

【附件三】成果報告

封面 Cover Page

教育部教學實踐研究計畫成果報告 Project Report for MOE Teaching Practice Research Program

計畫編號/Project Number：PED1122009

學門專案分類/Division：教育學門

計畫年度：112 年度一年期

執行期間/Funding Period：2023.08.01 – 2024.07.31

從閱讀到解讀：以文本分析深化師資生的閱讀理解教學素養

(配合課程：閱讀理解教學)

計畫主持人(Principal Investigator)：劉佩雲

執行機構及系所(Institution/Department/Program)：國立東華大學教育與潛能開發學系

成果報告公開日期：☐立即公開 ☒延後公開

繳交報告日期(Report Submission Date)：2024 年 8 月 7 日

壹、前言

一、研究動機

文本分析 (textual analysis) 是閱讀理解的核心，也是閱讀教學的第一步 (許育健，2015)。108課綱揭示閱讀教學目標是培養運用文本思考、解決問題與建構知識的閱讀素養 (教育部，2019)，而國小階段的閱讀教學正是奠定閱讀素養的基石 (Chall, 1983)。從閱讀教學觀點，文本分析是教師閱讀教學專業的展現。教師對文本分析、解讀與詮釋的深度，直接影響學生閱讀理解層次，以及能否透過閱讀學習的自學能力。然而，會閱讀的教師並不代表能進行優質的閱讀教學 (Phelps & Schilling, 2004)，劉佩雲 (2021) 的研究發現部分在職教師備課時相當依賴教師手冊或指引，缺乏閱讀教學專業知能。研究者觀察師資培育教學現場，反思師資生在閱讀教學知能上亟待加強，既缺乏文本分析及閱讀策略概念，亦未能從探究閱讀觀點對文本進行深化闡釋、分析及論述。而無法依據文本分析校準策略教學，導致文本分析與策略教學間產生割裂的鴻溝，影響教學現場的閱讀理解教學實踐。因此，在師資培育課程中，培養師資生具備文本分析與閱讀策略教學知能，正是對培育閱讀教學專業師資需求的具體回應。

針對教學現場發現師資生在文本分析及閱讀教學上的問題。究其原因有三，一為學生未在課前閱讀、思考文本，影響課堂學習參與、探究深度，以及課後遷移應用。二是文本分析需透過做中學，方能校準閱讀策略教學的設計與實踐。三則因學生缺乏先備知識與教學經驗，影響閱讀理論、策略與教學實踐之間的連結活用，導致閱讀理解教學課程的學習成效不彰。為回應教學現場的問題，並符應師資生閱讀理解教學專業素養與學用合一的需求，本研究建構文本分析校準閱讀策略教學模式，進行連結理論與實務的行動研究。運用翻轉學習 (Flipped Learning) 的監控機制強化學生課前預習及自學能力，導入文本分析校準閱讀策略教學以提升課堂師生探究閱讀的深度與廣度，緊扣「課程-教學-評量」引領學生實際操作閱讀理解教學，期能培養師資生閱讀教學能力。同時透過行動研究的計畫、執行、反思與修正，改善研究者的閱讀理解教學知能。

二、研究目的與研究問題

基於上述研究動機，本研究進行深化文本分析及閱讀策略教學的行動研究，目的在探究師資生在文本分析校準閱讀策略教學模式的學習歷程與學習成果，以及教學者在研究過程中的反思與專業成長。具體研究問題如下：

- (一) 實施文本分析校準閱讀策略教學模式後，師資生在文本分析校準閱讀策略教學的學習表現為何？
- (二) 實施文本分析校準閱讀策略教學模式後，師資生在文本分析校準閱讀策略教學的學習成果為何？

(三) 運用行動研究的教學實踐，是否能提升教學者的省思及教學專業知能？

貳、文獻探討

一、文本分析

文本(text)源自拉丁語 texere 的編織(weave)，意指符號組成的內容。文本能跨越時間承載作者和讀者共同建構的意義，而分析則指涉將事物分解成各個部分並加以檢視或詮釋。文本分析將文本拆解以觀察其部分之間是如何拼湊相合在一起，從不同角度進行意義詮釋與解析(游美惠，2000)。簡言之，文本分析即解讀文本並提取意義的過程。文本分析是閱讀教學研究的重要議題，重點在找出文本的編碼與組織方式，藉由閱讀後的論述、詮釋與批判，從而理解文本的意義性與複雜性(陳雍正，2006；張鳳，2008)。Buckingham (2003)認為相較於廣度，文本分析更關注文本的深度，聚焦於密切關注細節及嚴謹的質疑，引導學生作判斷，鼓勵對自己的論點提出證據支撐。

Buckingham (2003)認為文本分析有三個階段：描述(description)、詮釋(interpretation)及評估(evaluation)。1.描述：分析的起始，要確認文本呈現了什麼，如何呈現，文本元素如何組合，展現的文本意義為何。2.詮釋：深入思考作者精心鋪排的寫作手法，推論作者想要傳達的寫作目的與意旨，系統性檢視文本背後潛藏的言外之意或隱喻。3.評估：根據描述及詮釋階段的訊息，判斷文本整體傳達的價值觀或意識形態，評價文本的品質或產生的審美愉悅、吸引力。三階段文本分析不追求僵化制式的唯一正解，而是不斷磋商與辯證的過程。許育健(2015)認為文本分析涉及文本的核心內容及寫作形式二部分，文本分析三部曲包括第一次了解「寫什麼」(what)、第二次分析「怎麼寫」(how)及第三次探求作者「為什麼這要寫」(why)。第一次分析主題細節、第二次分析布局手法、第三次分析核心意旨。主題細節是與主題關聯的段意、結構以及詞語、句子、專門知識等。布局手法包括取材、結構、句型、標點符號、修辭及輔助形式。核心意旨則指寫作目的、表達的觀點以及寓含的道理。梳理文本分析的定義與步驟，可歸納文本分析三層次：「寫什麼」(what)-了解內容重點與表述方式的描述、「怎麼寫」(how)-依文本分析詮釋文章結構與寫作手法以校準策略教學、「為什麼」(why)-評估作者為文意旨及對讀者的意義啟發。

二、閱讀理解與閱讀策略

閱讀是讀者與文本、情境之間的互動，也是問題解決與建構知識的思考歷程(Hoey, 1983; Kintsch, 1988)，閱讀理解則是透過思考以追求意義的歷程(Graesser et al., 1994; Kintsch, 1988)。近年來閱讀理解教學的焦點，已由關注識字解碼的技巧取向轉變為學習策略取向(Dole et al., 1991)。閱讀策略教學配合閱讀歷程與不同階段

認知發展循序漸進進行。依據促進國際閱讀素養研究（Progress in International Reading Literacy Study, PIRLS）的定義，閱讀歷程涉及直接歷程與解釋歷程，直接歷程包括提取特定觀點與直接推論；解釋歷程則指詮釋、整合訊息觀點與檢驗、評估文章特性（柯華葳等，2013）。美國國家閱讀審議委員會（National Reading Panel）報告指出，有實徵資料驗證具有有效性的七種閱讀理解策略是：理解監控、合作學習、運用圖像及語意組織、回答問題、產生問題、摘要及多重策略（NRP, 2000）。108 國語文領綱依據不同學習階段，規範閱讀教學的學習內容及學習表現。第一階段強調了解文本訊息及觀點，運用預測、故事結構策略理解文本；第二階段強調運用預測、推論、提問、文章結構（text structure）、監控與摘要及找出文本觀點的支持理由等閱讀策略的學習；第三階段強調分辨主、客觀判斷，運用摘要、提問、推論及評論等策略、閱讀多元文本以辨識議題或觀點（教育部，2018）。而教育部委託學者研發課文本位閱讀理解教學的國小閱讀策略成分表（課文本位閱讀理解教學研發團隊，2012），依年級明列識字與詞彙策略成分（識字、流暢、詞彙）與閱讀理解策略成分（課文大意、推論、自我提問、理解監控），頗具實用性與參考價值。

經歸結閱讀策略包括：識字、詞彙、預測、文章結構、摘要、推論、提問與理解監控（教育部，2018；課文本位閱讀理解教學研發團隊，2012；NRP, 2000）。識字包括形音連結、部件辨識、組字規則，詞彙包括單一詞彙、擴展詞彙及由文推詞義（課文本位閱讀理解教學研發團隊，2012）。預測是根據文本訊息、標題及背景知識形成假設，推論並驗證的過程（Almes, 2003）。提問是在閱讀中及閱讀後，透過六何法、有層次的提問（事實性、推論性、評論性）及詰問作者，檢視對文本的理解情形（教育部，2018；課文本位閱讀理解教學研發團隊，2012；Palincsar & Brown, 1987）。文章結構是文本訊息的組織方式，能引導組織文本連貫性表徵並辨識巨觀結構（macrostructure）與重要訊息（Meyer, 1987；Meyer & Poon, 2001）。篇章結構包括詩歌、記敘文、故事體、說明文及議論文（教育部，2018）。摘要是判斷訊息重要與否及理解的核心技能，也是保留文本最重要訊息的精簡化歷程（Radev et al., 2002）。摘要策略有刪除、歸納、主題句及潤飾（陸怡琮，2011；Brown & Day, 1983）。推論是閱讀理解的核心（van den Broek & Lorch, 1993），能將沒有直接關聯的命題聯結起來，透過增加或減少命題，讓文章的內容更前後一致而連貫（Kintsch & Dijk, 1978）。推論策略包括因果關係、由文本找支持理由、找不同觀點等策略。閱讀的理解監控即後設認知，是閱讀歷程的計畫，對理解情形的監控評估與調整修正（Flavell, 1979;）。

三、文本分析與閱讀策略教學

建構-統整模式（Construction-Integrated model, 簡稱 C-I 模式）（Kintsch, 1988）可作為文本分析的理論基礎（謝佩蓉，2018）。C-I 模式認為閱讀理解是讀者不斷地「建構」與「統整」文章訊息及先備知識，以形成連貫的心理表徵的歷程（連啟舜等，2016）。而紮根文本分析的閱讀教學能引導學生由字詞句法辨識之表面符碼（surface code）層次，逐步到理解字裡行間意義的文本模式（text-base model），進展到能連結先備知識，深入詮釋作者文章主旨與言外之意，推論建構出新的心理表徵

的情境模式 (situation model) (連啟舜等, 2016; Kintsch, 1988; van Dijk & Kintsch, 1983), 達到高層次閱讀理解與活用於生活的閱讀素養教學目的。

文本解讀是備課時擇定教學點及設計教學活動的最重要步驟, 也是語文課文教學成敗的關鍵 (教育部, 2011)。研究者梳理 Buckingham 及許育健的文本分析觀點、教育部閱讀策略、PIRLS 閱讀歷程, 據以提出本研究的三層次文本分析校準略教學模式內涵如表 2。包括 1.what—掌握文本內容重點與表述方式, 包括識字詞彙、文本重點及文體; 2.how—依文本分析扣連文章結構(記敘文/故事體、說明文、議論文)、寫作手法(修辭、句型、隱喻)進行閱讀策略教學設計(識字詞彙、預測、摘要、文章結構、提問); 3.why—探究作者的為文意旨, 連結生活經驗與生命啟發, 運用批判性思考對內容、形式與文旨進行評論與檢驗。

表 1

本研究文本分析校準策略教學模式內涵與相關文本分析、閱讀策略對照表

Buckingham	許育健	教育部閱讀策略	PIRLS	本研究文本分析與閱讀策略
描述 字詞、語句、圖像	主題細節 主題/詞語/段意 /句子/結構/ 專門知識	預測 摘要	提取訊息	what-識字/詞彙/專有名詞 -摘要(內容) -文體(形式)
詮釋 元素的涵義與關聯 內容與形式的關聯 互文性	布局手法 取材/結構 句型/修辭 標點符號	推論 提問	推論訊息 詮釋整合	how-文章結構 故事/記敘、說明、議論 -寫作手法 修辭、句型、隱喻 -閱讀策略 識字詞彙、預測、摘要、文章結構、提問
評估 價值觀、意識形態	核心意旨 寫作目的/表達 觀點/寓含道理	理解監控	檢驗評估	why-為文意旨 經驗連結、生命啟發 、批判思考

資料來源: Buckingham (2003)、柯華葳等 (2013)、許育健 (2015)、教育部 (2011)

梳理過往研究發現, 文本分析確實可以幫助教師設計更精準的閱讀理解教學 (邱佳琪, 2013; 袁瑞伶, 2018)。邱佳琪 (2013) 採用「問題-解決」文本分析模式, 以新加坡小學六年級的華文教材為例, 探究二位教師運用文本分析進行記敘文閱讀教學的情形。教學流程分五階段引導學生閱讀: 說明記敘文文本分析的要素、示範如何依據文本分析要素歸納文本內容、提問及小組討論、分組報告文本分析結果、學生獨力完成文本分析任務。研究結果發現, 文本分析能提升教學與閱讀成效。參與教師認同運用文本分析教學的閱讀框架能促進對文本的理解, 進行目標及步驟明確的教學。而學生則認為文本分析法有助於釐清文本的脈絡並抓住重點。袁瑞伶 (2018) 採設計導向研究法, 實施文本分析為本的閱讀素養評量培訓方案, 結果發現方案能有效提升教師的閱讀素養評量發展品質。15 位參與教師在接受培訓後, 文本分析適切性提升 12%~18%, 閱讀素養提問設計扣合閱讀理解五層次正確度提升 14%~16%, 而閱讀素養提問設計對於讀者理解全文重要性提升 17%~19%。

歸納文獻與相關研究，文本分析是閱讀理解與閱讀教學的第一步。深度的文本解讀能促進教師的閱讀理解，而精準扣連文本分析的閱讀策略教學能提升學生的閱讀理解。然而，實徵研究及教學現場皆發現師資生的文本分析能力需要培養，卻是師資培育及實徵研究鮮少關注的研究缺口。研究者在過往的閱讀理解教學課程中，透過漸進釋責明示教學模式（Pearson & Gallagher, 1983）及小組合作學習構築學習鷹架，鼓勵同儕對話、批判思考以進行探究閱讀，對強化師資生文本分析與閱讀策略教學知能展現初步成果。但一則教與學未經實徵研究檢視，再者仍有以下幾點值得深究討論。首先，過往教學雖運用翻轉學習要求學生在課前閱讀平台的預習文本。但囿於學生個別差異與依賴心理，部分學生未能在課前預讀、思考文本，影響課堂參與、文本分析討論的學習效果。因此如何強化預習監控與評量機制以達預習效果，是值得努力的方向。其次，閱讀理解教學課程旨在培養師資生閱讀理解及閱讀教學知能，精熟文本分析、閱讀理論與策略教學是核心學習目標，也是學以致用的敲門磚。如何務實兼顧學生自學與教師教學，除善用翻轉學習之課前預習讓課堂有更多時間進行文本分析、策略教學、師生對話及演練。如果教師能在課前了解學生文本分析預習問題，課堂教學就能因應學生學習困難做調整與輔導，完善文本分析扣連閱讀策略教學模式。再者，課後個人作業、師生會談及期末閱讀理解試教，既能練習校準文本分析與策略教學，亦可檢視學生學習盲點，更能評估學習成效。而要達成以多元、真實評量校準「課程-教學-評量」的目標，有必要發展試教的客觀評量架構與評量工具，引導學生學習方向，同時強化個人學習責任與反思能力。

參、研究方法與設計

本研究建構文本分析校準閱讀策略教學模式，以「閱讀理解教學」課程進行17周三個教學循環的行動研究。藉由了解師資生的學習表現與學習成果，探討模式在師資培育課程的適用性，及教學者在教學專業的成長情形。

一、研究設計與執行方法

本研究採融合研究法（Creswell, 2003）蒐集量化及質性資料。修改 Kemmis 與 McTaggart（1988）行動研究螺旋模式為研究架構與流程。研究分五個階段實施：1. 發現問題：診斷教學現場的問題以研擬研究目的。2. 擬定課程與教學行動：綜整文獻探討、對學習者與課程的分析，設計文本分析校準閱讀策略教學模式的教學活動。3. 選擇研究方法並執行：研發研究工具並實施行動。4. 評估教學成效：以問卷、作業、評分量尺評估教學模式的教師教學過程及學生學習成效。5. 反思與修正：反思前一循環以修正下一循環的教學。最後統整分析所得，完成結論與省思。

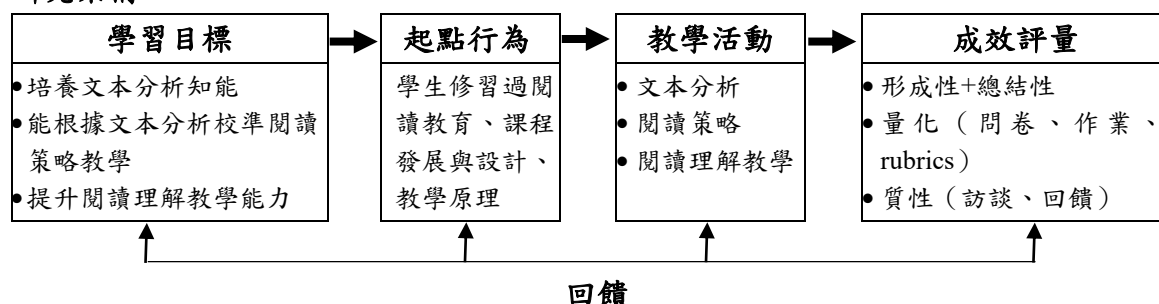
二、研究架構

本研究的研究架構（如圖1）依據 Glaser（1962）一般教學模式設計，依序進行

教學/學習目標、起點行為、教學活動及成效評量。首先由教師根據學生需求及問題確立學習目標，規劃課程、教學及評量。其次，分析修課同學的先備知識及起點行為。接著分析學習目標與起點行為的差距，設計教學內容、方法及評量方式。最後透過形成性及總結性的多元評量（問卷、作業、rubrics、訪談、回饋等），評估教與學的成效。在教學過程中，隨時透過回饋進行反思與調整。

圖 1

研究架構



三、研究參與對象

研究參與者是東部某大學 112-2 修習「閱讀理解教學」課程的大學部二、三年級師資生計 40 名，皆已修習「閱讀教育」及「課程發展與設計」課程，具閱讀歷程、識字教學與課程設計等先備知識。

四、教學設計、教學方法與流程規劃

本研究以國小國語文課文為主要的文本來源，校準108國語文領綱的學習重點及素養議題。結合文本分析及閱讀策略教學，運用翻轉學習、漸進釋責明示教學模式融合合作學習設計教學活動，循序進行「課前預習－課堂探究與練習－課後復習」之課文本位閱讀理解教學，教學內容及流程如表2。開學第一周說明課程綱要及上課方式，徵詢學生參與研究意願並簽署知情同意書，接著進行文本分析問卷前測。第2、3、5、7、9、11周佈置課前預習作業，學生完成教學進度文本的「what—how—why」三層次文本分析與閱讀教學策略設計，在下次上課前上傳到數位學習平台。第3、4、5、7、9周的課後作業，複習當周閱讀策略教學內容並練習文本分析校準策略教學設計，完成後上傳到平台。

前二個循環進行閱讀理解教學，每周課堂循序依進度進行文本分析及閱讀策略教學，並根據學生的預習作業調整課程內容。第一循環 1-6 周教學內容為文本分析內涵及作法，閱讀歷程、素養與理論，預測、文章結構（故事體/記敘文）與提問策略，重述故事大意（低年級），依結構摘大意（中高年級），依文本分析設計策略教學。第二循環 7-12 周講授文章結構（說明文/議論文）、摘要、理解監控閱讀策略，依結構摘大意（中高年級），雙素養及多文本主題閱讀，依文本分析規劃策略教學。第三循環的 13-17 周進行個別訪談以了解學習情形，期末分組試教以檢視師資生的學習成效。9 組在試教前分別與教師進行 1-1.5 小時的課外會談，一起深化文本分析，

檢視文本分析及閱讀策略教學活動設計間的扣連情形。試教時由教師、同儕、試教者依據 rubrics 進行評分並質性回饋。三次循環都會請學生提供對文本分析與閱讀策略教學的看法，學習過程中的問題、因應策略、反思、建議或心得等教學回饋，同時回顧及省思自己的學習，由自我反思診斷問題以提升閱讀教學。第 17 周實施文本分析問卷後測。

表 2

教學內容、流程與評量

	第一循環	第二循環	第三循環
周次	1-6 周	7-12 周	13-17 周
教學內容	文本分析內涵、作法 閱讀歷程、素養、理論 閱讀策略與策略教學 識字詞彙、預測、提問 依結構（故事體/記敘文）摘大意	文章結構、摘要、理解監控 依結構（說明文/議論文） 摘大意 雙素養及多文本主題閱讀 依文本分析校準閱讀策略設 計閱讀理解教學活動	分組試教
評量	文本分析問卷前測 課前預習作業 課後作業 學習回饋	課前預習作業 課後作業 小組師生會談 學習回饋	個別訪談 依 rubrics 師評、儕評、自評 文本分析問卷後測 學習回饋

五、研究工具

本研究蒐集的量化資料有文本分析問卷、課前預習及課後作業、試教評分。質性資料則包括師生會談、教學回饋與晤談資料。

（一）文本分析問卷

本研究自編「what—how—why」三層次文本分析問卷 20 題，為 Likert 七點量表。以 152 名大學生資料進行探索性因素分析及信度分析以考驗工具品質。因素分析方面，採 PC 法及 Promax 斜交轉軸，以固定萃取三個因素抽出與原量表結構一致的因素計 18 題，分別為因素一「what-掌握文本內容及形式」5 題（例題如：閱讀文本時，我能辨識文本的文體），因素二「how-依文本分析校準策略教學」6 題（例題如：我能依據文本分析來設計提問引導思考與理解），以及因素三「why-探究為文意旨與經驗啟發」7 題（例題如：閱讀文本時，我能思考作者想表達的觀點）。轉軸後的結構負荷量分別介於 .54~.84 之間，三個因素共解釋全量表總變異量的 66.42%，顯示量表有不錯的建構效度。信度方面，三個因素 what、how、why 的 Cronbach's α 係數分別為 .84、.85、.91，顯示具有良好的信度品質。

（二）閱讀理解教學評分量尺 rubrics

本研究自編閱讀理解教學 rubrics 如表 3，用來評量學生期末試教的表現。內容向度分文本分析、標題預測、結構分析、摘要、提問等五項，表現水準為 0~20。在信度分面，經計算教師、同儕與試教者依據 rubrics 評分的平均得分，五個向度之三方評分的評分者一致性信度介於 .72~.86。

表 3

閱讀理解教學評分量尺

表現 內容	0-5 分（待加強）	6-10 分（尚可）	11-15 分（良好）	16-20 分（精熟）
文本分析	無法掌握文本內容的重點 無法分析文章結構與寫作手法 無法評估作者為文旨與對讀者的意義啟發	能簡略掌握文本內容的重點 能簡略分析文章結構與寫作手法 能簡略評估作者為文旨與對讀者的意義啟發	能大致掌握文本內容的重點 能大致分析文章結構與寫作手法 能大致評估作者為文旨與對讀者的意義啟發	能掌握文本內容的重點 能分析文章結構與寫作手法 能評估作者為文意旨與對讀者的意義啟發
標題預測	無法引導學生由標題預測文本內容	生疏地引導學生由標題預測文本內容，且不完整	機械地引導學生由標題預測文本內容，但不夠周延	能熟練地引導學生由標題預測精準扣連文本內容
結構分析	無法引導學生分析文章結構及歸併自然段為意義段	生疏地引導學生分析文章結構、歸併自然段為意義段時有錯誤	機械地引導學生分析文章結構、歸併自然段為意義段，但不夠周延完整	能熟練地引導學生正確分析文章結構、歸併自然段為意義段
摘要	無法運用摘要策略教學，引導學生摘要意義段及全文大意	生疏地運用摘要策略引導學生摘要意義段及全文大意時，但不符合精簡、重點、暢	機械地運用摘要策略引導學生摘要意義段及全文大意，但不符合精簡、重點、 <u>流暢</u>	能熟練地運用摘要策略引導學生摘要意義段及全文大意，且符合 <u>重點、精簡、流暢</u>
提問	無法以提問引導學生理解文本的內容及寫作手法	能以提問引導學生理解文本的內容及寫作手法，但 <u>多為事實問題</u>	能以提問引導學生理解文本的內容及寫作手法，但 <u>缺乏推論與評論問題引導</u> 學生解讀文本主旨、及生命經驗啟發	能精準地依教學邏輯提出事實、推論、評論問題，引導學生理解文本的內容及寫作手法，連結生活經驗與人生啟發，解讀文本主旨與寓意

（三）訪談題綱

研究過程中進行師生一對一訪談，了解學生的學習情形。訪談題綱如「您覺得為何要進行文本分析？您會如何根據文本分析來設計閱讀教學嗎？」研究者訪談前，會親自說明訪談目的及隱私保護，在徵得同意後，進行約 30-40 分鐘的訪談。

六、資料處理與研究信實度

研究蒐集的量化資料以 SPSS 進行統計分析，以相依樣本 t-test 檢測文本分析問卷前後測是否有差異，以單因子重複量數變異數分析檢視 11 次作業（6 次預習及 5 次課後作業）得分的差異情形，計算試教 rubrics 之師評、同儕互評與自評之間的相關。質性資料轉為文字底稿，資料命名代碼如「生 02 教學回饋 20240313」表示 2024 年 3 月 13 日生 02 的教學回饋，「生 39 訪談 20240612」表示 2024 年 6 月 12 日生 39 的課後訪談底稿。其次，由於研究者身兼教學者，因此應用資料的三角檢證（triangulation）（Patton, 1990），同一結論用不同方法、在不同情境及不同時間，對不同人進行檢驗及核對，目的在儘可能以多元管道確保資料之間的一致性與客觀性，以強化研究的信實度。再者，將加強研究者本身的自省，將關聯性高的問卷量化分

析結果與訪談、教學回饋表等質性資料，進行交叉比對與相互驗證，以統整回應研究問題。

肆、教學暨研究成果

以下分教與學的歷程、學生的學習表現與教學回饋、教學者省思說明教學及研究成果，並針對研究發現進行討論。

一、教與學的歷程

（一）教學者從持續執行、反思與修正的行動研究中逐步改進教學

教學者診斷教學問題、分析學生起點行為以設定教學目標，規劃並執行教學活動，同時進行形成性及總結性成效評量。在教學過程中，隨時透過學生課堂及作業表現、回饋及教學者自我反思，發現學生學習困難以進行調整與修正。三次教學循環進行以下三點反思、調整與修正：一為在第一循環的優良作業觀摩外，針對部分學生一再出現作業錯誤認知與學習盲點，在第二循環課堂教學增加待改進作業檢討說明。二為在小組會談及第三循環試教前公布試教評分尺規，以明確的評分規準為學習鷹架引導學生學習，聚焦教與學共識及努力的方向。三為增加故事體及議論文文本結構分析練習，由第一及二循環作業發現，學生在區辨故事體「起因、問題、解決」及議論文論證辨識上有困難。於是第一循環及第二循環後期，課堂教學提供更多不同結構故事體及議論文文本的結構分析練習。先由學生自行分析，再請同儕分享，最後師生一起比對與討論。引導學生從一次次的反思與檢證中，逐步精熟「起因、問題、解決」及論證的概念，提升文章結構分析能力。

（二）學生由初期的茫然無措到逐漸能夠掌握學習要領

依師資生三個教學循環的學習回應，文本分析校準閱讀策略教學之學習歷程的內容分析如表 4。根據表 4，在第一循環初期，師資生不知如何文本分析，無法掌握結構及提問要領。藉由課前預習、上課講授示範實作、課後作業之有系統、有結構的教學程序，一次次練習與實作加上優良作業觀摩的輔助，多數師資生到第二循環已逐漸掌握文本分析的要領，能有邏輯的分析文本，精熟策略應用並提升提問層次。參考 108 課綱的學習內容及學習表現，依據文本分析校準閱讀策略規劃課程、教學活動與評量。除少數學生仍依賴參考書而缺乏自身專業分析及見解，文本分析及策略教學有待強化。多數組別在師生會談時，已能清楚說明如何進行「what-how-why」三層次文本分析，在師生扣問中呈現深度探究與批判思考。在第三循環的試教中，多數師資生會參考教師手冊但不會被限制住，有獨立設計教學活動的信心與能力。此信心與能力進一步展現在試教時，能清楚分析文本，循序進行標題預測、結構分析、依結構摘大意、提問深究文旨的閱讀策略教學，以學習任務及師生問答進行形

成性評量，展現文本分析校準閱讀策略教學模式的學習成果。

表 4

本研究蒐集師資生學習過程的知覺、遭遇困難及解決策略

關鍵資料	次類別	類別
剛開始都不知道要怎麼寫預習作業，因尚未完整上到此進度，還沒掌握好該如何更好完成作業，但一直練習就有進步（生 16 回饋 20240313）	不知如何 文本分析	循環一 由不知如何文本分析，無法掌握結構及提問要領，經一再練習而有進步
文本分析作業有困難，有時不知不同文體要用何種方式分析，常抓不到寫作手法（生 02 回饋 20240313）		
寫作業時，常將起因和問題寫反，在問好問題及分析背景、起因與問題關係上有困難（生 19 訪談 20240417）	結構分析 及提問有 困難	
沒有做上位概念的部分，文本分析表現在設計提問時可以再多加強，有努力想做出層層遞進的提問，但是好像最後都沒有扣回主軸（生 22 回饋 20240612）		
……課堂老師教時策略有實際做一次，會更知道如何操作，而不是只停留在理論（生 16 回饋 20240313）	課堂教學、 實作與觀 摩，促進提 升文本分 析能力及 教學設計	循環二 經課堂教學、實作與觀摩，促進文本分析校準策略教學設計知能的提升。
經過老師澄清和觀摩優良作業，明白起因和問題的定義及關係，運用不同層次提問讓問題有連結性。……確實的文本分析能更清楚文本內容及教學重點，教學時更能確實引導小朋友一步一步去分析理解文本（生 28 師生會談 20240520）		
在前期寫作業時，文本分析設計提問可以再多加強，有努力想做出層層遞進的提問，都只能找到事實的提問。比較依賴參考書，而缺乏自己本身的專業分析及見解。……但經過長時間的重複練習後，我開始會尋找文本裡的推論和評論，並把它改寫成提問句，我能夠試著用不同角度來看待文本，不再只是看到文本最表面的內容，還能夠抽絲剝繭，了解到文本的更深的含意（生 17 回饋 20240501）	從依賴教 師手冊，到 有邏輯分 析文本，據 以設計教 學活動	
從一開始只會看表面的文章內容做簡易的文本分析，有老師親自示範和上課的討論，一步步有系統讓我們反覆練習和操作。到期末試教時可以有邏輯的分析文本，能夠透過學習到的方法教學，也更了解作者想要傳達給讀者的東西。（生 39 訪談 20240612）	能獨立設 計策略教 學，有系統 的依據文 本分析進 行流暢的 閱讀教學	循環三 能獨立設計依文本分析校準策略教學活動，展現閱讀教學專業。
不會被教師手冊限制住，能自己設計教學。有系統的引導學生拆解標題來預測內容，標示自然段並利用六何法歸納意義段，了解文章大意、主旨及不同寫作手法。（生 33 回饋 20240501）		

二、學生的學習表現與教學回饋

（一）文本分析知能的改變

為回應研究問題二，首先進行文本分析問卷前、後測的相依樣本 t 檢定，前、後測分析結果達顯著差異 ($t=-9.68, p=.000$)，後測的平均數 ($M=6.01$) 高於前測 ($M=4.94$)，顯示師資生在教學後的文本分析知能有顯著提升。文本分析三向度的前、後測相依樣本 t 檢定結果亦達顯著差異，「what-掌握文本內容及形式」 t 值為 -6.01 ($p=.000$)，後測的平均數 ($M=6.01$) 高於前測 ($M=5.03$)。「how-依文本分析校準策略教學」 t 值為 -6.25 ($p=.000$)，後測的平均數 ($M=5.93$) 高於前測 ($M=4.92$)。「why-探究為文意

旨與啟發」 t 值為-5.87 ($p=.000$)，後測的平均數 ($M=6.16$) 高於前測 ($M=5.19$)。其中「why」後測的得分最高，而「how」得分最低，顯示在轉化文本分析為閱讀策略教學上，還有進步空間。

繼而比對作業、晤談及回饋發現，學生認為透徹的「what-how-why」三層次文本分析，能幫助自己從抓不到重點到逐步掌握文本內容與形式。從課堂學習及作業學會依文本分析的文章結構與寫作手法設計策略教學，識字詞彙與策略教學都有長足進步。也肯定師生會談能發揮精進文本分析與精緻教學活動設計的功能，提升以多層次提問引導文本深層涵義的探究。

從無知到有感覺，從有感覺到想了解，從了解到開始會深究其中。「what-how-why」三層次如同三次閱讀一樣，在一次次學習當中，從了解大意，找到問題，然後深究其意。從課程對於文本分析架構是越來越熟悉，透過反覆實際操作以及和老師的討論，能更加精緻自己的想法。而小組討論時老師也會在我們的觀點上給予適當的引導，讓文本探究和教學設計得以更加優化。(生 28 師生會談回饋 20240520)

剛開始寫每週的功課和預習時，在分析文本時我都要花費非常多的時間，但作業分數還是不高。我有去請教同學們，看優良作業。雖然上課都有吸取知識，但我總覺得我寫得不好，抓不太到重點，有點挫折。經過幾週的練習後，識字詞彙教學有進步，我慢慢地能夠抽絲剝繭，了解到文本的更深的含意。……在一個學期的學習跟練習後，我在期末試教可以透過文本分析來找出文本可教點及主旨，讓教學的活動設計可以更好的聚焦，如果沒有事先做好透徹的文本分析，就容易導致教學設計雜亂，無法引導學生閱讀理解。(生 33 回饋 20240612)

(二) 文本分析能校準並提升閱讀策略教學設計知能

其次，11 次作業得分的平均數與標準差如表 5，除預習 5 作業成績較低外，11 次作業成績呈現逐步提升趨勢。單因子重複量數變異數分析結果顯示，11 次作業得分達顯著差異 ($F_{(10,39)}=23.01, p=.000, \eta^2=.37$)。繼而以 LSD 法進行事後多重比較，結果發現第 10 次 ($M=86.20$) 及第 11 次 ($M=86.22$) 作業成績顯著高於前九次作業成績，而前九次成績皆顯著高於第 1 次 ($M=70.80$) 及第 2 次 ($M=75.48$) 作業成績 (參見圖 1)。其次，二個教學循環的作業成績經相依樣本 t 檢定，結果達顯著差異 ($t=-7.28, p=.000$)。第二循環的平均成績 ($M=83.31$) 高於第一循環 ($M=78.29$)，顯示相

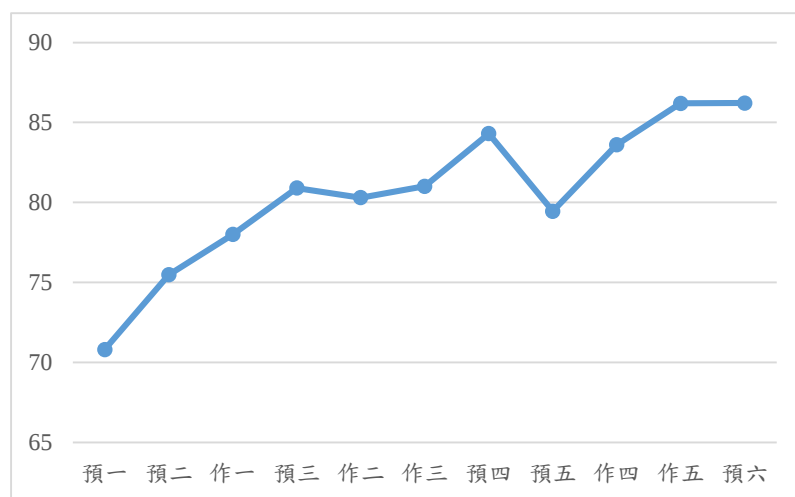
表 5
11 次作業的平均數與標準差

	預一	預二	作一	預三	作二	作三	預四	預五	作四	作五	預六
<i>M</i>	70.80	75.48	78.00	80.90	80.30	81.10	84.30	79.45	83.60	86.20	86.22
<i>SD</i>	9.97	10.97	7.75	11.47	7.82	6.96	5.77	8.57	5.00	5.38	4.49

較於第一循環，師資生經二循環教學後的作業表現有顯著進步。亦即文本分析校準策略教學模式能提升師資生的文本分析及閱讀策略教學設計知能。

圖 1

11 次作業得分比較



檢視質性資料，學生回饋印證本研究的文本分析校準閱讀策略教學模式，不同於關注識字解碼技巧取向的傳統國語文教學（Dole et al., 1991）。本模式進行的策略學習取向教學，更重視教師對學生思考與策略學習的引導，強調從文本閱讀過程中運用策略習得生字詞彙的詞用觀點，以及師生共同探究建構文本意義的歷程。

以往求學過程中的老師很多都是順著唸過去，就直接跳到核心概念要我們記著，花很多時間教生字造句。但在閱讀理解課學到先文本分析，再根據文本分析設計教學。透過各層次提問一步步去引導孩子，讓他們能夠有清楚的思路一步步去找到課文的核心概念。不再只是有老師單方面去講授，而是能夠透過自己的思考反思，印象也會更深刻。（生 21 回饋 20240501）

二循環的「課前作業、課堂探究討論與實作、課後作業」，提供師資生預習、學習、練習及複習文本分析校準閱讀策略教學設計的機會，強化對文本及學生的分析，學生也逐漸精熟預測、摘要和提問等閱讀策略，由思考解析文本進而活用策略於閱讀理解課程、教學活動及評量的設計，達成引導學生閱讀素養的學習目標。

上完這堂課後我理解到，閱讀理解不僅是閱讀文本內容，更是一種幫助思考和解析的訓練。透過不斷的練習，我逐漸學會了預測、摘要和提問策略，如何從不同類型的文本分析中識別主要觀點、支持細節以及作者的意圖和立場。（生 31 教學回饋 20240501）

在作業設計問題時，我也會去反思怎麼樣的問題能夠扣到我想要孩子學習和回答到的。試教也會思考教到這篇課文時怎麼設計課程和教學，用提問及摘要來評

量學生有沒有學到。(生 33 教學回饋 20240612)

(三) 閱讀理解試教表現展現文本分析校準策略教學模式的學習成效

期末試教是學習的總結性評量，也是課程之教與學的成果展現。師生依 rubrics 評分，上傳分數及質性回饋到數位學習平台，報告組可即時觀看並對回饋做回應。三方評分間的相關皆達顯著，師評與同儕互評、自評的相關分別是 $r=.76$ ($p<.01$)、 $r=.70$ ($p<.01$)，同儕互評與自評的相關為 $r=.71$ ($p<.01$)。顯示依 rubrics 的三方評分之間呈正向關係。而三方試教評分平均成績分別與一循、二循的作業成績達顯著正相關 ($r=.59, p<.01$; $r=.51, p<.01$)，顯示形成性評量之作業成績愈高，則其總結評量之期末試教表現較佳。亦即學生在學習過程中文本分析預習及課後作業的表現愈佳，則期末教學實踐的表現也愈好。

進一步檢視質性回饋資料發現，教師、同儕、自我的試教回饋肯定文本分析校準策略教學模式能提升教學轉化與實踐的表現。

從這組的試教，可以看得出有充分的文本分析。提問有層次，能回到文本者證據，最後也能回扣文本意旨。提問不僅能引導深度討論，更具有反思之效，讓學生連結生活經驗，表達心得及文本啟發的具體可行作為。(第 4 組試教教師回饋 20240522)

(第 5 組)熟悉閱讀策略教學，利用六何法，有概念引導學生提取段落的關鍵字句，再利用句子重組，潤飾過後有很完整且重點深刻的段落大意，引導的很好！(生 19 試教同儕互評 20240529)

值得注意的是，試教評量時師生的質性回饋除肯定優質表現，也指出許多值得省思與進一步改進的問題。例如，未以小學生為對象進行教學設計，試教時缺乏教學引導、講解、策略示範及學習鷹架，形同沒有教學的期末報告。高層次提問及追問能力不足，過於依賴教師手冊而缺乏自己能夠設計課程與教學的信心。

不像是在教學，而是在報告。教師引導語不足，沒有講解策略，就是直接讓同學分組做，小學生可能會不知道要做什麼。(生 21 試教同儕互評 20240515)

教學部分蠻少的，就直接討論，給很多時間討論卻沒有給予回饋、解釋和歸納。問題間缺乏連貫性，多是低層次事實性問題，還可以增加更多不同層次的提問。有事實引導，也能回到文本去推論，但沒有扣合主旨，再深入帶出文本意義(生 19 試教同儕互評 20240515)

看得出來這組的同學是了解文本的內容，但教學設計多參考教師手冊。建議老師不要照單全收，要自己做調整，彰顯對學生適切性評估及教師自主的教學專業。(第 9 組試教教師回饋 202405605)

三、教學反思

以下闡述教學者在三循環教學過程的自我省思及教學專業成長，以回應研究問題三。

（一）提供回饋與作業檢討以釐清學習盲點

本研究旨在強化師資生文本分析及閱讀教學知能，結果顯示參與的師資生在文本分析校準閱讀策略教學上已初顯成效。但仍有以下幾點須進一步反思，首先在第一循環時，師資生回饋要完成作業的文本分析有困難。原因可能是不知為何要文本分析，也不清楚該如何進行。特別在學期初對故事體文章結構的掌握有限，也難以推論文本主旨及隱喻的寫作手法。教學者反思後，在第二循環進行強化作業檢討及教學回饋。課堂除提供上周優良作業範例供學生觀摩學習外，增加待改進作業檢討並詳細闡釋文本分析的迷思，策略教學設計可改進之處，讓師資生更清楚文本如何分析，文本分析錯誤概念如何修正，如何依據文本分析扣連閱讀教學設計。例如，學生無法確認故事體結構元素中的「問題」為何，對判斷起因、問題與解決間因果關係有困難。經分析學生困難源於未能理解故事體結構「問題」的定義，「問題」是指主角因某事件或外在因素而產生內在衝突或心理不平衡，主觀的「想要」解決這個問題或達成某個目標的意圖，而不是故事環境或事件中出現的客觀阻礙或困境。而「起因」是引發「問題」的原因，「解決」則是主角為達成目標或解決問題而採取的策略與行動步驟。經教學者在課堂不斷釐清故事元素與結構概念間的邏輯關係，再透過課堂及作業多次練習分析「問題」後，多數師資生已能掌握結構分析要領。

（二）未來除試教 rubrics 外，可增加作業評分尺規以引導學習方向

教學者學期初即完成試教的分析型文本分析校準閱讀策略 rubrics 研發，並在期中提供給學生以引導試教準備方向，但並無作業的 rubrics。因此當教學回饋對作業評分標準有疑惑，希望有明確的評分規準可依循。教學者據此反思未來教學時，可因應不同年段文本結構及策略教學內容的作業，研發故事體/說明文/議論文校準閱讀策略設計的作業評分量尺，依教學時程在布達作業前先提供給學生，讓學生的作業與學習更有方向，同時確保評分客觀中立。另一思路是未來可由師生共同參與評分量尺的訂定，一則尊重學生觀點與參與，再則師生共做可形塑更務實可行的評分共識與努力方向。此外，未來可訓練教學助理依據作業評分量尺進行評分，以避免同時身為教學者與研究間可能的角色混淆與研究倫理問題。

（三）因應師資生程度與態度進行差異化教學

教學者省思學生課堂學習、作業、會談及試教表現，學生的學習態度與程度、能力與努力呈兩極分化。誠然當前師資生有程度弱化趨勢，但認真者會花更多時間與心力完成作業與試教，一次次課堂努力學習及作業練習積累文本分析校準策略教學的能力，既提升閱讀教學專業，亦強化未來為人師的信念與信心。反之，不認真者則會抱怨作業太多。文本分析時敷衍草率，既未能透徹深入地分析、理解、闡釋文本的內容、結構與深層涵義，亦未能精熟閱讀策略內涵及教學步驟，自然難以透過文本分析校準策略教學設計與實踐。教學者反思未來可依據師資生程度與態度進行差異化教學以拔尖扶弱，特別是加強程度差者的小組及個別輔導，以強化其文本分

析、教學知能及教師信念。此外，雖於三個教學循環結束及期末試教後，要求學生針對文本分析、策略教學設計及試教作出回饋，期望增加學生的反思力。但評閱作業時卻發現部分學生在同樣的地方一錯再錯，顯示階段性反思的針對性與立即性不足，無法即時提醒學生錯誤而能立刻對症下藥進行改正。研究者思考未來可在作業檢討當周加入課堂省思，讓學生比對自己預習/課後作業與師生討論、教師解析的差異，哪裡跟自己原本想得不一樣，畢竟唯有能直面並接受自己的錯誤才有改進的可能。

四、討論

本研究依國小低中高年級學習重點搭配課文本位年級閱讀理解策略成分，採文本分析校準閱讀策略教學模式，循序進行故事體、記敘文、說明文及議論文之閱讀理解教學。檢視回饋發現學生普遍認為故事體的文本分析最難，研究者推論對比於結構與文旨相對客觀的說明文及議論文，故事文本意義與啟發的多元觀點，寫作手法、隱喻、深層涵義及言外之意，皆須深度思考方能解讀詮釋。文本內容是具有意義的整體，分析就必須像其他解讀行為一樣，必然涉及詮釋的動作(游美惠, 2000)。「問題-解決」探究閱讀模式(Hoey, 1983)強調思考的歷程，文本分析的重點是系統性嚴謹地主動思考、分析並解構文本，而不是要學生同意對話的結論或形成討論的共識(Buckingham, 2003)。同一篇文本存在多元文本解讀，文本解讀與詮釋要求合理而非標準答案。但是師資生卻常陷入對自我解讀詮釋的不確定，對結構分析的不同觀點無法進行符合邏輯的闡釋與比對。例如，師生會談時發現，第五組對「幸福的味道」文本的分析解讀與教學者觀點不同，經討論後認為無論以父親或女兒為主角都合理，雖引申出的起因與問題不同，但殊途同歸皆能合理詮釋文本意旨。然而該組試教結構分析討論到「主角一問題」時，主張以父親為主角，有同學提出女兒為主角的不同觀點。這本是極佳的辯證教學契機，若把握住就能引導獨立思考對文本的深度探究。況且教學者在課前師生會談時已點出可能有不同觀點，提醒學生好好思考不同觀點的理由與教學時該如何解析其間的因果關係。但實際教學時可能是太緊張又沒經驗，試教者以「老師給的答案父親是主角，你們認為是女兒也ok」草草帶過，錯失師生激盪思考、辯證觀點的機會。推論缺乏教學經驗的師資生，雖在課前文本分析與策略教學設計力求周延完備，但當面對教學現場的突發狀況，仍需要積累更多教學經驗與臨場反應，以及教學後深刻反思修正，未來教學才能從容引導學生思考多元文本解讀的邏輯性與合理性，而非強制要求學生只能接受教師的觀點。

研究者反思師資生多自認具備自行閱讀文本的能力，擁有課輔或營隊閱讀教學經驗。但是即使是優讀者，也往往無法精準說明理解觀點或自己如何進行閱讀(Phelps & Schilling, 2004)。參與研究的師資生雖在閱讀教育先修課程習得識字詞彙策略教學，卻多沒聽過文本分析，亦不清楚閱讀理解該如何教，凸顯精進閱讀教學的必要性。本研究建構文本分析校準閱讀策略教學模式進行三循環教學行動研究，結果顯示該模式能促進師資生對文本深層分析及意義理解，提升提問、摘要等策略教學能

力，是適用於師資培育且能提升師資生文本分析校準閱讀策略教學的有效模式。此結果與邱佳琪（2013）的研究結果吻合，也與袁瑞伶（2018）運用文本分析培訓閱讀素養方案，提升教師閱讀提問設計及掌握閱讀重點的研究結果一致。學生回饋也肯定「what—how—why」三層次文本分析能提升自己的閱讀理解、自主預習及扣連提問設計的能力。但其中「how」得分最低，顯示在轉化文本分析為閱讀策略教學上，顯示是未來要繼續努力強化之處。文本分析與策略教學是閱讀教學的經緯線，二者環環相扣、相輔相成。文本分析是教師如何理解一篇文本，而教學策略是引導學生跟著教師一起理解文本，二者相互交織方能促進師資生閱讀教學專業知能。Shulman（1987）認為教學是過往教育改革被忽視的部分，教學革新的基礎建立在理解、推理、轉化與反思。本研究師資生經一學期文本分析校準策略教學的學習與實作後，已從關注生字修辭與文本內容的表面符碼、文本模式層次，提升到能理解、推理、轉化與反思文本意義與啟發的情境模式（Kintsch, 1988）。

本研究兼顧學生自學與教師教學，就教師教學而言，行動研究由診斷教學問題出發，經計畫、執行、評估、反思與修正的三循環教學，研究者從教學回饋與研究省思啟發改進，教學專業知能得以精進。在教師教學與學生學習的互動上，運用「課前預習、課堂討論及課後作業」的教學實施，確實能提升師資生的文本分析校準閱讀策略教學知能及實作表現，以及師資生的自學力、閱讀探究力與反思力。導入翻轉學習的課前預習監控機制建構自學力，學生課前已閱讀過文本並深思探究以完成作業，課堂也有較多時間進行教師講授與師生討論、實作。運用漸進釋責明示教學模式及小組合作學習，學生必須在小組討論與演練時貢獻想法並活用所學，強化學生閱讀探究力。課後個人作業既複習課堂所學，輔以優良作業觀摩與待改進作業檢討，提供教師與學習者檢視學習問題與學習表現的機會。教學設計整合課前預習的行前思、課堂探究實作的行中思、課後作業與試教的行後思，從做中學聚焦經驗的反思及後續行動的改進（Schön, 1984），提升後設分析的能力，體現 Dewey（1933）反思是教師最重要的特質的觀點。而分析型 rubrics 亦能讓學生反思自己在各項評分規準下的學習成果，診斷學習強項、弱點及可加強的具體作法。而依評分尺規進行教師、同儕、自己三方評分與多元回饋的交互檢證，讓學生能連結課程、教學與評量，有效促進師資生對自身教學的反思力。

研究發現運用國小現場的國語文教科書為主要教材，直接儲備師資生未來能無縫銜接教學現場的閱讀教學專業素養知能，呼應 Pearson（2009）課文本位以教科書閱讀為教學的主要教材，是提升教師閱讀策略教學有效途徑的觀點。由學生期末試教的表現及學生回饋，驗證兼重「課程-教學-評量」的文本分析校準策略教學，符合由關注教趨向學的校準新思維（Biggs, 1999），是提升專業閱讀教學知能的有效做法。

值得注意的是，生字詞彙是閱讀的基礎能力，因此在課堂教學及作業練習時皆納入教學與演練。由作業成績發現，師資生在生字詞彙分析及融入閱讀理解教學上有顯著進步，只是在試教時因時間限制而側重運用閱讀策略的閱讀理解教學。其次，本行動研究的教學實踐讓師資生在期末試教中實際應用課堂所學。但部分組別的試

教更像以大學生為對象的期末報告，而非以國小學生為主體的閱讀理解教學。推論原因是缺乏對教學現場的了解及國小學童的認知，因此在討論或交付任務前未明確說明與示範策略，提問引導不符教學邏輯也不夠細緻深入。研究者思考未來可結合教學實習課程，善用實習時了解教學現場及學童認知的機會，在國小場域實踐閱讀教學以落實學用連結，俾能在文本分析及閱讀教學設計上更貼近不同年級學生的發展與學習。

伍、結論與建議

一、結論

(一)「what—how—why」三層次分析能提升師資生的文本分析知能

本研究檢證文本分析問卷及作業成績，師資生的後測文本分析知能比前測顯著提升，第二循環作業成績相較於第一循環有顯著進步。顯示「what—how—why」三層次分析，確實能提升師資生的文本分析能力。由引領思考文本內容重點、寫作手法及文章結構，依文本分析校準策略教學，進而探究為文意旨與經驗啟發。

(二)文本分析校準策略教學模式引導師資生精準設計閱讀策略教學並精進研究者教學專業知能

本研究進行「課前預習-課堂探究與演練-課後複習實作」的文本分析校準策略教學模式，由作業、教學回饋及晤談資料交互檢證，證實師資生能依據文本分析，設計更細緻精確校準閱讀策略教學的閱讀理解教學活動。本教學模式導入翻轉學習的預習監控機制建構自學力，課堂教學與演練、課後複習、師生會談培養閱讀探究力，是適用於師資培育，能提升師資生文本分析校準閱讀策略教學的有效模式。而歷經三個教學循環行動研究的執行、成效評估與反思修正，研究者的教學專業知能得以精進。

(三)文本分析校準策略教學模式能提升師資生閱讀理解教學實踐的表現

經教師、同儕、自己依據 rubrics 的試教評分、反思與回饋發現，期末試教讓師資生連結課程、教學與評量，rubrics 評分能引導學習方向，提升閱讀理解教學實踐力及反思力。

二、建議

本研究以「what—掌握內容重點與表述方式、how—依文本分析校準策略教學、why—探究為文意旨與經驗啟發」三層次文本分析為核心，引導師資生根據文本分析校準閱讀策略教學設計及教學實踐。結果發現文本分析校準閱讀策略教學模式能明確提升師資生的文本分析、閱讀策略教學設計及閱讀理解教學表現。據此，為厚植師資生閱讀教學專業知能，並回應教學現場師資生缺乏文本分析與閱讀策略教學能力的問題，建議師資培育閱讀課程可從閱讀教學第一步的文本分析開始。運用國小課文為主要教材，依「what-how-why」三層次的「問題-解決」探究閱讀取徑，深度思考文本的內容重點、寫作手法、文章結構及為文意旨，循「課前預習-課堂探究與演練-課後複習實作」程序，讓師資生在教師、同儕搭建與撤除學習鷹架的過程中，

逐漸培養獨立文本分析能力及閱讀教學知能。

其次，本研究深究 108 國語文領綱的學習內容及學習表現、課文本位閱讀策略成分表的閱讀策略，依據不同階段及多元文章結構，引導師資生精熟預測、摘要、文章結構、提問與理解監控策略，依據文本分析設計並實踐閱讀教學活動，確實能提升師資生的閱讀教學能力，此模式是師培機構精進閱讀教學專業可參考的可行模式。再者，本研究以大學課堂為閱讀教學實踐場域，與國小真實課室與學生有落差。建議未來可結合教學實習課程，讓師資生將課堂所學即學即用於國小教學現場，更能培養實際遷移應用的閱讀教學素養。

針對未來研究，閱讀能力是需藉由教學培養的終身學習素養，依據 Vacca 與 Vacca (2002)「每位教師都是閱讀教師」觀點，所有領域學科的教師皆應具備閱讀教學專業知能。本研究以師資生為對象，結果證實文本分析校準閱讀策略教學模式的可行性與有效性。未來研究可擴及國小教學現場各學科領域現職教師進行實徵研究，檢證文本分析校準閱讀策略教學模式對提升現職教師閱讀教學知能的效果。其次，本研究研發文本分析校準閱讀策略教學的評分規準，並進行師評、儕評、自評三方檢核，提供師資生反思與改進教學的有用參考。基於學生對作業評量規準的期待，未來研究可依據不同階段及文章結構的學習內容，研發多元的作業評分規準。一則可引導學生學習及改進方向；再則提供更客觀的評估工具，以校正教師評分主觀或寬嚴不一的現象。

陸、參考文獻

- 邱佳琪 (2013)。文本分析法在閱讀教學中的應用與建議-以記敘文為例。*華文世界*，112，151-154。
- 柯華葳、詹益綾、邱嘉慧 (2013)。台灣四年級學生閱讀素養 PIRLS2011 報告。行政院國家科學委員會，教育部國民及學前教育署，桃園縣國立中央大學學習與教學研究所。
- 袁瑞伶 (2018)。以文本分析為本的閱讀素養評量培訓方案之研究〔未發表的碩士論文〕。國立臺北教育大學。
- 連啟舜、陳弘輝、曾玉村 (2016)。閱讀之摘要歷程探究。*教育心理學報*，48 (2)，133-158
- 許育健 (2015)。高效閱讀：閱讀理解問思教學。幼獅。
- 陳雍正 (2006)。文本分析。管倖生等著，*設計研究方法* (頁 75-84)。全華。
- 教育部 (2011)。在職教師閱讀教學增能研習手冊。<https://cirn.moe.edu.tw/Upload/Website/1198/WebContent/38689/RFile/38689/106381.pdf>
- 教育部 (2018)。十二年國民基本教育課程綱要—國民中小學暨普通型高級中等學校語文領域-國語文。https://www.naer.edu.tw/ezfiles/0/1000/attach/46/pta15908_6926716_7382.pdf
- 教育部 (2019)。十二年國民基本教育課程綱要—國民中小學暨普通型高級中等學校

-議題融入說明手冊。 <https://cirn.moe.edu.tw/Upload/file/29143/83847.pdf>

張鳳 (2008)。文本分析的符號學視角。黑龍江人民出版社。

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。

游美惠 (2000)。內容分析、文本分析與論述分析在社會研究的運用。**調查研究**，8，5-42。

課文本位閱讀理解教學研發團隊 (2012)。閱讀策略成分表(國小)。
https://cirn.moe.edu.tw/Web_Content/index.aspx?sid=1198&mid=13970

劉佩雲 (2021)。閱讀學科教學知識內涵及背景因素影響之探討。**教育與多元文化研究期刊**，24，85-124。

謝佩蓉 (2018)。108 課綱第四學習階段國語文閱讀素養線上評量之建構。**教育科學研究期刊**，63 (4)，193-228。

Almasi, J. F. (2003). *Teaching strategic processes in reading*. Guilford.

Biggs, J. (1999). What the student does: Teaching for enhanced learning. *Higher Education Research & Development*, 18(1), 57-75.

Brown, A. L., & Day, J. D. (1983). Macrorules for summarizing texts: The development of expertise. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 22, 1-14.

Buckingham, D. (2003). *Media Education: Literacy, Learning, and Contemporary Culture*. Polity Press Cambridge.

Chall, J. (1983). *Stages of reading development*. McGraw-Hill.

Creswell, J. W. (2003). *Research design: Quantitative, qualitative, and mixed methods approaches* (2nd Ed.). Sage.

Dewey, J. (1933). *How We Think: A Restatement of the Relation of Reflective Thinking to the Educative Process*. D.C. Heath & Co Publishers.

Dijk, T. K., & Kintsch, W. (1983). *Strategies of discourse comprehension*. Academic Press.

Dole, J., Duffy, G., Roehler, L., & Pearson, P. D. (1991). Moving from the old to the new: Research on reading comprehension instruction. *Review of Educational Research*, 61, 239-264.

Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. *American psychologist*, 34, 906-911.

Glaser, R. (1962). Psychology and instructional technology. In R. Glaser (Ed.), *Training, research and education* (pp.1-30). University of Pittsburg Press.

Graesser, A. C., Singer, M., Tom Trabasso, T. (1994). Constructing inferences during narrative text comprehension. *Psychological Review* 101(3), 371-95.

Hoey, M. (1983). *On the surface of discourse*. Allen & Unwin.

Kemmis, S. & McTaggart, R. (Eds.) (1988). *The action research planner*. Deakin University.

Kintsch, W. (1988). The role of knowledge in discourse comprehension: A construction-integration model. *Psychological Review*, 95, 163-182.

- Kintsch, W. & Dijk, T. A. (1978). Toward a model of text comprehension and production, *Psychological Review*, 85(5), 363-394.
- Mayer, R. E. (1987). *Educational psychology: A cognitive approach*. Little, Brown and Company Limited.
- Meyer, B. J. F., & Ray, M. N. (2011). Structure strategy interventions: Increasing reading comprehension of expository text. *International Electronic Journal of Elementary Education (Special Issue on Reading Comprehension)*, 4(1), 127-152.
- National Reading Panel (2000). *Teaching children to read: An evidence-based of the assessment of the scientific research literature on reading and its implication for reading instruction*. Washington D. C.: U. S. Department of Health and Human Services. <http://www.nichd.nih.gov/publications/nrp/smallbook.htm>.
- Palincsar, A. S., & Brown, D. A. (1987), Enhancing instructional time through attention to metacognition. *Journal of Learning Disabilities*, 20(2), 66-75.
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods* (2nd ed.). Sage.
- Pearson, P. D. (2009). The roots of reading comprehension instruction. In S. E. Israel and G. G. Duffy (Eds.), *Handbook of Research on Reading Comprehension* (pp. 3-31). Routledge.
- Pearson, P. D., & Gallagher, (1983). *The instruction of reading comprehension*. *Contemporary Educational Psychology*, 8(3), 317-344.
- Phelps, G. (2009). Just knowing how to read isn't enough! Assessing knowledge for teaching reading. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(2), 137-154.
- Phelps, G., & Schilling, S. G. (2004). Developing measures of content knowledge for teaching reading. *Elementary School Journal*, 105(1), 31-48.
- Radev, D. R., Hovy, E., & McKeown, K. (2002). Introduction to the special issue on summarization. *Computational Linguistics*, 28(4), 399-408.
- Schön, D. (1984). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Ashgate.
- Shulman, L. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-22.
- Vacca, R. T., & Vacca, J. L. (2002). *Content area reading* (7th Ed.). Allyn and Bacon.
- van den Broek, P. & Lorch, J. R. F. (1993). Network representation of causal relation in memory for narrative texts: Evidence from primed recognition. *Discourse Processes*, 16(1-2), 75-98.