

探討台灣西班牙語學習者之 自我調節學習能力在閱讀上的表現

呂羅雪

1. 前言

自我調節學習是近年來頗受重視的一個研究主題。當代教育不再把學習者當成是被動接受知識的角色，而是主動建構知識，並且認為透過在學習過程中，不斷地刺激認知和後設認知知覺，使學生建立明確的目標，培養價值感，提昇對學習內容的認同，主動積極地使用策略，有信心克服困難，進而提昇學習效果。

程炳林(2002)提到自我調節屬後設認知，指的是在學習的每一個階段，學會調整自己的思考與行為，包含如何調節自己的情緒，針對不同的階段及不同的學習內容，調整學習目標，選擇策略和監控行為。

本論文以自我調節學習和外語閱讀為理論基礎，參考王金國(2001)、林建平(2002, 2004)、程炳林(1994, 2001, 2002)、Ladino & Tovar (2005)和 Maturano et al. (2006)等人的研究及程炳林(1994)所設計的自我調整學習量表，探討台灣西班牙語學習者的自我調節學習之表現，瞭解情意反應、目標設定和行動控制與閱讀策略之間的相互關係。希望研究結果可以讓我們外語老師瞭解西班牙語學生的自我調節學習能力，輔導他們瞭解自我調節學習之重要性，協助他們提昇自我調節學習能力，鼓勵他們多多應用於學習中，尤其是閱讀之中，達到改善學習效果的目的。

2. 自我調節學習理論

林建平(2002)解釋 Bandura (1977)提出的自我調節理論時提到，如果一個人對所做的事認為是有價值的，就會激發出動機，進而建立目標。目標的建立必須針對情況而做調整，難易適中，才能實現。其次是自我評量，根據訂定的項目去評估是否有達成，如果沒有，會主動尋求補救措施。如果目標已經達成，則會帶

來成就感，而這是維持個人行動的能量，上述這些過程就是所謂的自我調節機制。自我調節機制應用在教育上，對學生而言是很重要的，因為它屬後設認知的一部份，即它的啟動能讓學生有效地、自動自發地管理好各科的學習，比如：建立目標，對所學產生價值感，計畫學習過程中的每一個步驟，碰到困難，會使用策略去克服，監控學習過程，評估各項目標，隨時調節、修正，具備信心，不怕挑戰。由上述得知，具備自我調節能力與否，或自我調節能力高低與否對學習成效有一定的影響。以下分別解釋本研究涉及之自我調節學習能力所包含的四個層面：情意反應、目標設定、閱讀策略和行動控制。

A. 情意反應

根據程炳林(1994)的研究，與閱讀理解相關之情意反應指的是對閱讀情感、閱讀結果情感、閱讀價值、閱讀期望和閱讀自我效能。具體而言是指對學習者喜歡閱讀；覺得閱讀有價值，對閱讀有期望，認為閱讀可以帶來很多新的知識，覺得閱讀文章很有趣，也預期自己閱讀後能有很大的收穫，對閱讀結果滿意，對自己的閱讀表現深具信念，認為自己有能力，可以比別人表現得更好。他進一步指出，從社會認知論的角度來看，Bandura (1986, 1991)認為學習者對自己表現的情感在自我調節學習中扮演著重要的角色，因為對自己表現的肯定，可以成為動機的誘因，將一個人潛在的正面能量激發出來。因為有成就感，就會期待自己去實現更高的目標，這樣便是良性的循環。另外，Pairs 和 Bynes (1989)也肯定正向的能量如：幸福感、滿意度、愉快等有助於學習者建立自信，積極使用策略來解決困難；而負面情緒如：失敗、沮喪、恐懼等會阻礙學習者持續維持學習，造成中途停止，沒有安全感，之後不再願意面對，而這些情感對學習是有很大殺傷力的。由此可見，一個學習者對所學的正、負情感反應都將直接影響目標設定、行為監控和策略選擇。學習者能不能對所學投入感情，如何引導學習者朝好的學習情感方面發展，應該是未來老師需要加強輔導的地方。

B. 目標設定

一個人做任何事都需要先訂定目標，也就是方向。學習者若要成功，關鍵在於有沒有明確而可行的目標，目標就像一條線，牽引一個人向前，尤其是在困境中，更需要目標和方向，它猶如一盞燈，照亮前方的路。Lemos (1999)指出目標

具引導和監控作用。一方面引導學習者朝一個明確的方向前進，另一方面，讓學習者隨時可以按照目標來檢驗所作所為是否符合標準，甚至還可以幫助學習者調節自己步調的快慢，以及修正目標的高低。另外，目標還可以讓學習者充滿決心，不斷努力，堅持下去，不半途而廢。Locke & Latham (1990)的研究顯示目標會影響學習的表現。另外，目標的設立對複雜的學習工作尤其有效果，可以臨危不亂，最後成功。在學習過程中，目標的設立很重要，它能帶來明確的方向和引導努力和持久力，是自我調節學習的開始，我們相信良好的開端，是成功的一半。

C. 行動控制

行動控制即指目標設定後所採取的行為。在程炳林(2001)的研究中，我們得知 Corno (1993)將行動控制應用於學習中，涉及注意力、動機和環境的控制。他認為學習目標一旦設立，就需要付諸實現，也就是說需要靠行動來實現自己的理想。一般而言，為了確保目標得以順利實現，學習者必須隨時需要集中注意力，不受外界的干擾，比如：學習環境中是否有噪音，是否有其他學生擾亂等。這時如果不用行動去控制，設立的目標可能會無法順利達成。Corno (1989)進一步將行動控制分為內隱監控和外顯監控。內隱是指一個人自己內在機制的監控，如：認知控制、情緒控制和動機控制；而外顯是指外界的干擾，如：學習環境控制和他人控制。內外監控都用於幫助學習者控制好自己及外界，使目標不受到干擾，得以順利實現，故行動控制是確保目標、學習成果的中介因子。

D. 閱讀策略

策略被視為個人為達成某特定目標所採取一系列有計畫的方法與行動。Pressley et al. (1989)指出策略是一種有意識、具體以及整體性的計畫，個體可將其應用於閱讀不同的文章以及處理不同的工作。經由策略的使用，使讀者獨立思考並且協助其運用自身認知知識，瞭解在何時及如何使用方法來解決所遭遇的問題。此外，Gagné (1985)認為策略是目標導向的認知運作結果，它引導學生理解問題，以尋求答案或達到所要求的表現。有鑑於閱讀過程中會涉及許多複雜的心智運作歷程，因此，欲瞭解文章的意義，策略的使用就不可忽視。林蕙君(1995)指出策略性的閱讀才是閱讀活動的真義。綜合而言，閱讀策略可定義為在閱讀過程中，讀者為完成某特定目標所進行的有計畫性的行動，以成功達到閱讀理解的

目標。策略使用也屬後設認知，包含認知與後設認知層面，分別為內容知識、策略知識及後設認知知識。

閱讀策略的種類繁多，在閱讀過程中所發揮的角色與影響亦皆不同。而國內外針對閱讀策略所做研究亦甚豐富，不同學者在進行研究時，對閱讀策略的種類分類亦採用不同的觀點。歷年來的研究結果經過整合、歸納後，茲可根據不同的閱讀階段、閱讀策略性質、閱讀策略功能等將閱讀策略做大致性的分類。首先，針對不同的閱讀階段，包括依訊息處理階段，以及依閱讀的時間順序階段而區分之閱讀策略有：解碼階段、文意理解階段、推論理解階段和理解監控階段。然後針對閱讀策略的性質，依據認知、後設認知以及社會與情意等三大層面將閱讀策略做一區分如：認知策略、後設認知策略和社會或情感策略。針對閱讀策略的功能可分為：活化先備知識、具體圖像、心像法、回答問題、摘要、找出重點、故事文法等。依據 Oxford (1990)及 Carrell (1989)的理論，閱讀策略分為補救、效率及信心三大類，如：補救策略即是當閱讀者在閱讀過程中，由於其先備知識不足或無法將文章內容與自有知識做連結而阻礙其理解，此時便需能採取適當的補救策略，諸如查字典、跳過並繼續往下閱讀、推論、猜字、分析文法，重複閱讀不懂的地方以及調整閱讀速度等策略，以幫助解決閱讀上的困難。所謂的效率策略則是指讀者在閱讀歷程中，為促進其閱讀效率而採取的策略，包括在重點處畫線、作筆記、列大綱、擬摘要、自問自答、詢問他人、先閱讀每段落的首句以及先閱讀文章首段及末段等策略。至於信心策略，即在閱讀過程中為消除讀者的閱讀恐懼，激發閱讀興趣，增強信心而採取的策略，包括瀏覽文章標題、從文章標題預測文章內容、預覽文章的大綱、激發先備知識、預測、監控閱讀歷程、評量理解程度以及瞭解閱讀目標等策略；最後 Brown, Bransford, Ferrara 和 Campione (1983)則將策略分為計畫、監控和調整三部份，其歷程包括「目標設定」、「策略選擇」、「目標查核」及「補救措施」。換而言之，讀者在開始閱讀時，會根據自己的需求設定目標，接著會選擇適當的策略，進行閱讀。在閱讀中不斷地檢視是否依據其目標而持續閱讀的活動。然而，當自我意識到理解出現問題時，則會自動地進行修正或採取補救措施。在整個閱讀歷程中，理解監控自始至終都是在持續，且十分有意識地在進行。

本論文綜合以上各學派有關閱讀策略之觀點，以及參考程炳林(1994)的研究及量表的架構，將閱讀策略分為計畫、訊息選擇、精緻化、監控和調整五大類。

計畫策略指的是學習者在閱讀之前會使用的策略，如：注意文章標題，根據文章標題猜測文章內容，提醒自己要注意的地方，把握重點，規劃應該採取的閱讀步驟等。訊息選擇策略強調的是學習者在閱讀中會使用的策略，如：把最重要的地方找出來，注意到每一段的重點以及在重要的地方做記號或畫線。精緻化策略包含的是在閱讀中，學習者懂得運用背景知識以協助理解，如：把文章的內容跟已經知道的連結起來，用自己的話在心裡把文章重要的地方重新說一次，以加強記憶。監控策略包括的是閱讀後，學習者為了確認是否真正理解文章的內容而提出問題來考自己，或者透過檢核自己的閱讀步驟，來瞭解閱讀理解是否達成。調整策略是在監控後，針對沒達成目標的地方，做必要的調節，如：放慢閱讀進度，設法改變閱讀目標或閱讀方式等。

自我調節學習強調的是學習者的責任感，主張自己設立目標，選擇策略，調節閱讀方法或步驟，監控閱讀過程。自我調節學習能力在英語或中文教育領域中都被廣泛討論，有鑑於此，我們希望在本研究中，透過量表的反應，探討台灣西班牙語學習者自我調節學習能力在西文閱讀中的表現，瞭解情意反應、目標設定和行動控制與閱讀策略之間的相互關係。

3. 研究

3.1 研究對象

參與本研究的台灣靜宜大學西班牙語文學系大二學生有 79 人，有效樣本數為 76 人。

3.2 研究目的和問題

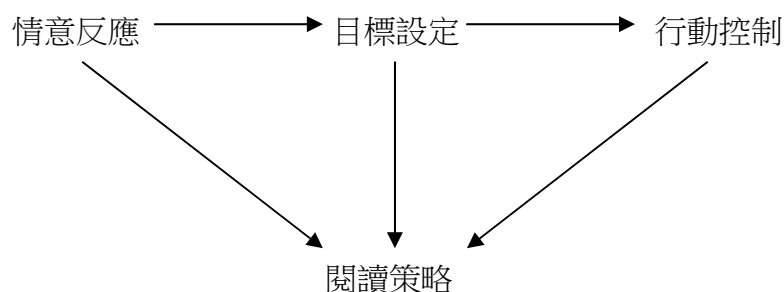
本研究目的有二：第一，探討台灣西班牙語學習者之自我調節學習能力在西文閱讀中的表現。第二、瞭解情意反應、目標設定和行動控制與閱讀策略之間的相互關係。本研究問題如下：

1. 學習者之自我調節學習能力為何？
2. 情意反應、目標設定和行動控制與閱讀策略之間的相互關係為何？

3.3 研究工具及評量方式

本研究參考程炳林(1994)所設計的自我調整學習量表，經過修改後，擬定為適用於本研究之量表。自我調節學習量表分為情意反應、目標設定、閱讀策略和行動控制四部份，總共 97 題（請見附件一、二）。情意反應有 23 題，目標設定有 14 題，行動控制有 30 題，共 67 題。閱讀策略有 30 題，其中精緻化策略有 7 題，訊息選擇策略有 8 題，調整策略有 5 題，計畫策略有 5 題，監控策略有 5 題。測量尺度均採用李克特 6 點量表，完全符合 6 分、符合 5 分、部份符合 4 分、部份不符合 3 分、不符合 2 分和完全不符合 1 分。

3.4 研究架構圖



3.5 實施步驟

本研究測試分兩階段進行，第一次測試的題項為情意反應，目標設定和行動控制，共 67 題，作答時間是 40 分鐘。之後進行第二次測試，內容為閱讀策略，共 30 題，每次作答時間均是 20 分鐘左右。

3.6 資料分析

首先，將自我調節學習問卷的內容進行因素分析(Factor Analysis)，萃取出適當的因素構面。接下來，利用階層式群落分析法(Hierarchical Cluster Analysis)之 Ward's Method 將學習者進行分群。然後，進行各類型策略之相關性(Pearson's Correlation)檢定。最後，透過單因子變異數(One-Way ANOVA)檢定學習者各群組與閱讀策略之間的關係，P 值設定在小於 0.05。

4. 結果與討論

首先，我們針對自我調節學習量表進行因素分析(Factor Analysis)以萃取構面，以主成份分析法(Principal Component Analysis)萃取因素，並以 Varimax 進行因素旋轉，得到十個因素構面，總解釋變異量為 65.49%，顯示本量表之效度相當的不錯，如表一所示。

表一 自我調節學習能力評定量表因素分析摘要表

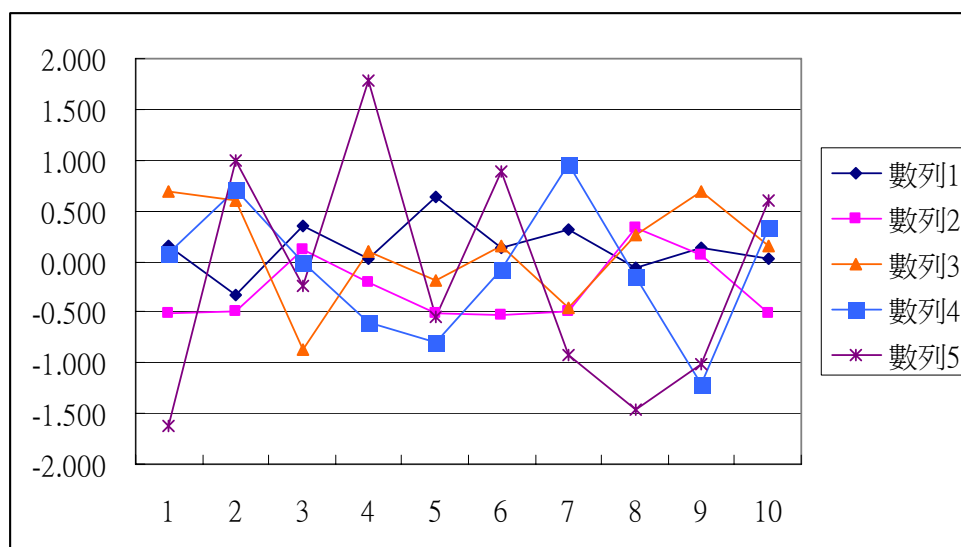
因素	特徵值	因素	特徵值
1	14.20%	6	2.33%
2	7.75%	7	2.23%
3	4.60%	8	2.23%
4	3.81%	9	1.91%
5	3.17%	10	1.91%

接下來，我們將萃取得到的十個因素構面作為分群變項，再利用階層式群落分析法(Hierarchical Cluster Analysis)之 Ward's Method 將學習者進行分群，得到五個群組，其人數、百分比，以及落點曲線圖如表二、三所示。

表二 群落分析摘要

群組	人數	有效百分比	累積百分比
1	32	42.11	42.11
2	17	22.37	64.47
3	14	18.42	82.89
4	9	11.84	94.74
5	4	5.26	100

表三 群落曲線圖



根據群落分析及和群落曲線圖在十個因素上的落點，我們發現第一群組的學生在情意反應、目標設定和行動控制上的表現都相對比較均衡，這群學生有 32 人，是五組裡面人數最多的一組，佔全部人數的 42%。第二群組的學生有 17 人，佔 22%，他們在行動控制方面做得比較好，相對而言，在情意反應和目標設定上則表現比較弱。第三群組的學生有 14 人，佔 18%，這個群組的學生在情意反應和目標設定上的表現優於行動控制。第四群組的學生有 9 人，佔 11%，他們的特色是情意反應做得比目標設定和行動控制好。第五群組的學生最少，僅 5 人，佔 7%，這些學生也是在情意反應上表現得比目標設定和行動控制好。

整體而言，全部受測學生在情感反應、目標設定和環境控制方面獲得的平均數，以及各題項所屬之分類平均數如表四所示。

表四 自我調節能力平均得分

情感反應	平均數	目標設定	平均數	環境控制	平均數
閱讀喜歡	3.0	目標知覺	3.9	注意力	4.6
閱讀內容	4.7	目標執行	4.2	閱讀動機	4.1
閱讀成績	3.8			他人	3.9
				環境	4.1

				閱讀情緒	3.9
總分	3.93	總分	4.0	總分	4.14

在閱讀策略方面，有五種類型，分別是精緻化策略、訊息選擇策略、調整策略、計畫策略和監控策略。首先，我們將各類型策略的題項以總加法求得平均數和標準差，然後再透過 Pearson's Correlation 檢定各類型策略之間的相關性，結果如表五、六所示。

表五 閱讀策略使用之平均數和標準差

各類型之策略	平均數	標準差
精緻化策略	4.37	0.57
訊息選擇策略	4.40	0.59
調整策略	4.55	0.58
計畫策略	4.29	0.68
監控策略	3.83	0.66

表六 各類型閱讀策略之間的相關性檢定

各類型策略之 間的相關係數	精緻化策略	訊息選擇策略	調整策略	計畫策略	監控策略
精緻化策略	1	0.657**	0.654**	0.681**	0.600**
訊息選擇策略		1	0.476**	0.733**	0.660**
調整策略			1	0.523**	0.460**
計畫策略				1	0.632**
監控策略					1

**P<0.05

從表五和表六，我們得知各類型策略之間的相關性均達到顯著程度，P 值達到小於 0.05。其中以訊息選擇策略和計畫策略之間的相關性最高($r = 0.733$)，而調整策略和監控策略之間的相關性最低($r = 0.460$)。

從五類型策略使用之得分來看，均超過平均數 3 分（總分 6 分）。得分高低之排序為：調整策略(4.55) > 訊息選擇策略 (4.40) > 精緻化策略(4.37) > 計畫策略(4.29) > 監控策略(3.83)。

最後，透過單因子變異數(One-Way ANOVA)檢定各群組的學習者與各類型閱讀策略之間的關係，P 值設定在小於 0.05，結果如表七所示。

表七 群組與閱讀策略之單因子變異數 ANOVA 檢定表

各類型閱讀策略	F 檢定	顯著性(P 值)	差異性(LSD)
精緻化策略	2.537	0.049	1>4
訊息選擇策略	3.739	0.009	1>2,3,4,5
調整策略	3.211	0.019	4<1,3,5
計畫策略	3.574	0.011	1>2,3
監控策略	3.179	0.020	1>2,3,4

* P<0.05 ，**1-5 表示群組一~群組五

從表七，我們看到五個群組與五類型閱讀策略之間均有顯著差異，P 值小於 0.05。接著我們以 LSD 法進行事後比較分析，在精緻化策略(F = 2.537, p = 0.049)中，第一群組高於第四群組；在訊息選擇策略(F = 3.739, p = 0.009)中，第一群組高於其他所有群組；在調整策略(F = 3.211, p = 0.019)中，第四群組低於第一、三、五群組；在計畫策略(F = 3.574, p = 0.011)中，第一群組高於第二、三群組；在監控策略(F = 3.179, p = 0.020)中，第一群組高於第二、三、四群組。

5. 結論

本論文以自我調節學習和外語閱讀結合為理論基礎，參考王金國(2001)、林建平(2002, 2004)、程炳林(1994, 2001, 2002)、Ladino & Tovar (2005)和 Maturano et al. (2006)等人的研究，以及程炳林(1994)所設計的自我調整學習量表，靜宜大學西班牙語文學系二年級學生設定為研究對象，探討台灣西班牙語學習者的自我調節學習之表現，瞭解情意反應、目標設定和行動控制與閱讀策略之間的相互關

係。研究結果顯示：第一，本研究擬定之自我調節學習量表在情感反應、目標設定、閱讀策略和環境控制四方面之內部一致性 Cronbach's α 值為 0.91，總解釋變異量為 65.49%，顯示本量表之信效度均佳。

第二，針對第一個研究問題「學習者之自我調節學習能力為何？」，從平均得分來看，全部受測學生在情感反應、目標設定和環境控制方面獲得的分數分別是 3.93 分、4.0 分、4.14 分，目標設定和環境控制的得分遠超出平均分，表現很優異。

在情感反應方面，學生對閱讀內容最在乎，得分最高，4.7 分，其次是閱讀成績的得分為 3.8 分，而閱讀喜歡的平均數最低，3.0 分。這表示一般而言，學生對閱讀內容相當重視，十分認同閱讀文章會帶給他們很多知識，幫助他們學習新的技能，故他們在乎；對自己的閱讀成績還算滿意，然而他們對閱讀喜歡的程度卻不是很高，感覺閱讀是為了課業需求，這不完全出於內心的熱愛。在目標設定上，目標察覺得分是 3.9 分，對目標投入獲得 4.2 分。這說明學生對老師已設定好的閱讀目標之投入比他們自己對目標有所知覺做得好；換而言之，他們屬行動派，目標確定後，就會認真去執行，照著目標去完成閱讀功課。然而對於自己應該設定什麼樣的目標，卻不是很有把握，需要老師在旁協助，解釋目標的重要性。在環境控制方面，所得總分算是這三方面最高的，其中注意力控制做得最好，得分最高，4.6 分，其次是動機控制和環境控制，各得 4.1 分，他人控制和閱讀情緒控制得分相對比較低，各得 3.9 分。這說明學生閱讀時能做到集中注意力，認為全心投入學習很重要，因為一旦分心，就會影響閱讀成效，這方面他們做得很好；他們對於碰到挫折，想要放棄閱讀時，會努力讓自己重新面對閱讀，閱讀動機不低；他們也能夠做到不受大環境的影響如：噪音、他人干擾等，努力完成閱讀。但是當他們有困難時，主動找同學或老師詢問方面不是表現得很積極，閱讀情緒有時也不容易完全掌控，會受同學的影響，這方面學生還有待努力去改善。建議日後設立課輔制度，主動關心學生的課業；或組讀書會，由學長姐帶領低年級的學生，養成閱讀的風氣，增進閱讀興趣。

第三，針對第二個研究問題「情意反應、目標設定和行動控制與閱讀策略之間的相互關係為何？」，首先，從使用策略得分之平均數來看，學生在計畫、精緻化和訊息選擇策略方面有很好的表現，分別得分 4.29、4.37 和 4.4。這顯示學生閱讀時，會注意標題，知道要怎麼閱讀，能夠找出文章的重點，會運用背景知

識，以協助閱讀理解。另外，學生在調整策略方面表現得特別好，得分最高(4.55)。也就是說，學生在看不懂文章的時候，會主動找方法去克服困難，不會輕易放棄，如：放慢速度，重設目標，檢視閱讀方法是否合理，這些說明學生已經具備自我調節學習的能力，且能發揮在閱讀過程中，這對閱讀成效是有正面意義的，值得肯定。相反，閱讀監控的得分(3.83)不如其他四種策略的得分高，好像同學比較不習慣每讀完一段，問自己是否理解，或時常檢核自己的閱讀步驟是否合理等。這部份的技巧需要日後老師在閱讀課上再強調和學生再練習。

然後，我們將受測學生，按照他們不同的自我調節學習能力，分出的五群組（如表三所示）。第一群組學生在情意反應、目標設定和行動控制方面之能力發展都相當均衡，這組人數最多，表示大部分學生具此特質。具體而言，這群學生閱讀目標明確，對閱讀的期望高，在乎自己的閱讀成績，對自己的閱讀表現有自信，重視閱讀內容，不會讓閱讀的負面情緒影響自己，懂得控制閱讀環境，集中注意力，不受外界的干擾，顯示他們的自我調節能力相當不錯，是正向的發展。

進一步，從自我調節能力與各類型策略使用之間關係的檢定結果來看，我們發現第一群組學生在不同類型閱讀策略的使用上也優於其他四群組的學生。換而言之，他們使用策略的頻率高，有效使用各類型策略以滿足他們的閱讀需求。如：他們在閱讀前，提醒自己要注意的是文章的標題，在閱讀中，運用背景知識，抓住文章重點，調節自己的閱讀速度，調整自己的閱讀方式，以全面掌控理解過程，閱讀後，會問自己是否瞭解文章的意義。以上結果告訴我們自我調節學習能力能夠引導學生在閱讀時積極使用策略，調整閱讀方法，協助發展閱讀後設認知能力，這對閱讀理解是有助益的。

事實上，不少研究（Zimmerman, 1995, 1998, 1999; Sprinthall, Sprinthall & Oja, 1994; Pintrich, 1995；林清山&程炳林，1996；程炳林，1994, 2001）均顯示教導學生在特定的學習領域中成為自我調節學習者是可能的，自我調節學習是多層面，且動態發展的。本研究結果告訴我們老師，在未來除了一直所強調的學習動機和認知外，我們也應該密切注意學生的自我調節學習能力，輔導他們瞭解自我調節能力對學習的重要性，引導他們在閱讀情感反應、目標設定和環境控制方面均衡發展，以幫助提昇閱讀成效。針對自我調節學習能力表現得比較弱的地方，如：閱讀喜歡、閱讀步驟、對閱讀前準備活動的投入等方面，我們日後需要多注意，建議可以多鼓勵學生，盡量啟發他們的閱讀興趣，以及在閱讀的不同階段，

輔導他們做好各種準備，碰到困難，活用策略，順利達成閱讀目標，改善閱讀成效。

參考文獻

- 王金國。〈成功學習的關鍵—自我調整學習〉。《課程與教學季刊》5.1 (2001年): 145-163。
- 林清山 & 程炳林。〈國中生自我調整學習因素與學習表現之關係暨自我調整的閱讀理解教學策略效果之研究〉。《教育心理報》28 (1996年): 15-58。
- 林建平。〈資優生自我調整學習〉。《資優教育季刊》85 (2002年): 31-35。
- 。〈學童自我調整學習之調查研究〉。《台北市立師範學院學報》35 (2004年): 1-24。
- 林蕙君。《閱讀能力、說明文結構對國小高年級學生的閱讀理解及閱讀策略使用之影響研究》。新竹: 國立新竹師範學院初等教育研究所碩士論文, 1995。
- 程炳林。《自我調整學習的模式驗證及其教學效果之研究》。台北: 國立台灣師範大學教育心理輔導研究所博士論文, 1994。
- 。〈動機、目標設定、行動控制、學習策略之關係: 自我調整學習歷程模式之建構及驗證〉。《師大學報》46.1 (2001年): 67-92。
- 。〈大學生學習工作、動機問題與自我調整學習策略之關係〉。《教育心理報》33.2 (2002年): 79-102。
- Bandura, A. "Self-Efficacy: Towards an Unifying Theory of Behavioral Change." *Psychological Review* 84 (1977): 191-215.
- . *Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1986.
- . "Social Cognitive Theory of Self-Regulation." *Organizational Behavior and Human Decision Processes* 50 (1991): 248-287.
- Brown, A. L., Bransford, J. D., Ferrara, R. A. & Campione, J. G. "Learning, Remembering and Understanding." *Handbook of Child Psychology*. Ed. P. H. Mussen. NY: John Wiley & Sons, 1983. 77-166.
- Carrell, P. L. "Metacognitive Awareness and Second Language Reading." *The Modern Language Journal* 73 (1989): 121-134.
- Corno, L. "Self-Regulated Learning: A Volitional Analysis." *Self-Regulated Learning*

- and Academic Achievements: Theory, Research and Practice*. Eds. B. J. Zimmerman & D. H. Schunk. NY: Springer, 1989. 83–110.
- . “The Best-Laid Plans: Modern Conceptions and Educational Research.” *Educational Research* 22 (1993): 14–22.
- Flavell, J. H. “Metacognitive Aspects of Problem Solving.” *The Nature of Intelligence*. Ed. L. B. Resnick. NJ: Lawrence Erlbaum, 1976. 231–235.
- Gagné, E. D. *The Cognitive Psychology of School Learning*. Boston, MA: Little, Brown and Company, 1985.
- Ladino, Yolanda O. & Tovar, Julio G. C. “Evaluación de las estrategias metacognitivas para la comprensión de textos científicos.” *Enseñanza de las Ciencias* No. Extra (2005): 1–5.
- Lemos, M. S. “Students’ Goals and Self-Regulation in the Classroom.” *International Journal of Educational Research* 31(1999): 471–485.
- Locke, E. A. & Latham, G. P. *A Theory of Goal Setting and Task Performance*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1990.
- Maturano, C. Mazzitelli, C y Marcía, A. “¿Cómo los estudiantes regulan la comprensión cuando leen un texto instructivo con dificultades?” *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias* 2 (2006): 235–246.
- Oxford, R. *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. NY: Newbury House Publishes, 1990.
- Pairs, S. G. & Bynes, J. P. “The Constructivist Approach to Self-Regulation and Learning in the Classroom.” *Self-Regulated Learning and Academic Achievement: Theory, Research and Practices*. Eds. B. J. Zimmerman & D. H. Schunk. NY: Springer, 1989. 170–200.
- Pressley, M., Johnson, C. J., Symons, S., McGoldrick, J. A. & Kurita, J. A. “Strategies That Improve Children’s Memory and Comprehension of Text.” *The Elementary School Journal* 1 (1989): 3–32.
- Pintrich, P. R. “Understanding Self-Regulated Learning.” *New Direction for Teaching and Learning* 82 (1995): 33–70.
- Sprinthall, N. A., Sprinthall, R. C. & Oja, S. *Educational Psychology: a Development*

Approach. NY: McGraw-Hill, 1994.

Zimmerman, B. J. "Self-Regulation Involves More Metacognition: a Social Cognitive Perspective." *Educational Psychology* 81 (1995): 329–339.

———. "Developing Self-Fulfilling Cycles of Academic Regulation: an Analysis of Exemplary Instructional Models." *Self-Regulated Learning: from Teaching to Self-Reflective*. Eds. B. J. Zimmerman & D. H. Schunk. NY: Guilford Press, 1998. 1–19.

———. "Commentary : Toward a Cyclically Interactive View of Self-Regulated Learning." *International Journal of Educational Research* 31 (1999): 545–551.

Autorregular la lectura española de los alumnos taiwaneses de ELE

Lu Lo Hsueh*

Resumen

Se entiende por metacognición la capacidad que se tiene de autorregular la lectura, que es muy importante y útil para llegar a comprender los textos (Favell, 1976). Autorregular la lectura necesita la reflexión sobre los recursos cognitivos que se posee, la planificación de cómo leer y utilizar las estrategias bajo cada situación, saber cuáles van a utilizar, cómo aplicarlas y la evaluación de dichas estrategias.

Basándose en los previos estudios de Wang (2001), Lin (2002, 2004), Cheng (1994, 2001, 2002), Ladino & Tovar (2005) y Maturano et al. (2006), el presente trabajo se dedica a investigar principalmente la capacidad que obtienen los alumnos taiwaneses de ELE para autorregular la lectura española. Además, se estudian las interrelaciones entre la reacción emocional frente a la lectura, la planificación de cómo leer, el uso de las estrategias para resolver problemas y el control del ambiente cuando leen estos alumnos. Setenta y seis alumnos del Departamento de Español de Providence University han participado en este estudio. Los resultados muestran que los alumnos han hecho mejor en la planificación de leer, la supervisión y el control del proceso de leer que la preferencia que los alumnos tienen a la lectura. Además, la capacidad de autorregular la lectura se relaciona significativamente con el uso de las estrategias. En concreto, los alumnos que están bien motivados con los objetivos clarificados, evalúan positivamente lo que leen y tienen alta confianza frente a la lectura, pueden utilizar efectivamente las estrategias para resolver los problemas encontrados en los textos. Por medio de este trabajo, pretendemos alcanzar la meta de facilitar la lectura y la enseñanza del español para los alumnos taiwaneses de ELE

Key words: metacognición, autorregular la lectura, estrategias lectoras

* Profesora asociada, Departamento de Lengua y Literatura Españolas, Universidad Providence.