

國小學童閱讀理解策略、閱讀理解歸因與 閱讀理解能力相關之研究

黃 瓊 儀

國立嘉義師範學院國民教育研究所研究生

摘 要

本研究旨在了解目前國民小學學童閱讀理解策略、閱讀理解歸因與閱讀理解能力之關係，不同閱讀理解策略的運用與閱讀理解歸因方式之差異，高、低閱讀理解能力學童在理解策略的運用與理解歸因方式之差異，以及閱讀理解策略、閱讀理解歸因對閱讀理解能力之影響。

本研究乃以嘉義市宣信國民小學259位四、五、六年級學童為研究對象，以「閱讀理解測驗」「閱讀理解策略問卷」與「閱讀理解歸因量表」為研究工具，所得資料以t考驗、單因子變異數分析、皮爾遜積差相關、多元迴歸與減縮迴歸分析模式進行處理。本研究有下列主要之發現：

一．閱讀理解策略、閱讀理解歸因與閱讀理解能力之關係

1. 閱讀理解策略與閱讀理解能力之關係方面，除了自詢策略和閱讀理解能力沒有相關以外，其餘的閱讀理解策略和閱讀理解能力均有顯著正相關。
2. 閱讀理解歸因與閱讀理解能力之關係方面，除失敗-不努力的歸因與閱讀理解成就沒有相關以外，其餘的失敗歸因因素和閱讀理解表現均有顯著負相關。在成功的歸因方面，除了成功-運氣好和閱讀理解成就沒有相關以外，其餘的成功歸因因素和閱讀理解表現均有顯著正相關。
3. 閱讀理解歸因與閱讀理解策略之關係方面，除失敗-困難和劃線策略、預測策略及自詢策略有顯著正相關，失敗-能力差和摘要策略、預測策略、結構分析及補救策略有顯著負相關以外，其餘失敗歸因和策略使用之間的相關均未達顯著水準。在閱讀成功的因果歸因方式，所有閱讀成功的歸因方式均和劃線策略、摘要策略、預測策略、結構分析、自詢策略及補救策略的使用有顯著正相關。

二．國小學童在不同閱讀理解策略運用上與不同閱讀理解歸因方式上之差異

1. 國小學童在不同閱讀理解策略運用上，預測策略與補救策略為學童使用最多的兩種理解策略，而摘要策略與自詢策略，是學童較不常使用的兩種閱讀理解策略。
 2. 在不同閱讀理解歸因方式上，國小學童最常將閱讀理解歸因於成功-努力，而最不常將閱讀理解歸因於失敗-能力差。
- 三·高、低閱讀理解能力學童在閱讀理解策略運用與閱讀理解歸因方式之差異
1. 在劃線策略、摘要策略、預測策略、結構分析與補救策略的使用上，高閱讀理解兒童顯著高於低閱讀理解兒童，在自詢策略的使用上則無顯著差異。
 2. 在失敗-能力差、運氣差及成功-運氣好的歸因上，高閱讀理解學生顯著低於低閱讀理解學生。在閱讀成功-努力的歸因上，高閱讀理解學生顯著高於低閱讀理解學生。
- 四·閱讀理解策略、閱讀理解歸因對閱讀理解能力之影響
- 閱讀理解策略與閱讀理解歸因可顯著預測閱讀理解能力12.95%，而其中「成功-努力」、「成功-容易」、「失敗-能力差」、「失敗-運氣差」、「結構分析」、「預測策略」、「劃線策略」與「成功-能力好」才是影響學童閱讀理解成就之重要因素。

壹、緒論

一·研究動機與目的

國小教育是一切教育的基礎，而閱讀在我們的學習歷程中，一直是獲取知識與訊息的重要媒介，因此，有關學童的閱讀理解，實有了解之必要。

許多的研究指出，要達成閱讀理解的一項重要因素之一，即理解策略是否能靈活運用(邱上真，民80)。有關理解策略與閱讀理解能力之關係，在國內大部分是透過理解策略教學，以比較理解策略教學對於閱讀理解成就之增進效果(胥彥華，民80；鄭涵元，民83；張瑛珺，民83；林建平，民83)，對於調查研究(邱上真，民80；林建平，民83)較少。而國外之研究結果大多顯示學習策略與學業成就具有正相關(引自林建平，民83)。因此，在國內一般學童使用理解策略的多寡與閱讀理解間存在何種關係，以及不同理解策略在使用上之差異，實有深入探討之必要。

此外，學習動機在閱讀的歷程中也扮演著重要的角色，其中歸因方式更是影響學習成就之重要指標。Weiner(1990)指出，學童若將失敗歸因於像能力或工作難度這

種穩定而不可控之因素，則學童可預期未來的失敗而喪失學習動機；但若將成功(或失敗)歸因於努力此種可控制的因素，則可促使學生繼續努力之動機。因此，對於一般學童的歸因方式與閱讀理解間之關係，以及不同理解歸因方式之差異，研究者認為值得進行探討。

而最近認知心理學家針對某科目領域的專家和生手的認知歷程做比較，以了解兩者間在認知知識、技巧、策略及歸因之差異，並作為教學與輔導之參考。因此，我們有必要藉由高、低閱讀理解學童理解策略與歸因的比較研究，了解高、低閱讀理解學童理解策略與歸因方式之區別，以證實理解策略與歸因方式對學習成效的重要性，並據以教導這些低閱讀理解學童理解的策略與進行合理歸因之輔導。

另就Biggs(1978)的「學習歷程一般模式」而言，學習者之學習動機直接影響學習策略的運用，而學習策略又會直接影響其學業成就的表現(引自胡金枝，民83)。但由於學習動機與學業策略之關係複雜(林建平，民83)，仍需進一步加以探討，以了解閱讀歸因對閱讀理解策略之影響。

尤有進者，另一個值得討論的課題是歸因方式、理解策略運用兩者對閱讀成就之影響，在國內有關之研究(林建平，民83)並不多，因此值得再進行探討其間之關係，以找出影響閱讀理解成就之重要因素。

針對上述的研究動機分析，本研究之研究目的如下：

- (一) 探討閱讀理解策略、閱讀理解歸因與閱讀理解能力之間的關係。
- (二) 探討學童在不同閱讀理解策略的運用上與不同理解歸因方式上之差異。
- (三) 探討國小高、低閱讀理解能力之學童，在閱讀理解策略運用與閱讀理解歸因方式上之差異。
- (四) 探討閱讀理解策略與閱讀歸因方式對閱讀理解能力的影響力。
- (五) 根據研究結果提供建議，作為日後有關閱讀理解教學、輔導與未來進一步研究之參考。

二、研究假設

根據本研究所欲探討的問題，本研究的研究假設如下：

- (一) 國小學童的閱讀理解策略、歸因方式與其閱讀理解能力有顯著相關。
 - 1-1 國小學童的閱讀理解策略與其閱讀理解能力有顯著相關。

1-2 國小學童的閱讀理解歸因與其閱讀理解能力有顯著相關。

1-3 國小學童的閱讀理解策略與閱讀理解歸因有顯著相關。

(二) 國小學童在不同理解策略的運用上與不同的閱讀理解歸因方式有顯著差異。

2-1 國小學童在不同理解策略的使用上有顯著差異。

2-2 國小學童在不同閱讀歸因方式上有顯著差異。

(三) 國小高、低閱讀理解能力之學童，在閱讀理解策略與閱讀歸因方式有顯著差異。

3-1 國小高、低閱讀理解能力的學童，在閱讀理解策略的運用上有顯著差異。

3-2 國小高、低閱讀理解能力的學童，在閱讀理解歸因方式上有顯著差異。

(四) 國小學童的閱讀理解策略、閱讀歸因方式對閱讀理解能力有顯著之影響力。

三、名詞釋義

為使研究的重要變項，有一較為明確的概念，茲將本研究所涉及的重要變項，做如下的概念性及操作性定義：

(一) 閱讀理解能力

「閱讀理解」是讀者從文章中引伸出意義的過程，包括能正確理解句子及文章的意義(鄭涵元，民83)。Gagn'e(1985)將理解分為字面理解(literal comprehension)與推論理解(inferential comprehension)。字面理解乃將提取的字意組合形成命題；推論理解是統整全文、推論、預測文章和直接提及的意義和內容。

在本研究中，國小學童的閱讀理解能力乃以吳武典、張正芬(民73)所編的國語文表現測驗中的「閱讀理解測驗」之得分為閱讀理解能力的指標。得分愈高，表示學童此項表現愈高。

(二) 國小學童

本研究所指的國小學童是以嘉義市宣信國民小學四、五、六年級的學生作為本研究的對象。

(三) 閱讀理解策略

理解策略是閱讀者在學習過程中，用來主動處理閱讀材料和促進學習的方式，以幫助閱讀者訊息之獲得、運作、整合、儲存以及提取，包括：閱讀者在學

習過程中所用來集中注意的劃重點，做摘要、利用文章的組織結構建立內在聯結、使用推論技巧深入了解文意、自問自答、計畫、監控、調整學習的後設認知策略……等方式。

本研究的理解策略乃以林建平(民83)所編之「閱讀理解策略問卷」上的劃線、摘要、預測、結構分析、自詢、補救等六個策略分量表的得分代表「理解策略」使用的指標。

(四)閱讀理解歸因

Weiner(1990)曾就個人對自己行為結果的歸因(解釋)做了系統的探討，他依Heider的理論，將成就歸因為表現、努力、工作難度及運氣四個因素。本研究的閱讀歸因乃採林建平(民83)所編之「閱讀理解歸因量表」上的成功-努力、能力好、容易、運氣好，及失敗-不努力、能力差、困難、運氣差等八個分量表的得分代表閱讀理解歸因之指標。

貳、文獻探討

一、閱讀理解的定義

在1950年代之前，行為學派心理學家將閱讀視為是技巧和「次技巧」(subskills)表現(performance)的工作分析(task analysis)。當時的研究者在閱讀的研究上，大多專注於讀者對文字的辨識與學習，此種強調文字的辨識與學習結果，不僅過於簡化了閱讀活動，更忽略了讀者在閱讀理解文章的複雜心理認知歷程。

到了1950年代後期，認知心理學急遽發展，持閱讀理解認知觀點的研究者，反對行為學派者把閱讀理解視為一組待精熟的技巧，他們所強調的是閱讀活動的「互動」、「建構」歷程。在此歷程中，讀者經由一種訊息的前後脈絡與讀者既有的知識基模之間的互動，創造了對閱讀內容的意義(楊芷芳，民83)。

綜合上述的觀點得知，二派的看法並非抵觸，只是著重點不同而已，所以閱讀理解不僅在於解碼技巧之精熟，而且是讀者利用他們的背景知識，主動的去了解與建構文章的意義，並與文章間產生互動的一種複雜的心智運作歷程。而理解的產生，更需國民教育研究學報

要讀者運用相關的知識基模與文章脈絡的關係，才能真正達到閱讀-理解的目的。

二、閱讀理解的歷程

閱讀是一非常複雜的表現，也包括許多的歷程。早期一般將閱讀的認知歷程區分為解碼(decoding)與理解(comprehension)兩部份。而在1960年代以後，閱讀心理學家根據「訊息處理論」的觀點和方法，對整個閱讀的過程進行許多研究和分析，並提出衆多閱讀歷程的模式，這些閱讀歷程的模式可以歸納為三個主要類別：(一)以閱讀材料為主的文章本位模式(text-based models)或由下而上的觀點(bottom-up view)；(二)重視閱讀時讀者使用個人現存知識的讀者本位模式(reader-based models)或由上而下觀點(top-down view)；(三)重視由下而上對視覺刺激的知覺歷程和由上而下加上結構的認知歷程的交互模式(interactive model)。

在以上三類模式中，由下而上模式與由上而下的模式是一致的，二者皆為直線模式(linear models)，故只能解釋閱讀歷程中的部份現象，也因此目前較多的閱讀歷程模式採交互模式的觀點，即認為人非僅被動地接收訊息，而是同時且主動的運用先前的認知基模來了解文章的意義(王瓊珠，民81)。

此外，Stanovich(1980)提出一個「交互補償歷程」(interactive-compensatory processing)作為更進一步的說明。他認為讀者以一種補償的方法(compensatory manner)與交互模式所謂的因素互動，使得閱讀歷程中某一方面的優點，可補償其他方面的欠缺(引自Medo, & Ryder, 1993)。舉例來說：表現較差的讀者若認字不正確，速度又慢，其擁有的關於文章主題知識就可以補償認字的不正確。

後來Gagné(1985)則認為閱讀的歷程可分為：(一)解碼(decoding)：包括比對(matching)與補碼(recoding)；(二)字面理解(literal comprehension)：分為字彙觸接(lexical access)與解析語法(parsing)；(三)推論理解(inferential comprehension)：包含統整(integration)、摘要(summarization)與精緻化(elaboration)；(四)理解監控(comprehension monitoring)：包括設定閱讀目標(goal setting)、選擇閱讀策略(strategy selection)、檢核是否達成目標(goal checking)以及採取補救方法(remediation)。由前述可知，Gagné所提出的閱讀歷程始於視覺掃描，終於文章理解(鄭涵元，民83，p17)。

三、理解策略之探討

閱讀是讀者和文章互動並建構意義的動態過程(dynamic process)(Lock & Miller,1992)，而獲得理解是閱讀的最終目的。因此，在閱讀的過程中若能利用理解策略來解決閱讀的問題，將能有效增進讀者與文章間的互動，使讀者本身更容易達到閱讀理解的目的。

所謂的理解策略，是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(藍慧君，民80)。一個閱讀表現好的讀者，他會因應不同的閱讀目的、閱讀材料而採取不同的閱讀策略，以了解文章中所要表達的意義及傳達的訊息。除此之外，尚能瞭解訊息間的不同難度、意義性，以分配不等的注意力，並採取更合適更有效的方法在這些特殊的情況；且能做有效的時間、研讀環境、努力與尋求他人支持的經營，以保持成功的閱讀理解狀況。綜合言之，能成功達到理解狀況的策略，必須是一種整體性包含認知、後設認知與資源經營的策略(林建平，民83)。

Brown,Campione和Day提出理解策略應包含三種知識：(一)內容知識：有關文章主題領域的訊息；(二)策略知識：知道有效理解的程序知識；(三)後設認知知識：指讀者對自己的認知歷程以及是否成功滿足作業要求的知曉情形(引自藍慧君，民80)。

而Speeding和Chan(1993)重視在閱讀過程中「行」的層面，他們認為讀者在閱讀的歷程中，必須是一個主動的參與者，才能以各種線索作為策略的使用(引自楊芷芳，民83)。

綜上所述，知道何時使用某種策略及如何使用策略，兩者同等重要；而理解策略在閱讀歷程中視個體本身的理解狀態做適時的調整，其功效即是為了達到閱讀理解的目標。

四、閱讀理解歸因方式之探討

每個人在日常生活中大都會不斷的產生歸因活動，但何謂歸因？依照Kelly的看法，歸因意為個人從環境中的事件去覺知或推論其性質或原因的過程，其中包含對己或對人行為成因的推論(引自梁茂森，民81)。

Weiner(1986)從認知的觀點對成就有關的行為提出因果歸因理論(attribution theory)。依其理論，能力、努力、工作難度及運氣等，是個體用以解釋成就表現成功或失敗的四個主要因素。Weiner並認為結果的歸因可按穩定性(穩定-不穩國民教育研究學報

定)、控制性(可控制-不可控制)及內外部(內在-外在)等三個向度來加以解釋,如圖1所示:

	內在	外在
穩定	能力(不可控)	工作難度(不可控)
不穩定	努力(可控)	運氣(不可控)

圖1 Weiner的歸因向度(引自林建平, 民83)

就事件的穩定性、控制性與內外言之,三者均決定未來成就的期望。如學生若將結果歸諸於穩定的因素,則成功的結果將促進對未來成功的預期,而失敗的結果將加深對未來失敗的預期。反之,如將結果歸諸於不穩定的因素,則成功的結果不必然會促進未來成功的預期,而失敗的結果也不致加深對未來失敗的預期(賴清標, 民82)。此外,如果學生將成功歸因於努力這種內部、可控制的因素,他們就會信心百倍,並預期下次之成功;但若他們將成功歸因於像運氣這種外在的、不可控制因素,那麼可預期他們下次考試可能不會努力;若學生將失敗歸因於像能力這種內在的、不可控制的因素,則不但不易產生再嘗試的意願,且對其自尊感亦可能造成折傷,而產生沮喪感,長期以往,將導致學得無助感(learned helplessness)、放棄努力、聽任失敗與喪失學習動機(林建平, 民83)。

在歸因的結果與影響方面,Weiner將其分為三方面(引自胡金枝, 民83):

一、認知方面的改變

如期望成功、選擇、堅持等的改變。

二、情緒方面的改變

如自豪、生氣、同情、羞愧、感激、罪疚等。

三、行為方面的改變

指成就導向行為的提高或降低。

綜合上述,Weiner依據認知的觀點,以歸因歷程的四個因素與三個向度來探究人類的成就行為與情緒反應,他認為個人由於以往的成敗經驗,而影響了個人對行為

結果成敗的歸因；且因為歸因向度的不同，除了影響到個人對未來成敗的期望、對工作的努力程度以及情緒反應之外，個人對成敗的歸因也會影響到個人行為的表現及選擇。因此，在教育上，Weiner的歸因理論啓示教師一方面應安排適當的學習環境，避免學生將失敗歸因於能力不足，另一方面給予失敗取向的學生歸因訓練，以激發奮鬥不懈之態度(賴清標，民82)。

五、閱讀理解策略、閱讀歸因方式與閱讀理解能力之關係

(一) 閱讀理解策略與閱讀理解歸因之關係

學生在閱讀歷程中若能運用有效的理解策略，將能增進閱讀理解；而以往的研究卻指出：學習者甚少運用策略學習。至於為什麼無法運用有效的策略學習，其因素包括：1.缺乏策略運用的訓練；2.缺乏有關策略運用的認知表現；3.缺乏正確的學習歸因方式；4.對各種策略的看法及運用條件的歸因方式不利於策略之運用效率(郭靜姿，民82)。

Butkowsky & Willows(1980)指出：缺乏閱讀技巧的學童，通常將閱讀成功的經驗歸因於運氣好或是作業容易。因此，他們感覺無法控制他們自己的閱讀能力、缺乏從事有難度工作的動機以及不想嘗試去選擇適當的閱讀策略(引自Feitler & Hellekson, 1993)。

郭靜姿(民82)以高中學生為研究對象，探討閱讀成敗歸因、閱讀態度與策略運用的相關。結果顯示，閱讀成敗歸因與策略運用有顯著相關存在，積極的成就需求（獲得成功的需求）與策略運用有正相關；而消極的害怕失敗（較易歸於外在因素或表現因素者）與策略運用有負相關。

林建平(民83)以國小五年級學童為研究對象，調查閱讀動機（包括：自我效能、閱讀價值與閱讀理解歸因）與理解策略之間的關係，結果發現：除了失敗的歸因方式外，大部分有正相關。

由上述可知，學習者本身的人格特質、歸因方式與其對於策略的看法交互作用，影響其對於策略有效性的看法。個體的歸因方式，直接影響運用策略解決問題的態度，不正確的歸因方式，容易使個體放棄嘗試與努力。因此歸因方式與策略運用有密切關係。而不同的歸因方式與理解策略之運用關係複雜，二者有何關係存在，值得加以探究。

(二) 閱讀理解策略與閱讀理解能力之關係

Pressley, Gaskins, Cunicelli, Burdick, Schaubmatt, Lee和Powell所作的一項問卷調查發現，大部分的老師認為造成學生閱讀失敗的最主要原因是他們不知道使用策略或不知道什麼時候、什麼地方該用策略(引自藍慧君，民80)。

根據Taylor(1982)的研究，他發現要兒童回憶或理解說明類的文章是比較困難的，因為說明類的文章不容易找出主旨建立巨結構以幫助理解或記憶。而Taylor以逐步摘要策略教導兒童找出巨結構，結果發現接受這種策略教學的兒童，其回憶分數顯著高於傳統練習組。而低閱讀表現的兒童接受策略教學後，其回憶分數甚至優於傳統練習組中的高閱讀表現兒童。可見兒童閱讀較難理解的說明類文章時，若能採用理解策略，則有助於其理解或回憶此類型的文章。

Bridge, Belmore, Moskow, Cohen和Matthews也成功的教導兒童使用策略增進理解。這些兒童必須閱讀十六篇說明類的文章閱讀後必須記下每篇的主要概念，經過這個訓練過程，發現兒童的後測的理解分數顯著高於前測的理解分數，而使用記下主要概念的方法，有效的提高他們的閱讀理解(引自藍慧君，民80)。

Tregaskes和Daines以六年級學生六班152人為研究對象，訓練教師五種後設認知策略，以教導班上學生這些技巧。研究結果發現：教導後設認知策略的實驗組學生較控制組增加其閱讀理解。

國內研究方面，胥彥華等人(民80)探討理解策略對於國小六年級學生閱讀效果的影響，結果發現使用「辨認文章結構」、「自問自答」、「自我監視」三種策略教學後的實驗組，其閱讀成績優於控制組，而肯定教導學生使用策略，可以增進學生對文章的深層處理，進而有助於文章的理解與回憶。

張瑛珺(民83)以Pearson & Johnson(1978)對問題分類法的界定為架構，探討自我發問策略對國小六年級學生在課文明示的理解表現、課文暗示的理解表現、腳本暗示的理解表現、故事體文章閱讀理解能力與自我發問表現的增進效果。結果發現：自我發問策略對國小低閱讀理解能力學生的課文暗示的理解表現、腳本暗示的理解表現、故事體文章閱讀理解能力與自我發問表現具有增進效果。可見理解策略教學有助於學生的對閱讀文章的理解。

林建平(民83)以國小五年級學童為研究對象，調查閱讀理解策略的使用與閱讀成

就之相關及探討使用整合學習策略與動機的訓練方案對增進閱讀理解的成效。結果發現：補救策略與理解成就具有正相關，預測策略和字面理解及內容理解具正相關，而其餘策略的使用與閱讀理解策略未具相關。在整合學習策略與動機的訓練方面，「策略訓練組」可增進「劃線策略」的使用，此增進具立即和持續的效果。但在其他理解策略的分量表上，並無立即和持續效果。

在上述的實徵研究結果可發現：不管是使用摘要、後設認知、文章結構分析、自問自答或劃線策略，進行理解策略教學，多數的研究均支持學生在閱讀過程中使用理解策略有助於閱讀理解能力的提昇，即策略的使用會影響閱讀理解的效果。可見學生只是不知如何使用策略或用何種策略幫助閱讀理解而已，若教以策略，將促進學生閱讀理解的效果。因此，了解學生是否經常使用策略幫助理解，即益形重要。那麼，由於國內對於閱讀理解方面的研究大都採用理解策略教學，並視其教學是否具成效，而對於一般學童閱讀理解策略使用情形的調查研究較缺乏，因此，目前國小學童使用策略的情形如何？而時常使用理解策略的學童，是否其閱讀理解能力愈好？這是值得進得加以探討的課題。

（三）閱讀理解歸因與閱讀理解能力之關係

歸因方式既然會影響個人對成敗的期望，因此歸因方式與閱讀理解的關係，也為研究學者所重視。

Butkowsky & Willows(1980)指出：缺乏閱讀技巧的學童，通常將閱讀成功的經驗歸因於運氣好或是作業容易。因此，他們感覺無法控制他們自己的閱讀能力、缺乏從事有難度工作的動機以及不想嘗試去選擇適當的閱讀策略。

另外，Paris & Oka(1989)也指出，許多低閱讀表現的學生在重複的失敗之後，發展出無助感。他們常相信自己欠缺成功的能力，即使再努力亦無用。他們這種動機信念的不適應形式的根源，在其所知覺的成敗的理由(他們的因果歸因)，即把失敗歸因於內在穩定的表現不足。

在實驗研究方面，Chapin和Dyck(1976)以30名閱讀困難的五、六、七年級的學生為研究對象，探討歸因再訓練的效果。結果發現：進行三天十五次的「歸因再訓練」的實驗組，較「無歸因訓練組」的控制組，顯著提高了學習的持久力(引自林建平，民83)。

而國內學者林建平(民83)調查國小五年級學童歸因方式與閱讀理解之間的相關，結果發現：除失敗的歸因方式及成功-運氣好的歸因方式之外大多具有正相關，而失敗-能力差的歸因方式和閱讀理解有負相關。可見愈趨於成功歸因的，理解能力愈好，而愈趨於失敗歸因且為內在不可控制的能力因素的兒童，其理解能力愈差。

郭靜姿(民82)調查高中資優高低閱讀能力學生與普通高低閱讀能力學生對閱讀的歸因方式。結果發現：高閱讀能力學生之避免失敗歸因傾向顯著低於低閱讀能力組，顯示高閱讀能力學生較低閱讀能力學生積極。

由上述的相關研究顯示，低閱讀能力的學童因不適當的歸因方式而使得閱讀理解一再挫敗，而閱讀理解能力之不佳，也使其產生了錯誤的歸因方式。若藉由歸因再訓練的方式，可改變學生的歸因方式，進而促進學生的閱讀理解能力。可見學生的歸因方式與閱讀理解兩者間關係密切。但不同閱讀歸因方式的兒童與閱讀理解能力的高低和理解策略的使用有何相關存在？不同歸因方式對閱讀理解有否影響作用？此乃本研究所欲探討的主題。

(四) 閱讀理解策略、歸因方式與閱讀理解能力之關係

Biggs(1978)認為學習歷程乃是由於個人及情境的變項影響學習者的價值，由價值影響動機，再由動機影響策略，最後再由策略之運用影響學業成就(引自胡金枝，民83)。當然，個人與情境變項也會直接影響策略及學業表現。其學習歷程如圖2：

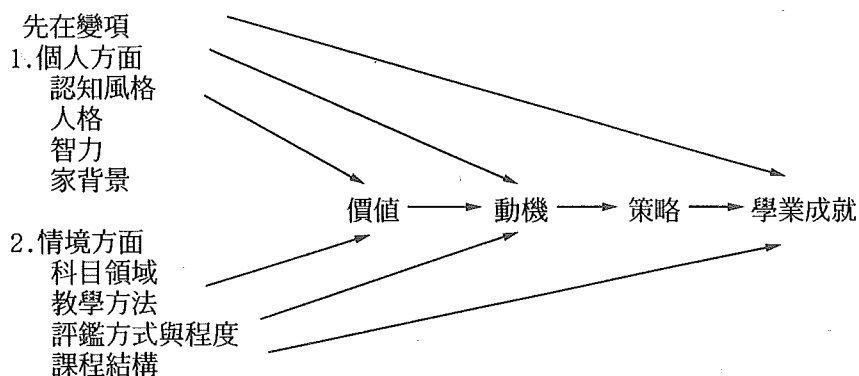


圖2 學習歷程的一般模式(Biggs,1978,P.267; 引自胡金枝, 民83)

由此模式可看出，學習動機、學習策略與學業成就的關係是密切相關的。由於歸因方式為學習動機之一，學習策略包含了理解策略，而閱讀理解成就為學業成就之

一，因此，就Biggs的學習歷程得知，個人的歸因方式會影響理解策略的運用，而理解策略的運用又會影響其閱讀理解成就之表現。

Borkowski, Weyhign & Carr(1988)以75名國小五、六年級學習困難兒童為研究對象，教導摘要策略及個人對因果關係的信念，以改進閱讀理解。研究結果顯示：學習策略加歸因的訓練有顯著的優越性，他們發現增加學生對策略的覺知及了解負向歸因的不良影響，強化了有效的閱讀策略的維持及類化。因此在對學習障礙兒童的學習輔導上，必須在認知策略訓練加上動機訓練，以確保策略的獲得維持與類化。

林建平(民83)以國小五年級42位閱讀理解困難的學童為研究對象，隨機將他們分派為「整合學習策略與動機訓練組」、「策略訓練組」及「控制組」，探討使用整合學習策略與動機的訓練方案對增進閱讀理解的成效。整合學習策略包括劃線、摘要、預測、結構分析、自詢、補救與推論等策略。動機訓練包括「策略價值訊息回饋」及「努力歸因回饋」。結果發現：「整合學習策略與動機訓練組」較「控制組」更能增進「故事體文章填充測驗成績」及「故事體文章閱讀理解總分」。但在故事體文章內容及推論理解上，兩個實驗無立即和持續效果。

上述結合學習策略及動機訓練的課程及訓練成效，顯示對學習困難學生的學習及歸因方式具有正面的影響。因此，閱讀理解策略、閱讀理解歸因方式與閱讀理解能力三者間的關係值得探討。本研究試以國小四、五、六年級的學生為研究對象，進一步探究國小四、五、六年級學童閱讀理解策略與閱讀理解歸因方式對其閱讀理解能力的影響。

(五) 高、低閱讀理解學童在閱讀理解策略及歸因方式上的比較

Frederiksen(1981)的研究顯示，閱讀表現高者善於利用上下文去預測下一個要出現的字，而加速了理解的速度。而大多數閱讀表現高的人，也會循著文章的結構來做回憶。而閱讀表現低者，可能根本未覺察到文章的結構，或可能已覺察到，但卻不知利用它來組織文章的內容，及利用此線索來回憶文章的內容(引自林建平，民83)。

在理解監控方面的比較，有效率的閱讀者會採用多種策略，如：做筆記、摘要、劃線、自詢……等，以幫助他讀得較好。而閱讀能力低者，較無法指出文章中不當的句子，也比較無法使用解決的補救策略(Gagne, 1985)。

在摘要表現方面，Winograd(1984)指出，八年級的高閱讀能力者表現較高的摘要能力，而低閱讀能力者摘要的內容零落而欠缺統整(引自Paris & Oka,1989)。

郭靜姿(民82)調查高中一年級高、低閱讀能力學生使用策略的差異，結果顯示，高閱讀理解能力學童對於各種閱讀理解策略(分析困難句結構、重複閱讀全文、集中注意閱讀重點、反覆閱讀困難的句子、分析文章的體裁)之運用次數，多於低閱讀理解能力學童。

綜合上述高、低閱讀能力者的比較當中發現，低閱讀能力者由於欠缺閱讀的學習策略，如：劃線、預測、自詢、理解監控、文章結構分析……等，而造成閱讀理解之失敗。

1. 高閱讀能力學生和低閱讀能力學生在閱讀理解策略上之比較

Bos & Filip(1984)調查學障學生和一般七年級學生的理解監控技巧，其結果指出：一般學生能主動的使用理解監控策略，因此能指出文中不一致之處，然而學障只有在被引導之後，才用這些這些策略(引自林建平，民83)。

Winograd(1984)曾評量國中生的摘要能力，他指出成功與失敗的學習者最大的差別，在於前者較懂得將文章中重要的概念或訊息納入其所做的摘要中(引自Paris & Oka,1989)。

在有關學習障礙兒童閱讀理解的研究方面，Paris & Oka(1989)指出學習障礙兒童閱讀時很少出現策略性的行爲，如：找出主要概念、再讀一遍、自問自答、預測等及欠缺理解的監控行爲。

國內藍慧君(民80)曾比較國小四年級40名學障兒童與普通兒童閱讀理解策略之差異，結果顯示：(1)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。二組常用的策略相差不多。(2)閱讀說明類文章時，學障兒童使用策略的人數及種類都比普通兒童少。兩組使用的策略都較分散，而常用的策略相差不多。(3)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。

林建平(民83)以國小五年級的學童為研究對象，調查高、低閱讀能力者較常使用之閱讀理解策略。結果發現：高閱讀理解能力者和低閱讀理解能力者在閱讀理解策略

的運用上，最主要的區別是前者較常使用摘要策略、預測策略與補救策略。

由上述可知，大部分的研究顯示閱讀理解能力高者比閱讀理解能力低者更常使用理解策略，但是在經常使用的理解策略的種類上卻不一致。高閱讀表現者究竟常使用何種策略而使其理解表現較高呢？這是值得進一步探究的。

2. 高閱讀能力學生和低閱讀能力學生在閱讀歸因方式上之比較

對於低閱讀能力之學生而言，他們知覺成、敗之理由（他們的因果歸因），影響了其動機信念的不適應形式，而這些因果信念，影響未來成功的期望、情感的反應及行爲。故歸因方式在動機及成就中扮演了相當重要的角色。

Paris & Oka(1989)指出，許多低閱讀能力學生在重複的失敗之後，發展出無助感。他們常相信自己欠缺成功的能力，即使再努力亦無用，他們這種動機信念不適應形式的根源，在其所知覺的成敗的理由（他們的因果歸因），即把失敗歸因於內在穩定的能力不足。

Licht et al.(1985)也發現，學障兒童較普通兒童顯著的更可能把失敗歸因於能力的不足，相對的，較不可能把失敗歸因於欠缺努力(引自林建平，民83)。

Short & Weissberg-Benchell(1989)歸納有關的研究指出，學習困難兒童和優秀學習者在歸因方式的差異：學習困難兒童似乎採取不適當的歸因方式，認為自己的失敗是由於能力，成功是由於作業容易，故常形成「習得的無助感」。相反的，優秀的兒童則將成功歸因於高努力，而將失敗歸因於高難度(引自林建平，民83)。

林建平(民83)以國小五年級的學童為研究對象，調查高、低閱讀能力者在閱讀理解歸因上之差異。結果發現：高閱讀理解能力者把閱讀的成功歸因於努力、容易、表現好，而較少將閱讀失敗歸因於能力差。

綜上所述，學習困難兒童與低閱讀理解能力之兒童，常將學習或閱讀的失敗歸因於內在的、穩定的、不可控制能力因素，形成再努力亦無助益之挫敗感，進而造成閱讀理解之失敗。相對的，高閱讀理解能力者則有較正確的歸因方式，他們將成功歸因於內在的、不穩定的、可控制的努力的因素，使得他們精益求精，進而促成閱讀理解之成功。因此，高、低閱讀理解能力之學童，在失敗和成功之歸因，以及歸因的四個因素之間有何差異，值得探究。

參、研究方法

一、研究架構

本研究的研究架構如圖3所示：

- (一) 探討學童在各個閱讀理解策略運用與閱讀理解能力的關係。
- (二) 探討學童在各個閱讀理解歸因與閱讀理解能力的關係。
- (三) 探討學童在閱讀理解策略運用與閱讀理解歸因方式之關係。
- (四) 探討學童在不同閱讀理解策略運用上之差異。
- (五) 探討學童在不同閱讀理解歸因方式之差異。
- (六) 探討高、低閱讀理解能力學童在各種閱讀理解策略運用與閱讀理解歸因上之差異。
- (七) 以閱讀理解策略、閱讀理解歸因方式為預測變項，閱讀理解能力為效標變項，探討各個預測變項對閱讀理解能力的影響力。

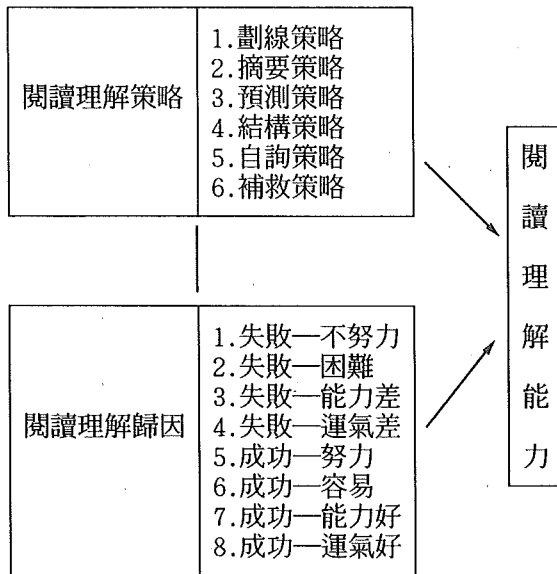


圖3 研究架構

二、研究樣本

本研究以嘉義市宣信國民小學四、五、六年級各兩班的兒童作為本研究的對象，共計六班259人，其中男生144人，女生115人。

三、研究工具

本研究所採用的評量工具包括「國語文能力測驗」、「閱讀理解策略問卷」與「閱讀理解歸因量表」。茲分述如下：

(一) 國語文能力測驗

本測驗為吳武典、張正芬(民73)所編定。適用對象為國小二年級至國中一年級。本測驗有八個分測驗，本研究只使用分測驗四-閱讀理解，包括七篇閱讀測驗，其文體包括記敘文、新詩、應用文和論說文。另有三十題選擇題由受試閱讀完文章之後，根據文章內容回答問題。答對一題得一分，最高可得30分。

(二) 閱讀理解策略問卷

本問卷係由林建平(民83)經文獻探討，選取閱讀時所常使用的七種理解策略編製而成，旨在了解受試者閱讀時使用理解策略的情形。量表分為六個層面：(1)劃線策略(2)摘要策略(3)預測策略(4)結構分析(5)自詢策略(6)補救策略，其中預測策略的題目尚包括推論策略。本問卷共有38題，採五等量表方式，由「多是如此」(5分)到「從未如此」(1分)，本量表可得六個分量表分數。

(三) 閱讀理解歸因量表

本量表係林建平(民83)根據Relich等人所編的「數學特定歸因量表」(The Arithmetic Specific Attribution Scale, 簡稱ASAS)改編而成。此量表可分為八個分量表：「成功-能力」、「成功-努力」、「成功-運氣」、「成功-作業難度」、「失敗-能力」、「失敗-努力」、「失敗-運氣」、「失敗-難度」。每個分量表有6題，共計48題，以五點量表計分，由「多是如此」(5分)到「從未如此」(1分)，本量表可得八個分量表分數。

四、資料處理與分析

本研究的統計處理是以電腦套裝程式的SPSS/PC+對各項假設進行考驗。本研究在進行統計分析時，均以閱讀理解策略、閱讀理解歸因分量表為主，除「閱讀理解歸因量表」有一份廢卷而以258人分析外，「閱讀理解測驗」及「閱讀理解策略問卷」國民教育研究學報

卷」均以259人進行統計分析。基於研究需要，本研究所採用之統計方法如下：

- (一) 計算閱讀理解策略各分量表與閱讀理解測驗、閱讀理解歸因各分量表與閱讀理解測驗，以及理解策略各分量表與閱讀歸因各分量表之得分，進行皮爾遜積差相關，以考驗假設一。
- (二) 以單因子多變項變異數分析考驗閱讀理解策略、閱讀理解歸因各分量表的得分是否有顯著差異，有顯著者，再進行Duncan法事後比較，以考驗假設二。
- (三) 以閱讀理解測驗得分上下27%為分界點，將閱讀理解能力分為高、低兩組，並以閱讀理解為自變項，分別以閱讀理解策略、閱讀理解歸因為依變項，以t考驗對各分量表進行考驗，以考驗假設三。
- (四) 使用多元迴歸分析與減縮迴歸分析模式，以閱讀理解策略分量表及閱讀理解歸因分量表為預測變項，閱讀理解測驗為效標變項，探討各閱讀理解策略與各理解歸因對閱讀理解能力的影響。

肆、研究結果與討論

以下將統計分析結果分四部份加以說明與討論：

一、閱讀理解策略、閱讀理解歸因與閱讀理解能力之關係

(一) 國小學童的閱讀理解策略與閱讀理解能力之皮爾遜積差相關

表1為國小學童閱讀理解策略與閱讀理解能力之皮爾遜積差相關。結果顯示：在閱讀理解策略中，除了自詢策略和閱讀理解能力沒有相關以外，其餘的閱讀理解策略和閱讀理解能力均有顯著正相關($r=.1399\sim.2058$, $P<.05$)。即國小學童閱讀時，愈常採用劃線策略、摘要策略、預測策略、結構分析與補救策略，其閱讀理解的表現愈好。

表1 國小學童閱讀理解策略與閱讀理解成績之皮爾遜積差相關

	劃線策略	摘要策略	預測策略	結構分析	自詢策略	補救策略
閱讀理解成績	.1646**	.1399*	.1964**	.2058***	.0898	.1856**

*P<.05 **P<.01 ***P<.001

(二) 國小學童的閱讀理解歸因與閱讀理解能力之皮爾遜積差相關

表2為國小學童閱讀理解歸因與閱讀理解能力之皮爾遜積差相關。表4-2顯示，國小學童在失敗的歸因方面，除失敗-不努力的歸因與閱讀理解能力沒有相關以外，其餘的失敗歸因因素和閱讀理解能力均有顯著負相關($r=-.1161 \sim -.2530$ ， $P<.05$)。在成功的歸因方面，除了成功-運氣好和閱讀理解能力沒有相關以外，其餘的成功歸因因素和閱讀理解能力均有顯著相關($r=.1297 \sim .2645$ ， $P<.05$)。由以上結果可知，愈把閱讀成功歸因於努力、能力與容易等因素上，則在閱讀理解的各因素上的表現愈好；而愈把閱讀失敗歸因於困難、能力差及運氣差者，則其在閱讀理解的表現上愈差。

表2 國小學童閱讀理解歸因與閱讀理解成績之皮爾遜積差相關

	失敗 - 不努力	失敗 - 困難	失敗 - 能力差	失敗 - 運氣差	成功 - 努力	成功 - 容易	成功 - 能力好	成功 - 運氣好
閱讀理解成績	-.0667	-.1161*	-.2530***	-.2183***	.2645***	.1435*	.1297*	-.0966

*P<.05 ***P<.001

表3為閱讀理解策略與閱讀理解歸因之皮爾遜積差相關。其結果顯示：在閱讀失敗的四個歸因方式，除失敗-困難和劃線策略、預測策略及自詢策略有顯著正相關，失敗-能力差和摘要策略、預測策略、結構分析及補救策略有顯著負相關以外($r=-.1479 \sim .1741$ ， $P<.05$)，其餘失敗歸因和策略使用之間的相關均未達顯著水準

($r=-.0843\sim.0862$, $P>.05$)。此一結果顯示，愈常將閱讀失敗歸因於困難的學童，愈常使用劃線策略、預測策略與自詢策略；愈常將閱讀失敗歸因於能力差者，則愈少使用摘要策略、預測策略、結構分析與補救策略。而閱讀失敗的其他歸因方式和國小學童的策略使用並無相關。

在閱讀成功的因果歸因方式，所有閱讀成功的歸因方式均和策略的使用有顯著正相關 ($r=.1335\sim.6278$, $P<.05$)。此一結果顯示，國小學童愈把閱讀成功歸因於努力、容易、能力好與運氣好，尤其是努力及能力的歸因，愈常使用理解策略。

表 3 閱讀理解策略與閱讀理解歸因之皮爾遜積差相關

	失敗 - 不努力	失敗 - 困難	失敗 - 能力差	失敗 - 運氣差	成功 - 努力	成功 - 容易	成功 - 能力好	成功 - 運氣好
劃線策略	-.0053	.1581**	-.0843	.0559	.5581***	.2524***	.4684***	.1700**
摘要策略	.0409	.0862	-.1090*	.0004	.5523***	.2111***	.5271***	.1978**
預測策略	.0758	.1452*	-.1399*	-.0230	.5894***	.2595***	.4826***	.1791**
結構分析	.0306	.1514**	-.1479**	-.0131	.6278***	.2965***	.5184***	.2359***
自詢策略	.0851	.1741**	-.0270	.0629	.5086***	.1818**	.4752***	.2281***
補救策略	.0430	.0789	-.1571**	-.0278	.5869***	.2591***	.4774***	.1335*

* $P<.05$ ** $P<.01$ *** $P<.001$

討論一

假設1-1 國小學童的閱讀理解策略與其閱讀理解成就有顯著相關，此假設獲得大部分支持。

本研究顯示，劃線策略、摘要策略、預測策略、結構分析和補救策略，均與閱讀理解能力有顯著正相關，而自詢策略和閱讀理解能力未具相關。以上的研究結果和有關的研究發現符合(林建平，民83)。但為何會產生不完全一致的結果，其可能原因是學生在閱讀時常用劃線策略、摘要策略、預測策略、結構分析和補救策略，而自詢策略較少使用，也不會用，故自詢策略自然和理解成就沒有相關了。

討論二

假設1-2 國小學童的閱讀理解歸因與其閱讀理解有顯著相關，本假設獲得支

持。

本研究顯示：失敗-困難、失敗-能力差、失敗-運氣差等歸因方式和閱讀理解能力具有負相關，而成功-努力、成功-容易、成功-能力好等歸因方式具有正相關。以上研究結果和有關研究大致相符合(林建平，民83)。林建平(民83)的研究結果顯示，失敗的努力、困難、運氣及成功的運氣等的歸因方式與閱讀理解能力均沒有關係，故其建議在未來研究歸因與學業成就時，可考慮在量表中剔除這些歸因方式之評量。然本研究的失敗-困難、運氣歸因均達顯著，若予以剔除，是否學童會往其他方面歸因，而產生不同的結果？有待日後進一步探討。

討論三

假設1-3國小學童的閱讀理解策略與閱讀理解歸因有顯著相關。此假設獲得大部分支持。

本研究顯示：在閱讀失敗的歸因上，失敗-能力差和策略使用有負相關，此結果和歸因理論相符合，而失敗-困難和策略使用有正相關，此結果與有關研究不一致(林建平，民83；郭靜姿，民82)。由本研究結果得知，即使學童運用了劃線策略、預測策略、結構分析與自詢策略，仍覺得其所閱讀的文章有難度。可見得學生認為其所閱讀的文章或教材有難度，即使採用了理解策略，亦無助益，此點值得注意。Armbruster(1988)指出，學生擁有基本閱讀技巧，具備足夠的解碼表現，為何不能理解教科書的內容？其可能原因是：(1) 缺乏先備知識(prerequisite knowledge)。(2) 教科書撰寫不良。(3) 負面的閱讀經驗(引自顏若映，民81)。其中教科書撰寫不良，使學生不易了解文具含意及組織結構，而增加了理解上的困難，即使運用策略，仍感殫思竭慮。因此，教科書的內容設計宜適合學生的基模(schema)，以幫助學生理解。

另在閱讀成功的歸因上，成功的努力、能力、容易等歸因方式，顯示和理解策略的使用有顯著關係。此結果和歸因理論有關研究(林建平，民83；郭靜姿，民82)相符合。但為何常將成功歸因於運氣的學生，仍常使用理解策略，有待日後進一步研究。

二、國小學童在不同閱讀理解策略使用與不同理解歸因方式之比較

(一) 國小學童在不同理解策略使用上之差異

表4是國小四、五、六年級學生在閱讀策略使用上各策略的平均數及標準差。從表中可看出，全體學童使用策略的情形均是從「有時使用」到「常常使用」之間。以下便進行單因子多變項變異數(MANOVA)分析，以確實了解全體學童在六個策略的使用上是否真有差異存在。

表4 國小學童在閱讀理解策略各分量表得分之平均數及標準差

變項	人數	平均數	標準差
劃線策略	259	3.51	.83
摘要策略	259	3.17	.87
預測策略	259	3.54	.82
結構分析	259	3.38	.85
自詢策略	259	3.25	1.00
補救策略	259	3.60	.84

表5為全體學童在閱讀理解策略各分量表之單因子多變項變異數分析結果。由表5顯示，全體學童在策略的使用上有顯著差異($F=33.15$, $P<.001$)。為了進一步了解學童使用最多的策略為何，故使用Duncan法進行事後比較，其結果如表4-6。

表5 國小學童在閱讀理解策略各分量表得分之單因子多變項變異數分析結果

變異來源	SS	df	MS	F
S(受試者內)	879.45	258	3.41	33.15 ***
A(策略)	38.01	5	7.60	
S*A(殘餘誤差)	295.80	1290	0.23	
總和	1213.26	1553		

*** $P < .001$

表6為全體學童在閱讀理解策略各分量表得分之事後比較摘要表。結果顯示，學童在預測策略與補救策略的使用上並無顯著差異，且為學童使用最多的兩種理解策略，其次是劃線策略。而學童在摘要策略與自詢策略的使用上並無顯著差異，是學童

較不常使用的兩種閱讀理解策略。

表6 閱讀理解策略各量表得分事後比較摘要表

人數(N)	259	259	259	259	259	259
平均數(M)	3.17	3.25	3.38	3.51	3.54	3.60
組別(A)	摘要策略	自詢策略	結構分析	劃線策略	預測策略	補救策略
摘要策略	——					
自詢策略		——				
結構分析	*	*	——			
劃線策略	*	*	*	——		
預測策略	*	*	*	*	——	
補救策略	*	*	*	*	*	——

*P < .05

(二) 國小學童在不同理解歸因方式上之差異

表7為國小學童學童在閱讀理解歸因各分量表得分之平均數及標準差。結果顯示：學童在失敗-困難、失敗-能力差、失敗-運氣差及成功-運氣好的歸因上，介於「很少如此」與「有時如此」之間；而失敗-不努力、成功-努力、成功-容易和成功-能力好則介於「有時如此」與「常常如此」之間。為了解學童在各種歸因方式上是否有顯著差異，因此，再做單因子多變項變異數分析，其結果如表8。

表7 國小學童在閱讀理解歸因各分量表得分之平均數及標準差

變項	人數	平均數	標準差
失敗-不努力	258	3.06	.79
失敗-困難	258	2.91	.70
失敗-能力差	258	2.27	.86
失敗-運氣差	258	2.43	.81
成功-努力	258	3.72	.81
成功-容易	258	3.53	.82
成功-能力好	258	3.24	.82
成功-運氣好	258	2.96	.72

表8為全體學童在閱讀理解歸因各分量表得分之單因子多變項變異數分析結果。由表8可知，學童在閱讀理解的歸因方式上有顯著差異($F=131.75, P<.001$)。爲了進一步了解學童最常將閱讀理解成敗歸因於何種方式，故使用Duncan法進行事後比較，其結果如表4-9。

表8 國小學童在閱讀理解歸因各分量表得分之單因子多變項變異數分析結果

變異來源	SS	df	MS	F
S(受試者內)	465.30	257	1.81	
A(歸因)	444.92	7	63.56	131.75 ***
S*A(殘餘誤差)	867.90	1799	0.48	
總和	1778.12	2063		

*** $P < .001$

表9爲國小學童在閱讀理解歸因各分量表得分之事後比較結果。結果顯示：學童最常將閱讀理解歸因於成功-努力，其次是成功-容易；而最不常將閱讀理解歸因於失敗-能力差。由以上分析可知，學童最常將閱讀理解「成功」歸因於「努力」，其次是將閱讀理解「成功」歸因於「容易」；而最不常將閱讀理解「失敗」歸因於「能力差」。

表4-9 閱讀理解歸因各量表得分事後比較摘要表

人數(N)	258	258	258	258	258	258	258	258
平均數(M)	2.27	2.43	2.91	2.96	3.06	3.24	3.53	3.72
組別(A)	失敗-能力差	失敗-運氣差	失敗-困難	成功-運氣好	失敗-不努力	成功-能力好	成功-容易	成功-努力
失敗-能力差	—							
失敗-運氣差	*	—						
失敗-困難	*	*	—					
成功-運氣好	*	*		—				
失敗-不努力	*	*	*		—			
成功-能力好	*	*	*	*	*	—		
成功-容易	*	*	*	*	*	*	—	
成功-努力	*	*	*	*	*	*	*	—

* $P < 0.05$

討論一

假設2-1：國小學童在不同閱讀理解策略的使用上有顯著差異，本假設獲得支持。

本研究顯示：國小學童在不同閱讀理解策略的使用上，有顯著差異，且使用最多的理解策略是預測策略與補救策略，其次是劃線策略，在其次是結構分析，較不常用的是摘要策略與自詢策略。

在一般的文獻上，以採用平均數(林建平，民83)，百分比(藍慧君，民80)，量表總分(郭靜姿，民82)的多寡，來比較策略使用的多寡居多。然而兩平均數、百分比及總分間是否有差異存在，值得加以探討。因此，本研究以單因子多變項變異數分析進行考驗，結果顯示六策略的使用上，確實達顯著差異，進行事後比較發現，雖然補救策略的平均數(3.60)高於預測策略的平均數(3.54)，但二者之間卻無顯著差異，是為學童同時使用最多的二種策略。同樣地，預測策略的平均數(3.54)雖高於劃線策略之平均數(3.51)，然二者間卻無顯著差異，而補救策略的使用又顯著多於劃線策略，因此劃線策略是為學童在使用的策略中，較為次要的策略。

綜合本研究結果，學童使用最多的是預測策略與補救策略，其次是劃線策略，再其次是結構分析，較不常使用的則是摘要策略與自詢策略。此研究結果與林建平(民83)、郭靜姿(民82)略有不同，前者視策略使用情形的多寡依平均數排序，分別為補救策略、劃線策略、預測策略、結構分析、摘要策略、自詢策略。而後者依量表總分，得知學生使用最多的策略是「運用上下文推敲句子的意義」、「運用上下文猜測單字」，及「重複閱讀全文」；而較少運用的策略是「圖示文章架構」、「做筆記、寫重點」、「記下新的發現及感想」、「在困難的句下劃線」及「在重點下劃線」。綜觀本研究與其他學者之研究結果，可知學童使用最多的策略是補救策略及預測策略，而使用最少的策略是摘要策略及自詢策略。其可能原因是摘要策略與自詢策略，均需透過後設認知(metacognition)的歷程，從文章中找出要旨、組織與分析文章內容的高層次思考策略，因此可能與學生不知如何正確使用或不會使用這二種策略有關。

討論二

假設2-2 國小學童在不同閱讀理解歸因上有顯著差異，本假設獲得支持。

本研究顯示，國小學童在不同閱讀理解歸因使用上有顯著差異，且最常將閱讀理
國民教育研究學報

解歸因於成功-努力，其次是成功-容易，而最不常將閱讀歸因於失敗-能力差。本研究結果與林建平(民83)最少將閱讀理解歸因於失敗-運氣差略有不同。

由本研究得知，在閱讀理解歸因上，最常把閱讀成功歸因於努力的因素，可見學童在閱讀的預期動機上頗知成功是來自於努力，而失敗-能力差之歸因，則是學童最少之歸因，學童能將閱讀成功歸因於如努力的這種可控制因素，而最少將閱讀失敗歸因於如能力的這種不可控制因素，將會使其產生積極的情感及態度，並且會更加肯定自己的成果與充滿自信，進而預期今後再次成功。至於每位學童是否都有一種或多種歸因，是日後值得探究之課題。

三、高、低閱讀理解能力學童在閱讀理解策略及閱讀理解歸因上之關係

(一) 高、低閱讀理解兒童在閱讀理解策略上的差異

由表10可知，經t考驗結果，除了高、低閱讀理解學童之自詢策略沒有差異以外($t=1.00$, $P>.05$)，高、低閱讀理解學童之劃線策略($t=2.38$, $P<.05$)、摘要策略($t=1.99$, $P<.05$)、預測策略($t=3.00$, $P<.01$)、結構分析($t=2.49$, $P<.05$)及補救策略($t=2.72$, $P<.01$)均有顯著差異。因此可得知，在劃線策略、摘要策略、預測策略、結構分析與補救策略的使用上，高閱讀理解兒童顯著高於低閱讀理解兒童。

由以上的結果分析，可知閱讀專家和生手在閱讀理解策略上最主要的區別是，專家較常使用劃線策略、摘要策略、預測策略、結構分析與補救策略。

表10 高、低閱讀理解學童在閱讀理解策略各分量表得分之平均數、標準差及t考驗結果

變項	組別	人數	平均數	標準差	t值
劃線策略	高分組	88	21.8295	4.819	2.38*
	低分組	90	20.0444	5.184	
摘要策略	高分組	88	19.8523	4.851	1.99*
	低分組	90	18.3222	5.384	
預測策略	高分組	88	26.0795	5.473	3.00**
	低分組	90	23.5444	5.795	
結構分析	高分組	88	28.4205	6.186	2.49*
	低分組	90	25.9333	7.107	
自詢策略	高分組	88	16.8523	4.848	1.00
	低分組	90	16.1333	4.774	
補救策略	高分組	88	22.5455	4.866	2.72**
	低分組	90	20.5667	4.832	

* $P<.05$ ** $P<.001$

(二) 高、低閱讀理解兒童在閱讀理解歸因上的差異

由表11可知，經t考驗結果，在失敗-能力差的歸因上，高閱讀理解學生(M=11.7159)顯著低於低閱讀理解學生(M=15.0337)。在失敗-運氣差的歸因上，高閱讀理解學生(M=13.4773)顯著低於低閱讀理解學生(M=15.9101)。在閱讀成功-努力的歸因上，高閱讀理解學生(M=23.5795)顯著高於低閱讀理解學生(M=20.8764)。在閱讀成功-運氣好的歸因上，高閱讀理解學生(M=17.0227)顯著低於低閱讀理解學生(M=18.6404)。

由以上的結果分析，可知閱讀專家和生手在閱讀理解歸因上最主要的區別是，專家較常把成功歸因於努力，而較少把成功歸因於運氣好，也較少把失敗歸因於能力差與運氣差。

表11 高、低閱讀理解學童在閱讀理解歸因各分量表得分之平均數、標準差及t考驗結果

變項	組別	人數	平均數	標準差	t值
失敗- 不努力	高分組	88	18.2386	4.847	-5.4
	低分組	89	18.6229	4.799	
失敗- 困難	高分組	88	16.7273	4.163	-1.85
	低分組	89	17.9438	4.576	
失敗- 能力差	高分組	88	11.7159	4.130	-4.66***
	低分組	89	15.0337	5.275	
失敗- 運氣差	高分組	88	13.4773	4.490	-3.47**
	低分組	89	15.9101	4.837	
成功- 努力	高分組	88	23.5795	4.231	3.70***
	低分組	89	20.8764	5.416	
成功- 容易	高分組	88	21.4773	4.746	1.01
	低分組	89	20.7303	5.101	
成功- 能力好	高分組	88	20.0568	4.612	1.34
	低分組	89	19.0899	5.001	
成功- 運氣好	高分組	88	17.0227	4.475	-2.23*
	低分組	89	18.6404	5.159	

*P < .05 **P < .001

討論一

假設3-1 國小高、低閱讀理解能力的學童在閱讀理解策略的使用上有顯著差異，本假設獲得支持。

本研究顯示：高、低閱讀理解能力學童在理解策略的主要差異是劃線、摘要、預
國民教育研究學報

測、結構分析、補救策略。其中補救策略即一般所謂後設認知策略。此結果和有關閱讀的理論研究大致相符合(Frederiksen, 1981, 引自林建平, 民83; Gagné, 1985; Winograd, 1984, 引自Paris & Oka, 1989; 郭靜姿, 民82), 而自詢策略的使用, 在高、低閱讀理解能力者間無差異, 其可能原因是高、低閱讀理解學童在自詢策略的使用狀況並不理想(見表7, 9), 以致彼此間之差異, 未達顯著水準。

討論二

假設3-2: 國小高、低閱讀理解能力之學童在閱讀理解歸因上有顯著差異, 本假設獲得支持。

本研究顯示高、低閱讀理解學童在閱讀理解歸因的主要差異在: 失敗-能力差、運氣差, 以及成功-努力、運氣好, 此一結果和有關的理論和研究相當符合(Licht et al., 1985, 引自林建平, 民83; Paris & Oka, 1989; Short & Weissberg-Benchell, 1989, 引自林建平, 民83; 林建平, 民83; 郭靜姿, 民82)。因此, 我們可確定低閱讀表現者認為自己閱讀失敗是因為能力差與運氣差, 較不認為閱讀成功是由於努力。這些結果可作為改變低閱讀學童對閱讀成敗的歸因方式, 即輔導其不把失敗歸於自己能力差, 多把成功歸於自己能力好及努力所致。

四、閱讀理解策略、閱讀理解歸因對閱讀理解能力之影響

表12是以閱讀理解測驗為依變項, 考驗14個變項對其之預測作用結果。由結果得知, 閱讀理解策略及閱讀理解歸因共14個變項可聯合預測閱讀理解測驗成績總變異的14%左右($R^2 = .1407$)。而經變異數分析結果, F值達.001顯著水準, 可知國小學童的閱讀理解策略及閱讀理解歸因可顯著預測閱讀理解測驗的成績。然而, 表12中各變項的t值卻均未達.05的顯著水準, 顯示自變項間有多元共線性的問題產生。因本研究旨在找出影響閱讀理解成績的重要變項, 不在於共線性校正, 故採用「減縮迴歸分析模式」(reduced regression model)進行校正工作, 以剔除不必要的自變項。

一般採模式減縮的方式多是使用逐步迴歸分析, 但此方法有一限制就是高相關的自變項雖然對依變項有顯著的影響, 但因效果被其他自變項淨掉(partial-out), 會因此被排除在迴歸模式之外, 影響力遂被忽略。而減縮模式乃是採變通的方式, 先將依變項分別對每一個自變項進行簡單迴歸分析, 然後將所有自變項全部投入迴歸模式中估計參數之效果, 再依參數之效果, 將影響力最大的自變項逐一抽離, 直到整個模

式的F值不再顯著為止。由於迴歸模式整體的F值顯著，代表投入模式中的自變項至少有一個的效果會達到顯著水準，則F值不再顯著就表示迴歸模式中的自變項無法顯著的解釋依變項的變異量，相對的，被抽離迴歸模式的變項就是對依變項有影響力的自變項。其次，理論上言之，當投入愈多自變項時，迴歸模式的預測力應會升高，但當所投入的是不重要的自變項時，校正後的決定係數(R²)非但不會升高，甚至會出現負值，由此亦可判斷自變項是否應投入變項中，而達到模式減縮之目的(王保進，民82)。

表12 預測閱讀理解之多元迴歸分析結果

變項	未標準化迴歸係數B	標準化迴歸係數	t值
成功-運氣好	-.054333	-.091417	-1.048
補救策略	-.005607	-.009702	-.090
失敗-不努力	.003925	.006378	.093
失敗-能力差	-.054340	-.095258	-1.143
成功-容易	.071159	.119745	1.570
成功-能力好	-.024694	-.041371	-.465
自詢策略	-.053586	-.091350	-.951
失敗-困難	-.027784	-.039511	-.458
失敗-運氣差	-.052060	-.086341	-.952
劃線策略	.032574	.055647	.583
摘要策略	-.027327	-.048440	-.473
成功-努力	.103619	.172087	1.702
預測策略	.027910	.054538	.452
結構分析	.050402	.117636	.897
常數	24.362859		19.018
決定係數	.14070		
調整後決定係數	.09120		
F值	2.84212***		

* P < .05

由表13可知，在全部的十四條迴歸方程中，劃線策略、摘要策略、預測策略、結構分析、補救策略、失敗-能力差、失敗-運氣差、成功-努力、成功-容易及成功-能力好十個自變項的效果均達顯著水準。但將表12之結果與表13相較，二者呈現相當大的差異，在表12原本不顯著的自變項劃線策略、摘要策略、預測策略、結構分析、補救策略、失敗-能力差、失敗-運氣差、成功-努力、成功-容易及成功-能力好，在表13中均達顯著水準，由此二表比較可知，由於線性重合的問題確實造成自變項效果檢定國民教育研究學報

的不穩定。

為進一步找出理想模式，表14將表13中效果最顯著的自變項成功-努力自模式中抽出，再進行迴歸分析，重複此一步驟，以確定重要自變項，作為最後模式估計之用。由表14可知，在根據各自變項之參數估計值的大小，依序抽出成功-努力、成功-容易、失敗-能力差、失敗-運氣差、結構分析、預測策略、補救策略、劃線策略與成功-能力好後，整體模式已不再顯著($F=2.09$, $P>.05$)，減縮模式工作即可停止。為此在方程10中分別將抽出的自變項重新進行迴歸分析。將方程10與表12加以比較，在表12投入摘要策略、自詢策略、失敗-不努力、失敗-困難與成功-運氣好的迴歸分析結果，雖然決定係數增加了1%，但是校正後決定係數反而下降。由此可知，摘要策略、自詢策略、失敗-不努力、失敗-困難與成功-運氣好等變項並非重要自變項；但是由於在表13中之摘要策略達顯著水準，但卻未進入減縮迴歸模式中，可能因為其在顯著邊緣或和其他變項有線性關係問題存在，故未進入減縮迴歸模式中。為避免錯誤之解釋，故將摘要策略與成功-努力、成功-容易、失敗-能力差、失敗-運氣差、結構分析、預測策略、補救策略、劃線策略、成功-能力好一起進行迴歸分析，由方程11顯示，投入摘要策略後，和表12比較，決定係數只增加了0.93%，可見摘要策略確非重要自變項，而成功-努力、成功-容易、失敗-能力差、失敗-運氣差、結構分析、預測策略、補救策略、劃線策略與成功-能力好才是影響學童閱讀理解能力之重要因素。因此模式10才是最佳配適模式。

表13 國小學童閱讀理解測驗分別對十四個自變項的迴歸分析結果

	劃線策略	摘要策略	預測策略	結構分析	自詢策略	補救策略	失敗-不努力	失敗-困難	失敗-能力差	失敗-運氣差	成功-努力	成功-容易	成功-能力好	成功-運氣好	F 值	R ²
1	.0971 (2.68)														7.16**	.02
2		.0794 (2.27)													5.13*	.02
3			.1011 (3.21)												10.31**	.03
4				.0889 (3.37)											11.36***	.04
5					.0531 (1.45)										2.09	.004
6						.1081 (3.03)									9.17**	.03
7							-.0410 (1.069)								1.14	.001
8								-.0817 (1.871)							3.50	.01
9									-1443 (4.184)						17.50***	.06
10										-1316 (3.58)					12.81***	.04
11											-1593 (4.39)				19.26***	.07
12												.0852 (2.32)			5.38*	.02
13													.0774 (2.09)		4.38*	.01
14														-.0574 (1.55)	2.41	.01

表14 閱讀理解能力對14個自變項的減縮迴歸分析模式

	劃線策略	摘要策略	預測策略	結構分析	自詢策略	補救策略	失敗-不努力	失敗-困難	失敗-能力差	失敗-運氣差	成功-努力	成功-容易	成功-能力好	成功-運氣好	F 值	R ²	R ²
1	.0446 (.081)	-.0259 (.447)	.0302 (.487)	.0592 (1.055)	-.0527 (.932)	.0052 (.084)	.0091 (.215)	-.0059 (.099)	-.0636 (1.341)	-.0786 (1.493)		.0864 (1.938)	.0180 (.383)	-.0567 (1.091)	2.82***	.1305	.08
2	.0554 (.995)	-.0325 (.557)	.0301 (.483)	.0636 (1.126)	-.0661 (1.170)	.0129 (.028)	.0237 (.569)	.0059 (.100)	-.0821 (1.757)	-.0863 (1.635)			.0296 (.631)	-.0163 (.340)	2.71**	.1171	.07
3	.0564 (1.008)	-.0387 (.664)	.0362 (.579)	.0697 (1.231)	-.0746 (1.321)	.0140 (.224)	.0114 (.276)	-.0253 (.445)		-.1155 (2.296)			.0528 (1.721)	-.0169 (.351)	2.65**	.1060	.07
4	.0448 (.798)	-.0375 (.638)	.0469 (.746)	.0853 (1.507)	-.0763 (1.340)	.0097 (.153)	-.0040 (.096)	-.0713 (1.325)					.0497 (1.091)	-.0615 (1.385)	2.35*	.0868	.05
5	.0588 (1.060)	-.0136 (.240)	.0838 (1.442)		-.0687 (1.207)	.0350 (.577)	-.0089 (.215)	-.0694 (1.287)					.0520 (1.142)	-.0544 (1.228)	2.34*	.0784	.04
6	.0658 (1.187)	.0043 (.078)			-.0508 (.912)	.0811 (1.568)	-.0072 (.174)	-.0645 (1.196)					.0541 (1.185)	-.0555 (1.252)	2.37*	.0707	.04
7	.0920 (1.735)	.0212 (.388)			-.0329 (.602)		-.0039 (.095)	-.0688 (1.272)					.0650 (1.435)	-.0587 (1.321)	2.34*	.0615	.04
8		.0554 (1.083)			-.0016 (.031)		-.0121 (.293)	-.0566 (1.053)					.0749 (1.662)	-.0637 (1.432)	2.21*	.0502	.03
9		.0813 (1.661)			.0114 (.222)		-.0150 (.363)	-.0559 (1.036)					-.0490 (1.119)		2.09	.0397	.02
10	.0169 (.324)		.0095 (.159)	.0215 (.411)		.0033 (.054)			-.0739 (1.741)	-.0836 (1.787)	.0967 (1.641)	.0554 (1.377)	-.0416 (.809)		4.09***	.1295	.0979
11	.0267 (.496)	-.0407 (.733)	.0154 (.256)	.0339 (.616)		-.0028 (.046)			-.0724 (1.700)	-.0851 (1.817)	.0966 (1.637)	.0530 (1.313)	-.0341 (.651)		3.74***	.1314	.0962

***. P < .001 ** P < .01 * P < .05(括弧中數字為參數 t 值，顯著之臨界值為2.09左右)

討論

假設四：國小學童的閱讀理解策略與閱讀理解歸因對閱讀理解能力有顯著之影響力。此假設獲得支持。

本研究顯示，在表12的多元迴歸模式中，所有的閱讀理解策略與閱讀理解歸因對閱讀理解能力均有顯著之影響力，此研究結果和有關的研究發現大致相符合(林建平，民83；郭靜姿，民82)。但在減縮迴歸分析中，發現僅有成功-努力、成功-容易、失敗-能力差、失敗-運氣差、結構分析、預測策略、補救策略、劃線策略與成功-能力好才是影響閱讀理解能力之重要變項。

對於自變項線性重合的校正上，以減縮模式只能解釋部份的問題，對此可能必須以強韌的統計方法，如脊迴歸(ridge regression)、主成份迴歸(principal component regression)、或潛在根迴歸(latent root regression)，才能更有效的解決問題(王保進，民82)。

以下茲將本研究各假設驗證的結果列於表15：

表15 本研究各項假設的驗證程度及主要研究結果摘要表

假 設	考 驗 方 法	主 要 結 果
假設 1-1： 國小學童的閱讀理解策略與其閱讀理解能力有顯著相關	皮爾遜積差相關	國小學童的閱讀理解策略與閱讀理解能力之相關，除自詢策略與閱讀理解能力無相關外，劃線策略、摘要策略、預測策略、結構分析與補救策略均與閱讀理解能力有顯著正相關。
假設 1-2： 國小學童的閱讀理解歸因與其閱讀理解能力有顯著相關	皮爾遜積差相關	國小學童的閱讀理解歸因與閱讀理解能力之相關，除失敗-不努力與成功-運氣好與閱讀理解能力無相關外，失敗-困難、失敗-能力差、失敗-運氣差均與閱讀理解能力有顯著負相關，而成功-努力、成功-容易、成功-能力好均與閱讀理解能力有顯著正相關。
假設 1-3： 國小學童的閱讀理解策略與閱讀理解歸因有顯著相關	皮爾遜積差相關	國小學童的閱讀理解策略與閱讀理解歸因之相關，在成功的因果歸因上，均與閱讀理解策略有顯著正相關；在失敗-不努力與失敗-運氣差的歸因均與閱讀理解策略無相關；在失敗-困難的歸因上，除了與摘要策略、補救策略無相關外，其餘策略均與失敗-困難的歸因有顯著正相關；在失敗-能力差的歸因上，除了與劃線策略、自詢策略無相關外，其餘策略均與失敗-能力差有顯著負相關。
假設 2-1： 國小學童在不同閱讀理解策略的使用上有顯著差異	1. 單因子多變項變異數分析 2. Duncan法事後比較	國小學童在不同閱讀理解策略的使用上有顯著差異，且使用最多的是預測策略與補救策略，其次是劃線策略，較不常使用的是摘要策略與自詢策略。

<p>假設 2-2： 國小學童在不同理解歸因上有顯著差異</p>	<p>1. 單因子多變項變異數分析 2. Duncan法事後比較</p>	<p>國小學童在不同理解歸因上有顯著差異，且最常將閱讀理解歸因於成功-努力，其次是將閱讀理解歸因於成功-容易，而最不常將閱讀歸因於失敗-能力差。</p>
<p>假設 3-1： 國小高低閱讀理解能力的學童在閱讀理解策略的使用上有顯著差異</p>	<p>t考驗</p>	<p>國小高、低閱讀理解能力的學童在閱讀理解策略的使用上，除了自詢策略無顯著差異以外，高、低閱讀理解能力的學童在其餘策略的使用上均有顯著差異，且高閱讀理解能力的學童優於低閱讀理解能力學童。</p>
<p>假設 3-2： 國小高、低閱讀理解能力的學童在閱讀理解歸因上有顯著差異</p>	<p>t考驗</p>	<p>國小高、低閱讀理解能力的學童在閱讀理解歸因上，除了在失敗-不努力、失敗-困難、成功-容易與成功-能力好無顯著差異外，高、低閱讀理解能力的學童在失敗-能力差、失敗-運氣差、成功-運氣有顯著差異，且高閱讀理解能力兒童比低閱讀理解能力兒童較少歸因於此三種歸因；而在成功-努力也有顯著差異，且高閱讀理解能力兒童比低閱讀理解能力兒童較常歸因於種歸因。</p>
<p>假設 4： 國小學童的閱讀理解策略、閱讀理解歸因對閱讀理解能力有顯著之影響力。</p>	<p>1. 多元迴歸分析 2. 減縮迴歸分析模式</p>	<p>在多元迴歸分析中，閱讀理解策略與閱讀理解歸因等14個變項對閱讀理解能力均有顯著影響力，但經減縮迴歸分析模式校正以後，對於閱讀理解能力最有影響力的劃線策略、預測策略、結構分析、補救策略、失敗-能力差、失敗-運氣差、成功-努力、成功-容易與成功-能力好。</p>

伍、結論與建議

本研究旨在了解目前國民小學學童閱讀理解策略、閱讀理解歸因與閱讀理解能力之關係，以及高、低閱讀理解能力學童在理解策略與理解歸因之差異。並以嘉義市宣信國民小學259位四、五、六年級的學童為樣本，以「閱讀理解策略問卷」、「閱讀理解歸因量表」與「閱讀能力測驗」為工具，希望藉此研究發現提供有關閱讀理解教學與日後進一步研究之參考。因此本章就研究所得之結論與建議分別加以說明。

一、結論

茲將本研究之主要發現，列述如下：

(一) 閱讀理解策略與閱讀理解能力之相關

在閱讀理解策略中，除了自詢策略和閱讀理解成就沒有相關以外，其餘的閱讀理解策略和閱讀理解成就均有顯著正相關。

(二) 閱讀理解歸因與閱讀理解能力之相關

1. 國小學童在失敗的歸因方面，除失敗-不努力的歸因與閱讀理解成就沒有相關以外，其餘的失敗歸因因素和閱讀理解能力均有顯著負相關。
2. 在成功的歸因方面，除了成功-運氣好和閱讀理解成就沒有相關以外，其餘的成功歸因因素和閱讀理解能力均有顯著正相關。

(三) 閱讀理解策略與閱讀理解歸因之關係

1. 在閱讀失敗的四個歸因方式，除失敗-困難和劃線策略、預測策略及自詢策略有顯著正相關，失敗-能力差和摘要策略、預測策略、結構分析及補救策略有顯著負相關以外，其餘失敗歸因和策略使用之間的相關均未達顯著水準。
2. 在閱讀成功的因果歸因方式，所有閱讀成功的歸因方式均和劃線策略、摘要策略、預測策略、結構分析、自詢策略及補救策略的使用有顯著正相關。

(四) 國小學童在不同理解策略使用上之差異

預測策略與補救策略為學童使用最多的兩種理解策略，其次是劃線策略。而摘要策略與自詢策略，是學童較不常使用的兩種閱讀理解策略。

(五) 國小學童在不同理解歸因上之差異

學童最常將閱讀理解歸因於成功-努力，其次是成功-容易；而最不常將閱讀理解歸因於失敗-能力差。

(六) 高、低閱讀理解能力學童閱讀理解策略與閱讀理解歸因之差異

1. 在劃線策略、摘要策略、預測策略、結構分析與補救策略的使用上，高閱讀理解兒童顯著高於低閱讀理解兒童，在自詢策略的使用上則無顯著差異。
2. 在失敗-能力差、運氣差及成功-運氣好的歸因上，高閱讀理解學生顯著低於低閱讀理解學生。在閱讀成功-努力的歸因上，高閱讀理解學生顯著高於低閱讀理解學生。

(七) 閱讀理解策略、閱讀理解歸因對閱讀理解能力之影響

閱讀理解策略與閱讀理解歸因對閱讀理解成就有12.95%之顯著影響力，其中成功-努力、成功-容易、失敗-能力差、失敗-運氣差、結構分析、預測策略、補救策略、劃線策略與成功-能力好是影響學童閱讀理解成就之重要因素。

二、建 議

根據本研究之發現，謹提出下列建議，供作參考：

(一) 對於教學輔導方面之建議

1. 需加強低閱讀理解能力學童之理解策略與理解歸因之教學：本研究結果發現，高、低閱讀理解能力學童在理解策略的使用上及理解歸因方式上有顯著差異，顯示教師教導這些學童除了加強策略運用的程序性知識外，動機性的因素也需考慮，如何從生動化的策略教學鼓勵他們，以協助學生把失敗做能力差的歸因方式，而把成功歸因於努力，以提高學習的效率及能力。

2. 應選擇適當的材料作為策略教學：本研究發現，常將閱讀理解失敗歸因於文章困難者亦常運用理解策略。由此可得知，文章或課本教材的難度顯然太高，使得學童即使採用了理解策略仍感理解困難。因此，在選擇閱讀材料時，除了考慮學生的閱讀能力之外，更應考慮文章的難易度，才不致逾越學生的閱讀能力水準。其次，閱讀材料的類型應是學生期望閱讀的，以增強學生的閱讀動機。

3. 加強教導學生運用自詢策略：本研究顯示，無論全體學童或高、低閱讀理解學童在自詢策略的使用上為較少使用的理解策略。自詢策略為後設認知策略之一，有關

研究顯示(胥彥華, 民80; 張瑛昭, 民83), 自詢策略能使學生在閱讀時集中注意力在重要的地方, 並有助於組織材料、提供複習的機會, 以便成為主動、有效與獨立的思考者。學童少用的原因可能是學生不知道何時使用及不會用, 因此, 教導學生發展有效的自我發問策略來增進學生閱讀理解能力, 是相當必要的。

4. 實施策略教學, 使學生成為主動的學習者: 本研究發現低閱讀理解能力兒童在理解策略的使用上未如高閱讀理解能力之兒童。因此建議教師在閱讀指導課時除了讓兒童閱讀適合其表現的課外讀物之外, 可以設計有關閱讀理解策略的訓練課程, 如: 利用相互教學的方式, 使兒童從扮演觀察者的角色, 藉由教師的示範而經驗到自己的認知活動, 並在教師的引導下共同討論, 進而逐漸將學習的責任轉移至兒童身上, 此時老師僅扮演回饋與輔導的角色, 使學生最後能成為獨立的學習者與自我教學者。此種責任的循序轉移, 可以使外塑的學習, 發展為內化的學習, 尤其能教導閱讀理解能力較低的兒童, 主動監控其理解情形, 並採用適當的策略以幫助自己的理解。

(二) 對未來研究方面的建議

1. 採用晤談法、放聲思考法及參與觀察法來蒐集資料, 以深入了解學生使用閱讀理解策略與理解歸因的情形: 本研究採用量表的方式來了解學生使用理解策略及理解歸因的情形。雖然此種方式較易於短時間內獲得較多訊息, 且可以採用團體測驗的方式蒐集資料, 實不失為簡便之方法。然而此法卻有其不可避免的缺失, 其一為此法所蒐集到的資料僅僅是學生「自認為」使用理解策略及歸因的情形, 而可能非其「真正」使用策略及歸因的情形; 其二是此法無法深入探究學生選擇和運用理解策略及歸因的歷程, 進而做較正確的診斷以利做補救教學方案的設計(邱上真, 民80)。因此研究者建議未來之研究可修正或增加蒐集資料的方法, 即除了量表法外, 另可利用晤談法、放聲思考法、參與觀察法, 以便蒐集更深入與更真實的資料, 藉以了解學生使用策略與歸因之情形, 作為教學輔導之參考。

2. 本研究的實驗對象僅限於嘉義市宣信國民小學四、五、六年級之學生, 而閱讀理解策略的使用及理解歸因是否隨地區、社經背景的不同而研究結果也有所不同, 因此, 可進一步針對不同地區及社經背景的學童加以探討, 以增加研究結果所能推論到其他客體的可能性。另外, 低年級學童對於理解策略之運用及理解歸因之方式如何不同於中高年級學童, 有待日後進一步加以探究。

3. 本研究結果顯示, 理解策略的使用及歸因之方式影響學童的閱讀理解; 本研究

僅限於調查部份，因此建議未來可進行理解策略及理解歸因之教學，尤其預測策略及自詢策略之教學，以探究理解策略教學對增進學童理解表現之效果。

4. 影響閱讀理解能力的變項很多，如學生的智力、學習態度與先備知識、文章之結構組織等等。本研究僅以理解策略與理解歸因來探討他們對閱讀理解之影響，可能未能有效地解釋其結果，因此，未來若能將相關變項一併加以探討比較他們對閱讀理解成就之影響，將會是很有意義的。

參 考 文 獻

- 丁興祥等(民80)。社會心理學。臺北：國立空中大學。
- 王保進(民82)。高等教育表現指標之研究。國立政治大學教育研究所博士論文。
- 王瓊珠(民81)。國小六年級閱讀障礙兒童與普通兒童閱讀認知表現之比較研究。國立台灣師範大學特殊教育研究所碩士論文。
- 吳武典、張正芬(民73)。國語文能力測驗指導手冊。國立台灣師範大學特殊教育中心。
- 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，第30期，12-16頁。
- 邱上真(民80)。學習策略教學的理論與實際。特殊教育與復建學報，第一期，1-49。
- 林建平(民83)。整合學習策略與動機的訓練方案對國小閱讀理解困難兒童的輔導效果。國立台灣師範大學教育心理與輔導研究所博士論文。
- 胡永崇(民84)。後設認知策略教學對國小閱讀障礙學童閱讀理解成敗之研究。國立彰化師範大學特殊教育研究所博士論文。
- 胡金枝(民83)。國小資優生的學習動機批判思考與其國語科學業成就之關係。國立臺中師範學院初等教育研究所碩士論文。
- 胥彥華(民78)。學習策略對國小六年級學生閱讀效果之研究。國立彰化師範大學特殊教育研究所碩士論文。
- 梁茂森(民81)。高級職業教師教學成敗歸因及其相關因素之研究。國立政治大學教育

研究所博士論文。

張新仁(民81)。認知心理學對教學的影響。教育研究雙月刊，第28期，13-28頁。

陳蜜桃(民79)。兒童和青少年後設認知的發展及其教學效果之分析。國立高雄師範大學教育學系及教育研究所教育學刊，9期，107-148頁。

張瑛珩(民83)。自我發問策略對國小學生的閱讀理解與自我發問表現之影響。國立台灣師範大學教育心理與輔導研究所碩士論文。

郭靜姿(民82)。閱讀理解訓練方案對於增進閱讀策略運用與後設認知表現之成效研究。教育研究資訊，1卷，5期，26-50頁。

楊芷芳(民83)。國小不同後設認知表現兒童的閱讀理解能力與閱讀理解策略之研究。國立台中師範學院初等教育研究所碩士論文。

鄭涵元(民83)。詞的閱讀學習策略對國小兒童閱讀理解影響效果之實驗研究。國立台灣師範大學教育心理與輔導研究所碩士論文。

賴清標(民82)。魏納的歸因理論及其教育含意。初等教育集刊，1期，77-90。

顏若映(民83)。先前知識與文章連貫性對國小學童閱讀理解之影響。國立政治大學教育研究所博士論文。

藍慧君(民80)。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。國立台灣師範大學特殊教育研究所碩士論文。

蘇宜芬(民80)。後設認知訓練課程對國小低閱讀表現學生的閱讀理解能力與後設認知表現之影響。國立台灣師範大學教育心理與輔導研究所碩士論文。

Boraks, N., Brittain, M., Linder, F. & Bauer, D. (1992). An exploration of the impact of personality factors on comprehension. Modern Language Journal, 76(2), 151-163.

Borkowski, J.G., Weyhing, R.S., & Carr, M. (1988). Effects of attributional retraining on strategy-based reading comprehension in learning-disabled student. Journal of Educational Psychology, 80(1), 46-53.

Butkowsky, I.S., & Willows, D.M. (1980). Cognitive motivational characteristics of children varying in reading ability: Evidence for learned helplessness in poor readers. Journal of Educational Psychology, 72, 408-422.

- Colin, R.(1991).Children's attributions for success and failure in the British primary school.ERIC. ED358-922.
- Feather, N.T.(1969).Attribution of responsibility and and valence of success and failure in relation to initial confidence and task performance.Journal of Personality and Social Psychology,13(2),129-144.
- Feitler, F.C., & Hellekson, L.E.(1993). Active verbalization plus metacognitive awareness yields positive achievement gains in at-risk first graders.Reading research and instruction , 33(1) , 1-11.
- Fitzpatrick,k.(1994).Improving reading comprehension using critical thinking strategies. Reading provement , 31(3) , 142-143.
- Gagne, E. D.(1985).The Cognitive Psychology of School Learning. Boston : Little,Brown and Company.
- Halperin M.S., & Abrams, D.(1978).Sex differences in predicting final examination grades : The influence of past performance,attribution,and achievement motivation.Journal of Educational Psychology,70(5),763-771.
- McMahan, I.D.(1973).Relationships between causal attributions and expectancy of success. Journal of Personality and Social Psychology,28(1),105-114.
- Medo,M.A., & Ryder,R.J.(1993).The effect of vocabulary instruction on readers' ability to make causal connections.Reading research and instruction , 33(2) , 119-134.
- Michael L.F.(1993).Restructuring for student success in a rural school : preliminary analyses.ERIC. ED371-917.
- Myers, M., & Paris, S. G. (1978).Childrend's metacognitive knowledge about reading. Journal of Educational Psychology,70,680-690.
- Nicholls, J.G.(1975). Causal attributions and other achievement-related value,and sex. Journal of Personality and Social Psychology,

- 31(3),379-389.
- Paris, S. G. & Myers, M.(1981).Comprehension monitoring,memory,and study strategies of good and poor readers.Journal of Reading Behavior,13,5-22.
- Paris, S.G., & Oka, E.R.(1989).Strategies for comprehending text and coping with reading dofficulties. Learning Disability Quarterly, 12,32-42.
- Pressley, M., Gaskins, I. W., Cunicelli, E. A.,Burdick, N.J.,Schaub-Matt, M.,Lee, D.S.,& Powell, (1991).Strategy instruction at Benchmark school : A faculty interview study. Learning Disability Quarterly, 14,19-48.
- Simon & Feather, N.T. (1973).Causal attributions for success and failure at university examinatons. Journal of Educational Psychology,64 (1),46-56.
- Stoodt,B.D.(1989).Reading instrution.Harper & Row, Publishers,New York.
- Taylor, B. M.(1982).Text structure and children's comprehension and memory for expository material.Journal of Educational Psychology,74(3),323-340.
- Weiner. B.(1990).History of motivational research in education.Journal of Educational Psychology, 82 (4),616-622.

A Study of the Relationship between the Reading Comprehension Attribution, and Reading Comprehension Ability of the Elementary School Children

Chuang-Yi Huang

Abstract

The purpose of this study was to understand (1)the relationship between the reading comprehension strategies, reading comprehension attribution, and reading comprehension ability, (2)students' use of reading comprehension strategies and reading comprehension attribution, (3)the different use of strategies and attribution between high-ability readers and low-ability readers, and (4)the effect of reading comprehension strategies and attribution on reading comprehension ability.

The subjects were 259 fourth, fifth and sixth grade students in Shan Sing Elementary School in the Chiayi City of Taiwan.

The results of this study were as follows:

- I. The relationship between reading comprehension strategies, reading comprehension attribution, and reading comprehension ability:
 1. There was significantly positive correlation between reading comprehension strategies.
 2. There was significantly negative correlation between failure attribution factors and reading comprehension ability, except the failure-without effort attribution factor. There was significantly positive correlation between success attribution factors and reading comprehension ability except the

success-good luck attribution factor.

3. There was significantly positive correlation between all success attribution factors and six reading comprehension strategies. There was no significant correlation between most failure-attribution factors and reading comprehension strategies.

II. Students' use of reading comprehension strategies and reading comprehension attribution :

1. Students used predicting strategy and remedying strategy most often, and summarizing strategy and self-questioning strategy least.

2. Students used success-effort attribution most often, and failure-poor ability attribution least.

III. The different use of strategies and attribution between high-ability readers and low-ability readers :

1. High-ability readers were significantly higher than low-ability readers in the use of underlining strategy, summarizing strategy, predicting strategy, structuring analysis strategy, and remedying strategy, but there was no significant difference in the use of self-questioning strategy.

2. High-ability readers were significantly lower than low-ability readers in the use of failure-poor ability, failure-luckless, and success-good luck attribution, but high-ability readers were significantly higher than low-ability readers in the use of success-effort attribution.

IV. The effect of reading comprehension strategies and reading comprehension attribution on reading comprehension ability :

Reading comprehension strategies and reading comprehension attribution significantly predict 12.95% of reading comprehension ability. The variables of success-effort, success-easy, failure-poor ability, failure-luckless, structure analysis, predicting strategy, remedying strategy, underlining strategy and success-good in ability were important factors of affecting students' reading comprehension ability.