

平衡閱讀教學對國小學童 英文閱讀能力及閱讀動機之影響

柳雅梅

國立臺南護專共同科

黃秀霜

國立臺南大學教育學系

摘要

本研究之目的在於規劃平衡閱讀教學課程，探討該課程對國小學童英文閱讀能力及閱讀動機之影響，同時檢視學童英文認字能力之差距情形。研究對象為 72 位國小五年級學童，實驗組和控制組各有 36 位學童，實驗教學進行九週，實驗教學前和後對學童施測。結果顯示實驗組的學童在 WRAT3 的閱讀分測驗、英文認字測驗的讀音分測驗和字義分測驗、句子理解分測驗和 MRQ 閱讀動機問卷等方面顯著高於控制組，說明平衡閱讀教學實驗課程有效提升學童之閱讀能力和閱讀動機，但是在 WRAT3 拼字分測驗中，兩組未達顯著差異；而這些五年級學童的認字能力差異很大，從低於國小三年級的程度到高達國中三年級的程度都有。研究者依據研究結果對教學、行政和未來研究提出建議。

關鍵字：平衡閱讀教學、字母拼讀法、全語教學、閱讀能力、閱讀動機

壹、緒論

一、研究動機與目的

國小英語教學在九十學年度隨著九年一貫課程的實施而成為正式國小課程，從五年級開始實施，然而，因為各界殷殷期盼和政府大力規畫英語教育，於是，從九十四年度起，英語教學提前至國小三年級開始實施。依據教育部（2006）修正的國民中小學英語三項課程目標是：（1）培養學生基本的英語溝通能力，俾能運用於實際情境中（2）培養學生學習英語的興趣與方法，俾能自發有效地學習（3）增進學生對本國與國外文化習俗之認識，俾能加以比較，並尊重文化差異。從課程目標中得見九年一貫的英語教學兼重認知的能力發展和情意的培養，希望能夠改善過去偏重知識、學生被動學習的教育方

式，期待學生有學習興趣，從內心喜愛學習；Ryan 和 Deci（2000）也指出在教學的過程中，如何將被動的外在動機提昇至積極的、意志力的內在層次是成功教學的必要策略。

教育部（2006）修正的九年一貫英語科課程綱要中的國小英語教學分段能力指標「3-1-3 能使用字母拼讀法（phonics）中基本常用的規則讀出單字」、「3-1-11 能活用字母拼讀法（phonics）的規則讀出單字」、「5-1-3 在聽讀時，能辨識書本中相對應的書寫文字」、「5-1-7 能活用字母拼讀法（phonics）了解英語拼字與發音間規則的對應關係，並能嘗試看字發音」，這些指標強調能夠瞭解英語字母與音之間的對應，並且試著看字發音，正是字母拼讀教學的重點。另一方面，國小英語教學分段能力指標「3-1-9 能藉圖畫、圖

示等視覺補助，閱讀並了解簡易故事及兒童短劇中的大致內容」、「3-1-10 能藉圖畫、書名或上下文做簡單的預測或推論」、「6-1-6 樂於接觸課外英語教材」，這些強調在有意義和情境化的學習是全語教學的重點所在。綜上所述，得見教育部在國小英語教學的方向兼重字母拼讀法和全語教學，意義和技巧並重，認字、理解和動機兼顧，與平衡閱讀教學強調全語教學和字母拼讀教學的融合之取向不謀而合。

平衡閱讀教學是近幾年才興起，但是在美國的教學界和研究界受到非常熱烈的迴響，實證研究也相繼證實其功用，國際閱讀協會 (International Reading Association, IRA) 的學者們也肯定平衡閱讀教學為未來熱門研究議題 (Cassidy & Cassidy, 2002)，足見平衡閱讀教學的確具備實用性和價值性，但是，對多數國人而言，它仍是個陌生的名詞，相關研究仍屬起步階段。因此，本研究之研究目的旨在規劃平衡閱讀教學實驗課程，進而測試該平衡閱讀教學課程對國小學童英文閱讀能力及閱讀動機之影響，同時檢視學生之英文認字能力是否真的差異很大，以提供國內關心小學英語教學者參考。在本研究中所指之閱讀能力係指英文認字能力及英文閱讀理解能力，本研究之研究問題如下：

- (一) 平衡閱讀教學對國小學童英文認字能力之影響如何？
- (二) 平衡閱讀教學對國小學童英文閱讀理解能力之影響如何？
- (三) 平衡閱讀教學對國小學童閱讀動機之影響如何？
- (四) 國小學童之英文認字能力之差距如何？

研究假設如下：

- (一) 經過平衡閱讀實驗教學之後，實驗組的英文認字能力顯著高於控制組。
- (二) 經過平衡閱讀實驗教學之後，實驗組的英文閱讀理解能力顯著高於控制組。
- (三) 經過平衡閱讀實驗教學之後，實驗組的閱讀動機顯著高於控制組。
- (四) 國小學童之英文認字能力懸殊很大。

二、名詞界定

平衡閱讀教學：係指融合全語教學之文學活動和字母拼讀法教學之技巧教學活動的閱讀教學取向 (Pressley, 1998)，本研究中所指之平衡閱讀教學係指研究者設計之平衡閱讀教學課程。

英文閱讀能力：英文閱讀能力指英文認字能力和閱讀理解能力，在本研究中所指之認字能力係指 WRAT3 成就測驗 (The Wide Range Achievement Test 3, Wilkinson, 1993) 和英文認字測驗 (洪燕玲，黃秀霜、周奕良、柳雅梅、林娟如、謝麗雪，2006) 所測得的分數，本研究中所指之閱讀理解能力係指英語閱讀能力診斷測驗 (陳姿君，2001) 的句子分測驗所測得的分數，受試者得分愈高，表示能力愈好，反之則反。

閱讀動機：閱讀動機就是兒童對於閱讀活動所持的理由及目的 (Metsala, Sweet, & Guthrie, 1996)，在本研究中所指之閱讀動機係指 Wigfield 和 Guthrie (1997) 研發的 MRQ (The Motivation for Reading Questionnaire) 閱讀動機問卷所測得的分數，受試者得分愈高，表示閱讀動機愈高，反之則反。

貳、文獻探討

本研究之四大重點為平衡閱讀教學、英文認字能力、閱讀理解能力和閱讀動機，以下謹就這四方面加以論述：

一、平衡閱讀教學之意義、實施與相關研究

(一) 意義

平衡閱讀教學指融合全語教學之文學活動和字母拼讀法教學之技巧教學活動的閱讀教學取向 (Pressley, 1998)；包含了解碼技巧、視覺字、字彙發展、理解技巧、社會脈絡、廣泛閱讀、自我監控、自我引導、流暢性和正確性等多元因素 (Pressley, 2000)。在教學過程中，教師根據對學生的了解，選擇最適當的教學方式，透過仔細的觀察和有技巧的評量，以了解學生的知識和能力，協助學生成為讀者和作者 (Heiden, 1999)；因此，Adams 和 Bruck (1995) 認為賦權給教師、以學生為中心、銜接讀和寫是平衡閱讀教學的特色；Cowen (2003) 也指出平衡閱讀教學以研究和評量為基礎，賦予教師和專家學者更多力量因應學生的個別需求，針對學生的解碼能力、字彙知識、閱讀理解、學習動機和文化背景，給予適當的教學方式，所以，平衡閱讀教學是廣泛的、統整的、動態的教學取向。

平衡閱讀教學的原則有七項，可供教師們在實施教學時參考：(1) 在教師引導的明確教學和學習者為中心的發現教學之間取得平衡。(2) 在規定的教材和學習者需要的課程之間取得平衡。(3) 在符碼和意義的方法論上獲得平衡，就是在強調獨立的技巧和強調意義的兩種教學法之間得到平衡。(4) 在計劃的課程和非計劃的學生個別需要的教學

活動中獲得平衡。(5) 在學生和老師選擇的閱讀題材中獲得平衡。(6) 在非正式的觀察和正式的評量之間獲得平衡，即在真實評量和標準化的相關評量之間取得平衡。(7) 在上下文的脈絡中平衡和融合語文教學 (Williams & Blair-Larsen, 1999: 2-3)

綜合言之，平衡閱讀教學是融合字母拼讀法教學和全語教學的教學取向，以學習者的需要為基礎，在全語的哲學和豐富的學習環境脈絡中，融合字母拼讀法的技巧教學、閱讀理解的策略訓練和全語教學的多元活動，因應學生的個別需要而進行技巧指導的教學取向 (柳雅梅、黃秀霜, 2006a)。

(二) 實施

教室規劃是語文教學的重要環節，Fountas 和 Pinnell (1996) 建議在教室中規畫大組討論區、小組論區和引導閱讀區，並設置英語學習角或閱讀角，放置英文圖書、各種類別的大書、各種不同語言程度和類別的書籍、字典等，以營造符號豐富的溫馨學習環境。然而，受限於國內國小英語教學時數少 (每週兩節) 和教學空間有限 (每班約三十五人)，因此，柳雅梅和黃秀霜 (2006a) 認為應該優先考慮語言符號豐富的教室佈置和閱讀角的設置，而大討論區和小討論區為次要考慮，也可以直接以小組為單位做小組討論區，當作替代方案。

平衡閱讀教學的教學活動相當多樣化，從各項研究中 (Cunningham & Hall, 1998; Ediger, 1999; Elsea, 2001; Fowler, 1998; Gunner, Smith, & Sauda, 1999; Pernai, Pulciani, Vahle, 2000) 歸納出教學活動包含朗讀、分享閱讀、獨立閱讀、引導閱讀、討論、

字母拼讀的練習活動、批判思考和各項寫作活動等。教學設計除了依節次安排朗讀、分享閱讀、引導閱讀、寫作、、、等活動的方式之外，Strickland (1998) 的「整體-細部-整體」的架構提供老師們在教學設計與實施平衡閱讀教學時參考，這個教學架構是以故事書、知識書或詩的讀寫內容開始，提供技巧教學的背景，接著技巧教學，再回到有意義的文章脈絡中進行討論。

在細部階段所提供的技巧教學，包括字母拼讀和閱讀理解策略的教學與練習，教師可以依照學生需要而做調整，但是，如何挑選安排協助學生在有限時間內做有效的學習並不容易。因此，柳雅梅和黃秀霜(2006a)將教育部公佈的 1000 個常用字放進 Fry (2001) 的常用字母拼讀規則表，這個交集就成為最基本、最實用、最適合台灣學生優先學習的拼讀規則，提供教師做為字母拼讀選擇的參考依據，出現頻率愈高者，愈應該優先教，以協助學生有效學習和應用；該字母拼讀規則前十名依序為(1) er, ir, ur 在非重音節的發音，發[ə]，(2) i-e 時，i 發[ai]，(3) th 發[θ]，(4) ee 發[i]，(5) ch 發[tʃ]，(6) a-e 時，a 發[e]，(7) ea 發[i]，(8) ou 發[au]，(9) ay 發[e]、sh 發[ʃ]、th 發[ð]，(10) ar 發[ɑr]、er, ir, ur 在單音節或重音節發[ɜ]。

Strickland (1998) 強調以故事書、知識書或詩的讀寫內容進行「整體-細部-整體」教學，Burke (1999) 認為透過能夠吸引讀者的文學和故事是進行平衡閱讀教學的最佳方法，而且能夠符合平衡閱讀教學娛樂和學習兩種目的。柳雅梅、黃秀霜 (2006b) 針對美國和台灣的兩位平衡閱讀教學教師進行研究，發現她們在選擇讀本上都以有趣、能夠吸引學生為第一考量。除此以外，Bellon 和 Ogletree (2000) 提出五個問題供教師為學生選擇合適的故事書時之參考——故事書是否

和兒童的生活經驗有關？故事本身是否具有預測性？故事中的語言層次是否適當？故事中的插圖是否吸引人，而且能協助上下文之理解？故事是否可以用表演的方式呈現？這五項提示簡單實用，值得參考。

綜上所述，在教室中設置閱讀角，配合學生的需要，藉著合適的故事讀本、知識書或詩為媒介，搭配多樣化的教學活動，結合意義和技巧教學，就是實施平衡閱讀教學時應該重視的事項。

(三) 相關研究

近年來國內外有關平衡閱讀教學的相關研究，主要有兩大發現：

1. 美國小學教師傾向於平衡閱讀教學之理念：

Baumann、Hoffman、Moon 和 Duffy-Hester (1998) 以問卷調查法來了解教師對字母拼讀法教學和全語教學的信念，結果發現 89% 的老師選擇平衡閱讀教學和折衷式的教學哲學，Baumann 等人 (1998) 並下結論認為說典型的國小教師教學傾向專家們 (Baltas & Shafer, 1996; McIntyre & Pressley, 1996) 所提的平衡閱讀教學之特徵。Pressley (1998) 的研究結果發現優秀的專家教師在低年級閱讀教學所使用的方式，是兼顧全語教學和字母拼讀法教學的平衡閱讀模式。足見，平衡閱讀教學不只是美國優秀的專家教師所使用，也是符合多數美國小學教師的閱讀教學理念。

2. 平衡閱讀教學有助學生的學習

國外方面，Dahl, Scherer, Lawson 和 Grogan (1999) 選擇八間典型全語教學的一年級教室，請教師將字母拼讀教學加入全語教學之中，共兩個學期，結果發現 178 位一年級學生的語音覺識能力、特定音及字母的對應能力、聽音寫字的拼字能力和閱讀單字

的能力等四項測驗之後測平均都顯著高於前測平均。Pernai 等人（2000）將字母拼讀法課程加到以文學為基礎的豐富課程中，結果顯示字母拼讀法教學課程結合豐富的文學基礎方式成功地提昇一年級學生的辨認字母、字母發音、基本字的辨認等語文能力。此外，Abbot、Reed、Abbot 和 Berninger（1997）進行一年的平衡閱讀教學補救教學，結果發現 16 位嚴重閱讀困難的一年級學生在拼讀、語音解碼、認字、閱讀理解等方面都有顯著的進步；Gunner 等人（1999）的研究發現平衡閱讀教學有效提昇三年級和八年級學生的閱讀理解能力和閱讀態度。

國內方面，有以質性研究為主進行的研究，例如，Liaw（2003）以一班國小五年級英語課師生為研究對象，實施為期一年的字母拼讀和全語教學整合式教學試驗，透過教室觀察、錄影紀錄、共同討論、分段評量等方式收集質性資料和敘述統計資料，結果顯示該教師確實能整合全語理念和字母拼讀於活動中，而且學生在字母拼讀、字彙理解和閱讀自選讀本三方面有正向成長，肯定整合字母拼讀和全語言在國小英語教學的可行性。另外，有以準實驗研究方式進行研究，例如 Leou 和 Huang（2004）嘗試將平衡閱讀教學課程應用於英語能力欠佳的高職學生，結果顯示平衡閱讀教學有效提昇高職學生之看字讀音能力和閱讀動機，但是在拼字能力方面無顯著效果；曹世珍（2005）檢視平衡閱讀教學對國內國小五年級學童之英語閱讀能力以及閱讀態度的影響，研究結果發現平衡閱讀教學有效提昇國小學生之認字能力，但是沒有顯著提昇閱讀態度。

Liaw（2003）和曹世珍（2005）的研究都針對國小英語教學，兩者都發現學生英文能力的提昇，但是，Liaw（2003）的研究未將情意層面列入評量，曹世珍（2005）研究

中的閱讀態度未顯著提昇；所以，本研究更結構化地規劃平衡閱讀教學課程，探討對學生英文認字、閱讀理解和動機三方面之影響，兼顧能力和情意層面。

二、英文認字之意義與相關研究

（一）意義

認字又稱為字的指認，意思是辨認單字的發音和字義的過程，認字的技巧通常包括了語音分析、結構分析、上下文線索、外形線索、圖畫線索和查字典技巧等（Harris & Hodges, 1995）。Perfetti（1985）指出在認字的辨認過程需要考量字的發音和意義，因此認字包括字形辨認、字音辨讀和字義搜尋三種活動。Gough 和 Juel（1991）將認字定義為瞭解每一個字所代表的意義，Barchers（1998）認為認字為是用正確的發音和意義的連結辨認印刷符號的過程。綜合言之，狹義的認字指看到印刷文字之後，能念出此字的發音（即字音辨讀），但不包括此字意義的瞭解；廣義的認字包括字形辨認、字音辨讀和字義搜尋三種活動。

（二）相關研究

流暢的認字技能會協助學生的理解，研究證實有效的字彙教學能夠改善學習者的閱讀理解（National Reading Panel, 2000）。Spearrit（1972）以因素分析的方式探究，發現單字是影響閱讀理解的重要因素，和理解能力的相關非常大。Tan 和 Nicholson（1997）的研究中，先教受試者十個單字，再讀有那些字的文章，結果發現能夠自動化認字的孩子比強調字的單獨意義的孩子更能夠理解內容。優讀者和弱讀者的差異在於優讀者比弱讀者的視覺字多，所以比較不需要停頓去分析單字；就算是遇到不認識的字，優讀者比

弱讀者更能運用較多解碼策略和單字的解碼能力去處理 (Jenkins, 1986)，足見視覺字、認字自動化和解碼技能對孩子的認字和閱讀理解相當重要。

Carol, August, McLaughlin, Snow, Dressler, Lippman, Lively 和 White (2004) 以 254 位單語、雙語的五年級小朋友為研究對象，實施十五週的實驗課程，每週四天，每天三十至四十五分鐘，教學生單字分析和單字學習策略的運用，研究結果發現直接的單字教學對英語為母語的單語學習者和英語為第二外語的雙語學習者都是有效的，但是對單字知識的提升比對閱讀理解高很多，換言之，教學生上下文線索、字義特徵分析、字根、字首和字源等策略，能夠有效協助單語和雙語學習者推論字義。

綜合上述，認字是理解的重要基礎，有良好的認字和解碼技能，能協助閱讀的理解；而教學生單字分析和單字學習策略的運用，能協助學習者推論字義，提昇認字能力。

三、英文閱讀理解之意義與相關研究

(一) 意義

閱讀的基本目的在於讓孩子了解世界和自己，培育欣賞的能力與興趣，尋找個人及群體的問題解決方法，發展成為獨立理解者的閱讀策略，理解可以說就是閱讀教學的核心 (Tierney & Readence, 2002)。傳統上，將閱讀理解視為複製的，是讀者回想、記憶、重新陳述作者訊息的能力 (Baumann, 1988)，是讀者由印刷字體和圖像符號的訊息轉譯為個人能夠理解之語言文字的過程 (Hayes, 1991)。但是，從認知建構觀點來看，Anderson 和 Pearson (1984) 認為閱讀理解是讀者藉著和閱讀材料之間的交互作用，內在積極地主動建構意義；Stoodt (1989)

認為理解就是讀者在閱讀的過程中藉著瞭解文章語言、思考文章內容，進而評鑑文章以理解其意義。換言之，閱讀理解是讀者從文章中引申意義的歷程，是個人與文章、環境的互動，不斷建構意義的歷程 (Linda, 1993)。

綜上所述，閱讀理解是讀者運用先備知識、解碼和文字知識、及閱讀策略，藉著讀者和閱讀材料之間的交互作用，積極地主動建構意義，以期理解字義、文意，進而統整和引申意義之歷程。

(二) 相關研究

國內方面，黃淑芬 (2002) 的研究調查台灣高中生之字彙及語法與英文閱讀理解的關係，並探討高中生閱讀時所遭遇的困難及所使用的策略，此研究的受試者為高雄縣、市四所高中三百八十位高三學生，研究結果顯示，不論是對所有的受試者、不同性別及不同程度的受試者，受試者的字彙及語法的能力皆可用來預測他們的閱讀理解表現。賴志全 (2003) 研究將國中學生分成實驗組和控制組，各組再依其閱讀能力分成高、中、低三組，探究英文字彙教學對於提昇學生閱讀能力的功效，以及字彙教學是否對不同程度的學生產生不同的功效；結果發現字彙教學確實能提昇學生閱讀能力，字彙教學對不同程度的學生產生不同的功效，而中等程度的學生進步最多。陳惠秋 (2003) 在高中英文閱讀教學中加入「由上而下」能力的策略訓練設計，配合原有之「由下而上」字彙句型及文法之教學，以兩者互動式的教學設計，讓學生在小組中運用閱讀策略閱讀文章並討論文章後面問題的答案，研究結果顯示閱讀策略之訓練對於學生的閱讀能力之增進及閱讀動機之提昇均有相當大的影響，而對於小組的設計，學生也多持肯定態度，特別

是對英文程度差的學生更有所助益。

國外方面，除了前述認字部分的國外文獻顯示認字和閱讀理解息息相關以外，Palinscar 與 Brown (1984) 先從文獻中挑出適當的閱讀理解策略，再經過教學實驗以確定其有效性，最後歸納摘述重點、提問、預測內文及澄清疑慮等四項閱讀理解策略適合運用於實際教學，而且學生在學會這四項閱讀理解策略之後，其閱讀理解能力明顯提昇。Dermody (1999) 的研究檢視交互教學法的預測、澄清、提問和摘要四項教學策略對三年級學生閱讀理解能力之影響，在以文學為基礎的教學情境下，老師教導這四種策略的運用，讓學生能夠透過策略學習運用和討論，逐漸了解比較複雜的內容，再度肯定這四項閱讀理解教學策略有助於提昇的閱讀理解能力。

綜上所述，國內外的研究支持認字教學能協助學生的閱讀理解，閱讀理解策略教學有助提昇學生閱讀理解能力。

四、閱讀動機之意義與相關研究

(一) 意義

所謂動機，是指「引起個體活動，維持已引起的活動，並導使該一活動朝向某一目標的內在歷程」(張春興，1999：291)，林建平 (1995：269) 根據張春興對動機所下的定義，將閱讀動機定義為「引起個體的閱讀活動，維持已引起的閱讀活動，並促進此閱讀活動朝向閱讀理解的目標進行的內在歷程」；簡要地說，閱讀動機就是對於閱讀活動所持的理由及目的 (Metsala, Sweet, & Guthrie, 1996)。換言之，閱讀動機就是促使讀者進行閱讀活動的內在力量，包含進行閱讀的理由和目的。

Wigfield 和 Guthrie (1997) 認為閱讀動

機包含自我實現的效能構念、閱讀目的和內外動機的構念、動機的社交性構念等三個閱讀構念，並分為十一個向度：閱讀效能、閱讀挑戰、閱讀好奇、閱讀投注、閱讀的重要性、為認同而讀、為成績而讀、為競爭而讀、為社交而讀、為順從而讀、逃避閱讀；其中，閱讀效能和閱讀挑戰是屬於效能部分；就第二部分閱讀目的和內外動機的構念是建基於內外動機、主觀價值和成就目標，內在動機和學習目標包括閱讀好奇和閱讀投注，閱讀的重要性，閱讀逃避源自 Nicholls, Cheung, Lauer 和 Patashnick (1989) 的逃避工作目標，而外在動機和表現目標包括為成績而讀、為競爭而讀和為表揚而閱讀；第三部份閱讀的社交性動機包括為社交而讀和為順從而讀，是建基於動機的社交性目的。

(二) 相關研究

相關研究有針對性別和閱讀動機進行研究，例如 Brown (1993) 以調查研究的方式對二年級學童進行研究，結果發現女生的閱讀態度和自我效能顯著高於男生，Porter (1995) 對 60 位三年級和六年級學生的研究也發現女生的閱讀態度比男生積極。李素足 (1999) 對台中市國小中、高年級學童進行閱讀動機的研究，結果發現女生的閱讀動機高於男生。

另有研究針對年齡和閱讀動機，例如 Gambrell, Palmer, Codling 和 Mazzoni (1996) 的研究中對三年級和五年級學生共 330 人進行研究，結果發現三年級的學生在重視閱讀價值方面的測量高於五年級學生，而且閱讀成就越高者，其自我效能越高；Wigfield 和 Guthrie (1997) 的研究也發現四年級生的閱讀動機高於五年級，李素足 (1999) 對國內學童所做的中高年級學童閱讀動機研究，結

果顯示四年級的學生的閱讀動機顯著高於六年級學生；國內外的研究結果不謀而合。

綜合而言，就性別而言，女生的閱讀動

機有高於男生；就年齡而言，國小階段的學生，年紀較少的兒童比年紀稍長的兒童閱讀動機高。

參、研究方法

一、研究對象

本研究是以嘉義市某國小五年級兩個班級學生為研究對象，每班各 36 人，每班男女生都各為 18 人，合計 72 位學生。研究對象於國小三年級起接受校內每週一節的英語教學，五年級開始接受校內每週二節英語課，學生英語程度參差，除了校內課程之外，沒有校外補習的學生和已經接受一段長時間補習的學生都有，大部分學生沒有到美國加拿大等英語系國家的經驗（詳見表 1）。

表 1 實驗組和控制組學生之學習經驗

項目	人數	組別	
		實驗組	控制組
班級人數	男生	18	18
	女生	18	18
校外補習	0	8	7
經驗	1~5 個月	2	1
	6~11 個月	2	5
	1 年~2 年	14	11
	2 年 1 個月~3 年	8	7
	3 年 1 個月以上	2	5
出國經驗 (到美加等 英語系國家)	0	32	35
	30 天內	1	1
	1~5 月	1	0
	6~11 個月	1	0
	1~2 年	0	0
	2 年 1 月~3 年	1	0
3 年以上	0	0	

二、研究設計

(一) 準實驗研究設計

本研究採用不相等控制組設計的準實驗研究設計，在實驗學校中選擇兩個五年級的班級，隨機將兩班分為實驗組和控制組，並進行閱讀能力和閱讀動機之前後測。

(二) 實驗組和控制組之教材與教法

教學時採班級教學方式，且配合學校的正常作息，教學時數每週兩節課，每節四十分鐘。實驗組每週的課程，一節教課內教材，另一節教實驗的平衡教學課程，而控制組的學生每週兩節英語課都進行校內選定的教材之教學。

在教法方面，控制組依照教學指引的說明，由情境式對話開始，接著句型和單字，然後是聽聽動動的肢體反應部份、數字練習、歌曲和字母拼讀練習，最後做習作練習。實驗組因為在相同的時間內要兼顧課內和實驗課程，所以時節奏較快，在實驗教學的那一節課使用「整體-細部-整體」(Strickland, 1998) 的教學架構，在課內教學的那一節課也盡量運用「整體-細部-整體」的教學架構，將內容統整。

(三) 實驗課程設計原則

依照前述文獻回顧，佈置豐富的學習環境，張貼英文海報、字卡、學生的照片，並設置閱讀角，放置各種類別的大書、各種不

同語言程度和類別的書籍、字典等；並依據前述文獻回顧中所歸納的原則選擇合適的讀本，做為分享閱讀之用。

閱讀理解策略以預測、提問和摘要為重點，而字母拼讀規則的選擇依據是以柳雅梅、黃秀霜（2006a）所歸納的原則做為平衡閱讀教學實驗課程中的字母拼讀選用原則。

依照上述課程規劃原則規劃實驗課程，和閱讀專家討論後，選定八個單元，第一至第七單元各為一節課，第一單元是複習的基礎單元，二至七單元是加深加廣的進階單

元，第八單元是成果分享的回顧單元，共二節課，一節進行讀物的回顧和作品的製作，一節進行成果分享與口頭報告；實驗課程所使用的讀本為 Alphabet City(Johnson, 1995), Snow(Shulevitz, 1998), A New Tooth(Border, 2002), The Kite(Border, 1995), The Sly Fox and the Red Hen(Eisele, & Sun, 2000), Henny Penny(Zimmerman, 1989) 和 Seven Blind Mice(Young, 1992) 等七本故事書，編排主要原則是由簡而難、提昇學生閱讀興趣，本課程之教材內容分析如表 2：

表 2 平衡閱讀教學教材內容分析表

單元	單元名稱	讀本名稱	字母拼讀	理解策略	作業單
1	字母回顧	Alphabet City	a~z 基礎發音拼讀練習	預測	我的 ABC 讀本
2	下雪囉	Snow	-ow[o], -oo[u], c+i,e,y,c[s], -ake[ek], -th[ð], -er[ə]	預測、提問、摘要	閱讀心得表
3	新牙齒	A New Tooth	-ew[ju], th[θ], a-e[e], sh[f], -ing[ɪŋ], ee[i]	預測、提問、摘要	閱讀心得表
4	放風箏	The Kite	i-e[ai], ow[o], ir[ɜ], ea[i]; -ai[e], oo[u]	預測、提問、摘要	閱讀心得表
5	狡猾的狐狸 和紅母雞	The Sly Fox and the Red Hen	ar [ɑr], o-e[o], ch[tʃ], al-[ɔ],ou [au], a 在非重音節發[ə]	預測、提問、摘要	閱讀心得表
6	Henny Penny	Henny Penny	ea[ɛ],ar[ɑr], ing[ɪŋ], a 在非重 音發[ə], sh[f], ai[e]	預測、提問、摘要	閱讀心得表
7	七隻瞎老鼠	Seven Blind Mice	ay[e], ir[ɜ], gr[gr],th[θ], ur ir[ɜ],g[dʒ]+i,e,y	預測、提問、摘要	閱讀心得表
8	閱讀的饗宴	(1) 讀物的回顧 和作品的製 作 (2) 學生作品展 與口頭報告			讀者留言表、學習 心得表

為了讓學生能夠學到最實用的字母拼讀規則，在教學的七個單元中，除了第一單元外，每單元依內容選出六個字母拼讀規則進行教學，有些字母拼讀規則重複出現，總共

在教材中選出二十八個字母拼讀原則，其中有十四個是排序前十名的拼讀規則，詳見表 3。

表 3 教材中字母拼讀規則的分佈情形

字母拼讀規則	例字	出現單元	字母拼讀選用原則 (柳雅梅、黃秀霜, 2006a) 排序情形
a[ə]	asleep, about along, again	#5 The Sly Fox and the Red Hen #6 Henny Penny	15
a-e[e]	name, game	#3 A New Tooth	6
ai[e]	again, wait tail, mail	#6 Henny Penny #4 A Kite	21
-ake[ek]	snowflake, take	#2 Snow	22
al[ɔl]	fall, tall	#5 The Sly Fox and the Red Hen	11
ar[ɑr]	farm, farmyard farm, park	#6 Henny Penny #5 The Sly Fox and the Red Hen	10
ay[e]	Monday, pay	#7 Seven Blind Mice	9
c[s]+i,e,y	city, place	#2 Snow	23
ch[tʃ]	catch, sandwich	#5 The Sly Fox and the Red Hen	5
ea[ɛ]	head, heavy	#6 Henny Penny	15
ea[i]	please, eat	#4 A Kite	7
ee[i]	green, meet	#3 A New Tooth	4
er[ɜr]	grandfather, lighter	#2 Snow	1
ew[ju]	new, few	#3 A New Tooth	25
g[dʒ]+e,i,y	orange, strange	#7 Seven Blind Mice	16
gr[gr]	green, gray	#7 Seven Blind Mice	18
i-e[ai]	kite, fine	#4 A kite	2
-ing[ɪŋ]	running, shouting going, king	#3 A New Tooth #6 Henny Penny	16
ir[ɜr]	bird, girl first, third	#4 A Kite #7 Seven Blind Mice	10
o[o]-e	home, close	#5 The Sly Fox and the Red Hen	15
oo[u]	look, good,	#4 A Kite	17
oo[u]	rooftop	#2 Snow	16
ou[au]	out, house	#5 The Sly Fox and the Red Hen	8
ow[o]	Snow, snowflake yellow, blow	#2 Snow #4 A kite	14
sh[ʃ]	she, fish show, shortcut	#3 A New Tooth #6 Henny Penny	10
th[θ]	tooth, bath fourth, fifth	#3 A New Tooth #7 Seven Blind Mice	3
th[ð]	then, the	#2 Snow	10
ur[ɜr]	Thursday, purple	#7 Seven Blind Mice	10

三、研究工具

(一) WRAT3 成就測驗 (The Wide Range Achievement Test 3)

WRAT3 成就測驗是由 Wilkinson (1993) 編製，適用 5 歲的兒童至 74 歲的成年人，常模是 4433 個來自全美的樣本。WRAT3 的內容包括閱讀、拼字和算術三項分測驗，本研究運用閱讀分測驗和拼字分測驗，閱讀分測驗部分，每答對一題得一分，滿分是 57 分，拼字分測驗每答對一題得一分，滿分是 55 分。WRAT3 具有相當不錯的內容效度，在信度方面，閱讀部分的相關在 .87 和 .99 之間，中數為 .92，拼字部分的相關在 .86 和 .99 之間，中數為 .93，所有樣本在閱讀分測驗和拼字分測驗的原始分數上相關都是 .98。

(二) 英文認字測驗

英文認字測驗是由洪燕玲等人 (2006) 編製，測驗目的在於開發本土英文認字測驗，以測量受試者英文認字能力之高低，適用於國小三年級至國中三年級的學生。題本內容以教育部公佈的九年一貫國民中小英語課程常用 2000 字、美國的 Brown Corpus 和英國的 Cobuild Dictionary for Advanced Learners 等三份資料整理所得的字頻表為主，「大考中心高中英文參考詞彙表」為輔。正式題本 100 題，每題 2 分，字音和字義的得分各為 1 分，常模樣本 1701 人，英文認字測驗具備內容效度和建構效度，而且，內部一致性高，字音分測驗和字義分測驗之 α 值均高達 .99，並具備良好的內容效度和效標關聯效度 (洪燕玲等，2006)。

(三) 英語閱讀能力診斷測驗

英語閱讀能力診斷測驗係由陳姿君

(2001) 編製，其目的在於診斷國中一年級學生英語閱讀困難所在，並做為篩選資源班學生或低成就學生的工具。研究樣本包括普通班學生 408 人，資源班學生 38 人。測驗內容的編製依據是國編版的國中英語第一冊和國立編譯館、南一、康軒和佳音版的國小五、六年級英語教材為根據加以修訂編製，並請專家進行評鑑，加以修正。總測驗內部一致性 Cronbach α 值高達 .97，認字分測驗 α = .90，語音分析分測驗 α = .89，詞彙理解分測驗 α = .88，句子理解分測驗 α = .94，信度良好，此外，具備良好的內容效度和效標關聯效度。測驗內容共包含認字、語音分析、詞彙理解和句子理解四個分測驗，在本研究中使用句子理解分測驗。

(四) MRQ 閱讀動機問卷 (The Motivation for Reading Questionnaire)

MRQ 閱讀動機問卷是由 Wigfield 和 Guthrie (1997) 編製，其目的在於測量受試者的閱讀動機高低，其適用對象為國小學生。共 54 道題目，內容包含自我實現的效能構念、閱讀目的和內外在動機的構念、動機的社交性構念等三個閱讀構念。編製者閱讀有關動機的各种文獻，做為編製題目的依據，再訪談小朋友，根據訪談內容修正題目，建立內容效度，再以因素分析的方式考驗建構效度 (Wigfield & Guthrie, 1997)。Baker 和 Wigfield (1999) 以 MRQ 對 370 位五年級和六年級學生施測，發現其信度在 .70 以上。

四、資料分析

本研究的資料統計是以電腦套裝軟體程式 SPSS for window 10.0 版分析資料，進行考驗，因為本實驗教學係以班級為實驗單位，需要保持其完整性，無法使用個別受試者為

單位的隨機抽樣方式以選取研究樣本，因此，以前測分數為共變數，後測分數為依變

項，利用獨立樣本單因子共變數分析，分析兩組受試者之差異情形。

肆、結果與討論

一、結果

(一) 平衡閱讀教學對學童認字能力之影響

本研究之認字測驗包括國外工具 WRAT3 (Wilkinson, 1993) 的看字讀音的閱

讀分測驗和聽音寫字的拼字分測驗，以及國內研發英文認字測驗 (洪燕玲等, 2006) 的看字讀音之讀音測驗和看字說義的字義測驗，其敘述統計表摘要表如表 4，其他各項結果與分析敘述如後。

表 4 不同組別之各項認字測驗敘述統計表摘要表

	測驗時間	組別	平均數	標準差	人數
WRAT 3 閱讀分測驗	前測	控制組	16.28	6.11	36
		實驗組	18.22	4.45	36
	後測	控制組	16.81	5.99	36
		實驗組	20.06	5.39	36
WRAT 3 拼字分測驗	前測	控制組	15.50	5.54	36
		實驗組	17.81	4.68	36
	後測	控制組	16.81	4.83	36
		實驗組	18.22	3.90	36
認字測驗 讀音分測驗	前測	控制組	21.33	26.77	36
		實驗組	25.92	30.26	36
	後測	控制組	22.58	27.65	36
		實驗組	31.75	34.25	36
認字測驗 字義分測驗	前測	控制組	13.14	18.84	36
		實驗組	15.89	21.37	36
	後測	控制組	15.47	21.08	36
		實驗組	20.89	25.86	36

1. WRAT 3 閱讀分測驗之結果分析

由表 5 可以得知，閱讀分測驗的自變項與共變項的交互作用項未達 0.05 的顯著水準 ($F=2.80, p=0.10$)，表示共變項 (前測分數)

與依變項 (後測分數) 間的關係不會因自變項各處理水準的不同而有所差異，亦即共變項對依變項進行迴歸分析所得到的斜率並無不同，因此可繼續進行共變數分析。

表 5 WRAT 3 閱讀分測驗組內迴歸係數同質性檢定結果分析摘要表

來源	SS	DF	MS	F	p
校正後的模式	2173.71	3	724.57	169.93	0.01
截距	3.50	1	3.50	0.82	0.37
組別	3.16	1	3.16	0.74	0.39
前測分數	1877.22	1	1877.22	440.27	0.01
交互作用	11.92	1	11.92	2.80	0.10
誤差	289.94	68	4.26		
校正後總數	2463.65	71			

由表 6 中可以得知，將閱讀分測驗的前測分數對後測分數的影響力排除後，組別所造成的變異數 F 值為 6.93，達 0.01 的顯著水準，亦即後測分數的高低會因受試者所接受的實驗處理的不同而有所顯著差異。對照表 4，實驗組的後測平均數是 20.06，控制組的後測平均數是 16.81，實驗組明顯優於控制組，說明平衡閱讀實驗教學使實驗組和控制

組學生在 WRAT3 閱讀分測驗上有顯著不同，顯示平衡閱讀實驗教學能有效提升學童之看字讀音能力。

2. WRAT 3 拼字分測驗之結果分析

由表 7 可以得知，拼字分測驗的自變項與共變項的交互作用項未達 0.05 的顯著水準 ($F=0.50, p=0.48$)，因此可繼續進行共變數分析。

表 6 WRAT 3 閱讀分測驗共變數分析摘要表

來源	SS	DF	MS	F	P
共變項 (前測)	1971.67	1	1971.67	450.69	0.01
組別	30.34	1	30.34	6.93	0.01
誤差	301.86	69	4.38		

表 7 WRAT 3 拼字分測驗組內迴歸係數同質性檢定結果分析摘要表

來源	SS	DF	MS	F	p
校正後的模式	1158.51	3	386.17	116.46	0.01
截距	124.74	1	124.74	37.62	0.01
組別	0.59	1	0.59	0.18	0.68
前測分數	1075.50	1	1075.50	324.36	0.01
交互作用	1.64	1	1.64	0.50	0.48
誤差	225.47	68	3.32		
校正後總數	1383.99	71			

表 8 WRAT 3 拼字分測驗共變數分析摘要表

來源	SS	DF	MS	F	p
共變項 (前測)	1120.75	1	1120.75	340.49	0.01
組別	2.49	1	2.49	0.76	0.39
誤差	227.12	69	3.29		

對照表 4，實驗組的拼字分測驗後測平均數是 18.22，控制組的後測平均數是 16.81，由表 8 中可以得知，將拼字分測驗的前測分數對後測分數的影響力排除後，組別所造成的變異數 F 值為 0.76，未達 0.05 的顯著水準，換言之，平衡閱讀實驗教學並未使實驗組學童的拼字分測驗平均顯著高於控制組，說明平衡閱讀實驗教學未能有效提升學童聽音寫字的拼字能力。

3. 認字測驗之讀音分測驗結果分析

由表 9 可以得知，英文認字測驗之讀音分測驗的自變項與共變項的交互作用項未

達.05 的顯著水準 ($F=1.98, p=0.16$)，因此可繼續進行共變數分析。由表 10 中可以得知，將讀音分測驗的前測分數對後測分數的影響力排除後，組別所造成的變異數 F 值為 5.74，達 0.05 的顯著水準，亦即讀音測驗後測分數的高低會因受試者所接受的實驗處理的不同而有所顯著差異。對照表 4，實驗組的後測平均數是 31.75，控制組的後測平均數是 22.58，實驗組明顯優於控制組，說明平衡閱讀實驗教學能有效提升學童之看字讀音能力。

表 9 讀音分測驗組內迴歸係數同質性檢定結果分析摘要表

來源	SS	DF	MS	F	p
校正後的模式	65633.78	3	21877.93	404.46	0.01
截距	212.34	1	212.34	3.93	0.05
組別	49.68	1	49.681	0.92	0.34
前測分數	62429.43	1	62429.43	1154.15	0.01
交互作用	107.03	1	107.03	1.98	0.16
誤差	3678.22	68	54.09		
校正後總數	69312.00	71			

表 10 讀音分測驗共變數分析摘要表

來源	SS	DF	MS	F	P
共變項(前測)	64014.25	1	64014.25	1166.98	0.01
組別	314.91	1	314.91	5.74	0.02
誤差	3785.25	69	54.86		

4. 認字測驗之字義分測驗結果分析

由表 11 可以得知，英文認字測驗之字義分測驗的自變項與共變項的交互作用項未達.05 的顯著水準 ($F=1.79, p=0.19$)，因此可繼續進行共變數分析。由表 12 中可以得知，將字義分測驗的前測分數對後測分數的影響力排除後，組別所造成的變異數 F 值為

4.29，達 0.05 的顯著水準，亦即後測分數的高低會因受試者所接受的實驗處理的不同而有所顯著差異。對照表 4，實驗組的後測平均數是 20.89，控制組的後測平均數是 15.47，實驗組明顯優於控制組，說明平衡閱讀實驗教學能有效提升學童之看字說義的字義能力。

表 11 字義分測驗組內迴歸係數同質性檢定結果分析摘要表

來源	SS	DF	MS	F	p
校正後的模式	38059.01	3	12686.34	602.57	0.01
截距	108.38	1	108.38	5.15	0.03
組別	17.03	1	17.034	0.81	0.37
前測分數	36608.88	1	36608.88	1738.84	0.01
交互作用	37.58	1	37.58	1.79	0.19
誤差	1431.65	68	21.05		
校正後總數	39490.65	71			

表 12 字義分測驗共變數分析摘要表

來源	SS	DF	MS	F	p
共變項(前測)	37493.30	1	37493.30	1760.82	0.01
組別	91.24	1	91.24	4.29	0.04
誤差	1469.23	69	21.29		

5. 英文認字測驗與 WRAT 3 測驗之相關分析

英文認字測驗是國內新研發的本土性認字工具，以字頻原則編製，包含看字讀音的讀音分測驗和看字說義的字義分測驗，每部份總分各為 100 分。英文認字測驗以 20 分為一個能力分界，1 至 20 分為國小三、四年級程度，21 至 40 分為國小五、六年級程度，41 至 60 分為國中一年級程度，61 至 80 分為國中二年級程度，81 至 100 分為國中三年級程度（洪燕玲等，2006）。

由表 13 的分數和人數的分布情形看來，不論是讀音分測驗或是字義分測驗，學生程度差異非常大，從不到國小三年級的程度到國中三年級的程度都有，從表 14，可以看到不論實驗組或控制組，其音和義的最低分都是 0 分，但是最高分卻都在 73 分以上（國二程度），而且大多在 80 分以上（國三程度），甚至高達 98 分，顯見國小班級學生的英語程度懸殊的確很大，應證「學生程度懸

殊」的確是國小英語教學的大隱憂（陳淳麗，1999；詹餘靜、柳雅梅，2000；蔣貴枝，2000）。

本土性的工具較能反應國內情形，但是 WRAT 3 是國外行之有年、信效度均佳的測驗工具，因此，以實驗組和控制組學生之後測成績和 WRAT3 成就測驗的閱讀分測驗和拼字分測驗求相關，結果如表 15。由表 15 可知，英文認字測驗讀音分測驗、英文認字測驗字義分測驗和 WRAT3 閱讀分測驗、WRAT3 拼字分測驗都達到顯著相關（ $p < .01$ ），而且都達到 0.80 以上的顯著正相關，顯示兩份測驗有相當不錯的相關，其中，英文認字測驗讀音分測驗和 WRAT3 閱讀分測驗的形式都是看字讀音，測字音辨讀能力，相關為 0.867，達顯著水準。綜上所述，WRAT 3 測驗與英文認字測驗具有相當不錯的正相關，因此，用來解釋認字能力應該合適。

表 13 英文認字測驗分數分布情形

組別	分數\人次	前測		後測	
		音	義	音	義
實驗組	0	9 (25%)	10 (27.78%)	7 (19.44%)	8 (22.22%)
	1-20	11 (30.56%)	13 (36.11%)	13 (36.11%)	14 (38.89%)
	21-40	6 (16.67%)	8 (22.22%)	5 (13.89%)	6 (16.67%)
	41-60	3 (8.33%)	3 (8.33%)	3 (8.33%)	4 (11.11%)
	61-80	5 (13.89%)	1 (2.78%)	3 (8.33%)	2 (5.56%)
	81-100	2 (5.56%)	1 (2.78%)	5 (13.89%)	2 (5.56%)
	控制組	0	13 (36.11%)	13 (36.11%)	13 (36.11%)
1-20		11 (30.56%)	15 (41.67%)	9 (25%)	15 (41.67%)
21-40		4 (11.11%)	5 (13.89%)	7 (19.44%)	5 (13.89%)
41-60		4 (11.11%)	0 (0%)	4 (11.11%)	0 (0%)
61-80		1 (2.78%)	3 (8.33%)	0 (0%)	2 (5.56%)
81-100		3 (8.33%)	0 (0%)	3 (8.33%)	1 (2.78%)

表 14 英文認字測驗前後測之最高和最低分

組別	分數	前測		後測	
		音	義	音	義
實驗組	最高分	96	88	98	95
	最低分	0	0	0	0
控制組	最高分	91	73	96	81
	最低分	0	0	0	0

表 15 WRAT3 後測與英文認字測驗後測之相關 (n=72)

	WRAT3 閱讀後測	WRAT3 拼字後測	英文認字讀音後測	英文認字字義後測
WRAT3 閱讀後測	1.00			
WRAT3 拼字後測	.839**	1.00		
英文認字讀音後測	.867**	.842**	1.00	
英文認字字義後測	.807**	.843**	.955**	1.00

**p<.01

(二) 平衡閱讀教學對國小學童閱讀理解能力之影響

本研究對象為國小五年級學生，接受校內正式英語課程的時間不長，國外閱讀理解測驗恐怕太難，篇章閱讀理解測驗的方式在難度上較難掌握，因此選擇國內研發的國中英語閱讀能力診斷測驗（陳姿君，2001）中的句子理解分測驗為工具，總分是 39 分。該測驗內容的編製依據是國編版的國中英語第一冊和國立編譯館、南一、康軒和佳音版的國小五、六年級英語教材為根據加以修訂編製，並請專家進行評鑑，加以修正，雖然該測驗是針對國中生編製的，但是，測驗編製時，國內學生正式學習英文的時間是在國一，而且測驗編製以國小五、六年級英語教材和國中英語第一冊為基礎，因此，本測驗應該適用本研究對象五年級學生。

由表 16 可以得知，閱讀理解測驗的自變項與共變項的交互作用項未達 0.05 的顯著水準（ $F=3.58, p=0.06$ ），因此可繼續進行共變數分析。由表 17 中可以得知，將閱讀理解測驗之前測分數對後測分數的影響力排除後，

組別所造成的變異數 F 值為 7.62，達 0.01 的顯著水準，亦即後測分數的高低會因受試者所接受的實驗處理的不同而顯著差異，對照實驗組的後測平均數是 24.11，控制組的後測平均數是 21.08，實驗組明顯優於控制組，說明平衡閱讀實驗教學能有效提升學童之閱讀理解能力。

(三) 平衡閱讀教學對學童閱讀動機之影響

本研究中之閱讀動機測量是使用 MRQ 閱讀動機問卷（Wigfield & Guthrie, 1997），由表 18 可以得知，MRQ 閱讀動機問卷的自變項與共變項的交互作用項未達 0.05 的顯著水準（ $F=1.60, P=0.21$ ），因此可繼續進行共變數分析。由表 19 中可以得知，將 MRQ 閱讀動機問卷的前測分數對後測分數的影響力排除後，組別所造成的變異數 F 值為 9.45，達 0.05 的顯著水準，亦即後測分數的高低會因受試者所接受的實驗處理的不同而有所顯著差異。對照實驗組的後測平均數 138.06，控制組的後測平均數是 120.69，實驗組明顯優於控制組，說明平衡閱讀實驗教學能有效提升學童之閱讀動機。

表 16 閱讀理解測驗組內迴歸係數同質性檢定結果分析摘要表

來源	SS	DF	MS	F	p
校正後的模式	6,547.30	3	2,182.44	73.83	0.01
截距	901.11	1	901.11	30.49	0.01
組別	277.73	1	277.73	9.40	0.01
前測分數	6,297.26	1	6,297.26	213.04	0.01
交互作用	105.71	1	105.71	3.58	0.06
誤差	2,010.02	68	29.60		
校正後總數	8,557.319	71			

表 17 閱讀理解測驗共變數分析摘要表

來源	SS	DF	MS	F	p
共變項（前測）	6,276.58	1	6,276.58	204.70	0.01
組別	233.63	1	233.63	7.62	0.01
誤差	2,115.72	69	30.66		

表 18 閱讀動機組內迴歸係數同質性檢定結果分析摘要表

來源	SS	DF	MS	F	p
校正後的模式	52,993.58	3	17,664.26	44.34	0.01
截距	745.35	1	745.35	1.87	0.18
組別	123.74	1	125.74	0.32	0.58
前測分數	46,964.35	1	46,964.35	117.88	0.01
交互作用	638.35	1	638.35	1.60	0.21
誤差	27,091.30	68	398.40		
校正後總數	80,084.88	71			

表 19 閱讀動機共變數分析摘要表

來源	SS	DF	MS	F	p
共變項（前測）	46,929.88	1	46,929.88	116.78	0.01
組別	3,798.77	1	3,798.77	9.45	0.01
誤差	27,729.65	69	401.88		

二、討論

就認字部分而言，平衡閱讀實驗教學使實驗組在 WRAT3 閱讀分測驗、英文認字測驗讀音分測驗和英文認字測驗字義分測驗等三方面顯著高於控制組，在 WRAT3 拼字分測驗上，兩組並無顯著差異。換言之，平衡閱讀實驗教學能有效提升學生的字音辨讀和字義搜尋等認字能力，但是，在拼字方面沒有達到顯著效果。

實驗組學生的字音辨讀後測平均數顯著高於控制組，應該是因為在平衡閱讀教學的課程中融入了系列的字母拼讀活動所致，將常用的字母拼讀規則系統化，讓學生有單字和發音的練習機會，同時可以在故事的脈絡中看到相關單字，這個結果和 Abbot 等（1997）、Dahl 等人（1999）、Pernai 等（2000）、Liaw（2003）、Leou 和 Huang（2004）的結果一致，符合 Snow, Burns 和 Griffin（1998）所言明確的發音教學能夠協助提昇孩子的認字技巧，也呼應 Ehri（1994）的看法，學生可藉著字母拼讀形素和音素的對應原則，運用相同部件的類比原則去讀生字，

所以，實驗組的學生在接受平衡閱讀教學實驗課程之後，能夠運用字母拼讀形素和音素的對應原則，在閱讀分測驗展現顯著較好的字音辨讀能力。此外，實驗組學生除了課內教材之外，平衡閱讀實驗教學課程提供廣泛閱讀的機會，故事講義內提供單字中英文對照表，提供學生獨立閱讀時之參考，協助學生複習，有助字義的了解和記憶，因此，實驗組學生的字義後測平均數顯著高於控制組。

Dahl 等人（1999）的研究指出字母和音的對應關係的研究能夠導致較佳的拼字能力，本研究結果並未和 Dahl 等人的研究結果一致，但是，這樣的結果與 Leou 和 Huang（2004）的研究結果一致，Leou 和 Huang（2004）的實驗教學進行十週。依照 Frith（1985）的認字三階理論，拼字的組字階段在意符階段和拼音階段之後，需要較多的語言輸入和時間，而本研究只進行九週，因此無法有顯著效果。其次，實驗組每週兩節課當中，一節教課內教材，一節教平衡閱讀實驗教材，很少時間做課內複習，作業是統整性的結構分析或感想，是比較統整的、思考

的、創意的，如學習單上的故事結構表、分享區和批判思考的評價題目；而控制組的作業是傳統式的、記憶式的單字書寫，每課都會安排一次單字的小考，促進孩子對單字的記憶，雙方各有優勢，所以兩組後測平均都比前測平均進步，組間沒有顯著差異。

就閱讀理解部分而言，平衡閱讀教學實驗課程能夠有效提升學生的閱讀理解能力，這樣的結果和 Abbot 等人(1997)、Gunner 等人(1999)和 Liaw(2003)的研究結果一致。在平衡閱讀教學實驗課程中，除了教字母拼讀技巧，還教導閱讀理解策略，看圖和文找線索和預測是其中重要的訓練，學習單上的故事結構表提供學生統整和複習的機會，相關研究(梁瑜芳, 2002; 陳惠秋, 2003; Dermody, 1999; Palinscar & Brown, 1984)也證實閱讀理解策略能提升閱讀理解能力，因此，閱讀理解策略的教導應該是實驗組學生的閱讀理解能力提升的原因之一。其次，認字能力提升促進閱讀能力的提升，應該是另一個重要的因素，認字是理解的基礎，Spearrit(1972)的研究指出單字是影響閱讀理解的重要因素，Droop 和 Verhoeven(2003)指出字彙知識強烈而且直接的影響閱讀理解能力。本研究的認字測驗結果顯示平衡閱讀教學能有效提升學生的字音辨讀和字義搜尋

認字能力，因為學生的認字能力增加，因此，閱讀理解能力進步。

就閱讀動機而言，李素足(1999)的研究指出閱讀效能、閱讀動機與閱讀行為之間有顯著正相關存在。本研究中，學生的認字能力和閱讀理解能力提昇，閱讀動機也提昇，呼應了上述的正向循環，主要的原因是實驗教學的過程中，老師以電腦簡報的方式呈現教材內容，並提供在故事講義和學習單上提供學習的鷹架，讓學生有機會做小組討論和獨立閱讀等活動，藉著文字和圖畫發表感想，使原本陌生的英文讀物因為這些接觸，變得熟悉，有信心閱讀，因此學生就慢慢願意接觸讀物，主動閱讀。而在教室的環境方面，控制組維持原來的教室佈置，而實驗組除了原來的教室佈置，依據平衡閱讀教學理念，佈置全語豐富的環境，張貼英文字卡、實驗教學使用的海報，並設置英文閱讀角，放置各種英文故事書，Palmer, Codling 和 Gambrell(1994)的研究指出教室中接觸書籍的管道、自己選擇書籍的機會、和書籍的熟悉度、和其他人討論書籍之人際互動是影響學生閱讀動機的四項關鍵因素，實驗組學生的學習環境和方式較符合上述四項關鍵因素。

伍、結論與建議

本研究旨在探討平衡閱讀教學對學童閱讀能力及閱讀動機之影響，同時檢視學小學童英文認字能力之差異，茲將本研究之結論與建議說明如下：

一、結論

在實施平衡閱讀實驗教學之後，除了

WRAT3 的拼字分測驗未達顯著差異之外，實驗組學生在 WRAT3 的閱讀分測驗、英文認字測驗的讀音測驗和字義測驗、閱讀理解測驗和閱讀動機問卷等測驗的後測平均都顯著高於控制組，說明平衡閱讀教學實驗課程能夠有效提升學生的字音辨讀和字義搜尋等認字能力、閱讀理解能力和閱讀動機。從英文

認字測驗的結果顯示，無論是讀音分測驗或是字義分測驗，學生程度差異非常大，從不到國小三年級的程度到國中三年級的程度都有，足見，國小學童認字能力差異甚大。

平衡閱讀實驗教學之所以能夠有效提升學生的閱讀能力和閱讀動機，應該是因為豐富的環境佈置和閱讀角，使學生有更多機會接觸英語，有趣的教學內容使學生學的充實又愉快，在全語的脈絡和上下文當中進行技巧教學使學生能在有意義的情境中學習並運用技巧，因此，學生願意接觸英文閱讀，願意花時間在閱讀上，形成正向循環，促使學生的閱讀能力和閱讀動機能夠顯著提升。因此，本研究的研究結果肯定平衡閱讀教學在台灣國小英語教學之可行性。

二、建議

依據上述結論，針對教學、行政和研究三方面提出建議：

（一）教學方面的建議

1. 將讀本融入英語教學：

研究結果證明平衡閱讀教學之功效，因此，建議國小英語教師可多運用英文故事讀本於教學。

2. 引導閱讀的嘗試：

引導閱讀是平衡閱讀教學的重要活動，但是，受國小英語教學每週兩節課的時間限制和班級學生人數不少的情況下，不容易在目前的正課中實施，建議教師可以嘗試在課外活動或是補救教學上運用，或試著邀請校內英語能力不錯、又有興趣的老師或實習老師加入協助的行列。

（二）對行政單位的建議

1. 增購英文圖書，協助英文閱讀角的設置：

全語教學和平衡閱讀教學都重視環境的佈置，在班級中設置閱讀角能夠讓學生有直接的管道接觸書籍，本研究也證實英文閱讀角對學生的幫助，因此建議行政單位編列預算，增購英文圖書，協助學校圖書館、英語教室或班級教室設置英文閱讀角。

2. 加強平衡閱讀教學師資培訓：

為協助平衡閱讀教學之推行，建議在大學英語教學系或英語師資培訓機構開設字母拼讀教學、全語教學、平衡閱讀教學等相關課程，讓學生或教師們能夠有機會了解閱讀教學取向之理論和實務。此外，建議政府相關部門能夠編列預算，規劃學者、專家、英語教師到國外小學參觀平衡閱讀教學之實施情形，協助理論和實務之銜接。

（三）對未來研究的建議

本研究中將平衡閱讀教學運用於國小英語教學，檢視其成效，建議日後的研究可以嘗試進行平衡閱讀教學師資訓練，進而檢驗其成效，並了解實施之優點與困難，以了解其推展之可能性。而對於閱讀動機測量工具可以考慮使用國內研發或修改之工具，更符合國情和學生特質。

總之，結合字母拼讀教學和全語教學的平衡閱讀教學是閱讀教學新取向，對學生的學習成就和學習情意都有正面的影響，因此，期待更多學者、專家和教師投入平衡閱讀教學的研究行列，為提昇教育品質而共同努力。

參考文獻

- 李素足 (1999)。台中縣市國小中、高年級學童閱讀動機的探討。台中師院國民教育研究所碩士論文，未出版，台中市。
- 林建平 (1995)。國小學童的閱讀動機、理解策略與閱讀成就之相關研究。台北市立師範學院學報，26，267-294。
- 柳雅梅、黃秀霜 (2006a)。平衡閱讀教學在國小英語教學之運用。課程與教學季刊 (TSSCI)，3，83-101。
- 柳雅梅、黃秀霜 (2006b)。平衡閱讀教學在英語為第一語言和第二語言教室中實施之比較。載於國立台南大學主辦之第十五屆課程與教學論壇「新世紀課程與教學變革下的多元文化觀點」國際學術研討會論文集 (pp. 345-359)，台南市。
- 洪燕玲、黃秀霜、周奕良、柳雅梅、林娟如、謝麗雪 (2006)。英文認字測驗。台北市：心理出版社。
- 張春興 (1999)。教育心理學—三化取向的理論與實踐 (修訂版)。台北：東華書局。
- 教育部 (2006)。九年一貫課程。2007年1月22日，取自 <http://teach.eje.edu.tw/9CC/fields/2003/language05-source.php>
- 曹世珍 (2005)。平衡閱讀教學對國小五年級學童英語閱讀能力與閱讀態度之影響。國立台南大學教育學系課程與教學碩士班碩士論文，未出版，台南市。
- 梁瑜芳 (2002)。後設認知閱讀策略訓練對國中英文資源班學生閱讀理解之效益研究。國立高雄師範大學英語學系碩士論文，未出版，高雄市。
- 陳姿君 (2001)。國中英語閱讀能力診斷測驗編製之研究。國立彰化師範大學特殊教育學系在職專班碩士論文，未出版，彰化。
- 陳淳麗 (1999)。國小英語師資訓練課程之調查分析。載於中華民國英語文教師學會舉辦之「第十六屆中華民國英語文教學研討會」論文集 (pp. 205-219)，台北。
- 陳惠秋 (2003)。高中閱讀教學—小組設計。國立政治大學英語教學碩士在職專班論文，未出版，台北市。
- 黃淑芬 (2002)。台灣高中生之字彙及語法與英文閱讀理解的關係。國立高雄師範大學英語學系碩士論文，未出版。
- 詹餘靜、柳雅梅 (2000)。國小英語教學實施情況與探討：以國立嘉義師院附小為例。載於中華民國英語文教師學會舉辦之「第九屆中華民國英語文教學國際研討會」論文集 (pp. 650-660)，台北。
- 蔣貴枝 (2000)。國小英語課程與教學之個案研究。國立台中師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，台中市。
- 賴志全 (2003)。字彙教學對提昇國中學生英文閱讀理解能力之研究。國立高雄師範大學英語學系碩士論文，未出版，高雄市。
- Abbot, S. P., Reed, E., Abbot, R. D., & Berninger, V. W. (1997). Year-long balanced reading/writing tutorial: A design experiment used for dynamic assessment. *Learning Disability Quarterly*, 20(3), 249-63.
- Adams, M. J., & Bruck, M. (1995). Resolving the "Great Debate". *American Educator*, 19(7), 10-20.
- Anderson, R. C., & Pearson, P. D. (1984). A schema-theoretic view of basis processes in reading comprehension. In P. D. Pearson (Ed.), *Handbook of reading research* (pp. 225-291). N. Y.: Longman.
- Baker, L., & Wigfield, A. (1999). Dimensions of children's motivation for reading and their relations to reading activity and reading achievement. *Reading Research Quarterly*, 34, 2-29.
- Baltas, J. & Shafer, S. (Eds.) (1996). *Balanced reading: Grades K-2*. New York: Scholastic.
- Barchers, S. I. (1998). *Teaching reading from process to practice*. CA: Wadworth Publishing.
- Baumann, J. F. (1988). *Reading assessment: An instructional decision-making perspective*. Ohio: Merrill Publishing Company.

- Baumann, J. F., Hoffman, J. V., Moon, J., & Duffy-Hester A. M. (1998). Where are teachers' voices in the phonics/whole language debate? Results from a survey of U.S. elementary classroom teachers. *The Reading Teacher*, 51(8), 636-650.
- Bellon, M. & Ogletree, B. (2000). Repeated storybook reading as an instructional method. *Intervention in School and Clinic*, 36(2), 75-81.
- Border, R. (1995). *The kite* (8th ed.). New York: Oxford University Press.
- Border, R. (2002). *A new tooth* (17th ed.). New York: Oxford University Press.
- Brown, L. C. (1993). A study of the relationships among self-concept, reading attitude and reading comprehension in second grade readers. *Dissertation Abstracts International*, 131(4), 1468.
- Burke, E. M. (1999). Literature in a balanced reading program. In S. M. Blair-Larsen & K. A. Williams (Eds.), *The Balanced reading program—Helping all students achieve success* (pp.53-71). Delaware: International Reading Association.
- Carol, M. S., August, D., McLaughlin, B., Snow, C. A., Dressler, C., Lippman, D. N., Lively, T. J., & White, C. E. (2004). Closing the gap: Addressing the vocabulary needs of English-language learners in bilingual and mainstream classrooms. *Reading Research Quarterly*, 39(2), 188-215.
- Cassidy, J., & Cassidy, D. (2002). What's hot, what's not for 2003; seventh annual survey examines key topics in reading research and practice. *Reading Today*. Retrieved June 16, 2003, from http://www.foundarticles.com/cf_0/m0HQZ/3.../article.jhtml?term=reading+instruction+tendency.
- Cowen, J. E. (2003). *A balanced approach to beginning reading instruction: A synthesis of six major U.S. research studies*. Newark, DE: International Reading Association.
- Cunningham, P. M., & Hall, D. P. (1998). *The four blocks: A balanced framework for literacy in primary classrooms in teaching every child every day—Learning in diverse schools and classrooms*. Cambridge, MA: Brookline Books.
- Dahl, K. L., Scharer, P. L., Lawson, L. L., & Grogan, P. P. (1999). Phonics instruction and student achievement in whole language first-grade classrooms. *Reading Research Quarterly*, 34(3), 312-341.
- Dermody, M. M. (1999). Reciprocal strategy training in reading clarification, question generating and summarization to improve reading comprehension. *Reading Improvement*, 36(1), 16-33.
- Droop, M., & Verhoeven, L. (2003). Language proficiency and reading ability in first- and second- language learners. *Reading research Quarterly*, 38(1), 78-103.
- Ediger, M. (1999). *Integrating whole language & phonics: New options in teaching reading*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED434307).
- Ehri, L. C. (1994). Development of the ability to read words: Update. In R. Ruddell, M. Ruddell, & H. Singer(Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (4th ed.)(pp. 323-358). Newark, DE: International Reading Association.
- Eisele, C., & Sun, D. (2000). *The sly fox and the red hen* (rewrite). Taipei: Caves Books.
- Elsa, B. (2001). *Increasing students' Reading readiness skills through the use of a balanced literacy program*. Chicago, IL: Saint Xavier University. (ERIC Document Reproduction Service No. ED454505)
- Fountas, I. C. & Pinnell, G. S. (1996). *Guided reading*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Fowler, D. (1998). Balanced reading instruction in practice. *Educational Leadership*, 55(6), 11-12.
- Frith, U. (1985). Beneath the surface of developmental dyslexia. In K. E. Patterson, K. C. Marshall, & M. Coltheart (Eds.), *Surface Dyslexia: Neuropsychological and cognitive studies of phonological reading* (pp. 301-330). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Fry, E. (2001). *How to teach reading*. Westminster, CA: Teacher Created Materials.
- Gambrell, L. B., Palmer, B. M., Codling, R. M., & Mazzone, S. (1996). Assessing motivation to read. *The Reading Teacher*, 49, 518-533.
- Gough, P. B. & Juel, C. (1991). The first stages of word recognition. In Rieben, L., & Perfetti, C. A. (Eds.), *Learning to read: Basic research and its implications* (pp.47-56). Hillsdale, Lawrence Erlbaum Associates, Inc..
- Gunner, A. S., Smith, J. A., & Sauda, D. (1999). *Improving comprehension and attitude toward reading using a balanced reading approach*. Chicago, IL: Saint Xavier University. (ERIC Document Reproduction

- Service No. ED435295)
- Harris, T. L., & Hodges, R. E. (Eds.) (1995). *The literacy dictionary- The vocabulary of reading and writing*. DE: International Reading Association.
- Hayes, B. L. (1991). *The effective strategies for teaching reading*. Heedham Heights, MA: Allyn and Bacon.
- Heiden, D. E. (1999). Assessing literacy learners: A tale of two children. In S. M. Blair-Larsen & K. A. Williams (Eds.), *The Balanced reading program—Helping all students achieve successs* (pp. 72-104). Delaware: International Reading Association.
- Jenkins, E. (1986). How original is it? The models on which children base their writing. *Educational Review*, 38, 151-160.
- Johnson, S. T. (1995). *Alphabet city*. New York: Viking.
- Leou, Y. M., & Huang, H. S. (2004, August). *The Influences of Balanced Reading Instruction on Vocational High School Students' Word Recognition Ability and Reading Motivation*. Paper presented at the meeting of 28th International Congress of Psychology, Beijing, China.
- Liaw, M. L. (2003). Integrating phonics instruction and whole language principles in an elementary school EFL classroom. *English Teaching and Learning*, 27(3), 15-34.
- Linda, K. (1993). *Uncovering cognitive process in reading*. Paper presented at the 43rd Annual Meeting of the National Reading Conference, Charleston, SC. (ERIC Document Reproduction Services No. ED 364 842).
- McIntyre, E. & Pressley, M. (1996). *Balanced instruction: Strategies and skills in whole language*. Norwood, MA: Christopher-Gordon.
- Metsala, J. L., Sweet, A. P., & Guthrie, J. T. (1996). How children's motivation related to literacy development. *The Reading Teacher*, 49(8), 660-663.
- National Reading Panel (2000). *Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implication for reading instruction*. Washington, DC: National Institute of Child Health and Human Development.
- Nicholls J. G., Cheung, P., Lauer, J., & Patashnick, M. (1989). Individual differences in academic motivation: Perceived ability, goals, beliefs, and values. *Learning and Individual Differences*, 1, 63-84.
- Palinscar, A. S., & Brown, A. L. (1984). Reciprocal teaching of comprehension- fostering and monitoring activities. *Cognition and instruction*, 1, 117-175.
- Palmer, B. M., Codling, R. M., & Gambrell, L. (1994). In their words: What elementary students have to say about motivation to read. *The Reading Teacher*, 48, 176-178.
- Perfetti, C. A. (1985). *Reading ability*. New York: Oxford University Press.
- Pernai, K., Pulciani, J., Vahle, H. (2000). *Piecing together Phonics and whole language: A balanced approach*. Chicago, IL: Saint Xavier University. (ERIC Document Reproduction Services No. ED 447 446).
- Porter, S. M. (1995). *Effects of reading-aloud program attitudes of elementary children*. Hays, Kansas: Fort Hays State University. (ERIC Document Reproduction Services No. ED 387 766).
- Pressley, M. (1998). *Reading instruction that works—The case for balanced teaching*. New York: The Guilford Press.
- Pressley, M. (2000). What should comprehension instruction be the instruction of? In Barr, R.m Kamil, M. L., Mosenthal, P. B., & Pearson, P. D. (Eds.), *Handbook of reading research* (pp.545-561). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54-67.
- Shulevitz, U. (1998). *Snow*. New York: Farrar Straus Giroux.
- Snow, C. E., Burns, M. S., & Griffin, P. (Eds.) (1998). *Preventing reading difficulties in young children*. Washington, DC: National Academy Press. Retrieved Dec. 12, 2003, from <http://books.nap.edu/html/prdyc/>
- Spearrit, D. (1972). Identification of subskills of reading comprehension by maximum likelihood factor analysis. *Reading Research Quarterly*, 8, 92-111.
- Stoodt, B. D. (1989). *Reading instruction* (2nd ed.). New York: Harper & Row Publisher.
- Strickland, D. S. (1998). What's basic in beginning reading? Finding common ground. *Educational Leadership*, 55(6), 6-10.
- Tan, A., & Nicholson, T. (1997). Flashcards revisited: Training poor readers to read words faster improves

their comprehension of text. *Journal of Educational Psychology*, 89, 276-288.

Tierney, R. J. & Readence, J. E. (2002). *Reading strategies and practices: A compendium* (5th ed.). MA: Pearson Education Company.

Wigfield, A., & Guthrie, J. T. (1997). Relations of children's motivation for reading to the amount and breadth of their reading. *Journal of Educational Psychology*, 89, 420-432.

Wilkinson, G. S. (1993). *The Wide Range Achievement Test 3*. Delaware: Wide Range.

Williams K. A., & Blair-Larsen, S. M. (1999). Introduction. In S.M. Blair-Larsen & K. A. Williams (Eds.), *The Balanced reading program—Helping all students achieve success* (pp. 1-7). Delaware: International Reading Association.

Young, D. (1992). *Seven blind mice*. New York: Scholastic.

Zimmerman, H. W. (1989). *Henny Penny*. New York: Scholastic.

作者簡介

柳雅梅，國立臺南護專共同科，助理教授

Yea-Mei Leou is an assistant professor of General Education, National Tainan Institute of Nursing, Tainan, Taiwan. E-mail: ymleou@mail.ntin.edu.tw

黃秀霜，國立臺南大學教育學系，教授

Shiu-Hsung Huang is a professor of Department of Education, National University of Tainan, Tainan, Taiwan. E-mail: hshu@mail.nutn.edu.tw

收稿日期：95.04.10

修正日期：96.01.25

接受日期：96.03.22

The Impact of Balanced Reading Instruction on Students' Reading Ability and Reading Motivation

Yea-Mei Leou

General Education, National Tainan Institute of Nursing

Shiu-Hsung Huang

Department of Education, National University of Tainan

Abstract

The purposes of this study were to design a balanced reading program, to explore its impact on elementary school students' reading ability and reading motivation, and to check the range of students' word recognition ability. The participants were 72 fifth graders, with 36 students in the experimental group and 36 students in the control group. The experimental program lasted for nine weeks, and all tests were given before and after the instructional program. It was found that the experimental group scored significantly higher than the control group on the reading subtest of The Wide Range Achievement Test 3 (WRAT 3), the sound and meaning subtests of The English Word Recognition Test, the sentence comprehension subtest of The English Reading Diagnostic Test, and the Motivation for Reading Questionnaire. This meant that the balanced reading program had a generally positive impact on students' reading ability and reading motivation. However, there was no significant difference between the groups on the spelling subtest of the WRAT 3. Furthermore, the variation in these fifth graders' word recognition ability was very great, ranging from an ability level below that of third graders to the ninth-grade level. Based on the results, suggestions were offered to teachers, administrators and researchers.

Keywords: balanced reading instruction, phonics, whole language learning, reading ability, reading motivation

