

閱讀理解訓練方案對於增進閱讀策略運用與後設認知能力之成效研究

郭靜姿

(國立臺灣師大特教中心副研究員)

本研究旨在建構一個閱讀理解訓練方案，以增進低閱讀理解能力學生運用策略及後設認知的能力。訓練方案實施之前，並經由四個相關研究的探討，以增進對於學生學習動機、策略運用及後設認知能力的了解。

研究發現如下：

一、資優學生的學習動機較普通學生積極；語文閱讀能力優於普通學生；在多種策略的運用上，顯著多於普通組；惟兩組學生在後設認知能力的差異上難分軒輊。

二、後設認知能力對於閱讀理解能力之預測值最高。而學習動機與閱讀態度、策略運用間互有相關存在，惟學習動機、策略運用兩變項與後設認知間之相關未達顯著水準。

三、中文與英文閱讀材料下受試運用各種理解策略的傾向大致相同，但中文閱讀時受試者運用策略的百分比高於英文閱讀時運用策略的百分比。受試在中文閱讀時後設認知的能力優於在英文閱讀時後設認知的能力。同時，受試在難度愈高的文章中後設認知的能力愈低。

四、高閱讀能力學生之學習動機較普通學生積極，對於各種閱讀策略之運用次數多於低閱讀能力學生，後設認知的能力也優於普通學生。

五、參與課程實驗的學生經過一週的研習活動後，在閱讀理解能力上顯著提昇；在部份閱讀策略運用上顯著增多；惟在後設認知能力上的進步不明顯。

研究者建議應繼續針對特定的閱讀策略，提供更精細與密集的訓練，以增進學生實際運用各種策略及後設認知的能力。

壹、緒論

一、研究緣起

1950年代後期，認知心理學急遽發展，其與行為心理學最大的差異是：

- (一)強調個體內在思考歷程對於行為的影響，重視個體獲取知識與運用知識的歷程。認知心理學者相信笛卡爾之至理名言「我思故我在」若代之以「我行故我在」，便不能傳言千古。
- (二)重視個體思考結構的狀態與組織的能力。認知心理學者相信經驗組織的能力是個體發展認知的原動力，任何外來的新刺激必需經由個體組織與詮釋的歷程始能產生意義。
- (三)視個體為主動的、有建設性的及有計畫的個體，而非被動的訊息接收者或是刺激反應者。換言之，認知心理學研究的重點不只在探討刺激——反應之間的關係而已，而是要進一步了解前兩變項間中介歷程的存在及其影響力。

認知取向的教育心理學者重視學習者內在思考歷程的探討，強調注意力、動機、先前知識等對於學習的影響，此點與行為取向的教育心理學者側重教學操弄對於學習的影響，避免探討學習的中介歷程，在研究的重點與方法上各有所偏。（今日的教學心理學其發展趨勢大抵著重學習歷程的探討，旨在協助個體運用有效的方式以增進學習效益。）

要增進學習效益，除了應加強對於學生認知歷程的了解及教導學生學習的方法之外，人文教育心理學者認為，僅教導學生求「知」並不能使個體成為主動的學習者。後者認為個體要能夠自動自發、樂意學習，最重要的是要本身有追求自我實現的動機，能夠自我要求，自我督導。因此他們主張教師在教學之前應先加強學習動機的引導，始能促進真正的學習（郭為藩，民81年）。由以上這兩派學者的觀點而看，有效的教學應能兼重認知與人文的學習，始能協助學生發揮潛能。

近年來在許多影響學習成效的研究中，許多研究者重視到學習者個人的學習動機，也重視到學習者運用策略學習的能力。另外若干學者還發現要培養學生主動學習的能力，除了學習者要能主動運用策略

解決學習問題之外，更要能在遭遇困難之際修正自己的策略或方式，以提高學習成效，增進學習信心。此種方法及策略是否能夠運用得當的能力稱為後設認知能力（metacognition）。有學者認為「學習動機」、「策略運用」，以及「後設認知能力」三者關係密切，可能構成為影響學習的「鐵三角」（邱上真，民79）。

在學習的歷程中，閱讀佔著極重要的角色。以往，學習策略與後設認知的教導，以記憶能力作為研究變項者居多，而國內將之運用於閱讀理解教學者較少。

二、文獻探討

(一) 閱讀理解的探討

已往對於閱讀理解的觀點有三種：1. 由上而下的觀點，2. 由下而上的觀點，3. 交互作用的觀點。由上而下的觀點以讀者為閱讀的主角，認為先前知識為閱讀理解的主要來源，文章的意義早已存在讀者的腦中，閱讀只不過是確認已知的經驗而已；由下而上的觀點則以閱讀材料為主角，認為閱讀理解係讀者經由辨別字、句、文法等而建構意義的過程；交互作用的觀點則兼重讀者與閱讀材料的角色，認為閱讀理解係讀者同時運用有關閱讀材料的背景知識及對於字句的理解而產生的（Heilman, Blair, & Rupley, 1990）。Anderson（1985）取交響樂團活動與閱讀作比較，得到三個結論：

1. 閱讀如交響樂團的運作一樣，需要全盤的行動，雖然閱讀包含若干種不同的技巧，但需要這些技巧同時運作始能構成閱讀行動；
2. 成功的閱讀與樂器演奏一樣，需要不斷的練習；
3. 文章的詮釋不只限於一種意義，讀者的詮釋有賴於其經驗背景、閱讀目的與閱讀時的情境。

綜上所述閱讀是讀者與閱讀材料間交互作用的歷程，在閱讀理解教學中應注重多種因素，如先前知識、基本閱讀技能、閱讀策略運用、自我監控等對於閱讀的影響。

(二) 學習動機的探討

在有關個體動機發展的理論中，成就動機理論及成敗歸因理論與教學的關係最為密切。在成就動機理論中Murray（1938）首先提出「成就需求」（need for achievement）的概念，認為成就需求影響成就動機極鉅，它也是個體期望將事情做好的傾向，影響個人工作

的態度；McClelland（1953）承繼Murray的觀點，主張成就需求就是成就動機；Atkinson（1964）則以成就表現的強度係個體「追求成功」及「避免失敗」兩種情緒衝突的結果。而此兩種情緒，主要受個體動機的強度、對工作成敗機率的預估，以及外在的誘因所影響。成敗歸因理論（attribution theory）是由Weiner（1974）根據Atkinson之動機理論所提出。Weiner發現不同動機的人對於成功與失敗的原因解釋不一樣。他將成就歸因劃分為能力、努力、工作難度及運氣四種因素，發現成功導向（success-oriented）強的人通常會將失敗歸因為努力因素；失敗導向（failure-prone）強的人則易將失敗歸因於能力因素。將失敗歸因為努力因素會使個人產生羞愧感並期望未來成功，進而發奮努力；將失敗歸因為能力不足會使個人責任感較小，對成功的期望較低，並容易放棄努力。此外成功導向者會將成功歸因為努力因素而非環境因素，因此產生積極的情感及態度；失敗傾向者會將成功歸因於環境因素或運氣因素，因此不能肯定自己的成果及缺乏自信。由此觀之，積極的歸因方式可引導高度的學習動機，而消極的歸因方式則會成為學習的阻力，構成學習的心理障礙。

(三) 學習策略之探討

學習策略係指學習者運用某些方法去影響本身訊息處理的方式（Mayer, 1988）。它強調在教學歷程中，教師重視學生的認知歷程，並教導學生學習運用有效的策略和方法以增進學習效果，達到教學目標，因此其重點在教導學生學習如何學，如何記憶、如何增進閱讀理解、思考與解決問題的能力等，然而其最後目的在教導學生如何靈活運用各種策略。

雖然學習策略包含甚廣，如注意策略、記憶策略、理解策略、問題解決策略、創造思考策略等均屬之，然而以往的研究亦指出：學習者甚少運用策略學習。至於為什麼無法運用有效的策略學習，其因素包括：1. 缺乏策略運用的訓練（Weinstein, 1978）；2. 缺乏有關策略運用的後設認知能力（Pressley, Borkowski, & O'Sullivan, 1985）；3. 缺乏正確的學習歸因方式（Weiner, 1979）；4. 對各種策略的看法及運用條件的歸因方式不利於策略之運用效率（Goetz & Palmer, 1984）。學習者本身的人格特質、歸因方式與其對於學習策略的看法交互作用，影響其對於策略的有效性的看法，也直接影響其運用策略的態度與能力。由此可知，個體的學習動機直接影響其運用策略解決問題的態度，缺乏學習動機的學生面臨需要動腦筋的時刻，

容易放棄嘗試與努力，因此學習動機與運用策略學習的能力有密切關係。

四、後設認知能力的探討

後設認知係指個體有關於其認知歷程及認知策略的知識，能使個體對於自己的認知歷程有所覺知，並能主動地監控認知歷程。由於後設認知具有監控、規畫及評鑑思考的能力，因而可使個人在面臨問題情境或在進行各種認知活動時選擇最佳的策略解決問題。

根據以往的研究發現，後設認知技能的訓練有助於學習的遷移及保留 (Gagne, 1985)，亦有助於思考及解決問題的能力，因此教學者若欲提高學習者之認知效率，後設認知能力便扮演了重要的角色。

以往有關後設認知的教學，Borkowski等人 (Pressley, Borkowski, & O'Sullivan, 1985; Borkowski, Johnston, & Reid, 1987) 曾提出一個模式，將後設認知運用於記憶活動。在此模式中，特定策略知識 (specific strategy knowledge) 係指有關某種認知活動的策略，如在記憶過程中所常運用的重覆練習法、組織法、視覺想像法等。特定策略知識亦包括：1. 各種策略所能達到的目標；2. 各種策略的運用時機；3. 經常運用策略後所獲得的學習成效；4. 發展策略所需的努力程度；及5. 了解策略本身的有趣性。一般策略知識 (general strategy knowledge) 係指個體對於策略運用之重要性的了解及個人要運用策略所應付出的努力。一般策略知識可誘發兒童接受挑戰的動機，因此動機強弱與後設認知能力有密切相關。

三、研究目的與問題

本研究以閱讀理解教學為目標，探討學生在閱讀歷程中學習動機、閱讀策略運用與後設認知能力的表現，選擇低閱讀能力學生實施閱讀理解訓練。為達到上述目的，本研究擬由下述幾個問題進行探討：

- (一) 比較資優學生與普通學生，學習動機、策略運用與後設認知的差異。
- (二) 探討學習動機、策略運用與後設認知間之相關，及其對於閱讀理解能力之影響。
- (三) 比較學生在不同語文及難度的閱讀材料下，運用策略學習與後設認知能力的差異。
- (四) 比較不同閱讀能力學生學習動機、策略運用與後設認知的差異。

(五) 探討閱讀理解訓練方案之效果。

貳、研究設計

一、研究對象

本研究前四個研究的對象取自臺灣北區四所辦理數理資優教育的高中，受試總計 466 名，為高一學生，其中資優生 143 名，普通生 326 名。

第五個研究的對象，也亦即參與閱讀理解訓練方案的學生有資優組高閱讀能力學生 8 名，資優組低閱讀能力學生 11 名，普通組高閱讀能力學生 4 名，普通組低閱讀能力學生 12 名。本研究主要訓練對象為低閱讀理解能力學生。但亦徵求高閱讀理解能力學生參與訓練方案，主要目的在運用高閱讀能力學生提供示範，並帶動團體學習氣氛。研究對象之選擇分為兩個階段：第一階段自閱讀理解測驗中隨機選擇中英文閱讀能力兼低學生 65 名及中英文閱讀能力兼高學生 16 名進行晤談，以了解學生參加「高中語文潛能開發研習營」之意願。報名參加研習營學生共計低閱讀能力學生 64 名，高閱讀能力學生 11 名。第二階段對象係實際參加研習營者，計高閱讀能力學生 12 名，低閱讀能力學生 38 名，共計 50 名。全程參與實驗並參加後測學生計 45 名。

二、研究工具

本研究工具包括九種：

(一) 成敗歸因量表

本量表旨在了解受試對成功與失敗的歸因方式。量表分兩大因素：成就需求 (獲得成功的需求) 與害怕失敗 (避免失敗的動機)，分由 1. 嘗試冒險，2. 設定目標，3. 持續努力，4. 自我影像，5. 內外誘因及 6. 歸因分析 (原因解釋) 六個要素分析學生的成就歸因方式。

量表之信度採內部一致性係數考驗方式，全量表之 Cronbach α 值為 .71。其中成就需求導向題之 Cronbach α 值為 .81，害怕失敗導向題之 Cronbach α 值為 .71，內部一致性係數大致合乎理想。全量表平均數為 30.65，標準差為 5.86。

對於結果之解釋，成就需求導向愈高表示成敗歸因的方式較積

極，較能將成功與失敗的責任歸諸於努力因素而能自我要求進步；避免失敗導向愈高表示對於成敗歸因的方式較消極，較易將成敗歸諸於外在因素或能力因素，較少自我要求，因此學習動機較弱。

(二) 閱讀態度問卷

本問卷由研究者參考美國密西根大學編製之 "Student Enthusiasm Measure" 自編，旨在了解受試的閱讀動機，計分採用五等量表方式，分正、負向題。量表分為四個層面，分別由：1. 閱讀喜好傾向，2. 閱讀策略運用，3. 閱讀成就感，及 4. 閱讀挑戰動機四方面評量閱讀態度。

(三) 閱讀策略調查表

本調查表係採用 Pressley 等人 (1985) 之觀點，選取 20 種閱讀策略編製而成。調查表分為兩部分。第一部分讓受試者評量每種策略的困難情形，分三個等級：1. 困難，2. 普通，3. 簡單，以了解受試者對於策略的歸因情形；第二部分讓受試就其在閱讀過程中實際運用每一策略的情形答「是」或「否」。在第一部分得分愈高表示受試覺得策略簡單。在第二部分答「是」得 1 分，答「否」得 2 分，得分最高 20 分，最低 0 分，得分愈低表示閱讀時運用的策略愈多。二十個策略如下：

- | | |
|----------------|-----------------|
| 1. 瀏覽全文 | 11. 集中注意閱讀重點 |
| 2. 重覆閱讀全文 | 12. 作筆記，寫要點 |
| 3. 運用上下文猜測單字 | 13. 分析文章的體裁 |
| 4. 對於困難字跳過不管 | 14. 圖示文章架構 |
| 5. 反覆閱讀困難的句子 | 15. 運用先前知識理解文意 |
| 6. 分析困難句的結構 | 16. 判斷文章立論點的正确性 |
| 7. 運用上下文推敲句子意義 | 17. 與先前知識相互比較驗證 |
| 8. 在困難句下畫線 | 18. 記下新的發現及感想 |
| 9. 在重點下畫線 | 19. 推論文章的涵意 |
| 10. 分段閱讀 | 20. 作新的聯想 |

(四) 中文閱讀測驗與評量題目

本測驗用以評量中文閱讀理解能力，共計四篇。評量方式採用選擇題，由現任高中教師命題，前兩篇為白話文，後兩篇為文言文。由項目分析資料顯示測驗一之平均數為 4.436，鑑別度介於 .407 ~ 1.00 之間；測驗二平均數為 4.193，鑑別度介於 .334 ~ 1.00 之間；測驗三之平均數為 3.854，鑑別度介於 .459 ~ .704 之間；測驗四之平均數為

2.011，鑑別度介於 .267 ~ .516。全測驗平均數為 14.494，標準差為 2.546。內部一致性係數為 .583，鑑別度為 .625。本測驗第一篇及第二篇難度較低；第三篇及第四篇難度較高，用以評量不同難度下受試者後設認知能力的差異情形。

(五) 英文閱讀測驗與評量題目

本閱讀用以評量英文閱讀理解能力，共計四篇。評量方式為選擇題。測驗題目選自美國密西根大學編製 Reading Comprehension Test，原適用於美國小學三年級學生，其程度大約適用於國內高中生。項目分析資料顯示測驗一之平均數為 2.601，鑑別度介於 .288 ~ .759 之間；測驗二之平均數為 2.433，鑑別度介於 .285 ~ .726 之間；測驗三之平均數為 1.959，鑑別度介於 .273 ~ .584 之間；測驗四之平均數為 1.361，鑑別度介於 .276 ~ .444 之間。全測驗平均數為 8.336，標準差為 3.231，內部一致性係數為 .625，鑑別度為 .456。本測驗第一篇及第二篇難度較低；第三篇及第四篇難度較高，用以評量不同難度下受試者後設認知能力的差異情形。

(六) 英文單字測驗

本測驗目的有二：

1. 在測量學生英文單字能力。計分四種難度，層次 1 約為國三程度；層次 2 約為高一程度；層次 3 約為高二程度；層次 4 約為高三程度。
2. 在測量學生自我預測能力。本測驗答案欄後附自我預測欄，要學生預測答對或答錯，可評量學生自我預測能力。

(七) 閱讀理解認知晤談量表

本量表由研究者自編，共計八個問題，目的在了解受試運用閱讀策略的情形以及其自我了解、自我監控的能力。這八個問題如下：

1. 通常您在閱讀完一篇文章後，能不能判別自己的理解程度？從那些訊息中來判別？
2. 您認為您在閱讀時有那些優點，可幫助您理解文意？
3. 您認為您在閱讀時有那些特殊的弱點，需要加以補救或克服？
4. 如果您不認識單字，您最常用什麼方法來增進理解的程度？
5. 如果您在閱讀時不了解句子的意義，您最常用什麼方法來增進理解的程度？
6. 如果您在閱讀時抓不住文章重點，您最常用什麼方法來增進理解的程度？
7. 如果您在閱讀時不了解文章涵意，您最常用什麼方法來增進理解

的程度？

8.如果您想提昇閱讀理解能力，您最想加強什麼能力？您計劃如何加強？

計分方式為每一反應得1分，受試能自我報告愈多所得分數愈高。

(八)閱讀理解測驗（錯誤偵測測驗）

本測驗包含一篇內容有矛盾的英文短文及二個選擇式問題。其目的在了解受試真正理解文意的程度。短文取自Markmen (1979)用於評量若干小學三、五及六年級學生偵測文章內容錯誤的能力。文後之二個問題為：

- 1.你對於這篇文章的理解程度如何？
 完全理解 部分不能理解 完全不能理解
- 2.如果不能理解本文，原因是：
 不認識單字 不了解句子結構
 文意不清楚 文中有錯誤

本測驗並要求受試在文中不能理解之處劃線，以了解其偵測文中錯誤的能力。

(九)研習營回饋意見表

本回饋意見表由研究者自編，目的在了解學生對於整個訓練方案的看法，以補充客觀化評量工具之不足。內容包含對於課程設計、團體互動的意見調查。

三、閱讀理解訓練方案之設計與實施

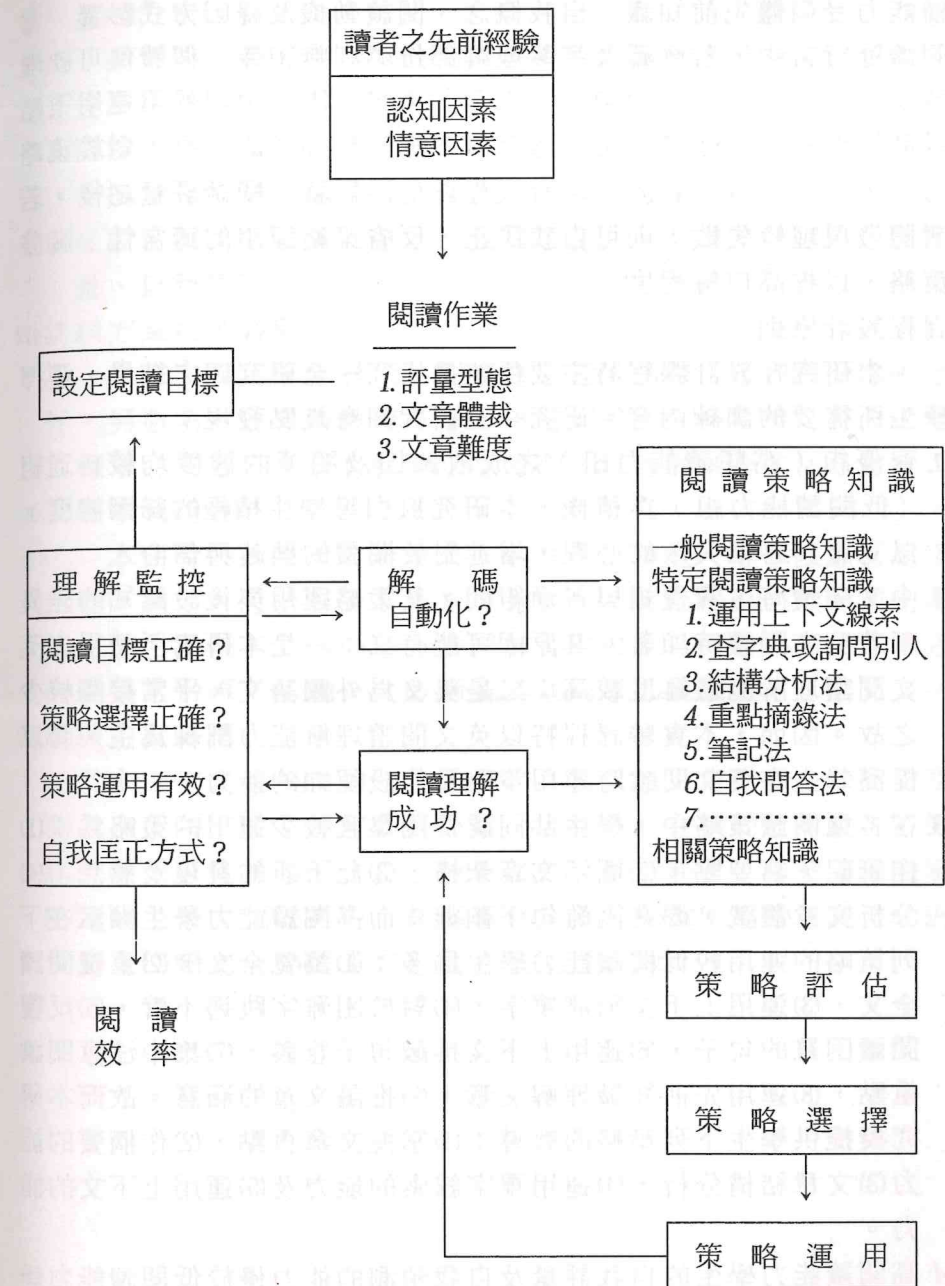
(一)建立閱讀理解模式

本研究中之閱讀理解模式係綜合Weiner (1976)之成敗歸因理論、Gagne' (1985)之閱讀層次理論、Goetz等人 (1984)之學習策略運用模式及Borkowski等人 (1986)之後設記憶模式加以修改發展而成，依據模式中之精神，實施課程實驗研究。

後設理解執行歷程

閱 讀 歷 程

閱讀策略運用歷程



圖一 閱讀理解模式

在本模式中，當個體面臨閱讀材料時，有效率的讀者會針對閱讀材料的體裁、文章的難易度及評量的型式，先設定閱讀目標，此種能力受個體先前知識、自我概念、閱讀動機及歸因方式影響。當閱讀進行當中，若解碼及字義理解部份順利無困難，個體便可就理解及評量的部份完成閱讀工作；若閱讀發生困難個體便須運用策略以助於理解。惟個體策略的選擇受本身策略知識的多寡，對於策略的歸因方式，以及對於策略有效性評估的影響。閱讀評量之後，若個體發現理解失敗，則可自我匡正，反省策略運用的適當性，調整策略，以提高理解程度。

(二)課程設計原則

本研究在設計課程時主要係依據研究一至研究四之結果，選擇學生所需要的訓練內容。研究一至研究四有幾點發現：

1. 資優組（高閱讀能力組）之成敗歸因及閱讀的態度均較普通組（低閱讀能力組）為積極，本研究擬引導學生積極的歸因態度，以克服其害怕失敗的心理，增進對於閱讀的興趣與信心。
2. 中文閱讀時，資優組與普通組間，其策略運用與後設認知的差異不若英文閱讀時顯著。其原因可能有二：一是本研究所使用之英文閱讀理解測驗難度較高；二是英文為外國語文，平常接觸較少之故。因而，本實驗課程特以英文閱讀理解能力訓練為主，藉以提高學生在英文閱讀時運用策略及後設認知的能力。
3. 在各種閱讀策略中，學生共同認為困難且較少運用的策略為：(1) 作筆記，寫要點，(2) 圖示文章架構，(3) 記下新的發現及感想，(4) 分析文章體裁，(5) 在困難句下劃線；而高閱讀能力學生顯示在下列策略的運用較低閱讀能力學生為多：(1) 瀏覽全文，(2) 重覆閱讀全文，(3) 運用上下文猜測單字，(4) 對於困難字跳過不管，(5) 反覆閱讀困難的句子，(6) 運用上下文推敲句子意義，(7) 集中注意閱讀重點，(8) 運用先前知識理解文意，(9) 推論文章的涵意。故而本研究擬提供學生下列策略的教導：(1) 掌握文章重點，(2) 作摘要的能力(3) 文章結構分析，(4) 運用單字線索的能力及(5) 運用上下文的能力。
4. 高閱讀能力學生的自我評量及自我預測的能力優於低閱讀能力學生，故而本研究擬提供後設認知能力的訓練，包括：(1) 對於閱讀歷程的了解，(2) 對於閱讀策略之一般知識及相關知識之了解，(3) 自我問答的能力及(4) 自我評量及預測的能力。

(三)閱讀理解訓練課程重點：

1. 閱讀動機引導，包含課程目的介紹、閱讀重要性及歸因方式與成就的分析。
2. 一般策略知識，包含對於閱讀歷程的認識、閱讀策略的認識、及後設認知能力的認識。
3. 閱讀策略訓練，包含記憶策略介紹、單字線索介紹、掌握重點、作摘要及文章結構分析的介紹。
4. 後設理解策略訓練，包含自我問答能力、閱讀策略運用、自我評量、自我匡正的技巧。

(四)訓練方案授課時間

本方案運用學生暑期時間實施一週的訓練。任課教師除研究者外，另邀請英語學科教授支援，以增加課程的多樣性，每天除預定訓練單元內容外，並有輕鬆小品時間，以增加課程的活潑性。

(五)訓練單元內容

本研究訓練單元內容總表，包含十二單元。教學法兼採講述、示範、練習、分組討論及報告等方式。示範部份係由教師或高閱讀能力學生擔任，並讓同學有實際練習的機會，而後再徵求志願發表的同學上台再「示範」，教師或其他同學加以回饋。（詳見表一）

(六)訓練方案架構

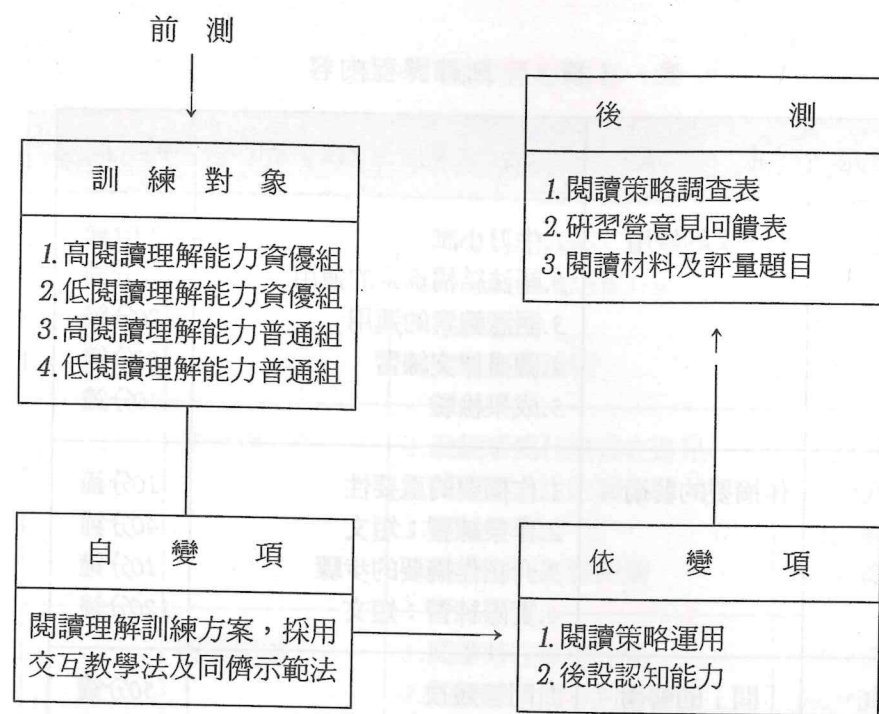
本架構之主要變項包含前測、訓練對象、自變項、依變項及後測。自變項即閱讀理解訓練方案，訓練內容在前面已提及，不再贅述，教學法係採用師生交互教學法及同儕示範法；依變項為閱讀策略運用及後設認知能力；後測項目包括(1)閱讀策略調查表，(2)研習營意見回饋表及(3)閱讀材料及評量題目三種。

表一 訓練課程內容

單元	主題	活動設計	時間
一	暖身活動	1.課程目的介紹 2.講習教師及課程介紹 3.見面活動 4.團體規約說明	15分鐘 10分鐘 50分鐘 15分鐘
二	閱讀與人生	1.說說看為什麼我在這兒 2.閱讀與人生的關係 3.經驗分享 4.動機如何影響閱讀	15分鐘 10分鐘 25分鐘 40分鐘
三	認識閱讀	1.閱讀時在做些什麼 2.閱讀時我們看到些什麼 3.閱讀的歷程 4.閱讀應注意的事項 5.閱讀為主動的思考歷程 6.自由討論與回饋	10分鐘 40分鐘 30分鐘 20分鐘 5分鐘 5分鐘
四	學習策略面面觀	1.記憶競技 2.記憶策略介紹 3.閱讀理解策略簡介	10分鐘 50分鐘 30分鐘
五	單字線索介紹	1.牛刀小試 2.單字的種類與學習 3.運用字首、字尾學習 4.作業指示及學生回饋	20分鐘 20分鐘 120分鐘 20分鐘
六	重點在那兒	1.引起動機 2.從單字或句子中尋找主題 3.從短文中尋找主題 4.從文章中尋找主題	10分鐘 40分鐘 40分鐘 80分鐘

表一（續） 訓練課程內容

單元	主題	活動設計	時間
七	上下文的妙用	1.牛刀小試 2.語法結構線索的運用 3.語意線索的運用 4.圖畫作文練習 5.成果檢驗	20分鐘 20分鐘 20分鐘 20分鐘 10分鐘
八	作摘要的藝術	1.作摘要的重要性 2.作業練習：短文 3.介紹作摘要的步驟 4.實際練習：短文	10分鐘 40分鐘 10分鐘 120分鐘
九	「問」的藝術	1.問答競技 2.問答的策略 3.作者與讀者如何交談 4.問答示範與練習	50分鐘 20分鐘 30分鐘 80分鐘
十	文章結構分析	1.文章的類型 2.敘述文體 3.說明文體 4.作業練習 5.如何活用閱讀策略	30分鐘 30分鐘 50分鐘 40分鐘 30分鐘
十一	如何自我評量	1.自我評量的方式 2.圖示法的運用 3.推論法的運用 4.批判法的運用	10分鐘 10分鐘 50分鐘 20分鐘
十二	結束活動	1.成果檢驗 2.一週巡禮 3.臨別依依	80分鐘 80分鐘 20分鐘



圖二 閱讀理解訓練方案架構圖

叁、結果與討論

一、資優學生與普通學生學習動機、策略運用與後設認知之比較結果

(一) 資優學生的學習動機較普通學生積極。由成就歸因問卷及閱讀態度量表的調查結果，顯示本研究中之資優學生成就歸因方式及閱讀態度均較普通學生為積極。

在成就歸因問卷中，雖然資優學生與普通學生的成就需求差異未達顯著水準；然在避免失敗量表上，兩組之差異卻十分明顯 ($P < .0001$)，此點顯示「害怕失敗」的心理影響個人的成就動機。

在閱讀態度量表上，資優學生之閱讀喜好傾向及對艱深讀物之閱讀動機優於普通學生，量表總分亦顯著高於普通學生 ($P < .01$)，由此可見本研究中之資優學生雖屬數理資優但在閱讀態度上仍較普

通學生為優。

(二) 資優學生的語文閱讀能力優於普通學生。由閱讀測驗結果中顯示資優學生無論在中文閱讀能力或英文閱讀能力均優於普通學生。雖然是數理資優學生，語文閱讀能力仍較普通學生為優。此點顯示閱讀能力優秀是資優生共同的特質。

(三) 資優學生對於各種閱讀策略之難度評估較普通學生為低。在中文閱讀時，資優學生評「對於困難字跳過不管」及「運用先前知識理解文意」的難度顯著低於普通學生。在評估順序中，資優組評最簡單的策略是「困難字跳過不管」，普通組評最簡單的策略是「在困難句下畫線」。兩組學生共同認為最簡單的策略是：「在困難句下畫線」、「重點畫線」、及「分段閱讀」。共同評難度最高的策略是「圖示文章架構」、「作筆記，寫要點」、「分析難句結構」、「分析文章體裁」。這些策略均是需要組織、分析及動筆的部份，可見學生對於需要高層思考的策略還是覺得較為困難。

在英文閱讀中兩組共同評難度最低的策略是「在困難句下畫線」、「重點畫線」、「分段閱讀」、「困難字跳過不管」及「運用先前知識理解文意」。有趣的是，在中文閱讀中，資優組評最簡單的策略第一是「困難字跳過不管」，普通組評為第五；而在英文閱讀時資優組將此策略評為第三，普通組評為第一。但是前組的平均數仍高於後組，顯示資優組比起普通組還是認為「困難字跳過不管」簡單。惟英文閱讀時對於「困難字跳過不管」，資優學生所評的難度較在中文閱讀時為高，可見閱讀英文時單字不認識，較閱讀中文時單字不認識影響理解的程度為大。兩組共同評難度最高的策略是「圖示文章架構」、「作筆記，寫要點」、「分析難句結構」、「分析文章體裁」、「記下新發現及感想」。此項結果與中文閱讀大致相同。

(四) 資優組與普通組在部份策略的運用上有差異。在閱讀策略運用調查結果中，資優組與普通組的差異在中文閱讀時較不明顯，資優組僅有在「反覆閱讀困難句」一項策略的運用上多於普通組，餘均未達到顯著水準。

在英文閱讀時，資優組在四種策略的運用次數上高於普通組：瀏覽全文、運用先前知識理解文意、與先前知識相互比較驗證，及推論文章的涵意 ($P < .05$)；普通組則「在困難句下劃線」的運用次數多於資優組。

在中文閱讀中兩組學生共同運用最多的策略是「運用上下文推敲句子意義」，「運用上下文猜測單字」及「重覆閱讀全文」；共同運用最少的策略是「圖示文章架構」、「作筆記，寫要點」、「記下新的發現及感想」、「在困難句下劃線」及「在重點下畫線」。前三者均是需要組織、分析及動筆的部份，可見學生對於需要高層思考的策略用的較少。

在英文閱讀中兩組共同評運用最多的策略是「重覆閱讀全文」、「運用上下文猜測單字」、「運用上下文推敲句子意義」、「困難字跳過不管」及「運用先前知識理解文意」。兩組所用的策略相當一致。兩組共同評運用最少的策略是「圖示文章架構」、「作筆記，寫要點」、「分析文章體裁」及「記下新發現及感想」。這項結果與在中文閱讀時大致相同，可見學生對於上述策略的運用頗為欠缺。

(四) 資優學生與普通學生之後設理解能力難分軒輊。由自我評估及自我預測的正確性而看，資優組與普通組之後設理解能力難分高下。

在中文閱讀測驗自我評估正確性的比較中，兩組沒有顯著差異存在。在英文閱讀測驗自我評估正確性中，資優組在第一篇文章表現優於普通組，然在其它三篇文章中兩組之差異未達顯著水準。

在中文閱讀測驗自我預測正確性中，普通組在第一及第四篇文章表現顯著優於資優組。而在英文閱讀測驗自我預測正確性中，資優組在第一篇及第二篇文章，表現優於普通組，在其它二篇文章中兩組之差異則未達顯著水準。

在英文單字自我預測正確性比較中，普通組之預測正確性優於資優組。

綜合觀之，資優組在英文閱讀理解測驗中表現的後設理解能力較優，而普通組在中文閱讀理解測驗中所表現的後設理解能力較優。

二、學習動機、策略運用與後設認知間之相關及其對於閱讀理解能力之影響

(一) 成就需求、避免失敗、閱讀態度等代表學習動機的變項與策略歸因、策略運用間有顯著的相關存在；而與代表後設認知之自我評估及自我預測正確性沒有顯著的相關。避免失敗與閱讀態度與閱讀理解能力間有相關。

(二) 閱讀策略歸因與策略運用間有高度的相關；此兩者與自我評估理解

程度及自我預測答對題數間亦有正相關存在；但是與自我評估及自我預測的正確性相關較小。

(三) 後設認知能力與閱讀理解能力有高度的相關，尤以自我評估及自我預測的正確性相關最高。

(四) 學習動機、策略運用與後設認知能力對於閱讀理解能力之逐步回歸分析中以自我預測正確性的預測值為最高，其次為避免失敗傾向，第三為閱讀策略的評估與運用。可見後設認知能力與閱讀理解能力關係密切。

三、學生在不同語文及難度的閱讀材料下運用策略學習及後設認知的差異比較結果

(一) 受試在中文與英文閱讀材料下運用各種理解策略的情形大致相同，有些策略共同使用較多，有些較少。但整體說來，中文閱讀時受試者運用策略的頻率高於英文閱讀。

(二) 受試在不同語文材料下後設認知的能力有差異。中文閱讀時受試之自我評估正確性及自我預測正確性均高於英文閱讀時之自我評估正確性及自我預測正確性。

(三) 受試在不同難度的材料下後設認知的能力有差異，難度愈高的文章受試者自我評估及自我預測的正確性愈低。

(四) 資優學生在英文閱讀時其自我評估理解程度與自我預測答對的題數與閱讀理解能力之相關高於在中文閱讀的狀況；而普通生在中文閱讀時其自我評估理解程度與自我預測答對的題數與閱讀理解能力之相關高於在英文閱讀的狀況。本研究中資優學生的語文能力顯著優於普通學生，但兩組在不同語文閱讀下，後設認知的表現不同，資優生在英文閱讀時後設認知為何表現較佳，原因有待進一步探討。

四、不同閱讀能力學生學習動機、策略運用與後設認知之比較結果

(一) 高閱讀能力學生之成敗歸因方式較低閱讀能力學生積極。由成敗歸因問卷之結果，顯示高閱讀能力學生之避免失敗歸因傾向顯著低於低閱讀能力組；其成就需求歸因傾向雖無顯著差異，但整體說來，高閱讀能力學生之歸因方式仍較為積極，此項結果支持研究假設(一)，

也與資優、普通兩組學生的比較結果相同。

(二)中文高閱讀能力學生之閱讀態度優於低閱讀能力學生。由閱讀態度量表之結果，顯示中文高閱讀能力學生之閱讀態度較低閱讀能力學生為優秀，其閱讀喜好及閱讀成就感顯著高於低能力組。但是，英文高閱讀能力學生與低閱讀能力學生在閱讀態度上的差異則未達顯著水準，此點原因有待進一步探討。

(三)高閱讀能力學生對於各種閱讀策略之難度評估均低於低閱讀能力學生。由閱讀策略調查結果，顯示中英文高閱讀能力學生在閱讀時對於各種閱讀策略之難度評估均低於低閱讀能力學生。高能力組眼中的策略較低能力組為簡單。此項結果與研究假設相同。

(四)高閱讀能力學生對於各種閱讀策略之運用多於低閱讀能力學生。在閱讀策略調查結果中，中文高閱讀能力學生顯示在「重覆閱讀全文」、「反覆閱讀困難的句子」、「分析困難句的結構」、「分段閱讀」、「集中注意閱讀重點」、「分析文章的體裁」幾個策略之運用多於低閱讀能力學生，而在「作筆記，寫要點」之運用少於低閱讀能力學生。這也許是因在測驗情境中受到時間限制及文章評量型式的影響。

英文高閱讀能力學生顯示在「瀏覽全文」、「重覆閱讀全文」、「運用上下文猜測單字」、「對於困難字跳過不管」、「反覆閱讀困難的句子」、「運用上下文推敲句子意義」、「集中注意閱讀重點」、「運用先前知識理解文意」及「推論文章的涵意」幾個策略之運用多於低閱讀能力學生，而在「作筆記，寫要點」、「圖示文章架構」之運用少於低閱讀能力學生。這可能也是因在測驗情境中受到時間限制及文章評量型式的影響。

在閱讀策略認知晤談中，高能力組自我報告各種策略運用的百分比及種類均多於低能力組，其運用的策略大致同於閱讀策略調查表的結果。在自我報告中，學生頗多運用標題、附加問題、查字典、詢問別人以助於閱讀理解。

在自我認識能力的評量中，高能力組對於本身優點、缺點及努力方向的報告次數，並未多於低能力組，原因是因自我認識不夠亦或因為謙虛或沒有實際需要等因素，仍須再加深入探討。

(五)高閱讀能力學生之後設理解能力優於低閱讀能力學生。中文高閱讀能力學生其自我評估理解程度之正確性在三篇文章中優於低閱讀能力學生；其自我預測答對題數之正確性，在第二篇與第四篇文章中

優於低閱讀能力學生。

英文高閱讀能力學生，其自我評估理解程度之正確性在所有文章中均優於低閱讀能力學生；其自我預測答對題數之正確性，在第二、三、四篇文章中均優於低閱讀能力學生。因此整體而言，高閱讀能力學生之後設理解能力優於低閱讀能力學生。然而，第一篇文章難度最低，兩組在此篇文章中後設認知的能力差異最小，可見難度太低不易鑑別後設認知能力。

(六)資優學生之自信心優於普通生，但高難度的文章中後設認知較差。資優學生在難度較高的文章中自我評估理解的程度及自我預測答對的題數均高於普通學生，可見資優學生自信高於普通學生，但後設認知反而不足。

(七)高閱讀能力學生之自信心及後設認知能力優於低閱讀能力學生。高閱讀能力學生自我評估理解的程度及自我預測答對的題數在難度較低的文章中均高於低閱讀能力，而在難度較高的文章中則否，可見其後設認知能力較低能力學生為優，較具自知之明，自我預測正確性也較好。

本研究中雖然高閱讀能力學生在學習動機、閱讀態度、策略運用、後設認知能力上均顯示優於低閱讀能力學生，但其在錯誤偵測的能力上卻較不足。

五、不同語文閱讀能力學生接受閱讀理解訓練課程後之效果

(一)本訓練方案參與學生經過一週的研習活動後，在閱讀理解能力上顯著提昇；在多種閱讀策略的運用上也有顯著的進步；然而在後設認知能力方面，沒有明顯的進步，尤以低閱讀能力組學生為然。雖然學生在滿意度評量或在意見回饋中對於自我評量方式的教導均認為有幫助，但未實際表現在自我預測能力上。

(二)參與訓練方案的四組學生在閱讀策略運用及閱讀理解能力進步的情形有差異。低閱讀能力組顯示在「運用上下文猜測單字」進步的情形多於高閱讀能力組，原因可能是訓練方案的效果；而兩組高閱讀能力學生顯示在「分析困難句的結構」上運用情形多於資優低閱讀能力學生；普通組高閱讀能力學生顯示在「在困難句下劃線」及「在重點下劃線」的運用多於低閱讀能力學生。而資優高能力組的

學生顯示在「記下新發現及感想」、「推論文章含義」、「作新的聯想」等策略運用上進步多於兩組低閱讀能力學生。整體說來，高閱讀能力學生的進步反而較低閱讀能力學生為多。

- (三)參加研習的學生對於課程的助益性多數的評估為「略有幫助」及「頗有幫助」；對於課程的滿意度評估多數評「大致滿意」；對於英語能力的提昇多數評「略有幫助」；對於了解未來提昇英語能力的途徑多數評「頗有幫助」；對於校際交流的助益也多評「頗有幫助」。整體說來學生的反應良好。
- (四)學生眼中收穫最多的課程是：學習策略教導、單字線索介紹、自我問答、自我評量及重點分析，這些課程的設計也許因實用性較高，因此學生覺得收穫較多。但是在閱讀理解測驗時，這些策略的運用次數較前測進步的情形並未達顯著水準，原因可能有幾個：(1)測驗的情境下，各種策略運用的時間受到限制；(2)本次測驗材料的體裁及內容並不一定要用到上述每一種策略。(3)一週的訓練，學生雖吸收到有關的知識，但實際能力的提昇有待更多練習及更密集的訓練。

肆、總結與建議

一、總結

本研究結論如下：

- (一)資優學生的學習動機較普通學生積極；語文閱讀能力優於普通學生；運用策略閱讀的次數在「重覆閱讀全文」、「圖示文章架構」等多種策略的運用上，均顯著多於普通組；惟資優學生與普通學生之後設理解能力難分軒輊，資優生在英文閱讀中的後設理解能力較優，而普通生在中文閱讀中的後設理解能力較優。
- (二)學習動機、策略運用與後設認知能力對於閱讀理解能力之逐步回歸分析中以自我預測正確性的預測值為最高，其次為避免失敗傾向，第三為閱讀策略的評估與運用。可見後設認知能力與閱讀理解能力間有密切的關係。
- (三)積極的成就需求傾向與閱讀態度、策略歸因、策略運用各變項間均有正相關存在，但與後設認知之相關未達顯著水準；消極的避免失敗傾向與閱讀態度、策略歸因、策略運用各變項間均有負相關存在，因此學校教學應多協助學生去除「害怕失敗」的心理，以提高學習

的效率及表現。

- (四)閱讀策略歸因（難度評估）與策略運用間有高度相關存在。因此教學應協助學生認識及熟悉各種策略，以避免對於需要動腦、動筆的策略產生畏懼感。本研究中發現學生眼中最為困難的策略是：圖示文章架構、作筆記、作摘要、分析文章體裁、推論等，教師如能加強對這些策略的介紹及練習，應可有助於對這些策略的評估與運用。
- (五)英文單字能力、英文單字自我預測及英文閱讀理解能力間有正相關，要提高英文能力，加強英文單字能力還是很重要的。
- (六)在中文與英文閱讀材料下受試運用各種理解策略的傾向大致相同，但整體說來，中文閱讀時受試者運用策略次數的百分比高於英文閱讀時運用策略次數的百分比。
- (七)受試在不同語文材料下後設認知的能力有差異。中文閱讀時受試之自我評估正確性及自我預測正確性均高於英文閱讀時之自我評估正確性及自我預測正確性，可見後設認知的能力受到語言的限制頗大。
- (八)受試在不同難度的材料下後設認知的能力有差異，難度愈高的文章受試者自我評估及自我預測的正確性愈低。
- (九)高閱讀能力學生之學習動機較普通學生積極；對於各種閱讀策略之難度評估均低於低閱讀能力學生；對於各種閱讀策略之運用次數多於低閱讀能力學生。兩組學生在「重覆閱讀全文」、「反覆閱讀困難的句子」、「分析困難句的結構」、「分段閱讀」、「集中注意閱讀重點」、「分析文章的體裁」、「運用上下文猜測單字」、「對於困難字跳過不管」、「運用上下文推敲句子意義」、「運用先前知識理解文意」及「推論文章的涵意」等策略之運用其差異均達顯著水準。同時，高閱讀能力學生之自我預測及自我評估能力在多數文章的閱讀中均優於低閱讀能力學生。大致說來，高閱讀能力學生後設認知能力高於普通生，惟在錯誤偵測能力上高閱讀能力學生並未優於低閱讀能力學生，此方面能力有待加強。
- (十)在閱讀策略認知晤談中，高能力組自我報告各種策略運用的百分比及種類均多於低能力組。在自我報告中，學生頗多運用標題、附加問題、查字典、詢問別人以助於閱讀理解，這些策略是本研究閱讀策略調查表未列入的。
- (十一)在自我認識能力的評量中，高能力組對於本身優點、缺點及努力方向的報告次數，並未多於低能力組，原因是因自我認識不夠亦或因為謙虛或沒有實際需要等因素，仍須再加深入探討。

- (ㄅ)參與課程實驗學生經過一週的研習活動後，在閱讀理解能力上顯著提昇；在多種策略的評估中其難度均降低了；在閱讀策略運用上，若干策略的運用顯著增多；惟在後設認知能力上進步不明顯。
- (ㄆ)參與研習的學生對於課程的助益性及滿意度的評估大致良好。學生眼中收獲最多的課程是：學習策略教導、單字線索介紹、自我問答、自我評量及重點分析，這些課程也許因實用性較高，學生覺得收獲較多。
- (ㄇ)在測驗的情境下，各種策略的運用可能受到限制；因此學生研習後在閱讀策略運用調查中，運用「作摘要」、「分析文章體裁」等策略的次數平均並未顯著提昇。

上述結論與本研究之理論模式驗證結果如下：

- (一)本研究中，成敗歸因方式，學習策略歸因與學習策略運用有高度的相關存在，驗證了 Goetz 及 Palmer (1984) 之學習策略運用模式。
- (二)由高閱讀與低閱讀能力學生在學習動機、策略運用及後設認知的比較中，也可驗證學習動機、策略運用及後設認知間有正相關存在。雖然研究二中後設認知與其它兩變項的相關未達顯著水準，然而此點可能是因受閱讀材料的影響。研究三中發現低難度閱讀材料受試自我預測及自我評估的正確性較高，但鑑別度反而較低。高閱讀能力學生在難度較高的材料及英文閱讀中，其後設認知的能力與普通生相較，差距較為明顯。因此本研究中各變項間之相關可能受到閱讀材料難度及語文的影響。由本研究相關變項對於閱讀理解能力的預測力分析中，自我預測正確度佔最高的預測值可支持本研究的假設，也即學習動機、策略運用及後設認知間有正相關存在。
- (三)研究者所建立之閱讀理解模式，其內容變項及流程雖無法直接由數據資料中顯現，然由上兩項結論中，可支持本模式之建立。在閱讀的過程中個人的認知、情意因素，影響閱讀的態度及對於策略的運用，而自我監控與自我匡正的能力直接影響閱讀的效果。

二、建議

- (一)學校教學應多協助學生去除「害怕失敗」的心理，以提高學習的效率及表現。
- (二)教學應協助學生認識及熟悉各種策略，以避免對於需要動腦、動筆的策略產生畏懼感。本研究中發現學生眼中最為困難的策略是：圖

示文章架構、作筆記、作摘要、分析文章體裁、推論等，教師如能加強對這些策略的介紹及練習，應可有助於對這些策略的運用。

- (三)本研究中英文閱讀材料難度均較中文閱讀材料為高，以後的研究應取兩者難度相當者，以更能比較不同語文材料下後設認知的差異情形。
- (四)本研究中雖然高閱讀能力學生在學習動機、閱讀態度、策略運用、後設認知能力上均顯示優於低閱讀能力學生，但其在錯誤偵測的能力上卻較不足。因此今後學校教學可多加強高閱讀能力學生錯誤辨識及批判的能力，以便提高閱讀效率。
- (五)本研究因未設控制組，因而接受訓練方案成效的解釋受到限制，尤以學生在閱讀理解測驗中之進步是否受到成熟因素的影響難以確切說明，故今後類似的研究仍以設置控制組為宜。
- (六)本研究中之訓練方案內容頗多，涵蓋學習動機、策略運用及後設認知的訓練，然以一週的時間，學生雖吸收到相關的知識，並覺得有所助益，但實際運用策略的能力要能明顯提昇，可能需要更多練習的機會及時間。未來研究者將繼續針對特定的策略提供更精細與密集訓練，以增進學生實際運用各種策略的能力。

參考文獻

- 邱上真 (民 79)，學習策略教學的理論與實際。臺南師院特教系編印。
- 郭為藩 (民 81)，從人文主義觀點談資優教育。資優教育季刊，42 期，1-6 頁。
- Anderson, J. R. (1985). *Cognitive psychology and its implications*. New York: Freeman & Co.
- Atkinson, J. W. (1964). *An introduction to motivation*. Princeton, NJ: Van Nostrand.
- Borkowski, J. G., & Peck, V. A. (1986). Causes and consequences of metamemory in gifted children. In R.J. Sternberg & J. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (pp.182-200). Boston: Cambridge Press.
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive development inquiry. *American Psychologist*, Vol.34, 10, 906-911.

- Gagn'e, E. (1985). *The cognitive psychology of school learning*. Boston: Little, Brown.
- Goetz, E. T. & Palmer, D. G. (1984). *The role of students' perception of study strategy and personal attributes in strategy use*. ED 243 077.
- Heilman, A., Blair, T. & Rupley W. (1990). *Principles and practices of teaching reading*. Columbus, Ohio: Merrill.
- Markman, E. M. (1979) Reading that you don't understand: Elementary school children's awareness of inconsistencies. *Child Development*, 50, 643-655.
- McClelland, D. C., Atkinson, J. W., Clark, R. W. & Lowell, E. L. (1953). *The achievement motive*. New York: Appleton-Century-Crofts.
- Murray, H.A. (1938). *Explorations in personality*. N.Y.: Oxford University Press.
- Pressley-Forrest, D. L., & Gillies, L. A. (1983). Children's flexible use of strategies during reading. In M. Pressley & J. R. Levin (Eds.), *Cognitive strategy research educational applications*. N.Y.: Springer-Verlag.
- Tregaskes, M. R. (1989). Effects of metacognitive strategies on reading comprehension. *Reading Research and Instruction*, 29(1), 52-60.
- Weiner, B. (1974). *Achievement motivation and Attribution theory*. Morristown, N. J.: General Learning Press.
- Weiner, B.(1976). Attribution theory, achievement motivation, and the educational process. *Review of Educational Research*, 42, 201-215.
- Weiner, B. (1979). A theory of motivation for some classroom experiences. *Journal of Educational Psychology*, 71, 3-25.
- Weinstein, C. E. (1978). *Elaboration skills as a learning strategy*. In H. F. O'Neil (Ed.), *Learning strategies*. N. Y.: Academic Press.

活動式寫作教學法對國小兒童寫作 表現與寫作歷程之實驗效果研究

陳鳳如

(台灣師大心輔所碩士)

本研究的主要目的在探討活動式寫作教學法，對國小兒童寫作能力、寫作創意能力、寫作品質等寫作表現，以及寫作歷程的增進效果，並進一步分析其在不同先前語文能力間，所得成效的差異，以供寫作教學上的參考。本研究採二因子前後測實驗設計，以台北市敦化國小五年級四個班，共162名學生為對象，隨機分派兩班為實驗組，兩班為控制組，其中實驗組學生80名、控制組82名。再就先前語文能力，將實驗組、控制組學生分成低、中、高三個等級。實驗組學生接受每週一次，每次80分鐘，共計十二次的活動式寫作教學，控制組學生則接受一般寫作教學，而後比較實驗組和控制組學生在寫作能力、寫作創意能力、寫作品質及寫作歷程上的差異。研究結果發現：(一)活動式寫作教學法對國小兒童的寫作能力、寫作創意能力、寫作品質及寫作歷程之「計畫階段」、「轉譯階段」與「回顧階段」，均具增進效果；(二)就寫作能力、寫作創意能力、寫作品質及寫作歷程之「計畫階段」、「轉譯階段」與「回顧階段」而言，不同寫作教學法與先前語文能力水準間，並無交互作用存在。

壹、研究動機與目的

一、研究動機

語文是一切學科之母，更是輔助其他科目學習的基本工具。在語文的指導和能力表現上，可細分為讀書、說話、寫字、作文等四項能