

# 閱讀理解策略融入社會學習領域之有效教學 研究：以新竹縣國小三年級為例

陳麗卿<sup>1</sup>、王薇棠<sup>2</sup>、吳司宇<sup>3</sup>、陳明蕾<sup>4</sup>

<sup>1</sup>新竹縣長安國小校長、<sup>2</sup>新竹縣竹北國小教師

<sup>3</sup>新竹縣新港國小主任、<sup>4</sup>國立新竹教育大學副教授

## 摘要

本研究旨在探討「閱讀理解策略」融入國小三年級社會領域教學，對學生該領域學習情意及不同層次理解表徵之影響。為不影響校務行政運作，本研究選定研究團隊成員任教之班級進行教學實驗，另以該校同年級之另一個班級為對照組。依兩個班級在實驗開始前所完成之中文年級識字量表得分，可知控制組之識字平均表現比實驗組佳。本次教學實驗共進行 10 週，教學實驗結束後，兩個班級皆接受以社會領域教科書文本為主要內容的閱讀理解測驗，實驗組另填寫情意問卷。由情意問卷的結果發現，實驗組相當喜歡本次的閱讀理解策略教學；在閱讀理解測驗的評估上，則發現實驗組的整體分數明顯高於控制組。值得一提的是，在情境模式層次這類較高難度的閱讀理解測驗題的表現上，實驗組不論是高識字組或低識字組，其得分皆高於控制組的高識字組。此一結果顯示，當學生在課堂中熟悉閱讀理解策略後，其閱讀策略的使用能移轉至新的文本，且能讓學生確實擁有讀懂新文本的能力，實現透過「閱讀有方」達成「學習有方」的目標。

**關鍵詞：**有效教學、社會領域、閱讀理解策略

# The Study of Effective Teaching in Societal Courses with Comprehensive Reading Solutions: A Case Study in Third-Grade Pupils of Hsin-Chu County

Li-Ching Chen<sup>1</sup>、Wei-Tang Wang<sup>2</sup>、Su-Yu Wu<sup>3</sup>、Ming-Lei Chen<sup>4</sup>

<sup>1</sup>Principal, Hsin-chu County Chung-an Elementary School

<sup>2</sup>Teacher, Hsin-chu County Zhu-bei Elementary School

<sup>3</sup>Director, Hsin-chu County Xin-gang Elementary School

<sup>4</sup>Associate Professor, National Hsinchu University of Education

## **Abstract**

This study was designed to investigate the impact of incorporating “reading comprehension strategies” into the social studies teaching for third grade elementary schools on students’ social sciences learning affection and different levels of comprehension characterization. In order not to affect the smooth conduction of school administration, the study selected the class one of the research team members taught to carry out the teaching experiment. In addition, another class from the same grade in the same school was selected as the control group. Prior to the experiment, based on the scores of the two classes in the Chinese grade literacy scale, it was found that the students in the control group had better average literary performance than the experimental group class. The teaching experiment was conducted for a period of ten weeks. After the teaching experiment ended, the two classes answered reading comprehension test questions with social study text based contents. The experimental group filled out the affection questionnaire separately. The results of the affection questionnaire show that the experimental group class was quite fond of the reading comprehension

strategy teaching. In terms of reading comprehension test assessment, it was found that the experimental group class had a significantly higher overall score compared to the control group. Worth noting is that in terms of the performance in reading comprehension test questions in the situational mode that involved a higher degree of difficulty, the experimental group class, whether the high-literacy group or the low-literacy group, had higher scores than the high-literacy group in the control group class. This finding indicates that when the students became familiarized with the reading comprehension strategies in class, their reading strategy use could be transferred to new text, while the students' ability to read new text was actually developed, thereby achieving the goal of “learning the right way” though “reading the right way”.

**Keywords: effective teaching, social studies, reading comprehension strategies**

## 壹、研究動機與目的

### 一、研究動機

#### (一) 能否翻轉社會領域的刻板印象與宿命？

一般人常以為社會領域是一個重記憶、背誦的科目，感覺不若「國英數」等工具學科重要，甚至覺得社會這堂課在「社會」中學習就好，在校園裡就是上課時畫畫重點，考試前背背重點就好。在實際的教學現場中，社會科長期以來不受到重視，比起國語、數學、英文、自然等主科，「社會」似乎是學校拿來配課用的，感覺較不需學科專長。因此，學校對社會領域教學不重視，學生對於社會領域學習不感興趣，家長對社會領域學習成果覺得無關緊要，這難道就是社會學習領域的宿命？

其實，在社會領域的知識概念裡，包含了人類存在事實的古今歷史、人類與環境生活互動的自然和人文地理，以及人類為了生存而發展、創造的文化習俗和社會制度，範圍包羅萬象、五花八門。但在現今授課時數有限下，也容易給人知識量很龐大，教師教學及學生學習往往不知該如何聚焦課文內容，導致學生學習意願不高，每每只在考試前背背重點，考試完，也把所學還給教師的情況。1984 年，Goodled 曾針對美國學生做調查，指出學生不認為社會科是重要的，比起國語、數學，社會科是比較不重要的科目，大多數的教師上課時都以畫重點方式教學，因此學生只要背誦應付考試，學習動機低弱（林美賢，2001）。

爰此，面對社會領域圖文與資訊量大的課本，我們亟需要一個有效的教學方式或易操作的教學模組，讓一般教師皆容易操作，進而提升學生的學習成效與學習興趣，如此就有機會扭轉一般人對社會領域的刻板印象，翻轉宿命，此為本研究動機之一。

#### (二) 該如何處理社會課本的龐大圖文資訊量？

在社會領域教學上，教學目標之一為學生認知的培養和表現。因此，在學習社會領域時，學生需接觸龐大的存在知識，但這些知識的記憶不應該是重點，培養對這些知識的理解、分析與批判能力才是最

重要的目標。社會領域的教學就是要避免單純的「知識記憶」，而是要教導學生培養「解決問題的核心能力」，以因應未來面臨的各種挑戰。但如何在龐大的知識裡，培養學生銳利的社會領域眼光和清晰的社會領域頭腦，進而培養出未來的生存能力，需要一些策略和方法。

為什麼想在社會領域中教閱讀呢？我們在實際教學中發現，學生在社會課本中可以讀懂每個字，卻不一定懂得每個詞，而身為教師應有責任教導學生讀懂課本，找出課本中不同概念間的關係，甚至讓學生從課本中主動發現線索，找出課本的重點。如果我們以課本為主體，在學生熟悉的學習架構下，不額外增加其他課程時數，透過閱讀理解策略，讓學生有意識地運用一些方法促進課文理解，相信可以提升學習的成效和興趣。

為達此目標，必須讓學生學會閱讀的方法，將語文領域廣泛運用的閱讀理解策略融入社會領域的教科書教學之中，並發展一套以學生能力為導向的有效教學模組，可快速實現於現今社會領域的教學課堂中，讓教師易操作、學生易學習、成效易有感，進而循序提升學生對社會領域教科書文本的理解、分析和批判能力，實現透過「閱讀有方」達成「學習有方」的目標，此為本研究動機之二。

## 二、研究目的

根據上述研究動機，本研究的待答問題如下：

- (一) 找出閱讀理解策略融入社會領域現場教學的有效教學模組為何？
- (二) 如何運用閱讀理解策略融入社會領域教學，並讓學生產生學習興趣？

## 貳、文獻探討

### 一、社會學習領域現況分析

社會學習領域是一門整合型的學科，於國小低年級階段，相關知識在生活領域課程中教授；於國小中、高年級階段，則以社會領域課程單門形式教授；於國、高中階段，則往往分科為歷史、地理與公民三門課程教授。

依據教育部《國民中小學九年一貫課程綱要社會學習領域》，該領域課程目標如下：

- (一) 了解本土與他區的環境與人文特徵、差異性及面對的問題。
- (二) 了解人與社會、文化和生態環境之多元交互關係，以及環境保育和資源開發的重要性。
- (三) 充實社會科學之基本知識。
- (四) 培養對本土與國家的認同、關懷及世界觀。
- (五) 培養民主素質、法治觀念以及負責的態度。
- (六) 培養瞭解自我與自我實現之能力。
- (七) 發展批判思考、價值判斷及解決問題的能力。
- (八) 培養社會參與、做理性決定以及實踐的能力。
- (九) 培養表達、溝通以及合作的能力。
- (十) 培養探究之興趣以及研究、創造和處理資訊之能力。

由上述課程目標觀之，前三項為知識性的指標，第四、五項則偏向情意的指標，後五項則全為學生能力導向的指標，可見培養學生相關能力，才是社會學習領域課程最終的目標。

國小社會領域目前教學的現況，教師仍以講述法為主，學生被動接受教科書知識（周立勳、洪美齡、甄曉蘭，2003）。因此，上課時學生學習意願不高，每每只在考試前背背重點，考試完，也把所學的東西還給教師。國內傳統的教學體制在社會領域的教學往往重視知識的背誦，對學生的理解、思考能力並不注重。教師應發展創新的教學方式，提升學生的學習興趣與成效（吳宗立、李孟娟，2009）。從眾多資料中選取重要的資訊、刪除不必要的訊息，並加以整合，這並不只是語文領域的學習目標，學生也可運用此能力在其他的學習領域上（張灝方、朱懿櫛、賴苑玲，2011）。

吳耀明（2012）指出，在現今的教學現場雖有不少教師想要創新教學，但礙於現實因素，例如：趕課壓力、學生成績無明顯進步等等，讓教師走回原有的教學模式，學生也大多覺得社會只須考前背一背即可的態度。這是社會領域教學一個很大的問題，學生無法自主學習，被動等著教師畫重點。本研究提出的閱讀理解策略，希望可以讓教學焦點回歸到課文本體，讓學生自主思考。

## 二、閱讀理解的相關理論

### （一）閱讀發展理論

Chall（1983）認為閱讀的發展是從零歲開始，個體閱讀行為會產

生質和量的變化。Chall 將閱讀發展分為兩大時期，共六個階段，分別為前閱讀期（0~6 歲）、識字期（1~2 年級）、流暢期（3~4 年級）、閱讀新知期（4~8 年級）、多元觀點期（8~12 年級）、建構和再建構期（12 年級以上）。前三個階段為「學習閱讀」（learning to read）；後三階段為「閱讀以學習」（reading to learn）。因此，學生不但要接觸富含訊息性內容的文章來學習新知識，更須運用閱讀理解策略，養成理解監控能力，才能產生成功的閱讀（蔡宜芳，2009）。

社會科是國小階段中年級學童接觸說明文體的主要來源。且社會課文通常訊息量稠密。說明文是向讀者介紹一種整體性主題的文章，一篇說明文通常會涵蓋好幾個次要主題，作者會根據整體性主題依層次往下分出各個不同的次主題。讀者想要理解說明文時，必須能辨認文章主體間的轉換，這是閱讀理解的重要關鍵。根據柯華葳、詹益綾、張建妤與游婷雅(2009)針對 PISA 和 PIRLS 2006 年的調查結果分析，教師對閱讀策略的指導還是無法與課程相結合，因此，學童在批判與反思能力部分表現不佳。調查甚至發現，有 50% 的教師未曾指定學生閱讀說明文相關的文本。因而三年級學童在面對社會課本時，會有極大的閱讀挑戰。

柯華葳與范信賢（1990）指出，社會學習領域是一包含許多社會科學知識的綜合學科，學童要吸收社會領域的知識，若只靠教師講述是不夠的，學童必須自己去吸收，而最廣泛的途徑便是「閱讀」。Lau 與 Chany 研究顯示，閱讀策略可幫助讀者進行閱讀理解，能力較好的讀者不只使用單一閱讀策略，而是廣泛地使用多種策略（轉引自張苑真、辜玉旻，2011）。

## （二）閱讀理解的歷程

閱讀是綜合許多認知歷程的複雜能力，一般將其認知歷程分為解碼（decoding）和理解（comprehension）兩大類。Gagn'e 於 1993 年則進一步將閱讀的整個歷程區分為四個階段：解碼、字義理解、推論理解及理解監控（轉引自洪敏怡、黃萬居、彭彥璟，2008）。

茲整理幾位研究者對 Gagn'e 閱讀歷程模式的看法（呂羅雪、林婉瑩，2006；林璟芳，2012；賴明貞，2004），敘述如下：

### 1. 解碼

當閱讀一開始，我們會先分辨文本上的單字或符號，經過「解

碼」歷程後即確認文本上的單字或符號，再藉由譯碼、配對讓書面文字變成有意義。譯碼須透過唸讀方式來了解字義；配對須藉著字型從記憶中檢索字義。

## 2.字義理解

從字句中去了解字詞意思，從被活化的知識中選擇該字的正確意思，此為字義取得。將個別字詞的字義中，組合成較大的意義單位，即為語法分析。

## 3.推論理解

對於讀者的閱讀概念提供更深層及更廣闊的空間，Gagn's 認為介入推論的理解歷程有三：一為統整歷程（intergration），讀者會試著統整文本的概念，可使文章更具有意義；然後為摘要歷程（summarization），讀者對整篇文本的主要概念產生一項「鉅觀結構」，類似一個大綱；最後藉著先前知識來增加前述統整和摘要歷程（轉引自張苑真、辜玉旻，2001）。

## 4.理解監控

確保讀者能有效地達成目標。閱讀開始，讀者往往會設定一個目標和相應的策略來處理眼前的這篇文本。例如，若讀者的目標是只獲得文章的概要，那在策略上就可能選擇略讀。此外，讀者在閱讀歷程中也可能嘗試檢核目前的策略是否符合閱讀目標，如為否定，則可能中斷執行中的閱讀流程。此時，補救的歷程就會處理引起理解中斷的原因，這套技巧稱之為「後設認知」（metacognition）。也就是當閱讀時，讀者意識到自己的認知歷程，監控閱讀理解過程，且有效察覺閱讀過程中的問題，適時地運用策略，這對閱讀理解是很有幫助的。

### 三、有效的閱讀理解教學

吳清基（1989）認為，有效教學就是指教師各種有效的教學行為，意指教師在課程教學中能重視教學績效、講求教學方法、熟悉教材及激勵關懷學生，目標是追求最好的教學成效。運用有效的教學方法教學，可協助學生並切合學生的需要及特質，讓學生有成功學習的機會（黃政傑、張嘉育，2010）。以心智圖教學為例，沈冠君（2004）的研究指出，此策略有助於提升六年級學生在社會學習領域的教學成效。



透過葉惠貞（2003）的研究發現，語文閱讀策略融入社會學習領域能有效提升學童的學習興趣與成效，並能創造學生展現多元能力的機會及實現課程統整理念。社會領域常用的教學方法有很多，如講述教學、敘述教學、讀圖教學、討論教學、角色扮演、價值澄清教學、問題解決教學等（黃珮選，2012）。而現今的社會領域教科書多以單元主題的方式來呈現教材，每個大單元都是由幾個概念相關聯的子單元建構成的知識體系，每個子單元本身亦是一個完整的知識概念。每個子單元的文體多以說明文為主，除了有一般文字敘述外，通常會以副標題標示出數個段落間的主要概念。這些標題間的關係有可能是同一個主題下的數個次標題，也可能是互相比較的次標題，亦可能是因果關係、序列關係的次標題。除文字的陳述外，單元內容同時陳列與文字描述相關的圖表、圖片及表格，幫助學生理解更完整的概念知識（陳明薈，2011）。

學生在閱讀社會領域教科書時，第一應對社會領域教科書使用的詞彙有良好的解碼能力；第二為認識主要的文章結構；第三為運用高階的閱讀策略。依據詞彙的難易度調整閱讀策略，應是學生成功理解文本的第一步（黃珮選，2012）。而如何透過詞彙教學有助於增進閱讀理解，Vacca 等人於 2000 年提供了幾種詞彙教學的原則，可提供參考（轉引自歐素惠，2003）：

#### （一）教授學生閱讀時遇到的重要詞彙

選擇詞彙時要考慮到這個詞彙與此篇文章間的關係，這個詞彙是否傳達重要概念，而非依照詞彙的難度來做選擇。詞彙選擇的主要方式有：關鍵字、高頻字、有趣的字、能從字本身或上下文中去了解字義。

#### （二）教導與這個詞彙有關的其他字

學習詞彙不是隨機的過程，詞彙與基本概念間有重要關係存在，教學生和這個詞彙有關的詞，學生能很快學會，學生會用先前經驗與知識來發現詞彙間的異同。

#### （三）教學生與背景知識相關的字

以「負數在數線的左邊」此數學問題為例，學生須有負數的背景知識，才有辦法進一步了解負數在數線的左邊的意思。

#### （四）詞彙教學融入閱讀前後階段

閱讀前的詞彙教學，可幫助學生集中學習焦點，激發其本身的背景知識，預測所閱讀到的內容。閱讀後的詞彙教學，可幫助學生加深

對詞義的理解與應用。

### (五) 有系統並深入教導詞彙

讓學生以自己的語詞重新回顧詞彙的意思，或做詞彙定義比較。

### (六) 激發學生對詞彙學習的興趣與熱情

制式化的學習方式不能引起學生學習興趣，教師可思考有效運用其他方式來教學。

陳欣希、許育健與林意雪（2014）認為，在閱讀教學中設計好問題相當重要，可以引導學生思考，學生讀過、看過不等於理解，必須由教學者或引導者先提出「有理解文本」的問題，引領學生與文本互動，以完成搭建學習鷹架與達到不同層次的理解，再將提問內容延伸至學生的生活應用中。陳欣希等人亦建議，一個文本的引領，可包含「準備活動」、「閱讀文本」、「發展活動」與「綜合活動」四個教學重點。

鄭圓鈴（2013）將閱讀的層次分為螞蟻式、蜘蛛式及蜜蜂式，其中屬於有效閱讀的類型為後二者。鄭圓鈴認為，蜘蛛式的閱讀者可將閱讀得到的訊息系統化過濾與統整，擷取有用的資訊；蜜蜂式的閱讀者則可進一步將擷取後的資訊，消化吸收之後，變成有價值的訊息與生命的養分，再經過時間的醞釀與轉化，形成全新的物質或創造。

為達成有效閱讀及學習者「能檢索與擷取、能統整與解釋、能省思與評鑑」等目標，鄭圓鈴（2013）建議可使用「找一找……」、「說出主要的……」、「為什麼……」、「想一想……」及「你認為……」等五項閱讀策略。而教學者除配合以上五項閱讀策略外，在教學上亦可採用「直接講述」、「引導閱讀」、「提問澄清」、「小組討論」與「批判思考」等五項教學策略，並於教學歷程中，善用提問技巧，利用一連串的問題，逐步推升學生的思考層次或解決學生的學習困難，搭建良好之學習鷹架，達成有效閱讀理解教學的目標。

## 參、研究方法

### 一、研究對象與範圍

本研究以新竹縣新新國小（化名）三年級學生為對象，該校位於新竹縣湖口鄉西陲，有近 50 多年的歷史，學區屬於住商混合區。全校班級數為 43 班，並附設資源班 1 班，以及幼兒園 2 班。全校學生人數約 1,200 多人，屬

於新竹縣大型學校。校園鄰近大馬路旁，交通方便，距離鄉立圖書館、火車站等公共設施不遠，擁有得天獨厚的地理位置。學生社經背景大多屬中等，父母多在工業區或鄉內商業區工作，學生學習能力多在中等程度以上，是一所不是都會區亦不是很鄉村的學校。其中以三年甲班為教學實驗組，同校同年級另一班級為對照組，並以「中文年級識字量表」量測實驗組與對照組學生的識字與閱讀起始程度，如表 1 所示。

**表 1 實驗組與對照組學生識字量平均數**

班級	個數	平均數	標準差
實驗組	29	79.24	27.99
對照組	28	90.54	22.61

由表 1 可看出實驗組之識字量平均數為 79.24 字，較對照組的 90.54 字來得少。兩個班級的國語科與社會科月考成績，也是實驗組較對照組來得低。上述資料所顯示的意義是，該校雖是常態分班，但實驗組在三年級下學期的學業表現與識字量，皆明顯較對照組弱。本次教學實驗，期能藉由閱讀理解策略的教學，協助實驗組改善其閱讀理解之學習表現。例如，最少能在教學實驗結束後，實驗組在閱讀理解測驗相關的表現上，能和對照組有接近的學習成效。

因應實驗班級學校所選用的教科書版本，本次實驗教材是以南一版國小三年級教科書編寫授課教案，並根據教科書中所提供之圖文與相關閱讀材料進行閱讀理解策略融入社會學習領域的教學。

## 二、教學研究設計與工具

### (一) 教學研究設計

本研究在實驗前進行中文識字量表的前測，以了解實驗組與對照組的識字程度，再進行 10 週的實驗組教學，之後再設計後測題本及情意問卷（見表 2），以了解實驗組的成效。

**表 2 實驗設計的內容**

組別	前測	實驗處理	後測
實驗組	中文年級識字量表	閱讀理解融入教學	自編後測題本
控制組	中文年級識字量表	一般社會領域教學	自編後測題本

前測：以「中文年級識字量表」測量實驗組與對照組學生識字量的起始程度，並採「描述性統計」統計兩組的識字量。

實驗：實驗組採取閱讀理解策略融入社會領域的教學策略；對照組則採用一般的教學法。共進行 10 週。

後測：自行編製後測題本，題型類似於有系統的社會文本，於實驗結束後於實驗組施測。

## (二) 教學研究工具

### 1. 中文年級識字量表

由黃秀霜參考國內、外相關研究與理論，針對中文認字能力，於 2001 年 2 月編製而成，適用對象為國小一年級至國中三年級學生。本研究用來評量國小三年級學生的識字量多寡。

### 2. 閱讀理解融入教案

本研究所設計的教學教案是參考輔導員之前的教學設計及陳明蕾教授所指導彰化縣閱讀輔導團所編擬的教案，再依照本研究的教學內容所做的教案設計，主要提供實驗組教師授課使用，請參考附錄一。

### 3. 閱讀理解監控學習單

本學習單主要是協助學生能自我監控閱讀文本的能力，請參考附錄二。

### 4. 課文內容心智圖

心智圖使用於單元最後，用來統整文本內容。

### 5. 實驗組後測題本

本研究設計的題本，主要是參考另一版本的教科書，設計相關閱讀理解的題目，讓實驗組與控制組的學生能藉由閱讀文本，找到問題的答案。

## 三、研究流程

- (一) 研究準備階段（2012 年 9 月～2012 年 11 月）：包括研究起點發現問題、蒐集相關閱讀理解策略與實務面的文獻、釐清研究問題與目的、確定研究主題。
- (二) 研究發展階段（2012 年 12 月～2013 年 2 月）：擬訂研究計畫與規劃初步課程方案。

- (三) 研究實施階段 (2013 年 3 月~2013 年 5 月)：包括實施課程、資料蒐集與分析。
- (四) 省思結論階段 (2013 年 6 月~2013 年 8 月)：包括資料整理、分析、撰寫研究報告。

## 肆、研究發現與討論

透過學生在前測 (中文年級識字量表) 與後測 (情意問卷與閱讀理解測驗) 的表現, 本研究肯定閱讀理解策略融入國小社會教科書授課具有值得推廣的價值。研究者發現「閱讀理解策略」教學, 不但能提升低成就學生在直接理解的學習成效, 對高成就與低成就學生的詮釋理解、學習幫助亦有顯著效果。甚至藉由情意態度的調查回饋, 大部分的學生表示喜歡閱讀理解課程, 認為課程對他們是有幫助的, 希望能繼續採用此學習模式, 故可知「閱讀理解策略」能有效提升學生的學習成就, 進而提升學習興趣。

另經由實際教學歷程發現, 將「閱讀理解策略」結合小組討論教學, 將學習主導權還給學生, 由小組成員「互教」、「互學」, 經由同學間對話去理解課文文意, 經由小組發表激勵典範學習, 則教師只需扮演提供「工具」與「規範」以及「統整」的角色, 便可在事半功倍的教學中, 提升學生的閱讀理解能力及學習成就和興趣。

以下為本研究的歷程紀錄、教學省思及各項前、後測資料, 並依各項具體操作重點, 進一步提出說明。

### 一、學習成效的實際後測表現

有關本研究後測的閱讀理解測驗部分, 採用 102 學年度翰林版三年級「公共資源」單元進行命題。共計七題, 滿分 12 分, 前四題屬於文本表徵層次之命題, 滿分 7 分; 後三題為情境模式表徵層次之命題, 滿分 5 分。圖 1 為兩個班級學生在每一子題之答對率示意圖。

除第三題與第四題外, 可見實驗組之答對率略高於對照組。相較於開學初之月考成績與識字量的分配組型, 可以明顯看出, 經過此次的實驗教學, 原本在識字量與月考成績都較不理想的實驗組, 其學習成效已明顯提升, 顯見教學實驗方式能有效提升實驗組的學習表現。

值得注意的是, 需跨段落進行推論或是需要將文本中的訊息應用在真實情境中並提出解決方案的情境模式層次的命題, 實驗組的答對率明顯高於對

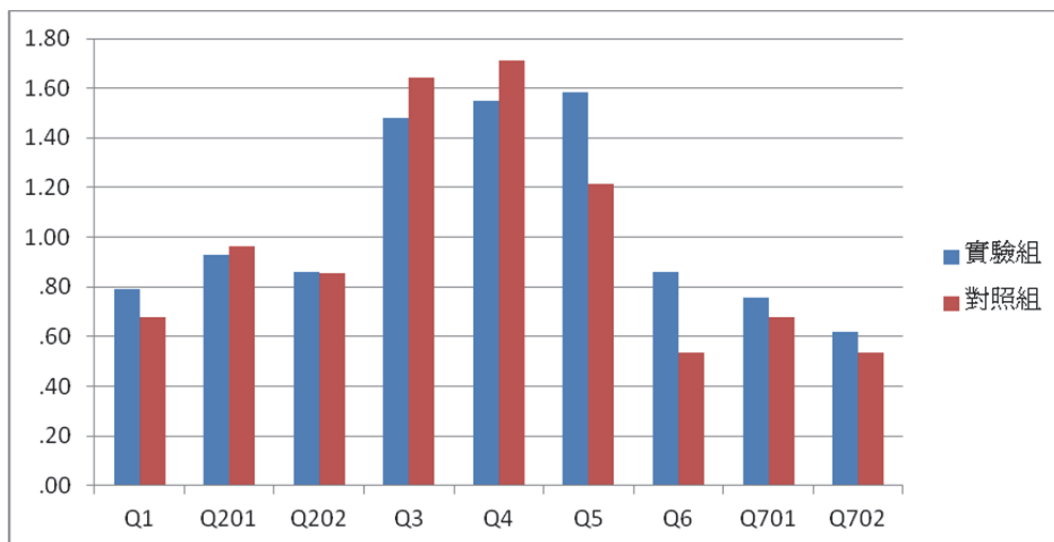


圖 1 兩個班級學生在每一子題之答對率。作者自繪。

照組 ( $t = 2.06, p < .05$ )。此一結果，相當令人驚訝，因為原本較弱的實驗組學生，經由約兩個月的閱讀理解策略教學，其詮釋理解（即跨段落的推論能力）與真實性解決問題的能力，即有大幅的成長。顯示，有系統地運用閱讀理解策略教學，在課堂中引導學生主動投入閱讀課文內容，並針對課文內容進行思問，的確是一個深具意義的教學取向。

為能更進一步了解實驗組的進步是否只是單純來自班上原本就較優異的學生，因此，進一步將兩個班級的學生依其識字量高低（取兩個班所有學生的中位數，80 個字），區分出高低識字量兩組學生。

首先，看兩個班級的高低識字量學生在文本表徵題目上的表現情形，由圖 2 可知，識字量有主要效果 ( $F = 3.36, p = .06$ )，即高識字量學生的答對率高於低識字量。但實驗組與對照組表現的差異情形則未達統計上的顯著水準 ( $F = .05, p > .05$ )。兩個主要因子沒有交互作用。

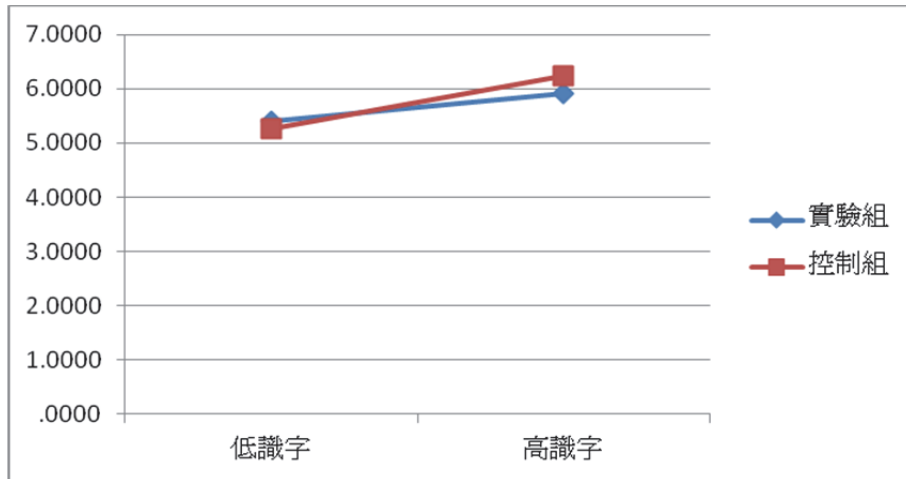


圖 2 學生的高低識字量。作者自繪。

接著，看兩個班級的高低識字量學生在情境模式題目上的表現情形，由圖 3 可知，識字量有主要效果 ( $F = 10.79, p < .01$ )，也是高識字量組學生的答對率高於低識字量組學生的答對率。班級的部分也有主要效果 ( $F = 8.05, p < .01$ )，而且是實驗組的表現明顯優於對照組的表現。

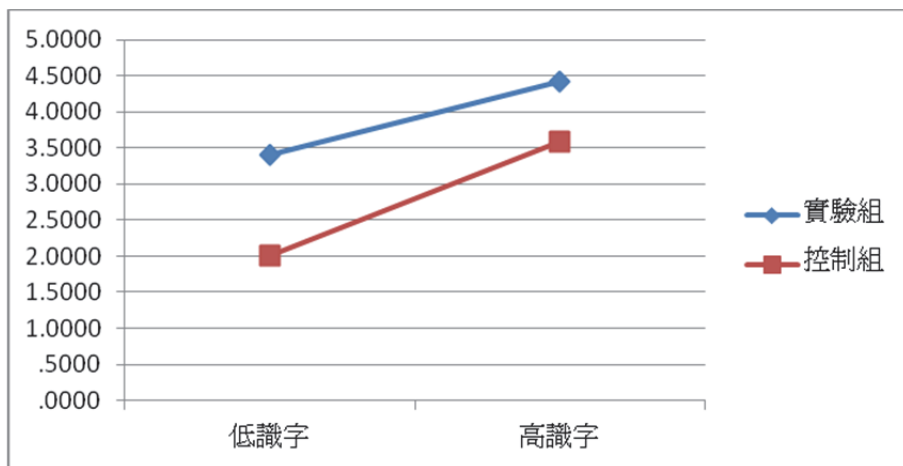


圖 3 高低識字量學生在情境模式題目上的表現情形。作者自繪。

若將兩個班級的高識字量學生獨立比較他們在兩種閱讀表徵題本上的答對率，則可發現，閱讀理解命題層次和班級效果有交互作用情形 ( $F = 5.12, p < .05$ )。經事後檢定得知，其交互作用情形來自文本表徵層次的答對率，實驗組與對照組的表現沒有差異。但實驗組情境模式表徵的答對率，明顯優於控制組（見圖 4）。

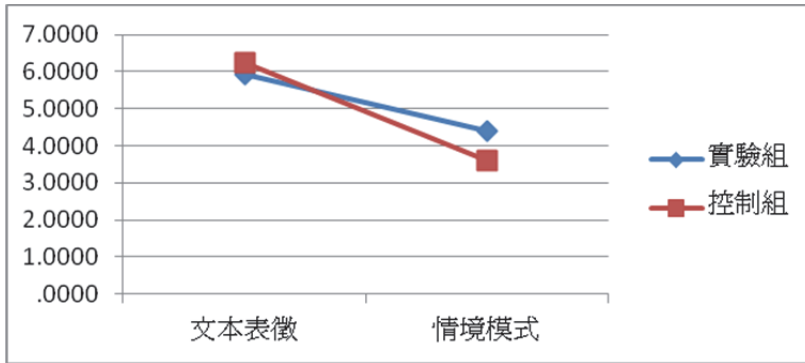


圖 4 高識字量學生兩種閱讀表徵題本上的答對率。作者自繪。

整體而言，兩個班級的高識字量學生的答對率已接近滿分(滿分為7分)。故其表現情形未達差異原是可預期之結果，但值得注意的是，同樣是高識字量的學生，實驗組在情境模式表徵層次的表現也接近全對(滿分為5分)，顯示，閱讀理解策略教學能有效地協助高識字量學生更往上發展，此為教學上最為樂見的「拔尖」現象。

若將兩個班級的低識字量學生獨立比較他們在兩種閱讀表徵題本上的答對率(見圖5)，則可發現，閱讀理解命題層次和班級效果也有交互作用情形( $F = 3.42, p < .05$ )。

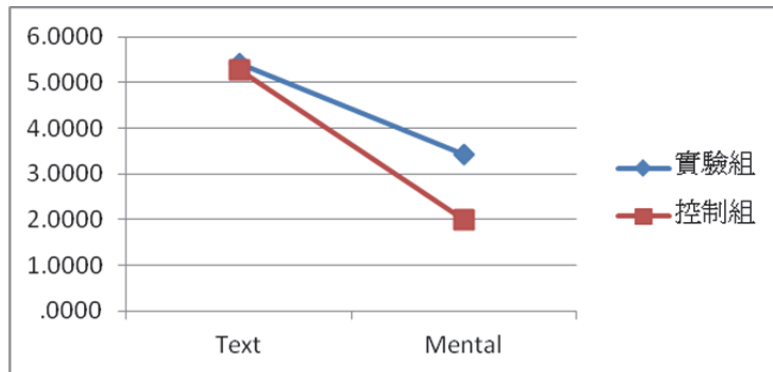


圖 5 低識字量學生兩種閱讀表徵題本上的答對率。作者自繪。

整體而言，低識字量學生的交互作用組型和高識字量學生相似。兩個班級學生文本表徵的答對率沒有差異，但實驗組在情境模式表徵的表現則明顯優於控制組，顯示閱讀理解策略教學，能有效地協助低識字量學生更往上發展，此為教學上最為樂見的「扶弱」現象。事實上，若細看實驗組低識字量



學生的情境模式表徵的答對率（3.41），其實相當接近於控制組高識字量學生的答對率（3.58）。此一現象，更進一步顯示，閱讀理解策略教學不僅能扶弱，更讓這些原本低識字量的學生，有效地彌補識字量的不足，進而發展出類似傳統教學中的高識字量學生的表現情形。

## 二、教學實踐歷程與省思發現

### （一）知己知彼，從「閱讀理解監控學習單」開始

部分學生對於自行閱讀社會課本最大的障礙，就是較多的文字與詞彙，無形中造成學習弱勢的學生更加地弱勢與習得無助。為改善此一現象，希望能藉由閱讀理解能力的提升，讓社會領域的學習更加有效率與多元。

本研究原計劃採用之閱讀理解監控方式，是請學生在課本上，邊閱讀邊利用各種不同的記號畫記。此方法很適合成人與閱讀熟練者使用，直接且方便，亦便於往後的複習與修正，但對於新學習閱讀理解監控的學生以及他們的指導教師，卻未必是最合宜的方法。

第一次教學，運用閱讀理解策略，以課文兩頁為閱讀段落，進行預測文意、提取背景知識，之後，開始閱讀文本，同時做理解監控，請學生在課文上做記號：不懂的事物語詞則畫「？」，課本提到剛好是你所想的事物語詞則畫「★」，課本有提到你卻沒想到事物語詞則畫「△」，活動結束之後就開始做「圖文連結」及進行課程，學生在上課中對自己所做的記號，如果已經懂了就做「○」的記號。第一次課程結束後，我發現孩子雖然能將他了解的語詞做「○」的記號，但我似乎仍無法掌握孩子的學習情形。（教學歷程手札 2013.4.8）

於是，研究者利用「閱讀理解監控學習單」，讓學生於閱讀課文時，自行填寫與找出不太理解的語詞，且指導教師也可利用該學習單發現學生學習的可能困境，有些甚至超出教師的原先預期。

我再次以空白的「語詞理解監控學習單」讓學生自己找出不太懂的語詞，我發現孩子在閱讀文本時，邊閱讀文本邊尋找語詞做「×、？」的記號時，全班學生非常的專注，而找出的語詞也非常多樣。但我發現程度低的學生找出一些離譜的語詞，例如：「合

居」一詞，我左思右想，怎會有此語詞呢？原來這是由「配合居住」中找出來的，原來語文程度較差的學生，對於摘取語詞都有一些困難。（教學歷程手札 2013.4.22）

我們都期待社會領域的教學是活潑與啟發學生多元能力的，但相信即使是熱血澎湃的教師，長期面對學生對於社會課文的「無感」與「反應冷淡」，也終有熱情磨光的一天。但利用「閱讀理解監控學習單」，可確實幫助教師逐漸了解不同學生的程度與課文理解困境，如此將可提供教師對症下藥的機會。

另外，還有找到「規律」一詞是不懂的，這本應該是語文領域的範圍，社會課並不會特別做解釋，但現在學生提出來，老師就會對此做解說，讓學生能完全了解文本，再對社會科的學科知識內容做教學，這樣能幫助學生真正的學習，而不致因閱讀困難，阻礙學科學習。這次教學後，由學生找出的語詞，我了解到有些學生社會科學習落後的原因之一，我對於這次教學感到很有收穫。（教學歷程手札 2013.4.22）

如此的教學工具，不但有利於教師教學，更讓原本學習成就較落後的學生，有了一個簡單與容易完成的「任務」及「工具」，在課堂上不再發呆沒事做，也利用此學習單為「橋梁」，與程度較好的學生，搭上了正向的有效學習互動。

小偉是班上程度較差的學生，上課時很安靜，表情有些茫然，但在閱讀文本找語詞，他卻很認真的找了滿滿的一張紙的語詞，我看到分組時，組員很認真、細心並和善的解說給小偉聽，而小偉也展現很專注的神情，這一幕深深感動著我。（教學歷程手札 2013.5.13）

## （二）學生才是學習主體，小組共做引發火花四射

經過幾次教學與練習後，學生逐漸熟悉閱讀理解學習（技巧）與閱讀理解監控學習單（工具）的使用，教學者開始將分組討論導入學習，增加學生間的互動與火花。

經過幾次的閱讀文本、書寫語詞學習單的一系列策略之後，但自己心中仍覺得缺少了什麼。小朋友閱讀找到語詞，也在老師的引

導下圖文連結，了解文本架構，老師運用提問及解說，學生也都能了解不懂的文本，但好像沒有激起學習的火花。我開始反思教學的過程到底哪裡出問題，「對了！學習的主體是學生」，我突然意識到問題點，「學生互動太少了」，除了聚焦閱讀策略外，應該更活化學習。（教學歷程手札 2013.5.6）

利用小組討論時機，將原本自我監控的閱讀歷程與閱讀所得與同儕分享，請學生相互學習，小組中程度較低的學生能願意提問，讓程度高的學生指導程度低的學生，此舉不但讓學生間的互動增加，更讓班級的學習氣氛變得更主動積極，實現將學習主導權還給學生，賦予學生主動學習的責任與自信。

學生在閱讀文本找到詞語後分組討論，先運用同儕學習方式，程度高的學生指導程度低的學生，同儕運用學生自己的語言交換意見，真的不懂再問老師。這次我發現學生的眼睛亮了起來，老師鼓勵程度低的小朋友盡量提詞，程度高的小朋友詳加解說，小朋友互動變熱絡，有模有樣的當起小老師，對於學習變得主動又積極。（教學歷程手札 2013.5.13）

### （三）營造良性循環，小組發表激勵個體與整體向上提升

為使學生間的學習激盪更上一層樓，教學者進一步鼓勵學生上臺發表，針對組內的討論心得與討論情形，甚至以最感恩、最熱心教導他人的組員為發表議題，營造各小組內的良性競爭與正向學習風氣，使學習弱勢學生不再感到無助與孤獨，使高成就學生更有學習成就感。

經過幾堂課的分組討論，我覺得還不夠。運用閱讀理解策略之外，還可以讓學生上臺報告，以訓練學生統整能力。因為各組討論、互動學習，我開關一個「分組報告時間」，各組上臺報告討論情形及結果，同學分享他們的討論過程。報告內容為「同組成員，誰教的最多，感謝組員，也發表組上最不太懂的語詞」。剛開始只有三組願意上臺，但在第二輪閱讀文本時，組員們見賢思齊，相互激勵，六組全部鼓起勇氣願意上臺報告，讓我喜出望外。（教學歷程手札 2013.5.13）

好的學習氛圍出來之後，讓原本學習落後的學生感受到自己找到了對的方法，提高自我的學習意願與主動性，教學者適當的介入引導，更使班級的學習氛圍更加和諧，達到認知、技能與情意兼具的教學目標。

小偉參與學習的時間增加了，而由他自己提出看不懂的語詞，同儕解說，小偉也較沒有壓力，我覺得自己用對方法了。後來幾次的討論，有同組程度高的組員似乎有取笑小偉連簡單的語詞也不懂，但經過老師訴說道理，並告訴他，人要有同理心，幫助別人，自己也會有福報，漸漸的提升了小偉學習的意願，也同時教導程度高的孩子能具備接納、體諒、同理的好情操，感覺班上因為多次分組活動的進行，感情愈來愈好，班級學習氛圍變得更加和諧。  
(教學歷程手札 2013.5.13)

#### (四) 成就創造動力，學生能力與學習興趣皆顯著成長

適當的學習挑戰與達成目標後的成就感，有助於推升更進階的學習成長動能，激發學生追求進步與卓越的企圖心及毅力，透過閱讀理解的訓練，結合尋找課文重點的練習挑戰，使課程目標與學習趣味同時展現於課堂中。

現在上課，我想小朋友已經透過多次閱讀理解文本的訓練，我會試著讓孩子在課程段落結束後，再閱讀一次課文自己畫重點，我發現孩子感覺此活動頗具挑戰性，當我公布課文重點時，孩子就會檢視自己畫的重點，和老師所說的重點比對，這個策略提供孩子自己找出課文主題句的訓練。(教學歷程手札 2013.5.20)

學生的學習表現，永遠讓教師無法預期與想像，只要教師不任意去設限，給予學生適當的養分與引導，提供安全的發表環境，學習的成效回饋就有無限可能。

這節課先讓學生各自找語詞後再分組討論，學生互動，彼此提問，相互解說後再上臺報告討論結果。在討論時，我巡查各組討論情形，我赫然發現原來不太參與討論的小浩，竟然整組組員都聚集在他的座位上討論，每個人有模有樣的解說不懂的語詞，而小浩居然變成靈魂人物。我自己都快不相信自己的眼睛，原來同儕合作學習的力量在此展露無遺，老師不用叮嚀用心學習，他們已能

全力投注學習，甚至討論等一下上臺報告的禮貌，誰先講，接著是誰發言，所以下課時欲罷不能，直到每組分享完畢才願意下課，真是一堂愉快的教學！這節課我看到孩子的學習熱情達到最高點。（教學歷程手札 2013.5.27）

#### （五）提升閱讀理解能力，帶來更好的學習成效與多元的教學空間

很多人擔心閱讀理解教學的導入，會占用已很有限的社會領域教學時數，這在導入初期，的確是可能發生。但透過學生熟悉此教學模式與理解技巧，伴隨著學生能力的逐步成長，反而是減少了以往教師解說詞語與課文文意的大量時間，學生可用更短的時數，達到理解課文內容的目標，並藉由學習成就的滿足，使學生的學習態度更有自信與積極。

經過多次的有關閱讀理解教學，逐漸要告一段落，小朋友在教學策略的運用下，學習興趣濃厚，我看孩子找語詞的詞彙減少了，我問他們為何變少，他們回答「我們大部分都懂」，所以我今天增加文本閱讀的量，更增加小朋友自己寫出閱讀文本後的摘要重點，看著孩子認真的模樣，看著他們學習態度進步良多，感到格外的欣慰，心中愈加肯定理解監控的閱讀策略。（教學歷程手札 2013.6.5）

當教師講述說明的時間減少，而學生閱讀理解的效率又逐步提高時，無形中反而增加了學生處理課文重點與高層次思考討論的時間，一來一往，反而可提供社會領域教學更多的教學彈性時數、更多元的教學揮灑空間，把原本常用於解釋名詞與字句的基礎教學時間，改應用於高層次的學習能力鍛鍊，使學生的學習表現得以顯著提升。

本來以為用閱讀理解策略會占用到很多課堂上的時間，甚至可能還會上不完。但經過一次次的練習後，孩子的動作愈變愈快，反而縮短整個上課時間。而這些課堂上多出來的時間，可以拿來討論更深入的議題，或運用不同的教學策略。（教學歷程手札 2013.6.12）

### 三、實現「閱讀有方」到「學習有方」的教學模組

依據陳明蕾（2011）所提出的「漸進式微調」概念，在不大幅更

動一般教師所習慣的教學模式下，將閱讀理解教學 BDA 模式（Before Reading、During Reading、After Reading）（見圖 6）之學習策略融入社會領域教學中，把學習主導權與責任還給學生，使學生有意識地應用一些方法來促進課文理解，強化記憶，甚至進行更有深度的思考。

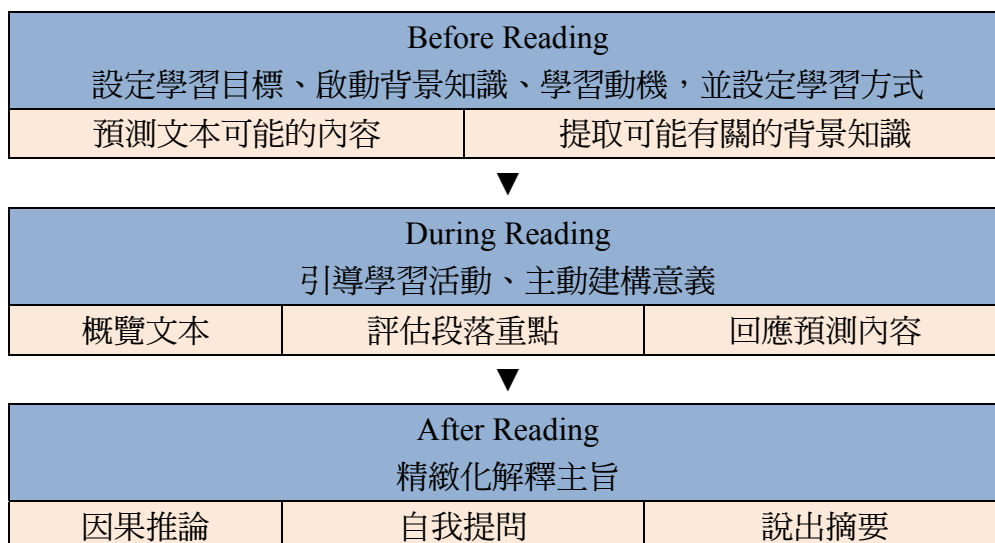


圖 6 BDA 閱讀理解策略參考流程。作者自繪。

閱讀理解策略融入既有常見的教學步調中，善用檢核表、提問單等工具，將課堂學習的主角從常見的教師引導講述，替換成學生自我監控評估與小組共做提問分享，使學生的主體性更加彰顯出來。如此不但教師容易上手，降低在不同的教學模式中的轉換難度，學生也容易快速適應不同的學習方式，並藉由學習責任與角色的賦予，讓學生更加有意識、有責任感的自我學習，從而培養終身自學的自覺與能力。

比起社會領域一般常用的教學模式：教師引起動機，學生朗讀課文，教師講解概念，最後教師提問、學生回答。微調後的教學模式主角轉換成學生，學生先自己評估學習目標，接著默讀課文，小組共做提問分享，最後才強調師生共做。將整個學習的主導權回到學生身上。在共做提問分享時，教師不要介入，讓學生各自找語詞寫在學習單後再分組討論，讓學生間彼此提問，相互解說不會的語詞後再上臺報告討論結果。最後的師生共做目的在於教師就學生討論的結果加以總結，如圖 7 所示。

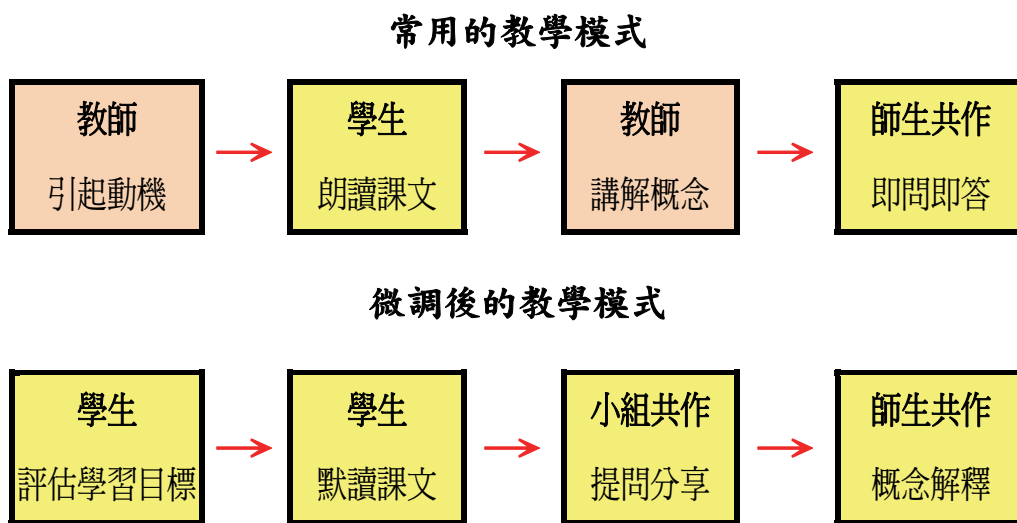


圖 7 常用教學模式與微調後之教學模式。作者自繪。

## 伍、結語

從本研究的實際教學過程中，確實看到了學生的成長，我們發現此教學模組不但有機會翻轉社會領域的刻板印象與宿命，更可讓原本社會課本龐大的圖文訊息成為優勢，讓學生在這貫通古今與浩瀚時空的學科中盡情徜徉，從「閱讀有方」邁向「學習有方」，從被動學習轉向主動學習。本研究有以下研究成果：

- 一、「閱讀理解策略」能有效提升學生於社會領域教科書的學習文本理解：經過 10 週的教學，從結果分析來看，實驗組接受閱讀理解教學後，閱讀理解的能力有所提升，特別在低識字量學生的比較方面，實驗組比起對照組的能力提升更是明顯。
- 二、「閱讀理解策略」教學對低成就學生在直接理解的學習上有顯著成效。
- 三、「閱讀理解策略」教學對高成就與低成就學生的詮釋理解層次的學習，均有顯著成效。

整體研究結果肯定閱讀理解策略融入國小社會教科書授課中，具有值得推廣的價值。建議學生自中年級起，即可利用社會學習領域教科書豐富的閱讀素材與形式，學習各種閱讀技巧，不但有助於學生培養大量閱讀與分析技

巧，更可提升持續學習社會領域的綜合能力。即使學生未自中年級起培養充分的閱讀理解能力，國小高年級授課教師亦可參考本研究的研究結果與實踐作法，將閱讀理解策略融入於課堂教學中，系統化拆解社會教科書中豐富多元的素材與資訊，幫助學生理解，降低學習社會領域教科書的心理壓力與負擔，提升學生的學習成效與學習興趣。

最後，將教學法具體化、模組化，課堂教學步驟以系統化呈現，學生易於依循，非領域專長或新手教師亦可輕易依此模式有效教授社會學習領域教科書，有助於提升整體教育品質。



## 參考文獻

- 吳宗立、李孟娟（2009）。國小社會領域教師教學創新與影像因素之研究。  
**社會科教育研究**，14，251-275。
- 吳清基（1989）。**教育與進修**。臺北市：師大書苑。
- 吳耀明（2012）。國小社會學習領域實施問題本位學習對提升學童學習成就  
之研究。**國立臺南大學教育研究學報**，46（1），43-67。
- 呂羅雪、林婉瑩（2006）。閱讀中的後設認知知覺和理解監控。**淡江外語論  
叢**，8，125-146。
- 沈冠君（2004）。國小資優生心智圖教學之成效研究：以社會學習領域為例。  
**資優教育研究**，4（2），64-104。
- 周立勳、洪美齡、甄曉蘭（2003）。國小教師社會科教學信念及其相關因素  
之探討。**教育研究資訊**，11（4），25-56。
- 林美賢（2001）。**國小社會科實施多元評量之個案研究**（未出版碩士論文）。  
國立新竹師範學院，新竹市。
- 林璟芳（2012）。**運用概念構圖於國小讀報教育對閱讀理解效應之研究**（未  
出版碩士論文）。國立臺北教育大學，臺北市。
- 柯華葳、范信賢（1990）。增進國小社會科課文理解度之研究。**國教學報**，3，  
33-60。
- 柯華葳、詹益綾、張建妤、游婷雅（2009）。**臺灣四年級學生閱讀素養（PIRLS  
2006 報告）**。桃園市：國立中央大學。
- 洪敏怡、黃萬居、彭彥璟（2008）。閱讀科學讀物對國小五年級學童批判思  
考能力與問題解決能力之影響。**科學教育研究與發展季刊**，51，1-33。
- 張苑真、辜玉旻（2011）。國小高、低閱讀能力學童圖文閱讀的理解策略。  
**臺北市立教育大學學報**，42（2），93-122。
- 張灝方、朱懿櫛、賴苑玲（2011）。運用摘要策略於國小五年級學童社會領  
域文本閱讀之研究。**區域與社會發展研究**，2，39-58。
- 陳明蕾（2011）。小五社會課。載於陳欣希、柯雅卿、周育如、陳明蕾、游

- 婷雅（合著），**問好問題**（頁 112-125）。臺北市：天衛文化。
- 陳欣希、許育健、林意雪（2014）。**有效提問：閱讀好故事、設計好問題**。臺北市：天下雜誌。
- 黃秀霜（2001）。**中文年級認字量表指導手冊**。臺北市：心理。
- 黃政傑、張嘉育（2010）。**讓學生成功學習：適性課程與教學之理念與策略**。**課程與教學季刊**，13（3），1-22。
- 黃珮選（2012）。「**調整式問答關係策略**」應用於國小社會領域閱讀理解教學之研究（未出版碩士論文）。國立中正大學，嘉義縣。
- 葉惠貞（2003）。**語文閱讀策略融入社會學習領域之研究**（未出版碩士論文）。國立新竹師範學院，新竹市。
- 歐素惠（2003）。**三種詞彙教學法對閱讀障礙兒童的詞彙學習與閱讀理解之成效研究**（未出版碩士論文）。臺北市立師範學院，臺北市。
- 蔡宜芳（2009）。**質問作者策略教學對國小高年級學童閱讀提問表現、閱讀理解、後設認知與閱讀動機之影響**（未出版碩士論文）。國立屏東教育大學，屏東縣。
- 鄭圓鈴（2013）。**有效閱讀：閱讀理解，如何學？怎麼教？**臺北市：天下雜誌。
- 賴明貞（2004）。**國小社會科教科書可閱讀性分析與高年級學童閱讀理解情形之研究**（未出版碩士論文）。國立嘉義大學，嘉義市。
- Chall, J. S. (1983). *Stages of reading development*. New York, NY: McGraw-Hill.

## 附錄一

### 閱讀理解融入教案

為將閱讀理解策略明確且系統化融入社會領域教學，以下為南一版國小三年級第一學期第三單元「地方生活與資源」課程教學步驟與教學策略之部分教案設計：

教學年級	國小三年級	教學版本	南一版
教學單元	第三單元 地方生活與資源		
第三單元之一			
教學策略	教學說明		
提取背景知識	<p><b>【活動一】認識單元主題 P34-35</b>                  (一)請學生閱讀 P34-35 的課文與圖片，引導學生說出圖片與課文的內容，並與學生一同討論地方生活與地方資源的內涵和關係。</p>		
認識標題結構	<p><b>【活動二】認識課本排版與呈現方式 P36-39</b>                  (一)請學生快速概覽課文的文字與圖片位置，以及文字大小與顏色差異，並請學生說說看。                  (二)教師帶領學生認識本單元教科書頁面，認識主標題、次標題、動動腦與圖片排版等大致位置，以及字體顏色大小等不同，並一同討論造成不同呈現方式的可能原因。                  (三)請學生從課文的主標題與次標題，說說看本課的課文內容可能在說明些什麼。</p>		
閱讀策略：理解監控	<p><b>【活動三】文字閱讀理解監控 P36-39</b>                  (一)教師請同學先自行閱讀課本內容（含圖片與圖片文字說明），並配合<b>閱讀理解監控學習單（附錄二）</b>，將課文中不懂的辭彙寫在學習單上。</p>		
認識文本結構	<p>(二)學生閱讀課文與填寫閱讀理解監控學習單之後，教師請學生說出本課的主標題與次標</p>		
小組合作學習			

<p>閱讀策略：圖片理解 閱讀策略：圖文關聯</p>	<p>題。</p> <p>(三) 請學生小組內討論與分享彼此不懂的辭彙，教師行間巡視了解各組學習狀況。</p> <p>(四) 學生分組討論時間結束，請各組上臺報告分享討論結果，並提出該組經討論仍未理解的辭彙，可由其他組相互解說或由教師向全班同學解說。</p> <p>(五) 最後教師再就本課的重點概念或較難的辭彙做補充或加強說明。</p> <p><b>【活動四】次標題（地方的自然資源）P36-37</b> 請學生再次閱讀 P36-37 課文與圖片內容。</p> <p>(一) 教師帶領學生逐一閱讀課本圖片，並請學生說出圖片的內容。</p> <p>(二) 教師請學生針對單一圖片內容，指出該圖片內容與課文中的哪一個段落或字句有關。例如第 36 頁的二號圖與同頁課文中所闡述之自然資源的動植物生態有關；第 37 頁的五號圖說明居民利用自然資源創造在地的產業工作機會。</p> <p>(三) 教師請學生說出本小節的重點大意，教師視學生回答情形補充說明。</p> <p>(四) 教師總結本小節（P36-37）課文內容，請學生注意自然資源的分類與我們生活的關係。</p>
<p>閱讀策略：圖文關聯</p>	<p><b>【活動五】次標題（地方的人文資源）P38-39</b> (一) 請學生再次閱讀 P38-39 課文與圖片內容。 (二) 教師請學生說出本小節的重點大意，教師視學生回答情形補充說明。 (三) 教師利用方才學生說出的課文重點大意與內容，請其他學生指出該課文內容與課文圖片何者有關。例如，第 39 頁課文提到傳統技藝，而同頁的五號與六號圖，就是介紹皮影戲與製作木屐兩項傳統技藝。</p>
<p>繪製心智圖 小組合作學習</p>	

	<p>(四) 教師總結本小節 (P38-39) 課文內容，教師請學生注意人文資源的種類與思考保存、傳承人文資源的意義。</p> <p><b>【活動六】繪製課文心智圖 P36-39</b></p> <p>(一) 教師指導學生繪製本課心智圖，幫助學生理解並整理本課重點。</p> <p>(二) 教師請學生分組討論，並於<b>閱讀理解監控學習單 (附錄二)</b>上寫下本課的重點大意，然後請各組上臺報告分享。</p> <p>(三) 教師總結本課內容，並請學生注意和思考同一地方自然與人文資源的可能關聯性，以及保護地方資源的重要性。</p>
--	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

研究者實施教案後心得：

從幾位實驗組學生所書寫的課文重點，可以看出字句清晰，條理分明，統整能力極佳，由衷地對這群三年級孩子刮目相看，感覺他們比起學期初進步許多。「閱讀素養」的培育需要長期耕耘，「閱讀理解」更需要加以訓練，而這次教學不但能訓練孩子的閱讀理解，更能激發孩子的學習潛能、提升學習興趣、改善學習的態度，我想這就是一種優質的教學策略。

提醒後續教案實施者，在一開始改變新的教學方法時，腳步可以放慢，有耐心地等候學生討論與分享，剛開始速度一定很慢，甚至讓你懷疑會不會趕不上月考進度，等學生熟練以後，動作會加快許多。且不一定每個社會課本的單元都適合融入閱讀理解，教學者可自行選擇要融入的單元，漸進式地嘗試。

## 附錄二

### 閱讀理解監控學習單

#### 詞語理解監控（評估）學習單

※學生姓名：

※學習單元：

※填寫說明：請填寫自己覺得「困難」、「重要」或「新學習的」的詞語。

(1) 我了解這詞語的意思請寫「○」

(2) 我不知道這詞語的意思請寫「X」

(3) 我不確定這詞語的意思請寫「？」

	課文中的詞語	自己閱讀後	同學解釋或討論後	老師解釋後	備註
1					
2					
3					
4					
5					
6					
7					
8					
9					
10					
11					
12					

※本課的重點大意：