

東海大學教育研究所

碩士論文

運用提問教學提升八年級學生閱讀
理解能力之行動研究

An Action Research on the Effect of
Questioning Instruction in Improving Eighth-
graders' Reading Comprehension

研究生：莊雅鈴
指導教授：鄧佳恩 博士

中華民國一〇八年六月

東海大學教育研究所

碩士論文

運用提問教學提升八年級學生閱讀
理解能力之行動研究

An Action Research on the Effect of
Questioning Instruction in Improving Eighth-
graders' Reading Comprehension

研究生：莊雅鈴

指導教授：鄧佳恩 博士

中華民國一〇八年六月

東海大學教育研究所碩士在職專班

碩士論文

運用提問教學提升八年級學生閱讀
理解能力之行動研究

An Action Research on the Effect of
Questioning Instruction in Improving
Eighth-graders' Reading Comprehension

研究生：莊雅鈴

本論文業經審查及口試合格

論文考試委員 王文科 (主席)

陳長佳

鄧佳恩 (指導教授)

所長 林玲超

中華民國一〇八年六月

運用提問教學提升八年級學生閱讀理解能力之行動研究

摘要

研究者在教育現場發現，學生的閱讀理解能力常常受限於閱讀習慣和閱讀策略的缺乏，以及被動地聽老師講解而不加以思考，故希冀透過提問教學的實施，讓學生從思考問題出發，並從同儕討論與互助中尋得學習的動力與成就感，形塑一個學生主動思考的學習環境，進而提升閱讀理解能力。

本研究採用行動研究法，探討利用提問教學能否提升八年級學生閱讀理解能力，以研究者任教班級的 27 名八年級學生為研究對象，進行為期八週的提問教學課程。並從課本選文出發，依據閱讀理解歷程擬定學習單，再根據前後測結果、提問學習單、自我提問學習單、學生訪談紀錄、教學回饋問卷、研究者的回顧省思，進行資料分析。研究結果發現：

- 一、運用教師提問教學能幫助學生提升閱讀理解能力，但會受到文體類別、文本內容、文言白話以及學生先備知識的影響。
- 二、運用學生自我提問能幫助學生提升閱讀理解能力，大多數學生能設計出理解性問題，但要設計較高層次的統整性問題對學生而言仍較為困難。
- 三、提問教學的實施能提高學生的學習態度，增加課堂參與與師生互動機會，並提升閱讀理解能力，因此學生多持正向，且希望能持續進行。

實施提問教學之行動研究除提高教師的省思能力，並有助於教師的專業成長和精進專業知能。最後，研究者根據上述研究結果，提出有關提問教學與未來研究的相關建議。

關鍵詞：提問教學，自我提問，閱讀理解

An Action Research on the Effect of Questioning Instruction in Improving Eighth-graders' Reading Comprehension

Abstract

The researcher observed in her classroom that students' reading comprehension seemed to be limited by the lack of reading habits and proper reading strategies. Students oftentimes were passive learners in the classroom. To improve this situation, the researcher intended to apply questioning instruction to create an active learning atmosphere and to motivate students learn actively, by thinking, brainstorming, and sharing, to improve their reading comprehension.

An action research was conducted. Twenty-seven eight-graders were participated in the study. A text-based questioning instruction was applied in an eight-week Chinese literacy curriculum. Pre- and post-tests and interviews were conducted to understand students' performance and learning attitudes. Worksheets, field notes, interviews, and researcher's self-reflections were used to verify and triangulate students' learning outcome. The findings of the study are summarized as follows.

1. The questioning instruction did improve students' reading comprehension, but students' performance seemed to be influenced by the style of the text and students' background knowledge about the content.

2. Students' self-questioning did improve their reading comprehension. Most of the students were able to design factual questions. However, it still seemed difficult for them to design higher-level integrated questions.

3. The implementation of questioning instruction enhanced students' learning attitude, increased students' engagement, and improved student-teacher interactions. Most of the students developed a positive attitude towards questioning instruction.

Discussions and suggestions were given concerning questioning instruction in reading comprehension and future research.

Keywords: questioning instruction, self-questioning, reading comprehension

目次

目次.....	i
表次.....	iii
圖次.....	iv
第一章 緒論	1
第一節 研究背景.....	1
第二節 研究動機.....	3
第三節 研究目的與待答問題.....	6
第四節 名詞釋義.....	6
第五節 研究範圍與限制.....	7
第二章 文獻探討.....	9
第一節 閱讀理解.....	9
第二節 提問教學.....	16
第三節 以提問教學提升閱讀理解能力.....	20
第三章 研究方法.....	23
第一節 研究架構.....	23
第二節 研究場域與研究參與人員.....	24
第三節 研究工具.....	26
第四節 研究流程.....	32
第五節 教學活動設計.....	34
第六節 資料蒐集與分析.....	41
第七節 研究可信度與研究倫理.....	42
第四章 研究結果與分析.....	45
第一節 教師提問教學對學生閱讀理解成效的影響.....	45
第二節 學生自我提問對其閱讀理解成效之影響.....	49
第三節 提問教學對學生學習態度的影響.....	57
第四節 問題討論.....	61
第五章 結論、建議與反思.....	67

第一節 結論.....	67
第二節 建議.....	69
第三節 研究者的省思與成長.....	71
參考文獻.....	75
一、中文部分.....	75
二、外文部分.....	79
附 錄.....	83
附錄一、 教師提問學習單.....	83
附錄二、 學生自我提問學習單範例.....	91
附錄三、 教學詳案課例.....	92
附錄四、 閱讀理解能力評量前後測試題.....	96
附錄五、 教學省思札記.....	109
附錄六、 教學回饋問卷.....	110
附錄七、 學生訪談大綱.....	112
附錄八、 學生自我提問試作文本.....	113
附錄九、 教師行動研究家長同意書.....	115
附錄十、 品學堂閱讀文本暨題目使用授權書.....	116

表次

表 2-1 自我提問教學設計	20
表 3-1 協同研究者的教學背景	26
表 3-2 提問教學文本教材	27
表 3-3 前後測文本類型與閱讀理解層次對應表	27
表 3-4 閱讀理解能力評量評分規準示例	28
表 3-5 閱讀理解能力評量試題配分設計	29
表 3-6 提問學習單配分設計	30
表 3-7 學生自我提問問題設計配分安排	31
表 3-8 自我提問教學範例與檢核表	36
表 3-9 教師提問教學教學活動修正一覽表	39
表 3-10 學生自我提問教學活動修正一覽表	40
表 3-11 資料編碼對照表	41
表 4-1 閱讀理解能力評量前後測平均得分率	46
表 4-2 教師提問教學中不同閱讀理解層次平均得分率	46
表 4-3 教師提問教學設計學生意見回饋分析表	49
表 4-4 學生各單元自我提問平均得分率	50
表 4-5 學生各單元自我提問中不同問題類型平均答題數	53
表 4-6 學生自我提問意見回饋分析表	56
表 4-7 課後態度學生意見回饋分析表	57
表 4-8 前後測文本類型平均得分比較	63

圖 次

圖 3-1 研究架構圖	24
圖 3-2 研究流程圖	33
圖 3-3 教學活動流程圖	37
圖 3-4 研究三角檢證	42
圖 4-1 各單元教師提問總得分率表現折線圖	47
圖 4-2 各單元教師提問平均得分率折線圖	48
圖 4-3 學生各單元自我提問總得分率表現折線圖	51
圖 4-4 學生各單元自我提問中不同問題類型平均得分率折線圖	52
圖 4-5 學生各單元自我提問問題類型層次平均答題數折線圖	54
圖 4-6 教師提問教學、學生自我提問和閱讀理解能力後測之關聯性	61
圖 4-7 不同文本類型中各閱讀理解層次平均得分率長條圖	65
圖 4-8 不同文本類型中學生自我提問平均得分率長條圖	66

第一章 緒論

本研究旨在探討運用提問教學對八年級學生國文科閱讀理解能力之影響。本章總共分為五節，第一節為研究背景，第二節為研究動機，第三節為研究目的與待答問題，第四節為名詞釋義，第五節為研究範圍與限制。

第一節 研究背景

一、閱讀推動現況與國際閱讀評比的反思

閱讀是「讀者」、「文本」以及「作者」之間的互動，它包含了讀者對文本的詮釋過程，以及讀者透過文本和作者的互動歷程，因此當我們在閱讀文本時，需要根據自己的閱讀目標對眼前的資料作訊息的擷取、推論，甚至是透過自身的先備知識和經驗，做一詮釋整合和比較評估以理解文本（陳欣希、柯雅卿、周育如、陳明蕾、游婷雅，2011）。

臺灣自 2001 年來對於推動閱讀活動不遺餘力。教育部自 2001 年至 2003 年度推動「全國兒童閱讀計畫」；2004 年至 2008 年更進一步規劃「焦點三百—國民小學閱讀推動計畫」，選定 300 所文化資源不足之焦點學校進行閱讀推展；且自 2006 年開始推動「偏遠地區國民中小學閱讀推動計畫」，以弭平城鄉差距；在 2008 年時更全面推動「閱讀 101—國民中小學提升閱讀計畫」，帶動全國各國中小的閱讀；在閱讀空間的規劃上，亦推動了公共圖書館「閱讀植根與空間改造計畫」。

而現行的閱讀教育方案主要有：在小學推動的「Book Star」小一新生閱讀起步走，以及國中小的「晨讀 123 運動」，更於國中小圖書館增置閱讀推動教師，且於全國成立四個閱讀教學「區域人才培育中心」，以加強閱讀師資之培育和教材的編制，並致力於充實國中小圖書設備，補助偏遠國中小推動閱讀，且於 2008 年起辦理閱讀績優磐石獎，並建置全國國中小閱讀和圖書管理平台系統，除此之外，在公共圖書館部分，也進行了閱讀環境設備的提升和閱讀推廣的策劃（教育

部，2014)。

國際學生能力評估計畫(Programme for International Student Assessment, 簡稱 PISA)以文本內容的提問，測試讀者是否能「藉由理解、運用和自我省思的方式，進行批判以及和讀者互動的歷程，進而轉化為社會參與力」。臺灣在 2006 年和 2009 年的 PISA 表現上，在「統整和解釋」的表現最佳，而「省思和評鑑」的部分相對較低。台灣學生的國際排名在 2015 年為第 23 名，整體表現雖仍高於經濟合作暨發展組織(Organisation for Economic Co-operation and Development, 簡稱 OECD)的平均值，但卻落後鄰近的新加坡、香港、韓國與日本等亞洲國家。2015 年的 PISA 閱讀評比改以數位化測驗方式進行，閱讀題數也從 44 題增加至 88 題，且題目的文字敘述多，學生所需具備的閱讀理解能力和耐心也更多了，同時也顯示了臺灣在閱讀教育的推動上仍有需要反省和精進之處 (PISA 國家研究中心，2015)。

從另一個角度來看，臺灣學子在 2006 年「促進國際閱讀素養研究」(Progress in International Reading Literacy Study, 簡稱 PIRLS)的表現，在「直接理解歷程」的表現 (通過率 73%) 顯著優於「詮釋理解歷程」(通過率 49%)，此結果顯示台灣學生在較高層次的詮釋理解閱讀仍須精進 (陳欣希等，2011)。而由 PISA 的測驗結果來看，閱讀教學在國中階段的重點應提升至「統整與解釋」，並進一步提升至「省思與評鑑」的高層次閱讀理解。而在教學上，教師應加強省思與評鑑文本內容和形式的教學，讓學生練習發表對於文本的另類思維，給予多元的後設思維參考架構，並在問題設計上兼顧擷取訊息、發展解釋及省思與評鑑三個閱讀歷程 (張貴琳、黃秀霜、鄒慧英，2010)，以期培養學生自主思考與學習，進而提升閱讀素養表現與閱讀理解能力。

二、十二年國民教育，迎來教學上的新挑戰

十二年國民基本教育課程綱要奠基於「自發」、「互動」、「共好」理念，強調以學生為學習的主體，學校教育應提升學生的學習動機與熱情。在教學實施上強調以核心素養為導向的教學設計，教師應選用多元且適性的教學模式，發掘學生的優勢潛能，適性揚才，成就每一個孩子 (教育部，2014)。因此，教學者如何善用有效的教學策略引導並激發學生思考與學習，成了現今教育現場的首要之務。

國語文的學習包含了語文能力、文學素養和文化教育的涵養，以期培養學生具有表情達意、解決問題、自主行動、溝通互動與社會參與的核心素養。其中，在國中階段的閱讀學習表現，相當著重於理解各類文本的形式、內容與情感，更希冀學生能夠應用閱讀策略增進學習效能，並透過大量閱讀來與自身的生活經驗和社會情境做連結，藉此獲得反省思辨、尊重多元和拓展視野的能力（教育部，2018）。由此可知，在國中階段國語文的閱讀教學，不僅僅著重在文本的訊息擷取與推論，更需要有有效的閱讀理解策略來幫助學生在自主學習和溝通互動的過程中，進一步詮釋整合、比較批判文本，以理解作者所傳遞的意涵和價值觀，並轉化為未來問題解決的社會參與力。

鷹架(scaffolding)是指在進行學習活動時，教學者所提供的引導與支持，使學習者能夠藉以解決問題，執行任務或實現超出學習者能力的目標(Wood, Bruner, & Ross, 1976)。而當學生能發展出自主學習策略並能找出問題解決的行動方案時，這些鷹架就可以逐步撤除，將學習的責任歸還給學習者。Wood 和 Anderson(2001)指出有效的教師提問技巧，能提升學生的批判性思維，教師可以透過提問、澄清和探討的過程，使學生更清楚地理解他們的學習歷程。有鑑於此，在進行國語文教學時，教師應轉變為閱讀的引導者（李復倫，2015），並善用「提問教學」搭建閱讀的學習鷹架，透過有層次的提問設計，促使學生一步步深化思考，進行讀者、文本和作者的互動與對話，便能引領學生獲得更深刻的體悟、經驗和價值判斷，進而習得問題解決與自主學習的能力，成為獨立思考的學習者。

第二節 研究動機

一、素養導向教學與素養導向評量，帶來閱讀理解教學的新面向

素養導向教學整合了「知識」、「技能」、「情意與態度」三大範疇，並落實於情境脈絡中進行教學，既強調學生的自主學習亦重視團體合作互動的歷程，以及實踐應用的能力。就語文領域而言，素養導向教學著重於學習者的生活經驗和課程學習的結合，並需對文本有擷取訊息、廣泛理解，且能進一步統整解釋、反思評價的能力。

以 2018 年國中教育會考國文科試題為例，總題數 48 題中即有 35 題為閱讀理解，傳統背誦型的題目減少，試卷總字量雖比 2017 年國中教育會考少了將近 1000 字，但需要深入思考和探究的題目卻變多了，考題的命題方向也符應十二年國民教育課程綱要的素養導向教學理念，強調跨學科、跨領域，能夠在情境脈絡下應用和解決問題的能力，因此，學生不僅要對學科知識有基本概念的瞭解，對於不同領域或是跨文類的閱讀，都需要透過思考的歷程進行擷取訊息、歸納統整和省思評鑑。

有鑑於此，傳統著重背誦片段零碎知識的學習方式和答題方式恐難因應國中教育會考的命題趨勢，閱讀理解能力已成為因應素養導向教學與考試趨勢的關鍵能力所在。除了大量閱讀和閱讀不同類型的文本之外，更重要的是如何教導學生透過有效的閱讀理解策略進行文本的意義理解、邏輯推論及批判思考，並能轉化為生活中解決問題的能力，使學生成為具有社會適應與應變能力的終身學習者。

林美琴(2014)指出閱讀力不只是識字和記憶等知識，更是一種閱讀世界及生活應用的能力。因此，閱讀教學需要深化的是學生在情境脈絡中的省思和評鑑能力，著重於透過學生的自主思考和與自身的生命經驗做連結；另一方面，研究者面對所處學校的任教學生在 2018 年國中會考國文科表現不盡理想的教學困境之下，意識到思考時代以及情境學習的重要性，故本研究希冀透過運用提問教學，因應新的閱讀理解教學挑戰。

二、建立有效的閱讀理解教學模式

閱讀，是一趟回應自我認知和培養自學能力的生命之旅，而教師對學生而言，就像是一位帶領學生進入閱讀殿堂的嚮導，拉近讀者與文本、作者之間的距離，讓讀者從「感作者所感」，昇華至「找尋到專屬自己的意義」(許育健，2015)。

資訊時代的來臨帶來 3C 產品的普及和風行，學生的閱讀力下降，傳統教學法愈發難引起學生動機，國文對學生而言，往往就是「無聊」、「死背」、「跟不上時代」的代名詞，因此，如何設計課程讓學生自主學習，以及如何為學生構築學習鷹架讓學生發揮自己的潛能便成為研究者努力的方向，希冀能透過翻轉以往的教学，建立有效的閱讀理解教學模式，活化學生的學習動機，增進閱讀理解能力。

提問教學著重於透過教師的「提問」來引領學生的「思考」，並藉此提升學生的自我提問和閱讀理解能力(Kelley-Mudie & Phillips, 2016; McKown & Barnett,

2007; National Institute of Child Health and Human Development, 2000; Wood & Anderson, 2001)。換言之，閱讀能力的培養也就是思考能力的培養。提問教學除了強調教師在課前進行文本分析進而設計問題的重要性，也揭示了學生透過課前閱讀以自我提問和獲得基礎了解的必要性（許育健，2015）。陳欣希、柯雅卿、周育如、陳明蕾、游婷雅（2011）指出善用「提問策略」問好的問題，能夠有效提升學生的閱讀理解能力。所謂的閱讀並非只是一字不漏的將文本看完，而是能夠透過「思考」去理解文本與作者所要傳遞的訊息與價值觀，並和自己生命經驗連結，咀嚼出更深層的含意。

在研究者所處的教學現場，學生的閱讀理解成效能力常常受限於閱讀習慣和閱讀策略的缺乏；課堂上的表現也時常是習於安靜聽老師講解而不加以思考，回答問題的情況也不熱絡；在國語文閱讀理解上的成效均未見提升，面對國中會考的測驗表現亦差強人意。故研究者希冀透過提問教學，了解學生的閱讀困難，並透過小組討論和口頭表達等方式，營造學生主動思考的學習環境，以提問教學的豐富型態與呈現方式，引導並協助學生習得自我提問和閱讀理解的能力。

倘若老師可以將文本的內容設計成不同層次的問題，便能透過提問引發學生不同層次的思考，促進學生對文本的理解與自身的省思（許育健，2015）。本研究的對象為國中八年級學生，其在中文閱讀上已有一定之基礎，故本研究的教學目標以「擷取檢索訊息」為基礎，深化「統整解釋」和「省思評鑑」的能力，並選擇以 PISA 閱讀的三個層次作為提問設計之依據。

除了教師的提問教學，本研究也強調學生的自主提問與思考、和同儕的溝通互動以及轉化為未來社會參與的問題解決能力。因此研究者希冀透過提問教學的訓練，讓學生從「問題思考」出發，並從同儕討論與互助中尋得學習的動力與成就感，能擁有閱讀的能力(learn to read)，並在閱讀中有所獲得(read to learn)，為目前的國文教學與閱讀教學注入一股源泉活水，使學生更有興趣、有效率地學會閱讀、達到理解。

本研究採用課文本位閱讀教學，以國中課文做為文本教材，希冀透過課文教學與提問設計中 PISA 閱讀理解的思維模式訓練，使學生提升閱讀理解能力，而非僅是侷限於課程內的學習成就。故本研究採用課文本位閱讀理解教材和 PISA 閱讀理解三層次（擷取與檢索、統整與解釋、省思與評鑑）的問題設計，探討提問教學是否能提升八年級學生的閱讀理解能力。

第三節 研究目的與待答問題

基於上述研究背景與動機，本研究之研究目的與待答問題如下：

一、研究目的

- (一) 探究提問教學對於提升八年級學生閱讀理解能力的影響。
- (二) 探究學生在實施提問教學後的學習態度變化。

二、待答問題

- (一) 教師提問教學能否提升八年級學生國文科之閱讀理解能力？
- (二) 學生自我提問能否提升八年級學生國文科之閱讀理解能力？
- (三) 提問教學是否有助於提升學生學習態度？

第四節 名詞釋義

一、提問教學

提問教學(questioning instruction)是教師透過良好的提問設計，以多元的課堂互動形式，幫助學生進行思考與探討。提問教學分為教師提問和學生自我提問，無論是透過教師提問引導學生回答的方式，或是學生對文本內容提出問題，都能幫助學生增進閱讀理解能力並得到閱讀的樂趣(簡馨瑩、曾文慧、陳凱筑,2005)。

本研究所指之提問教學，包括教師提問及學生自我提問。教師提問的問題設計乃參酌 PISA 閱讀理解的三個層次(擷取與檢索、統整與解釋、省思與評鑑)。教學模式則以教師提問為主，將文本閱讀、有層次的提問、小組討論和回應表達加入提問教學的活動設計中。學生自我提問以 King(1994)的三種問題類型(事實性問題、理解性問題、統整性問題)配合六何法(5W1H)的形式來進行，培養學生發現問題、陳述問題、回答問題之能力，以期更全面地提升學生的閱讀理解能力。

二、課文本位閱讀理解教學

課文本位閱讀理解教學乃是指以現行的教科書為文本，融入各年級相對應的學習活動，如：識字、詞彙和理解等，而非另外設計補充的閱讀教材進行教學。此外，課文本位閱讀理解教學並非只強調課文的閱讀，而是希望透過教師在課文的教學，使學生能積累更多識字的詞彙，運用閱讀理解策略，學會如何閱讀（課文本位閱讀理解教學-教學策略資料庫，2012）。

Pearson(2009)指出以教科書當作閱讀教材的主要材料，是提升教師進行閱讀教學時的有效途徑。本研究之課文本位閱讀理解教學乃是以教科書的文本作為閱讀教學之主要教材，並透過提問教學策略的使用，進行課文本位閱讀理解教學。

三、閱讀理解能力

閱讀理解是指讀者在閱讀文本時，透過原有的背景知識對文本的字詞、文章意義和深層的概念進行理解；是一種讀者透過自身的思考，主動參與、涉入文本，並建構出意義的歷程(廖悅伶、林惠芬，2013；謝進昌，2015；Adler & Van Doren,1972)。閱讀理解能力可以分為三個層次，包括擷取與檢索、統整與解釋、省思與評鑑（臺灣 PISA 國家研究中心，2013）。

本研究所指之「閱讀理解能力」係指學生能理解文本的內容與意義在閱讀理解層次（擷取與檢索、統整與解釋、省思與評鑑）之表現，以及在教師提問和學生自我提問學習中之表現。

第五節 研究範圍與限制

本研究採行動研究的方式探討運用提問教學對八年級學生國文科閱讀理解能力之影響。

本研究採課文本位教學，閱讀文本採用的教材以翰林版國中國文第四冊第一課至第四課為主，並輔以兩篇延伸閱讀文本，共計六篇文本。

文學作品的內容和形式眾多，本研究以教科書選文作為教學教材，未能涵蓋所有文類和風格，亦會影響研究結果推論至其它文本的適切性。

另外，本研究係研究者針對在國文科實施閱讀教學時所遭遇的問題而提出行

動方案，研究架構與教學設計皆受研究者之教學經驗與教學風格所影響，故本研究結果僅限個案班級學生，無法推論至其他對象。

第二章 文獻探討

本研究主要運用提問教學提升八年級學生國文科閱讀理解的能力，故本章節旨在探討與本研究相關之文獻，以作為本研究的理論基礎。本章文獻探討共分為三節：第一節為閱讀理解；第二節為提問教學；第三節為以提問教學提升閱讀理解能力。

第一節 閱讀理解

一、閱讀理解的意義

Adler 和 van Doren(1972)認為閱讀的目標，乃是為了獲得資訊以及求得理解。也就是說，閱讀的最終目的是閱讀理解，即了解文章的意義；而閱讀理解能力則是指讀者在閱讀文章時，能正確理解字句並主動建構意義的能力（廖悅伶、林惠芬，2013）。

Goodman（洪月女譯，1998）指出「閱讀是個建構的過程」，意即讀者從文章中讀懂的意義取決於讀者帶到文章裡來的意義；也就是說，讀同一篇文章的兩個讀者不會建構出相同的意義，而任何一位讀者所詮釋出的意義也不一定和作者的完全一致。讀者和作者都必須掌握複雜的語言運作以及文章構成方式，才有可能理解文章。「閱讀就像是個心理語言的猜測遊戲」，錯誤亦是讀懂文章過程中的必要部分之一，讀者在閱讀的歷程中會主動地運用語言各層次的線索以及自己的背景知識來幫助其意義的建構，因此，在讀者的閱讀差異中，亦能看見他們如何理解閱讀的內容。

「閱讀理解」，便是透過閱讀文本理解文意的歷程。但所謂的理解並非僅指認識文本中的字詞而已，而是在激發字詞意義之後，將這些訊息整合成有脈絡、有系統的語意理解。閱讀理解指的是讀者運用其認知系統處理語言文字之後，在其記憶系統所形成的心理表徵。而這樣的心理表徵必須有一定程度的連貫性（coherence），讓讀者能夠有效連結原先藉由字詞激發的片段訊息，使讀者能夠賦

予語句完整的意義，並讓前後文銜接順暢，並有了某種意義的關聯性，在閱讀後能保留較多的文章印象和訊息（曾玉村，2017）。

謝進昌（2015）則認為閱讀理解是一種閱讀者透過其意向思考(intentional thinking)，主動參與並涉入文本，藉以建構意義的過程。因此，閱讀理解策略的探究，也應強調如何使讀者主動地將其背景知識和文本互動，使其能建構出文本的心象表徵(mental representation)，進而理解、記憶和使用所閱讀之內容。也就是說，在透過閱讀學習(read to learn)之前，教學者必須先教會學生「如何閱讀」(learn to read)，閱讀是讀者理性思維的展現，而大量閱讀並不等於提升閱讀能力（鄭圓鈴，2013）。因此，閱讀者須透過有效的閱讀學習策略，才能確實地增進閱讀理解的能力。

二、閱讀理解的層次

Richard（林清山譯，1997）將閱讀分為三個部分：解碼(decoding)、字義觸接(meaning access)、語句整合(sentence integration)。Gagné 和 Yekovich 和 Yekovich（岳修平譯，1998）則將閱讀分為四個部分：解碼(decoding)、字義理解(literal comprehension)、推論理解(inferential comprehension)以及理解監控(comprehension monitoring)。柯華葳（2017）將閱讀分為認字、理解和自我監督。整理不同研究對閱讀的分析，可將閱讀理解解構為「解碼」、「理解」與「理解監控」三個部分：「解碼」著重於讀者字彙與詞彙的積累量，「理解」和「理解監控」則是在解碼的基礎上對文本的敘述性知識、程序性知識以及後設認知知識進行理解。

Bloom, Engelhart, Furst, Hill & Krathwohl (1956) 將認知目標由低至高分為知識、理解、應用、分析、綜合和評鑑六個層次。Anderson 與 Krathwohl 等人(2001)修改 Bloom 等人的分類，依循由簡單到複雜、由具體至抽象、從低層次到高層次的架構編排 (Krathwohl, 2002)，將認知分成六個類別：記憶、了解、應用、分析、評鑑、創造。換言之，認知學習目標有不同層次之差異，而閱讀理解也可以透過不同閱讀理解策略的使用，由低層次的認知理解逐漸運作至高層次的理解（李鎭倫，2015）。

隨著十二年國民教育課程綱要的頒布，國中教育會考的命題趨勢也逐漸走向偏重情境脈絡的閱讀理解素養，命題的題材不但有跨領域的趨向，解題的關鍵能力更揭示了思考時代的來臨。因此，本研究欲研究的閱讀理解層次，是奠基於知

識（解碼）基礎上，更高層次的閱讀理解能力（理解、理解監控）。

（一）PIRLS 所提出的閱讀理解層次

PIRLS 將閱讀理解分為「直接理解歷程」和「詮釋理解歷程」兩部分。直接理解歷程包括「直接提取」(focus on and retrieve explicitly stated information)和「直接推論」(make straightforward inferences)兩個理解層次，屬於讀者可以直接從文本的字面上找到答案；詮釋理解歷程則是區分為「詮釋整合」(interpret and integrate ideas and information)和「檢驗評估」(examine and evaluate content, language, and textual elements)兩個理解層次，需要讀者運用自己的知識和經驗，整合歸納出重要的觀點，並以比較批判的方式檢視文章的意旨及寫作形式（柯華葳、詹益綾、張建妤、游婷雅，2008）。

（二）PISA 所提出的閱讀理解層次

PISA 將閱讀理解分為三個層次：擷取與檢索、統整與解釋、省思與評鑑（臺灣 PISA 國家研究中心，2013）。

1. 擷取與檢索(access and retrieve)

「擷取與檢索」涉及尋找、選擇和蒐集資訊，指讀者能夠根據問題要求，從閱讀內容提取訊息。

2. 統整與解釋(integrate and interpret)

「統整與解釋」涉及文本內部的統整，包含「廣泛理解」和「發展解釋」，要求讀者了解文本各部分的關係，如：因果、分類、比較以及問題解決等，需要讀者正確解讀閱讀內容，並對全文有明確、完整的解釋；

3. 省思與評鑑(reflect and evaluate)

「省思與評鑑」涉及利用文本外在知識、想法和價值，包含「省思與評鑑文本的內容」和「省思與評鑑文本的形式」，即要求讀者連結文本資訊與外在知識，提出自己的見解與觀點，評鑑文本的品質和適切性。

（三）鄭圓鈴（2013）所提出的閱讀理解層次

鄭圓鈴（2013）以英國學者培根提到的三種學習類型來說明閱讀學習層次。螞蟻式的學習，指大量閱讀，但卻缺乏思考和組織，僅是囫圇吞棗，未深入探討和理解，屬於被動式閱讀。蜘蛛式的學習，指系統化的篩選、組織和內化閱讀內容，經過思考後能從閱讀中有所斬獲，屬於主動式閱讀。蜜蜂式的學習，指除了能夠將閱讀的內容系統化呈現，還能透過和自身背景知識的連結做一轉化和創

造，屬於創造式閱讀。

上述三類的閱讀方式與 PISA 的閱讀理解層次可以對應如下：「蜘蛛式閱讀」為檢索與擷取的理解層次；「蜜蜂式閱讀」為統整與解釋的理解層次；而「蜜蜂式閱讀」則為省思與評鑑的理解層次。

換言之，閱讀理解的層次是閱讀過程中由淺層至深層的理解歷程。Pearson 和 Johnson(1978)指出閱讀理解的三個層次為：表層文字的理解(text explicit)、深層文意的理解(text implicit)、涉及個人經驗的理解(script implicit or experience-based)。曾玉村(2017)將閱讀理解區分成三個層次：第一個是文字符號(surface code)的理解，也就是對於文本字詞意義理解的最初層次；第二個是文本表徵(textbase)的理解，指能理解句子、段落和文本間所要傳遞的意義所在；第三個是情境模式(situation model)的理解，指的是讀者能將文本和自身背景知識連結進而能夠深入去統整、賞析和批判文章。

由於閱讀理解層次的研究多是以 PISA 閱讀理解三個層次的分類為主(鄭圓鈴 2013；臺灣 PISA 國家研究中心，2013)，加上研究者在教學實務上的需求，因此本研究也以 PISA 的三個層次分類作為閱讀理解研究的依據。

三、閱讀理解策略

閱讀是思考的基礎，閱讀理解策略能幫助讀者在閱讀的過程中，將瑣碎的資訊透過精緻化的聯結組織成更有意義的結構，建立「閱讀—理解—思考」的模式，使讀者得以與文本、作者進行雙向性的交流(游婷雅，2015)。鄭圓鈴(2013)指出，閱讀策略是指能夠組織適當或是靈活選擇的閱讀方法，而有效學習首先是要明瞭學生的學習困難所在，接著了解學生閱讀理解的層次在哪，並提供學習鷹架幫助學生不斷思考與澄清自己的理解，藉以解決學習困難，進而提升閱讀理解能力。

曾玉村(2017)指出閱讀理解的過程牽涉到非常複雜的認知歷程，而閱讀能力的培養是可以透過教導而精進的，閱讀理解策略能幫助學生有效透過文本的訊息進行語意連結，並藉由文本和讀者的背景知識之連結，獲取文本意義，並深化至情境模式，轉化為讀者的閱讀力和問題解決力。因此，我們可以運用閱讀理解策略提升閱讀效能(幸曼玲、柯華蕨、陸怡琮、辜玉旻，2010)。

有效的閱讀策略可分為「有效的詞彙教學策略」和「有效的閱讀理解策略」，

首先，在閱讀文本時，讀者首先需要具備的，便是對詞彙辨識和理解的能力，而當學生識字詞彙已積累至足夠的數量且亦能流暢閱讀文章時，但在文意的推敲和理解上仍有困難時，就代表學生缺乏的或許就是閱讀理解策略的教導（曾玉村，2017）。閱讀理解策略是指讀者為了理解文本表層與深層的涵義並克服閱讀過程中所產生的困難而使用的各種方法與活動。Block 和 Israel(2005)指出一位優秀的讀者能夠積極的參與文本並明瞭他們理解閱讀內容的過程，而教師則可以指導學生增進閱讀理解之策略。

Hilden 和 Pressley(2007)認為一位好的閱讀者能自主地運用預測、提問、推論、釐清、摘要以及建構心理圖像等策略進行閱讀。McKown 和 Barnett(2007)則指出教師能透過運用高階思維技能的教學，例如：預測、建立聯繫、推論、可視化、提問和摘要等策略，提高學生的閱讀理解能力。美國的國家閱讀小組(National Reading Panel, 簡稱 NRP)則強調八種重要的閱讀理解策略為：理解監控、圖形與語意組織圖、故事結構、回答提問、合作學習、提出問題、摘要和多重策略並用(National Institute of Child Health and Human Development, 簡稱 NICHD, 2000)。而柯華葳（2017）則將閱讀理解策略分為：詞彙教學、摘取大意、推論、圖表閱讀、自我提問、理解監控、做筆記。

針對上述被重複提及的閱讀理解策略（預測、建立聯繫、可視化、推論、摘要、提問、監控理解），分述如下：

（一）預測

預測策略是指讀者根據自己的經驗和先備知識，針對文本的線索發展形成假設，且在閱讀的過程中尋找資料檢證先前的假設，進而形成新的假設，再帶著假設繼續閱讀，並不斷的檢證自己的假設（幸曼玲等，2010）。預測策略的使用有助於讀者設定閱讀目標，而在過程中很重要的一點是比較、預測文本的結果，藉以提高學生對於文本的理解程度(Duke & Pearson, 2009)。

（二）建立聯繫（連結）

建立聯繫策略則是透過比較、教師建構學習基模、提問與思考互享，使學生得以進行文本間的連接，建立相關性，學生可以通過製作圖表、繪圖甚至是書寫來進行聯繫，並和自身的生活情境進行比較(Teele, 2004)。

（三）可視化（視覺化）

可視化策略要求讀者用視覺化的方式想像及建構出所讀內容的圖像，藉此作

為解釋文本的依據，並增進讀者對文章的理解(NICHHD, 2000)。學生可以透過寫作和練習，使文本的角色和情節動作可視化(McKown & Barnett, 2007)。

(四) 推論

推論策略指的是文本當中沒有說，需要讀者根據文本訊息和線索，來連結和推論文本中的因果關係，以及文本的主題和論點所在(曾玉村，2017)。學生需要利用自己的背景知識以及根據文本的信息，做出判斷，教師可教導學生利用文本中的標題或圖表進行推論(McKown & Barnett, 2007)。當閱讀歷程進行時，閱讀理解的策略也會開始運作，例如：抽讀／選擇是讀者使用的主要策略之一，也就是說，讀者會根據已有的知識來選擇最有用的訊息。而在閱讀的歷程中，我們亦會不斷預測接下來文章會如何發展，並根據我們的預測而做出推論，並進一步使用引證或推翻預測等策略進行修正(洪月女譯，1998)。

(五) 摘要(找文章大意)

「摘要」是指讀者擷取文章中的重要訊息，經過統整濃縮後，形成能夠代表文章主旨的簡要敘述。而摘要策略可依序分為四個步驟：刪除不必要的訊息、歸納語詞、選擇或撰寫主題句、加以潤飾(幸曼玲等，2010)。教師可以從教導學生歸納統整出課文的大意開始，學習抓出文章的重點訊息，進而學習透過分析段落與段落之間的關係來判斷文章的結構，並據此找出文章的主旨所在(曾玉村，2017)。

(六) 提問

教室中最常使用的閱讀理解策略應該是「提問策略」，有針對文本內容進行何人(who)、何時(when)、何地(where)、何事(what)、為何(why)、如何(how)的提問策略，又稱「六何法」(5W1H)，透過這些問題的提問，可以幫助學生有效掌握故事的題材內容。此外，提問過程中一開始著重於由教師發問學生回答的「答問」，而後則致力於養成學生回答問題並在閱讀過程中自我提問的習慣(曾玉村，2017)。「提問」是推動讀者前進的策略，能使讀者透過閱讀獲取訊息、擴展思考並回答問題。透過教師提問和教導學生自我提問，能讓讀者透過擷取訊息和詮釋理解來澄清困惑及建構意義，並在找尋答案以解決問題的過程中培養出推理和解釋等高層次思維(Harvey & Goudvis, 2017)。教師可以透過提問策略，將問題設計為需要從字面擷取訊息、詮釋推理或是需要基於讀者先備知識的層次，讓學生能從文本查找答案，整合文本的每個片段，進而

提升閱讀理解能力(NICHHD, 2000)。

鄭圓鈴(2013)提出五個有效閱讀的策略(1.找一找;2.說出主要的;3.為什麼;4.想一想;5.你認為),以及游婷雅(2015)提出的閱讀理解策略,皆可透過「提問」作為策略執行的核心。

(七) 理解監控

理解監控是一個全面性閱讀歷程的閱讀策略,讀者必須不斷地對自己的理解狀況做評估,並根據評估狀況決定繼續運用此種策略閱讀,或是評估自己的閱讀困難來自那些因素,以及需要如何進行修補理解(曾玉村,2017)。

謝進昌(2015)指出經整合國內實徵研究後發現:圖形組織繪製、教師提問—學生回答、自我提問、故事結構分析、摘要以及交互教學等策略,對於提升一般中、小學學生的閱讀理解能力具有一定程度之成效。由此可知,教師在閱讀理解的教學上若能善用閱讀理解策略,則能促進學生有效閱讀。

而上述有關閱讀理解策略的主張中,有許多都提到或運用了「提問」策略(柯華葳主編,2017;游婷雅,2015;鄭圓鈴,2013;Harvey & Goudvis,2017;Hilden & Pressley,2007;McKown & Barnett,2007;NICHHD,2000)。洪月女、楊雅斯(2014)指出教師在進行閱讀教學前可以使用提問策略啟動學生的先備知識,設定閱讀目標;閱讀中則可使用預測、圖像可視化和理解監控等策略提升理解;閱讀後則是利用摘要和回答問題等策略檢核學生的學習情形。Laura Robb(趙永芬譯,2003)提出了在閱讀前、閱讀中、閱讀後的三階段閱讀模式,其中一以貫之的閱讀理解策略便是「提問」。由此可見,「提問」策略可以說是閱讀教學中最常見的策略,也常常作為銜接、融合其他策略的要件(謝進昌,2015),且諸如預測、建立聯繫、推論等策略,皆可以用「提問」來實踐,故研究者採用「提問」作為增進學生閱讀理解能力之策略。

提問不僅是教師在教學過程中最常使用的教學策略之一,也是最有效的教學技巧之一,而教師的發問不但能培養學生發現問題和探索問題的能力,還能提升學生的創造力和解決問題的能力(林寶山,1998;張玉成,2005)。翁兆言、翁楊絲茜、詹雅晴和張晶貽(2017)在其準實驗研究中探究使用「提問式閱讀策略教學法」以及使用「互動科技結合提問式閱讀策略教學法」是否能提升學生的學習成效,研究結果指出:無論是在傳統問答抑或在互動科技的環境下結合提問式閱讀策略教學法,均能有效提升國語文的學習成效。Joseph, Alber-Morgan,

Cullen & Rouse(2016)指出自我提問能使學生監控自己閱讀理解的能力，從文本中獲取意義、提高獨立學習的能力。並在 35 項針對自我提問策略對 K-12 學生閱讀理解影響的實驗研究中得到「自我提問策略可以有效地提高各種學習者和各種教育環境中的閱讀理解能力」之結論。由上述研究結果可推知：提問教學（無論是教師提問抑或學生自我提問）對於提升學生的閱讀理解能力，確實有其成效。

在閱讀教學中，教師的提問可以幫助學生了解文本的重點，有層次的提問和詰問作者更可以激發學生思考、發問、推論、評論和討論的能力。在課堂上，老師不應只是進行提問教學，更應引導學生也能自我提問，學生學會自我提問後，始能主動、有意義的閱讀，而達到閱讀理解效果的最大化。

第二節 提問教學

蘇格拉底的「反詰法」（亦稱產婆法），以及孔子教學當中所提的「不憤不啟，不悱不發」等教學主張，均強調教師在教學活動中善用提問來激發課堂思考的重要性，並透過師生與學生之間的互動與思考，達到教學相長之效。

提問教學可透過「提問」了解學生的先備知識和起點行為，也可以引起學生的學習興趣和動機。根據課文本位閱讀理解教學研發團隊（2018）「國中國語文領域閱讀教學策略與成分表」中可知，教師可以藉由提問幫助學生了解文本的重點，並透過「有層次的提問」和「詰問作者」，加強學生對文本的理解和後設認知，進而自我思考與提出問題。也就是說，教師應透過提問教學，幫助學生獲得知識，並引導學生自我提問，學會如何學習，成為主動的閱讀者（陳海弘、林秀娟、盧明君，2017）。

一、提問策略

當提到有效的閱讀理解策略時，提問可說是極為常見的策略之一，根據國內實徵研究趨向，提問策略大致可分為教師的「問題—答案關係」策略與學生的「自我提問」策略（謝進昌，2015）。

（一）教師的「問題—答案關係」(question-answer relationship)策略

Pearson 和 Johnson(1978)指出閱讀理解的三個層次為：表層文字的理解(text

explicit)、深層文意的理解(text implicit)、涉及個人經驗的理解(script implicit or experience-based), 並認為讀者在透過問題找尋答案的過程中, 會遇到文章明示(text implicit)、文章暗示(textually implicit)、腳本暗示(scriptally implicit)三類的問題。而回答上述三種不同類型的問題, 則可利用「問題—答案關係」策略。

「問題—答案關係」策略係由 Raphael(1982)發展而來, 答案的訊息來源主要來自於「書本中」(in the book)和「頭腦裡」(in my head)。書本中的訊息又可再分為兩種:「就在這裡」(right here), 指可以直接從文章的單一句子中找到答案; 以及「思考及尋找」(think and search), 指亦可從文章中找到答案, 但通常需要整合多個句子的訊息, 才能找到答案兩種。而頭腦裡的訊息亦分為兩種:「作者和你」(author and you), 指讀過文章後仍須結合自己的背景知識, 才能找出答案; 以及「靠我自己」(on my own), 指答案不在文章之中, 而是需要讀者依照自己的經驗和先備知識做出推論和判斷, 方能得出答案(Raphael,1986)。

「問題—答案關係」策略的目的在於培養讀者能掌握尋找所需訊息的能力並回答問題, 所以多半是由教師引導提問, 協助學生透過文本和其背景知識的連結, 促使學生對表層的訊息和深層的文意有了一番理解(謝進昌, 2015)。也就是說, 教師可以根據「問題—答案關係」策略來進行提問設計, 使學生習得如何以及從何處可以找出問題的答案, 進而培養學生針對問題答案的訊息來源進行自我提問, 成為主動的學習者。

(二) 學生的「自我提問」(self-questioning)策略

學生主動建構學習歷程的訴求興起後, 提問歷程轉而強調自我提問(King,1989,1994)。意指讀者嘗試將文本提出的問題作一回答, 並檢核自身的理解狀況。自我提問是讀者與文本的自我對話歷程, 能幫助學生集中注意力在文本重要的訊息或概念上, 提出問題並嘗試回答, 且能增進學生自我調整學習和自主學習的能力(陳海弘、林秀娟、盧明君, 2017)。King(1990)認為引導提問策略(guided questioning strategy)有助於促使學習者針對學習內容提出問題, 進而引發其對教材內容進行比較及推論因果關係等判斷與解釋, 達到概念之間的統整。並將引導提問的問題類型分為三類: 事實性問題、理解性問題、統整性問題(King, 1994)。希冀透過問題的分類和設計, 漸進地培養學生獨立思考的能力。

Call(2000)則將自我提問分為以下三個不同的思考層次:

1.事實的(factual)問題：包括人、事、時、地(who, what, when, and where)，問題的答案以文章內容為主體。

2.推論的(inferential)問題：包括原因與歷程(why and how)，問題的答案來自於閱讀者與文章的互動，也就是包括了事件起因、經過和結果。

3.批判的(critical question)問題：包括是否認同文章中的觀點、為何如此評論(agree/disagree & why critique)以及假設性的問題(what if……?)，問題的答案來自於閱讀者本身的反思，也就是讀者對文章中觀點的論述以及個人的心得與回應。

課文本位閱讀理解教學研發團隊(2018)在「國中國語文領域閱讀教學策略與成分表」中將自我提問策略分為「有層次的提問」和「詰問作者」兩種。陳海弘、林秀娟、盧明君(2017)指出，「有層次的提問」分為事實性、推論性與評論性的提問。事實性提問是指可直接從文章中的句子或段落找到答案的事實問題；推論性提問則進一步探究其因果關聯或背後原因並比較異同；評論性提問則屬於需要學生結合自身的背景知識或經驗，對文本內容進行質疑、論述或評價的問題。而「詰問作者」則是指在閱讀的歷程中，向作者提出問題，以了解作者撰寫文本的意圖與主旨、澄清文本的疑惑處，幫助學生建構理解或意義。教師可以透過教室內的討論和互動，鼓勵學生思考並賞析作者在文本內容和寫作手法的用意，藉此培養高層次的思考能力。

綜言之，「自我提問」意指閱讀者能針對文本提出問題，嘗試自我回答，並不斷審視自己的理解狀況。在教學歷程中，雖然也強調教師的發問，但大多僅止於策略示範，最終的目的仍在於培養學生具有自我提問的能力(謝進昌, 2015)。

二、提問教學與設計

提問教學乃是透過良好的提問設計，利用不同的教學和討論形式引導讀者進行閱讀思考，進而提升閱讀理解能力。閱讀是讀者、文本和作者之間的互動歷程(陳欣希、劉振中、許育健、連瑞琦, 2013)，而提問教學則是搭起讀者與文本之間的橋樑。提問教學當中所設計的問題有助於學生集中焦點於學習內容，使新知識和已有知識相連，形成長期記憶中的知識體系(King, 1992)。教師如果能夠引導學生提出好的問題，就能改善學生的批判性思維，進而自主學習。此外，當學生使用小組合作的模式進行提問討論，並以互惠的方式回答彼此問題(reciprocal peer questioning)時，除了能讓學生澄清誤解和深入探究問題之外，也能讓教師透

過教學過程得到良好的回饋，了解學生的學習困難所在(King, 1995)。

McKown 和 Barnett(2007)認為透過提問策略，文本的細節才能被統整起來。Wood & Anderson(2001)指出有效的教師提問技巧，能提升學生的批判性思維，而非僅是簡單的記憶和理解能力。一個好的問題，重點不僅在於答案是什麼，更重要的是它推動了我們認真去思考，進而透過高層次的思維評估、綜合應用培養出批判性的思考能力。教師應設計一系列開放式且具探究性的問題，並透過澄清和探討的過程使學生更清楚地理解他們的學習歷程，例如：如何分析文本訊息、如何在腦中呈現可視化圖像。在這當中，教師扮演的角色至關重要，如何在課堂中透過探究與反思性的提問營造具有支持性和挑戰性的氛圍，將決定學生的合作互動、口語表達以及批判性的思考能力是否能有效運作。

換言之，教師所提出的問題就像是推動學生思考的引擎，能幫助我們深入探究知識並瞭解自己學習和理解的程度為何，但更重要的是，一個好的問題能夠帶給學生尋求答案的好奇心和渴望，進一步推動學生的思考(Kelley-Mudie & Phillips, 2016)。

此外，在進行提問教學時，教師可透過「闡明」、「反思」和「鷹架」等策略的提供培養學生的後設認知，在提問前可讓學生說明自己所使用或學習過的閱讀策略；提問後則透過學生的比較與評估，反思改進之處；而在提問過程中，教師亦可使用各項用以支持學生完成任務之鷹架，使學生成為一位自主的閱讀者(潘世尊，2016)。

曾玉村(2017)指出，提問的層次設計有聚焦在文本基本訊息的「事實性問題」，亦有需要讀者根據文章訊息加以整合判斷的「推論性問題」，更有透過文本閱讀請學生提出自己的觀點和心得的「評論性問題」。因此，PISA 閱讀理解的三個層次可以成為設計問題的依據，並透過不同層次的提問深化學生的思考，培養學生透過閱讀學習(read to learn)的理性思維，使學生逐步習得自問自答的能力，提升學生的閱讀理解能力，成為自主學習的閱讀者。

「提問」可視為是閱讀理解的表現方式，和閱讀理解實為一體兩面，也就是說，King(1994)引導提問的三個問題類型和 PISA 閱讀理解三層次是可以連結起來的。故研究者在學生的自我提問教學設計上，整合了 PISA 閱讀理解層次、King(1994)的問題類型、以及六何法的提問策略，如表 2-1 所示。以「擷取與檢索」結合「事實性問題」以及「何人(who)、何時(when)、何地(when)、何

事 (what)」；將「統整與解釋」結合「理解性問題」以及「何事 (what)、為何 (why)」；並將「省思與評鑑」結合「統整性問題」以及「何事 (what)、為何 (why)、如何 (how)」，使學生能藉由教師的提問與引導，循序漸進的習得自我提問的能力，進而培養學生高層次的閱讀理解能力。

表 2-1

自我提問教學設計

PISA 閱讀理解層次	King 的問題類型	六何法
擷取與檢索	事實性問題	何人 (who)、何時 (when)、 何地 (where)、何事 (what)
統整與解釋	理解性問題	何事 (what)、為何 (why)
省思與評鑑	統整性問題	何事 (what)、為何 (why)、 如何 (how)

第三節 以提問教學提升閱讀理解能力

閱讀實為一個「意義建構」的過程，閱讀教學必須以學生的生活脈絡與情境為基礎，透過閱讀理解策略的運用，使讀者得以更貼近作者與文本，增進閱讀理解能力。

根據美國 NRP 的研究報告指出，教師以提問教學的方式引導學生思考並回答問題，能夠有效提升學生的閱讀理解能力(NICHD, 2000)。而 Kelley-Mudie & Phillips(2016)提到能夠使學生做好終身學習準備的練習就是「提問」。教師通過提問和讓學生自我提問和相互回答來促進學生對課程的理解以及探討學生的背景知識和課程知識之間的關聯。教師首先要提出問題引領學生的思考，將這些問題當作學生學習的鷹架，並透過學生自我提問和回答的歷程，幫助學生分析、修改他們的問題，和學生一起建構出更好的問題，也更有效地進行閱讀理解。

提問教學與閱讀理解的關係可以說是「提問—思考—理解」的歷程，其中涵蓋了從教師提問到學生自我提問的方向與願景(馬行誼，2017；鄭妃玲，2004；謝

進昌，2015；Harvey & Goudvis, 2017; Kelley-Mudie & Phillips, 2016; King, 1989, 1994)。鄭妃玲（2004）指出閱讀有助於培養學生的思考能力，而教師可透過適切的課程規劃和策略設計幫助學生增進閱讀理解表現並促進高層次的思考與整合，並點出由 Raphael 發展之「問題—答案關係」(question-answer relationship, 簡稱 QAR)策略和 Stauffer 發展之「引導閱讀—思考活動」(the directed reading-thinking activity, 簡稱 DRTA)策略可以幫助學生促進思考。其中，DRTA 策略對於團體的閱讀教學活動深具效果，且兩者均強調教師提出不同思考層次的提問方式，能引發學生思考，產生學習遷移。馬行誼（2017）指出，提問是培養聆聽、表達、閱讀及寫作等能力的催化劑，並提出「湖心投石」閱讀教學模式探討提問教學的規劃與實施，利用「提問」來誘發學生閱讀思考，並在教師的引導之下，能從教師提問走向學生自我提問，使學生主動尋找文本的答案與意義，並將這樣的能力轉化為學習遷移成果的閱讀素養。

十二年國民基本教育考驗著教學者如何為學生搭建學習鷹架並翻轉課程的設計與教學的方式使學生成為學習的主人，而素養導向課程強調以更「統整」、更「有機」的方式幫助學生自主學習能力的養成和學習成效的檢核，並透過教學歷程中，不斷地交錯與接續「情境、任務、思考、學習方法或策略使用、行動或反思」等元素，促進學生素養發展以及自主學習，活化教學型態（吳璧純、鄭淑慧、陳春秀，2017）。研究者希冀透過提問教學的實施，促使學生能探究問題、與同儕對話與合作、反思批判，建立更高層次的思考能力，提升閱讀理解能力，進而具備付諸行動的問題解決能力。

第三章 研究方法

本研究旨在探討教師運用提問教學提升八年級學生閱讀理解能力。本章共分為七節，第一節為研究架構，第二節為研究場域與研究參與人員，第三節為研究工具，第四節為研究流程，第五節為教學活動設計，第六節為資料蒐集與分析，第七節為研究可信度與研究倫理。

第一節 研究架構

本研究欲透過提問教學方案的設計與實施，引導學生對文本更多層次的思考與反思，藉此提升閱讀理解能力。本研究以行動研究來進行，是基於研究者反思在教學現場所遇到的實務情境中，如何透過教學方案的設計與實踐，有效提升學生的閱讀理解能力並精進教學。行動研究的目標是將研究的方法應用於特定的教育場域中，以期解決實務上的問題，使教學者本身即為研究者，並可藉此促進教師的專業成長（王文科、王智弘，2018）。研究目的不在於預測或推論相同情境之問題，而是以研究者欲解決在教學現場遭遇的困境為導向，並希望透過提問教學的實施，提升學生的閱讀理解能力。以下茲就研究架構進行說明。

本研究以課文本位閱讀理解教學方案為主，透過平時的課堂教學就能進行閱讀理解能力的培養和精進。研究目的在了解在提問教學對學生在 PISA 閱讀理解層次的表現，藉此評量學生的閱讀理解能力，以及學生學習表現與態度的回饋。本研究之研究架構如圖 3-1 所示。

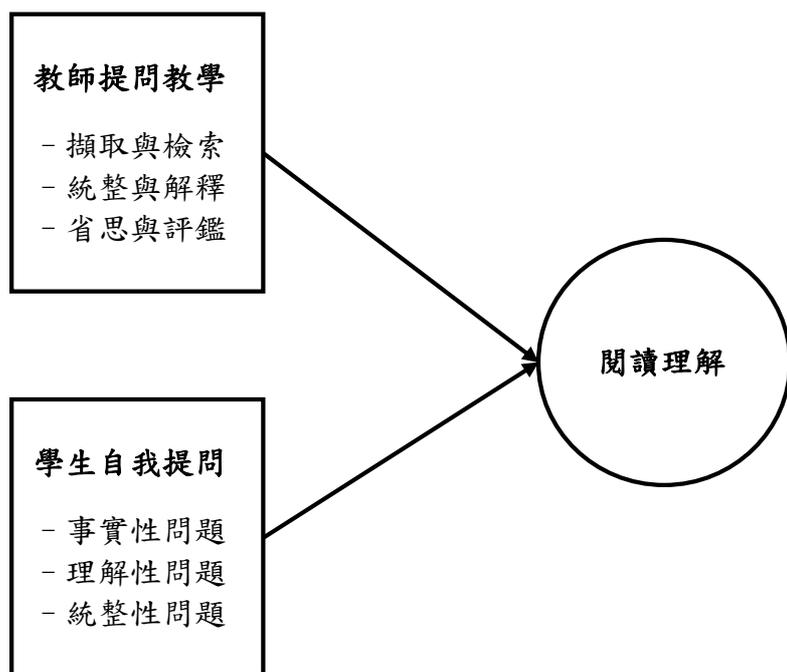


圖 3-1 研究架構圖

第二節 研究場域與研究參與人員

一、研究場域

研究者任教之台中市神海國中（化名），建校已將近六十年，各年級均實施常態編班，每個年段約 17-18 班，屬於中大型學校。因位處偏鄉之觀光區，學區內家長以工、商及服務業居多，多數的家長均將子女的學業指導交與學校和補習班，學生課後多無閱讀習慣。校內教師的平均年齡多在 35-45 歲上下，多為任教多年教學經驗豐富之教師，且教師流動率不高，學校氛圍友善和諧，能於教學上互相切磋精進。

有鑑於學生閱讀習慣和意願低落，校方近年來積極配合教育部閱讀計畫，大力推動閱讀教育，除了積極推動晨讀運動、班級圖書和愛的書庫借閱之外，亦於國一、二的課程中設置每周一節的閱讀課，進行閱讀深耕與閱讀教學，配合校內自編的閱讀護照培養學生的閱讀素養和理解能力，曾獲教育部閱讀磐石獎，並透過圖推教師進行一連串認識圖書館的愛閱活動。

研究者教學地點為任教班級教室，教室內設有電腦、單槍投影機、電視等，在進行課文本位閱讀理解教學時，研究者除了從文本閱讀、字詞教學和內容深究著手之外，也會根據學生程度為學生搭建鷹架，利用教師有層次的提問和自我提問的方式帶領學生思考，並利用小組合作討論的方式，活化教學形式，增進學生的閱讀理解，使其產生學習遷移，提升閱讀理解能力。

二、研究參與人員

(一) 研究對象

本研究之研究對象為研究者任教班之八年級學生，全班共 27 位學生，男 13 位、女生 14 位。該班學生在國文科的成績表現屬於中上，雖然校班排位於第五名（共十八班）上下，但僅是因為全班程度較為相近，但卻沒有明顯的高分群，而且只要遇到文章篇幅較長或並非死記的閱讀理解題型時，學生的表現便會較為低落。此外，學生對於國文科的學習大多只是安靜地聆聽，但並不特別感興趣，甚至會覺得無聊，因此常常有心不在焉的情況出現，連帶也影響到學生在國文科學習上的成就和閱讀理解能力表現。

而學生的上課情況呈現兩種風貌，男生上課較常發言提問，女生則沉靜寡言，面對教師的提問，部分男生樂於嘗試回答，但大部分的學生均是面面相覷，唯恐回答錯了貽笑大方。而在初次進行分組討論時，大多數的學生由於這樣的課堂進行方式不多而不知從何討論起，多安靜地看著彼此，但在教師分配每個小組的任務和指派組長之後慢慢有了進步，不過多數學生仍習慣等待教師或同學給予解答，學生在面對問題時的思考深度和表達意願上仍有待加強。

(二) 研究者角色

研究者從事國文教學已十一年，在教學的生涯中經歷了基測與會考的考試變革，也從九年一貫課程即將走向十二年國教課程，在這諸多變革和國際閱讀評比的考驗之下，國文教學益發重視學生閱讀理解的能力，研究者除了於研究所進修教育研究法、課程與教學等課程之外，亦常與校內任教同年級老師做教學經驗的交流與討論，並共同編製學習單或設計教學活動，期盼能藉此精進國文教學，深化學生的學習與思考，提升學生閱讀理解的能力。

在本研究中，研究者是教學活動的設計者與實踐者，並藉由課室觀察及資料蒐集與分析，從中進行記錄與反思。而為了避免在資料的分析上過於主觀，須有

反省覺察自己的論點與觀察的歷程，並和協同研究者進行討論與交流，以求客觀公允。

(三) 協同研究者

本研究邀請同校兩位任教經驗豐富，在學校服務分別為十四年和三十年，且對於學校裡學生的背景和屬性極為熟悉的國文老師擔任協同研究者。以上二位老師皆為正式老師，其教學相關背景整理於表 3-1。

表 3-1

協同研究者的教學背景

協同者	教學背景職務	授課科目	教學年資	最高學歷	協同研究事項
A老師	專任老師 十二年導師經驗	國文	14	碩士	教學活動設計與討論 批閱學習單
B老師	專任老師 十三年導師經驗	國文	30	學士	教學活動設計與討論

第三節 研究工具

根據研究的目的與架構，為求對研究問題的實踐和教學反思的豐富性，本研究採用之研究工具有文本教材、閱讀理解能力評量、學生學習資料、教師教學省思札記、課後學生訪談大綱。

一、文本教材

本行動研究以課文本位閱讀理解教學為主，故文本教材主要為國中翰林版第四冊第一課至第四課課文，為兼顧教材在文體和文本形式的完整性，則再加入具故事體結構的記敘文和非連續文本的說明文各一篇，共計六篇文本作為提問教學的教材，說明如表 3-2。

根據上述文本教材，本研究各單元之教師提問學習單與學生自我提問學習單範例詳見附錄一、附錄二；教學活動設計課例則詳見附錄三。

表 3-2

提問教學文本教材

單元	課別	課名	作者	文體	文本形式
一	第一課	一棵開花的樹	席慕蓉	抒情詩	連續文本
二	第二課	陋室銘	劉禹錫	議論文	連續文本
三	第三課	我所知道的康橋	徐志摩	記敘兼抒情	連續文本
四	第四課	幽夢影選	張潮	議論文	連續文本
五	延伸閱讀	一個車夫	巴金	記敘文	連續文本
六	延伸閱讀	展覽	品學堂	說明文	非連續文本

二、閱讀理解能力評量前後測

為了瞭解學生在提問教學實施之後閱讀理解能力是否提升，研究者採用的前後測工具修改自 PISA 國家研究中心公布之 2009 年樣本試題，試題包含了 6 大題組，共計 20 題（詳見附錄四）。測驗時間 45 分鐘，題型為選擇題和問答題兩種，且包含了擷取與檢索（4 題）、統整與解釋（10 題）、省思與評鑑（6 題）三種閱讀理解層次的問題，文本類型與閱讀理解層次對應如表 3-3 所示。

表 3-3

前後測文本類型與閱讀理解層次對應表

文本名稱	文本類型	閱讀理解層次		
		擷取與檢索	統整與解釋	省思與評鑑
刷牙	說明文	2	1	1
行動電話安全性	說明文	0	2	2
捐血公告	議論文	0	1	1
熱氣球	記敘文	1	2	1
守財奴和他的金子	記敘文	1	2	0
那就是戲	記敘文	0	2	0
	合計	4	10	4

評分規準依照 PISA 國家研究中心公布之評分規準（如表 3-4），配分安排則依照閱讀歷程三層次給分：擷取與檢索得 1 分、統整與解釋得 2 分、省思與評鑑得 3 分（如表 3-5），據此分析學生的答題表現並說明學生閱讀理解能力之表現。

表 3-4

閱讀理解能力評量評分規準示例

題號	題型	題目敘述	給分方式
刷牙： 問題 1	選擇題	這篇文章是關於什麼？ A 最佳的刷牙方法。 B 最好用的牙刷。 C 一口好牙的重要性。 D 不同人們刷牙的方法。	滿分 代號 1：A 最佳的刷牙方法。
刷牙： 問題 3	問答題	根據本特·漢森的觀點， 為什麼你應該刷舌頭？	滿分 ：提及細菌或消除口臭，或同時包括兩方面。回答可以改寫或直接引用原文。 例如： 消除細菌。／你的舌頭上會帶有細菌。／細菌。／因為你可以避免口臭。／口臭。／清除細菌，這樣你就沒有口臭了。[兩方面]／實際上，舌頭上面可能有大量導致口臭的細菌。[兩方面]／細菌可能導致口臭。 零分 ： 1. 答案不充分或含糊不清。對文章的理解不精確，或者答案不合理或與問題無關。 例如： 你刷牙應該像握筆一樣。／不要刷得太用力。／那麼你就不會忘了。／清除食物殘渣。／消除牙菌斑。／因為除了牙齒最早接觸到之外就是舌頭，最早接觸到了，所以舌頭也是清洗的重點之一。 2. 沒有作答

表 3-5

閱讀理解能力評量試題配分設計

主題	題號	閱讀理解層次	得分
刷牙	問題 1	統整與解釋	2
	問題 2	擷取與檢索	1
	問題 3	擷取與檢索	1
	問題 4	省思與評鑑	3
行動電話安全性	問題 1	統整與解釋	2
	問題 2	省思與評鑑	3
	問題 3	省思與評鑑	3
	問題 4	統整與解釋	2
熱氣球	問題 1	統整與解釋	2
	問題 2	擷取與檢索	1
	問題 3	省思與評鑑	3
	問題 4	省思與評鑑	3
捐血公告	問題 1	統整與解釋	2
	問題 2	省思與評鑑	3
守財奴和他的金子	問題 1	統整與解釋	2
	問題 2	擷取與檢索	1
	問題 3	統整與解釋	2
那就是戲	問題 1	統整與解釋	2
	問題 2	統整與解釋	2
	問題 3	統整與解釋	2

資料來源：臺灣 PISA 國家研究中心（2013）。臺灣 PISA 2009 結果報告。頁 29。
臺北市：心理。

三、學生學習資料

本研究的學生學習資料包括：教師提問學習單、學生自我提問學習單。藉此檢視學生的學習表現以及教學行動方案實施之成效。

教師提問學習單以閱讀理解層次來配分：擷取與檢索之題型得 1 分、統整與解釋之題型得 2 分、省思與評鑑之題型得 3 分，如表 3-6 所示。教師提問學習單之題目已先和兩位協同研究者共同討論研擬，且由研究者和協同研究者 A 老師共同批閱，每一單元研究者和協同研究者 A 老師之評分結果，內部一致性皆大於 .90，顯示兩位評分者的評分一致。教師提問學習單得分以兩位評分者給分的平均數來計算。

表 3-6

提問學習單配分設計

閱讀理解層次	範例	得分
擷取與檢索	<ol style="list-style-type: none"> 1. 詩中的「我」在佛前求什麼？（單元一） 2. 首段作者描寫康橋寧靜的春晨時，穿插了兩處聽覺的摹寫，請列出其文句。（單元三） 	1
統整與解釋	<ol style="list-style-type: none"> 1. 「陽光下慎重地開滿了花」一句表達出少女的何種心境？（單元一） 2. 第一則中，為什麼作者說「對風雅友，如讀名人詩文」？（單元四） 	2
省思與評鑑	<ol style="list-style-type: none"> 1. 一個人的居住環境，和他的品德修養有一定的關聯性嗎？請說說你的看法。（單元二） 2. 除了山水、棋酒、花月亦是書之外，在你生活周遭，還有什麼事物也是可讀之書？請說明原因。（單元四） 	3

學生自我提問學習單之配分則以問題類型為主，輔以六何法及閱讀理解層次來配分：「事實性問題」（文中明白陳述，可以直接由課文獲得訊息）得 1 分、「理解性問題」（理解文章提到的定義和程序，歸納文章的知識）得 2 分、「統整性問題」（知識的統整，需要連接文章的內容，以及課外的知識）得 3 分，且將由研究者和協同研究者 A 老師共同批閱，再將兩位評分者認定為不同層次的問題，重新討論並取得評分共識，藉以增加研究的可信度，如表 3-7 所示。

表 3-7

學生自我提問問題設計配分安排

問題類型	閱讀理解層次	六何法	範例	得分
事實性問題	擷取與檢索	何人 (who)、 何時 (when)、 何地 (where)、 何事 (what)	1. 故事主角為… (who) 2. 故事發生在… (when、where) 3. 事件的經過為… (what)	1
理解性問題	統整與解釋	何事 (what)、 為何 (why)	1. 由…可知，…主要 意思為何？ (what)； 2. 請解釋為什 麼…？ (why)。 故事中「…」這句 話代表什麼意思？ (what)	2
統整性問題	省思與評鑑	何事 (what)、 為何 (why) 如何 (how)	1. 如果你是…，你 會…？ (how) 2. 你同意故事中的… 嗎？為什麼？ (why) 3. 從故事中的…，你 學到什麼？ (what)	3

四、教師教學省思札記

教師教學省思札記是由研究者自行編擬，再和指導教授以及協同研究者討論修訂而成。研究者在教學活動進行完畢後，針對授課的情形、學生的表現與教學上所遇到的問題作教學省思之紀錄，檢視教學活動目標和課程設計是否能符合研究目的，並不斷地進行行動方案之修正（詳見附錄五）。由於研究者本身就是教學者，為避免教學過程中有研究者觀察未竟完善之處，故研究者於進行提問教學時，將以錄影方式將教學過程及師生互動歷程記錄下來，以利研究者後續的資料分析與回顧探討。

五、教學回饋問卷

教學回饋問卷是由研究者自行編擬，再和指導教授以及協同研究者討論修訂而成。並在課程活動結束後，針對提問設計、自我提問和課後態度進行學生教學回饋問卷調查，以蒐集更多面向的資料，了解學生的學習狀況和態度，並作為研究者日後修正教學活動設計的參考依據（詳見附錄六）。

六、學生訪談大綱

為了能蒐集到量化資料所無法呈現的訊息，研究者自行編擬了學生訪談大綱，並和指導教授以及協同研究者討論修訂而成。研究者於課程結束後利用午休或下課時間，依照上課時的小組對學生進行分組之半結構式的訪談，以期深入了解學生對於課程之回饋，做為課程設計與教學方案修正之參考（詳見附錄七）。

第四節 研究流程

本研究的研究期程為 2019 年二月至四月（107 學年度第二學期第一週至第十週），教學實施時間為每週四節課，共計 32 堂課，探討提問教學的實施對學生閱讀理解能力之影響。本研究的實施流程共分為六個步驟，依序為閱讀理解前測評量、學生自我提問試作、教師提問教學活動、學生自我提問設計、學生課後訪談、閱讀理解後測評量，研究流程如圖 3-2 所示。

一、閱讀理解前測評量

本研究欲了解教師實施提問教學之後是否能提升學生的閱讀理解能力，故在實施提問教學前先以 2009 年 PISA 樣本試題刪減版作為閱讀理解前測評量，以了解學生閱讀理解的起點能力，並和後測成績做一比較和分析。

二、學生自我提問試作

本研究欲透過教師提問教學的實施提升學生自我提問之能力，故於實施提問教學之前，研究者以 2000 年 PISA 樣本試題〈一位公正的法官〉（詳見附錄八）作為學生自我提問試作的閱讀材料，並請學生設計三個問題。其評分方式與學生自我提問學習單一致，以了解學生在自我提問的起點能力和表現情況。

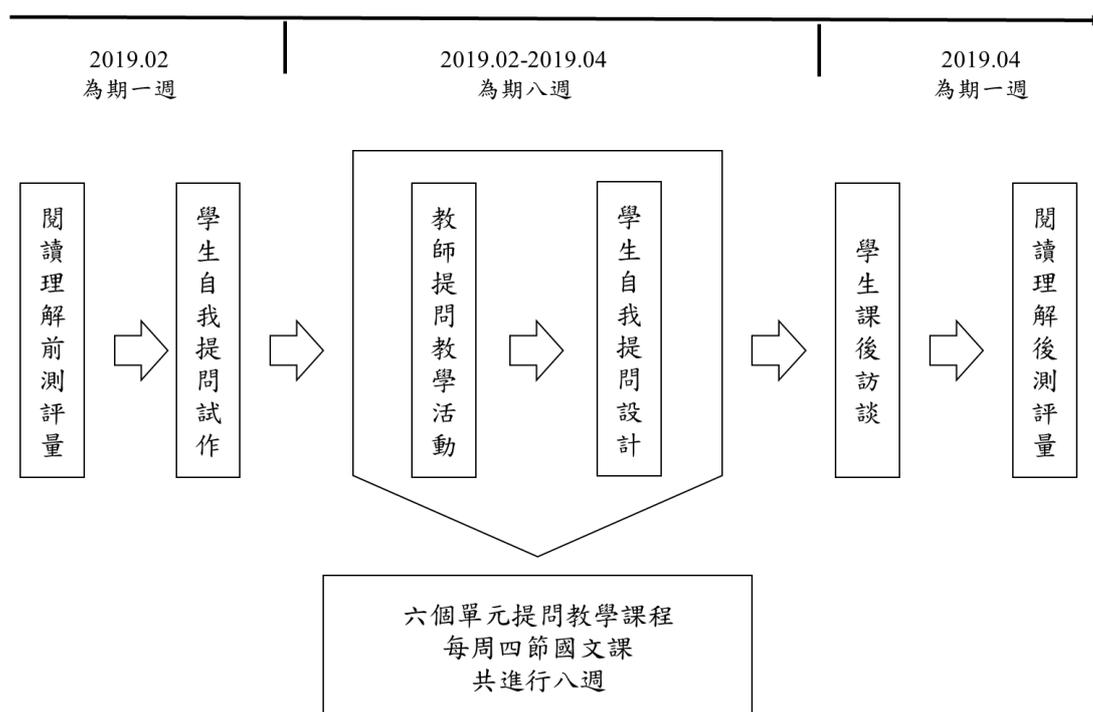


圖 3-2 研究流程圖

三、教師提問教學活動

在進行教師提問教學課程之前，會先請學生課前預習文本，並藉由有層次的提問、思考討論、回應表達等步驟，增進學生對文本的了解。教師的提問設計包括了 PISA 閱讀歷程三層次之問題；而思考討論的部分則分為：全班回答、學生個人回答、兩兩回答和分組討論回答等方式，教師將全班學生依據 107 學年度上學期第三次段考成績作異質分組，一組 5 至 6 人，共分為 5 組。並輪流由不同組員上台發表，課程最後則請學生書寫教師提問學習單，教師再依據學生的學習單進行評分，藉此來了解學生的學習情形。

四、學生自我提問設計

學生於每一單元提問教學課程的最後，進行該閱讀文本的自我提問設計。研究者會先對自我提問三種問題類型和六何法策略進行說明與教學，再請學生針對每一單元之文本內容設計三個問題書寫於學生自我提問學習單，配分方式和範例說明詳見表 3-7。

五、學生課後訪談

為了能蒐集到量化資料所無法呈現的訊息，以確實了解課程實施成效並精進教學，研究者於課程結束後，將依照上課時的小組對學生進行分組之半結構式的訪談，以期深入了解學生對於教師運用提問教學課程之回饋。

六、閱讀理解後測評量

研究者於提問教學實施完畢之後，對學生施以閱讀理解後測評量，藉以了解學生在提問教學實施後，學生在不同閱讀層次的得分改變，以及閱讀理解能力是否提升。

本研究的提問教學模式是以教師提問教學為主，學生自我提問為輔，在實施教學的過程中，將透過教師提問學習單、學生自我提問學習單、課後訪談以及學生教學回饋問卷，以及教師對於學生上課表現的教學省思等資料的分析，對教學方案的成效進行評估與省思，並加以調整與修正，在「實施教學方案—修正教學方案—再次行動」中不斷循環，以臻完善。

第五節 教學活動設計

一、教學時間

本研究進行提問教學的時間共八週，於 107 學年度下學期二月至四月實施，每周進行四節的課文本位閱讀理解教學，共 32 堂課。

二、教材選用與提問設計原則

本研究之行動方案採用「課文本位的閱讀理解教學」，故選用教材以課文為本位，以 107 學年度翰林版國中國文第四冊第一至四課作為主要教材，再輔以兩篇延伸的閱讀文本。其中，第一至四課的文體依序為：抒情詩、議論文、記敘兼抒情、議論文；而延伸之閱讀文本則為故事體的記敘文與非連續文本的說明文，共計六篇。

在提問設計方面，針對每一篇閱讀文本，研究者根據閱讀理解層次進行提問設計，並和兩位協同研究者共同備課與討論，依照課次和文本脈絡，設計不同層

次之問題，並根據個別學生的背景知識，設計適宜個人或小組回答之問題，以利提問教學之進行，並將討論設計之教師提問學習單和學生自我提問學習單進行交叉批閱，以增加評分之可信度。

在進行教師提問教學課程之前，教師會先請學生課前預習文本並預告將抽籤問問題，並將全班依據 107 學年度上學期第三次段考成績作異質分組，一組 5 至 6 人。為增加教師進行提問教學時學生回答問題的意願和踴躍度，將採用小組計分模式，並於每一單元結束時進行小組獎勵。課堂進行時，教師則先根據提問學習單上可直接擷取及檢索到答案的問題(right here)抽籤或選取自願者回答（答對加小組一分），再根據文章脈絡依序拋出需要統整或解釋文本訊息的問題(think and search)進行提問與回答（抽籤與自願並行）。回答時除了需在 5 至 10 秒內開始作答之外，亦會請全班同學或其他組同學做評判，一起探討答案本身是否正確或完整，再予以加分。當進行至教師提問學習單中屬於需要省思文本內容或形式，或是需結合自身先備知識做出評斷的問題（author and you / on my own）時，則會透過小組討論的方式進行，並輪流由不同組員（小組推派與教師指定並行）上台發表或書寫答案，且由全班同學共同討論再由教師評定各小組之加減分。此外，課程進行過程中，亦鼓勵學生針對文本的寫作形式和作者想表達的意涵於課堂中主動提問，提問者亦可加小組分數一分。課程最後則請學生書寫教師提問學習單，教師再依據學生的學習單進行評分，藉此來了解個別學生的學習情形。

在學生自我提問設計方面，則是在教師提問進行完畢之後，先透過簡報教導學生三種問題類型，並將之與小學學過的六何法提問策略作一銜接，再透過範例和自我檢核的說明（如表 3-8），讓學生試著設計本單元之問題，並請學生寫出該問題之答案，在教師批閱過後，挑選當中問題語意表達不清楚或未緊扣文本內容設計之問題以及設計完善之三類型問題製作成簡報，並於課堂上共同討論評定這些提問問題的優缺點，希冀透過這樣自問自答和集思廣益的過程，增進學生對於文本的深度理解，培養學生發現問題和解決問題之能力。

表 3-8

自我提問教學範例與檢核表

問題類型	閱讀理解層次	六何法	範例／細項提示	自我檢核
事實性問題	擷取與檢索	何人 (who) 何時 (when) 何地 (where) 何事 (what)	1. 故事主角為… (who) 2. 故事發生在… (when、where) 3. 事件的經過為… (what)	1. 問題包含「問號」 2. 問題語意清楚 3. 答案可以直接在文章裡找到
理解性問題	統整與解釋	何事 (what) 為何 (why)	1. 由…可知，… (全文、段落、句子) 主要意思為何？ (what) 2. 請解釋為什麼…？ (why) 3. 故事中「…」這句話代表什麼意思？ (what) 4. 文中那些句子或例子，可以說明…？ (主角的性 格、情緒、感受、 道理) (what)	1. 問題包含「問號」 2. 問題語意清楚 3. 答案需要經過思考、推論才能找到
統整性問題	省思與評鑑	何事 (what) 為何 (why) 如何 (how)	1. 從文中…，你認為作者這樣寫的用意為何？請說明你的理由。(why) 2. 如果你是…，你會…？ (how) 3. 你同意故事中的…嗎？為什麼？ (why) 4. 從故事中的…，你學到什麼？ (what)	1. 問題包含「問號」 2. 問題語意清楚 3. 可用「你覺得、你認為、對你而言、如果是你」問問題 4. 答案需要根據文章內容評論作者的寫作手法或提出個人的心得感受

三、教學活動規劃

在進行提問教學方案之前，教師需先做好文本分析、提問設計以及教學活動規劃。本研究方案之教學程序設計主要以「教師提問為主、輔以學生自我提問」

為原則，分為五個教學步驟：文本閱讀、有層次的提問、思考討論、回應表達、自我提問。首先是透過學生課前的自主閱讀連結先前的經驗以引起學生的學習動機，再透過有層次的提問深化學生的思考討論和回應表達，最後則透過延伸討論和自我提問等方式進行檢核和評估，以培養其理解監控的能力。此外，在學生自我提問的練習中，先由教師針對文本內容示範如何提出不同類型的問題，再透過個人與組別的思考討論和回應表達等方式搭建鷹架，使學生學習回答問題、分析問題的類型。最後透過三種問題類型與小學學過的六何法提問策略作一銜接，教導學生根據上述要求尋找線索並形成問題，教師再根據學生提出的問題給予回饋。教學實施流程如圖 3-3 所示。

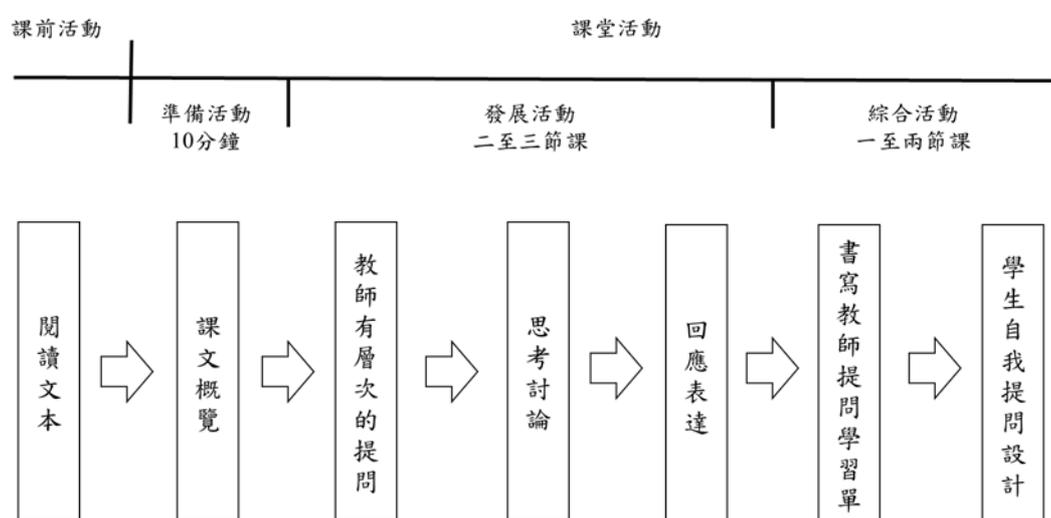


圖 3-3 教學活動流程圖

四、教學活動修正

(一) 教師提問教學

教師提問教學的實施，除了課程進行前的文本分析和問題設計之外，教學活動的安排以及如何營造全班樂於回答的提問教學氛圍，便成了教師提問教學能否順利運作的關鍵所在。因此，研究者在單元一到單元六的教學過程中，不斷地透過學生課堂上的反應和課後的回饋修正教師提問教學的進行方式，如表 3-9 所示。

單元一進行時，教師提問之後採用個人、小組或全班回答的方式進行，讓想

回答的學生可以自由舉手或是透過抽籤來指定回答之同學，但發現自由舉手回答的同學多是固定的某幾位同學，全班的參與情況有限。於是，自單元二開始，研究者將課堂小組討論計分，每答對一題或自行發現一個問題則加小組分數一分，班上的參與度變高，因此單元二雖然是學生從未接觸過的古典銘文，但總平均分數的表現和單元一相當接近，不過也沒有進步。

於是，自單元三開始，研究者請學生除了進行課前閱讀之外，尚須將文本中的重要訊息畫線。單元三雖是現代散文，但是文章相較於其他單元卻長了許多，研究者擔心學生缺乏閱讀長文的耐心和找出重點的能力，故透過抽籤先指定了特定同學特定問題，希望能鼓勵學生養成課前閱讀文本的習慣。

到了第四單元，為清朝隨筆小品文，雖是文言文但卻十分淺顯易懂，所以研究者在這一單元加入了「教師指定同學回答」的提問方式，將不同難易度的題目指定平時較少回答問題，但應可勝任問題的同學回答，並給予較長的候答時間。也讓全班參與提問、思考與回答的學生變得更多，課堂氣氛也愈趨熱烈，連帶在教師提問學習單的表現上也大幅進步。

進行第五單元時，全班已有超過 2/3 的學生均曾主動回答問題，搶答的情況時常出現，故研究者在此時加入「次數少者優先」的提問方式，意即搶答者中以最少回答問題的同學優先回答，於是便可看到組員間於課前幫忙提點重點甚至預先猜測老師會出哪些題目的現象，也讓提問教學的進行更為順暢。

單元六為非連續文本，除了語文知識之外，更涵蓋了歷史和地理的知識，且以文字和地圖方式呈現，原以為學生對此類文本會比較陌生，故除了要求學生事先閱讀文本與畫重點之外，還加上了「史地加分題」的提問活動，將文本中沒有列出但學生曾在歷史課本或地理課本學過的知識設計成問題來進行提問，使一些本來對歷史和地理就很嫻熟的同學眼睛為之一亮，上課氣氛於此達到最熱烈踴躍的情況，也同時反映在教師提問學習單的書寫上，總平均分數在六個單元中表現最佳。

表 3-9

教師提問教學教學活動修正一覽表

單元	教學活動修正	課堂觀察
單元一	自由舉手、抽籤	多是固定的某幾位同學發言
單元二	小組討論計分	文言議論文不易理解
單元三	1. 課前閱讀並畫重點 2. 課前抽籤指定特定同學回答特定問題	1. 缺乏閱讀長文的耐心和找出重點的能力 2. 約有 2/3 同學發言
單元四	1. 課前閱讀並畫重點 2. 教師課堂上指定同學回答 3. 視情況延長候答時間	某些同學從未發言
單元五	發言次數少的同學優先回答	仍有極少數同學從未發言
單元六	史地延伸學習	發言踴躍熱烈

(二) 學生自我提問

自我提問是學生從未嘗試過的全新挑戰，除了在自我提問課程開始之前實施試作之外，為了增進學生問題設計的能力和維持學生的學習動機，研究者亦根據學生課堂上的反應和課後的回饋，進行了一連串的教學修正（如表 3-10 所示）。

學生自我提問教學試作，用以了解學生在自我提問上的起點行為，故選擇了 PISA 文章中，人事時地物相當明確的故事體的文本。在尚未進行自我提問教學前讓學生依據先前的語文基礎和學生自我提問學習單上的文字描述來設計問題，而設計出的問題超過一半以上均是屬於事實性問題。

因此，在單元一的自我提問設計之前，研究者向學生介紹並說明三種問題類型，並且為了避免像試作一樣，有許多表達不完整或邏輯謬誤之問題，故要求學生除了設計出三個問題之外，同時亦須附上該問題的解答，以幫助學生釐清自己設計的問題重點為何，並檢核問題的完整性與正確性。到了單元二，學生對於設計問題仍然有許多疑慮和害怕，研究者於是挑選學生在試作和單元一設計的問題中特別優秀與邏輯錯誤的問題，讓同學一起討論並評定分數，最後再告知學生教

師所打的分數，讓學生對於自我提問更有概念。

到了單元三，考量到前幾個單元學生反映作答時間不太夠，並為了避免學生在設計問題時受到教師提問學習單的影響，研究者在第三單元課程進行前先讓學生回家試著設計問題，然後再進行課程，最後再書寫自我提問單，因此本單元在統整性問題的設計上，比起第二單元進步許多。在單元四中，研究者除了製作講義將問題類型作更清楚的說明之外，並再將之與學生小學時學過的六何法做一整合與比較，讓學生更容易銜接與吸收。

在單元五和單元六進行時，學生對於自我提問似乎有些疲乏，研究者則利用小組加分的方式鼓勵學生朝第二、三類問題設計，並於課堂一起討論如何能設計出更高層次的問題，引導出好的問題應在緊扣文本的基礎上，與課外生活、知識作結合，而非僅是文本中完全沒有提及，且不須運用閱讀理解能力的知識背誦性題型。

表 3-10

學生自我提問教學活動修正一覽表

單元	教學活動修正	課堂觀察
試作	自行設計問題	超過一半以上是事實性問題
單元一	1. 說明三種問題類型 2. 設計問題外需附上解答	事實性問題減少，理解性問題增多
單元二	共同討論同學設計的問題	1. 統整性問題不增反減 2. 作答時間不足
單元三	課前閱讀並試著設計問題	統整性問題有所進步
單元四	製作講義以供檢核	學習單書寫疲乏
單元五	小組加分以鼓勵學生朝第二、三類問題設計	理解性問題和統整性問題漸趨穩定
單元六	1. 持續鼓勵 2. 增加課堂討論	理解性問題和統整性問題漸趨穩定

第六節 資料蒐集與分析

行動研究是一個不斷地檢核與修正的歷程，研究者除了是教學的實施者，也是課室內的觀察者與記錄者，為求研究結果的客觀性，本研究蒐集了量化和質性資料，針對本研究有關的資料蒐集與分析。

一、量化資料

本研究之量化資料為閱讀理解能力前後測評量分數及教師提問學習單、學生自我提問學習單之得分。上述資料則由各單元得分表現、不同閱讀理解層次、不同問題類型以及不同文本類型的得分表現，以 SPSS 軟體進行統計分析。

二、質性資料

在教學行動方案進行的過程中，為避免量化資料的不足影響學生閱讀理解能力表現解釋的侷限性，故輔以學生學習資料、教師教學省思札記、訪談紀錄等質性資料，增加資料分析的可靠性。而這些資料則依受試對象、資料來源與時間順序，予以分類和編碼，茲將編號方式與代表意義彙整如表 3-11。

表 3-11

資料編碼對照表

資料來源	編碼	代表意義
學生自我提問學習單	生20190301-1-S1	2019年3月1日第一單元一號學生的學生自我提問學習單
教學省思札記	札20190301-1	2019年3月1日研究者第一單元的教學省思札記
訪談紀錄	訪20190301-1	2019年3月1日第一題的訪談內容

第七節 研究可信度與研究倫理

一、研究可信度

行動研究的資料分析過程為了避免流於研究者的個人主觀判斷而有失偏頗，故研究者在研究過程中使用「三角檢證」的方法，在「分析者」、「資料來源」和「研究方法」三個面向進行檢證：採用多元的資料蒐集方式（如：閱讀理解能力評量、學生學習資料、研究者教學省思札記、教學回饋問卷）以確保資料的客觀性和完整性並進行交叉比對；並且藉由研究者與指導教授及協同研究者等多方的觀點，避免研究者主觀的偏見；另一方面，則透過觀察、錄影、討論、訪談等方法相互檢核校正，以確保資料分析時的客觀性與正確性，提高研究的可信度(credibility)。針對本研究三角檢證說明，如圖 3-4。

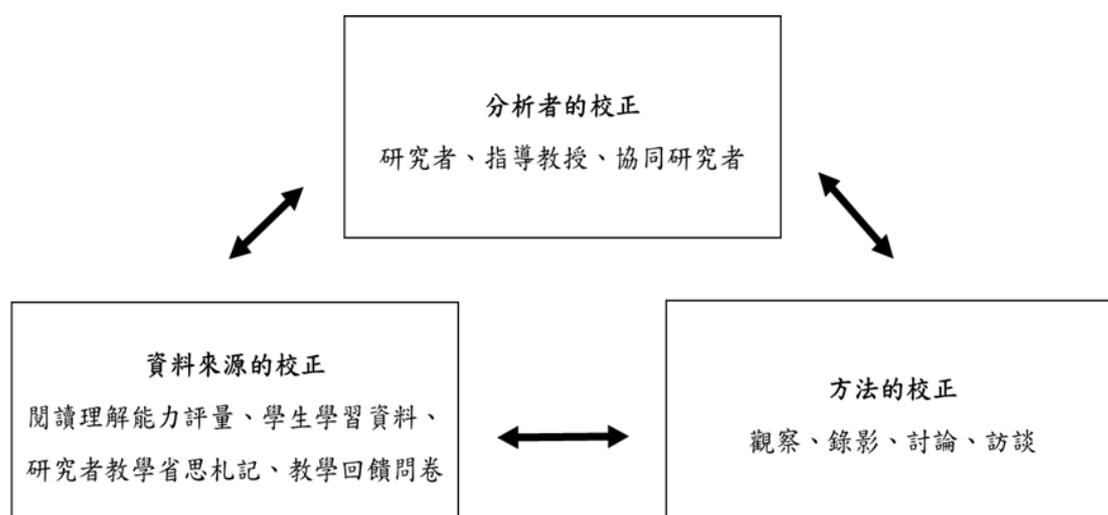


圖 3-4 研究三角檢證

二、研究倫理

行動研究的研究者（教師）和參與者（學生）之間關係密切，因此，為使參與者能夠在參與研究歷程時自主判斷，便須格外重視研究倫理（王文科、王智弘，2018）。基於遵循研究倫理的前提下，研究者採取的作法說明如下：

（一）取得參與研究同意書

研究者於教學行動方案實施之前，已得到學校行政人員的認可，並透過「教

師行動研究家長同意書」(詳見附錄九)讓參與者和監護人(家長)對於研究之目的、方式、課程規劃以及研究中所欲提升之閱讀能力有初步的了解，並於徵得全數學生及家長之知情同意(informed consent)後，始著手進行研究。

(二) 匿名及維護隱私

為了保護參與者資料的隱密性，在撰寫研究結果時須遵守保密原則，且在資料處理與呈現上，均採匿名的方式以保障其隱私權，並以編號取代真實姓名，避免造成參與者與家長以及協同研究者之困擾。所拍攝之影音紀錄，僅作為研究者之研究資料，不會公開播放或流傳。

(三) 客觀分析資料並忠實呈現研究結果

研究者在進行資料分析時，應確保研究資料的準確性，客觀公正地處理蒐集的資料，不因研究者個人的信念或價值觀刻意選擇或刪減部分資料。並於詮釋資料意義時，不做過度之推論，忠實地呈現研究結果。

第四章 研究結果與分析

研究者將研究歷程中所蒐集的資料進行整理與分析，將結果分為四節呈現：第一節為教師提問教學對學生閱讀理解成效的影響；第二節為學生自我提問對其閱讀理解成效之影響；第三節為提問教學對學生學習態度的影響；第四節為問題討論。

第一節 教師提問教學對學生閱讀理解成效的影響

教師提問教學以課堂提問和教師提問學習單進行，並於課程進行前後實施閱讀理解能力評量，再輔以教學回饋問卷蒐集學生對提問設計的看法。以下為研究者就蒐集到的量化和質性資料，針對閱讀理解能力評量前後測和教師提問學習單的三個閱讀理解層次進行平均得分率的分析，並透過教學回饋問卷得知學生對於教師提問設計之看法，藉此了解教師提問教學對學生閱讀理解成效的影響。

研究者以閱讀理解層次作為評分標準，每一題依閱讀理解層次給分：擷取與檢索得 1 分，統整與解釋得 2 分，省思與評鑑得 3 分。但因為前後測和教師提問學習單的總分不同，三個閱讀層次的題數和配分也不同；再加上教師提問學習單兩位評分者有依學生答題狀況做部份給分，故將學生在三個閱讀理解層次的得分各自除以該層次的總分算出平均得分率，以表示學生在各個閱讀理解層次的答題得分。以下將針對閱讀理解能力評量前後測以及教師提問學習單的學習成效進行分析。

一、閱讀理解能力評量學習成效

研究者將閱讀理解能力評量前後測中三個閱讀理解層次的平均得分率整理如表 4-1，由此可看出學生在後測的總得分率較前測進步，且標準差縮小，表示透過教師提問教學的實施，學生的閱讀理解能力有所提升，且成績間的差異程度也更為接近。此外，學生在三個閱讀理解層次的平均得分率均有所提升，且以省思與評鑑進步最多，統整與解釋次之，擷取與檢索最少。由此可見，在進行教師

提問教學之後，學生對於更高層次的省思與評鑑的問題，答題表現有明顯的提升。

表 4-1

閱讀理解能力評量前後測平均得分率

	擷取與檢索 平均得分率 (標準差)	統整與解釋 平均得分率 (標準差)	省思與評鑑 平均得分率 (標準差)	總得分率 (標準差)
前測	.83 (.17)	.66 (.15)	.64 (.19)	2.13 (.40)
後測	.88 (.13)	.73 (.16)	.77 (.15)	2.38 (.34)

二、教師提問學習單學習成效

研究者將教師提問學習單各個單元中三個閱讀理解層次的平均得分率整理如表 4-2，並將各個單元的閱讀理解學習成效和各個閱讀理解層次的學習成效繪製如圖 4-1。

表 4-2

教師提問教學中不同閱讀理解層次平均得分率

	擷取與檢索 平均得分率 (標準差)	統整與解釋 平均得分率 (標準差)	省思與評鑑 平均得分率 (標準差)	總得分率 (標準差)
單元一	.80 (.27)	.63 (.14)	.60 (.22)	2.03 (.38)
單元二	.73 (.31)	.66 (.27)	.63 (.26)	2.02 (.70)
單元三	.85 (.21)	.82 (.17)	.48 (.20)	2.15 (.42)
單元四	.96 (.11)	.75 (.29)	.86 (.19)	2.57 (.48)
單元五	.85 (.23)	.84 (.19)	.81 (.26)	2.50 (.47)
單元六	.85 (.27)	.88 (.17)	.81 (.25)	2.55 (.48)

由學生在各單元總得分率表現折線圖（圖 4-1）可看出，剛開始實施教師提問教學時，學生對於教師提問學習單的書寫並不熟悉，故單元一的總得分率不高。單元二是學生最感困難的議論性古典銘文，雖然學生已較先前更熟悉學習單的書寫，但總得分率仍有些微的退步。

從單元三至單元四，學生的總得分率持續提升，單元三雖是現代散文，但和單元四的文言小品文相比，文章篇幅較長，重點掌握不易，故進步反不如第四單元來的明顯。

到了單元五，總得分率小幅下降，主要是因為單元五在擷取與檢索的平均得分率遠低於單元四。到了單元六的總得分率又略微提升，可能的原因包括學生已做過五回的教師提問學習單，對於答題方式十分嫻熟；加上單元六為文本線索明確的圖表說明文，而且單元六的內容主要是描述世界七大古文明的起源及地理位置，文本內容和學生在地理和歷史科目已習得的先備知識有關，故表現優於單元五。且從整體的折線走向可看出學生的進步，表示教師提問教學對於學生的閱讀理解能力應能有所提升。

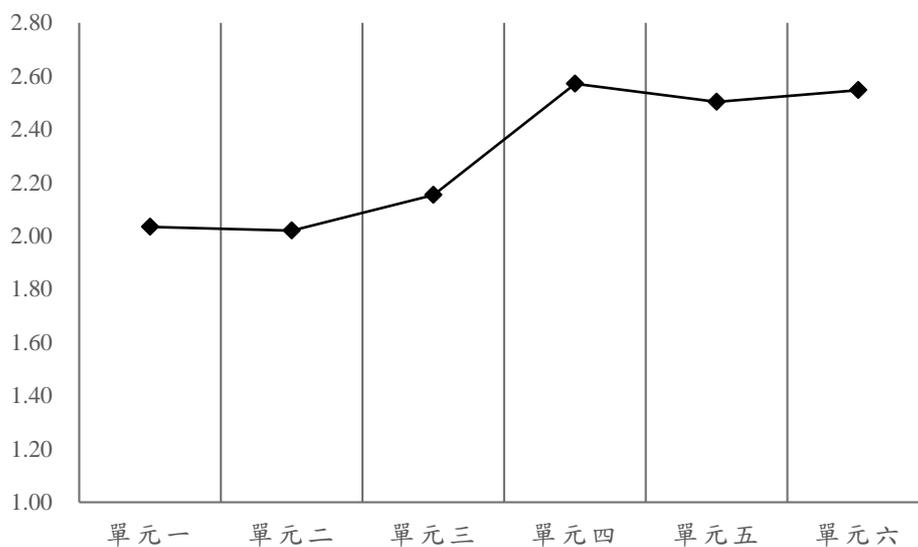


圖 4-1 各單元教師提問總得分率表現折線圖

就閱讀理解層次的學習成效而言，由表4-2可知，教師提問學習單各個單元的平均得分率以擷取與檢索的表現為最佳，除了在第二單元得分率為0.73較低之外，其他單元的得分率均高於0.80以上。此外，亦可看出學生在統整與解釋和省思與評鑑兩個層次的得分率大致維持穩定成長的趨勢，唯學生在單元三在省思與

評鑑得分率僅有0.48，得分表現明顯低於其他單元。

再由不同閱讀理解層次平均得分率折線圖(圖4-2)可知，從單元一到單元六的教師提問學習單的折線走向可看出，學生在三個層次的得分率大致上越來越好，可見學生對於答題方式的學習和熟悉度以及對於文本的理解越來越好。其中，單元四在省思與評鑑的平均得分率高於統整與解釋，可能的原因包括單元四為清代隨筆小品文，文字淺顯，文本內容主要描述朋友的類型和讀書及生活之感悟，學生較容易和自身的生活經驗作連結，故省思與評鑑的平均得分率反較統整與解釋來得高。

整體而言，學生在閱讀理解層次的得分率表現以擷取與檢索層次表現最佳，其次是統整與解釋層次，最後則是省思與評鑑層次。且在經過教師提問教學之後，三個層次之間的差距縮小，表示學生在更高層次的統整與解釋層次及省思與評鑑層次問題的答題表現有所提升。

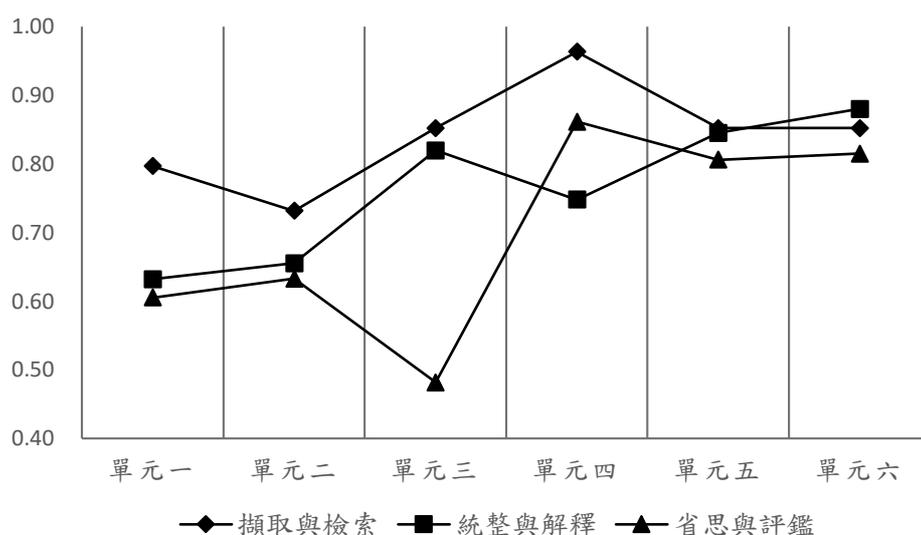


圖 4-2 各單元教師提問平均得分率折線圖

三、提問設計分析

在教師提問的實施中，研究者利用教學回饋問卷來了解學生對於教師的提問設計與課堂的提問討論之意見。由表 4-3 可知，有 96.3% 的學生認為老師所提問的問題意思清楚明白，能夠看懂或聽懂老師的問題。而所有的學生都同意老師提問的問題是從簡單到困難，且老師在提問時，會引導學生回答。也有 88.8% 的學生認為老師在提問時，給了足夠的思考時間。而認為課堂所使用的提問學習單，能有效幫助理解課文內容的學生則有 85.2%。因此，在提問設計的部分，大多數

學生對教師在問題設計、候答時間、提問引導和提問學習單的編製上，持正向的看法。

表 4-3

教師提問教學設計學生意見回饋分析表

題號	題目	非常			非常	
		同意 (百分比)	同意 (百分比)	普通 (百分比)	不同意 (百分比)	不同意 (百分比)
1	老師所提問的問題意思清楚明白，我能看懂或聽懂	12 (44.4%)	14 (51.9%)	1 (3.7%)	0 (0.0%)	0 (0.0%)
2	老師提問的問題是從簡單的到困難的	19 (70.4%)	8 (29.6%)	0 (0.0%)	0 (0.0%)	0 (0.0%)
3	老師提問的時候，會給我們足夠的思考時間	11 (40.7%)	13 (48.1%)	3 (11.1%)	0 (0.0%)	0 (0.0%)
4	老師提問的時候，會引導我們回答	20 (74.1%)	7 (25.9%)	0 (0.0%)	0 (0.0%)	0 (0.0%)
5	課堂所使用的提問學習單，能有效幫助我理解課文內容	15 (55.6%)	8 (29.6%)	4 (14.8%)	0 (0.0%)	0 (0.0%)

第二節 學生自我提問對其閱讀理解成效之影響

學生自我提問以自行設計問題，書寫學生自我提問學習單的方式進行，並於課程進行前實施學生自我提問試作以了解其起點行為，再輔以教學回饋問卷蒐集學生對自我提問課程的看法。

以下為研究者就蒐集到的量化和質性資料，針對學生自我提問試作和六個單元的三個問題類型進行平均得分率的分析，再透過學生在自我提問學習單上的書寫情況進行分析，最後透過教學回饋問卷得知學生對於自我提問課程之看法，藉此了解學生自我提問對其閱讀理解成效的影響。

一、閱讀理解學習成效

研究者以自我提問的問題類型作為評分標準，每一題依不同之問題類型給分：事實性問題可得 1 分，理解性問題得 2 分，統整性問題得 3 分。學生一共可提出三個問題，因此在自我提問學習單的得分最多為 9 分。將學生在三個問題類型的得分除以滿分算出平均得分率，以表示學生在各個問題類型的答題得分，並將學生自我提問學習單中三個問題類型的平均得分率整理如表 4-4。

表 4-4

學生各單元自我提問平均得分率

	事實性問題 平均得分率 (標準差)	理解性問題 平均得分率 (標準差)	統整性問題 平均得分率 (標準差)	總得分率 (標準差)
單元一	.08 (.08)	.27 (.19)	.31 (.31)	.66 (.15)
單元二	.02 (.05)	.50 (.20)	.16 (.25)	.69 (.12)
單元三	.05 (.06)	.35 (.16)	.33 (.29)	.73 (.15)
單元四	.03 (.06)	.38 (.22)	.35 (.36)	.75 (.16)
單元五	.02 (.06)	.31 (.22)	.43 (.32)	.77 (.14)
單元六	.02 (.04)	.37 (.21)	.38 (.32)	.77 (.12)

學生在自我提問試作中三個問題類型的平均得分率依序為：0.17、0.16、0.11，總得分率為 0.44。由於學生自我提問試作是在尚未教導學生如何進行問題設計前請學生完成的，所以學生在事實性問題的表現最佳，且在總得分率上的表現明顯偏低。而由表 4-4 可看出學生在各個單元的閱讀理解學習成效和各個問題類型層次的自我提問成效。

(一) 各單元閱讀理解學習成效

由各單元總得分率表現折線圖（圖 4-3）可知，實施學生自我提問之後，學生的自我提問學習單各單元總得分率的整體表現從單元一到單元六均持續提升，且從單元三之後漸趨穩定。單元一到單元三，學生的得分表現有較為顯著的進步，

之後的單元四到單元六，得分表現呈現小幅進步；到了單元五和單元六時，兩者的平均分數相差甚小，但仍可看出學生在自行設計問題上的表現，已漸趨穩定。

整體而言，自我提問對於學生來說是一個全新的嘗試，比起教師提問學習單相對吃力也困難許多，故學生的成績表現從單元一至單元六，僅能呈現小幅的穩定成長，無法有大幅度的提升。

學生自我提問的實施，使學生能隨著每一單元的進行，漸漸嫻熟於如何從文本中找到出題的線索和依據，甚至能反思生活經驗和文本結合，且大部分的學生，能夠完整地設計出理解性問題。

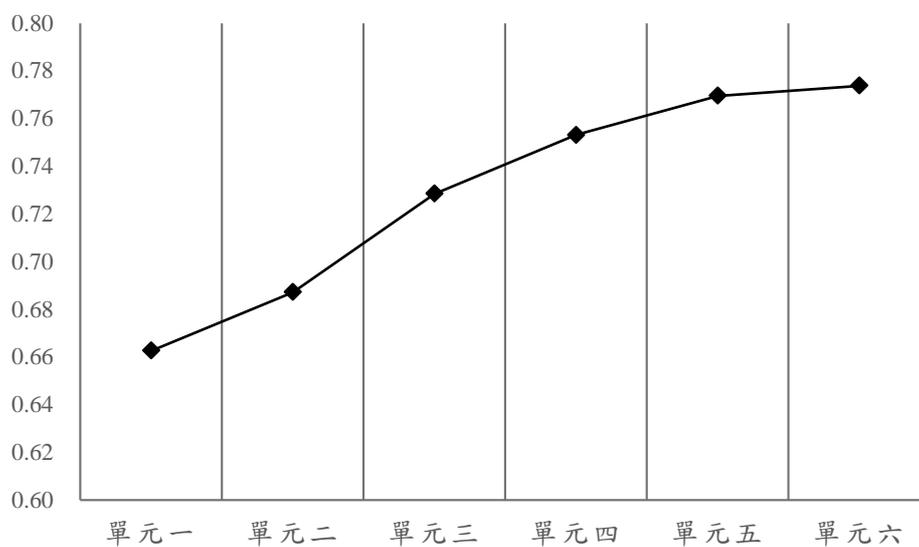


圖 4-3 學生各單元自我提問總得分率表現折線圖

(二) 問題類型層次學習成效

1. 問題類型層次平均得分率分析

由表 4-4 可知，學生自我提問學習單各個層次的平均得分率中，事實性問題大致上呈現持續減少的趨勢；理解性問題除了在單元二平均得分率較高和單元五平均得分率較低之外，其他單元的平均得分率大致維持持續成長的趨勢。統整性問題則是在單元二平均得分率較低、單元六平均得分率稍低之外，其他單元的平均得分率亦大致維持持續成長的趨勢。

因為設計事實性問題一題僅能得一分，縱使三題全寫也只和寫一題統整性問題的分數相同，因此學生會不斷地試著理解文本的意涵，並試圖設計理解性問題或統整性問題，故從單元一到單元六的學生自我提問設計，事實性問題層次的設

計逐漸減少，理解性問題和統整性問題層次的設計均大幅增加。且自單元三開始，理解性問題和統整性問題的表現漸趨穩定。

再由圖4-4可知，從單元一到單元六的學生自我提問學習單的折線走向可看出學生在三個問題類型層次的得分中，事實性問題大幅減少，理解性問題和統整性問題明顯增加。整體而言，學生的自我提問表現以理解性問題層次最佳，其次是統整性問題層次，最後則是事實性問題層次。可見學生對於設計問題的熟悉度以及文本的理解能力越來越好，設計之問題，也逐漸由以事實性問題為主，走向了以理解性問題和統整性問題為主。

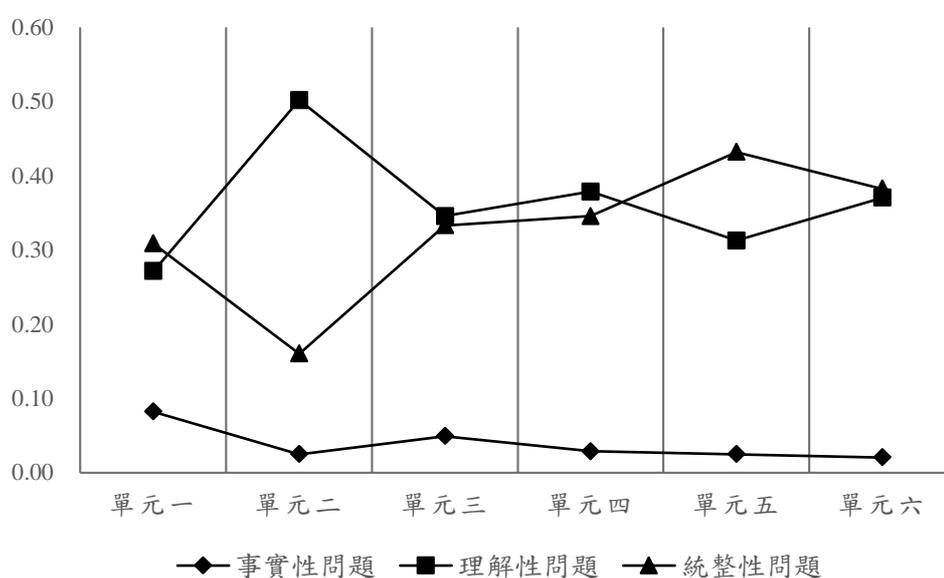


圖 4-4 學生各單元自我提問中不同問題類型平均得分率折線圖

2.不同問題類型平均答題數分析

為了解學生在 3 題的問題設計中，每一種問題類型的平均答題數為何，研究者將學生在自我提問學習單設計之問題類型的題數進行平均數的統計，並將學生在每個單元中，三種問題類型的平均答題數整理如表 4-5。

表 4-5

學生各單元自我提問中不同問題類型平均答題數

	事實性問題 (百分比)	理解性問題 (百分比)	統整性問題 (百分比)	空白及錯誤 (百分比)
單元一	.74 (24.7%)	1.22 (40.7%)	.93 (30.9%)	.11 (3.7%)
單元二	.22 (7.4%)	2.26 (75.3%)	.48 (16.0%)	.04 (1.2%)
單元三	.44 (14.8%)	1.56 (51.9%)	1.00 (33.3%)	.00 (0.0%)
單元四	.26 (8.6%)	1.81 (56.8%)	1.04 (34.6%)	.00 (0.0%)
單元五	.22 (7.4%)	1.52 (46.9%)	1.19 (43.2%)	.07 (2.5%)
單元六	.19 (6.2%)	1.67 (55.6%)	1.15 (38.3%)	.00 (0.0%)

學生在自我提問試作中所設計出的問題有 50.6%為事實性問題，23.5%為理解性問題，僅 11.1%為統整性問題，由此可看出學生在尚未進行自我提問教學時，設計的問題有一半以上皆為事實性問題，統整性問題比例偏低。而由表 4-5 可看出，學生在單元一的事實性問題占 24.7%，且理解性問題和統整性問題分別提升至 40.7%和 30.9%。而單元二的理解性問題佔了 75.3%，在所有單元的理解性問題中，所占百分比最高，應該是和單元二的文體和文本內容對學生而言較為陌生有關，故統整性問題不好發揮。

從單元三到單元六，學生設計的事實性問題比率大幅降低至 6.2%，而統整性問題則提升至最高 43.2%，顯示出學生在設計問題時，已能從擷取與檢索問題與答案的層次，進入文本的詮釋理解以及結合自身經驗和生活情境的統整層面。

再由問題類型層次平均答題數折線圖（圖 4-5）可明確看出學生在三個問題類型設計的答題表現平均題數變化：事實性問題的平均題數大致上呈現逐漸減少的趨勢，而理解性問題和統整性問題的平均題數表現越來越好。整體而言，學生的問題設計層次最後以理解性問題的題數最多，其次是統整性問題層次，最後則

是事實性問題層次，可見學生在自我提問教學進行後，能夠設計出更高層次的理解性問題和統整性問題。

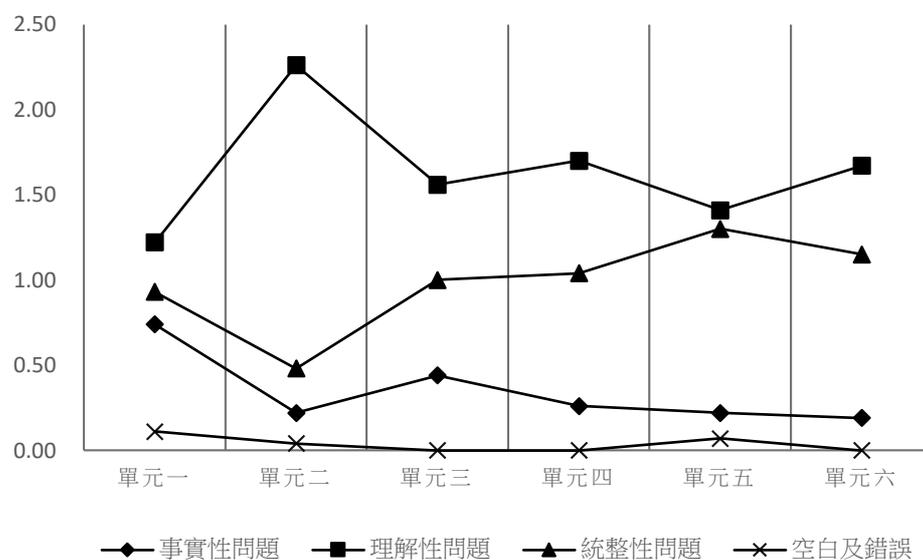


圖 4-5 學生各單元自我提問問題類型層次平均答題數折線圖

二、學生自我提問學習單書寫表現分析

研究者透過學生自我提問學習單的批閱，發現學生在問題設計的學習表現會隨著其閱讀理解能力的提升而由設計事實性問題的層次，逐步發展至更高理解層次的理解性問題和統整性問題。

(一) 以事實性問題為主的階段

在學生自我提問試作實施時，由於學生從未進行過類似的練習，再加上對於如何從文本中找到設計問題的素材並不熟悉，故大多數學生僅能針對事實性問題做設計，或是設計出題意表達不完整、邏輯錯誤、無法從文本中找出答案或太過空泛未能貼近文本含義之題目。

空白或錯誤：

請寫出一個支持法官的？（生20190215-0-S5）

為什麼那麼多的人想要犯法試一試？（生20190215-0-S11）

為什麼跛子纏著他的衣服不放？（生20190215-0-S12）

你會當一位公正的法官嗎？（生20190215-0-S22）

事實性問題：

國王給法官什麼獎賞？（生20190215-0-S03）

故事中的王國叫什麼？（生20190215-0-S07）

包爾卡斯的真實身分為？（生20190215-0-S31）

（二）以理解性問題為主的階段

在學生自我提問單元一實施之後，學生在理解性問題的設計題數上就已多於事實性問題。而從單元二開始，研究者根據自我提問試作和單元一的批改結果和學生共同討論，當告知學生問題的設計需敘述完整、明確，且需貼近文本內容，並透過文本的脈絡及自身經驗找出答案後，學生的問題設計改以理解性問題為主。從單元三到單元四，學生在設計事實性問題的比率逐漸減少，理解性問題逐漸增加，且問題設計的品質亦逐漸趨於穩定。

理解性問題：

為何要「慎重的」開滿了花？（生2019026-1-S21）

由「南陽諸葛廬，西蜀子雲亭」可以知道作者想說什麼？（生20190308-2-S25）

文中前四句：山不在高，有仙則名；水不在深，有龍則靈。與本文有什麼關聯？（生20190308-2-S32）

為什麼作者在文章最後會說：「不說也罷，說來你們也是不信的」？（生20190318-3-S9）

文中提到「我心頭頓時感著神異性的壓迫，我真的跪下了，對著這冉冉漸隱的金光。」當時作者為何會跪下？（生20190318-3-S26）

「不計得失，持之以恆，才不至為德不卒。」對應到第三則的哪一句話？（生20190326-4-S24）

為什麼「對謹飭友，如讀聖賢經傳」？（生20190326-4-S29）

（三）以理解性問題為主，輔以統整性問題的階段

學生自我提問教學進行至單元五和單元六時，事實性問題的設計比率降至最低，理解性問題的比率仍是最高，而統整性問題的設計比率也進步至40%上下，代表學生已能從文本表面的文字訊息擷取走向文本的理解，甚至能夠結合自身經驗和課外知識來統整文本或省思評鑑文本。

理解性問題：

作者為什麼會說：「生活畢竟是一個洪爐」，他想表達的是什麼？（生20190408-5-S6）

為什麼小孩車夫的眼光是很驕傲、倔強、堅定的？（生20190408-5-S9）

為什麼古羅馬文明能延續古希臘文明？（生20190417-6-S5）

圖中各個古文明的代碼是依照什麼編排的？（生20190417-6-S26）

統整性問題：

聽完小孩車夫的故事，你認同中年車夫對小孩車夫所說的話嗎？為什麼？

(生20190408-5-S24)

為什麼大部分的古文明都在河流旁或靠海？(生20190417-6-S9)

神話故事通常是由古人發明創造的，如果今天小美想要知道麒麟的故事，

她可以去哪一區參觀？(生20190417-6-S24)

三、學生自我提問教學回饋分析

在學生自我提問的實施中，研究者利用教學回饋問卷來了解學生對於自我提問課程之意見。由表 4-6 可知，有 77.7% 的學生認為教師進行提問教學以及學生嘗試設計問題之後，使他們在課堂上變得更常思考。也有 74.1% 的學生認為設計問題能幫助自己更加了解課文內容。而 77.7% 的學生則認為設計問題能審視自己對於課文內容的了解有多少。相較之下，只有 44.4% 的學生認為設計問題對自己來說是不困難的；而認為提問教學實施後，能在閱讀時自行發現問題並嘗試回答的學生僅有 55.5%。表示學生雖然肯定自我提問能引發思考並增進理解，但對於設計問題和主動地在閱讀中自我提問的部分，仍有許多進步的空間。

表 4-6

學生自我提問意見回饋分析表

題號	題目	非常同意 (百分比)	同意 (百分比)	普通 (百分比)	不同意 (百分比)	非常不同意 (百分比)
6	老師進行提問教學和我自己嘗試設計問題後，使我在課堂上變得更常思考	12 (44.4%)	9 (33.3%)	6 (22.2%)	0 (0.0%)	0 (0.0%)
7	我覺得自己設計問題能幫助我更加了解課文內容	16 (59.3%)	4 (14.8%)	7 (25.9%)	0 (0.0%)	0 (0.0%)
8	我覺得自己設計問題對我來說是不困難的	4 (14.8%)	8 (29.6%)	14 (51.9%)	0 (0.0%)	1 (3.7%)
9	我覺得自己設計問題能讓我審視自己對於課文內容的了解有多少	11 (40.7%)	10 (37.0%)	6 (22.2%)	0 (0.0%)	0 (0.0%)
10	提問教學實施後，我會試著運用老師提問的方法，自行發現問題並嘗試回答	5 (18.5%)	10 (37.0%)	12 (44.4%)	0 (0.0%)	0 (0.0%)

第三節 提問教學對學生學習態度的影響

本節根據教學回饋問卷、學生課後訪談回饋，分析學生對於教師使用提問教學的學習態度。

一、課後態度學生意見回饋分析

如表 4-7 所示，有 96.3%的學生認為提問教學的學習方式是有趣的，也有 96.3%認為這樣的學習方式在閱讀理解方面對自己有助。而希望可以繼續這樣的學習方式的學生則有 96.3%。因此大部分的學生對於提問教學的實施感到有趣和喜歡，並認為提問教學能夠提升自己閱讀理解能力。

表 4-7

課後態度學生意見回饋分析表

題號	題目	非常同意 (百分比)	同意 (百分比)	普通 (百分比)	不同意 (百分比)	非常不同意 (百分比)
11	整體而言，這樣的學習方式對我來說是有趣的	20 (74.1%)	6 (22.2%)	1 (3.7%)	0 (0.0%)	0 (0.0%)
12	整體而言，這樣的學習方式在閱讀理解方面對我來說是有幫助的	15 (55.6%)	11 (40.7%)	1 (3.7%)	0 (0.0%)	0 (0.0%)
13	整體而言，我希望可以繼續這樣的學習方式	19 (70.4%)	7 (25.9%)	1 (3.7%)	0 (0.0%)	0 (0.0%)

二、學生課後訪談回饋

為補足課堂上觀察不足或無法觀察的部分，以及教學回饋問卷無法呈現的部分，研究者於課後依照上課分組的組別（共5組，每組5-6人）進行半結構式的小組訪談，透過學生的回饋，了解提問教學的實施成效與學生學習態度。

（一）課程進行方式

所有的學生都認為這學期的上課方式和之前很不相同，多了許多提問讓學生

有表達的空間，透過小組討論與計分，增加了許多同儕與師生的互動，也讓課堂進行變得更有趣。此外，學生認為透過提問與回答的學習過程，答案不再是一言堂，而呈現出更多元的面貌，反而能將上課內容記得更清楚（訪20190425-1）。

你覺得老師這學期上國文課的方式跟之前有沒有不同？如果有，請說說看不同之處。

S06：有，多了一些提問和小組計分。

S11：有，變得有趣且可以記得比較久。

S22：有，變得比較有趣，可以聽到很多不同的變化和想法。

S26：有，多問了很多問題，上課更有互動。

S34：有，之前沒有很多發表回答的問題，現在上課有很多人為了要回答問題，更願意回去溫書，發現問題，上課回答。

（二）學習單與閱讀理解

大部分的學生認為透過課程中所使用的教師提問學習單能讓自己透過思考與反覆閱讀文本，更容易掌握內容摘要，更快找到重點所在，並能審視自己的困難所在，且能透過書寫的練習將內容記得更深刻。

在學生自我提問學習單部分，有些孩子認為透過這樣的練習，自己變得更會從文本中找出問題，甚至當自己想到一些有別於同學的問題時會很有成就感，更有人會學著從出題者的角度出發，設想題目可以怎樣設計，也有學生認為自己設計問題可以審視自己對於文本的了解有多少。不過也因為能設計出問題的前提是需要對文本內容有通盤的了解，所以對很多學生來說都感到困難，尤其是設計統整性的問題對學生而言更顯得困難，常常是在重複閱讀文本和不斷思考之後，才能設計出問題來（訪20190425-2）。

你覺得課程中使用的學習單對你在課文內容的理解上是否有幫助？為什麼？

S05：有，讓我可以更了解文中重點。

S09：有，提問單有時會問到我原本想不到的問題。

S13：有，可以增進找問題的能力，變得更會找問題。

S10：有，可以讓我了解自己還有什麼地方不足。

S21：有，設計問題很難，但當想到一些不同的問題會有成就感。

S29：有，可檢查自己對課文的理解程度，還可讓我動腦。

（三）對於提問教學的看法

多數的學生對於提問教學都是抱持著支持的態度，認為提問教學增加了師生之間的互動，課堂變得更有趣，且透過小組討論，組員間變得更團結了，不會僅是某幾個人回答；同學可以根據同一個問題發表不同的見解，課堂中的思考也變多了，對於課程的吸收也更好。不過也有少數同學認為，提問教學較教師直接講述更花時間，且容易有趁機閒聊的同學，課堂秩序也會較教師直接講述來得吵，是提問教學進行時，可以再修正的地方（訪20190425-3）。

你喜歡老師運用這樣的方式來教授課程內容嗎？為什麼？

S01：喜歡，老師的教學方法比較有趣，上課的互動性讓我們在上課時不會無聊。

S04：喜歡，因為能多發表。

S06：喜歡，我會更有興趣想要在上課回答問題。

S22：喜歡，比較有趣，也比較好融入課程，吸收較好。

S25：還好，這樣的上課方式挺不錯的，但有些人聊天聊得比上學期還兇。

S28：喜歡，因為有趣就記得比較清楚。

S34：喜歡，因為運用這樣的方式會讓課程變得活潑，師生的互動會拉得很近。

（四）閱讀改變情況

在教師實施提問教學之後，學生認為自己比之前更懂得如何找重點，並能從文本脈絡中推測文意，並試著猜想作者寫該篇文章的用意，變得更能專心閱讀且更容易能懂得文章的意思。部分學生會先從審題、修辭、生難字和關鍵字句著手，透過重讀、畫重點和題目敘述一一找出文本線索並試著理解。大部分的學生認為自己在教師實施提問教學之後，變得更容易回答出老師的問題，且懂得在閱讀理解測驗中，由題目去找線索並推估答案，甚至能夠在閱讀的時候抓到文本的脈絡與邏輯。整體來說，大多數的學生認為提問教學的實施，確實對於提升自己的閱讀理解能力有助益。

不過學生對於閱讀仍抱持著比較被動的態度，故多數的學生在私下閱讀時能根據題目要求找出答題的線索，或是在試圖理解文本的閱讀過程中畫重點與重複閱讀，但並不會主動地在閱讀時發現問題或自問自答（訪20190425-4）。

往後在閱讀時，你會嘗試使用老師上課時的方式試著自己問自己問題嗎？你在閱讀時有沒有什麼改變？請試著說說看。

S06：會，會先審視一下主題，也能夠更仔細地了解文章。

S09：不會，但變得更會找重點。

S13：不會，但閱讀速度變快。

S24：比較少，但在閱讀時會比較好理解文章。

S25：會，不會再急著翻到下一頁，會想一下這句話的含意。

S26：會，不會只是讀過一遍而已，會去試著理解，作者為什麼要那麼寫，他又想表達什麼。

（五）課堂收穫

有85%的學生認為提問教學的實施，使上課的氛圍更融洽，原本不喜歡閱讀長文，也因此較能耐著性子閱讀；因為小組計分的機制，使自己會事先預習課文，更積極投入課堂，故能共同討論出更好的答案，對於學習國文的自信心提高，師生互動增多，課堂變得更有趣，也變得更容易理解上課內容，國文成績進步許多，且更會利用下課時間找老師發問請益。

此外，透過問答的過程，學生認為自己變得更會找重點，表達能力也有所提升，能夠自行思考問題，並能更快了解課文的大綱，且能自行檢視自己的理解程度（訪20190425-5）。

你覺得老師這學期上課的過程中，你最大的收穫是什麼？

S02：學到如何去理解文章內容。

S06：找到了學習國文的興趣。

S12：成績變得更好。

S22：聽到同學不同的答案和想法，小組分組時也能一起討論出比較好的答案。

S23：跟老師的互動增加，上課不再很悶、無聊。

S27：自己設計問題。

S28：更會找重點，把話說清楚。

S31：學到自己可以怎麼閱讀才更能夠理解故事主旨。

S34：因為小組計分的關係，大家都很努力發表，為了加分，回去預課。

第四節 問題討論

本節討論以下問題：(一) 學生在教師提問教學的學習表現、學生自我提問學習表現與閱讀理解能力後測得分之間的關聯性。(二) 文本類型是否影響學生的閱讀理解表現。

一、學生在教師提問教學的學習表現、學生自我提問學習表現與閱讀理解能力後測得分之間的關聯性

為了解學生在教師提問教學的學習表現、學生自我提問的學習表現與閱讀理解能力後測得分之間是否具有關聯性，本研究的自變項有兩個：教師提問教學、學生自我提問，依變項為閱讀理解能力後測，研究者將教師提問學習單的平均得分、學生自我提問學習單的平均得分和閱讀理解能力後測得分這三個變數，兩兩進行相關性分析，如圖 4-6 所示。

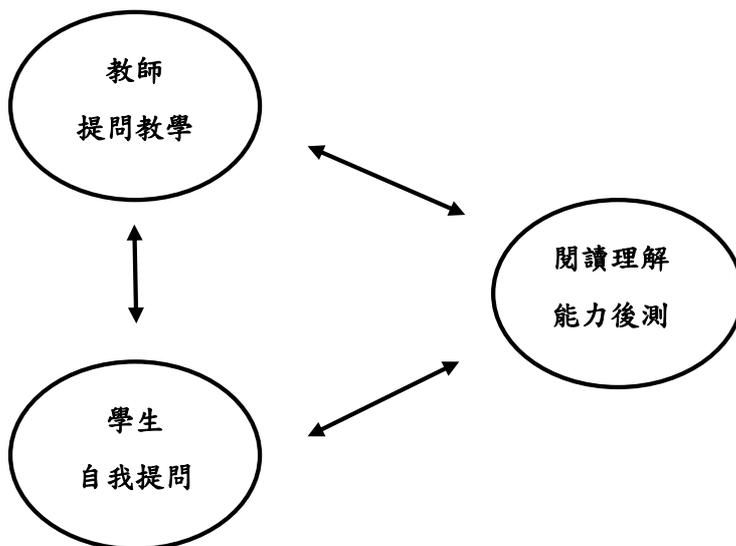


圖 4-6 教師提問教學、學生自我提問和閱讀理解能力後測之關聯性

教師提問學習單的平均得分和閱讀理解能力後測得分顯著相關 ($r = .66$, $p < .01$, $N = 27$)，表示學生在教師提問學習單上的學習表現，和閱讀理解能力後測得分之間具有關聯性。意即學生在教師提問學習單上得分越高，其閱讀理解後測成績也較高。

學生自我提問學習單的平均得分與閱讀理解能力後測得分顯著相關

($r = .40, p < .05, N = 27$)，表示學生在自我提問學習單上的學習表現，和閱讀理解後測得分之間具有關聯性。意即學生在自我提問學習單上得分越高，其閱讀理解後測成績也較高。

教師提問學習單的平均得分和學生自我提問學習單的平均得分顯著相關($r = .59, p < .01, N = 27$)，表示學生在教師提問學習單上的學習表現，和自我提問學習單的學習表現之間具有關聯性。意即教師提問學習單表現好的學生，在自我提問學習單上也會有相關之表現。

從教師提問學習單的平均得分和閱讀理解能力測驗後測得分的相關係數，以及學生自我提問學習單的平均得分與閱讀理解能力後測得分的相關係數之比較可知，在閱讀理解能力後測的得分上，教師提問學習單的相關性較高，一方面可能是因為學生對於教師提問學習單的方式較為熟悉，且學習單上的題目都在課堂上經過個人或小組討論過。但反觀自我提問，對於學生而言較為陌生，又屬於個人的思考創作，且每個人對於設計問題的心態也不盡相同：有的同學希望能夠題題高分，絞盡腦汁地思考如何更好地呈現題目；有些同學則想設計既不會太低分又不需太傷腦的理解性問題就好；亦有部分同學只想把三個問題趕快寫出來就好，所以往往會選擇事實性問題或理解性問題作答。故在上述因素的影響下，對於閱讀理解能力的關聯，學生自我提問學習單反不如教師提問學習單來得顯著。

此外，學生能夠進行自我提問的前提在於對文本的熟悉與理解，而教師提問學習單便是為了幫助學生熟悉並理解文本而製作的學習單，所以當學生能在教師提問學習單上得到好表現時，往往亦能在此基礎上設計問題，故兩者之間存在著關聯性，也就是說，文本的理解程度與自我提問的表現有關。

綜言之，學生在教師提問教學和學生自我提問的學習表現都會影響閱讀理解能力後測之得分，以往的教學模式多為教師提問教學，而現在則多了學生自我提問的教學活動和評量可以選擇，且因為教師提問教學和學生自我提問的學習表現亦具有關聯性，故兩者也可以互相配合，相輔相成。

二、文本類型是否影響學生的閱讀理解表現

(一) 教師提問教學

1. 閱讀理解能力評量前後測

為了瞭解文本類型是否會影響學生的閱讀理解表現，研究者將閱讀理解評量前後測中不同文本類型的平均得分整理如表 4-8。

表 4-8

前後測文本類型平均得分比較

文本名稱	文本類型	前測平均得分 (標準差)	後測平均得分 (標準差)	平均進步分數 (標準差)
刷牙	說明文	6.48 (1.09)	6.52 (1.09)	.04 (.90)
行動電話安全 性	說明文	4.78 (2.97)	6.52 (2.52)	1.74 (2.81)
熱氣球	記敘文	6.19 (1.88)	7.26 (1.68)	1.07 (2.16)
捐血公告	議論文	4.44 (.97)	4.59 (.89)	.15 (1.06)
守財奴和他的 金子	記敘文	3.30 (1.17)	4.22 (1.19)	.93 (1.36)
那就是戲	記敘文	2.81 (1.39)	2.96 (1.61)	.15 (1.83)

由表 4-8 可看出學生在〈行動電話安全性〉平均進步分數最高。該文本的文本類型為說明文，表示對於學生找出文本當中的標題呈現、重要表達、對照比較和因果結構等訊息，在經過教師提問教學之後有明顯的進步。

而在〈刷牙〉、〈捐血公告〉和〈那就是戲〉的平均進步分數最低。〈刷牙〉一文主要在說明刷牙的研究結果，文意明確又貼近生活經驗，故在前後測表現中均佳，維持持平。〈捐血公告〉屬於議論性的文本，文章意旨著重於作者的論點和主張，對於學生而言，是平常較不常接觸且感困難的文本類型。

〈那就是戲〉雖然屬於記敘文，但卻是學生從未接觸過的劇本形式，文本內容主要在談論戲劇的開場，也和學生的生活經驗偏離，再加上文章篇幅居六個文本之冠，學生連讀懂脈絡都很吃力，更遑論找到答題的線索。

整體而言，學生在說明文的表現最佳，記敘文表現不穩定，議論文的表現不佳。由此可知，文本類型雖然會影響學生的閱讀理解表現，但文本內容以及學生的先備知識亦會影響其閱讀理解表現。

2.教師提問教學學習單

若由文本類型來分析其對教師提問學習單平均得分率之影響，可從圖4-7中可看出學生在單元一的表現以擷取與檢索層次最佳，但在單元二時，擷取與檢索層次的得分率卻明顯下降，因為單元二是學生從未接觸過的銘文，屬於古典韻文，再加上題材又是較為生硬的議論文，所以即使是可以直接從文本中擷取和檢索出答案的題目，學生也未必能看得懂或是正確作答。到了第三單元，屬於現代散文當中的記敘兼抒情文，學生在理解文意上並不困難，但因為文章篇幅長，想要深入理解作者遣詞造句和謀篇布局的巧思並不容易，所以在省思與評鑑層次的得分率特別低，主要是因為學生對於和文章內容相關的背景知識較為陌生所致（康橋風光、野遊風流、黃昏奇景），所以較無法連結自己的生活經驗去推想作者在文本形式上的安排和用意。

單元四雖然和單元二同為文言議論文，但單元四屬於清代的隨筆小品，文句已十分淺白，故在擷取與檢索層次的表現上十分優異，但因為學生對於文本的全盤理解仍較白話記敘文困難，所以在統整與解釋層次上的得分率則相較第三單元來的低。單元五為故事體的記敘文，文章淺白，人事時地物分明；第六單元則為非連續文本的說明文，輔以圖表方式呈現，但因文字內容不多，答題線索明確。故在最後兩個單元中，三個層次的答題表現逐漸趨於一致。

整體來說，學生在三個閱讀理解層次的平均得分率均有所提升；到了單元六，三個層次的平均得分率相當接近，且在更高層次的統整與解釋和省思與評鑑層次均有明顯的進步。綜上所述，文本類型的確會影響學生在不同閱讀理解層次的表現，而當學生再次遇到同樣的文體時（單元二和單元四；單元三和單元五），亦呈現進步的趨勢。由此可知，學生的得分表現雖然會受到文體類別、文本內容、文言白話以及學生的先備知識所影響，但教師提問教學的實施，確實能夠幫助學生學習不同文類的文本。

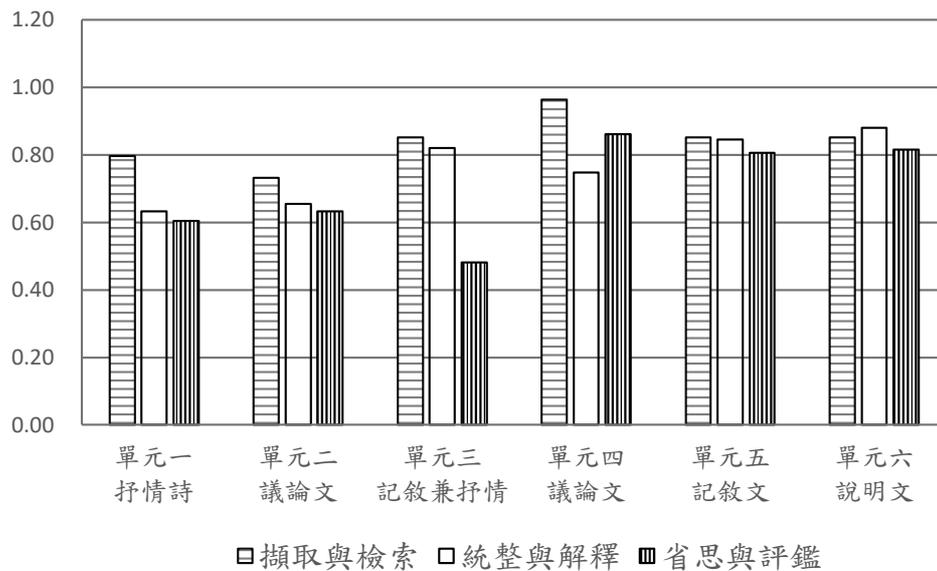


圖 4-7 不同文本類型中各閱讀理解層次平均得分率長條圖

(二) 學生自我提問

若由文本類型來分析其對學生自我提問學習單平均得分率之影響，由圖 4-8 可看出單元二的理解性問題表現最佳，統整性問題的得分很低，透過研究者課後與學生的訪談得知，學生對於議論文的距離感最大，比較無法深刻體會一個屢遭貶謫的文人，傳遞出「陋室不陋、惟吾德馨」的深刻意涵。再加上本單元為古典銘文，是學生之前從未接觸過的文本類型，多數孩子的理解停留在文本本身的理解，學生能夠理解文本內容已屬不易，要能設計出結合自身生活經驗的問題則顯得困難，但因為學生也不想拿太低分，所以設計的問題以理解性問題居多。

單元三為記敘兼抒情的現代散文，文章篇幅為六個單元之冠，因此，學生有很多事實性問題的素材，再加上學生可以從作者對康橋的眷戀與情感切入設計，所以比起單元二，反倒是事實性問題和統整性問題增多。

單元五為故事體的記敘文，故事描述一位十五歲的小孩車夫因遭受家庭的變故不得不倔強堅強，甚至反抗權威地活下去，對於年齡相仿的學生而言，讀來格外有感觸，學生能用自己的生活經驗去推想作者在文本形式上的安排和用意，所以在統整性問題的設計上，明顯較其他單元為多。

綜上所述，文本類型的確會影響學生在不同問題類型層次的表現。整體來說，學生逐漸熟悉如何從文本中透過自身的理解來設計問題，故在自我提問設計上的改變是事實性問題減少，更高層次的理解性問題和統整性問題增多。由此可知，

學生在問題類型的層次表現也受到文體類別、文本內容、文言白話以及學生的先備知識的影響，學生對於文本的理解程度和能力亦會影響後續的問題類型層次，但學生自我提問的實施，確實有助於學生學習不同文類的文本。

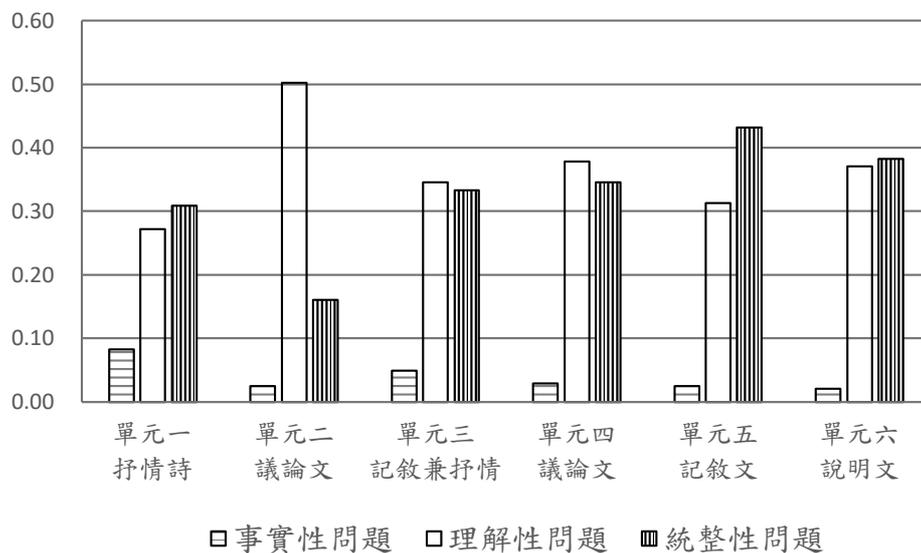


圖 4-8 不同文本類型中學生自我提問平均得分率長條圖

第五章 結論、建議與反思

本章共分為三節，第一節為結論，第二節為建議，第三節為研究者的省思與成長。

第一節 結論

十二年國教強調以學生為學習的主體，而素養導向教學則著重於學習者的生活經驗和課程學習的結合，並需對文本有擷取訊息、廣泛理解，且能進一步統整解釋、反思評價的能力。研究者在教育現場發現，學生的閱讀理解能力常常受限於閱讀習慣和閱讀策略的缺乏，以及習於聽講而不加以思考的被動學習態度。另一方面，研究者深刻體會到閱讀理解能力方為學生因應素養導向教學與評量的鑰匙，故希冀透過提問教學的實施，讓學生從思考問題出發，並從同儕討論與回應中尋得學習的動力與成就感，形塑一個學生主動思考的學習環境，提升學生學習態度，增進閱讀理解能力。

本研究以行動研究法探究提問教學對於提升八年級學生閱讀理解能力的影響，分為教師提問教學和學生自我提問兩部分。以研究者任教班級的 27 名八年級學生為研究對象，實施八週共六個單元（32 節課）的提問教學課程，並從課本選文出發，依據閱讀理解歷程和問題類型擬定學習單，再透過閱讀理解能力前後測評量、教師提問學習單、學生自我提問學習單、學生訪談紀錄、教學回饋問卷、研究者的回顧省思等資料，了解學生在閱讀理解能力和學習態度的改變情況。

研究者依據上述資料進行蒐集及分析後，獲得以下幾點結論：

一、運用教師提問教學能幫助學生提升閱讀理解能力，但會受到文體類別、文本內容、文言白話以及學生先備知識的影響。

運用教師提問教學，教師能透過循序漸進的方式實施不同閱讀理解層次的提問，並透過學生課前閱讀文本、個人和小組的討論與發表，使學生能更快地抓到文章的脈絡和重點，並對文意和主旨有更深入的理解。

研究者由閱讀理解能力評量前後測和教師提問學習單上的表現可看出學生在閱讀理解能力上的整體表現越來越好，且在更高層次的統整與解釋以及省思與評鑑的得分率亦有所提升。表示教師提問教學的實施，能讓學生以擷取檢索訊息為基礎，深化文本統整解釋和省思評鑑的能力。由此可知，運用教師提問教學能幫助學生提升閱讀理解能力。

此外，研究者發現，文體類別、文本內容、文言白話以及學生的先備知識是影響學生閱讀理解層次表現的主要因素。學生對於生硬晦澀以及和生活經驗較為偏離的古典韻文和議論文感到困難；而在故事結構完整的記敘文和文章篇幅不長且線索明確的說明文能達到更高層次的閱讀理解。

透過教師提問教學的實施，能使學生在面臨不同文體類別和文章內容的學習時，懂得從文本閱讀中找尋線索、不斷思考並深理解，進而逐漸提升其閱讀理解能力。

二、運用學生自我提問能幫助學生提升閱讀理解能力，大多數學生能設計出理解性問題，但要設計較高層次的統整性問題對學生而言仍較為困難。

學生自我提問的實施，引領學生透過擷取訊息、推論、詮釋與統整，進行和文本、作者之間的對話。使得學生能夠從文本中找到線索、推估文意，進而達到對文本的深度理解。

由學生自我提問學習單上各單元平均得分率的表現可看出學生在閱讀理解能力表現上的持續成長；從不同問題類型的答題表現可看出學生設計的問題中，事實性問題大幅減少，理解性問題和統整性問題明顯增加，表示學生在自我提問教學進行後，能夠設計出更高層次的理解性問題和統整性問題。由此可知，運用學生自我提問能幫助學生提升閱讀理解能力。

不過在自我提問的問題設計上，雖然在教師提問的教學過程中，學生對於文本已有一定的理解，且透過學生自我提問學習單上問題的分類說明亦可增進學生對自我提問的理解，但學習單的書寫卻也是學生最感困難和有壓力的部分，有時亦會減損學生對自我提問的興趣。教師需花更多的力氣鼓勵和引導學生自我挑戰統整性問題的設計，並透過許多課外知識和生活經驗來做說明。不過整體而言，學生自我提問的實施，讓大多數學生能設計出事實性和理解性問題，但要設計更高層次的統整性問題對學生來說仍較為困難。

三、提問教學的實施，能提高學生的學習態度，增加課堂參與度與師生互動機會，提升閱讀理解能力，故學生多持正向看法，且希望能持續進行。

提問教學的實施，研究者除了須在授課前熟悉文本、設計問題和擬訂教學流程之外，要使提問教學能夠順利實施，營造全班樂於回答的提問教學氛圍，提升學生的學習態度也十分重要。正所謂：「學而不思則罔」，提問教學是一種教師透過提問來澄清、探討，使學生深化思考、建構意義的過程。因此，提高課堂參與度，提升學生學習態度才能使學生主動思考，成為學習的主體。本研究透過小組討論與回應表達，增加提問教學的課堂樂趣，並透過有層次的提問和針對不同的學生給予不同的引導作為鷹架，輔以尊重多元、互助合作的教學立場，使學生在提問教學的實施下，變得比之前上課都要專注且快樂，甚至會事先預習文本或於下課時先進行小組間討論以求換得課堂的好表現。

第二節 建議

根據本研究的結果與歸納的結論，研究者針對國中教師運用提問教學提升學生閱讀理解能力提出以下建議，以提供有關提問教學進一步的研究參考。

一、對教學方面的建議

在實施提問教學時，面對教學安排與教學實施所衍生的情境，提出以下幾項具體建議，作為教學實務方面的建議：

（一）閱讀文本的選用與編排可更具系統性

在閱讀教材的選用上，研究者為了兼顧課程進度和閱讀深度，採用以課文本位為主的閱讀理解課程，前四單元為課文教材，後兩單元為記敘文和說明文之補充教材。且因研究者所任教的學校有定期評量考前複習考，所以在文體的授課安排上受限於課文單元的編排順序，教學課次無法做適度的調整，因此學生在文體的學習是跳來跳去的，很難深入讓學生熟悉某一文體。雖然學生在閱讀理解的整體學習表現上有所提升，但細究之下，無論是在教師提問還是學生自我提問上，文體類別、文本內容和文本敘寫方式均或多或少影響學生對於文本的理解情況和學習興趣。若能在閱讀文本的選用與編排上更具系統性，將相同文體的文本編排

在一起，便可更深入地分析文體類型和文本內容對於提問教學提升國中學生閱讀理解能力之影響。

(二) 提問教學可配合差異化教學進行設計

提問教學的進行順利與否和學生的參與度有很大的關係，但班上每個學生對國文科的程度、學習興趣和學習需求不一，若能在教學設計時，考量到個別學生的先備知識、學習準備度以及學習狀況，給予適切的學習任務和彈性的分組，規劃多元的教學活動，建置差異化教學的課堂，或許就能提供學生更適當的學習支援，協助學生面對學習上的困難。

(三) 自我提問的呈現方式可以更多元，不僅限於書面的學習單書寫

有鑑於學生對於自我提問學習單的書寫，到了第五、六單元時就略顯疲態，研究者認為自我提問教學的呈現方式可以更多元，或許可以配合不同文體，結合不同的提問重點與原則，而不用每個單元都寫；此外，亦可不局限於書面的學習單書寫模式，或許可以透過小組間的「我問你答」競賽、小組討論共學、口頭發表、專題報告等方式呈現，讓自我提問教學能激盪出更多的火花。

(四) 致力於營造全班都樂於回答的提問教學氛圍

營造全班都樂於回答的提問教學氛圍，對於學生的學習興趣和學習態度有很大的影響力，故教師應於每次提問教學進行前，明確地告知學生教學運作的模式與修正之處，慢慢地發展出提問教學的規則和默契來，並能允許不同意見的表達；在待答時間和引導上，能夠給予學生更大的耐心與彈性，營造和諧尊重的學習環境，以學生主動思考為願景的提問教學方能有效啟動。

二、對未來研究的建議

根據本研究在教學實施過程中的研究設計，提出以下幾點，以作為未來相關研究者可參考之建議。

(一) 因應跨領域的素養導向教學課程，可將提問教學運用於不同學習領域

十二年國民教育課程綱要的素養導向教學，強調跨學科、跨領域的情境應用能力，因此，閱讀教學亦走向跨文類以及跨領域的閱讀，學習的知識走向整合性

的生活情境脈絡學習，而提問教學能培養學生主動思考，從文本中擷取訊息、統整解釋、省思評鑑的能力，亦能夠透過口頭發表的過程增進表達的能力，而這些能力，同時也是學習其他領域時所需具備的能力，故建議日後的研究者可以將提問教學運用在不同的學習領域，探究學生在學習態度和學習成效上的改變。

（二）運用更多元的研究方式或研究工具

本研究為行動研究，乃是針對研究者教學上的困境進行探討，在研究工具的部分，仍以書面的學習單書寫為主。研究者發現，學生在提問教學的課堂進行時問答和討論皆十分踴躍，但是一提到書寫學習單反應就不如先前熱烈，研究者也發現有些學生在課堂上問答表現十分傑出，但化為文字書寫時，則可能因為書寫能力不佳或是想要應付了事而呈現不出其真實的理解結果。故建議未來的研究者可運用更多元的研究方式或研究工具，如：情境演出、口說發表、影片閱讀、多媒體互動等方式，來進行學生學習成效的檢核。

第三節 研究者的省思與成長

研究者於學生八年級時才擔任該班的國文老師，一開始接任時，就發現學生上課習於「老師講述—學生聽講」的模式；也因為課堂上的互動和思考不足，每逢閱讀理解的題型出現時，多數學生均不知如何應對。有鑑於學生閱讀理解能力的不足，研究者改用提問教學的方式，希望透過教師提問教學與學生自我提問設計來增進學生的閱讀理解能力。在實施研究的一連串過程中，研究者透過教師的省思札記和課後學生的訪談與回饋，獲得了許多的收穫與體悟，也因此更了解自己在教學上的不足之處和可以精進之處，以下則就整個研究的歷程，陳述研究者的省思與成長：

一、小組討論與回應表達，活潑了提問教學的課堂，使提問教學事半功倍

傳統的講述教學，學生是知識的被動接受者，時常都是不去思考只坐等答案的學習模式，但提問教學的進行，輔以討論與回應，讓學生習慣了在課堂上思考，也喜歡上思考和發表，並在思索答案和聆聽同學答案的過程中，達到了閱讀理解

而不自知，因此，研究者得知，思考的啟動，往往是理解的開始，唯有經過學生自己反芻過的知識，才能真正走向理解。

小組討論與回應表達，能活潑課堂的風貌，讓學生覺得「有趣」，當同學回答出哄堂大笑的答案時，使得原先充滿壓力的課堂變得輕鬆愉快；而在難題出現，許多人都卡關的時候，更有許多學生躍躍欲試，想要成為征服難題的王者。這樣的學習動機，豐富了原本較為單薄的提問教學課堂，學生的高昂興趣帶動了課堂的熱烈討論，為了能夠搶先一步答對問題，學生莫不跟著教師的腳步一路思考至下課，甚至會於課前事前閱讀文本、設想問題，使提問教學事半功倍。

二、傾聽學生的學習困難，為學習成就低落的學生搭建鷹架

提問教學剛開始進行時，最大的挑戰就是如何讓原先對國文不感興趣的學生願意思考和參與。在教學的過程中，印象最深刻的是班上兩位低成就的學生，其中一位學生在提問教學實施之前，上課時常分心講話，師生關係一度緊張；另一位學生則是在長期的習得無助之下變得有些放棄學習。後來有幾次的提問，研究者會在抽籤或指定到這兩位同學時，給予他們能力所及或經引導後能夠回答的問題，並在下課時給予口頭鼓勵。也常在下課閒聊時，拉近了師生關係並更清楚得知學生的學習困難所在，再逐步修正教學進行和講述的方式。經過六個單元的教學，這兩位學生現在不僅願意主動舉手回答問題，下課也常常跑到講臺前和老師談論剛剛上課的內容，師生關係變得更融洽，他們也變得更喜愛閱讀了。研究者發現學生對於提問教學的接受度高，即使是先前學習成就低落的學生，也能樂於學習。

三、精進提問活動設計以提升學生的學習動機

「提問」是教師很常使用的教學策略，但在實施研究的過程中，研究者發現問題設計和提問活動安排十分重要。有鑑於每個學生在閱讀理解能力的起點能力不一，教師應設計各種難易度之題目，並透過不同的活動規則安排，如：抽籤、指定、平時較少舉手者優先等方式，讓每個程度的學生都有能勝任之問題，並善用引導來增加學生的自信心，才能使提問教學有更多的學生樂於參與。

研究者發現學生的學習態度是決定提問教學是否成功的關鍵所在，教師除了需在課程進行之前預先設計好問題之外，還需引發學生在課堂上「主動」思考和

表達的動機，營造一個良好的師生互動環境，鼓勵更多的孩子參與其中。研究者發現，透過多元的提問教學活動，能使樂於參與提問教學的學生逐漸增多，就連原先對於學習國文意興闌珊的學生，都能勇於舉手回答問題，全神貫注於課堂中。

四、教學是一動態的歷程，須不斷地進行教學修正和精進教學

在研究實施的這段期間，研究者發現若想要學生對於課堂一直抱持著高度的學習動機和興趣，則必須根據當下課堂發生的情況和學生的回饋做適時適度的修正和調整，並深入探討學生的學習困難和改變，方能維持住學生對於學習的熱忱，使提問教學的教學成效趨於穩定的狀態。

研究者也發現透過提問教學的實施，活潑了原本的課堂，師生互動增多，並且使師生的關係更為融洽，學生常常在下課時間主動跑來和教師討論該堂課的內容或是自己疑惑的地方，也對自己的閱讀理解能力更有信心，並且找到學習國文的興趣。透過提問教學的實施，研究者深深體會「教學相長」的深意，教學者若能用心觀察學生在學習時的學習困難與變化並於一旁協助引導，便能改變學生的學習態度，進而精進自己的教學，師生共同成長，使課室的風景變得更為和諧迷人，營造師生雙贏。

參考文獻

一、中文部分

- 王文科、王智弘 (2018)。教育研究法 (第十八版)。臺北市：五南圖書。
- 李鍏倫 (2015)。小說閱讀教學的提問示例—以〈勞山道士〉為例。國立臺北教育大學語文集刊，27，1-25。
- 吳璧純、鄭淑慧、陳春秀 (2017)。以學生學習為主軸的生活課程素養導向教學。教育研究月刊，275，50-63。
- 林美琴 (2014)。教出國中生的閱讀力。臺北市：天衛文化圖書。
- 林清山 (譯) (1997)。教育心理學——認知取向 (原作者：Richard E. Mayer)。臺北市：遠流。(原著出版年：1987)
- 林寶山 (1998)。教學原理與技巧。臺北市：五南圖書。
- 岳修平 (譯) (1998)。教學心理學：學習的認知基礎 (原作者：E. D. Gagné, C. W. Yekovich, & F. R. Yekovich)。臺北市：遠流。(原著出版年：1993)
- 幸曼玲、柯華葳、陸怡琮、辜玉旻 (2010)。閱讀理解策略教學手冊。臺北市：教育部。
- 洪月女 (譯) (1998)。談閱讀 (原作者：Kenneth S. Goodman)。臺北市：心理。(原著出版年：1996)
- 洪月女、楊雅斯 (2014)。讀報結合閱讀理解策略教學對國小四年級學童學習成效之研究。教育科學研究期刊，59 (4)，1-26。
- 柯華葳 (2017)。教出閱讀力。臺北市：親子天下。
- 柯華葳、詹益綾、張建妤、游婷雅 (2008)。PIRLS 2006 報告：台灣四年級學生閱讀素養。桃園市：國立中央大學學習與教學研究所。

- 柯華葳(主編)(2017)。**閱讀理解策略教學**。臺中市：教育部國民及學前教育署。
- 翁兆言、翁楊絲茜、詹雅晴和張晶貽(2017)。探究互動科技結合提問式閱讀策略對學習成效與興趣之影響—以中學生國語文學習為例。**國立臺灣科技大學人文社會學報**，**13**(2)，117-137。
- 馬行誼(2017)。閱讀提問的規劃與實施—以「湖心投石」教學模式為例。**語教新視野**，**6**，15-28。
- 張玉成(2005)。發問技巧與學生創造力之增進。**教育資料集刊**，**30**，181-200。
- 張貴琳、黃秀霜、鄒慧英(2010)。從國際比較觀點探討臺灣學生 PISA 2006 閱讀素養表現特徵。**課程與教學**，**13**(1)。doi:10.6384/CIQ.201001.0021
- 教育部(2014年3月13日)。**教育部推廣閱讀情況報告**。檢索自 <https://goo.gl/dCb34w>
- 教育部(2014)。**十二年國民基本教育課程綱要總綱**。檢索自 <https://www.naer.edu.tw/files/15-1000-7944,c639-1.php?Lang=zh-tw>
- 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**。檢索自 <https://www.naer.edu.tw/files/15-1000-14111,c639-1.php?Lang=zh-tw>
- 許育健(2015)。**高效閱讀：閱讀理解問思教學**。臺北：幼獅文化。
- 陳欣希、柯雅卿、周育如、陳明蕾、游婷雅(2011)。**問好問題—從 PIRLS 測驗著手**。臺北市：天衛文化圖書。
- 陳欣希、劉振中、許育健、連瑞琦(2013)。**挑戰閱讀理解力 1 (增訂版)**。新北市：螢火蟲出版社。
- 陳海弘、林秀娟、盧明君(2017)自我提問。載於柯華葳(主編)：**閱讀理解策略教學**(111-139頁)。臺中市：教育部國民及學前教育署。

- 曾玉村 (2017)。總論：閱讀理解的認知歷程與策略教學。載於柯華葳 (主編)：
閱讀理解策略教學 (1-21 頁)。臺中市：教育部國民及學前教育署。
- 游婷雅 (2015)。閱讀理解 5 策略。臺北市：洪業文化。
- 趙永芬 (譯) (2003)。中學生閱讀策略 (原作者：Laura Robb)。臺北市：天衛文化圖書。(原著出版年：2000)
- 廖悅伶、林惠芬 (2013)。問題—答案關係策略對國中輕度智能障礙學生閱讀理解成效之研究。國立臺南大學特殊教育學系特殊教育與復健學報，29，23-45。
- 臺灣 PISA 國家研究中心 (2013)。臺灣 PISA 2009 結果報告。臺北市：心理。
- 臺灣 2015 PISA 國家研究中心 (2015)。2015 年台灣 PISA 國際學生能力評量正式測驗順利實施。檢索自 <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:http://pisa2015.nctu.edu.tw/pisa/index.php/tw/taiwanpisa>
- 課文本位閱讀理解教學-教學策略資料庫 (2012)。課文本位閱讀理解教學計畫簡介。檢索自 <http://tbb.nknu.edu.tw>
- 課文本位閱讀理解教學研發團隊 (2018)。閱讀理解策略成分與年級對照表 (國中)。檢索自 http://pair.nknu.edu.tw/pair_system/Search_index.aspx?PN=Reader2
- 潘世尊 (2016)。以 PIRLS 閱讀理解歷程為基礎之「提問」策略教學。弘光學報，78，147-161。
- 鄭妃玲 (2004)。教學魔法石—談促進思考的閱讀策略。教師之友，45 (1)，101-106。doi:10.7053/TF.200402.0101
- 鄭圓鈴 (2013)。有效閱讀：閱讀理解，如何學？怎麼教？臺北市：親子天下。
- 謝進昌 (2015)。有效的中文閱讀理解策略：國內實徵研究之最佳證據整合。教育科學研究期刊，60 (2)，33-77。

簡馨瑩、曾文慧、陳凱筑（2005）。**閱讀悅有趣—開發孩子閱讀策略的書**。臺北市：幼獅文化。

二、外文部分

- Adler, M. J., & van Doren, C. (1972). *How to read a book*. New York, NY: Simon & Schuster, Inc.
- Block, C., & Israel, S. (2005). *Reading first and beyond: The complete guide for teachers and literacy coaches*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Call, P. E. (2000). Reflective questioning: A strategy to review notes. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 43(5), 487-488.
- Chall, J. S. (1996). *Stages of reading development* (2nd ed.). Fort Worth, TX: Harcourt Brace.
- Duke, N. K., & Pearson, P. D. (2009). Effective practices for developing reading comprehension. *Journal of education*, 189(1-2), 107-122.
- Gough, P. B., & Tunmer, W. E. (1986). Decoding, reading, and reading disability. *Remedial and Special Education*, 7, 6-10.
- Harvey, S., & Goudvis, A. (2017). *Strategies That Work: Teaching Comprehension for Understanding, Engagement, and Building Knowledge, Grades K-8*. Portland, ME: Stenhouse Publishers.
- Hilden, K. R., & Pressley, M. (2007). Self-regulation through transactional strategies instruction. *Reading & Writing Quarterly*, 23, 51-75.
- Joseph, L. M., Alber-Morgan, S., Cullen, J., & Rouse, C. (2016). The effects of self-questioning on reading comprehension: A literature review. *Reading & Writing Quarterly*, 32(2), 152-173.
- Kelley-Mudie, S. & Phillips, J. (2016). To build a better question. *Knowledge Quest: What Makes a Literacy?*, 44 (5), 14-19.

- King, A. (1989). Effects of self-questioning training on college students' comprehension of lectures. *Contemporary Educational Psychology*, 14(4), 366-381. doi:10.1016/0361-476X(89)90022-2
- King, A. (1990). Enhancing peer interaction and learning in the classroom through reciprocal peer questioning. *American Educational Research Journal*, 27(4), 664-687.
- King, A. (1992). Comparison of self-questioning, summarizing, and notetaking-review as strategies for learning from lectures. *American Educational Research Journal*, 29(2), 303-323.
- King, A. (1994). Guiding knowledge construction in the classroom: Effects of teaching children how to question and how to explain. *American Educational Research Journal*, 31(2), 338-368. doi:10.3102/00028312031002338
- King, A. (1995). Designing the instructional process to enhance critical thinking across the curriculum. *Teaching of Psychology*, 22(1), 13-17.
- Krathwohl, D. R. (2002). A revision of Bloom's taxonomy: An overview. *Theory into practice*, 41(4), 212-218.
- McKown, B. A., & Barnett, C. L. (2007). *Improving reading comprehension through higher-order thinking skills* (Unpublished manuscript). Saint Xavier University, Chicago, Illinois.
- National Institute of Child Health and Human Development. (2000). *Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction* (NIH Publication No.00-4769). Washington, DC: U.S. Government Printing Office.

- Pearson, P. D., & Johnson, D. D. (1978). *Teaching reading comprehension*. New York, NY: Holt, Rinehart & Winston.
- Pearson, P. D. (2009). The roots of reading comprehension instruction. In S. Israel & G. Duffy (Eds.), *Handbook of research on reading comprehension* (pp. 3-31). New York, NY: Routledge.
- Raphael, T. E. (1982). Question-answering strategies for children. *The Reading Teacher*, 36(2), 186-190.
- Raphael, T. E. (1986). Teaching question answer relationships: revisited. *The Reading Teacher*, 39(6), 516-522.
- Teele, S. (2004). *Overcoming barricades to reading a multiple intelligences approach*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Wood, A. T., & Anderson, C. H. (2001, June). *The case study method: critical thinking enhanced by effective teacher questioning skills*. Paper presented at the Annual International Conference of the World Association for Case Method Research & Application.
- Wood, D., Bruner, J. S., & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17(2), 89-100.

附錄

附錄一、教師提問學習單

單元一〈一棵開花的樹〉教師提問學習單

座號：_____ 姓名：_____ 總分：_____

第一至二題每題1分；第三至第六題每題2分；第七至八題每題3分，共計16分。

問題	答案	得分
1.詩中的「我」在佛前求什麼？		
2.詩中的「我」在心儀的對象經過前做了怎樣的準備？		
3.「陽光下慎重地開滿了花」一句表達出少女的何種心境？		
4.當心儀的人走近，為什麼花樹的葉子會顫抖？		
5.本詩用「一棵開花的樹」象徵什麼？		
6.「在你身後落了一地的／朋友啊 那不是花瓣／是我凋零的心」，這幾句流露出少女的何種心情？		
7.「當你走近 請你『細聽』」，作者用「細聽」卻不用「細看」有何用意？		
8.少女殷殷期盼與心儀的對象相遇，最後願望落空，從哪些詩句可以看出這種強烈的對比反差？		

單元二〈陋室銘〉教師提問學習單

座號：_____ 姓名：_____ 總分：_____

第一至二題每題1分；第三至第六題每題2分；第七至八題每題3分，共計16分。

問題	答案	各題得分
1.文中哪兩句透露了作者的交友情形？		
2.文中作者以哪些人作為學習、效法的對象？		
3.文中的「仙」、「龍」代表什麼？		
4.本文以哪兩句話貫串全文旨意？		
5.本文開頭四句：「山不在高，有仙則名；水不在深，有龍則靈」，和全文有什麼關係？		
6.文末以孔子云：「何陋之有」作結，隱含何種用意？		
7.作者說「可以調素琴」，卻又說「無絲竹之亂耳」，這兩者有沒有矛盾？請說說你的看法。		
8.一個人的居住環境，和他的品德修養有一定的關聯性嗎？請說說你的看法。		

單元三〈我所知道的康橋〉教師提問學習單

座號：_____ 姓名：_____ 得分：_____

第一至二題每題1分；第三至第六題每題2分；第七至八題每題3分，共計16分。

問題	答案	各題得分
1.首段作者描寫康橋寧靜的春晨時，穿插了兩處聽覺的摹寫，請列出其文句。		
2.作者如何描述所見的炊煙？		
3.第一段中，作者以空間的轉移，描繪沿途所見的景物。他依序經過哪些地方？		
4.徐志摩說：「我在康橋時雖沒馬騎，沒轎子坐，卻也有我的風流。」他所謂的「風流」是指什麼事情而言？		
5.文中末段，作者提及面對冉冉漸隱的金光，他不由自主地跪了下來。他為何會跪下，理由何在？		
6.作者描繪炊煙的種種變化後，接著說「彷彿是朝來人們的祈禱，參差地翳入了天聽」，作者為何會作這樣的聯想？		
7.承上題，請問這樣的寫法有何作用？		
8.作者描寫初春曙光乍現，連用三個「頃刻間」，是為了傳達什麼訊息？		

單元四〈幽夢影選〉教師提問學習單

座號：_____ 姓名：_____ 得分：_____

第一至二題每題1分；第三至第六題每題2分；第七至八題每題3分，共計16分。

問題	答案	各題得分
1. 第一則中，作者將朋友分為哪幾種類型？		
2. 第二則中，作者認為到處都是可讀之書，他舉了哪些例子來說明？		
3. 第一則中，為什麼作者說「對風雅友，如讀名人詩文」？		
4. 第一則中，作者提到四種類型的朋友，試問哪一種與「立德」最有關係？		
5. 「善讀書者，無之而非書」的涵義為何？		
6. 為什麼作者說「凡事不宜刻，若讀書則不可不刻」？		
7. 除了山水、棋酒、花月亦是書之外，在你生活周遭，還有什麼事物也是可讀之書？請說明原因。		
8. 為什麼作者說「凡事不宜痴」，「痴」會導致何種後果？		

單元五〈一個車夫〉教師提問學習單

座號：_____ 姓名：_____ 得分：_____

第一至二題每題1分；第三至第六題每題2分；第七至八題每題3分，共計16分。

問題	答案	各題得分
1. 在本文中作者是如何描述小孩車夫的長相？		
2. 為什麼作者對小孩車夫的眼神感到很吃驚？		
3. 小孩車夫因為什麼事而仇視他的父親？		
4. 作者所描述的小孩車夫，為什麼小年紀就需要出來拉車賺錢？	答案： (1) 他父母雙亡，是一位孤兒 (2) 父母離異，需要賺錢照顧妹妹 (3) 他個性倔強，不想念書只想工作 (4) 缺乏父母照料，獨自住在車廠	
5. 中年車夫聽完小孩車夫的遭遇後，提出「他究竟是你的天倫」的見解，作者是否認同？請以文章中的敘述來說明。		
6. 承上題，作者的感受和立場應該是如何的？	答案： (1) 主張「天下無不是的父母」，認為小孩車夫有照顧父親的責任 (2) 同情與同理小孩車夫的遭遇，不想用單一的道德框架去評斷、要求他 (3) 對於中年車夫與小孩車夫的立場與看法，不置可否	

	(4) 痛斥小孩車夫仇視父親的不應該，認為仇恨讓小孩車夫變得沒有愛與溫暖	
7. 你認為小孩車夫提到如果碰到自己的父親「非但不給他錢還要揍死他」的論述是否違背所謂的人倫綱常？為什麼？		
8. 作者透過本文反映了當時社會的現實與黑暗，將家庭當作社會的縮影來描寫，你覺得哪一個選項最接近本文作者所要表達的重點？	<p>答案：</p> <p>(1) 小孩車夫沒有家，沒有愛，沒有溫暖，只有一根生活的鞭子在趕他努力向前</p> <p>(2) 小孩車夫非常仇恨他的父親，蔑視人倫，不給父親錢並要揍死他，非常不孝</p> <p>(3) 小孩車夫在生活的洪爐中鍛鍊出倔強性格，即使人間最慘的遭遇也打不倒他</p> <p>(4) 小孩車夫小小年紀就得養活自己，反映當時社會對童工的剝削與壓榨</p>	

單元六〈展覽〉教師提問學習單

座號：_____ 姓名：_____ 得分：_____

第一至二題每題1分；第三至第六題每題2分；第七至八題每題3分，共計16分。

問題	答案	各題得分
1. 請問古羅馬文明繼承哪一古文明的文明遺產，使古羅馬文明成為西方文明的精神泉源？		
2. 人類利用大河兩岸的河谷或沖積地定居農耕，並以此為基礎而孕育發展的文明，稱為大河文明。根據本展覽簡介的介紹，哪些古文明屬於大河文明？		
3. 文中說到：「埃及創造的象形文字影響希臘字母」、「印度文明影響亞洲諸國，如中國」，根據這些描述，你覺得各個文明之間相互影響的要件為何？		
4. 古希臘歷史學家希羅多德曾言：「埃及是尼羅河的贈禮。」請問根據文章內容，下列哪一個選項最能體現這句名言？	答案： (1) 尼羅河旁的金字塔成為世界奇景之一 (2) 尼羅河使得埃及文明延續至希臘文明 (3) 尼羅河帶給埃及肥沃土壤和交通要道 (4) 尼羅河提供埃及人民天文、曆法知識	
5. 美華仔細看完這個展覽，她知道下列哪一項內容？	答案： (1) 玉米、馬鈴薯等作物在亞洲的發展歷史悠久 (2) 華夏文明相較於其他古文明，至今仍持續不間斷 (3) 古印度的文學、哲學的強盛影響西亞	

	<p>兩河流域文明</p> <p>(4) 古代美洲被譽為另一個希臘是因為希臘人曾殖民於此</p>	
<p>6. 鳴人、佐助、小櫻和卡卡西老師 4 人想要一起去看七大古文明的展覽，佐助和小櫻決定參加語音導覽，卡卡西老師和鳴人則因為經濟因素，只想參加定時導覽。若想在午餐前看完展覽，則他們應該在幾點前抵達？一行人於導覽上的開銷為何？</p>		
<p>7. 小美想依照亞洲→非洲→歐洲→美洲的順序參訪各展館，請問她可能選擇的路線為何？</p>		
<p>8. 下列何者不是這份展覽簡介印製展區圖表可能的目的？</p>	<p>答案：</p> <p>(1) 讓人先大致了解展覽的主題</p> <p>(2) 可作為展區的地理位置示意</p> <p>(3) 表示各文明時序與地理位置</p> <p>(4) 說明各展區大小與展品數量</p>	

註：上述題目引用品學堂《閱讀理解 1~4 刊精選合輯》中「展覽」一文之閱讀素養評量（頁 110-112），由品學堂授權使用（詳見附錄十）。

附錄二、學生自我提問學習單範例

單元一〈一棵開花的樹〉學生自我提問學習單

座號：_____ 姓名：_____ 總分：_____

請每位同學根據文章內容試著出 3 個問題，等一下要考考其他同學喔！

問題屬於：

- 一、事實性問題：文中明白陳述，可以直接由課文獲得訊息（得 1 分）。如：故事主角為……（who）；故事發生在……（when、where）以及事件的經過為……（what）等。
- 二、理解性問題：理解文章提到的定義和程序，歸納文章的知識（得 2 分）。如：由……可知，……主要意思為何？（what）；請解釋為什麼……？（why）。
- 三、統整性問題：知識的統整，需要連接文章的內容，以及課外的知識（得 3 分）。如：如果你是……，你會……？（how）；你同意故事中的……嗎？為什麼？（why）；從故事中的……，你學到什麼？（what）。

	問題敘述	答案	各題得分
第一單元自我提問			

附錄三、教學詳案課例

單元二〈陋室銘〉教學活動設計課例

單元名稱	陋室銘	教學節數	共五節	教材來源	翰林版國中國文第四冊
文本分析					
<p>段落一：以「斯是陋室，惟吾德馨」帶出全文主旨。</p> <p>段落二：從景色、交遊及生活內容敘述身居陋室的悠閒自得。</p> <p>段落三：引聖賢之例自我期許，並呼應「惟吾德馨」。</p>					
教學目標					
<p>一、認知方面：</p> <p>1.了解作者寫作的用意在於戒勉自己以修德為重。</p> <p>2.認識「銘」這種文體的性質。</p> <p>二、技能方面：</p> <p>1.能選用適切的典故，以表達自己的心志。</p> <p>2.練習寫作白話銘文，以自我惕勵。</p> <p>三、情意方面：</p> <p>1.期許自我充實學識、修養品德。</p> <p>2.體會人生應追求精神的充實，而非物質的享受。</p> <p>3.能以德業有成的人作為自己的典範，見賢思齊。</p>					
教學階段	教學活動			教學時間	進行方式
課前預習 (經驗比較)	請學生於課前完成文本閱讀，並試著透過自我提問和理解監控掌握文本的基本訊息。				
準備活動 (引起動機，導入主題)	<p>第一節課</p> <p>1.請學生先寫下自己房間的擺設布置與特色，以及和自己理想中的房間有何不同？</p> <p>2.請學生分享自己的房間特色。</p>			10 分鐘	全班回答

<p>發展活動 (提問討論，深入理解)</p>	<p>(一) 文本閱讀</p> <p>1.題文介紹：認識「銘文」與「陋室」的由來</p> <p>2.作者介紹：詩豪、劉白</p> <p>第二節課</p> <p>3.詞彙教學：從上下文脈絡推敲詞意。</p> <p>4.摘要練習：</p> <p>Q1：本文共可分為幾個意義段？段落大意為何？【統整與解釋】</p> <p>教師引導：</p> <p>(1) 找出各段主要描述的內容並劃出各段重要的句子。</p> <p>(2) 圈出關鍵語詞，依照性質分類。</p> <p>(二) 有層次的提問</p> <p>透過提取和推論掌握文章重點。</p> <p>Q2：文中的「仙」、「龍」代表什麼？【統整與解釋】</p> <p>教師引導：</p> <p>(1) 找出前六句之間的關聯性。</p> <p>(2) 圈出關鍵語詞，並層層類推。</p> <p>Q3：文中以哪兩句話貫串全文旨意？【統整與解釋】</p> <p>教師引導：</p> <p>(1) 從審題出發，找出最接近的句子。</p> <p>(2) 圈出關鍵語詞。</p> <p>Q4：文中哪兩句話透露了作者的交友情形？【擷取與檢索】</p>	<p>15 分鐘</p> <p>20 分鐘</p> <p>20 分鐘</p> <p>5 分鐘</p> <p>20 分鐘</p>	<p>教師示範</p> <p>全班回答</p> <p>個人思考</p> <p>個人思考</p> <p>全班回答</p>
-----------------------------	--	---	---

	<p>教師引導：</p> <p>(1)先找出文本訊息位於哪個段落，再從中分析。</p> <p>(2)圈出「景色、交遊和生活內容」三部分，再讓學生選答。</p> <p>第三節課</p> <p>Q5：文中特別提到南陽諸葛廬和西蜀子雲亭，這有什麼用意？【統整與解釋】</p> <p>教師引導：</p> <p>(1)找出三位人物之間的相似處。</p> <p>(2)給予更多提示，再讓學生往「和前文所述相呼應」的方向去思考。</p> <p>(三)思考討論</p> <p>Q6：對劉禹錫而言，陋室為何「不陋」？【統整與解釋】</p> <p>教師引導：</p> <p>(1)劃出和問題相關之句子並分析之。</p> <p>(2)給予更多提示，再讓學生往「和前文所述相呼應」的方向去思考。</p> <p>Q7：一個人的居住環境，和他的品德修養有一定的關聯性嗎？請說說你的看法。【省思與評鑑】</p> <p>教師引導：</p>	20 分鐘	<p>個人思考</p> <p>小組討論</p> <p>小組討論</p>
--	--	-------	-------------------------------------

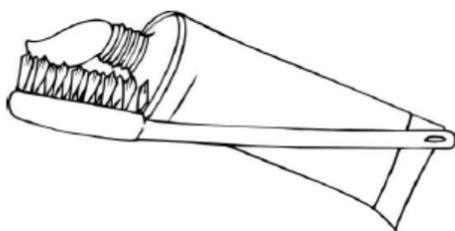
	<p>(1) 可以用古往今來的人物故事當作例證來支持自己的論點。</p> <p>(2) 給予更多提示，鼓勵學生從自身的生活經驗中出發，並說出自己的看法。</p> <p>(四) 回應表達</p> <p>1. 指定各小組一人上台發表看法，並請其他組別同學補充說明。</p> <p>2. 課文結構分析、文藝探究與賞析</p>	<p>15 分鐘</p> <p>10 分鐘</p>	<p>小組討論</p> <p>教師示範</p>
<p>綜合活動 (延伸探討，自我提問)</p>	<p>第四節課</p> <p>1. 應用練習講解</p> <p>2. 書寫提問學習單</p> <p>第五節課</p> <p>1. 檢討國文習作</p> <p>2. 自我提問教學與問題設計</p> <p>(1) 教師先利用 ppt 簡報介紹 King(1994)的問題類型，再結合學生小學時學習過的六何法來增進其對問題類型的了解。</p> <p>(2) 請學生運用教過的提問策略(問題類型、六何法、閱讀理解層次)針對本單元來設計問題並自我回答，共三題。</p> <p>3. 歸納與回顧(筆記、監控理解)</p> <p>Q8：本課令你印象最深刻的內容是什麼？</p> <p>【省思與評鑑】</p>	<p>25 分鐘</p> <p>20 分鐘</p> <p>25 分鐘</p> <p>15 分鐘</p> <p>5 分鐘</p>	<p>教師示範</p> <p>個人思考</p> <p>教師示範</p> <p>個人思考</p> <p>個人思考</p>

R403：刷牙

是不是我們刷牙的時間越長、越用力刷，我們的牙齒就會越乾淨呢？

英國研究人員指出事實並非如此。他們實際嘗試過許多不同的方法，結果發現最佳的刷牙方式為：刷兩分鐘，不要太用力，效果最好。如果刷得太用力，就會傷害你牙齒的琺瑯質和牙齦，而且還無法清除食物殘渣或牙菌斑。

本特·漢森是一位研究刷牙的專家，她認為握牙刷最好像是握筆一樣。「從一側開始刷，沿整排牙齒刷過去。」她說：「也別忘了刷舌頭！實際上，舌頭上面可能會有大量導致口臭的細菌。」



〈刷牙〉一文來自於挪威的一份雜誌。

請依據以上〈刷牙〉回答下列問題。

問題 1：刷牙

R403Q01

這篇文章是關於什麼？

- A 最佳的刷牙方法。
- B 最好用的牙刷。
- C 一口好牙的重要性。
- D 不同人們刷牙的方法。

問題 2：刷牙

R403Q02

英國研究人員有什麼建議？

- A 要盡可能地多刷牙。
- B 不要試著刷舌頭。
- C 不要太用力地刷牙。
- D 刷舌頭要比刷牙的次數更多。

問題 3：刷牙

R403Q03 – 019

根據本特·漢森的觀點，為什麼你應該刷舌頭？

.....

.....

問題 4：刷牙

R403Q04

為什麼文中提到筆？

- A 幫助你理解怎樣握牙刷。
- B 因為你同時以筆和牙刷從一側開始。
- C 表明你可以用許多不同的方法刷牙。
- D 因為你刷牙應像寫字那麼認真。

R414：行動電話安全性

行動電話危險嗎？

重點

在 1990 年代末期，有關行動電話健康風險的各式報告紛紛出爐，彼此看法衝突。

重點

數千萬經費已經投入科學研究，調查行動電話的影響。

是

1. 行動電話釋出的無線電波會讓身體組織加溫，造成有害的影響。
2. 行動電話產生的磁場會影響你身體細胞的運作狀況。
3. 長時間講行動電話的人有時會抱怨疲勞、頭痛和失去專注力。
4. 行動電話使用者有 2.5 倍的可能，在他們聽電話的耳朵附近的腦部形成癌症。
5. 國際癌症研究署已發現兒童癌症與電纜線之間的關聯。和行動電話一樣，電纜線也會發出輻射。
6. 與行動電話電波類似的無線頻率電波改變了線蟲類蠕蟲的基因表現。

否

- 無線電波並沒有強大到可以造成身體的熱傷害。
- 此磁場極弱，所以不太可能影響我們身體裡的細胞。
- 這些影響未曾在實驗室條件下被監測，因此有可能是由現代生活方式中的其他因素所造成。
- 研究者坦承此增加量與使用行動電話的關聯並不明確。
- 電纜線所產生的輻射是另一種輻射，其能量比來自行動電話的能量大得多。
- 蠕蟲並非人類，所以不能保證我們的腦部細胞會有同樣的反應。

如果你使用行動電話...

重點

由於行動電話的使用者眾多，即使少量不利健康的影響都會涉及重大的公共衛生問題。

重點

在 2000 年，〈史都華報告〉（一份英國的報告）發現沒有已知的健康問題是由行動電話所造成，但建議在更多研究出爐前保持謹慎，尤其是在年輕人之中。2004 年的後續報告也支持此一看法。

要

保持通話簡短。

在待機時，身體遠離行動電話。

購買「通話時間」長的行動電話。它的效率較高，放射的能量也較少。

不要

不要在收訊微弱時使用行動電話，因為當電話需要更多電力與基地台通訊時，無線電波的放射也就更高。

不要購買有高「SAR」¹數值的行動電話。這表示它發出更多輻射。

不要購買花俏的防護配件，除非它們已經通過獨立的檢測。

¹ SAR（特定吸收率）是一個測量數值，以示人體組織在使用行動電話時吸收了多少電磁輻射。

前兩頁的〈行動電話安全性〉來自一個網站。依據〈行動電話安全性〉回答下列問題。

問題 1：行動電話安全性

R414Q02

「重點」的目的是什麼？

- A 描述使用行動電話的危險性。
- B 提示有關行動電話安全性的辯論持續進行。
- C 描述使用行動電話的人所應該採取的預防措施。
- D 提示並沒有已知的健康問題是由行動電話所造成的。

問題 2：行動電話安全性

R414Q11

「要證實一件事情肯定造成了另一件事，這是很困難的。」

這則訊息與「行動電話危險嗎？」表格中第 4 點「是」與「否」的 陳述有什麼關係？

- A 它支持「是」的論點，但沒有證實。
- B 它證實「是」的論點。
- C 它支持「否」的論點，但沒有證實。
- D 它顯示「否」的論點是錯誤的。

問題 3：行動電話安全性

R414Q06-019

請看表格中「否」欄位第 3 點。在這個情境下，這些「其他因素」的其中之一可能是什麼？請為你的答案提供一個理由。

.....

問題 4：行動電話安全性

R414Q09

請看標題為「如果你使用行動電話…」的表格。

表格所依據的是下列哪種想法？

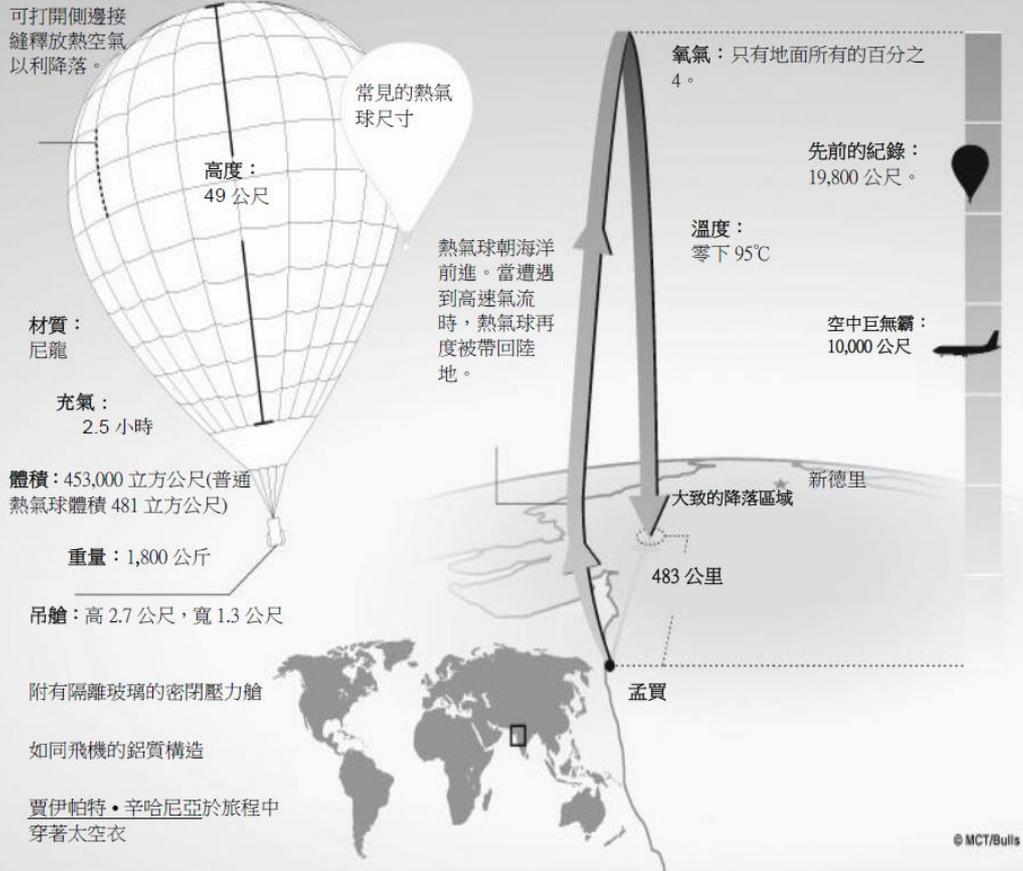
- A 使用行動電話不涉及危險。
- B 使用行動電話涉及已證實的風險。
- C 使用行動電話可能會、也可能不會涉及危險，但值得採取預防措施。
- D 使用行動電話可能會、也可能不會涉及危險，但直到我們確定前都不應該使用它們。
- E 「要」的指示是為那些認真看待威脅性的人而設，而「不要」的指示則是為其他每個人而設。

R417：熱氣球

熱氣球飛行高度紀錄

2005年11月26日，印度飛行員賈伊帕特·辛哈尼亞打破熱氣球飛行高度紀錄。他是首位駕駛熱氣球高達海拔21,000公尺的人。

最高紀錄：
21,000公尺



請依據前頁的〈熱氣球〉回答下列問題。

問題 1：熱氣球

R417Q08

這篇文章的主旨為何？

- A 辛哈尼亞在熱氣球旅行中處處危險。
- B 辛哈尼亞刷新世界紀錄。
- C 辛哈尼亞飛越陸地及海洋。
- D 辛哈尼亞的熱氣球非常巨大。

問題 2：熱氣球

R417Q03 - 0129

賈伊帕特·辛哈尼亞採用了其他兩種交通工具的技術。是指哪幾種交通工具？

1.
2.

問題 3：熱氣球

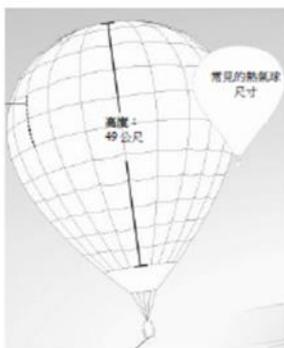
R417Q04 - 019

為何在文章中有張空中巨無霸的插圖？

.....
.....

問題 4：熱氣球

R417Q06



為何有兩個熱氣球的插圖？

- A 比較辛哈尼亞的熱氣球充氣前與充氣後的尺寸。
- B 比較辛哈尼亞的熱氣球與其他熱氣球的尺寸。
- C 顯示辛哈尼亞的熱氣球，從地面上看起來很小。
- D 顯示辛哈尼亞的熱氣球差點撞到另一個熱氣球。

R429：捐血公告



捐血是必要的。

沒有任何產品可以完全替換人類的血液。因此，捐血對拯救生命而言是必要且無可取代的。

在法國，每年約有 500,000 名病人受惠於輸血。

抽血使用的器具都經過消毒，而且只用一次（含注射器、試管、血袋）。

捐血並沒有風險。

捐血：

捐血是大家最熟悉的一種捐贈，過程需 45 分鐘至 1 小時。

醫護人員會抽取一袋 450 毫升的血液，以及化驗和檢測用的少量血液樣本。

- 男性每年可捐血 5 次，女性 3 次。

- 捐贈者年齡需在 18 至 65 歲之間。

間隔 8 週才能再次捐血。

前頁的〈捐血公告〉取自一個法國網站。請依據〈捐血公告〉回答下列問題。

問題 1：捐血公告

R429Q08 - 019

有一名在過去 12 個月中已捐過兩次血的 18 歲小姐想再次捐血。根據〈捐血公告〉，在什麼條件下她會獲准再次捐血？

.....
.....

問題 2：捐血公告

R429Q09

文中提到：「抽血使用的器具都經過消毒，而且只用一次……」
為什麼文章中要提供這項資料？

- A 再次保證捐血是安全的。
- B 強調捐血是必要的。
- C 解釋捐贈血液的用途。
- D 提供化驗和檢測的詳情。

R433：守財奴和他的金子

伊索寓言

有一個守財奴賣掉他所有的東西，買了一塊金子。他把金子埋在一座老牆旁邊的地洞裡，每天都要去看一下。守財奴的一個工人發現他常到那個地方去，決定監視他的行動。工人很快就發現藏寶的秘密，於是挖了金子並將它偷走。守財奴再來的時候，發現洞裡空空如也，於是撕扯著自己的頭髮嚎啕大哭。一個鄰居看到守財奴如此悲痛，知道原因後說：「別再難過了！去搬塊石頭，把它放在原來的洞，然後想像那金子仍在裡面，這樣做對你來說效果是差不多的。因為金子在的時候，其實你沒擁有它，因為你並沒讓它發揮一點作用。」

依據前頁的寓言〈守財奴和他的金子〉回答下列問題。

問題 1：守財奴和他的金子

R433Q01 - 019

讀下面的句子，並根據文中事件發生的先後順序加以編號。

守財奴決定用他所有的錢買一塊金子。

有人偷了守財奴的金子。

守財奴挖了個洞，把他的寶藏埋了進去。

守財奴的鄰居告訴他用石頭代替金子。

問題 2：守財奴和他的金子

R433Q07 - 019

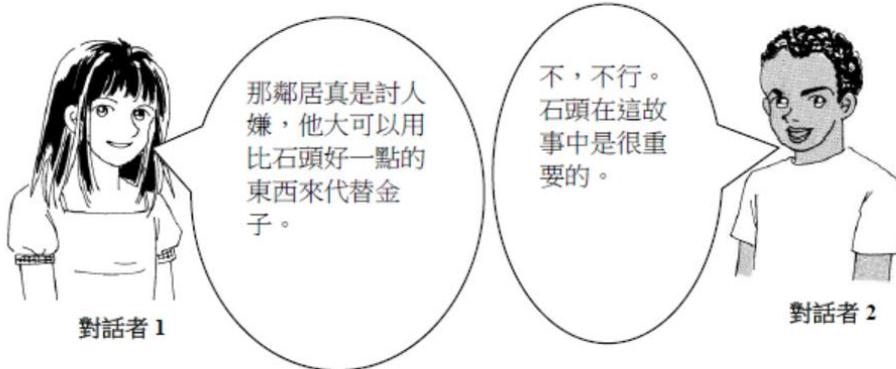
守財奴怎麼得到一塊金子的？

.....

問題 3：守財奴和他的金子

R433Q05 - 019

這裡是閱讀了〈守財奴和他的金子〉後的兩個人對話。



對話者 2 會說什麼來支持他自己的觀點？

.....

.....

R452：那就是戲

發生於義大利海邊的古堡。

第一幕

海邊美麗古堡中的華麗客廳。門在左右兩旁。會客室設在舞臺中央：長沙發、
5 桌子、兩張扶手椅。後面有兩扇大窗。星夜。舞臺上一片漆黑。簾幕升起時我們聽見男人在左面門後大聲交談。門打開，三個穿著燕尾服的紳士進來。其中一個馬上開燈。他們靜靜地走到舞臺中
10 間，站在桌子四周。他們一起坐下，高爾坐在左面的扶手椅，杜雷坐在右邊那張，亞當坐在中央的長沙發。近乎尷尬的長時間沉默。舒服地伸伸懶腰。沉默，然後：

15 高爾
你為何想得這麼入神？

杜雷

我在想如何開始一齣戲劇真難，當一切才剛開始，便得在開頭介紹所有主要角
20 色。

亞當

我想那一定很難。

杜雷

難於一登天！戲開始了，觀眾靜下來。
25 演員上臺，折磨於焉開始。這是無止盡漫長，有時長達一刻鐘觀眾才開始明白誰是誰和他們想做什麼。

高爾

30 你的頭腦真奇特，你可不可以暫時忘記你的職業？

杜雷

辦不到。

高爾

35 你連半小時不談劇場、演員、戲劇都不行，這個世界還有其他東西呢。

杜雷

沒有了。我是戲劇家，那是我的詛咒。

高爾

40 你不應該成為自己職業的奴隸。

杜雷

你如果不能駕馭它，就會變成它的奴隸，沒有中間地帶。相信我，開始一齣戲劇絕非兒
45 戲，那是舞臺技巧中最棘手的問題。立即介紹你們的角色。就以這個場景來說，我們三個。三位穿燕尾服的紳士。假
50 設他們不是進入這間在宏偉

古堡中的房間，而是在一齣戲劇剛剛開始時上臺。我們必須先閒聊一大堆沒趣的話題，觀眾才能弄清楚我們是誰。站
55 起來介紹我們自己不是更容易開始這一切嗎？（站起來）。晚安，我們三個是這座古堡的客人。我們剛從飯廳來，在那兒享用了一頓豐富的晚餐，喝
60 了兩瓶香檳。我名叫山多·杜雷，是個劇作家，寫劇本寫了三十年，那是我的職業。完畢。輪到你。

高爾

65 站起來。我名叫高爾，也是劇作家。我也寫劇本，而且所有的劇本都是和在場的這位紳士共同創作的。我們是著名的劇作二人組。所有優秀喜劇和
70 輕歌劇的節目單上都會這樣寫：高爾及杜雷編。這自然也是我的職業。

高爾和杜雷

一起。而這位年輕人……

75

亞當

站起來。這位年輕人，容我介紹，叫亞伯·亞當，二十五歲，作曲家。我為這兩位好好先生的最新輕歌劇作曲，這是我第一次的舞臺工作。這兩位天使般的前輩發掘了我，現在，有了他們扶持，我想成名。他們讓我也獲邀來到這個古堡。他們幫我訂做大衣和燕尾服。換句話說，我目前仍是個默默無聞的窮小子。除此以外，我還是孤兒，由祖母養大。我的祖母已經去世。我在這世上孤單一人。我沒有名氣，也沒有金錢。

杜雷

但你還年輕。

高爾

90 而且才華洋溢。

亞當

而且我還愛上了那女獨唱者。

杜雷

你其實不用說這個，反正每位觀眾也會發現到。

他們全部坐下。

杜雷

100 現在這會不會是一齣戲劇最簡單的開場方法？

高爾

如果我們可以這樣做，那麼寫劇本還真容易。

杜雷

105 相信我，其實並不真的那麼困難。只要把整件事當作……

高爾

110 好了，好了，好了，不要再講劇場了。我感到厭煩了。我們明天再談吧，如果你還想的話。

〈那就是戲〉是匈牙利戲劇家佛朗·莫爾納一本劇作的開頭。
依據前兩頁的〈那就是戲〉回答下列問題。（注意：文章旁邊註有行數，幫助你找到問題提及的部份。）

問題 1：那就是戲

R452Q03 - 019

簾幕升起前，劇中角色在做什麼？

.....

問題 2：那就是戲

R452Q04

「這是無止盡漫長，有時長達一刻鐘.....」（25–26 行）

根據杜雷，為什麼一刻鐘是「無止盡漫長」？

- A 等待觀眾安靜坐在擁擠的劇場裡需要很長的時間。
- B 在戲劇的開頭要交待清楚情境似乎要無限的時間。
- C 戲劇家似乎總是需要很長的時間來寫戲劇的開頭。
- D 當戲劇中有重要事件發生時，時間似乎過得很慢。

問題 3：那就是戲

R452Q07

整體而言，戲劇家莫爾納在這段摘錄中做了什麼？

- A 他在顯示每個角色解決自己問題的方法。
- B 他在設定角色示範什麼是戲劇中的無止盡漫長。
- C 他在提供戲劇中的典型和傳統開場的範例。
- D 他在利用角色詮釋他自己的創作難題之一。

附錄五、教學省思札記

教學單元名稱		教學日期	年 月 日
活動設計	教學過程是否達成預期的教學目標？		
	未達成教學目標的部分，改進的策略為何？		
學習成效	教學過程中，學生應答、討論以及課堂參與的反應如何？		
	教學者是否給予足夠的候答時間以及適當的引導？		
重要事件描述	教學過程中，令我印象最深刻的是……？		
	教學過程中遇到哪些困難？解決或避免的方式是……？		
自我省思	對於本次教學，我認為……		

教學回饋問卷

座號：_____ 姓名：_____

親愛的同學，您好：

很感謝您填寫這份問卷，這份問卷是為了瞭解您對老師上課採用提問教學的看法與感受，請您依照實際感受來回答，從「非常同意」至「非常不同意」五個選項中，勾選出最符合自己情況的選項，在選項中合適的數字打「○」。調查結果僅供老師作為修正教學的參考，所有數據也僅供研究使用，不會列入成績計分，更無關對錯。若在填答過程中有任何問題，請立即發問。非常謝謝您的協助。

國文老師莊雅鈴 謹致

題號	類別	題目	非常同意	同意	普通	不同意	非常不同意
1	提問設計	老師所提問的問題意思清楚明白，我能看懂或聽懂	5	4	3	2	1
2		老師提問的問題是從簡單的到困難的	5	4	3	2	1
3		老師提問的時候，會給我們足夠的思考時間	5	4	3	2	1
4		老師提問的時候，會引導我們回答	5	4	3	2	1
5		課堂所使用的提問學習單，能有效幫助我理解課文內容	5	4	3	2	1

題號	類別	題目	非常同意	同意	普通	不同意	非常不同意
6	自我提問	老師進行提問教學和我自己嘗試設計問題後，使我在課堂上變得更常思考	5	4	3	2	1
7		我覺得自己設計問題能幫助我更加了解課文內容	5	4	3	2	1
8		我覺得自己設計問題對我來說是不困難的	5	4	3	2	1
9		我覺得自己設計問題能讓我審視自己對於課文內容的了解有多少	5	4	3	2	1
10		提問教學實施後，我會試著運用老師提問的方法，自行發現問題並嘗試回答	5	4	3	2	1
11	課後態度	整體而言，這樣的學習方式對我來說是有興趣的	5	4	3	2	1
12		整體而言，這樣的學習方式在閱讀理解方面對我來說是有幫助的	5	4	3	2	1
13		整體而言，我希望可以繼續這樣的學習方式	5	4	3	2	1

附錄七、學生訪談大綱

訪談對象：_____ 訪談地點：_____ 訪談時間：_____

訪談內容：

1	你覺得老師這學期上國文課的方式跟之前有沒有不同？如果有，請說說看不同之處。
2	你覺得課程中所使用的學習單對你在課文內容的理解上是否有幫助？為什麼？
3	你喜歡老師運用這樣的方式來教授課程內容嗎？為什麼？
4	往後在閱讀時，你會嘗試使用老師上課時的方式試著自己問自己問題嗎？你在閱讀時有沒有什麼改變？請試著說說看。
5	你覺得老師這學期上課的過程中，你最大的收穫是什麼？

〈一位公正的法官〉

一個名為包爾卡斯的阿爾及利亞國王聽說在他所屬的一個城裡住著明辨事實的法官，且沒有惡棍能從此人面前藏匿自己，他想知道此事是否屬實。包爾卡斯和一位商人互換衣服，騎上馬來到這個法官所居住的城市。

當他到達城入口時，一個跛子上前向他乞討救濟品。包爾卡斯給了他錢並繼續往前走，但這個跛子纏著他的衣服不放。

「你想做什麼？」包爾卡斯問，「我不是已經給你錢了嗎？」

「你給了我救濟品，」跛子說，「現在再幫我一個忙，讓我跟你一起騎到城市廣場，否則這些馬和駱駝會踐踏到我。」

包爾卡斯於是讓這個跛子上馬坐在他後面，並帶他到城市廣場。到了那裡包爾卡斯令馬停止前進，但跛子拒絕下馬。

「我們已經到達廣場了，為什麼你還不下馬？」包爾卡斯問。

「為什麼我應該下馬？」跛子回答。「這匹馬是我的。如果你不想歸還牠，我們就上法庭。」

聽到他們的爭論，聚集在他們周圍的人們大聲喊著：

「上法庭！他會為你們兩人做出仲裁！」包爾卡斯和這跛子於是來到法庭。法庭有其他人，法官輪流唱名。在他叫到包爾卡斯和跛子之前，他聆聽的是一個學者和一個農夫。他們為了一個婦人上法院：農夫說她是他的妻子，而學者也說她是他的妻子。法官聽完兩人陳述後，沈默了一會兒，然後說道：

「把婦人留在我這裡，明天再來。」

當他們離開後，一個屠夫和一個油商走到法官面前。屠夫滿身是血，油商則滿身是油。屠夫手中拿著些錢，油商則抓著屠夫的手。

「我向這個人買油，」屠夫說，「當我拿出錢包要付錢時，他用手抓住我，想要把我的錢全部搶走。這是為什麼我們來你這裡的原因—我拿著我的錢包，而他抓著我的手，但錢是我的，他是小偷。」

然而油商辯稱，「這不是真的，」他說，「這個屠夫來跟我買油，在我倒給他一整罐後，他要求我與他兌換一個金塊，當我把錢拿出來放在長凳上時，他抓了錢並想逃走。我抓住他的手，就像你現在看到的一樣，並把他帶來你這裡。」

法官靜默了一會兒，然後說：「把錢留在我這裡，明天再來。」當輪到包爾卡斯時，他告訴法官發生了什麼事。法官聽完他的說詞後，即要求乞丐說話。

「他說的都不是真的，」乞丐說。「他坐在地上，當我騎馬經過城市時，他要求我讓他與我共乘。我讓他上馬，並帶他到他想去的地方。但當我們到達時，他拒絕下馬，並說馬是他的，然而這不是真的。」

法官想了一會兒，然後說：「把馬留在我這裡，明天再來。」

隔天許多人聚集到法庭來聽法官的判決。

第一個來的是學者和農夫。

「帶走你的妻子，」法官對學者說，「並鞭打農夫 50 下」。

學者帶走他的妻子，農夫則受到處罰。然後法官召喚屠夫。

「這些錢是你的，」他對著他說，並指向油商說：「鞭打他 50 下」。

接著他召喚包爾卡斯和跛子。

「你能從 20 匹馬裡面認出你的馬嗎？」他問包爾卡斯。

「我能。」他回答。

「你呢？」他問跛子。

「我能。」跛子說。

「跟我來。」法官對包爾卡斯說。

他們走向馬廄。包爾卡斯很快從 20 匹馬中指認出他的馬。然後法官也召喚跛子到馬廄，告訴他指認出那匹馬。跛子也認出並指出那匹馬。然後，法官回到他的座位。

「把馬帶走，牠是你的，」他對著包爾卡斯說。「鞭打乞丐 50 下。」

當法官離開法庭回家時，包爾卡斯跟在他後面。

「你想做什麼？」法官問道。「你不滿意我的判決嗎？」

「我滿意。」包爾卡斯說道。「但是我想了解你如何知道那婦人是學者的妻子，錢是屠夫的，和這匹馬是我的而不是乞丐的。」

「這是我知道婦人的方法：早上我派人去請她並說：『請裝滿我的墨水池』，她拿了墨水池，快速且靈敏地將它洗淨，並裝入墨水；因此那是她習慣做的工作。如果她是農夫的妻子，她應該不知道該怎麼做。這告訴我學者說的是實話。」

「這是我如何知道錢的方法：我將錢放進一裝滿水的杯中，早上我查看是否有油浮在表面。如果錢是油商的，應該會被他的油手弄髒。但沒有油浮在水面；因此屠夫說的是實話。」

「至於怎麼知道馬是誰的比較困難。跛子能從 20 匹馬中指認出牠，正如你也是。然而，我並未同時帶你們倆到馬廄以看看你們倆哪一個能認出那匹馬，而是要瞭解馬能認得你們哪一位。當你接近牠時，牠轉動牠的頭並伸展脖子靠向你；但當跛子觸摸牠時，牠卻將耳朵豎了起來並舉起一隻馬蹄，因此我知道你才是馬真正的主人。」

接著，包爾卡斯向法官說：「其實我不是個商人，我是國王包爾卡斯。我來這兒是想看看關於你的傳說是否是真的。我現在了解你是一位睿智的法官。儘管向我提出任何願望，就當作是給你的獎賞。」

「我不需要獎賞，」法官回應道，「有國王的誇獎，我就心滿意足了」。

附錄九、教師行動研究家長同意書

親愛的家長您好：

十二年國民教育的實施帶來了諸多的挑戰，其理念強調以學生為學習的主體，並以核心素養為課程設計之導向。以 2018 年國中教育會考國文科試題為例，總題數 48 題中即有 35 題為閱讀理解，傳統背誦型的題目減少，但需要深入思考和探究的題目卻變多了。因此，學生不僅要對學科知識有基本概念的瞭解，對於不同領域或是跨文類的閱讀，都需要透過「思考」的歷程進行擷取訊息、歸納統整和省思評鑑。

為了提升學生的閱讀理解能力，因應當前會考與素養導向教學的趨勢，我擬於本學期的二月至四月期間，於國文課程中進行提問教學，教學內容仍為課本內的課文教材，並參照國際學生能力評估計畫 (PISA) 之閱讀歷程三層次來進行問題設計，運用提問和討論的方式帶領學生深化思考，提升學生的閱讀理解能力。

此外，為了更完整地瞭解學生的學習情況並適時修正教學方式，在教學過程中會透過書寫學習單、訪談等方式記錄學生的學習歷程，不會影響學生個人成績，亦不會損及學生的學習權益和尊嚴，此教學過程及結果將作為精進教學及純粹學術研究使用，最終的資料呈現皆是以匿名方式呈現，絕不會洩漏學生任何個資，請家長放心。

誠摯期盼您能同意讓孩子參與此次課程，相信對於孩子的學習能力必有所幫助！若您對課程進行或孩子學習情形有任何疑問，歡迎與我聯絡()，再次感謝關心孩子的您，謝謝！敬祝

闔家安康、平安喜樂

國文老師莊雅鈴 謹啟

2019 年 2 月

提問教學家長同意書回條

年 班 座號： 學生姓名：

本人已瞭解上述內容，並同意讓孩子參與提問教學課程。

家長簽名：

日期： 年 月 日

附錄十、品學堂閱讀文本暨題目使用授權書

閱讀理解電子檔案授權使用合約書

品學堂文化股份有限公司 (以下簡稱「甲方」)
立合約書人：
莊雅鈴 (以下簡稱「乙方」)

茲乙方委託甲方授權提供閱讀理解評量文本與評量範圍之數位檔案，作為東海大學碩士論文研究，與台中市立國中 27 位學生課程之使用，爰就相關事宜，訂立條款如下，以資雙方共同遵守：

第一條、合約標的

1. 乙方委託甲方提供議定之出版內容數位檔案，檔案形式為 PDF 檔。複製數量行經雙方協商同意後議定，雙方協商同意之結果，得列為本合約之附件。
2. 本合約所指稱之數位檔案，係指甲方提供之出版品資訊與內容，由甲方將其轉換為有數位版權保護之電子文件格式，作為合約乙方研究使用。

第二條、權利義務

1. 本合約自民國 108 年 01 月 01 日起至民國 108 年 12 月 31 日止，合約期滿自動中止，乙方不得再使用或複製約定之數量。若需延期，需另訂合約。
2. 乙方有義務確保甲方所授權之數位檔案，僅供乙方在本合約約定學校內使用，不包括任何形式之網路數位平台與資訊管道。
3. 若授權之數位檔案因授課教學需要，乙方應遵守約定之數量製作。
4. 數位檔案所進行之保全，由甲、乙雙方各盡管理授權之數位檔案資料防護措施之設定。
5. 甲乙雙方於各自所負責之工作及流程若有任何變動、遲延或有遲延之虞時，應於知悉時即通知對方。

第三條、智慧財產權

1. 甲方認知並保證就出版品及其提供予乙方之數位檔案，確係甲方擁有合法著作權，或係自原權利人處合法授權取得，絕無侵害他人之著作權、其他智慧財產權或其他權益等情事之保證。
2. 乙方保證其有合法權限簽署本合約，且乙方不得於本合約之目的範圍外使用、利用、複製、改編、製作、發行、贈與、交換、銷售、散布甲方授權之內容及其他相關著作物。
3. 倘乙方或進等使用人違反前述任一保證，或乙方因販售、散佈、使用、利用等行為，違反本合約規範之使用規定而遭發現與第三人有任何爭議、請求或主張時，乙方應立即出面解決，並賠償或補償甲方所受之一切損害或損失。

1

第四條、授權內容

1. 品學堂《閱讀理解 1~4 刊精選合輯》之文章與閱讀理解文本（展覽）、〈習題型手機進入校園〉(含圖文、題目、詳解)。

第五條、保密義務

2. 任一方於履約時所知他方之所有技術、文件、檔案等相關資料，均負有保密義務，以防止機密資料被竊或洩露。
3. 本條規定，於本合約終止或解除後 2 年內仍繼續有效。

第六條、終止條款

1. 任一方如有違反本合約任一約定，除本合約另有特別約定者外，他方得以書面通知並限於相當期限內改善，如逾期仍未改善或改善未達其要求時，他方得終止本合約並賠償其損失。

第七條、不可抗力

1. 本合約有效期間內，如因天災、地震、戰爭、法令政策等人力不可抗拒事故，致使一方遲延履行本合約應盡義務，或致使不能履行時，他方亦得免除履行相對義務。
2. 發生上述事故時，知悉發生之一方應儘全力以通知他方，並採取一切必要措施，完成應盡之屬約事項。如事故持續三十日以上，任一方均有權以書面通知他方終止本合約。

第八條、準據法與管轄法院

1. 本合約之事項悉依本合約內容定之，本合約未約定事項或有內容有疑義時，雙方約定以中華民國法律為準據法。
2. 因本合約所產生之任何糾紛，雙方應依誠信原則解決之；如有訴訟之必要，雙方同意以台灣台北地方法院為第一審管轄法院。

第九條、移轉限制

1. 未經雙方事先書面同意，任何一方均不得將本合約之權利或義務讓與第三人。但甲方基於營運目的而移轉全部或一部予關係企業者不在此限。

第十條、完整合約

1. 本合約之任何增刪修飾，皆須經雙方合法代表人之書面同意始得為之。
2. 本合約如有未盡事宜，得另作成附件或其他補註，經雙方合法代表人簽署後生效，並應視為本合約之一部份。除當事人另有約定外，如本合約之附件或其補註與合約本文有任何不一致時，應以合約本文為準。
3. 本合約如有任何條款無效或失其效力者，不影響其他條款之效力。

2

第十一條、合約執份

1. 本合約正本壹式貳份，由甲乙雙方各留執正本壹份為憑。

立合約書人：

甲 方：品學堂文化股份有限公司
代 表 人：黃國珍
統一編號：53952935
電 話：(02) 2377-8111
地 址：台北市和平東路三段 36 號 5 樓之 1

乙 方：莊雅鈴
身份證字號：
電 話：
地 址：

中華民國 107 年 12 月 13 日