



砂拉越师范学院

INSTITUT PENDIDIKAN GURU KAMPUS  
SARAWAK, MIRI

行动研究研讨会  
论文集 (四)

**PROSIDING 4**  
**SEMINAR PENYELIDIKAN TINDAKAN**  
**PENYELIDIKAN TINDAKAN MENJANA MINDA**  
**KREATIF DAN INOVATIF**

小学华文教育荣誉学士课程 PISMP BAHASA CINA PENDIDIKAN RENDAH AMBILAN JANUARI 2012  
行动研究研讨会 2015 SEMINAR PENYELIDIKAN TINDAKAN TAHUN 2015



INSTITUT PENDIDIKAN GURU  
KAMPUS SARAWAK





砂拉越师范学院

INSTITUT PENDIDIKAN GURU KAMPUS SARAWAK

行动研究研讨会

# 论文集

## PROSIDING 4

SEMINAR PENYELIDIKAN TINDAKAN  
TAHUN 2015

Penyelidikan Tindakan Menjana Minda Kreatif  
Dan Inovatif

马来西亚教师荣誉学士学位

**PROGRAM IJAZAH SARJANA MUDA PERGURUAN DENGAN KEPUJIAN  
(BAHASA CINA PENDIDIKAN RENDAH) AMBILAN JANUARI 2012  
KUMPULAN PRBCN02**

Prosiding 4 Seminar Penyelidikan Tindakan Tahun 2015  
Program Ijazah Sarjana Muda Perguruan Dengan Keahlian  
(Bahasa Cina Pendidikan Rendah)  
Ambilan Januari 2012

Unit Bahasa Cina,  
Institut Pendidikan Guru Kampus Sarawak,  
Jalan Bakam,  
98009 Miri,  
Sarawak.  
Tel :085-421 201  
Faks :085-434 178

ISBN: 978-967-0162-40-9

**Cetakan Pertama:2015**

© Hak cipta terpelihara IPG Kampus Sarawak. Tidak dibenarkan mengeluarkan mana-mana bahagian artikel dan isi kandungan Prosiding Seminar Penyelidikan Tindakan Tahun 2015, IPG Kampus Sarawak (Bahasa Cina Pendidikan Rendah) ini dalam apa jua bentuk dan dengan cara apa juga sama ada secara elektronik, fotokopi, mekanik, rakaman dan cara lain sebelum mendapat izin bertulis daripada Ketua Penyunting Prosiding Seminar Penyelidikan Tindakan Tahun 2015, Institut Pendidikan Guru Kampus Sarawak (Bahasa Cina Pendidikan Rendah), Jalan Bakam, 98009 Miri, Sarawak. Pembaca diingatkan juga bahawa hasil penulisan pada prosiding seminar ini adalah semata-mata pandangan para penyumbang dan tidak semestinya mencerminkan pandangan para penyunting Prosiding Seminar Penyelidikan Tindakan Tahun 2015, IPG Kampus Sarawak (Bahasa Cina Pendidikan Rendah)

Dicetak oleh

Lensin Printing & Trading Sdn. Bhd.

## **PENGHARGAAN**

Ucapan penghargaan dan terima kasih kepada Yang Berbahagia Encik Jamiran Bin Salam, Pengarah Institut Pendidikan Guru Kampus Sarawak dan Jawatankuasa Penerbitan Prosiding Seminar Penyelidikan Tindakan Seminar.

Seminar Penyelidikan Tindakan Tahun 2015 IPG Kampus Sarawak juga merakam penghargaan dan terima kasih semua pihak yang memberi sumbangan dan sokongan untuk menjayakan Seminar Penyelidikan Tindakan 2015 IPG Kampus Sarawak dan menerbitkan Prosiding Seminar Penyelidikan Tindakan 2015 IPG Kampus Sarawak (Bahasa Cina Pendidikan Rendah).

Semoga semangat kerjasama dalam pelaksanaan seminar dan pendokumentasian prosiding seminar penyelidikan tindakan akan dilanjutkan ke masa akan datang untuk membentuk program latihan keguruan yang cemerlang dan juga melahirkan guru yang cemerlang.

**JAWATANKUASA PENERBITAN PROSIDING SEMINAR  
PENYELIDIKAN TINDAKAN 2015  
IPG KAMPUS SARAWAK  
(BAHASA CINA PENDIDIKAN RENDAH)**

Penaung :Encik Jamiran Bin Salam (Pengarah)

Penasihat :Dr Hu Laey Nee

Encik Khoo Kin Peng

Cik Ting Siu Gin

Encik Lee Tiew Siong

Encik Sia Pong Won

Encik Si Tong Yong

Cik Ernie Kho Siaw Nee

Penyuntingan :Anne Sia Kah Bing

Liew Chiat Ing

Law Ngo Leng

Yek Yee Ling

Cecilia Tiong Kim Chin

Diatur huruf :Sia Soon Hao

Wong Kee Hann

Kong Teck Kiong

Kiu Kwong King

Robin Lee Yun Siong

Reka bentuk kulit : Ha Ying Yaw

## KANDUNGAN

<b>PERKARA</b>	<b>MUKA SURAT</b>
Hak Cipta Prosiding Penyelidikan Tindakan	ii
Penghargaan	iii
Jawatankuasa Penerbitan Prosiding Seminar Penyelidikan Tindakan 2015 IPG Kampus Sarawak (Bahasa Cina Penyelidikan Rendah)	iv
Kandungan	v
Tajuk Penyelidikan Tindakan	vi
Pengenalan, Rasional Dan Objektif Seminar Penyelidikan Tindakan 2015 IPG Kampus Sarawak	x
Kata Alu-Aluan Ketua Jabatan Bahasa	xii
Kata Alu-Aluan Ketua Unit Bahasa Cina	xiii
Jawatankuasa Pengelola Seminar Penyelidikan Tindakan PISMP	xiv
Jawatankuasa Seminar Penyelidikan Tindakan Bahasa Cina	xv
Pendidikan Rendah	xv
Gambar Kumpulan PISMP Bahasa Cina Pendidikan Rendah	xvi
Ambilan Jan 2012	xvi

## TAJUK PENYELIDIKAN TINDAKAN

<b>TAJUK KAJIAN</b>	<b>PEMBENTANG</b>	<b>MUKA SURAT</b>
通过范读法帮助后进生以正确的语音朗读句子 PENGGUNAAN KAEDAH DEMONSTRASI MEMBACA DALAM MEMBANTU MURID LEMAH MEMBACA AYAT DENGAN SEBUTAN YANG BETUL	张景晴 CECILIA TIONG KIM CHIN	1:1
我如何通过单元集中识字法来改善识字教学 BAGAIMANA SAYA MENGGUNAKAN TEKNIK MENGAJAR KOSA KATA SEBELUM MEMAHAMI PETIKAN DEMI MEMPERBAIKI PENGAJARAN KARAKTER	沈佑晋 EUGENE SIM YOU JIN	2:1
通过字谜帮助学生认清字形 PENGGUNAAN TEKA-TEKI BAGI MEMBANTU MURID MENGENALI BENTUK PERKATAAN	夏永耀 HA YING YAW	3:1
通过电子绘本导读帮助三年级生写话 MENGGUNAKAN KAEDAH MEMBACA BUKU BERGAMBAR ELEKTRONIK KANAK-KANAK UNTUK MEMBANTU MURID TAHUN TIGA DALAM PENULISAN AYAT	方敏燕 HUN MING YEN	4:1
如何通过分析、评价和创造型问题引导学生深入理解课文内容 BAGAIMANA MEMBIMBING MURID MENDALAMI ISI KANDUNGAN TEKS MELALUI SOALAN JENIS ANALISIS, PENILAIAN DAN TERBUKA	徐丽容 IRENE SII LEH YUNG	5:1

通过引导学生观察和联想帮助学生写话	杨婉茵 JONG WOAN IN	6:1
<b>MEMBIMBING MURID MENULIS AYAT MELALUI PEMERHATIAN DAN MENGHUBUNG KAIT</b>		
通过中心突破法来提高学生阅读理解能力	邱晃卿 KIU KWONG KING	7:1
<b>PENGGUNAAN KAEDAH ANALISIS TEMA SECARA LANGSUNG UNTUK MENYELESAIKAN MASALAH MURID DALAM PEMAHAMAN TEKS</b>		
通过词串教学策略帮助学生理解词语	江德娟 KONG TECK KIONG	8:1
<b>MEMBANTU MURID MEMAHAMI MAKNA KOSA KATA BERDASARKAN MEDAN MAKNANYA</b>		
我如何运用范读法帮助四年级学生正确流利地朗读课文句子	刘娥伶 LAW NGO LENG	9:1
<b>PENGGUNAAN KAEDAH AJUK HAFAZ UNTUK MEMBANTU MURID TAHUN EMPAT MEMBACA AYAT TEKS SECARA TEPAT DAN LANCAR</b>		
如何运用电子绘本帮助三年级学生写话	李绍圣 LEE SIEW SIN	10:1
<b>PENGGUNAAN BUKU BERGAMBAR ELEKTRONIK BAGI MEMBANTU MURID TAHUN TIGA DALAM PENULISAN AYAT</b>		
通过以读为本帮助学生理解课文内容	钟世恩 MOSES CHUNG SIE ONN	11:1
<b>MEMBANTU MURID-MURID MEMAHAMI ISI KANDUNGAN TEKS MELALUI CARA BERASASKAN MEMBACA</b>		



我如何通过看图帮助三年级学生写出内容具体的段落	黄宝铭 RAYMOND WONG PAO MING	12:1
<p>PENGGUNAAN KAEDAH MEMERHATI GAMBAR BAGI MEMBANTU MURID TAHUN TIGA UNTUK MENULIS ISI PERENGGAN YANG PADAT</p>		
我如何通过对话式作文教学来帮助学生习写真话作文	李荣祥 ROBIN LEE YUN SIONG	13:1
<p>PENGGUNAAN AKTIVITI BERDIALOG UNTUK MEMBANTU MURID MENULIS KARANGAN YANG ISI KANDUNGANNYA BERUNSURKAN REALITI</p>		
如何以扩写法帮助四年级学生把句子写得具体	谢纯浩 SIA SOON HAO	14:1
<p>PENGGUNAAN KAEDAH PENGEMBANGAN STRUKTUR AYAT UNTUK MEMBANTU MURID MENULIS AYAT DENGAN PADAT</p>		
通过分析比较法帮助学生把字写得正确和端正	陈如君 TAN JOO KHIUNG	15:1
<p>MEMBANTU MURID MENULIS DENGAN TEPAT DAN KEMAS MELALUI TEKNIK MEMBANDINGBEZAKAN ANALISIS TERHADAP AKSARA BC</p>		
通过情景体验法帮助学生理解课文内容	池婉容 TIE WAN RONG	16:1
<p>MEMBANTU MURID MEMAHAMI KANDUNGAN TEKS MELALUI STRATEGI PEMBELAJARAN BERASASKAN PENGALAMAN</p>		

运用现代化象意图解识字图协助学生识字	陈丽娜 TING LEE NA	17:1
<p>PENGGUNAAN ILUSTRASI PIKTOGRAF MODEN DALAM PENGAJARAN DAN PEMBELAJARAN AKSARA BAHASA CINA</p>		
如何通过情境创设帮助四年级学生完整地写出生活事件和感想	涂香香 TU HIONG HIONG	18:1
<p>MEMBANTU MURID TAHUN EMPAT MENULIS PERISTIWA HIDUP DAN TANGGAPAN YANG LENGKAP DENGAN KEGUNAAN PENGAJARAN KONTEKSTUAL</p>		
以朗读符号来改善学生的唱读现象	黄琮棋 WONG CHUNG KEEN	19:1
<p>PENGGUNAAN SIMBOL MEMBACA UNTUK MEMPERBAIKI KEMAHIRAN MEMBACA DALAM KALANGAN MURID</p>		
通过看图帮助学生在写段上做到内容具体和有条理	黄琪崑 WONG KEE HANN	20:1
<p>MEMBANTU MURID MENULIS PERENGGAN ISI SECARA BERKOHESI MENGGUNAKAN GAMBAR</p>		
如何通过概念图帮助五年级学生理解课文主要内容	叶于菱 YEK YEE LING	21:1
<p>PENGGUNAAN PETA KONSEP UNTUK MENINGKATKAN PEMAHAMAN MURID TAHUN LIMA TERHADAP ISI KANDUNGAN UTAMA PETIKAN</p>		

## **1.0 PENGENALAN**

Amalan Penyelidikan Tindakan memberikan banyak kesan positif kepada perubahan terancang ke arah peningkatan amalan pedagogi dan inovasi dalam kalangan guru pelatih. Penyelidikan tindakan berupaya membina keupayaan intelek yang dinamik dan berkembang sejajar dengan ilmu keguruan dan pendidikan. Ia juga berupaya membantu guru-guru pelatih mempraktikkan kemahiran penyelidikan yang telah diperolehi. Justeru itu, guru-guru pelatih PISMP Ambilan Januari 2012 IPG Kampus Sarawak mengambil inisiatif ini untuk mengadakan Seminar Penyelidikan Tindakan PISMP bagi membentangkan hasil dapatan kajian masing-masing untuk perkongsian semua dan mendapatkan maklum balas daripada panel penilai ke arah memperbaiki laporan masing-masing.

## **2.0 RASIONAL**

Menurut Weber (1993), penyelidik dapat membantu menyelesaikan masalah yang dihadapi dalam kehidupan. Penyelidikan tindakan dapat membantu guru-guru pelatih dalam membuat jangkaan terhadap sesuatu fenomena yang bakal berlaku dalam pembelajaran dan pengajaran. Penyelidikan dapat menyediakan maklumat yang penting berkaitan dengan fenomena yang dijangkakan. Contohnya, jangkaan terhadap pencapaian pelajar dalam sesuatu peperiksaan.

Penyelidikan tindakan juga memberi peluang kepada guru-guru pelatih membuat penambahbaikan terhadap sesuatu keadaan atau program. Dapatan kajian dapat membantu individu, kumpulan atau organisasi untuk memperbaiki program yang sedia ada dan juga sebagai asas untuk memperbaiki kelemahan yang ada.

Selain daripada itu, penyelidikan juga menyediakan deskripsi sesuatu fenomena. Hal ini disebabkan penyelidikan tindakan menyediakan deskripsi berkaitan dengan bidang yang dikaji dalam membantu untuk memahami fenomena yang dikaji. Misalnya, dari segi penyediaan maklumat statistik yang diperlukan oleh pihak tertentu.

Melalui penyelidikan tindakan, guru-guru juga berpeluang membuat refleksi terhadap pengajaran dalam bilik darjah. Tujuan refklesi sendiri adalah bagi meningkatkan kualiti pengajaran dan pembelajara. Guru-guru dapat memperbaiki amalan pengajaran dan pembelajaran yang digunakan dalam bilik darjah. Maka, penyelidikan tindakan peneraju keunggulan dalam profesionalisme pendidikan.

### **3.0 OBJEKTIF**

Seminar Penyelidikan Tindakan ini dilaksanakan bagi mencapai objektif-objektif di bawah:

- i. Membolehkan para guru pelatih berkongsi dapatan kajian penyelidikan tindakan masing-masing.
- ii. Membolehkan guru-guru pelatih mendapatkan maklum balas daripada panel penilai ke arah memperbaiki laporan kajian masing-masing.
- iii. Mendedahkan guru tentang kepentingan penyelidikan tindakan ke arah meningkatkan kualiti pengajaran dan pembelajaran.
- iv. Melatih keyakinan guru untuk membuat refleksi sendiri dari semasa ke semasa bagi meningkatkan profesionalisme perguruan.

## KATA ALU-ALUAN KETUA JABATAN BAHASA

### 语文系主任序言

Salam Sejahtera.

Syabas diucapkan kepada Unit Bahasa Cina dan 48 orang pelajar Semester 2 Tahun 4 PISMP Ambilan Januari 2012 kerana berjaya menerbitkan Prosiding SPTBCN2015 sempena Seminar Penyelidikan Tindakan yang bertempat di Mega Hotel, Miri pada 2hb-3hb September 2015.

Kesemua kertas dalam prosiding ini menjurus kepada penyelidikan tindakan dalam pendidikan Bahasa Cina. Diharapkan budaya penyelidikan sebegini dapat diamalkan di dalam kerjaya sebagai seorang guru yang reflektif. Hasil dapatan penyelidikan yang tidak semestinya terhad di dalam bilik darjah boleh dimanfaatkan oleh golongan guru kearah pencapaian "*best practices*" di bilik darjah serta penambahbaikan pengurusan sekolah rendah. Justeru itu, bakal guru digalakkan banyak membaca kajian penyelidikan dan menjadikannya panduan untuk mengubah pendekatan pengajaran dan pembelajaran yang konvensional kepada pendekatan abad ke-21 yang lebih relevan bagi generasi muda di era siber. Bakal guru merupakan model, sumber ilmu dan katalis perubahan untuk melahirkan generasi muda yang berupaya menyelesaikan masalah dengan kritis dan kreatif, berahlak mulia, dan percaya kepada TUHAN. Bakal guru ini juga merupakan penjana minda kreatif dan inovatif. Banyak kajian telah membuktikan bahawa pengajaran dan pembelajaran yang berpandukan penyelidikan mampu melahirkan guru-guru yang lebih kritikal, reflektif dan inovatif, justeru meningkatkan profesionalisme keguruan. Prosiding ini merupakan titik permulaan kearah harapan itu.

Walaubagaimanapun, usaha ke arah penambahbaikan tidak boleh diabaikan supaya kualiti prosiding yang akan datang mampu dipertingkatkan.

Sekali lagi jutaan terima kasih diucapkan kepada semua pihak yang menyumbang kepada penghasilan artikel-artikel untuk prosiding ini. Tahniah diucapkan kepada pasukan pensyarah Unit Bahasa Cina di atas kerjasama dan komitmen yang diberi sehingga dapat melaksanakan seminar dan penerbitan prosiding untuk kali kedua dalam 2015. Saya juga ingin mengucapkan ribuan terima kasih kepada semua Jabatan dan Unit, staf sokongan, pihak pengurusan dan pentadbiran, khasnya Pengarah IPG Kampus Sarawak di atas bantuan dan sokongan yang dihulurkan kepada Unit Bahasa Cina dan Jabatan Bahasa.

Sekian, terima kasih.

Hairani Bujang  
Ketua Jabatan Bahasa

# KATA ALU-ALUAN KETUA UNIT BAHASA CINA

华文组主任许庆平讲师

序言

## 惊奇

研究始于惊奇（宁红，2012）。

宁红（2012）认为研究在开始时是由于惊奇而引起的思索，因有疑惑而思索，以思索求得对疑惑的解释。

任何研究，都绝不会没有人的思索（宁红，2012）。我想，传统研究如是，教育研究也如是，行动研究也是如是。

行动研究可以是教育研究，因此，行动研究重视教育研究的实践层面，着重如何采取行动使得教育真正发生。

现今的师范学员何其有幸，未献身教育之前，必须进行行动研究。相对于大学教育系的学士生，研究不是既定的科目，那是硕士生、博士生的项目。

然而，师范生又惊又喜。

惊，受宠若惊！

喜，喜忧参半！

于是，惊喜引起思索，思索引起不安。不安于教师的行为，不安于学生的困惑。两者之间何因何果？如何解释准确？

于是，实践真正发生。

于是，研究言之有理，而且持之有据（宁红，2012）。

有理有据，来自收集资料和分析资料，这过程一点儿都不能含糊不清！含糊无方，不清失法。

于是，行动后思索教育的真正发生，

这叫惊奇！

华文组主任

许庆平



**JAWATANKUASA PENGELORA SEMINAR  
PENYELIDIKAN TINDAKAN PISMP AMBILAN JANUARI 2012  
IPG KAMPUS SARAWAK**

Penaung	:	Encik Jamiran Bin Salam (Pengarah)
Penasihat	:	Dr. Hu Laey Nee
Pengerusi	:	Mohd Nazrin bin Osien
Timbalan Pengerusi	:	Anne Sia Kah Bing
Setiausaha	:	Jama'ayah binti Jamil
Bendahari	:	Chua Lim Lim
Ahli Jawatankuasa Kerja		
Peralatan dan Tempat	:	Liaw Yien Wea
AJK Dokumentasi	:	Mohd Hafizuddin Rosli Asyraf bin Mohamad
AJK Makanan & Minuman	:	Mardianah binti Dullah
AJK Protokol	:	Mohd Fikhri bin Kiprawi
AJK Fotografi	:	Rickismail bin Seterik Ting Lee Na
AJK Teks Ucapan Pengarah	:	Nooralam bin Kusairi
AJK Buku Program	:	Nur Hamizah binti Azmi
AJK PA Sistem	:	Lawrence Ngan Tuong Ling
Juruacara	:	Syazani bin Japkin

**JAWATANKUASA SEMINAR PENYELIDIKAN TINDAKAN  
BAHASA CINA PENDIDIKAN RENDAH  
(KUMPULAN 02)**

Pengerusi	:	Ting Lee Na
Setiausaha	:	Amy Wong Chai Lim
Bendahari	:	Tu Hiong Hiong
AJK Persiapan Tempat & Peralatan	:	Sia Soon Hao, Lee Siew Sin, Raymond Wong Pao Ming, Tan Joo Khiung
AJK Publisiti	:	Liew Chiat Ing, Law Ngo Leng
AJK Buku Program	:	Ha Ying Yaw, Yek Yee Ling, Cecilia Tiong Kim Chin, Jong Woan In
AJK Dokumentasi	:	Robin Lee Yun Siong, Eugene Sim You Jin, Irene Sii Leh Yung, Moses Chung Sie Onn
AJK Buku Prosiding	:	Anne Sia Kah Bing, Kiu Kwong King, Kong Teck Kiong
AJK Protokol	:	Tie Wan Rong, Hun Ming Yen
AJK Fotografi	:	Wong Chung Keen, Wong Kee Hann

**GAMBAR KUMPULAN PISMP BAHASA CINA  
PENDIDIKAN RENDAH AMBILAN JANUARI 2012  
(BCN 02)**



通过范读法帮助后进生以正确的语音朗读句子  
PENGUNAAN KAEDAH DEMONSTRASI MEMBACA DALAM  
MEMBANTU MURID LEMAH MEMBACA AYAT DENGAN  
SEBUTAN YANG BETUL

张景晴<sup>1</sup>

CECILIA TIONG KIM CHIN

许庆平<sup>2</sup>

KHOO KIN PENG

摘要

这项的行动研究主要是通过范读法帮助后进生以正确的语音朗读句子。根据教师在课堂上的教学，教师发现学生面对着正确朗读课文的问题。教师的研究对象是 18 位来自美里某所华小四年级的后进生。教师进行两次循环，六次行动，并以观察法、档案法及访谈法收集数据。研究成果显示，范读法只能帮助少部分后进生以完全正确的语音朗读句子，但大部分的后进生还不能做到以正确的语音来朗读句子。

ABSTRAK

*Penyelidikan tindakan ini dilaksanakan dengan penggunaan kaedah demonstrasi membaca untuk membantu murid lemah Tahun 4 supaya dapat membaca ayat dengan sebutan yang betul. Berdasarkan pengajaran dan pembelajaran di dalam kelas, guru mendapati murid menghadapi masalah membaca dengan sebutan yang betul. Sasaran murid adalah 18 orang dari sebuah sekolah rendah Bandaraya Miri. Guru menjalankan dua kitaran dengan enam tindakan. Dapatan kajian yang dianalisis telah menunjukkan bahawa demonstrasi membaca hanya dapat membantu segelintir murid lemah membaca ayat dengan sebutan yang betul tetapi sebahagian besar murid lemah masih tidak dapat membaca ayat dengan sebutan yang betul.*

前言

为了配合 21 世纪教育发展的趋势，马来西亚课程发展司推出了“小学课程标准”。从 2011 年开始，小学课程标准已经在小学一年级推行，并逐年扩展至各个年级，将于 2016 年在小学全面落实。

在语文教学中，“听说读写”是课堂上的教学重点。在《小学华文课程标准》中，总共有五个模组：听说模组、阅读模组、书写模组、趣味语文模组以及语文基础知识模组。根据各模组课堂上的时间分配是“35211”，而阅读所占的比例则是最大，这说明了课堂上的阅读教学是极为重要的。

《小学华文课程标准》指出朗读是阅读教学中的重要环节，也是小学生必须掌握的学习技能。不论低、中、高年级都重视朗读。在四年级朗读的内容标准中就提到：朗读教材，感悟其内容。注意各类音变和标点符号所表示的语气，要求正确、流利、有感情地朗读。在 2.3.4 的学习标准中也指出：朗读教材，感悟其内容。主要朗读段落，要求正确、流利、而有感情。由此可见，朗读的基本要求是能正确、流利、有感情地朗读教材。

可是，现今的课堂，教师要求学生要朗读，往往却忽略了教师本身范读的重要性。严兰香（2013）指出教师要做好示范朗读，成功的范读能收到直观、生动、形象、感人的效果，可以帮助学生正音，明确词义和了解词的感情色彩，以激发学习语文的兴趣。教师在课堂上范读时，学生会观察教师范读时的表情、声音，这就直接给予学生直观性的输入，有了输入自然就要有输出，俗话说得好“打铁要趁热”，教师要及时性让学生进行朗读操练，培养学生的朗读能力。

在这科技蓬勃发展的时代里，教师在课堂上亲自范读已随之减少，取而代之的则是多媒体教学。李丽（2013）提到教师不亲自范读课文的原因是当前多媒体、录音机等现代化教学手段越来越多，在课堂上运用的越多，就说明自己的教育理念越新，课前准备的就越多。由此可见，教师对教育的理念，已逐渐被多媒体教学给取代了。

根据汤娟（2015），哲学家黑格尔曾说过：“教师是孩子们心中最完美的偶像”。由此可见，教师在小学生的心中是被模仿的对象。教师在课堂上有良好的范读，对于小学生来说就是一种心灵的启迪，美的熏陶。

学生朗读能力的形成不是一朝一夕的事，“春种一粒粟，秋收万颗子”。教师本身要以身作则，指导学生正确地朗读方法，做好示范，才会达到事半功倍的效果。

## 教学反思

在第一次实习时，教师是在民都鲁某华小实习，教学对象是二年级学生。在进行课文朗读时，大部分学生能朗读课文，但也有小部分学生因识字量不多，所以不能正确、流利地朗读课文。在第二次实习时，教师也是在民都鲁某华小实习，教学对象则是三年级学生。大部分学生不能正确朗读课文，教师需要范读一句，学生才能跟读一句。

在第三次的实习期间，教师的教学对象是美里某华小的四年级学生。经过了几堂的教学，教师发现学生所掌握的语文能力并不高。在阅读课堂上，教师发现学生在朗读课文时，后进生常常把生字的读音读错或不会认读生字。当学生遇到不会读的生字时，就会停顿在那里，有的学生甚至会以含糊的语音带过不会读的生字。在朗读课文的时候，教师也发现有数位学生只是动动嘴巴并没有开声朗读。班上程度好的学生会读得特别大声，教师若没有指名读，是察觉不出学生朗读的问题。

过后，我与班上的科任老师进行访谈。根据科任老师给予的反馈，班上的学生一共有 35 位，22 位非华裔生，13 位华裔生，其中大部分的学生是属中下的程度。所以，学生在课堂上都需要教师很大的辅导。

于是，教师利用早读和课余时间，以第五单元《舍己为人的普罗米修斯》的一个段落，“普罗米修斯忍受着巨大的痛苦，但他不后悔，也不求饶恕，甘愿为人类牺牲”作为考查学生朗读能力的材料。教师逐一点名让学生朗读段落，教师就针对每一位学生朗读时的表现做记录。根据教师的记录，学生在朗读段落时，学生不会认读“痛苦、饶恕、甘愿、牺牲”的词语。此外，学生朗读段落的时候会显得断断续续，不能流利的朗读出来。因此，教师的考查结果显示学生在朗读上面面对了认读生字以及读音的问题。

根据教师在课堂上的反思，教师本身在课堂上很少向学生范读课文。教师通常指示全班学生朗读课文时，教师只在学生不会读的生字上，指导学生的读音后，让学生重读该字音后，就再继续朗读课文。基于课堂上的时间有限，

教师通常就忽略了学生朗读的部分，匆匆让学生朗读后就进入讲解课文内容的环节。

在小学华文课程标准中指出，朗读的要求是要做到“正确、流利、有感情地朗读”。在这三个朗读的基本要求中，学生还未达到“正确”朗读的要求。“正确”朗读的要求是能以标准的语音和音调、不添字、不漏字读出教材，其中也包括了朗读时不出现唱读或停顿不当的现象。

经过教师课堂上的观察，教师发现学生的朗读能力需要有很大的进步空间。学生不能朗读好课文，间接就会影响对课文内容的理解，教师便无法循序渐进的引导学生掌握更高层次的语文能力。基础是掌握语文的根基，而朗读就是阅读的基础，唯有培养好学生的朗读能力，才能进一步掌握其他的语文能力。

## 研究焦点

朗读的指标是“正确、流利、有感情”。这项行动研究的焦点是通过范读法帮助后进生以正确的语音朗读句子。范读，顾名思义就是在语文课堂上教师起着示范作用的朗读。于是，在这次的行动研究中，教师选择把焦点放在后进生能“正确”地朗读句子。

经过了几堂阅读课，教师发现班上的学生的朗读能力是需要有待改进。学生朗读时会断断续续，而且还有许多生字不会认读。根据教师本身在课堂上的观察和科任老师所给予的反馈，班上学生的语文程度较低，尤其学生在认生字能力和声调的问题是导致学生不能正确朗读课文的因素。

在阅读课上，教师都较注重讲解理解课文内容的方面，教师往往只是“形式”地请学生大体朗读一下重点语句。为了追赶教学进度，教师并未能充分地重视培养学生的朗读能力。因此，教师忽略了培养学生朗读能力的训练。

柏京群（2013）指出对于小学生（特别是低年级学生）来说，读书的前提是识字正音。只有读准字音才有流利、有感情一说。因此，教师决定以范读法，在教师示范朗读下，让学生在听的基础上，有意识地观察教师朗读课文时的面部表情及形体动作。

课堂上，教师要透过范读法帮助后进生以正确的语音朗读句子。在语音当中，教师要帮助后进生以正确的声调来朗读句子。当教师在范读时，后进生必须仔细聆听教师语音的声调，再进行操练。在句子中，教师也要帮助后进生能正确读出句子中带有轻声和上声变调的字。

此外，教师在课堂上的范读也要帮助后进生读准句子中带有翘舌音（zh ch sh）、平舌音（z c s）、前鼻音及后鼻音的字，帮助后进生能分辨和正确读出翘舌音、平舌音、前鼻音和后鼻音的字，纠正学生的发音。

## 研究目标与题目

这次行动研究的目标是通过范读法帮助后进生正确朗读句子。教师的研究目标主要是通过教师的范读，逐步引导后进生朗读，帮助后进生以正确的语音朗读句子。语音里就包括了声调、声母、翘舌音、平舌音以及前后鼻音。在声调中，教师也希望能帮助后进生正确读出句子中带有轻声和变调的字。

简而言之，教师的研究目标是通过范读法帮助后进生能以正确的语音朗读句子。这次研究的问题是通过范读法是否能够帮助后进生以正确的语音来朗读句子？



## 研究对象

班上的学生一共有 35 位，13 位华裔生，22 非华裔生。教师选择了 18 位后进生作为这次的研究对象，即 8 位男生，11 位女生。这 18 位研究对象的代号是 S1 至 S18。

这 18 位学生当中有 1 位是华裔生，其余的 17 位则是非华裔生。通过教师和非华裔生的交谈，非华裔生表示他们平常和家里的人都是以自己的母语来进行沟通，只有在学校的时候，他们才使用华语沟通，因为校方规定学生在学校一定要说华语，否则将会有惩罚；而作为另外研究对象的一位华裔生则表示他是使用华语沟通，但其语文的程度并不好。

这 18 位研究对象所面对的其中一个朗读问题就是在声调方面。学生往往把字的声调读成其他的声调，不能正确分辨四声的区别，朗读时出现声调错误。不仅如此，学生在朗读时，遇到不会认读的生字就会含糊带过该字的读音。

## 行动过程

在这次的行动研究中，教师采用了凯米斯的行动研究过程模式。凯米斯认为行动研究是一个螺旋式发展的过程，每一个螺旋式发展圈都包括了四个互相联系、互相依赖的环节：计划、行动、观察和反思。

在循环一的三次行动，教师采用四年级课文：第六单元至第八单元作为教师的教材。教师根据课文中“读一读”的部分所列出学生要认读的生字，配合课文选出三个句子。红色所标明的字也包括了“读一读”部分所没列出，但需要学生认读的字。

表 1：循环一学生所朗读的句子

行动	教材	句子
行动一	第六单元： 有趣的地名	1. 吉隆坡因地形而得名。 2. 一批商人发现这里蕴藏丰富的锡矿。 3. 吉隆坡已由蛮荒之地摇身变成繁华的国际城市。
行动二	第七单元： 时光老人的礼物	1. 世界上再没有谁，比你更慷慨更公正。 2. 懒惰的人虚度时光，糊涂的人茫然度日。 3. 前面有更宽的河川，等着我们去横渡。
行动三	第八单元：一、 没关系，没关系	1. 每次治疗后，我都会痊愈。 2. “没关系，没关系”我没必要勉强自己跟别人一起玩。 3. 我从来没遭汽车撞过，也从来没有飞机掉到我的头上。

在实行动中，教师讲解课文的段落后，展示句子。句子中，学生要认读的生字都附有汉语拼音。随后，教师先范读词语，让学生跟读一遍。随后，教师指名读，学生读得不正确时，教师再次范读，指示学生仔细聆听后，再让学生练读。在考察环节时，学生所朗读的句子没有注明任何汉语拼音。学生 S1 至 S6 朗读第一个句子，学生 S7 至 S12 朗读第二个句子，学生 S13 至 S18 则朗读第三个句子。

在循环二的三次行动，教师采用四年级课文：第八单元至第十单元作为教师的教材。同样的，教师根据课文中“读一读”的部分所列出学生要认读的生字，配合课文选出三个句子。红色所标明的字也包括了“读一读”部分所没列出，但需要学生认读的字。

表 2：循环二学生所朗读的句子

行动	教材	句子
行动一	第八单元：二、 黑夜里醒来的疲惫 的爸爸	1. 我从来没看过爸爸 <b>哭泣</b> ，不知道该怎么办。 2. 所有的叔叔、 <b>婶母</b> 、姑姑和 <b>姑丈</b> 都会在那里。 3. 亲戚朋友将在爷爷的 <b>遗照</b> 前深深 <b>鞠躬</b> 。
行动二	第九单元： 你的嘴巴甜不甜	1. 我 <b>绝</b> 不以 <b>责难</b> 的语气 <b>对待</b> 别人，让人反感。 2. 你们 <b>逐渐</b> 长大，愈是有主见，愈得教你们说话的礼貌。 3. 我们能以温和的言语， <b>诚恳</b> 的微笑，跟别人拉 <b>近</b> 距离。
行动三	第十单元： 叶脉书签	1. <b>刷</b> 叶肉时，记得力度要 <b>均匀</b> ， <b>避免</b> 刷断 <b>叶脉</b> 。 2. 用清水 <b>洗净</b> 叶子，并用纸巾 <b>印</b> 干水分，叶子上就只剩下 <b>精致</b> 美丽的叶脉。 3. 你还可以 <b>制作</b> 不同 <b>款式</b> 的叶脉书签，寄给远方的 <b>亲戚朋友</b> 。

在第二循环的行动，教师针对行动的形式进行了调整。教师在讲解课文后，设立了朗读句子的环节。在循环二行动一，学生认读的生字还是附有汉语拼音。在循环二的行动二和行动三的时候，学生认读的生字就没有标明汉语拼音了。在考察环节时，学生所朗读的句子是没有注明任何汉语拼音。同样的，学生 S1 至 S6 朗读第一个句子，学生 S7 至 S12 朗读第二个句子，学生 S13 至 S18 则朗读第三个句子。

### 数据采集法

在实施计划的过程中，教师使用观察法、档案法、访谈法来收集数据。

首先，观察法是行动研究的重要方法。申继亮（2006）指出观察主要是指对行动过程、结果、背景以及行动者特点的考察，究其实质是搜集研究的资料、监察行动的全过程。每次行动时，教师都对课堂上的实施情况进行观察。此外，教师也使用录像录下整堂课，以便在分析数据时，能回顾当天的实施情况，进一步观察教师在课堂上示范朗读句子的过程，后进生个别朗读的表现，以便在下一行动有改进的空间。

接着，采集数据的第二个方法是档案法。教师以档案法来记录后进生朗读句子的表现。当教师考察后进生朗读句子时，教师以录音的方式录下后进生的声音并存档，以作为日后分析数据时的依据。

第三个采集数据的方法是访谈法。访谈法是行动研究的重要方法，访谈是指访谈者通过与被访谈者面对面的口头交流进行直接调查，并获取有关资料的方法。教师的访谈对象也是在课堂上的观察者（导师、科任老师、同侪）。教师以半结构访谈的方式与观察者进行访谈。教师事先准备好访谈的问题，在

课后或课余时间与观察者进行面对面的访谈。在访谈的过程中，教师也鼓励访谈对象提出自己的问题，教师也根据访谈时的具体情况，对访谈的程序和内容进行灵活的调整。

## 数据分析法

当收集所有的数据后，最重要的一个环节就是分析数据的过程。在行动实施后，教师根据观察法、档案法及访谈法，针对性地对所收集到的数据进行分析。

第一个分析数据法是分析教师在课堂上针对个别后进生朗读句子的情况进行观察。每一次行动实施，教师透过录像观察当天的教学情境，记录后进生朗读句子的情况，以得知后进生在课堂上朗读的表现。随后，教师进行反思，教师在实施行动过程中是如何引导学生，以及学生为何会有如此的表现，反复琢磨以及思考问题的根源。

第二个分析数据法是分析档案。为了记录考察后进生朗读句子的表现，教师把后进生的声音录下存档，以作为分析数据时的依据。有了存档，教师可反复聆听后进生朗读句子的声音，教师能更准确分析后进生朗读时的语音是否能达到“正确”的要求，而不是教师凭着自己的记忆或回想当时学生在课堂的朗读表现。教师透过录音档案，分析学生在朗读句子时的声调、翘舌音、平舌音、前鼻音和后鼻音。随后，教师根据以下的指标为后进生进行等级归类。

表 3：朗读指标

等级	指标
四	能以正确的语音朗读句子。
三	出现 1 至 3 个语音错误，偶有添读、丢读、漏读。
二	出现 4 或以上的语音错误，偶有添读、丢读、漏读。
一	部分语音不正确，没有完整读出句子。

第三个分析数据法是分析访谈内容。每一次的行动，教师要求当天的观察者（导师、科任老师、同侪）在课堂上观察教师实施的策略和方法。行动后，观察者是教师所访谈的对象。教师就根据访谈对象所说的内容，做记录。过后，教师进一步针对观察者的访谈内容，确定范读法是否能帮助后进生以正确的语音朗读句子。观察者所观察到课堂上的细节会比教师来得更详细，因为教师在实施行动时，无法顾及到所有的学生。通过访谈记录，教师能更清楚知道教师在行动实施中的情况。

## 研究成果

### 观察法

以下是教师根据课堂上个体学生朗读情况的观察分析：

表 4: 循环一个体学生朗读情况

循环一	个体学生朗读情况	例子
行动一	<ul style="list-style-type: none"> <li>混淆声母“p”和“b”</li> <li>读错声调</li> <li>混淆鼻音</li> </ul>	S2: 坡 (pō) 读成“bō” S4: 得 (dé) 读成第四声 S2: 形 (xíng) 读成前鼻音
行动二	<ul style="list-style-type: none"> <li>混淆声母“k”和“g”</li> <li>读错声调</li> <li>不会认读</li> </ul>	S3: 慷 (kāng) 读成的 gāng S14: 川 (chuān) 读成第二声 S18: 不会认读“糊涂、茫然”
行动三	<ul style="list-style-type: none"> <li>错读</li> <li>读错声调</li> </ul>	S6: 愈 (yù) 读成 yì S7: 治 (zhì) 读成第二声

在循环一的三次行动中，整体上，后进生个体朗读的表现都有一个共同的问题，那就是声调错误，如：学生 S4 把“得 (dé)”读成第四声，学生 S14 把“川 (chuān)”读成第二声，学生 S7 把“治 (zhì)”读成第二声。

另外，后进生也混淆了声母的发音，如：学生 S2 把“坡 (pō)”读成“bō”，混淆了声母“p”和“b”；学生 S3 则把“慷 (kāng)”读成“gāng”，混淆了声母“k”和“g”的发音。

后进生也出现错读的情况，如：学生 S6 把“愈 (yù)”读成“yì”。

后进生也出现混淆鼻音的情况，如：学生 S2 把“形 (xíng)”读成前鼻音。

后进生也出现不会认读的情况，如：学生 S18 不会认读“糊涂、茫然”的词语。

表 5: 循环二个体学生朗读情况

循环二	个体学生朗读情况	例子
行动一	<ul style="list-style-type: none"> <li>混淆声母“k”和“g”</li> <li>读错声调</li> <li>混淆翘舌音</li> </ul>	S8: 哭 (kū) 读成 gū S6: 母 (mǔ) 读成第四声 S4: 知 (zhī) 读成平舌音
行动二	<ul style="list-style-type: none"> <li>读错声调</li> </ul>	S5: 温 (wēn) 读成第二声
行动三	<ul style="list-style-type: none"> <li>混淆声母“z”和“j”</li> <li>读错声调</li> </ul>	S7: 制 (zhì) 读成“jì” S11: 均 (jūn) 读成第四声

在循环二的三次行动中，整体上，后进生个体朗读的表现都有一个共同的问题，那就是声调错误，如：学生 S6 把“母 (mǔ)”读成第四声，学生 S5 把“温 (wēn)”读成第二声，学生 S11 把“均 (jūn)”读成第四声。

另外，学生也混淆了声母的发音，如：学生 S8 把“哭 (kū)”读成 gū，混淆了声母“k”和“g”；学生 S7 把“制 (zhì)”读成 jì，混淆了声母“zh”和“j”的发音。

后进生也出现混淆翘舌音的情况，如：学生 S4 把“知 (zhī)”读成平舌音。

根据两次循环六次行动在课堂上的观察分析，后进生在课堂上朗读句子的语音都出现了声调错误的情况。另外，后进生会混淆声母发音相似、混淆了翘舌音、混淆了鼻音、并且有一位后进生 S18 出现不会认读的情况。

## 档案法

以下是教师考察学生朗读句子的档案成果分析：

表 6：档案成果分析

等级	循环一			循环二		
	行动一	行动二	行动三	行动一	行动二	行动三
四	0	0	1	0	0	2
三	8	7	14	7	13	9
二	10	9	3	11	5	7
一	0	2	0	0	0	0
总计	18	18	18	18	18	18

根据上表显示，大部分后进生都处于等级二和等级三。

在循环二行动二，有五位学生，即学生 S2、S8、S14、S16、S18 处于等级二，如：学生 S16 在朗读第三个句子时，出现声调错误的情况。学生 S16 把“言语（yán yǔ）”的“言”读成第一声，把“语”读成第四声、把“悬（kǎn）”读成第二声、把“近（jìn）”读成第一声、把“距离（jù lí）”的“距”读成第二声、把“离”读成第三声。学生 S16 一共出现了六个语音错误。

在循环一行动三，有十四位学生，即学生 S1、S2、S3、S5、S6、S7、S9、S10、S11、S13、S14、S15、S16、S18 处于等级三，如：学生 S13 朗读第三个句子时，只出现一个声调错误的情况，把“遭（zāo）”读成第三声。

在循环一行动二，有两位学生，即学生 S1 和 S18 是处于等级一。他们没有完整读出句子，在所能朗读的生字中，出现语音不正确的情况，如：学生 S1 朗读第一个句子的时候，朗读了“世界上再没有……”就停顿了，没有继续朗读后面的句子。学生 S1 在所能朗读的生字中，把“世（shì）”读成“sì”，把翘舌音“sh”读成了平舌音“s”；学生 S18 朗读第三个句子时，出现读错声调的情况，把“更（gèng）”读成“便”。过后，学生 S18 没有读出“更宽的河川，等着我们去横渡！”。

在循环一行动三，有一位学生，即学生 S4 处于等级四。在循环二行动三，有两位学生，即学生 S4 和学生 S6 也处于等级五。他们能够以正确的语音来朗读句子。学生 S4 在六次行动中有多次是能够以正确的语音来朗读句子。

## 访谈法

以下是教师访谈对象（科任老师、导师、同侪）的访谈成果分析：

表 7：循环一访谈内容成果分析

循环一	访谈对象	访谈内容成果分析
行动一	• 科任老师	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 后进生会混淆发音相似的声母“p”和“b”，如“坡”字。</li> <li>• 后进生不能正确读出生字声调，如：繁华。</li> </ul>
行动二	• 导师	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 后进生混淆发音相似的声母“k”和“g”、</li> </ul>

		“t”和“d”。
		<ul style="list-style-type: none"> <li>• 后进生个别朗读时，不能正确读出生字，如：“慷(kāng)”；“糊涂(hú tu)”、“茫然(máng rán)”、“河川(chuān)”。</li> </ul>
行动三	• 同侪	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 教师向学生示范朗读“没关系”的“系”时，有两种读音，第一是第四声、第二是轻声，导致学生混淆“系”的读音。</li> <li>• 教师的范读能帮助后进生认读一些生字的读音。</li> </ul>

表 8: 循环二访谈内容成果分析

循环二	访谈对象	访谈内容成果分析
行动一	• 同侪	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 后进生朗读时会把声调读错，如：“那(nà)”读成第二声。</li> <li>• 把翘舌音读成平舌音，如：知、丈。</li> </ul>
行动二	• 科任老师	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 后进生不能正确掌握一些字的声调。</li> <li>• 全班朗读时，一些后进生没有开口朗读。</li> </ul>
行动三	• 导师	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 后进生朗读句子的表现还需加以巩固。如：学生在读“力”时，教师虽然多次向学生示范，可是学生还是会把“力”的声调读错。</li> <li>• 教师在课堂上范读，能帮助后进生认读一些词语。</li> </ul>

根据科任老师、导师以及同侪的访谈内容分析，学生在课堂上朗读句子时的语音表现，尤其是声调的部分还有待加强。从访谈内容中，后进生在课堂朗读时，还是会混淆翘舌音和平舌音以及发音相似声母的读音。

### 研究成果反思

教师主要是针对教师在课堂上所实施的范读法与学生的正确朗读句子作出反思。

在循环一行动一的时候，教师是透过解释课文和提问问题后，展示第一句子，教师也以一样的方式展示第二、第三个句子。在课堂上，教师先范读整个句子，让全班学生跟读。当全班学生齐读时，学生能正确朗读，但教师名后进生个别读时，后进生却出现不能正确朗读的情况。由此可见，全班齐读的时候，教师不能全面观察到后进生朗读的情况。例如：当教师在范读第一个句子后，后进生都把“坡(pō)”读成“bō”。教师范读数次后，后进生还是不能正确读出“坡”字，教师也没有特别指导如何辨别“b”和“p”。因此，当教师考察后进生时，后进生还是把“坡(pō)”读成“bō”。当学生读错句子中的语音时，教师没有进一步给予评价，而只是停留在教师重复范读给学生听，再让学生跟读。莫艳辉(2008)指出范读要和指导评价相结合。对教师或学生的朗读情况进行中肯的评价，评价后教师或学生再范读，全班学生再齐读，直



到达到最佳的朗读效果。只有这样，范读、朗读才算落到了实处，才有它们存在的意义。

在循环一行动二的时候，教师也是透过解释课文和提问问题后，展示第一、二、三的句子。教师在范读句子前，先范读词语。过后，教师才范读整个句子，后进生在读句子时还是不能正确的读出词语的读音。教师只指名了数位后进生朗读，有的后进生并没机会朗读，忽略了一些后进生的朗读训练。

在循环一行动三的时候，教师透过解释课文和提问问题后，展示第一、二、三的句子。教师在范读句子前，先指导学生词语的读音。过后，教师才范读整个句子。当教师范读“没关系”的“系”有两种读音，第一、把“系”读成轻声，第二、读成第四声。因此，后进生朗读的时候，都把“系”读成第四声。

在循环二行动一的时候，教师改变了练读句子的形式。之前，教师是讲解课文后，透过相关问题带出句子。在循环二的行动，教师就特别设立朗读句子的环节。过后，教师范读词语后，才朗读句子。当教师在指导学生读“戚”，错误示范了“戚(qī)”的读音。当教师考察后进生朗读句子时，后进生都把“戚”读成了第四声。

在循环二行动二的时候，教师向学生范读词语。当教师指名后进生朗读的时候，后进生还不能完全正确读出“诚恳”二字。教师在指导学生朗读的时候，只指名了几位学生朗读，因此，其他的后进生没有得到良好的训练，导致教师在考察后进生的时候，几位后进生还是不能正确读出“诚恳”的词语。

在循环二行动三的时候，教师范读后，学生跟读时，学生读错声调，教师能及时纠正。在范读的环节中，教师一次指名多位后进生起立朗读，教师能清楚知道后进生朗读的情况。

在这次的行动研究中，教师不足之处就是只访谈了观察者，没有访谈后进生。后进生是行动研究的参与者，因此教师无法从学生的口中得知更详细的资料以及学生对教师在课堂范读是否能帮助到后进生来朗读句子。

## 研究建议

根据这次的研究成果与反思，教师发现在实施过程以及在分析数据不足之处。因此，教师在此建议日后行动研究者进行有关研究时应注意的事项。

第一个建议是教师在实施行动后要访谈学生。学生是教师行动研究者的直接参与者，透过访谈学生，教师才能得知学生在朗读时所面对的问题，以便教师能做出适当的改善或调整教学的步伐。

第二个建议是教师范读之后要多指名个别后进生朗读并进行评价，以便后进生能清楚知道自己朗读时的情况。

## 总结

范读法能帮助少部分后进生以正确的语音朗读句子，但大部分的后进生还不能做到以正确的语音朗读句子。当后进生在朗读句子时，虽能正确读出音节，但会把声调读错。另外，后进生在朗读的时候，也会混淆声母“b”和“p”、“j”和“z”、“g”和“k”以及“d”和“t”的发音。在翘舌音和平舌音的部分，有的后进生还是不能正确读出翘舌音的字。总而言之，范读法

并不是单单靠着教师在课堂上一味的重复朗读，而是要配合学生朗读时出现的问题，进行评价后，再进行训练。

## 参考文献

- 柏京群。(2013)。为学生的朗读领路——浅论教师范读在朗读训练中的重要地位。取自 <http://www.dazhonghuaqikan.com/newshow-5778.html>
- 李丽(2013)。小学教师范读课文的必要性思考。取自 <http://www.xzbu.com/5/view-5086883.htm>
- 马来西亚课程发展中心。(2011)。小学课程标准华文基础模组。吉隆坡：马来西亚教育部。
- 马来西亚课程发展中心。(2013)。课程与评价标准。吉隆坡：马来西亚教育部。
- 莫艳辉。(2008)。走出范读的误区。取自 <http://dlib.zslib.com.cn/qklw/rdzl/08d/RD292751>
- 申继亮(2006)。教学反思与行动研究。北京：北京师范大学出版社。
- 孙秀清、黄慧羚、郑弈标。(2013)。四年级华文课本。雪兰莪：马文华出版社。
- 汤娟。(2015)。朗读，精彩我的课堂——浅谈语文教学中朗读指导的有效性。取 <http://www.wenku.com/view/FA952B112C71555C.html>
- 严兰香。(2013)。小学语文教学中的朗读训练四要素。取自 <http://www.cnki.com.cn/Article/CJFDTOTAL-CJJY201318070.htm>

*Jabatan Bahasa*

*Institut Pendidikan Guru Kampus Sarawak,*

*Jalan Bakam, 98009 Miri, Sarawak.*

*Email: <sup>1</sup>[ceciliationg47@yahoo.com](mailto:ceciliationg47@yahoo.com), <sup>2</sup>[khookp13@yahoo.com](mailto:khookp13@yahoo.com)*

我如何通过单元集中识字法来改善识字教学  
BAGAIMANA SAYA MENGGUNAKAN TEKNIK MENGAJAR KOSA  
KATA SEBELUM MEMAHAMI PETIKAN DEMI MEMPERBAIKI  
PENGAJARAN KARAKTER

沈佑晋<sup>1</sup>  
EUGENE SIM YOU JIN  
李朝祥<sup>2</sup>  
LEE TIEW SIONG

摘要

这项行动研究是为了改善教师本身的识字教学。此次的行动研究对象为美里市某华小二年级的 47 名学生。进行这项行动研究是因为教师发现自身的识字教学无法有效地让学生掌握生字的形、音与义。因此，教师决定采用单元集中识字法来改善教师的识字教学，好让学生能够更有效地识字，以突破阅读的障碍。此项行动研究是采用了凯米斯的模式来进行。在进行行动研究的过程中，教师采用了访谈法、测验法以及课堂观察来收集数据。这一项研究，证实了学生的程度在实施单元集中识字法之后，有所提升。

ABSTRAK

*Penyelidikan ini adalah bertujuan untuk memperbaiki pengajaran guru dalam mengajar murid-murid mengenai kosa kata Bahasa Cina. Responden dalam penyelidikan tindakan ini adalah 47 orang murid Tahun 2 di sebuah Sekolah Jenis Kebangsaan Cina bandar Miri. Guru mendapati bahawa pengajaran guru tidak mampu membantu murid-murid menguasai kosa kata yang diajar dengan baik. Oleh itu, guru akan menggunakan kaedah mengajar kosa kata sebelum mengajar petikan demi memperbaiki pengajaran karakter. Penyelidikan ini menggunakan kaedah kemmis. Antara cara pengumpulan data yang digunakan oleh guru adalah temu bual, ujian, dan pemerhatian. Pada penghujung penyelidikan ini, telah dibuktikan bahawa pencapaian murid telah ditingkatkan.*

前言

《小学课程标准》（2012）中提到了识字是阅读的基础，也是小学语文教学的一个重点，必须力求到位。小学低年级需尽快认识一定数量的字，才能及早进入汉字阅读阶段，实现独立阅读的目标，为学好语文作好充分的准备。

此外，识字教学有利于学生智力的发展（路克修，于年河，左松涛，2002）。这是因为儿童在识字过程中，观察、分析、综合、记忆等能力也都会适时上阵充当角色（佟乐泉，张一清，2001）。这项说法，也就肯定了识字教学在小学语文课中的地位。

有研究表明：“小学生识字量与语文学业成绩在总体上有较高程度的相关性。识字量可以简明地表示学生的语文水平，是反映学生水平的重要指标。”（高文娟，2012）。从这一段话中，我们可以说明识字教学不仅仅是阅读的前提，更对于儿童听说读写这 4 方面的能力有着不可切割的关联。

随着社会的进步，识字教学方法也推陈出新。《现代小学识字写字教学》中提到时间较长影响较大，并取得显著成果的识字方法有三种类型，也就是：集中识字、分散识字以及注音识字。分散识字，也称为随文识字，其最为明显的不足乃是随文识字依据课文教学识字，限制了学生的识字量，延缓了学生的识字进度，降低了语文教学质量，不利于阅读能力的提高（王郡芳，2014）。除此之外，黎传绪（2005）也提到了随文识字的缺陷在于识字速度太慢，而这一种识字效率极大地阻碍了小学生阅读能力的提高，阻碍了小学生自主性、探究性学习的施行，阻碍了少年儿童早期的智力开发。集中识字教学法将识字与阅读分开进行，势必要延长从识字到阅读的转换过程，在一定程度上会延误学生学习书面语言的最佳时期，并且脱离语言环境孤立识字的做法，难免会对识字效果产生一些消极影响，不利于对所识汉字的巩固与积累（郑礼立，2013）。由于集中识字的教学方法不符合马来西亚的现今教育制度，因此，集中识字并不适合在马来西亚实行。注音识字容易使得学生对汉字的字音印象大于字形，从而不利于学生对汉字字形的识记与书写（郑礼立，2013）。由此可见，过于依赖汉语拼音进行识字，也不能够让学生掌握生字的字形，字音以及字义。在分析了3中识字教学的不足之后，我决定采用王玉莉老师所提倡的单元集中识字法来改善教师的识字教学。

我的行动研究主要是采用了单元集中识字法来改善识字教学。何谓单元集中识字法？王玉莉老师（2014）认为，单元集中识字法就是把一单元的生字化零为整，集中识记，在课文学习时只是简单回顾生字，以防回生。

难道单元集中识字法是KBSR的教学方法吗？非也。其实单元集中识字法与随课文识字法，是建立在同一个基础上。分散识字的其中一种做法为先学字词后读文（路克修，于年河，左松涛，2002）。储继芳（1994）也提到了随课文识字的最大特点是，识了字，马上就进入课文的阅读。此外，斯霞老师（1980）在回答先教识字还是先教课文的题目时，也明确地说明自己一般是先教识字。

## 教学反思

第一次与第二次的实习中，我到了乡区的华小进行教学。我的教学对象大部分都是土著生，并且其听说读写能力都不理想。因此，我在教学上常常面对难题，无法有效地教好土著生掌握华文。在第二次的实习中，我教导了二年级的9名非华裔生，他们的语文水平较低，并且无法有效地朗读课文。此外，我也发现学生的识字量很低。阅读的前提是要让学生能够先阅读，再进入悦读的阶段。然而，做生意也要有本钱，阅读的本钱就是识字。学生要进行阅读的前提就是要认识一定数量的生字。

在第三阶段的实习中，我也是负责教导二年级的47名学生。与第一次和第二次的实习一样，这一次的实习也是负责教导非华裔生居多的班级。这一班的学生语文能力虽然比起上一次的稍微好些，然而却拥有共同的问题，也就是识字能力不足。

我在反省了自己的教学情况，我发现我的识字教学无法有效地让学生识字。在每一次的识字教学中，我为了让学生能够进行阅读教学，而采用了边教课文边识字。例如当我在第二次的实习时，我采用了边教课文边带出生字的做法来教导非华裔生。在教导第二十三单元《多彩的大自然》，课文二《阳光》时，我先让学生跟读课文后，再带出课文的第一段。在带出课文第一段的当儿，

我也带出了第一个词语“金子”。这时，我采用的识字教学法是让学生观看金子的图片，再让学生朗读词语三遍。过后，我就直接进入课文的下一句，带出下一个词语了。

然而，这样的做法让我觉得学生不仅无法读懂课文，更无法理解课文中的生字新词，掌握其音形义。这是因为我在带出课文《阳光》的所有生字新词后，我让学生再次朗读词语时，学生无法正确朗读所有的词语。此外，我在理解课文时，也尝试向学生提出一些问题如“因为有了阳光，田里的种子怎样了？”，学生都无法根据课文，回答我所提出的问题。因此，我认为我的识字教学有必要改善以加强学生的识字能力。如果这样的情况无法得到改善，我所指导的学生将会出现两头不到岸的情况，即学不会生字，也不理解课文，完全达不到识字与阅读教学的效果。

由于学生都是非华裔生，加上语文程度落后，因此课堂识字教学成了学生唯一有机会识字的时间。然而，我的识字教学却不能够让学生有效地识字，能够读准生字新词的读音，理解其含义，以及掌握其字形。

## 研究焦点

有了第一次与第二次的实习经历，我发现教师本身的识字教学并不能够有效地提高学生的识字水平。加上指导非华裔生和后进生的缘故，课堂便成为了学生唯一识字的地方。因此，我必须努力在课堂加强学生的识字能力，好让学生的华文水平有所提升。研究识字教学，不仅是对我国小学教育乃至整个教育事业的推动，更具有着其他学科所不具备的必要性与独特意义（郑礼立，2013）。加强教师自身的识字教学，将能够对学校带来正面的影响，并且提高学生的语文水平。

由于这一班的学生已经处在二年级的阶段，很快就必须进入下一阶段的学习。因此，我必须打好学生的基础，让学生能够更快地进行阅读和写作。识字教学是阅读训练、作文训练的先导，是整个语文教学的基础（佟乐泉，张一清，2001）。我这一次的研究焦点是通过单元集中识字法来改善教师的识字教学。王玉莉（2014）认为单元集中识字法能把一单元的生字化零为整，集中识记，在课文学习时只是简单回顾生字，以防回生。这样的方法，不仅提高了识字效率，还激发了学生的识字兴趣，培养了识字能力。

内容标准 2.1 中，列出了“认识汉字，做到认清字形，读准字音，理解字义，并能应用所认识的汉构成词语。”由此可见，我所采用的单元集中识字法能够让学生依据标准中所规定的字形，字音以及字义，正确地认识每一个单元中的生字。根据我在之前的说明中，单元集中识字法并没有偏离了 KSSR 中所要求的随课文识字，反而是随课文识字的其中一种方法。因此，在进行教学中，我能够恰当地使用这种方法进行教学，并且不对学生的学习造成任何负面影响，也不会违背了 KSSR 的教学理念。

为了使我的识字教学能够有所改善，我将注重教学的方法。我将结合各家所长，采取最适合某一个生字新词的方法来进行教学，务求有效地地带出生字的形音义。

## 研究目标与问题

这一次行动研究的目标在于通过单元集中识字法来改善教师自身的识字教学，好让学生能够有效地进行识字，掌握生字的字形，字音，与字义。

怎样才算识了字？斯霞老师（1962）认为真正达到了认清字形，读准字音，了解字义，就是识了字。不仅如此，学习标准 2.1.3 也清楚列明“认识所规定的汉字，做到认清字形，读准字音，理解字义”。识字教学中的字形、字音与字义是密不可分，缺一不可。因此，此项行动研究的问题如下：

1. 单元集中识字法能否帮助学生识字？

## 研究对象

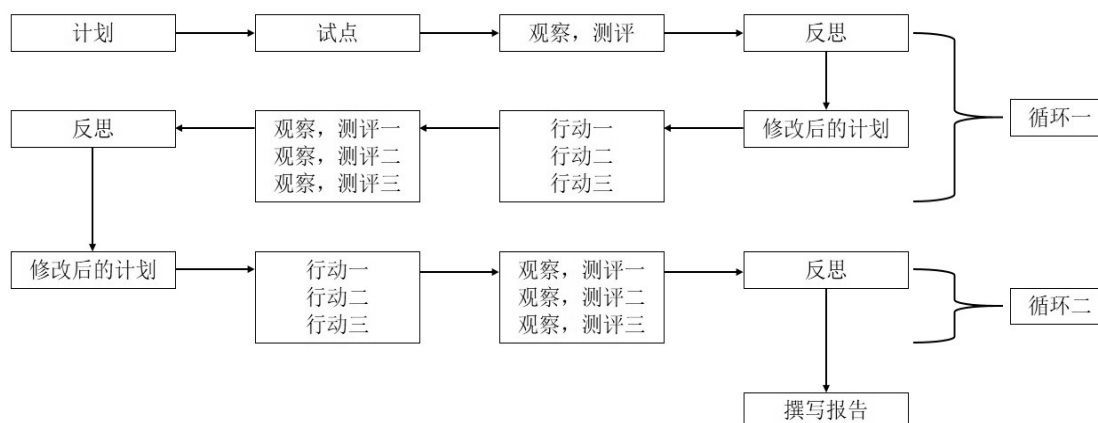
本次的行动研究对象为美里市某华小二年级的 47 名学生。这 47 名学生当中，一共有 18 名女学生，29 名男学生。这一班的学生可分为 9 个种族，也就是华族学生 8 名、伊班族学生 28 名、马兰诺族学生 2 名、比达友族学生 2 名、卡央族学生 1 名、姆禄族学生 1 名、禄峇旺族学生 3 名、葛拉毕族学生 1 名、以及肯雅族学生 1 名。

通过与级任老师以及导师的非正式谈话中，我发现这一班学生的学习能力较低，因此学生的成绩也不太理想。在我还未进行教学前，我从导师的测验记录中的得知这一班学生在一月份的评估测验中，只有 1 名学生及格（超过 40 分），其余的 46 名学生则不及格（少于 40 分）。此外，导师也说明这一班学生生存有班控的问题，无法持续地专心听课。从我的观察得知，这一班学生中，只有 3 名学生（S19, S25 以及 S28）能够较活跃地参与课堂活动。

## 行动过程

我将采用凯米斯的模式来进行本次的行动研究。凯米斯在 20 世纪 80 年代将勒温的“螺旋循环程序”加工改造，形成由“计划—实践—观察—反思”四个环节组成的一个螺旋式发展过程。每一个螺旋圈都包括这四个相互联系、相互依赖的环节，其中反思环节是第一个螺旋圈过渡到下一个螺旋圈的中介（寇冬泉，黄技，2003）。因此，我的行动研究将分成两个循环，六个行动来进行。

表 1：研究者的行动流程图



在第一循环的行动中，我采用第四单元课文一《老鹰抓小鸡》作为行动一的教学。行动一中，我所教的词语有“体育，其他，勇敢，抓，凶恶，翅膀，扮，扑，紧张”。行动二的教学则采用第五单元课文一《我爱我们的教室》作为教材。行动二中，我所教的词语有“蜂窝，勤劳，瞧，格，努力，积累，积存”。行动三则采用单元九课文一《生肖歌》作为教材。行动三中，我所教的词语有“小猪，生肖，嗅觉，称，活泼，森林”。通过这三次行动，我分析观察表得出的结果，加上活动卷的结果以及综合访谈结果，进行反思，并拟定循环二的教学策略与教材。

我具体的教学方式都是采用了王玉莉老师的单元集中识字法进行教学。具体的方法为在步骤一的教学时，我将带出学生需要学会的所有词语，并且采用直观法，讲授法与表演法来说出词语的含义。我也采用跟读法与直呼法来让学生掌握词语的字音。在字形方面，我则采用了部件分析法来帮助学生掌握构成该生字的部件，进而掌握生字的字形。这样一来，学生在进行阅读教学前，就能够掌握好课文中所需要学会的词语，并掌握其字形，字音，与字义。在步骤二，我进行课文的阅读教学，并且让学生在理解段落含义前，先朗读教师所挑出的词语（学生在步骤一中所学会的词语），再进入理解的环节。在步骤三的教学时，我对学生进行抽考环节。抽考的环节包括了考察学生认读词语，说出词语的含义，以及选出教师所念出的词语。在抽考环节结束后，我分发活动卷给予学生，并让学生完成活动卷。这就是我的阅读识字教学进行步骤。

第一循环结束后，我进行反思的环节。我在完成循环一的教学后，针对所收集到的成果，分别与导师和讲师讨论，并且拟定第二循环所应该改善的部分。此外，我也研究了相关的文献，以便能够更加全面地掌握识字教学，进而达到我的研究目标，也就是改善教师自身的识字教学。邱桂萍（2000）指出在外语教学中，遗忘现象是难以避免的，遗忘是自然现象，根据十九世纪德国心理学家艾宾浩斯的遗忘曲线理论，遗忘先快后慢。对于我的研究对象而言，华文是外语，因此他们更容易遗忘所学的生字。

为了能够巩固识字，我采用了反复循环的方法，让学生间接地巩固所学，减低遗忘的现象。反复循环即重新编排，以新的形式使知识在多次复现中再学习，再实践（邱桂萍，2000）。在循环二的教学中，我具体采用的方法为在导入环节采用教师自拟儿歌。通过编顺口溜、儿歌、短文等，可以调动学生的识字积极性，使之善学乐学（王波，李景泉，2008）。我运用了学生所需要学会的词语，编拟儿歌，好让学生在接触识字教学前，先间接地认识所需要学会的词语。

在第二循环的行动中，我采用第十一单元课文一《失物招领》作为行动一的教学。我所教的词语有“参观，员工，饮料，瓶子，餐巾纸，垃圾箱，花生壳”。行动二的教学则采用第十二单元课文一《神奇的大自然》作为教材。我所教的词语有“神奇，碰，含羞草，紧闭，猪笼草，昆虫，橡胶树，成熟”。行动三则采用单元十三课文一《聪明的小松鼠》作为教材。我所教的词语有“大楼，搬，骄傲，滑，费力，粗大，驾”。

循环二中，步骤一的识字教学与上一循环不同，我加入了组字环节以及抄写环节。心理研究表明：识字时不写，字形难以记住，而认读以后及时书写，手、眼、脑协同工作，字形在头脑中留下的印象更深刻（盛芳，2012）。不仅如此，把识字与口语交际和小练笔结合起来，积累了优美的语言，丰富了知识储备，把听、说、读、写落到实处，突出了语文教学的实践性（王波，李景泉，



2008)。因此，循环二的行动中，我让每一名学生都准备一本生字簿，在步骤一的认读词语后，我让学生将所学的词语，迅速地抄写进生字簿内，借此达到眼、手、脑协同工作。组字游戏则是为了锻炼学生的思维，让学生更容易记住生字的字形。让学生以找朋友的形式，把相关的字联系起来，这样从分到合，又从合到分，从整体到部分，又从部分到整体，既有趣又锻炼了学生的思维，学生通过反复认读，对容易混淆的字也就区别开了（古力泥沙·沙拉木，2011）。

循环二的步骤二中，我除了进行阅读理解课文，还加入了让学生在课文每一段中找出步骤一所学过的词语。学了生字后，在学习课文时，要让学生在课文中找出这些字、词的位置，同时也随文理解了字词的意思（姚丽杰，2010）。通过让学生自行找出所学的词语，能够提高学生的课堂积极性，也能巩固学生对于所学的掌握与记忆。除此之外，我也在步骤二中，先让学生理解课文段落大意，再提出问题，好让学生采用所学的词语来回答问题。运用是巩固知识的一种积极方式（许友兰，1986）。因此，我在教学的过程中，让学生运用所学字词回答问题，借此加强学生对字词含义的理解。

## 数据采集法

在实施计划的过程，需要对行动的情况进行分析观察和记录，收集有关资料，以便清楚地了解行动的实施情况，对行动的结果进行客观的分析和评价（申继亮，2006）。因此，我采用下列3种方法来进行数据的收集。

### 1. 观察法

杰夫·米尔斯（2010）提到作为教师，我们时常观察我们的环境，根据我们观察到的来改进教学。因此，在每一次的行动中，我都安排一名观察员观察我的教学，看看学生是否能够答对我所提出有关识字的问题。观察的对象主要是教师本人、学生和教学过程（黄剑茹，2005）。不仅如此，我在每一个行动的进行时，都采用与观察者一样的观察表，记录学生的回答。此外，为了避免我在课堂上无法及时地记录学生答案，我也准备了一台录像机在班上，记录我的教学。

### 2. 测验法

教师自制测验是教师用来增进其监督学生、改进教学能力最为常见的定量数据采集方法之一（杰夫·米尔斯，2010）。通过我所自制的活动卷，将能够考察学生是否能够通过我的单元集中识字法加强识字能力，掌握本课所教导的所有生字新词。

### 3. 访谈法

在整个行动研究的过程中，我在每一个循环结束后，与导师和学生进行访谈以便可以得知我的教学出现了什么问题，并且我的方法是否能够改善我的识字教学。

## 数据分析法

### 1. 观察法

观察表一共分为两个部分。第一部分为整体学生在朗读词语时的表现。我将针对3个行动的观察进行分析，以得知整体学生是否能够初步掌握识字教学也就是认读教师所展示的词语。观察表的第二部分则需要观察员在我进行抽

考环节时，记录学生是否能够正确回答我所提出的问题。在循环一以及循环二的结束后，我根据自身以及观察员对于每一次行动的观察记录，分析学生的识字能力是否得到改善，并且能否掌握词语的字形，字音以及字义。通过这些数据的分析，将能够有效地回答我的研究问题，并且说明单元集中识字法能否改善教师的识字教学。

## 2. 测验法

每一次行动中，我的活动卷将包含 15 道题目（6 道字形，5 道字音，4 道字义），而我将对字形，字音与字义的题目进行分析。通过分析学生的活动卷，我会得知学生每一次行动的掌握程度。通过这些数据的分析，将能够回答我的研究问题，也就是学生能否掌握词语的字形，字音与字义。具体的分析方法为学生只要能够答对 5 道字音题中的 3 道或更多，将视为达标。6 道字形题中，只要学生答对 4 道或更多，也被视为达标。4 道字义题中，只要答对 2 道或更多，也被视为达标。通过计算学生的达标人数，将能够回答我的 3 道研究问题，也就是学生是否能够通过单元集中识字法掌握生字的字音，字形与字义。

## 3. 访谈法

我将学生的访谈记录与导师的访谈记录进行分析比较，从而得知我的教学是否有效，并且存在哪些缺点。通过收集与分析学生和导师的访谈记录，我将挑出相关的数据，以回答我的研究问题。

## 研究成果

为了详细了解学生对于识字的掌握，我拆开字形、字音、字义来分析所得的数据。

问题：单元集中识字法能否帮助学生掌握生字的字音？

从循环一行动一抽考环节显示，6 名研究对象中，4 名研究对象能够正确地读出所展示词语的读音（紧张，体育）；而 2 名研究对象则不能够读出所展示词语的读音（翅膀）。从步骤二的朗读词语考察中，10 组词语中，全班学生只能够正确念出 4 组词语（体育、抓、凶恶、扑）。部分学生能够正确地读出 5 组词语（扮，其他，勇敢，翅膀，紧张）。全班学生不能够正确地读出 1 组词语（追）。从循环一，行动一中的观察得知，教师所采用的单元集中识字法能够帮助部分学生掌握生字的字音，然而并不是所有学生都能够掌握。

循环一行动二的观察中，7 组词语，全班学生能够正确地读出 5 组词语（蜂窝、勤劳、格、努力、积存），而不能读出 2 组词语（瞧、积累）。从行动二抽考环节的观察所得，6 名研究对象中，只有 1 名研究对象能够正确地认读词语。

循环一行动三的观察显示，6 组词语中，全班学生能够正确地读出 5 组词语（生肖、称、森林、活泼、小猪），但是却不能够正确地读出“嗅觉”一词。然而，在抽考环节时，6 名研究对象都不能够正确地读出教师所展示的词语（活泼，嗅觉，生肖）。

循环二行动一的观察中，全部学生都能够正确地读出 7 组词语（参观，员工，饮料，瓶子，餐巾纸，花生壳，垃圾箱）。根据抽考环节的结果显示，6 名学生中，5 名学生能够正确地认读词语。只有 1 名学生（S15）不能够正确地认读词语。

循环二行动二的观察中，全部学生都能够正确地读出 8 组词语（神奇、碰、含羞草、紧闭、猪笼草、昆虫、橡胶树、成熟）。然而，从抽考环节的结果而言，6 名研究对象中，只有 2 名研究对象能够正确地认读词语，而其他 4 名研究对象则无法正确地认读词语。

循环二行动三的观察中，全班学生都能正确地读出 7 组词语（大楼、搬、骄傲、滑、费力、粗大、驾）。抽考环节的观察结果显示，6 名研究对象中，有 3 名研究对象能够正确地认读词语，而另外 3 名研究对象则不能够正确地认读词语。

5 道题目中，答对 3 题或以上的学生，被视为达标；反之，答对 3 题以下的学生，被视为不达标。从学生在循环一回答活动卷的表现中，行动一共有 35 人达标，而 8 人不达标。行动二中达标的人数上升至 44 人，而不达标的只有 2 人。行动三中，达标人数下降至 34 人，而不达标的人数则上升至 12 人。

从第一循环的测验结果可以反映出，单元集中识字法能够帮助大部分的学生（超过 30 名）掌握生字的字音。三次行动中，平均达标的人数是 38 人。由此可见，大部分学生在回答活动卷时，能够选择正确的读音。

循环二，行动一中，一共有 43 名学生出席，而全部学生都答对三题或以上，因此都达标了。行动二中，45 名学生中，有 44 名学生达标，只有 1 人无法达标。行动三中，47 名学生出席，45 名学生成功达标，而 2 人不达标。学生在循环二的表现比循环一来得好。成功达标的学生相对提升，而无法达标的学生则大大下降。

表 2：字音达标人数表

循环	字音达标人数		
	行动一	行动二	行动三
循环一	35 人	44 人	34 人
循环二	43 人	44 人	45 人
差别	+8 人	+0 人	+9 人

从两个循环中的测验结果反映出，学生在循环二中，掌握字音的方面有所进步。因此，可以说明单元集中识字法能够帮助学生掌握生字的字音。循环一中，单元集中识字法只能够帮助大部分的学生，而在循环二做出调整后，单元集中识字法能够帮助更多的学生掌握生字的字音。

循环一结束后，我向导师了解单元集中识字法是否适合学生的程度，借此得知单元集中识字法能否帮助学生掌握生字的字音。从导师的回答中，我得知单元集中识字法能够让学生较容易掌握所学的词汇。当学生较容易掌握所学的词汇时，也就间接地说明学生能够掌握生字的字音。这是因为，识字是字形、字音、字义三者不可切分的。从导师的访谈结果中，说明了单元集中识字法能够帮助大部分的学生掌握生字的字音，然而却还有少部分学生无法通过单元集中识字法掌握生字的字音。通过与研究对象的访谈，两名学生能够掌握生字的读音，然而却会忘记所学。因此，单元集中识字法是有效的，然而却需要克服学生遗忘的问题。

循环二结束后，我与导师和研究对象分别进行了访谈。导师表示学生在学习后，产生遗忘是正常的，然而我加入了巩固识字的方法，能够将遗忘的状况降至最低，进而让学生掌握生字的形、音与义。导师表示我这一循环的教学中，比起上一循环，能够让全班大部分的学生都掌握生字的字音，字形与字义。

从导师的意见中，可以得知单元集中识字法在加入巩固识字的做法后，更能够达到良好的识字效果。学生也更能够掌握生字的字音，字形以及字义。从两名研究对象的访谈结果中，可以得知两名研究对象比起第一循环，更容易掌握生字的字音。

问题：单元集中识字法能否帮助学生掌握生字的字形？

从循环一行动一的抽考环节结果而言，4 道问题中，只有一名研究对象能够正确回答（正确分辨抓、扮、扑），而三名研究对象则无法正确地回答问题。

从循环一行动二的抽考结果反映出，4 道有关字形的题目中，有 3 道问题被研究对象答对了。由此可见，单元集中识字法能够帮助其中 3 名研究对象掌握生字的字形。

从循环一行动三的抽考环节中，4 名研究对象都能够正确地回答问题。由此可见，单元集中识字法能够帮助这 4 名研究对象掌握生字的字形。

循环二行动一的观察显示，从抽考环节中，4 名研究对象都能够正确地回答问题。因此，根据以上的观察，学生都能够记住生字的字形，并且能够选择所学过的词语。由此可见，单元集中识字法能够帮助学生掌握生字的字形。

循环二行动二的观察显示从抽考环节而言，4 名研究对象都能够正确地回答有关字形的问题。此外，学生也能够正确地指出每一段中，所学过的词语。

在循环二行动三的观察中，从学生指出词语的观察而言，学生都能够指出自己所学的词语。这样一来，说明了学生能够记住生字的字形，因而才能够正确地找出段落中，所学过的生字。从抽考环节观察所得，被抽考的研究对象都能够正确地回答问题。借此，证明了学生通过单元集中识字法掌握生字的字形。

每一次行动中，活动卷都含有 6 道题目，只要学生能够答对 4 道题或以上，就被列为达标；反之，答对 4 题以下，就被列为不达标。从第一循环的测验结果中，行动一有 31 名学生成功达标，而 12 名学生无法达标。行动二中，达标人数减至 27 人，而 19 人不达标。行动三中，一共有 36 人成功达标，只有 10 人不达标。从第一循环，三次行动的结果而言，学生是在进步中。

循环二的测验结果中，行动一共有 43 名学生出席。其中 42 名学生成功达标，而只有 1 名学生不达标。行动二一共有 45 名学生出席。其中 37 人成功达标，而 8 人不达标。行动三中，一共有 46 名学生出席。其中 44 人成功达标，而只有 2 人不达标。第二循环的测验结果反映出，成功达标的学生人数有所增加，而无法达标的人数则逐渐减少了。

表 3：字形达标人数表

循环	字形达标人数		
	行动一	行动二	行动三
循环一	31 人	27 人	36 人
循环二	42 人	37 人	44 人
差别	+11 人	+10 人	+8 人

从上表中，我们可以看出循环二的达标人数比起循环一来得多。由此可见，单元集中识字法的确能够帮助学生掌握生字的字形。

循环一与循环二结束后，我都与导师和学生进行了访谈。从导师的访谈中，我得知单元集中识字法能够让学生较容易掌握所学的词汇。当学生较容易掌握所学的词汇时，也就容易记住生字的字形了。导师表示由于我在循环二加入了巩固识字后，能够让学生把所学牢牢地记住，十分符合学生的程度。通过与导师以及研究对象的访谈，可以说明单元集中识字法在第二循环中，能够帮助学生掌握生字的字性。

问题：单元集中识字法能否帮助学生掌握生字的字义？

从循环一行动一的抽考环节的结果反映出，两名研究对象中，只有 1 名研究对象可以回答问题，而另一名则无法回答问题。循环一行动二中，3 名参与抽考的研究对象中，只有 2 名能够正确地根据图片，说出答案。循环一行动三中，全部研究对象都能够正确地回答教师所提出有关字义的问题。

循环二行动一，3 名被考察的研究对象的表现中，2 名研究对象可以正确地说出答案。然而，循环二行动二，4 名研究对象中，只有 2 名研究对象可以正确地说出答案。循环二行动三中，3 名研究对象中，只有 2 名研究对象能够正确地说出答案。

有关字义的测验中，只要学生能够答对 2 题或以上，就被列为达标；反之，答对 2 题以下，就被列为不达标。行动一中，只有少于一半的学生，也就是 18 人成功达标。到了行动二中，达标的人数上升至 33 人。行动三种，达标的人数攀升到了 42 人。从第一循环的测验结果反映出，单元集中识字法确实能够帮助学生掌握生字的字义。

在循环二中，行动一共有 36 名学生达标，而不达标的学生则有 7 名。行动二中，达标人数稍微下跌至 34 人，而不达标的学生则有 10 人。在行动三种，达标人数上升至 43 人，而只有 3 人不达标。由此可见，单元集中识字法在循环二中，是能够帮助大部分学生掌握生字的字义。与循环一相比，循环二中的达标人数较多。

表 4：字义达标人数表

循环	字义达标人数		
	行动一	行动二	行动三
循环一	18 人	33 人	42 人
循环二	36 人	34 人	43 人
差别	+18 人	+1 人	+1 人

从两个循环的测验结果反映出，单元集中识字法能够帮助大部分学生掌握生字的字义，然而却还不能够帮助少部分的学生掌握生字的字义。

通过与导师和学生的访谈中，导师认为这是一个不错的方法因为单元集中识字法能够加强学生的识字能力。通过导师的回答，说明了单元集中识字法能够较集中地让学生识字，而不是边理解课文边识字。通过与学生的访谈中，两名研究对象比起第一循环，更容易掌握记住所学的生字，进而也说明学生能够掌握词语的含义。

通过测验法的结果显示，每一行动中，能够在字形，字音与字义都达标的人数处于增加的趋势。循环一行动一中，只有 8 名学生能够在字形、字音与字义都达标，而在行动二中，三项都达标的人数增加至 15 人。循环一行动三中，更有多达 25 人达标。循环二中，行动一有 30 名学生在字形、字音与字义

都达标。行动二中，一共有 35 人在三项中达标；而行动三中有 40 人达标。由此可见，能够掌握识字能力的研究对象也在增加当中。因此，单元集中识字法是能够帮助学生掌握识字。

## 研究成果反思

经过了这一次的研究，我认为单元集中识字法是能够有效地改进教师的识字教学。从课堂观察以及测验所得，虽然不是所有学生都能够有效地掌握所学词语的字音，字形以及字义，然而学生的识字能力的确有所提升。对于一班非华裔的后进生而言，能够取得这样的成就，是十分不容易。

此外，单元集中识字法也能够改善了教师自身的识字教学。相对于第一次实习与第二次实习所进行的识字教学，采用了单元集中识字法的识字教学任务较为集中，能够让后进生先认识所需学会的生字，再进入课文。这是因为，后进生不能够适应一边理解课文，一边进行识字。然而，在采用了单元集中识字法后，学生都能够较集中地识字，而不必分心。单一的任务，对于后进生而言，较为容易掌握。

从我在课堂中所提出的问题而言，是不太恰当的。这是因为识字的音，形，义三方面并不能够做到并重。汉字是形音义三者统一的三重符号系统（高文娟，2012）。由此可见，教师所抽考的题目并不能够真正考察全班学生是否掌握词语的音，形，义。

在进行抽考环节时，不会回答的学生往往都是站起来，并且看着演示文稿或看着我，没有说出答案。兴趣是认知的欲望，它具有巨大的内驱力，是学习者参与学习的直接动力，也是自觉能动性的重要组成部分（郑礼立，2013）。学生无法正确地回答问题，可能是因为学生在识字时缺乏学习兴趣，导致不能够吸收所学。在缺乏识字兴趣下，学生可能不专注学习，进而不能够学会生字的字形，字音，字义。这样一来，学生就不能够在抽考环节答对教师所提出的题目。

对于部分学生无法通过单元集中识字法掌握词语的字形，字音与字义，我认为问题不仅仅出现在学生的日常生活，也出现在教师自身的教学法上。华小的汉语教学模式，对非华裔生而言并不是一个理想的学习环境，从教材上看，华小所使用的是第一语言教材，也即是母语教学教材，并不适合非华裔学习；从师资上看，华小华语教师大都没有受过二语教学的专业培训，尤其在儿童认知心理与第二语言习得理论上的知识相对贫乏，无法针对非华裔生的学习需求采用更有效的教学方法（郑晶文，2012）。

从循环一与循环二的观察中，形音义这三方面，学生在字义掌握方面不太理想。学用结合是熟练掌握知识的必要条件，是开启儿童心扉的好办法（斯霞，2001）。由此可见，学生在学习词语后，如果没有适当地运用所学词语，将导致学生不能够掌握词语的含义。这是因为我在教学时，都比较偏重让学生掌握字形与字音，进而忽略了字义。学生在课堂中都能够练习词语的读音以及字形，然而却没有办法巩固其字义。

## 研究建议

对于语文教学来说，识字是起点，是阅读与写作的基础（王玉莉，2014）。纵观教师的教学，教师应该加强自身的班控能力，好让学生能够专心学习，并掌握词语的形，音，义三方面。教师的班控能力在教学中起着很重要的影响。因此，教师在教学中，应先解决班上一切的非学习行为，再好好进入教学的阶段。倘若教师没有很好地解决班上的非学习行为，将导致学生在进行识字教学时，无法集中注意力，更不用说能够掌握词语的字形，字音与字义了。

通过故事的辅助,也能让孩子们对许多字的字形、读音和释义等的认识更加深刻,这样比枯燥的讲解有效很多（郑礼立，2013）。教师应该在教学中，融入故事法，并通过讲故事的方式，让学生掌握词语的含义。

汉字的各种创造原理,都很容易地让人产生联想，我们利用汉字的这一特征，激发学生的联想功能，在识字教学中就能够起到事半功倍的效果（郑礼立，2013）。由此可见，教师在教学中，应该充分地调动学生的思维，让学生能够自己观看生字，再自行揣摩出其义。通过激发学生联想的能力，才能够让学生更容易记住生字的字义，达到自学的效果。

识字中使学生的多种感觉器官同时调动起来参加活动，比起单一使用某种感觉器官进行活动效果要好得多（斯霞，2010）。虽然我在教学中已经让学生多次认读词语，并且加入了抄写词语，找出段落中的词语，组字游戏等，然而我在字义的方面还是做得不太好。教师应该让学生多用所学的词语，说一句话，或者让学生有更多的机会来运用所学的词语。这样一来，学生对于词义的掌握也就更清楚了。

## 总结

此项研究的结果显示，单元集中识字法的确能够改善教师自身的识字教学。这是因为，通过研究成果的数据显示，单元集中识字法能够帮助大部分的学生掌握词语的字音，字形以及字义。虽然学生在字义方面的掌握略逊与字音与字形，然而这是教师在设计教学的不足，并不能够说出单元集中识字法不能够帮助学生掌握词语的字义。总体而言，单元集中识字法是可行，并且能够对教师的识字教学与学生的识字能力起到良好的影响。

## 参考文献

- 储继芳。(1994)。“随课文识字”的实践和认识。《首届小学汉字教育国际研讨会论文集》。8月：33-44。摘自 <http://cpfd.cnki.com.cn/Article/CPFDTOTAL-ZGVJ199408004006.htm>。
- 佟乐泉 & 张一清 (2001)。《小学识字教学研究》。广州：广东教育出版社。
- 黄剑茹。(2005)。课堂互动行动研究中数据的收集和分析。《基础英语教育》。第7期(6)：14-16。摘自 <http://mall.cnki.net/magazine/article/SDWG200506006.htm>。
- 杰夫·米尔斯 (2010)。《教师行动指南(3版)》。重庆：升光电力印刷有限公司。
- 高红娟。(2014)。小学中段识字教学的现状及改进策略研究。硕士学位论文。天津师范大学。
- 高文娟。(2012)。小学识字教学研究。硕士学位论文。东北师范大学。
- 寇冬泉 & 黄技。(2003)。行动研究法及其操作程序与要领。《广西教育学院学报》。第3期(3)：26-30。摘自 <http://211.151.247.143/magazine/article/GJYB200303005.htm>。
- 路克修, 于年河 & 左松涛 (2002)。《现代小学识字写字教学》。北京：语文出版社。
- 申继亮 (2006)。《教学反思与行动研究》。北京：北京师范大学出版社。
- 斯霞。(1962)。漫谈识字教学。《人民教育》。6月：24-28。摘自 <http://www.cnki.net/KCMS/detail/detail.aspx?QueryID=0&CurRec=3&recid=&filename=RMJY196206007&dbname=CJFD7984&dbcode=CJFQ&pr=&urlid=&yx=&v=MDM30DhHT1BNcVk5R1k0Ujh1WDFMdXhZUzdEaDFUM3FUc1dNMUZYQ1VSTCtmWXVac0Z5cmxVNY9QTn1EQmQ3S3g>。
- 斯霞。(1980)。再谈随课文识字。《小学教学研究》。3月：4-12。摘自 <http://www.cnki.net/KCMS/detail/detail.aspx?QueryID=8&CurRec=3&recid=&filename=XXYW201003009&dbname=CJFDN0911&dbcode=CFJD&pr=CFJD2010;&urlid=&yx=&v=MTUzNTBac0Z5cmxVTHZLUFYU2ViRzRIOUhNckk5RmJZUjh1WDFMdXhZUzdEaDFUM3FUc1dNMUZYQ1VSTCtmWXU>。
- 王娟。(2009)。试论教育行动研究中的反思。《当代教育与文化》。第1卷(3)：59-62。摘自 <http://mall.cnki.net/magazine/Article/GSJG200903013.htm>。
- 王郡芳。(2014)。识字教学研究。《环球人文地理》。7月：164。摘自 [http://d.wanfangdata.com.cn/periodical\\_hqrwd1201414124.aspx](http://d.wanfangdata.com.cn/periodical_hqrwd1201414124.aspx)。
- 王玉莉。(2014)。化零为整 归类识字—低年级单元集中识字法。《语文世界(教师之窗)》。2014(1-2)：25-26。摘自 <http://mall.cnki.net/magazine/Article/YWSG2014Z1012.htm>。
- 杨九俊 & 姚焯强 (2001)。《小学语文教学概论》。南京：南京大学出版社。
- 郑礼立。(2013)。对小学语文识字教学方法的研究。硕士学位论文。陕西师范大学。
- 朱作仁 (1989)。《语文测验原理与实施法》。上海：上海教育出版社。

*Jabatan Bahasa  
Institut Pendidikan Guru Kampus Sarawak,  
Jalan Bakam, 98009 Miri, Sarawak.  
Email: <sup>1</sup>eugene\_92@hotmail.my, <sup>2</sup>leets0309@me.com*



**通过字谜帮助学生认清字形**  
**PENGGUNAAN TEKA-TEKI BAGI MEMBANTU MURID**  
**MENGENALI BENTUK PERKATAAN**

夏永耀<sup>1</sup>  
HA YING YAW  
陈秀琼<sup>2</sup>  
TING SIU GIN

**摘要**

本行动研究的目的主要致力于以字谜来帮助二年级学生认清字形。研究者采用了史蒂芬·凯米斯（1988）的研究模式作为整个行动的程序。研究对象是美里市区某一华小二年级的 22 位学生。研究者采用了测验法、观察法、和访谈法来进行数据收集。行动研究结果显示字谜能够提升学生在字形教学中的积极性，进而帮助学生认清生字的字形。

关键词：字谜 部件 积极性 认清字形

**ABSTRAK**

*Penyelidikan tindakan ini bertujuan untuk membantu murid tahun 2 mengenali bentuk perkataan dengan penggunaan teka-teki. Penyelidikan tindakan ini menggunakan Model Kajian Tindakan Kemmis (1988). 22 orang murid tahun 2 dari sebuah sekolah rendah bahagian Miri telah dipilih sebagai sampel kajian. Data-data penyelidikan tindakan ini dikumpulkan melalui kaedah ujian, pemerhatian, dan temubual. Dapatan kajian tindakan menunjukkan bahawa teka-teki dapat meningkatkan inisiatif murid dalam pembelajaran dan membantu murid mengenali bentuk perkataan.*

**前言**

根据马来西亚课程发展司（2012），识字教学要注意每一个字的形、音、义三方面的联系。叶芳芳（2011）提出识字教学是语文教学的重要组成部分，而字形教学则是识字教学的基础或铺垫。在阅读的部分，识字教学是让学生学好语文的关键，具备独力阅读能力能为学生打开语文学习的大门。小学低年级学生还处于识字教学的起始阶段，他们在识字学习中所面对的主要问题是字形的辨识与记忆（傅学兰、费迎春，2013）。对处于低学段（一年级至三年级）的学生来说，识字中的字形教学是十分重要的。教师必须设计多样化的字形教学活动来指导学生认清汉字的字形，进而提升学生在课堂中学习的积极性，帮助学生认清所学过的生字的字形。



## 教学反思

经过了教师三个星期的教学实践（实习），教师发现大多数学生对阅读课中的识字环节不太感兴趣，显得枯燥乏味，积极性不高。此外，生字量之大是教师识字教学的重点，但也同样是学生学习的难点，教师必须如何让学生能够在有限的课堂时间中，让学生掌握这些生字的基本元素，即音、形和义。以二年级的课本为例子，平均每一个单元有超过 12 个生字在学生学习的范畴内，少则 15 个生字，多则 22 个生字。教师在识字教学上面对二个难题。

一，在进行识字教学时，教师发现到学生会提不起劲，显得特别无精打采，积极性不高。部分学生在教师进行识字教学的时候，还会出现非课堂学习的行为（不专心），如与身边同学说话、玩文具等。这些举动都可以看得出学生对教师所设计的识字教学活动不感兴趣，是导致了他们在识字课中缺乏积极性的原因。

二，在写话课中，学生在说话环节的时候，能够说出一句完整的话。在学生说的话中，有的字是学生已经学习过的课文生字，但是学生仍然写不出来，而且问教师该字怎么写。教师并没有直接在黑板范写该字，而是先让学生回想，但是学生依然想不到该怎么写。最后，教师只好范写。由于学生对汉字的字形掌握不好，导致了他们在完成活动本、写话、练习卷的时候面对了很大的困难，也不能在教师限定的时间内完成。

因此，教师尝试在教学中运用多种方法帮助学生识字。从中，教师发现学生对字谜十分感兴趣。“谜语”以其幽默风趣、朗朗上口的特殊魅力受孩子们的青睐（王业，2014）。当教师展示字谜的时候，学生的学习兴趣明显地被提高，变得较积极，多位学生举手想要尝试回答字谜。

教师认为字谜在识字教学中能够为学生带来正面的效果，特别是汉字的字形，而且当下学生最不易掌握的也是生字的字形。因此，教师希望能够借助字谜来帮助学生在认清字形方面能够达到理想的学习效果。

## 研究焦点

此行动研究的焦点在于如何通过字谜提升学生在字形教学中的积极性，帮助学生认清字形。吴文春（2014）提出在识字教学中应注意儿童的心理特征，以灵活多样的形式进行愉快的识字教学。因此，教师要在字形教学中巧用趣味性较强的教学活动，如字谜，来提升学生的学习的积极性。涂铭辉（1996）对字谜做出阐释：字谜是用形状、暗示或描摹汉字特征的方法为谜面，以文字为谜底的一种谜语；以汉字的形体结构为素材而编制的字谜。汉字是方块字，数量很多，有些字形体相似，而读音和意义完全不同，有些字笔画繁杂，不容易记住它们的字形（徐小红，2011）。字谜的编制是以汉字部件组合为主，因此学生能够透过猜字谜的过程中逐渐掌握汉字的字形。

## 研究目标与问题

行动研究的目标是利用字谜提升学生在字形教学中的积极性，并帮助学生认清字形。教师进行这项行动研究主要是为下列问题找出答案：

- 一、通过字谜，能够提升学生在字形教学中的积极性吗？
- 二、通过字谜，能够帮助学生认清字形吗？

## 研究对象

本研究对象是美里市某华小里其中一班二年级的学生，人数为 22 人，其中包括 13 名男生和 9 名女生。学生的平均年龄为八岁。教师在三个星期的识字教学的观察中记录了 22 名学生的学习状况。教师依据学生的程度，将学生分成三个组别，即优（A）、中（B）和差（C）。三组学生的学习状况如表 1。

表 1：三组学生的学习状况

学生	优（A组）	中（B组）	差（C组）
课堂中的积极性	<ul style="list-style-type: none"> <li>识字课时，学习兴趣较高，参与性强。（积极性高）</li> <li>当教师提问有关某生字的字音或字形时，会积极主动举手想要尝试回答。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>识字课时，表现一般，参与性不高。（积极性低）</li> <li>当他们遇到会的生字的时候，会试着举起手想要发言，但自信心不够。（声量较小）</li> <li>相反的，当他们遇到不会的字时候，就会静静地坐着。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>识字课时，提不起兴趣，有的甚至在做一些与课堂学习无关的行为，如玩文具、与朋友聊天等行为。</li> </ul>
字形的掌握（活动卷和活动本）	<ul style="list-style-type: none"> <li>能够独立完成活动卷。</li> <li>会面对一至二个汉字不会写的问题。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>会遇到较多字不会写，平均有三至五个字。（会向教师提问该字怎么写）</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>很多字写不来（超过五个字以上）。</li> <li>必须在教师一直的督促和范写生字的情况下，才能够完成练习。</li> </ul>

## 行动程序

教师采纳了凯米斯行动研究模式，因为这个模式是强调研究过程中的反思性，在每一项行动开始之前，都必须先针对上一次的行动进行反思，对下一次行动起着改进的作用。凯米斯行动研究模式中涵盖了四个互相联系，相互依赖的环节：计划、行动、观察和反思。（详见图一）

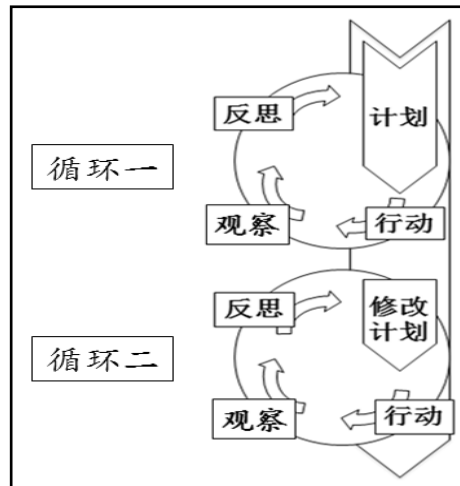


图 1：史蒂芬·凯米斯（1988）行动研究过程的模式图

表 2：行动研究计划说明

环节	说明
计划	<ul style="list-style-type: none"> <li>开始时，教师从课文的生字中选出五个适合编制字谜的生字。</li> <li>在编制字谜的时候，教师要考虑到字谜是否是以形体（部件）为素材而编制，因为行动研究课题在于帮助学生认清字形。</li> </ul>
行动	<ul style="list-style-type: none"> <li>教师根据所编制的字谜和教学活动来进行行动，在字形教学中融入字谜。</li> </ul>
观察	<ul style="list-style-type: none"> <li>教师借助不同的方法（测验法、观察法和访谈法）对所进行的行动研究进行观察，以收集相关的数据。</li> <li>从所收集到的数据中，分析所得后，更进一步说明研究成果。</li> </ul>
反思	<ul style="list-style-type: none"> <li>教师对研究成果进行概括和归纳，之后再针对该成果进行进一步说明和解释。</li> <li>教师必须对行动的成果及其原因进行思考，并设法对下一循环的行动进行改善。</li> </ul>

在循环一的各项行动中，教师在进行课文理解的同时也让学生学习生字的字形，即透过字谜来记住字形。循环一结束后，教师针对所进行的行动进行反思后发现学生一边理解课文内容，一边学习生字的字形，导致字形教学的效果不太理想。因此，教师在循环二中改变了学习字形和理解课文内容的先后顺序，即先学习字形后，才进行课文理解。

### 数据搜集法

在这次的行动研究中，教师采用了三种数据搜集法，即：测验法、观察法和访谈法。

## 测验法

在此行动研究之中，教师以活动卷的方式来测评学生对所学过的汉字的字形的掌握。由于教师在每一次的行动中至少抽取五个生字作为研究的教材，所以教师在设计考查活动卷的时候要确保这五个生字都出现在活动卷中，以便能够考查学生对字谜所学的生字（字形）的掌握。教师收集和批阅学生的活动卷后，教师会根据学生所答对的题目的数量进行数据收集，并进行分析。由于活动卷的测评内容包括了听音辨形和部件连一连，均是针对汉字的部件和字形的考查。因此，活动卷的分析所得能够证明字谜能否帮助学生认清生字的字形。

## 观察法

在此行动研究中，教师以“积极主动的参与观察者”的身份和邀请同侪以“被动的观察者”的身份对学生在课堂上的表现进行观察，并记录在课堂观察表中。教师观察学生在字形教学进行时的积极性。从学生主动举手参与回答教师的提问的次数和课堂上的表现（是否有非学习的行为，如玩文具、聊天等）来突显字谜是否能够提升学生在课堂中的积极性。此外，教师也利用录像机把整个行动的过程录下来，以便能够更全面性和具体地掌握学生在字形教学时的行为表现，而且客观性强。

## 访谈法

在此行动研究中，教师邀请了同侪作为每一次行动中的“被动的观察者”，要求他们帮忙教师观察课堂上的学生的学习情况。行动完毕之后，教师会访谈他们，主要是从他们的观察中理解到教师所应用的字谜在字形教学中的成效及他们对字谜的看法。接着，教师归纳各个循环的访谈结果，并进行分析。

## 数据分析法

教师会针对从三种不同方法（测验法、观察法和访谈法）所搜集到的数据进行归纳、分析和解说。

## 测验法

在进行每一次行动后，教师会批阅 A 组、B 组和 C 组学生的活动卷并记录学生答对活动卷题目的数量。最后，教师会把 22 名研究对象分别在六次测验中的表现都记录下来并列入表内。接着，教师再从研究对象在这六次行动中所答对的活动卷题目的数量，进而看出学生在字形掌握方面是否有提升。

## 观察法

教师再次观看录像，并对 22 名研究对象在教师的字形教学中的行为表现和举手回答字谜的次数做记录。接着，教师归纳各个研究对象在每一次行动中所出现的非课堂学习的行为及举手回答字谜的次数。从这些观察结果中，教师可以看得出学生在字形教学中的积极性。

## 访谈法

教师会针对参与观察的同侪的访谈结果进行归纳和分析，从访谈结果得知教师所进行的字形教学和所编制的字谜需要改进的地方。根据同侪所提出的意见，教师会进行斟酌和考虑其可行性，并尝试改进本身的字形教学。

## 研究成果

这项行动研究中，教师以测验法、观察法和访谈法来进行数据收集，并把所收集到的数据进行整理分析。教师会用所收集到的数据能来说明字谜识字法究竟能否提升学生在字形教学中的积极性，并证实字谜是否能够帮助学生认清字形。以下是三种方法所搜集到的研究成果。

## 测验法

在第一循环的行动一中，教师没有采用当天考查的方式对学生所学习过的生字进行测评，而是间隔了四天才测评学生。因此，第一循环的行动一的测评结果较不理想。在接下来的行动中，教师均在字形教学后就马上进行测评。表3是三组学生（A、B、C）在二个循环中的测评表现（答对题目的数量，总题数为10题）。

表3：A组的测评表现（答对题目的数量）

学生	循环	循环一			循环二		
		行动一	行动二	行动三	行动一	行动二	行动三
A1		7	9	8	8	10	9
A2		5	8	7	9	8	10
A3		6	9	10	10	10	10
A4		6	8	9	10	10	10
A5		8	10	10	9	10	9
A6		5	8	7	8	8	9
A7		6	8	10	9	9	10

表3显示出A组，即优等组的学生（7名）在二个循环中的测评表现。大部分A组的学生在六次测评的表现都显示出其稳定性，起伏不大，除了循环一的行动一。因此，测验所得并不能够明显地看出字谜是否真的能够帮助学生认清生字的字形。表四是B组学生在二个循环中活动卷的表现（答对题目的数量，总题数为10题）。

表4：B组的测评表现（答对题目的数量）

学生	循环	循环一			循环二		
		行动一	行动二	行动三	行动一	行动二	行动三
B1		4	4	3	6	6	6
B2		4	6	7	6	8	7
B3		5	7	7	7	8	7
B4		6	5	6	5	7	7
B5		3	5	6	7	7	8
B6		6	7	7	8	8	9
B7		5	5	6	6	6	7

<b>B8</b>	4	6	5	7	7	5
-----------	---	---	---	---	---	---

表 4 显示出 B 组，即中等组的学生（8 名）在二个循环中的测评表现。大部分 B 组学生的表现均有提升，其中最为明显的是 B5 和 B6。表五是 C 组学生在二个循环中活动卷的表现（答对题目的数量，总题数为 10 题）。

表 5: C 组的测评表现（答对题目的数量）

学生	循环一			循环二		
	行动一	行动二	行动三	行动一	行动二	行动三
<b>C1</b>	3	5	4	5	6	6
<b>C2</b>	4	5	5	6	5	6
<b>C3</b>	3	2	4	5	3	5
<b>C4</b>	3	3	4	4	5	5
<b>C5</b>	3	4	3	4	4	5
<b>C6</b>	1	1	2	4	3	4
<b>C7</b>	2	2	2	3	3	3

表 5 显示出 C 组，即差等组的学生（7 名）在二个循环中的测评表现。C 组学生在循环一中的表现较不理想。从第二个循环的行动来看，大部分学生的测评表现都有稍微提升的现象。

### 观察法

在此项行动研究中，教师以“积极主动的参与观察者”的身份对 22 名不同程度的学生（A 组、B 组和 C 组）在字形教学中的行为表现进行观察并做记录。从观察结果的分析来进一步说明字谜是否能够提升学生在教师所进行的字形教学时的积极性。下表是三组学生（A、B、C）分别在二个循环六次行动中的行为表现。

### 循环一

表 6: 第一循环行动一的观察结果

观察事项	次数	人数	研究对象
(一) 举手回答字谜的次数	0	15	A1、A5、B1、B2、B4、B6、B7、B8、C1、C2、C3、C4、C5、C6、C7
	1	3	A6、B3、B5
	2	4	A2、A3、A4、A7
(二) 课堂非学习行为（聊天、玩文具、作弄同学等）	0	13	A1、A4、A5、A6、A7、B3、B4、B5、B6、B7、C1、C3、C4
	1	8	A2、A3、B2、B8、C2、C5、C6、C7
	2	1	B1
备注	总人数：22 人		

根据表 6，在循环一的行动一中，不同程度的研究对象对教师的字谜有不同的反馈，A 组表现得较积极，大部分 A 组研究对象都能主动举手尝试回答；而少数的 B 组研究对象会参与回答字谜，其他的则无较多的非课堂学习的行为



出现；至于 C 组研究对象，则出现了较多非课堂学习的行为如与同学聊天和玩文具，有的也表现出一副懒散的模样，对教师所编制的字谜不感兴趣。

表 7：第一循环行动二的观察结果

观察事项	次数	人数	研究对象
(一) 举手回答 字谜的次数	0	14	A4、A5、B1、B4、B5、B6、B7、 B8、C1、C2、C3、C4、C5、C7
	1	5	A1、A3、A6、B2、C6
	2	2	A7、B3
	3	1	A2
(二) 课堂非学 习行为（聊天、 玩文具、作弄同 学等）	0	18	A1、A2、A3、A4、A5、A6、A7、 B1、B2、B3、B4、B5、B6、C1、 C3、C4、C5、C6
	1	3	B7、C2、C7
	2	0	
备注	总人数：22 人		

根据表 7，在循环一的行动二中，A 组的研究对象依然表现得较活跃和积极。同样的，部分 B 组的研究对象慢慢地变得主动参与猜字谜了，而 C 组的研究对象也减少了一些非课堂学习行为的出现。此外，在教师的教学当中，有一位学生（C2）不停地在与身边同学说话，没有参与猜字谜的活动，也注意聆听其他研究对象的回答。虽然教师有多次提醒和纠正 C2 的行为，但是她依然没有改变和积极参与。

表 8：第一循环行动三的观察结果

观察事项	次数	人数	研究对象
(一) 举手回答 字谜的次数	0	12	A5、B1、B5、B7、B8、C1、C2、 C3、C4、C5、C6、C7
	1	6	A1、A2、A6、A7、B2、B4
	2	3	A3、A4、B3
	3	0	-
	4	1	B6
(二) 课堂非学 习行为（聊天、 玩文具、作弄同 学等）	0	17	A1、A2、A3、A4、A5、A6、A7、 B1、B2、B3、B5、B6、C1、C3、 C4、C5、C6
	1	3	B4、B7、C7
	2	1	B8
	3	1	C2
备注	总人数：22 人		

根据表 8，在第一循环行动三中，除了 A 组的研究对象表现活跃以外，B 组的研究对象也开始慢慢增加举手的次数，更尝试对谜底做出解释。但是，还是有一小部分的研究对象仍然有非课堂学习的行为的出现，如 B8 和 C2，在教师进行字谜识字的过程当中，就一直与身边的同学说话，并没有专心地听课。

从第一循环的观察结果得知，A 组的研究对象都较积极参与回答教师所编制的字谜；部分 B 组的研究对象（B2、B3、B5、B6）也参与回答教师的字谜；而 C 组的研究对象中，只有一位学生举手回答字谜（C6）。至于非课堂学习行为，B 组和 C 组的研究对象出现较多非课堂学习的行为，如与身边的同学聊天和玩文具。

## 循环二

表 9：第二循环行动一的观察结果

观察事项	次数	人数	研究对象
(一) 举手回答字谜的次数	0	13	A5、A6、A7、B1、B2、B7、B8、C2、C3、C4、C5、C6、C7
	1	4	A2、A4、B3、B5
	2	3	A3、B4、C1
	3	2	A1、B6
(二) 课堂非学习行为（聊天、玩文具、作弄同学等）	0	16	A1、A3、A5、A6、A7、B1、B2、B3、B4、B5、B6、C1、C2、C3、C5、C7
	1	6	A2、A4、B7、B8、C4、C6
	2	0	-
备注	总人数：22 人		

根据表 9，在循环二的行动一中，教师发现处在中等程度的学生（B 组）的举手次数比循环一的三项行动中多了不少（B4 和 B6），在识字课堂上积极主动想要回答字谜，也愿意尝试解释字谜。教师也从循环二的行动一中看到 C 组学生也愿意举手表示想要回答字谜（C1）。

表 10：第二循环行动二的观察结果

观察事项	次数	人数	研究对象
(一) 举手回答字谜的次数	0	10	A4、B1、B8、C1、C2、C3、C4、C5、C6、C7
	1	7	A2、A6、A7、B2、B3、B6、B7
	2	3	A1、B4、B5
	3	1	A3
	4	1	A5
(二) 课堂非学习行为（聊天、玩文具、作弄同学等）	0	20	A1、A2、A3、A4、A5、A6、A7、B1、B2、B4、B5、B6、B7、C1、C2、C3、C4、C5、C6、C7
	1	2	B3、B8
	2	0	-
备注	总人数：22 人		

根据表 10，整体上可以看得出超过一半的学生（12 位）都能够主动积极参与教师所进行的字形教学。虽然有的字谜较难，但是并没有让学生失去对字谜的兴趣，仍然能够在教师的积极引导下，理解如何得出谜底。

表 11: 第二循环行动三的观察结果

观察事项	次数	人数	研究对象
(一) 举手回答 字谜的次数	0	13	A1、A6、A7、B1、B2、B3、B5、 B6、B8、C3、C4、C6、C7
	1	2	B7、C2
	2	5	A3、A4、B4、B8、C1
	3	2	A2、A5
(二) 课堂非学 习行为(聊天、 玩文具、作弄同 学等)	0	18	A1、A3、A5、A6、A7、B2、B3、 B4、B5、B6、B7、B8、C1、C3、 C4、C5、C6、C7
	1	4	A2、A4、B1、C2
	2	0	
备注	总人数: 22 人		

根据表 11, 在循环二的行动三中, 教师看出从三个程度的组别中 (A 组、B 组、C 组) 的研究对象已经能够对教师所设计的字谜感到有兴趣, 并且表现较积极主动。

从第二循环的观察结果得知, A 组的研究对象十分积极参与回答教师所编制的字谜; 部分 B 组的研究对象在每一个行动中举手回答字谜的次数有提升; 而 C 组的研究对象中, C1、C2 和 C6 有举手参与回答字谜。至于非课堂学习行为, B 组和 C 组的研究对象的非课堂学习行为有减少的趋向。

## 访谈法

### 循环一

循环一进行完毕后, 教师从三位不同的同侪的访谈内容得知, 字谜识字法对低年级识字是有一定程度上的帮助。字谜是一种趣味性较强的文字活动, 将其融入教师的识字教学中再适合不过了。字谜提高学生在课堂的主动性和参与性, 因为字谜合乎学生爱玩的心理, 从玩中学, 达到了最好的学习效果。

字谜大多数是以汉字的部件来编制, 学生在猜的时候就能够记住这些部件是如何组合而成, 成为一个字, 大大帮助学生记住了汉字的字形。字谜能形象性地让学生记住某个汉字, 不再是对汉字死记硬背。

至于需要改进的方法, 教师要多加注意课堂上学生的非学习的行为, 以避免阻碍其他学生的学习。教师在展示字谜时避免使用一些可以吸引学生的注意力的图片, 在解释说明谜底的时候采用颜色划分汉字的部件, 让学生更加容易分辨。教师也应让学生参与分析谜面, 得出谜底。

吸取了以上同侪们的建议, 教师对循环二的行动进行了一些修改后再进行其余的三项行动。接下来的是关于第二循环三次行动的访谈结果的分析。

### 循环二

循环二进行完毕后, 教师再次从三位不同的同侪的访谈内容得知, 字谜确实能够帮助部分学生在课堂上学习的积极性, 且对学生认清生字的字形有一定的帮助, 因为字谜是由汉字部件组合而成, 猜字谜的过程在无形中帮助学生认清了生字的字形。

## 研究成果反思

在字形教学中利用字谜，的确能够激发学生的学习兴趣，提高学生在课堂学习的积极性。孩子们都喜欢猜谜语，在生字的识记中引入谜语，会极大地激发学生的求知欲（李建英，2014）。字谜本身就是趣味性较强的活动，也符合了儿童爱玩的心理。

在循环一和循环二的行动中，教师所采用的测评时段不固定，循环一行动一的测评在字形教学的四天后才进行的，而接下来的测评则在字形教学的当天进行。不同的测评时段会影响研究对象在测评中的表现，导致了测评结果缺乏可靠性。因此，教师要统一两个循环六次行动的测评时段，以确保测验数据的可靠性。

语文能力较好的学生在猜字谜的环节表现得十分积极。在教师一展示谜面时，他们就举手说出了谜底。这导致了一些程度较弱的学生根本没有机会尝试回答字谜。因此，在展示字谜之前，教师要清楚交代学生，会的学生举手，然后由教师指名回答。这样一来，教师可以指名程度较弱的学生回答，他们就有机会参与猜字谜的环节。

教师在编制字谜的时候要充分考虑到谜面要符合所有学生的程度，以避免学生因为不明白而失去学习的积极性。教师也针对所编制的字谜作出了反思，发现有的字谜的谜面（谜面：小小船儿，载了一粒米；谜底：迷）中有一些较为深奥的字词，如“载”。有的学生的语文能力较弱，不能明白谜面中“载”的含义。但是，“载”却是回答这道字谜的关键，关系到部件“米”的位置，因为不同的部件处于不同的位置就会组成不同的汉字。

## 行动建议

为了确保所有研究对象都能够参与在教师的字谜识字中，教师可以改变原有字谜识字的形式（教师编字谜，学生猜）。教师可指导研究对象如何编字谜，让研究对象自编字谜。从猜字谜到自编字谜的过程中，研究对象能够更进一步了解该生字的部件和字形。

教师可以结合生字的音、形和义在一道字谜中，好让学生能够在猜字谜的过程中掌握生字的音、形和义。学生在猜字谜、编字谜的过程中，即认识了字音、字形，又理解了字义，同时锻炼思维能力，语文组织能力和表达能力，真是一举两得（周冬香，2013）。教师要发挥无限的想象力，尽可能在字谜中融入汉字的音、形和义三大元素，却又不会让字谜失去其趣味性，变得一道又长又复杂的字谜。

教师可以在学生透过字谜学习了特定数量的汉字之后，结合竞赛法进行考查。教师把学生所学习过的字谜打印在小纸张上，并让学生（组别）以抽签的方式进行比赛，答对最多字谜的组别将获得胜利。这样一来，不但能够巩固所学习过的生字，还可以提高学生在字形教学时的积极性。

针对数据搜集的方法（访谈），教师只访谈了参与观察的同侪，因此同侪所提出的改善建议也皆属于单方面的看法，客观性不强。因此，教师要从研究对象的角度出发，访谈身为研究对象的学生，从他们的口中得知他们对字谜的想法及字谜对他们有什么帮助。这样一来，教师就可以综合自身（研究者兼观察者）、同侪（观察者）和学生（研究对象）这三方面的意见来改进字形教学的不足之处，使之更全面性。

## 总结

字谜能够提升学生在字形教学中的积极性，前提是字谜的用词要符合学生的语文程度。字谜符合了儿童的心理特征，即爱玩游戏，而字谜是一种把识字教学与猜字游戏结合起来的教学活动之一，所以学生能够乐在其中。字谜设计主要是以汉字的部件和形体为主，能帮助学生认清字形，进而为识字教学打下深厚的基础。

## 参考文献

- 傅学兰、费迎春（2013）。论小学低段语文教学中字形教学的有效性方法。《*教法研究*》。8（45）取自 <http://www.cqvip.com/OK/70893X/201303/45516222.html>。
- 杰夫·米尔斯（2010）。《*教师行动研究指南*（第三版）》。重庆：重庆大学出版社。
- 李建英（2014）。小学低年级语文识字方法初探。《*新课程学习*》。上部（177）。取自 [http://epub.cnki.net/kns/brief/default\\_result.aspx](http://epub.cnki.net/kns/brief/default_result.aspx)。
- 马来西亚课程发展司。（2012）。《*小学标准课程基础模组*》。布城：马来西亚教育部。
- 涂铭辉（1996）。编字谜是识字教学的好方法。《*江西教育*》。3（38）。取自 <http://www.cnki.net/KCMS/detail/detail.aspx?QueryID=8&CurRec=1&recid=&filename=I WAS603.040&dbname=CJFDN7904&dbcode=CFJD&pr=CFJD1996;&urlid=&yx=&v=MTkxNjlqaDRPwDZUckgwM2ViT1JSYktlWitac0Z5em1WOT09TERyS2ZiVzRIYy9NcTQ4cUY1NE9mZ2c1emhBVTQ>。
- 王业（2014）。识字教学的方法和途径。《*语文教学*》。8（72）。取自 <http://www.cnki.com.cn/Article/CJFDTotal-XZJF201408066.htm>。
- 吴文春（2014）。加强小学识字教学助力学生成才。《*才·哲*》。（3）。取自 <http://www.cnki.net/KCMS/detail/detail.aspx?QueryID=12&CurRec=1&recid=&filename=CZL201411007&dbname=CJFDLASN2014&dbcode=CFJD&pr=CFJD2014;&urlid=&yx=&v=MDAwNDFyQ1VSTCtmYitkdkZpcmtWcjDOSmk3UllYRzRIOVhOcm85Rlk0UjhlWD FmDXhZUZdEaDFUM3FUcldNMUY>。
- 徐小红（2011）。浅谈小语教学中的字形教学。《*小学教学研究*》。8（21）。取自 <http://c.wanfangdata.com.cn/periodical/xxjxyj-11/2011-8.aspx>。
- 叶芳芳（2011）。小学语文低段字形教学之浅探。《*学园*》。9。取自 <http://www.chinaqking.com/yc/2011/154713.html>。
- 周冬香（2013）。《*培养小学生识字写字的兴趣*》。取自 <http://www.jixiedu.cn/ShowA13.asp?id=85>。

*Jabatan Bahasa*

*Institut Pendidikan Guru Kampus Sarawak,*

*Jalan Bakam, 98009 Miri, Sarawak.*

*Email: <sup>1</sup>yawkhiung@gmail.com, <sup>2</sup>tingtsgipism2006@gmail.com*



通过电子绘本导读帮助三年级生写话  
MENGUNAKAN KAEDAH MEMBACA BUKU BERGAMBAR  
ELEKTRONIK KANAK-KANAK UNTUK MEMBANTU  
MURID TAHUN TIGA DALAM PENULISAN AYAT

方敏燕<sup>1</sup>  
HUN MING YEN  
施中庸<sup>2</sup>  
SI TONG YONG

摘要

此项行动研究的目的是如何通过电子绘本导读帮助三年级生写话。在研究中我采用了凯米斯（1988）的螺旋循环模式。研究对象是美里市区某一华小三年级的 41 位学生。我以观察法、访谈法及档案法来收集数据。我为所收集到的数据进行分析 and 编码。根据研究成果显示，此项研究证实了电子绘本导读能够帮助学生写话。

ABSTRAK

*Penyelidikan tindakan ini bertujuan untuk menggunakan kaedah membaca buku bergambar elektronik kanak-kanak bagi membantu murid Tahun Tiga dalam penulisan ayat. Penyelidikan tindakan ini menggunakan Model Kajian Tindakan Kemmis (1988). 41 orang murid Tahun Tiga daripada salah sebuah Sekolah Jenis Kebangsaan Cina di bandar Miri telah dipilih sebagai kumpulan sasaran. Saya telah menggunakan kaedah pemerhatian, temu bual dan lembaran kerja untuk mengumpul data. Data yang dikumpul telah dianalisis. Berdasarkan dapatan kajian yang diperolehi, penggunaan kaedah membaca buku bergambar elektronik kanak-kanak dapat membantu murid Tahun Tiga dalam penulisan ayat.*

前言

马来西亚教育部课程发展司（2012）指出写话是写作训练的初始阶段，不必强调种种规矩，应让孩子放胆去写，因此在低年级不必过于强调书面语的表达，应鼓励学生把心中所想、口中要说的话用文字写下来。马来西亚教育部课程发展司（2012）也提到“写话”是“写学生想说的话”，因此说和写的训练是同步进行的。说话容易写话难，说话的量可以多一些，要求高一些；写话的量可以少一些，要求低一些。由此可见，说话和写话是密切相关的。

教学反思

在第一阶段和第二阶段的实习当中，我都是依据活动本中的题目来进行写话教学。在教学中，我时常以提问法来引导学生说话和写话。学生因为没有相对的经验，所以无话可说，无话可写。虽然有的学生能够说话和写话，但是所说和所写的话都是在我的提问下所说和所写的，并非是自己内心想说的话，甚至有的学生也会为了完成写话而写话。



在 2015 年为期三个月的实习中，我所面对的是三年级学生。在实习的第二周，我进行了第一次的写话课。我先让学生针对题目说话。大部分的学生都不积极举手发言，只有当我指名时他们才会站起来说话，但是由于他们无话可说，所以站起来也只是点点头或说了一两个字就不发言了，根本无法说出自己的感想。当中也有小部分学生会举手发言，说出自己的感想。在我批改活动卷的时候，我也发现一些学生所写的句子都很简短。而大部分学生则是没有以完整的句子写话，只写了几个字。有的学生虽然会写句子，但所写出来的句子语义不明，他们知道自己要写什么内容，但是由于他们的书面表达能力很差，所以导致他们所写出来的句子意义不明确。而那些程度较差的学生则是交白卷。

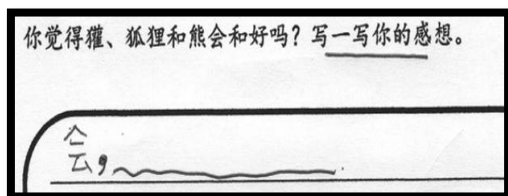


图 1：S12 的写话作品

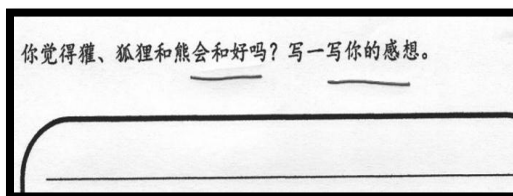


图 2：S3 的写话作品

根据上图所示，S12 学生只写了一个“会”字。这显示出该名学生对写话的题目要求，他只能针对前一个题目来回答，并不能写出自己的感想。

S3 学生一个字都不写，只交上一张空白的活动卷给教师。这代表该名学生对写话的题目要求，因此他不能够根据活动卷上的指示写出自己的感想。经过反思，我发现学生无话可说，无话可写是因为学生没有相对的经验以及书面表达能力很低。因此，我改变自己的教学法，帮助学生有话可说，有话可写。

### 研究焦点

根据所做的教学反思后，教师可以确定学生对写话不感兴趣，他们不懂得如何表达自己的感想。再者，教师常以提问法指导学生写话，让学生觉得写话课很沉闷。

此外，学生也缺乏新颖的写话素材。教师平时是让学生根据活动本中的题目写话，但是活动本中的题目往往无法激发学生说话和写话的兴趣。因此，教师通过电子绘本导读这一方法来帮助学生说出和写出自己的感想。

根据符淮青、张万起（2011）所编著的《新世纪高级学习词典》指出，“感想”指的就是由接触外界事物引起的思想反应。在实际的教学实践中，由于年龄、阅历的限制，学生对写话缺乏兴趣，甚至完全没有兴趣，经常出现无话可说、无话可写的局面。

曹艳（2014）曾提出，绘本以其丰富的内容、鲜活的画面，引发学生无尽的遐想，为学生搭建了爱读乐写的写话平台。在老师的精心导读下，孩子们徜徉在由丰富的画面和动人的叙述交织而成的美丽故事中，感到“有话可写”。

绘本以图画为主、文字为辅，所讲述的故事大多情节简单，便于学生理解，且为学生预留无穷想象空间，易于激发学生阅读热情。另一方面，绘本简单易懂的故事里大多包含着丰富的人生哲理与生活情感，让学生在快乐阅读的同时，充分理解小故事中的大道理，实现自身潜移默化的成长。此外，绘本的

画风大多活泼而鲜艳，在充分吸引小学生的注意力，确保学生专注学习的同时，亦让其感受到阅读的幸福（白琳华，2014）。

根据符淮青、张万起（2011）所编著的《新世纪高级学习词典》指出，“导读”指的就是引导、启发读者阅读。在绘本导读的过程中，学生通过阅读和观察绘本中的图画，激发内心情感，说出和写出自己的感想。

根据汪喜红、汪喜燕（2011），绘本阅读能让孩子充满自由表达的热情。绘本精美的文字和图画给孩子带来非常自由的想象空间，绘本奇思妙想的情节和夸张有趣的画面对孩子有太大的吸引力。利用绘本画面的静止性指导孩子们看图说细节，并把绘本的内容向孩子们的生活实际进行延伸，真正做到说真话、实话、心里话，抒发真情、真体验和真感受。

总的来说，教师通过电子绘本导读帮助三年级学生写话。在进行教学时，教师一边展示绘本，一边引读正文，让学生在教师引读故事的同时也观察绘图，进而丰富学生的写话内容。教师也选用了符合学生实际生活经验的绘本，并有步骤地进行写话训练，从而提高学生的写话能力，让学生易于动笔，乐于写话。

## 研究目标与问题

根据马来西亚教育部课程发展司（2012），写话是写作的基础，重点是要学生写自己想说的话。三年级的写话标准是“针对所见所闻写自己的感想。根据表达的需要，适当扩展句子”。参考以上三年级的写话标准，这次行动研究的目标主要是帮助学生说出自己的感想和写出自己的感想。

这次行动研究的目标主要是：

- （一）通过电子绘本导读能够帮助学生说出自己的感想。
- （二）通过电子绘本导读能够帮助学生写出自己的感想。

而这次行动研究的问题是：

- （一）我能否通过电子绘本导读帮助学生说出自己的感想？
- （二）我能否通过电子绘本导读帮助学生写出自己的感想？

## 研究对象

这项行动研究的对象为美里某间华小里其中一班的三年级学生。全班一共有 41 位学生，其中包括 23 位男同学及 18 位女同学。学生的平均年龄为九岁。在 41 位学生当中，纯华裔生（即双亲皆是华人）占了 23 人，非纯华裔生（父母或其中一方不是华人）则是 18 人。18 人当中，14 人是纯土著生。

在说话方面，班上只有 10 位学生会比较积极并主动地举手发言。20 位学生属于比较被动的，只有被教师指名说话时才会说话的，并且需要在教师多次的引导下才会说一两句话。而其余的 11 位学生则是较少在课堂上说话，当教师要求他们说话时，他们不知道该说些什么才好，只会用肢体动作来表示。例如，点头和摇头来表示自己是否同意，或者是站着一言不发，呆呆地看着教师。那是因为他们是非华裔生，较少使用华语来交谈，他们只会听得懂一些简单的华语而已。

在写话方面，根据第一次学生所交上的写话活动卷分析，这一班学生的写话能力很差。班上只有 10 位学生能够根据写话题目写出一个完整的句子，

11 位学生不能够以完整的句子写话，而其余的 20 位学生只能写出几个字或词语来交差。

### 行动程序

根据杰夫·米尔斯（2010），行动研究的模式有很多种。我参考了由杰夫·米尔斯编著的《教师行动研究指南》后，并考量各种行动研究模式的合宜性。在行动研究中，我所采用的行动研究模式是参考凯米斯的行动研究模式。凯米斯将行动过程看作是一系列的反思性循环。在这些循环中，整体计划、行动、行动的观察及行动的反思得到了，然后转向一个新的、得到修正的观察及进一步反思的行动计划（焦炜、徐继存，2010）。

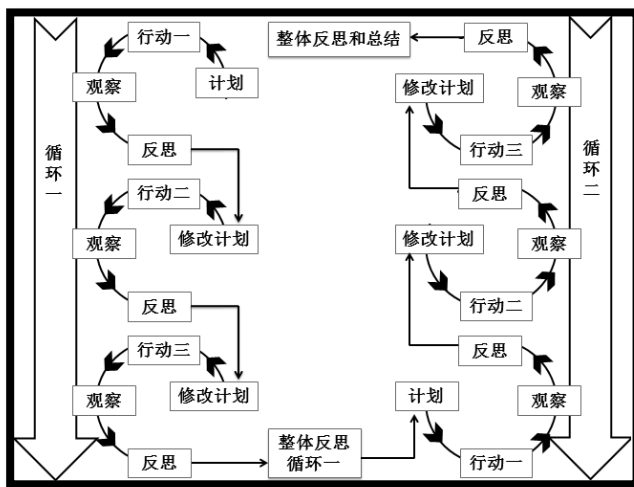


图 3：凯米斯的行动研究程序图

根据上图所示，我使用了凯米斯的行动研究模式，在整个行动研究中，我一共进行两个循环又六次的行动。每一个循环都各有三次行动。每一个行动都是由计划、行动、观察、反思这四个环节所组成。进行一个循环过后，我就进行整体反思，以对下一个循环作出改进与调整。进行第二循环过后，我就做了一个整体的反思与总结。我使用凯米斯的行动研究模式是因为可以明确地让我理解行动研究的过程进展，让我发现自己在写话教学所存在的问题，并进行反思。

在还没有进行行动前，我先筛选适合的电子绘本以便配合三年级每一个单元的主题。之后，我便上网搜寻相关的绘本并放进演示文稿中。在进行教学前，我先将绘本读过一遍，以便了解绘本所要表达的内容。我也根据教材设计相关的写话活动卷。

在第一循环三次行动中，我运用了电子绘本《谎话虫》、《米爷爷学认字》和《彩虹的尽头》作为写话教材。在绘本导读的过程中，我一边使用演示文稿展示电子绘图，一边引读故事内容，同时指导学生观察绘本图片的内容。绘本导读过后，我就针对绘本内容引导学生说出自己的感想。在写话环节中，我分发活动卷给每一位学生以确保每一位学生将自己想写的话写在活动卷上。

我根据循环一所进行的三次行动进行反思。反思之后，我针对原本的计划进行一些修改。那就是在绘本导读时，我先使用演示文稿展示绘本图片，引导学生仔细观察图片，然后再展示文字带领学生一起阅读，让学生自己在阅读

绘本的同时能够更能了解绘本故事内容。此外，为了让每一位学生都有说话的机会，我以组别的方式让学生进行说话。每一个组别中都由不同能力的学生所组成的。

在第二循环的三次行动中，我运用了电子绘本《如果地球被我们吃掉》、《怕浪费的奶奶》和《还是一团糟》作为写话教材。在导读的过程中，我先展示绘本图片，并要求学生仔细观察图片，然后才展示出文字让学生阅读。绘本导读过后，我就让学生进入小组分享自己从绘本故事中所获得的感想。在写话环节时，我也分发活动卷给每一位学生并要求学生将想写的话写在活动卷上。

在教学的过程中，我用相机来录下我所进行的写话教学活动。我把每一次行动的录像都存档，以用来观察学生上课时的情景，并针对整堂课进行反思。在教学中，我特别观察学生是否能够在绘本导读过后说出和写出自己的感想。我也收集了全部学生的写话活动卷进行批改，并分析所收集到的数据。过后，我也根据所设计好的访谈问题与指导老师或观察者进行访谈来获取更多的数据与反馈，以便能够针对所要进行的行动进行修改。

行动后，我针对所进行的教学活动及学生说话和写话的情况进行反思与自我评估，并列下每一次行动的优缺点，并回顾整个循环一和循环二的行动结果后作小结。最后，我针对循环一和循环二所进行的行动结果进行归纳和总结。

## 数据采集法

### 观察法

我以积极主动的参与观察者的身份来进行观察。我邀请了同侪和班主任进行观察。每一次行动前，我都设计了一份观察记录表并交给观察者，让她们能在表中记录我所进行的写话教学过程。我也使用相机把当天教学活动的过程和情况拍录下来。

### 访谈法

在这次研究中，我访谈了华文导师，主要从她那里了解学生的背景、学习情况，并且询问她对于我所应用的策略的建议和看法。此外，我访谈了同侪，主要从她那里得知我本身的教学情况以及学生对于我所使用的策略时的反应。

### 档案法

在进行行动时，我都记下了学生所说的话，并收集学生在此行动研究所进行的所有与写话有关的资料，例如写话活动卷。

## 数据分析法

### 观察法

我根据观察员所填写的观察记录表以及录像撰写一份观察报告。通过观察记录，我分析学生在每一次行动中的说话和写话的情况，及时发现我的教学设计、教学活动及教学过程当中的优缺点，以改进不足的部分。

### 访谈法

我把访谈内容以访谈记录表的方式来分析数据。通过访谈，我分析班主任或同侪对于我进行绘本导读这一策略的看法与建议。我也根据她们给予我的

回馈来进行反思与分析之前教学过程及相关的改善方法来改进我在教学中的一些不足之处，并决定接下来的行动应该做出什么样的改变。

### 档案法

在每一次的行动中，我批改了学生的写话活动卷。我以主题词为主，将学生的写话内容有系统地归类起来。过后，我就分析学生所说和所写的内容是否属于感想。如果学生所说和所写的内容不是感受或感想或是内容不真实或是内容不符合绘本内容则算是不达标。

### 研究成果

#### 研究问题一：我能否通过电子绘本导读帮助学生说出自己的感想？

#### 观察法

根据第一循环观察结果所得，在行动一中，只有 12 位学生比较积极地举手说话。在行动二中，学生说话的表现不是很积极。9 位站起来说话的学生都是被我指名的。他们只是跟着我所提问的题目来说话，那就是针对绘本故事说出自己喜欢的人物角色，而不能说出其他自己想说的话。而在行动三中，8 位学生积极地举手想要说话。

根据第二循环的观察结果所得，大部分学生在组别内都能说出自己想说的话，只是程度较差的学生还是需要在教师的引导下才能说出自己的感想。

#### 访谈法

根据第一循环访谈记录所得，学生所说的话都是表达自己的感受。只有少数学生才能说出自己的感想。在行动二时，同侪指出所进行的绘本导读无法有效地帮助学生说出自己的感想是因为所使用的绘本不够吸引学生，图画色彩也不够鲜艳，让学生无话可说。此外，所引导的题目限制了学生说话的范围，学生只是根据题目来说话，而并不是说出自己想说的话。

根据第二循环的访谈记录所得，所进行的电子绘本导读能够帮助学生有话可说。同侪指出在行动二时，学生所说的内容都是偏向于表达对奶奶的感想，因为教师并没有进一步深入地引导学生说出感想。

### 档案法

表 1：学生说话能力评估总表

内容	循环一			循环二		
	行动一	行动二	行动三	行动一	行动二	行动三
感受	8	8	3	2	19	9
感想	4	1	5	36	21	30
不达标	0	0	0	2	1	1
总人数	12/38	9/41	8/38	40/41	41/41	40/41

根据上表所示，在第一循环中，由于学生还不理解“感想”这一概念，所以学生所说的内容都偏向于表达自己的感受，很少会有自己的想法。但是，从行动二到行动三，能说出感想的学生人数有稍微进步，从 1 位进步到 5 位。

在第二循环中，大部分学生在组别内都能说出自己的感想。但是有 4 位学生是不达标的，那是因为他们所说的内容并不是自己的话。

以下显示 A4、B5 和 C18 学生在第一循环和第二循环的说话例子和说明。

**表 2：第一循环和第二循环学生的说话例子和说明**

学生编号	第一循环	第二循环	说明
<b>A4</b>	我不喜欢小饼干，因为小饼干会说谎。	我很伤心，地球被吃掉了。我要种树来保护环境。	在循环一中，A4 所说的内容是表达自己对人物的感受和原因，在循环二中 A4 除了表达自己的感受和愿意外，也说出了自己的感想。
<b>B5</b>	我喜欢米爷爷，因为他会种菜。	她是一个好的奶奶，因为奶奶叫弟弟不要浪费那些饭、水、纸和颜色笔。奶奶也把纸变成恐龙，颜色笔变成彩虹笔。我要向奶奶学习不要浪费。	在循环一中，B5 只是说出自己对人物的感受和原因，并没有任何的感想。在循环二中，他除了说出了对人物的感受和原因外，也说出了自己的感想。
<b>C18</b>	我的宝贝是电话，帮我找东西，很开心，因为可以帮我找很多东西。	我很伤心，因为动物们乱丢垃圾。我以后不会乱丢垃圾。	在循环一中，C18 说出最喜欢的宝贝，原因以及感受，并没有任何的感想。在循环二中，他除了说出自己的感受和原因外，也说出了自己从故事中得到的感想。

## 研究问题二：我能否通过电子绘本导读帮助学生写出自己的感想？

### 观察法

根据第一循环观察结果所得，大部分学生所写的内容都偏向于表达自己的感受。这是因为学生还不理解什么是“感想”。

根据第二循环观察结果所得，大部分学生都能写出自己的感想。但还有部分的学生只写出了自己的感受。

### 访谈法

根据第一循环访谈结果所得，同侪指出学生所写的内容都偏向于表达自己的感受。那是因为教师并没有在说话环节深入地引导学生说出自己的感想，所以才会导致学生无法写出自己的感想。在筛选绘本方面，教师要注意选择那

些能够吸引学生，让学生有话可说的绘本故事。这样一来学生才会有话可说，有话可写。根据第二循环访谈结果所得，大部分学生都能针对绘本故事作出反应，写出自己的感想。为了更能激发学生的情感，同侪指出可在绘本导读的过程中，适当地提出一些富有启发性的问题，启发学生的思维，帮助学生写出自己的感想。

## 档案法

表 3: 学生写话能力评估总表

内容	循环一			循环二		
	行动一	行动二	行动三	行动一	行动二	行动三
感受	21	32	13	2	19	9
感想	14	7	23	36	21	30
不达标	3	2	2	2	1	1
总人数	38/41	41/41	38/41	40/41	41/41	40/41

根据上表所示，在进行第一循环的行动时，由于学生是第一次接触绘本，所以学生所写的内容都是属于自己的感受，较少有自己的想法。整个循环中，有 7 位学生所写的内容是不达标的，因为他们所写的内容并不是写出自己的感受或感想，又或是所写的内容有问题或不真实。但是可以看得出在第一循环的三次行动中，能够写出感想的学生有进步了。

在第二循环的行动中，大部分学生能够写出自己的感想。不达标的人数也从循环一的 7 位学生减少至 4 位学生。总结来说，经过两个循环的行动后，电子绘本导读这一策略是能够帮助三年级生写话的。

下图显示 A2、B2 和 C16 学生在第一循环和第二循环的写话作品。

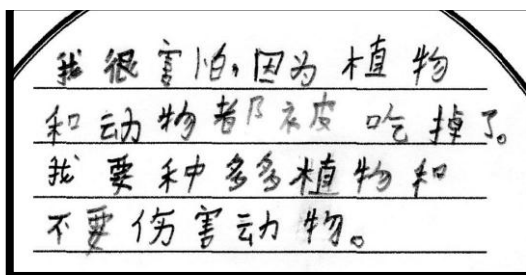
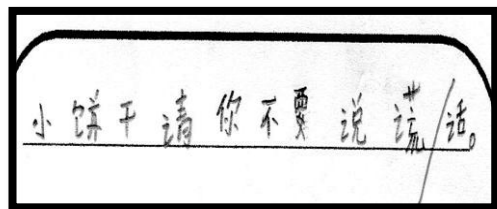


图 4: A2 第一循环行动一的写话作品

图 5: A2 第二循环行动一的写话作品

根据上图显示，A2 在第一循环时只写了一句话来表达自己对人物的感想。而在第二循环中，A2 所写的句子有进步，他除了写出自己害怕的感受和原因外，也写出了自己从故事中得到的感想。

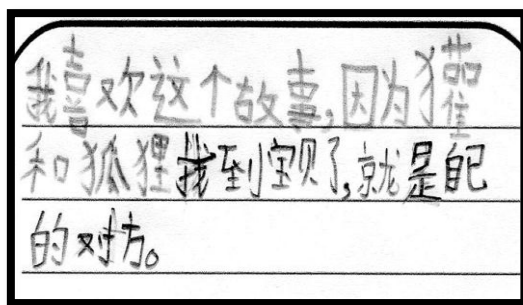


图 6: B2 第一循环行动三的写话作品

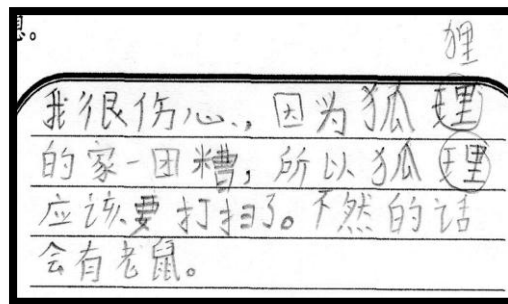


图 7: B2 第二循环行动三的写话作品

根据上图显示, B2 在第一循环时只是写出自己喜欢这个故事的感受和原因。而在第二循环时, 她所写的句子有一点进步, 她除了表达自己伤心的感受和原因外, 还可以写出自己的想法。

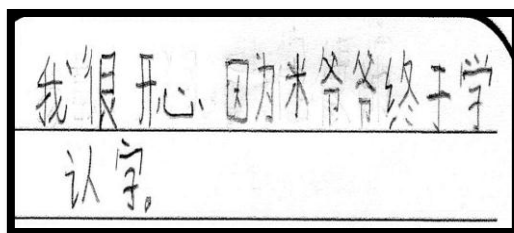


图 8: C16 第一循环行动二的写话作品

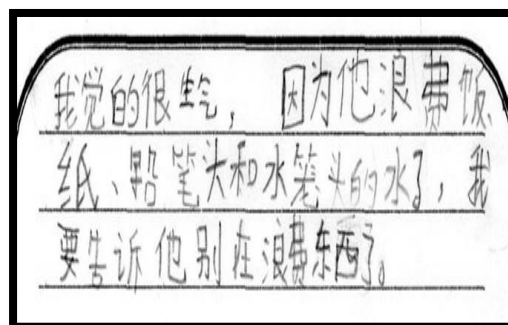


图 9: C16 第二循环行动二的写话作品

根据上图显示, C16 在第一循环时写出自己开心的感受和原因, 并没有写出任何的感想。但是在第二循环时, 他除了表达自己感受和原因外, 也写出了自己的感想。

## 研究成果反思

### 研究问题一：我能否通过电子绘本导读帮助学生说出自己的感想？

根据第一循环研究结果所得, 大部分学生所说的内容都是比较简短。叶圣陶先生作过这样一段论述：“凡是干的, 玩的, 想的, 觉得有意思就写。一句两句可以写, 几百个字也可以, 不勉强拉长, 也不硬要缩短, 总之要实事求是, 说老实话, 对自己负责。”学生有了说话的自由, 才有了表达的欲望, 激起他们写的兴趣, 变无心为有心, 变被动为主动 (俞丽亚, 2012)。虽然学生所说的话都是比较简短的, 但那都是他们想说的话。

根据访谈记录, 同侪表示所使用的电子绘本不够吸引学生, 绘本图画色彩不够鲜艳, 导致学生无话可说。根据张幼萍 (2014), 我们应选择一些画面精美、色彩明快、有较高审美价值的绘本。画面中的形象要鲜明, 有恰当的色彩特指, 这样能使孩子的注意力集中在故事情节和故事人物身上, 从而对故事



有更直接的理解。纵观上述学者的观点，要让学生有话可说，有话可写是需要一本内容精彩、色彩鲜明、富有吸引力的绘本。那是因为一个好的绘本不仅可以集中学生的注意力，也可以激发出学生内心的情感。因此，在筛选绘本方面，我要注意选择那些能够吸引并让学生有话可说的电子绘本故事。

根据档案记录分析，学生所说的内容都是表达自己的感受。只有少部分学生才能说出自己的感想。那是因为学生还不理解“感想”这一概念。因此，在进行教学前，我应该要多给予一些有关“感想”的例子，帮助学生理解其意思，这样一来学生才能在下次行动中说出自己的感想。

我反思循环一的成果后，发现学生在课堂上发言的机会很少。于是，我在循环二是调整了循环一中学生的说话机会，让学生在组别里说话。我将全班学生分成四组，每一组都由不同能力的学生所组成，让每位学生都有机会说话。根据第二循环的研究结果所得，大部分学生在组别内都能说出自己的感想。所进行的电子绘本导读能够帮助学生说出自己的感想。学生能在我的引导下解读绘本内容，并将故事联系到生活实际中，跳出故事内容来说出自己的感想。

但是在行动二中，能说出感想的学生明显地减少了，那是因为在进行电子绘本导读时，我并没有深入地去引导学生说出更多的感想，所以才导致学生只说出感受和原因而已。招润兴（2013）曾提出“我们还可以根据绘本内容延伸至他们的生活实际中去引导他们发现与体验，从而表达自己真实的内心世界，使学生的作文内容从绘本走向生活。”因此，在进行绘本导读时，我可以引导学生根据绘本内容去联想到生活中的奶奶是否与故事中的奶奶一样如此怕浪费，引导他们去感受奶奶对他们的爱，启发学生的思维，鼓励学生将内心想说的话的说出来，从而帮助学生表达自己真实的内心世界。

## 研究问题二：我能否通过电子绘本导读帮助学生写出自己的感想？

在第一循环中，我是一边运用演示文稿展示电子绘本，一边导读故事。曹艳（2014）也曾提出，在老师的精心导读下，孩子们徜徉在由丰富的画面和动人的叙述交织而成的美丽故事中，感到“有话可写”。但是，我发现到自己在绘本导读的过程中并没有完全投入感情来读故事，只是停留在文章的内容让学生读懂就可以了，而学生也只是很片面地了解我所导读的绘本故事，然后我就开始让学生进行写话。就因为学生并没有很深入地了解故事内容，导致很多学生都出现“写不出来”的现象，就算有的学生会说、会写，可是他们所说的、所写的话都只是很片面的，并没有完全地抒发自己内心的真实感受。根据朱佳佳（2009），当教师把绘本所表现的最好的语言，用自己的声音、自己的感受来讲述时，这种快乐、喜悦和美感才会淋漓尽致地发挥出来，绘本的体验才会永远地留在孩子的记忆当中。因此，在进行绘本导读时，教师要投入自己全部的感情来读故事以集中学生的注意力，同时也帮助学生理解绘本故事内容。

在第二循环的行动中，大部分学生能够写出自己的感想了。在进行绘本导读时，我引导学生根据绘本图片去解读作者想要的故事内容，引导学生将故事联系到自己的生活实际，从而激发他们内心的情感，帮助学生写出自己想说的话。根据严霞（2013），教师不能单单停留于让学生们读懂绘本的状态，更为要紧的是要以绘本作为写话的重要参考依据，促使学生们均能从绘本中得到内心深处的启示，帮助他们写出真情实感的文字，启迪大家的心智。李萍（2013）也指出，帮助学生读懂绘本故事内容，学会阅读绘本的方法，是绘本与写话教学的重要任务。在初步感知故事大意的基础上，紧紧围绕与绘本内容

密切相关的重点图，引领学生再次走进绘本，在图与文的世界里，观察与思考相结合，思考与表达相结合，渐进地感悟绘本的画外之音、文外之音。

经过第一循环的三次行动后，我在第二循环时对我的方法稍作改变。那就是我先展示电子绘本，并让学生整体地观察绘图，猜测故事的情节，然后再展示出文字让学生自己阅读。根据李萍（2013），教师引导学生整体地观察图画，猜测故事的情节，有效地调动了学生阅读期待，唤起了学生阅读绘本的兴趣。大部分学生都很仔细地观察图片，并且对接下来发生的故事情节感到十分好奇。但是，我发现只有程度中上的学生才能够根据图片猜测故事情节，而那些程度较差的学生则是静静的。这是因为我事先没有指导学生看图，所以当我要学生说出图意，学生自然不懂该说些什么。根据李萍（2013），“引导学生观察图画，建立起图与图之间的联系，推测、猜想故事的内容。学生们会凭着各自对前文的理解、对事物的认识以及生活体验、想象能力等做出种种猜想推测。”陆丹凤（2013）也指出教师可以有目的地引导学生去仔细观察图画中人物的表情，背景的色彩，周围环境的变化等，然后去猜测他们的心情，揣摩作者的意图。因此，我应该要先指导学生如何看图，这样一来学生才能从观察图画的过程中产生出内心的情感。如果没有教师的引导，学生很容易就一翻而过，忽略了作者为什么想要表达的主旨。通过这样的绘本导读，教师更能够帮助学生写出自己的感想。

此外，在整个绘本导读的过程中，绘本扮演着极其重要的角色。一个好的绘本能够帮助学生有话可说、有话可写。招润兴（2013）指出绘本凭借着它绚丽的色彩，神奇的想象，帮孩子们打开一扇通往新世界的大门。在绘本乐园里，孩子们聆听故事，积累语言，学习写话，播下创作的种子。愿绘本在与习作的碰撞中，充分发挥其优势，为学生习作提供丰富的素材、激发学生的情感体验，丰盈他们的想象，使孩子们真正能做到“我手写我心”。在整个行动中，我都是运用了比较符合学生实际生活内容。由于内容都是接近学生生活的，所以学生比较容易地将故事内容联系到自己的生活中，从而为学生提供了丰富的写话素材，激发他们内心的情感，抒发自己的感想。

## 研究建议

第一，在筛选电子绘本时要注意绘本内容，确保所使用的绘本能够符合学生的程度，适当地删减绘本故事的情节，只是着重阅读有趣或重点的内容就可以了。我也要注意选择那些能够吸引学生，让学生有话可说的绘本故事。

第二，在教学中，我只是很简单地先向学生介绍故事，让学生对故事有个初步的理解，然后就引导学生仔细地观察图片，阅读绘本。但是我发现单单通过导读绘本，学生可能还不能够完全掌握故事所要表达的内容，从而无法有效地帮助学生写话。因此，在导读完绘本后，我不应该只让学生空谈自己的感想而已，而是要适时地引导学生与故事中的角色进行对话，把更多的注意力放在人事物的描述，以表达自己对故事的独特理解，抒发自己的情感，随后再引导学生大胆地交流，帮助他们写话。

第三，在进行绘本导读时，教师要完全地投入自己的感情来读故事，用动作、生动且夸张的手法来呈现故事。这样一来才能够集中学生的注意力，吸引学生阅读的兴趣，帮助学生有话可说，有话可写。

## 总结

总的来说，电子绘本导读能够帮助学生有话可说、有话可写。在导读绘本的过程中，通过绘图与文字的相结合，为学生提供了丰富的写话素材，激发他们内心的情感，抒发自己的感想。在绘本导读中，学生们聆听故事，积累语言，学习写话。

## 参考文献

- 白琳华。(2014)。低年级快乐阅读绘本轻松指导写话。取自 <http://www.xzbu.com/1/view-6345680.htm>
- 曹艳。(2014)。绘本引路, 提前写话。取自 <http://www.hnczedu.com/Item/2042.aspx>
- 符准青、张万起。(2011)。《新世纪高级学习词典》。北京: 商务印书馆。
- 焦炜、徐继存。(2010)。课程行动研究模式探析。取自 [http://www.jcyjkc.sdu.edu.cn/news\\_view.asp?newsid=515](http://www.jcyjkc.sdu.edu.cn/news_view.asp?newsid=515)
- 杰夫 米尔斯。(2010)。教师行动研究指南(第3版)。王本陆、潘新民等译。重庆: 重庆大学出版社。
- 李萍。(2013)。低年级“绘本与写话”教学实施策略的研究。取自 <http://kg.ftedu.gov.cn/show.aspx?id=19970&cid=37>
- 陆丹凤。(2013)。浅谈低年级绘本阅读指导策略。取自 <http://www.xzbu.com/9/view-5695011.htm>
- 马来西亚教育部课程发展司。(2012)。小学华文课程标准基础模组。吉隆坡: 马来西亚教育部。
- 汪喜红、汪喜燕。(2011)。挖掘阅读资源, 提高写话能力——浅谈小学语文低段“绘本写话”教学。小学生作文辅导。(2)。7。
- 严霞。(2013)。如何通过小学低年级语文绘本阅读指导提高学生写话能力的探究。取自 <http://www.bhxx.net/jspd/ShowArticle.asp?ArticleID=20725>
- 俞丽亚。(2012)。低年级写话现状分析及教学对策。取自 <http://www.zqteacher.com/HTML/Article/1040.html>
- 张幼萍。(2014)。绘本, 让孩子爱上写话。取自 <http://www.xzbu.com/9/view-5825493.htm>
- 招润兴。(2013)。绘本——三年级写作教学新媒介。取自 <http://www.ccjy.cn:8880/sites/cgz>
- 朱佳佳。(2009)。低年级如何利用绘本进行阅读与写话。《名校专版》。2009年第4期: 73 - 74。

*Jabatan Bahasa  
Institut Pendidikan Guru Kampus Sarawak,  
Jalan Bakam 98009 Miri, Sarawak.  
Email: <sup>1</sup>ming\_yen@live.com.my, <sup>2</sup>tysi26@yahoo.com*



如何通过分析、评价和创造型问题引导学生深入理解课文内容  
**BAGAIMANA MEMBIMBING MURID MENDALAMI ISI  
KANDUNGAN TEKS MELALUI SOALAN JENIS  
ANALISIS, PENILAIAN DAN TERBUKA**

徐丽容<sup>1</sup>

**IRENE SII LEH YUNG**

陈秀琼<sup>2</sup>

**TING SIU GIN**

**摘要**

此项研究主要是通过分析、评价和创造型问题引导学生深入理解课文内容，为了帮助学生在阅读理解课时学习回答布鲁姆高认知水平领域的问题，也促进学生思辨能力的发展。教师使用凯米斯行动研究模式计划对美里某华小三年级 48 个学生的研究，并以观察法、文档法和访谈法来收集数据。教师对数据进行分析说明高认知水平领域的问题能引导大部分的学生深入理解课文内容。

关键词语：高认知水平领域的问题、高阶思维能力、深入理解课文内容

**ABSTRAK**

*Penyelidikan Tindakan ini berfokus kepada membimbing murid-murid mendalami isi kandungan teks melalui soalan-soalan jenis analisis, penilaian dan terbuka, bertujuan membantu murid-murid belajar menjawab soalan-soalan aras tinggi Taksonomi Bloom, mendorong perkembangan kemahiran spekulatif murid-murid. Guru menggunakan Model Kemmis merancang penyelidikan untuk 48 orang murid Tahun 3 dari sebuah sekolah jenis kebangsaan cina di Miri, mengumpul maklumat dengan cara pemerhatian, cara menganalisis dokumen dan cara menemubual. Data-data dianalisis untuk mengulas bahawa soalan-soalan aras tinggi dapat membimbing tiga suku murid-murid untuk mendalami isi kandungan teks.*

*Kata Kunci: Soalan-soalan aras tinggi, Pemikiran aras tinggi, Mendalami isi kandungan teks*

**前言**

此行动研究针对研究如何改善学生在阅读理解教学时回答分析、评价和创造题的情况，同时也着重于研究教师设计问题的能力。

沈之菲（2011）提到教学要让学生学会思考、学会怀疑、学会解决真实的问题，而不是交给学生现成的结论或答案，因此有必要在中小学的课堂教学中强调学生高阶思维能力的培养。马来西亚课程发展司（2012）提到阅读教学注重情感的体验，语文材料的积累和语感的发展，并强调独立阅读和思考的能力。刘萍（2014）提到阅读的实质就是从书面材料中提取和加工信息，从而尽可能准确而全面地获取阅读材料的意义，并在此基础上进行分析综合、评判推理再创造的过程，这正是学生思辨能力发展的过程。因此，教师认为学生不能永远停留在学习过程中的一个阶段里，就应该在记忆和理解学习内容的基础上，

以分析、评价和创造更深入地理解学习的内容，积累语言，逐渐培养独立阅读的能力。学生的思维不能凭空而来，需要借助文本（阅读的教材）。徐伟艳（2013）表示在阅读课堂中穿插提问，能有效地调动学生思维的积极性，根据已有的知识和对事物的认知作出独特判断，从而发展学生的创造性思维和批判性思维能力。分析、评价和创造是布鲁姆认知水平领域所提到的高阶思维能力，因此教师以该类型的问题能引导学生运用经验和知识多角度、多方位地去分析和思考文本里的关键字词句或创造性地读出课文的新意义。

## 教学反思

根据第三次实习阅读教学的情况，教师发现能回答的都只是片面的—记忆、理解型的问题，因这些问题的答案可以直接从原文里找到和摘取。但，回答分析型问题时，学生只是直接摘取课文中的字词句没加入观点说明，导致其作答不正确；回答评价型问题时，学生虽能表明自己的评价立场，但不能提出具体、合理的理由支持自己的立场。由此可见，学生能初步理解课文内容，但还不能做到深入地理解。教师反思后发现自己阅读教学中提出的问题只是为了检查学生对课文理解的程度，没注重激发学生的问题意识和创新思维。此外，学生在回答问题时习惯从课文中找寻相关的字词、句子回答问题，致使每个学生的答案几乎是从课文照抄的，没加上一些自己的观点说明，作答不切题或过于一般。王燕骅（2003）提到“阅读理解力”，是一种与个体生活体验、知识基础和思维能力紧密相关的能力，培养理解力的过程应是学生个体解读的过程。

## 研究焦点

研究聚焦于通过高认知水平领域的问题让学生深入理解课文内容，把表面性的知识转化为深层的知识。教师的问题源于教材（课文），从中找出的重点内容、需要或适合学生进一步联想的内容而设计的。它是为了让学生在回答问题时能调动自己的思维；课本上虽有答题的关键词语，学生需对该词语加以分析、加入观点才能用于准确地回答问题。此外，教师所设计的一些问题没有绝对的答案，学生可以根据自己的理解回答问题，但必须以作足够的说明；一些问题虽有绝对的答案，但学生须作原创（自己思索后的）的说明。学生有了思考的层面，对阅读的材料才会有自己的领悟。教师的问题为引导学生在阅读课文后，再以自己的角度理解课文内容，进行分析、评价，在答题时能做到逐步有创造性，也正如杨九俊、姚焱强（2009）所提的小学阶段的阅读教学，要培养学生感受、理解、积累和初步运用的能力。

## 研究目标与问题

此行动研究的目的是为了探讨分析、评价、创造型问题对学生理解课文内容的影响。这为帮助学生改进思考方法，培养良好的思考习惯（学生答题时能调动思维，提出自己的观点，不照抄原文的句子）；也改善教师设计问题的艺术水平（问题有思考性，又符合学生的学习程度）。

具体明确来说，此项行动研究是为了回答以下的问题：

1. 分析、评价、创造型问题是否能引导学生深入理解课文内容？

## 研究对象

此项行动研究的对象是美里某华小三年级的 48 位学生，其中有 17 个男生和 31 个女生。教师通过与导师兼科任的谈话，得知班上学生华文理解的程度中等，能回答记忆、理解、应用型的问题，但不大能回答分析、评价、创造型的问题（需要更深入思考的问题）。教师在教学中发现一部分学生常有不良的习惯，答题时懒得看清楚题目，随便回答，常答非所问；一部分学生是因不理解问题，而不能正确地回答问题。教师把全班学生列为研究的对象，学生代号是 A01 至 A48。教师将学生分批观察，以方便在各个行动中观察他们答题的情况。

## 行动过程

为了配合此次行动研究，教师选用了凯米斯行动研究模式（Kemmis's Model, 1988）作为参考。此模式认为行动研究过程是一系列的反思性循环，是一个螺旋式渐进加深的发展过程。教师在研究的过程中逐步深入认识问题，对行动步骤作出改善以更加能解决所要解决的问题；教师也对课堂上的突发状况进行反思，提高随机应变的能力，人的行为是无法预料与估计的。它对理解的回顾与未来行动之间的交替是从勒温的行动研究理论中汲取的（焦炜、徐继存, 2010）。教师采用凯米斯模式作为参考的模式的原因是：

i. 它符合了教师的行动研究，因它的第一个环节是计划；教师是先发现学生阅读理解课时回答高认知水平领域问题的情况，再访谈科任后，确定研究课题为运用分析、评价和创造型问题引导学生深入理解课文内容。

ii. 它的循环发展方式简单，涵盖了计划、行动、考察和反思，在各个环节是紧密联系的。教师让学生作活动卷考察后（查看行动的成效），再作反思，根据其结果重新计划。正如杰夫·米尔斯(2010)所提教师研究者应该反思哪些研究初始时的假设，并且决定下一步如何行动。

教师的研究由两个循环，六个链环（行动）组成，每个链环包括四个要素：计划、行动实施、行动观察与考察和对修正计划或对问题的反思性批判。教师稍微修改凯米斯的行动研究模式，加入“试点研究”为试看在教师的引导下学生是否能以分析、评价和创造型问题深入理解课文内容。在第三环节加入“考察”为查看学生分析、评价和创造的结果。

教师根据课文提出高认知水平领域的问题让学生深入理解课文内容，问题如下：（被标注▼的，也是笔答的问题）：

表 1：高认知水平领域的问题

		类型	深入理解 课文内容
循 环 一 行 动 一	<b>教材：第十单元·一《水上飞机》</b>		
	1. ▼这是什么？你怎么知道它是水上飞机？	分析型	水上飞机的特征、 功用、创造的附加 功能
	2. ▼那为什么小海燕会认为它是奇怪的小船，还叫它“船大哥”？/在哪里发现它？	分析型	
	3. ▼水上飞机是载送乘客的吗？那它的功用是什么？	分析型	



	4. ▼水上飞机和空中飞机一样吗？为什么？	评级型	
	5. 如果这水上飞机是你制造的，你想给它什么特异功能？	创造型	
<b>循环一行动二</b>	<b>教材：第十单元·《我讨厌妈妈》</b>		
	1. 为什么妈妈会在星期天的早上睡呀睡，睡不醒？	分析型 评级型	小兔妈妈行为动作
	2. 妈妈是因为自己要看电视剧，而不让小白兔看动画片的吗？为什么？	分析型 分析型	背后的意义、小兔
	3. 你觉得妈妈怎么会生气呢？	分析型	妈妈与自己
	4. 为什么妈妈要催小白兔快点、快点呢？	评价型	妈妈的比较
	5. 妈妈为什么在接小白兔时会迟到，也会忘记洗衣服呢	评价型 创造型	说明、小兔
	6. ▼小白兔的妈妈和你的妈妈一样吗？怎么说？		的动作行为、为
	7. ▼小白兔真的讨厌它的妈妈吗？为什么你这么说？		父母创造的机器
	8. ▼你想发明特别的××××，能减轻爸妈的负担。		
<b>循环一行动三</b>	<b>教材：第十单元·二《人行横道的由来》</b>		
	1. ▼人行道是行人走路的地方。那人行横道是什么？	分析型	人行横道的特征、
	2. ▼为什么有汽车的时代，在马路上放置跳石不合时宜呢？	分析型	古代与现代人行
	3. ▼如果古罗马时代，在马路上使用斑马线合适吗？为什么？	评价型	横道的特征、创
	4. 什么动物在过斑马线时会很累？	分析型	造的斑马线
	5. 想一想，你的斑马线是怎样的？	创造型	
循环二时，教师先让学生提出问题，阅读课文后教师才提出问题。活动卷不再上加入答案提示语“因为”，以训练学生自己为答案提出理由。			
<b>循环二行动一</b>	<b>教材：第十一单元·二《移动的地图》</b>		
	1. ▼地图是由符号、颜色、文字等描绘显示地球表面情况的纸张图。那你认为“移动的地图”是什么？	分析型	移动地图的特征、
	2. ▼“移动的地图”可以在交通阻塞，列出替代路线，那每一辆车都使用该替代路线，那你觉得会不会又造成交通阻塞了呢？	评价型	功用、创造的附加
	3. ▼地图的功用是提供路线，会移动的地图是更明确地指示路线。那你要发明怎样的地图？	创造型	功用。
<b>循环二行</b>	<b>教材：第十一单元·二《小狐狸卖空气》</b>		
	1. 我们四周围的空气也很不清新啊，那我们岂不是也会生病？	分析型	小狐狸卖空气的原
	2. “如果我把新鲜的空气运到城里卖，就能	分析型	因和意

动 二	帮助人们治病健身。”小狐狸为什么要“卖”而不是“送”新鲜空气呢？		义；小狐狸的动作
	3. ▼为什么小狐狸卖空气的生意那么好？	分析型	行为和性格特征
	4. ▼小狐狸卖的是什么？那它的空气岂不是卖不出去了？那为什么小狐狸要植树呢？	评价型	
	5. ▼小狐狸把新鲜空气装在罐子里晕倒城市里去卖，这个方法到底好吗？为什么？	评价型	
循 环 二 行 动 三	<b>教材：第十二单元《七彩下雨天》</b>		
	1. 为什么红色的雨会很可怕呢？	评价型	不同颜色的雨之特征，该雨对人们和动物的影响，创造的雨后事件
	2. 橙色的雨让你想到了什么？	创造型	
	3. 黄色的雨怎么像扑扇着透明翅膀跳舞的蝴蝶？	分析型	
	4. 下起绿色的雨，大树先生为什么张开双臂？	分析型	
	5. 青色的雨和颠倒的大海有什么关系？	分析型	
	6. ▼如果下起彩虹色的雨，人们和动物会怎么样？	评价型	
	7. ▼如果下起××××的雨，（会发生什么事 情）。	创造型	

## 数据采集法

### 1. 观察法

申继亮（2006）表示观察究其实质是搜集研究的资料、监察行动的全过程。因此，教师为每个行动中课堂情况的主要观察者，还安排观察员和录像机以辅助观察学生答题的内容与情况以及教师提问的过程—引入、陈述、介入、评价。

### 2. 档案法

崔永华、杨寄洲（2002）表示提高阅读理解能力训练方法有回答问题、选择正确等。在每一次进行阅读口头提问后，教师分发活动卷给所有学生以进行笔答考察因为不是每个学生都有机会口答问题。

### 3. 访谈法

黄剑茹（2005）表示访谈时指访谈者通过与被访谈这面对面的口头交流进行直接调查，并获取有关资料的方法。每一次行动结束后，教师与观察者（导师、教学伙伴、学生）、研究对象（学生）根据大纲进行半结构式访谈，以允许受访者发表自己的看法，以得到较具体、详细的数据。

## 三角互证法

杰夫·米尔斯(2010)提到“针对复杂的问题和事件，搜寻各种各样的看法”。教师以三个方法—观察法、文档法和访谈法搜集行动研究的数据，以能从多个角度、立场互证该数据，确定高认知水平领域问题是让学生深入理解课文内容。研究的可靠性和有效性因互证而提高了。教师观察特定的学生在课堂教学口答的表现，再分析该特定学生的笔答情况，之后与该特定学生进行访谈，以确定高认知水平领域的问题是否引导他们深入理解课文内容。

## 数据分析法

### 1. 观察法

教师综合自身与观察者的课堂观察记录，以查看指定学生对分析、评价和创造型问题的口答内容和情况，确定他们是否被引导深入理解课文内容，也查看教师设计问题的能力和提问的技巧。教师查看学生在回答分析型问题时是否做到确定与说明事情发生的原因或结果、事情或人物间的关系等；在回答评价型问题时能否基于自己的标准，作出判断和说明；在回答创造型问题时能否把各要素放在一起形成实用的整体、重新组织要素成一种新的模式或结构并作出说明。

### 2. 档案法

教师根据活动卷（包含分析、评价、创造其中两种类型的问题）分析与了解全体学生对课文内容的掌握程度。此外，教师将指定学生的口答表现与笔答表现对比，确定他们是否通过分析、评价和创造型问题更加理解课文内容。

### 3. 访谈法

教师访谈学生以得知他们理解课文内容的情况、教师所设计的问题对他们的影响（是否动脑筋多做思考）、被指名时却不答题和答题声量小的原因。之后，教师也访谈观察者以得知学生答题的情况、教师引导学生情况（是否顾及不同程度的学生，是否在学生想不通时给予启发帮助他们表达思想，提问技巧是恰当的或待改进的）和高认知水平领域的问题是否引导学生深入理解课文内容。教师挑选相关的数据以回答研究问题。

## 研究成果

研究问题：分析、评价、创造型问题是否能引导学生深入理解课文内容？

表 2：两个循环六个行动的总成果

循环/行动	分析型	评价型	创造型
循环一行动一 (教材：说明文)	四分之三的学生 (31/46; 09/46; 32/46)	四分之三的学生 (31/46)	四个学生 (4/4)
循环一行动二 (教材：故事)	十个的学生 (10/11)	四分之二的学生 (33/48; 21/48)	四分之二的学生 (30/48)
循环一行动三 (教材：说明文)	四分之一的学生 (11/44; 25/44)	四分之一的学生 (17/44)	八个学生 (8/8)
循环二行动一 (教材：说明文)	四分之二的学生 (26/48)	四分之三的学生 (46/48)	四分之二的学生 (28/48)
循环二行动二 (教材：故事)	四分之三的学生 (39/48)	四分之三的学生 (40/48; 40/48)	-
循环二行动三 (教材：故事)	四个学生 (4/6)	四分之三的学生 (31/42)	四分之三的学生 (37/42)

备注：

标上蓝色的，表示该问题只让特定的学生口答（分子表示答对的学生，分母

## 表示参与答题的学生人数)

综上所述所见，分析、评价和创造型问题能引导大部分学生深入理解课文内容。

以下是教师结合观察法和档案法展示某些学生口答和笔答的内容，随后展示教师与导师和学生的访谈所得结果：

## 1. 循环一行动二（教材：故事《我讨厌妈妈》）

分析型问题：为什么妈妈会在星期天的早上睡啊睡，睡不醒？

表 3：学生口答和笔答分析型问题的情况

学生	口答	笔答	数据分析
A42	因为它妈妈是懒猪。	- (没让学生笔答)	• 没能分析妈妈会睡不醒的原因，认为妈妈睡不醒就是懒猪了。
A01	小兔子的妈妈会在星期天早上睡呀睡，睡不醒因为小兔的妈妈非常地累。		• 能分析并写出妈妈会睡不醒的原因，知道关键词是“星期天”。

评价性问题：小白兔真的讨厌它的妈妈吗？为什么你这么说？

表 4：学生口答和笔答评价型问题的情况

学生	口答	笔答	数据分析
A07	不讨厌，因为妈妈见到它很开心。	不讨厌，因为妈妈见到它很开心。	• 没能评价小白兔是否讨厌它的妈妈，因为其说明不正确。问题要求的是写出小白兔有哪些行动举动表明不讨厌妈妈，而不是妈妈有哪些举动。
A38	不讨厌，因为它最后又回来了。	小白兔不讨厌它的妈妈，因为他最后回来了。	• 能评价说明小白兔不讨厌它的妈妈。但，学生没明确说出“最后”是何时。

创造型问题：你想发明特别的××××，能减轻爸妈的负担。

表 5：学生口答和笔答评价型问题的情况

学生	口答	笔答	数据分析
A34	- (没让学生笔答)	我想发明一个快速笔。它可以帮我爸爸工作。它的功能是帮助我爸爸快速地写。它的外形是圆柱体。	• 能创造并联想爸爸工作的需要后表示要发明一支快速笔。但，没举例说明爸爸的工作。

访谈结果：观察者（邓老师、学生 A04）表示故事贴近学生的生活，有利于帮助他们联想，对内容进行分析、评价和创造，以自己的观点答题。但，教师要

引导学生先理解故事里的关键词语，才能更深一层理解故事内容，因绘本故事里的图片很大，文字较少。提问时也要注意各问题所使用的时间。

**2. 循环一行动三（教材：说明文《人行横道的由来》）**

分析型问题：人行道是行人走路的地方。那人行横道是什么？

表 6：学生口答和笔答分析型问题的情况

学生	口答	笔答	数据分析
A01	它让人越过马路。	人行横道是斑马线。	<ul style="list-style-type: none"> <li>口答时，学生能分析并说明人行横道的特征。但在笔答时该学生不能分析人行横道与何人行道有何差别（“横”字）。</li> </ul>

评价型问题：如果古罗马时代，在马路上使用斑马线合适吗？为什么？

表 7：学生口答和笔答评价型问题的情况

学生	口答	笔答	数据分析
A25	可以，不然马车会撞死人。	不合适，因为马车上的车夫看不到斑马线。	<ul style="list-style-type: none"> <li>在口答和笔答时，学生都能评价若在古罗马时代使用斑马线的合适性。他能提出两个立场，都为它们提出合理的理由。</li> </ul>

创造型问题：想一想，你的斑马线是怎样的？

表 8：学生口答和笔答创造型问题的情况

学生	口答	笔答	数据分析
A33	我的斑马线是鸡腿的（有鸡腿的形状），因为我喜欢吃鸡腿。	- (没让学生笔答)	<ul style="list-style-type: none"> <li>能创造联想自己想要的斑马线。学生 A33 想从外形上改变斑马线；学生 A44 想从特征、功用上改变斑马线。</li> </ul>
A44	我要用电的斑马线，如果有人要经过，它会发光。		

访谈结果：涂同侪表示有引导学生思考的问题是不够的，教师应根据学生答题的实际情况进行引导，让学生答题不偏离其中心如学生要知道人行道和人行横道的差别（重点于“横”字）。许老师表示该评价和创造型问题能让学生动脑筋去思考。学生 A06 表示教师让不同学习程度的同学答题时，他们能够比较那些答案。

**3. 循环二行动一（教材：说明文《移动的地图》）**

分析型问题：地图是由符号、颜色、文字等描绘显示地球表面情况的纸张图。那你认为“移动的地图”是什么？

表 9：学生口答和笔答分析型问题的情况

学生	口答	笔答	数据分析
A30	- (被引导后) 不一样, 用电的。	我认为“移动地图”是用电做的, 地图是用纸做的。	<ul style="list-style-type: none"> <li>在口答时, 该学生被教师引导后能简单说出移动地图的特征; 笔答时, 他能简单地分析说明移动地图和地图的不同点。</li> </ul>
A15	它有声音, 可以告诉我们该走哪一条路。	我认为移动地图是会让你知道正确的方向。	<ul style="list-style-type: none"> <li>在口答和笔答时都能分析说出移动地图区别于地图的特征。若他结合笔答和口答的句子, 其作答会更加完整。</li> </ul>

评价型问题: “移动的地图”可以在交通阻塞, 列出替代路线, 那每一辆车都使用该替代路线, 那你觉得会不会又造成交通阻塞了呢?

表 10: 学生口答和笔答评价型问题的情况

学生	口答	笔答	数据分析
A17	会造成交通阻塞, 因为每个人都跑到那个地方去。	不会, 因为如果那边交通阻塞, 全球定位系统(GPS)会带你去另一条路。	<ul style="list-style-type: none"> <li>在口答和笔答时都能评价若每一辆车都使用替代路线会不会造成交通阻塞情况和其原因。他能提出两个立场, 都为它们提出合理的理由。</li> </ul>

创造型问题: 地图的功用是提供路线, 会移动的地图是更明确地指示路线。那你要发明怎样的地图?

表 11: 学生口答和笔答创造型问题的情况

学生	口答	笔答	数据分析
A20	- (没让学生口答)	我要发明一个会走路的地图, 每天会跟我一起走路的。	<ul style="list-style-type: none"> <li>能创造课文内容, 表示想发明会走路的地图。其特别之处是该地图更陪人们走路, 它改善了地图的功能。</li> </ul>
A42		机器地图。	<ul style="list-style-type: none"> <li>只能简单地创造课文内容, 但没具体说明那地图是个机器, 还是那是机器人地图?</li> </ul>

访谈结果: 学生 A30 表示被指名时, 不会回答该分析型问题。学生 A14 表示每个问题都很长, 不容易明白, 问题很难回答。邓老师表示教师虽有引导学生回答问题, 但其技巧有待改进。因教师所提出的问题太长; 以学生的角度啦说, 问题应该要是易懂的, 一看问题就能知道该回答什么、该怎样回答。

#### 4. 循环二行动三 (教材: 故事《七彩下雨天》)

分析型问题: 黄色的雨怎么像扑扇着透明翅膀跳舞的蝴蝶?

表 12: :学生口答和笔答分析型问题的情况

学生	口答	笔答	数据分析
A24	- (他站着许久, 不回答问题)	- (没让学生笔答)	<ul style="list-style-type: none"> <li>没能分析黄色的雨怎么像扑扇着透明翅膀跳舞的蝴蝶。</li> </ul>
A17	雨点从天上掉下来的时候, 会聚在一起像蝴蝶, 但一触动, 它就会散掉, 变回水。		<ul style="list-style-type: none"> <li>能分析说明黄色的雨像扑扇着透明翅膀跳舞的蝴蝶之原因。学生加入自己的想象说明那雨怎么像和怎么不像蝴蝶。</li> </ul>

评价型问题: 如果下起彩虹色的雨, 人们和动物会怎么样?

表 13: 学生口答和笔答评价型问题的情况

学生	口答	笔答	数据分析
A27	- (站着, 不回答问题)	如果下起彩虹色的雨, 人们会非常的害怕, 因为他不曾看过这东西; 动物会非常的开心, 因为有免费的食物吃。	<ul style="list-style-type: none"> <li>都能评价下起彩虹色雨的假设情况对人们和动物的影响。</li> <li>学生 A27 说明人会害怕、动物会开心的原因; 学生 A01 将对人和对动物的影响联系起来, 加入自己的想象。</li> </ul>
A01	- (没被指名口答)	如果下起彩虹色的雨, 人们会变成花朵, 动物会开 pai (派) 对, 因为下彩色的雨刚好可以 pei (配) 开 pai (派) 对的景色。	

创造型问题: 如果下起×××的雨, \_\_\_\_\_ (会发生什么事)。

表 14: 学生口答和笔答创造型问题的情况

学生	口答	笔答	数据分析
A02	如果下起牛奶色的雨, 我要把它捡起来送给妈妈吃因为像牛奶色的巧克力。	如果下起牛奶色的雨, 我要把它捡起来送给妈妈吃因为像牛奶色的巧克力。	<ul style="list-style-type: none"> <li>都能进行创造的联想。</li> <li>学生 A02 表示下牛奶色的雨, 联系到牛奶色巧克力; 学生 A43 表示下红色的雨, 联系到火山的岩浆和其危害。</li> </ul>
A43	- (没被指名口答)	如果下起红色的雨, 就会样 (像) yan jiang (岩浆) 一样 sao (烧) 死人。	

访谈结果：邓老师表示该分析型问题有些难，学生可能会较不理解。学生 A27 表示被指名时，他不会回答该评价型问题；他还表示教师没让他回答他会的问题，而让他回答他不会的问题。学生 A19、A04 表示教师一直用“为什么”提问，会让他们在答题时想得更多，也在其中加入自己的看法。

## 研究成果反思

在进行了两个循环的研究后，数据显示分析、评价和创造型问题是能引导大部分学生深入理解课文内容的，正如甘益慧（2004）提到对文章进行整体感知后，要深入文章进行细细品味，从而深刻理解文章。大部分学生能为自己的分析或评价或创造的结果作出合理的说明。但，教师发现此研究有些需注意和待改进的事项(不足之处)：

在循环一中，教师发现：

### 1. 教师所设计的问题句子不完整

教师在设计问题时没有注意其句子的完整性，其例子是问题“奇怪的小船？”。这让学生和观察者(听闻者)觉得那是奇怪的问题，学生也找不到问题的重点，到底要说明的是“奇怪？”还是“怎么知道是水上飞机”。秦莉

(2012)提到有的问题的表达方式上，应做到清楚明白(避免模棱两可)和逻辑有序。因此，教师设计的问题时要注意它是完整的，而且句子中的重点(关键词语)只有1个或最多2个，以避免学生回答问题时不能兼顾两个重点，导致作答不完整。

### 2. 教师没明确评价学生的回答

学生回答问题后，教师没明确评价该学生的回答是否具体、完整或是否正确、错误。教师没告诉学生其答案是不正确的，导致该学生在活动卷上再写了同样的答案(错误的)。王用银(2014)提到对学生的回答作出及时恰当的评价：不全对的回答，应重点引导学生如何将问题考虑得全面些，培养学生思维的严谨性、深刻性。教师没引导学生明确回答问题，其例子是问题“人行道是人行道是行人走路的地方。那人行横道是什么？”，教师没引导学生清楚说明“人行横道的特点”，如“让人横穿马路、穿越马路、过到对面的路等”，而不是以“人行横道是斑马线”作答，当时有34个学生不能正确回答该问题。

### 3. 教师在让学生口答和笔答的时间处理不当

教师在课堂上使用了大部分的时间提出问题，导致学生只有5至7分钟的时间笔答活动卷上的4道问题。部分学生无法在限定的时间内完成4道问题的作答(无法做到句子完整、具体)。孙明华(2013)提到提问过于频繁，问题数量过多，学生被诸多问题牵着鼻子走，哪有时间进行思考！

在循环二中，教师发现：

### 4. 教师所设计问题的句子冗长、啰嗦

教师所设计的问题太长(科任表示对学生来说，很多字词组成的问题就是很难的问题)，因而学生不积极地回答问题。其问题的例子是“地图是由符号、颜色、文字等描绘显示地球表面情况的纸张图。那你认为“移动的地图”是什么？”、““移动的地图”可以在交通阻塞，列出替代路线，那每一辆车都使用该替代路线，那你觉得会不会又造成交通阻塞了呢？”和“地图的功用是提供路线，会移动的地图是更明确地指示路线。那你要发明怎样的地图？”。



张建英（2014）提到发问的语言要清晰，让学生容易知道如何思考、回答，问题尽量简明易懂，以免使学生产生异议；沈静（2014）提到只有适度的提问，恰当的坡度，才能引发学生的认知冲突。因此，教师要注意设计的问题要难易适度，才能对学生起到调动思维、激发思考的功用。

#### 5. 教师在设计活动卷时，没融入三种类型的问题

研究的目的是让学生通过分析、评价和创造型问题的引导深入理解课文内容。但，教师所设计活动卷有时只融入其中两种类型的问题，而把另一类型的问题以口答的方式提出，以致不是所有的学生都有机会回答该问题。

## 研究建议

高认知水平领域的问题除了可引导学生理解阅读教学中的教材，还可用于理解趣味语文教学中的教材和阅读材料（如学习标准 4.3 和 4.4 所提到的）。以下为使用高认知水平领域引导学生深入理解学习内容时可供参考的建议：

### 1. 问题的设计

教师在设计问题（分析、评价和创造型问题）时，要确定它们能调动学生的思维、引导学生深究课文内容，以避免学生从课文直接照抄句子。教师也应先尝试自己回答该问题因为在回答的过程中教师会发现该问题的焦点是否明确。此外，教师也可以与科任讨论所设计的问题，他较理解班上学生的学习程度和情况、较能判断该问题适不适合学生（问题是否太难、问题句子是否太长）。

### 2. 评价学生作答

教师应明确评价学生的每一个答案，让学生清楚知道自己口头回答的答案是哪里错了？是哪里对了？怎么改正，会更好呢？学生要知道他应该把每一个答案写得具体、完整，若答案不完整教师（批阅者）怎能完全看得懂学生想要表达的信息（语言文字、图画等）。当回答创造型问题，让学生天马行空地答题的同时，也要引导学生对自己的回答作出解释，以证明其可行性、可实施性。

## 总结

总的来说，通过分析、评价和创造型问题能够引导大部分学生深入理解课文内容；研究不足之处是也有一些不能回答问题的学生，他们还需要教师和同学的多加关注和引导（教师需要给学习能力差的学生额外的辅导）。然而，该问题能引导学生作思考，学习能力差的学生还是能尝试回答问题，只是笔答的情况不佳罢了。此外，教师也要注意所设计之问题是具体明确的，是真的能够引导学生对课文内容有更深一层理解的。教师也应注意在学生答题后给予评价，让学生答后有所得。

## 参考文献

- 崔永华、杨寄洲。(2002)。《汉语课堂教学技巧》。北京：语言大学出版社。
- 甘益慧。(2004)。《试论课文情境的创设与应用》。硕士学位论文。湖南师范大学。
- 黄剑茹。(2005)。课堂互动行动研究中数据的收集和分析。《基础英语教育》。7(6):14-16。
- 焦炜、徐继存。(2010)。《课程行动研究模式探析》。摘自  
[http://www.jcyjkc.sdnu.edu.cn/news\\_view.asp?newsid=515](http://www.jcyjkc.sdnu.edu.cn/news_view.asp?newsid=515)。
- 杰夫·米尔斯。(2010)。《教师行动研究指南》。译者 王本陆、潘新民。重庆：升光电力印务有限公司。
- 刘萍。(2014)。灵活利用布鲁姆分类法 努力提升阅读思辨能力。《课程教育研究》。9月份：104-105。
- 马来西亚课程发展司。(2012)。《小学标准课程基础模组》。布城：马来西亚教育部。
- 秦莉。(2012)。语文课堂提问的现状与技巧。《西江月教育天地》。18(6):36。
- 沈静。(2014)。浅谈小学英语课堂提问的原则与方法。《少儿科学周刊(教学版)》。3:215
- 沈之菲。(2011)。提升学生创新素养的高阶思维教学。《上海教育科研》。9:35-38。
- 申继亮。(2006)。《教学反思与行动研究》。北京：北京师范大学出版社。
- 孙明华。(2013)。浅析小学语文课堂中的提问技巧。《散文百家·教育百家》。12:99-100。
- 王燕骅。(2003)。《现代小学阅读教学》。北京：语文出版社。
- 王用银。(2014)。课堂提问技巧初探。《新教育时代电子杂志(教师版)》。15(5):59。
- 鲜奇权、晏丰雷。(2011)。启发式提问技巧探微。《四川教育》。11:32。
- 徐伟艳。(2013)。问题引导阅读—小学英语阅读课有效提问。《校园英语》。1:29-30。
- 张建英。(2014)。恰当提问与巧妙引导学生回答问题探究。《语文教学与研究(考试周刊)》。83:45。

*Jabatan Bahasa*

*Institut Pendidikan Guru Kampus Sarawak,*

*Jalan Bakam, 98009 Miri, Sarawak.*

*Email:<sup>1</sup> [irenesly0731@hotmail.com](mailto:irenesly0731@hotmail.com), <sup>2</sup> [tingtsgipsm2006@gmail.com](mailto:tingtsgipsm2006@gmail.com)*



通过引导学生观察和联想帮助学生写话  
MEMBIMBING MURID MENULIS AYAT MELALUI PEMERHATIAN DAN  
MENGHUBUNG KAIT

杨婉茵<sup>1</sup>  
JONG WOAN IN  
施中庸<sup>2</sup>  
SI TONG YONG

摘要

此项行动研究旨在探讨如何改善学生在写话时所面对的无话可写的问题。我以凯米斯的行动研究模式为根据制定此项行动研究过程的模式，我进行了两个循环的行动，每个循环各进行三次行动。我的研究对象为美里市某华小二二年级某班的学生当中未能写出自己对周围事物的认识和感想的 24 位学生。此项行动研究的焦点为在写话教学中引导学生通过观察和联想积累写话的素材，以帮助学生写出自己对周围事物的认识和感想。我通过观察法、档案法和教育日志采集这项行动研究所需要的数据。由于在教材的选择及教学步骤的安排上有些不足之处，因此我所收集到的数据显示观察和联想未能有效地帮助所有研究对象写出他们对周围事物的认识和感想。

ABSTRAK

*Penyelidikan tindakan ini dilaksanakan untuk membantu murid saya menulis ayat dalam pengajaran dan pembelajaran penulisan. Penyelidikan tindakan ini menggunakan Model Kajian Tindakan Kemmis, saya telah menjalankan tindakan sebanyak dua kitaran dan setiap kitaran mengandungi tiga tindakan. 24 responden telah dipilih dalam kalangan murid Tahun 2 di sebuah Sekolah Jenis Kebangsaan Cina di Daerah Miri. Kajian ini memfokuskan penggunaan kaedah pemerhatian dan menghubungkan kait untuk membantu murid menulis ayat dalam pengajaran dan pembelajaran penulisan tahap rendah. Data dikumpul menggunakan pemerhatian, lembaran latihan dan jurnal. Dapatan kajian ini menunjukkan penggunaan kaedah pemerhatian dan menghubungkan kait belum dapat membantu semua responden menulis ayat dengan berkesan.*

前言

《小学华文课程标准》的课程概要中提到“书写教学是为了使学生能以规范的词语和优美畅通的文句写作，做到内容具体充实、中心明确、结构完整、用词准确，没有错别字”。（课程发展司，2012）在马来西亚小学华文课程标准中，第一学段的书写活动主要是写字和写话，第二学段才过渡到各类文体的写作。课程发展司（2012）对写话下的定义是“写学生想说的话”，而二年级写话的学习标准是“对写话有信心，写自己对周围事物的认识和感想。根据表达的需要，学习使用标点符号。”在第三阶段的实习中，我发现我所指导的二年级学生当中，大部分学生的写话积极性不高，对写话不感兴趣，甚至无话可写。为此，我进行这项行动研究，尝试通过引导学生在写话前进行观察和联想帮助学生解决这个问题。

## 教学反思

在第三阶段的实习中进行了两次写话教学后，我发现我所指导的学生当中，有部分学生在写话时面对无话可说、无话可写的难题，大部分学生的写话积极性不高，对写话不感兴趣。在说话的环节，除了资优生积极举手说话外，剩下的大部分学生始终没有举手。在学生写话时，我发现一些学生看了活动卷许久仍不写话，有些则闲聊、玩闹，不愿意写话。我便问他们为什么还不写话，一些学生告诉我他们不知道该写什么、觉得自己没东西可写，一些学生则说他们已忘了自己想说什么话，一些学生甚至认为写话很难、不想写话。分析了学生呈交的写话活动卷后，我发现大部分学生的写话内容十分单调，并且大同小异，除了一些资优生的作品外，很少有新鲜的想法，甚至出现抄袭的现象。

经过反思后我发现，由于我在进行写话教学时没有精心组织写话活动，只为了完成教学任务而让学生写话，没有根据学生的生活实际、兴趣和需要准备教材，并且没有准备可让学生观察的事物，也没有引导学生进行联想，因此造成学生无话可说、无话可写的问题。龙君（2013）指出，低年级学生生活经验比较匮乏。如果让学生写自己没有见过，听过或是经历过的事情，他们当然无话可写。韦林枫（2013）也提到了观察的重要性，他指出低年级小学生在写话时遇到的两个最大的问题，一是没有兴趣，二是无话可说。无话可说，就是表明学生缺乏写话的素材。教师应该善于引导学生运用正确的方法去观察自然、体验生活，培养学生的观察能力，积累生活体验，以此来丰富写话素材。除了引导学生观察之外，韦林枫（2013）也提到观察时要展开联想，教师在指导学生观察时要善于激发学生的想象，让他们由一事物联想到其他相似的事物。

## 研究焦点

为了确定学生在写话方面所面对的问题，我收集了一些学生的写话活动本，并分析学生在以往的写话练习中所写的内容。我发现除了一些资优生能写出不错的句子外，好几位学生在写话时只写一两个词语，写话内容单调，而且大同小异，还有几位学生只是把活动本中所提供的参考词语抄写下来，随意拼凑成句子。此外，四位学生的写话练习中甚至出现抄袭现象，写了一模一样的句子。这些学生在以往的写话练习中的表现与在我所进行过的两次写话教学中的写话表现相似，证实了学生在写话时面对无话可写的问题。

观察积累了丰富的表象，为儿童思维、想象和语言提供了生动的材料。通过观察进行写话作文教学，较好地帮助学生解决无话可说的苦恼。（彭海珠，2014）因此，我为此项行动研究设定的研究焦点为通过观察和联想帮助学生积累写话的素材，使学生在写话时有话可写。辛晓卫（2013）表示，观察是仔细察看客观事物或现象的一种方法。观察除了“看”以外，还包括调动耳、鼻、舌、身等一切器官对客观事物进行体验，以完成对客观事物的认识、品评等。韦林枫（2013）提到，由一事物想到另一事物的心理过程就是联想。人们在观察事物或生活时，总会由当前的事物联想到以前发生过的事物，由一件事想到几件事等等，这种由观察而引起的联想，会将观察变得更加深入。课程发展司（2012）为二年级写话教学定下的学习标准是“对写话有信心，写自己对周围事物的认识和感想。根据表达的需要，学习使用标点符号。”配合这项学习标准，我在此项行动研究中主要通过引导学生观察周围的事物以及针对这些事物进行联想来帮助学生积累写话的素材，使他们能写出对周围事物的认识和感想。

## 研究目标与问题

我为此项行动研究所定下的研究目标如下：

- 一、通过观察和联想帮助学生写出自己对周围事物的认识。
- 二、通过观察和联想帮助学生写出自己对周围事物的感想。

通过此项行动研究，我所要探讨的问题如下：

- 一、观察和联想能否帮助学生写出自己对周围事物的认识？
- 二、观察和联想能否帮助学生写出自己对周围事物的感想？

## 研究对象

此项行动研究的研究对象为美里市某华小二年级某班的 24 位学生。这 24 位学生当中，有 13 位学生是女生，另外 11 位学生为男生，平均年龄为 8 岁。这些研究对象在写话时面对无话可写的问题，他们的写话积极性不高、缺乏对写话的兴趣，从他们在写话活动卷中所写的内容可看出他们没有主动表达的欲望，寥寥几个词语就把话写完，写话内容单调，只为了应付我所布置的作业要求而写话，他们所写的内容大同小异，没有新鲜的想法，甚至出现抄袭的现象。

## 行动过程

由于凯米斯模式的行动研究过程较简单、明确，因此我采用于此项行动研究中。凯米斯把行动研究定义为由社会情境包括教育情境的参与者为提高对自己所从事的社会或教育实践的理性认识、为加深实践活动及其依赖的背景的理解，所进行的反省研究。（吉超，2012）凯米斯对行动研究过程的描述为：计划、行动、系统地观察、反思，然后重新计划、进一步应用、再观察、反思。（申继亮，2006）我对凯米斯行动研究模式做了修改，使之适用于我的研究中。

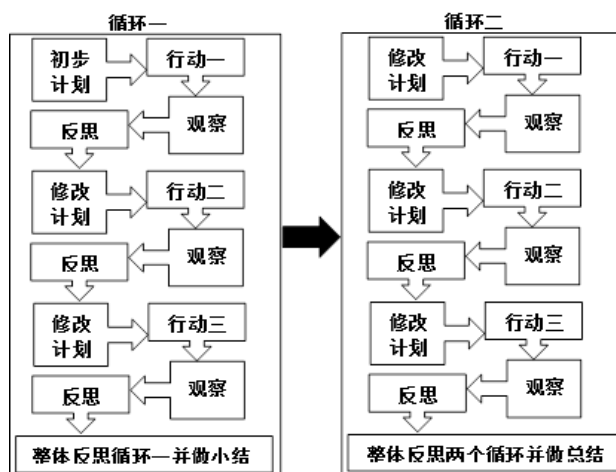


图 1：以凯米斯行动研究过程模式为基础制定的行动研究过程模式

在计划的环节，我在循环一制定了初步行动计划，并在循环二修改初步计划，我也确定了教学方法及步骤、确定写话题材及编写教案；在行动的环节，我按照教学计划实施写话教学，引导学生观察和联想后说话及写话；在观察的环节，我设置摄像机拍摄教学情况，并请同侪观察学生说话的积极性及说话内容；在反思的环节，我分析学生的说话及写话内容、对教学效果作出分析及评

价，并撰写自我评估报告及教育日志。在循环一中，我没进行作后讲评，学生不知自己的优缺点及改善空间；我也允许学生按原来的习惯在每个句子前标上号码，将没有关联的句子连接起来；由于大部分学生未明白何谓感想，我没有明确要求学生写出感想；此外，部分学生未能以完整句子说话，我允许学生说不完整的句子。在循环二时，我便在每次行动后进行作后讲评、阻止学生在每个句子前标号码，并向学生强调所写的内容须有连贯性、我也在说话环节让资优生先说他们的感想，或举例让学生知道何谓感想，并在学生写话时提醒他们写上自己的感想、我也要求学生以完整的句子说话，并纠正学生不完整的句子。循环一行动一中，我选定的写话题材为蜻蜓；循环一行动二为花树；循环一行动三是泡泡；循环二行动一为水果；循环一行动二为手；循环一行动三是相片。

## 数据采集法

我以观察法、档案法及教育日志采集此项行动研究的相关数据。通过观察法，我所观察的内容主要是研究对象说话的积极性及他们的说话内容。我使用摄像机拍摄写话教学过程，并在分析教学成效时重播教学录像。此外，我也准备了观察记录表，请两位同侪及导师协助观察教学情况并做观察记录。通过档案法，我在每次行动中分发写话活动卷给学生，让学生在活动卷上写话，并在教学结束后收回相关的活动卷存档，以分析学的写话内容及写话进度。此外，我在每次行动后都撰写教育日志，描述我的教学情况及学生的学习反应，以分析教学成效，反思导致教学中发生的一些问题的原因，并思考适用的解决办法。

## 数据分析法

以观察法采集数据后，我在每次行动后播放教学时所拍摄的教学录像，并收集同侪和导师填写的观察记录表，透过教学录像及观察记录表分析学生是否积极说话，以及他们说话的内容是否包含对事物的认识和感想。以档案法收集学生的写话活动卷后，我在每次行动后批阅学生的活动卷，分析他们的写话内容是否包含对周围事物的认识及感想，并将学生的写话内容按认识和感想再细分成更多类别。此外，我也比较学生在两次循环各三次行动中的写话内容，及分析学生写话表现的进展。进行每个行动后，我都撰写一篇教育日志，并分析自己撰写的教育日志，通过比较每次行动的教育日志中对教学情况的描写，分析学生说话及写话的积极性是否增加，以及分析学生说话及写话内容的进展，并通过教育日志中所记录的学生学习情况分析每一堂教学的成效。

## 研究成果

我进行了两个循环各三次的行动，我使用观察法、档案法及教育日志收集相关的数据以分析学生的学习进展及行动成效。通过观察法，我收集有关学生说话的积极性及学生说话内容的资料；通过档案法，我收集学生写话内容的资料；通过教育日志，我收集有关教学情况、学生说话及写话的积极性及教学中所出现的问题等方面的资料，以下是通过这三种方法所收集到的数据：

表 1：第一循环中学生说话的积极性及说话内容分析

学生	主动说话 (次数)	被点名说话 (次数)	不愿说话 (次数)	说话内容					
				行动一		行动二		行动三	
				认识	感想	认识	感想	认识	感想
A1	3	-	-	√	X	0	0	0	0
A2	-	1	-	√	√	0	0	0	0
A3	1	1	-	0	0	√	√	0	0
A4	1	1	-	0	0	√	√	0	0
A5	-	1	-	0	0	0	0	X	√
A6	-	1	-	0	0	0	0	√	√
B1	1	1	-	√	X	0	0	0	0
B2	3	-	-	√	X	0	0	0	0
B3	1	1	-	0	0	√	√	0	0
B4	-	1	-	0	0	√	X	0	0
B5	2	-	-	0	0	0	0	√	X
B6	2	-	-	0	0	0	0	√	√
C1	3	-	-	√	X	0	0	0	0
C2	-	-	1	X	X	0	0	0	0
C3	1	1	-	0	0	√	X	0	0
C4	3	-	-	0	0	√	X	0	0
C5	-	1	-	0	0	0	0	√	√
C6	3	-	-	0	0	0	0	√	X
D1	2	-	-	√	X	0	0	0	0
D2	3	-	-	√	X	0	0	0	0
D3	-	-	1	0	0	X	X	0	0
D4	1	-	-	0	0	√	X	0	0
D5	-	1	-	0	0	0	0	X	√
D6	-	1	-	0	0	0	0	√	√

0 表示相关的学生在该行动中没被考察 √ 表示学生说出了相关的内容 X 表示学生未说出相关的内容

表 1 显示循环一中通过观察法收集到的数据，即学生说话积极性及说话内容。共 6 位研究对象在三次行动都主动举手说话，即 A1、B2、C1、C4、C6 及 D2，另外共 7 位研究对象，即 A2、A5、A6、B4、C5、D5、D6 在三次行动均未主动举手说话，仅在其中一次行动被我点名上前说话，此外，共 2 位研究对象，C2、D3 分别在行动一及行动二被我点名上前说话，但不愿说话，故在三次行动都未上前说话。在三次行动中，共 12 位研究对象分别在其中一次行动说出对事物的认识，但未能说出感想、2 位研究对象在其中一次行动说出对事物的感想，但未能说出认识，以及 8 位研究对象在其中一次行动说出对事物的认识和感想。在循环一行动一，选定的 8 位研究对象通过观察说出的对事物的认识有蜻蜓尾巴的形状及颜色、翅膀的形状及身体的颜色，而通过联想，他们由蜻蜓联想到与之相似的事物、联想到自己的喜好及与蜻蜓有关的形容词。在循环一行动二，选定的 8 位研究对象通过观察说出的对事物的认识则有花朵的颜色及味道、花树叶子的形状和颜色，而通过联想，他们联想到与花树有关的形



容词。在循环一行动三，选定的 8 位研究对象通过观察说出的对事物的认识包括泡泡形状、颜色、大小和触感，而通过联想，他们联想到与泡泡相似的事物。

表 2：第二循环中学生说话的积极性及说话内容分析

学生	主动说话 (次数)	被点名说话 (次数)	不愿说话 (次数)	说话内容					
				行动一		行动二		行动三	
				认识	感想	认识	感想	认识	感想
A1	3	-	-	√	√	0	0	0	0
A2	1	1	-	X	X	0	0	0	0
A3	1	-	-	0	0	√	X	0	0
A4	1	-	-	0	0	0	0	0	0
A5	1	1	-	0	0	0	0	X	√
A6	3	-	-	0	0	0	0	√	√
B1	3	-	-	√	X	0	0	0	0
B2	1	1	-	X	X	0	0	0	0
B3	-	1	-	0	0	√	√	0	0
B4	-	1	-	0	0	√	X	0	0
B5	3	-	-	0	0	0	0	√	√
B6	1	1	-	0	0	0	0	√	√
C1	3	-	-	X	√	0	0	0	0
C2	2	1	-	X	X	0	0	0	0
C3	-	1	-	0	0	√	X	0	0
C4	3	-	-	0	0	√	X	0	0
C5	-	1	-	0	0	0	0	√	X
C6	3	-	-	0	0	0	0	√	X
D1	3	-	-	√	√	0	0	0	0
D2	2	-	-	√	X	0	0	0	0
D3	2	-	-	0	0	√	X	0	0
D4	-	1	-	0	0	√	√	0	0
D5	1	-	-	0	0	0	0	0	0
D6	-	1	-	0	0	0	0	√	X

0 表示相关的学生在该行动中没被考察 √ 表示学生说出了相关的内容 X 表示学生未说出相关的内容

表 2 显示循环二中通过观察法收集到的数据，即学生说话的积极性及说话内容。共 8 位研究对象在三次行动都主动举手说话，即 A1、A6、B1、B5、C1、C4、C6 及 D1，另外共 6 位研究对象，即 B3、B4、C3、C5、D4、D6 在三次行动均未主动举手说话，仅在其中一次行动被我点名上前说话。在三次行动中，共 10 位研究对象分别在其中一次行动说出对事物的认识，但未能说出感想、2 位研究对象在其中一次行动说出对事物的感想，但未能说出认识，及 7 位研究对象在其中一次行动说出对事物的认识和感想。在循环二行动一，选定的 8 位研究对象通过观察说出的对事物的认识包括水果表皮和果肉的颜色、水果的形状、触感及口感，而通过联想，他们联想到与水果相似的人物，及人物与水果的共同点。在循环二行动二，选定的 8 位研究对象通过观察说出的对事物的认识包括手的触感及味道，而通过联想，他们联想到与手相似的物体，及他们以手为

基础图形联想到的画作内容。在循环二行动三，选定的 8 位研究对象通过观察和联想说出的对事物的认识包括相片中人物、时间、地点、事件及拍照的原因。以下是各组中在两个循环后已取得进步的研究对象的说话内容：

表 3: 研究对象的说话内容

研究对象	循环一	循环二
A6	(泡泡的形状是) 圆形, 颜色是五颜六色, 喜欢吹泡泡, 很开心。	我在六岁拍照, 我在鳄鱼园拍照, 我看到的是鳄鱼。我的心情很开心, 因为在那边很好玩。
B6	我喜欢泡泡, 因为它的颜色是五颜六色的。	在上道德节拍的, 我们一起拍照, 和杨老师和黄老师。我很开心, 因为他们跟我一起拍照。
C3	(花树是) 粉红色, 没有味道。	我画了炸弹树, 有炸弹的果子, 爆开了可以射很远。
D4	(花树) 很美丽。	我画了船, 有炸弹、射炮和望远镜。我希望它可以载人去旅游。

表 4: 第一循环中学生的写话内容分析

学生	写话内容						在其中一次行动中 写出认识和感想
	行动一		行动二		行动三		
	认识	感想	认识	感想	认识	感想	
A1	√	√	√	X	√	√	√
A2	√	X	X	X	X	√	X
A3	√	X	X	√	√	√	√
A4	√	X	√	√	X	√	√
A5	√	√	√	X	√	√	√
A6	√	√	√	X	X	√	√
B1	√	X	√	√	X	√	√
B2	√	√	√	X	√	√	√
B3	X	√	√	X	X	√	X
B4	√	X	√	X	X	√	X
B5	√	X	√	X	√	X	X
B6	√	X	√	√	√	X	√
C1	√	X	√	√	X	√	√
C2	X	√	√	X	√	√	√
C3	X	√	√	√	X	√	√
C4	X	√	√	√	X	√	√
C5	X	√	√	X	√	√	√
C6	√	X	√	√	√	√	√
D1	X	√	√	√	√	√	√
D2	X	X	√	√	X	√	√
D3	X	√	√	X	√	√	√
D4	X	√	√	X	√	√	√

<b>D5</b>	0	0	√	X	√	√	√
<b>D6</b>	√	X	0	0	√	√	√
<b>达标人数</b>	<b>14</b>	<b>12</b>	<b>21</b>	<b>10</b>	<b>14</b>	<b>22</b>	<b>20</b>

0 表示相关的学生在该行动中缺席 √ 表示学生说出了相关的内容 X 表示学生未说出相关的内容

表 4 显示循环一中通过档案法收集到的数据，即学生的写话内容。行动一共 4 位研究对象写出对事物的认识和感想，1 位研究对象 D2 未能写出对事物的认识和感想；行动二有 9 位研究对象写出对事物的认识和感想，1 位研究对象 A2 未能写出对事物的认识和感想；行动三有 12 位研究对象写出对事物的认识和感想。循环一共 5 位研究对象在其中两次行动写出对事物的认识和感想，即 A1、A5、B2、C6、D1。行动一中研究对象通过观察写出对事物的认识包括蜻蜓尾巴的形状、翅膀及身体的颜色、蜻蜓的食性，至于通过联想，研究对象由蜻蜓联想到与之相似的事物、联想到自己的喜好、对蜻蜓的美好幻想及与蜻蜓有关的形容词，共 14 人写出对事物的认识。行动二中研究对象通过观察写出对事物的认识包括花朵的形状、颜色及味道、花树叶子的形状及颜色，至于通过联想，研究对象由花树联想到与之相似的事物、联想到其他事物及与花树有关的形容词，共 21 人写出对事物的认识。行动三中研究对象通过观察写出对事物的认识包括泡泡的形状、颜色和大小，至于通过联想，研究对象由泡泡联想到与之相似的事物，及联想到用以形容泡泡的形容词，共 14 人写出对事物的认识。在感想方面，行动一有 3 位研究对象写出自己的想受，8 位写出想法及 1 位写出感受和想法，共 12 位研究对象写出感想；行动二有 7 位研究对象仅写出自己的感受，写出感受和想法的则有 3 位，共 10 位研究对象写出感想；行动三中有 17 位研究对象仅写出自己的感受，1 位写出想法，及 4 位写出想法和感受，共 22 位研究对象写出感想。

表 5：第二循环中学生的写话内容分析

学生	写话内容						
	行动一		行动二		行动三		在其中两次行动中 写出认识和感想
	认识	感想	认识	感想	认识	感想	
<b>A1</b>	X	X	√	√	X	X	X
<b>A2</b>	√	X	√	X	√	X	X
<b>A3</b>	X	X	√	√	√	√	√
<b>A4</b>	√	√	0	0	X	X	X
<b>A5</b>	√	√	X	√	√	X	X
<b>A6</b>	√	X	√	X	√	X	X
<b>B1</b>	√	√	√	√	√	X	√
<b>B2</b>	√	√	√	√	√	√	√
<b>B3</b>	√	√	√	X	√	X	X
<b>B4</b>	√	X	√	X	X	X	X
<b>B5</b>	X	√	√	√	√	√	√
<b>B6</b>	√	X	√	√	X	X	X
<b>C1</b>	√	√	√	X	√	X	X
<b>C2</b>	√	X	√	X	X	X	X
<b>C3</b>	√	X	√	√	√	X	X

<b>C4</b>	√	X	√	√	X	X	X
<b>C5</b>	√	X	√	X	X	X	X
<b>C6</b>	√	X	√	√	√	√	√
<b>D1</b>	√	X	√	√	X	X	X
<b>D2</b>	√	√	√	√	X	X	√
<b>D3</b>	√	√	√	X	√	√	√
<b>表 5: 第二循环中学生的写话内容分析 (续)</b>							
<b>D4</b>	√	X	√	X	√	√	X
<b>D5</b>	√	X	√	X	0	0	X
<b>D6</b>	X	X	√	√	√	X	X
<b>达标人数</b>	<b>20</b>	<b>9</b>	<b>22</b>	<b>13</b>	<b>14</b>	<b>6</b>	<b>7</b>

0 表示相关的学生在该行动中缺席 √ 表示学生说出了相关的内容 X 表示学生未说出相关的内容

表 5 显示循环二中通过档案法收集到的数据，即学生的写话内容。行动一中共 8 位研究对象写出对事物的认识和感想，及 3 位研究对象未能写出对事物的认识和感想；行动二中 12 位研究对象写出对事物的认识和感想；行动三中 6 位研究对象写出对事物的认识和感想及 9 位研究对象未能写出认识和感想。循环二中，共 6 位研究对象在其中两次行动写出对事物的认识和感想，即 A3、B1、B5、C6、D2、D3，另外 1 位研究对象 B2 在三次行动都写出自己的认识和感想。行动一中研究对象通过观察写出对事物的认识仅有水果的口感，至于通过联想，研究对象由水果联想到与之相似的人物、该人物与水果的共同点、家人的喜好、性格及曾做过的事，共 20 位研究对象写出对事物的认识。行动二中研究对象通过观察写出对事物的认识包括手的触感、大小、重量、味道及功用，至于通过联想，研究对象由手联想到与手相似的事物、联想到相关的人与事及用以形容手的形容词，并写出以手为基础图形所联想到的画作内容，共 22 位研究对象写出对事物的认识。行动三中研究对象通过观察和联想写出对事物的认识包括相片中的人物、时间、地点、物体、拍照的原因、人物的长相及人物的心情，共 14 位研究对象写出对事物的认识。在感想方面，行动一仅 6 位研究对象写出自己的感受，2 位写出想法，及 1 位写出想法和感受，共 9 位研究对象写出感想。行动二有 11 位研究对象写出自己的感受，1 位写出想法及 1 位写出想法和感受，共 13 位研究对象写出想法和感受。行动三仅 6 位研究对象写出自己的感受。以下是各组中在两个循环后取得进步的研究对象的写话内容：

**表 6: 研究对象的写话内容**

研究对象	循环一	循环二
A3	他（花树）的姓名是 Jack。我不开心。	手很美，我的手（颜色）浅浅、我的手像狗、我会做狗，我的心情是开心。
B5	泡泡很美丽，因为很多颜色。泡泡的形状很像球，因为可以跳起来。他的颜色是五（颜）六色的	这个是我妈妈的相片，我很开心，因为我有了妈妈的脸旧会笑。
C6	我很喜欢那个泡泡很好玩。那	我的心情很开心，（因）为拍了

	个泡泡让我很开心。（因）为那个泡泡让我吹泡泡。我很爱那个泡泡。你（真）美丽。	这个相片。我在四岁拍的。我看到我很可爱。我的弟弟很可爱。
D2	我有话跟蜻蜓说，（未完成）	我的爸爸很像榴（莲），（为）他的头发很尖。我的妈妈很像橙，为因她很喜欢吃橙。

以下是我在循环一中撰写的教育日志内容摘要：

表 7：第一循环中教育日志内容分析

项目	行动一	行动二	行动三
学生的学习行为	<ul style="list-style-type: none"> <li>无相关记录</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>大部分学生没聆听教师的指示及其他同学说的话。</li> <li>大部分学生在花圃园里随意走动，没有观察花树。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>一开始，学生能专注聆听教师的指示，但后来由于课堂受到干扰而导致最后两排的学生开始不专心上课。</li> <li>学生积极参与吹泡泡比赛。</li> </ul>
学生说话的积极性	<ul style="list-style-type: none"> <li>学生积极举手，但都是同样几位学生不停举手。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>学生说话的积极性不高，只有数位学生举手说话。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>只有数位学生不停地举手分享观察所得。</li> </ul>
学生说话的内容及表现	<ul style="list-style-type: none"> <li>学生能针对蜻蜓不同的身体部位说出观察结果，但句子不完整。</li> <li>学生能由蜻蜓联想到八种相似的事物。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>学生所说的话大同小异，未能具体地形容他们所看到的花树，只能说出其颜色。</li> <li>大部分学生未能进行联想。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>学生能说出泡泡的形状、颜色、大小，但未能进行联想。</li> <li>学生能说出自己的感受，但未能说出自己的想法，并且句子不完整。</li> </ul>
学生写话的情况	<ul style="list-style-type: none"> <li>学生积极认真地写话。</li> <li>所有学生都能至少写出两句话。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>学生尚能积极地写话，但写话积极性已降低，写话内容也较少。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>学生写话积极性明显减退，没有兴奋的表情，也没有积极反应。</li> </ul>

以下是我在循环二中撰写的教育日志内容摘要：

表 8：第二循环中教育日志内容分析

项目	行动一	行动二	行动三
学生的学习行为	<ul style="list-style-type: none"> <li>进行观察时，一些组别认真观察、一些组别“走马看花”，没有仔细观察、一些组别则开始闲聊及玩耍。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>在作画时，一些组别积极作画、一些组别敷衍了事、还有一些学生不愿意与别人合作，独自作画。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>进行组别分享时，大部分组别在闲聊，好几位学生没回到组别进行分享，随意走动。</li> </ul>
学生说话	<ul style="list-style-type: none"> <li>学生对猜测水果以</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>教师让学生说一说</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>教师让学生分享</li> </ul>

的积极性	及联想家人像哪些水果的活动感兴趣，积极举手说话，但都是平时经常举手的学生举手。	手可以做些什么，只有平时常举手的学生举手分享。 ●教师让学生两人一起分享画作时，平时不举手的学生也开始举手分享。	相片中的人物、时间、地点及事件时，平时活跃的学生开始积极举手。
学生说话的内容及表现	●多数学生都形容水果的外形、颜色和口感，水果的味道和触感较少人提及。 ●大部分的学生未能说出他们的家人像某些水果的原因。	●学生说出手的外形时能进行丰富的联想，说出各种与手形状相似的物体。 ●学生说话时只能说一些词语，未能以完整的句子说话，需教师纠正。	●学生能简单地说出相片中的人物、时间、地点、事件及当时的心情，但未能说得具体，且句子不完整，需要教师纠正。
学生写话的情况	●一些学生对写话活动感兴趣，发出欢呼声。 ●大部分学生都写了流水账。	●学生写话的积极性减退，好几位学生随意写一句简单的话就停笔，并且未写出自己的感想。	●教师只给学生十分钟写话，要求学生快速完成，学生为配合要求，随意乱写。

### 研究成果反思

经过两个循环的行动后，大部分（三分之二）研究对象已能写出自己对周围事物的认识，但只有少部分（三分之一）的研究对象能写出感想。观察和联想能帮助学生积累写话的素材，学生写话内容逐渐丰富，已能以完整句子写话，不再随意拼凑词语，但观察和联想未能有效地帮助所有研究对象写出对事物的认识和感想。大部分研究对象所写的对事物的认识都属于粗浅的、表层的认识，并且一些研究对象所写的对事物的认识并不客观。另外，大部分研究对象都未能写出对事物的感想，只能写出自己的感受，并且抒发感受时多数都写了对事物的喜爱，或开心的心情。作文是客观事物的反映，对于客观事物，只有通过认真仔细地观察，才会有深刻的理解。（李培梅，2012）由于我在进行写话教学时没有引导学生仔细地观察、全面地观察，并且一些学生在进行观察时态度不认真，因此未能写出对事物的较全面、较深层的认识。

在指导学生观察的时候，要指导他们如何由此及彼，由点到面，由浅入深地进行联想。要使学生想得开，关键在于观察得深，观察得细，能抓住事物的本质，即内在联系。（林毅斌，2013）我在进行写话教学时也没有指导学生如何进行联想，只是抛出一些问题任由学生自由、随意地进行联想，我没指导学生由此及彼、由点到面、由浅入深地进行联想，因此学生未能掌握事物的内在联系，写话时所写的对事物的认识也就不够深刻。教师在让学生观察时，要求往往过于笼统，缺少细致具体的引导，学生不明确观察目的、任务，无法围绕观察目标对观察对象进行全面、细致的观察。教师对学生的观察训练不系统，学生的观察就很随意。（高敏，2014）我在进行写话教学时正是缺少对学生细致具体的引导，导致部分学生不明白观察任务，无法进行全面细致的观察，也

正因为学生对事物所进行的观察不全面、不细致，未能全情投入于所观察的事物中，因此未能写出自己对事物的感想，只能敷衍地写出一些并不真实的感受。

在循环一的三次行动中，学生的写话内容都出现流水账的现象，观察和联想未能帮助所有学生写出对周围事物的认识和感想，经过三次行动后，只有5位研究对象能在其中两次行动写出对事物的认识和感想，但有20位研究对象在其中一次行动中写出了对事物的认识和感想，程度较差的学生未能写出对事物的认识和感想是因为我让学生进行观察时没有指导学生如何有序地观察，没有教给学生观察的方法，我只抛给学生几个观察任务，由于没有妥善引导，因此程度较差的学生便只是随意地观察，未能全面细致，并有序地进行观察。在写话时，我也没有提醒学生把他们的观察所得写下来，因此部分学生没写出自己对事物的认识，而在引导学生进行联想时，我也没有指导学生该联想些什么，但学生的联想能力十分丰富，只可惜除了行动一中的竹蜻蜓适合让学生进行联想外，行动二中的花树色彩单调，行动三中的泡泡外形简单，都不适合让学生进行联想，因此程度差的学生也未能通过联想写出对事物的认识。在写出感想方面，大部分学生只能写出自己的感受，但在每次行动中他们的感受都大同小异，不外乎对写话题材的喜爱，或者表示自己很开心，能写出自己的想法的研究对象只有寥寥数位，这是因为学生还不明白什么是感想，我未向学生说明何谓感想，并且没有准备能激发学生的情感与感想的活动。

在循环二的三次行动中，学生的写话内容仍然出现流水账的现象，由此可见，经过两个循环的行动后观察和联想仍未能有效地帮助所有学生写出对周围事物的认识和感想。经过循环二的三次行动后，只有7位研究对象能在其中两次行动中写出对事物的认识和感想，这是因为我所布置的写话任务较复杂，在行动一中，我让学生由水果联想至他们的家人，学生须同时了解水果及家人的特征，才能写出对事物的认识，在行动二中，我让学生观察自己的手后以自己的手为基础图形，加上联想画成一幅画，学生联想能力丰富，但程度较差的学生表达能力不好，未能具体地形容他们的画作，在行动三中，我让学生写出他们相片中的故事，学生能简单地写出人物、时间、地点、事件，但未能具体地写出相片中的故事。在写出感想方面，大部分学生仍然只能写出自己的感受，但在每次行动中他们的感受仍然大同小异，依然是对写话题材的喜爱，或者表示自己很开心，能写出自己的想法的研究对象依然只有寥寥数位，这是因为进行了循环一的行动后，我只进行一次座后讲评，我举些例子告诉学生何谓感想，但多数学生未能明白。

## 行动建议

首先，教师可引导学生通过系统化的观察步骤和更丰富的联想写出对周围事物的理性认识，而非只停留在感性认识。教师可引导学生在观察和联想的基础上诠释所观察的事物的概念、对所观察的现象进行联想后作出判断或根据所观察及联想的事物及现象进行推理。接着，教师可组织游戏活动让学生在游戏中进行观察和联想，以激发学生的真情实感，使他们在真实的体验中能有感而发地写出自己的感想。此外，游戏活动也较能吸引学生参与观察活动的兴趣，学生全情投入于观察及联想的活动中，才能写出自己的感想。

## 总结

总而言之，观察和联想能帮助大部分研究对象写出对周围事物的认识，但只能帮助少部分研究对象写出他们的感想，由于我在教材选用及教学设计上的不足，经过两个循环的行动后，观察和联想虽然帮助学生积累了写话的素材，但未能有效帮助所有学生写出对周围事物的认识和感想。

## 参考文献

- 高敏。（2014）。小学低年级写话现状及教学策略研究。教育硕士专业学位论文。云南师范大学。
- 吉超。（2012）。利用行动研究理论反思牛津教学的有效性。考试。11：91-92。
- 课程发展司。（2012）。小学华文课程标准（KSSR）基础模组。吉隆坡：马来西亚教育部。
- 李培梅。（2012）。写话、作文与观察。小学生作文辅导。1：54。
- 林毅斌。（2013）。指导学生在观察中比较、联想、想象。新教师。4：36-37。
- 龙君。（2013）。新课标下小学低年级看图写话教学方法初探。硕士学位论文。湖南师范大学。
- 彭海珠。（2014）。在生活中观察，在观察中学习说话、写话。生活教育。5：68-69。
- 申继亮（2006）。教学反思与行动研究。北京：北京师范大学出版社。
- 韦林枫。（2013）。小学低年级写话教学的现状调查和对策研究。硕士学位论文。扬州大学。
- 辛晓卫。（2013）。观察生活，体悟真情。新课程（下）。6：124-125。

*Jabatan Bahasa  
Institut Pendidikan Guru Kampus Sarawak,  
Jalan Bakam, 98000 Miri, Sarawak.  
Email: <sup>1</sup>wanyin@live.com, <sup>2</sup>tysi26@yahoo.com*





通过中心突破法来提高学生阅读理解能力  
**PENGGUNAAN KAEDAH ANALISIS TEMA SECARA LANGSUNG UNTUK  
MENYELESAIKAN MASALAH MURID DALAM PEMAHAMAN TEKS**

邱晃卿<sup>1</sup>  
**KIU KWONG KING**  
李朝祥<sup>2</sup>  
**LEE TIEW SIONG**

**摘要**

这项行动研究是采用中心突破法来提高学生阅读理解课文内容的能力。这项行动研究的对象是来自美里一所华小五年级的 42 名学生，其中 40 位学生为华裔生，2 位学生为非华裔生。学生在阅读课中面对课文理解的问题。一些学生未能回答教师根据课文中所提出的问题。此外，一些学生也未能回答活动卷上的问题。这主要有两项的原因：一、一部分的学生的华文程度偏低。二、课文篇幅长。教师通过观察法、访谈法及档案法来收集数据。透过研究成果显示，教师发现学生在阅读理解能力有所提升。这证明了中心突破法能提升学生阅读理解的能力。

**ABSTRAK**

*Penyelidikan tindakan ini bertujuan untuk menyelesaikan masalah murid dalam memahami teks melalui Kaedah Analisis Tema secara langsung. Penyelidikan tindakan telah dijalankan di sebuah Sekolah Jenis Kebangsaan Cina, Miri dan sasaran kajian ini terdiri daripada 42 orang murid Tahun 5. Murid-murid telah menghadapi masalah pemahaman teks, iaitu sesetengah murid tidak dapat jawab soalan yang ditanya oleh guru dan sesetengah murid tidak dapat jawab soalan dalam lembaran kerja. Faktor-faktor yang mempengaruhi murid-murid mempunyai masalah memahami teks ialah tahap Bahasa Cina murid agak lemah dan teks yang panjang lebar. Instrumen dalam penyelidikan tindakan yang digunakan ialah borang pemerhatian, soal selidik dan dokumentasi. Berdasarkan kajian ini, Kaedah Analisis Tema secara langsung dapat membantu murid bagi meningkatkan pemahaman teks.*

**前言**

根据马来西亚小学课程标准，阅读时语文课程中极重要的学习内容。阅读能力是学好语文的关键，从儿童认识发展来说，具备独立阅读能力即为他们打开通往另一个世界的大门。阅读教学重视培养学生的阅读兴趣和习惯，材料的题材和体裁必须多样化，才能够提高学生的兴趣，开阔学生的视野，从不同的角度为学生的学习提供养分。阅读教学应视教材的不同而灵活应用不同的教学法。

如教师在进行教学时，必须使学生明白内容概要，然后才探求文章的形式；先求理解，而后求记忆。

**教学反思**

经过第一到第三阶段中，教师发现低年级的阅读课和高年级的阅读课有所不同。高年级课文的篇幅相对之下比较长。此外，高年级课文是偏向散文性的文章，相对之

下较难理解课文内容。在进行阅读教学后，教师发现学生面对两项问题。一、学生未能说出课文的主要内容。二、学生未能说出课文的中心思想。在指导《花儿的心事》这一堂课时，教师在巩固部分提出了一道问题“从这四个故事中，你学会什么功课”，并要求学生根据各篇故事说出学习到什么道德价值。在《鸢尾的愿望》，学生未能给予教师反应。学生未能说出从《鸢尾的愿望》学习到什么东西。在反复朗读“她努力地将花瓣往上翘起，……”并教师的解释后，学生才能说出“努力”。此外，教师在引导学生《不会唱歌的软枝黄蝉》时，课文中提到“不开口说一句话，软枝黄蝉默默地用鲜亮的花颜赢了这场比赛。”学生未能从该句子中说出软枝黄蝉拥有忍耐的心。一般上在进行阅读教学时，我会透过图片或影片来揭示题目。这就是导入的部分。接下来，教师就让学生朗读或个别默读来初步理解课文。我根据各段的内容来提问问题，并让数位的学生回答问题。在巩固的环节，教师再提出有关课文内容的问题，但一些学生未能正确地回答。有些却站着，摇摇头说不知道。

五年级课文多数都以散文来作为教材。由于课文的篇幅较长、文章结构较复杂、内容更为丰富，加上教师在没有解释的情况下让学生默读，这就造成程度较差的学生未能掌握课文的主要内容。此外，当教师批改学生的活动卷时，发现那几位的学生未能正确回答问题，甚至一些学生的活动卷是空着。

通过资料的搜索，我发现长文短教中的中心突破法可帮助学生理解长篇的散文性课文。

“直奔中心”的具体做法是：当学生了解了课文的基本意思、做过了简单自学后，教师可直接从解题入手，摄取大意，引导学生直奔中心，进行课文的讲解和训练（徐友林，2014）。

选准切入点，提纲挈领。抓住切入点，就能帮助学生以切入点为辐射原点，辐射全篇课文，在有限的时间内，整体把握文章的脉络与纹路，明确重点，体会中心，深入细致地解读文章（高酉鸣，2013）。找准一处切入，由点及面。切入点，引导学生找、读、品、说等学习方法，在体会作者用词的准确、生动的基础上。以问题为学习的切入点，引发学生的阅读好奇心（甘密，2013）。

中心突破法就是单刀直入，直奔中心句，然后由此发散，辐射全文。（先提出问题一设疑；再回答问题一解释。）（孔连根，1993）。所谓的中心句，就在文中往往能概括文章主要内容，统摄全文，并对中心思想起画龙点睛的作用（姜琴，无年份）。

因此，我认为通过长文短教的中心突破法让学生可以理解文章内容，并掌握中心思想。

## 研究焦点

学生未能说出课文主要内容，因为课文的篇幅较长。五年级的课文多数都是散文性的文章。散文性的文章结构较复杂、内容更为丰富。学生之所以如此，可能是散文性的课文，主要内容没直接表达意思、思想情感或价值观，导致学生无法理解课文主要内容。所以，教师将会把焦点专注于通过中心突破法来改善学生理解文章内容，从而掌握中心思想。

## 研究目标和研究问题

教师进行此行动研究是要探讨通过中心突破法是否能帮助学生理解课文主要内容，并掌握中心思想。教师所拟定的两项具体目标为：

- （一）以中心突破法帮助学生理解文章内容。
- （二）以中心突破法帮助学生掌握中心思想。

此研究是为了解决学生理解课文内容的问题，因此研究结果将回答以下的问题：（一）中心突破法能帮助学生理解文章内容？

(二) 中心突破法能帮助学生掌握中心思想?

研究对象

这项研究的研究对象是美里市某间小学五年级学生。学生的年龄是十一岁。全班 42 位学生作为研究对象。在进行阅读教学时，教师提出有关课文内容的问题，但一些学生未能正确地回答。有些却站着，摇摇头说不知道。这些学生九成以上都是华裔生，其中两位是非华裔生。通过与科任的访谈，我得知班上在华裔生中 15 名学生的程度较好。其中 15 名学生的程度是中等。还有学生 12 名学生的程度较差。

虽然有一部分华裔生的华文程度较好，但当我针对课文提问时，他们也无法琉璃、完整地作答。

在与科任访谈的时候，科任表示主要形成程度偏差的原因是时常没交上功课。在上课时，他们也常出现不专心。不但如此，他们的阅读能力偏低。因此，他们默读所花费的时间也必须较长。虽然默读完课文，但他们未必理解文章说些什么意思。

由于三分二学生的程度属于中下，因此教师必须改善阅读教学的形式，以帮助他们理解课文内容。因此，我将这 42 位学生作为我研究对象，通过中心突破法来提高课文理解能力。

实施步骤

不同研究模式有着不同模式操作的方法。我在这次的行动中选用的行动研究模式是凯米斯的行动研究模式。凯米斯认为行动研究的核心在于：由计划、行动、观察和反思等环节构成的、螺旋式推进的循环过程。“反思”一词较准确地解释了“教师成为研究者”的转化程序。“观察”一词凸显了行动研究对资料搜集的重视。“螺旋循环”的结构形象地表达了行动研究既持续研究又不断改进教育实践的发展进程。

我根据凯米斯的行动研究模式进行修改，并拟定这次行动研究的实施过程。修改后的行动研究模式图如下：

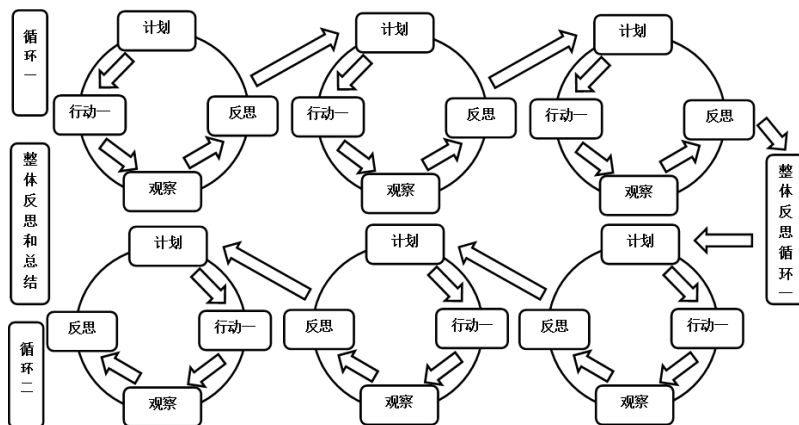


图 1：凯米斯的行动研究模式修正图

图 1 表示我采用的研究的程序。这个程序包含两个循环六次行动。在每一个循环中都有计划、行动、观察和反思这四环节。在进行每次的行动研究后，我跟据该次的行动作出反思以进入下一次的行动。当我进行了第一个循环后，我跟据三次的行动作出整体反思。当我进行了第二个循环后，我跟据整体作出反应和总结。

我为这次的行动拟定了一个教学模式。这是为了让整个行动计划能更有系统、更有效地进行。而我所设定的教学模式如下：

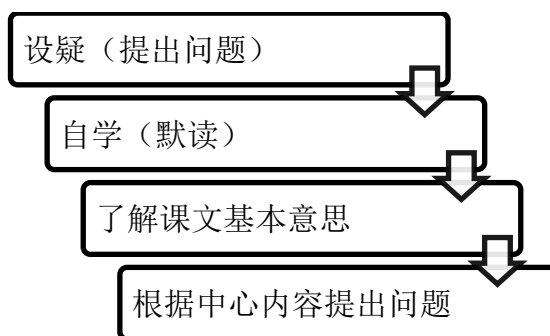


图 2：教学模式

### 循环一—教学实施与反思

教师根据试点的反馈后，并进行修改，才进入循环一的三次行动。以下说明循环一的三次行动的程序或教学步骤。

(一) 导入时，教师展示一些有关课文内容的图片或影片，让学生仔细地观察和聆听后进行分享。之后，教师让根据课文主要内容提出问题。教师要求学生仔细聆听教师所提出的问题，让学生带着任务去默读课文。

(二) 步骤一时，学生默读课文。

(三) 接下来的步骤，教师根据各段提出问题，学生回答问题。此外，教师提出有关中心句的问题。若出现一些不会回答的学生，教师让其他学生来回答该道问题。

(四) 在结束前一个步骤，教师分发活动卷，并要求学生在限定的时间内完成活动卷。学生完成活动卷后，师生一同讨论问题。

(五) 结束时，教师根据教材内容做出总结。

### 小结

通过第一循环的行动，教师发现中心突破法帮助学生理解课文内容的效果不明显。从三次行动中，学生对理解课文内容的问题相较之下进步一点。然而，在第三次的行动后，一些的学生能回答教师所提出的问题。不但如此，教师在提问问题时，需注意一些事项。例如：教师展示题目后进行提问。然而教师在提问时，教师却没有一直强调要学生说明“其原因”，导致学生在回答时会忽略这项要求。此外，教师的一些题目的要求十分模糊，学生并不能一读就明白这个题目的要求是哪些。若是题目直接提出明确的要求，会更为恰当。

从三次的行动中，教师未能准确地考察学生是否掌握课文的中心思想，因为教师没强调课文的中心思想。此外，教师只让学生讨论一些事情或现象的好处和保护的方法，却没更深一层地讨论文本带给我们什么值得学习的地方。不仅如此，教师所设计的问题太多，加上没投影在银幕上，学生难以带着任务去默读课文。除此之外，教师设计的问题过于复杂，学生难以理解。

### 循环二教学实施与反思

教师根据第一循环的反馈后，并进行修改，才进入循环二的三次行动。以下说明循环二的三次行动的程序或教学步骤。

(一) 导入时，教师展示一些有关课文内容的图片，让学生仔细地观察后进行分享。之后，教师让根据图片提出问题，并讨论问题。之后，教师在投影荧幕上展示一个能带出文本的关键句。然而，教师省略掉句子中的关键词。之后，教师让学生根据旧有经验来填空。教师让学生自由分享，但答案必须合理性和逻辑性。

(二) 步骤一时，教师给予明确的指示，让学生从课文里找寻正确地答案来填空。接着，教师让学生在带着任务去默读课文。在学生默读的时候，教师将“一只\_\_\_\_\_贝，也是\_\_\_\_\_贝。”的句子写在白板上。读完后就进入问答环节。教师提问学生说：“从课文中，我们知道这是一只\_\_\_\_\_贝，也是\_\_\_\_\_贝。”教师让学生根据课文内容说出答案。从关键句子中，教师透过问题引导学生说出其原因。

(三) 接下来的步骤，教师根据内容提出问题，学生回答问题。此外，教师提出有关中心句的问题。若出现一些不会回答的学生，教师让其他学生来回答该道问题。

(四) 在结束前一个步骤，教师分发活动卷，并要求学生在限定的时间内完成活动卷。学生完成活动卷后，师生一同讨论问题。

(五) 结束时，教师根据教材内容做出总结。

## 数据采集法

在此研究中，我使用三角互证法来探讨中心突破法是否能提高学生理解课文的能力。我使用三种数据收集方法，即观察法、档案法和访谈法。三角互证法也能够让三个角度的方法相互验证，更有效地进行反思与改善。（林刚、张诗亚，2014）

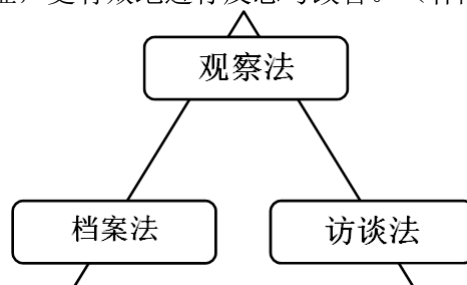


图 3：三角互证法

## 观察法

观察的对象主要是教师本人、学生和教学过程。观察的内容包括教师在课堂上使用的教学技巧、体态语、教学过程的管理：教师的布局、教具的合理性及其使用情况；学生的学习习惯、课堂行为表现。观察法的优势在于易于操作，不需要写作。教师可在一段时间里集中和连续地记录信息，有助于记忆和回顾。（黄剑茹，2005）因此，我设计一份观察表，并邀请一位观察员在课堂进行观察和记录。

## 文档法

研究者可以使用这些资源，以获取有价值的历史洞见，洞悉潜在的发展趋势，还可以解释事情的发展趋势。（杰夫·米尔斯，2010）每次阅读教学中都会有巩固阶段或巩固练习。因此，我分发活动卷给学生进行考察和巩固。过后，我收集所有学生的活动卷。针对学生的活动卷，我进行分析，并做出反馈。

## 访谈法

访谈可以是一对一的，也可以是对一组学生或同行教师。访谈可以在课间和课后进行，以便及时了解学生对教学的反馈。教师要针对自己的研究课题设计好一些问题，问题一般采用开放性的，同时又有一些提示，必要时可以启发被访谈者。（黄剑茹，2005）我采用访谈法来收集对中心突破法的意见和反馈，从中发现问题。针对我的教学法进行调整，并在第二次循环中做出改善。教师根据课堂内容设计访谈问题。

## 数据分析法

在此行动研究中，我采用了观察法、档案法和访谈法来收集数据，以便做出反馈并调整教学。这三种数据的搜集方法较偏向于定性分析。我将针对所搜集到的数据，如观察员的笔记、学生作品等进行描述性写成报告。

### 观察法

在每一次行动后，我把所观察到的事件记录下来。此外，我也邀请我的同僚作为课堂的观察员。观察员的主要任务就是观察和记录学生在回答问题时所说的话并做出的反应。此外，我对学生在课堂上的学习行为、语言等进行分析和反思。通过观察表，我就能从中得知中心突破法是否能够帮助学生理解课文中心和内容情节。若学生能理解或掌握的话，教师打勾；若是未能理解或掌握，教师打叉。

### 文档法

在每一次的行动中，我都让学生在限定的时间内完成活动卷，以考察学生对课文内容和中心的理解程度。之后，教师收集活动卷，并进行批改。过后，教师记录学生的成绩，并做出分析和反思。最后，我把答题的情况记录在研究日志中。在整个研究的末了，我针对学生整体的进展，并应用文字来做出总结报告。

### 访谈法

在这次的行动中，我采用结构式访谈和半结构式访谈。在访谈前，我设计题目。在访谈时，我根据我所设置的问题来访问被访者。此外，我把受访所说的话进行笔录。之后，我整理并应用文字来概括访谈内容。

### 研究成果

本研究主要是指为帮助学生的阅读理解能力所采取教学法，即长文短教的中心突破法来帮助学生进行阅读理解。研究者透过在课堂上采用中心突破法除了帮助学生理解文本内容和掌握中心之外，也采用了观察法、访谈法和文档式来收集数据。透过分析这些数据来证实此长文短教的中心突破法是否能帮助学生先理解文本内容，再进一步的帮助学生掌握中心。

透过两个循环六个行动后，我将所收集的数据进行分析。之后，我得到以下的结果。首先，我根据所搜集到的数据来回答第一道问题。接下来，我也根据所得到的数据来回答第二道问题。

#### 研究问题一：中心突破法是否能帮助学生理解文章内容？

##### 循环一

##### 观察法

综合第一循环的三个行动，根据观察法所收集到的数据显示学生一开始未能理解课文内容。例如，在第一次行动，进行第八单元、识云雾测天气《雾》时，多数的学生未能回答“雾是怎样形成”的问题。当教师让学生站起来回答时，他们急忙从书里寻找答案，但还是找不着，便说：“不知道。”接下来的问题便出现在该课堂中。此外，多数的学生尚未理解课文内容，特别在第二次和第三次行动中都出现该项问题。例如，教师在进行第九单元、写作的八宝袋《无形的篮子》时，多数的学生尚能正确

地回答“注意在课文中提到当和人谈话时，我们需要观察对方哪些东西”的问题。标准答案是衣服、口头禅、手势、表情和眼神。学生至少都能答对三项。教师在进行第十一单元、寂静的旅程《挂啦雪兰莪赏萤记》，一部分的学生尚能正确地回答“什么时候最适合赏萤？为什么？”的问题。学生便回答说“春节晚上七到九点”。学生没说出原因，并其内容尚未完整。

## 文档法

从第一循环的三次的行动中，教师依据学生的活动卷所写的内容收集数据。一些学生能依据问题的要求来回答问题，但内容未完整或是举例说明。例如，在第一次行动，教师进行第八单元、识云雾测天气《雾》时，学生未能回答“雾是怎么形成的”的问题。该名學生表示“雾是水形成。”虽然如此，一些学生依据旧有经验来回答问题，并非依据课文内容。例如，在第一次行动，教师进行第八单元、识云雾测天气《雾》时，学生未能回答“雾消散的原因”的问题。该名學生表示“雾消散代表今天是好天气。”此外，这种现象也出现在第二次的行动研究中。

## 访谈法

中心突破法帮助学生理解课文内容的效果不明显。从学生的访谈中，教师发现程度好和中等的学生能理解课文内容，而程度较弱的学生未能理解课文内容。受访者表示不懂如何回答问题，其中一项因素是题目的要求十分模糊。因此，受访者建议拟定题目时，要求的十分明确，学生能够即可明白其中的要求并加以作答。

## 循环二

### 观察法

综合第二循环的三个行动，根据观察法所收集到的数据显示学生能理解课文内容。例如，在第一次行动，教师在进行第十二单元、识贝与贝壳《一只贝》时，多数的学生能回答“一只\_\_\_\_\_贝，也是\_\_\_\_\_贝。”的问题。学生能说出“一只可怜的贝，也是可敬的贝”。此外，学生能说出贝“可怜”和“可敬”的原因。此外，学生在第三次行动中能理解课文内容。例如，教师在进行十三单元、心中的一把尺《钓鱼启示》时，学生能正确地回答“作者知道父亲要求自己将鲈鱼放回湖里时的表情和行为”的问题。学生表示哭了、大声争辩和急切地问父亲。学生所说的答案正确和完整。

### 档案法

从第二循环的三次的行动中，教师依据学生的活动卷所写的内容收集数据。学生能依据问题的要求来回答问题，内容完整，并给予举例说明。例如，在第一次行动，教师在进行第十二单元、识贝与贝壳《一只贝》，学生能回答“为什么贝“可怜”又“可敬”的问题。学生能清楚写下贝“可怜”和“可敬”的原因。此外，学生能依据课文内容，并非依据旧有经验来回答问题。例如，在第三次行动，第十三单元、心中的一把尺《钓鱼启示》时，学生能清楚地回答“作者依据情节的感情变化”的问题。学生能依据故事的发展说出作者的心情，如：开心、伤心、依依不舍等。

### 访谈法

中心突破法帮助学生理解课文内容的效果明显。从三次行动中，学生对理解课文内容的问题已有改善。受访者表示教师题目要求模糊的问题也逐步改善。因此，学生就能一读就明白这个题目的要求是哪些。学生能够即可明白其中的要求并加以作答。



## 研究问题二：中心突破法是否能帮助学生掌握中心思想？

### 循环一

#### 观察法

综合第一循环的三个行动，根据观察法所收集到的数据显示学生能依据教师的问题的要求来回答问题。例如，在第二次行动，进行第九单元、写作的八宝袋《无形的篮子》时，一部分的学生能回答“阐述写作前搜集好所有材料的好处”的问题。学生表示有备无患、未雨绸缪、方便写作等等。此外，在第二次行动，进行第十一单元、寂静的旅程《挂啦雪兰莪赏萤记》时，一部分的学生能回答“你会如何保护萤火虫的栖息地”的题目。学生表示不乱砍树、不乱丢垃圾等。虽然如此，教师未能明确地考察学生是否掌握文本的中心思想。

#### 文档法

从第一循环的三次的行动中，教师依据学生的活动卷所写的内容收集数据。教师在这次的行动中收集到的数据都比较不符合课文的中心思想。例如，行动一的问题“雾的好处”，行动二的问题“写作前搜集材料的好处”和行动三的问题“你会如何保护萤火虫的栖息地。”由此可见，教师所设计的问题并不适合用于考察学生对中心思想的掌握。

#### 访谈法

中心突破法帮助学生掌握中心思想的效果不佳。从三次行动中，虽然学生能跟据题目要求来回答问题，但这未能考察学生是否掌握中心思想的问题。因为教师没强调课文的中心思想。此外，教师只让学生讨论一些事情或现象的好处和保护的方法，却没更深一层地讨论文本带给我们什么值得学习的地方。受访者表示在导入部分应根据中心句子来设计问题，让学生依据线索来体会课文的价值观。

### 循环二

#### 观察法

综合第二循环的三个行动，根据观察法所收集到的数据显示学生能掌握中心思想。例如，在第一次行动，十二单元、识贝与贝壳《一只贝》时，多数的学生能回答“从贝壳身上，你学习到什么东西？”的问题。学生能表示不可以放弃，我们要有坚持到最后一秒。此外，教师在进行十三单元、心中的一把尺《钓鱼启示》时，学生能正确地回答“作者从钓鱼中得到什么启示？”的问题。学生表示作者从钓鱼中获得道德实践是勇气和力量、循规蹈矩及绝不作弊。

#### 文档法

从第二循环的三次的行动中，教师依据学生的活动卷所写的内容收集数据。学生能举例说明自己从课文中学习到的价值观。例如，在第一次行动，教师在进行十二单元、识贝与贝壳《一只贝》，学生能写出“为什么贝“可怜”又“可敬”的问题。学生能清楚写下贝“可怜”和“可敬”的原因。此外，教师在进行十三单元、心中的一把尺《钓鱼启示》时，学生能正确地写出“作者从钓鱼中得到什么启示？”的问题。学生表示作者从钓鱼中获得道德实践是勇气和力量、循规蹈矩及绝不作弊。

#### 访谈法

中心突破法帮助学生掌握中心思想的效果理想。从三次行动中，学生对掌握中心思想的问题已有逐渐改善。从学生的访谈中，教师发现程度好和中等学生能掌握中心思想，而程度较弱的学生也能掌握中心思想。受访者表示教师能明确地考察学生是否对中心思想的掌握，主要的原因是教师改善了题目的要求与设计。

## 研究成果反思

在这项行动研究中教师采用了三种数据收集法，其中包括了观察法、档案法和访谈法。教师在第一循环和第二循环的研究中，以这三种的数据收集作以下的反思：

### 循环一

#### 观察法

在第一循环中的观察，教师发现学生并不了解题目的要求。例如，在行动一里教师发现，程度较好或中等的学生在默读完课文后未必能回答教师所提出的问题。他们常面对的问题是答非所问。针对程度较弱的学生更是出现摇头，并表示不知道的举动。根据以上的情况，教师所设计的题目不明确，学生未能明白题目的要求。但从第二和第三次行动，学生的表现将有所改善。学生能尝试回答问题。

#### 档案法

针对第一循环的档案显示，教师发现程度较好的学生写下的内容相对之下较完整，而程度较弱的学生写下的一项内容、甚至没有。虽然如此，一些程度较弱的学生面对习写的问题，所以就运用汉语拼音和马来文字来表达自己的意思。但从第三次行动，学生都愿意尝试写下一两项内容。由此可见，学生对课文理解尚有改善。

#### 访谈法

针对第一循环的访谈法成果进行反思，教师发现程度较好和中等学生能给予教师回应，并说明了解教师所进行的教学。程度较弱的学生却不清楚教师在课堂上所进行的教学。

#### 小结论

针对第一循环的访谈法成果进行反思，教师发现程度较好和中等学生能给予教师回应，并说明了解教师所进行的教学。程度较弱的学生却不清楚教师在课堂上所进行的教学。

### 循环二

#### 观察法

在第二循环中的观察，教师发现学生已经渐渐能够回答教师的问题。例如，在三次的行动中，无论是程度较好、中等或是较弱的学生都能回答教师的问题。他们回答的内容正确，但一些学生却少了一些的内容。由此可见，并非所有的学生都能充分理解课文内容，有些学生能完全地理解，有些学生则理解部分内容，有些学生却理解少部分课文内容。因此，从观察角度，学生能透过中心突破法来理解课文内容。

## 档案法

针对第二循环的档案法成果进行反思，教师发现程度较弱的学生也能写下完整的内容，例如在行动三，学生能写下作者跟据不同的情况的感情变化。由此可见，学生对课文理解尚有改善。

## 访谈法

针对第二循环的访谈法成果进行反思，教师发现程度较弱的学生能给予教师回应，并断断续续地说出所学的内容。由此可见，程度较弱的学生对课文的理解已有改善。

## 小结论

在循环二时，教师发现学生对掌握中心思想的效果理想。从三次行动中，学生对掌握中心思想的问题。从三次的行动中，教师能考察学生是否掌握课文的中心思想，因为教师改善了题目的要求与设计。教师针对课文的中心思想来设计题目，例如：（一）行动一“一只\_\_\_\_\_贝，也是\_\_\_\_\_贝。”、（二）行动二“人和贝壳之间有什么关系”和（三）行动三“那是一条\_\_\_\_\_的鲈鱼。”。此外，教师以线型式和扩展式的板书，帮助学生理清脉络和突出中心思想。

## 研究建议

经过这项行动研究，我发现透过中心突破法让学生能说出课文的中心思想，并理解课文内容。但教师在循环一和循环二所进行的一些实施过程需要进一步的改善。所以，教师从各个角度来提出研究建议，希望在未来的研究中能够改善这项行动研究。以下是教师所提出的研究建议：

（一）导入中心句或中心问题的设计。教师在设计中心句子或中心问题时必须明确，并简明易懂，让学生一目了然。与其让学生猜测答案是什么，不如阅读课文后，从课文寻找答案。教师若能抓住课文中心思想来设计问题，学生就能跟据课文的线索来寻找中心句子或关键词。当学生找到中心句子后，就会产生疑惑，并想知道其原因。所以，教师让学生带着怀疑和任务去默读课文。这将引起学生对学习的兴趣，并提高学生的专注力。

（二）板书设计帮助学生理解内容并掌握中心思想。教师在进行中心突破法的同时，配上板书和电化教具如：演示文稿将有效帮助学生理解内容和掌握中心思想。在互问互答的环节，教师应边讲解边板书，让学生能一层层去拨开，并了解故事的开始、发展和结果。因此，教师可采用线形和扩展式的板书来理解课文内容和掌握中心思想。

（三）问答环节题目要求需明确。题目的要求需明确。若教师所设计的题目不明确，学生未能明白题目的要求。相反的，学生清楚了题目的要求，他们就能跟据题目的要求来回答问题。因此，教师在设计题目时需注意语法和词语的应用。教师所设计的题目应简明易懂，让学生一目了然，知道题目的要求。

## 总结

经过实施研究，教师认为长文短教的中心突破法是能够在学生的阅读理解方面起到一定的帮助作用。著名特级教师钱梦龙老师就这样说过：“每教一篇课文之前，总要反反复复地读，或朗诵，或默想，或圈点，直到‘品’出了味儿，才决定教什么和怎样教”。只有我们教师“长读”了，才能实现对学生的“短教”。因此，教师必

须做充足的备课，做到与文本对话。这么一来，教师才能了解文章的线索脉络，理解文本内容，并掌握中心思想。

## 参考文献

- 甘密 (2013)。小学语文阅读教学渗透长文短教设计思路——以<美丽的小兴安岭>教学为例。取自
- 高西鸣 (2013)。取舍之间彰显智慧——再谈长文短教。取自 <http://www.cnki.net/KCMS/detail/detail.aspx?QueryID=4&CurRec=1&recid=&filename=LCY Y201312082&dbname=CJFDLAST2014&dbcode=CJFQ&pr=&urlid=&yx=&v=MDUyNDIEa DFUM3FUcldNMUZyQ1VSTCtmWStkdEZ5L2hWcjdCS1M3U2Q3RzRIOUxOclK5TlPvUjhl WDFMdxhZUzc=>
- 黄剑茹 (2005)。课堂互动行动中数据的收集和分析。取自 <http://wenku.baidu.com/view/5c601734a32d7375a4178041.html>
- 姜琴 (无)。语文教学中巧用突破法提高学生阅读能力。取自 [www.wljy.com/content/?1872.html](http://www.wljy.com/content/?1872.html)
- 杰夫米尔斯/王本陆、潘新民 译 (2014)。教师行动研究指南 (3 版)。重庆大学出版社, 1998。
- 孔连根 (1993)。长文短教七法。取自
- 林刚、张诗亚 (2014)。应用“三角互证法”提升教育技术研究品质。取自 [http://d.wanfangdata.com.cn/Periodical\\_zgdhgy201410005.aspx](http://d.wanfangdata.com.cn/Periodical_zgdhgy201410005.aspx)
- 马来西亚教育部课程发展司 (2012)。小学课程标准基础模组。马来西亚。
- 徐友林 (2014)。论长文如何短教。取自 <http://www.cnki.net/KCMS/detail/detail.aspx?QueryID=0&CurRec=1&recid=&filename=XZ HK201432121&dbname=CJFDLAST2014&dbcode=CJFQ&pr=&urlid=&yx=&v=MDgxMTZ aWVl4ZVgxTHV4WVM3RGgxVDNzVHJXTTFGckNVUkwrZlkrZHRGeS9oVUw3SVBUZ kRaYkc0SDIYUHJZNUg=>

*Jabatan Bahasa*

*Institut Pendidikan Guru Kampus Sarawak*

*Jalan Bakam, 98009 Miri, Sarawak.*

*Email: <sup>1</sup> kelvin\_kiu92@hotmail.com, <sup>2</sup> leets2195@yahoo.com.my*

通过词串教学策略帮助学生理解词语  
MEMBANTU MURID MEMAHAMI MAKNA KOSA KATA  
BERDASARKAN MEDAN MAKNANYA

江德娟<sup>1</sup>  
KONG TECK KIONG  
许丽妮<sup>2</sup>  
HU LAEY NEE

### 摘要

这项行动研究进行的目的是为了通过词串教学策略帮助二年级的学生理解词语。教师所采用的教学策略是词串教学策略。教师参考史蒂芬·凯米斯 (1988) 的研究模式作为此次行动研究的程序基础。教师一共进行了两个循环六次行动。教师的研究对象是美里市某华小二年级的二十九位学生。教师以观察法、访谈法和档案法来收集数据。教师观察学生回答词语问题的积极性表现和课堂学习词语的情况，通过访谈获取学生和科任老师对词串教学的感受和看法以及收集学生的活动卷作为档案。经过了两个循环，数据分析结果显示词串教学策略能够提高大部分学生回答词语问题的积极性，也能够帮助小部分学生正确理解词语。

### ABSTRAK

*Penyelidikan tindakan ini bertujuan untuk membantu murid Tahun 2 memahami kosa kata berdasarkan medan maknanya. Dalam penyelidikan tindakan ini, guru telah menggunakan model Kemmis (1988). Guru menjalankan 2 kitaran yang merangkumi 6 tindakan. Kumpulan sasaran bagi penyelidikan tindakan ini terdiri daripada 29 orang murid Tahun 2 di salah sebuah Sekolah Jenis Kebangsaan Cina Bandaraya Miri. Cara pengumpulan data yang digunakan ialah pemerhatian, temu bual dan analisis dokumen. Guru memerhati keaktifan dan keadaan pembelajaran murid melalui pemerhatian, memperoleh pandangan murid dan guru pembimbing terhadap strategi guru melalui temu bual serta mengetahui pemahaman murid terhadap kosa kata melalui pengumpulan kerja-kerja murid. Dapatan kajian menunjukkan bahawa perubahan amalan pengajaran dengan membantu murid memahami makna kosa kata berdasarkan medan maknanya mendatangkan kesan yang positif dalam segelintir kumpulan sasaran.*

### 前言

中华文化的博大精深决定了汉语的词语十分丰富，而且表意精确神妙 (刘芳, 2007)。词语教学是阅读教学的起点，也是阅读教学不可分割的一部分 (马来西亚课程发展司, 2011)。根据潘鸿青 (2014)，词语教学是小学语文阅读教学的重要任务，不管是哪一个年段，语文老师都要重视它。邵丰琴 (2014) 也表示，词语教学是小学语文低年级阅读教学的重点，对词语的正确理解有利于感受、理解课文内容，也有利于积累书面语言。

随着非华裔生在华小就读的人数有增长的趋势，华小教师在教学中肯定会面对更多不同的挑战。身为人类灵魂工程师，教师应学会看清教育发展的趋势，根据自己的专业和职业道德为教育不断献出一份力，而非不断埋怨。在种族多元化的华小，教师应该尝试不同的教学方法和教学策略，以达到《教育蓝

图》第三章提出的教育平等的理念。

马来西亚华小教育课程随着时代的迈进不断地进行变革。在教育的过程中，课程制订是一项需长期积极进行的工作。纵观课程发展，小学课程从“小学新课程”，“小学综合课程”至“小学标准课程”，主要是为了配合二十一世纪教育发展的趋势而不断制订一套具有稳定性的课程。《小学华文课程标准 KSSR》的总目标在于让学生打好语文基础，充分掌握听、说、读、写的技能（马来西亚课程发展司，2011）。对于后进生和非华裔生来说，要能充分掌握华文听、说、读、写的技能并非一件容易的事。

在学生种族结构多元的微型华小和大型华小，有些学生可能完全听不懂华语。一般的教学方法，现有的教材，未必派得上用场。老师通常需要因各别学生需求另外设计教学法，需要付出更多时间备课讲课（涂素燕，2015）。此外，非华裔生在初入华小时，不一定能适应该校的语言环境。低年级是后进生和非华裔生学习基础汉语的最佳阶段。有鉴于词语教学在低年级的重要性，面对不同学习程度的学生，教师的职责在于不断琢磨出适合学生的一套词语教学方法或策略。

### 教学反思

在进行第三阶段的实习中，教师通过两堂阅读教学课发现学生面对无法理解课文词语的问题。学生无法理解词语的外显表现主要有答非所问、摇头表示不知道、耸肩、面无表情、低头不语或眼珠子左右转动不知所措。此外，当教师提问学生有关课文内容的问题时，学生反应冷淡，有者甚至不理睬教师的提问，只有几位积极的学生会回答教师的提问。教师进一步确认问题，提问学生有关课文中出现的词语的意思，发现学生不明白词语的意思，进而导致不理解课文内容。通过分析学生的第一学期期中考华文试卷，学生面对理解问题主要体现在组词成句、构词和理解短文方面。

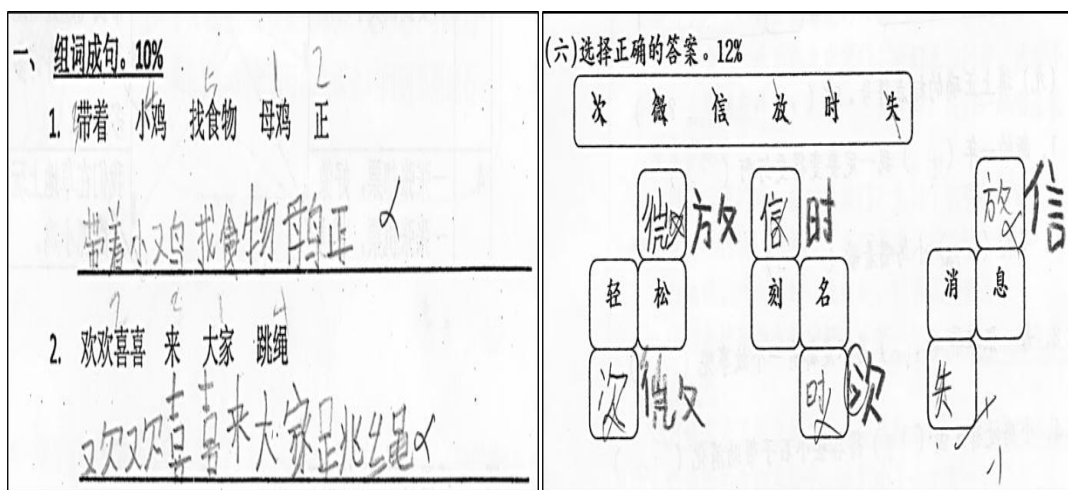


图 1：学生组词成句的问题

图 2：学生构词的问题

图 1 和图 2 显示了学生理解方面的问题。学生除了无法组词成句外也无法构词。大部分学生无法从选项中选择正确的生字与另一生字构词，无法判断生字之间的联系性。再者，学生在回答短文理解题时，所写出的答案并没有根据短文作出回答，而是答非所问。图 3 是学生理解短文的表现。整体

看来，图 1 至图 3 的分析可以看出学生缺乏字词句语义的关联能力和语义逻辑的预测和修正判断能力。

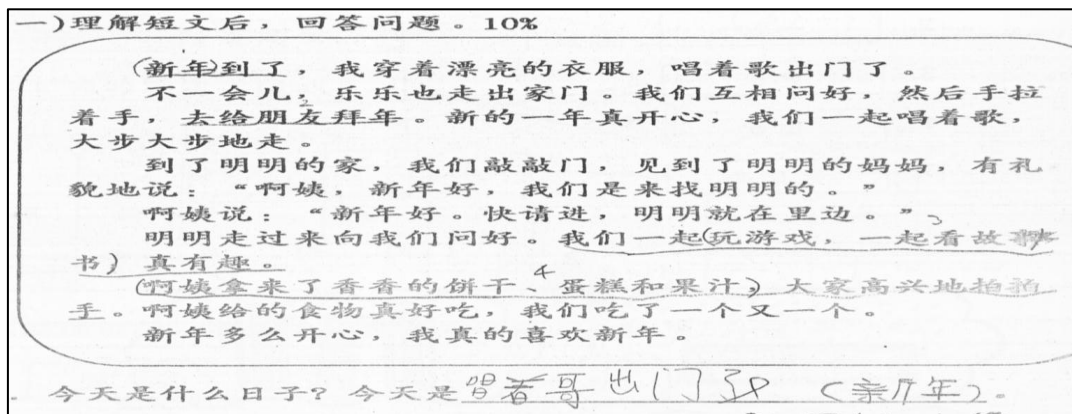


图 3：学生理解短文的问题

除了反思学生学习上所面对的问题，教师也针对自己所采用的教学法进行反思。在第一和第二阶段的实习中，当学生不理解词语时，教师为了省时也避免麻烦，直接口头解释引导学生明白词语的意思。当下，有些学生会表现沉闷，甚至没有专心听教师讲课。当教师再次提问学生词语的意思时，大部分学生会忘记教师当时的解释，对词语的意思没有印象。在第三阶段的实习中，学生同样出现词语理解的问题。教师以联系上下文的方式帮助学生理解词语，但学生无法从课文中找出词语的意思。

教师通过与学生之间的访谈得知，学生确实面对不明白词语意思的问题，也不知道可以从课文中找出词语的意思甚至不记得老师对词语作出的口头解释。低年级学生知识面窄，理解能力较差，在阅读教学中，学生对一些词句的理解经常遇到困难（黄小平，1994）。教师发现，若继续以这样的方式帮助学生理解词语，学生仍然无法学会学习，对教师的教学兴趣缺缺。因此，教师必须在阅读课中的词语理解的教学上作出改变，让学生能够在教师的引导下渐渐学会学习。

根据何军花（2014），词语是解读文本的切入点和落脚点，抓住了词语教学，也就抓住了阅读的重点。唐春艳（2013）指出，在具体的教学中，词语教学往往趋于平面、机械，不能取得实际的教学效果。对于小学低年级的学生来说，由于他们仍然处在汉语学习的基础阶段，所接触的词汇量少，因此有针对性的教学策略将能使阅读课中的词语教学落到实处（吴善虎，2015）。

### 研究焦点

教师进行此项研究主要把焦点着重在通过词串教学策略帮助学生理解词语。教师发现在进行阅读课时，学生无法正确理解课文中词语的意思。华文程度稍微好的学生能够对词语的意义作出大概的解释，华文程度差的学生则根本无法理解课文中词语的意思。教师意识到学生在阅读教学中对词语理解的程度严重影响一堂阅读课的有效性。因此，教师就通过词串教学策略帮助学生理解词语。所谓理解就是将文字辨识后所提取出来的意义加以整合，达到学习目的（谢胜隆，2013）。



根据沈静华（2011），词串教学最初应用在识字教学。词串识字是中国苏教版低年级课本编排中的重要类型，它由围绕着一个中心串起来的有内在联系的一组词语组合而成。它有诗歌般的韵味、散文版的意境、生动形象的画面、充满着生活的情趣，为识字教学注入新的活力。在近来的公开教学中，这种方法不乏被巧妙和智慧地运用。在阅读教学过程中，借助词串建立词语之间的联系、词语与文本的联系，通过梳理归类、重新组合，使词与词之间形成互通的经纬，为学生理解记忆提供方便，为教学内容的起承转合、教学意境的营造提供服务。

在最近几年的阅读教学中，中国不少一线教师和名特优教师将阅读课文中的生词以及相关的词语、词组按照一定的关系进行重新设计形成词串，这些词串在形式上或在内容上存在一定的内在联系，对这些词串进行的教学，就是阅读教学中的词串教学。词串教学的目的是使阅读教学中的词语教学更加深入有效。识字写字教材中的词串是编者围绕一定的主题设计好的，而阅读教学中的词串则需要教师根据教学的需要自己设计，关键是确定一组词语之间的联系（吴善虎，2015）。

词串可作为语言训练的点、思维架构的线、情境创设的场。词串教学是中国低年级课本编排中常见的形式，它围绕一个中心，将一组即相对独立，又相互关联的词语串联起来，用以展现某类事物或描绘某个场景（林永锦，2013）。上课时，学生在韵文织就的情境中理解词语，在词串营造的特定语境中升华情感，是由“词串”及“语境”、由点及面的以小简答式教学。

教师为了让行动研究进行得更有方向，拟定了适合的词串教学策略。教学策略偏向教学时考虑采用的教学取向，是比教学方法更上位的概念（方永泉，2007）。教学策略是指教师教学时有计划地引导学生学习，从而达成教学目标所采用的方法。教师在行动中采用了五种词串教学策略，那就是按照词性设计、按照课文内容的先后顺序设计、按照事物的特点设计、按照词语的感情色彩设计、按照故事的发展设计。

唐春艳（2013）表示，词串即将原本孤立的词语，通过创设一定的语言环境，将各个孤单的词语串联起来，能够表现某个特定的画面、意境等。教学是一门艺术，词串就是一首欢快轻盈的乐曲，能够让教学充满活力，从而增强学生的学习兴趣。结合词串开展阅读教学，能够让学生更加清晰地掌握整篇文章的脉络。充分发挥词串的功能，可以让学生在词串特有的情景中产生学习的兴趣，提高学习的效率（何军花，2014）。

## 研究目标和研究问题

### 研究目标

教师进行此项研究是为了通过词串教学策略帮助二年级学生理解词语。教师把有联系的三个或三个以上的词语变成词串，帮助学生理解词语在特定的语境下也就是课文中的意思并且让学生能正确地运用所学的词语。此外，教师进行词串教学也为了提高学生学习词语的积极性，让学生会积极回答教师所提出的词语问题。

## 研究问题

针对本课题的研究，具体而言，教师所要解决的问题如下：

- 一、词串教学策略是否能提高学生回答词语问题的积极性？
- 二、词串教学策略是否能帮助学生理解词语？

## 研究对象

教师的研究对象是来自美里市区某华小二年级的 29 位学生，其中包括了 13 位女生，16 位男生，学生的平均年龄为 8 岁。在 29 位学生当中，非华裔生有 13 人，华裔生有 14 人，混血儿有 2 人。这些学生在华文科的学习上面临着很大的问题，不能很好地掌握听说读写技能。科任老师表示在阅读课中，学生只能回答简单的问题，因为他们无法真正地理解课文内容，课文中的生字或词语都不能很好地理解。因此，在这项研究中，教师展现公平的行为，让班上的 29 位学生都成为此次行动研究的对象。教师依据学生的学习能力把学生分成优秀组和辅导组。其中，优秀组的学生有 10 位，辅导组的学生有 19 位。大部分优秀组的学生能说出一些与生活有联系的词语的意思，而且也比较积极回答教师的提问。辅导组方面，大部分的学生无法理解词语，无法说出词语的意思。此外，他们也比较被动，不会举手回答教师的提问。

## 行动过程

在这个研究中，教师一共进行了两个循环，每个循环有三次行动。因此，教师一共进行了六次行动。教师采用了史蒂芬·凯米斯模式（1988）作为行动研究的参考模式。凯米斯（1988）的模式主要的研究过程是螺旋式上升的，包括了计划、实施、观察和反思（申继亮，2006）。具体来说，凯米斯（1988）模式的研究过程包括侦查，制定计划，第一步行动，监测，反馈，反思和评价（杰夫·凯米斯，2010）。

第一循环所采用的二年级课文有第十一单元的《失物招领》和《空气清新靠花树》以及第十二单元的《神奇的大自然》（孙秀青、黄慧羚、郑奕标，2011）。在这三篇课文中，教师都采用了词串教学策略，当中的指导方法包括了按照词性设计、按照课文内容的先后顺序设计和按照事物的特点设计。其中，教师在教学中用了图片、实物、动作演示等进行词串教学。在进行第十一单元的《失物招领》（孙秀青、黄慧羚、郑奕标，2011）时，教师从课文中选出四个词语，那就是饮料瓶子、餐巾纸、香蕉皮和花生壳。这四个词语都是名词。教师按照词性设计词串教学，帮助学生理解课文段落中的“失物”的意思，就是垃圾。这些垃圾包括了饮料瓶子、餐巾纸、香蕉皮和花生壳。

除了理解“失物”，学生也能理解四个词语的意思。教师在初步理解课文环节中通过演示文稿展示红色字体的词语（“失物”、饮料瓶子、餐巾纸、香蕉皮和花生壳），让学生能对词语存有初步印象。此外，教师也展示实物，帮助学生对四个词语（饮料瓶子、餐巾纸、香蕉皮和花生壳）有深刻的印象和认识，因为有学生不理解这些词语。在词串教学中，教师也通过不断地提问了解学生对这些词语的认识。学生所说的话对教师来说是非常重要的，因为教师可以从学生所说的话理解学生的学习表现。在第一循环的行动中，教师发现没有清楚地展示词语之间的联系性，不能让学生对词语有深刻的记忆，因此在第

二循环中就作出了改进。

第二循环的课文是第十二单元的第二篇课文《湖》，第十三单元的《长不高的小熊》以及第十四单元的《急救河马》（孙秀青、黄慧羚、郑奕标，2011）。当中所使用的策略包括了按照词性设计词串、按照词语的感情色彩设计词串以及按照故事的发展设计词串。与第一循环不同的是，教师在第二循环的三次行动中通过单泡图帮助学生复习词语。例如，第十四单元的《急救河马》（孙秀青、黄慧羚、郑奕标，2011），教师在初步理解课文环节时通过演示文稿展示红色字体的词语（担心、止血、急救）。这些词语都是表示动物们误以为河马流血的反应的词语。教师让学生通过动作演示和看词选图来理解三个词语的意思。理解了课文各个段落，教师展示单泡图，让学生复习词串，学生通过自身的记忆说出这三个词语。通过单泡图，学生能够理解三个词语之间的关系，这对学生理解词语的意思有更大的帮助。此外，这也能更突显词串教学的作用。

在进行每一次的行动之前，教师都会作出计划。行动进行时以及行动进行后，教师会采用观察法、访谈法以及档案法收集相关的数据。经过分析后，教师会根据分析结果进行反思。

### 数据采集法

教师在行动研究中采用了三种不同的方法采集数据。这三种方法分别是观察法、访谈法和档案法。观察法的目的是为了收集学生“非语言行为”和学生说话的内容。在观察时，及时的观察是十分重要的。教师采用了非结构式观察主要是观察学生在初步理解环节和巩固环节中对词语理解的表现，而不是整堂课的表现。在第一循环和第二循环各三次行动中，教师请科任老师成为课堂上的直接观察者，让教师能够得到直观观察的第一手资料。

教师事先给予科任老师课堂观察记录表，让科任老师针对学生对某一词语所说的含义作出记录。在进行教学前，教师在课室内摆设相机以便通过相机的录像功能来录制整个行动研究的教学过程。教师在课后回看录像，记录学生在初步理解课文环节以及巩固环节中回答词语意思时的语言或动作演示的表现。教师采用描述记录，也就是用语言文字把所观察到的学生学习行为表现记录在课堂观察记录表。

档案法，即档案袋是教师通过活动卷考查学生理解词语的方法。由于学生的语文能力不同，因此教师设计的活动卷分成两类，一类是针对优秀组的学生所设计的活动卷，另一类的活动卷则是特别设计给辅导组的学生。这两类的活动卷在难易程度上会有所不同。

教师采用访谈法的目的是为了与学生、科任老师或同侪进行面对面的交流，了解词串教学对学生理解词语的有效性。教师采用两种访谈形式，那就是教师与观察者（科任老师/同侪）之间以及教师与学生之间的访谈形式。教师在访谈中采用了半开放式的访谈法与学生进行沟通。半开放式访谈即研究者对访谈的结构有一定的控制作用，但同时也允许受访者积极参与。教师根据学生的学习表现抽样选择学生进行访谈。教师在访谈前准备了问题和访谈大纲，让学生在访谈中可以提出自己的看法和意见。

教师采用了结构式的访谈法与科任老师或同侪进行访谈。教师通过三道题来与同侪/科任老师进行访谈。第一道题，你认为在教师的引导下，学生是否能有效地理解词语的意思？第二道题，你认为词串教学在帮助学生理解词语

还有哪些可以改进的地方？第三道题，你认为教师所设计的活动卷是否能有效地考查学生对词语的理解。教师在进行访谈时，把访谈的内容记录在访谈记录表，帮助教师收集数据进行分析。

## 数据分析法

教师采用了三角互证法——观察法、档案法、访谈法作为分析数据的方法来帮助教师检测研究的成果。教师结合定性分析法和定量分析法来分析和阐述所收集的数据。

教师在循环一和循环二的每一次行动后，通过观察表记录每一堂课中学生的学习表现，其中包括了举手或不举手回答问题的表现，非学习行为的表现以及对教师提问所说的话。活动卷方面，教师通过测量表分析学生的活动卷的作答表现。测量表中将针对各题记录学生答答正确或不正确，之后再总计答题正确的学生人数和答题错误的学生人数。至于访谈内容，教师把所收集的访谈内容整理一番，运用文字加以编码，分析和叙述。

## 研究成果

教师进行此项行动研究是为了验证通过词串教学策略是否能提高学生回答词语问题的积极性以及是否能帮助学生理解词语。以下是教师的研究成果分析。

### 回答词语问题的积极性

教师在分析第一道题时采用了观察法和访谈法。表 1 显示了在第一循环和第二循环中教师以观察记录表得到学生回答词语问题的积极性的表现。

表 1：学生回答词语问题观察分析

举手表现	组别	第一循环			第二循环		
		行动一	行动二	行动三	行动一	行动二	行动三
自动举手	优秀	9	7	8	7	3	6
	辅导	12	5	12	9	11	10
	总数	21	12	20	16	14	16
没有举手	优秀	1	3	2	3	7	4
	辅导	7	14	7	10	8	9
	总数	8	17	9	13	15	13
总人数		29	29	29	29	29	29

根据表 1 的观察分析结果，辅导组的学生在六次行动中自动举手的人数都出超过一半，除了第一循环行动二和第二循环行动一。整体上，辅导组学生回答词语问题的积极性还是有不错的表现。一些严重被动的学生如 B7 和 B16 在第二循环中都有自动举手的表现。至于优秀组的学生，他们回答词语问题的积极性也趋向于正面的发展，举手的人数都有达至一半，除了第二循环的行动二。

除了观察分析，教师也通过访谈分析学生对词串教学的反应。在两个循

环中，大部分受访的学生表示喜欢教师的词串教学。他们对教师所进行的词串教学表示正面。至于部分学生不举手回答词语问题的原因主要是因为个人问题，也就是害羞、害怕、担心说错答案等。通过访谈得知，部分学生不举手回答词语问题不是因为不理解词语的意思，而是由于个人因素而选择不举手回答问题。

### 理解词语

在回答第二道研究问题中，教师采用了观察法、访谈法和问答法来进行分析。首先，教师先分析通过观察所得到的数据。经过两个循环的观察，教师发现大部分学生在词串教学策略的引导下，无法口头直接说出词语的意思，必须经由图片的帮助下才能正确理解词语。例如，在第一循环行动二中，辅导组的学生无法说出钉花架的意思，但当教师展示钉花架的图片让学生说出词语时，几位辅导组的学生能够以动作演示的方式表现出他们对钉花架的理解，但却无法直接说出该词语的意思。教师也发现学生对于一些动词会有较深刻的理解。第二循环第二次行动，学生可以正确理解往后退、睁大眼睛和慌慌张张的意思。虽然大部分学生无法口头说出这三个词语的意思，但是他们都能演示正确的动作。在考查环节中，学生能够根据词语从几张图片中选择正确的图片。这表示学生能够正确理解词语。

通过访谈，教师抽样提问学生对词语的记忆。优秀组的学生在这方面的表现较为突出。在第一循环行动一，学生 A3 和 A6 可以正确说出“失物”的例子有香蕉皮、花生壳、饮料瓶子和餐巾纸。至于辅导组方面，教师须引导学生逐渐说出词串。学生无法直接回答教师“失物”的例子，但能根据教师所指示的图片说出词语。辅导组的学生通过词串教学对词语有一定的印象。在第二循环行动二中，优秀组的学生可以马上说出三个小熊误以为自己长不高后有关反应的词语，其中包括了往后退、睁大眼睛和慌慌张张。辅导组的学生必须在教师的引导下渐渐说出有关的词语，同时，当教师进一步要求他们对词语作出动作时，辅导组的学生能够正确演示动作。

表 2: 学生正确理解词语档案分析

作答表现	组别	第一循环			第二循环		
		行动一	行动二	行动三	行动一	行动二	行动三
完全正确	优秀	10	1	6	1	4	4
	辅导	16	1	6	5	1	8
	<b>总数</b>	26	2	12	6	5	12
部分错误	优秀	0	9	4	9	6	6
	辅导	3	18	13	14	18	11
	<b>总数</b>	3	27	17	23	24	17
<b>总人数</b>		29	29	29	29	29	29

档案法的分析结果表 2 显示了学生正确理解词语的表现。第一循环行动一中，优秀组的所有学生都能正确回答问题。在之后的行动中，完全正确作答的人数都不超过一半，除了第一循环行动三。分析后得知，优秀组学生在六次行动中可以完全正确作答四次的学生是 A1、A3、A7；可以正确作答三次行动的有 A2、A4 和 A8；完全正确作答两次行动的学生有 A9；A5、A6 和 A10 可

以在一次行动中完全正确作答。

辅导组方面，与优秀组的学生相同，他们在第一循环行动一的表现较突出，一共有十六人能完全正确作答所有的题目。之后的行动中，辅导组的学生在完全正确作答的人数上都没有较突出的表现。经过分析发现，可以在六次行动中完全正确回答问题四次的学生有 B10；可以正确作答三次行动的有 B5、B11、B14、B15、B19；B2、B3、B4、B6、B7、B8、B9 和 B13 可以正确作答两次行动；B12、B16 和 B17 可以在一次行动中完全正确作答。至于 B1 和 B18 则没有在任何一次行动中完全正确回答问题。

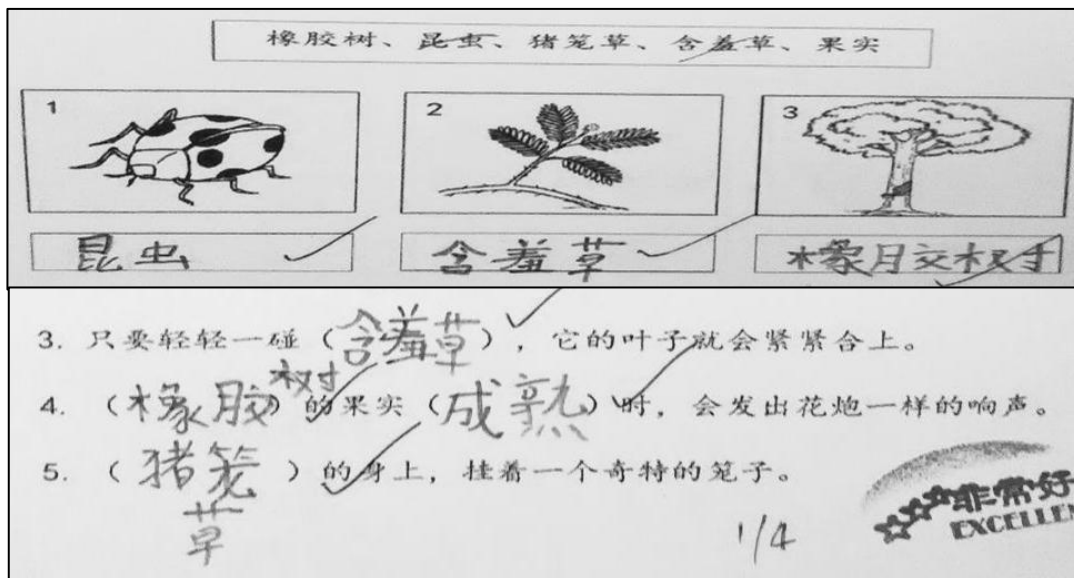


图 4：第一循环行动三 A3 的词语理解表现

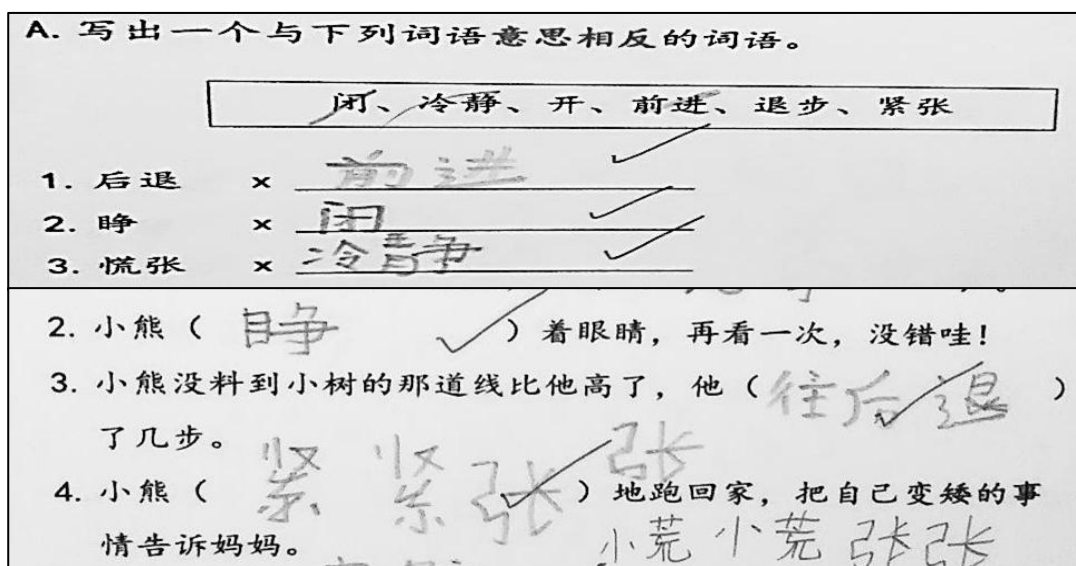


图 5：第二循环行动二 A3 的词语理解表现

图 4 和图 5 是学生 A3 在第一循环行动三和第二循环行动二的词语理解表现，A3 可以完全正确作答。图 6 和图 7 是学生 B1 在第一循环行动一和第二循环行动二的词语理解表现。

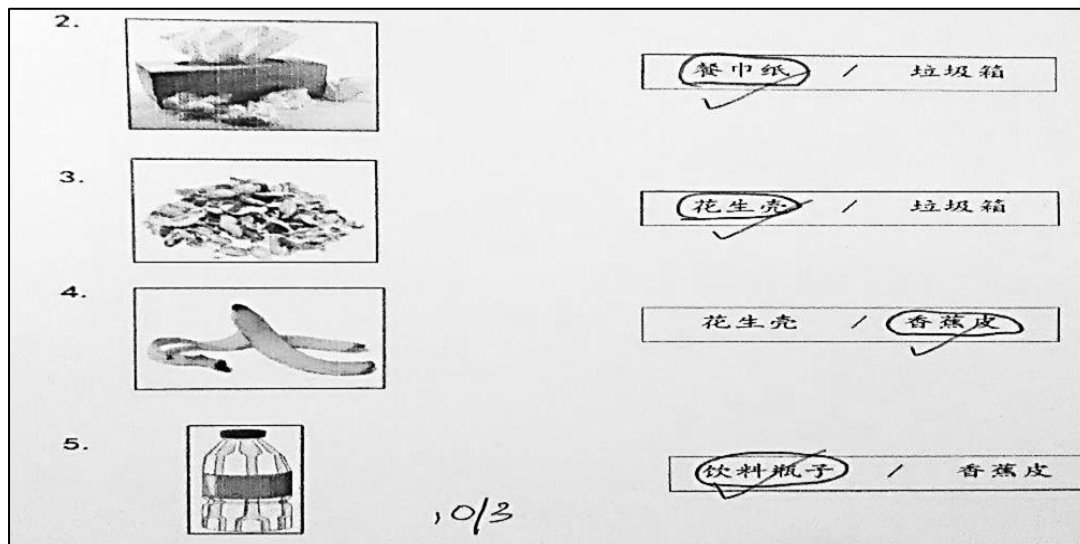


图 6：第一循环行动一 B1 的词语理解表现

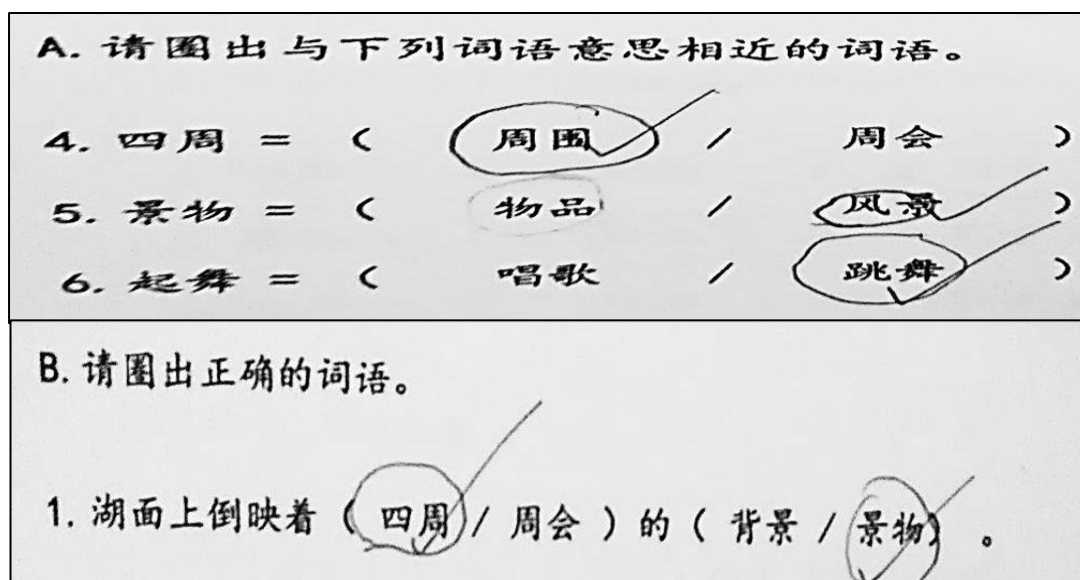


图 7：第二循环行动一 B1 的词语理解表现

根据第一道研究问题的成果分析，大部分学生在回答词语问题时的积极性有被提高的现象。这与何军花（2014）的研究成果是一致的。学生在六次行动中，有四次行动的积极性达标（超过人数的一半）。至于第二道研究问题的成果分析证实词串教学策略可以帮助小部分学生理解词语。大部分学生无法直接口头回答有关词语意思的问题，但能通过演示动作和选择图片间接表示对词语的理解。档案分析显示大部分学生无法完全正确作答习题，没有学生在行动中完全错误作答习题。因此，小部分的学生还是可以通过词串教学策略理解词

语。这与吴善虎（2015）的研究的成果一致，只不过此行动研究可以通过词串教学策略理解词语的人数较吴善虎（2015）来得少。

## 反思

根据数据的分析，教师对两道研究问题的结果作出反思。

## 回答词语问题的积极性

通过第一循环和第二循环表 1 的观察分析发现，词串教学能够提高大部分学生学习的积极性。在六次行动中，主动举手回答问题的学生人数都维持在总人数的一半以上，除了第一循环行动二和第二循环行动二。其实，学生在第一循环行动二和第二循环行动二的举手人数不达标不表示学生不积极回答词语问题，而是教师以自动举手的行为为标准。部分学生没有举手回答问题，而是直接在原位把答案说出来。由于他们没有举手，因此教师把他们归纳为没有举手的表现。

通过访谈分析，教师发现学生会积极或不积极回答问题也体现在学生个人的性格方面。大部分被访谈的学生对教师所进行的词串教学表示正面，其中包括了“喜欢”和“明白”。教师得知，部分不积极举手回答问题的学生对于回答问题这件事感到害羞、害怕以及担心说错答案被其他同学取笑。教师在课堂中没有积极鼓励学生举手回答问题，忽略了鼓励对学生回答问题的积极性存在着重要的作用。因此，在词串教学策略中，学生回答问题的积极性没有继续提高的现象。第一循环三次行动中，学生回答问题的积极性有良好的发展趋势，到了第二循环就有滑落的现象，但基本上都还保持在标准的水平。

## 理解词语

根据表 2 学生正确理解词语的档案分析，词串教学策略能帮助小部分的学生正确回答问题。这表示，小部分的学生能够通过词串教学策略正确理解词语。表 2 展示了能够完全正确回答问题的最佳学生人数表现在第一循环行动一。之后的五次行动，能够完全正确回答问题的学生人数都非常少。教师认为，这种问题的发生是因为所教师设计的活动卷难度较高。第一循环的图文结合的活动卷较符合学生的语文程度。第二循环的活动卷有些复杂，而且文字颇多，学生常常遇到认字的问题导致作答错误。第二循环的活动卷无法很好地考查学生对词语的理解。此外，以选择题的方式设计活动卷，学生会出现猜测答案的问题。遇到不会做的题目，就随便从选项中圈一个答案或填一个答案就好。这样的活动卷无法衡量学生的学习表现，那就是无法真正了解词串教学策略对学生理解词语的成效。

通过访谈内容的分析，教师理解词串教学对于优秀组的学生有明显的帮助。教师在访谈过程中让优秀组的学生说出词串，学生能够立刻说出有关的词语，无需教师太多的引导。至于辅导组的学生，教师发现小部分学生通过词串教学对词语留有一定的印象，但是却无法直接说出有关的词语或其意思。辅导组的学生必须在教师的多方引导下才能说出词串教学中的词语。大致上，两个组别的学生在词串教学的帮助下是有正面的表现，那就是都能说出课文中教师所教导的词串以及能够通过口头表达或动作演示解释词语的意思。



在分析课堂观察记录表后，教师得知学生在第二循环的表现有明显的进步。学生能够根据教师的提问说出或做动作表达某一词语的意思。在巩固环节的考察中，学生也能根据词语找出正确有关词语意思的图片。这表示学生能正确理解词语。第二循环的表现比第一循环的回答表现来得好。那是因为教师通过单泡图让学生进行考查环节前让学生复习所学到的词串。通过明显的词串形式安排，学生对词语有更深记忆。只是由于年龄还小，语言组织能力还不够成熟，因此常常无法直接表达一个词语的意思，而需要通过其他方式解释词语。

通过三个数据分析方法来看，词串教学策略可以帮助大部分学生提高学习词语的积极性以及帮助小部分学生正确理解词语。表 1 的观察分析显示了学生的积极性的正向发展，表 2 的档案分析显示了小部分学生正确理解词语的表现。因此，教师的研究成果和何军花（2014）以及吴善虎（2015）相符，那就是能够增强学生学习词语的兴趣，帮助小部分学生通过词串教学策略理解词语。

## 研究建议

在进行了行动研究之后，针对整个研究，教师提出两项的建议。

第一，通过词串帮助学生识字。词串教学最初应用在识字教学（沈静华，2011）。在研究范围方面，除了通过词串教学帮助学生理解词语，教师认为也可以通过词串教学帮助学生识字以及理解课文内容。教师在研究过程中发现部分学生面对识字的问题以及课文内容理解的问题。词串教学最初实践于识字方面，因此，教师认为可以从词串识字开始，之后再通过词串教学理解词语以及理解课文内容。通过这样循序渐进的教学过程，学生的语文能力能够被提升。

二、在词串教学中增设词语说话环节。根据何军花（2014），用词串说话不仅能训练学生的说话能力，还能使学生更牢固地掌握所学的词语。教师让学生根据词语说话，帮助学生从说话中学习词语，并且懂得运用词语。学生通过说能及时运用词语，因此，这些词语不只是停留在书面上的理解，也能够很直接地运用在日常生活中，帮助学生提高说话的词汇量，提升学生说话的能力。

## 总结

在这个行动研究中，教师发现词串与文本之间有这非常重要的关系。在之前的教学中，教师往往须要很长的时间阅读文本以掌握当中的关键字词句。词串是一个可以帮助教师从小方面开始捉住某一点的关键，之后把存有联系性的词语一个一个串起来。

经过这次的行动研究后，教师可以与文本有更密切的交流，彼此的距离也被缩短了不少。在词串教学中，教师不仅要考虑传授词串相关的知识，同时更应该注重教学方法的创新。这样才能够增强学生对词串教学的情感（吴丽娟，2014）。教师在行动研究中尝试把一些有趣的教学活动与词串教学结合在一起，帮助学生更有效地理解词语。其中包括了户外教学活动和角色扮演活动。教师在行动研究中发现，学生对于词串教学是感兴趣的，学习表现自然也有所进步。虽然进步的趋势并不是非常明显，当还是有正面的改变。

所谓要感动人就必须先感动自己，那么要传授知识就必须装备好自己。总的来说，教师在教学过程中必须不断进行反思以及作出不同的尝试，如此才能不断累积宝贵的经验并传授有效的知识予国家未来的栋梁。

## 参考文献

- 方永泉。(2007)。教学的基本概念。《人文与社会科学简讯》，4(8)，45-55。
- 何军花。(2014)。略谈词串教学的有效策略。《小学教育研究》，6，23-24。
- 黄小平。(1994)。结合学生生活实际进行词句教学。《小学语文教学》，10，14-15。
- 杰夫·米尔斯(2010)。《教师行动研究指南》。第三版。王本陆、潘新民等译。重庆：重庆大学出版社。
- 林永锦。(2013)。“串”起一条精美的语之链——中高年级词串策略分析。《小学教育研究》，10，17-19。
- 刘芳。(2007)。浅谈对外汉语教学中的生词教学。取自 <http://bgycn.cn.8080/yyzx/web/index/thesis/07/12.html>。
- 马来西亚课程发展司。(2011)。《小学华文课程标准 KSSR》。吉隆坡：马来西亚教育部。
- 潘鸿青。(2014)。不要丢了词语教学。取自 <http://egkg.sjedu.cn/jcxkc/jxfs/xx1/yw/201403/t20140326128418.htm>。
- 邵丰琴。(2014)。小学低年级词语教学的有效性。取自 <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:xapQ2ivEH9cJ:school.ntjy.net/UploadFiles/cgzs/2014/11/201411121501101578.doc+&cd=1&hl=ms&ct=clnk>。
- 申继亮(2006)。《教学反思与行动研究—教师发展之路》。北京：北京师范大学出版社。
- 沈静华。(2011)。对阅读教学中构筑词串教学的“冷思考”。《小学时代(教师)》，1，98-99。
- 孙秀青、黄慧羚、郑奕标(2011)。《KSSR 二年级华文课本》。吉隆坡：马文化有限公司。
- 唐春艳。(2013)。浅谈小学阅读教学中的词串教学。《语文教学通讯》，10(754)，52-53。
- 涂素燕。(2015, 14日5月)。友族学生没华文基础教学吃力教师讲国文。《星洲日报》。A18。
- 吴丽娟。(2014)。关于小学语文词串教学现状的调查分析——以南京市江宁区3所小学为例。《江苏教育研究》，9，74-76。
- 吴善虎。(2015)。词串设计阅读教学微改革。《江苏教育研究》，21，115-118。
- 谢胜隆。(2013)。浅谈阅读理解策略。取自 <http://blog.hhjh.tp.edu.tw/gallery/30/30-5154.pdf>。

*Jabatan Bahasa  
Institut Pendidikan Guru Kampus Sarawak,  
Jalan Bakam, 98009 Miri, Sarawak.  
Email: <sup>1</sup>[ktk1023@hotmail.com](mailto:ktk1023@hotmail.com), <sup>2</sup>[huln1234@gmail.com](mailto:huln1234@gmail.com)*



我如何运用范读法帮助四年级学生正确流利地朗读课文句子  
PENGUNAAN KAEDAH AJUK HAFAZ UNTUK MEMBANTU  
MURID TAHUN EMPAT MEMBACA AYAT TEKS  
SECARA TEPAT DAN LANCAR

刘娥伶<sup>1</sup>

LAW NGO LENG

许庆平讲师<sup>2</sup>

KHOO KIN PENG

摘要

此项行动研究的目的是教师运用范读法帮助四年级学生正确流利地朗读课文句子。在研究中采用了凯米斯（1998）的研究模式行动。本研究的对象为砂拉越美里市某所华小四年级的 11 位学生，其中 6 位是土著生、3 位华裔生和 2 位混血儿。我根据学生的朗读能力将学生分为优秀组和辅导组两个组别。我以观察法、访谈法及档案法来收集数据。研究成果显示范读法能够帮助学生正确流利地朗读课文句子。学生能够读准字音，还能恰当地读出标点符号以及句间的停顿。

ABSTRAK

*Penyelidikan tindakan ini dilaksanakan untuk membantu murid Tahun 4 dalam membaca ayat teks dengan tepat dan lancar iaitu menepati syarat pembacaan yang ditetapkan dengan menggunakan Kaedah Ajuk-Hafaz. Penyelidikan tindakan ini menggunakan Model Kajian Tindakan Kemmis (1998). Kumpulan sasaran penyelidikan tindakan ini adalah daripada salah sebuah sekolah daerah Miri. Mereka terdiri daripada 11 orang murid Tahun 4. Saya membahagikan mereka kepada dua kumpulan mengikut tahap pencapaian mereka, iaitu tahap tinggi dan tahap rendah. Instrumen yang saya gunakan ialah pemerhatian, temubual, dan portfolio. Hasil kajian menunjukkan bahawa kaedah ini dapat membantu murid menyebut perkataan dengan sebutan yang betul dan membuat hentian di tempat yang sepatutnya semasa membaca.*

前言

朗读是小学语文阅读教学不可或缺的重要部分（谭逢兴，2012），是其他教学方式不可替代的，没有了这一块，语文教学就会变味。根据杨光泉（1992），朗读就是指把诉诸视觉的文字语言转化为诉诸听觉的有声音语言的活动。因此，语文教师一定要重视朗读，注意提高自己的朗读水平，注意用方法指导学生朗读，对学生进行多种形式的朗读训练。此行动研究主要是运用范读法帮助四年级学生正确流利地朗读课文句子。

教学反思

在阅读教学实践中发现学生在朗读时，我发现学生在朗读时无法达到正确和流利的要求。针对学生的朗读进行分析，发现辅导组的学生无法读准字音，

优秀组的学生虽然读准字音，但无法达到流利。根据杨光泉（1992）和罗华炎（2005）指出，朗读必须达到“正确、流利、有感情”。从以上的表述中可以看出理解课文的第一步在于正确朗读课文。在正确的读的基础做到流利。依据这些朗读指标，我的学生显然在正确和流利这方面出现了问题。学生在朗读的时候会读错字和断读等。在这样的情况下，我得知他们在朗读方面对无法正确流利地读。因此，我提醒学生在朗读时，要读准字音且流利。我反思自己的教学，并决定以自身示范朗读的方法，指导学生如何正确朗读，做到读准字音、不断读。学生在朗读时表现不积极主要是因为一些学生在朗读时需要时间识别字词的读音。小部分的学生朗读能力比较好，他们在朗读课文时会突然断句，断句之后再继续朗读课文。我仔细专研杨光泉（1992）、杨九俊和姚焯强（2005）和吴朝霞（2010）的文献及考量学生的情况后，我发现在朗读教学中有目的和有计划地应用范读这一指导策略是可行的，也是必须的。因此，我以《我如何通过范读法帮助学生正确流利地朗读课文句子》为研究课题，改善朗读情况，帮助学生正确流利地朗读课文句子。

## 研究焦点

根据俞丽玉和胡根林（2010），范读可以全文范读，也可以重点段落范读，或对关键词语进行范读。教师选择让学生朗读课文的句子。课文语句较长、停顿较难，教师的示范性朗读可以帮助学生掌握朗读节奏。研究课题是要运用范读法帮助四年级学生正确流利地朗读课文句子。教师以范读的方法帮助学生在朗读课文句子时，做到读准字音以及正确断读。

## 研究目标和研究问题

通过本课题的研究，学生能通过范读法的帮助，能达到正确及流利地朗读课文句子。针对本课题的研究，我所要解决的问题如下：

- （一）通过教师的范读，学生读准课文句子中字词的音。
- （二）通过教师的范读，学生在朗读时，能够在标点符号以及句子词与词间做适当的停顿，减少朗读时出现断读现象。

因此，为了达到这项目标，教师采用范读法，帮助学生正确流利朗读课文句子。我积极地去计划以及采取行动解决目前四年级学生在朗读教学中所面对的问题。

## 研究对象

行动研究的对象是某所小四年级的学生，全班一共有 11 名学生，6 男 5 女。我依据学生的语文程度把学生分成辅导组（6 人）和优秀组（5 人）。在朗读时，6 位学生也会开口朗读，但声量很小。我发现在这些学生在跟读的时候会出现张嘴但不出声的状况。他们是属于中下的程度，在朗读的时候往往不能读准字音，有时也不开口朗读。相反的，5 位学生在正确朗读的基础上做得

不错。在平日的阅读课中，他们在朗读的时候可以较为独立，认读课文的字词和句子方面没有多大的问题。通常教师只需纠正几个字的读音。虽然这 5 位学生在朗读时可以读得正确，但不是很流利。有时，在朗读一个句子时，他们会突然断句，断句之后再继续朗读句子。在整体齐读的环节，他们的声音随耳可闻，这些学生鲜少出现丢字、添字、重复、指读的不良习惯。

### 行动研究过程

考量了凯米斯（1985）行动研究的适宜性，我采用了此模式来进行此范读法的行动研究。凯米斯的行动研究模式明确地让我理解此次研究的过程进展，有助于我发现并针对研究的整体作出修改、评价并优化每一次的教学活动。凯米斯的模式主要的研究过程是螺旋式上升的，包括了计划、实施、观察和反思（申继亮，2006）。我参考凯米斯的行动研究模式作出了一些调整与修改，以拟定本次行动研究的实施过程。表 1 显示行动研究实施程序的总图。

表 1：行动研究实施程序的总图

事项	说明
调查	<ul style="list-style-type: none"> <li>我进行一星期的教学，发现学生在朗读方面有问题。</li> </ul>
计划	<ul style="list-style-type: none"> <li>我对所搜集的资料进行考虑与分析，并拟定行动研究程序。</li> <li>在行动前进行一次试点，初步探索，寻求经验。</li> <li>通过试点发现计划的不足，重新进行调整和修改，以提高教学效果。</li> </ul>
行动	<ul style="list-style-type: none"> <li>所计划的行动分为两个环节。</li> <li>两个循环分别由计划、行动、观察与反思组成。</li> <li>每一个循环设三次行动，两个循环共六次的行动。</li> </ul>
观察	<ul style="list-style-type: none"> <li>每次行动后会进行观察，并对导师、同侪和研究对象进行访谈。</li> <li>结合自己与局外观察者的观察，综合两者的观察结果，然后进行反思。</li> </ul>
反思	<ul style="list-style-type: none"> <li>每次行动后针对数据进行反思，列下优缺点。</li> <li>作出分析和解释，以便在下次的行动中进行调整并作出改进。</li> </ul>

表 2：第一循环的三次行动

行动	单元	指导方式	步骤
行动一	单元十 叶脉书签	教师范读、 学生跟读	<ul style="list-style-type: none"> <li>观看制作叶脉书签的制作过程。</li> <li>教师提问，学生回答。</li> <li>教师范读，学生跟读。</li> </ul>
行动二	单元十一 彩船节	教师范读、 学生跟读	<ul style="list-style-type: none"> <li>教师范读，学生跟读。</li> <li>学生的表现不理想，没有达到所期望的效果。</li> <li>整体的表现比行动一来得逊色。</li> </ul>
行动三	单元十二 观游鱼	教师范读、 学生跟读	<ul style="list-style-type: none"> <li>播放朗读课件，学生仔细聆听。</li> <li>整体的表现有进步一些，朗读方面有一点进步。</li> </ul>

第一循环所采用的四年级课文第十单元的《叶脉书签》、第十一单元的《彩船节》以及第十二单元的第二篇课文《观游鱼》（孙秀青，黄慧羚，郑奕标，2011）。在这三篇课文中，我都采用了范读法。教学中，教师进行范读，学生聆听教师的范读后进行跟读。在进行第十单元的《叶脉书签》时，我从课文中选出两个句子，那就是“当你欣赏亲手制作的叶脉书签，他还会提醒你做事得细心。你还可以制作不同款式的叶脉书签，寄给远方的亲戚朋友，送上思念和祝福。”我以提问的方式让学生从句子中找出制作叶脉书签的重要性，帮助学生理解该句子的意思。在进行教学时，我一句一句进行范读，学生一句一句跟读。如果发现学生的语音有错误，我及时纠正学生的读音。过后，我将学生分组进行朗读训练，再进行考查学生朗读表现的活动。在第一循环中，我发现朗读的语速有些快，导致部分辅导组学生跟不上教师朗读的步伐，部分学生由于不能马上识别字词音导致无法朗读，其中包括读不出字词音和读错字词的音，因此我在第二循环中作出了改进。

表 3：第二循环的三次行动

行动	单元	指导方式	步骤
行动一	单元十二 南池	<ul style="list-style-type: none"> <li>教师范读词语，学生跟读。</li> <li>教师在学生面对问题时，才给予指导（进行范读）。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>教师播放朗读课件，学生聆听。</li> <li>教师范读词语，学生跟读。</li> <li>学生朗读，教师给予纠正。</li> <li>借由比赛激发学生朗读。</li> </ul>
行动二	单元十三 黑夜中的一盏灯	<ul style="list-style-type: none"> <li>教师范读词语，学生跟读。</li> <li>教师在学生面对问题时，才给予指导（进行范读）。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>教师范读词语，学生跟读。</li> <li>学生朗读，教师给予纠正。</li> <li>学生的表现不理想，没有达到所期望的效果。</li> <li>优秀组学生读得不流利，朗读的词语很拗口。</li> </ul>
行动三	单元十四 鼯鼠奶奶的窗子	<ul style="list-style-type: none"> <li>教师范读词语，学生跟读。</li> <li>教师在学生面对问题时，才给予指导（进行范读）。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>教师范读词语，学生跟读。</li> <li>学生朗读，教师给予纠正。</li> <li>整体的表现不是很理想，朗读效果不理想。</li> </ul>

第二循环的课文是第十二单元的第一篇课文《南池》，第十三单元的《黑夜中的一盏灯》以及第十四单元的《鼯鼠奶奶的窗子》。与根据第一循环不足的地方，我更动了教学步骤。我在第二循环的三次行动中通过范读词语来帮助学学生记住词语的读音，然后我再带领学生重新朗读课文句子一遍。接着，我让学生尝试自己读句子一遍，并纠正学生的读音。例子，第十二单元的第一篇课文《南池》，教师通过演示文稿展示词语（供饵、搓丝、两竿、鱼正食、欢笑）。教师以提问的方式让学生明白帮助学生理解词语的意思后，再进行范读。通过先朗读词语，学生比较能记住词语的读音，这对学学生接下来的朗读有比较大的帮助。在进行每一次的行动之前，我都会作出计划。在行动进行以及行动进行后，我会采用观察法、访谈法以及档案法收集相关的数据。经过分析结果后，我进行反思以优化下一次的教学活动。

## 数据收集方法

我采用了观察法、访谈和档案这三种方法来进行数据收集。我采用了三种观察的方法来进行多角度的数据收集，其中包括了我自身在课堂中的观察、导师或同侪的观察和教学录像的观察。我事先分派课堂观察记录表给导师和同侪，导师和同侪以听的方式来观察学生在班上的朗读情况并记录在观察表中。我请导师和同侪成为课堂上的直接观察者，让我能够得到直观观察的第一手资料。在进行教学前，我也在课室内摆设相机录制整个行动研究的教学过程。通过课后回看相机录像来记录学生朗读句子表现或行为动作。过后，我所观察到的学生学习行为表现做一个记录。

档案袋是我通过口试考查学生朗读表现的方法。在进行行动时，我使用具有扩音器录音内容功能录音小蜜蜂来记录学生的朗读内容和朗读情况。通过重复聆听录音，我测评学生在这一次的行动中是否读准字音和正确断句。这个方法可以帮助我跟进学生每一次在朗读中的表现，借此帮助我了解范读法对朗读的成效以及提供教学法的数据。由于学生的朗读能力不同，因此我依据学生的能力来进行口试。针对优秀组的学生，我考查学生两项朗读要求，那就是读准字音及正确断读。针对辅导组的学生，我考查他们能读准字音这个朗读要求。在考查的部分，优秀组的学生负责朗读两个句子，而辅导组的学生负责朗读一个句子。

在此研究中，我访谈导师和同侪，征求她们对于我所应用的朗读策略的建议和看法。我通过三道问题来与导师和同侪进行访谈。例如，第一道问题是你觉得今天学生的朗读表现如何？第二道问题，通过范读法，你认为能不能帮助学生正确/流利地朗读课文？第三道问题，针对我的范读法，你觉得有什么需要改善的地方吗？这些数据都有助于我在改进计划方面考量学生的实际学习情况。此外，我也会访谈研究对象。由于研究对象的年龄，我会直接提出问题，让他们发表意见，从他们的叙述中，我可以知道自己范读法到底在他们的身上可以发挥怎样的影响，从中加以考虑，优化每一次的行动计划。

## 数据分析方法

在整个研究过程中，我采用了访谈法、访谈法和档案法这三种方面的数据分析。这三种方式所收集到的数据性质偏向于定性数据。

在第一循环和第二循环的三次行动中，我通过观察记录表记录学生在课堂中的朗读表现和朗读行为，其中包括了学生能读准字音和正确断读，以及学生在朗读环节中出现的非学习行为。此外，我通过档案法（口档）来收集学生在课堂朗读的录音。通过反复聆听学生的录音，记录并评定辅导组学生能否读准字音，以及优秀组学生是否能读准字音和正确断读。

在访谈方面，我把所收集的访谈内容进行一番整理。在访谈内容中，我把分析重点集中在范读法的有效性方面，以考量每一次行动的范读是否对学生的朗读产生效果。通过这样的分析所得，我可以经常调整计划中的活动，以求得达到改善研究问题的目标。



## 研究成果

这一部分包含了我在第一循环和第二循环的行动中所获得的研究成果。我采用了观察法、访谈法和档案法来收集相关数据。研究成果是我在搜集数据相关数据之后，对数据进行有系统、有条理性地整理与分析以回答研究问题的环节。

1. 我是否能够通过范读法帮助学生在朗读课文句子时做到读准字音？
2. 我是否能够通过范读法帮助学生在朗读课文句子时做到正确断读？

### 范读法帮助辅导组学生在朗读课文句子时做到读准字音

在分析第一道题时，我采用了观察法、档案法和访谈法。表 3 显示我所采用的朗读测评表，以便评定学生在课堂上的朗读表现。朗读等级分为未达标、尚达标和达标三个级别。

表 4：辅导组学生的朗读测评表分析

指标	等级	细项要求
准确	达标	能读准句子里的每一个音。
	尚达标	能读准大部分的字音。
	未达标	能读准少部分的字音。

表 5：辅导组学生读准字音观察分析

等级	第一循环			第二循环		
	行动一	行动二	行动三	行动一	行动二	行动三
达标	0	0	0	0	0	0
尚达标	2 (B1、 B4)	1 (B1)	5 (B1、 B2、B3、 B4、B5)	4 (B1、 B3、B4、 B5)	2 (B1、 B4)	2 (B1、 B4)
未达标	4 (B2、 B3、B5、 B6)	5 (B2、 B3、B4、 B5、B6)	1 (B6)	2 (B2、 B6)	4 (B2、 B3、B5、 B6)	4 (B2、 B3、B5、 B6)

根据表 5 的观察分析结果，显示辅导组学生在第一循环和第二循环的三次行动中读准字音的表现。

在行动一的观察分析结果，B1、B2、B3 和 B4 因混淆平舌音和翘舌音，导致他们无法读准“赏”字和“制”字；B5 则无法读准“赏”字。B1、B2、B3、B5 混淆分辨多音多义字“得”的读音，导致无法读准“得”字。B2、B3、B4 和 B5 不记得词语“亲手”、“提醒”的读音。在行动二的观察分析结果，B2、B3、B4 和 B5 因不熟悉词语“展现”、“巴夭族”、“宣扬”，导致他们无法读准字音。B1 和 B2 混淆声母“r”和“l”，无法读准“热闹”一词。B6 面对识字的问题，所以他不积极参与教师的教学活动。在行动三的观察结果分析，

B1、B2、B5 和 B4 因混淆平舌音和翘舌音分别无法读准“正值”和“钓舟”一词。

根据第二循环行动一的观察分析结果，B2 和 B4 混淆声母“f”和“h”，导致他们无法读准“妇”。6 位辅导组学生都读错“供”的声调。B2 在无法读准“南池”一词外，B2 和 B5 也读错“欢”的声母。在行动二的观察分析结果，大部分学生（B2、B3、B4 和 B5）因不熟悉所朗读的词语，而导致无法读准“战争”、“造成”、“遍野”、“伤残”一词等。在行动三的观察结果分析，全部辅导组学生未能掌握重叠词变调的规律，如“红艳艳”和“黄澄澄”。

表 6: 辅导组学生读准字音（口档）分析

等级	第一循环			第二循环		
	行动一	行动二	行动三	行动一	行动二	行动三
达标	1 (B1、 B5)	0	0	2 (B4、B5)	0	0
尚达标	1 (B4)	1 (B1)	5 (B1、 B2、B3、 B4、B5)	4 (B1、 B2、B3、 B6)	2 (B1、 B4)	2 (B1、B4)
未达标	3 (B2、 B3、B6)	5 (B2、B3 B4、B5、 B6)	1 (B6)	0	4 (B2、 B3、B5、 B6)	4 (B2、 B3、B5、 B6)

档案法的分析结果表 6 显示辅导组学生在第一循环和第二循环的三次行动中读准字音的表现。除了循环一的行动一外，辅导组学生在读准字音方面没有获得明显的改善。在第二循环的行动一中，学生的朗读表现为最好的一次。在之后的行动中，能读准字音的人数维持不变。

在此研究中，我也访问了导师、同侪和研究对象。在第一循环的行动一中，由于教师没有向学生讲解多音多义字“得”，导致辅导组学生都无法读准“得”字。在行动二中，大部分学生表示他们不熟悉词语（如，展现、深情）而影响朗读表现。在行动三中，教师因误读“尔”字的声调，导致学生犯了语音上的错误。

在第二循环的三次行动，我访问了导师、同侪和研究对象。在第二循环的行动一中，教师因误读“供”字的声调，导致学生犯了语言上的错误。在行动二中，大部分学生表示他们因不能掌握平舌音和翘舌音的朗读方法，导致在朗读时会突然“卡住”。在行动三中，大部分学生因不熟悉词语的读音，而导致无法读准字音。

## 范读法帮助优秀组学生在朗读课文句子时做到读准字音

在分析第一道题时，我采用了观察法、档案法和访谈法。表 6 显示所采用的朗读测评表，以便评定学生在课堂上的朗读表现。朗读等级分为未达标、尚达标和达标三个级别。

表 7：优秀组学生的朗读测评表分析

指标	等级	细项要求
准确	达标	能准确读准句子里的每一个音。
	尚达标	能读准大部分的字音。
	未达标	能读准少部分的字音。

表 8：优秀组学生读准字音观察分析

等级	第一循环			第二循环		
	行动一	行动二	行动三	行动一	行动二	行动三
达标	0	1 (A5)	0	0	0	0
尚达标	5 (A1、 A2、A3、 A4、A5)	4 (A1、 A2、 A3、 A4)	5 (A1、 A2、A3、 A4、A5)	5 (A1、 A2、A3、 A4、A5)	5 (A1、 A2、A3、 A4、A5)	5 (A1、 A2、A3、 A4、A5)
未达标	0	0	0	0	0	0

根据表 8 的观察分析结果，显示优秀组学生在第一循环和第二循环的三次行动中读准字音的表现。在行动一和行动二的观察分析结果，大部分学生都因混淆平舌音和翘舌音，导致无法读准“制”和“式”。在行动三的观察分析结果，全部优秀组学生都读错“尔”的声调。

根据第二循环行动一的观察分析结果，全部优秀组学生都读错“供”的声调。在行动二的观察分析结果，大部分学生无法读准翘舌音的词语，如 A1、A2、A4 无法读准“战争”一词；A2、A3、A4、A5 无法读准“伤残”一词；全部优秀组学生无法读准“深夜”和“盞”字。在行动三的观察结果分析，优秀组学生未能掌握重叠词变调的规律，如“红艳艳”和“黄澄澄”。A3 和 A4 还不能掌握“啊”的变调。

表 9: 优秀组学生读准字音 (口档) 分析

等级	第一循环			第二循环		
	行动一	行动二	行动三	行动一	行动二	行动三
达标	1 (A1)	2 (A1、A5)	1 (A1)	0	1 (A5)	1 (A1)
尚达标	4 (A2、A3、A4、A5)	2 (A2、A4)	3 (A2、A4、A5)	5 (A1、A2、A3、A4、A5)	3 (A1、A3、A4)	1 (A5)
未达标	0	1 (A3)	1 (A3)	0	1 (A2)	3 (A2、A3、A4)

档案法的分析结果表 9 显示优秀组学生在第一循环和第二循环的三次行动中读准字音的表现。在六次的行动中, 优秀组学生在循环一的行动二的朗读表现较好。在循环二的行动一中, 由于教师错误范读“供”的声调, 导致 5 位优秀组学生在朗读表现中不能达标。

在此研究中, 我也访问了导师、同侪和研究对象。在第一循环行动一中, 由于教师没有向学生讲解多音多义字“得”, 导致部分优秀组学生无法读准“得”字。在行动二中, 大部分学生表示他们不熟悉所朗读的词语而影响朗读表现。在行动三中, 教师因误读“尔”字的声调, 导致学生犯了语音上的错误。

根据第二循环的行动一的访谈结果, 教师发现自己犯了语音上的错误。在行动二中, 大部分学生 (A1、A2、A3、A4) 表示他们因未能掌握平舌音和翘舌音词语的读音以及变调的规律影响他们的朗读表现。

### 范读法帮助优秀组学生在朗读课文句子时做到正确断读

在分析第一道题时, 我采用了观察法、档案法和访谈法。表 9 显示所采用的朗读测评表, 以便评定学生在课堂上的朗读表现。朗读等级分为未达标、尚达标和达标三个级别。

表 10: 优秀组学生的朗读测评表分析

指标	等级	细项要求
流利	达标	根据不同的标点符号, 读出恰当的停顿; 句子间的断句恰当
	尚达标	根据不同的标点符号, 停顿不恰当; 句子间的断句不恰当
	未达标	根据不同的标点符号, 没有停顿; 有断句

表 11: 学生正确断读观察分析

等级	第一循环			第二循环		
	行动一	行动二	行动三	行动一	行动二	行动三
达标	2 (A1、 A5)	2 (A1、 A5)	3 (A1、 A2、 A5)	5 (A1、 A2、A3、 A4、A5)	0	3 (A1、 A2、 A5)
尚 达 标	3 (A2、 A3、 A4)	3 (A2、 A3、A4)	2 (A3、 A4)	0	5 (A1、A2、 A3、A4、 A5)	2 (A3、 A4)
未 达 标	0	0	0	0	0	0

表 10 显示了在第一循环和第二循环中，我观察记录优秀组学生正确断读的表现。根据表 12 的观察分析结果，学生在第二循环的行动二朗读表现为最好。比较了在第一循环和第二循环所得到的数据分析，由于教师在第二循环中要求优秀组学生朗读三个课文句子，导致学生在朗读方面比较不理想。

表 12: 学生正确断读（口档）分析

等级	第一循环			第二循环		
	行动一	行动二	行动三	行动一	行动二	行动三
达标	5 (A1、 A2、A3、 A4、A5)	3 (A1、 A2、 A5)	4 (A1、 A2、A3、 A5)	5 (A1、 A2、A3、 A4、A5)	2 (A1、 A5)	3 (A1、 A2、 A5)
尚 达 标	0	2 (A3、 A4)	1 (A4)	0	3 (A2、 A3、 A4)	2 (A3、 A4)
未 达 标	0	0	0	0	0	0

档案法的分析结果表 12 显示了学生在被考查朗读时的表现。第一循环行动一和第二循环中的行动一中，所有学生都能正确断读句子。在之后的行动中，正确断读的人数有超过一半，除了第二循环的行动二。分析后得知，学生在六次行动中可以完全正确断读的学生是 A1 和 A5。

在此研究中，我也访问了导师、同侪和研究对象。在第一循环行动一中，我得知教师的范读有启发性，能有效地帮助学生流利地朗读课文句子。但，教师必须确保每位学生都会生字的读音，因为正确朗读是流利的前提。如，“亲手”。在行动二中，大部分学生表示他们不熟悉所朗读的词语而影响朗读表现。

在行动三中，优秀组学生在朗读时，虽然没有错误断读，不过学生整体朗读表现给人很没有精神，主要是因为优秀组学生害怕自己读错，而读得比较缓慢。

根据第二循环的行动一的访谈结果，优秀组学生的表现越来越好。在行动二和行动三中，大部分学生表示他们因不能马上识别词语的读音将导致朗读时不流利。

## 研究结果反思

整体来说，行动研究主要探讨运用范读法是否能帮助学生正确流利地朗读课文句子。以下显示为我针对研究成果作出的反思。

首先，我没有向学生说明“得”是多音多义字，导致学生混淆了“得”的读音。正如刘萱文（2009）指出，对于形近字、同音字、多音字、多义字、多音多义字要尽量地指出来，让学生理解和记住。在这方面，任小芳（2009）提到，多音多义字比较普遍，而且情况复杂，所以在教学时，教师应该重点讲解，认真比较辨析。由此可见，学生必须在认识和掌握多音多义字，才可以进行朗读。

第二，单纯的朗读不能达到好效果，也不容易很容易抓住学生的注意力。根据俞丽玉和胡根林（2010），教师的范读不光是把书面语言转化为口头表达的方式，而且是一种与学生眼神、面部表情、肢体语言的交流。因此，教师在范读过程中，教师要注意学生的神态，了解其参与的程度，掌握学生心理的变化、情绪变化等，这样才能从学生的角度去看待、理解文本，使学生真正贴近文本，融入文本。由于学生觉得教师的朗读课十分沉闷，导致不能激起学生朗读的兴趣。当学生有了学习兴趣后，才能在课堂上与教师产生互动（程淑芬，2009）。正如刘怡玲（2009）建议，教师若能在课堂上搭配一些让学生能发挥创意，又能运用所学的活动，有助于启发学生的学习动机，也能使课堂学习多分乐趣。我认真反思行动二的不足，并在行动三采取改进步骤。

第三，教师的朗读具有很强的示范意义（俞丽玉和胡根林，2010）。解自斌（2007）指出，高水平的范读不仅能够起到示范榜样作用，更能让学生透过教师的范读深入地理解课文内容，体悟文中字里行间跳跃的情愫，与文章的作者激情碰撞。简言之，教师的范读是很重要的，而我因为课前准备不充分，特别是有些单词老师忘了，有时就导致学生掌握错误的知识，导致教学成果不理想。

## 研究建议

根据徐洁（2008），范读的目的和作用就是给学生提供朗读的榜样，掌握学习朗读技巧，激发学生的兴趣，帮助学生理解文本，领会思想感情。教师范读是形象的、具体的、可感的、富有情趣的，是让学生直接接触语言文字、体验语文学科丰富的情感性的最佳途径之一。总结上述问题、研究结论和研究后个人心得，我建议：

- 一、学生的识字量低。辅导组的学生应该从更基本的入手，先帮助他们加强识字能力，而后提高他们对朗读的兴趣。
- 二、改善并提高学生对朗读的兴趣，如在范读时伴画面，配上音乐等，让学生

在朗读与理解，朗读与欣赏，观察与想象结合起来，有效地丰富学生的语感，提高学生的语言能力。

## 总结

总的来说，我运用范读法帮助学生正确流利地朗读课文句子。从搜集数据到归纳数据，在综合及分析数据，最后反思行动研究成果，我得到的反馈是，辅导组学生在读准字音方面没有获得改善。相反的，优秀组学生在读准字音方面有获得一些改善，在正确断读方面也获得一些改善。

## 参考文献

- 程淑芬。(2009)。如何激发学生的学习动机。取自 <http://www.cfd.fcu.edu.tw/wSite/publicfile/Attachment/f1273459410269.pdf>
- 何万贯。(2009)。朗读：帮助有读写困难的学生提高阅读能力的方法。香港中文大学。18：2。
- 胡根林、孙慧玲。(2010)。“有效的朗读教学”三人谈。语文教学通讯。33：10-12。
- 冀文东。(2012)。优化朗读训练方法的策略。畅想语文。36。
- 解自斌。(2007)。教师范读会影响学生个性化朗读吗？取自 <http://www.xxkt.cn/yuwen/2007/10688.html>
- 刘萱文。(2009)。和孩子们一起学中文。取自 <http://www.tampabaychineseschool.com/downloads/newsletter/TBCSNews1210.pdf>
- 刘燕。(2006)。语文基础知识教学刍议。取自 <http://old.yerg.net/Construction/UploadFiles/6954/200702/20070202134418684.doc>
- 刘怡玲。(2009)。浅谈字母拼读法的教学及应用。取自 [http://www.cavesbooks.com.tw/CET/ArtContent\\_tw.aspx?CDE=ART20130815170106316](http://www.cavesbooks.com.tw/CET/ArtContent_tw.aspx?CDE=ART20130815170106316)
- 卢巧燕。(2010)。朗读是一种创造。取自 <http://www.360doc.com/content/15/0721/10/5315486362309.shtml>
- 罗华炎(2005)。实用小学华语教学法。雪兰莪：博文出版有限公司。
- 毛丽平。(2005)。运用多种读法，促进语文教学。取自 <http://www.spxx.top/Item/46.aspx>
- 任小芳(2009)。谈如何在阅读教学中凸显学生的主体作用。取自 <http://wuxizazhi.cnki.net/Sub/gzywxkg/a/XYWA200903034.html>
- 申继亮(2006)。教学反思与行动研究。北京：北京师范大学出版社。
- 沈初春。(2009)。我们需要什么样的老师。取自 [http://www.pep.com.cn/xiaoyu/tuijian/201411/t20141106\\_1222748.htm](http://www.pep.com.cn/xiaoyu/tuijian/201411/t20141106_1222748.htm)
- 沈娴。(2013)。教师范读在课堂中的作用。小学科学(教师版)。10：59。
- 谭逢兴。(2012)。朗读，语文阅读教学的重头戏。取自 <http://www.jiaoyuxwie.com/ziyuan/xuekejiaoyan/20120610/5819.html>
- 吴朝霞。(2010)。浅谈阅读教学中的朗读指导。取自 [http://www.eduzhai.net/jiaoyu/573/jiaoyu\\_170793.html](http://www.eduzhai.net/jiaoyu/573/jiaoyu_170793.html)
- 杨光泉(1992)。现代小学语文教学方法。四川：四川教育出版社。
- 杨九俊、姚焱强(2005)。小学语文新课程教学概论。南京：南京大学出版社。
- 杨建波。(2004)。浅谈小学生汉语拼音学习的障碍和对策。取自 [http://www.pep.com.cn/gp/01/05/06/201205/t20120526\\_1125493.htm](http://www.pep.com.cn/gp/01/05/06/201205/t20120526_1125493.htm)
- 冀文东。(2012)。优化朗读训练方法的策略。畅想语文。36。
- 俞丽玉、胡根林。(2010)。加强朗读的有效指导——浅谈范读的运用。语文教学通讯：小学(C)。4：47-48。

Jabatan Bahasa  
 Institut Pendidikan Guru Kampus Sarawak,  
 Jalan Bakam, 98009 Miri, Sarawak.  
 Email: <sup>1</sup>[ngo\\_leng@hotmail.com](mailto:ngo_leng@hotmail.com), <sup>2</sup>[khookp13@yahoo.com](mailto:khookp13@yahoo.com)





如何运用电子绘本帮助三年级学生写话  
**PENGGUNAAN BUKU BERGAMBAR ELEKTRONIK  
BAGI MEMBANTU MURID TAHUN  
TIGA DALAM PENULISAN AYAT**

李绍圣<sup>1</sup>

LEE SIEW SIN

许庆平<sup>2</sup>

KHOO KIN PENG

**摘要**

我进行这项研究最主要的目的是要通过电子绘本教学策略帮助学生写话。在进行这项行动研究时，我采用凯米斯的螺旋循环模式。研究对象为美里某间小学二年级的 30 为学生，依据学生的写话程度，分别将对象分成优、中和差三个组别。行动时，我以观察法、访谈法和档案法来收集数据。我为收集到的数据进行分析和编码。此研究证实了电子绘本教学策略能够帮助学生写话。

**ABSTRAK**

*Penyelidikan tindakan ini dilaksanakan untuk menggunakan strategi pengajaran buku bergambar kanak-kanak elektronik membantu murid tahap rendah dalam penulisan ayat. Penyelidikan tindakan ini menggunakan Model Kajian Tindakan Kemmis dan McTangart. Tiga puluh responden telah dipilih dan dikategorikan berdasarkan tahap penulisan ayat murid kepada tiga jenis kumpulan iaitu kumpulan cermerlang, kumpulan sederhana dan kumpulan lemah. Saya menggunakan kaedah pemerhatian, kaedah temu bual dan kaedah lembaran kerja untuk mengumpul data. Data yang dikumpul dianalisis secara analisis kandungan. Dapatan kajian ini menunjukkan penggunaan strategi pengajaran buku bergambar kanak-kanak elektronik dapat membantu murid tahap rendah dalam penulisan ayat.*

**前言**

什么是教育？许慎在《说文解字》中解释，“教，上所施，下所效也”；“育，养子使作善也”。教育一词源于拉丁文 educate，前缀“e”有“出”的意思，意为“引出”或“导出”，意思就是通过一定的手段，把某种本来潜在于身体和心灵内部的东西引发出来。教育的主要功能是促进个体发展，包括个体的社会化和个性化。《国家教育哲理》则明确指出，教育的目的是塑造在智力、情感、心里和生理各方面都能平衡与和谐的人。

综合上述所言，教育是为了培养出每一个发自内心的善良的自己，特别的个体。然而以往的应考教育制度往往将每个学生教育成为同一种人，只要能够考出无数的甲等便是优秀生。当下我们的课堂教学非常强调以生为本的理念，

指出“整个教学目的和教学过程的终端，是学生的发展”。因此，教师应做学生思想的“助产士”，为课堂生成的学生智慧“接生”；要做课堂智慧的创造者，机智地对待课堂中的动态生成，灵活地调整教学策略。身为新时代的新新教育者，教师不再是牵着学生走，而是跟着学生走。

小学一、二年级是一个孩子口头语言与书面语言进行相互衔接转换的关键时期。《小学华文课程标准》在对低年级写话提出的两条具体要求，即：对写话有兴趣；写自己想说的话，写想象中的事物，写出自己对周围事物的认识和感想。语文学习是循序渐进的，写话是写作训练的初始阶段，不必强调种种规矩，应让孩子放胆去写，因此，在低年级不必过于强调书面语的表达，应鼓励学生把心中所想、口中要说的话用文字写下来，消解写作的神秘感，让学生处于一种放松的心态“我手写我口”。

## 教学反思

根据《小学华文课程标准》，写话是“写学生想说的话”，因此说和写的训练是同步进行的。这是我在这三次的教学实践中进行写话课的理念。我在实习一和实习二时，学生不喜欢上写话课。有些学生连写一句话的能力都没有。学生总是没有集中精神上课，无话可说。实习三时，学生喜爱口语表达，每当教师发问时都会积极的回答。但是当他们进入书写部分时，却往往不知从何下手，不知写话就是写出所说的话。他们总是等待着教师的指示，希望从教师身上寻求写在纸上的答案。班上有五位程度中下的学生，在我的写话课时交白卷，有一些学生甚至为了要交上功课，因此抄袭身边同学的答案。这也就完全背驰了“我手写我口”的精神。

之后，我分发写话活动卷给各组学生。学生拿到了写话活动卷的反应是“唉……”的叹息声，说明了学生不想写话，也对写话没兴趣。学生虽然在课堂上能够针对教师的绘本说话，但是却依旧不知道该如何下手。许多学生问：“老师，要写什么？”。由此可见，这一班的学生依然不知道写话就是写出所说的话。当教师鼓励学生写话时，学生却显得缺乏自信，深怕自己所写的并不是教师所想要的。

经过和导师的访谈后，我得知学生并没有进行过关于“写感想”类型的写话课。学生的导师是一名严师，在课堂上不允许学生说话，发表自己的意见。接着我发现学生所采用的写话练习本的习题都是完成句子的题型或是根据关键字造句的题型。我发现这严重的限制了学生的想象。学生在平日进行写话课时，导师也会把范文或是关键字抄写在黑板，让学生完成关键字造句又或是抄写整篇范文。因此，当我进行写话课，让学生根据所观看的绘本写感想时，学生不知该从何下手。学生等待着教师的关键字，期待着教师的范文。

## 研究焦点

根据教学反思所得，学生教师注重考试，所设计的写话教学活动让学生没有机会发表想法。

梁永萍（2014）说明绘本是通过一幅幅图片和一段段文字来表现的，往往篇幅比较短，但与图片结合，构成一个完整的故事框架，读完后总让人浮想连篇。好的绘本不仅仅在讲述一个故事，同时也是在帮助提升孩子的观察力，丰富他们的想象力，升华他们的精神境界。

胡文素认为爱听故事时小孩子的天性，以故事呈现教学主题，引导提早写作，常常能获得学生专注的眼神，及深刻的回应（余舒蓉，2010）。

周新华《绘本阅读实践阶段性小结》的报告中提到，绘本是十分贴近儿童心理的。小孩对于直观性的事物较为容易理解，观察力也相当敏锐，所以绘本适用于写话的教学策略。

综上所述，我决定采用电子绘本教学策略帮助学生说出感想并写出感想。我把绘本作为写话课的教材，并依据绘本教学步骤进行教学。低年级进行写话教学的训练是科学的和必要的（赵海珍，2014）。我把焦点放在学生在聆听和观看绘本后，让学生进行说话环节和写话环节，并分析所说的话和所写的话是否属于感想。

## 研究目标与问题

在这次的行动研究中，我立下了几项有关绘本教学策略对学生写话的帮助的研究目标和问题，以确保行动研究有个明确的前进方向。

我的研究课题是“如何运用电子绘本帮助三年级学生写话？”

根据《小学华文课程标准》，写话是写作的基础，主要在一、二年级进行，其重点是要学生写自己想说的话，并对写话有兴趣。这并不代表三年级的学生就不需要写话。

由马来西亚课程发展司修订的《小学华文课程标准》所规定的三年级写话标准如下：

内容标准：

3.3 写话。写自己想说的话，做到我手写我口。

学习标准：

3.3.3 针对所见所闻写自己的感想。根据表达的需要，适当扩展句子。

我这次行动研究的目标就是要鼓励学生勇敢说出感想并把想说的话以文字表达出来。另外，我相信我能够借助这次的行动研究帮助学生写话并让学生作到“我手写我口”。我运用电子绘本教学策略，激发学生想说的欲望，后把“说”变成“写”。

我进行此研究是要探讨电子绘本来帮助学生写话。依据研究的目的，我设立两道研究问题，研究结果将回答以下的问题：

（一）我如何运用电子绘本帮助学生说出感想？

（二）我如何运用电子绘本帮助学生写出感想？

## 研究对象

这项行动研究的对象为美里某华小三年级的学生。全班一共有 30 位学生；男生分别为 10 人，而女同学为 20 人。有 23 位华裔生以及 7 位非华裔生。根据研究对象三月份的华文作文成绩将他们分成了三个等级，即优、中和差。

作文能力归为上等的学生共有八位。作文能力程度中等的学生共有十二位。这十二位学生在课堂上都较为活跃。作文能力程度归为下等等级的学生共有十位学生。我参考了学生第一次月考的试卷。试卷中的写话题型是属于看图完成句子。我发现学生进行的练习和考试都是属于命题类型的试题。学生无法根据自己的想法写话。这导致当我在写话课让学生说感想时，面临了学生无话可说的情况发生。由于学生日常稀少接触抒发自身想法的问题，这样的问题才会发生。

优等生的成绩非常好，依据指示写出完整的内容，句子完整，少出现错字。中等生尚能依据指示写出部分内容，句子不完整，出现错字。后进生们的尚能依据指示写出了点内容或写出若干词汇，内容错误多，常出现错字。

## 研究程序

“行动”和“研究”，在西方社会科学工作者那里，是两个用以说明由不同的人从事的不同性质的活动的概念。“行动”主要指实践者、实际工作者的实践活动和实际工作；“研究”则主要指受过专门训练的专业工作者、学者专家对人的社会活动和社会科学的探索。最早把这两个词结合起来，表述为“行动研究(Action Research)”是上世纪三四十年代的事情。（郑金洲，1997）

在众多的行动研究模式中，我在这次的行动中所采用的行动研究模式为凯米斯的螺旋循环模式。其模式包含了计划、行动、观察和反思这四个主要环节。

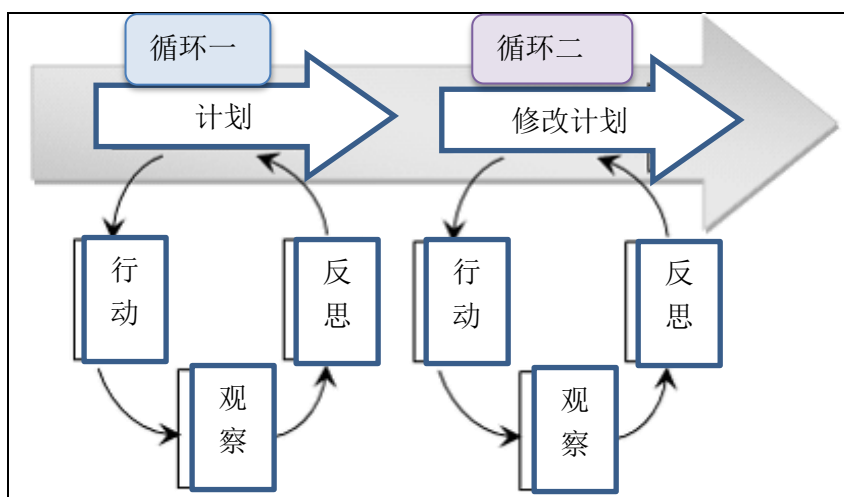


图 1：凯米斯行动研究模式过程

凯米斯将行动过程看作一系列的反思性循环。在这些循环中，整体计划、行动、行动的观察及行动的反思得到了发展，然后转向一个新的、得到修正的观察及进一步反思的行动计划。作为一种理论活动，它要求教师及其他教育实践者不仅要思考课程及其他教育领域，还要思考社会体系和社会结构间的整体关系。这样，教育在这个更广泛的社会中扮演着社会改革家的角色。批判行动研究的理论是与教育控制问题和采取政策性行动的手段紧密相联系的。（焦炜，2013）

## 循环一

众所周知，写话课的时间只有 30 分钟，时间显得不足，因此我在循环一的时候配合了听说课，好让学生有更多的时间写话。教师在听说课的时候，让学生先聆听绘本，让学生初步了解绘本的情节。之后，我再展示电子绘本，配合学生所理解的故事情节，观赏绘本。在让学生观赏电子绘本的同时，我会再次边说绘本的重点内容，并让学生说一说所观察到的事物。因此，我所采用的电子绘本导读形式为“先听后看”。我把“所见”和“所闻”分开进行，让学生能够更加容易理解绘本情节。“先听后看”是为了让学生在观看绘本时，已经较为熟悉绘本的情节而设计。那么当学生看绘本时，可以边配合所知道的情节边加上绘本的图片，更加容易理解绘本。

我所设计的写话课形式是让学生先说后写。之后，我让学生观赏完毕后说一说自己对绘本的感想。进行说话环节时，我在演示文稿上展示问题，让学生自由说一说自己观赏电子绘本后的感想。我所提出的问题属于开放式题目，这是为了不限制学生的思考方向，不要让学生的思想再次被因为教师的限定而被束缚。

说话的环节共有十二分钟。写话即是学生写出想说的话，因此我希望学生有足够的时间说出自己对绘本感想，那么学生在写话的时候就不至于没话写。由于班主任是为较严厉的教师，学生害怕自己的发言是错误，因此不敢说话。我在这环节中加上了赏识教育。这是为了鼓励学生起立说话，教师希望听到学生真实的心声、想法。

过后，教师会分发写话活动卷，让学生进入写话环节，时间为十二分钟，这是为了让学生能够有更充足的时间写话。教师所设计的教学活动卷题目的语言适合小学生的阅读水平，并且附上一些图片吸引学生完成活动卷，符合学生的心理特征。

当写话环节进行时，教师会四处巡视，以便帮助有需要帮助的学生。根据教师的经验，学生有许多不会写的生字。因此教师允许学生把想要表达的生字，但却又不知怎么写的生字采用“画画”的方式，“以画代字”。这也是希望鼓励学生能够写出更多话，避免学生由于不知如何写字而影响了写话的结果。



图 2：循环一电子绘本教

## 循环二

学生已经适应了写话课，学生的吸收能力强，因此我对教学的模式做了点调动。把原先在循环一的‘先听绘本，后看绘本’改为‘边听边看绘本’。我发现学生对绘本非常有兴趣，而‘边听边看’的过程中，增加了视觉上的刺激性，更能激发学生的思维。

循环二时，我把时间各平分的 10 分钟给每一个环节，那就是‘边听边看电子绘本’环节占有整体教学的 10 分钟、‘说话’环节占有整体教学的 10 分钟以及‘写话’环节占有整体教学的 10 分钟。我这么做是因为要让学生写出一段话，每个过程都一样重要，绝没过于重视哪一方面而影响了研究成果。

‘边听边看电子绘本’时，我会边说电子绘本，边展示电子绘本，边让学生看电子绘本。让学生在看的听的思维上同时受到刺激，帮助他们进行思考。

过后，我进入‘说话’环节。我让学生在进行了边看边听后，给予时间让学生说话，也就是说出看完绘本后的感想。之后，我就进入‘写话’环节。我把设计过的活动卷分给学生，并确保学生有个写话的良好环境，好让学生有个舒适的环境写话。

当写话环节进行时，教师会四处巡视，以便帮助有需要帮助的学生。根据教师的经验，学生有许多不会写的生字。因此教师允许学生把想要表达的生字，但却又不知怎么写的生字采用“画画”的方式，“以画代字”。这也是希望鼓励学生能够写出更多话，避免学生由于不知如何写字而影响了写话的结果。



图 3：循环二电子教学步骤

## 数据收集方法

在这次的行动研究中，我采用了三种数据收集方法，分别为：观察法、访谈法以及档案法。

### 观察法

在写话课进行的当儿，我用录像机进行录像过程。过后，我通过观看录像，把所观察到的情况记录下来，作为补写观察记录的参考。同时，我也让一位观察员观察我进行写话课，让他在我设计的观察表写下学生说话的内容和学生的写话情况。观察重点在于学生写话前的说话环节以及写话时的学生情况。我会让学生自由的说出自己对看完绘本后的感想。我会依据整堂写话课的过程撰写观察记录，并且判断绘本是否能够帮助说出和写出写感想。

### 访谈法

我在进行行动研究之前，访问了班主任，以便对研究对象有片面的了解。在访谈的过程中，我告诉班主任有关自己行动研究的目的和教学策略，让他对

我的行动研究有一个初步理解。我访谈班主任关于学生在课堂上的行为，包括学生在说话环节的回答、写话环节的情况以及写话的内容。访谈题目如下：

- (一) 您认为电子绘本能够鼓励学生说出感想吗？
- (二) 您认为电子绘本能帮助学生写话吗？
- (三) 您认为写话课的过程中，还有什么地方需要改进的吗？

### 档案法

写话活动卷在这项行动研究中作为评鉴行动研究对象的写话问题是否改善的关键数据。因此我收集了所有学生在该行动研究中的写话活动卷，好让我能针对他们的写话内容进行分析。我批改学生的活动卷后，会把学生的活动卷各复印一份，作为存档。之后，我才把写话活动卷分发还给学生。

### 数据分析方法

根据黄剑茹（2005），数据分析的关键是从数据中发现其意义。数据分析的方法有：(1) 及时回顾和整理数据，撰写数据总结。在研究过程中，收集到一定量的数据后，就应及时地进行整理和分析，写小结并记录当时的情形。(2) 建立分类体系，整理归档。分析的第一步要根据研究者本人的课题，建立一套分类体系，也就是确定从某一方面入手进行数据分析，从而整理出一个框架，将数据分类归档。

### 观察法

根据观察表和录像，我把观察情况写进观察报告里。针对观察报告的种种情况，再进行数据分析。我把学生在课堂上所说的话进行分析归类。我也分析了学生写话时的情况。

### 访谈法

根据向班主任的访谈内容，分析班主任所说的话，进行分析后再说明说明分析结果（说话感想、写话情况和教学过程建议）。

### 档案法

根据学生的写话活动卷，我把活动卷分类，并归类为空白、绘本内容、感受和感想四大种类。学生的写话活动卷内容全数记录在报告中，并针对每一位学生的活动卷进行内容分析。分析后，我在把所有的内容记录在一个表里，以方便参阅。

### 研究成果

研究问题一：我如何运用电子绘本帮助学生说出感想？



根据观察报告，我把学生的说话内容分析归类至下表。

表 1：循环一说话内容分析归类

循环一					
行动一		行动二		行动三	
说话内容	分析	说话内容	分析	说话内容	分析
感受	正面情绪	感受	正面情绪 负面情绪	感受	正面情绪
感想	评价绘本 人物 质疑	感想	人物 质疑	感想	人物 梦想
绘本内容	绘本内容				

表 2：循环二说话内容分析归类

循环二					
行动一		行动二		行动三	
说话内容	分析	说话内容	分析	说话内容	分析
感受	正面情绪 负面情绪	感想	人物	感受	正面情绪 负面情绪
感想	爱护地球 人物		情节	感想	人物
	后果				得着

根据表 1 和表 2，学生在六次行动中说话的内容共有三大种类，分别为绘本内容、感受以及感想。感受的内容有正面的情绪和负面情绪；感想的内容有评价绘本、人物、质疑和情节；如实把看到的绘本内容说出来。

表 3：比较循环一和循环二说话内容成果

说话内容	循环一（人数）			循环二（人数）		
	行动一	行动二	行动三	行动一	行动二	行动三
绘本内容	2	0	0	0	0	0
感受	2	2	1	3	0	3
感想	15	9	10	9	6	10

根据表 3，循环一的行动二开始至循环二的行动三都没有人再说绘本内容。在循环二的行动二之中甚至没有人说出绘本内容和感受，说话的六人都说出了感想。这两个循环中，每一次的行动都有学生能够说出感想。

## 研究问题二：我如何运用电子绘本帮助学生写出感想？

表 4：循环一写话活动卷内容分归类

行动一		行动二		行动三	
写话内容	分析	写话内容	分析	写话内容	分析
感受	正面情绪	感受	正面情绪	感受	正面情绪
	负面情绪		负面情绪		负面情绪
感想	评价绘本	感想	评价绘本	感想	评价绘本
	人物		人物		人物
空白	缺席	空白	缺席	空白	梦想
	交白卷		绘本内容		物件
			绘本内容		缺席

根据表 4，在循环一中所得到的写话内容共有四大种类，感受、感想分别为空白以及绘本内容。感受的内容有正面的情绪和负面情绪；感想的内容有评价绘本、人物、梦想和物件；交白卷和缺席活动卷则归类至空白；另外有些学生把看到的绘本内容写出来。

表 5：循环二写话活动卷内容分析归类

行动一		行动二		行动三	
写话内容	分析	写话内容	分析	写话内容	分析
感受	正面情绪	感受	正面情绪	感受	正面情绪
	负面情绪		负面情绪		疑惑
感想	评价绘本	感想	评价绘本	感想	评价绘本
	爱护地球		得着		得着
			人物		人物
空白	缺席	空白	缺席	空白	缺席
	交白卷				
	没交活动卷	无关绘本内容			
绘本内容	绘本内容			绘本内容	绘本内容

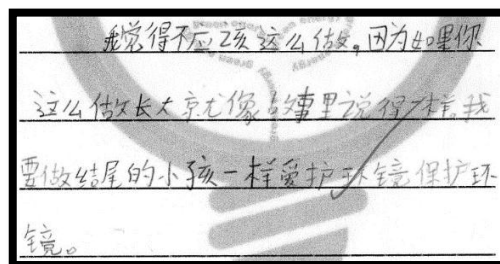
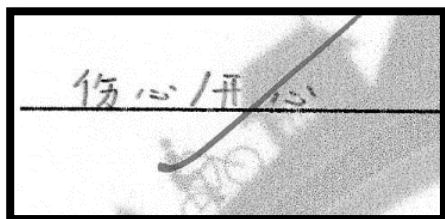
根据表 5，在循环二中所得到的写话内容共有四大种类，分别为感受以、感想、空白和绘本内容。感受的内容有正面的情绪和负面情绪；感想的内容有评价绘本、人物、爱护地球和得着；交白卷、没交活动卷、无关绘本内容和缺席活动卷则归类至空白；另外有些学生把看到的绘本内容写出来。

表 6：写话内容例子

编号：C301

编号：A308

写话内容：感受（正面情绪和负面情绪）



编号：C305

编号：A301

写话内容：空白（无关绘本内容）

写话内容：绘本内容

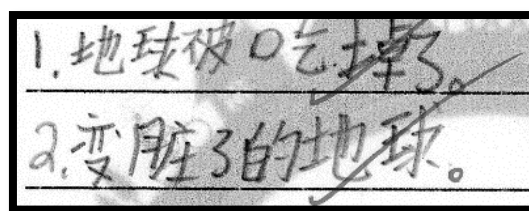
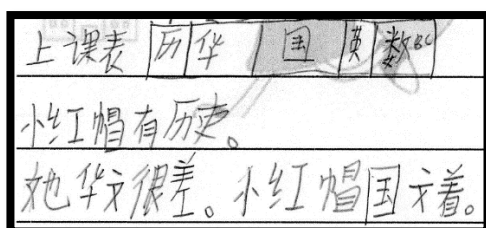


表 7：循环一和循环二等级指标

等级	指标（说明）
完全达标	写出三次感想。
达标	写出两次感想和一次感受/认识/空白。
尚达标	写出一次感想和两次感受/认识/空白。
不达标	写出三次感受/认识/空白。

表 7 为评定学生在两次循环中写话表现的指标，并把表现分为四个等级：完全达标、达标、尚达标以及不达标。表 7 显示了循环一写话活动卷内容分析表现成果，表 8 则显示了循环二写话活动卷内容分析表现成果。

表 8 和表 9 如下：

表 8：循环一写话活动卷内容分析表现成果

编号	行动一			行动二			行动三			表现成果
	空白	绘 本 内 容	感 受 感 想	空白	绘 本 内 容	感 受 感 想	空白	绘 本 内 容	感 受 感 想	
A301			v			v			v	完全达标
A302			v			v			v	尚达标
A303			v			v			v	完全达标
A304			v			v			v	完全达标
A305			v			v			v	完全达标
A306			v			v			v	完全达标
A307			v			v			v	达标
A308			v			v			v	完全达标
A309			v			v			v	完全达标
B301			v			v			v	达标
B302			v			v			v	完全达标
B303			v			v			v	完全达标
B304			v			v	v			尚达标
B305	v					v			v	达标
B306			v	v				v		尚达标
B307			v			v			v	完全达标
B308	v					v			v	尚达标
B309		v			v				v	尚达标
B310			v			v			v	完全达标
B311			v			v			v	完全达标
B312		v			v				v	不达标
C301			v			v			v	尚达标
C302			v			v			v	达标
C303			v			v			v	完全达标
C304			v			v			v	完全达标
C305	v				v				v	不达标
C306			v			v			v	达标
C307			v			v			v	不达标
C308			v			v			v	不达标
C309			v			v			v	尚达标

表 9: 循环二写话活动卷内容分析表现成果

编号	行动一			行动二			行动三			表现成果		
	空白	绘本内容	感受感想	空白	绘本内容	感受感想	空白	绘本内容	感受感想			
A301		v						v		v	达标	
A302	v							v			v	达标
A303	v							v			v	达标
A304	v							v		v		尚达标
A305				v				v			v	完全达标
A306	v							v			v	达标
A307				v				v	v			达标
A308				v				v			v	完全达标
A309				v				v			v	达标
B301	v				v						v	不达标
B302	v							v			v	达标
B303				v				v			v	完全达标
B304	v							v			v	达标
B305				v				v			v	完全达标
B306				v				v			v	完全达标
B307	v							v			v	达标
B308	v							v			v	达标
B309				v				v			v	达标
B310	v							v			v	达标
B311				v				v			v	完全达标
B312				v				v			v	达标
C301				v			v				v	尚达标
C302				v				v		v		尚达标
C303				v				v			v	完全达标
C304				v			v			v		尚达标
C305	v				v					v		不达标
C306				v				v			v	完全达标
C307				v				v			v	完全达标
C308	v							v			v	达标
C309				v			v				v	达标

表 10：比较循环一和循环二写话成果

等级	循环一	循环二
完全达标	14 人	9 人
达标	4 人	16 人
尚达标	8 人	3 人
不达标	4 人	2 人

根据表 10 显示循环一的完全达标人数为 14 人，而循环二的完全达标人数减少至 9 人；循环一的达标人数为 4 人，而循环二的达标人数增加至 16 人；循环一的尚达标人数为 8 人，而循环二的达标人数减少至 3 人；循环一的不达标人数为 4 人，而循环二的达标人数减少至 2 人。

## 研究成果反思

### （一）绘本富有艺术性

研究成果显示学生在说话环节和写话环节时能够说出和写出绘本内容、感受以及感想。绘本富有艺术性，绘本被赋予多姿多彩的生命图画、有着丰富的想象，让学生乐于说话和写话，进而从中获益。一开始，学生在循环一行动一时并不会自主说话，需要教师的指名才会说话；写话环节时许多学生不知该写什么，也有些对自己所写的没信心。当到了循环二行动三时，学生的情况已有所改善，学生愿意举手说话，不再需要教师的指名。

### （二）人人平等

在这说话环节时，每位学生平等，给予了说话的机会。虽然每位学生都被允许说话，但是在并不是所有的学生都会举手说话。进行写话课时，许多发表的学生是重复的，会说二至三次的话。在有限的时间内，学生重复的发表就减少了其他学生说话的机会，也间接影响了写话环节时写话的效果。

### （三）课堂管理

学生在说话环节和写话环节时颇为吵闹。说话环节时，学生无法安静聆听其他学生说话；写话环节时，学生也不能安静的写话，一些学生会到处跑。营造舒适的说话和写话环境更能激发学生思考。

### （四）数据收集不足

在我采用访谈法时，并没有向学生进行访谈。这导致我在进行数据分析时，出现收据不充足的情况。我无法得知学生在写话课所面对的问题。另外，每一次的行动中，有些学生缺席，有些学生没交上活动卷，而这也间接影响了学生在写话表现上的成果。

## 研究建议

根据研究结果，我建议在日后可以采用绘本教学，而非电子绘本。虽说这能让更加近距离观察图片，但是却只适用于人数较少的班级。这是因为绘本

的尺寸不大，要是人数太多，坐在后排的学生就看不清楚了。当然，学校要是有能力购买足够的绘本，可以供学生在教师教学时进行翻阅。这能让学生观察图片得更仔细，刺激学生思考。有一些立体版型和游戏型的绘本，是必须要让学生亲自翻阅才能显出效果的，这也更能刺激学生的感官。

另外，在进行教学前，在绘本教材内容上应要联系至日常生活。当绘本内容符合学生时，学生能够更加的体会绘本的内容，并且更加的“有感而发”。当学生聆听和观看绘本后，就能激发他们说出和写出感想。

## 总结

电子绘本教学策略能够帮助学生说话和写话。学生面对书写感想的问题得到改善，学生不会面对要写却不知写什么的情况。电子绘本提升了学生对写话的兴趣，学生都愿意尝试写话，没有出现抄袭的情况。还不能写出感想的学生不再只是写出所见所闻，他们能写出“感受”。

## 参考文献

- 黄剑茹（2005）。课堂互动行动研究中数据的收集和分析。《基础英语教育》。7（6）：（14-16）。
- 焦炜（2010）。课程行动研究模式探析。《外国教育研究》。2010年第8期。
- 梁永萍。（2014）。用多媒体促绘本作文。《读写算（教育教学研究）》。2014年第7期。
- 马来西亚教育部课程发展司（2012）。《小学课程标准华文基础模组》，马来西亚教育部。
- 余舒蓉（2010）。《走进绘本花园-绘本阅读融入低年级提早写作行动研究》。取自 <http://www.nc.hcc.edu.tw/ezfiles/119/1119/img/742/98017.pdf>
- 赵海珍（2014）。《以绘本阅读为载体丰富小学低年级写话素材》研究结题报告。取自 [http://blog.sina.com.cn/s/blog\\_99c0c61a0101pp7h.html](http://blog.sina.com.cn/s/blog_99c0c61a0101pp7h.html)
- 郑金洲（1997）。行动研究：一种日益受到关注的研究方法。《上海高教研究》。1997年第1期：（23-27）。

*Jabatan Bahasa*  
*Institut Pendidikan Guru Kampus Sarawak,*  
*Jalan Bakam, 98009 Miri, Sarawak.*  
*Email: <sup>1</sup>lss92@live.com.my, <sup>2</sup>khoo13@yahoo.com*

**通过以读为本帮助学生理解课文内容**  
**MEMBANTU MURID-MURID MEMAHAMI ISI KANDUNGAN TEKS**  
**MELALUI CARA BERASASKAN MEMBACA**

钟世恩<sup>1</sup>

MOSES CHUNG SIE ONN

许晓妮<sup>2</sup>

ERNIE KHO SIAW NEE

**摘要**

此项行动研究的课题是通过“以读为本”来帮助学生理解课文内容。在这项行动研究中，我采用了史蒂芬·凯米斯的研究模式进行行动研究。这项研究的研究对象为美里市区某一华小中的某个二年级班级的学生。我以文档法、访谈法以及日志法来收集行动研究所需要的数据。研究结果证实了我通过“以读为本”帮助学生理解课文内容。

**ABSTRAK**

*Penyelidikan tindakan ini membantu murid-murid memahami isi kandungan teks melalui cara berasaskan membaca. Saya menggunakan model Stephen Kemmis untuk menjalankan penyelidikan tindakan ini. Kumpulan sasaran dalam penyelidikan tindakan ini ialah murid-murid Tahun Dua dari sebuah sekolah di Miri. Saya menggunakan analisis dokumen, temu bual dan jurnal untuk mengumpulkan data. Dapatan kajian ini membuktikan saya telah berjaya menggunakan cara berasaskan membaca bagi membantu murid-murid memahami isi kandungan teks.*

## 前言

从“小学综合课程”直到 2015 年现今的“小学标准课程”，便是我国在教育的一大突破。随着小学标准课程的出现，课堂教学时间也有了一定的调整，其中以阅读课占据大部分的教学时间。这是因为阅读是学生在日常生活中不可或缺的生活活动一环，从阅读印刷体至软体的阅读材料，学生都不断地在进行阅读。有效的阅读更能够帮助学生在最短的时间内获取大量的资讯以及知识。

## 教学反思

基于我过去的实习经验，我发现我所执教的班级都不能正确地理解课文内容。即使有进行阅读理解，也只是停留在初步理解课文。而多数的阅读课教学时间，科任老师都用来进行识字教学。

因此，针对这项教学现象，我选择了以读为本作为我的教学策略，而我选择以读为本的原因是我所执教的班级学生都有一定的朗读能力，并且这个教学策略能够培养学生自我阅读文章的理解能力，那是因为以读为本强调回到最基本的阅读作为理解的基础。



基于上述原因，我便拟定《我如何通过以读为本帮助学生理解课文内容》为此次的行动研究课题。透过引导学生有目的性以及层次性地朗读，引导学生更加深入课文的情境，帮助学生理解课文内容。

## 研究焦点

经过课堂上的阅读教学以及针对学生理解课文内容的情况下，我发现学生在理解课文内容方面仍然停留在表面的理解，甚至有时完全无法理解课文，特别是他们在回答活动卷上的问题。在回答我根据《我爱我们的教室》的活动卷时，特别在回答其中一道问题“上课时，我们在教室里做了什么？”，由于课文里使用蜜蜂作为比喻，所以大部份学生就把蜜蜂的动作写下，如采花粉和采蜜，甚至有学生联系自己的实际生活，将自己平日在班上进行的活动写下来，如值日生、聊天等。

以读为本是指在阅读教学中“让学生充分地读，在读中整体感知，在读中有所感悟，在读中培养语感，在读中受到情感的熏陶”（李彩芳，2011，第44页）。马建兴（2014）指出，“语文教学中形式多了，而本质少了”，也就是“学生脱离文本的讨论代替了学生的阅读”（马建兴，2014，第177页）。文本便是阅读教学中的本质，教师必须加以注重。“精彩的课堂来源于匠心独运的教学设计，而好的教学设计又来源于正确、深入、独到的文本解读”（龚红芳，2014，第74页）。

贺广富及邢文凯（2014）针对教师的课堂实例，列下了具体做法：

一、细读文本：反复品味，把握课文内容：这一个步骤强调教师本身需要做好备课的准备。教师需要仔细阅读文本，也就是阅读课的教材。教师需要反复地阅读，寻找课文中的亮点、重点以及难点，并且读透文本中的文字，以便理清课文脉络。教师先做好准备充分的准备，彻底地掌握了所有的课文内容，再根据学生所能吸收的程度，做出安排以及设计，便能确保课文中需要被掌握的知识点以及阅读课的设计思路。

二、细阅“教参”：认真琢磨，理解把握文本：教参就是教师指南。这个步骤要求教师仔细阅读教师指南里的每一项说明，仔细研读，把握课文的内容重点以及难点，进而完整地把握课文内容。这不是像部分教师依样画葫芦，将教学活动重现在课堂上，而是在备课时做好准备功夫，并且依照班级情况，设计最适合的教学活动。但这些都前提都是要将文本读透，并且完整地理解。贺广富及邢文凯（2014）就举出一项实例，一位教师在执教《坐井观天》一文时，注重细阅并参考了“教参”中的朗读感悟设计建议，自己精心设计了小鸟和青蛙的三次对话，运用师生互读、男女生对读、分角色读等多种方式，很自然地让学生与文本展开对话，收到了很好的效果。

三、以读为本：学会引导学生与文本对话：这里强调的是教师在课堂教学中必须加强对学生的读书指导。这并不是一般我们所看到的教师一味地引导学生朗读或是让学生多读几遍，而是依据文本的形式进行精心设计，透过多样形式的朗读，让学生透过朗读，从中得到更深的体验以及感悟。贺广富及邢文凯（2014）也举出了一项实例，一位教师在执教《比尾巴》一课时，针对课文的语言特点，采用了趣味对读，以突破《比尾巴》疑问的难点——问句的读法，进而营造轻松愉快，无拘无束的教学过程。

四、问题设计：文本对话的关键所在：问题设计一向都是阅读课中不可或缺的教学内容，而提问环节也占据了阅读课大半的教学时间，所以问题设计

就成了文本对话的关键。巧妙的一道问题，不单胜过许多填鸭式的提问，更能够激发学生的兴趣，从而让学生带着喜欢的问题走进文本，或是通过自读提出了有价值的问题，最终让学生在读书中获得新的体验。针对这一点，贺广富及邢文凯（2014）举出了一项实例。一位教师选用了《爷爷和小树》这一篇课文，并且根据低年级学生的特点，运用了儿童化的语言，从质疑课题入手，引入对课文内容的学习。在进入文本学习后，这位教师注重抓住学生感兴趣的地方设计问题，引导学生与文本对话，体会课文所表达的意思。

不但如此，针对低年级学生的特征，潘红（2014）以及俞雪金（2015）都指出了教师的范读所扮演的重要性。教师范读时，“教师要充分发挥自己的个人魅力，在朗读课文时通过自己有感情的范读”（潘红，2014，第29页），进而影响学生，“他们就会不由自主地被感染，被熏陶，从而读得更加投入，读出了更好的效果”（俞雪金，2015，第4页）。

龚红芳（2014）不单是提到了特级教师于永正所采用的范读，也提到了特级教师赵志祥事件以读为本的方法，那就是“准确把握课文内容，真正激发出学生的情感”（龚红芳，2014，第75页）。在赵老师的引导下，学生从对狼一贯的形象直到深入课文中体会狼在文本中的形象，达至理解文本内容的成效。

以读为本中的“读”，不仅局限于范读以及指导读，也可体现在发挥学生主体作用的朗读指导上。据曹历友（2011）一文指出，韩老师先进行范读，并让学生初读感悟，过后再让学生交流如何朗读。“这样的指导在体现教师的主导作用时，更突出了学生的主体地位：一方面成功的实现了教师、学生、文本三位一体的对话；另一方面也潜移默化地教会学生怎样去阅读文本，无形之中培养着学生的阅读能力”（曹历友，2011，第180页）。

除此之外，以读为本的“读”也可指向讲读。潘红（2014）提出了“以读代讲，寓讲于读”，这便是指以度作为理解与感悟的手段，而非是教师不断地分析。教师着重在对学生的朗读的指导，并且以这个方式让学生读出自己独特的体验感受。杨树民（2014）更加明确地指出“读贯始终”，也就是阅读教学过程必须以“读”作为基础；课文中浅显易懂的部分，则可采用“以读代讲”，让学生自行朗读来感悟；当面对课文中的重点处、关键处、疑难处、空白处，教师便可通过“精讲多读”，有针对性地讲，以便让学生有更多时间来多读。

因此，在设计阅读教学以及有效地帮助学生理解课文内容，我“必须选准‘读’的内容”（杨树民，2014，第47页），让学生进行朗读，方能够准确地“凸显情味，让课堂情意浓浓”（王吉玲，2015，第73页），带领学生进入课文情境，并理解课文内容。以读为本强调了朗读指导，因为“朗读的目的在于把握思想内容，体会思想感情”（耿敏丽，2014，第81页）。唯有将朗读指导与理解课文有机结合起来，才能够准确地引导学生走入文本，进一步掌握课文内容，这便是以读为本。

## 研究目标与研究问题

通过本课题的研究，我拟定了一项研究目标：

（一）通过以读为本帮助学生正确地回答课文理解的问题。

根据所拟定的课题以及研究目的，我所制定的行动研究会解决以下的问题：

（一）我是否能够通过以读为本帮助学生正确回答课文理解的问题？

## 研究对象

此项行动研究的研究对象乃是美里市某间华文小学里其中一班二年级的学生。学生的平均年龄为八岁。学生人数为十八人，男学生占了七人，而女学生则占了十一人。在这十八名学生中，华裔生占了十四人，而非华裔生占了四人。

我将班上的学生分别编入两个组别，那就是优等组以及辅导组。优等组的学生能够回答简单的课文理解问题，也就是属于初步理解课文的阶段；而辅导组的学生很爱表达自己的想法，但是都与课文内容毫无相关，并且很常都是答非所问，鲜少有答对的时候。

针对这次的行动研究，我选择了优等组中的八名学生以及辅导组中的十名学生，总数为十八人。

## 行动过程

针对这项行动研究课题，我采用了史蒂芬·凯米斯的行动研究模式。因为凯米斯的行动研究模式是属于批判——解放模式的行动研究。这模式的行动研究“具有辩证统整的功能，这是行动研究中反省、参与和合作的理论基础”（焦炜、徐继存，2010，第37页）。这个行动研究模式“使参与者在行动中进行研究，在研究中得到提高，大大地增强了教师发现问题、研究问题以及解决问题的能力。”（吴延平，2009，第733页）

我参照了凯米斯行动研究模式，并且根据我的行动研究进行修正。研究的整个程序包括两个循环，而在每个循环里，我都会进行三次行动，以便我收集数据。一个循环里由计划、行动、观察以及反思四个环节所组成的。在每个循环中的行动里，我会根据每一次行动中所发现的问题以及难点，并在下一次的行动中进行微整。当三个行动完毕后，也就是完成了一个循环，我就会根据第一个循环所收集的数据，透过归纳以及分析，再进行反思后，并在第二个循环开始前，修改我的原有计划。

当开始第二个循环时，我会参照第一个循环的做法，也就是在行动过程中根据每次的行动所发现的问题以及难点，调整下次的行动，以便能够更加准确地帮助学生理解课文内容。最后，我会再次归纳以及分析第二个循环中所收集的数据，并且与第一循环中所分析好的数据进行对比，再归纳出结论。

在循环一开始之前，我针对所收集的资料进行分析，并根据分析结果拟定行动研究计划。循环一的行动教学模式，首先就是教师进行范读，并让学生跟读。接着，教师让学生逐段朗读，并在朗读后提问学生问题。当学生回答问题后，教师再次展示相同的段落，并引导学生联系自己的答案，说出该如何朗读课文段落，进而让学生感悟课文内容。当教师带领学生充分理解课文的内容后，教师派发活动卷于每一位的学生，并让学生在课堂上完成活动卷后，直接交上。

在进行行动一的时候，我采用了二年级课本里的课文《笑声》作为阅读课的教材。首先，我展示课文全文，并带领学生朗读课文一遍。当学生都朗读全文后，我便针对整篇课文内容进行提问。过后，我便展示轮流展示课文的各个小节。当指示学生朗读课文的小节后，我就会针对课文内容来提问学生。当我引导学生理解课文的各小节后，我再次展示课文的第二节以及第三节，并指

示学生再次朗读这两节的课文。过后，我便引导学生说出课文的主要内容，并再让学生朗读课文的第二节和第三节。

在进行循环一的行动二时，我采用了二年级课本里的课文《心爱的小熊》作为阅读课的教材。同样的，我也是先展示课文全文，并带领学生朗读课文一遍。当学生朗读课文后，我并没有进行提问，而是直接展示课文第一段，让学生进行朗读。接着，我便针对课文第一段的内容进行提问，透过问题引导学生理解课文内容。当学生回答问题后，我再次展示相同的段落，并让学生再朗读段落。过后，我便使用相同的教学步骤带领学生朗读以及理解课文的第二段、第三段、第四段以及第五段。当理解过第五段后，我便针对整篇课文内容进行提问，以便帮助学生理解课文的主要内容。

在我进行行动三的时候，我采用了二年级课本中的课文《纸风筝》作为阅读课的教材。与行动二一样，我先展示课文全文，并让学生朗读课文一遍，整体掌握故事的来龙去脉。过后，我便逐段展示课文段落，并逐段带领学生理解各个段落内容。当学生都能够正确地回答我的提问后，我便展示相同的段落，并且指示学生再次朗读该段落。最后，当我带领学生理解课文的所有段落，我便提问学生，让学生说出故事的经过。

经由对循环一的反思后，我调整了循环二的行动计划。我在课堂开始前，先分发识字备课活动卷给每位学生，并带领学生朗读过所有生词一遍，以扫除学生无法朗读课文中生词的障碍，促使学生在阅读课中时不会遇见因为不会读生词而影响阅读课文的进展。这是根据李彩芳（2014）所指出的课前预习。我在指示学生朗读课文时，我有把识字备课活动卷中所列下的生词表示为红字，以便提醒学生该生词是他们透过识字备课活动卷所认读的生词。这是因为“学生如果都能做到正确流利的朗读课文，也就能更好地整体感知课文了”（李彩芳，2011，第44页）

贺广富及邢文凯（2014）指出教师在课堂上也能够灵活运用多媒体来展示课文的知识点。因此，我也采用电子技术增添了教学活动，以便加深学生对课文内容的整体掌握印象，而这项教学活动是在引导学生回答问题以及再次朗读课文段落后才进行的。

不但如此，我也调整了教学步骤中的提问环节，也就是教学步骤的顺序有所改变。“在学生的细读阶段，我们要让学生认真思考，要让学生能够将文本与生活结合起来，这样学生才能有更多的独特见解”（马建兴，2014，第177页）。而完成了循环二，三个行动中的提问环节顺序都会有所不同，也就是让学生带着问题朗读课文，并让学生在朗读过后回答问题，使学生在阅读过程中能够读思结合。“这样学生在阅读的过程中就会带着特定的问题来展开深入的思考”（马建兴，2014，第177页）。具体的做法如下。

进行行动一时，我采用了二年级课本中的课文《迷人的茶园》作为这次行动的阅读教材。在还没开始行动的前一天，我先派发了行动中所需的识字备课活动卷，并在班上带领学生朗读过一遍以及指示学生回家复习。行动当天，我先展示课文，并且指示学生朗读一遍。过后，我便逐段展示课文段落，并带领学生逐段朗读课文。过后，我便展示问题，以便引导学生理解课文内容。接着，我便展示所预备的电子图片，供学生观看，以便帮助学生更具体地理解课文内容。之后，我再次指示学生朗读该段落一遍。最后，当学生都依据课文段落理解段落内容时，我就引导学生再次复述课文中的主要内容。

进行行动二时，我所采用的阅读教材是二年级课本中的课文《空气清新靠花树》。与行动一一样，我在行动二前也派发了行动中所需的识字备课活动卷，并在班上带领学生朗读过一遍以及指示学生回家复习。行动当天，我也是先展示课文，并且指示学生朗读一遍。由于所选的课文是儿歌，因此我并不是逐段引导学生朗读以及理解，而是把课文分成两节。我先展示课文，并指示学生朗读课文。接下来，我便展示问题，但与行动一不同的地方就是我在行动二中是让学生带着问题，并再次指示学生朗读课文。学生朗读后，我便展示之前的问题，并让学生回答问题。当学生正确回答问题后，我便指示学生再次朗读课文，并且当学生朗读时，我同时进行另一个教学活动，让学生联系课文内容，以便加深对课文内容的印象。

最后进行行动三时，我采用了二年级课本中的课文《湖》。与之前的行动一样，我在行动三前也派发了行动中所需的识字备课活动卷，并在班上带领学生朗读过一遍以及指示学生回家复习。行动当天，我也是先展示课文，并且指示学生朗读一遍。这次的行动，我调整了提问的步骤，那就是在还没有进入段落朗读时，我先展示问题并引导学生理解问题后，才展示课文段落让学生朗读。当学生朗读后，我就再展示问题，并让学生回答问题。当学生正确回答问题后，我便指示学生再次朗读课文。与行动二一样，当学生朗读时，我同时进行另一个教学活动，让学生联系课文内容，以便加深对课文内容的印象。

## 数据收集法

我所采用的数据收集方法有访谈法、日志法以及文档法，也就形成了三角互证法。使用三角互证法的原因在于“*只用单一的研究方法通常只能产出有限的，甚至有时带有误导性的数据*”（谢立欣，2013）。透过三种不同的数据收集方法，促使我能够从三个不同角度进行比较、分析以及归纳，借以互相证实研究问题是否已被解决。

访谈法：采用访谈法为其中一项数据收集方法是因为“*可以与研究对象建立直接的联系，并可以直接地了解研究对象对研究问题的认识、掌握的信息、价值观、偏好、态度以及想法*”（谢立欣，2013）。我所访谈的对象分别有研究对象的科任老师、同侪观察员以及研究对象。透过访谈三位不同的对象，我可以获取不同的回馈，并且依据所得到的反馈，针对行动计划进行改善。除此之外，从与三位访谈对象的访谈结果所得，我也能够进行比较、分析以及归纳，从而更加全面性地改善学生的问题。

日志法：日志是“*教师为了能通过一次叙事来系统地反思教学实践而持续进行的努力*”（杰夫·米尔斯，2010）。通过撰写日志，我能够把我教学情况如实地记录下来，包括记录研究对象在朗读同个一段落时的情况、研究对象在课堂上的反应、研究对象在回答问题的表现等直接与研究课题相关的内容。这些都是我日后进行分析、研究和制定行动计划的重要资料来源。我也制作了课堂问答记录卷，以确保研究对象在课堂上能正确回答提问。因为理解课文内容不只局限于以笔答的方式来考察，课堂上的口头问答也是考察研究对象能够理解课文内容的方法之一

文档法：文档法“*是以一种最有益的方式把资料组织起来*”（杰夫·米尔斯，2010）。为了能够确实地观察以及记录研究对象理解课文内容的进展，我制作了活动卷以便考察研究对象，而我会收集研究对象的的活动卷，并放进文

文件夹中。每次的行动，我都设计了两种活动卷，一种活动卷只是给优等组的研究对象，而另一种活动卷则是给辅导组的研究对象。

## 数据分析法

在整个行动研究过程中，我采用了访谈法、日志法以及文档法这三种方法来进行数据分析。这三种方式所收集到的数据性质有定性数据和定量数据。定性数据就是采用描述性文字进行分析的数据，而定量数据就是用数字来进行分析以及呈现结果的数据。

访谈法：为了方便进行数据分析的工作，我会把每一次的访谈记录进行归纳，也就是将同一个访谈问题所得到的回答，按照行动的顺序进行排列。局外观察者以及研究对象访谈记录就是使用访谈法所收集的数据。访谈法所收集的数据是从第三者得到的，而这会使得我的数据分析更加全面、可靠以及客观。我从局外观察者的访谈记录中与研究对象的访谈记录中进行对比、分析、综合，从而对照我是否能够有效通过以读为本帮助学生理解课文内容。我会使用以下所设计的表格来分析同侪观察员、科任老师以及研究对象的访谈记录。

**表 1：同侪观察员以及科任老师的访谈记录分析表**

行动	访谈记录	分析
一	同侪： 科任老师：	
二	同侪： 科任老师：	
三	同侪： 科任老师：	

**表 2：研究对象的访谈记录分析表**

行动	访谈记录	分析
一	研究对象（代号）： 研究对象（代号）： 研究对象（代号）：	
二	研究对象（代号）： 研究对象（代号）： 研究对象（代号）：	
三	研究对象（代号）： 研究对象（代号）： 研究对象（代号）：	

日志法：为了能够详细地记录教学进展，我会在每一次的行动后以日志的形式，记录当天的教学情况，包括研究对象的各种反应以及自己的教学感受。通过撰写日志，我也能够轻易地发现研究对象的进展以及自己在教学上的改变。经由这样的记录，我便能够发掘并优化自身的优点，同时也能发现并改善自身的缺点。我会使用以下所设计的表格来分析我所撰写的日志中的要点。

表 3： 行动日志分析表

行动	要点	分析
一	•	•
二	•	•
三	•	•

文档法： 文档里的活动卷是我行动中不可或缺的重要文件，因为活动卷都能够显示研究对象的进展。当学生回答后，我会收集每位学生的活动卷，并进行批阅。过后，我会根据批阅的结果进行分析，从活动卷中的回答，分析学生是否能够准确地理解课文内容、正确地理解课文内容、理解课文内容或是不理解课文内容。我会使用下列表格来分析活动卷。

表 4： 活动卷分析表

行动	标准	人数	总数
一	正确答对两道问题		
	正确答对任何一道问题		
	没有答对任何问题		
二	正确答对两道问题		
	正确答对任何一道问题		
	没有答对任何问题		
三	正确答对两道问题		
	正确答对任何一道问题		
	没有答对任何问题		

### 研究成果

进行了两个循环的行动研究，我透过三种数据收集方法访谈法、日志法和文档法，从每次的行动中收集了相关数据。以下的数据分析能够回答我为这项行动研究所设下的一道研究问题，那就是：

1. 我是否能够通过以读为本帮助学生正确回答课文理解的问题？

#### 循环一

访谈法： 循环一中的访谈记录都显示我能够通过“以读为本”有效地帮助学生掌握课文内容。不过，同侪观察员在循环一的行动二以及行动三都有提出班上的优等生以及程度较好的中等生都能够有效地掌握课文内容，而程度较差的中等生以及后进生则仍需教师更多的引导。在行动一中，同侪观察员提出了质疑，那就是学生是否因为学生本身的基本功好，或是旧有经验而掌握了课文内容，还是因为通过我的引导而掌握课文内容。科任老师也在行动一中也提出了学生不知道如何在课文中寻找问题的答案，导致学生在回答活动卷时造成一定的困扰程度。透过与研究对象的访谈，我能够从学生 A、学生 B、学生 G、学生 F 和学生 L 的访谈结果中得知他们能够掌握课文内容，因为他们能够联系课文内容，并且以课文内容说出各自喜欢该课文的内容。然而，经由这次的访谈结果，我访谈学生 C、学生 Q、学生 N 以及学生 O 所得到的结果都不能够帮助回答我的研究问题。

日志法：根据循环一的日志分析表，当我进行课堂提问时，被我指名的研究对象的学生都能够在课堂上以口头回答的方式正确地回答有关课文内容的问题，而被指名的研究对象的学生都是我在行动后进行采访的学生。唯独在循环一的行动二中，有两名研究对象也就是学生 C 和学生 O 无法正确回答教师第一次提问他们的问题。

文档法：以下便是循环一的活动卷分析结果。

表 5：循环一的活动卷分析结果

行动	标准	人数	总数
一	正确答对两道问题	8	16
	正确答对任何一道问题	4	
	没有答对任何问题	4	
二	正确答对两道问题	15	18
	正确答对任何一道问题	3	
	没有答对任何问题	0	
三	正确答对两道问题	17	18
	正确答对任何一道问题	1	
	没有答对任何问题	0	

在循环一中，每次的行动都有八位或以上的学生能够正确地回答问题，那就是他们都能够正确地回答活动卷中的两道问题。根据上表所记，正确回答问题的学生人数从行动一的 8 人，增加至行动二的 15 人，并在行动三的时候，增加至 17 人。这里最值得注意的是行动三的时候，将近 100% 的学生人数能够正确地回答活动卷中的两道问题。循环一里，正确地回答一道题的人数十分平均，变动的幅度并不大，那是因为从行动一中只有 4 位学生下滑至行动二的 3 位学生，并在行动三再次下滑至 1 位学生。然而，循环一中，不能够正确地回答问题的学生只有 1 位，而且只在循环一中的行动一里出现；反之在行动二以及行动三里，都没有学生不能够正确地回答问题。

## 循环二

访谈法：根据循环二中的访谈记录结果，三次行动后的访谈结果显示，同侪观察员和科任老师都一致表示我通过以读为本帮助学生掌握课文内容。行动二的访谈结果除了显示我通过以读为本帮助学生掌握课文内容，同侪观察员也提出了课文内容并不难，学生只需稍微联想，就能轻易掌握课文内容。除了同侪观察员，科任老师也提出了我在课堂上巧妙运用了阅读法，让学生体会语言的优美，提高学生的兴趣，进而让学生有效地掌握课文内容。虽然行动三的访谈结果显示同侪观察员以及科任老师都认为我通过以读为本帮助学生掌握课文内容，但是同侪观察员表示学生掌握课文内容的程度只是尚可，而科任老师表示我通过以读为本有效地帮助学生掌握课文内容，因为我借助刺激学生的听觉以及视觉来帮助学生掌握课文内容。除了同侪观察员以及科任老师之外，透过访谈结果来看，我确定学生 E、学生 P 和学生 H 都能够掌握课文内容。学生 E 和学生 P 都表示喜欢这篇课文，因为课文内容对他们来说很容易，而学生 H 则是针对课文中所描述的内容来说出喜欢课文的原因，也具体地说出星星像珍珠这一个句子。尽管如此，从访谈结果来看，我无法从学生 I、学生 K、学



生 R、学生 D、学生 M 和学生 J 口中收集有力的数据。这是因为他们表示喜欢课文的原因都是有关朗读课文的情况，而不是有关课文内容。

日志法：根据循环二的日志分析表，当我进行课堂提问时，被我指名的研究对象的学生都能够在课堂上以口头回答的方式正确地回答有关课文内容的问题，而被指名的研究对象的学生都是我在行动后进行采访的学生。

文档法：以下便是循环二的活动卷分析结果。

行动	标准	人数	总数
一	正确答对两道问题	6	16
	正确答对任何一道问题	10	
	没有答对任何问题	0	
二	正确答对两道问题	13	16
	正确答对任何一道问题	3	
	没有答对任何问题	0	
三	正确答对两道问题	11	15
	正确答对任何一道问题	1	
	没有答对任何问题	3	

在循环二中，每次的行动都有六位或以上的学生能够正确地回答问题，那就是他们都能够正确地回答活动卷中的两道问题。根据上表所记，正确回答问题的学生人数从行动一的 6 人，增加至行动二的 13 人，但在行动三的时候，却下滑至 11 人。虽然如此，但是第二循环中，能够正确地回答两道问题的人数仍然处在平均当中。在循环二中，正确地回答任何一道问题的人数变动与正确回答两道问题以及没有答对任何问题的人数变动相比之下，正确回答任何一道问题的人数变动幅度较大，那是因为从行动一中 10 位学生下滑至行动二的 3 位学生，并在行动三再次下滑至 1 位学生。从这样的人数下滑来看，这样的变动是属于正面的，因为当中有学生能够在另外两次的行动中正确回答两道问题。然而，循环二中，不能够正确地回答问题的学生却有 3 位，与循环一中的人数相比，多出了 2 位学生。但是，不能够正确回答问题的学生只在循环二中的行动三里出现；反之在行动一以及行动二里，都没有学生不能够正确地回答问题。

## 研究成果反思

联系研究对象的实际生活经验：同侪观察员针对我的课堂教学提出了质疑，那就是研究对象能够理解课文内容是否因为研究对象自身的基础比较好或是本身的下课经验，又或是透过我的引导。据李彩芳（2011），教师在教学中一定要尊重学生的体验，联系学生的生活实际。因此，以读为本原是透过与文本的对话，进而联系自己的生活内容，方能够收获理解课文内容的最大效果。因此，我的引导固然有影响研究对象理解课文内容的程度深浅，但是我的引导还是一样回到课文中的文字，让研究对象仔细地阅读文字以及一些提示，让研究对象自己说出答案。

研究对象的适应程度：在访谈中，科任老师提出了研究对象虽然能够理解课文内容，但是却无法在课文中寻找答案。由于这是第一次的行动，因此班上的研究对象还未熟悉这样的教学设计。这个可以从过后的数据得知，当经过了六次的行动后，研究对象逐渐熟悉了这样的教学设计，并且能够通过以读为本从课文中理解内容，并且从中得知如何回答课堂提问以及活动卷中的答案。

同侪观察员以及科任老师也提出了我通过以读为本能够有效地帮助程度较好的研究对象理解课文内容，但是程度较差以及差的研究对象却仍需依赖我在课堂上的引导。经过了六次的行动，我发现部分研究对象较快适应我所使用的教学策略，而部分研究对象的适应力却没那么好，但是经由多次的行动后，班上的研究对象都能够适应我所使用的教学法。不但如此，研究对象在访谈中提到有关他们是否喜欢这篇课文，他们都表示都喜欢该课文，并且能够说出喜欢课文的原因。这也证明了学生逐渐适应教师的教学法，也就是以读为本。

**调整提问环节的顺序：**我的确能够通过以读为本帮助研究对象理解课文内容。日志中所记录的研究对象都能够在课堂上的提问环节中正确回答问题。虽然部分研究对象需要较长的时间才能够回答，但是回答问题就是需要时间思考。“没有思考的阅读只能浮于表面，并不能深入文本”（马建兴，2014，第177页）。进入循环二中的行动二以及行动三时，我调整了提问的顺序，那就是先展示问题，让研究对象理解问题后，再让研究对象朗读课文段落。这样的调整大大提高了研究对象回答问题的效率，也一样帮助研究对象正确地回答教师的提问。研究对象带着问题去朗读，使得研究对象能够更加专注地朗读课文的文字，进而促使研究对象细心阅读文字，从中读出课文里的蛛丝马迹，理解课文内容。

**文体类别的差异：**同侪观察员都表示我通过以读为本帮助研究对象理解课文内容，但在行动三中同侪观察员提出了研究对象对于行动三的课文表现得兴趣缺缺。因此，同侪方才指出行动三所收获的效果还算尚可。经过六次行动，我发现第六次行动，也就是循环二的行动三所使用的课文是属于描写文一类的文体。这种文体不像故事那样有趣生动，也不像儿歌如此生动活泼，导致研究对象在朗读这篇课文时，显得兴趣缺缺，进而影响了整体教学的有效性。正如科任老师所提出的，研究对象有兴趣后，研究对象自然会想去了解课文内容，进而掌握课文内容。除此之外，循环一中的行动二以及行动三中，正确答对两道问题的研究对象人数最多，是因为这两次行动所采用的教材属于故事类型的文体；而循环一的行动一以及循环二的行动二中，蛮多研究对象正确答对两道问题，则是因为这两次行动所采用的教材属于儿歌类型的文体；循环二的行动一以及行动三，较少研究对象正确回答两道问题，则是因为这两次行动所采用的课文属于描写文的文体，也是学生较不感兴趣的文体。尽管如此，数据显示我通过以读为本帮助研究对象理解课文内容。从正确答对两道问题以及正确答对任何一道问题的研究对象人数来看，研究对象的人数虽有变化，但人数的变化却是属于正面的变化。

## 研究建议

针对我所研究的课题，那就是通过以读为本帮助学生理解课文内容，我在教学过程中以及教学后进行了反思，我发现我在使用这个教学策略尚有许多改进之处。

（一）让学生在小组中朗读、讨论并理解课文：研究者先展示问题，让学生在小组中讨论，“然后在小组充分讨论交流的基础上进行汇报，全班共同学习交流看法”（王吉玲，2015，第73页）。学生在小组当中朗读课文，分配给各组不同的问题，让各组的学生通过小组中的朗读以及讨论，以便他们尝试自己来理解课文内容。过后，研究者可以带领各小组呈堂各组的讨论结果，

并引导全班学生一起讨论各小组的问题。通过这样的教学设计，研究者可以“鼓励学生合作探究，进而获取知识，充分体现学生是学习的主人”（王吉玲，2015，第73页）。通过这样的教学设计，研究者可以探讨自己能否通过以读为本逐渐提高学生的阅读理解能力。

（二）研究特定的一个文体类型：“就具体的教学中，应该针对不同的文章，尊重学生的实际认知特点和知识结构层面，引导学生由读而悟”（曹历友，2011，第180页）。研究者可以将研究课题范围缩得更小，针对某个文体来探讨研究者能否通过以读为本来帮助学生理解该文体的内容。这是因为这是因为“不同的文体、不同的内容需要不同的朗读方式”（耿敏丽，2014，第81页），而且不同的问题有不同的教学方式以及阅读理解的切入点，因此研究者可以专心研究某个文体。不单是因为这个原因，我在进行这项行动研究时，我并没有考虑这个因素，导致每次的行动都有不同的文体，以致教学设计并不统一，使得我并无法准确地发现更明确的问题以及适合的改进方法。

（三）在教学设计中多使用电化教具：“教师基本功扎实，能灵活地运用多媒体，恰当运用多媒体展示所学知识点”（贺广富及邢文凯，2014，第60页）。适合的电化教具设计将有助于学生更轻易进入课文的朗读情境中，这样将能帮助学生更加轻易地理解课文。据马建兴（2014）指出，教师要善于运用现代信息技术的画面、色彩、音乐等来为学生创设图文并茂、声像俱全的教学情境，以此激发学生各感官，让学生入情入境，如临其境，投入在朗读中，也因着有感情地朗读课文，学生较易感受作者的思想感情，更加轻易地理解课文内容。研究者也可通过选择适当的音乐作为学生朗读过程中的背景音乐。通过这样的教学设计，学生能够被激发起感情，并且更加投入在朗读的过程中。这样的设计不单能够激发学生的感情，投入在朗读中，也因着有感情地朗读课文，学生较易感受作者的思想感情，更加轻易地理解课文内容。

（四）交替使用不同的朗读方式：研究者在进行以读为本的朗读阶段时，可以更加灵活地使用不同的朗读方式，例如组别朗读、小组朗读、个人朗读等，让学生透过不同的朗读方式，不断比较怎样的朗读更加适合课文内容。王吉玲（2015）指出采取不同的朗读方式让学生真正走进文本，让学生有目的地读，有选择地读，多种形式地读，达到以读促学、以读代讲的目的。透过这样的设计，让学生比较，学生将间接地理解课文内容，因为他们能够评价哪种朗读更加贴近课文内容。这不但能够让学生理解课文内容，也能够帮助学生提高他们的评价能力。

## 总结

经过了两个循环的行动研究后，我认为我能够通过以读为本帮助学生理解课文内容。根据贺广富以及邢文凯（2014），一篇好的文章，缺乏学生的自读感悟是不行的，教师要放开手让学生读书，不要牵着学生走，或者是一问一答，教师要给学生充分的读书和交流阅读感受的时间，鼓励学生边读边思考，在独立思考的基础上说出自己的阅读感受，让学生入境入情，在读书的过程中有更深的体验和感悟。

## 参考文献

- 曹历友。(2011)。浅谈以读为本的语文阅读教学原则运用。《百花园地》。3月：180页。
- 耿敏丽。(2014)。阅读教学要以“读”为本。《学周刊》。10：81页。
- 龚红芳。(2014)。文本·角色·以读为本——名师课堂引起的思考。《新教育·走进名师》。2014年277期。74-75页。
- 贺广富及邢文凯。(2014)。小学语文阅读教学应以读为本。《语文教学通讯》。2014年7期。60-61页。
- 焦炜及徐继存。(2010)。课程行动研究模式探析。《外国教育研究》。2010年8期。35-41页。
- 杰夫·米尔斯(2010)。《教师行动研究指南》。译本。第三版。重庆：重庆大学出版社。
- 李彩芳。(2011)。阅读教学中“以读为本”的误区及对策。《广西教育》。2011年24期。44-45页。
- 马建兴。(2014)。以读为本，构建高效课堂。《学周刊》。2014年11期。177页。
- 潘红。(2014)。以读为本，凸显低年级语文阅读教学的特色。《语文教学》。8月：29页。
- 王吉玲。(2015)。书声琅琅，议论纷纷——让语文教学回归本色。《内蒙古教育（基教版）》。2月：73页。
- 吴延平。(2009)。从教育行动研究看外语教师的专业发展。《河南理工大学学报（社会科学版）》。10(4)：731-735页。
- 谢立欣。(2013)。三角互证(Triangulation)研究方法在教育学研究中的应用。《中国校外教育》。2013年21期。105,167页。
- 杨树民。(2014)。语文教学“以读为本”的实施策略。《甘肃教育》。23期：47页。
- 俞雪金。(2015)。以读为本，低段阅读教学的定位。《教育艺术》。01期：4页。

*Jabatan Bahasa*

*Institut Pendidikan Guru Kampus Sarawak,*

*Jalan Bakam, 98009 Miri, Sarawak.*

*Email:<sup>1</sup>moseswong70@gmail.com,<sup>2</sup>erniekho@hotmail.com*



我如何通过看图帮助三年级学生写出内容具体的段落  
PENGUNAAN KAEDAH MEMERHATI GAMBAR BAGI MEMBANTU  
MURID TAHUN TIGA UNTUK MENULIS  
ISI PERENGGAN YANG PADAT

黄宝铭<sup>1</sup>

RAYMOND WONG PAO MING

陈秀琼<sup>2</sup>

TING SIU GIN

摘要

这项行动研究的目的是帮助学生写段，提高学生的写段能力，进而改善学生写出具体的段落内容。教师的研究对象是砂拉越美里某华小三年级的 41 位学生。在进行这项研究前，这群学生在写段方面面临无话可写。因此，教师通过看图让学生在重视学生看图说话时有话可说，在写段环节时，先说话，后写下心中话及感想。教师采用了史蒂芬·凯米斯（1988）研究模式作为整个行动的程序。在此项研究中，教师通过观察法、档案法、访谈法来收集数据。根据研究数据分析显示，教师在看图写段的教学法下有效帮助学生写出具体的段落内容。

关键词：看图写段      三年级      写段      看说写

ABSTRAK

*Kajian tindakan ini dijalankan bertujuan untuk membantu murid bagi menguasai kemahiran menulis perenggan, membantu murid menulis isi yang padat dalam penulisan perenggan mereka. Murid yang dikaji seramai 41 orang dari salah satu kelas sekolah di sekolah Miri, Sarawak. Sebelum menjalankan kajian tindakan ini, murid di sekolah mengalami masalah penulisan. Oleh itu, guru memilih pemerhatian gambar untuk membantu murid dapat bercerita selepas melihat gambar, manakala semasa menulis, tulis apa yang diceritakan. Penyelidikan tindakan ini menggunakan Model Kajian Tindakan Kemmis dan Mc Tanggart (1988). Dalam kajian tindakan ini, cara pengumpulan data yang digunakan ialah pemerhatian, pengumpulan dan temu-bual. Menurut analisis data yang dikumpul, melalui lihat gambar dan tulis, prestasi murid menulis isi perenggan yang padat telah meningkat.*

前言

根据《小学课程标准基础模组》（2012），《小学华文课程标准》的总目标在于让学生打好语文基础，充分掌握听、说、读、写的技能，使学生能应用华文来学习、思考、能以规范的华文来交际、处理信息和写作，并养成良好的语文学习习惯。

《小学课程标准基础模组》（2012）也提到，《小学华文课程标准》的书写教学是为了使学生能以规范的词语和优美流畅的文句写作，做的内容具体充实、中心明确、结构完整、用词准确，没有错别字。

李燕红（2014）说过看图写话是小学低年级作文教学的前奏，掌握好看图写话，有利于提高小学生的观察能力、思维能力和语言表达能力。

因此，身为一名教师，身负重任让学生掌握应得的知识并针对学生的问题对症下药，改善帮助学生在写段或写话方面的问题，努力探索适合小学低年级学生年龄阶段的写段教学方法。

## 教学反思

李红玲（2007）说到了教学反思作为教师的一种有益的思维活动和再学习活动,不仅能提高教师专业水平,包括提高教学水平和科研水平,而且可以成为教育理论与教学实践的桥梁。教学反思不是一般意义上的“回顾”,而是反省、思考、探索和解决教学过程中各个方面存在的问题,具有研究性质。

反思之所以能够使教师远离平庸,体验职业价值,是因为教学成功 = 教学过程+反思、是因为反思可以促使教师成为实践型、专家型和学者型的教师。

学生写的段落不具体，内容没清楚说出重点，显示学生在写段问题方面面对着他们不知道如何写下具体的段落。当教师引导学生时，学生只在等着把教师的引导的话写下来。

在之前的写段课并没经过先让学生掌握“写”就必须先让学生先学会“说”的必要过程以致学生所写出的东西都不是心里话或所见的。

要求他们写下他们的真实感情时，他们会因为这样的题目而感到害羞或不知如何下手写。可能学生的年龄小，接触社会或周围的事物的机会不多，也没有留心观察事物的习惯。

龙君（2013）提到看图写话可以由看一幅画写一句话或一段话，也可以是看几幅画写一段或几段话。

教师采用了看图写段这一项策略帮助学生改善他们在写段时面对的问题。通过看图写段，教师引导学生看图后说话，帮助学生“我手写我口”，写下他们所见和所说的和自己真实的感受。通过看图方式，让学生学习留心观察图片里的事物，进而让他们有话可写，掌握之后再让学生根据图片里的情况写下内容具体的段落。

## 研究焦点

在教学中，教师发现在班上让学生以段落完成活动卷时，有些学生在活动卷上只写下一两个字后就交上了。有些学生只写了一行字后也就交上了。教师当下就觉得不妥，段落应当以一个或多个完整具体句子所组合成，当教师问及学生其原因时，学生便说：“我不会写”、“我不知道写什么”、“就只有这样的东西写”，有些甚至对着我傻笑。

艾丽娟（2013），看图写话是低年级学生作文训练的重点内容，是培养儿童提高认知能力、形象思维能力和表达能力的良好途径。

梁育红（2013）说到小学低年级看图写话是作文起步阶段的训练，有了良好的看图写话教学训练，就会给随后的作文教学奠定坚实的基础，并且对于学生今后的整体语文素养及综合能力的培养有着极为深远的影响。

黄大权（2006）提到写具体句子时要写清“四要素”的意思是在造句时适时地写清时间、地点、人物与事件。

陈建（2000）提到有些学生文章写得空洞，原因是多方面的，其中之一就是未能掌握把文章写具体的方法。对此，教者在写段教学中有必要根据学生的实际教给他一些如何透过图片帮助他写段方法。

当教师第一次让学生完成写段教学时，当天所进行的写段教学中没用上图片让学生观看，这让学生在还没说话后就开始让学生写段，学生因而无法想象出他们要如何写，对要写的题目并没太大的概念和没东西可让他们仔细写下。对此，教师采用了以图片观察法让他们通过看图，仔细观察图片后，并在教师的引导下有话可说，最后让他们有话可写，写出具体的段落内容。

## 研究目标和研究问题

此行动研究的目标如下：

1. 通过看图帮助学生有话好说。
2. 通过看图帮助学生写出内容具体的段落。

此项行动研究所要探讨的问题有如下：

1. 如何通过看图帮助学生有话好说？
2. 如何通过看图帮助学生写出内容具体的段落？

## 研究对象

教师的研究对象是来自砂拉越美里某华小的三年级学生。班上有四十一位学生，分别是 16 位男学生和 25 位女学生。这一班有 39 位学生为华裔生，而土著生则有 2 位。

教师进行了看图写段试点，透过所收集到的数据调查出了全班学生的学习能力和学习程度的差别并把学生分别成优、中、差三等学生并把学生依着优、中、差顺序排下，S1 至 S14 学生属于学习程度优等的学生，S15 至 S27 位学生是属于学习程度中等的学生和 S28 至 S41 学生是属于学习程度较差的后进生。每次行动教师以每个等级抽 3 位学生作为研究对象，因此每个行动会有总共有不同 9 位学生作为研究对象。

优等学生能具体写出记叙性的段落内容，其段落内容具体写出了时间、人物、地点、事件、感想。至于中等学生能尚具体写出记叙性的段落内容，其段落内容尚具体写出了人物、时间、地点、事件、感想的其中四项。后进生未能写出记叙性的段落，其段落内容不具体，只写出了了时间、人物、地点、事件、感想的其中一至三项。

## 研究程序

在这次的研究中，教师采用了史蒂芬 凯米斯（Kemmis,1988）的模式来进行。凯米斯行动研究过程模式包含了计划、行动、观察、反思。经过针对性修改后再一次计划、行动、观察、反思。

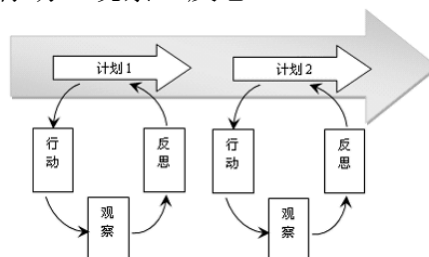


图 1：凯米斯行动计划模式



根据图 1，教师以凯米斯模式作为基础，设定这模式为教师这项研究的程序。研究的整个程序包含了两次的循环，每一个循环都是由计划、行动、观察和反思这四个环节组成，通过这些环节让教师发现学生在写段教学时所遇到的问题，并进一步反思。教师为每一个循环设下三次的行动，两个循环共六次的行动。



图 2：教学程序

在每次行动上，教师以图片方式让学生通过图片观察让学生说出图意。在过程中，教师引导学生先以远看那是什么图后再看近处有什么。在行动一、行动二和行动三，教师都让学生先观察看图后说话，过后才进行写段，在段落中写出在图片所见的和感想。

表 1：循环一行动研究的实施

行动	教材	提问引导的关键词
行动 试点		题目：写一写你们所看到动物园的情况。把你们的感想写下来。
循环一之 行动一		《你会怎么做？》 题目：小丽在考试时看到小明作弊，如果你是小丽，你会怎么做？
循环一之 行动二		《图书馆所见》 题目：试写出在图书馆的所见并说出你的感受。
循环一之 行动三		《钓鱼记》 题目：试写出钓鱼记的过程和感受。

教师在循环一以单幅图进行看图说话后写具体的段落。在循环二以连环图让学生观察后进行写段。

表 2: 循环二行动研究的实施

行动	教材	提问引导所用的关键词
循环二之行动一		《救小白兔记》 题目：试写出故事的经过和预测结果。
循环二之行动二		《第一次使用全球定位系统 (GPS)》 题目：写出事情情节的发展和感想。
循环二之行动三		《妹妹的生日礼物》 题目：试写出事情的经过和预测故事内容。

### 数据采集法

为了避免所收集的数据偏向主观性，让研究结果避免出现误导性的一面倒，教师就采用了三种采集法也就是有档案法、观察法、访谈法。这三种数据采集法将达致作为研究课题的三角互证法如下图。

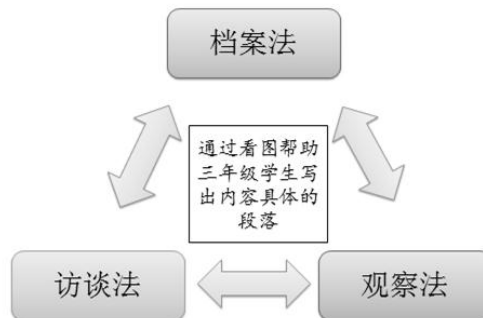


图 3: 三角互证法

### 档案法

档案法属于客观性的一种数据收集法，主要靠采集者如何分析所收集的数据和用什么方法评定一位学生的表现。主要收集每次学生进行看图和说话后进行写段后所写的写段内容。根据每位学生所写的内容进行分析和比较，反映出的学生程度。

## 观察法

观察法在这一次的行动研究中可有效的看出每一次行动的过程和有利数据让采集者可把所观察到的一一记录，主要透过同侪或导师记录学生说的话与他们写的段落做对比，以这样的方法作为次要方法去观察记录学生在每一次写段教学时他们透过看图所说的内容进而从那里得知学生是否在看图的帮助下进步。

## 访谈法

访谈法属于一个自由式的讨论平台。这种方法能让采集数据者从旁观者的角度或参与者的角度上来看，从中得知他们对一次教学过程的意见或感想。教师在每次行动后可从观察者口中得知所进行的看图写段带来的有效度和反应。

## 数据分析法

在整个研究过程中，我采用了档案法、观察法及访谈法这三种方法进行数据分析。

## 档案法

教师所采纳的档案法是在每一堂行动教学中，教师都会布置活动卷让学生把所见的和感想写成段落。教师收上并检查学生所写的段落并且存档。这样教师就能根据学生的活动卷进行批改与分析，检查学生是否能在看图的帮助之下进行写段。以下为教师设定的写段指标标准。

**表 3：写段评定项目和等级指标**

写段指标	等级说明
具体的段落内容	<p>等级 1：具体。能写出记叙性的段落，其段落内容具体写出了时间、人物、地点、事件、感想。</p> <p>等级 2：尚具体。能写出记叙性的段落，其段落内容尚具体写出了人物、时间、地点、事件、感想的其中四项。</p> <p>等级 3：不具体。尚未能写出记叙性的段落，其段落内容不具体，只写出了时间、人物、地点、事件、感想的其中一至三项。</p>

## 观察法

教师通过观察法看出在课堂上学生的表现和行为，学生回答问题时的内容，过后都由导师记录下来学生说的话。过后，教师让学生写下他们的“话”，收集完毕后分析每位学生的作品并根据导师记录学生说的话分析对比他们是否通过看图能有话好说。教师做了一个简单的表看出学生在班上回答问题时所说的话和所写的内容。

**表 4：学生所说的话和所写的写段内容分析表**

学生	所说的话	学生所写的	分析
例如： S1 学生	情况：看到小白兔跌进大坑洞里。		

## 访谈法

对于访谈所收集的资料，教师以精简的文字将内容概括起来。教师将所访谈的资料收集并加以概括起来。以所收集的访谈资料，教师根据资料反映出行动教学与班上学生的写段情况的可行性。所采用的访谈记录表如下表，注明了每次行动后对受访谈者所提出的问题。

表 5: 访谈记录表

<b>观察者姓名:</b>	<b>日期:</b>
问题:	
1. 在教学中，您觉得学生是否对所展示的图片引起注意？	
2. 您认为学生能不能因为在看图指导下喜欢说话吗？	
3. 您认为学生能不能因为在看图指导下写出较具体的句子？	
4. 您认为在看图写段方面还须改善些什么问题？	

## 研究成果

### 循环一

表 6: 行动一成果分析

方法	分析
档案法	3 位后进生在行动一中只能写不具体的写段内容，尚未能写出记叙性的段落，其内容只包括了时间、人物、地点、事件、方法的其中一至三项。3 位中等程度学生所写的写段内容尚具体，能写出记叙性的段落，其内容包括了人物、时间、地点、事件、方法的其中四项。另外达到写出的内容具体的 3 位学生，能写出记叙性的段落，其内容包括了时间、人物、地点、事件、方法。
观察法	学生在经历看图写段后，学生所说的内容与所写的内容互相有共同点，其中所写的内容就有写下了他在说话环节时所说的内容。可看出学生在透过看图后能他们能根据图片中所见有一句到两句话可说并在写段时让他们能依据他们所说的话作为段落中的句子。
访谈法	通过第一循环的行动一，看图写段对学生的写段是有所帮助的。学生在说话、写段方面有所改进。班主任表示，学生在还没经历第一循环行动前，他们的写段能力偏差，所写的内容只有寥寥几句或敷衍写几句。但在经历第一循环行动一后，可见到他们的写段能力表现在参与行动前的写段表现相较之下稍微进步多了。

从表中可看出优等学生并不完全是不会写出具体的段落内容但尚缺一些描述事情经过的小细节上。至于中等学生所写出的段落内容则欠缺更仔细写出人物的感受和事件。另外，后进生所写的段落内容都只写到了一项，尚有很大的进步空间。基于学生的写段能力尚有进步空间，因此看图写段在接下来的行动中尚有其可行性价值。

表 7: 行动二成果分析

方法	分析
档案法	3 位后进生在行动一中较多的写段内容不具体, 尚未能写出记叙性的段落, 达到了等级 3, 在情况部分仍然缺一些图片中可看到的人物或情况没写出, 在写出感想部分有一小学生也没写出他们心中的感想。3 位中等程度的学生所写的写段内容尚具体, 能写出记叙性的段落, 达到了等级 2, 唯缺在情况方面缺写了图书馆管理员在做些什么。另外达到写出的内容具体的 3 位学生, 能写出记叙性的段落。
观察法	学生在经历看图写段后, 学生所说的内容与所写的内容互相有共同点, 其中所写的内容就有写下了他在说话环节时所说的内容。这更加明确表示了看图能让学生有话好说和透过看图学生能有话说过后把所说的话写成具体的段落内容。
访谈法	教师在行动二的看图写段的效果是可用的, 只是在过程中需要注意图片的筛选过程中考量学生的程度和符合他们阶段的图片, 这样就能先达到事半功倍的效果。从访谈中得知教师所展示的图片让学生都有话要说, 虽然都是些重复的话但可看出透过图片能让学生有话好说, 进而帮助他们在写段方面写出具体的段落内容。

以上表说明了学生在经历第二次行动看图写段后, 他们的写段内容在行动二时比起行动一的写段内容可看出学生所写的内容稍进步了。看图让学生有话好说, 在写段方面让他们能写出较具体的段落内容。

表 8: 行动三成果分析

方法	分析
档案法	2 位后进生在行动三中较多只能写一些写段内容不具体, 尚未能写出记叙性的段落, 达到了等级 3, 情况部分仍然缺一些图片中可看到的人物或情况没写出, 在写出感受部分有一小学生没写出钓鱼的过程和钓鱼四周更具体的情景。3 位中等程度和 1 位后进生所写的写段内容尚具体, 能写出记叙性的段落, 唯缺在情况方面缺写出更具体的钓鱼四周的情景如四周的花草树木和环境。另外达到写出的内容具体的学生人数 3 位优等学生, 能写出记叙性的段落。
观察法	学生在经历看图写段后, 学生所说的内容与所写的内容互相有共同点, 其中所写的内容就有写下了他在说话环节时所说的内容, 可看出学生在说话环节时, 仔细观察图片的四周和情景, 可利用所存在的图片情景来说一句话, 而那句话就成为了他们写段的其中一部分。
访谈法	行动三的看图写段的效果是可行的, 表示这方法是有效使用作为指导学生看图帮助他们的写段能力。但在上这堂课的时间方面须再调整, 并建议教师可采纳多幅连环图作为循环二的行动, 训练学生的观察能力和帮助他们在写段能力的提升。从学生的学习能力来看, 学生能通过看图的帮助下, 学习观察图片

并通过图片里所见的让学生开口至少说一句话，并且利用所说的话作为段落内容的一部分。

他们的写段内容在行动三时比起行动二和行动一的写段内容可看出学生所写的内容稍进步了，达到等级二的写段内容增加了一位后进生。由此看来，看图不但能让学生有话好说，在写段方面帮助他们能写出具体的段落内容。

## 循环二

**表 9：行动一成果分析**

方法	分析
档案法	3 位后进生在行动一中较多只能写一些写段内容不具体，尚未能写出记叙性的段落，达到了等级 3，在写出预测的结果时他们没写出小动物们怎么解决这个问题救出小兔子。3 位中等程度的学生所写的写段内容尚具体，能写出记叙性的段落，达到了等级 2 另外达到写出的内容具体的学生人数 3 位优等学生，能写出记叙性的段落。
观察法	学生在经历看图写段后，学生所说的内容与所写的内容互相有共同点，其中所写的内容就有写下了他在说话环节时所说的内容。即使是连环图，学生也能根据图片的顺序写出故事情节。因此，在说话时让学生尽量说，这能帮助学生透过图片所说的话成为写段内容的其中一部分。
访谈法	利用故事性连环图让学生进行写段确实能帮助学生有话好说，让学生透过连环图让学生能写出具体的故事情节。比起单幅图，连环图能写的内容较多，透过连环图能让学生看到更多的图片内容因而有话好说，再来让学生能根据连环图的内容写具体的段落内容。

以上表说明了学生在经历第一次的看连环图写段行动后，有些学生还须适应写连环图的段落。但在说话方面，学生却积极不少，写出的内容也较具体，但有一小部分后进生在写故事情节和预测结果方面的具体性描述需要加强改进。

**表 10：行动二成果分析**

方法	分析
档案法	有 1 位后进生尚未能写出记叙性的段落，达到了等级 3。2 位后进生和 3 位中等程度的学生写出的写段内容尚具体，能写出记叙性的段落，达到了等级 2。另外达到写出的内容具体的学生人数有 3 位优等学生能写出记叙性的段落。
观察法	学生在经历看图写段后，学生所说的内容与所写的内容互相有共同点，看图能让学生有话好说和透过看图让学生能有话说过后把所说的话写成具体的句子成段落。比起循环二行动一，整体上的学生在观察连环图后所写出的段落内容也较具体清楚说出图片中所见的和感想。
访谈法	看连环图写段的效果来看，教师要注意所筛选的图片。这样才能让学生说得好，写得好。根据所访问的内容得知，学生透过

连环图能进一步帮助他们的写段能力，而且图片可让学生能有不同的想法。

以上表说明了大部分学生还在适应写连环图的段落。但在说话方面，学生却积极不少，写出的内容也多了许多，但有一小部分学生在描述故事情节和感想方面尚具体。但却有两位后进生学生的写段内容却在这次行动中得到了等级 2 的标准，比起前几次的行动证明了学生透过看图写段慢慢改善他们的写段能力。

**表 11：行动三成果分析**

方法	分析
档案法	3 位优等生，3 位中等生和 2 位后进生能写出记叙性的段落，其内容包括了时间、人物、地点、事件、预测的结果。大部分学生都能写出记叙性的段落，其内容包括了时间、人物、地点、事件、感想，达到了等级 1。当中还有一位后进生的写的内容达到尚具体，能写出记叙性的段落，其内容包括了人物/时间/地点/事件/感想的其中四项，达到了等级 2。
观察法	学生在经历看图写段后，学生所说的内容与所写的内容互相有共同点，其中所写的内容就有写下了他在说话环节时所说的内容。这都说明了学生在看图后把所见的写下，通过看图帮助学生有内容好说。
访谈法	学生通过两次循环后写段能力确实提升了不少，特别是学习能力较差的。从导师的访谈中导师对学生在这次的行动中的作品特别满意，学生都进步了不少，特别是后进生，可从他们的作品看到他们在较早前所写的内容不具体到现在至少两位学生写到了具体的段落内容。

以上表显示了从写出内容具体的学生人数增加来看，学生在掌握了看图观察后说出的话也随之更多，那么把他们所说的话写下也跟着增加，清楚表达了时间、人物、地点、故事情节和预测的结果或感想，让段落中的句子变得更具体完整。

在这第六次行动中，学生在较早的行动中慢慢掌握观察图片后到现在学生已慢慢改善他们在段落中所写的内容，从不具体的到具体，从尚具体到具体，这样的进步成果可知学生在这过程中所学会了通过图片帮助他们说话和写具体的段落内容。

## 研究成果反思

### 第一循环反思

#### 看图环节

教师在行动一所采用的图片会产生两个不同所要表达的内容和情况，但是教师却没想到所选择的图片会带来这种效果。艾丽娟（2013），老师的教学指导不到位，没有引导学生联系生活实际，展开合理的想象。

沙丹（2011），教师提供给学生的图片要力求易于想象，引导学生展开想象的翅膀，以画面上的人物、环境作为依据，从静态引出动态，从“瞬间”写出过程，让画面活动起来，继而构成一个生动、具体、完整的故事。《图书馆所见》，教师所展示的图片的内容不多，并不能更好地激发优等学生的思维能力。

### 说话环节

行动中，教师强调在写段时要注意写得具体清楚表达人物、时间、地点、事件和感想，因此教师偏重了学生所写的段落内容是否符合了内容具体的标准，但在口头说话时没却让学生以完整具体的句子说出。艾丽娟（2013），写出的话语无伦次，表达不清。

### 写段环节

教师发觉学生所写的内容没有依着顺序排列。崔延俊（2014），让他们写，他们大多数是话语随便写，东写一句，西写一句，图意表达不清。例子如行动一的 S30，他所写的内容并没组成一个完整的句子或段落。但教师批改后也没去纠正该位学生并引导他进行订正。艾丽娟（2013），老师在批改过程中，缺乏引导学生写作的评语。

## 第二循环反思

### 看图环节

行动二《第一次使用全球定位系统（GPS）》，所用的图片还是欠理想的，因为这连环图的故事过程并没有起伏，略显得沉板。沙丹（2011），图片的内容是学生们熟悉的，甚至是经历过的，这样能激发学生相关的生活体验，他们才会有话可说。

### 说话环节

行动一和行动二，较多时候教师也频频忘记让学生以完整具体的句子来回答问题，以致学生还是没做到这点。林玉华（2013），口语交际的过程往往也是写话指导的过程。从口语交际向写话自然过渡，在口语交际的基础上引导学生写一句或几句完整的话。

### 写段环节

当中除了行动一和行动三，行动二学生所写的内容都偏一致，学生的答案有重复性的迹象，这有关于教师所采用的图片。因此造成了学生所写的内容写来写去都只有写故事过程。沙丹（2011），紧扣儿童的特点，精心选择图画，能更大程度地提高写话教学的有效性，培养学生乐于表达的心境。

### 研究建议

完成了这项研究后，教师发现在研究时所面对的问题，从中发现还有一些缺点和需要加以改善的地方。



### 看想说写结合

教师接下来可进行的教学是学生在看图后发挥他们的想象，让学生说他们所想的而不局限于学生只看所见的图片后说出里面的内容，或局限于教师所提出的问题来回答图片所见。

陈丽芬（2012）说到了“看图写话”四个字中包含着几层意思：看一看、想一想、讲一讲和写一写。这四个环节是紧密相连，缺一不可。因此，教师在让学生进行看图时可让学生发挥想象，过后再来说话最后才来写段。

### 看图结合情境教学

教师在让学生看图前，先让学生通过情境将学生能更专心进入学习状态也可通过各种情境教学让学生更能理解图片里的故事情节，其中情境教学的方法有让学生观看短片，听音乐，通过演示文稿或角色扮演等。

陈爱兰（2013）提到了低年级的孩子生性好动、注意力容易分散，在教学时，选择精美的图画、运用生动形象的多媒体，有趣的游戏、开心的竞赛、温暖地鼓励等多种手段来诱发学生“我要说”的强烈欲望，进而慢慢过渡到“我要写”。因此，无论是写段或写话都可结合情境激发学生积极投入学习中。

通过看图结合情境教学，教师不必花很多时间解释图片给学生反而给学生更多时间在情境的结合下更能自己诠释图片里的故事，让学生喜欢写话或写段，不只能写出具体的段落内容更能让学生所写的内容更突显自己想表达的意思。

### 总结

教师在写段课上采用图片作为输入。研究成果显示通过不同的看图方式分别为单图式和多幅图明显有效让学生依着图片观察后说话接着在写段时写下自己的所见的和所说的，有话可说，写下具体的段落内容。

## 参考文献

- 艾丽娟, (2013)。低年级学生看图写话中存在的问题及对策。取自于  
<http://www.ywcb.com/gx/more.asp?i=232&title=7&press=22&press3=0&press4=0&press5=0&press6=0>
- 陈爱兰 (2013)。看图写话教学有效性探微。《教育教学, 福建基础教育研究》, 2013 年第 12 期。
- 陈建 (2000)。怎样指导学生把文章写具体。《江苏省如皋师范学校附属小学》。
- 陈丽芬 (2012)。小学低年级开放式看图写话教学浅探。《教育, 湖南师范大学》。
- 崔延俊, (2014)。低年级看图写话教学有效性的探析。《小学教学参考, 语文》, 2014 年第 12 期。
- 黄大权, (2006)。如何把句子写具体。《小学青年教师, 语文版》, 2006 年第 319 期。
- 杰夫·米尔斯 (2010)。《教师行动研究指南》。重庆: 重庆大学出版社。
- 李红玲 (2007)。论教学反思。《教育学原理》, 山西大学。
- 李燕红, (2014)。如何指导小学低年级看图写话。《考试周刊》, 2014 年第 43 期。
- 梁育红, (2013)。谈小学语文看图写话教学策略。《教育科学周刊》, 2013 年第 3 期。
- 林玉华, (2013)。小学低年级写话教学问题与解决策略。《教育教学, 福建基础教育研究》, 2013 年第 9 期。
- 龙君 (2013)。新课标下小学低年级看图写话教学初探。《课程与教学论》, 湖南师范大学。
- 马来西亚教育部课程发展司 (2012)。《小学课程标准基础模组》。马来西亚。
- 沙丹, (2011)。看图写话, 选图有讲究。《小学教学参考, 语文》, 2011 年第 1 期。

*Jabatan Bahasa*

*Institut Pendidikan Guru Kampus Sarawak,*

*Jalan Bakam, 98009 Miri, Sarawak.*

*Email: <sup>1</sup> raymondwpm@gmail.com, <sup>2</sup> tingtsgipsm2006@gmail.com*



我如何通过对话式作文教学来帮助学生习写真话作文  
**PENGUNAAN AKTIVITI BERDIALOG UNTUK MEMBANTU MURID  
MENULIS KARANGAN YANG ISI KANDUNGANNYA  
BERUNSURKAN REALITI**

李荣祥<sup>1</sup>

**ROBIN LEE YUN SIONG**

李朝祥<sup>2</sup>

**LEE TIEW SIONG**

**摘要**

本行动研究的目的是以对话式作文教学来帮助学生习写真话作文。此行动研究的焦点是通过对话式作文教学帮助学生习写真话作文并做到言之有物。研究者采用了史蒂芬·凯米斯（1998）的研究模式作为整个行动程序的参考模式。研究对象则是来自美里市某一华小五年级学生，人数为 44 人。在行动研究的过程中，研究者主要采用了观察法、访谈法和档案分析法来收集数据。研究结果显示，对话式作文教学有助于学生习写内容具体充实的真话作文。

**ABSTRAK**

*Penyelidikan ini adalah bertujuan untuk membantu murid tahun 5 menulis karangan yang isi kandungannya berunsurkan realiti. Penyelidikan tindakan ini menggunakan Model Kajian Tindakan Kemmis dan Mc Tanggart (1998). Responden dalam penyelidikan tindakan ini adalah 44 orang murid tahun lima dari sebuah sekolah aliran Cina di bandar Miri. Kajian ini dilaksanakan untuk membantu murid tahun lima menulis karangan yang isi kandungannya berunsurkan realiti. Antara cara pengumpulan data yang digunakan oleh guru adalah temu bual, portfolio, dan pemerhatian. Pada penghujung penyelidikan ini, telah dibuktikan bahawa pencapaian murid telah ditingkatkan.*

**前言**

写作教学作为语文教学中的一个重要组成部分，一直都受到教育界的普遍关注，可以说写作教学是语文教学中的半壁江山。然而，当前的语文教学现状却不容乐观，作文教学效率低下而学生的写作能力也偏弱。在我国小学语文的语文写作教学中，假话连篇的不良文风、内容空洞或欠缺真实情感等都是现在学生的习作中普遍的现象。此外，学生在写作时也常常面对不懂要写什么或没内容可写的境况。因此，此研究将通过对话式作文教学来改善学生在写作时无法表达真实感想和无内容可写的问题。

**教学反思**

我第三阶段的实习学校主要是属于市区里的某间大型学校。在这一次的实习当中，我所执教的对象主要是五年级的学生。经过了一堂的写作课后，我发现学生在写作这一方面面对了一些的问题。第一堂的写作课，我所选用的标准是 3.4.3 针对话题习写段落表达感想，做到内容具体，条理清楚，语句通顺。

在这堂课，我让学生针对话题“如何与朋友相处”表达自己的感想并且写下自己真实的感想。

在作前指导时，我让学生在组别里一同针对话题进行讨论。过后，我便让学生自由地发表自己的意见和看法。在表达意见这一方面，班上一部分的学生可以积极地参与。但是，当我指示学生开始进行写作时，学生的反应却是，“老师，今天要写作吗？”、“老师，可不可以不要写作？”、“啊，又是写作文，老师可以不要写作文吗？”。从学生的反应中可以得知他们都讨厌写作。于是，我便进一步提问他们为什么讨厌写作。他们的回答是：“写作很难，每次都不懂要写什么”、“写作文都没有什么意义，只是为了要考试，拿分数而已”，另一名学生则接着说：“对咯，写错时还要被扣分”。

在写作的过程中，我发现一些学生都郁闷地看着纸张，迟迟都不肯动笔。当我问及他们为何迟迟还不肯动笔时，他们的回答是，“老师，我不懂要写什么？”。此外，我也发现有些学生正在翻阅范文参考书并且尝试寻找合适的内容来作为参考。当我批改了学生的作品后，我发现班上 44 位学生里只有少数学生可以写出自己的真实感想，而其余的学生所写的内容都大同小异，甚至有些句子和句式是相同和类似的。学生所写的内容多数是课堂中同学所分享的内容。总的来说，学生所写的内容都大同小异而且也显得空洞和表面。综合以上的情况可以得知学生在面对无内容可写的情况时就开始将友人所分享的内容活自己曾背过的作文东凑西凑成一篇属于“自己”的作文。学生的写作情况反映了我在写作教学上的不足。

此外，在小学语文教学当中，由于长期受“应试教育”的考试制度影响，学生的写作动机严重偏离（罗联汉，2012）。在学生的眼中，写作只是为了应付考试和追求分数。学生为了在考试中取得高分而开始背范文，并且生搬硬套地模仿范文里的内容和形式架构。当学生遇到不曾背过的作文时就无从下笔。于是他们就开始写假作文。

以上所述的问题正是这群学生所面临的问题。因此，我决定尝试以对话式作文教学来帮助学生在写作时言之有物并且习写真话作文。对话式作文教学法主要是基于对话理论，强调对话在作文中的重要作用，并且在对话理论指导下进行写作。这一班学生的优点是他们勇于发表并且也可以积极地与我进行讨论和交流。因此，这个方法有助于我改善学生在写作方面所面对的问题。

## 研究焦点

此研究的焦点主要是以对话式作文教学来改善学生无内容可写和写假作文的问题。由于学生在写作时经常会烦恼没有内容可写而觉得难以下笔。因此，本研究所要改善的首要问题就是帮助学生在写作时言之有物，即在写作时做到内容充实和具体。另外，学生在面对无内容可写的情况下便会编故事并且开始写假作文。这问题是写作教学中普遍的弊病。马来西亚小学华文标准课程里也强调学生在作文中要说真话，抒真情。因此，本研究要改善的第二个问题就是帮助学生习写真话作文，即写出自己真实的感想。

## 研究目标与问题

这项研究的课题主要是通过对话式作文教学来改善五年级学生在写作时所面对的问题。这项研究的目标在于，

- (一) 通过对话式作文教学帮助学生在写作时言之有物（内容充实和具体）。
- (二) 通过对话式作文教学帮助学生习写真话作文。

此研究将尝试回答以下的问题：

- (一) 对话式作文教学能否帮助学生在写作时言之有物？
- (二) 对话式作文教学能否帮助学生习写真话作文？

## 研究对象

此行动研究的研究对象主要是美里市区某华小的五年级学生。班上人数为 44 人，男生 18 人，女生 26 人。其中的华裔生有 42 名而土著生则有 2 名。根据小学五年级华文表现标准里的写作表现标准来看，班上有 9 名学生的写作能力介于中上程度；29 名学生处于中等程度，而其余的 6 名学生则介于中下的程度，其中 2 名是土著生。班上大部分的学生在写作时都不能将内容写得充实和具体并且也无法在文中写出自己的真实感想。因此，班上 44 名的学生都是我的研究对象。

## 行动实施

此行动研究，我采用了凯米斯的行动研究模式（Kemmis, 1988）。凯米斯认为行动研究的过程是一个螺旋式发展的过程。每一个螺旋发展圈都包含了四个互相联系，互相以来的环节，即：计划、行动、观察和反思。

以下是凯米斯的行动研究模式图：

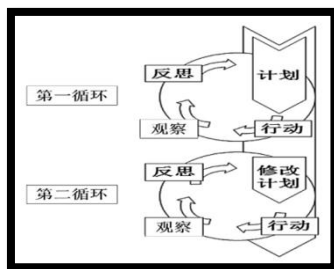


图 1：凯米斯行动研究过程模式图

我依据凯米斯行动研究的过程模式设计了以下的行动研究计划。

表 1：行动研究计划说明

事项	说明
计划	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 教师根据单元主题拟定符合学生实际生活和感兴趣的写作主题，并且也设计有关的写作教学活动。</li> </ul>
行动	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 教师设立有关话题的问题并且与学生展开民主和平等式的对话交流。</li> <li>• 师生围绕话题相互交流。在交流的过程中，教师引导学生说真话、说实话和心里话。</li> </ul>
观察	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 教师通过三种方法即观察法、访谈法以及档案法来收集行动研究的数据，并且从中进行分析。</li> </ul>

- 
- |           |  |
|-----------|--|
| <b>反思</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>● 根据所得的数据分析结果进行检讨：对话式作文教学能否帮助学生习写真话作文并且在写作时做到言之有物？</li> <li>● 教师针对第一循环里的行动的过程和结果作出反思。</li> <li>● 调整和修订教学策略并且重新计划、实施、观察和反思。</li> </ul> |
|-----------|--|
- 

## 数据收集方法

在此研究中，我采用观察法、档案法和访谈法来收集数据，以确保研究数据的客观性。

### 观察法

在研究中，我以积极主动参与观察者的身份在课堂上进行观察并且记录研究对象在教学过程中的行为表现。此外，我也邀请一名局外观察者（同侪）在课堂上进行观察的工作。观察的内容就包括了学生在课堂上说话的内容、说话时的态度以及其他特殊情况等等。另外，我在课堂上也设置了一台的录像机来进行录像以便可以更加全面地观察学生在课堂上的表现。

### 访谈法

在此研究中，我主要是采用半结构式的访谈。我访谈的对象是该班级的科任。由于科任经常会在课堂上进行监督和观察，因此她也是其中一名的局外观察者。不止如此，我也可以从科任那里获取有关学生的家庭背景、学习情况以及学习进展等信息。这些信息对我而言都非常重要，因为它们有助于我分析行动研究过程中所获得的数据。

### 档案法

每次习作课过后，我让学生提交自己的作文并且进行批改和分析以检讨对话式作文教学在课堂上的有效性。批改了过后，我也将学生的作文复印一份以作为存档。

## 数据分析方法

在整个行动研究的过程当中，我采用了观察法、访谈法及档案法这三种方法来进行数据分析。这三种方法所获得的数据性质偏向于定性数据。

### 观察法

进行了第一循环和第二循环的行动后，我都根据自己在各个行动中的观察结果和同侪所填写的观察表进行比对、分析和归纳，尤其是学生在对话交流时所说的内容，说话的态度、表情、反应以及其他行为表现等。我以观察所得的数据与学生所写的作品进行比对。

### 访谈法

在访谈的记录中，我分析的重点是对话式作文教学是否能帮助学生在写作时言之有物和习写真话作文。过后，我也将访谈记录中所得到的信息与观察所得到的数据进行比对、分析和结合并且将所得的数据与学生的作品进行比对。

## 档案法

收集了学生的作品后，我便进行批改和分析。我分析作品的侧重点在于学生所写的内容是否充实、具体和真实。在分析时，我参照了自己所拟定的评估指标来评定学生的作品。这评估指标主要是参阅了朱作仁的《语文测验原理和实施法》里的作文评定法和马来西亚小学华文五年级的评价与表现标准里的习作表现指标。评定了学生的作品后，我也将这数据分析的结果与观察法和访谈法所得的数据结果进行对比和互证。

## 研究成果

### 研究问题（一）：对话式作文教学法能否帮助学生在写作时言之有物？

表 2：第一循环数据分析结果

评估指标	等级	行动一	行动二	行动三
写心中所想，口中要说的话，表达不完整。	1	-	-	-
能把心中所想，写出完整的句子。	2	-	-	12
能把所要表达的事物写成段落。内容尚充实。	3	30	23	25
能把所要表达的事物写成段落。内容充实。	4	9	10	3
能把所要表达事物表达清楚、明确地分段写出来。内容充实、具体。	5	1	7	2
能把所要表达的事物明确，详尽地写出篇章。内容构思新颖、充实、具体。	6	-	-	-
<b>总人数</b>		<b>40/44</b>	<b>40/44</b>	<b>42/44</b>

在第一循环的行动一里，我让学生针对“世界上最好吃的美食”这个话题发表自己的感想并写成一个段落。从学生们在课堂上的反应来看，学生对这话题非常感兴趣。过后，我也将课堂上参与对话交流的学生在分享时的表现（观察记录）与他们的作品进行比对。比对的结果显示，在课堂中分享得具体的学生在写作时可以将内容写得充实；而在课堂上分享得不够具体的学生或没有发言的学生在写作时则无法将内容写得充实和具体。至于在课堂中参与交流且具体分享感想的 6 名学生则在此次的行动中获得了等级 4 和等级 5。在第一的行动过后，我发现课堂中有一部分的学生都不爱说话。当我点到他们的名字时，他们都只是摇摇头或对我腼腆地一笑，而这一部分的学生所获得的等级多数都处于等级 3。

在第二次的行动里，大部分的学生（23 名）所写的段落里有内容但表达得不够充分和具体。这些学生在作品中都只是列出了人类破坏环境的行为而并没有再进一步地举例说明和解释。其余的 17 名学生则是可以在作品中针对话题写出个人的看法和观点并且也举例说明和解释。这 17 名里的一部分学生在课堂上都可以积极地参与对话交流的过程。从行动二的观察分析结果来看，学生对“未来世界”这个话题非常感兴趣。在交流的过程中，学生基本上都将“未



来世界”的样子与环境破坏的课题进行联想与联系。学生对于环境破坏的课题都具有一定的理解和知识，如有关环境被破坏的原因和后果。因此，学生在课堂的反应可说是积极地。虽然班上仍然有一些的学生没有举手发言，然而，从他们的表情和眼神来看便可以得知他们也在参与对话交流的过程（专注地在聆听）。在过程中，他们偶尔也会点头并且对友人的分享表示赞同。

从表 1 的档案数据分析来看，在第三次行动里获得等级 3 的学生在作前对话交流的过程中都较少与同学和教师互相进行对话和交流。例如以上所提到的等级 3 的学生在课堂上多数是属于较为被动且不常发言的。另外，获得等级 4 和等级 5 的学生基本上都是可以与教师进行交流并且发表个人的看法和感想。由此可见，学生在课堂上积极地参与对话和交流有助于学生在写作时将内容表达得更加充实和具体。然而，获得等级 2 的学生只是写出了自己心里的话而没有扩展其句子并且将之表达得充实和具体。

另外，在访谈这一方面，导师也表示学生对每个行动里的话题都非常感兴趣，因此学生在课堂上都可以积极地发表和分享。例如“世界上最好吃的美食”和“未来的世界”。此外，导师也发现在她所观察的两次行动里，大部分发表感想的学生都是班上爱发表和提问的几位学生（语文程度较好的学生）。然而，班上较为被动的学生在对话交流的过程中基本上都只是在聆听。对于学生没有发言的原因，导师个人的看法是学生不懂要说什么或是他们所要说的内容被朋友说了所以就没内容可说了。

导师认为对话式作文教学法是可以帮助学生在写作时言之有物，能帮助学生解决无内容可写的问题并且可以帮助学生将内容写得充实。然而，写作内容是否具体这一方面就要看学生在分享时是否能分享得具体主要在于我如何引导学生进行分享。导师表示我在对话交流的过程说话的比例多过学生，尤其是在行动一，因此导师也建议我在第二循环的行动中多让学生说话。

经过了第一循环的三次行动后，我发现对话式的作文教学在行动当中有其不足的地方，那就是在课堂中仍然有一部分的学生较少发言，而这一群较少发言学生在写作时多数都不能将内容写得充实和具体。从表 1 的数据中可以得知大部分学生的作品都处于内容尚充实的等级，即等级 3。

表 3: 第二循环数据分析结果

评估指标	等级	行动一	行动二	行动三
写心中所想，口中要说的话，表达不完整。	1	-	-	-
能把心中所想，写出完整的句子。	2	-	-	5
能把所要表达的事物写成段落。内容尚充实。	3	32	22	18
能把所要表达的事物写成段落。内容充实。	4	7	14	11
能把所要表达事物表达清楚、明确地分段写出来。内容充实、具体。	5	4	5	8
能把所要表达的事物明确，详尽地写出篇章。内容构思	6	-	-	-

**新颖、充实、具体。****总人数****43/44****41/44****42/44**

在第二循环的行动一里，我让学生针对“谁道群生性命微？一般骨肉一般皮”发表自己的感想并将自己的感想写成段落。在对话交流的过程中，由于学生不懂得如何将该诗句的含义与实际生活中的例子作出联系，因此我便给予学生例子以便学生有内容好说。根据学生的作品来看，我发现学生所写的内容多数都围绕着诗句的含义以及马戏团里的动物们可怜的例子等。这些内容都是我在引导学生说话时所提出的例子。在此次行动中，学生在写作时都有内容可写但是却未能将内容写得充分和具体。大部分的学生（32人）并没有针对内容再进一步地具体说明。因此，大部分的学生在内容方面只能做到内容尚充实即等级3。虽然如此，班上一小部分的学生（11人）则在此行动中取得等级4和等级5。在这小部分的学生当中，有几位的学生在交流时可以提出自己的看法。这几位的学生在写作时都可以将内容写得充实甚至具体。

循环二的第二次的行动里，我让学生写一封私函并且向我介绍有关美里值得一去的地方。从学生所写的作品来看，接近一半的学生（19人）可以做到内容充实和做到内容充实和具体。然而，仍然有22名的学生还未能将内容写得充分和具体。这22名的学生在作品中主要是未能将自己所要介绍的地方介绍地充分和具体，如具体的地理位置和该地点值得一去的地方（特色）。总的来说，学生基本上都有内容可写，而其中不足的地方就是未能充分地进行介绍。在交流的过程中，学生都非常地兴奋并且积极地举手向我介绍美里值得一去的地方。由于每个学生都积极地举手想要发表，因此我也尽量让学生进行发表，但在这对话的过程中，我在引导学生详细介绍地点的部分就少了许多。在交流时，学生只说出地点的名称而未能详细地介绍该地点的特别之处。因此，我也发现这大部分的学生在私函中只是简单地介绍几个景点或餐厅而并没有进一步详细地介绍。因此，他们的作品大部分都只是获得等级3。

在第三次的行动里，我让学生针对“梦想”这个话题发表自己的感想并写成段落。这一次的行動主要是配合课文《贝与壳》的主题来拟题。学生对这一次的话题，即“梦想”非常感兴趣。当我提到梦想这一个词时，学生开始纷纷地举手或直接说出自己的梦想。在这堂课中，那些较少发言的学生逐渐地开始发言说话了。从学生的作品来看，学生基本上都可以在段落中写出自己的梦想以及拥有该梦想的原因。作品中等级的差别就在于一部分的学生可以充分且具体地分享自己的梦想并且将梦想与生活进行联系，而一部分的学生则没有再进一步地去分享和说明。然而，这次的行动中有5名的学生在写作时只是分享了自己的梦想和其原由后就停笔。因此，这5名的学生只取得了等级2。

经过了三次行动的观察，导师表示我在第二循环的第一次行动里的对话交流的效果不理想而且课堂上学生所交流的内容都是我所举出的例子。其中主要的原因是我所拟的话题（诗句）对学生而言有难度。在接下来的两个行动里，导师则表示学生的反应良好而且课堂上的学习的气氛也非常轻松和愉快。不止如此，平时在课堂上较少发言的学生也逐渐开始会起立分享。导师表示，学生若有内容好说就有内容好写。过后，导师也表示我在引导和时间控制方面还需要加强以便能帮助学生将感想说得充分和具体。

总的来说，经过了两个循环的六个行动，仍然有一半的学生在内容表达方面仍然不够充分和具体。虽然如此，但是从六次的行动中我也发现一小部分

的学生也开始在进步，例如在第二循环里，达到等级 4 和等级 5 的人数也逐步地提升。

### 研究问题（二）：对话式作文教学能否帮助学生习写真话作文？

在课堂上进行了写作教学过后，我便分析了各个学生的作品并且将课堂上的观记录、访谈结果与学生的所写的作品进行比较以分析学生是否能习写真话作文。

表 4：第一循环数据分析结果

	行动一	行动二	行动三
话题	“世界上最好吃的美食”	“未来的世界”	“难写”的作文怎么写？
学生能否习写真话作文？	学生都各自写出了自己最喜欢的美食。	大部分的学生所写的内容和感想都大同小异。在众作品中，只有小部分的学生可以在在作品中写出自己独特的感想。	大部分的学生可以写出自己在写作时的真实的感受和想法。

在第一次的行动里，学生都可以写出自己最喜欢的美食。在对话交流的过程中，学生都可以专注地聆听同学的分享。学生在分享时的态度也非常认真，而课堂上对话交流的氛围也是轻松且愉快的。虽然在课堂上仍然有许多的学生未能有机会发言，然而这些学生在写作时都可以写出自己最喜欢的美食，如奶油虾、妈妈做的烧卖、甜品（Tiramisu）、包着“Tuna”的寿司、妈妈炒的面、生鱼片、麦当劳的汉堡、肉圆汤、咸鱼炒饭等等。另外，一些学生在段落中也叙述一些有关该美食的小事件等等。此外，在课堂上分享的学生在其作品中也写出了自己分享时所说的美食。例如，S37 分享说自己最喜欢的美食是“鱼翅汤”，而且也是最近在除夕夜时到富丽华大酒家吃团圆饭时喝到的。S37 的作品内容摘录：“在除夕夜时，我们一家人到富丽华大酒家吃团圆饭。当我看见我就爱吃的鱼翅汤时，心中感到无比的喜悦……”。

在第二次的行动里，学生都可以积极地分享自己对“未来的世界”的想象。在对话交流的过程中，大部分的学生都分享说未来的世界将会是世界末日，而学生所给予的解释是因为人类随意地破坏环境和大自然而最终导致了世界的末日。在分析学生所写的作品时，我发现大部分学生所写的内容都大同小异并且都围绕着人类破坏环境的行为。在所有的作品当中，只有少部分的学生可以在作品中提出自己独特的见解和看法，而大部分的学生在结尾时所写的感受都大致相同。大部分学生所写的感受如，S39 的作品内容摘录：“……我感到很伤心，因为人类不懂怎样保护地球”；S31 的作品内容摘录：“……我感到很生气，因为人类不懂得保护地球，也不懂得关怀别人了……”；S26 的作品摘录：“……我很伤心，因为人类不懂得如何保护地球”；S28 的作品摘录：“……我感到很生气，因为人类越来越不懂得珍惜地球”；S11 的作品摘录：“……我很失望，因为人类不懂如何保护地球”。

另外一小部分的学生则写出了自己独特的看法。例如 S20 在课堂中分享说：“我会很伤心，因为每一个人都有被教过的（受教育），就是不可以破坏环境，这是身为人类的责任”。在其作品中，S20 也写下了自己的分享时所说的感想。S20 的作品内容摘录：“……我觉得很生气，因为小时候人类都有受过教

育，但他们还做出这些破坏大自然的行为……”；另外，虽然 S08 在课堂中未曾发言，但他却在作品中发表了自己独有的感想。**S08 的作品内容摘录**：“……我希望未来科技虽然很发达，但也要有许多植物和树木以避免人类绝种，我会很期待未来”。由此可见，班上一部分的学生虽然未曾发言但是在写作时也可以写出自己真实的感想。

在第三次的行动里，学生所写的内容基本上都表达了自己对“难写的作文怎么写？”的感想。在内容方面，虽然有一部分的学生不能表达得充分和具体，但是学生在作品中可以表达自己的看法和感想，如自己在面对考试时的心理、以及平时写作的感受。写作是他们平时亲身所经历的，因此，学生在写作时可以写出自己真实的感想。另外，在课堂上发言的学生也将自己所分享的内容写在作文里。例如，S37 在课堂中表示“假如”的作文最难写。**S37 的作品内容摘录**：“我觉得要写‘假如’之类的作文很难写，如：《假如我是一个小叮当》……”。另外，S24 在课堂中都会积极地与教师进行对话交流。从 S24 在作品中可以看到 S24 的真实感想。**S24 的作品内容摘录**：“作文其实要很自由地去写而不是靠背作文来解决的。……别人不喜欢写作，但我喜欢。我觉得他们不喜欢写作的原因是因为腰背作文吧！……”。

然而，在课堂中没有举手发言的学生在写作时也可以写出自己真实的感想。例如，S08 虽然在课堂中没有举手发言，但是从其作品中可以看到他真实的感受。**S08 的作品内容摘录**：“我最讨厌的作文是演讲稿……因为没有内容，也有很多不会写的生字。如果考试真的出了演讲稿这一题，我会跳过，写一个有内容又简单的作文……”；同样的，S44 也没有举手发言。**S44 的作品内容摘录**：“如果题目出《我的爸爸》，可你没有爸爸呢？其实很容易，你只要把想象中的爸爸写下来就可以了……”。S44 所写的内容是对话交流时没有人提到的。从这里就可以发现 S44 所写的内容是他的真实感想。

经过了第一循环的三次行动后，我发现“话题”在对话作文教学中扮演着重要的角色。“话题”越贴近学生的实际生活，学生所写的内容就越是真实。然而，与行动一和行动三不同的地方是在行动二里，学生都可以在课堂上积极地对话交流，但是大部分的学生在写作时都仅仅是把课堂上所交流的内容写成段落而最终学生所写的内容和感想都大同小异。在访谈中，导师表示在第二次行动里，我所拟定的话题，“未来的世界”很容易地就会让学生联想到环境破坏的问题，而学生在课堂所分享的内容基本上都是他们所学过的科学性知识。因此，当学生在习写知识性的内容时，内容难免都会出现大同小异的现象。虽然如此，导师也表示班上有一小部分的学生在习写时可以写出与众不同的内容或感想则更是难得。最后，导师也说明我若要考查学生所写的作文是否真实就要看学生是否能在内容中写出自己针对话题独有的看法和感想。不止如此，导师也表示在这“真话”这一方面的考查的确有一定的难度，但是以一名教师对学生的了解是可以大约地判断学生所写的内容是否真实。

表 5：第二循环数据分析结果

	行动一	行动二	行动三
话题	“谁道群生性命微？一般骨肉一般皮”	“美里值得一去的地方”	“梦想”
学生能否习写真话	学生所写的内容都大同小异。大部分学生所写	学生都可以将自己 在对话交流时所介	学生都可以写下 自己的梦想并且

<b>作文?</b>	的内容都围绕着爱护和保护动物的方法。	绍的地方写在自己的作品当中。	写出拥有该梦想的原因。
------------	--------------------	----------------	-------------

在第二循环的第一次行动里，学生对我所拟定的话题无话好说。学生问我说：“老师，你要我们说些什么？”。虽然学生在阅读课时已经理解该诗句的含义，然而学生却不能将这诗句与现实生活相联系。为此，学生在交流时不懂要说些什么。于是，我便给予例子来引导学生进行联想与联系。我以“马戏团里的动物”作为例子。针对这例子，学生就有话好说并且开始进行分享。在分析学生的作品时，我发现学生所写内容出现大同小异的问题。大部分学生所写的内容都是交流时所提到，如马戏团里的动物没有自由或如何爱护动物等。虽然如此，班上仍然有一小部分的学生可以在作品中发表自己的感想。例如 S14 在其作品中写说：“.....我认为动物园里的动物很可怜，因为它们被关在笼子里.....”。另外，S33 在课堂上虽然没有发言，但是他在写作时也加入了自己的想法。S33 写说：“我希望驯兽师不要用鞭打的方式来驯兽，驯兽师要用感情来驯兽，如果我是驯兽师，我不要打动物，因为他们很可怜，如果可以都放他们走”。S33 所写的内容虽然简单，但从文字中我们却可以看到一个小孩的爱心。

在第二次的行动里，我让学生写一封私函并且向我介绍有关美里值得一去的地方。学生都可以针对话题积极地分享。此外，我发现当某位学生在分享时，其余的学生都会将目光转向分享的同学并且专注聆听。虽然班上仍然有一部分的学生不爱发言但是他们都在专注地聆听。从作品中，我发现学生所写的内容基本上都符合他们在对话交流时所说的内容。例如 S43 向我介绍了“Fish and Co”这家餐厅。S43 表示这家餐厅是他爸妈开的餐厅。**S43 的作品内容摘录：**“.....我想介绍您去一个好吃的餐厅，那就是一个名叫‘Fish And Co’的地方.....这餐厅的老板是我爸妈.....”；S38 在分享时介绍了“Escape Room”这游戏并且说明：“在这游戏里，你要去找密码，玩之前，他们会让你选择普通或者是恐怖的，恐怖的会有鬼出来吓你”。**S38 的作品内容摘录：**“.....去好玩的地方，就要去 Escape Room，逃出密室。是要找密码的。玩一次要 RM36。玩之前，他会让你选要普通的，还是恐怖的。恐怖的就会有鬼出来吓你，普通的就不会.....”。然而，除了以上几名学生的作品以外，其他的学生也在私函里介绍了一些在班上所没有提到的地方。例如，S07 在课堂上虽然没有发言，但是他却在私函里向我介绍了 3 间餐厅，而 3 间餐厅在对话交流的过程中没有被提起过。**S07 的作品内容摘录：**“.....个人强力推荐莫拉诺餐馆。在埔奕六号路的商店.....第二个我要介绍的餐馆是红叶日式餐馆.....最后，我要介绍的是 hielo 优格店。在 Columbia Asia Hospital 的对面.....”。学生所写的内容基本上都符合他们在课堂上进行对话交流时所说的内容。

在第三次的行动里，我让学生针对“梦想”发表自己的感想。总的来说，在第三次行动里，每个学生所写的内容都与他们在课堂上分享的内容相符合。不止如此，一部分的学生在各自的作品中也分享了自己所拥有的其他梦想。此外，学生在写下自己的梦想时也写了拥有该梦想的原因。从学生的作品中，我发现每个学生所写的梦想都与各自的爱好和兴趣有关系，而这也是他们写实的凭据之一。此外，导师在访谈中也表示说课堂上学生所提的梦想其实都与他们的爱好和兴趣有关。例如，S18（砂州壁球代表）在课堂上表示说自己想在奥运会的壁球运动上获得金牌。**S18 的作品内容摘录：**“我的第一个梦想是成为世界级的壁球运动员。在奥运会中获得金牌，为国争光.....”；S40（学校游泳项目代表）表示自己想在奥运会上获得游泳项目的金牌，成为世界级的游泳选手，

并且像拿督李宗伟一样成为“拿督”。**S40 的作品内容摘录**：“我的梦想是成为一位世界从不输给别人的游泳高手。我的梦想一定要在我 22 岁时完成。我为了要成为拿督所以会有这个梦想……”；**S24**（班上最热爱写作的其中一名学生）表示她的梦想是成为一名著名的小说家。**S24** 说明自己想要成为一名小说家是因为有本书曾说过小孩子也是可以成为小说家。**S24 的作品内容摘录**：“……以前我还只是喜欢看小说而已，但是有一天当我在学校图书馆找到一本书时，我就借了。当看完哪本书后，心中不知为什么就像当小说家。故事里说小学生也是能写小说的……”。

对话式作文教学法在一定层面上有助于学生习写真话作文。从这六次行动的结果来看，虽然大部分的学生还未能将自己所要表达的内容写得具体，但是从学生的语言和文字中，我可以感受到学生的真心和单纯。例如在第六次的行动里就有一位想成为发明家，而他想成为发明家的原因是为了要发明长生不老药给爸爸妈妈。虽然作品里的句子简短简单，但其中却包含了自己对父母满满的爱。

## 研究成果反思

整体来说，此行动研究主要是通过对话式教学来帮助学生在写作时言之有物，并且习写真话作文。叶圣陶先生在给《学作文报》的题词中说：“作文就是用笔来说话。作文要说真话，说实在的话，说自己的话，不要说假话，说空话，说套话。”。由此可见，学生所说的话与作文的表达是紧密联系的。以下是我在此研究中的研究成果反思。

### （一）以读促写

在行动的过程当中，经常在班上发表或说话的学生都是语文程度较好的学生。其余的学生基本上都非常地被动。此外，科任也表示班上一些学生比较胆小，因此他们在班上都较少发言。顾洁敏（2012）在《在对话中享受思维的碰撞——“对话式”作文微谈》里指出：“有些学生由于胆小，不敢当众表达自己的观点，对他们来说，发言或成为一种压力”，相信这就是其中一部分学生所面对的问题。

为了让班上其他的学生都有话好说，因此我便在第二循环的行动策略上作出了调整。刘霞（2009）在《写真话——作文教学的最佳入口》指出：“作文教学是语文教学的一个重要的组成部分，我们应尽可能地、恰当地把课文教学和作文教学紧密结合起来。比如在命题时考虑一下最近所教的课文的体裁和内容”。我在第二循环的实践中也发现“话题”与课文的内容相联系有助于学生主动地参与对话交流，而这其中主要的原因是学生具备了一定的旧有知识（课文内容），并且针对话题有话好说。

### （二）对话式作文教学中“话题”的重要性

第二循环里每一个行动的题目都是配合了该单元的主题以及课文的思想内容来拟定。然而，当我在进行第二循环的第一次行动时，我却面临了失败。学生在课堂上不懂要说些什么。虽然学生在阅读课时已经大致理解了《鸟》的含义。但是，当我让学生针对《鸟》里的首两句诗句发表感想时，班上的学生突然静默，连平时爱发言的学生也没话好说。面对学生的反应，我意识到我在拟题时忽略了学生的语文程度和实际生活经验。针对第二循环的第一次行动的

结果我也进行了反思。丛中，我理解到作文题目和话题在作文教学中至关重要。题目出得不适合，学生无话可说，可是又非说不可，那就只好说空话，说假文，写假话（刘霞，2009）。可见拟题在作文教学中扮演了非常重要的角色。

### （三）作后指导在对话式作文教学中所扮演的角色

从学生的作品中我也发现了一个问题。那就是当学生“想写什么就写什么，想怎么写就怎么写”。由于学生“想怎么写就怎么写”，因此在写“真话作文”时，学生往往都不假思索，常常出现大白话、流水账、语序颠倒、平铺直叙等现象。针对这些问题，教师在课后必须给予正面的指导。然而，在作后指导这方面，由于我的课时有限，因此，在此研究中，我无法进行有效的作后指导。对话式作文教学不止与作前的对话交流，在写完之后，教师的点评以及学生们互相点评、交流，同样也是对话的过程，而这也是我此行动研究中未能做到的。

## 研究建议

### （一）作后指导和交流

每一次进行了写作教学过后，我都没有机会在课堂上进行作后指导工作。传统的写作都是“学生写——教师评”的单项交流，相反的，对话式作文教学则是通过“师与生”、“生与生”之间的平等交流式教学，让学生从各自的习作中去互相进行交流。因此，教师可以尝试把学生的作品订成册并且在学校和班内传阅。另外，教师也可以供给学生一个交流的平台。例如，研究者可以定期举办作文分享会。这也助于激发学生写作的兴趣以及成为他们习写真话作文的动力。

### （二）发言筹码和鼓励

另外，针对课堂上较为被动的学生不爱发言的问题，这里提出一个短小且简单的建议。那就是适时地限制语程度较好的学生在课堂分享的次数。对于胆小害羞的学生，教师要多鼓励。此外，教师可以尝试实施发言筹码的策略。每个学生都有发言的筹码，当筹码用完后就不能再发言了。因此，学生得善用每一次说话的机会，并且认真地发言。这样一来，被动的学生也能够有更多的机会来尝试发表自己的观点和意见。

### （三）行动研究过程中的方法不完善

此研究欠缺了学生这一方面的访谈数据来与学生的作品（档案）进行比对和互证。这方面的数据有助于研究者分析学生在课堂上所习写的作文是否出于真心。因此，在未来的研究中，研究者除了访谈科任以外，也要访谈学生以便能获取其中关键性的数据来进行互证。

## 总结

对话式作文教学并非一件易事，这其中的过程还有许多是需要我去努力和学习的。在实施对话式作文教学的过程中也有许多事项是需要注意的。最后，引用顾洁敏（2012）的一句话作为总结——“对话式作文教学是个长期的工作，短期内可能效果不是特别明显，所以我们一定要坚持实施下去。”

## 参考文献

- 陈风（2006）。《略论对话式作文及对话式作文教学》。山东师范大学。
- 冯竹君（无年份）。《对话式作文教学——谈对话式作文教学中的理论与实践问题》。教育论坛。
- 高西栋（2007）。《作文教学的新出路——自主性与交互性结合，构建“对话式”的写作平台》。现代教育科学，2007年02期。
- 顾洁敏（2012）。《在对话中享受思维的碰撞——“对话式”作文微谈》。青春岁月。
- 杰夫·米尔斯（2010）。《教师行动研究指南（3版）》。重庆：重庆大学出版社
- 课程发展司（2012）。《小学课程标准基础模组》。马来西亚教育部课程发展局。
- 课程发展司（2014）。《小学五年级华文课程和评价标准》。马来西亚教育部课程发展局。
- 刘霞（2009）。《写真话——作文教学的最佳入口处》。教师实践。
- 刘丽（无年份）。《行动研究及其在教育研究中的应用》。取自 <http://www.0-3-6.com/index/UploadFiles/200641204043511.pdf>
- 马聪敏（2013）。《话题式作文教学法》。教学实践，2013年02期，39。
- 王映学（2006）。《教学反思：概念、意义及其途径》。教育理论与实践，2006年02期，53-56。
- 熊川武（无年份）。《反思性教学》。取自 [http://www.tc.columbia.edu/centers/coce/pdf\\_files/a9v6.pdf](http://www.tc.columbia.edu/centers/coce/pdf_files/a9v6.pdf)
- 徐金贵（2006）。《优化作文教学必须重视“对话”》。2006年12期，35。
- 郑金洲（2004）。《行动研究指导》。北京：教育科学出版社。
- 朱作仁（1989）。《语文测验原理与实施法》。上海教育出版社。

*Jabatan Bahasa*

*Institut Pendidikan Guru Kampus Sarawak*

*Jalan Bakam, 98009 Miri, Sarawak.*

*Email: <sup>1</sup>[robinlee92@hotmail.com](mailto:robinlee92@hotmail.com), <sup>2</sup>[leets2195@yahoo.com.my](mailto:leets2195@yahoo.com.my)*





如何以扩写法帮助四年级学生把句子写得具体  
**PENGGUNAAN KAEDAH PENGEMBANGAN STRUKTUR AYAT UNTUK  
MEMBANTU MURID MENULIS  
AYAT DENGAN PADAT**

谢纯浩<sup>1</sup>  
SIA SOON HAO  
陈秀琼<sup>2</sup>  
TING SIU GIN

**摘要**

此项行动研究的课题是以扩写法帮助四年级学生把句子写得具体。在研究中，我采用了史蒂芬·凯米斯（1988）的研究模式来进行行动研究。我以观察法、访谈法以及档案法来收集研究的数据。研究的对象为美里市某一所华小四年的学生。从研究成果显示，扩写法这一个教学策略能够帮助四年级学生把句子内容写得具体。

关键词：扩写法；史提芬·凯米斯模式；四年级学生；观察法；访谈法；档案法；具体

**ABSTRAK**

*Penyelidikan tindakan ini dilaksanakan bertujuan untuk membantu murid tahun 4 menulis ayat dengan padat. Dalam proses pelaksanaan kajian tindakan, saya menggunakan Model Kajian Tindakan Kemmis dan McTaggart(1988) dan menggunakan kaedah pemerhatian, temubual dan lembaran kerja bagi mengumpul data yang diperlukan dan saya telah memilih murid tahun 4 di sesebuah sekolah yang berada di kawasan bandar Miri sebagai kumpulan sasaran untuk menjalani kajian tindakan. Melalui dapatan kajian menunjukkan bahawa kaedah pengembangan ayat dapat membantu murid tahun 4 untuk menulis ayat dengan padat.*

**前言**

《小学华文课程标准》的总目标在于让学生打好语文基础，充分掌握听、说、读、写的技能；使学生能够应用华文来学习、思考，能以规范的华文来交际、处理信息和写作，并养成良好的语文学习习惯。因此，语文重要在于培养学生的听、说、读、写这四个基本的能力。作文教学是小学语文教学的重要组成部分，对于培养学生语言文字的表达能力、提高思想认识水平有着极其重要的作用（杨光泉，1992）。

在马来西亚课程标准（2011）也提到了写作的目的是为了使学生能以规范的词语和优美通畅的文句写作，做到内容充实、中心明确、结构完整、用词准确，没有错别字。无论是马来西亚小学华文综合课程或是马来西亚课程标准都专注于让学生写好句子，把句子写得具体。

根据杨光泉（1992）指出，扩写能促进学生想象力的发展，引导他们调动平时观察生活的积累，把文章写的具体、生动和形象。这对于开阔思路，更好地阐明事理、具体细致地表达自己的思想感情很有好处。

由此可见，扩写法在作文教学中是能够帮助学生把句子写得更具体，从而提高学生的表达能力，让学生可在生活中以更好地处理人际关系，信息方面的处理和美学鉴赏方面应用语文的能力。

## 教学反思

我在美里市某一所华小实习时发现四年级学生的写作处在一个过渡阶段。这时的学生刚从写话过渡到写作的开始阶段。因此，学生在进行写作的时候面对了许多的困难。经过多堂的课，我发现学生不能根据引导把作文的内容写得具体，而且所写的内容平淡无味，不能让读者留下深刻的印象。

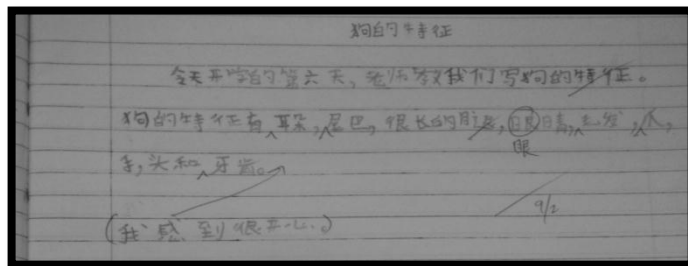


图 1：学生作品

根据邵毅（1996），扩句是把最简短的句子，添上一些修饰词语，写成表达具体的长句子。从上图学生的作品中，学生并没有使用修饰词语如形容词以及量词等把狗的特征写得具体。例如狗的毛发，学生没有清楚地写出狗的毛发长的长短以及它的颜色。因此，不能够具体地告诉读者他所观察的狗的外形特征是怎么样的。

从上述的分析中，学生所面临的问题就是不能够把句子写得具体。因此，我针对上述学生所面对的问题，通过扩写法来帮助这些的学生学会在句子的主干成分加上修饰词，把句子表达得更具体。

## 研究焦点

这项研究的焦点主要是通过扩写法帮助四年级学生把句子写得具体。我所采用的扩句方式是根据教学的实际情况而定。我所采用的扩句方式有按提示扩句式以及自由扩句式。

根据展茂春（2012），扩句就是给结构比较简单的句子加上一些适当的修饰和限制性词语，使句子的意思表达得更具体、生动、形象。因此，要培养学生的写作能力就先从写句子着手，引导学生学生把句子写得具体，而训练学生把句子写得具体莫过于使用扩句法。

根据韩涛（2014），扩句就是将一个最简单的句子加上一些修饰词，把句子写具体。

根据杨九俊（2001）认为，扩句就是对原来内容比较简单、概括的短文或片段，进行合理的拓展和补充，使原材料变得具体、丰富、充实。

根据王兴增（2001），扩写是根据提供的文字材料（往往是一则短文，或者是一段文字，甚至只有两三句话），发挥想像，扩展成一篇较长的文章。扩写可以考查学生的想像能力和表达能力。

根据全月秋（2008），扩写句子就是在句子的主要成分的前后增添适当的修饰成分，好比在句子的“主干”上“添加枝叶”，加以修饰，或者限制或

补充，让句子意思表达更完整、具体、生动、贴切。如：太阳升起。可以扩写为：一轮金色的太阳从东方的地平线上冉冉升起。很明显地可以看出，扩写后句子意思更具体、形象、生动。

从上述学者们的论点，扩写顾名思义就是指把一个简单的句子，通过句子的修饰，加上一些附加成分，使句子变得具体。我所进行的研究采用了上述学者们的论点设计教学活动。在教学中让学生在句子中加上一些修饰词以及限定性词语使句子表达得更具体。

所以，我的研究焦点是要使用扩写法来帮助学生学会把句子写得具体。当学生能够使用扩写的方式把句子写的具体完整，那在进入高年级后学生就能够扩写短文了。

## 研究目标与问题

通过本课题的研究，此次行动研究的目标是：

- 一、 通过扩写法帮助四年级学生把句子说得具体。
- 二、 通过扩写法帮助四年级学生把句子写得具体。

针对本课题的研究，我所要解决的问题如下：

- 一、 我能否通过口头扩写法帮助四年级学生把句子说得具体。
- 二、 我能否通过扩写法帮助四年级学生把句子写得具体。

## 研究对象

此项的研究对象是砂拉越美里市某华小四年级的学生。班上的一共有 49 位学生。当中 27 位是男生，22 位是女生。在 49 位当中有 36 位是华裔生，13 位是土著生。根据学生所交上的作品分析，这班学生的写作程度差。我分别挑选了 15 位学生作为研究对象，分别为 5 位优等生、5 位中等生以及 5 位的后进生。在这 15 位的研究对象中，男生有 8 位而女生有 7 位。

在这 15 位的研究对象中，后进生不能够完整且具体地说出句子。中等生在书写的时候，所写的内容欠具体性以及完整性。但是，在说的的时候，他们能够做到完整的说出句子。优等生在写作的时候能够使用完整的句子进行书写，然而优等生在作文内容方面仍然不能够将句子写得具体，使文章的内容写得不生动有趣。但是，在教师引导他们说的的时候，他们能够积极地进行尝试且能够把句子说得具体。

## 行动过程

在这一次的行动研究是采用了凯米斯的模式来进行研究。凯米斯的研究模式相对而言更完善，能够很好地帮助我采集数据。根据申继亮（2006），凯米斯对行动研究过程的描述更多地继承了勒温的传统：计划、行动（实施计划）、系统地观察、反思，然后重新计划、进一步应用、再观察、反思。以下是我所采用的行动研究程序：

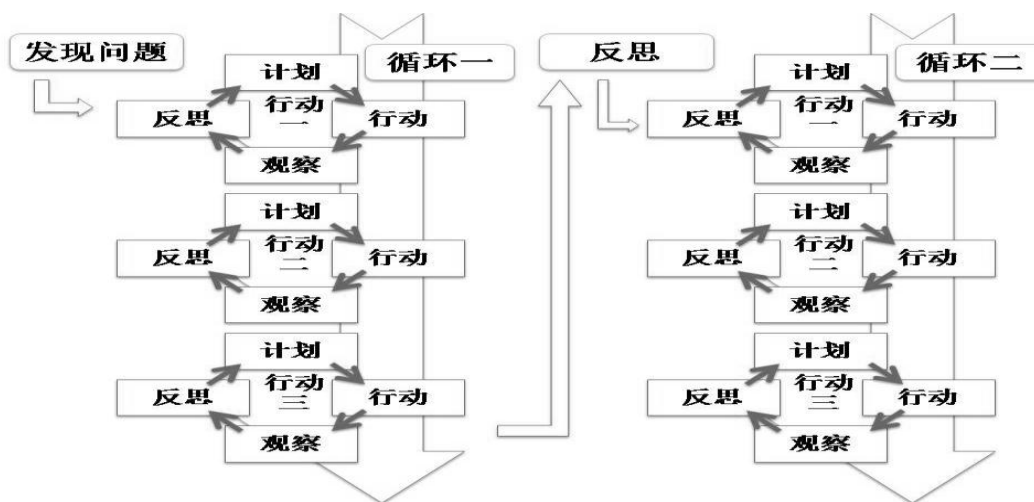


图2：此次行动研究架构图

计划

- 教师设计了适合的扩写练习以配合四年级每一个单元的注意，即每一堂作文课我都会设计练习并引导学生进行扩写练习。
- 第一循环：教师使用按照提示式扩写引导学生进行扩写练习。
- 第二循环：教师使用自由式扩写让学生在进行了口头扩句后进行书面扩写训练。

行动

- 教师在课堂上展示提示引导学生使用提示为教师所提供的原句进行扩句。
- 在第一循环的教学中，教师在书面扩句练习中提供了了扩句的提示，让学生按照教师所给予的提示进行扩写练习。
- 在第二循环，教师引导学生进行口头扩句后让学生以自由扩写式进行句子扩写。

表1：第一循环的行动研究

行动	单元	句子
一	第七单元 《把握当下》	我有一份礼物。(1) 爸爸送我这份礼物。(2) 我喜欢这份礼物。(3)
二	第八单元 《生命不能重来》	我有一件伤心的事情。(1) 我感到非常地难过。(2) 我不会再让这件事情再发生了。(3)
三	第九单元 《礼貌学问大》	我要做个好孩子。(1) 我会跟老师老师说早安(2)。 我会说对不起(3)。 看到朋友时，我跟他打招呼。我要当一个有礼貌的好孩子(4)。

注：(1)、(2)、(3)、(4)是学生要扩写的句子。

表2: 第二循环的行动研究

行动	单元	句子
一	第十单元 《书本里的绿意》	今天,我们要做一个灯笼。(1) 我们准备剪刀、红包和订书机。(2) 我们把红包折一半。(3) 在红包上剪出线。(4) 剪好了就把红包打开并黏上。(5)
二	第十一单元 《传统文化是瑰宝》	今天是中秋节。(1) 我和家人在庭院里赏月、吃月饼、品茶、谈天。(2) 爸爸说起有关月亮的神话。(3) 我们一起提灯笼。(4) 我感到很开心。(5)
三	第十二单元 《畅游故事天地》	爸爸提议我们去钓鱼。我们准备了食物以及钓鱼的工具。(1) 我们出发去河边钓鱼。(2) 到了河边后,我们就停车。(3) 妈妈在草地上铺草席,我和爸爸去钓鱼。(4) 我们的肚子饿了。(5) 我们开心地回家了。(6)

注: (1)、(2)、(3)、(4)、(5)、(6) 是学生要扩写的句子。

### 观察

- 使用观察表和录像观察学生在班上的口头扩句表现,扩句练习的表现。
- 通过访谈辅导老师和同侪来了解扩写法能否帮助学生把句子写得具体。
- 通过档案的分析,看出学生写句子的能力,并分析能否通过扩写法把句子写得具体。

### 反思

- 教学活动结束后,教师根据所收集到的资料,进行分析与探讨:
  - i. 我能否通过口头扩写法帮助四年级学生把句子说得具体。
  - ii. 我能否通过扩写法帮助四年级学生学会把句子写得具体。
- 同时,教师也反思教学计划是否与学生的学习程度相符合。
- 教师根据在教学中出现的问题进行分析和反思。
- 教师根据循环一所得到的结果来修改教学计划。
- 修改计划后,教师重新计划第二循环的行动,并再为相关行动进行实施,再观察、再反思。

## 数据采集法

### 观察法

根据杰夫·米尔斯（2010），进行行动研究的教师们有数不清的机会在他们的教室中进行观察。在这次的行动研究中，我采用参与式观察来收集我所需要的数据。我以积极主动的参与观察者的身份来进行观察。

在进行行动时，我在旁设了一台照相机拍摄了教学的过程，观察学生是否积极地参与在当中。之后，我通过观看录像，把所观察的教学情况记录下来。同时，我也让一位同侪作为观察员观察并在我所设计的观察记录表中记录我的学生说话的内容。在学生进行扩写练习时，我巡视班上的学生，看看学生们时候有用心地完成练习，或者有没有学生抄袭其他学生的作品等。

### 访谈法

访谈法是研究者运用口语叙述的形式，针对特定对象或行动有全面式的了解。根据杰夫·米尔斯（2010）也提到教师可以通过提问来采集数据，这是辅助性数据采集方法。

在进行研究前，我访谈我的班主任兼华文科老师了解学生的背景和学习情况。此外，在进行每一次的行动后，我访谈了辅导老师或同侪并将访谈的内容记录在访谈表中。在访谈的过程中，我采用了半结构式的访谈方式从辅导老师或同侪收集数据。在访谈的同时我也做了相关的记录并输入电子计算机中。通过访谈辅导老师或同侪让我肯定了扩写法能够帮助学生把句子写得具体。我所使用的访谈问题如下：

- i. 学生在教学中是否有积极的参与在教学当中？
- ii. 在教学中，学生能不能根据教师的引导进行口头扩句把句子说得具体？
- iii. 扩写是否能够帮助学生把每一个句子写得具体？

### 档案法

档案法指的就是原始性档案文件分析。根据杰夫·米尔斯（2010），教师研究者可以使用资源以获取有价值的历史洞见，洞悉潜在的发展趋势，还可以解释事情的发展趋势。我在每一次的行动后都会先批改学生所写的句子并针对学生所写的句子进行分析。接着，我分析了 15 位研究对象所写的句子，并根据制定的指标来分析学生能否把句子写得具体。

另外，我也将我在行动研究中所获得的数据以档案的形式保留下来。我将录像烧录在光盘上，以及其他在行动研究中所使用的文件如学生活动卷、研究者教案等存档起来。

### 三角互证法

三角互证法就是从多个角度或立场来收集行动研究中有关情况的观察、解释，并对它们进行比较。三角互证法要求研究者不仅要用不同的技术去研究同一个问题，还应该从不同的角度，让不同的人去分析、评价同一现象、问题或方案。这些观点的一致性和差异性对行动研究的结果都极为重要。（申继亮，2006）

因此，为了能够确保数据的准确性，我使用了观察法、访谈法以及档案法采集有关的数据，从中互相验证扩写法是否能够帮助四年级的学生把句子写得具体。以下是三角证图：

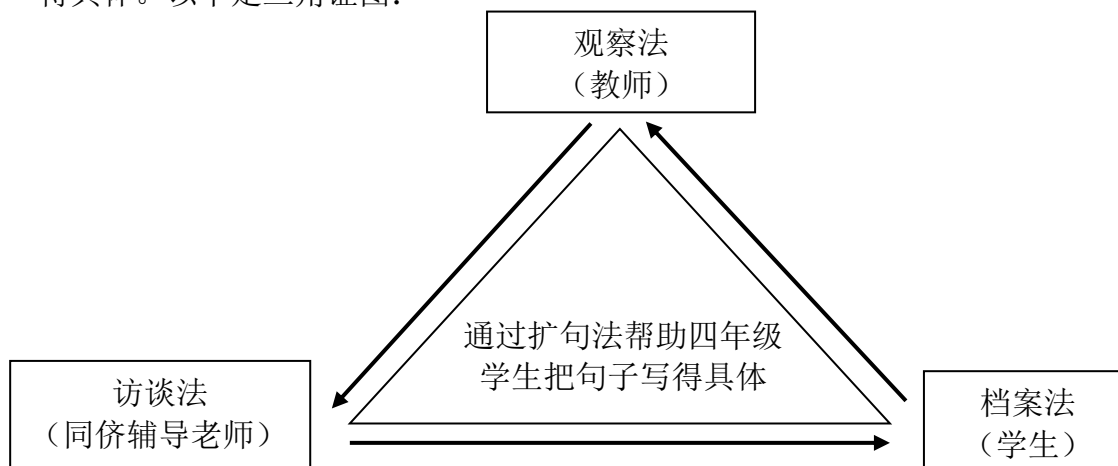


图 3：三角互证法

## 数据分析法

### 观察法

在进行第一以及第二循环后，我会反复地观看所拍摄的录像进行观察并进一步分析学生在班上的学习情况，同时也观察学生的作品考查学生是否能够通过扩写把句子写得具体。

在观察的时候，我设计了一份观察表观察学生在课堂口头扩句的句子并作记录。在进行行动时，教师会记录课堂上的教学情况记录学生口头扩句所说的句子并进行分析以断定说话能够帮助学生把句子写得具体。

### 访谈法

我把访谈的内容记录下来作为资料。接着，在访谈结束后，我将所得到的访谈结果探讨我的扩写教学是否能够帮助学生积极地参与在教学中、学生在进行口头扩句时能不能把句子说得具体以及学生能不能把句子写得具体。之后我根据访谈的内容进行相关的调整并应用在下一次的行动。

### 档案法

在每一次的行动后，我先批改学生的作品。接着，我将 15 为研究对象所写的句子进行分析并以 3 个等级来评估这 15 位学生是否能够将句子写得具体。如果学生句子内容具体，他就达到等级 1，如果学生写得句子尚具体，他就达到等级 2 而学生具体写得不具体将达到等级 3。之后，我以图表的形式说明了学生写句子的情况。

表 3：书面表达句子具体的指标

等级	句子具体完整的测评指标
----	-------------



1	学生能扩写句子，句子内容具体，能够恰当地表达句子的含义。
2	学生能扩写句子，句子内容尚具体，能大致表达句子的含义。
3	学生不能扩写句子，句子内容不具体，不能表达句子的含义。

### 三角互证法

我通过了观察法、访谈法和档案法记录了学生进行扩写练习的情况以及采集有关学生练习的数据，从中互证扩写法是否能够帮助四年级学生把句子写得具体。

### 研究成果

在进行两次循环六次的行动后，我从观察法、访谈法以及档案法中所收集的数据进行分析并解答以下两道问题：

- 一、 我能否通过口头扩句帮助四年级学生把句子说得具体。
- 二、 我能否通过扩句法帮助四年级学生把句子写得具体。

### 第一循环

#### 观察法

**表 4：观察成果表**

循环一观察成果		
行动一	行动二	行动三
4 位的研究对象（A3、B1、B3、C3）能把句子说得具体。5 位研究对象（A4、A5、B2、C4、C5）所说的句子尚具体。6 位研究对象（A1、A2、B5、C1、C2、C3）没参与口头扩句。	5 位研究对象（A3、A5、B2、B4、C5）能把句子说得具体。其余学生没参与口头扩句。	7 位研究对象（A1、A3、A4、B3、C1、C2、C3）能够把句子说得具体。其余 6 为学生没参与口头扩句。

**表 5：学生口头扩句例子**

B1 学生说话内容	C5 学生说话内容
这份礼物是爸爸在中秋节的时候送给我的。	我的姨姨送我的礼物。

B1 学生在句子中加上了时间和人物。因此，所说的句子具体而 C5 学生所说的句子尚具体，在句子只写出人物但没有写出时间。

#### 访谈法

**表 6：访谈成果表**

循环一访谈结果分析		
行动一	行动二	行动三

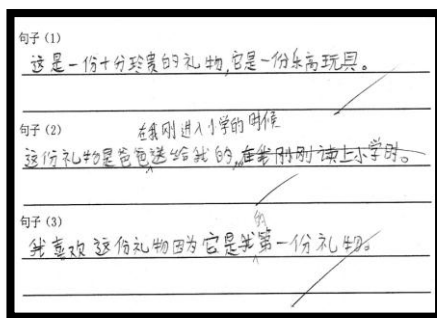
几位的学生不能够把句子说得具体，学生在书写时没有将原句写得具体。	有几位的学生能把句子说得具体。在进行书面扩写时，大部分学生没有按照原句进行扩写把句子写得具体。	几位的学生能把句子说得具体。扩写法能帮助大部分的学生把句子写得具体。
----------------------------------	---	------------------------------------

**总结：**通过第一循环访谈中，在行动一中，同侪表示学生不能把句子说得具体。在第二次的行动中，大部分的学生没有按照原句进行扩句。二在经过三次的行动后，有几位的学生能够把句子说得具体，且大部分的学生能够把句子写得具体。

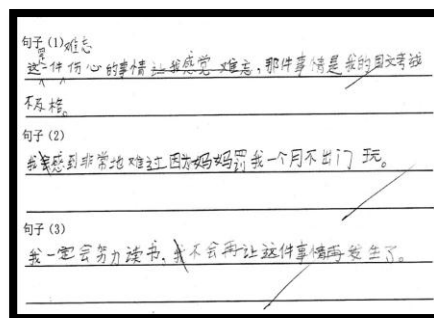
**档案法**

**表 7：学生扩句能力评估总表**

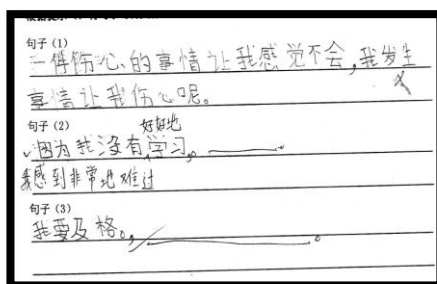
等级	循环一		
	行动一	行动二	行动三
1	4	3	8
2	10	5	5
3	1	6	1
总人数	15/15	14/15	14/15



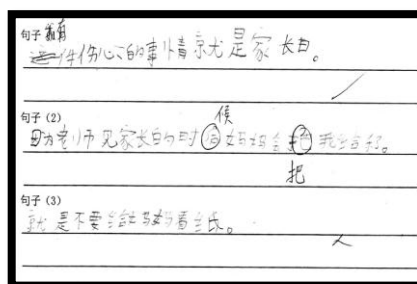
**图 4：A4 学生作品（具体）**



**图 5：B2 学生作品（具体）**



**图 6：C5 学生作品（不具体）**



**图 7：C2 学生作品（不具体）**

由于学生对扩写的概念不明确，因此，在行动一只有 4 位的学生能把句子写得具体。在行动二，只有 3 位学生能够把句子写得句子。但是，在第一循环行动三中，有 8 位的学生能够把句子写得具体。可看出，能把句子写得具体的学生人数有进步了。

## 第二循环

## 观察法

表 8: 观察成果表

循环二观察成果		
行动一	行动二	行动三
5 位研究对象 (A1、A3、B1、B4、C1) 能够把句子说得具体。4 位研究对象 (B3、C2、C3、C4) 所说的句子尚具体。5 位研究对象没参与口头扩句。	4 位研究对象 (A1、A2、A3、A4) 能把句子说得具体。其余的研究对象没参与在教学中。	7 位研究对象参与口头扩句。5 位研究对象 (A3、B1、B3、C2、C3) 能把句子说得具体。2 位研究对象 (B4、C4) 所说的句子尚具体。

表 9: 学生口头扩句例子

A3 学生说话内容	B3 学生说话内容
今天我要教大家如何一个漂亮的红包灯笼。	今天我们要制作灯笼。

A3 学生在句子中添加上了形容词以及数量词，具体地写出想要做什么东西。而 B3 学生的句子说得不具体，没有添加上量词及形容。

## 访谈法

表 10: 访谈成果表

循环二访谈结果分析		
行动一	行动二	行动三
学生在进行口头扩句时能够具体完整地说出句子。在课堂上，学生也积极地尝试进行口头扩句。在书面扩写时，大部分学生都能把句子表达得具体。	只有几位学生积极地参与在教学中，但是这四位研究对象能够把句子说得具体。学生在进行扩写时，程度较差的学生不能把句子扩写得具体。	大部分的学生都积极地尝试进行口头扩写。扩写能帮助优生以及中等生位的学生把句子写得具体，但程度差的学生则不能把句子写得具体。

**总结:** 根据第二循环访谈结果，学生在课堂上的积极性并不高。在第一次的行动只有 5 为学生说话，第二次行动则只有 4 位而在行动三时稍微有提高，有 7 位的学生积极地尝试进行口头扩句。辅导老师建议使用组别的方式来进行扩写练习来提高学生在课堂上的参与性，也帮助学生能在组别互相地学习如何扩写。

## 档案法

表 11: 学生扩句能力评估总表

等级	循环二		
	行动一	行动二	行动三

1	9	6	8
2	2	3	1
3	2	4	3
总人数	13/15	13/15	12/15

在进行第二循环行动后，能够把句子扩写得具体的学生人数占多数。而9位学生则不能把句子扩写得具体。

表 12: 学生作品

对象	作品	说明
B1		在 B1 学生的作品中，使用了量词、形容词。此外，学生所写的句子丰富，内容也具体地表达如何制作灯笼。
A4		A4 学生所写的句子具体。在句子中具体地表达如何庆祝中秋节。因此，所写的句子内容具体。
A5		A5 学生只是将原句抄下，并没有尝试进行扩写。所写的句子不具体。
C4		C4 学生所写的内容尚具体。句子中没有详细地表达是如何庆祝中秋节。因此，所写的句子不具体。

总结：从两次的循环中可看出，优等生以及部分的中等生能够扩写句子。而扩写法并不能很好地帮助后进生把句子写得具体。

## 研究成果反思

在循环一行动一中，我并没有对学生解释什么是扩写。这也导致了学生在教学中，不能很好地把句子说得具体。在导入的时候，教师要向学生讲解什么是扩写。接着，再给予扩写前与扩写后的例子来帮助学生明白什么是扩写，学生才能够在教学中学会扩写句子。

根据第一循环以及第二循环结果所得，学生不积极地参与口头扩句。叶圣陶先生在《论写作教学》中讲到：“说和写，这两件事同出一源，而说先于写，必须能说，然后能写，决不会能写而不能说。说的能力发展到高度，写的事就只剩把话记下来罢了。（俞磊，赵文静，2012）因此，在教学中教师要鼓励学生尝试进行口头扩句以帮助学生提高表达的欲望，让学生有话好说，且有话好写。

在两个循环的行动中，大部分学生都不积极地参与在教学中。这也导致一部分的学生不能把句子写得具体。根据曲晓帆（2013），课堂上教师要尽量利用形式多样、灵活多变、生动活泼的教学方法保持教学的新颖性，使学生自觉自愿积极主动的参与学习。在下一轮的研究中，教师要利用多样式的教学方式如：扩句游戏，让学生在组别中进行扩句练习。通过游戏来提高学生的学习兴趣并帮助学生把句子写得具体。

## 研究建议

完成了这项的行动研究后，从两个循环的行动中所收集到的数据成果，这项的行动研究可算是达到了教师所预定的目标。通过扩写法是能够有效地帮助学生无论是后进生、中等生或是优等生把句子写得具体。虽然在这项研究中成功地收集相关的数据，但是教师所策划的行动仍然有许多不足之处需要改进。建议日后的行动研究实施应注意以下的事项：

在指导方面，我在教学中仓促地带过作后指导的部分。由于在作前指导花了太多的事情，因此，导致了在作后指导的部分不能进一步引导学生分析句子是否写得具体。因此，我必须善于安排时间好让作后指导的时间充足，学生也能从中受益。

在研究工具方面，我所设计的扩写练习需要根据学生的学习程度设计不同的扩句方式练习，循序渐进地引导学习程度差的学生把句子写得具体。对于程度差的学生，可采用指定扩写部分就是在指定的原句的某些部分加上合适的词语。我也可采用扩写游戏的方式来帮助提高学生的学习兴趣。同时，让每一位的学生都能参与在教学中。通过游戏的方式，学生不仅仅能够专心地学习，也帮助学生从游戏中学习如何扩写句子。

总而言之，扩写法能够有效地帮助学生把句子写得具体。因此，我要改进教学方式好让学生更能够从扩写法这个教学方法中获取更大的利益。

## 总结

此次的行动研究结果显示通过扩写法这个方法能够帮助学生优等生以及小部分的中等生把句子写得具体。而扩写法不能很好地帮助后进生把句子写得具体。因此，在下次的研究中要设计符合学生学习程度的扩写练习来帮助学生把句子写得具体。

## 参考文献

- 蔡毅。(2012)。浅谈校本教研观察法。《新论视窗》，2012年27期：109。
- 杰夫·米尔斯(2010)。《教师行动研究指南》。(3版)。王本陆、潘新民等译重庆：重、庆大学出版社。
- 韩涛。(2014)。“三招”写好表现人物特点的片段。《社会科学II辑 初等教育》。2014年1期：42。
- 全月秋。(2008)。扩写句字的诀窍。《陕西省户县东关小学》。2008年11期：65-66。
- 邵毅。(1996)。扩句成段训练一例。《教师之友》。1996年07期：22-23。
- 申继亮。(2006)。《教学反思与行动研究——教师发展之路》。北京：北京师范大学出版社。
- 吴雁。(2010)。“访谈法”在教育研究中的运用——以陶行知研究中的专家访谈为例。《上海师范大学学报(基础教育版)》。2010年06期：60-65。
- 曲晓帆。(2013)。《如何提高学生学习兴趣》。摘自  
<http://www.bfwx.org/a/jiaoyu/2013/1029/3530.html>
- 杨光泉。(1992)。《现代小学语文教学法》。四川：四川教育出版社。
- 杨九俊。(2001)。《小学语文教学概论》。南京：南京大学出版社。
- 俞磊，赵文静。(2012)。论叶圣陶“说写同一”的写作观。《学术探索》。2012年12期：127-130。
- 展茂春。(2012)。扩句、缩句知识在中学的深化。《中华活页文选(初一年级)》。2012年07期：49-51。

*Jabatan Bahasa  
Institut Pendidikan Guru Kampus Sarawak,  
Jalan Bakam, 98009 Miri, Sarawak.  
Email:<sup>1</sup>[kujiki99@hotmail.com](mailto:kujiki99@hotmail.com),<sup>2</sup>[tingtsgipsm2006@gmail.com](mailto:tingtsgipsm2006@gmail.com)*



通过分析比较法帮助学生把字写得正确和端正  
**MEMBANTU MURID MENULIS DENGAN TEPAT DAN KEMAS  
MELALUI TEKNIK MEMBANDINGBEZAKAN ANALISIS  
TERHADAP AKSARA BC**

陈如君<sup>1</sup>  
**TAN JOO KHIUNG**  
施中庸<sup>2</sup>  
**SI TONG YONG**

### 摘要

此项行动研究是通过分析比较法来帮助学生把字写得正确和端正。在进行此项行动研究的过程中，我采用凯米斯（1988）的研究模式。我一共进行了两个循环六次的行动。研究对象为美里某间华小三年级的四十位学生。我通过观察法、访谈法和档案法来搜集数据。研究成果显示，通过分析比较法能帮助学生把字写得正确和端正。

### ABSTRAK

*Penyelidikan tindakan ini dilaksanakan untuk membantu murid menulis dengan tepat dan kemas melalui teknik membandingbezakan analisis terhadap aksara BC. Penyelidikan tindakan ini menggunakan Model Kajian Tindakan Kemmis (1988). Saya telah menjalankan dua kitaran dengan enam tindakan. Empat puluh orang murid Tahun Tiga telah dipilih dari sebuah Sekolah Jenis Kebangsaan Cina di Bandar Miri sebagai kumpulan sasaran. Data dikumpul menggunakan pemerhatian, temu bual dan lembaran kerja. Dapatan kajian ini menunjukkan teknik membandingbezakan analisis dapat membantu murid menulis aksara BC dengan tepat dan kemas.*

### 前言

俗话说教书育人，也就是说在教学中最重要的是要在传授知识、培养能力的过程中教会学生做人。写字教学是语文教学中的基础教学，同样也承担着育人的重任。人们常说：“字如其人。”一手好字，犹如一张漂亮的个人名片，往往能够给人留下美好的印象，同时可以体现出一个人的文化素质和文化修养（朱桂芳，无年份）。随着电脑的普及，人们越来越忽视书写的重要性。以至于目前多数学生的写字水平越来越差，提笔忘字，错别字屡现的情况十分普遍，所以加强小学汉字书写规范已刻不容缓（邓达林，无年份）。

### 教学反思



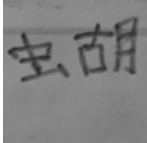
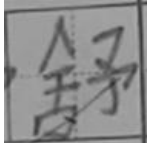
在第一阶段和第二阶段的实习中，我是以范写法来进行写字教学。我发现到学生在写字方面面对着各种的问题。

在第三阶段实习的教学中，我也发现到学生的写字能力有待提升。在批阅学生的作业时，我察觉到学生所写的字面对着各种的问题，如增添笔画、漏



写笔画、更换笔画、笔画不规范、结构错误、间架结构不匀称、间距不当、字体不端正等。为了确定学生的写字能力，我特意去翻看学生之前的作业。

表 1: 作业练习中的字形分析

	1. 东	2. 植	3. 蝴	4. 舒
学生所写的字				
字形问题	增添笔画（多了一横；字体倾向左。	漏写笔画（少了一横）；更换笔画（第四画“点”写成“捺”）。	间距不当；左部“虫”倾向左。	间架结构不匀称，左部“舍”写得过大。

结果证实，学生的确在写字方面面对着增添笔画、漏写笔画、更换笔画、间距不当、间架结构不匀称、字体不端正等问题。学生把字写得不正确和不端正是因为他们缺乏分析比较字形的能力。他们没有注意观察每个汉字中笔画的细微差别，也不会特意地去分析汉字的间架结构。

实践证明，儿童对客观事物的感知，缺乏精细的分析比较能力，辨认识记字形，往往把一个字或部件当做整体来感知，对其中笔画安排和组合存在模糊的认识。教学时，教师要掌握这一规律，重视对复杂字形内含部件与个别容易遗忘和写错的笔画的辨认，为儿童顺利识记复杂字形铺平道路（陈学观，2012）。

### 研究焦点

学生缺乏分析比较字形的能力，因此我决定通过分析比较法来帮助学生把字写得正确和端正。分析法是要引导学生分析字形，包括字的笔画、部件和间架结构。分析字形通常用笔画分析法和部件分析法。独体字由笔画直接构成，而且笔画不多，常用笔画分析法来分析其形体构造。合体字是由部件构成的，应用部件分析法来分析其形体构造（朱明银，1993）。

比较写字就是比较教学法在写字教学中的应用，依据一定的标准——笔画或结构，把彼此间具有某种联系的字放在一起，加以对比分析，以确定其异同关系，认识其本质差异，让孩子掌握写字的规律，感受汉字的形体之美，理解汉字丰富的人文内涵，并能正确、端正、美观地书写汉字（李红萍，2013）。

此次的行动研究主要是通过分析比较法来帮助学生把字写得正确和端正。第一，正确；即不写错字，不增添笔画、不减少笔画、不更换笔画、笔画规范、间架结构要安排正确、不改变字形。第二、端正；把字写得端正、不倾斜、也不歪斜。

## 研究目标与问题

此行动研究主要参考了马来西亚课程发展中心（2012）的《小学华文课程标准基础模组》中学习标准 3.1.4 “应用田字格书写正楷，要求执笔和运笔正确，坐姿端正。做到笔画和笔顺正确，字的间架结构匀称，字体规范，端正整洁”中所提到的写字教学要求。

此行动研究的研究目标是：

1. 通过分析比较法来帮助学生把字写得正确。
2. 通过分析比较法来帮助学生把字写得端正。

此次行动研究的两道研究问题是：

1. 分析比较法是否能帮助学生把字写得正确？
2. 分析比较法是否能帮助学生把字写得端正？

## 研究对象

此行动研究的对象是来自美里某间华小其中一班三年级的学生。学生的平均年龄为九岁。研究对象的人数共有四十名学生，其中包括二十一名男学生及十九名女学生。在写字方面，学生经常把字写得不正确和不端正。例如，增添笔画、漏写笔画、更换笔画、笔画不规范、结构错误、间架结构不匀称、间距不当、字体不端正等的写字问题。

学生把字写得不正确和不端正是因为他们缺乏分析比较字形的能力。他们没有注意观察每个汉字中笔画的细微差别，也不会特意地去分析汉字的间架结构，这造成他们对字的笔画、部件和间架结构掌握得不够全面。因此，我针对全班学生为我的研究对象，通过分析比较法来帮助学生把字写得正确和端正。

## 行动程序

在进行此项行动研究的过程中，我以凯米斯行动研究模式作为参考。图 1 说明了行动研究在一个循环中的四个环节：计划、行动、观察和反思（申继亮，2006）。

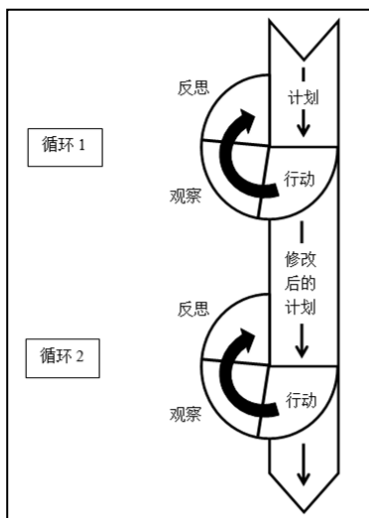


图 1：凯米斯的行动研究过程模式图

在此次行动研究中，我一共进行了两个循环六次的行动，每一次行动都由计划、行动、观察和反思这四个相互联系、相互依赖的环节组成。

### 计划

在每次的行动前，我都会从孙秀青、黄慧羚、郑奕标（2012）所编著的《三年级华文课本》中选取三个生字作为教材，而这些生字的字体都是以正楷为标准。表 2 列下了两个循环六次行动中所采用的教材。

表 2：两个循环六次行动的教材

循环	行动	单元	教材（生字）
一	一	单元八 谁是谁非	楚、众、突
	二	单元九 语文小精灵	掌、爪、丰
	三	单元十 原来如此	帆、巡、盗
二	一	单元十 原来如此	隔、初、由
	二	单元十一 科技发展真迅速	寻、择、余
	三	单元十二 环保小尖兵	废、诊、壮


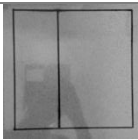

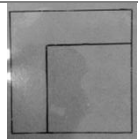
选取了三个生字后，我就参阅黎煜才（2012）所编著的《KSSR1.2.3 年级生字字典》、费锦昌（2008）所编著的《常用字规范笔顺字典》和孙秀青、黄慧羚、郑奕标（2012）所编著的《三年级华文活动本（上册）》，并上网确定这些生字的笔画、笔顺、部件和间架结构。过后，我根据有关生字的教学重点拟定教学内容和设计适合的教学活动。此外，我还制作了生字卡，并准备习写卷和书写工具（小黑板、粉笔、抹布）。

### 行动

在进行循环一的行动时，我先展示字卡，后询问学生有关生字的结构。接着，我引导学生分析比较生字的笔画或部件。例如，我在教学“突”字时，我引导学生分析比较“突”字中上部“宀”与“宀”字的异同点，并提醒学生“突”字中的第五画是“点”画。然后，我就引导学生分析比较“突”字中下部“犬”与“犬”字的异同点，并提醒学生要注意“突”字下部“犬”中“点”画的位置。我继续引导学生分析比较生字中部件的大小比例。例如，我引导学生分析比较“突”字中部件的大小比例，如上（宀）小，下（犬）大的，并提醒学生“突”字是上小下大结构的字。然后，我带领学生数笔画。我在小黑板上范写有关生字后，学生才在各自的小黑板上书写有关的生字。过后，我引导学生分析比较同学在小黑板上所写的字与范字的异同点。接着，学生完成习写卷并呈交于教师。

在进行循环二的行动时，我也是以以上的教学步骤来进行行动的，只不过我为所教学的生字制作了间架结构图。这间架结构图是作为在引导学生分析比较生字中部件的大小比例时所使用的辅助工具，以帮助学生能更好地掌握有关生字的间架结构。表 3 列下了间架结构图的例子。

表 3: 间架结构图

生字卡	间架结构图的例子	生字的间架结构
		左右（左窄右宽）
		半包围（上左包围）

### 观察

在行动过程中，我邀请了同侪担任课堂的观察者，并在课室的前后各设置一台录像机，以录下教师的教学情况和学生的学习情况。进行行动后，我访谈了担任观察者的同侪，以获取他们在课堂上所观察到的数据和改善建议。接着，我批改学生的习写卷，以搜集有关学生在每次行动中的档案数据。我分析从观察法、访谈法和档案法所搜集到的数据。

### 反思

我针对每次行动的整个行动过程进行反思，归纳出在行动中的可取之处与不足之处。最后，我根据反思结果来拟定下一次的行动计划。

### 数据采集法

#### 观察法

我本身担任积极主动的参与观察者，去观察学生在课堂上的行为表现，尤其是在学生分析比较生字时的反应以及他们在小黑板上所写的字。此外，我也邀请局外观察者（同侪）来观察我的课堂教学并填写课堂观察记录表。另外，我在课室的前后各设置一台录像机来进行录像。录像的作用其实是为了要收集补充我或观察者在教学中可能没有观察到的细节。

#### 访谈法

在访谈之前，我会先拟定好访谈的题目并根据访谈时的情况随时进行调整。我访谈的对象是参与课堂观察的同侪，主要是从访谈中获取有关学生学习情况的数据，以及对我所运用的教学法提出看法和改善建议。

#### 档案法

我搜集并批改学生在两个循环六次行动中所完成的习写卷，以作为文件档案的数据。

### 数据分析法

#### 观察法

我针对自己在课堂教学中观察所得、同侪所填写的课堂观察记录表中的内容以及观看录像来分析学生在每一次行动过程中的学习情况以及我的教学情

况，以找出在行动过程中的优缺点，借此改进教学方法，帮助学生把字写得正确和端正。

### 访谈法

在每一次行动后，我访谈了担任观察者的同侪，并将所搜集到的访谈内容进行分析，以获取学生在每次行动中学习情况的数据。接着，我也分析受访者对我在每次行动中运用的分析比较法所提出的看法和改善建议的可行性，以改进我的教学。

### 档案法

我根据写字能力测量表来批改所搜集到的习写卷。表 4 列下了我所设计的写字能力测量表。

表 4: 写字能力测量表

测量项目	指标
正确	笔画正确： <ol style="list-style-type: none"> <li>1. 不增添笔画，也不减少笔画。</li> <li>2. 不更换笔画。</li> <li>3. 笔画规范，要求做到横像横、竖像竖、撇像撇等。</li> </ol>
	间架结构正确： <ol style="list-style-type: none"> <li>1. 结构正确，不改变字形。</li> <li>2. 间架结构要匀称。</li> <li>3. 间距要适当。</li> </ol>
端正	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 笔画端正、不倾斜。</li> <li>2. 部件端正、不倾斜。</li> <li>3. 字体端正、不倾斜。</li> </ol>

我根据学生在写字上所面对的各种问题进行分类，并找出原因和解决方案，以帮助学生解决他们在写字方面所面对的问题。

### 研究成果

我通过观察法、访谈法和档案法这三种数据分析法来回答以下的两道研究问题：

研究问题 1：分析比较法是否能帮助学生把字写得正确？

研究问题 2：分析比较法是否能帮助学生把字写得端正？

### 观察法

循环一行动一，我的观察所得是学生（S19）在小黑板上所写的“楚”字少了一横（第十一画），而学生（S21）所写的“楚”字中的部件与部件“木、木、廾”的间距过大，但这两位学生都能把“楚”字写得端正。此外，我观察到三位学生（S2、S10、S28）在小黑板上所写的“众”字都能做到笔画和间架结构正确、字体端正。我也观察到学生（S18）在小黑板上所写的“突”字少了两个笔画（第四画“撇”和第五画“点”），但字体是端正的；而学生（S35）则能正确地写出“突”字，并做到字体端正。

循环一行动二，我的观察所得是学生（S36）所写的“掌”字中的第一画至第三画（竖、点、撇）偏离中心，偏向左，而学生（S38）所写的“掌”字中的“口”太小，但字体是端正的。我也观察到学生（S14）把“爪”字的第一画“撇”写成“横”；学生（S23）把“爪”的第三画“竖”写得过长；而学生（S37）则能正确地写出“爪”字。这三位学生都能把“爪”字写得端正。此外，我观察到三位学生（S4、S13、S25）能把“丰”字写得正确和端正。

循环一行动三，我的观察所得是学生（S2）能把“帆”字写得正确和端正；学生（S10）把“帆”字中的第五画“横折弯钩”写成“横折斜钩”，但字体是端正的；学生（S21）把“帆”字的第二画“横折钩”写成“横折”和第五画“横折弯钩”写成“横折斜钩”，但字体是端正的。我也观察到学生（S22）虽能把“巡”字写得端正，但却把第六画“捺”写得不规范。此外，学生（S11）虽能把“盗”字写得端正，但却把整个字写得又宽又扁。

循环二行动一，我的观察所得是学生（S18）把“隔”字的第一画“横撇弯钩”写得不规范，收笔没有向上钩，而是“折”，而且右部（隔）的结构也是错误的，因为有关学生把右部结构中的每个部件都写成一样的宽度，但是字体是端正的。学生（S25）虽能把“隔”字中的每个笔画写得正确和端正，但右部“鬲”中上部和下部的间距过大。此外，我观察到学生（S10）虽把“初”字中的右部“刀”写成“力”，但字体是端正；学生（S37）能把“初”字写得正确和端正。我也观察到学生（S18、S25）都能把“由”字写得正确和端正。

循环二行动二，我的观察所得是两位学生（S4、S5）都能把“寻”字写得正确和端正；而学生（S29）虽然能把“寻”字中的每个笔画写得正确和端正，但却把“寻”字中的上部“ヨ”写得太大。此外，我观察到学生（S28）能把“择”字写得正确和端正；而学生（S38）则把“择”的第二画“竖钩”写得不规范，因为收笔没有向上钩，他还把左部“扌”和右部“彳”的间距写得过大。我也观察到学生（S7、S37）都能把“余”字写得正确和端正。

循环二行动三，我观察到学生（S12）把“废”字的第二画“横”写成“撇”；学生（S23）把“废”字的第四画“撇折”写成“竖折”，第八画“点”写在“撇折”的外边。这两位学生所写的“废”字是端正的。我观察到学生（S3）能把“诊”字写得正确和端正；学生（S27）则把“诊”字的左部“讠”写得太长了，但字体是端正的。我观察到学生（S6）能把“壮”字写得正确和端正；学生（S26）把“壮”字写成左宽右窄结构的字，但字体是端正的。

## 访谈法

在进行了每次行动后，我访谈了担任观察者的同侪。

根据循环一行动一的访谈结果，受访者表示分析比较法能帮助学生把字写得正确和端正，因为此方法能帮助学生清楚地知道生字的笔画、部件和间架结构。

根据循环一行动二的访谈结果，我有运用分析比较法来突出生字“掌、爪、丰”的教学重点。例如，我以分析比较法来突出“丰”字中三个“横”画的不同长度。

根据循环一行动三的访谈结果，我有运用分析比较法来突出生字“帆、巡、盗”的教学重点。我运用正误对比的方式来让学生记住有关生字的笔画。

例如，我在教学“帆”字时，我就会引导学生去分析比较“帆”字的第五画是“横折弯钩”还是“横折斜钩”。

根据循环二行动一的访谈结果，受访者表示我所使用的间架结构图在帮助学生分析比较生字的间架结构方面的效果不明显，那是因为在范写生字后，才使用间架结构图来说明有关生字的间架结构，这会分散学生的注意力，因为他们已迫不及待要在小黑板上写字。因此，受访者建议我应先展示间架结构图，后范写生字，以引起学生的注意。

根据循环二行动二的访谈结果，受访者表示学生在分析比较生字的笔画、部件和间架结构时，会自动自发地寻找有关笔画或部件的不同点。受访者也表示间架结构图能帮助学生分析比较生字中部件的大小比例，因为这能让学生明显地看出有关生字的间架结构。受访者建议间架结构图应一直贴在生字上，以便学生能明确地看出生字的间架结构。

根据循环二行动三的访谈结果，受访者表示学生不但观察力强，而且也非常积极主动地给予评价，他们能够马上说出该字写得好的部分和写得不好的部分。受访者建议我可以运用不同颜色的粉笔来讲评字体正确和错误的部分。

### 档案法

我根据写字能力测量表批改学生在第一循环中所完成的习写卷，所得到的档案数据如下：

表 5：第一循环档案数据

		循环一					
行动	生字	正确				端正	
		笔画		间架结构		达标	不达标
		达标	不达标	达标	不达标	达标	不达标
一	楚	34/39	5/39	18/39	21/39	35/39	4/39
	众	35/39	4/39	33/39	6/39	36/39	3/39
	突	16/39	23/39	20/39	19/39	34/39	5/39
二	掌	15/38	23/38	21/38	17/38	27/38	11/38
	爪	34/38	4/38	37/38	1/38	27/38	11/38
	丰	38/38	0/38	35/38	3/38	25/38	13/38
三	帆	16/38	22/38	24/38	14/38	29/38	9/38
	巡	8/38	30/38	14/38	24/38	36/38	2/38
	盗	25/38	13/38	19/38	19/38	27/38	11/38

根据循环一行动一的档案数据显示，学生在写“楚”字时，所面对的问题有更换笔画、间架结构错误、间距不当、某部件不端正和字体倾向左。此外，学生在写“众”字时，所面对的问题有更换笔画、间架结构错误、间架结构不匀称、某部件写得不端正、字体倾向左和字体倾向右。学生在写“突”字时，所面对的问题有遗漏笔画、增添笔画、更换笔画、笔画不规范、间架结构错误、间距不当、末笔“点”画的位置错误、某部件不端正、字体倾向左。

根据循环一行动二的档案数据显示，学生在写“掌”字时，所面对的问题有遗漏笔画、更换笔画、笔画不规范、间架结构错误、笔画不端正、某部件偏离中心、字体倾向左、字体倾向右。学生在写“爪”字时，所面对的问题有更换笔画、笔画不规范、间距不当、笔画不端正。学生在写“丰”字时，所面



对的问题有改变字形（“丰”字的第一画“横”和第三画“横”的长度相近）、笔画不端正、某个笔画偏离中心。

根据循环一行动三的档案数据显示，学生在写“帆”字时，所面对的问题有更换笔画、笔画不规范、间架结构错误、间距不当、末笔“点”画的位置错误、某部件不端正、字体倾向左、字体倾向右。学生在写“巡”字时，所面对的问题有更换笔画、笔画不规范、间架结构错误、间距不当、字体倾向左。学生在写“盗”字时，所面对的问题有增添笔画、更换笔画、间架结构错误、间架结构不匀称、间距不当、笔画不端正、某部件不端正、字体倾向左。

表 6、表 7 和表 8 分别列下了在循环一行动中笔画、间架结构不正确和字体不端正的例子。

表 6: 笔画不正确的例子（循环一）



笔画不正确的例子	学生	分析
	S28	第四画“点”不规范，向内斜。 末笔“竖钩”不规范，收笔没有向上钩。
	S7	第五画“横折弯钩”不规范，“弯钩”处没“弯”，却“折”。

表 7: 间架结构不正确的例子（循环一）




间架结构不正确的例子	学生	分析
	S22	上宽下窄结构。
	S6	上部“林”中两“木”的间距过大。

表 8: 字体不端正的例子（循环一）

字体不端正的例子	学生	分析
	S30	第四画“竖”不直，左倾。
	S3	下部“手”偏向左。
	S23	字体倾向左。



我根据写字能力测量表批改学生在第二循环中所完成的习写卷，所得到的档案数据如下：

**表 9：第二循环档案数据**

		循环二					
行动	生字	正确				端正	
		笔画		间架结构		达标	不达标
		达标	不达标	达标	不达标		
一	隔	27/39	12/39	26/39	13/39	28/39	11/39
	初	36/39	3/39	33/39	6/39	36/39	3/39
	由	39/39	0/39	32/39	7/39	33/39	6/39
二	寻	36/40	4/40	29/40	11/40	32/40	8/40
	择	38/40	2/40	29/40	11/40	27/40	13/40
	余	40/40	0/40	38/40	2/40	28/40	12/40
三	废	24/37	13/37	32/37	5/37	37/37	0/37
	诊	27/37	10/37	19/37	18/37	34/37	3/37
	壮	37/37	0/37	23/37	14/37	24/37	13/37


根据循环二行动一的档案数据显示，学生在写“隔”字时，所面对的问题有增添笔画、更换笔画、笔画不规范、间架结构错误、间距不当、部件不端正、某部件偏离中心、字体倾向左、字体倾向右。学生在写“初”字时，所面对的问题有更换笔画、笔画不规范、间架结构错误、间距不当、字体倾向左、字体倾向右。学生在写“由”字时，所面对的问题有间架结构错误、字体倾向左、字体倾向右。

根据循环二行动二的档案数据显示，学生在写“寻”字时，所面对的问题有更换笔画、笔画不规范、间架结构错误、某部件不端正、字体倾向左、字体倾向右。学生在写“择”字时，所面对的问题有笔画不规范、间架结构错误、间距不当、某部件不端正、字体倾向左、字体倾向右。学生在写“余”字时，所面对的问题有间架结构错误、间距不当、笔画不端正、字体倾向左。

根据循环二行动三的档案数据显示，学生在写“废”字时，所面对的问题有遗漏笔画、更换笔画、笔画不规范、末笔“点”画的位置错误。学生在写“诊”字时，所面对的问题有笔画不规范、间架结构错误、间距不当、第一画“点”的位置错误、某部件不端正、某部件偏离中心、字体倾向左。学生在写“壮”字时，所面对的问题有间架结构错误、间距不当、笔画不端正、某部件不端正、字体倾向左、字体倾向右。

表 10、表 11 和表 12 分别列下了在循环二行动中笔画、间架结构不正确和字体不端正的例子。

**表 10：笔画不正确的例子（循环二）**

笔画不正确的例子	学生	分析
	S19	第一画“横撇弯钩”写成“横折折折钩”。 第五画“横折”不规范，折处不明显。



S12 第四画“撇折”写成“竖折”。

表 11: 间架结构不正确的例子 (循环二)





间架结构不正确的例子	学生	分析
	S6	左部“阝”和右部“鬲”的间距过大。 右部“鬲”的上部和下部的间距过大。
	S40	五画至第七画的“撇”的长度相近。

表 12: 字体不端正的例子 (循环二)

字体不端正的例子	学生	分析
	S34	字体倾向左。
	S36	字体倾向右。

## 研究成果反思

针对循环一的三次行动进行反思后,我发觉到学生在一开始对“结构”一词非常陌生,但经过我一番讲解后,学生开始懂得如何去分析生字的结构,例如当我在教学第二个生字“众”时,他们能说出“众”字是上下结构的字。

小学生年龄小,他们对事物的观察比较笼统模糊,没有很好的辨别能力,不能很好地发现事物的特点、特征以及特殊之处(杨俊生,2014)。例如,学生在书写“楚”字时,不能做到间架结构正确。这是由于小学生的分析与比较能力较弱,而导致他们无法很好地分析比较生字的间架结构。

心理学上说:儿童知觉的一个重要特征是观察事物笼统、不精确。因此,学生在识字和写字时,常常对形近字、同音字等产生错误的感知定位,以致写错别字(陈瑜,2013)。例如,学生(S13)在写“突”字时,遗漏了末笔“点”。这是因为学生(S13)对“突”字下部“犬”产生错误的感知定位,而导致有关学生把“突”字下部“犬”写成“大”。此外,部分学生在写“突”字时,更换了其中的笔画,例如把“点”写成“竖”、“横钩”写成“横折”或“横折钩”、“点”写成“捺”等,这是因为学生不能辨别有关笔画的不同,而导致他们容易写错相近的笔画。

从档案数据的分析来看,我发现到学生较容易掌握笔画较少的生字,如独体字“爪”和“丰”,只是部分学生不能把独体字中的“竖”画写得端正。外国人常说“一个汉字就是一幅美丽的画”,这足以见得汉字在结构上的

复杂性。汉字亦可分为上下结构，上中下结构，左右结构，左中右结构，品字结构，全包围结构，半包围结构和独体字等，小学生经常会对这些概念模糊不清，导致书写时出现这样或那样的错误（葛曼，2014）。例如，“掌”字是中窄上下宽结构的字，其结构较为复杂，这造成部分学生会把“掌”字写成头重脚轻或上宽中下窄结构的字。因此，当一个字的结构越复杂的时候，学生就越需要去分析比较生字中每个部件的大小比例。

汉字笔画有 6 种基本笔画和 20 多种复合笔画，其实，同种笔画在不同的汉字里写法是不相同的（张景琴，2011）。学生会把复合笔画（如横折弯钩、撇点、横折折撇）写得不规范，那是因为他们不懂得有关复合笔画的名称和写法。例如，学生会把“帆”字中的笔画“横折弯钩”、“巡”字中的笔画“撇点”和“横折折撇”写得不规范。因此，教师不但要教导学生有关复合笔画的正确名称，还需要引导学生把有关的复合笔画写得正确和规范。

我针对循环一的整个行动过程进行反思后，我发觉到大部分学生能以口头的方式说出生字的基本笔画、部件和结构，但在写字方面的能力还是有待加强的。为了让学生能更好地掌握生字的间架结构，因此我在进行第二循环的行动过程中，我就为所教学的每个生字制作间架结构图，以作为在引导学生分析比较生字中部件的大小比例时所使用的辅助工具。

我针对循环二的整个行动过程进行反思后，我发觉到间架结构图这个辅助工具真的能在帮助学生掌握生字的间架结构方面起到良好的作用。通过档案数据分析，我也发现到把生字的间架结构写得不正确的学生人数明显地比循环一的学生人数少。另一方面，部分学生对复合笔画的掌握还是有待加强的。总的来说，研究成果显示分析比较法能帮助学生把字写得正确和端正。

## 研究建议

第一，教师在使用分析比较法来教学生字时，只需要突出有关生字的教学重点，因为如果每一笔笔画、部件或间架结构都很详细地说的话，就会造成学生难以捉住和识记有关生字的笔画、部件或间架结构，这将会导致学生不能正确地书写有关的生字。

第二，教师在引导学生分析比较同学在小黑板上所写的字与范字时，可使用两种颜色较鲜艳的粉笔来标示写得好的部分以及需要修改的部分，以帮助学生能更明显地看出正确与错误的部分。

第三，学生较难掌握的笔画是复合笔画，因此教师在引导学生分析复合笔画时，须先让学生掌握有关复合笔画的名称，并向学生强调有关的复合笔画是一笔写成的，后范写以引导学生把有关的复合笔画写得正确和规范。

## 总结

研究成果显示分析比较法能帮助学生把字写得正确和端正。在分析比较法的帮助下，学生对生字的笔画、部件、间架结构的认识有所提高，这能帮助学生在写字时，做到笔画和间架结构正确，字体端正。

## 参考文献

- 陈学观。(2012)。遵循规律，活用方法，巧记字形。取自  
<http://www.fjber.com/JournalShows.aspx?id=227>
- 陈瑜。(2013)。浅析错别字形成的原因及对策。《学苑教育》。2013年12期。40页。
- 邓达林。(无年份)。浅谈汉字书写与语文教学的关系。取自  
<http://wenku.baidu.com/view/c4e45a78f7ec4afe04a1df50.html>
- 费锦昌。(2008)。常用字规范笔顺字典。雪兰莪：联营出版(马)有限公司。
- 葛曼。(2014)。小学生写错字的原因及解决方法。取自  
<http://www.ahhyedu.net.cn/display.asp?id=27049>
- 李红萍。(2013)。在比较中写字。《吉林教育》。2013年02期。42页。
- 黎煜才。(2012)。KSSR1.2.3 年级生字字典。雪兰莪：联营出版(马)有限公司。
- 马来西亚课程发展中心。(2012)。小学华文课程标准基础模组。吉隆坡：马来西亚教育部。
- 申继亮。(2006)。教学反思与行动研究：教师发展之路。北京：北京师范大学出版社。
- 孙秀青、黄慧羚、郑奕标。(2012)。三年级华文活动本(上册)。雪兰莪：马来亚文化事业有限公司。
- 孙秀青、黄慧羚、郑奕标。(2012)。三年级华文课本。雪兰莪：雪兰莪：马来亚文化事业有限公司。
- 杨俊生。(2014)。浅析小学生写错别字的原因以及纠正方法。《新课程学习》。2014年11期。173页。
- 张景琴。(2011)。小学生写字规范要做到“三心”和“三步”。取自  
<http://www.chinaqing.com/yc/2012/202035.html>
- 朱桂芳。(无年份)。浅谈写字教学的重要性。取自  
<http://wenku.baidu.com/view/c7c5cde9b8f67c1cfad6b835.html>
- 朱明银。(1993)。谈笔画分析法和部件分析法。《四川教育》。1993年05期。19页。

Jabatan Bahasa  
Institut Pendidikan Guru Kampus Sarawak,  
Jalan Bakam, 98009 Miri, Sarawak.  
Email: <sup>1</sup>[khiung92@gmail.com](mailto:khiung92@gmail.com), <sup>2</sup>[tysi26@yahoo.com](mailto:tysi26@yahoo.com)



**通过情景体验法帮助学生理解课文内容**  
**MEMBANTU MURID MEMAHAMI KANDUNGAN TEKS MELALUI**  
**STRATEGI PEMBELAJARAN BERASASKAN PENGALAMAN**

池婉容<sup>1</sup>

TIE WAN RONG

许晓妮<sup>2</sup>

ERNIE KHO SIAW NEE

**摘要**

此行动研究的目标是探讨情景体验法是否能帮助学生理解课文内容，并正确回答课文理解题。教师采用凯米斯（1988）的研究模式进行此研究。教师一共进行了两个循环，六个行动。研究对象是四十七位来自美里某华小的二年级学生。数据收集方法包括观察法、访谈法及文档法。教师采用定性与定量两种分析法对三种数据进行分析描述。研究成果显示情景体验法能帮助程度中上的学生理解课文，并正确回答课文理解题。

**ABSTRAK**

*Kajian ini bertujuan untuk membantu murid memahami kandungan teks dan menjawab soalan pemahaman dengan betul melalui strategi pembelajaran berasaskan pengalaman. Guru menggunakan Model Kajian Tindakan Kemmis (1988) untuk melaksanakan penyelidikan tindakan ini. Sebanyak 2 kitaran yang melibatkan enam tindakan telah dilaksanakan. Sasaran kajian ini terdiri daripada 47 orang murid Tahun 2 dari sebuah Sekolah Jenis Kebangsaan Cina di Miri. Cara mengumpul data yang digunakan ialah pemerhatian, temu bual dan analisis dokumen. Guru menganalisis data secara kualitatif dan kuantitatif. Dapatan kajian menunjukkan bahawa strategi pembelajaran berasaskan pengalaman dapat membantu murid tahap sederhana untuk memahami kandungan teks dan menjawab soalan pemahaman dengan betul.*

**前言**

根据马来西亚教育部课程发展司（2012），21世纪教育的四大支柱，即学会求知、学会做事、学会做人和学会相处。教育的主要任务是教会学生会求知，让学生具备独立探索未知、追求真理的能力。阅读是探索知识的途径。阅读能力是学好语文的关键。学生借阅读来获取知识，积累丰富的语言材料。根据梁秀丽与陈斌（2006），阅读教学应重视语文的熏陶感染作用，同时应尊重学生在学习过程中的独特体验。传统的教学法中教师占主体地位，学生在教学过程中显得被动，往往都是教师问，学生答。小学生的思维尚处在具体阶段，阅读教学内容仅靠教师口头讲述，是难以达标的。即使教师在课堂上讲得天花乱坠，部分没有相关体验的学生仍不知所云。教学是一个师生交流互动的过程。为了使阅读课更具成效，教师必须常常进行自我反思与自我提升，努力迎合教育的发展需要，尝试优化阅读教学手段，重视学生学习的独特体验，让教学活动更加多样化和具体化，以便学生能带着自己的知识与经验参与教学活动。

## 教学反思

在第一实习阶段，教师指导的三年级学生学习能力佳。在阅读后能理解课文，正确回答课文理解题，但对课文内容的记忆不深刻。第二实习阶段的三年级学生，学习能力悬殊。程度好的学生能理解课文，程度较差的学生面对识字问题，无法正确认读课文，故无法理解内容，课堂出现许多非学习行为。第三实习阶段中的二年级学生，学习能力较弱。在前期教学时，因教室电源出现问题，教师采用传统教学，采用的教具包括课文放大卷和几张图画及字卡。由于手工制作的教具受材料及技术的影响，无法准确传达课文内容。在缺乏相关生活经历及合适教具的情况下，学生仅靠教师口头讲解无法理解课文。就以《我爱集邮》为例，在指导了整篇课文后，教师提问作者的爱好，即使答案就是课文篇名，学生却无法回答，更无法以自己的语言解释“集邮”的含义。

传统的教学形式单调，若课文又与学生的生活经验脱节，学生容易失去学习兴趣，教学目标也就难以达标。学生通过阅读来丰富知识，积累见闻。若一名学生没有基本的阅读能力，又无相关的生活经验，他将无法通过阅读来获取养分。王学东(2009)指出，所谓体验式教学，就是指在教学过程中，根据学生的认知特点和规律，通过创造实际或重复经历的情境和机会，呈现或再现、还原教学内容，使学生在亲历的过程中理解并建构知识、发展能力、产生情感、生成意义的教学观和教学模式。教育即生活，情景教学迎合了知识联系生活的需要。因此，在进行阅读课时，教师按照学生的年龄特征和心理特征，设计适当的直观教具，合理地呈现课文内容，让学生回想自己的旧有经验，尝试体验文中所描写的情景，理解课文内容，领会中心思想。

## 研究焦点

此行动研究的焦点是以情景体验法来再现课文情景，让学生体验文中描述的事，进而理解课文内容。情景体验法让学生将自己的生活与课文内容相互配合，深刻地认识作者的观点，同时增加课堂的趣味性。

根据田华(2011)，有意义的学习必须同学生的经验发生联系，由学生去体验才能产生。黄晓林(2007)则指出，亲身体验是最好的学习方式，但对于在校学生来说，任何事情都不可能去亲身经历，因此通过课堂情景活动让学生充分、真切地体验感悟，调动学生内在和谐发展的机制，有效地促进知识转化。

根据韦立荣(2014)，情景式体验法是指教师通过创设与阅读材料相似的情景，然后将学生带入到情景当中，使其感受到作者当时的想法，以及想要表达的观点。郭松松(2012)则认为，学生在学习过程中，难以实现事事都身临其境，因此在教学中，教师要从教学需要入手，通过实物演示、图画再现、音乐渲染、媒体演播、语言描绘等方式创设出丰富的与教学内容、学生实际相适应的情境或氛围，引导学生融入其中去感受，激起情感情景体验，进而融入到课堂中去。

综合上述学者的观点，在阅读教学中，教师借助直观教具来呈现或创设与课文相似的情景，让学生体验，再引导学生感受学习材料与自身生活是相关的，让学生在情景中体现自我发展。情景体验法强调学生的亲历性，让学生以自身经历为基础，带着自己的观点来理解课文，领会文中心思想。

## 研究目标与问题

此行动研究的目标是：

(一) 通过情景体验法帮助学生理解课文内容，正确回答课文理解题。

此行动的主要研究问题是：

(一) 教师是否能够通过情景体验法帮助学生理解课文，正确回答课文理解题。

## 研究对象

这项行动研究的研究对象是美里某间华小的二年级学生，学生年龄为 8 岁。全班一共有 47 位学生，其中包括 17 位男生和 30 位女生。47 位学生中有 15 位华裔生和 32 位非华裔生。在日常的教学活动中，只有 10 位学生表现较积极。根据《心爱的小熊》的理解测验结果，教师发现只有三位程度好的学生能正确完整地回答教师设计的两道题。部分程度较差的学生无法理解题目要求，答非所问。学生的答题表现差异如图 1 及图 2。S34 是优等生，S45 程度中下。

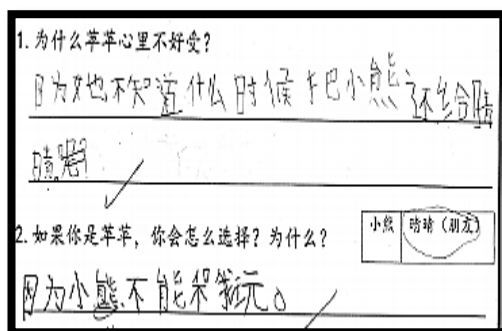


图 1: S34 的答题表现

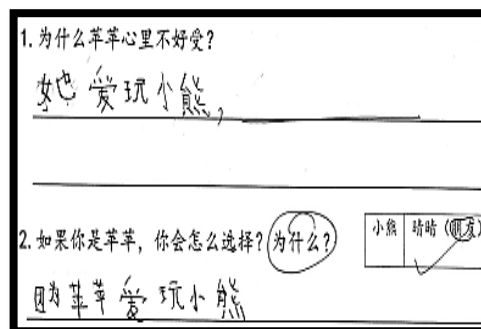


图 2: S45 的答题表现

## 行动程序

根据杰夫·米尔斯 (2010)，凯米斯的模式包括侦查，制定计划，第一步行动，监测，反馈、反思和评价。申继亮 (2006) 指出，凯米斯随行动研究过程的描述更多地继承了勒温的传统：计划、行动、系统地观察、反思，然后重新计划、进一步应用、再观察、反思。

教师采用了凯米斯行动研究模式来进行此研究。研究过程是一个反思性的循环，一个循环中有四个环节：计划、行动、观察和反思。教师共进行了两个循环，六个行动。每个行动都包含上述四个环节。在计划这一环节，教师反思过往的教学情况，并拟定行动总计划，确定每一个行动实施的日期、主要教学内容与教学大纲。教师也针对课文内容及学生的旧有经验来拟定教学计划，编写教学详案。在行动这一环节，教师按照拟定的教学步骤进行教学。在观察环节中，教师根据课堂教学效果、同侪的观察结果及学生的文档成绩来了解情景体验法的成效。最后，教师针对行动进行反思，分析各种教学现象出现的原因，对下一步计划做出修正，确保每一次行动都能完善进行。

教师采用情景体验法帮助学生理解课文内容。教学的基本过程是 (1) 展示课文与相关情景，激发兴趣 (2) 朗读课文，通过对话初步理解内容 (3) 深究课文中心。循环一及循环二的行动有所差异。循环一的课文为《纸风筝》、



《迷人的茶园》及《走，我们去看海龟》。在循环一中，教师采用较多的直观手段，如图画、绘本及视频来创设情景体验，但在循环二《失物招领》、《神奇的大自然》及《湖》中，教师排除了直观视频与绘本，以静态图画为辅助，让学生通过体验阅读来理解课文内容。情景体验法的具体教学过程如表 1：

表 1：情景体验法教学过程

循环一《走，我们去看海龟》	循环二《湖》
1. 教师展示课文、绘本及海龟下蛋视频	1. 教师展示课文及图画
2. 教师范读，学生跟读	2. 教师范读，学生跟读
3. 师生对话，初步理解课文	3. 师生对话，初步理解课文
4. 教师播放视频，总结课文教育意义	4. 师生谈话，总结课文教育意义

根据表 1，循环一及循环二最大的差异在于学生由局外的体验者走入局内。学生通过自身反复朗读来自觉感受、体验课文内容，省悟道理，并正确回答教师提出的课文理解题。

## 数据收集法

在此行动研究中，教师采用了观察法、访谈法及文档法来收集数据。

一、观察法。教师在教学中观察学生在提问环节口头回答的表现来评价自己的教学效果。教师邀请同侪根据拟定的观察表，针对学生的答题情况进行观察，并记录在案。此外，教师也请同侪拍摄教学过程，以便事后观看教学录像，反思情景体验法的教学效果。

二、访谈法。科任教师针对课堂教学回答访谈问卷上的内容。过后，教师根据访谈结果与科任教师谈话，了解情景体验法的教学效果。此外，教师也对全体研究对象进行了非正式谈话，以了解学生对教师采用的教具的成效。

三、文档法。教师根据课文设计活动卷。在每一个行动的课文讲解环后以测验的方式，检查研究对象对课文内容的掌握。

## 数据分析

教师紧扣三角互证原则来分析所收集的三种数据。教师根据观察表上同侪所记录的学生举手回答的人数及次数、访谈导师所得到的结果及学生答题正误情况来检查学生对课文理解的程度来相互比较，以确定教师所使用情景体验法是否能帮助学生理解课文内容。

一、观察法数据分析：教师在课后根据同侪记录的观察结果及教学过程录像来分析学生在课文提问环节的整体答题表现进行统计分析。

二、访谈法数据分析：教师比较科任教师及研究对象的谈话内容来总结情景体验法的教学成效。

三、文档法数据分析：在教学后，教师批阅学生在活动卷，对学生的答题结果评等（正确回答两道题；正确回答一道题；无法正确回答任何一道题）。在一个循环结束后，教师将学生的书面答题成绩进行统计分析。

## 研究成果

教师通过分析描述在两个循环的六个行动中，根据观察法、访谈法及文档法所收集的数据，总结情景体验法在阅读教学中的成效。

## 循环一观察法

表 2：循环一观察数据分析

行动	教材	主要内容	观察所得	观察分析	备注
一	纸 风 筝	梅花鹿和小白兔的关系	学生 <u>正确回答</u> 好朋友。S21 补充他们的关系很好，每天一起玩	学 生 正 确 回 答 三 道 问 题。	1 2 位 学 生 参 与 答 题
		小白兔与梅花鹿做的事	学生在教师 <u>改变提问方式</u> 后才能回答玩雪球和堆雪人		
		梅花鹿和小白兔不能一起玩的原因	学生答案不完整。教师揭示正解（雪很大，把路封住了）		
		梅花鹿想小白兔的原因	学生能正确回答：S21：不能一起玩；S34：他们很久没见面		
		梅花鹿收到的物品	学生 <u>正确说出</u> 纸风筝		
		梅花鹿心里热乎乎的原因	学生 <u>答案不完整</u> （因为想念朋友）S21 补充风筝是朋友对自己的关心		
二	迷 人 的 茶 园	参观的地点	S22 及 S39 答案不完整。在教师引导下 S34 回答金马仑高原茶园	学 生 正 确 回 答 三 道 问 题。	9 位 学 生 参 与
		茶叶的颜色及深浅之分的原因	S38 答案不完整，S7 在教师引导下回答深绿和浅绿。 S34 <u>正确说出</u> 浅绿指刚生的叶子，深绿指很久的叶子		
		茶树与绿色波浪的关系	S42 回答错误，S21 在教师的引导下回答（数不清的茶树连成一片像绿色的波浪）		
		我们与采茶姑娘的行为	S22 及 S34 <u>正确回答</u> 打招呼；S21 补充采茶姑娘点头微笑		
		打招呼的教育意义	S42 <u>正确回答</u> 有礼貌		
		我们感到新鲜的原因	S21 及 S34 <u>正确回答</u> 能亲眼看到绿油油的茶叶		
		三	走 ， 我 们 去 看 海 龟		
大海龟的行为	S21 及 S43 <u>正确回答</u> 在挖好的沙洞上准备下蛋				
大海龟用沙土盖蛋的原因	学生的答案不明确：S5：有人偷；S34：有人不小心踏到				
大海龟下蛋的数量	S6、S12 及 S22 <u>正确回答</u> 百多颗				
大海龟慢慢爬回大海的原因	学生的答案不明确：S42：体型大爬得慢；S21：它生蛋，很慢				
我们运气好的原因	S34 及 S42 <u>正确回答</u> 因为有机会看到海龟下蛋				

根据表 2，教师做出的小结是在提问环节时，学生的答题表现逐渐改善，参与的人数在行动二中减少但在行动三中有稍微提升。在第一次行动时，学生多在没举手的情况下尝试回答。其中一道题（梅花鹿与小白兔不能一起玩的原因）需要依靠教师揭示正确答案。学生答题表现显示学生还未掌握生字“封”的含义，因此无法回答教师提出的问题。根据观察结果，《纸风筝》的阅读教学效果不显著，学生能正确地回答部分课文理解题，却无法说出课文的中心思想——真心交朋友。教师在进行行动二《迷人的茶园》教学时遇到技术性问题，准备的视频无法顺利播放，创设的情景受到限制。当天参与课堂回答的学生人数少，只有八位。学生在开始回答时，答案并不完整，需要教师的提示辅助才能正确回答课文理解题。对于文中的关键句“我们感到非常新鲜”，学生理解得不够透彻。只有两位程度好的学生（S21 及 S34）能说出正解。在行动三《走，我们去看海龟》中，教师采用绘本及视频来讲解课文内容，参与答题的学生人数稍微增加。在答题过程中，教师发现学生部分学生有亲眼看海龟的经历，能够根据自己的旧有经验来尝试回答课文中找不到答案的问题，尤其是大海龟用沙土把蛋盖好及大海龟慢慢爬回大海的原因。根据三次行动的观察结果，教师发现学生由一开始的需要教师揭示答案到最终自己尝试联系经验回答问题。然而参与课堂答题环节的学生人数有限，主动回答的学生多是程度较好的学生。观察数据展示了情景体验法只能帮助部分学生理解课文内容，正确回答课文理解题。

### 循环一访谈法

在第一循环的访谈中，教师主要收集有关直观教具创设情景体验的效果。表 3 显示教师与科任教师谈话的主要内容及数据分析成果。

表 3：循环一访谈数据分析表

访谈内容	访谈结果	数据分析
直观式的教学活动的成效	直观式的教学活动能帮助学生集中上课的专注力，但所采用的教材是否吸引也是关键之一。	情景体验法能合理呈现教学内容，集中学生的专注力，帮助学生初步理解课文内容。
图片与影片能否合理地表现课文内容	图片与影片能合理地表现课文内容，但由于影片出现技术性问题（播放不流畅，声音不清晰），所以要表达的内容受到限制。	初步理解课文内容。
学生理解内容的关键	图片与视频能让学生初步理解课文，但还是须通过教师的提问引导和讲解才能深入理解课文。	

与学生的谈话结果显示学生对于行动三《走，我们去看海龟》的课文内容印象最深刻。在教师进一步提问原因时，学生表示教师展示的绘本及视频有助于他们记住课文的内容。学生表示希望教师继续使用绘本及视频来讲解课文。

综合表 3 的访谈结果与学生谈话结果，教师得到的结论是情景体验法要在教具顺利采用的前提下才能达到最大成效。情景体验法能合理地呈现课文内容，但只能有效地帮助部分学生初步理解课文内容，正确回答部分课文理解题。

## 循环一文档法

表 4: 循环一学生文档数据分析表

标准	行动一	行动二	行动三	备注
正确回答两道题	0	5	3	
正确回答一道题	(1)	39	29	学生答题表现退步
	(2)	-	3	
无法正确回答任何一道题	6	9	29	
缺席	2	4	0	

根据表 4, 学生在循环一书面回答的答题表现明显退步。每一份活动卷上共有两道题。第一道题检查的是学生对文中主要内容的理解。题目包括“为什么小白兔要送纸风筝给梅花鹿?”、“我们去哪里? 那个地方有什么特别的地方?”及“我们去什么地方? 做了什么事?”在行动一中, 学生只要正确列下答案——他们是好朋友; 他们好久没见面; 他们不能一起玩中的任何一项就被评为正确答案。相较于行动一, 行动二及行动三的第一道题共有两个部分, 只有完整正确地写出两个关键词才能得满分。在行动二中, 学生要正确列出“金马仑高原茶园/金马仑/茶园”及“迷人/漂亮/美丽”, 答案才被评为正确。共有 10 位学生只能正确写出其中一个关键词, 因此答案被评为错误。在行动三中, 34 位学生只列下了“东海岸”或“看海龟”, 因此答案被评为错误。

第二道题考查的是学生对文中中心思想或关键句的理解与掌握。问题包括“小白兔怎么对待梅花鹿? 梅花鹿有什么感受?”、“为什么我们感到很新鲜?”及“为什么说我们运气真好?”相较于行动二及行动三, 行动一的第二道题有两个部分, 全部研究对象都无法写出小白兔对待梅花鹿的方式——真心, 即使有 16 位学生正确列下梅花鹿的心情——心里热乎乎的; 开心; 想小白兔, 答案仍被评为错误。相较于行动一, 行动二及行动三的第二道题程度较低, 两道题的答案皆在课文中。因此, 正确填写答案的学生人数有稍微增加。以下为学生文档例子:

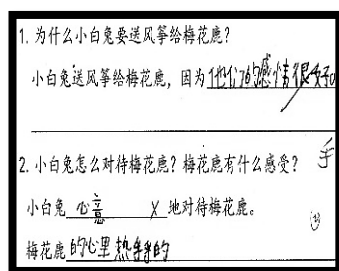


图 3: S21 行动一文档

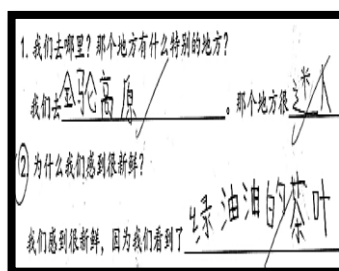


图 4: S34 行动二文档

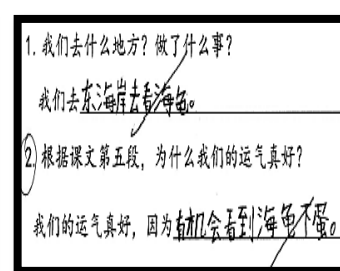


图 5: S21 行动三文档

从整体来说, 学生的答题表现退步。由此可见, 情景体验法只能帮助部分学生理解课文, 正确回答部分课文理解题。

## 循环一小结

综合三种数据成果, 教师的结论是成功实施的情景体验法能在课文讲解环节帮助学生理解课文内容, 并正确地回答课文理解题。然而, 学生在书面回答的答题表现并不理想。由此可见, 情景体验法只能帮助部分学生理解内容。

## 循环二观察法

表 5: 循环二观察数据分析

行 动	教 材	主要内容	观察所得	观察 分析	备 注
一	失物 招 领	作者去的地点	S2 正确回答森林保护局	学生 正确 回答 四道 理解 题。	24 位 学 生 参 与
		学生做的事	在教师的引导下, S26 及 S28 说出完整 在草地上吃午饭		
		教师召集学生的 原因	S21 及 S34 正确回答有人东西掉了		
		教师捡到的物品	在教师的引导下说出完整答案——饮 料瓶子、香蕉皮、餐巾纸、花生壳		
		学生看到垃圾的 反应	学生正确回答脸红。S34 及 S42 补充 领会自己的失物, 向垃圾桶走去		
二	神 奇 的 大 自 然	大自然里的神奇 之处	S21 正确回答有些植物的特性很神奇	学生 正确 回答 五道 理解 题。	16 位 学 生 参 与
		含羞草的特性	S21 及 S34 正确回答只要轻轻一碰, 它的叶子就紧闭		
		猪笼草的特性	S21 正确回答哪只昆虫掉进笼子, 就 别想再逃出来		
		在橡胶园被吓到 的原因	S42 正确回答橡胶树的果实成熟时会 发出花炮一样的响声		
		感受大自然神奇 的方式	S6、S22、S28 及 S30 正确说出多看多 听		
三	湖	清亮的湖像美丽 的画的原因	在教师的引导下, 学生正确说出湖水 能映出周围的景物	学生 能正 确回 答四 道理 解 题。	23 位 学 生 参 与
		白天湖面的景物	学生能正确说出太阳像红气球, 白云 像绵羊, 白云围着太阳像绵羊玩着红 气球		
		夜晚湖面的景物	学生能正确说出月亮像弯弯的船及星 星像闪亮的珍珠		
		湖让人百看不厌 的原因	在教师的引导下, 学生能说出清亮的 湖能映出天地的美丽		
		课文的教育意义	学生正确回答我们要爱护湖, 不把垃 圾丢进湖里		

根据表 5, 教师发现学生基本能正确回答教师提出的理解题。参与答题环节的学生人数在行动一及行动三相近, 但在行动二中只有 16 位。在循环二中, 教师根据课文内容拟了五道理解题。从整体来说, 学生能根据课文回答问题, 只是部分答案不完整不明确, 但在教师的引导下, 学生能完整正确地回答问题。由此可见, 虽然教师在循环二中减少了直观视频的情况下, 学生在借助数张静态图画的帮助下, 仍能在答题环节中根据课文内容正确回答课文理解题。由于参与课堂提问的环节人数不到学生总数的一半, 参与的多是程度中上的学生, 教师所得到的结论是情景体验法只能帮助部分程度较好的学生理解课文内容, 正确地回答课文理解题。

## 循环二访谈法

表 6: 循环二访谈数据分析

访谈内容	访谈结果	数据分析
学生参与课堂活动及尝试回答的积极性	相较于以往的阅读课，学生参与课堂活动及尝试回答的积极性有“稍微”提升。但是没有专心听课的学生还是大有人在。	学生再次朗读课文有助于提升阅读能力，但课堂朗读次数不足，不适于学习程度较弱的学生。
讲解课文后再次朗读课文的成效	教师讲解课文后，让学生再次朗读课文有助于提升学生的阅读能力，但这也要视乎教师的讲解是否详细或学生是否有专心听课而定。学生阅读后能理解课文并概述课文的主要内容的人数只占了一小部分。	学生再次朗读课文有助于提升阅读能力，但课堂朗读次数不足，不适于学习程度较弱的学生。
阅读课的效果与改进方法	此阅读课的效果一般。教师只范读一遍，并指示学生跟读一遍，之后就开始提问。这对于学习能力较慢的学生来说根本无法掌握生字新词或内容大意。而大致上学生都在唱读。所以朗读次数需增加以提升学生的阅读能力。	学生再次朗读课文有助于提升阅读能力，但课堂朗读次数不足，不适于学习程度较弱的学生。

根据学生的谈话结果，教师发现学生更喜欢循环一的教学方式。他们希望教师能采用绘本及视频来进行阅读教学。

综合表 6 与科任教师的访谈结果及研究对象的谈话结果，教师发现第二循环中的情景体验法有许多不足之处。教师预计通过减少直观视频的辅助，让学生借助数张静态图画并配合学生自主朗读来理解课文的教学方式无法顺利进行。程度较弱的学生跟不上循环二的教学活动。从整体来说，学生在阅读教学中朗读的次数不足，部分学生在朗读环节不参与教学活动都是造成教学效果不显著的因素。

## 循环二文档法

表 7: 循环二学生文档数据分析表

标准	行动一	行动二	行动三	备注	
正确回答两道题	28	9	4		
正确回答一道题	(1) 13 (2) 10	3 22	16 6	29	学生答题表现退步
无法正确回答任何一道题	4	13	12		
缺席	2	3	2		

根据表 7，教师发现学生在循环二的答题表现退步，其中以行动一的表现最优异。每一份活动卷包含两道题，但每一次活动卷上的细项要求都不同。文档的第一道题考查学生对课文内容的理解。行动一要求学生列下文中袋子里的物品（饮料瓶子、香蕉皮、餐巾纸及花生壳）；行动二要求学生根据植物特性正确填写文中的三种植物（含羞草、猪笼草、橡胶树）；行动三则要求学生辨别三道句子的正误。在三个行动中，学生必须完整正确地列下所有答案才能得满分，缺一不可。根据文档数据，在循环二中能够正确回答两道题的学生人数逐渐减少。



第二道题则检查学生对文中关键句的理解。行动一的题型是选择题，行动二及行动三则是简答题。行动一要求学生找出文中显示“同学们感到不好意思”的句子；行动二要求学生列下感受大自然神奇之处的方式；行动三则要求学生写出湖让人百看不厌的原因。相较于行动二及行动三的简答题，行动一的选择程度较低，只要选择正确选项便能得分。以下为正确完整回答两道题的学生文档例子：



图 6：S20 行动一文档

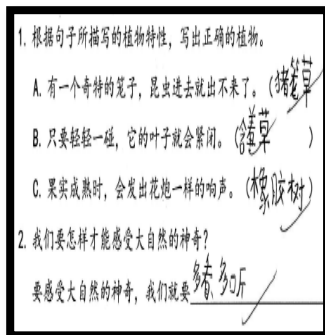


图 7：S6 行动二文档

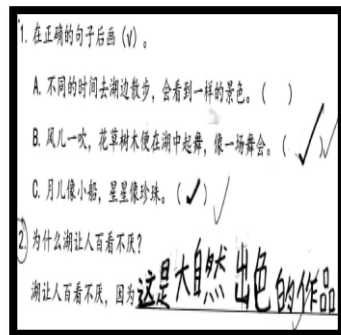


图 8：S7 行动三文档

由此可见，教师采用的情景体验法只能帮助程度中上的学生正确地回答教师设计的理解题。

### 循环二小结

根据观察结果，教师发现学生在答题环节中大致上能正确回答教师提出的问题。根据访谈结果，教师发现情景体验法教学并不适合程度较差的学生。根据文档数据，教师发现学生的答题表现并不稳定，只有正确填写完整答案才能得满分。综合以上三种数据，教师得到的结论是情景体验法只能帮助部分学生理解课文内容，正确地回答课文理解题。

### 研究成果反思

在进行了两个循环六个行动后，教师针对每一循环中观察法、访谈法及文档法的研究成果进行反思，总结采用情景体验法阅读教学研究的优缺点。

### 循环一数据分析成果反思

根据表 2 的观察结果，学生的答题表现逐渐改善。学生在行动三时尝试联系自己的旧有经验来尝试回答问题。根据刘鹏（2010），在体验中，主体要通过想象、移情、感悟等多种心理活动的交融、撞击、激活已有经验，并产生新的经验，最后使经验内化为自我感悟，使其成为个性化的知识经验。在循环一的行动三中，教师借助绘本及视频能合理呈现去东海岸看海龟的情景，帮助学生唤起自身看海龟的经历，结合课文内容，自己说出课文的教育意义。没有看海龟经历的学生能在教师创设的情景中体验看海龟的经过，有相关经验的学生则能在直观手段的辅助下，调动自身的经验与知识来参与课堂提问环节。

根据访谈数据分析表 3，科任教师表示教师准备的教具（图画与视频）能合理地呈现课文内容。然而，合适的教具要在顺利使用的情况下才能发挥其效果。吕天（2012）认为，在情景教学的实践中，教师运用语言、实物、媒体、

表演和游戏等多种方式，充分把课本知识通过这些方式呈现给学生，为课堂制定了一套形形色色、多姿多彩的知识大餐。在循环一的行动二中，教师准备了金马仑高原茶原的景色、工人采茶叶的方法及茶叶加工的程序的相关视频来呈现课文内容。虽然教师选择的视频能呈现金马仑高原茶园的景色，但由于技术性的问题，学生无法通过视频虚拟地体验文中描绘的场景，教学效果不显著。

根据表 4，教师发现学生的答题表现不稳定。刘华霞（2008）指出，从阅读认知理论来看，它首先强调的是阅读过程中读者原有的认知结构与阅读材料中的新知识相互联系和作用。教师采用的教具必须帮助学生将自己的旧有知识与经验与课文相联系。学生在直观教具的辅助下，再借助朗读课文来理解内容，对课文内容的印象会较深刻，才能正确地回答教师设计的活动卷。

总之，情景体验法能帮助部分学生将自身经验和课文相联系。虽然情景体验法对学生理解课文有帮助，但并非每位学生都有相关经验，教师准备的教具也无法有效地帮助每位学生体验文中描绘的场景，因此教学效果并不显著。

### 循环二数据分析成果反思

根据表 5，教师发现学生在三次行动中整体答题表现佳，但参与的人数有限。韦立荣（2014）指出，体验式阅读是指以学生的生活经历为基础，让学生带着自己的观点和感悟来阅读文章，从而可以使学生深刻体会到作者的写作意图、了解作者的内心世界，最终达到和作者共鸣的目的。学生在循环二行动一的答题表现优异，这是因为学生对于《失物招领》所描述的场景——乱扔垃圾的情况最熟悉。教师在课前曾指导学生朗读理解童诗《顺手丢》，学生带着对童诗内容的理解阅读课文，有事半功倍的功效。

根据表 6 的访谈数据，科任教师表示教师进行的情景体验法阅读教学有许多不足之处，其中包括教师让学生朗读的次数太少，导致部分学生在还未掌握生字新词的情况下无法顺利理解课文。王燕宏（2004）指出，阅读教学是学生、教师、文本之间对话的过程。阅读是学生的个性化行为，不应以教师的分析来代替学生的阅读实践。学生是学习的主体。教师在教学时针对主要内容提问，要求学生回答，甚少要求学生检视自己的感觉及想法。行动二及行动三的课文内容与学生的生活经验脱节，教师要增加朗读课文的机会，让学生在反复朗读中理解课文，再引导学生将自己的经验与课文相联系，深入理解课文，充分发挥学生学习的主体作用。

根据表 7，教师发现学生的答题表现并不稳定。教师采用的情景体验法并不能有效地帮助学生提升阅读能力，正确地回答课文理解题。根据梁秀丽及陈斌（2006），重视体验阅读，把新课程理念运用与课堂教学中，关键要珍视学生独特的理解，要让学生自己珍视对教材，对问题等的独特感受、体验和理解。学生在行动三的答题表现不佳，主要原因是学生对课文内容印象不深刻。教师在课前让学生在走廊上看校园积水中人物及树木的倒影，但在课时却忘记引导学生将自身经验与课文相联系，导致学生对于文中的关键句理解不透彻，无法正确回答问题。若教师在课堂中无法引导学生将自身经验与课文内容相联系，在加上朗读次数不足，学生体验不够深刻将影响他们对课文的理解程度。

总的来说，情景体验法只能帮助程度中上的学生正确回答问题。但是情景体验法进行的阅读教学是否具成效的关键在于教师所采用的教具是否能帮助学生建立起回忆自身经验的桥梁。



## 研究结果与相关研究结合进行反思

明晶（2009）的小学体验式作文教学研究结果指出，在小学作文课外辅导班进行了一年的体验式作文教学实践，学生在作文兴趣、表达真实性和观察体验生活三个方面有了较为明显的变化。学生在教学过程中显得较活跃，自我情感也能得到抒发。由于情景体验法重视的是学生的自身体验，相较于阅读课，情景体验法实施的写作教学更具成效。

由此可见，教师采用情景体验法帮助学生正确回答与课文理解题是可取的。虽然教师仍未能妥善解决班上学生在阅读难题，但是部分程度中上的学生在这研究中获益，能通过情景体验法理解课文内容，正确回答问题。

## 研究建议

此研究虽能帮助学生理解课文，但仍有其不足之处，教师的建议如下：

一、优化创设的情景。此次的研究多以直观图画及视频演示来创设相关的情景。教师要以不同的手段创设多样化的情景让学生能如临其境，如闻其声、如见其人，达到最佳的学习效果。

二、创设良好的学习氛围，秉持一个都不能少的理念进行教学。每位学生都有学习的机会。教师要精心创设教学活动，给予被动的学生引导和鼓励，提供真实实践的机会，让班上每一位学生都能参与课堂教学活动。

三、“学生是学习的主体”。教师创设的情景要从学生的心理特征与实际生活经验出发，尽量选取大部分学生都有的经历作为联系教学内容的桥梁，充分引导学生进入教师创设的情景中，通过真实体验来得到深刻的理解与感悟。

四、改善观察表的设计。教师设计的观察表要符合实际运用。在进行观察表时，教师要先明确观察对象，列下研究对象及指定回答的问题，再由同侪进行实际观察，避免在课堂教学时学生不举手便直接回答及只有部分学生参与活动等现象。

## 总结

整体来说，教师采用的情景体验法进行阅读教学对学生理解课文内容是有积极作用的。虽然研究结果并不理想，但教师进行的行动仍能帮助部分程度中上的学生理解课文内容，正确地回答课文问题。经过反思，教学效果不理想的原因在于教师自身准备不充足，课堂教学活动安排不够妥当，导致创设的情景无法明确地带给学生深刻的体验。由此可见，只要教师能妥当地设计教学活动，重视学生在学习中的主体地位，那么情景体验法在阅读教学中的成效仍是可取的。

## 参考文献

- 郭松松。(2012)。用情景体验式教学调动学生兴趣。《华夏教师》，3，52,53。
- 杰夫·米尔斯(2010)。《教师行动研究指南》(第3版)。翻译。王本陆、潘新民。重庆大学出版社。
- 梁秀丽、陈斌。(2006)。《体验式阅读教学方法初探》。取自 <http://www.yxedu.net/show.aspx?id=39690&cid=319>
- 刘华霞。(2008)。《语文阅读教学“体验——重构”模式初探》。取自 [research.eicbs.com/upload/120081222101210.doc](http://research.eicbs.com/upload/120081222101210.doc)
- 刘鹏。(2010)。关于体验式教学的几点思考。《桂海论丛》，26(A01)，57-60。
- 吕天。(2012)。“情景体验式教学模式”在小学英语教学中的应用。《现代中小学教育》，9，36-39。
- 马来西亚教育部课程发展司。(2012)。《小学课程标准·基础模组·华文》。吉隆坡：马来西亚教育部
- 明晶。(2009)。《小学体验式作文教学研究》。硕士学位论文。东北师范大学。
- 申继亮(2006)。《教学反思与行动研究：教师发展之路》。北京：北京师范大学出版社。
- 田华。(2011)。体验式英语教学理论探析。《2011年人文社会科学专辑》，37，387-389页。
- 王学东。(2009)。体验式教学模式的构建与实施。《乐山师范学院学报》，24(6)，131-133。
- 汪燕宏。(2004)。阅读教学对对话论。《语文教学通讯》，1，49,50。
- 韦立荣。(2014)。《体验式阅读教学在语文中的应用研究》。取自 <http://yuwen.zhuixue.net/gaozhong/gaokao/11598.html>

*Jabatan Bahasa*

*Institut Pendidikan Guru Kampus Sarawak,*

*Jalan Bakam, 98009 Miri, Sarawak.*

*Email: <sup>1</sup>[tiewanrong6915@gmail.com](mailto:tiewanrong6915@gmail.com), <sup>2</sup>[erniekho@hotmail.com](mailto:erniekho@hotmail.com)*



运用现代化象意图解识字图协助学生识字  
PENGUNAAN ILUSTRASI PIKTOGRAF MODEN DALAM  
PENGAJARAN DAN PEMBELAJARAN  
AKSARA BAHASA CINA

陈丽娜<sup>1</sup>

TING LEE NA

谢本旺<sup>2</sup>

SIA PONG WON

### 摘要

此项行动研究的主要目的是通过现代化象意图解识字图来协助学生记住汉字的字形和字义。研究采用了迪金（1982）的研究模式。研究对象是美里市区某一华小二年级的十二名学生。为了协助学生对字形和字义的掌握，教师一共实施两个循环六次行动。教师使用观察、访谈和档案收集相关的数据，并借助定性和定量两种数据分析法作出进一步的分析。研究结果显示，现代化象意图解识字图能够帮助学生掌握生字的字形和字义。

### ABSTRAK

*Penyelidikan tindakan ini bertujuan untuk membantu murid mengingati dan memahami aksara bahasa cina melalui penggunaan ilustrasi piktograf moden. Penyelidikan tindakan ini menggunakan Model Kajian Tindakan Deakin (1982). Kumpulan sasaran bagi kajian ini merupakan 12 orang murid Tahun 2 di sebuah Sekolah Jenis Kebangsaan Cina di daerah Miri. Untuk membantu murid-murid mengingati dan mamahami aksara bahasa cina, guru telah melaksanakan dua lincaran tindakan yang melibatkan enam tindakan. Data dikumpul melalui kaedah pemerhatian, temubual dan analisis dokumen, dan dianalisis dengan teknik analisis data kuantitatif dan kualitatif. Dapatan kajian telah menunjukkan penggunaan ilustrasi piktograf moden dapa tmembantu murid menguasai aksara bahasa cina.*

### 前言

语言是人与人交流观念、意见、思想等，沟通的工具。识字不但是阅读、写字的基础，更是口语进入书面语的重要媒介。因此，马来西亚华文小学《华文课程纲要》中，识字教学也编拟在内。陈丽蓉（2010）表示汉字难认、难理解的现象，是马来西亚学生最大的问题。

右脑主管形象思维，能形象地、直观地接受并处理大量信息。根据儿童喜欢新鲜、彩色、生动的画面，教师把生字设计成色彩丰富的图像。采用脑科学的记忆方法，即开发儿童右脑的形象思维的教学形式，带领他们认识汉字、感受汉字的美及对中华文化的认识。

### 教学反思

教师在之前的实习中发现学生在学习每一篇课文前，都必须学习生字。教师曾经使用各种识字法（六书释义法、字理识字、部件识字、奇特联想识字、

口诀识字等)来指导学生识字,并从中探讨不同识字法对学生识字的成效。从观察中,我发现一些识字法并不适合低年级的学生。例如:口诀识字法。要使用口诀识字法,需要很多生字才能组成一个口诀,一个口诀只能认识一个字,而一个口诀里可能也有其他学生还未学习的生字。这不仅加重学生的识字负担,还增加学生的学习压力。

低年级的学生识字量很少,复杂的识字法使学生觉得识字是一项很困难的问题。即使是刚指导的汉字,学生在考查环节时表示“我都不知道你在说什么”、“看不懂”、“太难了”等一些反面的回应。若是学生从低年级就没有掌握好汉字,那么将对他们之后的学习造成很大的影响。杨光泉(1992)指出,识字是学习文化的起点,是阅读和作文的基础。学习文化,是从识字开始的。只有认识一定数量的字,并且能够牢固掌握,才能释词悟义、理解句子、领会文章的思想内容。不识字,学习文化科学知识、阅读和作文就无从谈起。所以,识字是语文能力的重要结构要素,是读写能力发展的先决条件。

## 研究焦点

研究课题是通过现代化象意图解识字图,从机械识字变为有意识字,提高研究对象的识字能力,掌握识字规律,认清字形、理解字义。自古以来,中国人习惯把造字之法归纳为六种方式,统称之为“六书”,也就是我们熟悉的象形、指事、会意、形声、假借和转注(唐诺,2013,40页)。“六书”是古人根据汉字的结构而归纳出来的汉字构造结论,也是后世学者的造字、用字法则。“现代化象意图解识字图”是将现代简体楷字经过彩绘的加工,并根据六书之中的“象形”和“会意”的原理而创设出具体形象的现代化象形字。(陈丽蓉,2010,42页)教师把抽象汉字转化具体形象,让学生在学习时能一目了然,即见其形,而会其意。

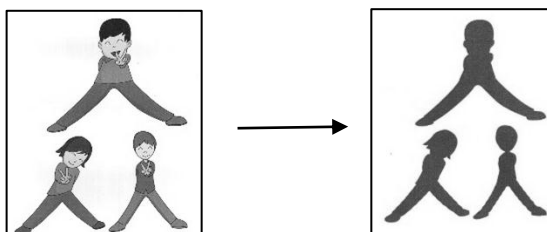


图1: 生字“众”的现代化象意图解识字图

总的来说,我通过此研究,能使我所指导的学生在识字方面得到明显的改善,提高他们的识字能力,记住字形后,写出生字字形、理解字义并运用词语。若是长久进行,学生就能在潜移默化的过程中借由识字而形成语文综合素质,全面提高语文素养。除此以外,通过此项研究也能使我掌握较有成效的识字指导方法,以符合教师这门行业的长效发展,促进自身的专业成长。

## 研究目标与问题

此研究目的是为了探讨现代化象意图解识字图与识字的关系。通过本课题的研究,我能:

- 一. 通过运用现代化象意图解识字图,帮助学生记住生字字形后,正确地写出生字。

二. 通过运用现代化象意图解识字图，帮助学生理解字义，运用词语。

这次行动的目的是在识字课以现代化象意图解识字图帮助研究对象学习汉字。明确来说，这项行动研究是要为了解决以下的问题：

- 一. 现代化象意图解识字图是否能帮助学生记住生字字形后，正确地写出生字？
- 二. 现代化象意图解识字图是否能帮助学生理解词义并运用词语？

### 研究对象

行动研究的对象是某华小二年级的学生。班级有 36 人，其中包括 16 名男生及 20 名女生。班上有 22 名学生属于优等生，能认清生字字形、理解字义。2 名学生听不懂中文，属于后进生。因此，教师并没有把这 24 人编入本次的研究对象。而是中上等级的 12 名研究对象编入本次的行动。他们在识字方面出现的问题是此研究中急需改善的事项。

通过观察研究对象的识字练习，研究对象会出现增添笔画、写漏笔画或写别字的现象。与科任老师的访谈中，教师得知这些研究对象通常是靠着死记硬背的方式来记住生字的字形和字义。他们会都积极地参与识字课，能听懂华文，善于用华文交流。为此，教师决定选择这 12 位研究对象来帮助他们掌握汉字。

### 研究程序

经过分析与比较，配合本次行动研究和教师所拟的课题，教师采用迪金（1982 年）行动研究模式作为参考的模式。根据高文（1998）在《现代教学的模式化研究》里说道：这一模式将勒温提出的“勘察”环节和埃利奥特提出的“发现事实”和“分析解释事实”两方面的要求，重组为“观察”和“反思”两个环节。迪金的行动研究把各个环节更为明了，更易于操作。以下是迪金（1982 年）的行动研究模式图：

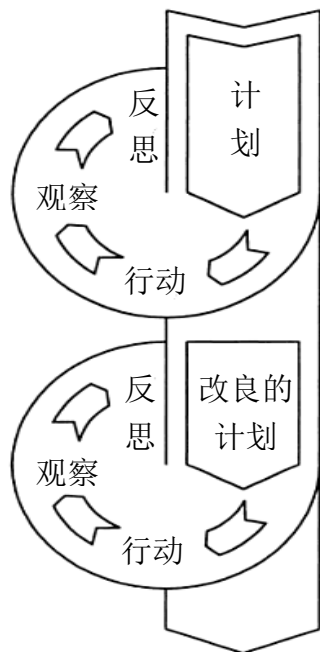


图 1：迪金（Deakin, 1982 年）行动研究模式

在参考迪金（1982年）行动研究模式后，教师针对原本已有的行动研究增添了调查环节。表1显示此行动研究的步骤。教师一共进行两次循环六次行动。每次循环中都有3次行动。行动中包括观察和反思。循环一结束后，教师将对三次行动作出反思，以修改并优化循环二将要进行的行动。循环二结束后，教师收集并整理所有的数据，进行分析和反思，为此项行动研究作出总结并撰写行动研究报告。

表1：行动研究过程

步骤	说明
调查	教师与指导老师进行访谈来了解研究对象的学习情况，并进行试点以确定现代化象意图解识字图是否适合帮助研究对象学习生字。
循环一	教师确定研究目标，并通过不同的管道收集相关的资料。教师设计适合的工具表，即观察记录表、访谈内容和档案分析表。
行动	教师在识字课中使用现代化象意图解识字图来设计15个目标字。
观察	教师通过观察、访谈和活动卷分析研究对象对目标字的掌握。
反思	教师对行动进行自我反思，并对计划进行修正，进入循环二。
循环二	教师修改循环一的计划，以优化循环二的行动研究。
行动	教师在识字课中使用现代化象意图解识字图来指导12个目标字，并带领研究对象根据指定的生字设计3幅现代化象意图解识字图。
观察	教师通过观察、访谈和活动卷分析研究对象对目标字的掌握。
反思	教师对行动进行自我反思。收集并整理数据后，教师根据数据分析和反思，为行动研究做出结论并撰写行动研究报告。

表2：循环一和循环二的课文和目标字

循环	行动	课文	教师设计的现代化象意图解识字图	研究对象设计的现代化象意图解识字图
一	一	我只是一个小孩儿	摘、傍、将、脑、非	-
	二	迷人的茶园	厂、波、娘、招、迷	-
	三	生肖歌	称、泼、闹、猪、趣	-
二	一	数星星的孩子	院、台、替、斗	苦
	二	甘地丢鞋子	掉、脱、穷、落	台
	三	空气清新靠花树	庭、厅、健、康	丁

表2显示两次循环的课文和目标字。在循环一中，教师在每篇课文中设计了5个目标字的现代化象意图解识字图。在第二循环时，教师只设计4个生字的现代化象意图解识字图，让研究对象设计一幅生字的现代化象意图解识字图。第斯多惠说过：“知识是不应灌输给学生的，而应引导学生去发现它们，独立地掌握它们”（黄丹，2011，12页）。教师要把把研究对象的主动权还给他们，真正成为研究对象学习和发展的促进者。引导研究对象自主发现，体现了教师的教学观念即不把研究对象看成是知识的容器，而是发现的主人。

### 数据收集方法

教师采用观察法、访谈法、档案法来进行数据收集。

在观察法中，教师采用识字观察记录表来记录研究对象在课堂上的识字情况。这些包括研究对象是否能在课堂上运用现代化象意图解识字图来写出生字的字形并说出生字的字义。这有利于教师随时通过教与学的“现场”进行观察，从而获得第一手数据。这也能针对研究对象的识字情况，进行深入分析和反思，做出适当的跟进活动并进行修改，延伸到进行第二循环的行动研究。

在访谈法，教师与研究对象进行半结构式访谈。在访谈中，研究对象针对现代化象意图解识字图自由地发表意见。访谈问题包括：教师展示的生字图片能帮助你记住生字的字形吗？图片能帮助你了解生字的含义吗？研究对象在回答问题时，也必须说出原因。除此之外，教师也与指导老师进行访谈，主要是了解现代化象意图解识字图对研究对象的识字情况提出建议和看法，并针对其成效进行讨论和反思。在访谈结束后，教师将访谈内容记录下来。

在档案法中，教师通过在班上收集的识字活动卷来评估他们对汉字的掌握，提供教师有价值的资讯来确定学生的表现及发展行为加以改善。活动卷的题目设计以考查研究对象对生字字形和字义的掌握。教师将存档研究对象的活页卷，以便能够帮助教师从档案数据资料中，发现问题和解决问题。

## 数据分析方法

在研究进行时，教师采用了观察法、访谈法和档案法来进行数据分析。

在观察法，我以量化的数据分析方法来解说数据成果。在每一次行动后，我将通过录像观察，把研究对象的识字表现记录在观察表内。我以达标的形式把研究对象在课堂上的识字表现记录在观察表内。

在访谈法中，我以质化分析，分析了现代化象意图解识字图对研究对象的是识字成效。我以数量的方法计算每一道访谈问题，研究对象与指导老师回答“是”和“否”的数量。我以表格的呈现方式展示成果，使结果一目了然。

在档案法，我把研究对象的识字活动卷收集在档案夹里。这方便我跟进每位研究对象的识字表现，帮助我了解现代化象意图解识字图对研究对象的识字成效。我会把研究对象的识字掌握和设计的现代化象意图解识字图记录在档案分析表内，作为日后的反思和适当的行动修改。

## 研究成果

### 观察结果分析

表 3：循环一和循环二研究对象对目标字的掌握

指标	循环一			循环二			
	行动一	行动二	行动三	行动一	行动二	行动三	
	人数	人数	人数	人数	人数	人数	
字形	正确书写	4	5	7	11	11	12
	评价字体	0	4	8	9	9	10
	纠正错误	0	1	5	5	6	0
字义	说明图片	3	6	8	8	8	10
	讲解图义	0	3	6	7	8	9
	联系生活	0	2	6	6	6	7

注：总人数=12人。目标字=5个。



从表 3 显示了研究对象对现代化象意图解识字图已经逐渐能掌握，从循环一的行动一中，4 位研究对象到行动三的 7 位研究对象能够正确地书写字，行动一时的 3 位研究对象到行动三的 8 位研究对象能够说明生字的现代化象意图解识字图所要表达的含义。为了帮助研究对象能够掌握现代化象意图解识字图的识字规律，教师在教学中指导研究对象使用该识字法，从而掌握汉字。在行动一中，研究对象能在课堂中正确的写出生字并讲解字义明显不足，但是在接下来的行动中有所上升的趋势。到行动三时，平均都有一半的研究对象能够在班上正确地写出生字并讲解字义。经过教师的探讨得知研究对象之所以在课堂上没有积极地对现代化象意图解识字图发表意见，这包括研究对象十分害羞，也害怕自己会因回答错误而遭到同学的嘲笑。

在循环二中，研究对象已经能使用现代化象意图解识字图来掌握汉字的字形和字义。从循环一的 7 位研究对象上升到 12 位研究对象能够正确地写出生字，失误率为 0，也就表示没有研究对象写错生字。在循环二时，增加了 2 位研究对象能够评价他人所写的生字，从 8 位上升至 10 位研究对象。此外，在循环一的 8 位研究对象到循环二时上升至 10 位研究对象。6 位研究对象在循环一时能讲解图片内容，到循环二便增加至 9 位研究对象。最后，7 位研究对象能够将生字含义联系生活。从上述两轮循环观察结果分析表显示，研究对象在掌握生字字形和字义有明显地提升。这说明现代化象意图解识字图是能帮助研究对象掌握生字的字形和字义。

### 访谈结果分析

在循环一和循环二中，教师与 12 位研究对象进行访谈。从中可看出现代化象意图解识字图能帮助研究对象掌握汉字的字形和字义。

表 4：循环一与研究对象的访谈结果

访谈焦点	我用现代化象意图解识字图记住生字字形后，写出生字。						我用现代化象意图解识字图理解字义，运用词语。							
	循环一		行动一		行动二		行动三		行动一		行动二		行动三	
研究对象	是	否	是	否	是	否	是	否	是	否	是	否	是	否
S1		√		√	√			√		√		√		√
S2		√		-		√		√		-		√		√
S3		√		-		√		√		-		√		√
S4	√		√		√		√		√		√		√	
S5		√		√	√		√		√		√		√	√
S6	√		√		√		√		√		√		√	

注：6 位访谈对象。在行动二时，2 位访谈对象缺席。

在行动一时，研究对象表示现代化象意图解识字图并不能帮助他们掌握生字。在行动二时，3 位研究对象表示不能运用现代化象意图解识字图来同时掌握生字字形，理解字义。只有 1 位研究对象能够同时运用现代化象意图解识字图掌握生字。至到行动三时，4 位研究对象能使用现代化象意图解识字图来掌握生字字形，但是还是有 2 人不能运用现代化象意图解识字图来掌握生字字形或字义。从上表可说明现代化象意图解识字图能帮助大多数的研究对象掌握生字的字形和字义。

表 5 显示了在第二循环的行动一至行动三中，能使用现代化象意图解识字图来记住字形的研究对象从 4 位增加到 6 位，有上升的趋势。在理解字义方面，虽然在行动一和行动二里，能运用现代化象意图解识字图的研究对象人数保持不变，那就是 3 位研究对象。但是到行动三时，已经增加到 5 位研究对象了。这样看来，研究对象已经认可了现代化象意图解识字图能够帮助他们掌握生字。

表 5：循环二与研究对象的访谈结果

访谈焦点	我用现代化象意图解识字图记住生字字形。			我用现代化象意图解识字图理解字义，运用词语。				
	循环二	行动一	行动二	行动三	行动一	行动二	行动三	
研究对象	是	否	是	否	是	否	是	否
S7	√		√		√		√	
S8	√		√			√	√	
S9	√		√		√		√	
S10		√		√		√		√
S11		√	√			√	√	
S12	√		√		√		√	

注：6 位访谈对象。

除此之外，教师在循环一和循环二都与指导老师进行访谈来得知现代化象意图解识字图能够帮助研究对象掌握生字的字形和字义。

表 6：循环一与循环二和指导老师的访谈结果

访谈焦点	循环一			循环二		
	行动一	行动二	行动三	行动一	行动二	行动三
	是	否	是	否	是	否
学生记住字形， 写出生字。		√	√		√	√
学生理解字义， 运用词语。		√		√	√	√

上表显示，指导老师表示研究对象在使用现代化象意图解识字图学习生字后，在记住生字字形和字义方面有所改善。在循环一时，研究对象从不能使用现代化象意图解识字图来掌握生字字形和字义到能够使用该识字法来学习生字。由于教师在循环二时增加一个让研究对象创作现代化象意图解识字图的环节，但是研究对象在行动一时只能掌握生字的字形，却不能掌握生字的字义。在不断地指导后，研究对象到行动三时才能使用现代化象意图解识字图来掌握生字字形和字义。从访谈结果显示现代化象意图解识字图能够帮助研究对象掌握生字的字形和字义。

### 档案结果分析

教学后，教师根据 5 个目标字设计涵盖生字字形和字义的练习题以考查研究对象对目标字的掌握。在循环一和循环二中，教师将通过表格来显示研究对象对目标字的掌握。表七显示在循环一时研究对象对生字掌握的数据分析。

在循环一中，教师得知大部分研究对象在使用现代化象意图解识字图时，能够做到掌握生字字形，理解字义并运用词语，维持着稳定的学习情况。此外，研究对象的识字能力已经逐渐进步，有上升的趋势。这证明了现代化象意图解识字图能帮助研究对象记住生字字形，理解字义并运用词语。但是，还有 1 位研究对象在识字能力中出现下降的趋势。但是，这并不代表现代化象意图解识字图不能帮助他记住生字字形，理解字义并运用词语，而是对现代化象意图解识字图的规律不熟悉，从而导致识字能力下滑的原因。

表 7：循环一研究对象对目标字的掌握数据分析表

研究对象 (S)	字形掌握			词语运用		
	行动一	行动二	行动三	行动一	行动二	行动三
1	5	5	5	5	5	5
2	5	-	5	5	-	5
3	5	-	5	5	-	5
4	5	5	5	5	5	5
5	5	3	5	3	5	5
6	5	5	5	4	5	5
7	5	5	5	5	5	5
8	5	4	5	5	5	5
9	4	5	5	5	5	5
10	5	3	5	4	5	3
11	5	5	5	5	5	5
12	5	5	5	5	5	5

注：S2 和 S3 在行动二时缺席。字数=5 个。词语数=5 个。

图 2 显示 S10 在循环一行动二写错生字“招”的字形就是把部首“才”改成部首“女”。他不曾学习过生字“招”，却瞎蒙写成一个自己从来没有学习过的生字。而图 3 显示在循环一行动三时，S10 把词语填入不适合的语境。在交流中，他表示不明白这两个词语的含义，就随便作答。



图 2：S10 错误书写生字“招”

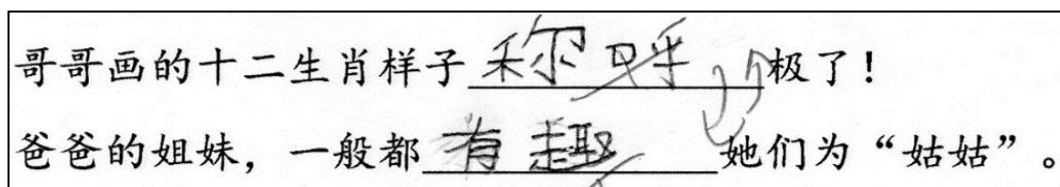


图 3：生词“称呼”和生词“有趣”填写在错误的句中

之后，教师继续进行行动研究的循环二。表 8 显示在循环二时研究对象对生字掌握的数据分析。从下表的数据分析显示，8 位研究对象在循环二的每次行动都能掌握五个目标字的字形和词语。3 位研究对象运用现代化象意图解

识字图来掌握生字的能力逐渐提升。但是，1 位研究对象在行动三的表现却不如行动一和行动二。这是因为教师并没有带领研究对象比较三个读音相近的生字字形。除此之外，该研究对象还未掌握分辨的技能，因此在行动三中表现不如其他的行动。

表 8: 循环二研究对象对目标字的掌握数据分析表

研究对象 (S)	字形掌握			词语运用		
	行动一	行动二	行动三	行动一	行动二	行动三
1	5	5	4	4	5	5
2	5	5	2	5	5	5
3	5	5	5	5	5	5
4	5	5	4	5	5	5
5	5	5	5	5	5	5
6	5	5	5	5	5	5
7	5	5	5	5	5	5
8	5	5	5	5	5	5
9	5	5	5	5	5	5
10	5	5	5	5	5	5
11	5	5	5	5	5	5
12	5	5	5	4	5	5

注：字数=5 个。词语数=5 个。

接着，我也针对循环二所添加的新环节。那就是要求研究对象根据指定的生字，设计一幅符合生字字形和字义的现代化象意图解识字图。我会以研究对象所设计的现代化象意图解识字图来探讨是否能表现生字的字形和字义，见表 9。

表 9: 第二循环研究对象设计的现代化象意图解识字图数据分析

指标 行动 研究对象	字形掌握						达标 次数	字义理解						达标 次数
	一		二		三			一		二		三		
	是	否	是	否	是	否		是	否	是	否	是	否	
S1	√		√			√	2	√			√	√		2
S2	√		√		√		2		√	√			√	1
S3	√		√		√		3	√		√			√	2
S4	√		√		√		3		√	√			√	1
S5	√			√		√	1	√	√			√		2
S6	√		√		√		3	√	√				√	1
S7	√		√		√		2	√	√			√		2
S8	√		√		√		3	√	√				√	1
S9	√		√		√		2	√	√			√		2
S10		√	√		√		1	√		√	√			1
S11	√		√		√		3	√	√				√	1
S12		√	√		√		2	√	√				√	1

表 9 显示，研究对象在使用现代化象意图解识字图来设计生字的能力起落不定。在行动一中，10 位研究对象能根据生字字形设计一幅现代化象意图解

识字图，并在行动二中又增加了 1 位研究对象。然而，到行动三时，却减少到 7 位研究对象。在行动一时，只有 2 位研究对象能运用运用现代化象意图解识字图表达对字义理解。在行动二时却增加到 10 位研究对象，可是在行动三时却又减少到 5 位研究对象。图 4 S1 在循环二的三次行动所设计的现代化象意图解识字图。目标字“苦”能表达生字的字形和字义；目标字“台”只能表达字形；而目标字“丁”只能表达生字字义。

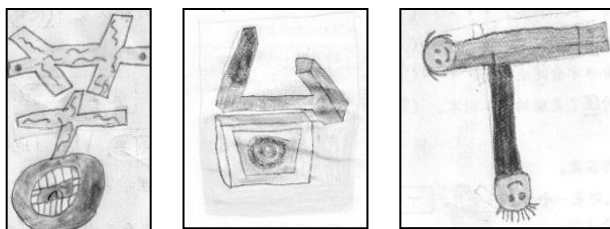


图 4：S1 设计三个目标字的现代化象意图解识字图

研究对象在行动二时表现比行动一和行动三的效果好是因为研究对象有机会通过直观地观察该事物的特征，把生字与该物体做出联系后，画出该生字的现代化象意图解识字图。除此之外，教师在行动二时有明确地带领和引导研究对象要如何把生字与图片的字形和字义相联系。然而，行动三时，教师并没有给予任何的帮助，所以研究对象所设计的现代化象意图解识字图没有达到要求。由此可见，研究对象需要教师的指导下才能绘画出包含字形和字义的现代化象意图解识字图。研究对象能够使用现代化象意图解识字图来学习生字，但是他们还不能运用现代化象意图解识字图巧妙地把生字的字形和字义做联系。

### 研究成果反思

整体来说，行动研究主要是使用现代化象意图解识字图来帮助研究对象掌握生字的字形和字义，做到“见其图，便知其义”。以下显示为教师针对研究成果做出的反思。

与陈丽蓉（2010）的研究成果进行比较，我得知现代化象意图解识字图能够帮助学生直观地掌握汉字的字形和字义。它能形象地，促进大脑对汉字的接受与理解。但是，陈丽蓉（2010）的研究中表示他在指导后将识字闪示卡不断地重现在儿童面前，从而记住在脑海中产生“遗觉”。由于教师与前人研究的对象不同，教师的研究对象是 8 岁的小学生，他的研究对象是 4 岁的幼儿；因此，教师根据学生的学习程度，便没有采用识字闪示卡。这并没有影响研究对象不能使用现代化象意图解识字图来掌握生字。

对于新的识字法，研究对象对现代化象意图解识字图的概念模糊，不知要如何学习生字。这原因在于教师的教学法。这包括对汉字教学的思路不明确，对学习者汉字认知、习得过程和学习策略认识不足和汉字教学方法的缺陷（赫文华，2012，265 页）。对才刚接触的识字法，研究对象自然对不清楚识字的思路，须要教师的引导，才能帮助学生理解现代化象意图解识字图的规律后，才能有效地识字。

教师要把“一言堂”变“群言堂”。在课堂上听到教师教学生识字时，总要调动儿童的已有知识、经验（佟乐泉，张一清，1999，52 页）。之后的行

动中，我要求研究对象从本身的知识与已有经验来讲解字义，从而主动学习。我发现研究对象的参与度逐渐提升，从不敢发言到勇于尝试，再积极表达。

指导生字时，教师必须引导研究对象把图片中的事物与生活经验做联系，以便更加形象地记住生字。汉字是在客观事物之形的基础上，按照相似的原理逐渐演化出来的。这样图文结合便于学生理解记忆（杨九俊，姚焯强，2005，57页）。它也能把汉字复杂、难学、易混，用形象的图画使汉字编的规律可循。

指导生字时，教师须时常运用现代化象意图解识字图，反复地带领研究对象学习汉字。这是为了促进研究对象对汉字的感知，使感知内容变得内容丰富，印象深刻。由于知觉经验的累积和多次的练习，人对客观事物的感知越来越精细（佟乐泉，张一清，1999，52页）。研究对象使用现代化象意图解识字图的次数越多，积累的识字经验逐渐更加丰富，便能掌握生字的字形和字义。

“授人以鱼，不如授人以渔”，识字就是如此。达尔文曾说过：“最有价值的知识，是关于方法的知识”（杨九俊，姚焯强，2005，53页）。在指导学生生学字时，教师须教导学习设计属于自己的识字方法。研究对象只有掌握了学习方法，才能形成自学能力。研究对象在日后学习时，就能自己完成学习，教师只扮演着引导的角色。教师把识字过程变为思维活动的过程，培养研究对象分析字形的智力技能，把识字教学纳入训练研究对象智力发展的规律。如赫尔巴特主张“要使教育心理化”（杨鑫辉，2000，360页），教师不要大包大揽，让研究对象通过自己动手学习的过程，培养良好的识字能力，从经验转换成识字。从而帮助研究对象能通过自主学习来获取知识。

通过本次的行动研究，我发现只是读书、教书，不反思、不梳理自己的教学成败得失，是不可能提升自己的教学理想。正如叶澜教授曾指出的：“一个教师写一辈子教案不可能成为名师，如果一个教师写三年教学反思就有可能成为名师”（上海市凉城第一小学，2007，18页）。因此，要让自己尽快地成长起来，教师就要不断地进行反思，培养起教学反思的习惯。就像在每次行动后，教师都要从头到尾都进行仔细地探讨和反思，为下一次的行动作出改善和优化。在接下来的教学生涯中，教师必须不断地学习、反思，并树立新的目标，充实、提高和完善自己。

所谓“失败乃是成功之母”，在行动过程中难免会遇到不理想的教学效果。错误往往孕育着比正确更加丰富的发现和创造因素，发现的方法就是试错的方法（上海市凉城第一小学，2007，19页）。在进行研究前，教师只注意课堂中要解决的问题，如教材太深、学生太难教等理由。这导致教师忽略了要用科学的观点来分析问题，用研究者的目光来审视教学过程。在这种思想下，教师要利用教工学习时间，为教学现象进行反思，从中找出解决方案。

教师从“备教材”到“备学生”的转换。在传统的备课中，教师主要钻研教材以及各种教学参考资料，从教学目标的设定到教学过程的实施，都反映教师的主观愿望。教师自己的教学经验，在教学中重教轻学，只设计了教法，而忽略了学生的学法和个体的需要（上海市凉城第一小学，2007，32页）。行动中，教师在系统理论指导下的教学设计，在最大程度上树立了崭新的教学理念。那就是强调研究对象在教学过程中的主体地位。教师与学生在课堂教学活动中的多种需要和潜在的能力以及多向的、多种形式的互动作用和功能。因此，教师在备课中以学生为主体、教学策略方面的意识逐渐提升。

## 研究建议

在本次的行动研究过程中，我使用现代化象意图解识字图来帮助学生识字。那是把汉字的形和义融入在“字画”中，可以充分调动学生的大脑，轻轻松松把字记熟。况且，现代化象意图解识字图采取贴近儿童生活的原则，使汉字伴着图画直接映射在孩子们的脑中。

要优化本次的行动研究，我建议必须先带领学生掌握现代化象意图解识字图的规律。由于学生之前很少接触该识字法，教师必须不断地引导和带领，以便学生能更加了解并晓得要如何生字。学生在设计生字的现代化象意图解识字图时，他们就会明白该如何通过图画来表达生字的字形和字义。

为了提高学生的学习兴趣，教师可把现代化象意图解识字图编成小故事、顺口溜、做动作认字、游戏等方式，帮助大脑记忆。若一直使用单一的识字方式——现代化象意图解识字图卡来指导学生，那么学生久而久之就是觉得教学乏味。虽然还是使用现代化象意图解识字图来指导学生识字，但是只要教师稍微转换指导方式，那么将使识字教学变得活泼、有趣。

教师可把现代化象意图解识字图与课外阅读紧密结合。每次学习 10 至 15 个汉字，就配合 1 则由刚学会的字和之前所学过的字选择 1 篇课外读物。课外读物不仅能增长学生的见识，还能拓展思维。在现代化象意图解识字图的指导下，学生的识字量大增，适合他们阅读的书籍更多，可供他们选择的范围更广，这无疑也让孩子的见识更广更阔。

## 总结

总的来说，现代化象意图解识字图能帮助研究对象做到记住生字字形，理解字义并运用词语。在这次的行动研究中，我发现色彩鲜明的图片能帮助研究对象更加投入在识字课中，从而能运用该识字法来掌握生字。教师采用的三角互证法（观察法、访谈法、档案法）能够探讨本次研究的课题。但是，要研究对象使用自己设计现代化象意图解识字图来学习生字，则是一项值得教师去拓展的教学形式。



## 参考文献

- 陈丽蓉。(2010)。《现代化象意图解识字教学”之可行性研究——以马来西亚学前幼儿为例》。硕士学位论文。浙江大学人文学院。
- 高文(1998)。《现代教学的模式化研究》。山东：山东教育出版社。
- 赫文华(2012)。《汉字识字教学基础教程》。杭州：浙江大学出版社。
- 黄丹(2011)。《浅析小学低年级识字教学》。教育硕士专业学位论文。辽宁师范大学。
- 上海市凉城第一小学。(编)。(2007)。《走向优质教育——小学教师教学反思能力培养的实践研究》。上海：上海文艺出版社。
- 唐诺(2013)。《文字的故事》。上海：上海人民出版社。
- 佟乐泉,张一清(1999)。《小学识字教学研究》。广州：广东教育出版社。
- 杨光泉(1992)。《现代小学语文教学方法》。四川：教育出版社。
- 杨鑫辉(2000)。《心理学通史(第三卷)》。山东：山东教育出版社。
- 杨九俊,杨焱强(2008)。《小学语文新课程教学概论》。第二版。南京：南京大学出版社。

*Jabatan Bahasa*  
*Institut Pendidikan Guru Kampus Sarawak,*  
*Jalan Bakam, 98009 Miri, Sarawak.*  
*Email: <sup>1</sup>[lina\\_t0107@hotmail.com](mailto:lina_t0107@hotmail.com), <sup>2</sup>[pwsfrancis@gmail.com](mailto:pwsfrancis@gmail.com)*





如何通过情境创设帮助四年级学生完整地写出生活事件和感想  
MEMBANTU MURID TAHUN EMPAT MENULIS PERISTIWA HIDUP  
DAN TANGGAPAN YANG LENGKAP DENGAN  
KEGUNAAN PENGAJARAN KONTEKSTUAL

涂香香<sup>1</sup>

TU HIONG HIONG

陈秀琼<sup>2</sup>

TING SIU GIN

摘要

行动研究是探讨研究四年级的学生通过情境创设学习写作的有效性。在每个行动中，教师以情境创设帮助 46 位的四年级学生。教师以凯米斯行动模式（1988）进行两个循环的研究，每个循环有三个行动。每个循环中有四个环节：计划、观察和反思。教师以观察法、访谈法和档案法数据收集来确定情境创设帮助学生完整地写出生活事件和感想的效果。在两个循环行动研究后，教师发现情境创设是能帮助四年级学生完整地写出生活事件和感想。

ABSTRAK

*kajian tindakan ini adalah untuk meneroka keberkesanan belajar menulis.pelajar tahun keempat dengan penggunaan pengajaran kontekstual . Guru menggunakan model Kemmis (1988) untuk membantu 46 pelajar tahun empat untuk menulis peristiwa-peristiwa hidup yang dan tanggapan yang lengkap. Guru menggunakan kaedah pemerhatian, temubual dan data penulisan murid untuk menentukan keberkesanan konteks pengajaran kontekstual ini membantu pelajar menulis peristiwa hidup dan tanggapan yang lengkap.Selepas dua kitaran kajian tindakan, guru mendapati pengajaran kontekstual boleh membantu murid untuk menulis peristiwa dan tanggapan dengan lengkap.*

前言

《国家教育哲理》明确指出，教育的目的是塑造在智力、情感、心理和生理各方面都能平衡与和谐的人。那就说明学生既要学会写作文，也要培养个人的良好的情操，提高人文素养。

写作是运用语言文字进行表达和交流的重要方式，是认识世界、认识自我、以生活经历为题材，进行创造性表述的过程。说话能力促进写作能力，它们是相辅相成的。根据汪巨茂（2011），他指出说是写的基础，学生在说话的时候也就是在训练语言表达能力，同时也是在训练思维能力。

这说明了写作应鼓励学生投入开放的情境中，以写作为桥梁，正确引导学生讲真话，培养良好的人格、思想品德和健康的审美情趣。

教学反思

在第一实习阶段，教师发现二年级学生在生活中没有仔细观察所发

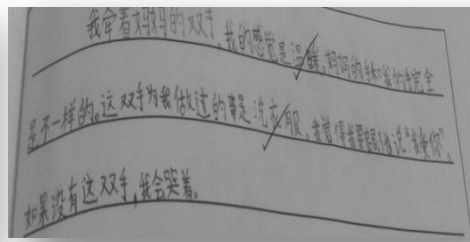
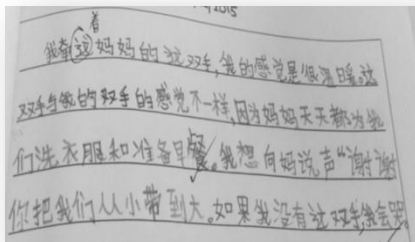
物的习惯，是造成学生对所要写的事件没有印象，因而写作材料缺乏的原因。根据桑晓刚（2014），要使学生能够通过作文把客观世界的某一点真实面貌本质地反映出来，就必须给学生洞察世界的眼睛。

教师在第二实习阶段采用多媒体帮助三年学生写话。视频的运用能帮助15位学生中的2位学生针对“我的爸爸”写出自己对爸爸所做事情的感想。教师没有好好地利用视频，用适当的语言引导学生思考，进入情境，导致多媒体只能帮助小部分学生写话。根据韦堂兴（2014），多媒体的运用，为学生提供了形象生动、内容丰富、直观具体、感染力强的感性认识材料，使学生看到了事物在运动、发展、变化。

在第三阶段，教师同样选择多媒体帮助四年级学生写作。那么，学生在教师的多媒体情境引导下，能说出妈妈的手为什么比自己的手粗，是因为妈妈每天要做工，回到家还要做家务等事件。但是，学生的写作内容却大同小异。例子如下：

表 1：学生的写作内容大同小异

W23 的写作内容	W25 的写作内容
我牵这（着）妈妈的这双手，我的感觉是很温暖。这双手与我的双手的感觉不一样，因为妈妈天天都为我们洗衣服和准备早餐。我想向妈妈说声“谢谢你把我们从小带到大。如果没有这双手，我会哭。”	我牵着妈妈的双手，我的感觉是温暖。妈妈的手和我的手完全是不一样的。这双手为我做过的事是洗衣服，我觉得我要跟她说“我爱你”如果没有这双手，我会哭着。



学生的写作内容大同小异是因为学生惯于给材料作文，因此他们把教师在课堂中引导其他学生的说话内容写下来。根据姚丽君（2014），她提到作文教学改革效率低下，其中一个重要的原因就是：作文教学脱离学生的生活实践，经常是为了作文而作文，教师要学会在实践中教学生作文，教师要善于为学生创设良好的学习作文的情境。根据李惠足（2013），他表示情境对人有直接刺激作用。根据祝辉（2002），“情境”实际上就是一种以情感调节为手段，以学生的生活实际为基础，以促进学生主动参与，整体发展为目的的优化了的学科教学。因此，情境创设是能指导学生联系其生活经历发言，指导学生搜集、筛选、组织写作材料，掌握基本的写作知识，培养学生自主的写作动机。

### 研究焦点

这次研究的焦点是以情境创设帮助四年级的学生完整地写出生活事件和感想。根据现代汉语规范词典，生活事件是指人的生存和发展中所进行的一切活动。感想则是指在同外界事物的接触中所引起的想法。根据祝辉（2005），

情境教学以思维为核心，以情感为纽带，通过各种符合学生心理特点和接近生活实际的真实情境的创设，巧妙地把学生的认知活动和情感活动结合起来，促进逻辑思维与形象思维协调发展，提高学生的思维品质。

根据汤建英（2010），我们需要经常引入生活场景和生活事件。根据张守彬（2015），联系生活展现情境是文章的唯一源泉。根据祝辉（2005），多媒体等现代化教学手段在课堂中的应用，相信情境教学将会更臻完善。

为了让学生能写出生活事件和感想，教师让学生在情境创设下先说后写。因此，教师决定通过情境创设帮助学生完整地写出生活事件和感想。

## 研究目标和研究问题

### 研究目标

根据 3.3.4 学习标准：针对所经历的事情写自己的感想。研究目标定为：  
1. 通过情境创设帮助四年级学生完整地写出生活事件和感想。

### 研究问题

1. 通过情境创设是否帮助四年级学生完整地写出生活事件和感想？

### 研究对象

研究对象是美里某华小的四年级学生，一共有 46 位学生（29 位女生，17 位男生）。华裔生 42 位，巫裔生 4 位。通过两次的作文教学，学生的写作问题是写作态度不积极、不善于写作材料的筛选，不善于观察生活，因此学生不善于从生活中提炼作文的题材。例子如下：

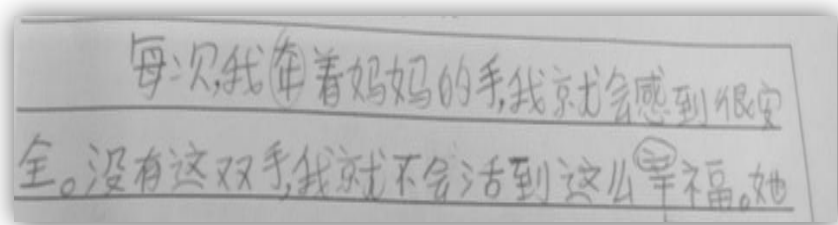


图 1：不具体的写作内容

根据此例，学生虽能写出有内容的作文，但是不够具体。根据“没有这双手，我就不会活到这么幸福。”这句话的表达，学生没写出“没有这双手，我就不会活到这么幸福？”的原因和其他生活细节的描述。

### 研究程序

教师采用凯米斯行动研究模式探讨情境创设是否帮助四年级的学生完整地写出生活事件和感想。凯米斯的行动研究模式步骤完整紧凑，能帮助教师在行动中有目的地实施，观察，反思，调整行动计划，改进写作教学。根据凯米斯的行动研究模式图，教师的行动研究程序如下：

表 2：行动研究程序

行动研究	程序
计划	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 在选择课题的调查中，教师将所收集的学生的学习情况进行分析，并做出总结，确定课题，开始拟定行动研究计划。</li> <li>2. 教师上网收集有关情境教学和作文教学的资料，研读，并确定行动的计划。</li> <li>3. 教师设计适合的工具表，以便教师在行动研究中能更加有目的地收集数据。</li> </ol>
实施	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 教师采用情境创设设计作文教学，帮助学生完整地写出生活事件和感想。</li> </ol>
观察	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 教师进行课堂摄像录制，记录课堂的情况，并将在课后进行观察，对学生在课堂教学中的表现加以补充。</li> <li>2. 教师采用观察记录表记录学生对情境作文的反应和课堂现况。</li> <li>3. 教师邀请实习伙伴当课堂观察员，记录课堂实况。</li> <li>4. 教师使用档案测量表分析学生的写作内容和水平，并将学生的写作按内容表现分成达标和未达标。</li> <li>5. 教师在行动后与课堂观察员和学生访谈，以访谈记录表记录访谈内容。</li> </ol>
反思	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 教师根据课堂情况、学生的写作表现和访谈资料评估情境创设帮助四年级学生完整写出生活事件和感想的效果。</li> <li>2. 若有出入，教师修正计划，继续实施接下来的行动。</li> </ol>

教师进行了试点，探讨情境创设帮助学生完整地写出生活事件和感想的效果和需要改进的地方。在试点之后，教师确定情境创设的确能帮助部分学生写出生活事件和感想。学生的整体写作内容范围较广和详细。因此，教师进行了以下循环一的实施程序：

表 3：循环一行动研究程序

行动	行动一	行动二	行动三
日期	2015年3月6日	2015年3月25日	2015年4月2日
单元	第七单元 《把握当下》	第八单元 《生命不会重来》	第九单元 《礼仪学问大》
情境类别	多媒体情境、活 动情境	音乐情境、多媒体 情境、表演情境	多媒体情境，音 乐情境
作文题目	我学会（ ）	谢谢，（ ）	一封道歉的信
教学内容	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 教师根据作文题目创设适合的情境。</li> <li>2. 教师以问题引导学生在情境中说话。</li> <li>3. 学生进行写作。</li> <li>4. 教师进行作后讲评。</li> </ol>		
数据收集法	观察表（教师和观察者）、访问、写作成品分析表		

根据范润生和班小青（2015），作后讲评是提升学生写作能力的重要环节。教师在循环二的行动中加入课后讲评，以额外的一堂课帮助学生评改自己的作文，并进行修改，以便教师有充足的时间创设情境来引导学生完整地写出生活事件和感想。此外，访谈的问题减少一题，既是“情境创设是否帮助你有话可说”，这是因为学生虽然没有用口语分享所经历的事件和感想，但他们都能用书面语分享生活事件和感想。之后，教师进行了以下循环二的实施程序：

表 4：循环二行动研究程序

行动	行动一	行动二	行动三
日期	2015年4月8日	2015年4月16日	2015年4月28日
单元	第十单元 《书本里的绿 意》	第十一单元 《传统文化是瑰 宝》	第十二单元 《畅游古诗天 地》
情境类别	多媒体情境、图 片情境	音乐情境、多媒体 情境、图片情境、 活动情境	多媒体情境
作文题目	保护环境，（ ）	我爱庆祝（ ）	面对（ ）， 我要（ ）
教学内容	1. 教师根据作文题目创设适合的情境。 2. 教师以问题引导学生在情境中说话。 3. 学生进行写作。		
数据收集法	观察表（教师和观察者）、访问、写作成品分析表		

在进行循环二的行动后，教师确定情境创设是能帮助四年级学生完整地写出生活事件和感想，但仍需进行计划的修改和行动的实施来完善行动研究。

## 数据收集方法

### 观察法

根据申继亮（2006），观察主要是指对行动过程、结果、背景以及行动者特点的考察，究其实质是搜集研究的资料、监察行动的全过程。因此，教师以摄像机录像教学实况，以便教师在课后能借助录像的内容反复地观察教学现况，观察学生和教师在情境创设中的表现。此外，教师自身也会以以下观察表在课堂中记录学生的说话内容和行为表现。观察表如下：

表 5：观察表

项目	学生	备注/说话内容
专心听课		
有话可说		
积极写作		

教师也邀请一名实习同伴观察课堂的实际情况，协助教师记录学生的说话内容和行为表现，从而确定教师和观察员的意见是否一致，并确定情境教学帮助学生写作的效果。

## 档案法

教师收集学生在行动研究前的写作篇章，确定学生的写作问题。此外，教师也拍摄每个学生所写的“我学会( )，谢谢( )，一封感恩的信，保护环境，( )，我爱庆祝( )和面对困难，我要( )等六个行动的作文，并收录在各自的电子档案夹中。

## 访谈法

首先，教师拟定访谈的内容，制成半开放型访谈表。“半开放式访谈介于封闭型和开放型访谈之间，研究者对访谈的结构有一定的控制作用，但同时也允许受访者积极参与。”（申继亮，2006）在每个行动结束后，教师访谈导师有关行动研究的可行性和改善的空间。此外，教师也访谈学生对教师所进行的的教学看法和修改意见。例：

- 情境创设是否感动你，并让你想起相关的生活事件和感想？
- 情境创设是否帮助你有话可说？
- 情境创设是否帮助你写出生活事件和感想？

在访谈的过程中，教师以访谈表记录访谈内容，被访谈者的神情和肢体特殊的动作等。

## 数据分析方法

### 观察法

教师确定学生在情境创设下专心听课，有话可说和积极写作的学生总人数。观察分析指标如下：

表 6：观察分析指标

指标	效果
多于四分之三的学生	能
多于四分之一的学生	尚能
少于四分之一的学生	不能

根据学生在情境中的行为，说话表现和写作时的表情和反应等，教师评定学生接受情境的程度。最后，教师也确定学生的说话内容和写作内容是否一致，并确定情境创设帮助学生先说后写，完整地写出生活事件和感想的效果。

### 档案法

写作是一种主观性测试题，现代考试虽然不能把它转化为标准化试题，但我们可以把作文测试指标标准化，为此，教师确立一个评价指标体系来分析学生的写作表现。写作表现评价表如下：

表 7：写作表现评价表

写作表现	评定标准
离题	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 没有内容。</li> <li>• 离题</li> <li>• 表达模糊</li> </ul>
内容不完整，能写部分的内容	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 没有完整地交待事件和感想。</li> </ul>
有事件，无感想	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 交待事件</li> <li>• 没有交待感想</li> </ul>
有感想，无事件	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 交待感想</li> <li>• 没有交待事件</li> </ul>
简单地写出事件和感想	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 简单地交待事件和感想。（文章中有事件和感想的叙述，能叙述一至三句有关内容）</li> <li>• 表达完整，但不够具体。</li> </ul>
完整地写出事件和感想	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 尚清楚地交待事件和感想（文章中有事件和感想的叙述，能叙述至少四句有关的内容）</li> <li>• 表达完整，尚具体。</li> </ul>
具体完整地写出事件和感想	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 清楚地交待事件和感想（文章中有事件和感想的叙述，能叙述至少七句有关的内容）</li> <li>• 表达完整，具体。</li> </ul>

根据表 7，学生的写作将依据其内容表现分为未达标和达标的类别。根据 3.3.4 写作标准，针对所经历的事情写自己的感想，写作表现为离题，内容不完整，写出事件，写出感想列为未达标的写作，因为不能同时交待事件和感想。然而，简单地写出事件和感想，完整地写出事件和感想，以及具体完整地写出事件和感想等的写作表现则列为达标，则是因为学生至少能表达完整，同时交待事件和感想。依据学生在两个循环中的写作表现，教师确定学生在循环一至循环二的整体写作表现稍微提高和明显提高的人数。

### 访谈法

在分析访谈内容时，教师标示访谈内容中出现多次的词语和关键词，以便教师找出被访谈者对访谈问题的想法或重点。之后，教师总结情境创设帮助学生想起相关事件，有话可说和写作的效果。

### 研究成果

教师以所收集的观察内容，档案内容和访谈内容确定情境创设帮助四年级学生完整地写出生活事件和感想的效果

### 观察法

表 8：学生的观察成果

循环	表现 行动	专心听课	有话可说	积极写作	出席人数
		一	36	13	23



	二	35	11	35	44
	三	30	7	35	43
二	一	32	21	36	41
	二	29	19	30	41
	三	30	21	32	43

- 总结**
- 多于四分之二的学生能专心地参与情境教学。
  - 学生的说话积极性有所提高。
  - 学生能积极写作。

情境创设是能逐渐帮助学生专心地参与情境教学，有话可说，并积极地写出生活事件和感想。

第一循环行动中，大部分学生在情境创设下能专心地上课，参与情境教学。但是，少于四分之二的学生在情境创设下能针对所看到事件发表自己所经历的生活事件和感想。还有，大部分学生能积极地写作，除了行动一只有约四分之二的学生积极写作。

第二循环行动中，大部分的学生亦能专心地参与情境教学。学生有话可说的人数有稍微提高至四分之二学生的人数范围。可见，情境创设能帮助学生进一步地认识所看到和所经历的事件，在教师的引导下积极分享生活事件和感想。此外，大部分学生也是积极地写作。

经过两个循环的行动的观察内容，情境创设是能逐渐帮助学生专心地参与情境教学，有话可说，并积极地写出生活事件和感想。

再来，教师也比较了学生的说话内容和写作内容的一致性。例子如下：

**表 9: W11 从说话到写作的内容**

W 11	
说话内容	写作内容
学跳绳是为了长高，跳绳是件刺激的事。（感想）妈妈说：“脚要快。”学跳绳的时候常绊到脚。（困难）要慢慢地学。（感想）	我在七岁时，才学会了跳绳。我学跳绳用了三个月的时间。我学跳绳，因为我很短。当时，我的脚一直被绑到。妈妈跟我说：脚一定要快。过了一两个月，我终于学会了。但是，还是会跌倒。

根据上表，W11 在循环一行动一中的说话内容与写作内容是一致的，这表示说话是有助于学生完整地写出事件和感想。

## 档案法

**表 10: 第一循环至第二循环档案分析成果**

写作表现	循环一			循环二		
	行动一	行动二	行动三	行动一	行动二	行动三
离题	5	1	1	1	2	5

表 10: (续)

内容不完整	17	0	0	2	0	3
有事件, 无感想	6	0	0	1	0	1
有感想, 无事件	0	0	0	16	0	2
简单地写出事件和感想	13	22	31	2	17	13
完整地写出事件和感想	4	20	11	17	22	18
具体完整地写出事件和感想	0	1	0	2	0	1
分析	大部分的写作表现有所提高, 因为离题、内容不完整的学生的写作是逐渐进步至简单地写出事件和感想或完整地写出事件和感想。大部分学生的写作表现有所提高, 因为约有一半的学生能完整地写出事件和感想。此外, 也有 3 位学生在循环二中达到具体完整地写出事件和感想的表現。					
总结	情境创设能逐渐帮助四年级的学生完整地写出生活事件和感想。					

第一循环行动中, 有 28 位学生在行动一还未能写出事件和感想, 有 13 位学生简单地写出事件和感想, 以及 4 位学生完整地写出事件和感想。接着, 大部分的学生在行动二中的写作表现有所提高, 有 22 位学生能简单写出事件和感想, 以及 20 位学生能完整地写出事件和感想。再来, 学生能完整地写出事件和感想的人数虽稍微下滑, 但有 31 位学生简单地写出事件和感想, 还有 11 位学生能完整地写出事件和感想。总的来看, 学生在循环一的三个行动中的写作表现是有所提高。

第二循环行动中, 有 36 位学生在行动一中能写出事件的感想, 有 2 位学生简单地写出事件和感想, 以及 17 位学生完整地写出事件和感想。接着, 有 39 位学生在行动二至少简单地写出事件和感想, 当中有 17 位学生能简单地写出事件和感想, 以及 22 位学生是能完整地写出事件和感想。在行动三, 则有 31 位学生至少能简单地写出事件和感想, 当中亦有 13 位学生能简单地写出事件和感想, 以及 18 位学生能完整地写出事件和感想。因此, 情境创设是能帮助四年级学生逐渐完整地写出事件和感想。

根据学生的档案, 教师分析出学生在两个循环中的写作表现的改善, 共有 27 位学生的整体写作表现是稍微提高, 以及 19 位学生的整体写作表现是明显提高。

## 访谈法

表 11: 循环一访谈内容

备注: 标示 (/) 表示访谈问题没有在该行动中采用

从学生回答中, 循环一的情境创设能帮助被访谈的学生想起相关所经历的事件。但是, 情境创设不能帮助被访谈的学生分享相关事件的

经历。其影响学生的说话积极性是因为学生害怕，害羞等心理因素所致。可见，情境创设还不能有效激发学生的说话欲望。最后，情境创设是能帮助被访谈的学生写出生活事件和感想。总的来看，学生在情境教学是愿意用书面语言分享生活事件和感想。因此，教师在循环二的行动中专注探讨学生对以下两道问题的回应。

表 12：循环二访谈内容

访谈问题	行动一		行动二		行动三	
	学生回答					
情境创设是否帮助你想起相关事件？	2 能	访谈对象 W16 W19	4 能	访谈对象 W5 W25 W28 W38	2 能	访谈对象 W23 W25
情境创设是否帮助你写好话？	2 能		2 能 2 不能		1 能 1 不能	

从学生回答中，循环二的情境创设亦能帮助被访谈的学生想起相关所经历的事件。此外，情境创设也能帮助被访谈的学生写出生活事件和感想。接着，指导老师和观察员也同样表示情境创设是能帮助学生联系生活事件，思考，并分享。指导老师和观察员访谈内容如下：

表 13：循环一与循环二访谈内容

循环一	指导老师回答	行动一	1. 学生会比较安宁。 2. 比较专心听。 3. 回答都是那几个学生，不大改变。
		行动二	1. 照顾小孩（表演情境）是能帮助学生激发说话的欲望。
表 13：（续）			
总结循环	观察	行动三	1. 情境创设只能帮助几个学生说话。
		行动	1. 情境创设只能帮助几个学生说话。
总结	观察	行动	情境创设能吸引学生专心上课，但不能激发大部分学生的说话积极性。 视频和图片可以让他们了解到生活中浪费一张纸也是在让更多的树被

二	员 回 答	一	砍。
		行 动 二	可以让几个学生说出谁，情节，引导他们讲得具体。
		行 动 三	视频能让学生明白一个情况，然后联系生活经历，用自己的观点去发掘屈原跳河的看法。
总 结		情境创设能帮助学生联系生活事件，了解相关的事件状况，思考，并分享。	

从指导老师和观察员回答中，可见情境创设确能帮助学生联系生活事件，帮助学生逐渐完整地写出生活事件和感想。

## 研究成果反思

两个循环行动研究成果反思如下：

### 1. 整体情境创设能帮助四年级学生完整地写出事件和感想：

为了让学生能专注地参与情境教学，教师选择适合四年级学生的情境方式创设情境教学。根据王星（2013），教师要把握教学的主要内容，然后根据全体学生综合素质设计教案。因此，教师在六次行动中就结合多媒体情境，图片和音乐情境，故事情境，表演情境和活动情境能帮助学生入境中认识生活事件和感想。

根据两个循环的写作表现，多媒体情境创设多能吸引学生专心地观赏，以视频内容进行发言，联系生活，完整地写出生活事件和感想。根据的路景菊，杨锐（2004），多媒体技术创设的英语情境学习环境，则保证了学生在仿真的社会情境中通过使用交互式多媒体资源进行交际，并最终达到英语学习目标。因此，多媒体情境是能帮助学生在仿真的情境中积极学习，认识生活中的事件和感想，为学生营造了一个相适的情境来发言和书写。例：学生能在看过《鼓励人心，力克 胡哲》视频后，写出“有些人也没四肢也可以生活下去。所以，你们不要自杀要像没有四肢的人这样生存下去。”

此外，图片的展示和音乐的渲染也能吸引学生有话可说。学生能依据图中事物发挥联想进行说话，想象没被破坏的森林和被破坏的森林的情况是怎样的，动物又是如何居住在里头。根据陈起凤（2011），他表示看图作文的习作训练中，以图画再现情境，还需要教师加以指点、启发、描述，以引导学生认识的方向性，从而充分感受形象，进入情境，达到习作的目的。因此，教师以音乐的渲染和提问引导学生观察，并说出对图中事件的看法。

再来，故事情境、表演情境和活动情境也能帮助学生专心地参与教学，有话可说，且积极写作。总的来看，整体的情境是能逐渐帮助约四分之二的学生完整地写出生活事件和感想。

### 2. 情境创设的教学尚能激发学生说话的积极性：

在两个循环行动中，学生积极说话的人数只局限于特定的几位学生身上是因为教师没有给予更多的时间给其他学生讨论所经历的事件和感想。根据李

惠慈（2011），他表示讨论发表也是情境式学习的一大重点，所得内容是即时的回馈，可听听别人的想法，更可激发出更多不同的想法。

根据学生的说话内容和写作内容，讨论发表是能帮助学生理清事件的过程和感想。因此，教师可让学生在组别中互相分享生活的经历，以便学生能在分享中学会组织事件的脉络，完整地说出和写出生活事件和感想。教师也应随机地以情境创设下的提问过渡到学生在各别日常生活中所经历的事件，提高问题的思考程度，激发学生说话的积极性。例：根据你学会一件本领的过程，说一说你从学会本领后体会到什么？为什么你有这样的感想，请仔细说出原因？问题的讨论让学生多说多想，帮助学生提高对生活事件的认识。

### 3. 过多的情境贯穿，导致学生的写作时间不足

教师在循环一的行动一和行动二中用过多的情境贯穿教学，导致教师没能有重点地引导学生说出生活事件和感想。例，循环一行动二中，教师以表演情境，多媒体情境，故事情境不能帮助学生以一件典型的事件说出感谢的人为自己做的事和感想或完整地联系感谢的人为自己所做的多件事凸显感谢的原因。根据施艳姣（2012），教师创设的情境如果不能紧扣课堂的教学目标和教学内容进行设计，就会浪费学生的宝贵学习时间，最终导致课堂的无效性。

## 研究建议

根据两个循环的行动研究成果，建议如下：

### 1. 在情境创设中增加讨论分享时间

教师应在情境创设中增加讨论分享时间，帮助所有的学生都有机会发表自己的意见，在讨论中完善自己对相关事件的认识。根据李惠慈（2011），他表示讨论分享是情境教学重要的一环，在教学中研究者发现，口语发表越多，书面语会写得越好。

### 2. 善用典型的情境创设

根据施艳姣（2012），在创设情境时要充分考虑教学内容与教材目标的一致性，应使情境变得更为形象具体，对于一些可有可无的情境创设可以大胆地删去。因此，教师认为自己要考虑写作目的的要求，合理恰当地组织素材，善用典型的情境创设帮助学生认识生活事件和抒发感想，从而在有限的时间内帮助学生做到完整地说出或写出生活事件和感想。

## 总结

根据观察法，档案法和访谈法数据所得，情境创设是能帮助四年级学生完整地写出生活事件和感想。

参考文献

- 陈起凤。(2011)。小学情境作文教学初探。取自 <http://www.wenkul.com/view/FF731336E73D3D1A.html>
- 范润生，班小青。(2012)。浅谈作文教学：作前指导，作后讲评。《新课程(下)》，(04)：24。
- 路景菊 杨 锐。(2004)。利用多媒体进行大学英语情境教学的实验与研究。《石家庄经济学院学报》，(05)：125-128。
- 李惠慈(民 100 / 2011)。《国小三年级实施情境式作文教学之行动研究》(未出版之硕士论文)。国立屏东教育大学，台湾市。
- 李惠足。(2013)。《情境作文”教学方法初探》。取自 <http://wuxizazhi.cnki.net/Search/XSYX201308005.html>
- 桑晓刚。(2014)。《作文教学要重视作文的能力结构》。取自 <http://www.wljyj.com/content/?1012.html>
- 申继亮(2006)。《教学反思与行动研究》。北京：北京师范大学出版社。
- 施艳姣。(2012)。《课题组成员论文：中学语文情境教学研究》。取自 <http://www.glzx.net/show.aspx?id=7482&cid=470>
- 汪巨茂。(2011)。先说后写，培养低年级学生的习作兴趣。《经验交流 新课程·中旬》，5月8日：62。
- 王星。(2013)。《教师如何运用团体动力学原理营造课堂气氛?》取自 <http://gsyx.cersp.com/article/browse/3997393.aspx>。
- 韦堂兴。(2014)。《计算机多媒体技术在教学中的应用》。取自 <http://www.wljyj.com/content/?1029.html>
- 姚丽君。(2014)。《引导学生在实践中写作的策略运用》。取自 <http://2014shfx02.ourteacher.com.cn/Job/show/179350.html>
- 张守彬。(2015)《浅谈小学语文课堂情境的创设》。<http://wenku.baidu.com/view/4b906034a32d7375a41780b1.html>
- 祝辉(2005)。《情境教学研究》(硕士论文)。取自 <http://edu6.teacher.com.cn/tzgz051a/kcjj/ckzl/04.pdf>。
- 汤建英。(2010)。《现阶段作文教学的三个走向》。取自 [http://school.gledu.gov.cn/web/web\\_programs\\_dotnet/Info/Info\\_Show.aspx?Id=25103](http://school.gledu.gov.cn/web/web_programs_dotnet/Info/Info_Show.aspx?Id=25103)

*Jabatan Bahasa*

*Institut Pendidikan Guru Kampus Sarawak,*

*Jalan Bakam, 98009 Miri, Sarawak.*

*Email: [tuhionghiong@gmail.com](mailto:tuhionghiong@gmail.com), [tingtsgipism2006@gmail.com](mailto:tingtsgipism2006@gmail.com)*



以朗读符号来改善学生的唱读现象  
**PENGGUNAAN SIMBOL MEMBACA UNTUK MEMPERBAIKI  
KEMAHIRAN MEMBACA DALAM KALANGAN MURID**

黄琮棋<sup>1</sup>

WONG CHUNG KEEN

许晓妮讲师<sup>2</sup>

ERNIE KHO SIAW NEE

**摘要**

此项行动研究的目的是以朗读符号来改善低年级学生的唱读现象。教师运用了四种朗读符号（重读、轻读、逻辑停顿、延音停顿）来帮助学生改善唱读现象。行动研究的对象是美里市区某间华小三年级的 30 位学生。教师采用了观察法、访谈法及研究日志作为主要的数据收集方法。行动研究的结果显示教师通过运用朗读符号能有效地帮助学生改善唱读现象并提高学生的朗读能力。

**ABSTRAK**

*Kajian yang dijalankan ini adalah untuk memperbaiki kemahiran membaca dalam kalangan murid. Kaedah yang digunakan dalam kajian ini adalah dengan penggunaan symbol membaca. Responden dalam penyelidikan tindakan ini terdiri daripada 30 orang murid Tahun 3 dari sebuah sekolah rendah Bandar Miri. Kaedah pengumpulan data yang digunakan oleh penyelidik adalah kaedah pemerhatian, temubual dan jurnal kajian. Hasil kajian tindakan menunjukkan bahawa guru berjaya menggunakan symbol membaca untuk memperbaiki kemahiran membaca dalam kalangan murid-murid.*

**前言**

根据 1996 年教育法令，华文在华文小学不仅仅是一个科目，同时也是教学媒介语。华文小学的学生必须把华文学好，才能有效地学习其他科目。根据马来西亚《小学华文课程标准》（2011），小学标准课程（KSSR）的总目标在于学生打好语文基础，充分掌握听、说、读、写的技能；使学生能应用华文来学习、思考，能以规范的华文来交际、处理信息和写作，并养成良好的语文学习习惯。阅读教学要求学生能掌握各种阅读方法，熟练地使用工具书及其他媒体以协助理解、欣赏和分析各类教材。马来西亚课程发展司（2012）说明阅读是语文课程中极为重要的一项学习内容。

根据李桂花（2007），朗读就是一种眼、口、耳、脑并用的综合性阅读活动，是汉语课文学习中从字词段到篇，从文字到语音、语义，从表层意思到潜在情味的全面感知。朗读是把书面语言转化为发音规范的有声语言的再创作活动。书面语言是用文字静止地把意义反映在书面上，让人们用视觉来理解；而朗读则是利用语音各种手段传情达意，让人们用听觉来理解。但朗读不是机械地把文字变成声音，而是要求朗读者把握文章的思想内容。



马来西亚的《小学课程标准》（2011）明确地指出：“朗读教学要求学生读得正确、流利，而有感情”。可见，朗读最基本的要求是正确，流利，有感情地来表达出作者的思想。正确地朗读指的是用标准的语音来朗读、不用方言、不掉字、不添字、不改字和不读错字音；流利地朗读指的是要读得连贯自然、不结结巴巴、不颠三倒四和不重复；有感情地朗读必须在掌握了文章中心思想和感情线索的变化，恰当地运用语速、重音、停顿和语调等因素，准确地表现出爱慕、憎恨、激动、感激、厌恶、欣喜和悲伤等不同的感情。

朗读是语文教学的重要手段，是提高学生阅读能力的主要途径。叶萍（2014）提到朗读训练可以帮组学生提升语感，促进学生对文本的理解和提高学生的语言表达能力。朗读是一种读书方法，也是一项培养学生阅读能力的重要训练。朗读能发展学生的思维，激发学生的感情，学生朗读能力的提高，对课文内容的理解就会逐步的加深。有感情地朗读课文有助于加深学生对课文的理解，使其受到情感的熏陶，从而达到阅读教学美感、乐感、语感、情感的和谐统一。由此可见，朗读是语文教学中一项重要的基本功，在语文教学中起着举足轻重的作用。

### 教学反思

教师发现班上的学生在阅读课堂上无论是在进行句子、段落或者是篇章朗读时，都出现了普遍性的朗读问题。学生们多用唱读的方式来进行课堂朗读。经过教师的分析后，学生所出现的错读现象可细分为两种，即轻声、重音的问题和停顿的问题。

韩慧霞（2008）表示让学生掌握一些技巧，学会应用简单的“符号”来标记较难读的句子作为朗读时的提示，无疑对朗读好课文、消除“唱读”大有裨益。这样学生就能通过借助这些朗读符号，让原本觉得难读的句子变得简单易读了。因此，教师决定以重读、轻读、逻辑停顿和延音停顿这四种朗读符号来帮助学生改善朗读中的唱读现象。

### 研究焦点

朗读是一种用有声语言来传播文字的方式，是语文课堂中常见的授课方法之一。好的朗读训练可以让学生灵活地运用语音的各种手段来传情达意，结合眼、口、耳、脑的协助来表现情感艺术。王发义（2009）指出朗读能发展学生的思维，激发学生的情趣。学生朗读能力逐步提高，对课文内容的理解就会逐步加深。身为一名低年级的语文教师，实践阅读教学更应该要重视和加强朗读训练。朗读是一项在阅读教学中非常重要的任务，也在语文教学中起着举足轻重的作用。

针对学生在阅读课堂上所出现的唱读现象，教师进行了一些资料的搜查并且选择了最适合的方案来帮助学生改善朗读的唱读现象。郑贞（2011）说明直接用符号在文中表示，使朗读训练具有了目标性、可感性。教师把重音、轻音、逻辑停顿和延音停顿符号标示在句子中并让学生们进行朗读训练。这样学生在朗读时便有所凭借，就能绘声绘色地读出标上朗读符号的句子。当学生们掌握了这些朗读符号后，便会在朗读时有意无意地运用这些技巧，从而大大地提高朗读水平。

虽然低年级学生朗读的基础很薄弱，但他们的模仿能力很强。为了让学生们能正确、流利和有感情地进行朗读符号的句子训练，所以教师以范读法来指导学生进行朗读训练。这样学生们才能根据句子中的朗读符号来读出该句所要突出的重点与情感。此外，学生不仅能借助朗读符号来朗读的本领，也能在朗读中感知和感悟，从而很好地培养了学生的语感。

梁吉军（2014）指出标点符号是辅助文字记录语言的符号，在朗读中是用来表示停顿、语气以及词语的性质和作用。教师可以分析体味文字作品并在文字中做些标记的准备工作，主要是让学生在朗读时能清楚准确地表达作品的中心思想和实现朗读目的。逻辑停顿和延音停顿的朗读符号主要是用来帮组学生在朗读句子时，能作出适宜的停顿，来强调出某一件事物或突出某种语意和情感。此外，轻重音的朗读符号则是让学生在朗读句子时，能来突出语句的重点、作品的主题和增强语言的节奏感与表现力。

总的来说，教师要以重音、轻音、逻辑停顿和延音停顿四种朗读符号来帮助学生改善唱读的现象。与此同时，教师也期望能通过这些朗读符号来提高学生的朗读能力，使学生能达到正确、流利和有感情的朗读要求。这样长久一来，学生就能在潜移默化的过程中借由朗读而形成语文综合素质，全面提高学生的语文素养。

## 研究目标与问题

本课题研究的最终的目标是：

- 教师通过重音符号和轻音符号来帮助学生读出句中的重点。
- 教师通过逻辑停顿符号和延音停顿符号来帮助学生读出句中的情感。

具体而言，这项研究的目标是要为下列问题找出答案：

- 教师是否能借助轻音与重音的朗读符号来帮助学生读出句中的重点？
- 教师是否能借助逻辑与延音的停顿符号来帮助学生读出句中的情感？

## 研究对象

美里某间华小的 30 位三年级学生。其中 13 位华裔生和 17 位非华裔生这些研究对象在教师的课堂教学中能正确地发音并运用规范的华语与教师进行交流或讨论。不仅如此，当他们在进行朗读时所发出的前鼻音、后鼻音、平舌音、翘舌音、舌根音和塞擦音等各方面都没有出现较大的问题。教师根据这三十位研究对象在阅读课堂中的朗读表现和学习状况挑选出 6 位优等、12 位中上和 12 位中下学习程度的学生来作为研究的对象。

## 行动程序

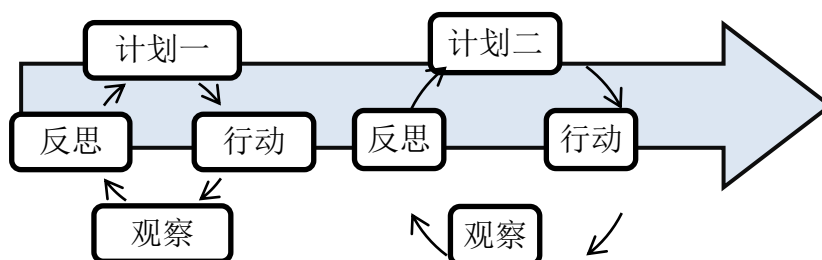


图 1：史蒂芬 凯米斯（1988）的行动研究模式

根据杰夫·米尔斯所编写的《教师行动研究指南》（2010），凯米斯将行动过程看作是一系列的反思性循环并认为行动研究是一个螺旋式上升的发展过程。每一个发展圈包括了计划、行动、观察与反思，这四个相互联系和相互依赖的环节。焦炜、徐继存（2010）说明在这些循环中，整体计划、行动的过程、行动的观察和行动的反思得到了发展，然后转向一个新的、得到修正的观察和进一步反思的行动计划。

### 循环一

#### 1. 计划

经过教师对学生的唱读现象作了更进一步地分析后，学生唱读的问题可分为轻重音和停顿两种问题。为了改善学生在朗读时的停顿问题，教师采用了逻辑停顿和延音停顿的朗读符号来帮助学生读出句子中的情感和轻重音的朗读符号来帮助学生在朗读时能突出句子中的重点。教师从学生们学习过的每篇课文中抽选出两句的关键句子并标上朗读符号让学生们进行朗读训练与考察。教师选择了三年级华语课本单元六《变变变》的课文一：《去年的树》、课文二：《会变妆的城市》和阅读加油站的《星星草》作为循环一三次行动研究的教材。

#### 2. 行动

实施计划，按照目的和计划行动。这里采取的行动，就是对研究对象的干预，即施加变量的影响。教师把朗读符号的训练纳入在阅读教学中理解好全篇课文后的环节。这是因为学生们必须掌握好课文的内容后才能以最恰当的语音、语气和语调来朗读出该句子所要表达的含义。教师先展示出这四种朗读符号并向学生们解释该朗读符号的意义与读法。过后，教师展示出标示上朗读符号的句子并进行范读让学生们跟读。每次行动中的句子如表 1：

表 1：标上朗读符号的句子（循环一）

行动一	鸟儿站在   树枝上 / ， 天天给树   唱歌。 ○ ○ ● ● ● ○ ● ● 门先生 / ， 我的好朋友   树在哪儿 / ， 您   知道吗？ ● ○ ○ ● ● ● ○ ○ ○ ○
行动二	夏天 / ， 盖满叶子的   房子 / ， 绿油油的 / ， 十分   阴凉。 ● ● ● ○ ○ ● ○ ○ ● ● 秋天 / ， 房子上的叶子   枯黄了 / ， 掉落了。 ● ● ● ○ ○ ● ● ○ ● ● ○
行动三	在一个有   星星的   夜里 / ， 花蕾   开花了。 ○ ○ ● ● ● ● 小天使   站在   花心里 / ， 拉着   他的小提琴。 ○ ○ ● ● ● ● ● ●

#### 3. 观察

这一环节的观察任务是搜集资料，从而对行动的整个过程、获得的结果、行动的背景等尽可能有详细的了解。经过多番的朗读符号训练后，教师从三中不同学习程度的学生中随机抽出十位研究对象来进行考察。教师把这十位的研究对象各分为五位来考察行动中所标上朗读符号的句子。为了确保考察的客观性与有效性，教师所设计的观察记录表则由另一名同僚来填写，而教师本身只在课堂上观察学生们的朗读状况。过后，教师通过同僚所填写的观察表来进一步地了解学生们对朗读符号的掌握情况。

#### 4. 反思

每次行动后，教师针对观察记录表、研究日志和方法所收集到的数据结果作出反思和评价，从而调整实施的行动并作出改进。循环一结束后，教师根据三个行动的反思进行小结，然后作出分析与解释，并找出计划于结果的不一致性，从而形成基本设想，以修正并制定循环二的行动计划。

#### 循环二

##### 1. 计划

经过对学生们在循环一中朗读考察的问题分析，教师发现学生们朗读时太过于注重所标示在句中的朗读符号并很刻意地读出句中的朗读符号，导致朗读效果显得非常生硬也不自然。所以，教师对朗读考察的方式作出了小调整。教师从三年级华语课本单元十三《生活小常识》的课文一：《喝水的小学问》、课文二：《一堂宝贵的消防课》和阅读加油站：《高楼之间的客人》抽选出让学生们进行朗读符号训练的句子。

##### 2. 行动

教师在阅读教学课堂中先让学生们理解完全篇课文后，才让学生们进行朗读符号的句子训练。教师先向学生逐个地讲解四种朗读符号并进行范读让学生跟读。学生们在班上进行了朗读符号的训练后，教师便开始进行考察环节。学生在还未开始进行朗读考察环节时，教师会把银幕上句中的朗读符号遮蔽后才进行考察。每次行动中的句子如表 2：

表 2：标上朗读符号的句子（循环二）

行动一	客人   终于来了 /, 原来是座   街头小花园。 ● ●      ○ ○ ○ ○      ● ● ●
	有了   小花园, 大楼   更美丽了 /, 城市   更美丽了。 ● ● ● ● ○ ○ ○ ○      ● ○ ○ ○
行动二	世康 /, 运动后不要喝   汽水呀! ○ ○ ○      ● ●
	以后 /, 我运动后   只喝开水 /, 再也不喝   冷汽水了。 ○ ○ ● ●      ○ ○ ● ● ●
行动三	今早上课时 /, 突然   听到铃声   响个不停。 ● ●      ○ ○      ● ● ● ●
	消防知识, 是开启   安全之门的   钥匙。 ● ● ○ ○      ● ●

##### 3. 观察

在循环二中，教师要求一位同僚进班观察并记录下学生们在考察环节时的朗读情况。每一次行动结束后，教师会把所观察到的事项清楚地记录在研究日志中以便能与同僚所填写的观察记录表作出分析与归纳。

##### 4. 反思

反思是一个螺旋圈的结束，又是过渡到另一个螺旋圈的中介。教师通过观察法、访谈法和研究日志的数据结果来说明学生是否能借助朗读符号来改善唱读现象。

#### 数据收集方法

在这项行动研究中，教师采用了几种收集数据的方法，其中包括观察法、访谈法和研究日志。

### **观察法**

教师运用了观察记录表来收集学生的朗读数据。在每一次的行动前，教师把朗读符号的观察记录表交给观察者以便能在考察环节时顺利地进行观察的工作。

### **访谈法**

在此项研究中，教师所访谈的对象是我的实习导师。这位导师从事教育的工作已有数十年，教学经验也很丰富，所以能为我提供较为准确的行动反馈。

### **研究日志**

每一次行动后，教师都当天的教学情况、学生的反应和教师对课堂的反思等。记录在研究日志里，以便能作为分析、研究和制定行动研究计划的重要参考和数据的来源。

### **数据分析法**

数据分析的主要方法可分为两大类，即：定性分析和定量分析。教师运用了定性分析来对访谈法和教育日志的数据进行描述性分析。观察法中的观察记录表的数据是属于定量数据。此外，教师也详细地说明以观察法、访谈法和研究日志来收集数据的分析法。

### **观察法**

教师采用了量化分析法来处理观察记录表的数据并认真地分析与比较每一次行动后的朗读观察记录表。教师记录下学生在每个循环三次行动中能正确读出四种朗读符号的次数。教师根据三种不同学习程度的学生在每次行动中所能正确地读出朗读符号的总次数以百分比的方式来原因与比较。教师以百分比的方式来总结出循环一与循环二的朗读结果。

### **访谈法**

教师与导师之间的访谈记录是此研究行动中最关键性的数据。这是因为通过与教学经验丰富的导师进行访谈后所收集到的资料能使所收集到的数据分析变得更全面性与可靠性。根据访谈中的内容，教师把分析重点集中在学生是否能正确地根据朗读符号来进行朗读与朗读符号对学生改善唱读现象的有效性。

### **研究日志**

教师采用质化分析法来说明通过研究日志所收集的数据。实施好行动研究后，教师把阅读教学课堂上所出现的主要朗读问题和学生朗读的情况记录在研究日志中。教师根据每次行动所撰写研究日志进行反思和分析，改进教学活动，从中提高教师的反思能力使行动研究得到更好的效果。

### **研究成果**

教师通过观察法、访谈法及研究日志所收集的数据来回答教师的两道研究问题。

## 观察法

表3: 正确读出朗读符号的百分比

	第一循环					
	行动一		行动二		行动三	
	次数	百分比	次数	百分比	次数	百分比
程度优等的学生	13/105	12%	13/85	15%	14/70	19%
程度中上的学生	22/105	21%	23/85	27%	20/70	29%
程度中下的学生	15/105	14%	12/85	15%	12/70	18%
总百分比	50/105	47%	48/85	57%	46/70	66%

根据表3的结果显示学生在行动中所能根据朗读符号来正确朗读的总百分比是47%，即：程度优等的学生12%，程度中上的学生21%和程度中下的学生14%。在第二次的行动中所占据的总百分比会比行动一的百分比来得高，程度优等的学生从12%增加到15%，程度中上的学生从21%增加到27%和程度中下的学生从14%增加到15%。在第三次行动中，学生所能正确地读出朗读符号的总百分比是66%，程度优等的学生19%，程度中上的学生29%和程度中下的学生19%。

表4: 正确读出朗读符号的百分比

	第二循环					
	行动一		行动二		行动三	
	次数	百分比	次数	百分比	次数	百分比
程度优等的学生	13/85	15%	11/60	18%	12/60	20%
程度中上的学生	23/85	27%	18/60	30%	20/60	33%
程度中下的学生	13/85	15%	10/60	17%	15/60	25%
总百分比	49/85	57%	39/60	65%	47/60	78%

根据表4的研究结果显示出学生所能根据朗读符号来正确朗读的总百分比是57%，即：程度优等的学生15%，程度中上的学生27%和程度中下的学生15%。在行动二中，学生的能正确读出朗读符号的百分比都有所增加了，即：程度优等的学生从15%增加到18%，程度中上的学生从27%增加到30%和程度中下的学生从15%增加到17%。学生在第三次行动中能读对朗读符号的百分比是程度优等的学生20%，程度中上的学生33%和程度中下的学生25%。

表5: 学生正确读出轻重音、逻辑与延音停顿朗读符号的百分比

朗读符号	第一循环			第二循环		
	行动一	行动二	行动三	行动一	行动二	行动三
重音	14/40	10/25	10/20	15/25	9/15	13/20
	35%	40%	50%	60%	60%	65%
轻音	6/25	9/25	6/10	13/20	10/15	9/10
	24%	36%	60%	65%	67%	90%
逻辑停顿	10/15	15/20	20/30	9/25	9/15	15/20
	67%	75%	67%	36%	60%	75%
延音停顿	19/25	14/15	10/10	12/15	11/15	10/10
	76%	93%	100%	80%	73%	100%

根据表 5 的观察结果显示学生在第一循环行动一能正确地根据朗读符号来朗读的百分比是重音符号 35%、轻音符号 24%、逻辑停顿 67%和延音停顿 76%。当学生完成了第二循环的行动三后所能正确根据朗读符号来朗读的百分比是重音符号 65%、轻音符号 90%、逻辑停顿 75%和延音停顿 100%。观察表的数据显示教师成功地运用朗读符号来改善学生的唱读现象并从而提高学生的朗读水平。

### 访谈法

在此行动研究中，教师所进行访谈的对象是我的华文实习导师。每个循环的行动结束后，教师都会与华文导师进行有关此研究的对话访谈。教师与导师之间的访谈记录是此研究行动中最关键性的数据。通过教师与导师进行访谈后所收集到的数据分析变得更全面性与可靠性。

表 6：循环一的访谈结果

访谈结果	分析
<ul style="list-style-type: none"> <li>学生在朗读方面有稍微地改善。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>朗读符号有助于学生改善在朗读方面的能力。</li> <li>学生在朗读方面只有稍微的改善。</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>朗读符号不能完全改善学生唱读的现象。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>访谈数据显示朗读符号能帮助学生改善唱读的现象。</li> <li>朗读符号对帮助学生改善唱读现象的效果不明显。</li> <li>朗读符号并不能彻底地帮助学生解决唱读现象。</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>弱点：学生太注重看朗读符号而导致朗读时显得生硬，不自然。</li> <li>优点：学生能清楚地知道朗读教材中该停顿、重读和轻读的部分。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>学生太过依赖于所标示在句中的朗读符号，导致朗读时不自然。</li> <li>教师把标上朗读符号的句子展示在银幕上让学生们进行朗读符号的句子训练。</li> </ul>

根据表 6 的数据结果显示教师并不能通过运用朗读符号来完全地改善了学生们所出现的唱读现象。但是学生们在接触了朗读符号之后，学生在朗读方面便有了稍微的改善与提升。导师也说明了学生们是第一次接触到这些朗读符号，所以还需要一段时间来适应这些符号才能更明显地看到学生们朗读的成果。学生们在进行句子朗读时也出现了无法认读生字新词的问题，这便直接地影响了朗读的效果。教师在每次行动前都再次地向学生们讲解这些朗读符号，所以大部分的学生们都能根据句中所标示的朗读符号来进行朗读。由于学生们在朗读时太过于依赖这些朗读符号，所以学生会因为这些朗读符号而刻意地进行朗读，这便导致了学生的朗读会显得不自然，也欠缺感情。

表 7：循环二的访谈结果

访谈结果	分析
<ul style="list-style-type: none"> <li>学生们在朗读方面的表现与效</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>访谈的结果显示出学生在朗读方面的能力</li> </ul>

果都比第一循环来得好。	都渐渐地提高了，而且朗读表现也有着明显地进步。
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 学生可以通过朗读符号的句子训练来提高朗读的能力。</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• 与行动前比较起来，学生的唱读现象也明显地被减少了。</li> <li>• 班上大多数的学生都能借助这些朗读符号来改善唱读的现象。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 朗读符号能有效地帮助学生改善唱读的现象。</li> <li>• 大部分的学生都能根据句中的朗读符号来正确地进行朗读。</li> <li>• 大多数的学生能通过借助朗读符号来改善了唱读现象，但有些学生还未能改善唱读的现象。</li> </ul>
<b>表 7 (续)</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• 对低年级的学生来说，朗读符号是一种非常有效的朗读训练手段。</li> <li>• 通过运用朗读符号来帮助学生改善唱读现象的效果很好。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 教师在指导低年级学生进行朗读训练时，必须充分地进行朗读指导，这样才能达到事半功倍的效果。</li> <li>• 学生不仅通过借助朗读符号来改善了朗读中的唱读现象，而且也提升了学生们的朗读能力。</li> </ul>

根据表 7 的访谈结果显示教师通过运用朗读符号能有效地改善学生的唱读现象，从而提高学生们的朗读能力。由于学生长时间地接触这些朗读符号，加上进行朗读符号训练的频率也增加了，所以学生在朗读能力的方面也渐渐地提升了。导师也表示出这些朗读符号能有效地帮助学生们改善或减少唱读的现象。然而，还有少数的学生未能借助朗读符号来改善唱读现象的原因是他们还能掌握好朗读的技巧。教师必须加强这些学生在朗读方面的训练才能慢慢地借助朗读符号来改善唱读现象。从两次循环的访谈结果来看，学生们在每个行动中的朗读表现都逐渐地在进步。总的来说，虽然朗读符号不能完全地解决学生们的唱读问题，但却能有效地帮助学生们渐渐地改善此现象。

## 研究日志

**表 8: 第一循环研究日志成果分析**

学生程度	第一循环	分析
优等程度	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 学生在朗读时都知道该把句中所标示上重音符号的词语读得重一些，把标示上轻音符号词语的音调稍微读轻一点。</li> <li>• 学生在朗读逻辑停顿和延音停顿符号的方面都没有存在着较大的问题。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 从行动一到行动三，学生在行动中所能根据朗读符号来正确朗读的次数逐渐增加了。</li> <li>• 学生在朗读句中重音和轻音符号方面的发音也渐渐变响亮了。</li> <li>• 学生根据朗读符号来进行朗读的表现逐渐地进步了。</li> </ul>
中上程度	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 学生在朗读方面有明显地提高，但多数的学生都在原地踏步，朗读的表现也没有进步。</li> <li>• 大部分的学生都不能正确地轻读</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 学生在三次行动中的朗读表现虽然有稍微地提升，但还未能达到理想的效果。</li> <li>• 大多数的学生只能正确地读出一部</li> </ul>



	<p>出句中所标示上轻音符号的词语。</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>一些学生朗读时只着重于重音符号而忽略了轻音符号的词语。</li> </ul>	<p>分所标示在句中的朗读符号。</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>学生对朗读技巧的掌握尚浅，所以大多数的学生还未能正确地轻读出句中标上轻音符号的词语。</li> </ul>
<b>中下程度</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>学生在三次行动中的朗读表现都没有明显地进步，而且朗读的表现也不理想。</li> <li>部分的学生在进行朗读符号的句子训练时，出现断断续续的朗读情况。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>大部分的学生还未能掌握好某些朗读符号的意义，所以学生在朗读时并不能根据句中的朗读符号来正确朗读。</li> <li>教师用来考察学生的句子长度并不合适，多数的学生不能在短时间内记住句中所有汉字的读音。</li> </ul>

表 8 的研究日志成果显示出不同程度的学生在三次研究行动中的朗读状况。由于大部分的学生都过于地专注力集中在句中的符号来进行朗读，所以学生的朗读效果都显得非常生硬和不自然。教师在实施行动的过程中发现了部分程度中下的学生在朗读时会出现断断续续的朗读情况。虽然第一循环研究日志的结果指出朗读符号对帮助学生改善唱读现象的效果并不理想，但学生们的朗读表现却有这稍微地进步。

**表 9: 第二循环研究日志成果分析**

学生程度	第一循环	分析
<b>优等程度</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>学生在第二循环三次行动中的朗读表现有了更深一层突破。</li> <li>大部分的学生都能根据句中的朗读符号来正确地进行朗读。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>教师发现学生接触朗读符号的时间越久，对朗读符号就越熟悉。</li> <li>学生在朗读时能拿捏好句中的轻音、重音、逻辑停顿和延音停顿符号的朗读方法与技巧。</li> </ul>
<b>中上程度</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>学生在朗读时，不再很刻意地读出句中的朗读符号，也能以较自然的情感来进行句子朗读。</li> <li>小部分的学生在逻辑停顿符号方面的朗读表现并不是很理想。</li> <li>学生在朗读延音停顿符号的方面没有出现较大的问题。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>学生在循环二的朗读表现会比循环一来得好，而且也明显地进步了。</li> <li>学生对朗读符号的认识与掌握也达到了一定的程度。</li> <li>学生在朗读长句时不能根据逻辑停顿来作出适宜的停顿，或者是直接不作出任何停顿。</li> <li>学生在朗读时并没根据句子的结构来作出逻辑停顿，导致朗读的效果缺乏了些节奏感。</li> </ul>
<b>中下程度</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>学生在课堂上都很专心地进行朗读训练，以便能把完整的句子朗读一遍。</li> <li>教师发现学生的朗读表现稍微地改善了，断断续续的朗读情况也减少了。</li> <li>学生渐渐地开始习惯了以朗读符号来进行句子朗读。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>学生在三次行动中的朗读进度很慢，所以学生的朗读进步表现也不明显。</li> <li>虽然学生是以较慢的语速来进行朗读，但学生都很用心地根据朗读符号来进行朗读。</li> <li>学生接触朗读符号的时间久了，对朗读符号也有着一定的认识，所以</li> </ul>

---

大多数的学生都能根据这些符号来朗读。

---

根据表 9 的研究日志成果显示学生们在行动中的朗读表现也明显地进步了。由于学生们对轻音、重音，逻辑停顿和延音停顿这四种朗读符号都有了一定的认识，所以大多数的学生都能根据句中的朗读符号来进行正确地朗读。学习程度优等的学生不仅能正确地根据朗读符号来朗读，也能拿捏好朗读轻音、重音、逻辑停顿和延音停顿符号的朗读技巧。学生们在循环二中进行朗读符号的训练时也不再很刻意地朗读出句中的朗读符号。有些学习程度较好的学生则能以生动自然的情感根据句中的朗读符号来进行句子朗读。虽然学习程度中下的学生在朗读方面的表现还有待加强，但他们在每个循环中的朗读表现都有逐渐地在进步。总的来说，学生能通过朗读符号来有效地改善唱读现象并从而提高学生们的朗读能力。这两个循环的研究日志成果成功地回答了以朗读符号来帮助改善唱读现象的两道研究问题。

### 研究成果反思

教师针对观察法、研究日志和访谈法所收集到的数据来以下的两个研究问题作出反思：

- 一、学生是否能借助轻音与重音的朗读符号来读出句中的重点？
- 二、学生是否能借助逻辑与延音的停顿符号来读出句中的情感？

#### 问题一：学生是否能借助轻音与重音的朗读符号来读出句中的重点？

根据韩慧霞（2008），学生要学会应用简单的“符号”来标记较难读的句子作为朗读时的提示，无疑对朗读好课文、消除“唱读”大有裨益。观察法结果显示教师运用朗读符号来帮助学生改善唱读现象是有一定的功效。

郑贞（2011）说明直接用符号在文中表示，使朗读训练具有了目标性、可感性。教师可在句子中标上朗读符号并用来进行朗读符号的句子训练。学生们必须根据句中所标示的朗读符号来进行正确地朗读训练。加强学生对朗读符号句子的训练不仅能帮助学生改善唱读现象，同时也能提高学生的朗读能力。

学生在朗读的过程中也出现了改读与唱读的现象。胡桂香（2010）表示学生会出现朗读问题的原因是学生朗读缺乏朗读的兴趣、缺乏正确的指导以及没有养成良好朗读习惯。由于教师只在课堂上初步地向学生们解释了朗读符号的意义与读法，而且也没有充分地指导学生们根据句子中的朗读符号来进行朗读训练。

张菊玲（2012）指出低年级学生朗读时注意力不集中，经常加字、漏字、读错字。由于学生还没看清楚该句子中的问字便开始进行朗读，所以学生把句子中“夏”字读成“春”的音节。学生会出现错读现象的原因是因为“夏天”的“夏”的字形与“春”的字形有点相似，所以学生对这两个字的读音产生混淆，所以就出现了错读的朗读现象。这也可能是因为学生的粗心而导致了错读现象。

教师也发现学生们在行动中还存在着一些轻重音不分的朗读问题。胡桂香（2010）表示在教学中可运用示范读帮助学生纠正轻声、重音等方面的问题。

低年级学生的朗读基础很薄弱，但模仿能力很强，因此教师要重视示范，耐心引导范读。这才学生们才能根据轻重音符号来读出句中的重点。

## 问题二：学生是否能借助逻辑与延音的停顿符号来读出句中的情感？

胡桂香（2010）表示要提醒学生用接近于生活中自然谈话的语言来朗读，不要拿腔拿调，更不要唱读或快读。教师在进行指导朗读的过程中，也提醒了学生在朗读时不要显得太刻意，应该要以自然的情感来朗读。教师也要及时地把学生读错的字、发错的音节严格的加以纠正，以便能让学生慢慢地培养正确朗读的好习惯。

教师必须要确保学生都能认读句中的生字后才可以进行朗读考察，才能确保研究结果是有效的。张菊玲（2012）也说明要提高学生的朗读能力，必须先指导学生做好朗读前的预习工作，预先解决文中的难字生词。学生在进行朗读时无法正确地认读句中的生字会导致朗读的行动结果受影响。

张菊玲（2012）指出在课堂中对朗读的重视不够会导致朗读教学出现了令人心痛的荒芜现状。由于教师在平日的阅读课堂教学中很少范读法来带领学生们进行句子或段落的朗读，所以学生在行动中也出现了停顿方面的朗读问题。教师只在学生们读错或遇到不会读的生字时才范读该句子并要求学生们跟读。学生不能根据句子中的逻辑停顿符号来正确地作出微停顿的原因是学生以较快的语速来朗读句子，所以无法适时地在逻辑停顿符号的位置来作出停顿。

教师根据所撰写的研究日志中的记录发现了同样的问题，即学生在第一循环所出现的朗读问题是不能认读句中的生字、学生读错句子中的字、不能轻读出句中标上轻音符号的词语和不能根据句中的逻辑停顿符号来作出适宜的停顿。叶萍（2014）表示低年级学生朗读基础薄弱，但模仿能力很强，因此教师要重视示范，耐心引导。但教师在指导学生进行朗读训练时只范读了三次让学生跟读，之后学生便开始自行地进行朗读训练了。因此，大部分的学生都不能根据句子中的朗读符号来正确地朗读。对于低年级的学生来说，想要读好完整的长句实在是太困难了。教师必须考虑到学生是初次接触到朗读符号，所以在指导的工作方面做得充分一些，以便学生能把朗读符号掌握得更好。

教师也发现学生在朗读较长的句子时，会出现断断续续的朗读状况。低年级的学生在朗读时的专注力并不持久，注意力也不集中，所以在朗读时难免容易忘记句中生字新词的读音。叶萍（2014）表示在学习短文时要选取重点词句，有针对性地训练，从而切实提升学生朗读水平。因此，教师从课文中挑选出内容适合和长度适中的句子，再标上朗读符号并生动地范读，以便能让学生们激起朗读动机。这说明了教师必须从课文中摘选出重点的词句来作为朗读训练的句子。这样学生不仅能从朗读训练中提升自身的朗读能力，从而也能让学生们加深对课文的理解。

## 研究建议

在课堂中进行朗读符号的训练时，教师可以给予学生机会从课文中挑选出所喜欢的句子。学生必须根据所挑选的句子来标上所学习的朗读符号并各自进行朗读训练。叶萍（2014）表示作为一名低年级语文教师，在课堂教学中更要重视、加强朗读训练。教师可以让班上的同学互相交换各自所挑选的句子并

根据同学的句子来进行朗读训练。教师要在阅读课堂中加强学生对朗读符号的句子训练，以便有利于帮助学生改善唱读的现象。

教师可专注于某种类型的句子如人物对话来进行符号朗读的训练。这样学生就能专注在对话式的朗读，来更进一步地体会人物的心情和感受人物的品质。学生也可以根据对话的内容在朗读时以肢体语言来表演出对话中的内容。学生可以通过一边朗读一边表演的方式来进入课文所描写的情景。

教师可以把角色朗读的方式来进行朗读符号的对话训练。虽然低年级学生学习注意力不是非常集中，但他们却有很强的自我表现欲望。学生们必须先根据不同角色的个性来揣摩出它们的语言和动作，说话的语气和语调，并选择自己所感兴趣的角色来进行朗读角色扮演的朗读。

## 总结

此项行动研究的成果显示出朗读符号确实能有效地帮助学生改善唱读的现象。虽然还有一些学生在朗读方面的表现还未能做到最好，但学生在朗读方面地确进步了很多。只要教师在阅读课堂上让学生们进行朗读训练的时段久了，要解决学生唱读现象的问题指日可待。总的来说，这四种朗读符号（重音、轻音、逻辑停顿和延音停顿）能有效地帮组学生减少唱读现象，并从而提高学生们的朗读水平和朗读效果。

## 参考文献

- 杰夫·米尔斯（2010）。《教师行动研究指南》（第3版）。重庆：重庆大学出版社。
- 韩慧霞（2008）。纠正“唱读”的几点做法。取自：  
<http://images.cersp.com/article/3004/370000/370800/370802/90001198/200/400028/20080101/2254425.html>
- 胡桂香（2010）。论如何提高小学生的语文朗读能力。取自  
<http://wenku.baidu.com/view/ca6cf01efc4ffe473368ab0c.html>
- 焦炜、徐继存（2010）。课程行动研究模式探析。《外国教育研究》2010年08期。
- 梁吉军（2014）。在朗读教学中感受标点符号的魅力。《语文教学之友》2014年06期。
- 李桂花（2007）。浅谈汉语朗读教学。《中国校外教育》2007年09期。
- 王发义（2009）。朗读训练在小学阅读教学中的意义。《新学术论坛》2009年04期。
- 叶萍（2014）。乐学课堂：提升学生的朗读能力。《新课程(综合版)》2014年08期。
- 郑贞（2011）。培养语感，从低年级学生朗读训练抓起。取自  
<http://www.ljfx.com/article.asp?id=6544>
- 张菊玲（2012）。浅谈如何提高语文教学质量。《小作家选刊（教学交流）》2012年01期。

Jabatan Bahasa  
Institut Pendidikan Guru Kampus Sarawak,  
Jalan Bakam, 98009 Miri, Sarawak.  
Email: <sup>1</sup>[adong1991@gmail.com](mailto:adong1991@gmail.com), <sup>2</sup>[erniekho@hotmail.com](mailto:erniekho@hotmail.com)



**通过看图帮助学生在写段上做到内容具体和有条理**  
**MEMBANTU MURID MENULIS PERENGGAN ISI SECARA BERKOHESI**  
**MENGGUNAKAN GAMBAR**

黄琪崑<sup>1</sup>  
WONG KEE HANN  
陈秀琼<sup>2</sup>  
TING SIU GIN

**摘要**

这次的行动研究的目的是通过看图帮助学生在写段上做到内容具体和有条理。行动研究的对象是某校三年级学生，学生人数为 44 位。教师采用了凯米斯螺旋式的行动研究模式来进行研究，一共是两个循环六次行动。教师通过单幅图和连环图帮助学生根据图意写出具体和有条理的段落。行动研究数据采集法有日志法、访谈法和测验法。研究成果显示通过看图确实能帮助学生在写段上做到内容具体和有条理。

关键字：看图；内容具体和有条理的段落；三年级学生；凯米斯研究；单幅图；多幅图；日志法；访谈法；测验法

**ABSTRAK**

*Membantu Murid Menulis Perenggan Isi Secara Berkohesi Menggunakan Gambar adalah tujuan utama kajian ini. Kumpulan sasaran ialah murid Tahun 3 dan jumlahnya sebanyak 44 orang. Kajian penyelidikan Kemmis digunakan dan sejumlah dua lingkaran enam kali kajian telah dilaksanakan dalam kajian penyelidikan. Terdapat tiga cara mengumpul data iaitu jurnal, temubual dan ujian. Dapatan kajian menunjukkan murid dapat menulis perenggan isi secara berkohesi melalui panduan gambar.*

**前言**

张娟（2015）表示看图作文是小学语文教学中的重要教学内容，是观察、思维、表达能力的综合训练，所以，教师在看图作文教学时，要引导学生多角度审图，深入了解图意，根据画面展开想象，按照一定顺序观察；要注重详略得当，才能把故事写得深刻、有趣。因此，在看图的情况培养学生观察方法、筛选信息，能帮助学生培养学生写出具体和有条理的段落。

另外，陈梅风（2014）也表示看图作文是作文教学的起步训练，它的过程是学生凭借思维对观察内容进行分析、想象、内化的过程，也是学生根据自己搜集的信息用词造句、组织语言、谋篇布局的过程。通过看图，学生就能有条理有层次地把图中的内容清楚表达出来。

**教学反思**

在过去的两次实习中，当教师让学生对某个课题进行发言时，发现他们说话时缺乏条理和连贯性，东一句，西一句的，对所要表达的内容说得不具清楚。当中只有几位程度好的学生才能把内容说得具体和较有条理性。

此外，教师让学生写有关“一份特别的礼物”，发现当教师让学生写出自己收到礼物的经过时，都无法做到内容具体，有条理和连贯地说出。比如，“我认为最特别的礼物是铅笔盒。我妈妈送我的礼物。生日时，妈妈送我铅笔盒。我很高兴。它很美。它有卡通图案”。从学生所写的这段话中，教师发现学生原本在内容上想表达的是他的铅笔盒是他的妈妈生日时送的，外形很美，而且铅笔盒上的图案是他最喜欢的卡通图案。但这名学生大致上只交代了铅笔盒的来源和外形，但在说明喜欢铅笔盒外形的原因时不够清楚，使到了内容上欠缺明确。在句子的条理上，学生首先应说明清楚的是自己最特别的礼物，接着写铅笔盒的来源，最后才描述铅笔盒的外观和心情。

在这次的实习中，教师进行第一次进行写话教学时，教师也发现了同样的问题，即学生内容不具体和欠条理的情况。教师配合课文单元让学生说出和写下自己购书的经历。以下是某位程度中等的学生在写自己购书的经历时所写下的句子。学生 A：星期天早上，我和爸爸去购买书本。我买了一本参考书。店有很多人。我看见店有很多种类的书。爸爸付钱后，我们就回家了。

从学生 A 所写的句子中，想要表达的内容是自己去购书的经历，但是在表达事件的内容的欠具体和顺序上欠缺条理性。学生 A 在写自己的购书经历时，内容不够具体。他在写购书的地点时，没说到是在什么店。此外，这位学生说看见店里很多书，却没说选了什么书就付钱了。这内容没交代选择书本的过程，就直接说到了付钱。

至于内容的条理上，记叙事件的顺序应该为“星期天早上，我和爸爸去附近的书店购买书本。到了那里，我看到书店里有很多人。我看见了书局有很多种类的书。看了很久，我选了一本参考书。爸爸付钱后，我们就回家了。”学生首先要交代的是自己去购书的时间、地点，接着，说明书店的情况。然后说书局里书本的种类与自己选购的书。最后才交代付钱回家的经过。

上述例子反映了学生在写文章时内容欠具体性和欠有条理。因此，教师采用了看图来帮助学生在写段上做到内容具体和有条理性。

## 研究焦点

经过了三次的实习后，教师发现不同学校的学生在写段的内容具体上和条理性上都面对很大的问题。卫灿金（2000）提到写真人真事的记叙文，因为它主要是凭借人物或事件的表象来思维的，所以它在总体上属于形象思维。由此可见，学生若在表述或写下自己的经历时，无法做到回想和联想，便知学生在形象思维上还是有待加强的。于是，若通过看图的直观，就能给予学生一个形象的思维，帮助学生把内容写得具体。

此外，教师也发现学生的语言组织能力不好。学生在表达一件事情上往往东一句、西一句，内容表达不清楚和缺条理。崔洪娟（2014）提到写作是一个语言输出的过程，学是要写出用词精练、语法正确、结构完整、地道流畅的好作文，扎实的语言基本功是必须的。

由此可见，通过看图进行写话、写段或写作对低年级学生而言是极为重要的。所以，教师在这次的行动研究的焦点是通过看图帮助学生在写段上做到内容具体和有条理。

## 研究目标与问题

这次行动研究的目标是通过看图帮助学生在写段上做到内容具体和有条理。此行动研究是要为下列问题找出答案：

- i. 通过看图是否能帮助学生在写段上做到内容具体？
- ii. 通过看图是否能帮助学生在写段上做到内容有条理？

## 研究对象

这项行动研究的对象是美里市区某间华小三年级班的学生。这班学生的人数是 44 人，有 20 位男学生和 24 位女学生。

从学生的作品中，这班学生的写段程度有优、中、差的差别。班上有 15 位学生在写段的程度较好，他们的写段内容欠具体和欠条理，只是在写段时内容会缺少一些具体的细节和购书过程，比如写购书的经历，学生的内容上会缺少到哪里的店买书、买了什么书等以及没提到选择书本的过程就直接写到付钱；20 位学生在写段是属于中等程度，他们在写段时会缺少一些的内容和细节与购书的过程，如什么时候购书、抵达书店时的情况等以及先写了选择了书本后才写书本种类；9 位学生属于程度差，写段内容缺少多个内容和细节与内容不条理，如购书的时间、地点、书店情况等以及先写了购书的心情才写购书的经历。

通过访谈，科任老师也表示班上的多数学生说出自己在过去所经历的事或是复述时的内容欠具体及条理性也欠佳。

## 行动过程

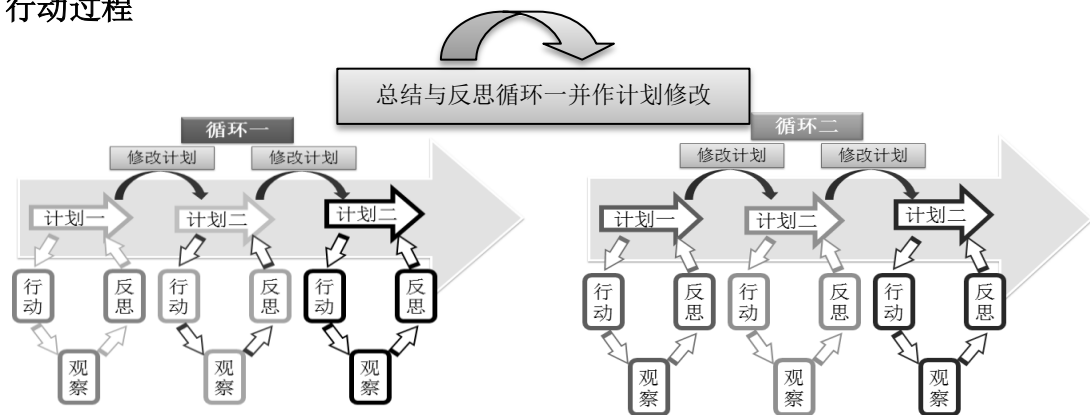


图 1：凯米斯的行动研究模式

在这次的行动研究中，教师采纳凯米斯的行动研究模式。陈柏华（2004）：“凯米斯（1982）继承了行动研究创始人勒温的思想，认为行动研究是一个螺旋式上升的发展过程，每一个发展圈包括四个相互联系、相互依赖的环节，即计划、行动、观察和反思这四个环节。凯米斯认为行动的结束与下一个行动的开始都需经过研究者的反思和计划上的调整，来填补不足之处。它是一个螺旋的结束，又是过渡到另一个螺旋圈的中介中经过反思来制定的下一步更好的适应具体的计划。”

接着教师对凯米斯模式进行了详细考察后，教师发现这行动研究模式有助于教师发现问题并针对研究的整体做出分析、反思和修改。因此，教师采用了凯米斯的行动研究模式来拟定这次行动研究的实施过程。此研究一共有两次



循环，每一个循环由计划、行动、观察和反思四个环节组成。表一显示教师所进行的行动研究实施程序：

**表 1：行动研究的实施程序**

事项	说明								
计划	教师搜集相关文献以及与科任进行讨论后确定研究课题以改善学生的写段问题，即通过看图帮助学生在写作上做到内容具体且有条理性。								
行动	教师展示图片（单幅图与连环图）引导学生观察并理解图意。教师引导学生看图说话，要求学生说得具体和有条理。过后，学生进行写段活动。								
	<b>第一循环行动：</b>								
	<table border="1"> <thead> <tr> <th>行动</th> <th>写段教材</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>一（2015年3月2日）</td> <td>《森林动物的生活》</td> </tr> <tr> <td>二（2015年3月25日）</td> <td>《大扫除》</td> </tr> <tr> <td>三（2015年4月1日）</td> <td>《超级市场购物记》</td> </tr> </tbody> </table>	行动	写段教材	一（2015年3月2日）	《森林动物的生活》	二（2015年3月25日）	《大扫除》	三（2015年4月1日）	《超级市场购物记》
行动	写段教材								
一（2015年3月2日）	《森林动物的生活》								
二（2015年3月25日）	《大扫除》								
三（2015年4月1日）	《超级市场购物记》								
	<b>第二循环行动：</b>								
	<table border="1"> <thead> <tr> <th>行动</th> <th>写段教材</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>一（2015年4月15日）</td> <td>《一起车祸》</td> </tr> <tr> <td>二（2015年4月22日）</td> <td>《停电的晚上》</td> </tr> <tr> <td>三（2015年4月30日）</td> <td>《我做了一件好事》</td> </tr> </tbody> </table>	行动	写段教材	一（2015年4月15日）	《一起车祸》	二（2015年4月22日）	《停电的晚上》	三（2015年4月30日）	《我做了一件好事》
行动	写段教材								
一（2015年4月15日）	《一起车祸》								
二（2015年4月22日）	《停电的晚上》								
三（2015年4月30日）	《我做了一件好事》								
观察	学生在看图说话时，同侪聆听学生所说的句子内容是否具体及句与句是否条理清楚。同侪用测评表对学生进行测评。教师撰写教育日志，记录学生的看图说话和写段表现。每一循环后，教师通过访谈同侪，以便能以第三者的角度理解学生的学习状况。								
反思	进行每一项行动后，教师根据所收集的数据进行分析与反思，以回答研究问题，并对下一步作出修正。								

## 数据采集法

在行动研究中，教师使用了三种数据收集方法，即访谈法、日志法、测验法。

## 访谈法

在行动研究中，教师访谈了同侪。教师采用半结构性的访谈搜集数据。教师在访谈前准备了一些问题（粗线条的访谈提纲），根据本研究课题对访谈对象提出问题，在访谈的过程中，教师提出自己的问题，根据访谈的具体情况对访谈程序和内容进行灵活的调整，以收集教师所关切的题材，并获得有关问题的深层讯息。

## 日志法

在这项行动研究中，教师通过了听觉和视觉来聆听和观察叙事所说和所写的内容。在每一次行动中，教师采用了录像机来帮助辅助教师观察。行动后，教师以叙事和描述的方式在教育日志中记录下学生所说和所写的内容。教师所

观察的内容包括了学生说话以及书写时是否做到内容具体、条理。教师针对所收集的数据进行解释、分析与反思，即说明学生出现某种现象的原因以及改进的方法。

## 测验法

进行教学前，教师制定了一个说图写图的测评表，以便教师与同侪能在写段课时对学生的说话、写段进行观察、测评。教师所制定的测评表里所测评的项目有 2 项，即内容具体和条理。教学时，教师与同侪根据学生的说话、写段表现来填写测评表，即在空格中划勾（√）。测评表指标如下：

### 说话和写段等级标准：

内容具体	内容条理
等级 1：不具体。多个内容与细节没列下。	等级 1：不条理。句子之间条理不清楚，无条理观察图片内容。
等级 2：欠具体。部分内容或细节的欠缺。	等级 2：欠条理。句子之间条理欠清楚。欠条理观察图片内容。
等级 3：具体。有具体细节描写。	等级 3：条理。句子之间条理清楚。

从这三项数据分析中，教师通过对同侪的访谈可清楚了解学生的写段情况，以及讨论看图说话、写段可改善的地方。另外，教师以叙事和描述的方式在教育日志中记录下学生所说和所写的内容是否做到内容具体、条理。至于测验法，教师与同侪同时对学生的说话、写段进行观察、测评，看是否做到内容具体和有条理。最后，教师针对三项数据采集法所得的成果作出比较，证实看图是否能帮助学生做到内容具体和有条理。

## 数据分析法

### 访谈数据分析法

在获得同侪的访谈数据后，教师分析同侪所给予的反馈。教师主要分析与课题有关的访谈内容，如图片教材的适合性、看图是否帮助学生说得具体和有条理、学生在说图写图的内容是否一致的情况、学生在说图写图的进步程度等，并与教师所采用的日志与测验进行互证，确保访谈数据的可靠性。

### 日志数据分析法

行动前，教师以学生的程度进行编码，优生以 A 作为编号，中等生为 B，差生为 C。每一次行动后，教师根据录像及自己所观察到的 9 位学生（优、中、差各三位）的说图写图情况以及全班 44 位学生的写图的具体性的有条理性以定量和定性进行解释、分析与反思，找出学生写得不具体和不条理的原因，并作出改进。教师将所收集的资料以图表的方式进行归类，如表二至表五的图表。教师通过图表将学生每一次的说图与写图的情况与访谈与测验进行对比，确保日志的可信度。

## 测验数据分析法

行动前，教师也与日志一样将学生进行编码。在每一次的行动，教师以量化的方式针对不同的 9 位学生（优、中、差各三位）的说图写图的情况进行测评，如表三和表五的图表。教学后，教师比较与同侪的所填写的测评表，看一看所评定的结果是否一致，以确保测评表的有效性，确保通过看图能帮助学生在写作上做到内容具体和条理。教师也针对第一循环和第二循环的各 27 位学生进行测评，如表六进行前后循环的对比，看学生是否能够通过看图做到内容具体和有条理。最后，教师将每一次的说图写图的情况与日志和访谈进行对比，以做到三角互证。

## 研究成果

### 第一循环研究成果

#### 访谈研究成果

从访谈数据分析得知，看图能帮助多数的学生说得和写得具体和有条理。图片的直观性强，能帮助多数学生根据图片内容一一叙述。学生在书写时欠条理，是因为图片内容信息过多。同侪表示学生一些学生在说图与写图的情况不同，如 A5 能将内容说得具体，但在写段时却出现欠具体的现象，他没写到小熊在图片中做什么，吃什么样的食物。

#### 日志研究成果

表 2：日志研究成果

达标人数 指标	9 位被测评的学生 ( /9)			全班学生 ( /44)		
	一	二	三	一	二	三
内容具体	0	5	5	3	23	20
内容有条理	1	5	2	6	20	14

从表 2 得知，9 位被测评的学生在内容的具体与有条理上，发现学生在每一次行动的表现都有所提升。在内容的具体上，没有学生写得具体，但在行动二和三都有 5 位学生写得具体，而内容的有条理上，从 1 位学生增至了 5 位学生，最后只有 2 位学生写得条理。从整体的学生表现来看，写得具体的学生从 3 位增至了 23 位，最后是 20 位学生写得具体，而写得有条理的学生从 6 位增至了 20 位，最后却只有 14 位学生写得有条理。所有学生都有进步，如学生 B20。学生 B20 在循环一行动一的时候内容是不具体和不条理的，因为他在写段内容上没写到松鼠、猴子、小鹿、小熊所进行的活动。但在循环一行动二时，他能把内容写得具体和有条理，即把大扫除的时间、地点、工具所得、一家人的活动、大扫除后院环境的变化等等写得具体和有条理。

## 测验研究成果

表 3: 测验研究成果

学生	行动一									行动二									行动三								
	A	A	A	B	B	B	C	C	C	A	A	A	B	B	B	C	C	C	A	A	A	B	B	B	C	C	C
1	2	5	3	9	1	1	2	9	6	8	1	7	1	2	3	5	7	7	1	1	8	1	1	4	6	8	
								7			0		1	0					1	4		3	8				
具体 说话	√		√		√				√	√	√	√		√			√		√	√	√						
条理	√								√	√	√	√		√			√	√	√	√							
具体 写段									√	√	√	√		√			√	√	√	√				√			
条理	√									√	√	√	√	√			√			√							

从表 3 的测验数据分析得知，无论是口头叙述还是书面叙述都能做到内容具体和有条理的学生只有 5 位（A8、A10、B7、B8、B20）。他们都能将大扫除的时间、地点、一家人打扫工作、环境的前后变化写得具体和有条理。

在第一循环的行动中，12 位学生能通过看图把内容说得具体，但只有 10 位学生能够通过看图把内容写得具体。另外，把图片内容说得具体但写得欠具体的有 4 位学生。经过了教师的观察、反思后得知，这些学生在书写时经常与周遭的同学聊天、玩耍，使到了学生无法具体地写下内容。此外，说得欠具体但写得具体的学生有 2 位学生。

在内容的有条理上，10 位学生能通过看图把内容说得有条理。而在书面叙述方面，只有 8 位学生能做到内容有条理。在这些学生当中，能把内容说与写得有条理的学生只有 7 位。这说明了图片的引导下，这些学生掌握了观察图片的方法。

## 第一循环研究成果小结

从第一循环的考察结果显示了学生在第一循环的口头与书面叙述的表现比行动前表现来得好。多数学生在图片的指导下能叙述得具体和有条理。虽然在 27 位学生当中，只有 5 位学生能口头和书写叙述做到内容具体和有条理，但是对于其他优等生和中等生在书写上的表现也不差，他们只是在内容的叙述上欠缺了两个或三个的内容，在情节安排上错排了一到二句。从整个循环行动相比之下，学生的表现上有所进步。

从整体上来看，能做到内容具体和有条理的学生人数有明显的进步，只是在行动三时出现了退步的现象。学生在行动一时只有 2 位能做到内容具体和有条理，而在行动二时达标人数增至了 16 位，可是在行动三时人数减至了 11 位。

以上三项的研究成果皆显示同样的研究成果。因此，看图（单幅图）能帮助一部分学生在写段上做到内容具体和有条理。

## 第二循环的研究成果

### 访谈研究成果

从同侪访谈数据分析得知，多数学生能通过看图（多幅图）把内容叙述的具体和有条理。比如学生 A5 在循环一表现不大理想，但是经过了多幅图的指导下，这位学生能写出具体和条理的内容。学生 A5 在循环一行动一无论是内容具体和有条理上都欠佳。他在写森林动物的习性时，没写小熊在图片中的活动，但在循环二行动三时的表现都能达到教师的所定下的指标。他都将小女孩出门的目的、遇见乞丐、回想妈妈说的话、捐钱以及回家等都写得具体、有条理。这说明了学生 A5 经过了多幅图的指导后，能把段落内容写得具体和有条理。此外学生 C5 也有所进步。这位学生在循环一时所写的内容欠具体，因为他在写逛超级市场时少写了几项内容如广告牌、布条等。他的内容上也欠条理，即先写了购物后才写到超级市场的情况，但是在多幅图的帮助下，他也能把小女孩捐钱的经过写得条理清楚。只是他在内容的具体上还依然欠佳，因为他少描述了乞丐的形象，即衣服破烂还是肮脏，所以他依然停留在原来的等级。

### 日志研究成果

表 4：日志研究成果

人数	被测评的学生 ( / 9)			全班学生 ( / 44)		
	一	二	三	一	二	三
学生						
内容具体	4	6	5	23	29	36
内容条理	5	7	8	26	28	37

从表 4 得知，9 位被测评的学生在内容的具体与有条理上，发现学生在每一次行动的表现都有所提升。在内容的具体上，写得具体的学生从 4 位增至 6 位，最后却出现了退步现象。而内容的有条理上，从 5 位学生增至了 7 位学生，最后 8 位学生写得条理。

从整体学生的表现上看，学生在行动三做到内容具体的人数占最多。在每一次行动中，能把内容写得具体的人数持续上升，从 23 位增至了 29 位，最后增至了 36 位学生。

在内容的有条理上，行动三达标人数占最多。在每一次行动中，能把内容写得具体的人数持续上升，从 26 位增至了 28 位，最后增至了 37 位学生。

### 测验研究成果

表 5：测验研究成果

学生	行动一			行动二			行动三																		
	A A A	B B B	C C C	A A A	B B B	C C C	A A A	B B B	C C C																
4	9	1	1	4	5	1	4	8	3	1	1	2	6	1	6	7	9	2	5	1	1	1	2	3	5
		3								2			4						0	2	5	6			
说话具体	√	√	√	√	√				√	√	√	√						√		√		√			

条理	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√
写具体	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	
写条理	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√		

从表 5 得知，无论是口头叙述还是书面叙述都能做到内容具体和有条理的学生只有 11 位（A2、A3、A4、A9、A13、A15、B2、B5、B14、B16）。

在内容具体上分析，12 位学生能通过看图把内容说得具体，但 15 位学生能够通过看图把内容写得具体。在这些学生当中，能把图片内容说得具体以及书写具体的只有 10 位学生。

在内容的有条理上，23 位学生能通过看图把内容说得有条理。而在书面叙述方面，只有 20 位学生。在这些学生当中能做到口头叙述和书写叙述内容都条理的学生只有 20 位。这说明了图片的引导下，这些学生掌握了观察图片的方法。

## 第二循环研究成果小结

从以上的数据显示，在循环二中，在内容上无论是口头叙述还是书面叙述，能做到内容具体和有条理的学生只有 11 位，达标的人数不超过一半（11/27）。

表 6：循环一与循环二写段上做到内容具体或有条理的学生人数（9 位）

人数	循环一			循环二		
	一	二	三	一	二	三
具体	0	5	5	4	6	5
条理	1	5	2	5	7	8

表 6 显示被测评的 27 位学生在循环二的表现比循环一好。在写段的内容具体上，从 10 位学生增至了 15 位学生，而在内容的有条理上，从 8 位学生增至 20 位学生。这表示学生在看图之下能做到内容具体和有条理。

表 7：循环一与循环二写段上做到内容具体与有条理的学生人数（全班）

人数	循环一			循环二		
	一	二	三	一	二	三
具体	3	23	20	23	29	36
条理	6	20	14	26	28	37

至于整体学生的表现，学生在两次循环中的写段内容具体和有条理的表现都有进步。循环一与循环二进行相比之下，能将内容写得具体的学生从最初的 3 位学生增至 36 位学生。此外，内容写得不具体的学生也持续地减少，从原本的 8 位学生减至 3 位学生，最后在第二循环时再也没有学生把内容写得不具体。

在内容有条理上看，最初只有 6 位学生能把内容写得有条理，但经过了两次循环，学生的表现也有所提升。在循环二行动三时，已有 37 位学生能把内容写得有条理。

**表八：循环一与循环二在写段上都做到内容具体与条理的学生人数（全班）**

第一循环			第二循环		
一	二	三	一	二	三
2	16	11	13	20	30

学生的表现有所进步。循环一时，学生在行动二时的表现最佳，即 16 位学生能做到内容具体和有条理。虽然在行动三时达标的人数有所减少，但在教师策略的修改之下，即从单幅图变成多幅图时，学生的表现也逐渐进步。达标的学生人数从 13 位增至 20 位，最后增至了 30 位（30/44）。由此可见，看图能帮助多数的学生在写作上做到内容具体和有条理。

## 研究成果反思

从以上的研究成果显示，学生的写段表现比行动前来得好。这是因为学生之前是通过回想自己的记忆而叙述某一件事的经过。而且小学生的联想能力，不如成人来得好。他们在学习中需要靠直观性的图片或图案进行叙述。学生在没有图片的引导下，让学生叙述做到内容具体和条理清楚是十分困难的。所以，通过了图片的引导，学生比较能够把图片内容叙述的具体和有条理。陈梅风（2014）表示看图是作文教学的起步训练，它的过程是学生凭借思维对观察内容进行分析、想象、内化的过程，也是学生根据自己搜集的信息用词造句、组织语言、谋篇布局的过程。通过看图，学生就能具体且有条理地把图中的内容清楚表达出来。

经过了两次循环的行动，教师发现一些学生在写段时欠缺具体和有条理。经过了教师反思后得知，学生是因为不知观察方法、顺序，导致了不知从何说起。张娟（2015）表示看图作文是小学语文教学中的重要教学内容，是观察、思维、表达能力的综合训练，教师在看图写段的教学中，要引导学生多角度审图，深入了解图意，根据画面展开想象，按照一定顺序观察；要注重详略得当，才能把故事写得深刻、有趣。因此，在看图的情况培养学生观察方法是极为重要的。只要教师能在学生学会了如何正确的观察，便能帮助学生培养学生写出具体和有条理的段落。

此外，教师也发现学生不能写得具体和有条理是因为图片教材的选用不当而造成的。图片教材的选用应该是要符合学生的年龄特征，即图片内容信息不过多也过少，要符合三年级的学生，而且也要是学生经历过的事件。这是因为如果图片信息过多，学生会因为不知道该写什么，以及不知从何下手。另外，如果图片是学生曾经经历过的，学生便能根据自己的经验对图片以外的相关内容进行联想，以便能把内容写得具体。因此，教师所选用的图片教材是十分重要的。

经过了几次的行动后，教师发现通过单幅图只能帮助部分学生做到内容具体和有条理，因此，教师在图片教材上作出了改进，即把单幅图转化成连环图，以便能帮助学生在说图和写图时做到内容具体和有条理。李杰、赵静

（2012）通过了实验研究比较目前汉语水平考试中采用两种看图写作测试的方式的有效性，研究显示连环图比单幅图更能有效地反映中级阶段应试者的写作水平。前者基本不需要立意构思，应试者不用花太多的时间去考虑写什么，而主要把精力放在怎么写上面。应试者只需要根据所提供的图片很方便地一幅接着一幅图片讲故事写完整。

不仅如此，陈晓艳（2007）也提到了单幅图和多幅图这两种形式的看图作文对留学生写作的影响：“单画面所承载的信息有限，如果要求学生根据单幅图写一篇作文，学生需要很多的时间在读图上，而且还要根据画面去构建情节，编造故事；而多幅图已自成一个故事，情节也体现在图与图的联系上，解读相对容易，大大减轻学生解题的负担，学生可以直接关注怎么写。”从这两方的学者的研究得知，连环图更能帮助学生做到内容具体和有条理。学生在看图时只要根据图片的内容进行书写，便能将图片的内容写得完整，且有条理。

尽管如此，教师也发现只要在作前指导教会学生观察方法以及顺序，单幅图也可以帮助学生在写段上做到内容具体和有条理。其中一种可以教会学生观察方法和顺序的方法便是通过“标号法”。标号法是把形象直观的画图中的主要元素抽象成简单文字的一种学习方法。它能帮助学生理解、理清事物间的内在联系，从而启动想象大门，并为文字表述的条理化提供基础。因此，教师如果能在单幅图时多采用标号法让学生说图写图，相信学生能通过看图进行观察，理解图意，并作联想，从而将图片内容说得具体、有条理。

## 研究建议

这次行动研究出现不足之处。教师的研究建议如下。

一、指导看图的方法。无论是进行单幅图或是多幅图的教学时，教师都必须先教会学生观察图片的方法以及观察顺序。原因在于观察方法和顺序随着图片的内容的不同而改变。教师指导观察图片时，可以按从远到近，从上到下的顺序进行；也可以按先人物后环境，先整体后局部地顺序进行。当观察环境时，要让学生仔细看清画面上的景物，想想事情是怎样发生的，结果怎样。总之，不同的图片有着不同的观察方法及顺序，所以教师要让学生学会观察方法和顺序，以帮助学生在写段上做到内容具体和有条理。

二、教师可以选择一些代表性的图画，来发挥学生的想象力和创造力。教师通过图片让学生仔细观察图画的内容，然后再根据图画的内容创设相应的情景或具体的情节，在真实的情节中积极引导学生进行想象，并带动学生把自己想象的画面扩展到设定的情景外，从而对画面内容进行扩充，培养学生的想象力。如此一来，学生就能把内容写得更加地具体。

总而言之，教师必须时时反思自己的行动，以便能针对性地对自己的研究做进一步的改善，以便能达到更好的效果。

## 总结

综上所述，研究结果显示学生在写段上做到内容具体和有条理的问题还未完全解决。然而，在看图的帮助，学生的写段表现有明显的进步。学生通过了看图，理解图意和联想，将其口头语言转化成书面语言，写出内容具体和有条理的段落。因此，看图能够帮助学生在写段上做到内容具体和有条理。



## 参考文献

- 陈柏华（2001）。论课程行动研究——兼论头脑风暴法和中立主席法。《外国教育研究》，4:32-37。
- 陈梅风（2014）。学中有导，以导促学——做好看图作文教学起步训练。《福建教育学院学报》，11: 40-42。
- 陈晓艳（2007）。两种图像呈现方式下留学生看图写作任务的对比研究。《华东师范大学学位论文》，2:36-38。
- 崔洪娟（2014）。浅谈英语看图写作教学。《科技视界》，1:272。
- 李杰、赵静（2012）。汉语作为第二语言的两种看图写作测试方式的实验研究。《华文教学与研究》，3:38-43。
- 卫灿金（2000）。谈谈记叙文思维能力的培养。取自 <http://www.ruiwen.com/news/1069.htm>
- 张娟（2015）。看图写作，为小学生写作能力奠基。《教育与社会科学综合》，1:83。

*Jabatan Bahasa  
Institusi Pendidikan Guru Kampus Sarawak,  
Jalan Bakam, 98009 Miri, Sarawak.  
Email: <sup>1</sup>[keehann6990@hotmail.com](mailto:keehann6990@hotmail.com), <sup>2</sup>[tingtsgipsm2006@gmail.com](mailto:tingtsgipsm2006@gmail.com)*

如何通过概念图帮助五年级学生理解课文主要内容  
PENGUNAAN PETA KONSEP UNTUK MENINGKATKAN  
PEMAHAMAN MURID TAHUN LIMA TERHADAP  
ISI KANDUNGAN UTAMA PETIKAN

叶于菱<sup>1</sup>  
YEK YEE LING  
许庆平<sup>2</sup>  
KHOO KIN PENG

摘要

此行动研究的课题是运用概念图帮助五年级学生理解课文主要内容。此行动研究中采用了凯米斯的行动研究模式（1988）作为整个行动研究的依据模式。研究对象为 16 位美里市区某一华小五年级的学生。此行动研究着重于引导研究对象通过概念图帮助他们理解课文主要内容。研究者主要以复述及书面两种形式来探讨学生理解课文主要内容后的表现。研究者采用了观察法、档案法以及访谈法来收集数据，并以定性和定量的数据分析法作出进一步的分析。研究成果显示概念图可以帮助学生比较理解课文主要内容，尤其是中等及中下程度的学生。

ABSTRAK

*Penyelidikan tindakan ini dilaksanakan untuk membantu murid Tahun 5 dalam meningkatkan pemahaman terhadap isi kandungan utama petikan dengan penggunaan peta konsep. Penyelidikan tindakan ini menggunakan Model Kajian Tindakan Kemmis (1988). 16 responden telah dipilih dalam kalangan murid di sebuah Sekolah Jenis Kebangsaan Cina di Bandar Miri. Kajian ini memfokuskan penggunaan peta konsep bagi membantu murid memahami isi kandungan utama petikan Bahasa Cina Tahun 5. Pengkaji menyelidik pemahaman murid terhadap isi kandungan utama petikan dengan cara mengulang semula dan menjawab kertas soalan. Pengkaji telah menggunakan cara pemerhatian, pendokumentasian data dan temubual bagi mengumpul data hasil kajian, seterusnya dianalisis dengan teknik analisis dan kualitatif. Dapatan kajian ini menunjukkan penggunaan peta konsep boleh membantu murid lebih memahami isi kandungan utama petikan, terutamanya murid yang dalam kategori sederhana dan sederhana bawah.*

前言

为了达到所《小学华文课程标准》，现时的大马教育便是由 5 个模组（听说、阅读、书写、语文基础、趣味语文）组成，并涉及四项学习技能（听、说、读、写）。然而，语文的学习是一个长期积累的过程，是不可能一蹴而就的。阅读能力为各项基本技能之首，而阅读理解则是综合读者各方面知识的过程。

卢慧玲（2012）说明即使学校做了大量的教学，但却仍有许多学生具有阅读之困难。阅读能力是学好语文的关键，从儿童认知发展来说，具备独力阅读能力即为他们打开另一扇世界的大门。学生借此认识世界、发展思维、获得

审美的体验，并培养获取信息的能力。因此，解决学生阅读理解的问题是刻不容缓的。

## 教学反思

第一次和第二次实习时，我的教学对象是小学三年级以及二年级的学生。这两班学生的华文程度属于中下。大部分学生在阅读教学中无法通过文字理解他们不熟悉的事物。我都使用了演示直观法，即播放影片、展示图片或事物来帮助学生理解课文中较深奥的内容或事物。总括两次共三个月的教学实践，我都使用了演示直观法来帮助较差的学生理解课文内容。这都证明了直观教学帮助学生理解课文内容的有效性。学生在作答习题时都能作答，效果良好。

第三次实习时，我的研究对象是小学五年级的学生。这班学生的程度为中下，除了六位学生属于中等程度，其余的学生就属于中下程度。学生识字量不足，过多不熟悉的词汇，使他们逐词使用工具书的动力也散失。当我一提问，他们大多数就会自动回答我不知道。在进行阅读教学实践中，我发现这班学生在理解抽象事物或道理遇上了阻碍，而且课文的篇幅长且内容多，学生面对这么多的讯息，无法选择内容重点。学生似乎还没来得及消化新知识，就又要学习教师所传授的新知识。学生容易对课文的内容重点模糊，无法理清各项内容之间的联系。

由于五年级华文课本中的课文更趋向于抽象的内容，因此演示直观法的使用都变得更加困难。我发现运用可视化的图表结构来梳理知识的体系结构，可以促进隐性知识的显性化以及有效学习的发生。为了把课文主要内容可视化，以视觉表征的方式将知识清楚并有条理地呈现在学生的面前。赵国庆（2012）认为在要进行思维的激发、整理等一般性工作时，思维导图是合适也是能胜任的；但在概念较多且关系复杂的情况下，概念图更能深刻的表示知识体系及其内部关系。我决定通过概念图来帮助学生理解课文主要内容。

概念图是指一种用来组织和表征知识的工具。概念图是以图解的方式，直观地、结构化地将某个主题的概念和概念之间关系表征出来的一种知识呈现方式。（吴亚子，2006）。对学生来说，将概念图策略应用于文章阅读，能促使他们整合新旧知识、建构知识网络、浓缩知识结构，有效地呈现概念间的关系，从而使学生从整体上把握知识。（胡远萍，2009）。另外，我的研究对象与杨俊珂（2012）、刘海英（2012）与陈冠贝、张雅淳（2015）的研究对象都面临了相似的问题（见表1）。这更加强我使用概念图策略帮助学生的信心。

表 1：不同研究者采用概念图策略的情况

学者	对象	研究对象面对的问题
杨俊珂（2012） 《知识可视化在课文阅读教学中的应用》	两班小学 四年级	• 四年级学生的思维证处于转型期，因而在此实验研究中将概念图策略教予学生。
刘海英（2012） 《利用概念图，激活学生英语阅读能力的潜智》	两班小学 四年级	• 词汇量小，阅读量不足

---

陈冠贝、张雅淳（2015） 《阅读策略连结国语课 文、阅读与写作》	一班国小 三年级	• 由于文章篇幅较长，对于过多讯息 学生无法抉择。
---	-------------	------------------------------

---

概念图具有直观的形象，可以使内容重点和抽象关系可视化，两者产生和谐的“共生现象”，因而理解内容深刻、快速、有效。我以《如何运用概念图帮助五年级学生理解课文主要内容》作为我的研究课题，通过概念构图的策略帮助学生解决不能抓住课文内容里的重点和难以理解其抽象关系的问题。

## 研究焦点

这次研究的焦点是以行动研究来探讨概念图如何帮助学生理解课文主要内容，主要通过复述和作答活动卷两种形式来了解学生在概念图教学后对课文主要内容的理解。

韦伊珊（2005）说明概念图的缺点在于评量有时间上耗费较多，而且已习惯原有教学模式的人或已有自己一套学习模式的学生不容易接纳此新方法。课程设计必须顾及到概念图的渐进性。考量了我研究对象在班上的情况，我将理解能力的要求或目标定为获得整体课文主要内容的意义，并以概念图作为教师教的策略。由于五年级课文内容的复杂性和抽象性的程度都不太一致，再加上学生理解能力的程度有限，我决定让学生针对理解课文的主要内容。由此，我明确了此研究焦点，让学生通过概念图对课文主要内容进行初步理解。

张倩苇（2002）提出概念图用视觉表征有以下几点优势：1. 视觉符号容易被快速识别；2. 最低限度地使用文本，使学习者容易扫视单词、词组或大意；3. 视觉表征考虑到发展单独使用词语所不能传达的整体理解力。此三大优点弥补我研究对象词汇量不足的缺点，并帮助研究对象快速通过视觉符号理解课文内容之间的联系，以便整体性地理解各项课文的内容重点。

由于，学生对概念图较陌生，因此我决定根据杨俊珂（2012）进行实验的方式，进行将知识可视化应用在语文阅读教学中三步的第一步，即概念图主要作为教师教的策略，具体为课文的讲授，让学生在听课的过程中接受和熟悉。由于我本身无法写得一手好字以及面对课时控制的问题，因此我没有使用板书的方式来教学，而是事先制作卡片以贴卡片的方式来进行教学。我会一边讲述课文主要内容，一边张贴相关卡片。

总的来说，概念图反映了学习者的陈述性知识的组织特征，有利于学习者理清概念内容之间的关系和联系，更清楚地理解材料的意义。

## 研究目标与问题

### 研究目标

我的研究目标是根据概念图策略和小学华文课程标准所规定的阅读内容和学习标准所拟定。我主要针对每项学习标准里“理解”的词汇，进行我的研究并帮助学生理解课文主要内容的目的。通过概念图策略，我要帮助学生以复述的形式来表达课文主要内容以及以书面形式回答有关课文主要内容的问题。

## 研究问题

此项行动研究成果可以回答以下问题：

1. 如何帮助五年级学生通过概念图以复述形式表达课文主要内容？
2. 如何帮助五年级学生通过概念图以书面形式回答有关课文主要内容的问题？

## 研究对象

本研究对象乃是美里某所华文小学里五年级的学生。班级为数十六人，其中包十一名男生及五名女生。学生的平均年龄为十一岁。在十六名学生中，纯华裔生（即双亲皆是华人）占了六位；非纯华裔生（父母或其中一方不是华人）有一人；纯土著生则有九人。A1 至 A6 六位的语文理解能力被归类为中等。虽然五年级华文的课文篇幅较长、用词深奥，但这六位学生至少能够从课文中找句子来回答教师的题目。B1 至 B7 七位学生的语文理解能力被归类为中下。五年级华文课文内容对这七位学生来说太难。当教师的提问与课文内容有直接的关系时，这时候这七位学生便不敢贸然回答，只是回答不知道。C1 至 C3 三位学生的语文理解能力则属后进生。在平日的阅读课，这三位学生对教师的提问通常都无法回答。

## 研究程序

我以凯米斯的行动研究模式为基础，设定以下行动研究的程序。

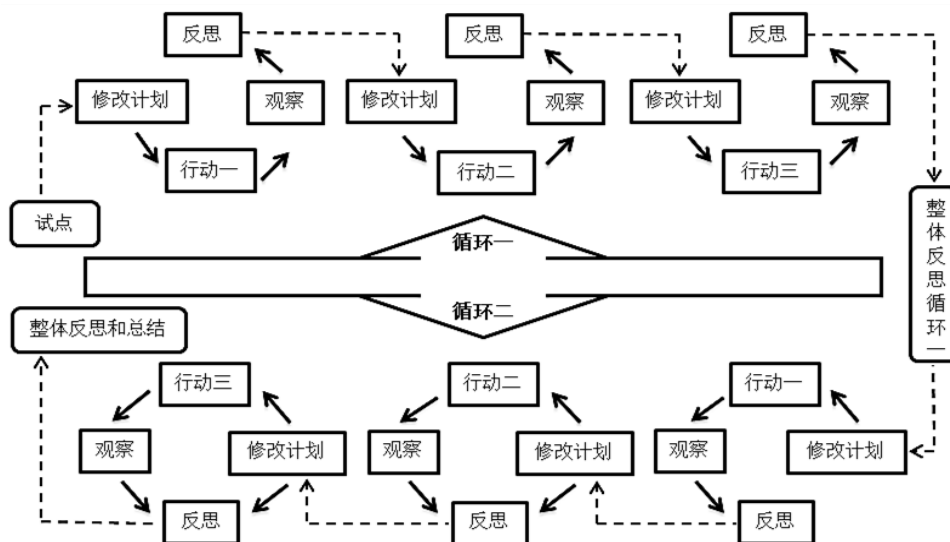


表 2：行动研究环节

计划	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ 反复朗读教材，分析课文主要内容，设计概念图。</li> <li>➤ 制作概念图卡片及所有收集数据的工具。</li> </ul>
行动	<p style="text-align: center;"><b>循环一的行动进行方式</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ 在引起动机后，我便会使用概念图来讲解课文主要内容。</li> <li>➤ 让学生进入小组别，学生可互相讨论如何记住课文主要内容，尤其是面对生词而无法记住时，可用较熟悉的字词来代替。</li> </ul>

- 我选择几位学生进行复述。
- 我朗读四道客观题的题目与选项，让学生在聆听后做活动卷。

### 循环二的行动进行方式

我在循环二时做出以下调整：

- 第一，在概念图教学方面，我在讲解时一边张贴相关内容的卡片。在讲解后，我才张贴主题的卡片，带领学生再次复习主要内容。
- 第二，在学生复述课文主要内容方面，每个小组中选出一个小老师，主要帮助组员用较简单的文字来代替记不住的生词。小组讨论的时间被缩短，并增加做笔记的环节。每个学生可以自己的表达方式记录他们所理解的内容并在复述时参考此笔记。
- 第三，在作答活动卷方面，我将其中一题客观题改成简答题，主要为解释性理解题。

**观察** ➤ 观察法、档案法、访谈法

**反思** ➤ 针对行动过程和结果做出判断评价，进行自我反思。

下图为循环一行动一所设计的概念图，主要采用阶层图的形式。

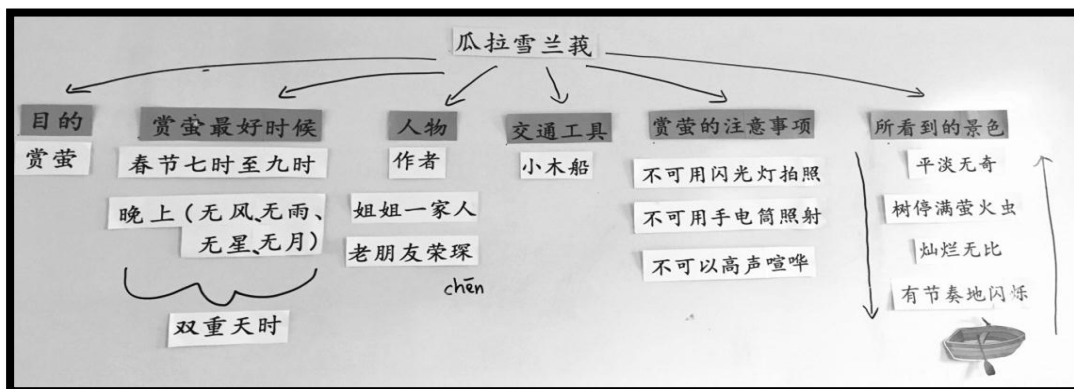


图 1：循环一行动一所设计的概念图

## 数据收集方法

### 观察法

观察法是指研究者根据所定下的研究目的，用自己的感官和辅助工具去直接观察研究对象，从而获得资料的一种方法。（谢立欣，2013）。我借助像机来辅助观察。当学生在复述课文主要内容时，我请导师与同侪协助我填写观察表。在观察表中，导师与同侪须要记录学生所复述的重点内容。

### 档案法

档案法是指搜集与研究对象有关的资料以阐释其心理和行为特征的心理辅助性研究方法之一我通过让学生回答活动卷作为学生是否理解课文主要内容的考察。在学生作答活动卷后，我搜集活动卷并分析学生所作答的情况。

## 访谈法

访谈法是指通过与受访人交谈来了解受访人的心理和行为。我以半结构的访谈形式来进行访谈。在此行动研究中，我访谈了我的导师，即研究对象的科任老师，了解学生的背景、学习情况及进展。在一个循环后，我便访问导师，以便能够改进下一循环的行动。此外，我也访谈我的研究对象。我根据学生在复述时或回答活动卷的表现为依据，选择访谈的对象。

## 数据分析方法

### 观察法

我以学生是否能够针对课文体裁结构的重要要素来复述课文主要内容，来评价学生的复述成果。我主要评价学生所复述的内容的完整性。以下是我针对复述环节所定下的复述内容等级：

表 3：复述内容的等级说明表

范围	等级	说明
达标	完全达标	完整并正确地复述了所有内容重点。
	达标	正确地复述了一半以上的内容重点。
尚达标	尚达标	正确地复述了一半的内容重点。
不达标	不达标	正确复述了一半以下的重点或复述了部分错误的重点。
	完全不达标	复述的内容完全错误或没有复述。

在针对学生所复述的内容给予等级评价后，我就再综合凭学生整体复述表现，并给予复述表现的等级。整体复述表现等级的说明随着不同教材的重点内容更动。表 4 的等级说明以有七个方面的内容重点为例。

表 4：整体复述表现的等级说明表

复述表现	说明
良好	7 项内容达标
满意	5-6 项达标+1-2 项尚达标/不达标
基本掌握	3-4 项达标+2-3 项尚达标/不达标
有待改进	1-2 项达标+3-4 项尚达标/不达标
尚未掌握	无达标+7 项尚达标/不达标

### 档案法

在批改学生的活动卷后，我分析并归纳出学生所答错的题目以及所选择答案的倾向。我根据学生所作答的活动卷以及所设计的等级来分析学生的作答表现。表 5 为我根据学生的作答情况所拟定的作答表现评定等级。

表 5：学生作答表现评定等级的说明

作答表现	说明
良好	答对 4 题。
满意	答对 3 题，错 1 题。

基本掌握	答对 2 题，错 2 题。
有待改进	答对 1 题，错 3 题。
尚未掌握	完全答错/没有回答/缺席。

在循环二，四道题目中，第四道题目是简答题。我先分析学生第四道题目的答案并给予评定等级。表 6 为针对简答题所拟定的评定等级。

**表 6:** 学生简答题评定等级的说明表

作答表现	说明
完全达标	2 项合适的答案。
达标	1 项合适的答案。
尚达标	1/2 项合适的答案，但表达不明确。
不达标	抄题/答错

接着，我综合了学生客观题和简答题两者的作答表现，并给予学生整体的作答表现。表 7 为我根据学生的作答情况所拟定的作答表现评定等级。

**表 7:** 学生作答表现评定等级的说明

作答表现	说明
良好	简答题完全达标，客观题答对 3 题。
满意	简答题达标，客观题答对 2 题以上。
基本掌握	简答题尚达标，客观题对 2 题以上。
有待改进	简答题不达标，客观题答对 2 题以上。
尚未掌握	简答题不达标，客观题只答对 1 题/完全答错/没有回答/缺席。

## 访谈法

我针对观察法和档案法所获得的分析数据来选择访谈的研究对象。我也访问导师，以便获得改进行动研究的方法。最后，我从访谈数据中找出主题词后，便会进行归纳与编码的工作。

## 研究成果

### 问题一：学生的复述表现

#### 观察法

**表 8:** 循环一和循环二观察法分析结果比较（复述）

编号	学生复述表现		总结（等级）
	循环一（等级）	循环二（等级）	
A1	基本掌握	满意	稍有进步
A2	良好	基本掌握	大幅度退步
A3	基本掌握	优良	大幅度进步



A4	良好	满意	稍有 <b>退步</b>
A5	基本掌握	优良	大幅度 <b>进步</b>
A6	满意	优良	稍有 <b>进步</b>
B1	基本掌握	满意	稍有 <b>进步</b>
B2	有待改进	基本掌握	稍有 <b>进步</b>
B3	基本掌握	基本掌握	保持 <b>基本掌握</b>
B4	有待改进	有待改进	保持 <b>有待改进</b>
B5	有待改进	满意	大幅度 <b>进步</b>
B6	尚未掌握	基本掌握	大幅度 <b>进步</b>
B7	基本掌握	有待改进	稍有 <b>退步</b>
C1	尚未掌握	尚未掌握	保持 <b>尚未掌握</b>
C2	尚未掌握	尚未掌握	保持 <b>尚未掌握</b>
C3	尚未掌握	有待改进	稍有 <b>进步</b>

根据表 8，6 位 A 组学生中，有 4 位学生的等级进步，2 位学生的等级退步。7 位 B 组的学生中，有 4 位学生的等级进步，2 位学生保持相同等级（停留在基本掌握和有待改进的等级），1 位学生的等级稍有退步。3 位 C 组学生中，有 1 位学生的等级稍有进步，2 位学生保持相同的等级（停留在尚未掌握的等级）。由此可见，A 组和 B 组学生的复述表现有较大的进步。

## 访谈法

表 9：循环一访谈法分析结果总结（针对复述环节）

行动	访谈对象	代码	主题词
行动一	学生	遗漏复述特定内容的原因	紧张
			害怕讲错
		无法复述的原因	被同学作弄
			不熟悉某些字词
行动二	学生	正确并完整复述内容的原因	害怕讲错
			教材所使用的字词太难
		错误复述内容的原因	对应用的语文不熟悉
			概念图将内容重点整理清楚
行动三	学生	概念图有助于记住内容	
		紧张	
	错误复述内容的原因	害怕说错而被责骂	
		没有发觉复述了错误的内容	
导师	无法复述内容的原因	紧张	
		害怕级任老师	
		概念图如何帮助学生复述	
		以较精短的字词涵盖课文的内容	
		帮助学生更加容易记住内容	

表 10：循环二访谈法分析结果总结（针对学生的复述环节）

行动	访谈对象	代码	主题词
行动	学生	概念图如何帮助学	概念图包含的字词量较课文少

一		生复述	减少频密翻查词典
		复述时所面对的问题	无法用文字来表达 在解释后记不住概念图中较深奥的词汇
行动二	学生	复述表现良好的原因	所设计的概念图思路清晰，有条理 对卡片所展示的词句印象深刻
行动三	学生	误将琴娜和琴娜的儿子的身份对调的原因	被琦君阿姨的儿子送卡片的内容所混淆 概念图的设计让学生误以为两边内容相似
	导师	概念图如何帮助学生复述	概念图对内容的涵盖性很强 对画面的直观性能够吸收得更快

针对复述环节，根据表 9 和表 10，学生错误复述内容的原因或无法复述的原因是源于他们心态或语文能力上的问题。学生与导师认同概念图的特点可以帮助学生复述。教师呈现概念图的方式也可以帮助学生记得主要内容。然而教师在设计概念图时要避免混淆性的内容排列。

## 问题二：学生的作答表现

### 档案法

表 11：循环一和循环二档案法分析结果比较

编号	循环一结果	循环二结果	总结
A1	保持良好等级	保持良好等级	保持良好等级
A2	保持良好等级	保持满意等级	退步
A3	保持良好等级	等级稍有退步	退步
A4	保持良好等级	保持满意等级	退步
A5	保持良好等级	等级稍有退步	退步
A6	保持良好等级	等级稍有进步	退步
B1	保持良好等级	保持满意等级	退步
B2	保持良好等级	等级稍有进步	退步
B3	保持良好等级	保持满意等级	退步
B4	等级不定，偏向良好等级	等级稍有进步	退步
B5	保持良好等级	等级稍有进步	退步
B6	等级大幅度进步	等级稍有进步	退步
B7	等级不定，偏向良好等级	等级稍有进步	退步
C1	上下起伏，偏向基本掌握等级	等级稍有进步	退步
C2	上下起伏，偏向良好等级	保持有待改进等级	退步
C3	保持良好等级	等级大幅度进步	退步

根据表 11，在两个循环后，除了 A1 学生的作答表现在循环一和循环二都保持良好的等级，其余学生的循环二作答表现都比循环一的作答表现退步。

表 12: 循环一访谈法分析结果总结 (针对作答环节)

行动	访谈对象	代码	主题词
行动一	学生	错误选择答案的原因	不明白题目的要求
			不理解教师的教学内容
			不明白答案选项中所使用的词汇
行动二	学生	都选错相同答案的原因	认为有沙就有珍珠
			忘记磨制的含义
行动三	学生	错误选择答案的原因	不明白柔软和精致的含义
			忘记在概念图教学所学习的词汇含义
			帮助学生整理出课文的主要内容
	导师	概念图如何帮助学生理解	概念图所包含的字词比课文相对少很多
			帮助学生理解课文内容有基本的理解
改善概念图教学的建议	字卡的形状与颜色可随内容设计		
		在较深奥的字卡旁添加简易说明	

表 13: 循环二访谈法分析结果总结 (针对学生的作答环节)

行动	访谈对象	代码	主题词
行动一	学生	都选错相同答案的原因	选项的干扰性较强
			以为教育就是学习
			忘记严格的含义
		答案内容与课文相符但与题目不相关的原因	不明白题目要求什么答案
			忘记实践的含义
行动二	学生	错误作答题目的原因	题目和答案选项中的字词太难
			无法书写文字来表达
			不明白教师的讲解
行动三	学生	能够作答的原因	课文题材较熟悉
			课文内容所使用的字词较容易
			概念图以最少的字涵盖整篇课文主要内容
	导师	概念图如何帮助学生理解	训练学生找出主要内容重点
			有限的语文程度上最大帮助他们理解课文

针对作答环节, 根据表 12 和表 13, 学生错误作答的原因和都选择相同错误答案的原因都是语文能力上的问题。学生与导师认同概念图的特点可以帮助学生理解课文主要内容。导师在访谈时也给予改善概念图教学的建议, 即字卡的形状与颜色可随内容设计以及在较深奥的字卡旁添加简易说明。

## 研究成果反思

根据第一循环和第二循环的观察数据分析比较, 我发现学生在第二循环的复述的表现比循环一理想。大部分学生的整体复述等级都有进步, 只有 4 位

学生保持不变以及 3 位学生的等级退步。这是因为我让学生在复述前有小组讨论的机会，并使用任何不同的方式来做笔记。学生可参考自己所做的笔记来进行复述。我发现大部分学生并没有把笔记中所记录的所有重点都复述出来，尤其是通过画画方式来记录的学生。这表示学生理解课文的部分主要内容，只是无法使用文字来表达。我也发现等级退步的学生都是 A 组的学生。这主要是因为教师讲解得不够明确以及所设计的概念图有混淆性。表 14 为学生所做的复述笔记例子。

表 14: 学生复述笔记的例子

<p>A组</p>	<p>B组</p>	<p>有一天malam的masa他 dapat ikan yang besar, 2 minit kemudian bapa dia suruh dia melepaskan ikan itu dia melepaskan ikan itu dengan secara perlahan. bapa dia mengaja dia supaya dia menjadi prang yang bamoral. sebenarnya dia ingin sangat ikan itu pada masa keal.</p> <p>C组</p>
<p>循环二（行动一）不同组别学生做的复述笔记</p>		

根据第一循环和第二循环的档案数据分析比较，我发现几乎全部学生在循环二的作答表现都比循环一的作答表现退步。从循环二开始，我将原本四道客观题的活动卷修改成了三道客观题加一道简答题。大部分学生的书写能力较弱，我让学生以拼音为书写时的辅助。整体而言，大部分学生都可以正确回答客观题。在循环二的三个行动中，虽然大部分学生的作答表现都逐渐进步，但学生整体在循环二的作答表现仍不及学生在循环一的整体作答表现。从表 15 的例子来看，A 组学生比 C 组学生较能用文字来正确并完整地回答简答题。

表 15: A 组和 C 组学生作答简答题的比较

<p>4. “作者获得道德实践的勇气”是什么意思?</p> <p>“作者获得道德实践的勇气” 要做个有道德的人,他敢对的事。</p>	<p>4. “作者获得道德实践的勇气”是什么意思</p> <p>道德的 masut.</p>
<p>A3 学生在循环二行动一回答的简答题</p>	<p>C3 学生在循环二行动一回答的简答题</p>

根据第一循环和第二循环的访谈数据分析后，我发现学生在复述或是作答活动卷的时候都会受到学生本身的语文能力影响。在复述的时候，部分学生无法用文字来表达，即使在概念图教学时解释词语后面对记不住概念图中较深奥的词汇。即使学生理解课文主要内容，也会受语文能力影响（无法理解一些词汇的含义）而无法理解题目要求，以致无法正确地回答问题。学生在回答简答题时，更是受到自身书写表达的影响。

从与学生、导师的访谈中，我也得知无论学生或导师，都觉得概念图视觉符号容易被快速识别因而所整理的内容富有条理、概念图最低限度地使用文本，使学生容易扫视词句以及视觉表征考虑到发展单独使用词语所不能传达的整体理解力，让学生以最少的文字来理解整篇课文主要内容。因而，概念图最低限度地使用文本的这个优点最能够帮助语文程度较弱的研究对象。

从循环一到循环二，部分学生的复述表现和作答表现都比在进行行动研究前较进步，但大部分学生进步的幅度不大。相较之下，杨俊珂（2012）在进行实验后，每位学生对课文的阅读能力都大幅度提升。这是因为杨俊珂在他的语文阅读教学中应用了全部三步，即第一步，作为教师教的策略；第二步，作为学生学习的一种策略和工具；第三步，作为学生归纳总结及复习、做笔记的工具。在这三步中，杨俊珂循序渐进地将概念图此工具完全交给学生自行运用在阅读教学中。但我在我的行动研究中只进行了第一步，这是因为我的研究对象大部分都无法自行阅读课文，也在阅读后抓不住课文内容重点，导致作答活动卷时总是作答错误。杨俊珂的对象可以自行朗读课文，在找出课文内容终点后却不能相联系，因此此研究者让学生循序渐进地熟悉和接受概念图的工具使用后，再将此技能交托给学生运用在阅读课中。

然而，我也发现到我在第二循环中增加了做笔记的环节后，其实也在施行三步法中的第二步，即概念图作为学生学习的一种策略和工具。虽然我没有交代学生在做笔记时要以概念图的方式来记录，但部分学生渐渐在做笔记时采用了概念图的方式来记笔记。这表示学生在慢慢地适应概念图，运用概念图来学习，以便记住课文主要内容。针对概念图教学，我的研究结果与杨俊珂所做的实验结果一致，即概念图作为教师教的策略，用知识可视化的方式来呈现教学内容可帮助学生逐渐进步，并帮助学生以概念图的概念式图像来思考课文内容。

## 研究建议

我在策划行动研究时有许多不足之处。因此，我建议日后的行动研究实施应注意以下事项：

### 一、概念图教学策略可以结合板书同时使用

其实概念图也可以通过板书来呈现在白板上，可省却在教学前准备纸卡的准备时间。教学者可以使用不同颜色的马克笔来对不同的内容进行分类。

### 二、概念图教学策略应循序渐进，让学生自主使用

教学者可让学生适应概念图策略后，便进行第二步，作为学生学习的一种策略和工具以及第三步，作为学生归纳总结及复习、做笔记的工具。

## 总结

在行动中，循环二学生的作答表现都比循环一差。这主要是因为部分学生无法正确并完整作答简答题的缘故。倘若我没有在循环二增加一道简答题，

学生的作答表现会依然保持或进步。大部分学生都可以完全正确作答客观题，然而只有部分学生可以给予正确的答案，少部分的学生可以给予正确并完整的答案。概念图策略较可以帮助 A 组（中等程度）和 B 组（中下程度）的学生理解课文主要内容。概念图对 C 组（后进生）学生的帮助较小，因为学生本身的语文程度太弱，通过文字来理解对 C 组学生而言有一定的难度。总而言之，这项行动研究成功帮助大学生在理解课文主要内容方面有所进步。然而，因着学生的语文程度较弱的因素，后进生在复述的表现与作答活动卷的表现较差。

## 参考文献

- 陈冠贝、张雅淳。（2015）。阅读策略连接国文课文、阅读与写作。取自 <http://www.dfps.tp.edu.tw/plan99/%B1%D0%B0C8%B3B/%BD%D2%B5%7B%B2%D5/%B2%C4%A4Q%A4%A9%A1%B1%D0%A8%7C%B1M%B7~%B3%D0%B7s%BBP%A6%E6%B0CA%AC%E3%A8s%A6%A8%AAG/%A6%E6%B0CA%AC%E3%A8s%BD%D7%A4%E5%B5oAA%ED%C3%FE/I-02.pdf>
- 胡远萍。（2009）。利用概念构图促进有效阅读。《现代中小学教育》。（3）：34-36。
- 鞠玉翠。（2002）。行动研究何以联结教育理论与实践。《山东教育科研——理论纵横》。（7）：15-17。
- 寇冬泉、黄技。（2003）。行动研究法及其操作程序与要领。《广西教育学院学报》。65（3）：26-30。
- 林家枫。（2006）。《国语教科书记叙文标题的研究》。取自 <http://amadis.lib.nttu.edu.tw/paperupload/uploadfile/200611211412435.pdf>
- 林志成。（2007）。《教育行动研究的迷思与省思》。元智大学第二届伦理与身体思维研讨会会议手册暨论文集。54-70。
- 刘海英。（2012）。《利用概念图，激活学生英语阅读能力的潜智》。取自 <http://www.etc.edu.cn/kuayue/nianhuilunwen/lunwendoc/%E6%98%8C%E5%B9%B3%E5%8C%BA%E6%98%8C%E7%9B%9B%E5%9B%AD%E5%B0%8F%E5%AD%A6%E5%88%98%E6%B5%B7%E8%8B%B1%E2%80%94%E5%88%A9%E7%94%A8%E6%A6%82%E5%BF%B5%E5%9B%BE,%E6%BF%80%E6%B4%BB%E5%AD%A6%E7%94%9F%E8%8B%B1%E8%AF%AD%E9%98%85%E8%AF%BB%E8%83%BD%E5%8A%9B%E7%9A%84%E6%BD%9C%E6%99%BA.doc>
- 卢慧玲。（2012）。以教师专业学习社群建构过小各年段学生阅读理解策略之研究。硕士论文。国立东华大学。
- 马来西亚教育部课程发展司（2012）。《小学课程标准华文基础模组》。马来西亚教育部。
- 王静尧。（2015）。《复述——不可忽视的一角》。取自 <http://www.xndxfx.com/home/ViewContent-579?id=29874&types=545>
- 韦伊珊。（2005）。《概念构图策略运用在国小视觉文化课程教学之研究》。硕士论文。新竹师范学院美劳教育研究所。
- 谢立欣。（2013）。三角互证(Triangulation)研究方法在教育学研究中的应用。《中国校外教育下旬刊》。（7）：105和167。
- 杨俊珂。（2012）。《知识可视化在小学语文教学中的应用研究》。硕士论文。江苏师范大学。
- 张倩苇。（2002）。概念图及其在教学中的应用。《教育导刊》。（11）：25-27。
- 吴亚子。（2006）。概念构图：一种有效的学习策略。《中小学教育》。1（2）：5-7。
- 赵国庆（2012）。概念图、思维导图教学应用的若干重要问题的探讨。《电化教育研究》。（5）：7-1。

Jabatan Bahasa  
 Institut Pendidikan Guru Kampus Sarawak,  
 Jalan Bakam, 98009 Miri, Sarawak.  
 Email: <sup>1</sup>pilipala\_xiang@hotmail.com, <sup>2</sup>khoo kp13@yahoo.com





ISBN 978-967-0162-40-9



9 789670 162409