


國立臺灣師範大學公民教育與活動領導學系

教學碩士論文

指導教授：董秀蘭博士



國中公民科政治議題應用概念導向閱讀理解
教學之行動研究

研究生：鐘崑榕 撰

中華民國 104 年 6 月

謝誌

耶！碩士論文終於結束了，也代表三年的碩士生涯畫下一個句點，但是或許是研究生涯的分號。回顧這些年回系上讀研究所的歷程，許多同事、朋友乍聽到我在台南教書，卻堅持回台北的母系就讀，感到不可思議。因為這過程中必須耗費許多金錢和時間，且必須同時兼顧工作與課業的壓力。我想這其中最主要的原因是大學的導師、也就是現在的指導教授董秀蘭老師曾說過，公領系畢業，就應該回來讀系上的研究所。因此，從大學畢業以來，我屢次參加研究所考試，心中都保持著希望可以考回系上就讀，經過三年後最後終於能夠順利畢業，我必須感謝許多陪伴與鼓勵我的老師、家人與朋友。

首先，我要感謝的是指導教授董秀蘭老師。不管在生活、課業或論文上，老師總是提供許多寶貴的建議與提醒，時常一語中的、精闢透徹的說出我思考的盲點，並提出改進的建議，雖直言不諱，但仍令人感受其中的溫暖。更令我佩服的是老師以其言行示範，身為教師應該執著的教學本質及教育理念，老師一字一句的董氏語錄，都放在我的內心。

再來，要感謝我的親愛的爸爸、媽媽、阿公、阿嬤、大阿姨、舅舅、小阿姨……等親人，因為有你們的模範與鼓勵，才讓我有不斷朝向學術邁進的動力與想法。

當然不能忘記公領碩士班的同學們，因為有你們每一個人才能讓我在每次的課程，感受到歡笑與支持。其中我要特別感謝文傑、璧僑與育倉。謝謝你們在我碩士口試第一階段、第二階段的協助，讓我能順利通過口試。另外在研究過程中，感謝世欣的協助，協助觀察研究過程中的狀況，提供具體、明確的建議。

最後，我一定要感謝在台南給我無限支持、協助與陪伴的好同事與好夥伴，恩柔與懿龍，因為有你們讓我能無後顧之憂的在台北讀書，因為有你們的鼓勵與支持才能讓我堅持到最後，很難用隻字片語表達對你們的感謝。

總之，我只想對你們說，謝謝你們，很高興認識你們，有你們真好。



崑榕 2015 夏於台南金童居

中文摘要

本研究旨在探究國中公民政治議題採用概念導向閱讀理解教學對學生的影響，觀察學生在學習過程當中的收穫與困難，加以反思修正之後，建構一套結合閱讀理解策略並適合國中生的公民課程，期能讓學生學會閱讀策略並願意以閱讀策略學習新知。因此，藉由文獻探討，探究閱讀對於現代公民社會參與的重要性，並瞭解各種閱讀策略及概念導向閱讀理解教學的理論，做為本研究的立論基礎。

本研究採取行動研究取徑，研究場域為南部某國中八年級學生，研究目的希望為國中公民科政治議題設計結合概念導向閱讀理解教學的課程，分析概念導向閱讀理解教學的實施過程中的問題，並試圖找尋解決方案的歷程、瞭解學生對概念導向閱讀理解教學的學習經驗與評價。

研究實施以國中公民科政治議題中的政府的經濟功能與選舉與政治參與兩單元進行教學單元的設計。研究工具包含課程教案、閱讀理解策略學習單、訪談記錄、教室觀察記錄、教學錄影帶觀察記錄、研究者省思日誌、概念導向閱讀理解教學回饋單及概念導向閱讀理解教學評量單等。研究資料包括質性探究與量化分析，以提高研究的信實性。

分析質量資料後，發現在公民科政治議題應用概念導向閱讀理解教學，對學生的閱讀動機、策略使用、閱讀素養及社會互動經驗產生影響；未來使用閱讀理解策略在不同科目上受到課程難易與時間因素影響；老師與學生在閱讀理解能力的教學與運用上也逐漸成長。最後依據研究結果提出研究建議，做為未來對於閱讀理解策略教學的教師與研究者的參考。

關鍵字：閱讀理解策略教學、概念導向閱讀理解教學、公民科、行動研究

Abstract

This study aims to examine the effects of applying the Concept-Oriented Reading Instruction (CORI) method on teaching political issues in Civics in a junior high school. The researcher observed what the students learned and what difficulties they encountered during the process, then constructed a curriculum suitable for junior high school students based upon reflections drawn from these observations. The researcher hopes students will learn new reading strategies and be willing to use these strategies to obtain knowledge. Through literature review, this study explores the importance of reading to civic engagement, and the theories of various reading strategies and the CORI method.

This study employs the action research approach, using an eighth grade class of a junior high school in southern Taiwan as the study field. The aim is to establish a curriculum that combines CORI with teaching political issues in junior high school civic education. This study analyzes the problems of applying CORI in class and attempts to solve them, as well as to understand students' learning experiences and their assessment of the curriculum.

The researcher chooses the units 'economical functions of government' and 'election and politics' in the textbook to design lessons. Research instruments include lesson plans, comprehensive reading strategy worksheets, interview records, classroom observation records and classroom video tape records, as well as the researcher's own reflection records, CORI feedback sheets and evaluation sheets. These data include both qualitative and quantitative analyses.

Three conclusions are drawn after analyzing the data. First, applying CORI in teaching political issues in junior high Civics affects students' reading motives, use of strategies, reading literacy, and social interaction experiences. Also, students' future application of reading strategies to different subjects is influenced by how difficult the curriculum is and by study time. Third, the teacher's teaching and students' application of reading comprehension abilities will gradually improve as well. Lastly, this study provides suggestions about comprehensive reading strategy teaching methods as a reference for teachers and future researchers.



目錄

第一章 緒論	1
第一節 研究背景與動機	1
第二節 研究目的與問題	15
第三節 名詞釋義	17
第四節 研究範圍與限制	18
第五節 本章小結	20
第二章 文獻探討	21
第一節 閱讀研究發展、閱讀意涵及立論基礎	21
第二節 閱讀理解在公民科的重要性	37
第三節 概念導向閱讀理解教學的意涵及相關研究	53
第四節 閱讀理解策略對學生學習收穫的相關研究	76
第五節 既有文獻對本研究的啟示	90
第三章 研究方法與實施	93
第一節 研究取向與研究設計流程	93
第二節 研究場域與研究參與者	96
第三節 研究工具	103
第四節 資料處理與分析	114
第五節 研究倫理	119
第六節 本章小結	120

第四章 研究實施歷程.....	121
第一節 課程開始前之設計與準備.....	121
第二節 第一次主題課程教學之實施.....	133
第三節 第二次主題課程教學之實施.....	148
第四節 本章小結.....	159
第五章 研究結果分析與討論.....	163
第一節 概念導向閱讀理解教學之學習歷程覺察.....	163
第二節 學生對概念導向閱讀理解教學經驗覺察.....	186
第三節 學生對概念導向閱讀理解教學之評價.....	216
第四節 本章小結.....	228
第六章 結論與建議.....	233
第一節 結論.....	233
第二節 建議.....	245
參考文獻.....	251

表目錄

表 3-1 整體資料編碼示例表.....	115
表 3-2 訪談記錄分析編碼舉例表.....	117
表 4-1 各小組角色任務分配表.....	127
表 5-2-1 學生對於閱讀理解教學融入課程中對於閱讀動機影響之統計表.....	186
表 5-2-2 學生對於閱讀理解教學融入課程對於閱讀策略使用影響之統計表.....	189
表 5-2-3 使用不同概念構圖感受之統計表.....	190
表 5-2-4 學生在學習論證式概念構圖時遇到的困難之統計表.....	192
表 5-2-5 學生學習論證式概念構圖覺得困難的原因統計表.....	194
表 5-2-6 學生對於自己與他人一起合作繪製概念構圖的感受之統計表.....	197
表 5-2-7 小組學習閱讀策略對學習概念構圖及文本內容感受之統計表.....	198
表 5-2-8 自我省思「理想的合作學習氣氛」之實行狀況之統計表.....	200
表 5-2-9 對於「理想的合作學習氣氛」的討論對於小組氣氛感受之統計表.....	200
表 5-2-10 學生在搜尋與檢索能力的表現狀況之統計表.....	202

表 5-2-11 學生在選擇式理解與統整能力之統計表.....	205
表 5-2-12 學生在封閉式建構反應順序題在理解與統整能力的表現狀況之統計表.....	206
表 5-2-13 學生在封閉式建構反應問答題在閱讀理解能力的表現狀況之統計表.....	207
表 5-2-14 學生在選擇題省思與評鑑的表現狀況之統計表.....	209
表 5-2-15 學生在封閉式建構反應題的表現狀況之統計表.....	210
表 5-2-16 學生在開放式建構反應問答題第一題的表現狀況之統計表.....	212
表 5-2-17 學生在開放式建構反應問答題第二題的表現狀況之統計表.....	214
表 5-3-1 學生對閱讀策略使用在公民科的看法之統計表.....	216
表 5-3-2 學生對閱讀理解教學提昇閱讀理解層次之看法一覽表.....	221
表 5-3-3 學生學習公民時運用概念構圖的看法之統計表.....	223
表 5-3-4 閱讀策略運用在其他科目的看法之統計表.....	225

圖目錄

圖 2-1 社會責任教育觀.....	49
圖 2-2 閱讀參與的特質與歷程.....	58
圖 2-3 概念導向閱讀教學的九項原則.....	62
圖 2-4 既有文獻對本研究啟示概念構圖.....	92
圖 3-1 研究實施歷程圖.....	95
圖 3-2 第一次主題教學流程設計圖.....	109
圖 3-3 第二次主題教學流程設計圖.....	110
圖 4-1 研究實施歷程圖.....	161
圖 5-1 教師與學生學習經驗與評價概念圖.....	231



第一章 緒論

閱讀理解教學策略廣泛的運用在語文及科學領域，鮮少運用於社會領域當中，本研究旨在探討運用概念導向閱讀理解策略在公民科學學習上，對國中生學習的影響，以下分為第一節研究背景與動機，第二節研究目的與問題，第三節研究範圍與限制。

第一節 研究背景與動機

壹、研究背景

一、國際社會對於閱讀的重視

二十一世紀的今日，各國在政治經濟上的競爭已悄然的轉移到教育文化上，培養國民閱讀能力成為下一波國家實力的關鍵，前英國教育部長David Blunkett宣示要把英國「打造成為一個舉國皆是讀書人的國度」(Build a Nation of Readers)，便開始在小學增設語文課程(literacy hour)，撥款訓練教師教導學生閱讀，並將1998年9月到1999年8月訂為英國全國閱讀年(齊若蘭,2003)。除了英國外，美國在2001年提出「不讓任何一個孩子落後」(No Child Left Behind)的教育改革方案，更將「閱讀優先計畫(Reading First)」作為政策主軸(殷允芃,2003)。不僅如此，到了現任總統歐巴馬(Barack Obama,1961-)在2009年就職後，更賦予教育為重現經濟復甦榮景之使命，在教育政策上除特別標舉數學和科學的重要性，並將提升閱讀能力列為「衝頂計畫」(Race to the Top)補助的申請要項，可見對於閱讀的重視(張佳琳,2010)。而我國教育部亦於2000年頒訂「全國兒童閱讀運動實施計畫」，將兒童閱讀列為課程學習的一部份，以提昇學生語文能力及創造力，並在2009年推動「悅讀101」教育部國民中小學提

升閱讀計畫」期望能透過此計畫，有效培養學生樂在閱讀的習慣，且學校能把閱讀推動視為核心價值，強化課程與閱讀的連結。從國外到國內的例子可見各國政府體認到閱讀對於國家未來的重要性，經濟合作與發展組織（Organization for Economic Cooperation and Development，簡稱OECD）更直接指出，國民閱讀水準高低深刻影響國家經濟表現和社會發展，閱讀能力愈高的國家，國民所得越高，其國家競爭力也愈高（OECD, 2000）。可見世界已進入知識經濟的時代，一切的競爭與價值都以知識為主，而一切知識的基礎都始自閱讀。

二、我國閱讀學習狀況在國際評比上的表現

在各國的政策推動下，不同國家間的閱讀成果也漸漸呈現出不一樣的面貌，透過國際間的評比可以提供我國教育政策上省思的依據，由以下兩個國際評比的結果瞭解我國閱讀學習的狀況。首先，由國際教育成就調查委員會（International Association for the Evaluation of Educational Achievement，簡稱IEA）主辦的國際測驗—「促進國際閱讀素養研究」（Progress in International Reading Literacy Study，簡稱PIRLS），主要研究經過不同國家教育政策和教學方法的四年級兒童，所具備的閱讀能力。此測驗每五年一次，希望藉著評比結果，檢視學生是否具備閱讀基本能力，做為各國改善閱讀教學及促進閱讀能力的參考。臺灣在PIRLS 2006 整體閱讀成績平均535分略高於國際平均值500分，在45個參與國家中排名第二十二，但在課外時間會為了興趣而進行閱讀的學生，卻只佔了24%，在國際平均值上排名最後。到了PIRLS 2011年時，臺灣以閱讀成績553分，在54個參與國家中，排名第九名，成績險勝英國，輸給鄰近排名第一的香港、芬蘭、美國等國家，在借書率和閱讀興趣方面比率皆有提升；另外在課堂上閱讀策略的使用頻率來說，具有高活動頻率的老師也從33%提升至52%，

在2011年的研究結果顯示近7成學生的老師會在每週或每月一至二次教導學生根據閱讀過的材料找出大意、提出解釋或理由支持他們的理解、比較自己的經驗和之前讀過的文章、預測文中接著發生的事情、做歸納與推論和描述風格及結構，可見大約半數學生的教師每週會進行閱讀理解策略教學。與2006年研究結果相比，每天或幾乎每天在教學中使用的比例略為增加，顯示出在課堂上閱讀策略的教導逐漸成為老師倚重的方式；從教導閱讀策略的年齡趨勢來看，2011年與2006年的學校相比，年齡呈現往低年級的趨勢（柯華威、詹益綾、丘嘉慧，2013），表現出我國教師對於閱讀策略的重視，漸漸地往提早嘗試使用閱讀策略教學，學生對於閱讀策略的嫻熟也表現出閱讀成績的進步，排名從二十二名進步到第九名，可見我們國小四年級的學生已經從「喜歡讀」，深化到「會讀」。

再者，臺灣同時之間在 2006 年也首次參加OECD在1997年起籌劃的國際學生能力評量計畫（The Program for International Student Assessment，簡稱PISA），此計畫是為了瞭解各國學生在閱讀素養、數學素養及科學素養等三方面的能力的表現，對象主要是各國共4500-10000名學生受測，這些學生是選自公私立學校的隨機樣本，依據年齡（介於15歲3個月至16歲2個月的學生）抽樣而非以年級做選擇。以我國的學制來說，這個年齡的學生大約是就讀國三、專一和高一，參與的國家截至目前為止（2009年），有超過68個OECD會員國與夥伴國（地區）參與計畫，約略涵蓋了87%的世界經濟體，有超過一百萬名學生接受評量。而我國在2006年閱讀素養方面在56個國家中排名第16名，2009年參與的國家數增加至68個國家，我國名次也後退至第23名，而鄰近的上海、韓國、香港、新加坡、日本諸國，則分居第 1、2、4、5、8 名，這樣的測驗結果，引起全國的關

注。到了2012年臺灣學生的平均成績到已經達到523分，排名在67個國家中第8名，與2009年（495分、23名）對照，分數進步28分，名次進步15名。

從上述兩者的國際評比來看，雖測驗內容不一樣、對象年齡也不一致，但同樣的是我國都參加2006年那次的評比，在同一個時間斷點上，我國成績都在十名外，如果誠如OECD所說的，閱讀素養與國際競爭力，呈現正相關的話，那麼當時我國國小學四年級學生及國中三年級的學生，閱讀素養國際競爭力不足。在這一波的檢討風浪下，從政策上的推動到老師的教學，皆漸漸開始重視各種閱讀測驗的運用，從PIRLS 2011及PISA 2012成績進步的幅度，可以顯示出成果。而本次研究的參與者-學生，在2006年時為小學一年級，雖未參加測驗，但處於成績揭露之後，教育當局及學校教師開始痛定思痛重視學生閱讀策略及技巧的學習階段，從PIRLS 2011的資料中顯示出，97%的教師在國小三年級前就教導學生「從文章中找出大意」，98%的教師在國小四年級前已使用過「解釋或提出理由支持對文章的理解」，99%的教師在國小四年級前教導學生「與個人經驗做比較」，甚至83%的教師也已在四年級前教導學生「歸納與推論」的閱讀技巧，因此在2011年時本研究的參與者在當時已經六年級，接受過上述閱讀理解的策略與技巧的機率非常高，應已具備使用閱讀理解策略的基模，對於閱讀理解策略的學習應不陌生（柯華威等人，2013）。

三、我國目前整體公民科的瓶頸

教育部揭示九年一貫我國社會領域公民科教學的目標，含括認知、情意與技能，分別如下：

- （一）瞭解本土與他區的環境與人文特徵、差異性及面對的問題。
- （二）瞭解人與社會、文化和生態環境之多元交互關係，以及環境保育和資源

開發的重要性。

- (三) 充實社會科學之基本知識。
- (四) 培養對本土與國家的認同、關懷及世界觀。
- (五) 培養民主素質、法治觀念以及負責的態度。
- (六) 培養瞭解自我與自我實現之能力。
- (七) 發展批判思考、價值判斷及解決問題的能力。
- (八) 培養社會參與、做理性決定以及實踐的能力。
- (九) 培養表達、溝通以及合作的能力。
- (十) 培養探究之興趣以及研究、創造和處理資訊之能力。(教育部, 2008)

其中，第一到三項目標屬於認知領域，著重在學生習得公民科相關知識，第四、五項目標屬於情意領域，強調學生的態度表現的公民德性，最後第六至十項目標則為技能領域，重視學生能否具備參與社會的公民參與能力。

首先，在過去許多老師的努力下，我國公民科教學的成果，在認知領域獲得相得傑出的成果。在2009年國際公民教育與素養調查計畫(The International Civic and Citizenship Education Study, 簡稱ICCS 2009)的評比中，我國共有150所國中參與，每所國中抽測八年級學生一班，共5167人參與。最後結果顯示我國在公民科認知成就上得到平均559分，在世界38個國家當中，位居第四名。前三名分別為，芬蘭(576分)、丹麥(576分)及南韓(565分)，可見我國學生在公民認知成就在國際上屬於高分群。然而細部探究得分的狀況發現，在開放題型部分，我國學生未能得分者比例也偏高且完整得分的人數不多。就題型來說，開放性題目的回答比選擇式，更需要學生高度理解文章。可見我國學生對於公民知識的理解較屬於對於片段資訊的理解，還未能將知識概念化，用以

思考、判斷及解決問題。從此結果可以知道，過去公民科教學雖然成功的讓學生記憶與背誦許多公民科重要的資訊與知識，但欠缺教導學生進一步深度理解文章的能力。想要達到深度理解文章，無法只靠單純的瀏覽、背誦與精熟就能達到。學生需要擁有不同的閱讀理解策略來解決不同難度、型式的文本，這是在目標公民科教學上欠缺的。

再者，在九年一貫社會領域公民科的教學目標上，除了公民認知外，還期望培養學生具備公民德性與公民參與社會的能力，具體來說包含對於本土的關懷與認同、民主素質、表達溝通與批判思考等能力。從ICCS2009的結果來看，整體來說我國的校內外公民活動參與低於國際平均，而且參與的形式不夠多元（劉美慧、陳亮君、薛人華，2011）。從這樣的結果顯示出學生對於參與社會的意願、技巧與能力不足。這樣的結果與過去的傳統口述教學有關，以教師為本位，著重於教師口沫橫飛的講述，但沒有提供學生機會，思考、表達與參與的能力。這與九年一貫社會領域公民科培養具備公民認知、公民德性與參與公民社會能力的目標相左，這樣的結果是公民科教學需要檢討與省思之處。另外低分群的學生在幾個面向尚待改進，如媒體在提供公眾資訊時的通訊自由、能辨別出在自由情境下自願投票的政治意涵、能指出民主政體下國家領導人能覺知人民的需求遠比個人權威重要等，顯示學生在選舉、社會參與及政府的角色尚的議題的瞭解上較為欠缺。

綜上所述，培養學生閱讀素養為國內外趨勢，我國也不落人後，在國際評比上我國學生的閱讀理解能力不斷的進步，課程中教導閱讀理解策略的年齡越來越早。然而，我們的學生尚未具備自動自發地，使用閱讀策略解決面對的閱讀困難。表現在公民科的學習上，無法使用不同的閱讀理解策略，深度地理解

公民科知識的內涵，進而獲得概念化知識，藉以獨立思考、批判與解決問題。不僅如此，受限於過去以教師為主的教學，學生欠缺與同儕間分享與討論所學的機會，因此在相互表達與小組合作的能力不足，更遑論能積極的參與社會。可見只靠傳統公民科教學與單一的閱讀策略學習，不足以提供未來公民的能力。

貳、研究動機

一、以「閱讀」彌補公民科教學的缺口

研究者回顧過往的求學歷程，從來沒有人教導如何閱讀，如何看懂教科書，只知道熟能生巧，死背內容即可，因此學習侷限在片段知識的理解。當時因為年紀輕，且測驗內容較少變化，只要透過反覆背誦，學習成果尚有成效。但時至今日，測驗內容千變萬化，只要文章內容不夠瞭解，容易產生錯誤判斷，且許多國中生，學習只求速效，只要內容一多，又沒興趣，就紛紛從學習中逃離。然而公民科又是一門包含政治、經濟、法律、社會、文化等知識的科目，其中每一個知識都可以成為大學獨立科系，卻濃縮集結在公民一科呈現，可見內容之龐雜。再加上教科書的呈現方式多元，不僅有文字、圖片，還有各式各樣的圖表，不管從內容的質或量來看，學習上有一定的難度，因此許多學生選擇放棄，或以敷衍應付的方式學習。

研究者為了自我成長，也為了協助學生學習，觀察過去公民科教學相關研究，大部分都假定所有學生已經具備認知發展階段理論其中的高階能力，能夠「分析」、「綜合」甚至「評鑑」，基於此直接融入各項議題如人權議題、媒體識讀、多元文化議題探討其教學情況，又或以各種教學方法如合作學習、線上討論、批判教學，觀察學生學習成效。前者直接認定學生已經具備高階能力，

希望讓學生省思人權或多元文化議題，研究者省思當學生連文本都看不懂時，遑論能思考更高層次的問題；後者運用不同的教學法，以片段零碎的方式幫助學生學習公民科內涵，欠缺完整且系統教學歷程，未必所有學生都能獲得學習。

因此研究者試圖回歸本質思考，如何讓學生「看懂」文本，如果連教科書都看不懂，更別說要將公民科的內涵運用於生活當中，進而解決問題。從過去的研究發現，很少研究者從閱讀策略思考，幫助學生具備成為未來公民的能力。本研究以概念導向閱讀理解教學策略為開端，希望做為研究者個人未來教學的模式，長期不斷省思、修正與調整，符合學生的需求，也符合行動研究循環的歷程，進一步也可給予具有相同理念教師未來教學的參考，補足公民科教學研究不足之處。

二、走出國內閱讀理解教學不同的路

目前教育部的政策積極推廣閱讀理解教學，甚至在各縣市都成立閱讀輔導團，推動國中小閱讀策略教學，其中團隊成員多是由國文科教師組成，因此一開始時團隊運作著重在融入於國文科教學中。近年來，閱讀策略教學的觸角延伸到社會科上，可惜的是以國文科的角度套用在社會科上。

國文科與社會科有幾個本質上的差別。就文本內容來看，國文科重視字詞的認識與詞藻的修飾，但社會科更重視概念忠實的傳達，其中的因果關係、時間脈絡或論證的過程。就教學目標來看，國文科著重在瞭解字詞、段落與整篇文章，更高層次是能賞析文章。然而，社會科更重視文章中呈現概念的背景知識，相對來說文本裡面蘊含的知識量較多，更需要閱讀策略來釐清複雜的概念。最重要的差別，社會科推動閱讀理解策略，培養學生批判思考的能力，進而能夠社會參與，其中隱含社會性目的，這是國文科教學無可取代的。因此研究者

認為閱讀理解策略教學運用在社會科當中並不衝突，但卻得回歸社會科本質來思考。

三、為學生具備完成夢想能力而閱讀

前教育部長蔣偉寧談及十二年國教時，曾表示12年國教主要目的為是讓孩子快樂學習，進而提高台灣人競爭力（引自陳珮瑜，2012），並表示只要幫助學生找到目標，念起書來就會有動力，也會主動學習。但學習不能光有目標，沒有策略，只要求快樂學習，未來就越不會快樂。再者，不是每個孩子天生都懂得讀書且會考試，特別是沒有家庭力量支持的孩子，如果連教科書都看不懂，更別說從學習獲得樂趣，因此研究者認為要幫助學生，具備完成自己目標及夢想的能力，不管未來夢想是當廚師、麵包師、律師、醫生或開業當老闆，都需要具備基本能力，學會如何閱讀就是學會基本能力的開始，當真正看懂後，才能體會快樂學習的真諦，那是一種學會的快樂。

而閱讀能力是力量的來源，這力量指的是對於資訊的獲得、知識如何去思考、轉述、行動或表現自我（Selvester & Summers, 2012）。以閱讀理解能力來說，在研究者任教的學校學生大部分屬於中間及偏後的層次，其中因為家庭背景及過去國小教師的教學方式產生差異。如果生長在重視閱讀與討論的家庭，閱讀是生活的一部分，家人之間習慣討論，能夠分享自己閱讀的心得，即使面對衝突的觀點，每個成員能夠提出佐證支持自己的論點。這樣的學生到達國高中時，已經具備足夠的能力學習新知；相對的，如果出生在社經背景較為落後，或不重視學習的家庭，家長只提供提供孩子溫飽，其餘一概不管，這樣的孩子除非能遇到負起責任的老師，否則學生將無法在學校的主流文化當中獲得優勢，便漸漸的邊緣化。

研究者省思閱讀是最基本的能力，尤其是對於社經地位較為弱勢的一群人，在沒有家庭的奧援下，老師仍可以協助獲得基本能力。然而教導學生閱讀不是只有讓原本學習落後或不愛看書的孩子看書，而是能夠進而看懂書本或報章雜誌上的資訊和理解其內容，分析統整觀點，並能運用所知解決日常生活中的問題。其中連接書本知識與學生學習中間的橋樑就是閱讀理解策略，教導學生學會閱讀成為教師的責任。在這一個複雜的過程，需要透過學習，不是提供幾本書給孩子順其自然發展下去，教師和父母是孩子最直接的指導者（柯華葳、游雅婷譯，2001），可見閱讀是一種發現，是一種經過幫助，而不是未經幫助的過程（郝明義、朱衣譯，2003）。而閱讀策略的教學成效在國內外的研究都獲得肯定，學者洪碧霞、林素微與吳裕益（2011）指出運用閱讀策略教學方案，以協助學生提升閱讀理解能力的實驗教學，大致上都獲得了不錯的效果。Neufeld（2005）也指出有許多研究強烈的證明，學生能被教導閱讀理解策略，這些策略能有效率地提昇學生對於文本的了解。因此一個好的學習策略，應該可以加深推廣，造福更多的學習者。

四、 教導學生為社會責任而閱讀

研究者身為公民教師，除了幫助學生擁有完成夢想的基本能力之餘，也要讓學生知道不應只是追求個人經濟上的價值，應更進一步讓學生體認到自我對於社會的責任，教導學生現在關心時勢，未來能積極參與社會。參與社會的方式很多，其中較積極的是能參與各種社會運動。社會運動的產生是民主國家的常態，也是任何一個有機社會，能夠不斷自我徹底翻新的重要機制（程曜，2014），可見社會運動是促使國家不斷革新的觸媒。臺灣這塊土地在民主改革開放以來，各項的議題的社會運動也是層出不窮，如性別議題的多元成家草案遊行、環保

議題的臺灣反核遊行，結果提供了臺灣媒體各種議題報導的素材。在這些報導當中，不同的媒體在同樣議題上有時立場相反，觀點不一；有時內容錯誤，顛倒是非；更有的刻意造假，混淆視聽，但厲害的是不管哪一種論述最後卻都言之成理，身為閱聽者的我們，需要具備辨識的能力。但最可怕的是這些觀點與想法的背後，隱藏某些意識型態，我們的學生經過國中公民科的教學後，真的能夠看得出觀點背後的意識型態嗎？面對衝突的情境，在同樣議題有贊成、支持等不同的立場與觀點時，學生是否有辦法經過自我蒐集資料，分析統整與判斷後，建立屬於自己的立場嗎？對於上述問題的答案，個人持保留的立場，但具備上述的能力不就是公民科教學欲達成的目的嗎？

另外讓學生瞭解、看懂議題是一回事，但實際參與行動又是另一回事。在前人積極努力拋頭顱，灑熱血的爭取民主下，每一個公民都擁有參與社會的權利。但對於青少年來說，那是上一世紀的事。這些青少年大多數都肯定積極政治參與的重要性，但卻認為那是別人的事情，只要別人去做就好，與己無關。從 ICCS2009 就顯示出這樣的現象，我國八年級學生認為基進公民素養如參與和平抗爭以抗議法律不公、參與對地方社區的居民有益的活動、參與促進人權的活動、參與環保活動等行動的重要性大於傳統公民素養所包括的投票、關心報紙廣播電視或網路上報導的政治新聞，其分數高於國際平均。但有趣的現象是我國學生對於基進公民素養的支持度高於國際平均數，但是進一步詢問學生成年後是否會參與抗爭行動，我國學生的行為意向卻又低於國際平均值（劉美慧、陳亮君、薛人華，2011）。產生如此反差的現象可見，學生對於自身未來能否參與各項公民議題的活動產生懷疑，原因可能來自兩個方面，一則是不知道自己擁有強而有力改變社會現況的力量，二則是對於自己參與社會的能力感

到不足。

這能力指的就是識讀的能力，也就是一種閱讀理解能力。學者 Gee(1991) 提出「有力量的識讀能力」(powerful literacy) 不只是基本的能力，而是一種後設論述的能力，包含識讀技能、態度和價值觀等，能夠對於個人、大眾流行文化、社區及學校具有批判意識，並能夠以自己或社區的角色思考，甚至能代表社區為他們發聲或採取有效率行動。學校的角色就是在於幫助青少年發展強而有力的識讀能力，進而改變現況。識讀能力能夠為青少年開啟探索自我之門，進而了解自身在社會中的權力及社會角色，更進一步說識讀能力是力量的來源。而既然這是一種力量，可以支持個人或團體採取正義的行動，但他也可能被操縱或腐化 (Selverster & Summers, 2012)，在這個過程當中，教師要教導學生擁有力量，而這力量可以幫助我們完成夢想，但不能去侵犯別人，成為壓迫別人或控制別人的手段。

積極的作為是採取正義的行動。但消極的，除了讓學生對於對於每一項國家政策及社會議題都能夠關心之外，更進而能從複雜的且多元的資訊管道中，看透事件背後的權力運作關係。社會當中廣泛的報章雜誌及傳播媒體，不免隱含著立場或偏見，識讀能力將引領我們看懂事件，並透過批判的眼鏡思考問題。誰將在這事件中獲得利益、權力，而又對誰造成了危機。經過這些問題的省思，幫助我們看出事件的真相，形成自我的看法，不受到政府、政黨或各種民間團體的操弄，可見閱讀能力的培養具有社會責任的價值。

但研究者觀察現階段依據課程綱要編定的教科書，內容偏重於知識性的堆砌及概念的陳述，缺乏培養民主國家參與社會應具備的態度與技能。因此，本研究試圖藉由概念導向閱讀理解策略，培養學生具備基本文字識讀能力之外，

更進一步的目標是能夠發展學生自我檢索、獨立思考的習慣，搭配公民科概念的學習及運用，培養批判意識及對於社會的責任感，進而在面對現實生活中不公不義的現況下，能夠參與其中並採取行動。

參、本節小結

綜上所述，為了培養學生具備公民認知、公民德性及公民參與能力的目標，只憑傳統教師為主的教學或單一閱讀策略學習的課程是不足夠的。

本研究實施的概念導向閱讀教學（Concept-Oriented Reading Instruction，簡稱CORI），即在解決上述的問題。CORI計畫旨在促進學生閱讀參與，透過教導閱讀策略、科學概念和探究能力以及支持學生內在閱讀動機的發展，來促使學生的學習（CORI, n.d.a）。

在概念導向閱讀教學的實際教學過程中，從選擇閱讀的文章開始就要貼近學生的生活，例如運用可觀察到的社會時事，來引起學生的興趣。之後教導學生運用不同閱讀理解策略，來面對閱讀上遇到的困難，例如找出重要資訊、做文章摘要、繪製概念構圖等，藉由閱讀策略學習的學習提昇閱讀理解能力，從基本的理解文章、到高層次的批判思考文章內涵。除了自我練習之外，透過分組方式，提供學生社會互動的機會，重視學生表達溝通能力的養成。一方面藉由同儕間的互動，提升學習趣味，另一方面也能見賢思齊互相學習，練習社會互動能力。不僅如此學生也可以自發針對上課內容選擇有興趣的主題進行探索，而不是只有了解課本上的教材，對於延伸學習應該是很有幫助的。

基於以上想法，研究者以概念導向閱讀理解教學運用在國中生學習公民科上仔細觀察記錄學生過程中的成長與轉變，結合理論思考解決策略，提供未來公民科教師精進學生公民認知、公民德性與公民參與能力的參考。

第二節 研究目的與問題

壹、研究目的

根據以上背景與動機，可依序擬定出本研究中欲探討之研究目的如下：

- 一、探討公民科政治議題，運用概念導向閱讀理解教學的課程設計，而面臨的課程設計問題與解決方式。
- 二、分析概念導向閱讀理解教學運用於實際教學的問題與修正歷程。
- 三、瞭解學生在公民科政治議題，概念導向閱讀理解的學習經驗與評價。
- 四、歸納研究結果，提出公民科政治議題閱讀理解教學策略的具體建議，做為國中公民科教師未來進行教學之參考。

貳、研究問題

從上述研究目的，具體列出以下問題

- 一、在課程設計階段，運用概念導向閱讀理解教學，於公民科政治議題上遇到什麼問題？
 - (一)在公民科政治議題課程設計階段，如何以概念導向閱讀教學的相關理論，進行整體課程的設計？事前做了什麼準備？
 - (二)概念導向閱讀理解教學策略融入於公民科時，課前設計階段面臨哪些困難，如何修正？
- 二、概念導向閱讀理解教學課程方案正式實施時所遇之問題與困境，及其因應解決策略為何？
 - (一)閱讀理解教學策略運用於公民科政治議題時，教師在正式授課時遇到哪些問題？如何解決？

(二) 課程正式實施時，學生在學習時遇到哪些問題？解決方式是什麼？

三、國中生在公民科政治議題，對概念導向閱讀理解的學習之經驗與評價為何？

(一) 學生概念導向閱讀理解過程獲得哪些收穫，遇到什麼困難？

(二) 不同的閱讀理解教學策略，對於學生在政治議題上的學習經驗之差異為何？

(三) 學生對於閱讀教學策略運用於公民科的整體評價與建議為何？

四、研究者本身運用概念導向閱讀理解教學，有哪些成長？對未來教師施行可提出哪些具體的建議？

(一) 研究者在運用概念導向閱讀理解教學之後，對未來公民科課程設計與教學有何啟示？

(二) 對於未來有意願採行此方法的教師，可以提供什麼具體建議？



第三節 名詞釋義

壹、概念導向閱讀理解教學策略

概念導向閱讀教學結合了閱讀策略教學、概念性知識及支持學生的學習動機之教學計畫（CORI, n.d.a）。本研究所指的概念導向閱讀教學是指配合社會領域公民科之課程實施，設計本研究教學活動，其中教師運用且教導學生概念導向閱讀策略，學習概念性知識及詢問的技巧，再藉由小組間合作互動，發展學生參與的動機，以達到閱讀策略和探究主題的學習。

貳、公民科政治議題

自實施九年一貫後，國中階段分為七到九年級。課程方面共分成七大學習領域，其中社會領域整合歷史、地理及公民三個科目。其中，公民科內容包羅萬象，重視社會中人的互動，囊括了個人、家庭、社會、政治、法律、經濟、國際等主題，為學生成為未來世界公民做準備。

另外，本研究所指的國中公民科政治議題，乃是八年級上學期公民科的內涵，內容包含國家、政府、政黨、選舉及政治參與等內容。其中，本研究選取政府的經濟功能與政治參與與選舉兩單元，進行概念導向閱讀教學課程與教學設計。

第四節 研究範圍與限制

壹、研究參與者

本研究藉由概念導向閱讀理解教學策略運用於課程中，研究參與者包含任課教師（研究者本身），兩名協同研究者及兩個八年級任課班級。

兩名協同研究者，分別具有不同的專長。其中一名為公民科教師，在公民教學實務上具有相當經驗，採用過不同的教學方式，任職過不同學校，瞭解不同程度學生的學習狀況與需求，且正在進行行動研究中，瞭解此研究法的核心概念與操作方式，因此邀請成為本研究的參與者。但此協同研究者在臺北市任教，無法實際參與教學現場，因此在課堂後提供教學影片及課程教學方案，提供觀察及參考。在實地教學現場觀察部分，則由校內另一名對於閱讀理解教學具有經驗及興趣的國文教師協助觀察，針對學生學習、互動及使用閱讀策略的狀況，提供不同觀點的見解，使本研究更加完整。

研究對象選擇的部分，因國中公民科課程政治議題編排在國中八年級，所以選擇研究者任教學校的八年級學生為主要研究對象，即使臺灣在 2012 年參與 PISA 的成績上大幅提昇，名次也再創新高，但在研究者執教的學校當中，卻觀察到與全國整體成績中的個別學習的差異，因此以此為對象進行深入研究。再者，ICCS2009 的測驗結果低成就學生在選舉、政治參與和政府的角色上的表現尚待提昇，而上述議題皆屬於國中公民科八年級。因此，研究者以立意抽樣，從八年級中選擇任教的兩個班級進行研究。即使如此，全校班級皆經過能力常態編班，各班基礎學習能力相近，在同一脈絡下表現出來的學習困難應也相當，研究結果可做為參考依據。

貳、研究內容

本研究以國中八年級上學期翰林版社會領域公民科教材內容出發，內容分別為現代國家與民主政治、中央政府、地方政府、政府的經濟功能、政黨與利益團體及政治參與與選舉，最後選取政府的經濟功能與政治參與與選舉為融入章節。另外，研究者以時事議題為藍本設計學習單，主題名稱分別為「頂新食油風暴中政府的經濟功能」及「為十八歲投票權辯白」。主要考量這兩單元與我國政治社會議題有可結合之處，符合為社會參與而閱讀的精神。再者，選舉與政府的角色在 ICCS2009 為低分群學生尚待改進議題，透過研究結果提供未來提昇這些學生認知的參考方案。

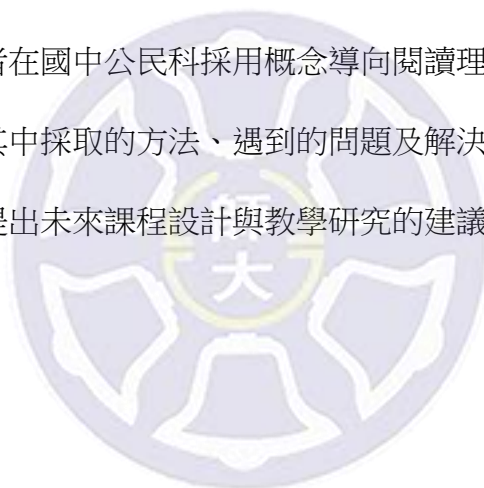
參、研究方法

本研究採用行動研究法，主要的目的在解決教學現場上遇到的問題，其特質重視設計、實踐、修正、再實踐、再修正，反覆且長期的歷程。但研究者考量先讓學生具備背景知識及議題符合學生需求，選擇其中兩主單元，第四單元及第六章，分別進行兩次。雖無長時間的研究，但仍對此兩單元深入的探究，瞭解學生學習的狀況與困難。當前者課程實踐結束後，進行反省與修正，做為後者實踐的參考，符合行動研究實踐、修正的歷程，也可達到行動研究需要資料飽和的需求。

第五節 本章小結

綜上所述，國際社會都體會到國民閱讀力對於國家競爭力的重要性，從政策面上制定各種政策有計劃提昇該國國民的閱讀素養，並透過國際上的評比如 PISA、PIRLS 等測驗瞭解各國閱讀能力的狀況。我國也正在積極推動閱讀教學於課程中，因此在國際上兩大評比都呈現大幅的進步。然而過去閱讀理解的教學著重在語文科目，社會科也同樣適合，且經由教學補足了社會科欠缺教導學生看懂文本的內容。當學生看懂文本之後，才能完成自身的夢想，更進而負起對於社會的責任。

基於此，研究者在國中公民科採用概念導向閱讀理解教學，記錄與省思設計與執行的歷程，其中採取的方法、遇到的問題及解決方式。最後瞭解學生學習的覺察與評價，提出未來課程設計與教學研究的建議。





第二章 文獻探討

本研究旨在探究運用概念導向閱讀理解教學策略，在國中 公民科政治議題上，對於八年級學生學習經驗產生什麼樣的變化。現代社會當中，所有人都擁有閱讀的經驗，但同樣的文本放在不同人的面前，經過閱讀之後，每個人呈現出的重點未必完全相同。可見閱讀本身是一項相當複雜的認知歷程，其中包含許多因素相互影響，彼此協調運作後，產生出閱讀的結果。而教學的目的就是希望能夠達到有效教學，因此爬梳相關文獻，設計符合學生學習需求、適合公民科教學及培養未來社會公民的閱讀策略，因此本章從閱讀的意義與內涵分析起，之後釐清閱讀理解在社會科中扮演的角色及其重要性，接下來探討閱讀者的學習歷程及教師的閱讀理解教學策略架構，之後深入研究概念導向閱讀教學的意涵及相關研究，最後探討閱讀理解策略對提升學習成效的相關研究

第一節 閱讀研究發展、閱讀理解意涵及立論基礎

壹、閱讀研究的發展脈絡

閱讀的研究在西方從一百多年前就已展開，從最早的三個學者 Dodge、Dearborn 和 Huey 在二十世紀初的研究至今，調查的內容仍還是在面對最基本的感知問題 (Venezky, 2008)。閱讀的研究歷程經歷了四到六次的典範的轉移，每次的轉移都有其自身的理論與方法，也影響不同的人。經由這些不同學科對於閱讀的研究，豐富了閱讀本身的內涵，以下概述西方閱讀研究的演變 (洪月美，2009)：

一、生理學的觀點

早期的研究把閱讀被視為一種單純解碼的過程 (recode)，也就是說把書寫

的字碼轉譯成語音的讀碼。此時期的閱讀被認為是視覺的過程，而不是語言或理解的過程（Pearson & Stephens, 1994）。

二、語言學的觀點

語言學家著重在對於文字本身的解讀，並辨別書寫語言與口語語言的差別。語言學家認為，書寫語言與口語語言為平行的符號系統。當我們書寫文字時，絕對不只是將口語語言忠實地以為文字呈現，因為某些同音的字，有不同的書寫符號。再者，把讀視為接收書寫語言的過程，就如同聽為接受口語語言的過程；寫是一種產生書寫語言的過程，等同於說是一種產生口語語言的過程。

三、心理學的觀點

閱讀開始被視為一種處理意義的心理過程。當讀者在閱讀時，會運用視覺的字形字音、語法、語意來建構文章想表達的意義。Goodman（1973）更從讀者念錯的經驗，看到閱讀時語言線索的使用、預期、推論等心理語言處理過程。心理學觀點影響了後來閱讀的教學，捨棄單純的字母拼讀的教材，開始發展可預期、適合學生興趣、真實有意義的材料。

四、認知心理學的觀點

認知心理學家重視讀者的閱讀結果，能否與文章傳遞的概念相符。學生要讀懂文章必須具有對於該文章的基模。也就是說讀者對文章的主題內容與文類要有相符或足夠的背景知識，學生才能將文章內容納入自己知識的框架，才能建構意義。對於教師最大的啟示是找尋學生背景知識相關的經驗的素材，幫助學生建構自己的意義，幫助理解陌生的文章。

五、社會學家的觀點

社會學家更加入脈絡因素的考量。每一個閱讀行為不是在真空狀況下發生都有其情境背景。這指的是要考量什麼地方閱讀、什麼時候、時間限制、什麼動機與目的、什麼語言、什麼樣的文章、與誰一起讀、讀給誰聽等問題。因此閱讀的認識不再只是獨自處理語言符號或者應用理解技巧，而是牽涉到與讀者、社會、文化、意識形態等緊密結合的社會化行為。也就是說，不同的閱讀目的，如為休閒或學習而閱讀，也會影響閱讀的行為；讀者所認同的團體，也會影響其閱讀後意義建構的過程。因此提醒教師授課時，更要重視課程營造的情境脈絡。

六、多元的觀點

不同領域學科加入閱讀的研究，如神經心理學、哲學、政治理論、批判理論等（Pearson & Stephens, 1994）。使得閱讀研究越來越豐富，不再只是少數領域的專利。而概念導向閱讀理解教學在既有研究的基礎下，整合成功的經驗形成新的模式。

綜上所述，閱讀不再只是視覺文字轉化的過程，牽涉到的因素越來越多。從語言學重視文字的解讀，心理學開始轉到個人內心的心理歷程，認知心理學再加上學生過去的背景知識影響，最後的社會學更加上閱讀的脈絡對於學生的影響。可見在設計閱讀理解教學方案中，必須要注意不管是書寫文字或口語文字能夠幫助學生理解；不同的閱讀理解策略能促使學生心理的運作；閱讀的文本要符合學生的背景知識；重視閱讀情境的營造，誘發學生學習的內在動力，而成功的團體運作有助於學生學習。不同領域對閱讀的意義有其不同的概念，分析如下。

貳、閱讀的意義與內涵分析

文字是閱讀的基礎，是許多符號的組成，承載著人類的思想、記錄著人類的文明，文字本身沒有意義，是人類將意義鑲嵌在文字上，必須透靠閱讀將其解密，可見閱讀是讀者和文章間的互動的鑰匙，經由閱讀的過程，能夠有效理解文本中的訊息（陳伯璋、張新仁、蔡清田、潘慧玲，2007）。這看似不變由文字組織起來的書寫文章，在Goodman的研究裡卻認為是個活潑的有機體，看似很固定而且不變，事實上，它是個完整動態、且充滿活力的實體。作者使用他或她的語言系統來表達觀念，經驗、社會關係、以及社會和個人的了解和信念（洪月女譯，1998）。既然文字表達了作者心中豐富的想法，如何將這些想法從印刷文字中提取出來，靠著是讀者的閱讀。

而閱讀並不只是看得懂字，把字念的出來而已，能辨別字義，能讀的出來，這只能說是閱讀歷程中的一部分，而閱讀更是許多能力的展現，根據Adler 與Doren（郝明義、朱衣譯，2003）的看法，將閱讀的歷程視為記憶力、想像力、分析力與反應力等學習技巧，應用在任何印刷品上的活動。Swaby（1989）也曾提到，只要兒童能將句法、語法、詞彙知識等閱讀技巧，運用於閱讀情境中，理解便自然產生。上述觀點皆著重於閱讀者被動接受訊息，呈現出的觀點認為所有的意義都存在文章內容中，只要運用適當的閱讀技巧，閱讀者即可理解。很明顯地只著重在「技巧的運用」上，欠缺閱讀者主體性的重視。

閱讀歷程當中，對於文本的理解並非憑空出現，是一個建構意義的內在心理歷程。國內學者柯華威（2007）認為閱讀是個複雜的心智歷程，包括識字（word recognition）與理解（comprehension），識字是將印刷字轉換為口語字的能力，包含了字形辨認（letter recognition）、字音辨讀（phonetic activation word naming）、

字義搜尋 (semantic encoding)。而理解是指讀者需將每個字組成命題，然後按文法結構統整各命題，進而從句子的理解，到整合全篇文章的意義；換句話說，理解就是思考文字符號意義的歷程，並整合整篇文本的意義。前者將閱讀限制在字型與字音的轉換過程，此為閱讀歷程的基礎，也是閱讀時必備的技能，具備此技能可加速學習。但在本研究特別重視後者，能夠培養學生瞭解文字符號背後代表的意義及整篇文章的內涵。Dauzat 和 Dauzat (1981) 也認為閱讀的進程應是一種心智活動，讀者接觸了印刷符號後，再將之轉化為有意義的訊息的過程。

在這建構意義的過程中，每個人因為自身經驗、背景知識的不同，對於文本將產生差異性的理解。Kintsch (1998) 表示在閱讀的過程中，人們根據其過去經驗，在腦海中形成與文本相關連的意義圖像，才是追求意義的過程。因為閱讀指的是人的心智和文本間的互動關係之見解，而每個人的過去經驗不同，在解讀同樣訊息符號時所得的結果並不相同，因此閱讀其實是一個在腦海中建構自我意義圖像的過程。每個人都來自不同的家庭與經歷，形塑不同的先備知識與經驗，在個人與文本的互動過程中，將建構屬於自己的知識。Goodman 進一步認為閱讀是一個動態的建構歷程，閱讀的目的是為了理解和獲得作者所提供的訊息，讀者需積極、主動的運用先備知識及經驗去預測以及推論文章的發展，是一種建構意義的過程。在這讀者與作者交流的過程中，即使是同樣的文章，在知識、經驗、文化背景不同下，讀者所接收的訊息也就不同 (洪月女譯，1998)。這動態架構過程中，除了每個人先備知識及經驗差別之外，更重視強調的是閱讀者主動探索的歷程，Neufeld (2005) 也具有同樣的看法，認為閱讀理解主要有兩個特徵，第一、當學生對於的文本理解會因為他們的背景知識和經

驗而有不同，並不是所有文本的解釋都是正確的，第二、理解文本是個主動的歷程，透過閱讀者計劃性的思考的歷程建構意義。

對於閱讀的意義除了是自我能力的展現，閱讀技巧的使用外，國際教育成就評鑑協會在1991年的研究中更將閱讀和素養結合成閱讀素養(reading literacy)，以傳達比閱讀能力更廣的概念。而素養一詞根據學者蔡清田(2010)定義，素養是個體為了發展成為一個健全個體，因應生活情境需求而產生不可欠缺的知識、能力與態度，是知識、能力、態度的整體。可見如套用到閱讀領域上除了知識、能力外，也包含閱讀者閱讀態度的重視。國際兩大閱讀評量PIRL、PISA皆可見對於閱讀的知識、能力及態度的重視，PIRLS 2006認為閱讀素養意指學生能理解並運用書寫語言的能力，透過閱讀各種文章，從中建構出意義，亦能從中學習並主動參與學校、生活中的閱讀活動，同時獲得樂趣(柯華葳、詹益綾、張建妤、游婷雅，2008)。PISA 2009將閱讀素養定義為個人瞭解、使用與省思文本的內容，以達成個人目標、發展個人知識與潛能，以及社會的參與(OECD, 2009)。可見閱讀素養強調除了個人主動參與閱讀歷程外，也包含參與團體閱讀活動，及參與社會的重要性。在PISA 2009報告中更指出閱讀素養強調學生必須能夠透過閱讀而學習，而非學習如何閱讀。

因此研究者就學者之研究和文獻分析的資料將本研究的閱讀的意涵歸納如下：閱讀為一種動態的、複雜的建構性歷程，讀者從文字、語言或符號中解碼後獲得文意的理解，以自身的文化、經驗及認知轉化成訊息產生新的見解，加以同化成為自己的知識，亦能參與學校、社會中的閱讀活動，將閱讀所學知識參與社會。

參、閱讀歷程的發展階段

文字是人類文化累積的基礎，而閱讀是人類文明發展的工具，然則人類的閱讀能力並非固定不變而是隨著個體不同的特徵產生差異，也就是說「閱讀」本身對於不同的年齡、不同的目的、不同的方式、不同的能力的人，產生不同的意義。

一、從不同的閱讀能力來分

從剛開始的單字、單詞到整篇文章的理解，到最後可以推論評價，甚至可以監控自己的學習歷程。Carver 將閱讀的歷程分為四個層次(林清山譯, 1991)：首先，文字解碼，賦予文字在句子中的意義。再者，結合個別文字的意義，瞭解整個句子。另外，瞭解段落與段落隱含的主旨，及原因、因果、假設與意義。最後，評價各種觀念，並思考邏輯、證明、真實性、與價值判斷等問題。歸納四個階段，又可分為兩個部分：前兩者為字句的理解，包含字的辨認、字義接觸和語句整合；後兩者為文章理解，其中的歷程包括文章內容理解和文章推論。上述兩歷程進行中，受到個體自身的知覺監控。也就是說個體能夠意識與覺察每個歷程進行的狀況，如思考學習的歷程，這個字句是否認識，達到所謂的「理解監控」(陳李綢, 1992)。

二、從不同的年齡來分

Chall 依據 Piaget 的認知理論，從學生學習的角度將閱讀的歷程區分為六個階段，稱為「閱讀能力發展階段論」，每一個閱讀階段的發展，皆奠基於前一個閱讀階段，但並不一定前個階段發展完備才能進下一個階段，而且閱讀發展是終身的，即使到了成人階段仍不斷成長(王瓊珠譯, 2004)，其劃分階段與其內涵分述如下：

(一) 階段零 (前閱讀階段): 出生到六歲

此階段未接受正規教育，但已能逐漸熟悉生活週遭所使用的語言、聲音，對於熟悉的故事也能預測其往後的發展且開始認得某些文字，此階段的讀寫行為將是日後的基礎。其中，最值得注意的即是此階段所接觸到的社會群體語言與文化的不同，將影響其日後的閱讀與學習狀況。

(二) 階段一 (開始/正式閱讀教學階段): 六到七歲

此階段相當於國小一、二年級早期，此階段的兒童正在學習「聲音-符號相互符應」的規則，已能覺察到文字跟口說語言的關係，並建立解碼能力，閱讀時已具備初步的預測能力，然而認字的自動化尚未完成，因此閱讀速度緩慢。

(三) 階段二 (確認與流暢性階段): 七到八歲

此階段相當於國小二、三年級，閱讀速度提高，能將音韻特性表現於閱讀中，已具有能發展閱讀流暢與文字解碼自動化的能力，學習者不再拘泥於表面文字的解讀，而能思考文字與其背後所表達語意的關係，使得閱讀的流暢性大大的提高。因此，此階段需藉由閱讀大量熟悉的故事來達成建立閱讀流暢性的目的。

(四) 階段三 (為學習新知識而閱讀的階段): 九到十四歲

此階段學習者的閱讀技巧已足夠，閱讀動機亦改變，已由為了樂趣而閱讀轉變為了教育學習而閱讀精熟且更複雜的文章，透過閱讀習得新知識、新觀念、體驗新情感，此階段閱讀的訊息通常多屬單一角度。

(五) 階段四 (多元觀點的階段): 十四歲到十八歲

教師可以多元的角度提供多方訊息給予學生，內容的長度以及複雜度也相對提高，使學生接觸不同觀點的想法，想法更加多元，在此時學習如何針對訊

息利用不同的角度與觀點加以評論判讀，並能建立不同層面的假設，給予多元觀點的解釋。

(六) 階段五 (建構和再建構的階段)：十八歲以上

此階段的學習者已學會自主且選擇性的閱讀，能對於閱讀資料大量且多元的加以分析、綜合和判斷來形成屬於自己的觀點和批判思考的能力。然而並非每個人到達這個年齡就可以形成此種閱讀能力，只有真正愛好智慧與閱讀者方能達到。

三、從不同的閱讀層次來分

Adler 指出閱讀的層次是漸進發展的，每一層次的發展是前一層次的基礎，不會消失，最高的層次包含了前三層次，因此，提出閱讀的四個層次（郝明義、朱衣譯，2011）：

（一）基礎閱讀：這個層次可以認字，對文句需要做到的是最簡單、基本的程度。基礎閱讀又稱為初級閱讀、基本閱讀或初步閱讀。

（二）檢視閱讀：屬於有系統的概覽，而非隨便或隨意的瀏覽，在很短的時間內，找出一本書的重點。也就是說，能夠知道這本書說的是什麼、書的架構如何或是書裡包含了哪些部份，屬於比較表象的問題，又稱為略讀、預讀。

（三）分析閱讀：在沒有限制的時間內，進行完整的閱讀。這個層次的閱讀，比前兩者來得更複雜、更系統化。此時，閱讀重點在於對文句深入的理解，需要經由讀者的吸收消化和細細咀嚼，閱讀的目的而不只是獲得資訊或娛樂而已。

（四）主題閱讀：閱讀者需要讀很多的書，找出這些書之間的異同，並做相關內容的討論和分析，又稱為比較閱讀。此層次很花時間、花力氣的閱讀，但是卻是收穫最多的。

綜上所述，本研究對象為八年級的國中學生，年齡約略為十四歲，屬於 Chall 的「閱讀能力發展階段論」中階段三到階段四。這個階段的特色是閱讀能力漸漸精熟，大多數學生已從字句的理解進展到文章的理解。閱讀的目的剛從喜歡讀書轉變成為了學習而讀書，閱讀層次也到了分析閱讀的階段。閱讀觀點從單一角度漸漸轉向多元觀點的階段。

這些特色提供接下來研究設計的參考。首先，經過學習已經能夠學會閱讀技巧且更為成熟，閱讀內容的長度及複雜度也較多，已累積許多面向的想法，除了形塑想法外，透過教學加以引導，培養學生批判思考不同觀點的能力。再者，學生讀書的動機改變，轉變成為了學習而閱讀。因此在教學設計上，設計符合其需求及先備經驗的教學方案，加以引發其好奇心將可提昇閱讀動機，有助於閱讀理解。最後，八年級學生漸漸可以接受更多元的觀點及想法，因此進入到此階段後，可以讓他們接觸正反立場，鼓勵他們針對這些立場融合自己的想法，形成自己的觀點，培養獨立判斷思考的能力。

肆、閱讀理解的立論基礎

在過去的研究基礎下，閱讀理解受到許多學科領域的影響，如語言學、心理學、認知心理學等。其中認知取向的教學理論對後代的閱讀理解影響很大，而本研究採用的概念導向閱讀理解教學，更深受其影響。因此，以下就意義學習理論、社會認知發展理論分述如下：

一、意義學習理論

Ausubel省思學生過去學習的狀態，發現學生在接受龐大知識學習時產生困難，因此提出新的學習要與學習者舊有的認知結構取得關連，才能達到有意義的學習。以下就Ausubel意義學習理論的內涵加以探討。

(一) 認知結構

Ausubel 把人類的心靈（即大腦神經系統）視為一個「訊息處理與儲存」的系統(an information-processing and information storing system),具有主動認知，能獲得與保留訊息等功能，而「認知結構」(cognitive structure)，是指個人在大腦神經系統中已經學習與保留的學科知識，包括事實、概念與原則（張新仁，1993）。

這些知識在大腦中形成一個有組織的層級結構。在最高的層次的通則，通常較為抽象性（abstraction）、一般性（generality）與涵蓋性（inclusiveness）；在下層的事實，則較為特殊、具體的事例，涵蓋的範圍則較少。許多學科知識也具有此層級結構。Ausubel主張學習時應由上而下，從抽象到具體。換句話說，學生先學習最高層的通則，之後學習較低層的概念、定義或性質等，最後才學習到零碎、特殊具體的事實（張新仁等人，2003）。

(二) 認知同化理論

Ausubel 提出認知同化理論，主張學習者在學習新的資訊時，會主動將其納入或連結於自身舊有的認知結構，產生有意義的連結，形成一個新的認知結構。可見新的學習必須與學生原有認知結構中的舊經驗與得連結，才是有意義的學習，其中的個體的背景知識是學習的關鍵(余民寧，2002；張新仁，1993；Ausubel，1968)。為了達到此有意義學習，要先具備幾個條件，包括意義的學習材料、學習的先備知識及學習者具有主動意義學習的心向（余民寧，1997；張新仁等人，2003）。從學生閱讀的文本的設計、背景知識的引起及策略的使用開始塑造有利於學生學習的情境。

為了達成有意義的學習，Ausubel 提出六個學習原則：

1. 機械式的學習：

意指只強調零碎訊息的逐字記憶，將之強行併入原有的認知結構，而不作意義上的聯結。讓學生以反覆背誦、只記憶其文字表徵，缺乏系統性的理解，無法學習的概念之間無法進行有意義的連結。但 Ausubel 並非完全反對機械式的學習，而是認為學生在龐大的知識概念時，應該利用系統性地學習方式，才能盡量保持學習材料或認知結構的完整性；對於單字意義的記憶，學生有時利用複誦的記憶策略，也是能夠促進後來的意義學習（張新仁，1993）。

2. 前導組織：

學生在面對新知識時，會用自己既存的概念去檢視、核對所要學習的新概念，試圖把它納入自己的認知結構內，進而同化成為自己的知識。由此可知課程設計上，先將教材中的抽象概念呈現出來，使其與學生的先備知識相結合，有利於學生的學習。Ausubel 將此種新舊概念結合而有助於學習的教學導引性材料，稱之為前導組體（張春興，1999）。前導組體就是一種有意義的學習綱要，可以協助學生將新舊概念相互聯結。

3. 漸進分化：

概念的發展隨著學習歷程不斷的成長，在不停地分化、調整、精緻化，新訊息不斷地與舊有知識間產生新的聯結，讓概念逐漸變得更精緻、充實、包容性更廣大。因此教材呈現的順序，先符合前導組織的架構，之後才漸進分化的方式，從上而下，先教導一般性概念才漸進到具體事例。新知識與舊知識間勢必產生新的聯結，整個認知結構重新調整，此時新概念的進入不再只是單純的獲得而是分化。

4. 層級學習：

在 Ausubel 的學習理論中，主張人類學習所得的知識，其認知結構中是以層級組織的方式貯存知識。因此，學生學到新的、具涵括性，並且可以把既存的概念含括在其下的新知識時，新知識就和既存於認知結構中的概念產生一種上下垂直的層級結構。

5. 統整調和：

統整調和在學習上扮演相當重要的角色，統整調和如同學習者新舊概念間的同化（*assimilation*）作用。換句話說，當學習者在新知識與原有概念間出現新的關連時，原本的知識結構將擴增；但有時概念間會發生衝突的現象，此時學習者便會有意識地分辨、調整與修正，這樣的歷程即產生概念的統整調和。藉由這樣的水平與垂直的連結，概念代表的意義變得更多更複雜，學生在量或質的學習更加成長，這交叉連結的歷程也是統整調和。

6. 含攝學習

認為新知識常被包容在較一般性的概念之下，但也可能較學習者原有認知結構的概念更為一般化，或是平行的概念連結關係；而在新學習的概念與舊概念同化的過程當中，學習者的認知結構將產生改變，重新形成有層次、有系統的認知結構。這樣的歷程 Ausubel 就稱為「含攝」，且包含兩種：一種為「衍生含攝」，即是新概念與既存概念連結的連結；另外一種則為「相關含攝」，改變、擴充與加強了現存概念的意義且賦與了新的特徵（Driscoll, 2000）。

綜上所述，有意義的學習就是幫助學生將新知識與學習者就有知識相連結的過程。因此，從議題的選擇、文本的設計上必須要著重於從學生背景知識出發，且幫助學生在此新知識納入自己知識的的層級體系，這樣的層級體系可以

運用圖型化的結構圖幫助學生思考，經過統整調和、漸進分化、含攝學習歷程學習。

二、社會認知理論

智力發展只能從兒童所經驗的歷史與文化的脈絡來瞭解，並且認為發展受成長環境中的符號系統影響，可見社會文化是影響兒童認知發展的重要因素（張春興，1996；張文哲譯，2005）。在 Vygotsky 的認知發展理論中，最受教育界重視的是他所提倡的「潛在發展區」。「潛在發展區」又稱為「可能發展區」、「近側發展區」，是指一段介於個體本身自己所能達到程度，與經由其他人的指導或能力較佳的同儕協助後所能達到的程度，兩種程度之間的距離。在這情形中，所給予的協助，就是鷹架作用。可讓學生藉此搭架超越原來的認知層次，發展出更高層次的心智能力。

吳慧珠（2003）指出 Vygotsky 認為概念包括「科學的概念」和「自發的概念」，前者可藉由一套技術性的教育方式來教導學生學習；後者是不經由特定的教育學生就能自然獲得的概念。此外，Vygotsky 認為概念發展階段經過隨意期（heaps）、雜思期（complex）、潛在概念（potential concepts）與真正的概念（genuine concepts）等四個階段；剛開始兒童多數的認知是來自自發的概念，根據一時的主觀而形成，當兒童發展到科學概念階段時，就能真正理解和內化符號、字義以及心理工具，並自主地運用心理工具來協助思考，不會以自發概念來思考。Vygotsky 認為兒童的行為發展會發生在近側發展區的範圍之內，在兒童獨立學習的最低表現與接受協助情況下的最高表現，呈現不同程度的分布情形。潛在發展區隨著學生的思考和知識水準不斷成長與改變。在這段期間，學生的意識和控制是由老師協助，直到兒童能掌控新功能或概念系統。老師扮

演鷹架功能，協助學生內化外在知識，使之轉換為受意識控制的工具（陳宥儒等人，2008）。

張文哲（2005）表示當兒童有進一步發展時，成人可調整其介入程度的情形。當兒童有困難時，成人應該增加對兒童的指導性（directiveness），但指導程度應止於提供支持，而非替他完成作業。而吳慧珠（2003）表示 Vygotsky 的認知發展理論核心，是「社會文化層面」對個人認知的影響，這種觀點在學者廣泛地進行跨文化研究之後，目前已經普遍被接受。

可見學生在學習的過程中，不只是個人心理歷程的轉化，而是經由教師及身邊同學的協助，藉由鷹架作用，提昇學生潛在發展區。也證明經由他人的協助，可以提昇學生學習能力。

伍、本節小結

綜上所述，可見閱讀也不再只是個人坐在椅子上，不斷重複讀著、看著書籍就能獲得學習。開始重視學生內在的心理歷程，透過方法幫助學生在閱讀中建構自身意義，而學生過去的背景知識及社會互動的參與是幫助學生提昇學習的關鍵因素之一。

因此，對本研究設計的啟示，首先，證明了概念導向閱讀理解教學重視的閱讀策略、社會互動、概念性知識等的理論基礎。再者，在教學方案的設計上，從文本的設計，憑空設計而來的內容，必須來自學生長期觀察且具有背景知識的時事新聞，提供學生學習的前導組織，有著於讓學生將新知識納入舊有知識的知識架構下。另外，透過各種閱讀策略引導學生心理的運作，並透過概念構圖，將內在心理歷程外顯化，形成概念性知識。閱讀不再只能獨立進行，透過分組合作的社會互動的歷程，引起學習動機及增進學習收穫，不管是老師或學

生都可提供學生鷹架作用，拓展學生的潛在發展區。最後，在年齡上八年級的國中學生，已經跳脫喜歡讀而讀，而是到達為了教育而閱讀的階段。因此，在文本素材選擇上，除了符合其生活經驗外，更重要的是要蘊含足夠的知識量。不只如此，更可提供多元角度或立場的內容，讓學生學習如何看出其立場，培養學生批判思考能力。



第二節 閱讀理解在公民科的重要性

閱讀理解在過往的公民科教學中沒有被重視過，因為他並非公民科的教學目標。但如今學生的閱讀理解能力與公民認知的學習、公民資格的養成及社會參與的能力息息相關，閱讀理解教學也非少數科目的專利，分述如下：

壹、學習公民科的知識結構

公民教育的內容相當廣泛，包含政治、經濟、法律、社會、文化、心理、道德、倫理、教育等學術領域，可見社會科學的知識為公民知識的主要來源（張秀雄，1998），這些學術領域目前在我國通通含括在社會領域公民科中。因此，從社會科知識結構的探討，可以窺見公民科知識結構的樣貌。以下先從學科知識結構本身探討起。

學科知識是人類的文化遺產，學校的目的即是在傳承此種文化遺產。自從 Bruner 提出「認知發展」的教學主張，課程的觀點開始隱含提供學生一套適用於各種情境的基本的認知技能。這樣的課程重點擺在學生要學習學科的知識結構，也就是說，學會知識結構本身的邏輯秩序與構成各學習領域特徵的概念架構上（Bruner, 1966）。可知這些知識結構是由事實組織與集合概念組合而成。Schwab（1964）進一步指出所有的學科可以呈現出三種結構：一、組織結構：將知識領域相關的部份，有秩序地統整在一起產生整體性的意義，並能區隔與其他學科間的差異性；二、概念結構：概念是包含重要屬性或特徵的同類事物之總稱（鄭麗玉，1993），故概念結構是指將學科知識系統地整理出具類別、範疇與層次性的概念體系，藉由此學科知識將可被簡化，有利於推理、決策或問題解決等思考活動；三、語法結構：採用語言或其他符號進行意見的對話與溝

通，也就是說應用這些具有邏輯關連的概念群加以辯證、演繹來傳遞經驗並推廣其成果。從上述知識建構的歷程可知事實、概念是構成知識的基本單位，也是教材組織的核心。因此教師的教學是在協助學生能夠瞭解概念的意義以及概念間的關係，進而連結原理原則，最後建構成自己的知識體系。

社會科的知識結構也是由「事實、概念、通則」三個主要元素組合而成。黃炳煌（1991）認為社會科是一門整合有關人際關係的經驗知識的統合科目，其目的則在教導學生熟諳社會科學的知識結構（包括概念和原則）和探究方法，藉以澄清價值，做理性之決定，並據以採取行動。不只如此，國外學者 Woolever 和 Scott（1988）提出社會科依照其內在階層性，可以分為事實、概念、原則和理論等四個要素。其中事實是客觀存在的人、地、事、物與事件；概念是經過感覺、歸納與抽象化的過程，把同類型的事物中共同屬性抽離出來，以符號（如文字）表示；原則是由二個或二個以上的概念結合而成的通則；至於理論，則是以前二者為基礎，將人類某一部門的經驗與知識綜合成有系統的集中表現，為最高層次。可見社會科知識結構由概念貫穿整個知識形成的歷程，概念的學習是學生學習的重點（Ellis, 1981）。

公民科與社會科在學術領域高度相似性的狀況下，社會科的知識結構如此，公民科也是一樣。換句話說，公民科的知識結構也是在一個核心主旨下，貫穿所有的概念和主題。因此在教學上強調要學生學習公民科的基本結構，即各種基本概念、基本原理以及它們相互之間的邏輯關係，強調使學生參與知識的建構、結構的學習過程，以掌握知識的整體性以及事物之間的關聯性，而不是掌握零星的記憶或是最後的結論（彭如婉，2004）。因此，不管是社會科或公民科學習的步驟，首先，透過對事實的認識從中歸納共同的屬性，以發展社會學科

的概念；再者，找出概念間的關係，並透過概念與事實的結合，建構社會科的原理原則；此外，從現實社會的具體事實，驗證已知的概念、原則或理論。最後，經由前三步驟，把社會學科的重要知識，透過歸納與演繹的學習過程，內化為學習經驗並改變行為（陳國川，1995）。

綜上所述，不管是社會科或公民科的知識結構都是由事實、概念與通則垂直性結構組成。學生要學習掌握整體性的知識結構，而非零碎重要資訊，而如此概念性知識的形成與學生本身的背景知識相關。因此，在教學主題選擇上，要從學生背景知識出發，有助於新舊知識的連結。再者，概念構圖可幫助學生瞭解事實間的關係，找出彼此間的層次形成概念與通則，建構整體性的知識結構。

貳、培養民主社會的公民資格

廿一世紀以後，公民社會意識普遍抬頭，民主洪流推波助瀾下，擴張了人民的角色，如近年來的苗栗竹南大埔都更事件、洪仲丘受虐事件引發的公民行動，都是人民主動發起，透過網路、社群網站的串連所引發的公民運動，可見在民主深化（democratic deepening）的今天，我國的學校公民教育漸漸地轉型到當前以「政治民主化（法治化）、經濟自由化（國際化）、社會多元化、文化本土化（在地化），以及公民意識主體化」為價值取向的公民社會體制（莊富源，2007），在這樣的公民社會體制底下，對於公民教育的目標導向的觀點與過去相比產生差異，也引發對於公民資格觀的討論。對於此的討論主要從自由主義（liberalism）、多元主義（multiculturalism）、社群主義（communitarianism）、及公民共和主義（civic republicanism）等四種不同理論模式來探討。這四種主要的「公民資格」教育觀，主要在探討公民與國家或社群間的關係、公民的主

體價值、及公民德性等方面的論述。它們在某些觀點上意見相左，譬如自由主義與社群主義對於公民與國家或社群的關係之主張；但也有某些觀點卻是相通的，如強調公民的主體價值，同時也提出公民德性的目標與方法。

而我國的民主發展進入鞏固階段，公民資格的論述應該朝向一種符合社會正義思潮所需的公民教育「基本架構」(basic structure) 為其主軸核心所在，也就是能夠整合及實踐自由主義的重視「個人權利」(personal rights)，多元主義的發揮「肯認差異」(recognize difference)，社群主義的凝聚「社群認同」

(communities identification)，乃至於公民共和主義的闡揚「國家共善」(state's common good) 等有關的行動主張。藉以形塑具備一定良好素質、態度和認同的公民，建構一個理想而現代化的「公民社會」(civil society) (張秀雄、李琪明，2002)。

而這樣的公民社會如果要運行不墜，除了建構在一套思想和價值體系上，更重要的是制度內的成員需要具備某些習性、態度或信念。也就是說單靠制度的建立，不足以支持民主政治的維持與發展，一套制度的成功與否的關鍵在於，學生公民教育的養成過程。只要社會大多數成員的思考方式，生活習慣、價值取捨與行為模式，符合公民社會的精神，就越能達到現代化的民主國家的理想。

而民主國家需要的公民具備怎麼樣的習性、態度或能力呢？內涵至少包含三個面向：

一、知識層面：

此一面向主要透過社會科教育提供公民生活所需的知識：如人類學、政治、經濟、地理、歷史、政治知識、心理學及社會學等學問的基礎認知 (Wangen, 1987)。以這些科目使公民具備基本的公民知識，從而成為一個知識豐富、見聞

廣博的公民 (informed citizen)。Wangen (1987) 認為瞭解社會科觀念和原則將給予學生力量，讓他們有能力去解釋和幫助他們發展事實，這些觀念、認知和分析的問題時常改變，就像新的知識和思考方法會不斷發展一般。這些觀念包含人類學中的文化、語言、價值及制度。經濟部分包含稀少性、機會成本、消費及生產。政治科學方面的公民資質教育、制度、領導、意識型態及公共政策、社會學則有文化、制度文化、制度、規範、團體及改變。Engle-Ochoa (引自王錦雀，1998) 則認為除了有關政府的知識、結構、組織及程序外，應包含一些強化公民知識的素養，如 1.環境研究 (包含環境問題、地球、地理、人與環境關係等)；2.制度研究 (包含法律、政治；政治、社會、及國際關係等方面的制度)；3.文化研究 (包括文化的差異性、相似性、普遍性、文化的消長及尊重不同尊重不同文化)；4.社會問題；5.做決定的問題 (包括知識的取得、包括知識的取得、溝通、價值等)；以及 6.公民實習等。具備上述知識後能成為有活力的思考者、有能力做決定者及對人群提供公平條件的主動參與者。綜上所述，公民社會所培育的公民在知識內涵上除了社會科知識之外，尚包括對於環境、文化及社會認知的素養，及自我個性與群性間的發展，並強調學習內容與與生活經驗相互連結。

二、技能層面：

在民主社會中，公民的角色不只是成為擁有權利的接受者，而是具有知識和能力的參與者，Gutmann (1993) 認為自由社會的公民教育的教育目標就是達到「有意識的社會再製」(conscious social reproduction) 的理想，也就是要培養社會成員有能力參與和創造彼此共享的社會，姑且不論對教育的社會再製功能抱持支持或反對立場的態度，但在這樣一個社會中，每個成年人可以因為充分

準備而達到共治的理想，而社會應該教導所有的兒童，具備參與的能力，並共同形塑社會。因此對於公民所要求的是培育民主社會所需要的能力，而非強制的告訴公民什麼才是正確的意見，也不是告訴公民什麼才是最佳的選擇。相對的，學校教育應該培養的是邏輯思考、批判反省、公平論證等等的相關能力，使兒童經過教育的歷程，具備未來參與公共生活的技能（張秀雄，1998）。因此，公民想要有效的參與民主的過程，除了知識之外，也包含參與社會的技能層次，Stradling 將此技能方面分成智力技能、行動技能及溝通技能（引自董秀蘭，1998）。此外 Wangen（1987）也提出要發展學生具備獲得、組織、評價及報告資訊的能力，藉此能解決問題和澄清議題。上述國外學者針對理想的公民資格教育，在技能層次提出不同的看法加以比較統整後，可分成獲取與運用資訊的技能、智力的技能、溝通的技能、行動的技能等四類的培養，分述如下：

（一）獲取與運用資訊的技能：

- （1） 個體自己必須要能知所尋求知識，而不是任憑別人的恣意灌輸知識，也就是要能具備媒體的批判識讀能力。
- （2） 學習運用資訊科技及大眾傳輸媒體，從而獲取最新資訊，成為終身學習者。
- （3） 透過不同組織方式來運用這些知識，藉以發展出更多的思考技巧。
- （4） 透過思考以幫助做決定和應變不同的解決方法，方法擇定後，必須有所行動，行動後進行評估（引自王錦雀，1998）。

（二）智力技能：

- （1） 具備解釋、評估政治訊息及證據的能力。
- （2） 具備運用基礎的政治概念及原則，組織、評鑑資訊的能力（包括確認與

調查問題；驗證所獲訊息與證據的可信度；從證據當中找出因果關係等)。

- (3) 擁有證據基礎下，能夠建構合理的論證及採用理性思考政治問題的能力。
- (4) 辨認某些特定政治行動在做與不做當中可能的後果及評鑑行動結果（包括對他人的影響）的能力（引自董秀蘭，1998）。

（三）溝通技能：

- (1) 透過適當媒介（口述或畫面）表達自己的利益、信念和觀點的能力。
- (2) 參與政治討論和辯論的能力。
- (3) 辨識、理解他人（包括自己不贊成）的利益、信念和觀點的能力。
- (4) 運用同理心的能力(例如：站在他人立場思考可能的偏好)(引自董秀蘭，1998)。

（四）行動技能：

- (1) 參與公共決策過程的能力。
- (2) 有效影響或改變政治形勢的能力，包括邀集志同道合的人士，成立委員會，召開會議；結合有助於發展政策、提供經費及其他必要援助的個人與機構；向社區團體發表正式演說，爭取重要人士支持；編輯相關宣導資料及報告書，以擴大支持基礎及影響力（引自董秀蘭，1998）。

三、態度和程序層面：

Prattee 認為公民能夠為了公共利益，而能注意並體貼他人感受、需要和態度的行動意願，也就是說他含括待人公平、善意和機智，以及對社會提供適當服從的一種義務與責任（引自王錦雀，1998），此內涵養成後，將可促進公民行

為的高雅端正，使每一個人能尊重彼此尊嚴與人性價值的態度相互對待。除了個人特質的體貼與尊重外，還包含對於公共政策的注意及在討論選擇中，可能涉及的道德與倫理層面的問題。因此 Boggs (1991) 認為公民的態度可以表現在更開放的態度，考量其他不同的觀點，從初步意見到周詳的觀點，並欣賞他人提供的事物。也就是說能具備差異的容忍，理性討論與對話，並尊重不同的價值觀等態度，Galston (1991) 在分析自由民主社會包含擁有憲政體制、多元社會、市場經濟、重視私人財產權及個人權利等特徵後，舉出人民需要具備的態度，以下列四種層次加以表示：1.一般德性：勇氣、守法、忠誠；2.社會的德性：如獨立、寬容差異；3.經濟的德性：如工作倫理、適應性等；4.政治的德性：如有能力辨別也尊重他人的權利、願意只要求他人付得起的代價、凝聚多元社會中離散的向心力、有能力評估公務人員的表現、願意投入公共事務的討論等。

易言之，身為自由民主國家的公民，應具有寬容、公開討論和理性的對話，以及處在不同的價值主張的討論上能夠雙方彼此尊重、自我批判和反省的能力 (林火旺，1995)，特別是在政治事務的討論上公民應具備下列八個特質的陶冶 (引自董秀蘭，1998)：

1. 願意關心並參與政治事務。
2. 願意對政治事務與訊息採取批判態度。
3. 願意陳述採取某些特定論點或行動的理由，並期望他人的解釋和回應。
4. 尊重形塑及抱持政治意見的各種論點。
5. 樂意接受不同與己的論點和主張，以促成自己的政治態度與價值的轉變。
6. 以公平的價值作為判斷和決策的標準。
7. 對各種政治的抉擇。

8. 對不同理念、信仰、價值和利益的寬容。

由此可見，一個健全穩定的民主國家，除了依賴符合公平正義的架構之外，更有賴於作為公民的人能具備良好的公民態度與素養，唯有如此民主國家才能鞏固長久。而這公民的態度與素養表現在公共議題的討論上，除了高雅、謙恭特質外，在互動過程中不管個人立場是贊成或反對，主觀意願上是積極面對或是消極配合，都必須要關心且瞭解這個公共議題，在與他人討論時，必須具備對差異的容忍，理性的討論對話，與尊重不同的價值觀念，藉以解決公眾問題。

綜上所述，為了創造一個由學識淵博、充分賦權的公民所組成的民主社會，公民需具備上述三個面向所包括的認知、態度與技能。Macedo (1990) 也同意一個良善公民需具備某些特點，包含願意尊重他人生活，自我批判反省的能力，願意實驗、嘗試並接受新的事物等，這些特點有助於自由社會的發展，也有助於實踐公民責任。可見民主自由社會的公民，上述這些特點需要同時具備，無法偏廢。首先，為了成為知識豐富、見聞廣博的公民 (informed citizen)，需要透過大量閱讀關於社會、環境及文化的相關資訊，才可獲得知識，而這裡指的閱讀不是從眼前看過而已，要在腦中形成有意義的想法，也就達到有效閱讀，需要具備閱讀理解的策略。再者，閱讀的內容來自書本、網路、大眾傳播媒體，身為民主國家的公民，面對這些資訊如果一味的接受，很可能被蒙蔽產生誤解或偏見，因此要培養公民能成為民主國家能夠獨立思考的參與者，而非接受者，由此可見具備高層次閱讀能力批判思考的重要性。最後，在民主社會當中最重要的是能具備容忍差異、理性討論與尊重不同的價值觀念。透過閱讀書籍，可以經歷別人的故事、感受別人的情境，進而思考事情，培養同理心，瞭解每個人差異，進而尊重不同的價值養成過程。從以上觀之，無論哪一面向的養成，

都可透過閱讀來達成。

參、社會科的識讀能力

公民科的內容廣泛，包含政治、經濟、法律、社會、文化、心理、道德等大部分取自社會科學的知識，兩者關係密切。此處特別使用社會科的識讀能力，而非公民科最主要是要突顯社會科與公民科的差異及所需的識讀能力，前者為價值中立，後者則有價值導向（張秀雄，1998）。在此社會科的識讀能力著重批判思考能力中的價值中立性。學生透過閱讀不只是單存獲得民主國家所需具備關於社會科的知識，接受國家社會傳達的價值，而是突顯出學生面對文本能夠獨立批判思考的識讀能力。換句話說，學生能夠不需經過任何人的協助下，能夠靠一己之力，有能力去批判文本，從眾多觀點去解讀文本甚或是寫出反對觀點的文本，如不具有這樣的能力，就會形同某種形式公民文盲，只能閱讀文字本身，而非認識這整個世界（Reidel & Draper, 2011）。然而培養這樣的公民目標不是在反國家、反社會。相反地，是培養對所生存的國家、社會能具備參與並負起社會責任的能力，不只是參與的意願而已。因此學校教育的目標，在於培養具有社會責任與批判意識的公民（Selvester & Summers, 2012），

社會責任的教育學觀點，在對於學生的識讀能力上，建構在社會正義的基礎下，採取批判的方法去教導和學習，並明確地認同權力和自我議題的重要性。其中所謂的批判的教與學，在於教學過程中學生和老師必須能一起產生和質疑文本，並且分析語言的選擇、目的和可能的意義，探索這文本在社會地和歷史地定位。並進而省思一些問題，這些文本獲得的利益是否來自別人的犧牲？什麼樣的概念、信仰和假設充斥於這作品當中？誰能夠得到這些文本、使用它們和評價它們？還有什麼樣的內容從讀者的假設當中消失了？社會責任教育學假

設，透過挑戰和改變青少年的種族主義、性別主義、階級主義和其他由這些文本所組成的意識型態框架，它們將成為具有認知涵養的公民，而非只是容易被說服的民眾（Selvester & Summers, 2012）。

從以上教學的過程及省思的問題可知，社會責任識讀能力教育的觀點鼓勵青少年在民主社會當中成為具有批判能力的參與者。教導學生從社會責任觀點的學習，幫助學生發展批判性在地的、國家的和全球的公民資格觀的技巧，並且將所學習到的內容連結到社區和全世界。

社會責任教育學將教與學建構在一個由精神部分（培育社會責任的狀態和能力）、科學部分（證據為基礎的實作與測驗）和技術部分（課程和教育學）三個獨立部分所組成的框架下，分述如下，如圖 2-1 所示：

一、精神部分：

社會責任教育學精神部分的特徵，在對於基礎權利的支持和保護，進而發展、學習及成長自由與自尊。精神層面支撐著學生和老師個人的權利及責任感，為了公民社會、經濟文化及以社群為基礎的人類權利，採取在地及全球化的行動。當結構主義和批判理論和知識及權力連結在一起，社會責任教育學的精神部分將成為維繫生命的第二個識讀能力課程，果真如此青少年將能自我導向做出明確的、批判性選擇，發展出屬於青少年世代的公平正義的社會。

為了社會責任教育學的發展與存續，某些狀態、權利和責任感必須存在。對教育者來說，創造允許青少年具有社會責任感的狀態，教育者們必須瞭解青少年自我發展的歷程，且本身必須擁有培育社會責任的能力。實踐社會責任教育學，教師和學生一起以社會結構的角度質疑知識，觀察歷史的發展及知識來源的含意，及審視知識如何為特定政治、社會及經濟利益服務。最終目標是希

望引導學生和他們所擁有的知識發展出批判的關係，其中社會責任的教育觀的核心精神是承諾、參與、最後在這些知識的薰陶下採取行動(Aronowitz & Giroux, 1985)。因此為了培養社會責任教育觀的精神部分，教師和學生需透過引導、反思、評鑑及改善，以達到欣賞和尊重人性的多元性、建構人與人間的信任感及社群意識。舉例來說，只要教師和學生擁有這些能力，對於發生在身邊的飢餓問題具有快速回應的能力，能夠深入研究飢餓和貧窮的原因，尋求改變貧窮狀況的社會結構問題。

除此之外，社會責任教育學也注意心理學領域中，社會情緒學習的重要性，也就是重視學習的情緒智商。因為即使生活在由社會正義所架構的現代社會，人們在社會文化的薰陶下，具有批判識讀能力及各種學習的策略，在教師和學生共同創建的學習社群中，為了做出決定並解決問題，仍然需要具備合作學習、衝突解決、自我察覺和衝動控制的技巧(Goldman, 1998)。

二、科學部分：

社會責任教育觀在科學的部分，允許教師基於自己的信念、假設、過去經驗、專業對談及閱讀，作為在教室專業判斷的基礎。因為許多的實踐和測驗都是教師累積經驗的資料庫(Ferrance, 2002)。其中教師必須判斷是否這些證據是否來自聲望、可供信賴的來源。教師可以使用來自學校標準化的測驗和教師評量來蒐集資料。藉此瞭解學生需求，在課程當中建立一個適當的啟始點，並且監控自己的教學和學生學習的程序(Slavin, 2002)。換句話說，透過這些的資料，教師可以改善學生的學習成效。

以證據為基礎的教學，需要設計能夠引發學生思考的作業，這些作業中的問題，必須是重要且值得被研究的問題。老師在設計這些問題和策略時，必須

考量到學生在解決問題時，能夠反應出對於理論的了解，且實際經歷過整個研究歷程。這個研究結果，必須能夠明確地表達緊密的邏輯脈絡，藉由已經知道、發現和觀察為基礎，提供說明，結論和行動。教師本身必須檢視自己，是否也能實際參與以研究基礎的方法和決定當中。教師藉由採用多元評量工具，蒐集獲得多元領域和面向的資料，計畫及選擇有意義且適當的評量。

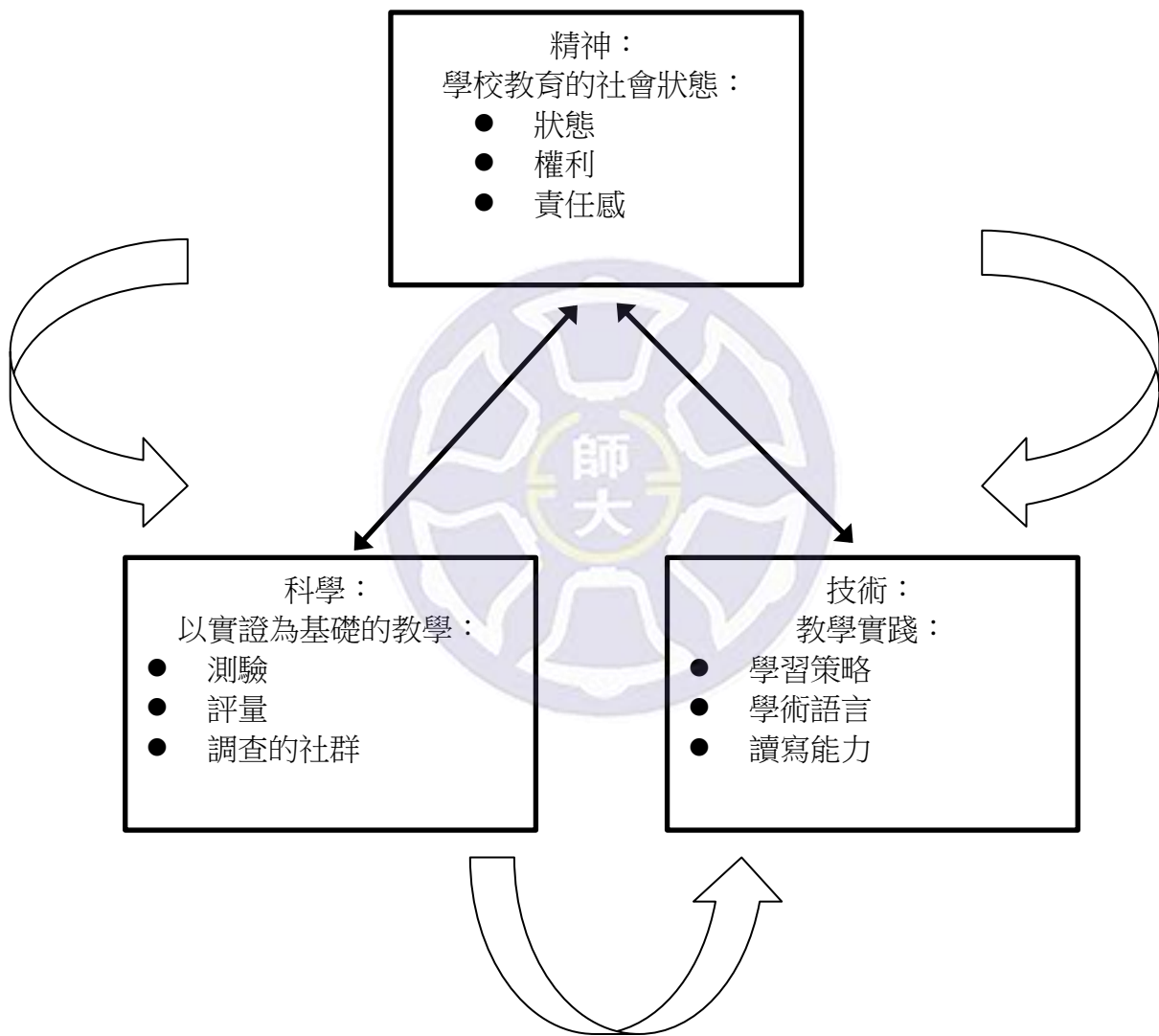


圖 2-1 社會責任教育觀

資料來源：A Socially Responsible Pedagogy (p.30), by Selvester, P.E., & Summers, D.G., 2012, New York, NY: Teacher College Press.

三、技術部分：

社會責任教育學的技術部分，表現在有想法的反思和創意的行動。這些想法及行動受到教師本身經由實踐後產生的批判性懷疑，或學生本身自我的興趣和動機所激發（Darling-Hammond, 2005; Zeichner & Liston, 1990）。能夠知道何時及如何採用一個人主觀的知識、教育觀、學習和發展的理論及教學策略是一門藝術。在教與學的過程中採取「懷疑的態度」將有利於教師的反思

（Cochran-Smith & Lytle, 1999），因此教師必須採取批判的觀點，挑戰每天日常生活中習以為常的行為模式。在這過程中我們教導給學生的知識、技能和社會脈絡將被重新審視，省思教學歷程中是賦予學生力量，又或是本身以自我的力量去凌駕學生。教導青少年社會責任識讀能力的藝術，需要將語言和識讀能力定位在有力量能夠產生改變的工具。聰明的老師，批判地評價社會、政治、和經濟結構，並找出隱藏在表現下的原因和不公義的地方，幫助青少年閱讀和思考。

教師開始透過留心每個決定，是否有文化上或學科領域相關性，藉此轉型它們的教師與學校。舉情境學習架構為例，教師讓學生在多元學習者的社群當中，並沉浸於有意義的學習事件內（Lave & Wenger, 1991）。藉由批判的練習，教師和學生必須拋開依附在心理的事件或其他識讀經驗，重新以批判的角度去檢視和社會及文化脈絡和目的的關連性（Calderwood, Mazza, Ruel, Favano, Jean-Guilluame, Mcneill, & Stenerson, 2008）。且這裡的識讀能力的培養並不侷限在文字內容上，更包含其他多元的文本，如部落格、電子郵件、網頁、視覺影像、電影、廣告、雜誌和其他電子來源。藉由採用明確的教學教師設計識讀能力的課程，以有意義的學習為目標，不只是訓練或死背知識而是有系統的，以

學習者為中心的活動，包含模仿、指引的練習，和獨立完成任務的機會（Hall, 2002）。藉由師徒制的模式，學生和老師透過分享知識、技巧和專業意見，創造一個成功的合作模式。

綜上所述，讓青少年具有識讀能力為社會責任教育學的目標，使得他們具有社會正義的社會責任感，進而在多元的文化及語言的全球社群中具有國際視野。以此為目標的狀況下，教師和學生必須更家運用識讀能力，不管是閱讀小說和社會科課本。學生必須能夠批判各種形式的文字資訊，小至卡通大至議會文件都能看到其中的意義；也就說能從議會文件中發現政府如何花費大眾所繳納的稅款，並能加以解釋。再者，對於不管是國內或是國際的大眾傳播媒體提供的新聞，他們能找到其他資訊的來源，並且比較國際間不同媒體的觀點。青少年的社會責任教育觀是一套透過對話給予學生自由的表達和交換意見的的時間，且提供影響並改變所身處的社群機會。為了達成這樣的理想，教師需要時常反思並設計適合學生識讀能力培養需要的課程。教師以實證為基礎的教學專業看法和測驗方式，將豐富了整個教學歷程，因此本研究不以教科書為學生閱讀的文本，培養學生能夠看懂各種文本的識讀能力，而不侷限於應付考試的參考書。

肆、本節小結

閱讀理解能力成為公民科學習的關鍵。公民科的知識結構的特性，本身就適合以閱讀策略如概念構圖來學習，且藉由閱讀策略幫助學生具備基礎公民認知。不僅如此，公民資格的培養除了知識層面外，還有技能及態度層面。從技能層面來說，其中獲取與運用資訊及智力技能就是閱讀理解能力得運用，最終期望藉此參與公共的能力。而公民態度的培養，需要透過閱讀瞭解內容，培養

同理思考，尊重差異的價值形成。閱讀理解能力最終是培養學生省思與評鑑的能力，也就是能夠透過學生本身的知識思考文本內容與形式，在社會科中將這樣的能力稱為批判思考能力。不受限於文本的內容與形式，從文章背後省思權力的關係，培養對於民主社會的參與與責任感。可見閱讀理解在公民科有其價值性。



第三節 概念導向閱讀教學的意涵及相關研究

壹、概念導向閱讀教學的意義

概念導向閱讀教學最早是由 Maryland 大學的全國國民閱讀研究中心 (National Reading Research Center, 簡稱 NRRC) 和 Georgia 大學共同贊助的計畫。這套閱讀理解的教學系統, 對象是為三到五年級學生, 在閱讀教學過程中, 透過活動及科學書籍學習閱讀的策略及科學概念, 這套教學系統補充學校科學及閱讀教學課程的不足, 提供了閱讀策略、科學概念及詢問技巧的課程。

雖然閱讀理解教學的架構或模式很多, 但概念導向閱讀教學有別於其他課程架構, 只單獨重視文本內容的瞭解或閱讀策略的學習, 而是將上述兩種連結在一起, 在理解特定主題文本的內容中, 同時學習使用理解策略 (Liang & Dole, 2006), 希望透過特定主題及閱讀理解策略的知識, 提高學生學習的欲望及參與, 希望學生可以在有興趣的主題上, 學習更多及更深入, 可見概念導向閱讀教學最重要的特色是除了閱讀策略教學外, 更重視學生的動機及閱讀參與。這樣將多元閱讀策略運用在閱讀教學的研究是很少的, 然而更進一步將學習動機與閱讀策略連結的研究更是稀少 (Guthrie, Wigfield, Barbosa, Perencevich, Taboada, Davis, Scaffidi & Tonks, 2004)。所以概念導向閱讀教學是一種結合了閱讀策略教學、概念知識以及支持學生的學習動機之教學計畫。重點在於促進閱讀參與和閱讀理解, 透過教導閱讀策略、科學概念和探究能力以及明確支持學生內在閱讀動機的發展 (CORI, n.d.b)。另外除了科學的概念性知識可以使用外, 此教學策略也可同時運用在社會科及其他學科領域上, 其學習成效也優於傳統教學的學生 (What Works Clearinghouse, 2010; Guthrie, Meter, McCann, Anderson &

Alao, 1996)。因此本研究以概念導向閱讀教學融入公民科，提供教學現場教師面對學習成就不佳與動機不足學生的狀況不同的思考方向。

貳、概念導向閱讀教學的理論架構

在過去對於閱讀研究的基礎下，成功證明了閱讀不只是視覺經過的歷程，牽涉到內在心理、背景知識及社會情境脈絡等各種因素。本研究整合這些理論的基礎，在教學上追求學生能閱讀參與（reading engagement）。閱讀參與的理論架構是整合動機理論、閱讀理論和認知策略理論。Alverman 與 Earle（2003）認為沒有閱讀理解的技巧和學習閱讀的動機，學生學術研究的發展將受限。

Stipek（2002）也持同樣的看法，認為越來越多的證據顯示閱讀策略和閱讀理解技巧的增加，除了需要大量的努力之外，更重要的是動機。可見閱讀動機與閱讀參與對於增加學生閱讀理解具有相當的重要性。而概念導向閱讀教學是少數經過各種研究，結合動機支持與閱讀策略教學來提升學生閱讀理解的教學架構，因此課程進行中重視學生的閱讀參與（engaged reading），期待將學生培育成參與讀者（engaged reader）。閱讀參與指得是在閱讀中，結合動機和策略的功能（Newman, Wehlage, & Lamborn, 1992）。參與讀者在不同的脈絡情境下閱讀許多不同的文本與素材，且參與的讀者能自己決定，基於什麼樣的目的而閱讀，可能是獲得知識或與社會互動。他們可以為了自己的目標產生動力去閱讀。這樣的動力引起學生運用更高階的閱讀策略在閱讀中（Dole, Duffy, Roehler, & Person, 1991）。因此，就概念導向閱讀教學的面貌從從學生及教學面向加以分析：

一、從學生的面向來看

在此教學架構中，最常使用「參與」（engagement）這個名詞，「參與」代表閱讀過程中同時激發動機（如興趣的產生）及使用認知策略（如自我監控）

的過程。學生「參與」與否，可以透過學生認知的努力、毅力及在閱讀上的自我導向來觀察到。「參與」這個名詞有不同面相的意義，第一種意義是任務時間，指的是注意文字、專注在文字的意義上，然後繼續維持認知。第二種參與，是一種重視周遭影響的參與，包含主動的、目標導向的、堅持的，聚焦在社會和心理環境的互動。第三種是進一步的認知，指得是在學習過程中的深度。能夠具有認知參與的學生，在學習活動及使用策略上，能更加概念化，如同學習當中的理解監控一般。第四種意義是有更多的閱讀活動，指得是在學校內外應該具有很多的閱讀活動（Guthrie et al., 2004）。綜合來說，從上述對於參與的面向來看，包含兩個共同元素，一則是學生相當的有精神、主動的、努力的、專注地在閱讀當中。第二的元素是，學生充分地使用他們的認知系統，也就是說使用認知策略或概念知識中的其中一項。所以閱讀參與指得不是花時間快速的把書看完而已，而是能夠努力使用閱讀策略或先備知識，從片面的文字中學習深入的內涵。但如果把閱讀參與的面向只侷限在行動上的參與是必要的，但是不足夠。閱讀策略與閱讀的動機同樣的重要，因此 Guthrie（引自 CORI, n.d.b）將閱讀參與定義為，在識讀能力活動（literacy activities）中動機、概念性知識、策略以及社會互動的相互作用。

而要成為閱讀參與的學生，具備四種主要特質（CORI, n.d.b）：

（一）認知能力（cognitive competence）：

指的是學習從文本理解的技巧和認知的策略。當學生閱讀書籍時，能夠使用背景知識、形成問題、搜索資訊、準確摘要，並將組織新發現的知識，以及監視自身的理解。

(二) 動機 (motivation) :

這樣的閱讀動機也可以稱為閱讀的理由。學生閱讀的理由可以分為內在動機和外在動機。前者，指的是在活動本身，自己的表現達到自己目標的程度 (Gottfried, 1985)。也就是說被內在動機引發的學生，在閱讀當中找到樂趣且享受在當中找到自己的意義。他們的動機來自好奇心及融入於學科當中。後者，指的是動機來自外在事物的滿足。這樣的學生追求簡單的閱讀任務，依賴其他人的引導，他們總是為了符合老師要求與規矩而閱讀。但是經過研究學生不是在任何科目或任何時候都擁有同一個目標，學生擁有多元的閱讀目標，可能有內在動機及一些外在動機 (Wentzel, 1991)。而且學生的動機有其主要專長的領域 (Wigfield & Harold, 1992)，可能在閱讀屬於內在動機，但在數學則為外在動機。參與讀者 (engaged readers) 主動想要學習，對成功閱讀感到滿意，且相信自我本身的閱讀技巧。更重要的是當閱讀過程中遇到了困難時，他們持續堅持，加倍努力，直到達成最後的目標。

(三) 知識驅動 (knowledge-driven) :

對自身的專案計畫來說，他們會先合併他們已經知道的事，重新檢視他們的先備知識，並將他們可以回想起來的部分記錄下來，他們可能會建構圖表，用以幫助他們對主題性的瞭解。在閱讀的過程中，他們會有意識地將學習內容，增加到原先的知識基礎中，並有計劃地擴展他們的概念架構。

(四) 社會互動中學習 (socially interactive in learning) :

透過人與人之間、人與社會之間的互動，相互學習，因此在課堂中，總是會聽到不絕於耳的討論聲，這是有生產力的象徵。

另外學者 Swan(2003)認同閱讀參與中動機的重要，但在知識學習過程中，只有動機是不足夠的，因為在他們真正獲得知識前，他們必須先閱讀並理解書

本的內容，因此閱讀參與的讀者會運用策略性的思考，同時策略性思考的過程，會讓他們更加融入參與的過程，閱讀參與的讀者，也會將他們所讀到的內容，向其他人說明，所以也必須重視社會互動的歷程，所以閱讀參與應包含下列四個要素，分別為閱讀動機、策略使用、概念性知識及社會互動，彼此之間互相影響的歷程，並以下圖 2-2 表示：

（一）閱讀動機（motivation for reading）：

閱讀動機的研究不是新的議題，學術領域內有很多不同觀點的討論，而在概念導向閱讀理解教學中強調內在動機（intrinsic motivation）和自我效能感，這兩者如果能成功的營造，學生的學習將能提昇（Eccles & Wigfield, 2002），分述如下。

內在動機是為了自己的目標和樂趣而閱讀的傾向（Ryan & Deci, 2000）。這些讀者積極地想要閱讀，是因為其中充滿樂趣。這樣的閱讀動機來自學習新鮮的事物或找到心中抱有疑問的主題的答案，而不斷的從書籍中找到答案說服自己的過程，此種動機就稱為內在動機（Guthrie, Wigfield & Perencevich, 2004）。當學生是因內在的動力去讀取資料時，表示正在為學習而閱讀，相反的就是為了獎賞而閱讀。具有動機的讀者喜歡解決問題、問問題、尋找答案，並且分享獲得的知識給其他人。因此有動機的學生，會喜歡學習新的事物、想要參加學校的活動。他們對於身邊的每件事情感到興趣，總是找尋機會全心投入學校額外的活動做作業當中。這樣的興趣和活動的投入將產生學生的自我效能感。

自我效能感（Self-efficacy）是每個人對於自己有能力完成任務的信念，此信念影響每個學生在面對困難時是否堅持下去，要付出多少努力，要做到什麼程度。具有自我效能感的學生，能依據自己的背景知識或先前的期望，衡量自己知道

多少，且如何幫助他們整合新的知識和技巧，因此有利於學習新的知識。教師若能幫助學生增進自我效能感，就能增加學生的學習能力，提升自信心。因此，在教學過程中，閱讀動機是不容忽視的要素之一。

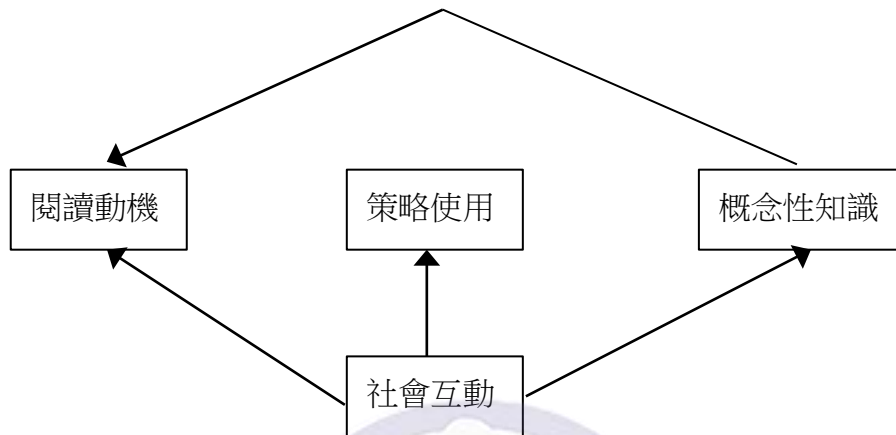


圖 2-2 閱讀參與的特質與歷程

資料來源：The process of engagement in reading(p.4), by Swan, E. A., 2003, New York, NY: Guilford Press.

(二) 概念性知識 (conceptual knowledge)：

概念性知識分成內涵知識和文本結構知識。前者，指的是日常生活當中會使用到所有正式或非正式的社會、身體、心理等各方面的知識，其中正式的學習知識可以用內容 (content)、領域 (domain)、學科 (discipline) 分類屬，加以垂直分層結構表示，藉著概念的形成 (或概念的學習)，將訊息按概念分類處理，不需每一個事物給一個名稱，省下字彙級記憶的負擔，方便推理、決策、或問題解決等思考活動；後者，指的是有關語言如何使用的知識。這些語言相關的知識是把重點聚焦在文字、句子與文本之間關係的知識 (Alexander, Schallert & Hare, 1991；鄭麗玉，1998)。這是知識的最高層次對於主題具有關係性和系統性的瞭解。其中包含動態性概念整合的基礎知識、關係的認知及知識的原則。

當學生具備高層次的理解後，他們能夠藉由整合其他基礎事實及關係來解決問題，並將資訊轉移到其他的特定領域的理解當中。閱讀參與的讀者透過閱讀不斷建構與拓展背景知識，及學習新的資訊。當他們閱讀時，會尋找領域核心中的圖像或主要原則，藉此獲得知識。當下面五個條件具備後，學生將可獲得概念型知識。

1. 現存知識的引發。
2. 新的資訊和經驗和現存的知識是相關的。
3. 內在動機的發展。
4. 新知識的建構。
5. 新知識被採用、評價和改寫。

(三) 社會互動 (social interaction) :

許多學生在社會網絡中找尋他們的位置，而建立自我地位的來源，社會需求滿足的重要性超越書籍 (Antonio & Guthrie, 2008)。當學生沉浸在閱讀當中時，他們喜歡互相討論他們正在閱讀的書籍，當他們在討論時他們感到樂趣及充滿著動力，這個過程使我們和其他人連結。成為閱讀者有很多社會性的好處，主動的讀者比其他人更加參與在社區當中，會主動投票，參與公民和社區組織，且更可能會參加親師座談會或成為宗教團體的成員。主動的閱讀者是有知識的、參與，並與社區其他成員聯絡，因為他們共享在公共的資訊下。參與的讀者都與社會有互動，互相分享知識和資源。教學中，教師可引導學生參與討論，促進小組間的交流，學習與他人分享學習的內容，將可增加閱讀的成就 (Wentzel, 1991)。

(四) 策略使用 (strategy use) :

參與的讀者會運用閱讀策略，親近或瞭解各種文本，並且運用認知策略，來達成做決定、維持資訊、瞭解文本、組織時間和設定目標等目的。閱讀本身是主動且有意識的歷程，學生需要透過認知策略成為成功的學習者，因此教師需要透過教學的步驟，幫助學生成功且有動力的學習。當學生學會如何學習後，他們將發展深度的概念型知識。因此參與的讀者特質在策略使用上，首先會反思先備知識，藉此幫助學習。教師的角色就是在幫助學生引起背景的知識，可以透過大聲思考、事前閱讀並提出問題、小團體討論和腦力激盪。再者，參與的讀者將監控自己的理解狀況和問問題。當學生能夠自我監控後，他們能夠知道自己是否對於內容產生困擾或不瞭解。當不瞭解時，他們會透過修正閱讀策略來補救這個問題。所以監控理解對獲得徹底知識來說非常重要。第三，問問題會引導學生深入的了解，幫助學生組織他們的思考(Williamson, 1996)。再者，問問題也會創造閱讀的目的。一個人讀越多，理解的越多，將產生更多的閱讀動力。有動力的獲得概念性的知識，將產生社會互動，接下來策略的使用，然後知識的基礎就會增加。這是閱讀參與動態且循環的歷程，每個元素的成功建立在下一個元素的達成。

綜上所述，歸納如下參與讀者 (engaged reader) 的特質主要為三，第一，內在動機，閱讀者在閱讀上具有內在動機，此動機來自本質上學習的動機、自我效能感及社會互動的參與感。第二，主動認知，在閱讀時閱讀者主動使用閱讀策略，且在文本中，尋找新知識與舊知識的連結。第三、行為主動，表現在工作上的參與、努力、遇到困難的堅持及為了喜歡而閱讀的頻率等。上述的動

機、認知和行動在實際地閱讀活動上是相互具有關係，因此概念導向閱讀教學的目標即建立在增加學生在閱讀中的參與（Guthrie, McRae, & Klauda, 2007）。

二、從教學的面向來看

為達此目標，教師必須營造有利於學生閱讀參與的教室樣貌，包含下列九個原則：學習及知識的目標、真實世界的互動、有趣的內容、自主支持、策略教學、合作支持、教師參與、評鑑、獎賞和表揚（Swan, 2003），以下分別敘述，並以下圖 2-3 表示：

（一）學習及知識的目標：

學習的目標如同學習動機一般，對教師及學生同等重要，教師要有教學目標引領學生學習，學生要有學習目標超越自我。而這學習及知識的目標，是在遵守國家核心課程標準下，由教師及學生共同發展而成。這些學生不只是在完成功課或獲得成績，而是在征服文本裡的內容；老師則是在加速學生精熟閱讀為目標，而非只是執行完畢（Douglass & Guthrie, 2008）。當老師的目標是在幫助學生瞭解概念，而不是回答正確答案，學生將更有自信他們能夠勝任困難的工作。有了學習目標的學生，在學習上更加投入，且在選擇學習活動或任務上，傾向選擇自己有興趣或有挑戰性的工作，即使一開始認為自己沒有能力處理的素材，但他們會注意自己的學習歷程，選擇使用的認知策略，並將新知識與舊知識相連結，藉此提昇自己能力。

（二）真實世界的互動

在概念導向閱讀教學中，學生使用他們的視覺、觸覺、感覺、味覺、嗅覺和聽覺與某些特定的物體、標本和事件，之後藉由書寫、繪畫或照相來記錄他們的經驗（Perencevich, 2004）。簡單的說，就是實際經歷一個物件或現象的歷程。進一步來說，觀察、資料蒐集、資料分析和實驗也都是組成真實世界互動

的一部分。真實世界的互動可以有許多不同的呈現方式，且它如同一個連續光譜般，可分成抽象到具體的呈現方式。越具體的經驗，對學習者的影響越大。此原則重視的是學生在自己的背景知識和先備經驗的基礎下，從環境當中主動

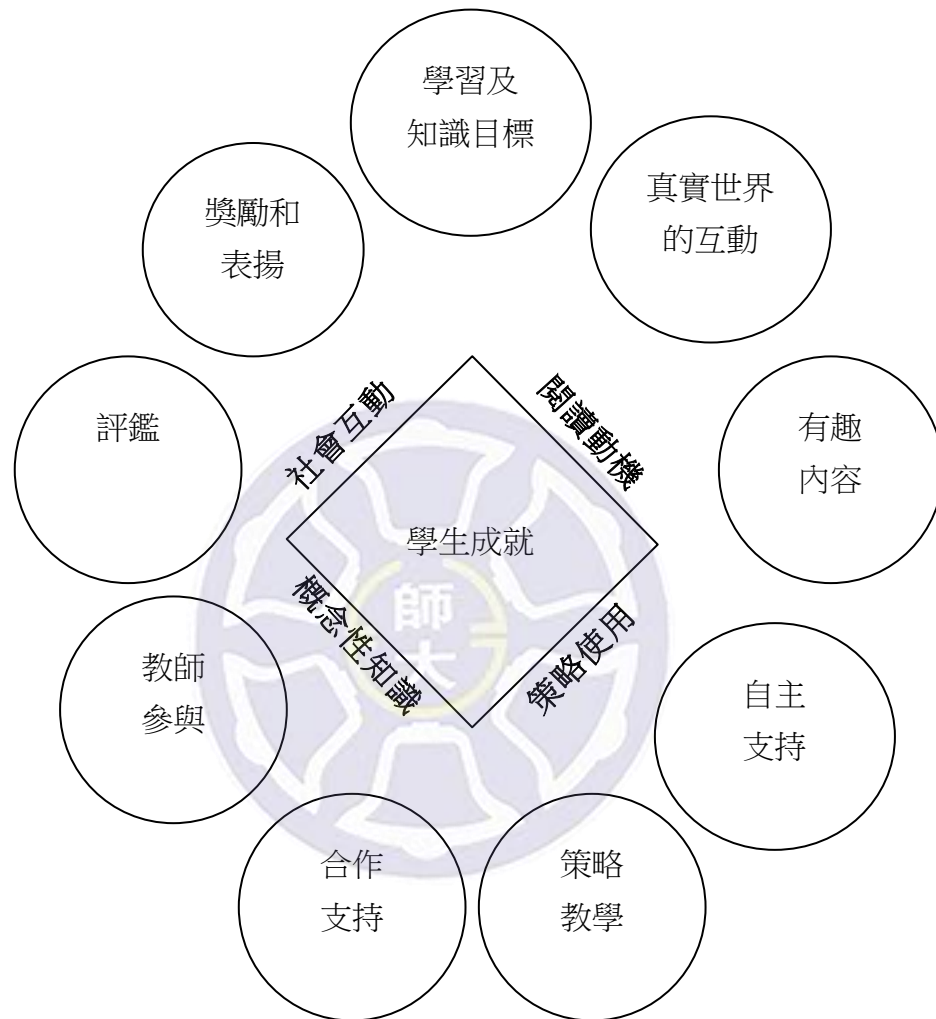


圖 2-3 概念導向閱讀教學的九項原則

資料來源：Nine principles of coherent instruction by (p.23) Swan, E. A., 2003, New York, NY: Guilford Press.

地使用資訊並發展出屬於自己的連結和意義。這將幫助學生啟動他們的背景知識，並將此知識與文本中的想法做連結，甚至連結別的文本的想法（Dochy,

Segers, & Buehl, 1999)。所以要有讓他們親身經歷他們所學內容的機會，也需要有時間思考和感受他們學習的內容。在這真實經驗中創造意義的過程裡，包含與同儕和老師的概念上的對談。因此教師的任務是在創造學生間的對話，幫助他們在想法上凝聚共識，並且在真實的情境中運用這些想法，這個過程將讓彼此產生新的見解。而教師必須保持和學生一起思考，並保持鼓勵學生描述和解釋它們所觀察到的現象。

(三) 有趣的內容

有趣的內容能夠增加學生情境興趣 (situational interest) 引發學生自發性學習的動機，而這樣的內容不僅要能提供學生關於主題完整的背景知識外，更重要的是要能選擇一個能夠引起興趣且組織完整的文本 (Schraw, Flowerday & Lehman, 2001)。這些文本包含下列幾個特徵：1.一般結構特徵，如內容表單、索引和詞彙；2.內容限定在一個特定主題；3.由一到兩位作者撰寫；4.引人注目的說明、解釋圖表和生動的照片；5.篇幅短；6.適當的發展；7.看起來有吸引力，吸引人去閱讀。如此之外，這些書要容易閱讀、有豐富的細節且包含相關的資訊，當這些資訊讓人發生興趣，且和學生相關的，它們會讀的更多，瞭解更多關於有興趣的主題。

(四) 自主支持

採用概念導向閱讀教學的學生必須學會監控它們自己的程序，且為他們選擇負責。教師為了促使此程序的發生，且讓學生成為此主題的專家，教師需營造支持及合作的班級氣氛。這樣的班級允許學生犯錯，且不需知道所有的答案。當學生有機會自我控制或自我決定時，學習本身變得更加個人化且動機更加內在化。但自我支持不是允許學生隨意地做他們想做或想學習的內容，而是教師

在概念主題相關的知識及學習目標上，引導學生做有意義的選擇。換句話說，學生在教師設定的範圍內有選擇的自由，這些選擇包含研究的主題、分組團體的結構、方案種類、專題和作業的時間表。在他們學習中有選擇機會時，他們會因為能自我掌控進度，而獲得很大的滿足。可見在這概念導向閱讀教學的教室中有兩個元素，一是學生自我決定和分享掌控權，兩者間如同螺旋般的關係（Fillman & Guthrie, 2008）當教師透過幫他們做決定，讓學生感到開心，那只是短暫的舒適感。那將剝奪學生變成有能力且有創意的思考者。換句話說，身為教師要給予學生選擇的機會，關於研究主題、完成的目標、該讀哪本書、哪一個作業優先完成、還有不同的方法來代表他們的知識，這些將給予他們擁有感和學習歷程的投資。這些問題是學生從文本獲得理解的工具。教師能夠支持增加有意義的選擇，將增加學生的閱讀動機，影響學生成為自我決定的讀者，往參與讀者邁進很大一步（Deci & Ryan, 1992）。

（五）策略教學

認知策略是學生瞭解他們所讀內容及知道如何組織資訊的方法，其中理解是概念導向閱讀教學的核心。下列有幾種採用概念導向閱讀教室中學習所需的策略教學原則，包含下列幾種類型：1.詢問適當且可被回答問題的策略。2.尋找或發現資訊的策略。3.理解或瞭解所讀內容的策略。4.組織或保存想法的策略。除此之外策略教學還包含教學的程序，教師應做什麼幫助學生變得能夠意識到且使用這些策略，成為更好的讀者與作者。教學策略包含：示範（教師示範學生如何使用策略、何時使用策略及為什麼要使用）、搭鷹架（教師逐漸釋放責任給學生，且提供真實情境給予學生實踐的機會，並示範給學生如何用他們的書使用策略）、與夥伴練習（教師允許學生和夥伴一起合作練習策略）、獨立的練

習（學生已經運用真實的書在有意義的文本中練習過策略教學後，他們需要單獨的練習，並將這些技能自動化）概念導向閱讀教學的目標是幫助學生獲得知識，當學生有閱讀動機，他們會使用閱讀策略。這些策略將引導他們獲得概念性的瞭解和知識。而在這個架構中，學生將學到的閱讀策略包含啟動背景知識、在閱讀中提問、在閱讀過程摘要及畫出概念構圖。我們相信這些策略是最好的，而且是學生能夠確實掌握的（Guthrie & Taboada, 2004）。我們的目的是培養他們能夠使用這些策略，來提昇對於文本的了解；知道何時該要什麼策略來幫助他們；甚至能夠自動自發地使用這些策略的動機。如能達到上述三個特徵，這些學生最後能成為策略性的讀者（Taboada & Guthrie, 2004）。

（六）合作支持

社會互動是閱讀參與模式很重要的部份。研究顯示閱讀中的合作支持能夠提昇學生閱讀理解的表現，使得課程變得更有樂趣，更可以增加內在動機（Guthrie, McRae, & Klada, 2007）。當識讀經驗是合作的、同儕互動並且參與在學習當中，學習將有所成長。這樣合作支持的活動包含學生兩兩一組大聲的讀給對方聽，然後組織文獻圈（Almasi, 1995）；或設置想法圈，學生學習同一個概念，但看不同的素材，然後再彼此分享等。這樣的模式提供創造教室文化的機會，幫助學生思考、策略使用、概念知識和文本接觸的機會。在合作團隊中的學生，使用高階策略，像是解釋和邏輯推理，建立或提取意義以及達成概念的理解。學生在與其他人合作，同時做決定、分享知識、學習輪流的社會規則及和其他人合作時，解決問題。學生學習透過語言與他們人溝通，向別人表達需求，他們需要什麼及如何設定達成成功的目標。藉此學生學習如何向團體負責且如何對團體創造有用的貢獻，因此可見社會合作是很重要的生活技能。

在概念導向閱讀教學的課堂中，社會合作是另一項很重要的方法，幫助學生參與在閱讀中。

(七) 教師參與

教師參與在概念導向教學閱讀教學的課堂中的程度不一樣，對學生的影響也會產生差別。當教師改採用概念導向教學原則來教學時，學生學習情況將會改變，因為當學生獲得自主支持、自我決定，很重要的事情即將發生。教師積極參與，學生的參與度也會增加 (Skinner, Wellborn, & Connell, 1990)。採用概念導向閱讀教學需要花上多少時間，完成依照自己的行事曆和學校的行事曆。

下列有幾個支持學生的方法：

1.提供學生在眾多主題中，遵循他們自己興趣的機會；2.提供很多的學習素材及來源；3.教導和鼓勵其他學生互動；4.提供學生選擇的機會，包含主題、溝通方式、團體的角色等；5.給予學生他們需要的時間完成目標；6.和學生以小團體或個人的人數開會，討論進度或問題；7.策略模型，教師帶進自己的閱讀在課堂中，讓學生知道你很重視閱讀；8.在任何空閒時段讓學生有工作的機會；9.在他們的書上和學生閱讀；10.和學生一起開會來建立目標或檢查進度；11.如果他們找不到要找的內容，幫助他們或他們一起搜尋，告訴他們你將和他們一起尋找。

(八) 評鑑

評鑑是每個課程中瞭解每個學生學習程度的一部分，不可能逃避成績。但教師評鑑的方法可能加速或干擾學生的閱讀參與。因此教師在學生評鑑上應該更有效率且策略的方法來評鑑。在概念導向閱讀教學中，評鑑包含下列幾種形式：

1.重視學生的努力：

評鑑重視學生的努力與成就而非建立一個絕對的標準。當成績建立在一個絕對的標準時，只有高成就的學生獲勝，所有其他的學生落敗。只有前者得到鼓

勵，後者將喪失動力。但是如果把成就定義在努力上，每個人都可能贏，每個人都可以獲得成功或提昇，努力被讚賞而不是能力。

2.目標決定評鑑

評鑑的方法需和教學目標及學生和需要的課程一致。目標決定評量的種類和評量的頻率。教師要找出對教師有意義且能幫助學生長時間進步和成長的評鑑方式，當教師設計評鑑方式可自我幾個問題，評鑑的結果是什麼？教師及學生扮演的角色？信度、效度如何？

3.持續的評量豐富教學

當我們欣賞學生知道些什麼及能做什麼後，這些認知將產生很大功用。當學生表現進步時，我們可以大力的讚賞他的成功，這個進步也將引導教師採用的教學方法。評鑑應該豐富教學且促使學生學習。

4.評估孩子的優點

評鑑豐富教學，因為他們將給予我們所有方面，學生擅長或不擅長的圖像。評鑑應該採用多元的方式來適合學生不同的優點。教師測驗學生藉此瞭解學生什麼沒學到、哪些不會，然後試著去教會他們欠缺的。因此教學應該建構在學生的知識基礎底下，並拓展他。下列有幾種建議方式，策略或技巧測驗、真實性任務、書面報告、口頭報告、團體報告、表演測驗、學生問題、觀察、討論。

5.為了參與而教學

許多教師不敢採用此種教學方式，因為沒有專心為高階測驗做準備，擔心學生無法通過測驗。但教學的目標是在獲得知識，教師只要概念化的教學、執行書中討論的原則、創造知識的、社會的、及內在化的動機、而學生擁有選擇、

能夠掌握學習、感受到來自教師及同學的支持並能夠為了成功付出努力，這些學生將可獲得佳績，因為他們知道如何學習，而非知識如何考試而已。

（九）獎勵和表揚

對學生可以分成物質的及非物質的，但在概念導向閱讀教學中，獎賞應該是來自學習本身。當學生把學習焦點放在外在獎賞，而非學習，學生將依賴表面層次的策略，如死背、猜測甚至是作弊方式來完成工作或回答正確答案。這些學生當他們困窘時，他們也將避免挑戰或很快地放棄，因此外在的獎賞破壞學生的內在學習的動機，影響整個班級氣氛。因此教師應該時常提供以稱讚的形式，給予學生有用的回饋。稱讚將帶給學生感到驕傲和工作上的成就感

（Guthrie, Cox, Knowles, Buehl, Mazzoni, & Fasulo, 2000）。學生應該因為面對困難時，工作認真或完成一項工作被表揚。表揚應該放在特別的特定成就上，如果濫用將失去其效果。當表揚時自然而發生的，他是有效果的，幫助學生欣賞他自己的工作和貢獻，並且促使學生為了成功付出很多的努力，加速工作的完成

從上圖可知，教師為了提昇學生成就，從社會互動、閱讀動機、策略使用、概念性知識四個面向開始教學實踐，在教學過程中遵循九個原則，開始下列的教學步驟（Swan, 2003）：

一、觀察及個人化：

為了引發學生的閱讀參與，概念導向閱讀教學的教師會幫助學生與真實世界互動。這個過程主要有兩個目的，一則具有認知功能，另一個則能提昇動機。前者，幫助學生啟發經驗知識來達到閱讀的目標；後者透過真實世界互動學生激發學生好奇心，鼓勵學生問問題，最後成為獲得個人知識的目標（Perencevich,

2004)。此階段的目標是幫助學生能夠觀察關於概念主題的的細節，並運用多元方法與概念主題發展直接、個人化的連結，也就是說觀察不是為了好玩，而是將觀察的結果，與個人背景知識連結。此階段的目標設定上，在符合課程標準下，盡可能寬廣，需要花幾個禮拜時間完成，並採用多元的方法，如觀察、角色扮演、田野調查、看電影、看圖片等等。最後他們透過書寫、標籤、畫圖、表格、圖表、海報、圖片或個人經驗日誌來記錄他們的觀察。

二、搜尋和檢索：

這些學生將學習在上下文中尋找資訊來解決他們的問題（Guthrie & Cox, 1998）。對閱讀和學習知識來說，搜尋知識的能力具有決定性的影響。許多研究也顯示學生透過搜尋說明文，能增加他們的閱讀理解能力（Symos, McaLatchy-Gaudet, Stone, & Reynolds, 2001）。不僅如此，如果能熟練搜尋和其他的閱讀策略，能夠增加學生閱讀的自我效能感。因此在教導學生從文本中搜尋和檢索資訊中，教師扮演關鍵的角色。教師能提供很多的閱讀策略學習的支持，包含示範、解釋、教導和鷹架、同儕討論、練習和學生回饋（Perencevich, 2004）。學生將透過此鷹架課程（scaffolded lesson）學習如何使用各種書籍。學生將學習到此課程的目的，及如何學習此概念。在過程當中，教師向學生示範思考的歷程，當教師要在書中尋找特定資訊時，這過程中做了什麼事情，如何思考，之後解釋專有名詞，並澄清任何學生可能會有的問題。最後當學生瞭解過程和能夠獨自使用概念或策略後，教師逐步地將作業交給學生完成。因此這個階段的目標，教導學生利用上述課程在書籍中尋找資訊。此階段要讓學生學習的目標屬於以內容為基礎的目標（content-based），不管是自然或社會科，設定上要非常的具體，學生才能達到相對應的學習成果。教師在這階段應教會學生如何

從多元的來源中查詢資訊的位置，並透過有計劃地活動，學生有機會在真實性作業中，使用很多的書籍和來源，包含網路搜尋的內容，並加以組織、比較、對照，最後藉由圖形組織、圖表記錄重要資訊。真實性作業越真實，學生將越能發現他的功用，當學生發現資訊有用，將更促使他們進一步使用此技能。因此身為教師要教會學生如何獨立地尋找資訊，教師如此的支持性過程，包含，模仿和示範、指引性的練習、團隊練習、最後獨立練習，最後並將會學生如何問問題。

三、理解和統整：

學生要成為參與讀者，理解和整合資訊非常重要，他攸關是否能從文本中獲得新知識的基礎。因為知識是動態的、不斷增長的（Perencevich, 2004）。學生要學習如何從多元來源中理解他們閱讀的內容。不同類型的素材各具特徵教師應教會學生如何摘要、問問題、從不同文本統整資訊、利用概念構圖組織知識、與他人溝通知識、學習過程中理解監控或啟動背景知識，並製造與文本中連結，創造視覺想像及做出推斷等，讓學生逐步具備理解的技能。因此摘要和概念構圖是兩個很重要的基礎閱讀理解策略（Alexander, Graham, & Harris, 1998），如能加深此兩策略的連結，將促使學生在策略性知識和使用性覺知的成長。而老師的角色就是釋放創造或引出字面上意義的責任給予學生。學生在這真實性的任務中，運用很多的書籍和來源，和團隊成員一同閱讀、討論和回應，在互相幫助下，確認書中的主旨及支持的細節，越真實性的任務，越能幫助學生學習。而這樣鷹架課程需要視學生的需求和能力程度進行調整，最後在示範、引導練習、團隊練習及單獨練習中，提昇學生學習能力。

四、溝通與分享：

自我表達是閱讀參與的關鍵，指的是不同取向的學生習慣分享他們新的知識或經驗（Perencevich, 2004）。分享知識的過程在每個階段都進行著，從蒐集到研究，任何想分享資訊時都可進行，並非只有在最後才要分享知識。這個過程創造了一種合作型而非競爭型的班級氣氛，這將促使學生更有學習動機，而且還能幫助學生發展文本解釋的所有權（Tharp & Gallimore, 1993）。分享知識的方式包含很多種類型，如撰寫報告、繪製海報、公布來自調查或實驗的結果、製作班級書籍、向其他年級或家長分享班級主題、製作影片、繪畫呈現。可見教師在此階段的教學重點是教導學生如何向別人表達他們的知識，教師可設計適當的教學策略幫助他們溝通，如文獻圈（literature circle）、提供相關的想法或聆聽他人的想法、作者工作坊等，透過這個階段可讓所有學生勝任未來在學校或任何工作場域的工作。

從上述教學步驟中，每個階段都提到不同的教學策略，以下就最主要的方式，摘要策略、概念構圖及合作學習策略，做為本研究主要教學策略的研究方向。

參、概念導向閱讀教學的相關研究

概念導向閱讀教學的目標是藉由結合動機與閱讀策略提升學生閱讀理解能力，這樣的議題與研究在國內外來說都是最近才開始被討論的，尤其在國內相關研究數量仍極為稀少，以下分析國內外的研究，並從研究對象、研究方法、研究領域與研究結果進行探討。

一、從研究對象來看

從對象來看，不管國內外的研究聚焦的對象都是在國小階段三到五年級學生 (Guthrie, Meter, McCann, Wigfield, Bennett, Poundstone, Rice, Faibisch & Hunt, 1996; Guthrie, Meter, McCann, Anderson, & Alao, 1996; Guthrie, Wigfield, & VonSecker, 2000; Guthrie, Wigfield, & VonSecker, 2000; Wigfield, Guthrie, Tonks, & Perencevich, 2004; Guthrie, Wigfield, Barbosa, Perencevich, Taboada, Davis, Scaffidi, & Tonks, 2004; Guthrie, McRae, & Klada, 2007; Wigfield, Guthrie, Perencevich, Taboada, Klada, McRae, & Barbosa, 2008; 林美惠, 2012; 許芳瑜, 2013; 林佳誼, 2013; 宋幸真, 2014; 陳麗夙, 2014)，缺乏七到九年級國中生為研究對象的研究，另一方面國內研究中，在地域分佈上更顯侷限，只有一篇在桃園 (林美惠, 2012)，其他四篇都在臺南市，缺乏多元背景學生接受概念導向閱讀教學後學習狀況的研究結果。

研究者整理資料後發現，研究對象聚焦在國小三到五年級學生有跡可尋，因概念導向閱讀教學最早開始的方案，即是以國小三到五年級學生為對象進行研究，也因此以國中七到九年級為對象的研究相對缺乏，而國內在概念導向閱讀教學的研究已經很少，以國中生為對象的研究更是趨近於無，因此本研究以國中生八年級為對象，試圖彌補國內欠缺的部分。但在地域上的侷限，卻無法突破，因研究者執教的學校也為臺南市的學校，但即使如此本研究率先突破研究對象，提升為國中八年級學生，也為國內概念導向閱讀教學在對象年齡上的研究增加完整性，但地域的部份有待未來的研究將其補足。

二、從研究方法來看

從所有蒐集來的資料來看，不管是國內外研究皆以量化研究為主要研究方法，並採取準實驗研究法獲得數據驗證假設 (Guthrie et al., 1996; Guthrie et al.,

1996；Guthrie et al., 2000；Guthrie et al., 2000；Wigfield et al., 2004；Guthrie et al., 2004；Guthrie et al., 2008；林美惠，2012；許芳瑜，2013；林佳誼，2013；宋幸真，2014；陳麗夙，2014)。只有一篇雖也為量化研究，但以後設分析方式(Guthrie et al., 2007)綜合分析與解釋其他十一個準實驗研究設計，並藉以考驗效果值在不同特徵上的關連，增加研究的完整性。

從上述分析來看，多數的研究皆以量化研究的概念為基礎，設計實驗的方式，比較實驗組與對照組間的差異，驗證因果關係。此研究方法在多數學科皆適用，但在社會學科，尤其是面對很難完全標準化、控制化的實際教育情境有其極限。再者，學校教育為一個不可逆的歷程，在隨機分派接受實驗組或對照組教學時，誰該接受實驗組、誰該接受對照組，誰得利、誰犧牲，決定過程將產生倫理問題。另外在學生的學習表現上，只可見到實驗組優於或劣於對照組、兩個變項間相關或不相關，但學習成效未提升的學生面對何種困難，該如何解決，卻無法得到資料，而教育歷程要解決的不只是把已經會的讓他更好，更包含把不會的學生教到會。

因此本研究試圖以行動研究法，在概念導向閱讀教學的相關研究中，提供不同的角度與視野。因行動研究是一個在持續觀察、研究、反省、檢核的循環歷程，師生間在不斷的觀察、對話當中互相了解，並持續的修改計畫並實施的歷程，藉以解決教學現場實際面對的問題。

三、從研究領域來看

概念導向閱讀教學大多運用在語言藝術與自然科學為主(Guthrie et al., 1996、Hunt；Guthrie et al., 1996；Guthrie et al., 2000；Guthrie et al., 2004；林美惠，2012；

林佳誼，2013；宋幸真，2014），少數運用在社會學科的學習研究上（Guthrie et al., 1996；許芳瑜，2013；陳麗夙，2014）。

從資料蒐集的研究結果來看，概念導向閱讀教學可運用在除了數學科外的許多科目，包含社會科（Guthrie et al., 1996），因此在教學方法適用上獲得研究證實。社會科的學習內容中，許多議題的討論都與真實世界連結，是培養學生閱讀參與的有利因素，再者，社會科學的內容中，常有爭論性議題的討論，這些爭論性議題的討論散見在各種書籍、報紙、網路及各種媒體，且在內容討論上沒有對錯只有立場的差異，能夠瞭解、讀懂且分辨不同的資訊，需要高度的閱讀策略及閱讀動機來支持，因此以概念導向閱讀教學運用在社會科中，相信能讓彼此相得益彰。

四、從研究發現來看

從搜集到資料的研究結果來看，大多研究結果呈現使用概念導向教學對於學生閱讀動機有效提升（Guthrie et al., 1996；Guthrie et al., 2000；Wigfield et al., 2004；Guthrie et al., 2004；Guthrie et al., 2007），但在國內也有研究發現閱讀理解策略使用能力提高，卻無法幫助閱讀理解能力提升（陳麗夙，2014），或者是閱讀策略使用能力及閱讀理解能力提升，卻無法呈現在概念學習上（宋幸真，2014）。有研究更表示學生在閱讀參與在閱讀歷程中的重要性，高於教師的教學（Wigfield et al., 2008）。

從國外的研究來看，概念導向閱讀教學確實能夠有效提升學生閱讀動機、閱讀策略使用能力及概念學習，但國內的研究卻無法達到相同的效果，分析上述研究發現，學生無法有效提昇閱讀理解能力，甚至轉化至概念學習，最主要的原因是學生在閱讀動機提昇上，沒有受到重視，而閱讀參與是概念導向閱讀

教學的核心，他們結合閱讀動機及策略使用，重要性甚至比教師教學來的重要。因此未來的教學方法設計上，除了閱讀策略教學外，更加強學生閱讀動機培養，藉以提高學生閱讀參與，有效提昇閱讀理解能力，進而轉化至概念學習上。

肆、本節小結

綜上所述，可見概念導向閱讀教學是少數同時重視學生閱讀動機、閱讀策略及概念學習的閱讀策略模式，國外大量研究都證實這套策略能有效的提升學生學習成效，但在國內以此教學策略的研究數量不多，且對學生的成效也不明顯，研究者認為並非本閱讀策略沒有效果，而是國內學生不習慣自主學習，當突然得到學習的自主權時，得到的並非閱讀的喜悅而是沈重的壓力，更遑論成為參與的讀者。因此教師在這學生的學習歷程中，應提供更充足的鷹架協助學生學習，在符合概念導向閱讀教學的步驟中，教師提供最直接的示範，幫助學生知道面對文本的思考歷程，並提供友善的學生與學生、老師與學生間的合作關係，從團體到個人互相支持的學習氛圍，當學生獲得支持後，才能漸漸地嚐到學習的滋味，進而再以各種學習策略加以協助提昇學習的成效，相信學生將可嚐到學習的甜美果實。

第四節 閱讀理解策略對學生學習收穫相關研究

在國內外的文獻當中，以單一閱讀方法作為主題的相關研究為數不少，而本研究以概念導向閱讀教學為教學策略，此教學策略透過多元閱讀方法，結合學生的閱讀動機，幫助學習者達到閱讀參與，成為閱讀參與者，進而提昇學習成效。因此首先先蒐集閱讀策略與閱讀動機間的關係，並分析其中的經驗，瞭解成功的經驗與失敗的因素，作為成長與改進的依據。再者，分析各種閱讀策略對學習成效間的影響，吸取其中的經驗與建議，希望能對本研究有實質幫助。

壹、閱讀策略對於閱讀動機的相關研究

閱讀動機是概念導向教學的核心其內涵，包含自我效能感、內在動機與外在動機，特別著重在自我效能感與內在動機（Wigfield, Guthrie, Tonks & Perencevich, 2004）。如何在閱讀策略實施的同時，也能讓學生閱讀動機同時提昇，成為閱讀參與者是本研究關注的焦點，因此本研究首先探討各種閱讀策略對於學生的閱讀動機的關係，並就研究對象、研究領域、使用策略、研究發現加以分析與討論。

一、研究對象：

將資料蒐集主題聚焦在閱讀策略對閱讀動機的影響後，發現所有的研究皆以國小學生為研究對象（莊佩玲，2001；郭春玉，2004；彭淑娟，2009；翁穎亨，2009；王乙茜，2010；蔡雅雯，2010；陳怡琪，2010；黃琬婷，2011；郭曉蓉，2013；張瑞純，2013），其中大部分屬於國小高年級（莊佩玲，2001；蔡雅雯，2010；陳怡琪，2010；郭曉蓉，2013；張瑞純，2013），但相對以國中生為對象，並瞭解閱讀策略對閱讀動機間關係的研究卻非常稀少，甚至沒有。

研究者認為學生進入國中階段，不管幾年級都即將面對人生第一場大考試，不管是基本學力測驗或者是教育會考，都攸關學生未來的高中職升學發展，面對此考試，不管是學生或老師面對同樣壓力，各科老師在每週授課時間有限下，一到上課時間都迫不及待的把自己專業知識向同學分享，一有空檔就是不斷練習或安排考試，把閱讀視為理想當然，遑論引起學生閱讀動機，因此當老師轉換身分為研究者時，往往只關注到閱讀策略如何引起學習成效，但忽略閱讀動機在這之間的影響性，因此本研究運用概念導向閱讀教學，在課程設計上，除了運用閱讀策略外，試圖引起國中生的閱讀動機，設計出結合兩者適當的教學方案，以供未來國中教師參考。

二、研究方法：

從蒐集到的資料分析，大部分的研究皆以準實驗研究作為研究方式（莊佩玲，2001；郭春玉，2004；彭淑娟，2009；翁穎亨，2009；蔡雅雯，2010；陳怡琪，2010；黃琬婷，2011；郭曉蓉，2013），一個採取問卷調查法（王乙茜，2010）；只有一個採質量混合（張瑞純，2013），即使研究最後以訪談來獲得學生學習經驗，但仍不放棄以問卷調查量化方式，進行前後測統計分析結果。因此可見蒐集到的資料都是採取量化研究。

量化途徑的實驗研究法雖科學化，但運用在社會科學中有其侷限。因真實情境中，有太多無法控制的元素，因此以實驗法的精神，建立準實驗研究。即使如此，準實驗研究仍有其無可逃避的倫理問題。姑且不論研究信效度，研究者同時身為教師，教育的本質幫助是要幫助學生學習成長，如貿然使用新的教學策略，對於實驗組或控制組學生的影響無法評估。因此，研究者認為一次性短時間的實驗歷程，不盡然適合做為教育情境中的研究策略。基於此本研究採

取行動研究法，希望在持續不斷的研究、實踐、反省、檢核與修正的螺旋式歷程中，記錄師生間遇到的困難與解決策略，透過質性的方式，彌補量化研究之不足。

三、研究發現：

在這些文獻資料當中，約有一半研究經過統計分析呈現出閱讀策略對閱讀動機呈現正面影響（莊佩玲，2001；彭淑娟，2000；翁穎亨，2009；王乙茜，2010；；黃琬婷，2011；郭曉蓉，2013），另一半在量化表現上呈現閱讀策略無法有效提昇閱讀動機（郭春玉，2004；蔡雅雯，2010；陳怡琪，2010；張瑞純，2013），但後者細究其個別訪談資料資料，卻呈現出個別學生認為閱讀策略將可提昇閱讀動機（蔡雅雯，2010；陳怡琪，2010），與統計結果呈現出差異，顯示閱讀策略對於閱讀動機的提升不盡然完全沒有效果，因人而異。另外從後者的研究發現，無法有效提昇閱讀的動機主要的原因包含家庭的閱讀習慣（張瑞純，2013）、學生缺乏後設認知能力的學習、無法回答問題感到焦慮、只使用單一策略教學缺乏變化（陳怡琪，2010）。

研究結果顯示，教學中新的閱讀策略，對學生帶來的新鮮感，不盡然皆會引起學生閱讀動機，可能成功、也可能失敗，失敗的原因受到家庭環境、教師教學及學生個別的特質影響。從家庭來說，家庭是否有閱讀的習慣影響學生的閱讀動機，但該研究的對象為小學生，受到家庭影響很深。然而本研究的對象為國中生，重視同儕的階段，因此本研究透過學生間的同儕互動，將改變其閱讀的習慣。再者，在教學設計上，不能從頭到尾都使用單一個閱讀策略，到最後學生將會感到厭煩，因此本研究在過程中採用，摘要策略、概念構圖策略、合作學習策略等多元策略提昇學生閱讀動機。在過程中透過小組討論，凝聚共

識，互相學習，也減少個別低成就學生無法解決閱讀困難的焦慮。最後，在教學過程要協助學生具備後設認知的能力，但此能力為屬於高層次的能力未必所有的學生都能獲得，但如果要提昇學生的學習動機，除了後設認知能力外，透過學生間的社會互動仍可達到相同效果。閱讀動機是促使學生學習成效提昇的關鍵之一，而閱讀動機和閱讀理解之間呈現高度相關（Taboada, Tonks, Wigfield, Guthrie, 2009），因此本研究從施行前設計符合學生背景知識、吸引學生興趣的文本，引起學習動機；實施中持續使用合作學習及多元閱讀策略的使用，維持學生的閱讀動機；最後，轉化學生的閱讀動機成為內在動機，並將此動機運用在其他學科當中。

貳、不同的閱讀策略對於學生學習收穫的相關研究

概念導向閱讀教學中，為了增進學生閱讀理解，提升學習成效，除了重視閱讀動機之外，再來就是對於閱讀策略的重視。然而概念導向閱讀理解教學，教導學生不只使用單一策略，包含摘要策略、概念構圖等。可是過去的研究中，沒有整合多種閱讀策略研究其學習成效。因此以下只就概念導向教學中常被運用的幾種策略，包含概念構圖、摘要、合作學習策略，瞭解過去的經驗，做為本研究研究設計的參考。

一、概念構圖策略：

概念構圖有很多的名稱，也包含圖形化組織、認知地圖、語義網（semantic webs）、心智圖。不管什麼名稱，最重要的焦點是核心觀念和其他關鍵概念間的關係（Ermis, 2008）。概念構圖策略相關的研究數量豐富，運用的領域從國文、英文、自然到社會領域皆有，而公民科屬於社會領域，在學習上較為接近，因

此聚焦在社會領域，並排除團體及電腦式的概念構圖以得到最接近的研究結果，以下就研究對象、研究方法、研究發現，加以分析瞭解。

(一) 研究對象：

從蒐集到的文獻當中，研究對象從高中（Boon, Burke, Fore, & Spencer, 2006；Tzeng, 2010）、國中（蔡慈清，2003；賴育鍾，2006；陳乃慈，2007）、國小（林秋松，2006；郭靜芳，2007；陳維杰，2008）的相關研究都有。

從上述資料可見，之前的研究已將概念構圖運用在不同的年齡層，也都獲得不錯的結果，其中一篇運用在八年級政治部分（賴育鍾，2006），特別強調學生學生先備知識對於學生學習及動機都有強化的作用，與本研究欲使用的概念導向閱讀教學的理念不謀而合，更可知喚起學生的先備知識，啟發學生閱讀動機，對閱讀策略的使用具有正面意義。

(二) 研究方法

在研究設計上大部分皆採準實驗研究（Boon et al., 2006；Tzeng, 2010；蔡慈清，2003；林秋松，2006；郭靜芳，2007；陳維杰，2008），少部分使用行動研究法（賴育鍾，2006；陳乃慈，2007）。多是採用準實驗研究，透過實驗設計情境控制，了解使用概念構圖與傳統教學上是否產生差異，並利用統計分析方式，試圖推論母群體狀況，但教育的研究不能只問是否有成效而已，即使失敗仍有其價值，但過去的研究少有呈現學生學習歷程性的問題及解決歷程。

而本研究將採取行動研究法，雖已有採用概念構圖在社會領域中的相關行動研究（賴育鍾，2006；陳乃慈，2007）。然而，概念導向閱讀教學採取的閱讀策略使教導學生多元策略的使用，不只有一個概念構圖策略。因此在前者成功範例研究基礎下，如何教導學生運用更多閱讀策略，如提問、找出重點資訊、

摘要等策略時，學生將遇到什麼困難，如何解決，將是接下來的研究探討的重點。

(三) 研究發現

大部分研究顯示概念構圖能提昇學生在學習社會科上的學習成效 (Boon et al., 2006; Tzeng, 2010; 林秋松, 2006; 郭靜芳, 2007; 陳維杰, 2008; 賴育鍾, 2006; 陳乃慈, 2007)，因為透過概念構圖可以比較理解課程概念、閱讀理解能力提昇、幫助記憶、達到學後保留效果、對成績有正面幫助 (Boon et al., 2006; Tzeng, 2010; 賴育鍾, 2006; 郭靜芳, 2007)，對學生回答高層次認知題目具有顯著影響 (陳維杰, 2008)。在學生的學習經驗當中，多數對於概念構圖感到困難，尤以概念的選取、概念的歸類排序最為明顯 (郭靜芳, 2007)。在教學設計的建議上不要在同一單元運用太多的概念構圖且不要廣泛運用在所有任教班級，以免效果大打折扣 (陳維杰, 2008)。採用小組合作學習的研究皆認為合作學習有助於學習概念構圖 (陳維杰, 2008; 賴育鍾, 2006)。另外概念構圖的教學，對概念構圖繪製能力也相對應提昇 (蔡慈清, 2003; 林秋松, 2006)，但影響概念構圖的學習因素是學生認為概念構圖耗時費力，使用上有困難，甚至不會因此提昇學習成效 (蔡慈清, 2003)。

綜上所述，可以發現概念構圖的學習有助於加深學生閱讀理解層次、記憶維持及提昇成績，而且藉由分組學習有助於概念構圖的學習。雖然大部分的研究結果都呈現概念構圖能提昇學生學習成效，但學生對概念構圖的學習上的困難多數在於概念的選取、概念的歸類，因此在課程設計上，加強對於文章結構的說明，幫助學生擷取其中核心概念。另外，其中一篇卻呈現概念構圖無法提昇學習成效 (蔡慈清, 2003)，細究其原因發現課業壓力影響學生的學習。該研

究對象為三年級學生，課業繁重準備參加升學考試，因此對於概念構圖的學習、使用及練習意願不高，造成概念構圖技巧不純熟，影響實驗結果，可見時機點是左右研究結果的關鍵。然而本研究對象為八年級學生，雖未有立即性的升學壓力，但可能受到段考影響。因此，安排融入的章節，避免全排在同一個段考範圍，分散於第二次與第三次的段考範圍內，且盡量避免在段考前影響學生學習概念構圖的結果。

二、閱讀的摘要策略

摘要策略指的是學生在讀過全部或大部分的文本之後，嘗試縮減並組織內容後的產品，也是新舊訊息相互連結與整合的過程，形成一個精確的提要陳述（Weinstein & Mayer, 1986；Brown & Day, 1983）。摘要者關心的是文本中哪些訊息應被保留、哪些訊息該被刪除、哪些概念可以被整合，以及文本架構是否需重新組織。

採用摘要策略作為閱讀策略的研究數量不多，且研究的方向也各異，如探討使用摘要策略對不同性別的影響或使用線上網路化學習的摘要策略等，而本研究強調學生在社會科的學習成效，因此接下來資料蒐集的重點，聚焦在使用摘要策略對學生學習的影響。以下就研究對象、研究方法、研究發現加以分析。

（一）研究對象：

從蒐集到的研究來看，研究對象大部分為國小學生（蔡明昇，2011；張澣方，2010；李燕芳，2011；陸怡琮，2011；徐月雲，2011），且皆為國小五、六年級的學生，而以國中以上的研究相當稀少（鄭如意，2012）。

研究者認為，國中階段屬於分科教學，各科教學時間有限，教導學科專業知識時間，尚嫌不足，因此過去的教師較少實施閱讀策略的教學，認為閱讀策

略是國文老師的責任，自己的角色就是傳遞社會科學科知識就夠。然後，從前面的文獻可知，閱讀理解策略的學習與概念知識的學習間並不違背，甚至可以相得益彰。因此，本研究的價值在以概念導向閱讀理解教學融合在社會領域公民科，將概念知識與閱讀策略學習相結合，並藉由合作學習的策略，幫助學生策略學習及知識獲得。瞭解國中階段學生學習閱讀策略，可能遇到的難題並試圖解決，將此歷程記錄下來完成研究，提供未來社會領域教師參考。

(二) 研究方法：

在整理資料的過程中，發現多數的研究為量化研究中的準實驗研究（李燕芳，2010；張瀟方，2010；陸怡琮，2011；鄭如意，2012），而質性研究較少（徐月雲，2011；蔡明昇，2011），其中皆以行動研究為主。

多數研究為準實驗研究，透過量化方式證明摘要策略能提昇學生學習成效，雖能達到推論性。然而，欠缺行動研究重視的學習歷程的探究。教育的特別之處即在於重視教學長期循環性與修正調整的歷程，無法只從短期的結果來檢驗方法的成效。而且，行動研究本身即是在記錄解決問題的歷程，適合教師解決教學現場問題的研究方法。因此，本研究以行動研究記錄與分析概念導向閱讀教學的實施歷程，補足過去準實驗研究中著重短暫測量效果，但缺少理解學生與教師在歷程中的想法。學生在學習中什麼能夠幫助學習、遇到的困難，並對照教師的教學設計與省思，兩相對應做為未來教學的參考。

(三) 研究發現：

在這些研究當中顯示，摘要策略的教學能具體提昇學生閱讀的摘要策略使用能力（李燕芳，2010；張瀟方，2010；蔡明昇，2011），且在追蹤後測階段，摘要策略教學對低能力學生摘要表現的促進效果大於高能力學生（陸怡琮，

2011)，另一方面團體學習使用摘要策略比個人使用，對學生閱讀理解能力更具有提昇效果（鄭如意，2012）。然而，個人採用摘要策略不盡然對閱讀理解有顯著影響（李燕芳，2010；陸怡琮，2011），這表示摘要策略教學雖教會學生做摘要，但未能促進瞭解，可能與策略運用未達到自動化有關（陸怡琮，2011）。另外摘要策略直接在社會科中運用在學習成效上，有具體提昇效果（張瀨方，2010），但如果透過語文科教導摘要策略，在進行學習遷移的效果就有限（李燕芳，2010）。

從這些研究結果發現，多人共同學習並採用摘要策略的效果優於個人學習，更加佐證本研究將採用的概念導向閱讀教學，所重視的學生間的合作支持與社會互動，對於學生學習成效的提升，因此建立一個適合全班共同學習，友善支持的環境，對於本研究非常重要，進一步來說，透過團體合作學習，能讓不同學習能力的學生互相學習，尚未學會的學生可以向已會同學學習，學會的同學透過練習可以精熟此策略，關於合作學習在學習成效的影響將在下一部分討論。再者，學生學會摘要能力卻未能轉移到閱讀理解上具有好表現。Afflerbach 與 Cho（2009）指出策略具發展的本質，學生在剛學會一個策略時，需耗盡所有的注意力才能成功執行，但隨著練習，當策略執行程序逐漸成熟，策略運用所需的認知資源會逐漸降低，最後能達到順暢、自動地執行。由此觀點，學生在新學習一種閱讀策略時，需要要在每個小流程中耗盡心力，但經由練習及使用機會多之後，才能達到自動化的結果。因此，在教學設計上要讓學生有更多的練習與學習的機會，才能幫助學生達到策略使用最高的層次自動化階段。

三、合作學習策略

合作學習指的是學生一起工作達成其共同目標，此一目標不但有利於己，也有利於其他人。合作學習採小組合作是學生一起學習進而擴大自己與他人的合作，形成一種命運共同體的狀態，屬於積極互賴的情境（黃政傑、林佩璇，1996）。合作學習策略廣泛運用在不同學科、不同對象，為了能對本研究提供最直接的經驗，將蒐集研究目標聚焦在閱讀理解及社會科的相關研究，並從研究對象、研究方法及研究發現進行分析。

（一）研究對象：

從這些資料當中發現，多數的研究對象集中在國小學生（洪慧萍，2001；Shaaban, 2006；蔡鵬竹，2002；張如瑩、郎亞琴，2011；洪慧萍，2001），少數在國中及高中（簡妙娟，1999；陳淑芬，2003）。

研究者認為國小階段的學生，並不會面臨立即性的大型考試，學生學習壓力較少，老師也習慣採取多元的授課方式，在眾多教學策略當中，在重視團體合作的現在，分組合作學習容易是被採用的方式，因此以此為主題的研究為數不少。再者，國小階段教材內容知識量較少，透過分組學習，同儕間教學，可獲得學習成效。但到了國高中階段，學習內容較為深入，涵蓋範圍較為廣泛，在有教學進度壓力下，教學者無法信任學生在分組學習中，能夠獲得學習，因此較少採用，研究數量因而較少。但本研究採取概念導向閱讀教學的原理設計課程，課程中著重社會互動對學生帶來的閱讀動機及學習效果，且學習過程中非僅採用單一策略，而是結合摘要策略、概念構圖及合作學習策略，幫助學生形成概念化知識，其中缺一不可。

(二) 研究方法：

在整理的這些研究中，大部分使用量化研究來分析（簡妙娟，1999；洪慧萍，2001；蔡鵬竹，2002；蔡慧君，2004；張如瑩、郎亞琴，2011；Shaaban, 2006），且大多使用透過準實驗研究，透過實驗組與對照組之間的變化，來確認自變項與依變項間的關係，藉以推斷母群體。其中一篇更使用後設分析法（蔡慧君，2004），統整過去採用合作學習策略的研究，歸納出國內研究合作學習策略的共同之處。

這些研究都是以量化研究中的準實驗研究法進行，雖以適合人文社會的「準實驗」研究法，來取代只用在自然科學的「實驗」，但無法脫離在教育情境中，實驗研究本身最根本的倫理問題，誰是實驗白老鼠、誰該被實驗等。因此本研究採用行動研究法，瞭解學生實際的需要，在不斷的溝通、反省、修正、實施循環的歷程中，建構出最適合的教學方案，最終的目標仍是讓每位學生獲得學習與成長。

(三) 研究發現：

分析蒐集到的資料，合作學習策略大部分能提昇學生認知學習成效（簡妙娟，1999；蔡鵬竹，2002；陳淑芬，2003；蔡慧君，2004），但也有未成功提昇認知學習的案例（洪慧萍，2001；張如瑩、郎亞琴，2011；Shaaban, 2006），無法有效提昇的原因主要是合作觀念、技巧及成績設計上的缺乏（Shaaban, 2006；張如瑩、郎亞琴，2011）。另外合作學習策略對學生學習動機也呈現出不同的結果，大部分能提昇學生學習動機（洪慧萍，2001；陳淑芬，2003；張如瑩、郎亞琴，2011；Shaaban, 2006）；但也有相反的例子（簡妙娟，1999），細究其原

因學生表示一開始感到有趣，但實施久了，流程固定，且小組討論和報告壓力便大，反而動機降低。

從這些研究當中，呈現出合作學習雖未能完美提昇學習成效，卻能提供明確的借鑑。研究者深入探究這些研究，發現這些研究未能有效提昇學習成果的原因是學生未具備足夠的合作學習的觀念、經驗、社會技巧，甚至是和別人合作的動機。因此，研究者在教學上設計「營造良好合作學習氣氛」的討論，從觀念、技巧上提供省思與練習，扭轉學生對於學生合作學習的印象，且不斷的讓學生在大團體、小團體間討論，提供實際練習社會互動技巧的機會。另外，過去的研究顯示，一成不變的教學流程與報告壓力是導致學生學習動機降低的原因。然而，本研究採用概念導向閱讀理解教學的理念，過程中在學習單引導下，學生閱讀符合其生活經驗且經過設計的文本，小組同學一起學習及使用各種閱讀策略並在和諧的小組社會互動的歷程中學習，提昇閱讀動機。並非只有一成不變的小組討論，而是在教師及學習單引導下從事不同的學習任務，每個小任務都是小組學生同心協力一起完成，老師從旁予以協助。上述可見單一閱讀策略的學習雖開始會讓學生驚豔而樂於學習，但學生也容易疲乏，透過概念導向閱讀理解教學的多元的策略使用，不斷提供學生可以克服的挑戰，維持學生學習動機。

參、本節小結

本節探討「閱讀策略對閱讀動機的影響」及「各種閱讀策略對學生學習收穫的影響」，首先從學生的閱讀動機開始探討，發現大部分的研究者以準實驗設計研究，且關心國小學生的閱讀動機多於其他階段，或許這些研究者認為只要在國小階段，教會學生閱讀策略，學生閱讀動機就會油然而生，到了國高中階

段，閱讀策略大部分被視為提昇學習成效的工具，不再關心學生是否有閱讀動機，因此國高中閱讀動機的研究相對稀少。從蒐集到的結果發現閱讀策略的使用，不盡然讓我國學生閱讀動機提昇，但具有閱讀動機的學生，學習能力能夠提昇（Swan, 2003），對於學生學習更深入的知識是有利的。其中閱讀策略無法提昇閱讀動機的原因來自家庭的閱讀習慣、單一策略的學習及學生學習的焦慮，透過概念導向閱讀理解教學多元策略運用，包含閱讀策略使用、社會互動等，都是能夠提昇其閱讀動機的方法。

再者，各種閱讀策略無論是概念構圖、摘要策略或合作學習對於學生學習成效的研究，大部分皆以準實驗研究設計。這些研究重視學生學習的成效，但教育的引導無法只靠成效來瞭解，因此本研究以行動研究呈現教師教學及學生學習的歷程，試圖找出其中遇到的困難及解決方式，提供未來教學者的經驗。在研究對象上大多數是以國小學生為研究對象，國中生較少，代表對於國中生在閱讀策略使用的經驗較少，值得深入探究。研究結果更顯示團體合作學習有助於摘要策略及概念構圖策略的學習，三者間相輔相成。但在閱讀策略學習上不同策略有不同遇到的困難，統整來說，課程設計上，時機點的安排是個關鍵，避免學生考試壓力干擾學習，並且安排不斷的練習閱讀策略，達到策略使用自動化策略使用自動化；教學內容上，閱讀策略的學習本身有其困難度，透過課程結構的學習、社會互動觀念及技巧的學習，都能減少學生學習上的困難；教學程序安排上，多種策略的使用，維持學生學習的動力，避免一成不變的流程，降低學習動機。

綜上所述，本研究以較少被研究的國中二年級學生為研究對象，並以同時重視閱讀動機營造與多元閱讀策略使用的概念導向閱讀教學策略為架構，設計

採用摘要策略、概念構圖策略與合作學習策略，進行課程研究，並以行動研究方式著重歷程上的理解，在實踐中修正、反省不斷循環，提供過往研究不同的經驗。



第五節 既有文獻對本研究的啟示

綜上所述，可知「閱讀」的研究由來已久，許多不同的領域學科對閱讀都提出不同的看法，也開啟不同的閱讀教學的模式。本研究認為閱讀不是個人機械化的學習，而是在社會脈絡下學習理解文章內涵。因此，本研究參考認知心理學及社會學中的核心理念，重視學習前的基模、閱讀的心理歷程及學習的脈絡因素，將其融入課程設計理念中。更具體的參酌 Ausubel 和 Vygotsky 的意義學習理論和社會認知理論的理念，做為整體課程設計的主要依據，其中前導組織及潛在發展區的重視對本研究產生很大的啟示。首先，設計課程的主題從學生生活經驗出發，有助於學生將新學習的概念融入自己的知識結構融入自己的知識結構內；再者，學習過程中透過社會互動，藉由同儕的協助，能幫助學生發展出更高的心智能力。另外過去的研究也指出，閱讀的能力、目的與層次受年齡的影響，而本研究參與者為八年級學生，理解能力進展到文章理解、學習動機已經是為了學習而閱讀、閱讀的層次已經提昇到分析閱讀，並可接受多元觀點。因此，研究設計上，學生閱讀的文本可稍微增加文章篇幅、傳遞更深且具教育意涵的資訊、呈現多元觀點的觀點，符合學生的學習需要。

這樣閱讀理解心理歷程的運作，必須透過具體而有效的策略才能達成，而此策略的學習必須透過閱讀理解策略教學才能達成。閱讀理解策略教學對於學習公民科來說非常適合且重要。首先，因為公民科本身的知識結構即是由事實、概念、通則所組成，透過閱讀策略的學習可以快速掌握公民科的知識結構。再者，閱讀策略也幫助學生培養民主社會的公民資格，包含知識、技能及態度層面。最後，對社會科教育來說，閱讀理解策略最終在培養學生的批判識讀能力，成為具有社會責任與批判意識的公民。

本研究採用的概念導向閱讀理解教學就是符合閱讀研究理論，適合運用於公民科的閱讀策略。此策略同時重視學生的閱讀動機、策略使用、社會互動及概念性知識形成的閱讀策略模式。過去的研究多單獨研究這些要素，並沒有同時重視這些教學要素對於教學的影響。此研究在國外已研究了接近二十年，但國內近幾年才開始得到關注，整體研究數量不多。不管國內外教學的對象多為國小生且皆為準實驗研究設計。國外的研究結果能夠確實提昇學習閱讀動機、策略使用能力及概念學習。但國內研究卻無法幫助學生提昇閱讀理解及策略使用能力。整體來說，過去國內外研究缺乏瞭解國中生接受採取此模式的學習歷程遭遇的困難及解決方式。因此，本研究採取行動研究，記錄教師在設計過程、執行過程遇到的問題及學生在學習及使用過程的困難，找出解決方式。值得注意的是概念導向閱讀理解教學在教學設計上，重視多元策略的使用，有別於過去許多研究採取單一策略的教學。教學設計上採用合作學習方式，並教導學生使用閱讀理解策略，包含摘要策略、繪製概念構圖等。在課程中希望教會學生視狀況自發地採取適當的策略。換句話說，讓學生知道何時該採取何種策略幫助自己理解陌生的文本。

在過去使用單一閱讀策略的教學研究，如摘要策略、概念構圖及合作學習，多以準實驗設計為主，對象多為國小學生，研究結果大部分皆能提昇學習成效，但不盡然會引起學生動機。整體來說，接下來研究設計上要注意幾個部分：首先，時間因素上課程時間點安排避免大考或段考前，避免考試壓力干擾學習；再者，教學內容上教導學生文本結構知識、社會互動觀念及技巧，皆能減少學習困難；最後，在教學程序上，多種策略的學習及使用，並不斷的練習，維持學生學習動機及提昇學習成效。上述文獻對本研究的啟示如下圖 2-4 呈現。

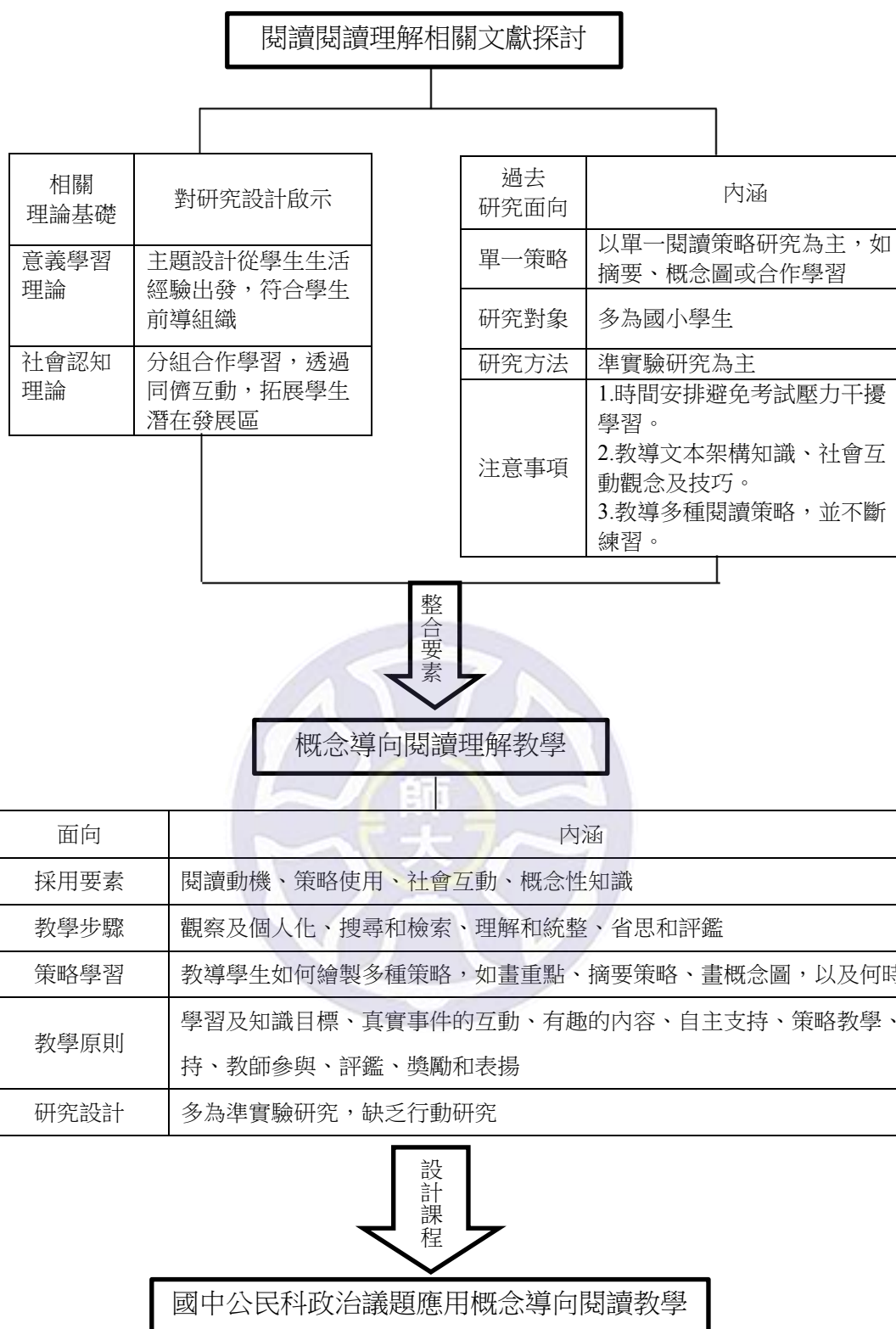


圖 2-4 既有文獻對本研究啟示概念圖

資料來源：研究者自行繪製

第三章 研究方法與實施

本章旨在說明本研究的方法與實施過程，以下分為研究取向與研究設計流程、研究場域與研究參與者、研究工具、資料處理與分析、研究倫理等五節進一步說明。

第一節 研究取向與研究設計流程

壹、研究取向

為了改善教學現場面對的問題，避免準實驗研究中無法掌握的因素，本研究採用行動研究取向，在觀察、行動、思考與改進的歷程中，提出方法改善教學困境，並採用下列研究方式獲得資料：

一、觀察法

在研究中，教師即為研究者，因此本身授課同時進行參與式的教室觀察，為避免授課過程中遺漏事項，事前徵得學生同意，在實施課程時使用錄影設備，以利後續持續觀察及分析；另外為避免主觀因素造成的分析偏誤，邀請其他教師協助觀察紀錄，期使研究結果更加客觀及完整。

二、訪談法

為深入瞭解學生實際學習經驗與狀況，本研究透過與學生訪談，瞭解學生學習歷程中的心路歷程，是否遇到困難、如何突破等，並藉由訪談釐清研究者教學過程的狀況，避免研究者主觀的觀察與評價，產生錯誤的詮釋。

訪談對象的挑選，以教學過程中策略運用較好與落後的學生，及問卷回饋內容有值得深入瞭解之學生，一個班級挑選 3 至 5 位學生，進行半結構式訪談。研究者以紙筆做記錄，並徵得研究參與者同意，以錄音筆記錄為輔，藉此獲得

完整訪談記錄。

三、問卷調查

研究者自製問卷調查表，瞭解學生在學習過程中的認知、感受及評價，經過蒐集分析後，瞭解學生學習的心理歷程，做為研究者日後教學計畫的參考。

四、文件分析

研究者針對學生的學習單、概念構圖以及問卷中開放性的問題，進行文件分析，藉此瞭解學生學習狀況，分析問題所在，找出解決方式。

貳、研究設計流程

Mills 綜合學者的說法，將行動研究主要歸納出幾個共同元素：根據「問題」或「焦點領域」的目標感（確認焦點領域）、觀察或調控實務（資料蒐集）、綜合蒐集到的資訊（資料分析與詮釋），以及以某種不變的「行動」，使研究者「循環螺旋方式」重複回到所進入的過程（發展行動計畫）（蔡美華譯，2008）。基於上述歷程，研究者在教學現場，確認焦點領域，聚焦在學生的主動學習意願及學習成效問題，欠缺參與社會的批判識讀能力。因此找出解決方法，將問題發展成研究主題，蒐集相關資料，統整資料後進行課程設計，並進行實際教學，經由不斷循環檢證，以及研究者的檢討與修正，以解決教學問題為目標。過程中以學生之意見調查表、訪談記錄、研究者於過程中所整理反思記錄等為輔助，達成本行動研究之最後結論，並撰寫成研究報告。本研究之實施歷程以下圖 3-1 表示：

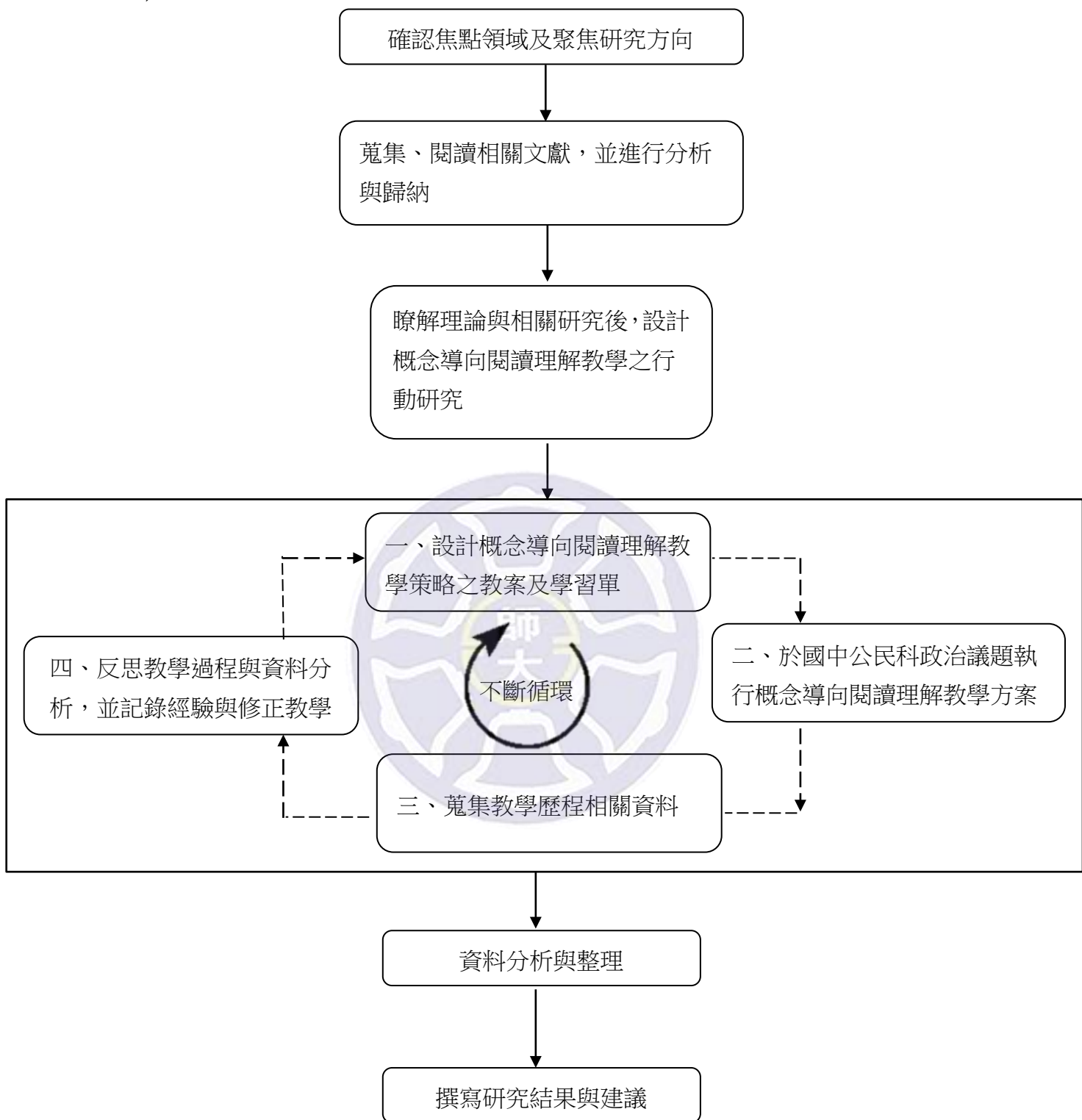


圖 3-1 研究實施歷程圖

資料來源：研究者自行繪製

第二節 研究場域與研究參與者

壹、研究場域

一、學校背景狀況

本研究的實施場域為南部一所國中位在商業、文教及政府機構匯集的複合區域，鄰近圍繞著消防局、警察局、衛生局及區公所等政府機關，稍遠有傳統市場及眷村，學生家庭背景多元，有公教人員、一般商業，但也不乏新住民、單親及隔代教養家庭。多數家長重視學生的學習狀況，但也不乏讓孩子自由發展，甚至是不聞不問的狀況，因此學生學習動機不一。校內目前共有 50 班，在當地屬於中型學校，校風重視升學，但鼓勵教師能多元創新，本學期倡導各領域發展教師專業社群，進而提昇專業成長。不過實施成效上，只有少數老師能實際進行教學創新，達到有效教學，多數老師仍維持傳統教學方式。在硬體設備部分，校內班班有投影設備，因此每次課程可以依照教師授課需求隨時使用投影設備。另外，全校備有六台平板電腦，如有教學需求，可提供教師租借使用。

二、公民科教學狀況

學校內教學正常，對於七大學習領域中的各科同等的重視，少有配課。在公民科部分，含研究者在內共有四名具有公民科教師證的正式教師擔任，其中一名為公民教育與活動領導學系畢業，另外三名教師為相關科系，如法律、社會等科系畢業。在課務安排上，因研究者兼任行政工作，兩位兼任導師及一位專任下，所有教師皆跨年級教學，在班級事務及教學繁忙之下，教師間甚少進行教程使用或教學經驗的分享，在教學上皆各自獨立，各有風格不容易窺見其

他公民科教師的教學特色。學校每學期共有三次段考，每次段考間約有五、六次上課時間完成兩課的教學進度，考試採合科考試，由歷史、地理及公民科教師分別命題，再整合成一份考卷，公民科出題題數佔整體的三分之一。每週教學時數方面，七年級、八年級皆為一堂課，九年級兩堂課。七年級及九年級在教學內容與時數搭配下，尚稱足夠，但八年級政治部分，內容繁雜，生難字詞多，時常是教師僅能勉強將教材教完，無法顧及學生究竟吸收多少，因此流於只顧教師的教，忽略學生的學。

但本校原本就擁有良好的社經背景的學生，家長對於學生抱持高度期待，希望未來能進第一志願，因此非常重視學生的學習表現及未來升學狀況，連帶的讓本校大多數教師都戰戰兢兢的指導學生課業，採用傳統的口述及罰寫策略。研究者曾與部分教師閒聊，現行不同的教學策略，包含閱讀理解教學策略，但部分教師仍擔憂採用新的教學方法、如討論、概念構圖等，把學習主導權交還給學生的教學策略，學生無法獲得完整、符合脈絡且深入的學習。因此，雖與研究者皆認同現在學生學習意願低落，也支持閱讀策略的用意，但仍傾向維持傳統口述的教學，認為因為教學時間有限，這樣才有辦法將整個脈絡前因後果解釋清楚。因此研究者試圖將教學現場，許多教師共同面對的學生學習意願及成就低落的現況，以概念導向閱讀理解教學策略來協助學生提升現況，並以行動研究記錄過程中的困難與問題，找出解決策略，以供未來教師實施時之參考。

三、學生學習背景狀況

這兩個班級人數在三十人以內。在學習狀況上，大多數學生放學後多是到補習班補習，由補習班教師負責督促學生的課業。這些學生大多補習至晚上九點或九點半才回到家，回到家大多數學生不再讀書。其餘沒有去補習的學生，

除了極少數能自動自發外，大部分無法善用時間，回到家閱讀動力缺乏。整體來說，學生自主閱讀能力缺乏，無法自行安排閱讀策略，解決學習問題。在社會參與部分，研究者在本學期與國語日報合作，訂閱中學生報給這些學生，希望增加學生接觸社會時事的機會，然而學生缺乏主動閱讀的動力，因此為社會參與而閱讀很少。

另外 A 班學生處於文化不利的人數約略有 5 名。有的是家庭社經背景屬於較為底層，無法提供小孩足夠的協助與支援；有的是新移民的子女，從小家庭沒有提供足夠的文化刺激。可見 A 班少數學生與大多數學生在學習動機與能力上有一段程度的落差。以 B 班來說，整體學生家庭背景較為平均，大部分為中產階級，能夠給予學生相當程度的約束與期望。然而這些孩子卻是欠缺閱讀的動機與學習的自我效能感，因此在學習上的動機的滿足來自外在動機，應付考試成績即可。

貳、研究參與者

一、研究者：

研究者為國中公民科教師，畢業於國立台灣師範大學公民教育與活動領導學系，輔系為教育系，大學期間曾修習過課程導論、公民教材教法、教學實習等課程，對於不同的教學方法與課程設計，有一定認知。目前擔任公民科教師年資八年，長年擔任行政工作，曾與校內同事一同參與教育部舉辦教學卓越獎及閱讀磐石學校等課程設計，皆獲得不錯成績，對於能夠提升學生學習表現的教學方法，皆有高度求知熱忱。曾參與幾次教學卓越分享會及國際閱讀論壇，見識到來自國內外許多教師教學策略，其中在閱讀理解教學策略方面，在香港及其他縣市已推廣及著力很深，但當下的感觸是不管是推廣的學者或教學現場

的教師，皆為國文相關領域教師，沒有其他領域的分享，感受到閱讀理解策略推廣的侷限性。研究者深思，閱讀理解教學策略的教學與運用，並非是國文科教師的專利，社會科同樣適合推廣，且社會科與閱讀理解策略的關係如同魚幫水、水幫魚一般，社會科藉由閱讀理解策略讓學生深入瞭解概念知識，而閱讀理解策略也藉由社會科，鍛鍊學生省思與批判能力，兩者結合更可相得益彰。

整個研究過程當中，研究者同時扮演課程設計者、教學引導者及觀察者角色，課程一開始先蒐集並瞭解概念導向閱讀理解相關理論，預想國中生年齡的學習困難及問題，設計符合年齡及學習狀況的課程及教學流程。課程進行中，適時引導學生在課程理念及閱讀理解策略的運用，利用提問澄清學生觀點，並建立正向開放的討論環境。在同時，上課過程中，使用錄影機拍攝課程進行經過，記錄學生上課反應及注意事項，在授課結束後，立即記錄課程中觀察到的現象、學生的反應，撰寫反思日誌。反思日誌與協同研究者的會議記錄，將成為日後檢討修正教學內容與活動的依據。

二、協同研究者：

為避免研究者同時身兼教師及觀察者，容易產生觀察的盲點，因此本研究邀請二位教師擔任本研究的協同研究者，兩者皆具有合格教師證，一名為外校的公民科教師 T1，另一名目前為專任輔導教師 T2，與研究者目前同校，過去曾擔任國文科教師十數年，具有國文及輔導兩科的專業。

因研究者從事行動研究，而校內教師對此研究方法較為陌生，並表示貿然參與研究，徒增壓力，因此邀請對此研究方法熟悉且具有多種教學法經驗的非同校教師 T1 協助。T1 教師從事國中公民科教學至今八年，教學認真，過去曾在桃園縣、新北市任教過，現為臺北市教師，教導過不同程度與背景的學生，

瞭解不同程度學生學習的狀況與盲點，教學經驗豐富。過去也曾指導過實習學生（教師），該名學生（教師）因而獲得金筆獎佳作，進而考取正式教師，因此對於教學觀察具有經驗，能提供具體及詳細的建議。該名協同研究者，與研究者同為臺灣師範大學公民教育與活動領導學系畢業，大學階段接受過社會科理論及課程設計課程，本身同時也在進行行動研究，對於行動研究的設計的設計、實施過程，具有實務經驗。課程結束後，將相關影片及教學設計方案提供協同研究者參考，並透過線上討論，瞭解協同研究者對於教學過程的建議與看法，共同協助檢視教學過程，以獲得客觀的建議。但因 T1 教師非屬於本校教師，距離較為遙遠，僅透過教學影片、教學方案及學習單，從事教學觀察，易產生觀察盲點，無法同時兼顧教師教學狀況與學生第一時間的反應，而本校教師對於閱讀理解教學並不擅長，為避免上述狀況，將 T1 教師定位於課程設計與教師教學觀察為主，學生反應為輔，負責觀察運用閱讀策略於公民科教學上，是否能將公民科的內涵透過閱讀策略教學忠實傳遞，並檢視課程設計及實際教學上遇到的問題，提供具體建議。而教學現場學生學習狀況的觀察，則由校內的 T2 教師協助觀察。

T2 教師畢業於高雄師範大學國文系，擔任教職十六年，其中十年教導國文科，後來研究所轉念輔導與諮商研究所，因此接下來六年擔任專任輔導老師，目前正攻讀輔導諮商研究所博士班。該名協同研究者，在大學階段曾選修過國文教材教法及課程設計課程，對於閱讀教學與課程設計富有經驗與興趣，至今仍指導校內學生參與校外作文競賽，皆有不錯的成果。在研究所階段，也曾修讀過質性研究課程，對於行動研究的歷程不陌生，且具有輔導與諮商的背景，能從認知心理學的角度，檢視學生學習歷程的狀況，因此 T2 教師實際入班的觀

察重點在，瞭解學生在經過教師教學後，實際操作歷程中，遇到哪些困難，記錄下來並與研究者討論，提供想法與建議，做為下一堂課參考。

三、研究參與學生：

本研究以立意抽樣選擇南部地區某所國中做為研究場域，而本次主題為政治議題，屬於國中二年級的課程範圍，因此配合議題選取常態編班中的兩班二年級學生分別為 A 班、B 班，做為研究參與學生。兩班人數皆為 27 人，男女混班。A 班男生 13 人，女生 14 人；B 班男生 15 人，女生 12 人，且班上每四、五人一組，採男女及學術能力異質分組，以達到彼此間能夠合作支持。A 班整體學生學習態度良好，但閱讀能力落差較大。有三個學生閱讀能力明顯較為突出，學習態度也良好，因此學業表現較為突出；另外有五個學生閱讀理解層次停留在文字辨認階段，還未進階到語句或段落辨認，學業表現落後。在這其中有兩個學生因為能力落差較大，所以缺乏學習興趣，上課時容易分神；B 班整體學生能力較為平均，落差較小即使有學業表現落後的學生，但從研究者與其互動中可以發現，這些學生只是對於新學習的概念較不熟悉，需要更多的練習。在學習意願上，B 班的學生較為活潑，但容易思緒容易超出課程範疇，在教學執行上需要注意。

屬於十二年國教上路的第三屆學生，學生具備基本社會科知識，兩個班級皆為研究者從七年級開始即任教的班級，因此接受過多元的教學方式，如合作學習、資訊媒體融入教學（廣告、新聞、短片、圖片等）、角色扮演活動及透過新聞剪報進行概念構圖繪製的課程，因此習慣採用分組學習，且對於不同教學方式接受度較高。其中在在七年級時嘗試過以新聞剪報引導學生畫出概念構圖，但從學生繳交回的成果觀察，能確實掌握此閱讀策略的學生每班約略只有一、

二人。

另外經過一年公民課的相處，觀察到任教的學生大概分為兩類，一類雖積極努力學習，但僅只具備應付考試的能力，而非能深入瞭解內容，進而能參與社會；另一類對於學科學習並無意願，在學習及閱讀上缺乏主動學習的態度，對於課文文字內容意興闌珊，文字一多，即想放棄，並無強烈並無強烈成就動機，在 A 班約有二、三個屬於後者，但在 B 班則約有四、五個。A、B 兩班雖為常態編班，但兩班呈現出來的學習氣氛有所差異，其中 A 班全班學生安靜聽課，表情專注，雖班上約僅有二、三位同學會主動與老師互動，但專注於聆聽教師授課內容，另一班級 B 班較為活潑，大部分同學反應熱烈，樂於與老師分享想法，卻容易造成其他同學的干擾。兩班的分組互動技巧上，雖有分組的經驗，但社會互動技巧、團體合作技巧及表達溝通上皆為普通，甚至被動。其中較為特別的相同之處是 A 班導師與 B 班的國文科教師為同一人，因此該名教師在國文科授課時，也讓學生採取樹枝狀圖輔助國文科學習，因此兩班學生對構圖閱讀理解策略的使用不陌生。

第三節 研究工具

本研究以「概念導向閱讀理解策略教學方案」、「概念導向閱讀理解閱讀理解策略學習單」、「訪談記錄」、「教室實地觀察記錄」、「教學錄影觀察記錄」、「研究者省思日誌」、「概念導向閱讀教學回饋單」、「概念導向閱讀理解教學評量單」做為瞭解國中生經過在公民科運讀閱讀理解策略，在學習上的學習歷程及經驗，經過研究者的省思與修正之後，做成記錄藉此完成本研究。

壹、閱讀理解教學方案

一、議題選擇及教學目標

劉美慧、陳亮君與薛人華（2011）在ICCS2009的測驗後的報告中指出，我國低分群的學生有幾個尚待提昇的面向，如媒體在提供公眾資訊時的通訊自由、能辨別出在自由情境下自願投票的政治意涵、能指出民主政體下國家領導人能覺知人民的需求遠比個人權威重要、能認知到聯合國人權宣言是適用於所有人身上、能歸納出網際網路在公民參與中作為交流工具上的價值、能認知到良知消費行為背後的公民動機。分析上述面向可知，學生過去的學習經驗，在政治、媒體及公民參與等議題上較為缺乏。因此，本研究選擇政治議題為主題，並採用概念導向閱讀理解教學的模式，藉由觀察引起學生背景知識與學習動機，透過閱讀策略有系統地學習政治概念，過程中與學生討論互動，提昇學生社會互動能力，形成概念性知識。這樣的歷程幫助學生具備基本閱讀能力，更進一步為未來參與社會做準備。

透過課程的進行，學生將學習到政治議題的相關概念，並以九年一貫主題軸「權力、規則與人權」為教學目標，提昇學生在政治議題上的認知，在過程

中透過分組合作學習的分享與報告，達成十大基本能力中的表達、主動探索與研究、獨立思考與解決問題、溝通與分享及尊重、關懷與團隊合作能力，培養社會參與的技能。

二、融入的教科書單元及文本選擇

研究者考量國內社會科教學現場最直接面臨的問題，教學時間有限及課程進度壓力下，本研究概念導向閱讀理解教學的課程，採融入式進行，非獨立出課程之外，在搭配教材內容下，輔以時事為主題的學習單，以教學活動方式融入於整體課程中。

研究場域中公民科使用的教科書版本為翰林版。研究者檢視教科書章節依序分別為「第一章現代國家與民主政治」、「第二章 中央政府」、「第三章 地方政府」、「第四章 政府的經濟功能」、「第五章 政黨與利益團體」、「第六章 選舉與政治參與」，在選擇議題時，經過反覆思考，記取過去研究的經驗，對應學生閱讀歷程發展階段，考量知識內容與 ICCS2009 尚待提昇議題的相符性且最能夠發揮符合概念導向閱讀教學策略的四個特色與十二個原則下的議題，而有下列考量：

首先、過去研究指出學生閱讀參與的程度，居間影響教學影響的程度 (Wigfield, 2008)，且概念導向閱讀教學首重閱讀動機及與真實世界互動，而閱讀動機來自學習新鮮的主題與找出自我有疑問的答案。新鮮的主題未必是接觸完全陌生的概念，而是建立在已知卻衝突或有趣的主題上，讓學生引起內在學習動機，且這樣的主題是可以被觀察、具有深入討論的可能，讓學生在討論與思考中與真實世界互動，進而再次加強閱讀動機的產生。因此在單元的選擇優先排除內容較為繁雜、零碎、固定且較缺乏討論性的單元，如中央政府、地方

政府、現代國家與民主政治，前兩者說明我國政府機關的組織與職權，後者描述國家的組成與各國的政治體制，多為客觀內容描述，欠缺新鮮感與深入討論的可能。

再者，教導學生為社會參與而閱讀，必須培養學生能夠批判思考的能力，而此能力的培養從接觸多元觀點出發。國中八年級的學生，以閱讀學習歷程來說，已能夠接觸多元的觀點，開始形成自己的觀點並能夠批判思考，因此先讓學生具備我國政治環境運作的知識，如國家與民主政治、中央政府與地方政府，在以這些背景知識，讓學生有憑有據的思考與討論，進而呈現多元觀點，培養思考與批判的能力。

此外，課程主題內容與學生生活經驗出發，才能吸引讀者繼續閱讀，進而發展概念型知識。從理論可知，引起學生概念型知識的方式是從現存知識著手，進而協助學生將新知識與舊經驗相連結，同時引發內在動機，過去的研究也指出閱讀策略要成功，教師規劃課程要注意學生的先備知識及生活經驗(賴育鍾，2006)。因此課程主題的選擇要與學生過去所學與生活經驗相關，如國小學過或能從大眾傳播媒體當中觀察到的優先。

最後，ICCS2009 指出低分群的學生在投票的意涵及民主國家政府的角色等關於政府角色與社會參與兩個主題學習狀況較為欠缺，且兩者皆為時事議題，容易觀察，因此研究者以「第四章 政府的經濟功能」、「第六章 政治參與與選舉」做為概念導向閱讀理解教學的融入單元。整體來說主要考量學生經過前面三堂課已具備政治知識基本的概念，對政府運作過程不陌生，且此兩個單元容易在生活經驗當中觀察到相關案例，易與學生先備知識相連結，且容易呈現多元觀點，加深學習內涵及深入討論的可能，並能補足低分群學生欠缺的部份。

另外，本研究閱讀策略教學的文本內容，不取材自教科書的內容中，而是另外從時事議題取材，改寫既有文章成為學生閱讀的文本，主題名稱分別為「食油風暴中政府的經濟功能」、「為十八歲投票權辯白」。因為教科書的內容不足且為斷裂文本，無法呈現完整的脈絡。再者，如果從時事文本出發，學生會將它運用在教科書上；但如果從教科書出發，他不會用在其他文本上面。此外，教科書的內容當做是全班共同的背景知識，藉以瞭解時事文章的內容。

三、概念導向閱讀理解教學融入方式

研究者於 103 學年度上學期 11 月中旬與 12 月中旬，實施概念導向閱讀理解教學方案融入既有的課程中。此教學方案在國外的研究具有完整的歷程，建議規劃 12 週的實施歷程，從觀察與個人化、搜尋和檢索、理解和統整、溝通與分享，每個階段一個禮拜，並至少循環兩次。而國內的相關研究，研究時間最短 5 週，最長 10 週，不管國外或國內的研究對象大部分皆為國小學生，研究者考量國內國中公民科授課時間有限，每週只有 45 分鐘，無法將每個概念導向閱讀策略的步驟，單獨在一週進行，因此研究者經過與指導教授討論後，將概念導向閱讀教學的四個步驟，融合在兩節課程時間實施，並在兩個章節且不同班級各進行兩次。

整體課程設計以彈性及融入教學的原則，讓學生經歷概念導向閱讀教學模式的教學歷程：「觀察與個人化」、「搜尋與檢索」、「理解與統整」及「溝通與分享」。首先在「觀察與個人化」的階段，此部份是引起閱讀動機最關鍵的階段，而理論與過去研究都顯示，閱讀動機最好的來源是從學生本身擁有的過去生活經驗或來自對於事物的觀察。因此，本研究透過新聞時事食油風暴與 18 歲投票權議題為學習單文本素材。將搜集到的文章經過改寫後，在結構上及內容上提

昇學生情境興趣。課程上讓學生概覽文章，掌握標題及結構，並具備自己基本的認知與想法。

進入「搜尋與檢索」的階段，教師先示範如何在文本找出關鍵字及重點的技巧後，由學生自主練習，在其他段落找到關鍵字並畫下重點。之後在社會互動中討論與分享，瞭解彼此所劃關鍵字句的理由，團隊互相學習。

在「理解與統整」階段，幫助學生整合資訊，教師先介紹各種概念構圖的模式，教導學生運用的時機與差別，並讓學生先自行完成自己的概念構圖後，小組討論並完成小組的概念構圖，最後小組派代表向全班分享並自我評鑑是否能夠摘要的標準。

在「溝通與分享」的部分，從過去研究都強調團體討論有助於提昇學生閱讀能力（鄭如意，2012），且對於中、低學業傾向的學生更加有幫助（陳維杰，2008）。因此，研究者將此概念融入於上述每個階段，重視小組即時的溝通與分享，從小組的分享到全班的分享，持續與真實世界互動維持學生動機，希望藉此維持學生高度的閱讀動機，學習公民科知識，運用各種閱讀策略，在社會互動中，形成概念性知識。以下就各個閱讀策略融入於課程中的方式加以說明。

（一）摘要策略融入課程

學生先概覽文本，讓學生對於整篇文本章架構與內容有基本的瞭解。由研究者在兩個主題文本的第一段示範，如何做註記和標重點、發現主題句、找出關鍵資訊及刪除不必要資訊。教師在示範過程中，以放聲思考的方式，讓學生理解教師以文本結構知識，找出關鍵字句的心理歷程，讓內隱想法外顯化。在學習單提問引導下，學生獨立完成各段落的重點摘要。最後透過小組分享，瞭解其他同學與自己摘要內容的差異，加以修正自我成長。

(二) 概念構圖策略融入課程

研究者在課程中先說明可以幫助我們的概念構圖，如網絡型、階層型、魚骨圖、矩陣型及論證式構圖等。讓學生返家自行練習繪製概念構圖。將作業帶到課堂上小組討論，在彼此分享與溝通歷程中，完成小組概念構圖，繪製於海報上。課程提醒注意概念構圖的正確性、涵蓋性、易讀性與篇幅適當性等。課程最後分享各小組的概念構圖，彼此學習，見賢思齊，並鼓勵表現良好的組別。最後教師將自己的概念構圖與學生分享，讓學生可以比較差異，教學相長。

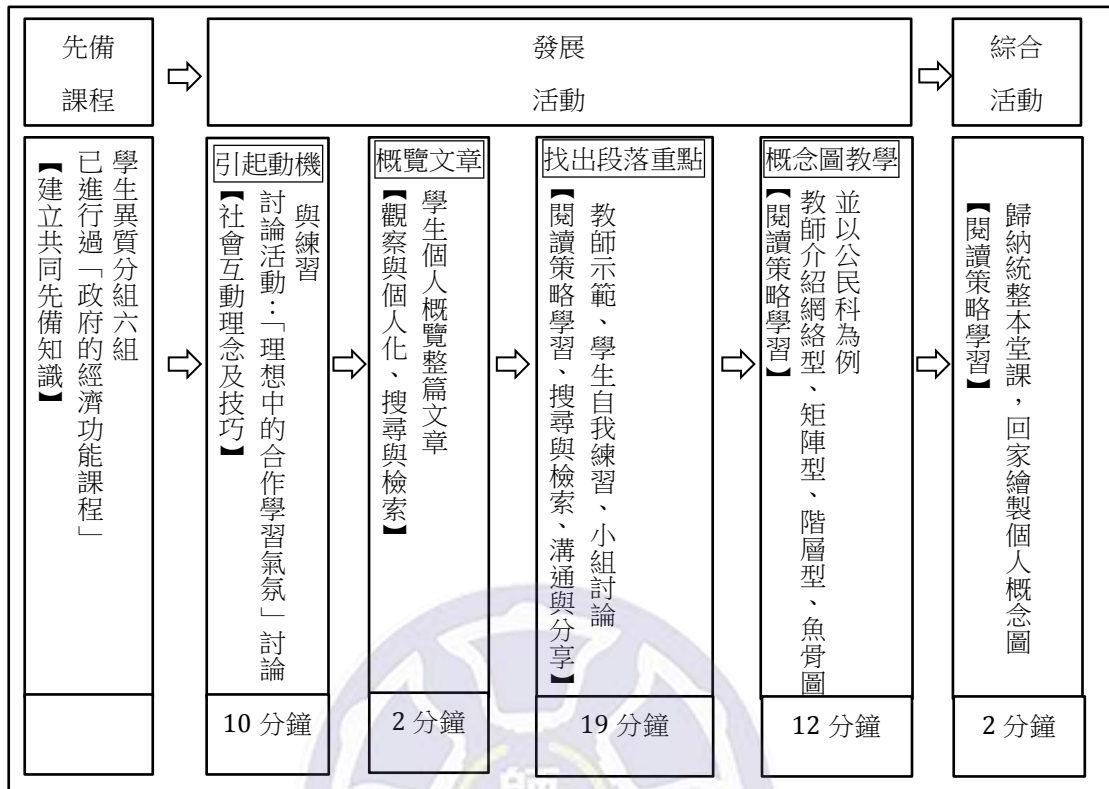
(三) 合作學習融入課程

在課程進行過程中，教師藉由社會互動技巧與練習，營造適合小組討論的情境。提供學生能不斷的溝通、分享與討論的機會，在互動中分享知識和資源，進而獲得閱讀收穫。因此，研究者設計每小組四到五個人一組，男女生平均分組。為了讓不同能力學生都能獲得學習，研究者採用能力異質分組，讓學習速度較快的學生一方面能教導速度較慢的學生。上課前研究者先將每組的學生任務分工，分成教練（學習能力較強者）、經理（學習能力較弱者）、助教與球員（學習能力普通者），由教練引導討論、經理負責記錄，其餘同學擔任糾察，讓學習較快的學生學習表達與溝通，也讓較慢的學生能積極參與討論。此外，也進行討論課前的規則說明，營造友善的討論氣氛，讓每個人的發言都受到尊重。

四、教學活動流程設計

本研究融入兩個主題單元名稱為：「頂新食油風暴中政府的角色」、「為十八歲投票權辯白」，分別授課於 A 班與 B 班，每個主題都為兩堂課時間。第一次主題課程結束，經過教學省思與調整後，修改第二次主題的流程。以下先說明第一個主題的教學實施流程如圖 3-2：

第一節課（社會互動理念及技巧、閱讀策略學習、搜尋與檢索、溝通與分享）



第二節課（社會互動技巧、閱讀策略學習、理解與統整、溝通與分享）

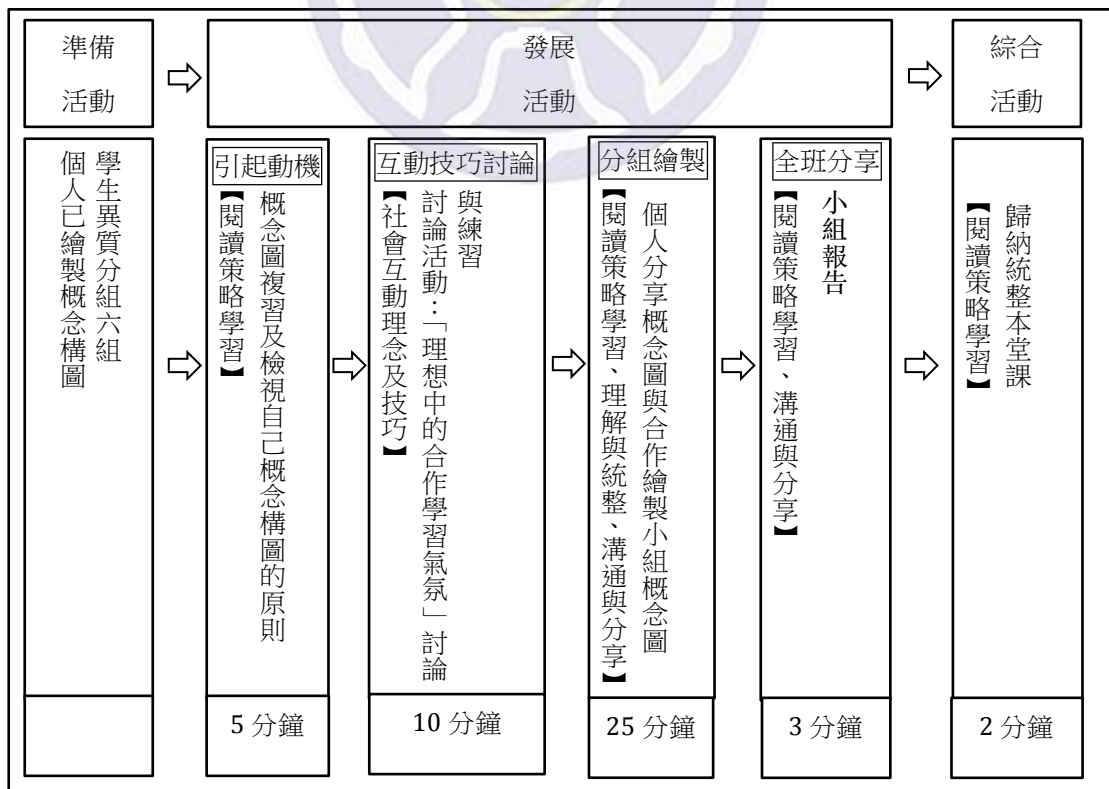
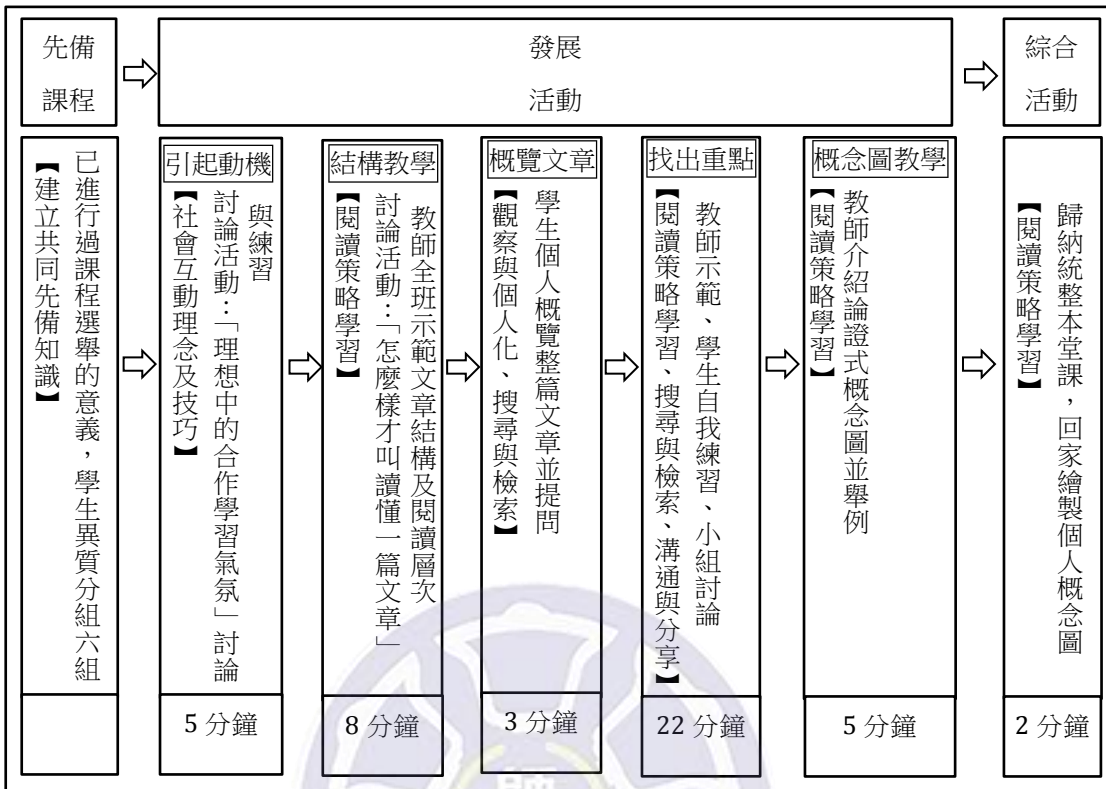


圖 3-2 概念導向閱讀理解教學第一次主題教學流程設計圖

資料來源：研究者自編

第一節課（社會互動理念及技巧、閱讀策略學習、搜尋與檢索、溝通與分享）



第二節課（社會互動技巧、閱讀策略學習、理解與統整、溝通與分享）

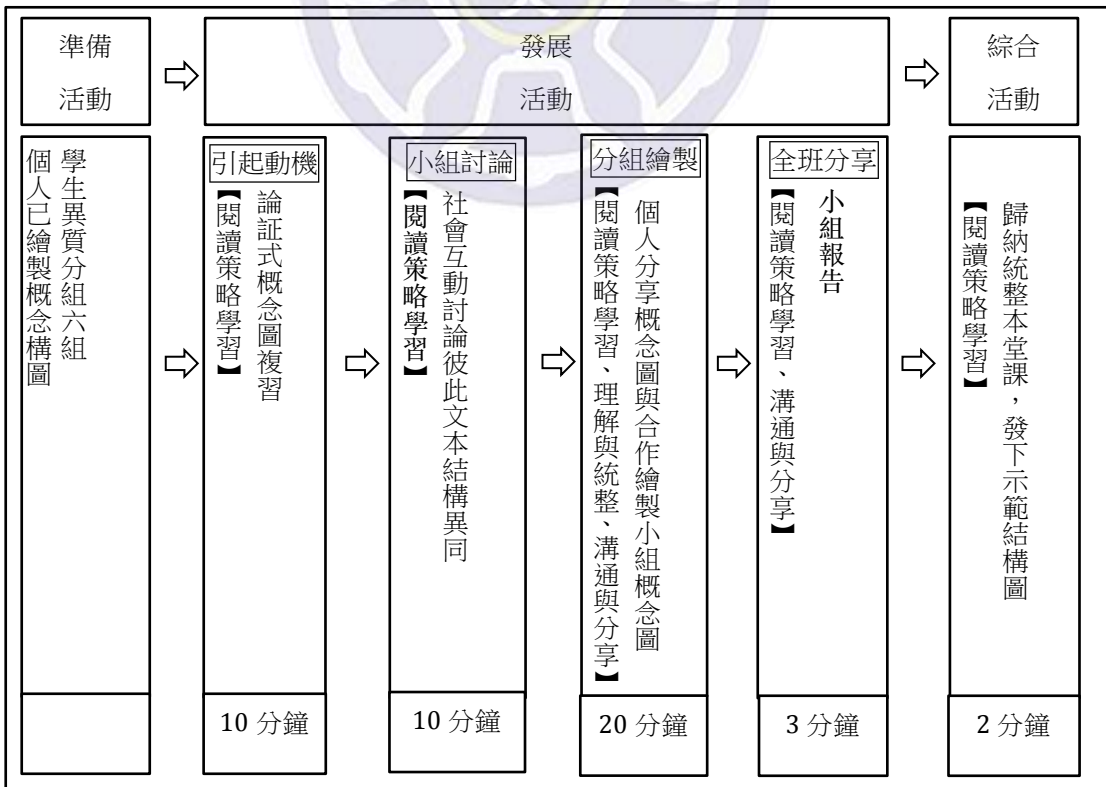


圖 3-3 概念導向閱讀理解教學第二次主題教學流程設計圖

資料來源：研究者自編

第一次主題課程的教學流程如圖 3-2 課程，課程結束後經過與協同研究者討論與自我省思後，發現學生自文本結構知識不足及社會互動情境營造已然達成。因此，調整後如圖 3-3，在第二次主題課程的第一節課時，增加文本結構知識的說明與討論。另外，於第二節課時縮減社會互動技巧的理念與討論的時間，著重說明論證式概念構圖，相對來說學生對此較不熟悉。經過調整後，學生文本結構知識有了基礎瞭解，但不是每個學生都能夠深入說明。但至少每個學生瞭解閱讀文章時的學習目標，自我要求進步。

貳、閱讀理解策略學習單

本研究融入的閱讀策略包括摘要策略、概念構圖策略，透過教師實際授課及學習單引導，讓學生能實際學習概念知識及閱讀策略，此學習單內包括文本的分段提問、概覽、找關鍵字、畫重點與摘要，接下來在學習單引導下，練習將文本圖像化，一方面透過文本引導讓學生學習政治知識，另一方面瞭解學生使用這些策略的狀況。

參、訪談紀錄

本研究實施過程中，於每堂課實施後，個別訪談協同研究者及學生。協同研究者的訪談，透過半結構式的訪談大綱，瞭解教學過程中，師生互動的狀況、學生在課程中的反應，課程教學狀況處理等問題，藉此瞭解協同研究者對於教學過程整體性的評價，並共同討論及交流課堂狀況，作為改進及修正來源之一。

研究參與學生訪談對象的選擇，從研究者授課過程或學習單撰寫狀況，選擇學生學習的反應與表現比較突出者中，閱讀策略較擅長或較落後的學生，採用半結構訪談問卷，瞭解學生學習上的經驗與狀況，改善問題並加以記錄。

肆、教室實地觀察紀錄

為使研究達到信實性，減少主觀造成的偏誤，協同研究者 T2 在教室現場以旁觀者的角度，觀察教學情境中的真實狀況。以紙筆方式記錄教學過程中各種狀況與表現，包含師生的互動、學生的學習狀況及整體教室學習氣氛。教室現場觀察將以文字描述為主，並輔以錄影及照片。

伍、教學錄影觀察記錄

教學錄影觀察記錄主要由研究者與協同研究者 T1 在看過教學錄影後撰寫，研究者從教學錄影內容中觀察學生上課經過，瞭解課堂狀況，反思課程進行中發生的事件，包含教師的教與學生的學，利用影帶的回溯性，反覆觀察轉譯成書面資料，作為分析、反省的工具。另一方面教學影片也提供無法到場的協同研究者 T1，協助進行教學觀察，並提供研究者參考及修正。

陸、研究者省思日誌

研究者紀錄每次授課前課程設計的心路歷程，在課程結束後，第一時間記錄研究者當時的感受與想法，包含對自我教學的評價、現場發生的事件等，做為接下來課程改進與省思的依據，並與研究者觀察記錄及教室觀察記錄交相對照，分析彼此關連。

柒、概念導向閱讀教學回饋單

概念導向閱讀教學回饋單用來了解學生在經過概念導向閱讀教學後的心得感想，及對公民課程實施概念導向閱讀教學的看法。此回饋單主要詢問學生對於運用閱讀策略如概念構圖、摘要策略的看法，對於概念學習幫助程度如何，對於閱讀動機能否產生影響，未來是否會將策略延伸至其他科目的學習，並簡

單說明想要如何使用這些策略，最後再針對整體的教學活動進行優、缺點的回饋。

捌、概念導向閱讀教學評量單

完整的教學歷程包含設計、執行及評量。因此研究者設計概念導向閱讀教學的評量單，在課程後檢視學生對於主題知識的瞭解狀況。本評量單的設計參考 PISA 閱讀評量規準設計，將題目依據擷取與檢索、統整與解釋、省思與評鑑等三層次。另外，分別以選擇式反應試題、封閉式及建構式反應試題三種題型設計七到八題題目測驗學生的反應狀況。最後，參考 PISA 的評量標準加以評分。其結果做為瞭解學生學習概念導向閱讀理解教學狀況的依據。



第四節 資料處理與分析

本研究透過「閱讀理解策略學習單」、「訪談記錄」、「教室實地觀察記錄」、「教學錄影觀察記錄」、「研究者省思日誌」、「概念導向閱讀教學回饋單」，用以探究概念導向教學在公民科在實施的狀況，基於研究目的將所蒐集的資料進行進行質性分析。

壹、資料蒐集

研究者根據研究問題，在教學歷程中蒐集資料，瞭解在概念導向閱讀教學歷程中，對於教師與學生之間的影響，研究過程主要著重在閱讀動機的引起及閱讀策略的使用，觀察教師在運用摘要、概念構圖及合作學習上與學生互動的關係。課程進行前，以研究者的反思日誌為資料主要來源。課程進行中，資料來源來自研究參與者學生、協同研究者及研究者本身的觀察。課程後，蒐集訪談記錄、教室觀察、反思日誌及學生的學習單，作為本研究分析的依據。

貳、資料分析

本研究採質性研究作為分析方法，為避免研究者本身主觀意見，造成比馬龍效應影響研究結果，本研究以三角檢核的方式分析各種資料，在不同工具、方法及資料來源中比對資料，減少過度推論以盡量維持資料解釋的信實性。資料來源包含，研究者的反思日誌及觀察記錄、協同研究者的教室觀察記錄及訪談記錄、研究參與者的閱讀理解策略學習單、概念導向閱讀教學回饋單、訪談記錄。

除了質性研究方式瞭解個案學習經驗外，其他大多數學生普遍的意見與看法同樣重要，因此本研究輔以意見調查法，瞭解學生對整體課程的滿意程度及

相關意見，期使本研究獲得更嚴謹的研究結果。

一、資料管理編碼：

本研究分析的質性資料包含研究參與者，學生的個別訪談、回饋單、學習單的資料，協同研究者的教室實地觀察及訪談資料，以及研究者教學錄影觀察記錄、協同研究者錄影觀察記錄與研究者省思日誌等 6 項。將學生與教師個別訪談、教學錄影觀察影片等檔案製成逐字稿，並與研究者教學錄影觀察記錄與協同研究者錄影觀察記錄、反思日誌、學生回饋單、學習單、學生閱讀評量表共同編碼，做為分析概念導向閱讀教學的學習過程、學習情形、對於各種閱讀策略的看法及學生對於課程概念學習狀況之依據。為便於資料的整理與呈現，茲將各資料編碼處理，T 代表協同研究者、S 代表學生，後面標示座號，並在兩者之前標示班級(依照班級順序編碼為 A、B)，作為學生身分的識別，另外「研」則代表研究者本身。整體資料編碼示例整理如表 3-1：

表 3-1 資料編碼示例表

分析資料	代碼	日期代碼	範例	代表意義
閱讀理解策略 學習單	習	共四碼 前二碼：月份	習-1231-A-S01	12 月 31 日 A 班 1 號 學生完成的學習單
閱讀理解策略 評量單	評	後二碼：日期	評-1231-B-S06	12 月 31 日 B 班 6 號 學生的評量單
訪談紀錄	訪		訪-1224-T	於 12 月 24 日與協同 研究者的訪談內容
教室實地觀察 記錄	教		教-1113-T	於 11 月 13 日授課協 同研究者的教室觀

				察記錄
教學錄影觀察 記錄	觀 1		觀 1-1224	於 12 月 31 日授課， 研究者的觀察記錄
教學錄影觀察 記錄	觀 2		觀 2-1231	於 12 月 31 日授課協 同研究者觀察記錄
研究者省思日 誌	思		思-1103	於 11 月 03 日研究者 本身的反思日誌
概念導向閱讀 教學回饋單	饋		饋-1231-B-S12	於 12 月 31 日授課， B 班 12 號學生的回 饋單

資料來源：研究者自行整理

二、資料分析編碼：

本研究的資料分析，採三層級編碼方式，一級編碼為「開放編碼」，二級編碼為「子概念類屬」，三級編碼為「母概念類屬」。研究者先將研究實施過程當中各種訪談聲音和影片資料轉換成逐字稿，再加上其他書面資料將各項資料依管理編碼分類後，反覆閱讀，逐字閱讀，將有意義的詞、句子或段落，逐行、逐句或段落分解，並加以標示與本研究相關的重要字句，或能回答研究問題的內容，直到理論性飽和，做為開放編碼（一級編碼）。重複檢視開放編碼的內容，採歸納的方式進行類屬型的歸類，找出其中的關聯性，並區分差異性，透過譯碼的過程，給予句子或段落概念化的名稱，做為子概念歸屬（二級編碼），最後在將子概念歸屬的資料，歸納出母概念歸屬（三級編碼）。並以表 3-2 為例：

表 3-2

訪談記錄分析編碼舉例

原文出處	逐字稿原文	開放編碼	子概念類屬	母概念類屬
訪-0112-B-S15 P2	<p>師：然後你在學習整個課程當中，你在畫概念構圖，閱讀策略當中，你遇到什麼困難？</p> <p>生：剛開始畫的時候，找不出重點。</p> <p>師：那後來呢？怎麼解決的。</p> <p>生：後來呢，針對這篇文章找出他正面與反面的重點。</p> <p>師：那你怎麼找到的</p> <p>生：就大家一起討論後，有共同的想法。</p>	<p>1.學生在學習概念構圖遇到的困難是無法從段落中找出重點。</p> <p>2.學生可以辨識文章結構並藉由文章結構學習。</p> <p>3.小組討論彼此分享所知道的，學生藉此過程學習閱讀策略。</p>	<p>學生學習概念導向閱讀理解遇到的困難。</p> <p>課前文本結構設計引發學生情境興趣與學習。</p> <p>社會互動有助於學習</p>	<p>閱讀理解教學的學習經驗與評價</p> <p>概念導向閱讀理解教學課程設計與準備</p> <p>閱讀理解教學的學習經驗與評價</p>

資料來源：研究者自行整理

參、資料檢核

本研究採取質性研究行動研究取徑，為了提升研究的信實性，且避免研究者主觀意見造成研究偏誤，因此研究者從資料來源、方法、人員三個部分進行三角驗證法，一方面可以具備從多元面向來的檢核，另一方面，更可以在當有兩個觀點對立存在時，有第三個觀點來協調折衝其間的對立差異。

一、人員的三角檢核

研究者本身為授課教師，同時身為研究者及教學者，為了避免比馬龍效應不恰當解讀學生的學習表現，研究者從三種對象蒐集資料，包括研究者自身的觀察與省思、參與學生的經驗與評價、協同研究者的分析及建議。

二、資料的三角檢核

研究者蒐集資料的來源包括閱讀理解策略學習單、訪談記錄、教室觀察記錄、研究者觀察記錄、研究者反思日誌、概念導向閱讀教學回饋單等不同資料作為分析來源，不同資料間交相佐證，避免研究者個人推論，造成研究結果錯誤。

三、方法的三角檢核

研究者透過觀察法、訪談法、問卷調查法及文件分析法，直接或間接描述教學過程中最真實的樣貌，並以文字、錄音或錄影記錄下來，運用多元方式盡力還原教學現場的面貌，以進行最真實的分析。

第五節 研究倫理

本研究的實施，將依循下列的研究倫理來維護研究者與研究參與者雙方的主體性，也保障彼此的權利。

壹、事前取得同意

任何學科都認為，如果沒有取得研究參與者的意見、意願以及同意而獲得資料，就是不道德的（潘中道等譯，2002）。因此基於研究倫理，課程開始之前先向學生說明研究目的，並詳細敘述教學方法與目標。但同時為避免產生霍桑效應，影響學生在學習時的實際成效，因此在學期開始運作前會說明研究目的及方法，之後在課程實施過程中將不再說明，藉由拉長時間減少學生刻意表現，影響研究的真實性，也達到研究研究的平衡。

貳、資料保密性

在授課、訪談及資料呈現時，注重所有研究參與者的隱私。在本研究中若提到個別研究參與者的看法或意見，將以代號處理，嚴守匿名原則，重視個人隱私，避免造成參與者的傷害。另外針對研究場域、班級或個人，皆不公開其真實身分，嚴守資料保密性。

參、資料後續處理

課程當中的學習單內容，雖為閱讀理解策略的應用，但所學習內容與課程進度相關，因此列為作業成績計算；至於其他的訪談或問卷內容，只做為研究者歷程記錄與反思依據，不影響學習成績。另外關於影音及逐字稿等記錄，研究完畢，徵得研究參與者同意，歸還或留存。其餘在研究報告呈現中，需要使

用到研究參與者的資料，事先徵得同意後使用。

第六節 本章小結

綜上所述，本研究採取行動研究，過程中藉由觀察、訪談、問卷調查及文件分享來蒐集資料，加以省思與分析獲得研究結果。研究場域為南部一所國中，學生，學校硬體設備充足能夠提供六台平板電腦。公民科的教學正常，二年級學生每個禮拜有一堂公民課，每次段考期間教師可以教授四到五堂課的時間，研究參與的學生 A 班與 B 兩班，人數皆為 27 人，男女混班。A 班男生 13 人，女生 14 人；B 班男生 15 人，女生 12 人，且班上每四、五人一組，採男女及學術能力異質分組。A 班程度落差較大，B 班較平均也較為活潑但易分心。另外有二名協同研究者，一為校內國文教師於實地觀察教學與學生表現狀況；另一名校外公民老師藉由錄影記錄觀察教學情形。

課程議題選擇「政府的經濟功能」與「政治參與與選舉」兩個章節為主軸。在此議題發想找尋並改寫符合情境興趣的文章，並設計成學習單。課程中教導學生學習摘要策略、概念構圖策略及合作學習策略。最後蒐集學習單、訪談記錄、教室實地觀察記錄、教學錄影觀察記錄、研究者省思日誌、回饋單及評量單等資料進行分析。採取質性研究三層編碼方式予以分析，並透過人員、資料與方法進行三角檢核，力求研究的信實性。研究過程中維護研究者與研究參與者的研究倫理。

第四章 研究實施歷程

本研究以概念導向閱讀理解教學運用於公民科教學中，試圖在有限的教學時間中，設計符合理論基礎的教學方案，解決在實務推動上實際面臨的問題，並在過程中不斷的省思與修正，將此歷程記錄下來，以做為相關研究者的參考。

本研究的課程設計結合公民科裡兩個單元，分別是第三冊「第四章 政府的經濟功能」、「第六章 政治參與選舉」，每個單元運用兩節課時間，分別在兩個班級進行。研究者與研究觀察者在每個課程第一次授課後，記錄下討論與修正的歷程，並以此調整第二次的教學。接下來再次省思、討論與修正，記錄下整個循環教學歷程。因此，研究者在本章整體上以連續時間軸的方式，記錄與省思在教學設計與執行的狀況及問題，並在各節中，分別就課程前的設計、細節安排以及教學推動上面臨的問題與解決策略，加以記錄與描述。希冀此連續不間斷的省思與修正歷程中，規畫出適合學生認知程度、符合教學現場的閱讀理解策略。

第一節 課程開始前之設計與準備

壹、主題的決定

一、第一次課程主題決定的歷程

第一次課程設計的原則在考量學生的興趣及閱讀的社會目的後，決定融入八年級的第四章「政府的經濟功能」。在主題選擇上，為了提昇學生的閱讀參與，研究者省思學生感興趣、有疑問、願意花時間討論的主題且必須引起學生情境興趣。因為根據研究指出，情境興趣增加學生學習的內在動機及使用閱讀策略的動力，而情境興趣的引起，來自任務的教學及能引起學生參與的文本，包含

三種方法：提供學生有意義的選擇、能促進興趣結構完整的文本及充足的背景知識（Schraw et al., 2001），揭示了學生的參與及文本設計的重要性。另外，研究也同意：學生參與閱讀歷程的重要性，高於教師的教學（Wigfield et al., 2008），因此研究者從學生生活經驗取材。而且學生生活經驗單純，資訊及觀點的來源大部分來自爸媽、同儕及教師，少部分來自大眾傳播媒體。其家庭及學校生活較少有公共性，欠缺社會責任感的培養，最後可能淪為個人經驗的抒發，因此，若從報章新聞中的社會議題出發，找出能被觀察、深入討論、或有趣甚至是具有衝突的議題，將其改寫成適合閱讀的文本結構，將會更有助於教學。

在課程設計階段，當時正好爆發重大食安事件，不管是報紙或電視新聞媒體，幾乎每天都報導知名食品業者，使用黑心食用油，或具有國家認證的知名產商，卻成為製造、使用或販售黑心油的上游廠商，為此遭到全民抵制，並拒絕使用該集團生產的任何產品。研究者認為，大眾傳播媒體的報導，已經具有共同被討論的「公共性」。再者，既然是全民抵制，而研究參與的學生可能也成為抵制的人，但是未必每個學生都瞭解抵制的理由，可能成為媒體的盲目跟隨者，恰巧與社會領域所要培養公民的目標即打破意識型態框架相牴觸。此外，Selvester 與 Summers（2012）也認為：要使學生成為具有認知涵養的公民，而不是容易被說服的民眾；且在這食安事件當中，政府除了保有事件發生的犯罪追訴權外，在平時也有應盡的權責，此部份是媒體較少探討，但卻是民主國家公民應該要知道的基本知識內涵。具備瞭解政治制度的涵養，才能成為思考者、有能力做決定者及主動參與者（Ochoa-Becker, 2007）。經過研究者向指導教授說明與討論後，決定將主題設定在食油風暴中政府的經濟功能。其次，指導教授特別提醒，好的文章未必適合閱讀策略的教學；適合閱讀策略教學未必適合

自己的教學。因此，要成為推動閱讀理解策略教學的教師，需具備文章改寫的能力，並在設計完成後要實行過。

二、第二次課程主題

第二次融入的課程章節為八年級第六章「政治參與與選舉」。原本計畫融入的單元為第五課「政黨與利益團體」，但研究者在經過幾番思考後，認為在民主國家當中，學生可以不加入政黨，但不能離開政治參與，因此對於政治參與的瞭解是有必要的。再者，政治參與的方式，如投票、選舉等，都是最具體、最常見且最貼近學生生活經驗的概念，符合學生學習的需要。綜上所述，最後決定調整融入的章節為第六章「政治參與與選舉」。

另外，主題的選定也經過一番波折，原本預計從支持與反對核能出發，讓學生透過閱讀策略的學習，比較正反觀點間的差異。但與指導教授討論後認為，核能議題牽涉到的背景知識，如核能科學、地質科學等，超出學生的認知程度，非現階段可快速瞭解。此外，不只對於核能的瞭解，問題另外還包含對於國家整體經濟的影響，其牽涉的範圍太過廣泛，是國中生閱讀能力所不能及的，不適合做為國中階段學生學習閱讀理解策略的主題。

最後，協同研究者提出，選舉此課程主題之原因，當時公民團體「十八歲公民權推動聯盟」推動台灣史上首度大規模青少年模擬投票活動「全國青少年投票日」，促使社會開始討論政府是否應該下修投票年齡至十八歲。研究者考量投票、選舉是學生熟悉且具體的概念，更是社會當中出現頻率最高的政治參與方式，具有極佳探討與設想的概念。再者，支持與反對的立場正好可呈現觀點的衝突性，符合 Swan (2003) 概念導向閱讀教學的原則，即透過一個特定且篇幅短的主題，加上看似衝突的觀點，能吸引讀者深入閱讀的可能。最後，研究

者蒐集充足資料並改寫文章，著重於文章的結構組織。文章敘寫要明確，減少讀者過度推論；文章內容要與讀者相關；語氣撰寫要帶有吸引人的氣氛。Schraw、Flowerday 與 Lehman（2001）聲稱在文本當中，文本的連貫性、相關性與趣味性，將直接影響閱讀者情境興趣，進而提昇學習成就，因此最後決定探討主題為十八歲投票權。

此外，識讀能力是培養學生社會參與的基礎，也就是讓學生有批判能力，能看透事件背後權力運作關係，即能透過批判思考的角度看出立場與偏見（Selvester et al., 2012），據此主題文章經過研究者改寫後，即使正反觀點並陳，但仍刻意保持著作者的立場與看法，讓學生透過練習，來看出其中隱藏的端倪，培養批判能力。

貳、課程時間的規劃

整體而言，研究場域課程規畫公民科教學，其八年級每週有一節公民課時間，融入的教學單元為第四課與第六課，分屬兩個段考範圍。換句話說第二次、第三次段考範圍區間中，原則上各有五堂課可以適度調整教學進度，以期在影響最小的狀況下，實施閱讀教學，並避免造成學生過多的額外壓力。因為相關研究中也提到，過度的課業壓力對學生的閱讀動機及閱讀成效有負面的影響（蔡慈清，2003；簡妙娟，1999）。

另外，概念導向閱讀教學在國外已進行過許多的研究，課程進行方式，建議在一個主題底下規畫 12 週課程，並依循「觀察和個人化」、「搜尋和檢索」、「理解和統整」、「溝通與分享」，在每個階段安排兩週時間讓學生熟悉。原本研究者為了配合此進程，預計向 A、B 班的其他任課教師，每週商借一堂課程，但此過度的外加式教學，不僅過度加重學生學習的負擔，影響其他科目教師教學權

益，更無法成為未來長期推動的教學方式。因此，研究者相當苦惱著如何將理論基礎與國內教學現況做適當的搭配。研究者將此問題與指導教授討論後，得到新的體悟，既然這四個階段無法截然畫分開來，何不讓一個教學活動同時涵蓋不同階段的學習呢？因此我們可以彈性看待此四個階段。參考指導教授所領導之國中教師教學團隊所研發的教學範例，發現其教學規畫皆為兩小時，教學對象皆為台北市的國中，而概念導向閱讀教學重視的四個階段皆隱含其中。在時間規劃的角度來看，此教學範例能符合教學現場的需求，但因研究對象不同，研究者對於細部規畫提出些許修正（在下一段落詳細說明）。

一、第一次主題課程時間安排

研究者在 2014 年 11 月中旬，開始進行第一次概念導向閱讀理解教學課程，在這段期間，A 班公民課有五次上課時間，B 班則有六次。段考公民科預定進度的段考需上完兩個章節「地方政府」、「政府的經濟功能」。研究者規畫先用四次上課的時間，將兩個章節課程背景知識介紹完畢後，才進行概念導向閱讀理解教學；但在這樣的計畫下，A 班面臨授課時間不足，無法完全執行整個教學計畫。因此，研究者與 A 班導師說明與進度及時間不足的困境。A 班導師為國文科教師，學生閱讀策略頗有心得，同時也肯定閱讀策略教學的重要性，因此非常慷慨地提供授課時數。

但實際執行後，兩個章節在四次的授課時間明顯不足，需要第五次上課的時間，與 A 班導師協調後獲得了兩次上課時間。同樣的 B 班亦少了一次上課時間。經過討論後，最後決定運用其自修課，彌補尚欠缺的一次上課時間。

二、第二次主題課程時間安排

第二次主題課程融入的單元為第六章「政治參與與選舉」，屬於第三次段考的範圍。經過了第二次段考後，學生課業壓力稍歇，課程時間規畫又可重新開始。本次教學進度範圍為「政黨與利益團體」與「政治參與與選舉」等兩個章節，有了上次課程時間規畫的經驗後，研究者規畫五次上課時間來教授課程背景知識，經細數後 A 班與 B 班皆有七次上課時間，融入兩次閱讀理解教學課程剛好。

這次課程的規畫將閱讀理解教學安排在兩個章節課程中間，即先介紹第五章「政黨與利益團體」，簡單介紹選舉的概念後，進行閱讀理解教學課程，最後才又回到第六章「政治參與與選舉」。如此安排是為了讓主題更加融入課程，再者可以減緩越接近段考所帶來的課業壓力，另外，避免四天元旦連續假期，以免造成課程概念遺忘及學習單缺交現象。

參、小隊分組方式及分工

概念導向教學的特色之一就是在社會互動中學習 (CORI, n.d.b)，不同的社會互動情境會影響學習的成效；根據研究顯示，若閱讀經驗是合作的、同儕互動且參與在學習當中，則學習將有所成長 (Swan, 2003)。因此，研究者認為塑造良好的社會互動情境從班級分組開始，從營造小團體討論文化進而影響全班氛圍。不過，考量分組方式時，必須考慮是學生可以接受的，且能夠互相討論並能夠有所學習與成長的團體，最後研究者參考高雄市英明國中郭進成老師的「大聯盟選秀分組法」進行分組 (郭英明，2014)。

首先，將學生依照段考成績約略分成四群。接下來，從成績後段的學生挑出 7 個，擔任各小組的經理。再由各小組的經理中，挑選出 7 名成績最前端者

的同學為教練，且研究者規定只能選異性擔任教練。以研究考量，經由經理群中選擇出來的教練，不只是成績最好同學，更是可以溝通、學習、合作的同學；另外，特別考量性別比例，是希望藉由性別的異質提昇學生學習的動機。接下來由各小組教練與經理討論後，負責從成績屬於第二群的學生當中，找出與教練相異性別的夥伴，稱為助教。這是為了避免所有的壓力均落在經理身上，同時也讓教練有機會選擇自己認為較能溝通與合作的夥伴。最後，沒被選上的這一群人，依照各組性別比例平均原則，由他們自行選擇加入組別。因為研究者認為，過去的分組方式常讓最後被選上的人產生負面感受，若化被動為主動，則讓這一群人能正向地找到屬於自己的群體。

除了分組方式外，為了讓各小組能夠有效運作，研究者分配任務給每個角色，並分發紙本資料給每個學生，如表 4-3：

表 4-1 各小組角色任務分配表

角色	工作內容
教練	<ol style="list-style-type: none"> 1. 主持小組討論 2. 確保每個人都可以表達意見 3. 認真參與討論
經理	<ol style="list-style-type: none"> 1. 記錄討論結果 2. 認真參與討論
助教	<ol style="list-style-type: none"> 1. 確定每個人都學會了 2. 指定小組同學說明或解決同學間問題 3. 維持小組秩序 4. 認真參與討論
球員	<ol style="list-style-type: none"> 1. 負責掌控時間，當討論時間快到時，提醒大家 2. 當討論離題時，要提醒大家 3. 認真參與討論

資料來源：研究者自行設計

再者，為了確保每個成員都能盡責，且能認真參與討論，研究者分發同儕互評表，從學生參與討論的紀錄來，瞭解學生學習狀況。最後在不更動桌椅的原則下，學生調整位置讓同一小組的同學分別坐在前後左右，討論時只要轉頭即可。

肆、教案發展的歷程

一、第一次主題課程教案的修正

本研究兩次教學參考的教案，皆來自指導教授所領導的現職國中教師團隊研發的閱讀理解教學融入於國中公民科的教案。第一次主題參考的教案範例，其融入的單元為第六冊「建立和諧的社會」，並以全球關連為主題，進行 65 分鐘的教學。研究者認為，無論 A 班或 B 班的學生，極為少數熟悉概念構圖，最常自己繪製的是網絡型的概念構圖，如僅以 65 分鐘授課略顯不足。再者，各科目學習較少使用分組合作學習策略，欠缺彼此溝通與討論的技巧。而概念導向閱讀教學的目標即在建立學生的閱讀參與（Guthrie, McRae, & Klauda, 2007），要達到此境界，成員間的社會互動、合作支持為其中的關鍵。不僅如此，國內相關研究也指出：合作學習有助於學習閱讀理解策略，且合作學習策略能提昇大部分學生學習成效及學習動機，而未能有效提昇學習成果的主要原因在於未具備足夠的合作學習經驗與社會互動技巧，甚至與他人合作的動機。基於以上的思考，研究者調整原有教學方案之流程與內容，再加上合作學習技巧後，其計畫如下：

（一）第一節課

首先，本課程以分組合作學習中課堂的營造為開始，與學生共同討論「為什麼要小組合作討論」、「理想中的合作學習氣氛的樣子」做為本課的引起動機。

至於原本參考的教案為以閱讀策略學習為角度，詢問學生「是否讀懂文章」及「平時使用的閱讀方法」等問題為開始，與後來的切入點迥異。因研究者考量到概念導向閱讀理解的教學要素之一，就是社會互動，透過小組成員間的合作支持，學習與他人分享學習的內容，將可增加閱讀成就 (Wentzel, 1991)，因此，在啟始點的不同讓課程設計的發展也呈現不同的走向。在全班共同討論後，下一階段以「理想中的合作學習氣氛」之若干原則，藉 T 字圖來向同學說明作法及說法，具體告訴同學在分組時的互動技巧。

其次，進入閱讀策略學習部份。此部份與原本參考教案較為接近，但明顯偏重單純閱讀策略的學習。本研究注重同學間相互討論的學習成效，因此，增加小組分享與討論，個人的摘要與理由，並同時記錄於學習單上。開始時，請學生運用自己的方法，閱讀主題文章「頂新食油風暴中政府的角色」。之後，開始引導學生思考使用閱讀理解策略的理由，在於學習閱讀未知的能力。接下來，正式進入閱讀策略的學習步驟，即「第一步概覽」、「第二步找出各段落重點」及「第三步畫出概念構圖」。在「第二步找出各段落重點」中，在說明閱讀技巧後，以文章第一段做示範，接下來讓學生完成自我練習完之後，再經由小組討論方式，可以一方面實踐合作學習技巧，累積社會互動的經驗；另一方面互相學習摘要策略，瞭解彼此繪製的原因。

最後，介紹各種類型概念構圖，起先參考範例介紹了九種概念構圖，但考量學生原本概念構圖的使用習慣偏低，且避免增加學生壓力，因此以網絡型、矩陣型、階層型及魚骨圖為主，並以課程適合的段落加以配合。另外，分配回家功課，請每位同學將文章內容繪製成概念構圖，並在下一堂課進行小組討論。

（二）第二節課

以參考範例教案「檢視自己的概念構圖」為開始，先提出檢視概念構圖的四個原則，並請同學檢視自己的概念構圖。接下來討論合作學習互動技巧，配合上一堂課的經驗或即將可能運用的經驗為基礎，全班一起討論具體事例，並歸納出該要如何做與該要如何說的具體事例。

下一階段則進行小組討論與分工。一開始每人分享自己概念構圖的採取的方式及理由。接著，老師分給每組四開海報紙一張及兩支麥克筆，由小組討論及決定概念構圖的形式及內容，最後透過分工樣式繪製各小組的概念構圖。由於研究者希望再本階段能讓各小組充分討論，因此安排 20 分鐘。

最後，每一小組上臺報告，分享自己的概念構圖，包含摘要內容、理由及所遇到的困難，時間為兩分鐘，分享結束後老師首先讚賞優點，進而指出可再進步之處，最後由教師展示自己設計的概念構圖，讓學生比較彼此間的差異。原本的參考教案僅安排自願且至多三組報告，但研究者認為每位同學能夠向全班分享表達，也是學習的一部分，因此讓每一小組皆進行報告，並將原本的紙筆評量安排在課後進行。另外，研究者增加教師繪製的概念構圖步驟，讓學生能加以比較其差別，更能獲得學習的依據。

二、第二次主題課程教案的修正

本次主題課程參考教案範例，融入八年級第四冊「刑法與行政法規」，原本課程設定為 90 分鐘，並以「死刑存廢」做為主題，教導學生論證式概念構圖。但本研究除了閱讀策略教學外，更著重在社會互動與閱讀動機的營造，能藉此獲得完整概念性知識。因此在課程設計上，仍會強化社會互動技巧的學習與實踐，並將小組互評的時間減少，以增加社會互動技巧的學習。

（一）第一節課

首先，以「理想中合作的氣氛」原則切入課程，與學生一起討論前一堂課合作的狀況，並找出接下來該要怎麼做與該要怎麼說。在調整原本參考教案預先進行閱讀策略教學下，研究者增加社會互動技巧的學習，希望透過社會互動，增加學生學習動機與成就。接下來向學生說明「怎麼樣才叫讀懂一篇文章」，分成基本的讀者與熟練的讀者，因研究者發現學生很容易認為每個字都會讀就叫做讀懂，藉此告訴學生閱讀的層次及未來可進步的方向。

進入閱讀策略學習部分，原本參考的教案直接示範在段落中如何找到證據、推論與主張。而研究者調整為請學生先概覽整篇文章，包含篇名、架構，並心理預想作者可能要說什麼。接下來才找出各段落重點，由老師示範第二段，並透過放聲思考來思考問題，包含作者的立場、表達的問題及想法。之後在文章當中標示出重點，並找出段落文章的主張及理由。示範完畢後，由學生以下一個段落個人自主練習，並思考本段落的立場、問題及想法。待個人練習完畢後，各小組針對此同一段落，分享自己找到的問題及理由。接續進入第三個步驟畫出概念構圖，教導學生論證式概念構圖的概念，包含證據、推論及主張，並舉了兩個例子，分別是主題文章及以「今天天氣很冷」為推論，示範證據與主張。

最後老師交代下一堂課進度進度，請同學先完成文章摘要，然後由 1 到 3 組完成反對十八歲投票之概念構圖、4 到 6 組完成支持 18 歲投票之概念構圖。

（二）第二節課

起先，參考教案直接進行小組討論與繪製概構圖。但研究者考量學生較少接觸邏輯論證式的概念，因此再次向學生說明論證式概念構圖。研究者以「台灣冬天較適合吃冰」為例，加深學生印象。

接下來進入分組討論時間，先由學生輪流說明自己的概念構圖，並在學習單引導下，記錄自己與他人在推論、證據與主張上異同之處。最後由各小組歸納出小組的證據、推論與主張，並繪製論證式概念構圖於 8 開的海報中。

繪製完畢後，請每一小組將海報張貼在黑板上，讓學生間透過真實性的互動，彼此學習。研究者從各小組作品中，各找出一組支持與反對立場的學生上臺將繪製的證據、推論與主張向同學報告。研究者並針對學生的優點及可再進步之處加以提醒。最後發下研究者繪製的概念構圖，讓學生找出自己與老師相異之處，並將他標示出來。

伍、小結

本研究的課程設計在參考教學範例後，配合現場教學的狀況，決定如下：

第一次融入的課程單元為第四章政府的經濟功能，以「頂新食油風暴中政府的角色」文章為討論主軸，學習網絡型、矩陣型、階層型及魚骨圖。並以兩節課時間進行。

第二次融入的課程單元為第六章政治參與與選舉，研究者以文章「為十八歲辯白」為主軸，讓學生學習證據、推論與主張的概念及論證式概念構圖的畫法。實施時間為兩節課。

兩次課程均重視閱讀理解教學的三個步驟，即概覽、找出段落重點及畫出概念構圖並學習與實踐分組合作學習的技巧。

然而整個分組的歷程，都希望讓每個學生能夠安心、自在及能暢所欲言的環境下學習，因此試圖在各個步驟當中，避免只考慮成績的異質分組方式，而是讓每個學生有機會找到可以接受、溝通及學習的夥伴，加入更多學生間的團體動力，增加學習動機。

第二節 第一次主題課程教學之實施

壹、第一節課

一、引起動機---合作學習氣氛營造

(一) 原始的實施模式

研究者先以學會閱讀策略及看懂時事的重要性，做為整個概念導向閱讀教學融入公民科課程之引言，T1 教師肯定此部份的重要性為：「課程中有明確強調閱讀理解的意義與價值何在，能提升學生的學習動機與意願（觀 2-1114）」，不僅如此，研究者認為在公民科教導閱讀理解策略除了提昇學習動機外，還能培養學生參與社會的能力：

課程中要向學生強調學習閱讀理解策略的意義，在幫助自己看懂未知的文本；而且對公民科來說，還要教懂學生看懂報章雜誌背後隱藏的意識型態與權力關係（思-1110）。

接下來由研究者詢問全班學生「為什麼要小組合作討論」之問題，開始引發同學興趣與討論。配合「學習金字塔」概念，即其最高的層次是教導他人應用所學知識，加深學生小組合作討論的動機。之後引導學生思考「理想中『合作』的氣氛是什麼樣子」，之後由老師提出若干原則，並以 T 型圖的方式告訴學生「該要怎麼做」及「該要怎麼說」。最後研究者輔以「同儕互評表」加強學生分工合作的動機，與幫助老師瞭解合作學習狀況。

課程開始的引言，T2 教師建議：「若一開始加深討論看懂時事的好處，可以更引發學習動機（教-1113-T）」，因此，看懂時事為本研究的核心主旨。但若沒讓學生瞭解閱讀理解策略與社會時勢的關係，其學習成效將大打折扣，因此研究者思考：

看懂時事不僅是瞭解新聞的概念，更重要的是能夠瞭解作者隱含的立場，並能產生屬於自己的看法，而這不就是媒體識讀教育的過程（思-1113）。

因此研究者決定在下一堂課開始將閱讀理解最高層次與媒體識讀教育的概念相融合。進入到討論「為什麼要小組合作討論」及「學習金字塔」時，T2 教師觀察：

學生看起來能接收和理解教學內容，並且也會主動發表意見，其他學生看起來也在表情及肢體反應上是有同感的，此部份頗促進氣氛。另外在以金字塔圖說明合作學習好處時，學生看起來反應很投入（教-1113-T）。

基本氣氛營造是成功的，但研究者認為還是不足：

學生看起來蠻能瞭解為什麼要合作學習，也肯回應老師，但如果回應在慢一點，多聽學生說，或許可以聽到更多，也更有互動性（思-1113）。

在進入思考「理想中『合作』的氣氛是什麼樣子」時，研究者一問一答間，有學生持續會與研究者對話，但 T2 老師建議：「也許可再詢問其他人想法，可能更可引起集體討論及合作學習氣氛（教-1113-T）」，研究者也在思考如何能夠讓更多學生參與在其中：

少數學生與老師持續對話，但其他的學生如何讓他們能一起投入於討論中呢？多叫幾個學生回答是可參考的方式，如果時間夠多在課程中安排時間討論也是一種方式（思-1113）。

之後開始進行「該要怎麼說」與「該要怎麼做」時學生反應不錯，T1 教師也肯定的說：

教師強調討論氛圍，這對小組討論十分有幫助。而且用具體的語句做為實例，同時要求學生複誦，可以讓學生更容易融入小組討論的情境（觀 2-1113）。

但研究者更進一步思考如何讓學生在不增加太多時間的前提下，能夠彼此更加投入於課程當中，師生之間能夠多的互動：

學生雖然互動良好，看起來頗能理解，且融入於課程其中，但似乎太過理所當然，容易使得學生印象不夠深刻。或許可再透過複誦、練習，改變其中氛圍（思-1113）。

（二）實施後的修正

有了第一次上課經驗後，研究者希望能夠讓學生更加深刻瞭解學習閱讀理解策略與時事間的關係，提昇合作學習氣氛，引發學生參與課程的興趣。一開始研究者增加媒體識讀的概念，告訴學生學會閱讀策略，可以幫助我們看懂報章時事的立場。這樣的修正之後，研究者認為：

學生互動很好，在師生互動對話中，讓學生知道新聞媒體具有立場存在，其所產製的新聞也不一定完全正確，課程當中帶入媒體識讀的概念，從學生的反應可知學生有放進腦袋裡（思-1113）。

協同研究者也有同感：「在為何使用閱讀理解策略部份，能引導學生進入專注狀態並深化討論（教-1113-T）」。進入到討論「為什麼要小組合作討論」及「學習金字塔」時，或許研究者決定用更多的問題來引導學生思考合作討論的原因，聽聽同學的意見，或許匯集出來的結果更能影響其他學生的想法。T2 教師觀察：「鼓勵每個人發言能催化氣氛（教-1114-T）」，但研究者認為這樣的結果還不夠，該思考的是如何讓學生在真實互動中應用：

課程當中藉由詢問學生為什麼要小組合作學習，其實學生回答的比想像的多，且具備正確的觀念，但是如何能實際在合作歷程表現出合作學習的模樣，又是另一個問題了（思-1113）。

換句話說，學生的反應是具備正確的認知，但如何能從態度與行為當中表現出來，才是合作學習更重要的部份。在課程當中，研究者一直試圖創造這樣的機會，帶領學生具備互相討論及學習的氣氛與技巧，因此在討論「理想中『合作』的氣氛是什麼樣子」時，不僅說明原則，更舉出小組互動討論的實際狀況為例，讓學生思考若遇到這樣的狀況時，自己的感受是什麼，如何做才能讓彼此的感受更舒服。這部份 T2 教師觀察到學生：「學生能投入、專注，會回應及點頭，並提到相關重點，合作學習部分的舉例能引起共鳴（教-1114-T）」。在如何說的部分，由於老師帶動全班學生一起複誦，使得學生反應很熱烈，也成功帶起學習氣氛：「在合作學習的語言使用上能帶動練習氣氛，引導學生了解使用語言及肢體（教-1114-T）」，研究者認為透過具體的情境的解釋與練習，讓學生在運用此方法時不尷尬，較能夠自發的運用在真實情境中：

今天課程中，讓學生練習合作學習的技巧，知道該要如何說與如何做，即使不是每個人都會實際運用，但是有運用的人，運用起來比較不彀扭（思-1114）。

最後老師發下同儕互評表，同學間彼此檢視互動的成果。T1 教師從小組成員的互動中發現肯定互評表的功效：「使用互評單可確實加強小組間的連結機制（觀 2-1113）」。

二、進行閱讀理解策略的教學

成功帶動學生氣氛後，進入到學習閱讀理解策略。研究者將整個閱讀策略分成三個階段「第一步概覽」、「第二步找出各段落重點」及「第三步畫出概念構圖」。前兩個階段由老師說明並示範後，讓學生自我練習約略 2~3 分鐘，再透過 8 分鐘小組討論時間，彼此分享自己畫出來的重點及理由，透過交流實踐合

作學習的技巧，並且學習同學間彼此的想法。最後老師在介紹四種概念構圖「網絡型」、「階層型」、「矩陣型」及「魚骨圖」的特色及原理後，配合公民科內容為例，交代學生針對主題文章回家繪製概念構圖。

（一） 學生課堂表現的覺察

在課程進行的前兩個階段終，學生在研究者的示範與說明時皆能專心聆聽。在 A 班時 T2 老師觀察到：「在介紹閱讀理解策略時，多數學生看起來投入且有興趣（教-1113-T）」，顯示出學生皆躍躍欲試的想要學習，B 班的反應也是如出一轍：「投入，示範做法部份能引起學生的興趣和投入（教-1114-T）」，而且 T1 教師贊同此部份對學生帶來的影響：「對於概覽文章有明確的舉例，讓學生更能理解概覽的意涵（觀 2-1113）」。

接下來讓學生自我練習如何劃重點時，A 班大部分的學生其接受度和參與度很高：「在教授如何畫重點議題時，學生能理解，並能反映在學生練習時，多數學生能試著畫出重點（教-1113-T）」，B 班也有相似的表現：

學生於第一次嘗試使用閱讀理解策略時能夠投入，練習時，超過半數學生可以試著畫出重點句，並且有些學生能嘗試找出斷句處（教-1114-T）。

個別學生當中，無論 A 班或 B 班都有個別突出的學生「有些學生（4 號）做研究者還沒引導到部份（教-1113-T）」、「6 號呈現投入並能快速主動嘗試（教-1114-T）」，此外研究者還注意到，兩班原本能力較為落後且容易分心的孩子也試圖參與，動手找段落畫重點：「方氏兄弟也動筆開始畫重點，真令人感動（思-1113）」、「林 OO 看起來很認真，而且還試圖拿起筆動手畫（思-1114）」。

感動之餘，更實際的問題漸漸浮現，個別學生的狀況引起研究者的關注：

方 OO：『老師，什麼是第二段？』原本就屬於學習成就後段的學生，也許

不是沒心讀、也不是不願讀，可能是基本閱讀能力就欠缺，我想辭絕

不是單一班級遇到的問題，其落差程度值得繼續觀察（思-1113）。

除了呈現出基本閱讀能力不足，實地於教室觀察的 T2 教師也點出 A 班呈現出認知能力的落差：

第一次個人使用閱讀理解策略時，學生讀的速度落差極大。在進行閱讀理解教學時，2、16 號學生表情看起來無法理解此段，6 號則呈現分神狀態。有些學生看起來無法進入閱讀文本（2 號）（教-1114-T）。

同樣教學進入到 B 班時，個別學生同樣發生這樣的狀況，反應也更加的明顯。T2 教師觀察到：「到第二步時有些學生似乎開始無法理解，5 號 4 號至一半開始分心（教-1114-T）」。研究者思考，使用閱讀策略的認知不足，也影響學生的閱讀動機：

課程設計已經在教師示範、自我練習及小組討論中穿插，試圖維持學生的學習的興致，但個別學生仍有分心的狀態，無法進入文本，是基本能力的問題？還是學習興趣的問題？又或許是兩者間互相影響，如果是後者要花的時間就更長了（思-1114）。

T1 教師直接給予研究者建議：

在教導概念構圖時，學生的反應明顯較少，對於這些構圖方式的理解仍有不足，直接當作業可能學生無法獨力完成。建議在課堂上加入實際操作練習的部分，並輔以紙本講義讓學生參考（觀 2-1113）。

不只如此，研究者認為如果讓學生有更多練習的機會有助於學生學習遷移：

短暫、一次性的課程要讓學生學習與掌握多種閱讀策略對學生來說太過困難，如果以後可以多次的讓學生練習不同的閱讀策略，增加基模有助於不同閱讀策略的學習遷移（思-1114）。

進入到小組合作討論階段，每個人先說明摘要的內容及理由，及彼此間的差異。此時研究者在各小組間巡迴，適時引導學生解決問題，但不直接給予答案，讓小組能夠達到合作支持的目的。T1 教師贊同這樣的作法：「學生討論時，教師有到各組去了解討論狀況並提供協助，有助於小組討論成效的提升（觀 2-1113）」。課前設計也分配各小組成員每個人不同的任務，大部分小組可以確實做到，且能按照流程討論內容，T1 教師認為：「小組事前已有明確分工，充分發揮功能（觀 2-1113）」。研究者也認為如此：「各組球員都能確實掌握時間，教練也能夠引導討論，並說明理由，但有些經理明顯跟不上（思-1113）」。有些組別能運用到課程當中合作學習提示到語言：「鄭 OO 那組能夠運用學習到的合作學習策略，『教練輪到你了，請說.....』（觀 1-1113）」，在各組之間討論的狀況，會因為各組成員組成特質不同，而有些不同，例如在 A 班時：

第一組一開始，就有人在別人說他人認為的重點時間為什麼，因此可以引發討論，並輪流提出自己意見及下結論。第五組一開始先核對大家異同，後來開始討論到個人價值觀，在一起回到哪裡是重點，並集體討論重點（教-1113-T）。

全班同樣的流程與規則，在不同組別在運作上呈現出不同的差異，但仍能聚焦在討論出重點處，另外研究者觀察到個別的狀況，對於文本結構知識認知不足：「黃 O 平常表現不錯，但卻表示會畫重點，但不知道如何說明理由，代表該生不瞭解段落間的關係（觀 1-1113）」。

B 班學生在討論時，整體表現各組別都認真參與其中，但細看討論狀況有些個別差異：

左後組能夠將眼光聚集在同一份文本，並等待別人思考後回應，19 號能引導別人發言。中後組一開始以交換文本方式討論，並不斷注意時間，討論

原因時多是 21 號解釋和說明，其他人多表示不知道（教-1113-T）。

從 A 班及 B 班的結果可以看出，小組內只要有同學能夠適當引導或提問，確實能帶動起小組討論氛圍，研究者省思：

雖然各組有教練角色引導小組討論，有些教練在引導小組討論時很稱職，能夠引起小組討論氣氛，可在下一主題課程時予以鼓勵，可以引起學習的氛圍。另外如果加強學生傾聽與提問的藝術，小組討論的結果將更明顯（思-1114）。

但從學生不只如何表達自己的想法，也呈現出個別同學不知如何表達自己畫的重點之理由為何。

進入到第三步驟概念構圖教學時，因為小組討論剛進行結束，氣氛還是活絡的，回到由老師授課，整體而言，學生能進入快速聆聽的狀況：「在介紹概念構圖部份時，學生看起來學習意願頗高，並能回應研究者（思-1113）」。此階段研究者共介紹四種概念構圖類型，前三者為參考書及課本常見的矩陣型、網絡型及階層型。研究者原本認為因為學生熟悉，所以才最後進入希望他們畫的構圖類型魚骨圖，但這樣的安排卻產生反效果，在 A 班時：「一口氣介紹完四個概念構圖後，有些學生看起來有點分心或較不能理解的表情（教-1113-T）」，B 班時同樣如此：「到第四種概念構圖時，學生的反應看來似乎較難理解（教-1114-T）」，一次介紹太多類型卻造成彼此干擾。研究者省思一次學習過多的閱讀理解策略造成學生的困難：

原本希望透過回顧曾看過的閱讀理解策略如網絡型、階層型的概念圖，藉此引起學習基模，在此基礎底下學習新的概念圖，但反而適得其反，過多的學習，引起彼此間的學習混亂（思-1114）。

（二） 個別間程度差異的對策

學生的一個問題：「老師，什麼是第二段？」，引起研究者必須正視學生在

閱讀能力上有落差，無法在同一份的學習單上，要求學生達到同樣的結果，也就是說學生對學習單有差異化的需求，因此研究者著手設計差異化的學習單，並在接下來的課程中詳細說明基本閱讀知識，如什麼是句子、什麼是段落。在設計差異化學習單部分，研究者將主題文章改寫得更加簡化，句子與句子關係更加清楚，避免因過多的資訊，干擾原本閱讀較為落後的同學。研究者認為先學會基本的閱讀技巧，如瞭解句子與句子間的關係，擁有成功經驗之後，未來即可運用在更困難的文章。

另外學生在小組討論時，有些學生表示不知如何說明要畫這些重點的理由。研究者認為是因為學生沒有機會討論有關文章段落的關係，以致於對句子與段落的關係較不瞭解，且對於文章本身缺乏瞭解，不知道從哪個角度去思考文章，並且推論作者的想法。因此在進行下個主題時，研究者在學習單設計上將加上「導讀單」的設計，讓學生知道看待文章該如何思考，思考具有什麼樣的層次，該要怎麼做。

(三) 概念構圖教學上的改進

課程安排四種概念構圖的介紹，原本是希望讓學生回憶過去曾看過的概念構圖，即網絡型、階層型及矩陣型，才介紹新的魚骨圖，期望在過去學習的基礎下，達到新舊記憶連結，但結果卻適得其反，互相干擾。因此在下一主題中，研究者以概念構圖進行-論證式，來讓學生練習，加深閱讀理解策略學習成效。研究者與指導教授討論時，指導教授指出，不同的文本有其適合的概念構圖，老師要在進行課程時，要引導學生找出適合文本的概念構圖。

三、作業交代

在本節課最後時間，研究者交代回家功課，請學生練習看過文本後，自行繪製屬於自己的概念構圖，下個禮拜同一時間在帶到課堂上討論，而研究者為了確保學生下次時上課作業能夠完成，以進行小組討論，因此要求學生提前兩天交回學習單。

貳、第二節課

一、引起動機

本堂課開始時先以如何評估自己摘要之原則為引言，請同學檢視自己的概念構圖。接下來以合作學習技巧帶動學生學習的氣氛，並以在前堂課小組互動的經驗為例，帶入本次課程將會運用的合作學習技巧，告訴學生該要怎麼說及該要怎麼做，並一同練習。

A 班開始的時候，先告訴學生如何評估自己的摘要，此時學生表現良好，T2 教師觀察：「概念構圖的評估及說明，學生看起來認真投入，但反映與迴響較少，說明可再口語一些（教-1119-T）」。研究者認為：「如何評估文章的原則看起來簡單，原本以為學生可以輕鬆瞭解，但實際上課時學生看起來似懂非懂，或許下次要多舉例與說明（思-1119）」。因此在 B 班授課時，T2 教師肯定內容比上一堂課清楚，但是學生表現仍是不佳：「學生看來似乎仍無法深入理解（教-1119-T）」。研究者認為原因或許是：「如何檢視的原則，對學生來說是陌生、抽象且不熟悉，應該要利用更多的練習，但課程時間有限，或許在未來的課程，可以多加嘗試（思-1119）」。雖然如此研究者仍努力克服這個困難，將各個原則以檢視公民科課文為例，利用具體例子來引導學生思考。接下來進入合作學習

技巧的學習，有了前一堂課的經驗後，一邊講解例子，一邊請同學一起複述，學生明顯都能參與其中，氣氛也不錯。

二、分組討論與繪製概念構圖

進入分組討論及繪製概念構圖階段，研究者先發下四開的海報紙及兩支奇異筆，分別是一黑一紅後。之後運用二十分鐘的時間，學生先在自己的分組內，分享自己的概念構圖，內容包含繪製的方法、原因。接著將討論後的結果形成共識，繪製成小組的概念構圖，畫完後每一組皆要上臺發表。

進行小組討論時，各班各小組皆積極討論，T1 教師認同小組討論的價值：「課程以小組活動為主軸，分工的方式很明確，讓每個人都能參與小組活動，發現自己的價值（觀 2-1119）」。但討論的深度與狀況隨著小組成員能力、特質與狀況呈現出不同的狀況：

第五組每個人能夠向別人分享內容及原因、第六組可以討論彼此構圖之間的差異←15 號能夠整合，並回文本討論、第一組較多時間討論每個人的構圖，整體畫概念構圖時間較短，但有一位學生能夠整合大家的概念構圖（教-1119-T）」、「各小組幾乎都想自己的，直接進入討論，並很快進入構圖階段（教-1121-T）」。

可見到這樣的討論，學生可以參與在其中，對學習來說是好的開始。

在分組討論的歷程中，學生漸漸能運用與實踐社會互動的技巧，並能妥善的分工，研究者觀察到 A 班有一名屬於學習低成就的學生，過去的學習容易與小組討論脫節的，因為寫字好看，那個小組的教練就請他來繪製海報，負責在海報上書寫內容；甚至 T2 教師也觀察到：「23 號可以詢問小組成員問題，引導他人回答（教-1121-T）」，還有學生能實踐課程中分組合作學習的原則「妥切的

適當分工」，引導小組成員：「第五組有一位成員可以提示他人要發表意見？邀請別人『你來幫忙想……？』（觀 1-1121）」討論過程氣氛融洽順利。

進入到最後繪製概念構圖的階段時，研究者發現：

兩個班級都有共同狀況多數組別在最後繪圖時，容易以一個人的圖為基礎，才進行繪製，雖確定有成果，但似乎減少共同討論達到成果的功效，個人心智圖會不會成為討論的阻礙之一，值得再觀察（思-1121）。

因此研究者在下個主題的學習單上，設計由學生做筆記的欄位。請學生在每次的討論，記錄下其他人畫的重點與理由，以及最後小組達成共識的內容，與我畫的內容之差別。

整體來說，前半段討論過程順利，但越到後面，問題漸漸浮現。原本預計討論與繪製概念構圖的時間為 20 分鐘，但在 A 班時，T2 老師觀察到「學生看起來討論和畫概念構圖的時間不夠，所以無法完整畫完（教-1119-T）」，過程中研究者一再提醒學生內容要精簡，畫出重點，但整個討論與繪製時間使用接近三十分鐘。研究者觀察後認為原因可能為：

四開的海報紙，對學生來說可能太大，因空間一多，學生很認真的畫出概念構圖，但看到留白，就不由自主的在多寫一點，或覺得還有空間，繼續畫，結果喪失概念構圖強調摘要的目的，下次可以改成八開海報紙試試看（思-1119）」。

因此在 B 班時，研究者調整海報紙的大小為八開，整體時間縮短為 23 分鐘，比較接近原本計畫的時間。

三、 成果發表

主題課程的最後階段為各小組輪流上臺分享自己的概念構圖，分享內容為摘要內容、繪製的理由及遇到的困難。每組介紹完後，由老師給予這些作品建議。

但在小組上臺報告時就遇到困難，A 班與 B 班的同學都不習慣上臺報告，因此在推派同學時花了一些時間，上臺時也不知道要報告什麼，大部分都直接照著海報內容念，尤其要報告原因時，多半都說不出來：「學生發表時無法表達為甚麼要如此構念（教-1119-T）」，A 班有這樣的狀況，研究者推測為：「學生有無法表達原因的狀況，或許對於各概念構圖的特色不清楚，在 B 班時加強說明（思-1119）」。因此研究者在 B 班稍微改變流程，第二堂課程開始時，再次複習前堂課介紹的概念構圖並強調各圖形的特色，加強學生的印象，T1 教師觀察到其中的差異：「201 時沒有複習四種概念構圖，212 時有加以複習，學生更清楚了這些策略（觀 2-1119）」。但 T2 老師雖肯定講述內容清晰，但學生反應不佳：「概念構圖的說明較上一節清楚，但學生看來似乎仍無法深入理解（教-1119-T）」由於學生的反應才是最重要的，研究者反省：「學生欠缺對於句子與段落間關係的瞭解，因此在報告時不只要表達什麼，這部份要在要在加強說明（思-1119）」並計畫在下一主題中加入句子間關係的說明，讓學生有充分的準備後，才能呈現有效的發表。教師最後針對報告小組的概念圖，講解其優缺點，協同研究者支持此方法能幫助學生學習：「教師針對學生的報告進行說明，說明優缺點讓其他人更容易理解（觀 2-1121）」。

參、小結

第一次主題課程的調整，主要為教學節奏及學習單內容的調整，目的是增加師生互動與學生思考的機會，進而讓不同學習程度的學生皆能增進其能力。

一、第一節課

原本只是單向的說明看懂時事的好處，但考量學生反應平淡下，為了更加引起學習動機，因此修正為以閱讀策略能幫助看懂時事切入主題，導入媒體識讀觀念。不僅如此，接下來針對合作學習的討論與練習時，研究者改變說話的節奏，除了直述句說明外，間或以問句引導學生思考，再從學生的答案，帶到原本的內容。最後全班以複述的方式一起練習在合作學習上該要怎麼做與該要怎麼說。

在閱讀理解策略教學部分，帶領學生從概覽、找段落重點及畫出概念構圖等三個步驟學習。考量學生閱讀上差異化的能力，帶來的差異化需求。因此在學習單製作上，除了原本設計的一份簡化內容，並有更多說明語，如小幫手、妙錦囊等。這份學習單的重點在呈現句子結構關係，幫助學生看懂後，累積經驗才能學習遷移。另外，本次課程原先說明了四種概念構圖的結構，但一方面因數量太多，造成學生的負擔，另一方面不同文本有適合的概念構圖，因此調整為引導學生看懂文本適合的概念構圖，並一次以一種為主。

二、第二節課

以如何評估自己的摘要為引言，此部份較為枯燥，學生反應較為平淡，因此多增加生活化的舉例來吸引學生目光。接下來進入討論與繪製概念構圖階段，由於前一堂課老師有交代要繪製自己的概念構圖，後來討論時，最後容易以一個人的概念構圖為主，難免喪失討論過程的意義，因此調整或為在討論過程中，

加強學生的撰寫筆記能力，記錄小組與個人的差異，增加小組討論的歷程。另外原本以四開海報讓學生繪製，因為繪圖空間較大，學生在繪製時花費較多的時間，無法達到摘要的效果，因此調整為八開，雖一開始學生會抱怨尺寸太小，但最後終能在時間內完成。

最後小組發表時，學生在上臺報告遇到困難，不知如何說明繪製的理由及遇到的困難，研究者研判是學生對於句子間的關係及各種概念構圖的差異不熟悉，因此在課程中加強說明，並利用練習提昇學生的精熟度。



第三節 第二次主題課程教學之實施

第二次主題授課時間為第五課結束後立即開始，由於此時剛好是十二月底，如照正常的進度上課，B 班第一次課上完後，下次上課剛好碰到元旦假期，如再隔一週上課，等於間隔半個月才再上課，因此研究者事先與該班國文老師借了兩堂課，剛好與 A 班同一天，即在上午上完 B 班的課，緊接著下午換 A 班上課。但也因此上午上完 B 班後可做立即的修正，這也考驗著研究者的緊急應變能力。

壹、第一節課

一、引起動機

B 班為第一個授課班級，課程一開始研究者先以第六章「政治參與與選舉」中選舉的概念切入，讓學生有具體的概念，連結學生的背景知識，並反問學生投票權要設定在二十歲的原因，學生的反應踴躍：「此次主題具體且明確學生接受度高，而投票權設定的年齡雖是法律規定，但反問學生為什麼時，學生的反應出奇的踴躍，果然如理論說的與學生越貼近的主題，越能引起討論(思-1124)」，有了這個成功經驗後，在 A 班授課時，研究者採取更積極的態度引導學生思考，以未看過文本的方式，引導學生思考十八歲適不適合投票的問題，結果反應更加熱烈：「學生看起來反應不錯，與老師一起思考問題，符合閱讀策略中預想作者想要表達的內容。看起來是成功的(思-1124)」。接下來進到合作學習原則的回顧與練習，同樣以上一堂課學生的反應為例子，並帶入本次可能會運用到的技巧，在老師講解例子的同時，一起練習該要怎麼說及該要怎麼做。此部份延

續前一主題的經驗，學生同樣反應良好。協同研究者同意這樣的看法：「學生在合作學習教學部份能夠投入並回應老師（教-1224-T）」

二、進行閱讀理解策略的教學

到了閱讀理解策略教學階段，先讓學生瞭解閱讀理解的層次，一起討論「怎麼樣才叫讀懂一篇文章」，內容含括從基礎的讀者到熟練的讀者應該做到的事情，研究者以學生生活情境當中具體的生活實例，來說明句子之間的關係及示範不同層次閱讀結果的差別。此部份在 B 班時 T2 教師觀察：「教師的舉例能夠吸引學生的注意（教-1224-T）」，但研究者急於將所知的概念傳達給學生，因此停頓或給予學生思考及回應的機會相對減少，因此 T2 教師就直言：「似乎可以試著讓學生回應，以區辨學生的理解狀態（教-1224-T）」，因此在下一堂課，研究者馬上調整教學的節奏，以稍微停頓，留待思考的方式，等待學生回應，聽聽學生的答案，果然學生反應更好，T2 教師觀察到：「學生看起來能理解並思考回應（教-1224-T）」，教學時間適度的留白，收到不錯的成果。另外 T1 教師也肯定此部份的教學成效，更直接建議：「使用帥哥的實例很清楚易懂，但這個實例只是一句話，建議能以短篇文字呈現在投影片上，能將概念更清楚的呈現（觀 2-1224）」，做為未來修正的參考。

接下來研究者引導學生再次走過閱讀理解策略的三個步驟，並從第一個步驟概覽整篇文章開始，思考文章的立場及主要論點等問題。一開始請學生快速瀏覽時，學生都能按照研究者的指示快速瀏覽文本，並回答研究者提出的問題如果用一句話說明這篇文章在說些什麼，結果不是每個學生都能快速回應，B 班時學生能夠即使回應：「十八歲應該可以投票（觀 1-1224-T）」，但 A 班學生可以認真參與課程，卻無法表達：「在請學生以一句話說明文章大意時，學生可以

投入閱讀和操作，但在提出一句話部份無法立刻回應老師（教-1224-T）。雖然回答不出來，但可以肯定學生表情是專注的。

進入閱讀策略的第二步驟找出各段落重點，透過研究者示範文章的第一段，從句子與句子中告訴學生，作者在段落中表達的問題是什麼，用什麼樣的理由證明自己的想法。並請學生以第二段做練習，找出其中的問題與理由。此時，學生開始遇到問題，雖然願意低下頭試圖畫重點，但研究者觀察到：「對於如何找出文章中的問題與理由似乎並不能理解與做到（教-1224-T）」，研究者因此思考：

學生只有經過一次的教學，就要學生找出質疑的問題與理由，加上老師未曾要求他們這樣子去思考，似乎強人所難（思-1224）。

因此，研究者在 B 班授課時，緊急調整教學方式，在第一段全班教學示範完畢後，緊接著全班大團體討論，帶著學生一起討論第二段，並找出問題及理由，最後才進行分組小團體討論。此時學生在研究者的引導下，少數學生開始有回應，且在實際操作上，學生開始能找出重點，但協同研究者觀察到：「在畫出文章重點部份，學生可以畫出文章重點，但較無法闡釋觀點與證明」。研究者認為主要原因是：

學生對於觀點、證明、問題、理由等字詞不夠瞭解，影響他們在文章當中運用其概念找出對應的段落，或許得在教學後，透過多看、多分析來了解（思-1224）。

研究者將在下兩次課程時，再次說明與練習。

每個人自己畫完重點後，進入分組討論階段，以各小組為單位，在同一段落下，每個人分享自己畫的重點及理由，並記錄在學習單上。此時研究者不斷

地請學生記錄下同學說的內容，做為學習及參考的依據。看似簡單的指令對於學生來說，卻是從沒經歷過的體驗，因此在實踐上遇到了困難：

小組討論過程也可以看出有一些學生不太能理解老師的指令，可能需要步驟細部拆解加強重點（教-1224-T）

學生也問老師說：

師：每個人的理由不是都一樣嗎？

生：當然都一樣因為看同一段落，所以，如果找到一樣的理由，很有可能是他的觀點所在，亦即作者所要表達的觀點，大家看起來是一致的（觀-1224）。

可見少數學生尚未看出研究者設計此問題的用意，顯示少數學生後設能力不足。在 A 班授課時，研究者針對問題與流程部分，特別再次說明，學生都能認真施作，但協同研究者觀察到：「在分組討論時實作時，同學都很認真討論，但對於問題和理由為何可能仍不太確定（教-1224-T）」。研究者省思：「問題、理由、主張這些名詞對於學生還是陌生，除了課程說明外，應可在學習單上加以說明。（思-1224）」。

最後一步進行論證式構圖的教學，從證據、主張及推論三個名詞開始說起，並舉出生活中的例子，例如主張今天天氣很冷需要哪些證據。從真實生活當中舉例，及運用主題文章的一段來示範畫摘要，最後呈現出整個論證式構圖的結構。在實際教學時，卻遇到一些困難，不管 A 班或 B 班學生的接受度看來不高，T2 教師觀察到：

論證式三角形的教學與實作，學生似乎有點難以理解，會變成是試著提出自己的看法，沒辦法跟隨老師的指令（教-1224-T）。

T1 教師也提出了觀察：「證據、推問與主張三角形的呈現方式，讓學生對此架構圖的繪製產生混淆（觀 2-1224）」。研究者省思：

原本三角形的呈現方式，因為證據、推論與主張共三個，成為版面配置的方式，結果卻造成學生誤解，應該修正；另外學生看起來問題、主張、證據等這些名詞混淆，由於這些名詞不是日常生活當中常見，甚至對學生來說根本沒機會運用到，應再加強說明（思-1224）。

因此研究者計畫在下一堂課，加強說明之間的關係，並再舉其他例子加以說明。

三、交代功課

介紹完畢後，請同學回佳練習繪製自己的論證式概念構圖。第一到三組的學生畫的是反對的立場，四到六組學生繪製支持的立場，在下次上課時帶至課堂上一起討論。在第一次主題課程時，研究者特別預先提前請學生繳交功課，因此上次在教室討論時比較能夠快速討論與上手，小組發展的歷程較少被觀察到；而本次研究者並沒有提前要求繳交學習單，或可更直接近距離觀察學生現場整合的歷程，觀察學生在這樣過程中，將會遇到的事情。

貳、第二節課

一、引起動機

作者以「如何讀懂一篇文章」做為本次課程的引言，讓學生檢視自己在這篇文章裡瞭解到達什麼樣的層次。課堂上老師以口頭詢問學生屬於基本型讀者或熟練型的讀者，B 班學生表現的較為自信，認為自己屬於熟練型的較多人舉手，約略有十來個：「B 班學生出乎意料的多人舉手，對於自己的閱讀理解狀況，有感覺良好的現象，但和過去的表现來看卻不盡相符，值得讓人多加觀察，過度的自信可能成為阻礙學習新知的殺手（思-1231）」。在詢問 A 班時，學生反應

反而保守：「只有一個同學舉手，而原本認為學習狀況較為突出的幾位同學，都沒有舉手，與 B 班相較，呈現兩種極端，真是奇怪（思-1231）」。出現這樣的狀況，對於研究者來說是始料未及的。接下來仍是提醒學生合作學習的原則，請同學跟隨研究者再次複誦一遍。

二、進行閱讀理解策略的教學

進行到閱讀理解教學部分，因為上一堂課研究者認為學生對於論證式的概念較為陌生，因此本次上課再次說明一次，並具體舉出「台灣冬天適合吃冰」為例。請學生換位思考，假設今天自己是作者，內心有個核心想法是「台灣冬天適合吃冰」，該要如何提出證據、推論與主張。在 B 班授課時，學生熱切的回應想法，但研究者偏向以原本的例子說明，但協同研究者認為：

在論證式教學部份，學生對例子部份的理解度似乎較高，因此也許可以試著討論學生所提推論和證據，以更澄清學生想法（教-1231-T）。

研究者思考：「以學生的例子為出發，通常較為有趣，且符合學生的邏輯，較能引起共鳴（思-1231）」。因此在 A 班時，研究者調整自己的教學節奏，一問一答，及運用學生回應的內容繼續推行下去，例如學生說：「台灣冬天吃冰，因為很爽（觀 1-1231）」，並輔以原本準備好的內容說明：「教師教授論證式概念構圖部份，學生能有反應及回應，看起來有基本的了解（教-1231-T）」，A 班學生反應又較 B 班好。研究者省思：

下次或許讓學生自己針對某一簡單議題，自己找出證據、或主張，老師再做分析，這樣或許可以幫助學生區辨證據、主張與推論間的關係（思-1231）。

整體來說，對於論證式概念構圖的教學，較上一堂課說明的更為清楚：

本節課一開始對論證式架構圖的複習，有針對上一次的說明不足進行修正，整個主張、推論、證據的過程說明的更為清楚（觀 2-1231）。

三、分組討論與繪製概念構圖

接下來請學生利用七分鐘時間，請學生以自己繪製完成的概念構圖為基礎，向小組同學分享自己找到的推論與證據，再從每個人找到的證據與推論，找出彼此間相同與相異。最後整理出屬於小組自己的證據、推論與主張。B 班學生在實際討論的過程中發現，不僅對於證據、推論與主張無法完全掌握，甚至對於小組討論的進行方式也是很陌生的，T2 教師這樣表示：

在分組討論時，學生看起來無法聚焦推論和證據，也幾乎沒有一組可以討論到推論的相同和相異（教-1231-T）。

研究者反省：

證據、推論與主張，學生原本在名詞上就很陌生，而這份學習單原本即建立在學生有基礎認知上，才有辦法討論，因此需要加強說明；另外，討論相同與相異的流程，學生沒有想像中的瞭解，需要換個更淺顯的方式。看起來論證式的概念對學生而言難度很高（思-1231）。

研究者在接下來的 A 班課程，除了加強說明證據、推論與主張的概念外，試圖透過兩個圓的交集，來說明相同與相異觀點。但從學生實際過程中發現，雖然較能討論關於推論與證據的內容，但學生仍無法完全瞭解相同與相異的意義為何，協同研究者觀察到：

分組討論時，能進行推論與證據的討論，但討論時間不夠，仍無法形成結論，也無法分辨同異（教-1231-T）。

研究者試著分析其原因認為：

學生的回家作業完成度較低，因此來到，班上就需要更多的時間累積共識，形成結論。另外，學生討論時習慣聚焦在大家都一樣的地方，不知道差異在討論過程當中的意義，因此更無法形成最後小組的結論（思-1231）。

討論時間結束後進入到繪製概念構圖階段，研究者發下八開的海報紙，此時學生都能積極投入去繪製小組的概念構圖。討論過程當中，多數組別確實能從小組討論中統整出該小組的內容，但仍有少數組別構圖的方式，是由少數一至二位同學畫好的概念構圖為範例來分享。研究者認為：

讓小組現場討論需要花較多的時間，但容易有討論與整合的歷程，但不管是否事先讓學生自行準備先行繪製，最後討論過程當中及結論彙整時，還是容易成為少數成績好或敢講話的人掌握發言權（思-1231）。

從討論的內容來看，學生確實能找到各段落重點，T2 教師肯定這樣的表示：「在畫概念構圖部份，學生看起來可以抓到每段重點（教-1231-T）」，美中不足的是，B 班學生在概念說明時就比較不瞭解，連帶著在繪製概念構圖的階段，也顯示出差異：「但沒有辦法有推論與證據分層概念，也無法正確使用這兩個用詞（教-1231-T）」；相對之下，A 班能夠瞭解證據與推論，但卻無法以研究者說明的方式繪製論證式的概念構圖，T2 教師這樣說：

有一組在討論要用魚骨圖或網絡圖，學生似乎並未真正了解本堂課的概念構圖方式。在概念構圖的呈現，多數組都無法呈現論證式概念構圖（教-1231-T）。

研究者認為：

學生仍還是固著在自己熟悉的繪製方式，無法接受新的概念，或許是過去在授課前，有看過或學習過不同的概念構圖的教學，已經習慣了一種表現方式，很難改變。接下來的課程老師能夠再說明，不同的文本有其適合的結構概念（思-1231-T）。

四、 成果發表

最後為了增加學生之間彼此間的學習與分享的氣氛，請各小組將自己完成的概念構圖依照組別張貼在黑板上，讓學生彼此間可以觀摩。記得第一次上課主題時 T1 教師認為單槍與投影幕對學生的發表造成干擾，此次課程加以修正：「針對上次發表時的問題進行修正，單槍和布幕都已收起，學生成果發表的效果較好。(觀 2-1231)」。

另外研究者在支持與反對的立場中，各找一組說明論點內容及繪製的原因。此時學生對於台上的海報驚呼聲四起，可看出學生很認真的觀察別人的作品？也呈現出各組別的差異。此時研究者借用學生呈現出來的概念構圖，加以說明與解釋，內容包含該組的優點及構圖本身可再進步之處。課程結束前，研究者發下自行繪製的概念構圖，此部份協同研究者 T1 教師肯定的說：「教師最後提供自己繪製的範例給學生，讓學生有參考的範例，也反省自己的作圖是否有誤 (觀 2-1231)」。

肆、 小結

本次的課程只以單一個概念構圖進行教學，且更加重視師生互動談話的內容，引導學生思考並輔以原本課程內容的學習。

一、 第一節課

本主題以第六章政治參與與選舉為融入主題，並探討投票權的年齡。一開始詢問學生對於選舉年齡的看法時，其反應出奇熱烈，成功引發思考，因此課程修改為在學生尚未看過文本前，以主題文章的題目為基礎，其思考「十八歲適不適合投票」，達到閱讀策略中提問的效果，即預想作者的想法。接下來是合作學習原則的回顧與練習，以過去的合作經驗為例子，告訴學生接下來該要怎麼做與該要怎麼說，最後全班一起練習。

進入閱讀理解策略學習時，一開始以「怎麼樣才叫讀懂一篇文章」來區辨基礎讀者與熟練的讀者，由於研究者急於把概念傳達給學生，學生雖反應不錯，但為了讓學生能夠思考，因此調整了教學的節奏，每說一個內容，就適度留白讓學生回應，區辨學生的學習狀況。之後開始討論閱讀理解策略教學的三個步驟。在第二步驟找出各段落的問題及理由時，原本研究者在全班示範完一段後，即交由學生自我練習及各個小組討論，但是有些學生未來得及聽懂，因此在兩者中間，研究者再加上全班大團體的討論，透過教師示範及全班問答，師生一起找出下一個段落的問題及理由。另外，進入小組討論的過程中，學生對於問題、理由、主張等名詞不清，因此在課程中加強澄清與說明。

最後研究者交代功課時，一半的學生繪製反對立場，另一半繪製支持立場，並在下堂課帶來班上一起討論。

二、第二節課

以「如何讀懂一篇文章」為始並讓學生自我檢視閱讀情形，之後再次說明論證式概念構圖，以「台灣冬天適合吃冰」為例，說明證據、推論與主張三者間的差別及構圖的繪製方式，原本以研究者以提出的例子為主，但後來以學生的例子出發，對於學生來說共鳴度較高，因此修正為多以學生的回應發想，輔以原本準備的證據與推論。

接下來小組討論及繪製概念構圖，原本課程設計在學習單引導下，各組別進行小組討論，並且在過程中找出彼此內容的相同與相異處，並記錄下來，最後整合出小組的架構。但學生對此歷程反應不甚瞭解，因此以兩個圓的交集說明相同與相異的在整體討論上的意義。最後，學生在概念構圖繪製的成果中都

無法以論證式的方式呈現，可能是習慣網絡型或其他既有的方式，期望未來授課時，因可再次強調不同的文章有其適合的構圖方式。

最後在成果發表時，將各小組的概念構圖，依照組別同時張貼在黑板上，讓同學間彼此學習與分享，並在支持與反對立場中各擇一組層次皆清楚表達，較完整的組別上臺分享，最後由研究者給予這兩組回饋，即鼓勵與可再改進之處，結束前分發研究者繪製的概念構圖，讓學生比較異同。



第四節 本章小結

綜上所述，主題決定部分，預定以學生生活經驗出發，但在找尋適合學生討論的議題時，發現學生生活經驗單純缺乏可以延伸討論的主題，最後考量食用油事件為時事議題，也是學生每天關注的焦點，因此決定以此為第一個課程主題；第二個課程主題從學生最貼近的選舉與政治參與出發，原本以核能存廢為議題，讓學生從支持與反對加以討論。然而，此牽涉過多的專業背景知識，如核能科學、地質科學，遠遠超出學生的認知，最後決定以是否下修 18 歲投票權為主題。在時間規劃部分，理論建議為十二週的課程，分別進行「觀察和個人化」、「搜尋和檢索」、「理解和統整」、「溝通與分享」等四階段。但考量國內公民科的整體授課時數，將其四階段化整為零，融合在兩堂課的課程進行。

課程實施時，兩個主題在 A 班與 B 班分別授課，前者的授課經驗為後者修正的參考。在第一個主題的第一堂課引起動機時，原本只是略微帶入閱讀策略及看懂時事間的關係，但執行之後發現，沒讓學生瞭解閱讀策略的學習及社會時勢間的關係，本堂課學習成效大打折扣，因此加強閱讀理解與媒體識讀教育間的關係。進入閱讀策略學習時，依循著「概覽」、「找出段落重點」及「畫概念圖」的步驟進行，並學習四種概念圖。原本設計理念是希望藉由舊有的概念構圖經驗來學習新的，但發現學生並無此基模，反而造成干擾，造成學生學習困難，因此在第二個主題調整只以單一概念圖學習為主。另外，學生討論過程中也呈現出學生對於基本文本結構知識不足，因此將於下一主題學習單，加入「導讀單」的設計，教會學生文本結構知識及如何看待文章。第二堂，分組討論與繪製概念構圖階段，原本設設經過討論後，小組形成共識繪製一張概念圖，但學生分組討論經驗不夠，因此在第二次上課提醒學生藉由撰寫筆記，記錄小

組與個人討論，增加小組討論歷程。另外，原本發給學生的四開海報紙，但因為紙張太大，增加學生繪製的時間，因此在第二個班級修改為使用八開海報紙。最後小組發表時，學生無法報告採用此種概念構圖的理由，第二次主題的課程特別再次示範。

第二個主題，學習論證式概念圖。第一堂課引起動機時，原本設計即以投票的資格切入本次的主題，學生反應踴躍，但如能讓學生多加思考與回應，將啟發更多人的學習動機。因此第二個班級修正以更多的問句，進行全班性討論。到了學習閱讀理解策略部分，研究者急於說明與傳達概念，但缺少讓學生思考的機會，因此研究者調整上課節奏，增加留白時間，等待學生思考。在概念圖的學習上，原本是全班示範完後，進行自我練習，然後小組討論，但論證式概念圖對學生來說難度較高。因此，在下一個班級授課時，在全班示範完後，先進行全班討論與示範，最後個人練習、分組討論。第二堂課，進行閱讀理解策略教學時，原本研究者以自己的舉例來說明論證式概念圖，但經過課程後，學生反應踴躍，研究者省思如以學生的舉例出發，學生的反應將會更佳，因此調整以一問一答的節奏進行。分組討論與繪製概念構圖時，學生不熟悉如何小組討論形成共識的歷程，因此研究者除了以學習單引導外，增加以兩個圓的交集與聯集，解釋小組成員意見的相同與相異如何形成共識的過程。最後成果發表部分，原本設計是全部組別報告，但本次課程修正為所有組別的海報張貼在黑板上，研究者挑出其中的支持與反對立場各一組上台報告。本章概念以下圖表示，如圖 4-1

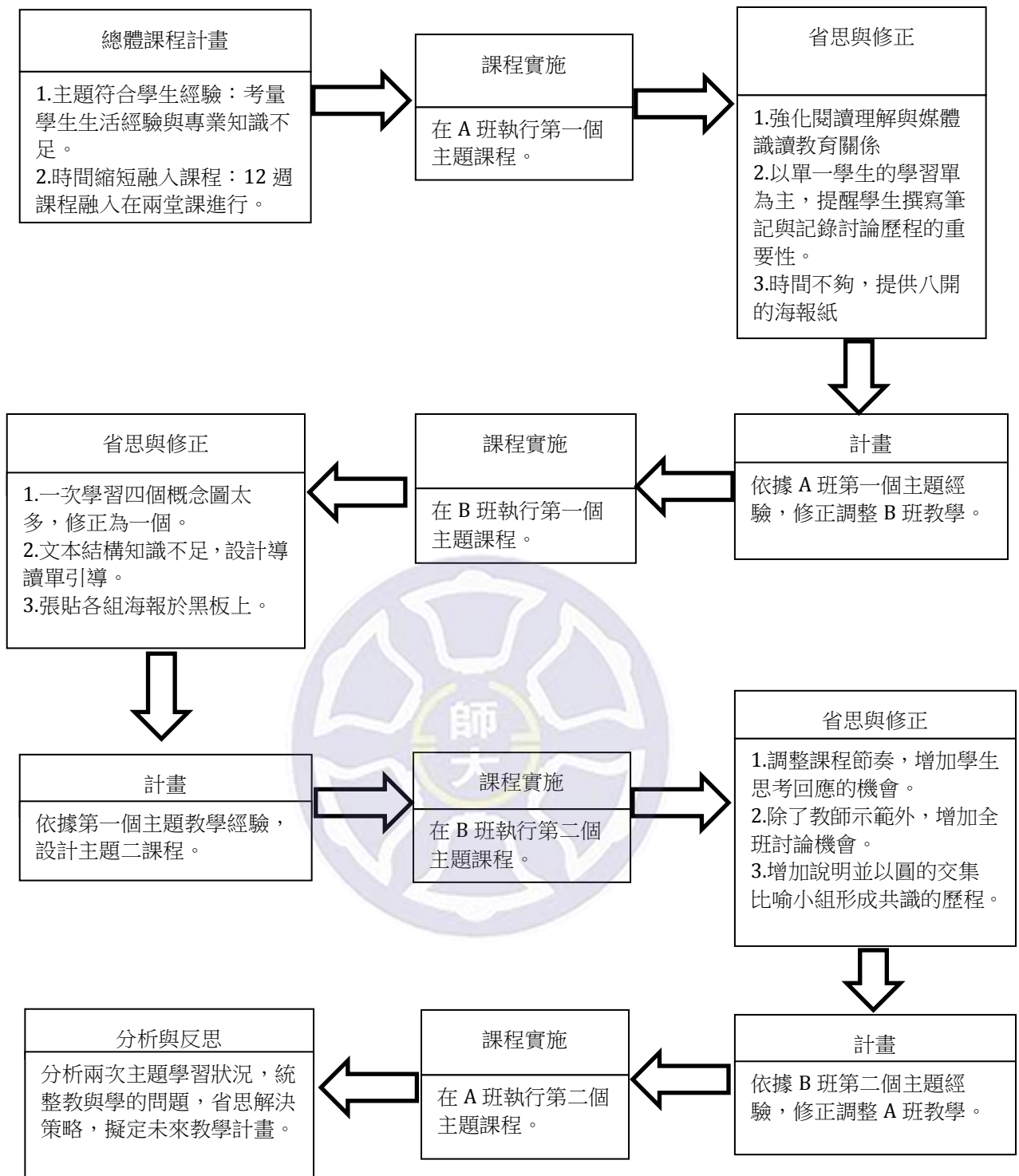


圖 4-1 研究實施歷程圖

資料來源：研究者自行繪製



第五章 研究結果分析與討論

本章將探討運用概念導向閱讀理解教學於國中公民科，分析其對於國中八年級學生產生的影響及成效。

本研究以質與量並重的角度瞭解學生學習的狀況，其中質化部分透過訪談、文件來瞭解學生實際的想法及表現；另外透過問卷，瞭解學生整體性的看法及意見。質性內容的來源，來自研究者自我省思、協同研究者的觀察與建議，另有學生問卷與學習當中的回答及訪談內容，而接受訪談的學生來自 A 班與 B 班，共 17 名學生受訪；量化的資料來自 2 個班級共 54 份有效問卷。

第一節：研究者聚焦在運用概念導向閱讀理解教學過程中，學生的學習歷程覺察；第二節：探討學生在接受概念導向閱讀理解教學的學習經驗與收穫；第三節：分析學生對整體課程的評價與建議；最後是以研究者的角度反思整個研究歷程。

第一節 概念導向閱讀理解教學之學習歷程覺察

本節研究者觀察在不同主題中，所採取的不同閱讀策略對學生的學習歷程的影響，並分析教師對於課程的掌握情況，以及學生在學習歷程中表現出來學習狀況與問題。

壹、第一次主題課程的歷程覺察

一、教師整體課程掌握

(一) 課堂掌握與回應

1. 增加社會互動的機會

研究者在教學過程當中不斷努力實踐「概念導向閱讀理解教學的要素」於

課程當中，目標即是讓學生可以成為參與讀者，而其中的關鍵為社會互動。因此，研究者在課程中不斷增加社會互動的機會，即使是教師授課時間，仍透過全班大團體討論的方式，帶領全班共同討論問題，引起所有學生一起學習的氛圍：

師：老師為什麼要運用小組合作學習。

生 1：提供更多意見，每個人想法都不同

師：在不同狀況之下，我們面對每個人想法都不同，要怎麼辦

生 2：接納他，接受他，尊重他

師：那為什麼要討論，既然我的意見跟你都不一樣，為什麼要討論。

生 1：參考，討論聽別人跟我們不同的地方，或聽起別人的觀點(觀 1-1114)。

研究者認為學生在合作學習的認知經驗比想像中成熟，期待他們也能表現出具體的行為：「A 班學生對於合作學習的認知很清楚，但是是否能在真實地社會互動中表現出具體合作的行為，值得觀察(思-1114)」。研究者觀察到仍有其他沒有表達意見的學生：「有些學生反應較為平靜，但不代表沒有想法，可能需要多一點的思考，又或者不敢在團體面前表達。該思考如何讓學生換種方式表達想法(思-1114)」。因此研究者透過不同的方式，即使讓學生不需要透過說話，也能表達意見。

師：為什麼要小組合作。為什麼？有沒有人願意告訴我，有什麼想法。

生：幫助別人自己也同時在統整知識

師：有沒有人贊成他的想法。(很多人舉手)請放下。那還有沒有其他理由。

生：聽聽看別人有什麼跟我不一樣的想法(觀 1-1113)。

研究者觀察到透過這樣的方式讓更多人參與其中：

用舉手表達意見的方式，讓許多平常不常在課堂中講話的人，能舉手投入於課程當中，也呈現學生跟隨老師的講述思考(思-1114)。

2.營造有利於社會互動的情境

由於在全班大團體討論有成功的經驗，學生進行小組討論時，課堂中充斥著不絕於耳的討論聲。小組成員能夠這樣的自由表達意見，不在意同儕壓力，營造班級社會互動情境是其中的關鍵。教師需要營造支持合作的班級氣氛，允許學生犯錯，讓其達到自我監控學習的目標。因此，研究者在討論各種合作學習的原則與作法時，不斷以真實事件引起學生的同理，進而希望改變自身行為，尊重不同意見的發言：

師：有沒有覺得討論是停滯的，沒辦法討論下去，有沒有這樣的狀況

生：有

師：有沒有有時候覺得，我討論很受傷。

生：有阿

師：譬如說有些時候，我東西還沒講完，就被說，為什麼阿，我還沒講完，就被說不懂，對不對，就被打槍了

生：超常的

師：對不對。又或者是妳在討論的時候，就有人攤在那邊。睥睨一切，或者是低頭，不理妳。有沒有這種狀況。

生：很常，好不好

師：所以各位認為我們理想當中的合作學習氣氛應該怎麼樣（觀 1-1113）。

T1 教師也觀察到這樣的方法，對於學生的價值：「塑造團體合作的氛圍---以具體的實例、複誦營造互動氛圍（觀 2-1113）」。研究者認為以真實情境的舉例，讓學生更有感觸，也更願意採取行動：「王 OO 同學，看起來在過去社會互動上有些感觸，反應特別激烈，也難怪在整堂課最認真執行這些技巧的人是他（思-1114）」。

3.教師為課程的促進者

在概念導向閱讀理解教學的過程中，教師的角色是參與而非主導，這是非

常重要的。過去的教學模式，往往由教師控制整個課程的進行，而當進行概念導向閱讀教學時，教師的角色成為參與者與促進者，由學生決定與主導討論的進行。當學生獲得自主支持，學生參與度也將會增加，更能成為自我監控學習者。因此，研究者在小組討論時間，不斷循環各個組別，聆聽發言與問題，但不主導討論：

生：老師他說他不會

師：沒關係，這不是在問問題，這是在分享自己的東西

生：他說他沒有東西分析

師：你可以試著問他標註的重點是什麼？想法是什麼？你為什麼要畫這些重點，而我沒有畫，你有畫呢（觀 1-1113）？

T1 教師也認同教師在小組討論中扮演的角色為促進者，並能提昇小組互動的成效：「學生討論時，教師有到各組去了解討論狀況並提供協助，有助於小組討論成效的提升（觀 2-1113）」。研究者省思回應學生問題時的技巧，為繼續引導學生思考，而非直接告訴答案：「小組討論時，有些組別提出一些問題，到底該不該直接告訴他答案，或者讓他們自己找答案，如果真的找不到，如何引導他們有方向的繼續思考（思-1114）」。整體來說，課程進行順暢，學生從一開始氣氛營造，大團體討論、小團體討論到分工繪製概念構圖，看起來皆能馬上進入狀況，大部分也都能在這樣的討論氛圍中進行課程。研究者也盡量以舉例與引導的方式代替教導，引起學生興趣，培養學生參與的動機：

師：發表意見的人或看法都值得獲得尊重。不管他目前發表的意見現在可能是可笑的荒謬的、奇怪的、好笑的。但是就代表他現在發表的意見一定是錯的嗎？哥白尼認不認識！哥白尼當年在講說，地球繞著太陽轉的時候，對不對，當年他在講這件事情的時候，大家都把它當作神經病。但事實上呢？以現在的角度來說，他是真的，所以你一時所發表的意見，未必一定是真的或假的，未必是對的或錯的，都應該獲得尊重（觀 1-1113）。

(二) 未即時處理的失誤檢討

1. 超乎預期的回應未能順勢引導

這次的課程當中，進行全班大團體討論時，研究者因為學生回答的內容與原本預期的答案不同而頓時語塞：

師：那各位，理想中的「合作」氣氛是什麼樣子呢？各位說說看，理想中，鄭 OO 說說看。

生：輕鬆

師：輕鬆，你在表達意見的時候，會不會害怕被別人打槍。

生：應該不會。

師：……（觀 1-1113）。

T2 教師也觀察到這樣的狀況：「在討論合作學習氣氛應當如何時，有學生談到好處是輕鬆，此處或許可再深入引導（教-1113-T）」。研究者省思越熟練的教師，越能從學生隨口的回應，導引至課程原本的內容：「今天鄭 OO 上課回答理想中合作學習的氣氛是輕鬆，但我當下沒有即時回應，急於進行接下來的課程，或許是對於課程不夠熟悉。下次應該深入瞭解學生是怎麼想的，順勢引導，應該有更棒的效果（思-1113）」。研究者初次教導閱讀理解策略，腦袋中充斥著整個課程的流程與內容，總是希望在順著自己思考的邏輯發展下去，越是固著在既定預設的架構，越是無法順著學生的需求發展。未來在運用此教學法更加熟練後，應更能朝向無招勝有招的境界。

2. 學生對平板電腦使用躍躍欲試

運用平板電腦融入教學是現今教育潮流之一，許多教師運用平板電腦裡的各種功能於各科目當中，方法人人會用，各有巧妙不同。本次課程研究者為了詳實記錄學生討論的狀況，試著運用平板電腦的錄影功能，但為避免學生因為

有被拍攝的感覺，影響發表的意願，將鏡頭遮掉僅錄製聲音。始料未及的是研究者忽略了平板電腦本身對於學生強大的吸引力，雖課前一再的強調勿用其他軟體的功能，學生大多數能遵守規則，但總是有例外狀況發生。T1 教師觀察到觀察到學生利用平板從其他行為「有些組員在使用 ipad 時，並沒有符合教學目的，例如看無關影片，反對其他認真參與的成員造成干擾（觀 2-1113）」，也還有少數學生繪製完自己的概念構圖之後，開始得意忘形，竟與概念構圖合照，影響到接下來的課程與討論：「少數組別已完成概念構圖，卻有人與小組構圖拍照合影，而忽略老師所下指令（觀 1-1121）」。T1 教師對於課程中使用平板，也提出了看法：「平板電腦的用途在於錄音，但是討論熱烈的狀況下，是否會造成互相干擾（觀 2-1114）」。研究者認為接下來如還有使用平板電腦的課程時，平板電腦的運用守則應可再加強說明，避免影響到接下來課程進行：「平板電腦的時候雖然可能造成干擾，但不能因噎廢食，而是該加強使用的守則建立與事前的說明（思-1114）」。

3. 課程超時的應變處理狀況

概念導向閱讀教學的目標是培養學生能自我監控學習歷程，但當學生在此能力還在鍛鍊時，研究者在課程當中迫於課程時間壓力，當課程時間接近結束，或甚至已經鐘響了，研究者當下選擇讓各小組輪流上台報告，因此耽誤學生下課時間：

師：快一點就是你們了（鐘響）。上台了，那個真的沒有關係。各位同學很抱歉要耽誤你們一點時間了。請先說明你們的內容是什麼？為什麼要這樣畫（觀 1-1119）。

T1 教師認為這樣子的結果，影響學生學習成效：「時間不夠，造成小組的發表

無法完整，所以學習成效會減少，也會削弱學生的學習動機（觀 2-1119）」。T2 教師也提出同樣的看法，並認為應該提出解決方案：

發表為學習統整的重要步驟，也是展現學生學習成就、小組成果的機會，但若因時間因素而略過，十分可惜。在時間的分配與 201 遇到的狀況相同，應思考配套方案（教-1121-T）。

研究者省思其中的利弊得失，與其讓每小組都上台報告，卻被研究者切斷或催促，還不如挑選表現較好的一到兩個組別上台報告，充分說明，老師再行提問與補充。一方面讓獲選小組達到獎勵與表揚的效果，另一方面也可藉此圖形深入討論繪製理念，不會有產生討論情境被打斷的情況，讓全班在流暢且平和的情境當中學習。

二、學生學習表現與所遇困難

在概念導向閱讀理解教學中，理想社會互動情境的營造，將左右整個課程是否成功的關鍵。基於此研究者從課程設計到教學實踐都努力塑造小組成員間能夠合作支持、彼此信賴的氛圍。從小組討論的錄音檔中，可以感受學生在這樣的環境當中，不管支持或者是反對，學生都可以自由表達意見。

生 1：我畫的是台灣歷經三次重大食油風暴，還有以造假方式生產食用油，還有隱瞞全民十九天，重創企業形象。

生 2：林 OO 你可以講一下為什麼畫這麼大一段。

生 1：因為我覺得這一段主要在講頂新食品，對於那個食安這件事情所造成的，隱瞞和拖延，所以重創企業形象這是結果。

生 2：有人有沒有意見的。

生 3：有，蕭 OO 有

生 4：我的想法跟你差不多，而且他們如果沒有隱瞞這麼久的話，他們企業形象可能也不會重創（觀 1-1113）。

Swan (2003) 也認為透過老師與學生及學生與學生間的對談，創造與真實世界互動的經驗，將幫助學生在想法上凝聚共識，讓彼此產生新的見解。也因為有充分討論的過程，各小組上台報告時，雖然使用不同概念構圖呈現其想法，都能將事件摘要清楚凝聚共識。研究者認為學生雖未能成功使用研究者原本預設的魚骨圖方式呈現，但皆能達到分類與摘要的能力，有的組別甚至能說明不同概念構圖的特色及理由。在此舉出幾組學生上台呈現的內容：

生：會用矩陣型的原因是這次的事件有很多共通點。然後這次的主題大部分都圍繞在頂新集團。然後他總共發生三次，第一次是造假方式使用食用油。第二次是強冠公司收購廢油，...。然後第一個的結果是嚴重影響台灣餐飲業發展... (觀 1-1119)

生：我們用的是網絡型的方式來畫，我們分成四個段落來畫，包含經歷、影響、因果和政府的疑點來畫。第一個影響是黑心油事件重創台灣美食王國的聲譽，而且很多廠商都中標了... (觀 1-1119)

生：我們這組用魚骨圖來畫，我們主題是食用油風暴。他一開始第一次事件的時候，他的原因是食品業者他被查獲，用造假的方式造成。他對我們的影響是國內經濟大跌。影響到我們台灣美食王國的聲譽。... 第三次事件，他的原因是鑫好公司販賣假油。造成許多知名企業中標 (觀 1-1121)。

在整個課程中，學生雖熱忱參與，但也並非完全順利，根據研究者在錄影記錄中的觀察，學生在這次的課程遇到些問題與困難，統整如下：

(一) 欠缺基礎話語知識

課程進行過程當中，T2 教師觀察到有一名原本學習弱勢的學生在研究者授課時表情似乎無法理解：「在進行閱讀理解教學時，2 號學生表情看起來無法理解此段 (教-1113-T)」，以致於學生在自己練習時產生困難：「有些學生看起來無法進入閱讀文本。(2 號) (教-1113-T)」。最後經過研究者關心該名學生後，學生詢問：「老師什麼是第二段 (觀 1-1113)」。學生的問題可以解釋為什麼無法

投入與聽講與練習當中。雖然只有一個學生提出這樣的問題，但提醒了研究者不能把學生的話語知識視為理所當然：「居然還有學生不懂什麼是句子，什麼是段落，照理說八年級的學生不應該有這樣的問題。但或許這就是教學現場的常態，學生程度落差很大的表現，教學應該審慎觀察，適時教之（思-1113）」。即使研究參與的學生已經八年級，但在常態班級中難免會有學生程度落差的現象。無可避免的是，總有學生無法將描述文章結構的名詞，如段、段落或句子等名詞，具體對應到文章的內容當中。故此研究者認為：在未來進行課程時，要視學生的狀況做調整，尤其在講述文章段落時，適時地說明句子、段落等話語知識，並實際標示在文章中。

（二） 重視細節忽略整體

本次的主題為當時的時事，每個學生對此事件都略知一二，當學生在小組討論時，整體上非常專注且認真，整個教室內充滿具有生產力的討論聲。但因為學生對此事件有一定程度的了解，因此在摘要討論時，容易被一些媒體常用的聳動字詞迷惑，無法從中提出核心的概念，換句話說就是很難捨棄某些不重要的細節或不影響整體的資訊，如罰款金額、瑣碎的時間。

生：我畫的是頂新集團旗下的正義食品拖到 11 月 12 日已經被查到了才終於承認造假食用油，隱瞞全民十九天重創企業形象。屏東衛生局表示頂新集團違法食品不添加物規定，總計罰 6300 萬元（觀 1-1113）。

不僅如此，學生的學習單中也呈現同樣的狀況：「黑心油使營業額大降由 4.55—>2.55，損失 102 億元（習-1121-B-S07）」、「頂新正義食品造假食用油，隱瞞 19 天，違反不得添加食品添加物規定，罰款約 6300 萬元（習-1119-A-S24）」、「此事件使魏應充下台，求處 30 年有期徒刑，頂新企業罰款，犯罪所得 4 億全

數沒收（習-1119-A-S16）」。然而，概念導向閱讀理解教學著重的是能協助學生學習概念性知識，包含基礎知識的概念整合、彼此關係的了解及主要的原則（Swan, 2003）。而從學生的討論內容及學習單結果顯示：學生關注的焦點在於某些細節資訊，這與學生習慣於選擇題的考試類型類型有關，考試內容著重於某些片段的知識。因此，學生看待文本時，容易重視文本的細節知識而非知識內涵的整體概念。

（三） 缺乏文本架構的知識

本次課程採用的主題文章成功的引起學生相互討論：

生 1：你知道剛剛那個誰說開公司就是為了賺錢。賺錢也是要賺有良心的錢。可是你開公司也要有誠信阿。

生 2：你沒有誠信也是可以賺很多錢。

生 3：你就算是賺很多錢，也會遺臭萬年，你會被公幹喔。

生 2：沒有誠信的話，可能被罰 6300 萬，那你這樣賺了不是一樣。

生 1：那前面賺的還不是一樣。說不定超過 6300 萬

生 2：不夠，根本就不夠。所以你覺得要罰多一點，對不對。

生 3：對，要罰多一點，這樣才對得起這些全台灣的人（觀 1-1113）。

驗證理論所謂的有趣的主題，將有助於幫助學生結合新舊知識形成概念性知識。不僅如此，有趣的內容能夠很快地引起學生的注意，加速閱讀策略的學習（Guthrie, Wigfield & Perencevich, 2004）。然而研究者在此討論階段，預想的是讓學生討論彼此的摘要，藉以學習摘要策略。也就是說，原本期望學生互相討論文章結構的關係，藉此寫出各段落重點，不只是討論彼此對於事件的瞭解。但是學生討論的內容，無法從文章結構的角度，探討每個句子在段落中或文章中的關係，但只是彼此念出自己的內容，卻說不出理由：

仔細觀察各小組的對話，各組學生都只能念出自己的摘要，但說不出摘要理由。過去其他科目的教學沒有教過學生段落間的關係及寫出摘要的過程，也因此造成學生學習的困難（思-1114）。

不清楚段落關係，將對學生概念型知識的形成產生阻礙。因此，學生在不知如何表達的狀況下，為了填滿討論時間，有的學生流於抒發自己看法，更有甚者，選擇無言以對拖過時間。面對這樣的結果，研究者除了調整學習單內容，並在下個主題的課程，深入說明文章段落間的關係，如舉例、因果等。更提醒學生閱讀的層次，提示閱讀能力再進步的目標，使學生能夠自我監控學習進程。

貳、第二次主題課程的歷程覺察

一、教師整體課程掌握

（一）文章主題引起學生背景知識

「主題文章的選擇」在概念導向閱讀理解教學中，扮演很重要的角色，成功的主題能夠啟發學生背景知識增加閱讀動機，結構完整的文章更可激發學生情境興趣（situational interest），有了動機與興趣後，成為引導學生成為參與讀者的開端。

研究者在課程開始時，發下主題文章，此主題：「選舉」為本次段考授課範圍，已經進行過第一次課程，學生已具備基本瞭解，而且「選舉」是學生從小到大時常可以觀察到、接觸到的主題，因此一開始時討論時，學生反應踴躍：

師：大家知道我國國民幾歲可以投票

生：二十歲、十八歲、十五歲（學生眾說紛紜）

師：二十還是十八

生：二十

師：沒錯，是二十歲。為什麼二十歲可以投票？

生：比較理性

師：十八歲不行嗎？

生：不行，還沒長大

師：為什麼十八歲不行投票。

生：那十八歲的成年人都還沒成年嗎？三十歲的所有人都已經長大了嗎？

生：不一定，誰說的（觀 1-1224）。

研究者發現學生對此主題的反應與接受度很高，不管任何知識背景的孩子都可以表達一些想法：「今天提到幾歲可以投票時，學生反應很踴躍，代表的是在他們具備先備知識與經驗下，很能夠融入與課程討論中，可見此主題選擇的重要性（思-1224）」，而研究者更透過放聲思考帶領學生質疑、思考主題，培養閱讀理解中高階的批判與反省能力。

（二）具體有趣的舉例引起學習動機

在課程當中，研究者必須介紹文章結構知識、論證式文章的概念構圖之繪製方法，這些內容包含很多枯燥難懂的名詞。研究者為了提昇學生學習動力，採取許多趣味及生活化的舉例：

師：什麼叫做證明，請問各位一加一等於多少，二。我今天我要證明一加一等於一。怎麼證明。金同學，你說說看，我聽到你說的 keyword 跟我想的是一樣。

生：一滴水加一滴水等於一滴水。

師：非常好他說的很對。一滴水加一滴水等於幾滴水。一坨泥巴加一坨泥巴混合在一起，等於幾坨泥巴，一坨泥巴。我用證明的方式來達到我的觀點，這樣有沒有問題（觀 1-1224）。

如此具體、生活化的舉例，從錄影資料當中可以看到學生專注傾聽，T2 教師也認為如此：「在甚麼叫讀懂一篇文章的教學中，教師的舉例能夠吸引學生的注意（教-1124-T）」。為了說明閱讀理解更深層次的內涵，如看出作者論點及批判文章時，研究者舉出這樣的例子：

研：那什麼是舉例。譬如說，...。聽說天秤座專出帥哥美女，譬如金城武、譬如劉德華、譬如鐘 OO（研究者）。這叫做舉例。這叫基本的讀者

生：（全班哄堂大笑）

研：那什麼叫做熟練的讀者？能夠說明字句裡作者想讓讀者知道的事情。比方說，天秤座專出帥哥美女，所以我想要讓讀者知道的是什麼事情...，我是天秤座的。而作者在寫這篇文章的目的或立場呢？

生：宣揚自己的帥氣。

研：要讓大家知道我跟劉德華和金城武一樣帥。這是我的目的和立場。接下來，能夠思考作者的論點和自己的看法。...用既有的知識和經驗來批判文章的內容。所以你有辦法達到這個層次，才有辦法達到所謂熟練的讀者。叫做讀懂一篇文章，而不是把整篇文章背到完（觀 1-1224）。

研究者試圖將原本較為艱澀的內容轉化成生活化的舉例，引起學生的注意，提昇繼續學習的動力，加速將既有的知識與新學的內涵相結合。T1 教師肯定舉例的生動，但提出更進一步的建議，以較長的段落呈現：「使用帥哥的實例很清楚易懂，但這個實例只是一句話，建議能以短篇文字呈現在投影片上，能將概念更清楚的呈現（觀 2-1124）」。研究者省思此次雖已來不及使用，但卻是值得參考的方向：「以口語表達對學生來說的效果或許有限，如果發展成較長的敘述，並呈現在簡報上，可以讓學生，透過觀看與聆聽，思考學習成效或可更明顯（思-1225）」。

（三）具體讚賞表現良好小組

溝通與分享是本堂課的重點，研究者先請各小組將該組的海報同時陳列在黑板上。此時各小組的成果高下立判，研究者只挑出支持與反對立場中較完整的各一組學生上台報告。研究者雖不明說挑選原則，但從影片當中可以發現，學生自己就能知道哪個組別表現較好，當研究者在挑選時，學生馬上就能夠推

薦該組上台，因此被挑上的組別上台報告時，較能夠接受上台分享自己繪製的概念構圖。

生：我們這一組暫時找出三個推論。第一個推論是心智年齡不夠成熟。兩個證據是社會經驗不足，心智年齡不夠成熟造成不足以支應重大選舉。然後我找到的第二個推論是，...

師：所以可以看到他推論很明顯是哪三個。思考不夠周全，心智年齡不夠成熟，少關心政治...。從架構來看，很清楚。他的三個推論也是很正確，值得鼓勵。有個小建議...（觀 1-1231）

在概念導向閱讀教學中，獎賞應該來自學習本身，而非外在獎賞（Swan, 2003）。因此研究者在先以挑選的方式，讓被挑選的小組有被讚賞的感覺，之後再以該組的概念構圖讚揚其優點，肯定其值得學習之處，最後再以小建議指出所有同學可以一起進步之處，此時不管有沒被挑中的學生都能專注傾聽，也能試著比較各組之間的差異。

整體來說，課程教學進行流暢，學生在每個時間點都能專注從事指定的任務，並配合老師的問題。即使少數同學有分心的狀況，但經研究者提醒後馬上能夠回神，且沒有惡意破壞秩序或搗蛋的狀況，深感欣慰。

二、學生學習表現與所遇困難

在與協同研究者討論時，認為教學進行時學生大部分都能投入與專注，看起來能夠認知什麼是證據、推論與主張，並能夠回應研究者的問題。

學生的回應：證據是真的，概念是假設的，似乎學生對於概念和證據有基本的瞭解（教-1231-T）。

對於研究者提出的舉例，學生看起來可以理解，但也因為是很生活化的問題，因此學生反應非常直接，且能引起全班共鳴，有利於研究者將此議題吸引全班目光：

師：我今天有個主張，各位，台灣冬天很冷，適合吃冰。冬天會吃冰的舉手。這麼多人喔。

生：(很多人舉手) 為什麼不會吃？

師：如果是我就減少吃了...我今天如果主張，台灣冬天適合吃冰。原因是什麼？

生：爽阿，超爽。(全班哄堂大笑)

師：你說超爽，你想吃，那只是一個推論，你要證明阿，就想吃。如果你要寫一篇文章，你要說服你的讀者，台灣的冬天適合吃冰。...(觀 1-1231)

最後上台報告時，負責報告的學生，相較於前一主題，內容上能夠摘要出重點，而且負責報告者，皆可大方的念出來海報內容。但是整體而言，各組繪製出來的概念構圖，卻普遍呈現出一個狀況，即為大部分仍選擇以網絡型做為小組概念構圖的模型，並使用課堂中示範的論證式架構，而其中遇到最重要的問題是學生在區分證據、推論與主張遇到了困難。

從這樣的結果，回顧學生學習歷程所遭遇的困難，研究者歸納出以下幾點，分述如下：

(一) 不瞭解課程指示

在第一個實施班級 B 班授課時，研究者觀察到學生不瞭解研究者的指令。研究者一而再，再而三的強調，主張不應該只有寫支持或反對十八歲投票，而是經過證據、推論之後，統整出最後支持或反對的主張，但多數組別最後呈現出來的概念構圖，主題部分仍只有寫出支持或反對十八歲投票權。從小組討論的錄音記錄中，研究者發現可能是因為學習單上出現一段話「一到三組繪製反

對立場、四到六組繪製支持立場」，因此學生在沒搞懂學習單的狀況下，被其中內容誤導了：

生：那邊主張要寫支持十八歲投票，因為我們是第六組，然後一到六組是支持（觀 1-1231）。

誤認為主題就是支持及反對 18 歲投票權。而且研究者為了避免此錯誤再次發生，也希望學生能瞭解研究者設計此學習單討論題綱的用意，利用兩個交集的圓圈解釋，請學生統整每個人的概念構圖，發現其中的相異之處，最後相同的代表的是大家的共識繪製成小組的概念構圖。但是從錄音回溯的資料當中，發現仍還是有學生無法瞭解學習單設計的意義與應用方式：

生 1：就是我覺得 18 歲就可以投票，證據一是因為文章裡面...

生 2：你這樣不就是支持嗎？

生 1：我們本來不就是畫支持嗎

生 2：對啊，可是不是每個人都推論都要不一樣嗎？（觀 1-1231）

可見學生對於研究者的討論與學習單設計的概念不是很瞭解。T2 教師在教室中也觀察到這樣的現象：「在分組討論時，學生看起來無法聚焦推論和證據，也幾乎沒有一組可以討論到推論的相同和相異（教-1231-T）」。研究者認為主要原因為學生不習慣討論，也不瞭解統整想法形成共識的歷程：「學生在討論時遇到困難，即使事前透過學習單引導學生討論，但是學生並沒有如此討論的基模，所以無法藉由此學習單進行討論，這部份未來要多加引導（思-1231）」。雖然在概念導向閱讀教學中，學生能夠自主支持是學習的關鍵。但自主支持不是允許學生隨意地想做、想學習或想討論的內容，而是在教師概念主題相關知識及學習目標上，做有意義的引導（Guthrie, 2004）。因此在未來必須將此歷程以更加口語化，甚至是以示範的方式，一步一步讓學生瞭解作法及用意，並將學習單

上的用語加以調整，以利學生自主使用時能夠瞭解。

(二) 未寫功課者易分心

第一次主題時，研究者在課程進行前，預先要求學生繳交學習單，如未繳交者立即催繳。因此正式進入課堂學生討論時，大部分都在經過準備下討論，學生容易聚焦在主題上。但是研究者此次主題研究者並沒有預先要求繳交功課，僅在第一堂課最後口頭交代作業，結果每組大概只有一二個學生有寫學習單。

生 1：你們三個都沒寫。

生 2：你有寫喔

生 3：沒寫

生 2：借我一下。

生 1：這是要寫推論的，不要再聊天了（觀 1-1231-T）。

沒有事先準備的結果，使得少數沒寫功課的同學無法積極參與討論，更有甚者就在旁邊聊天干擾其他人。透過影片的回溯可以發現，當少數容易分心的學生，在沒有事先做功課的狀況下，更容易在討論中放空，甚至聊天，影響討論的進度：

生 1：（努力繪製小組概念構圖中）

生 2：太專業了啦！你太專業了啦，讓不專業的來

生 1：好，你來（生氣）（觀 1-1231-T）

研究者省思該堂課要運用的學習單，必須要求學生在課前完成，否則已將影響整堂課的學習成效：「第二次主題課程學習單的繳交，有別於以往不事前繳交，只要求現場拿來，考驗學生自主學習能力，結果學生果然無法自我要求，需要教師提醒（思-1231）」。

(三) 辨識證據、推論與主張的困難

學生面臨能說出證據、推論與主張的名詞意義：「推論我知道，證據就是很具體的內容（訪-0107-A-07）」；也能在段落當中找到重要資訊：「師：你覺得在整個課程當中，你有學習到什麼？有何成長？生：學習到在段落畫重點（訪-1208-B-S26）」，但是卻無法將兩者彼此連結。也就是說，無法應用論證式的結構知識，在主題文章的字句與段落中，找出並改寫核心概念，以符合證據、推論與主張的階層性，結果就是找出段落摘要後，把整句話切斷，塞進推論與證據的空格中，T2 教師也觀察到這樣的現象：「在畫概念構圖部份，學生看起來可以抓到每段重點，但沒有辦法有推論與證據分層概念，也無法正確使用這兩個用詞（教-1231-T）」，學生呈現出來的問題就是無法辨別證據和推論的差別：「師：找證據很難的原因是什麼？生：分不出證據和推論的差別（訪-0107-A-S26）」，研究者分析主要原因是學生仍無法從文章中的符號與連接詞當中，辨識出句子與句子間的關係。這個結果造成學生無法辨識句子間的重要性孰重孰輕，容易被某些看起來重要的字詞迷惑，而忽略了可能資訊間的關聯性：

生 1：我找到的推論一是心智年齡尚不足，證據一就是十八歲的青少年經驗薄弱。第二點就是不足以應付攸關我國行政立法重要職位的選舉。你呢？

生 2：生活經驗薄弱，第二個是不足以應付之類的（觀 1-1231-T）。

(四) 無法以論證式概念構圖方式呈現

本次課程學習的目標之一就是學會論證式概念構圖的畫法。但學生最後繪製的結果卻沒有任何一組呈現出論證式的結構，T2 教師在現場觀察到：「在概念構圖的呈現，多數組都無法呈現論證式概念構圖，有一組在討論要用魚骨圖或網絡圖，學生似乎並未真正了解本堂課的概念構圖方式（教-1231-T）」，T1 教

師認為原因在於學生對於網絡式與論證式兩者並沒有分辨的很清楚：「有些組別最後畫出來的論證式結構圖其實是網絡圖，兩者的差異及用途似乎仍分不清(觀 2-1231)」，這個結果令研究者感到非常的吃驚。研究者省思在課程當中沒有讓學生深入辨別文章結構與概念圖之間的關係：

學生最後幾乎沒有組別可以畫出論證式概念構圖，大部分仍是網絡型。老師本身無法傳達清楚不同文章架構有其特色，而此特色可與概念圖相特色結合，幫助學生學習本身概念型知識(思-1231)。

除此之外，研究者從影片當中也整理出一些脈絡。對學生來說，海報版面的配置的均衡比概念構圖的適用性來的重要：

生：這邊有空白，畫個房子好了。(觀 1-1231)

生：(學生畫雲朵)你幹嘛，不要浪費空間。(觀 1-1231)

生：用魚骨圖畫，因為看起來比較整齊。(觀 1-1231)

看得出學生被過去不同的概念構圖學習經驗影響，重視畫面當中要有圖案，而忽略了概念構圖本身的畫法傳達的意義。研究者進一步省思，不同文本架構有不同的概念圖呈現方式，閱讀理解的教學就是要教導學生判讀文本的性質。然而，也不是完全限制學生只能使用特定的概念構圖，而是要教導學生不同的概念構圖有其特色，概念性知識與概念構圖的特色要緊密相連，才能相得益彰。

參、小結

沒有完美的教學方案，只有不斷的反省與修正，調整出適合學生的學習策略。教學當中包含老師的「教」與學生的「學」，由教學兩方面建構而成。接下來研究者分析這兩次的課程修正歷程中，教師教學遇到的困難及學生學習的問題，找出解決策略。

一、教師授課時的問題與解決方式

(一) 重視程序忽略引導

研究者在第一次授課時，著重於課程程序的順利進行優於聆聽學生的想法。在教學引導上，發現學生回答的內容與自己預設的不符合時，沒有加以處置；又或者研究者提問學生，但學生沒有即時反應過來，研究者此時又太快下總結。即使最後程序順利跑完，但忽略了學生才是學習的主題，教學不是只有教師把課程上完而已。在第二堂課時，研究者試圖把節奏放慢，在每個問題當中，適度的留白，等待學生的答案。當學生回答還不夠精確時，適度引導學生繼續回答。這樣的結果，幫助研究者更加瞭解學生的盲點，修正自己說明的內容，在如此的社會互動與對話當中，學生也更能參與其中。

(二) 資訊產品的使用規則

在第一次課程當中，研究者低估資訊產品對於學生的吸引力，以致於有些脫序行為產生。在第二次課之前，除了加強課前規則說明，例如使用平板的允許與不允許的行為。研究者善用小組分工與互評機制，強化助教在小組當中負責秩序掌控的角色，並利用小組互評，彼此互相提醒應該盡的本份與不應該從事的行為。結果學生間能夠互相自我提醒的學生較第一次班級的人多。

(三) 課程時間的掌控

第一次在小組報告時，為了讓所有的組別都能將自己的成果向全班分享，因此每一組皆上台報告，結果時間大量超時，影響接下來其他課程的規畫。研究者思考如何能夠達到分享的目的，並同時兼顧課堂有限的時間。經過反省與修正後，最後研究者採行兩種方式：首先，將海報紙縮小，讓學生能夠聚焦在有限的版面將重點寫出來，不要寫太多枝微末節的細節，或者是過多的美工耗

費時間；再者，報告時間一到，全部的海報皆張貼在黑板上，讓學生間可以彼此觀摩，教學相長，再邀請較能代表的組別上台報告。藉由這兩種方法來把握課程有限的時間。在第二次授課後，課程順利在預定的時間內結束。

二、學生學習時的困難與解決方式

(一) 缺乏文本結構知識

研究者在第一次課程時談到段落、句子及其間的關係，從少數學生臉上察覺出疑惑的神情與回應，果不其然在小組討論時，並非所有的學生都能從句子與句子間的關係來討論，而僅是在發表自己的看法而已。第二個主題課程進行時，研究者透過「怎麼樣才叫讀懂一篇文章」的主題，帶進「段落」的意思、解釋句子與句子間的因果、舉例、證明間的關係，由研究者透過生活化的舉例加以說明。不僅如此，透過這個主題也提示學生未來閱讀文章的自我學習目標，省思自己從基本的讀者，進階到熟練的讀者的思考歷程。然而在第二次課程中又發生新的問題。首先，利用課程時間進行這樣的學習，相對壓縮到學生課堂討論的時間。經過思考後如果以導讀單的方式，先以文字內容說明文本結構知識，讓學生事先做過準備，在課堂中就不用耗費太多時間，而能達到課前預習，課中釐清觀念，增加學生在課堂中討論的基礎。再者，新的課程運用到新的結構名詞：「證據」、「推論」、「主張」，這也是學生雖都見過，但無法具體分辨其中差異的名詞。在課程中雖也講述與說明過，但回家或自行思考時，容易忘記，因此在未來導讀單設計上，應再加上陌生、可預見學生不會的名詞解釋，例如以小幫手、小錦囊的方式，將重點名詞，加在旁邊的框格裡說明。

(二) 小組互動知識技能不足

概念導向閱讀教學重視學生的社會互動，期待學生在良好的討論情境中成

長與學習。研究者第一次授課時，有許多時間是小組成員的討論與互動時間。在課前及課程中，研究者事前透過小組分工讓每個人知道的角色定位，課程中不斷的提醒說明學生互動的技巧及態度，學生開始討論時看似有模有樣。進一步檢視討論的內容發現，學生討論過程中，每個人分享知識完，對於如何整合成小組共同的内容，感到困難，最後流於抒發己見或者以某個成績好的學生為小組答案。因此研究者於第二次主題時，在學習單設計上加上為彼此内容内容做筆記的區域，並設計能夠引導學生小組討論的學習單。在課程進行時，以兩個圓交集的方式，講述此學習單的使用方式。此學習單設計的重點為學生分享完自己的看法後，找出彼此間相同與相異的内容。其中相似度高的内容，可能就是重要的資訊留存著；相異點透過小組討論，共同思考重要性決定是否留存。最後綜合相同與相異的看法總結成小組的答案。但後來發現這樣的討論歷程，學生第一時間仍然無法馬上瞭解，即使有學習單的引導，但原本就不在其基模的討論方式，仍然無法立即理解。未來如要進行小組討論的課程，對於小組合作討論的新手，除了和諧支持的情境營造外，更要將重點擺在小組討論過程的程序及題綱，協助學生能夠有效的討論。當學生的小組討論經驗豐富，能夠達到自主支持與合作支持後，才放更多的自主權在學生身上。老師在過程中如工地鷹架般，在學生根基未穩之前，在旁邊守護，協助發展；當根基牢靠後，讓其順著正確的方式成長。

（三）欠缺閱讀策略使用時機的覺知

在第一次課程當中，研究者以摘要策略及四種概念構圖教導學生具備閱讀策略的技能。在摘要策略上，學生的學習狀況較佳。然而在概念構圖的學習上，一次教導四個概念構圖，反而讓學生在彼此間造成混淆，無法掌握每種概念構

圖的特色。另外，主題文章的設計本身沒有明顯的特色，所以學生無法從文章的結構中看出特色，採用適當的概念構圖，進而也沒辦法學習概念構圖的使用時機。在第二次課程當中，研究者調整成一次只說明一種論證式概念構圖，並將主題文章的文本段落陳述設計成論證式的架構。透過文本架構與論證式概念構圖兩相對照，讓學生學習辨識文本架構的差別，採用不同的閱讀策略解決學習問題。結果學生個人及小組繪製成的概念構圖，仍是繪製以往最熟悉的網絡型的概念構圖，並未如預期視文本結構調整概念構圖的畫法。

因此，未來教師教學，除了教導學生使用閱讀策略的能力外，更要引導學生從文本的結構、特色、難易度等條件辨認出何時該要採用何種閱讀策略。學生要學會辨識文章結構與文章知識內涵，選擇適當的概念構圖。譬如要提出三段論證、還是要說明事件發展或舉出正反不同立場，皆可選不同的概念圖傳達文章欲表現的內涵，而並非只單用一種類型的概念構圖。

第二節 學生對概念導向閱讀理解教學經驗覺察

本節研究者欲分析經過兩個不同主題課程後，學生在設計的情境中，感受到閱讀參與的程度，透過學生過去的經驗與看法，來了解其中的轉變與影響。以下研究者從學生在閱讀動機、策略使用、概念性知識及社會互動中的覺知加以分析。

壹、學生在閱讀動機的覺知

閱讀動機的培養在概念導向閱讀教學中扮演重要的角色，當學生能夠為了內在動機而閱讀時，他們將能夠自我監控本身的學習歷程，且因為學習而快樂，不是為了應付考試或任何獎賞而努力，他們將獲得更高層次的知識和能力，更有成就感，進而更認真閱讀，形成良好的閱讀循環。學生在經過課程後，有 66% 對於閱讀理解教學融入課程保持正面的看法，認為有幫助。顯示學生經過閱讀策略的學習後，對於瞭解課程及文章的內容更有興趣。

表 5-2-1

學生對於閱讀理解教學融入課程中對於閱讀動機影響之統計表

問卷題目	選項			
	非常同意	同意	有點不同意	完全不同意
你認為使用閱讀理解策略 教學融入課堂中，有沒有 讓你更有興趣學習呢？	10 (21%)	21 (45%)	14 (30%)	1 (2%)

註：N=47

研究者進一步分析回饋單的內容，多數學生表示學習閱讀策略之後，比較知道重點在哪裡，瞭解文章在說什麼，因此比較令人感興趣，甚至有學生表示：「很有趣（饋-1127-A-S08）」、「可以深入瞭解」（饋-1127-A-S05）」、「可以閱讀課外知識（饋-1127-B-S10）」、「有些事情讓人很好奇（饋-1127-A-S13）」、「會更想學習新的知識，也更有興趣學習（饋-1127-B-S18）」、「更容易瞭解文章在說什麼（饋-1127-A-S03）」，可見，學生認為閱讀理解教學融入課程的方式，可以滿足學生對於新事物的好奇心，對於提昇學習閱讀的動機是有幫助的。如同 Wigfield 和 Tonks（2004）所說的：「透過閱讀策略滿足學生對於主題文章內容的渴望，是促進閱讀動機的面向之一。」

雖然如此，細究統計結果卻仍有接近三分之一的學生認為幫助度不高。深入瞭解這些學生，發現多為程度中上、甚至是頂尖的學生。透過回饋單及訪談發現這些這些孩子表達幫助不高的原因，主要有三種類型。第一種類型是學生對於學習本身已經具有高度興趣，不管是否有閱讀理解策略教學在課程中，仍有興趣學習，因為「本來就已經有興趣學習了（饋-1127-A-S26）」、「不太需要（饋-1127-A-S09）」，即使認為沒什麼幫助，但不代表他們不會使用閱讀理解策略，相反地，這些孩子在閱讀策略的使用上已經相對於其他孩子成熟，能夠運用多種策略達成學習任務：「我自己就可以完成功課了（饋-1127-A-S06）」。Guthrie、Wigfield 和 perencevich（2004）表示程度高的學生本來具有高度的閱讀動機，因為他們具備有效率的認知策略。與前者相反的是第二種類型的學生，他們因為無法掌握閱讀理解策略，連帶著也無法產生學習興趣：「有時候抓不到重點（饋-1127-B-S23）」、「完全沒有理解（饋-1127-B-S25）」，從前兩者的狀況可應證閱讀動機與認知策略有相當程度的連結性。

第三種類型的學生，認為沒有幫助的原因，是學習閱讀策略成功與否不能直接反應在學科成績上，且也不信任學生彼此討論的內容，因此希望由老師直接講授考試內容即可，不需要學習閱讀理解策略：「不喜歡這種方法（饋-1127-A-S11）」、「課本幾乎沒用到（饋-1127-A-S22）」、「不能聽到老師真正的教學，只能以同學的看法瞭解，有時還是會搞錯（饋-1127-A-S24）」、「經過這一次的課程後我的成績有點下降啦（饋-1127-A-S10）」、「覺得要聽老師親自講解比較好，而且同學說的也不一定正確（饋-1127-B-S17）」。

誠如 Swan（2003）指出當學生學習是來自外在動機，也就是說學習的目標只是比別人表現更好、獲得比別人更多的成績、比別人得到更多的獎賞時，他們無法參與在學習當中，無法成為所謂的參與讀者。因為如此，這些學生把學習的重點擺在是否能在考試獲得好成績，而非獲得知識，使得他們在面對學習上的問題與困難時，選擇將責任交還給老師，而非自己設法解決，也因此無法從學習當中獲得成就感，以致於認為教師採用這樣的教學方式，無助於提昇學習動機。

貳、學生在策略使用的覺知

要成為閱讀參與的學生，除了具備高度動機之外，也要能發展接近和瞭解各種文本的閱讀策略。閱讀策略的學習與使用並非一蹴可幾，需要教師設計一套幫助他們的教學程序，讓學生在閱讀上獲得成功經驗後，更有動機能夠閱讀。

本次課程總共採用兩個主題文章，讓學生學習不同的閱讀理解策略，除了畫重點及摘要外，最後是能畫出概念構圖。在概念構圖的學習上，共說明了網絡型、矩陣型、魚骨圖、階層型及論證式概念構圖。前四者在第一個主題時介紹，論證式則在第二個主題時說明。以下就兩主題不同的策略與概念構圖的學習經驗分開說明。

一、學習網絡型、矩陣型、階層型及魚骨圖的經驗

第一次主題課程學生經歷過概覽、找到段落摘要、最後畫出概念構圖。其中學生高達 96%的學生肯定概念構圖對於瞭解本次學習單的文章是有幫助的。

表 5-2-2

學生對於閱讀理解教學融入課程中對於策略使用影響之統計表

問卷題目	選項 次數 (百分比)			
	很有幫助	有幫助	不太有幫助	完全沒幫助
你覺得概念構圖 (如網絡型、矩陣型、魚骨圖) 有沒有幫助你理解本次學習單文章?	14 (30%)	31 (66%)	2 (4%)	0 (0%)

註：N=47

質性分析問卷內容學生認為透過概念構圖，能夠幫助整理腦中的概念，而這樣呈現資訊方式，是簡短並去除不必要的資訊，讓人一目了然：「能整理概念，讓觀念更清楚 (饋-1127-A-S18)」、「概念構圖裡主要分類與陳述重點，不像文字敘述那麼多文字，不易找出重點 (饋-1127-B-S22)」、「可以把文章縮短、簡明扼要 (饋-1127-A-S16)」、「比較容易找出重點 (饋-1127-A-S26)」、「一目了然，可以把概念一次就學到會 (饋-1127-B-S18)」、「資料整理成一個圖，一目了然 (饋-1127-B-S01)」。

可見學生已經認知到閱讀理解策略的特色，及瞭解其帶來的好處。有此認知將可成為未來學生使用意願的基礎。深究學生在此概念構圖的學習經驗，發現學生在使用不同概念構圖的經驗上是不一樣的，其中最擅長的是網絡型，高達 77%，接下來依序為魚骨圖、矩陣型及階層型；最困難的依序是魚骨圖、階

層型、矩陣型及網絡型。

表 5-2-3

使用不同概念構圖感受之統計表

問卷題目	選項			
	網絡型	矩陣型	魚骨圖	階層型
繪製哪一種概念構圖最擅長？	36 (77%)	4 (9%)	5 (11%)	2 (4%)
繪製哪一種概念構圖認為最困難	3 (6%)	10 (21%)	16 (34%)	15 (32%)

註：N=47

其中對網絡型最擅長的原因是：這是國中生使用頻率最高的概念構圖類型。因為學生在國小階段就曾經學習過網絡型的概念構圖，間或在老師要求下，一直使用至今：「小學時學過 (饋-1127-A-S16)」、「一開始學就是用它 (饋-1127-A-S15)」、「常常畫 (饋-1127-A-S26)」、「之前就有在用 (饋-1127-B-S04)」、「其他老師最常要求我們畫 (饋-1127-B-S01)」、「畫這種概念構圖習慣了，比較畫的出來 (饋-1127-B-S18)」。這樣的結果符合了 PIRLS 2011 調查結果 80% 的學生在三年級之後開始教導各種閱讀理解的策略與技巧，學生因此也學會最基本概念構圖的概念。由此可見經過適當的課程引導，讓學生不斷的運用與練習，學生將可學會此概念構圖。另外，也有學生以網絡型的特質來說明，擅長的原因：「只要主旨一出來，就可以慢慢的寫下細節部分 (饋-1124-A-S21)」、「由主概念到次概念慢慢往下寫，先後順序會比較清楚 (饋-1124-A-S24)」、「網絡型是拓展出來的，比較好記 (饋-1124-A-S05)」、「我比較喜歡中間有一個核心主題，

再延伸出很多的概念 (饋-1124-B-S18)」、「分類重點比較簡單 (饋-1124-A-S05)」、「我習慣先找出一個主題，再延伸出細節 (饋-1124-B-S17)」。

代表已經有少數學生除了會使用外，也能瞭解概念構圖的特質，朝向能夠自主運用。Taboada 和 Guthrie (2004) 曾說策略性的讀者要有使用閱讀策略的能力，知道在不同的狀況之下使用何種策略，並且能自發性的使用閱讀策略。從問卷及回饋單的結果發現，多數學生認為已經具有繪製網絡型概念構圖的能力。其中更有少數學生已經知道不同概念構圖的特質，藉由比較之後知曉自己擅長的方式，開始具備基本概念構圖的認知。而接下的課程除了強化既有的閱讀理解能力外，更要能朝向讓學生能辨別在不同狀況與情境，該使用何者概念構圖的策略，並能夠自發性的啟動。

其中，學生遇到最困難的是階層型和魚骨圖型，研究者從回饋單中分析原因，造成學生學習困難主要有兩個原因：首先，對於概念構圖本身畫法與組成認知不足，不知從何下手，因此直接向研究者表達不懂：「不懂 (階層型) (饋-1127-A-S19)」、「有些搞不懂他的階層 (饋-1127-A-S14)」、「看不懂 (魚骨圖) (饋-1127-B-S25)」、「很難懂 (階層型) (饋-1127-A-S08)」、「不曉得哪個應該擺在哪邊 (饋-1127-B-S16)」、「不懂得怎麼看魚骨圖 (饋-1127-A-S24)」；再者，對於沒有畫過、較少使用的概念構圖，因為不熟悉產生一種未知的恐懼，產生學習的障礙：「很少見 (饋-1127-B-S05)」、「不太常用常用魚骨圖 (饋-1127-A-S21)」、「不太常看到 (階層型) 而且比較不熟悉 (饋-1127-B-S21)」、「比較少看到用魚骨圖呈現概念 (饋-1127-B-S18)」、「還沒試過 (階層型) 不知從何開始 (饋-1127-A-S26)」、「我不太會畫魚骨圖之類的圖 (饋-1127-A-S10)」、「比較少看到或接觸 (魚骨圖) (饋-1127-B-S01)」。

不常見，可以增加曝光；不熟悉，可以加緊練習。因為陌生感對學生產生了困難，只因為陌生讓研究者看到曙光。研究者認為學生大部分只是因為不熟悉、沒看過，因此覺得困難，不代表沒有能力做到。凡事總有第一次，未來的課程如果繼續使用練習，這樣的歷程不斷重複，學生將會有所成長與收穫，進而朝向策略性讀者的目標邁進。

二、學習論證式構圖的學習經驗

第二堂課學習論證式的概念構圖，從問卷的結果呈現出 53% 的學生對於用自己的話把主旨說出來及畫概念構圖感到相同的困難。以下就寫出段落主旨與畫出概念構圖兩者加以分析學生的學習經驗：

表 5-2-4

學生在學習論證式概念構圖時遇到的困難及原因之統計表

問卷題目	選項		次數（百分比）	
	找關鍵詞及畫重點	用自己的話把段落主旨說出來	畫概念構圖	回答評量試題
在學習單練習過程中感到最困難的部分是什麼？	6 (11%)	20 (53%)	20 (53%)	16 (30%)

註：N=51

（一）寫出段落主旨的學習經驗

研究者深入探究學生學習單的內容發現，有些學生只是將原本畫的重點，依照段落順序寫在一起。換句話說，只是把每個句子透過標點符號連結在一起。

十八歲的青少年心智尚不夠成熟，社會經驗弱，十八歲要考大學，思想意識

型態易受家中長輩影響。對政治沒足夠瞭解，還要修憲（習-1231-B-S03）。

顯示這些學生經過搜尋與檢索文本當中重要資訊後，將此概念統整出摘要是有困難的。國外的案例在發展此一階段時，也面對同一個問題，Taboada 和 Guthrie（2004）指出剛開始進入到第三階段的讀者，在寫摘要時並沒有一個心理的架構。他們時常只抄寫出文字當中的動詞，或只有重要的文字資訊。因此寫出來的結果，並非從自己理解到的概念經過消化吸收的結果，而是依照文字當中的順序撰寫摘要。

另外還有些學生已經能從句子的組合，進階到描述較完整的概念。但其中仍有不足之處，學生只是將概念與概念堆砌在一起，無法跨段落整合相似的資訊，並在符合邏輯下用自己的話描述出完整的概念：

.....十八歲的人也應該享有投票權，年輕人也常踴躍於公共政策表達意見，不應以年齡來限制，而且 18 歲與 20 歲年輕人都處於就學階段，兩者經濟能力都尚未完全自主才對，如果賦予十八歲的年輕人投票權，我們也可以讓十八歲的公民瞭解關心國事的機會（習-1231-B-S21）。

從上段文字當中可以看到，可以看到摘錄的主題文章中三個句子，首先是說年輕人勇於表達意見，不應以年齡來限制，再來是兩者經濟尚未完全成熟，最後卻又回到說可以讓十八歲公民關心國事。三個句子合成一個段落，可以發現前後邏輯性不足，且仍執著在使用文本的文字，而非表達自己的概念。顯示部分學生腦中的認知只是許多片段、零碎資訊的總合，無法形成一個完整性的概念架構，並以此概念思考。

（二）繪製概念構圖上的覺察

另外，學生對於畫概念構圖也感到同樣的困難。雖然此次主軸為練習論證式概念構圖，但多數學生仍無法以圖形呈現證據、推論與主張，主要呈現的樣

態有兩種。首先，從圖形結構來看，學生多以網絡型的方式呈現，無法呈現論證式構圖的架構，會有這樣的結果，研究者研判受到學生國小學習過的概念構圖經驗影響，無法輕易的撼動。再者，概念構圖中主張的撰寫上，只寫「支持」或「反對」十八歲。研究者在課程中屢次提醒過學生，主張是經過證據、推論歸納後的結果，但學生仍無法寫出核心立場。私下訪談學生的想法，發現學生受到學習的指令的干擾。在學習單中，請學生以支持或反對的「立場」回答問題，而學生就以為「主張」就是支持或反對十八歲投票。這樣的結果呈現出學生對於學習單指令的解讀，產生混淆。當話語知識不夠充足時，容易影響學生概念的學習。會產生這些困難的原因，其中有 34% 的學生歸咎於是時間不夠。

表 5-2-5

學生學習論證式概念構圖覺得困難的原因統計表

問卷題目	選項		
	時間不夠	不熟悉閱讀技巧	文章內容太難
在學習單練習過程中感到最困難的部分是什麼？	34 (67%)	21 (41%)	7 (13%)

註：N=51

研究者從回饋單中發現，這些學生多認為上課時間有點倉促，沒有足夠的討論與思考時間，以致於來不及消化吸收，更別說要確實運用：「不能有更多時間思考（饋-1231-B-S20）」、「文章太長又沒時間（饋-1231-B-S09）」、「老師有時候給的討論時間有點少（饋-1231-A-S24）」、「不能有更多時間思考（饋-1231-B-S20）」、「很趕，無法想如何閱讀找重點（饋-1231-B-S25）」。

研究者省思這樣的結果，可能把多數學生的基礎能力預設太高，而忽略了他們還在國二上學期，剛脫離字句的瞭解理解程度，準備進入文章理解程度的初期。除此之外，還有 21% 的學生表示不熟悉閱讀技巧，在與學生訪談過程中，更可見這些學生的困難。這些學生呈現出兩種狀態，一類是說得出什麼是證據、推論與主張基本的意思，卻無法實際在文章當中辨識出來。

師：你自己在找證據推論與主張時遇到什麼困難？

生：找不太到……

師：你是用二十歲與十八歲的差別。老師在說明論證式的概念構圖時，有說明證據與推論，你懂嗎？

生：證據是實例是真實的，推論是自己的想法去推論。

師：那主張呢

生：文章的主題或主張（訪-0107-A-S16）

另外一類的學生，是明知支持與反對間概念互通，卻無法找出彼此相同的觀點並加以比較：

師：你在畫這些圖，你畫的跟老師畫的不一樣，你覺得差別在哪裡？你遇到什麼困難是你沒辦法掌握的。

生：我不知道怎麼寫出比較，就是十八歲和二十歲，就是心智年齡不夠成熟，社會經驗不足，然後比較難獨立那些。

師：但下次碰到同類型的文章，有沒有有辦法用論證式的方法，畫出這樣的構圖。

生：有點難。

師：難在哪裡

生：就是有點難寫出比較，就是兩個一樣的地方，然後比較（訪-0107-A-S18）。

學生無法將文字的敘述整合成概念，再藉由相似的概念彼此比較。仍執著於文本上的文字與資訊。研究者認為這兩種狀況共同呈現出，這些學生技巧不

足的原因，來自於將重要資訊概念化的能力不足，且不瞭解段落與字句間的關係，又加上時間不足，造成某些學生學習上的困難。也印證了 Taboada 和 Guthrie (2004) 認為學生發展概念構圖，先要瞭解圖形當中各個元素間彼此精確的關係，然後才能在沒有幫助下管理自己繪製的程序。所以如果學生在段落與字句間的關係學習上產生困難，也很難期待學生能畫好精美的概念構圖。

參、學生在社會互動上的覺知

社會互動在概念導向閱讀理解教學裡，所追求的閱讀參與流程中，居於核心的地位。學生在經過良好的社會互動下，有助於引起閱讀動機、學習並使用閱讀策略，並能整合出概念型的知識。因此學生在社會互動的感受，影響整個概念導向閱讀教學的學習成果。研究者藉由全班討論、分組合作學習、小組報告，來讓學生彼此互動。

一、學生對於小組合作學習歷程的感受

從量化的結果可以看到，整體學生在繪製概念構圖當中時，有 64% 的學生喜歡小組合作一起繪製概念構圖。

表 5-2-6

學生對於自己或與其他人一起合作繪製概念構圖的感受之統計表

問卷題目	選項 次數 (百分比)		
	自己畫	跟別人一起合作	其他
喜歡自己畫概念構圖，還是與小組成員一起合作畫概念構圖	10 (21%)	30 (64%)	3 (11%)

註：N=47

從回饋當中可以發現，這些孩子多半認為，透過小組討論可以聽到其他同學不同的看法，會使得自己概念更加清楚；不會的部分經過討論獲得學習，整合出來的概念構圖更加完整，且能提昇學習的樂趣：「跟別人合作可以知道自己不知道的(饋-1124-B-S09)」、「能融合大家的意見，更瞭解(饋-1124-B-S18)」、「可以互相討論，使畫圖更加精確(饋-1124-B-S11)」、「跟別人一起可以把很多人想法結合，學習更有樂趣(饋-1124-B-S18)」、「有更多元的想法(饋-1124-A-S10)可以跟同一組的人一起討論錯的地方或是重點(饋-1124-A-S27)」。

可見，學生經過小組討論分享彼此觀點後，可以提昇對於主題的理解，甚至是字詞的意義，進而整合出較完整的概念架構，回過頭來還能提昇學習動機。正如 Guthrie、Wigfield 和 Perencevich (2004) 也認為小組合作的活動，使他們能夠做出正確的選擇、成功地完成他們的目標、拓展他們的好奇心，並且加深他們能沉浸於閱讀當中。

但比較特別的是，21%的學生喜歡自己繪製概念構圖，而這些孩子多半是班上程度屬於前半段的學生。本研究從回饋單發現這些孩子多半認為，小組討論雖然有多元的觀點，但也因為「多」而複雜，必須溝通協調達成共識，這過程使得繪製概念構圖的速率變慢：「不會有爭議(饋-1124-B-S01)」、「小組一起做效率變差(饋-1124-A-S06)」、「用自己的想法畫比較輕鬆(饋-1124-B-S01)」、「比較能夠快畫好(饋-1124-A-S08)」、「比較快(饋-1124-A-S19)」、「每個人都有自己的想法(饋-1124-B-S08)」、「我覺得我比較喜歡自己一個人畫，因為可以用自己喜歡的方式畫(饋-1124-B-S24)」、「自己畫的時候可以照自己的方式去做，但是如果和別人的話，需要考慮對方的想法和意見(饋-1124-B-S21)」。

研究者對照這些學生過去的表现與回答，這些學生對自己的策略使用的能力較有自信，可以獨力完成概念構圖的繪製。相對來說，這些孩子更接近 Taboada 和 Guthrie（2004）所謂的策略性閱讀的第三個觀點：自發啟動，能夠為了解決自己在閱讀中發生的問題，而自發地以策略性的思考，並採取適當的閱讀策略。這些孩子即使沒有社會互動，仍保有對於學習的好奇心，他們的閱讀動機來自對於學得的滿足，更能支持他們繼續使用閱讀理解策略。

二、學生對於小組合作對學習成效的感受

實際上學生經過小組合作學習，對閱讀策略及文本的學習成效，分別有 75% 及 68% 的學生認為有幫助的。

表 5-2-7

小組學習閱讀策略對學習概念構圖及文本內容感受之統計表

問卷題目	選項			
	很有幫助	有幫助	不太有幫助	完全沒幫助
你覺得全組同學一起合作畫概念構圖，對你學習繪製概念構圖有沒有幫助	12 (26%)	23 (49%)	7 (15%)	1 (2%)
分組合作學習，對你學習文章內容有沒有幫助	7 (15%)	25 (53%)	10 (21%)	1 (2%)

註：N=47

研究者從訪談及回饋單中歸納出多數學生肯定合作學習的成效，最主要的原因是能夠聽到別人的意見，補充自己不足的部分；不懂的時候有人可以詢問，可以整合出更完整的想法。

師：你覺得透過小組合作方式能不能幫助你學習

生：在討論之前大家都有新的知識，在討論之前就已經有了。討論之後把大家意見結合在一起，透過大家的想法。

師：那你覺得可以幫助學習嗎？

生：有吧！因為每個人的看法都不一樣，雖然同一個主題(訪-0107-B-S08)。

以上資料明白地顯示出，社會互動的歷程對於學生的價值在於分享知識與補充己身不足。但當學生對於同學之間不夠信任時，就會開始對於合作學習產生負面觀感。分別是 17%與 23%的學生，對於小組合作學習有負面的看法，認為對於學習概念構圖與文章內容是沒有幫助的：「其他人說的不一定是對的(饋-1124-A-S19)」、「同學說的答案也不一定正確，也不像老師說的那麼清楚(饋-1124-B-S17)」、「有些地方的意思很難懂(饋-1124-B-S24)」、「自己學還比較能接受(饋-1124-B-S16)」、「我覺得還是老師親自講解比較好(饋-1124-A-S06)」。

Swan (2003) 曾指出在概念導向閱讀教學的課堂中，學生要能自主支持，也就是說必須學會監控自己的學習程序，為他們選擇負責。從學生的回答顯示出某些學生在學習上仍屬於被動型的讀者。習慣接受答案而不願意主動學習；習慣得到結果而沒耐心經歷過程。

三、對於社會互動情境營造的感受

即使少數學生為被動型的讀者，但不能掩蓋研究者試圖營造學生培養自主支持的環境。透過「理想中合作學習氣氛」的討論，有 66%的學生表達有做到。換句話說，一組四到五個人當中，有二到三個人遵守理想合作學習氣氛的討論，可見此方法對於小組氣氛營造有一定的助益。但過去這些學生較少小組合作完成任務的經驗，因此一旦開放小組討論，即使討論過「理想的合作學習氣氛」知道該怎麼說及該怎麼做，還是會發生兩種狀態。一種類型的學生，原本就不

擅長社會互動技巧，更不愛討論因而顯得特別沉默；另外一種學生，原本就活躍的，一旦掌握學習的掌控權，就特別活躍，但未必在小組的討論主題上，便開始發散思維，甚至開始聊天。

表 5-2-8

自我省思「理想的合作學習氣氛」之實行狀況之統計表

問卷題目	選項 次數（百分比）			
	非常同意	同意	不太同意	完全不同意
課程說明「理想的合作學習氣氛」的討論你是否確實做到？	9 (17%)	26 (49%)	8 (15%)	2 (4%)

註：N=51

即使不是全部學生皆能做到，但這樣的討論仍有其價值，74%的學生還是認為有助於提昇小組合作學習氣氛。

表 5-2-9

對於「理想的合作學習氣氛」的討論對於小組氣氛感受之統計表

問卷題目	選項 次數（百分比）			
	很有幫助	有幫助	不太有幫助	完全沒幫助
課前說明「理想的合作學習氣氛」的討論，是否有助於提昇小組討論的氣氛呢？	9 (17%)	30 (57%)	8 (15%)	0 (2%)

註：N=51

這樣的氣氛營造在概念導向閱讀理解的課程中非常重要。老師必須營造一個容許錯誤、合作支持的班級氣氛，才能培養學生具備自主支持的能力(Guthrie,

2004)。從學生的回應中可以發現，認為有幫助的學生多數認為在小組討論時，小組的氣氛更加融洽，每個人都可以公平的表達意見，而且說出來的意見會得到尊重，而更勇於表達：「在討論中讓大家知道團結力量，討論時很快就炒熱氣氛(饋-1231-A-S27)」、「氣氛可以更和諧(饋-1231-B-S23)」、「這樣大家才會認真聽我說(饋-1231-B-S16)」、「大家討論時，氣氛更和諧(饋-1231-A-S18)」、「比較不會因為口語上的爭執而吵架(饋-1231-A-S10)」、「增加大家的參與及被認同(饋-1231-B-S16)」、「大家在一起，才不會有的不想說只聽別人說，或都不發表任何意見(饋-1231-B-S09)」。這樣的情境營造非常重要，Swan(2003)也表示，當識讀經驗是合作的、同儕互動的，並參與在學習當中，學生學習將有所成長，且學生在與他人合作、解決問題、做決定及學習輪流的社會規則中，將學會如何對團體創造有用的貢獻。可見良好社會互動情境的營造，對學生來說非常重要。教師必須不斷創造學生社會互動的機會，讓學生在不斷練習當中，調整與精進同時也有助於學生概念知識的學習。

但值得注意的是，其中仍有 15% 的學生認為這樣的方式沒辦法達到提昇討論氣氛的效果。研究者分析其中的原因發現，自己做不到「理想中合作學習氣氛」的學生，同樣也認為這個方法無助於提昇小組討論氣氛。因此如果小組當中有兩個以上的學生表達自己做不到的話，小組氣氛就更差：「很少人做到(饋-1231-B-S15)」、「大家還是都一樣(饋-1231-A-S10)」、「還是會以我們習慣的方式(饋-1231-A-S26)」。可見社會互動氣氛的營造，同儕間絕對彼此影響，只要越多人能夠行動，相互感染下氣氛就會更好。

肆、學生在不同閱讀理解層次的學習經驗與困難

為了獲得概念性的知識，成為知識驅動的參與讀者，學生需要具備看懂文本的閱讀素養。本研究以兩個主題分別為主題一：「頂新食用油風暴中政府的經濟功能」與主題二「為十八歲投票權辯白」融入閱讀理解教學。為了進一步瞭解學生經過兩個主題課程後，在搜尋與檢索、理解與統整、省思與評鑑等閱讀層次上的表現狀況。研究者分別設計了兩份閱讀評量，其中各包含選擇式反應試題、開放式及封閉式建構反應題等題型，藉以檢視課程對學生閱讀層次產生的影響。另外搭配學生的學習單、訪談內容及回饋單，加深瞭解學生的學習經驗。以下就學生在搜尋與檢索、理解與統整、省思與評鑑等閱讀層次的表現狀況加以分析。

一、對於搜尋與檢索學習經驗與遇到的困難

研究參與者到了國中二年級階段，已經具備基本簡單的閱讀技巧，在閱讀能力上大部分應該都能夠從文本中尋找、選擇與蒐集文本的資訊解決問題，在閱讀評量上，80%以上的學生能夠正確回答搜尋與檢索層次的題目，顯示學生已經能夠辨識與找出文本當中重要資訊與關鍵名詞。

表 5-2-10

學生在搜尋與檢索能力的表現狀況之統計表

閱讀評量題目	選項 次數（百分比）	
	答對率	錯誤率
主題一：依據選文訊息，下列何者並非政府在食品安全上應該扮演的角色	38 (88%)	9 (12%)
主題二：依據選文訊息，下列何者並非作者採用的觀點？	44 (86%)	7 (14%)

註：主題一：N=43、主題二：51

從評量表的結果顯示學生不僅具備擷取資訊的能力，還具備文本結構和特徵的知識，例如角色、主題、字詞、特定觀點，才能把兩者間的關係對應在一起。誠如 Alexander、Schallert 與 Hare (1991) 所稱學生概念性知識的形成，包含主題的內涵知識與文本結構知識。前者包含學習主題相關的內容知識、領域知識及學科知識等不同層次的瞭解；後者指的是對於文字、句子與結構間的知識，其內涵包含話語知識、文本知識、句法知識及修辭知識。研究者細究此題目其測量的層次只需使用基本內容知識及語詞知識。因此評量的結果正顯示學生大部分已具備擷取資訊的能力，能夠將話語知識與文本重點資訊相互連結，找到落中重要的資訊。進一步訪談學生及分析回饋單的內容發現，評量結果與學生自我認知表達一致。大部分學生都能找到段落中重要的資訊，並認為本堂課的收穫是能找到文章中的重點：

師：經過老師這樣閱讀策略的教學，包含畫概念構圖、讓你們去段落中找重點、畫重點，你覺得你學習到什麼？跟你之前的讀書方式有什麼樣的差別？

生：就是能把重點標示出來，把一些不太重要的地方省略掉。(訪-A-1208-S18)。

但不可諱言的，是仍有學生 12%與 14%的學生在搜尋與檢索階段遇到困難。在主題一授課時就有學生直接向研究者表達不了解什麼是段落：「方 OO：『老師什麼是第二段』(思-1113)」。顯示仍有少數學生欠缺對於語詞知識的認知，不瞭解什麼句子、段落與主旨，因此阻礙學生將內容知識與結構特徵兩者間的連結，影響對於文章的理解；另外在主題二論證式概念構圖的學習中，學生遇到的困難是找不到證據與推論：

師：你知道這三個的差別嗎？什麼是證據、推論與主張？

生：一個主張要先有推論、證據，才能變成主張。

師：那你們覺得遇到的困難是什麼？怎麼沒有把它畫出。

生：有時候沒有找出證據和推論。

師：那你知道證據和推論的差別。

生：證據是推論一件事叫做證據。就是要先有證據才能推論。所以我們是找到推論，才去找證據（訪-0107-A-S10）。

從學生訪談內容發現，即使學生瞭解背景知識，知道何者為重要資訊，但文本結構知識認知不足，導致學生無法將兩者相連結，仍無法學習到完整的概念性知識。

綜上所述，教師要幫助學生達到搜尋與檢索的層次，第一步就是要協助學生學習文本結構知識，如此才能協助學生連結原本的知識內涵，統整成完整的概念性知識。此外，文本結構知識不只是認知句子與段落，進一步還包含說明性文本結構的認知與敘事性文本的架構與語法等（Alexander et al.,1991），學會這些知識，將使學生往熟練讀者邁進。可見學生的學習不能僅著重在學科內容知識的累積，也應同樣重視文字、句子與結構間的知識，唯有學生不斷運用增加熟悉度，才有利於累積概念性知識。

二、對於理解與統整學習經驗與遇到的困難

理解與統整是學生閱讀歷程的下一進階，此層次觀察的重點是涉及文本內部的統整，瞭解文本各部分關係並加以推論。整體來說達到理解與統整的人數逐漸下滑，以下就選擇式與建構式反應題加以分析：

首先，在選擇題的部份，學生表現正確率最高可達96%，但最低卻只有57%，雖然整體都過半，但表現上呈現不穩定的狀態，三者間呈現的落差令人吃驚。

表 5-2-11

學生在選擇式理解與統整能力的表現狀況之統計表

閱讀評量題目	選項				次數 (百分比)
	A	B	C	D	
主題一：1.下列敘述何者最符合本篇主旨	0 (0%)	1 (2%)	12(28%)	30(19%)	30(70%)
主題二：2.依據選文訊息，下列何者是作者支持18歲可以投票的想法	1 (2%)	1 (2%)	49(96%)	0 (0%)	49(96%)
主題二：3.作者以什麼理由反駁18 心智不夠成熟的論點	4 (8%)	29(57%)	3 (6%)	11(22%)	29(57%)

註：主題一：N=43、主題二：51

研究者分析上述第一題與第三題錯誤答案中選擇率偏高的選項，發現這些學生雖然選擇錯誤選項，但是選擇的內容不脫文本上重要的關鍵文字。如頂新集團、青少年對公共政策勇於表達意見。顯示錯誤的學生閱讀層次仍只達到搜尋與檢索階段，因為對於這些關鍵字句有很高的敏感度。可惜的是對於進階的文本結構知識不夠瞭解，也就是說對於本文與各部分間的關係，譬如段落間的因果、分類與舉例、比較與對照等。拿搜尋與檢索階段加以比較，上個階段著重單詞的內容與結構知識的連結。但理解與統整階段，結構知識已經進入到段落間關係的瞭解，也就是句法知識 (Alexander et al., 1991)。學生必須透過句法知識瞭解句子與段落的關係、段落與本文的關係，知道哪一句或哪一段在整篇文章當中是舉例、還是彼此對照，甚至知道與此一段落相對應是哪一段才能正確回答此一程度的問題。

再者，在封閉式反應題的表現狀況，此題瞭解學生是否能在文章的敘述當中，找到先後順序，學生的答對率更是低到只有 19%。

表 5-2-12

學生在封閉式建構反應順序題中理解與統整能力的表現狀況之統計表

閱讀評量題目	正確率	次數（百分比）
主題一：下面四個句子，請按照時間先後順序寫出正確答案	8	（19%）

主題一：N=43

這樣的問題，更要考驗學生是否能在文字敘述中，找到彼此先後關係。結果顯示 80% 的學生面對文本文字的敘述，無法從連接詞、描述概念中辨識出因果關係，以致無法排列出先後順序。仔細分析這些樣態，共有兩個現象，其中有 2 位學生完全按照段落的先後順序排列其選擇；22 位學生以超過半數學生的差距，將文本中最後一段「老農向屏東縣政府檢舉」為排序第一個的選擇。前者，顯示出學生具備搜尋與檢索的能力，知道每個段落的重點，但還無法從連接詞或文字敘述中看出字詞與文本間的因果關係及先後順序；後者，呈現出學生閱讀文本已經不侷限於段落的順序性，因此敢於打破文本的順序，以最後一段為第一個排序，可能對於事件的背景知識具備初步瞭解，但對於細節的排序，仍無法從文本的因果關係中判斷。

可見學生對於背景知識的瞭解有助於理解與統整能力的提昇，但如果沒有充足的文本結構知識，仍然無法具備完整個概念。誠如 Swan（2003）所說概念性知識的形成的是一種很深度的過程，是架構在對於主題有系統性及關係性的瞭解上。

最後，研究者設計兩題封閉式反應題，瞭解學生是否能從整篇文章中辨識出各段落與整體的關係，推論出作者的意涵。研究者將學生回答的狀況，分成幾種類型加以標示。編碼 1，第一題能夠同時回答兩個理由、第二題能夠同時回答三個理由者，且回答的內容是屬於不同面向者；編碼 0，答案不充分，也就是說第一題無法寫出兩個面向或第二題無法寫出三個面向，僅以單一面向陳述者；編碼 9，含糊不清，回答內容與問題不相關。

結果顯示學生在這兩題當中能夠達到編碼 1，完整回答出不同面向內容的學生不到 20%，分別是 4% 和 17%。其中 67% 及 61% 的學生達到編碼 2，至少能夠回答一個面向的內容，但卻無法區分第二種或第三種面向。但有 29% 與 17% 的學生，無法回答題目所問的問題，準確回答對應的答案，以致於全錯，無法給分。針對這樣的結果分析如下：

表 5-2-13

學生在封閉式建構反應問答題在理解與統整能力的表現狀況之統計表

閱讀評量題目	次數（百分比）		
	編碼 9	編碼 0	編碼 1
主題一：1.從選文中找出作者認為造成人民食不安的兩個理由是什麼？	14 (29%)	32 (67%)	2 (4%)
主題二：2.依據文本訊息，作者認為支持十八歲的推論主要有哪三個？	9 (17%)	33 (61%)	9 (17%)

註：主題一：N=43、主題二：51

在第一題部份，學生多數都能按照要求寫出兩個理由，但內容的主題往往都是來自單一角度，也就是從廠商的角度出發，譬如「廠商使用黑心油」、「隱瞞全民十九天」等理由。然而本文主題為政府的經濟功能，文章中立論的主軸

為政府在食品安全中扮演的角色，但多數學生在回答題目時忽略了以政府的角度思考，導致完全答對的學生偏少。到了第二題，學生同樣也能寫出三個推論，但其中的內容往往可能出自同一個面向：「不能以社會經驗做為投票限制的依據、社會經驗不等於心智成熟（評-1231-A-S09）」；「教育普及知識水準提昇、勇於對公共政策表達意見、可確切表達青年族群的政治心聲，提昇青年族群占總投票數的比例（評-1231-A-S10）」；「教育水準普及、知識水準提昇（評-1231-A-S03）」。

從這兩題封閉式建構題的答題狀況顯示，學生無法將整體文章的概念畫分類屬，區辨其中不同類型的概念的差別，以致於學生只回答自己認為重要的資訊，但內容還是屬於同一類屬卻而不自知。研究者認為此題型的答對率 4% 與 17%，遠低於選擇題的 70%、96%、57% 的結果，代表的是只有文本結構知識是不足的，學生仍要對知識本身的內涵有深入瞭解，能夠區辨不同的面向。粗淺文本結構知識的瞭解與些微的內涵知識，或許可以應付選擇題的題型，但卻無法完全掌握封閉式建構反應題，兩者缺一不可。符應 Alexander、Schallert 與 Hare (1991) 所稱的要概念型知識包含內涵知識與文本結構知識。其中內涵知識代表的是具有專業領域知識的架構，也就是對於學科領域知識能具有類屬與次類屬的瞭解。

三、對於省思與評鑑學習經驗與遇到的困難

閱讀歷程最高的層次是省思與評鑑，此階段涉及文本以外的知識、想法和價值的運用。一方面連結外在知識與文本本身，以達成省思的目的；另一方面以外在知識或內容為基礎加以評斷，以滿足評鑑之用。接下來兩個主題分別以選擇題、封閉式反應題及開放式反應題，瞭解學生在省思與評鑑歷程中的學習狀況。

首先，學生在選擇題部分表現的狀況，正確率分別只有 51%、44%、57%，都只有在半數左右。

表 5-2-14

學生在選擇題省思與評鑑的表現狀況之統計表

閱讀評量題目	選項				次數（百分比） 正確率
	A	B	C	D	
主題一：1.請問從文本的內容判斷，地方政府在食安事件中扮演下列何種角色？	19(44%)	22(51%)	1(2%)	1(2%)	22(51%)
主題一：2.文末再次提及屏東縣政府的原因為何？	19(44%)	23(54%)	0(0%)	0(0%)	19(44%)
主題二：3.看文本篇文章後，下列敘述何者符合作者心中的立場	29(57%)	3(6%)	5(10%)	14(28%)	29(57%)

註：主題一：N=43、主題二：51

細究學生的錯誤狀況，發現呈現集中化的現象，尤其第一、二題學生更為明顯。前兩題錯誤的選項中，學生多數選擇第一題「起訴黑心廠商」、第二題「說明屏東老農屢次檢舉的影響性」，呈現出學生對於外在知識的不瞭解，以致於看到關鍵資訊就以為是正確答案。第一題的題目主要測驗學生對於地方政府職權的瞭解，結果錯誤的學生中大多數選擇「起訴黑心廠商」，但「起訴」為檢察官職權非地方政府。第二題題目欲測驗學生是否能省思作者的用意，即使文中最後一段，提出兩件事情說明地方政府督導不周，仍學生仍執著於選擇自己認為

的重要資訊「屏東老農屢次檢舉的影響性」，但無法以整體性的知識加以評估。顯示外在知識知識的瞭解會影響學生的判斷。

再者，在封閉式建構式反應題第一題的部分，依照以下原則分類學生的學習狀況，並予以編碼。編碼 1，全對，能夠回答兩個理由且回答的內容是屬於不同面向者；編碼 0，部分答對，答案不充分。也就是說只寫出一個面向者，僅以單一面向陳述者；編碼 9，全錯。含糊不清或未作答者，回答內容與問題不相關或沒有寫出答案者。

結果顯示，有 31% 的學生達到編碼 1 程度，大部分 67% 的學生都是編碼 22 的狀況，只有一位同學是編碼 9。研究者分析學生的回答狀況如以下：

表 5-2-15

學生在封閉式建構反應問答題的表現狀況之統計表

閱讀評量題目	編碼 9	編碼 0	編碼 1
主題一：1. 從選文中找出為什麼頂新集團會受到全民抵制的理由？	1 (2%)	28 (67%)	13 (31%)

註：主題一：N=43

本題目試著讓學生省思文本的內容，找出作者論述頂新集團成為眾矢之的的原因。編碼 0 的學生，回答的內容只著重單一角度：「三度捲入油品風暴中（評-1127-A-S06）」、「一開始都不承認，直到被查出才承認（評-1127-B-S17）」、「以造假方式生產食用油（評-1127-A-S03）」、「隱瞞全民 19 天（評-1127-A-S13）」，但作者整篇文章陳述內容含括兩個面向。一者是使用造假食用油，且隱瞞消費者直到被查到，態度不佳；另一者是三度購買黑心油品製成商品販售，顯示頂

新集團品質監測不當。可見學生尚無法從文本段落中當中省思到作者撰寫本文的目的，找到其論述的理由。進入到省思與評鑑的階段，學生需要同時具備文章本身的內涵知識與文章結構知識之外，還需要具有能夠分析作者意圖，運用既有的知識，運用閱讀策略來解決面對的困難。這是一種後設認知的知識，是對於自我的知識、能力具備充足的瞭解，能夠自我調節自身的狀態，來達成目標 (Alexander et al., 1991)。其中答題狀況屬於編碼 9 的學生，只是抒發自己的看法，但本題為封閉式反應題，著重於學生在文章中找到答案，也就是能將外在知識與文本兩者相連結，可見這些學生連最基本的題目都沒有看懂。

最後，研究者設計兩題開放式反應題，瞭解學生能夠運用先備知識的程度。在第一題除了運用既有的外在知識外，還要能夠瞭解觀點、理由與證據等文章結構知識，以及對於對於主題知識有相當程度的瞭解，才能完整回答這樣的問題。不只如此，這三者當中，彼此具有邏輯性，理論上觀點最容易呈現，接著找出支撐的理由，之後才能依照自己的經驗，找出佐證證據。因此，最後研究者依照學生的回答內容的完整度予以編碼。編碼 1 的學生能夠表達出自己的觀點；編碼 2 的學生在已經能表達觀點後，能提出具體的理由；編碼 3 的學生，除了上述都能完整表達之外，還能舉出自己的證據，為完整度最高者；編碼 4 學生回答內容不具邏輯性，也就是說雖能回答兩個答案，只寫了觀點與證據，但欠缺中間的理由。編碼 5 完全錯誤，回答的內容與問題不相關。

結果能夠完整呈現出證據、推論與主張的編碼 3 的學生，只有 20%。大多數 47% 的學生達到編碼 2 只能正確提出觀點與理由，卻無法寫出自己的證據。16% 的學生達到編碼 5，此數量為未完全正確的人數當中次高，值得關注。研究者分析學生回答內容分析如下：

表 5-2-16

學生在開放式建構反應問答題第一題的表現狀況之統計表

閱讀評量題目	次數（百分比）				
	編碼 1	編碼 2	編碼 3	編碼 4	編碼 5
主題二：2.依照你個人經驗與看法，「社會經驗多寡與心智成熟」是否相關呢？請提出自己的觀點、支持的理由與證據	3 (6%)	24 (47%)	10 (20%)	5 (10%)	8 (16%)

註：N=51

大多數的學生回答的狀況為編碼 2，也就是說能夠回答自己對於問題「社會經驗多寡與心智成熟」的觀點，支持這樣的論述或反對這樣的論述，也可說明自己的理由，但卻無法從外在知識中，找出證據支持自己理由：「我覺得沒有相關，因為社會經驗是跟能力有關和心智成熟無關（評-0116-A-S04）」、「兩者沒有相關，因為有些大人心智也不怎麼成熟（評-0116-A-S06）」、「社會經驗不等於心智成熟，因為經驗豐富的人也不一定很成熟（評-0116-B-S01）」、「社會經驗多寡和心智成熟不相關，在社會上滿十八歲的人，也有人做出不應該的事（評-0116-A-S17）」。從學生的回答狀況可以發現，學生瞭解「心智成熟與社會經驗」的知識內涵，也就是說能夠掌握內容知識，表達自己的看法；不僅瞭解文章結構知識還能加以運用，將內容知識與話語知識相連結，回答出具有邏輯性地觀點與理由。然而卻無法提出與觀點與理由相互支撐的證據。這樣的結果代表學生欠缺足夠的背景知識，因此無法提出自己看過、聽過或親身經驗過的證據，

證明自己的看法，以致於學生無法建構屬於自己完整的知識架構，甚至形成概念性知識。學者曾表示概念性知識的形成，奠基在現存知識的引發，找到新知識與先備知識彼此間的關係，才能拓展背景知識（Swan, 2003）。可見教學當中誘發學生的背景知識，連結新學習的知識，而能學習新知，才能稱為對於文章的閱讀理解（Guthrie & Scaffidi, 2004）。

另外未完全回答正確的學生中次高的編碼 5 學生，雖然都能寫出內容，但是研究者設計的問題是詢問學生對於「社會經驗與心智成熟是否相關」，提出自己一套邏輯的看法。然而這些學生無法直接回應問題，仍停留在文章的討論：「我覺得不能依照社會經驗來做依據（評-0116-A-S11）」、「如果心智不成熟就會受到家長影響（評-0116-B-S14）」、「大多部分的 18 歲青少年心智年齡尚未成熟，易受家中長輩潛移默化的影響，造成我國社會不穩定（評-0116-B-S22）」、「相關，如果心智未成熟，那投票不就等於在玩，不懂社會政治，沒經驗，也根本無法做選擇」（評-0116-B-S24），或直接抄寫主題文章段落：「社會經驗不足者多半缺乏成熟心智條件……（評-0119-A-S27）」。這些回答內容呈現出學生並沒有依照題目的敘述與脈絡回答問題，受到主題文章的影響，還是停留在主題文章的思維裡。但是背景知識是學生學習新知識的基礎，幫助學生去理解新事物的來源。Glynn 和 Duit（1995）也認為當現存的知識被啟動且新的經驗和原有的知識是有相關的，學生將可獲得概念型知識。但現在的狀況卻看似呈現相反地狀況，有些學生受到背景知識的干擾而影響作答。研究者私底下詢問直接抄寫文章段落的學生。學生表達看不懂問題在問什麼，不知道要寫什麼。可見如果基礎的字句文章的理解都欠缺的話，完全無法回答高程度的問題。

開放式反應題的第二題，則是要讓學生評鑑文本內容，找出可以說服自己的論點，並運用自己經驗與文本知識找出自己的觀點加以簡述。從學生的回答狀況，以下列方式編碼，幫助研究者分析學生的回答樣貌：

編碼 1 的學生能夠省思與評量文本內容表達自己的立場，還能回答符合邏輯的理由與論述；編碼 2 的學生能夠表達立場，卻無法回答符合邏輯完整的理由；編碼 3 的學生無法表達自己的立場，卻能論述自己的看法；編碼 4 的學生則是空白或從文章中抄下來。

結果呈現出能夠表達立場並論述完整的編碼 1 學生達到 75%，其餘學生中編碼 2 的占了大多數，達到 14%。研究者檢閱這些評量單中，而有以下分析：

表 5-2-17

學生在開放式建構反應問答題第二題的表現狀況之統計表

閱讀評量題目	次數（百分比）			
	編碼 1	編碼 2	編碼 3	編碼 4
主題二：1.看完文章後，你支持或反對 18 歲擁有投票權，哪一個論點可以說服你，為什麼？請從文章中或自己的經驗找出論點加以闡述	38 (75%)	7 (14%)	2 (4%)	4 (8%)

註：N=51

編碼 2 的學生，已經能夠省思文章的內容，表達自己對於「支持或反對 18 歲投票權」的立場，但是卻無法表達完整的論述，支持自己的立場：「支持，因為提昇教育水準（評-0119-A-S11）」、「支持，選出來的人可以更親民（評-0119-B-S01）」、「我反對 18 歲擁有投票權，因為覺得 18 歲還未成熟（評

-0119-B-S19)」、「支持，這都對未來有密切關係(評-0119-B-S20)」、「支持，18歲具主見(評-0119-A-S09)」。從內容中可以發現，學生瞭解主題內涵知識，因此可以輕易的表達自己的立場與些微看法，然而卻無法表達完整的論述。研究者從學生的訪談中找出一些端倪，這些學生在語言表達能力上遇到困難：

師：你現在遇到什麼困難？老師可以怎麼幫助你？

生：我不太容易把重點寫出來，在段落中

師：原因是什麼？

生：(沉默)

師：是看不出來哪個比較重要，還是找不到段落與段落間的關係

生：看不出哪一個是重要的(訪-1202-A-S11)。

換句話說，學生能夠找出片段的、零碎的重要資訊，卻無法辨別何者該刪除或保留，因此無法寫出符合邏輯的段落摘要。學生能夠寫出段落摘要是促進學生閱讀理解的第二步策略(Taboada & Guthrie, 2004)，而當學生無法寫出摘要時，可以預想學生在省思與評鑑上的評量將會遇到困難。

第三節 學生對概念導向閱讀理解教學之評價

學生對於課程的評價，一方面可做為分析參考的資料來源，另一方面更可成為未來改善調整之依據。接下來研究者統整學生接受閱讀理解策略之學習單，而有以下分析：

壹、肯定此方法融入公民科課程中

教學的主體包含教師與學生，因此在這過程當中，學生的感受影響教學最後的成效。研究者為了瞭解學生對於此套課程的看法，分發問卷與回饋單，希望瞭解學生的整體性看法。結果學生對於此套課程有 76% 的學生表達正面的看法，卻有 23% 呈現負面的想法，其中的因素值得探究，而這些表達負面感受的學生，許多課業成就在班上屬於中上甚至是頂尖的學生。研究者試圖找出其中的因素分析如下：

表 5-3-1

學生對閱讀策略使用在公民科的看法之統計表

問卷問題	次數（百分比）			
	很喜歡	喜歡	有一點不喜歡	不喜歡
你喜歡老師使用閱讀策略教學（如學習繪製概念構圖、分組合作學習）融入公民科當中嗎？	9 (19%)	27 (57%)	10 (21%)	1 (2%)

註：N=47

一、學生喜歡的因素

研究者歸納出大多數學生喜歡以這樣方式進行課程主要有二個原因：

(一) 社會互動的歷程

在回饋單中學生表示，在課程進行中，透過與小組成員間的互動，學生彼此間可以分享自己的想法，同時也可聽到別人不同的觀點，每個人都可以統整出自己的看法，從學生的回饋單中，學生表示：「可以瞭解其他人的看法，修正自己的錯誤 (饋-1124-A-S16)」、「可以聽聽別人的想法，跟我的想法，最後結合再來聽老師怎麼說 (饋-1124-A-S21)」、「跟同學討論會使我們積極參與課程。

(饋-1124-B-S11)」、「分組合作可以知道大家的想法 (饋-1124-B-S04)」、「這樣可以分享知識，使概念非常清楚 (饋-1124-B-S18)」、「這樣可以知道別人的想法 (饋-1124-A-S13)」。

這樣的結果也印證過去的研究結果，合作學習有助於學生學習動機的提升。(洪慧萍，2001；陳淑芬，2003；張如瑩、郎亞琴，2011；Shaaban, 2006) 研究者認為學生在小組互動當中能有這些正面的感受，來自討論過程小組氣氛營造的功勞。從訪談中可以發現，學生認為討論過程當中氣氛和諧，學生都可以暢所欲言：

師：你在小組合作的時候感覺怎樣

生：樂在其中，就樂在其中很開心，可以學習新知識，還有閱讀策略，還可以看到其他人寫的怎樣，跟我有什麼不一樣。所以我覺得一起討論很棒。
(訪-1127-A-S20)

可見良好的小組討論氣氛能夠讓學生投入於課程其中。如此成功的社會互動經驗，對國中二年級的青少年來說，更是提昇閱讀參與的良藥。Antonio 與 Guthrie (2008) 也肯定地說青少年階段是社會探索的階段，開始在社會網絡當

中找尋自己定位的時候。當學生在書本當中找到樂趣如歷史、文學或戲劇，然後再將這些分享給同儕，能夠更加促進他們的閱讀。

（二）學習後的成就感

從回饋單中發現能夠讓學生喜歡的另外原因是習得成就感。經過這樣的教學後，能夠學習到知識，而且能讓概念更加清晰，更容易記憶：「幫助我更瞭解課程（饋-1124-A-S14）」、「畫圖可以加深印象（饋-1124-A-S05）」、「概念更清晰（饋-1124-A-S03）」、「重點很快就出來（饋-1124-A-S08）」、「可幫我們深入了解文章（饋-1124-A-S06）」、「這樣可以互相分享知識，使概念非常清楚（饋-1124-B--S18）」。

不難發現這些學生不只在意小組互動，更在意的是能不能利用這個方法獲得知識，從學生的回饋單中開放性題目的回應中，更可見學生對於此方法的支持：

如果把大家一起討論的結果用成概念構圖，大家對整個概念都會很清晰、清楚，所以我覺得可以多多使用閱讀理解教學策略，也可以使大家融入在討論的過程中，讓大家在學習到豐富的知識。如果可以都使用閱讀理解教學策略我覺得會使我更努力去學習這無窮的知識，不懂的去找答案，真的不會主動問同學，大家可以用自己所有的想法與觀點表達出來真的非常棒，所以希望可以繼續分組討論公民的觀念（饋-1124-B-S18）。

從這樣的結果可以看到，學生在社會互動中獲得學習，透過閱讀策略彙整，並形成概念知識之後，加深閱讀與學習的動機，甚至希望可以更深化所學，達到自我監控的歷程。如此的學習經驗，印證 Swan（2003）所稱的參與讀者的特徵。

三、學生不喜歡的因素

更令人好奇的是其中 23% 的同學，這些學生當中多數為學習成就以往表現較為突出的學生，卻對於此課程表達負面的想法，引起研究者的關注。研究者分析主要有兩個原因：

(一) 被動學習的習慣

有些學生在學習上習慣被動的接受資訊，不願意主動思考，只期待直接從老師口中得到唯一的答案，卻不信任從同儕口中獲得的資訊或小組所彙整出來的結果：「我覺得老師講解會比較清楚，而且有時候自己跟同學會把一些扭曲掉，沒有老師講解可能會一直保持扭曲的觀念（饋-1124-B-S23）」、「真正的教學太少（饋-1124-A-S10）」、「我希望老師能先上過課，再讓小組討論（饋-1124-A-S18）」、「我覺得老師您還是親自上課比較有助於我的學，也不說分組不好，只是我認為這樣對學習比較有幫助（饋-1124-A-S06）」、「雖然自己讀過會比較清楚，但不能聽老師真正講解還是有許多自習無法懂得地方（饋-1124-A-S24）」，甚至有些學生對於如此小組討論的歷程抱持著負面的想法，寧願自己獨立完成功課：「小組一起做效率會變差（饋-1124-A-S06）」、「有一點無聊（饋-1124-A-S09）」、「我不太喜歡這個方法（饋-1124-A-S11）」，可見這些學生對於學習仍只抱持著被動接受資訊的層次，等待老師直接提供解答，不願意自己嘗試使用閱讀策略解決理解上的困難，由此標準來看學生離成為一位有策略性的讀者還有點距離。

(二) 成績壓力的桎梏

這些表達負面想法但學習成就不錯的學生，無法喜歡上閱讀策略的教學最主要的原因是，學會這些策略無法直接反應在學科成績上。也就是說讀書不管

採用什麼方法，都會有一定的分數；但即使學會閱讀策略，成績不會馬上提昇：「很沒有效，覺得沒什麼成績進步（饋-1124-B-S25）」、「但是……經過一次的這種課程後，成績是有點下降啦……（饋-1124-A-S10）」。研究者在訪談中更發現考試壓力對學生嘗試使用閱讀策略帶來的影響。

師：那你怎麼會運用在課外書上（而不是課內書），好有趣喔！你是怎麼想的？

生：因為課內書要考試啊！，先用自己的方式，課外書因為不用考試，時間比較多（訪-1208-B-S16）。

另外運用閱讀策略教學相對以往的學習方式，學生需要較多額外的準備時間，更造成學生負面的觀感：「覺得有些麻煩，但還可以接受，會比較耗時，需要自己先去預習、理解，才寫出學習單的答案（饋-1124-A-S26）」。

這樣的結果與過去研究相似（蔡慈清，2003），同樣是學生面對考試的壓力影響學生使用閱讀策略的意願。當時的研究是以三年級的學生為對象，因此即將面對升學考試感到壓力；然而本研究研究者以二年級為對象，降低壓力，並選在離段考還有一點時間的時候，結果仍是受到考試成績的影響。可見當學生學習的動機來自外在動機，如考試，而非因學得知識本身的快樂時，正如花太多時間在使用閱讀策略，無法保障成績會進步，將阻礙他們學習閱讀策略的動力。殊不知閱讀策略的學習是長遠，但成果回收是緩慢的。

貳、提昇閱讀理解層次

經過整套概念導向閱讀理解教學後，研究者欲繼續探究對學生的學習成效是否有所增加。整體而言，八成的學生已經到達能找到重要資訊與段落主旨。但是隨著層次的提升，從基礎的讀者到熟練的讀者，學生能達到的比例呈現下

降趨勢。其中最大的斷層呈現在能看出段落與段落間的關係，可見在話語知識與句法知識對某些學生來說仍是無法理解的。這些學生當中還有 50%左右的學生認為自己仍未到達熟練讀者的階段，代表研究者在未來的教學中，仍有努力進步的空間。在質性的資料中，研究者也歸納出學生對於提昇閱讀層次的看法：

表 5-3-2

學生對於閱讀理解教學提昇閱讀理解層次之看法一覽表

題目：你認為自己在閱讀理解階段來說，到達哪一個層次？		全班評估到達率
基本的讀者	1.能說出段落中重要的、有用的訊息。	46 (87%)
	2.能說出段落的大意與主旨。	42 (79%)
	3.能說出段落與段落之間的關係(因果、舉例、證明等)	31 (58%)
熟練的讀者	4.能說明字句裡作者想要讓讀者知道的事	25 (47%)
	5.能說明作者在寫這篇文章時的目的或立場	24 (45%)
	6.能思考作者的論點並提出自己的看法	28 (53%)
	7.用已學知識或經驗批判思考文章內容	25 (47%)

註：N=49

一、看懂文章內涵

學生過去學習閱讀理解策略的經驗不一，有的小學階段就曾學習過，也有完全沒接觸過，有的即使學習過但一知半解。「以前不大會特別抓重點，只會看過去(饋-0113-B-S08)」、「以前不知道怎去了解內容，但現在有這個策略讓我跟以前不同了(饋-0113-A-S27)」、「我以前是直接用看的(饋-0113-A-S07)」、「過去無閱讀理解相關課程(饋-0113-A-S09)」、「我以前只有看書而已(饋-0113-A-S2)」、「之前讀總是隨便讀，現在知道要瞭解大意(饋-0113-A-S15)」、「以前都是把全文看完，而且不一定看得懂，現在用簡單的方式，又很好理解

(饋-0113-B-S06)」。從訪談中也發現，在同樣的狀況下，多數學生原本讀書的方式皆屬於重複閱讀，死背型：

研：我想請問你，在我們還沒學習閱讀策略之前，你原本讀書的方式是什麼？

生：就一直看、一直背、一直看

研：從頭到尾一字不漏的背。

生：對(訪-1208-B-S16)。

經過課程後，學生認為藉由閱讀策略的學習，對未來產生最大幫助是更深入了解文章的意思。「思考作者的論點(饋-1231-B-S03)」、「對文章能讀的更順，能更懂作者寫表達的內容(饋-1231-B-S20)」、「比較讓自己的閱讀能力能更加進步，有畫圖就知道內容說什麼(饋-1231-B-S27)」、「如何在文章中得到作者想要跟讀者說什麼(饋-1231-A-S21)」、「可以更了解作者的意思(饋-1231-B-S08)」、「更能找出段落中最主要表達的意思(饋-0113-A-S08)」、「會多思考文章的意思(饋-1231-A-S05)」，可見學生與過去相比不再只是被動的訊息接受者，開始成為主動學習者。願意主動思考文章內容，思考作者的意圖及深入的意涵，即使學生現在為基礎的讀者，但朝向往成熟讀者邁進之路。

二、學習閱讀陌生文本的模式

經過課程後，學生認為學到兩個最重要的閱讀技巧：是找重點與摘要，及畫出概念構圖：「從字句中推論出主要意思(饋-1231-A-S08)」、「把閱讀到的重點，用圖表記下來(饋-1231-A-S12)」、「看到重要的內容能夠標記起來(饋-1231-B-S12)」、「可以把整個文章的重點整理在一個圖中，較明瞭(饋-1231-B-S17)」。

不只如此，更有學生具體表達經過閱讀策略的學習後，不再像過去的閱讀模式，一拿到文本就重頭到尾一字不漏的看，而先採取概覽做為閱

讀的開始，先了解文章基本的概念才開始深入瞭解內容，進而加速閱讀的速度：

「先大略的看過一遍，知道文章想表達的訊息（饋-1231-A-S17）」、「不用一個字、一個字慢慢看，大致看一下抓到重點即可（饋-1231-B-S16）」。
可見學生已經不再著重在把文字解碼，把字看懂的層次，而是從文章的概念主旨開始學習。
從字句的理解，進展到對於文章的理解，正準備往理解監控的方面邁進。

參、適時的在各科使用閱讀理解策略

一、持續使用閱讀策略於公民科

有 62% 的學生在未來會繼續運用閱讀理解策略於學習公民科上，但仍有 30% 的學生有不同的想法。站在公民科教師的角度，這樣的結果值得深入了解其中因素，分析如下：

表 5-3-3
學生學習公民時運用概念構圖的看法之統計表

問卷問題	次數（百分比）		
	會	不會	其他
你以後學習公民科時，會使用概念構圖幫助自己思考與學習嗎？	29 (62%)	8 (17%)	6 (13%)

註：N=47

（一）運用概念構圖可以呈現重點

多數表達將會繼續使用閱讀策略於公民科學習的學生，大部分認為透過統整概念，能夠快速理解課本內容與重點：「可以統整概念，也方便在月考前用概

念圖複習 (饋-1231-B-S23)」、「可以快速把重點抓出來 (饋-1231-A-S24)」、「可以歸納重點 (饋-1231-B-S11)」、「這樣分析後使我對內容更深刻 (饋-1231-A-S21)」、「這樣的方法可以使我理解 (饋-1231-A-S24)」、「可列出重點 (饋-1231-A-S03)」、「整理重點很快 (饋-1231-A-S08)」。顯示出概念構圖的學習對學生的影響著重在能夠掌握文章的重點，也就是說將文章的重要資訊，透過圖形化的方式加以呈現。然而只有這樣子是不足的，概念構圖的學習除了呈現概念外，觀念與觀念之間的關係如何連結，其中的因果、時間順序等同樣重要 (Taboada et al., 2004)。學生還未從繪製概念構圖學習中，體會呈現文本關係的重要性，是未來教學可以加強的。

(二) 時間因素與課程難易影響使用意願

另外，少數表達不會繼續運用的學生更讓研究者好奇。研究者歸納這些問卷結果發現，影響學生使用閱讀策略的原因主要有兩個：第一，時間因素。整個運用閱讀策略及概念構圖花太多時間，且不會反應到考試成績上：「不太有時間畫、還是複習課本就好 (饋-1231-A-S18)」、「只要上課專心聽，即使不畫圖也能考高分 (饋-1231-A-S06)」、「沒時間 (饋-1231-A-S20)」。可見學習時間多寡是影響學生是否運用閱讀策略很重要的因素。雖然名義上表達是時間不夠沒時間畫圖，但實質上呈現學生是考試分數導向的概念。因為繪製概念構圖需要花費時間，但對於學生現階段時間投注的報酬率相對是較低，花費很多時間卻無法直接反應到分數上。顯示這些學生把動機建立在分數上，而非學習所獲得的快樂，這是研究者教學未來要加強引導的。

第二，課程難易度。有些學生認為課程本身很容易理解，不需要使用閱讀策略：「有些單元也許會用不到那麼麻煩 (饋-1231-A-S10)」、「看難度簡單的就

不用（饋-1231-A-S16）」、「比較難的才會使用（饋-1231-A-S26)」。研究者對照這些學生與他們的平時的學習成就以及繪製的概念構圖，發現這些孩子學習能力上相對突出，可以顯示出這些學生具備策略性讀者的特質：「回饋單中有些學生提到比較難時才會使用，很高興他們至少已經符合其中兩種特徵，但其餘學生目前仍還在學習閱讀策略的階段（思-0102)」。研究者省思閱讀理解策略教學的重點是幫助學生讀懂文本，如果學生本身能力已經讀懂，就未必需要使用高階的閱讀策略。換句話說，不同難易度的文本可以採用不同的閱讀策略，簡易的文本透過摘要策略就可讀懂，不需要使用概念構圖，適時而為。另外未來進行閱讀理解教學除了教導學生閱策略使用的能力外，更要傳達學習這些閱讀的方法的重要性，不只是在應付考試，而是在學習這些方法以備不時之需。

二、運用閱讀策略於其他科目

除了公民科外，研究者也想知道學生運用閱讀策略在其他科目的看法，經過整體性量化統計的結果發現，78%與75%的學生將會運用在其他科目包含社會科，甚至多於運用在公民科的62%。

表 5-3-4

閱讀策略運用在其他科目的看法之統計表

問卷問題	非常同意	同意	不太同意	非常不同意
主題一：你會將概念構圖的方法運用在其他科目上	10 (21%)	27 (57%)	7 (15%)	0 (0%)
主題二：學習、熟練、應用所教的閱讀方法，有助於社會科學習	8 (15%)	32 (60%)	7 (13%)	1 (2%)

註：主題一：N=47、主題二：N=51

表達正面角度的學生多半認為，透過概念構圖等閱讀策略可以幫助統整知識、掌握重點，甚至重點概念越多的科目越適合，大部分學生認為國文與社會科較為適合：「社會科的重點越來越多，可以用概念構圖來歸納(饋-1224-B-S11)」，「像國文科需要思考、解釋，使用此方法能瞭解周全(饋-1224-B-S25)」，「有些科重點太多，就可以用概念構圖來完成(饋-1224-A-S10)」，「社會科比較要用背的(饋-1227-A-S05)」，「自然、歷史要記得東西很多，如果分清楚後，較好背(饋-1227-A-S17)」，「像是社會科跟國文都可以利用心智圖加以理解內容(饋-1227-A-S21)」，「有些科目蠻好用的，但像數學這種科目可能不好畫(饋-1227-B-S01)」

從量化數據中，也發現 75% 學生肯定這些閱讀方法有助於社會科的學習。相對來說比較不適合的是數學。學生反應的結果也與過去的研究相符，此課程可運用在科學、社會等其他學科領域 (Guthrie et al., 1996；許芳瑜，2013；What Works Clearinghouse, 2010；陳麗夙，2014)。

另外仍有 15% 的學生對於閱讀策略使用在其他科目抱持著負面的看法。研究者藉由質性資料分析這些學生的想法，主要有兩個原因，一則是學生不懂如何使用閱讀理解策略，以致於無法運用；另一者則認為不是每科都適用，因此無意願使用。前者呈現出學生在使用閱讀理解策略能力上的問題：「都不會畫(饋-1127-B-S16)」，「不懂分類(饋-1127-A-S24)」，「有些會不大清楚自己畫什麼(饋-1224-A-S18)」。這些學生呈現出對於閱讀理解最基本的困難，不知如何運用閱讀理解策略。不懂得閱讀理解策略，更遑論運用於其他科目當中。

後者表示學科概念屬性不一樣，不是每科都適用概念構圖：「我不覺得各科都適合畫圖的方式(饋-1227-A-S06)」，「不一定每個都適合(饋-1227-B-S01)」，

「不是每一科都適用(饋-1227-B-S0)」。呈現出學生能夠思考這些閱讀策略的適用性的適用性。換句話說，學生會思考自己現在的閱讀理解策略掌握的狀況與各科的屬性，知道何時該用閱讀策略，哪個科目適合哪個科目不需要。從學生的訪談中更呈現出學生的想法，有些科目一看就懂，不需要使用閱讀策略：

師：因為你現在覺得畫概念構圖是浪費時間的嗎？還是困難的嗎？

生：還好，不會很難畫。

師：但你不想去運用他。

生：很少

師：為什麼

生：通常就直接看就懂了(訪-1208-B-S21)。

可見這些學生具備比一般學生較高的閱讀理解能力，不需要透過概念構圖即能瞭解文章彼此關係，建立自己的知識理解。然而研究者在課程中尚未提示學生繪製概念構圖的時機，即要配合閱讀的內容。面對單一文章或許可以一看就懂，運用簡單的摘要，前後關係與文章主旨就能輕易瞭解；但一旦內容增加，知識量變多，更需要透過繪製概念構圖，將概念間的關係，上下階層，透過圖表展示出來。

第四節 本章小結

綜上所述，經過概念導向閱讀理解教學的實際教學歷程後，教師覺察並省思自身授課歷程及學生的學習狀況，學生也在接受課程後，覺察到自身學習的狀況及產生評價，總結如下：

教師自我覺察方面，在課程中有三個有效的設計，成功引起學生學習的氣氛，也印證理論的提醒。首先，以學生經驗出發的主題，成功引起學生的背景知識，許多學生樂於主動回應老師的問題，並能學習新的知識。再者，研究者謹守為課程促進者的角色，課程中以不斷的提問引起學生思考，並透過發言與舉手表達自己的意見。即使在小組討論時，巡迴各組，仍引導討論但不直接提供答案。這樣的方式讓學生不斷的思考，且能參與於課程當中。最後，具體讚賞表現良好的組別，當學生將海報陳列在黑板上時，老師從其中挑選較完整組別報告，並加以讚賞可供學習之處，不僅被挑選到的組別樂於表達，沒挑選上到的也能學習成長。另外，教師自我覺察授課時主要有三個問題並省思解決方式。首先，是重視程序忽略引導，可透過增加教學的經驗，建立教學的節奏。再者，即使用資訊產品平板電腦時，學生容易分心，後來透過小組互動及建立資訊產品，使用的規則來獲得改善。最後，時間掌控部分，第二堂課時間不足，因此透過縮小海報尺寸，先將所有組別的作品張貼在黑板上，並找其中表現良好的組別報告，簡省時間，也能達到分享及學習的目標。

在授課時，研究者觀察到學生有些學習困難，分成三個部分：首先，缺乏文本架構知識，包含段落、句子的意思及段與段之間的關係等，學生都很陌生。因此，透過課前導讀單及學習單裡的課程說明等方式，協助學生學習。再者，小組互動之知識技能不足，不知為何要討論及該要如何小組討論，因此透過課

前的分工，課程的討論與練習及學習單的引導，營造適合討論且能形成共識的氣氛。最後，學生欠缺策略使用的覺知，無法辨別不同的文章結構適合的概念構圖。因此，未來教學將引導學生從結構特色中、選擇難易度適中的方式閱讀。

學生自身對於此課程經驗覺察從閱讀動機、策略使用、社會互動及閱讀理解層次有不同的覺察，所表示的分數如下：66%的學生肯定此教學提昇閱讀動機。然而，其中有三分之一的學生認為幫助不高，多為程度中上的學生。歸納這些學生表達的原因分成三種類型。第一類，學生本身對學習有高度興趣，不需有閱讀理解策略，但仍有興趣學習；第二類，不瞭解閱讀理解策略，因此無法產生學習興趣；第三類，學習動機來源為考試成績，而非學習的快樂。在策略使用上，96%的學生肯定學習概念構圖對瞭解學習單文章是有幫助的，因為可以整理腦中的概念，快速找到文中重點。其中最擅長的概念構圖依序為網絡型、魚骨圖、矩陣型及階層型。感受最困難的是魚骨圖、階層型、矩陣型、網絡型。另外，學習論證式概念構圖時，學生感到最困難的是寫出段落主旨與畫概念構圖。學生表達產生這些困難最主要原因為時間不夠，因此無法在有限的時間學會並且應用。在社會互動的部分，透過分組合作學習閱讀理解策略，64%學生喜歡和小組成員一起合作繪製，因為可以聽到其他同學不同的看法，使概念更完整，同時也有75%和68%的學生認為小組合作學習可以幫助學生學習概念構圖及理解文章內容，但當學生間對於合作夥伴不信任時，影響成效的覺知。最後，藉由評量單瞭解學生閱讀理解層次的狀況與遇到的困難。搜尋與檢索能力部分，學生的答對率達到88%與86%，學生遇到的困難最主要的原因是不瞭解文本架構知識；理解與統整的能力部份，學生表現不穩定，選擇題答對率最高可達96%，最低只有57%，封閉式架構反應順序題答對率只有19%。封

閉式建構反應問答題，能夠回答完整面向的學生只有 17%與 4%，多數的學生只能回答單一面向的答案，甚至是無法回答。學生遇到最主要的問題是無法將文章的概念畫分類屬。省思與評鑑能力表現上，選擇題的正確率在 50%上下，分別為 51%、44%、57%。在封閉式建構反應題上，67%的學生都只能回答單一面向的答案。開放式反應題第一題的部份，47% 的學生只能回答推論與主張，卻無法提出具體的證據。第二題，75%的學生能夠能表達自己的立場，卻無法回答符合邏輯的理由。學生主要的問題與困難是基礎閱讀能力不足、背景知識及生活經驗不夠，影響學生省思與評鑑能力的養成。

學生對於此課程的評價有以下三個部分：首先，學生肯定這樣的方法融入公民課中，76%的學生肯定閱讀策略融入教學，原因主要為社會互動的歷程、學習後的成就感。但不喜歡的因素為被動學習的習慣及成績壓力的桎梏。再者，學生認為此法可提昇閱讀理解層次，50%的學生認為自己仍未達到熟練讀者的階段，從質性資料中，可見到學生認為最主要的學習為看懂文章內涵及學習陌生的文本的模式。最後，學生會繼續此概念構圖於學習中，62%學生表達會繼續運用在公民科上，78%與 75%將會運用在包含社會科的其他科目上。研究結果分析以圖 5-1 呈現：



圖 5-1 教師與學生學習經驗與評價概念圖

資料來源：研究者自行繪製



第六章 結論與建議

本研究以概念導向閱讀理解教學的模式融入國中公民科政治議題，透過行動研究的方法，從設計、執行、省思、修正的歷程中，瞭解八年級學生在這樣歷程當中的學習、成長與遇到的困難及解決方式，並記錄下來。

課程進行完畢後，藉由回饋表及評量單瞭解學生的學習情況，並做質性與些微的量化分析，佐以對於特殊表現的學生的訪談資料與協同研究者的觀察，以及研究者在研究過程中的省思札記，統整出研究結果。

以下將研究結果歸納成結論，並對後續如要採用概念導向閱讀理解教學的教師或進行相關研究者提出建議。

第一節 結論

本節整理研究結果而有以下結論，分成學生的學習經驗以及教師專業成長兩大層面。

壹、概念導向閱讀理解教學對學生學習經驗的影響

一、對學生學習的收穫與困難

(一) 對不同學生間的閱讀動機產生差異

藉由概念導向閱讀理解教學的過程，對大多數學生來說能提昇學生閱讀動機。最主要的共同因素是主要有兩個，一則是在社會互動過程當中，學生可以與同學分享知識，聽到別人的想法後凝聚共識，感受到學習更有樂趣；另一原因是可以閱讀更多的課外與新鮮的知識，滿足自身對於事物的好奇心，加深自己的閱讀興趣。這樣的結果證實理論中所稱學生內在動機的追求，引領學生繼續學生的動力。

至於這些學生的閱讀動機受到閱讀策略使用能力的影響。策略使用能力越高的學生，閱讀動機容易越高，因為他們能夠有效率的閱讀，吸收知識，具有自我效能感；相反地，閱讀策略使用能力越低的學生，因為不懂得如何使用閱讀策略，所以對於學習為比較被動的，無法從學習當中獲得樂趣，因此更加不喜歡這樣的教學。

深究這些閱讀動機較低的學生，他們的學習動力來源主要建立在外在動機而非內在動機。他們努力追求的是考試獲得高分、獲得好名次，但閱讀策略的學習無法直接反應到成績與名次上，因此興趣缺缺。學生對於閱讀的目的只追求考試會考的，其餘不重要。學習只等待老師的答案，如此被動的學習，降低其主動追求新知的樂趣。

(二) 對不同學生的閱讀素養歷程產生影響

對這兩個班級的學生來說，經過這樣的課程每個人在閱讀素養歷程的成長不一。大多數的人已經超越搜尋與檢索的階段，也就是具備找到段落文章的重點資訊，還能連結內容知識與話語知識。其中能夠到達理解與統整階段的學生人數就開始遞減。這些學生面對的困難是文本結構知識不熟悉且對於主題的內涵知識不足。前者，造成學生無法從字句與連接詞中判斷事件先後順序，影響對於文章脈絡的瞭解；後者，讓學生無法區辨不同段落當中，隱含的知識概念的差異，彼此是呈現垂直關係或平行關係。可見在此階段兩者缺一不可，在兩者輔助下，才能藉由對於文章、段落、句法之間關係的瞭解，讀懂文章內涵，納入自己的知識系統中。

能夠到達省思與評鑑的階段的學生，人數約只有全部人數的三分之一。此階段的學生可以運用背景知識，省思與評價文章。然而這個階段，學生面對的

困難是背景知識不足及欠缺足夠後設認知能力。前者，無法利用背景知識來瞭解與省思文本內容，納入自己的知識體系，造成學生只利用文章中的片段資訊來填答而非對於概念本身的理解；後者，無法理解監控自己對於文本的理解，遇到困難時無法調整自己的程序與閱讀策略，適應陌生的文本。

（三）對學生學習閱讀理解策略產生影響

幾乎所有的學生都肯定閱讀策略能幫助學習，因為透過概念構圖，可以幫助學生整理資訊，去蕪存菁。在主題一：「黑心食用油風暴」時，學生經歷摘要策略及四種概念構圖的學習與運用。結果發現學生的學習，受到過去學習經驗影響。學生表示最熟悉的是網絡型，因為國小課程、許多坊間書籍與課程當中，最常被拿來舉例與介紹的都是網絡型，因此能夠直接的畫出來。對於新學的概念構圖如魚骨圖、階層圖，感到最陌生。最主要原因是熟悉度不夠、練習不足，學生無法在課堂中馬上學會，但是透過訪談後學生經過這次課程的練習，與看過其他同學的作品與老師的範例後，較能掌握這些構圖的繪製方式，可見學生分享、教師示範及不斷練習後，能夠幫助學生學習新的概念構圖。

在主題二：「為十八歲投票權辯白」時，繼續練習摘要策略及學習論證式概念構圖。兩者的學習上，學生也遇到不同困難。前者，在學習上的挑戰是將各段落的重要資訊，統合出一個具體概念且符合邏輯的陳述，也就是欠缺文本內容概念化的能力。後者的困難是受到過去熟悉的概念構圖的框架影響及話語知識的欠缺，使得學生還無法突破自己使用新學習的概念構圖，且受到學習單指令的誤導，因此無法運用新學習的概念構圖。研究者省思除了教導學生學習各種閱讀策略，以及文本結構知識外，同樣重要的是讓學生具備覺察何時、何地使用何種閱讀策略的能力。

(四) 對學生社會互動經驗產生影響

這兩個班級經過課程後，多數都喜歡合作一起完成概念構圖的繪製，並且肯定小組經過社會互動後，對學習概念構圖於文章內容具有正面影響。然後在表達不喜歡的學生部分，學習態度呈現兩種極端的現象。一種是態度較為積極的學生，喜歡自己學習，自行完成概念構圖，具備充足的閱讀能力，因此能夠自行在學習當中獲得成就感，反而會認為小組分工浪費時間，沒有效率；相反地，另一類型的學生，不習慣透過小組合作支持，完成學習。不信任自己與他人的閱讀結果，以致於期待教師單方面的教導，屬於被動式的學習。整體來說，學生的學習態度影響社會互動上的經驗，當學習態度屬於中間值在社會互動上更顯得如魚得水，能夠在社會互動中找到自己學習的動力。然而屬於極端值者，則對於社會互動歷程興趣缺缺，能力好者能夠自我學習，其他的則期待老師單方面簡述。

在社會互動氣氛的營造上，多數學生都認為自己能夠盡一份心力。在這樣和諧、彼此參與及互相認同的情境下，大多數學生也肯定有助於提升小組討論的氣氛，讓每個人勇於發表，彼此肯定，促進彼此參與的歷程。學生間彼此的社會互動的表現是相互影響，當一個小組當中，有一個到兩個學生自認自己無法做到，也真的沒有執行時，整個小組氣氛就變會變差，影響到學習效果。

二、不同閱讀策略對學生在不同科目上的學習經驗產生差異

(一) 學生學習不同閱讀理解策略產生差異學習經驗

整體學生的學習經驗上，在繪製概念構圖上大部分仍習慣以網絡型的方式呈現所接觸到的文本內涵。網絡型的特色為發散式的構圖，整體架構為中心有個核心主題底下，學生看到什麼、想到什麼就拓展脈絡出去。這樣的構圖欠缺

對於主題文章中的因果脈絡、時間關係等的呈現與瞭解。學生大部分只是以文章主題為圖形核心，將文本的段落分成不同支線，拓展出去。其中較為成熟者會將不同段落或句子試圖歸納出具體觀念形成第一層的標題，並將不同的段落或句子摘要成第二層的標題；不熟悉者，則可能將文本段落內容，找出重要資訊後，未經整理或改寫直接在其中加上連接線，形成片段資訊整合的概念構圖。另外魚骨圖與論證式概念構圖，對國二學生的學習經驗較為困難。主要原因是對於這兩者畫法的認知不足，對分支的意涵不清楚，導致無法繪製；再加上使用及練習不足，造成學生學習困難。

值得注意的是，時間因素與課程難易度是影響學生繼續使用閱讀理解策略於公民科政治議題上的關鍵因素。在成績壓力的前提下，學生不喜歡花費太多時間在繪製概念構圖學習公民科政治議題的內涵，因為在過去公民科的學習經驗中，掌握片段關鍵資訊即可應付考試。理想上來說，學生的學習如果能夠建立在獲取新知的成就感，而非建立在分數上，更加有助於學習更多、更深的概念。即使建立在分數上，學習並運用閱讀理解策略與應付考試並不衝突。閱讀理解策略使用的能力，本來就建立在學生在具備不同的策略使用能力上，能夠因應不同文本的類型、難易度、時間因素，使用適合的閱讀理解策略，且能夠自動自發地啟動來解決閱讀上的困難。這也是教師在進行閱讀策略教學上，應該傳達給學生的觀念。

（二）閱讀理解策略運用在其他科目的學習經驗

使用閱讀理解策略於其他科目的經驗優於只運用於公民科。過去公民科的學習內容主要在延續國小曾學習過、具體的家庭生活、學校生活及社區生活。這些內容對學生來說相對簡單，以至於到了政治議題的學習上，仍習慣沿用過

去掌握重要資訊學習的習慣。然而自然科、歷史科、地理科等科目，升上國中突然知識量大幅增加，使得學生遇到學習上的困難，因此認為在閱讀策略的學習與運用上更加適合。

三、對於概念導向閱讀理解教學的評價

(一) 學生喜愛並接受融入課程中

根據問卷顯示的結果顯示的結果，接近 80% 的學生表達正面的看法。其中支持的原因主要喜歡在這樣具有社會互動的情境中學習，而且可以獲得學習的成就感，更是讓學生表達喜歡的因素。在良性的社會互動情境中合作，獲得知識的增進，引發進一步學習的動機，如此的循環符應概念導向閱讀理解架構的原型。

(二) 可提昇自己閱讀理解層次

整體來說，學生認為藉由概念導向閱讀理解的教學，學生學會看懂文章的內涵，不只是看過去而已，還能開始以作者的觀點思考。不僅如此，概念導向閱讀教學的歷程讓學生學會閱讀的陌生文本的模式，知道先概覽文章、找出重要找出重要資訊，最後畫出概念構圖。在這歷程當中，大部分學生認為課程當中最大的收穫是學會抓重點。也就是說能夠找出段落中的大意與主旨。但是不同學生對自己閱讀理解層次提昇的狀況有不同的看法。六成以上的學生認為自己屬於基本的讀者，除了能說出段落中重要、有用的資訊外，還能說出段落間的關係。四成左右的學生認為自己屬於熟練的讀者，能猜測作者的意圖，更能以自己過去的學習經驗批判或提出自己的看法。雖然無法讓所有人都能成為熟練型的讀者，但是這次的課程也揭示學生看懂文章當中的目標，不只是轉述內容而已，還要能用自己的背景知識加以評價與提出自己的看法。

(三) 升學導向影響學生的課程接受度

沒有完美的教學策略，只有盡善盡美的修正歷程。有些學生不喜歡使用閱讀策略融入課程，主要原因是來自升學導向學習的影響。不喜歡自己學習新事物的歷程，並且受到考試成績壓力的壓抑。因此較喜歡過去傳統的口述教學由老師直接提示重點，而非自己探索的歷程。即使如此，不代表這樣的教學方式不適當，這次的課程只是個開端，學生還未累積足夠的成功的經驗，當時間拉長，學生成功經驗越多，會讓更多的學生喜愛這樣的課程。

貳、教師專業成長

一、給予學生最直接的幫助

(一) 瞭解學生學習上的困難

在升學體制的桎梏下，研究者在教學與評量的設計上，時常建立在填充式與選擇題式的思維。在學習單的設計上，時常是研究者摘要文章後，挖空重要資訊，讓學生填寫重要關鍵字句，期待增加對於這些名詞的熟悉度；為了評量學生的學習結果，往往透過大大小小的選擇題，透過分數瞭解學生的學習成效。

這樣的方式結果就是一般學生在填空式測驗時，稍微認真的學生，透過重複記憶與背誦，可以完全正確，得到不錯的成績。即使不認真的學生，成績不至於太差；但在選擇題上的表現，只要題目答錯，學生多半都會說不小心或不熟悉。而老師直覺認為怎麼如此粗心或不認真。但學生真的只是因為不夠認真或粗心嗎？

經過這次閱讀策略的課程，研究者從學習單中漸漸能看出學生學習的盲點，不同的學生有不同待改進的空間。有的學生仍停留在字意理解，也就是文字解碼的階段；有的句法知識不足，看不出句子與段落關係；也有的領域知識欠缺，

不瞭解內涵。不同的學習狀況，有不同的解決策略。經過這次的研究，讓研究者能看出學生的困難，才能對症下藥，找到幫助學生提昇學習能力的具體策略。不會找不到方法，最後只好歸咎在學生不夠認真，而無能為力。

(二) 培養翻轉人生的閱讀能力

很多學生過去的閱讀經驗，時常是一拿到書籍，就開始從頭到尾一字不漏的讀。如果是要考試的科目，頂多拿個螢光筆不知為何而畫的畫了幾個重點，一不小心甚至整本課本都畫滿螢光，這還是認真學生的表現。還有其他學生對於文字掌握度低落，只要內容文字多，就看不懂其中要表達的內涵，只能等待老師畫重點或直接選擇放棄，這樣的狀況在教育現場比比皆是。

研究者身為教師，深知閱讀帶來的力量。不能因為不懂閱讀而成為阻隔學生追求夢想的牆。因此研究者希望擁有一套策略，能夠教學學生如何閱讀。在閱讀上，知道在什麼樣的狀況可以採取什麼樣的策略，即使面對陌生或艱澀的文本內容，也能夠自我監控自己的閱讀歷程，找到適當的閱讀策略解決問題。

在本研究中以概念導向閱讀理解教學的理論為基礎，從閱讀動機、閱讀策略、社會互動及概念性知識，逐步引導下，學生閱讀理解的狀況漸漸開始改觀。大多數的學生經過課程後，最基本的學會找重點與摘要，少數更進階的學生能夠思考作者的意圖。證明這套策略有其一定功效，而研究者掌握這樣的方法，逐步擁有能夠為學生裝上飛往夢想翅膀的能力。

(三) 獲得學習的成就感

在國小階段，許多學生對於身邊的人事物充滿著好奇，總有問不完的為什麼。但不知道從什麼時候開始，有更多的學生進到國中後，隨著年級的增加，學習的熱忱逐漸降低。依照 Chall 的兒童學習閱讀歷程分階段，我國的國中生已

經跳脫為了樂趣而閱讀，進入到為了教育學習而閱讀（王瓊珠譯，2004）。照理說，學生得到越多的知識，滿足更多的好奇心，應該會更快樂，但結果卻是相反。什麼壓抑了學生的好奇心？什麼箝制了學生學習的熱忱？答案可能很多，但不管什麼原因，身為第一線教師的我們都必須負起很重要的責任。

概念導向閱讀理解教學的目標是培養學生都能成為閱讀參與的讀者，而參與讀者的特質當中，其中一個就是培養學生閱讀動機。因為這套閱讀理解策略的運用，讓研究者重新省思學習動機的重要性，並設計各種試圖引起學生學習動機的方法。這些方法在課程當中，一個一個如播種般的撒落，而學生的笑容與眼神，如同閱讀動機的嫩芽，在課程中彈起。學生學習的成就感，如種子開花結果般，需要耐心等待，綻放的時間不一。但從課堂中學生的參與度來看，已經有了很好的開端，期待未來收割之日的到來。

二、教師角色的轉化與提昇

（一）學習主權還給學生

近幾年來教育界流行許多口號，如學思達教學法、翻轉教育、學習共同體等。這些方法引領教育界的流行，但卻給人舊酒換新瓶的感覺，整體來說方法有些差異，但核心理念就是將學習的主權還給學生。

本研究採用的概念導向閱讀教學策略，在課程中著重學生能夠自主支持與合作支持。前者代表的是學生要學會監控自己學習的歷程，知道該請求什麼支援、找誰協助、用什麼方法解決問題；後者指的是同儕之間能夠彼此合作，分享知識、一同做決定，解決問題。

教師的角色就是不再是站在講台上的發號司令者，而是班級氣氛的營造者與引導者。教師負責營造一個友善、支持的教室氣氛，允許學生犯錯，藉由對

話引導學生做出有意義的選擇。讓同儕間能夠在和諧的氣氛中討論，互相支援，分享所學，教學相長，讓學生成為學習的主體，而不再是被動的接受者。

(二) 教學者即行動研究者

國中階段的教師在教學上與高中、大學不同，除了學科專業知識深淺以外，最重要的差別是必須面對尚未分流的學生，這些學生程度參差不齊。有的學生雖只國中，卻有成熟閱讀能力，具有高中生的水準；也有的是連基本的文章段落不瞭解，課本從頭唸到尾有困難，更別說深入瞭解其中意涵，差異化絕對是大部分教學現場的常態。

經過這樣的研究歷程，蒐集學生各種學習的軌跡，如學習單、回饋表等。經由分析整理後，發現學生閱讀上遇到的困難，省思解決策略，修正教學，實際提供學生協助，再次蒐集資料、省思、修正，形成循環性歷程。研究者也在這歷程中建構屬於自己的教學模式，從學生的學習狀況與困難中調整適應不同的學生狀況。

三、本課程改進策略

(一) 學習時間之掌握

53%的學生表達課程當中學習時間不足，造成學習上的困難。可見對於學生來說，充足的時間是幫助學生成功學習的關鍵。但對於大部分公民科教師來說，一個禮拜只有一堂課時間，在上學期每次段考中間約略有五到七堂課時間，能夠進行接下來的兩個單元的學習，而且政治議題的內容多又繁雜，因此教學進度的壓力是所有公民老師共同的心聲。

雖然研究者在本次研究得到導師及國文老師的協助，在課程時間安排上可以兼顧課程進度與研究。但這樣總不是長治久安的策略，因此研究者認為將整

個學習時間拉長在國中三年的時間，依照時間及課程需要，放進閱讀策略的學習。可以在學期當中以融入式的方式於公民科的課程中，又或是在寒暑假輔導課較無進度壓力時實施。如此讓學生不斷的運用與學習，加深熟練度，成為學生自身的基本能力。

（二）持續維持學生學習的動機

雖然對大多數學生來說，概念導向閱讀理解教學確實能引起學生的學習動機，也更愛上公民課。但不可諱言的是班上仍有學生對於整個課程的評價是無聊，認為小組合作沒有效率、練習閱讀策略麻煩且浪費時間，自己看學習單、課本就懂，不需要使用閱讀策略或小組合作。這些學生當中不乏學習成就原本就領先的學生。雖然在課程中，研究者曾提及使用閱讀策略及小組合作學習的目的及意義，可見這些學生並沒有感受到，只期待老師直接授課，單方面的學習。可見這些學生並沒有在社會互動及策略使用上感受到其意義與價值，因此無法有效提昇閱讀動機。

對於這些學習程度較高的孩子，不能急於教導學生使用方法，忽略了情意與態度的培養。要讓他們感受學習社會互動與閱讀理解的對自身的意義，不是只是為了考試，而是幫助自己參與社會及閱讀各類文本，如此才能引導學生持續使用。當學生瞭解社會互動與閱讀理解策略對自身意義後，進一步需要更多的知識習得的成就感。在課程設計上，要更能精確掌握學生學習上的需要。除了讓所有學生有機會在異質性的分組下，完成學習任務。也讓這些程度較高的學生有獨自搜尋資料、運用閱讀策略、繪製概念構圖，統整知識進而解決自身問題的機會，最後再向全班發表分享知識，達到社會互動，重新形塑閱讀動機。

（三）掌握概念導向閱讀教學的節奏

研究者初次嘗試運用概念導向閱讀教學的理念設計課程，並實際融入於教學中。在理論的牽引下，學生各方面的表現上都有一定的成果。但研究者在課程進行中，仍犯了新手教師的盲點。太過著重於課程設計的流程與內容，忽略了以學生為中心。也就是說當然課程能在時間內進行完畢很重要，但是每次課程面對的學生不一樣，能力不一樣，反應也不一樣。有的學生需要討論的時間要多一點，有的學生在說明與講解要花較多時間。有了這次研究經驗之後，研究者漸漸掌握學生學習的樣貌與可能的困難，在課程中掌握流程的同時，適時保持彈性，審慎掌握什麼時候該拉長時間、什麼時候可以馬上停止，引導學生學習。



第二節 建議

經過課程實際教學後，研究者分析其結果及發現的限制，彙整成以下兩個部分，提供公民科教師與後續研究者之參考。

壹、對公民科教師的建議

一、依照不同時間狀況規劃課程

多數公民科老師的共同的心聲就是授課時間有限。如何在有限的時間內，在公民科應用概念導向閱讀理解教學就顯得重要，因此本研究依照授課教師在課程進度之餘，可運用時間長短，提出以下建議方案：

（一）無額外時間：

在原本公民科授課時間內，沒有額外多餘的時間狀況下，直接教導學生閱讀策略使用能力顯得重要。對學生來說，較能夠直接且快速學會的閱讀策略就是找出各段落重要資訊。此部分的教學重點在於教導學生文章結構知識，包含話語知識、句子與段落間的關係，藉由找出彼此間的關連，可以知道文本段落的重點。教師授課時，以教科書文本為例，教導文本架構知識，找出文本中核心概念，讓學生具備基本的閱讀理解能力。

（二）1~2 堂課時間：

開始有完整的時間，可以加入更多的元素。在課程執行前，教師先設計符合情境興趣與社會參與的文章並製作成學習單，並已男女、能力平均分組。進入課程時，教師先引導學生思考學習閱讀理解與合作學習的意義，讓學生瞭解其中的價值，才能讓學生願意使用閱讀策略並投入於課程中。接下來引導學生學習社會互動的技巧，教導學生該怎麼說及該怎麼做。之後透過閱讀策略教學

的三個階段「概覽文章」、「找出段落重點」、「概念構圖教學」。在概覽文章的部份，透過放聲思考，教師示範看到陌生文本時的閱讀歷程；在找出段落重點時，以主題文章段落為例學習文章結構知識。教師先說明與示範，再讓學生自主練習，最後透過小組討論，在互相對照中學習；在概念構圖教學階段，以文本的段落為例，教師要教會學生判別文本結構的性質，並與概念構圖的特色兩相結合。最後回家功課為繪製自己的概念構圖。如果只有一堂課的時間，下一堂課前將所有人的概念構圖張貼在佈告欄上，利用下課時間讓學生互相欣賞與學習，達到分享與溝通的目標。

如果有第二堂課，先學習社會互動技巧，該要如何說與該要如何做，有助於接下來的小組討論。接下來透過學習單引導分組讓學生繪製概念構圖，在此階段教師要特別說明學習單的用語與步驟的意涵，教導學生小組討論的意涵。小組概念構圖繪製完畢後，全部張貼在黑板上，教師邀請兩組表現優良的小組上台分享，再由老師分析其中的優點及建議，讓學生互相學習。

（三）4~5 堂時間：

教師如果課程安排有四到五堂課時間，通常可能是寒、暑假輔導的時間。在這樣的時間學生可以學習更多不同的概念構圖。整個課程結構設計如前述二節課的歷程，但此時的學習重點透過不同文本與文章架構，要教會學生判讀不同的文本性質，找出適合的概念構圖。學生要學習不同概念構圖的特色，結合文本性質，讓兩者相得益彰。另外要傳達學生閱讀理解的層次，教導學生從基本的讀者進階到熟練的讀者層次，即使並非所有的學生在這 4 到 5 次的課程就能到達熟練讀者的層次，但至少提供學生閱讀的方向。

(四) 一個學期：

如果時間拉長到一個學期，至少 12 週的課程，就可以完整使用概念導向閱讀理解教學的課程模式。以每兩堂課為基礎，讓學生接觸更多的文本，練習更多的概念構圖，更多的社會互動機會，在更多的練習當中增加學生的熟悉度，讓學生習慣運用閱讀策略解決閱讀時的問題。

二、引起學生自發地使用不同閱讀策略態度

研究顯示，部分學習表現良好的學生，對於在公民科使用閱讀策略的意願較低。然而，閱讀理解教學的目標是在教會學生看懂文本，如果學生已達此目標，根本不需要運用閱讀理解策略。因此，在閱讀理解策略教學時，除了教導如何繪製概念構圖外，更重要的是要引導學生瞭解自己認知的層次，適當的使用不同的方法來看懂文章。如果畫重點就可以掌握核心主旨就不需要使用摘要策略；如果利用摘要策略就能看懂文章，就不用畫概念構圖。教師一開始教學時，先教導不同的閱讀理解策略的使用能力，之後才有辦法學習在什麼樣的時機，採取適當的閱讀理解策略。

三、以教科書以外的文章為閱讀的文本

教師在教導閱讀理解策略時，不以教科書內容為學習閱讀策略的文本，需要另行設計引發情境興趣的文章。因為如果從教科書內容學習閱讀策略，學生不會運用在教科書以外的內容；但相反地，如果運用在其他的文本，學生會自行運用在教科書中。另外能夠引發情境興趣的文章，能幫助學生獲得習得的成就感，而習得的成就是引領學生繼續學習的動力，也是概念導向閱讀理解教學追求內在動機的展現。如此學習新知識的動力本身對學生就很有吸引力，如果能與課程相關更加完美。理論與研究結果皆顯示，有趣的主題能提昇閱讀動

機，激發學生小組互動與使用閱讀策略的動力，故教師教學應致力於設計具備情境興趣的好文章。然而好文章不一定適合閱讀教學；適合閱讀教學的文章未必是適合自己教學的文章。

再者，設計適合自己學生閱讀的文章。文章設計要考量插圖、標題、表格及文章結構等，任何能幫助學生加速概念形成的因素都需考量在內。也就是說不是任何一篇寫的鞭辟入裡的文章，就可以隨意的援引或加以簡化就可以拿來學習閱讀策略，要適度的將文章改寫。

最後，主題選擇重要國內外社會時事。Selvester 和 Summer (2012) 指出閱讀不只是獲得社會科知識，更重要的是培養對於國家、社會有負起社會責任的能力，而不只是參與的意願。其中的能力，指的就是識讀能力，可以透過閱讀策略可以養成，但對於所生處國家、社會的瞭解與關心，更要長時間的營造。因此為了培養具有社會責任感的公民，未來的教學要能時時帶入國家社會重要的時事，培養對於社會、國家的關心。

四、注重社會互動技巧的練習

學習的最高層次是能夠把自己知道的東西，向別人分享。研究結果也發現社會互動有助於概念形成、動機引起及策略學習。但是學生並非一開始就知道在討論過程中，該說什麼、保持什麼樣的態度、如何得到共識等社會互動的技巧，需要仰賴不斷的經驗累積方可獲得。課程過程當中教師可以適度的營造適合討論的班級氣氛，教導小組討論的技巧，之後不斷的讓學生運用與練習，增加學生在小團體或大團體分享的經驗。不管是失敗或成功的經驗，當將成為學生未來學習表達與溝通的養分，有助於學生的學習與成長。

五、增加不同的文章結構類型的學習經驗

隨著學生閱讀量的增加，文章的類型也更加的多元，不同的文章類型有不同適合的呈現方式。本次研究當中採用了論證式與因果關係的文章，並讓學生用論證式與魚骨圖的概念構圖方式呈現。為了讓學生在策略使用能力上更加成熟，也更能夠知覺不同文本的差異，採取適當的概念構圖。因此，未來教師在教學上可再增加結構類型的文章，讓學生從結構中辨識適當的概念構圖，累積成學生策略使用的基模，以待未來在任何狀況時能夠自發性啟動連結，再次使用閱讀策略，解決未知的閱讀困難。

貳、對後續研究之建議

一、設計更有信效度的閱讀評量

本次研究中雖有閱讀評量的設計，藉以瞭解學生的閱讀理解能力。但研究中的主題為研究者參考社會時事議題自行設計，量表內容也是研究者參考自 PISA 閱讀理解測驗題目自行揣摩而來。即使如此，從學生的表現可以約略瞭解學生閱讀理解的歷程，但是如果要以此評量做為瞭解更多人的學習狀況的參考略顯不足。為了讓研究結果的數據更有價值，建議後續研究者可更加深入了解 PISA 閱讀評量設計的原理，以便設計更具效度的評量表，協助教師瞭解學生的閱讀狀況，進而符合信效度。

二、改變不同研究的年級

本次研究以八年級為對象，學生的基礎能力與其他七、九年級未必一致，呈現出來的學習困難與其他年級不見得相同。日後研究可繼續探討不同年級遇到的問題，加以比較國外相近年齡的研究，找到適合我國學生文化脈絡的解決策略，如此研究價值更加提昇。

三、 融入公民科不同的議題

本研究融入公民科政治議題，知識結構明顯，易找到相關主題的文章，但是公民科涵蓋的議題廣泛包含經濟、法律、社會等。在不同的知識體系下，學生熟悉度不一致，背景知識深淺不相同，可能會影響學生的學習。未來的研究如能多增加探討融入於不同的議題對學生的影響，更能樹立概念導向閱讀理解教學可運用於公民科的典範。



參考文獻

一、中文文獻

- 王乙茜(2010)。嘉義市國小中年級學童閱讀動機與閱讀策略之關係研究(未出版之碩士論文)。國立嘉義大學，嘉義市。
- 王錦雀(1998)。從檢視國中公民與道德教科書內容談民主內涵之建構。公民訓育學報，7，295-318。
- 王瓊珠(2004)。故事結構教學與分享閱讀。台北市：心理。
- 余民寧(1997)。有意義的學習——概念構圖之研究。臺北市：商鼎文化。
- 余民寧(2002)。教育測驗與評量——成就測驗與教學評量(第二版)。臺北市：心理。
- 吳慧珠(2003)。Vygotsky 認知發展理論與應用。載於張新仁等人(主編)，學習與教學新趨勢(105-158頁)。台北市：心理。
- 宋幸真(2014)。概念導向閱讀教學對國小四年級學生自然與生活科技領域學習成效之影響(未出版之碩士論文)。臺南大學，臺南市。
- 李瑞玲、黃慧真、張美惠(譯)(1998)。EQ II：工作 EQ(原作者：D. Goldman)。台北市：時報文化。
- 李燕芳(2010)。摘要策略教學對國小高年級學生摘要能力、閱讀理解與學習遷移之影響(未出版之碩士論文)。國立屏東教育大學，屏東市。
- 林火旺(1995)。自由主義社會與公民道德，哲學與文化，22，1071-1084。
- 林火旺(2002)。自由主義與我國的公民道德教育。邁向二十一世紀的公民資質與師資培育，台北市：國立臺灣師範大學公民訓育學系。
- 林火旺(2005)。審議民主與公民養成。國立臺灣大學哲學論評，29，103-143
- 林秋松(2006)。以概念構圖教學策略探討國小六年級學生消費概念的轉變(未出版之碩士論文)。國立臺北教育大學，臺北市。
- 林美惠(2012)。應用不同閱讀教學策略對改善國小五年級學童科學文本閱讀

- 理解之研究（未出版之碩士論文），國立新竹教育大學，新竹市。
- 林清山（譯）（1991）。**教育心理學—認知取向**（原作者：Richard E. Mayer）。台北市：遠流。（原著出版年：1996）
- 柯華葳（2007）。**教出閱讀力**。臺北市：天下雜誌。。
- 柯華葳、游雅婷（譯）（2001）。**踏出閱讀的第一步**（原作者：M.S. Burns, P. Griffin, & C. E. Snow）。臺北：信誼基金會出版社。
- 柯華葳、詹益綾、丘嘉慧（2013）。**PIRL2011 報告臺灣四年級學生閱讀素養**。行政院國家科學委員會專題研究計畫(編號：NSC100-MOE-S-008-001-)，未出版。
- 柯華葳、詹益綾、張建妤、游婷雅（2008）。**臺灣四年級學生閱讀素養 PIRLS2006 報告**。行政院國家科學委員會專題研究計畫(編號：NSC 96-MOE-S-008-002)，未出版。
- 洪月女（2009）。以古德曼的閱讀理論探討中英文閱讀之異同。**新竹教育大學人文社會學報**，3（1），87-114
- 洪月女（譯）（1998）。**談閱讀**(原作者：K. S. Goodman)。台北市：心理。
- 洪碧霞、林素微、吳裕益（2011）。臺灣九年級學生閱讀樂趣與策略對 PISA 閱讀素養解釋力之探討。**課程與教學季刊**，14（4），1-24。
- 洪慧萍（2001）。**合作學習融入閱讀教學模式對國小六年級學生閱讀理解後設認知閱讀動機影響之研究**（未出版之碩士論文）。屏東師範學院，屏東市。
- 徐月雲（2011）。**摘要策略融入國小語文科課文閱讀教學之研究**（未出版之碩士論文）。國立新竹教育大學，新竹市。
- 殷允芃（2003）。要怎麼收穫，先那麼栽。載於齊若蘭、游常山、李雪莉等人（主編），**閱讀：新一代知識革命（2-5 頁）**。臺北市：天下雜誌。
- 翁穎亨（2010）。**故事構圖策略教學對國小二年級學童閱讀理解能力及閱讀動機之影響**（未出版之碩士論文）。國立臺南大學，臺南市。
- 郝明義、朱衣(譯)(2003)。**如何閱讀一本書**(原作者：M. J. Alder & C. V. Doren)。

- 臺北市：臺灣商務。
- 張文哲（譯）（2005）。**教育心理學：理論與實際**（原著者：Robert E. Slavin）。臺北市：臺灣培生教育。
- 張如瑩、郎亞琴（2011）。合作學習對國小三年級學生社會學習領域學習表現之研究。**教育科學期刊**，**10**（1），151-172。
- 張秀雄（1998）。**公民教育的理論與實施**。臺北市：師大書苑。
- 張秀雄、李琪明（2002）。理想公民資格之探討-台灣地區個案研究。**公民訓育學報**，**12**，1-32。
- 張佳琳（2010）。美國閱讀教育政策發展之探究。**教育資料與研究雙月刊**，**93**（4），183-216。
- 張春興（1999）。**教育心理學：三化取向的理論與實踐(修訂版)**。臺北市：臺灣東華。
- 張新仁（1993）。奧斯貝的學習理論與教學應用。**教育研究**，**32**，31-51。
- 張新仁、邱上真、張酒雄、方吉正、莊麗娟、簡妙娟、鄭博真、吳慧珠、潘世尊、李長燦（2003）。**學習與發展新趨勢**。台北市：心理
- 張瑞純（2013）。**故事結構教學對國小六年級低成就學童閱讀理解及閱讀動機之影響**（未出版之碩士論文）。國立臺南大學，臺南市。
- 張瀟方（2010）。**運用摘要策略於國小五年級學童社會領域文本閱讀之研究**（未出版之碩士論文）。國立臺中教育大學，臺中市。
- 教育部（2008）。**國民中小學九年一貫課程綱要**。臺北市：教育部。
- 莊佩玲（2001）。**不同閱讀教學方法對國小學生閱讀動機及班級閱讀氣氛影響之比較研究**（未出版之碩士論文）。台南師範學院，臺南市。
- 莊富源（2007）。**轉變中的學校公民教育**。高雄：高雄復文圖書出版社。
- 許芳瑜（2013）。**概念導向閱讀教學運用在國小五年級社會學習領域對國小學生閱讀動機及學習成效的影響**（未出版之碩士論文）。臺南大學，臺南市。

- 郭春玉(2010)。後設認知閱讀策略教學對國小三年級學童閱讀動機及閱讀理解影響之研究(未出版之碩士論文)。國立高雄師範大學,高雄市。
- 郭英明(2014年6月12日)。大聯盟選秀分組法【部落格文字資料】。取自 http://fiansekuo.blogspot.tw/2014/06/blog-post_12.html
- 郭曉蓉(2013)。合作學習法對學童閱讀動機與閱讀理解能力之影響(未出版之碩士論文)。國立屏東教育大學,屏東市。
- 郭靜芳(2007)。概念構圖教學對國小學生在社會學習領域文化知識學習成效之研究(未出版之碩士論文)。國立高雄師範大學,高雄市。
- 陳乃慈(2007)。概念構圖運用在八年級中國歷史教學之行動研究(未出版之碩士論文)。國立臺北教育大學,臺北市。
- 陳伯璋、張新仁、蔡清田、潘慧玲(2007)。全方位的國民核心素養之教育研究。國科會研究計畫報告(NSC95-2511-S-032-001),未出版。
- 陳李綢(1992)。認知發展與輔導。台北市:心理
- 陳怡琪(2010)。多層次提問教學對國小五年級學童閱讀理解、閱讀理解後設認知與閱讀動機之影響(未出版之碩士論文)。國立屏東教育大學,屏東市。
- 陳宥儒等(譯)(2008)。教育心理學:教與學的理論與實踐(原著者:Robert J. Sternberg, and Wendy M. William)。臺北市:禾楓。(原著出版年:2008)
- 陳珮瑜(2012年4月14日)。談12年國教 教長:讓孩子快樂學習!。聯合新聞網。取自 <http://udn.com/NEWS/mainpage.shtml>
- 陳國川(1995)。地理教材設計的理論與實踐。臺北市:師大書苑
- 陳麗夙(2014)。概念導向閱讀教學融入社會學習領域對國小四年級學生閱讀理解策略運用能力及閱讀理解能力之影響(未出版之碩士論文),臺南大學,臺南市。
- 陸怡琮(2011)。摘要策略教學對提升國小五年級學童摘要能力與閱讀理解的成效。教育科學研究期刊, 56(3), 91-118。

- 彭如婉(2004)。論公民科的學科理論基礎：重返政治(未出版之碩士論文)，國立政治大學，台北市。
- 彭淑娟(2010)。心智繪圖結合繪本電子書教學對國小四年級學童閱讀理解能力及閱讀動機影響之研究(未出版之碩士論文)。國立屏東教育大學，屏東市。
- 程曜(2014年5月11日)。南方濤動：一個核物理學家對氣候和政治的思考。香港南華早報觀點。取自 <http://www.nanzao.com/tc/opinion>
- 鈕文英(2007)。教育研究方法與論文寫作。台北市：雙葉。
- 黃政傑、林佩璇(1996)。合作學習。台北市：五南
- 黃炳煌(1991)。社會科教育目標與功能之研究。教育資料集刊，16，1-17。台北：國立教育資料館。
- 黃琬婷(2011)。交互教學法對國小低年級學童閱讀理解能力與閱讀動機影響之研究(未出版之碩士論文)。國立臺南大學，臺南市。
- 董秀蘭(1998)。政治教育的抉擇---為什麼？教什麼？。公民訓育學報，7，255-272。
- 齊若蘭(2003)。打造讀書人的國度—英國閱讀運動。「圖書館與閱讀運動研討會」發表之論文，國家圖書館。
- 劉美慧、陳亮君、薛人華(2011)。臺灣國中生在 ICCS 2009 公民素養表現之國際評比分析。「ICCS 2009 國際公民教育與素養調查研究成果發表會」發表之論文，國立臺灣師範大學教育研究與評鑑中心。
- 潘中道、黃瑋瑩、胡龍騰(譯)(2002)研究方法：步驟化學習指南(原作者：R. Kumar)。臺北市：學富文化。
- 蔡明昇(2011)。合作學習運用於國小六年級摘要策略教學之行動研究(未出版之碩士論文)。國立臺中教育大學，臺中市。
- 蔡美華(譯)(2008)。行動研究法：教師研究者的指引(原作者：G.E Mills)。臺北市：學富文化。
- 蔡清田(2010)。課程改革中的「素養」(competence)與「能力」(ability)。

教育研究月刊，200，93-103。

蔡雅雯（2010）。自我發問策略教學對不同國語文能力國小六年級學童自我發問、閱讀理解與閱讀動機之影響（未出版之碩士論文）。國立屏東教育大學，屏東市。

蔡慈清（2003）。利用概念構圖教學策略探討國三學生經濟概念的學習—以「政府的收入」概念為例（未出版之碩士論文）。國立台北師範學院，臺北市。

蔡慧君（2004）。合作學習對學生學習成效影響之後設分析（未出版之碩士論文）。國立新竹教育大學，新竹市。

蔡鵬竹（2002）。合作學習對國小學童之社會科學習表現的影響（未出版之碩士論文）。國立嘉義大學，嘉義市。

鄭如意（2012）。運用閱讀摘要策略提升閱讀理解能力與社會互動行為之研究（未出版之碩士論文）。國立臺灣科技大學，臺北市。

鄭麗玉（1993）。認知心理學-理論與應用。台北市：五南文化

賴育鍾（2006）。概念構圖教學策略應用在八年級學生政府概念學習之行動研究（未出版之碩士論文）。國立臺灣師範大學，臺北市。

簡妙娟（1999）。高中公民科合作學習教學實驗之研究（未出版之碩士論文）。國立高雄師範大學，高雄市。

二、英文文獻

Adler, M. J. & Doren, C. V. (1972). *How to read a book : The classic guide to intelligent reading*. New York, NY: A Touchstone Book.

Afflerbach, P., & Cho, B. (2009). Identifying and describing constructively responsive comprehension strategies in new and traditional forms of reading. In S. E. Israel & G. G. Duffy (Eds.), *Handbook of research on reading comprehension* (pp. 69-90). New York: Routledge.

Alexander, P., Graham, S., & Harris, K. (1998). A perspective on strategy research:

Prospects and progress. *Educational Psychology Review*, 10(2), 129-154.

Alexander, P.A., Schallert, D. L., & Hare, V. C. (1991). Coming to terms: How researchers in learning and literacy talk about knowledge. *Review of Educational Research*, 61, 315-343.

Almasi, J. F. (1995). The nature of Fourth graders' sociocognitive conflicts in peer-led and teacher-led discussions of literature. *Reading Research Quarterly*, 30, 314-351

Alvermann, D., & Earle, J. (2003). Comprehension instruction. In A. P. Sweet & C. Snow (Eds.), *Rethinking reading comprehension* (pp. 12-30). New York, NY: Guilford press.

Antonio, D., & Guthrie, J.T. (2008). Reading is social Bringing peer interaction to the text. In J. T. Guthrie (Eds.), *Engaging adolescents in reading* (49-64). Thousand Oaks, CA: Corwin Press

Aronowitz, S., & Giroux, H. (1985). *Education under siege*. South Hadley, MA: Bergin Garvey.

Ausubel, D. P. (1968). *The Psychology of meaningful Verbal Learning*. New York: Grune and Stratton.

Brown, A. L., & Day, J. D. (1983). Macrorules for summarizing texts: The development of expertise. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 22(1), 1- 14.

Bruner, J. S. (1966). *The Process of Education*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.

Boggs, D.A. (1991). *Adult Civic Education*. Springfield, IL: C. Thomas Publisher.

Boon, R.T., Burke, M.D., Fore, C. & Spencer, V.G. (2006). The Impact of Cognitive Organizers and Technology-Based Practices on Student Success in Secondary Social Studies Classrooms. *Journal of Special Education Technology*, 21(1), 5-15

Calderwood, P.E., Mazza, M., Ruel, A., Favano, A., Jean-Guilluame, V., Mcneill, D., & Stenerson, C. (2008). The Conversation of Critical Practice: Pre-service Teachers As Educators for Social Justice. *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*. 2(1).

- Cochran-Smith, M., & Lytle, S. (1999). The teacher research movement: A decade later. *Education Researcher*, 28(7), 15-25.
- Concept-Oriented Reading instruction (n.d.a). *What is cori*. Retrived from <http://www.cori.umd.edu/what-is-cori/>
- Concept-Oriented Reading instruction (n.d.b). *Reading Engagement Project Overview Engaged Reading*. Retrieved from <http://www.cori.umd.edu/research-projects/reading-engagement-project/overview.php>
- Darling-Hammond, L. (2005). *Preparing teachers for a changing world*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Dauzat, J. A., & Dauzat, S. V. (1981). *Reading, the teacher and the learner*. New York, NY: Wiley
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1992). The initiation and regulation of intrinsically motivated learning and achievement. In A. K. Boggiano & T.S. Pittman (Eds), *Achievement and motivation: A social developmental perspective* (pp. 3-36). Toronto, Canada: Cambriage University Press.
- Dochy, F., Segers, M., & Buehl, M. (1999). The relation between assessment pratices and outcomes of studies: The case of research on prior knowledge. *Review of education research*, 69, 146-186.
- Dole, J.A, Duffy, G.G., Roehler, L.R., & Pearson, P.D. (1991). Moving from the old to the new: Research on reading comprehension instruction. *Review of educational research*. 61(2), 239-264.
- Douglass, J. E., & Guthrie, J. T. (2008). Meaning is motivating: Class goal structure. In J. T. Guthrie (Eds.), *Engaging adolescents in reading* (17-31). Thousand Oaks, CA: Corwin Press
- Driscoll, M. P. (2000). *Psychology of learning for instruction*. Boston: Allyn and Bacon.
- Eccles, J.S., & Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values and goals. *Annual Reviel of Psychology*, 53,109-132.

- Ellis, A.K. (1981). *Teaching and Learning Elementary Social Studies*. Boston: Allyn and Bacon Inc.
- Ermis, S. (2008). Using graphic organizers to facilitate elementary students' comprehension of informational text. *College Reading Association Yearbook, 29*, 299-309
- Ferrance, E. (2002). *Themes in education: Action research*. Providence, RI: Brown University, Northeast and Island Regional Educational Laboratory.
- Fillman, S., & Guthrie, J. T. (2008). Control and choice: supporting self-directed reading. In J. T. Guthrie (Eds.), *Engaging adolescents in reading* (33-48). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Galston, W.A. (1991). *Liberal purposes: goods, virtues, and diversity in the liberal state*. New York, NY: Cambridge University Press.
- Gee, J.P. (1991). What is literacy? In C. Mitchell & K. Weiler (Eds.), *Rewriting literacy: culture and the discourse of the other* (pp. 3-11). New York, NY: Bergin & Harvey.
- Glynn, S.M., & Duit, R. (Eds). (1995). *Learning science in the schools: Research reforming practice*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Goldman, D. (1998). *Working with emotional intelligence*. London, England: Bloomsbury.
- Goodman, K. S. (1973). Miscues: Windows on the reading process. In K. S. Goodman (Ed.), *Miscue analysis: Applications to reading instruction* (pp. 3-14). Urbana, IL: ERIC Clearinghouse on Reading and Communication Skills and the National Council of Teachers of Education.
- Gottfried, A.E. (1985). Academic intrinsic motivation in elementary and junior high school students. *Journal of educational Psychology, 77*, 631-645
- Gough, P.B. (1972). One second of reading. In J.F. Kavanagh & I.G. Mattingly (Eds.), (pp. 331-358). Cambridge <https://vpn.ntnu.edu.tw/my.policy>, MA: MIT Press.
- Gunning, T. G. (2004). *Creating literacy instruction for all children in grades pre-K to 4*. Boston, MA: A and B.

- Guthrie, J.T. (2004). Classroom context for engaged reading: an overview In J. T. Guthrie, A. Wigfield & K. C. Perencevich (Eds.), *Motivation reading comprehension concept-oriented reading instruction* (pp. 1-24). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Guthrie, J. T., & Cox, K. (1998). Portrait of an engaging classroom: Principles of Concept-Oriented Reading Instruction for diverse students. In K. Harris (Ed.), *Teaching every child every day: Learning in diverse schools and classrooms* (pp. 70-130). Cambridge, MA: Brookline Books
- Guthrie, J.T., Cox, K.E., Knowles, K.T., Buehl, M., Mazzoni, S.A., & Fasulo. L. (2000) Building toward coherent instruction. In L. Baker, M. J. Dreher, & J. T. Guthrie (Eds.), *Engaging young readers: Promoting achievement and motivation* (pp. 209–236). New York: Guilford Press.
- Guthrie, J.T., & Scaffidi, N.T. (2004). Reading comprehension for information text: Theoretical meanings, developmental patterns, and benchmarks for instruction. In J. T. Guthrie, A. Wigfield & K. C. Perencevich (Eds.), *Motivation reading comprehension concept-oriented reading instruction* (pp. 225-247). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Guthrie, J.T., & Taboada, A. (2004). Fostering the cognitive strategies of reading comprehension. In J. T. Guthrie, A. Wigfield & K. C. Perencevich (Eds.), *Motivation reading comprehension concept-oriented reading instruction* (pp. 87-112). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Guthrie, J.T., Meter P.V., McCann A., Anderson E., & Alao S. (1996). *Dose Concept-Oriented Reading Instruction increase motivation, strategies, and conceptual learning*(NRRC Reading research report 66). Retrieved from <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED400523.pdf>
- Guthrie, J.T., Meter, P.V., McCann, A.D., Wigfield, A., Bennett, L., Poundstone, C.C., Rice, M.E., Faibisch, F.M., Hunt, B., & Michell, A.M. (1996). *Growth of literacy engagement: changes in motivations and strategies during concept-oriented reading instruction* (NRRC Reading research report 53). Retrieved from <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1598/RRQ.31.3.5/abstract;jsessionid=9D17345A4>

88BF22ACF00B523421BE93C.f02t02

- Guthrie, J.T., McRae A., & Klauda, S.L. (2007). Contributions of Concept-Oriented Reading Instruction to knowledge About Interventions for motivations in reading. *Educational psychologist*, 42(4), 237-250.
- Guthrie, J.T., Wigfield A., Barbosa P., Perencevich, K.C., Taboada A., Davis, M.H, Scaffiddi N.T., & Tonks, S. (2004). Increasing reading comprehension and engagement through Concept-Oriented Reading Instruction. *Journal of Educational Psychology*, (96)3, 403-423.
- Guthrie, J.T., Wigfield A., Perencevich, K.C. (2004). Scaffolding for motivation and engagement in reading. In J. T. Guthrie, A. Wigfield & K. C. Perencevich (Eds.), *Motivation reading comprehension concept-oriented reading instruction* (pp. 55-86). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Gutmann, A. (1993). Democracy & Democratic Education. *Studies in Philosophy and Education*, 12(1), 1-9.
- Gutmann, A. (1995). Civic Education and Social Diversity. *Ethics*, 105, 557-579.
- Hall, T. (2002). Explicit instruction: Effective classroom practices report. Wakefield, MA: National Center on Accessing The General Curriculum.
- Kintsch, W. (1998). *Comprehension: A paradigm for cognition*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Levstick, L (2008). What happen in social studies classroom? Research on K-12social studies. In Levsticl, L.S & Tyson, C.A In *Handbook of research in social studies education* (pp.50-62). New York, NY: Routledge.
- Liang, L.A. & Dole J.A. (2006). Help with teaching reading comprehension: Comprehension instructional frameworks. *The Reading Teacher*, 59(8), 742-753.
- Macedo, S. (1990). *Liberal Virtues Liberal Virtues: Citizenship, Virtue, and Community in*

Liberal Constitutionalism. Oxford, England: Clarendon Press.

- Michelle, R & Christine, A.D (2011). Reading for democracy : preparing middle-grades social studies teachers to teach critical literacy. *The Social Studies*, 102, 124-131. doi:10.1080/00377996.2010.538758
- Mills, G.E. (2000). *Action research: a guide for the teacher researcher*. Boston, MA: Pearson.
- Neufeld, P. (2005). Comprehension Instruction in Content Area Classes. *The Reading Teacher*, 59(4), 302-312. doi:10.1598/RT.59.4.1
- Newman, F.M., WehLage, G.G., & Lamborn, S.D. (1992). The significance and source of student engagement. In F.M. Newman (Ed), *student engagement and achievement in American secondary schools* (pp. 11-39). New York: Teacher college Press.
- Ochoa-Becker, A. S. (2007). *Democratic education for social studies: an issues-centered decision making curriculum*, Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- OECD (2009). *PISA 2009 assessment framework: key competencies in reading, mathematics and science*. Paris, France: Author.
- OECD (2000). *Literacy in the Information Age: Final Report of the International Adult Literacy Survey*. Retrieved from <http://www.oecd.org/dataoecd/24/21/39437980.pdf>
- Perencevich, K. C. (2004). How the CORI framework looks in the classroom. In J. T. Guthrie, A. Wigfield & K. C. Perencevich (Eds.), *Motivation reading comprehension concept-oriented reading instruction* (pp. 25-53). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Pearson, P. D., & Stephens, D. (1994). Learning about literacy: A 30-year-journey. In R. B. Ruddell, M. R. Ruddell & H. Singer (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (4th ed., pp. 22-42). Newark, DE: International Reading Association.
- Pratte, R. (1998). *The civic imperative: examining the need for civic education*. New York, NY: Teachers College, Columbia University.
- Reidel, M., & Draper ,C.A (Ed.s). (2011). Reading for democracy: preparing middle-grades social studies teachers to teach critical literacy [Special section]. *The social studies*, 102,

124-131.

- Ryan, R.M., & Deci, E.L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54-67
- Weinstein, C. E., & Mayer, R. E. (1986). The teaching of learning strategies. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (3rd ed., pp. 315-327). New York: Macmillan.
- McCrackin, G., Flowerday, T., & Lehman, S. (2001) Increasing Situational Interest in the Classroom. *Educational Psychology Review*.13, 3, 212-224
- Schwab, J.J. (1964). Structure of the Disciplines: Meanings and Significances. In G.W. Ford et L. Pugno (Eds.), *The Structure of Knowledge and the Curriculum* (pp. 6-30). Chicago: Rand McNally and Company.
- Selvester, P.M & Summers, D.G. (2012). *Socially responsible literacy*. New york, NY: Teacher college Press.
- Stradling, R. (1976). Political education in the 11 to 16 curriculum. *Cambridge Journal of Education*. 8, 98-109. doi 10.1080/0305764780080203
- Shaaban, K. (2006). An initial study of the effects of cooperative learning on reading comprehension, vocabulary acquisition, and motivation to read. *Reading Psychology*, 27,377-403. doi:10.1080/02702710600846613
- Skinner, E. A., Wellborn, J.G., & Connell, J.P. (1990). What it takes to do well in school and whether I've got it: A process model of perceived control and children's engagement and achievement in school. *Journal of Educational psychology*, 82(1), 22-32
- Slavin, R. (2002). Evidence-based education policies: Transforming educational practice and research. *Educational Researcher*, 31(7), 15-21.
- Spodek .B. (1985). *Teaching in early years*. Upper Saddle River, NJ Prentice-Hall.
- Stipek, D. (2002). Good instruction is motivating. In A. Wigfield & J.S. Eccles (Eds.), *Development of achievement motivation*(pp. 309-332).San Diego, CA: Academic Press.
- Summers, D.G. & Selvester, P.M. (2008). A socially responsible pedagogy of adolescent

- literacy instruction. *Global Education* 2008(2), 115-123.
- Swaby, B. E. R. (1989). *Diagnosis correction of reading difficulties*. Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Swan, E. A. (2003). *Concept-oriented reading instruction: Engaging classrooms, lifelong learners*. New York, NY: Guilford Press.
- Symons, S., MacLatchy-Gaudet, H., Stone, T. D., & Reynolds, P. L. (2001). Strategy instruction for elementary students searching informational text. *Scientific studies of Reading*, 5,1-33
- Taboada, A. & Guthrie, J.T. (2004). Growth of cognitive strategies for reading comprehension In J. T. Guthrie, A. Wigfield & K. C. Perencevich (Eds.), *Motivation reading comprehension concept-oriented reading instruction* (pp. 273-306). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Taboada, A., Tonks, A.M., Wigfield, A., & Guthrie, J.T. (2009). Effects of motivational and cognitive variables on reading comprehension. *Read Writ*, 22,85-106.
doi:10.1007/s11145-008-9133-y
- Tharp, R.G., & Gallimore, R. (1993). Teaching mind in society: Teaching, schooling, and literate discourse. In L. Moll (Ed.), *Vygotsky and education* (pp. 175-205). Cambridge:Press Syndicate of the University of Cambridge.
- Tzeng, J.Y. (2010). Designs of concept maps and their impacts on readers' performance in memory and reasoning while reading. *Journal of Research in Reading*, 33(2), 128-147
- U.S Department of Education, Institute of Education Science, What Works Clearinghouse (2010). *Concept-Oriented Reading Instruction*. Retrieved from <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED511268.pdf>
- Venezky, R. L. (2008). The History of Reading Research In R. Barr, M. L. Kamil, P. B. Mosenthal & P. D. Pearson (Eds.), *Handbook of reading research* (pp. 3-38). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Wangen, R. (1987). *Model Learner Outcomes for Social Studies*. Minnesota Curriculum Service Center.

- Wentzel, K. (1991). Social and academic goals at school: Motivation and achievement in context. In M. Maehr & P.R. Pintrich (Eds), *Advances in motivation and achievements: Goals and self-regulatory process* (pp. 185-212). Greenwich, CT: JAI Press.
- Wigfield, A., & Harold, R. (1992). Teacher beliefs and children's achievement self-perceptions: A developmental perspective In D.H. Schunk & J.L. Meece (Eds) *student perceptions in the classroom* (pp. 95-122). Hillsdale, NJ:Erlbaum.
- Wigfield, A., Guthrie, J. T., Perencevich, K. C., Taboada, A., Klauda, S. L., McRae, A. & Barbosa, P. (2008). Role of reading engagement in mediating effects of reading comprehension instruction on reading outcomes. *Psychology in the Schools, 45*(5), 432-445.
- Wigfield, A., Guthrie, J. T., Tonks, S., & Perencevich, K. C. (2004). Children's motivation for reading: Domain specificity and instructional influences. *Journal of Education Research, 97*, 299-309.
- Wigfield, A. & Tonks, S. (2004). The development of motivation for reading and how it is influenced by CORI In J. T. Guthrie, A. Wigfield & K. C. Perencevich (Eds.), *Motivation reading comprehension concept-oriented reading instruction* (pp. 249-272). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Woolever, R. M. & Scott, K.P. (1988). *Active Learning in Social Studies: Promoting Cognitive and Social Growth*. Glenview: Scott, Foresman and Co.
- Zeichner, K. & Liston, D. (1990). *Traditions preform and reflective teaching in U.S. Teacher education*. Lansing: National center for research in teacher education, Michigan State University.

附錄

附錄一 主題一：「頂新食油風暴中政府的經濟功能」簡案

政府的經濟功能—黑心油風暴

壹、基本資料

設計者：鐘崑榕
教學時間：90 分鐘，二堂課（不含教科書教學時間）
適用教學年級與主題：八年級，政府的經濟功能
閱讀文本資料來源： http://www.nownews.com/n/2014/10/14/1455051 大統油、餿水油、飼料油 三油爆炸垮頂新？，NEWS 生活中心，2014/10/14 http://udn.com/NEWS/OPINION/OPI1/9045231.shtml 誰是門神：沒有曹啟鴻就沒有頂新案，聯合報社論，2014/11/05 http://news.ltn.com.tw/news/business/breakingnews/1138420 MIT 形象毀！黑心油衝擊外銷 六國擋我國食品，自由時報，2014/10/23
設計理念： 一、從生活時事蒐集題材，提供學生在學習第三冊政府經濟功能時的延伸學習資料，藉以瞭解政府的經濟功能在日常生活當中扮演的角色，平時透過行政管理與督導維持經濟秩序，當產生外部產本時予以懲罰。最終目標在於能夠促進每個個人與企業追求經濟上的富足，維持經濟發展的公平與穩定性。 二、透過文本的引導及教師的協助，學習擷取資訊及繪製概念構圖的技巧，並透過小組合作學習方式，提昇學習動機及相互學習，藉由內容的概念構圖，提昇學習閱讀理解能力。

貳、文本內容

黑心油事件造成台灣民眾「食不安」，重創台灣美食王國的聲譽，更嚴重影響到台灣餐飲業的發展，根據行政院主計處統計，造成餐飲業營業額增幅由第2季4.58%縮減為2.55%，創下自去年第4季以來的新低點，造成全臺至少五十億元經濟損失，餐廳生意迄今仍掉落三成。1年內連爆3起黑心油事件，三次都中鏢的頂新集團現在幾乎成了全民公敵，抵制聲浪四起。

回顧台灣近年來歷經三次重大食油風暴，第一爆是發生在去年10月起發生的食品業者被查獲以造假方式生產食用油的事件，受到牽連的多家台灣食品大廠紛紛出來喊冤或是道歉而引發台灣社會譁然。唯獨頂新集團旗下的正義食品，拖到11月2日，因為被查到了，才終於承認用的是造假食用油，隱瞞全民19天，因而重創企業形象。屏東縣衛生局表示頂新集團違反不得添加食品添加物之規定，總計罰款約6300萬元。2013年11月5日，魏應充開記者會道歉。

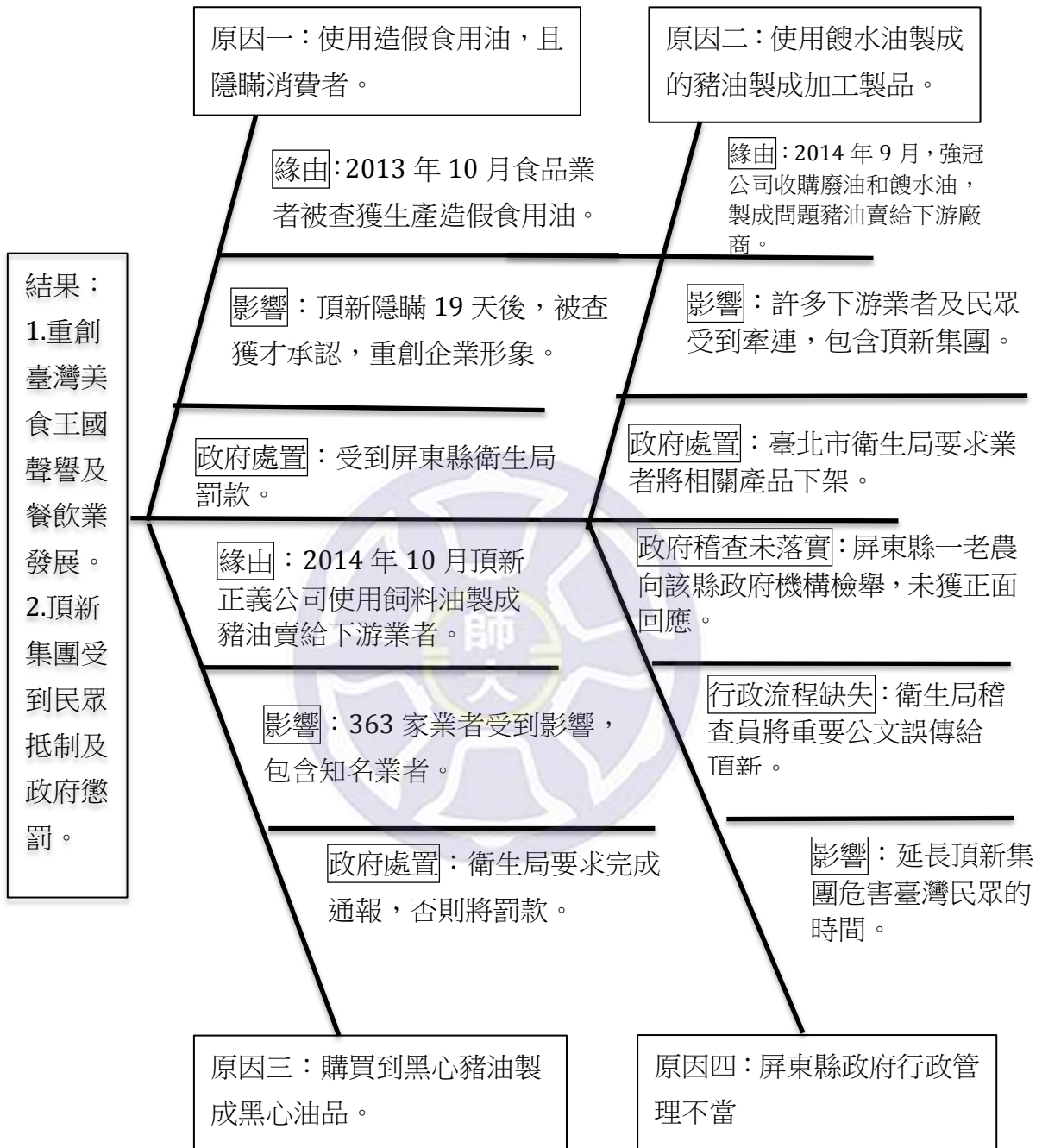
在大統事件暫歇之際，2014年9月4日，衛生福利部食品藥物管理署表示，強冠公司收購廢油和餿水油，出廠成「全統香豬油」油品，多家知名下游廠商皆中標，數百噸的問題食油已經流入市面，吃到毒油的民眾難以估計。當天晚上，台北市衛生局召開記者會，說明頂新集團味全公司製造的肉醬、肉酥等加工製品，皆使用強冠公司「全統香豬油」製成，衛生局已要求業者先將相關的產品全面下架。

地溝油、餿水油風暴延燒近一個月。2014年10月8日，台灣台南地方法院檢察署查獲，前頂集團員工擔任負責人的鑫好公司涉嫌將飼料油謊稱食用豬油賣給正義公司，正義公司旗下油品「維力清香油」、「維力香豬油」等油品皆混充飼料油，並銷往363家下游業者，衛生局表示這些廠商必須完成自主通報，否則將罰3至300萬元。目前中標的有福容飯店、王品集團等知名企業。

三度捲入油品風暴，也讓魏應充宣布請辭董事長職務。後來彰化地檢署認定，被告等人涉犯食品安全衛生管理法、刑法等法。犯罪所得高達新台幣4億多元，因此於今日向彰化地方法院提起公訴，並對被告魏應充具體求刑有期徒刑30年，頂新公司則求處罰金，犯罪所得全數請法院宣告沒收。另外民眾則因此發起抵制頂新的行動，最明顯的是，味全出產的林鳳營鮮奶，本來是鮮乳市場的第一品牌，但這幾天已乏人問津。

如今鬧得舉國沸騰的頂新案，探究其因果關係，屏東縣政府難辭其咎，五年前屏東縣一老農為設在該縣的地下油廠向縣政府環保局、衛生局四年間檢舉了五次；五次檢舉均未見縣府正確回應，老農改向台中市警局檢舉，才揭發了強冠使用餿水油的內幕。其後，更據此從而擴大追出頂新使用國內外黑心油為原料的滔天巨案。更令人匪夷所思的是，頂新案已成全民矚目案件，屏東縣衛生局稽查員蔡青蓉竟將衛福部獲報越南大幸福廠進口飼料油的公文連同稽查通知傳給頂新，並指稱為誤傳資料，屏東縣政府在這事件當中的關係，令人懷疑。

參、 教學活動設計文本結構分析



肆、 教學活動設計

教學時數	90 分鐘	實施班級	A、B										
主要教學活動			時間分配										
<p>壹、 課前準備</p> <p>一、 蒐集文本資料</p> <p>二、 編寫文字文本、分析文本結構、設計討論問題</p> <p>三、 設置學生使用導讀單</p> <p>四、 預先將學生分成六組，每小組四到五人，分組方式如下：(參考高雄市英明國中郭進成老師大聯盟球團選秀分組法)</p> <p>(一) 先將學生依照成績約略分成四群。</p> <p>(二) 第一輪：依照成績挑選最不理想的七名學生擔任小隊經理。</p> <p>(三) 第二輪：小隊經理選擇成績最好的那一群中的異性，擔任小隊教練。</p> <p>(四) 第三輪：由教練再從其餘的其他人當中，選擇異性擔任助教。</p> <p>(五) 第四輪：最後一次由其餘同學自行選擇至各小組，為個小組的球員。</p> <p>五、 再將各小組的各個角色分配任務如下：</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th>角色</th> <th>工作內容</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>教練</td> <td>4. 主持小組討論 5. 確保每個人都可以表達意見 6. 認真參與討論</td> </tr> <tr> <td>經理</td> <td>3. 記錄討論結果 4. 認真參與討論</td> </tr> <tr> <td>助教</td> <td>5. 確定每個人都學會了 6. 指定小組同學說明或解決同學間問題 7. 維持小組秩序。 8. 認真參與討論</td> </tr> <tr> <td>球員</td> <td>4. 負責掌控時間，當討論時間快到時，提醒大家。</td> </tr> </tbody> </table>			角色	工作內容	教練	4. 主持小組討論 5. 確保每個人都可以表達意見 6. 認真參與討論	經理	3. 記錄討論結果 4. 認真參與討論	助教	5. 確定每個人都學會了 6. 指定小組同學說明或解決同學間問題 7. 維持小組秩序。 8. 認真參與討論	球員	4. 負責掌控時間，當討論時間快到時，提醒大家。	
角色	工作內容												
教練	4. 主持小組討論 5. 確保每個人都可以表達意見 6. 認真參與討論												
經理	3. 記錄討論結果 4. 認真參與討論												
助教	5. 確定每個人都學會了 6. 指定小組同學說明或解決同學間問題 7. 維持小組秩序。 8. 認真參與討論												
球員	4. 負責掌控時間，當討論時間快到時，提醒大家。												

	<p>5. 當討論離題時，要提醒大家</p> <p>6. 認真參與討論</p>	
<p>第一節課開始</p>		
<p>貳、引起動機</p>	<p>閱讀理解的意義及與公民科的關係</p>	
<p>參、發展活動</p>	<p>一、引導學生學習合作學習技巧-「理想中的合作學習氣氛」</p> <p>(一) 課程開始前，引導學生回答為什麼要小組討論，合作學習。</p> <p>(二) 理想中好的合作學習的小組氣氛是什麼樣子？特徵是什麼？</p> <p>(三) 各個小組分享認為可以怎麼做？讓小組的討論可以更好。</p> <p>(四) 老師分享其他的合作學習技巧。</p> <p>(五) 最後老師交代為了促進小組討論的參與度，透過隊員間互評的方式瞭解每個人在小組的討論參與度與貢獻度。</p>	<p>10'</p>
<p>二、引導學生面對新的文本，進行摘要的原因及方式。</p>	<p>(一) 概覽：發下文本，全班概覽 2 分鐘，提問同學面對不熟悉的文本，面對的態度。接下來說明做摘要的理由</p>	<p>2'</p>
<p>(二) 找出重要的資訊（教師教學與示範）：老師在簡報引導下向學生說明，如何做註記和標註重點、發現主題句、找出關鍵資訊及刪除不必要資訊等程序知識。之後以文本的第一段做為範例，向學生示範摘要的方法。</p>	<p>8'</p>	
<p>(三) 學生個人練習：個人練習一個段落。</p>	<p>3'</p>	
<p>(四) 小組分組討論：小組分享每個人標註的重點及主題句，比較彼此差異之處，是否主題相關。</p>	<p>8'</p>	
<p>三、閱讀策略教學（教導學生繪製概念構圖）</p>	<p>(一) 以課程內容為例，介紹幾個常見的概念構圖，如網絡型、魚骨圖、階層圖、矩陣圖。</p>	<p>8'</p>
<p>(二) 個人練習：個人先行消化吸收課程內容，並自行練習繪製概念構圖。</p>	<p>4'</p>	
<p>肆、綜合活動</p>	<p>一、統整今日所學概念</p> <p>二、交代回家功課，完成各分段摘要及自行繪製個人概念構圖。為了讓下禮拜討論順利，請每位同學皆需自行繪製個人概念構圖，下</p>	<p>2'</p>

<p>次上課將進行分組報告。</p> <p>三、 提醒攜帶彩色筆或麥克筆。</p> <p style="text-align: center;">第一節課結束 第二節課開始</p> <p>壹、 引起動機</p> <p>一、 說明好的摘要的評價標準</p> <p>(一) 檢查每個人的概念構圖。</p> <p>(二) 回顧之前的合作學習的技巧</p> <p>(三) 提醒同學以下列方式檢視自己的概念構圖。</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 10px auto; width: fit-content;"> <ol style="list-style-type: none"> 1. 概念陳述是否正確？ 2. 是否包含全部的要素？ 3. 內容篇幅是否恰好？（原文的 10%~25%） 4. 摘要是否傳達正確訊息？ 5. 他人能否正確理解？ </div>	5'
<p>貳、 發展活動</p> <p>一、 小組討論並繪製小組概念構圖</p> <p>(一) 小組每個人輪流分享並說明自己概念構圖。</p> <p>(二) 開始討論繪製小組的概念構圖，決定採取的形式及內容。並由教練分工完成小組概念構圖。</p> <p>二、 小組分享</p> <p>(一) 各組張貼小組海報於黑板上，由教師指定組別分享自己的概念構圖，並向同學說明自己設計概念構圖的想法。</p> <p>(二) 請學生以自己的內容與報告的內容比較彼此差異，並向報告者提問。</p>	20'
<p>三、 評量：請學生填寫閱讀理解能力評量表</p>	4'
<p>參、 綜合活動</p> <p>一、 教師分享：教師將自己的概念構圖與學生分享，說明自己設計時的概念。</p> <p>二、 教師總結：總結整篇文章及與政府的經濟功能之間的相關性。</p>	

伍、 評量試題配置表

反應 閱讀歷程 \ 作答	選擇題	封閉式建構	開放式建構
擷取訊息	1		
形成廣泛理解	1		
發展解釋		2	
省思文本內容	1	1	
省思文本形式	1		

陸、 試題與評量規準

1. 依據選文訊息，下列何者並非政府在食品安全上應該扮演的角色？

- (A) 對於黑心廠商提起訴訟
- (B) 維持食品市場公平競爭
- (C) 提供民眾退貨諮詢服務
- (D) 適時稽查各級食品廠商

【參考答案】C

【評量規準】滿分：回答(C)選項；不給分：其他選項

【試題說明】擷取與檢索：擷取文章訊息；選擇題：回答較正確的答案，只須尋找和蒐集文本資訊

2. 下列敘述何者最符合本篇主旨？

- (A) 政府保障食品安全滴水不漏
- (B) 頂新集團成長與發跡的故事
- (C) 頂新集團在風暴中的危機處理
- (D) 政府處理廠商產生的外部成本

【參考答案】D

【評量規準】滿分：回答(D)選項；不給分：其他選項

【試題說明】統整與解釋：形成廣泛理解；選擇題：題目出現與主題相

關的訊息，從其中辨識最適合的答案

3. 下面四個句子，請按照時間先後順序寫出正確答案。
- A. 老農向屏東縣政府檢舉
 - B. 屏東縣政府科員誤傳公文給頂新
 - C. 頂新集團使用造假食用油，遲遲不肯道歉
 - D. 購買到強冠公司問題豬油製成加工製品
 - E. 頂新集團受到全民抵制

【參考答案】ACDEB

【評量規準】滿分：回答 ACDEB 選項；不給分：其他選項

【試題說明】統整與解釋：發展解釋；封閉式建構反應題

4. 從選文中找出作者認為造成人民食不安的兩個理由是什麼？

【參考答案】1.頂新使用黑心油製成豬油或加工製品。
2.屏東縣政府行政稽查與管理不當

【評量規準】滿分：寫出兩個理由
部分給分：寫出其中一個理由

【試題說明】統整與解釋：發展解釋；封閉式建構反應題：能了解整篇文章中的因果關係與脈絡，推論出作者的意涵。

5. 請問從文本的內容判斷，地方政府在食安事件中扮演下列何種角色？

- (A) 起訴黑心廠商
- (B) 定期稽查廠商
- (C) 統計經濟數據
- (D) 監禁集團老闆

【參考答案】B

【評量規準】滿分：回答 B 選項；不給分：其他選項

【試題說明】省思與評鑑：省思文本內容；選擇題：使用過去知識省思地方政府的職權，並判斷與選項資訊的關係。

6. 文末再次提及屏東縣政府的原因為何？
- (A) 強調地方政府行政督導的重要性
 - (B) 說明屏東老農屢次檢舉的影響性
 - (C) 分析屏東縣政府的行政績效良好
 - (D) 解釋地方與中央政府職權的差異

【參考答案】A

【評量規準】滿分：回答 A 選項；不給分：其他選項

【試題說明】省思與評鑑：省思文本形式；選擇題：省思並推論作者再次提及屏東縣政府的理由。

7. 從選文中找出為什麼頂新集團會受到全民抵制的理由？
-

【參考答案】1. 使用造假食用油，且隱瞞消費者直到被查到，態度不佳。

2. 三度購買黑心油品製成商品販售，顯示頂新集團品質監測不當。

【評量規準】滿分：回答至少一個理由，並與參考答案相似；不給分：答案未涉及滿分的內容

【試題說明】省思與評鑑：省思文本內容；封閉式建構反應：從文本中思考與統整民眾抵制的理由。

柒、 學生實作導讀單

一、閱讀策略練習

引導問題	文章內容	段落
<p>(一) 概覽文章內容：</p> <p>1. 整篇文章看下來，覺得主要在說什麼？</p> <hr/> <p>2. 本篇文章中，一連串的黑心油事件，政府應該盡到什麼樣的責任？</p> <hr/> <p>(二) 找一找文章段落重點</p> <p>請依照第一段的示範，依據左邊提問的問題，在左列畫線做記號。</p> <p>第二段</p> <p>1. 許多企業使用大統香豬油，但為什麼唯獨頂新集團重創企業形象？政府採取什麼措施對待頂新企業？</p> <p>第三段</p> <p>2. 強冠公司製成的黑心油，造成什麼影響？跟頂新集團的關係是什麼？</p> <p>第四段</p>	<p>頂新食用油風暴中政府的經濟功能</p> <p>黑心油事件造成台灣民眾「食不安」，重創台灣美食王國的聲譽，更嚴重影響到台灣餐飲業的發展。根據行政院主計處統計，造成餐飲業營業額增幅由第2季4.58%縮減為2.55%，創下自去年第4季以來的新低點，餐廳生意迄今仍掉落三成。經濟部更表示此次事件將至少造成國內市場至少102億元經濟損失。1年內連爆3起黑心油事件，三次都中鏢的頂新集團現在幾乎成了全民公敵，抵制聲浪四起。</p> <p>回顧台灣近年來歷經三次重大食油風暴，第一爆是發生在去年10月起發生的食品業者被查獲以造假方式生產食用油的事件，受到牽連的多家台灣食品大廠紛紛出來喊冤或是道歉而引發台灣社會譁然。唯獨頂新集團旗下的正義食品，拖到11月2日，因為被查到了，才終於承認用的是造假食用油，隱瞞全民19天，因而重創企業形象。屏東縣衛生局表示頂新集團違反不得添加食品添加物之規定，總計罰款約6300萬元。2013年11月5日，魏應充開記者會道歉。</p> <p>在大統事件暫歇之際，2014年9月4日，衛生福利部食品藥物管理署表示，強冠公司收購廢油和餿水油，出廠成「全統香豬油」油品，多家知名下游廠商皆中標，數百噸的問題食油已經流入市面，吃到毒油的民眾難以估計。當天晚上，台北市衛生局召開記者會，說明頂新集團味全公司製造的肉醬、肉酥等加工製品，皆使用強冠公司「全統香豬油」製成，衛生局已要求業者先將相關的產品全面下架。</p>	<p>一</p> <p>二</p> <p>三</p>

<p>3.頂新集團因為什麼原因受到檢察署檢舉？結果此次事件產生什麼樣的影響？</p>	<p>地溝油、餿水油風暴延燒近一個月。2014年10月8日，台灣台南地方法院檢察署查獲，前頂新集團員工擔任負責人的鑫好公司涉嫌將飼料油謊稱食用豬油賣給頂新正義公司，正義公司旗下油品「維力清香油」、「維力香豬油」等油品皆混充飼料油，並銷往363家下游業者，衛生局表示這些廠商必須完成自主通報，否則將罰3至300萬元。目前中標的有福容飯店、王品集團等知名企業。</p>	<p>四</p>
<p>第五段 4.頂新集團因為這樣的事件受到什麼樣的影響？</p>	<p>三度捲入油品風暴，也讓魏應充宣布請辭董事長職務。後來彰化地檢署認定，被告等人涉犯食品安全衛生管理法、刑法等法。犯罪所得高達新台幣4億多元，因此於今日向彰化地方法院提起公訴，並對被告魏應充具體求刑有期徒刑30年，頂新公司則求處罰金，犯罪所得全數請法院宣告沒收。另外民眾則因此發起抵制頂新的行動，最明顯的是，味全出產的林鳳營鮮奶，本來是鮮乳市場的第一品牌，但這幾天已乏人問津。</p>	<p>五</p>
<p>第六段 5.地方政府在黑心油事件扮演什麼角色？</p>	<p>如今鬧得舉國沸騰的頂新案，探究其因果關係，屏東縣政府難辭其咎，五年前屏東縣一老農為設在該縣的地下油廠向縣政府環保局、衛生局四年間檢舉了五次；五次檢舉均未見縣府正面回應，老農改向台中市警局檢舉，才揭發了強冠使用餿水油的內幕。其後，更據此從而擴大追出頂新使用國內外黑心油為原料的滔天巨案。更令人匪夷所思的是，頂新案已成全民矚目案件，屏東縣衛生局稽查員蔡青蓉竟將衛福部獲報越南大幸福廠進口飼料油的公文連同稽查通知傳給頂新，並指稱為誤傳資料，屏東縣政府在這事件當中的關係，令人懷疑。</p>	<p>六</p>

二、完文章後，請試著用自己的話將本篇各段落大意與整篇主旨寫在下面空格中。

三、請自己試著以課程介紹過的圖或表，製作成概念構圖。下次上課再跟同學討論，整理出小組的概念構圖。



請自我檢核是否達成下列幾項標準，如未達成，透過與同學討論瞭解如何修改自己的摘要？

概念陳述是否正確？ 是否包含全部的要素？ 內容篇幅是否恰當（原文的10%~25%）？

摘要是否傳達正確訊息？ 他人能否正確瞭解？

二、閱讀後評量

1. 依據選文訊息，下列何者並非政府在食品安全上應該扮演的角色？

- (A) 對於黑心廠商提起訴訟
- (B) 維持食品市場公平競爭
- (C) 提供民眾退貨諮詢服務
- (D) 適時稽查各級食品廠商

2. 下列敘述何者最符合本篇主旨？

- (A) 政府保障食品安全滴水不漏
- (B) 頂新集團成長與發跡的故事
- (C) 頂新集團在風暴中的危機處理
- (D) 政府處理廠商產生的外部成本

3. 下面四個句子，請按照時間先後順序寫出正確答案。

- A. 老農向屏東縣政府檢舉
- B. 屏東縣政府科員誤傳公文給頂新
- C. 頂新集團使用造假食用油，遲遲不肯道歉
- D. 購買到強冠公司問題豬油製成加工製品
- E. 頂新集團受到全民抵制

4. 從選文中找出作者認為造成人民食不安的兩個理由是什麼？

5. 請問從文本的內容判斷，地方政府在食安事件中扮演下列何種角色？

- (A) 起訴黑心廠商
- (B) 定期稽查廠商
- (C) 統計經濟數據
- (D) 監禁集團老闆

6. 文末再次提及屏東縣政府的原因為何？

- (A) 強調地方政府行政督導的重要性
- (B) 說明屏東老農屢次檢舉的影響性
- (C) 分析屏東縣政府的行政績效良好
- (D) 解釋地方與中央政府職權的差異

7. 從選文中找出為什麼頂新集團會受到全民抵制的理由？

我的回饋單

1. 你喜歡老師使用閱讀理解策略教學（如學習繪製概念構圖、分組合作學習）融入公民科課程中嗎？

很喜歡 喜歡 有一點不喜歡 不喜歡

因為_____

2. 你認為使用閱讀理解策略教學融入課堂中，有沒有讓你更有興趣學習呢？

很有幫助 有幫助 不太有幫助 完全沒幫助

因為_____

3. 你覺得概念構圖（如網絡型、矩陣型、魚骨圖）有沒有幫助你理解本次學習單文章？

很有幫助 有幫助 不太有幫助 完全沒幫助

因為_____

4. 繪製哪一種概念構圖最擅長？

網絡型 矩陣型 魚骨圖 階層型

因為_____

5. 繪製哪一種概念構圖認為最困難？

網絡型 矩陣型 魚骨圖 階層型

因為_____

6. 整體內容你覺得概念構圖（如網絡型、矩陣型、魚骨圖等）有沒有幫助你學習公民科課本內容呢？

很有幫助 有幫助 不太有幫助 完全沒幫助

因為_____

7. 喜歡自己畫概念構圖，還是與小組成員一起合作畫概念構圖呢？

自己畫 跟別人一起合作 其他_____

因為_____

8. 你覺得全組同學一起合作畫概念構圖，對你學習繪製概念構圖有沒有幫助呢？

很有幫助 有幫助 不太有幫助 完全沒幫助

因為_____

9. 分組合作學習，對你學習文章內容有沒有幫助呢？

很有幫助 有幫助 不太有幫助 完全沒幫助

因為_____

10. 你以後學習公民科時，會使用概念構圖幫助自己思考與學習嗎？

會 不會 其他_____

因為_____

11. 你會將概念構圖的方法運用在其他科目上的學習嗎？

很有幫助 有幫助 不太有幫助 完全沒幫助

因為_____

12. 如果老師接下來在公民科都運用閱讀理解教學策略，有什麼樣的感覺與想法？

請你寫下來？

政治參與與選舉—18 歲投票權的論辯

壹、基本資料

設計者：鐘崑榕
教學時間：90 分鐘，二堂課（不含教科書教學時間）
適用教學年級與主題：八年級，政治參與與選舉
閱讀文本資料來源： 新聞疑義，18 歲應否有投票權。 http://www.lawtw.com/article.php?template=article_content&area=free_browse&parent_path=,1,4,&job_id=173482&article_category_id=2235&article_id=98014 18 歲投票 讓年輕人共創未來 http://news.ltn.com.tw/news/opinion/paper/835521 為十八歲投票權辯白 http://www.lawtw.com/article.php?template=article_content&area=free_browse&parent_path=,1,1629,&job_id=100700&article_category_id=1642&article_id=42375
設計理念： 一、從生活時事蒐集題材，提供學生在學習第三冊政府政治參與與選舉的延伸學習資料，藉以瞭解目前社會正在討論關於選舉權年齡是否下修的議題，從支持與反對的立場瞭解各自的論點，與公民第六課的關於投票權的內容緊密連結。 二、透過文本的引導及教師的協助，學習擷取資訊及繪製概念構圖的技巧，並透過小組合作學習方式，提昇學習動機及相互學習，藉由內容的概念構圖，提昇學習閱讀理解能力。

貳、文本內容

為十八歲投票權辯白

近來，是否該開放讓十八歲的公民投票的問題，在社會當中得到許多討論，其中固然有些支持的意見，但也有不少反對的意見。反對的群眾主要有幾個觀點：

首先，十八歲的青少年心智年齡尚不夠成熟，社會經驗薄弱，尚不足以應付攸關我國行政與立法重要職位的選舉。而我國國民 20 歲普遍在大學階段，已經脫離家庭的保護傘，較能獨立自主並能處理自身事務，因此可以理性客觀的思維判

斷適當的人選。並且社會經驗不足者多半缺乏成熟的心智條件，為避免不成熟的選舉，造成我國社會的不穩定，應以 20 歲為年齡限制，作為心智成熟與否的條件。

再者，我國 18 歲青少年較少關心政治，且思想邏輯、意識型態易受家中長輩潛移默化的影響，對於政治事務沒有足夠的瞭解可以自己選擇人選，因此仍以家中長輩所支持對象為主要參考人選。18 歲青少年正處於高中準備考大學階段，讀書時間已經不足，更遑論瞭解政治事務，除非青少年本身能有足夠的自我想法，能避免長輩政治意識型態的導引，否則沒有必要讓不必要的選票產生，也避免舉才錯誤。

最後，18 歲與 20 歲僅差兩年，且投票權之規定在於憲法，若今日要下修，勢必要動用修憲程序，付出極大的社會成本，而且我國近年正朝向兩年一次整合多種選舉同時合辦的多合一選舉模式，所以沒有迫切必要來下修投票權年紀限制。

對於為什麼要支持開放十八歲公民投票權，支持的意見主要是：首先，18 歲與 20 歲者普遍尚在就學階段，經濟能力尚未完全自主，未達到真正的獨立自主，若言「20 歲即擁有足夠的社會經驗」是需要確認的假設，到底幾歲才具備足夠社會經驗能理性判斷選賢與能，這很難有客觀的標準，因此不應以社會經驗作為投票限制的依據。而且社會經驗與心智成熟並不能畫上等號，我們曾在社會新聞看到父母攜帶子女一起走上黃泉路，如此而言，理應社會經驗豐富的父母親，不該做出這般缺乏心智成熟的行為，據此，心智成熟與否以 20 歲為門檻，不宜作為限制的理由。

再者，現今由於教育普級知識水準提升，許多年輕人也常能勇於對公共政策表達意見，因此，自我意識的強弱與否，不應以年齡為限制。而且若將投票權下修至 18 歲，即可提升青年族群占總投票數的比例，如此更可確切的表達青年族群的政治心聲，畢竟現在談的許多法案與協定，如服務貿易協定等，影響最深的可能是這些年輕人的未來。

最後，選舉權是一種權利，權利來自於法律所授權，不能因視其修定程序的繁複，而不去改變，再多的程序也比不上實質的正義權利應賦予人民但人民有權選擇自己是否要使用，不能直接將其抹煞。

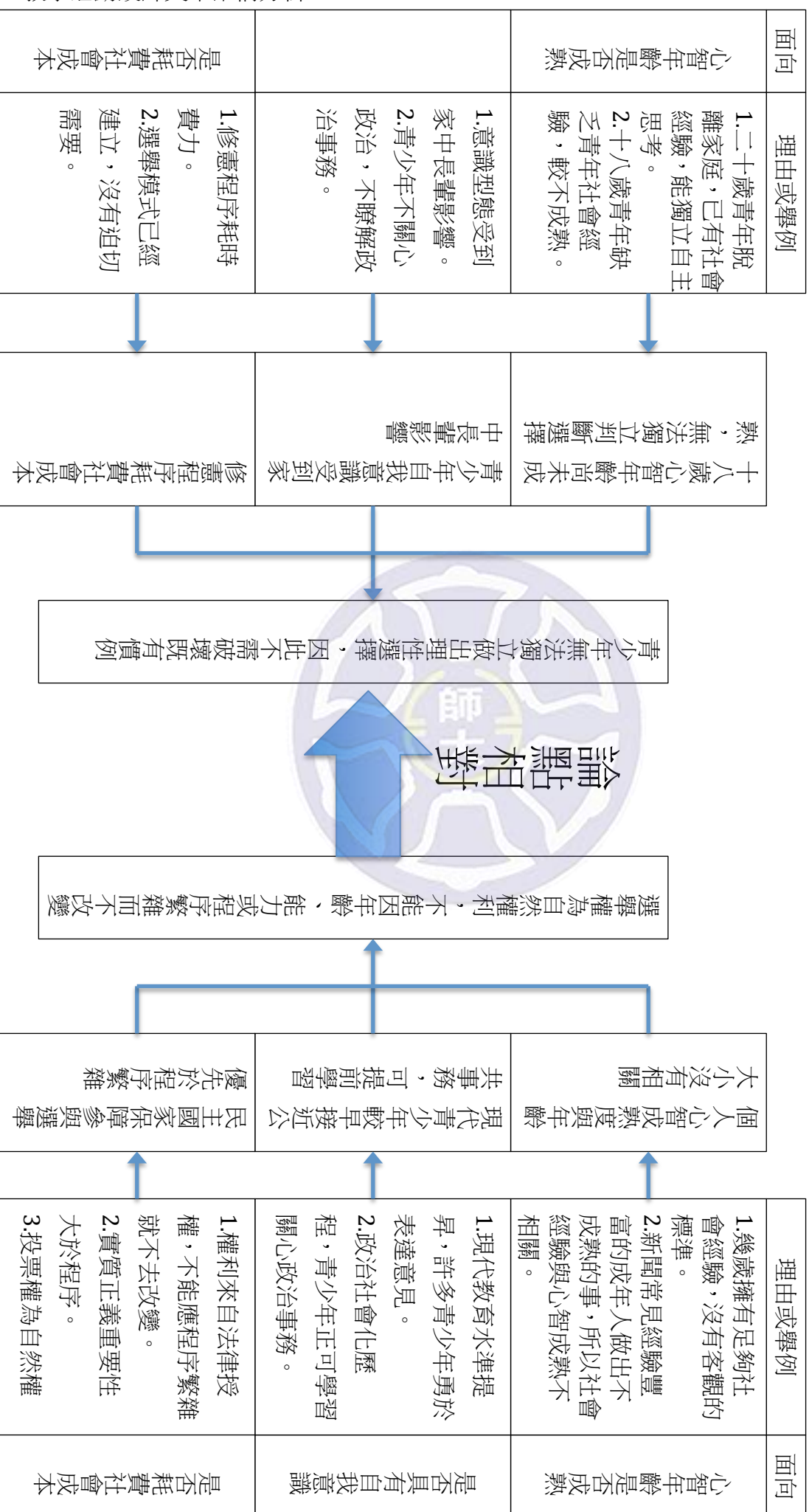
十八歲的青少年有足夠的判斷能力來投下這一票嗎？筆者認為，比十八歲以下小孩還不成熟的人很多，政治社會化，學校是非常好的媒介，透過首次投票的發生，師生間、家人間、同儕間，難道就無法以討論、辯論，甚至參加造成場合，閱讀報紙的方式取得他需得的資訊？做出他能力裡所能為的判斷嗎？

有人也許還會再反駁，覺得十八歲的青少年根本不懂政治是什麼，也不關心

政治，容易聽從家族長輩的話，因此，據以反駁十八歲的青少年不應擁有投票權。但是，如果我們賦予十八歲的投票權，是不是也藉此讓十八歲的公民有了關心國是，學習的機會呢？

民主政治所隱含的一個重要內涵，就是每一個人都有參與選舉的權利，這是民主政治最重要的指標，因為一個沒有全民投票的政體，不可能是真正的民主政治。簡而言之，投票是一種自然權利，這和關不關心政治沒有關係，只要你到了法定年齡就都有投票權，和你的知識、能力是無關的





肆、 教學活動設計

教學時數	90 分鐘	實施班級	201、212										
主要教學活動			時間分配										
<p>壹、 課前準備</p> <p>一、 蒐集文本資料</p> <p>二、 編寫文字文本、分析文本結構、設計討論問題</p> <p>三、 設置學生使用導讀單</p> <p>四、 預先將學生分成六組，每小組四到五人，分組方式如下： (參考高雄市英明國中郭進成老師大聯盟球團選秀分組法)</p> <p>(一) 先將學生依照成績約略分成四群。</p> <p>(二) 第一輪：依照成績挑選最不理想的七名學生擔任小隊經理。</p> <p>(三) 第二輪：小隊經理選擇成績最好的那一群中的異性，擔任小隊教練。</p> <p>(四) 第三輪：由教練再從其餘的其他人當中，選擇異性擔任助教。</p> <p>(五) 第四輪：最後一次由其餘同學自行選擇至各小組，為個小組的球員。</p> <p>五、 再將各小組的各個角色分配任務如下：</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th>角色</th> <th>工作內容</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>教練</td> <td>1. 主持小組討論 2. 確保每個人都可以表達意見 3. 認真參與討論</td> </tr> <tr> <td>經理</td> <td>1. 記錄討論結果 2. 認真參與討論</td> </tr> <tr> <td>助教</td> <td>1. 確定每個人都學會了 2. 指定小組同學說明或解決同學間問題 3. 維持小組秩序。 4. 認真參與討論</td> </tr> <tr> <td>球員</td> <td>1. 負責掌控時間，當討論時間快到時，提醒</td> </tr> </tbody> </table>			角色	工作內容	教練	1. 主持小組討論 2. 確保每個人都可以表達意見 3. 認真參與討論	經理	1. 記錄討論結果 2. 認真參與討論	助教	1. 確定每個人都學會了 2. 指定小組同學說明或解決同學間問題 3. 維持小組秩序。 4. 認真參與討論	球員	1. 負責掌控時間，當討論時間快到時，提醒	
角色	工作內容												
教練	1. 主持小組討論 2. 確保每個人都可以表達意見 3. 認真參與討論												
經理	1. 記錄討論結果 2. 認真參與討論												
助教	1. 確定每個人都學會了 2. 指定小組同學說明或解決同學間問題 3. 維持小組秩序。 4. 認真參與討論												
球員	1. 負責掌控時間，當討論時間快到時，提醒												

<p>1. 教師示範論證式結構圖的畫法：</p> <p>2. 必須具有三個要素：證據、推論、主張。</p> <p>3. 問題轉為證據的面向，標記的理由做為證據。</p> <p>4. 將每個證據與推論導引出作者最主要的中心主旨與論點。</p> <p>參、綜合活動</p> <p>一、 統整今日所學概念</p> <p>二、 交代回家功課，1 到 3 組完成反對 18 歲投票權概念構圖、4 到 6 組完成支持 18 歲概念構圖。</p> <p>三、 提醒攜帶彩色筆或麥克筆。</p>	2
<p>第一節課結束</p> <p>第二節課開始</p>	
<p>壹、 引起動機</p> <p>再次說明論證式概念構圖的三個要素，證據、推論及主張。</p>	5
<p>貳、 發展活動</p> <p>一、 各小組分組討論</p>	
<p>(一) 說明自己的概念構圖：在學習單引導下記錄自己的與他人找到的要素、證據與主張間的差異？解釋自己找到的證據、要素與主張的理由是什麼。</p>	10'
<p>(二) 繪製概念構圖：發下海報紙，回收概念構圖學習單，僅留討論單，最後請同學將討論結果繪製在海報紙上。</p>	20'
<p>二、 張貼各組海報紙於黑板上，請其中支持與反對各一組講解自己的結構圖，老師評析並給予具體建議。</p>	8'
<p>(一) 結構圖是不是可以讓其他組的人看得懂？</p> <p>(二) 概念是否正確？</p> <p>(三) 結構圖是否涵蓋全部文本？</p> <p>(四) 線段、箭頭等圖形的應用是否正確？</p>	
<p>三、 老師發下自己的概念構圖，讓學生互相比較，並讓學生找出自己和老師畫的不同之處，把它畫底線。</p>	
<p>參、 綜合活動</p> <p>(一) 回顧課程內容。</p> <p>(二) 本次概念構圖的重點及與公民科課程的關係。</p>	2

伍、 評量試題配置表

反應 閱讀歷程	作答	選擇題	封閉式建構	開放式建構
擷取訊息		1		
形成廣泛理解		2		
發展解釋			1	
省思文本內容				1
省思文本形式		1		1

陸、 試題與評量規準

1. 依據選文訊息，下列何者並非本文作者採用的觀點？

- (A) 自我意識強弱不應以年齡為限制
- (B) 18 歲社會經驗及心智年齡不成熟
- (C) 易受家中長輩影響缺少自我意識
- (D) 刑法 18 歲被視為完全責任能力人

【參考答案】D

【評量規準】滿分：回答 (D) 選項；不給分：其他選項

【試題說明】擷取與檢索：擷取文章訊息；選擇題：回答較正確的答案，只須尋找和蒐集文本資訊

2. 依據選文訊息，下列何者是作者支持 18 歲可以投票的想法？

- (A) 每隔兩年投票已成行政慣例
- (B) 不成熟投票將使社會不穩定
- (C) 現今教育普及與知識水準提昇
- (D) 民法是以 20 歲為成年的門檻

【參考答案】C

【評量規準】滿分：回答 (C) 選項；不給分：其他選項

【試題說明】統整與解釋：形成廣泛理解；選擇題：回答較正確的答案，只須尋找和蒐集文本資訊

3. 依據文本的訊息，作者認為支持十八歲的推論主要有哪三個？

-
-
- 【參考答案】1. 個人心智成熟度與年齡大小沒有相關
2. 現代青少年較早接近公共事務，可提前學習
3. 民主國家保障參與選舉優先於程序繁雜

【評量規準】滿分：寫出三個理由
部分給分：寫出其中一、二個理由

【試題說明】統整與解釋：發展解釋；封閉式建構反應題：能了解整篇文中各段落部分與整體的關係，推論出作者的意涵。

4. 作者以什麼理由反駁 18 歲心智不夠成熟的論點？

- (A) 18 歲投票讓青少年有瞭解國家事務的機會
(B) 18 與 20 歲經濟都還仰賴父母皆未達自主
(C) 修改法律規定不能因為程序負責而不改變
(D) 許多青少年對於對公共政策勇於表達意見

【參考答案】B

【評量規準】滿分：回答 (D) 選項；不給分：其他選項

【試題說明】統整與解釋：形成廣泛理解；選擇式反應試題：能了解整篇文中各段落支持與反對立場與整體間的關係，推論出作者的意涵。

5. 依照你個人經驗與看法，「社會經驗多寡與心智成熟是否相關呢」請提出自己的觀點、支持自己的理由與證據。

-
- 【參考答案】觀點：社會經驗與心智成熟不相關
理由：社會經驗少的年輕人能做出成熟的行為
證據：1. 少年將一年的儲蓄捐助給弱勢團體
2. 幼兒不會歧視不能膚色或性別的人，但大人會。

【評量規準】滿分：回答至少一個理由，並且觀點、理由與證據間符合邏輯；
不給分：答案未涉 及滿分的內容

【試題說明】省思與評鑑：省思文本內容；開放式建構反應：以自己的經驗提出自己的看法，並能找到支持自己的理由和證據。

6. 看完文章後，你支持或反對 18 歲擁有投票權，哪一個論點可以說服你，為什麼？請從文章中或自己的經驗找出論點加以闡述。

【參考答案】我認為 18 歲可以投票。因為投票權是自然權利，跟年齡無關。而且刑法 18 歲就成年，代表在法律上也可認可十八歲具有成熟度，能夠自我負責。

【評量規準】滿分：回答至少一個理由，內容符合邏輯；不給分：答案未涉及滿分的內容

【試題說明】省思與評鑑：省思文本形式；開放式建構反應：依據文本內容即既有知識和經驗加以評價與說明

7. 看完本篇文章後，下列敘述何者符合作者心中的立場？

- (A) 其他國家有選舉權下修至 18 歲的趨勢
- (B) 青少年易受國內惡質的選舉文化影響
- (C) 20 歲才具有民法上的行為能力才算成年
- (D) 青少年不部分皆不關心社會與國家大事

【參考答案】A

【評量規準】滿分：回答 A 選項；不給分：其他選項

【試題說明】省思與評鑑：省思文本形式；選擇式反應題：省思並推論作者的立場，並判斷下列何者符合作者的想法

柒、 學生實作導讀單

閱讀理解教學學習單

基本的閱讀者	熟練的閱讀者
1. <input type="checkbox"/> 能說出段落中重要的、有用的訊息。 2. <input type="checkbox"/> 能說出段落的大意與主旨。 3. <input type="checkbox"/> 能說出段落與段落之間的關係（因果、舉例、證明等）。	1. <input type="checkbox"/> 能說明字句裡作者想要讓讀者知道的事。 2. <input type="checkbox"/> 能說明作者在寫這篇文章時的目的或立場。 3. <input type="checkbox"/> 能思考作者的論點並提出自己的看法 4. <input type="checkbox"/> 用已學知識或經驗批判思考文章內容

一、 怎麼樣才叫做讀懂一篇文章呢？（請自我檢視自己可以到達哪個階段呢？）

二、 閱讀文章時，請你試著以下列的問題問自己？並拿出筆註記能回答下列問題的關鍵資訊。

- （一）支持與反對的立場各是什麼呢？
- （二）支持與反對各提出什麼質疑的問題？
- （三）支持與反對的立場各提出了什麼證據去反駁這些問題？
- （四）支持與反對立場提出來的問題，是否有相似的關連呢？
- （五）支持與反對立場最後提出什麼論點呢？
- （六）作者的看法是什麼呢？

三、 文章練習

引導問題	文章內容	段落
（一）概覽文章內容： 1.整篇文章看下來，用一段話來說，主要在說什麼？ _____ _____ _____ （二）找一找文章段落重點	<p style="text-align: center;">「為十八歲投票權辯白」</p> <p>近來，是否該開放讓十八歲的公民投票的問題，在社會當中得到許多討論，其中固然有些支持的意見，但也有不少反對的意見。反對的群眾主要有幾個觀點：首先，十八歲的青少年心智年齡尚不夠成熟，社會經驗薄弱，尚不足以應付攸關我國行政與立法重要職位的選舉。而我國國民20歲普遍在大學階段，已經脫離家庭的保護傘，較能獨立自主並能處理自身事務，因此可以理性客觀的思維判斷適當的人選。並且社會經驗不足</p>	一

<p>請依照第一段的示範，依據左邊提問的問題，在右列畫線做記號。</p> <p>1. 請問在反對的立場中，第一、二、三段想要表達的觀點在哪？用什麼樣的理由證明自己的想法？</p> <p>2. 請問在支持的立場中，第四、五、六、七、八段想要表達的觀點在哪？用什麼樣的理由證明自己的想法？</p>	<p>者多半缺乏成熟的心智條件，為避免不成熟的選舉，造成我國社會的不穩定，應以 20 歲為年齡限制，作為心智成熟與否的條件。</p> <p>再者，我國 18 歲青少年較少關心政治，且思想邏輯、意識型態易受家中長輩潛移默化的影響，對於政治事務沒有足夠的瞭解可以自己選擇人選，因此仍以家中長輩所支持對象為主要參考人選。18 歲青少年正處於高中準備考大學階段，讀書時間已經不足，更遑論瞭解政治事務，除非青少年本身能有足夠的自我想法，能避免長輩政治意識型態的導引，否則沒有必要讓不必要的選票產生，也避免舉才錯誤。</p> <p>最後，18 歲與 20 歲僅差兩年，且投票權之規定在於憲法，若今日要下修，勢必要動用修憲程序，付出極大的社會成本，而且我國近年來以將多種選舉同時合辦，正走向兩年一次的多合一選舉的模式，所以沒有迫切必要來下修投票權年紀限制。</p> <p>對於為什麼要支持開放十八歲公民投票權，支持的意見主要是：首先，18 歲與 20 歲者普遍尚在就學階段，經濟能力尚未完全自主，未達到真正的獨立自主，若言「20 歲即擁有足夠的社會經驗」是需要確認的假設，到底幾歲才具備足夠社會經驗能理性判斷選賢與能，這很難有客觀的標準，因此不應以社會經驗作為投票限制的依據。而且社會經驗與心智成熟並不能畫上等號，我們曾在社會新聞看到父母攜帶子女一起走上黃泉路，如此而言，理應社會經驗豐富的父母親，不該做出這般缺乏心智成熟的行為，據此，以 20 歲做為心智成熟與否的門檻是不恰當的。</p> <p>再者，現今由於教育普及知識水準提升，許多年輕人也常能勇於對公共政策表達意見，因此，自我意識的強弱與否，不應以年齡為限制。</p>	<p>二</p> <p>三</p> <p>四</p> <p>五</p>
--	--	-------------------------------------

	<p>而且若將投票權下修至 18 歲，即可提升青年族群占總投票數的比例，如此更可確切的表達青年族群的政治心聲，畢竟現在談的許多法案與協定，如服務貿易協定等，影響最深的可能是這些年輕人的未來。</p> <p>最後，選舉權是一種權利，權利來自於法律所授權，不能因視其修定程序的繁複，而不去改變，再多的程序也比不上實質的正義來的重要，而人民有權選擇自己是否要使用，不能直接將其抹煞。</p> <p>十八歲的青少年有足夠的判斷能力來投下這一票嗎？筆者認為，比十八歲以下小孩還不成熟的人很多，政治社會化，學校是非常好的媒介，透過首次投票的發生，師生間、家人間、同儕間，難道就無法以討論、辯論，甚至參加造成場合，閱讀報紙的方式取得他需得的資訊？做出他能力裡所能為的判斷嗎？</p> <p>有人也許還會再反駁，覺得十八歲的青少年根本不懂政治是什麼，也不關心政治，容易聽從家族長輩的話，因此，據以反駁十八歲的青少年不應擁有投票權。但是，如果我們賦予十八歲的投票權，是不是也藉此讓十八歲的公民有了關心國是，學習的機會呢？</p> <p>民主政治所隱含的一個重要內涵，就是每一個人都有參與選舉的權利，這是民主政治最重要的指標，因為一個沒有全民投票的政體，不可能是真正的民主政治。簡而言之，投票是一種自然權利，這和關不關心政治沒有關係，只要你到了法定年齡就都有投票權，和你的知識、能力是無關的。</p>	<p>五</p> <p>六</p> <p>七</p> <p>八</p>
--	--	-------------------------------------

- 四、 文章摘要（透過上面標示出的重點，請寫出本文章的摘要，200 字以上；只寫出重要的理由，不要放進細節）

- 五、 請自行畫出概念構圖（一到三組繪製反對立場、四到六組繪製支持立場）



六、 請將小組討論的內容記錄下來。

- (一) 經理找到的觀點是_____，以_____ (理由一)，_____ (理由二) 來證明他的問題。
- (二) 教練的觀點是_____，以_____ (理由一)，_____ (理由二) 來證明他的問題。
- (三) 助教找到的觀點是_____，以_____ (理由一)，_____ (理由二) 來證明他的問題。
- (四) 球員找到的觀點是_____，以_____ (理由一)，_____ (理由二) 來證明他的問題。
- (五) 球員找到的觀點是_____，以_____ (理由一)，_____ (理由二) 來證明他的問題。
- (六) 在小隊當中我認為_____說明的最有道理，因為_____

七、 小組討論，合作繪製概念構圖。

(一) 小組找到哪些共同的推論？哪些相異的推論？各用什麼證據？

小組的推論	證據	觀點同或異
推論一： 提出人：	證據 1： 證據 2：	相異 相同
推論二： 提出人：	證據 1： 證據 2：	相異 相同
推論三： 提出人：	證據 1： 證據 2：	相異 相同
推論四： 提出人：	證據 1： 證據 2：	相異 相同
推論五： 提出人：	證據 1： 證據 2：	相異 相同
推論六： 提出人：	證據 1： 證據 2：	相異 相同

(二) 我們小組最後提出的主張是什麼？

(二) 我個人提出哪些證據、推論或主張，是與團體的結果（一樣、不一樣）的。我提出這樣的看法的理由是_____