

國立臺灣師範大學特殊教育系、所，特殊教育中心
特殊教育研究學刊，民80，8期，175—202頁

學習障礙兒童與普通兒童閱讀不同結構文章 之閱讀理解與理解策略的比較研究

藍慧君

本研究旨在比較國小四年級學習障礙兒童與普通兒童閱讀不同結構文章，其閱讀理解與理解策略的差異。研究對象包括四所北市國小的學生，其中學習障礙兒童四十名，普通兒童四十名。利用「國民小學國語文成就測驗」、「羅桑二氏語文智力測驗」、「閱讀理解測驗」及「理解策略使用問卷」等研究工具，獲得研究資料。所得資料經統計分析處理後發現如下：

- 一、閱讀故事類與說明類文章之閱讀理解有顯著差異。
 - 二、學習障礙兒童與普通兒童的閱讀理解有顯著差異。
 - 三、二組兒童覺知故事類文章的難易度沒有差異；二組兒童覺知說明類文章的難易度有顯著差異。
 - 四、閱讀故事類文章時，學習障礙兒童使用策略的人數及種類都比普通兒童少，使用的策略較集中，而普通兒童使用的策略較分散。二組兒童常用的策略相差不多。
 - 五、閱讀說明類文章時，學習障礙兒童使用策略的人數及種類都比普通兒童少。二組兒童使用的策略都較分散，而常用的策略相差不多。
 - 六、二組兒童閱讀故事類與說明類文章使用策略之比較：閱讀說明類文章時，二組兒童使用策略的人數都增加，但普通兒童使用策略的種類增加較多；而二組兒童閱讀二類結構不同的文章，常用的策略相差不多。
- 最後根據研究發現提出教學方面的建議及未來研究的建議。

緒論

一、研究動機與目的

日常生活中，閱讀一直是我們與社會溝通、獲取訊息的重要管道。不論是工作中、休閒

本研究為作者之碩士論文，承林美和教授指導，周台傑教授、何英奇教授審查。謹此致謝。

時，在家裡、在學校，我們都可能有閱讀的活動。例如，閱讀報紙、雜誌、書籍、地圖等，甚至觀看電視、參觀展覽都是閱讀的一種型式。可見，閱讀已經是現代人生活中不可避免的日常活動。

對於學生來說，閱讀並非是陌生的。從小他們就不斷地從父母、親人的對話中獲得閱讀的經驗，而後文字、符號的接觸，使他們逐漸

累積了閱讀準備度 (reading readiness) 。然而隨著心智成長速率的不同及閱讀材料的複雜化，兒童的閱讀問題逐漸產生，並且成為學習的主要問題 (Bond, Tinker, Wasson, & Wasson, 1989) 。對於學習障礙兒童來說閱讀問題更是導致其學習失敗的主因。Kaluger & Kolson (1978) 提到所有學習障礙兒童中 85% 到 90% 有閱讀的問題 (Mercer, 1987) ，所以閱讀能力的補救一直是學習障礙兒童教育中強調的重點。

閱讀牽涉到文字辨認 (decoding) 及理解 (comprehension) 二種基本過程，但對於許多學習障礙兒童來說，閱讀理解才是主要缺陷 (Lerner, 1988) 。理解的過程相當複雜，且牽涉多種因素的相互影響。早期的研究將學習障礙兒童理解失敗的原因歸諸於概念混淆 (conceptual confusions) 、口語、視覺符號化的困難 (difficulties with verbal and visual coding) 、語音轉錄的困難 (phonological recoding) 等屬於心理過程能力缺陷的文獻為數不少 (Paris & Oka, 1989) ，但是這種過於窄化問題發生的可能原因的推論卻遭致一些學者的批評，認為無助於教育補救計劃的實施 (Licht & Kinster, 1986; Stanovich, 1986 以上引自 Paris & Oka, 1989) 。因此最近的研究趨勢顯示學者們試圖從後設認知的觀點來解決學習障礙兒童的問題，並認為是一重要貢獻 (Armbruster, Echols, & Brown, 1983; Brown, 1980; Wong, 1986) 。

後設認知乃指個體對自身認知歷程的覺知和控制 (Brown, 1980) 。在整個後設認知運作的活動中，則主要依靠策略的靈活運用來達到自我督導認知進行的流程。所以強調策略的重要性是後設認知理論的重心。而閱讀理解的過程中，更需要策略的介入以達到隨時修正理解過程中的假設、預測而致理解成功。對於學習障礙兒童來說，閱讀理解失敗的原因，將其歸因於不當的策略使用或沒有使用策略來監控理解過程的進行，也是很多研究者的結論 (Baker & Brown, 1984; Brow & Campione, 1985; Paris & Oka, 1989) 。自 1976 年以

來，公開發表的研究論文中至少有四十篇的研究主題探討學習障礙兒童處理訊息的策略運用情形。研究者幾乎一致指出學習障礙兒童在理解材料完成作業目標的工作上，是一個策略使用的缺陷者 (Torgesen, 1982) 。所以從了解學習障礙兒童使用理解策略的缺陷著手，進而設計課程，加強策略使用的知識，以促進理解能力的進步，是最近學習障礙專家一致努力的方向 (Clark, Deshler, Schumaker, Alley, & Warner, 1984; Idol, 1985; Palincsar & Brown, 1984; Rottman & Cross, 1990; Schewel & Waddell, 1986; Wong, 1982) 。

文章內容的理解是學者研究閱讀理解的一個重要方向。藉著改變文章的結構來了解兒童在閱讀理解上可能產生的問題，並且比較兒童所使用的策略性閱讀技能是很多研究的重點 (Harris, Kruithof, Terwogt, & Visser, 1981; Montague, Maddux, & Dereshiwsky, 1990; Simmons, Kameenui, & Darch, 1988) 。兒童閱讀文章時，主要接觸故事類 (narrative) 和說明類 (expository) 二種結構的文章居多 (Calfee & Drum, 1986) 。我國採用的小學國語文教科書中，故事及說明文便佔了教材內容的主體 (林守為，民 76) 。所以在兒童的閱讀經驗中，這二種文章的學習是很重要的部分。但是很多研究指出，對於兒童來說，要理解這二種文章，其難度是不同的，兒童出現的理解行為也不同 (Calfee & Drum, 1986; Cox, Shanahan, & Sulzby, 1990; Gordon, 1990; Taylor, 1982) 。而一些研究 (如 Mandler & Johnson, 1997; Rottman & Cross, 1990) 更以指導兒童去覺知這些文章的結構，以促進理解表現為目的。所以從閱讀能力的培養觀點而言，了解兒童在這二種文章 (故事類、說明類) 的理解表現及使用的理解策略是值得探討的方向。

由於國內學習障礙兒童教育日益受到重視，而其中也以語文方面的補救為主，所以了解學習障礙兒童的閱讀理解問題是不可忽略的研究方向；而以補救教學的立場而言，則有必要探討學習障礙兒童閱讀故事類及說明類文章時，

有沒有閱讀理解的困難產生。Armbruster等人(1983)更認為探討兒童的閱讀理解問題不能忽略四個變項的交互影響。分別是(1)文章的組成性質；(2)作業的需求；(3)策略的行為；(4)學習者的特性。鑑於此，本研究的重點即在於比較分析學習障礙兒童與普通兒童閱讀不同結構的故事類、說明類文章時，其閱讀理解與理解策略的差異，以做為學習障礙兒童補救教學的參考。

基於以上所述，本研究的主要目的如下：

(一)比較學習障礙兒童與普通兒童閱讀不同結構文章，其閱讀理解的差異。

(二)探討與比較學習障礙兒童與普通兒童閱讀不同結構文章，其使用之理解策略的差異。

(三)提供學習障礙兒童與普通兒童之閱讀理解與理解策略的差異狀況以做為教師們教導學習障礙兒童的參考依據。

二、待答問題

(一)學習障礙兒童與普通兒童閱讀不同結構文章時，其閱讀理解是否有差異？

(二)學習障礙兒童與普通兒童覺知文章難易程度的人數是否有差異？

(三)學習障礙兒童與普通兒童閱讀不同結構文章時，其使用的理解策略為何？

(四)學習障礙兒童與普通兒童閱讀不同結構文章時，其使用的理解策略是否有差異？

三、名詞釋義

(一)文章結構(text structure)

係指文章組織化的架構，有邏輯性的關連和適合的概念順序。本研究將文章分成故事類及說明類兩種結構：

1. 故事類(narrative)：按照事件發生的順序陳述，有人物的安排和情節的發展。

2. 說明類(expository)：按照事件具備的概念之主要性及次要性，以階段方式呈現並配合說明方式的內容組合而成。

(二)學習障礙兒童

1975年美國頒行的全體障礙兒童教育法案(Education for All Handicapped Children Act)中說明，定義學習障礙兒童的積極條件是個體之成就與其智力之間的嚴重差距發生於

下列一項或數項：(1)口語表達(oral expression)；(2)聽音理解(listening comprehension)；(3)書寫表達(written expression)；(4)基本閱讀技巧(basic reading skill)；(5)閱讀理解(reading comprehension)；(6)數學計算(mathematics calculation)；(7)數學推理(mathematics reasoning)(許天威，民76)。也就是定義學習障礙兒童其中之基本條件便是差距標準的設定，除此之外，排它標準也是不可或缺的條件。而本研究所指的學習障礙兒童是依「學習障礙學生鑑定標準及就學輔導規劃小組」研擬之辦法並經林國花(民79)研究所得之差距標準來選取。其差距標準產生的方法如下：

1. 取得受試同年級學生之智力分數和語文成就分數，並求出二者之迴歸方程式。

2. 選取智力分數85-115的學生，而其國語文成就預測分數高於實際得分1.5個估計標準誤以上者。

除以上差距標準的考量外，另參考林國花(民79)所編之「閱讀障礙特徵檢核表」篩選去除「排它標準」因素引起之兒童。

(三)普通兒童

指與學習障礙兒童就讀同校同年級普通班的學生。

(四)閱讀理解

是指讀者從文章中引申出意義的過程，包括了認知和心理語言的行為。本研究所指閱讀理解是指受試在「閱讀理解測驗」上的得分而言。

(五)理解策略(comprehension strategies)

所謂策略是指任何有組織、序列性的過程活動，以幫助解決心智性的作業(Torgesen, 1982)。而理解策略則指產生理解狀態時所使用的一些有組織、序列性的活動而言。本研究之理解策略乃研究者參考文獻及預試時兒童口述的理解策略後自擬之十種策略，分別是：

1. 反覆讀好幾遍文章
2. 想起以前讀過的文章
3. 讀完一段就去想它的大意
4. 把文章的意思全部記起來

5. 多讀幾次不懂的地方
6. 把重要的部份記起來
7. 讀慢一點
8. 問自己懂不懂文章的意思
9. 推想文章的意思
10. 把重要的地方劃起來

研究方法

一、研究樣本

學習障礙兒童的定義與選取標準向來就有不同的爭論與意見，而其中「差距標準」與「排它標準」是評量項目中不可獲缺的一部份。所謂「差距標準」係指個體的學習潛在能力與其實際學習成果的差距而言，一般是以智力測驗結果與學科成就測驗結果之比較代表。「排它標準」係指學習障礙兒童不包括智能不足、視覺或動作障礙、情緒困擾、環境不利等為主因的學習問題者（林美和，民76）。而本研究樣本有學習障礙兒童與普通兒童兩組，考慮「差距標準」、「排它標準」兩原則之涵意後，選取辦法及標準係依照「學習障礙學生鑑定標準及就學輔導規劃小組」研擬之辦法，並經林國花（民79）研究所得之差距標準而取得本研究樣本。兩組研究樣本的選取辦法如下：

1. 選取台北市社經水準中等，且以分區為原則作為選擇依據，而後叢集抽樣共得文昌、碧湖、大理、雨農四所學校。

2. 本研究礙於研究工具之限，故以四所學校之四年級學生為母群團體，而後測得學生之羅桑二氏語文智力測驗分數，及國民小學國語文成就測驗分數，並求二者之迴歸公式。

表3-2 樣本人數分配

校 別	學 障 兒 童			普 通 兒 童			總計
	男	女	合計	男	女	合計	
文昌國小	2	5	7	2	5	7	14
碧湖國小	9	1	10	4	6	10	20
大理國小	9	2	11	5	6	11	22
雨農國小	7	5	12	6	6	12	24
總 計	27	13	40	17	23	40	80

3. 以迴歸公式求得一預測之國語文成就分數，並與其在國語文成就測驗之實際得分比較。

4. 預測分數高於實際得分1.5個估計標準誤以上者，且其羅桑二氏智力測驗分數介於115~85之間，並參考林國花（民79）所編之「閱讀障礙特徵檢核表」為篩選依據。除此之外考慮「排它標準」的因素，由參與測驗之各班級級任教師斟酌學生情況，去除由於情緒困擾、感官缺陷或文化環境不利等因素引起者後，隨機抽樣共選樣本40名，即為本研究之「學習障礙兒童」。

5. 考慮普通兒童選擇的標準以預測分數與實際得分差距最小為原則，所以將預測分數與實際得分相差上下0.5個估計標準誤，且其羅桑二氏智力測驗分數介於115~85之間的兒童，經隨機抽樣共選40名，即為本研究之「普通兒童」。二組兒童之選取迴歸公式、人數分配、羅桑二氏智力測驗分數，國語文成就測驗分數整理如表3-1至3-4。

表3-1 樣本選取迴歸公式

文昌國小	$Y=0.41X-15.73$	$S_{y \cdot x}=7.85$
碧湖國小	$Y=0.38X-10.06$	$S_{y \cdot x}=7.78$
大理國小	$Y=0.34X-7.16$	$S_{y \cdot x}=7.04$
雨農國小	$Y=0.37X-9.35$	$S_{y \cdot x}=7.27$

註：Y為預測之國語文成就測驗分數，X為羅桑二氏語文智力測驗分數， $S_{y \cdot x}$ 為估計標準誤。

表3-1為四校選取樣本之迴歸公式，樣本之智力與語文的相關係數介於.832~.700之間。

表3-3 兩組兒童羅桑二氏語文智力測驗分數之平均數標準差及t考驗

組別	人數	平均數	標準差	t
學障	40	99.43	8.58	.47
普通	40	100.10	3.02	

表3-4 兩組兒童國語文成就測驗分數之平均數、標準差及t考驗

組別	人數	平均數	標準差	t
學障	40	17.35	3.79	15.29*
普通	40	27.60	1.91	

*P<.05

表3-3顯示兩組兒童羅桑二氏語文智力測驗分數之平均數、標準差。兩組兒童之智力分數經t考驗，未達顯著水準，表示兩組兒童之智力無顯著差異，符合本研究選取樣本之標準。表3-4顯示兩組兒童國語文成就測驗分數之平均數、標準差。兩組兒童之國語文成就測驗分數經t考驗，達顯著水準，表示兩組兒童之國語文成就有顯著差異。

二、研究工具

本研究所使用之研究工具包括「國民小學國語文成就測驗」、「羅桑二氏語文智力測驗」、「閱讀理解測驗」以及「理解策略使用問卷」。茲將研究者自編的「閱讀理解測驗」與「理解策略使用問卷」分別說明如下：

(一)國民小學國語文成就測驗

本測驗係由周台傑(民78)所編，主要測量一~四年級兒童國文成就。測驗內容包括聽能訓、詞彙、注音、作文能力、閱讀能力問題。低年級作答時間為30鐘，中年級作答時間為40分鐘，測驗題數從40題到50題不等。本測驗的效度採內容、同時、構念三種方法。與羅桑語文測、非語文測驗之相關為國小三年級是.84至.58之間，國小四年級是.78至.46之間，與青少年認知測驗之相關為國小三年級是.51，國小四年級是.64。

(二)羅桑二氏語文智力測驗

本測驗係由黃國彥、鍾思嘉、林珊如，李

良哲等(民72)依據美國學者I.Lorge, R.L. Thorndike & E.Hagen合編的羅桑多層次智力測驗(The Multi-Level Edition of the Lorge-Thorndike Intelligence Tests)，修訂其中的語文測驗部分而成。于測驗包括字彙、語句完成、算術推理、歸類和語文類推等五種分測驗，共有A~H八個層次，每層次各一百題，選用的層次視對象年級而定，施測時間約五十分鐘。適用對象為小學三年級至高中三年級，各層次之百分位數、T分數、離差智商常模對照表均已建立。

本測驗乃團體測驗。按本研究之研究對象年級乃採層次B水準。層次B測驗之信度為複本信度.62，重測信度.88。效度方面，與羅桑二氏非語文智力測驗之同時效度為.62，分測驗與總測驗之內部一致性在.73~.85，各分測驗內部相關在.46~.62。

(一)閱讀理解測驗

閱讀理解測驗乃研究者自編之材料，包括短文六篇及每篇八題共四十八題的理解問題。每篇短文約三百字，內容分成故事類及說明類結構之文章各三篇。茲將編製過程說明如下：

1. 閱讀材料的選擇

研究者先參考坊間出版的書籍選擇適合四年級學生閱讀的材料，由研究者略加改編以符合故事類及說明類結構的文章各數篇，而後請任教四年級之教師給予評定，最後選擇十篇進行可讀性的考驗。

2. 進行可讀性的考驗。本研究之可讀性考驗主要參考Taylor, (1953,引自Daines, 1982)的填字程序(cloze procedure)方法，選擇符合四年級學生閱讀能力的故事類及說明類文章各三篇。其方法說明如下：(1)首先保留文章的第一個句子及最後一個句子，從第二個句子開始，每四個字去掉一個字。(2)再計算去掉的字數，每個字以所佔百分比表示。(3)學生填字的正確度(注音、錯別字不扣分)若超過百分之五十之上，則為符合可讀性的文章。而本研究之可讀性考驗是以北投、金華兩國小隨機抽取四年級各一班的學生作為接受考驗的對象，所得結果見表3-5。

之各因後學與羅童通配

85
78
04
7.27
為羅計標

樣本
2間。

總計
14
20
22
24
80

表3-5 可讀性考驗一覽表

文章篇名	北投	金華	平均(%)
* 一個守信用的人	57	66	61.5
* 蟬和狐狸	65	71	68
* 老虎的詭計	59	71	65
知音的故事	59	61	60
杞人憂天	53	60	56.5
* 琴鳥	53	61	57
* 垃圾的問題	56	62	59
* 說和做	57	65	61
蝴蝶與蛾	52	60	56
獅子	51	50	50.5

註：* 為正式選用之文章。

3. 選取正式施測文章，由於十篇文章之可讀性考驗均達50%標準，也就是十篇文章均適合四年級學生閱讀。因考慮學習障礙兒童閱讀時可能出現的文字辨認 (decoding) 問題，遂繼續以非本研究樣本之學習障礙兒童十名，請

他們閱讀這些文章並朗誦，以檢出可能的難字，再加以修訂，盡量避免兒童因認字能力的差異而影響閱讀理解成績，最後選擇故事類一個守信用的人、蟬和狐狸、老虎的詭計，說明類琴鳥、垃圾的問題、說和做等六篇文章為正式施測文章。

2. 編製理解問題

(1) 請二十位國小老師就閱讀材料，依理解問題的特性出題，而獲得預試的試題，每篇各二十題共一百二十題的試題。

(2) 進行試題之預試，預試學生隨機抽選北投、金華兩國小四年級各一班的學生擔任，預試人數共91名。

(3) 預試結果經項目分析及 α 信度係數分析，作為正式測驗刪題的依據，並參考難度分配比例及理解問題的層次，選擇正式試題。

(4) 全部試題經上述程序考量，正式保留每篇八題共四十八題之題目。試題之鑑別度、難度和 α' 值如表3-6。

表3-6 保留試題 α' 值、鑑別力 (D)、難度 (P) 一覽表

題號	α'	D	P	題號	α'	D	P
1	.9562	.3750	.7291	25	.9567	.3750	.7291
2	.9570	.3333	.7500	26	.9567	.3333	.7500
3	.9570	.3333	.7083	27	.9570	.3333	.7500
4	.9564	.5416	.6875	28	.9561	.4166	.7500
5	.9569	.3750	.7291	29	.9561	.5416	.6875
6	.9567	.5000	.6666	30	.9565	.3333	.7083
7	.9569	.4583	.7291	31	.9568	.4583	.6458
8	.9570	.4166	.5833	32	.9563	.3333	.7500
9	.9570	.3333	.7083	33	.9570	.4166	.5833
10	.9570	.4166	.5833	34	.9563	.3750	.7291
11	.9570	.3333	.7083	35	.9569	.3333	.7083
12	.9568	.3333	.6666	36	.9568	.5416	.6458
13	.9570	.5000	.5416	37	.9566	.3333	.7083
14	.9567	.3750	.7291	38	.9569	.4583	.6458
15	.9570	.4166	.6666	39	.9564	.5416	.6666
16	.9562	.5000	.7083	40	.9565	.3333	.7083
17	.9570	.3333	.7083	41	.9567	.3333	.7500
18	.9564	.4583	.7291	42	.9565	.3750	.6041
19	.9567	.3750	.7083	43	.9567	.5000	.7083
20	.9570	.4166	.6041	44	.9570	.3750	.7291
21	.9568	.3333	.7500	45	.9569	.4166	.5833
22	.9570	.4166	.5833	46	.9570	.4583	.6458
23	.9566	.5416	.6458	47	.9562	.5416	.6875
24	.9567	.3750	.6041	48	.9565	.5000	.6250

註：預試試題全測驗 α 值是 .9571， α' 為去除該題後全測驗之 α 值。

(二)理解策略使用問卷

由於考慮本研究受試訪談能力的限制，無法適切回答研究者所提的問題，所以本研究採用半結構式訪問 (semistructured interview)。訪問題目有開放式的問題，也有封閉式的問題。訪問過程包括兩部份，第一部份使用問卷一的問題是為了解受試對於文章難易度的選擇及使用的理解策略。第二部份使用問卷二的问题是研究者依據 Armbruster et al. (1983), Paris & Oka (1989) 等文獻所提，及抽樣選取十位四年級學生接受閱讀理解測驗訪問後，口述使用之理解策略，並以學生能理解的用語表達，整理所得共十種的理解策略，以供受試參考並找出自己使用的理解策略。

三、研究程序

(一)選取受試

自79年11月起，研究者分別聯絡經叢集抽樣選取之學校，在獲得學校同意後，隨即安排施測時間，進行羅桑二氏語文智力測驗及國語文成就測驗，由施測結果進行迴歸統計分析、訪問級任教師獲得學生資料、閱讀障礙兒童檢核表篩選、隨機抽取樣本等步驟，全部過程在79年12月完成。

(二)編製閱讀理解測驗

本測驗之完成共分二部分，一為閱讀材料的編製，另一為理解問題的編製。自79年9月起，研究者即進行編擬閱讀理解材料、可讀性考驗、理解問題和訪問表格的製作等步驟，全部過程在80年1月完成。

(三)預試

本研究預試分成二階段進行，階段一的預試目的是為了解閱讀理解測驗試題之難度、鑑別度、信度係數等以確定正式題數。階段二的預試目的是為獲得學生理解策略的使用情形，以作為製作問卷的參考依據。過程中並記錄學生閱讀、作答時間。以十位預試學生之平均閱讀、作答時間作為正式施測的時間，並各定為三分鐘。

(四)正式施測

本研究以2-3人小團體施測方式進行，由研究者負責，全部過程在80年3月完成。實施

的過程分成二個階段：

1. 階段一：主要進行閱讀理解測驗，並於每一篇理解測驗完成後，讓受試回答問卷一的問題。正式進行的指導語如下：

「你好，老師現在發給你一些文章，每一篇有三分鐘的閱讀時間，希望你在三分鐘的時間裏好好的閱讀，儘量理解文章的內容。閱讀完後老師會給你一些閱讀理解的問題，請你回答。有沒有問題？」

「好，你已經完成了一篇的理解測驗，現在老師要問你二個問題」，此時呈現問卷一的問題，鼓勵受試儘量填答。此過程於每篇理解測驗完成後均實施一次。

2. 階段二：主要了解受試理解策略的使用情形。當受試完成六篇的理解測驗後，即讓受試填答問卷二的问题。正式進行的指導語如下：

「好，你已經完成了六篇的理解測驗，現在老師要你好好地想一想，剛剛你閱讀六篇文章回答理解題目時，有沒有用以下的十個方法幫助你去了解它們」，此時呈現問卷二的问题由研究者加以說明後，使受試就自己的實際情形勾選。

四、資料處理

(一)資料處理：

1. 閱讀理解測驗：將受試在故事類、說明類文章的理解測驗得分算出，每題以一分計算。

2. 文章難易度的選擇：整理受試回答問卷一有關故事類、說明類文章難易度選擇的人次。

3. 理解策略的歸類：整理受試回答問卷一、問卷二有關理解策略的使用情形。歸類的原則說明如下：

(1) 將受試在問卷一回答的內容，適當的予以歸類。當受試填答的策略無法妥當地劃入十項策略時，則劃為其它項。有些受試填答的策略包含一種以上策略時，則分別劃入所屬策略項。

(2) 計算受試在問卷一、問卷二使用各策略項目的次數。計算的原則是當受試在問卷一及問卷二均記錄使用同策略時，則該策略只計為一人次。如為不同策略時，則分別累加計算。

(二)統計分析：

1. 以二因子變異數分析比較兩組受試閱讀故事類與說明類文章之閱讀理解差異。

2. 以卡方考驗比較兩組受試中覺知文章難易程度人數的差異。

3. 以百分比比較兩組受試使用的理解策略的差異。

結果與討論

一、學習障礙兒童與普通兒童閱讀理解差異之分析

表4-1 二組兒童閱讀故事類、說明類文章之閱讀理解的平均數與標準差

組別	N	文 章 別			
		故 事 類		說 明 類	
		平均數	標準差	平均數	標準差
學障兒童	40	18.75	1.96	17.48	2.30
普通兒童	40	20.45	1.81	20.05	2.12
合 計	80	19.60	2.06	18.76	2.55

表4-1顯示二組兒童說明類文章的理解分數都比故事類文章理解分數低標準差也較大，尤其學習障礙兒童的差距比普通兒童大。而學習障礙兒童在二類文章的理解分數都比普通兒

童低。為考驗二組兒童在二類文章之閱讀理解差異是否達顯著水準，乃繼續將二組兒童之閱讀理解分數進行2×2二因子重覆量數變異數分析，如表4-2呈現。

表4-2 二組兒童閱讀故事類、說明類文章之閱讀理解的變異分析摘要表

變異來源	SS	df	MS	F
受試之間	718.25	79		
組別 (A)	182.76	1	182.76	26.62*
群內受試	535.49	78	6.87	
受試之內	159.51	80		
文章類別 (B)	28.06	1	28.06	17.68*
交互作用 (AB)	7.66	1	7.66	4.82
文章類別×群內受試	123.79	78	1.59	
全體	877.76	159		

* $P < .05$

從摘要表中可知：

1. 組別之間有顯著差異 ($F = 26.62, p < .05$)，即學習障礙兒童與普通兒童之閱讀理解有顯著差異，而由表4-1所示之平均數看來，普通兒童之閱讀理解優於學習障礙兒童。

2. 文章別之間有顯著差異 ($F = 17.68, p < .05$)，即二組兒童閱讀故事類文章與說明文章其閱讀理解有顯著差異，而由表4-1所示

之平均數看來，二組兒童之故事類閱讀理解分數均高於說明類文章。

3. 不同組別兒童閱讀不同結構文章之閱讀理解無顯著交互作用 ($F = 4.82, p > .05$)，即兒童之閱讀理解受組別與文章別之交互作用的影響。

綜合上述考驗的結果顯示，組別與文章別之間的差異分別達顯著水準。亦即學習障礙兒

童在故事類與說明類文章的理解分數都比普通兒童低；二組兒童閱讀說明類文章的理解分數都比閱讀故事類文章的理解分數低。

兩組兒童在說明類文章的理解分數都較故事類文章的理解分數低，尤以學習障礙兒童的差距更明顯。說明了故事類文章的結構或內容是兒童熟悉的、感興趣的，而說明類文章的結

構或內容是兒童不了解的、不感興趣的，以致理解上產生困難而影響成績。此與 Taylor & Berkowitz (1980, 引自 Taylor, 1982) 的研究結果一致，顯示不同結構的故事類與說明類文章對於兒童的理解反應，有難度的差異。

二、學習障礙兒童與普通兒童覺知文章難易程度人數之差異分析

表4-3 二組兒童覺知故事類文章之難易度的人數分配及百分比

組別	覺知反應	故事類篇別			合計	
		一	二	三		
學障兒童	難	7	8	2	17	
		(17.5)	(20)	(2)	(14.2)	
		8	3	2	13	
普通兒童	難	(20)	(7.5)	(5)	(10.8)	
		合計	15	11	4	30
		(18.8)	(13.8)	(5)	(12.5)	
學障兒童	易	33	32	38	103	
		(82.5)	(80)	(95)	(85.8)	
		32	37	38	107	
普通兒童	易	(80)	(92.5)	(95)	(89.2)	
		合計	65	69	76	210
		(81.3)	(86.3)	(95)	(87.5)	

註：1. 篇別一為一個守信用的人，篇別二為蟬與狐狸，篇別三為老虎的詭計。

2. 括弧內數字為百分比。

表4-4 二組兒童覺知說明類文章之難易度的人數分配及百分比

組別	覺知反應	說明類篇別			合計	
		一	二	三		
學障兒童	難	13	7	13	33	
		(32.5)	(17.5)	(32.5)	(27.5)	
		22	19	14	55	
普通兒童	難	(55)	(47.5)	(35)	(45.8)	
		合計	35	26	27	88
		(43.8)	(32.5)	(33.8)	(36.7)	
學障兒童	易	27	33	27	87	
		(67.5)	(82.5)	(67.5)	(72.5)	
		18	21	26	65	
普通兒童	易	(45)	(52.5)	(65)	(54.2)	
		合計	45	54	53	152
		(56.3)	(67.5)	(66.3)	(63.3)	

註：1. 篇別一為琴鳥，篇別二為說和做，篇別三為垃圾的問題。

2. 括弧內數字為百分比。

表4-3顯示二組兒童覺知故事類文章之難易度人次的分配及百分比。表4-4顯示二組兒童覺知說明類文章之難易度人次的分配及百分

比。為考驗二組兒童覺知二類文章之難易度的人數是否有差異，乃繼續進行卡方考驗，如表4-5呈現。

表4-5 二組兒童覺知二類文章之難易度的次數分配及卡方結果

覺知反應	文 章 類 別			
	故 事 類		說 明 類	
	學 障 兒 童	普 通 兒 童	學 障 兒 童	普 通 兒 童
難	17	13	33	55
易	103	107	87	65
X ² 值	0.60		8.68*	
	*P<.05		X ² .95(1)=3.841	

根據表4-5卡方考驗的結果顯示，二組兒童覺知故事類文章之難易度的人數沒有差異，未達顯著水準。而二組兒童覺知說明類文章之難易度的人數差異達顯著水準，顯示覺知說明類文章為難或易，隨組別的不同而有差異。即學習障礙兒童與普通兒童覺知說明類文章為難或易的程度並不相同。

綜合上述結果表示，二組兒童覺知故事類文章之難易度的人數沒有差異，而二組兒童覺知故事類文章為易的人數都較覺知為難的人數多，可知故事類文章對他們來說是較容易的，而他們也能覺察。

在說明類文章方面，二組兒童的覺知反應有所差別，普通兒童覺知說明類文章為難的人數比學習障礙兒童多，也就是普通兒童較學習障礙兒童更能覺知說明類文章的難易。Ryan et al. (1982) 也認為學習障礙兒童不能覺知作業需求的難易，以分配不等的注意力，是其後設認知的缺陷。Wong (1986) 和Simmons et al. (1988) 的研究也支持這種結果。

三、學習障礙兒童與普通兒童理解策略之分析

(一) 二組兒童閱讀故事類文章使用的理解策略比較

根據表4-6顯示學習障礙兒童與普通兒童理解故事類文章使用的策略及各策略出現的人次資料發現：

1. 沒有使用策略的兒童約佔全體兒童的二分之一左右，其中學習障礙兒童為61人次，普通兒童為55人次，顯示沒有使用策略的學習障礙兒童比普通兒童多。

2. 使用各策略之總次數，學習障礙兒童為105人次，普通兒童為132人次。學習障礙兒童使用策略的情形不如普通兒童。

3. 就使用策略的情形來說，全體兒童方面使用「反覆讀好幾遍文章」策略的人數最多，而各項策略均有人使用，以使用「問自己懂不懂文章意思」策略的人數最少。學習障礙兒童方面，使用「反覆讀好幾遍文章」策略的人數最多，各項策略均有人使用，而使用「問自己懂不懂文章意思」策略的人數最少。普通兒童方面，使用「把重要的部份記起來」策略的人數最多，各項策略均有人使用，而使用「推想文章的意思」策略的人數最少。將上述資料按各策略使用人數多少之排序整理如表4-7，以了解二組兒童使用策略的優先順序。

根據表4-7顯示，學習障礙兒童排序前五名的策略分別是「反覆讀好幾遍文章」、「把重要的部份記起來」、「多讀幾次不懂的地方」、「讀慢一點」、「讀完一段就去想它的大意」。普通兒童排序前五名的策略分別是「把重要的部份記起來」、「反覆讀好幾遍文章」、「多讀幾次不懂的地方」、「讀慢一點」、「讀完一段就去想它的大意」。二組兒童排序

表4-6 二組兒童閱讀故事類文章使用的理解策略一覽表

策 略 項	文 章 篇 別						合 計		全 體
	一		二		三		學障	普通	
	學障	普通	學障	普通	學障	普通			
(一)反覆讀好幾遍文章	12	10	8	7	7	5	27	22	49
							(22.5)	(18.3)	(20.4)
(二)想起以前讀過的文章	1	1	3	2	4	5	8	8	16
							(6.7)	(6.7)	(6.7)
(三)讀完一段就去想它的大意	5	5	3	7	3	1	11	13	24
							(9.2)	(10.8)	(10)
(四)把文章的意思全部記起來	3	7	2	4	0	1	5	12	17
							(4.2)	(10)	(7.1)
(五)多讀幾次不懂的地方	6	13	4	6	3	2	13	21	34
							(10.8)	(17.5)	(14.2)
(六)把重要的部份記起來	7	8	5	9	3	6	15	23	38
							(12.5)	(19.2)	(15.8)
(七)讀慢一點	5	6	2	7	6	5	13	18	31
							(10.8)	(15)	(12.9)
(八)問自己懂不懂文章的意思	0	4	1	1	0	0	1	5	6
							(0.8)	(4.2)	(2.5)
(九)推想文章的意思	1	2	1	1	2	1	4	4	8
							(3.3)	(3.3)	(3.3)
(十)把重要的地方劃起來	4	2	1	0	3	4	8	6	14
							(6.7)	(5)	(5.8)
合 計	44	58	30	44	31	30	105	132	237
(十一)沒有使用策略	18	15	22	18	21	22	61	55	116
							(50.8)	(45.8)	(48.3)
(十二)其它	0	3	0	0	1	4	1	7	8
							(0.8)	(5.8)	(3.3)

註：括弧內數字為百分比。

前五名的策略項都相同，顯示二組兒童閱讀故事類文章常使用的策略順序相差不多。

4. 以二組兒童各策略使用人數所佔百分比整理如圖4-1，以了解二組兒童使用各策略之分散、集中情形。

根據圖4-1顯示，學習障礙兒童使用「反覆讀好幾遍文章」策略的人次佔總人次的25.7%，而其它策略使用人次均低於15%，也就是使用「反覆讀好幾遍文章」策略的人數明顯多

於其它策略。普通兒童方面使用「把重要的部份記起來」策略的人次所佔百分比最高為17.4%，而其它各策略所佔百分比差距不大。比較之下，學習障礙兒童使用策略人數中有四分之一以上的兒童集中使用「反覆讀好幾遍文章」，而其它各策略使用人數明顯減少許多；普通兒童使用各策略的人數較為分散不似學習障礙兒童集中。

茲將上述發現討論如下：

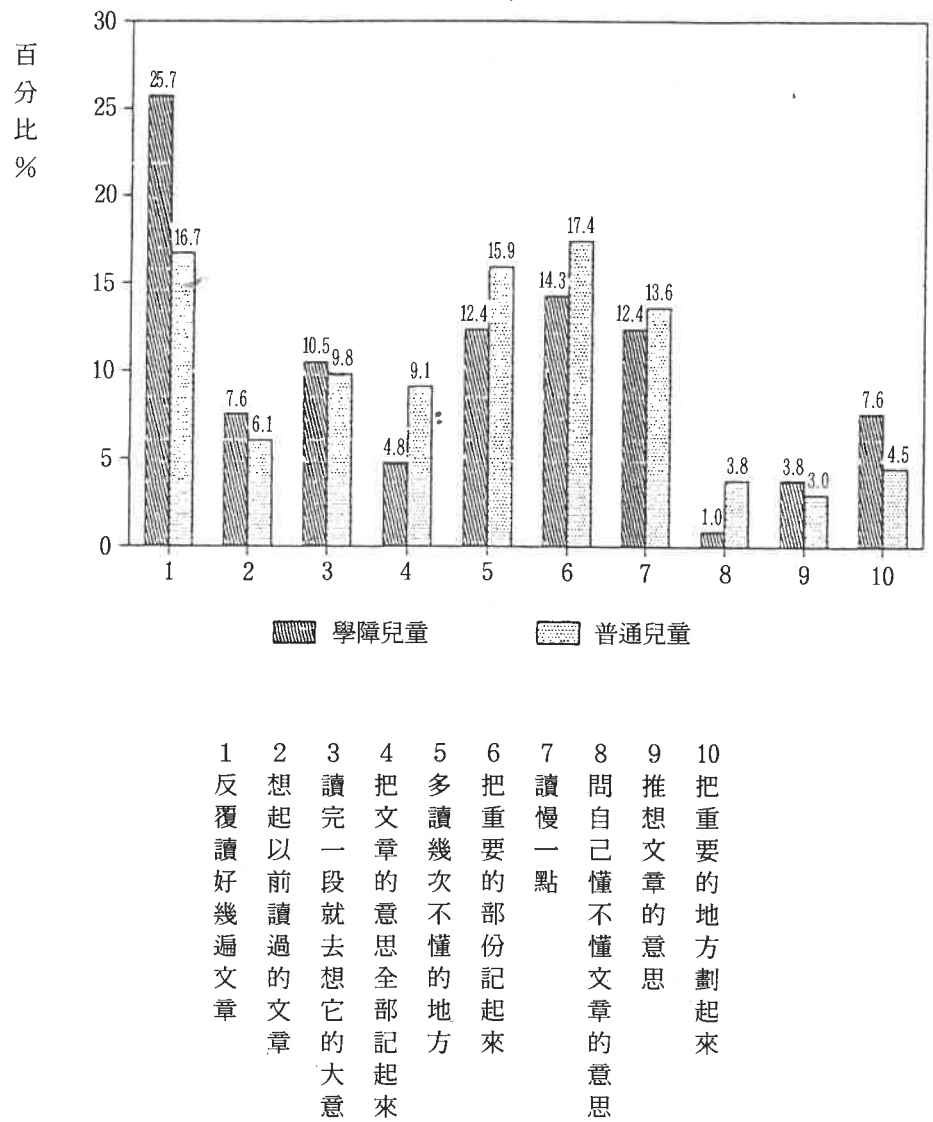


圖4-1 二組兒童閱讀故事類文章使用之理解策略

表4-7 二組兒童閱讀故事類文章使用策略之排序

策略項	學 障		普 通		全 體	
	人數	排序	人數	排序	人數	排序
(一)反覆讀好幾遍文章	27	1	22	2	49	1
(二)想起以前讀過的文章	8	6	8	7	16	7
(三)讀完一段就去想它的大意	11	5	13	5	24	5
(四)把文章的意思全部記起來	5	8	12	6	17	6
(五)多讀幾次不懂的地方	13	3	21	3	34	3
(六)把重要的部份記起來	15	2	23	1	38	2
(七)讀慢一點	13	3	18	4	31	4
(八)問自己懂不懂文章的意思	1	10	5	9	6	10
(九)推想文章的意思	4	9	4	10	8	9
(十)把重要的地方劃起來	8	6	6	8	14	8

1. 二組兒童閱讀故事類文章，學習障礙兒童有61人次沒有使用策略，普通兒童有55人次沒有使用策略。使用各策略之總人次，學習障礙兒童為105人次，普通兒童為132人次。也就是普通兒童使用策略的人數比學習障礙兒童多，而以每位使用策略的兒童，其使用策略種類之比較，則發現學習障礙兒童使用策略的種類不到二項，而普通兒童使用策略的種類則超過二項。以後設認知觀點解釋兒童使用策略的情形來說，會善用理解策略以幫助理解文章是後設認知發展的一項指標。而本研究結果學習障礙兒童使用策略的人數及種類都普通兒童少，說明了閱讀故事類文章時，具備後設認知觀念的學習障礙兒童比普通兒童少。

2. 就表4-7二組兒童閱讀故事類文章使用策略的排序，可以了解二組兒童習慣使用的理解策略的順序相差不多。Brown & Smiley (1978)的研究指出年齡是影響兒童使用策略能力的一項重要因素。Flood et al. (1989)的研究則認為學生使用的策略與教師的指導有密切關係。就本研究結果，研究者認為這二項因素都可能使得二組兒童習慣使用的策略相差不多。

3. 從二組兒童各策略使用人數之百分比分配情形，了解二組兒童使用策略之分散、集中情形有所不同。就本研究結果，學習障礙兒童使用策略的人數比普通兒童少，且集中使用「反

覆讀好幾遍文章」策略的人數明顯多於其它各策略；普通兒童使用策略的人數較多，且分散於各策略。就這點來說，顯示學習障礙兒童理解故事類文章時，使用的策略種類較少，且固定使用相同策略的情形至為明顯。而普通兒童理解故事類文章時，使用的策略種類較多，較有變化，並不固定於特定策略。

(二)閱讀說明類文章使用的理解策略

根據表4-8顯示學習障礙兒童與普通兒童理解說明類文章所使用之策略，分述如下：

1. 學習障礙兒童：閱讀說明類文章使用之策略分別是：沒有使用策略50人次(41.7%)、反覆讀好幾遍文章28人次(23.7%)、把重要的部份記起來23人次(19.2%)、讀慢一點20次(16.7%)、多讀幾次不懂的地方17人次(14.2%)、把重要的地方劃起來12人次(10%)、把文章的意思全部記起來11人次(9.2%)、讀完一段就去想它的大意10人次(8.3%)、推想文章的意思7人次(5.8%)、問自己懂不懂文章的意思4人次(3.3%)、想起以前讀過的文章2人次(1.7%)、其它3人次(2.5%)。

2. 普通兒童：閱讀說明類文章使用之策略分別是：沒有使用策略43人次(35.8%)、反覆讀好幾遍文章37人次(30.8%)、把重要的部份記起來36人次(30%)、多讀幾次不懂的地方29人次(24.2%)、把文章的意思全部記

表4-8 二組兒童閱讀說明類文章使用的理解策略一覽表

策 略 項	文 章 篇 別						合 計		全 體
	一	二	三	四	五	六	學障	普通	
(一)反覆讀好幾遍文章	13	15	7	12	8	10	28	37	65
							(23.3)	(30.8)	(27.1)
(二)想起以前讀過的文章	0	0	2	0	0	0	2	0	2
							(1.7)	(0.0)	(0.8)
(三)讀完一段就去想它的大意	6	10	2	6	2	7	10	23	33
							(8.3)	(19.2)	(13.8)
(四)把文章的意思全部記起來	7	11	2	8	2	6	11	25	36
							(9.2)	(20.8)	(15)
(五)多讀幾次不懂的地方	8	14	5	6	4	9	17	29	46
							(14.2)	(24.2)	(19.2)
(六)把重要的部份記起來	7	14	7	13	9	9	23	36	59
							(19.2)	(30)	(24.6)
(七)讀慢一點	5	13	8	5	7	5	20	23	43
							(16.7)	(19.2)	(17.9)
(八)問自己懂不懂文章的意思	1	3	2	4	1	4	4	11	15
							(3.3)	(9.2)	(6.3)
(九)推想文章的意思	0	2	4	4	3	2	7	8	15
							(5.8)	(6.7)	(6.3)
(十)把重要的地方劃起來	3	4	5	1	4	3	12	8	20
							(10)	(6.7)	(8.3)
合 計	50	86	44	59	40	55	134	200	334
(十一)沒有使用策略	15	12	17	15	18	16	50	43	93
							(41.7)	(35.8)	(38.8)
(十二)其它	2	6	1	5	0	3	3	14	17
							(2.5)	(11.7)	(7.1)

註：括弧內數字為百分比。

起來25人次(20.8%)、讀完一段就去想它的大意23人次(19.2%)、讀慢一點23人次(19.2%)、問自己懂不懂文章的意思11人次(9.2%)、推想文章的意思8人次(6.7%)、把重要的地方劃起來8人次(6.7%)、想起以前讀過的文章0人次(0.0%)、其它14人次(11.7%)。

歸納以上資料發現：

1. 沒有使用策略的兒童約佔全體兒童的三

分之一左右，其中學習障礙兒童為50人次，普通兒童為43人次，顯示沒有使用策略的學習障礙兒童比普通兒童多。

2. 使用各策略之總次數，學習障礙兒童為134人次，普通兒童為200人次。學習障礙兒童使用策略的情形不如普通兒童。

3. 就使用策略的情形來說，全體兒童方面，使用「反覆讀好幾遍文章」策略的人數最多，各項策略均有人使用，其中使用「想起以前

讀過的文章」策略的人數最少。學習障礙兒童方面，使用「反覆讀好幾遍文章」策略的人數最多，各項策略均有人使用，以使用「想起以前讀過的文章」策略的人數最少。普通兒童方

面，使用「反覆讀好幾遍文章」的人數最多，除了「想起以前讀過的文章」外，其餘各策略均有人使用。將上述資料按各策略使用人數多少之排序整理如表4-9。

表4-9 二組兒童閱讀說明類文章使用策略之排序

策 略 項	學 障		普 通		全 體	
	人數	排序	人數	排序	人數	排序
(一)反覆讀好幾遍文章	27	1	37	1	64	1
(二)想起以前讀過的文章	2	10	0	10	2	10
(三)讀完一段就去想它的大意	10	7	23	5	33	6
(四)把文章的意思全部記起來	11	6	25	4	36	5
(五)多讀幾次不懂的地方	17	4	29	3	46	3
(六)把重要的部份記起來	23	2	36	2	59	2
(七)讀慢一點	20	3	23	5	43	4
(八)問自己懂不懂文章的意思	4	9	11	7	15	8
(九)推想文章的意思	7	8	8	8	15	8
(十)把重要的地方劃起來	12	5	8	8	20	7

根據表4-9顯示，學習障礙兒童排序前五名的策略分別是「反覆讀好幾遍文章」、「把重要的部份記起來」、「讀慢一點」、「多讀幾次不懂的地方」、「把重要的地方劃起來」。普通兒童排序前五名的策略分別是「反覆讀好幾遍文章」、「把重要的部份記起來」、「多讀幾次不懂的地方」、「把文章的意思全部記來」、「讀慢一點」。顯示二組兒童排序前二名的策略都相同，而其它策略的差距，相差最多的策略是「把重要的地方劃起來」，除此之外二組兒童使用「想起以前讀過的文章」策略的排序都最後。整體來說，二組兒童常用的策略其順序沒有什麼差別（如反覆讀好幾遍文章、把重要的部份記起來），不常用的策略則差距較大。

4. 就二組兒童各策略使用人數所佔百分比整理如圖4-2。

根據圖4-2顯示，學習障礙兒童使用「反覆讀好幾遍文章」策略的人次最多，佔總人次的20.3%。而其它各策略使用人次百分比差距不大。普通兒童使用「反覆讀好幾遍文章」策略的人次也最多，佔總人次的18.5%，而其它

各策略的使用人次差距亦不大。顯示二組兒童閱讀說明類文章使用的理解策略都呈現較為分散的情形。

茲將上述發現討論如下：

1. 二組兒童閱讀說明類文章，學習障礙兒童有50人次沒有使用策略，普通兒童有43人次沒有使用策略。使用各策略之總人次，學習障礙兒童為134人次，普通兒童為200人次，也就是普通兒童使用策略的人數比學習障礙兒童多。以使用策略兒童使用策略種類來比較，學習障礙兒童使用策略的種類則超過二項。綜合上述所言表示學習障礙兒童使用策略的人數及使用策略的種類都比普通兒童少，此結果與Wong (1980) 和 Bos & Filip (1984) 的研究一致，學習障礙兒童使用策略的表現不如普通兒童。

2. 二組兒童閱讀說明類文章使用策略的人數都比閱讀故事類文章時提高，表示二組兒童閱讀難度較高的文章，會主動使用策略達到理解目的的兒童有增加的趨勢。但是二組兒童中仍有三分之一的兒童沒有使用策略，其中學習障礙兒童佔多數。就此點來說，要理解說明類

，普
習障
童為
兒童
方面
最多
以前

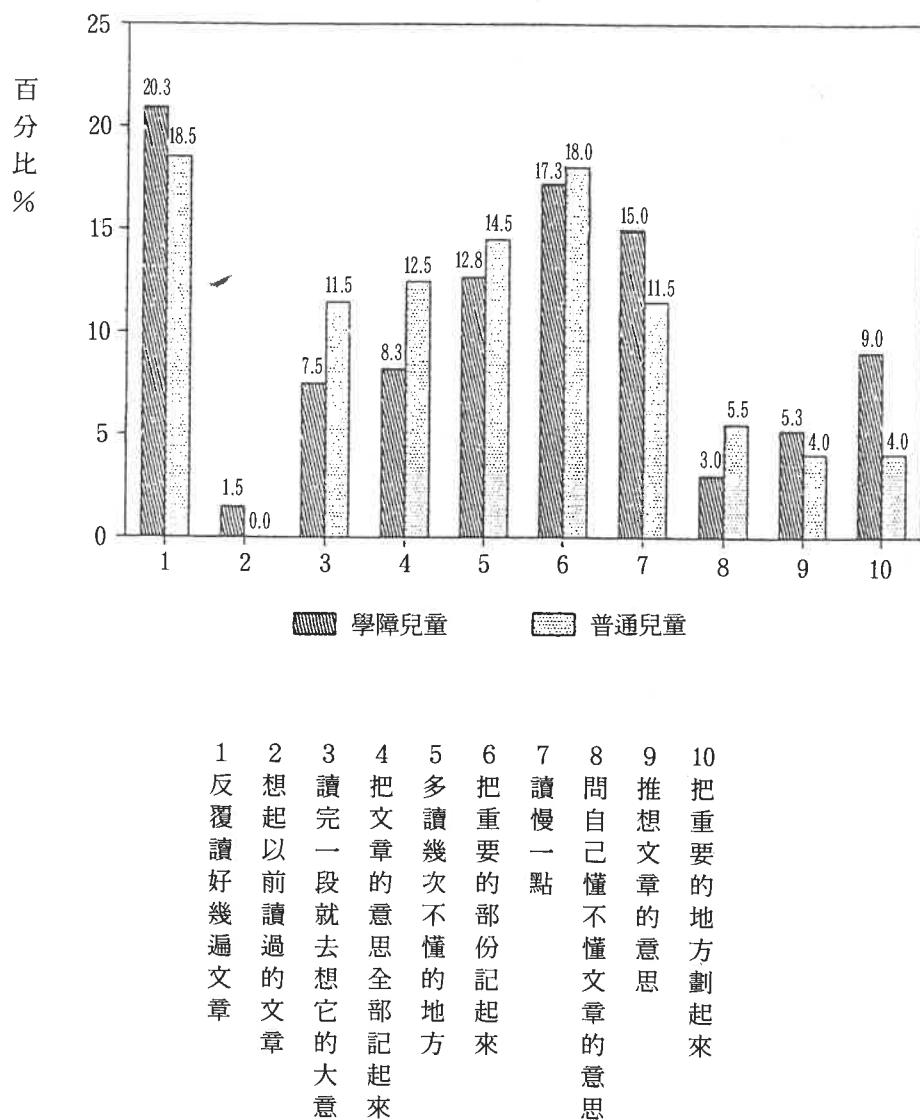


圖4-2 二組兒童閱讀說明類文章使用之理解策略

的文章，對於兒童來講其難度較故事類文章為高，而理解難度較高的文章更需要使用理解策略以督導自己的理解狀態，避免失敗。但本研究二組兒童閱讀說明類文章沒有使用策略的比例仍高，研究者認為造成此現象的可能原因，就如 Winogard (1984) 的研究所述，一些兒童認為閱讀能力好的人不需要使用策略，這種錯誤的策略知識，導致兒童使用策略的興趣不高，也不能肯定策略的價值。

3. 就表4-9二組兒童閱讀說明類文章使用策略之排序，相同排序的策略有四項，除了「把重要的地方劃起來」差距較大外（學習障礙兒童排序第五、普通兒童排序第八），其餘策略差距小。整體來說，二組兒童閱讀難度較高的說明文，其常用的策略順序相差不多，較少使用的策略差距較大。而「想起以前讀過的文章」策略使用人數都最少，蓋因說明類文章對於兒童來說是陌生的，在很短的閱讀時間內要回想以前讀過的文章也較不可能。

4. 二組兒童各策略使用人數百分比分配情形，顯示二組兒童閱讀說明類文章使用策略的情形都較分散，亦即二組兒童閱讀難度較高的說明類文章，策略的選擇較有變化，固定於特定策略的情形較不明顯。

(三) 閱讀故事類與說明類文章使用之理解策略的比較

綜合表4-10、4-11、圖4-3、4-4之結果，就以下主題分述並討論之：

1. 學習障礙兒童閱讀故事類與說明類文章理解策略的比較：

(1) 閱讀故事類文章沒有使用策略者佔61人次，使用各策略總人次為105人次；閱讀說明類文章沒有使用策略者佔50人次，使用各策略總人次為134人次。

(2) 就使用策略情形，閱讀故事類文章，使用「反覆讀好幾遍文章」策略的人數最多，使用「問自己懂不懂文章意思」策略的人數最少。閱讀說明類文章，使用「反覆讀好幾遍文章」策略的人最多，使用「想起以前讀過的文章」策略的人數最少。而閱讀二類文章常用的策略，沒有什麼改變，分別是「反覆讀好幾遍

文章」、「把重要的部份記起來」、「讀慢一點」。

(3) 從各策略使用人數百分比之變化顯示，閱讀說明類文章使用人數百分比增加的策略有七種，依序是「把文章的意思全部記起來」、「把重要的部份記起來」、「讀慢一點」、「問自己懂不懂文章的意思」、「推想文章的意思」、「把重要的地方劃起來」、「多讀幾次不懂的地方」。使用人數百分比減少的策略有三種，依序是「想起以前讀過的文章」、「反覆讀好幾遍文章」、「讀完一段就去想它的大意」。

茲將上述發現討論如下：

(1) 學習障礙兒童閱讀說明類文章，使用策略的人數較故事類為多，代表學習障礙兒童閱讀難度較高的文章，會主動使用理解策略的兒童有增加的趨勢。但以使用策略總人次增加的比例而言，則顯示使用策略的兒童，使用策略種類增加者並不多。

(2) 就策略排序之變化，有三種策略的排序相同，且排序前三名。由此可見，學習障礙兒童並不因為文章難度的不同而改變使用策略的種類。

(3) 閱讀說明類文章，有七種策略使用人數的百分比增加，表示閱讀難度較高的文章，這些策略使用的機率增加，其中以「把文章的意思全部記起來」增加的比例最高，亦即認為閱讀難度較高的文章，「把文章的意思全部記起來」是一重要策略，增加的人數最明顯。

2. 普通兒童閱讀故事類與說明類文章理解策略的比較：

(1) 閱讀故事類文章沒有使用策略者佔55人次，使用各策略總人次為132人；閱讀說明類文章沒有使用策略者佔43人次，使用各策略總人次為200人次。

(2) 就使用策略情形來說，閱讀故事類文章，使用「把重要的部份記起來」策略的人數最多，使用「推想文章的意思」策略的人數最少。閱讀說明類文章，使用「反覆讀好幾遍文章」策略的人數最多，「想起以前讀過的文章」則沒有人使用。策略排序的變化，僅一策略的

表4-10 二組兒童閱讀故事類與說明類文章使用的理解策略一覽表

策 略 項	學 障 兒 童		普 通 兒 童	
	故 事	說 明	故 事	說 明
(1)反覆讀好幾遍文章	27 (22.5)	28 (23.3)	22 (18.3)	37 (30.8)
(2)想起以前讀過的文章	8 (6.7)	2 (1.7)	8 (6.7)	0 (0.0)
(3)讀完一段就去想它的大意	11 (9.2)	10 (8.3)	13 (10.8)	23 (19.2)
(4)把文章的意思全部記起來	5 (4.2)	11 (9.2)	12 (10)	25 (20.8)
(5)多讀幾次不懂的地方	13 (10.8)	17 (14.2)	21 (17.5)	29 (24.2)
(6)把重要的部份記起來	15 (12.5)	23 (19.2)	23 (19.2)	36 (30)
(7)讀慢一點	13 (10.8)	20 (16.7)	18 (15)	23 (19.2)
(8)問自己懂不懂文章的意思	1 (0.83)	4 (3.3)	5 (4.2)	11 (9.2)
(9)推想文章的意思	4 (3.3)	7 (5.8)	4 (3.3)	8 (6.7)
(10)把重要的地方劃起來	8 (6.7)	12 (10)	6 (5)	8 (6.7)
合 計	105	132	134	200
(11)沒有使用策略	61 (50.8)	50 (41.7)	55 (45.8)	43 (35.8)
(12)其它	1 (0.83)	3 (2.5)	7 (5.8)	14 (11.7)

註：括弧內數字為百分比

表4-11 二組兒童閱讀故事類與說明類文章使用策略之排序

策 略 項	學 障 兒 童		普 通 兒 童	
	故 事	說 明	故 事	說 明
(1)反覆讀好幾遍文章	1	1	2	1
(2)想起以前讀過的文章	6	10	7	10
(3)讀完一段就去想它的大意	5	7	5	5
(4)把文章的意思全部記起來	8	6	6	4
(5)多讀幾次不懂的地方	3	4	3	3
(6)把重要的部份記起來	2	2	1	2
(7)讀慢一點	3	3	4	5
(8)問自己懂不懂文章的意思	10	9	9	7
(9)推想文章的意思	9	8	10	8
(10)把重要的地方劃起來	6	5	8	8

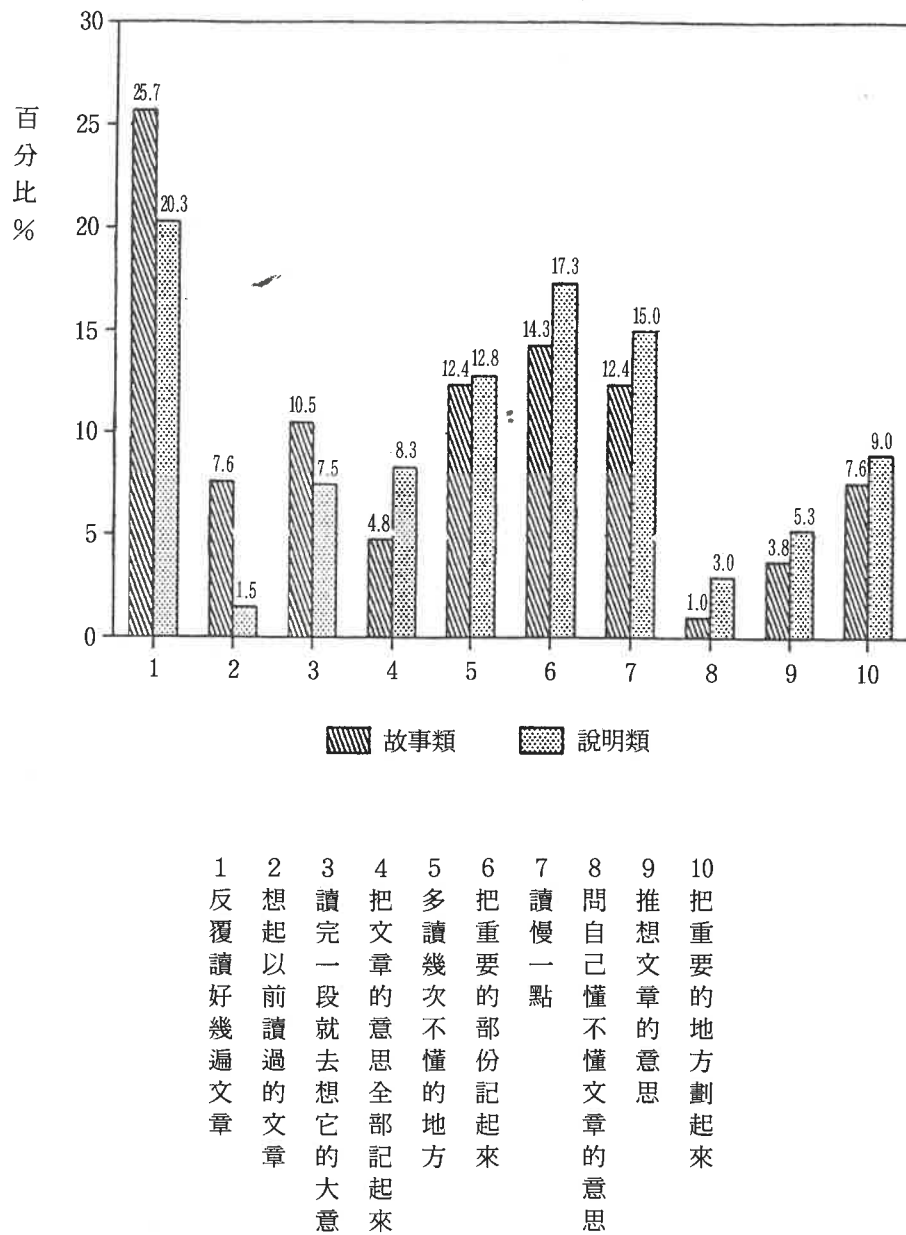
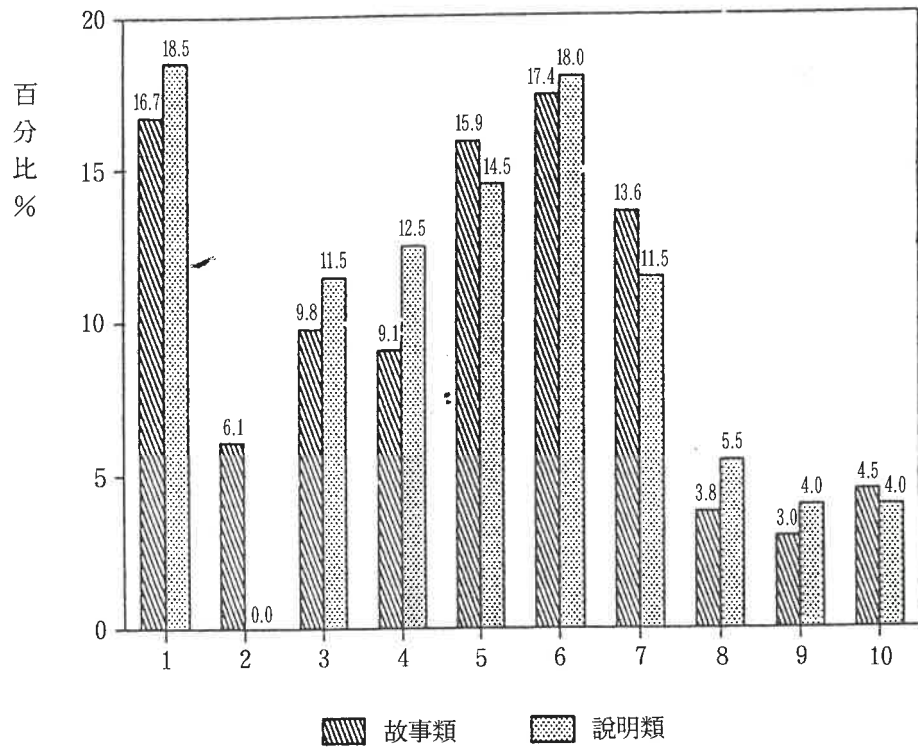


圖4-3 學習障礙兒童閱讀二類文章使用之理解策略



- 1 反覆讀好幾遍文章
- 2 想起以前讀過的文章
- 3 讀完一段就去想它的大意
- 4 把文章的意思全部記起來
- 5 多讀幾次不懂的地方
- 6 把重要的部份記起來
- 7 讀慢一點
- 8 問自己懂不懂文章的意思
- 9 推想文章的意思
- 10 把重要的地方劃起來

圖4-4 普通兒童閱讀二類文章使用之理解策略

排序相同，其餘策略都有變更，但有五種策略在二類文章策略的排序都在前五名，分別是「反覆讀好幾遍文章」、「把重要的部份記起來」、「多讀幾次不懂的地方」、「讀慢一點」、「讀完一段就去想它的大意」。

(3)從各策略使用人數百分比之變化顯示，閱讀說明類文章使用人數百分比增加的策略有六種，依序是「把文章的意思全部記起來」、「讀完一段就去想它大意」、「問自己懂不懂文章的意思」、「反覆讀好幾遍文章」、「推想文章的意思」、「把重要的部份記起來」。使用人數百分比減少的策略有四種，依序是「想起以前讀過的文章」、「讀慢一點」、「多讀幾次不懂的地方」、「把重要的地方劃起來」。

茲將上述發現討論如下：

(1)普通兒童閱讀說明類文章，使用策略的人數較閱讀故事類時為多，表示普通兒童閱讀難度較高的文章，覺知使用策略的人數有增加的趨勢。以使用策略總人次增加的比例，則顯示使用策略的兒童，明顯增加使用策略的種類。

(2)就策略排序的變化，雖有些許的變更。但有五項策略都在排序前五名，表示多數普通兒童閱讀難度不同的二類文章，常用的策略改變不多。

(3)閱讀說明類文章，有六種策略使用人數的百分比增加，表示閱讀難度較高的文章，這些策略使用的機率增加，其中以「把文章的意思全部記起來」增加的比例最高，亦即認為閱讀難度較高的文章，「把文章的意思的全部記來」是一重要策略增加的人數最明顯。

綜觀上述結論，二組兒童閱讀難度不同的故事類與說明類文章，其使用之理解策略差異情形顯示，閱讀說明類文章，二組兒童使用策略的人數及使用的種類都有增加的趨勢，但普通兒童使用策略的人數及種類仍較學習障礙兒童多。此結果表示，普通兒童閱讀難度較高的說明文比學習障礙兒童更能自發地運用多種理解策略幫助理解。反觀學習障礙兒童閱讀難度較高的說明文，使用策略種類增加者並不多。

以後設認知觀點解釋，閱讀難度較高的文章應善用理解策略幫助理解。但本研究學習障礙兒童閱讀難度較高的文章，主動使用策略，及運用多種策略幫助理解者並不多，也就是其策略使用的表現不如普通兒童，以致理解成績也比普通兒童差。

就各策略使用情形來說，「反覆讀好幾遍文章」都是二組兒童最常用的策略。Baker (1982)認為「反覆讀好幾遍文章」是最簡單的理解策略之一，兒童易學易用，而本研究的結果更能驗證此點結論。二組兒童使用各策略差異最明顯的策略是「把重要的地方劃起來」。學習障礙兒童閱讀二類文章使用此策略的排序都比普通兒童前，也就是學習障礙兒童偏好使用此策略的比例比普通兒童高，而其它策略二組的偏好程度差異較不明顯。另二組兒童策略排序改變一致的是「想起以前讀過的文章」，在故事類文章排序都較說明類文章為前，這是因為故事類的文章內容可能是兒童讀過的或是類似的內容，而說明類的文章內容對兒童來說是陌生的。二組兒童閱讀說明類文章使用人數百分比增加最多的策略都相同，是「把文章的意思全部記起來」。

綜合來說，二組兒童閱讀二類文章常用的策略並沒有因為文章難度的不同而有較大的變更。就各策略使用情形來說，「反覆讀好幾遍文章」、「把重要的部份記起來」、「多讀幾次不懂的地方」都是二組兒童閱讀二類文章常用的策略。「問自己懂不懂文章的意思」、「推想文章的意思」都是二組兒童閱讀二類文章較少使用的策略。由於策略運用情形是後設認知技能發展的指標，與兒童的年齡有著密切關係（邱上真，民78），本研究受試年齡約十歲，屬於較年幼的兒童，策略運用的情形尚不成熟。Flood et al. (1989)的研究則指出教師的指導也是影響因素。本研究學習障礙兒童與普通兒童閱讀二類文章常使用的策略是比較簡單，容易使用的策略，而較少使用的策略是比較複雜，需要較多認知活動的策略。此結果代表因兒童的年齡因素影響了使用能力外，是否有足夠的學習經驗使用機會亦是影響因素。

結論與建議

一、結論

(一)二組兒童閱讀故事類、說明類文章其閱讀理解的差異

1.二組兒童閱讀故事類與說明類文章其閱讀理解有顯著差異，即學習障礙兒童與普通兒童故事類文章的閱讀理解分數均高於說明類文章的閱讀理解分數。

2.學習障礙兒童與普通兒童的閱讀理解有顯著差異，即普通兒童的閱讀理解優於學習障礙兒童。

(二)二組兒童覺知文章的難易度的差異

1.二組兒童覺知故事類文章的難易度沒有差異，即二組兒童覺知故事類文章為易的人數相差不多。

2.二組兒童覺知說明類文章的難易度有顯著差異，結果顯示普通兒童覺知說明類文章為難的人數比學習障礙兒童多。

(三)二組兒童閱讀故事類、說明類文章使用的理解策略的差異

1.故事類文章：

(1)二組兒童閱讀故事類文章使用的理解策略有「反覆讀好幾遍文章」、「把重要的部份記起來」、「多讀幾次不懂的地方」、「讀慢一點」、「讀完一段就去想它的大意」、「把文章的意思全部記起來」、「想起以前讀過的文章」、「把重要的地方劃起來」、「推想文章的意思」、「問自己懂不懂文章的意思」。十種理解策略，學習障礙兒童與普通兒童均有人使用。

(2)學習障礙兒童使用策略的人數比普通兒童少，使用的策略種類也比普通兒童少。

(3)學習障礙兒童與普通兒童常用的理解策略相差不多，主要以「反覆讀好幾遍文章」、「把重要的部份記起來」為主。

(4)學習障礙兒童使用的理解策略種類少且較集中；普通兒童使用的理解策略種類較多，較分散。

2.說明類文章：

(1)二組兒童閱讀說明類文章使用的理解

策略有「反覆讀好幾遍文章」、「把重要的部份記起來」、「多讀幾次不懂的地方」、「讀慢一點」、「把文章的意思全部記起來」、「讀完一段就去想它的大意」、「把重要的地方劃起來」、「問自己懂不懂文章的意思」、「推想文章的意思」、「以前讀過這篇文章」。學習障礙兒童十種理解策略均有人使用，普通兒童除了「想起以前讀過的文章」沒有人使用外，其餘策略均有人使用。

(2)學習障礙兒童使用策略的人數比普通兒童少，使用的策略種類也比普通兒童少。

(3)學習障礙兒童與普通兒童常用的理解策略相差不多，主要以「反覆讀好幾遍文章」、「把重要的部份記起來」為主。

(4)學習障礙兒童與普通兒童使用的理解策略都呈現較為分散的情形。

3.故事類與說明類的比較

(1)二組兒童閱讀說明類文章使用策略的人數都比閱讀故事類文章時為多；但普通兒童使用策略的種類增加較多，學習障礙兒童使用策略的種類幾乎沒有增加。

(2)二組兒童閱讀二類難度不同的文章，常用的理解策略相差不多，主要以「反覆讀好幾遍文章」、「把重要的部份記起來」、「多讀幾次不懂的地方」為主。較少使用的策略分別是「問自己懂不懂文章的意思」、「推想文章的意思」。

(3)二組兒童使用之理解策略差異最明顯的策略是「把重要的地方劃起來」，學習障礙兒童偏好使用此策略的比例比普通兒童高。二組兒童策略排序改變一致的策略是「想起以前讀過的文章」，在故事類文章的排序都較說明類文章的排序為前。

(4)二組兒童閱讀說明類文章，使用「把文章的意思全部記起來」策略增加的人數都最多，也就是二組一致認為閱讀說明類文章「把文章的意思全部記起來」是一重要策略者增加最多。

二、建議

(一)教學方面的建議

1.研究結果發現，即使是難度較高的說明

文，仍有三分之一以上的兒童沒有使用理解策略，也就是兒童對策略的價值並沒有正確的認識。所以今後教師指導兒童理解文章時，如何引導兒童主動、靈活運用策略，達到督導認知活動的進行，以增進理解能力，是重要的教學方針。

2. 研究結果顯示，學習障礙兒童對於文章難易度的反應以容易的反應居多，但理解分數都未必提高，可知學習障礙兒童有高估自己能力的傾向。因此教學時加強學習障礙兒童覺知文章難易度的能力，而後配合理解策略的教學，強調何處、何時應用，方能發揮理解策略的功用。

3. 學習障礙兒童被動、不積極的學習精神向來為教學者垢病。本研究另一項結果發現，學習障礙兒童閱讀二類文章，使用的理解策略種類增加者並不多。顯示教師教導這些兒童，除了加強略運用的程序性知識外，動機性的因素也需考慮，如何從調整文章的難易度、策略教學的生動化等著眼，以鼓勵他們從被動的角色轉變為主動的學習者，是必要的做法。

4. 策略的發展有其年齡上的限制，依據 Myers & Paris (1978) 指出年幼者策略知識的發展較年長者為晚。而本研究結果二組兒童不因文章難度之不同而改變其常用的理解策略，是以顯示本研究受試對於不常用的策略，其程序知識尚不足。所以教師教學時除了知道策略的重要性外，更要注意選擇適合兒童發展年齡、能力以及文章因素等考慮的策略，才能達到事半功倍之效。

(二)對未來研究的建議

1. 本研究樣本的選取方式，以兒童的國語文成就差距為主，參考的檢核表也是以閱讀障礙兒童的特徵來篩選，所以本研究選取的對象是具閱讀障礙特徵的學習障礙兒童為主，是以研究結果的推論無法涵蓋其它類別的學習障礙兒童。

2. 本研究讓兒童勾選的理解策略主要是研究者參考文獻及兒童預試反應後自擬的策略，雖然問卷上列有其它項目以供兒童補充沒有列舉的策略，但參與施測的兒童大部份都沒有填

寫僅在可勾選的項目上作答，所以研究範圍僅能在固定的策略項目分析比較二組兒童的差異。因為列舉的理解策略有限，自然無法窺知兒童實際使用理解策略的全貌，而使研究結論的推論受到限制。

3. 本研究僅探討學習障礙兒童與普通兒童使用的理解策略的比較，並未進一步分析各項理解策略對閱讀理解的幫助。若能以精緻的實驗設計驗證，當能獲得更直接的答案，了解哪些策略對兒童較有實質上的助益。

4. 限於本研究受試年齡訪談能力的限制，無法一對一的晤談，做到完整的質的探究。所以建議今後的研究可擴及其它類別的特殊兒童如資優兒童，以及較年長的兒童，必能獲得不同意義的研究結果。

5. 研究兒童的閱讀理解有很多不同的實施方式，採用的材料及施測的理解問題也有很多不同的型式。本研究研究對象為四年級，採用選擇題及勾選的作答方式，比較符合兒童的能力。日後研究如果受試的年齡、能力都提高，可以考慮將閱讀理解的問題改為問答式，或改變文章難易度的組成方式，如此將可獲得更精準的研究結果。

6. 本研究之研究對象主要選自中等社經水準的學校，而兒童的背景因素也是影響閱讀理解的重要一環。所以爾後的研究可進一步探討不同社經水準的兒童，閱讀理解方面的差異，以了解兒童間的差異情形，如此更能提供教師教學上的參考。

參考文獻

- 林守為(民76)：兒童文學。台北：五南。
- 林美和(民76)：學習障礙兒童的教育問題(上)。特殊教育季刊，24期，1-7頁。
- 林國花(民79)：國小閱讀障礙兒童鑑定方式之研究。彰化師範大學特殊教育研究所碩士論文。
- 邱上真(民78)：後設認知研究在輕度障礙者教學上的應用。特殊教育季刊，30期，12-16頁。

- 許天威 (民76) : 學習障礙者之教育。台北 : 五南。
- Armbruster, B. B., Echols, C. H., & Brown, A. L. (1983). *The role of metacognition in reading to learn: A developmental perspective*. Urbana : University of Illinois, Center for the Study of Reading.
- Baker, L. (1982). An evaluation of the role of metacognitive deficits in learning disabilities. *Topics in Learning & Learning Disabilities*, 2(1), 27-35.
- Baker, L., & Brown, A. L. (1984). Metacognitive skills and reading. In D. P. Pearson (Ed.), *Handbook on research in reading*. New York : Longman.
- Bond, G., Tinker, M. A., Wasson, B. B., & Wasson, J. B. (1989). *Reading difficulties : Their diagnosis and correction* (6th ed.). Englewood Cliffs, NJ : Prentice-Hall, Inc..
- Bos, C. S., & Phillip, D. (1984). Comprehension monitoring in learning disabled and average students. *Journal of Learning Disabilities*, 17, 229-233.
- Brown, A. L. (1980). *Metacognitive development and reading*. Urbana : University of Illinois, Center for the Study of Reading.
- Brown, A. L., & Campione, J. C. (1985). *Psychological theory and the study of learning disabilities*. Urbana : University of Illinois, Center for the Study of Reading.
- Brown, A. L., & Smiley, S. S. (1978). The development of strategies for studying texts. *Child Development*, 49, 1076-1088.
- Calfee, R., & Drum, P. (1986). Research on teaching reading. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching reading* (pp. 804-849). New York : MacMillan Publishing.
- Clark, F. L., Deshler, D. D., Schumaker, J. B., Alley, G. R., & Warner, M. M. (1984). Visual imagery and self-questioning : Strategies to improve comprehension of written material. *Journal of Learning Disabilities*, 17, 145-149.
- Cox, B. E., Shanahan, T., & Sulzby, E. (1990). Good and poor elementary readers' use of cohesion in writing. *Reading Research Quarterly*, 25, 47-65.
- Daines, D. (1982). *Reading in the content areas : Strategies for teachers*. Glenview, IL : Scott, Foresman and Company.
- Flood, J., Lapp, D., & Singer, H. (1989). Reading comprehension performance: The effects of teacher presentations and text features. *Reading Research and Instruction*, 29(1), 1-11.
- Gordon, C. J. (1990). Contexts for expository text structure use. *Reading Research and Instruction*, 29(2), 55-72.
- Harris, P. L., Kruithof, A., Terwogt, M. M., & Visser, T. (1981). Children's detection and awareness of textual anomaly. *Journal of Experimental Child Psychology*, 31, 212-230.
- Idol, M. L. (1985). *Group story mapping : A comprehension strategy for both skilled and unskilled readers*. Urbana : University of

- Illinois, Center for the Study of Reading, Technical Report 363. (ERIC Document Reproduction No. ED265525).
- Lerner, J. W. (1988). *Learning disabilities: Theories, diagnosis, and teaching strategies* (5th ed.). Boston: Houghton Mifflin Company.
- Mandler, J. M., & Johnson, N. S. (1977). Remembrance of things parsed: Story structure and recall. *Cognitive Psychology*, 10, 111-151.
- Mercer, C. D. (1987). Students with learning disabilities (3rd ed.). Columbus, OH: Merrill.
- Montague, M., Maddux, C. D., & Dereshiwsky, M. I. (1990). Story grammar and comprehension and production of narrative prose by students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 23, 190-197.
- Palincsar, A. S., & Brown, A. L. (1984). Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities. *Cognition and Instruction*, 1(2), 117-175.
- Paris, S. G., & Oka, E. R. (1989). Strategies for comprehending text and coping with reading difficulties. *Learning Disability Quarterly*, 12, 32-42.
- Rottman, T. R., & Cross, D. R. (1990). Using informed strategies for learning to enhance the reading and thinking skills of children with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 23(5), 270-278.
- Ryan, E. B., Ledger, G. W., Short, E. J., & Weed, K. A. (1982). Promoting the use of active comprehension strategies by poor readers. *Topics in Learning & Learning Disabilities*, 2(1), 53-60.
- Schewel, R. H., & Waddell, J. G. (1986). Metacognitive skills: Practical strategies. *Academic Therapy*, 22 (1), 19-25. (ERIC Document Reproduction No. EJ341267).
- Simmons, D. C., Kameenui, E. J., & Darch, C. B. (1988). The effect of textual proximity on fourth and fifth grade LD students' metacognitive awareness and strategic comprehension behavior. *Learning Disability Quarterly*, 11, 380-395.
- Taylor, B. M. (1982). Text structure and children's comprehension and memory for expository material. *Journal of Educational Psychology*, 74(3), 323-340.
- Torgesen, J. K. (1982). The learning disabled child as an inactive learner: Educational implications. *Topics in Learning & Learning Disabilities*, 2(1), 45-52.
- Winograd, P. N. (1984). Strategic difficulties in summarizing texts. *Research Quarterly*, 19, 404-425.
- Wong, B. Y. L. (1980). Activating the inactive learner: Use of questions/prompts to enhance comprehension and retention of implied information in learning disabled children. *Learning Disability Quarterly*, 3, 29-37.
- Wong, B. Y. L. (1982). Understanding learning disabled students' reading problems: Contributions from cognitive psychology. *Topics in Learning & Learning Disabilities*, 1(4), 43-50.
- Wong, B. Y. L. (1986). Metacognition and special education: A review of a view. *The Journal of Special Education*, 20(1), 9-29.

Bulletin of Special Education 1992,8,175-202

National Taiwan Normal University, Taipei, Taiwan, R.O.C.

A COMPARISON OF READING COMPREHENSION AND COMPREHENSION STRATEGIES OF LEARNING DISABLED AND AVERAGE CHILDREN IN READING STRUCTURAL TEXT

Hui-Chun Lan

ABSTRACT

The purpose of this study was to compare the reading comprehension and comprehension strategies in reading different types of structural text of learning disabled and average children. Forty learning disabled children and forty average children were randomly chosen from four primary schools in Taipei. Subjects were tested on "The Language Achievement Test of Primary School", "The Lorge-Thorndike Verbal Intelligence Test", "The Reading Comprehension Test", and "The Comprehension Strategies Questionnaire". The results were as follows:

1. There were significant differences in reading narrative and expository text.

2. Learning disabled children differed from average children significantly in reading comprehension.

3. The two groups of children showed no significant differences in awareness of narrative text difficulty. The two groups of children showed significant differences in awareness of expository text difficulty.

4. In reading narrative text, learning disabled children who employed strategies were fewer than average children. The strategies they employed were also less varied. Learning disabled children used concentrated strategies while average children used divergent ones. But the strategies often used by the two groups were similar.

5. In reading expository text, learning disabled children who employed strategies were fewer than average children. The strategies they employed were also less varied. Both groups employed divergent strategies, and the strategies often used by the two groups were similar.

6. A comparison of using strategies between the two groups in reading narrative and expository text : the numbers of the two groups of children who used strategies increased in reading expository text, but average children used more various strategies; both of them chose to use similar strategies in reading two different types of structural text.

Finally, suggestion for teaching and future studies, based on the results of this research were discussed.

n
ge
in
it
g
ts

lg
a-
s

re
E

r
O-
are

