

第四章 研究結果

本章共分成三節，第一節探討參與教師學習閱讀策略教學期間前後之外在可觀察的教學行動，包括教學程序、教學型態與教學內容等的變化情形；第二節探討參與教師學習閱讀策略教學期間前後之師生互動的情形，包括師生互動性質與教學序列結構的變化；第三節探討參與教師學習閱讀策略教學後，教師教學信念的內在隱晦的變化，包括教師閱讀教學知識、教學目標與對學生學習閱讀策略的學習觀。使用這些架構的用意在於描述參與教師的成長現象，不在比較參與教師彼此間的教學知能及反思能力。

第一節 參與教師教學行動的變化

本研究結果分別從不同的階段加以檢視教師學習閱讀策略教學前後，其教學行動，包括教學程序、教學型態與教學內容等三面向的變化。

壹、教學程序

教學程序係指教師進行教學活動的流程。本研究從教師的教學程序變化，以瞭解閱讀策略教學對教師的課程教學的影響。研究者根據參與教師的教學攝影資料，將教師所進行的閱讀教學活動類別分為 A 代表教師講述，B 代表教師提問學生回答，C 代表學生在座位上的工作（desk work, 包括念讀、寫作業），D 代表學生討論與發表，E 代表學生發問等五項類別，其中 A 與 B（AB）的教學程序具有教師中心的性質，D 與 E（DE）的教學程序具有學生參與的性質。依據上述活動類別發生時間的先後順序，排列成教師的教學程序。

一、工作坊前的教學程序

根據教師的第一次教學攝影記錄結果，即工作坊前之教學活動程序是「教師講述課文內容、教師提問學生回答」的程序組織，是以教師為中心的 AB 教學程序，循環地在教室裡進行課文深究，如表 4-1-1-1 所示，並將連續出係的固定型態，以畫底線標示。

表 4-1-1-1 參與教師第一次教學攝影之教學程序一覽表

參與教師 晴晴師	如如師	君君師	琪琪師
教學程序 <u>AABAABA</u>	<u>BAAACAAA</u>	<u>BAB AC ABA</u>	<u>AB ABCBA</u>
參與教師 恩恩師	明明師	康康師	英英師
教學程序 <u>CB AB A ABDA</u>	<u>AB C AB AB ABA</u>	<u>CAB AB ACAB A</u>	<u>AB AB ABABA</u>

A：教師講述 B：教師提問學生回答 C：學生座位上的工作（學生念讀、寫作業）

D：學生討論與發表 E：學生發問

其中僅有高年級恩恩老師在教師講述、提問後，讓學生討論或發表的 D 教學活動。但是根據第二、三、四次的教學攝影觀察資料，發現 ABD 教學程序為恩恩老師的固定教學程序。有關例行的 AB 閱讀教學程序的案例---文義理解教學，如下說明。

（發生在高年級的教室裡）

康康師：你們會不會向你們的爸媽行禮？有時候會這樣，在這裡是一個外在的，所以有時候要從這裡來想看，從向日葵的花瓣外形，想像太陽的樣子，有時候從太陽的外形光芒來想像向日葵，來影射向日葵的身上，同樣的在文章當中，你也可以寫到如此的情況，就是你爸爸媽媽跟你之間有沒有什麼相似的情況。我假設我今天給你一個作文，寫說我和我的父親的關係或是外形，就像什麼？陽光跟什麼？向日葵一樣，可不可以這樣寫呢？

學生 1：可以！

康康師：這可以把它轉移到這裡哦，好，還有什麼？

學生 2：老師我和我的母親呢？

康康師：也可以啊，因為你有和你母親的相像，母親的部份我們要用另外一個講法，很好，他提到一個問題。

有關教師例行的 AB 教學程序的案例 2---生字新詞教學，如后說明。

康康師：對，有可能買模型飛機的支架那個架構。好， 我們看第二個叫做什麼？

學生 1：哀，衰。

康康師：哀跟衰，哀有沒有捲舌音？

學生 2：沒有！

康康師：哀跟衰，哀有沒有捲舌音？

學生 3：沒有！

康康師：哀跟衰，哀有沒有捲舌音？

學生 4：沒有！

康康師：哀的尸是哪個？尸乂歹衰，幾聲？

學生 5：一聲！

康康師：來，各位想一想要做一副藥，我們來一個思考一下哦，一個有捲舌音一個沒有捲舌音，那它相似的地方在哪裡？告訴我？

學生 6：下面有個衣部！

二、工作坊中的教學程序

第二次教學攝影時，如如老師、琪琪老師與恩恩老師的教學程序中， 出現了 D 或 E 的教學活動；亦即三位老師開始嘗試在自己的教學裡，進行學生自己產生問題的教學活動，提供學生擁有產生問題的練習機會。但是，每位老師的教學活動型態與教學內容，卻因教師對「學生提問」策略的詮釋不同而有大異其趣的教學行動。如表 4-1-1-2 所示，並將連續出係的固定型態，以畫底線標示。

表 4-1-1-2 參與教師第二次教學攝影之教學程序一覽表

參與教師	晴晴師	如如師	君君師	琪琪師
教學程序	<u>B</u> ABBB <u>A</u> B	<u>C</u> CAE <u>A</u> BA	<u>B</u> AB <u>AB</u> <u>C</u> ABA	<u>C</u> ABDEC <u>D</u> BA
參與教師	恩恩師	明明師	康康師	英英師
教學程序	ACB <u>AB</u> A <u>AB</u> DA	<u>A</u> ABABA <u>A</u> BA	AABBACACA	<u>AB</u> ADCADA

例如：如如老師講完故事後，請學生提出六個問題。

場景 4-1-2-1：閱讀教學案例 3---CAE 的教學程序

如如師：...老師要介紹哈利的花毛衣，很多人說他都已經看過了，老師就要來考考你們(停頓了一下後，走上講台)。現在還有誰還沒有坐好的？等一下老師介紹故事之後，老師剛剛說要找好幾個小朋友來問六個問題，然後從六個問題才會把這個故事講給大家聽一次，所以等一下要問問題的同學很重要哦！...所有的同學全部注意，我等一下要選出五個，六個最專心的，然後可以問問題，問的最好的同學。...老師很快就介紹過去，因為很多小朋友都看過。還記得有一個小女孩小男孩，他們家有一隻狗，叫做什麼？

學生(全班齊聲回答)：哈利！

(接著，老師一邊講故事，一邊提問。)

如如師：...那現在老師要請你問，我要找出最棒的六個問題。好，現在你有問題的可以以開始舉手，先想好才能問哦，我先請羅凱。

羅凱：我覺得這個故事裡面，哈利不是偷偷的把毛衣丟走了嗎？

如如師：好，哈利把衣服丟掉，好，丟掉衣服為何被發現？為什被發現？先不回答，等一下我們一題一題回答，現在先問問題，等一下我們才來一個一個回答，我會選出好的題目才寫上去。好，再來還有誰要問？戴倫倫！

戴倫倫：哈利喜歡哪種花毛衣？

如如師：哈利喜歡哪一種花毛衣？把題目想清楚才能問哦！再來，來，佩君！

佩君：最後哈利的花毛衣跑到哪裡去了？

如如師：最後哈利的花毛衣跑到哪裡去了？(老師一邊板書，一邊重複學生的問題內容)還有三個問題哦，再來，沒關係，等一下回答還可以，來，好好！

好好：哈利的花毛衣被誰帶走？

2.琪琪老師則是全班默讀課文(C)，老師講述說明(A)並提問，引導學生提出段落重點的問題。接著，確認學生回答的內容(B)與自己的預期相同時，開始進行小組的討論(D)，老師於行間巡視瞭解學生討論的情形，討論結束後請學生提出問題並全班討論問題的答案(DE)，最後由老師主導整合問題的答案

為課文大意。

場景 4-1-2-2：閱讀教學案例 4---CABD 的教學程序

琪琪師：來，先把第十課默讀一遍。（老師行間巡視一圈後，在黑板寫上 5W1H，教室牆壁上的喇叭響起訓育組長的聲音）…看完的舉手（老師在行間巡視一趟，一邊說）。

（琪琪師俟學生看完課文，以教師提示性提問，帶領學生辨識課文的意義段）

琪琪師：你們剛剛都已經看完整課的內容，對不對？我們今天要來用另外一種方式，找出每一段的大意。找完大意以後，我們要來寫成整課的大意，現在請你看黑板上的六個字。這是什麼意思？

全班學生回答說：誰！

琪琪師：Who，這個勒？

全班學生回答說：WHAT，什麼。

琪琪師：是問說作什麼事情。這個勒？

（在教師主導的教學方式，一問一答的情況下，完成 5W 的意義說明）

琪琪師：這個勒？

少數學生回答說：How。

琪琪師：有沒有教過？…（學生未回答）是指步驟，怎麼作的啊！你看有幾個 W。123456（全班學生跟著數 123456），5W1H。如果看到這些是不是都在問問題？

（琪琪老師解釋 5W1H 的意義與性質）

全班學生回答說：對！

琪琪師：等一下呢，老師會分配每一組從某一段裡面，想這一段，如果你要問一個問題，而這個問題是這一段，裡面很重要要傳達的問題。所以我就要問是誰？或者是什麼？或者是在哪裡？你可以從這幾個類型的題目裡，去挑一個來問。那一段裡面只要問一個問題就好，這是我們第一個要作的，問完問題，我們要自問自答喔。問完問題後，我們全班再來想這個答案是什麼？等於每一段都有一個問題，都有一個答案。對不對？ 對不對！

全班學生回答說：對！

琪琪師：那一個問題一個答案，我們再把這些答案串起來。看看是不是可以當成這一課的大意。所以你要問的那一個問題很重要喔！你要抓住重點來問，你要問的是這一段重要的東西懂了嗎？好，我來舉例。第一段，我們把第一段念一次。（接著，全班學生念讀課文。）

3.恩恩老師則是在兩三次循環「講述與提問（AB）」的教學程序後，請學生發表感想或心得（D），是 ABD 的教學程序。其餘六名老師從教學程序的觀點而言，仍是以教師為中心的 AB 教學程序，在教室裡循環式地進行課文深究。

場景 4-1-2-3：閱讀教學案例 5---ABD 的教學程序

…（全班念讀課文第一段）

恩恩師：…那我們先來看第一段，它說，第一段你發現這裡面的主人是誰？

學生：少年跟海鷗

恩恩師：那少年每天一定要做什麼事？

學生：到海邊散步。

恩恩師：他什麼時候去散步的？

學生：早晨。

恩恩師：他都早晨去散步，結果他去散步，發現了附近只有一個嗎？

學生：沒有！

學生：有！

（一問一答的互動後，當學生有不同的意見時，恩恩老師請學生發表）

恩恩師：停！請想清楚再講，女生請想一下，像我們常遇到有人玩小動物，
那些男生怎麼樣跟海鷗學習？文漢你先講！

學生：勸大家不要傷害小動物。

學生：看到小動物就把牠放到大自然的家。

三、工作坊後的教學程序

第三次教學攝影時，教師們的教學程序開始產生變化。有五名教師在 AB 教學程序中，開始穿插出現 D 或 E 的教學活動。君君老師與康康老師的教學程序仍是循環地以教師為中心的 AB 教學程序，或「學生念讀段落文章（C）」，接著

老師講解 (A) 後提問，學生回答 (B)，CAB 教學程序進行其課文深究。較特殊的是如如老師回到典型的 CAB 教學程序。恩恩老師習於在老師講解 (A) 後，以提問的方式提示學生重點 (B)，再讓學生小組討論 (D)。晴晴老師、明明老師與英英老師亦是以 ABD 的程序進行學生的討論活動，具有聚焦提問範圍的意義。晴晴老師則在 ABD 後，進一步地在 AB 後，由學生提問 (E) 的教學程序。琪琪老師一開始上課仍是以例行 AB 的程序啓動教學活動，接著是學生討論，再由教師提問，呈現 DB 教學程序循環程序，具有先擴散再聚斂整合的性質。如表 4-1-1-3 所示，並將連續出現的固定型態，以畫底線標示。

表 4-1-1-3 參與教師第三次教學攝影之教學程序一覽表

參與教師	晴晴師	如如師	君君師	琪琪師
教學程序	A <u>ABD</u> <u>ABEA</u>	<u>CAB</u> <u>CABAA</u>	<u>CAB</u> <u>AC</u> <u>ABA</u>	<u>ABAD</u> <u>BDBA</u>
參與教師	恩恩師	明明師	康康師	英英師
教學程序	CB <u>AB D</u> <u>ABDA</u>	<u>AADD</u> <u>ABDDA</u>	AAABAABACA	<u>ABB</u> <u>ABD</u> <u>ABA</u>

相隔八週後的第四次的追蹤教學攝影，如表 4-1-1-4 所示，並將連續出係的固定型態，以畫底線標示，。

表 4-1-1-4 參與教師第三次教學攝影之教學程序一覽表

參與教師	晴晴師	如如師	君君師	琪琪師
教學程序	A <u>CA</u> <u>ADB</u> <u>CA</u>	<u>AB</u> <u>ABCACAB</u>	<u>ACD</u> <u>AB</u> <u>ADA</u>	<u>BABE</u> <u>BADC</u>
參與教師	恩恩師	明明師	康康師	英英師
教學程序	<u>AB</u> <u>ADB</u> <u>DBEA</u>	<u>AB</u> <u>CD</u> <u>CDABA</u>	<u>CA</u> <u>AB</u> <u>CABAA</u>	<u>AB</u> <u>ABD</u> <u>ABD</u> <u>ABA</u>

如如老師與康康老師的教學程序仍是循環地以教師為中心的 AB 教學程序，或傳統典型的學生念讀段落文章 (C)，接著老師講解 (A) 的 CA 教學程序，或者再加上教師提問，學生回答 (B) 的 CAB 教學程序進行其課文深究活動。值得注意的是晴晴老師和恩恩老師從具有聚焦提問範圍的 ABD 教學程序，轉變為

先擴散再聚斂整合的 DB 或 ADB 教學程序，英英老師則仍然是固定的 ABD 教學程序。琪琪老師在第四次的教學，似有整合前兩次的教學程序，調整成 AB 或 BA 循環的教學程序，加上 DC 或 CD 的教學程序。我們發現四次教學都出現以教師為中心的 AB 程序，至於以學生參與為中心的 D 或 E 程序，出現在第二、四次的教學。

四、八名教師四次的教學程序變化

綜合上述資料顯發現參與教師在四次教學攝影的教學程序主要集中於教師講述（A）與教師提問學生回答（B）的程序組織，以教師中心的教學性質居多。有關八名參與教師四次的教學程序記錄結果詳如表 4-1-1-5。

表 4-1-1-5 參與教師四次教學攝影之教學程序一覽表

參與教師	基線期	介入期 1	介入期 2	追蹤期
晴晴師	AABAABA	BABBBBAB	AABD ABEA	ACAADBCA
如如師	BAAACAAA	CCAEBABA	CAB CABAA	AB ABCACAB
君君師	BAB AC ABA	BAB AB CABA	CAB AC ABA	ACDABADA
琪琪師	AB ABCBA	CABDECDBA	ABADBDBA	BABEBADC
恩恩師	CB AB A ABDA	ACB AB A ABDA	CB AB D ABDA	ABADB DBEA
明明師	AB C AB AB ABA	AABABAABA	AADDABDDA	AB CD CDABA
康康師	CAB AB ACAB A	AABBACACA	AAABAABACA	CAABCABAA
英英師	AB AB ABABA	ABADCADA	ABBABD ABA	ABABDABDABA

A：教師講述 B：教師提問學生回答 C：學生座位上的工作（學生念讀、寫作業）

D：學生討論與發表 E：學生發問

而在第三次教學攝影時，參與教師開始改變自己原有的教學程序，開始將具有學生參與性質的討論與發表的活動，加入原來的例行教學程序或重新思考整體的教學程序。如表 4-1-1 有關八名教師四次的教學程序變化，分述如后：

1. 晴晴老師第一、二次教學攝影時，是例行的 AB 循環教學程序，如表 4-1-1 觀察所列為 AABAABA、BABBBBAB。於第三次教學攝影時，開始將學生討論發表與學生發問的活動，加入 AB 教學程序之後，如觀察所得為 AABD ABEA 之教學程序，是老師先提問，再讓學生討論課文大意。於第

四次追蹤的教學程序則改變為A CA ADB CA，是在傳統典型的學生念讀老師講解的CA程序活動中，加入了ADB的教學程序，則是由學生先討論後，老師再提問統整。

2. 如如老師第一次教學攝影時，是傳統典型的CA與例行AB的混合教學程序，如表 4-1-1 觀察所列為BAAACAAA。但是如如老師在第二次教學攝影時嘗試讓學生發問的教學活動C CA EABA，未出現在第三、四次的教學程序。第三、四次的教學程序為CAB CABAA與AB ABCACAB，是傳統與例行混合的教師中心程序。
3. 君君老師同樣地在第一、二次教學攝影時，是傳統典型的CA與例行AB的混和教學程序，如表 4-1-1 觀察所列為BAB AC ABA、BAB AB CABA、ACD AB ADA。在第四次追蹤攝影時，進行學生念讀完後討論CD的教學程序，接著是老師講解與提問，在講解後加入討論，其教學程序為ACDABADA。
4. 琪琪老師的第一次教學亦是例行的教學程序（AB ABCBA）。在第二次教學是在學生念讀後，教師講解與提問的CAB教學程序後，增加由學生討論課文的重要問題，接著學生發表每一組的問題，其教學程序為CABDECDBA；第三次教學，仍是以例行AB的程序啟動教學活動，接著是學生討論教師提問的DB教學程序循環程序，其教學程序為ABADBDBA，是屬於擴散整合的討論教學程序。在第四次的教學，是整合前兩次的教學程序，調整成AB或BA循環的教學程序，加上DC的教學程序，其教學程序為BABE BA DC。
5. 恩恩老師習於以ABD的教學程序進行其教學活動的規劃，其第一、二、三次的教學程序分別為CB AB A ABDA、ACB AB A ABDA、CB AB D ABDA。於第四次的教學程序恩恩老師改變了原來具有聚焦提問範圍的BD討論程序，成為DB的討論程序，其教學程序為AB ADB DBEA。
6. 明明老師第一、二次教學攝影時，是例行的AB循環教學程序，如表 4-1-1 觀察所列為AB CAB AB ABA、AABABAABA。於第三次教學攝影時，開始將學生討論發表與學生發問的活動，加入A或AB教學程序之後，如觀

察所得為AADDABDDA 之教學程序，屬於聚焦提問範圍的討論程序。於第四次追蹤的教學程序則改變為AB CD CDABA，是進行學生念讀完後討論CD的教學程序，教學的開啓與總結均以AB程序安排。

7. 康康老師於四次的教學攝影，均是傳統典型的CA與例行AB的混和教學程序，如表 4-1-1 觀察所列為 CABABACABA、AABBACACA、AAABAABACA、CA AB CABAA。

8. 英英老師第一次的教學活動幾乎是講述與教師提問（AB）的程序組織，未有學生參與的教學活動發生。第二、三、四次的教學均加入了學生討論發表的教學程序（ABAD CADA、ABBABDABAB、AB ABD ABD ABA）。惟第三、四次的討論教學（D）是在例行的AB程序後加入，屬於聚焦討論程序。

根據上述資料歸納發現參與教師的第一次例行教學程序有兩種，一為教師講述教師提問的 AB 教學程序，二為傳統典型的學生念讀老師講解的 CA 教學程序。於第二次教學程序則有一半的教師嘗試採取閱讀策略教學，我們發現參與教師為了引導學生產生問題，應用討論教學活動，其程序則開始有 1.ABD 或 AD 的聚焦討論程序，到了第四次出現DB 的擴散再聚斂整合的討論程序。此具體的討論程序變化在第四次上完教學攝影課時的訪談時，教師在解釋自己的教學背後的思考與所傳遞出的訊息是相吻合的，譬如，恩恩老師說：「這學期一上課我一直跟他們強調，老師這學期要把上課權還給你們，你們才是教室裡的主人」，晴晴老師說：「我不做任何的對錯判斷，就是盡量去鼓勵他們發表自己的看法！」

另外，如如老師在第二次教學攝影時，嘗試了「閱讀策略教學」後，於第三、四次並未應用「閱讀策略教學」教學，根據第二次教學攝影後的訪談資料顯示，如如教師對於低年級學生實施提問與摘要閱讀教學的適當性，抱持著強烈的質疑；而同為低年級級任的君君老師自始至終也在訪談過程中亦表達與如如老師相同的質疑，且以建構數學失敗的例子，以及不願意自己任教班級再成為教學實踐的白老鼠為理由拒絕嘗試「閱讀策略教學」。但是研究觀察發現君君老師卻在追蹤教學攝影時，實施「閱讀策略教學」教學，且發現到低年級的孩子也可以完成自己完成大意。其變化背後的因素，實值得進一步探討。

貳、教學內容

依據教學內容之類別定義，計算參與教師於教學攝影時，出現教學內容的類別所發生的次數及百分比，統計結果詳如表 4-1-2-1。根據表 4-12-1 參與教師四次教學攝影的教學內容項目次數與百分比資料，可知教師們於第一次教學攝影（基線期）教學內容有 65% 是在進行課文內容表層意義的解釋，亦即進行新詞解釋與課文的講解，其次為分段、與段落教學，至於策略教學，包括猜測，及一般教師擅用的提問策略。例如，英英老師於第一次攝影時，以繪本「誰偷了我的乳酪」作為教學材料，於情節轉折之處，應用猜測想像策略鼓勵學生推論文義，如場景 4-1-3-1 所述。推論過程中，老師亦是以提問方式引導學生，但是研究者發現引導的內容多屬於事實性的問題，如場景 4-1-3-2 所述。

表 4-1-2-1 參與教師四次教學攝影之教學內容項目次數與百分比一覽表

階段別		基線期		介入期 1		介入期 2		追蹤期		總計	
觀察項目		次數	%	次數	%	次數	%	次數	%	次數	%
表層 意義	1. 新詞生字	182	28%	63	9%	14	2%	17	2%	276	10%
	2. 內容深究	244	37%	281	41%	155	23%	136	20%	816	30%
深層 意義	3. 大意形成	38	6%	82	12%	189	29%	208	30%	517	19%
	4. 課文結構	67	10%	9	1%	39	6%	49	7%	164	6%
策略 教學	5. 問題澄清	20	3%	59	9%	82	12%	123	18%	284	11%
	6. 策略教學	35	5%	128	18%	133	20%	86	12%	382	14%
7. 其他		68	10%	71	10%	48	7%	73	11%	260	10%
總計		654		693		660		692		2699	

$$\chi^2 = 803.385$$

場景 4-1-3-1：教師應用單槍將故事內容投影，在螢幕上出現四隻老鼠的畫面。

英英老師：（指著圖畫）老師先介紹四個主角，這個紅鼻子呢，我們要叫牠什麼名字，（停兩秒）看他的鼻子這麼大，表示什麼？（推論策略）

學生 A：嗅覺。

英英老師：對，表示他的嗅覺很敏銳。然後，這位紅色小老鼠，我們看牠的腳是怎麼樣？（老師作跑步的動作）是跑步很快的。你看那個人充滿了笑臉，

對不對？而這個呢？

學生 B：呆呆的。...

英英老師：呆呆的？是嗎？想一下，猜猜看！（預測策略）

學生 A、D；憂愁的臉，...

場景 4-1-3-2：上閱讀課時，英英老師一開始指著單槍螢幕上的繪本封面。

英英老師：這本書叫做什麼名字？（提問策略）

全班學生齊聲回答：《誰搶走我的乳酪》。

第二次教學攝影的教學內容仍然在進行課文內容表層意義的解釋，亦即進行新詞解釋與課文的講解（41%），其次為策略教學，其次數百分比為 18%。例如：

場景 4-1-3-2：第二次教學攝影時，英英老師講解故事體的文章結構後，請學生依故事背景結構提出問題。

英英老師：好，給你們三十秒，你覺得整個故事哦，不要忘記我們的架構，如果我要問時間，你覺得（黑板上陳列三個問題）一二三，三個問題哪一個？停～，贊成的請舉手，好，手放下。請說！

學生 A：這篇故事到底有什麼時間？

英英老師：到底有什麼時間？那是不是要？...，你要問的，這篇故事是在什麼時候，還是這篇故事在時間開始，還是國王什麼時候娶後母，你覺得能夠用哪一句話，能夠馬上讓人家知道這篇故事發生的時間點，那你要怎麼問？（教師立即性的評量學生所提出的問題內容）

第三次的教學內容開始有了變化，有三分之一（29%）的次數在進行指導學生形成課文大意教學，其次為內容深究（23%），在其次為策略教學，其次數百分比為 20%。追蹤期的學內容項目則有三分之一（30%）的次數在進行指導學生形成課文大意教學，其次是內容深究（20%），接著是教師與學生進行問題的澄清，其次數百分比為 18%。

場景 4-1-3-3：第三教學攝影時，英英老師持續應用文章結構的提問策略，指導學生摘取文章重點。

英英老師：這一段的重點是什麼？

學生 1：傳遞訊息。

英英老師：傳送訊息，那你要怎麼問？

學生豪豪：如何傳送訊息？

英英老師：對啊，那就變成怎麼樣？很好，這個豪豪給他鼓掌三下（全班拍手三下）。他會去思考問題，他會覺得這個會變成 how。如何的傳送訊息，這樣是完整的問題嗎？…接下來，why 要怎麼問，或者 what 要怎麼問？

學生 2：科技的發達能做什麼？

英英老師：科技的發達能做什麼？古代還是現代啊？漢哲！

學生漢哲：古代和現代分別用什麼來傳遞訊息？

場景 4-1-3-4：第三教學攝影時，英英老師引導學生整合問題的答案為課文的大意。最後還是老師自己整合成課文大意。

英英老師：那我們回過頭來看這邊，為什麼秀才不出門能知天下事？

學生 1：現在有網路啊！電視。

英英老師：在這裡面大意你沒有提到或者你沒有提到網路，是不是可有可無啦，對不對？…

學生 2：因為資訊發達就可以傳遞訊息。

英英老師：因為資訊發達就可以傳遞訊息，應該在哪裡？來答一個完整一點的。

學生 3：獲得完整的資訊。

英英老師：獲得完整的資訊，那應該是怎樣？所以這一個應對是怎麼樣，因為現在資訊發達，人人可在家上網、看報紙，就可以獲得完整的資訊。

場景 4-1-3-5：第四教學攝影時，英英老師嘗試引導由學生整合問題的答案為課文的大意。從師生的對話內容，我們看到英英老師降低主導的角色，經常將問題拋回給學生，例如：「這邊要全寫嗎？」、「你可以簡略嗎？」。對學生的回答是不加評斷的回饋。

英英老師：我們來看一下第一題，…有人不專心，請翻開二十七頁，謝謝！提示一！（學生打開習作第 27 頁）

學生 1：本課提到的地點在什麼地方？

英英老師：在什麼地方？

學生 2：婆羅洲。

英英老師：好，提示二！

學生 3：作者在雨林中有哪些特殊的發現？

英英老師：好，我們先講有哪些特殊的發現？發現什麼？

學生 4：蛇！

學生 5：偽裝精彩的蛇。

英英老師：偽裝精彩的蛇。

學生 6：長臂猿。

學生 7：腐敗的樹葉

英英老師：腐敗的樹葉，還有呢？

學生 8：暴風雨。

英英老師：暴風雨怎麼樣？這邊要全寫嗎？

學生 9：不要！

英英老師：你可以簡略嗎？

學生 10：可以！

英英老師：雨林中萬一光線怎麼樣？

學生 11：不見了！

英英老師：那要怎麼寫？寫後面這個，這段要怎麼寫？這一段要怎麼精簡？…你要全部抄嗎？想全部抄的請舉手？要怎麼摘錄？來！兩璇！

學生 12：在雨林有筆直的樹，

英英老師：在雨林有筆直的樹，（重複學生的回答，不加評斷性質的回饋）

學生 13：腐敗的樹葉，

英英老師：腐敗的樹葉，

學生 14：偽裝成青藤的蛇！

英英老師：偽裝成青藤的蛇，還有呢？

學生 15：長臂猿，

學生 16：狂烈的疾風，

英英老師：狂烈的疾風，

學生 17：暴裂的雷聲，

英英老師：暴裂的雷聲，那你覺得空氣濕黏悶熱，要不要？（提示學生）

學生 18：不要，那不是特殊的發現

英英老師：那不是特殊的發現，那你覺得特殊的發現是什麼？（提示學生重新思考）…

學生 19：不算！

英英老師：所以你要怎麼摘錄？請問一下要怎麼摘錄？要看你們的摘錄工夫了，你們都覺得這個很重要啊！…哪一個不重要？…

學生 20：我覺得這個不重要！（運用摘要原則刪除不重要的語句）

學生 21、22：筆直的那個…腐敗的樹葉對，腐敗的樹葉也不重要。

英英老師：真的哦？說說看…..（等待學生提出理由說明不重要的原因）。

場景 4-1-3-6：第四教學攝影時，六年級的康康老師上課文深究時，是以文章表層意義為其語文教學的主要內容。康康老師一邊講解課文一邊提示學生詞性與字詞的注音與標點符號。

康康老師：我們來我們開始來課文，（全班翻開課本）有經過修改過的本文，我們這篇徐仁修的課文本名叫做走進雨林，那我們課本把它修改成什麼？回答我！

全班學生：原始雨林！……..

……..

康康老師：雨林在是熱帶，赤熱帶，赤道是不是熱帶雨林？第一段是不是講這些，而且他有告訴你他有記錄了進入這密不透風的原始雨林，請告訴我這個雨林有密不透風嗎？

全班學生：不一定。

康康老師：那所以這個修詞是什麼修詞？

學生 3：誇飾。

康康老師：對，誇飾的修辭，我剛剛有講過，我剛剛是不是唸過，雨林還是會有稀疏的光進來，…

…

康康老師：好，第三段我們請第三排開始唸。

（學生翻課本後，齊聲念讀課文）

康康老師：請同學把二十九頁的地方看一下，〈一厶盆而下不是〈一厶
∨盆而下，來，一聲〈一厶盆而下。

全班學生齊聲：〈一厶盆而下！

康康老師：它沒有三聲的音，不要寫成〈一厶∨盆而下，沒有尾巴的，一聲哦，不要拚成三聲，要查字典，不要寫成三聲。….

（學生看著課文，老師在黑板上寫著注音）

康康老師：中國從前稱為可怕的疾病，瘴癘。這個課本沒有，我說原文，我在唸原文，注意聽，沒有沒聽過瘴氣？

學生齊聲回答：沒有！

康康老師：看過三個演義的，請問一下，當諸葛亮他們在南征的時候，南征南蠻的時候，路過的時候，是不是為了喝水有經過瘴癘，瘴氣的地方。（老師轉身指著黑板上的注音）

學生齊聲念：出尤、氣。

整體而言，參與教師進行教學攝影期間，於閱讀語文教學的內容依序為內容深究（30%）、大意形成（19%）、策略教學（14%）、問題澄清（6%）等項目。

有關教學內容項目在不同階段是否有差異的存在，從表 4-3-1 呈現參與教師四次教學攝影時之教學內容項目，在不同階段同質性百分比考驗結果一覽表之資料顯示，其百分比同質性考驗結果 $\chi^2 = 803.385$ 達到顯著水準，表示不同階段的百分比之間有顯著差異存在。接著以同時信賴區間的方法進行事後考驗，以瞭解參與教師在哪階段的百分比有顯著差異的存在，詳如如表 4-1-3-2 所列。

參與老師在第二次、第三次與第四次進行生字新詞的教學次數百分比，均與第一次基線期進行生字新詞教學的次數百分比，其信賴區間分別為第一次教學-第二次教學： -0.187 ± 0.111 (<0.05)、第一次教學-第三次教學： -0.257 ± 0.094 (<0.05)、第一次教學-第四次教學： -0.254 ± 0.094 (<0.05)，表示該兩個百分比之差異達顯著水準。在課文的內容深究項目上，在四次教學中，其次數百分比的變化相當具有幅度，在第二次介入期 1 的次數百分比為 28%，較基線期的 56%減少了一半，第三次介入期 2 又減少至 3%，到了追蹤期則回升至 13%。進一步以同時信賴區間的方法進行事後考驗，教師在不同階段間進行課文內容深究的次數百分比的差異性，第一次-第三次與第一次-第四次，教師出現內容深究項目的次數百分比的差異達到顯著性，而在第四次與第三次，第二次與第三次之間亦有差異的存在，如表 41-2-2 所列。

表 4-1-2-2 教學內容項目於不同階段間百分比同質性考驗事後比較之同時信賴區一覽表

觀察項目 階段別	生字新詞	內容深究	大意形成	課文結構	問題澄清	策略教學
基線介入期1	-0.187 ±0.111*	0.032 ±0.143	0.060 ±0.082	-0.089 ±0.119	0.055 ±0.067	0.131 ±0.092*
基線介入期2	-0.257 ±0.094*	-0.138 ±0.135*	0.228 ±0.107*	-0.043 ±0.081	0.094 ±0.078*	0.148 ±0.096*
基線追縱	-0.254 ±0.094*	-0.177 ±0.130*	0.242 ±0.106*	-0.032 ±0.082	0.147 ±0.078*	0.071 ±0.082
介入期1-追縱	-0.066 ±0.111	-0.209 ±0.130*	0.182 ±0.194	0.058 ±0.058	0.093 ±0.086*	-0.060 ±0.176
介入期2-追縱	0.003 ±0.111	-0.038 ±0.120	0.014 ±0.194	0.012 ±0.072	0.054 ±0.596	-0.077 ±0.176
介入期1-介入期2	-0.070 ±0.111	-0.171 ±0.134*	0.168 ±0.194	0.046 ±0.049	0.039 ±0.078	0.017 ±0.176

*表示達到 0.05 之顯著差異水準 ($p < 0.05$)。

至於形成課文的大意教學，四次教學中，其次數百分比分別為 6%、12%、29%與 30%。參與教師在第三次教學的介入期 2 與第四次追縱期，出現形成大意教學的次數百分比與第一次基線期的形成大意教學內容的次數百分比皆有差異的存在，其餘的階段間並未有顯著差異的存在。至於課文結構的教學內容項目出現的次數百分比，在各階段間並未有差異的存在。

接著，有關澄清問題的教學內容項目，在四次教學的次數百分比分別為 3%、9%、12%與 18%。參與教師在第三次教學介入期 2 與追縱期的教學時，進行問題澄清教學的次數與第一次基線期的問題澄清教學次數有差異的存在，另外於第二次介入期 1 與第四次追縱期的問題澄清教學次數亦有階段差異的存在。

參與教師四次教學中，出現策略教學內容項目次數的百分比分別為 5%、18%、20%與 12%。參與教師在第二次教學的介入期 1 與第三次教學的介入期 2 出現策略教學的次數與第一次基線期進行策略教學的次數百分比有差異的存在，其餘的階段間並未有差異的存在。

另外，根據本章第三節師生互動的案例說明（第 106 頁~122 頁），發現明明老師在第一次教學的教師提問呈現無結構的提問方式，上完第一階段的閱讀策略教學發展課程後，發現明明老師在第二次教學攝影，雖然仍以教師提問為主要的教學策略，但是明明老師是在 5W1H 的提問結構下，像學生提問，顯得有組織與系統，而且明明老師可以協助學生組織形成大意。到了第三次教學時，明明老師改變教學的型態，將文章的內容，分組以戲劇的方式呈現，並提示學

生問有深度的問題。

綜上所述，大部分教師的教學內容項目受到閱讀工作坊的影響，從第一階段的工作坊（介入期 1），其閱讀教學內容仍維持在內容深究、原來使用的猜測策略教學等，於第二次的閱讀教學內容轉移到指導學生運用摘要形成的策略，第三階段後參與教師分別從理解文章的表層意義轉而到理解文章的深層意義，包括產生符合文義的提問策略的使用，判斷重點問題的答案，串接問題的答案，釐清疑問句，形成課文大意。在追蹤階段的教學則與第三次教學攝影的內容相同。但是仍有教師是以課文的表層內容意義，解釋新詞生字的時間多餘理解全文的意義。

第二節 教室裡的師生互動變化

本節根據教師於教學攝影時之教學行為觀察紀錄與錄影帶之逐字稿編碼的序列分析作為參與教師參加工作坊前後，於教室裡的實施閱讀策略教學後，其師生互動的方向與教學序列結構之變化。

壹、師生互動的方向

師生互動的方向，主要分為垂直式與平行式兩種。垂直型態是指老師對學生發問或學生對老師發問的關係；平行型態則是指學生同儕間的互動。

一、師生互動的方向

研究者根據師生發話類別計算師生之發話次數，作為瞭解參與教師應用閱讀理解的策略教學模式後，對教室裡師生互動性質的影響。師生互動方向分為垂直互動與平行互動兩類。垂直互動次數為老師對個別學生發問和老師對全班學生發問之次數總和，平行互動次數為學生對老師發問和學生同儕間發話的次數總和分析。表 4-2-1-1 及表 4-2-1-2 顯示老師們第一次教學攝影的師生互動主要集中於教師對全班，佔了發問總次數的二分之一強。而學生很少向教師提出任何問題，學生同儕間發生互動的次數亦很少（0~5%）。參與教師在第一次的師生互動次數中有二分之一以上（65%）的次數是教師對全班學生發問，其次為教師對個別學生發問（18%）。

表 4-2-1-1 第一次教學攝影之教學互動方向類別次數與百分比一覽表

教學互動 方向類別 (1)	參與教師																	
	晴晴師		如如師		君君師		琪琪師		恩恩師		明明師		康康師		英英師		全體	
	f	P	f	P	f	P	f	P	f	P	f	P	f	P	f	P	f	P
1. 老師對個別學生發問	11	18%	38	36%	14	18%	19	25%	55	56%	20	26%	4	5%	18	33%	136	23%
2. 老師對全班學生發問	50	82%	65	61%	65	81%	58	75%	25	24%	53	70%	74	89%	35	65%	387	66%
3. 學生對老師發問	0	0%	2	2%	1	1%	0	0%	0	0%	1	1%	1	1%	1	2%	45	8%
4. 學生同儕間的發話	0	0%	1	1%	0	0%	0	0%	2	2%	2	3%	4	5%	0	0%	17	3%
總計	61		105		80		77		82		76		83		54		585	

f: 次數, P: 百分比

第二次教學攝影時，師生發問的次數中，老師有接近一半的次數是對個別學生發問（45%），其次是對全班學生發問，其次數百分比為 24%，學生對老師發問的次數百分比則有 18%，學生同儕間的發話是 12%。第三次教學攝影時師生發問的次數有二分之一強（60%）的次數，是教師在對全班發問，其次為教師對個別學生發問，其次數百分比為 23%。第四次追蹤期的師生發問的次數百分比降至 50%以下，但垂直型的互動卻有 90%，平行的師生互動較第三次發生的次數減少了。整體而言，教師們於學習閱讀策略教學後，三次教學攝影錄影帶的師生互動，其資料分析整理如表 4-2-2，研究者發現教師們並未因指導學生自問自答閱讀策略教學而降低其發話的次數，四次的教學攝影，師生互動的類型多主要集中於教師對全班學生發問與教師對個別學生發問的型態，屬於上對下的垂直方向，其次數百分比分別為教師對全班發問（61%），以及教師對個別學生發問（23%），兩者合計為 84%，超過總次數百分比的四分之三。而學生向教師提問的次數百分比為 8%，學生同儕間發生互動的次數則為 7%。

表 4-2-1-2 參與教師四次教學攝影之教學互動方向類別次數與百分比一覽表

觀察項目與內容	基線期		介入期 1		介入期 2		追蹤期		總計	
	次數	%	次數	%	次數	%	次數	%	次數	%
師生互動										
1. 老師對個別學生發問	136	23%	130	24%	130	22%	147	24%	583	23%
2. 老師對全班學生發問	387	66%	319	60%	319	64%	423	57%	1535	61%
3. 學生對老師發問	45	8%	50	9%	50	9%	60	6%	195	8%
4. 學生同儕間的發話	17	3%	37	7%	37	4%	28	14%	183	7%
小計	585		536		536		658		2496	

$$\chi^2=83.00$$

二、不同階段間的差異

至於階段間的次數百分比是否有差異的存在，其百分比同質性考驗結果 $\chi^2=83.00 > \chi^2_{0.05(9)}=16.919$ ($p < 0.05$)，達到顯著水準，表示不同階段次數百分比之間有顯著差異的存在。以同時信賴區間的方法進行事後考驗的結果，如表 4-2-3 所列。有關師生互動之觀察項目，不同階段的差異性考驗說明如后。

在老師對全班學生發問的觀察項目上，其四次教學攝影的次數百分比分別為 66%、60%、64%與 57%。以同時信賴區間的方法進行事後考驗，發現參與教

師在第二次教學介入（1）與第一次基線期兩階段間的信賴區間為 -0.080 ± 0.059 （ $p < 0.05$ ），表示該兩個百分比之差異達顯著水準。第四次的追蹤教學攝影與第一次基線期兩階段間的信賴區間為 -0.109 ± 0.055 （ $p < 0.05$ ），表示該兩個百分比之差異達顯著水準。第四次的追蹤教學攝影與第三次教學兩階段間的信賴區間為 -0.077 ± 0.053 （ $p < 0.05$ ），表示該兩個百分比之差異達顯著水準。

表 4-2-1-3 四次教學之師生互動項目在不同階段之同時信賴區間一覽表

觀察項目 階段別	老師對個別 學生發問	老師對全班 學生發問	學生對老師 發問	學生同儕間 的發話
基線-介入期 1	0.005 ± 0.052	$-0.080 \pm 0.059 *$	$0.060 \pm 0.033*$	$-0.089 \pm 0.025*$
基線-介入期 2	-0.014 ± 0.049	-0.033 ± 0.055	$0.228 \pm 0.031*$	$-0.043 \pm 0.019*$
基線-追蹤	0.000 ± 0.098	$-0.109 \pm 0.055*$	$0.242 \pm 0.056*$	-0.032 ± 0.058
介入期 1-追蹤	0.000 ± 0.049	-0.029 ± 0.057	$0.182 \pm 0.031*$	$0.058 \pm 0.034*$
介入期 2-追蹤	0.014 ± 0.046	$-0.077 \pm 0.053*$	0.014 ± 0.029	0.012 ± 0.031
介入期 1-介入期 2	-0.019 ± 0.050	0.048 ± 0.057	$0.168 \pm 0.034*$	$0.046 \pm 0.027*$

*表示達到 0.05 之顯著差異水準（ $p < 0.05$ ）。

在學生對老師發問的觀察項目上，四次教學攝影的次數百分比分別為 8%、9%、9%與 6%。以同時信賴區間的方法進行事後考驗後，僅於第四次追蹤教學與第三次教學攝影兩階段間的信賴區間為 -0.014 ± 0.029 落在 0 的範圍內，表示該兩個百分比之差異未達顯著水準。其餘的兩兩階段間的次數百分比之差異，以同時信賴區間的方法進行事後考驗，信賴區間未包含 0 在內，表示達 0.05 顯著水準。

至於學生同儕間發話的觀察項目，四次教學攝影的次數百分比分別為 3%、7%、7%與 14%。以同時信賴區間的方法進行事後考驗，發現參與教師在第二、三次教學與第一次基線期兩兩階段間的信賴區間分別為 -0.089 ± 0.025 （ $p < 0.05$ ）、 -0.043 ± 0.019 （ $p < 0.05$ ），表示該兩階段間的次數百分比之差異達顯著水準。第三次與第四次的追蹤教學攝影與第二次兩兩階段間的信賴區間分別為 -0.058 ± 0.034 （ $p < 0.05$ ）、 -0.046 ± 0.027 （ $p < 0.05$ ），亦表示該兩兩階段間的次數百分比之差異

達顯著水準。

綜上所述，整體而論，參與教師的師生互動多主要集中於教師對全班學生發問的垂直型態。其教學序列亦是典型的「教師啟動-學生回應-教師評量或回饋」結構。雖然，參與教師在四次教學攝影所出現的師生互動行為，經百分比同質性考驗結果證明階段間的次數百分比是有差異的存在。進一步根據同時信賴區間的事後考驗，參與教師於對全班學生發問的類別項目上，並未有階段間的差異存在。但是參與教師在「學生對老師發問」與「學生同儕間發話」類別的次數，於參加閱讀教學工作坊後，第二、三、四次教學攝影時，其出現「學生對老師發問」與「學生同儕間發話」的次數，經過同時信賴區間的事後考驗，呈現不同階段間次數百分比的差異存在。

貳、教室裡教學序列結構的型態

依據本研究之閱讀策略教學模式原理，所發展出的教學序列結構，除了傳統的教師示範、講解外，並強調教師於指導學生學習策略時，提供多元的鷹架來源，包括師生與學生同儕間的鷹架，以降低其認知處理的負荷。因此教室裡的師生互動除了教師啟動學生的學習活動後，教師給予回饋或評量（IRE 或 IRF）的序列結構型態外，尚有學生同儕間的討論（PI）或由學生啟動（Si）教室裡的學習活動。所以本研究的目的除了瞭解參與教師的教學序列結構外，進一步地瞭解參與教師在學習閱讀策略教學後，教室裡的生態結構是否因而傾向學生同儕間的互動或學生發問的序列結構。

研究者根據八名教師四次教學錄影帶的逐字稿編碼後，以 Multiple Episode Protocol Analysis（簡稱 MEPA, Erkens, G., 2002）的電腦程式，進行錄影帶文本原案的互動分析，計算出啟動行為與回應行為的次數，如表 4-2-2-1。有關四次教學序列結構之行為次數一覽表分別為如表 4-2-2-2 表 4-2-2-3、表 4-2-2-4、表 4-2-2-5。該表之縱軸表示啟動行為，橫軸為反應行為，例如：表 4-2-2-1 的縱軸第六項為學生啟動（Si），引起的回應行為有評量（E）1 次、班級經營（M）3 次、學生陳述學習內容（Sd）1 次、學生啟動問題或發話（Si）2 次、學生回應

(Sr) 10 次、教師陳述學習內容 (Td) 10 次、教師啓動 (Ti) 10 次、教師回應 (Tr) 36 次，共計 73 次等。

表 4-2-2-1 參與教師第一次教學攝影之教學觀察行爲次數表

Frequency Transition Table											
	E	F	M	P	Sd	Si	Sr	Td	Ti	Tr	Total:
E	1	0	8	1	0	6	21	10	42	6	95
F	1	1	8	0	1	1	17	12	49	2	92
M	0	0	14	1	0	13	17	26	56	7	134
P	0	0	0	2	0	0	0	1	5	2	10
Sd	0	1	1	0	0	0	0	0	4	1	7
Si	1	0	3	0	1	2	10	10	10	36	73
Sr	89	88	33	6	0	6	17	86	186	24	535
Td	0	0	27	0	2	11	52	33	133	3	261
Ti	3	2	28	0	2	21	378	60	106	44	644
Tr	0	0	11	0	1	13	23	23	54	12	137
Total	95	92	133	10	7	73	535	261	645	137	1988

表 4-2-2-2 參與教師第二次教學攝影之教學觀察行爲次數表

Frequency Transition Table											
	E	F	M	P	Sd	Si	Sr	Td	Ti	Tr	Total
E	1	0	4	0	0	6	12	7	40	2	72
F	0	0	8	2	0	4	18	4	50	2	88
M	0	0	36	5	0	8	39	19	65	7	179
P	0	0	7	16	0	1	1	2	3	7	37
Sd	0	0	0	0	0	0	0	0	2	1	3
Si	3	3	3	0	1	0	3	4	7	40	64
Sr	68	86	53	11	0	1	4	45	91	4	363
Td	0	0	18	0	1	12	15	27	97	5	175
Ti	0	0	35	1	1	19	255	43	70	42	466
Tr	0	0	15	2	0	12	16	24	41	5	115
Total	72	89	179	37	3	63	363	175	466	115	1562

表 4-2-2-3 參與教師第三次教學攝影之教學觀察行為次數表

Frequency Transition Table											
	E	F	M	P	Sd	Si	Sr	Td	Ti	Tr	Total
E	3	2	10	0	0	0	17	12	61	6	111
F	1	0	3	1	1	6	27	12	87	4	142
M	0	0	69	2	0	5	50	30	75	4	235
P	0	4	1	13	0	1	1	3	7	7	37
Sd	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1
Si	1	2	5	1	0	1	3	4	9	15	41
Sr	102	133	54	15	0	2	17	65	161	13	562
Td	0	0	23	1	0	9	51	22	124	4	234
Ti	3	1	56	4	0	13	385	73	124	33	692
Tr	1	0	14	0	0	3	11	14	43	10	96
Total	111	142	235	37	1	40	562	235	692	96	2151

表 4-2-2-4 參與教師第四次教學攝影之教學觀察行為次數表

Frequency Transition Table											
	E	F	M	P	Sd	Si	Sr	Td	Ti	Tr	Total
E	0	0	2	0	0	1	3	8	15	1	30
F	0	0	2	0	0	1	14	14	32	5	68
M	0	1	39	3	1	7	18	27	53	4	153
P	0	1	4	19	0	0	0	2	1	3	30
Sd	0	0	0	0	0	0	0	1	2	2	5
Si	1	0	3	0	1	3	2	13	6	19	48
Sr	29	64	22	4	0	5	12	69	89	3	297
Td	0	0	41	3	0	12	44	137	101	2	340
Ti	0	1	35	1	3	11	193	51	63	38	396
Tr	0	1	5	0	0	8	11	18	33	5	81
Total	30	68	153	30	5	48	297	340	395	82	1448

一、第一次教學攝影之教學序列結構

有關教學序列之結構，應用電腦程式 MEPA 的 Lag Sequential Analysis 功能

進行序列分析，其結果如表表 4-2-2-5。接著，研究者為使圖示更清楚，則根據表 4-2-2-5 之 Z 分數達到 1.96 以上者，繪製教師教學之序列結構圖，如圖 4-2-2-1 及圖 4-2-2-2。

表 4-2-2-5 參與教師第一次教學攝影之教學序列分析 Z 分數一覽表

Adjusted Residuals Table (Z-scores)										
反應 啓動	E	F	M	P	Sd	Si	Sr	Td	Ti	Tr
E	-1.74	-2.20	0.68	0.79	-0.61	1.41	-0.95	-0.74	2.11	-0.22
F	-1.70	-1.66	0.78	-0.71	1.25	-1.36	-1.63	-0.02	3.68	-1.81
M	-2.71	-2.67	1.80	0.43	-0.74	3.91	-3.40	2.15	2.04	-0.79
P	-0.69	-0.68	-0.82	8.74	-0.19	-0.61	-1.65	-0.27	0.98	1.59
Sd	-0.58	1.19	0.78	-0.19	-0.16	-0.51	-1.38	-0.96	1.15	0.75
Si	-1.38	-1.91	-0.88	-0.63	1.52	-0.43	-2.26	0.14	-2.92	14.33
Sr	17.16	17.39	-0.64	2.76	-1.88	-4.21	-14.48	2.57	1.29	-2.90
Td	-4.07	-4.00	2.63	-1.32	1.30	0.53	-2.51	-0.25	6.04	-4.07
Ti	-7.41	-7.53	-3.40	-2.66	-0.26	-0.81	23.00	-3.95	-10.53	-0.08
Tr	-2.75	-2.70	0.65	-0.89	0.80	3.82	-2.45	1.27	1.54	0.89

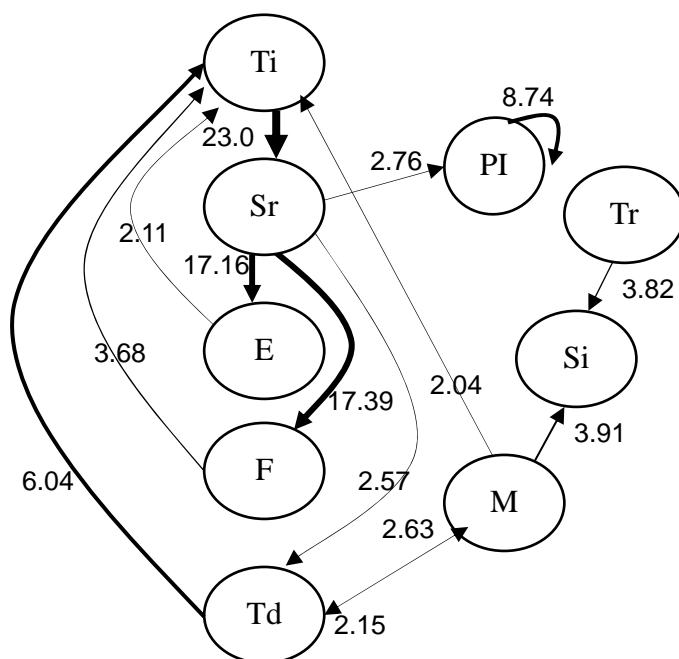


圖 4-2-2-1 參與教師第一次教學攝影之教學序列結構

研究者根據第一次教學序列結構圖，歸納教師的序列結構分別為六種型態：

(一) Ti-Sr-E

教師發話啟動學生學習活動後，教師對學生發話的內容給予明確的答案或評量。

(二) Ti-Sr-F

教師發話啟動學生學習活動後，教師對學生發話的內容給予回饋，包括教師覆述學生的回應內容，或讚賞、鼓勵學生的回應，不加以評斷正確與否。

(三) Ti-Sr-Td

教師發話啟動學生學習活動後，教師未回應同學的問題，直接陳述講解字義、課文內容與步驟內容。

(四) Td-M-Si

教師發話啟動學生學習活動後，教師進行班級經營或與學習無關的活動。

(五) Ti-Sr-PI↻

教師發話啟動學生的回應後，產生學生同儕間的互動行為，包括學生回應同學的問題，對個別同學提出問題。

根據表 4-2-2-5 及圖 4-2-2-1，我們發現八名參與教師例行的序列結構，在以教師主導為核心的互動型態，是典型的「教師啟動、學生回應與教師評量或回饋」(Ti-Sr-E、Ti-Sr-F)基本序列結構。於同儕互動方面，其互動的序列結構是在教師啟動學生回應後進入發表的型態(Ti-Sr-PI(i-r-d)↻)，如圖 4-2-2，同儕間有人提問，接著有人回應問題，或補充說明同學的回應。至於主動學生啟動或提問的條件是在教師進行班級經營的情況，學生提出與學習無關的問題。第一次的教學攝影並未出現學生同儕間透過社會互動，產生與學習有關的語言對話。

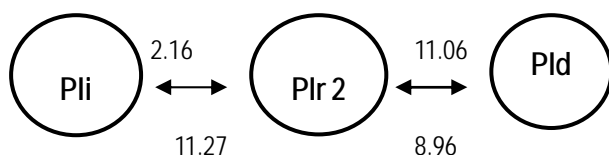


圖 4-2-2-2 第一次的 PI 序列結構圖

以高年級明明老師的上課片段，作為參與教師第一次教學中，進行與閱讀

教學有關的師生互動與序列結構的案例說明。「跑道」這一課是六年級上學期康軒版國語課的課文，這一課主要的內容是描寫兩位同班同學因大隊接力的接棒次，產生誤會與冰釋和好的故事。

啓動 (I)	回應 (R)	評量 (E) 或回饋 (F)	說明
T: 看到跑道這兩個字, <u>有沒有人告訴我, 你想到了什麼?</u>	S1: 田徑。	T: <u>田徑賽</u> 。(F) … (在黑板寫上田徑賽三個字)	Ti-Sr-F。 老師以問題啟動教學的序列。
T: 還有咧?	(有十幾位學生舉手, 老師指名回答) S2: 大隊接力!	T: 大隊接力(F)(老師轉身, 在黑板上寫大隊接力四個字), 去年我們有比大隊接力。	Ti-Sr-F。
T: 還有咧? <u>你想到了什麼?</u>	S3: 學校。	T: 學校? (E) (老師的尾音有些高揚)	Ti-Sr-E。 老師以疑問否定的方式代表評量。
T: 怎麼說咧?	S3: 有跑道。	T: 學校裡頭有跑道。	Ti-Sr-E。 雖然老師重述學生的答案內容, 但是從後續老師再次重述一開始啟動的問題, 代表著跑道似乎不是老師要的答案。
T: 看到了跑道 <u>你想到了什麼?</u> (指著某位同學)	S4: 奧運!	T: 奧運? (E) (老師的尾音有些高揚)	Ti-Sr-E。 老師個別指定 S 回答。老師以疑問否定的方式代表著評量。
T: 為什麼?	S4: 因為奧運有比賽三百公尺。	T: 三百公尺? (E) (老師的尾音有些高揚)	Ti-Sr-E。
T: 它有三公尺?	S4: 忘記了。 S5: 不知道! S5: 四百公尺!	T: 四百公尺! 答對了! (E)	Ti-Sr ^o -E。 一個數字的正確性與否, 引起學生的爭論, 但是均以老師為回應的對象, 並非同儕間的對話。

課文的題目是「跑道」，明明老師以提問「看到跑道這兩個字，有沒有人告訴我，你想到了什麼？」，企圖引導學生看到文章標題聯想到與課文的意涵。但是學生回應為田徑、學校、大隊接力、奧運、三百公尺等事實性的內容，與課文主旨相去甚遠，於是明明老師以「再深入一點」提示學生思考「跑道」背後帶來競賽與人際互動的關係。

啟動 (I)	回應 (R)	評量 (E) 或回饋 (F)	說明
T: 有沒有人再想一點再深入一點?	S1: 小朋友的嘻笑聲。	T: 嘻笑聲，跑道裡有小朋友的嘻笑聲，好！可以。(E)	Ti-Sr-E。
	S2: 選手。	T: 選手? (E) (老師的尾音有些高揚)	Sr-E。
T: 為什麼?	S3: 跑道有大隊接力的選手。	T: 跑道有大隊接力的選手。(F)	Ti-Sr-F。
T: 還有咧?	S1: 啦啦隊。	T: 啦啦隊，跑道有啦啦隊。(E)	Ti-Sr-E。 老師看似重複學生的回答內容，但是從接續的問句，表達著老師給予否定的評量。
T: 看到跑道你還想到什麼咧?	S1: 接力棒。	T: 接力棒。	Ti-Sr-E。 老師第三次完整的問學生「看到跑道你還想到什麼」期待學生再次的思考。
T: 還有咧? 你!			

經過十餘次的提問後，學生的答案看來仍不是老師預期中的答案，師生在無結構系統的問與答的冗長互動，仍然未達教學的目標。於是老師開始指定學生回答。

啟動 (I)	回應 (R)	評量 (E) 或回饋 (F)	說明
Ti: 這段的大意，誰來講?	S1: *** (聲音很小聲，聽不清楚)	這樣就不是大意了，所以是不能照著裡面唸，它用你的想法把它講出來，一句話或兩句話就是大意。	Ti-Sr-E。
來，鄭強!	鄭強：學校舉辦大	重點不是在講這	Ti-Sr-E。

	隊接力，在操場上開始比賽***	個，重點是在正彬這一個人，所以你要講這個人。	
	鄭強：正彬他是個選手，...	還有咧？	Sr-E。
(老師轉向全班)還有沒有更好的？來！	S1：正彬他是個選手，他站在起跑線當時的心情***	你這樣講對，但不能再把它濃縮一下。來！	Ti-Sr-E。
來！	S1：正彬站在起跑線當時的心情...	好，可以，我們給他鼓掌。	Ti-Sr-E。
T：這一段只講正彬站在起跑線當時的心情，對不對？	(無回應)		Td。
T：你可以講當時沉重的心情，完整的一句話就可以把它講出來。			Td。老師講解段落大意，要求學生以一句話說出段落大意。但是學生並未回應。
T：好，這是第一段，在起跑線，接著第二段就拉回來之前，第二段我們一起唸一次，預備開始！	(全班學生念課文)	第二段裡面有一個詞叫做「衝刺」。(老師轉身向黑板板書)	Ti-Sr-Td。 老師在學生的沈默回應後，進行修辭及課文大意的講解。
這個沖跟這個衝有什麼不一樣？往前衝，拼命的衝，是不是這個衝？(老師做出動作表演)	S：對！		Ti-Sr。
什麼沖？	沖水啊，沖浪啊，		Ti-Tr。

綜合上述有關明明老師第一次教學攝影的部分轉譯說明，可知 Ti-Sr-F、Ti-Sr-E 或 Ti-Sr-Td 為明明老師第一次教學攝影的序列結構。惟於進行段落大意的教學時，學生對於老師的指導，出現沈默的回應，意味著教師口頭的指導對於學生形成大意的能力，其鷹架仍是不充足的。另外，從師生對話的內容感覺老師心中已有一個明確的答案，希望學生能夠回答，但是學生在無系統或結構性的提示下，經過十幾次的猜測仍無法打中老師心目中的答案。

二、第二次教學攝影之教學序列結構

八名參與教師於閱讀工作坊後，進行本研究的第二次語文閱讀教學攝影。

同樣以 MEPA (Erkens, 2002) 的電腦程式進行序列分析結果後，如表 4-2-9，並根據表 4-2-2-6 之 Z 分數達到 1.96 以上者，繪製成參與教師第二次教學序列結構圖，如圖 4-2-2-3 及圖 4-2-2-4。

研究者根據參與教師第二次教學序列結構圖，歸納教師的序列結構分別為五種型態：

(一) Ti-Sr-E

(二) Ti-Sr-F

(三) Ti-Sr-M[⊂]

教師發話啟動學生學習活動後，教師進行班級經營或與學習無關的活動。

(四) Td-Si-Tr- Td

教師陳述學習內容後，學生發話啟動教師的回應與陳述學習內容。

(五) PI[⊂]-Tr-Si-Sd

學生同儕間的互動行為啟動教師的回應，接著學生啟動同儕陳述學習內容。

4-2-2-6 參與教師第二次教學攝影之教學序列分析 Z 分數一覽表

Adjusted Residuals Table (Z-scores)

反應 啟動	E	F	M	P	Sd	Si	Sr	Td	Ti	Tr
E	-1.33	-2.12	-1.55	-1.37	-0.39	1.90	-1.21	-0.39	4.19	-1.50
F	-2.13	-2.37	-0.70	-0.06	-0.44	0.25	-0.57	-1.98	4.91	-1.86
M	-3.24	-3.61	3.86	0.42	-0.66	0.33	-0.46	-0.27	1.79	-1.92
P	-1.34	-1.49	1.37	16.55	-0.27	-0.41	-2.65	-1.08	-2.48	2.65
Sd	-0.37	-0.41	-0.59	-0.27	-0.08	-0.35	-0.84	-0.58	1.17	1.66
Si	0.03	-0.35	-1.67	-1.28	2.61	-1.68	-3.21	-1.23	-2.89	16.95
Sr	16.33	18.71	2.30	1.07	-1.09	-4.64	-11.40	0.88	-2.17	-5.73
Td	-3.20	-3.56	-0.52	-2.29	1.29	2.09	-4.53	1.88	6.98	-2.47
Ti	-6.61	-7.34	-3.59	-4.31	0.16	0.07	20.09	-1.82	-8.34	1.87
Tr	-2.49	-2.76	0.54	-0.47	-0.51	3.69	-2.24	3.34	1.23	-1.29

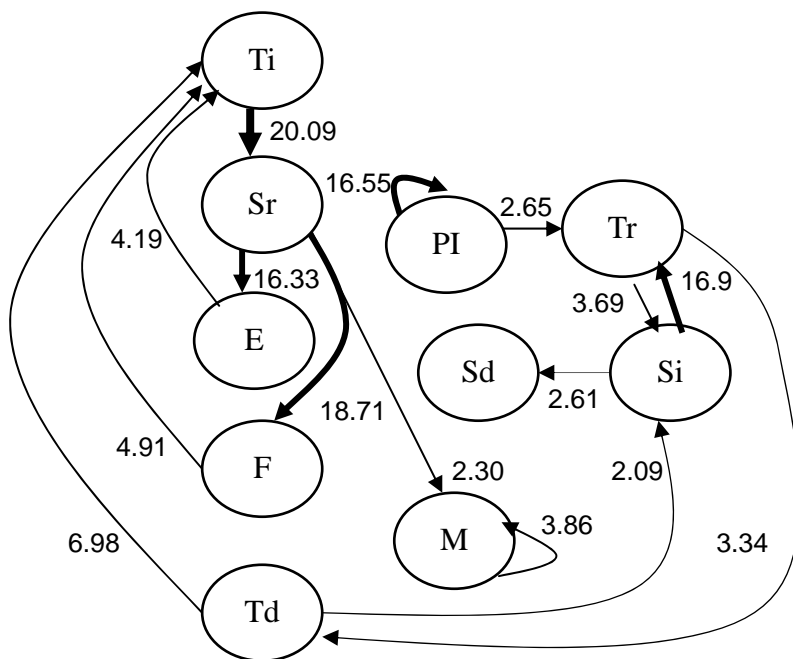


圖 4-2-2-3 參與教師第二次教學攝影之教學序列結構圖

綜上所述，我們發現八名參與教師的教學序列結構，其運作的型態大致可分為三類：第一類是以教師主導為核心的互動型態，是典型的「教師啟動、學生回應與教師評量或回饋」(Ti-Sr-E、Ti-Sr-F)基本序列結構。第二類是與學習無關的班級經營行為是在教師啟動學生回應的內容，引起教師或學生產生班級經營的行為。第三類是社會互動的學習行為，學生是在老師陳述一段學習內容後，提出問題(Td-Si-Tr-Td)。而於同儕互動方面，是在小組討論或學生彼此對話的過程中，老師回應後，學生向老師提問，另有學生向老師陳述學習內容，但未回應同學所提的問題(PI \rightarrow Tr-Si-Sd)。進一步分析學生同儕互動的循環序列(PI \rightarrow)如圖 4-2-4 說明。第二次教學攝影出現學生同儕間透過社會互動，產生與學習有關的對話(PI \leftarrow PIr、PIr \rightarrow)，但也看到引起學生同儕間與學習無關的語言對話增加了(PI \rightarrow PIm、PIr \rightarrow PIm)。

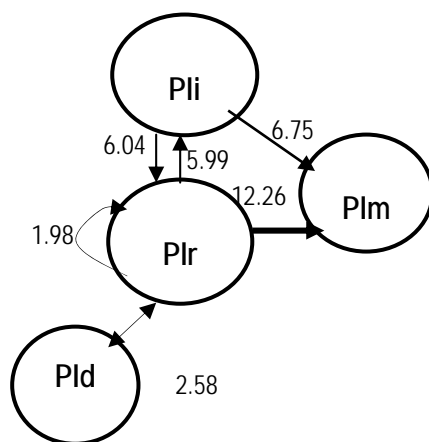


圖 4-2-2-4 第二次的 PI 序列結構圖

爲了瞭解參與教師參加工作坊後，應用閱讀策略教學的序列結構變化，本研究仍以高年級明明老師第二次教學攝影的上課片段轉譯內容，作爲參與教師第二次與閱讀策略教學有關的師生互動與序列結構的案例說明。「資訊的傳遞」是六年級上學期康軒版國語課的課文標題，內容主要說明現代資訊傳遞的途徑。

啓動 (I)	回應 (R)	評量 (E) 或回饋 (F)	說明
T: 接下來我們要上第十四課資訊的傳遞什麼內容?	S: 資訊的傳遞。		Ti-Sr
T: 的大意，對不對? 我們不是把它提出四個問題? T: 我們經過討論不是提出四個問題，然後要回去寫大意，對不對?	S: 對!		Ti-Sr。以討論的方式產生問題。根據問題從課文中找答案，並完成大意。
T: 現在請哪四個人要把題目先抄下來?	(學生舉手)	T: 好，你，第一題，好，接著第二題，承義(學生名)第三題，題目就好了，在號碼底下。第四題，那漢漢，先抄下來。(被指名的學生走上台去板書)	

T: 其他人請你把你的習作簿再看一下, 有沒有需要修正的地方? (走下講台巡視) 針對題目的內容, 有沒有把我們課文的大意寫出來?	(學生拿出習作簿)		Ti-Sr
T: 第一題的題目是什麼? (老師拿著獎品袋走上講台)	S: 古代怎麼傳遞訊息?	T: 現在一樣, 請你來講, 講的好還不錯, 我就給賞。 T: 古代怎麼傳遞訊息? 原則, 老師講過, 廢話不要太多, <u>那大意就是重點, 不是重點就省略掉。</u>	Ti-Sr-F-Td 出現 How 性質的問題。 教師指出大意的意義與形成的原則。
T: 好, 吳志義你先講!	S: 古人利用飛鴿傳書, 或請人攜帶密碼運送。	好,	Ti-Sr-E
T: 就只有這樣子嗎? 還有沒有更完整的? 來	S: 古代人利用飛鴿傳書, 或請人攜帶密碼運送。		Ti-Sr
T: 完不完整?	S: 完整!	T: 完整, 鼓掌, 有五顆糖菓, 放學之前來找我 (F)。	Ti-Sr-F 老師引導學生進行同儕的評量。
(老師拍手)	(學生跟著拍手)		
T: 你把它抄下來, 好不好? 你寫的題目把它寫下來。	(一個學生上台板書題目)		Ti-Sr
(老師唸黑板上的題目) T: 古代人利用烽火, 還有什麼?	S: 請人攜帶密碼。	T: 密碼遞送, 飛鴿傳書來傳遞訊息, 是不是這樣? 應該還有其它方式, 那這一題, 因為四題裡面這一題是最~ 比較簡單的比較好寫的, (E) 以下就有挑戰性了喔。	Ti-Sr-E 出現 What 性質的問題。教師並指出問題的難易度。
T: 好, 第二題, 你們唸一遍!	S: 媒體的種類和功能有哪些?		出現 What 性質的問題。
T: 再一次!	S: 媒體的種類和功能有哪些?	好,	
T: 你! (老師指定學生回答)	S1: 報章雜誌是平面媒體, 廣播、電視是屬於電子媒體。		
T: 有沒有人還要再補充?	(學生點頭)	T: 我知道你為了不超過二十五個字, 對不對? 好, 給你五顆。	出現教師定義大意形成的原則是 不超過 25 個字。

T：有沒有人要補充，		T：你就把種類講出來，	Ti-Sr-E
T：功能有沒有講出來？沒有對不對？好，那個如如！	如如：媒體有平面媒體跟電子媒體，是來傳送訊息的。	T：更簡單了，太夠簡單了！（E）	Ti-Sr-E
T：好不好？好，林莉。	林莉：媒體有平面媒體跟電子媒體，可以收聽新和欣賞音樂，還可製作影片。	T：你平面沒有講，她有把功能講出來。（E）	Ti-Sr-E
T：好，林義！	林義：媒體可分為平面媒體跟電子媒體，平面媒體可以是文字或圖像，電子媒體則是不管任何方式都可以在第一時間收到資訊。		Ti-Sr
T：有沒有人可以再簡化一點，來！	S1：媒體分為平面媒體跟電子媒體，平面媒體是以文字方式來呈現，電子媒體是以影像來呈要表達的。		Ti-Sr
T：有沒有比較好一點？	S：有！	T：不錯，好（E）。寫上！一樣五顆。	Ti-Sr-E
（一個學生上台板書） T：在寫的時，再來看第三題，下一題的題目是什麼呢？	S：有什麼功能與特色？（全班回答）		Ti-Sr
T：有什麼功能與特色？好，莉莉！	S1：網路的溝通管道讓我們的世界可以縮近距離，也可以發送訊息。	T：很好！（E）	老師以學生所題的問題做為教師的啟動。 Ti-Sr-E

明明老師第二次的語文閱讀教學，根據教師的回顧上一堂課的學習內容，可知明明老師改變了自己提問的方式，取而代之是應用文章結構找出 5W1H 的提問法與摘要原則，由學生討論產生問題後，讓學生回家找答案並寫大意。因此，在明明老師第二次的語文教學裡，可以看到師生經由討論產生 5W1H 的問題後，探討文章的內容，進而形成大意。從逐字稿的內容，研究者也發現，學生會依據 5W1H 的問題內容理解文章外，學生在教室裡的發話語詞量也較第一次教學攝影時為多。

三、第三次教學攝影之教學序列結構

研究者於閱讀工作坊進行結束後，進行本研究的第三次語文閱讀教學攝影。根據進行序列分析結果後，如表 4-2-10，並根據表 4-2-10 之 Z 分數達到 1.96 以上者，繪製成參與教師第三次教學序列結構圖，如圖 4-2-4 及圖 4-2-5。

研究者根據參與教師第三次教學序列結構圖，歸納教師的序列結構分別為五種型態：

(一) Ti-Sr-E

(二) Ti-Sr-F

(三) Ti-Sr-F-Sd (或 Si)

教師發話啟動學生學習活動後，教師對學生發話的內容給予回饋，包括教師覆述學生的回應內容，或讚賞、鼓勵學生的回應，不加以評斷正確與否，接著引起學生陳述學習內容。

(四) Td-Si-Tr-Ti

教師陳述學習內容後，學生發話啟動教師的回應，接著教師再提出問題或啟動下一個學習活動。

(五) Ti-Sr-PI↻-Tr↻

教師發話啟動學生的回應後，產生學生同儕間的互動行為，接著教師的回應。

表 4-2-2-7 參與教師第三次教學攝影之教學序列分析 Z 分數一覽表

Adjusted Residuals Table (Z-scores)		Bakeman & Quera (1995)								
反應 啟動	E	F	M	P	Sd	Si	Sr	Td	Ti	Tr
E	-1.20	-2.08	-0.64	-1.46	-0.24	-1.51	-2.35	-0.04	4.46	0.50
F	-2.50	-3.28	-3.40	-0.99	3.89	2.21	-1.78	-0.96	6.55	-0.99
M	-3.91	-4.42	9.60	-1.14	-0.37	0.34	-1.63	0.96	-0.08	-2.25
P	-1.41	1.01	-1.54	15.77	-0.13	0.38	-2.84	-0.53	-1.45	4.24
Sd	-0.23	-0.26	-0.33	-0.13	-0.02	-0.14	-0.51	-0.33	1.20	-0.21
Si	-0.78	-0.44	0.25	0.36	-0.14	0.28	-2.40	-0.23	-1.18	9.93
Sr	18.35	21.31	-1.28	2.32	-0.69	-3.54	-14.50	0.62	-1.99	-3.27
Td	-3.90	-4.41	-0.57	-1.69	-0.37	2.50	-1.45	-0.79	6.30	-2.24
Ti	-8.07	-9.75	-3.32	-3.38	-0.84	0.05	22.39	-0.44	-9.74	0.56
Tr	-1.86	-2.64	1.14	-1.35	-0.22	0.95	-2.94	1.14	2.28	2.89

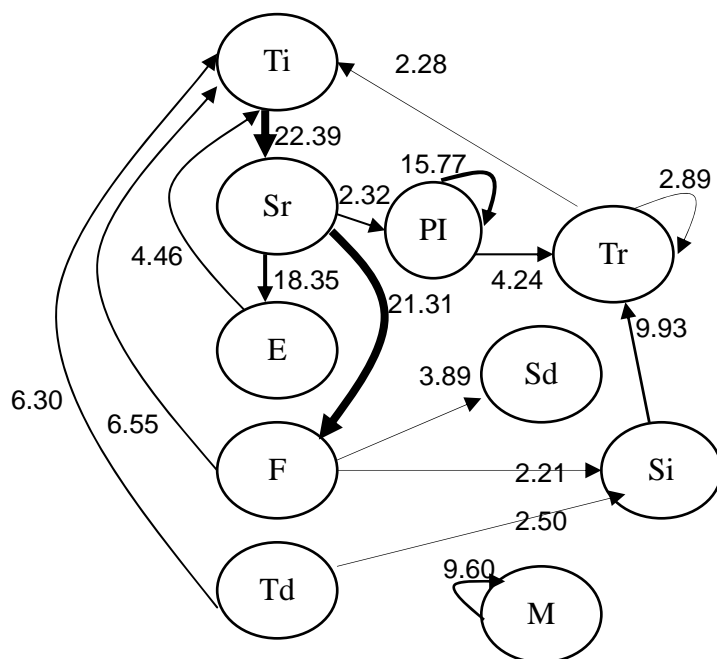


圖 4-2-2-5 參與教師第三次教學攝影之教學序列結構

綜上所述，研究者發現第三次教學序列結構，其運作的型態大致可分為三類：一類為以教師主導為核心的互動型態，是典型的「教師啟動、學生回應與教師評量或回饋」(Ti-Sr-E、Ti-Sr-F、Ti-Sr-F-Sd (或 Si)) 基本序列結構，與第一、二次的教學攝影相較下，教師對學生回應的回饋較評量的行為顯著增加，例如 Sr-F 的 Z 分數 (21.31) 大於 Sr-E 的 Z 分數 (18.35)，且教師的回饋會啟動學生的提問或陳述學習內容。第二類為與學習無關的班級經營行為。第三類是社會互動的學習行為，呈現學生是在老師陳述一段學習內容後，提出問題 (Td-Si-Tr-Ti)，與第二次不同的地方在於教師回應學生的問題後，教師緊接著提出與課文內容有關的問題。而於同儕互動方面，是在教師啟動學生回應後進入小組討論或學生彼此的對話，同儕的討論也會引起教師的回應 (Ti-Sr-PI-Tr)。進一步分析第三次學生同儕互動的循環序列(PI-Tr)如圖 4-2-6 說明。第二次教學攝影出現學生同儕間透過社會互動，產生與學習有關的對話

(Pli←PIr、PIr↷)，但也看到引起學生同儕間與學習無關的語言對話增加了 (Pli→PIIm、PIr→PIIm)。

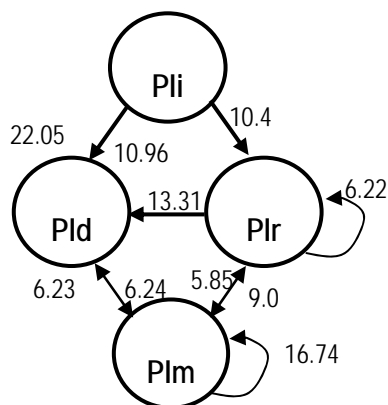


圖 4-2-2-6 第三次的PI序列結構

根據高年級明明老師第三次教學攝影的上課片段，作為參與教師第三次與閱讀教學有關的師生互動與序列結構的案例說明。「地底下的故事」是六年級上學期康軒版國語課的課文，這一課主要的內容是說明古代人類的遺址。

啟動 (I)	回應 (R)	評量 (E) 或回饋 (F)	說明
T：把學習單拿出來，我們第九課看完內容對不對？	S：對！		
T：有沒有要你把學習單內容完成？什麼叫做地底下，誰知道？（學生舉手）來，說！（指定回答）	S1：以前人的遺跡（小聲）***		IR 型態。
T：以前人的什麼？	S1：遺址***	T：遺址，古代人類的遺址，對不對？	Ti-Sr-F
T：地底下的什麼？	S1：故事	T：故事？不對！ T：地底下以前人類生活留下來的遺址，人類古代的遺址	Ti-Sr-E-Td
S1：有可能現代人自	T：不可能，因為年代		Si-Tr-Ti-Sr

已埋下去的嗎？**	久遠啊，可能因為風災啊，地震啊把它弄掉，留下來的時候痕跡，叫做遺址，主要在地底下。		
T：什麼叫做故事咧？好，講講看！	S1：以前人的文明事蹟。		

在教師誘發學生理解有關「遺跡」的概念過程中，出現學生啟動（Si）學習的序列行為。不過老師在回應學生的問題後，很快地老師又回到啟動主導（Ti）的角色。

啟動（I）	回應（R）	評量（E） 或回饋（F）	說明
T：課文中舉出哪三個例子說明？哪三個？三個就好，照順序來講，來！	（學生舉手，老師指定學生） S1：龐貝城。	T：龐貝城，	Ti-Sr-F
T：第一個是不是龐貝城？	S：是！	T：好，	Ti-Sr-F
T：第二個是？	（學生舉手，老師指定學生） S1：兵馬俑。	T：好，兵馬俑。	Ti-Sr-F
T：第三個，來	S1：十三行	T：十三行。 T：這三個意思啊，可是有些人怎麼寫，政治、經濟、歷史啊，什麼政治倫理，寫的怪怪的，	Ti-Sr-F-Td
T：好，把它抄下來，這三個。龐貝城、兵馬俑、十三行這三個。問題呢？	S：它出現在哪一個國家、地點？		Ti-Sr
T：再一次！	S：它出現在哪一個國家、地點？	T：龐貝城是哪一個國家？	
T：你！（老師指定學生）	S1：義大利！	T：義大利，	
T：義大利的什麼地方？	S1 我知道！ S1 維蘇埃火山附近。	S1：才不是啦！ 維蘇埃火山怎麼可能建造城堡，	Ti-Sr-PI↵-Tr↵出現 Where 性質的問題。
T：維蘇埃火山的旁邊，對不對？	T：這是國家地點，對不對？		
T：第二個兵馬俑，哪一個國家？兵馬俑是在哪裡發現？還有在	（學生舉手，老師指定學生） 立婷：中國。		Ti-Sr

什麼地點？那個立婷！			
------------	--	--	--

啟動 (I)	回應 (R)	評量 (E) 或回饋 (F)	說明
T：第二個，兵馬俑發現在什麼年代呢？	(學生舉手，老師指定學生) S1：龐貝城。	T：龐貝城，	Ti-Sr-F 出現 When 性質的問題。
T：第一個是不是龐貝城？	S：西元 1974 年！	T：西元 1974 年，這個沒有問題，好，	Ti-Sr-E
T：什麼時候發生？你知道秦朝是在西元幾年？知道嗎？來，庭偉！	庭偉：259 到 215	T：259 到 215 哦？	Ti-Sr-F-Sd-Tr
	S1：210。	T：210，老師查到的，秦始皇是西元前，是耶穌誕生之前哦，兩百壹拾年，答案出來。秦始皇死掉， <u>我大概就是這樣抓這個年代。</u>	老師向學生解釋自己如何推算秦朝的年代時間點。

綜合上述有關明明老師第三次教學攝影的部分轉譯說明，除了例行的 Ti-Sr-F、Ti-Sr-E 或 Ti-Sr-Td 的教學序列結構外，同儕討論 (Ti-Sr-PI↻-Tr↻) 與學生啟動學習的行為 (Si-Tr-Ti-Sr) 出現在明明老師第三次教學攝影裡，且以 5W1H 為師生提問的架構。

四、第四次教學攝影之教學序列結構

研究者於閱讀工作坊進行結束後，相隔八週進行本研究第四次的語文閱讀教學攝影。根據 MEPA 軟體的序列分析結果後，如表 4-2-2-8。根據表 4-2-2-8 之 Z 分數達到 1.96 以上者，繪製成參與教師第四次教學序列結構圖，如圖 4-2-2-7 及圖 4-2-2-8。

- (一) Ti-Sr-E
- (二) Ti-Sr-F
- (三) Ti-Tr-Si-Sd-Tr

教師發話後，教師回應自己的發話，學生發話提問後，學生向老師陳述學習內容引發教師的回應。

(四) Si-Tr-Ti

學生發話啟動教師的回應後，教師提出問題或啟動下一個學習活動。

(五) P \supset

學生同儕間的循環互動，包括學生回應同學的問題，對個別同學提出問題等。

綜上所述，研究者發現第四次的教學序列結構，其運作的型態大致可分為三類：一類為以教師主導為核心的互動型態，是典型的「教師啟動、學生回應與教師評量或回饋」(Ti-Sr-E、Ti-Sr-F)基本序列結構，與第三次的教學攝影相同的是教師對學生回應的回饋較評量的行為顯著，例如 Sr-F 的 Z 分數 (16.86) 大於 Sr-E 的 Z 分數 (11.59)，但是教師的回饋並未如第三次的教學型態，啟動學生的提問或陳述學習內容例如：Ti-Sr-F-Sd (或 Si)。第二類為與學習無關的班級經營行為。第三類是社會互動的學習行為，呈現學生是在老師陳述一段學習內容後，提出問題 (Td-Si-Tr-Ti)，與第二次不同的地方在於教師回應學生的問題後，教師緊接著提出與課文內容有關的問題。至於同儕互動方面，是獨立的同儕互動循環 P \supset 型態，如圖 4-2-8 說明。進一步分析第三次學生同儕互動的循環序列 (P \supset) 如圖 4-2-2-8 說明。學生同儕間透過社會互動，產生與學習有關的對話 (P \supset →P \supset 、P \supset →P \supset 、P \supset →P \supset)，但也看到引起學生同儕間與學習無關的語言對話增加了 (P \supset →P \supset 、P \supset →P \supset 、P \supset →P \supset)。

(一) Ti-Sr-E

(二) Ti-Sr-F

(三) Ti-Tr-Si-Sd-Tr

教師發話後，教師回應自己的發話，學生發話提問後，學生向老師陳述學習內容引發教師的回應。

(四) Si-Tr-Ti

學生發話啟動教師的回應後，教師提出問題或啟動下一個學習活動。

(五) P \supset

學生同儕間的循環互動，包括學生回應同學的問題，對個別同學提出問題等。

表 4-2-2-11 參與教師第四次教學攝影之教學序列分析 Z 分數一覽表

Adjusted Residuals Table (Z-scores)

反應 啓動	E	F	M	P	Sd	Si	Sr	Td	Ti	Tr
E	-0.81	-1.21	-0.67	-0.81	-0.33	0.01	-1.30	0.37	2.43	-0.55
F	-1.25	-1.88	-2.03	-1.25	-0.51	-0.88	0.01	-0.52	3.28	0.61
M	-1.99	-2.58	6.35	-0.11	0.73	0.96	-2.67	-1.67	1.95	-1.77
P	-0.81	-0.35	0.48	23.80	-0.33	-1.02	-2.53	-1.94	-2.56	1.02
Sd	-0.32	-0.49	-0.73	-0.32	-0.13	-0.41	-1.02	-0.16	0.55	3.24
Si	0.01	-1.55	-0.95	-1.03	2.12	1.16	-2.59	0.53	-2.03	10.21
Sr	11.59	16.86	-2.11	-1.09	-1.27	-1.94	-7.88	-0.11	1.12	-4.24
Td	-3.47	-5.22	1.11	-1.99	-1.42	0.28	-4.03	8.36	1.12	-5.14
Ti	-3.94	-5.62	-1.46	-3.46	1.92	-0.81	17.07	-5.99	-5.96	4.53
Tr	-1.37	-1.52	-1.29	-1.37	-0.56	3.44	-1.46	-0.25	2.46	0.20

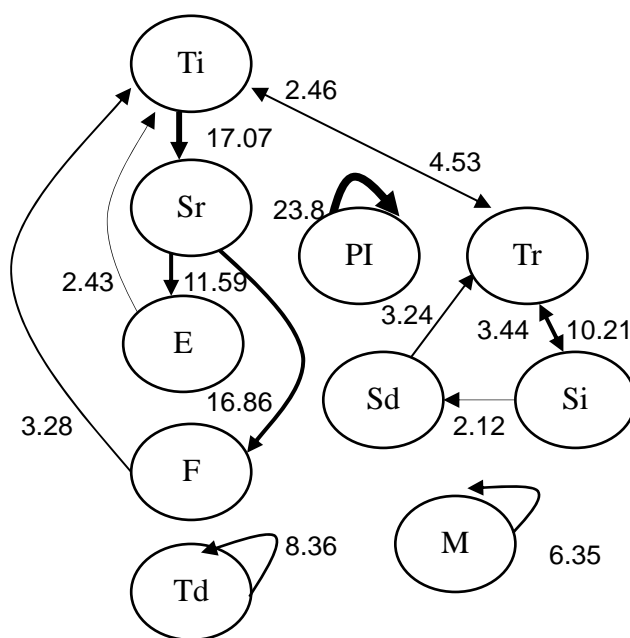


圖 4-2-2-7 參與教師第四次教學攝影之教學序列結構

綜上所述，研究者發現第四次的教學序列結構，其運作的型態大致可分為三類：一類為以教師主導為核心的互動型態，是典型的「教師啟動、學生回應與教師評量或回饋」(Ti-Sr-E、Ti-Sr-F)基本序列結構，與第三次的教學攝影相同的是教師對學生回應的回饋較評量的行為顯著，例如 Sr-F 的 Z 分數 (16.86) 大於 Sr-E 的 Z 分數 (11.59)，但是教師的回饋並未如第三次的教學型態，啟動學生的提問或陳述學習內容例如：Ti-Sr-F-Sd (或 Si)。第二類為與學習無關的班級經營行為。第三類是社會互動的學習行為，呈現學生是在老師陳述一段學習內容後，提出問題 (Td-Si-Tr- Ti)，與第二次不同的地方在於教師回應學生的問題後，教師緊接著提出與課文內容有關的問題。至於同儕互動方面，是獨立的同儕互動循環 PI \supset 型態，如圖 4-2-8 說明。進一步分析第三次學生同儕互動的循環序列 (PI \supset) 如圖 4-2-8 說明。學生同儕間透過社會互動，產生與學習有關的對話 (Pli \leftrightarrow Pir、Pir \supset 、Pir \rightarrow Pld)，但也看到引起學生同儕間與學習無關的語言對話增加了 (Pli \rightarrow PIm、Pir \rightarrow PIm、PIm \supset)。

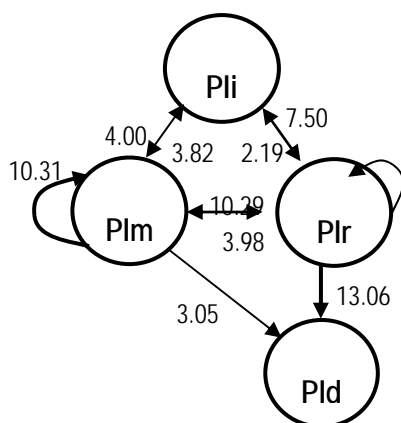


圖 4-2-2-8 第四次的 PI 序列結構

高年級明明老師第四次教學攝影的上課片段，作為參與教師第四次與閱讀教學有關的師生互動與序列結構的案例說明。「雨花石」是六年級下學期康軒版國語第二課的課文，這一課主要的內容是描述作者與一位販售雨花石男孩的故

事。

啟動 (I)	回應 (R)	評量 (E) 或回饋 (F)	說明
T: 那天已經看過我們的課文內容, 我們再回顧一下。我們如果把這一課內容分成十段, 第一段是 <u>原因</u> , 是不是有 <u>經過</u> 啊, 再來呢? <u>結果</u> 。最後呢? 是不是感想, 感想或是感受, 好不好?	S: 好!		Ti-Sr 出現故事體中事件的結構包括: 原因-經過-結果的指導語。
T: 那請問你們都看過, 那原因是什麼? 為什麼會寫這篇遊記?	T: 他的原因, 就是會發生這件事情。		Ti-Sr
T: 他的原因是什麼?	S1: 如果搭船就不會發生這些事情, 因為水太湍急。	T: 對, 這就是原因。(E) 好, 給他鼓鼓掌。他如果搭船就不會發生這些事情, 因為水太湍急,	Ti-Sr-E
T: 所以怎樣?	T: 下船, 然後拉*, 也沒有辦法過去, 所以就是這樣。		Ti-Sr
T: 再來是經過, 它有轉折點, 經過怎樣? 誰會講經過?	S1: 小男孩跟他兜售。	T: 小男孩跟他兜售, (F)	Ti-Sr-F
T: 接著咧? 來, 你講一段			

啟動 (I)	回應 (R)	評量 (E) 或回饋 (F)	說明
T: 好, 今天我們就要把這樣的過程演出來, 我們班有兩組要來演這樣的戲, 男生先還是女生先?	S: 男生! S: 女生! S1: 有備而來。		Ti-Sr 老師以男女分組, 角色扮演文章裡的人物與對白。
T: 到講台上來, 我們說給他們看!			

男女兩組相繼演完課文中的劇情對話後，老師引導學生進行同儕評量的活動。

啟動 (I)	回應 (R)	評量 (E) 或回饋 (F)	說明
T: 我們都沒有看過他們的預演嘛，我們講講看男生這一組，女生這一組各有什麼優點？	S1: 男生比較好笑！	T: 比較好笑？	Ti-Sr-F
	S1: 風趣！	T: 風趣，比較有吸引大家的目光，(F)	Sr-F
T: 還有咧？	S1: 男生演的比較大方。		Ti-Sr

啟動 (I)	回應 (R)	評量 (E) 或回饋 (F)	說明
T: 經過這經演戲以後，對這個課的內容有沒有更清楚了？	S: 有！	T: 這樣講原因、經過、結果還有感想，	Ti-Sr-Td
T: 這樣講原因、經過、結果還有感想，會不會比較會寫了？	S: 有！	T: 現在你自己就好，不要討論，給大家兩分鐘的時間。你自己想想看自己要怎麼來寫？等一下要問，我每一組要抽兩個人，然後來講。	Ti-Sr-Td-Ti 老師要求學生自己獨立完成大意。
T: 講過要寫大意，要把這一課簡單的把它寫出來，但是你不要有抄裡面的文句，你抄裡面的文句你就沒有辦法寫出來，要自己把它歸類一下，好，開始，兩分鐘哦！			

綜合上述有關明明老師第四教學攝影的部分上課片段轉譯說明，除了例行的 Ti-Sr、Ti-Sr-F、Ti-Sr-E 或 Ti-Sr-Td 的教學序列結構外，同儕對話（戲劇的扮

演) (Ti-Sr-PI↵-Tr↵) 的型態高頻率地出現在明明老師第四次教學攝影裡，且以原因-經過-結果的故事體結構指導學生撰寫大意策略。

五、八名教師四次教學序列結構

八名參與教師於第一、二、三、四次的教學序列結構，則如表 4-2-12 列。有關四次的教學序列結構的變化說明如下：

本研究發現 Ti-Sr-E 與 Ti-Sr-F，即典型的 IRE 或 IRF 的序列結構是參與教師於教室裡教學的共通序列結構，存在於每一次的教學序列結構裡。在此典型的 IRE 教學序列結構中，研究者發現在第三次的教學序列結構出現了 Ti-Sr-F-Sd 與 Ti-Sr-F-Si 表示教師對學生的回饋會引發學生接續的學習活動，包括學生發問，或主動進行某項活動，或直接陳述講解字義、課文內容與步驟內容。

表 4-2-2-9 八名教師四次教學序列結構一覽表

類別	第一次教學	第二次教學	第三次教學	第四次教學
教師主導	Ti-Sr-E	Ti-Sr-E	Ti-Sr-E	Ti-Sr-E
	Ti-Sr-F	Ti-Sr-F	Ti-Sr-F	Ti-Sr-F
			Ti-Sr-F-Sd	
			Ti-Sr-F-Si	
班級經營	Ti-Sr-Td	Ti-Sr-M↵	M↵	M↵
同儕互動	Ti-Sr-PI↵	Td-Si-Tr-Td	Td-Si-Tr-Ti	Ti-Tr-Si-Sd-Tr
	Td-M-Si	PI↵-Tr-Si-Sd	Ti-Sr-PI↵-Tr↵	Si-Tr-Ti PI↵

另一方面，第一次的 Sr-E 的 Z 分數為 17.16 與 Sr-F 的 Z 分數為 17.39，兩者差距不大 (表 4-2-8 與圖 4-2-1)，第二次的 Sr-E 的 Z 分數為 16.33 與 Sr-F 的 Z 分數為 18.71，(表 4-2-9 與圖 4-2-2)，到了第三次的 Sr-E 的 Z 分數為 18.35 與 Sr-F 的 Z 分數為 21.31，(表 4-2-10 與圖 4-2-3)，Sr-F 明顯的顯著於 Sr-E，第四次追蹤的教學攝影時，第四次的 Sr-E 的 Z 分數為 11.59 與 Sr-F 的 Z 分數為 16.86，(表 4-2-11 與圖 4-2-4)，可以看到教師對於學生的回饋型態漸漸的趨向於教師複述學生的回應內容，或讚賞、鼓勵學生的回應，不加以評斷正確與否的行為。

接著，在教師第一次的教學序列結構顯著地出現 Ti-Sr-Td，表示教師在第一次教學攝影的師生互動行為中，有教師引發學生的回應後，教師對學生的反應並未回應，而直接回到課程內容，但是在第二、三、四次的教學行為中卻未有顯著的 Ti-Sr-Td 出現，反而在 Ti-Sr 後，出現了班級經營與學習無關 (M) 的行為。此現象是否意味著在閱讀教學工作坊介入後，教師應用閱讀教學策略後，開始注意自己與學生的互動，或者說教師較先前的教學比較注意學生的回應。

最後是有關學生引發學習行為或同儕互動型態的變化，為本研究關心的議題。根據表 4-2-12，我們發現引起學生發話提問 (Si) 的前提，是在於教師的回應 (Tr) 或陳述學習內容 (Td) 之後在四次的教學序列結構裡，未有固定的型態出現，不過在第三次與第四次的教師對學生發問的回應 (Tr) 後，緊接著教師提出問提問學生 (Ti)，是將學生的問題回拋給學生呢？還是教師持續課程的進度。

對於學生同儕間的討論或對話的機制，分別來自於學生的回應老師的問題之後或呈現切割獨立運作的型態。根據分析資料所示，教師如何引導學生發問或討論的序列型態未有固定的型態出現。但可以確定的是在第二、三、四次的教學中，同儕互動的循環 (PI↻) 與學生啟動發話 (Si) 的行為增加後，其四次 PI↻ 之 z 分數為 8.74、16.55、15.77、23.8；第一次教學中並未出現 Si (學生啟動學習活動) 的行為。但是在第二、三、四次 Si-Tr 的序列中，Si 的 z 分數為 16.95、9.93、10.21，可見教室裡的學習型態隨著教師對學生學習觀的改變或將教室裡的發言權轉移或釋放給學生後，學生是可以產生啟動學習的行為。但隨之教室裡學生與學習無關的行為或教師要進行班級經營管理的行為也顯著的出現。

第三節 教師教學信念的變化

經過一學期分散式的閱讀教學工作坊，教師們陸續地在自己的語文教室裡，嘗試指導學生應用閱讀策略，包括以異質分組討論課文內容、要求學生上台發表，要求學生將重複出現的名詞以代名詞替換。參與教師除了開始嘗試運用猜測比對的策略，激發學生先前經驗知識與監控理解，開始提示學生提出重點問題，也開始改變自己的教學方式，在學生面前示範如何組織關鍵語詞，形成文章大意。老師開始思考如何引導學生提問，引導學生問好的問題，老師也開始不厭其煩的將所有學生的問題與答案板書寫在黑板上，師生以故事體的文章結構討論問題與答案之間的適切性，從小組討論問題答案的過程中理解文章的內容，學生們開始上台板書段落大意的內容。過程中，老師們總覺得「板書」、「討論」或「發表」太花費時間，因為教學進度的壓力，使得參與教師經常徘徊在使用或不使用「閱讀策略教學」。

上述具體的教學行動與師生互動序列結構的變化，在教師內在思考、信念或知識是否也有所變化呢？研究者為了瞭解參與教師教學背後的思考，包括教學程序的規劃，內容或教學行動背後的理由等，於每次教學攝影結束後，進行半結構的訪談。訪談內容為：「你覺得今天的教學順利嗎？什麼樣的事情或感覺讓你覺得今天的教學很順利或不理想？」、「是否可以描寫一下自己的閱讀教學？跟上一次教學不一樣的地方在哪裡？」。藉由深度訪談的內容，研究者企圖瞭解閱讀理解策略教學知識介入到教師的教室職場時，教師是如何詮釋課室中的實務問題的多元性與複雜性，以及這些詮釋又是如何隨著教師知識的擴展與精緻而有所演變，從認知發展的觀點而言，是瞭解教師知識本質的發展是如何使用舊經驗去統整新的教學知識，並能預期解釋其行動與結果的互動關係。本研究將訪談結果，歸納為六個主題，說明如下。

一、質疑「閱讀策略教學」在教室裡實施的可行性

上完第一階段工作坊摘要教學的課程，走出會場，校園已空蕩蕩四下無人

了。走廊的那一端低盪著剛剛上完工作坊中年級老師的對話，他們說：

「很難耶！像他那樣教，我們四年級的學生可以嗎？連我要把問題的答案整合在一起成為一句話，都要想很久，有些困難了，更何況是學生！學生提問？！這哪有可能！」

「用這樣的方法，老師的腦筋還要很清楚學生的問題脈絡！」

「這種方法比較適合高年級的！」

(404-2j1)

資深教師分別以六年級的課文「馬可波羅遊中國」進行預測策略的使用，另以家喻戶曉的「白雪公主」帶領參與學員練習從提到摘要形成的學習經驗。這樣的學習與教學模式對參與教師而言，是新鮮的，卻又半信半疑地它在自己教室裡實施的可行性，對於接下來的教學攝影，心情上充滿了不安，對於該如何教又是充滿了不確定性與模糊性。有些老師採取學習模仿的態度，有些老師以拖延作為抗拒的表徵，也有老師。在課程進行的過程中，研究者與訪談人員發現參與教師較難將自己完全轉化成學生去學習閱讀策略，「教師」的角色經常跑出來，以自己的教學經驗、學生能力、課程進度、教學目標等面向，作為其思考並判斷帶領老師所示範的教學是否適用於自己。與原先課程的設計預期參與教師體驗並擁有閱讀策略使用的經驗是有所差距的。

(一) 教師從學生的心智年齡判斷「閱讀策略教學」的窒礙難行

在學習「閱讀策略教學」的過程中，參與教師經常從自己對學生的心智年齡與先前學習經驗的觀點，預測及推論學生可學習的範圍及界定。在教學攝影前，任教中低年級的老師紛紛表示「閱讀策略教學」對學生是無法負荷的，學生不會有自己提問的經驗，尤其是要整合問題的答案形成文章的大意，對他們而言是太難了，即使是從小就耳熟能詳的「白雪公主」的故事。高年級的老師因為資深教師所示範教材為高年級的國語課文，因此未對教學的可行性提出質疑。

低年級小朋友寫大意這部份比較難，她們常常可能就是會在講，可能比較沒有辦法去精簡一些字句，去掌握重點 (P12:203-2.txt-12:1)。

找課文大意部份對我們班稍微比較難，高年級比較適合…，我覺得比較難 (P13:205-2.txt-13:6)

我在想四年級（的孩子）行不行呢？很擔心。因為孩子不曾自己問過問題，他們可能不會問問題，而且「重點」兩個字太抽象了，學生不會抓重點。（P14:404-2. txt-16:10a）。我覺得那個大意你要他抓出那個時間、地點，可能對中年級就不太適合（P14:404-2. txt-14:14）。我會覺得好像高年級會更適合，不知道四年級是否能開始用，…（P14:404-2. txt-15:4）。

「示範教材是六年級，我想我們六年級的學生也可以。」（英英師，訪談2），他們有些孩子在五年級時，參加過閱讀方法的訓練。也知道運用6W，像who、where、when來看書（P24:605-2. txt-78:4）

（二）教師對學生傳統的學習觀—被動的學習、知識的吸收者

從訪談資料發現教師對學生的學習觀是抱持著較負面的思考，認為學生要老師教了才會，老師沒教導過學生，則認為學生不會，甚至認為老師不會，學生也不會，認為學習是透過訓練與練習的過程。晴晴老師和英英老師分別在第三、四次訪談時，提到自己原先對學生學習觀的看法，他說：

我覺得很多人是被動的，他們可能很習慣於去接受老師的那個想法，他往往不會自己去思考，只要是這種情形就是老師一個人在唱獨角戲啊！」（晴晴老師）

「學生是被動的，所以我要教他，不教就不會」（英英老師、訪談3）。

「學生如果你不給他閱讀心得作業，他連看也不看的…」（君君老師、訪談3）。

「學生是需要老師指導的」（明明老師、訪談3）。

「也許家庭因素的影響，有些孩子自己會看，會讀。但是大部分還是要靠老師，老師不教不行的。」（琪琪師，訪談3）

我發現我的孩子他不喜歡用，就是他理解夠，可是他不喜歡用這些工具，…（如如師。訪談3）。

從訪談資料發現教師對學生的學習觀是抱持著較保守傳統的思考，認為學生是被動的學習者，是知識的接收者，教師是知識的傳送者。

（三）認為學生的學習能力不足

教師對於學習新閱讀策略的學習觀是抱持著較負面的思考，對學生不信任，認為自己班上學生的能力不足，認為學生認真是為了蓋榮譽章等，繼而認

為「閱讀策略教學」在教室裡是不可行的。

有些孩子是懶得用，有的就是覺得說他不需要啦，有些覺得他知道就好，我發現我們的有幾個類型就是這樣，特別是男孩子（P3:203-4. txt-3:19）。

我擔心孩子不會出問題，他們沒有出題的經驗，我擔心會冷場（P1:201-4. txt-1:1）我認為他們沒有這樣的能力（1:201-4. txt-1:19）。

在第三次教學攝影時，這次的教學中，我對孩子的問問題能力仍然有所懷疑，因此，我還是採取全班共同討論的方式進行（P10: 201-2Jrnal3）。

我覺得我們班的想像力可能沒有那麼好，…（P13: 205-2. txt-13:4）。找課文大意部份對我們班稍微比較難，…，我就覺得比較難（P13: 205-2. txt-13:6 14:15）

有的人就是很認真嘛，想到可以蓋榮譽，可以加分就討論很認真（P 4: 205-4. txt-4:6）。有幾個人就是一直來告狀，這樣自己就不用準備問題了（P4:205-4. txt-4:7）。第一組它的狀況就是好像在抄課文，他沒有辦法去整理（P4:205-4. txt-4:8）。

琪琪老師認為學生閱讀後要針對文章提出問題，需要徹底理解文章、摘取重點、反覆練習、吟玩思考後，才能形成文章的重點這樣的摘要歷程對學生而言，認知處理的負荷過重，因此「閱讀策略教學」無法在教室裡實施。

學生使用「閱讀策略教學」學習，他必須徹底的理解後，找出重點，依重點形成問題，找出答案，再連結串成摘要。我認為這對孩子來講是很難的，我認為這需要清楚的邏輯思考能力，老師也需要，孩子也需要。…可是我們的孩子有嗎？這是我一直擔心的，也很惶恐，遲遲不敢下手教的原因。（琪琪師，訪談4）

這樣的教法不能說是以學生為中心，可是呢，孩子他們的提問還是會有一個限制，然後有時候他們有問到我們所希望達到的程度，說實話沒有期望他們可以問什麼。（康康師，訪談2）

（四）理由化自己的害怕與焦慮

焦慮、模糊與抗拒表溢在訪談的過程中，當第二次教學攝影的日子越來越近時，行走在學校班級間的研究人員或訪談人員，似乎成為教師教學壓力的來源。

有時連老師可能也不清楚其發展脈絡（P14: 404-2. txt-16:10a）。

我認為這需要清楚的邏輯思考能力，老師也需要，孩子也需要（P13: 404-3.txt - 13:6）。

可不可以不要拍，沒有時間，要趕課！（P2:602-2.jrtxt-2:10）。

（五）重新思考教室裡的閱讀教學

琪琪老師對於第一次要學生產生問題，且問題的答案是段落文章的重點，這樣的學習方式是很難的，也時連老師也會猶豫。於是我們看到琪琪老師在教學時，是重新思考整個閱讀教學的程序與方法，爲了避免有學生提不出問題，於是以異質小組討論的方式讓學生產生問題。他說：

這一次他們要去思考要問什麼，我會一直強調重點在那裡，回答要精簡，尤其是像我在寫黑板，要他們抄起來，他們就是知道要如何更簡單抄，如果他們抄的太簡單，我會告訴他們重點沒講到，他們就會知道要補什麼，所以這樣一來一往，他們就知道不是就只要回答問題，大意就是要重點及精簡（P16: 404-2-2.txt - 16:18）。

老師們認爲新的學習策略難度過高，擔心學生沒有提問的能力，其實背後蘊含的原因是老師害怕冷場，沒有人提問，也有老師擔心由學生提問的話，提問內容將天馬行空，班級秩序難以掌控，也擔心學生問了自己也不會的問題該如何因應，還有老師不知道如何將「提問者」轉移給學生。因此對閱讀策略教學教學有老師來者不拒的積極嘗試，有老師則是重新去思考其教學模式，也有教師是抱著姑且一試、抱持質疑的態度，或以時間不夠將新策略教學方式排除在自己閱讀教學方法之列。從教師的訪談內容與實際的教學表現，研究者發現參與教師面對新事物的學習態度是相當個別化與多樣化。

二、傳統、零星與貧乏的閱讀策略學方式

（一）教學指引與點名說大意是例行閱讀教學

參與老師依照教學指引進行語文閱讀教學，其流程是新詞生字教學—內容深究（句子修辭與整合）—形式深究(含大意與課文結構教學)—習作指導。大部分是由教師提問完成形式深究的閱讀活動。

根據第一次教學攝影後的訪談內容，研究者將參與教師的閱讀教學模式大

致分爲字義抽取解釋、句子整合的部分處理與全文理解的處理。也許受到任教年級課程的影響，低年級的閱讀教學多以字義抽取解釋爲主要學習活動，中年級則是字義抽取解釋與句子整合的部分處理，到了高年級理應是以句子整合的部分處理與全文理解的處理才是，但是研究者根據本章研究結果的第一節與訪談內容，發現不論任教年級的差異，大多數老師，除了高年級的恩恩老師、英英老師以外，以字義抽取解釋、句子整合的部分處理爲其主要的閱讀教學活動。例如：低年級如如老師、君君老師先教生字新詞，再上課文內容，會指導學生應用前後文的意思幫助學生理解文義；中年級琪琪老師教也是在教完生字詞後，進行課文深究、寫大意，最後是句子修辭練習，高年級的康康老師亦是與認字有關的新詞爲主要教學活動。

我會先做生字新詞方面的教學，就是說她看到這些生字，然後他讀完一遍之後，他抓到哪些跟生字相關的語詞，或者他有沒有什麼不了解的語詞把他提出來這樣子。對，我現在已經開始訓練她們開始看分段。雖然我一直覺得說我的解釋方式已經夠簡單了吧！會覺得自己教學遇到瓶頸 就是我自認為自己已經很簡單 很淺顯的來解釋說明了，那怎麼會有人還抓不到，那這問題當中出在哪裡？（P 3: 204-1.txt-3:36）。

第三課，生字詞已教完了，我會直接問一些問題，然後大意是還沒討論過，我會先跟他們整理過，就是讓他們自己先去講，然後串連出大意。課文深究，裡面包含我比較重視的修辭，這樣就一課結束了（P 5: 404-1.txt - 5:21）。

先朗讀一遍，朗讀一遍，然後一段一段朗讀一遍，再講大意然後比較深的詞句劃下來。然後寫解釋，讓她們抄下來（P7:602-1.txt-7:30）。

（二）零星的閱讀策略教學

教師們未有結構的應用閱讀策略教學，從訪談與教學攝影資料得知，老師經常應用的閱讀策略有猜測、教師提問、重複讀、或者是應用前後文猜測字義等策略。

1.猜測策略：晴晴老師指出以前教語文課時，先做示範，包括簡要述說故事的內容，然後，把故事分成六部分，一組拿一部份，每一組就所拿到的部分進行前後段落的猜測與比對的閱讀活動。

讓她們去做預測，（對）預測之後，然後再去讀，看自己做的預測對不對

(P1:201-1.txt-1:10)。他們會覺得好像蠻有趣的，或是覺得很無聊，也有可能。(真的啊?)對，有些人就覺得無聊，幹嘛預測，直接看就好了。

訪談人員：那時候你怎麼辦？

晴晴老師：那我說沒有啊！你就做這個活動，讓我覺得你也可以當作家啊！你幫他寫啊幫他寫結局啊，只是你沒有人家寫的好，下次要精進(大笑)對啊！我們是這樣做(P1:201-1.txt-1:19)。

老師並未對學生加以說明猜測比對策略，在閱讀歷程上的意義，包括激發學生先備經驗、推論與監控的意義。

2. 教師提問：提問是教師擅用的教學策略。

理解文章就先問她們問題，她們覺得模糊的話，就帶領她們再讀一次，然後再講解(P1:201-1.txt-1:25)。

再朗讀之後，讓她們朗讀，也知道說這一段講解的東西有什麼。可能大概會先問她們說，一些解釋名詞啊！也許她們不知道，解釋白話一點。對。(P9:605-1.txt-9:1)

3. 重複讀、再講解一次或用簡單的話：學生看不懂文章時，「重複讀」、「再講解一次或比較簡單的話說明」是老師採取的策略。

學生不懂時，就再說一次或簡單的說(P1:603-3.txt-1:25)。

4.前後文脈絡猜測文義：低年級的如如老師

認識一個生字或是新詞的時候，是要從前後文的意思來幫助孩子去了解

(P2:203-1.txt-2:26)。

5.瀏覽：以默讀的方式，帶領孩子瀏覽新的文章。

語文課文的話，怎麼去進行探究，你就讀，然後去問孩子，從字裡行間去探究，就像今天一開始我會先讓他們瀏覽，那還有就是因為我們每一課，它都有一個單元重點，帶他們先去了解說這個單元在講些什麼，然後他們就會很清楚說，著重在思考而且從思考當中可以激發他哪些想法，重要是他必須想出一些好法子來(P6:601-1.txt-6:11)。

從教學錄影帶看到恩恩老師的瀏覽方式是以默讀的方式進行，並未說明瀏覽對閱讀文章的意義與瀏覽的程序性知識，包括看標題、圖表、段落結構等。

綜上資料得知，參與教師使用的策略教學多屬於字義表層的理解層次，雖有前後文推論的猜測活動，但是，從學生與老師的對話中，教師未能掌握應用猜

測策略與閱讀歷程的關係，包括激發先前經驗與推論的歷程。

(三) 缺乏大意教學的知識

根據教師訪談的內容得知參與教師們已知的形成大意的教學知識分別為，「找出關鍵字詞」、「刪減不必要的字詞」、「以填空的方式找出重要字詞」及「用自己的話說大意」。但是有六位老師們在工作坊的回饋單上寫到：第一次接觸到摘要教學的策略原則（f02-203,f02-404,f03-601,f03-602）。

晴晴老師在談到大意教學時，似乎沒有談到其他話題般，那麼有自信的模樣，講話速度也變慢了，有所思索地說：「講段落大意的時候，是找那些關鍵…（關鍵的詞），然後把那些詞組合成段落大意（嗯），然後，在寫那課大意的時候，才根據段落大意，再根據自己的話寫出來（P1:201-1. txt-1:27）段落大意就是找那個關鍵字，用原本課文的字那個詞去組…段落大意，（嗯）然後，課本大意才用自己的話（P1:201-1. txt-1:36）。

晴晴老師將段落大意與課文大意分開處理。先找出每個段落的關鍵字詞，加上表層文字的意義，寫（說）出段落大意，再用自己的話說出課文整體的大意。雖然晴晴老師提到以組合關鍵字詞形成大意，但是在實際教學攝影裡，卻沒有出現指導學生如何判別什麼是關鍵字或如何找出關鍵字。學生往往將難字新詞視為關鍵字詞。如如老師則是表示不知道該如何教學生形成文章的大意。

大意，…有時候會說，看可不可以後來教，那上了那個課（工作坊）之後，會覺得大意要教，是很重要的，對於你二年級要怎麼去教，你就要去想，？…他的方式也許…也許不太刻意，那你就去修正，那你來講也許可以，慢慢去修正…。對我們來說，沒有人教過我們如何教（P11: 203-2. txt- 11:24）

例如：在〈小雨蛙寄信〉的課文裡，看到學生以圈出的新詞作為關鍵詞。如如老師則說：像小朋友她們在講的時候…，我會跟她們說你不用講那麼多，那她們會開始刪刪減減（P 2: 203-1. txt-2:11）

如如老師在訪談中提到了「課文裡文字與這本書內容有關的文字，是段落的重點」，但是未加以說明刪減文字的原則，只是告訴學生要簡短。

從這段文字裡面覺得這段文字是跟這本書有關，可能這個部份，它是這一段的重

點，我會要他去抓出這一部分，很簡短的，我們都只取重點（P 2: 203-1.txt- 2:8）

琪琪老師提到自己以前帶三年級學生寫大意的教學經驗是：「以前帶三年級的時候，要他們寫大意，他們會整段抄。」（P 5:404-1.txt- 5:17）。…「不知道怎麼教耶，都是叫幾個程度不錯的學生起來說…」（P 5:404-1.txt- 8:27）。以前都照指引，然後他們就這麼寫，那習作有大意，小朋友只是看問題，然後回答回答，就只是回答問題，並不知大意的意思（P16: 404-2-2.txt-16:18）。

在第三次訪談時，琪琪老師又提到自己不知道如何指導學生形成大意。到了第二次教學攝影，研究者觀察到琪琪老師整個語文教學活動是照著教學指引的程序教學。

當訪談人員問到明明老師「怎樣教課文深究大意？」時，明明老師也是指名學生完成大意教學，他說：

「大意啊，就是這本書它在故事的內容在講什麼，然後。…教的時候，看指引，問問題。有時候是叫幾個學生起來說一說，…，全班抄下來。」（P 7: 602-1.txt-7:16）

康康老師有些靦靦地自陳是以填空方式教學生完成大意。

「我是用填空的啦，就是第一段作者到哪裡，括號這樣去寫，譬如說作者這篇是寫什麼風光這樣，遊記的話，作者第一段到哪裡看到什麼，聽到什麼，想到什麼，我都是用填空的啦，這樣比較快啦！讓孩子寫大意啦！理解力強的還可以，理解力弱的就不會」（P4:603-1.txt-4:12）。

透過教學攝影的觀察紀錄，發現如如教師、恩恩老師、君君老師、康康老師、明明老師、琪琪老師的大意教學程序是參考教師教學指引的提問內容，然後指名程度不錯的學生起來發表段落大意，老師根據學生的發表內容給予指導。有時老師會指名學生將修正後的大意謄寫在黑板上，全班學生照著抄寫在課本或習作並沒有指導如何去形成大意。從教師的陳述中得知參與教師未具有大意摘要教學的知識，依循著原生教學的經驗進行大意教學。

三、事實證據動搖舊有的教學與學生的看法

在教學攝影無形的壓力下，教師們意識到自己必須有所行動，將「閱讀策

略教學」放進自己的語文閱讀教學活動裡。就在嘗試改變教學的過程中，目睹學生的學習表現以及同儕教學的影片，事實的證據帶給老師們不同的刺激思考。

(一) 聽到學生的討論內容，引發教師的認知不一致

讓我很驚訝是，他們找完答案，我本來只是想要試試看，唸過段落大意後，提醒學生，有沒有需要刪減的。我只是想要試試看。沒想到他們自己可以完成那一課的大意。…發現他們會問問題，他們會去做連結、增刪的動作。我是第一次嘗試這樣的教法，我蠻訝異的學生竟然會(琪琪師，訪談 2)。學生在老師沒有教的情況下，竟然會問問題，他們會去做連結、增刪的動作。我是第一次嘗試這樣的教法，我蠻訝異的，學生竟然會(琪琪師，訪談 2b)。…看到學生的表現，當下是Shock！(琪琪師，訪談 2b)。

(二) 看到學生的學習表現，修正原先對學生的不信任

高年級的恩恩老師很訝異有學生知道老師教學的目的是在指導他們如何寫大意，也看到了學生彼此間的討論、增刪語詞句子完成段落大意。

他們就彼此在做潤稿的工作，就把那個句子寫的比較通順，…(P 7:601-4. txt-7:6) 甚至還有人會回答說讓我們知道怎麼寫大意，我覺得很訝異，(P7:601-4. txt-7:33)。

中年級老師說：他們找完答案，我本來只是想要試試看，唸過段落大意後，提醒學生，有沒有需要刪減的。我只是想要試試看。沒想到他們自己可以完成那一課的大意。

經過兩次「閱讀策略教學」的實踐教學後，琪琪老師說：
小朋友很聰明，他從你的問話或提示會知道老師喜歡那個答案，然後所以就變成有點我在引導，不是真的他們去思考這個到底問題好不好，(P5:404-4. txt-5:14)。他們其實做的都還不錯，覺得還可以給他們多一點這種學習的機會(P5:404-4. txt-5:40)

晴晴老師在第三次教學攝影時，發現學生對大意的撰寫表現得不錯，有些孩子會用自己的話來修飾大意，使它成為完整且流暢的段落。也有受到其他組別的激勵，運用課餘時間加強練習，希望下次上課時可以表現更好。這種主動探索與對自我的高期許是以前未曾發生的。並得意的出示學生在課堂上完成的大意內容。

(三) 同儕教學影片，檢驗自己的教學

參與教師在工作坊中是學生的角色，可是因為工作坊的內容均與教師的閱

讀教學實務有密切的關係，因此參與教師經常從學生的角色跳出，對所示範的教學策略內容與程序或概念，於教學應用上的可行性、合理性進行比較、評判。爲了證明其可行性與示範整體「閱讀策略教學」的教學知識，工作坊將示範教師的實際教學剪輯出一特定片段加以數位化。從教學影片中參與教師課室中發生什麼事，教師在教室裡的故事包含了教學情境的詮釋，師生互動的氛維。示範教師藉由教學知識的敘事呈現示範者想要傳遞的教學知識。參與教師可以從觀察教學影片中與自己的教學經驗聯結，並成爲教師省思的材料。

四年級的小朋友也可以靜下心來，大概在四十分鐘的上課時間，能夠跟老師之間這樣的一問一答，我會覺得，通常我的想像這樣會比較難，會覺得氣氛會很沉悶什麼的，會不會在最後可能剛開始十分鐘的時候很多人講，後來也許想要講的人越來越少。可是在那一次的影片當中，我會覺得如果之前有方法有效率的引導的話，那學生已經習慣了某種上課的模式，也許在我們旁人或是沒有實現過的意見來說，會覺得會不會很無聊，會不會效果失敗，無論是怎麼證明，其實這是可行的，(P12: 601-3. txt - 12:6)。

學生的學習表現帶給教師對學生學習觀的認知不一致的衝突性，琪琪老師、晴晴老師與恩恩老師修正自己原先的看法與觀念，接受自己誤判學生學習觀與能力的事實，承認自己低估孩子的能力，改變自己原先的態度與看法，接受新的閱讀教學觀。但是也有老師繼續堅持自己原先的看法，而找尋更多合理化的解釋，維持自己原先的認知。茲將學生的學習表現對教師內在領域的影響如圖4-3-1之說明。

四、從同儕的比較、學生的學習表現、自身的觀照歷程中，發現自己的教學問題

教師在實施新閱讀策略教學後，發現學生學習狀態與自己原先預設的學習狀態是有落差的，兩者間造成教師對閱讀教學或自己的教學經驗產生了衝突或不一致，撞擊了教師原先自己的教學與學習的概念。此時研究者藉由示範教學攝影片，提供整體新教學概念的具體程序知識，啓動了教師關注於師生問答間的互動關係，展現自己的思考，包括提供新教學概念實施的可行性、可理解性

與合理性的教學實例，促使參與教師形成其新教學圖像的形成，與調整其教學行動。同時在訪談中，參與教師陳述說明其教學策略運用的思考歷程，我們看到教師的思考猶如一種訊息處理形式，包括對學生介入不一樣的教學策略，以及學生學習的反應產生間的互動歷程。

(一) 比較自己的教學和同儕示範教學的差異

從示範教學影片中，參與教師觀察到新概念教學中教師的角色與功能，以及新教學概念對學生學習的意義，並形成新的教學目標。

在工作坊中，我觀摩了他校資深教師的教學影片，我發現，在整個教學活動中，她不斷地歸納孩子的意見，孩子對「5W1H」的閱讀策略相當熟稔並能靈活運用，他們對這個策略的應用相當自然，同時我也看到這些孩子在問問題的過程中，已具備一定程度的思考能力，給我很大的啟發與願景，我希望我們班的孩子們也能有如此的能力，因為「5W1H」策略，事實上就是培養孩子自我思考歸納，可以促進孩子更上一層的閱讀能力 (P1:201-4. txt- 1:10)。

WD老師的教學方式，透過討論的方式，只是在提醒學生，是個記錄者，…學習不是只有從老師身上學習，從同儕之間互相觀摩，亦是重要的學習資源 (P1:201-4. txt-1:22)。

可是當我們看到WD老師那樣跟孩子的互動，還有琪琪老師的，那到後來甚至說，我覺得說應該把學期整個主權還給孩子，更希望他們是完全自主的學習 (P7: 601-4. txt-7:24)。

(二) 看到學生不一樣的回應

當教師有意識的在教室裡操弄自己的教學處理時，學生是否達成教師預設的教學目標變成為教師關注的焦點。例如：教師設定「學生閱讀文章後，自己提問」為教學目標時，孩子是否會提問變成為教師教室裡觀察的重點；學生的反應不如預期目標的理想時，老師又是如何詮釋學生的失敗或修正自己的教學、或對自己下次教學的期望等等，均是教師學習的歷程。

我要孩子試著自己從課文中找出問題，但孩子似乎有很大的困難，無從問起，於是我提示孩子從「答案」中去推想「問題」。這時有些程度比較好的孩子就開始問問題。所有問題問完以後，我們重新檢視所有的問題，發現問題的順序與課文順序不合，於是

我與孩子共同修正並討論出答案（晴晴師，訪談3）。

完成第三次教學攝影，孩子們的反應不如預期的好，課程中孩子的反應並不十分熱烈，只是乖巧的完成老師交代的任務，無法設計一次精采的教學，令老師強烈的感覺到信心崩盤；五組當中有三組能討論出不錯的「過程」和「結果」，有兩組則完完全全抓不到重點，看著孩子們疑惑的臉的，實在令我不捨，或許一直以來摘要教學的訓練時間不夠，部分孩子們不知從何下手，讓這一次的課程造成不少孩子的挫敗感。（第四次追蹤攝影）然後，這一課他們其實討論的蠻高興、蠻熱烈的，我覺得，當老師當媽媽都這樣，小孩子高興你就高興（P 4: 205-4.txt - 4:45）。

這次想說我就不做任何提示，完全開放，他們講什麼就寫，其實他們在講的時候，我不講其他小朋友也會講，這個太小了啦！這個題目問太小了啦！可是我就說：沒關係啊，我們就把寫下來，然後就發現比較多一些平常不太會問的人也會舉手講了（琪琪師，訪談5）。表示我越放得開，學生會越主動（P 5: 404-4.txt - 5:6）。

我詫異的是在這點，可是我自己覺得我真的是一直在放慢腳步，孩子還積極的在沉浸討論其中，今天孩子還樂在其中，我覺得至少這個方式是值得可行，而且從個人到團隊也改變，讓他們知道人跟人的那種互動，還有學習，有時候跟人家互動可以想出更好的，精益求精、集思廣益（P 7:601 -4.txt-7:27）。

（三）從鏡頭下看自己的教學

透過攝影的鏡頭，參與教師看到了自己教學問題，開始對自己現有的教學產生不滿與批判。

跟WD老師上次的教學比較後，覺得自己的主導性很強。我講太多話了，有時主導性太強，會妨礙學生的思考，會讓學生對我產生依賴感（P1:201-4. txt- 1:14）。現在看了自己的教學影片，看到自己的主導性很強，做這個工作坊之後，讓我發現自己的主導性很強（P1:201-4. txt-1:6）。在整個教學活動中，覺得仍停留在老師示範的階段。

我覺得自己介入很深，這樣無法培養學生獨立思考的能力。…長期下來，（學生）可能在等我的答案（P1:201-4. txt-1:21）…，好像都是我在做示範，好像是我在作摘要（P1:201-4. txt-1:16）。

（四）省思到自己過度的主導學生的學習，發現另類的教學方式，對自己的教學提出修正。

以前是著重在教，現在我倒過來想，小朋友也可以自己來（恩，蠻不一樣的想法）。以

前參加研習或一些教育書籍資料，提到讓學生主導自己的學習，但是都沒做到，總覺得自己主導比較快，現在從嘗試的過程中，真的體會到這樣的教法，學生學的比較多，…。(琪琪師，訪談5)經過這次教學後，我發現：不能低估我們的孩子(P13:404-3.txt - 13:8)。以前都是我在思考，孩子只要找出老師要的答案就好，(P13: 404-3.txt- 13:10)。

我覺得最大的意義應該是以前我們可能比較注重老師講的，那現在可以另外一個方向，由小朋友自己來講自己來提問，另外一種思考方式，那其實有時候一件事情不見得這樣的方式一定會做的最好，可能還有其他那條路也可以到達山頂，也不一定，就是有另外一種可以，激勵我們另外一種思考的模式(P 8: 602-4.txt - 8:8)。

唯一不同的是這次我會強調要先寫板書，因為你寫板書是讓孩子再增加記憶，從板書裡面去找出孩子的問題在哪裡，大家集思廣義，因為他有去看，因為想跟看是不一樣的，…，(P78: 601-4.txt - 8:8)。

五、教學目標擺盪於識字教學與全文理解兩端，最後定著在平衡性的調整

(一) 例行的教學目標--大量閱讀與識字

根據訪談資料得知，參與教師於工作坊前的閱讀教學目標是大量識字與大量閱讀，發生在教師的教學行為是「鼓勵學生多讀、多念」，學生閱讀量的多寡是教師閱讀教學的成果。

練習他們念的能力，讀的能力，這也是認字啊！(P1:201-1. txt-1:33)

我比較重視她們的新詞理解，因為我覺得，詞如果不了解的話，很難去連貫整篇(文章)，然後再加上一些新的句子的句型的用法(P2:202-1. txt - 2:30)。

教語文國語課最主要還是要著重在教這孩子能去閱讀，我在教的時候，要孩子會唸這個字，會寫這個字，他看得懂這個課文(P11: 203-1. txt -11:30)。

教學主要是在以字詞，語句為多(P4:402-1. txt-4:33)。

以句型修辭的練習為教學的重點(P5:404-1. txt-5:11)。

而高年級的教師師較常於進行文章內容深究時，與學生討論生活經驗或時事，即「情境模式」的理解目標。或是以習得讀書的方法，包括工具的使用作

為教學的重點。

陪她們讀之外，就是幫助她們看到更深的東西，也學習一些做人做事的道理（P6: 601-1.txt - 6:6）。

他看到的文章，或者是故事，最主要的情節他能夠交代（P3: 204-1. txt- 3:32）。要用自己的話來敘述大意（P3:204-1. txt-3:33）。

我覺得我們是在教他怎麼閱讀，怎麼推行知識（P7: 602-1. txt-7:39）。

目標，我覺得應該是，以後可以自己利用工具書。然後可以看懂文章，根據看的這些書以後，可以對你的成長有幫助，你的事業有幫助。…。（P 7: 602-1. txt-7:27）。

大部分低年級的老師以「能熟習常用生字語詞的形音義」為目標，高年級老師大多以學生能讀懂課文內容，了解文章的大意為教學目標。有老師提及應用工具書的能力與提升學生的閱讀動機，也有低年級老師的目標是指導學生用自己的話說出課文大意。

（二）重視學生的摘要與思考能力

在參與工作坊的過程中，當訪談人員在參與教師結束第二次教學攝影後，問說：「老師這次的教學目標是什麼？」，老師們的回應是相當的多元與個別化。但不可否認的是受到工作坊的影響，老師們思考自己的教學目標，教師們對於課文的內容深究與形式深究的教學，不再是指名兩三位學生發表後，抄寫大意，或練習習作後就完成的大意教學。

晴晴老師將閱讀課程的目標要培養學生閱讀的方法，學會閱讀方法後，從閱讀中獲得知識。他說：

我覺得這次的教學目標，是要培養他兩種能力，一種能力是怎樣去閱讀，就是你要從閱讀裡面學會閱讀的策略，就是說你怎樣去閱讀，怎樣去讀這是一個。第二個就是從閱讀中去學習，所以通常在我們那個就是特別的閱讀課裡面的話，通常我把它放在第二個重點，就是說你要怎樣去從閱讀中學習（P9: 201-2. txt -21:26）。

如如老師發現要有系統的指導學生如何去理解，至於新詞生字的理解，可以從語句的前後脈絡來推論理解。不過從言談內容中，可以得知如如老師仍是以文本字詞的理解為其教學活動的核心。

後來我就覺得很多東西要有系統的教，最後的目的是在教他們理解，…（P11: 203-2.txt - 11:13）。教語文國語課最主要的目標，還是要著重在教這孩子能去閱讀，這是教的部份，那學的部份，我在教的時候，要孩子會唸這個字，會寫這個字，他看的懂這個課文或者會欣賞這個課文（P11: 203-2.txt - 11:30）。語文閱讀教學目標蠻多的耶（訪談人員：說說看！）嗯，像國小目前以低年級來說，她們要會認讀字嘛，然後先從語句當中來找詞語句的意思，知道之後也許裡面會有一些新詞。那新詞她能夠從整句話的意思來判讀，這個詞應該是什麼樣的意思（P12: 203-2.txt-12:3）。

君君老師聽完訪談人員的話，不加思索的回答說：

這學期的重點，就是放在小朋友的發表能力上（P13: 205-2.txt -13:2）。

明明老師在傾向於生活化的學習方式，認為教學目標應該以激發學生的興趣為主。

目標是在激發學生對閱讀的興趣（P14:401-2.txt-14:10）。

利用空堂的時間訪談康康老師，他一邊看著學生的作業，一邊有些不耐地回答說：

差不多，按照我以前的教法，不過，閱讀教法也是按照我之前的方式在教（P17:603-2.txt-17:1）。

英英老師仍以大量閱讀為教學目標，他說：

就是多讀啦，讓他們多讀，因為我們這堂課是到圖書室，一個禮拜只有一次，難得這個場地是完全你可以使用的，沒有人（會）影響你，趁這個機會趕快多廣獵式閱讀（P19: 605-2-1.txt-19:3）。

（三）平衡字義理解與全文理解的教學目標

晴晴老師將語文閱讀課程分成文本基礎的理解與文義理解兩部分，並思考閱讀課要培養學生的能力為何？晴晴老師在訪談時提到：

語文課的目標，我可能還是會讓他們會去明白那字詞語，就是所謂的形式結構、生字、修辭、句形等部份。如果定義是在閱讀的話，…我的目標，我可能要請他們，不但是能夠了解文義，你還要能夠從裡面擷取你所需要的一些知識，就是能夠從閱讀中去學

習，而不是說學習中去閱讀，而是從閱讀中去學習新知（P 9: 201-3.txt - 9:2）

如如老師開始思考策略教學的導入真的可以培養學生的能力嗎？低年級教學目標是在於掌握文義。

要幫助學生提升語文能力，會去想，那天與二年一班的老師提說，我們這樣教，真的能夠幫助學生提升理解力嗎？我們私下在談這個問題，其實我們還是有很多（課要上），我們上課歸上課，我們學到一些策略，我們會想到底有沒有提升小孩子的理解力，（P10: 203-3.txt - 10:6）。首先他們拿到材料的時候，就是要有能力去掌握整個他所讀的東西，大概在講些什麼，那進一步就可以去思考這一篇文章，從當中獲得到什麼，（P12: 204203-3.txt - 12:3）

琪琪老師清楚的指出自己的教學目標在於表達能力的培養，問好的問題的能力，並有更多的學生參與教室裡的學習活動。

就語文的一篇文章，我的教學目標就是他們要…學會表達，（P14: 404-3-2.txt -14:2）訓練學生問問題、問好的問題的能力，墊好基礎。所以我花比較多的時間在指正他們討論出來的問句（P14: 404-3-2.txt-16:2）。希望有更多的學生參與發問（P4: 404-4.txt-10:12）。

恩恩老師透過對話與學生釐清觀念，並要培養學生的思考能力

其實是說一直在跟他們釐清觀念，其實你每次遇到的文章，或是你要選定的故事或課文，文本都是不同的（P16: 601-3-2.txt - 16:1），…除了訓練他們激發他們的思考能力，增加他們的邏輯思考，…可是那個東西是小朋友自己去問的，自己去找的，而不是老師給他們的傳遞的東西，是他們自己去思考如何（P16: 601-3-2.txt-16:16）。

明明老師則守住基本的課程目標：基本的文章內容理解與摘取大意。他說：

教學目標最基本的就是，讓他能夠讀懂文章，看懂圖，看懂它提問的內容，這是最基本的，進一步可能就是有一些內涵，裡面要告訴你的一些大意或是他要告訴你的一些…，表面看不出來的一些人生哲理，或是其他這方面，這方面也很重要，以六年級來講，基本的文字應該可以看得懂，可是進一步內容，可能就希望老師來指引，老師來引導（P17: 602-3-1.txt-17:1），

康康老師雖然指出語文閱讀課的教學目標是瞭解文章內容，但是其模糊、不確定的語句，讓研究人員感覺康康老師並未清楚自己的教學目標。

因為以前剛開始教的時候，就是學期剛開始教的時候，可能只是帶他們了解文章或是這個故事的內容在說什麼，那是會不斷增加閱讀的演習嘛，…我覺得還是不容易，我們課很多…（P19: 603-3. txt-19:1）。

英英老師對於自己教學期許是希望自己能引導學生對文章要有感覺，當然這樣都需要建立在基本字詞辨識、修辭運用，最後流暢的表達是他的教學目標。

語文教學的目標是，我以前有講過，涵蓋的內容有很多，包括你對自己的，譬如說你對讀了這一篇文章，你應該有所感動，或者是有所表示，即使是不感動，也就是要有感覺，沒有感覺的原因什麼？至少還有原因或者理由吧，不是完全沒知覺吧，然後像課文我會要求修辭方面，還有字的辨認方面，不過越到高年級要求的比較不一樣，高年級我真的希望說在修辭的運用，對課文的深究部份，我會比較要求他們，還有最後一個比較進階段是他在書寫，怎麼樣把你所想的寫出來，而且是很流順很流暢的寫出來，這是他們培養的能力（對文章要有感覺、基本字詞辨識、修辭運用、流暢的表達（P20: 605-3. txt - 20:1））。

在工作坊的同儕分享，在多重不同的教學情境下，重複的操作，並判斷自己的詮釋與產出的成果是否達到預定的目標。例如：1.琪琪老師在第二次教學攝影時，希望學生自己產生問題，於是採用分組討論的方式；在第三次教學攝影時，為了訓練學生提問的能力，於是回到5W1H疑問詞的認識與釐清；第四次教學攝影時，為了讓更多學生提問，教師修正自己的回饋評量方式，掌握到「閱讀策略教學」的開放接納教學原則。2.恩恩老師於第二次教學時，教師先以5W1H進行結構性的提問，有效地掌握文章的主旨；第三次教學攝影則是經由分組討論，由學生提出問題討論文章的主旨；第四次教學攝影的教學目標是促進學生閱讀的理解，教學策略是以角色扮演戲劇的方式呈現，並輔以學生互相提問，明明老師掌握到多元鷹架的教學原則。

六、追蹤的觀察與訪談——拆除外在資源之後，改變教學教師的喜悅

在第四次追蹤教學攝影與訪談時，參與教師的學習表現呈現穩定的狀態，研究人員則分別面對不同心情的參與教師，一為享受到新教學喜悅的改變教師，另一為未曾嘗試或嘗試過失敗的教師。首先將參與改變教學教師與教學內在的對話內容，分述如后。

(一)「知識就是力量」

1.知道如何指導學生形成段落大意或課文摘要

根據教師訪談的內容及觀察教學內容（參見表4-1-2-1）得知教師們應用行大意教學的策略項目，包括應用「辨識故事體的文章結構」，應用「提問」找出文章段落的「重點」，再「刪減不必要的字詞」、「整合」出文章的大意，進一步地「用自己的話說大意」。晴晴老師、明明老師、琪琪老師、恩恩老師運用5W1H作為教師或指導學生提問的架構。她說：

利用一些問問題的技巧，五個W一個H，然後讓她們學會怎樣去摘整個文章，…有人、有事情、有時間、有地點、有什麼東西、會發生了什麼事，他的情節就有了，…他就會變的比較完整第二步開始，就變成內容深究形式。這樣子，然後再講一些修辭啦！

我還是照著我們上次學的5W1H的方式，這次是想說改變方式讓孩子寫，把他們想過的寫下來，…

以前我們也知道5W，但是不知道如何應用在閱讀教學。現在用五個W一個H，學生不會亂問，我也知道學生沒有問哪些類型的問題，有時我會鼓勵他們思考故事一些背後的「為什麼」。譬如說白雪公主的後母為什麼要三番兩次的殺害公主？

但是，從研究者發現從歷次訪談內容與或教學內容中，發現只有英英老師在第三次上閱讀課程時，將故事體結構（背景包含地點、時間與主角的元素，事件則包括事件發生的原因、過程與結果），與5W1H的關係進行對照的說明外，其餘參與老師均未向學生說明兩者的關係，是老師的提問教學知識裡未有前述之知識結構呢？還是教師忽視了此故事體結構與提問的關係等，時有待進一步理解。

2.可以跳脫教學指引的思維，在心中形成清楚的閱讀教學結構

英英老師、君君老師表示過去上國語課，往往會參考教學指引向學生提問或整理重點。有時來不及先備課，上起課來會沒有章法、亂亂的。現在上閱讀文章的部分時，我可以清楚的依照提問教學的結構，讓自己的教學更有系統。晴晴老師也提到可以較完整的摘取文章大意，也可以有「根據」的提醒學生遺漏的部分。晴晴老師進一步地省思到過去以指名學生發表大意或摘要的教學方式，未能達到全班參與學習的效果，也沒有培養到學生摘要、思考的能力。

…你上過這種工作坊，他給你的是更新的觀念。就是說我們今天段落大意不是只有這幾個人發表就可以歸納出來。用幾個問題來帶領全班孩子一起來做，我覺得這樣子更能夠讓她們了解，因為如果你只叫幾個人發表，他也許是幾個人受惠而已。

這一次他們要去思考要問什麼，我會一直強調重點在那裡，回答要精簡，尤其是像我在寫黑板，要他們抄起來，他們就是知道要如何更簡單抄，如果他們抄的太簡單，我會告訴他們重點沒講到，他們就會知道要補什麼，所以這樣一來一往，他們就知道不是就只要回答問題，大意就是要重點及精簡…

另外，從明明教師四次的教學攝影內容，發現明明老師在第二次教學開始心中有清楚的故事體結構，進行其提問的教學活動。第三次教學則是以讓學生提出問題，第四次教學以戲劇的方式既行閱讀教學，並分組互相提問與回答。

對於摘要教學原則中，有關概念語詞的形成的教學，研究者進一步地對照教學觀察資料發現，發現僅有琪琪老師在指導學生將問題的答案、串接組織成文章大意前，帶著孩子將重複的語詞綜合成概念語詞。對於大意的形成者是由教師還是學生呢？根據教學觀察亦發現在第二次、三次教學攝影時，所有的老師們並未讓學生自己形成大意，而是在老師的主導下，與老師一來一往的討論形式下，形成課文大意。直到第四次，有恩恩老師、晴晴老師、琪琪老師、君君老師與晴晴老師讓學生接由長板條、白版或分組在黑板上書寫後，由學生自己串接組成課文大意。

3.我比以前更清楚知道如何指導不同程度的學生形成大意

有教師在清楚摘要形成的原則後，開始應用於指導閱讀成就較低落的學生。從訪談的內容可以得知教師在閱讀策略教學知識上增能後，展現的自信。

例如琪琪老師面對學習落後的學生採取5W1H的教師提問方式，對於中等程度的學生則根據其缺乏的部分，稍加提示，學生即可自行完成大意的寫作。

那個真的是程度很差的小朋友，他是連大意是什麼還在問我，可是以前這樣的小朋友我不知道怎麼教他，跟他講了一堆大意是什麼叫他寫，他還是寫不出來。現在是變成我問他問題，他就寫下來，他自己就可以串出來。有一些比較中等的學生，然後他可能還抓不到那個問題怎麼問的，那個我就跟他講說，他可能已經先寫了些了，可是後面沒有完成，他可能會寫不下去了，我說你看那發生了什麼很重要的事情，去想，我看他自己也會去，因為我問他們一個問題，然後他就會去接著想他自己的問題，然後他就會回答那個重要的事件是什麼，我只點這個問題，然後他就自己把它完成，就是問問題還蠻好用的。

(二) 教學歷程猶如問題解決的歷程

參與教師所遭遇的教學問題都伴隨著一些規則與限制，這些規則與限制左右著教師思考教學的方向，包括什麼可以變與什麼不可以變。在教師教學的情境裡，這些規則往往是由課程規範、教師信念與經驗所提供的，但是教學問題的界定卻是由教師本身去覺察，去界定。教師解決教學問題的方式是由過去的問題解決經驗所產生的，他提供了解決問題的可行途徑，卻未必一定能解決問題。研究者發現改變教學行動的參與教師，他們的學習歷程是一次又一次的嘗試解決教學問題的歷程。以琪琪老師發現自己的教學問題是「舉手發問的人越來越少」為例說明：

1. 問題：舉手發問的人越來越少。
2. 問題的現象：那有幾個學生第一次有問，第二次就不敢問了，那我就在想他第一次到底問我什麼，啊！對對，他好像問了一個我覺得不是的問題，我當下就有一點，不是說?這個不對，我當場不是這樣講，我可能會說，我就會當場問小朋友你們想這個答案是什麼，可能答案是那種很小的，譬如說早上，他可能問時間，我說這個是這一段的重點嗎？全班都說不是，然後我就擦掉，因為根本就沒寫，那我在想是不是這個擦掉的動作或根本就沒寫的動作，他們很受傷，雖然後來還是會擦，大家同學表決過後，比較接受，因為大家都已經同意了嘛。
3. 假設：感覺到小孩子是不是因為自己的給他們的評論或者是評斷，然後會影響他們是不是敢再去多做這種舉手發問？。

4. 推測造成問題的原因：就是之前我還是會放不開，就是我還是會去暗示提示這個到底是不是重點，然後到後來我會想他們也有人不敢問，就是會問的還是那幾個學生，可能因為他們有幾次舉手講，然後我說：這個是嗎？他們就退縮了。
5. 解決方法：開放接納學生的回應，決定不做任何的評斷
6. 具體教學行為：這一次我除了說他問的問題我都會寫在黑板，包括在表格什麼，然後大家再來表決。
7. 實施的結果：其實他們在講的時候，我不講，其他小朋友也會回應講，其他人就講：這個太小了啦！這個題目問太小了啦！就會這樣子講，然後，可是我就說：沒關係啊，我們就把寫下來，然後就發現有比較多一些平常不太會問的人也會舉手講。
8. 結論：任何問題都接受的話，他們就比較不會去想老師到底要問什麼，就想太多又不敢講，重點是讓他們去問嘛，所以不要局限太多。
9. 教師建構自己的教學理論：老師我更開放，學生會更主動。
(P5: 404-4.txt) ,

(三) 對學生學習觀的改變

1. 開始為學生創造更多外顯自己思考歷程的機會

教師開始想要瞭解學生對文章內容理解後的想法，開始比較不在意課程進度或時間充足與否的問題，也希望學生將其思考的結果，並應用現有的長條板或白版等教具作為學生的書寫工具。

我還是照著我們上次學的5W1H的方式，這次是想說改變方式讓孩子寫，把他們想過的寫下來，那這次是用小組的討論方式。我很直覺就是那個長條板我們可以妥善應用，然後我就一開始就先讓他們去想，我就只上那一大段，然後就那一大段之後，因為我就看，我看過那一段很完整嘛，我就讓他們去討論，裡面有沒有主要角色的who是誰，那孩子也清楚who不一定是人，而且有時候也不一定是一個，(P7:601-4.txt)。他們就是彼此會提供意見，而且他們是看了課文又去討論他有去哪裡啊，那事件是什麼，然後有的還會調說應該要怎麼樣講比較順啊，然後就在修改，然後才把那個大意，就是修飾到那個大意讀起來很順暢，...

我覺得有差異的是給孩子比較多的時間，沒有逼他們，沒有趕快趕趕那種感覺，孩子第一次給他們寫，就是那種長條板他們就覺得很好玩，但他也講這種問話的方式，小組的時間等等，大意就產生了，而且很重要的一點是「增力小組」那一組的默契，而且他也討論小組有沒有配合，然後他們也自己講有時候大意不是很完整，還要再加強，他們要自己檢討，配合度不夠。學生覺得這一次跟以前差別很大，因為他說以前上課有的人不專心，而且改變了方法，大家比較配合，而且有趣多了(P 7: 601-4.txt)。

2. 從詮釋自己的教學歷程中，開始關照自己與學生的互動歷程

當教師的教學思考，尤其是對受教者的學習觀，與其教學外顯行為表現之間有落差。因此幫助教師確實詮釋自己的教學，教師自己在當下的教學情境使用提問或小組討論的原因以及決策的來源。研究者發現教師根據自己的教學經驗對自己的教學活動進行詮釋，並作連續不斷的修正。例如：參與教師於執行「閱讀策略教學」後，會根據當下學生的回應，檢驗與修正自己的教學行動與想法。

你會感覺到孩子事實上會受我們引導的影響，也影響到他們的發問，會影響到他們覺得自己的問題是不是符合老師的需求或者老師的期望或者老師的標準（P 5: 404-4. txt）。我記得有一個很好玩的是，好像我那時候覺得他們問的那兩個問題都不錯，然後可是我一開始已經說就選一個，然後他們就選了一個了，可是我又捨不得擦掉，我覺得問到蠻重點的，我就自己補一句看能不能與學生選的那句結合啊？然後他們就開始又想要怎樣結合，兩個問題怎樣給合在一起，可是結合的又很怪，幾個舉手講完了之後，我又覺得我幹嘛去引導他們啊，就他們剛表決這個就維持他們原來的（P 5: 404-4. txt）。

因為我覺得後來他們就是每一個人，舉手講出來好像一直在揣摩，我到底要什麼，就是我那一句能不能結合，他們就一直努力要去結合，可是我那時候在想他們本來沒有想要結合的啊！是我（介入要去結合的）啊！然後就因為我那句話讓他們努力去結，結果是很怪啊（P 5: 404-4. txt）。中間的過程，你會發現他們都會受老師的影響（P 5: 404-4. txt）。

開學時，跟學生宣示：「這學期你們要當教室裡的主人，我要將學習權利還給你們」。宣示後，我發現教室裡的學習氣氛不一樣了，我開始將自己抽離出來看孩子的學習，他們說了甚麼話？他們作了什麼事情？

其實他們比我預期的優秀太多了。我可以放更多給孩子，我可以放更多心力在需要我幫助的孩子身上（P65: 601-4. txt）。

小結：綜上所述，分別從對參與教師量的教學行動的改變與質的教學信念的歸納整理，說明有改變的教師，在學習歷程中出現對「閱讀策略教學」可行性的質疑，隨著教學攝影的介入，從教學現場中親眼體驗到自己對學生學習觀的認知衝突，在動搖與瓦解的過程中，開始檢視自己的教學。在工作坊教學專

業課程的介入與回到教室裡的實踐，覺察自己教學的問題，加上訪談對話的建模歷程，促使教師回顧自己的教學過程，、說明、解釋與詮釋自己所進行教學處理的原因，以及對學生學習表現的意義，最後並提出對自己教學的修正或期望。「質疑、覺察問題、陳述自己的教學」等行為的出現為改變教師共同的具體表徵。茲將外在的學習介入到教師內在領域的歷程說明如圖 4-3-6-1。

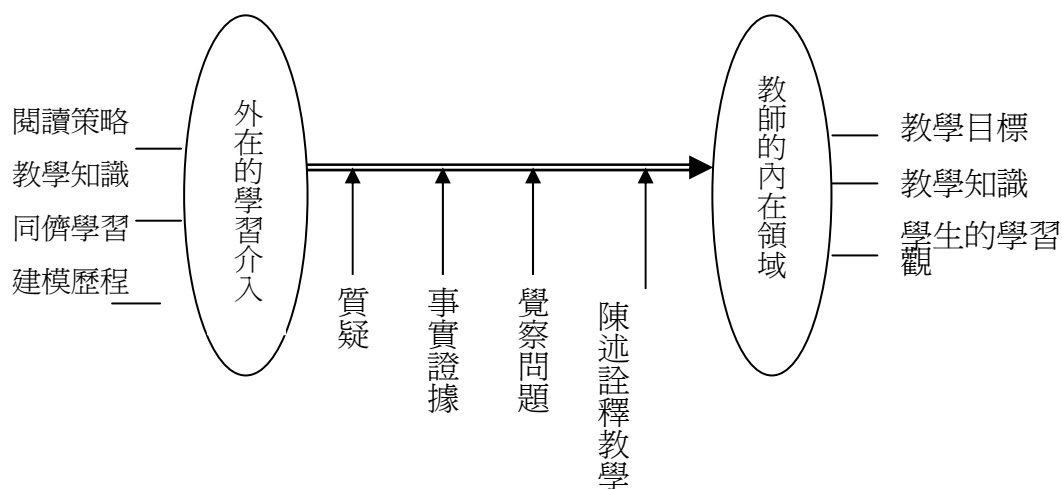


圖 4-3-6-1 教師學習閱讀策略教學之內在領域的變化歷程圖

將工作坊前後，參與教師對於閱讀的看法、閱讀教學目標、閱讀教學內容與師生互動的性質，整理歸納說明如下。

1 工作坊前

- (1)對閱讀的看法：從訪談的內容，可知教師未曾思考過什麼是閱讀的問題？意味曾思考過對於閱讀相關的認知歷程或相關條件。譬如琪琪師告訴你，訪談我沒有很正式的告訴他們什麼是閱讀世，…；如如師說：閱讀就是你去看一本書，一書 你會覺得滿舒服有收穫..

恩恩師回答說：…你這個是個好問題，哈哈 不過我會去引導他們喜歡去看書，...(85:86 P5: 404-1.txt)。

明明師：閱讀就是看書，跟看課本不一樣。閱讀就是看書，跟看課本不一樣。是資廣學生的知識。

(2)閱讀教學的目標：參考教學指引的內容進行教學，還有以句型修辭的練習為教學的重點。

(3)閱讀教學內容：著重課文內容表層意義的解釋，與教師的教學目標相呼應，教師出現指導學生句型修辭的表層內容意義的理解佔全部教學內容總次數的 35%。

(4)師生互動的性質：主要集中於教師對全班講授與提問的垂直方向型態，佔了發問總次數的 75%，而學生未向教師提出任何問題，學生同儕間亦未有互動的情形發生（0%）。

1. 工作坊後

(1)閱讀的看法：閱讀就是…，教過一本，什麼是看懂…，就是他會知道他的重點是什麼…與自己的生活經驗有關(4:5, P14: 404-3-2.txt)。

(2)閱讀教學的目標：如何讓學生產生問題（琪琪師，訪談 2），訓練學生問問題、問好的問題的能力，墊好基礎。所以我花比較多的時間在指正他們討論出來的問句（琪琪師，訪談 3）。

(3)閱讀教學內容：第二次的教學內容，集中於大意形成（32%），第三次教學時，轉移到閱讀策略步驟的指導（33%）與問題的澄清（32%）。

(4)師生互動的性質：第二次琪琪老師有 67%對全班發問及個別學生發問，而學生對教師提出問題的次數百分比從 0 比率增加為 21%。第三次有 83%對全班發問及個別學生發問，而學生對教師提出問題與學生同儕互動的次數百分比為 17%。

3. 追蹤訪談

(1)閱讀的看法：閱讀就是..嗯，學生要看的懂文章的意思，能夠說出文

章的內容。

(2)閱讀教學的目標：希望有更多的學生參與發問。

(3)閱讀教學內容：以問題的澄清（43%）。

(4)師生互動的性質：師生對話互動中有 73%對全班發問及個別學生發問，而學生對教師提出問題與學生同儕互動的次數百分比為 22%。

我們發現教師在字義解碼與全文理解中，尋求一個平衡性的教學目標，低年級的教學目標是文本的基礎字義解碼，高年級的全文理解。與第二次訪談內容相異之處，在於老師們希望透過策略教學，包括自問自答的策略，與學生釐清問題與觀念，且希望更多學生參與學習。教師們開始培養學生的思考能力成為教學目標。

七、不變的終點

(一)嘗試失敗後放棄的如如老師

早上進行完第二次的教學攝影，如如老師是唯一一位要求攝影者在架好攝影器材後，撤離現場才進行教學的老師，研究者也未能進入如如老師的教室觀察。訪談人員依約地來到如如老師任教的班級教室，學生都放學了，教室相當安靜。訪談過程中，如如老師描述著課本的課文內容對其教學影響時，感覺對如如老師好像對教學與閱讀策略學習之間有一些落差，二年級的認字基礎、學生參差不齊的程度、課程進度與時間的壓力對如如老師應用閱讀策略教學造成困擾。

如如老師認為 5W1H 的提問方法，對低年級的孩子而言，其學習方式是困難的，且單調無趣的。因此，他將提問的方式改為非結構式的自由發問方式，結果發現孩子提問的範圍是落在 5W1H 的內容，而且知道從文字的前後文脈絡猜測文字的意義。

我會讓他們自由發問，問他們想要知道，想要問的問題，請小朋友回答，這樣就很喜歡發問，那我還沒有跟他說，但其實他問的也蠻符合 5W1H 的，要講出人，什麼時間，什麼地點，他們大概就會把這幾個重點，八九不離十把那個問題問出來

(P11:203-2.txt-11:16)。

「由學生提問」的教學方式，對如如老師是一種新嘗試、新的刺激給予新的靈感，重新思考課文大意的教學。

其實我覺得我們方式雖然不一樣，但是我們的教學重點是一樣的，對低年級的用法要修正一下，那個方法可能對高年級比較好，對低年級會用另一種方法。那一種教學法對我是一種刺激，但是我雖然沒有完全照著使用，但會一連串的影響下面的教學，像上課的課文我開始用大意的教法，對我來說是一個新嘗試，當然我沒有像他用5W1H，他的方法給我一個靈感，雖然我不是照那個方式（一種刺激…）。

如如老師坦言在工作坊前不知道如何指導學生形成大意。從學生的心智年齡、教學時間與教學活動的設計等觀點，對工作坊提供的策略有所批判。雖然如此，如如老師還是進行大意形成的教學，除了修正工作坊所示範的5W1H的方式，並思考要不要教低年級的學生摘取大意。

我們都知道大意對孩子將來在三四五六年都要跑。對我們來說，沒有人教過我們如何教，也不知道要如何教，又因為大意要做一個重整歸納，這過程是比較久的，就是說花時間比較久一點的。

有時候會說看可不可以後來教，那上了那個課之後，會覺得大意要教是很重要的，對於你二年級要怎麼去教你就要去想?…他的方式也許你來講也許不太刻意，那你就要去修正，那你來講也許可以，慢慢去修正… (P11: 203-2.txt - 11:34)。

但是，如如老師發現自己無法收拾學生自由發問後的內容，誠如訪談時如如老師自己所形容的「寫得滿滿的黑板」，不知從何下手整理歸納出學生的看法，整合出課文大意。這樣的挫折，加上如如老師認為閱讀教學是透過閱讀與學生產生互動是重要目標之一，閱讀對如如老師而言是一種了解孩子心理狀態的媒介，這樣的想法影響著如如老師對結構性策略教學系統的態度，認為策略教學在師生互動中不是那麼地重要，對教室裡實施閱讀策略教學抱持著存疑的態度。

我發現我的孩子他不喜歡用，就是他理解夠，可是他不喜歡用這些工具，… (P3:

203-4. txt-3:18)。有些孩子是懶得用，有的就是覺得說他不需要啦，有些覺得他知道就好，我發現我們班的有幾個類型就是這樣，特別是男孩子（P3:203-4. txt-3:19）。

其實我那時候蠻怕教孩子那個結構的東西，一方面可能我也不知道要怎麼跟二年級的講結構的東西，可是也停留在那個初層次的那個什麼認讀，讀寫的那些，後來就覺得說～大意啦，大意，後來就覺得說他們可以用這個工具，可是我有問他們說喜不喜歡，他們說不喜歡，雖然他們可以寫，我是覺得一方面孩子顧及他的技巧，他可以用的工具很重要，第二個要看他喜不喜歡你們，看不看重你們（P 3: 203-4. txt - 3:21）。現在更明確的教五個w是怎麼用，那麼以前我們是告訴他什麼人，他可能不會主動去找5w，就是要靠人家給他問題才回答（3: 203-4. txt - 3:31）。就是還不是很熟練那個教學方法，還有因為你不太敢嘗試，會比較習慣用那個舊的方法來（P 3: 203-4. txt - 3:51）。

如如老師仍然覺得不適合以「閱讀策略教學」指導二年級的學生閱讀文章。認為學生不喜歡提問，不喜歡閱讀策略的工具，背後的原因是學生懶的動腦筋。

其實我那時候強調的是二年級的大意，我們不是很知道孩子的語文程度到底在那個level，那我覺得你們用的方法是比較適合在中高年級的。低年級應該多用一點類似遊戲方式來帶，我有這種感覺。（P10:203 -3. txt-10:4）。我發現我的孩子他不喜歡用，就是他理解夠，可是他不喜歡用這些工具，…（P 3: 203-4. txt-3:18）。有些孩子是懶得用，有的就是覺得說他不需要啦，有些覺得他知道就好，我發現我們班的有幾個類型就是這樣，特別是男孩子（P3:203-4. txt-3:19）。

如如老師於接觸工作坊後，也對「閱讀策略教學」產生質疑，認為「閱讀策略教學」難度過高，學生是無法學習，且質疑學生提問的能力。但是這些質疑並未在實際的教學過程中這些質疑並未在實際的教學過程中獲得驗證或反證，加上教師從自己舊有的經驗去解釋新教學概念，又學生的學習成果並未帶給教師正向的教學經驗，事後如如老師表示自己原本不知道如何指導學生形成大意，可以說在缺乏閱讀教學專業知識的情況下，如如老師在第三、四次教學攝影時，如第四章第一節之教學程序資料顯示回到例行的閱讀教學模式。

「由學生提問」的教學方式，對如如老師是一種新嘗試、新的刺激給予新

的靈感重新思考課文大意的教學。

我們在做大意，我們就會引導說，要小朋友要把那個問題問出來，…。那我還沒有跟他說5W1H，但其實他問的也蠻符合5W1H的，要講出人，什麼時間，什麼地點，他們大概就會把這幾重點，八九不離十把那個問題問出來。

其實我覺得我們方式雖然不一樣，但是我們的教學重點是一樣的，對低年級的用法要修正一下，那個方法可能對高年級比較好，對低年級會用另一種方法。那一種教學法對我是一種刺激，但是我雖然沒有完全照著使用，但會一連串的影響下面的教學，像上課的課文我開始用大意的教法，對我來說是一個新嘗試，當然我沒有像他用5W1H，他的方法給我一個靈感，雖然我不是照那個方式（一種刺激…）。

如如老師原先不知道如何指導學生形成大意。從學生的心智年齡、教學時間與教學活動的設計等觀點，對工作坊提供的策略所批判。雖然如此，如如老師還是進行大意形成的教學，除了修正工作坊所示範的5W1H的方式，並思考要不要教低年級的學生摘取大意。

我們都知道大意對孩子將來在三四五六年都要跑。對我們來說，沒有人教過我們如何教，也不知道要如何教，又因為大意要做一個重整歸納，這過程是比較久的，就是說花時間比較久一點的。

有時候會說看可不可以後來教，那上了那個課之後，會覺得大意要教是很重要的，對於你二年級要怎麼去教你就要去想?…他的方式也許你來講也許不太刻意，那你就去修正，那你來講也許可以·慢慢去修正…（P11: 203-2.txt-11:34）

（二）未曾質疑與嘗試的康康老師

依約來到康康老師的教室門口，剛好訪談時間之際，受老師必須臨時處理學生的狀況，聽到受訪老師對著學生管理秩序，心裡覺得「這位老師真是累呀！」。訪談沒多久時間就到了掃地時間，整個空間與節奏突然都變快了，整個訪談過程受到外界干擾極大。根據教學攝影片，康康老師對於新的策略教學的導入是按兵不動的依照其原來的教學方式進行，對於研究人員進入教室觀察教

學的要求是被拒絕的。對於教學目標，雖然康老師指出語文閱讀課的教學目標是瞭解文章的內容，但是其模糊、不確定的語句，讓訪談人員感覺是不清楚的。

因為以前剛開始教的時候，就是學期剛開始教的時候，可能只是帶他們了解文章或是這個故事的內容在說什麼，那是會不斷增加閱讀的演習嘛，…我覺得還是不容易，我們課很多…（P19: 603-3. txt-19:1）。

研習後的閱讀教學，差不多，按照我以前的教法，教法也是按照我之前的方式在教，就是唸課文然後就再提問（P17: 603-2. txt-17:1）。

不過康康老師表示曾經讓學生提問、討論，並依自己的需求調整教學的方式，包括提問後的討論。

那天我在講課我是用最短的把每一段講出來，當然是希望講到重點，然後提出來我都會問。對於工作坊所示範的策略教學，我不是什麼都吸收，因為中文的閱讀不一樣，我們希望他們講出來，他們用5W1H，問問題沒關係，我們都寫在黑板上。但是我不是，同學問一個，然後我們做一個討論，其實一節課不多才把這個大意講完，小朋友討論得蠻多的，而且舉手蠻踴躍的，連那些平常不舉手的也來講一下湊一下熱鬧，那也是蠻快樂的，其實如果能快快樂樂的上是最好，不要讓孩子覺得沉悶啊！或者無所事事啊或者做自己的事這樣，看你怎麼去吸引他，我覺得在這樣的情況比較好…。（P17: 603-2. txt - 17:19）。

對於提問的教學策略詮釋為快樂學習氣氛營造的方式，吸引學生學習的手段，與工作坊示範的閱讀策略教學的背後理念有落差的。

康康老師認為「閱讀策略教學」背後的概念，不是所謂的以學生為中心的概念，不是讓學生毫無顧忌的提問，學生提問應該有所限制的。雖然康康老師表示曾在教學時並未有特定的期望或假設，是開放讓學生發問的。但是，在實際的教學情境中，康康老師很容易打斷學生的發言，並說：是這樣嗎？或者是回應學生說：對嗎？康康老師所陳述的想法與實際的教學行為發生不一致的現象。

不能說是以學生為中心，可是呢孩子他們的提問還是會有一個限制，然後有時候他們有問到我們所希望達到的程度，說實話沒有期望他們可以問什麼。其實比較沒有特定要他們得到什麼，通常都是以他們為主，以他們自己回答，至於說老師要去假設什麼東西，

我覺得應該是不必要。如果真的要假設的話，我覺得主導這個東西會蠻奇怪的，只是說或許他們會覺得，但我自己本身會設定到這個東西到一個程度，他們在提問題或是在學習沒有到這一個地步，我才會去…主導，有時候他們比較強的或者比較好奇的，像地底下的故事啊，像這種旅遊性的東西啊，他們提的問題比較多，當然是好玩（P18:603-3.txt-18:3）。

「示範教師的教學影片」是康康老師對工作坊印象較深刻，但是，在討論的過程中，研究者觀察到康康老師對影片教學的解釋不同於其他同儕教師，也讓康康老師在那一次發言之後未再主動說話。在研習回饋單上寫著：自己的觀察能力仍須加強。康康老師說：

覺得他們拍攝很理想，自己實際去做會覺得有些落差，因為那些學生已經接受一年的訓練了，即使學生的年紀比我的小。雖然說他不是每一課都教，他也是一段時間，就是選幾課然後用這樣的方式，這孩子畢竟已經知道他們習慣他們自知，他們自動討論的方式也比較豐富。

對於自己也嘗試大意教學，但是時間的掌握不理想。他認為：

示範教學的教師比較知道那個時間的掌握。怎麼講，他們比較會掌控時間，至於我在拍攝時，我也是用他們的方式，也是大意教學，我花了一節多，還是沒有辦法完全上完那一課的大意。

「教學攝影」對康康老師造成相當大的壓力，對於當天外在環境的變化都成了康康老師注意關心的事項。也從康康老師關心的事項，可以得知閱讀策略教學尚未進入康康老師的教室。

我好像覺得每次攝影每次都會有一些雜事，像第一次錄影時，馬路那邊有喪事，第二次錄影遇到選舉，第三次在休假過後，我真的覺得我們班選的時間真的是…。而是他們自己在討論時，我倒覺得他們有去想，這個是好事，第三次錄影其實蠻正常的不會特別怎樣，那第二次才比較慘…。

綜上所述，研究者未見康康老師對「閱讀策略教學」提出與課程或教學運用等相關質疑，除了「時間不足」等共同的限制外。於訪談過程中，康康老師並未將自己教與學的因果關係，加以陳述或說明，卻在意是否能成功的如教學影片中一節課內完成大意教學或提問或外在環境的干擾等枝節問題。

故，我們發現在老師們思考「變與不變」、「用與不用」的過程中，教師處理歧異事件的狀況，是影響其變與不變的關鍵。質疑的產生是爲了對自己實施教學前的假設，教學的實踐是蒐集證據的歷程，學生的學習成果是證據的提供，猶如問題解決的歷程。而認知不一致的質疑在本研究中是促使教師有效的改變教學行動與內在領域的重要關鍵歷程。繼而在訪談與同儕互動的過程中，經由陳述說明自己的教學歷程，省思自己的教學。本研究有參與教師省思發現到自己的主導性太強，限制了學生的學習發展；也有老師覺察到師生互動間的開放接納度，亦影響著學生的學習參與度與主動性，更有老師在上完工作坊後的新學期，跟學生宣示說：這學期老師要把主導權交還給你們；另外教師亦會思考新教學策略在教室裡實踐的可行性條件，包括任教班級的課程進度、時間的分配、學生的學習能力和教材的性質等外在因素，接著是如何將所學習的「自問自答」策略知識，轉化成具體的教學程序。但是，教學實作攝影的焦慮，教材教法的模糊惶恐，以及現場與學生互動的壓力等，卻又衍生成參與教師實踐教學新知的的干擾因素。因此有些教師對於新教學模式的嘗試顯得踟躕不前或淺嘗即止，未能在工作坊支援教師專業發展的過程中，獲得事實的驗證以驗證自己的假設或製造舊有的教學認知概念衝突，研究者亦未能及時介入協助其檢視或發現自己的閱讀教學問題，以致使得康康老師成爲專業發展課程裡的客人。