

差異分組式平衡閱讀教學對國小學童 英語認字、閱讀理解能力與閱讀態度之影響

詹餘靜

景文科技大學
yuching78@just.edu.tw

陳靜怡

新北市立介壽國民小學
yi2705@ntpc.edu.tw

摘要

本研究旨在探討差異分組式平衡閱讀教學對國小三年級學童英語認字能力、閱讀理解與閱讀態度之影響。研究對象為新北市某國小三年級 58 位學童，29 位為實驗組，實施差異分組式平衡閱讀教學，另外 29 位為控制組，實施一般閱讀教學，每週教學一節 40 分鐘，持續 10 週。實驗教學前、後施以英語認字測驗、閱讀理解測驗與閱讀態度量表，並以教師日誌、學生回饋單、學習單等作為質性資料。資料以描述統計、多變量變異數分析與質性分析進行。結果顯示在英語認字測驗（包含字音與字義兩個分項測驗）上，實驗組學童表現沒有優於控制組學童；在閱讀理解測驗上，實驗組學童表現優於控制組學童，且達顯著差異；在閱讀態度量表上，實驗組的學童表現高於控制組學童，且達顯著差異；質性分析顯示學童對於差異分組式平衡閱讀教學多持肯定評價。研究者根據研究結果針對獨立練習活動之設計及分組獨立練習表之運用提出建議，作為未來實施類似教學之參考。最後，也針對研究對象、研究面向與教學研究設計提出幾項建議，作為未來相關議題研究時之參考。

關鍵詞：平衡閱讀教學 閱讀理解能力 閱讀態度

壹、緒論：研究動機與目的

根據教育部公布的九年一貫英語課程綱要，國小英語教育之閱讀旨在培養學生「能瞭解對話、短文、書信、故事及短劇等的重要內容與情節」之能力。有關閱讀認字，要求學生「能活用字母拼讀法 (phonics) 的規則讀出單字」及「能瞭解英語拼字與發音間規則的對應關係，並能嘗試看字發音」；有關閱讀理解，期望學生「能從上下文或圖示，猜字意或推論文意」(教育部，2006)。閱讀是英語學習上不容忽視的一環，在情意方面，透過英語讀本，培養學生對英語閱讀的興趣，增進對多元文化的瞭解；在認知方面，閱讀可以提升學生英語認字能力；在技能方面，閱讀可以提升學生理解能力與寫作的的能力。

國小閱讀教學，字母拼讀法的技巧教學與全語文的文學活動各有特色，對於閱讀能力之培養各具功能，然而雙方支持者因有不同理念，過去不斷有互相攻訐之論辯。近年來，學者與教師逐漸擺脫論辯之爭執，考量教學目標，以折衷之理念採用「平衡閱讀」方式進行閱讀教學。平衡閱讀係指融合「全語文」之文學活動與「字母拼讀」之技巧教學活動的閱讀教學取向 (Pressley, 2006)，這套教學模式整合認字與理解的閱讀策略，讓字母拼讀、閱讀及寫作的每個環節相互支持，而達到一個平衡。這樣的教學理念在美國教學界受到熱烈的回應，在國內也逐漸受到注意，國內外研究大多肯定其對提升學生閱讀能力的成效 (王寶佳，2008；余文玲，2009；柳雅梅，2005；曹世珍，2005；傅怡君，2007；蔡姿娟，2005；鄭宜蘋，2008；Chang, 2002; Diamond & Onwuegbuzie, 2000; Frey, Lee, Tollefson, Pass, & Massengill, 2005; Liaw, 2003; Pressly, Roehrig, Boger, Raphael, & Dolezal, 2002)，但也發現班級內學生程度差異太大的問題依然存在，而此問題影響整體教學品質。究其原因，國內平衡閱讀是採

「全班性」整體教學，並未完全顧慮到學生個別差異，所以學生程度差距太大、學習被動、教師主導式教學等皆影響教學成效。

因此，平衡閱讀教學若能搭配差異分組模式，按照各組學生不同的程度設計教學內容，並依學生程度調整閱讀理解和技巧教學比重，就更符合平衡閱讀重視每個學生需要之精神。本研究以差異分組為基礎，搭配平衡閱讀之教學內容來教學，旨在探討差異分組式平衡閱讀模式對學生的英語認字能力、閱讀理解能力與閱讀態度之影響。根據上述研究目的，本研究之研究問題如下：

- (一) 差異分組式平衡閱讀教學是否能提升國小學童的英語認字能力？
- (二) 差異分組式平衡閱讀教學是否能提升國小學童的閱讀理解能力？
- (三) 差異分組式平衡閱讀教學是否能改變國小學童的閱讀態度？

貳、文獻探討

本研究包含四個面向，分別為英語閱讀能力、閱讀態度、平衡閱讀教學與差異分組式平衡閱讀教學，以下針對這四方面的相關文獻加以探討。

一、英語閱讀能力

閱讀是從文字或符號中擷取意義的一種複雜認知歷程 (Bender, 1995)。Rayner 與 Pollatsek (1989) 認為閱讀是從書面、視覺訊息中獲取意義的能力。Goodman (1967) 從認知的觀點來解釋，認為閱讀是心理語言上的猜測遊戲，依據文章中的線索做預測、推論，並以自己的背景知識來幫助理解。可見，閱讀不只是

「看」文字符號的能力，更要「理解」文字的意義。因此，閱讀能力須包括認字 (word recognition) 和閱讀理解 (reading comprehension) 兩方面。

認字是指對符號解碼的能力，是一個文字符號及個體心理詞彙相對應，並產生字彙或字義辨識的歷程 (鄭昭明，1997)。認字是閱讀的基礎 (Thompson, 1999)，具有認字能力就能分辨相似字或分析字的語音成分與結構 (柯華葳，1994)，早期閱讀能否成功與認字能力有關 (Chall, 1967)。學理與實證研究都認為英文認字必須包括 (1) 字母的辨識 (recognition) 與書寫 (production) 能力 (Adams, 1990; Chall, 1967; Chard & Osborn, 1999)；(2) 音韻覺識 (phonological awareness) 能力 (Chard & Osborn, 1999; Donat, 2003; Pressley, 2006; Spector, 2009; Stanovich, 2000; Torgesen, Morgan, & Davis, 1992; Vaughn & Linan-Thompson, 2004)；(3) 視覺字彙 (sight word) 能力 (楊耀琦，2006；蔡姿娟，2005；Ehri, 1995; Heilman, Blair, & Rupley, 1998)；(4) 字母拼讀 (phonics) 能力 (謝良足，2000；Chall, 1967; Tyner, 2004)。音韻覺識可說是成功邁入英語閱讀的重要指標，孩童一旦具備操弄聲音的能力，對發音、對文字彼此的連結、對聲音的敏感度等等都會增強。此外，在指導學童閱讀之前，若能先帶入視覺字彙，除了能使學童的閱讀更順暢，理解更完整外，學童亦不會因為太多生字而放棄閱讀，英語教學的過程也會更順利，學童若能熟記這些字，也可以克服常見字中不規則的字母拼讀法限制。總之，認字是見字拼音、尋音找義的歷程，而這個過程牽涉到不只是視覺上字型辨認，還包括音韻覺識、字母拼讀和字義辨識等 (蔡姿娟，2005)，它是閱讀的基礎，也是閱讀教學上重要的一環。

至於閱讀理解，它可說是整個閱讀活動的重心。閱讀理解能力包括能瞭解字義、隨著文章的進展找出主旨、下結論和推論的能力 (柯華葳，1994)。Pearson 與 Johnson (1978) 將閱讀理解定

義為讀者依其先備知識來解釋和建構他自己所閱讀的內容，即讀者與作者之間的對話。從閱讀理解的定義來看，閱讀理解是一個有意義且複雜的歷程。以訊息處理論為觀點的 Gagné (1985) 將閱讀歷程分為解碼 (decoding)、字義理解 (literal comprehension)、推論理解 (inferential comprehension) 和理解監控 (comprehension monitoring) 等四個階段。

在 1960 年代之後，因認知心理學的再度興盛，心理學家以認知心理學的訊息處理觀點對閱讀歷程進行分析，提出許多閱讀理解模式，這些可歸納成三個主要的閱讀模式：(1) 由下而上 (bottom-up) 的模式，以 Gough (1972) 為代表，認為整個閱讀過程是從形象表徵 (iconic representation) 開始，直到讀者用語言對所閱讀的內容作出反應為止，是一種資料導向模式。(2) 由上而下 (top-down) 的模式，以 Goodman (1967) 為代表，認為閱讀是一種選擇的過程，讀者會運用本身知覺來決定語言線索，再對這些線索進行處理，以形成暫時性的決定，而這些決定會繼續從閱讀中不斷被證實、拒絕、或進一步的加以提煉，這種過程屬於一種概念導向模式。(3) 互動 (interactive) 模式，以 Rumelhart (1977) 為代表，認為閱讀是多種知識來源的同時聯合運用，這種互動模式並不把訊息的流動界定為單一方向，每一種知識來源可以使用其他來源所提供的訊息，而這些來源是彼此「互動」的，之後再統集中於「型態綜合體」(pattern synthesizer)，產生「最可能的詮釋」(most probable interpretation)。

既然閱讀理解是有意義且複雜的歷程，要達到閱讀理解的目的必須掌握有效的閱讀理解策略，Pressley 與 Wharton-McDonald (1997) 表示，如果教導學生使用「有技巧的閱讀者」所用的理解策略，他們會成為更優秀的理解者。要提高學生理解能力的最好方法是直接教學生閱讀理解策略，並示範給學生看 (Vaughn & Linan-Thompson, 2004)。Williams (2002) 指出閱讀理

解能力可以透過教學策略來提升，一旦閱讀理解能力提高，閱讀能力就相對地提升。

二、閱讀態度

張春興 (1998) 認為態度是指個體對人、對事、對周圍世界，憑其認知及好惡所表現的一種持久一致的行為傾向。任何一種態度，都是因對象引起，而且也都表現於行動中。陳秀慧 (1985) 提出態度中的認知、情感成分會在學習過程中發生作用，影響學習成效，當學生態度中的認知和情感對所學習之教材內容持認同觀點時，會激發出學習者的學習動機，引起學習活動並維持已引發之活動，促使學生積極學習，這種內在的心理歷程，可經由學習者外在的行動表現中看出來，所以態度在學習過程扮演相當重要的角色。秦夢群 (1992) 指出，學習態度是學生在環境的影響下，對所學事物的內容，持正向或負向的評價，或是贊成與反對的行動傾向。潘詩婷 (2002) 研究發現，國小學生的學習態度是影響英語學習效果的一個重要因素，積極良好的學習態度可提高其學習效率，並且可以增進學業成就。曾鳳珠 (2006) 運用可預測的英語童書去進行教學，從實驗結果中發現可預測書可以提高學生的學習態度，而學生學習態度提高後，其學業成就也相對進步。

閱讀的情意領域 (affective domain) 包含閱讀態度、閱讀興趣、閱讀動機和閱讀自我概念，其中以閱讀態度最為重要。Gettys 與 Fowler (1996) 認為閱讀態度是一種伴隨情感狀態的反應，此種反應是影響閱讀行為的主要因素，而且會影響閱讀行為的持續性與否。胡美娥 (2007) 的研究發現閱讀成就與閱讀態度有關，閱讀成就較高的學生在閱讀活動上有較積極的態度，好的閱讀態度的確可以誘發出好的閱讀行為，進而導向良好的閱讀成就。既然閱讀態度如此重要，那麼在課堂上教師要如何培養學生

積極的閱讀態度呢？謝國村 (2003) 針對閱讀教學中「教師」部分和「學童」部分有以下的看法與建議：

(一) 教師部分

1. 讀者通常是由另一位讀者所造就的，要訓練學生為一位優秀的讀者，那麼教師本身也要是讀者並喜愛閱讀，才能分享自己的閱讀經驗去滿足各種學生的需求。
2. 教師要常和孩子一起閱讀，提供教室中安全的依附關係，而且教學過程中孩童的犯錯是被允許的。
3. 教師要體認自己扮演的角色是鷹架，提供學生在任務上前進的幫助，並鼓勵學生自己去嘗試。
4. 教師要對學生抱持「能做」與「高期望」的態度與希望。
5. 教師要提供學生足夠的閱讀時間與閱讀機會。

(二) 學童部分

1. 學童願意花時間去閱讀，就會使自己成為適當的讀者。
2. 學童應有獨立的閱讀練習。
3. 學童能自由選擇書籍作獨立閱讀，會增進閱讀的正面態度。
4. 學童要在獨立閱讀中學會自我監控與批評。
5. 學童要相信經由努力，必能成為好的讀者。

綜上所述，閱讀態度是閱讀者在進行閱讀行為時的情緒感受或看法，有正面的閱讀態度，閱讀變得較積極，閱讀態度不佳，閱讀則變得消極。Fitzgerald (1999) 指出，外在環境因素(如家庭、學校和同儕等環境因素) 會影響學生的閱讀態度，但教學上成功的閱讀活動與大量閱讀可以改變學生的閱讀態度，因此，教師應該幫助學生培養正向、積極的閱讀態度。

三、平衡閱讀教學之意義與實施

(一) 平衡閱讀教學之意義

早在 1967 年，Chall 在閱讀教學研究「大辯論」(The Great Debate) 中主張，越早強調字母規則越能幫助學生認字並提升拼字能力與閱讀理解成就。此論點在當時引起相當大迴響，閱讀鐘擺擺向技巧熟練取向的一邊。但在 1980 年代 Goodman 開始提倡全語文教學，倡導「由上而下」的閱讀歷程，認為語言是不可分割的，語文學習應該是整體的學習，並強調要在自然而然的環境下學得讀寫能力，閱讀鐘擺又擺向以意義為基礎的一邊。此後，閱讀教學的爭辯就如同鐘擺，在技巧熟練取向 (skill-oriented approach) 與意義為基礎取向 (meaning-based approach) 中來回擺盪，兩邊陣營論戰了幾十年。近十幾年來，閱讀教學不再侷限於其中一邊，而是以「平衡」的折衷取向來代替，是一種彌補兩種取向之不足而發展出的新教學思維 (Gunner, Smith, & Smith, 1999)。因為不管是全語文教學所倡導的「由上而下」閱讀過程，或是字母拼讀法所主張的「由下而上」閱讀方式，都是閱讀的重要基礎。如同 Pressley (2006) 所說，缺乏技巧教學是全語文教學的危機，極有可能損害學生讀寫的長期動機；字母拼讀法缺乏沉浸在有趣的讀寫經驗中，會影響學生讀寫興趣。Catts、Hogan、Adolf 與 Barth (2003) 認為有效的閱讀教學，平衡(認字與閱讀理解)是一個重要的因素，而平衡閱讀正好能提供這樣的教學模式，以學習者的需要為基礎，融合了字母拼讀法教學和全語言教學的教學取向。也就是在全語言哲學和豐富的學習環境脈絡中，融合字母拼讀的技巧教學、閱讀理解的策略訓練和全語言教學的多元活動，教師藉著創造豐富的文學環境和對學生的深入瞭解，做完整的課程安排，並且發揮全語言教師的包容和鼓勵精神，提供學生愉悅的讀寫經驗，並因應學生的個別需要而進行技巧指導的教學取向 (柳雅梅、黃秀霜，2007)，此即 Frey 等人

(2005) 所言，平衡閱讀就是要為學生創造一個讀與寫、認字與閱讀理解、引導教學和獨立學習的平衡學習環境。更重要的是，平衡閱讀注意學生在背景、興趣、需要上的差異而調整兩種取向比例，讓學生能在自然愉悅的情境下學習聽、說、讀、寫的技能，最後以成為獨立閱讀者為目標 (Spiegel, 1994)。

(二) 平衡閱讀教學之實施

平衡閱讀教學是廣泛的、統整的、動態的教學取向，賦予教師更多的自由，但要以學生為中心來設計讀寫課程。平衡閱讀教學模式非常多元，有個別介入式的補救教學、小組模式、整班教學與家庭教育結合等。此外，教學活動也相當多樣化，包含解碼技巧、視覺字彙、字彙深究、理解技巧、社會脈絡、廣泛閱讀、引導閱讀、自我監控、自我引導、流暢性和正確性等元素 (Cowen, 2003; Fitzgerald, 1999; Frey et al, 2005; Pressley, 2006; Tyner, 2004)。

Strickland (1998) 提出「全部—部分—全部」(whole-part-whole) 的平衡閱讀教學架構，首先，讓學生對內容或故事有全面的概念以提供技巧教學的背景，接著，做細部字詞分析的技巧教學，如字與聲音連結的練習或閱讀理解策略，最後，再回到有意義的文章脈絡做討論，並提供機會讓學生將所學的技巧或策略應用在獨立閱讀與寫作上。Blair-Larsen 與 Williams (1999) 針對成功的平衡閱讀教學提出幾項實施原則：1. 教師引導的閱讀教學與學習者為中心的自由閱讀活動在時間上之平衡；2. 開放教材與指定教材間之平衡；3. 標準課程與因應個別需要所介入的課程之平衡；4. 老師與學生選擇的閱讀題材之平衡；5. 非正式的觀察與正式評量在工具上之平衡；6. 語言使用與語言覺識之平衡。由此可知，平衡閱讀教學的實施不是混合兩種教學方法或是折衷的觀

點，也非在教學時間上計較是否給予「字母拼讀教學法」和「全語文教學」等量的教學時間。

(三) 平衡閱讀相關研究

王寶佳 (2008) 研究 15 位臺北市國小一年級參加補習班的學童平衡閱讀教學的效果，結果顯示平衡閱讀教學對於增進學生英語字彙的認知能力、語音覺識與技巧有所幫助，同時，也能大幅增進學生學習英語的自信心。余文玲 (2009) 研究平衡閱讀應用於英語補救教學課程對提升英語學習低成就學生之學習態度與學習成效，對國小中年級學生進行 50 節的補救教學與觀察。研究發現此英語補救教學方式對學生之學習態度具有正面的影響。柳雅梅 (2005) 探究平衡閱讀教學對國小學童閱讀能力及閱讀動機之效果，以國小五年級兩個班共 72 名學生為研究對象，結果顯示平衡閱讀教學對提升學童的閱讀能力有一定的助益，但在拼字分項測驗上，實驗組與控制組的表現並無顯著差異，而且這些五年級學童的認字能力差異很大，從國小三年級程度到國中三年級的程度都有，可見學生程度差異太大的問題。曹世珍 (2005) 以臺南市某國小五年級學生為研究對象，探討平衡閱讀在國小學童的英語認字能力、閱讀理解能力和閱讀態度的成效，研究發現，平衡閱讀的確能增加學生的字音能力，但對字義能力和閱讀態度提升無顯著差異。

綜合上述有關平衡閱讀的研究可知，平衡閱讀對學生在閱讀理解、認字能力與閱讀態度的幫助都不容小覷，本研究以平衡閱讀教學之理論為基礎，參考其他學者的研究與建議，希望找出對學生在英語學習上最有幫助的平衡點。

四、差異分組式平衡閱讀教學之意義與實施

(一) 差異分組式平衡閱讀教學之意義

本研究的分組教學模式是參考差異教學的理念 (differentiated instruction) 來進行，「差異教學」的主要精神就是重視學生個別差異，教師可以學生的基本能力、興趣或學習風格為基礎，來設計教學內容、課程進行的方式與評量方式，最終使所有學生在原有基礎上得到最適當的發展 (Tomlinson, 1999)。差異分組教學是指面對存在差異的學生，教師從實際面出發，依程度來分組並進行分組教學，就是將不同程度的學生分在不同組別，使學生獲得不同程度的指導，最終期望每個學生能在自我水平上得到最好的發展 (Nordlund, 2003)。當面對班級內差異大而且要示範新的教學內容或策略時，大班教學並不是最有效率的教學模式，此時，教師可改採分組教學 (King-Sears, 2005) 來因應。近年來分組教學研究也開始將「分組」視為更彈性化的教學需求 (Heacox, 2002)，因此本研究依據前測成績將班級內學生分為高、低兩組，教師對不同組別學生以不同教材內容進行教學，並提供不同程度的學習單給學生練習。

(二) 差異分組式平衡閱讀教學之實施

Ford (2005) 建議教師實施差異分組式平衡閱讀教學時，採取動態性分組，在教學過程中要不斷評估學生的學習狀況，來修正分組教學的成員、內容或策略。Liu (2008) 歸納出五大差異分組教學原則：1. 要提供足夠的時間讓學生完成任務；2. 要有清楚的指令與程序；3. 要建立良好的教室規則去依循；4. 同一時間內只指派一個任務；5. 要發掘所有組員的優點。以 40 分鐘一節課為例，前五分鐘為暖身課，全班一起上，之後學生便在自己的小組內學習。高、中、初級三組的學生們輪流和教師面對面上課十分鐘，這時，教師可以針對小組需求上課，其他兩組分別做聽力

與朗讀練習，以及自己的獨立閱讀、仿作、創作或生字抄寫練習，一直到三組都做過以上這些活動。最後五分鐘便是全班分享與觀摩的時間(吳歆嫻，2009)。

獨立練習活動課可以進行聽力角、寫作角、朗讀、獨立閱讀與寫作、重複閱讀、廣泛閱讀、單字拼讀練習、小組遊戲等(Fitzgerald, 1999; Fountas & Pinnell, 1996; Pressley et al., 2002)。這些活動必須適合學生的程度，因為太難的活動會導致挫折感與紀律問題。此外，為了確保小組有效運作，King-Sears (2005) 建議老師善用學生「自我檢核表」或「學習契約」，瞭解學生該做什麼和已經做什麼？教師可以就以下的問題對課堂上各小組進行觀察：學生有沒有把時間浪費在閒聊上？學生對小組活動的態度是否嚴肅認真？學生提早完成活動時，是否知道接下來該做什麼？小組組員是否能互相協助？誰對小組做出特殊貢獻？是否有組員破壞小組活動？根據上述這些問題的觀察與判斷，教師就可以決定什麼模式的小組活動適合學生(Nordlund, 2003)。

在教材方面，分級的讀本是差異分組式平衡閱讀的骨幹，選擇品質佳、分級正確的讀本是教學成功的關鍵(Tyner, 2004)。Fountas 與 Pinnell (1996) 認為，選擇讀本必須考量幾項重要因素：第一，符合學生程度的讀本；第二，新的讀本必須具有挑戰性，且為學生能達到的；第三，要在以自然語言為主的讀本和字彙經過控制與選擇的讀本之間取得一些平衡。有效的閱讀教學，在教材的選用上就是在兩種讀本間取得平衡。

參、研究方法

一、研究對象

本研究以新北市某國小為場域，該校採常態分班，在同一班內學生的英文程度參差不齊，為降低實驗誤差，挑選三年級在

英語程度接近的兩班共 58 位學生做為研究對象，隨機選定一班為實驗組（男生 15 位、女生 14 位，共 29 位），接受差異分組式平衡閱讀教學，另一班為控制組（男生 14 位、女生 15 位，共 29 位），維持一般閱讀教學，兩班皆由研究者之一擔任教學工作，為了確保兩組研究對象在實驗教學前的程度相近，先進行 Levene 同質性考驗。

二、研究設計

(一) 研究架構

本研究採準實驗研究法，在進行實驗教學前，先施以英語認字能力、閱讀理解能力及閱讀態度前測，再依據前測結果考驗兩組之同質性，接著，實驗組接受差異分組式平衡閱讀教學，控制組接受一般閱讀教學。所有對象於教學後接受英語認字能力、閱讀理解能力以及閱讀態度之後測。將前、後測之結果分析探討，用以瞭解學童在實施差異分組式平衡閱讀教學後，其英語認字能力、閱讀理解能力以及閱讀態度是否有所改變。此外，也進行質性資料的蒐集，包括教師日誌、學生回饋單及學習單，以便瞭解學生各方面的變化情形，做為量化研究之互補，讓研究結果更客觀。

(二) 教學設計與教材

實驗組與控制組分別施以每週一次、每次 40 分鐘、為期 10 週之差異分組式平衡閱讀教學與一般閱讀教學，兩組在教學上的差異說明如表一：

在教材上，實驗組與控制組均採用 The Fitzroy Readers 系列的分級讀本，實驗組的兩個組別 (Team A 和 Team B) 依據前測成績選擇適合該組別程度的讀本，所以實驗組將以兩種等級的分級

表一
實驗組與控制組閱讀教學差異表

實驗組	控制組
◆ 依學生程度分組上課。	◆ 全班一起上課。
◆ 依組別程度，使用分級讀本。	◆ 依折衷程度，採用一樣的讀本。
◆ 課程分為教師授課和獨立練習，提供學生較多自我練習的時間與機會。	◆ 以老師主導式的教學為主，提供學生較少自我練習時間與機會。

讀本進行教學；控制組則依據全班前測平均成績，選擇一種分級讀本進行教學。

(三) 實驗組與控制組之教學模式

實驗組依前測成績分為兩組 (Team A，低學習成就組；Team B，高學習成就組) 進行實驗教學。在時間分配上，開始之五分鐘為暖身活動，全班一起上課；之後，兩組學生輪流和教師面對面互動約 15 分鐘，接著，學生在自己的小組內進行獨立學習；最後五分鐘是全班分享與觀摩的時間。上述時間分配，依上課實際狀況隨時調整。前導實驗發現，教師通常會使用較長時間與 Team A 進行面對面教學，反之 Team B 需要的時間較少，原因是 Team A 基礎不好，需要由老師帶領做更多反覆練習，而 Team B 較能舉一反三，不管是自然發音或閱讀理解都學習較快。

就教學活動而言，差異分組式平衡閱讀採取「整體—部分—整體」的教學模式，先讓學生對內容或故事有全面的概念，再針對小組需求提供技巧教學，如字母拼讀練習、視覺字彙認讀或閱讀理解策略引導，最後再回到有意義的文章脈絡做練習與應用。但兩組在實際教學上略有差異，主要有以下幾個方面：1.

Team B 為前測成績較高的組別，所以大多先進行分組獨自練習部分，複習已學過的字母拼讀、單字與閱讀策略，再進行與老師面對面上課的部分；2. Team A 在字母拼讀教學上所佔的時間相對比 Team B 多，Team B 在閱讀理解教學上，所佔的時間相對比 Team A 多；3. 在教學上，教師對 Team A 幾乎從頭教起，少有複習學過內容的步驟。

控制組則以一般閱讀教學方式進行，全班一起上課。首先是暖身活動，老師與學生問好、互動，複習上一節所學，並提示今天要學的讀本與故事內容。接著是發展活動，先是故事引導，包括讓學生想想故事標題的訊息，老師也介紹讀本封面上可見的基本資料，如標題、作者、繪者。然後是字彙介紹：1. 教師將字卡 pig big fig bit 和相對應的圖片貼在黑板上，然後讓學生跟著唸數遍。2. 教師隨意指黑板上的圖卡，要全班講出對應的單字，以確認是否已經學會新單字。3. 隨機抽學生，檢驗是否會唸單字。再來是閱讀故事，首先朗讀故事—以大書呈現故事內容，老師手指念讀本，完整的朗讀故事一次，學生只須聽故事。最後是故事討論——教師提問 who, where, why, how……等問題，請學生討論並回答。為了讓學生更熟悉讀本內容，可請學生跟著老師朗讀一遍故事，也可以讓學生跟同學再閱讀一至二次。在綜合活動方面，可以鼓勵自願的學生上臺為大家朗讀故事，並請臺下學生給予講評。

三、研究工具

本研究係以量化為主、質性為輔的方法蒐集資料並進行分析。量化之研究工具有：(一) 英語認字測驗；(二) 閱讀理解測驗；(三) 閱讀態度量表。質性之研究工具包含：(一) 教師日誌；(二) 學生回饋單；(三) 學習單。以下分別說明：

(一) 英語認字測驗

本研究以洪燕玲 (2005) 編製之「國中小英語認字測驗」做為英語認字的測驗工具，該測驗適用對象為國小三年級至國中三年級的學生，測驗內容之單字分別取自教育部公布之國民中小學九年一貫課程綱要英語課程常用 2,000 字、美國 Brown Corpus 和英國 Cobuild Dictionary for Advanced Learner 以及「大學入學考試中心高中英文參考詞彙表」中整理出的字頻表，此測驗包含「字音」與「字義」的英語認字測驗。正式題本共分為五等級，每個等級之試題有 20 個字。每題 2 分，字音與字義的得分各為 1 分，本測驗採內部一致性信度， α 在 .95 以上。效度是採內容效度與效標關聯效度，相關係數介於 .414 至 .941 ($p < .05$)，呈中度到高度之相關。

(二) 閱讀理解測驗

為瞭解學生的英語閱讀能力，本研究參考徐心怡 (2006) 之「閱讀理解測驗」、新北市中年級國小英語檢測題庫之架構與題型，依本研究之需設計「閱讀理解測驗」，測驗內容主要是根據實驗教學所使用的教材 (共 10 本讀本)。本測驗分句子理解與短文理解兩個分項測驗，句子理解測驗為測量學生對基本單字與句子的瞭解，題型為選擇題共 10 題；短文理解測驗為測量學生對短篇的理解，題型也為選擇題，共 13 題，兩個分項測驗共 23 題，答對一題得 1 分，分數越高表示閱讀理解力越佳。專家效度乃請多位教授與國小英語教師對試題提出修正及建議後，進行修改試題。信度採內部一致性分析， α 為 .73 ($p < .05$)，達顯著水準。在經過信效度考驗後，本測驗成為本研究的正式閱讀理解測驗工具。

(三) 閱讀態度量表

本研究以曹世珍 (2005) 編製之「閱讀態度量表」做為測量閱讀態度的工具，因為該量表以平衡閱讀理論為基礎，探討英語閱讀態度，與本研究之研究理念和目的相符合。量表內容包含對閱讀之價值認知、情感意向和行為三個向度，行為與價值認知為第一因素，有 10 題，情感意向為第二因素，有 11 題，本量表共 21 題。信度分析採內部一致性信度來考驗， α 為 .97。效度採用構念效度，與總分的相關度為 .97，第一因素與第二因素之得分的相關為 0.865，皆達顯著水準($p < .05$)。此態度量表採李克特氏四點量表 (Likert four-point scale)，選項包含「非常不同意」、「不同意」、「同意」、「非常同意」，四者依序給予 1 分、2 分、3 分和 4 分。所得分數越高，表示閱讀態度越正面，分數越低，表示閱讀態度越負面。本量表採團體施測方式，由受試者依其英語閱讀的感受作答。

(四) 教師日誌

研究者在實驗教學期間，將差異分組式平衡閱讀的教學狀況及學生之反應記錄下來，以作為質性分析之資料。教師日誌記錄之觀察要點如下：記錄研究對象上課專注及分心的行為；記錄研究對象上課發言情形；記錄研究對象對整體教學活動喜好的情形；記錄研究對象最喜歡的教學活動；記錄個別研究對象上課時之特別反應。

(五) 學生回饋單

學生的意見及反應是課程發展與教學改進的基礎，為了更瞭解學生對差異分組式平衡閱讀教學之學習感受，研究者請學生在每次實驗教學結束後，寫下對分組式平衡閱讀的學習心得與感想，藉以瞭解該堂課對學童的意義與教學活動的妥適性。

(六) 學習單

在差異分組式平衡閱讀教學時，研究者針對相關單元與主題設計學習單，讓學生在獨立學習時段使用。研究者可藉由學生在學習單上的表現，瞭解學生學習狀況，以進一步調整分組成員和教學方向。

四、資料分析

本研究以量化的統計分析輔以質性的資料分析來探究差異分組式平衡閱讀教學對國小學生英語認字、閱讀理解與閱讀態度方面之影響。量化資料利用 SPSS 9.0 版套裝軟體進行統計分析，以描述差異分組式平衡閱讀教學與一般閱讀教學在英語認字能力、閱讀理解、閱讀態度量表的基本統計量，包括人數、平均數、標準差等。此外，利用多變量變異數分析 (MANOVA) 來比較不同教學法 (採差異分組式平衡閱讀與否) 此一自變項，對於英語認字、閱讀理解與閱讀態度之影響，考驗實驗組與控制組是否達到顯著差異。本研究顯著水準定為 $\alpha = .05$ 。

肆、結果與討論

本研究以量化為主，質性為輔，以三個量化工具與三個質性工具進行資料蒐集，本節針對量化資料分析，並輔以質性資料的佐證，對研究結果進行討論。

一、實驗組與控制組前測組間分析結果

為了瞭解實驗組與控制組是否程度相近，在實驗教學前進行同質性考驗，考驗內容包括字音、字義、閱讀理解及閱讀態度四項。表二顯示，四項測驗之 F 值分別為 .004、.083、.155 及 .656，其 p 值分別為 .945、.774、.695 及 .421，這些 p 值皆大

於 .05，表示兩組無顯著差異，亦即各組間之變異數具同質性，實驗組與控制組在實驗教學進行前，兩組之程度相近。

表二
實驗組與控制組前測之 Levene 同質性檢定

	<i>F</i> 檢定	分子自由度	分母自由度	顯著性 (<i>p</i>)
字音	.004	1	56	.945
字義	.083	1	56	.774
閱讀理解	.155	1	56	.695
閱讀態度	.656	1	56	.421

由表三可知，實驗組與控制組在四個變項——字音、字義、閱讀理解與閱讀態度——的平均分數及標準差之差距甚小。但是為了進一步瞭解兩組學生在字音、字義、閱讀理解與閱讀態度之前測成績是否達顯著差異，以兩組學生前測所得分數進行 Wilks' Lambda 變數選擇法之整體考驗，其考驗結果如表四所示：

表三
實驗組與控制組前測組間之描述統計結果

變項	組別	平均數	標準差	人數
字音	實驗組	5.931	4.382	29
	控制組	6.069	4.495	29
字義	實驗組	3.862	3.237	29
	控制組	4.137	3.270	29
閱讀理解	實驗組	8.620	3.331	29
	控制組	9.069	3.411	29
閱讀態度	實驗組	48.103	9.386	29
	控制組	45.517	12.463	29

表四
前測組間之 Wilks' Lambda 整體考驗

組別	效應項	F 檢定	顯著性 (p)	η^2
	Wilks' Lambda	.468	.759	.034

表四顯示，檢定的結果， $F = .468$, $p = .759$, $\eta^2 = .034$ ，因 $p > .05$ ，表示整體而言，實驗組與控制組前測組間平均數雖有差異，但未達到顯著差異。

二、實驗組與控制組前、後測組內分析結果

(一) 實驗組與控制組前、後測組內測驗結果分析

由表五可知，實驗組與控制組在字音、字義、閱讀理解、閱讀態度的後測平均分數皆高於前測得分。同時，實驗組在四個分項測驗中進步的幅度（字音、字義、閱讀理解以及閱讀態度分別為 3.275, 2.172, 4.724 及 5.379）均大於控制組的進步幅度（字音、字義、閱讀理解以及閱讀態度分別為 3.241, 1.242, 1.344 及 1.552）。

表五
實驗組與控制組前、後測組內之分項統計

測驗項目	測驗時機	實驗組		控制組	
		平均數	標準差	平均數	標準差
字音	前測	5.931	4.382	6.069	4.495
	後測	9.206	4.522	9.310	4.899
字義	前測	3.862	3.273	4.137	3.270
	後測	6.034	3.364	5.379	2.664
閱讀理解	前測	8.620	3.331	9.069	3.411
	後測	13.344	2.438	10.413	2.860
閱讀態度	前測	48.103	9.386	45.517	12.463
	後測	53.482	9.077	47.069	13.204

(二) 實驗組與控制組前、後測組內之多變量變異數分析結果

有關實驗組學生於字音、字義、閱讀理解、閱讀態度等四個分項測驗之前、後測組內差異情形，由表六可知，字音為 $F = 7.846, p = .007, \eta^2 = .123$ ；字義為 $F = 6.278, p = .015, \eta^2 = .101$ ；閱讀理解為 $F = 37.961, p = .000, \eta^2 = .404$ ；閱讀態度為 $F = 4.922, p = .031, \eta^2 = .081$ 。四個分項測驗之 p 值皆小於 .05。由多變量變異數分析結果顯示，實驗組在字音、字義、閱讀理解與閱讀態度四個分項測驗上，後測相對於前測之表現不但有明顯進步，且皆達顯著差異。

表六
實驗組前、後測組內之多變量變異數分析

來源	變項	F 檢定	顯著性 (p)	η^2
校正後模式	字音	7.846	.007*	.123
	字義	6.278	.015*	.101
	閱讀理解	37.961	.000*	.404
	閱讀態度	4.922	.031*	.081

* $p < .05$

控制組進行一般閱讀教學後，於實驗結束一週內完成認字能力、閱讀理解與閱讀態度後測，本研究以多變量變異數分析控制組學童於字音、字義、閱讀理解、閱讀態度四個分項測驗之前、後測組內差異情形，如表七所示：

表七顯示，控制組在四個分項測驗之結果，字音為 $F = 6.891, p = .011, \eta^2 = .110$ ；字義為 $F = 2.511, p = .119, \eta^2 = .043$ ；閱讀理解為 $F = 3.046, p = .071, \eta^2 = .086$ ；閱讀態度為 $F = 1.212, p = .647, \eta^2 = .004$ 。由多變量變異數分析結果顯示，控制組在

表七
控制組前、後測組內之多變量變異數分析

來源	變項	F 檢定	顯著性 (<i>p</i>)	η^2
校正後模式	字音	6.891	.011*	.110
	字義	2.511	.119	.043
	閱讀理解	3.046	.071	.086
	閱讀態度	1.212	.647	.004

* $p < .05$

「字音」測驗之 p 值小於 .05，此結果表示控制組在「字音」測驗上，後測相對於前測之表現有明顯進步，且達顯著差異。

在字義、閱讀理解與閱讀態度部分， p 值大於 .05，表示控制組在字義、閱讀理解與閱讀態度上後測相對於前測之表現無顯著差異。由此結果顯示控制組在字音方面有提升之效果，但是在字義、閱讀理解與閱讀態度等方面並未產生影響。

(三) 討論

上述結果顯示，差異分組式平衡閱讀教學與一般閱讀教學皆能使受試者之「字音」測驗得分產生顯著差異，此兩種教學方式皆能提高學童之字音能力。但在教學後，僅實驗組在「字義」、「閱讀理解」和「閱讀態度」有提升。以下探討為何有此差異？其對教學有何啟示？

在字音方面，實驗組在差異分組式平衡閱讀時有融入 phonics 教學，而控制組在一般閱讀教學時沒有融入 phonics 教學，但本研究是以字母拼讀式的分級讀本為教材，所以所有研究對象在實驗教學過程中都能有系統的學習到字母與發音的對應關係，同時在主要課程教材中都設計了字母拼讀的內容，因此，無論是實驗組或是控制組，皆可藉由字母拼讀之活動達到字音能力

提升之效果。此結果就如 Chall (1967) 所言，如果字母拼讀能以有系統且明確的方式來教導，那麼不管是年幼或學習緩慢學童，都能學習字母與發音之間的對應關係，自然對於字音能力的提升有所助益。也因為教學過程重視字母拼讀的練習，所以由學生回饋單的質性資料顯示，學生認為能多懂一些英語發音，看到字比較會念，甚至因此產生信心，覺得英語是很簡單的（「這樣的方式我能多懂一些英語發音，看到字比較會唸，讓我覺得英語其實是很簡單的。」回 S22-10）。此外，由教學者課堂觀察的質性資料看出，教學者認為部分學生字母拼讀能力提升了，所以在遊戲、朗讀等活動中，對字、音、義間的連結能力有改善，英語解碼速度變快，朗讀也更加流暢（「這幾次上課發現乙生程度明顯進步許多，對字、音、義間的連結能力有改善，英語解碼速度變快，讀本朗讀較流暢且正確無誤，是字母拼讀能力提升的表現。」教 T-04）。

在字義方面，差異分組式平衡閱讀教學在「字義」提升方面優於控制組，因為實驗組的教學內容除了有字母拼讀與閱讀理解外，更提供學生視覺字彙的認識，根據 Heilman 等人 (1998) 的研究，在單字的解碼歷程中，熟記高頻率出現的單字可以讓讀者根據單字視覺特徵而進行認字，減少單字解碼的作業，也就可以提升字義理解度，換言之，本實驗之結果印證 Heilman 等人 (1998) 的論述。質性資料也顯示，差異分組式平衡閱讀會教導視覺字彙，學生的視覺字彙越多，就越容易結合已知的字而讀出句子，而閱讀的焦點就越能轉移到意義的理解上（「發現學生現在認識越來越多 sight words，對故事內容更容易理解。」教 T-04）。

此外，實驗組幾乎每次都會進行重複閱讀之活動，重複閱讀是練習流利度的重要活動，而流利度正是帶領小孩從單字辨認

進入文字意義理解的要素 (Tyner, 2004)，因此，實驗組在字義方面，後測成績比前測成績進步，且達顯著差異。

在閱讀理解方面，實驗組於教學過程中，教師會清楚地為學生示範閱讀理解策略，其作法如 Vaughn 與 Linan-Thompson (2004) 所強調，確保學生理解能力提高的最好方法是直接清楚地教學生閱讀理解策略，並示範給學生看。Williams (2002) 認為，閱讀理解能力是可以透過教學策略來提升的，一旦閱讀理解能力提高，閱讀能力也就隨著提升。實驗組的結果顯示，學生閱讀理解能力的提升與其教學方式有關。此外，質性資料顯示，由於差異分組式平衡閱讀之實驗組有指導學生閱讀理解策略，也會設計許多閱讀理解活動讓學生獨立練習，所以教學者明顯看出學生在字義理解、句子理解及整篇短文理解的能力都有提升（「這次學習單要求學生完成整個故事的概念圖，發現比前幾次寫得更清楚，而且他們大部分都能完成，可見學生對整個故事的理解度有進步。」教 T-08）。

在閱讀態度方面，由於差異分組式平衡閱讀教學提供學生足夠的閱讀時間與機會，因此，有效的引導學生培養正向的閱讀態度。此結果與 Tyner (2004) 建議以分組教學模式，提供足夠獨立閱讀與寫作的時間，讓學生有自我學習與內化的機會，藉此引導學生培養正向的閱讀態度之理論相呼應。

三、實驗組與控制組後測組間分析結果

本節描述實驗組與控制組在實驗教學後，兩組之認字能力、閱讀理解及閱讀態度三項後測之組間差異，並運用多變項變異數分析，針對各分項測驗之數據進行統計考驗與比較。首先分析描述性統計部分。

(一) 實驗組與控制組後測組間之描述統計

在認字、閱讀理解、閱讀態度測驗中，實驗組之字義、閱讀理解、閱讀態度的後測平均分數皆高於控制組，但實驗組之字音的後測平均分數卻低於控制組，如表八所示。

表八
實驗組與控制組後測之組間結果分析

變項	組別	平均數	標準差	人數
字音	實驗組	9.206	4.522	29
	控制組	9.310	4.899	29
字義	實驗組	6.034	3.364	29
	控制組	5.379	2.644	29
閱讀理解	實驗組	13.344	2.438	29
	控制組	10.413	2.860	29
閱讀態度	實驗組	53.482	9.077	29
	控制組	47.069	13.204	29

為進一步瞭解兩組在三項測驗之組間是否達顯著差異，研究者進一步進行多變量變異數分析，追蹤考驗，如下所示。

(二) 實驗組與控制組後測組間之多變量變異數分析

表九為實驗組與控制組之間在認字、字義、閱讀理解與閱讀態度四項後測之分項測驗差異結果，字音為 $F = .007, p = .934, \eta^2 = .000$ ；字義為 $F = .676, p = .415, \eta^2 = .012$ ；閱讀理解為 $F = 7.654, p = .008, \eta^2 = .120$ ；閱讀態度為 $F = 4.646, p = .035, \eta^2 = .077$ ；其中閱讀理解與閱讀態度二項之 p 值皆小於 .05，表示實驗組與控制組此二項後測表現皆達顯著差異；而「字音」與「字

義」兩項之 p 值皆大於 .05，表示此兩項之後測表現未達顯著差異。

表九
實驗組與控制組後測組間之多變量變異數分析

來源	變項	F 檢定	顯著性 (p)	η^2
校正後的模式	字音	.007	.934	.000
	字義	.676	.415	.012
	閱讀理解	7.654	.008*	.120
	閱讀態度	4.646	.035*	.077

* $p < .05$

(三) 討論

實驗組與控制組後測之組間平均得分比較，經由描述統計(表八)與多變量變異數分析(表九)結果可知，實驗組在字義、閱讀理解、閱讀態度等三項測驗之後測平均分數皆高於控制組之後測平均分數。此外，實驗組與控制組在閱讀理解與閱讀態度之後測表現達顯著差異，在字義測驗方面，雖然實驗組後測得分高於控制組，但並無顯著差異，在字音測驗方面，實驗組後測成績則低於控制組。

就字音而言，實驗組後測得分並未高於控制組，這顯示差異分組式平衡閱讀教學對學童見字讀音能力之提升並未優於一般閱讀教學，是否因為本研究採「差異分組方式」進行平衡閱讀教學，學童與老師面對面上課時間相對較短等因素有關，值得再深入探討。但據 Torgesen 等人 (1992) 所述，提升音韻覺識能力，刻意教學有其必要，因為一旦減少練習和提醒，學生可能就容易忽視，造成能力下滑，其論點說明師生互動、練習與提醒對音韻覺識能力之提升的重要。

就字義而言，實驗組之後測成績高於控制組，表示在提升學生字義能力上，差異分組式平衡教學優於一般閱讀教學。但經由多變量變異數分析結果顯示，兩組後測組間差異未達顯著差異，有關這點，筆者認為曹世珍 (2005) 的研究結果提供了部分的原因，亦即，學生因為字彙量不足，即使透過教學，對拼音有些基本認識，卻因字彙量的關係，還是不能說出字義，所以學童在接受差異分組式平衡閱讀教學後，雖然字義能力有提升，但進步幅度並未達到顯著差異。

就閱讀理解而言，實驗組以差異分組式平衡閱讀進行閱讀教學，相對於控制組的一般閱讀教學，在提升閱讀理解能力具有顯著成效。如 Strickland (1998) 所述，平衡閱讀是以「全部—部分—全部」的教學流程進行，除了個別字詞學習外，也重視整體意義的理解，讓學生有機會接觸閱讀理解的訓練。Pressley (2006) 也指出，教學生使用理解策略，他們會成為更優秀的理解者，正如聲韻覺識與字母拼讀技巧一樣，學生無法透過單純的沉浸於閱讀來習得策略，而是必須透過學習來獲得這些技巧。此外，差異分組式平衡閱讀教學採分組模式進行，分組教學提供系統性與理解性的策略，更重要的是，此一教學模式關注學生的差異性，教師依學童不同程度提供不同的閱讀理解策略活動，並給予充分的時間自我學習，這些都是提升學生閱讀程度的重要方法 (Tyner, 2004)。

就閱讀態度而言，實驗組採差異分組式平衡閱讀教學，教學後，學生之閱讀態度亦有顯著成效。在差異分組式平衡閱讀教學中，教師不僅給予學童閱讀能力的培養，也提供足夠的閱讀時間與機會，提供足夠的時間讓學生獨立閱讀與自我學習，減少「教師主導」的教學比例。此即符合 Fitzgerald (1999) 所言，教學上成功的閱讀活動與大量閱讀可以改變兒童的閱讀態度。Strickland (1998) 亦闡述平衡閱讀教學基本原則之一，就是提供

學習者愉悅且豐富的閱讀環境以增強閱讀動機。而國內研究亦證實以獨立閱讀、夥伴共讀、遊戲、學習單等多樣方式結合讀本進行閱讀，能引起學童濃厚的閱讀興趣，並提升整體閱讀態度(余文玲，2009；柳雅梅，2005)。此外，差異分組式平衡閱讀教學重視學生差異性，本研究根據學生程度分成 Team A 與 Team B 進行教學，這種差異分組教學能滿足學習者不同的需要和興趣(Heacox, 2002)。因此，對實驗組的學生而言，教師為其營造豐富的文學環境、提供學生足夠的閱讀時間與機會，學生也有更多獨立閱讀的經驗，能激發學習動機，對於整體英語閱讀態度之培養有正面的助益。

質性資料也顯示，差異分組式平衡閱讀教學是依照學生不同的程度分組上課，並採用分級讀本教學，教學者表示，如此的安排能滿足學生不同的需求，解決程度低的學生覺得閱讀太難，而程度高的學生又覺得太簡單致失去閱讀興趣的困擾，無形中能提升班級整體閱讀態度(「將班上分成兩種程度上課，原來擔心學生會覺得被標籤化，但是這兩次上課下來，發現上正式課程會不專心的甲生[低成就者]，讀本念得很起勁，看著她心滿意足的笑容真的很安慰。平常上課時，下課鐘響老是第一個往外衝的丙生[高成就者]，今天竟然還要求我，下課讓他留下來完成學習單，他覺得學習單很有趣，應該是讓他覺得有挑戰性吧！」教 T-02)。此外，學生的回饋單顯示，差異分組式平衡閱讀教學活動相當多樣化，包含字母拼讀活動、朗讀、遊戲、獨立閱讀、各項寫作活動等，課程中不只是聽老師上課，還可以與夥伴共同完成任務及自己獨立學習等，所以學生對閱讀課的活動充滿期待，認為在實驗教學的過程中感到開心、有趣(「因為老師上課、練習都分配得很好，又有趣，上課我都很快樂」回 S02-03)、(「我非常喜歡這樣上課方式，因為我覺得可以讓我更加進步。」回 S29-10)。再者，學生也認為，差異分組式平衡閱讀教學模式不

僅能從教師身上學習，也能藉由同儕互動中增加練習機會，同學間可以彼此幫忙並分享閱讀的樂趣（「我和陳××的獨立練習很好玩，我們學會很多，我也學到很多。」回 S10-07）。這些學生在態度與情意的質性資料補充說明了為何實驗組之閱讀態度量表分數前、後測結果能達到顯著差異，而且實驗組的後測與控制組的後測間的差異也達到顯著差異，因為學生對這樣的教學抱持期待又喜歡的正面態度。

伍、結論與建議

在分析討論量化與質性的結果後，本節首先歸納本研究之結論，再提出幾點教學上與未來研究上的建議。

一、結論

本研究之英語認字能力包括字音與字義兩個分項測驗，在「字音」分項測驗之組內前、後測得分「進步幅度」情形，實驗組高於控制組，但組間後測，經多變量變異數分析，實驗組沒有高於控制組，表示實驗組在字音方面，雖然組內進步幅度大於控制組，但後測分數仍然低於控制組。在「字義」分項測驗方面，實驗組之後測平均分數高於控制組，但未達到顯著差異。整體而言，實驗組「認字」測驗之得分雖高於控制組，但未達顯著水準，換言之，實驗組學生與控制組學生，在實驗教學後，其認字能力之提升沒有顯著效果。但由質性資料發現，學生本身對拼音技巧、單字學習與理解策略的使用都有基本認知，教師也對學生閱讀能力的提升持肯定態度。

有關閱讀理解能力的影響，兩組學生之閱讀理解測驗得分經多變量變異數分析，實驗組優於控制組，且達顯著差異。換言之，接受差異分組式平衡閱讀教學的學生與接受一般閱讀教學的

學生，經由實驗教學，其閱讀理解能力存有差異，且實驗組學生優於控制組學生。此外，質性資料分析也顯示差異分組式平衡閱讀教學可提升學生閱讀理解的能力。

有關閱讀態度的影響，在量化部分，實驗組學生在閱讀態度量表之得分明顯優於控制組，且達顯著水準。換言之，實驗教學後，實驗組學生與控制組學生之閱讀態度的確存在差異。另外，教學者之教師日誌中的質性資料也顯示，教學者認為差異分組式平衡閱讀教學的課程安排能滿足學生不同的需求，解決程度低的學生覺得閱讀太難，而程度高的學生又覺得太簡單致失去閱讀興趣的困擾，的確能提升班級整體之閱讀態度。而實驗組學生認為差異分組式平衡閱讀教學活動相當多樣化，不只是聽老師上課，還可以與夥伴共同完成任務及自己獨立學習等，所以學生對閱讀課的活動充滿期待，認為在實驗教學的過程中感到開心、有趣，可提升其閱讀態度。

綜合以上的結論，在量化方面，英語認字測驗(包含字音與字義兩個分項測驗)上，實驗組學童表現沒有優於控制組學童；在閱讀理解測驗上，實驗組學童表現優於控制組學童，且達顯著水準；在閱讀態度量表上，實驗組的學童表現優於控制組學童，也達顯著水準。在質性方面，學生與教學者對於差異分組式平衡閱讀教學多持正面與肯定的評價。

二、建議

依據上述結論，以下針對教學與未來研究提出一些建議，供未來類似教學與相關議題研究的參考：

(一) 教學方面的建議

在差異分組式平衡閱讀教學過程中，學生分組獨立練習的時間占了不少的比例，在分組獨立練習時，學生必須清楚知道該

時段要做什麼。筆者建議每次上課前，教師可先發給每位學生「分組獨立練習表」，表內要清楚描述這次獨立練習時的活動內容及順序，讓學生知道自己要做什麼活動，同時在每個活動附上「完成度」檢核欄，讓教師能藉此監控學生獨立學習的進度，也讓教師檢視設計的活動是否適合學生興趣或能力，以便調整活動內容或小組成員。這樣也可讓學生能自我監控自己的學習歷程，學會為自己的學習負責。總之，一份設計良好的「分組獨立練習表」可以讓學生成為一位獨立的閱讀者，提升閱讀的正向態度，達到差異分組式平衡閱讀教學的目的。

(二)對未來研究之建議

本研究之研究對象為國小三年級學生，這個階段的學生英語知識仍處於啟蒙階段，須要教師更多指導，學習的自主能力也還要加強，因此，未來可將差異分組式平衡閱讀教學推廣至高年級學生，因為高年級學生對於讀本難度的接受度高、單字量較多、字母拼讀概念較佳、自主學習的內在監控能力也相對較高。

此外，由學習回饋單與教師日誌的分析發現，接受差異分組式平衡閱讀教學的學生，不僅閱讀能力有提升、閱讀態度有進步，並且在完成學習單時，其寫作能力也同時提升了。理論上，平衡閱讀三大要素之一為「獨立閱讀與寫作」，基於熟能生巧的道理，若能提供給學生適合的、獨立的練習機會，學生的閱讀與寫作會變得更好。同樣的道理，學生在朗讀讀本時，閱讀流利度會提升，發音會進步 (Tyner, 2004)。可見，差異分組式平衡閱讀教學對學生的閱讀能力與閱讀態度有正面助益，亦可使學生在「寫」的方面有所收穫。既然差異分組式平衡閱讀之教學效能廣泛，未來在研究面向上，可針對上述多元面向進行研究。

最後，本研究教學設計為每週一次 40 分鐘，共計 10 週。以每週教學時間 40 分鐘來看，各組之教師教學與獨立練習各為

15 分鐘左右，對程度好的學生應該足夠，然而對於英語能力較弱的學生，教師 15 分鐘的授課時間顯然不足。因此，未來的研究可考慮將差異分組式平衡閱讀教學改為每次兩節課共 80 分鐘，將教師授課部分與同時段學生獨立練習的時間都調整為 30 分鐘，來探究這樣的教學效果是否較佳。

參考書目

- 王寶佳 (2008)。平衡閱讀教學對英語初學者字母知識、語音覺識及閱讀態度之影響——以臺灣補習班為例。國立政治大學教育研究所碩士論文，未出版，臺北市。
- 余文玲 (2009)。運用平衡閱讀於符合教育部課後扶助攜手計畫之國小學童英語補救教學行動研究。國立屏東教育大學教育科技研究所碩士論文，未出版，屏東市。
- 吳歆嫻 (2009)。尊重孩子受教權的英語課程設計。《英語教育電子月刊》，4(8)，14-15。
- 胡美娥 (2007)。運用交互教學法對於提升國小五年級學生英語閱讀理解策略學習及英語閱讀態度之行動研究。國立臺北教育大學兒童英語教育研究所碩士論文，未出版，臺北市。
- 柯華葳 (1994)。從心理學的觀點談兒童閱讀能力的培養。《華文世界》，74，63-70。
- 柳雅梅 (2005)。平衡閱讀教學對國小學童英文閱讀能力及閱讀動機之影響。國立臺南大學教育經營與管理研究所博士論文，未出版，臺南市。
- 柳雅梅、黃秀霜 (2007)。平衡閱讀教學對國小學童英語閱讀能力及閱讀動機之影響。《師大學報》，52(1)，133-157。
- 洪燕玲 (2005)。國中小英文認字測驗編製之研究。國立臺南大學測驗統計研究所碩士論文，未出版，臺南市。

- 徐心怡 (2006)。分組人數對高低成就學生在認字及閱讀理解能力之比較。國立臺北教育大學兒童英語教育研究所碩士論文，未出版，臺北市。
- 秦夢群 (1992)。高中教師管理心態、學生內外控與學生學習習慣與態度關係之研究。國立政治大學教育心理研究，15，172-229。
- 張春興 (1998)。教育心理學。臺北：東華。
- 教育部 (2006)。國民教育階段九年一貫課程總綱綱要。臺北：作者。
- 曹世珍 (2005)。平衡閱讀教學對國小五年級學童英語能力與閱讀態度之影響。國立臺南大學教育學系課程與教學研究所碩士論文，未出版，臺南市。
- 陳秀慧 (1985)。高中學生英文學習態度與方法之研究。國立臺灣師範大學教育研究所碩士論文，未出版，臺北市。
- 傅怡君 (2007)。平衡閱讀教學對國小學童英語認字能力、閱讀理解及閱讀態度之影響。國立屏東科技大學英語學系碩士論文，未出版，屏東市。
- 曾鳳珠 (2006)。可預測書對國小五年級學童英語學習態度與英語學習成就的影響。國立臺北教育大學兒童英語教育研究所碩士論文，未出版，臺北市。
- 楊耀琦 (2006)。閱讀初階 220 個英文常用字教學。臺北：東西圖書。
- 潘詩婷 (2002)。國小學童英語學習態度之研究——以大臺北地區為例。國立臺灣師範大學三民主義研究所碩士論文，未出版，臺北市。
- 蔡姿娟 (2005)。高中英語平衡閱讀教學模式及其教學效果之實驗研究。國立高雄師範大學教育學系博士論文，未出版，高雄市。

- 鄭宜蘋 (2008)。平衡閱讀教學對國中生英文閱讀能力影響之研究。國立臺中教育大學教育學系課程與教學研究所碩士論文，未出版，臺中市。
- 鄭昭明 (1997)。認知心理學。臺北：桂冠。
- 謝良足 (2000)。國小英語發音教學研究 (I)。行政院國家科學委員會專題研究計畫成果報告 (報告編號：NSC-89-2411-H-251-001)，未出版。
- 謝國村 (2003)。國小語文領域平衡閱讀教學實施之行動研究。國立臺南大學國民教育研究所碩士論文，未出版，臺南市。
- Adams, M. J. (1990). *Beginning to read: Thinking and learning about print*. Cambridge, MA: MIT.
- Bender, W. N. (1995). *Learning disabilities: Characteristics, identification, and teaching strategies* (2nd ed.). Boston, MA: Ally & Bacon.
- Blair-Larsen, S. M., & Williams, K. A. (Eds.). (1999). *The balanced reading program: Helping all students achieve success*. Dover, DE: International Reading Association.
- Catts, H. W., Hogan, T. P., Adolf, S. M., & Barth, A. E. (2003, June). *The simple view of reading: Changing over time*. Paper presented at the annual meeting of the Society for the Scientific Study of Reading, Boulder, CO.
- Chall, J. S. (1967). *Learning to read: The great debate*. New York: McGraw-Hill.
- Chang, F. C. (2002). English phonological awareness and reading comprehension in three EFL children. In Y. N. Leung et al. (Eds.), *The selected papers of the eleventh international symposium on English teaching/fourth pan Asian conference* (pp. 255-256). Taipei, Taiwan: Crane.

- Chard, D. J., & Osborn, J. (1999). Word recognition instruction: Paving the road to successful reading. *Intervention in School & Clinic, 34*(5), 27-33.
- Cowen, J. E. (2003). *A balanced approach to beginning reading instruction: A synthesis of six major U.S. research studies*. Newark, DE: International Reading Association.
- Diamond, P. J., & Onwuegbuzie, A. J. (2000). Short-term effects of balanced reading implementation on reading achievement and attitudes among elementary school-aged students. *The Reading Teacher, 33*, 308-311.
- Donat, D. J. (2003). *Reading their way: A balance of phonics and whole language*. Lanham, MD: Scarecrow Press.
- Ehri, L. C. (1995). Phases of development in learning to read words by sight. *Journal of Reading Research, 18*, 116-125.
- Fitzgerald, J. (1999). What is this thing called “balance?” *The Reading Teacher, 53*, 100-107.
- Ford, M. P. (2005). Differentiation through flexible grouping: Successfully reaching all readers. Retrieved September 11, 2011, from www.learningpt.org/pdfs/literacy/flexibleGrouping.pdf
- Fountas, I. C., & Pinnell, G. S. (1996). *Guided reading: Good first teaching for all children*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Frey, B., Lee, S., Tollefson, N., Pass, L., & Massengill, D. (2005). Balanced literacy in an urban school district. *Journal of Educational Research, 98*, 272-280.
- Gagné, R. M. (1985). *The conditions of learning and theory of instruction* (4th ed.). New York: Holt, Rinehart and Winston.

- Gettys, C. M., & Fowler, F. (1996). *The relation of academic and recreational reading attitudes school wide: A beginning study*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED402568)
- Goodman, S. K. (1967). Reading: A psycholinguistic guessing game. *Journal of the Reading Specialist*, 4(1), 126-135.
- Gough, P. B. (1972). One second of reading. In J. F. Kavenaugh & I. G. Mattingly (Eds.), *Language by ear and by eye* (pp. 331-358). Cambridge, MA: MIT Press.
- Gunner, A. S., Smith, J. A., & Smith, S. D. (1999). *Improving comprehension and attitude toward reading using a balanced reading approach*. (ERIC Document Reproduction Services No. ED435095)
- Heacox, D. (2002). *Differentiating instruction in the regular classroom*. Minneapolis, MN: Free Spirit.
- Heilman, A., Blair, T., & Rupley, W. (1998). *Principles and practices of teaching reading* (9th ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- King-Sears, M. E. (2005). Focus on inclusion: Scheduling for reading and writing small-group instruction using learning center designs. *Reading & Writing Quarterly*, 21, 401-405.
- Liaw, M. L. (2003). Integrating phonics instruction and whole language principles in an elementary school EFL classroom. *English Teaching & Learning*, 27(3), 15-34.
- Liu, Y. F. (2008). Differentiated instruction through flexible grouping in EFL classroom. *Journal of Taipei Municipal University of Education*, 39(1), 97-122.
- Nordlund, M. (2003). *Differentiated instruction*. Lanham, ML: Scarecrow.

- Pearson, P. D., & Johnson, D. D. (1978). *Teaching reading comprehension*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Pressley, M. (2006). *Reading instruction that works—The case for balanced teaching* (3rd ed.). New York: Guilford Press.
- Pressley, M., Roehrig, A., Boger, K., Raphael, L., & Dolezal, S. (2002). Balanced literacy instruction. *Focus on Exceptional Children*, 34(5), 1-14.
- Pressley, M., & Wharton-McDonald, R. (1997). Skilled comprehension and its development through instruction. *The School Psychology Review*, 26, 448-466.
- Rayner, K., & Pollatsek, A. (1989). *The psychology of reading*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Rumelhart, D. E. (1977). *Toward an interactive model of reading*. In S. Dornic (Ed.), *Attention and performance VI* (pp. 575-603). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum
- Spector, C. C. (2009). *Sounds like fun: Activities for developing phonological awareness*. Baltimore, MD: Paul H. Brookers.
- Spiegel, D. L. (1994). Finding the balance in literacy development for all children. *Balanced Reading Instruction*, 1, 6-11.
- Stanovich, K. E. (2000). *Progress in understanding reading*. New York: Guilford Press.
- Strickland, D. S. (1998). What's basic in beginning reading? Finding common ground. *Educational Leadership*, 55(6), 6-10.
- Tomlinson, C. A. (1999). *The differentiated classroom: Responding to be the needs of all learners*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Thompson, R. A. (1999). Balancing vocabulary instruction with teacher-directed and student-centered activities. In S. M. Blair-

- Larsen & K. A. Williams (Eds.), *The Balanced reading program—Helping all students achieve success* (pp. 24-36). Newark, DE: International Reading Association.
- Torgesen, J. K., Morgan, S. T., & Davis, C. (1992). Effects of two types of phonological awareness training on word learning in kindergarten children. *Journal of Education Psychology*, 84, 364-370.
- Tyner, B. (2004). *Small-group reading instruction: A differentiated teaching model for beginning and struggling readers*. Newark, DE: International Reading Association.
- Vaughn, S., & Linan-Thompson, S. (2004). *Research-based methods of reading instruction, grades K-3*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Williams, J. P. (2002). Reading comprehension strategies and teacher preparation. In A. E. Farstrup & S. J. Samuels (Eds.), *What research has to say about reading instruction* (3rd ed., pp. 243-260). Newark, DE: International Reading Association.

ABOUT THE AUTHOR

詹餘靜為國立臺灣師範大學英語教學博士，國科會公費美國北科羅拉多大學 (University of Northern Colorado) 博士後研究，目前為景文科技大學應用外語系專任教授兼系主任，其專長領域包括言談分析、英語教學、英語評量、多元評量信念與實務、多元智能學習。

陳靜怡為國立臺北教育大學兒童英語教育學系英語教學碩士，目前為新北市立介壽國民小學英語教師。

The Effects of Balanced Reading Instruction with Differentiated Grouping on Elementary Students' English Word Recognition, Reading Comprehension, and Reading Attitudes

Abstract

The study aimed to investigate the effects of balanced reading instruction with differentiated grouping on elementary students' English word recognition, reading comprehension and reading attitudes. The subjects were fifty-eight third graders at an elementary school in New Taipei City. 29 of them received balanced reading instruction, and the other 29 received traditional reading instruction. The experiment lasted for 10 weeks. Before and after the experiment, the subjects took the English Word Recognition Test, the Reading Comprehension Test and responded to the Reading Attitudes Questionnaire. Besides, Teacher Journals, Students Feedback and Worksheets were collected as the qualitative data. The results revealed that the experimental group did not perform better than the control group in the English Word Recognition Test. Second, the experimental group performed significantly better than the control group in the Reading Comprehension Test. Third, the experimental group had significantly higher scores than the control group in the Reading Attitudes Questionnaire. Last, the participants in the experimental group had positive attitude towards balanced reading instruction with differentiated grouping. Based on the results of the study, some suggestions were given for balanced reading instruction with differentiated grouping. Also, some suggestions were provided for future studies.

Key Words: balanced reading instruction, reading comprehension, reading attitude

