

國立臺灣師範大學教育學院教育學系

課程領導與教學實踐碩士在職專班

專業實務報告

In-service Teacher Master's Program of Curriculum Leadership

and Teaching Practice

Department of Education

National Taiwan Normal University

Professional Practice Report

運用思考策略提升國小二年級學童閱讀表現之行動研究

An Action Research on Using Thinking Strategies to

Enhance the Reading Performance of Second-Grade

Elementary School Students

陳瑾怡

Chen, Jin-Yi

指導教授：劉美慧 博士

Advisor: Liu, Mei-Hui, PH.D

中華民國 114 年 1 月

January 2025

## 謝辭

這段旅程轉眼間即將告一段落，回首過去的學習與研究歷程，我曾迷惘、徬徨，也曾因挑戰而感到挫折。然而，這些經歷不僅磨練了我，更讓我成長茁壯。這一路走來，有許多人默默陪伴與支持，使我得以順利完成這篇論文，心中滿懷感激。

誠摯感謝我的指導教授美慧老師。老師以嚴謹的學術態度和敏銳的思維，引導我深入思考，釐清研究方向。老師不僅提供寶貴的學術建議，更以耐心與鼓勵支持我，使我在一次次的修正與挑戰中累積經驗、不斷成長，讓這段學習旅程更加充實。

此外，感謝一路陪伴我的朋友們—雨萱、佳玟、怡嘉、伊玟和玉君姐。謝謝你們時常與我討論、彼此打氣。因為有你們的陪伴，這趟學習的旅程並不孤單，也讓我在困難中找到持續前進的力量。

最後，最深的感謝獻給我的母親。謝謝妳一直以來的包容與支持，當我因學業忙碌無法陪伴時，妳總是理解與體諒；當我因研究受挫時，妳的溫暖與關懷，讓我重新找回前進的信心。妳的愛與支持，是我堅持走下去的最大動力。

這段旅程雖然充滿挑戰，但因為有這些珍貴的陪伴與鼓勵，使這條路變得更加溫暖而有意義。我將帶著這份感激與收穫，繼續探索與成長，並將這段經歷化為未來前行的力量。衷心感謝你們！

# 運用思考策略提升國小二年級學童閱讀表現之行動研究

## 摘要

本研究旨在探討運用思考策略進行國小二年級學童閱讀課教學之實施成效，研究目的在於了解：一、運用思考策略的課程設計與教學歷程；二、運用思考策略對學生閱讀表現的實施成效；三、研究過後，教師的專業成長情形。研究者以三本適合小二閱讀能力的繪本作為教材，並在閱讀課程中運用哈佛大學「讓思考可見計畫」研究團隊設計的思考策略，實施 14 節的課程。

本研究採用行動研究，歷經三個循環，採用觀察、紀錄與文件分析等方法蒐集資料，來檢視學生閱讀表現的情形。研究結果發現：

- 一、運用思考可見策略的課堂有以下特色：1、思考策略為結構化的引導工具。2、關注學生思維過程而非結果。3、需要安全且支持的環境。4、須持續關注學生與調整課程。
- 二、思考策略「進入角色」可協助學生理解故事角色的感受，透過記錄與分享促進學生表達能力的成長。
- 三、教師結合趣味與能力的課程設計，從知識的傳遞者轉變為學習的促進者。

最後，依研究結果提出建議，做為未來相關研究之參考。

**關鍵詞：**思考策略、閱讀教學、繪本教學、行動研究

# **An Action Research on Using Thinking Strategies to Enhance the Reading Performance of Second-Grade Elementary School Students**

## **Abstract**

This study aims to explore the effectiveness of implementing thinking strategies in second-grade reading instruction. The research objectives are to understand: 1. The curriculum design and teaching process when applying thinking strategies. 2. The effectiveness of thinking strategies in improving students' reading performance. 3. The professional growth of the teacher after conducting the study.

The researcher selected three picture books suitable for second-grade reading levels as teaching materials and applied thinking strategies designed by the "Visible Thinking" project team at Harvard University during reading lessons. A total of 14 lessons were conducted.

This study adopted an action research approach, carrying out three cycles of instruction and collecting data through observations, recordings, and document analysis to examine students' reading performance.

### **Key Findings**

1. Classrooms that implement Visible Thinking strategies have the following characteristics: (1) Thinking strategies serve as structured guiding tools. (2) The focus is on students' thinking processes rather than just the results. (3) A safe and supportive environment is necessary. (4) Continuous attention to students and curriculum adjustments are required.
2. The thinking strategy "Step into the Role" helps students understand the emotions of story characters. By recording and sharing their thoughts, students improve their expression skills.

3. The teacher, by integrating engaging and skill-building lesson designs, transitions from being a knowledge transmitter to a learning facilitator.

Finally, based on the research results, recommendations are provided as a reference for future studies.

Keywords: thinking strategies, reading instruction, picture book teaching, action research



# 目 次

謝辭.....	i
中文摘要.....	ii
英文摘要.....	iii
目 次.....	V
表 次.....	vii
圖 次.....	viii
<b>第一章 緒論.....</b>	<b>1</b>
第一節 研究背景與動機.....	1
第二節 研究目的與問題.....	5
第三節 名詞釋義.....	6
第四節 研究範圍與限制.....	7
<b>第二章 文獻探討.....</b>	<b>9</b>
第一節 閱讀表現與思考.....	9
第二節 思考策略.....	14
第三節 提問與記錄的相關研究.....	21
<b>第三章 研究方法與實施.....</b>	<b>25</b>
第一節 行動研究設計與流程.....	25
第二節 研究場域與參與者.....	28
第三節 教學研究設計.....	31
第四節 資料蒐集與資料分析.....	36
第五節 研究倫理.....	39

<b>第四章 研究歷程與省思</b> .....	<b>41</b>
第一節 《蘿西最美好的一天》之教學歷程與省思 .....	41
第二節 《阿志的餅》之教學歷程與省思 .....	56
第三節 《每一件善良的事情》之教學歷程與省思 .....	67
第四節 學生學習成效 .....	77
第五節 教師的省思與成長 .....	92
<b>第五章 結論與建議</b> .....	<b>97</b>
第一節 結論 .....	97
第二節 建議 .....	100
<b>參考文獻</b> .....	<b>102</b>
附錄一 課程教案 .....	105
附錄二 知情同意書 .....	108
附錄三 《蘿西最好的一天》前測學習單 .....	109
附錄四 《蘿西最美好的一天》後測學習單.....	110
附錄五 《阿志的餅》前測學習單 .....	111
附錄六 《阿志的餅》後測學習單 .....	112
附錄七 《阿志的餅》紀錄表 I .....	114
附錄八 《每一件善良的事情》學習單 .....	115
附錄九 學生課堂行為評分標準 .....	116
附錄十 《蘿西最美好的一天》修正後課程設計 .....	117
附錄十一 《阿志的餅》修正後課程設計 .....	120
附錄十二 《每一件善良的事情》修正後課程設計 .....	124

# 表次

表 2-1 十二年國民基本教育國語低年級閱讀表現目標與教學面向.....	11
表 2-2 閱讀素養教育議題適用於低年級實質內涵與教學面向.....	12
表 2-3 《讓思考變得可見》策略列表 .....	18
表 2-4 記錄策略相關研究整理.....	22
表 2-5 提問策略相關研究整理.....	23
表 3-1 學生編碼與閱讀相關表現.....	30
表 3-2 課程繪本.....	36
表 3-3 資料編號對照表.....	38
表 4-1 《蘿西最美好的一天》前後測學期單之比較 .....	53
表 4-2 《阿志的餅》事件與情緒配對的作答情形 .....	59
表 4-3 《阿志的餅》學生作答偏誤整理表 .....	60
表 4-4 學生使用第三人稱敘述整理.....	62
表 4-5 學生作答完整且合理紀錄表.....	63
表 4-6 《阿志的餅》前後測作答比較表 .....	65
表 4-7 《每一件善良的事情》學生第四頁內容的作答與分析 .....	71
表 4-8 《每一件善良的事情》學生第六頁作答優良表現與分析 .....	74
表 4-9 《每一件善良的事情》個人紀錄表Ⅱ優良作答表現與分析 .....	76
表 4-10 學生認為「記錄」對自己的幫助.....	84
表 4-11 學生認為「討論」對自己的幫助.....	85
表 4-12 初級閱讀組學生閱讀表現.....	88
表 4-13 中級閱讀組學生閱讀表現.....	89
表 4-14 高級閱讀組學生閱讀表現.....	92

# 圖次

圖 2 - 1 理解地圖.....	16
圖 3 - 1 研究架構圖.....	25
圖 3 - 2 行動研究流程圖.....	26
圖 3 - 3 課程流程圖.....	32
圖 3 - 4 三角檢證圖示.....	39
圖 4 - 1 《蘿西最美好的一天》課程規劃 .....	42
圖 4 - 2 《阿志的餅》課程規劃 .....	57
圖 4 - 3 《每一件善良的事情》課程規劃 .....	69
圖 4 - 4 初級閱讀組課堂表現.....	87
圖 4 - 5 中級閱讀組課堂表現.....	88
圖 4 - 6 高級閱讀組課堂表現.....	90

# 第一章 緒論

推動閱讀已為全球性的活動，而思考是一種複雜交錯的腦內活動，與閱讀兩者之間彼此相互促成，因此本研究主要想探討運用讓思考可見（Making Thinking Visible, MTV）的思考策略及實作方式對學生閱讀表現的影響。本章共分四節，第一節為研究背景與動機，第二節為研究目的與問題，第三節名詞釋義，第四節為研究範圍與研究限制。

## 第一節 研究背景與動機

### 壹、研究背景

#### 一、從國際閱讀評量看見閱讀教學的方向

臺灣自 2004 年起開始，參加國際教育成就評量學會（International Association for the Evaluation of Educational Achievement, IEA）2001 年起舉行的「促進國際閱讀素養研究」（Progress in International Reading Literacy Study，簡稱 PIRLS），與不同國家的學生共同參與測驗。此測驗每五年測量一次，主要目的是評估四年級學生的閱讀理解能力，是全球最重要的兒童閱讀素養調查之一。至 2021 年，已有 57 個國家、400,000 名學生參與調查，其中包含臺灣、新加坡、俄羅斯、英國、芬蘭等不同文化和經濟背景的地區參與。透過測量四年級兒童的文學賞析，以及獲得與使用資訊的能力，可使各國政府了解自己的學生在國際上的表現，再分析學生生活環境的相關資料，來評估影響閱讀學習的各項因素，探討國家教育政策、教學方法、學習環境等教學實務的發展，作為調整國家教育施政的方向，制定國家教育政策。

PIRLS 2021 學生閱讀素養國家報告（張郁雯、詹益綾、林欣佑等人，2023）中，根據臺灣在 2021 年測驗出來的結果，在各方面都給出的建議。其中在教學上的建議有以下幾點：1. 營造正向學習環境、2. 詮釋整合與比較評估的閱讀應在更早一點的年級進行教學、3. 鼓勵學生多閱讀長篇文本、4. 在差異化教學上需更多的支持與協助、5.

需對數位閱讀策略教學成效進行評估、6. 強化故事體教學。經分析後發現，臺灣學生在說明文與故事體的閱讀表現上，說明文的進步優於故事體，再進一步的分析，發現學生對於故事情節的發展，及角色情緒與觀點的掌握尚有進步的空間。因此在故事體教學的建議當中，除了強調理解文本內容，同時也希望學生應該要體驗故事中角色的情感變化與情緒管理，接著再討論角色的情感、行為，以及所作出的決策，並且要深入探討這些行為與決策所帶來的後果和影響，同時引導學生考量他人情感與需求，反思角色應如何對待他人。

## 二、以互動擴增多元的閱讀理解

十二年國民基本教育綱要（教育部，2021）中提到，十二年國民基本教育課程發展以自發、互動、共好為基本理念，強調學生為主動的學習者，學校應引導學生開展各種互動能力，使學生除了與自我談話，還能與他人、社會、自然對話，並從中體驗生命的喜悅及意義，彼此謀求互惠共好。因此在課程目標中，期盼學生能將所學融會貫通，應用在生活中，並透過適切的溝通與團體互動，展現包容及合作的態度，以適應社會生活。

依循十二年國民基本教育總綱的核心素養，國語文綱要在核心素養具體內涵中提到，國小階段的學生應在日常生活中學習體察他人的感受，適切表達個人想法，給予適當的回應，並理解、容納不同意見。而學習重點將學習表現分成聆聽、口語表達、標音符號與運用、識字與寫字、閱讀、寫作等六個類別，其中在聆聽、口語表達、標音符號與運用、閱讀等四項類別中，都明確列出「與他人互動、分享」的學習表現目標（教育部，2018）。

## 三、以思考策略作為提升學生閱讀表現的階梯

思考策略來自於哈佛大學教育研究院的「零點計畫」（Project Zero, PZ）中的子計畫—「思考可見計畫」（Visible Thinking Project），由 Ritchhart、Church 等人主導，他們在長期研究習性與濡化的過程中，架構一些簡單的思考策略，發展出較具代表性的思考重點，其中包含建立連結、考量不同觀點及看法、運用證據進行推理等思考活動。

透過思考策略的使用，創造學生思考的機會，並且將學生對課程議題的想法顯露出來，增進師生間的理解與互動，不斷推進學生的學習（Ritchhart 等人，2011／2018）。

這些不同的思考策略，各自都有自己的思考步驟，而每道思考步驟都是下一道思考步驟的基礎，使學生可以跟著步驟，自然的發展良好的思考。因此使用思考策略除了能使個體內在的思維顯現，同時還能藉由思考策略的架構，讓學生有層次的思考議題。

## 貳、研究動機

### 一、培養學生想像故事畫面的能力，以增加閱讀樂趣

在低年級授課的這兩年，我用豐富的聲音表情及動作說故事給學生聽，引起他們對繪本的興趣；後來在課程中加入直接提取與直接推論的提問，除了讓學生練習更專注的聆聽，也讓課程多了一些挑戰，以維持他們對閱讀繪本的興趣，並開始培養他們基礎的閱讀能力。但除了一開學的前三個月，後面的課程不論如何調整，始終無法維持學生在課程中的專注度。

在一次偶然的課堂討論中，學生們表示在閱讀故事書的時候，他們只會瀏覽書中插圖，或是把文字唸出來，從來不曾透過文字的描述想像畫面，也不曾讓自己隨著情節發展，參與其中。

閱讀故事的樂趣，就在於我們可以藉由文字的描述想像書中的時空環境，跟著角色們經歷不同事件，體驗不同的感受。如果能將自己置換成故事的其中一個角色，並跟著故事的發展，想像自己在故事中會做出什麼樣的行為、說出什麼樣的話，誰會支持我的選擇？誰又會阻撓我的決定？又或者可以讓自己身處故事當中，注意每個角色的思維與行動對故事的影響，細細品味人物間的情感流轉。不管是透過讀者豐富想像，或者是對細節的仔細觀察，都可以增進閱讀故事的趣味，讓自己更享受在故事之中。

然而學生沒有在腦中勾勒書中的場景、也沒有想像人物的動作及對話，閱讀故事書對他們來說就只能停留在書籍的插圖或文字表面的閱讀，不會對內容有所好奇或預

測，更無法進一步的推論或批判，如此一來，故事的內容便顯得枯燥乏味，也難以引起他們的興趣和共鳴。長期以往，不僅削弱學生對閱讀的興趣，也會影響閱讀能力的提升。所以研究者想讓學生學習透過文字的敘述想像文本畫面，試著理解角色視角、情感及行為動機，也嘗試讓自己進入故事當中，跟著故事發展體驗不同的經歷，而能更享受閱讀故事的樂趣。

## 二、提升學生獨立思考並勇於表達的能力

臺灣過往的教育重視學生背了多少知識，只要能記熟就能考高分，不管什麼科目都有正確答案，形塑萬事萬物都有正確的答案，也限縮了學生思考範圍與回答的勇氣。

在過去八年的教學經驗中，研究者發現很多時候學生雖然不明白題目或老師的意思，但學生仍不斷的嘗試回答；也有的學生儘管看起來對課程很有興趣，很配合課堂的任何活動，但就是不曾回答任何問題或提出自己的疑惑，低成就的學生尤其容易發生後者的情況。經過長時間觀察，發現學生這些行為的背後可能有兩個原因，一是學生希望可以回答出教師認可的答案，二是因為不希望自己答錯而受到嘲笑或責罰。所以很多時候，學生並不是依據文本脈絡來推測答案，也沒有把自己與文本連結來理解故事內容，而是在猜測教師想要的回應。

現在授課的班級中有幾位學生，當我口頭提問時，他們未曾回應過問題；用學習單代替口頭回答時，他們都要等我表達出「這個答案可以」之後，才會把答案寫在學習單上，如果遲遲沒有得到我的同意，那道題目就會呈現空白。即便我的提問是學生對某事的感受或是與生活相關的經驗，這些學生依然需要得到我的肯定，才會將答案記錄下來。

上述的學習情況，容易使得學生變成被動的學習者，養成等待教師的指引或只照著正確答案作答，而逐漸失去獨立思考和表達自我觀點的能力。因此研究者希望能讓學生自己獨立思考並願意表達自己的想法。

## 三、增加討論機會以豐富學生觀點與增進自我表達的能力

研究者在本校擔任低年級的閱讀科任教師，在課堂中除了會提問直接提取或直接

推論的題目，有時候也會穿插提問學生日常生活經驗或邀請學生分享自己的感受。關於學生本身經驗或感受的題目沒有正確答案，也毋須從文本中找證據，只要與討論主題有關即可，但能敢於在安靜無聲的空間中分享想法或心情的學生幾乎都是同樣的那幾位，甚至在一整學年的課程中，始終有學生沒有開口回答過。即便如此，研究者發現除了主題的討論之外，這些類似於聊天分享的內容，多少都能讓學生吸收到不同的經驗，尤其是對正處在學習中，但沒有回應或不知該如何表達的學生有著更多的影響。

因此，如果能讓學生表現出自己的想法，除了能增加學生在腦中整理想法的練習機會，也能讓其他同儕間接學到更多元的經驗。經過不斷的調適與吸收，學生的學習會更加的有效。

## 第二節 研究目的與問題

依據上述研究背景與動機，本研究之研究目的與研究問題如下：

### 壹、研究目的

- 一、瞭解實施運用思考策略的課程設計與教學歷程。
- 二、探討運用思考策略的課程對國小二年級學生閱讀表現之成效。
- 三、探究本行動研究後，教師的專業成長情形。

### 貳、研究問題

- 一、實施運用思考策略的課程發展特色為何？實施中遇到的困難及因應策略為何？
- 二、實施運用思考策略的課程，對於國小二年級學生的閱讀表現有何影響？
- 三、實施運用思考策略的課程，教師有何成長與調整？

### 第三節 名詞釋義

#### 壹、閱讀表現

十二年國教國語文領域課程綱要（教育部，2018）在國語文領域學習表現中有六大類，其中在閱讀這項類別中，低年級共有九項學習表現目標。本研究選用 5-I-4「了解文本中的重要訊息與觀點」及 5-I-9「喜愛閱讀，並樂於與他人分享閱讀心得」兩項指標，並參考 PIRLS 2021 學生閱讀素養國家報告（張郁雯、詹益綾、林欣佑等人，2023）中的建議，融合為本研究所稱的閱讀表現。

因此本研究所指的閱讀表現，是指學生能了解故事角色的觀點，體會角色的感受，從中發覺閱讀故事的趣味並學習表達自我的想法。本研究藉由學生在課堂書寫的紀錄、課中的觀察與課後的訪談等，來評估學生的閱讀表現是否提升。

#### 貳、思考策略

本研究所稱的思考策略來自於 Ritchhart、Church 和 Morrison 等人（2011／2018）合著的《讓思考變得可見》（*Making Thinking Visible*），他們依多數教師使用的時機，將 21 項思考策略分為「介紹探索想法」、「統整想法」、「深究想法」等三類。每一項策略透過各自的步驟及架構，將學生內在思考呈現出來，幫助學生導向更深入的思考與理解。作者雖然將思考策略分類，但他們仍然鼓勵教師可以根據教學年級、學科、教學內容等不同因素，將思考策略做不同變化及組織。

本研究希望幫助學生練習角色取替的思考，因此選用「進入角色」、「觀點圈」、「是什麼原因讓你這麼說」以及「以前我認為…現在我認為…」等四項思考策略。在課程中讓學生熟悉思考策略的操作，體驗故事角色的情緒、感受，增加學生與文本、同儕互動的機會，提升學生的閱讀表現。

## 第四節 研究範圍與限制

### 壹、研究範圍

本研究場域化名為樂閱國小，位於桃園市某工業區內，研究對象為本校二年級的樂讀班（化名）的學生，同意參與研究的學生共 17 人，其中上抽離式資源班學生 1 人，對中文較不熟悉的新住民學生 1 人。

本研究依臺師大建置的 SmartReading 適性閱讀網站分類，挑選適合國小二年級學生閱讀的繪本，並透過思考策略的步驟，讓學生體會繪本角色的看事情的角度與心情，並記錄自己融入角色之後注意到的事情與情緒，再與同儕分享自己的想法。

### 貳、研究限制

#### 一、研究時間

本研究自 113 年 8 月開始構思，9 月進行課程設計，於 10 月中正式開始實施課程，於 12 月中進行資料分析整理。因時間的限制，所以僅實施三本繪本的循環課程，因此未能觀察到學生更長遠的變化。

#### 二、思考策略選擇

思考可見計畫提供許多不同的思考策略，但囿於學生年級、能力以及操作時間的考量，因此課程最後使用「進入角色」、「是什麼原因讓你這麼說」、「以前我認為……，現在我認為……」三種思考策略。

#### 三、繪本選擇

在選擇繪本時，需要考量每位學生都能擁有一本書，同時書籍內容需符合他們的閱讀程度，依此原則選出三本繪本。然而實際選書過程中，符合學生閱讀程度的書籍不一定能確保每位學生皆能獲得一本，而能夠提供人手一冊的書籍也不一定完全符合學生的閱讀程度。因此，本研究使用的書籍雖符合上述兩種考量，但文本的敘寫的方式不同，與學生生活的貼近程度亦有差異，可能影響學生閱讀或揣摩角色的效果。

#### 四、訪談方式

本研究實施對象為國小低年級的學生，在思考與口語表達方面都還無法完整表述，且在校時間較短。因此考量他們回答問題時可能需要同儕協助，以及時間的限制，因此本研究採用焦點訪談的方式來蒐集資料。

#### 五、協同教師

本研究的協同教師由於其專業背景與研究者有所不同，在教學設計與課程理解方面可能會有不同的觀點，此外協同教師基於自身的教學經驗提出建議，雖提供了多元視角，也可能影響原先的研究設計。另一方面，由於協同教師的時間與課程實施時間無法完全配合，使得觀察的連貫性受到限制，進而影響對學生學習歷程的持續性紀錄。



## 第二章 文獻探討

本研究希望運用讓思考可見的思考策略，讓學生跳脫第三者的視角、體會故事角色的角度與情緒，這個過程需要學生練習轉換身分，思考不同角色在當時的情境中，可能會有的感受，藉以提升學生的閱讀表現。本章共分三節，第一節探討閱讀表現與思考的關係，第二節說明讓思考可見的思考策略及實作方式，第三節為相關研究。

### 第一節 閱讀表現與思考

為了培養具有素質的國民，十二年國民基本教育除了以核心素養發展各領域課程，並提出十九項議題，希望能融入課程教學或做為討論的主題。而閱讀素養除了是語文領域的表現目標，同時也是十九項議題中的其中一項，教育部另將閱讀教育在國民中小學課程與教學資源整合平台（CIRN）中設置一個資料庫，顯示了閱讀教學與學習的重要性。而閱讀表現與思考間有密切的關係，因為閱讀不僅是解碼文字的過程，更是一種思維的活動。

#### 壹、閱讀素養的意義

依教育部國語辭典的解釋，閱讀的意思為閱覽誦讀，意即當讀者將文章中看到的字念讀出來，就能稱為閱讀。較為成熟的讀者能自動從記憶庫中搜尋所見的文字並提取意義，不需經過刻意的解碼過程，大腦也沒有任何的思考活動。時至今日，閱讀已包含從最單純的唸讀文字到最高層級的閱讀素養。

以往的閱讀素養，通常被狹義的認為是學生的讀和寫，但在今日，閱讀素養的定義更為廣泛。在 PISA 2018 臺灣的學生表現（鄒慧英、陸怡琮、江培銘等人，2021）的資料中，閱讀素養是指讀者可以理解、運用、評鑑、省思、投入文本，以實現個人目標、發展個人知識和潛能，並參與社會。其中「理解」是指文本資訊與讀者知識的整合，「運用」含有應用及功能的涵義，「評鑑」為衡量文本內容與相關資訊，「省思」則

強調閱讀是互動的觀念，「投入文本」指享受閱讀樂趣、閱讀掌控感、經常閱讀與多樣性閱讀（林素微、林哲彥、王長勝等人，2021）。希望讀者能從與文本的互動中，整合個人的知識與獲得的資訊、衡量資訊的真實性與正確性，將整合後的知識應用在其他生活上，並能對閱讀樂在其中。

依國際教育成就評量學會（IEA）的定義，閱讀素養是指讀者能理解並運用書寫語言能力，閱讀各式各樣的文章，並從中建構意義、學習，並由閱讀中獲得樂趣（Mullis & Martin, 2019），即讀者透過多元文本的閱讀、與他人的分享互動來建構自己的觀點，強調讀者建構與互動的歷程（張郁雯、詹益綾、林欣佑等人，2023）。

而陳木金與許瑋珊（2012）也認為「閱讀素養」一詞的核心在思考，而非侷限在認字或文章理解，閱讀素養強調個人與文本間的互動與省思，藉以實現個人目標、拓展知識與實踐社會參與。

綜上所述，閱讀素養不僅要有基礎的閱讀能力，它更強調讀者通過多樣的思考方式，積極與文本、環境互動，在理解的過程中建構意義，並體驗到閱讀的樂趣，更進一步幫助自己解決問題、增進人際互動、參與社會生活。

## 貳、閱讀素養的具體表現目標

十二年國民基本教育中的核心素養是指一個人為了適應現在生活，以及面對未來挑戰，所應該具備的知識、能力與態度（教育部，2021）。因此依不同科目、屬性，教育部分別設定相對應的學習表現目標。

在國語文課綱（教育部，2018）中列舉閱讀的學習表現，涵蓋了知識、能力及態度等學習表現目標。以第一階段學習表現目標為例，知識的學習表現有：5-I-2 認識常用標點符號、5-I-5 認識簡易的記敘、抒情及應用文本的特徵、5-I-8 認識圖書館（室）的功能。能力的學習表現有：5-I-1 學生能以適切的速度正確地朗讀文本、5-I-3 讀懂與學習階段相符的文本、5-I-4 了解文本中的重要訊息與觀點、5-I-6 利用圖像、故事結構等策略，協助文本的理解與內容重述、5-I-7 運用簡單的預測、推論等策略，找出句子

和段落明示的因果關係，理解文本內容。態度的學習表現有：5-I-9 喜愛閱讀，並樂於與他人分享閱讀心得。整理如表 2 - 1

表 2 - 1

十二年國民基本教育國語低年級閱讀表現目標與教學面向

面向	表現目標
知識	5-I-2 認識常用標點符號。
	5-I-5 認識簡易的記敘、抒情及應用文本的特徵。
	5-I-8 認識圖書館（室）的功能。
能力	5-I-1 學生能以適切的速度正確地朗讀文本。
	5-I-3 讀懂與學習階段相符的文本。
	5-I-4 了解文本中的重要訊息與觀點。
	5-I-6 利用圖像、故事結構等策略，協助文本的理解與內容重述。
	5-I-7 運用簡單的預測、推論等策略，找出句子和段落明示的因果關係，理解文本內容。
態度	5-I-9 喜愛閱讀，並樂於與他人分享閱讀心得。

註：研究者整理自十二年國教課程綱要—國語文領域

十二年國民基本教育之議題融入說明手冊中的閱讀素養議題，認為閱讀素養涵蓋基本與進階的閱讀能力，包括檢索、整合資訊，詮釋、反思與評鑑文本的能力。具備閱讀素養的讀者應有豐富的詞彙和文體知識，能靈活運用不同媒介來獲取和理解信息。讀者需能在多變的社會情境中，選擇適當的文本解決問題，同時，讀者應對閱讀抱有熱情、樂於分享，並保持反思與批判的態度（國家教育研究院，2020）。其中適用於低年級的實質內涵有：閱 E1 認識一般生活情境中需要使用的，以及學習學科基礎知識所應具備的字詞彙、閱 E2 認識與領域相關的文本類型與寫作題材、閱 E3 熟悉與學科學習相關的文本閱讀策略、閱 E11 低年級：能在一般生活情境中，懂得運用文本習得的

知識解決問題、閱 E12 培養喜愛閱讀的態度、閱 E14 喜歡與他人討論、分享自己閱讀的文本。整理如表 2 - 2。

表 2 - 2

**閱讀素養教育議題適用於低年級實質內涵與教學面向**

面向	低年級適用之實質內涵
知識	閱 E1 認識一般生活情境中需要使用的，以及學習學科基礎知識所應具備的字詞彙
	閱 E2 認識與領域相關的文本類型與寫作題材
能力	閱 E3 熟悉與學科學習相關的文本閱讀策略
	閱 E11 低年級：能在一般生活情境中，懂得運用文本習得的知識解決問題
態度	閱 E12 培養喜愛閱讀的態度
	閱 E14 喜歡與他人討論、分享自己閱讀的文本

註：研究者整理自十二年國教課程綱要—議題融入說明手冊

綜上所述，閱讀素養與閱讀表現有三項共同的重要行為，即思考、理解，以及互動。因此研究者選用國語文領綱的 5-I-4「了解文本中的重要訊息與觀點」及 5-I-9「喜愛閱讀，並樂於與他人分享閱讀心得」作為本研究的表現目標；其中 5-I-9 的表現目標呼應議題融入說明手冊中第 12 項「培養喜愛閱讀的態度」，與第 14 項「喜歡與他人討論、分享自己閱讀的文本」的實質內涵。

### 參、思考的意義

教育部重編國語辭典修訂本定義「思考」為：思索、考慮；一種較深入、周到的思想活動。而思索有推敲之意；考慮有斟酌之意；周到則有面面俱到、沒有疏漏的意思。

認知是指個體覺知及應用訊息的歷程。2001 年新版 Bloom 的認知向度分為記憶、理解、應用、分析、評鑑、創造等六個主類別，每個主類別再細分為不同的次類別以及相關的語詞。認知向度中除了記憶較不屬於思考的範疇，其他類別皆為思考活動的一種。

Kahneman (2011/2012) 將思考模式分為兩種系統：思考系統一是直覺式的思考，它是自動出現、僅需要些微的力氣就能產生印象和感覺，例如：轉頭朝向突然發出聲音的來源、了解簡單的詞句、在空無一人的道路上開車；思考系統二為有意識、有理性的思考，它需要高度注意力來建構思想、做出選擇，例如：在賣場比較兩台洗衣機的整體價值、數出書中有多少個字母 a。此處的思考系統二較符合一般所稱的思考。

張玉成 (2010) 在《思考技巧與教學》一書歸納指出，思考是個體以知識經驗為經，資訊為緯，運用智力解決問題、探究新知的過程。並舉出思考具四種要素：1. 思考的第一步為「知覺」。2. 需要資訊及經驗做為基本原料。3. 思考係「目標導向」的活動。4. 思考是以智力做為動力的運作技巧。

綜上所述，思考是一種廣泛、複雜的心智活動，大腦根據個體受到的刺激而產生反應，再進一步探索、理解、構思、評估，再做出選擇及行動。

#### 肆、閱讀表現與思考

閱讀素養包含了基本的文字解碼、詞彙理解、對文章結構的了解，到資訊整合、反思批判，以及個體的後設能力，是一種能被廣泛運用的能力（王宣惠、洪儷瑜、辜玉旻等人，2012；孫劍秋、林孟君，2013）。而教育部將閱讀素養能力轉化為更具體化的閱讀表現目標，這些能力大部分都與思考有關。思考是一種複雜、需要個體專注精神、刻意為之的腦內活動，包含了探索、理解、構思、評估，選擇，最後做出行動。

在 PISA 2018 臺灣的學生表現中指出，讀者在閱讀的時候，對於文本的處理流程有閱讀流暢、定位訊息、理解以及評鑑省思等四個歷程。當讀者有了自動化的閱讀能力，便較容易進入思考階段。在思考階段中，「定位訊息」是最基礎的思考，係指讀者可以

在文本內搜尋到特定的訊息，在這個層次，讀者還不需要完全理解文本即可做到。進入了「理解」的階段，代表讀者要能確認文本意義，可以改述句子或統整不同段落訊息，歷程中讀者可能需要自行建立文本意義、連結不同段落內容、辨識訊息、推論訊息以及總結。最後到「評鑑與省思」階段，讀者已經突破文字表層、深入文本意涵，可以對內容進行評估、評鑑形式、批判品質、解決不同文本間的衝突（鄒慧英、陸怡琮、江培銘等人，2021）。

PIRLS 2021 研究報告提出閱讀理解四項歷程，分別是直接提取、直接推論、詮釋整合、比較評估。首先，「直接提取」是將閱讀的焦點放在搜尋特定詞句或訊息，與上述的「定位訊息」類似，不太需要理解文章內容即可完成。第二，「直接推論」需要讀者連結文本、推論事件的原因及發展、確認有用的訊息，此階段已需要讀者能有初階的推論思考能力。第三，「詮釋整合」歷程，讀者要能運用自己的所知來理解、建構文章的細節，這些訊息不會直接呈現在文本當中，包含詮釋人物的特質、推測角色語氣或故事的氛圍，或是對照不同的文本訊息等，在本階段，讀者要能統整分散或隱藏在各處的資訊，並依自身的經驗或證據來做合理的推測，需要有較成熟的整合能力與推論思考。最後，「比較評估」要求讀者用批判思考的角度來分析文本內容，判斷、評估文章訊息的真偽（張郁雯、詹益綾、林欣佑等人，2023）。

從上述的研究報告可知，閱讀與思考有密切的關係。因為真正的閱讀不僅要有文字解讀能力，更要能透過理解、分析、評估、運用、批判、反思等方式，與文本、環境或社會的互動，才能讀懂文本，並將知識內化為自己的能力，進而面對生活中各種挑戰，找到解決的方法。

## 第二節 思考策略

教學現場中，有許多研究團隊和教師研發許多能協助學生深入學習的教學方法和模型，不過要使用這些方法，除了教師要對該模型要有一定的了解，課程及教材的開發亦需耗費教師大量的時間，教師本身的能力也容易影響成效（王竹梅、丁一顧，

2021；張雅淇，2019)。因此，在繁忙的教學現場中，研究者透過已架構好的思考策略來協助學生學習，從互動中建構學生的理解，並降低與閱讀的疏離感。

本研究的思考策略來自於「思考可見計畫」，Ritchhart 等人（2011／2018）將計畫中常用的思考策略整理出版為《讓思考變得可見》，之後 Ritchhart 及 Church 再將不同的思考策略進行整理，於 2024 年出版續作《讓思考變得可見的力量》。本節整理《讓思考變得可見》之內容，探討其基本理念、實作方式以及思考策略。

## 壹、讓思考變得可見

### 一、交錯使用的認知思考

Bloom 於 1956 年提出的認知六階層為知識、理解、應用、分析、綜合、評鑑；後來 Anderson 在 2001 年新增「創造」為最高階層，並將名詞改成動詞，將認知階層修改為記憶、了解、應用、分析、評鑑、創造。認知階層的提出，對各學科提供了一個學習的分類標準，更提供了課程發展、教學評量與試題編制的重要依據（陳豐祥，2009）。

Ritchhart、Church 和 Morrison 等人（2011／2018）認為 Bloom 與 Anderson 的認知階層掌握了思考的種類，可做為探索思考的起點。但他們對思考是否有順序性提出了疑問，例如：一個學童調和不同的溶液（應用），當調和溶液出現一個意想不到的效果，他會思考（分析）剛才發生了什麼事，然後再次嘗試，接著學童發現自己不喜歡這個效果（評價），於是他不斷反覆試驗（創造）、反思；當爸爸來學校接他時，他告訴（統整、理解）爸爸今天在學校學到的調和結果。由上述案例可知，思考是一種複雜、動態與交錯的過程，各種思考方式不斷相互作用以達到學習的成果。

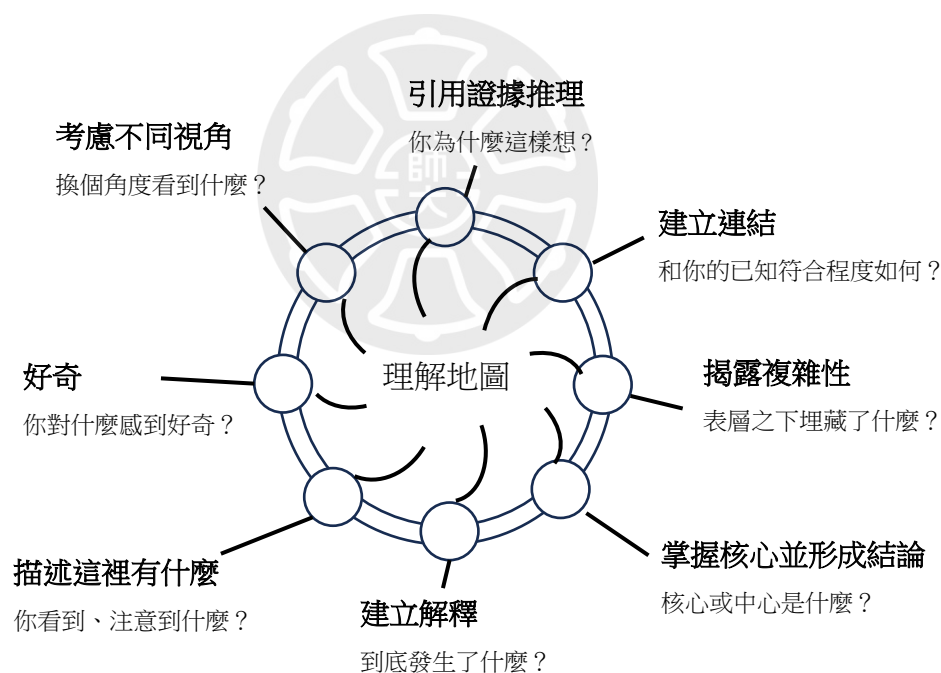
同樣的，Ritchhart 等人對思考是否真的有高低階的分別也產生懷疑，同一階層的思考類型也會有不同的層次或品質，例如：「描述」可以是最表面的描述，也可以是鉅細靡遺的描述；「分析」可以僅處理簡單而明顯的特性，也可以是深入、徹底的解析。因此，完整觀察後的描述可能比簡單測試紙飛機的飛行力更為困難（Ritchhart、Church、Morrison，2011／2018）。

## 二、理解為思考的核心

Ritchhart 等人（2011／2018）認為思考可以用來解決問題、做決策、下判斷，而理解應該是思考的主要目標。依 Bloom 的分類，理解為第二層級的認知能力，是為通往高層次認知的的基本門檻。當個體試著理解某項事物的時候，需要先辨識事物的組成及特性、說明自己的猜想或假設，並找出證據來支持自己的立場、連結過去經驗確保提取資訊、檢視不同視角以建全對事物的認知，才能了解其本質及全部內涵。所以，為理解而教學的目標是使學生能自主進行各種探究與思考，並以新的方式傳達學習主題，而理解的結果為學生自身能力的展現（柯華葳，2017；黃國珍，2020）。

圖 2 - 1

### 理解地圖



註：《讓思考變得可見的力量》（255 頁），Ritchhart、Church（2024），大家。

因此 Ritchhart 等人（2011／2018）提出八項代表性的思考活動來建立理解，他們稱為理解地圖（如圖 2 - 1）。這八項具代表性的活動分別是：1. 仔細觀察並描述 2. 說明與解釋 3. 以證據展開推論 4. 建立聯結 5. 考量不同觀點及看法 6. 掌握核心並形成結

論 7. 好奇及提問 8. 揭開複雜的事物，並深入表象。他們強調理解地圖的八項活動並不是全部的思考行為，只是有助於引導心智活動及規劃教學，有利於組合不同的思考類型，亦有助於拆解思考，當教師更清楚知道自己希望學生要運用哪些思考類型，才能更有效的規劃課程與教學。

## 貳、思考策略

### 一、思考策略的功能

Ritchhart 等人（2011／2018）用三至七個步驟建構成不同的思考策略，其中包含教師事前的準備以及最後的分享，中間的步驟是教學者教學的過程，會再切割成更小的操作順序或提問來協助學生思考。

思考策略的目的是要讓思考顯現出來，是讓思考變得可見的核心，教學者可以透過思考策略協助學生發展理解、推動學生完成特定的任務。我們可以將思考策略當成一種工具、當作一種架構，經過長期、反覆的運用，也可能發展為一種課堂的文化模式或個人行為模式。

做為提示和促進思考的工具，思考策略的設計都是以導向理解為目標，教學者必須清楚了解要發展學生何種思考能力，才能選擇適切的思考策略及教材來促進學生的思考。透過這些策略所提供的鷹架引導學生進行思考，每個步驟的成果都會運用在後續的步驟裡，以循序漸進的方式讓學生往更細緻複雜的思考層次發展。教學者要將學生使用思考策略的過程，視為學生探索思維的機會，更加關注學生的思考過程，課後的測驗也應針對這些思考方式進行評估，確保學生在完成任務的過程中能夠運用所需的思考能力。

### 二、思考策略的分類

Ritchhart 等人（2011／2018）將思考策略分為：介紹探索想法、統整想法、深究想法等三個類型。「介紹探索想法」適合用在課程單元初期，教師可用於課程一開始，引起學生興趣、開啟探索的過程；「統整想法」適用於組織或整合訊息，協助學生連結

新、舊經驗，以掌握學習的資訊；「深究想法」可以在課程總結時使用，推動學生穿透表面訊息，更深入思索議題的內涵，反思分析目前的訊息。三種分類整理如表 2-3。

表 2-3

《讓思考變得可見》策略列表

類型	策略	主要思維活動
介紹探索想法	看—思考—懷疑	描述、詮釋及懷疑
	放大	描述、推論及詮釋
	想想—疑惑—探索	活化先備知識、懷疑及規劃
	粉筆談話	揭露先備知識及概念、提問
	3-2-1 橋接	活化先備知識、提問、萃取，透過比喻建立連結
	羅盤方位點	做決定與計畫、了解個人反應
	幾式遊戲	觀察細節及形成解釋
統整想法	標題	總結、掌握核心
	CSI：顏色、符號、圖象	透過比喻掌握核心
	列舉—分類—聯結—闡述： 概念地圖	揭開並組織先備知識，找出聯結
	聯結—延伸—挑戰	建立聯結、找出新想法、提出問題
	4C 歷程	建立聯結、找出重要概念、提出問題、思索隱含的意涵
	微型實驗室架構	專注、分析及反思
	以前我認為……， 現在我認為……	反思及後設認知
深究想法	是什麼原因讓你這麼說？	證明推論
	觀點圈	觀點取替
	進入角色	觀點取替
	紅燈、黃燈	觀察、找出偏見、提出問題
	主張—支持—懷疑	找出通則及理論、證明推論、提出反證
	拔河	觀點取替、論據及找出複雜性
	句—詞—字	摘要及精粹

註：修改自《讓思考變得可見》(66-67 頁)，Ritchhart、Church、Morrison (2018)，大家。

分類的用意只是反映教師通常在課程中如何應用不同的思考策略，而非限制思考策略的使用時機。他們鼓勵教師根據自己的學科、課室、學生年齡等不同面向，靈活調整策略來促進學生思考。教師可以先透過理解地圖來幫助教學定向，確認要幫助學生熟稔的思考型態，再從分類中選擇要使用的思考策略，並在後續的任務中，創造機會讓學生投入此種思考類型的任務中，協助學生練習思考。

### 參、思考策略與閱讀表現

思考策略作為促進思考的工具，在知識、能力、態度三種表現中，較傾向於能力的學習表現。依本研究的研究目的與適用於低年級的閱讀議題實質內涵相對照，較為相符的有：「閱 E5 發展檢索資訊、獲得資訊、整合資訊的數位閱讀能力。」

思考策略透過引起學生的好奇、建立文本與學生的聯結，並與他人的分享、互動，亦能建立對閱讀的正向態度，相符的內涵為：「閱 E12 培養喜愛閱讀的態度」以及「閱 E14 喜歡與他人討論、分享自己閱讀的文本」

本研究實施於國小二年級的學生，欲培養學生將自己代入故事角色、體驗角色感受的能力，在 Ritchhart 等人（2011／2018）提出的思考地圖中屬於「考量不同視角」的思考活動，因此研究者挑選策略主要考量為：一、能協助學生換位思考；二、操作方式及時間適合實施班級學生之能力。從 21 項思考策略的主要思維活動以及操作步驟篩選，符合上述條件的思考策略為「進入角色」及「觀點圈」，讓學生按步驟揣摩角色情緒與想法，再用「是什麼原因讓你這麼說」讓學生有機會將自己的想法描述得更為詳細，最後用「以前我認為……，現在我認為……」讓學生反思自己的學習。由於本研究主要目標是讓學生將自己想像成故事當中的一個角色，來體驗故事的氛圍、理解人物的視角與事件發生時的喜怒哀樂，因此課程中主要使用的思考策略為「進入角色」。

### 肆、輔助讓思考可見的其他實作方法

思考的過程被隱藏在個人的大腦之中，幾乎難以觸及，教學者只能透過觀察外顯

行為來猜測個體的思考結果及過程。如果能讓被隱匿的思考顯現，思考就可以被用來分析、探測、挑戰，推進學習者的學習，對教與學雙方都有所助益。

要讓隱匿在腦袋中的思考顯現出來，除了使用思考策略之外，Ritchhart 等人還提出提問、傾聽、記錄等三種實作方法，這些做法可以單獨使用，但如果與思考策略共同使用，它們能相互增強與互補。

## 一、提問

提問能推動學習者思考和學習，也幾乎是最經濟有效的教學技巧（許育健，2015）。現在國內常見的提問教學，是由教師向學生提問關鍵問題，讓學生的注意力聚焦在相關的訊息上，再用過去的經驗加以解釋、整合，進而產生深入、多元的理解（許育健，2015；陳欣希、柯雅卿、周育如、陳明蕾、游婷雅等人，2020）。

而 Ritchhart 等人的「提問」更傾向用來揭露學習者想法，促使學生進一步思考整合，對腦中的圖象提出更完整的解釋，讓教師能從回答中更了解學習者的思考，以便能更適切的引導學生後續的學習。所以教師會拋出類似的問題：「從……你知道／不知道什麼？」、「為什麼你覺得……很重要？」、「你根據什麼證據這樣說？」

## 二、傾聽

Walsh 與 Sattes（2020）認為，專注聆聽需要有意識的刻意思考，以理解發言者的思維，並用同理心聆聽發言者背後的感受。當學生發覺教師對自己的發表感到有興趣而且尊重時，學生會更有意願表達自己的想法。而這種積極的傾聽，除了能使教師可以關注到學生的困難及困惑、適時的引導學生挑戰，也可能會使教師同理學生對某事物的想法或立場，進而反思自己對於主題有什麼樣的理解，或生成新的探索機會，擴展學習的目標。

## 三、記錄

記錄可分為兩種，一種是教師對課堂的記錄，教師對課堂的記錄是為了增進學生的學習，因此不僅要收集活動檔案或寫下課堂流程，而是要盡可能豐富的捕捉學生思考過程的作為，試著記下各種啟發學習或推動學習的事件與對話，並分析、詮釋、反

思其中的思考過程和學習。第二種是記錄學生的思考，思考的過程千變萬化，甚至有些想法稍縱即逝，所以除了記下學生當前的想法，用手寫下文字亦能提供豐富的感官體驗，促進大腦活動（張文龍、蕭韋婷，2023）。且不論是獨自或公開的記錄，都可以讓學生感受到自己的想法是重要的，而更願意分享自己的思考內容。

記錄之後，公開思考紀錄，可以幫助學生呈現思考的脈絡，也能讓他人理解學習者的思維，並且當作一個進度的監控進展列表，學習者還可以根據紀錄的內容，適時提出疑問或看法。當下的記錄是線性時間軌跡，但從長期蒐集並從中分析，可察覺學習的者成長脈絡（張文龍、蕭韋婷，2023）。

本研究除了使用思考策略之外，亦搭配記錄及提問的方式，讓學生整理自己想法，再將自己思考的答案記錄下來，除了增加學生書寫的機會、刺激學生的感官、協助學生監控自己的思考與作答，亦能讓他人了解學生的想法，同時也作為同儕討論、研究者調整課程的資料。

### 第三節 提問與記錄的相關研究

目前國內尚未有針對國小二年級學生，直接探討「讓思考變得可見」的思考策略對閱讀表現影響的研究。然而，已有許多研究探討提問與筆記這兩種策略如何支持學生的閱讀理解，這些策略與讓思考變得可見的理念相符，因為它們同樣能幫助學生外顯思考歷程。

「讓思考變得可見」包含四項實作方式：使用思考策略、提問、傾聽與記錄。本研究除了透過思考策略來引導學生理解文本外，亦結合提問與記錄的方式，使學生的思考歷程更具體可見，以提升其閱讀表現。讓研究者於臺灣博碩士論文知識加值系統輸入閱讀、記錄、提問、國小等關鍵字，整理與記錄、提問相關的研究。

#### 壹、記錄策略相關研究

課堂中，學生記下的紀錄或筆記的歷程可以引導注意、維持注意力、建立內外

連結（教育部，2010）。表 2 - 4 為學生課堂記錄的相關研究整理。

表 2 - 4

### 記錄策略相關研究整理

研究者	題目	研究結果與建議
王兆民 (2024)	心智圖教學策略應用於國小科普文本閱讀理解之行動研究	心智圖能增進閱讀理解能力
江淇 (2018)	心智圖對國小二年級學生閱讀理解能力之影響	心智圖能有效提升學生閱讀理解能力及引起學習動機，建議教師可著重引導摘取關鍵字以減少繪圖所需的時間。
徐昫霖 (2009)	曼陀羅思考式閱讀策略對提升自主性閱讀成效之研究	曼陀羅閱讀指導工具能協助學童摘取文章重點並加以省思，並提升閱讀歷程中的專注度，有效提升學童閱讀理解能力、閱讀興趣及閱讀測驗的整體表現。
翁紫珞 (2023)	引導式筆記融入國小一年級生活素養導向課程之行動研究	透過引導式筆記，能引起學生學習興趣，還能引導學生完成筆記，不但讓教師更加了解學生經驗、掌握學生學習情況，亦能作為多元評量的方式之一。

註：研究者自行整理

統整以上的研究，研究結論都認為學生在課堂中記錄可以對學習產生正向的影響。研究討論中提到，這些記錄方式能有效協助學生進行思考、反思學習內容，還能幫助學生複習，鞏固學習成果，同時教師也可透過學生的紀錄了解學生的想法與理解程度。

## 貳、提問策略相關研究

提問既能引起學生的注意，也能促進學生思考，是教師最常用的教學技巧之一（張玉成，2010）。國內已有不少研究討論提問用於課堂的效果，以表 2 - 5 整理如下，再加以分析探討：

表 2 - 5

## 提問策略相關研究整理

研究者	題目	研究結果與建議
王秀卿 (2012)	故事結構問題提問教學對國小低年級學童閱讀理解之行動研究	故事結構問題提問教學可建立學生對故事結構及提問策略的基本概念和閱讀技能，在推理能力上也有明顯的提升，但在句理解題的能力上無明顯進步。
陳昀棋 (2015)	以預測策略及提問策略提升二年級學童閱讀理解能力之行動研究	預測及提問策略能提升學童閱讀的興趣及理解能力，教師的追問及同儕間的互動亦會影響學理解的成效。但閱讀過程中頻繁的提問及過多的紙筆書寫，會使學生的閱讀興趣降低。
許秀萍 (2015)	閱讀理解策略結合分享式閱讀教學對國小二年級學童識字能力及閱讀理解之影響	閱讀理解策略結合分享式閱讀教學的實驗結果，對閱讀理解並無顯著差異。教師應提供學生大量閱讀的機會，彌補教材的不足，且須具備閱讀理解策略的知能，視教材微調閱讀理解策略，並以分享式閱讀提供學生安心、愉悅的閱讀環境。
蕭妤如 (2017)	探究式提問融入分享閱讀教學對國小二年級學童閱讀理解能力的影響	不同層次的提問都有促進思考的價值，真實而開放的討論為擴展學習的手段，教師要接受學生不同的反應，並加以延伸拓展，並透過鷹架的支持，增加學生內化探究思考的機會。
翁心妤 (2021)	提問策略對國小低年級生閱讀理解與態度之影響	提問教學能提升低年級學童的閱讀態度及閱讀理解能力，在提取訊息、直接推論、詮釋整合等向度均達顯著差異。四層次提問可視教學目標調整，並可與多種策略交互使用。

註：研究者自行整理

綜合上述提問教學的研究，都是經過教師文本分析之後，再依閱讀層次提問。就

閱讀的成長歷程來說，提問教學相當有成效，但課程設計、教材內容及教師自身能力的差異仍會有不同的結果。如果想要提升學生探究與思考的能力，教師要能就要注重學生對話的權利，要讓學生分享自己對文本的感受以及真實對話所激起的火花，而不是一定要學生說出標準答案。

### 參、小結

總結以上的研究結果，提問與記錄是在教室中經常能看到的教學方法，教師透過學生的回答及記下的筆記，皆能對學生的學習達到某一程度的了解。藉由教師有層次的提問引導，學生能夠深入挖掘文本的內容，進行更深層的理解，然而如果缺少了這些提問的引導，學生往往難以達到深入閱讀和批判思考的層次。因此教師除了在課堂中運用提問策略外，應該教導學生如何透過閱讀策略或架構，學習與文本對話的技巧，來培養學生獨立閱讀能力。

筆記或記錄除了可以即時記下腦中的想法，還能幫助學生擴散思考、連結相關資訊，同時也為教師提供更具體的證據，幫助教師了解學生的想法。不過，記錄的缺點就是要耗費比較多的時間，因此教學中應培養學生簡潔、有條理的記錄習慣，或提供結構畫的記錄框架，幫助學生更快整理與連結。這樣即便在沒有教師引導的情況下，學生也能夠透過自身的思考與記錄進行更深入的學習。

### 第三章 研究方法與實施

本研究根據第一章的研究背景與動機、研究目的、研究問題，並參酌相關文獻後，研究者希望透過運用思考策略，再加上記錄輔助的課程實施方式，培養學生思考的能力，提升學生的閱讀表現，並透過教學歷程的實施與反思來調整課程與教學，以及了解使用思考策略的發展與挑戰。本章依序對本研究的研究方法與流程、研究場域及參與對象、教學研究設計、資料蒐集與資料分析以及研究倫理，分成五節詳細說明。

#### 第一節 行動研究設計與流程

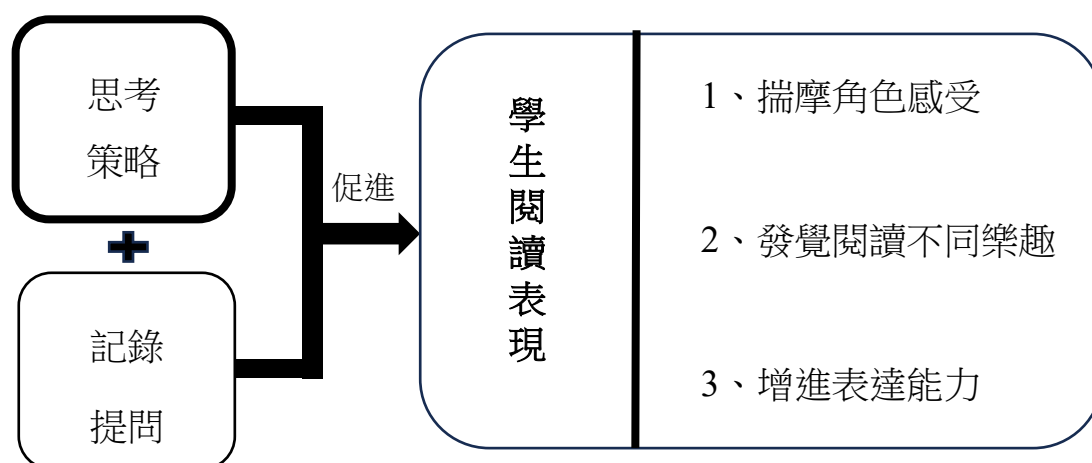
##### 壹、行動研究設計

行動研究最早由 Collier、Lewin、Corey 等人提倡，強調工作者研究自己所遇到的問題，以改善情境中的挑戰；在教育方面，行動研究是指教育人員在教學現場中察覺問題，從規劃、執行、觀察、省思修正、再行動的循環模式，找到解決教育現場問題的方法及建議（蔡清田，2021）。

本研究運用思考策略並搭配提問與記錄的方式提升學生的閱讀表現，研究者藉由每個循環的學習單、思考紀錄及訪談來分析學生的學習成效。研究架構如圖 3 - 1 所示。

圖 3 - 1

研究架構圖



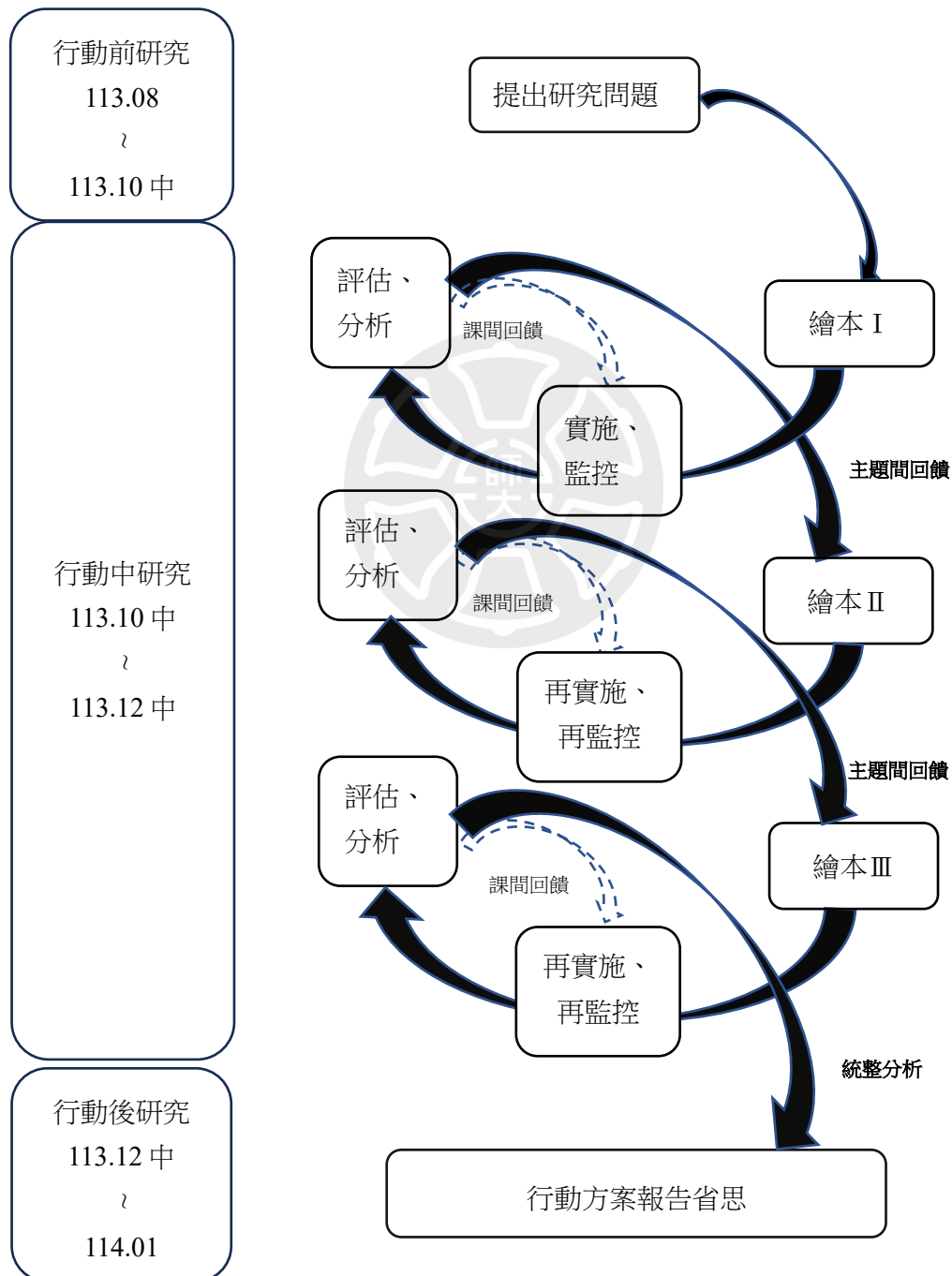
註：研究者自行繪製

## 貳、研究流程

蔡清田（2021）認為行動研究是一種不斷反思的社會實踐，並將行動研究分為行動前、中、後三階段，再細分為六步驟，流程如圖 3 - 2，行動研究六步驟茲說明如下：

圖 3 - 2

行動研究流程圖



註：研究者自行繪製

## 一、行動前的研究

### （一）提出教育行動研究問題與省思

行動研究的第一個步驟，首先要指出自己在實務現場中發現到、並要解決的問題。研究者教授低年級的閱讀課，從小一開始說故事給學生聽，課程中輔以提問進行教學，希望透過精彩的內容以及問題的連結，引起學生對閱讀的興趣。在學生學習注音符號至一個段落，且有些基礎的識字量之後，研究者讓學生閱讀書籍，並增加提問及書寫次數，期待能提升學生的閱讀能力。但經觀察後發現，學生對於自己閱讀故事並不那麼感興趣，推測原因可能是因為學生沒有將自己代入角色當中，所以無法融入故事的情節當中。

### （二）規劃教育行動研究方案與省思

第二步驟為規劃解決問題的方案，設計具體的實施步驟。研究者從《讓思考變得可見》中看到能讓學生試著取替角色觀點的思考策略，以及提供學生進行反思的思考策略，倘若學生能開始了解角色的心情，或許就可以體會閱讀的樂趣，連帶提升閱讀表現。於是研究者從書籍中挑選四項思考策略，這些策略皆已經鋪設好操作的步驟，小學二年級的學生應該可以勝任，不過學生需要練習與調整的時間，因此研究者規劃先讓全班共同思考，再進入小組思考，最後讓學生單獨思考。

## 二、行動中的研究

### （一）協同合作教育行動研究與省思

協同合作的夥伴可以協助給予研究建議、批判、協助觀察。本研究請本校的星星老師（化名）作為協同的夥伴，請星星老師從第三者的角度觀察學生在課堂中的情形，以避免研究者過於主觀的判斷。

### （二）實施監控教育行動研究與省思

實施已規劃好的行動方案的過程中，要不斷蒐集各方資料並進行討論與分析。本行動研究從八月開始進行前置作業，於九月開始進行思考策略的前導教學，於

十月中旬正式開始施行行動方案。研究蒐集的資料有：課程規劃教案、學生學習單、學生思考紀錄、教師教學省思札記、課堂錄影以及訪談紀錄。

### 三、行動後的研究

#### (一) 評鑑回饋教育行動研究與省思

透過分析蒐集的資料，進行行動研究的評鑑，並加以省思。在每次的課程結束之後，反思課程中所觀察到的結果，以調整下一次課程的進度或進行方式。

#### (二) 呈現教育行動研究報告與省思

撰寫研究報告，呈現教學歷程、策略與研究結果，提供其他研究者作為實務參考。

## 第二節 研究場域與參與者

### 壹、研究場域

本研究場域為桃園的樂閱國小（化名），有七十餘年的歷史，學校學生人數約 400 人，有抽離式資源班。學區附近有很多工廠，經常有許多大卡車來往，附近還有軍營，因此偶爾也有軍隊駐紮，使得周遭的環境顯得十分的繁忙。因位處工業區內，工作機會較多，因此每年都有因工作而遷入的人口，部分學生家長須全心全力的工作以維持生計，因此無法時刻關注學生的學業，且最近的書局大約四公里，區圖書館也有五公里，使得學生在學習上面臨額外的挑戰。學校為了能讓學生有更好的學習與照顧，因而積極開設課後照顧班及學習扶助班，並向外尋求資源，找附近商家贊助課後點心，滿足學生的生理需求，以利學生的學習。

為了增進學生的學習與配合政府的政策，學校於 2016 年起開始推展閱讀，從申請書車服務開始，逐步到重新整建圖書館，並持續補充各類新書，豐富館藏。此外，學校邀請說故事媽媽進入校園為低年級學生說故事，在各班也推行寧靜晨讀活動與讀報教育，其他各類活動也會適時讓學生從相關指定書籍中尋找答案，希望逐步提升學生的閱讀興趣與習慣。

## 貳、研究參與者

### 一、研究者

研究者即為教學者，從事教職九年，大學時就讀教育學系，在當代理老師的期間，跟著校長與教務主任一起準備閱讀磐石比賽，開始對閱讀教學有了一些認識。後來很幸運遇到一位國教輔導團的資深教師提攜，帶領研究者探索了語文教學的世界，這才發現語文教學相當有趣且多采多姿。研究者近幾年來自行購書不同教授或資深教師出版關於閱讀的書籍，努力將書籍中的閱讀教學方法轉化在自己的教學上，與此同時也發現繪本世界題材廣泛、資源豐富，也很容易引起學生的學習動機。

這兩年融合自身參與閱讀教學的經驗，參加縣市優良教案示例比賽，獲得甲等、優等的成績。雖然如此，但研究者仍感受到自己在教學上的困境，更希望能有效整合理論與實務經驗，有系統的將自己的所知、所學運用在教學現場，因此去年至臺師大課程與教學領導碩士在職專班進修，深入學習關於課程與教學的議題與行動研究課程，除了增進自我能力，希望能從中習得解決問題之道。

### 二、協同研究教師

本研究的協同研究教師為本校的星星老師（化名），於國立中央大學碩士班畢業，教學年資超過 15 年，對教學很有熱誠。星星老師在自然課程中帶領學生一同探究、觀察，並使用不同的方式激發學生的創造力，部分評量試卷轉換成素養導向試題，讓學生得依照試題情境思考問題，寫下合適的答案，而非強調學生的死背知識。這兩年，星星老師一同教授本校的閱讀課，故請他協助觀察學生在課程實施中的反應，以及給予課程實施的建議。

### 三、樂讀班 17 位學生

本研究之對象為研究者所任教的樂讀班（化名）學生，全班共 24 名學生，有 17 名學生參與研究，其中有 11 位女生，6 位男生。

樂讀班從一年級起由研究者上閱讀課，參與研究的 17 位學生中，有 4 位同學未曾主動舉手回應問題，其他學生會回應提問，不過其中約有二成的回答與題目無關；研

究者曾在學生一年級下學期的時候發下繪本讓學生共讀，經過班級簡單討論之後，再請學生自己完成學習單，但收回來的學習單成效不甚理想；全班皆沒有將自己代入故事角色的經驗。表 3 - 1 的編碼為學生上學年的閱讀速度及對題目的理解狀況，並依其表現狀況分為高閱讀（H）、中閱讀（M）以及低閱讀（L）三個組別。

表 3 - 1

學生編碼與閱讀相關表現

編碼	性別	閱讀課相關表現
L1	男	念讀速度慢，未曾主動舉手回答教師的提問，即使教師直接點名要求作答，也未提供任何回答。
L2	女	上抽離式資源班，無法獨立閱讀，也未曾主動舉手回答過問題；當課程中的提問或討論較多時，L2 常出現趴在桌上的行為，似乎對活動不感興趣
L3	男	念讀速度慢，專注閱讀的時間較短，未曾主動舉手回答教師的提問，即使教師直接點名要求作答，也未提供任何回答。
L4	女	念讀速度慢，未曾主動舉手回答教師的提問，即使教師直接點名要求作答，也未提供任何回答。
M1	女	閱讀速度中等，未曾主動舉手回答問題，不過教師給予作答機會時，能回答出正確答案
M2	女	閱讀速度中等，經常主動舉手回答問題，但答案大多已偏離主題，需要請學生加以說明答案與題目的連結關係
M3	女	閱讀速度中等，主動回答教師提問的次數較少，但每次回答均能符合主題，顯示其對問題內容有一定的理解能力。
M4	女	念讀速度中等，主動回答教師提問的次數極少，回答的範圍尚都在主題範圍，對課程內容及教師的提問有一定的理解
M5	男	閱讀速度中等，主動回答教師提問的次數較少，但每次回答均能符合主題，顯示其對問題內容有一定的理解能力。

編碼	性別	閱讀課相關表現
M6	男	閱讀速度中等，主動回答教師提問的次數較少，但每次回答均能符合主題，顯示其對問題內容有一定的理解能力。
M7	女	念讀速度中等，主動回答教師提問的次數極少，回答的範圍尚都在主題範圍，對課程內容及教師的提問有一定的理解
H1	女	閱讀速度快，主動回答教師提問的次數較少，但每次回答均能符合主題，顯示其對問題內容有一定的理解能力。
H2	男	閱讀速度快，會主動回答教師提問，且回答均能提供正確的答 案，不過有時的回應會偏離主題；自己閱讀時會遺漏某些訊 息，而造成答題錯誤或偏離主題
H3	女	閱讀速度快，對於教師的題問大都可理解並能正確回答，而且 能再提出自己的想法
H4	男	閱讀速度快，很少主動舉手回答問題，不過教師給予作答機會 時，能回答出正確答案
H5	女	閱讀速度快，可理解教師提問並能正確回答，且能提出自己的 想法
H6	女	閱讀速度快，會主動回答教師提問，且回答均能提供正確的答 案，且能根據教師的回饋或同儕的回答進行答案的修正，顯示 出一定的反思能力

註：研究者自行整理

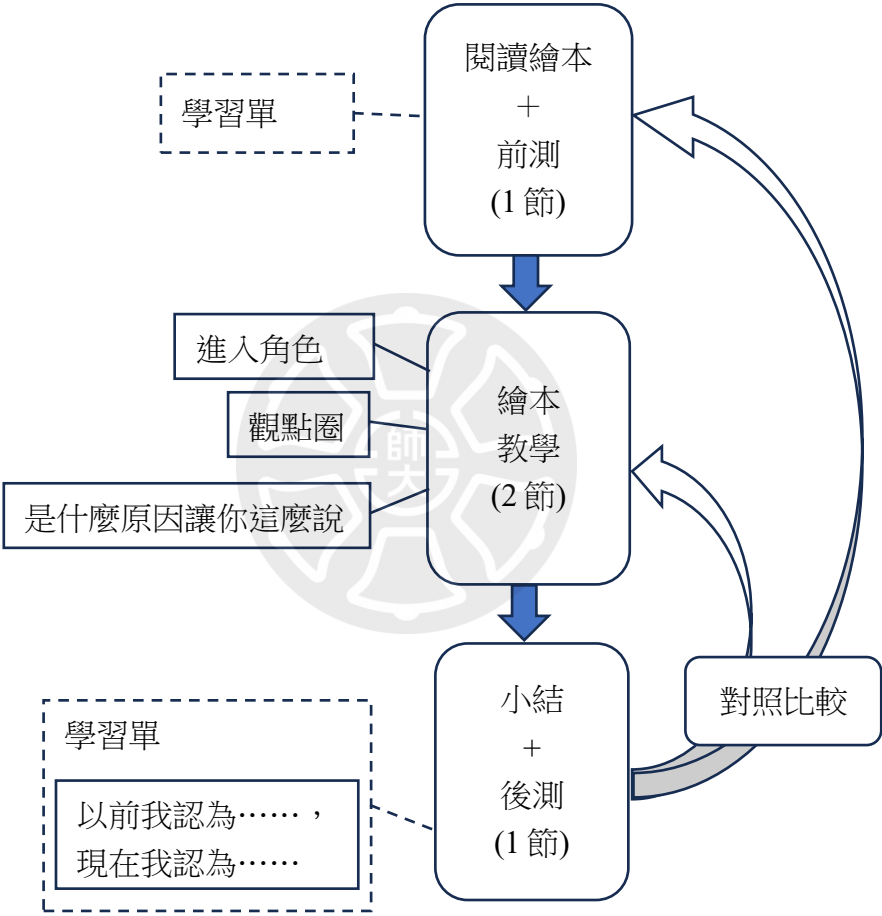
### 第三節 教學研究設計

#### 壹、課程設計理念

本研究希望學生能將自己想像成書中的角色，融入故事的情節之中，享受閱讀不同的樂趣，因此採用《讓思考變得可見》(Ritchhart、Church、Morrison, 2011/2018) 中的「進入角色」、「觀點圈」、「是什麼原因讓你這麼說」、「以前我認為…，現在我認為…」等四種思考策略，讓學生透過思考策略的步驟，加上提問與記錄的輔助，學習

體會不同角色的角度思考，並透過與同儕的交流，增進對文本的理解。為了解學生運用思考策略的前後差異，研究者請學生於課程中完成學習單，再透過前後學習單的對照，評估學生的閱讀表現的差異。課程流程如圖 3 - 3。

圖 3 - 3  
課程流程圖



註：研究者自行繪製

課程一開始先讓學生閱讀繪本並完成前測學習單。第二、三節課，透過思考策略「進入角色」的四個問題讓學生試著體會不同角色的感受及看事情的角度，並視學生作答情形提問「是什麼原因讓你這麼說」，讓學生將腦中的想法說明得更清楚，必要時，

我會協助學生將想法記錄下來；接著將學生的想法呈現在黑板上，進行檢討與說明，接著再討論下一個問題，最後請學生將剛才討論的四個問題，用思考策略「觀點圈」的句型將角色的心情描述出來。第四節課請學生完成後測學習單並反思自己上完課程的前後差異（教案見附錄一）。

## 貳、思考策略選擇

本研究為了增加學生在閱讀時的思考以及對角色與文本的理解，並培養學生喜愛閱讀並能與他人分享閱讀的態度，選擇適用於國小二年級學生且與研究目的相對應的思考策略。這些歷程分別是：「進入角色」、「觀點圈」、「是什麼原因讓你這麼說」、「以前我認為……，現在我認為……」，研究者參考思考策略原先的步驟，依課程需求融合、調整部分進行的方式，依序說明如下：

### 一、進入角色

文本中除了主角之外，還有其他有不同的角色，學生跟著思考策略的步驟進入不同角色的視野，推測角色的觀察、理解及疑問，可以更深入的了解角色的心境，同時跳脫自己原本的框架，以不同的觀點理解事件的發展或處理方式。「進入角色」思考策略步驟如下：

- (一) 詢問學生現在扮演的角色可以注意到什麼、觀察到什麼？
- (二) 這個角色可能知道、了解或相信什麼？
- (三) 這個角色可能在意什麼？
- (四) 這個角色可能會有什麼問題或疑惑？

此歷程提供了一個架構，讓學生在不熟悉的文本中，仔細觀察角色在情境中的視角，建立學生與文本的連結，再進一步推測該角色的想法與信念，挖掘角色的行為動機，促使學生思考角色的價值觀與關注點，最後激發學生思考角色的視角限制或可能面臨的挑戰。這四道問題讓學生有意識的去體驗角色的視角與心情，進而幫助學生塑造更立體的角色感受，加深學生對於角色及故事內容的理解，更深化閱讀的層次，也

可能讓學生對故事有更多元角度的解讀。

## 二、觀點圈

這項思考策略讓學生試著站在某一個角色的角度看待發生的事情，並用該角色的口吻敘述觀點。「觀點圈」思考策略步驟如下：

(一) 依「進入角色」所討論的結果，學生找到角色的觀點。

(二) 用所扮演的角色角度敘述對事件的看法，並說明理由。

(三) 用所扮演的角色立場提出疑問。

「觀點圈」與「進入角色」皆是為了協助學生可以試著用某一個角色的立場來看待事情。「進入角色」的架構可以讓學生可以循著步驟進入角色當中，體會該角色的感官感受及了解角色的信念；而「觀點圈」是要學生將自己轉變特定角色，理解角色的價值觀及對事件的心情，再透過特定的句型，用該角色的觀點來說明對事件的看法。兩種方法的目的雖然都是取替不同觀點，但仍有不同的功用，研究者將兩種思考策略放在一起使用，希望學生能循序漸進的體驗不同角色的立場，並能表達出來。

## 三、是什麼原因讓你這麼說

在學生的分享自己的想法後，教師提問「是什麼原因讓你這麼說」，讓學生用更具體的證據來解釋自己的想法從何而來，除了協助學生更加了解自己思考的基礎，也可以讓同儕了解每種答案背後可能有的理由或證據。

此問句可以視情況改成「你看到什麼讓你這麼說」，或是「你發現什麼讓你這麼說」等問題，讓學生刻意回想自己注意到的細節或是過去的經驗，來解釋自己想法如何形成，促進學生自我反思與認知的成長。

## 四、以前我認為……，現在我認為……

藉由這個思考策略，協助學生反思自己對某一主題的想法。教師可呈現學習記錄，讓學生比較自己在學習過後有什麼新的理解及看法，透過檢視、說明自己為何改變，也能協助增進學生的後設認知技能。

依 Ritchhart、Church 和 Morrison (2011/2018) 的描述，以上的歷程可根據使用時

機、團體、科目等不同因素，加以變化使用，因此研究者將視繪本內容及學生狀態調整歷程的使用。

### 參、教學媒材選擇

本研究所用的繪本依據三項指標來篩選。第一，依照臺灣師範大學所建置的 Smart Reading 適性閱讀網站分類，選擇適合國小二年級程度的閱讀分級 SR 值在 284~357 之間；第二，十二年國教議題融入說明手冊中的閱讀議題第 8 項提到「低、中年級以紙本閱讀為主」；第三，書籍內容符合議題融入說明手冊中的十九項議題之一。因此研究者挑選出 SR 值在 284~357 之間，且可在「愛的書庫」借閱得到、內容符合議題教學的書籍。除此之外，為了能讓學生順利體驗書中人物的心情，故繪本人物要有較豐富的情緒表現，或是事件描述要能引起學生共鳴。課程繪本如表 3 - 2 所示。



表 3 - 2

## 課程繪本

繪本	Sr 值	書籍簡介	議題與實質內涵
蘿西最美的一天	289	<p>今天是蘿西最喜歡的星期六，她已經規劃好要和爸媽烤藍莓蛋糕、看她最愛的卡通，接著和爸媽種花、烤餅乾。但是，爸爸突然得去奶奶家幫忙，而蘿西和媽媽必須參加表哥的慶生會。媽媽帶她去買生日禮物，結果錯過了卡通撥放時間，洋裝還洗壞了，蘿西既生氣又難過，耍著脾氣走出家門，直到心情平靜下來才回家。回到家，蘿西和媽媽發現車子爆胎，沒辦法去慶生會，還發現剩下的二顆雞蛋，爸爸剛好趕回來一起做小餅乾。哇！美好的一天重新開始了。</p>	<p>生命教育 E1 探討生活議題， 培養思考的適當情意與態度</p>
阿志的餅	305	<p>阿志家的餅店開了六十多年，看著爺爺和爸爸做餅的帥氣身影，阿志好希望有一天能走進廚房做餅。但是爸爸始終讓他好好念書，不讓他一起烤麵包。</p> <p>有一天，爸爸到國外推廣太陽餅不在家，阿志這才有機會踏進廚房幫爺爺的忙並學習做餅。在廚房這個神奇的魔法世界，阿志和好朋友小玲一起設計多種口味的太陽餅，他希望讓爸爸也嚐一嚐。</p>	<p>生涯規劃教育 E12 學習解決問題與作決定的能力</p>
每一件善良的事情	335	<p>蔻伊的旁邊來了一個轉學生瑪雅，瑪雅友善的朝寇伊微微笑，下課時還拿出自己的小玩具想跟寇伊分享，但寇伊一直拒絕瑪雅的微笑和分享，有一天，瑪雅的座位再次空了出來。</p> <p>老師教導大家，一件善良的小事就可以改變這個世界，蔻伊想要回應瑪雅，給她一個微笑，但瑪雅已經搬到其他地方，蔻伊明白自己失去對瑪雅和善的機會了。</p>	<p>人權教育 E6 覺察個人的偏見， 並避免歧視行為的產生。</p>

註：研究者自行整理

## 第四節 資料蒐集與資料分析

### 壹、資料蒐集

#### 一、學生思考紀錄

為了讓學生的思考內容呈現出來，所以每堂課都會請學生口述自己的想法，或者請學生將當次的思考內容記錄下來，內容較複雜的時候，則由教師協助記錄。課後對課堂的紀錄加以分析，即時了解學生的學習狀況，並與觀察的資料進行交叉驗證，再做歸納。

#### 二、課室錄影

本研究每堂課都會將學生的反應錄下來，藉由課室錄影完整記錄課堂活動的情形，包含學生閱讀狀況、思考的反應、教師帶領討論、同儕討論分享等過程，以及師生、同儕互動情形，補足教師在現場教無法察覺的部份。

#### 三、教師教學省思札記

教師在教學的歷程中，於每節上課後，記錄課程發生的特殊事件及學生反應，並輔以錄影影片獲得的資料進行整理，內容包含教學日期、教學主題、教學流程、教學重點、師生對話與學生反應，以及教師的省思檢討，以作為課程修正的依據。

#### 四、訪談

在探討學生的轉變時，如僅以客堂紀錄、教師教學省思日誌、課室錄影等資料分析，只可看到研究對象的行為表現，但無法瞭解學生學習思考之後的轉變過程。因此研究者於課程實施過程中，對學生進行半結構式焦點訪談及非正式的訪談。焦點訪談分為四組，進行時間 15 至 20 分鐘；非正式訪談則經由研究者在課堂觀察到有意義的個案，並在下課時間針對課堂行為加以訪問。經由訪談讓研究者瞭解學生的感受，並將訪談錄音資料轉譯為逐字稿，並加以摘要，以做為教學修正之參考依據。

### 貳、資料管理與分析

在研究過程中所包含的質性資料「學生思考紀錄」、「學生學習單」、「課室錄影」、

「教師教學省思札記」、「學生訪談紀錄」，研究者將逐一編碼，以利檢索，編號標明資料類別、對象、時間，編碼方式說明如表 3 - 3

表 3 - 3

資料編號對照表

資料項目	編碼	資料編碼說明
學生編號	L1~L4	「L」為初級閱讀組，「M」為中級閱讀組，「H」為高級閱讀組，數字為該組別學生的隨機編號。初級閱讀組編號 1 號為 L1，初級閱讀組編號 2 號為 L2，以此類推。
	M1~M7	
	H1~H6	
學生思考紀錄表	TN-M1-1130909	「TN」代表學生思考紀錄表。 編碼方式：TN-學生編號-日期。 編碼意義說明：中級閱讀組 1 號學生在 113 年 9 月 9 日寫的思考紀錄表。
學生學習單	S-L1-1130909	「S」代表學生學習單。 編碼方式：S-學生編號-日期。 編碼意義說明：初級閱讀組 1 號學生在 113 年 9 月 9 日寫的學習單。
小組討論紀錄	G-L1.L2H1.H2-1131030	「G」代表小組討論紀錄。 編碼方式：G-學生編號-日期。 編碼意義說明：初級閱讀組 1 號、2 號和高級閱讀組 1 號、2 號在 113 年 10 月 30 日的小組討論紀錄。
課室錄影	VR1130909	113 年 9 月 9 日課室錄影。
協同教師觀察紀錄	CTO1130909	113 年 9 月 9 日，協同教師的觀察紀錄。
教學省思札記	RN1130909	113 年 9 月 9 日，研究者教學省思內容。
學生訪談	IR-L1.L2H1.H2-1131130	「IR」代表學生訪談紀錄。 編碼方式：IR-學生編號-日期。 編碼意義說明：初級閱讀組 1 號、2 號和高級閱讀組 1 號、2 號在 113 年 11 月 30 日的小組訪談紀錄。

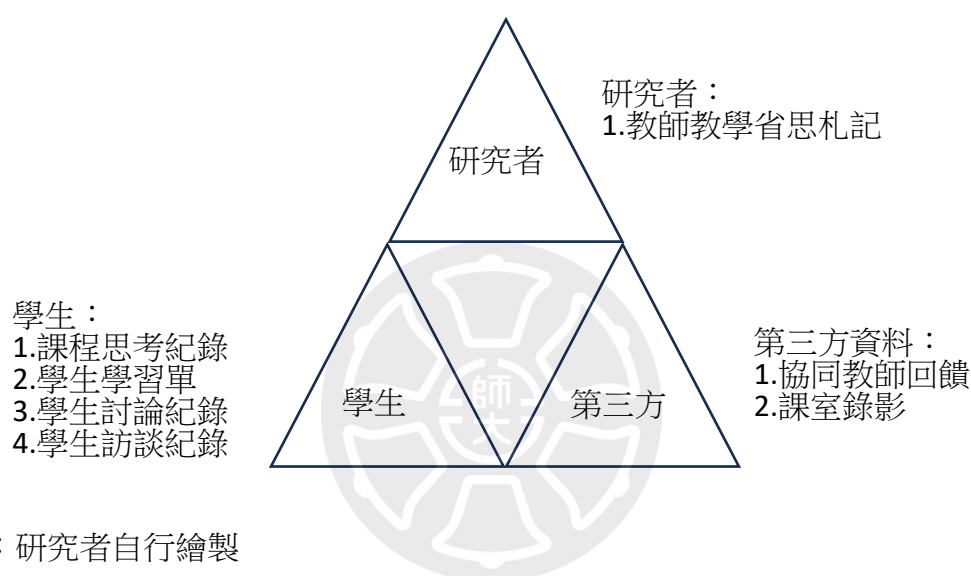
註：研究者自行整理

### 參、研究信實度

本研究的課程規劃者、課程執行者及觀察記錄皆為研究者本身，為降低個人主觀所產生的偏誤，故本研究透過三角檢證來提升研究的效度，包含學生的課堂思考紀錄、協同教師回饋表、教師教學省思札記，如圖 3 - 4。

圖 3 - 4

#### 三角檢證圖示



## 第五節 研究倫理

### 一、知情同意

本研究之資料來源為學生課堂思考紀錄、學生學習單、課室錄影、學生訪談資料和教師教學省思札記等質性資料為主。本研究因研究參與者未成年，故研究進行前，研究者發下家長同意書（參見附錄二），說明研究目的及教學活動內容，以及保護學生隱私原則。本研究共取得 17 位家長同意，7 位家長不同意，取得家長同意後才進行資料研究分析，無法取得同意的資料將不予分析。

## 二、保護參與者隱私

為保護參與者的隱私，依學生起始能力分組，並亂數決定參與者的排序編號，資料紀錄與分析皆以編號呈現，且避免使用能看出參與者特性的字詞，全程不透露參與者個人資訊，並加以妥善保護。

## 三、忠實記錄研究歷程與結果

本研究採行動研究模式，遵循行動探究的循環歷程，詳細記錄研究的發展過程與結果。在課程與教學實施過程中，研究者如實記錄所面臨的困境與疑問，也根據課堂情境適時調整教學方法。此外，研究亦關注學生的學習歷程，分析他們在教學調整下的學習變化與回應，進一步探討教學改變對學習成效的影響。



## 第四章 研究歷程與省思

本研究希望學生能將自己想像成書中角色，模擬人物的處境與心情，感受書中的氛圍，並藉由記錄和討論來表達自己的想法，從交流中獲取不同的回饋，進而提升對文章的理解與體會閱讀的樂趣。研究者在《讓思考變得可見》(Ritchhart 等人, 2011/2018) 的理解地圖中選擇「考量不同視角」來作為主要的思考活動，再挑選適合學生使用的思考策略。本研究以《蘿西最美好的一天》、《阿志的餅》、《每一件善良的事情》作為教學媒材，每一本繪本課程為一個循環，共實施三個循環。本章分為五節說明，以學生的課堂思考紀錄、學習單、研究者教學省思札記、課室錄影、學生訪談紀錄作為分析資料，第一至三節分別為三個循環的課前準備、教學實施歷程與分析，以及遇到的困境與調整；第四節分析學生的學習成效；第五節為研究者的成長，茲詳細說明如下。

### 第一節 《蘿西最美好的一天》之教學歷程與省思

#### 壹、課前準備

##### 一、課程目標

為了讓學生能融入故事當中，首先要培養學生把自己置換成故事角色的能力，因此本循環課程主要是讓學生練習透過思考策略「進入角色」的四個問題，發現故事角色在情境中能觀察到的事物，體會角色的視角與感受，再藉由思考策略「觀點圈」的句型來整合角色的想法與行為，讓學生可以用角色的立場來敘述發生的事件與心情。

##### 二、教材內容分析

本書有主角蘿西、爸爸和媽媽三個角色，透過第三人稱的描述，講述這三個角色對於計畫被突如其來的事件擾亂時，各自的行為反應與感受，讓學生可以透過了解不同角色的立場，用不同的角度與心情來看待同一件事。

主角蘿西與學生的年齡相仿，對事情的反應也與學生相近，學生應該能很快的理

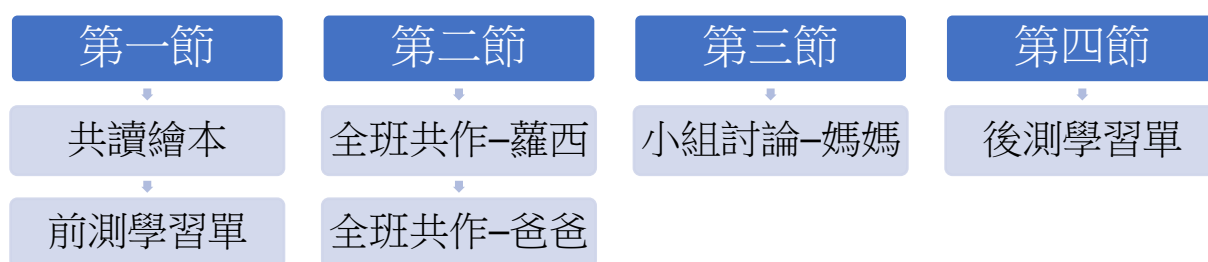
解蘿西的情緒；而蘿西因為年齡與視角的限制，因此無法完全理解爸媽的行為與考量，相同的，學生對於書中父母的心情應該也會比較難以掌握。不過本書的插圖和文字將爸媽的思考、情緒、行為等內外反應表達得很清楚，學生仔細閱讀還是可以試著揣摩父母親的心情，因此這本書很適合當作學生初次練習思考策略「進入角色」的教材。

### 三、課程規劃

本循環的課程規劃（如圖 4 - 1），第一節先讓全班共讀書籍並完成前測學習單（見附錄三），讓學生對故事發展有基本的了解。第二節課，由教師帶領全班逐題討論「進入角色」的四個問題，模擬蘿西與爸爸二個角色，再用「觀點圈」的句型來描述角色的立場與想法。第三節課，讓學生小組用「進入角色」的四個問題來體會媽媽這個角色，再用「觀點圈」的句型來描述媽媽的想法與心情。最後一節，請學生完成後測學習單（見附錄四），並反思自己在此課程後有什麼改變或成長。

圖 4 - 1

#### 《蘿西最美好的一天》課程規劃



註：研究者自行繪製

在課程實施之前，學生從未將自己想像成故事中的角色來融入故事，因此換位思考對學生來說是個挑戰，尤其是對平時無法回應的學生可能會更加困難。我選用「進入角色」及「觀點圈」這兩項思考策略作為思考的鷹架，讓學生經由這兩項思考策略

的步驟，試著把自己置換成書中的角色，來理解書中人物在故事中的視角與心情，並練習揣摩角色的信念、推敲角色關心的議題。

課程一開始，為了讓學生盡快熟悉「進入角色」的操作，我稍微修改使用的方式。因為在備課的時候，我察覺到「進入角色」原本的題目對學生來說是有難度的。

「原本的提問是希望學生將自己置換成角色之後，從角色的情境中頓悟、發覺某件事，或能理解角色的重要信念，但是頓悟、發覺與信念對國小二年級的學生來說是抽象且難以理解的語詞」(RN1131025)。

所以課程一開始，先將「角色知道／相信什麼」拆成「角色知道什麼」與「角色相信什麼」兩道題目，讓學生先從直觀的感受開始回答問題，減輕他們答題的負擔，熟練之後再恢復成原本的題目。第二，暫時刪除「角色可能有什麼疑問或問題」這道提問，因為「要從角色的角度提問，需要讀者投入角色當中，才有辦法在角色的情境看到困難或限制」(RN1131029)，但依據學生目前的經驗與能力，此道題對學生來說有一定的難度，因此在本次課程當中先，「待學生經過這一次的思考練習之後，再讓學生回答這道題目」(RN1131029)。

接著使用「觀點圈」提供特定的句型，讓讀者從角色的觀點出發，描述某個事件的經過及其他的細節，並說明自己身為這個角色對事件的看法及心情，最後再提出自己的疑慮。雖然「觀點圈」提供了句型作為鷹架，但對於缺乏融入故事經驗或尚未體會角色心境的學生而言，要用這個句型來描述角色內心的想法頗有挑戰。因此我讓學生先依照「進入角色」的四個提問找出角色所聽、所看、所想，以及該角色可能會在意事情，再透過「觀點圈」的句型整合「進入角色」的答案，讓學生從角色的角度來講述事情的經過與感受。

## 貳、教學實施歷程與分析

學生在第一節課共讀繪本，並透過學習單加深繪本印象。第二節及第三節使用思

考策略「進入角色」及「觀點圈」試著了解角色立場與感受，以下討論第二、第三節課的實施歷程與分析。

### 一、教師講述如何使用思考策略「進入角色」

在之前的課堂中，我的提問大部分為直接提取及直接推論的問題，學生閱讀的重點在於理解文本內容、連貫前後文。而本次課程要請學生站在角色的角度來回應「進入角色」的提問，所閱讀的重點及細節會與之前不同，所以我先將題目字卡貼在黑板上，再向全班說明閱讀繪本時要回答的題目為「角色觀察到什麼」、「角色知道什麼」、「角色相信什麼」、「角色在意什麼」，並用較為口語化的方式來解釋如何回應題目，讓學生大致了解題目的意思以及閱讀繪本時要注意的重點。

T：等一下討論的問題有四題。第一題是這個角色看到了什麼，或是他注意到什麼事情。除了文字以外，書裡面的圖繪把畫面畫出來，你可以看這個角色的視線看到哪邊、他看到了什麼事情。

T：第二題是這個角色可能知道什麼事。閱讀文字、觀察圖片，依角色當時的狀況，你覺得他會知道什麼事情。

T：第三題，這個角色相信他這麼做了以後，可能會發生什麼事，或是他相信他沒做那件事，之後可能會發生什麼事。

T：最後這個角色在意的事情是什麼。什麼叫在意？剛才有人說他喜歡什麼，有人說他不喜歡什麼。你可以想成是角色特別關注、關心的那一件事情。(VR1131029)

### 二、全班共作思考策略「進入角色」及「觀點圈」

簡單說明之後，我在電子觸屏上呈現「蘿西邀請爸爸一起作藍莓鬆餅，但爸爸正準備要前往奶奶家」的那一幕，請學生仔細閱讀繪本的文字及圖片，回答「進入角色」的四個問題，我把學生的將答案記錄的黑板上，讓其他學生了解同儕答題的方向以及如何作答，以協助他們思考。

#### (一) 進入蘿西的角色

T：請問在這一頁蘿西觀察到什麼？

學生很認真地盯著螢幕，但全班鴉雀無聲。我決定做一些引導，讓學生看到蘿西的需求以及她的視線落在何處。

T：她現在手上拿著藍莓想要做什麼事？

S全：做（藍莓）鬆餅。

T：她想要做鬆餅，那她現在觀察到什麼？或是她看到什麼事？

M3：爸爸媽媽要出門。

H6：爸爸要出門。

M4：爸爸的臉有點急。

H2：爸爸沒有跟她一起做鬆餅。

M1：爸爸沒有要一起做鬆餅。

L4：爸爸要出門工作。

M4：爸爸走路很快。(VR1131029)

學生回答的很踴躍，答題速度也很快，因為學生只需要仔細觀察，就可以從繪本的文字或圖片找答案，不需推測、也不需加入生活經驗，「角色觀察到什麼」讓學生很快的了解角色能看到什麼或聽到什麼。接下來進入第二個問題的討論。

T：第二題，蘿西知道什麼事？

M2：爸爸沒有要種花。

L4：爸爸沒有要一起吃鬆餅。

H6：爸爸趕著出門。

M4：爸爸沒辦法陪她一起玩。

M3：奶奶家的地下室淹水。(VR1131029)

《蘿西最美好的一天》的圖片、描述以及角色的對話，學生可以直接提取或直接推論找到「角色知道什麼事」的答案，因此學生的答題也很順利。接著，我繼續提問第三個題目。

T：蘿西相信什麼事？

H6：相信爸爸不會做鬆餅。

H2：相信爸爸沒辦法和蘿西做鬆餅。

M2：相信爸爸沒辦法陪她種花。

M4：相信她們的計畫改了。(VR1131029)

學生的回答幾乎只是將第二題的「知道」替換成「相信」，雖然念讀的時候，兩個語詞的句子都通順，但根據教育部國語辭典的解釋，「相信」含有信任及信賴的意思，且 Ritchhart 等人（2011／2018）原本設計的題目是希望學生能找到角色的信念及價值觀，因此原題目的「相信」還含有「確實如此而不懷疑」的意思，然而學生的作答方式，皆未符合信任的意義。不過為了鼓勵學生作答，我沒有否定學生的答案，也暫時不特別解釋題意，提問後就請學生作答，只要學生的回應是從繪本中可以找到的答案，我就會記錄在黑板上。接著討論第四個問題。

T：第四題，蘿西在意什麼事？

M2：在意是要脾氣嗎？

M2：爸爸為什麼不陪我吃飯？吃菜？

M4：爸爸為什麼不陪我種花？

L4：爸爸為什麼不陪我出去玩？(VR1131029)

從學生的回答可知，學生不清楚「在意」的意思，即便是從年齡相仿的角色開始練習，都有點困難。在準備課程的時候，我就發現「角色在意什麼」這個題目，對學生來說可能會有兩個挑戰，首先學生要了解何謂「在意」，其次，學生要同理角色身處的情境與想法，才能推測出角色在意的事情。因此學生的回答也在我的預料之中，但第一次使用思考策略，我希望可以建立學生答題的信心，所以我沒有反駁或做太多調整，只幫學生簡單調整語句之後就記錄在黑板上。最後，我示範將學生的答案放入「觀點圈的」的句型，說出蘿西的感受與心情。

T：我是蘿西，我看到爸爸拿著工具要出門了，爸爸的臉看起來很著急，而且走路很快，我知道爸爸可能沒有要跟我一起做鬆餅了，我也知道奶奶家淹水了。我相信爸爸不會跟我一起做鬆餅、不會跟我一起種花、也不會一起玩，我的計畫被改變了。我很想問爸爸為什麼不陪我一起吃鬆餅、種花跟一起玩？(VR1131029)

在示範「觀點圈」之前，我有先說明把剛才找到的答案，用句子結合在一起，整

理角色的想法與心情，但在我示範的過程中，學生沒有什麼反應，只是一直看著我，我猜測他們覺得我只是把他們的答案念過一次而已，並不清楚我這麼做的用意為何。

## （二）進入爸爸的角色

揣摩完蘿西的角色，接下來要請學生從爸爸的角度來看這件事。我同樣使用「蘿西邀請爸爸一起作藍莓鬆餅，但爸爸正要前往奶奶家」的頁面，請學生把自己當作是蘿西的爸爸，來看這一頁發生了什麼事情，而身為爸爸的我們又有什麼想法。

T：你現在是爸爸這個角色，請問你看到什麼？觀察到什麼？你現在拿著工具正要出門了，你轉過頭去看到什麼東西？

H2：看到她好像很傷心。

M2：我看到蘿西的臉是開心的。

M4：對著他笑。

T：好，這裡應該是對著我笑，我們現在是爸爸。

H2：爸爸很緊張。(VR1131029)

從插圖中，學生很快就能找到爸爸注意的地方，但學生使用的人稱開始多樣化，有些人省略了主詞，有的用第一人稱，有的人是用第三人稱，不過在討論的時候，因為大家都知道現在要轉換的角色是爸爸，所以我沒有在這邊停留解釋。接著是第二題的討論。

T：第二題，請問爸爸知道什麼事情？

H3：爸爸知道他不能陪蘿西做鬆餅。

M3：爸爸知道不能陪她一起種花。

M2：不能陪她一起玩。

M3：不能陪她一起看電視。

T：還有一個很明顯的事情就寫在上面啊（指觸屏畫面），請問爸爸知道什麼事情？

學生看著螢幕，沒有人舉手回應。

T：他不是講出來了嗎？奶奶的地下室……

S全：淹水了。(VR1131029)

學生的回答大部分都是之前在揣摩蘿西時就出現過的答案，而在討論「蘿西知道

什麼」的時候就出現過「奶奶家地下室淹水」這個答案，而且這還是爸爸告訴蘿西的訊息，但卻沒有學生將這件事當作爸爸知道的事情，推測學生認知到的訊息主要來自於插圖以及發生在蘿西身上的事情。從上面兩個題目的回答可知，學生還未將自己當成是書中的爸爸，因此我再次提醒學生要把自己想成是爸爸，並提問第三題。

T：你現在是爸爸喔，請問爸爸相信什麼？

M5：計畫改變了。

M6：相信媽媽會和蘿西一起做餅

T：相信就是他的想法，他的想法會是什麼？

H3：爸爸相信他沒有辦法陪蘿西做鬆餅。

T：我們現在就是爸爸，所以要用我來說。我沒辦法陪蘿西做鬆餅。好，還有其他的答案嗎？

M3：爸爸相信不會一起種花。

H6：不會陪他一起玩。

M5：不會陪他一起吃東西。(VR1131029)

學生後續提出的答案開始重複，但都注意力放在爸爸無法陪蘿西做什麼事，所以我決定引導他們注意到其他重要事件。

T：我們現在是爸爸。我沒有辦法陪蘿西一起做鬆餅，但是媽媽可以陪他，好，爸爸的想法應該還有其它的，他要去……。

H4、H6：奶奶家的地下室淹水了。

T：那爸爸為什麼要去？

H6：因為爸爸要去修理。

M5：要修理水管。

T：不要修有什麼關係？

M5：它會越漏越大

T：對嘛，所以你要講，請問爸爸相信什麼事？

學生表情有點遲疑，沒有人舉手回答

T：我們現在是爸爸，如果我們沒有去修理地下室的淹水會怎麼樣？

M5、H2：會越淹越高

T：如果我沒有去，淹水會越淹越高，那奶奶呢？

M3：奶奶會受傷。

T：所以爸爸還相信什麼事？

H3：如果我沒有去修理，奶奶就會受傷

M4：可能還會死掉。(VR1131029)

經過引導之後，學生開始注意到地下室淹水這件事以及可能的後果。最後回答「爸爸在意什麼」這個題目，學生除了表達爸爸會在意蘿西的心情之外，也知道爸爸會在意奶奶的生命安全。最後，我再一次將黑板上的紀錄用「觀點圈」的方式重述爸爸的心情與感受，這次在每個句子的中間我都有稍微停頓，讓學生試著可以接下去，雖然學生很專注看著我，但沒有人嘗試回答。

### 三、小組共作思考策略「進入角色」及「觀點圈」

經過兩次全班共作的練習，學生大致了解如何從角色的角度出發來看事情，接下來讓小組試著體會蘿西媽媽的感受。我將「媽媽告訴蘿西要一起去幫表哥慶生」的頁面呈現在觸屏上，同時每個小組也都有繪本可供討論，接著提醒學生們要把自己當作是蘿西的媽媽來看待這一頁發生的事件，請小組揣摩媽媽這個角色之後，把討論的結果記錄下來。學生從「媽媽觀察到什麼」開始討論。

各組學生討論熱烈，我在各組間巡視，聽了幾組的討論之後，我走向台前按下響鈴，示意學生暫停一下。

T：我剛才聽到有幾個小組的答案有點問題，請你們先不要寫下來。我剛才有說，你今天模仿的角色是媽媽。請問媽媽有可能會看到媽媽著急地跑過來嗎？

H1：不會。

M3 點頭，其他學生尚無反應。

T：我再問一次，請問媽媽自己會不會看到媽媽著急地跑過來？

H1、H2、M3：會。

M2 點頭、H6 搖頭

T：你看到你著急地跑過來嗎？

H1、M2 搖頭，一旁有學生小聲的說不會

T：在一般的情況下，你看不到你自己吧！除非你一直拿著鏡子照著你。媽媽有在照鏡子嗎？

S 小聲說沒有

T：沒有啊，所以媽媽看不到自己，媽媽看到的一定是別人。再次提醒你，你現在是媽媽喔，媽媽看到什麼、聽到什麼，再兩分鐘，請把答案寫出來。(VR1131030)

討論時間截止，各組將討論出來的答案用彩色筆寫在長紙條上、再交由教師將各組的答案貼在黑板上，討論彼此寫的答案。

T：我們一起來看你們的答案，有兩組寫「她看見蘿西不開心」，其他組寫的是「她手上拿著做鬆餅的材料」，可是只有這樣而已嗎？  
有學生很小聲地回答「還有」

T：還有什麼？

H3：媽媽看到桌上有放東西。

T：桌上有放東西。那蘿西講了一件事情是什麼？

H6：不想去參加慶生會

T：對阿，媽媽有聽到蘿西不想去慶生會，聽到也算觀察的一部份。(VR1131030)

我們一般說的觀察，通常指的是用眼睛看，但其實任何的感知都可以接收周遭環境的訊息，讓我們知道現在這個環境中發生的哪些事情，因此我在學生開始討論前特別提醒，角色看到的、聽到的都算觀察。不過從學生一開始的討論到最後產出的答案，可以發現學生都集中在視覺上的觀察，因時間的關係，所以我直接點出媽媽聽到蘿西說出自己的想法也是一種觀察，希望能幫助學生擴大關注範圍，才不會將答案一直限縮在蘿西想要做鬆餅這件事情上面。

學生接著討論第二個問題，各組討論的答案如下：

「知道沒有辦法陪蘿西做鬆餅」(G-L1.L2H1.H2-1131030)

「知道表哥會欺負蘿西」、「桃樂絲阿姨會想念我們」(G-H3.H4.H5-1131030)

「知道蘿西不開心」(G-L3.M1.M2.M3 -1131030)

「假如我們不去桃樂絲阿姨會很想念我們的」(G-L4.M4.H6.M5-1131030)

有了前一題的經驗，學生開始注意到蘿西以外的事情，這一次除了從人物的表情知道蘿西不開心，也能從兩個角色間的對話獲取其他的訊息。

接下來討論「媽媽相信什麼」，從上一次「爸爸相信什麼」的答案可以知道，「學生不太了解相信的意思，因為「相信」本身是個較抽象、不易理解的詞彙，所以這次討論前，我提供「如果做什麼事，會怎麼樣；如果沒做什麼事，會怎麼樣」的句型讓學生參考使用。各組討論的答案如下：

「媽媽相信沒辦法陪蘿西做鬆餅」(G-L1.L2H1.H2-1131030)

「相信沒陪蘿西做鬆餅，蘿西會不開心」(G-H3.H4.H5-1131030)

「媽媽相信阿姨會想念她」(G-L3.M1.M2.M3-1131030)

「我們得去買禮物」(G-L4.M4.H6.M5-1131030)

從本次與上次的討論，可以發現學生把「相信」和「知道」的意思混淆了，可能隱約知道不相同，但無法分辨得很清楚。不過本次課程主要是希望學生可以練習把自己代入角色裡面，也希望學生可以勇於提出自己的看法，所以在這邊沒有特別再向學生澄清「相信」的意思。

最後一題討論「媽媽在意什麼」，「在意」與「相信」一樣，都是學生不易理解的語詞，所以我用關心來替代在意，讓學生試著體會媽媽關心的事情可能有哪些。學生們討論出來的答案以在意蘿西的比例最高，其他也有「我們得去買禮物」(G-L4.M4.H6.M5-1131030) 的答案出現。

討論完畢之後，各組的答案都呈現在黑板上，接著要用「觀點圈」的方式把學生的答案連結起來，這一次我邀請學生一起參與。不過因為時間的關係，只讓學生參與到開頭，剩下的部分還是由我來示範，而學生雖然很專注的看著我，但表情仍然充滿了疑惑。

#### 四、學生前後測學習單對照分析

本次的學習單共有兩張，一張為前測，一張為後測，學生都可以看著書籍回答。學習單皆有閱讀理解的題目，另外前測的最後一題是「你覺得這個故事想要告訴我們什麼？」，而後測的最後一題是思考策略「以前我認為……，現在我認為……」，希望藉由這個問題讓學生反思自己經過這兩節、三次揣摩角色的活動，有沒有什麼想法改

變，或是自己有什麼成長之處。但學生沒有反思的經驗，一直無法理解題目的意思，所以我後來開放學生除了想想自己的差別之外，也可以再回答一次「你覺得這個故事想要告訴我們什麼？」，藉由前後的答案來比較學生的想法是否有差異。

比較學生前後兩次的學習單發現，反思對學生來說真的很有挑戰性，所以學生沒有觀察自己的變化，只有 H4 發現自己的轉變，H2 感受到課程的不同。H1、M3 的回答是連結自己與繪本的關係，寫出處理自己生氣的方式；H3、M1、M4、H6 的答案雖然沒有答在紅心上，但對於繪本的理解比最開始的時候還要來的更深刻一些。學生兩次學習單的回答整理如表 4 - 1。



表 4 - 1

## 《蘿西最美好的一天》前後測學期單之比較

編號	前測	後測
L1	她許的願望，她爸爸沒有做到(教師協助記錄)	蘿西的裙子壞掉了
L2	媽媽說我得去買禮	可是回家的路 她終於探頭往外
L3	蘿西不要生氣了	因為蘿西的裙子髒掉了
L4	吃巧克力派	因為他們的車壞掉了
M1	告訴我不要做自己想做的事(教師協助調整)	蘿西的計畫改變了，蘿西的心情不開心，是教我不要很生氣
M2	吃巧克力派	跟媽媽吃鬆餅
M3	不能生氣，不可以離出家裡	發脾氣，跟爸爸、媽媽說道歉。不生氣
M4	你要耐心等待	要教我們每天都會很開心
M5	跟媽媽一起考餅乾	我們本來是要吃鬆餅，看我喜歡的節日和烤餅乾
M6	玫瑰很紅，青蛙很綠，你很壞，我還是祝你生日快樂	蘿西還想跟爸爸一起種花
M7	每天都很美好	要聽別人的想法，不要亂生氣
H1	做她想要的計畫	生氣的時候會聽音樂
H2	要教我們不要生悶氣，要說出來	教我能討論
H3	說話要算話，不能騙人，也不能說假話，要說真話，還有小孩不能說話就要做，要經過大人同意	生氣會讓事情越來越糟
H4	不要隨便生氣	本來我害怕舉手，後來我不會害怕舉手了。現在我會一起討論了。
H5	蘿西想過美好的一天	(未作答)
H6	不要為了一件事情就生氣或抱怨	這本書告訴我們不要為了一件事就一直吵或哭，也可以自己做做看

註：研究者自行整理

## 參、教學省思與調整

以往的教學都是在學生閱讀之後，由我提問可直接提取或可直接推論的題目，對於大部分的學生來說，已經不太需要有意識的思考就可以回答直接提取的題目了。而這次藉由《蘿西最美好的一天》，讓學生照著一定的步驟來思考角色可能有的反應與心情，主要是希望學生可以讓自己進入故事之中，試著用角色的角度與觀點來看待事情，同時也推進學生的思考能力。以下討論本次課程的實施情況以及反思，以調整下一個循環的教學方式。

### 一、增加學生個人思考的時間與次數

在一開始全班共作的時候，我和協同教師從觀察學生表現之中發現，「由反應較快的學生來作答，可當作其他學生的示範，也能讓學生感覺不那麼困難」(RN1131029)。接著，在小組討論中觀察到，「學生很認真的討論」(CTO1131105)，「整體的氛圍都很不錯，學生的參與度感覺有提升」(RN1131105)。不過我們也發現，雖然學生討論的如火如荼，但有些需要時間思考的學生，很可能因為討論的時間不足以讓他產生反應，所以討論時都沒有聲音，再加上「發現有些學生只靠同儕的努力，沒有自己動腦筋思考」(RN1131105)而有搭便車的情況，因此小組呈現的答案無法確認是少數學生的意見，或是小組共同討論出的答案，也無法了解學生個別的學習情況為何。

因此下一循環的課程，我規劃「讓每位學生先自己想一想，並試著寫下自己的思考紀錄，再小組討論」(RN1131105)，如此一來，既能讓每個學生都思考，也能透過學生的紀錄了解學生的狀況。

### 二、每本繪本模擬一個角色即可

《蘿西最美好的一天》將蘿西、爸爸、媽媽的感知與感受表現得很清楚，原本希望學生了解不同角色的行為動機與心情之後，可以相互對照，從中發現不同立場看同一件事情會有不同的決定。但從學生回答爸媽的感受時發現，學生的答案經常是從蘿西的角度出發，再投射到爸媽的角色裡，所以學生的答案幾乎都與「蘿西」或「做鬆餅」有關，推測學生在不熟悉角色置換的情況下體驗多個角色，容易被前面的角色感

受干擾。

因此下一本繪本，規劃讓學生嘗試體會一個角色的感受即可，讓學生熟練轉換角色之後，再進行比較或其他活動。

### 三、刪除「觀點圈」的使用

「觀點圈」與「進入角色」都是用來協助學生轉換成不同的角色，「進入角色」拆解體會角色的步驟，而「觀點圈」是讓學生用第一人稱的方式整合角色的感受。原本想要讓學生透過兩種方式，更深刻的體會角色的心境與作為，但從這三次的操作過程中，我發現學生無法理解「觀點圈」的用途及使用方式。

「學生雖然一直看著我，但臉上的表情看起來有點迷茫，感覺上好像是放空  
的看著我在作一項表演，他們不太明白我現在在做的事情要做什麼，即便這  
次呈現的答案都是小組自己討論出來的，但在使用「觀點圈」的時候，他們  
對於這麼多的答案有點不曉得該使用哪一個答案來敘述」(RN1131030)。

故在下一次的課程規劃中，刪除「觀點圈」的使用，先讓學生熟悉「進入角色」的步驟，練習把自己代入書中的人物，試著理解角色的心情。等到學生開始能將自己當作書中角色之後，再加入「觀點圈」讓學生使用。

### 四、調整學習單的題目

本次前、後測學習單的前兩題，是為了瞭解學生對繪本理解程度所設計的題目，第一題皆為故事內容的排序，第二題皆為回答角色是否做什麼事並說明為什麼。兩次作答的結果，發現學生前測第一題的答對率高於後測的第一題，而第二題的答對率則都很低。推測是因為課程目標及教師帶領的活動都是希望學生能體會故事角色的情境與情緒，而非完整閱讀繪本內容，加上學生不習慣第二題的答題類型，所以答題率以及答對率都不理想。

後測的最後一題，是希望學生反思自己的想法、學習是否改變或成長，研究者考慮學生無法了解「以前我認為……，現在我認為……」想要表達的意思，所以多了一些空格及解釋，但透過學生的反應，發現「學生不懂題目要表達的意思，不過也有學

生寫的不錯」(CTO1131105)，但也有不少學生頻頻詢問最後一題該如何寫，雖然「我解釋了很多次，但還是有學生不知道要寫什麼，也有不少學生一直懷疑自己的答案」(RN1131105)。與協同教師討論過後，決定用簡單的句型呈現，考量使用「以前」令人感覺橫跨的時間太長，也考慮學生的作答可能有多方向的省思，所以改為「之前我……，現在我……」。

綜上所述，下一個循環課程的學習單題目，將刪除閱讀理解的題目，著重在體察角色的感受，以及學生自己的反思。

## 第二節 《阿志的餅》之教學歷程與省思

### 壹、課前準備

#### 一、課程目標

為了讓學生能更加理解故事角色的感受，本次循環增加學生使用思考策略「進入角色」來揣摩角色的機會，並在課程的前後搭配使用情緒詞卡，讓學生更準確的了解角色情緒，也能更進一步的理解角色的行為與動機，進而感受到書中世界的氛圍，發覺閱讀不同的樂趣。

#### 二、教材內容分析

本書主要角色為阿志，透過第三人稱的描述，以及阿志與其他人的對話，講述了因爸爸反對而無法進入廚房做太陽餅的阿志，某次趁著爸爸出國的期間，得到爺爺的首肯，跟著進廚房學做餅，之後還創新了多種口味，最後請回國的爸爸品嚐自己做的太陽餅。

從爸爸出國前到回國後的期間，阿志的心情隨著劇情的發展不斷的變化，很適合讓學生練習體會人物在不同事件的心情與反應；且此本書的繪圖並不完全符合內容的描述，人物的情緒轉變也無法從圖片中了解，因此學生一定要閱讀文字，跟著書中的描述來想像角色身處的環境與經歷的事情，不能僅靠插圖來了解故事的發展及人物的感受。

### 三、課程規劃

本循環共五節課，第一節與第五節請學生完成學習單（參見附錄五、六），第二至四節課閱讀指定頁數（如圖 4 - 2）的時候，皆讓學生使用「進入角色」的步驟，把自己想像成阿志來體會阿志的感受寫在紀錄表上（如附錄七），再透過小組討論及全班分享的方式，看見不同的觀點，學習同儕的思考方向及表達方式，以拓展自己的思維。

圖 4 - 2

#### 《阿志的餅》課程規劃



註：研究者自行繪製

第一節先讓全班共讀書籍並完成前測學習單，讓學生對故事發展有基本的了解。第二節課，先與學生討論情緒語詞的意思以及強弱排序，接著全班一起揣摩阿志在第 2 頁的感受，並找出阿志可能會有的心情。第三節，讓學生自己揣摩阿志在第 8 頁的感覺並寫下紀錄，接著與小組成員討論，最後全班共同分享。第四節課，先讓小組模擬阿志在第 16 頁的感受並寫下紀錄，再與全班一起討論，最後讓學生自己揣摩阿志在第 20 頁的動機與行為。最後一節，完成後測的學習單。

本次循環課程的「進入角色」步驟採用 Ritchhart 等人（2011／2018）原本的設計，題目分別是「角色觀察到什麼」、「角色知道什麼、相信什麼」、「角色在意什麼」、「角色有什麼疑問」，讓學生使用完整的策略步驟來推測人物的觀察、理解、信念及疑問。課程進行的方式維持前後測的學習單，題目設計主要是為了瞭解學生如何解讀阿志的

心情。中間三節課程，交叉使用全班分享、小組討論、個人揣摩三種方式，讓學生不斷透過回答「進入角色」的問題，來了解阿志在不同時間、不同事件的情緒與反應，既能達到促進學生思考，也能讓學生獲取不同的觀點，同時避免相同的執行方式所產生的疲憊感。

## 貳、教學實施歷程與分析

本循環課程讓學生在第一節與第五節寫下阿志在不同事件中的心情，並推測阿志為什麼要請爸爸吃自己做的餅。第二、三、四節課讓學生反覆使用「進入角色」的步驟，體驗阿志的感受，希望能讓學生更深入書中的世界，體會到故事中更細微的情感。以下討論第二至四節課的教學歷程與分析。

### 一、認識情緒語詞

本書的主角阿志，有許多心情的轉折，所以本次上課先讓學生認識常用的情緒語詞。我發下情緒語詞卡之後，向學生說明「相同的心情有不一樣的等級，隨著情緒的起伏，會有不同的名稱」(RN1131114)。情緒詞卡將不同類型的情緒擺放在一起，再按照強烈的程度排列。我依序將每一列的情緒逐項說明，學生如果有不明白的情緒，我再加以解釋說明。

最後，我請學生幫答案配對合適的情緒，此活動的難度較低，所以學生的反應也很熱烈，過半數的學生都有提出想法，「M1 很難得的舉手回答。在我對他們配對的情緒感到好奇時，他們也能說明原因」(RN1131114)。學生的作答情形整理如表 4-2。

表 4 - 2

《阿志的餅》事件與情緒配對的作答情形

阿志知道什麼	爸爸跟爺爺在做餅	羨慕、期待、 緊張、滿足、 好奇、興奮
	觀察到自己想做餅	
	他發現爺爺跟爸爸都是穿白色的衣服	
阿志知道什麼/ 相信什麼	爸爸不讓他做太陽餅	悲傷、失望、 委屈、傷心、 生氣、痛苦
	爸爸要我多讀點書	
阿志在意什麼	想給小玲吃太陽餅	期待、幸福、 高興
阿志有什麼疑 問	做餅不好嗎？	困惑
	為什麼爸爸不讓他做太陽餅？	
	為什麼爸爸不讓我進廚房？	

註：研究者自行整理

## 二、體驗阿志想做太陽餅以及阿志進入廚房的感受

為了讓學生能更快速的融入角色，第二節與第三節分別讓學生以「進入角色」的步驟來體會阿志想做餅受阻，以及阿志終於進入廚房的感受，並在第三節增加揣摩角色的個人活動。

在第二節全班共作時班級氛圍愉快，回應的學生也變多了，連之前從未開口的 M1 也舉手回答，學生們還會幫忙補充彼此答案 (RN1131114)；第三節，學生在自己思考、記錄時很專注，小組討論時也十分熱烈 (RN1131115)。

整體而言，學生參與度良好，同儕間的互助行為也不少。從第二節全班共作以及第三節個人紀錄的作答情形，發現兩個待改進的情況：

### (一) 學生不理解「進入角色」題目的意思

本研究課程將「進入角色」的題目做為學生體會角色心情的鷹架，學生得要了解題意，才能跟著提問逐步進入到角色與故事當中，所以學生是否理解「進入角色」的四道題目相當重要。

「進入角色」題目中的動詞雖然很常見，但學生目前的程度，大概只能理解何謂觀察。學生在全班共作的討論時，我問「阿志觀察到什麼？」，M2 回答「他想要給小玲吃好吃的太陽餅」(VR1131114)，這個答案應該是屬於阿志在意的事情，M2 的回答明顯與提問不相符。

學生個人的紀錄表中，有部分學生的作答 M2 的情況一樣，寫出來的答案不與提問相關。學生共 17 名，扣除 5 位還不太會作答，有 7 位學生出現答案與提問不相符的情況。學生作答偏誤的情形整理如表 4-3。

表 4-3

《阿志的餅》學生作答偏誤整理表

	你觀察到什麼	你知道/相信什麼	你在意什麼	你有什麼疑問
L1		(答案應在此)		爸爸要我多讀點書
M5		(答案應在此)	這裡很熱很辛苦	
H1		(答案應在此)		他可以幫爺爺做餅
H2	我很好奇爸爸怎麼不讓我進去廚房			(答案應在此)
H3	我很好奇爸爸怎麼不讓我進去廚房			(答案應在此)
H4	他相信他可以踏進廚房了	(答案應在此)		
H5	我升上五年級了	(答案應在此)		

註：研究者自行整理

除了作答偏誤的情況，這張紀錄表將近有一半的學生沒有完整作答，而空白最多的題目就是「你在意什麼」與「你有什麼疑問」，寫出來的答案大部分也都是不合適的答案，例如：「你在意什麼」的格子中，H1 寫「在意他一天就學會」(TN-H1-1131115)，M6 寫「阿志不會做太陽餅」(TN-M6-1131115)；「你有什麼疑問」的欄位中，H4 寫

「才沒幾天就變成爺爺的助手了」(TN-H4-1131115)，M1 寫「阿志一開始做餅都會跟著爺爺做餅」(TN-M1-1131115)，M5 寫「站在廚房門口問」(TN-M5-1131115)。

學生會有上述的作答情形，推測是因為「進入角色」的題目皆為抽象的語詞，學生不易理解題意，以至於影響學生在作答時的判斷。

## (二) 學生尚未融入角色

前一循環上課的時候，雖然不斷向學生強調要把自己當作是要模擬的角色，但因為沒有規定要用哪一種人稱方式來作答，所以學生回答的時候主詞不一，也不一定會加上主詞。與協同教師討論之後，決定讓學生習慣用「我」開頭來回答問題，預想學生應該會比較容易把自己帶入角色當中，此外，如果學生真的融入角色，用「我」開頭來回答問題應該才是比較合理的情況。因此本循環除了提醒學生要融入角色當中，也提醒學生要以「我」開頭作答。

然而在學生個人的紀錄表中，許多學生仍用第三人稱方式來敘述，且有些句子看起來就是從第三者的角度來看阿志發生的事情，如：M1「我在意阿志會很開心嗎？」(TN-M1-1131115)，M4「觀察到爺爺終於讓阿志去做餅」(TN-M4-1131115)，M3 還出現主詞前後不同的情況，學生用第三人稱敘述的答案整理如表 4-4。

表 4 - 4

## 學生使用第三人稱敘述整理

	你觀察到什麼	你知道/相信什麼	你在意什麼	你有什麼疑問
M1	第一次去廚房做太陽餅	爸爸不讓阿志去廚房做太陽餅因為太熱了	我在意阿志會很開心嗎	阿志一開始做餅都會跟著爺爺做餅
M3	阿志很開心	阿志相信裡面很好玩	在意爸爸出國玩會帶好吃的餅給我吃	為什麼爸爸不讓我進去
M4	觀察到爺爺終於讓阿志去做餅	阿志知道爸爸不讓阿志做餅	阿志在意要為小玲做餅	阿志很想學做餅
M5	爸爸和糕餅公會的叔叔們一起出國推廣太陽餅	他可以進廚房了	這裡很熱很辛苦喔	站在廚房門口問
M6	爺爺讓阿志進廚房	阿志知道爸爸出國，爺爺就會讓阿志進廚房	阿志不會做太陽餅	(未作答)
M7	阿志想做餅	阿志相信自己可以做餅	爺爺笑著對	(未作答)
H1	阿志觀察到爸爸出門了	他相信他可以踏進廚房	在意他一天就學會	他可以幫爺爺做餅
H4	他相信他可以踏進廚房了	他可以穿上爸爸的工作服	爸爸一離開原本就忙碌的餅店就更忙不過來	才沒幾天就變成爺爺的助手了

註：研究者自行整理

以上情形，推測原因為學生可能處在正要融入角色的過程或尚未融入角色，因此回答的時候，角色的轉換不夠順暢，而導致作答人稱混亂的情形。17 名學生中有 4 位使用第一人稱作答、5 位尚不會回答，其餘有 8 位用第三人稱作為主詞，或主詞前後不一的情況。

為了讓學生了解該如何作答，在最後全班分享的時間，我再一次針對每一道題目，逐一檢討每一個答案，說明哪些答案是合理的，哪些答案為什麼出了問題，該怎麼修改才會比較符合提問。此外，為了協助學生能用第一人稱來作答，於是將題目修改為

「我觀察到什麼」、「我知道/相信什麼」、「我在意什麼」、「我有什麼疑問」。

### 三、感受阿志與爺爺的對話時光以及請爸爸吃自創的彩虹太陽餅

前兩節課，學生自己嘗試思考、小組討論，最後全班逐題檢討黑板上的答案，接下來最後兩節，要讓學生試著在縮短替代角色的時間。為了讓不熟悉作答的學生能透過同儕再次學習如何使用「進入角色」，也減輕學生手寫的負荷，所以這兩節課請小組先感受阿志與爺爺的對話時光，並將答案記錄下來，接著全班逐題檢討小組答案，學習同儕的思考方向與敘寫方式，再請學生體會阿志請爸爸吃自創彩虹太陽餅的想法，並寫在個人紀錄表 II 上，最後請學生完成後測學習單。

分析學生此次作答的個人紀錄表與後測學習單作答情形，發現學生的進步如下：

#### (一) 更理解「進入角色」的題意

這一次學生的個人紀錄表完成度大幅提高，僅 L1 未作答完，而且每道題目都有超過半數的答案符合提問且具合理性，語句也較之前流暢許多。17 位學生中有 4 位作答完整且合理，此 4 位學生的紀錄整理如表 4-5。

表 4-5

學生作答完整且合理紀錄表

	我觀察到什麼	我知道/相信什麼	我在意什麼	我有什麼疑問
L3	我的爸爸回家了	我知道爸爸不讓我做太陽餅	我在意爸爸為什麼不讓我做太陽餅	我想問爸爸為什麼不讓我做太陽餅
M4	我觀察到爸爸回來了	我相信爸爸一定會很喜歡我做的太陽餅	我在意爸爸不會覺得好吃嗎	我想問爸爸我做的太陽餅好不好吃
M6	我觀察到爸爸沒有生氣	我知道爸爸吃了，會好奇誰做的	我在意爸爸會吃餅	我想問爸爸吃了我做的餅好不好吃
H6	我看到爸爸拿著大包小包	我知道爸爸會驚訝	我在意爸爸喜不喜歡	爸爸你想先哪一種呢？

註：研究者自行整理

學生原本不太理解「相信、在意、疑問」的意思，經過中間多次的討論與詳細說明，這次每道題目都有超過半數的人答得很好，雖然語句尚無法非常流暢，但已經能判斷學生要表達的意思。

其他學生尚無法將四個題目都回答的很完整，不過其中也有些題目回答的很好，例如在「我知道/相信什麼」的欄位中，L4 答「我相信爸爸喜歡我做的太陽餅」、M7 答「我相信太陽餅的口味很好吃」；「我在意什麼」的欄位中，H4 答「爸爸皺著眉頭說彩虹太陽餅」，M7 答「我在意太陽餅好不好吃」；「我有什麼疑問」的欄位中，M2 答「我想問為什麼不讓我進廚房」，M5 答「你想先吃哪一種呢？」。從學生此次的紀錄答案可知，他們比之前更了解如何使用「進入角色」這項思考策略，敘述的方式也進步很多。

## （二）學生開始能模擬角色的感受

本次學生在個人紀錄表Ⅱ的回答中，有超過半數的答案都是以第一人稱開頭描述，雖然無法代表他們確實已融入角色，但以學生表達的能力與習慣判斷，至少能表示他們比之前更能將自己想像成故事中的角色。

此外，在後測學習單的表現中，也發現有學生已經開始將自己代入到故事當中。學習單題目「阿志為什麼要請爸爸吃太陽餅呢？」在前、後測皆有出現，為的就是用來檢測學生經過這幾次的課程是否能體會到阿志的心情。阿志拿餅給爸爸的這一頁不像其他情境的描述，可以讓學生用常理去判斷阿志的心情，因為頁面中僅描述「爸爸從國外回來，爺爺要爸爸吃阿志做的彩虹太陽餅，阿志拿著盤子問爸爸要吃哪一種口味」，除了爸爸有驚訝及皺眉的反應之外，其他文字及插圖都沒有描述阿志的臉上表情或心情，只能藉由讀者的想像力及對阿志的了解來補齊這些細節。所以學生如果沒有試著去體會阿志的心情，會不曉得該如何作答。

比較學生前後測的回答，L1、L4、M7 已經知道阿志想要請爸爸吃餅，但尚未更深入的體會阿志的想法；L3、M1、M2、M3、M5、H6 關心爸爸的狀態或表達對爸爸的喜愛；H1、H2、H3、H4 在乎自己做餅的能力是否能被看見。從前述的統計可知，已有過半的學生能將自己放入故事當中，試著用想像力結合過往經驗與自己的個性來

豐富故事的細節。

表 4 - 6 為學生前後兩次作答「阿志為什麼要請爸爸吃太陽餅呢？」的比較與分析，L2 不理解文字的意義、M4、M6 後測此題未作答，三位學生此題不列入分析。

表 4 - 6

《阿志的餅》前後測作答比較表

編號	前測	後測	後測分析
L1	因為阿志想做餅	我想給爸爸吃	改用第一人稱來敘述，且回答已較符合問題，雖然未說明為什麼要請爸爸吃太陽餅，不過學生已經知道阿志想給爸爸吃餅
L3	爸爸丕`厂Y	阿志喜歡爸爸	用第三人稱描述，有試著理解阿志對爸爸的感覺
L4	因為阿志喜歡做太陽餅	因為阿志想給爸爸吃餅	雖用第三人稱來敘述，但回答已經較符合問題，雖然未說明阿志為什麼要請爸爸吃太陽餅，不過已經知道阿志想給爸爸吃太陽餅
M1	阿志想念爸爸	因為爸爸很辛苦	看不出從什麼角度出發，有試著理解阿志對爸爸的感覺
M2	因為他會做了	因為爸爸沒吃到	看不出從什麼角度出發，有試著理解阿志對爸爸的感覺
M3	因為爸爸出國回來	因為爸爸剛出國回來	兩次作答情況相同，從此處無法判斷學生是否有改變
M5	他想要請爸爸吃太陽餅	因為他很累	看不出從什麼角度出發，有試著理解阿志對爸爸的感覺
M7	他想讓爸爸吃吃看	我想給爸爸吃我做餅看看	用第一人稱敘述，未說明阿志為什麼要請爸爸吃太陽餅，不過已經知道阿志想給爸爸吃太陽餅
H1	因為他做好了，爸爸想試吃	我自己覺得很好吃	改用第一人稱來敘述，且回答較為合理，似乎略有感受到阿志的心情
H2	阿志覺得自己的太陽餅好吃	因為爸爸不讓我進，所以我做餅給爸爸吃	改用第一人稱來敘述，且回答更為合理，似乎明白阿志的心情，只是還不太會描述自己的想法
H3	阿志覺得自己做的太陽餅很好吃	因為他覺得爸爸會說他做的太陽餅很好吃	雖然還是用第三人稱來描述，但應該明白阿志的想法
H4	阿志覺得自己很厲害	讓爸爸知道我的手藝	改用第一人稱來敘述，且回答更為合理，看起來是明白阿志的心情

H5	因為她想讓爸爸吃看看他做的	因為好奇	語句不完整，無法了解學生的情況
H6	想給爸爸吃自己做的彩虹太陽餅	因為我想給爸爸溫暖的笑容	兩次皆用第一人稱的方式回答，看起來很在乎爸爸，有試著理解阿志的想法，但看不出與題目的關聯

註：研究者自行整理

## 參、教學省思與調整

### 一、改成逐步閱讀，避免劇情干擾

一開始規劃課程的時候，想讓學生對於故事角色有些了解，可能會比較容易揣摩角色的心情與動機，所以當時選擇讓學生先將整本繪本閱讀完，再開始揣摩事件發生時的感受。但是在第一個循環就曾出現過學生用後面的劇情來回答前面的題目，而本循環在開始的前三堂課也有發生這樣的情況。

T：請問他還觀察到什麼？

M2：爺爺不相信我…爺爺不相信我能完成鬆餅。

T：爺爺嗎？有嗎？在哪邊？第幾行？你告訴我們。

H6：在別頁，在後面。

T：後面是不是？我現在還在第二頁，你跳太快了，看第二頁就好。

M4：他發現爺爺跟爸爸都是穿白色的衣服。

T：還有呢？H5 請說。

H5：他相信自己能做餅嗎？

T：這是在哪裡看到的？

H6：一樣，在別頁。

T：這頁有嗎？

S：沒有

T：我們看這頁的內容就好了喔。M6 請說。

M6：他知道爸爸不想讓他很辛苦

T：從別頁看得對嗎？我們還在第二頁喔。在第二頁而已，還沒有到後面。(VR11 31114)

在這一小段的討論中，M2、H5、M6 除了作答沒有符合題意之外，他們的答案都

是在後面的劇情才會說明的內容，所以第二頁的阿志是無法觀察到或知道的。學生會有這樣的反應，推測是因為後續的內容補充說明了第2頁隱藏的訊息，學生看過之後將不同頁面的答案相互連結，或是對後面的訊息印象鮮明，所以才會回答後面才出現訊息。

學生能自行連結前後訊息是一件很棒的事，但是依學生學習的狀況來看，這樣的能力會干擾他體會角色當下的感受，因此可以改成讓學生逐頁感受角色的心情，跟著每一頁發生的事件及其他細節，不斷堆疊角色的情緒。

## 二、教師模擬書中情境，詳述角色狀態

本次課程揣摩的阿志為國小五年級的學生，從很小的時候就知道自己有興趣學習做餅，但爸爸卻不贊同他的想法，阿志的心情對我的學生來說有點難以理解，因為他們目前尚未找到自己非常想要學習的項目，所以學生雖然知道被反對做餅的阿志會失望、傷心，但是他們很難體會阿志極度想要進入廚房學做餅的渴望。當我發現學生無法了解阿志的心境的時候，已經錯過最適當的說明時機，

因此下一個循環打算在課程一開始的時候，用更口語化的方式講述角色背景、狀態以及動作，透過更詳細的描述，引導學生捕捉角色細微的動作與情緒，幫助學生理解故事角色的狀態及內心活動，並提醒學生依照書中的描述想像自己正在做動作、說話，並好好感受自己那時候的想法。

### 第三節 《每一件善良的事情》之教學歷程與省思

#### 壹、課前準備

##### 一、課程目標

上一循環，大多數的學生已能從書中人物的角度來看事件。本循環課程希望讓學生將自己轉化為書中的角色，想像自己對外在的環境有什麼樣的反應。因此我挑選一本單純講述人物行為、沒有描述情緒的繪本，請學生融入故事之後，試著想想自己會有什麼樣的想法與感受。

經過前兩次的循環，大部分的學生對「進入角色」的四個提問已經比較上手了，因此本次課程希望學生能簡單知道四道題目間彼此有關聯性與一致性，也就是如果角色在意 A 就會觀察 A，也會對 A 產生好奇或疑問，另一個角色在意的是 B，那觀察及有困惑的地方也會與 B 有關。如果學生能理解這四題的連貫性，對角色的體會也能會深刻。

## 二、教材內容分析

### （一）中立的描述讓讀者更有想像空間

本循環使用的繪本為《每一件善良的事》，此本書撰寫的方式只描述人物的動作與對話，沒有說明角色心情及感受，也沒有解釋角色行為背後的原因，採用蔻伊的角度，以第一人稱的方式敘述新來的同學瑪雅被安排在自己的座位旁邊，瑪雅幾次向她和同學分享玩具、邀請他們一起遊戲，不過她和朋友都沒有答應過瑪雅；有天她和同學談論瑪雅的穿著，站在欄杆旁的瑪雅這次沒有邀請她們一起玩，而是獨自繞著操場跳起了跳繩，一直跳一直跳，隔天瑪雅就沒有到學校來。

此繪本用中立客觀的方式來說明整個事件的發生，給學生更多自主解讀的空間，很適合讓學生結合自身的經驗，將自己的感受代入角色當中，讓他們能夠發揮更多的想像力來探索書中的世界。

### （二）挑戰第三人稱敘述的角色

本書主角雖然是蔻伊，但前半段大部分都是在描述瑪雅，後半段才著重敘述蔻伊發生的事情。原本想讓學生分別體驗蔻伊及瑪雅的心境，但在第一個循環時發現，如果在學生代入角色的能力尚未成熟時體驗不同角色，學生容易將不同角色的想法混淆，導致無法區分角色間的情感與行為差異，也無法深刻體驗角色的心情，因此還是決定讓學生揣摩瑪雅的心情即可。

不過瑪雅在本書的描述中為第三人稱，因此本書的另一個挑戰是，學生要把繪本文字的「她」跟瑪雅，轉換成「我」來閱讀，才比較容易體會瑪雅的心情，另一個方式就是，學生要確實將自己想像成瑪雅這個角色，才能體會瑪雅的感受。

### 三、課程規劃

本課程規劃五節課（如圖 4 - 3），第一節至第四節分別閱讀不同的頁數，讓學生用「進入角色」的步驟想像自己在故事中會注意到什麼、相信什麼、在意什麼、自己會有什麼疑問，最後一節完成學習單（見附錄八）。

圖 4 - 3

#### 《每一件善良的事》課程規劃



註：研究者自行繪製

從前幾次的教學中觀察發現，學生對於用彩色筆寫字的接受度很高。

請學生用彩色筆將答案寫在長條紙上，雖然學生寫的字數與答題數量相同，

但學生會覺得像在玩遊戲一樣，不覺得壓力這麼大（RN1131121）。

所以為了減輕學生對書寫感到疲勞，以及增加互相觀摩、檢討的機會，前兩節課請學生用彩色筆將四個提問的答案寫在長紙條上，再將寫好的答案放在黑板上，讓學生可以看到全班同學的答案，再由我帶領學生一起檢討；第三、四節課，請學生將答案寫在紀錄表上，接著小組討論出小組答案；最後一節完成學習單。

#### 貳、教學實施歷程與分析

本循環課程從第一節到第四節讓學生藉由「進入角色」的四個提問，想像自己如同瑪雅一樣是個轉學生，感受自己在一個新的環境中，最在意的事情是什麼？面對同學不斷的拒絕，自己的反應及想法又是什麼？最後一節讓學生回答瑪雅最後一幕的心

情與反思自己的成長。以下為本循環實施的歷程與分析。

### 一、加入動作說明，幫助學生融入角色與情境

本次課程想請學生體會瑪雅的心情，但此繪本是透過蔻伊的角度描述瑪雅做的事情，所以書中的「我」指的是蔻伊，「她」則指瑪雅。為了盡量避免學生被人稱的敘述影響，而混淆書中角色所做的事，因此我把第一節課的繪本內容直接改成以瑪雅為主角的敘述方式作成簡報。

上課時，我請學生先共讀一次第一頁的內容，然後我再搭配書中描述的動作，仔細的把故事內容重述一次，並說明學生可能不太理解的地方。

T：這個故事發生在國外。那時候的雪呢，下滿了到處都是，整個世界變成一片雪白。這個時候，老師牽著一個同學從門口走進來，那個同學叫瑪雅。瑪雅低著頭看著地板，我好像聽到她很小聲的說「大家好」，我們全部都注視著她，她的外套敞開，就是她沒有把拉鍊拉起來，裡面的衣服看起來有一點破舊，舊舊的、髒髒的，她的鞋子是春季的款式，就是春天穿的、比較薄，不過因為下雪很冷，雪溶化的時候會變成水，如果雪在你的鞋子上，它就會滲進去，你的整個鞋子會濕濕的，所以他們都會穿比較厚的雪靴，避免腳變濕，也比較保暖。而瑪雅不是穿雪靴，是春季的款式、比較薄的鞋子，不適合下雪的天，然後她的鞋帶還有一條斷掉。(VR1131122)

接著呈現以瑪雅為第一人稱敘述的簡報，請學生一起唸讀簡報上的文字，並想像自己就是被老師牽進教室瑪雅。接著我再說明一次。

T：你要把自己想像成瑪雅喔。我們現在就是這個被老師牽進來的轉學生瑪雅（牽的動作）。我低著頭看著地板（頭低下來），我很小聲的跟大家說「大家好」（聲音變小），他們（指著全班的同學），全部都注視著我（指著自己）。我身上的外套敞開（拉著外套），裡面的衣服有點破舊，鞋子還是春季的款式（指著鞋子），不適合下雪天，而且鞋子上還有一條斷掉的鞋帶。

T：我們這次全部都用彩色筆寫。你現在是瑪雅，你現在正站在這個台上，老師牽著你跟大家介紹這個是瑪雅，請問你觀察到什麼？(VR1131122)

我將學生的紀錄紙條貼在黑板上，檢討大家的答案，指出合適與不合適的答案並

說明原因，提供學生具體建議，讓他們知道自己還有哪些地方可以繼續保持、哪些地方需要改進。接著呈現我事先寫下的答案供學生參考。再接著讓學生記錄下一題的答案，依照第一題的模式討論大家的答案。檢討時，加入貼近他們的問題，例如「你如果是新同學，進到一間新的教室裡面，你希望會有什麼事情發生？」(VR1131122)，讓他們更理解瑪雅的心情。

因時間的關係，第一節僅討論了三個題目，不過從學生的作答中可以知道，學生逐漸掌握了瑪雅可能會有的心情，除了無法理解文字意涵的 L2 以及請假的 M4，其餘學生對第四頁內容的作答與分析如表 4 - 7。

表 4 - 7

《每一件善良的事情》學生第四頁內容的作答與分析

	我觀察到什麼	我知道/相信什麼	我在意什麼	研究者分析
L1	(未作答)	我想用功讀書	我在意新同學不會笑我	從原本不會作答，到可以寫下在意的東西，且能符合文本與提問。
L3	我觀察到同學的溫暖	我知道同學會對我好一點	我在意我身上的東西	第一題的回答較無法確定是從何處觀察而來。後面兩題的答案符合文本與提問。
L4	我很小聲地說「大家好」	他們全部都注視著我	我在意同學不笑我	符合文本與提問。
M1	我觀察到鞋子上一個鞋帶斷掉了	他們全部注視著我	我在意同學會跟我玩嗎	符合文本與提問。
M2	鞋帶斷掉了	衣服感覺破破爛爛的	我在意我外套破開	答案連貫性高。符合文本與提問。
M3	我不開心	我知道我的衣服是破舊的	我在意沒有人會跟我做朋友	第一題的答案應該是感受，而非觀察到什麼。後面兩題的答案符合文本與提問。
M5	我的鞋子是春季的款式	有一條鞋帶還斷掉了	他們不會當我的好朋友	符合文本與提問。
M6	我看到他們沒有笑我	我知道他們會對我溫柔	我在意他們不會跟我玩	答案連貫性高。符合文本與提問。

	我觀察到什麼	我知道/相信什麼	我在意什麼	研究者分析
M7	我害羞	我相信沒有人是我的好朋友	我在意他會嘲笑我	第一題的答案應該是感受，而非觀察到什麼。後面兩題的答案符合文本與提問。
H1	我觀察到鞋帶斷掉了	我知道衣服有點破舊	我在意身上有新衣服	作答連貫性高，但是在意的用法不正確。
H2	(未作答)	我相信我可以成功演講	我在意新同學會不會笑我	從原本不會作答，到可以寫下在意的事情，且能符合文本與提問。
H3	我觀察到他的衣服很破舊	我知道我的衣服跟鞋子好破舊，但是我應該相信他們不會笑我	我在意同學會不會嘲笑我	第一道題混淆人稱，瑪雅成了被觀察的第三者，後面調整回來。作答連貫性高。
H4	他們全部注視著我	我的鞋子是春季的款式	我在意同學會不會一直笑我	符合文本與提問。
H5	我的外套敞開	我同學不太喜歡我	他們全部都注視著我	符合文本與提問。
H6	我看到他們全部都注視著我	我知道我會害羞，但我相信他們不會笑我	我在意他們不當我的好朋友	符合文本與提問，作答詳細。

註：研究者自行整理

雖然 M3 及 M7 在「我觀察到什麼」的題目中回答的是人物的感受，L3 的答案不確定是不是與自身的經驗連結；不過到了第三題「我在意什麼」這道題目，學生的回答都符合文本內容，也相當合理。

## 二、練習轉換人稱敘述，協助學生轉換角色

前一節課，為了以防學生受到人稱描述的干擾，我事先準備轉換過人稱的文字，並在課堂中簡單解釋給學生聽，……不過學生也需要練習自己轉換人稱 (RN1 131122)。

因此本節課讓學生共讀完本次要討論的第六頁之後，我提醒學生「我們這次不是變成這本書的我，而是要變成瑪雅，所以閱讀的時候替換一下，才不會被搞混」(VR1 131126)。接著簡報呈現第六頁的前兩個句子，詢問學生「如果是瑪雅來說這兩句話，

她會怎麼說？」(VR1131126) 再加上動作模擬角色的行為，引導學生理解瑪雅的視角，練習轉換本次內容的前兩個句子。

練習過後，簡報呈現以瑪雅為主角的文字讓學生共讀一次，接著讓學生用「進入角色」的提問來模擬瑪雅的觀察與心情。討論的方式與上一節相同，由我帶著全班一起檢視大家的答案，最後展示我自己的答案讓學生參考。

本次課程的難度在於：學生要替換的角色不是主角，是另一個重要的角色，而書中的描述是以主角的角度來描述事情的經過，因此書中的「我」字很容易讓學生產生混淆。作答的時候，學生轉換角色的時間比原本預估的還要更多，所以我用「演」的方式來協助學生轉換 (RN1131126)。

雖然學生轉換的時間較長，不過學生的作答情況良好，除了四位學生沒有提出自己最後的疑惑，每位學生平均只剩一個作答與提問有偏誤，且已有三分之一的作答與提問均相符，僅剩一些敘述上的小問題，參與研究 17 位學生中，有 6 位學生對第六頁的揣摩感受記錄得很好，他們的作答整理如表 4 - 8。

表 4 - 8

## 《每一件善良的事情》學生第六頁作答優良表現與分析

	我觀察到什麼	我知道/相信什麼	我在意什麼	我有什麼疑問	研究者分析
M1	我旁邊的同學沒有對我微笑說話	我相信同學會跟我玩	我在意同學會跟我玩嗎	為什麼同學不對我微笑	作答與提問相符，句型正確
M3	我聽到少數人跟我說早安	我知道同學不會笑我	我在意有同學會跟我做朋友	為什麼大家不會跟我玩	作答與提問相符，但不清楚「在意」的用法
M6	我看到同學沒笑我	我知道同學不會靠近我	我在意同學不會牽我的手	我想問同學不會跟我玩	作答與提問相符，句型正確
M7	我聽到同學都沒聲音	我相信座位旁邊的人不會成為我的朋友	我在意同學會不會欺負我？	我想問她會跟我玩？	作答與提問相符，句型正確
H3	我看到同學離我更遠一點	我知道同學喜歡我，但是我相信他不會跟我玩	我在意我會不會交到好朋友	同學會不會跟我玩呢	句型皆正確，作答也與提問相符，不過在「我知道/相信什麼」的回答稍有矛盾
H6	教室唯一的位子就在她隔壁她移動桌子和書本和她的身體	我知道他們不喜歡我，但我相信他們不會笑我	我在意她會不會討厭我	她會不會跟我玩	作答與提問相符，句型正確

註：研究者自行整理

### 三、注意角色的一致性

學生的作答情況穩定了之後，進一步想讓學生了解人物的想法通常具有一致性，因此第三、四節課就是希望學生注意角色在意的事情，回答的時候答案之間有連貫性。所以第三節課一開始就先告訴學生「觀察、相信、在意跟疑問，這四件事情是有關係的」(VR1131203)，接著我分別用蘿西與阿志書中的一個畫面，各舉了三種不同的在意事項，說明角色在意的事情不同時，其他的三個答案也會隨之改變。除了口頭說明，我也用簡報圖示角色的想法，讓學生更容易了解。

T：第一個蘿西。我在意的事情是爸爸沒有陪我做鬆餅，我觀察到爸爸很急忙的出門，然後我知道爸爸現在要去奶奶家，所以沒有辦法陪我做鬆餅，我想問我的鬆餅怎麼辦呢？

T：第二個蘿西。我在意的事情是奶奶的安全，我觀察到奶奶家淹水了，爸爸急著去奶奶家，我知道爸爸一定很著急，但我相信事情一定可以順利的解決，我的疑問是奶奶現在還好嗎？淹水嚴重嗎？

T：第三個蘿西。我在意事情沒有按照原本的計畫進行，我觀察到奶奶家淹水了，所以爸爸現在要去修理，我知道第一個計畫已經改變了，我相信其他的計畫可以繼續進行，希望後面的計畫不要再受影響，我的疑問是其他的計畫可以不要更改嗎？或者是計畫會有其他的變數嗎？（VR11312 03）

說明結束之後，我發下個人紀錄表，請學生先完成「我在意什麼」這個題目，再想想瑪雅在意的事情會讓她看到什麼？知道或相信什麼？以及她會想知道什麼事？第三節課的作答，答題率提升，句子也更順暢，且大部分的回答與文本具高度相關，只是學生的答案間關聯度還不高，也還有些學生的作答與提問間仍有偏誤。因此我將學生的問題整理成簡報，第四節課在學生進入個人思考之前，提醒學生作答時要再多加注意。

第四節的個人紀錄表Ⅱ，超過三分之一的學生答案間具有關聯性，或隨著文本發展具有連貫性，M4、H3、H6的答案中還有情緒的疊加。表4-9呈現7位學生優良的個人紀錄表Ⅱ並加以分析。

表 4-9

《每一件善良的事情》個人紀錄表 II 優良作答表現與分析

	我觀察到什麼	我知道/相信什麼	我在意什麼	我有什麼疑問	研究者分析
L3	我觀察到同學不會陪我玩	我知道同學好像不跟我玩	我在意同學不會陪我玩	我想問同學為什麼不跟我玩	作答的句子雖然很簡單，但是答案間具關連性
M3	我觀察到他們一直看我	我知道我的衣服是破舊的	我在意他們嘲笑我	為什麼大家一直看我	作答的句子雖然很簡單，但答案跟著文本的發展具連貫性
M4	我觀察到我每天我拿出來的東西，她們都不喜歡	我相信他們有一天會喜歡我	我在意他們為什麼不喜歡我	我為什麼會被欺負？	答案的情緒由淺入深，具有層遞性
M7	我觀察他們嘲笑我	我相信他們總有一天會跟我玩	我在意他們會不會嫌棄我	我想問他們為什麼看著我？	答案跟著文本的發展具連貫性
H1	我聽到他們嘲笑我便當盒裡的食物衣服鞋子	我知道他嘲笑我	我在意我的衣服鞋子	為什麼他要嘲笑我	答案彼此具關連性
H3	他們都拒絕我	我知道同學會在意我，但我相信他們不會跟我玩	我在意他們不是我的好朋友	為什麼他們都要嘲笑我	答案的情緒由淺入深，具有層遞性
H6	我聽到他們在討論我的事情	我知道他們超級討厭我	我在意他們嘲笑我的衣服、鞋子和食物	為什麼他們就這麼討厭我的穿搭、食物和玩具	答案的情緒由淺入深，具有層遞性

註：研究者自行整理

### 參、教學省思

從最後一張紀錄表的作答情況來看，大多數的學生已經能把自己代入書中的角色來閱讀故事。為了讓學生對轉變成角色更熟練，也增進閱讀的興趣，預計在往後的課程增加新的活動，讓學生接收到新刺激。


## 一、請學生想像自己對事件的後續反應

在學生了解故事以及特定角色的背景後，提供事件發展經過和其他角色的對話及反應，讓學生想像自己身為故事中的特定角色，自己接下來會做什麼事情、說什麼話？接著再呈現這個角色在書中的反應為何？以及劇情如何接下去？

進階一點，在敘明故事背景之後，讓全班分成小組模擬不同的角色，接著發展事件，由學生想像自己會對這件事情產生什麼反應，彼此互動。最後再一起閱讀書中人物所採取的行動與情緒反應。

## 二、將「觀點圈」重新加入課程當中

依照原本的課程規劃，完成「進入角色」之後，讓學生用「觀點圈」的句型，以「我」作為開頭，描述自己觀察到的事情、自己的觀點與信念，並說明自己行事的理由與疑問。透過這個方式，將原本被切成四塊的答案合而為一，讓學生表達更有連貫性，也能更了解角色的感受。



## 第四節 學生學習成效

經過三個循環的課程，本節根據課程的三項學習目標來探討學生的學習成效，學習目標分別為：一、學生能融入角色，體會角色的感受與想法；二、學生能發覺閱讀不同的樂趣；三、學生能學習表達自己的想法。

### 壹、透過思考策略的引導，大部分的學生能體會角色的觀點與感受

本研究藉由思考策略「進入角色」的步驟，指引學生逐步揣摩角色的感受、嘗試了解角色的心境，讓學生練習用角色的角度來說明自己在繪本中對周遭環境的覺察以及在意的事情。「進入角色」的四個題目彼此相關，雖然繪本中的資訊豐富多樣，但如果學生能夠將自己代入角色和故事情節之中，他們的回答應該會有連貫性，且焦點一致，較不會有四道題分別關注不同事件的情形。

## 一、學生紀錄表與學習單分析

課程一開始，由研究者帶領學生討論。由於第一循環《蘿西最美好的一天》將主角蘿西的心情及行為都描述得很清楚，學生可以透過繪本的文字來尋得蘿西的感受，因此學生在回答「進入角色」的問題時，進行得非常順利。不過在揣摩蘿西爸媽的時候，因為學生還不會把自己想像成故事內的人物，繪本中也沒有對爸媽的心情加以敘述，所以學生只能看到發生了什麼事、角色說了什麼話，因此他們的回答聚焦在人物做了什麼事或沒做什麼事，再加上學生已經了解蘿西的感受，所以在回答有關蘿西爸媽「進入角色」的問題時，學生的回答幾乎都是以「爸媽不能陪蘿西做……」為主軸來思考，對於爸媽可能會在意的其它事件較無法關注。

尤其在剛開始體驗爸爸的心情時特別明顯，都以「不能陪蘿西」為開頭，即便電子螢幕的畫面中有呈現「爸爸著急的說出奶奶家地下室淹水」這件事，學生也沒有將其認為是爸爸關心的重點。

T：第二題，請問爸爸知道什麼事情？

H3：爸爸知道他不能陪蘿西做鬆餅。

M3：爸爸知道不能陪她一起種花。

M2：不能陪她一起玩。

M3：不能陪她一起看電視。

T：他不是講出來了嗎？奶奶的地下室…。

S全：淹水了。

T：第三題，你現在是爸爸喔，請問爸爸相信什麼？

M5：計畫改變了。

M6：相信媽媽會和蘿西一起做餅

H3：爸爸相信他沒有辦法陪蘿西做鬆餅。

M3：爸爸相信不會一起種花。

H6：不會陪他一起玩。

M5：不會陪他一起吃東西。(VR1131029)

經過不斷的融入角色、觀摩同儕想法與研究者解說，學生漸漸開始能揣摩角色的想法。從第二循環第四次課程時學生所寫的個人紀錄表，看得出學生開始能掌握角色

可能關注的事情，在這一次「我在意什麼」這道題目中，M5、H1、H2、H3 在意的是爸爸回來了，M2 在意的是想要讓小玲吃好吃的餅，M1 和 M7 在意自己做的餅好不好吃，L4、M3、M4、M6、H4、H6 在意爸爸對自己做的太陽餅的反應。

繪本呈現內容中，並無敘述阿志是否在意自己的餅好不好吃，也沒有表示阿志是否在意爸爸喜不喜歡自己做的餅，所以能確定寫下這兩種答案的 8 位學生有將自己代入角色當中，才能想到這個答案。而在意爸爸是否回國的這個答案，學生可能是在意爸爸回國後自己不曉得還能不能繼續做餅，但因為紀錄表中沒有讓學生對自己的想法多作解釋，也因此學生可能只是抄寫了書中的這個句子，所以這個答案不太能判斷學生的想法為何。

到了第三循環，學生除了能知道身為角色的自己在意的事情是什麼，有些學生還可以在描述當中加入自己的解釋。在《每一件善良的事情》的學習單中，第一道題目問學生「為什麼瑪雅不再邀請同學一起跳繩了？」，有些學生用第三者的角度來說明原因，也有些將自己當作是瑪雅來回答。

M1：因為我每次拿玩具出來時，他們看了看，他們就沒有講話。

M3：因為自己玩比較好玩。

M6：因為同學不跟我玩。

M7：我知道他們不會跟我跳繩。

H3：因為我上次問你們，你們都拒絕我了，所以我不敢再問你們了。

H4：因為我沒有朋友，所以沒人想跟我一起跳繩。

H6：我知道我不管怎樣，她都不想跟我玩，不過我自己一個人玩也能玩得很開心，而且她們還取我的外號。(M1、M3、M6、M7、H3、H4、H6《每一件善良的事》學習單)

經過三個循環的練習，從學生個人紀錄表及學習單的表現可以知道，他們從完全不會作答，到可以用第三者角度來觀察，再到最後大部分的人都能使用第一人稱來說明角色心情，且答案越來越能貼合提問，整體答案也更加有條理、更具關連性。

在思考策略的協助之下，除了 L1 的反應較緩慢、無法跟上同儕速度，L2 為資源班，

不理解文字意涵，L4 為新住民子女，對中文的意思不甚清楚，所以在練習「進入角色」的時候常無法一起操作，其他大部分的學生都能藉由自身的經驗與想像力，體會角色的觀點與感受。

## 二、學生訪談分析

除了學習單之外，在學生訪談中，我向學生提問「是否會跟裡面其它的角色對話？」或是「有沒有哪一個角色來找自己聊天？」有些學生很明確的表示會透過自己的想像來與其他的角色對話。

T：你會把想像你跟裡面其他角色說話嗎？還是有其他的角色來跟你說話？

H3、M1、M4 點頭。

H3：我跟小玲說「我們可不可以一起吃太陽餅？」

M4：我跟小玲說「可不可以一起去做太陽餅？」

T：那瑪雅那本會嗎？

M1 點頭。

T：你怎麼跟他說？

M1：把自己變成外國人，跟他講話。

H3：我不想跟他們講話，因為他們都一直欺負我。

M4：我不會跟裡面的角色講話，因為他們都說我壞話。

H2：我覺得瑪雅不會再相信那些同學了。(IR-M1.M3.H2.H3-1131211)

H3 與 M4 雖沒有與其他角色來對話，但原因是因為其它的角色排斥自己現在模擬的角色，他們不想要聽到對自己負面的話語，因此拒絕與其他角色交流，表示學生有將自己代入到角色瑪雅當中。

也有學生在代入角色的過程中，發現自己的感受前、後有所改變，這也表示他們逐步進入角色視角，並與角色的情感經歷產生共鳴。

T：有沒有哪一頁，當你代進角色之後，你的感覺不一樣了？

H6：瑪雅進教室。

M5：原本我看了不難過，可是我們自己是瑪雅，會覺得難過。(IR-L2.M5.H1.H4.H6-1131212)

L3：自己看比較好看，我是瑪雅的時候，看到同學不跟我玩，不是瑪雅的時候，看到比較多好玩的。

T：你的意思是說，你是瑪雅的時候，你都只看到同學不跟你玩，但是你不是瑪雅的時候，你覺得有比較多東西可以玩？

L3：對。(IR-L3.M7.H5-1131211)

從 L3 的回答裡可以發現，L3 不覺得書更好看，是因為他的視野被限縮在角色當中，所以他覺得代入角色之後，沒有比自己用第三者角度閱讀來的有趣。這表示 L3 確實把自己想像成瑪雅，所以無法感受到未代入角色時的樂趣。

### 三、小結

綜合學生的學習歷程、學習單、紀錄表以及訪談的結果，學生在課程初期都無法將自己想像成書中的角色，也沒有辦法結合自己的經驗來推論角色可能會有什麼樣的心情，所以一開始學生只能從繪本的插圖或是文字提取可能的答案來作答。

藉由思考策略鷹架練習的過程中，中級閱讀組口頭回答的次數最多，而高級閱讀組較能回答到問題的核心，初級閱讀組的學生幾乎沒有開口回答。個人紀錄表及學習單的習寫，高級閱讀組在第二循環的完成率及答案的連貫性最高，其次為中級閱讀組。雖然有些學生在最後的訪談中認為自己不太理解怎麼融入到角色當中，但分析第三循環的作答，中級閱讀組的完整作答率已大幅提升，有後來居上的趨勢，且學生們從第三循環第二次作答，到最後一次的回應已經穩定許多。因此可知大部分的學生已能將自己代入角色，想像自己在繪本情境中的感受是什麼，進而能提供較為連貫且有深度的回答。

至此，中、高級閱讀組的學生都有揣摩角色的成功經驗，初級閱讀組 L3 也在第三循環時將自己代入角色當中，而 L1、L2 及 L4 則尚未有完整融入書中人物的體驗。

### 貳、過半數學生能融入角色與情境，體驗閱讀多元的樂趣

當學生一直練習將自己想像成文本中的角色，也照著文字敘述想像繪本裡的世界，習慣漸漸就會成為自然，每當看到文字的描述就會進入到另一個時空，看到文本的畫

面，感受到不同於現實世界的另一個情境，才能品味多層次的閱讀趣味。

為了不讓學生感到過多的書寫壓力，課程中的紀錄表與學習單只讓學生記錄融入角色的感受，沒有再讓學生回答對書中畫面或氛圍的感覺，但為了要了解學生透過運用思考策略，是否能產生更多不同於以往僅朗讀文字所獲得的感受，因此在訪談中向他們提問「在融入角色之後，是否對繪本有不同的感覺」。

T：融入角色之後，除了知道角色的想法之外，其他還有什麼不一樣的感覺嗎？

H3：第一次當的時候…有點那個……我覺得世界有點奇怪。

M4：變成角色之後會變得奇妙……第一次當的時候……有點可怕，因為我不知道那邊的世界。

M1：瑪雅那本的第一頁，可以看到雪，很有趣。

M3：瑪雅那本，有一些白雪很漂亮。

M6：感覺跟之前不同，但說不出來。(IR-M1.H2.H3.M4-1131211) (IR-L1.L2.M2.M3.M6-1131212)

學生第一次進入到書中的世界，感覺與自己身處的環境不相同，因此有些學生產生的些微的奇異感、有些學生能感受到繪本描述的美景。而本研究的三本繪本中都沒有特別提及事件發生時的氣氛，在學生融入情境之後，有些學生可以感受到事件發生時的情境，或是作者想讓讀者感受到的氛圍，例如：M6 第二循環在「以前我認為……，現在我認為……」中表示「我之前覺得這一本書不好看；現在我覺得這本書很好看，在第 20 頁，上一次上課覺得給爸爸吃餅那邊很感動」(S-M6-1131112)，M7 在訪問中同樣提到《阿志的餅》第 20 頁「爸爸看到彩虹的太陽餅，爸爸特別感動」(IR-L3.M7.H5-1131211)；H6 於第三循環的「以前我認為……，現在我認為……」中也寫道「之前我以為這是一本很善良的一本書，這本書現在變成了孤單的瑪雅」(S-H6-1131210)，而 H5 覺得「瑪雅直接走的時候，我覺得很委屈」(IR-L3.M7.H5-1131211)。

走進書中的學生閱讀的已不僅是單純的文字，而是能透過不同的視角，參與一幅幅由圖文交織而成的生動景象，來體享受多彩多姿的閱讀時光。當融入文本成習慣之後，即使沒有人刻意要求，學生也會在閱讀其他繪本時自然而然地代入書中角色，或

想像出書中的景象，展現他們的投入與想像力。

H6：我有變成寇伊去看後面的故事，有一個魚缸的那一頁讓我印象深刻。(IR-L2.M5.H1.H4.H6-1131212)

H5：我有想我自己是《小黑皮遊台灣》的小黑皮，想像逛老街的小鹿跟我說一起去吃麵線。(IR-L3.M7.H5-1131211)

M4：我把我自己變成一隻毛毛蟲，一直吃東西一直吃東西。(IR-M1.H2.H3.M4-1131211)

統計學生的作答，高級閱讀組有一半的學生有表示自己感受到書裡的世界或有延續融入文本的習慣，中級閱讀組有超過一半的學生有感受到文本內的氛圍的經驗，或持續想像自己就是裡面的角色，初級閱讀組則沒有這方面的感受。

### 參、超過半數學生藉由記錄與討論提升表達想法的能力，並在討論時獲取更多的回饋

本研究希望透過個人紀錄或是學習單，讓學生將原本隱藏在腦中的想法表現出來，再藉由討論或其他形式的呈現，讓學生能夠知曉其他同儕的想法與思考方式，而能得到不同的回饋。在這個過程中，學生首先要學習如何將自己腦中的想法表達出來，所以我不斷鼓勵學生把自己的想法寫出來，如果腦中的想法比較豐富或複雜，我也會協助學生整理並記錄他們的想法。

第二循環的最後一堂課，我請學生說說對寫紀錄的感覺，學生們稍有遲疑，不太敢回答我，我詢問他們是不是覺得有點辛苦，他們點點頭表示同意，不過在此循環後測學習單「以前我認為……，現在我認為……」的反思中，M1 表示「以前不知道怎麼寫學習單；現在知道很多東西」，M4 表示「以前不會寫功課(學習單)，現在會了」，H4 表示「比較不會寫題目；比較會寫了」。而在最後訪談中，也有不少學生表達記錄對自己的幫助，此外全部的學生都表示很喜歡討論這項活動。我分別對學生提問記錄與討論對他們的幫助是什麼，學生的回答分別整理如表 4 - 10、表 4 - 11。

表 4 - 10

## 學生認為「記錄」對自己的幫助

編號	學生回答	研究者分析
L2	看得懂國字	L2 為資源班學生，雖不懂國字的意思，但也抄寫了不少文字，所以對國字開始有熟悉感
L3	寫的時候會想	L3 有自己的想法，但不太會表達，因此要寫下讓別人看得懂的答案，自己需要再統整過
L4	我有寫出來	L4 一開始只能參考同儕的答案，但最後的紀錄表是由自己完成
M1	1.如果直接討論的話，會比較不知道答案 2.比較會寫	
M3	如寫學習單的話會知道答案，如果沒有寫學習單的話會不知道答案	
M4	1.會比較知道裡面的東西 2.比較會寫	中、高級閱讀組的學生想法比較一致，他們認為先作記錄不但可以幫助自己思考，讓自己知道現在揣摩的角色有什麼想法或感受，同時也能更了解文本。討論時間，大家比較有想法可以交流，討論的秩序也比較能夠控制。
M6	1.先寫才知道答案 2.自己講的話才知道答案	
M7	寫的時候可以幫助思考	
H2	1.寫完的時候就可以小組討論的時候說自己的想法 2.寫字越來越快	
H3	1.如果直接討論的話會比較混亂 2.寫字比較快	
H5	沒有先寫的話，看不到同學的答案，也不知道會不會，就是我還沒寫的時候，同學會說我不知道	

註：研究者自行整理

為了讓學生多一些個人思考的時間與機會，所以從第二循環開始，每次都會給予學生思考以及記錄的時間，大部分的學生在個人思考的時候都很認真的作答，「他們很努力的想要將紀錄表及學習單寫得更好」(RN1131121)，雖然寫字讓學生感到有些負荷，但大部分的學生都認為先動筆寫下自己思考的答案、再與同學進行討論，對自己的學習更有幫助。

表 4 - 11

學生認為「討論」對自己的幫助

編號	學生回答
L2	別人會教我
L3	1.可以學到書的東西跟角色 2.同學可以知道我的答案，我也可以看到同學的答案
L4	(我會知道) 我的答案是錯的
M3	有些(答案)感覺是對的有些感覺是錯的
M4	比較快想到(答案)，也比較會講
M5	可以更知道這本故事在講什麼
M6	可以看別人(紀錄表)上面的答案
M7	我們可以看哪個答案比較好
H1	可以更知道劇情
H2	1.可以一起討論、合作 2.講的能力也越來越強
H3	答案比較多
H5	可以學到更多，還可以知道答案有沒有錯
H6	1.看誰的答案最接近 2.看其他人的答案適不適合

註：研究者自行整理

學生很喜歡討論，每次「小組討論的氛圍很好，學生討論的時候都很開心」(RN1131203、RN1131205)，「他們確實有在討論，而且他們討論的很認真」(CTO113110)。統整學生們在討論時的收穫有四：1、知道更多元的想法；2、比較自己與同儕的差異；3、更了解文本的內容；4、提升口說表達能力。

綜上所述，有超過半數的學生認為寫下紀錄與討論對自己的表達能力有幫助，而從他們的學習單或紀錄表來看，學生在後期的記錄確實比較完整、比較豐富，語句也比較多，相較之下，高級閱讀組半數學生會用更長的文字來說明腦中的思維，而初級閱讀組半數可以用短句來表達自己的想法。

#### 肆、不同基礎學生的行為轉變

統整學生書寫紀錄、課堂觀察以及學生訪談的資料，依初級、中級、高級分別說

明學生各自的學習情形。

## 一、初級閱讀組學生

### (一) 課堂表現情況

在過往的課程中，初級閱讀組的學生都扮演著教室中的隱形人，不論我提問哪一種類型的題目，他們總是默不作聲。本研究課程的進行方式，終於讓研究者知道初級閱讀組四位學生的想法，在第一循環的時候，L4 最先開始舉手參與全班的討論，L1 在第一循環的課程也有舉手投票表達自己的意見；L2 與 L3 從來沒有主動舉手回答任何問題，直到訪談的時候才說出心裡的想法。

L1 一開始練習「進入角色」的記錄時，很認真的想嘗試記錄，但在第二循環後段之後逐漸有放棄作答的傾向，推測是因為閱讀速度較慢，加上需要思考的時間較長，因此不太明白繪本內容，也不能理解大家在進行的活動意涵，因此放棄作答，不過在小組討論的時候 L1 都會主動與同組的成員一起活動，但不會主動提出自己的想法。

L2 因生理上的限制，對文字的理解有限，一年級開始，不論上課內容或教學方式，他通常都趴在桌上，參與度相對較低。但自本研究的第二循環開始，L2 抄寫的字句開始增加，我知道他不曉得自己在寫什麼，但我依然鼓勵他將格子填滿，也希望他與同儕交流，L2 努力抄寫的態持續至課程結束。

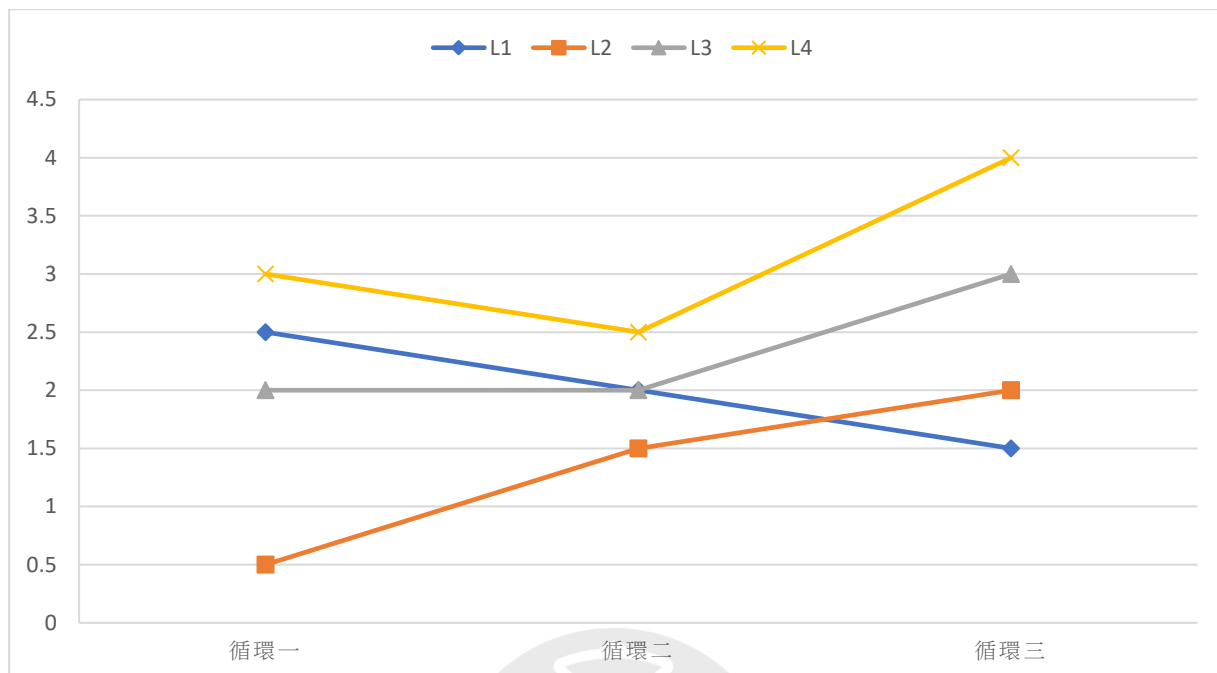
L3 雖不曾主動舉手發言，小組討論時也不太主動說出自己的看法，但自第二循環練習記錄想法開始，他幾乎都很認真的作答，雖然速度不快，也經常需要教師的認同，但 L3 對練習融入角色、思考角色感受一直都保持積極的態度。

L4 因對中文不熟悉，所以思考、寫字都受到阻礙，但他仍想辦法要完成自己的任務，也在每一次的討論當中，了解自己的答案有什麼可以改進的地方。整個研究的最後兩節課，他可以獨力完成自己的學習單，而不用再參考他人的答案了。

根據研究者事先擬定的標準（見附錄九），初級閱讀組學生於課堂的參與度整理如圖 4-4。

圖 4 - 4

### 初級閱讀組課堂表現



註：研究者自行繪製

雖然學生的課堂表現依標準來看並不理想，但初級閱讀組除了 L1，其餘三人的學習態度已與之前大相逕庭，即使覺得課程有壓力，但他們仍持續不斷學習，也期待自己會有好表現。

#### (二) 學生閱讀表現的情形

初級閱讀組的學生經過三個循環的課程，L1 及 L2 在融入角色、發覺閱讀樂趣、提升表達能力三項閱讀表現方面皆無顯著進步；而 L3 在第三循環的紀錄表中作答完整，且能體會角色的感受與想法，也能夠稍微了解用不同視角看故事會有不同的感覺，同時在表達自己想法的能力上也有大幅的進步；L4 因文化造成的限制，所以對於角色的感受尚無法深刻體會，也還未能感受到書中的氛圍，但已能表達出自己的想法。初級閱讀組閱讀表現情形整理如表 4 - 12。

表 4 - 12

初級閱讀組學生閱讀表現

	體會角色感受與想法	發覺閱讀不同樂趣	表達自己的想法
L1	尚未出現明顯變化	尚未出現明顯變化	尚未出現明顯變化
L2	尚未出現明顯變化	尚未出現明顯變化	尚未出現明顯變化
L3	有明顯進步	部分改善	有明顯進步
L4	部分改善	尚未出現明顯變化	部分改善

註：研究者自行整理

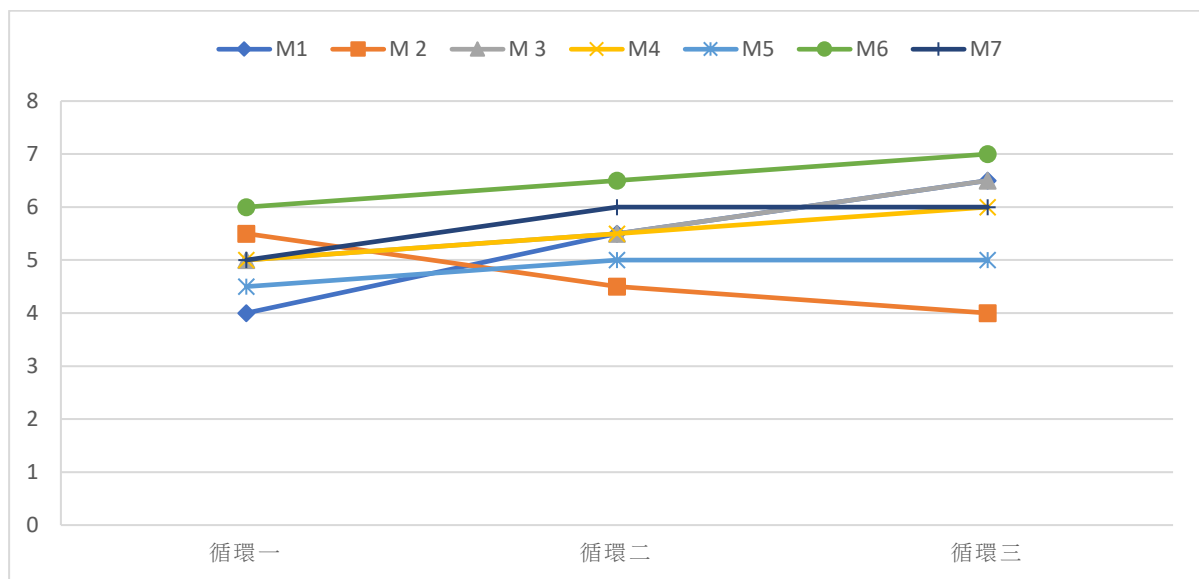
二、中級閱讀組學生

(一) 課堂表現情況

此組學生在一年級時，唸讀就比較沒有問題，雖然閱讀速度有些差異，但他們都能回答直接提取的問題，有些學生回答直接推論的題目也答得很好。在本次三個循環的課堂表現，除了 M2 之外，其餘中級閱讀組學生一直都很積極，中級閱讀組學生課堂表現整理如圖 4 - 5。

圖 4 - 5

中級閱讀組課堂表現



註：研究者自行繪製

中級閱讀組的課堂表現分析，學生看似沒有大幅度的躍進，是因為學生原本討論與發表的積極度都有一定的水準之上，所以進步的幅度不明顯，但其實大部分的學生都在持續進步當中。

M1 從一年級上課時就很專注，但在過往的學習中極少主動舉手回答問題，此次課程 M1 最大的改變就是會主動舉手加入班級的討論，並且也比較敢於跟教師對話。

M2 是中級閱讀組課堂表現唯一下降的一位，推測原因是因為他的思維不但跳躍，也很有自己的想法，不喜歡被限縮回答範圍的問題、不喜歡反覆練習，也不喜歡用寫字來表達想法，因此本研究的課程對他來說負荷較大。

M3 到 M7 的狀況比較類似，他們認真完成記錄，也都會主動舉手回應問題，雖然頻率有所差異，不過大部分的回答都能讓人明白他們要表達的意思，也能讓我繼續追問。跟同儕討論的時候，M3 跟 M6 較能帶領小組討論，M4 較容易與其他人有摩擦，但他們都可以給其他組員回應，讓討論持續下去。

整體而言，中級閱讀組的學生課堂表現有所進步，學習態度也保持良好。

## (二) 學生閱讀表現的情形

本組學生在融入角色和揣摩角色感受的能力上，除 M2 表現較不穩定外，其餘學生均有明顯進步。中級閱讀組閱讀表現情形整理如表 4 - 13。

表 4 - 13

### 中級閱讀組學生閱讀表現

	體會角色感受與想法	發覺閱讀不同樂趣	表達自己的想法
M1	有明顯進步	部分改善	有明顯進步
M2	些微改善	無顯著進步	些微改善
M3	有明顯進步	部分改善	部分改善
M4	有明顯進步	有明顯進步	有明顯進步
M5	部分改善	部分改善	部分改善
M6	有明顯進步	有明顯進步	有明顯進步
M7	有明顯進步	部分改善	部分改善

註：研究者自行整理

其中，M1、M4、M6 和 M7 對角色感受的呈現更具連貫性。中級閱讀組大部分學生能穩定地將自己想像成角色，進而感受到書中情境帶來的氛圍，並察覺到不同於平時閱讀的特殊感受。經過多次練習後，這組學生的表達能力也有所提升，由於 M4 之前的表達能力較低，因此本次的進步也較為明顯。

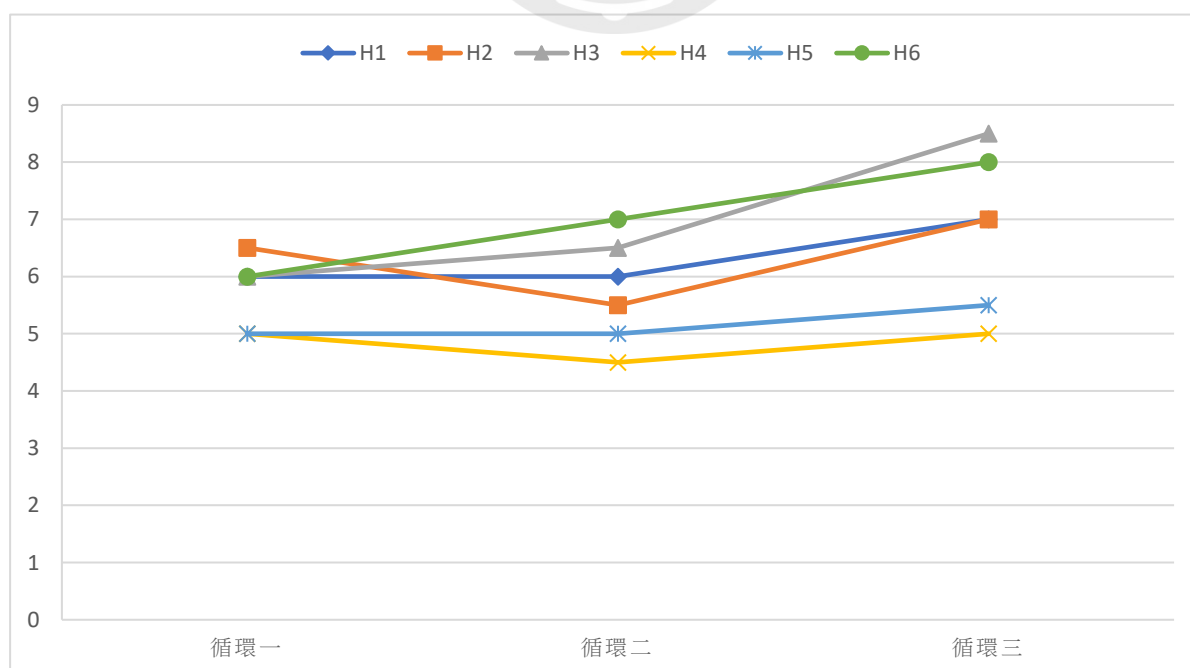
### 三、高級閱讀組學生

#### (一) 課堂表現情況

在一年級的課堂中，高級閱讀組的學生除了唸讀無礙、能回答直接推論的問題，還能表達自己的想法，或連結繪本內容與生活經驗。本研究的三個循環課程，此組學生在全班討論時的發表次數雖不若中級閱讀組頻繁，但是他們會仔細聽我說明作答的調整方式，大部分的時間也能主動帶領小組成員進行討論，並適時回應同儕的需求。同時，他們在書寫自己的想法時也顯得更加有耐心。高級閱讀組學生在課堂的表現情況如圖 4-6。

圖 4-6

高級閱讀組課堂表現



註：研究者自行繪製

高級閱讀組雖然整體而言在課堂表現及參與度都不錯，但每個人的狀況還是有些差異。H1 在小組討論及全班發表的表現很好，雖不是每次都會舉手作答，但有想法的時候都能主動分享自己的答案，小組討論時也會主動接下記錄的工作，雖然在融入角色的練習中表現的不是很亮眼，但也都還在班級平均之上。

H2 很勇於開口回應，也喜歡與同學分享，在小組討論時總是率先分享自己的想法，並詢問同學的意見，但有時也因為專注在與同儕的交流，而未能專注聆聽教師的講解，錯過了重要的說明內容，所以有一度在個人記錄的學習上有些落後，後來才又迎頭趕上。

H4 是個安靜的學生，有許多的想法都不太敢表達出來，本研究第一循環結束，他首先反思到自己變得比較敢說出心裡的答案。H4 的紀錄都有跟著我的提醒在作調整，但他沒有每次都將紀錄表或學習單寫完，推測是因為他心思比較細膩，所以一個答案都要思考很久才會記錄下來。

H5 在一年級的時候，閱讀速度及直接提取的能力一直優於班上同學，且他能快速連結課程議題與自己的生活經驗，也是個積極發表的學生，不過他在本次課程的書寫紀錄字數都不多，內容也較為簡單。推測是因為 H5 能從對話當中找到師長理想的答案，加上過往學習成功經驗，因此他已習慣早期的簡單問答，使得現在缺乏深刻的思考與推理能力，而是基於表面印象的快速回應。

H6 與 H3 是班上穩定度最高的前兩名學生，不論進行的活動是個人思考、小組討論、全班分享或是研究者說明，他們都認真的參與。H3 有一陣子課堂參與度明顯下降，與他溝通之後，上課態度轉好，比之前更認真。H6 在個人思考的方面維持出色的表現，H3 在小組討論時更為主動。

## （二）學生閱讀表現的情形

高級閱讀組的起始表達能力以及理解能力都很不錯，在第二循環第一次個人紀錄表中就已超過一半的比例使用第一人敘述，且他們揣摩的角色感受比其他組別來的更仔細也更深刻。其中 H6 的作答一直都穩定成長，思維也不斷的深入；H3 在與研究者

溝通之後，個人思考紀錄的作答明顯進步許多；H4的思考相當仔細，也是全班第一個能反思自己前後差異的學生。H1、H2、H5 雖然也有進步，但並不如其他學生來的顯著。綜合蒐集到的資料，高級閱讀組閱讀表現情形整理如表 4 - 14。

表 4 - 14

#### 高級閱讀組學生閱讀表現

	體會角色感受與想法	發覺閱讀不同樂趣	表達自己的想法
H1	部分改善	尚未出現明顯變化	些微改善
H2	部分改善	尚未出現明顯變化	部分改善
H3	有明顯進步	部分改善	些微改善
H4	有明顯進步	有明顯進步	部分改善
H5	部分改善	部分改善	尚未出現明顯變化
H6	有明顯進步	有明顯進步	部分改善

註：研究者自行整理

## 第五節 教師的省思與成長

經過三個循環的課程之後，研究者反思對學生原先的理解與自己的教學情況。以下說明研究者對學生不同的認識，以及對教學的新體認。

### 壹、看見學生的潛能

在研究的過程中，我發現用學生過去的表现來評判他們的能力可能會限縮了他們的發展。本校學生對於閱讀、寫字等活動並不感興趣，學業能力也不突出，因此即便思考策略源自於哈佛大學歷經半世紀的計畫，全球還有許多的教師使用過、見證過它的效用，但實際要用在自己的課堂上，我仍然有些擔憂實施的成效。

不過開始使用思考歷程之後，觀察到學生的反應良好。

學生的反應滿不錯的，每個題目學生都能想出答案，雖然不是全班的學生都有回答，但是由反應較快的學生來作答，可當作其他學生的示範，也可以讓學生感覺不那麼困難（RN1131029）。

經過反覆的練習與說明，學生作答的紀錄表已經進步很多了，「他們把繪本的句子

看得很仔細，答案也大部分都符合提問了，只不過還是有人稱錯誤的情況」(RN1131203)。學生的作答不但越來越穩定，甚至還有不少令人驚喜的答案出現，我開始對他們越來越有信心，甚至期待他們每一次的作答。

當課程到了尾端，學生也逐漸習慣進入繪本體驗角色的心情時，學生不但能用第一人稱的方式說出自己的想法，思考也開始多樣化。例如瑪雅在繪本中的最後一幕是「她看到其他人幫她了綽號，於是她獨自拿著跳繩在操場上一圈又一圈的跳著」，學生對於這一幕有不同的解釋，他們的回答有四個方向：第一，擔心再受到拒絕；第二，直接說出同學不會一起玩；第三，從之前的經驗判斷同學不會一起玩；第四，帶有負面的語氣敘述同學不願意跟他玩。除此之外，學生開始擺脫對繪本的依賴，不再只是抄寫繪本的句子來回答問題或表達想法，他們開始用自己的語言，來闡述自己的觀點和感受，例如 M4 答「因為她怕他們欺負她」，H2 答「瑪雅在意同學再一次的拒絕」，H6 答「因為我知道我不管怎樣，她都不想跟我玩，不過我自己一個人玩也能玩得很開心，而且她們還取我的外號」。學生能夠用自己的話來表達角色的想法和情緒，結合自己的生活經驗來解釋這些行為的可能性，表現令人驚艷。

扣除前後寫學習單的時間，學生從零開始，實際上僅用了九節課來練習體會角色的感受，便能用自己的話來描述角色的心情與想法。讓我不但重新認識學生的能耐，也提醒我不應該擔憂學生做不到而過度簡化學習目標以及學習活動。如果我們能設定稍有挑戰的目標，學生經過努力的成過很有可能超越我們的期待。

除了上述學生的進步之外，從訪問中得知學生沒有因為要寫字而減少學習的熱情，反而覺寫了才能學到更多，也讓我重新認識他們的耐力與潛力。

## 貳、重新理解低年級的思維與回應方式

每個人的想法都會受到背景、經歷、價值觀、接收到的資訊等多重因素交互作用的影響，所以對於同一件事的想法也會有不同的看法。在之前的課堂中，我曾經因為不能理解學生的想法，而產生「學生沒有經過思考就回答我」的感覺。但經過這一次

的課程，我感受到學生確實在動腦筋，也就能從欣賞的角度來看待他們的答案。

在最後的學習單中，我很好奇為什麼學生揣摩了瑪雅的角色之後，會覺得「瑪雅獨自一個人跳繩一次又一次」是有趣的事。我原本以為是學生看到跳繩就覺得有趣，訪問了幾個學生之後才理解，原來學生覺得其他同學都不願意跟他玩雖然令人難過或生氣，但是跳繩這件事本身是有趣的。

T：為什麼瑪雅自己一個人跳繩這段，你們會覺得有趣？

H6、M5：跳繩很開心。

T：但是沒有人陪他玩耶，你們有再從前面看過來嗎？

H6 點頭

T：那為什麼有趣？

H6：反正他們不想跟我玩，我自己跳就好了。

M5：而且可以一直跳一直跳。(IR-02.04.06.14.15-1131212)

而 L3 也覺得跳繩很開心，他知道同學沒有打算跟他玩，自己玩也沒關係。(VR1131210)

有的時候學生不清楚他們正在思考，有的時候則是不清楚該如何表達，例如：

M2 將原本已經完成的紀錄表全部擦掉了，到快下課時都沒寫其他的答案上去。詢問他為什麼把答案擦掉，但是又沒有新的答案寫上去，他看了我一下，回答我「不知道」(RN1131115)。

在低年級的教學現場中經常發生類似的事件，學生的行為舉止看起來就是有話要說，但是卻又講不出來，最後停頓一下，就回答「不知道」。推測可能是因為腦中的訊息量較大，學生在短暫的時間內無法統整想法，有的是受限於他們的詞彙與表達能力，也有些是因為也有些是擔心說出來會被責備，所以回答「不知道」或「沒有」，但這並不表示他們沒有思考或沒有答案，只是還被隱藏在腦袋中沒有表現出來。因此我現在很珍惜他們能表達出來的答案，能讓我了解他們現在的理解狀況與心情。

### 參、教師角色從知識傳遞到思考促進

原本我上課的方式是講述繪本故事，再口頭或紙本提問直接提取與直接推論的題目，偶爾會有一些發散性的題目，讓學生可以自由發揮。不過這樣的答題模式，還是較為重視學生是否能正確答題，雖不是要學生死記硬背，但也較缺乏讓學生探索的機會。

而此次的課程讓學生藉由思考策略的步驟，逐步融入書中的世界，我除了關心學生的作答情形，也關注學生學習的過程。思考是一個連續的過程，有時候訊息量很大，學生無法自己記錄、時間又很緊迫的情況下，我都會鼓勵學生把答案說出來，由我幫忙整理、記錄在他的學習單上，這是為了要證明學生在這個題目上，曾經自己思考出這個答案，而不是只有空白的記憶。

鐘響之後，M6 拿著他的學習單跑來找我，我詢問 M6 怎麼空白了一個地方，M6 表示他不會寫，我接著問他是不是有想法，他點點頭，於是在一問一答之下，我幫他記錄了這一次的思考。(RN1131112)

如果時間足夠，我會鼓勵學生不管答案如何，都把想法記錄下來，這樣不但能促進學生的思考及表達能力，還能整合學生的認知，並提供後續的反思機會。

沒關係，現在如果寫錯了，只要改過來，到後面的時候就會正確了，但你要先寫出來，我們才會知道你寫得如何。所以我覺得你們只要有寫出來都很好，只要你願意去嘗試，我覺得你的答案不管是什麼都很棒。(VR1131115)

L3 每一次要寫答案的時候，都要先跟我報告一次，我點頭了他才願意寫下來。今天我誇獎他紀錄表 II 寫得很棒，到了寫學習單 II 的時候，他又再度尋求認可，教師再次鼓勵他「寫啊，把你的想法寫下來就好了，別怕」，後來這堂課後面的答案他都直接寫在學習單上了。(RN1131121)

透過協助學生記錄、他人示範、教師鼓勵作答等方式，讓學生透過記錄，了解自

己的進步，也看到自己與他人的差異，促進學生的學習。

#### 肆、課程設計從「趣味優先」到「能力導向」

過去兩年，我選擇教材的方式大多是依學生程度挑選自己覺得有趣或插圖吸引人的繪本，然後再根據繪本內容設計符合課綱指標的教學內容及活動流程，然而隨著教學經驗的增加，我逐漸發現這樣的方式雖然讓教學過程充滿趣味，但學生的學習目標不夠連貫也沒有系統性，即使課程安排的很豐富、學習目標也依照標準，但仍容易流於表面的學習或重複的學習。

經過此次的研究，我發現安排課程的時候，除了參考課綱的目標之外，還可以確認要培養學生何種思考能力，再將兩者結合，產出適合學生的課程目標。如此一來，我更清楚知道自己教學的主軸，也才能挑選更適合的教材及活動作為學習的媒介，讓課程更聚焦、也更有方向性。



## 第五章 結論與建議

本研究主要在探討運用思考策略進行閱讀教學的實施成效，以《蘿西最美好的一天》、《阿志的餅》及《每一件善良的事情》三本繪本作為教學教材，設計提升學生閱讀表現的課程，探究課程設計歷程、遇到的困境與解決之道，以及教師的專業成長。以蒐集到的相關資料進行分析、整理，歸納以下結論與建議。

### 第一節 結論

本研究根據三個循環的課程實施、資料蒐集與分析，研究結果如下：

#### 壹、實施融入思考策略的課程設計與教學歷程。

##### 一、學生閱讀的起點行為

學生在閱讀故事時，往往僅關注書中的圖片或機械性的念讀文字，而未能將故事內容轉化為腦中的畫面，也無法理解角色的心境，使得學生對故事內容理解不足，進而影響閱讀興趣與其他相關的表現能力。

##### 二、課程設計與實施歷程

###### （一）課程實施流程

本研究主要實施的思考策略為「進入角色」。課程流程為：學生先念讀一次繪本，了解繪本的內容、人物關係與重要事件；接著挑選二到三個重要事件的頁面仔細閱讀，讓學生運用「進入角色」來揣摩角色在重要事件中的感受；最後請學生回答重要事件或人物行為的可能原因，再反思自己前後閱讀感想或自身能力的差異。

###### （二）思考可見策略的教學特色

為了要將內隱的思考內容外顯化，思考可見策略在實施上有幾項特色：

1. 思考策略為結構化的引導工具：每項思考策略皆有固定的歷程，這些歷程幫助學生顯露腦中的想法，並逐步深化思考，培養學生的思考能力。

2. 關注學生思維過程而非結果：使用思考可見策略的教學重點不在於學生給出的答案是否正確，而是讓教師了解學生腦中的思考過程，以及學生如何得出答案。
3. 需要安全且支持的環境：為了讓學生在沒有評價的環境下自由分享想法，教師須塑造課堂中的包容性，這樣的氛圍可以鼓勵學生大膽嘗試新觀點，並更願意參與課堂討論。
4. 持續關注學生與調整課程：在教學過程中，教師要持續觀察學生的表現，並根據學生的學習調整引導策略。例如，當研究者發現學生對思考策略的提問不理解時，增加了多次的示範與說明，提供更多作答方式及引導，幫助學生重新梳理自己的思路。

## 貳、融入思考策略的課程對國小二年級學生閱讀表現之成效。

### 一、思考策略「進入角色」可協助學生理解故事角色的感受

課程實施至第三循環，大多數的學生已經能結合自身經驗與故事情境，嘗試理解角色的反應與情緒，他們大部分也都能對角色的處境感同身受，還有部分學生可以感受到事件發生時的氛圍。

### 二、透過記錄與分享促進學生表達能力的成長

本研究讓學生透過口說、手寫及討論，讓學生將每一次思考的答案記錄下來，再分享給同儕。為了要將看不見的思考內容轉化成具體的文字，因此學生需要反覆咀嚼自己的想法並再加以篩選、組織，再用他人可以明白的句子記錄下來，這個過程除了能加深學習與理解，也有助於他們自我監控與表達的能力。

透過小組或班級地分享，學生可以觀察他人表達想法的方式和角度，學習多樣的表達技巧並拓展視野。過程中他們通過比較自己與他人的答案，不僅能反思自己的表達方式，並找到可以改進的地方，還能學會如何更清楚地組織語言，進一步提升他們的表達能力，讓自己的文字與口條更具合理性與流暢性。

### 參、教師的專業成長情形

#### 一、突破擔憂，相信學生擁有學習潛力

歷經三個循環的練習，學生作答不僅逐漸穩定，且能不再完全依賴繪本，而是開始結合生活經驗來表述自己的想法；學生雖覺得過程十分辛苦，但仍指出這段時間的學習使自己成長不少。讓研究者意識到，教師應該提供適當的引導與機會，鼓勵學生不斷思考與嘗試，才能激發學生真正的潛力，促使學生成長。

#### 二、理解學生回答模式，珍視學生的作答

透過本次研究發現，過去以為「學生不認真回答問題」的主因可能來自於學生不擅長整理腦中的訊息，也可能是因為無法用言語清楚自己的表達想法，而並非他們沒有思考。因此研究者珍惜學生每一次的回應，也引導他們進一步補充說明，同時耐心等待他們的回應。

#### 三、從知識的傳遞者轉變為學習的促進者

學生的思維過程具象化，研究者能更全面了解學生的思考方式，並根據這些發現來設計以學生為中心的學習活動。使研究者不再僅僅傳授知識，而是為學生創造思考與探索的機會，支持他們自主建構知識，實現真正的深度學習。

#### 四、結合趣味與能力的課程設計

為了讓學生學會觀點取替的能力並體驗不同的閱讀樂趣，我運用了思考策略來引導學生學習。透過策略的架構，學生不僅能從自我的經驗來理解角色的情感與立場，並且能從同儕的分享中得到更多回饋，結合了思維能力培養以及閱讀的愉悅體驗。

## 第二節 建議

根據本研究的歷程、省思及結果，提出下列建議：

### 壹、使用思考策略的建議

#### 一、熟悉思考策略的使用

在教導學生使用思考策略之前，教師應該先充分熟悉這些工具與方法，才能在教學中有效引導學生。教師可以先從思考地圖找出欲培養學生的思考能力，再挑選合適的思考策略來促進學生深度學習與思考。掌握工具的核心原理與應用方式，才能在教學的過程中靈活的彈性運用，設計出適合學生需求的教學活動。

#### 二、審慎評估教材的合適性

使用思考策略時，教材的選擇至關重要。每種思考策略都依據要訓練的思考類型設計流程，讓學生按照步驟逐漸深入思考，教材的內容與特性會影響學生在使用時的挑戰性，也會產生不同的學習效果。因此教師在選擇教材時，除了要選擇適合該思考類型的材料，初期可以從最貼近學生經驗或熟悉的教材開始練習，減少學生的學習壓力，增加學習成功的機率。

### 貳、對教師教學的建議

#### 一、初期聚焦少量思考策略的學習

剛開始教導學生使用思考策略時，建議一次聚焦於少量、或單一種策略的學習。因為每個思考策略都有獨特的進行方式，尤其是當學生的認知發展尚未成熟時，過多的操作步驟會使他們感覺到負擔，導致學習效果不佳。因此一開始專注於一種策略學習，不僅能降低學習難度，也有助於學生理解和應用，也能增強他們的學習信心。

#### 二、塑造安全學習環境，鼓勵學生將思考外顯化

學生將隱身在腦中的想法顯現出來，可以促進學生學習與思考。教師應創造正向回饋的安全學習環境，支持學生透過口頭表達或書寫，幫助學生理清並組織自己的思路，讓模糊的思考變得清晰具體，助於學生學習深化，呈現出來的結果同時可以提升

他們的自信心與表達能力，並讓其他學生得以獲得更多元的回饋。

### 三、根據學生的情形融入差異化教學

學生的起始能力、思考模式皆有差異，因此在學習使用思考策略的速度也有所不同。本研究有位學生起始能力較弱，課程進行到一半時，逐漸無法跟上同儕的學習進度與成長，後續的課堂經常分心、學習單與紀錄也不完整，整體的進步較為有限。因此建議教師可以在教學中融入差異化教學，例如簡化思考策略的題目或步驟，或是給予更多的說明與範例，根據學生的需求提供適當的支持，讓每位學生都能在自己的步調中穩定學習與成長。



## 參考文獻

- 王兆民 (2024)。心智圖教學策略應用於國小科普文本閱讀理解之行動研究〔碩士論文。國立臺灣師範大學〕臺灣博碩士論文知識加值系統。 <https://hdl.handle.net/11296/g254sn>
- 王秀卿 (2012)。故事結構問題提問教學對國小低年級學童閱讀理解之行動研究〔碩士論文。國立屏東教育大學〕臺灣博碩士論文知識加值系統。 <https://hdl.handle.net/11296/rw5ju8>
- 王宣惠、洪儷瑜、辜玉旻 (2012)。小學中年級學童詞素覺識與閱讀理解之相關研究。 **當代教育研究**，**20** (1)，123-164。 <http://dx.doi.org/10.6151/CERQ.2012.2001.04>
- 台灣 PISA 研究中心 (2021)。PISA 2018 臺灣學生的表現。心理。
- 江淇 (2018)。心智圖對國小二年級學生閱讀理解能力之影響〔碩士論文。國立臺南大學〕臺灣博碩士論文知識加值系統。 <https://hdl.handle.net/11296/v565av>
- 幸曼玲、路怡琮、辜玉旻 (2010)。閱讀理解策略教學手冊。教育部。
- 柯華葳 (2017)。教出閱讀力。親子天下。
- 孫劍秋、林孟君 (2013)。從臺灣中學生 PISA 閱讀素養的表現談精進學生閱讀素養的教學策略。 **中等教育**，**36** (3)，35-51。
- 翁欣妤 (2021)。提問策略對國小低年級生閱讀理解與態度之影響〔碩士論文。國立中正大學〕臺灣博碩士論文知識加值系統。 <https://hdl.handle.net/11296/38es4z>
- 翁紫珞 (2023)。引導式筆記融入國小一年級生活素養導向課程之行動研究〔碩士論文。國立清華大學〕臺灣博碩士論文知識加值系統。 <https://hdl.handle.net/11296/962nva>
- 徐昀霖 (2009)。曼陀羅思考式閱讀策略對提升自主性閱讀成效之研究~以文化國小四年級學童為例〔碩士論文。國立花蓮教育大學〕臺灣博碩士論文知識加值系統。 <https://hdl.handle.net/11296/a7xwag>
- 張玉成 (2010)。思考技巧與教學。心理。

- 張郁雯、詹益綾、林欣佑（2023）。**PIRLS 2021 臺灣四年級學生閱讀素養國家報告**。國立臺北教育大學。
- 陳木金、許瑋珊（2012）。從 PISA 閱讀評量的國際比較探討閱讀素養教育的方向。**教師天地**，**181**，4-15。https://www3.nccu.edu.tw/~mujinc/journal92/5-60.pdf
- 陳欣希、柯雅卿、周育如、陳明蕾、游婷雅（2020）。**問好問題！**。天衛文化。
- 陳昀棋（2015）。以預測策略及提問策略提升二年級學童閱讀理解能力之行動研究〔碩士論文。國立臺北教育大學〕臺灣博碩士論文知識加值系統。https://hdl.handle.net/11296/89fb2d
- 陳豐祥（2009）。新修訂布魯姆認知領域目標的理論內涵及其在歷史教學上的應用。**歷史教育**，**15**，1-53。https://doi.org/10.6608/THE.2009.015.001
- 許育健（2015）。**高效閱讀：閱讀理解問思教學**。幼獅。
- 許秀萍（2015）。**閱讀理解策略結合分享式閱讀教學對國小二年級學童識字能力及閱讀理解之影響**〔碩士論文。國立臺南大學〕臺灣博碩士論文知識加值系統。https://hdl.handle.net/11296/k64ss5
- 教育部（2018）。十二年國民基本教育課程綱要國民中小學暨普通高級中學語文領域—**國語文**。https://cirn.moe.edu.tw/Upload/file/25933/72247.pdf
- 教育部（2021）。十二年國民基本教育課程綱要總綱。https://cirn.moe.edu.tw/Upload/file/35950/96151.pdf
- 教育部（2021）。**重編國語辭典修訂本**。https://dict.revised.moe.edu.tw/search.jsp?md=1
- 國家教育研究院（2020）。十二年國民基本教育課程綱要國民中小學暨普通型高級中等學校—**議題融入說明手冊**。https://cirn.moe.edu.tw/Upload/Website/11/WebContent/35948/RFile/35948/105752.pdf
- 黃國珍（2020）。**探究式閱讀**。親子天下。
- 蔡清田（2021）。**十二年國教新課綱與教育行動研究**。五南出版。
- 蕭好如（2017）。**探究式提問融入分享閱讀教學對國小二年級學童閱讀理解能力的影響**

〔碩士論文。國立清華大學〕臺灣博碩士論文知識加值系統。 <https://hdl.handle.net/11296/e3dr77>

Kahneman, D. (2012)。快思慢想〔洪蘭譯〕。天下遠見。(原著出版年：2011年)

Ritchhart, R., Church, M., & Morrison, K. (2018)。讓思考變得可見。〔伍晴文，譯〕。大家。(原著出版年：2011年)

Ritchhart, R., & Church, M. (2024)。讓思考變得可見的力量：一本同時強化教學力與學習力的實作書〔劉恆昌、侯秋玲譯〕。大家。(原著出版年：2020年)

Walsh, J. A., & Sattes, B. D. (2020)。課室討論的關鍵：有意義的發言、專注聆聽與深度思考〔張碧珠等，譯〕。五南。(原著出版年：2015年)



附錄一：課程教案

繪本名稱		蘿西最美好的一天	設計者	陳瑾怡
實施年級		二年級	節數	共 4 節
總綱核心素養		E-B1 具備「聽、說、讀、寫」的基本語文素養，並能以同理心應用在生活與人際溝通。 E-C2 理解他人感受，樂於與人互動。		
領域 學習 重點	核心素養	國-E-B1 理解與運用國語文在日常生活中學習體察他人的感受，並給予適當的回應，以達成互動的目標。 國-E-C2 與他人互動時，能適切運用語文能力表達個人想法，理解與包容不同意見。		
	學習表現	5-I-4 了解文本中的重要訊息與觀點。 5-I-9 喜愛閱讀，並樂於與他人分享閱讀心得。		
	學習內容	Ad-I-3 故事。		
議題融入		閱 E12 培養喜愛閱讀的態度。 閱 E14 喜歡與他人討論、分享自己閱讀的文本。		
學習目標		1. 學生能融入角色，體會角色的感受與想法。 2. 學生能發覺閱讀不同的樂趣。 3. 學生能學習表達自己的想法。		
教學策略		思考歷程「進入角色」、「觀點圈」、「是什麼原因讓你這麼說」、「以前我認為，現在我認為」		
教學設備/資源		繪本《蘿西最美好的一天》、電子觸屏		
教學活動設計（活動進行步驟）				
教學內容及流程				

### 第一節

1. 發下繪本《蘿西美好的一天》。
2. 全班共同念讀繪本。
3. 發下學習單，請學生根據繪本內容完成學習單。

### 第二節

1. 教師簡述繪本《蘿西美好的一天》的內容。
2. 教師問：蘿西安排的完美計畫都沒有完成，而且還被強迫要參加表哥的慶生會，蘿西有哪些心情跟反應？請小組討論並把想法寫下來。
3. 在電子觸屏中顯示「爸爸為了要處理奶奶地下室淹水而無法跟蘿西一起做鬆餅」的畫面。
4. 使用思考歷程「進入角色」，請全班學生一起扮演爸爸的角色並回答下列問題，教師協助記錄學生的想法：
  - (1) 我現在看到什麼事？注意到什麼事？
  - (2) 我知道什麼事？了解什麼事？
  - (3) 我可能在意哪些事？
  - (4) 我心裡可能有什麼疑問？或有哪些想知道的事？
5. 使用思考歷程「觀點圈」，請全班學生參考前述的答案，用下列的句型揣摩爸爸的心情，教師協助記錄學生的想法：
  - (1) 我從爸爸的觀點思考：「蘿西邀請我一起做鬆餅」這件事
  - (2) 因為……，所以我認為……
  - (3) 我還會有什麼問題/疑慮？
6. 教師重點重述學生的討論經過與結果。

### 第三節

1. 教師呈現上次討論的成果，並簡單說明上次如何進行討論。
2. 在電子觸屏中顯示「媽媽想起要參加表哥的慶生會，而無法與蘿西一起吃鬆餅」的畫面。
3. 使用思考歷程「進入角色」，請學生分組各自扮演媽媽的角色並回答下列問題，各小組記錄想法：

- (1) 我現在看到什麼事？注意到什麼事？
  - (2) 我知道什麼事？了解什麼事？
  - (3) 我可能在意哪些事？
  - (4) 我心裡可能有什麼疑問？或有哪些想知道的事？
4. 將各組的想法貼在黑板上。
  5. 使用思考歷程「觀點圈」，請各組學生參考前述的答案，用下列的句型揣摩媽媽的心情，小組記錄各自的想法：
    - (1) 我從媽媽的觀點思考：「蘿西找我一起吃鬆餅」這件事
    - (2) 因為……，所以我們認為……
    - (3) 我們還會有什麼問題/疑慮？
  6. 請各小組將第五步驟的回答分享給大家。

#### 第四節

1. 將思考策略的四道題目與前一節課討論的結果呈現在黑板上。
2. 教師說明前一節課進行的活動與學生的討論出來的結果。
3. 發下學生第一節完成的學習單及本次的學習單。
  - (1) 請學生參考繪本完成學習單前面的題目。
  - (2) 本次學習單最後一題使用思考歷程「以前我覺得…，現在我覺得…」，學生可參考前次學習單最後一題的答案來完成本次學習單的最後一道題目。

## 學生與家長知情同意書

親愛的家長/監護人：

您好！我是本班教授愛閱交響曲的授課教師陳瑾怡，也是臺灣師範大學的研究生，目前正在進行一項以學生學習行為和思考策略為主題的研究。本研究運用哈佛大學 Ritchhart 的「讓思考可見的思考策略」方法，觀察並記錄學生在課堂上的思考過程和學習方式。

本研究的主要目的是了解學生在學習過程中的思考模式，進而改進教學方法，提升教學品質，以更能支持學生的學習成長。

在研究過程中，我會觀察學生的學習行為，記錄課堂中的表現、互動情況及思考策略，可能還會進行一些非正式的訪談或問卷調查，以更深入了解學生的學習感受和想法。所有的資料收集將保持匿名，不會影響學生的課堂表現及成績，您可以依意願參與或退出。誠摯邀請您的孩子參與本次研究。

我已閱讀並了解上述研究內容

同意讓我的孩子參與此項研究

不同意讓我的孩子參與此項研究

孩子姓名：\_\_\_\_\_

家長/監護人簽名：\_\_\_\_\_

日期：\_\_\_\_\_

附錄三：《蘿西美好的一天》前測學習單

蘿西最美的一天

二年 班 號 姓名：

一、 蘿西已經為自己計畫好完美的行程了，請按照

照她的計畫填上順序。

- ( ) 看喜歡的卡通影片。
- ( ) 和爸爸爸爸一起種花。
- ( ) 和爸爸媽媽吃鬆餅。
- ( ) 和媽媽媽媽一起烤餅乾。

二、 蘿西有按照計畫跟爸爸爸爸一起做鬆餅嗎？

有

沒有，因為

\_\_\_\_\_。

三、 蘿西為了要去參加慶生會做了什麼呢？請把

正確的答案選出來並打勾。

拿雞蛋

買玩具

選擇穿原點洋裝

吃穀片

做卡片

帶回蒲公英

四、 你覺得這個故事想要告訴我們什麼？

蘿西最美的一天 II

二年 班 號 姓名：

一、 蘿西為了幫表哥慶生，做了很多事，也發生了許多事，

請按照事情發生的順序填上 1、2、3、4。

( ) 發現喜歡的卡通影片已經播完了。

( ) 挑選要去參加慶生會的洋裝。

( ) 寫了一張送給表哥的卡片。

( ) 和媽媽一起去看禮物。

二、 蘿西和媽媽有按照計畫一起去參加慶生會嗎？

有

沒有，因為\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_。

三、 關於這本書的內容，在與大家討論以前，

我認為(\_\_\_\_\_) (什麼事)

\_\_\_\_\_，

\_\_\_\_\_ (如何)。

在與大家討論之後，現在我認為\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_。

附錄五：《阿志的餅》前測學習單

阿志的餅

二年 班 號 姓名

一、阿志想要做什麼事？

二、請寫出阿志在不同時間、不同事件的內心情。

<p>開頭 第2頁</p>	<p>進廚房幫 忙 第8-10頁</p>	<p>浪漫的太陽餅 第16頁</p>	<p>爸爸，請 吃太陽餅 第20頁</p>

三、阿志為什麼要請爸爸吃太陽餅呢？

四、你認為阿志做餅的心態是

好奇想試一試。證據：  
\_\_\_\_\_

認真想做餅。證據：  
\_\_\_\_\_

阿志的餅 II

二年 班 號 姓名

一、阿志，請寫出自己在不同事件中的心情。

	事件	你的心情
開頭 第2頁	爸爸總是跟我說：「有空多讀書，別像我一樣，一輩子只會做餅。」	
	我常常想像自己穿著白衣白帽，做出香甜酥脆的太陽餅。 我好想拿著自己做的餅，送給好朋友小玲吃，小玲最愛吃太陽餅了。	
進廚房 幫忙 第8頁	我站在廚房門口問：「我可以幫忙嗎？」	
	爺爺笑著對我招招手，我終於踏進廚房了。	
浪漫的 太陽餅 第16頁	我對爺爺說：「我喜歡這個故事，感覺太陽餅好浪漫喔，我將來也要用太陽餅當喜餅。」	
	我不好意思的低下頭說：「人家又沒有說一定要和小玲結婚……。」	
爸爸， 請吃太陽餅 第20頁	我端起盤子拿到爸爸面前，跟爸爸說：「爸，這裡有草莓、橘子、芒果、綠茶、藍莓和葡萄口味的太陽餅，你想先吃哪一種呢？」	

二、阿志為什麼要請爸爸吃太陽餅呢？

三、你認為阿志想要進廚房做餅的心態是下面哪一種？在

打勾，並請寫出你的理由

阿志好奇想試一試做餅的感覺，因為， \_\_\_\_\_

阿志真的很想做餅，因為 \_\_\_\_\_

四、上完本次的課程，你有什麼地方或想法不一樣了呢？

之前我

現在我



附錄七：《阿志的餅》紀錄表 I


《阿志的餅》紀錄表 I

二〇〇九年 班 號 姓名

第 8 頁

現在我們要變成阿志，體驗阿志的感覺。

請寫下自己的事情發生時的觀察與感受。

<p>我觀察到什麼事？</p>	
<p>我知道什麼事？ 或相信什麼事？</p>	
<p>我在意什麼？</p>	
<p>我有什麼疑問呢？</p>	

《每一件善良的事情》學習單

二年 班 號 姓名

- 一、瑪雅就站在欄杆旁邊，她拿著一條跳繩，但沒有走過來問我們要不要一起玩。過了一會兒……她開始跳繩。她的頭一次也沒有抬起來過，她一直跳，一直跳，一直跳。

上面的段落描述了瑪雅自己一個人跳繩的情形。請問瑪雅這一次為什麼沒有邀請同學們一起跳繩了呢？

- 二、你之前看這本書，跟現在看這本書的想法有什麼不一樣？

之前：

---

---

現在：

---

---

- 三、你覺得自己有什麼地方進步了呢？

## 附錄九：學生課堂行為評分標準

針對討論、寫作和發表行為的評分標準，重點在於評估學生的主動性表現。

	討論	記錄	發表
3分	主動發言，清楚表達觀點，積極回應他人意見。	內容完整，符合課程要求	經常主動舉手發表，且表達完整清晰
2分	有參與討論，表達觀點但簡單，偶爾回應他人。	內容不夠完整，稍不符合要求	主動舉手發表，表達基本完整但稍顯緊張或條理不足，重點能傳達清楚。
1分	僅被要求時發言，回應與主題無關或。	內容不完整，多有待調整之處	較少主動發表，內容簡短，表達不清或無法傳遞完整意思。
0分	沒有參與討論。	沒有撰寫任何內容	沒有表達想法



附錄十：《蘿西最美好的一天》修正後課程設計

繪本名稱		蘿西最美好的一天	設計者	陳瑾怡
實施年級		二年級	節數	共 4 節
總綱核心素養		E-B1 具備「聽、說、讀、寫」的基本語文素養，並能以同理心應用在生活與人際溝通。 E-C2 理解他人感受，樂於與人互動。		
領域 學習 重點	核心素養	國-E-B1 理解與運用國語文在日常生活中學習體察他人的感受，並給予適當的回應，以達成互動的目標。 國-E-C2 與他人互動時，能適切運用語文能力表達個人想法，理解與包容不同意見。		
	學習表現	5-I-4 了解文本中的重要訊息與觀點。 5-I-9 喜愛閱讀，並樂於與他人分享閱讀心得。		
	學習內容	Ad-I-3 故事。		
議題融入		閱 E12 培養喜愛閱讀的態度。 閱 E14 喜歡與他人討論、分享自己閱讀的文本。		
學習目標		1. 學生能融入角色，體會角色的感受與想法。 2. 學生能發覺閱讀不同的樂趣。 3. 學生能學習表達自己的想法。		
教學策略		思考歷程「進入角色」、「是什麼原因讓你這麼說」、「以前我認為，現在我認為」		
教學設備/資源		繪本《蘿西最美好的一天》、電子觸屏		
教學活動設計（活動進行步驟）				
教學內容及流程				

### 第一節

1. 發下繪本《蘿西美好的一天》。
2. 全班共同念讀繪本。
3. 發下學習單，請學生根據繪本內容完成學習單。

### 第二節

1. 教師簡述繪本《蘿西美好的一天》的內容。
2. 教師問：蘿西安排的完美計畫都沒有完成，而且還被強迫要參加表哥的慶生會，蘿西有哪些心情跟反應？請小組討論並把想法寫下來。
3. 在電子觸屏中顯示「爸爸為了要處理奶奶地下室淹水而無法跟蘿西一起做鬆餅」的畫面。
4. 使用思考歷程「進入角色」，請全班學生一起扮演爸爸的角色並回答下列問題，教師協助記錄學生的答案：
  - (1) 我現在看到什麼事？注意到什麼事？
  - (2) 我知道什麼事？
  - (3) 我相信什麼事？
  - (4) 我可能在意哪些事？
6. 視情況使用「是什麼原因讓你這麼說」，讓學生補充說明自己的想法。
7. 教師重述學生的答案並討論是否合理。
8. 教師重點說明本節課進行的活動與學生的表現。

### 第三節

1. 教師呈現上次討論的成果，並簡單說明上次如何進行討論。
2. 在電子觸屏中顯示「媽媽想起要參加表哥的慶生會，而無法與蘿西一起吃鬆餅」的畫面。
3. 使用思考歷程「進入角色」，請學生分組各自扮演媽媽的角色並回答下列問題，各小組記錄想法：
  - (1) 我現在看到什麼事？注意到什麼事？
  - (2) 我知道什麼事？

- (3) 我相信什麼事？
- (4) 我可能在意哪些事？
- 4. 將各組的想法貼在黑板上。
- 5. 教師整理各組想法，並視情況使用「是什麼原因讓你這麼說」，請學生對自己的答案加以解釋，或提出證據。
- 6. 教師重點說明本節課進行的活動與學生的表現。

#### 第四節

- 1. 將討論的四道問題與前三節的討論結果同時呈現在黑板上。
- 2. 教師說明前三節課主要是要讓學生可以把自己想像成故事裡的角色，了解角色在事件發生時的感受。
- 3. 教師重點說明學生的討論出來的結果。
- 3. 發下繪本《蘿西最美好的一天》與第一節課完成的學習單，作為學生參考的資料。請學生完成本節課的學習單。學習單的最後一題為思考歷程「以前我覺得…，現在我覺得…」，以了解學生在課程的前後有什麼差異。

附錄十一：《阿志的餅》修正後課程設計

繪本名稱		阿志的餅	設計者	陳瑾怡
實施年級		二年級	節數	共 4 節
總綱核心素養		E-B1 具備「聽、說、讀、寫」的基本語文素養，並能以同理心應用在生活與人際溝通。 E-C2 理解他人感受，樂於與人互動。		
領域 學習 重點	核心素養	國-E-B1 理解與運用國語文在日常生活中學習體察他人的感受，並給予適當的回應，以達成互動的目標。 國-E-C2 與他人互動時，能適切運用語文能力表達個人想法，理解與包容不同意見。		
	學習表現	5-I-4 了解文本中的重要訊息與觀點。 5-I-9 喜愛閱讀，並樂於與他人分享閱讀心得。		
	學習內容	Ad-I-3 故事。		
議題融入		閱 E12 培養喜愛閱讀的態度。 閱 E14 喜歡與他人討論、分享自己閱讀的文本。		
學習目標		1. 學生能融入角色，體會角色的感受與想法。 2. 學生能發覺閱讀不同的樂趣。 3. 學生能學習表達自己的想法。		
教學策略		思考歷程「進入角色」、「是什麼原因讓你這麼說」、「以前我認為，現在我認為」		
教學設備/資源		繪本《阿志的餅》、電子觸屏		
教學活動設計（活動進行步驟）				
教學內容及流程				

### 第一節

1. 發下繪本《阿志的餅》。
2. 全班共同念讀繪本。
3. 發下情緒詞卡，教師說明此情緒詞卡中的情緒分類。
4. 請學生仔細閱讀情緒詞卡並提出需要解釋的語詞，教師說明該情緒的意思及可能發生的時機。
5. 發下學習單，請學生根據繪本內容、參考情緒詞卡，完成學習單。

### 第二節

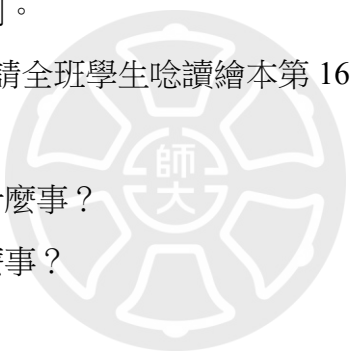
1. 教師簡述繪本《阿志的餅》的內容。
2. 教師說明本次回答的題目與之前的題目略有不同，並說明如何回答題目。
3. 使用思考歷程「進入角色」，請全班學生翻開繪本第 2 頁，一起扮演阿志的角色並回答下列問題，由教師將學生將答案記錄在黑板上：
  - (1) 我看到什麼事？注意到什麼事？
  - (2) 我知道什麼事？了解什麼事？
  - (3) 我可能在意哪些事？
  - (4) 我心裡可能有什麼疑問？或有哪些想知道的事？
4. 視情況使用「是什麼原因讓你這麼說」，讓學生補充說明自己的想法。
5. 教師統整全班的答案，並請學生從情緒詞卡中選出符合情況的情緒語詞，教師協助將答案寫在黑板上。
6. 教師統整學生作答，並檢討答案是否合理。
7. 教師總結本次課程的進行並預告下次課程的內容。

### 第三節

1. 教師說明前一次進行內容，接著說明今天要回答的四個問題，並提醒學生要將自己想像成阿志，想像是我們自己遇到了這些事情，作答才比較容易。
2. 使用思考歷程「進入角色」，請全班學生唸讀繪本第 8 頁，扮演阿志的角色回答下列問題，並請學生將答案記錄下來：
  - (1) 我看到什麼事？注意到什麼事？

- (2) 我知道什麼事？相信什麼事？
- (3) 我可能在意哪些事？
- (4) 我心裡可能有什麼疑問？或有哪些想知道的事？
3. 請學生在小組內分享自己的答案。
4. 小組成員選出一個較好的答案，用彩色筆寫在長紙條上，交由教師將大家的答案貼在黑板上，分享給全班。
5. 教師帶領全班檢視作答的情況以及答案是否有需要修改之處。
6. 視情況使用「是什麼原因讓你這麼說」，讓學生補充說明自己的想法。
7. 教師總結此次課堂的學習及表現。

#### 第四節

1. 教師重點說明上次課程的活動與學生的表現。
2. 在電子觸屏中顯示心情的語詞。
3. 使用思考歷程「進入角色」，請全班學生唸讀繪本第 16 頁，扮演阿志的角色回答下列問題，並請小組進行討論：
  - (1) 我看到什麼事？注意到什麼事？
  - (2) 我知道什麼事？了解什麼事？
  - (3) 我可能在意哪些事？
  - (4) 我心裡可能有什麼疑問？或有哪些想知道的事？
4. 小組將討論出來的答案用彩色筆寫在長紙條上，交由教師將大家的答案貼在黑板上，分享給全班。
5. 教師統整每道題目的答案，並檢討答案是否合理，視情況使用「是什麼原因讓你這麼說」，讓學生補充說明自己的想法。
6. 教師整理學生答題的情況，提醒學生要注意的地方。
7. 使用思考歷程「進入角色」，請全班學生唸讀繪本第 20 頁，扮演阿志的角色回答下列問題，並請學生將答案記錄在紀錄表上：
  - (1) 我看到什麼事？注意到什麼事？
  - (2) 我知道什麼事？相信什麼事？
  - (3) 我可能在意哪些事？

(4) 我心裡可能有什麼疑問？或有哪些想知道的事？

#### 第五節

1. 教師將前一節課的紀錄表發還給學生，檢討大家的作答模式。
2. 給予學生檢視答案及修改的時間，10 分鐘後收回。
3. 發下繪本《阿志的餅》、情緒詞卡以及學習單。
4. 請學生完成本次學習單。
5. 教師總結本次課程的學習及表現。



附錄十二：《每一件善良的事》修正後課程設計

繪本名稱		每一件善良的事情	設計者	陳瑾怡
實施年級		二年級	節數	共 4 節
總綱核心素養		E-B1 具備「聽、說、讀、寫」的基本語文素養，並能以同理心應用在生活與人際溝通。 E-C2 理解他人感受，樂於與人互動。		
領域 學習 重點	核心素養	國-E-B1 理解與運用國語文在日常生活中學習體察他人的感受，並給予適當的回應，以達成互動的目標。 國-E-C2 與他人互動時，能適切運用語文能力表達個人想法，理解與包容不同意見。		
	學習表現	5-I-4 了解文本中的重要訊息與觀點。 5-I-9 喜愛閱讀，並樂於與他人分享閱讀心得。		
	學習內容	Ad-I-3 故事。		
議題融入		閱 E12 培養喜愛閱讀的態度。 閱 E14 喜歡與他人討論、分享自己閱讀的文本。		
學習目標		1. 學生能融入角色，體會角色的感受與想法。 2. 學生能發覺閱讀不同的樂趣。 3. 學生能學習表達自己的想法。		
教學策略		思考歷程「進入角色」、「是什麼原因讓你這麼說」、「以前我認為，現在我認為」		
教學設備/資源		繪本《每一件善良的事》、電子觸屏、前導 PPT		
教學活動設計（活動進行步驟）				
教學內容及流程				

### 第一節

1. 教師在電子觸屏中呈現繪本《每一件善良的事》，由教師導讀前兩頁。
2. 使用前導 PPT，將第4頁的文字轉變成瑪雅的角度來敘述，協助學生轉換角色。
3. 使用思考歷程「進入角色」的「觀察到什麼」步驟，請學生在紙上用彩色筆寫下自己的想法。
4. 教師揭示教師「觀察到什麼」的思考歷程答案。
5. 重複前兩步驟，討論完「進入角色」的四個問題。
6. 請學生說說瑪雅可能有什麼情緒，並使用「是什麼原因讓你這麼說」，讓學生補充說明自己的想法。

### 第二節

1. 教師在觸屏中呈現繪本《每一件善良的事》，告訴學生「此繪本是用另一個角色來說這個故事，所以我們要想像自己是瑪雅，才比較不容易被混淆」。簡述上次討論的情節與瑪雅可能的感受。
2. 閱讀電子書，請全班共讀第5頁。
3. 教師帶著學生練習改變繪本的人稱描述，並將第5頁的文字轉變成瑪雅的角度敘述，協助學生將自己轉換成瑪雅。
4. 使用思考歷程「進入角色」的「觀察到什麼」步驟，請學生在紙上用彩色筆寫下自己的想法。
5. 學生寫完的答案交由教師貼在黑板上，全班共同討論。視情況使用「是什麼原因讓你這麼說」，讓學生補充說明自己的想法。
6. 重複前兩步驟，討論完「進入角色」的四個問題。
7. 請學生說說瑪雅可能有什麼情緒，並說明原因。
8. 教師統整學生的作答，並預告下節課進行方式。

### 第三節

1. 教師說明「進入角色」的四個問題彼此有關係，並用前兩本繪本內容作為範例。
2. 發下繪本《每一件善良的事》、紀錄表 I。
3. 教師接著說故事到第8頁，請全班學生唸讀繪本第10頁。

4. 教師提醒學生要將自己當成是瑪雅，而不是故事中的「我」，且「進入角色」的四個問題互相有關係。
5. 請學生紀錄思考歷程「進入角色」的四個問題在紀錄表 I。
6. 請學生分享給同組的成員。
7. 小組討論過後，將小組的答案用彩色筆寫在 A3 的紙上，並交給教師貼在黑板上。
8. 全班共同欣賞其他小組的答案，視情況使用「是什麼原因讓你這麼說」，讓學生補充說明自己的想法。請學生選出較佳的答案並說明原因。
9. 教師統整本節課的內容。

#### 第四節

1. 用學生上一節的答案做為範例，讓學生比較相同的句子，使用「知道」與「相信」給讀者的感受不同。
2. 教師說明「知道」與「相信」的解釋與使用上的差別。
3. 發下繪本《每一件善良的事》，教師簡述故事前面的情節，並接著說故事到第 12 頁。
4. 教師提醒學生要將自己當成是瑪雅，而不是故事中的「我」；思考歷程「進入角色」的四個問題彼此有關係；思考句子要使用「知道」還是「相信」。
5. 發下紀錄表 II，請學生閱讀繪本第 13 頁並完成紀錄表 II。
6. 請學生分享給同組的成員。
7. 小組討論過後，將小組的答案用彩色筆寫在 A3 的紙上，並交給教師貼在黑板上。
8. 全班共同欣賞其他小組的答案，視情況使用「是什麼原因讓你這麼說」，讓學生補充說明自己的想法。請學生選出較佳的答案並說明原因。
9. 教師統整本節課的內容。

#### 第五節

1. 發下繪本《每一件善良的事》以及學習單。
2. 請學生從頭開始閱讀到第 18 頁，並完成學習單。
3. 讓學生 2-3 人分享自己的答案。
4. 教師統整本循環課程的進行與學生表現。