

合作式摘要教學對六年級學生摘要能力 之影響研究

薛夙芬

國立嘉義大學附設國民小學 國小教師

連啟舜

國立中正大學師資培育中心 助理教授¹

中文摘要

本研究主要目的有二：（一）探討合作學習模式進行摘要教學對高年級學生摘要能力的影響，以了解透過長期、明確的摘要步驟，以合作學習的模式搭鷹架，進行摘要策略教學的效果。（二）透過兩階段的摘要評量方式來評估學生在合作學習模式摘要教學後的表現。本研究以嘉義市某國小六年級兩班學生（實驗組 31 位學生，控制組 32 位學生）為對象，實驗組利用國語課實施為期一年的合作學習摘要策略教學，控制組則進行傳統的大意寫作教學。在教學結束後實施兩階段的摘要評量，結果發現：實驗組不僅在摘要立即效果顯著優於控制組，也在三週後延宕評量得到保留效果。此外，在摘要品質上，實驗組明顯優於控制組。

關鍵字：閱讀教學、摘要教學、合作學習

¹ 若對本文有任何指教，歡迎來信與本文之通訊作者聯繫，住址為嘉義縣民雄鄉大學路一段 168 號國立中正大學師資培育中心，Email: cslien@ccu.edu.tw。

壹、緒論

摘要(summarization)，或稱大意，是指將文章內容刪減後所保留下來的重要訊息。摘要能力關係到讀者能否掌握作者要傳達的訊息，所以是一個重要的學習技能。因此，讀者能夠掌握文本架構，就能大致掌握文章的重點，也才能進一步利用文章的內容作推論與學習（吳敏而，1993）。所以，讀者能否將所讀內容作成摘要，極為重要。摘要歷程亦有助於學習，因為它幫助讀者更清楚文意及文章的重點(Brown & Day, 1983; Miller & Rosen, 1988)。但是許多研究發現，國小現場的國語教學限於時間與班級人數等諸多考慮，經常讓學生抄寫參考書或指引上所提供的答案，不然就是使用填空的方式，流於國字注音的練習（方金雅、鍾易達、邱上真，1998）；另一方面，現場老師因為缺乏摘要教學的策略，認為要引導學生說出摘要很困難，所以常跳過明確教學的步驟，淪為「老師講、學生抄」（蔡雅泰，2006），或是以問答的方式整理課文重點。試想，能正確回答老師提問的，不就是所謂高理解力的學生？而那些沉默的「課堂聆聽者」，他們對課文的理解，與摘要能力的養成，就因此跟著課堂教學快速掠過。甚至只要國語習作中沒有「大意」這一項練習，就省略不上。然而，語文能力是一切學習的基礎，就閱讀的發展來看，國小高年級是透過閱讀以獲取新知的時期(Chall, 1983)，有效的大量閱讀，有助於學生的學習，因此摘要的訓練對學習更加重要。

此外，諸多研究也發現，摘要是可教可學、可透過步驟化教學來引導學生學會的（林俊賢，2004；陸怡琮，2011；黃郁婷，2010）。而且，經由教學者的示範與指導，學生能夠學會摘要的策略，這樣的能力養成對於學生未來任何的學習都有很大助益。

但是透過研究也發現，學童摘要的能力是隨著年齡慢慢發展的。國小低年級學童大多停留在重述故事的階段，中年級還無法準確判斷文中主要訊息，而高年級學童習慣用「複製/刪除」的方式摘取大意(將文中不重要的部分刪除，剩餘的照抄下來)，並對於自創主題句感到困難（Brown & Day, 1983）。由此可見，摘要策略的教學與成果並非一蹴可幾，需要教學者一再的示範與講解。因此在本研究中希望能透過明確教學(explicit instruction)，規律且清楚的步驟，將摘要策略的學習，穩定且持續的教給學生，使學生漸漸熟悉步驟，熟能生巧，以至內化為自然的反應。

除此之外，Vygotsky(1978)認為高層次的認知功能，都是起源於社會互動的結果，個體的認知活動，起初需要透過中介者的協助，而後漸漸內化，終致成為自己認知結構的一部分，最後獨立不再需要外在的支持。因此 Vygotsky 主張，在學生尚未完全學會某項技能或策略之前，提供適度的支持與引導，直到獨力完成任務為止(Palincsar & Brown, 1984)。基於這個論點，本研究在摘要策略的教學中，透過合作學習的方式，讓學生在學習新策略時，能得到支持、增加學習成功的機會。

另一方面，目前國內在摘要評量的實施，較缺乏客觀且實用的評量工具。由於摘要所涉及的認知歷程繁多(參見 Kintsch & van Dijk, 1978)，學生在進行摘要時難以兼顧全貌，所以在實務上常常可以看到學生原文照抄或是放棄回答的情形。有鑑於此，本研究編製出一套實務上適用之摘要評量工具，將摘要分成兩階段式的摘要程序，降低學生在摘要時的認知負荷，並讓學生在進行摘要時有所依據，不至於因為同時要抓取重點、濃

縮全文精華，又要顧慮到字數限制，而顧此失彼。希望這樣的評量方式能提供現場教學一個清楚、明確可用的摘要評量方式。

簡言之，在本研究中以明確教學進行摘要策略教學，再以小組合作學習模式進行同儕互學，隨著學生對策略的逐漸掌握，而拆除鷹架，致學生能夠獨力完成摘要。最後，藉著摘要評量的方式，評估學生在整個摘要策略學習的歷程中，是否真正學到了摘要這項技能。

根據上述的動機，本研究最主要的研究目的有二：

- 一、探討合作式摘要策略教學對於國小六年級學生摘要策略學習的效果。
- 二、發展一套實務上可行的摘要學習與評量方式。

貳、文獻探討

一、摘要策略教學

摘要是讀者在閱讀過程中，爲了掌握文本重要訊息所做的濃縮與整合。是讀者在閱讀中嘗試縮減並組織內容後的產品，也是新舊訊息相互連結與整合的過程(Weinstein & Mayer, 1986；陸怡琮，2011)。讀者透過閱讀，歸納文章主要概念意旨，將文章的重要元素重新串連與歸納(吳英長，1998；王瓊珠，2004)。下面就分別針對摘要與理解的關係、摘要教學、摘要評量三個方面來論述：

(一) 摘要與理解的關係

「摘要」，依教育部國語推行委員會(1994)所編的重修國語辭典的定義：將篇章或論文內容以簡潔的文字扼要敘述。摘要是閱讀理解的產物，代表讀者對文章的理解程度，也代表閱讀中讀者對文本的認知處理(Magliano, Millis, Ozuru & McNamara, 2007)。Rinehart, Stahl & Erickson(1986)提出，「摘要訓練喚起學習任務上主要的訊息」，也就是說，摘要是閱讀時，讀者擷取主要訊息的過程，也是對文本重新詮釋、深層理解的歷程(陸怡琮，2011)。Kintsch & van Dijk(1978)認爲一個成熟的讀者在理解過程中會整合文本的內容意義，以形成文本的「鉅觀結構」(macrostructure)，而這個「鉅觀結構」就是讀者對文本的理解結果，即爲摘要。更進一步說，讀者必須在閱讀文章時形成不同層次的心理表徵，其中的「鉅觀結構」，就是圍繞文章主要概念以形成的架構。他們提出「鉅觀規則」(macrorules)說明讀者如何建構出文章的鉅觀結構，將摘要分成三個歷程：(一)刪除不重要或重複的訊息(二)歸納整理以提取上位概念(三)建構(從文章中尋找或自己創造主題句)。讀者透過提取文章內的訊息，結合自己的背景知識，最後形成一個完整的心理表徵，達到理解。

雖然摘要和文章的理解息息相關，但是要能產出好的摘要卻不是光靠理解與對文本的回憶就能自然產生的(Brown & Day, 1983; Brown, Day & Jones, 1983)。年幼的兒童靠著回憶重述故事的時候，會特別著重在特殊事件的細節，不能完全掌握文章的重要命題；同樣的，國小中高年級的學童也可能對於文章次要重點的興趣更甚於主要重點。正如同Taylor(1986)研究發現，四、五年級的學生常去注意一些不平常或新穎的想法，並強調

摘要需含讀者「想知道」而非「重要」的內容。由此可知，教學者在進行摘要教學時，與其直接切入「哪裡是重要的？」還不如退而求其次，讓學生找出「哪些是比較不重要的？」，藉由學會刪除次要概念，而凸顯出重要概念，以及強調「從對應標題來判斷是否與文章主題有關」，才能有效完成摘要。

簡言之，因為摘要能訓練學生掌握重要命題，而且透過不斷的選擇與刪除冗餘訊息，學會整理與歸納重點；再者，進行摘要時必須對文章整體有全盤的了解，才能有效抓取重要的訊息，因此能夠確信摘要能有效促進閱讀理解。

(二) 摘要教學

在教育部公布的97課綱中，其基本理念已明確指出國語文的教學要能達到「培養學生正確理解和靈活應用本國語言文字的能力」、「有效應用華語文，從事思考、理解、推理、協調、討論、欣賞、創作」以及「結合資訊網路，藉以增進語文學習的廣度和深度，培養學生自學的能力」...等目標。可見國語文的學習，應該跳脫以字音字形為主的練習，而提升為一種「學習新知」的工具。國語文是一切學科學習的基礎，對於小學五六年級的學童而言，面臨大量資訊需要消化吸收，理所當然是要有良好的理解能力，才能迅速有效地將訊息存入大腦成為可用的知識，而摘要能力就能將文本內容做有效的濃縮與重整，以達到理解的目的。

國內外的摘要教學研究不在少數，從過去的研究可看出摘要是相當重要的一項閱讀理解策略(NRP, 2000; Rosenshine & Meister, 1994)，對於閱讀理解能力的提升頗有幫助。但是在這些研究中也發現，不同年齡的讀者在進行摘要時的認知歷程也有所不同。在Brown和Day(1983)的研究中發現，較年幼的讀者在進行摘要時，多半以刪除段落中不重要的訊息最常見。五和七年級生在摘取大意或較長的故事時，會依據原始文本的表面結構而保留或刪除，稱之為「複製刪除」(copy-delete)策略，讀者只是把不重要或多餘的訊息去除，並歸納同類型的訊息，很像做筆記，但通常沒有顧及流暢度或是事件順序的合理性。Johnson(1983)的研究也發現，年長的孩子除了刪除之外，也會將相關概念合併或加以歸納分類，並進行概念的重組。成人則會以特定的命題取代經壓縮處理的相關訊息。

由此可見成熟的讀者和新手在摘要過程中最大的不同，是前者能夠掌握文章結構，正確判斷作者所要傳達的重要訊息，並決定哪些該刪除？並用自己的話重新整理重點；而後者容易被文本表面的結構限制，變成分散式的重點筆記形式。

從國外學者提出的摘要規則(Brown & Day, 1983; Kintsch & van Dijk, 1978)，強調將「刪除」與「選擇」的原則教給學生，學生可以學會摘要並可促進理解。此外，吳英長(1998)特別指出，文章結構是大意教學的關鍵，他認為如果只是一味的刪除與歸納，而沒有考慮文章的結構，整併成全文大意時很容易流於支離破碎。陸怡琮(2011)根據鉅觀規則提出針對說明文體摘要策略教學的主張，包含：(一)刪除不必要訊息(二)語詞歸納(三)選擇或創造主題句(四)潤飾等四個步驟。雖然沒有提到文章結構，但因為此研究是以說明文做摘要，文章結構基本上是雷同的，而加上「潤飾」，正可修補「刪除-歸納-找主題句」可能的支離破碎與前後文不連貫的缺點；加上步驟清楚，也符

合策略結構化的原則，實驗效果顯著。

由上述學者的主張可以得知，實施摘要教學時，只著重刪除與歸納，學生會局限於瑣碎的細節，見樹不見林；如果先審視文章結構，接著進行「刪除--歸納--找主題句」的步驟，雙管齊下，能使摘要結果既符合文章原意，又能提綱挈領。意即以文章結構為支架，刪除與濃縮次要訊息、歸納相似的概念，就能完成文章的摘要。

Rogevich&Perin(2008)結合過去Orle(1989)的K-W-L策略和Brown & Day (1983)的摘要步驟，發展出一套「自我調整策略發展」(Self-regulated strategy development, SRSD)教學法。此一教學方法包括四個主要步驟：在閱讀前想一想(think before reading)、閱讀中想一想(think while reading)、閱讀後想一想(think after reading)，並且寫下摘要(written summarization)，簡稱為TWA-WS。教導學生了解作者寫作的目的，找到與主題相關的背景知識，找出主旨、寫出摘要。結果發現此種教學方式有效提昇注意力不全/過動症的學童之閱讀表現和摘要能力，而且策略的效果可以從社會科遷移至科學文章上。Jitendra&Gajria(2011)回顧主旨和摘要的閱讀理解教學發現，對於閱讀困難的學童而言，直接教學法是最有效提昇其摘要能力及閱讀理解的方式(p.206)，並且能提供明確的規則讓他們學習，讓學生能有策略的學到陳述性知識、程序性知識及條件性知識。此外，在教導摘要策略時也要慎選適合的文章，並考慮學生的先備知識。最後，要讓學生將這些策略遷移到不同的學科之上，特別是在社會科和自然科。溫芳蘭、邱鈺惠、黃戎箐、陳怡妃和洪雅玲(2010)探討摘要策略教學實施上的困難，發現學生在進行個人實作時，比較難以完成摘要練習，加上如果對於策略不夠熟悉，也會導致摘要過程的不順利。針對這些困難，她們發現：在指導過程，將摘要步驟更結構化，能夠幫助學生學得更好；而透過直接教學與合作學習的方式，可以提高學生獨力摘要的成功率。

由此可知，摘要策略教學進行時，教學者明確的指導，包含作者寫作目的與策略運用時機，加上善用學生合作學習的機制，增加學習上的支持，能讓學生更容易學會摘要的方法。而透過跨領域的整理重點，可以確保學習者已將摘要策略內化。

綜而言之，在進行摘要教學時，教學者應先引導學生認識文章結構，然後指導學生運用「刪除—歸納—找主題句」的方式來摘要，等到學生對摘要策略都已駕輕就熟之後，就可以進一步要求摘要的字數、主題句的創造，以及前後文的連貫性，以求摘要品質的提升。

(三) 摘要評量

一般教學現場，當教學者進行完摘要教學之後，對於摘要的形成性評量，往往草草了事；甚至在教學的總結性評量上，也不曾出現過摘要的考題。但是摘要評量的目的並不只是去評量摘要的學習成效，它也可以檢視學生對文章理解的程度；摘錄文章重點的優劣情形，可視為學生閱讀理解能力的重要指標（張碧容、鄒慧英，2005）。

國內外研究針對摘要的評量有許多種方式，簡述如下：

1. 寫出完整摘要：有學者採用嚴格方式設定，認為摘要的計分標準為寫出完整的摘要，包括文章中重要的細節。有的學者則採用寬鬆方式設定，認為能用自己的話寫出相似的要點，就可以算是具有摘要能力(Williams, Taylor & Ganger, 1981 ; Williams, Taylor

& de Cani,1984)。

2. 依照摘要品質：依照摘要重要訊息多寡與正確性，給予0-5分不等(Brown & Day, 1983)。例如沒有重要訊息給1分；有完整的重要訊息，與刪除不重要或重複的訊息給5分。另外，也有依照組織條理，以及是否符合摘要正確答案，作為評分等第標準 (吳英長，1998)。

3. 摘要效率的計分方式：Garner(1982)以Brown & Day(1983)的摘要歷程分類為基礎，研究大學生摘要的效率。她將文章內容以句子為單位，分析成數個概念單位(idea unit)，其中，每個概念單位須能包含完整之訊息、且一個概念單位中不宜重複兩種訊息。Garner的摘要效率計算公式如下：摘要效率 = 摘要主要概念單位數目 / 摘要內容總字數，以此來評定高效率與低效率的摘要讀者。

整體而言，在摘要評量的設計上，分為「主要概念」或「重要訊息」、並兼顧「文句結構」或「組織條理」，最後再以字數的限制促使學生運用策略去刪除冗餘訊息。「主要概念」或「重要訊息」就是文章的重要內容，「文句結構」或「組織條理」則關係到在刪除與濃縮原文的同時是否也保持文本結構、情節銜接的流暢性以及語意的清晰度 (李淑華、洪碧霞，2011)；而「字數」則有眾多學者持不同看法 (Kinstch et al, 2000；Radev、Hovy、Mckeown, 2002；吳英長，2005)，有多達原文的一半，也有少到用一句話來呈現的。但不論對字數的看法如何，研究顯示，學生在有字數限制的情況下，更能夠促使他們運用策略來進行摘要 (Brown, Day&Jones, 1983)。

綜合上述之摘要評量方式，本研究考量實務上操作之可行性，將摘要測驗分成兩個部分，第一部分依照各段找出最重要的一句話以代表該段的主要內容，字數沒有限制，兩次施測的文章各有10和15個主要概念，要在第一部分的作答中，評量受試者能否在主題句中呈現這些主要概念。第二部分要求學生將第一部分完成的各段主題句濃縮整合至原文的10%~20%，以成爲一篇完整的摘要，並評量其連貫性與精簡度。

由於摘要策略教學是培養學生高層次認知的能力，需要結合理解與高度專注力，所以教學設計輔以合作學習的模式進行，以減輕策略學習過程中的困難，下面就探討合作學習對學生在策略學習上的幫助。

二、摘要策略教學的輔助模式

綜觀國內外學者，數十年來研究摘要教學的實施，不論是Brown & Day等人所提出的摘要規則(Brown & Day, 1983; Kintsch& van Dijk,1978)、Rogevich&Perin (2008)所提出的TWA-WS、Jitendra&Gajria(2011)主張的直接教學法，抑或是國內學者陸怡琮 (2011)所提出的摘要四步驟，面對摘要這項需要高層次認知能力的閱讀理解技巧，教學者如欲達成教學目標，除了直接教學之外，同儕互相觀摩學習與討論，能夠提供學習上的支持，有助於學習的成效。同儕互學的主張，不論在理論或是教學實務上，已廣被接受。下面就分別針對合作學習、漸進釋放責任直接教學以及交互教學法等三種輔助摘要學習的教學法作分析：

(一) 合作學習

合作學習教學是一種分組的教學設計，利用小組成員之間的分工合作，互相學習，以完成學習目標（黃政傑、林佩璇，1996）。Slavin(1985)指出合作學習是教師將不同能力、性別、種族之學生分配於小組中一起學習。而Parker(1985)更具體的提出：合作學習是在教室的學習環境中，提供一個合作的學習環境，讓學生在異質小組中與同儕共同學習，彼此互相支援、批判或分享觀點。因此合作學習乃是一種相互助長的情境，透過小組成員共同學習，相近的理解程度，在學習上較容易得到支持。

由此可知，真正的合作學習小組，每個成員是互相幫忙，分享資源，彼此共同學習的。但合作學習強調的是同儕彼此合作、截長補短的共同學習過程。若進一步在教學者與學習者之間的責任承擔上，則應配合「漸進釋放責任直接教學」，透過教學者與學習者的討論與回饋，教學者逐漸將學習的責任釋放給學習者，以期達到更好的學習效果。陸怡琮（2011）認為採用這樣的模式教導摘要規則，學生大致上都能學會摘要策略。以下就針對「漸進釋放責任直接教學模式」的實施方式作探討。

(二) 漸進釋放責任直接教學模式

Pearson和Gallagher（1983）提出「漸進釋放責任直接教學模式」(gradual release of responsibility model of explicit instruction)，意即在學習高層次能力時，由教學者先教學，然後逐步引導學生學習，並適當的將學習的責任轉移到學生身上，終至學生學會獨立運用高層次的能力。這個模式包含「直接教學」、「引導練習」和「獨立練習」三個部份。在這個教學模式中，教學者一開始先示範、放聲思考，讓學生看到教學者運用策略的思考歷程，接著帶領學生練習，並逐步轉移思考與學習的責任給學生，甚至只有在學生需要時才提供幫忙。最後當學生能獨力完成學習任務，教學者則協助學生反思策略運用的時機條件，並提供其他學習情境的練習。從後設認知的角度來看，學生在這個過程中，從教學者的引導與提示能得到一些程序性與條件性的提醒，知道如何、何時使用這些高層次能力。

上述模式與Palincsar和Brown(1984)提出閱讀理解的「交互教學法」(reciprocal teaching)不約而同都認為，教學的進行是透過教學者逐漸釋放更多的學習責任給學生，直到學生自己成為專家。Rosenshine & Meister(1994)指出這個交互教學法受到Vygotsky的近側發展區理論的影響，提供一個社會情境以支持學生達到預期的能力(in anticipation of competence)發展。在教學中提供「專家鷹架」(expert scaffolding)支持學生學習，因為兒童認知能力的成長，有賴成人或能力較強的同儕協助，而這種協助應該建立在學習者已具備的先備知識之上。所以交互教學法在教導閱讀理解策略的時候，先由教師放聲思考示範，然後引導學生操作，接下來將學生分成小組進行練習，最後才是學生自己獨力操作。這樣的教學方法在後續的許多教學研究有非常具體的成效。

國內學者吳裕聖、曾玉村（2011）和陸怡琮（2011）分別在他們的研究中，結合鷹架理論與「漸進釋放責任直接教學模式」進行教學，透過「鷹架漸拆」逐漸撤除學習的鷹架，將學習責任逐漸釋放給學習者（吳裕聖、曾玉村，2011）。當學習者在教師和同

儕共同搭起的鷹架下學習新的策略時，學生會感到學習有足夠的支持，而且透過同儕交互討論與回饋的過程，低成就的學生較容易得到成功的學習經驗。所以當教學者發現學生的摘要學習已逐漸掌握要領，就可以逐步減少鷹架，直到學生能夠獨力完成學習任務，策略學習就可以視為成功了。

綜觀上述探討的各點，本研究在合作學習的基礎上，以「漸進釋放責任直接教學模式」進行摘要策略的教學，希望透過教師與同儕互學鷹架的支持，增加成功的經驗，並且隨著學生能力的養成而逐漸拆除鷹架，直到每個學生也都能成為獨力摘要的專家。

參、研究方法

本研究採準實驗方法，以下分為研究方法、教學實施方式以及測驗工具三方面分別敘述。

一、研究方法

(一) 研究對象

研究對象為嘉義市某國小六年級學生。該校每學年五班，從五班中選二個班。一班為實驗組，全班 31 人，男生 17 人，女生 14 人，進行合作學習模式的摘要策略教學。另一班為控制組，全班 32 人，男生 17 人，女生 15 人，進行傳統式摘要策略教學。

(二) 教學者

實驗組的教學由研究者擔任，已有 16 年的教學經歷，大學時專修語文教育，目前在研究所進修閱讀理論相關課程。控制組的教學由原班老師擔任，教學年資 8 年，大學時主修初等教育教師資源組。

(三) 教學時間

實驗組從六年級上學期初開始進行摘要策略教學，直到下學期課程結束，為期 20 週。在一週五節的國語上課時數中，上學期開始，每週使用兩節課做摘要策略的練習，為期六週。十月中旬之後一直到六年級下學期結束所有課程，則以一週一節課做摘要教學。而控制組則在國語科每一課講解完課文內容之後，以問答的方式幫學生整理重點，再由老師板書課文摘要於黑板上，每課所花在摘要教學的時間大約 15—20 分鐘，即每週半節課的摘要教學。

(四) 教材內容

以翰林版六年級國語教科書為教學材料。扣除掉教材中有詩歌體、古文或是部分應用文²的教材之外，其餘皆進行摘要策略的教學。計六年級上學期共 12 課，下學期共 8 課。

² 有些課文文體雖為應用文，但內容仍以敘事為主，有完整的文章脈絡可循，例如翰林版六上第五課《開公車玩台北—公車司機採訪記》、六下第三課《讀書報告—我的阿富汗筆友》，所以仍進行摘要教學。

二、教學實施

(一)實驗組：於學期開學初即進行摘要策略的教學。首先將學生依異質分組分成六組，每組 5~6 人。在國語課堂確定所有學生已掌握課文主要訊息，即於該課的第二或第三節課，進行摘要策略的教學。摘要策略教學的進行又依鷹架支持的程度分成三個階段，請參考圖 1，分別說明如下：

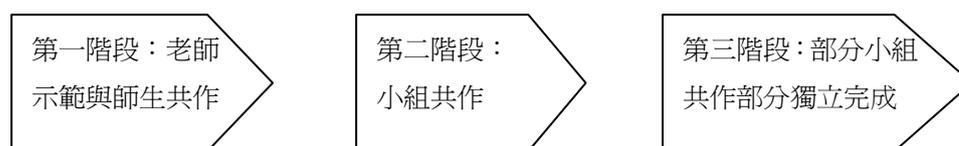


圖 1 摘要策略教學的漸進釋放責任流程圖

1、第一階段：老師示範與師生共作

此階段的教學重點在透過老師的直接教學，示範如何「刪除段落中不重要或是重複的訊息」。老師先向同學舉例說明「文中用來舉例、修飾句子以及補充說明」的部份，皆為重複的訊息；而要判斷是否為重要的訊息，必須去對應文章的標題。接著在電子白板上示範第一段的摘要。

老師示範完第一段之後，接著和各小組共同對第二段課文練習「刪除」的摘要策略。當教學者確定各組已經能掌握「刪除」的原則之後，由各組各自進行其餘各段的摘要。各組將每一段的段落大意寫在磁性小白板，並展示在黑板上，然後老師再帶領大家檢視各組的摘要是否完整。

經由全班共同討論各組的分段大意之後，接著進行第二次的摘要，此時要將各段大意濃縮成全文大意。老師說明「屬於舉例的段落必須刪除」、「屬性相同的語詞，必須提取上位概念」，接著放聲思考示範摘出整課大意。在摘要策略教學開始進行的前兩課，都是在各組摘出分段大意後，再由老師示範加上師生共作，以完成全文大意。

老師指派的回家作業，就是寫出全文大意，但是老師鼓勵學生不用照著課堂上共作的摘要版本，也可以嘗試用自己的話來寫。

2、第二階段：小組共作

此階段的教學重點在於提取上位概念(即歸納)和精簡的策略練習。進行第三課(註)³的摘要教學時，在完成分段大意，接著濃縮成全文大意之前，老師再明確說明提取上位概念和精簡的原則，並舉例加深學生的理解。此階段老師不再和全班共作，而是各組學生共同討論完成。各組完成全文大意之後，仍會展示在黑板，由師生一起檢視，共同修正。教學結束後，老師指派全文大意為回家作業，並鼓勵學生可以用自己的話摘要。

3、第三階段：部分小組共作部分獨立完成

本階段的學習重點為找各段主題句，以及整合時需注意的「精簡」與「連貫性」。時序進入下學期，教學者將每組人數降為3至4人，全班共8組，讓各組成員有更多的練

³ 這裡的第三課指的是摘要教學進行的第三課，實際在教材上是翰林版六上第四課。

習機會。策略學習上，因為學生已經能將「刪除／歸納」運用得相當熟練，所以一開學就指導學生以「找主題句」的方式，摘取各段大意。老師先明確指示「主題句即段落中包含主要訊息的句子，可以從文本找，也可以自己創造。」並由老師先示範第一段，再交由小組共作。殆找出各段主題句後，全班共同檢視，協助摘要不完整的組別跟上進度，接著老師舉例說明如何達到上下文的連貫性。此階段最大的不同在於：課堂的教學就僅止於此，全文的摘要則留給學生回家練習，避免大家互相討論。但是仍有小組共作的各段主題句當作鷹架，希望學生能夠運用所學的策略獨立完成摘要。關於實驗組的教學步驟請參照表1。

表 1

實驗組摘要策略教學進行時程

階段	時間	教材內容	策略運用情形	鷹架支持情形
第一階段	2012年9月	翰林版國語六上第二課、第三課	<ol style="list-style-type: none"> 教導摘要策略中的「複製刪除」策略。(註⁴) 指導學生「提取上位概念」。 	<ol style="list-style-type: none"> 老師示範第一段，全班共作第二段，第三段以後由各組共同討論完成。 全文大意由老師及全班共同討論完成。 回家作業可用課堂討論的版本或自行完成。
第二階段	2012年10月	翰林版國語六上第四課~第七課	<ol style="list-style-type: none"> 「以複製刪除」策略進行大意摘要。 指導學生「提取上位概念」。 	<ol style="list-style-type: none"> 第四、五課先讓小組討論區分自然段與意義段。老師再進行講解。 第四課的全文大意仍由老師示範，全班共作。 第五課以後的全文大意，則由各小組根據分段大意，共同討論完成。 回家作業可用課堂討論的版本或自行完成。
	2012年11月~2013年1月	翰林版國語六上第八課~第十四課	<ol style="list-style-type: none"> 「以複製刪除」策略進行大意摘要。 指導學生「提取上位概念」。 指導學生「精簡」的策略。 	<ol style="list-style-type: none"> 第九課和十三課先讓小組討論區分自然段與意義段。老師再進行講解。 分段大意及全文大意皆由小組共同討論完成。 全班共同檢視各組完成的全文大意，並協助修正。 回家作業可用課堂討論的版本或自行完成。
第三階段	2013年3月~2013年5月	翰林版國語六下第三課	<ol style="list-style-type: none"> 以「找主題句」策略進行大意摘要。 指導學生「提取上位概念」。 指導學生全文大意的「精簡」與「連貫性」。 	<ol style="list-style-type: none"> 老師透過放聲思考，示範在段落中找主題句，進行摘要。 小組共同討論以完成該課其餘段落的主題句。 全班共同檢視各組完成的情形，並給予回饋。 回家作業由學生獨力完成全文大意。

⁴ 表一中字體加粗的部份表示該階段最主要的學習策略。

(二) 控制組：控制組的部分由該班老師進行傳統式的教學，她透過師生的問答，幫助學生歸納課文重點，然後寫在黑板上形成全課大意，學生再行抄寫，每一課大約花 15—20 分鐘的時間完成。不過，如果該課國語習作上沒有「大意」這一項練習，那麼老師只透過提問整理課文重點，但沒有進一步寫成全文大意。

三、測驗工具

全部課程進行完畢之後，研究者分別針對實驗組及控制組進行摘要評量。經過三個禮拜之後，進行延宕評量，以了解策略教學對學生的學習是否已經內化。所使用的摘要評量工具共有兩篇，皆由研究者自編，依照摘要品質的方式設計評分標準，以受試者摘要重要訊息多寡與正確性，每個概念句給予 0--1 分(Brown & Day, 1983)。

(一)摘要評量材料的選擇：

本研究總共選取兩篇文章來進行摘要評量。第一次施測用的文章取自國語日報，主題是「地震」，為說明文，字數為 589 個字，文章有 10 個主要概念。第二次施測用的文章取自《蝴蝶家族》，是一本介紹蝴蝶生態的專書，主題是「蝴蝶」，也是說明文，因為這篇文章難度較高，所以研究者有稍作修改，字數為 589 字，文章有 15 個主要概念。

(二)摘要評量的程序與計分：

由於傳統的摘要評量方式多半要求學生閱讀完文章之後，直接寫出有字數限制的摘要，然後依照不同的摘要評分取向來進行評分。這樣的摘要評量方式，不僅要理解文章內容，還要擷取文章重要的概念，進而組織並產出連貫的摘要，對於大多數國小學童的認知負荷相當龐大。本研究改良過去摘要評量讓學生閱讀完畢直接寫出摘要的方式，採取兩階段的評量，第一階段先選取文章的重要概念與句子，讓學生先判斷文章訊息的重要程度，刪除以保留重要訊息。第二階段則根據之前所保留的訊息，再精緻化，最後統整寫出一篇語意連貫的摘要。兩次摘要評量分別在教學結束後以及教學結束三週後舉行，以了解摘要教學後，實驗組和控制組學生在摘要能力上之差別。

在本研究中摘要評量的第一篇施測文章「地震」，共 10 個主要概念，受試者在各段主題句中寫到一個主要概念即得一分；到第二部分再依照各段主題句進行濃縮與修飾，完成 100 字以內的摘要。如果受試者只是將各段主題句照抄下來，依情況給 1-2 分，能注意到句子間的連貫性與流暢度，但還不夠完整，給予 3-4 分，如果能兼顧文句連貫性、流暢性以及精簡度，主要訊息又都沒有遺漏，則給予滿分 5 分。兩部分總分為 15 分。第二次施測用的文章「蝴蝶」，有 15 個主要概念，與第一篇施測文章的評分標準一樣，兩部分總得分為 20 分。

兩次摘要評量的評分工作，皆委由兩位閱讀理解策略教學專長的老師負責，一位評分者大學主修國語文教學，另一位評分者大學主修圖書館管理學，兩位都是教育部閱讀亮點計畫學校的種子教師。

肆、研究結果與討論

爲了解本研究的實驗組與對照組在摘要能力的表現，分別在教學結束後以及三週後各進行一次摘要評量。以下就評分者一致性、摘要立即測驗及延宕測驗、以及摘要評量的兩個階段得分情形做分析與比較，兩組學生摘要表現的描述統計結果整理如表 2 所示：

一、摘要評量的評分者一致性

所有的摘要評量結果，皆由兩位評分者獨立評分。第一篇摘要評量中，實驗組的評分者一致性 $r=.78$ ，控制組 $r=.96$ ；延宕評量的實驗組評分者一致性 $r=.94$ ，控制組 $r=.97$ ，皆達顯著水準($p<.05$)，具有相當高的一致性。若有不一致，兩位評分者針對不一致部份討論，以取得共識。

表 2

實驗組與控制組在五年級下學期兩次國語月考平均、摘要評量與摘要延宕評量表現

測驗類別	人數	平均數	標準差
五下兩次國語月考平均			
實驗組	31	88.77	7.95
控制組	32	87.91	6.90
摘要評量（地震）第一部分得分			
實驗組	31	7.87	1.02
控制組	32	6.07	2.82
摘要評量（地震）第二部分得分			
實驗組	31	3.10	0.82
控制組	32	2.21	1.45
摘要延宕評量（蝴蝶）第一部分得分			
實驗組	31	9.65	2.15
控制組	32	8.48	2.47
摘要延宕評量（蝴蝶）第二部分得分			
實驗組	31	3.55	1.03
控制組	32	2.36	1.21

二、兩組學生在整體摘要評量上的表現

因爲本研究在教學實施之前並未針對兩組學生進行摘要前測，所以本研究以兩組學生在五年級下學期的兩次國語科月考成績的平均分數作爲起點行爲，如表 2 所示，實驗組的兩次國語成績平均爲 88.77，標準差 7.95，控制組的兩次國語成績平均爲 87.91，標準差 6.90，以獨立樣本 t 檢定分析， $t(61) = .463$ ， $p = .645$ ，顯示兩組學生在五年級下學期的國語科成績沒有顯著差異。

兩組學生在摘要策略教學結束後實施摘要評量，整體摘要表現的立即效果，實驗組平均得分爲 10.97，標準差 1.48，控制組的平均得分爲 8.28，標準差 4.03，以獨立樣本 t 檢定檢驗兩組的摘要評量成績顯示， $t(58) = 3.48$ ， $p = .001$ ， $d = .67$ ，具有中度效果量

⁵，顯示實驗組在摘要評量的表現顯著高於控制組，亦即以責任逐漸轉移的合作學習模式有助於學生摘要能力的提升，在教學後有立即的效果。

三、兩組學生對整體摘要延宕評量的表現

本研究為了解此一摘要教學模式在摘要能力的提升是否有保留的效果，在教學處理後三週進行第二次的摘要評量。其結果如表 2 所示，實驗組在整體延宕評量的平均分數為 13.19，標準差 2.92，控制組的平均分數為 10.84，標準差 3.23， $t(58) = 2.96$ ， $p < .05$ ， $d = .73$ ，具有中度效果量，顯示在摘要的延宕評量表現上，實驗組顯著優於控制組。也就是說，在實施完合作學習的摘要策略教學後三週，實驗組的摘要能力仍然有保留效果。此一發現相當重要，這表示摘要策略的教學對實驗組學生來說已經內化成自己的能力，即使已經結束教學，學生仍然記得如何使用摘要策略。

四、兩組學生在摘要評量兩階段得分之比較

如同前面所述，本研究為了有效評量學童摘要能力，摘要的評量方式分成兩個階段，第一個階段先找出各段的主題句，第一篇「地震」評量有 10 個主要概念，在「找出主題句」的評量中，學生須找出各段落中含有主要概念的句子，此一部分總分為 10 分；延宕評量「蝴蝶」有 15 個主要概念，此部分總分為 15 分。第二個部分是「把各段的主題句整合成 100 字以內的大意摘要」，評分向度以作答的「流暢度」、「連貫性」以及「精簡程度」為評分基準，給予 1—5 分不等。以下依兩組學生在兩個階段的評量表現分別說明：

(一) 摘要評量立即效果第一階段得分情形

在「地震」這一篇文章摘要評量的表現上，實驗組在「找出主題句」部分的平均得分為 7.87，標準差 1.02，控制組的平均得分為 6.07，標準差 2.82，以獨立樣本 t 檢定分析， $t(58) = 3.34$ ， $p = .001$ ， $d = 0.64$ ，具有中度效果量，顯示在摘要評量的第一部分「找出各段主題句」的得分上，實驗組和控制組有顯著差異。也就是說，實驗組在合作學習的摘要教學後，在尋找文章重點及概念的能力顯著優於控制組的學生。

(二) 摘要評量立即效果第二階段得分情形

在「地震」這一篇文章摘要評量的第二部分整合成全文大意的得分方面，實驗組的平均得分為 3.10，標準差為 .82，控制組的平均得分為 2.21，標準差為 1.45，以獨立樣本 t 檢定分析， $t(58) = 2.94$ ， $p = .005$ ， $d = 0.61$ ，具有中度效果量，亦即兩組在第二部分整合成全文大意的得分上，實驗組和控制組有顯著差異，可見在摘要評量的表現上，進行摘要策略教學的實驗組在找出主題句與整合成全文大意的表現上，都明顯優於未接受摘要策略教學的控制組。

⁵ 依 Cohen(1988)的標準，d 在 0.2 左右是低效果量，0.5 左右為中效果量，大於 0.8 為高效果量

(三) 摘要評量延宕效果第一階段得分情形

在教學後三週的摘要延宕效果，「蝴蝶」這一篇文章的摘要評量表現上，可參照表 2，實驗組在「找出主題句」這部分的平均得分為 9.65，標準差為 2.15，控制組的平均得分為 8.48，標準差為 2.47，以獨立樣本 t 檢定分析， $t(58) = 1.95$ ， $p = .056$ ，為臨界顯著，在教學後三週評量學生「找出各段主題句」的能力，實驗組的學生表現仍較控制組為佳，亦即在教學結束後一段時間，合作學習的摘要教學有助學生找到文章中的主要概念。

(四) 摘要評量延宕效果第二階段得分情形

「蝴蝶」這一篇文章的摘要評量第二個部分，「把各段的主題句整合成 100 字以內的大意摘要」，實驗組的平均得分為 3.55，標準差 1.03，控制組的平均得分為 2.36，標準差 1.21，以獨立樣本 t 檢定分析， $t(58) = 4.10$ ， $p = .000$ ， $d = .98$ ，具高度效果量，表示實驗組在教學三週之後，整合成全文大意時的表現顯著優於控制組。這也顯示合作學習之摘要教學效果能有效地保留，實驗組在將各段主題句整合成全文大意時較能兼顧到段落的重要訊息，以及上下文的連貫性。

五、摘要的品質：主題句的創造與改寫全文大意的內容

在內容的部分，發現少數幾位學生第二階段沒有照著各段主題句的順序來整合，而是重新以自己的話改寫成全文大意。從表3可以看到兩組學生從摘取各段主題句到整合成全文大意的作答情形比較。

在實22的第二階段作答中，已經跳脫他在第一階段作答的順序，並歸納以整合成流暢的大意；而控11則只有將第一階段摘取的各段主題句修整成全文大意。

綜上所述，本研究在經過為期一年的摘要策略教學之後，透過兩次的摘要評量，得出幾點結論。首先，就摘要能力的提升而言：（一）經過摘要策略教學處理的實驗組，摘要教學的立即效果明顯優於控制組。（二）接受摘要策略教學的學生，即使在教學結束後三週的延宕評量，成績仍然優於控制組，顯見為期一年的摘要策略教學能夠使學生將摘要策略內化，並能獨力完成摘要。

其次，就兩階段的摘要評量結果來看：（一）在第一階段的摘要評量中，接受摘要策略教學的實驗組，不論在找出各段主題句、判斷文中主要概念的能力都比控制組表現更為優異。（二）在第二階段的摘要評量中，實驗組將各主題句整合修改的能力都比控制組表現更佳。（三）在延宕評量表現上，雖然兩組學生在第一階段找出各段主題句的表現上沒有顯著差異(已接近顯著)，但在第二階段整合成全文大意的部分，實驗組的表現仍顯著優於控制組，顯示有接受摘要策略教學的學生在整合重要訊息時，仍然比控制組更能兼顧到摘要的精簡度、流暢度與全文的連貫性。（四）部分學生在延宕評量的第二階段作答中，已出現用自己的話改寫全文大意的情形，顯示學生能將摘要策略融會貫通，摘要的品質明顯提升。

總而言之，以明確的摘要策略、加上漸進釋放責任教學的方式，以及小組合作學習模式，使學生學習摘要這項高層次思考活動能夠成功，其摘要品質也比未進行教學介入

的控制組更爲精緻，更能準確掌握文章主要訊息。

表 3

兩位不同組別學生摘取各段主題句以及整合全文大意的作答情形

	實 022	控 011
第一段	蝴蝶會經過卵、幼蟲、蛹、成蟲四階段，每一階段都有不同的困難，能成爲成蝶的並不多。	蝴蝶屬於完全變態類昆蟲，要經過卵、幼蟲、蛹、成蟲四個階段，能順利長大的並不多。
第二段	蝴蝶的一齡幼蟲有時甚至會食用卵殼。	從卵孵化的幼蟲稱爲一齡蟲，會先將卵殼吃掉，並找一個安全的地方休息。
第三段	幼蟲脫一次皮就增加一齡，會把脫下的皮吃掉，最後一次脫皮後的幼蟲稱爲終齡蟲。	幼蟲每脫一次皮，增加一齡次，最後一次齡期稱爲終齡。
第四段	終齡蟲會將自己以絲固定，結成前蛹，再脫皮成爲蛹，而蛹在硬化前無保護作用。	終齡幼蟲至尾聲時，會找一個安全的地方，將外皮蛻去成蛹。
第五段	剛羽化的蝴蝶不會飛，但翅膀乾硬後牠就會飛起，尋找愛侶，直到產卵後會自然死亡。	蛹經過一至二周在體內的演變，羽化成彩蝶。
整合成一百字以內的大意	蝴蝶的幼蟲會食用自身的代謝物，如脫下的皮或卵殼，而每脫一次皮即增加一齡，最後一次脫皮後稱爲終齡蟲。蝶的幼蟲最脆弱的時間在於剛脫皮、結蛹、羽化不久之時，這也是蝶類最容易被攻擊的時候，也因爲如此，所以有許多幼蟲都無法羽化成蝶。	蝴蝶屬於完全變態昆蟲，從卵孵化的幼蟲稱爲一齡蟲，幼蟲每蛻一次皮，增加一歲。終齡幼蟲尾聲時，會到安全的地方，將外皮蛻去成蛹，蛹經過一至二周在體內的演變，羽化成彩蝶！

伍、結論與建議

本研究進行爲期一年的合作學習模式摘要教學實驗，實驗組採取明確教學再加上合作學習的鷹架漸拆方式，相較於控制組只進行傳統的講述及大意寫作教學，在摘要評量的立即和延宕表現，實驗組都優於控制組。此外，在兩階段的摘要評量表現上，實驗組在尋找文章主題句和整合、組織重點能力也明顯優於控制組。由此可見本研究的教學處理對學生摘要能力的提升有一定效果。下面就本研究的幾項重要結果進行討論，分述如下：

一、從兩階段的摘要評量看出步驟化摘要策略教學的效果

本研究在進行的前期，就期望能夠以明確、簡單易學的策略來進行教學，也就是 Pearson & Gallagher (1983) 的責任漸移模式。所以在摘要策略的選擇上，希望能夠透過教學者的示範，引導學生模仿與學習，進而獨力運用。在諸多文獻中發現(Brown & Day, 1983)，小學生最容易學得好的摘要策略就是「複製/刪除」策略，經過示範與逐步的引導，反覆的操作，即時的鼓勵與回饋，從本研究第一階段的摘要評量可以看出，實驗組在選擇主題句和重點的能力，明顯高於實施傳統教學的控制組。也就是說，實驗組掌握摘要「複製/刪除」的能力已較控制組來得好。證明學生以成功學會摘要策略。

其次，在教學的中後期，實驗組在已有「複製/刪除」的能力之後，帶入「找出各段主題句」的方式進行摘要。過去的研究可知，這部分是最困難的。從上述的研究結果來

看，在摘要的第二階段評量表表現上，實驗組的表現優於控制組。也就是說，實驗組在組織重點和主題句以形成摘要的能力較控制組為佳。從課室的觀察也發現，實驗組在學習上似乎很快就進入狀況，或許是因為長時間反覆練習「選擇」與「刪除」，學生在找主題句時同樣需要運用「選擇」的能力，此時實驗組早已經養成判斷「不重要」與「重複」訊息的能力，所以能夠快速連結新舊經驗，找出適當的主題句並加以組織，形成一篇連貫、精簡的大意。

反觀控制組的表現，就不如大部分的實驗組能找出絕大多數的主要概念，並完成主題句的習寫。未接受摘要策略教學的控制組，在第一次摘要評量「地震」時，完全不了解何謂「主題句」？而且在選擇重要訊息時仍保留太多，或是全數刪除。以第二段的主題句作答情形為例說明：

實 001：自然地震的發生原因是地底有一股應力使岩層錯動產生彈性波，而引起地震。

控 017：當地球上的板塊受到擠壓，便會互相碰撞，產生一種彈性波。當它到地表時，產生大地的震盪，就是地震了。

控 022：在講自然地震的構造、原因。

從實01號的作答可看出有「主題句」的外觀，其中包含主要概念「彈性波」，句子也夠完整與精簡；但是控17號的作答就多了一些描述、以及文學的修飾：「當…便會…大地的震盪…」，這些在主題句的呈現是不需要的。控22號則過於簡短，看不出第二段的內容，這也不是所謂的主題句。

由此可見摘要策略是可學、可用的。根據國內學者吳裕聖、曾玉村（2011）和陸怡琮（2011）的研究發現，明確的摘要步驟讓學習者有跡可循，當然就容易學會，從本研究的結果也同樣發現：摘要有一定的程序，如果能從具體、好操作的「複製刪除」先著手，奠定了學生會「選擇」與「判斷」文章的重要訊息，接著再引導學生藉著「找主題句」來判斷段落的重點，並濃縮整合成全文摘要，循序漸進，應該是教學現場具體可行的摘要方法。

二、明確、有系統且長期的摘要教學有助於策略的習得與內化

在本研究的摘要立即與延宕評量表表現上，實驗組的表現均顯著優於控制組，即使在教學活動結束三周後，學生的摘要能力仍然保留，這正說明了即使不再進行摘要策略教學，實驗組只要看到文章，便能自動進行「策略性」運作，這正是學生對於策略學習已經內化的最佳證明。

然而這樣的成果並非一蹴可及，摘要策略對於國小學童而言，畢竟是一項需要耗費較多工作記憶的學習活動，即便是本研究中所實驗的高年級學童，仍是相當大的認知負荷。以成熟讀者的角度來看，摘要是摘取文本最重要的訊息，但是在國小學童的角度，找出文中最重要的訊息，遠不如刪掉不重要訊息來得簡單，這也是為什麼本研究教學選擇從「刪除法」開始教起。當學生藉由選擇與刪除不重要訊息，而學會判斷何謂重要訊息之後，學生才能獨力完成摘要。所以如果能在指導摘要的教學過程中，將摘要步驟更

結構化，就能夠幫助學生學得更好（溫芳蘭、邱鈺惠、黃戎箐、陳怡妃和洪雅玲，2010）。本研究的教學活動進行長達一年，教學初期每週運用兩節課指導摘要策略，接下來每週皆固定以一節課的時間進行摘要策略教學，透過老師長期且穩定的直接教學→引導小組共同練習→學生獨自運用策略，目的就是希望穩定的步驟能讓學生完成「摘要」這一項學習任務。在教與學的互動中，實驗組在學習策略的過程，都有教師與同儕合作學習的鷹架支持，所以容易得到成功的經驗，也進一步將摘要策略內化，看到文章就「自然而然」篩選出重要的訊息完成文章的摘要。

反觀控制組，課堂上實施傳統的大意教學，學生仰賴老師提問才能整理出課文重點與大意，學習上是被動的；在摘要評量的作答上，當看到測驗文章時，腦海裡可能還要盤旋：「什麼才算是重點？」「這一句跟那一句比起來誰比較重要？」等等多項問號齊發的現象。在有作答時間限制的測驗情境下，控制組學生腦海中來不及處理許多「第一次獨自面對」的篩選任務，當然在摘要評量的表現上就難免顧此失彼，抓一漏萬了。

三、兩階段式的評量有效地評量摘要能力

本研究用以評量學生摘要能力的方式是以兩階段摘要為主。在第一階段「找出各段主題句」的部分，透過分段閱讀，幫助學生將文章內容區塊化，一次只處理一小部分的訊息，從中找出主要概念，這對於國小高年級學生閱讀文章，可以幫助學生掌握重點。這部分的表現有助於下一階段整合成全文大意。

第二階段將各段的主題句整合成100字以內的全文大意，由於第一階段的刪除與選擇以過濾掉不重要的訊息，所以此時只需要將各主題句作適度的修改，以符合上下文連貫與流暢的原則。這一部分能夠看出學生是否能夠掌握文章結構，以及上下文的連貫性？抑或只是將各段主題句照抄下來而已。在此處加上100字以內的字數限制，也正是希望透過字數的限制，迫使學生使用策略，達到摘要簡要的目的（Brown, Day&Jones, 1983）。

另外，透過兩階段的摘要評量，也發現控制組在摘要評量上無法得高分的原因，大致分為以下三類：（一）將各段主題句照抄成全文大意，沒有注意句與句之間的連貫，以及前後文重複的語句。（二）整合成全文大意時減省太多，幾乎成了標題，無法看到文本的重要訊息。（三）完全跳脫原來各段主題句的內容，不知所云。

綜上所述，評量國小高年級學童的摘要能力，可以用階段式的漸進評量，讓學生在閱讀文章時不需同時處理過多訊息，造成太大的認知負荷，終至放棄或全文照抄。相反的，讓學生先刪除掉不重要的訊息，再逐段記錄下來，然後整合各段，完成全文的摘要。兩階段式的摘要評量能夠掌握「由簡入繁」的原則，幫助學童找出文中的重要訊息，相信可以提供現場教學在摘要評量時一個可靠的方法。

陸、研究限制與建議

本研究目的是欲了解合作學習模式摘要教學對摘要能力的影響，結果發現摘要策略教學有助於六年級學童摘要能力提升。但本研究中仍有一些不足與限制，茲分述如下，以為未來進行研究之參考。本研究的限制最主要有三：

一、教學實驗缺乏前測評量

本研究在教學介入之前並沒有針對兩組學生進行摘要能力的前測評量，雖然是常態分班，各班學生的程度差異不大，但是從研究的角度來看，教學前沒有針對兩組學生摘要能力的評量，無法掌握學生摘要學習的起點行爲；雖然兩組學生在五年級下學期兩次國語科月考評量的成績並沒有差異，但是缺乏摘要能力的前測，我們仍無法排除對內在效度的潛在威脅。

二、長時間的教學仍有其他因素可能干擾教學效果

本研究的教學進行長達一年，實驗組在長期、穩定的教學步驟下，透過合作學習的模式，逐步學會摘要策略。然而，實驗組在長達一年的教學過程中，缺少客觀的教學觀察以作忠實性的檢核(fidelity check)，對於長期的教學研究來說，難以全面檢視實驗組和控制組的教學是否秉持原先所安排的教學內容。而學校的一些重大歷史事件，也可能會干擾本研究教學之效果，這是教學研究難以克服之處。

三、摘要評量可能的干擾因素

觀察兩組學生在第一階段「找出各段主題句」的表現，在摘要策略的立即評量中，實驗組和控制組有顯著差異，顯示出摘要策略教學有立即的成效；但到了延宕評量的時候，實驗組在第一部分「找出各段主題句」的得分與控制組卻沒有顯著差異。這樣的結果可能的解釋是評分的標準和施測重點有所出入。評量的第一階段雖然是「找出各段主題句」，但是評分標準卻以學生找出文章中的主要概念個數來給分，亦即只要學生能找出文章中的15個主要概念，就能得滿分，但沒有檢核主題句是否「精簡、沒有包含冗餘訊息」。所以若受試者寫出段落的主要概念，但沒有刪掉冗餘訊息，並不會扣分。因此，在受試者的資料中，同樣得到12分的兩組學生，實驗組作答內容是精確的「主題句」（包含主要概念、精簡的句子），而控制組的學生卻多了冗餘的訊息，這可能會影響到最後結果的比較。

本研究所進行的摘要策略教學與之後用來評量成效的工具，雖然說明了合作學習摘要策略教學成效，但本研究中仍有一些不足之處，若未來有機會再進行相關研究，對於未來研究的建議如下：

一、評分標準要扣緊摘要教學的內容

本研究雖然提供了一個評量摘要能力的方法，但是在評分的標準上，仍需扣緊摘要策略教學的項目。例如在評量的第一階段「找出各段主題句」，表面上是符合了摘要策略教學的作法，但是在評分卻忽略了各段主題句是否精簡且語意完整？在未來的研究中，這個部分的評分向度應該要加入句子的完整性以及精簡度，才算符合摘要策略的教學訴求。

二、區分策略教學效果與合作學習之效果

本研究以合作學習的模式輔以摘要策略教學進行一年，學生在合作學習的教室情境中，面對數種摘要策略的學習，都因為適當的鷹架，在學習上得到支持。透過小組共同討論的方式，不同能力的學生能相互學習，這是合作學習在課堂上發揮效果的證明。但是，合作學習對於摘要策略教學的幫助到底有多大？在本研究中因為只有兩個教學組別，無法比較實際效果。如果未來在實驗設計時能再增加一組單純實施摘要策略教學的對照組，以比較與實驗組的測驗成績，應該更可看出合作學習對此摘要能力的影響情形。

三、釐清閱讀理解表現與摘要能力的關係

閱讀能力和摘要能力息息相關，摘要是閱讀理解的產物，也能促進理解，但本研究的兩次摘要評量，只有評估摘要的能力，沒有文章理解的評量，若能夠針對施測文章的內容增加一些題目評估學生的理解力，更可以了解學生在摘要能力和理解能力之間的關聯性，也能更加確認此一教學介入對摘要能力提升的效果。

參考文獻

一、中文部分

- 王瓊珠（2004）。**故事結構教學與分享閱讀**。台北：心理。
- 方金雅、鍾易達、邱上真（1998）。國小學童閱讀摘要能力評定規範之發展。**國小教學評量的反省與前瞻**，123-137。臺南：臺南師院測驗發展中心。
- 李淑華、洪碧霞（2011）。電腦化課文摘要動態評量系統應用效益之探討。**數位學習科技期刊**，3(1)，86-100。
- 吳敏而（1993）。摘取文章大意的教材教法。**國民小學國語科教材教法研究第三輯**，87-101。台灣省國民學校教師研究會。
- 吳英長（1998）。國民小學國語故事體課文摘寫大意的教學過程之分析。**臺東師院學報**，9，149-184。
- 吳裕聖、曾玉村（2011）。鷹架式概念構圖教學策略對學童生物文章的閱讀表徵與情意之影響。**教育心理學報**，43，1-24。
- 教育部國語推行委員會（1994）。教育部重編國語辭典修訂本。摘要。取自 <http://dict.revised.moe.edu.tw/cgi-bin/newDict/dict.sh?idx=dict.idx&cond=%BAK%ADn&pieceLen=50&fld=1&cat=&imgFont=1>
- 黃政傑、林佩璇（1996）**合作學習**。台北：五南。
- 張碧容、鄒慧英（2005）國小四年級學童閱讀摘要實作表現及自我評量之研究。**南大學報**，39，149-174。
- 陸怡琮（2011）。摘要策略教學對提升國小五年級學童摘要能力與閱讀理解的成效。**教育科學研究期刊**，56，91-118。
- 溫芳蘭、邱鈺惠、黃戎箐、陳怡妃和洪雅玲（2010）。**閱讀摘要策略增進國小高年級學**

- 生撰寫大意能力之研究。新竹縣教育研究發展暨網路中心。
- 蔡雅泰 (2006)。不能大意的大意教學。師友月刊, 466, 62-65。
- 黃郁婷 (2010)。電子白板結合小組合作策略輔助國小大意摘要教學之研究-以一所小型學校為例。彰化師大教育學報, 17, 93-199。
- 林俊賢 (2004)。小學國語文摘寫大意的教學過程分析-以議論文為例。台東大學教育學報, 15 (2), 123~162。

二、英文部分

- Brown, A. L., & Day, J. D. (1983). Macrorules for summarizing texts: The development of expertise. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 22, 1-14.
- Brown, A. L., Day, J. D., & Jones, R. S. (1983). The development of plans for summarizing texts. *Child Development*, 54, 968-979.
- Chall, J. S. (1983). *Stages of Reading Development*. New York: McGraw-Hill.
- Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences (2nd ed.)*, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Deutsch, M. (1949). An experiment study of the effects of cooperation and competition in the social influence processes. *Human Relations*, 2, 199-232.
- Garner, R. (1982). Efficient text summarization: Costs and benefits. *Journal of Educational Research*, 75, 275-279.
- Guthrie, J. T., Van Meter, P. V., Hancock, G. R., McCann, A., Anderson, E., & Alao, S. (1998). Does Concept-Oriented Reading Instruction increase strategy use and conceptual learning from text? *Journal of Educational Psychology*, 90, 261-278.
- Jitendra, A. K. & Gajria, M. (2011). Main idea and summarization instruction to improve reading comprehension. In R. E. O'Connor & P. F. Vadasy (Eds.), *Handbook of reading interventions*, 198-219. NY: The Guildford Press.
- Johnson, D. W. et al. (1994). *The new Circles of learning Cooperation in the Classroom and School*. ASCD.
- Johnson, N. (1983). What do you do if you can't tell the whole story? The development of summarization skills. In K. E. Nelson (Ed.), *Children's language*, 4, 315-383. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Kintsch, W., & van Dijk, T. A. (1978). Toward a model of text comprehension and production. *Psychological Review*, 85, 363-394.
- Kintsch, W. (1998) The Construction-Integration Model of Text Comprehension and Its Implications for Instruction Comprehension: *A Paradigm for Cognition*, 1270-1328.
- Kintsch, E., Steinhart, D., Stahl, G., Kintsch, W., Landauer, T., Paula, R. D., et al. (2000). Developing summarization skills through the use of LSA-based feedback. *Interactive Learning Environments*, 8(2), 87-109.
- Magliano, J. P., Millis, K. K., Ozuru, Y., & McNamara, D. S. (2007). A multidimensional framework to evaluate reading assessment tools. In D.S. McNamara (Ed.), *Reading*

- comprehension strategies: Theories, interventions, and technologies, 107-136.* Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Miller, C. D., Miller, L. F., & Rosen, L. A. (1988). Modified reciprocal teaching in a regular classroom. *Journal of Experimental Education, 56*, 183-186.
- National Institute of Child Health and Human Development. (2000). *Report of the National Reading Panel. Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction* (NIH Publication No. 00-4769). Washington, DC: U.S. Government Printing Office.
- Ogle, D. M. (1989). The know, want to know, learn strategy. In K. D. Muth (Ed.), *Children's comprehension of text.* 205-223. Newark, DE: International Reading Association.
- Palincsar, A. S., & Brown, A. L. (1984). Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities. *Cognition and Instruction, 2*, 117-175.
- Parker, R. E. (1985). Small-group cooperative learning-improving academic, social gains in the classroom. *NASS Bulletin, 69*(479), 48-57.
- Pearson, P., & Gallagher, M. C. (1983). The instruction of reading comprehension. *Contemporary Educational Psychology, 8*(3), 317-344.
- Radev, D. R., Hovy, E., & Mckeown, K. (2002) Introduction to the special issue on summarization. *Computational Linguistics, 28*(4), 399-408.
- Rinehart, S. D., Stahl, S. A., & Erickson, L. G. (1986). Some effects of summarization on reading and studying. *Reading Research Quarterly, 21*, 422-438.
- Rogevich, M. E., & Perin, D. (2008). Effects on science summarization of a reading comprehension intervention for adolescents with behavior and attention disorders. *Exceptional Children, 74*, 135-154.
- Rosenshine, B., & Meister, C. (1994). Reciprocal teaching: A review of the research. *Review of Educational Research, 64*, 479-530.
- Slavin, R. E., et al. (1985). *Learning to cooperate, cooperating to learn.* New York: Plenum.
- Taylor, K. K. (1986). Summary writing by young children. *Reading Research Quarterly, 21*, 193-207.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind and Society: The development of higher psychological processes.* Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wade-Stein, D. & Kintsch, E. (2004). Summary Street: Interactive Computer Support for Writing. *Cognition and Instruction, 22*, 333-362.
- Weinstein, C. E., & Mayer, R. E. (1986). The teaching of learning strategies. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching, 3rd ed.*, 315-327. New York: Macmillan.
- Williams, J. P., Taylor, M. B., & Ganger, S. (1981). Text variations at the level of the individual sentence and the comprehension of simple expository paragraphs. *Journal of Educational Psychology, 73*, 851-865.
- Williams, J. P., Taylor, M. B., & de Cani, J. S. (1984). Constructing macrostructure for

expository text. *Journal of Educational Psychology*, 76, 1065-1075.

投稿日期：2013 年 10 月 22 日
修正日期：2014 年 05 月 26 日
接受日期：2014 年 07 月 09 日

A Study of Combining Cooperative Learning and Summarization instruction to Facilitate Sixth Graders' Summarization Ability

Su-Fen Hsueh

Elementary School Teacher, Affiliated Experimental Elementary School of National Chiayi University

Chi-Shun Lien

Assistant Professor, Center for Teacher Education at National Chung Cheng University

ABSTRACT

The purposes of this study were to (1) examine the effect of cooperative-learning summarization instruction for sixth graders in order to learn the influence of long-term, explicit instruction, and to (2) evaluate the students' summarization ability by the two-stage summarization assessment. Two intact classes (31 students in the experimental group and 32 students in the control group) in an elementary school were recruited from Chiayi City. For the experimental group, students received one-year cooperative-learning summarization instruction, whereas for the control group, students received traditional literacy instruction. The results showed that students who received the summarization instruction outperformed those who received traditional instruction on the immediate and the delayed measure. In addition, the intervention effect was also found on the quality of students' summarization.

Key words : reading instruction, summarization instruction, cooperative learning

