

第三章 研究設計

本研究以一班國小五年級的學生為研究對象，探討學童在接受故事課程之後對其讀寫能力的影響。本章分成三個部份說明：首先陳述研究現場的情境，從整個學校的大環境到研究現場的班級情境，以了解研究者與教學者如何經營班級的讀寫情境脈絡；其次，資料蒐集、管理與分析，本研究採合作行動研究，本節除了說明行動研究流程外，再探討資料蒐集的方法，闡述研究者如何就所蒐集到的資料，進行系統性的研究結果分析；最後，研究信實度與研究倫理，即針對研究者運用多元的方法蒐集多樣的資料以提高行動研究的效度做一說明，同時陳述本研究在研究倫理議題上之具體做法。

第一節 研究現場的情境

研究現場的學童行為表現與研究現場的情境息息相關，誠如Erickson(1986)所言「行動的意義是由情境脈絡所架構出來的」，但班級的情境又受整個學校的情境脈絡影響而形成環環相扣的關係。因此，本節先進行研究現場的校園情境談起，然後再焦點描述本研究現場的班級情境脈絡。

一、研究現場的校園情境脈絡

本研究係研究者期望透過教學合作與省思，探討自己所建構的閱讀課程，實際實施在教學現場中，學童的讀寫能力展現情形為何的行動研究。研究者服務的學校樂樂國小(假名)，位於台北市內湖區的中型學校，剛過完三十歲生日，校內教師平均年資約40歲，平均任教年資約18年，從校齡、教師年資與年資各方面來看，這個探究場域正處在高度成熟的階段，學校整體運作是溫暖、明亮的。

進校門，面對的就是中間坐著一座國父銅像的大穿堂，走過這穿堂映入眼簾的

就是人人最愛的鯉魚池，下課時間、夕陽西下時刻，池畔有著餵魚的孩童、聊天的大人們，圍繞四圍的綠意，讓人們恣意徜徉在這片自然美景之中。穿過鯉魚池來到孩子的最愛-中庭水泥地和PU跑道的操場，中間籃球場是中高年級球類活動的天下，另一邊則是低年級和幼稚園孩子最愛的遊戲場，孩子個個身手矯健，在遊戲器材間穿梭自如，就連幼稚園的孩子都能在攀爬架上，靠著雙手交替與身體擺動的力氣，從這一頭盪到另一頭，另外新改設的鞦韆，更是大小朋友的最愛，爭霸的情形屢出不窮，最後只好排時段，好讓學生能公平的輪流盪鞦韆。

近幾年來校舍風貌創新，因著「少子化」而空出來的空間，校方不斷的創造出新的學習環境，例如，利用連絡走廊增設不同主題的廊道-生態廣場、藝文廊道、數學走廊、英文天地，佈置各種相關資訊或海報、學生的作品；在鯉魚池兩側新建綠色隧道，讓學生認真植栽，知行合一；閱讀資源豐富，校內有一間相當寬敞舒適的圖書室，藏書豐富，加上圖書管理皆資訊化，學生借閱書籍非常方便。同時，在減班的情況下，將空出來的教室變成「西湖藝廊」，展示學生美勞創作，或是不定期作藝文畫展，從2006年的劉其偉畫展到2009年米勒展，每次學生看完之後，老師便會結合課程讓學生思考、創造出屬於他自己的美勞或語文作品。

在軟體的教學方面，本校課程發展是鼓勵閱讀的。自九十四學年度下學期起，利用每週四晨光時間進行全校閱讀，鼓勵學生能安靜、持續閱讀。九十五學年度由教學資源中心推出「西湖船幣響叮噠」活動，為一以資訊科技推動閱讀與作文的計畫，只要學生上網進行西湖遠地線上投稿、小小讀書人閱讀認證、西湖閱讀銀照等讀寫活動，都可累積西湖船幣點數再兌換獎品。活動一推出，果然吸引了學生將自己的作品貼在學校網頁上，達到了互相觀摩的目的，也刺激了學生「努力寫作」的動機，同時積極鼓勵學生參加校內外各種語文活動，讓學生深刻感受讀寫的重要性。

除了教務處精心設計獎勵措施吸引孩子進行閱讀之外，在學校人力不足的情形下，愛心家長也特別在每週一教師開晨會時，到低年級班級內講故事。而在加強教師專業成長方面，除了積極鼓勵教師進修，學校也特別規劃每月一次週三下午為領域共修時間，營造教師之間有專業對話的機會，期末也安排一場教師經驗分享，讓全校教師了解各領域所進行的內容。

在這樣充滿激動的語文環境中，本校學生有不錯的語文表現，例如選讀勇奪2009年、2008年兩年「北北基三縣市中小學學生專題寫作比賽」的特優、參加2008年「全國暨國際小學生創意寫作比賽」榮獲2面國際金獎、2面國際銀獎及1面全國銅獎的佳績、2008年一位六年級同學獲得臺北市教育局深耕閱讀閱冠王獎「狀元及第」獎項、一位同學榮獲「臺北市96學年網路閱讀心得寫作競賽」國小六年級組特優、參加「2006國際小學生創意寫作比賽」榮獲臺灣區銅牌等大獎。

由此可看出，本校設計各種能吸引學生多元讀寫的特殊活動，對提升學生的語文能力是有某些程度上的影響。

二、研究現場的班級情境脈絡

Mehan(1980)表示：讀寫的發展和學習受到情境脈絡(context)裡的人事物以及彼此間互動關係所影響。較大範圍校園情境能引發出孩子不同的讀寫經驗，而班級被視為小型系統，在其中的每個學童天天接觸、彼此相關，必然互相影響(良林清等譯，1997)。以下具體描繪出小範圍情境脈絡的班級氛圍，以說明研究現場的語文情境。

(一) 研究現場的學童

曾在教學領域會議上與五年免班導師吳老師閒聊，聊到她這幾年帶高年級，發現學生語文素質落差蠻大的，而且發現平日少閱讀的學生，對於文字敘述較長的文章往往不知所云，資料的解讀、重點的摘要歸納、問題的循序探索等筆整能力都有待加強。所以她很想讓文字再度成為學生的聚光焦點，協助他們解決閱讀理解與寫作的困境。當下邀請吳老師一起進行研究案，她欣然答應，於是著手分析本班學生的語文起點能力。

1. 分析四年級時的國語科學年成績

五年免班學童四年級整體語文能力尚佳，但高低落差較大。從圖3-1-1可以看出本班學生語文的先備能力整體上是還不錯的。全班在其四年級的國語科學年總平均分91.69分，雖然有近67%的學生其四年級國語文學年成績是在平均值以上，但是，全班分數中最高98.6分，最低77.2分，落差竟高達21分。再從表3-1-1來分析，

發現低於平均分數的學生共有9人，男生4人、女生5人，其中有3人的學年平均成績更在八十分以下，佔全班人數的11%。同時以表3-1-1來了解本班男女生的整體語文表現，可看出女生略勝一點，但從達到平均分數以上的男女同學人數來看，男生又多於女生一些。故，總體來看本班男女生的語文素質尚稱平均。

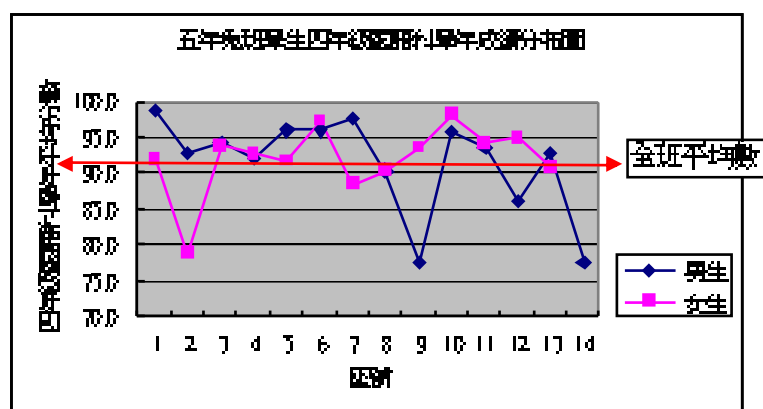


圖3-1-1 五年免班學生四年級國語科學年成績分布圖

表3-1-1 五年免班學生四年級國語科學年成績表

四年級國語科學年平均	91.7分以上	91.6-90分	89.9-80分	79.9-77分	平均	
人數	男生	10	1	1	2	91.39分
	女生	8	3	1	1	92.01分
成績總人數比例		67%	15%	7%	11%	

開學之後，教學者吳老師同時發現部分學生在口語發表上的出現一些問題，不是無法針對問題提出解答，就是無法完整陳述答案，甚至有不如何回答而搖搖頭的學生；從他們的暑假作業裡發現，在書面表達，措詞不是很恰當、句子也不夠完整；在作文方面，不但思慮欠周延、投意不清、內容粗略陳述呆板，錯別字之多，更是令人嘆為觀止；而且文章缺乏條理，不易看到一篇好作品(研2省札，970924)。身為研究者的我們，該如何尋求策略來協助學生解決這些質寫方面的困境，成了本研究最佳的切入點。

2. 分析閱讀習慣問卷

看到了學生在發表與理解方面的問題後，除了分析本班學生的語文先備能力，緊接著透過問卷(調一，970909)，來進一步了解他們的閱讀習慣。從中發現：

(1) 學生半日的休閒項目，看電視和看書有18位同學(23%)勾選，有13人勾選「打電動」(16%)；同時，問及學生「自己會找書來閱讀嗎？」，有高達59%的學生回答「會」，前後數據印證了本班學生平日不但有閱讀的習慣，不會以看電視和玩電動為主，且能主動閱讀。本班父母對孩子閱讀課外書籍的態度有近52%是採鼓勵的態度；依學生意願的亦有41%強，故整體上看来，要在本班推展讀書會來提升學生讀寫能力，不但學生不會排斥，更應可得到多數家長們的支持。

(2) 有近70%的學生「喜歡聽故事」、11%的學生選「還好」，「不喜歡聽故事」的僅有4人(15%)。

(3) 讀寫能力自覺性弱：近22%學生對自身的閱讀能力如何不清楚、15%學生對自身的寫作能力如何亦不清楚，近五成的學生認為普通。

(4) 近56%學生認為加強自己的閱讀能力是很好的，但S19與S26卻覺得不需要加強自己的閱讀能力。更進一步了解她們四年級的語文學年平均成績，發現兩人皆未達到均標，甚至S19的平均僅有78.7分，低於平均十多分，且這2位學生在自評閱讀與寫作能力如何向度上皆勾「不知道」，「是否主動閱讀」項目是勾選「不一定」和「偶而」，可見兩人的閱讀主動性不高、讀寫能力自覺性弱，卻又不認為需要加強自己的閱讀能力，故在觀察過程裡，研究者特別關注自覺性較弱的學生。

由上述分析，本班初步待解決的問題為閱讀理解力和寫作能力的提升，而從問卷中可探知在本班推行以故事為脈絡的敘事課程應是可行的。

(二) 研究現場的家長

分析家長之社經背景，發現班級家長職業商佔40%、服務業佔15%、工佔12%、軍公教佔10%、金融業佔4%、醫佔2%等，故家長社經地位尚佳，家境屬小康以上，給學生的資源是足夠的，且在閱讀習慣問卷中發現，家裡賞書的次數有44%的家庭會依需求而購書、有85%的父母對孩子賞書的態度是持贊成的。

在開學的第一次親師座談會中，教學者吳老師將本學期欲在班上推展讀書會的構思與家長進行溝通，不但得到在場全數家長的熱烈贊同，而且同意全權由老師購買讀書會需要閱讀的讀本，且在家長的認證下，與學生訂下讀書會的契約書，加深

學生對讀書會的向心力。故，本班家長成了本研究最佳的教育上的支持者。另外，吳老師每月發刊一次「黑皮班級進刊」，除了讓家長知道班級最新消息，並特別報導讀書會的近況，在班級網頁上更是即時的說明讀書會課程設計理念，讓家長能了解班上讀書會情形而有協助督促學生用心參與讀書會的助力。

(三) 研究現場的讀寫情境設計

以下將從空間規劃、氣氛營造兩個角度說明本班的讀寫情境設計。

1. 空間規劃

在教學場地的選擇上，以樂樂國小五年免班的教室為教學現場。教室位於三樓，因為位置正好在學年教室的中間，與其他班級同學的互動容易。教室前門邊放有一組兩講桌，黑板和學生座位之間無任何障礙，教學者能自由移動。後門進去最裡面放有一組兩辦公桌，旁邊並放一電腦桌，其前方同時放有班級飲水機，方便學生用水。上課時的桌椅以小組的方式編排，有時方形、有時長條型排列，座位安排完全依教學得覽所需而改變，有利於本研究閱讀教學的進行。攝影機架設於教室正後方，有時會因要觀察某一組而移動。教室的陳設與座位安排如下圖3-1-2所顯示，班級書櫃裡擺放向圖書室借閱一學期的班級閱讀用書、吳老師以往班級留下的圖書等，後來研究者將30多本圖畫書放入其中，大大增加學生隨手閱讀的機會。

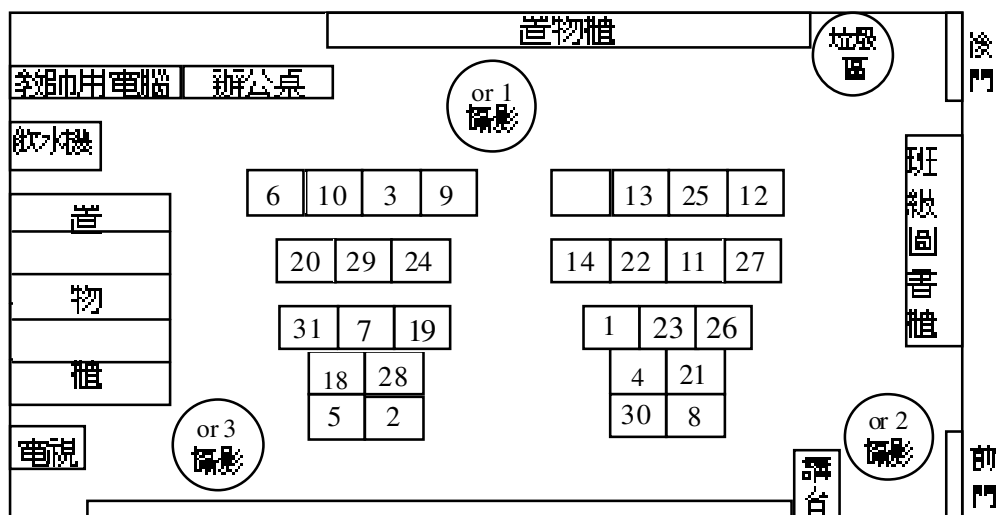


圖3-1-2 五年免班班級環境設施

2. 氣氛營造

分組上課方式能落實體現知識社會建構與合作學習的理想目標，小組座位更是方便討論與分享，吳老師的理念與研究者相同，本班原本的座位安排即採分組方式，上閱讀課就不必重新排座位。在實施故事教學前，我曾與吳老師聊起：「我們學生在四年級時，不知有沒有討論的經驗？如果沒有的話，一下子要他們發表自己的看法，可能會出現一些意想不到的衝突喔（研1省札，970904）」所以，吳老師先與學生共同制定下列閱讀課學習公約：(1)小組分工合作，互相支援。(2)討論時，對他人的發言不作人身攻擊，要認其他聽，提出個人看法。(3)碰到難題要懂得尋求協助。

為了讓學生能喜歡上閱讀，課前閱讀後再透過課堂討論，激盪出更深的理解程度，吳老師在其上課時段中，不只是語文課，連社會課甚至是數學課，她都以問題提問的方式來引導學生思考，以營造班級討論氣氛，創造學習氛圍。上學期吳老師探團體討論方式，老師搭起鷹架，亦翻帶領討論的方式與提問的技巧，到下學期便讓學生自由選成員成一組，選擇他們所喜歡閱讀的文本，從中討論文本的中心主旨，小組藉此提出文本問題與寫作材料，並設計出思考單讓全班同學書寫。帶讀的小組充分分工，有主持人、提問者、寫作引導者，沒有一人是小組內的客人。如此的讀書會方式變化，使學生能享受充分參與或滿足變化的樂趣。

三、合作行動研究

本研究採介入課程取向合作研究，研究者與教育現場教師形成合作團體，希望敘事課程的教學理念與閱讀理解策略能落實於課程設計中，同時兼顧理論的了解與教學情境（如班級人數、教學時間、教學軟硬體）的掌握，使課程能於真正的教學情境中實施，期使研究行動在教學實踐中緊密結合、相輔相成。此外，合作行動研究強調在「經驗」與「反省」之間的覺醒與自我批判歷程，使固體的觀念、實踐及經驗能因而復始不斷地被調整修正，進而培養出兼容並蓄的整體意識，它顯及行動中的直覺、理性、自身的行動、以及外在的世界等（甄曉蘭，1995；Reason,1988），不僅為「知識行動體現」（knowledge-in-action）提供了一個具體示範，並且也為提

其研究品質、結合理論與實際、以及改善研究者與參與研究者間的關係提供了一個可行的溝通方式（Oja & Smulyan,1989；Reason,1988）。許多研究（郭重吉，1996；莊慧玉，1998；Kathleen,1998）認為此種行動研究是增強教師教學能力或推行新方案的最好方式之一。

（一）研究現場的研究者

此次的研究之能夠順利的進行，其實是有諸多貴人相助。在研究者的碩士論文完成之後，指導教授簡良平老師將臺北市教師研習中心研究案申請的訊息提供給我，並大力的鼓勵我去嘗試。研究者嘗試撰寫的研究案竟從屏中選，讓我可以臺北市教師研習中心經費的補助下，繼續進行學位論文的後續研究，此刻，我比較想深入探討的，除了印證故事教學能提升高年級學童閱讀理解能力外，更想繼續看到孩子其書寫能力的精進發展情形。

在小学的教學場域中，教學者的教育理念深深影響著課程內容與設計。研究者深信學生的學習是透過活動的過程中去習得的，在與適宜的人、事、物作深入對話或互動裡，建構出屬於他自己本身的故事，如此反覆循環，漸漸建構出他的認知，而語文能力的強弱足以影響其他學科領域的學習成效，其中學生的閱讀理解能力更是需要被教導的。

因研究者深感語文課程的重要，而民國八十九年正值教育另一波的改革風潮，我與學年老師利用下班後的時間參加兒童文學師資班的培訓，並將習得的全語言理念實際應用在自己低年級的語文教學上，透過班級共讀、共同討論與延伸活動的進行，來加強學生的語文能力，這六年的低年級故事教學，我看到孩子是喜愛故事的，從故事脈絡中去感受自己的經驗、分享他人的想法，在一張張的語文作品中展現他們的成長歷程，這是身為老師的我所樂見學生的表現。

（二）研究現場的教學者

目前小学的編制現況是一個班級一位導師，因此，研究現場自然只有教學者一個人。因研究者本身是行政兼科任教師，在我尋找夥伴老師時，五年免班吳老師

經完我敘述故事教學實施流程後，欣然同意與我共同進行合作行動研究。

吳老師在教職場域一直擔任第一線的級任教師之職，每天與學生做全方位的接觸，發現隨著教育方針多元的發展，學生的興趣與能力廣泛但卻不扎實，一成不變的授課模式已無法滿足學生的求知需求。因此，發展出一套「與課程相結合且新鮮有趣」的上課模式，是吳老師一直以來所追尋的目標。

近幾年陸續推動的閱讀風潮，引發了吳老師以「讀書會」作為自己教學特色的主軸。在自己摸索前進的歷程中，除了多方閱讀相關書籍外，同時積極參與相關的研習進修，並進入研究所研讀，讓自己的實際經驗與專業理論相互印證與成長。六年的帶領讀書會經驗，發現不論是中、高年級的學生，藉由教師的引導與深入討論書中情境，學生不論在文本理解、語意表達、甚或班級情感的融入...都有著顯著的進步與成長。每當讀書會時段，看著學生熱烈舉手表達，那一雙雙炯炯有神的目光，那一隻隻直挺挺高舉的手，總讓吳老師覺得：這就是身為老師最大的成就！

因著這樣相同語文理念的兩位老師，共同為提升學童讀寫能力而不斷嘗試不同於傳統教學的課程設計。有關讀寫課程的安排，研究者初探文獻之時，發現故事教學就是一種敘事課程(Narrative curriculum) 的模式，其特色在於課程的開始與結束都在故事中。敘事課程架構以系統化的圖表呈現出課程規劃的內容，透過目標過濾將文本情節描述、提出問題讓學生深入了解故事，再藉著探究活動讓學生轉化自我的觀點想法而呈現出學習結果，對教師而言是相當簡潔方便的一種課程規劃模式，有關教學進行的情形，將在下一章研究做說明。

(三) 研究者與教學者的分工

合作行動研究的現場中，強調研究者與教育工作者間的互動合作關係，讓研究和行動在實踐中緊密結合、相輔相成(甄曉蘭，1995)。故本研究亦採分工合作型態，研究者與教學者共同進行課程設計，由研究者設計思考單初稿，教學者再依教學現場所需進行修正、共同設計寫作重點與批閱寫作單，教學者作教學省思、研究者整理教育現場所蒐集到的資料並撰寫研究報告。

第二節 資料蒐集、管理與分析

本研究採行動研究，在質化研究的過程中，資料的蒐集、整理、與分析應該同時持續進行(黃瑞琴，1991)。在這章節中首先說明本行動的研究流程，其次，再述說本研究資料蒐集的方法，進行相關內容的說明；最後，則進一步就資料整理與分析角度，述說研究者如何進行資料的管理與分析。

一、行動研究流程

根據Lewin所言行動研究包括規劃(planning)、事實搜尋(fact finding)、執行(execution)等觀察、反省的週期循環(蔡清田，2000)。鄭堯蘭(2003：180-181)也統整地表示，行動研究的運作模式甚多，但大都以循環驗證或系列反省週期的面貌呈現，而其行動運作的關鍵要素有四：周全的「計劃」、審慎地「行動」、敏銳地「觀察」，以及積極地「反省」。換言之，行動研究每一個週期都包括計劃、行動、觀察和反省等步驟所組成，每一個週期會導致另一個週期的進行，建構成一個連續不斷的歷程。在這樣的觀點下，本研究探究流程如下圖3-2-1，分述於本章各節之中。

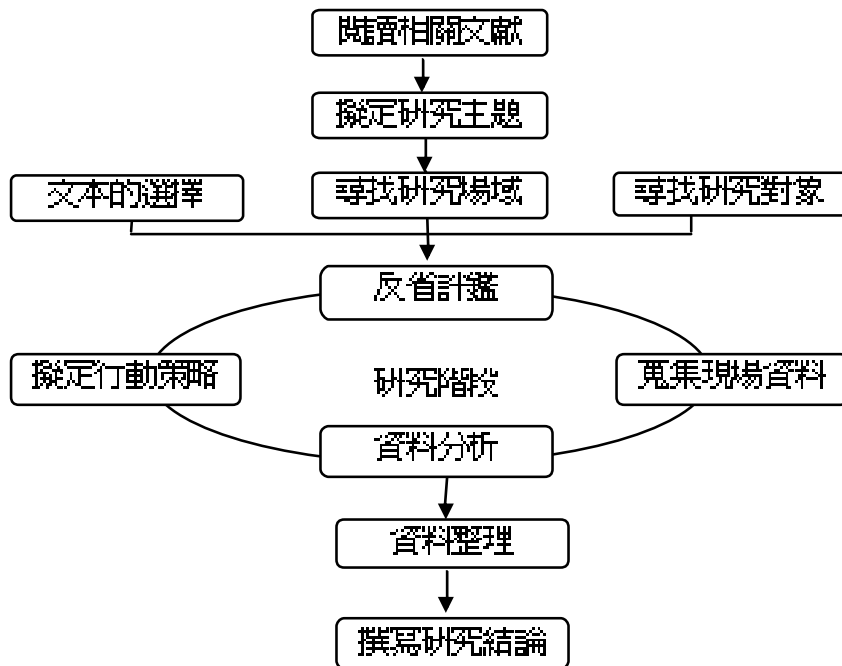


圖 3-2-1 研究流程

二、研究資料的蒐集方式

本研究蒐集的資料包括閱讀資料與書寫資料兩部分，而蒐集這些資料所使用的方法：首先為參與觀察；其次為文件蒐集；再者為研究者的省思札記、研究者自編的問卷調查；最後輔以訪談和測驗工具做縱向性計量以增加研究的可信度。另外，資料蒐集的時間為民國九十七年十月至民國九十八年六月為期一個學年，進行完整的故事課程實施，並在研究現場做詳盡資料的蒐集，同時在九十七年九月先進行閱讀理解測驗前測，在九十八年六月課程完成後再做後測，藉此比較分析學生在接受故事課程教學後的閱讀理解能力是否進步，同時以了解此故事課程的教學成效。

(一) 參與觀察

Altricher, Posch & Somekh(1997)認為教師使用直接觀察法做為資料收集的方法，有其獨到的優點，特別是因為它和教與學的複雜過程是密切相關連的(良林語等譯，1997：109)。而實際進行觀察時，觀察者因其出現立場的不同，而有兩種不同的身份：一種是「參與觀察者」、另一種是「非參與觀察者」(張香興，1997)。本研究有兩位研究者，一為教學者吳老師，觀察的對象即為其任教班級學生，在這過程中，除了觀察學生的反應，同時也隨時觀察行動策略的運作與影響，屬「參與觀察者」；另一為撰寫本文的研究者我，雖然進入教學現場，但只是負責錄影與做現場觀察筆記，未直接參與教學的進行，身分屬於後者，教學實施後再與吳老師進行討論，依學生反應作修正行動策略。

有關參與觀察所獲得的主要觀察紀錄有現場觀察筆記與錄影資料二部分。第一為現場觀察筆記：在研究中，教學者一方面要進行教學，一方面又要進行觀察，兩者兼顧實屬不易，故在教學當時由研究者做現場觀察筆記，教學後當日，教學者將自己的觀察所得，記錄在省思札記中，並針對觀察過程寫下自我的反省，若有想進一步探究的問題，則藉由與研究者討論來進行。

第二是錄影資料：進行參與觀察時，若只有現場觀察筆記，對現場資料的蒐集恐有不足之處，攝影機可以解決此困境，因為同時紀錄下教學現場的聲音和畫面，

故，研究者選擇錄影來輔助觀察紀錄的完整性。每次兩節的隨選課研究者都進行錄影工作，為了較清楚的看到教室互動的情形，因此，攝影機擺放的位置主要在教室後方，以腳架定點攝錄影器材拍攝教學的過程，有時在課堂中，也伺機的隨教學者在行間的移動，或針對不同孩子的反應，機動性的調整鏡頭，以取得更清楚的資料。

(二) 文件資料

質化研究中，「文件」主要是用來檢驗和增強其他資料佐證來源的證據(黃瑞琴，1991)。本研究是探討五年免班學生在讀書會中所展現的讀寫能力，因此，他們的文件資料，無疑成為本研究主要的資料來源。本研究蒐集的文件資料包括學生的作文單、週記、思考單、摘要練習單、聯絡簿、整學年月考變化分析表、學年的課程計畫以及相關主題的實際書寫活動等，使用這些現有的資料，可以蒐集到與研究相關的真實可靠資料，從中分析學生在隨選理解方面的改變脈絡，及書寫能力上的變化。

(三) 省思札記

黃瑞琴(1991)指出反省的備忘錄或現場日記，皆是日後進行分析解讀和撰寫報告的重要依據。省思札記主要是在教學前或教學後所紀錄的內容，而進行此類資料的初步整理，主要是以分類的資料夾就省思札記進行歸類：第一類，教學省思，主要是教學者在教學中所產生的、改變的想法或延伸的問題，或與孩子接觸的真實感受；第二類，文獻反思，這裡所紀錄的是隨選相關文獻的反思；第三類，心情札記，是研究者與教學者紓解情緒或互相勉勵的話，雖短短幾句但卻鼓舞研究者繼續前進的動力。最後，研究者將分好類的省思札記，透過文書處理鍵入電腦中。這樣的資料除幫助研究者持續選擇資料所代表的意義之外，也是與指導教授討論的參考依據。

(四) 問卷調查

本研究於課程教學前進行閱讀習慣和隨選策略使用的問卷調查，以了解學生閱讀的起點能力點，作為課程設計之依據。並且於研究結束前，研究者利用自編的簡易問卷調查來了解班上學生隨選策略使用是否有所變化與其對故事課程的接受度。

問卷的進行是事實的調查，其目的是為收集更完整的資料，以便研究順利進行。本研究自編的問卷有四：第一種是興趣態度的調查，閱讀興趣問卷編製的面向有四項，家長支持孩子閱讀的意願、家庭的閱讀情形、學生閱讀習慣、學生對自己閱讀能力強弱的自覺性。第二種是進行讀書會的喜好程度調查，內容以學生對讀書會的整體感覺、讀書會內進行討論活動、探索活動和思考單的喜歡程度來編製。第三種是閱讀策略的調查，分閱讀前中後三個階段一十八種閱讀策略作為問卷內容，讓學生勾選使用情形。最後在整個行動研究結束時，自編共讀感覺調查表，作一統整性的回顧，讓學生回答一年來在故事課程教學中所閱讀的文本其內容難易度與喜歡程度，並問及該文本給他何種收穫和幫助，同時也請家長針對閱讀點給予回饋意見。

(五) 訪談

訪談可以讓我們更進一步瞭解學生的內在想法與觀點，可以避免觀察上較為主觀的判讀，往往可以提供給研究者更接近事實的資料，有助於釐清整個研究脈絡，對研究的幫助頗大，同時對整個情境的意義影響是非常大的。

為瞭解學生在學習上所面臨的問題以及對小組討論或書寫的感覺，我採用訪談非正式的會話訪談和一般性訪談導引法，第一種主要是利用下課時間隨意訪談班上學生，訪談他們對上課內容與教學方法的想法，研究者將此部份資料記錄在省思札記中；第二種研究者事先針對研究主題擬定訪談大綱，訪談九位焦點學生(閱讀理解程度低、中、高皆有)，瞭解這九位焦點學生對讀寫活動的感覺、看法與建議。在訪談結束之後，研究者針對當天的訪談寫下心得與省思，尋求行動策略的反思或修正。

(六) 測驗工具

本研究使用了四種測驗工具，一種總結性計量，在實際進行行動研究之前即研究最後，以王木榮和董宜俐(2006)合編的「國小學童中文閱讀理解測驗」高年級組試題來診斷學生閱讀理解能力的改變，再者，以參考文獻改編而成的「閱讀摘要能力計量」來診斷學生摘要寫作能力；三種形成性計量，在讀書會的過程中，以自編的思考單來了解學生對文本的理解程度，另外為了解學生讀寫結合下所呈現的書寫

能力，研究者在讀書會中蒐集學生的作文單、半日的週記、摘要練習，作為了解學生書寫能力的變化情形。以下分別說明各測驗工具的內涵與評分歸準：

1. 國小學童中文閱讀理解測驗

「國小學童中文閱讀理解測驗」為一標準化測驗，研究者以此測驗作為閱讀理解能力的前後測。本測驗以713位為常模樣本，題本之題目分40題選擇題和10個布題。各選擇題或題的通過率介於.18~.94，平均通過率為.60，鑑別度介於.07~.54。在信度上，內部一致性信度為.75、重測信度為.95已達顯著水準、評分者信度係數為.87~.98。在效度上，其內容效度、效標關聯之同時效度和補總效度都是高相關。

2. 研究者自編的思考單

思考單的編製則以王木榮和董巨剛（2006）合編「國小學童中文閱讀理解測驗」中閱讀理解能力的五個次能力為評量向度（見表3-2-1），作為重要的分析來源。

表3-2-1 思考單評量重點項目對照表

分析向度	評量重點項目
字義理解	能了解故事中艱深難解的詞語或句子。
文本理解	1.能做重點閱讀，培養理解故事發展的能力。 2.能分析故事的情節，掌握主題與內文的關係。 3.能從故事的脈絡裡，抓住角色特質及描寫人物的能力。 4.能從文本中讀出自己喜歡的語句，並和他人分享。
推論理解	1.能針對文本內容提問，思考解決問題或提出自我觀點。 2.從不同的角度來看事情的前因後果，為同一個角色做不同的詮釋。 3.能針對故事角色特質或事件，另作詮釋（能與實際生活經驗連結）。
摘要	1.能對文章內容進行摘要並用適當文字敘寫主要內容。 2.能將文字圖像化，幫助孩子記住故事情節來呈現故事也幫助理解。 3.能分析讀者與作者的關聯，完成有關的寫作活動。（如寫信給故事中的角色，或送一首詩給某個角色，也可寫信給作者。） 4.能分享閱讀心得。
布題	◎五-四分題-這類題目無法直接從文章中找到答案，需要看懂整篇文章，而且運用到以前學過的知識才能寫出答案。 ◎三-二分題-這類題目的答案須從文章的不同段落或句子去尋找，才能找到。 ◎一分題-題目的答案可以在一篇文章的同一個句子找到。

3. 閱讀摘要能力評量

摘要是指根據文章結構，將文章濃縮串連成文字流暢的短文（吳英長，1998）。撰寫摘要的過程其實相當複雜，它同時涉及閱讀理解與寫作兩個層面。學習者必須覺察整篇文章的架構，理解文章的中心概念，迅速、準確的掌握所有關鍵要素，並整合、濃縮、轉化成一篇具有連貫性的短文。能清晰的呈現文章概念，或能依文章結構完整而流暢的呈現文章重點者，即具備了閱讀摘要的能力。

摘要能力可以透過不同的方式表現，但從文獻中可發現，閱讀摘要的計量多以文字摘要為主（邱上真、洪碧霞，1999；沈添証，1990）。而摘要應該濃縮到何種程度呢？Borko及Bernier(1975)指出摘要應該濃縮至原文的十分之一至二十分之一；Kintsch等人(2000)認為摘要的適中長度訂為原文的四分之一左右；Radev、Hovy 和 Mckeown(2002)認為廣義的摘要長度不能超過原始文本的二分之一，而且通常遠遠少於二分之一。

本研究之文本皆為敘事文體，以「閱讀摘要能力計量」為寫作計量，研究者根據文獻分析，將學生所寫的摘要作一量化的計量，每篇總分為8分，其中重點、文句結構各佔4分，字數佔2分。評分規準說明如下表3-2-2：

(1)重點：

所有故事的構成都有一個以上的主要人物及由數個事件而形塑的情節，情節本身有其內在結構，故在摘要故事時，必須掌握這些重要因素。故凡能完整表達故事的重要情節達75%以上，給予滿分4分。

(2)文句結構：

此向度著重在摘要結構完整、情節連接流暢及語意清晰。若能運用習得的修辭法且有創意性，則得滿分4分。

(3)字數：

研究者依據文獻分析，以150字訂為標準字數，50個字為彈性區間，因此，適中的摘要字數介於100~200字，給於2分；字數在201~250字和50~99字之間者，給於1分；多於250字為過多、少於50字為太少，兩者皆不恰當，不於計分。

表3-2-2 隨頁摘要能力計分規準表

得分\評分項目	重點(4分)	文句結構(4分)	字數(2分)
4分	摘記故事要素 75%以上	能將習得的修辭法 有創意性的運用	
3分	摘記故事要素 60%以上重點	能精簡或精準運用 修辭法	
2分	摘記故事要素 45%以上重點	文句流暢，能反應原 文的全貌	摘要字數合宜（100~200字）
1分	摘記故事要素 30%以上重點	部分文句語意不 清，全文的風貌未能 完整呈現	1.摘要字數略多（201~250字） 2.摘要字數略少（50~99字）
0分	摘記故事要素 重點少於30%	1.語意不清，看不出 全文風貌 2.內容與全文無關	1.摘要字數過多（多於250字） 2.摘要字數過少（少於50字） 3.內容與全文無關

4. 研究者設計的作文評定量表

本研究以九年一貫能力指標高年級的寫作能力為探究主軸，參考陳文琪(2001)與柯志忠(2000)所編製之作文評定量表改編而成「作文評定量表」。說明如下表3-2-3：

表3-2-3 「作文評定量表」計分標準說明

評分項目	分數 \ 計分標準			
	5分(強)	3分(中)	1分(弱)	
一、 內容 思考	掌握主題	明確緊扣題意	不明確偶有離題	偏離主題
	取材適當	切題且描述具體	內容不實切合題旨	不合題意內容粗略
	敘述合理	邏輯性強條理清楚	大致合乎邏輯，但條理不夠 清楚	不合乎邏輯、沒有條 理
二、 組織 結構	段落適宜	分段恰當段意清楚、段 語間銜接流暢	有分段但段意不齊、段落偶 不連貫	全文未分段
	架構完整	起承轉合、綜合歸納呼 應題旨	開頭結尾前後大致關連	通篇直敘、前後無關 連
	意義組織	組織完整，描述合理； 出人意料頗有新意	意義表達有核心，符合主題	文意流暢
三、 文句 表達	造詞用字	用字用詞合適	用字用詞平淡	用字用詞錯誤
	文句連貫	句子連貫順暢銜接恰當	句子偶不連貫銜接尚恰當	句子不連貫銜接生硬
	表達流暢	表達完整看法有創意	表達清楚看法普通	表達不完整無自己看 法
四、 基本 技巧	文字正確	字詞使用沒有錯別字	有四至七處用詞錯誤或錯 別字	有十處以上用詞錯誤 或錯別字
	標點正確	標點完全正確	有四至七處標點錯誤	有十處以上標點錯誤
	語句正確	句子非常通順完整	句子尚通順	句子大都不通順

本「作文評定量表」為五點量表，介於1、3 評分標準間者給2分；介於3、5 評分標準間者給4分。當學生完成該篇作文後，由研究者與教學者吳老師依據量表的計分項目進行計分，之後研究者再根據作文的計分，為求其計分者信度，研究者將兩位計分者之作文得分進行Pearson 積差相關，並關心其中的變異數F值是否達顯著差異，以及相關係數是否達顯著相關，以作本研究結果信度之依據。

三、資料管理與分析

資料的蒐集、整理、與分析是息息相關的，研究者以資料蒐集的同時，隨即進行資料的初步整理，以避免資料的累積及不斷的隨處尋找研究的分析軸。

(一) 資料的管理

研究者進行資料蒐集的過程，同時將研究資料加以整理，並輸入電腦裡儲存。而主要是就所蒐集的資料作初步整理，劃分為六大類，說明如下：

1. 在觀察紀錄方面，研究者在教學後即以錄影所產生轉譯謄錄的資料進行詳實的紀錄，並選取觀察中較為重要的事件做進一步的分析或行動修正。研究者製作現場觀察紀錄表格，註明日期、時間、地點與教學流程，以收提綱挈領之效。受學者則做教學觀察重點紀錄。

2. 在分析文件方面，將蒐集到的文件資料加以分類編號，製作文件資料清單，列出文件名稱、種類及重點，方便研究者日後的查閱與引用。

3. 在省思札記方面，研究者針對進入研究現場進行教學活動做自我反思紀錄，並製作省思札記表格，註明日期、時間、地點與省思，作為研究過程中的修正依據。

4. 在態度調查方面，將蒐集到的調查內容加以歸類，以了解學生的感受與想法。

5. 在訪談紀錄方面，除了訪談當時所簡記的重點，並反覆聆聽訪談錄音，針對重要之處進行詳實的逐字轉譯，並製作訪談對象清單，包括日期、時間、地點、訪談重點，以方便日後資料的引用。

6. 在測驗資料方面，應用SPSS12.0中文視窗版統計套裝軟體進行建檔和統計分

析處理。為了解學生在閱讀理解能力的變化情形，除了做閱讀理解測驗前後測外，並將學生思考單、作文單、選記與摘要練習單之敘寫內容依各理解之分項能力計畫重點數量化，進行描述統計(如平均數、標準差)，以了解學生的讀寫能力是否提高，作為三角檢測中的量化資料來源。

為了便研究資料在日後引用時能快速、明瞭，並達到保護研究對象身分的原則，皆以代號的方式來稱呼研究學校與師生。研究資料與代號的對照及說明，如表3-2-4。

表3-2-4 研究資料與代號對照表

資料類型	代碼	說明
觀察紀錄	觀察	教室內的觀察
	文思S1	座號1號學生的思考單內容
	文摘S1	座號1號學生的摘要練習內容
文件資料	文作S1	座號1號學生的作文單內容
	文選S1	座號1號學生的選記、觀察日記內容
	文練S1	座號1號學生的練習單、小書創作之內容
	文思一	第一組學生共同實作的思考單內容
	文其	其他文件如月考變化分析表、班訊、會議記錄、專業對話等
省思札記	省札	研究者與教學者的反省紀錄
態度調查	調S1	座號1號學生的問卷內容，如閱讀策略、習慣等
訪談紀錄	訪S1	訪談座號1號學生
	焦訪S1	訪談焦點學生
測驗	前測S1	座號1號學生的前測成績
	後測S1	座號1號學生的後測成績

資料呈現舉例說明如下：

「文思S1，980522：2」表示1號學生在九十八年五月二十二日思考單內容。

(二) 資料的分析

本研究的資料蒐集與分析採用質性和量化兩種方法，資料分析以描述及詮釋資料為主。為確立研究的可信度，資料的分析應認採取Patton(1990)所稱之三角檢定(triangulation)(吳芝儀、李季儒等，1995)。因此本研究除了觀察記錄、訪談記錄及文

件資料等不同來源與方法的資料外，並於分析過程中與指導教授、吳老師、學年老師對話討論，參考其看法，以減少個人主觀的偏見，以達到資料分析的三角校正。

在本研究中，資料的分析是遵循質性研究的原則，即有系統的搜尋和組織所蒐集的各種資料，所以在各項資料摘錄、分類、建檔後，隨即展開初步閱讀；把和研究主題相關的資料加註，以便統整；然後再次分類、閱讀，縮減資料形成更精確的翻譯並建檔收存。當然，在歸納分類的同時還要不斷檢討、修正，並持續、反覆細讀、檢視資料，產生出符合研究情境的有意義架構。

有意義的架構及類別產生以後，研究者以文字描述的方式來說明這些類別，並舉出一些實際的事件當例證。另一方面，研究者也可以把不同種類的事件或行為，用描述性的統計來呈現學生在討論的能力與文學詮釋層次的變化，作為檢視本行動研究方案成效的指標。

第三節 研究信實度與研究倫理

本研究採行動研究，係屬質性研究的一環，故研究者運用多元的方法蒐集多樣的資料，而獲得豐富的描述性資料，以提高行動研究的效度(吳明隆，2001：133)，同時亦須考慮研究倫理，務使研究不會造成別人的傷害，本研究之做法分述如下。

一、研究信實度

為確立研究資料信實度，本研究採取三角檢證法(triangulation)檢驗，做法如下：

1. 文獻研讀的檢證：當研究者遇到問題或困惑時，更是不斷地重回文獻當中去搜尋理論基礎加以檢證，以修正行動策略。

2. 反省性對話討論的檢證：在整個研究過程中，研究者不斷地透過與五年級班導師皓老師及同學年其他老師間的對話，使得研究者對課程、教學即對學生的理解，可以獲得釐清和修正，並且藉著循環式的行動經驗來調適方法，使得發現「學生習

後意義」的洞察力能更敏銳。

3. 多元資料來源的檢證：本研究除了教學者寫下教學現場的省思札記與研究者的現場紀錄外，並以觀察、訪談、問卷、文件檔案及閱讀理解測驗等多重方法蒐集不同來源之資料，分析過程中若資料有所出入時，研究者會與指導教授、吳老師討論，參考他們的看法，以對國際情境有所掌握。

4. 資料持續比較的檢證：本研究運用多元的方法蒐集多樣的資料，並將資料持續作比較。我將本班學生的作品(思考單、閱讀筆記)與其討論時所說的對話來審視其閱讀理解能力的變化，如果與觀察紀錄有所出入，會直接與學生對話，以澄清疑問。整個行動探究的效度建構過程如圖3-3-1 (參考甄曉蘭，2003：56)。

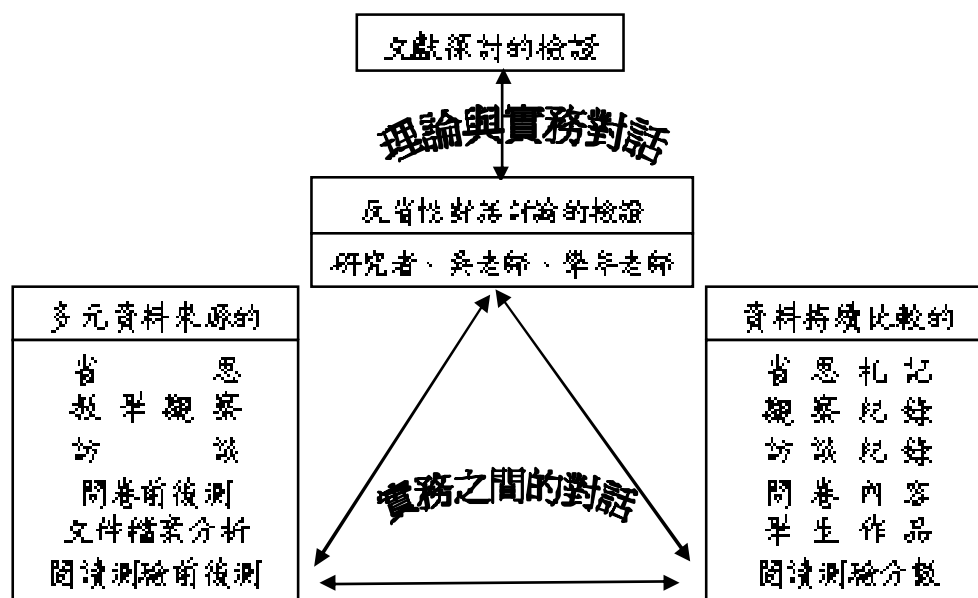


圖 3-3-1 研究效度建構圖(引自曾玉萱，2007)

二、研究倫理

進行研究必需考慮到研究的倫理，研究者必需清楚自己的研究目的、研究對學術和社會的貢獻、研究者和研究對象的關係、研究方法和詮釋是否適當等等，對研究倫理作一番仔細的考量(畢恆達，1998)。針對研究倫理之議題，本研究的具體做法有五：

1. 將本研究告知本班學生與家長：在研究之前，由教學者吳老師與本班家長和

學生，清楚的說明研究的性質、目的、進行方式。

2. 在蒐集或使用資料時，秉持「保密」的立場：研究者在研究的過程中，對於資料的蒐集及處理上，盡量要求自己做到保密。在進行觀察或訪談時，除了會先徵求其同意全程錄音，同時向學生或老師承諾，無論是札記或轉譯的逐字稿，僅是用來輔助研究者記憶的工具，在未得到其同意之前，絕對不進行公開，且描述的紀錄或逐字稿會讓他們過目，以確認研究者沒有誤解其意。且在撰寫研究報告時，所有學生與老師的姓名及相關名稱一律使用匿名代替，引用學生作品內容時會事先告知。

3. 在處理及分析資料時，盡量保持資料的原貌：研究的過程與結果必需忠於事實。本研究在進行研究時，不管是資料的蒐集、分析，或是研究報告的撰寫，研究者都應該忠實呈現原始面貌，不扭曲、不誇張、不過度推論，遇有不清楚或疑惑時，必須再向個案學生確認，以免誤解資料的意義。

4. 尊重班級導師吳老師的班級經營和協商歷程：行動研究的重要特徵是協同研究，故在整個行動研究裡，研究者需尊重吳老師對班級的經營方式，與她保持雙向互動的協商歷程，以問題解決為取向，並不應研究活動而干撻或阻礙班級導師吳老師教學活動的正常進行。

5. 尊重五年免班學生的受教權：在研究實施前、研究進行中、研究結束後，研究者特別注意五年免班學生的受教權。不剝奪學生一般學習權利，不給於過多學習外的活動在學生的學習歷程中等，使學生學習受挫、信心受到打擊、自尊受損等。