

第一章 緒論

第一節 研究背景與目的

一、閱讀策略教學的重要性

二十年來教育心理學家孜孜矻矻於閱讀策略教學的研究，其背後的信念是認為閱讀教學的介入有助於改善學生的閱讀理解。實證研究亦指出閱讀策略教學有助於改善學生的閱讀理解(連啓舜，2002; Palinsca & Brown, 1984; Rosenshine, 1997; Sung, Hwang, Su, & Chang, 2008)，及提昇學生學業成就(Almasi, 2003; Pressley & Woloshyn, 1995)。然，綜觀目前有關閱讀理解教學(reading comprehension instruction)的研究多偏向指導學生閱讀策略，提昇學生閱讀理解能力，卻較少關注教師本身閱讀理解知識及其指導學童閱讀策略教學專業發展方面的研究(National Reading Panel, NRP, 2000)。Pressley(2006)批評說「(閱讀)教學並未發生」(Instruction that was not happening)，仍如20年前Durkin(1978/79)的研究顯示我們有很多的閱讀理解研究和測驗，卻很少指導教師閱讀理解的教學。

國內近年來對於閱讀能力提升的重視，除了閱讀運動的倡導，教育部更於課程綱要的語文學習領域能力指標中明訂閱讀策略的學習。但是，一般學校教師對於如何促進閱讀理解的策略教學與大意教學不是很清楚(吳英長，1998；吳敏而，1990；陳淑娟，1995)。傳統的語文教學多執著於字詞義的講解與教師本身對文章的說明，多屬以教師中心的講述法(李宜倫，2004；杜宜展，1996)。近年來，國內針對語文教師專業發展相關議題多偏向個案教師的成長敘述(謝建國，2001；周淑惠，1996)，極少有關教師學習閱讀教學的效果實證研究，以在職教師為對象的閱讀教學專業發展研究更是缺乏。

關於教師指導閱讀理解策略教學，有研究指出若教師本身為策略型的閱讀者或具備閱讀策略的知識者，其實施閱讀策略教學的比例高於其他未具備前述條件者(Moely, 1995)。另有研究更進一步指出，教師要成為一位優秀的閱讀策

略教學者，首需教師成爲一位閱讀理解策略的使用者（Keene & Zimmermann, 1997），具備使用閱讀策略的正向經驗，理解到閱讀策略對理解的助益。因此，在教師閱讀策略教學專業素養攸關著學童學習成果的前提下，加強在職教師閱讀教學專業發展課程，以擴展、精緻與分享教師的閱讀教學專業知識，與具備閱讀策略使用的經驗，讓閱讀策略教學發生在教師的教室裡，實爲閱讀教學當務之急（秋田 喜代美，2001; Anders, Hoffman & Duffy, 2000; Dole, 2003）。

二、有效的閱讀策略教學專業發展模式亟需建立

綜觀國內外有關閱讀教學專業發展模式的研究仍十分匱乏（NRP, 2000）。何種教學內容和教學方法，最能有效促進教師在閱讀策略教學的專業發展呢？學者們有不同的看法。在教學內容方面，大致可分三類。第一類爲閱讀策略的內容知識，例如閱讀策略可能包括畫重點、提問（questioning）、組織圖（structure map）。第二類爲閱讀策略的教學知識，例如，Duffy 和 Roehler（Duffy & Roehler, 1986）兩人所發展的直接解釋法（direct explanation, 簡稱 DE）以及 Anderson(1992)的轉化策略教學法（transactional strategy instruction, 簡稱 TSI）。第三類是與教師內在思考有關的閱讀策略教學的態度與信念，例如是發音取向、字義解碼技能取向或整體意義取向（DeFord, 1979），或者是如 Richardson, Anders, Tidwell 和 Lloyd(1991)將閱讀教學信念區分爲技能/字詞取向、文學結構取向、全語言取向與閱讀策略取向等。研究指出不同的閱讀策略信念有不同的教學取向，亦即教師的教學信念或態度的變化與教師的教學實踐有密切的關係（Shavelson & Stern, 1981）。綜上所述有關指導教師學習閱讀策略教學內容十分豐富，雖然有些研究並未詳述上課的時間與次數，或教材內容，或具體的描述教師的學習改變，但是研究共同的結論是教師是可以學習的，且教師透過專業發展課程，其學習成果是有助於提升學生的學習成就（NRP, 2000）。

隨著教育思潮演變，有效傳達上述閱讀教學內容的教學方法，分別有行爲學派的訓練取向(Spanjer & Layne, 1983)，認知學派的明示、教學示範（Duffy,

1986,1987；Almasi, 2003）、臨床教學與同儕教練(Duffy, 1986, 1987；Anderson, 1992)、教學案例與教學攝影(Duffy, 1987；Grossman, 2005)，社會建構學派的價值辯證省思（Richardson, 1994）、學習社群（Grossman, Wineburg, & Woolworth, 2001)與專家合作諮詢（Brayant, 2001），或應用正向心理學，激勵教師閱讀策略教學（Truscott & Truscott, 2004)等。國外學者們依不同的研究目的，應用不同的學理，設計多樣豐富的課程，協助教師進行閱讀教學專業的發展。反觀國內尚缺乏有關閱讀教學專業發展的課程模式與其教學效果的實證研究。

本研究的目的是建立一個能影響教師的教學實作，而非只有在被觀察時，教師才使用閱讀策略教學（NRP, 2000; Pressley, 2006）的專業發展模式。本研究所提倡的閱讀策略教學專業發展模式，其第一個特色是希望教師擁有閱讀策略使用的經驗，因此，在內容的面向上涵蓋了閱讀策略教學的內容知識（何謂閱讀策略），教學法知識（如何教學生閱讀策略），以及策略教學的信念，此三種內容面向構成了完整的閱讀策略教學專業發展所應具備的成分。第二個特色在同時重視教師個人的認知建構與同儕社會的知識建構，以製造教師新舊教學概念的「認知衝突」，學習閱讀策略教學的內容知識，以說明、解釋與詮釋的「建模」歷程協助教師深入覺察自己的教學問題，以群體教學示範與臨床指導的「同儕教練」傳遞閱讀教學法，構築形成「調適、覺察、行動」的教師專業發展機制。依學習內容的性質，應用上述策略於教師學習歷程，以彌補目前國內閱讀策略教學專業發展之不足，亦是本研究的目的之一。

三、閱讀專業發展課程對教師閱讀教學行動之效果有待釐清

至於教師在專業發展課程裡學到了什麼，其效果是否有助於老師瞭解學生如何學習，以及教師的學習表現（learning performance）如何等，一直是教師專業發展關心的議題（Garet, 2001；Pressley, 2006）。根據 NRP（2000）有關閱讀理解策略教學的內容有 8 篇，研究主題分別為高層次的提問、外顯式策略教學(Duffy, Roehler, Meloth, & Vavrus, 1985)、提問與師生互動（Greenberg, Woodside, & Brasil,

1994)、轉化策略教學 (Brown, Pressley, Van Meter, & Schuder, 1996) 等，以增進教師閱讀教學知能為訓練課程的內涵，研究結果是有助於提升教師提問的覺察與教學計畫的能力、對語文教學的態度傾向較開放的態度，較少規則的約束，敏於覺察或掌握教學目標與學生學習脈絡的發展，教師也開始提出較高層次問題，並可以接納部分正確的答案。上述研究結果發現，教師專業發展對教師在教學實作上是有所影響的，然其研究變項多為單一的特定技能，至於教師接受到不同於原生教學的新概念時，理應會對整體的閱讀教學有不同的教學思維或課程結構包括教學程序、教學內容與教學型態，或者教師只是改變教學的一部份，其改變的樣態是值得進一步探討的。

另外 Brayant 等人(2001)的研究指出 78%的老師自陳自己的教學產生變化，但是並未有實際的教學行動觀察具體的佐證，無法為教師自我陳述的改變內容 (self-report) 提出有效的證明，這也是目前教師專業成長與教師學習研究的瓶頸。本研究將整合質與量的混合研究設計 (Tashakkori & Teddlie, 1998)，藉由參與教師對自己實際教學行動的事後回憶省思內容的分析，以及教學攝影觀察分析，歸納分析教師學習閱讀策略教學的變化歷程，以及新經驗的獲得對教師專業發展的影響。以瞭解參與教師於參加專業發展課程，學習新的教學策略後，如何整體的去思考與改變課程與教材的組織、教學型態、教學流程、教學內容等教學行動，具體瞭解本研究所建立的專業發展模式對教師教學行動的影響，為本研究的目的。

四、閱讀策略專業發展對教室裡師生互動之影響有待釐清

近年來閱讀教學取向，除了強調教師的示範、解講外，同時希望教師具有教學的建構觀，引導學生社會互動、合作學習的能力。因此，閱讀策略教學活動的設計亦多朝向學生學習閱讀策略能透過同儕的鷹架支持，以討論、溝通的學習方式進行閱讀教學 (Dole, 2003)。

有關教室裡的互動類型，根據 Hatano 和 Inagaki (1991) 以及 Nathan 和

Knuth(2003)的研究，將教室裡的師生語言互動類型分為四類，前兩類為教師對學生的語言，屬於教師主導性質，後兩類分別為學生對教師的語言、學生同儕間的語言，屬於學生參與性質的互動。不同的教學取向，有不同的師生互動類型。根據國內外的研究資料指出大部分多偏向於傳統的教師中心與講述的教學取向（陳舜芬、丁志仁、洪儷瑜，民 85; Jaworski, 1994）。教師在教室裡發話的型態大部分為教師向學生提問的垂直互動方式，學生則被動的回應老師期望中的答案(Williams & Baxter, 1996)，其互動類型多屬於教師主導性質。Cazden (1988)將教室裡的教學結構分成教師啟動（Initiation）、學生回應（Reply）及教師評量（Evaluation），即 I-R-E 三個序列結構，並指出探討教室的言談可以瞭解學生的學習參與情形，以及教師的教學取向（Cazden, 1986； Delamont, 1976）。國內有關師生互動的研究亦受到 Cazden 研究的影響，投入於班級教學觀察的分析，研究結果亦發現在教學互動的過程中，教師是教學的主導者（張俊紳，1997）。增加學生的同儕互動確實可以引導學生參與教室裡的學習（Crawford、Chen & Kelly, 1997；宋在欣，1999），一般教學結構的類型除了典型的 IRE 序列結構外，尚有教師啟動-學生回應及教師回饋（feedback），或在教師引發學生回應後，進行同儕合作（collaboration, 簡稱 C）的學習活動，接著教師給予評量，具有終結活動的意義（Person & Graesser, 1999），Duran 和 Monereo（2005）以序列分析的方法指出合作教學的結構除了同儕鷹架的合作型態外，尚有家教指導型的合作類型。

惟上述研究多以一般未有外在介入處理的教學情況下，觀察師生互動或語言對話的研究為多，較少探討教師應用不同於傳統的策略教學後，教室裡師生互動性質與教學序列結構的變化。而師生互動性質是教師教學思考取向的具體表徵，根據本研究所建立專業發展課程之閱讀策略教學的內涵，強調透過同儕社會互動使用閱讀策略，於是在參與教師使用新閱讀策略教學時，是否會有不同於例行教學的師生互動類型出現，其教學行為是否也因此有所變化呢？實值得加以深入探討，亦為本研究課程對教師學習效果的目的之一。

五、閱讀策略專業發展課程對教師的閱讀教學信念之改變及其相關因素之互動情形有待探討

Shavelson 和 Stern (1984) 主張教師的教學信念為教學實作的重要變項，Guskey(1986, 1987)、陳曉綺 (2000) 指出教師教學實作的結果會衝擊原有的教學信念系統，使得教師調整信念，成為下次教學實踐的主導動力。然亦有研究進一步指出教學信念雖然引導著教學實作，但是教師會受到外在情境的因素與限制，或社會文化價值的影響，仍有部分信念無法落實，於訪談時所表述的教學信念與實作表現兩者並非全然一致的，有時反而是背道而馳相互衝突的 (周淑惠，1999)。Clarke 和 Hollingsworth (2002) 進一步從教師專業成長與學習理論的觀點，認為教師現存的信念價值體系與教學實作的推理具有密切關係，教師的教學改變受到外在領域、學生的學習表現、教師的教學實踐與教師內在領域的相互影響，並提出交互連結模式 (interconnected model)。該模式有別於其他簡單的線性模型，有助於教師改變(成長)的分析，以及教師專業發展計畫的設計。

有學者認為信念經由與外在人事物的互動 (Sigel, 1985)，或透過課程設計 (Raths, 2001)，均可改變人的信念，一些研究也確實發現教師的教學信念在師資培育或專業發展課程中產生改變 (Graber, 1996; 李麗君，2002; 簡馨瑩、宋曜廷、張國恩，2006)。Doerr 和 Lesh (2003) 則指出教師的教學信念需要外在建模 (modeling) 支援系統，協助教師自我詮釋與外顯化，以利教師進一步省思、澄清與修正其內在的信念。目前有關閱讀教學信念與專業發展課程的研究，首推 Richardson 等人 (Richardson et al, 1994) 所進行的實踐辯證法 (practical argument approach)，重視教師的個人實務知識、信念與興趣。該研究從教師的閱讀教學的目標、教材的選用與評量的觀點說明教師閱讀教學信念的變化。Richardson 也因此發現信念與行為之間交互影響的關係。但是，Guskey (1986、1987)、Clarks 和 Hollingsworth (2002) 曾指出在教師信念與教學行為之間的互動中，不可忽略學生學習表現的中介因素，並提出專業發展課程與教師教學行為、學生學習表現、教學信念等的交互連結互動模式的分析架構，惟缺乏實證資料支持在不同階段

的教師學習效果說明。故本研究除了釐清教師於參加專業發展課程後，其教學信念的變化，並嘗試進一步探討「教師教學行爲」、「教學信念」與「學生的學習表現」三者間互動的型態。從教師改變的情形瞭解教師調整或改變其教學信念的機制，為本研究的目的之一。

綜上所述，本研究的目的有五：

- 一、探討本研究之專業發展課程對參與教師教學行動之影響與其改變情形。
- 二、探討本研究之專業發展課程對參與教師在教室裡師生互動之影響與其變化情形。
- 三、探討本研究之專業發展課程對參與教師教學信念的影響與其改變情形。
- 四、探討閱讀教學專業發展課程的策略與內容的互動關係。
- 五、建立國內在職教師閱讀策略教學專業發展之實作模式。

第二節 待答問題

根據前述研究背景與目的，本研究待答問題分述如后。

- 一、閱讀教學專業發展課程對教師進行閱讀教學行動的影響與其改變情形為何？
 - 1.教師參加專業發展課程後，其教學程序的變化為何？教學程序組織的變化代表的意義是什麼？
 - 2.教師參加專業發展課程後，其教學內容的變化是什麼？
- 二、閱讀教學專業發展課程對教室裡師生互動的影響與其改變情形為何？
 - 1.教師於參加專業發展課程後，其師生互動性質的變化為何？

2. 教師於參加專業發展課程後，其教學序列結構為何？
- 三、閱讀教學專業發展課程對參與教師在教學信念的影響與其改變情形為何？
1. 教師於參加專業發展課程後，其教學目標的變化為何？
 2. 教師於參加專業發展課程後，其教學歷程的變化為何？
 3. 教師於參加專業發展課程後，其對學生的學習觀為何？
- 四、探討閱讀教學專業發展課程的策略與內容的互動關係為何？
1. 「認知衝突」策略對教師教學行動、師生互動與教學信念的影響為何？
 2. 「同儕教練」策略對教師教學行動、師生互動與教學信念的影響為何？
 3. 「建模歷程」策略對教師教學行動、師生互動與教學信念的影響為何？

第三節 重要名詞釋義

一、閱讀策略教學專業發展模式

所謂專業發展係指透過適當的學習策略，協助在職教師提升其教學專業知能（陳美玉，1999；Thompson, 1992）。本研究閱讀策略教學專業發展模式，係從建構論的觀點，依不同階段的需求，應用認知衝突（cognitive conflict）、同儕教練（peer tutoring）與建模觀（modeling perspectives）的教學策略發展發展教師閱讀策略教學的專業知能。本研究所建立之閱讀策略教學專業發展的面向，包括教學專業發展的內容與發展教學專業的策略。

（一）教學專業發展的內容面向

1. 閱讀策略教學的內容知識：有關閱讀策略的知識。
2. 閱讀策略教學法的知識：有關閱讀策略教學的取向。
3. 閱讀策略教學的信念：有關閱讀策略教學的教學觀與目標。

（二）發展閱讀教學專業的策略

1. 以教學示範法指導教師學習閱讀策略教學的內容知識。
2. 以同儕教練的方式指導教師有關閱讀策略教學法。
3. 以認知衝突與建模概念調整閱讀策略教學的信念。

本模式以建構的學習觀點，構築教師教學知識理解、實踐與信念的三者交互循環運作的模式。

二、 教學行動

所謂教學行動係指教師在教學脈絡的場域下，教師個人具體外在可觀察的行爲，包括教學程序與教學內容。

本研究根據教師所表現的教學行動，並參考 Richardson 和 Anders (1990) 的閱讀教學分析類別、三浦 香苗 (1994) 數學教學觀察以及 Lin (2002) 等之研究，將教師教學行動定義為教師在教室裡，依據閱讀策略教學模式的原理原則，運用適當的教學方法、提供學生材料、工具並引發學生產生學習興趣，使學生學習過程能自動自發，以達成教育目的的活動。其教學行動面向，包括：教學型態、教學程序與教學內容。

1. 所謂教學程序係指為達成教學目標，教師於課室裡依時間先後出現的教學活動，包括教師講授、教師提問學生回答、學生在座位上的工作（寫作業、念讀）、學生討論與發表、學生提問。
2. 所謂教學內容，係指教師指導學生學習閱讀策略的內容，分為新詞生字、內容理解、課文大意、課文結構、問題澄清、其他策略教學與衍生其他議題之內容。

三、 師生互動

所謂師生互動行爲是指教師在教學歷程中與學生的口語和情意的互動行爲。Flanders(1974)將教室內的教學，當作很特殊的社會體系，認為教學即是教師在課堂中與學生社會互動的行爲。

本研究參考 Hatano 和 Inagaki (1991) 以及 Nathan 和 Knuth (2003) 等之研究，綜合上述研究結果，本研究將師生互動的面向分為同儕間的水平 (horizontal) 與師生垂直 (vertical) 的兩種互動面向。於師生垂直互動面向再分為三種師生互動的型態，包括 1. 教師對個別學生發問、2. 教師對全體學生發問、3. 學生對老師發問等三種型態。

四、教學序列結構

係依據師生互動的發話訊息，透過序列分析（sequential analysis），分析師生行為的相互影響，以決定一方的行為緊跟著引起另一方特定行為的頻率是否比隨機出現的比率為高或低，並進一步分析參與教師於教室裡師生互動的序列結構型態（Bakeman & Gottman, 1997）。

本研究參考 Mehan(1979)提出的「課的結構」中，依據課堂活動進行的時間序列形成所謂的序列結構。啟動（Initiation）、回應（Response）及評量（Evaluation）或回饋（Feedback），簡稱 IRE 或 IRF，是師生基本的互動模式，學生同儕間的討論（Peer Interchange），簡稱 PI；或由學生引發學習的（Student Initiation），簡稱 Si。

五、教學信念

所謂教學信念是指教師在教學歷程中，教師對學生學習閱讀策略的學習觀、閱讀教學目標與閱讀教學的知識，並根據教學信念的傾向區分為傳統教學信念與建構教學信念。

本研究綜合 Richardson(2000)對建構主義的閱讀教學觀點與國內學者黃繼仁、周立勳和甄曉蘭 (1991)國小教師國語文教學信念及相關因素的架構，將閱讀教學信念的類別分為「閱讀教學知識」、「教學目標」及「學生學習閱讀策略的學習觀」三個層面，

（一）教學目標

教學目標係指教師對教學所強調的目標及其在教學上所擔負角色的看法。就教學的目標而言，持傳統教學信念者強調國小學生熟練基本認字甚於文章的理解。反之，持建構教學信念者著重於文章的理解。

（二）閱讀教學歷程：教師閱讀教學歷程包含教師對閱讀教學知識與學習本質的看法。傳統教學信念者認為閱讀有固定學習形式，必須藉由認字途徑去理解文章，教師扮演著知識的傳播者，是以教師為中心。持建構教學知識者則認為閱讀教學需提供學習者的舊經驗與新外在環境互動的經驗，教師重視學生的回應的教學歷程。

(三) 學生學習閱讀策略的學習觀

學生學習閱讀策略的學習觀係指教師對於學生學習新事物觀點。就學生的學習能力而言，持傳統教學信念者認為學生是被動的，教師是知識的傳播者。反之，建構教學信念者則認為學習是主動的心智運作，學生是學習的主體者，教師是學習的協助者，學習為開放性的反應，強調師生都是學生學習的資源。

這些觀點可能是教師自己原本就清楚的，也可能是隱含非系統化的，但會影響教師教學計畫、內容甚至決定教學程序，是支持教師進行閱讀教學的指導方針。

第一章 緒論