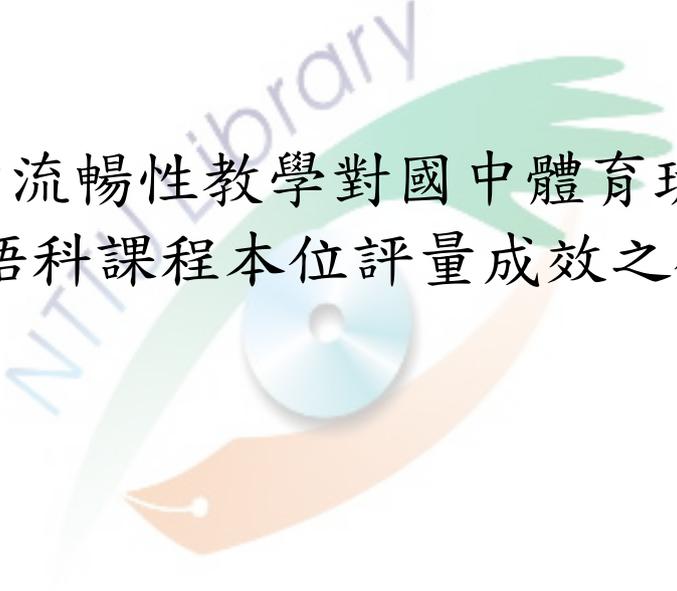


國立台東大學特殊教育學系碩士在職專班
碩士論文

指導教授：曾世杰 先生

朗讀流暢性教學對國中體育班學生
英語科課程本位評量成效之研究



研究生：劉思枋 撰

中華民國九十八年八月



國立台東大學
學位論文考試委員審定書

系所別：特殊教育研究所暑期碩士班

本班 劉思枋 君

所提之論文

朗讀流暢性教學對國中體育班學生英語科課程本位評量成效之研究

業經本委員會通過合於 碩士學位論文 條件
 博士學位論文

論文學位考試委員會：

方金雅

(學位考試委員會主席)

陳淑麗

張世

(指導教授)

論文學位考試日期：九十八年八月十四日

國立台東大學

- 附註：1. 一式二份經學位考試委員會簽後，送交系所辦公室及註冊組或進修部存查。
2. 本表為日夜學制通用，請依個人學制分送教務處或進修部辦理。





謝誌

終於。

畫下句點只是先喘口氣，因為未來還有很長很長的路要走……

這篇謝誌在我心中醞釀的時間，比我寫論文還要更早些，嗯，應該是在接到碩士班錄取通知的那一刻起吧！還沒就學，就開始在想，將來我“長大”了，一定要大聲地、好好地、深深地感謝哪些人。而這樣的感恩心情，就一路陪著我上學、工作、吃飯、睡覺、讀書、寫論文及大笑與大哭。

首先要感謝同事兼學長的秀真，她鼓勵我向上進修：「你一定要再去讀書，會從老師及同學那兒學到很多的東西。」再是感謝凱生老師掃除我年齡上的障礙：「我年紀這麼大都去讀了，你還在猶豫什麼！」感謝慧娟及益敦與特教班的孩子，每日提供我超級歡迎營養午餐，感謝婉瑜、俊瑋擔任小老師，隨時可請教電腦或研究上的問題，感謝鎮遠、宗致、忠正、瑞瑩、建中、玉明、羽珩這些特教夥伴們的分擔與關懷，感謝勝發校長、亮禎校長及子豐主任給予鼓勵支持，感謝映馨、品希同意分組教學，感謝校內同仁淑仁、素芬、柏華、士恩、瑁竹、佩棻、慈宜、文靜等不時加油打氣，更要感謝在我遇上人生大痛而不得以中斷實驗時，郁如二話不說，義務接手我的教學；也因此還要感謝特教中心的巡迴夥伴們，情義相挺地分擔了郁如的工作；再要感謝熙瑜、芝妮、雅淇、玉芬等同門學長在研究上的切磋；感謝特教輔導團的夥伴們淑蓮、美玲、嘉俊、菊主任、乃仁精神相隨；感謝柏瑜幫我完成論文審定書及時送審。還有碩士班歐巴桑組同學們玉美、慧君、蓮芳、雅筑、阿瑛陪伴分享的五年級溫馨歲月，再是年紀較輕但各個優秀的同學們增長我的他校經驗與課業上的見聞，且包容我的多事與多言。嗯，更要感謝資源班、特教班與體育班的可愛孩子們，因為他們跟我一樣努力且認真。

感謝系上師長們在學術上及典範上的啟蒙，俊華教授(號帥哥魏公)集嚴謹與幽默、理智和情感於一身，明泉老師熱心風趣，明松老師諄諄教誨，鈺雄老師亦師亦友，永怡老師長於休閒，富廷老師豐富人生，偉俊老師啟發創意，秀妃老師美學分享。感謝校外教授素真及金雅老師在論文審訂本及口考時，仔細指正及引導思考；此外，深深感謝口委淑麗老師在我沉睡於悲痛中時能溫暖喚醒，且清楚指導我論文上的缺失及方向；最後，用一路堅持的努力及用功的思考，回報我心中典範的典範，用盡所有可能投注於弱勢教育的恩師世杰老師，不論是在學術上或師道上，他都是盞明燈。

始終感謝的是愛給得很富足的老爸(劉紹常先生)、老媽(黃春江女士)及愛姊品桷與愛弟冠林，因為他們的愛夠充裕，我才能肆無忌憚地付出與成長。感謝疼我如己出的婆婆，感謝銘雅哥、淑皇嫂、瑞青、富美、瑞源哥無私的友愛，感謝兩座山似的兒子守一、守平，不斷指導我如何做個好老師及好媽媽。最後，感謝我那化作春泥更護花的親愛伴侶慶隆，一直寫到現在，還感覺他在旁呵護看顧……

感謝上帝給予這麼豐富的人生功課及安排這麼多的貴人相扶！

愛與熱誠還在，當然還要發光發熱！ 思枋感恩於台東新生國中！2009.09



摘要

朗讀流暢性教學在國外已行之有年，且有大量研究支持其可促進閱讀理解之能力。然國內在英語科朗讀流暢性教學方面之相關研究則闕如，因此本研究將探討此教學法對於英語學習低成就學生，是否能有效提升其朗讀流暢性、認字及句子理解能力。

本研究採真實驗研究法，將研究者所在之東部市區國中七年級體育班學生 22 人，依英語科課程本位評量及第一次段考前測成績兩兩配對後，隨機分為實驗組 11 人及對照組 11 人，教學介入期程由第一次段考後的第三單元教至第六單元，計 8 週 40 節課，依原班英語上課時間(每週 5 節)實施。實驗組由研究者施以朗讀流暢性教學，對照組則仍由原班英語教師正常授課，兩組於每單元後施以課程本位朗讀流暢性、認字、句子理解評量，並於第二次段考時施以總結性評量。教學實驗後，以配對 t 考驗分析兩組學生在英語科課程本位評量上之差異，研究結果如下：(一) 接受朗讀流暢性教學之實驗組學生在課程本位朗讀流暢性評量及認字評量上，顯著優於對照組學生；(二)兩組學生在課程本位句子理解評量及段考總結性評量上，未達顯著差異。

本研究指出，朗讀流暢性教學有助於英語科低成就學生增進其朗讀流暢性及認字成效，可為攜手計畫或補救教學提供一有效的教學模式。

關鍵詞：朗讀流暢性、朗讀流暢性教學、英語科課程本位評量、體育班學生、學習低成就學生



The Effect Of Reading Fluency Intervention on the Curriculum-based Measures Of 7-grade Low-Achieving English Learners

Liu Si-Fang

Abstract

A large number of studies support that reading fluency training is an important component of reading which facilitates decoding automaticity and results in better reading comprehension. Few studies, however, examine the effect of oral reading training on English learning in Taiwanese students. This study examines the effect of a reading fluency intervention on the English learning performances, namely oral reading fluency, word recognition, and reading comprehension, of low-achieving English learners.

Twenty-two 7-grade students, who were student athletes of a junior high school in Taitung, were randomly assigned to experimental group and control group. The intervention was composed of 40 45-minutes sessions each week for a continuous 8-week period. Four units of their English text were taught. The experimental group was instructed with reading fluency intervention by the researcher, while the control group was instructed normally by another English teacher. Both groups received curriculum-based assessments in oral reading fluency, word recognition and sentence understanding at the end of each unit. Scores of the second midterm examination held by school were also collected.

The major findings of the study are: (a) The experimental group significantly outperforms the control group in the CBM of oral reading fluency and word recognition; (b) There is no significant differences between the two groups in terms of CBM of, sentence understanding, as well as the scores of second midterm examination. Implications of these findings were discussed in the thesis.

Key words: oral reading fluency, CBM, low-achieving, English



目 錄

第一章 緒論.....	1
第一節 研究動機和目的.....	1
第二節 研究問題與假設.....	4
第三節 名詞釋義與界定.....	5
第二章 文獻探討.....	8
第一節 朗讀流暢性.....	8
第二節 朗讀流暢性教學.....	15
第三節 課程本位評量.....	24
第三章 研究方法.....	31
第一節 研究設計及限制.....	31
第二節 研究對象.....	36
第三節 研究工具.....	38
第四節 資料分析.....	40
第四章 研究結果與討論.....	43
第一節 朗讀流暢性教學對英語科課程本位朗讀流暢性評量之成效.....	43
第二節 朗讀流暢性教學對英語科課程本位認字評量之成效.....	46
第三節 朗讀流暢性教學對英語科課程本位句子理解評量之成效.....	49
第四節 朗讀流暢性教學對英語科課程本位段考總結性評量之成效.....	52
第五章 研究發現與建議.....	55
第一節 研究發現.....	55
第二節 建議.....	58
參考文獻.....	63
一、中文部分.....	63
二、英文部分.....	65
附錄.....	73

表 目 錄

表 3-1	教學實驗設計表.....	31
表 3-2	研究樣本標準化測驗平均數分析表.....	37
表 3-3	研究樣本校內自編測驗平均數分析表.....	38
表 3-4	實驗組與對照組課程本位前測各平均數(標準差)與 p 值.....	38
表 4-1	兩組學生在朗讀流暢性評量(ORF)之平均數(標準差)及配對 t 考驗.....	43
表 4-2	兩組學生在認字評量之平均數(標準差)及配對 t 考驗.....	47
表 4-3	兩組學生在認字評量之共變數分析:以前測為共變數.....	49
表 4-4	兩組學生在句子理解評量之平均數(標準差)及配對 t 考驗.....	50
表 4-5	兩組學生在段考總結性評量之平均數(標準差)及配對 t 考驗.....	52



圖目錄

圖 2-1 朗讀流暢性與閱讀	12
圖 2-2 生字學習單-圈出相同部首	22
圖 2-3 生字學習單-部件組字口訣	22
圖 3-1 研究架構圖	33
圖 4-1 兩組學生在六單元朗讀流暢性評量之平均數視覺分析圖	45
圖 4-2 兩組學生在六單元認字評量之平均數視覺分析圖	48
圖 4-3 兩組學生在六單元句子理解評量之平均數視覺分析圖	51



附 錄

附件一	教學實驗申請簽呈	73
附件二	課程說明及增強制說明	74
附件三	英語課專注學習紀錄表	75
附件四	英語科朗讀流暢性教學活動設計	76
附件五	課程本位朗讀流暢性評量	78
附件六	Unit3 生字銀行單	82
附件七	Unit3 課程本位認字評量	83
附件八	課程本位句子理解評量	84



第一章 緒論

本章分為三節，第一節說明本研究的動機與目的；第二節列出本研究所要探討的研究問題與假設；第三節則對本研究所使用的專有名詞加以界定。

第一節 研究動機與目的

一、研究動機

「老師，這個字怎麼唸？」

「老師，這兩個字我不會唸！」

「老師，這一句？」

「耶！老師，我只花了 54 秒 56 欸！」

「老師，我這幾句還不是很熟！」

「Yes！老師，我這次比上次更快喔！」

「奇怪，怎麼還唸得更久?!」

「等一下！老師，我還要再唸一次！」

資源班教室裡，每個孩子手中握著碼表，專注地看著英語課本上的對話，口中唸唸有詞地朗誦著內容，然後不時有歡呼聲傳出，這是因為他們朗讀的速度又比上一次快了一些，只見老師不時聆聽、示範唸讀及指導發音，還有為學生的小小進步開心地鼓掌稱讚！

這裡是東部某國中的資源班教室。有別於其他教室的是，孩子們在上英語課時，碼表是重要輔具，因為在他們學完生字，理解課文會話後，老師會例行性地施予朗讀流暢性訓練：就是拿起碼表，個人為自己的朗讀計時，然後知道自己是否唸得快又正確。

閱讀是人們吸收知識的最主要管道，促進閱讀能力乃教育界及學術界的重要議題。而要促進閱讀能力，自當對閱讀的成份技巧、閱讀所需的能力、閱讀障礙的致因及閱讀的全貌，有深入的了解，方能從其中發展出有效的診斷及教學的方法。

曾世杰（2004）指出西方研究者有許多「單一致因說」的研究，在探討閱讀困難的成因。近三十多年來，他們普遍的共識是聲韻覺識（phonological awareness, PA）是閱讀障礙的核心問題。但這個看法卻面臨了許多挑戰，Wolf 和 Bowers（2000）認為單純的聲韻覺識缺陷致因說是不夠的，因為有些閱讀障礙的孩子對聲韻覺識的補救教學，全無反應；而有些閱讀障礙的孩子，根本沒有聲韻覺識的問題。根據 Wolf 和 Bowers（2000）提出的雙重缺陷假說（double deficits hypothesis），聲韻覺識和唸名是兩個獨立的認知成分，因此雙缺陷假說可以推論出三種亞型的閱讀障礙：聲韻處理困難閱讀障礙、唸名困難閱讀障礙及雙重障礙（嚴重閱讀障礙）。而 Wolf（1997）也在她的文章中舉出支持雙缺陷假說的證據：唸名困難者只對唸名的補救教學有正向反應，聲韻處理困難者只對聲韻覺識的補救教學有正向反應。

為了解中文閱讀障礙雙缺陷假說的角色，陳淑麗與曾世杰（2005）以個案補救教學研究做了檢驗。首先他們分別發展出以聲韻為基礎和以流暢性為基礎的教材與教學方法，然後進行教學實驗。該研究因研究對象的障礙不同而設計出三種不同訓練重點的介入方案，計有聲韻組、唸名組及雙缺陷組，每組 3-4 人，共 11 人參與補救教學，再就各組中一位典型的個案進行分析。研究者 2004 年參與了該次實驗教學，親身體驗到理論與實務結合的強效，在唸名組實驗現場中，目睹學生因流暢性教學的介入而有相當的進步，且障礙越輕者進步越大。

後來研究者將朗讀流暢性教學應用到國中資源班教學現場，不論是國文科或英語科，似乎對學生多有助益，但也察覺到，英語科的朗讀流暢性訓練對聲韻覺識有困難的學障生，效果好像不如預期。但相對於輕度智障生，或輕度視障、肢障生、低成就者或唸名缺陷者，則可見相當的進步，多數學生在訓練下可唸完課

本內會話且理解其意，並對英語科的學習產生興趣。然而研究者並不清楚此種助益是因實施朗讀流暢性教學導致？或因教師個人教學風格或其它因素所致？相較於部分資源班仍流於字母辨識或實用字教學，研究者假設，朗讀流暢性教學可以提升英語學習。因此，研究者選取個人所在之東部市區國中體育班新生為受試，期望藉由設計良好的教學實驗，檢驗朗讀流暢性教學在英語學習低成就學生上的學習成效。

體育專長學生，經常在學業上有低成就的問題。歐淑芬（2004）指出運動員因要加強運動訓練，故無法用同樣的時間與精神在課業上，因此學業成績未能趕上一般學生。陳怡蕓（2007）也提到體育班學生面臨之重大問題，即學業低落：因為不定時比賽和長時間練習，再加上賽後或練習後精神較無法集中於需要專注力的課業學習，導致學業成就低落，落入洪儷瑜（1999）所稱的成就低落（low achievement）群體，即成就為最低的百分之十或二十者，或低成就（underachievement），即個人成就表現未達能力或潛力所預期的成就水準。楊坤堂（1991）所稱低成就學生，是指在學習過程中，不能充分有效地學習，並造成學習結果或成就表現，顯著低於其能力者。他又將低成就學生分為五類：學習能力不足、學習意願（或動機）低落、學習策略不足、學習機會欠缺或不足、教學不當等。從楊氏的定義及分類看來，研究者的體育班學生，幾乎都是低成就學生。

國外研究如 Wolf、Miller 和 Donnelly 在 2000 年提出他們的教學方案 RAVE-O 的研究報告，支持了朗讀流暢性教學有提升朗讀流暢性、認字及閱讀理解上的效果。但該研究的參與學生學習的是自己的母語，研究結果是否能推論到第二語言的學習上？猶未可知。英語是台灣國中學生的必修外語，對低成就學生而言，英語的難度遠大於國語，流暢性教學是否能幫助低成就學生克服困難，提升成就呢？因為台灣還沒有看到相關的研究，因此本研究欲以真實實驗設計，檢驗朗讀流暢性教學在英語教科書中會話單元的朗讀流暢性、認字及句子理解上的效果。研究假設朗讀流暢性教學有助於學生的朗讀流暢性、認字及句子理解能力。

若朗讀流暢性教學確能讓實驗組在英語科課程本位評量上顯著優於對照組，則此教學方式可提供教師們在小班（如攜手計畫或資源班）及弱勢學生的英語補救教學上參考使用，以增進英語低成就學生的學習。

二、研究目的

依據上述研究動機，本研究之主要研究目的如下：

- (一) 探討朗讀流暢性教學對國中體育班學生英語科課程本位朗讀流暢性評量的效果。
- (二) 探討朗讀流暢性教學對國中體育班學生英語科課程本位認字評量的效果。
- (三) 探討朗讀流暢性教學對國中體育班學生英語科課程本位句子理解評量的效果。
- (四) 探討朗讀流暢性教學對國中體育班學生英語科課程本位段考總結性評量的效果。

第二節 研究問題與研究假設

一、研究問題

根據上述研究動機和目的，本研究之待答問題為：

- (一) 朗讀流暢性教學對國中體育班學生英語科課程本位朗讀流暢性評量的效果為何？
- (二) 朗讀流暢性教學對國中體育班學生英語科課程本位認字評量的效果為何？
- (三) 朗讀流暢性教學對國中體育班學生英語科課程本位句子理解評量的效果為何？
- (四) 朗讀流暢性教學對國中體育班學生英語科課程本位段考總結性評量的效果為何？

二、研究假設

為回答上述研究問題，本研究有以下研究假設：

- (一) 實驗組學生在朗讀流暢性評量顯著優於對照組學生。
- (二) 實驗組學生在認字評量顯著優於對照組學生。
- (三) 實驗組學生在句子理解評量顯著優於對照組學生。
- (四) 實驗組學生在段考總結性評量顯著優於對照組學生。

第三節 名詞釋義與界定

此節針對本研究所提及之重要變項和主要名詞，分別界定如下：

一、朗讀流暢性教學

國外提到朗讀流暢性教學時，最強調的就是讀得快又正確，而要達到這目的，他們常使用各種不同的方法去做重複朗讀練習（Hudson, Lane, & Pullen, 2005）。

研究者在本文所設計之「朗讀流暢性教學」，尤注重二個子技巧（subskill）：

（一）認字自動化的教學：

每節課以字母拼讀法逐一教完會話生字及字義後，令學生習寫四次，且用研究者自創之國語諧音幫助記憶，再利用字彙卡做閃示精熟遊戲，使學生自然熟習該字。此識字的練習會在每節課前當暖身活動，重複練習。

（二）朗讀流暢性教學：

此為加強朗讀快速而使用的碼表自我監控重複朗讀練習模式。此模式最重要輔具為碼表。此乃研究者仿陳淑麗與曾世杰（2005）在中文閱讀障礙亞型補救教學研究中，唸名缺陷組之流暢性教學時使用。就是在分組練習朗讀時，每位學生

有各自的碼表，可以做為自我監控朗讀流暢性之輔。而教師在分組個別練習時的主要工作，則是給予各組及個別學生正確的發音指導及回饋。

二、國中體育班學生

本研究所稱之國中體育班學生，係指研究者所在之東部市區某國中七年級體育班學生。該班學生主要專長練習為棒球，且週一至週四住校。每週上課節數四十節，其中英語課五節，體育專長訓練十四節，週一至週四每晚安排兩節攜手計畫課程，英語課佔兩節。

三、課程本位評量

本研究所稱的英語科課程本位評量，係指研究者以翰林七年級英語教科書第一冊內第一至六單元的會話為教材，所自編的會話朗讀流暢性評量、全單元認字評量、會話句子理解評量及原班教師所編製的段考總結性評量，分別敘述如下：

(一)朗讀流暢性評量

本研究所稱「朗讀流暢性評量」，是指參與學生在教科書中，就每單元會話所朗讀的正確字數，除以所花費的秒數再乘以60，換算而得每分鐘正確字數（Word Correct Per Minute，簡稱WCPM），以此認定為其朗讀流暢性。

(二)認字評量

在實驗教學期間，研究者就全單元會話Dialogue及閱讀Reading兩部分的生字（翰林教科書中主學習共分兩部分：一篇會話及一篇短文），做成「生字銀行（Word Bank）」單，發給每位學生做字彙學習單用。而本研究所稱的「認字評量」，就是指參與學生在每單元的生字單中將英語生字與中文意義做正確配對的評量，以此認定為其認字程度。

(三)句子理解評量

因受限於受試學生的國小英語基本字認字能力低落及七年級教材的會話屬於

基本句，本研究所稱「句子理解評量」，乃是指參與學生在教科書中，就研究者於每單元會話中所選出的十個重要句子，不依教科書出現的順序排列，與十二個中文譯句，做出正確的句義翻譯配對，以此認定為其對該篇會話短句之理解能力。

(四)段考總結性評量

此為研究者與對照組英語教師討論完評量題型後，由後者出題而成。其內容包含讀、寫共50分，再從段考三單元中抽一段會話朗讀 20分，另抽一段會話聽力翻譯及句子理解配對計30分，此於全校第二次段考時舉行。





第二章 文獻探討

本章文獻分為三節，第一節說明朗讀流暢性的定義、特色及其重要性，第二節介紹朗讀流暢性教學的相關研究及文獻，第三節說明課程本位評量的特色與重要性，並探討本研究所採之課程本位朗讀流暢性評量與閱讀理解之關係。

第一節 朗讀流暢性

一、朗讀流暢性的定義與特色

國外學者們對於朗讀流暢性（Oral Reading Fluency，以下簡稱ORF）大致的定義，就如Schreiber（1980, p. 177）所言：『指能毫不費力、順暢地且自動化地理解文本的閱讀能力。』然而要如何達到此種能力，則因各家不同的理論而仍有異同。

Doehring（1976）指出流暢閱讀的特性，是以下數個技巧須正確且夠快速：字母書寫邏輯、組字規則、字母的結合、字義的特徵及句法的結構。

Carver（1997）提出的Rauding Theory理論，聚焦在流暢性與理解的連結，他引進了「認知的速度」（cognitive speed）這個較複雜的觀念，他認為朗讀流暢性牽涉到個人如何能快速成功地理解每個句子複雜的想法。

另有學者們提出聯結理論的模式（Adams, 1990; Caramazza, 1997; Foorman, 1994; Seidenberg & McClelland, 1989）。這些學者強調的是在字的認知上，聲韻、組字、句法的持續性與分配性的交互作用。他們認為這些交互作用與處理的速度，是內外因素的產物，內在因素如學習，外在因素如字與音的聯結。因此他們對朗讀流暢性的討論，除了重視訊息處理過程外，更重視語言學的特徵如頻率、規律及字與字間解碼的聯結。

而美國國家閱讀專案小組（National Reading Panel, 2000, p. 3）則將流暢性定義為「有效識字的立即結果」。

Wolf及Katzir-Cohen（2001）指出許多學者都認為流暢性是一種學習技巧的表現，而Kame'enui、Simmons、Good和 Harn（2001）也提出一種基本面向的建議，他們認為朗讀流暢性是一種發展性的表現，包含低階閱讀成份技巧的有效性如聲韻覺識，及高階技巧的有效結果如理解。Wolf兩人則以為Kame'enui等人的定義對以後的預防、教學及評量，有著深刻的影響。另Wolf及Katzir-Cohen（2001, p. 219）對朗讀流暢性的概念性定義則是：

在開始時，朗讀流暢性是含在文本單字裡及詞彙處理的正確與自動化的整合過程，這裡包含了知覺的、聲韻的、組字的及形態學的過程，其指的不僅是在字母、字母組合的方式、字彙的階層，也在字義及句法的過程。當這樣的能力充分發展後，朗讀流暢性則是指輕易閱讀解碼的正確及速度、口語朗讀的抑揚頓挫與流暢，還有讀者可專注於高階的理解而非低階的解碼。

Hudson、Mercer 與 Lane（2000）則認為朗讀流暢性包含三個要素：用一般會話的速度（rate），經由適當的韻律（prosody）或表達，正確地（accurate）朗讀出一篇文章。而一個流暢的讀者，可以長時間地保持這樣的表現，且即使在沒有練習的情況下，依然可以維持這樣的技能，並類化到其他文章上。他們在看文本時，不易分心，且能用輕鬆順暢的方式去閱讀（Hudson, Lane, & Pullen, 2005）。

Torgesen、Rashotte和Alexander等人（2001）較傾向定義朗讀流暢性為課程本位評量的「口語朗讀的正確與速度」。因為這樣可使教學在流暢性發生問題前就介入，而非閱讀已經學成之後。

Fuchs、Fuchs、Hosp和 Jenkins（2001）指出朗讀流暢性代表的是一種複雜且多面向的表現，其在過程中引用各種變化與閱讀結合：先用聲音符號將文章轉譯成相關語音，再提取字義將單字與子句連接，然後用先備知識獲取文章的意思，最後做出結論。

Rasinski（1989, 2003, 2006）對流暢性也有諸多研究，他認為流暢性是語音與文字解碼的橋樑，同時也是字義到理解的橋樑。而他對朗讀流暢性所做的廣泛定

義即是：『讀者在面對文章時，所具有精通熟練的閱讀的能力，此能力不僅止於文字表面的辨認，且還能輕鬆正確地解碼文字，進而透過適當的措辭及口語表達，來賦予文本文字正確含意之能力 (p. 61-62)。』就他所言，流暢的讀者可以毫不費力地解碼，因此他們能夠直接專注於閱讀理解。此見解與Wolf等學者的看法，其實相去不遠。

Pressley和 Fingeret (2006) 對流暢性則有相當不同的觀點。他們認為好的讀者在閱讀時，並不一定從頭讀到尾，有些運用先備知識即可抓住文章大意。且有些孩子能夠讀得很快又正確，但不見得可以理解文章，因此教導增進理解的策略才是最重要的。

綜觀各學者在探討流暢性時，並沒有清楚界定流暢閱讀 (fluent reading) 及朗讀流暢性 (reading fluency) 的區別。研究者以為，前者指的是閱讀的順暢及理解的程度，而後者則更包含口語朗讀。而由以上學者對流暢性的深入探究，不論是注重文字內的解碼，或文字間的聯結 (Doehring, 1976)，或子技巧的精熟到高階技巧的精進 (Carver, 1997; Rasinski, 2006; Wolf, & Katzir-Cohen, 2001)，再是各種子技巧間的交互串連 (Adams, 1990; Caramazza, 1997; Foorman, 1994; Seidenberg & McClelland, 1989) 或聯結，甚至運用先備知識 (Fuchs, Fuchs, Hosp, & Jenkins, 2001)，或注重口語朗讀的流暢性與重複練習 (Hudson, Mercer, & Lane, 2000; Torgesen, Rashotte, & Alexander, 2001)，又如Pressley和 Fingeret (2006) 強調平衡式的教學，未如其他學者一樣支持朗讀流暢性教學，但幾乎大多學者都傾向於朗讀流暢性最終的目的，即是由下而上地去增進閱讀理解的能力。

二、朗讀流暢性的重要性

朗讀流暢性為什麼重要？最早提出解釋的學者是 LaBerge 與 Samuels (1974)。他們提出「自動化訊息處理理論」(Theory of Automatic Information Processing)，認為閱讀會變得流暢，是因為閱讀的子技巧自動化發展的結果。而這

些子技巧的第一步，牽涉到視覺解碼及對視覺刺激的單位化，也就是將字母或字組自動化解碼後，視為單位字，這技巧自動化後，接著就是字義的自動化。他們對於流暢性研究的貢獻，則由 McCormick 和 Samuels (1979) 歸納如下：(1) 單位化 (unitization) 的概念；(2) 要增進低階技巧的速度；(3) 低階技巧自動化後，使得注意力可投注於高階理解技巧。

亦即，LaBerge 與 Samuels (1974) 所持的是訊息處理論認知心理學的觀點，這個觀點假定人類的訊息處理容量是有限制的，因此，讀者若在低階的解碼上花了太多的認知資源，讀得又錯又慢，則剩下的認知資源將不足以進行高層次的閱讀理解。反之，低階的解碼閱讀若能不費吹灰之力，就讀得又正確又快，則讀者可將節省下來的認知資源，用在高層的閱讀理解上。這就說明了朗讀流暢性的重要性，因為它是低階解碼自動化的好指標。

LaBerge 二人的觀點也呼應了 Huey (1968) 的看法。Huey 認為流暢閱讀的發展，牽涉到許多穩定的累積與合成，包括『越來越多複雜的結構組成，藉由練習而累進地緊密結合在一起』(p.105)；而閱讀處理速度的進展則是藉由重複練習使得整個過程變流暢，時間縮短了、認知的負荷也減少了。

Perfetti (1985) 提出逐字效能理論 (verbal efficiency theory) 也在強調朗讀流暢性的重要。他認為不同個體在閱讀理解上的差異，即在組字、聲韻及語意的處理過程中，是否能夠有效地運作。而這些解碼要能正確且快速地提取，才能促進閱讀理解，因此他同時也強調學習及練習的重要。

由朗讀流暢性的定義與特色來看，其在複雜的閱讀歷程中所扮演的角色，是從基礎的認字解碼如字母聲調、音素結合與音標符號的流暢性，到建構含意如字彙解碼、推斷文章脈絡、決定使用策略，以便達到精熟理解的連接橋樑。亦即，朗讀流暢性代表的是一種低階的文字解碼能力與高階的理解能力，此能力使一位閱讀者能正確輕鬆地解碼文本的用字，進而能推斷文章脈絡，精熟閱讀，而達到閱讀理解的目的。其與閱讀的關係如圖 2-1 所示：

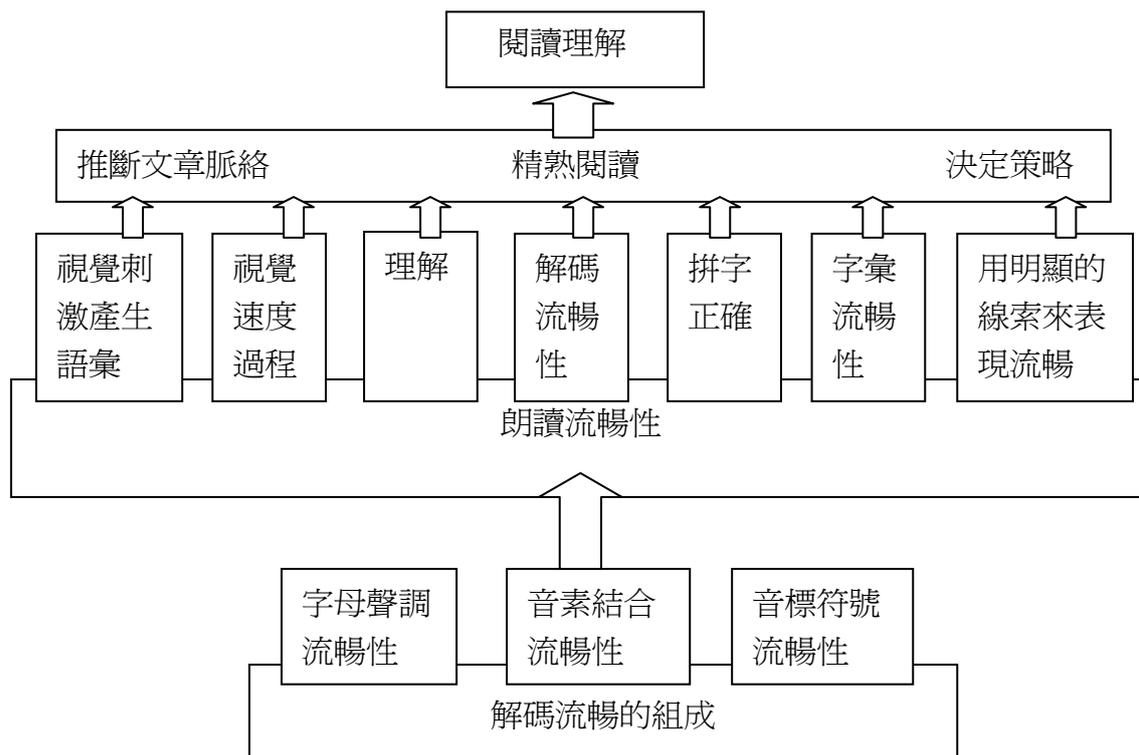


圖 2-1 朗讀流暢性與閱讀（引自胡芝妮，2007, p. 13；Hudson, 2006）

而根據 Hudson、Lane 和 Pullen（2005）所言，朗讀流暢性在閱讀歷程中的重要性，可以由以下幾點看出：

（一）朗讀流暢性是工作記憶自動化的表現

LaBerge 和 Samuels（1974）認為個人在認知歷程中的注意力以及工作記憶的容量是有限的，成熟的讀者在閱讀時，自動化地辨識出字母及字義，而弱讀者則耗費許多心力在文字的解碼上，因此後者可能讀完了整個句子，卻仍不懂句義。就 LaBerge 和 Samuels 而言，若當一個孩子能精熟於字母與音的聯結而達到自動化，但組合聲音可能又要花掉些心力，所以又如上所言，唸完句子仍不解其意。因此他們所說的自動化，是指閱讀者能在有限的認知能力中，迅速解碼或辨識字彙，於是可以將心力專注於文章的理解上。

至於 Hudson 等人的看法是，因為閱讀理解是高階的能力，不容易自動化，因此要在低階的識字解碼技巧上，達到自動化，這樣才易促進精熟閱讀的產生

(Hudson, Lane, & Pullen, 2005)。

胡芝妮(2007)從教學現場來看，閱讀障礙學生在朗讀文章時的特徵，就是一個字一個字斷斷續續地唸讀，且經常性地倒返或重複朗讀，這樣缺乏流暢性的閱讀，自然限制了閱讀理解的發展。

綜合學者們在流暢性的特色及定義可知，流暢性是許多子技巧自動化後方能達到的結果，也就是工作記憶自動化的表現，而當字彙解碼進入自動化的階段後，自然能有更多的容量去專注於高階的文本理解。

(二) 朗讀流暢性是閱讀正確及精熟閱讀之間的扣環

識字正確率，指的是能正確辨識文字及解碼文字的能力。而要擁有這樣的能力，則對於字母組合的原則、聲音結合的能力(Ehri & McCormick, 1998)，及建立高頻字的字庫，都是必備的。當閱讀者能精熟文章內文字的意義時，則不易對文章產生誤解，也因此而促進理解的能力。所以在教學中教導學生認字的策略、相似字的運用以及對生字的理解等是很重要的事(Hudson, Lane, & Pullen, 2005)。

有正確的解碼才能有精熟流暢的閱讀，因此，朗讀流暢性要求的解碼正確，這種由下而上的閱讀模式，可以說是促進精熟閱讀的要素之一。

(三) 朗讀流暢性是閱讀速率及精熟閱讀之間的橋樑

閱讀速率包含識字自動化及閱讀文本時流暢的速度(Hudson et al., 2005)。許多教學者當速率(rate)是閱讀的速度，測量的方式通常是指一分鐘能夠正確唸出幾個字或是唸完一段文章需要多長的時間。也因此，閱讀速率被當作是測量閱讀精熟的一項重要方法，也是監控自我進步的一種工具，就好比是『測量精熟閱讀的溫度計一般』(Hudson et al., 2005, p. 704)。

Pressley和Fingeret(2006)指出有大量的研究證據顯示，許多弱讀者在唸出字音時速度很慢，他們雖可以正確解碼，但需要時間。Pressley和Fingeret又引了在Kansas大學一個研究團體的發現，閱讀障礙的孩子在處理文字(verbal)材料的

速度比一般孩子慢，且其聲韻處理速度可預測後來的閱讀成就。這也呼應了LaBerge和 Samuels (1974) 所指的，閱讀時處理的速度快，則所需的心力較少，因此可專注於理解，相對的，若處理速度慢，則心力消耗於低階解碼中，如此則降低了理解的能力。

綜上所述，除了正確之外，朗讀流暢性的速率亦是在閱讀歷程中的重要指標，它一樣牽動著高層次的閱讀理解。

(四) 朗讀流暢性是朗讀韻律及精熟閱讀之間的連結

韻律(prosody)指的是在語調上的抑揚頓挫，它就好像是口語上的音樂般。它有著聲調、輕重音及聲音的長短，而這些都表現於文本的朗讀上 (Dowhower, 1991)。Kuhn 和 Stahl認為能夠有韻律地朗讀文章，是表示讀者已相當理解原文；但它是否是閱讀的因或果，尚未明確；唯一可以確定的是，有韻律的朗讀，可以顯示讀者對文章理解的質量 (引自Hudson et.al., 2005)。

以上就朗讀流暢性在閱讀歷程中的角色總結，就韻律而言，並非所有研究者都重視這一點，許多讀者在朗讀時語調可能沒那麼好聽，但無損於其對文章的理解。但就精熟閱讀所需，朗讀流暢性的工作記憶自動化、強調閱讀的正確及速率，確實就是通往閱讀理解的橋樑，由此可見其重要性。雖然Pressley和 Fingeret

(2006) 認為朗讀流暢性之所以被重視，至多只因爲它是達成閱讀理解的途徑之一，且他們也引用Dolch的教學法所強調的學習動機，但研究者以爲，朗讀流暢性這種注重由下而上的教學法，至少提供學習外國語循序漸進的基礎方法，而此法是否有其效能，則是本研究期望解答的問題。

然而朗讀流暢性該如何教授?如何測量?又如何評估此能力在閱讀理解上的表現?都是值得探討的面向。因此在下面兩節中，將藉由中外一些相關實證研究，分別探討朗讀流暢性的教學介入、課程本位朗讀流暢性評量及其與閱讀理解之關係。

第二節 朗讀流暢性教學

由以上學者對朗讀流暢性賦予不同的定義及特色來看，其後各家對朗讀流暢性的教學，也因不同成份的注重而有不同的模式，正所謂是百家齊鳴。而各種教學法中有小至注重單一技巧如加強速度者（Blevins, 2001; Chard, Vaughn, & Tyler, 2002; Rasinski, 2003），亦有大至注重所有相關技巧者，以下將介紹國外 Maryanne Wolf、Lynne Miller 和 Katharine Donnelly（2000）以理解及朗讀流暢性為主的 RAVE-O 方案及 Timothy V. Rasinski（1994, 2006）的流暢性發展教學 FDL，及 Hudson、Lane 和 Pullen（2005）對朗讀流暢性教學的相關研究文獻，另以其他類介紹較精簡者，再介紹國內陳淑麗（2004, 2005）與曾世杰（2005）的先驅研究，盼能探討朗讀流暢性在中、英文教學上的成效。

壹、國外部分

一、RAVE-O 方案-以理解及朗讀流暢性為主的教學方案

Maryanne Wolf 主要研究在閱讀障礙、閱讀教學介入與認知神經科學上。她與她的研究夥伴 Lynne Miller 和 Katharine Donnelly 在 2000 年時提出了他們的教學方案研究報告：一個以理解及朗讀流暢性為主的教學方案 RAVE-O，此乃四個重要概念的縮寫：提取、自動化、詞彙拓展與拼字法（Retrieval, Automaticity, Vocabulary Elaboration, & Orthography）。

RAVE-O 是一個有實驗基礎的教學方案，它強調的是字詞分析（word attack）、字彙辨識及閱讀理解的流暢性，它亦強調潛在技巧的自動化，而這些潛在技巧，指的就是聲韻、組字、語意和詞彙提取的技巧。

再就其執行做介紹：RAVE-O 是一個密集抽離式的實驗教學小組，對象為二、三年級有閱讀困難者，它主要有三個目標，而為了達成這些目標而環環相扣的教學設計：

(一)促進朗讀流暢性的外顯行為：

方案裡延用許多其他教學介入所使用的大量練習、廣泛閱讀及重複朗讀，如此使得外顯行為如字詞分析、字彙辨識及閱讀理解，有明顯的發展及進步。

(二)增進字彙及組字技巧的自動化

方案裡極重視字彙能力，因此透過許多系統化及趣味化的活動與遊戲，去增進學生提取及解碼字彙自動化的能力。他們使用核心字 (core words) 為教學重點，除了系統地指導發音規則及組字原則，並大量地介紹核心字彙的各種意義與聯結，好豐富學生的字彙知識。

(三)提升學習語言的自我認知及情感

緊扣著前兩個目標而來的，就是藉由有趣且大量的練習，使學生能精熟以上技巧，進而經由成功經驗的累積，提升自己對精進閱讀的掌控。

綜上所言，方案裏為了促進語意的流暢度，每週使用了4到5個核心字 (core words)，而在整週的課程中，教師運用了影像卡 (image cards)、字彙網 (word webs)、小故事 (minute stories) 等活動來訓練聲韻、組字及語意；且為了增進詞彙提取技能，他們也教授許多策略及設計了一套遊戲教學軟體 (Speed Wizards)，以此來幫助學生在趣味中挑戰學習。

就因Wolf是雙缺假說的主要提出者，因此可以在這個方案中窺見她的企圖心，亦如其文內所言：『RAVE-O雖然是強調促進唸名缺陷者的朗讀流暢性教學，但聲韻缺陷者亦可以在字彙訓練的單元中受益。』(Wolf, Miller, & Donnelly, 2000, p. 376)。而研究者所設計的朗讀流暢性教學，亦遵循RAVE-O的三個目標：重視學生文字解碼的自動化，利用字母拼讀法及閃示卡活動，再加上造句練習與重複朗讀，促進其流暢朗讀的外顯性行為，每個成功的小經驗，都在提升學生學習外國語的情感。

二、FDL-流暢性發展教學－發聲朗讀

Timothy V. Rasinski早在1989年就倡導過朗讀流暢性教學的重要，他並用三個關鍵字首MAP創出了朗讀流暢性教學的要素提示：第一，要示範（model）流暢的朗讀；第二，要提供朗讀的輔助（assistance）；第三，要提供許多機會讓學生去練習（practice）朗讀（Rasinski, 2006）。

他的研究團隊在1994年（Rasinski, Padak, Linek, & Sturtevant, 1994）至2004年（Rasinski & Padak, 2004）間提出了一套無隙縫的教學程序，稱之為「流暢性發展教學」（Fluency Development Lesson, 簡稱FDL）。茲將其步驟詳述如下(Rasinski, 2006, p. 67-68)：

1. 教師要發給學生當日課程的詩或文章，每人一式兩份。
2. 教師用朗讀的方式大聲朗讀該文二至三次，學生靜聽。
3. 師生共同討論文章及老師的朗讀。
4. 師生合誦文章二至三次。
5. 學生兩兩配對分組，每人朗讀三次，當其中一人在朗讀時，另一人要提供鼓勵、讚美及幫忙，之後角色互換。
6. 接下來學生以個人或兩人或小組的方式表演朗讀給教師指定的人聽。
7. 師生挑出文章中三至五個生字當生字表，這些字接著會被使用及討論於字的分析、練習、遊戲與分類活動中。
8. 學生將一份文章放在學校的學習檔案裡，再將另外一份帶回家，教師鼓勵學生重複朗讀給家人聽，並可請他們聽過後在背面簽名，次日到校則可比較誰的簽名多。
9. 第二天，新的課程又開始了，但在此之前，教師們常會要求學生先朗讀前一篇文章。

FDL 課程提供學生有效的機會去聽及去朗讀，且可練習讀給他人聽並獲得支

持，這樣就符合了 Rasinski 之前提出的 MAP 三個要件，相關研究也支持這模式可以正向影響學生的閱讀表現（Rasinski et al., 1994）。

以 Rasinski 的 FDL 來看，如此詳盡的教學程序確實提供了可執行的步驟，但可看得出他們重視的是朗讀的流暢性。研究者以為，就 FDL 對於字彙的擴展及提取運用只占其教學一小部分而言，可能對增進理解的這項能力上不如 RAVE-O。

三、其他相關研究

（一）「朗讀流暢性的評量與教學」文獻研究

Hudson、Lane 和 Pullen（2005）說明如何執行朗讀流暢性的評量與教學。就教學的部分，他們採取了多位學者的教學方法，且建議依序可採行者如下（Hudson, Lane, & Pullen, 2005, p. 708）：

1. 由教師做流暢朗讀的示範（Blevins, 2001; Rasinski, 2003），在重複朗讀練習的教學模式中，教師發聲示範（Chard et al., 2002）。
2. 以直接教學及提供回饋來指導學生生字的解碼、正確的表達方式及適當斷句、閱讀時視覺來回地移動，與流暢讀者所使用的策略（NICHD, 2000; Snow, Burns, & Griffin, 1998）。
3. 利用導讀、齊讀、分組讀、或錄音帶及電腦軟體等方式，提供口語支持及朗讀示範（Rasinski, 2003）。
4. 提供符合學生程度的大量閱讀材料，好讓他們自己閱讀（Allington, 2000）。
5. 提供學生由易至難的閱讀材料，好讓他們有大量的機會練習重複朗讀（Chard et al., 2002; Meyer & Felton, 1999; Rasinski, 2003; Samuels, 1979）。
6. 利用有線索的斷句界限，鼓勵學生做有韻律的朗讀（Rasinski, 2003;）。

Schreiber, 1980)。

除了以上可使用的�方法外，Hudson 等人亦在文中介紹了增進速度與正確性的方法，如許多學者或教師們使用的重覆朗讀練習（repeated readings）、有時間限制的重覆朗讀練習（timed repeated readings）及跟著錄音帶的重覆朗讀練習（repeated readings with recorded models）。

他們介紹了眾多的朗讀流暢性教學方法，其實最終的目的就在於他們堅信，這些方法注重正確、速度及韻律，就是導向精熟閱讀的橋樑，而這也才是真正有效的閱讀理解教學。研究者以為，這樣的文獻整理，可以使人一覽眾家的朗讀流暢性教學，繼而從中擷取精華，依序執行之。亦即，朗讀流暢性教學，可由教師做流暢朗讀的示範，再以直接教學及提供回饋來指導學生生字的解碼及閱讀的策略，再利用導讀、齊讀等各種方式，提供口語支持及朗讀示範，並提供符合學生程度由易至難的大量閱讀材料，及利用有線索的斷句界限，鼓勵學生做有韻律的朗讀等，由此訓練朗讀流暢性的精進，達到促進閱讀理解的能力。

(二)重視句子視覺結構的朗讀流暢性教學

LeVasseur、Macaruso、Palumbo 和 Shankweiler(2006)與 LeVasseur、Macaruso 及 Shankweiler（2007）就應用心理語言學的角度來研究，他們以原文本受限於篇幅而隨意斷句、或有子句線索的斷句（phrase-cued text）、及困難字列表三種文本去做重複朗讀練習，發現句子的結尾或子句斷句在同一行時，不像一般教材限於篇幅而需在片語或子句中換行，如此完整的結構，提供學生更清楚的視覺學習，能夠更容易掌握句法線索的結構，因而提升朗讀流暢性。此研究正與 Schreiber（1980）及 Rasinski（2003）利用有線索的詞界限，鼓勵學生做有韻律的朗讀相呼應。而基於英語並非國內學生熟悉或常用的語言，至少就低成就學生而言，因此本研究之流暢性教學亦採此文本視覺呈現，即放大教材，且一行一個句子，以協助學生能輕易掌握句法的結構。如此細微至注重教材呈現的結構，無非就是期望

將本教學法依據理論，設計到最有效的模式。

(三)對英語為非母語學習者 ELL 的朗讀流暢性教學

Tam、Heward 和 Heng (2006) 以母語為非英語的五位三至五年級學生 (English-Language Learners, 簡稱 ELL) 為受試，進行了一套朗讀流暢性教學介入，結果發現五位學童皆由此介入受益，他們的朗讀流暢性及理解都有進步。也因此研究者介紹此模式，以供國內教師或研究者參考，此套教學方案含：

1. 字彙教學：要教學生發展及應用字彙知識、連接新字彙到舊知識及舊經驗、了解教材、發展使用的策略及能獨立辨識新字彙。
2. 錯誤訂正：利用重複練習糾正錯誤的發音，但應注意要讓學生有自我監控及自我糾正的學習，且要建構在字義的教學上。
3. 以重複練習建立朗讀流暢性：重複朗讀練習至少需三至四次。Tam 等人指出有研究顯示，練習朗讀七次的流暢性成效優於三次的，而三次的又優於一次的，雖然七次與三次在故事重述上未達顯著差異，但二者明顯優於一次的。而 Tam 等人亦支持弱讀者需增進朗讀流暢性，以便更有容量去專注於理解。此外，對於訂定每分鐘正確唸讀應達多少字，亦對學生有很好的鞭策力，如此可使學生有挑戰的目標。

由於 Tam 等人的教學對象為 ELL，但其研究採單一研究跨受試法，因此其可擴論性是較薄弱的。本研究的朗讀流暢性教學，也習取其訂定時間目標的方式，並在分組練習時，個別訂正學生朗讀的錯誤，但以真實實驗研究設計，嘗試檢驗朗讀流暢性教學對課程本位評量的因果關係。

貳、國內部分

針對閱讀缺陷所設計的流暢性教學

在國內尚未重視朗讀流暢性教學時，僅有陳淑麗 (2004, 2005) 與曾世杰 (2005) 以補救教學方案做了先驅研究。陳淑麗 (2004) 首先以台東市 78 位原住

民低成就學童為對象，採準實驗設計，使用流暢性方案教學介入，進行為期 11 週計 75 節的補救教學實驗。研究發現原住民低成就學童的語文能力，經過補救教學後有顯著的提升，二年級在低階的識字能力有較明顯的進步，三年級則在聽寫以及高層次閱讀理解有明顯的成效。

陳淑麗接著與曾世杰（2005）修正以上模式，再分別發展出以聲韻為基礎和以流暢性為基礎的教材與教學方法，然後進行教學實驗。該研究因研究對象的障礙不同而設計出三種不同訓練重點的介入方案，計有聲韻組、唸名組及雙缺組，採 3-4 人的小組教學，共 11 位學童參與，再就各組中一位典型的個案進行分析。針對唸名缺陷及雙重缺陷者，其設計了以流暢性為主的教學方案，茲介紹如下：

（一）唸名缺陷組-以流暢性為基礎的教材與教學

該研究使用的流暢性教材，修正自陳淑麗（2004）的補救教學，此教材的設計強調與閱讀有關的多層次技巧，同時整合組字規則、語意知識和文章結構的包裹設計，教學成分包括閱讀理解、詞彙和字彙等層次，且根據唸名缺陷的特質，教學成分特別強調流暢性的訓練，採用碼錶計時，紀錄學生朗讀生字及課文所花費的時間。此法為極佳之增強制，因為學生會主動要求自己一再練習，以達到朗讀秒數的減少。

（二）雙重缺陷組-聲韻+流暢性的教學方案

該研究在雙重缺陷組所使用的教材，乃根據其對聲韻及唸名缺陷者解碼及提取速度慢的特質，在教學設計上亦強調流暢性。其在流暢性的訓練，主要是運用重複朗讀和閃示字卡的方式進行，與前組相同的是，為了讓學生可以具體地看到學習的成效，亦採用碼錶計時。

陳、曾氏此套教材（陳淑麗、曾世杰，2004）乃根據閱障孩童的困難所設計，以唸名缺陷組為例，研究中共設計了六課計六個故事，由基礎漸進，以與兒童生活有關的話題為主軸，教學流程如下：

（一）引起動機

1. 老師展示課文情境圖，引導學生分享經驗。
2. 老師逐句帶領學生朗讀課文。
3. 學生以共讀、輪唸的方式朗讀課文。

(二) 發展活動

1. 閱讀理解教學：以主角、問題、事件發展、結果為元素，進行故事結構教學。
2. 詞彙教學：在課文中畫新詞、詞彙理解、詞彙造句、詞彙遊戲如接龍、詞彙網教學等。
3. 識字教學：以每課中提取之重要部首設計關鍵字彙組群為教學字。接著再授以確認字形、圈選部件、部件教學、運用「口訣」教導教學字部件的組合，如「吃」：口+乞=吃、「嘴」：口+此+角=嘴，最後再以部件卡組合遊戲、比手畫腳遊戲、賓果遊戲等，確認學童習得這一課的教學字。
4. 綜合複習：以閃示卡複習、角色扮演及全班一起朗讀課文。

(三) 綜合活動

教學評量（理解選擇題、看詞選字、字彙造詞、聽寫、朗讀流暢性等）。

該教材學習單舉例如圖 2-2、2-3，利用區辨部首、組字口訣，使識字自動化，加快唸名速度：

睜大眼睛找一找

小朋友，請在下面的字中找出有「女」的字，將「女」圈出來。

也 另

 她

奶 媽 姨

好 女

味 老 吃 嘴

草 味

圖 2-2 生字學習單-圈出相同部首

加一加組成一個字

小朋友，請用加法的方式將下列各部件組織起來，讓他變成一個字。

1. 口+乞=（ ）
2. 女+子=（ ）
3. 口+此+角=（ ）
4. 女+也=（ ）
5. 口+未=（ ）
6. 女+乃=（ ）
7. 口+交=（ ）
8. 女+夷=（ ）

哈！用這種方式學習識字是不是很有趣！

圖 2-3 生字學習單-部件組字口訣

整套教材由全文朗讀，至故事結構分析，使有策略能理解文章，進而做朗讀流暢性訓練。首先先做詞彙教學，以接龍、字彙網、造句等活動加深加廣之。接著以每課中提取之重要部首設計關鍵字彙組群，利用部件組字口訣、及各種遊戲如閃示卡、部件拼字、賓果、比手劃腳等活動，讓學童們在策略及活動中重複練習，學習單如圖 2- 2、2-3，如此達到拓展詞彙字義，且識字自動化之目的。如前所述，在測試學童於朗讀速度有無精進時，使用碼表，由此引發學生想挑戰朗讀速度而要求重複練習的內在動機，因此達到解碼自動化，增進唸名速度。此套教材在各個教學銜接及注重各個子技巧自動化的設計上，是發揮了本國字以部首含意的教學極致，而其中所用各種策略及遊戲，亦值得國內教師參考引用。

此研究在國內的教學實驗上提供了創舉，既以理論為基礎，又以實證方式檢驗假設，且在教學效果上，受試學生於流暢性與理解上皆有實質的獲益，因此為閱讀障礙的教學，提供了一套包裹教材及執行良好的教學方案，值得推廣在教學上並持續應用發展之。而研究者亦因參與該實驗，習得此教學模式之精神與策略，轉而實施於資源班學生困難科目-英語，亦對提升學生英語學習有相當助益，然而此種助益是否因實施朗讀流暢性教學導致，或教師個人教學風格或其它因素所引起，並不明確；因此研究者擬選取校內亦有同樣學習困難之體育班學生為對象，藉由朗讀流暢性教學與一般教學之比較，檢驗前者對學生學習英語的成效，期能開創國內英語朗讀流暢性教學之風，為英語學習低成就者，開啓另一條學習之路。

綜言之，在國內尚未重視朗讀流暢性教學時，國外已行之有年且有大量研究支持著。研究者嘗試彙整國外各教學法之精華，且參考陳氏、曾氏（2005）之國語文朗讀流暢性教學，期能創出適合國內學童之學習法，這是本研究努力之處。

第三節 課程本位評量

一、課程本位評量的意義與特色

「課程本位評量」(Curriculum-Based Measurement, 以下簡稱CBM)源起於八〇年代,乃Deno(1985)針對傳統標準常模參照測驗的不足與缺失,所提出的一套系統化測量程序。由於美國當時的特殊教育中,經常仰賴標準化常模參照測驗工具,但該工具本身卻很少與學校課程有關聯,因此測驗的結果通常只能解釋學生有學習問題,卻對教學實質的幫助不大,因為教師並無法從中得知學生的學習問題在哪,亦不知該如何補救。此外,標準常模參照的結果未能告知教師在實際教學中所需要的訊息,比如Salvia 和 Ysseldyke(1995)提出評量常收集的的五種決定性的資料:參考、掃描、分類和稱謂、教學計畫及進步監控等,因此,以學生所學的課程為測驗內容,來評估學生基本學科技能的學習,及提供教學參考的CBM,即被廣泛地應用在教育界(Sibley, Biwer, & Hesch, 2001)。

由於CBM是建立在許多實證研究的基礎上,屬於一種系統化、結構化、標準化的課程評量系統,它結合了課程、教學與測驗,除了可用來監控學生的進步,也可用來篩選有閱讀、寫作、拼字及數學困難之學生(Deno, 1985)。

相較於傳統的標準常模參照測驗, CBM具有許多的優點:(1)與教學有關,藉由在課堂中所學的同教材去評量學生的學習表現;(2)注重重複評量以監控學生的進步;(3)能敏感監測學生在過程中的改變與表現;(4)對教學介入能提供有效的回饋(Canter & Marston, 1998; Shapiro, 1996)。許多研究也支持CBM是一簡單易行且具有令人滿意的信效度、並能夠靈敏反映學生進步情形的有效測量,也很適合用在特殊學生的評量上,並能提升教師教學效能(葉靖雲, 1998; Deno, 1985; Deno & Fuchs, 1987; Fuchs, Fuchs, & Stecker, 1989; Shinn, 1998)。

葉靖雲(1996)亦指出CBM的三大基本條件為:(1)測驗的材料取自於學生的課程中;(2)必須重複地、經常地施測;(3)測驗的結果要用來做教育的決定。

CBM可以快速取得學生學習情形的數據，不僅適用於特殊教育，同時也適用於一般學童。而教師可以CBM監控學生學習過程、隨時調整學習目標與訂定教育決策，正如Deno（1985）所言，CBM的主要目的就在於能夠將學校課程作為評量的工具，藉由提供客觀的數據資料給教師，作為教學決定的參考，進而幫助學生獲得最大幅度的成長。

CBM雖有多種評量方式，其中尤以朗讀流暢性（Oral Reading Fluency, 以下簡稱ORF）評量最常被使用，且具良好預測效度，以下就介紹其評量、重要性、及與閱讀理解的關係。

二、課程本位朗讀流暢性評量及其重要性

（一）課程本位朗讀流暢性的評量方式

如前節所述，Hudson、Mercer 和 Lane（2000）認為流暢的朗讀包含三個要素（速度、韻律、正確）：用一般會話的速度，經由適當的韻律或表達，正確地唸讀出一篇文章。目前在國外最常被用來測量 ORF 的課程本位評量方式，就是計算學生在一分鐘內正確朗讀的字數，此評量的方式可兼顧正確性以及朗讀速率。

（二）課程本位朗讀流暢性的重要性

研究流暢性教學之各學者多認為朗讀流暢性是通往精熟閱讀之橋樑，葉靖雲（1994）亦指出，國外已有許多研究結果肯定 ORF 可作為整體閱讀能力的指標。2006 年的美國特殊教育法 IDEIA（U.S Department of Education）對學習障礙的鑑定也做了一些修正：「特定的學習障礙學生是指在下列成就落後年級或年齡水準者：口語表達、聽覺理解、書寫表達、基本閱讀技能、朗讀流暢技能、閱讀理解、數學計算、數學解題」，其中朗讀流暢技能就是在此次修正後所增加的類別，由此可見朗讀流暢性的重要。

（三）課程本位朗讀流暢性評量與閱讀理解關係之實證研究

學者們對朗讀流暢性的定義及重要性而言，他們大多認為流暢性的促進，會導向閱讀理解的精熟。而國外有許多探討 CBM 的研究，多以學生在標準化測驗的分數當做效標，並且一致支持 ORF 與標準化閱讀理解測驗或標準化成就測驗的相關很高 (Beghetto & Tindal, 2004; Deno, Mirkin, & Chang, 1982; Fuchs & Fuchs, 1990; Ketterlin-Geller & Tindal, 2004; Wood, 2006)。

Deno、Mirkin 和 Chang (1982) 用口語朗讀文章、口語朗讀單獨字表、口語朗讀文章中畫線的單字、克漏字和字義解釋等五種閱讀測驗的方式，與標準化的閱讀測驗做相關比較，結果發現學生用口語朗讀一篇文章的流暢性，與標準化閱讀測驗的相關係數最高，其效標關聯係數為.73 和.80，顯示 ORF 是評量閱讀能力的有效方式。

Shinn、Good、Knutson、Tilly 和 Collins (1992) 以 114 位三年級與 124 位五年級學童為研究對象，施以包含 ORF 等七種測驗，藉以探討不同評量對閱讀理解之效度，結果顯示 ORF 對判斷朗讀熟練度及閱讀理解是很好的指標。

Hintze、Owen、Shapiro 與Daly III (2000) 以兩組不同的研究對象來檢驗ORF 的有效性，一組為160位二至五年級的一般學生，另一組為80位一至四年級的學生，其中有12% 接受補救教學，並測量其於長期目標之進步情形。結果指出，課程本位的ORF在個人間與個人內皆具有高度的信度。

Sibley、Bower和Hesch (2001) 自1997至2001年間蒐集相同學區內五、六年級各112及114名學生，在ORF、 ISAT閱讀測驗及年級水準閱讀測驗的表現情形，結果顯示ORF對ISAT與同年級水準的閱讀測驗有很高的信度，且學生在四年級的ORF對五年級的學業成就表現有很高的預測性。

Beghetto和Tindal (2004) 在29所學校中選出1443個五年級學生，分別施以一分鐘ORF、語詞測驗及兩種閱讀理解測驗，研究發現ORF對語詞及閱讀理解等兩種測驗都有很好的預測力，顯示其有穩定的信、效度。

關於國外在 CBM 之相關研究，多數結果支持了 ORF 是精熟閱讀最佳的測量方式之一，除了能快速有效的預測閱讀理解能力，甚至還可預測學業成就（Fewster & MacMillan, 2002; Sibley, Biwer, & Hesch, 2001），因此 ORF 可作為預測後二者的重要參考指標。

相較於國外，國內在課程本位朗讀流暢性評量的研究則數量闕如，僅葉靖雲（1994, 1998）、林素貞（2004）、王梅軒與黃瑞珍（2005）及胡芝妮（2007）等人曾經做過相關的研究，且與英語相關者僅葉靖雲（1994）一篇。

葉靖雲（1994）是國內首度以 ORF 為研究工具之先驅研究者。他以 127 位大一學生為研究對象，用中、英文的課程本位朗讀評量為工具，藉此與標準化閱讀理解測驗以及三種與課業相關的測驗表現做比較，結果發現英語 ORF 的預測力不如國外的研究，但 ORF 的分數可以鑑別英文程度的好壞。其後，葉靖雲（1998）以學齡兒童共 479 人為研究對象，結果指出國小二、四、六年級普通班學生在字詞、文章朗讀與克漏字測驗的表現，均優於閱讀障礙學生。

林素貞（2004）用翰林、康軒、國編三種版本的課文，分別編製出注音及國字兩種朗讀測驗，針對台中縣、市及南投縣國小一年級 3218 位普通班學童實施 ORF 評量，結果發現該群學生在三種版本的 ORF 並無顯著差異，但國語朗讀測驗的流暢性比正確率有更高的敏銳度。

王梅軒與黃瑞珍（2005）以翰林、康軒兩種版本的四篇文章編製成 ORF 及選字測驗，測量國小二年級低、中、高閱讀能力組，結果顯示朗讀流暢性測驗與選字測驗兩者均能有效區辨不同閱讀能力的兒童，且兩者均與國語成就測驗有顯著相關。

胡芝妮（2007）以翰林、康軒、南一三種版本各三篇課文，對高雄市 232 位四到六年級學生進行 ORF 評量，結果顯示 ORF 測驗能有效區辨不同閱讀能力的兒童，且與閱讀理解測驗及國語成就測驗有顯著相關。此發現與王梅軒與黃瑞珍（2005）的研究結果相仿。

從以上的文獻整理，除葉靖雲（1994）以台灣大一生為研究對象的ORF對英文的預測能力不如國外以美國學生為研究對象者，其餘研究結果，一致顯示ORF測驗在中文的信、效度均相當理想，且與國外以英語為第一語言之ORF研究相呼應，如此亦為中文基礎教育階段的課程本位朗讀流暢性測驗，奠定了良好的實證基礎(王梅軒、黃瑞珍，2005；林素貞，2004；胡芝妮，2007；葉靖雲，1998)。

而葉靖雲1994年之研究，給予研究者極大啟發：國內英語科的ORF雖不如國外之預測力，但英語的ORF卻可以鑑別英語能力之強弱，此就其研究對象（127位大一學生）至少學習英語六年以上，其結果高度支持ORF是學習英語的重要技能之一。相較於國外多項研究均肯定ORF與閱讀理解之相關，若是針對國中英語學習低成就學生，也施以朗讀流暢性教學，再以ORF評量之，是否也可鑑出其與一般教學在課程本位評量上的差異？此為文獻探討後，本研究期望解答之疑惑。





第三章 研究方法

本研究目的在探討朗讀流暢性教學對國中體育班學生英語科課程本位評量之成效，本章就研究方法之研究設計、研究對象、研究工具、研究程序及資料分析等五部分，分節敘述如後。

第一節 研究設計及限制

一、真實驗研究設計

本研究採真實驗研究設計。首先就研究者所服務之國中七年級體育班全體學生為研究對象，將該班學生依翰林版英語科第一冊教科書第一、二單元的會話朗讀流暢性、認字及句子理解評量的前測成績，與第一次英語段考成績加權之，兩兩配對後再隨機分派，分為實驗組及對照組，教學實驗介入期程由第一次段考後的第三單元教至第六單元，計八週四十節課，依原班英語上課時間（每週五節）實施，對照組仍由原班英語教師於原班教室正常授課，實驗組則由研究者於資源班教室施以朗讀流暢性教學，兩組於每單元後及第二次段考時施予課程本位朗讀流暢性、認字、句子理解評量，再視結果探討朗讀流暢性教學之成效。本教學實驗設計如表 3-1：

表 3-1 教學實驗設計表

前測	(兩兩配對後)隨機分派	實驗處理	後測	實驗處理	後測
O1O2	實驗組	X1	O3	X1	O4-6
O1O2	對照組	X2	O3	X0	O4-6

O1O2：表實施教學實驗前，第一、第二單元測驗—前測

X1：表實驗組實施朗讀流暢性教學

X2：表對照組實施一般教學，並加入會話重複朗讀練習

X0：表對照組實施一般教學，但撤除會話重複朗讀練習

O3：表實施教學實驗後，第三單元測驗，餘 Ox 依此類推—後測

二、實驗研究限制

(一)研究對象學習成就及動機偏低

本研究之限制為研究對象在第一次段考及實驗前測分數普遍偏低，為排除成就低落影響對照組學生學習動機及成效而造成之地板效應，本研究在實驗介入第一單元（即教科書第三單元）時，允許對照組亦可做重複朗讀的練習，但教授方式仍與實驗組不同，教師只是在一般教法後，加入分組重複朗讀練習，且未使用碼表及大字教材。待學生因重複練習提振了學習成就及動機後，對照組則於第二單元（教科書第四單元）起撤除重複練習，回歸至教師平日教法：即生字講解唸讀、生字測驗、會話文法講解及翻譯、唸讀與題目習作，其教學過程強調的是生字的背誦書寫與文法的說明講解。而同時實驗組則持續施以有結構的朗讀流暢性教學介入，兩組於每單元教完後進行課程本位評量後測。

本研究之實驗組及對照組在實驗介入第一單元皆實施重複朗讀練習，因此對照組學生有受汙染之可能，亦即他們可能習得朗讀流暢性之技能而有所保留，此於第四章研究結果與討論時，應做仔細解讀。

(二)研究者兼任教學執行者

本研究之實驗教學由研究者執行。由於採真實驗研究，且樣本數小，因此研究者雖嘗試控制各項可能影響學習成效之因素，但研究者兼任教學執行者，仍難免除研究者效應。研究者只能謹守研究立場，除非學生主動於下課來求教或要求練習，否則教學者不主動提供低成就生補救教學及額外鼓勵，且於對照組學生亦做同等對待。研究者雖嘗試釐清教學倫理及研究倫理，但研究者效應仍有可能成為此研究限制之二。

(三)教學執行者於研究結束前換手

在研究執行至第六單元後五節課時(每單元十節課)，研究者因個人家中發生重大變故，因此延請同校同教英語科之特教老師代為執行教學，雖於事前說明朗讀流暢性教學之課程設計及執行方式，與學生大致能力及學習狀況，甚至細如增強制度，但在實驗中替換教師，是否影響學生學習成效，亦應做討論說明。此突發狀況乃不可抗之因素，實非研究進行時可控制，為本研究限制之三。

三、實驗研究架構

本研究欲探討朗讀流暢性教學對國中體育班學生英語科課程本位評量的成效，圖 3-1 為本研究之研究架構圖：

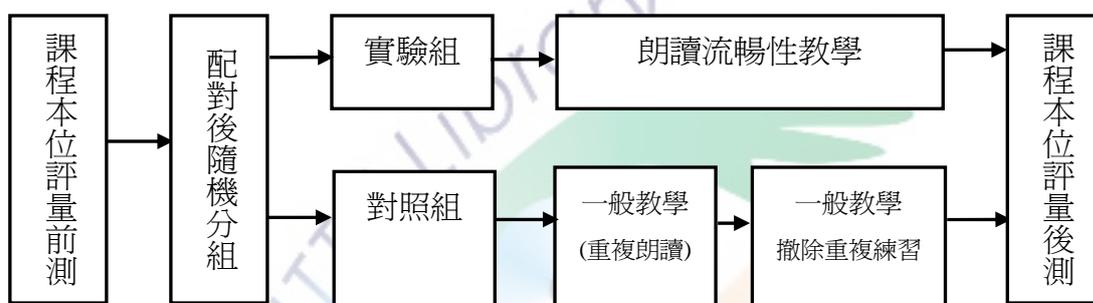


圖 3-1 研究架構圖

(一) 自變項

本研究為實施朗讀流暢性實驗教學 (X_1) 的介入為自變項，探討教學介入後，實驗組與對照組在英語科課程本位評量間之差異。

(二) 依變項

本研究依變項為實驗組在接受朗讀流暢性教學後，於英語科課程本位評量的成效，評量共分為：

1. 朗讀流暢性評量：即針對全篇會話每分鐘所能唸出的正確字數 (WCPM)。
2. 認字評量：指在每單元的生字單中將英語生字與中文意義做正確配對之百分比。

3. 句子理解評量：就每單元會話中所選出的十個重要句子，不依教科書出現的順序排列，與十二個中文譯句，做出正確的文句理解翻譯配對之得分。
4. 段考總結性評量：即段考所得分數。

(三) 控制變項

影響學生學習成效之因素極多，本研究設計因採真實驗研究，因此嘗試控制多項因素，期使研究之內在效度增加。本研究之控制變項為：

1. 實驗組與對照組為同一體育班之學生，性別、學習環境、體育練習環境，且因住宿之故，放學後生活環境、學習時數皆相同。
2. 實驗組與對照組於英語科課程本位評量之前測成績無顯著差異。
3. 因顧及對照組前測過低，恐造成因成就低而影響動機低之惡性循環，為嘗試控制兩組學習動機相同，允許對照組於教學介入之第一單元（課本第三單元）時，亦可做重複朗讀練習。
4. 實驗組與對照組皆使用「英語課專注學習紀錄單」（詳見附件三），由教師登錄學生每節上課表現，並使用相同增強制以兌換點心，由此控制因增強不同而引起不同的學習效果。
5. 由兩組在第三單元之各項評量相近來檢驗，顯示兩組教師之教學成效相當。

四、實驗教學設計與執行

研究者在本文所設計之「朗讀流暢性教學」，其教學設計如下（詳見附件四）：

(一) 引起動機

1. 呈現會話篇情境圖，引導學生預猜該會話內容。
2. 引導學生看圖中情境，用該對話主要問句發問，由此讓學生參與該會話內容及主要文法。
3. 第二節以後，為上一節的學習複習及當節學習預告。

(二) 發展活動

1. Dialogue 字彙教學—每節課以會話三分之一的字彙量為宜。
 - (1) 呈現該段會話內字彙卡，以字母拼讀法逐字教授字彙拼讀。逐字講解字彙的意義及造句，並讓學生覆誦數次以熟悉字彙。
 - (2) 教授字彙時，盡量給予諧音的聯想，幫助記憶（如 tired—作為太太兒子的很疲累），也訓練學生做聯想。
 - (3) 讓學生習寫該字四次，並邊寫邊拼讀。
 - (4) 以字彙卡閃示遊戲或其他替代遊戲，使學生自然熟習該字。
 - (5) 生字精熟測驗。
2. Dialogue 理解及朗讀
 - (1) 秀出會話放大教材讓學生打開課本，逐句說明該句意思並帶學生朗讀。
 - (2) 精簡介紹文法—說明中英語法結構的差異，並換字造句。
 - (3) 老師朗讀會話句子讓學生翻譯。
3. Dialogue 朗讀流暢性訓練
 - (1) 老師示範流暢之朗讀，讓學生計時，並給予目標時間供學生自我挑戰用（老師朗讀的時間加__秒）。
 - (2) 利用碼表做分組個別朗讀流暢性訓練：由已會唸的同學指導不會的，且用碼表做計時訓練，會唸後則獨自練習。
 - (3) 教師給予個別督導及教學，並對進步予以肯定，對錯誤予以校正。

(三) 綜合活動

1. 挑選（或使自願）一學生展示朗讀成果。
2. 老師帶讀並再提示文法及複習大意。
3. 指定課後練習，並為弱讀者指派小老師，肯定小老師指導。
4. 對今日學習表現作結論。
5. 預告次節內容。

在教完認字、文法及閱讀理解後，研究者依學生程度將其分成三人小組作練習，每組有一程度最佳之組長可提供指導協助。而在開始練習之初，教師有一重要工作，即以碼表計時，示範一快速、流暢又有韻律的會話朗讀，且以達到某時限為學生練習的目標。此時碼表介入可提供學生自我監控之輔助，當朗讀流暢性增進時，學生可由時間的減少立即獲知，此為一良好之增強物，可激起學生想要更精進學習的動機，且學生會主動再次練習以達到目標時間。

本教學實驗設計針對每單元進行每天一節、每週五節，計二週十節的課程，在教授完會話後，會再重複認字自動化及朗讀練習的活動。如此實施四單元之教學實驗，共計八週四十節課。

第二節 研究對象

為研究者地利之便，本研究為立意取樣，選取研究者所在之台東縣市區某國中七年級體育班學生二十二名為研究對象，該班學生總計二十三名，分別來自台東縣內不同學區國小，經由體育甄試而入學，全體皆為男生，二十一名為不同族別之原住民，其中一人是通過鑑輔會鑑定之學障學生，其餘二名為非原住民。本研究以全體學生前測成績兩兩配對分組後，餘下一名留置實驗組但未列入配對統計。該班學生主要專長為棒球，且週一至週四住校。每週上課節數四十節，其中十四節為棒球專長訓練，英語課每日一節，每週計五節。週一至週四每晚安排兩節攜手計畫課程，分別為國文四節、英語兩節、數學兩節。

如立此意取樣之優點為學生學習環境相同、上課時數相同、體育訓練時數相同，且因住宿之故，生活環境相同、課後學習時間相同，使得實驗之內在效度增加。但有一風險則是受試者流失：七年級新生有時會因比賽而被調出數人集訓數日，如此則影響教學效果，為使此風險降至最低，研究者在隨機分組時，就先將第一次段考前被調出集訓的五名學生，配對後隨機分派於實驗組三名，對照組兩名，計為實驗組十二名，對照組十一名，但實際配對十一組二十二人。

研究者於實驗介入前，取得該班國文老師，其亦為縣內心評教師，所為學生施測之國語文基礎能力資料，全體受試在閱讀理解困難篩選測驗（柯華葳，1999）之平均分數為 65 分，相當於小四低分組程度；另中文年級認字量表（黃秀霜，2001）用注音寫出，平均字數 61 字，相當於小三程度，而唸讀則達 106 字，相當於國一程度，讀寫之間得分的差異顯示出其注音及書寫能力不及識讀能力，這有可能是因學生練習時間長而書寫時間少，因此識字能力優於注音拼寫能力，也顯示整體學生對注音的拼寫有較大的困難，而這是否意味著聲韻覺識有困難，在此未做分析。以其閱讀能力與認字能力而言，二者似乎有能力間的差異，整體國語文基礎能力平均落後一至二個年級。又該班全體入學國文基礎能力測驗（由研究者校內教師編製）平均為 40.13 分，亦顯著落後於全校 772 人平均 75.11 分。

而該班全體入學英語基礎能力測驗，內含單字大寫改小寫計 20 分，學生平均得分 14.7 分，填出字母順序 10 分，學生平均得分 5.7 分，另聽力 60 分，含聽音選字、選母音、選發音相同者，及同音是非題與寫出音標，平均 27.3 分，總得分平均 46.6 分，亦顯著落後於全校平均 77.48 分，由此可推估其英語起始能力已遠遠落後於一般學生。

國文與英語雖為兩種不同文字及文法系統之語言，但就研究樣本學習國語至少已有國小六年之久，其成就仍顯著落後於一般學生而言，再次為本研究以體育班學生有學習低成就之現況做了支持，也以此排除英語低成就原因為教學不當的可能；因為其國語成就亦同樣低落。表 3-2、3-3 為研究樣本起始能力分析：

表 3-2 研究樣本標準化測驗平均數分析表

標準化測驗名稱	樣本 22 人平均分數	對應常模
閱讀理解困難篩選測驗	65	小四低分組
中文認字測驗（寫注音）	61	小三程度
中文認字測驗（唸讀）	106	國一程度

由表 3-2、3-3 分析全體受試，可知其整體語文能力（含中、英文）落後於一般學生甚多，顯示其中有多數為學習低成就學生：

表 3-3 研究樣本校內自編測驗平均數分析表

自編測驗名稱	樣本 22 人平均分數	全校 772 人平均分數
校內自編國文基礎能力測驗	40.13	75.11
校內自編英語基礎能力測驗	46.6	77.48

研究者再就二十二名研究對象依英語科課程本位朗讀流暢性、認字、句子理解評量及第一次段考評量前測成績，兩兩配對後隨機分組，經配對 t 考驗檢驗後，由於各評量之 p 值皆大於 .05，顯示兩組間無顯著差異，因此符合本實驗欲操控之前測能力相當。兩組前測平均數如表 3-4：

表 3-4 實驗組與對照組課程本位前測各平均數（標準差）與 p 值

評量名稱	評量單元	實驗組(n=11)	對照組(n=11)	Paired-t	p
流暢性	單元一	38.86 (22.73)	35.90 (18.26)	.738	.477
	單元二	35.80 (27.30)	34.41 (29.83)	.291	.777
認字	單元一	47.73 (31.33)	52.73 (36.08)	-.464	.653
	單元二	45.45 (25.50)	52.00 (29.88)	-.716	.490
句子理解	單元一	60.91 (27.73)	53.64 (32.95)	1.077	.307
	單元二	59.09 (24.27)	63.64 (23.35)	-.501	.628
段考一	單元一、二	45.44 (17.89)	50.00 (25.37)	-.816	.438

註：段考一因有五位學生調出集訓，兩組之 $n=8$

第三節 研究工具

本研究所使用之研究工具為檢驗研究假設，為研究者自編之英語科課程本位單元性評量，及研究者與對照組即原班英語教師討論後，由原班教師編製的課程

本位段考總結性評量，後者亦為考驗保留效果的重要工具。分別說明如下：

一、研究者自編之英語科課程本位單元性評量

本研究所稱課程本位評量，係指研究者以翰林版七年級英語教科書第一冊內的會話為教材，所自編的會話朗讀流暢性評量、全單元認字評量，及會話句子理解評量，茲分述如下：

(一)朗讀流暢性評量（每分鐘所能朗讀正確字數評量）

本研究所用的「朗讀流暢性評量」（附件五），是指參與學生在翰林版英語第一冊教科書中，就每單元完整會話所朗讀的正確字數，除以所花費的秒數再乘以60，換算而得WCPM，以此認定為其朗讀流暢性。而如前所言，教科書中每單元有會話及短文各一篇，之所以選擇會話為主要教材，乃考慮學生之學習時間與學習能力，及學習的實用性。

本評量為研究者給予學生個別計時施測，每單元計有題本一份及每生紀錄紙一份。施測題本乃將原單元會話重新繕打後，刪除前面說話人的姓名，將對話以一行一句的形式呈現原文，所有受測生皆朗讀同一題本，而研究者則分別將學生朗讀情形註記於記錄紙上，凡有唸錯的字或不會唸的字以螢光黃筆做記，測驗後登記學生所花費的時間及正確字數，並讓學生查看老師所作的記錄，以免有計算錯誤之處。

(二)認字評量(字彙中英文配對評量)

在實驗教學期間，研究者就全單元會話及閱讀兩部分的生字，內含學生不會的國小應識字，每單元約30至50字不等，製成「生字銀行單（Word Bank）」（附件六），發給實驗組及對照組學生做字彙學習單用。而本研究所稱的「認字評量」（附件七），就是指參與學生在每單元的生字評量單中，將英語生字與中文意義做正確配對的評量，以此認定為其認字程度。

本評量為研究者給予團體施測，每單元計有題本一份，答案就書寫於其上，而配對題目則是將原生字銀行單之中文順序打散，並將英文生字列於表下方，供學生配對填寫用。因學習目標字對受試而言，數量過多，且因受試基礎能力不佳，因此本評量不考驗其拼寫生字能力，而以字彙之認識為主，即每單元以其配對正確之字數除以應識總字數再乘以100，以此為其認字得分。

(三) 句子理解評量(會話句子翻譯配對評量)

本評量亦為研究者自編之團體測驗，每單元計有題本一份，答案書寫於其上。因受限於受試學生的英語基礎能力及七年級教材的會話屬於基本句，本研究所用「句子理解評量」(附件八)，乃是指參與學生在翰林版英語第一冊教科書中，就每單元會話所選出的十個重要句子，與十二個中文譯句，做出正確的句義配對，每題十分，以其得分認定為其會話句子理解能力。

二、對照組教師編製的課程本位總結性評量

本研究中的課程本位「段考總結性評量」，係指研究者與對照組英語教師討論完評量題型後，由後者編製而成。其內容包含讀、寫共 50 分，再從段考三單元中抽一段會話朗讀 20 分，另抽一段會話聽力翻譯及句子理解配對計 30 分，此於全校第二次段考時舉行，研究者則由此評量探討朗讀流暢性教學的保留效果。

第四節 資料分析

本研究之量化的分析是使用 SPSS12.0 進行資料處理，分為描述統計和推論統計兩部分，茲說明如下：

一、描述統計部分

本研究將實驗組及對照組在研究者自編的會話朗讀流暢性評量、全單元認字

評量、會話句子理解評量，與對照組教師編製的段考總結性評量，求得兩組在各評量變項上的平均值和標準差，並製成視覺分析圖，以做為對資料差異的了解。

二、推論統計部分

本研究以研究對象之前測成績兩兩配對後予以隨機分派，因此以配對 t 考驗探討兩組在各評量間和段考成績間是否達顯著差異，由此檢驗朗讀流暢性教學在課程本位評量上的成效。





第四章 研究結果與討論

本研究的目的是在於分析國中體育班學生，經過八週的英語科朗讀流暢性教學後，在英語科課程本位評量的成效。據此本章分成四節來探討，第一節分析教學介入後，以配對 t 考驗探究實驗組和對照組學生在朗讀流暢性評量的差異；第二節則分析兩組在全單元認字評量的差異；第三節分析兩組在會話句子理解評量的差異；第四節則分析兩組在段考總結性評量的差異。每節並由兩組間差異討論朗讀流暢性教學之成效。

第一節 朗讀流暢性教學對英語科課程本位 朗讀流暢性評量之成效

本節是探討經過英語科朗讀流暢性教學介入後，實驗組和對照組學生在朗讀流暢性（ORF）評量的差異，藉此探究本教學之成效。

首先分析實驗組和對照組在六單元 ORF 評量之各平均數和標準差，並以配對 t 考驗分析兩組學生在 ORF 的差異，再視 p 值顯示是否達到顯著差異水準，結果如表 4-1：

表 4-1 兩組學生在 ORF 評量之平均數（標準差）及配對 t 考驗

	實驗組 (n=11)	對照組 (n=11)	Paired-t	p (顯著性-雙尾)
單元一	38.86 (22.73)	35.90 (18.26)	.738	.477
單元二	35.80 (27.30)	34.41 (29.83)	.291	.777
單元三	68.27 (43.87)	66.29 (58.86)	.319	.756
單元四	105.03 (78.96)	66.51 (72.83)	3.155	.010
單元五	83.43 (55.75)	60.47 (45.62)	2.391	.038
單元六	65.38 (48.32)	38.57 (34.49)	3.475	.006

由表 4-1 可知，兩組在 ORF 前測時因採兩兩配對後隨機分派，實驗組與對照組前測兩單元的平均數(標準差)為 38.86(22.73)、35.80(27.30)和 35.90(18.26)、34.41(29.83)，兩組間未達顯著差異，符合本實驗操控之前測能力相當。

當教學介入後第一單元，即課本第三單元，實驗組雖開始結構明確的朗讀流暢性教學，但因顧及對照組前測過低，恐造成因成就低而影響動機低之惡性循環，為嘗試控制兩組學習動機相同，允許對照組亦可做重複朗讀練習。由實驗組和對照組學生在第三單元 ORF 之平均數(標準差)分別為 68.27(43.87)和 66.29(58.86)來看，兩組顯然未達顯著差異甚且成績相近，研究者推論兩組分數較前測分數大幅提升，可能原因有二：一為重複朗讀練習確實可提升學生之朗讀流暢性，二為學生人數減半，亦即由原班人數二十三人分為兩組，小班教學有助於學生之學習成效；而此原因即將由下三個單元對照組撤除重複練習後去檢驗。

在學習單元四、五、六中，實驗組繼續朗讀流暢性教學，而對照組則撤除重複朗讀練習，回復教師一般教學，兩組之 ORF 平均數(標準差)分別為 105.03(78.96)、83.43(55.75)、65.38(48.32)和 66.51(72.83)、60.47(45.62)、38.57(34.49)，以配對 t 考驗探討兩組學生在 ORF 的差異，得到的 p 值分別為 .010、.038 及 .006，皆達到顯著差異水準 ($p < .05$)，由此研究者有較充分的理由支持朗讀流暢性教學有助於學生的朗讀流暢性，即使在第六單元後五節課有教學者換手的變動因素，仍不減此教學模式在會話朗讀流暢性上的成效。

另研究者將兩組之 ORF 平均數製成視覺分析圖以了解其差異及變化，如圖 4-1，兩組學生在前測表現無顯著差異，在第三單元皆施以重複練習後，兩組之 ORF 即有明顯提升；而在單元四、五、六，有無實施朗讀流暢性教學即將兩組在 ORF 上的成效清楚區辨出來：即實驗組學生顯著優於對照組學生。由此可解釋，對照組學生雖於第三單元做過重複朗讀練習，有受污染之嫌，但若於新單元未再作此練習，則對其 ORF 之助益就不大，由此可推論出朗讀流暢性是需要經由練習才能更精進的能力。下圖 4-1 為兩組 ORF 平均數製成之視覺分析圖：

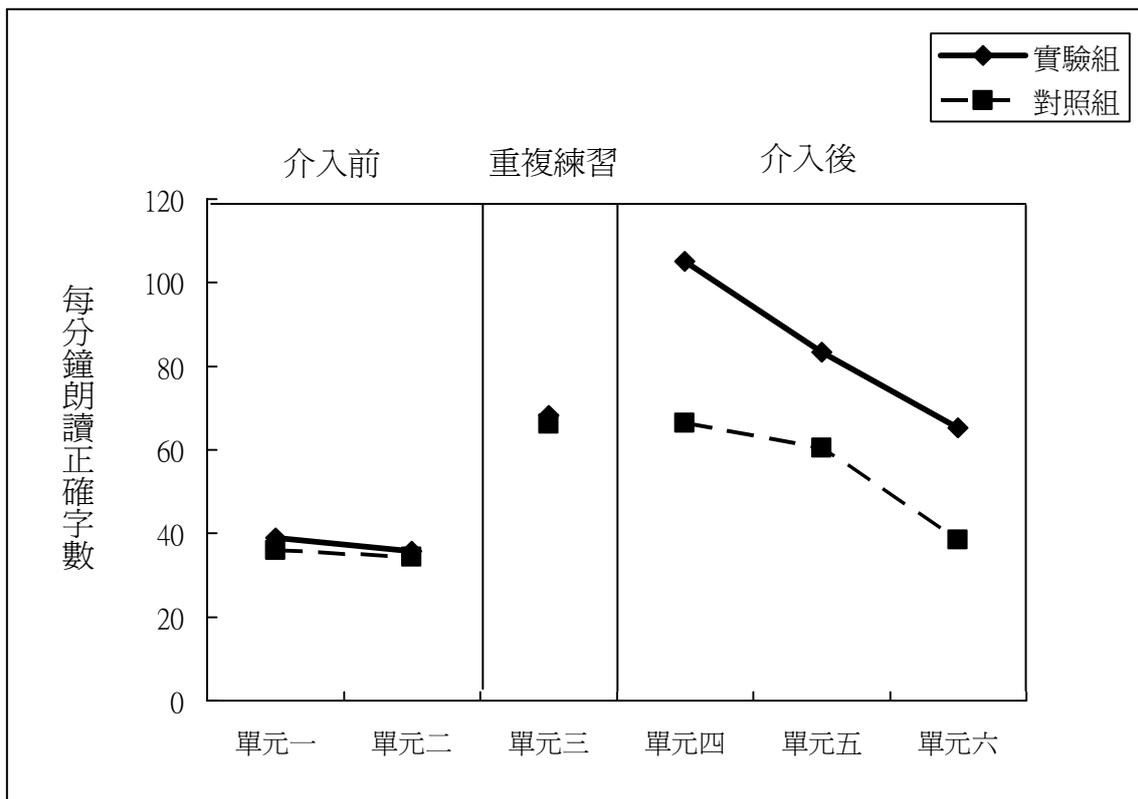


圖4-1 兩組學生在六單元ORF之平均數視覺分析圖

然而若照Hudson、Mercer 與 Lane (2000) 的看法，一個流暢的讀者，可以長時間地保持這樣的表現，且即使在沒有練習的情況下，依然可以維持這樣的技能，並類化到其他文章上，為何實驗組在單元四、五、六之ORF的曲線是朝下走向呢?研究者分析教材後發現ORF應與教材難度有關。因單元四為簡單居家會話，最長句字數為六，其餘皆在四字以下，而單元五、六講的是在動物園及在公園裡的活動經驗，最長句字數為九及十，且後二單元更牽涉到先備經驗與較難生字，因此對英語為外國語且為初學者之學生而言，其ORF尚未進步到穩定程度有關。

由以上結果討論如下：一、朗讀流暢性教學對國中體育班學生英語科課程本位評量的成效：在單元四、五、六的評量中，實驗組學生在朗讀流暢性評量顯著優於對照組學生 ($p < .05$)，亦即，本教學設計能有效提升學生之朗讀流暢性。二、如同 Huey (1968)、Perfetti (1985) 及 Rasinski (1989) 的看法，朗讀流暢性是需經由練習才能更精進的能力。也因此對照組在撤除重複練習後，其與有練習的

實驗組在 ORF 間的差距就拉開了。所以即使對照組學生在單元三曾經練習過重複朗讀這種策略，但撤除練習之後的結果，可能就導致 ORF 的滑落。三、句子的長度、教材難度及是否與先備經驗有關，可能影響學生 ORF 之表現，此可由單元四、五、六句子最長字數六、九、十，及兩組 ORF 皆隨句長增加及教材難度增加而下滑做推論。四、本研究雖未考驗使用碼表當增強制之效果，但在實驗組教學現場，課程進入朗讀流暢性分組練習時，學生各自拿著碼表做自我監控及增強之用，其中不時有人因自己達到教師指定之目標時間而歡呼，或因自己朗讀耗時而要求自我做重複練習，同時教師則將較多時間用來指導低成就生，一個小巧但具多功能的輔具，可以如此提升整個教室的教學效能，其功效不能小覷。

而在提升 ORF 後，是否相對促進認字能力及句子理解能力，及其保留效果為何，則將於下三節討論之。

第二節 朗讀流暢性教學對英語科課程本位 認字評量之成效

如上節結果發現，實驗組學生在朗讀流暢性評量顯著優於對照組學生，亦即本教學設計能有效提升學生之朗讀流暢性，而本節則是探討經過朗讀流暢性教學介入後，在促進認字能力上的成效。

首先分析實驗組和對照組在六單元認字評量之各平均數和標準差，並以配對 t 考驗分析兩組在認字評量的差異，再視 p 值顯示是否達到顯著水準，結果如表 4-2：兩組學生在認字前測時因採兩兩配對後隨機分派，實驗組前測兩單元的平均數（標準差）分別為 47.73（31.33）和 45.45（25.50），而對照組則為 52.73（36.08）及 52.00（29.88），兩組間未達顯著差異，符合本實驗操控之前測能力相當。

表 4-2 兩組學生在認字評量之平均數（標準差）及配對 t 考驗

	實驗組 (n=11)	對照組 (n=11)	Paired-t	p (顯著性-雙尾)
單元一	47.73 (31.33)	52.73 (36.08)	-.464	.653
單元二	45.45 (25.50)	52.00 (29.88)	-.716	.490
單元三	71.21 (24.07)	69.44 (24.28)	.288	.779
單元四	48.00 (16.17)	39.82 (19.38)	1.498	.165
單元五	66.67 (24.89)	57.81 (23.48)	1.897	.087
單元六	44.39 (16.61)	30.48 (23.72)	2.017	.071

註：認字得分為英語生字與中文意義做正確配對後之字數再除以應識總字數，再乘以一百

當教學介入後第一單元，即課本第三單元，實驗組開始結構明確的朗讀流暢性教學，對照組亦可做重複朗讀練習。由實驗組和對照組學生在第三單元認字之平均數（標準差）分別為 71.21 (24.07) 和 69.44 (24.28) 來看，兩組顯然無顯著差異甚且成績相近，然與一、二單元前測比較起來，兩組得分皆有明顯進步，是否為重複朗讀練習之成效，或是學生人數減半之成效或是其它因素，無法由此推論。

在學習單元四、五、六中，實驗組繼續朗讀流暢性教學，而對照組則撤除重複朗讀練習，回復教師一般教學，即重視字彙及文法之教學，兩組之認字平均數（標準差）分別為 48.00 (16.17)、66.67 (24.89)、44.39 (16.61) 和 39.82 (19.38)、57.81 (23.48)、30.48 (23.72)，以配對 t 考驗探討兩組學生在認字評量的差異，得到的 p 值分別為 .165、.087 及 .071，有越來越接近顯著差異水準 ($p < .05$) 之趨勢。

研究者再將兩組之認字平均分數製成視覺分析圖以了解其差異及變化，如圖 4-2：兩組學生在前測表現無顯著差異，在第三單元皆施以重複朗讀練習後，兩組之認字即有明顯的提升；而在單元四、五、六，實驗組之平均分數雖皆優於對照組，但以配對 t 考驗檢驗，僅接近顯著差異水準。

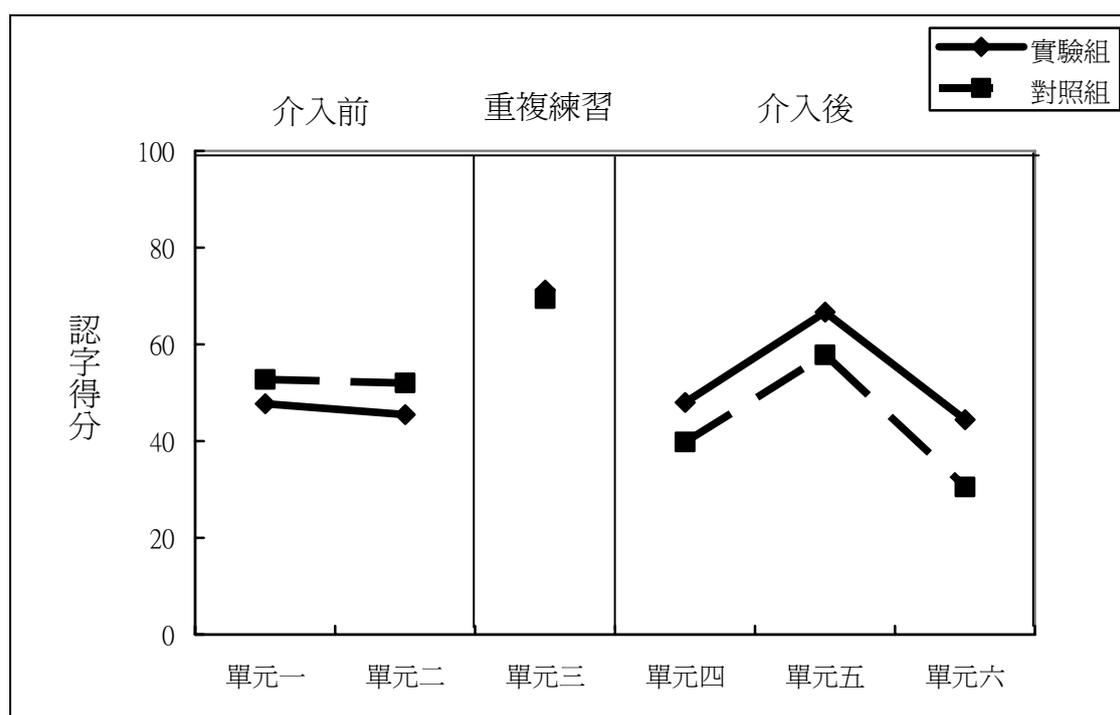


圖4-2 兩組學生在六單元認字評量之平均數視覺分析圖

如圖 4-2 所示，有趣的是，兩組的認字平均數曲線走向雷同，即兩組皆在第五單元得分較高，此與 ORF 之曲線走勢有相當不同，研究者再分析教材，則發現第五單元內有許多動物字彙，因兩組學生皆對此有較高興趣，且學著表達自己學會的某種動物，因此在此單元認字有較高分數，此則與 Dolch 的教學法（1960）所強調的學習動機相呼應。即學生對目標字有較高之動機，因此學習成效也較佳。

由圖 4-2 又再發現，實驗組在前測兩單元皆略低於對照組，但在實驗教學介入後，卻在每單元皆高於對照組，以配對 t 考驗檢驗，僅接近顯著差異水準。因此研究者再將兩組平均數進行共變數分析（ANCOVA），即以兩組後測單元四、五、六之平均數總和為依變數當效標變數，再以前測單元一、二總和為共變數當預測變數，進行迴歸分析及變異數分析，結果顯示兩組在整體後測扣除整體前測之差異後，經共變數分析，達到.028 的顯著差異水準（ $p < .05$ ），亦即，本教學設計能有效提升學生之認字成效。此分析結果如表 4-3：

表 4-3 兩組學生在認字評量之共變數分析：以前測為共變數

	平方和	自由度	平均平方和	F 檢定	顯著性	淨相關 Eta 平方	Noncent. 參數	觀察的檢定能力(a)
對比	8001.116	1	8001.116	5.654	.028	.229	5.654	.617
誤差	26889.078	19	1415.215					

由以上結果討論如下：一、朗讀流暢性教學對兩組學生在認字評量上，經共變數分析後，實驗組整體後測優於對照組整體後測，且達到顯著差異水準（ $p < .05$ ），顯示本教學設計能有效提升學生之認字成效，此亦與 Wolf 等人的 RAVE-O（Wolf et al., 2000）的結果相呼應。二、由兩組在動物單元認字得分皆較高來看，學生對應識字的學習動機，極有可能影響其學習成效。

經由統計考驗後，顯示本教學能有效提升學生之朗讀流暢性及認字成效，至於是否能同時促進句子理解能力，則將於下節討論之。

第三節 朗讀流暢性教學對英語科課程本位 句子理解評量之成效

如上節所言，實驗組學生在經過朗讀流暢性教學介入後，於朗讀流暢性及認字評量整體後測上顯著優於對照組學生，而本節則是探討本教學法在促進會話句子理解能力上的成效。

首先分析實驗組和對照組在六單元句子理解評量之各平均數和標準差，並以配對 t 考驗分析兩組學生在句子理解評量的差異，再視 p 值顯示是否達到顯著差異水準，結果如表 4-4：實驗組前測兩單元的平均數（標準差）分別為 60.91（27.73）和 59.09（24.27），而對照組則為 53.64（32.95）及 63.64（23.35），兩組間無顯著差異，符合本實驗操控之前測能力相當。

表 4-4 兩組學生在句子理解評量之平均數（標準差）及配對 t 考驗

	實驗組 (n=11)	對照組 (n=11)	Paired-t	p (顯著性-雙尾)
單元一	60.91 (27.73)	53.64 (32.95)	1.077	.307
單元二	59.09 (24.27)	63.64 (23.35)	-.501	.628
單元三	76.37 (24.20)	70.90 (32.08)	.539	.602
單元四	85.45 (21.15)	80.91 (28.45)	.369	.720
單元五	96.37 (9.24)	77.27 (31.01)	2.254	.048
單元六	92.73 (16.18)	80.91 (24.27)	1.605	.140

註：句子理解得分為每句十分，共十句中文與十二句英文翻譯配對

由表 4-4 可知，當教學介入後，實驗組和對照組學生在第三單元句子理解之平均數（標準差）分別為 76.37 (24.20) 和 70.90 (32.08)，兩組亦無顯著差異甚且成績相近。

在學習單元四、五、六，實驗組繼續朗讀流暢性教學，而對照組則撤除重複朗讀練習，回復教師一般教學，即重視字彙及文法與翻譯之教學，兩組之句子理解平均數（標準差）分別為 85.45 (21.15)、96.37 (9.24)、92.73 (16.18) 和 80.91 (28.45)、77.27 (31.01)、80.91 (24.27)，以配對 t 考驗探討兩組學生在句子理解評量的差異，得到的 p 值分別為 .720、.048 及 .140，僅單元五達顯著差異水準 ($p < .05$)，即使實驗組之平均分數皆優於對照組，但支持朗讀流暢性教學在句子理解評量上有其成效，稍嫌證據不足。

另研究者將兩組之句子理解平均分數製成視覺分析圖以了解其差異及變化，如圖 4-3，兩組學生在前測表現無顯著差異，在第三單元皆施以重複練習後，兩組之句子理解即略有提升；而在單元四、五、六，實驗組之平均分數雖皆優於對照組，但僅單元五達顯著差異水準，則支持本教學有助於句子理解是略嫌薄弱。

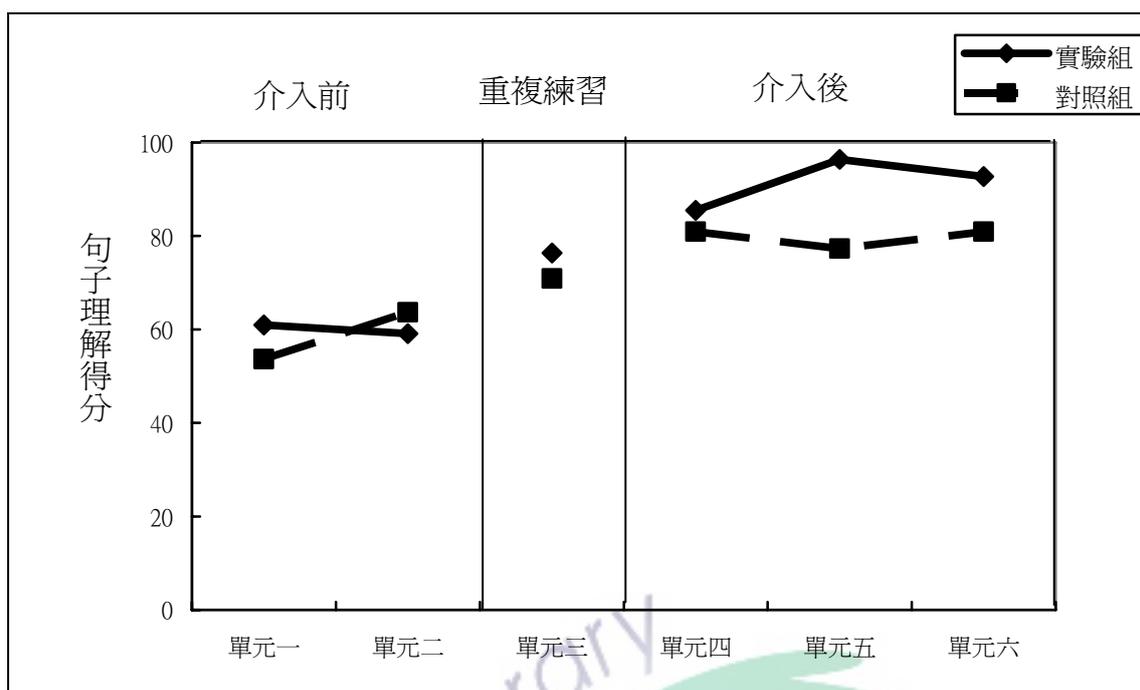


圖 4-3 兩組學生在六單元句子理解評量之平均數視覺分析圖

如圖 4-3 所示，兩組在第五單元得分 96.37 (9.24) 及 77.27 (31.01) 達顯著差異，似乎可與兩組在 ORF 之平均分數(標準差)83.43 (55.75)及 60.47(45.62)、 p 值為.038 達顯著差異，及實驗組認字正確百分比有較高成績，達 66.67 相呼應，即認字自動化後，ORF 又達相當程度，則能促進其閱讀理解能力。此與多數倡導流暢性教學的學者們有相同的結論 (Perfetti, 1985; Rasinski, 1989, 2003, 2006; Wolf & Katzir-Cohen, 2001)。再就實驗組在句子理解之前後測差異比較，由圖 4-3 之上升曲線可看出，實驗組於教學介入前，句子理解的平均分數約為 60，但教學介入後，尤其是後兩單元，平均分數達 90 以上，就實驗組組內前後之表現，應可支持朗讀流暢性教學對句子理解的效果。

由以上結果討論如下：一、朗讀流暢性教學對實驗組學生在句子理解評量上雖皆優於對照組，但未達顯著差異之足夠證據；二、就實驗組前後測差異比較，朗讀流暢性教學有助於學生句子理解的成效。

至於朗讀流暢性教學是否能在段考總結性評量看出其保留效果，則將於下節討論之。

第四節 朗讀流暢性教學對英語科課程本位 段考總結性評量之成效

如前三節所言，朗讀流暢性教學有助於促進學生之課程本位朗讀流暢性及認字成效，而在句子理解能力上，雖於兩組間未達顯著差異，但在實驗組組內卻有相當成效。本節則是分析兩組學生在第二次段考總結性評量上的差異，探討朗讀流暢性教學的保留成效。

首先分析實驗組和對照組在段考總結性評量之朗讀、字彙讀寫、理解測驗及總分上之各平均數和標準差，並以配對 t 考驗分析兩組學生在各測驗的差異，再視 p 值顯示是否達到顯著差異水準，結果如表 4-5：

表 4-5 兩組學生在段考總結性評量分測驗之平均數（標準差）及配對 t 考驗

	實驗組(n=11)	對照組(n=11)	Paired-t	p (顯著性-雙尾)
朗讀(20 分)	19.64 (0.92)	17.82 (5.04)	1.140	.281
字彙讀寫(50 分)	25.64 (13.21)	26.28 (17.37)	-.147	.886
理解(30 分)	28.37 (2.62)	27.46 (4.87)	.532	.606
總分(100 分)	73.64 (15.27)	71.55 (24.28)	.332	.747

由表4-5可知，實驗組和對照組學生在各分測驗及總分之平均分數（標準差）分別為19.64 (.92)、25.64 (13.21)、28.37 (2.62)、73.64 (15.27)和17.82 (5.04)、26.28 (17.37)、27.46 (4.87)、71.55 (24.28)，兩組未達顯著差異且成績相近。而若要單純探討朗讀流暢性教學在ORF上的保留成效，則可從實驗組11人平均數19.64、標準差.92近滿分20分得到支持，由此可見實驗組在範圍較小的文本中（共朗讀10個句子），幾乎是把每個學生都帶上來了，而這正符合美國NCLB (No Child Left Behind Act, 2001) 法案的精神。反觀對照組11人平均數17.82，雖亦達相當成效，但由標準差5.04來看，高成就與低成就生仍有差距存在。而這正是本教學嘗試解決的問題之一。

由以上結果發現：一、朗讀流暢性教學對實驗組學生與對照組學生在段考總結性評量上，與一般教學成效相當；二、若單純探討朗讀流暢性教學在 ORF 上的保留成效，則實驗組在範圍較小的文本中，幾乎是把每個學生都帶上來了。





第五章 結論與建議

本研究是探討朗讀流暢性教學對體育班學生英語科課程本位評量之成效。本章將針對本研究之發現做整體性的歸納和結論，並提出具體的建議，以提供現場教師對於英語低成就學生之有效教學模式，另提供未來研究參考的方向。

第一節 研究發現

本節是探討經過八週的英語科朗讀流暢性教學介入後，經由真實驗設計出的實驗組和對照組學生在課程本位評量的差異，藉此探究本教學之成效，研究發現如下：

一、在課程本位朗讀流暢性評量方面

(一) 實驗組學生在朗讀流暢性評量顯著優於對照組學生

由教學介入後單元四、五、六兩組平均數之 p 值均小於.05 來看，實驗組學生在朗讀流暢性評量顯著優於對照組學生，此結果支持本研究設計之朗讀流暢性教學能有效提升學生之朗讀流暢性。這也就是說，針對英語學習低成就生，若施以結構明確的朗讀流暢性教學，學生則可在有人指導的情況下，做重複朗讀練習以增進對文本之精熟，再利用碼表計時以達到流暢的朗讀，如此則可提高英語朗讀的成就。

(二) 朗讀流暢性是需要經由練習才能更精進的能力

兩組在 ORF 前測程度相當，但在第三單元兩組都練習過重複朗讀後，平均數皆有相對提升，然兩組差距在對照組撤除重複練習後就拉開了，且達到顯著差異。由此支持朗讀流暢性是需要經由練習才能更精進的能力，所以即使對照組學生在單元三曾經練習過重複朗讀這種策略，但撤除練習之後的結果，可能就導致 ORF

的滑落。而此發現亦與多位學者之看法相呼應 (Huey, 1968; Perfetti, 1985; Rasinski, 1989)。

(三) 句子的長度、教材難度及是否具先備經驗，可能影響學生 ORF 之表現

此可由單元四、五、六句子最長字數六、九、十，及兩組 ORF 皆隨句長增加及教材難度增加而下滑做推論。此發現亦與有效教學原則之控制教材難度，維持高成功率的學習相呼應 (陳淑麗，2004)。然本研究在此並未能檢驗此推論。另本研究在設計教學時，採用 Levasseur 等人 (Levasseur et al., 2006; Levasseur et al., 2007) 為加強朗讀理解而使用有詞界限的完整句重複朗讀練習模式，即放大教材，且一句一行，由此建構學生對句法結構之基模，以減輕其對較長文句之負荷。然此教材呈現方式之成效，亦未能由本次研究檢驗出來。

(四) 從教學現場觀察，碼表可為增進學生 ORF 之有效輔具

在實驗組教學現場發現，學生於分組練習時，各自拿著碼表做自我監控及增強之用，其中不時有人因達到指定之目標時間而歡呼，或因朗讀耗時而要求自我做重複練習，同時教師則可指導在學習上有不同需求的學生，一個小巧的器具，可以如此提升整個教室的教學效能，可見其為增進學生 ORF 之有效輔具。

二、在課程本位認字評量方面

(一) 朗讀流暢性教學使兩組學生在認字整體後測上達顯著差異

經共變數分析後，實驗組學生在認字整體後測評量上優於對照組，且達顯著差異，亦即，本教學設計能有效提升學生之認字成效，這也支持本研究注重認字自動化這個子技巧的訓練有其效益。

(二) 學生對應識字的學習動機，極有可能影應響其學習成效

在教學現場發現，學生對於動物名稱之字彙，有高度的學習動機，且會對教

材以外有興趣的動物字彙提問，因此在動物單元認字的得分上較高於其他單元。此發現則與有效教學之教材與先備經驗做充分聯結，及 Dolch 的教學法（1960）所強調的學習動機相呼應。然本研究並未能檢驗學生對應識字的學習動機與認字之相關成效。

三、在課程本位句子理解評量方面

（一）朗讀流暢性教學對實驗組學生在句子理解評量上雖皆優於對照組，但未達顯著差異之足夠證據

分組教學後，兩組在各評量之後測皆優於前測成績，即使實驗組學生在各項成績皆稍優於對照組，但就句子理解部分僅一單元達顯著差異，支持力仍嫌薄弱。然此教學實驗僅實施八週四單元，據有效教學原則需長時且密集（陳淑麗，2004），則介入時間過短可能造成成效不彰之結果。再就 LaBerge 與 Samuels（1974）認為低階的解碼閱讀若能不費吹灰之力，讀得正確又快，則讀者可將節省下來的認知資源，用在高層的閱讀理解上，研究者合理推論，若 ORF 有明顯進步，認字能力又提升，且句子理解亦有同樣上升趨勢，若以此教學模式持續介入，則就學習之長期走向來看，其閱讀理解能力應有極大可能向上提升，但此仍須進一步研究去檢驗。

（二）就實驗組前後測差異比較，朗讀流暢性教學有助於學生句子理解的成效

實驗組與對照組雖在此評量未達顯著差異，但在實驗組組內句子理解之前後測上，後者有了明顯的進步，以最後兩單元實驗組平均數均達 90 分以上，優於前測平均數 60 分許多，可顯現出學生對所讀內容的理解幾乎達到精熟程度，然此精熟是否為評量設計過於簡單，即十句英語與十二句中文翻譯作配對，未能確定，若是改以更有鑑別度之題型，是否會有不同結果，則尚待考驗。

四、在課程本位段考總結性評量方面

(一) 朗讀流暢性教學對兩組學生在段考總結性評量上，與一般教學成效相當

教學介入後，即使實驗組學生在各項評量上皆稍優於對照組，甚至在 ORF 及認字評量達顯著差異，但在段考總結性評量上，兩者成績相近，顯示原班教師之重生字及文法的一般教學在課程本位評量上亦有其成效。

(二) 若單純探討朗讀流暢性教學在 ORF 評量上的保留成效，則在範圍較小的文本中，本教學幾乎是把每個學生都帶上來了

在段考總結性評量中，最令人振奮的是，實驗組學生在小範圍的文本中，平均數 19.64 近滿分 20 分、標準差.92，幾乎達到人人精熟的程度，此即研究者在設計本教學時，最期望達到的目的之一：即本教學注重學生的重複練習，且在師長或同學的指導下，連低成就中的低成就生，都可由此教學獲益。若本教學確實能讓低成就生從中習得成就感及提升學習動機，則其教學成效應可得到相對的支持。然如研究限制所言，本研究在單元三即允許兩組都做重複朗讀練習以控制動機相當，因此本研究未能檢驗朗讀流暢性教學對於提振學生動機的助益有多大，此應可於未來研究細探之。

第二節 建議

根據以上研究發現，研究者分別就教學的實務與未來的研究，提出以下建議：

一、對於教學實務的建議

(一) 對於英語學習低成就生，建議採用本教學法

如研究發現，朗讀流暢性教學能有效促進學生在朗讀流暢性的表現，說的白話些，就是有訓練朗讀流暢性，學生的朗讀流暢性就會有進步。另朗讀流暢性雖

然亦可促進學生之認字能力，但就實驗組三單元後測平均分數為53.02來看，學生之認字自動化仍有待加強。此就如教學現場發現，本教學法強調學生在師長或同學指導下，做有效能的重覆朗讀練習，將教學重點放在口語朗讀練習上，則相對地在識字解碼上的細節練習仍嫌不足。建議現場教師除延用本法外，更應加重認字自動化的教學，期使在教導學生學習外國語的基礎工上，能注意由下而上的學習模式，如此則讓學生有循序漸進、明確結構的練習，意即由拼讀、認字、字義、解碼自動化到朗讀流暢性一氣呵成，則可有效增進其學習成就。

（二）對於英語學習低成就學生，教材應由簡漸難，且最好與先備經驗結合

對於英語學習低成就學生，若要施以補救教學，則教材之選擇要慎重，文本應由簡漸難，且最好與先備經驗結合，如學生在單元五動物字彙方面有較佳之表現。研究者在設計本教學實驗時，考慮體育班學生學習能力及時間精力，因此只選擇每課會話為主要教材，以期能在兩週內完成每單元會話教學，並能重複練習至精熟，由此增進學生ORF之成就感。而由單元四、五、六句子最長字數六、九、十，及兩組ORF皆隨句長增加及教材難度增加而下降來觀察，教材編輯應循序漸進，將新教材植基於舊教材上，一使學生再次精熟舊教材，二使學生能將較多認知容量專注於新材料，如此較能增進其學習成功率。

（三）運用碼表輔具，以刺激學生做自我增強

本研究於教學現場發現，在眾多物質性或社會性的增強制中，碼表本身即是一極佳增強物。實驗組學生於接受朗讀流暢性教學時，進入分組重複朗讀練習，此時程度較佳的同學就利用碼表作自我增強之用，他們會利用一再練習以達到朗讀秒數減少，此與有效教學原則之進展監控相呼應。且此進步在實驗組學生身上可發現，他們對朗讀文本不再懼怕，且經由碼表計時的自我增強，學生會主動要求重複練習，如此也提升了他們對學習英語的動機。研究者以為，針對英語學習

低成就學生，若能用有效的方法提升他們的學習動機，其實就是邁向進步的第一步。

（四）善用合作學習，促進學生良性競爭

如教學現場觀察，在分組練習時，高程度學生除自我練習外，亦可指導低程度同學，而教師則在每個學生需要時予以示範、糾正及指導，且因為有小助教幫忙，可將較多注意力放在低成就學生身上。而學生亦會因為同學有較佳之朗讀秒數，而重複練習以期超越巔峰。即在此合作氣氛下學習，達到每位學生皆有其學習進度（注重個別差異）之功能，也因此中段考總結性評量中，實驗組學生在範圍較小的文本朗讀上，幾乎達到人人精熟之成效。

（五）長時密集地採用本教學法，應可提升英語低成就生學習成就

本研究設計之朗讀流暢性教學，乃根據多項國內外研究結果，擷取其教學法精華（如陳淑麗、曾世杰，2005；LeVasseur et al., 2006; NICHHD, 2000; Rasinski, 2006; Schreiber, 1980; Snow et al., 1998; Tam et al., 2006; Wolf et al., 2000等），並遵循有效教學原則之明確的教學、結構化的教學程序、教導策略（陳淑麗，2004）及進展監控，實驗組不僅在ORF及認字整體評量上顯著優於對照組，再以其所有後測在各評量上皆優於對照組來看，『量變造成質變』（曾世杰，個人溝通，2009），應是預期的結果。而本研究在ORF的保留成效中亦發現，本教學法成功地將每個學生在小範圍的文本朗讀中帶上來了，這確實是值得現場教師採用本法的支持。

二、對於未來研究之建議

（一）在研究設計方面：保持對照組之乾淨，單純檢驗朗讀流暢性教學效果

本研究在配對隨機分組後，為提振對照組動機，允許對照組於單元三亦可做重複朗讀練習，然此設計則使對照組有受污染之嫌，並可能影響其在後三單元之

成就表現。未來研究若能保持對照組之乾淨，分組後直接檢驗朗讀流暢性教學與一般教學之差異，則能獲致更單純之果效。此外，研究設計可再檢驗兩組於不同教學法之動機差異，以釐清本教學法對提振動機之助益。

（二）在研究對象方面：擴大研究樣本，檢驗教學成效

本研究為小樣本之真實研究，雖嘗試控制各項可能影響學習成效之因素，但因樣本數過少，則個別差異對於教學成效可能有較大影響，若以統計上的大數法則來看，是否以較多班級數為研究對象，可以更檢驗出此教學法之成效，則可為未來研究方向之二。

（三）在研究工具方面：改變課程本位評量題型，檢驗其差異

本研究在認字評量工具方面，採所有目標字以中英文配對正確之百分比為其得分，然目標字為30至50字，學生易混淆或無上下文線索，若改以四選一選項配合題，或有文句線索之克漏字選擇題，是否有較高之鑑別度，應可作預試後再行考驗。另本研究在句子理解評量方面，實驗組在後兩單元皆達90分以上，研究者懷疑是翻譯配對試題太容易而鑑別度太低，因此無法區辨兩組間差異，甚至無法確定學生確實理解該句。若是改以單句翻譯選擇，甚或直譯，或許對學生的理解能力有更明確的了解。

（四）在研究期程方面：採長時密集的教學介入，檢驗其效果

本研究之限制是研究者因個人不可抗因素，實驗教學只持續了八週四單元，若是採縱貫式的研究，持續探討其介入更長時間後，學生在 ORF、認字及句子理解上的成效，應可檢驗本教學法之長期效能，以為英語學習低成就生，提供一有理論基礎且實驗檢驗之良好教學模式，並為攜手計畫或小班教學教師採用，以此來增進英語低成就學生的學習能力與成就。



參考文獻

一、中文部份

- 王梅軒、黃瑞珍（2005）。國小課程本位閱讀測量方法之信度與效度。**特殊教育研究學刊**，29，73-94。
- 林素貞（2004）。國小一年級國語文課程本位測量不同版本朗讀測驗之比較研究。**特殊教育學報**，20，1-24。
- 胡芝妮（2007）。**跨版本課程本位朗讀流暢性測驗之信效度研究**。國立台東大學特殊教育研究所碩士論文，未出版，台東市。
- 柯華葳（1999）。**閱讀理解困難篩選測驗**。教育部特殊教育工作小組印行。
- 洪儷瑜（1999）。**學習障礙者教育**。台北市：心理。
- 陳怡蕓（2007）。**希望理論融入生涯輔導方案以提升國中體育班學生生涯發展概念與希望感之實驗研究**。國立東華大學教育研究所碩士論文，未出版，花蓮縣。
- 陳淑麗（2004）。**轉介前介入對原住民閱讀障礙診斷區辨效度之研究**。國立台灣師範大學特殊教育研究所博士論文，未出版，台北市。
- 陳淑麗、曾世杰（2004）。**轉介前正式研究教材**，未出版。
- 陳淑麗、曾世杰（2005）。唸名速度及注音覺識在中文閱讀障礙亞型分類上的角色—個案補救教學研究。載於洪儷瑜、王瓊珠、陳長益主編，**突破學習困難—評量與因應之探討**（P.179-214）。台北市：心理。
- 曾世杰（2004）。**聲韻覺識、唸名速度與中文閱讀障礙**。台北市：心理。
- 曾世杰（2009）。**個人溝通**。
- 黃秀霜（2001）。**中文年級認字量表**。台北市：心理出版社。

- 楊坤堂（1991）。低成就學生的診斷與補救教學。研習資訊，8(5)，5-9。
- 葉靖雲（1994）。課程本位中、英文閱讀與英文書寫表達測驗的效度研究。特殊教育學報，9，257-287。
- 葉靖雲（1996）。三種課程本位數學評量模式的效度研究。特殊教育學報，11，35-77。
- 葉靖雲（1998）。課程本位閱讀測驗的效度研究。特殊教育與復健學報，6，239-260。
- 歐淑芬（2004）。運動訓練與學業成績之研究-以台中縣國民中小學為例。國立體育學院體育研究所碩士論文，未出版，台北縣。



二、英文部分

- Adams, M. J. (1990). *Beginning to read: Thinking and learning about print*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Allington, R.L. (2000). *What really matters for struggling readers: Designing research-based programs*. Boston: Longman.
- Beghetto, R., & Tindal, G. (2004). Analysis of Reading Fluency and Comprehension Measures for Fifth-Grade Students. (Tech. Rep. No. 28). Eugene, Oregon: University of Oregon, College of Education, Behavioral Research and Teaching.
- Blevins, W. (2001). Building fluency: Lessons and strategies for reading success. Scranton, PA: Scholastic.
- Canter, A., & Marston, D. (1998). Curriculum-based measurement: A handout for teachers. In A. S. Cantor & S. A. Carroll (Eds.), *Helping Children at Home and School: Handouts from Your School Psychologist* (pgs.163–164). Bethesda, MD: National Association of School Psychologists.
- Caramazza, A. (1997). How many levels of processing are there in lexical access? *Cognitive Neuropsychology*, 14, 177–209.
- Carver, R. P. (1997). Reading for one second, one minute, or one year from the perspective of reading theory. *Scientific Studies of Reading*, 1, 3–43.
- Chard, D.J., Vaughn, S., & Tyler, B.J. (2002). A synthesis of research on effective interventions for building reading fluency with elementary students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 35, 386–406.
- Deno, S. L. (1985). Curriculum-based measurement: The emerging alternatives. *Exceptional Children*, 52(3), 219-232.
- Deno, S. L., & Fuchs, L. S. (1987). Developing curriculum-based measurement

- systems for data-based special education problem solving. *Focus on Exceptional Children*, 19(8), 1-16.
- Deno, S.L., Mirkin, P.K., & Chang, B (1982) .Identifying valid measures of reading. *Exceptional Children*, 49(1), 36-45.
- Doehring, D. G. (1976). Acquisition of rapid reading responses. *Monograph of the Society for Research in Child Development*, 165(2).
- Dolch, E. W.(1960). *Teaching primary reading* (3rd eds.). Champaign, IL:Garrard Press.
- Dowhower, S.L. (1991). Speaking of prosody: Fluency' s unattended bedfellow. *Theory Into Practice*, 30, 165 – 175.
- Ehri, L.C., & McCormick, S. (1998). Phases of Word Learning: Implications for Instruction with Delayed and Disabled Readers. *Reading and Writing Quarterly: Overcoming Learning Difficulties*, 14(2), 135-164.
- Fewster, S. & MacMillan, P. D.(2002). School-based evidence for the validity of curriculum-based measurement of reading and writing. *Remedial and Special Education*, 23(3), 149-156.
- Foorman, B. R. (1994). *The varieties of orthographic knowledge I: Theoretical and developmental issues*.Dordrecht, The Netherlands: Kluwer.
- Fuchs, L. S., & Fuchs, D. (1990). Relations among the reading comprehension subtests of the Stanford Achievement Test and maze, recall, Question-answering, and fluency measures.
- Fuchs, L. S., Fuchs, D., Hosp, M. K., & Jenkins, J. R. (2001). Oral reading fluency as an indicator of reading competence: A theoretical, empirical, and historical analysis. *Scientific Studies of Reading* , 5 (3), 239-259.
- Fuchs, L. S., Fuchs, D., & Stecker, P. M. (1989). Effects of curriculum-based

measurement on teachers' instructional planning. *Journal of Learning Disabilities*, 22, 51-59.

Good, R., Simmons, D. & Kame'enui, E. (2001). *The importance and decision-making utility of a continuum of fluency-based indicators of foundational reading skills for third-grade high-stakes outcomes.*

Hintze, J.M., Owen, S.V., Shapiro, E.J., & Daly III, E.J.(2000). Generalizability of oral reading fluency measures: Application of G theory to curriculum-based measurement. *School Psychology Quarterly*, 15(1), 52-63.

Hudson, R.F.(2006). Individual Differences in Oral Decoding Fluency in Children: Preliminary Results of Essential Elements. *Florida Center for Reading Research*. Retrieved December 12, 2006, from the World Wide Web:http://www.fluentreader.org/Hudson_projectword_year1.pdf

Hudson, R.F., Lane, H.B., & Pullen, P.C. (2005). Reading fluency assessment and instruction: What, why, and how. *The Reading Teacher*, 58 (8), 702-714.

Hudson, R.F., Mercer, C. D., & Lane, H. (2000). *Exploring reading fluency: A paradigmatic overview*. Unpublished manuscript, University of Florida, Gainesville.

Huey, S. E. (1968). *The psychology and pedagogy of reading*. Cambridge, MA: MIT Press. (Original work published 1908)

Kame'enui, E. J., Simmons, D. C., Good, R. H., & Harn, B. A. (2001). The use of fluency-based measures in early identification and evaluation of intervention efficacy in schools. In M. Wolf (Ed.), *Dyslexia, fluency, and the brain*. York Press.

LaBerge, D., & Samuels, S. J. (1974). Toward a theory of automatic information processing in reading. *Cognitive Psychology*, 6, 293-323.

- LeVasseur, V. M., Macaruso, P., Palumbo, L. C., & Shankweiler, D.(2006).
 Syntactically cued text facilitates oral reading fluency in developing readers.
Applied Psycholinguistics, 27(3),423-445.
- LeVasseur, V. M., Macaruso, P., & Shankweiler, D.(2007). Promoting gains in reading
 fluency: A comparison of three approaches. *Reading and Writing: An
 Interdisciplinary Journal*, 21(3),205-230.
- McCormick, C., & Samuels, S. J. (1979). Word recognition by second graders: The unit
 of perception and interrelationships among accuracy, latency, and comprehension.
Journal of Reading Behaviour,11, 107–118.
- Meyer, M.A., & Felton, R.H. (1999). Repeated reading to enhance fluency: Old
 approaches and new directions. *Annals of Dyslexia*, 49, 283–306.
- National Institute of Child Health and Human Development. (2000). Report of the
 National Reading Panel. Teaching children to read: An evidence-based
 assessment of the scientific research literature on reading and its implications for
 reading instruction (NIH Publication No. 004769). Washington, DC: U.S.
 Government Printing Office.
- National Reading Panel. (2000). *Teaching children to read: An evidence-based
 assessment of the scientific research literature on reading and its implications for
 reading instruction*. Washington, DC: National Institute of Child Health and
 Human Development.
- Perfetti, C. A. (1985). *Reading ability*. New York: Oxford Press.
- Pressley, M., & Fingeret,L. (2006). Fluency. In M. Pressley, (Ed.), *Reading instruction
 that works*.(3rd ed.). New York: Guilford Press.
- Rasinski, T.V. (1989). Fluency for everyone: Incorporating fluency instruction in the
 classroom. *The Reading Teacher*, 42(9), 690–693.

- Rasinski, T.V. (2003). The fluent reader: Oral reading strategies for building word recognition, fluency, and comprehension.
- Rasinski, T.V. (2006). *Fluency: An Oft-Neglected Goal of the Reading Program*. In C. Cummins (Ed.), *Understanding and Implementing Reading First Initiatives* (pp. 60-71). Newark, DE: International Reading Association.
- Rasinski, T.V., & Padak, N. (2004). *Fluency first! Grade levels K-3: Daily routines to develop reading fluency*. Chicago: The Wright Group.
- Rasinski, T.V., Padak, N.D., Linek, W.L., & Sturtevant, E. (1994). Effects of fluency development on urban second-grade readers. *Journal of Educational Research*, 87(3),158-165.
- Salvia, J., & Ysseldyke, J. E. (1995). *Assessment in special and remedial education* (6th ed.).Boston: Houghton Mifflin.
- Samuels, S.J. (1979). The method of repeated readings. *The Reading Teacher*, 32, 403-408.
- Schreiber, P. A. (1980). On the acquisition of reading fluency. *Journal of Reading Behavior*, 12, 177-186.
- Seidenberg, M., & McClelland, J. (1989). A distributed developmental model of word recognition and naming. *Psychological Review*, 96, 523-568.
- Shapiro, E. S. (1996). *Academic skills problems: Direct assessment and intervention*. New York: Guilford Press.
- Shinn, M.R. (1998). *Curriculum-based measurement: Assessing special children*. New York: Guilford Press.
- Shinn, M.R., Good, R.H., Knutson, N., Tilly, W. D., & Collins, V. L. (1992). Curriculum-based measurement of oral reading fluency: A confirmatory analysis of its relations to reading. *School Psychology Review*, 21, 459-479.

- Sibley, D., Biwer, D., & Hesch, A. (2001). Establishing Curriculum-Based Measurement Oral Reading Fluency Performance Standards to Predict Success on Local and State Tests of Reading Achievement. Unpublished Data. Arlington Heights, IL: AHSD 25.
- Snow, C., Burns, S., & Griffin, P. (1998). *Preventing reading difficulties in young children*. Washington, DC: National Academy Press.
- Tam, K.Y., Heward, W. L., & Heng, M. A.(2006).A reading instruction intervention program for English-language learners who are struggling readers. *The Journal of Special Education*,4(2), 79-93.
- Torgesen, J., Rashotte, C., & Alexander, A. (2001). The prevention and remediation of reading fluency problems. In M. Wolf (Ed.), *Dyslexia, Fluency, and the Brain*. York Press.
- U.S Department of Education (2006) . Identification of Specific Learning Disabilities.
- Wolf, M. (1997). A provisional, integrative account of phonological and naming-speed deficits in dyslexia: Implications for diagnosis and intervention. In B. A. Blachman (Ed.), *Foundations of reading acquisition and dyslexia: Implications for early intervention*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Wolf, M., & Bowers, P. G. (2000). Naming-speed processes and developmental reading disabilities: An introduction to the special issue on the double-deficit hypothesis. *Journal of Learning Disabilities*, 33, 322-324.
- Wolf, M., Miller, L., & Donnelly, K. (2000). Retrieval, automaticity, vocabulary elaboration, orthography(RAVE-O): A comprehensive fluency-based reading intervention program. *Journal of Learning Disabilities*, 33 (4) , 375–386.
- Wolf, M., & Tami Katzir-Cohen (2001). Reading fluency and its intervention. *Scientific Studies of Reading* , 5 (3) ,211-239.

Wood, D. E. (2006). Modeling the Relationship between Oral Reading Fluency and Performance on a Statewide Reading Test. *Educational Assessment*, *11*, 85-104.





附件一 教學實驗申請簽呈

簽 於 臺東縣立○○國民中學 日期：九十七年十月六日

主旨：職為增進教學效能，完成碩士班研究論文，謹請 准予以七年級體育班英語課，進行分組教學實驗研究，請 核示。

- 說明：1.職目前為台東大學特殊教育系暑期碩士班二升三年級學生，研究論文題目為：「朗讀流暢性教學對國中體育班學生英語科課程本位評量成效之研究」。
- 2.職欲採真實驗研究法，將七年級體育班學生依第一次英語段考成績兩兩配對後，分為實驗組及對照組，教學介入期程由第一次段考後進行共計八週，依原班英語上課時間(每週五節)實施，對照組仍由原班英語教師○○○正常授課，實驗組則由職施以朗讀流暢性教學，兩組於實驗中及第二次段考時施以課程本位評量，再視結果探討朗讀流暢性教學之成效。
- 3.此研究若證實朗讀流暢性教學有助於英語科學習，則可為攜手計畫或補救教學提供一有效的教學模式。

敬 陳

會辦單位：七年級體育班導師、七年級體育班英語科教師、教務處

第一層決行

申請人

會辦單位

決行

單位主管：

附件二 課程說明及增強制說明

親愛的同學們：

你們進入新生國中已六週了，雖然以身為體育班的學生為榮，但在學業上也要有相對的進取心，要勤於練習，樂於學習。

學校鑒於以往體育班學長英語程度的不佳，希望在你們剛開始時給予更仔細的指導，因此本班將自第一次段考後，進行分組教學，藉由人數的減少，使大家更有精進練習及學習的機會，以便提升英語學習能力，這樣你們有機會出國比賽時，就更有能力與外國人溝通。

兩組教學將由原班英語老師○○○及資源班英語老師劉思枋擔任，課程中為了要訓練你們的專注力，將以專注記錄表為輔，每節記錄你們的學習表現：認真、有禮貌、專心及答對問題或表現佳者，老師會給予加分；不專心、不守規矩、吵鬧、懶於學習者，老師則會扣分。老師會在每週一將上週表現優良同學給予表揚及獎勵品（點心），而未受表揚同學則要多加努力！

有這樣精進學習英語的機會，大家一定要把握及努力，養成良好的學習態度，絕對會增進你在球場上的演出，將來若有機會像王建民這樣發展，你也不用擔心自己不會講英語而輸了信心。所以，大家一定要加油喔！

附件三 英語課專注學習紀錄表

_____的英語課專注學習紀錄表

日期	優良表現-- 真優秀喔!	得分	未專注 違規	扣分	總分	整體表現
10/20						
10/21						
10/22						
10/23						
10/24						
10/27						
10/28						
10/29						
10/30						
10/31						
11/3						
11/4						
11/5						
專注於學習、專注於練習、專注於比賽、專注於工作、專注、專注、專注!						

<p>2. 精簡介紹文法—說明中英語法結構的差異。</p> <p>3. 老師播放對話句子讓學生翻譯。</p> <p>【Dialogue 對話—朗讀流暢性訓練】</p> <p>1. 老師示範較快唸讀速度，讓學生計時，並給予挑戰目標時間刺激。(老師的時間加__秒)</p> <p>2. 利用碼表做分組個別朗讀流暢性訓練：由已會唸的同學指導不會的，且用碼表做計時訓練，會唸後則獨自練習。</p> <p>3. 教師給予個別督導及教學，並對進步予以肯定，對錯誤予以校正。</p>	<p>12 分</p>	<p>※聽理解評量</p> <p>※必用器材：碼表或計時器</p> <p>※學生自行記錄時間，給予自我增強</p> <p>※個別指導方能校正學生讀音的失誤—亦是流暢性成功的關鍵</p>
<p>三、結束活動</p> <p>1. 挑選(或自願)一學生展示朗讀成果。</p> <p>2. 老師帶讀並再提示文法及複習大意。</p> <p>3. 指定課後練習，並為弱讀者指派小老師，肯定小老師指導。</p> <p>4. 對今日學習表現作結論。</p> <p>5. 預告次節內容。</p>	<p>3 分</p>	<p>※成功示範與同儕學習的刺激</p> <p>※課後學習—學習的延伸</p> <p>※社會性增強</p>

附件五 課程本位朗讀流暢性評量

課程本位朗讀流暢性評量---介入前前測

姓名：

Unit 1 Who's She?	Unit 2 She's So Cool
In the classroom	At noon.
Good morning, class.	Wow, look! Who's she?
Good morning, Miss Lin.	She's my grandma.
This is Amy Brown.	Your grandma? How old is she?
Nice to meet you, Amy.	She's seventy-five years old.
Nice to meet you, too.	No way!
During the break	She really is!
Who's she?	She's so cool, and her scooter is cool, too!
She's my sister, Meg.	Grandma, this is Patty.
Is he your brother?	Hi, how are you?
No. He's my cousin, Ted.	Not bad. And you?
Is he a doctor?	Very well. Here's your lunchbox, Amy.
No, he isn't. He's a nurse.	Thank you, Grandma. Bye!
Really? My mother is a nurse, too.	Your lunchbox is yellow! It's beautiful.
Patty, what's your phone number?	Thanks. Your red lunchbox is pretty, too.
It's 2701-6769.	Amy, it's a small lunchbox.
And your phone number?	
My phone number is 2563-8907.	Small?
How about your cellphone number?	Look at my lunchbox!
It's 0920-578-364.	Wow! It's big!
評量日期：	評量日期：
朗讀時間： 分 秒	朗讀時間： 分 秒
錯誤字數：__字/105字	錯誤字數：__字/82字
讀字正確率：____/105=	讀字正確率：____/82=
朗讀流暢性 每分鐘平均正確字數：	朗讀流暢性 每分鐘平均正確字數：

Unit 3 What Are These?

課程本位朗讀流暢性評量---介入後後測 姓名：

(At Meg's birthday party)
Wow, a birthday cake!
Happy birthday to you, Meg! These gifts are for you.
Oh, thank you very much.
Wow! A nice watch and a big pencil case.
Uh ... what are these?
Guess!
Are they cookies?
No, they're not.
Are they erasers?
That's right. Cool!
What are those? Are they notebooks?
No, they're not notebooks.
What are they then?
They're picture books from Ted.
Wow, they're so beautiful! Wait! What's this?
It's a gift from Tom-his picture!
I see ...
評量日期：
朗讀時間： 分 秒
錯誤字數：___字/84 字
讀字正確率：___/84=
朗讀流暢性
每分鐘平均正確字數：

Unit 4 Where's Your Dog?

課程本位朗讀流暢性評量---介入後後測 姓名：

(At Patty's house)
Hi, Amy. Please come in.
Good morning, Patty.
Woof, woof, woof!
Lucky, be quiet.
Where's your dog?
He's in my bedroom. Lucky, come here!
(In the living room)
You are so cute, Lucky. How old are you?
Woof, woof! Two?
You're right! Lucky's two.
He's smart!
Thanks. Hey, let's go to the park.
OK. (At the park)
Ah! Where's my hat?
Look! It's in the tree! Oh, no!
Don't worry. Lucky, get the hat!
Woof! Good boy!
Cool! Thank you, Lucky!
評量日期：
朗讀時間： 分 秒
錯誤字數：___字/84 字
讀字正確率：___/84=
朗讀流暢性
每分鐘平均正確字數：

Unit 5 Are There Any Koalas in the Zoo?

課程本位朗讀流暢性評量---介入後後測 姓名：

(At the zoo)
Look! There are some rabbits over there.
Yeah. They're so pretty.
And look at that! What is it?
It's a guinea pig.
A guinea pig?
Well, it's not a pig.
I see. That's interesting!
Hey! Are there any koalas here?
No, there aren't. They're in the koala house.
How many koalas are there in the koala house?
There are seven.
Let's go there!
(At the koala house)
Wow, so many koalas!
One, two, three ... six! Six?
Ha! Over there!
There's a little koala on Molly's back.
評量日期：
朗讀時間： 分 秒
錯誤字數：__字/89字
讀字正確率：____/89=
朗讀流暢性 每分鐘平均正確字數：

附件六 Unit3 生字銀行單

Unit 3 What Are These? 【Word Bank】 Name:

1.	party	派對	1	birthday	生日	1.	workbook	作業簿
2.	family	家人.家庭	2	cake	蛋糕	2.	brush	毛筆.刷
3.	gift	禮物	3	these	這些	3.	marker	彩色筆
4.	for	給.爲了	4	are	是	4.	today	今天
5.	very much	非常.很	5	thank	謝謝	5.	parents	父母親
6.	pencil	鉛筆	6	nice	很好的	6.	cute	可愛的
7.	case	盒	7	watch	手錶	7.	today	今天
8.	guess	猜測	8	what	甚麼	8.	look	看
9.	cookie	餅乾	9	they	他們	9.	this	這
10	That's right.	沒錯。	10	not	不是	10.	cute	可愛的
11	notebook	筆記本	11	eraser	橡皮擦	11.	my	我的
12	then	那麼	12	those	那些	12.	classmate	同學
13	wait	等一下	13	picture	圖片	13.	that	那
14	I see.	我知道了	14	from	從...	14.	it	它
			15	so	如此	15.	is	是
			16	beautiful	美麗的	16.	his	他的

唸讀_____秒

識字_____個

附件七 Unit3 課程本位認字評量

Unit 3 What Are These? 【Word Bank】 Name:

1		甚麼	13		餅乾	25		盒
2		他們	14		蛋糕	26		美麗的
3		禮物	15		作業簿	27		生日
4		我知道了	16		是(複數)	28		今天
5		非常.很	17		謝謝	29		父母親
6		毛筆.刷	18		很好的	30		可愛的
7		彩色筆	19		手錶	31		家人.家庭
8		猜測	20		給.爲了	32		鉛筆
9		從...	21		派對	33		圖片
10		沒錯。	22		如此	34		不是
11		筆記本	23		橡皮擦	35		等一下
12		那麼	24		那些	36		這些

very much, party, nice, eraser, brush, beautiful, for, gift, notebook, marker, I see. That's right. parents, guess, thank, from, pencil, case, wait, these, not, cookie, so, then, family cake, picture, they, today, birthday, are, cute, what, those, watch, workbook,

測驗時間_____

識字_____字/36 字

附件八 課程本位句子理解評量

Unit 3 What Are These? 句子理解評量 姓名：

請將意思相同句子的代號填入前方空格

	What are they then?	1	這些禮物是給妳的。
	These gifts are for you.	2	這些是什麼？
	Happy birthday to you.	3	它們是餅乾嗎？
	It's a gift from Tom-his picture!	4	那些是什麼？
	A nice watch and a big pencil case...	5	它們不是筆記本。
	What are these?	6	那麼它們是什麼呢？
	Thank you very much.	7	它們是橡皮擦嗎？
	They're picture books from Ted.	8	非常謝謝你們！
	Are they erasers?	9	它們是由泰德送的圖畫書。
	What are those?	10	祝妳生日快樂！
		11	一個很棒的的錶和一個大的鉛筆盒。
	施測時間 得分	12	這是來自湯姆的一個禮物—他的照片！