

香港教育大學中國語文教育榮譽學士課程

學科教育研究論文



課程名稱：學術研究 II

課程編號：CHI4655

指導老師：黎少銘博士

提交日期：二零一九年四月十八日

字數：12005 字

姓名：黃嘉琪

學生編號：

## 目錄

第一章：緒論.....	5
1.1 研究背景.....	5
1.2 研究動機及目的.....	6
1.3 研究方法.....	7
1.4 名詞界定.....	8
1.4.1 「影視材料」.....	8
1.4.2 「閱讀障礙」.....	8
1.4.3 「閱讀能力」.....	8
1.4.4 「閱讀教學」.....	9
第二章：文獻回顧.....	10
2.1 閱讀障礙學生的學習特徵.....	10
2.2 認知歷程對學習的影響.....	12
2.2.1 知覺（視覺及聽覺）對學習的功能.....	12
2.2.2 注意力對獲取知識的影響.....	13
2.2.3 記憶對學習的重要性.....	15
2.2.4 認知中的語言習得及閱讀歷程.....	17
2.3 閱讀障礙學生的學習策略研究整理.....	19
2.4 影視材料的類型及其對學習效果的影響.....	21
2.5 理論架構.....	24
第三章：研究分析.....	25
3.1 研究問題.....	25
3.2 研究成果.....	25
3.2.1 在學與教過程中運用影視材料能有效幫助小三閱讀障礙學生改善其 閱讀能力.....	25

3.2.2 在實際學習環境中應用影視材料幫助小三閱讀障礙學生改善其閱讀能力的課堂安排和設計.....	27
3.2.2.1 影視材料的應用原則.....	27
3.2.2.2 結合影視材料的閱讀教學設計.....	28
3.2.3 影視材料類型的多元化拓展及應用.....	33
<b>第四章：研究限制.....</b>	<b>36</b>
<b>第五章：建議.....</b>	<b>37</b>
<b>第六章：結論.....</b>	<b>37</b>
<b>參考書目.....</b>	<b>39</b>
書籍.....	39
期刊文章.....	42
學位論文.....	45
教科書.....	45
網上材料.....	46
<b>附錄.....</b>	<b>47</b>
附錄一：兒童期的認知發展理論、其他認知發展理論.....	47
附錄二：「閱讀障礙」、「讀寫障礙」.....	48
附錄三：知覺研究的理論取向.....	50
附錄四：人類訊息處理系統：感覺與知覺.....	52
附錄五：感覺處理訊息系統：視覺、視知覺的完形原則、聽覺.....	54
附錄六：注意力的四個主要功能.....	56
附錄七：注意力的過濾及瓶頸理論.....	58
附錄八：控制與自動化歷程.....	62
附錄九：記憶的三個基本運作.....	63
附錄十：記憶的三種貯存庫.....	65

附錄十一：語言習得的階段.....	69
附錄十二：課文《對牛彈琴》.....	70
附錄十三：課文《千變萬化的雲》.....	71
附錄十四：課文《北風和太陽》.....	73
附錄十五：課文《交換》.....	74
附錄十六：課文《有趣的「金魚街」》.....	75

## 透過影視材料改善小三閱讀障礙學生的閱讀能力

### 一、緒論

#### 1.1 研究背景

隨著近年傳播媒體的迅速發展（陳淑銖，2008）<sup>1</sup>，影視資訊流通發達，隨處可見。鑑於現今香港學生普遍的學習動機不高（陳國威，2010）<sup>2</sup>，課程發展議會和香港考試及評核局（2015）<sup>3</sup>建議教師善用多元化的學與教資源來促進學生學習，其中包括運用資訊豐富的音像材料輔助教學，以提升學生的學習效能（鄭銳強，2017）<sup>4</sup>。因此，不少教師在學與教的過程中加入影視元素作為輔助教材（顧敏耀，2011）<sup>5</sup>，藉此提高學與教的成效。

引起學習動機雖然是促進學生學習的第一步，但教師在日常教學中也要面對照顧學習差異<sup>6</sup>的問題（教育署課程發展處校本課程（中學）組，2001）<sup>7</sup>。香港自2000年起逐步推行「全校參與」模式的融合教育，教師除了需要照顧一般學生之間的學習差異外，還要照顧有特殊學習需要（SEN）<sup>8</sup>的學生（教育局，2014）<sup>9</sup>，這對教師的教學帶來不少挑戰。根據平等機會委員會（2012）<sup>10</sup>

<sup>1</sup> 陳淑銖（2008）：〈影視材料在教學應用的省思——以希特勒影片為例〉，《人文社會學報》第4期，頁89。

<sup>2</sup> 陳國威（2010）：〈從社會心理學角度剖析香港學生的中文表現及其啟示〉，《香港教師中心學報》第9期，頁54。

<sup>3</sup> 課程發展議會（2017）：《中國語文教育學習領域課程指引（小一至中六）》，香港：香港特別行政區政府教育局，頁59-60。

<sup>4</sup> 鄭銳強（2017）：〈影視與中國語文教學〉，輯於施仲謀、廖佩莉（主編）：《漢語教學與文化新探》（頁35-51），香港：中華書局，頁35。

<sup>5</sup> 顧敏耀（2011）：〈影視教材與臺灣文學主題之華語文課程設計——從提升學習動機、文本多元比較到主題寫作引導〉，《藝見學刊》第1期，頁16。

<sup>6</sup> 每一個學習者都是一個獨立的個體，個體與個體之間的差異是無可避免的。在「教與學」的層面，常見的和最感棘手的學習差異包括：學習能力差異、學習動機差異、學習方式差異。摘錄自教育署課程發展處校本課程（中學）組（2001）：《多元能力展繽紛，因材施教增效能》，香港：教育署課程發展處，頁6。

<sup>7</sup> 教育署課程發展處校本課程（中學）組（2001）：《多元能力展繽紛，因材施教增效能》，香港：教育署課程發展處，頁6。

<sup>8</sup> 9種特殊學習需要（Special Educational Needs，簡稱SEN）：特殊學習困難、智力障礙、自閉症、注意力不足／過度活躍症、肢體傷殘、視覺障礙（視障）、聽力障礙（聽障）、言語障礙（語障）、資優生。

<sup>9</sup> 教育局（2014）：《全校參與模式 融合教育運作指南（第3版）》，香港：香港教育局，頁1。

<sup>10</sup> 平等機會委員會（2012）：《融合教育制度下殘疾學生的平等學習機會研究》，香港：香港教育學院特殊學習需要與融合教育中心，頁27。

的調查報告顯示各類型 SEN 學生在主流學校的分佈情況，有特殊學習障礙<sup>11</sup>的學生佔最高比例（約 46.7%）<sup>12</sup>，當中以閱讀障礙最為普遍，佔其中八成半（香港特殊學習障礙協會，2018）<sup>13</sup>。

## 1.2 研究動機及目的

從上述數據反映，閱讀障礙學生可說是佔 SEN 類型中的最高比例。隨著現今融合教育的普及化，不少閱讀障礙學生在主流學校隨班就讀，所以教師有必要在學與教過程中採用多元化的學習策略，以照顧閱讀障礙學生的學習需要。

閱讀是兒童學習知識的基礎能力（香港康復學會，2007）<sup>14</sup>。根據 Piaget 的認知發展理論<sup>15</sup>，年齡介乎八至九歲的小學三年級學生正處於「具體運思期」的階段，能夠對事物進行邏輯思考（Nolen-Hoeksema, Fredrickson, Loftus, & Wagenaar, 2010）<sup>16</sup>，同時也是他們開始學會閱讀的階段（謝錫金、林偉業、林

---

<sup>11</sup> 根據平等機會委員會的研究報告顯示，在參與研究的香港中、小學學校中，經專業人員評估有特殊學習障礙的學生總數是 3723 名。至於特殊學習障礙（Specific Learning Disabilities，簡稱學障或 SLD）的類別可分為以下五類：閱讀障礙（讀寫障礙）、特殊語言障礙、發展性協調障礙、特殊數學運算障礙和視覺空間感知障礙。學障學生可單一或按不同程度同時存在以上五種類別，亦可能同時有「專注力失調」和「社交發展遲緩」、「自閉症」等等。摘錄自平等機會委員會（2012）：《融合教育制度下殘疾學生的平等學習機會研究》，香港：香港教育學院特殊學習需要與融合教育中心，頁 27；香港特殊學習障礙協會（2018）：《認識學障》，檢自 <https://asld.org.hk/%E8%AA%8D%E8%AD%98%E5%AD%B8%E9%9A%9C/%E7%89%B9%E6%AE%8A%E5%AD%B8%E7%BF%92%E9%9A%9C%E7%A4%99/>（瀏覽日期：2018 年 11 月 12 日）。

<sup>12</sup> 總數是 3723 名。摘錄自平等機會委員會（2012）：《融合教育制度下殘疾學生的平等學習機會研究》，香港：香港教育學院特殊學習需要與融合教育中心，頁 27。

<sup>13</sup> 香港特殊學習障礙協會（2018）：《認識學障》，檢自 <https://asld.org.hk/%E8%AA%8D%E8%AD%98%E5%AD%B8%E9%9A%9C/%E7%89%B9%E6%AE%8A%E5%AD%B8%E7%BF%92%E9%9A%9C%E7%A4%99/>（瀏覽日期：2018 年 11 月 12 日）。

<sup>14</sup> 兒童在學習閱讀的歷程主要分為兩大階段：（一）學習如何閱讀（learn to read）；（二）透過閱讀去學習新知識（read to learn, learn from reading）。摘錄自香港康復學會（2007）：《突破孩子的學習障礙》，香港：星島出版有限公司，頁 126。

<sup>15</sup> 詳見附錄一。

<sup>16</sup> 下表的年齡為平均值。實際年齡可能隨著智力、文化背景和社經地位而有所不同，但是所有兒童的進步順序都相同。Piaget 對每一階段的描述更加詳細，下表僅列出一般特徵。摘錄自 Nolen-Hoeksema, S., Fredrickson, B., Loftus, G., & Wagenaar, W. 著，危芷芬、田意民、何明洲、高之梅譯（2010）：《心理學導論》，臺北：新加坡商聖智學習亞洲私人有限公司台灣分公司，頁 73。

裕康、羅嘉怡，2005）<sup>17</sup>。雖然課程發展議會（2017）<sup>18</sup>建議小三階段側重培養學生的聽說能力，但也建議學生應該多認字和識字，所以學校應該運用合適的閱讀策略，令他們樂於閱讀；還有，他們亦準備升上側重培養讀寫能力的四年級。面對這個改變，難免會對小三閱讀障礙學生帶來一定挑戰，因此教師應該盡力協助他們改善閱讀能力，好讓他們較容易適應轉變。

以往有不少學者研究運用不同的學習策略來協助閱讀障礙學生改善學習效果，但在眾多策略中，卻未見有人提出透過影視材料來輔助他們學習的相關研究。<sup>19</sup>影視材料作為多元化的學習資源，如能應用在學與教的過程中，並配合教師的引導，相信對閱讀障礙學生改善學習效果有一定的幫助。故此，是次研究將探討如何透過影視材料來幫助小三閱讀障礙學生改善他們的閱讀能力。

### 1.3 研究方法

是次研究將以內容分析法作為研究方法（Berelson, 1952; 游美惠，2000）<sup>20</sup>，先在從文獻資料中整理和歸納出相關的理論（包括：閱讀障礙、認知歷程、不同的學習策略等）作為研究架構；然後透過定性研究<sup>21</sup>進行分析（霍秉坤、胡婧菁，2012；Husén, 1988）<sup>22</sup>，探討教師在學與教的過程中加入影視材

---

<sup>17</sup> 兒童約 9 歲以前是發展閱讀能力的第一階段，開始學會閱讀（learn to read）；而 9 歲之後是兒童發展閱讀能力的第二階段，從閱讀中學習（read to learn）；而 13 歲以上的青少年以功能性閱讀為主，因應不同需要閱讀不同類型文章。摘錄自謝錫金、林偉業、林裕康、羅嘉怡（2005）：《兒童閱讀能力進展：香港與國際比較》，香港：香港大學出版社，頁 xiii。

<sup>18</sup> 課程發展議會（2017）：《中國語文教育學習領域課程指引（小一至中六）》，香港：香港特別行政區政府教育局，頁 8。

<sup>19</sup> 有關的研究整理，詳見「二、文獻回顧」中的「2.3 閱讀障礙學生的學習策略研究整理」部分。

<sup>20</sup> Berelson（1952）對內容分析的綜合討論：「內容分析是針對傳播的明顯內容，做客觀、系統、定量的描述」。內容分析法與其他對既存統計資料的分析和歷史比較方法同列為一類，名為「非干擾性的研究」（Unobtrusive Research），並指出內容分析法是研究者檢視某一類社會（製）成品（social artifacts），主要是對各種不同的溝通形式，例如書籍、雜誌、詩集、報紙、歌曲、畫作、演講、信函、法條等加以分析。摘錄自 Berelson, B. (1952). *Content analysis in communication research* (p. 18). Glencoe, Ill.: The Free Press.；游美惠（2000）：〈內容分析、文本分析與論述分析在社會研究的運用〉，《調查研究》第 8 期，頁 8-9。

<sup>21</sup> 理解範式（定性研究）是從人文科學推衍出來的，所注重的是整體和定性的訊息，以及說明的方法。摘錄自霍秉坤、胡婧菁（2012）：〈課程研究範式：量性研究和質性研究之整合〉，《教育學報》第 40 卷第 1-2 期，頁 2。

<sup>22</sup> 霍秉坤、胡婧菁（2012）：〈課程研究範式：量性研究和質性研究之整合〉，《教育學報》第 40

料對改善小三閱讀障礙學生閱讀能力的作⽤；繼⽽展⽰結合影視材料的閱讀教學設計和相關的課堂安排，以及探討有關影視材料類型的多元化拓展和應⽤。

## 1.4 名詞界定

### 1.4.1 「影視材料」

影視材料屬於視聽媒體，是一種大眾傳播媒介，其主要特質包括影像和聲音，可以同時呈現動態影像、靜態圖像、色彩、文字及聲音，也包含了高度真實的替代經驗和抽象經驗（鄭銳強，2017；賈馥茗等，1995）<sup>23</sup>。本文中的影視材料則是指所有的視聽影像，包括：電影、電視劇、網絡影片、廣告、音樂視頻、新聞影片等連續動態的影片。

### 1.4.2 「閱讀障礙」

閱讀障礙是指個體的閱讀能力或閱讀成就低於其智力或生理年齡預期的應有水準（方金雅等，2010）<sup>24</sup>。在閱讀能力方面，閱讀障礙的學生難以理解所閱讀內容的意思（American Psychiatric Association, 2013）<sup>25</sup>。

### 1.4.3 「閱讀能力」

閱讀能力的定義是「對書面文本的了解、使用和省思的能力，透過這種能力得以達成個人目標，發展個人知識、潛能和參加社會」（OECD, 2006）<sup>26</sup>，而

---

卷第 1-2 期，頁 2；Husén, T. (1988). Research paradigms in education. In J. P. Keeves (Ed.), *Educational research, methodology, and measurement: An international handbook* (p. 17). Oxford, England: Pergamon Press.

<sup>23</sup> 鄭銳強（2017）：〈影視與中國語文教學〉，輯於施仲謀、廖佩莉（主編）：《漢語教學與文化新探》（頁 35-51），香港：中華書局，頁 36；賈馥茗、梁志宏、陳如山、林月琴、黃恆、侯志欽、簡仁育（1995）：《教育心理學》，臺北：國立空中大學，頁 516-517。

<sup>24</sup> 方金雅、王瓊珠、李俊仁、柯華葳、洪儷瑜、陳美芳、陳淑麗、曾世杰（2010）：《中文閱讀障礙》，臺北：心理出版社，頁 4-5。

<sup>25</sup> 例如：可以準確地讀出內容但不能理解其順序、關係、推論或更深層次的意義。摘錄自 American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5<sup>th</sup> Ed.) (p. 66). London, England: American Psychiatric Association. 有關閱讀障礙的詳細描述，詳見附錄二。

<sup>26</sup> Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD] (2006). *Assessing scientific*,

閱讀目標在於閱讀者可以在閱讀當下了解文本的意義（Vellutino, Fletcher, Snowling, & Scanlon, 2004）<sup>27</sup>，甚或能夠有目標和積極地運用文本資訊（方金雅等，2010）<sup>28</sup>。

#### 1.4.4 「閱讀教學」

閱讀教學是以個人的知識和理解為基礎，以書本資料為媒介，對充實個人學習生活、擴展閱讀知能，以及培養正確的閱讀態度和情意，所給予的有計劃性幫助教學活動（林慧玲，2012；鍾添騰，2002）<sup>29</sup>。根據香港課程發展議會（2017）<sup>30</sup>編訂的課程指引<sup>31</sup>，建議閱讀範疇的學習目標是（一）培養閱讀理解、分析、感受、鑒賞等閱讀能力；（二）掌握閱讀策略；（三）樂於閱讀、勤於閱讀、認真閱讀、增加閱讀量、擴大閱讀面。

---

*reading, and mathematical literacy: A framework for PISA 2006.* Paris: The Author.

<sup>27</sup> Vellutino, F., Fletcher, J. M., Snowling, M. J., & Scanlon, D. M. (2004). Specific reading disability (dyslexia): What have we learned in the past four decades. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45, 2-40.

<sup>28</sup> 方金雅、王瓊珠、李俊仁、柯華葳、洪儷瑜、陳美芳、陳淑麗、曾世杰（2010）：《中文閱讀障礙》，臺北：心理出版社，頁 1-2。

<sup>29</sup> 林慧玲（2012）：《語文閱讀教學策略》，臺北：秀威資訊科技股份有限公司，頁 51；鍾添騰（2002）：〈國民小學閱讀指導教學之行動研究〉，《教育研究資訊》第 10 卷第 1 期，頁 161-188。

<sup>30</sup> 課程發展議會（2017）：《中國語文教育學習領域課程指引（小一至中六）》，香港：香港特別行政區政府教育局，頁 13-14、16。

<sup>31</sup> 中國語文教育學習領域的學習內容，包括閱讀、寫作、聆聽、說話、文學、中華文化、品德情意、思維、語文自學九個學習範疇的知識、能力、興趣、態度和習慣。中國語文科的學習目標側重以讀寫聽說為主導，有機地結合其他學習範疇，全面提升學生的語文素養。摘錄自課程發展議會（2017）：《中國語文教育學習領域課程指引（小一至中六）》，香港：香港特別行政區政府教育局，頁 13-14。

## 二、文獻回顧

### 2.1 閱讀障礙學生的學習特徵

閱讀障礙<sup>32</sup>學生的閱讀能力低於其智力或生理年齡的應有水準（方金雅等，2010）<sup>33</sup>，由於閱讀能力是直接影響學生學習的重要關鍵能力（呂建志，2011）<sup>34</sup>，所以閱讀障礙也會影響他們學習其他學科的表現（胡永崇，2001）<sup>35</sup>。在學習表現方面，一般低年級的閱讀障礙學生會有專注力低、記憶力差和學習成效低的情況（何福全、冼權鋒、香煥琮、葉吳素如，2003）<sup>36</sup>，他們的分心程度較一般學生高（Bender, 2006; McKinney, & Feagans, 1983）<sup>37</sup>，而短期記憶力的缺陷對他們學習造成不少困難，因為他們的工作記憶<sup>38</sup>無法把記憶貯存區內的訊息進行編碼<sup>39</sup>，令他們經常無法記住閱讀內容（Bender, 2006）<sup>40</sup>。此外，他們也缺乏有效的學習策略，難以監控和調節自己的學習歷程，令他們學習起來格外困難（黃瓊儀，2012；Lerner, 2000）<sup>41</sup>。還有，礙於閱讀障礙直接影響到其他涉及運用語文的科目，導致他們的整體學科成績不佳，在長期不斷累積失敗學習經驗的情況下，大大降低了他們的學習動機（周昭伶，2009）

<sup>32</sup> 有關閱讀障礙與讀寫障礙的區分，詳見附錄二。

<sup>33</sup> 方金雅、王瓊珠、李俊仁、柯華蕙、洪儷瑜、陳美芳、陳淑麗、曾世杰（2010）：《中文閱讀障礙》，臺北：心理出版社，頁 4-5。

<sup>34</sup> 呂建志（2011）：〈閱讀障礙學生之識字困難及識字教學探討〉，《雲嘉特教期刊》，14，頁 36。

<sup>35</sup> 胡永崇（2001）：〈不同識字教學策略對國小三年級閱讀障礙學童教學成效之比較研究〉，《屏東師院學報》，14，頁 108。

<sup>36</sup> 何福全、冼權鋒、香煥琮、葉吳素如（2003）：《讀寫障礙：認識與教導》，香港：香港教育學院特殊學習需要與融合教育中心與教育心理、輔導及學習支援系，頁 9-10。

<sup>37</sup> Bender, W. N. 著，胡永崇、黃秋霞、吳兆惠、胡斯淳和林玉華譯（2006）：《學習障礙》，臺北：心理出版社，頁 89；McKinney, J. D., & Feagans, L. (1983). Adaptive classroom behavior of learning disabled students. *Journal of Learning Disabilities*, 16, 360-367.

<sup>38</sup> 工作記憶（working memory）表示學生能同時處理在短期記憶區的資料，然後與其他資料做整合。摘錄自 Bender, W. N. 著，胡永崇、黃秋霞、吳兆惠、胡斯淳和林玉華譯（2006）：《學習障礙》，臺北：心理出版社，頁 93。

<sup>39</sup> 編碼是把知覺輸入轉化成可供儲存的形式，是記憶力概念化的過程。摘錄自 Bender, W. N. 著，胡永崇、黃秋霞、吳兆惠、胡斯淳和林玉華譯（2006）：《學習障礙》，臺北：心理出版社，頁 93。

<sup>40</sup> Bender, W. N. 著，胡永崇、黃秋霞、吳兆惠、胡斯淳和林玉華譯（2006）：《學習障礙》，臺北：心理出版社，頁 93、207。

<sup>41</sup> 黃瓊儀（2012）：〈台灣近十年閱讀障礙學童閱讀理解策略教學成效之後設分析〉，《東臺灣特殊教育學報》，14，頁 244；Lerner, J. W. (2000). *Learning disabilities: Theories, diagnosis and teaching strategies* (8<sup>th</sup> Ed.). Boston, MA: Houghton Mifflin Company.

42。

在閱讀表現方面，他們會過分專注在文字的表面意思，逐個字閱讀，所以他們的閱讀速度緩慢，往往需要很吃力才能閱讀下去，但也未能理解閱讀的內容，導致他們學習字詞的速度都很慢。由於他們在閱讀過程中遇到很多困難，從而令他們對閱讀產生反感、很容易放棄，甚或出現逃避書本的表現（王怡婷，2008；何福全等，2003）<sup>43</sup>。他們在閱讀字詞時，經常會混淆近似的部分和倒轉左右的部件，<sup>44</sup>同時也未能認出字根的部分；在認識句子方面，他們雖然能夠口頭運用句子及透過聽覺來理解問題，但當要他們把口述或聽到的句子寫出來時，便會有困難；他們亦會過份依賴句子的前後內容來協助自己辨認新字詞（何福全等，2003）<sup>45</sup>。

從上可見，閱讀障礙學生未能有效自動化發展其閱讀理解能力（黃瓊儀，2012）<sup>46</sup>，因此需要透過不同的策略來幫助他們提高閱讀成效。鑑於在基本認知<sup>47</sup>的缺失是其中一項影響他們進行閱讀理解的重要因素（胡永崇，2006）<sup>48</sup>，故此，建議教師從認知方面（包括：知覺、注意力、記憶）著手，協助他們改善閱讀能力。

---

<sup>42</sup> 周昭伶（2009）：〈繪本交互教學對閱讀理解障礙學生教學成效之研究〉，國立台東大學特殊教育學系暑期在職進修專班碩士論文，未出版，頁 15。

<sup>43</sup> 王怡婷（2008）：〈學習障礙學生之閱讀理解教學原則及策略〉，《特殊教育與輔助科技》第 2 期，頁 19；何福全、冼權鋒、香煥琮、葉吳素如（2003）：《讀寫障礙：認識與教導》，香港：香港教育學院特殊學習需要與融合教育中心與教育心理、輔導及學習支援系，頁 9-10。

<sup>44</sup> 混淆近似的部分，例如：「辯」、「辨」、「辦」；倒轉左右的部件，例如：「雪」、「虐」。

<sup>45</sup> 何福全、冼權鋒、香煥琮、葉吳素如（2003）：《讀寫障礙：認識與教導》，香港：香港教育學院特殊學習需要與融合教育中心與教育心理、輔導及學習支援系，頁 10。

<sup>46</sup> 黃瓊儀（2012）：〈台灣近十年閱讀障礙學童閱讀理解策略教學成效之後設分析〉，《東臺灣特殊教育學報》，14，頁 244。

<sup>47</sup> 包括：心理處理速度、注意力、短期記憶力、工作記憶容量、視知覺。

<sup>48</sup> 胡永崇（2006）：〈閱讀的相關因素及學習障礙學生之閱讀補救教學〉，《屏師特殊教育》，13，頁 30。

## 2.2 認知歷程對學習的影響

### 2.2.1 知覺（視覺及聽覺）對學習的功能

根據認知心理學的知覺研究理論取向<sup>49</sup>，我們透過感覺<sup>50</sup>來接收訊息，以及結合過去的知識來理解我們所知覺到的（Sternberg, 2010）<sup>51</sup>。而學生在日常的課堂學習中，主要通過不同的知覺<sup>52</sup>來接收訊息，其中以運用視覺和聽覺學習的機會為最多。學生藉由視覺<sup>53</sup>和聽覺<sup>54</sup>等感覺系統獲取教師在課堂中所教的內容（原始訊息）後，首先需要經由注意力的歷程來決定哪些訊息需要被進一步處理或摒棄；然後他們的知覺系統會根據其感興趣的資訊來決定自己所需要的內容；再者，知覺系統必須抽取所辨識內容的關鍵特徵和維持該內容的某些固有特徵（Nolen-Hoeksema et al., 2010）<sup>55</sup>。由此可見，知覺系統只是讓學生獲得學習資訊的第一步，實際上也需要學生給予注意力，才能達致有效的學習。故此，教師應在學與教的過程中採用多元化的學習策略來引起學生的注意和學習興趣。

<sup>49</sup> 詳見附錄三。

<sup>50</sup> 詳見附錄四。

<sup>51</sup> Sternberg, R. J. 著，李玉琇、蔣文祁譯（2010）：《認知心理學》，臺北：新加坡商聖智學習亞洲私人有限公司台灣分司，頁 126。

<sup>52</sup> 知覺的五種功能：一、經由注意力歷程，我們決定哪些訊息需要進一步處理，以及哪些訊息被摒棄（我應該偷聽左邊關於配偶的對話，還是右邊關於板球分數的對話？）。二、知覺系統必須決定感興趣的物體在哪裡（看來有危險的東西在左邊臂之遙處、前方數百公尺遠還是其他地方？）。三、知覺系統必須決定那是什麼物體（我所注視的是帳篷還是熊？）。四、知覺系統必須能夠抽取（abstract）所辨識之物體的關鍵特徵（清楚辨識有皺褶和突起的沙發，且描述其形狀為「方形」，其實它並非完美的方形）。五、知覺恆常性（perceptual constancy）：知覺系統必須維持物體的某些固有特徵（例如一扇門維持長方形），即使視網膜上的視覺影像有所改變。摘錄自 Nolen-Hoeksema, S., Fredrickson, B., Loftus, G., & Wagenaar, W. 著，危芷芬、田意民、何明洲、高之梅譯（2010）：《心理學導論》，臺北：新加坡商聖智學習亞洲私人有限公司台灣分司，頁 142-143。詳見附錄五。

<sup>53</sup> 只有視覺、聽覺和嗅覺能使我們獲得來自遠處的訊息，視覺是其中最精緻化的歷程。摘錄自 Nolen-Hoeksema, S., Fredrickson, B., Loftus, G., & Wagenaar, W. 著，危芷芬、田意民、何明洲、高之梅譯（2010）：《心理學導論》，臺北：新加坡商聖智學習亞洲私人有限公司台灣分司，頁 114。詳見附錄五。

<sup>54</sup> 除了視覺之外，聽覺是我們從環境中獲取資訊的主要管道。摘錄自 Nolen-Hoeksema, S., Fredrickson, B., Loftus, G., & Wagenaar, W. 著，危芷芬、田意民、何明洲、高之梅譯（2010）：《心理學導論》，臺北：新加坡商聖智學習亞洲私人有限公司台灣分司，頁 126。詳見附錄四。

<sup>55</sup> Nolen-Hoeksema, S., Fredrickson, B., Loftus, G., & Wagenaar, W. 著，危芷芬、田意民、何明洲、高之梅譯（2010）：《心理學導論》，臺北：新加坡商聖智學習亞洲私人有限公司台灣分司，頁 142。

### 2.2.2 注意力對獲取知識的影響

注意力<sup>56</sup>是指我們主動處理有限訊息的方式（Sternberg, 2010）<sup>57</sup>，而選擇性注意力<sup>58</sup>讓我們有意識地控制和決定該注意的刺激及忽略其他的刺激（Best, 2009；Levine, 2004）<sup>59</sup>，令人對感興趣的刺激作出快速和正確的反應，也讓人較容易記住需要注意的事項（Sternberg, 2010）<sup>60</sup>。根據幾種有關注意力的研究理論<sup>61</sup>顯示，注意力是訊息處理系統上的過濾器，其主要功能是在環境中指認出重要的事物（Best, 2009; Sternberg, 2010）<sup>62</sup>。在學習方面，注意力是學習過程中第一個重要因素，學生首先必須透過注意力來對輸入的訊息進行篩選，然後才能接收教師在課堂上所教的知識（鄭麗玉，1993；Nolen-Hoeksema et al., 2010）<sup>63</sup>。因此教師需要在學與教的過程中有效地引起學生的注意，才能促進他們學習。

在視覺注意力方面，學生必須通過眼睛凝視<sup>64</sup>，才能獲取視覺訊息，雖然視覺訊息的貯存量，但其維持時間很短，如果不把訊息轉至較久的記憶，便會很快消失，而這種短暫的視覺貯存稱為視像記憶<sup>65</sup>；至於聽覺注意力方面，

<sup>56</sup> 詳見附錄六。

<sup>57</sup> 這些訊息是藉由我們的感官、所儲存的記憶及其他認知歷程所可以獲得的大量訊息。它包括意識和潛意識歷程。摘錄自 Sternberg, R. J. 著，李玉琇、蔣文祁譯（2010）：《認知心理學》，臺北：新加坡商聖智學習亞洲私人有限公司台灣分公司，頁 137-138。

<sup>58</sup> 詳見附錄六。

<sup>59</sup> Best, J. B. 著，黃秀瑄譯（2009）：《認知心理學》，臺北：心理出版社，頁 50-51；Levine, M. 著，蕭德蘭譯（2004）：《心智地圖：帶你了解孩子的八種大腦功能》，台北：天下遠見出版股份有限公司，頁 41、91-92。

<sup>60</sup> Sternberg, R. J. 著，李玉琇、蔣文祁譯（2010）：《認知心理學》，臺北：新加坡商聖智學習亞洲私人有限公司台灣分公司，頁 138。

<sup>61</sup> 詳見附錄七。

<sup>62</sup> Best, J. B. 著，黃秀瑄譯（2009）：《認知心理學》，臺北：心理出版社，頁 61；Sternberg, R. J. 著，李玉琇、蔣文祁譯（2010）：《認知心理學》，臺北：新加坡商聖智學習亞洲私人有限公司台灣分公司，頁 194。

<sup>63</sup> 鄭麗玉（1993）：《認知心理學：理論與應用》，臺北：五南圖書出版有限公司，頁 14；Nolen-Hoeksema, S., Fredrickson, B., Loftus, G., & Wagenaar, W. 著，危芷芬、田意民、何明洲、高之梅譯（2010）：《心理學導論》，臺北：新加坡商聖智學習亞洲私人有限公司台灣分公司，頁 143。

<sup>64</sup> 視覺掃描的形式是非常短暫的靜止期，稱為眼睛凝視（eye fixation）。在凝視期間，個人能夠從環境中取得視覺訊息。每次凝視持續大約 0.3 秒。摘錄自 Nolen-Hoeksema, S., Fredrickson, B., Loftus, G., & Wagenaar, W. 著，危芷芬、田意民、何明洲、高之梅譯（2010）：《心理學導論》，臺北：新加坡商聖智學習亞洲私人有限公司台灣分公司，頁 144。

<sup>65</sup> 電影、卡通就是利用這種視覺暫留的原理設計的。假如沒有視像記憶（iconic memory），我

學生可以選擇注意自己想聽的訊息，而聽覺和視覺一樣有訊息的貯存，稱為回聲記憶<sup>66</sup>（Nolen-Hoeksema et al., 2010; 鄭麗玉，1993）<sup>67</sup>。不過根據注意力的自動化歷程<sup>68</sup>指出，我們需要越少的注意力來處理越熟悉的工作（Sternberg, 2010; 鄭麗玉，1993）<sup>69</sup>，而認知歷程中的習慣化<sup>70</sup>和感覺適應性<sup>71</sup>會令人對刺激變得習以為常，以至越來越不注意它們，但藉著激發<sup>72</sup>能有助刺激我們的知覺反應（Sternberg, 2010）<sup>73</sup>。現今大部分課堂的教學模式都傾向以講授形式進行，學生早已習慣和適應這種學習模式，所以教師應該在教學中提供適度的激發來吸引學生的注意力，令他們投入學習。

---

們可能就無法進一步處理稍縱即逝的訊息。摘錄自鄭麗玉（1993）：《認知心理學：理論與應用》，臺北：五南圖書出版公司，頁 16。

<sup>66</sup> 因為有這樣的回聲記憶（echoic memory），我們才有可能處理許多語言訊息。摘錄自鄭麗玉（1993）：《認知心理學：理論與應用》，臺北：五南圖書出版公司，頁 16。

<sup>67</sup> Nolen-Hoeksema, S., Fredrickson, B., Loftus, G., & Wagenaar, W. 著，危芷芬、田意民、何明洲、高之梅譯（2010）：《心理學導論》，臺北：新加坡商聖智學習亞洲私人有限公司台灣分公司，頁 144；鄭麗玉（1993）：《認知心理學：理論與應用》，臺北：五南圖書出版公司，頁 15-17。

<sup>68</sup> 自動化歷程（automatic processes）不涉及意識控制。大部分其歷程的表現不需要意識覺知，但是你可能察覺到這些歷程正在進行。它們需要很少或完全不需要費力或是意圖。多個自動化歷程可以同時產生，至少是非常快速且沒有一定的前後順序，因此它們被稱為平行處理。摘錄自 Sternberg, R. J. 著，李玉琇、蔣文祁譯（2010）：《認知心理學》，臺北：新加坡商聖智學習亞洲私人有限公司台灣分公司，頁 146。詳見附錄八。

<sup>69</sup> Sternberg, R. J. 著，李玉琇、蔣文祁譯（2010）：《認知心理學》，臺北：新加坡商聖智學習亞洲私人有限公司台灣分公司，頁 146-147；鄭麗玉（1993）：《認知心理學：理論與應用》，臺北：五南圖書出版公司，頁 21。

<sup>70</sup> 習慣化（habituation）涉及我們對刺激變得習以為常，以至於漸漸的越來越不注意它。和習慣化相對應的是去習慣化（dishabituation）。在去習慣化中，一個熟悉刺激的改變，會促成我們又開始去注意這個刺激。這兩個歷程的發生都是自動化的。它們不涉及任何有意識的心力。刺激的相對穩定性和熟悉性支配這些歷程。刺激中任何看起來不同或新奇（不熟悉）的層面會促成去習慣化，或者使得習慣化在一開始時就不容易產生。摘錄自 Sternberg, R. J. 著，李玉琇、蔣文祁譯（2010）：《認知心理學》，臺北：新加坡商聖智學習亞洲私人有限公司台灣分公司，頁 151-153。

<sup>71</sup> 感覺適應性（sensory adaptation）是對不受意識控制刺激的注意力減少，它直接發生在感官上，而非大腦中。我們可以意識的控制，是否注意到已經變成習慣化的事物，但是我們無法意識的控制感覺適應性。摘錄自 Sternberg, R. J. 著，李玉琇、蔣文祁譯（2010）：《認知心理學》，臺北：新加坡商聖智學習亞洲私人有限公司台灣分公司，頁 154。

<sup>72</sup> 激發（arousal）是相對於基準線，生理興奮、反應及動作準備的程度。激發經常藉由心跳、血壓、腦電圖型態（EEG）及其他生理指標來測量。摘錄自 Sternberg, R. J. 著，李玉琇、蔣文祁譯（2010）：《認知心理學》，臺北：新加坡商聖智學習亞洲私人有限公司台灣分公司，頁 155。

<sup>73</sup> Sternberg, R. J. 著，李玉琇、蔣文祁譯（2010）：《認知心理學》，臺北：新加坡商聖智學習亞洲私人有限公司台灣分公司，頁 151、155。

### 2.2.3 記憶對學習的重要性

記憶<sup>74</sup>對學習發揮重大作用，它的三個基本運作是收錄、儲存和提取<sup>75</sup>（Sternberg, 2010; 鍾聖校, 1990）<sup>76</sup>。在學習過程中，學生主要通過感覺系統接收教師在課堂上所教的內容，把輸入的訊息轉換為可存放於記憶中的一種表徵，然後將收錄的訊息保留在記憶中，再從記憶貯存<sup>77</sup>中找出相關的訊息來使用（Sternberg, 2010; Nolen-Hoeksema et al., 2010）<sup>78</sup>。根據記憶模型<sup>79</sup>的理論指出，由感官系統所接收的環境訊息一開始會進入感覺記憶貯存<sup>80</sup>，但訊息持續的時間很短暫<sup>81</sup>，然後便會逐漸衰退，只有少部分被注意<sup>82</sup>的感覺貯存訊息才會傳送到短期記憶貯存，而影像儲存庫<sup>83</sup>存在於感覺記憶貯存中，用作保留非常

---

<sup>74</sup> 記憶 (memory) 是保留及提取過去的經驗，以供此時此刻使用的方法。摘錄自 Sternberg, R. J. 著，李玉琇、蔣文祁譯 (2010):《認知心理學》，臺北：新加坡商聖智學習亞洲私人有限公司台灣分公司，頁 197。

<sup>75</sup> 在收錄階段，你將感覺訊息轉換成一種心理表；在儲存階段，你將已收錄的訊息保留在記憶中；在提取階段，你找出或使用儲存在記憶中的訊息。摘錄自 Sternberg, R. J. 著，李玉琇、蔣文祁譯 (2010):《認知心理學》，臺北：新加坡商聖智學習亞洲私人有限公司台灣分公司，頁 197-198。詳見附錄九。

<sup>76</sup> Sternberg, R. J. 著，李玉琇、蔣文祁譯 (2010):《認知心理學》，臺北：新加坡商聖智學習亞洲私人有限公司台灣分公司，頁 197-198、244；鍾聖校 (1990):《認知心理學》，臺北：心理出版社，頁 125-129。

<sup>77</sup> 有關記憶的三個貯存庫，詳見附錄十。

<sup>78</sup> Sternberg, R. J. 著，李玉琇、蔣文祁譯 (2010):《認知心理學》，臺北：新加坡商聖智學習亞洲私人有限公司台灣分公司，頁 244；Nolen-Hoeksema, S., Fredrickson, B., Loftus, G., & Wagenaar, W. 著，危芷芬、田意民、何明洲、高之梅譯 (2010):《心理學導論》，臺北：新加坡商聖智學習亞洲私人有限公司台灣分公司，頁 243。

<sup>79</sup> 由 Richard Atkinson 和 Richard Shiffrin (1968) 提出的記憶模型，在概念上將記憶分為三個儲存庫：一、感覺儲存 (sensory store)，可以非常短暫的儲存數量相對有限的訊息；二、短期儲存 (short-term store)，可以將訊息儲存較長的時間，但容量仍然有限；三、長期儲存 (long-term store)，擁有非常大的容量，能夠長久儲存訊息，甚至可能是永遠久的。摘錄自 Sternberg, R. J. 著，李玉琇、蔣文祁譯 (2010):《認知心理學》，臺北：新加坡商聖智學習亞洲私人有限公司台灣分公司，頁 203。詳見附錄十。

<sup>80</sup> 感覺記憶：它可以保留大量訊息，忠實地記錄感官的感覺訊息表徵。各種感覺管道可能都有對應的感覺記憶，例如：視覺的感覺記憶又稱為「圖像記憶」(iconic memory)，而聽覺的感覺記憶又稱為「回聲記憶」(echoic memory)。摘錄自 Sternberg, R. J. 著，李玉琇、蔣文祁譯 (2010):《認知心理學》，臺北：新加坡商聖智學習亞洲私人有限公司台灣分公司，頁 245。

<sup>81</sup> 視覺感覺貯存約幾百毫秒，而聽覺感覺貯存約幾秒。摘錄自 Nolen-Hoeksema, S., Fredrickson, B., Loftus, G., & Wagenaar, W. 著，危芷芬、田意民、何明洲、高之梅譯 (2010):《心理學導論》，臺北：新加坡商聖智學習亞洲私人有限公司台灣分公司，頁 244。

<sup>82</sup> 因為注意力有選擇性，為了讓訊息編碼進入工作記憶，我們必須注意到它。摘錄自 Nolen-Hoeksema, S., Fredrickson, B., Loftus, G., & Wagenaar, W. 著，危芷芬、田意民、何明洲、高之梅譯 (2010):《心理學導論》，臺北：新加坡商聖智學習亞洲私人有限公司台灣分公司，頁 247。

<sup>83</sup> 影像儲存庫 (iconic store) 是一個非常短暫保留訊息的獨立視覺感覺編碼器。它的名稱來自於訊息是以影像的形式儲存。影像反過來是代表某個事物的視覺心像，影像通常跟它所代表的

短暫的視覺訊息（Nolen-Hoeksema et al., 2010; Sternberg, 2010）<sup>84</sup>。短期記憶貯存<sup>85</sup>又稱為工作記憶<sup>86</sup>，其持續時間短<sup>87</sup>，而且容量有限，只會保留被注意到的訊息，它收錄的訊息主要來自聽覺，不過亦有可能收錄一些次要的語意；另外，有部分訊息有時是以視覺的形式來收錄，但視覺的收錄比聽覺的收錄更容易流失（Nolen-Hoeksema et al., 2010; Sternberg, 2010; Gagne, Yekovich, & Yekovich, 1998; 鄭麗玉，1993；Levine, 2004）<sup>88</sup>。透過固化和後設記憶的策略，有助訊息從短期記憶轉移到長期記憶，至於儲存在長期記憶貯存中的大部分訊息主要是以語意的方式來收錄（Sternberg, 2010）<sup>89</sup>。因此教師應該運用不同的感官刺激來幫助學生學習，令他們把課堂上接收的訊息收錄在感覺記憶貯存中；然後藉由聽覺的刺激，有助加深他們對課堂內容的記憶，讓他們收錄的

---

事物很相像。摘錄自 Sternberg, R. J. 著，李玉琇、蔣文祁譯（2010）：《認知心理學》，臺北：新加坡商聖智學習亞洲私人有限公司台灣分公司，頁 203-204。

<sup>84</sup> Nolen-Hoeksema, S., Fredrickson, B., Loftus, G., & Wagenaar, W. 著，危芷芬、田意民、何明洲、高之梅譯（2010）：《心理學導論》，臺北：新加坡商聖智學習亞洲私人有限公司台灣分公司，頁 244；Sternberg, R. J. 著，李玉琇、蔣文祁譯（2010）：《認知心理學》，臺北：新加坡商聖智學習亞洲私人有限公司台灣分公司，頁 203。

<sup>85</sup> 短期記憶又稱作「工作記憶」，以強調它對思考的重要的角色，而不只是貯存空間。摘錄自 Nolen-Hoeksema, S., Fredrickson, B., Loftus, G., & Wagenaar, W. 著，危芷芬、田意民、何明洲、高之梅譯（2010）：《心理學導論》，臺北：新加坡商聖智學習亞洲私人有限公司台灣分公司，頁 247。

<sup>86</sup> 工作記憶大致來講相對於覺知（awareness）的歷程。也就是說，在任何時刻你所覺知到的事物都是發生在工作記憶中。不過在此工作記憶中的訊息儲存時間很短，除非去複誦

（rehearse）它，否則約在十秒內便會消失。工作記憶除了持續時間很短以外，其記憶容量也很小。正因為其容量很小，工作記憶常被看成人類訊息處理系統的「瓶頸」。不過，工作記憶容量小的特質在教學上有很重要的意涵。同時，因為工作記憶的容量有限，所以我們很難同時操作很多心智作業。摘錄自 Gagne, E. D., Yekovich, C. W., & Yekovich, F. R. 著，岳修平譯（1998）：

《教學心理學：學習的認知基礎》，臺北：遠流出版事業股份有限公司，頁 57。

<sup>87</sup> 短期記憶讓新資訊得以立即在大腦留下印象，但僅能維持兩秒鐘左右。摘錄自 Levine, M. 著，蕭德蘭譯（2004）：《心智地圖：帶你了解孩子的八種大腦功能》，台北：天下遠見出版股份有限公司，頁 129。

<sup>88</sup> Nolen-Hoeksema, S., Fredrickson, B., Loftus, G., & Wagenaar, W. 著，危芷芬、田意民、何明洲、高之梅譯（2010）：《心理學導論》，臺北：新加坡商聖智學習亞洲私人有限公司台灣分公司，頁 247；Sternberg, R. J. 著，李玉琇、蔣文祁譯（2010）：《認知心理學》，臺北：新加坡商聖智學習亞洲私人有限公司台灣分公司，頁 214-215、245；Gagne, E. D., Yekovich, C. W., & Yekovich, F. R. 著，岳修平譯（1998）：《教學心理學：學習的認知基礎》，臺北：遠流出版事業股份有限公司，頁 57；鄭麗玉（1993）：《認知心理學：理論與應用》，臺北：五南圖書出版公司，頁 51；Levine, M. 著，蕭德蘭譯（2004）：《心智地圖：帶你了解孩子的八種大腦功能》，台北：天下遠見出版股份有限公司，頁 129-135。

<sup>89</sup> 長期記憶貯存是藉著字義來收錄。摘錄自 Sternberg, R. J. 著，李玉琇、蔣文祁譯（2010）：《認知心理學》，臺北：新加坡商聖智學習亞洲私人有限公司台灣分公司，頁 245-248。

訊息得以儲存到短期記憶貯存，繼而有助他們把所學的知識轉移到長期記憶。

#### 2.2.4 認知中的語言習得及閱讀歷程

語言<sup>90</sup>是溝通思想的基本方式，其發展首先從音素及其組合的層次開始，然後進入詞彙與概念，繼而再到句子單位和句法。在語言習得<sup>91</sup>的歷程中，人們的先天能力能夠促進語言的習得<sup>92</sup>；在後天因素方面，兒童有時會透過模仿<sup>93</sup>他人的語言模式來學習語言，也有可能藉由制約<sup>94</sup>學習而獲得語言（Nolen-Hoeksema et al., 2010; Sternberg, 2010; 鄭麗玉，1993）<sup>95</sup>。

閱讀是一種相當重要的基本技能，它至少牽涉到語言、記憶、思考、智力和知覺（Gagne et al., 1998; Sternberg, 2010）<sup>96</sup>。有效的閱讀理解有賴於三種專門知識成分，分別是概念性理解、自動化基本技能及策略（Gagne et al., 1998）

---

<sup>90</sup> 語言是普世現象：每個人類社會都有語言，任何智力正常者都可學會母語，並且毫不費力地使用語言。摘錄自 Nolen-Hoeksema, S., Fredrickson, B., Loftus, G., & Wagenaar, W. 著，危芷芬、田意民、何明洲、高之梅譯（2010）：《心理學導論》，臺北：新加坡商聖智學習亞洲私人有限公司台灣分公司，頁 284。

<sup>91</sup> 語言的習得實際上涉及一種經由環境調整過的先天能力。例如：嬰兒身處的社會環境（嬰兒在其中運用其社會能力與他人互動）為嬰兒提供了語言習得的一個訊息來源。摘錄自 Sternberg, R. J. 著，李玉琇、蔣文祁譯（2010）：《認知心理學》，臺北：新加坡商聖智學習亞洲私人有限公司台灣分公司，頁 419。有關語言習得的階段，詳見附錄十一。

<sup>92</sup> 人類具有習得語言的先天傾向。首先，從人類對非語音聲音的聽覺處理能力來看，人類的語音知覺相當不尋常。再者，所有的兒童只要是能力和成長環境大體上在正常的範圍內，似乎都能夠以極快的速度習得語言。摘錄自 Sternberg, R. J. 著，李玉琇、蔣文祁譯（2010）：《認知心理學》，臺北：新加坡商聖智學習亞洲私人有限公司台灣分公司，頁 423-424。

<sup>93</sup> 兒童的語音模式和詞彙模仿他們環境中其他人的模式和詞彙。摘錄自 Sternberg, R. J. 著，李玉琇、蔣文祁譯（2010）：《認知心理學》，臺北：新加坡商聖智學習亞洲私人有限公司台灣分公司，頁 428。

<sup>94</sup> 兒童聽見語句並且把那些語句跟環境中特定的物體和事件作聯結。成人可能在兒童說話合於句法時給予獎賞，而在發生錯誤時加以斥責。摘錄自 Sternberg, R. J. 著，李玉琇、蔣文祁譯（2010）：《認知心理學》，臺北：新加坡商聖智學習亞洲私人有限公司台灣分公司，頁 428；Nolen-Hoeksema, S., Fredrickson, B., Loftus, G., & Wagenaar, W. 著，危芷芬、田意民、何明洲、高之梅譯（2010）：《心理學導論》，臺北：新加坡商聖智學習亞洲私人有限公司台灣分公司，頁 294。

<sup>95</sup> Nolen-Hoeksema, S., Fredrickson, B., Loftus, G., & Wagenaar, W. 著，危芷芬、田意民、何明洲、高之梅譯（2010）：《心理學導論》，臺北：新加坡商聖智學習亞洲私人有限公司台灣分公司，頁 284、292-294；Sternberg, R. J. 著，李玉琇、蔣文祁譯（2010）：《認知心理學》，臺北：新加坡商聖智學習亞洲私人有限公司台灣分公司，頁 420-430；鄭麗玉（1993）：《認知心理學：理論與應用》，臺北：五南圖書出版公司，頁 162-168。

<sup>96</sup> Gagne, E. D., Yekovich, C. W., & Yekovich, F. R. 著，岳修平譯（1998）：《教學心理學：學習的認知基礎》，臺北：遠流出版事業股份有限公司，頁 368；Sternberg, R. J. 著，李玉琇、蔣文祁譯（2010）：《認知心理學》，臺北：新加坡商聖智學習亞洲私人有限公司台灣分公司，頁 440。

97。在閱讀的歷程中，我們先透過視覺形式，知覺到書面文字符號；然後藉由詞彙歷程<sup>98</sup>和理解歷程<sup>99</sup>來對文字符號進行解碼<sup>100</sup>；接著把所辨識的文字輸入，以刺激字義理解<sup>101</sup>的歷程；繼而通過推論理解<sup>102</sup>的歷程，讓我們對閱讀的事物有更深廣的理解；至於理解監控<sup>103</sup>的歷程，則有助確保我們得以有效達到閱讀

<sup>97</sup> 概念性理解包括閱讀者所正在閱讀的主題、文本基模、以及字彙等的知識；自動化基本技能則包含字詞的解碼技能，以及由一些字串（strings of words）建構命題的能力；至於策略則包括了閱讀者個人閱讀的方法，這要視閱讀者本身的閱讀目的以及監控其自我理解歷程等而定。摘錄自 Gagne, E. D., Yekovich, C. W., & Yekovich, F. R. 著，岳修平譯（1998）：《教學心理學：學習的認知基礎》，臺北：遠流出版事業股份有限公司，頁 369-370。

<sup>98</sup> 詞彙歷程（lexical processes）涉及辨識字母及單詞。它們也涉及激發記憶中有關於這些詞的訊息。摘錄自 Sternberg, R. J. 著，李玉琇、蔣文祚譯（2010）：《認知心理學》，臺北：新加坡商聖智學習亞洲私人有限公司台灣分公司，頁 443。

<sup>99</sup> 理解歷程（comprehension processes）涉及對文章作整體的解讀。摘錄自 Sternberg, R. J. 著，李玉琇、蔣文祚譯（2010）：《認知心理學》，臺北：新加坡商聖智學習亞洲私人有限公司台灣分公司，頁 443。

<sup>100</sup> 解碼（decoding）——自動化基本技能，意謂著破解一個訊號代碼；這也正是解碼歷程本身的功能——破解書面文字符號並使其具有意義。有兩種主要的解碼歷程：其一是配對（matching）歷程，於中書面文字會與一已知字的型態（pattern）相配對，並從而活化儲存在於長期記憶中的字義。配對歷程乃是用來辨識存在於個人視覺字彙辭典（sight vocabulary）當中的文字。至於另外一種解碼歷程則稱為譯碼（recoding）歷程，其乃與「發出字音」（sounding out）有關。在譯碼歷程中，書面文字會被轉化成聲音的形式，而其聲音形式便會從而活化存在於長期記憶裏該字的字義。摘錄自 Gagne, E. D., Yekovich, C. W., & Yekovich, F. R. 著，岳修平譯（1998）：《教學心理學：學習的認知基礎》，臺北：遠流出版事業股份有限公司，頁 370-371。

<sup>101</sup> 字義理解（literal comprehension）——自動化基本技能與概念性理解的混合，其功能便是由書面文字來追溯推論每個字義，它包含了二個過程，即：字義取得（lexical access）以及語法分析（parsing）。字義取得的歷程是一個生產法則集組，它會運用解碼歷程中所得的產品（products）來辨識及選擇適當的字義。換言之，解碼歷程活化了儲存在敘述性知識中字詞的知覺表象，而字義取得的運作歷程則會由所有被活化的知識當中，選取合於該字的正確解釋。至於語法分析方面，字詞意義的組合方式乃是由「語法分析」歷程之一組歷程集組所控制。語法分析歷程會使用某種語言之句法（syntactic）和語言學（linguistic）之原則，來將一些字組合在一起，以形成有意義的概念。摘錄自 Gagne, E. D., Yekovich, C. W., & Yekovich, F. R. 著，岳修平譯（1998）：《教學心理學：學習的認知基礎》，臺北：遠流出版事業股份有限公司，頁 373-375。

<sup>102</sup> 推論理解（inferential comprehension）——自動化技能、概念性理解及策略之混合，其歷程可以提供閱讀者對於他們所正在閱讀事物，有更深層且較廣博的理解，因此這個歷程在閱讀當中也是相當重要的。推論理解的歷程包括有整合（integration）、摘要（summarization）及詳細論述（elaboration）等歷程。「整合歷程」可以使得文章中的概念具有更連貫性的敘述性表徵；「摘要」的功能是要使閱讀者在其敘述性記憶內產生一個全盤性的或是一個「巨觀」（macro）的結構，來涵括一篇文章中的主要概念。「詳細論述」則是在該意義表徵上藉由帶入先前的知識來增進相關訊息。摘錄自 Gagne, E. D., Yekovich, C. W., & Yekovich, F. R. 著，岳修平譯（1998）：《教學心理學：學習的認知基礎》，臺北：遠流出版事業股份有限公司，頁 378-379、383。

<sup>103</sup> 理解監控（comprehension monitoring）——自動化技能與策略的混合，其功能在於確保閱讀者能夠既有效率又有效能地達成閱讀目標。理解監控所牽涉的歷程包括：目標設定（goal-setting）、策略選擇（strategy selection）、目標檢視（goal-checking）及修正補強（remediation）等，這些歷程就好比那些涉及要設定認知性目標及嘗試有效地達成那些目標的任何情境中所發生的執行性歷程（executive processes）。這個涵蓋更廣的技能集組已被稱為後設認知歷程。目

目標 (Sternberg, 2010; Gagne et al., 1998) <sup>104</sup>。

## 2.3 閱讀障礙學生的學習策略研究整理

一直以來，有不少學者提出透過不同的學習策略來幫助閱讀障礙學生改善閱讀能力，近年較常見及有效幫助閱讀障礙學生進行閱讀理解的教學策略是後設認知<sup>105</sup>策略，其中包括：故事地圖<sup>106</sup>、概念構圖<sup>107</sup>、交互教學法<sup>108</sup>、K-W-L法<sup>109</sup>、RIDER 閱讀策略教學<sup>110</sup>等 (王怡婷, 2008; 劉謹珊, 2008; 白嘉郁、廖

---

標設定及策略選擇是指在開始閱讀時，閱讀者會先設定一個目標，並選擇使用某一種閱讀策略來幫助其達成所設定的目標。至於目標檢視的目的是要確認閱讀者的目標是否達成。在閱讀歷程進行中，目標檢視的歷程可能會打斷原本正常的流程，此時修正補強的歷程便會被活化以用來處理引發閱讀理解障礙的原因。摘錄自 Gagne, E. D., Yekovich, C. W., & Yekovich, F. R. 著，岳修平譯 (1998):《教學心理學：學習的認知基礎》，臺北：遠流出版事業股份有限公司，頁 384-385。

<sup>104</sup> Sternberg, R. J. 著，李玉琇、蔣文祁譯 (2010):《認知心理學》，臺北：新加坡商聖智學習亞洲私人有限公司台灣分司，頁 442-443; Gagne, E. D., Yekovich, C. W., & Yekovich, F. R. 著，岳修平譯 (1998):《教學心理學：學習的認知基礎》，臺北：遠流出版事業股份有限公司，頁 370-385。

<sup>105</sup> 「後設認知」是指個人對自己認知歷程的認知，對於知是能夠有效的掌握、控制、支配、監督、預測、評鑑。具體來說，則是在需要使用認知策略與技巧時，個體能主動且適當的提取各類型的知識。摘錄自白嘉郁、廖晨惠 (2014):〈閱讀理解障礙的後設認知與教學策略〉，《特殊教育與輔助科技》第 10 期，頁 16。

<sup>106</sup> 故事地圖 (story mapping) 是一種利用組織圖的方式，讓學生先將想法和故事化成簡單概念，如：角色、時間、地點、問題等，然後將這些概念加以組合並發展詳細的情節，即可構成一篇文章。摘錄自王怡婷 (2008):〈學習障礙學生之閱讀理解教學原則及策略〉，《特殊教育與輔助科技》第 2 期，頁 20。

<sup>107</sup> 概念構圖 (concept mapping) 具視覺表徵特性，是由命題 (proposition) 所組成的，以階層方式呈現概念，一般性、概括性的概念排在上層；較特定、具體的概念則排在下層；而最下層為最具體的範例，這有助於學習者建構和重組知識結構。概念圖可分為蜘蛛圖、鍊形圖、階層圖和混合型四種類型。摘錄自劉謹珊 (2008):〈後設認知策略於學習障礙學生閱讀理解教學上之應用〉，《雲嘉特教期刊》第 7 期，頁 70。

<sup>108</sup> 交互教學法 (reciprocal teaching) 是透過師生間的互動與對話方式，搭配摘要、提問、澄清、預測，使師生的對話能在具結構性的情境下進行，茲簡述四種活動如下：(一) 摘錄重點 (summarizing): 選取文章中重要的概念並用自己的話說出來。(二) 自問自答 (self-questioning): 鼓勵學生利用文章標題、圖表或內容當刺激誘因，提出有關問題，藉由自我發問引導閱讀，以幫助文章內容的深究。摘錄自王怡婷 (2008):〈學習障礙學生之閱讀理解教學原則及策略〉，《特殊教育與輔助科技》第 2 期，頁 21。

<sup>109</sup> K-W-L 是一種針對閱讀及學習教科書的技術，是一種結構式的思考、閱讀及資料蒐集策略。Ogle (1986) 強調應先選擇教材，接著在黑板或學生自己的講義畫出三欄，再列出主題。分為 K、W、L 三個步驟：步驟 K 是 Know 的字頭，亦即「我知道什麼？」(What I know); 步驟 W 是 What 的字頭，亦即「我想找出什麼？」(What I want to find out); 步驟 L 是 Learned 的字頭，亦即「我學會了什麼？」(What I learned)。摘錄自王怡婷 (2008):〈學習障礙學生之閱讀理解教學原則及策略〉，《特殊教育與輔助科技》第 2 期，頁 21。

<sup>110</sup> 目的是為了幫助學習障礙的學生在閱讀時，將閱讀的內容在腦部建構視覺意象，以增進閱讀理解。其策略步驟如下：(一) R: 閱讀 (read) 第一句。(二) I: 建構閱讀內容以形成心像

晨惠，2014；王瓊珠，2001)<sup>111</sup>。其次有研究指出繪本教學<sup>112</sup>和電腦輔助教學對閱讀障礙學生提升閱讀理解能力可達到較大的效益（黃瓊儀，2012；許慈君，2008；周昭伶，2009)<sup>113</sup>。此外，亦有研究探討通過朗讀、朗讀劇場及華語流行曲歌詞介入的策略，以協助閱讀障礙學生提高閱讀能力及滿足他們的學習興趣（何萬貫，2009；吳善揮，2015；2014)<sup>114</sup>。至於識字能力是閱讀的基礎，不少研究顯示採用集中識字教學法<sup>115</sup>、字族文識字法<sup>116</sup>、一般字彙識字教學法<sup>117</sup>等策略來幫助閱讀障礙學生識字，大都獲得正面的學習效果（呂建志，2011；吳慧聆，2007)<sup>118</sup>。

(image)。(三) D：描述 (describe) 你所建構的心像：1. 如果無法形成心像，則要說明原因；2. 如果已形成心像，則和之前的心像（前面語句）做比較；3. 對自己描述現在所形成的這個心像。(四) E：自我評鑑 (evaluate) 心中所形成的心像是否完整。(五) R：(repeat) 以上四個步驟。摘錄自白嘉郁、廖晨惠（2014）：〈閱讀理解障礙的後設認知與教學策略〉，《特殊教育與輔助科技》第 10 期，頁 17。

<sup>111</sup> 王怡婷（2008）：〈學習障礙學生之閱讀理解教學原則及策略〉，《特殊教育與輔助科技》第 2 期，頁 20-21；劉謹珊（2008）：〈後設認知策略於學習障礙學生閱讀理解教學上之應用〉，《雲嘉特教期刊》第 7 期，頁 70；白嘉郁、廖晨惠（2014）：〈閱讀理解障礙的後設認知與教學策略〉，《特殊教育與輔助科技》第 10 期，頁 17；王瓊珠（2001）：〈臺灣地區讀寫障礙研究回顧與展望〉，《國家科學委員會研究彙刊：人文及社會科學》第 11 卷第 4 期，頁 333。

<sup>112</sup> 繪本教學是藉由一連串圖片的呈現，讓學生藉由看圖說故事的方式，說明故事想表達的內容，並預測故事的可能發展，以導入教學，包括逐段朗讀、重複唸讀、圖像解讀、文字解讀、語詞遊戲等活動，最後讓學生進行故事討論，以分享課堂中所學習的內容與感想，而教師適時提供正向回饋，以達閱讀理解最佳成效。摘錄自許慈君（2008）：〈繪本教學對國中原住民學習障礙學生閱讀理解與學習動機成效之研究〉，花蓮：國立花蓮教育大學，未出版。

<sup>113</sup> 黃瓊儀（2012）：〈台灣近十年閱讀障礙學童閱讀理解策略教學成效之後設分析〉，《東臺灣特殊教育學報》第 14 期，頁 247、259；周昭伶（2009）：〈繪本交互教學對閱讀理解障礙學生教學成效之研究〉，國立台東大學特殊教育學系暑期在職進修專班碩士論文，未出版，頁 103-104。

<sup>114</sup> 何萬貫（2009）：〈朗讀：幫助有讀寫困難的學生提高閱讀能力的方法〉，《基礎教育學報》第 18 卷第 2 期，頁 109-114；吳善揮（2015）：〈朗讀劇場對於讀寫障礙學生中文閱讀學習之探討〉，《桃竹區特殊教育》第 25 期，頁 14-15；吳善揮（2014）：〈華語流行曲歌詞介入讀寫障礙學生語文學習之初探與實務分享〉，《雲嘉特教期刊》第 19 期，頁 46。

<sup>115</sup> 集中識字教學法是先將字依照形聲字歸類、基本字帶字歸類和形似字歸類。摘錄自呂建志（2011）：〈閱讀障礙學生之識字困難及識字教學探討〉，《雲嘉特教期刊》，14，頁 38。

<sup>116</sup> 字族文識字法是以同一個偏旁或部首而形成的字族文基本字，並編寫文章來做教學的教學法。摘錄自吳慧聆（2007）：〈字族文識字策略對國小學習障礙學童識字學習成效之研究〉，《特殊教育學報》第 25 期，頁 3。

<sup>117</sup> 一般字彙識字教學法：(一) 分析生字：依照一般字彙知識識字原則，分析字的屬性；(二) 組字規則練習：將部首與偏旁組成字；(三) 部首表義練習：以問答的方式詢問小朋友；(四) 偏旁表音練習：找出聲旁表音的字組，讓學生練習。摘錄自呂建志（2011）：〈閱讀障礙學生之識字困難及識字教學探討〉，《雲嘉特教期刊》，14，頁 39。

<sup>118</sup> 呂建志（2011）：〈閱讀障礙學生之識字困難及識字教學探討〉，《雲嘉特教期刊》，14，頁 38-40；吳慧聆（2007）：〈字族文識字策略對國小學習障礙學童識字學習成效之研究〉，《特殊教育學報》第 25 期，頁 3；

綜合上述研究分析，大部分協助閱讀障礙學生改善閱讀能力的學習策略都傾向採用多感官學習模式，例如：故事地圖、概念構圖及繪本教學是透過圖像或圖表的方式，以輔助閱讀障礙學生進行閱讀理解的視覺學習策略；至於朗讀、朗讀劇場和華語流行曲歌詞介入的策略，則屬於聽覺學習策略。不過，在整理文獻的過程中，卻未見有關透過影視材料來幫助閱讀障礙學生改善閱讀能力的研究，雖然在華語流行曲歌詞介入的研究中，教師在課堂上播放音樂視頻（吳善揮，2014）<sup>119</sup>，此策略是透過影視材料輔助學習的其中一種手段，但此文章並非以探討運用影視材料來幫助閱讀障礙學生改善語文學習效果作為研究重點。另外，在這項研究中，教師請學生在觀看音樂視頻後，嘗試整理歌詞當中的內容（吳善揮，2014）<sup>120</sup>，這要求學生具備一定的理解和分析能力，因而未必適用於低年級學生。相比起影視材料和音樂視頻，前者的內容更為豐富和多樣化，相對能更廣泛地應用於不同年級的學與教過程中，有助照顧學生在不同階段的學習需要。

## 2.4 影視材料的類型及其對學習效果的影響

影視材料的範圍很廣，除了一般較常使用的電影和電視劇外（詹宗祐，2009；顧敏耀，2011）<sup>121</sup>，也包括新聞影片、廣告、音樂視頻，以及影片分享網站上的網絡影片<sup>122</sup>等。根據影視材料的類型可以劃分為故事（劇情）片、美術片、科教片和紀錄片，而各類型中的分類大致如下（史可揚，2006）<sup>123</sup>：

<sup>119</sup> 吳善揮（2014）：〈華語流行曲歌詞介入讀寫障礙學生語文學習之初探與實務分享〉，《雲嘉特教期刊》第19期，頁39。

<sup>120</sup> 吳善揮（2014）：〈華語流行曲歌詞介入讀寫障礙學生語文學習之初探與實務分享〉，《雲嘉特教期刊》第19期，頁40。

<sup>121</sup> 詹宗祐（2009）：〈影像資料在歷史教學的運用與實務——以中國史為例〉，《歷史教育》第14期，頁269；顧敏耀（2011）：〈影視教材與臺灣文學主題之華語文課程設計——從提升學習動機、文本多元比較到主題寫作引導〉，《藝見學刊》第1期，頁16-23。

<sup>122</sup> 此為本文的主要論述重點。

<sup>123</sup> 史可揚（2006）：《影視傳播學》，北京：中國傳媒大學出版社、廣州：中山大學出版社，頁134-148。

類型	分類		
故事片 <sup>124</sup>	類型片 <sup>125</sup> ：音樂歌舞片、喜劇片、西部片、懸念片		
美術片 <sup>126</sup>	動畫（卡通）片 <sup>127</sup> 、剪紙片、木偶片、折紙片		
科教片 <sup>128</sup>	科學普及片、科學技術推廣片、科學研究片、科學雜誌片、教學片		
紀錄片 <sup>129</sup>	按傳播渠道	紀錄片電影、電視紀錄片、展映紀錄片	
	按傳播動機	政治宣傳片、商業發行片、獨立影像片	
	按傳播內容	橫向	人類文化學、政治學、經濟學、社會學等題材
		縱向	歷史題材、現實題材
	按傳播視角	新聞性紀錄片、綜合性紀錄片、人文紀錄片	
按創作手法	介入式和非介入式：訪問式、跟蹤記錄式、偷拍式和真實再現式		

隨著網絡迅速發展，尤其是影片分享網站（例如：YouTube）<sup>130</sup>的出現，除了為人們提供自由上載和分享視頻影片的平台外，也提供了很多可以觀看的影視資源（詹宗祐，2009）<sup>131</sup>，讓教師可以從中選取合適的影視材料作為輔助教材。不過，教師亦需要根據學生的學習階段來選用適合的影視材料類型。

影視材料作為多媒體及網絡資源，具備聲畫的特質，能同時提供視覺和聽覺的雙重感官刺激，有助引起學生的注意和興趣，以及提高他們的學習動機

<sup>124</sup> 故事片是電影中最大形態或類型。談電影形態，可以從好萊塢的類型片談起，因為好萊塢電影幾乎囊括了故事片的所有形態或類型，可以作為我們了解電影故事片的參照。摘錄自史可揚（2006）：《影視傳播學》，北京：中國傳媒大學出版社、廣州：中山大學出版社，頁 134。

<sup>125</sup> 類型片的定義：「類型是由於不同的題材技巧而形成的影片範疇、種類或形式。」摘錄自史可揚（2006）：《影視傳播學》，北京：中國傳媒大學出版社、廣州：中山大學出版社，頁 134。

<sup>126</sup> 美術片只是中國的名詞，世界上統稱 Animation，翻譯過來就是動畫電影。摘錄自史可揚（2006）：《影視傳播學》，北京：中國傳媒大學出版社、廣州：中山大學出版社，頁 140。

<sup>127</sup> 動畫片界定為「以繪畫形式來表現人物與環境的技法」。摘錄自史可揚（2006）：《影視傳播學》，北京：中國傳媒大學出版社、廣州：中山大學出版社，頁 140。

<sup>128</sup> 科教片是科學教育影片的簡稱，電影的四大類別之一，以傳播科學知識和推廣新技術經驗為基本目的的、範圍寬廣的電影類別。摘錄自史可揚（2006）：《影視傳播學》，北京：中國傳媒大學出版社、廣州：中山大學出版社，頁 142。

<sup>129</sup> 紀錄片是電影的四大類別之一。以真人真事為表現對象，不經虛構，從現實生活本身形象中選取典型，提煉主題，直接反映生活。摘錄自史可揚（2006）：《影視傳播學》，北京：中國傳媒大學出版社、廣州：中山大學出版社，頁 145。

<sup>130</sup> YouTube（網址：<https://www.youtube.com/>）源自美國的影片分享網站，使用者可以上載、觀看、分享及評論影片。轉自詹宗祐（2009）：〈影像資料在歷史教學的運用與實務——以中國史為例〉，《歷史教育》第 14 期，頁 277。

<sup>131</sup> 詹宗祐（2009）：〈影像資料在歷史教學的運用與實務——以中國史為例〉，《歷史教育》第 14 期，頁 277-278。

(鄺銳強, 2017; 顧敏耀, 2011; 趙志成, 2007; 劉燕萍、鄭滋斌, 2014; 廖羽晨, 2012; Armstrong, 1998)<sup>132</sup>。其次在觀看影視材料後, 教師引導學生結合影視內容和教材進行分析和評論, 可以培養他們的思維和探究能力(鄺銳強, 2017; 夏永明, 2011)<sup>133</sup>。再者, 在語文教學中加入影視材料, 能激發他們的閱讀興趣, 以及訓練寫作技巧(王晶, 2010)<sup>134</sup>, 從而提升讀寫能力。至於利用影視材料進行聆聽和說話訓練, 再配合適當的輔助教材和課堂設計, 更能提高他們的表達能力及學習第二語言的能力(王韋傑, 2013; 李雪華, 2010; 王晶, 2010; 李金花, 2009; 聞蔚, 2007; 江友君, 2008)<sup>135</sup>。影視材料包含影像和聲音, 還能讓學生留下深刻的印象(廖羽晨, 2012; 顧敏耀, 2011)<sup>136</sup>, 亦有助提升他們的理解能力(王愛軍, 2010)<sup>137</sup>。此外, 由於影視材料可透過網絡多媒體傳播, 因此學生能根據自己的學習能力和情況進行學習, 以促進他們自主學習(文仕江、黃海鋒, 2007)<sup>138</sup>。教育局(2014)<sup>139</sup>也

<sup>132</sup> 鄺銳強(2017):〈影視與中國語文教學〉, 輯於施仲謀、廖佩莉(主編):《漢語教學與文化新探》(頁35-51), 香港:中華書局, 頁36; 顧敏耀(2011):〈影視教材與臺灣文學主題之華語文課程設計——從提升學習動機、文本多元比較到主題寫作引導〉,《藝見學刊》第1期, 頁16; 趙志成(2007):《有效教學策略的應用》, 香港:香港中文大學教育學院香港教育研究所, 頁5、9; 劉燕萍、鄭滋斌(2014):《語文縱橫——文·思·意》, 香港:中華書局, 頁74; 廖羽晨(2012):〈國中生影視教學課程設計與實踐——以《愛在波蘭戰火時》為例〉,《歷史教育》第19期, 頁87; Armstrong, T.著, 丁凡譯(1998):《因材施教——開啟多元智慧, 破除學習困難的迷思》, 臺北:遠流出版事業股份有限公司, 頁79。

<sup>133</sup> 鄺銳強(2017):〈影視與中國語文教學〉, 輯於施仲謀、廖佩莉(主編):《漢語教學與文化新探》(頁35-51), 香港:中華書局, 頁37; 夏永明(2011):〈影視輔助手段對中學語文教學的影響及對策〉,《現代語文》第32期, 頁53。

<sup>134</sup> 王晶(2010):〈影視資源在語文教學中的運用〉,《廣東科技》第19卷第2期, 頁50-51。

<sup>135</sup> 王韋傑(2013):〈看電視學華語——以電視劇為教材的教學設計〉,《臺大華語文教學研究》第1期, 頁235-243; 李雪華(2010):〈英語影視輔助教學的有效性探析〉,《龍岩學院學報》第28卷第4期, 頁71; 王晶(2010):〈影視資源在語文教學中的運用〉,《廣東科技》第19卷第2期, 頁50; 李金花(2009):〈影視片段在漢語專業聽力教學的應用〉,《和田師範專科學校學報》第28卷第4期, 頁228; 聞蔚(2007):〈如何利用影視片促進英語教學〉,《湖北廣播電視大學學報》第27卷第11期, 頁122; 江友君(2008):〈淺談影視欣賞輔助高職英語聽說教學〉,《湖北廣播電視大學學報》第28卷第4期, 頁25。

<sup>136</sup> 廖羽晨(2012):〈國中生影視教學課程設計與實踐——以《愛在波蘭戰火時》為例〉,《歷史教育》第19期, 頁129; 顧敏耀(2011):〈影視教材與臺灣文學主題之華語文課程設計——從提升學習動機、文本多元比較到主題寫作引導〉,《藝見學刊》第1期, 頁26。

<sup>137</sup> 王愛軍(2010):〈現當代文學課程中的影視教學模式〉,《教育評論》第5期, 頁106。

<sup>138</sup> 文仕江、黃海鋒(2007):〈影視教材在現代教學活動中的應用〉,《科技信息》第9期, 頁54。

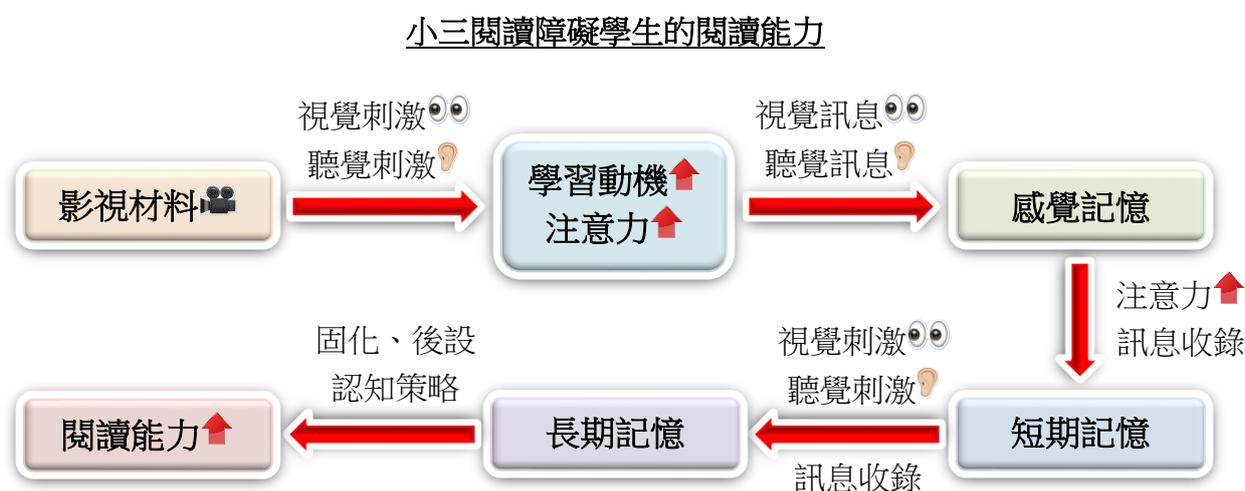
<sup>139</sup> 教育局(2014):《全校參與模式 融合教育運作指南(第3版)》, 香港:香港教育局, 頁28。

建議教師採用多元化教學策略來支援學生，以消除他們的學習障礙。故此，建議教師應在學與教的過程中加入影視材料，並配以適當的教材設計和學習活動來幫助閱讀障礙學生改善閱讀能力。

雖然很多研究都顯示影視材料的應用對學生的學習效果有正面影響，但亦有研究指出運用影視材料輔助教學的限制：影視材料的內容和品質良莠不齊，如果教師應用未經篩選的影視材料，在課堂中播放了品質不佳的影片，可能會對學生的學習造成反效果（詹宗祐，2009）<sup>140</sup>。此外，如在學與教的過程中濫用影視材料，反而會弱化學生的想像力，因為影視作品已通過實景的方式把形象和場景具體呈現，這樣會限制學生的想像空間（夏永明，2011）<sup>141</sup>。有見及此，教師在運用影視材料時，必須注意播放時間和慎選影視材料，以免對學生的學習帶來負面影響。

## 2.5 理論架構

有關透過影視材料改善小三閱讀障礙學生閱讀能力的流程，大致如下：



<sup>140</sup> 詹宗祐（2009）：〈影像資料在歷史教學的運用與實務——以中國史為例〉，《歷史教育》第14期，頁292。

<sup>141</sup> 夏永明（2011）：〈影視輔助手段對中學語文教學的影響及對策〉，《現代語文》第32期，頁54。

### 三、研究分析

#### 3.1 研究問題

1. 在學與教的過程中運用影視材料，能否有效幫助小三閱讀障礙學生改善其閱讀能力？
2. 在實際學習環境中應用影視材料時，教師應該如何設計和安排課堂，才能有效幫助小三閱讀障礙學生改善其閱讀能力？
3. 影視材料類型豐富，除了在是次教學設計中應用的影視材料類型外，還可以有哪些其他類型的多元化拓展，以幫助閱讀障礙學生改善學習能力？

#### 3.2 研究成果

##### 3.2.1 在學與教過程中運用影視材料能有效幫助小三閱讀障礙學生改善其閱讀能力

根據上文歸納的理論，接下將就影視材料的應用對小三閱讀障礙學生認知歷程（分別是知覺、注意力和記憶三方面）的影響，以分析透過影視材料對他們改善閱讀能力的效果。

首先在學習動機方面，由於過去的成就表現直接影響個體的效能期望，小三閱讀障礙學生長期在學習過程中不斷遭遇挫折，大大降低他們的自我效能感，導致他們欠缺學習動機（Bandura, 1977; 周昭伶，2009）<sup>142</sup>。在學習動機低的情況下，只會令他們逐漸對閱讀和學習失去興趣。透過在學與教的過程中加入影視材料，藉著當中的影音元素，為他們提供視覺和聽覺的感官刺激，有助激發和提升他們的學習動機（鄺銳強，2017；Sternberg, 2010; Olivier, & Bowler, 1998）<sup>143</sup>。根據認知歷程中的知覺理論，能成功引起學生的學習興趣亦

---

<sup>142</sup> Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall. ; 周昭伶 (2009) : 〈繪本交互教學對閱讀理解障礙學生教學成效之研究〉，國立台東大學特殊教育學系暑期在職進修專班碩士論文，未出版，頁 15。

<sup>143</sup> 鄺銳強 (2017) : 〈影視與中國語文教學〉，輯於施仲謀、廖佩莉 (主編) : 《漢語教學與文化

即代表有效吸引他們的注意力，這對他們抽取及維持在課堂學習中所獲取的關鍵內容有很大幫助（Nolen-Hoeksema et al., 2010）<sup>144</sup>。

其次在注意力方面，小三閱讀障礙學生容易在學習時分心，較易受到外界事物所吸引，因此他們的專注力較一般學生低，而且未能把工作妥善安排和分配（Bender, 2006; 何福全等，2003）<sup>145</sup>，加上因為無法專注完成工作，導致他們經常出錯，從而增加失敗經驗的累積，令他們的自信心大受打擊，以及進一步降低自我效能感，長遠而言，只會對他們的學習造成負面影響。故此，在學與教過程中加入影視材料除了能引起他們的注意外（鄺銳強，2017）<sup>146</sup>，透過觀看影視材料，他們能夠同時獲取視覺和聽覺的訊息（Nolen-Hoeksema et al., 2010; 鄭麗玉，1993）<sup>147</sup>，有助他們把收錄的訊息轉化和保存到短期記憶中（Sternberg, 2010）<sup>148</sup>。

再者，在短期記憶方面，礙於小三閱讀障礙學生在工作記憶的缺失，令他們無法記住閱讀的內容和習得的字彙<sup>149</sup>，加上缺乏有效的學習策略，導致他們整體的學習成效低；不過他們能夠從聽覺方面理解問題（Bender, 2006; 何福全

---

新探》（頁 35-51），香港：中華書局，頁 36；Sternberg, R. J. 著，李玉琇、蔣文祁譯（2010）：《認知心理學》，臺北：新加坡商聖智學習亞洲私人有限公司台灣分公司，頁 155；Olivier, C., & Bowler, R. F. 著，丁凡譯（1998）：《多感官學習：克服學習困難的教學原則與應用》，臺北：遠流出版事業股份有限公司，頁 52。

<sup>144</sup> Nolen-Hoeksema, S., Fredrickson, B., Loftus, G., & Wagenaar, W. 著，危芷芬、田意民、何明洲、高之梅譯（2010）：《心理學導論》，臺北：新加坡商聖智學習亞洲私人有限公司台灣分公司，頁 142。

<sup>145</sup> Bender, W. N. 著，胡永崇、黃秋霞、吳兆惠、胡斯淳和林玉華譯（2006）：《學習障礙》，臺北：心理出版社，頁 89；何福全、冼權鋒、香煥琮、葉吳素如（2003）：《讀寫障礙：認識與教導》，香港：香港教育學院特殊學習需要與融合教育中心與教育心理、輔導及學習支援系，頁 9。

<sup>146</sup> 鄺銳強（2017）：〈影視與中國語文教學〉，輯於施仲謀、廖佩莉（主編）：《漢語教學與文化新探》（頁 35-51），香港：中華書局，頁 36。

<sup>147</sup> Nolen-Hoeksema, S., Fredrickson, B., Loftus, G., & Wagenaar, W. 著，危芷芬、田意民、何明洲、高之梅譯（2010）：《心理學導論》，臺北：新加坡商聖智學習亞洲私人有限公司台灣分公司，頁 144；鄭麗玉（1993）：《認知心理學：理論與應用》，臺北：五南圖書出版公司，頁 15-17。

<sup>148</sup> Sternberg, R. J. 著，李玉琇、蔣文祁譯（2010）：《認知心理學》，臺北：新加坡商聖智學習亞洲私人有限公司台灣分公司，頁 244。

<sup>149</sup> 可以把今天學會的字彙，在明天又全部忘記。摘錄自何福全、冼權鋒、香煥琮、葉吳素如（2003）：《讀寫障礙：認識與教導》，香港：香港教育學院特殊學習需要與融合教育中心與教育心理、輔導及學習支援系，頁 9。

等，2003；黃瓊儀，2012）<sup>150</sup>。根據記憶歷程的理論顯示，在短期記憶中收錄的訊息主要來自聽覺，亦有部分是來自視覺的訊息（Nolen-Hoeksema et al., 2010; Sternberg, 2010; Gagne et al, 1998）<sup>151</sup>。教師在課堂上加入影視材料輔助教學，當中的聽覺和視覺元素有助閱讀障礙學生把學習內容收錄到短期記憶中，而在播放影視材料後，教師應該配合適當的固化和後設記憶策略，從而幫助他們把學習的知識轉移到長期記憶中（Sternberg, 2010）<sup>152</sup>。

從上可見，小三閱讀障礙學生的認知缺失是其中一個導致他們閱讀能力較弱的重要因素，同時也直接影響他們的學習表現。故此，本研究主要透過影視材料改善他們在認知上的缺失，以提高他們對閱讀和學習的動機，並藉著影視材料的視聽元素來引起他們的注意，以及加深他們對閱讀和學習內容的記憶，從而有助改善其閱讀能力。

### 3.2.2 在實際學習環境中應用影視材料幫助小三閱讀障礙學生改善其閱讀能力的課堂安排和設計

本研究主要針對透過影視材料來幫助小三閱讀障礙學生改善其閱讀能力，因此，有關在實際學習環境中應用影視材料時的課堂安排和設計大致如下：

#### 3.2.2.1 影視材料的應用原則

在應用影視材料來輔助教學前，教師需要注意以下原則：播放影視材料的

<sup>150</sup> Bender, W. N. 著，胡永崇、黃秋霞、吳兆惠、胡斯淳和林玉華譯（2006）：《學習障礙》，臺北：心理出版社，頁 93、207；何福全、冼權鋒、香煥琮、葉吳素如（2003）：《讀寫障礙：認識與教導》，香港：香港教育學院特殊學習需要與融合教育中心與教育心理、輔導及學習支援系，頁 9-10；黃瓊儀（2012）：〈台灣近十年閱讀障礙學童閱讀理解策略教學成效之後設分析〉，《東臺灣特殊教育學報》，第 14 期，頁 244。

<sup>151</sup> Nolen-Hoeksema, S., Fredrickson, B., Loftus, G., & Wagenaar, W. 著，危芷芬、田意民、何明洲、高之梅譯（2010）：《心理學導論》，臺北：新加坡商聖智學習亞洲私人有限公司台灣分公司，頁 247；Sternberg, R. J. 著，李玉琇、蔣文祁譯（2010）：《認知心理學》，臺北：新加坡商聖智學習亞洲私人有限公司台灣分公司，頁 214-215、245-248；Gagne, E. D., Yekovich, C. W., & Yekovich, F. R. 著，岳修平譯（1998）：《教學心理學：學習的認知基礎》，臺北：遠流出版事業股份有限公司，頁 57。

<sup>152</sup> Sternberg, R. J. 著，李玉琇、蔣文祁譯（2010）：《認知心理學》，臺北：新加坡商聖智學習亞洲私人有限公司台灣分公司，頁 245-248。

時間不宜過長（詹宗祐，2009；陳淑銖，2008）<sup>153</sup>，以一節 40 分鐘的課堂為例，建議一次的播放時間以 2-3 分鐘為宜，不應超過 5 分鐘。此外，教師在選用影視材料前，必須小心檢視影片的內容，避免含有不雅、暴力、歧視等不恰當的成分，以篩選適當及切合教學內容的影視材料（王韋傑，2013）<sup>154</sup>，才能有效透過影視材料來改善小三閱讀障礙學生的閱讀能力。

### 3.2.2.2 結合影視材料的閱讀教學設計

是次研究主要透過影視材料改善小三閱讀障礙學生的閱讀能力，接下將展示結合影視材料的小三閱讀教學設計，並配合「五段教學法」<sup>155</sup>（蔡啟達，2015）<sup>156</sup>，把影視材料應用於下列的教學步驟中，包括（一）引起動機；（二）釋詞教學；（三）內容深究；（四）品德情意教學；以及（五）自學活動，以展示影視材料應用於實際學習環境中的設計和課堂安排，以及闡述相關的設計理念和作用。

（一）引起動機	
教學目的	引起學習動機。
配合課題	單元六 成語故事屋 《對牛彈琴》 <sup>157</sup>
教學步驟	在課堂開始時，教師播放動畫《成語《對牛彈琴》粵語版》 <sup>158</sup> 。

<sup>153</sup> 詹宗祐（2009）：〈影像資料在歷史教學的運用與實務——以中國史為例〉，《歷史教育》第 14 期，頁 279；陳淑銖（2008）：〈影視材料在教學應用的省思——以希特勒影片為例〉，《人文社會學報》第 4 期，頁 104。

<sup>154</sup> 王韋傑（2013）：〈看電視學華語——以電視劇為教材的教學設計〉，《臺大華語文教學研究》第 1 期，頁 234。

<sup>155</sup> 五段教學法：（一）準備：即引起動機，指出教學重點，激發學習興趣；（二）發展：概括理解（表層的）；（三）深究：解決理解的疑難、深入理解；（四）總結：整理教學內容、鞏固學生認識，概括要點，加強記憶；（五）應用：將獲得的新概念或知識，應用在問題解決方面。摘錄自蔡啟達（2015）：《圖解教育學》，台北：台灣五南圖書出版股份有限公司，頁 162。

<sup>156</sup> 蔡啟達（2015）：《圖解教育學》，台北：台灣五南圖書出版股份有限公司，頁 162。

<sup>157</sup> 余婉兒、蘇潔玉（2011）：《我愛學語文（三下第 2 冊）》，香港：教育出版社有限公司，頁 24-25。有關課文內容，詳見附錄十二。

<sup>158</sup> （中國語文）學與教資源庫（2012）：《成語《對牛彈琴》粵語版》（播放時間：00:00-01:16），來自 YouTube，網址：<https://www.youtube.com/watch?v=yG7RLOpQCvw>（瀏覽日期：2019 年 2 月 5 日）。

在引起動機方面，鑑於普遍小三閱讀障礙學生的學習動機低，對閱讀和學習未必有很大的興趣，加上他們有逃避書本的表現（何福全等，2003；周昭伶，2009）<sup>159</sup>，以及早已習慣一般以講授為主的學習模式，所以在課堂開首以動畫作引入，可以避免直接運用課本授課。透過選用視覺和聽覺交流性<sup>160</sup>很強的動畫（薛鋒、趙可恒、郁芳，2006）<sup>161</sup>，能提供雙重感官刺激，有助重新激發他們的學習動機和引起他們的注意（Best, 2009; Sternberg, 2010; Nolen-Hoeksema et al., 2010; Olivier, & Bowler, 1998; 鄺銳強，2017；顧敏耀，2011；廖羽晨，2012）<sup>162</sup>。

(二) 釋詞教學	
教學目的	說出及辨析詞語「聚集」和「分散」的意思
配合課文	單元四 水的奇妙旅程 《千變萬化的雲》 <sup>163</sup>
教學步驟	在教授詞語「聚集」和「分散」時，播放《角落萌寵聚集！角落

<sup>159</sup> 何福全、冼權鋒、香煥琮、葉吳素如（2003）：《讀寫障礙：認識與教導》，香港：香港教育學院特殊學習需要與融合教育中心與教育心理、輔導及學習支援系，頁 9-10；周昭伶（2009）：〈繪本交互教學對閱讀理解障礙學生教學成效之研究〉，國立台東大學特殊教育學系暑期在職進修專班碩士論文，未出版，頁 15。

<sup>160</sup> 動畫是一種很直觀的表現方式，其目標受眾主要是兒童和青少年，也容易為廣大受眾所接受，這就為它打下了廣泛的傳播性和通俗性等特點。這些決定了它能夠擔負起教育、引導大眾的大任。摘錄自薛鋒、趙可恒、郁芳（2006）：《動畫發展史》，南京：東南大學出版社，頁 5-6。

<sup>161</sup> 薛鋒、趙可恒、郁芳（2006）：《動畫發展史》，南京：東南大學出版社，頁 5。

<sup>162</sup> Best, J. B. 著，黃秀瑄譯（2009）：《認知心理學》，臺北：心理出版社，頁 50-51；Sternberg, R. J. 著，李玉琇、蔣文祁譯（2010）：《認知心理學》，臺北：新加坡商聖智學習亞洲私人有限公司台灣分司，頁 151、155；Nolen-Hoeksema, S., Fredrickson, B., Loftus, G., & Wagenaar, W. 著，危芷芬、田意民、何明洲、高之梅譯（2010）：《心理學導論》，臺北：新加坡商聖智學習亞洲私人有限公司台灣分司，頁 144；Olivier, C., & Bowler, R. F. 著，丁凡譯（1998）：《多感官學習：克服學習困難的教學原則與應用》，臺北：遠流出版事業股份有限公司，頁 52；鄺銳強（2017）：〈影視與中國語文教學〉，輯於施仲謀、廖佩莉（主編）：《漢語教學與文化新探》（頁 35-51），香港：中華書局，頁 36；顧敏耀（2011）：〈影視教材與臺灣文學主題之華語文課程設計——從提升學習動機、文本多元比較到主題寫作引導〉，《藝見學刊》第 1 期，頁 16；廖羽晨（2012）：〈國中生影視教學課程設計與實踐——以《愛在波蘭戰火時》為例〉，《歷史教育》第 19 期，頁 87。

<sup>163</sup> 《二十一世紀現代中國語文》編輯委員會（2012）：《二十一世紀現代中國語文（漢語拼音版）（教師用書）小三上第一冊》，香港：現代教育研究社有限公司，頁 80-81。有關課文內容，詳見附錄十三。

	小鎮 Part1》 <sup>164</sup> ，教師抽取影片中有關「聚集」和「分散」的片段，並輔以口頭解釋，以加深學生對詞義的認識。
--	--

在識字方面，基於小三階段屬於識字的流暢期，學生在這個階段開始將新學的生字經由廣泛練習，達到自動化的程度<sup>165</sup>（洪儷瑜、王瓊珠、陳長益，2005）<sup>166</sup>，所以是次設計把釋詞教學安排在教學步驟中，並嘗試加入影視材料，以協助小三閱讀障礙學生理解字詞意義。雖然他們學習字詞的速度很慢，但是他們能夠藉著聽覺學習的模式來理解句子（何福全等，2003）<sup>167</sup>。因此透過動畫中的影像人物和愉快音樂，再配合教師的口頭講解，有助把詞語的意思經由聽覺收錄到閱讀障礙學生的短期記憶中（Nolen-Hoeksema et al., 2010; Sternberg, 2010; Gagne et al., 1998）<sup>168</sup>，從而加深他們對詞義的記憶。

(三) 內容深究	
教學目的	歸納課文中心思想
配合課文	單元二 故事的王國 《北風和太陽》 <sup>169</sup>
教學步驟	請學生觀看《太陽和風   伊索寓言故事   碰碰狐！兒童兒歌》

<sup>164</sup> 79K channel (2018):《角落萌宠聚集！角落小鎮 Part1》(播放時間：00:25-00:33 及 00:34-00:40)，來自 YouTube，網址：[https://www.youtube.com/watch?v=0TFsJmOcs\\_g](https://www.youtube.com/watch?v=0TFsJmOcs_g) (瀏覽日期：2019年3月10日)。

<sup>165</sup> 從 Chall (1996) 的閱讀發展階段來看，小一、二階段屬於識字期，個體開始學字形一字音一字義間的連結關係，小二、三屬於流暢期，讀者開始將新學的生字經由廣泛的練習，達到自動化的程度，到了小四以後則開始以閱讀為媒介開拓新知。所以，就發展的角度，小三以前進行識字教學不無道理。摘錄自洪儷瑜、王瓊珠、陳長益 (2005):《突破學習困難：評量與因應之探討》，臺北：心理出版社，頁 150。

<sup>166</sup> 洪儷瑜、王瓊珠、陳長益 (2005):《突破學習困難：評量與因應之探討》，臺北：心理出版社，頁 150。

<sup>167</sup> 何福全、冼權鋒、香煥琮、葉吳素如 (2003):《讀寫障礙：認識與教導》，香港：香港教育學院特殊學習需要與融合教育中心與教育心理、輔導及學習支援系，頁 9-10。

<sup>168</sup> Nolen-Hoeksema, S., Fredrickson, B., Loftus, G., & Wagenaar, W. 著，危芷芬、田意民、何明洲、高之梅譯 (2010):《心理學導論》，臺北：新加坡商聖智學習亞洲私人有限公司台灣分公司，頁 247；Sternberg, R. J. 著，李玉琇、蔣文祜譯 (2010):《認知心理學》，臺北：新加坡商聖智學習亞洲私人有限公司台灣分公司，頁 214-215、245；Gagne, E. D., Yekovich, C. W., & Yekovich, F. R. 著，岳修平譯 (1998):《教學心理學：學習的認知基礎》，臺北：遠流出版事業股份有限公司，頁 57。

<sup>169</sup> 余婉兒、蘇潔玉 (2011):《我愛學語文 (三上第 1 冊)》，香港：教育出版社有限公司，頁 18-19。有關課文內容，詳見附錄十四。

170	，然後教師透過提問，引導學生說出課文的中心思想。
-----	--------------------------

在內容深究方面，礙於小三閱讀障礙學生的閱讀速度緩慢（何福全等，2003）<sup>171</sup>，如果要求他們透過閱讀課文內容來歸納中心思想，必然有一定的困難。故此，教師播放有關課文內容的影視動畫，藉著提供視聽的感官刺激（Best, 2009; Nolen-Hoeksema et al., 2010; Olivier, & Bowler, 1998）<sup>172</sup>，除了可以節省閱讀時間外，也有助他們理解課文內容，以及加深對學習內容的印象和記憶（王愛軍，2010；廖羽晨，2012；顧敏耀，2011；Nolen-Hoeksema et al., 2010; Sternberg, 2010; Gagne et al., 1998）<sup>173</sup>。

(四) 品德情意教學	
教學目的	培養「樂於助人」的品格
配合課文	單元五 人間有情 《交換》 <sup>174</sup>
教學步驟	在帶出課文主旨 <sup>175</sup> 後，請學生觀看《柏德烈與好朋友：朋友互相

<sup>170</sup> 碰碰狐（兒童兒歌·故事）（2016）：《太陽和風 | 伊索寓言故事 | 碰碰狐！兒童兒歌》（播放時間：00:17-02:24），來自 YouTube，網址：[https://www.youtube.com/watch?v=K\\_kN-7skvjg](https://www.youtube.com/watch?v=K_kN-7skvjg)（瀏覽日期：2019年3月1日）。

<sup>171</sup> 何福全、冼權鋒、香煥琮、葉吳素如（2003）：《讀寫障礙：認識與教導》，香港：香港教育學院特殊學習需要與融合教育中心與教育心理、輔導及學習支援系，頁 9-10。

<sup>172</sup> Best, J. B. 著，黃秀瑄譯（2009）：《認知心理學》，臺北：心理出版社，頁 50-51；Nolen-Hoeksema, S., Fredrickson, B., Loftus, G., & Wagenaar, W. 著，危芷芬、田意民、何明洲、高之梅譯（2010）：《心理學導論》，臺北：新加坡商聖智學習亞洲私人有限公司台灣分公司，頁 142；Olivier, C., & Bowler, R. F. 著，丁凡譯（1998）：《多感官學習：克服學習困難的教學原則與應用》，臺北：遠流出版事業股份有限公司，頁 52。

<sup>173</sup> 王愛軍（2010）：〈現當代文學課程中的影視教學模式〉，《教育評論》第 5 期，頁 106；廖羽晨（2012）：〈國中生影視教學課程設計與實踐——以《愛在波蘭戰火時》為例〉，《歷史教育》第 19 期，頁 129；顧敏耀（2011）：〈影視教材與臺灣文學主題之華語文課程設計——從提升學習動機、文本多元比較到主題寫作引導〉，《藝見學刊》第 1 期，頁 26；Nolen-Hoeksema, S., Fredrickson, B., Loftus, G., & Wagenaar, W. 著，危芷芬、田意民、何明洲、高之梅譯（2010）：《心理學導論》，臺北：新加坡商聖智學習亞洲私人有限公司台灣分公司，頁 247；Sternberg, R. J. 著，李玉琇、蔣文祁譯（2010）：《認知心理學》，臺北：新加坡商聖智學習亞洲私人有限公司台灣分公司，頁 214-215、245；Gagne, E. D., Yekovich, C. W., & Yekovich, F. R. 著，岳修平譯（1998）：《教學心理學：學習的認知基礎》，臺北：遠流出版事業股份有限公司，頁 57。

<sup>174</sup> 《二十一世紀現代中國語文》編輯委員會（2012）：《二十一世紀現代中國語文（漢語拼音版）（教師用書）小三上第二冊》，香港：現代教育研究社有限公司，頁 8-9。有關課文內容，詳見附錄十五。

<sup>175</sup> 「幫助別人，自己也感到快樂。」摘錄自《二十一世紀現代中國語文》編輯委員會（2012）：《二十一世紀現代中國語文（漢語拼音版）（教師用書）小三上第二冊》，香港：現代

	幫助》 <sup>176</sup> ，教師就影片內容進行提問及安排經驗分享，從而鼓勵學生培養「樂於助人」的品德。
--	---

在品德情意教學方面，由於閱讀教學包括培養學生的品德情意（林慧玲，2012）<sup>177</sup>，所以本設計亦滲入品德情意教育，並嘗試把影視材料同時應用於學與教的活動中。透過播放有關「樂於助人」主題的影視動畫，能夠增加課堂趣味，有助引起小三閱讀障礙學生的學習興趣，也讓他們較容易理解影片內容所帶出的道理（鄺銳強，2017；王愛軍，2010；顧敏耀，2011）<sup>178</sup>，從而幫助他們培養良好的品德情意。

（五）自學活動	
教學目的	透過自學活動，認識香港的特色街道
配合課文	單元八 香港風情畫 《有趣的「金魚街」》 <sup>179</sup>
教學步驟	請學生回家觀看《2KM 香港遊記 第十八集 金魚街》 <sup>180</sup> ，透過視覺及聽覺的學習模式，讓學生進行自主學習。

在自學活動方面，根據課程發展議會（2017）<sup>181</sup>編訂的課程指引，語文自學也是中國語文學習領域中的一個重要學習範疇，因此是次設計亦安排結合影

教育研究社有限公司，頁 8。

<sup>176</sup> K's Kids Global (2012): 《柏德烈與好朋友：朋友互相幫助》(播放時間：00:08-02:54)，來自 YouTube，網址：[https://www.youtube.com/watch?v=FJj\\_2oxeroA](https://www.youtube.com/watch?v=FJj_2oxeroA) (瀏覽日期：2019 年 3 月 2 日)。

<sup>177</sup> 林慧玲 (2012): 《語文閱讀教學策略》，臺北：秀威資訊科技股份有限公司，頁 51。

<sup>178</sup> 鄺銳強 (2017): 〈影視與中國語文教學〉，輯於施仲謀、廖佩莉 (主編): 《漢語教學與文化新探》(頁 35-51)，香港：中華書局，頁 36-37；王愛軍 (2010): 〈現當代文學課程中的影視教學模式〉，《教育評論》第 5 期，頁 106；顧敏耀 (2011): 〈影視教材與臺灣文學主題之華語文課程設計——從提升學習動機、文本多元比較到主題寫作引導〉，《藝見學刊》第 1 期，頁 16。

<sup>179</sup> 《二十一世紀現代中國語文》編輯委員會 (2012): 《二十一世紀現代中國語文 (漢語拼音版) (教師用書) 小三下第二冊》，香港：現代教育研究社有限公司，頁 88-89。有關課文內容，詳見附錄十六。

<sup>180</sup> 2KM Kingsley (2018): 《2KM 香港遊記 第十八集 金魚街》(播放時間：00:00-02:12)，來自 YouTube，網址：[https://www.youtube.com/watch?v=FJj\\_2oxeroA](https://www.youtube.com/watch?v=FJj_2oxeroA) (瀏覽日期：2019 年 3 月 14 日)。

<sup>181</sup> 課程發展議會 (2017): 《中國語文教育學習領域課程指引 (小一至中六)》，香港：香港特別行政區政府教育局，頁 13-14。

視材料的自學活動。對於學習動機較低的小三閱讀障礙學生而言（何福全等，2003；周昭伶，2009）<sup>182</sup>，運用影視短片結合自學篇章，能為他們提供以非閱讀的形式來進行自主學習，這樣有助提高他們完成自學活動的意欲（鄭銳強，2017）<sup>183</sup>。

### 3.2.3 影視材料類型的多元化拓展及應用

為配合小三閱讀障礙學生的學習能力和需要，是次研究中的教學設計主要選用的影視材料類型為目標受眾是兒童的動畫（何福全等，2003；薛鋒等，2006）<sup>184</sup>。動畫是由視覺、聽覺和動作三個要素組成：視覺要素以造型為基礎，配合聲音來傳達情感和營造氣氛，以及動作要素帶來時間的連續，從而構成故事情節豐富和意境強烈的影視材料（薛鋒等，2006）<sup>185</sup>。由此可見，動畫具備多元感官刺激，加上其本來具有娛樂性<sup>186</sup>的特質（薛鋒等，2006）<sup>187</sup>，讓學生寓學習於娛樂。透過教師在學與教的過程中加入動畫，能有效改善小三閱讀障礙學生的學習動機、注意力和記憶力（鄭銳強，2017；Nolen-Hoeksema et al., 2010; Sternberg, 2010; Gagne et al., 1998; Best, 2009）<sup>188</sup>。不過動畫只是其中

<sup>182</sup> 何福全、冼權鋒、香煥琮、葉吳素如（2003）：《讀寫障礙：認識與教導》，香港：香港教育學院特殊學習需要與融合教育中心與教育心理、輔導及學習支援系，頁 9-10；周昭伶（2009）：〈繪本交互教學對閱讀理解障礙學生教學成效之研究〉，國立台東大學特殊教育學系暑期在職進修專班碩士論文，未出版，頁 15。

<sup>183</sup> 鄭銳強（2017）：〈影視與中國語文教學〉，輯於施仲謀、廖佩莉（主編）：《漢語教學與文化新探》（頁 35-51），香港：中華書局，頁 36、47。

<sup>184</sup> 何福全、冼權鋒、香煥琮、葉吳素如（2003）：《讀寫障礙：認識與教導》，香港：香港教育學院特殊學習需要與融合教育中心與教育心理、輔導及學習支援系，頁 9-10；薛鋒、趙可恒、郁芳（2006）：《動畫發展史》，南京：東南大學出版社，頁 5。

<sup>185</sup> 薛鋒、趙可恒、郁芳（2006）：《動畫發展史》，南京：東南大學出版社，頁 6。

<sup>186</sup> 動畫作為電影的產物，一開始就是以娛樂為目的。從早期的動畫開始可看出娛樂性始終貫穿其中。受眾在欣賞、接受動畫的過程時從視覺、聽覺、精神上獲得感官享受，從而達到娛樂的目的。儘管各種表演的形式、各種材質的表現以及各種技術的應用在不斷更新、發展，動畫的幽默、搞笑、滑稽、輕鬆等特性始終主導著觀眾。摘錄自薛鋒、趙可恒、郁芳（2006）：《動畫發展史》，南京：東南大學出版社，頁 5。

<sup>187</sup> 薛鋒、趙可恒、郁芳（2006）：《動畫發展史》，南京：東南大學出版社，頁 5-6。

<sup>188</sup> 鄭銳強（2017）：〈影視與中國語文教學〉，輯於施仲謀、廖佩莉（主編）：《漢語教學與文化新探》（頁 35-51），香港：中華書局，頁 36；Nolen-Hoeksema, S., Fredrickson, B., Loftus, G., & Wagenaar, W. 著，危芷芬、田意民、何明洲、高之梅譯（2010）：《心理學導論》，臺北：新加坡商聖智學習亞洲私人有限公司台灣分司，頁 143、247；Sternberg, R. J. 著，李玉琇、蔣文祜譯（2010）：《認知心理學》，臺北：新加坡商聖智學習亞洲私人有限公司台灣分司，頁 151、

一種影視材料的類型（史可揚，2006）<sup>189</sup>，事實上還有很多其他不同類型的影視材料可以被應用在教學中來幫助閱讀障礙學生改善學習效果，接下將詳加闡述：

在影視材料類型的多元化拓展和應用方面，除了本研究設計中主要採用的動畫外，電影和電視劇是一般教學中經常採用的影視材料（詹宗祐，2009；顧敏耀，2011）<sup>190</sup>。由於電影和電視劇是從視覺和聽覺上直接對攝錄對象進行半自動化的精確四維紀錄，所以它們記錄的影像和聲音都會直接刺激人們的視聽神經（周傳基，1991）<sup>191</sup>，這些刺激不但能夠引起小三閱讀障礙學生的學習動機和注意力，還能協助他們接收和獲取學習內容，把課堂所學的知識轉移到長期記憶中（鄭銳強，2017；鄭麗玉，1993；Nolen-Hoeksema et al., 2010; Sternberg, 2010; Gagne et al., 1998）<sup>192</sup>。而當中的類型片幾乎包括大部分範疇、種類或形式的影片（史可揚，2006）<sup>193</sup>，加上類型片基本是由情節、人物、場景、主題等要素組成，而其敘事結構一般以三幕劇式<sup>194</sup>來呈現（吳瓊，2005）

---

155、214-215、245；Gagne, E. D., Yekovich, C. W., & Yekovich, F. R.著，岳修平譯（1998）：《教學心理學：學習的認知基礎》，臺北：遠流出版事業股份有限公司，頁 57；Best, J. B.著，黃秀瑄譯（2009）：《認知心理學》，臺北：心理出版社，頁 50-51。

<sup>189</sup> 史可揚（2006）：《影視傳播學》，北京：中國傳媒大學出版社、廣州：中山大學出版社，頁 134-148。

<sup>190</sup> 詹宗祐（2009）：〈影像資料在歷史教學的運用與實務——以中國史為例〉，《歷史教育》第 14 期，頁 269；顧敏耀（2011）：〈影視教材與臺灣文學主題之華語文課程設計——從提升學習動機、文本多元比較到主題寫作引導〉，《藝見學刊》第 1 期，頁 16-23。

<sup>191</sup> 周傳基（1991）：《電影、電視、廣播中的聲音》，北京：中國電影出版社，頁 15。

<sup>192</sup> 鄭銳強（2017）：〈影視與中國語文教學〉，輯於施仲謀、廖佩莉（主編）：《漢語教學與文化新探》（頁 35-51），香港：中華書局，頁 36；鄭麗玉（1993）：《認知心理學：理論與應用》，臺北：五南圖書出版有限公司，頁 14、16；Nolen-Hoeksema, S., Fredrickson, B., Loftus, G., & Wagenaar, W.著，危芷芬、田意民、何明洲、高之梅譯（2010）：《心理學導論》，臺北：新加坡商聖智學習亞洲私人有限公司台灣分司，頁 114、126、142、143、247；Sternberg, R. J.著，李玉琇、蔣文祁譯（2010）：《認知心理學》，臺北：新加坡商聖智學習亞洲私人有限公司台灣分司，頁 151、155、214-215、245；Gagne, E. D., Yekovich, C. W., & Yekovich, F. R.著，岳修平譯（1998）：《教學心理學：學習的認知基礎》，臺北：遠流出版事業股份有限公司，頁 57。

<sup>193</sup> 史可揚（2006）：《影視傳播學》，北京：中國傳媒大學出版社、廣州：中山大學出版社，頁 134。

<sup>194</sup> 三幕劇式結構最初是從文學的「開端、中段、結尾」三分法演變出來。三幕劇的各幕特徵如下：一、第一幕：建置。通過視覺符號等方式建立類型社區及其內含的戲劇衝突，並且利用類型角色群的行為和態度導致衝突的引發。二、第二幕：對抗。通過傳統的戲劇性情境和對立不斷地強化衝突，使緊張感和戲劇性張力漸次加強，直到衝突達到最危險的程度。三、第三幕：解決。整個影片的高潮經常出現在這一幕，主要任務是解決前兩幕累積起來的衝突。摘錄自吳瓊（2005）：《中國電影的類型研究》，北京：中國電影出版社，頁 21-22。

195。故此，教師可嘗試從類型片中選取不同題材的影視材料來教授閱讀障礙學生掌握敘事的基本要素。

其次，紀錄片也是影視材料的四大類型之一，它主要以真人真事為表現對象，不經虛構，透過從生活中取材，直接反映現實（史可揚，2006）<sup>196</sup>，所以在教學中選用這種類型的影視材料能貼近學生的生活經驗，有助引起小三閱讀障礙學生的學習動機和興趣，以及帶動課堂的學習氣氛（鄺銳強，2017；謝錫金、張張慧儀、羅嘉怡，2008；Sternberg, 2010）<sup>197</sup>。而這類影片能增進學生對於客觀世界的認識，通過觀看記錄片，能讓他們了解作品中的主題、思想和觀念，也有助他們從中獲得自我認識（黃良，2002）<sup>198</sup>。因此，建議教師亦可嘗試在品德情意教學中加入紀錄片，以協助小三閱讀障礙學生培養相關的品德情意。

再者，科教片具有正確清晰的科學內容，其功能是傳播科學知識和推廣先進技術（北京科學教育電影製片廠《簡論》編寫組，1986）<sup>199</sup>。因此建議教師可在教授科普作品的篇章時，加入相關的科教影片，透過其形象性<sup>200</sup>來闡述科學內容（例如：植物分類、胚胎發育、黃土高原等），比一般文字或口頭講述的教學方式更為生動，能有效協助小三閱讀障礙學生通過視聽方式來接收和理解

---

<sup>195</sup> 吳瓊（2005）：《中國電影的類型研究》，北京：中國電影出版社，頁 11、21。

<sup>196</sup> 史可揚（2006）：《影視傳播學》，北京：中國傳媒大學出版社、廣州：中山大學出版社，頁 145。

<sup>197</sup> 鄺銳強（2017）：〈影視與中國語文教學〉，輯於施仲謀、廖佩莉（主編）：《漢語教學與文化新探》（頁 35-51），香港：中華書局，頁 36；謝錫金、張張慧儀、羅嘉怡（2008）：《中國語文課程、教材及教法：面對有特殊學習需要的學童》，香港：香港大學出版社，頁 53；Sternberg, R. J. 著，李玉琇、蔣文祁譯（2010）：《認知心理學》，臺北：新加坡商聖智學習亞洲私人有限公司台灣分司，頁 151、155。

<sup>198</sup> 黃良（2002）：《鏡頭真與美：影視新聞傳播美學》，昆明：雲南人民出版社，頁 248-251。

<sup>199</sup> 北京科學教育電影製片廠《簡論》編寫組（1986）：《科教電影簡論》，北京：科學普及出版社，頁 46。

<sup>200</sup> 科教片的藝術性，最主要是它的形象性。如畫面的造型美、構圖美、色彩美、協調，畫面的簡潔，蒙太奇手法的巧妙，構思的新穎，結構的嚴緊與流暢，情節的有趣，節奏的起伏得當，聲畫的協調一致，解說詞的通俗易懂與生動優美，音樂的悅耳與內容的一致，解說聲調親切、動人、傳神，人物情緒的自然、樸實、與影片內容協調，動畫、特技、特殊攝影具有的獨特魅力……。總之，要求每個環節、每個元素及組成的影片整體都要優美，生動，活潑，通俗易懂，吸引人。摘錄自北京科學教育電影製片廠《簡論》編寫組（1986）：《科教電影簡論》，北京：科學普及出版社，頁 50-51。

科普作品的內容（北京科學教育電影製片廠《簡論》編寫組，1986；何福全等，2003；Olivier, & Bowler, 1998; Sternberg, 2010; Nolen-Hoeksema et al., 2010; 王愛軍，2010）<sup>201</sup>。

還有，現今影片在網絡上流行傳播，藉著在學與教的過程中運用不同類型的影視材料，能改善小三閱讀障礙學生的學習能力。例如：在學與教的過程中播放音樂視頻，透過視覺和聽覺的多感官學習模式（Nolen-Hoeksema et al., 2010; 鄭麗玉，1993；Olivier, & Bowler, 1998）<sup>202</sup>，使閱讀障礙學生對學習內容產生興趣，也有助他們理解歌詞的內容和意思，以及提升他們的品德情意素質（Sternberg, 2010; 吳善揮，2014；王愛軍，2010）<sup>203</sup>。有見及此，建議教師應該充分發揮影視材料類型的多元性，並在教學中選取適當的影視材料，從而有效輔助小三閱讀障礙學生改善其閱讀能力。

#### 四、研究限制

是次研究礙於資源、時間不足及個人能力所限，導致研究出現以下不足：第一，由於研究中結合影視材料的閱讀教學設計未能通過實踐來驗證，導致未能具體了解相關設計對於改善小三閱讀障礙學生閱讀能力的實際成效。第二，鑑於研究中的相關設計主要採用動畫的影視材料類型，因而未能全面反映其他

---

<sup>201</sup> 北京科學教育電影製片廠《簡論》編寫組（1986）：《科教電影簡論》，北京：科學普及出版社，頁 48、50-52；何福全、冼權鋒、香煥琮、葉吳素如（2003）：《讀寫障礙：認識與教導》，香港：香港教育學院特殊學習需要與融合教育中心與教育心理、輔導及學習支援系，頁 10；Olivier, C., & Bowler, R. F. 著，丁凡譯（1998）：《多感官學習：克服學習困難的教學原則與應用》，臺北：遠流出版事業股份有限公司，頁 52；Sternberg, R. J. 著，李玉琇、蔣文祁譯（2010）：《認知心理學》，臺北：新加坡商聖智學習亞洲私人有限公司台灣分公司，頁 245-248；王愛軍（2010）：〈現當代文學課程中的影視教學模式〉，《教育評論》第 5 期，頁 106。

<sup>202</sup> Nolen-Hoeksema, S., Fredrickson, B., Loftus, G., & Wagenaar, W. 著，危芷芬、田意民、何明洲、高之梅譯（2010）：《心理學導論》，臺北：新加坡商聖智學習亞洲私人有限公司台灣分公司，頁 144；鄭麗玉（1993）：《認知心理學：理論與應用》，臺北：五南圖書出版公司，頁 15-17；Olivier, C., & Bowler, R. F. 著，丁凡譯（1998）：《多感官學習：克服學習困難的教學原則與應用》，臺北：遠流出版事業股份有限公司，頁 52。

<sup>203</sup> Sternberg, R. J. 著，李玉琇、蔣文祁譯（2010）：《認知心理學》，臺北：新加坡商聖智學習亞洲私人有限公司台灣分公司，頁 151、155；吳善揮（2014）：〈華語流行曲歌詞介入讀寫障礙學生語文學習之初探與實務分享〉，《雲嘉特教期刊》第 19 期，頁 39-49；王愛軍（2010）：〈現當代文學課程中的影視教學模式〉，《教育評論》第 5 期，頁 106。

類型的影視材料在教學中應用的策略和課堂安排。第三，因為時間和能力的局限，筆者只安排了有關改善學習動機、注意力和記憶力的教學設計，但如要有效改善小三閱讀障礙學生的閱讀能力，亦需要透過固化和後設認知策略的配合，所以本研究的教學設計未能兼顧閱讀能力的全面發展。

## 五、建議

基於上述限制，有以下研究建議：針對是次研究中的教學設計欠缺實證支持，筆者希望能在自己將來成為教師時，通過行動研究的方式來驗證有關結合影視材料的閱讀教學設計對於改善小三閱讀障礙學生閱讀能力的成效。對於第二項研究限制，筆者認為自己應該參考更多有關透過影視材料輔助教學的研究，以擴闊個人視野和增進研究能力，有助日後能夠充分應用多元化的影視材料類型來安排相關的教學設計。針對第三項的研究限制，筆者建議應該在設計中加入有關固化和後設認知的策略，例如：在教學中運用影視材料的同時，教師應配合相關的學與教活動，以及安排合適的教材，才能有效兼顧小三閱讀障礙學生閱讀能力的全面發展。不過有關具體的活動安排和教材設計，有待日後進行延伸的探討。

另外，在教學建議方面，由於本研究只是集中探討透過影視材料來改善小三閱讀障礙學生的閱讀能力，導致未能全面兼顧其他適用於協助他們改善閱讀能力的教學策略，例如：戲劇教學、繪本交互教學等。不過，有關其他策略的探討和應用，也有待將來進行相關的研究時，再作詳細和深入的考究。

## 六、結論

是次研究主要探討透過影視材料改善小三閱讀障礙學生的閱讀能力，並嘗試展示部分有關結合影視材料的閱讀教學設計，繼而探討影視材料的多元化拓展。筆者期望藉此研究，能夠增進自己對於應用影視材料的認識，以及了解如

何協助小三閱讀障礙學生改善他們的閱讀能力。此外，通過撰寫本文的經驗，除了為撰寫學術論文奠定良好的根基外，還有助自己日後繼續進行相關的教育研究。

## 參考書目

### 書籍

- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5<sup>th</sup> Ed.). London, England: American Psychiatric Association.
- Armstrong, T.著，丁凡譯（1998）：《因材施教——開啟多元智慧，破除學習困難的迷思》，臺北：遠流出版事業股份有限公司。
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bender, W. N.著，胡永崇、黃秋霞、吳兆惠、胡斯淳和林玉華譯（2006）：《學習障礙》，臺北：心理出版社。
- Berelson, B. (1952). *Content analysis in communication research*. Glencoe, Ill.: The Free Press.
- Best, J. B.著，黃秀瑄譯（2009）：《認知心理學》，臺北：心理出版社。
- Critchley, M. (1970). *The dyslexic children*. London: William Heinemann Medical Books.
- Gagne, E. D., Yekovich, C. W., & Yekovich, F. R.著，岳修平譯（1998）：《教學心理學：學習的認知基礎》，臺北：遠流出版事業股份有限公司。
- Harris, T. L., & Hodges, L. (1995). *The literacy dictionary: The vocabulary of reading and writing*. Newark, DE: International Reading Association.
- Husén, T. (1988). Research paradigms in education. In J. P. Keeves (Ed.), *Educational research, methodology, and measurement: An international handbook* (pp. 17-20). Oxford, England: Pergamon Press.
- Lerner, J. W. (2000). *Learning disabilities: Theories, diagnosis and teaching strategies* (8<sup>th</sup> Ed.). Boston, MA: Houghton Mifflin Company.
- Levine, M.著，蕭德蘭譯（2004）：《心智地圖：帶你了解孩子的八種大腦功能》，台北：天下遠見出版股份有限公司。

Nolen-Hoeksema, S., Fredrickson, B., Loftus, G., & Wagenaar, W.著，危芷芬、田意民、何明洲、高之梅譯（2010）：《心理學導論》，臺北：新加坡商聖智學習亞洲私人有限公司台灣分公司。

Olivier, C., & Bowler, R. F.著，丁凡譯（1998）：《多感官學習：克服學習困難的教學原則與應用》，臺北：遠流出版事業股份有限公司。

Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD] (2006).

*Assessing scientific, reading, and mathematical literacy: A framework for PISA 2006.* Paris: The Author.

Sternberg, R. J.著，李玉琇、蔣文祁譯（2010）：《認知心理學》，臺北：新加坡商聖智學習亞洲私人有限公司台灣分公司。

方金雅、王瓊珠、李俊仁、柯華葳、洪儷瑜、陳美芳、陳淑麗、曾世杰（2010）：《中文閱讀障礙》，臺北：心理出版社。

北京科學教育電影製片廠《簡論》編寫組（1986）：《科教電影簡論》，北京：科學普及出版社。

史可揚（2006）：《影視傳播學》，北京：中國傳媒大學出版社、廣州：中山大學出版社。

平等機會委員會（2012）：《融合教育制度下殘疾學生的平等學習機會研究》，香港：香港教育學院特殊學習需要與融合教育中心。

何福全、冼權鋒、香煥琮、葉吳素如（2003）：《讀寫障礙：認識與教導》，香港：香港教育學院特殊學習需要與融合教育中心與教育心理、輔導及學習支援系。

吳瓊（2005）：《中國電影的類型研究》，北京：中國電影出版社。

李咏吟（1998）：《認知教學：理論與策略》，臺北：心理出版社有限公司。

周傳基（1991）：《電影、電視、廣播中的聲音》，北京：中國電影出版社。

林慧玲（2012）：《語文閱讀教學策略》，臺北：秀威資訊科技股份有限公司。

洪儷瑜、王瓊珠、陳長益（2005）：《突破學習困難：評量與因應之探討》，臺北：心理出版社。

美國精神醫學學會編，張道龍等譯（2015）：《精神障礙診斷與統計手冊（第五版）》，北京：北京大學出版社。

香港康復學會（2007）：《突破孩子的學習障礙》，香港：星島出版有限公司。

教育局（2014）：《全校參與模式 融合教育運作指南（第3版）》，香港：香港教育局。

教育署課程發展處校本課程（中學）組（2001）：《多元能力展繽紛，因材施教增效能》，香港：教育署課程發展處。

黃良（2002）：《鏡頭真與美：影視新聞傳播美學》，昆明：雲南人民出版社。

賈馥茗、梁志宏、陳如山、林月琴、黃恆、侯志欽、簡仁育（1995）：《教育心理學》，臺北：國立空中大學。

趙志成（2007）：《有效教學策略的應用》，香港：香港中文大學教育學院香港教育研究所。

劉燕萍、鄭滋斌（2014）：《語文縱橫——文·思·意》，香港：中華書局。

蔡啟達（2015）：《圖解教育學》，台北：台灣五南圖書出版股份有限公司。

課程發展議會（2017）：《中國語文教育學習領域課程指引（小一至中六）》，香港：香港特別行政區政府教育局。

鄭昭明（1993）：《認知心理學：理論與實踐》，臺北：桂冠圖書股份有限公司。

鄭麗玉（1993）：《認知心理學：理論與應用》，臺北：五南圖書出版有限公司。

薛鋒、趙可恒、郁芳（2006）：《動畫發展史》，南京：東南大學出版社。

謝錫金、林偉業、林裕康、羅嘉怡（2005）：《兒童閱讀能力進展：香港與國際比較》，香港：香港大學出版社。

謝錫金、張張慧儀、羅嘉怡（2008）：《中國語文課程、教材及教法：面對有特殊學習需要的學童》，香港：香港大學出版社。

鍾聖校 (1990):《認知心理學》，臺北：心理出版社。

鄭銳強 (2017):〈影視與中國語文教學〉，輯於施仲謀、廖佩莉 (主編):《漢語教學與文化新探》(頁 35-51)，香港：中華書局。

### 期刊文章

Catts, H., Adlof, S. M., Hogan, T. P., & Weismer, S. E. (2005). Are specific language impairment and dyslexia distinct disorder. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 48, 1378-1396.

Hung, L., Chen, S., Wang, C., Fan, C., & Chen, M. (2008, June). *The subtypes of Chinese reading disorder disabilities in Taiwan*. Paper presented at the 32<sup>nd</sup> Annual IARLD Conference, Toronto, Canada.

Lyon, G. R. (2003). Defining dyslexia, comorbidity, teachers' knowledge of language and reading. *Annals of Dyslexia*, 53, 1-14.

McKinney, J. D., & Feagans, L. (1983). Adaptive classroom behavior of learning disabled students. *Journal of Learning Disabilities*, 16, 360-367.

Vellutino, F., Fletcher, J. M., Snowling, M. J., & Scanlon, D. M. (2004). Specific reading disability (dyslexia): What have we learned in the past four decades. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45, 2-40.

文仕江、黃海鋒 (2007):〈影視教材在現代教學活動中的應用〉，《科技信息》，9，53、54。

王怡婷 (2008):〈學習障礙學生之閱讀理解教學原則及策略〉，《特殊教育與輔助科技》，2，19-22。

王韋傑 (2013):〈看電視學華語——以電視劇為教材的教學設計〉，《臺大華語文教學研究》，1，225-248。

王晶 (2010):〈影視資源在語文教學中的運用〉，《廣東科技》，19(2)，50-51。

王愛軍 (2010):〈現當代文學課程中的影視教學模式〉,《教育評論》,5,106-106。

王瓊珠 (2001):〈臺灣地區讀寫障礙研究回顧與展望〉,《國家科學委員會研究彙刊:人文及社會科學》,11(4),331-344。

白嘉郁、廖晨惠 (2014):〈閱讀理解障礙的後設認知與教學策略〉,《特殊教育與輔助科技》,10,14-20。

江友君 (2008):〈淺談影視欣賞輔助高職英語聽說教學〉,《湖北廣播電視大學學報》,28(4),25-26。

何萬貫 (2009):〈朗讀:幫助有讀寫困難的學生提高閱讀能力的方法〉,《基礎教育學報》,18(2),105-122。

吳善揮 (2014):〈華語流行曲歌詞介入讀寫障礙學生語文學習之初探與實務分享〉,《雲嘉特教期刊》,19,36-50。

吳善揮 (2015):〈朗讀劇場對於讀寫障礙學生中文閱讀學習之探討〉,《桃竹區特殊教育》,25,13-18。

吳慧聆 (2007):〈字族文識字策略對國小學習障礙學童識字學習成效之研究〉,《特殊教育學報》,25,1-30。

呂建志 (2011):〈閱讀障礙學生之識字困難及識字教學探討〉,《雲嘉特教期刊》,14,36-43。

李金花 (2009):〈影視片段在漢語專業聽力教學的應用〉,《和田師範專科學校學報》,28(4),228。

李俊仁、柯華蕙 (2007):〈中文閱讀弱讀者的認知功能缺陷——視覺處理或是聲韻處理〉,《特殊教育研究學刊》,33,1-18。

李雪華 (2010):〈英語影視輔助教學的有效性探析〉,《龍岩學院學報》,28(4),71-73。

胡永崇 (2001):〈不同識字教學策略對國小三年級閱讀障礙學童教學成效之比

- 較研究》，《屏東師院學報》，14，179-218。
- 胡永崇（2006）：〈閱讀的相關因素及學習障礙學生之閱讀補救教學〉，《屏師特教育》，13，29-37。
- 夏永明（2011）：〈影視輔助手段對中學語文教學的影響及對策〉，《現代語文》，32，53-54。
- 陳國威（2010）：〈從社會心理學角度剖析香港學生的中文表現及其啟示〉，《香港教師中心學報》，9，53-61。
- 陳淑銖（2008）：〈影視材料在教學應用的省思——以希特勒影片為例〉，《人文社會學報》，4，87-108。
- 游美惠（2000）：〈內容分析、文本分析與論述分析在社會研究的運用〉，《調查研究》，8，5-42。
- 黃瓊儀（2012）：〈台灣近十年閱讀障礙學童閱讀理解策略教學成效之後設分析〉，《東臺灣特殊教育學報》，14，243-267。
- 黃瓊儀（2012）：〈台灣近十年閱讀障礙學童閱讀理解策略教學成效之後設分析〉，《東臺灣特殊教育學報》，14，243-268。
- 詹宗祐（2009）：〈影像資料在歷史教學的運用與實務——以中國史為例〉，《歷史教育》，14，265-293。
- 廖羽晨（2012）：〈國中生影視教學課程設計與實踐——以《愛在波蘭戰火時》為例〉，《歷史教育》，19，87-130。
- 聞蔚（2007）：〈如何利用影視片促進英語教學〉，《湖北廣播電視大學學報》，27(11)，122。
- 劉謹珊（2008）：〈後設認知策略於學習障礙學生閱讀理解教學上之應用〉，《雲嘉特教期刊》，7，66-74。
- 霍秉坤、胡婧菁（2012）：〈課程研究範式：量性研究和質性研究之整合〉，《教育學報》，40(1-2)，頁 1-14。

鍾添騰（2002）：〈國民小學閱讀指導教學之行動研究〉，《教育研究資訊》，10(1)，161-188。

顧敏耀（2011）：〈影視教材與臺灣文學主題之華語文課程設計——從提升學習動機、文本多元比較到主題寫作引導〉，《藝見學刊》，1，15-27。

### 學位論文

周昭伶（2009）：〈繪本交互教學對閱讀理解障礙學生教學成效之研究〉，國立台東大學特殊教育學系暑期在職進修專班碩士論文，未出版。

許慈君（2008）：《繪本教學對國中原住民學習障礙學生閱讀理解與學習動機成效之研究》，花蓮：國立花蓮教育大學，未出版。

### 教科書

《二十一世紀現代中國語文》編輯委員會（2012）：《二十一世紀現代中國語文（漢語拼音版）（教師用書）小三上第一冊》，香港：現代教育研究社有限公司。

《二十一世紀現代中國語文》編輯委員會（2012）：《二十一世紀現代中國語文（漢語拼音版）（教師用書）小三上第二冊》，香港：現代教育研究社有限公司。

《二十一世紀現代中國語文》編輯委員會（2012）：《二十一世紀現代中國語文（漢語拼音版）（教師用書）小三下第二冊》，香港：現代教育研究社有限公司。

余婉兒、蘇潔玉（2011）：《我愛學語文（三上第1冊）》，香港：教育出版社有限公司。

余婉兒、蘇潔玉（2011）：《我愛學語文（三下第2冊）》，香港：教育出版社有限公司。

網上材料

(中國語文)學與教資源庫 (2012):《成語《對牛彈琴》粵語版》，來自 YouTube，網址：<https://www.youtube.com/watch?v=yG7RLOpQCvw> (瀏覽日期：2019年2月27日)。

2KM Kingsley (2018):《2KM 香港遊記 第十八集 金魚街》，來自 YouTube，網址：[https://www.youtube.com/watch?v=FJj\\_2oxeroA](https://www.youtube.com/watch?v=FJj_2oxeroA) (瀏覽日期：2019年3月14日)。

79K channel (2018):《角落萌寵聚集！角落小鎮 Part1》，來自 YouTube，網址：[https://www.youtube.com/watch?v=0TFsJmOcs\\_g](https://www.youtube.com/watch?v=0TFsJmOcs_g) (瀏覽日期：2019年3月10日)。

K's Kids Global (2012):《柏德烈與好朋友：朋友互相幫助》，來自 YouTube，網址：[https://www.youtube.com/watch?v=FJj\\_2oxeroA](https://www.youtube.com/watch?v=FJj_2oxeroA) (瀏覽日期：2019年3月2日)。

香港特殊學習障礙協會 (2018):《認識學障》，檢自 <https://asld.org.hk/%E8%AA%8D%E8%AD%98%E5%AD%B8%E9%9A%9C/%E7%89%B9%E6%AE%8A%E5%AD%B8%E7%BF%92%E9%9A%9C%E7%A4%99/> (瀏覽日期：2018年11月12日)。

碰碰狐 (兒童兒歌·故事) (2016):《太陽和風 | 伊索寓言故事 | 碰碰狐！兒童歌》，來自 YouTube，網址：[https://www.youtube.com/watch?v=K\\_kN-7skvjg](https://www.youtube.com/watch?v=K_kN-7skvjg) (瀏覽日期：2019年3月1日)。

## 附錄

## 附錄一

## 兒童期的認知發展理論

Piaget 的認知發展階段 (Nolen-Hoeksema, Fredrickson, Loftus, & Wagenaar, 2010) <sup>204</sup>	
階段	特徵
1. 感覺動作期 (出生到 2 歲)	<ul style="list-style-type: none"> <li>➔ 區分自我與其他物體。</li> <li>➔ 確認自我是行動主體，開始有意行動，開始有意的行動；例如：拉緞帶來移動吊飾或者搖鈴發出噪音。</li> </ul>
2. 前運思期 (2-7 歲)	<ul style="list-style-type: none"> <li>➔ 學習使用語言，以及運用影像和單詞來代表物體。</li> <li>➔ 思考仍舊自我中心；難以考慮他人的觀點。</li> <li>➔ 只根據單一特徵來分類；例如：將所有紅色積木歸成一類，不理會形狀，或者將所有方形積木歸成一類，不理會顏色。</li> </ul>
3. 具體運思期 (7-11 歲)	<ul style="list-style-type: none"> <li>➔ 可以對事物進行邏輯思考。</li> <li>➔ 具體數字 (6 歲)、質量 (7 歲) 和重量 (9 歲) 保留概念。</li> <li>➔ 根據多個特徵將物體分類，可以根據同一向度 (像是大小) 來排出序列。</li> </ul>
4. 形式運思期 (11 歲以上)	<ul style="list-style-type: none"> <li>➔ 可以對抽象命題進行邏輯思考，並且有系統地驗證假說。</li> <li>➔ 關心假設性、未來、意識型態的問題。</li> </ul>

其他認知發展理論 (Nolen-Hoeksema, Fredrickson, Loftus, & Wagenaar, 2010) <sup>205</sup>

理論取向	描述
(一) 訊息處理取向	認知發展是各種不同 <b>訊息處理技能</b> (information-processing skills) 的獲得，這些技能可用於蒐集和分析來自環境的訊息。
(二) 知識獲得取向	知識 (knowledge) 並非事實的集合，而是深入了解某一範疇的事實如何組織。
(三) 社會文化取向	兒童必須學習他們的文化如何看待現實、人們扮演的不同角色，以及控制社會關係的規則和規範。

<sup>204</sup> 下表的年齡為平均值。實際年齡可能隨著智力、文化背景和社經地位而有所不同，但是所有兒童的進步順序都相同。Piaget 對每一階段的描述更加詳細，下表僅列出一般特徵。摘錄自 Nolen-Hoeksema, S., Fredrickson, B., Loftus, G., & Wagenaar, W. 著，危芷芬、田意民、何明洲、高之梅譯 (2010)：《心理學導論》，臺北：新加坡商聖智學習亞洲私人有限公司台灣分公司，頁 73。

<sup>205</sup> Nolen-Hoeksema, S., Fredrickson, B., Loftus, G., & Wagenaar, W. 著，危芷芬、田意民、何明洲、高之梅譯 (2010)：《心理學導論》，臺北：新加坡商聖智學習亞洲私人有限公司台灣分公司，頁 77-80。

## 附錄二

	閱讀障礙	讀寫障礙
定義及特徵	指閱讀能力或閱讀成就低落或低於預期水準者。 <sup>206</sup>	以識字解碼缺陷為主。 <sup>207</sup>
	Harris 和 Hodges (1995, p. 210) 把閱讀障礙定義為： 「以個體生理年齡或年級水準而言，其閱讀水準低於應有的表現，有時也和個人的文化、語言與教育經驗不相稱」。 <sup>208</sup>	「讀寫障礙是一種有腦神經生理基礎的特殊學習障礙，它的特徵在認字的正確或流暢性上有困難，以及表現出拼字能力和解碼能力差。這種困難通常是因語言的聲韻能力有缺陷，並非其他認知能力或教學使然，其衍生的問題包括閱讀理解有困難，以及因閱讀經驗減少而妨礙詞彙和背景知識的成長。」(Lyon, 2003, p. 2) <sup>209</sup>
	「世界神經科聯盟」(World Federation of Neurology, WFN) 認為，閱讀障礙是指「一種學習閱讀有顯著困難的疾患，即使在接受正式教育、有正常智力或社會文化環境的條件下」仍然發生的疾患 (Critchley, 1970, p. 11) <sup>210</sup> 。	「導致讀寫障礙的核心問題是聲韻覺識：讀寫障礙屬於閱讀障礙當中的一特定類型，其主要障礙在於識字解碼的正確性和(或)流暢性，由上述「國際讀寫障礙協會」(International Dyslexia Association, IDA) 對讀寫障礙的定義已經明示，其核心問題在於聲韻覺識 (Lyon, 2003)，Vellutino 等學者回顧 40 年的研究指出，讀寫障礙的核心問題在聲韻解碼缺陷 (phonological coding deficit)，而在視知覺、語意、語法上的問題之證據較弱 (Vellutino, Fletcher, Snowling, &
「美國精神醫學會」(American Psychiatric Association, APA) 把閱讀障礙納入特殊學習障礙 (Specific Learning Disorder) 之中，其診斷的標準如下：「A. 學習和使用學業技能的困難，如存在至少 1 項下列所示的症狀，且持續至少 6 個月，儘管針對這些困難存在干預措施：1. 不準確或緩慢而費力地讀字 (例如，讀單字時不正確地大聲或緩慢、猶豫、頻繁地猜測，難以念出字)。2. 難以理解所閱讀內容的意思 (例如，可以準確地讀出內容但不能理解其順序、關係、推論或更深層次的意義)。3. 拼寫方面的困難 (例如，可能添加、省略或替代母音或輔音)。4. 書面表達方面的困難 (例如，在句子中犯下多種語法或標點符號的錯誤；段落組織差；書面表達的思想不清晰)。B. 受影響的學業技能顯著地、可量化地低於個體實際年齡所預期		

<sup>206</sup> 方金雅、王瓊珠、李俊仁、柯華蕙、洪儷瑜、陳美芳、陳淑麗、曾世杰 (2010)：《中文閱讀障礙》，臺北：心理出版社，頁 4-5。

<sup>207</sup> 方金雅、王瓊珠、李俊仁、柯華蕙、洪儷瑜、陳美芳、陳淑麗、曾世杰 (2010)：《中文閱讀障礙》，臺北：心理出版社，頁 4-5。

<sup>208</sup> Harris, T. L., & Hodges, L. (1995). *The literacy dictionary: The vocabulary of reading and writing*. Newark, DE: International Reading Association.

<sup>209</sup> 方金雅、王瓊珠、李俊仁、柯華蕙、洪儷瑜、陳美芳、陳淑麗、曾世杰 (2010)：《中文閱讀障礙》，臺北：心理出版社，頁 5；Lyon, G. R. (2003). Defining dyslexia, comorbidity, teachers' knowledge of language and reading. *Annals of Dyslexia*, 53, 1-14.

<sup>210</sup> Critchley, M. (1970). *The dyslexic children*. London: William Heinemann Medical Books.

	<p>的水平，顯著地干擾了學業或職業表現或日常生活的活動，且被個體的標準化成就測評和綜合臨床評估確認。17 歲以上個體，其損害的學習困難的病史可以用標準化測評代替。C. 學習方面的困難開始於學齡期，但直到那些對受到影響的學業技能的要求超過個體的有限能力時，才會完全表現出來（例如，在定時測試中，讀或寫冗長、複雜的報告，並且有嚴格的截止日期或特別沉重的學業負擔）。D. 學習困難不能用智力障礙、未校正的視覺或聽覺的敏感性，其他精神或神經病性障礙、心理社會的逆境、對學業指導的語言不精通，或不充分的教育指導來更好地解釋。標註如果是伴閱讀受損：閱讀準確性；閱讀速度或流暢性；閱讀理解力。<sup>211</sup>」（American Psychiatric Association, 2013, p. 66）<sup>212</sup>。</p>	<p>Scanlon, 2004）<sup>213</sup>。李俊仁等學者也指出，中文閱讀困難的核心問題在聲韻覺識的證據強於視知覺（李俊仁、柯華葳，2007）<sup>214</sup>。但另有一群的閱讀障礙者其核心問題可能不在聲韻覺識（Catts, Adlof, Hogan, &amp; Weismer, 2005; Hung, Chen, Wang Fang, &amp; Chen, 2008）<sup>215</sup>。」（方金雅等，2010）<sup>216</sup></p>
<p>類別</p>	<p>將閱讀障礙分為三種亞型：                  → 識字解碼能力差的「讀寫障礙」（dyslexia）；                  → 語言理解能力差的「理解障礙」（hyperlexia）；                  → 兩者均差的「什錦型」（garden variety）。</p>	<p>讀寫障礙：                  → 「識字解碼能力差」的類型。</p>

<sup>211</sup> 注：閱讀障礙是一個替代術語，是指一種學習困難的模式，以難以精確地或流利地認字、不良的解碼和不良的拼寫能力為特徵。如果閱讀障礙是用來標注這一特別的困難的模式，標注任何額外存在的困難也非常重要，如閱讀理解困難或數學推理困難。摘錄自美國精神醫學學會編，張道龍等譯（2015）：《精神障礙診斷與統計手冊（第五版）》，北京：北京大學出版社，頁 63。

<sup>212</sup> American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5<sup>th</sup> Ed.). London, England: American Psychiatric Association.

<sup>213</sup> Vellutino, F., Fletcher, J. M., Snowling, M. J., & Scanlon, D. M. (2004). Specific reading disability (dyslexia): What have we learned in the past four decades. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45, 2-40.

<sup>214</sup> 李俊仁、柯華葳（2007）：〈中文閱讀弱讀者的認知功能缺陷——視覺處理或是聲韻處理〉，《特殊教育研究學刊》，33，1-18。

<sup>215</sup> Catts, H., Adlof, S. M., Hogan, T. P., & Weismer, S. E. (2005). Are specific language impairment and dyslexia distinct disorder. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 48, 1378-1396; Hung, L., Chen, S., Wang, C., Fan, C., & Chen, M. (2008, June). *The subtypes of Chinese reading disorder disabilities in Taiwan*. Paper presented at the 32<sup>nd</sup> Annual IARLD Conference, Toronto, Canada.

<sup>216</sup> 方金雅、王瓊珠、李俊仁、柯華葳、洪儷瑜、陳美芳、陳淑麗、曾世杰（2010）：《中文閱讀障礙》，臺北：心理出版社，頁 6。

## 附錄三

知覺研究的理論取向	
直接知覺 (direct perception)	根據 Gibson 的直接知覺理論，在我們感覺接收器上的訊息，包括訊息的脈絡，是所有我們知覺任何事物所需的。我們不需要更高層次的認知歷程，或其他在我們感覺經驗和知覺之間的中介事物。知覺不需要既有的信念或更高層次的推理思考歷程 (Sternberg, 2010) <sup>217</sup> 。
由下往上的理論 (bottom-up theories)	開始於低階特徵處理的理論稱為由下往上的理論，它是資料驅動（也就是刺激驅動）。形狀和型態知覺的四個主要由下往上的理論是：模板理論 <sup>218</sup> 、原型理論 <sup>219</sup> 、特徵理論 <sup>220</sup> 與結構描述理論 <sup>221</sup> (Sternberg, 2010) <sup>222</sup> 。 使外在刺激循感覺、知覺階段上升，逐步由物理刺激轉化成具有心理意義的歷程 (鍾聖校, 1990) <sup>223</sup> 。
由上往下的理論 (top-down theories)	相對於由下往上知覺研究的取向。在 <b>建構的知覺</b> 裏， <b>知覺者建立（建構）一個對刺激的認知理解（知覺）</b> 。他或她不但以感覺訊息作為結構的基礎，同時也利用訊息的其他來源建立知覺。這個觀點也稱為「智慧知覺」，因為它指出高層次思考在知覺中扮演的角色。同時它也強調學習在知覺中的角色 (Sternberg, 2010) <sup>224</sup> 。

<sup>217</sup> Sternberg, R. J. 著，李玉琇、蔣文祁譯（2010）：《認知心理學》，臺北：新加坡商聖智學習亞洲私人有限公司台灣分公司，頁 111。

<sup>218</sup> 有一個理論認為我們在心中儲存大量的模板。模板（templates）是一些高度詳盡、我們有可能辨認出型態的模型。我們可以認出型態是藉著比較它與我們心中的模板，然後選擇與我們觀察完全配合的模板。摘錄自 Sternberg, R. J. 著，李玉琇、蔣文祁譯（2010）：《認知心理學》，臺北：新加坡商聖智學習亞洲私人有限公司台灣分公司，頁 113。

<sup>219</sup> 模板理論的笨拙和死板很快的導致了型態知覺的另一種解釋：原型比對理論。原型（prototype）是一組相關物體或型態的一種平均，它整合了群體中所有最典型（最常觀察到的）特徵。原型高度代表某個型態，但並無要求精準、完全的配合任何型態或所有與模型相關的型態。摘錄自 Sternberg, R. J. 著，李玉琇、蔣文祁譯（2010）：《認知心理學》，臺北：新加坡商聖智學習亞洲私人有限公司台灣分公司，頁 114。

<sup>220</sup> 特徵比對理論對型態和形狀的知覺提供另一種不同的解釋。我們會比對型態的特徵和記憶中所儲存的特徵，而不是比對整個型態與一個模板的原型。摘錄自 Sternberg, R. J. 著，李玉琇、蔣文祁譯（2010）：《認知心理學》，臺北：新加坡商聖智學習亞洲私人有限公司台灣分公司，頁 114-115。

<sup>221</sup> 根據藉成分一再認理論【recognition-by-component (RBC) theory】，我們可以很快的認出物體的邊緣，將物體分解成可以被重新組合的幾何子。幾何子也可以重新組合成不同的安排方式。摘錄自 Sternberg, R. J. 著，李玉琇、蔣文祁譯（2010）：《認知心理學》，臺北：新加坡商聖智學習亞洲私人有限公司台灣分公司，頁 121。

<sup>222</sup> Sternberg, R. J. 著，李玉琇、蔣文祁譯（2010）：《認知心理學》，臺北：新加坡商聖智學習亞洲私人有限公司台灣分公司，頁 112-122。

<sup>223</sup> 鍾聖校（1990）：《認知心理學》，臺北：心理出版社，頁 70。

<sup>224</sup> Sternberg, R. J. 著，李玉琇、蔣文祁譯（2010）：《認知心理學》，臺北：新加坡商聖智學習亞洲私人有限公司台灣分公司，頁 123。

	<p>源於個體的先前知識、動機，和其他方面的更高層次的心智功能，要去注意辨識，分類來自下層或外層的感覺和知覺材料的歷程（鍾聖校，1990）<sup>225</sup>。</p>
<p>綜合由下往上與由上往下的研究取向</p>	<p>在某個層次上，由上往下的建構知覺理論似乎和由下往上的直接知覺理論衝突。建構論者強調先備知識的重要性，並結合來自感覺接收器中相對簡單而模糊的訊息。相對的，直接知覺理論者強調接收器本身訊息的完整性，他們認為知覺產生是簡單而直接的，不需要太多複雜的訊息處理。與其將這兩種理論取向視為是不相容的，若我們視它們為互補的，則可以對知覺有更深入的理解。感覺訊息也許比建構論者所主張的，在對經驗的解釋上可以提供我們更豐富且較不模糊的資訊；但它卻比直接知覺理論者所主張的提供較少的訊息（Sternberg, 2010）<sup>226</sup>。</p>

<sup>225</sup> 鍾聖校（1990）：《認知心理學》，臺北：心理出版社，頁 70。

<sup>226</sup> Sternberg, R. J. 著，李玉琇、蔣文祁譯（2010）：《認知心理學》，臺北：新加坡商聖智學習亞洲私人有限公司台灣分公司，頁 126。

## 人類訊息處理系統

感覺與知覺	
感覺	所有的訊息都要經過感官 (sense organ)，進入我們的神經系統，藉由感覺 (sensation) 歷程，產生各種不同的感覺經驗 (鍾聖校，1990) <sup>227</sup> 。
心理 層次	感覺 (sensation) 是與刺激相關的基本、原始經驗 (例如視覺器官可能登錄大型紅色物體) (Nolen-Hoeksema, Fredrickson, Loftus, & Wagenaar, 2010) <sup>228</sup> 。
生理 層次	感覺歷程涉及感覺器官與向外的神經通路，跟獲得刺激訊息的初始階段有關 (Nolen-Hoeksema et al., 2010) <sup>229</sup> 。
知覺	知覺 (perception) 是一套歷程，讓我們可以認出、組織和理解從環境刺激中接收到的感覺經驗 (Sternberg, 2010) <sup>230</sup> 。
	知覺處理是接收「感覺」的輸入，再把它轉為較抽象的代碼。我們知道感覺對某一種形式的物理能量有反應。在我們的神經系統中產生某種代碼，保留物理能量的某些特性 (Best, 2009) <sup>231</sup> 。
	知覺 (perception) 歷程則是要將感官輸入的訊息做一種主動的結合、分析與解釋，如此，我們才清楚所感覺到的是甚麼，了解外在世界發生了甚麼事 (鍾聖校，1990) <sup>232</sup> 。
心理 層次	知覺 (perception) 牽涉到原始感官經驗的整合及意義解釋 (「那是消防車」) (Nolen-Hoeksema et al., 2010) <sup>233</sup> 。
生理 層次	知覺歷程牽涉到高階皮質，與意義有關 (Nolen-Hoeksema et al., 2010) <sup>234</sup> 。

<sup>227</sup> 鍾聖校 (1990)：《認知心理學》，臺北：心理出版社，頁 69。

<sup>228</sup> Nolen-Hoeksema, S., Fredrickson, B., Loftus, G., & Wagenaar, W. 著，危芷芬、田意民、何明洲、高之梅譯 (2010)：《心理學導論》，臺北：新加坡商聖智學習亞洲私人有限公司台灣分公司，頁 104。

<sup>229</sup> Nolen-Hoeksema, S., Fredrickson, B., Loftus, G., & Wagenaar, W. 著，危芷芬、田意民、何明洲、高之梅譯 (2010)：《心理學導論》，臺北：新加坡商聖智學習亞洲私人有限公司台灣分公司，頁 104。

<sup>230</sup> Sternberg, R. J. 著，李玉琇、蔣文祁譯 (2010)：《認知心理學》，臺北：新加坡商聖智學習亞洲私人有限公司台灣分公司，頁 83。

<sup>231</sup> Best, J. B. 著，黃秀瑄譯 (2009)：《認知心理學》，臺北：心理出版社，頁 45。

<sup>232</sup> 鍾聖校 (1990)：《認知心理學》，臺北：心理出版社，頁 69。

<sup>233</sup> Nolen-Hoeksema, S., Fredrickson, B., Loftus, G., & Wagenaar, W. 著，危芷芬、田意民、何明洲、高之梅譯 (2010)：《心理學導論》，臺北：新加坡商聖智學習亞洲私人有限公司台灣分公司，頁 104。

<sup>234</sup> Nolen-Hoeksema, S., Fredrickson, B., Loftus, G., & Wagenaar, W. 著，危芷芬、田意民、何明洲、高之梅譯 (2010)：《心理學導論》，臺北：新加坡商聖智學習亞洲私人有限公司台灣分公司，頁 104。

感官訊息的貯存	來自環境中的訊息，經由感官接收，作短暫的停留，假若沒有引起個體的注意，很快就消失。此階段保留訊息的原始形式，稱為感官訊息的貯存（sensory information store）或感官記憶（sensory memory）（鄭麗玉，1993） <sup>235</sup> 。
---------	--

---

<sup>235</sup> 鄭麗玉（1993）：《認知心理學：理論與應用》，臺北：五南圖書出版有限公司，頁 14。

## 感覺處理訊息系統

視覺	
光和視覺	視覺的物理刺激是光 (Nolen-Hoeksema, Fredrickson, Loftus, & Wagenaar, 2010) <sup>236</sup> 。
視覺系統	人類視覺系統包括眼睛、許多腦區域以及連結上述部位的神經通路。 視覺的第一階段發生在眼睛，包含兩個系統：形成影像，以及將影像轉換為電衝動 (Nolen-Hoeksema et al., 2010) <sup>237</sup> 。
看見光	(一) 敏感度：我們對光的敏感度取決於桿細胞和錐細胞。 (二) 暗適應：在黑暗中視力改變的歷程 (Nolen-Hoeksema et al., 2010) <sup>238</sup> 。
看見圖案	視覺敏銳度 (visual acuity) 意指眼睛能夠看到細節的能力。看見圖案的感覺經驗取決於神經細胞如何登錄關於明暗之訊息 (Nolen-Hoeksema et al., 2010) <sup>239</sup> 。
看見顏色	通常顏色知覺的來源是反射光線的物體。 (一) 顏色外觀：看見顏色是主觀經驗，因為「顏色」是大腦根據波長分析所建構的性質。 (二) 顏色混合：顏色建構的最重要事實就是，所有能區辨的色調都由 3 種基本顏色混合而成。 (三) 三原色配對的意涵：原色混合有兩個重要意涵。其一，顏色混合有重要應用價值。第二個意涵與顏色缺陷有關。 (四) 顏色視覺理論：三色論所發現的 3 種受器將訊息傳給高階視覺系統的對比色單位 (Nolen-Hoeksema et al., 2010) <sup>240</sup> 。

<sup>236</sup> Nolen-Hoeksema, S., Fredrickson, B., Loftus, G., & Wagenaar, W. 著，危芷芬、田意民、何明洲、高之梅譯 (2010)：《心理學導論》，臺北：新加坡商聖智學習亞洲私人有限公司台灣分公司，頁 114。

<sup>237</sup> Nolen-Hoeksema, S., Fredrickson, B., Loftus, G., & Wagenaar, W. 著，危芷芬、田意民、何明洲、高之梅譯 (2010)：《心理學導論》，臺北：新加坡商聖智學習亞洲私人有限公司台灣分公司，頁 115。

<sup>238</sup> Nolen-Hoeksema, S., Fredrickson, B., Loftus, G., & Wagenaar, W. 著，危芷芬、田意民、何明洲、高之梅譯 (2010)：《心理學導論》，臺北：新加坡商聖智學習亞洲私人有限公司台灣分公司，頁 117-118。

<sup>239</sup> Nolen-Hoeksema, S., Fredrickson, B., Loftus, G., & Wagenaar, W. 著，危芷芬、田意民、何明洲、高之梅譯 (2010)：《心理學導論》，臺北：新加坡商聖智學習亞洲私人有限公司台灣分公司，頁 119。

<sup>240</sup> Nolen-Hoeksema, S., Fredrickson, B., Loftus, G., & Wagenaar, W. 著，危芷芬、田意民、何明洲、高之梅譯 (2010)：《心理學導論》，臺北：新加坡商聖智學習亞洲私人有限公司台灣分公司，頁 120-125。

視知覺的完形原則 (Sternberg, 2010) <sup>241</sup>	
圖形－背景	在知覺視野時，有些物體（圖形）似乎比較突出，而視野中的其他部分似乎退倒後面變成背景。
接近性	在我們知覺各種物種時，我們會傾向將互相靠近的物體看成同一個群組。
相似性	我們會傾向利用物體的相似性來歸類。
連續性	我們會傾向知覺到平順的流動或連續的形狀，而非中斷或不連續的。
封閉性	在知覺上，我們會傾向將實際上未完成的物體，看成封閉或完成。
對稱性	我的傾向知覺到物體由中央分開而形成鏡像。

聽覺	
聲波	聲音源自於物體的移動或震動。聲波可以視為空氣壓力隨時間產生的變化 (Nolen-Hoeksema, Fredrickson, Loftus, & Wagenaar, 2010) <sup>242</sup> 。
聽覺系統	聽覺系統包括耳朵、部分腦區域和相連的神經通路。耳朵包含兩個系統：一個系增強和傳送聲音給受器，另一個系統接手來轉換聲音為神經衝動 (Nolen-Hoeksema et al., 2010) <sup>243</sup> 。
聽見聲音強度	我們對於中間波段的聲音比兩端波段的聲音更敏感 (Nolen-Hoeksema et al., 2010) <sup>244</sup> 。
聽見音調	聲音的心理特性之一是以頻率為基調的音調 (pitch)。當頻率增加，音調也會提高 (Nolen-Hoeksema et al., 2010) <sup>245</sup> 。

<sup>241</sup> Sternberg, R. J.著，李玉琇、蔣文祁譯（2010）：《認知心理學》，臺北：新加坡商聖智學習亞洲私人有限公司台灣分司，頁 103。

<sup>242</sup> Nolen-Hoeksema, S., Fredrickson, B., Loftus, G., & Wagenaar, W.著，危芷芬、田意民、何明洲、高之梅譯（2010）：《心理學導論》，臺北：新加坡商聖智學習亞洲私人有限公司台灣分司，頁 126。

<sup>243</sup> Nolen-Hoeksema, S., Fredrickson, B., Loftus, G., & Wagenaar, W.著，危芷芬、田意民、何明洲、高之梅譯（2010）：《心理學導論》，臺北：新加坡商聖智學習亞洲私人有限公司台灣分司，頁 127。

<sup>244</sup> Nolen-Hoeksema, S., Fredrickson, B., Loftus, G., & Wagenaar, W.著，危芷芬、田意民、何明洲、高之梅譯（2010）：《心理學導論》，臺北：新加坡商聖智學習亞洲私人有限公司台灣分司，頁 129。

<sup>245</sup> Nolen-Hoeksema, S., Fredrickson, B., Loftus, G., & Wagenaar, W.著，危芷芬、田意民、何明洲、高之梅譯（2010）：《心理學導論》，臺北：新加坡商聖智學習亞洲私人有限公司台灣分司，頁 130。

## 附錄六

注意力的四個主要功能		
功能	描述	例子
警戒和信號偵測	在很多情況下，我們會很警覺的試著偵測信號是否出現。信號是感興趣的特定目標刺激。透過警覺注意力來偵測信號，我們可以在真的偵測到信號刺激時，做好準備快速行動（Sternberg, 2010） <sup>246</sup> 。	在一個研究用的潛水艇裡，我們可能要留意雷達螢幕上是否有不尋常的光點；在黑暗的街道，我們可能需要偵測是否有奇怪的影像或聲音；或是在地震之後，我們要小心是否有瓦斯漏氣或煙霧的味道（Sternberg, 2010） <sup>247</sup> 。
	第一種歷程負責讓我們保持警覺（alert）（Nolen-Hoeksema, Fredrickson, Loftus, & Wagenaar, 2010） <sup>248</sup> 。	例如：飛航管制員需要保持警覺，以便清楚知道他所負責的各種不同飛行器，此系統失效會導致注意力失誤（Nolen-Hoeksema et al., 2010） <sup>249</sup> 。
選擇性注意力	我們經常需要對我們要注意的刺激和要忽略的刺激做選擇。藉著忽略或至少是不強調某些刺激，我們可以因此而凸顯某些顯著的刺激。將注意力聚焦在特定訊息，可以增進我們操弄這些刺激以從事其他認知歷程的能力，像是語言理解或問題解決（Sternberg, 2010） <sup>250</sup> 。	我們可以將注意力放在閱讀一本教科書或聽一場演講，而同時忽略是身旁的收音機和電視機，或聽演講遲到的人等這一類刺激（Sternberg, 2010） <sup>251</sup> 。
	第二個系統負責將資源導向（orienting）作業相關訊息（Nolen-Hoeksema et al.,	例如：著重在聲音，所以我們能清楚聽到對方說什麼（Nolen-Hoeksema et al., 2010） <sup>253</sup> 。

<sup>246</sup> Sternberg, R. J.著，李玉琇、蔣文祁譯（2010）：《認知心理學》，臺北：新加坡商聖智學習亞洲私人有限公司台灣分公司，頁 157。

<sup>247</sup> Sternberg, R. J.著，李玉琇、蔣文祁譯（2010）：《認知心理學》，臺北：新加坡商聖智學習亞洲私人有限公司台灣分公司，頁 157。

<sup>248</sup> Nolen-Hoeksema, S., Fredrickson, B., Loftus, G., & Wagenaar, W.著，危芷芬、田意民、何明洲、高之梅譯（2010）：《心理學導論》，臺北：新加坡商聖智學習亞洲私人有限公司台灣分公司，頁 143。

<sup>249</sup> Nolen-Hoeksema, S., Fredrickson, B., Loftus, G., & Wagenaar, W.著，危芷芬、田意民、何明洲、高之梅譯（2010）：《心理學導論》，臺北：新加坡商聖智學習亞洲私人有限公司台灣分公司，頁 143。

<sup>250</sup> Sternberg, R. J.著，李玉琇、蔣文祁譯（2010）：《認知心理學》，臺北：新加坡商聖智學習亞洲私人有限公司台灣分公司，頁 157。

<sup>251</sup> Sternberg, R. J.著，李玉琇、蔣文祁譯（2010）：《認知心理學》，臺北：新加坡商聖智學習亞洲私人有限公司台灣分公司，頁 157。

<sup>253</sup> Nolen-Hoeksema, S., Fredrickson, B., Loftus, G., & Wagenaar, W.著，危芷芬、田意民、何明洲、高之梅譯（2010）：《心理學導論》，臺北：新加坡商聖智學習亞洲私人有限公司台灣分公司，頁 143。

	2010) <sup>252</sup> 。	
分散性 注意力	我們經常可以在同一個時間裡，從事一個以上的作業。在必要時，可以轉移注意力資源而做謹慎的分配 (Sternberg, 2010) <sup>254</sup> 。	在大部分的情況下，有經驗的駕駛可以很容易的一邊開車一邊說話。但是如果其他車輛突然靠近，他們會很快的將所有注意力由說話轉移到開車 (Sternberg, 2010) <sup>255</sup> 。
	第三個系統「執行」(executive)，負責決定是否要繼續注意某些訊息，或者把注意力切換到其他訊息 (Nolen-Hoeksema et al., 2010) <sup>256</sup> 。	/
搜尋	我們經常需要對特定刺激做主動的搜尋 (Sternberg, 2010) <sup>257</sup> 。	假如我們偵測到煙霧 (警戒的結果)，我們會主動搜尋煙霧的來源。除此之外，我們之中有些人會經常需要尋找遺失的鑰匙、眼鏡及其他物品；我的兒子經常在冰箱裡「尋找」東西 (大部分時候不成功直到其他人指給他看) (Sternberg, 2010) <sup>258</sup> 。

<sup>252</sup> Nolen-Hoeksema, S., Fredrickson, B., Loftus, G., & Wagenaar, W. 著，危芷芬、田意民、何明洲、高之梅譯 (2010)：《心理學導論》，臺北：新加坡商聖智學習亞洲私人有限公司台灣分公司，頁 143。

<sup>254</sup> Sternberg, R. J. 著，李玉琇、蔣文祁譯 (2010)：《認知心理學》，臺北：新加坡商聖智學習亞洲私人有限公司台灣分公司，頁 157。

<sup>255</sup> Sternberg, R. J. 著，李玉琇、蔣文祁譯 (2010)：《認知心理學》，臺北：新加坡商聖智學習亞洲私人有限公司台灣分公司，頁 157。

<sup>256</sup> Nolen-Hoeksema, S., Fredrickson, B., Loftus, G., & Wagenaar, W. 著，危芷芬、田意民、何明洲、高之梅譯 (2010)：《心理學導論》，臺北：新加坡商聖智學習亞洲私人有限公司台灣分公司，頁 143。

<sup>257</sup> Sternberg, R. J. 著，李玉琇、蔣文祁譯 (2010)：《認知心理學》，臺北：新加坡商聖智學習亞洲私人有限公司台灣分公司，頁 157。

<sup>258</sup> Sternberg, R. J. 著，李玉琇、蔣文祁譯 (2010)：《認知心理學》，臺北：新加坡商聖智學習亞洲私人有限公司台灣分公司，頁 157。

## 注意力的過濾及瓶頸理論

Broadbent 的模型  
(過濾學說)

根據最早其中一個注意力的理論，訊息在感覺層次上被轉錄之後，我們會過濾訊息。在 Broadbent 的觀點中，感覺刺激的多重管道會遇到一個注意力的過濾器。它只會讓一個管道的感覺訊息通過這個過濾器，而進入知覺的處理。在此處我們賦予這些感覺經驗意義。除了目標刺激之外，具有顯著感覺特性的刺激也可以通過注意力系統 (Sternberg, 2010)<sup>259</sup>。

Broadbent (1958) 認為集中注意力需要三個要素：選擇性過濾器 (selective filter) 導向有限容量的通道，然後依序轉到偵察裝置。感覺記錄元 (sensory register)，又稱感覺資訊貯存 (sensory information store)。基本上，記錄元貯存剛出現不久的感覺刺激。感覺記憶中的刺激被貯存在不同通道，每一條通道連接不同的感覺模組 (modality)。雖然這種記憶持續很短的時間，它的內容可能就代表原來刺激。當它們停留在感覺記錄元時，接受到前注意分析 (preattentive analysis) (Neisser, 1967)，知道物理刺激的某些特徵，如幅度、強度等等。接著，選擇性過濾器決定是否繼續處理那一個刺激，未被選擇的刺激就消失了，不再接受進一步的認知處理。過濾器作選擇後，刺激沿著一個有限容量的通道，被傳送到偵察裝置。這個通道的容量相當有限，對人類資訊處理有其重大意義。如果人們必須同時進行許多較困難的作業，這個傳送通道缺乏容量，無法同時攜帶輸入資訊到偵察裝置。過濾元的工作是盡快分別轉送感覺記錄元不同通道中的訊息到另一個通道，它必須先載入某一感覺模組的資訊再予轉送 (Best, 2009)<sup>260</sup>。

Broadbent (1958) 提出一個有關於注意的模式，此模式包括一個選擇式過濾器 (a selective filter) 的容量管道 (a limited-capacity channel) 與一個偵測器 (a detection device)。依照此模式，感覺登錄的訊息可暫時的貯存在邊緣的感覺器官一段時間，在這短暫的貯存時間裡，這些訊息受到一些物理屬性的分析，如感覺形式 (sensory modality)，聲量大小、空間位置與形狀。利用這些屬性的分析，過濾器過濾一些無需進一步處理的訊息，其功能就如同一個開關器一樣，可以對右耳關、左耳開或對右耳開、左耳關。只有經由受到注意的管道所傳遞的訊息，才能受到深一層的處理，為偵測器所偵測到 (鄭昭明, 1993)<sup>261</sup>。

<sup>259</sup> Sternberg, R. J. 著，李玉琇、蔣文祁譯 (2010)：《認知心理學》，臺北：新加坡商聖智學習亞洲私人有限公司台灣分公司，頁 172。

<sup>260</sup> Best, J. B. 著，黃秀瑄譯 (2009)：《認知心理學》，臺北：心理出版社，頁 52-54。

<sup>261</sup> 鄭昭明 (1993)：《認知心理學：理論與實踐》，臺北：桂冠圖書股份有限公司，頁 118-120。

	<p>「注意」充當一個過濾器，只讓有限的訊息通過，所以不被注意的訊息完全被摒棄在外。不被注意的訊息，只有在從感官記憶中消失之前獲得注意，才有可能被認出（鄭麗玉，1993）<sup>262</sup>。</p>
	<p>將注意構想成一個有選擇性的過濾器，以下列的方式處理連續到達的感覺訊息：(1) 柵住最不需要的輸入刺激，同時(2)轉送特別需要的訊息，讓它進入意識中。如此的一個過濾器，其作用有點像收音機或電視上的選台器設置，讓我們在很多有用的訊息中接收到某些特定的訊息而放棄其他的。依照過濾論，注意之有限容量使認知系統產生一個訊息流動的「瓶頸」(Bottleneck) (鍾聖校，1990)<sup>263</sup>。</p>
Moray 的選擇性過濾器模型	<p>根據 Moray 的看法，在修改了 Broadbent 的比喻後，我們可以說選擇性過濾器過濾掉大部分感覺層次的訊息。但有些高度顯著或對個人而言重要的訊息，可以強大到衝破過濾的機制 (Sternberg, 2010)<sup>264</sup>。</p>
Treisman 的減弱模型	<p>這個結果<sup>265</sup>顯示脈絡會短暫的引導參與者去跟隨他本來應該忽略的訊息。另外，如果未注意的訊息和注意的訊息完全相同時，所有的參加者者會察覺到。他們仍可以察覺到就算其中一個訊息與另外一個訊息在時間上有些不同步 (Sternberg, 2010)<sup>266</sup>。</p> <p>Treisman 認為在這種情況下，我們並非完全關掉不需覆述訊息，而是根據這三個階段漸次被減弱。減弱模式在兩方面異於過濾模式。首先，過濾模式認為選擇性注意的根本是對輸入刺激的物理性質作相當粗略的分析；減弱模式認為，前注意分析已相當複雜，甚至還包括語言處理。其次，過濾學說中的過濾元是全或無律 (all-or-none) 的處理，刺激一旦未經選擇，便完全被刪除；減弱模式則認為未被選擇的通道並未完全關閉，只是減低或減弱而已 (Best, 2009)<sup>267</sup>。</p> <p>Treisman (1960) 認為過濾器並不完全摒棄不受注意的訊息，而是將訊息減弱，使其較不可能被聽到 (鄭麗玉，1993)<sup>268</sup>。</p> <p>Treisman 認為注意力並不是像過濾理論所假設的為「全有或全無」而是一種程度上的問題。顯然，事前假定被忽略的輸入還是獲得某些分析，雖然是部分地而且是無</p>

<sup>262</sup> 鄭麗玉 (1993):《認知心理學：理論與應用》，臺北：五南圖書出版有限公司，頁 18。

<sup>263</sup> 鍾聖校 (1990):《認知心理學》，臺北：心理出版社，頁 109。

<sup>264</sup> Sternberg, R. J.著，李玉琇、蔣文祁譯 (2010):《認知心理學》，臺北：新加坡商聖智學習亞洲私人有限公司台灣分司，頁 172。

<sup>265</sup> 當參與者跟隨其中一耳的一致訊息而忽略另一耳的訊息時，會發生一個有趣的現象。假如注意一耳的訊息突然轉移到不注意的那一耳，參與者會在不注意那一耳聽到舊訊息一開始的幾個字。摘錄自 Sternberg, R. J.著，李玉琇、蔣文祁譯 (2010):《認知心理學》，臺北：新加坡商聖智學習亞洲私人有限公司台灣分司，頁 173。

<sup>266</sup> Sternberg, R. J.著，李玉琇、蔣文祁譯 (2010):《認知心理學》，臺北：新加坡商聖智學習亞洲私人有限公司台灣分司，頁 173。

<sup>267</sup> Best, J. B.著，黃秀瑄譯 (2009):《認知心理學》，臺北：心理出版社，頁 56-57。

<sup>268</sup> 鄭麗玉 (1993):《認知心理學：理論與應用》，臺北：五南圖書出版有限公司，頁 19。

	意識地進行。至於那些在意識狀態下所注意到的訊息，是因為有較長時間獲得較多處理，因有關它們概括的回憶和細節的回憶比較好（鍾聖校，1990） <sup>269</sup> 。
Deutsch 和 Deutsch 的 後過濾模型	考慮一個不同於 Treisman 的減弱理論的看法，它只是將阻斷信號的過濾器移到一些認出刺激意義所需知覺歷程的後面，而非前面。在這個看法中，阻斷信號的過濾器是產生在處理的後期。它的效果是產生在感覺處理之後。因此，它產生在一些知覺及概念分析的後面。這種後期的過濾讓人們可以認出進入未注意一耳的訊息（Sternberg, 2010） <sup>270</sup> 。
	Deutsch 夫婦（Deutsch, & Deutsch, 1963）提出一個較簡化的模式。他們的學說認為選擇性注意的瓶頸發生略晚於 Treisman 所提的資訊處理過程。Deutsch 夫婦則認為幾乎所有輸入刺激皆作進一步處理，當資訊進入工作記憶，才作選擇。這個觀點即為後期選擇學說（late-selection theory），因為遲至工作記憶才作進一步選擇處理，而非發生在前期的感覺記憶通道（Best, 2009） <sup>271</sup> 。
	Deutsch 和 Deutsch（1963）及 Norman（1968）提出的記憶選擇模式則是將瓶頸放在型態辨認之後。「注意」相當於訊息的選擇階段是發生於知覺分析之後。也就是兩組訊息都被聽到（被辨認）只是不重要訊息很快就被忘掉。受注意耳朵邊的訊息是重要的，因為受試者必須報告它們。而不受注意耳朵邊的訊息通常是不重要的，因為不須被報告出來，所以即使被辨認，它們也很快被忘掉，除非很重要，如一個人自己的名字（鄭麗玉，1993） <sup>272</sup> 。
Kahneman 的 注意分配模式	Kahneman（1973）提出一個容量模式（a capacity model），認為注意力的容量有限，是非常有限的心理資源，而人以這有限的資源處理訊息。不同的心理活動需要不同的注意力，有些工作需要較少的心理資源，有些工作則需要較多資源。所以我們常依工作的難易分配這些資源，較難的工作需要全神貫注花費較多的資源，故很難有餘力作其他事；而較熟悉、容易的工作不需耗費太多資源，故有多餘資源同時作其他事（鄭麗玉，1993） <sup>273</sup> 。
	當人們同時做兩件事情，而注意集中在其中一項作業時，將會影響到他們在另一件工作上的表現。Kahneman（1973）強調：注意是一個處理容量有限的資源，它會依個人需求、工作需要、過去歷史和技能而有各種不同的運用方式（鍾聖校，1990） <sup>274</sup> 。

<sup>269</sup> 鍾聖校（1990）：《認知心理學》，臺北：心理出版社，頁 110。

<sup>270</sup> Sternberg, R. J. 著，李玉琇、蔣文祁譯（2010）：《認知心理學》，臺北：新加坡商聖智學習亞洲私人有限公司台灣分公司，頁 174。

<sup>271</sup> Best, J. B. 著，黃秀瑄譯（2009）：《認知心理學》，臺北：心理出版社，頁 57。

<sup>272</sup> 鄭麗玉（1993）：《認知心理學：理論與應用》，臺北：五南圖書出版有限公司，頁 19。

<sup>273</sup> 鄭麗玉（1993）：《認知心理學：理論與應用》，臺北：五南圖書出版有限公司，頁 20。

<sup>274</sup> 鍾聖校（1990）：《認知心理學》，臺北：心理出版社，頁 110。

<p>多元模式理論 (multimode theory)</p>	<p>多元模式理論 (Johnston, &amp; Heinz, 1978) 認為注意力是有彈性的。選擇某個訊息而非另一個訊息，是可以發生在訊息處理過程中的任何一個不同點。根據這個理論，訊息處理可以發現在三個階段。在第一個階段中，個體建構刺激的感覺表徵。在第二個階段中，個體建構語意表徵。這兩個階段都不是完全意識的。在第三個階段中，第一階段和第二階段的表徵變成是意識的 (Sternberg, 2010) <sup>275</sup>。</p> <p>多元模式 (a multimode theory) (Johnston, &amp; Heinz, 1978) 提出一個綜合瓶頸理論和容量理論的模式。他們認為個體可以選擇將瓶頸置於何處。「前選擇」(an early mode of selection) 是將瓶頸置於辨認之前，就如 Broadbent 的模式；「後選擇」(a late mode of selection) 是將瓶頸置於語意分析之後，就如達區和達區的模式。「後選擇」是要付出代價的，因為個體必須同時處理兩種或多種訊息，因此需要耗費較多的心理資源 (鄭麗玉, 1993) <sup>276</sup>。</p>
<p>Neisser 的綜合</p>	<p>Ulric Neisser 以不同於 Johnston and Heinz (1978) 的方式，綜合早期過濾和晚期過濾模型。他主張注意力受兩個歷程支配：前注意力和注意力歷程。前注意力、自動歷程是快速且平行的運作。它只可以用來察覺未注意訊息的物理感覺特性，但是它無法辨識意義或關係。注意、控制的歷程發生較晚，它的執行是平行的，且消耗時間和注意力資源，像是工作記憶。它也可以用來觀察特徵之間的關係，並將片段的訊息綜合成一個物體的心理表徵 (Sternberg, 2010) <sup>277</sup>。</p>

<sup>275</sup> Sternberg, R. J. 著，李玉琇、蔣文祁譯 (2010)：《認知心理學》，臺北：新加坡商聖智學習亞洲私人有限公司台灣分公司，頁 175。

<sup>276</sup> 鄭麗玉 (1993)：《認知心理學：理論與應用》，臺北：五南圖書出版有限公司，頁 20。

<sup>277</sup> Sternberg, R. J. 著，李玉琇、蔣文祁譯 (2010)：《認知心理學》，臺北：新加坡商聖智學習亞洲私人有限公司台灣分公司，頁 175-176。

控制與自動化歷程 (Sternberg, 2010)<sup>278</sup>

特性	控制歷程	自動化歷程
刻意努力的多少	需要刻意的努力	需要很少，或不需要刻意努力（甚至需要刻意努力去避免自動化行為）
意識察覺的程度	需要完全的意識察覺	一般發生在意識察覺之外，雖然有些自動化歷程可以為意識所取得
注意力資源的使用	消耗很多的注意力資源	消耗的注意資源微不足道
處理的型態	系統的方式表現（一次一個步驟）	平行處理的方式表現（也就是，許多運作同時產生，或者至少不依特定的序列順序）
處理的速度	與自動化歷程相比起來，執行時耗時間	相對的快速
作業的相對新奇性	新奇及未練習的作業，或有很多不同的特徵作業	熟悉及高度練習的作業，作業的特性大致穩定
處理的層次	相對高層次的認知處理（需要分析或綜合）	相對低層次的認知處理（極少的分析或綜合）
作業的困難度	通常是困難的作業	通常是相對簡單的作業，但經過足夠的練習，相對複雜的作業也會變成自動化
獲得的歷程	有了足夠的練習，很多例行和相對穩定的程序可以變成自動化，以至於高度控制的歷程可以很自然的變成部分或甚至完全的自動化。對高度複雜的作業而言，變成自動化所需要增加的練習量很大	

<sup>278</sup> Sternberg, R. J. 著，李玉琇、蔣文祁譯（2010）：《認知心理學》，臺北：新加坡商聖智學習亞洲私人有限公司台灣分公司，頁 147。

## 附錄九

記憶的三個基本運作	
收錄	收錄 (encoding) 是指你如何將一個物理的感覺輸入，轉換為可存放於記憶中的一種表徵 (Sternberg, 2010) <sup>279</sup> 。
	編碼 (encoding) 是把輸入的刺激能量轉換為一種獨特的神經代碼 (neural code)，以便大腦能夠加以處理。在感覺記憶 <sup>280</sup> 、短期記憶 <sup>281</sup> 和長期記憶 <sup>282</sup> 三個系統中，都有編碼的活動 (鍾聖校，1990) <sup>283</sup> 。
儲存	儲存 (storage) 是指你如何將收錄的訊息保留在記憶中 (Sternberg, 2010) <sup>284</sup> 。
	儲存 (storage) 是把編碼的資料保留一段時期。儲存可說是較為被動的歷程，只是把編碼的訊息保留一段時間。儲存涉及一些特定突觸神經生理的 (neurophysiological) 變化，以及一些迄今未明的生化作用。短期記憶的儲存有點像是一間倉庫，項目是以短暫的順序被連續保留下來，也就是依據項目抵達的順序來存。長期記憶的儲存則較像是一間檔案室或圖書館，項目是根據它們的意義被保留下來，一個項目或許會具有許多意義 (相當於卡片的目錄上所列的書名、作者、學科等)，而且相關資料之間會有許多交叉的關係，彼此呼應 (鍾聖校，1990) <sup>285</sup> 。
提取	提取 (retrieval) 是指你如何取得儲存在記憶中的訊息 (Sternberg, 2010) <sup>286</sup> 。
	目前對提取 (retrieval) 的了解尚在實徵研究階段，以短期記憶來說，Sternberg (1966) 認為有三種可能的搜尋策略用來掃描短期記憶，分別是並行式掃描、按順序的自動終止掃描 (serial self-terminating scanning) 及按順序的徹底掃描 (serial exhaustive scanning)。以「掃描」的概念來看提取，指出短期記憶的提取有三個要素：一、知覺：個體要知覺到指定的刺激；二、對照：個體要將指定的刺激與儲存在記憶中的項目作對照；三、以行動表示提取的反應，如按鍵「是」或「否」來顯示。長期記憶的提取則依賴提取線索

<sup>279</sup> Sternberg, R. J. 著，李玉琇、蔣文祁譯 (2010)：《認知心理學》，臺北：新加坡商聖智學習亞洲私人有限公司台灣分公司，頁 244。

<sup>280</sup> 感覺記憶的編碼：感覺記憶的編碼運作包括對刺激的選擇注意和一種生化歷程。一方面要從大量呈現的刺激事件中，挑選出要注意對象，並且檢定出所經驗事件的獨特特徵；一方面，為了進入感覺記錄器要使所有撞擊感覺接受器的物理刺激，進入一種生化歷程，以進一步產生感覺和知覺。摘錄自鍾聖校 (1990)：《認知心理學》，臺北：心理出版社，頁 128。

<sup>281</sup> 短期記憶的編碼：短期記憶的編碼運作主要是賦予標籤，要將從感覺記憶所輸入之有組織的意象或型態，給一系列標籤，以便為經驗定位；某些標籤是特殊的和唯一的，如「這是梵古的畫」，有些標籤則是把事件化分到概括性的範疇或類別中，如「這是一部冷氣機」。摘錄自鍾聖校 (1990)：《認知心理學》，臺北：心理出版社，頁 128。

<sup>282</sup> 長期記憶的編碼：長期記憶的編碼運作類似圖書館為新書編目和上架，不僅要分析新訊息的意義，而且要登錄有關周遭物理環境和心理環境的細節，此歷程循「編碼特殊原則」(encoding specificity principle) 進行工作。摘錄自鍾聖校 (1990)：《認知心理學》，臺北：心理出版社，頁 128。

<sup>283</sup> 鍾聖校 (1990)：《認知心理學》，臺北：心理出版社，頁 125、128。

<sup>284</sup> Sternberg, R. J. 著，李玉琇、蔣文祁譯 (2010)：《認知心理學》，臺北：新加坡商聖智學習亞洲私人有限公司台灣分公司，頁 244。

<sup>285</sup> 鍾聖校 (1990)：《認知心理學》，臺北：心理出版社，頁 128-129。

<sup>286</sup> Sternberg, R. J. 著，李玉琇、蔣文祁譯 (2010)：《認知心理學》，臺北：新加坡商聖智學習亞洲私人有限公司台灣分公司，頁 244。

	(retrieval cues)，提取方式是回憶 (recall) 的話，因被提供的線索少，較難；若為再認 (recognition) 因被提供的線索多，較為簡單 (鍾聖校，1990) <sup>287</sup> 。
--	---

---

<sup>287</sup> 鍾聖校 (1990)：《認知心理學》，臺北：心理出版社，頁 129。

## 附錄十

記憶的三種貯存庫	
種類	基本概念
感覺貯存	<p>來自環境的訊息首先存放在感覺貯存 (sensory store)，它有 3 個主要特性。首先，感覺貯存容量極大，包含環境當中所有 可被感官捕捉的訊息。其次，感覺貯存瞬間即逝，訊息只能持續很短時間。視覺感覺貯存約幾百毫秒，而聽覺感覺貯存約幾秒，然後就會逐漸衰退。第三，只有少部分感覺貯存訊息得到注意，就從感覺貯存傳送到記憶系統的下一個成分，即短期貯存 (Nolen-Hoeksema, Fredrickson, Loftus, &amp; Wagenaar, 2010) <sup>288</sup>。</p> <p>感覺儲存是許多訊息一開始的儲存庫，可以非常短暫的儲存數量相對有限的訊息，訊息最後進入短期儲存及長期儲存 (Sternberg, 2010) <sup>289</sup>。</p> <p>其中一種貯存稱為感覺記錄元 (sensory registers)，在此特徵偵察及類型辨識處理很快產生認知代碼。感覺記錄元的運作並不需要資源分配，也就是說，人們不必為了在感覺貯存內產生認知代碼，而特別注意迎面而來的刺激。它自動自發地進行。這個觀點也意謂感覺記錄元的容量 (capacity) 很大，因為所有感覺刺激至少存在很短的時間內。這種感覺記錄元有其感覺模組特定 (modality specific)，意指有些部分是屬於視覺 刺激，有些部分則屬於聽覺刺激，其他部分屬於剩下的其他感覺。物體在感覺貯存中的時間很短，視覺刺激停留約 250 至 300 毫秒，聽覺刺激時間大約有十倍長。感覺貯存中的物體受停留的時間影響很大。在這段時間內，感覺貯存中的代碼很快記憶消退 (decay) (Best, 2009) <sup>290</sup>。</p> <p>訊息經過感官記錄器作短暫停留，供型態辨認，若沒有引起個體注意，很快就消失 (鄭麗玉，1993) <sup>291</sup>。</p> <p>感覺記憶有時也稱為感覺登錄器 (sensory registers)。它的功能主要是識別刺激、型態辨認和保存對感覺刺激 (影像、聲音、味道、和觸感) 的短暫印象，通常這些印象大約只持續一秒或兩秒。在所有感覺記憶中，對影像 (iconic) 記憶和回聲 (echoic) 記憶認識較多。當我們注視眼前景物而突然閉上眼時，腦海中似乎還映著剛才的景像，這是影像記憶，普通只持續半秒左右；在聽音樂之際，突然關掉收音機，聲音消失後，音樂似乎仍在腦際「迴響」，這是回聲記憶，普通可以維持好幾秒鐘 (鍾聖校，1990) <sup>292</sup>。</p>

<sup>288</sup> Nolen-Hoeksema, S., Fredrickson, B., Loftus, G., & Wagenaar, W. 著，危芷芬、田意民、何明洲、高之梅譯 (2010)：《心理學導論》，臺北：新加坡商聖智學習亞洲私人有限公司台灣分公司，頁 244。

<sup>289</sup> Sternberg, R. J. 著，李玉琇、蔣文祁譯 (2010)：《認知心理學》，臺北：新加坡商聖智學習亞洲私人有限公司台灣分公司，頁 203。

<sup>290</sup> Best, J. B. 著，黃秀瑄譯 (2009)：《認知心理學》，臺北：心理出版社，頁 106。

<sup>291</sup> 鄭麗玉 (1993)：《認知心理學：理論與應用》，臺北：五南圖書出版有限公司，頁 49。

<sup>292</sup> 鍾聖校 (1990)：《認知心理學》，臺北：心理出版社，頁 118-119。

短期 貯存	<p>短期貯存 (short-term store) 是訊息的下一個貯藏所，其特性如下：首先，短期貯存可進行意識層次的粗略意識辨認。其次，短期貯存訊息易於觸及，可作為決策或執行為時數秒之作業的基礎。第三，假設其他條件均等，短期貯存訊息通常經過 20 秒就會衰退 (或遺忘)。第四，複誦 (rehearsal) 可防止訊息衰退。第五，經過複誦或精緻化 (elaboration) (例如，轉換成適當的視覺影像) 處理，可將短期貯存訊息傳送到訊息的第三個貯藏所，即長期貯存 (Nolen-Hoeksema et al., 2010) <sup>293</sup>。</p>
	<p>短期儲存不僅保留一些記憶項目，它也包含了某些調節訊息流入或流出長期儲存的控制歷程。在這裡，我們可以將訊息保留較長的時間。除非藉由複誦來保留，否則材料通常只可維持在短期儲存中約 30 秒。訊息是以聽覺的方式 (它聽起來如何)，而非視覺的方式 (它看起來如何) 儲存。一般而言，短期記憶對範圍廣大的各種項目我們的立即 (短期) 記憶容量大約是 7 加減 2 個項目。項目可以是簡單的，像是數字，或是較為複雜的，像是文字 (Sternberg, 2010) <sup>294</sup>。</p>
	<p>短期貯存和感覺記錄元在許多方面不同。首先，短期貯存的容量可能是有限的。其次，短期貯存的資訊是以聽覺 (acoustic)、語言 (verbal) 或語文 (linguistic)，來組織 形成認知代碼，即使來自感覺貯存的資訊是視覺的，也會被轉變。第三，資料停留在短期貯存的時間比感覺貯存長。未複習的資料在短期貯存停留時間約為 30 秒。但是，短期貯存和感覺貯存在某一方面是不同的，亦即未經仔細處理或轉移的資料很快就消失。短期貯存中的代碼可以轉移到長期貯存。短期貯存中的認知代碼往往依據聽覺或語言的特性來組織 (Best, 2009) <sup>295</sup>。</p>
	<p>短期記憶的主要功能在對輸入訊息的編碼<sup>296</sup>和複練。如果提示學習者在輸入重要訊息時多採用複述技巧，應有助於提昇短期記憶運作的效能。再者，訊息在短期記憶停留的時間只有短短幾秒，並且其容量受到 7±2 法則的限制，亦即運作的訊息單位，不論是數字或概念，如果超過九個，會降低個體思維的速率和效率 (李咏吟, 1998) <sup>297</sup>。</p>
	<p>短期貯存維持的時間也很短，大約在 30 秒鐘後，若沒有複述，訊息也很快消失，被後來的訊息所取代。訊息在短期記憶作短暫停留，供我們使用，所以一般又叫「工作記憶」(鄭麗玉, 1993) <sup>298</sup>。</p>
	<p>短期記憶是位於感覺記憶事件與長期記憶貯存之間的中介記憶歷程 (intermediate memory process)，又稱為「工作記憶」(working memory)，因為從感覺記憶及長期記憶移入的資料是在</p>

<sup>293</sup> Nolen-Hoeksema, S., Fredrickson, B., Loftus, G., & Wagenaar, W. 著，危芷芬、田意民、何明洲、高之梅譯 (2010)：《心理學導論》，臺北：新加坡商聖智學習亞洲私人有限公司台灣分公司，頁 244。

<sup>294</sup> Sternberg, R. J. 著，李玉琇、蔣文祁譯 (2010)：《認知心理學》，臺北：新加坡商聖智學習亞洲私人有限公司台灣分公司，頁 208。

<sup>295</sup> Best, J. B. 著，黃秀瑄譯 (2009)：《認知心理學》，臺北：心理出版社，頁 106-107。

<sup>296</sup> 編碼是指將外在刺激訊息轉換為另一種形式，以便儲存與以後取用的心理表徵歷程。摘錄自李咏吟 (1998)：《認知教學：理論與策略》，臺北：心理出版社有限公司，頁 41。

<sup>297</sup> 李咏吟 (1998)：《認知教學：理論與策略》，臺北：心理出版社有限公司，頁 41。

<sup>298</sup> 鄭麗玉 (1993)：《認知心理學：理論與應用》，臺北：五南圖書出版有限公司，頁 49-50。

	這裡被操作、組織、和思考。短期記憶不同於感覺記憶和長期記憶之處很多，其中包括它是「有意識的」，它是在意識上處理訊息，假使訊息沒有被維持在意識層面，則大約二十秒鐘後保留的訊息會失去。故短期記憶儲存能力有限，它保留訊息的期限也不長久，當要被記憶的項目沒有關連時，短期記憶的容量大約是在 5 到 9 個訊息單位之間（鍾聖校，1990） <sup>299</sup> 。
長期 貯存	長期貯存（long-term store）是最大的訊息貯藏所，保留所有可用到的訊息。它有 3 個主要特性：首先，來自短期貯存的訊息，藉由精緻化處理，進入長期貯存。其次，長期記憶貯存容量無限。第三，長期貯存訊息需經由提取歷程取得，也就是將它先送回短期貯存中，以便操弄並執行作業（Nolen-Hoeksema et al., 2010） <sup>300</sup> 。
	我們長時間或甚至是無限期的保留記憶，全都非常依賴長期記憶。我們留住需要的訊息以應付我們每天的生活。有些理論認為長期記憶的容量是無限的，至少以實際的使用而言。目前我們甚至無法證實長期記憶對於訊息能儲存多久有一個絕對的上限（Sternberg, 2010） <sup>301</sup> 。
	長期貯存 <sup>302</sup> 的容量和感覺記錄元一樣很大。資料一旦貯存在長期貯存，這種認知代碼可能便是永久性的。長期貯存中的資訊以語意方式組織，即以其意義（meaning）來組成（Best, 2009） <sup>303</sup> 。
	長期記憶可說是記憶系統的核心組織，無論是思維的記憶、理解、推理、想像等等，均有賴此組織的運作。長期記憶中的訊息似有不同的種類，我們可由回憶加以證實，包括符號的、文字的、影像的、情節的（episodic）等等，這些訊息有可能儲存在腦細胞的神經節（nodes），並能快速和其他神經節的訊息相串連（links）。訊息是叢狀的聚合，由基模（schema，複數為schemata）形成知識組合或概念形成的基本單位，是人類抽象認知思維的基礎（李咏吟，1998） <sup>304</sup> 。
	訊息經過複述或與舊有記憶產生關聯而進入長期貯存。長期貯存具有相當的永久性，雖然可能因為新訊息進入的干擾而無法一時取得。長期記憶就是一般所說的記憶，它的容量沒有限制（鄭麗玉，1993） <sup>305</sup> 。

<sup>299</sup> 鍾聖校（1990）：《認知心理學》，臺北：心理出版社，頁 120-121。

<sup>300</sup> Nolen-Hoeksema, S., Fredrickson, B., Loftus, G., & Wagenaar, W. 著，危芷芬、田意民、何明洲、高之梅譯（2010）：《心理學導論》，臺北：新加坡商聖智學習亞洲私人有限公司台灣分公司，頁 244。

<sup>301</sup> Sternberg, R. J. 著，李玉琇、蔣文祁譯（2010）：《認知心理學》，臺北：新加坡商聖智學習亞洲私人有限公司台灣分公司，頁 210。

<sup>302</sup> 轉移認知資料到長期貯存的控制單元稱為複習（rehearsal），「複習」這個名詞在認知心理學中有許多涵義，但到目前為止，我們把它的認知運作限制在兩個作用：首先，複習是維持短期貯存中認知代碼生命力的方法，只要短期貯存認知代碼偶爾由複習來「溫習」一下，代碼便能維持一段時間；其次，複習是在長期貯存中，建立與短期貯存符合的相關代碼。換言之，短期貯存的資料不是完整不變地轉移到長期貯存中，而是在長期貯存中複製短期貯存的資料。摘錄自 Best, J. B. 著，黃秀瑄譯（2009）：《認知心理學》，臺北：心理出版社，頁 107。

<sup>303</sup> Best, J. B. 著，黃秀瑄譯（2009）：《認知心理學》，臺北：心理出版社，頁 107。

<sup>304</sup> 李咏吟（1998）：《認知教學：理論與策略》，臺北：心理出版社有限公司，頁 41。

<sup>305</sup> 鄭麗玉（1993）：《認知心理學：理論與應用》，臺北：五南圖書出版有限公司，頁 49、59。

長期記憶所貯存的不只是從外界收入的訊息（包括各種感覺訊息），並且包含諸如創造性意念、見解和價值觀等內在產生的訊息。這些訊息可粗略地分為三類*：敘述性知識（declarative knowledge）、程序性知識（procedure knowledge）和心像（images）（鍾聖校，1990） <sup>306</sup> 。
--

**\*長期貯存的分類（鍾聖校，1990）<sup>307</sup>**

敘述性知識	敘述性知識是有關事件的事實，諸如事件所代表的意思及事件之間的相關。在敘述性知識記憶之內還可分為兩種類型的記憶——情節的（episodic）和語意的（semantic）：一、情節記憶：指回憶的訊息與特殊時間、地點或背景脈絡有關；二、語意記憶：指回憶的訊息代表概括的知識（general knowledge），不是與某時地或得到方式有關的知識。
程序性知識	程序性知識是指如何做的知識，諸如繫鞋帶、游泳、刷牙、烹飪、裝置器材等需要行動的知識。這種知識必須經過實際執行和練習才能記得，否則便無法明確地回憶。若程序性知識臻於自動化，可不經過意識思考，回憶它時（即實際再做出來時），才會有最好的表現。程序性知識的回憶通常不易用口語敘述方式進行，教人「打領帶」就是一個例子。
心像	心像定義為「一種準感覺（quasi-sensory）或準知覺（quasi-perceptual）的經驗，這經驗只有自己知道，當外界刺激不存在時，能為我們形成要認知事物的對照樣式（counterpart）。心像分成四級：後像、全現心像、記憶心像（memory images）及想像心像（imagination image）。其中後像、全現心像是發生在感覺記憶系統中，前已敘述。記憶心像則是儲存在長期記憶系統中。記憶心像又稱思考心像（thought images），通常是不健全的、破碎的、無限局部的（indefinitely localized）並且是持續短暫的。但這種心像可以發展為生動、清晰、穩定，以致能向外投射，成為具像。記憶心像一方面是長期記憶中的成分，一方面可做為促進記憶的方式。

<sup>306</sup> 鍾聖校（1990）：《認知心理學》，臺北：心理出版社，頁 123-125。

<sup>307</sup> 鍾聖校（1990）：《認知心理學》，臺北：心理出版社，頁 123-125。

附錄十一

語言習得的階段 (Sternberg, 2010) <sup>308</sup>	
在出生後第一年內，人類產製語言似乎經過下列幾個階段：	
1.	咕咕聲階段，發出的聲音主要為母音。
2.	呀呀語階段，發出的聲音包括子音和母音；對大多數的人而言，在不同語言群體中成長的嬰兒所發出的呀呀語聽起來很相似。
3.	單詞語句，話語的發聲限於他們已能使用的母音和子音。
4.	雙詞語句和電報語。
5.	基本的成人句子結構（約在四歲前開始出現），伴隨持續的詞彙習得。

<sup>308</sup> Sternberg, R. J. 著，李玉琇、蔣文祁譯（2010）：《認知心理學》，臺北：新加坡商聖智學習亞洲私人有限公司台灣分公司，頁 421。

# 18 對牛彈琴

### 學生已有知識

1. 已學習精讀策略：運用六何法自擬問題、分段閱讀、查字典和詞典。
2. 已學習劃分自然段和意義段。
3. 已學習看圖說故事的技巧。

### 本課建議教師

5 教節

### 課前熱身操

#### 活動目標

用完整的句子有條理地看圖介紹圖意，引起學習興趣。

### 小組/合作學習活動

#### 分組預習課文

1. 目標：運用六何法自擬問題、分段閱讀和查字典的精讀策略，初步理解課文內容。
2. 分組方法：4人小組，異質分組。
3. 步驟：教師分發預習工作紙十三。
  - (1) 思、寫：組員默讀課文，圈起不認識的詞語，分工查字典，並運用六何法自擬問題，考考組員。
  - (2) 討：組員輪流解釋詞義和提問，由組長帶領討論。
  - (3) 享：教師請各組出一道問題，全班一起回答。

### 講讀

### 說話

細心觀察下面的圖畫，用完整的句子有條理地介紹圖意。



①-②介紹古代音樂家公明儀。

## 對牛彈琴

Gǔ dài yǒu gè yīn yuè jiā jiào Gōngmíng Yí tā de qín tán de fēi cháng chū sè 。  
 古代有個音樂家叫公明儀。他的琴彈得非常出色。

Měi dāng tā zài jiā li tán qín shí lù shàng de xíng rén cháng cháng huì tíng xià lái líng tīng lín jū dōu huì cóng chuāng kǒu tàn chū tóu lái tīng de rú chī rú zuì Gōngmíng Yí fā xiàn dà jiā dōu xǐ huān tīng tā tán qín jiù yuè tán yuè qǐ jìn le 。  
 每當他在家裏彈琴時，路上的行人常常會停下來聆聽，鄰居都會從窗口探出頭來，聽得如痴如醉。公明儀發現大家都喜歡聽他彈琴，就越彈越起勁了。

rú chī rú zuì qíng bú zì jīn gù wú dòng yú zhōng tàn bà le duì niú tán qín  
 如痴如醉 情不自禁 顧無動於衷 歎罷了 對牛彈琴

yǐ wéi gāng cái dòng tīng xiān nèn xìng qù  
 以為 剛才 動聽 鮮嫩 興趣

### 字詞解碼

**如痴如醉**：形容人神情恍惚，陶醉於其中。例句：樂師用心彈奏的樂曲讓大家聽得如痴如醉。  
**情不自禁**：抑制不住自己的感情。例句：姐姐愛看笑話，經常情不自禁地大笑起來。  
**顧**：注意。例句：路人橫過馬路時只顧打電話，很容易造成意外。  
**無動於衷**：心裏一點也不感動；一點也不動心。例句：即使大家對他多麼關懷，他仍然無動於衷。

**歎**：歎氣。例句：看見藍色的大海漂浮着一堆堆垃圾，我們不禁歎了口氣。  
**罷了**：用在陳述句的末尾，有「僅此而已」的意思，常跟「不過、無非、只是」等詞前後呼應。例句：妹妹只是給你開玩笑罷了，你不要跟她計較。  
**對牛彈琴**：比喻對不懂道理的人說道理，或講話不看對象。例句：姐姐向弟弟解釋深奧的英文成語，簡直是對牛彈琴。

③記述公明儀在郊外彈琴時沒有聽眾，感到沒意思。

④-⑤記述公明儀給牛彈琴，牛卻無動於衷的經過。

⑥記述公明儀明白對牛彈琴是白費力氣的。

Yǒu yì tiān zǎo shàng Gōngmíng Yí dài zhe qín chū wài yóu wán 。  
 有一天早上，公明儀帶着琴出外遊玩。  
 Miàn duì qīng shān lǜ shuǐ tā qíng bú zì jīn de tán qǐ qín lái 。  
 面對青山綠水，他情不自禁地彈起琴來。彈着彈着，因為沒有人欣賞，他覺得越來越沒意思了。

Gōngmíng Yí dōng zhāng xī wàng kàn jiàn bù yuǎn chù yǒu yì tóu niú zhèng zài chī cǎo xīn xiǎng wǒ jiù tán gěi niú tīng ba yú shì tā zuò zài niú de páng biān tán le qǐ lái 。  
 公明儀東張西望，看見不遠處有一頭牛正在吃草，心想：我就彈給牛聽吧！於是，他坐在牛的旁邊彈了起來。

Tán le yì huì er tā tái tóu kàn jiàn niú zhǐ gù zhe dī tóu chī cǎo fǎng fú méi yǒu tīng jiàn tā de qín yīn Gōngmíng Yí yǐ wéi gāng cái tán de qǔ zi bú gòu dòng tīng jiù huàn le yì shǒu gèng gǎn rén de tán de yě gèng jiā rèn zhēn kě shì niú réng rán wú dòng yú zhāng 。  
 彈了一會兒，他抬頭看見牛只顧着低頭吃草，彷彿沒有聽見他的琴音。公明儀以為剛才彈的曲子不夠動聽，就換了一首更感人的，彈得也更加認真，可是牛仍然無動於衷。

Kàn zhe nà yì tóu zhǐ duì xiān nèn de cǎo gǎn xìng qù de niú Gōngmíng Yí tàn le kǒu qì zhōng yú míng bai duì niú tán qín bú guò shì bái fèi lì qì bà le !  
 看着那一頭只對鮮嫩的草感興趣的牛，公明儀歎了口氣，終於明白對牛彈琴，不過是白費力氣罷了！

(根據牟融的《弘明集》改寫。)

měi dāng líng tīng lín jū yóu wán qīng shān lǜ shuǐ yì si dōng zhāng xī wàng  
 每當 聆聽 鄰居 遊玩 青山綠水 意思 東張西望

**每當**：每逢。例句：每當老師走進教室，同學們都立即安靜下來。  
**聆聽**：聽。例句：老師請我們專注地聆聽故事，聽出故事的寓意。  
**鄰居**：住家接近的人或人家。例句：我們和鄰居陳先生一家非常友好，經常互相探訪。  
**遊玩**：遊逛。例句：爸爸經常帶我們到郊外遊玩，舒展身心。

**青山綠水**：青綠色的山脈、河流。常用以形容風景秀麗。例句：眼前的青山綠水，真使我心曠神怡！  
**意思**：情趣；趣味。例句：我照着書上的指引動手做火車模型，真有意思！  
**東張西望**：四周探望。例句：小孩迷路了，急得到處東張西望，找尋媽媽。  
**以為**：認為。例句：別以為弟弟年紀小不明白事理，其實他十分懂事。

**剛才**：時間詞。指剛過去不久的時間。例句：剛才爸爸還在家裏閱報，轉眼間就外出去了。  
**動聽**：聽起來使人感動或者感覺有興趣。例句：媽媽在睡前給我說了一個動聽的童話故事。  
**鮮嫩**：新鮮而嫩。例句：鮮嫩的草地上有幾隻黃牛在吃草。  
**興趣**：喜好的情緒。例句：我們應該按自己的興趣，選擇有益的課外活動。

### 普教中語音教學

#### 活動目標

1. 讀好含ü行韻母的課文字詞。
2. 拼讀課文字詞的音節。

#### 教學提示

1. 教師利用語音簡報複習ü行韻母的特點。
2. 教師領讀含ü行韻母的課文字詞，學生跟讀：ü：於、居、綠、趣、曲；üe：樂、越、覺；üan：遠。
3. 提醒學生讀零聲母音節時，要在ü前加上y，並略去上面的兩點；與聲母jqx相拼時，要略去兩點；跟聲母nl相拼時，要保留兩點。
4. 教師更換聲母及韻母，引導學生拼讀課文字詞的音節。

### 小組/合作學習活動

#### 認讀和摹寫字詞活動

1. 分組方法：2人小組，異質分組。
2. 步驟：教師讀出課本的字詞，組員合作找出該詞語，然後輪流臨摹寫字工作紙十四的詞語，一邊寫，一邊數筆畫。

教學提示

- 教師着學生默讀課文，提示他們留意課文的引導問題。

朗讀提示

- 教師着學生分組朗讀課文，先讓全班讀，然後讓小組或個人讀，並糾正讀音。
- 教師提示學生可邊讀邊想像白雲的美態。
- 教師提示學生朗讀第五段的感歎句時，要有真實情感，配合較強的語氣，讀出對白雲的讚美。

教學資源

- 電子課本
- 課文朗讀光碟
- 教學電子簡報
- 課堂活動工作紙三

普教中 教學提示

- 提醒學生讀準三聲連讀變調：小小的、一朵朵、一匹匹、小馬、小島。
- 「薄」是多音字，在「薄薄的」中讀 báo，不讀 bó。
- 提示學生注意讀準「一」的變調：一會兒、一起、一羣羣、一朵朵、一匹匹、一座座、一片片、一絲絲、一個、一點。
- 「仔細點」可讀成兒化 zǐ xì diǎnr。
- 「扔一點」可讀成兒化 rēng yì diǎnr。
- 提醒學生不要把「模樣」讀成 mó yàng。

表達方式：描寫

作者發揮聯想和想像，把雲的各種變化描寫得十分生動。細心讀一讀課文，看一看作者是怎樣描寫的。

第八課

千變萬化的雲

1 我喜歡看天上千變萬化的雲。

「我」喜歡看甚麼？  
（「我」喜歡看天上千變萬化的雲。）

2 有時，藍天上的雲朵是小小的、薄薄的。

「我」把又小又薄的雲朵比喻成甚麼？  
（比喻成小綿羊、白蓮花和小馬。）

它們一會兒聚集在一起，就像一羣羣小綿羊；一會兒又分散了，像一朵朵盛開

的白蓮花；一會兒又隨風飄蕩，像一匹匹

淘氣的小馬在互相追逐。

3 有時，天空又會出現許多厚厚的雲

「藍色的海洋」在這裏指甚麼？  
（指藍天。）

團，好像無數小島散佈在藍色的海洋上。

如果觀察得仔細點，還能隱約見到小島上

的樹林、流水，以及一座座小房子。

主旨：敘述白雲千變萬化的景象，領略大自然的美妙。  
段意：①寫「我」喜歡看天上千變萬化的雲。  
②描寫又小又薄的雲朵的形狀和變化，以及「我」對它們的想像。  
③描寫厚厚的雲團的形狀，以及「我」對它們的想像。

4 有時，天空的雲亂糟糟的，橫看豎看也很難形容它的模樣。看，這裏一片片，那裏一絲絲，彷彿一個頑皮的小男孩把棉花糖撕碎了，這裏扔一點，那裏扔一點。

「亂糟糟」是形容雲哪方面的特點？  
（形狀。）

亂

5 天上的雲真有趣！有時候，我真想自己也變成一片雲，在天空變出各種各樣的圖畫。

碎



段意：④描寫「我」對亂糟糟的雲的想像。  
⑤寫「我」觀雲後的感想。

教學提示

- 見「參考資料：認讀字詞」(頁4.9)。
- 見「參考資料：運用字詞」(頁4.11)。

教學資源

- 電子課本
- 詞卡

教學提示

- 碎：右下作「卒」，不作「卒」。
- 亂：左中有「ㄨ」，不要漏寫。

補充提問

複述

- 「我」見到天上的雲的形狀是怎樣的？(它們有時是小小的、薄薄的；有時是厚厚的，有時是亂糟糟的，這邊一片片，那邊一絲絲的。)

補充提問

創意

- 你會把白雲想像成甚麼？(略)

教學提示

- 見「參考資料：量詞的重疊」(頁4.6)。
- 教師着學生完成課本題1。

教學資源

- 電子課本
- 課堂活動工作紙四

認讀字詞

mián yáng 綿羊   shèng kāi 盛開   lián huā 蓮花   piāo dàng 飄蕩   hǎi yáng 海洋   guān chá 觀察  
yīn yuē 隱約   mián huā 棉花   táng 糖   sī suì 撕碎   碎

運用字詞

báo 薄   jù jí 聚集   yì qún 一羣羣   fēn sǎn 分散   yì pǐ 一匹匹   hòu 厚  
xiǎo dǎo 小島   luàn zāo 亂糟糟   héng 橫   shù 豎   亂

課文討論

讀：理解課文內容  
文學：感受作品的形式美——修辭、意象  
品德情意：美化心靈，欣賞自然

- 重整** 1 課文中哪兩個句子最能表示出課題的意思？(第一段的「我喜歡看天上千變萬化的雲」和第五段的「我真想自己也變成一片雲，在天空變成各種各樣的圖畫」。)
- 關釋** 2 為甚麼「我」認為天上的雲像小島？  
(因為天空是藍色的，好像大海，厚厚的雲團一團團散佈在天上，就像四面環海的一個個小島。)
- 伸展** 3 課文中的「我」為甚麼會看到雲變成各種各樣的東西？  
(因為「我」看到雲的變化，從而產生各種聯想。)

語文基礎知識

思維：批判性思考能力——推論  
基礎知識：1 認識量詞  
2 認識助詞——着、了、過  
3 認識反義詞

齊來學詞語

1 量詞

課文是怎樣描述以下事物的數量的？仿照例子，先填一填，然後翻開課本核對答案。

例： 一朵朵 白蓮花

(1) 一羣羣 小綿羊

(2) 一匹匹 小馬

(3) 一座座 小房子

2 助詞

把「着」、「了」、「過」填寫在適當的( )內。

- (1) 樹上的小鳥快樂地唱( 着 )歌。
- (2) 頑皮的弟弟把姐姐畫的畫撕碎( 了 )。
- (3) 叔叔在北京住( 過 )，很熟悉那裏的交通。



3 反義詞

從課文中找出和以下詞語意思相反的詞，填寫在\_\_\_\_\_上。

(1) 厚 ↔ 薄

(2) 聚集 ↔ 分散

(3) 橫 ↔ 豎

(4) 這 ↔ 那

齊來學排比

基礎知識：認識排比

從課文第二段中找出運用排比手法的句子，畫上底線。

(「它們一會兒聚集在一起，就像一羣小綿羊；一會兒又分散了，像一朵朵盛開的白蓮花；一會兒又隨風飄蕩，像一匹匹淘氣的小馬在互相追逐。」)

齊來查字典

基礎知識：認識部首——木  
語文自學：獲取、建構與運用知識的能力

1 看一看以下屬「木」部的字，留意部首的位置及寫法。

集 棉 本 李

(下方) (左方) (中間) (上方)

「木」作部首時，要寫成「才」或「木」。

2 查一查字典，找出「木」的意思，填寫在\_\_\_\_\_上。

樹、木本植物的通稱。

教學提示

- 提示學生自備一本小學生常用字典。
- 教師指出從「木」部的字多與樹木和木材有關。
- 教師在學生完成課本題1後，着他們寫出其他屬部首「木」的字，而「木」要盡量分佈在字的不同位置。(「朵」(下方)、「松」(左方)、「東」(中間)、「杏」(上方)。)
- 見「參考資料：部首「木」」(頁4.13)。

教學資源

- 電子課本
- 字典

教學提示

- 見「參考資料：時態助詞『着』、『了』、『過』」(頁4.6)。
- 教師着學生完成課本題2。

教學資源

- 電子課本
- 課堂活動工作紙五

教學提示

- 教師與學生先重溫反義詞的概念：指的是某一對具有相反意義的字詞。
- 教師可板書例子，着學生說出適當的反義詞：「多—少」、「長—短」、「冷—熱」、「增加—減少」、「進攻—防守」。
- 教師着學生完成課本題3。
- 見「參考資料：反義詞」(頁4.12)。

教學資源

- 電子課本
- 課堂活動工作紙六

教學提示

- 教師讓幾位程度較高的學生在黑板上寫作排比句。
- 見「參考資料：排比」(頁4.6)。

教學資源

- 電子課本
- 課堂活動工作紙七

教學提示

- 見「參考資料：默寫活動」(頁4.13)。

教學資源

- 趣味默寫工作紙

學生已有知識

1. 已認識看圖說故事技巧。
2. 已學習運用敘事六要素理解和分析課文，以及寫作。
3. 已認識默讀策略、精讀策略：運用工具書和畫概念圖。
4. 已認識形容詞。
5. 已初步認識擬人法。
6. 已初步認識寓言的特點。

本課建議教師

5 教師

課前熱身操

活動目標

複習看圖說故事的技巧：運用默讀策略，找出故事的敘事六要素。

小組 / 合作學習活動

看圖說故事

1. 目標：運用敘事六要素看圖說故事。
2. 分組方法：4人小組，異質分組。
3. 步驟：教師分發預習工作紙三。
  - (1) 思：學生觀察《龜兔賽跑》四幅圖畫，想一想故事的敘事六要素，填寫表格。
  - (2) 討：各人輪流說故事，選出說故事最完整的組員向全班說故事。
  - (3) 享：全班分享，就故事是否具備六要素評分，得分最高的組別勝出。

# 4 北風和太陽

講讀  
說話  
寫作

## 課前熱身操

1. 你們認識《龜兔賽跑》的故事嗎？請同學說一說。說時留意清楚交代故事的時、地、人，以及事件的起因、經過和結果。
2. 北風和太陽也來比賽，他們這次比賽甚麼？默讀故事，找出敘事六要素，跟組員說一說。

類型：寓言故事。  
中心思想：通過北風和太陽比本領的故事，說明有時候用和善的方式要比用強硬的手段更容易解決問題。

### 北風和太陽

北風和太陽在天空相遇，都說自己本領

強。他們爭得面紅耳赤，也沒得出結果來。

最後，他們決定來一場比賽，看誰能使路人

脫去衣服。

比賽開始了，北風先上場。他用力地

吹，一下子就把路人的帽子和圍巾吹走了，

可是沒有吹走路人的衣服。他再鼓足了氣拼

初認字詞：裹

xiāng yù miàn hóng ěr chì wéi jīn qíng yuàn tāo shǒu pà tuō pīn mìng dǎ lěng zhàn  
相遇 面紅耳赤 圍巾 情願 掏 手帕 脫 拼命 打冷戰

字詞解碼 字詞解碼見第 18 - 20 頁。

相遇：相逢、碰上。例句：爸爸和一個很久不見的老朋友在街上相遇。

面紅耳赤：形容因急躁、害羞而臉上發紅。例句：他們兩人因意見不合而爭得面紅耳赤。

圍巾：圍在脖子上的長條形織物，具有保暖、禦寒、裝飾的功用。例句：外婆給我編了一條圍巾。

情願：心裏願意。例句：早上，我不情願地起牀上學去。

掏：用手或工具伸進物體的口，把東西弄出來。例句：我從書包裏掏出鑰匙。

手帕：布、毛巾、絲等質地的小手絹，方便隨身攜帶。例句：體育課後，我用手帕抹去額上的汗珠。

脫：除去、取下。例句：爺爺年紀大，頭髮都脫光了。

拼命：盡最大努力。例句：運動場上的健兒們都拼命地

mìng de chuī lù rén lěng de zhí dǎ lěng zhàn zhuā zhù lǐng kǒu ràng  
命地吹，路人冷得直打冷戰，抓住領口，讓  
wài yī jǐn jǐn guǒ zhù shēn tǐ běi fēng chuī de jīn pí lì jìn bù  
外衣緊緊裹住身體。北風吹得筋疲力盡，不  
qíng yuàn de tuì dào yì páng  
情願地退到一旁。

③太陽慢慢散發熱力，使路人自己脫去衣服。

Tài yáng bù huāng bù máng de cóng yún duān zǒu chū lái màn màn  
太陽不慌不忙地從雲端走出來，慢慢

de sàn fā rè lì lù rén sōng kāi jǐn zhuā zhù dà yī lǐng kǒu de  
地散發熱力，路人鬆開緊抓住大衣領口的

shuāng shǒu tài yáng zhú jiàn jiā qiáng rè lì lù rén tāo chū shǒu pà cā  
雙手。太陽逐漸加強熱力，路人掏出手帕擦

hàn bù yí huìr lù rén jiù rè de mǎn shēn shì hàn yú shì  
汗。不一會兒，路人就熱得滿身是汗，於是

bǎ dà yī máo yī yí jiàn jiàn de tuō le xià lái  
把大衣、毛衣一件件地脫了下來。

④太陽勝利了。

Tài yáng shèng lì le  
太陽勝利了。



(根據《伊索寓言》改寫。)

jīn pí lì jìn tuì bù huāng bù máng duān sōng zhú jiàn shèng lì  
筋疲力盡 退 不慌不忙 端 鬆 逐漸 勝利

跑，希望獲得勝利。

打冷戰：因寒冷或害怕身體突然顫抖一兩下。也作「打冷顫」。例句：氣溫突然轉冷，我因穿不夠衣服，所以不停地打冷戰。

筋疲力盡：形容非常疲勞，一點力氣也沒有。例句：爸爸在公司忙了一整天，回家後已經筋疲力盡。

普教中錦囊

讀音提示

1. 課文中的「冷戰」是輕聲詞，非輕聲的「冷戰」指國際關係的情況，意思不同，必須讀準。
2. 「一場比賽」的「場」本來是第三聲，跟「比」字連讀，變讀為第二聲。教師可把「場」字配成不同詞語，如「操場、體育場、現場」和「場面、場地、場合」等，讓學生牢記「場」字的本調。

小組 / 合作學習活動

初步理解故事

1. 目標：運用默讀策略和敘事六要素初步理解故事。
2. 分組方法：4人小組，異質分組。
3. 步驟：教師分發預習工作紙四。
  - (1) 思：組員各自默讀故事，找出敘事六要素。
  - (2) 討：組員一起討論故事的敘事六要素，修正答案。
  - (3) 享：各組輪流說出答案，全班一起訂正。

普教中語音教學

活動目標

用課文裏的字詞幫助學生複習學過的聲母。注意讀好課文和詞語的聲母。

教學提示

1. 利用簡報幫助學生溫習學過的聲母知識。
2. 請全班學生按順序齊聲讀聲母一遍。
3. 老師領讀認讀字詞和書寫字詞，學生跟讀，注意讀好字詞的聲母。
4. 老師領讀課文，學生跟讀，注意讀好字詞的聲母。
5. 教師可利用互動練習，鞏固學生對聲母的認識。

小組 / 合作學習活動

分組查工具書

1. 目標：運用工具書學習課文的生字、新詞，初步理解課文內容。
2. 分組方法：4人小組，異質分組。
3. 步驟：教師分發預習工作紙四。
  - (1) 思：學生預先在家裏默讀課文，圈起不認識的詞語，運用工具書找出詞語的解釋，記在工作紙上。
  - (2) 討：組員平均分配該組不認識的幾個詞語，互相解釋詞義，一起討論並修正答案。

普教中 教學提示

- 提示學生讀準三聲連讀的詞語：乞討、小小。
- 「澀」的普通話讀音跟粵語差別很大，提醒學生多讀幾遍，加深記憶。
- 提示學生注意容易讀錯的字：
  - 誤讀 正讀
  - 慌 fāng huāng
  - 棒 páng bàng
- 讓學生留意課文中一字二音的情況：
  - 要：「要 yāo 求」
  - 「需要 yào」
- 「一點」可讀成兒化 yì diǎnr。
- 提示學生讀準輕聲詞：答應、買賣。

教學提示

- 教師着學生默讀課文，理解課文大意。
- 見「參考資料：作者簡介」（頁5.4）。

朗讀提示

- 教師着學生全班或分組一起朗讀課文，並糾正讀音。
- 教師着學生朗讀第二段的省略號時，注意停頓的時間要長。當讀到第四段時，「是」後的詞語如「交換」、「珍貴的同情」和「滿懷的歡悅」要讀重音。

教學資源

- 電子課本
- 課文朗讀光碟
- 教學電子簡報
- 課堂活動工作紙二

引導提問

- 為甚麼從前兒子問「我」要錢，「我」有時給，有時不給？（因為那是兒子的個人小滿足，給與不給都不是太重要。）

引導提問

- 「我」指出人們認為幫助乞丐會有甚麼後果？（人們認為幫助乞丐會加深社會問題。）

第九課

交換

Ā Nóng 阿濃

表達方式：記敘

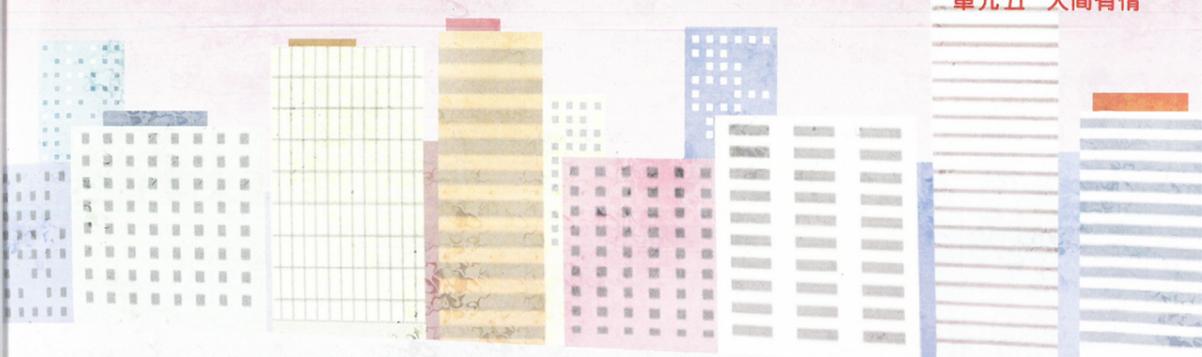
換

Shàng jiē shí, ér zǐ xiàng wǒ tāo yì yuán qián, yào tóu jìn yí gè qǐ  
 1 上街時，兒子向我討一元錢，要投進一個乞  
 tāo lǎo rén de tiě guǎn zhōng。Tā wēi dài xiū sè de pǎo shàng qián qù, yóu yú  
 討老人的鐵罐中。他微帶羞澀地跑上前去，由於  
 cōng máng, qián méi yǒu luò dào guǎn li, què diē zài dì shàng; tā huāng máng yòng  
 匆忙，錢沒有落到罐裏，卻跌在地上；他慌忙用  
 shǒu shí qǐ, xiǎo xīn de fàng jìn guǎn li, fā chū dǔ de yì shēng。Nà lǎo  
 手拾起，小心地放進罐裏，發出篤的一聲。那老  
 rén diǎn tóu xiàng tā dào xiè, tā xīng fèn de hóng zhe liǎn pǎo huí wǒ de shēn biān。  
 人點頭向他道謝，他興奮得紅着臉跑回我的身邊。

Ér zǐ yǐ qián yě céng xiàng wǒ yào qián, yào mǎi bīng qí lín, yào mǎi  
 2 兒子以前也曾向我要錢，要買冰淇淋，要買  
 hóng hóng lǜ lǜ de bàng bàng táng, yào mǎi huì shēng shàng tiān de qì qiú, yào mǎi  
 紅紅綠綠的棒棒糖，要買會升上天的氣球，要買  
 shǎn zhe yíng guāng de tiē zhǐ。Wǒ yǒu shí dá yīng, yǒu shí jù jué, yīn  
 閃着熒光的貼紙……我有時答應，有時拒絕，因  
 wèi tā yào de zhǐ shì gè rén de xiǎo xiǎo mǎn zú。  
 為他要的只是個人的小小滿足。

Kě shì tā jīn tiān de yāo qiú, wǒ què wú fǎ jù jué。Suī rán yǒu  
 3 可是他今天的要求，我卻無法拒絕。雖然有  
 rén shuō, bāng zhù qǐ gài huì jiā shēn shè huì wèn tí, dàn shì wǒ kàn dào,  
 人說，幫助乞丐會加深社會問題，但是我看到，  
 zhè lǎo rén dí què xū yào bāng zhù。Zhè xiǎo xiǎo de yí gè yìng bì, nà hǎo  
 這老人的確需要幫助。這小小的一個硬幣，那好  
 tīng de「篤」de yì shēng, dài gěi lǎo rén yì diǎn kuài lè, dài gěi ér  
 聽的「篤」的一聲，帶給老人一點快樂，帶給兒

主旨：幫助別人，自己也感到快樂。  
 段意：1 寫兒子問「我」要了一元錢給在街上行乞的老人。  
 2 寫從前的「我」不是每次都答應兒子要錢的原因。



zi hěn duō kuài lè, dài gěi shēn wéi fù qīn de wǒ gèng duō gèng duō de kuài lè。  
 子很多快樂，帶給身為父親的我更多更多的快樂。  
 Zhè bìng bú shì shī shě, zhè yě bú shì mǎi mai, zhè shì jiāo huàn。  
 4 這並不是施捨，這也不是買賣，這是交換。  
 Ér zǐ ná chū qù de shì zhēn guì de tóng qíng, huàn huí lái de shì mǎn huái de  
 兒子拿出去的是珍貴的同情，換回來的是滿懷的  
 huān yuè。  
 歡悅。



段意：3 寫今天「我」沒有拒絕兒子要求的緣故。  
 4 寫「我」認為助人其實是一種付出換來的回報。

The Education University of Hong Kong Library  
 For private study or research only.  
 Not for publication or further reproduction.

教學提示

- 教師着學生在家中重溫本單元的學習內容，鞏固所學的語文知識和技能，然後閱讀篇章有趣的「金魚街」，完成綜合練習。教師可在學生完成練習後提供練習的答案給學生參考，以便學生自行核對及訂正，藉以培養學生的語文自學能力。
- 見「參考資料：作者簡介」（頁8.20）。
- 見「參考資料：旺角著名景點」（頁8.20）。

教學資源

- 電子課本
- 課文朗讀光碟

單元八 自學天地

表達方式：描寫 有趣的「金魚街」 麥曉帆

1 「金魚街」位於旺角通菜街，是香港一條極具特色的街道。約三百米長的大街上，全是一間間售賣觀賞

魚和水族器材的專門店，令人目不暇給。

2 人們踏入商店，都有一種賞心悅目的感覺。看！

有着白色身體、紅色頭冠的鶴頂紅，令人聯想到美麗的丹頂鶴；珍珠魚優雅地搖着漂亮的尾巴，讓人想

起穿着紗裙的小仙女；尾巴七彩繽紛的彩虹魚，令人

彷彿覺得天上彩虹落到了水裏……魚兒們在水中悠閒

地游來游去，每當有人給牠們撒飼料，便一窩蜂湧過

來搶吃，那場面十分有趣。



詞解

- ① 水族：生活於水中動物的泛稱。
- ② 目不暇給：東西太多，眼睛看不過來。
- ③ 悠閒：自由自在。

主旨：介紹「金魚街」的特色，指出它是人們消閒及求取知識的好地方。  
段意：①介紹「金魚街」的位置和特色。  
②介紹「金魚街」商店裏不同品種的魚。

3 近年「金魚街」多了其他寵物出售。如胖嘟嘟的龍貓、機靈的小白鼠、會說話的鸚鵡及雪白可愛的小兔子等，令遊人流連忘返。

4 「金魚街」不但是購買心愛小寵物的地方，而且是一個欣賞美和認識自然生物的好去處。閒暇時去逛

逛，買幾條金魚或一隻小動物回家，固然能帶給你許多喜悅，即使甚麼也不買，光是在那裏看看、逛逛，

也能令人樂在其中。而喜歡飼養和研究小生物的朋友，在學習了書本知識後，也可

到「金魚街」來個「實地考察」，滿足自己的求知欲。

5 有着多年歷史的「金魚街」，是香港人心目中一片悠閒的樂土，希望它永遠保留原有的特色和風貌，繼續為人們帶來歡樂！



詞解

- ④ 流連忘返：留戀而不忍離去。
- ⑤ 求知欲：求取知識的願望。

段意：③交代「金魚街」還有其他寵物出售。  
④說明人們到「金魚街」的目的。  
⑤作者寄望「金魚街」能永遠保留原有的特色和風貌。