

英語閱讀：有效的理解策略教學活動

沈富源*

摘要

文本理解教學(text comprehension instruction)藉著教導閱讀理解策略，增進學生文本理解的能力。思慮愈精熟的讀者，愈會善用各種理解策略來面對閱讀的挑戰；反之，閱讀不佳者則是因為不懂運用理解策略，所以無法克服理解上的困難。本文的主旨是，探討如何設計有效的理解策略教學活動。論文首先簡要說明美國全國閱讀研究小組(National Reading Panel)所提出的理解策略，及其在閱讀教學的重要性，並且討論教學活動設計的基本原則。然後，本文分別介紹改寫練習(paraphrasing)、互動式教學(reciprocal teaching)、教導故事結構認知(teaching narrative text structure awareness)、促進閱讀理解的聽講活動(speaking and listening activities)、合作式策略性閱讀(Collaborative Strategic Reading, CSR)等教學活動。這些教學活動可以實施在一般的閱讀課上，增進學生的英語閱讀理解能力。

關鍵詞：文本理解教學、改寫練習、互動式教學、文本結構認知、聽講活動、合作式策略性閱讀

*國立臺東大學英美語文學系副教授。
到稿日期：2013 年 12 月 9 日。

English Reading: Effective Comprehension Strategy Instruction

Fu-yuan Shen*

Abstract

Text comprehension instruction aims to improve students' reading comprehension by teaching them comprehension strategies. Proficient readers employ multiple comprehension strategies to meet the challenges in reading; on the other hand, struggling readers have no idea of making use of comprehension strategies, thus being unable to overcome reading difficulties. The main purpose of this article is to explore how to design effective strategy instruction. The study first identifies the comprehension strategies proposed by the National Reading Panel, addresses their importance in reading teaching, and discusses the basic principles of creating teaching activities. Subsequently several teaching activities are introduced, e.g. paraphrasing, reciprocal teaching, teaching narrative text structure awareness, speaking and listening activities, and Collaborative Strategic Reading. These instructional activities can be applied in the reading class to enhance students' text comprehension ability.

Keywords: text comprehension instruction, paraphrasing, reciprocal teaching, text structure awareness, speaking and listening activities, Collaborative Strategic Reading

* Associate Professor, Department of English, NTTU.
Received December 9, 2013.

壹、前言

理解在閱讀教學中是非常重要的環。如果讀者只是閱讀，但卻不懂所閱讀的內容，那麼閱讀便是枉費心力，不算是真正的閱讀。要有好的閱讀理解，必須先培養良好的閱讀習慣和方法。良好的閱讀是有目的性(purposeful)，而且是主動的(active) (Armbruster, Lehr, & Osborne, 2001)。讀者在閱讀之前就應該有明確的閱讀目標。例如，他們可能因為要知道如何使用食物調理機而閱讀；他們可能會讀一本旅遊指南，因為想要知道即將前往的旅遊景點的資訊；他們會閱讀教科書，因為課業的要求；他們會為了娛樂而讀雜誌，或是為了欣賞文學，而閱讀經典名著。此外，優秀的讀者更是主動的，即在閱讀的過程中，他們會主動積極地思考所讀到的訊息。他們會根據自己的經驗，運用單字和句型結構的知識，以及閱讀理解策略，解決閱讀上所遇到的困難。所以，好的閱讀者可以清楚地瞭解文本的內容。當遇到問題時，他們自己會意識到正遭遇到問題，並且設法解決問題。

文本理解教學(text comprehension instruction)藉著教導閱讀理解策略(comprehension strategies)，增進學生文本理解的能力。教學研究顯示，文本的理解是可以經由教學得到改善。特別是，教導學生一些閱讀理解策略，確實可以改善理解能力(Block & Pressley, 2002; Kincade & Beach, 1996; Pearson & Fielding, 1991; Pressley, 2006; RAND, 2002)。思慮愈精熟的讀者，愈會善用各種理解策略來完成閱讀的挑戰；反之，閱讀欠佳者則是因為不懂運用理解策略，所以無法克服理解上的困難(Lenski & Nierstheimer, 2002; Paris, Wasik, & Turner, 1991)。

本文的主旨是，討論如何設計文本理解策略的教學。論文首先簡要說明何謂理解策略，及其在閱讀教學的重要性，然後探討教學活動設計的原則。最後，本文分別介紹改寫練習(paraphrasing)、互動式教學(reciprocal teaching)、教導故事結構認知(teaching narrative text structure awareness)、聽講活動(speaking and listening activities)、合作式策略性閱讀(Collaborative Strategic Reading, CSR)等教學活動。這些簡易有趣的教學活動，可以在課堂上實施，促進學生的英語閱讀理解能力。

貳、閱讀理解策略

美國全國閱讀研究小組(National Reading Panel, NRP) (National Institute of Child Health and Human Development, 2000) 從現有的教學研究文獻中，歸納出六項主要的閱讀理解策略，以及二項次要的閱讀理解策略。這些閱讀理解策略都是經過實證研究的檢驗，確實能夠有效地提昇學生的理解，可以當作理解策略教學的準則。

一、主要的閱讀理解策略

閱讀理解策略是指在閱讀時，所採取刻意的、有意識的計畫來克服文本理解的障礙，亦即是一系列的理解步驟。NRP 列出六項具體的閱讀理解策略，當作學習的目標。這六項理解策略都是經過教學研究證實，可以有效地提昇 L1 和 L2 學生的文本理解 (August & Shanahan, 2006)。以下說明這些理解策略的功能(Armbruster, Lehr, & Osborne, 2001)。

- 1 監測理解(monitoring comprehension)：會監測自己閱讀理解的學生，能夠清楚地

知道自己讀懂什麼，還有哪些是讀不懂的¹。而且，當遇到閱讀上的問題時，他們會設法解決問題。即使是低年級的學童，經由教學指導，也可以學會監測自己的閱讀。監測閱讀理解要學生留意他們懂得的內容，找出哪裡是他們不懂的，運用適當的解決策略(fix-up strategies)排除理解上的疑惑。監測理解有下列的方法：

- 指出文本中哪一段或哪一頁，有理解困難。
 - 理解困難的癥結點是什麼？
 - 用自己的話，重述難以理解的句子或片語。
 - 回顧文本，重新思考文意。
 - 在文本中往前閱讀，找出有助於解決問題的訊息。
- 2 使用圖形和語意組織表(using graphic and semantic organizers)：利用表格(diagrams)或圖形設計(pictorial devices)，清楚展示文本中，概念和概念之間的聯結關係。圖形組織表有很多種形式，例如，地圖(map)，線網(web)，圖解表(graph)，圖表(chart)，表格(frame)，群聚表(cluster)。語意組織表又稱為語意地圖(semantic map)，或語意線網(semantic web)，指的是像蜘蛛網狀般的脈絡，中間有一個主要的核心概念，而聯結出去的線條都是與此核心概念相關的觀念。圖形組織表適用於資訊式的文本(informational text)，尤其是學生閱讀自然科和社會科的文章，有助於理解其文本所表達的概念。圖形組織表也可運用在閱讀敘述性的文本(narrative text)，畫出故事地圖(story map)。簡而言之，圖形和語意組織表有下列的功能：
- 幫助學生把注意力聚焦在文本的結構。
 - 利用圖表的視覺效果呈現概念之間的關係，讓學生容易理解文本內容，而且方便閱讀後的複習。
 - 幫助學生寫出組織良好的文本摘要。
- 3 回答問題(answering questions)：教師利用問題引導和監督學生的學習。這種提問的教學策略，已行之有年。Duke and Pearson (2002)指出，老師的提問問題確實可以增進學生的閱讀理解。提問能有效地促進學生的閱讀理解，主要是因為提問的問題能夠：
- 讓學生有明確的閱讀目的；
 - 使學生的注意力專注在閱讀的內容；
 - 幫助學生主動地思考；
 - 鼓勵學生監測自己閱讀理解的狀況；
 - 協助學生複習文本內容，聯結現在和以前學過的知識。

教師可以教給學生二項回答問題的技巧：(1)回顧文章；(2)思考問題與答案的關係。在初次閱讀之後，仍然無法回答問題，最直接的方法是，把文章再讀一遍，回

¹ 理解監測(comprehension monitoring)屬於一種後設認知(metacognition)的能力。後設認知的定義是「思考自己的思考」(thinking about thinking)。有後設認知能力的學生，會思考為什麼這裡懂，為什麼那裡不懂。熟練的讀者會利用後設認知策略，監測自己的閱讀理解程度。

顧文本找出可能的答案。另外，思考問題與答案的關係，可以讓學生瞭解，在文本的何處可以找到答案的線索。答案的線索可能出現在下列三種情況：

- 明確地出現在文本中(text explicit)：文章中某一個句子，清楚地提供必要的答題訊息。
 - 隱約在文本中(text implicit)：由二個以上的句子，間接地提示答題的訊息。
 - 在文本之外(scriptal)：答題的訊息存於在文本之外，讀者必須依據自己先前既有的知識、經驗回答問題。
- 4 設計問題(generating questions)：教導學生自己設計問題，可以讓學生積極地去理解消化文本的內容，進而提昇閱讀理解(Duke & Pearson, 2002)。藉由設計問題，學生會意識到他們是否能夠找出答案，正確地回答問題，並且檢視自己是否真正理解文本。教師要教導學生設計一些必須整合文本中各種訊息的問題，例如文章的主旨是什麼？
 - 5 辨認故事結構(recognizing story structure)：故事結構是指故事的事件，如何編排成情節的方式。辨認故事結構可以幫助學生理解與欣賞故事，並且容易記住故事內容(Baumann & Bergeron, 1993; Dymock, 2007)。在故事結構認知教學裡，學生要學習何謂背景、開場事件(initial events)、人物內心的反應(internal reaction)、動作的目的、故事的結局，以及安排這些故事元素的手法(Calfee & Patrick, 1995; Dymock & Nicholson, 1999)。教導故事結構可以利用故事地圖(story maps)認識故事架構。故事地圖是一張組織表，展示故事情節發生的先後順序。
 - 6 作摘要(summarizing)：摘要是綜合文本中重要的概念(Dole, Duffy, Roehler, & Pearson, 1991)。在寫摘要時，學生需要先決定文本裡有什麼重要的資訊，然後再濃縮(condense)成主要的概念。學生並且需用自己的語彙，敘述這些重要的概念。寫摘要能夠幫助學生：
 - 確認或產生主要的概念；
 - 聯結文本中主要的概念，有助於融會貫通文意；
 - 去蕪存菁，刪除多餘或不必要的資訊；
 - 記住文本的內容。

二、次要的閱讀理解策略

除了上述六項閱讀理解策略，另外還有兩項閱讀理解策略，雖非對閱讀理解有絕對的影響，但是也得到部分教學研究的支持，被認為能夠促進文本理解：

- 運用先前的知識(making use of prior knowledge)：鼓勵學生在閱讀時，運用以前學過的知識或相關的經驗在目前閱讀的文本 (Anstey & Freebody, 1987; Keene & Zimmermann, 2007)。教師可以幫助學生利用先前的知識來理解文章，具體的方法是，在閱讀之前做預習，向學生提問：是否知道文章相關的內容(例如主題、概念、時代背景)？是否認識作者？能否預測作者會用什麼樣的文本組織結構？
- 使用心智的意象(using mental imagery)：好的讀者在閱讀的過程，會想像文本內容，在腦海中形成圖像(Guerrero, 2003; Pressley, 2001; Sadoski & Paivio,

2001)。擅於想像的讀者會有較佳的理解，所以鼓勵學生在閱讀時，多構思視覺形象(visual image)，例如想像故事中的背景、人物、事件。

參、理解策略的教學原則

學生可以經由教師的指導，學會使用閱讀理解策略。教學研究顯示，最有效的閱讀理解策略教學是，教師直接明確地教導學生，使用理解策略的目的和時機(Block & Pressley, 2002; Calfee & Patrick, 1995; Gaskins, 2003; RAND, 2002; Sweet & Snow, 2003)。學生必須學會靈活地應用各種理解策略到自己的閱讀。教師可以採取以下的教學步驟，傳授理解策略(Armbruster, Lehr, & Osborne, 2001)：

- 直接解釋：教師明確地解釋閱讀理解策略的用途，告訴學生何時應用閱讀理解策略。
- 示範：老師在教課文時，使用「出聲思考」(thinking aloud)的方式，示範在閱讀過程中，如何應用閱讀理解策略。
- 引導式練習：教師提供閱讀的機會，讓學生練習理解策略的使用方法。
- 應用：教師幫助學生反覆練習閱讀理解策略，一直到學生可以獨立地運用理解策略。

另外，Pilonieta and Medina (2009)認為有效的理解策略教學應該要有三個要素：(1)直接的教學；(2)逐漸釋放責任給學生，使學生能夠獨立應用理解策略；(3)教導學生靈活運用多重的理解策略。總而言之，文本理解策略的教學模式基本上為：解釋、示範、應用(Roehler & Duffy, 1984)。教師必須講解閱讀理解策略，並且引導學生練習各種理解策略。

肆、理解策略的教學活動

依據上述的閱讀理解策略和教學原則，本文從最新的閱讀教學文獻中，篩選出幾項實用的教學活動：改寫練習、聽講活動、互動式教學、教導故事結構認知、合作式策略性閱讀。這些教學活動都有研究根據，經過教學實驗確認可以培養學生的文本理解策略，提昇閱讀理解能力。

一、改寫練習(paraphrasing)

文本改寫(paraphrasing)被認為是有效的理解策略教學活動，可以增進學生的閱讀理解(Bakken, Mastropieri, & Scruggs, 1997; Ellis & Graves, 1990; Schumaker & Dreshler, 1992)。因此，Kletzien (2009) 倡議用改寫取代摘要練習(summarizing)，培養學生的閱讀理解技巧。改寫是學生用自己的話，加上自己對文本的理解，重新改寫文本原有的句子。學生做改寫練習時，必須啟動舊有的知識，聯結現在所閱讀的新內容，形成知識存取線索(retrieval clues)，整合新舊知識。這樣的認知過程是閱讀理解中，很重要的一部份(Kintsch, 1998)。此外，文章的改寫練習可以幫助學生監測自己的理解，使他們知道對文章內容瞭解的程度，也有助於記住文本的內容。

改寫練習通常被視為與寫摘要一樣，但其實改寫遠比寫摘要容易。寫摘要時，必須從原文中找出主旨句，或是自己寫出主旨句，刪減文本中多餘、不重要的資訊，還要濃縮成原文的三分之一。這樣複雜的過程需要更多認知上的負荷。相反地，改寫不需要讀者耗費太多的思考，分辨文章中主要與次要的訊息，更不需要找出或自

已寫出主旨句。所以，改寫文本比起寫摘要，在理解認知的負擔較輕，學生比較容易練習。改寫練習是理解策略教學中，易於實施的入門活動。

實施改寫練習的教學程序為：講解、示範、應用。教師首先向學生解釋閱讀文本的認知過程。在開始閱讀時，縱使程度高的讀者，仍然會遇到難以理解的文句而停頓，暫時離開文本，思索其涵義。告訴學生在閱讀過程中，前後來回不斷地摸索意義，不失為一項閱讀理解的好方法。然後，教師示範改寫句子。教師選用的文章要符合學生的程度，文章不要過長，文類可以是故事或說明文(expository)。教師可以用「出聲思考」的方式，示範改寫文本。在示範的過程，教師儘量不要事先記住某些段落的内容，以便可以示範如何解決我們不懂的部分。教師在示範改寫時，可以問學生：「是否有遺漏的句子，沒有做改寫？」教師每天示範三到四段文章的改寫，同時邀請學生一起做改寫練習。最後，當學生開始參與改寫句子，教師可以漸漸地減少改寫，讓學生獨立練習改寫。

二、互動式教學(reciprocal teaching)

Palincsar and Brown (1984) 設計互動式教學法，教導學生綜合使用四項理解策略：預測(predicting)、澄清(clarifying)、提問(questioning)、作摘要(summarizing)。在閱讀文本前，做預測；閱讀中，澄清不懂的單字和概念。在閱讀中或閱讀後，提出問題檢視自己的理解狀況，最後做摘要練習。

為了加強學生對這四項理解策略的印象，Oczkus (2010) 建議教師可以把這四項理解策略擬人化，變成故事人物來介紹其作用。Oczkus 暱稱這四種理解策略為「超棒的 4 人組」(The Fab Four): 寶拉-預言家(Paula the Predictor)，克萊倫斯-解惑者(Clarence the Clarifier)，昆恩-出題者(Quinn the Questioner)，山姆-摘要的寫手(Sammy the Summarizer)。這些人物的名字與理解策略的名稱，均有相同的開頭字母，讓學生產生聯想，容易記住該項理解策略。以下是用閱讀 *Wolves in Yellowstone* (Houk, 1995) 為例子，教師假扮成四個人物，解釋這四項理解策略的作用。

- 寶拉-預言家(Paula the Predictor)

教師戴著圍巾，手拿水晶球裝扮成算命師，自我介紹：

Hello, I am Paula the Predictor, and I love to make predictions about the future. I also love to make predictions about what is going to happen in books. Let me look at this book and make a prediction. I see pictures of wolves and hunting, so I think I will learn how wolves hunt and live. What do you think you will learn from this book? (Stricklin, 2011, p. 620)

- 克萊倫斯-解惑者(Clarence the Clarifier)

教師戴著手套，拿著放大鏡假扮偵探，對著學生說：

Good morning, I am Clarence the Clarifier, and I like to solve mysteries. I look for clues that help me understand words and ideas. I see this word pack [hold magnifying glass over the word]. I know I can get clues by reading before and after the word. Ah, I see that wolves can be in a pack or wolves can be alone. If you're not alone, you're with others, so pack must mean a group of wolves. That reminds me of a six pack of Coke. Another important part of my job is interviewing people. Who can tell me more about a pack? (Stricklin, 2011, p. 621)

- 昆恩-出題者(Quinn the Questioner)

教師拿著麥克風，假扮益智遊戲節目的主持人，自我介紹：

Welcome to the game show Reading Is Fun, where you get the chance to ask and answer questions for a cash prize! I'm your host, Quinn the Questioner. I'll ask the first question for \$100. Who can answer the following "what" question: "What is the name for a group of wolves?" [student answers correctly] That's right! You win \$100! [hand out play money] Now, who can ask a "why" question for \$1,000? (Stricklin, 2011, p. 621)

- 山姆-摘要的寫手(Sammy the Summarizer)

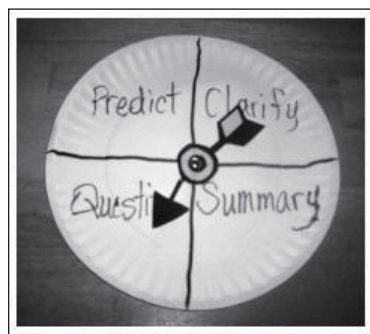
教師裝扮成頭戴帽子、手拿套索的牛仔，介紹自己：

Howdy, folks. I am Sammy the Summarizer. I like to lasso cows, but I also like to lasso information about a story. The information has to be short and to the point [make lasso small]. This page was about how black, gray, and silver-blue wolves gather in a pack and howl at the moon. Yeehaw—that's it! (Stricklin, 2011, p. 621)

為了增進學生對這些理解策略的瞭解，Stricklin (2011) 建議利用一些手作的視覺教具，例如海報、紙盤指針(paper plate dials)、發言句(sentence starters)。

- 海報：壁報紙寫上理解策略的名稱，張貼在教室，提醒學生在閱讀過程中，適時地使用這些理解策略。
- 紙盤指針：紙盤的盤面均分為四個區塊，分別標明四項理解策略：預測、澄清、提問、摘要(圖一)。紙盤中間設置指針，讓學生在閱讀過程中，如果需要運用到哪一項理解策略，就撥動指針到該項理解策略。如此一來，學生就可以很清楚知道所用到的理解策略，以便自己和其他同學把注意力和思考，聚焦在該理解策略上。

圖一
理解策略的紙盤指針



取自 Stricklin (2011)

- 發言句：教導學生一些在使用理解策略會用到的關鍵句子，幫助學生做小組討論，例如：
預測：“I wonder ...” or “I think that ...”
澄清：“I was confused about ...” or “I don't understand ...”
提問：“How ...?” or “Why ...?”
摘要：“The author wants us to know ...” or “This big idea is ...”

互動式教學可以用整班的方式進行，也可以用分組討論的方式。學生進行小組討論互相交換意見，同時也練習使用理解策略。教師可利用以下的方法，鼓勵學生發言，活絡小組討論(Stricklin, 2011)。

- 夥伴分享(partner sharing)：把你的預測告訴同伴。
- 反應卡(response cards)：如果同意別人的意見，舉起笑臉卡(smiley face card)；不讚同則舉起愁容卡(frown face card)。
- 面對面(face-to-face)：把你的摘要，告訴坐在你對面的同學。
- 遞字條(passing notes)：把不懂的單字或概念，寫在字條上遞給其他同學。

互動式教學的效益已廣泛驗證在以英語為母語的學生(Ash, 2005; Goodman, 2005; Oczkus, 2010; Palincsar & Brown, 1986; Spörer, Brunstein, & Kieschke, 2009)。同時，教學研究也確認，互動式教學可以幫助英語學習者(English Language Learners)增加單字量和閱讀理解(García, Jensen, & Scribner, 2009)。

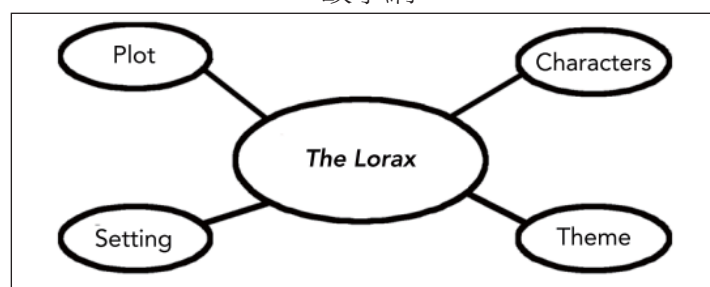
三、教導故事結構認知(teaching narrative text structure awareness)

故事結構的認知有助於提昇學生的閱讀理解(Baumann & Bergeron, 1993; Calfee & Patrick, 1995; Dymock & Nicholson, 1999)。教學研究顯示，熟悉故事結構的讀者，在閱讀理解上較少有困難。故事結構其實可視為故事文法(story grammar)。故事文法是一套創造、敘述故事的規則(Rayner & Pollatsek, 1989)。在故事文法裡，最重要的基本元素有背景、主題、人物、情節、事件的結局。教師需要教導學生以下故事結構的基本概念：

- 背景是指故事發生的時間、地點。
- 主題是指潛藏在故事中，作者想要傳達的訊息。所以，主題是有待讀者的詮釋。主題可以說明故事人物的動機，或評論一般社會現象。探索主題時，讀者要問：作者為何創作此故事？
- 故事人物可分成主要和次要角色。讀者可以分析故事人物的外貌、個性，找出人物之間相同與相異的特徵。
- 構成故事的整體情節有四項要件：引發故事衝突的問題，對問題的反應，解決問題所採取的行動，最後的結果。

Dymock (2007) 建議教師可以利用故事網(story web) (圖二)，教導學生認識故事的整體架構。整個故事是由背景(setting)、情節(plot)、人物(characters)、主題(theme)所組成，然後再分別說明各個故事元素的細節。

圖二
故事網

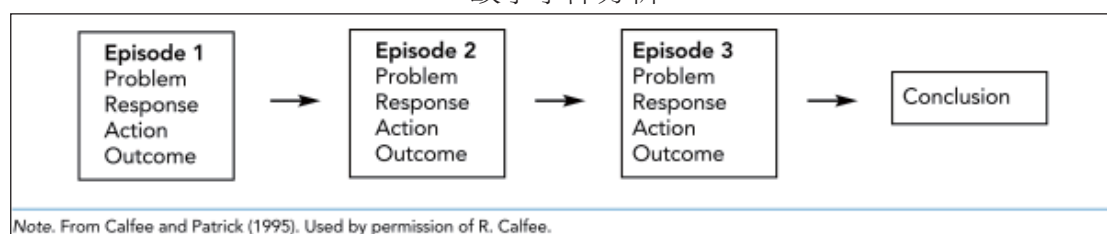


取自 Dymock (2007)

以情節為例，教師需要教導學生分析故事中所發生的事件(episodes)。做事件分

析，應考慮到每一事件所發生的問題(problem)，故事人物對問題的反應(response)，所採取的行動(action)，以及事件最後的結果(outcome)。整篇故事是由數個事件橋段聯結而成，然後得到最終的結局，形成一個完整的故事(圖三)。

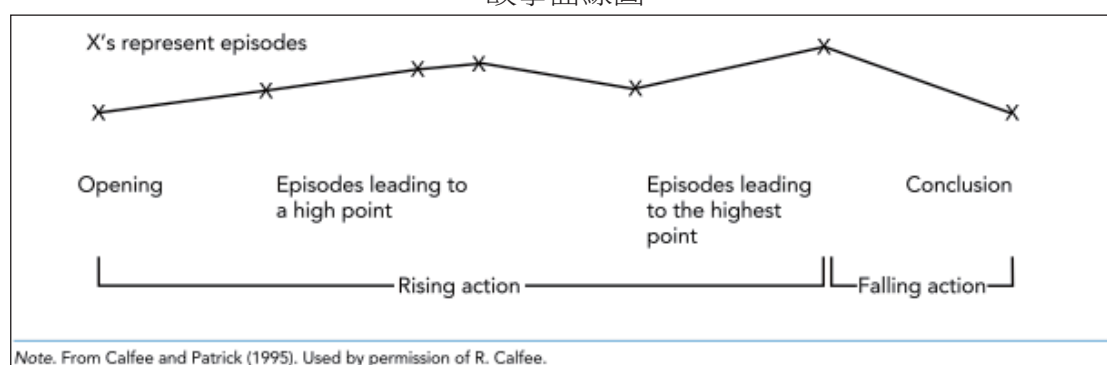
圖三
故事事件分析



取自 Dymock (2007)

教師可以進一步利用故事曲線圖(story graph) (圖四)，清楚顯示情節發展的結構：首先由開場(opening)起頭，故事裡的劇情漸漸進展至高點，然後到達故事最高潮，接著最後以結局(conclusion)收尾。整個故事的情節變化，剛開始有一連串向上發展的動作(rising action)，達到劇情的高潮，接下來就是急轉直下的動作(falling action)。

圖四
故事曲線圖



取自 Dymock (2007)

在人物分析方面，可以探討故事人物的外在特徵(appearance)和內在性格(personality)。表一為學生分析 *The Lorax* (Seuss, 1971)，所製作的人物對照表。故事中的主角 Lorax 和反叛角色 Once-ler 的人格特質，形成強烈的對比。教師可以設計類似表一的空白表格當作學習單，讓學生練習分析故事人物。學生按照故事人物編造表(Character Weave)的提示(表二)，找出人物的外貌、對環境的態度、待人的態度、當代等同的角色。

表一
故事人物分析

	Lorax	Once-ler
Appearance	Small Brown Animal Short Old Hairy	Long green arms Yellow eyes Beady eyes Green body
Personality	Environmental Caring Concerned about others Spoke for the trees, birds, animals, and fish Angry Sad Pushy Hassled the Once-ler Voice: sharp and bossy The voice of conscience	Evil Greedy Selfish Money hungry Loved making money Cunning Sly Creative, but for the worse Didn't care about others Responsible for the "mess" but didn't care until it was too late

取自 Dymock (2007)

表二
故事人物編造表

Character	Physical appearance	Attitude toward the environment	Feelings about others	Modern day equivalent
Lorax				
Once-ler				

取自 Dymock (2007)

四、聽講活動(speaking and listening activities)

教師在上課時，常常要求學生不要講話，心眼並用專心閱讀。雖然閱讀的確必須用眼閱讀，和用心去理解所讀的內容，但是教師也不能忽略「說話的潛在效力」(potential of talk)。在課堂上，讓學生開口講話做討論，思考文章的內容，互相提問交換意見。這種講話的形式，其實是有益教學。同儕之間的討論不僅可以活絡上課氣氛，更可以增進閱讀理解能力。因此，Mills (2009) 提倡運用一系列的聽講活動，訓練學生使用文本理解策略，增進閱讀理解能力。

讀者在閱讀的過程，可能需要運用到不同的文本理解策略。閱讀前，需要啟動先前既有的知識(activate prior knowledge)，以便理解新的文本內容。閱讀中，讀者根據文意線索與文章組織，推測文本的意義。所以，需要應用到的理解策略有：推論(make inference)、使用文本結構的知識(use knowledge of text structure)、視覺化想像(visualize)文章所描述的內容。在閱讀後，學生可以練習二項理解策略：自問自答(generate and answer questions)、複述與作摘要(retell and summarize)。針對每一項理解策略，Mills (2009) 設計相對應的聽講活動(表三)。

表三
練習理解策略的聽講活動

文本理解策略	聽講活動名稱
啟動先前既有的知識	說故事(Telling Tales)
推論	熱門人物寶座(Character Hot Seat)
使用文本結構的知識	挑出情節(Pick-a-Plot)
視覺化想像	三連環停格圖(Three-Step Freeze Frames)
自問自答	人物訪問(Interviewing a Character)
複述與作摘要	PARIS

以下分別說明如何實施這些聽講活動，使學生熟悉閱讀理解策略，提昇文本的理解。

(一)說故事(Telling Tales)

閱讀新的訊息，通常需要利用到先前既有的知識或經驗。還有，也需要利用文本的主題、文類、或單字等相關的知識。所以，啟動先前既有的知識是一項很重要的文本理解策略(Keene & Zimmermann, 2007)。教師可以使用「說故事」的方式，讓學生應用既有的文化知識、社會經驗，練習推測文本的內容。

「說故事」是讓學生從圖畫中的線索，根據自己原有的知識或經驗做推論，預測故事可能的內容。利用繪本，讓學生看著繪本的圖片，預測故事將會發生什麼事。首先，教師示範如何預測。例如，教師可以看著書本的封面，預測書本的內容。教師在端詳書本封面後，向學生說：「這本書的前封面(front cover)有恐龍的化石，我想這是一本非文學性的書。」然後，安排學生模仿教師的推測。把學生分成二人一組看圖片，預測故事可能發生的事情。例如，第一位同學可能會說：「將有大火發生，造成大量的財產損壞。」接著，第二位同學要根據第一位同學的預測，繼續猜想故事可能的演變，做故事接龍的遊戲。

(二) 熱門人物寶座(Character Hot Seat)

「熱門人物寶座」的教學目標是要學生練習推理的閱讀技巧。做推論性的思考(inferential thinking)不只要瞭解文章字面的意義，更要把文本的內容與自己原有的知識結合在一起，獲得更深入的理解(Trehearne, 2006)。推理的過程是一項複雜的認知，需要高階的思考能力。

進行「熱門人物寶座」的活動，可以在全班讀完故事後，選擇一位同學模擬故事中的主角，坐在教室前面，接受其他同學的詢問。學生可以提問一些有關故事的問題。例如，在“The Boy Who Cried Wolf”，故事中的主角高喊：「狼來了！」，假裝哭泣求援。所以，在閱讀本故事後，同學可能會問扮演主角的學生：「你為什麼要假裝放聲大哭，欺瞞大家？」他可能會回答：「因為我對自己沒有信心，不知道能否保護自己和羊群，以免受到狼群的攻擊。」同學的答案即是一種對故事情節的推理，推測故事人物可能的行為動機。這個教學活動訓練學生的推理能力，要學生運用不同的觀點詮釋故事。

(三) 挑出情節(Pick-a-Plot)

使用文本結構的知識有助於學生的閱讀理解。學生除了會閱讀一般的故事文本之外，也會接觸一些新形式的數位文本，例如部落格、維基百科、線上同步聊天、手機簡訊、線上購物等。這些文本都有其獨特的組織結構。所以，教師要多利用實

際的文本(authentic text)，教授學生文本結構的知識。

「挑出情節」的教學活動聚焦在故事結構。教學的方法為三位學生編成一個小組，合作編造一則有創意的故事。學生要利用故事的組成元素，創作故事。例如，第一位同學說出故事大綱，點出故事的人物和背景。接著，第二位同學杜撰情節的曲折變化。最後，第三位同學想出故事的高潮和結局。教師可以使用故事結構提示卡，幫助同學創作故事。例如，背景卡標示城市、叢林、外太空；人物卡有老人、小狗、外星人。問題卡列出迷路、天災、攻擊；結局卡提示逃跑、解救、自我改變。

(四) 三連環停格圖(Three-Step Freeze Frames)

在整個閱讀的過程中運用視覺化想像，可以幫助閱讀理解。視覺化是指讀者利用心智能力，想像文字、聲音、圖片、版面設計所傳遞的景像。藉著想像，可以把抽象的概念化成具體的物件，在腦海中形成鮮明清楚的意象。

為了練習視覺化想像的理解策略，教師可以實行「三連環停格圖」的教學活動。例如，在教完〈龜兔賽跑〉(“The Hare and Tortoise”)的故事後，教師可以讓同學表演，故事中最具代表性的三個橋段。例如，第一位同學用誇張的姿勢和臉部表情，表演兔子快速跑步、偷懶睡覺、睡醒慌張的窘態。第二位同學扮成烏龜，連續做三次龜速慢步的動作。其他的同學扮演在旁觀賽的動物，當烏龜抵達終點時，高聲歡呼。學生上台表演時，教師可以在旁拍手，暗示表演的同學變換動作。當同學在表演時，同組其他成員做旁白，解釋為何表演此動作，呈現故事中所發生的事件。

(五) 人物訪問(Interviewing a Character)

自問自答是一項後設認知的思考能力：自己提出問題，並且試著找出問題的答案。藉此，學生可以監測閱讀理解狀況。為了檢驗自己的理解，學生可以提出這類的問題：“What is the most important information here for my purpose?” 或 “What have I missed?” 或 “What is my opinion of this issue?” (Mills, 2009, p. 327)。

「人物訪問」是一種學生自問自答的教學活動。學生二人一組，模擬做廣播電台訪問。一人假裝是故事中的主角，接受另一位同學(扮演記者)的訪問。教師可以提醒學生，設計有深度的問題。例如，問題需要動腦筋去回想訊息(information recall)，或做推論(drawing inferences)。學生可以在課堂上做現場訪問，或錄下訪問然後在班上播放。

(六) PARIS

PARIS 是同儕討論的教學活動，可以幫助學生做自我監測閱讀理解。PARIS 是代表五項討論步驟的英文縮寫：P (預測 predict)，A (發問 ask questions)，R (重述 retell)，I (推論 infer)，S (摘要 summarize)。PARIS 結合多種理解策略的練習，參閱表四。學生在閱讀前，預測可能讀到的內容，提出與文章內容相關的問題。在閱讀中或閱讀後，學生做重述、推論、摘要等練習。

重述與作摘要是一項重要的閱讀理解策略。重述並不是單純地列出一連串故事的事件，而是要根據個人的理解，選擇最重要的事件，然後再以合乎邏輯的順序，做有條理的陳述。寫摘要更必須去蕪存菁，篩選文本中最重要的概念，敘述重點精華。

表四
PARIS 舉例

Strategy	Example question and answer
Predict	Q: What do you think this text is about when you look at the cover? A: "I think that the article is about a ferocious marsupial."
Ask questions	Q: What questions do you have when you look at the pictures? A: "Why does the Tasmanian Devil have sharp teeth?"
Retell	Q: What were the most important events (fiction) or information presented (nonfiction) in the text? A: "It describes the appearance, habitat, breeding, and diet of the Tasmanian Devil."
Infer	Q: What can you infer from the information that is not directly stated in the text? A: "Tasmanian Devils are nocturnal because the text states that they are awake during the night."
Summarize	Q: What was the main point of the text? A: "The article gives information about an endangered native marsupial, the Tasmanian Devil."

取自 Mills (2009)

五、合作式策略性閱讀(Collaborative Strategic Reading, CSR)

Klingner, Vaughn, and Schumm (1998) 提出合作式策略性閱讀(Collaborative Strategic Reading, CSR)，增進學生的閱讀理解能力。CSR 有三項教學目標：促進閱讀理解、提昇一般學科的學習(content learning)、幫助英文的習得(English acquisition)。CSR 的教學活動結合理解策略教學(comprehension strategy instruction)和合作式學習(collaborative learning)。教學研究證實 CSR 不只是適合 L1 學生，而且也能幫助 ESL 學生增加閱讀理解能力(Chang & Shimizu, 1997; Klingner, 1997)。

完整的 CSR 教學計畫包括閱讀前、閱讀中、閱讀後的教學活動。細詳的教學活動設計，參閱以下表格的說明(Klingner & Vaughn, 1999)：

閱讀前	預習課文	1 腦力激盪，思考與主題相關的知識。 2 預測課文可能的內容，將會學到什麼知識？
閱讀中	找出問題與解惑	1 找出困惑點(clunks)，是不是有困難的字，或難以理解的段落？ 2 我們如何解惑？使用解惑策略： (a) 重讀句子，找出可以幫助理解的關鍵概念，(b) 把句子重複讀幾遍，找出幫助理解的線索，(c) 找出字彙的字根或字首，(d) 將困難的單字，拆解成小部分，觀察其字義。
	獲得文章的要旨	1 最重要的人、地、物是什麼？ 2 最重要的人、地、物代表什麼概念？
閱讀後	統整文章的內容	1 設計問題：什麼樣的理解測驗題目，最能檢驗是否理解文本中最重要的訊息？ 2 複習所學的內容。

CSR 運用合作式學習的分組練習。五人編成一個小組形成讀書會，討論閱讀中所遭遇到的問題。為了增進討論的效率，小組中的成員分別擔任不同角色：組長(leader)、解惑專家(clunks expert)、要旨專家(gist expert)、司儀(announcer)、鼓勵者

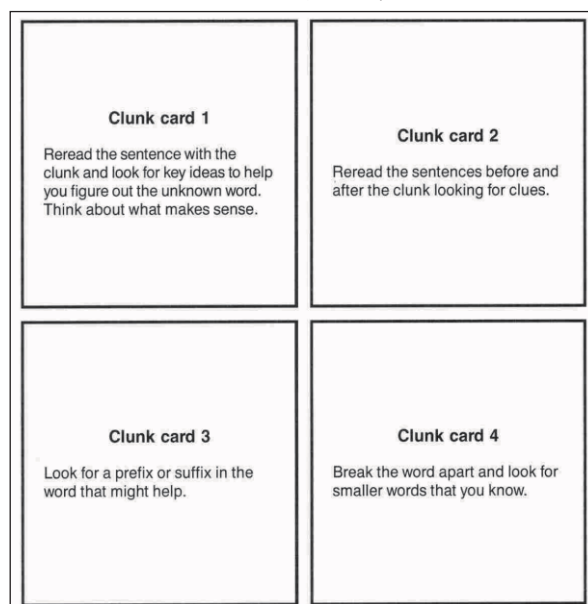
(encourager)。組員的職責如下表的說明。

組長	負責帶領組員實施 CSR 活動，告訴大家要讀什麼，應用什麼理解策略。在必要時，請求老師的協助。
解惑專家	利用解惑指示卡，提醒同學遇到不懂的字或艱難的概念時，要如何按部就班解決問題。
要旨專家	負責引導組員瞭解文章的主要概念，以及相關的細節。
司儀	給組員下達指令，指定誰要念課文，或是誰要陳述意見分享想法。確保每位組員都參與討論。維持討論秩序，每次只限一人發言。
鼓勵者	負責監看小組討論情況並給予回饋。尋找值得讚許的行為，鼓勵大家參與討論。

教師在 CSR 教學活動中，扮演監督的角色，觀察小組成員是否能夠合作，相互學習。老師穿梭在小組之間，隨時給予立即的協助。教師在必要時可以直接告訴學生單字的意思。此外，教師示範理解策略的使用，鼓勵學生積極參與小組討論，並且展現樂意相助的態度，當作學生的模範。

實施 CSR 教學活動，需要準備下列的教材：解惑指示卡(clunks cards)、提示卡(cue cards)、學習記錄誌(learning logs)、閱讀用的文本。解惑指示卡(圖五)提供具體的方法，幫助學生解決理解上的問題；提示卡(圖六)說明如何執行小組討論的步驟。學習記錄誌(圖七)是要讓學生寫下學習的過程，以便能改善閱讀技巧。在閱讀教材方面，CSR 通常會使用一般學科的說明文當作教材。

圖五
解惑指示卡



取自 Klingner and Vaughn (1999)

圖六
提示卡

Before reading	During reading	After reading
Preview S: We know that today's topic is _____. S: Let's brainstorm and write everything we already know about the topic in our learning logs. S: Who would like to share their best ideas? S: Now let's predict. Look at the title, pictures, and headings and think about what we might learn today. Write your ideas in your learning logs. S: Who would like to share their best ideas?	Read S: Who would like to read the next section Click and clunk S: Did everyone understand what we read? If you did not, write your clunks in your learning log. S: (if someone has a clunk): Clunk Expert, please help us out. Get the gist S: Gist Expert, please help us out. S: Now we will go around the group and each say the gist in our own words. <i>Go back and do all of the steps in this column over for each section that is read.</i>	Wrap-up S: Now let's think of some questions to check if we really understood what we read. Remember to start your questions with who, when, what, where, why, or how. Everyone write your questions in your learning log. S: Who would like to share their best question? S: In our learning logs, let's write down as much as we can about what we learned. Compliments and suggestions S: The Encourager has been watching carefully and will now tell us two things we did really well as a group today. S: Is there anything that would help us do even better next time?

取自 Klingner and Vaughn (1999)

圖七
學習記錄誌

Today's topic _____		Date _____	
Before reading Preview		After reading Wrap-up	
What I already know about the topic		Questions about the important ideas in the passage	
What I predict I will learn		What I learned	
During reading Clunks			

取自 Klingner and Vaughn (1999)

伍、結語

設計文本理解策略的教學活動，可以遵循幾項原則：(1)教師直接解釋理解策略，(2)教師示範如何使用理解策略，(3)教師引導學生練習理解策略，(4)學生獨立應用理解策略。理解策略的教學活動則有：改寫練習，聽講活動，互動式教學，教導故事結構認知，合作式策略性閱讀(CSR)。這些教學活動適合不同年級和英語程度的學

生。改寫練習、聽講活動、互動式教學，可以實施在初級和中級程度的學生。CSR 和教導故事結構認知，則適用於中級或中高級程度的學生。

本文所討論的教學活動，除了 CSR 之外，都是實用簡易的教學活動，可以激發學生的學習動機。教師可以把這些教學活動，融入現有的任何教學方式，不用變更課程設計。CSR 是比較複雜的教學活動，需要花較長的時間，透過小組討論增進學生運用理解策略的能力，培養獨立閱讀。事實上，CSR 是符合現在理解策略教學的趨勢，因為「以討論為主軸」(discussion-based)的教學法目前可說是蔚為風氣²。

教學研究顯示，一般閱讀教學大多只專注在文章本身的理解，缺乏教導學生如何解讀文本的理解技巧(comprehension skills) (Kelly, Moore, & Tuck, 2001; Pressley, Wharton-McDonald, Mistretta-Hampston, & Echevarria, 1998; Spörer, Brunstein, & Kieschke, 2009; Taylor, Peterson, Pearson, & Rodriguez, 2002)。台灣的英語教學也有類似偏失的情形，在閱讀教學太強調文意的翻譯解釋和文法知識的傳授。因此，文本理解策略的教學在國內的英語教學，應該獲得更多的重視。尤其在建構主義的課程中，強調學生自主學習，閱讀理解策略更顯得重要。在閱讀課上，學生不可以完全依賴教師的講解，而應該學習獨立閱讀。文本理解策略能夠提供學生自我檢視閱讀的過程，培養獨立思考的能力。冀望教師可以參考本文所介紹的教學活動，自行設計更符合學生需求的理解策略教學。

² 類似 CSR 小組討論教學法，還有讀書會(Book Club)(McMahon & Raphael, 1997)、文學圈(Literature Circles) (Daniels, 2002; Shorts, 1995)、教學性會話(Instructional Conversations) (Tharp & Gallimore, 1991)、互動式策略性討論(Interactive Strategic Discussion, ISD) (Shen, 2012)，已經廣泛運用在 L1 和 L2 英語閱讀教學。關於這些教學法詳細的介紹，參閱 Shen (2005) 和 Shen (2013)的研究報告。

References

- Anstey, M., & Freebody, P. (1997). The effects of various prereading activities on children's literal and inferential comprehension. *Reading Psychology, 8*(3), 189-209.
- Armbruster, B. B., Lehr, F., & Osborne, J. M. (2001). *Put reading first: The research building blocks for teaching children to read*. Washington, DC: The National Institute for Literacy.
- Ash, G. E. (2005). What did Abigail mean? *Educational Leadership, 63*(2), 36-41.
- August, D., & Shanahan, T. (Eds.). (2006). *Developing literacy in second-language learners: Report of the National Literacy Panel on language-minority children and youth*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Bakken, J. P., Mastropieri, M. A., & Scruggs, T. E. (1997). Reading comprehension of expository science material and students with learning disabilities: A comparison of strategies. *Journal of Special Education, 31*(3), 300-324.
- Baumann, J. F., & Bergeron, B. S. (1993). Story map instruction using children's literature: Effects on first graders' comprehension of central narrative elements. *Journal of Reading Behavior, 25*, 407-437.
- Block, C. C., & Pressley, M. (Eds.). (2002). *Comprehension instruction: Research-based best practices*. New York: Guilford.
- Calfee, R. C., & Patrick, C. L. (1995). *Teach our children well: Bringing K-12 education into the 21st century*. Stanford, CA: Stanford Alumni.
- Chang, J., & Shimizu, W. (1997). *Collaborative strategic reading: Cross-age and cross-cultural applications*. Paper presented at the Council for Exceptional Children Symposium on Culturally and Linguistically Diverse Exceptional Learners, New Orleans, LA.
- Daniels, H. (2002). *Literature circles: Voice and choice in book clubs and reading groups*. Portland, ME: Stenhouse.
- Dole, J. A., Duffy, G. G., Roehler, L. R., & Pearson, P. D. (1991). Moving from the old to the new: Research on reading comprehension instruction. *Review of Educational Research, 61*(2), 239-264.
- Duke, N., & Pearson, P. D. (2002). Effective practices for developing reading comprehension. In A. Farstrup & S. J. Samuels (Eds.), *What research has to say about reading instruction* (pp. 205-242). Newark, DE: International Reading Association.
- Dymock, S. (2007). Comprehension strategy instruction: Teaching narrative text structure awareness. *The Reading Teacher, 61*(2), 161-167.
- Dymock, S. J., & Nicholson, T. (1999). *Reading comprehension: What is it? How do you teach it?* Wellington, New Zealand: New Zealand Council for Educational Research.
- Ellis, E. S., & Graves, A. W. (1990). Teaching rural students with learning disabilities: A paraphrasing strategy to increase comprehension of main ideas. *Rural Special Education Quarterly, 10*(2), 2-10.
- García, E. E., Jensen, B. T., & Scribner, K. P. (2009). The demographic imperative. *Educational Leadership, 66*(7), 8-13.

- Gaskins, I. W. (2003). Taking charge of reader, text, activity, and content variables. In A. P. Sweet & C. E. Snow (Eds.), *Rethinking reading comprehension* (pp. 141-165). New York: Guilford.
- Goodman, A. (2005). The middle school high five: Strategies can triumph. *Voices From the Middle*, 13(2), 12-19.
- Guerrero, A. M. (2003). *Visualization and reading comprehension*. San Marcos: Southwest Texas State University.
- Houk, R. (1995). *Wolves in yellowstone*. Fairfield, CT: The Benefactory Inc.
- Keene, E. O., & Zimmermann, S. (2007). *Mosaic of thought: The power of comprehension strategy instruction* (Vol. 2). Portsmouth, NH: Heinemann.
- Kelly, M., Moore, D. W., & Tuck, B. F. (2001). Reciprocal teaching in a regular primary classroom. *The Journal of Educational Research*, 88(1), 53-61.
- Kincade, K. M., & Beach, S. A. (1996). Improving reading comprehension through strategy instruction (Research into Practice). *Reading Psychology*, 17(3), 273 -281.
- Kintsch, W. (1998). *Comprehension: A paradigm for cognition*. New York: Cambridge University Press.
- Kletzien, S. B. (2009). Paraphrasing: An effective comprehension strategy. *The Reading Teacher*, 63(1), 73-77.
- Klingner, J. K. (1997). *Promoting English acquisition and content learning through collaborative strategic reading*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Chicago.
- Klingner, J. K., & Vaughn, S. (1999). Promoting reading comprehension, content learning, and English acquisition through Collaborative Strategic Reading (CSR). *The Reading Teacher*, 52(7), 738-747.
- Klingner, J. K., Vaughn, S., & Schumm, J. S. (1998). Collaborative strategic reading during social studies in heterogeneous fourth-grade classrooms. *Elementary School Journal*, 99, 3-21.
- Lenski, S. D., & Nierstheimer, S. L. (2002). Strategy instruction from a sociocognitive perspective. *Reading Psychology*, 23(2), 127-143.
- McMahon, S. I., & Raphael, K. H. (1997). *The book club connection: Literacy learning and classroom talk*. New York: Teachers College Press.
- Mills, K. A. (2009). Floating on a sea of talk: Reading comprehension through speaking and listening. *The Reading Teacher*, 63(4), 325-329.
- National Institute of Child Health and Human Development. (2000). Report of the National Reading Panel. Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction (NIH Publication No. 00-4769). Washington, DC: U.S. Government Printing Office.
- Oczkus, L. D. (2010). *Reciprocal teaching at work: Powerful strategies and lessons for improving reading comprehension* (2nd ed.). Newark, DE: International Reading Association.
- Palincsar, A. S., & Brown, A. L. (1984). Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities. *Cognition and Instruction*, 1(2), 117-175.

- Palincsar, A. S., & Brown, A. L. (1986). Interactive teaching to promote independent learning from text. *The Reading Teacher*, 39(8), 771-777.
- Paris, S. G., Wasik, B. A., & Turner, J. C. (1991). The development of strategic readers. In R. Barr, M. L. Kamil, P. B. Mosenthal & P. D. Pearson (Eds.), *Handbook of Reading Research* (pp. 609-640). New York: Longman.
- Pearson, P. D., & Fielding, L. (1991). Comprehension instruction. In R. Barr, M. L. Kamil, P. B. Mosenthal & P. D. Pearson (Eds.), *Handbook of reading research* (Vol. 2, pp. 815-860). White Plains, NY: Longman.
- Pilonieta, P., & Medina, A. L. (2009). Reciprocal teaching for the primary grades: "We can do it, too!". *The Reading Teacher*, 63(2), 120-129.
- Pressley, M. (2001). Comprehension instruction: What makes sense now, what might make sense soon. *Reading Online*, 5(2). Retrieved from www.readingonline.org/articles/art_index.asp?HREF=/articles/handbook/pressley/index.html
- Pressley, M. (2006). *Reading instruction that works: The case for balanced teaching* (3rd ed.). New York: Guilford.
- Pressley, M., Wharton-McDonald, R., Mistretta-Hampston, J. M., & Echevarria, M. (1998). Literacy instruction in 10 fourth- and fifth-grade classrooms in upstate New York. *Scientific Studies of Reading*, 2(2), 159-194.
- RAND Reading Study Group (2002). *Reading for understanding: Toward an R&D program in reading comprehension*. Washington, DC: RAND Corporation.
- Rayner, K., & Pollatsek, A. (1989). *The psychology of reading*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Roehler, L. R., & Duffy, G. G. (1984). Direct explanation of comprehension processes. In G. G. Duffy, L. R. Roehler & J. Mason (Eds.), *Comprehension instruction: Perspectives and suggestions* (pp. 265-280). New York: Longman.
- Sadoski, M., & Paivio, A. (2001). *Imagery and text: A dual coding theory of reading and writing*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Schumaker, J. B., & Dreshler, D. D. (1992). Validation of learning strategy interventions for students with LD: Results of a programmatic research effort. In B. Y. L. Wong (Ed.), *Contemporary intervention research in literacy disabilities: An international perspective* (pp. 22-46). New York: Springer-Verlag.
- Seuss, D. (1971). *The Lorax*. New York: Random House.
- Shen, F.-Y. (2005). Enabling higher-level thinking process in ESL reading: An examination of three instructional approaches. In Department of English National Taiwan Normal University (Ed.), *Proceedings of the 23rd Conference on English Teaching and Learning in the Republic of China* (pp. 249-264). Taipei, Taiwan: Crane Publishing.
- Shen, F.-Y. (2012). *Interactive Strategic Discussion (ISD) about literature: Promoting high-level reading comprehension and enhancing literary appreciation in EFL classrooms*. Saarbrücken, Germany: Lambert Academic Publishing.
- Shen, F.-Y. (2013). Using group discussion with Taiwan's EFL college students: A

- comparison of comprehension instruction for Book Club, Literature Circles, and Instructional Conversations. *English Language Teaching*, 6(12), 58-78.
- Short, K. (1995). Foreword. In C. Campbell Hill, N. J. Johnson & K. L. Schlick Noe (Eds.), *Literature circles and responses* (pp. ix-xii). Norwood, MA: Christopher-Gordon.
- Spörer, N., Brunstein, J. C., & Kieschke, U. (2009). Improving students' reading comprehension skills: Effects of strategy instruction and reciprocal teaching. *Learning and Instruction*, 19(3), 272-286.
- Stricklin, K. (2011). Hands-on reciprocal teaching: A comprehension technique. *The Reading Teacher*, 64(8), 620-625.
- Sweet, A. P., & Snow, C. E. (Eds.). (2003). *Rethinking reading comprehension*. New York: Guilford.
- Taylor, B. M., Peterson, D. S., Pearson, P. D., & Rodriguez, M. C. (2002). Looking inside classrooms: Reflecting on the “how” as well as the “what” in effective reading instruction. *The Reading Teacher*, 56(3), 270-279.
- Tharp, R., & Gallimore, R. (1991). *The instructional conversation: Teaching and learning in social activity* (No. 2). Santa Cruz, CA: The National Center for Research on Cultural Diversity and Second Language Learning, University of California, Santa Cruz.
- Trehearne, M. P. (Ed.). (2006). *Comprehensive literacy resource for grades 3–6 teachers*. Vernon Hills: ETA/Cuisenaire.

