

小学阅读教学 教师专业发展研究

——基于北京市小学语文教师的专项调查分析

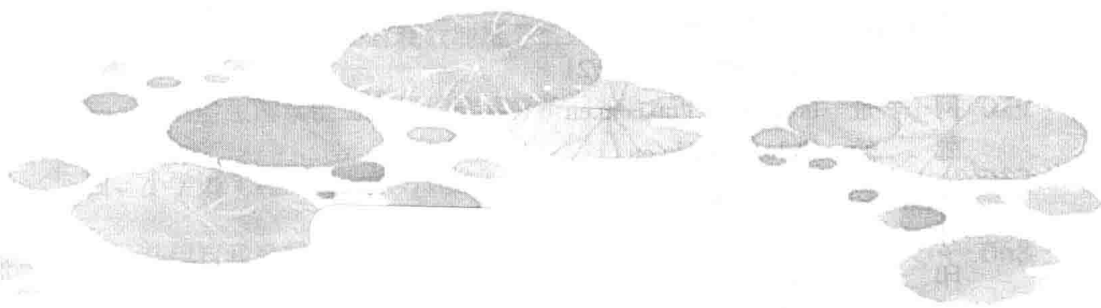
倪 燕 著 |

 吉林大学出版社

小学阅读教学 教师专业发展研究

——基于北京市小学语文教师的专项调查分析

倪燕 著 |



图书在版编目 (CIP) 数据

小学阅读教学教师专业发展研究：基于北京市小学语文教师的
专项调查分析 / 倪燕著 . — 长春：吉林大学出版社，2018.8
ISBN 978-7-5692-2842-7

I . ①小 II . ①倪 III . ①阅读课—教学研究—小学
IV . ① G623.232

中国版本图书馆 CIP 数据核字 (2018) 第 188214 号

书 名	小学阅读教学教师专业发展研究——基于北京市小学语文教师的 专项调查分析
著 者	倪 燕 著
策划编辑	李承章
责任编辑	安 斌
责任校对	杨 平
装帧设计	罗 雯
出版发行	吉林大学出版社
社 址	长春市人民大街 4059 号
邮政编码	130021
发行电话	0431-89580028/29/21
网 址	http://www.jlup.com.cn
邮 箱	jdcbs@jlu.edu.cn
印 刷	北京市金星印务有限公司
开 本	710mm × 1000mm 1/16
印 张	14.75
字 数	266 千字
版 次	2018 年 8 月 第 1 版
印 次	2018 年 8 月 第 1 次
书 号	ISBN 978-7-5692-2842-7
定 价	58.00 元

版权所有，翻版必究

目 录

第一章 导 论	001
一、研究背景与目的	001
二、文献综述	003
三、研究方案设计及执行	015
四、样本属性特征	018
第二章 小学语文教师阅读教学自我效能感分析	021
一、培养学生阅读兴趣自我效能感分析	021
二、培养学生阅读习惯自我效能感分析	026
三、提高学生阅读能力自我效能感分析	029
四、小学语文教师阅读能力评价自我效能感分析	052
五、其他自我效能感分析	068
第三章 小学语文教师阅读教学现状分析	074
一、各类热门阅读教学模式掌握情况分析	074
二、日常阅读教学情况分析	087

第四章 小学语文教师阅读策略教学执行情况分析 095

- 一、培养预测阅读内容策略情况分析 095
- 二、培养联结背景经验策略情况分析 097
- 三、培养讨论策略情况分析 100
- 四、培养建立结构图策略情况分析 105
- 五、培养自我提问策略情况分析 107
- 六、培养总结概括策略情况分析 109
- 七、小结 111

第五章 小学语文教师阅读的阅读策略使用情况分析 113

- 一、元认知监控策略使用情况分析 113
- 二、复述策略使用情况分析 130
- 三、小学语文教师结构策略的使用 139
- 四、可视化策略使用情况分析 143
- 五、猜测策略使用情况分析 148
- 六、其他策略使用情况分析 153
- 七、小结 167

第六章 小学语文教师阅读教学环境分析 169

- 一、小学语文教师对学校阅读教学环境的认知分析 169
- 二、小学语文教师对家长重视孩子阅读的认知分析 172
- 三、小学语文教师对家庭阅读情况的观点分析 174

四、小学语文教师对同事阅读教学态度的评价分析	176
五、小学语文教师对同事重视阅读教学原因的认知分析	179
六、小学语文教师对同事阅读教学困惑的认知分析	181
七、小学语文教师对社会阅读重视程度的认知分析	183
八、小学语文教师对社会阅读现状的认知分析	185
九、小学语文教师对阅读教学技能受益方面的认知分析	188
十、小学语文教师曾系统学习的教育教学相关内容情况分析	191
十一、小学语文教师对提高阅读教学水平相关培训内容的认知分析	194
十二、小学语文教师阅读的媒介使用情况分析	196
十三、小学语文教师阅读书籍的类型分析	199
十四、小学语文教师阅读时间长度分析	201
第七章 小学语文教师阅读教学专业发展的调研结论与 存在的问题	204
一、阅读教学自我效能感	204
二、热点阅读教学模式掌握情况	205
三、阅读教学执行情况	206
四、阅读策略教学执行情况	206
五、日常阅读策略执行情况	207
六、阅读教学环境	207

第八章 总结与建议：走上阅读教学专业化道路	210
一、建立有效激励机制，强化语文教师专业意识	210
二、构建阅读教学教师培训课程体系，促进职前职后一体化	211
三、促进科研成果转化，教师阅读教学有据可依	215
参考文献	218
附 录	221
小学语文教师阅读教学基本情况调查问卷	221

第一章 导 论

一、研究背景与目的

现代社会要求公民具备包括阅读理解与表达交流在内的多方面的基本能力，语文教育应该为造就现代社会所需的一代新人发挥重要作用。随着新高考改革不断推进，部编版教材的主编温儒敏关于“没有阅读能力的孩子，连卷子都做不完”的言论更是引起家长们的普遍焦虑。

小学生正处于知识的启蒙时期，正是提高语文阅读能力的重要阶段。《小学语文课程标准》指出：“阅读是搜集处理信息、认识世界、发展思维、获得审美体验的重要途径。阅读教学应是学生、教师、文本之间对话的过程。”阅读教学是小学语文教学中不可缺少的重要组成部分。阅读教学研究指出，小学阶段要先后经历“学会阅读”和“通过阅读来学习”这两个关键时期，好的阅读教学能够使小学生顺利达成这两个阶段的目的，从学会解码到学会阅读，从学会阅读到从阅读中学习，成为自主独立的阅读者，并开始从书本上认识世界，了解世界，体会到不同地域和国家的风土人情，积累更多的专门领域的知识见闻。成为一个“成熟的阅读者”是小学阶段就应该实现的目的。

以美国为例，美国《各州共同核心标准》（*Common Core State Standards*，简称 CCSS）要求美国小学毕业生至少要阅读 1404 本课外读物，且涉及故事、诗歌、戏剧、信息类等 13 种文体。在阅读深度上，要求小学毕业生不仅能对文章细节和主旨进行精准了解，而且要求对文章结构与内在逻辑进行分析。可以说，小学阅读教学如果缺乏效果，那么孩子“通过阅读来学习”的时机就会大大延后，甚至很多孩子终身也未能成为好的阅读者。

但是，长期以来，我国阅读教学成效不明显，阅读教学颇受诟病。很多教师

未能经过任何的教育教学培训就直接走上讲台，其所采用的阅读教学模式还是其做学生时语文教师教他的那一套。阅读教学不能培养学生的阅读兴趣和阅读习惯，难以提升学生的阅读能力，教师不能判断学生的阅读能力的短板在哪里，也难以进行专业的指导以有针对性地提高学生的阅读能力。

为了顺应世界基础教育改革大潮，全面推进素质教育，从1999年颁布《面向世纪教育振兴计划》到2001年《基础教育课程改革纲要》的颁布实施，我国基础教育课程改革在全国范围内全面启动（简称为新课程改革，新课改）。“新课改”涉及了培养目标的变化、课程结构的改革、国家课程标准的制定、课程实施与教学改革、教材改革、课程资源的开发、评价体系的建立和师资培训以及保障支撑系统等，是一场由课程改革所牵动的整个基础教育的全面变革。近年来，随着我国新课程改革的不断推进，随着国际阅读素养测试PISA和PIRLS在全世界实施，我国阅读教学领域的理论与实践创新此起彼伏。阅读的生活性、实用性凸显，关注学生的阅读策略的使用，关注学生的复杂信息加工能力和高层次思维能力，非连续性文本阅读、群文阅读、整本书阅读、阅读策略习得开始受到关注，但是所有的创新必须转化为普通一线教师切实的行动力才能打造让每个孩子真正受益于阅读教学课堂。

可以说，目前全国中小学阅读教学改革也进入了“深水区”。随着新课改的深入推进，越来越多的有识之士发现，中小学教师的阅读教学专业化程度已成为制约新课改成效的一个“瓶颈”。教育部师范教育司的《教师专业化的理论与实践》中指出，“专业”是指“是一群人在从事一种必须经过专门教育或训练，具有较高深和独特的专门知识和技术，按照一定的专业标准进行的活动，通过这种活动将解决人生和社会问题，促进社会进步并获得相应的报酬待遇和社会地位”。主要表现为依赖系统的专业知识、需要长期的专业训练、融教学研究为一体、内行外行明显有别，是一种生活方式，有较高的职业声望。但是，以此标准和定义来考察我国教师，其专业性的达成状况不容乐观。

长期以来，教师的专业性一直处于“理想丰满、现实骨感”的窘境。教师专业性虽然一直是教育领域的主流话语，但是在社会领域，教师的专业性却很难得到承认甚至受到质疑。这一方面是由于我国处于教师发展的特殊阶段，教师特别是语文教师的入职门槛较低，大量的非专业性人才从事语文教学工作；另一方面，也与在职教师的专业化成长进程缓慢，其教育教学工作的专业水平不高有很大关系。

那么,在承认现实条件的局限性的前提下,为了更好地将学生培养成为合格的阅读者,我们依然还是需要明晰小学语文教师阅读教学的专业性到底体现在哪些方面?在我国的小学语文阅读教学领域,距离专业的阅读教学还有多远的距离?小学教师在阅读教学方面遇到什么样的困境和问题?如何更有效率地促进阅读教师专业成长,提升教师的阅读教学专业性?这些问题就成为迫切需要回答的问题。

当前对阅读教学现状的研究,经验判断、现象总结型居多,而面向教师进行大面积调研,分群体分阶段掌握阅读教学实际情况的少,因此,迫切需要研究一段时间以来,在语文阅读教学领域的每个课堂里面在发生着什么,从实践出发,研判阅读教学的不足。本书对北京市小学语文教师阅读教学基本情况展开调查,掌握第一手数据,科学地分析面向小学语文教师的阅读教学课程体系建构、职前职后培训的针对性、有效性,剖析教师发展实际需求。

二、文献综述

(一) 教师阅读教学专业发展

1966年,联合国教科文组织(UNESCO)和国际劳工组织(ILO)通过《关于教师地位的建议》,首次对教师专业化进行规定:“应把教育工作视为专门的职业,这种职业要求教师经过严格地、持续地学习,获得并保持专门的知识 and 特别的技术。”1971年日本的《关于今后学校教育的综合扩充与调整的基本措施》中指出,“教师职业本来就需要极高的专门性”。1986年,美国的《准备就绪的国家:世纪的教师》《明天的教师》两个报告,指出“教师的权威建立在专业素质的基础上”,并编制《教师专业标准大纲》,明确界定教师职业专业性,提高教师教育的专业规格、地位和水平,建立教师职称制度。1996年,联合国教科文组织召开了以“加强在变化着的世界中的教师的作用之教育”为主题的第45届“国际教育大会”,提出“在提高教师地位的整体政策中,专业化是最有前途的中长期策略”。1999年5月,在德国科隆举行的发达国家八国首脑会议上达成共识,强调“教师在推进现代化和提高现代化水准方面,是最重要的资源。教师的采用、训练、配置及其能力等素质的实际性提升,是任何教育制度取得成

功的极其重要的因素。”我国自1994年开始实施的《教师法》规定“教师是履行教育教学职责的专业人员”，第一次从法律角度确认了中国教师的专业地位。

可以发现，全世界各国都在强调着教师专业化发展，成为专业人员对于提升教学品质、提高教师地位的必要性。阅读教学专业性是语文教师专业化不可或缺的重要内涵。目前国内外对教师及教师专业化理论的研究已经很多，但是多数是对教师的发展情形和阶段的描述。而教师的专业性必然体现在其在学科教学或学生教育领域的专业性上，必然表现为写作教学的专业性、识字教学的专业性、阅读教学的专业性……这一分类具有学科心理学的研究依据（理查德·迈耶，2012），具有领域的独特性。

但是，在语文教育领域，缺乏学科教学专业性的情况尤其严重。新课程改革这么长时间以来，在中国知网上搜索“阅读教学专业性”“阅读教学专业素养”，更多的还是在强调教师的文本解读能力而非以学生为主体促进其“阅读素养”发展的专业素养。总体看来，由于语文教育界对“教师专业性”理论的认识和理解还只是起步阶段，大多数研究局限于过去经验的沿袭，这也是导致语文教师的教学专业性与社会期待相距甚远的原因之一。

我国教育部原师范教育司组织编写的《教师专业化的理论与实践》中提出，教师专业素质应包括专业知识、专业技能、专业态度三方面的内容。林瑞钦（1990）提出教师的专业素质结构包括所教学科知识（能教）、教育专业知识（会教）、教育专业精神（愿教）。具体到阅读教学领域，就是阅读教学专业知识、专业技能与专业态度三个方面。林崇德、申继亮（1999）指出，教师素质就是教师在教育教学活动中表现出来，决定其教育教学效果对学生身心发展有直接而显著影响的心理品质的总和，主要包括：职业理想、知识水平、教育观念、教学监控能力以及教学行为与策略。

教师达成阅读教学专业性不是一蹴而就的事情，是要经历一段时间的发展过程方能达成。这一过程便是教师专业发展。教师专业发展是教师在事业发展过程中不断积累经验，构建专业知识、技能及行为与态度的过程。叶澜（2001）认为，“教师专业发展就是教师的专业成长或教师内在专业结构不断更新、演进和丰富的过程。”朱宁波（2001）认为：“教师个人在历经职前师资培育阶段、任教阶段和在职进修的整个过程中都必须持续地学习和研究，不断发展其专业内涵，逐渐达到专业圆熟的境界。”

因此，在本书中，阅读教学的教师专业性发展即教师个人在阅读教学方面不断学习和研究、不断发展其专业内涵，丰富其阅读教学专业知识，提升其阅读教学专业技能，在阅读教学中体验到乐趣、成就感，逐渐达至专业圆熟境界的过程。

（二）阅读教学自我效能感

自我效能感是指个体知觉到的应付具体情境的能力，是人们对自身完成既定行为目标所需的行动过程的组织和执行能力的判断（班杜拉，2001）。教师自我效能感是指教师对教育价值、对自己做好教育工作与积极影响儿童发展的教育能力的自我判断、信念与感受。研究发现，自我效能感较高的教师比自我效能感较低的教师解决问题更加有效，其教育行为表现和教育的有效性与自己效能感的高低密切相关（Woolfolk & Hoy, 1990；辛涛、申继亮、林崇德，1994）。因此，在阅读教学领域，教师的阅读教学自我效能感就成为影响其阅读教学实际表现和教学的有效性的重要因素，也是其阅读教学专业性的重要体现。由于教学专业性研究包含多个维度，难以通过实际观察来获得，因此本研究通过自称式问卷调研方式全面了解教师在各个维度的阅读教学专业发展情况。

（1）对学生阅读素养培养的自我效能感

作为阅读教学的教学目的，首先需要关注的是教师对学生阅读素养培养的自我效能感。需要系统梳理一下关于阅读素养的相关文献，确定阅读素养的主要内容。

首先来考察国际三大阅读测试对阅读素养的界定。国际学生评价项目（PISA）对“素养”的定义是：在主要学科领域应用所学知识和技能的能力，在问题出现时分析、推断和有效交流的能力，以及在不同情境中解释和解决问题的能力。阅读素养涉及解释和反思等认知能力，也涉及动机、态度和行为，阅读能力可分为访问和检索、整合和解释、反思和评价（OECD，2009）。国际阅读素养进阶测试 PIRLS 将“阅读素养”定义为：理解和运用社会需要或个人认为有价值的书面语言形式的能力，读者能从各种文章中建构意义，通过阅读来进行学习、参与学校和日常生活的阅读社区并进行娱乐。基于对“阅读素养”的定义，PIRLS 确定了“阅读素养”需要进行测评的三个方面：理解过程、阅读情境、阅读行为和态度。理解过程包括直接理解和诠释理解。直接理解主要测评学生“直接提取特定信息”的能力和进行“直接推论”的能力；诠释理解测评学生“解释并整合观点和信息”

的能力及“检验并评价文章特性”的能力。美国国家教育进展评价项目 NAEP 认为，评估学生的阅读素养必须基于阅读时读者、文本以及阅读目的这三者之间的互动关系。三者的相互作用形成了三种不同的阅读情境：为获得文学体验而阅读、为获取信息而阅读和为完成任务而阅读。并将阅读理解分为整体感知、形成解释、联系自身、做出评价四个能力。整体感知即要求读者将文章看成一个整体并有一个较为初步的理解。形成解释即读者要扩展最早形成的初步印象，关注文本的特定部分，并且要把文本的各个部分联系起来，对所读内容形成一个完整的理解。联系自身即在读者和文本之间建立联系，超越文本去思考，将文本与现实生活相联系。做出评价即读者要对文本进行批判性的衡量、比较，了解反语、幽默这类手法的效果。（于燕，2006）

教育部基础教育课程教材发展中心组织的“建立中小学生学习质量分析、反馈与指导系统”语文项目组将阅读定义为一种从书面语言中获得意义的心理过程，是由一系列的过程和行为构成的总和。重点考查四种基本阅读能力：从文本中获取信息的能力；形成对文本内容的整体感知或初步概括的能力；利用文本信息和个人经验，对相关问题做出合理解释和推论的能力；对文本的内容或表达做出合理评价或利用文本的相关信息解决问题的能力。（孙素英、李英杰、王云峰，2010）

总体而言，国内外各大阅读测试对阅读素养的界定基本上是基于阅读活动中不同心智动作的特征和水平，并综合阅读态度与阅读习惯。综合上述内容，本书采用了阅读兴趣、阅读习惯、阅读能力三大维度，并将阅读能力进一步划分为提取信息、整体感知、诠释推论、鉴赏评价四个能力来构成教师阅读教学效能感的一个方面。

（2）对学生阅读素养进行评价的自我效能感

对学生的阅读素养进行评价是教师阅读教学的重要环节，基于对学生的阅读素养的评价和诊断进行有针对性的教学是教师阅读教学能力的重要表现，因此，对学生的阅读素养进行评价能力的自我判断，也应该成为教师阅读教学效能感的重要维度。

《义务教育语文课程标准（2011年版）》评价建议中指出：“阅读的评价要综合考查学生阅读过程中的感受、体验和理解，要关注其阅读兴趣与价值取向、阅读方法与习惯，也要关注其阅读面和阅读量，及选择阅读材料的能力。重视对

学生多角度、有创意的阅读评价。”教师对学生在阅读能力进行评价是运用一定的尺度和标准，通过系统收集资料，对学生阅读发展过程中的各种基本技能及学生通过阅读进行学习和应用能力进行评估与判断的过程，为对学生阅读能力培养的教育干预提供了科学依据，对阅读活动的规划、开展、政策具有导向作用。

美国1990年颁布的《教师的学生教育评价能力标准》（*Standards for Teacher Competence in Educational Assessment of Students*）强调教师应当拥有评价方面的七种能力。分别是：选择适合教学决策的评价方法；开发适合教学决策的评价；对外部评价和教师评价的结果进行管理、评分和解释；运用评价结果做出关于学生个体的决策、教学计划、开发课程和改善学校教育；开发可靠的、用于评价学生的程序；向学生、家长、其他的利益相关者和教育者交流评价结果；辨别不合伦理的、不合法的、不适当的评价方法和评价信息运用的能力（盛晓慧，2014）。《教师的学生教育评价能力标准》将评价方式、评价程序、评价沟通、基于评价进行改进等均纳入了教师评价能力范畴。

家校合作是学生阅读教学素养的发展中不可忽视的重要因素。学生阅读能力的提升不仅仅是学校教学的重要任务，由于阅读活动的“泛在”属性和阅读活动对于个体终身发展的重大意义，因此，在新时代的家校关系中，特别是在儿童“学会阅读”的早期阶段，教师要和家长亲密合作，以专业教师的身份，基于评价结果为家长提供家庭亲子阅读活动的科学有效的指导，家校合作共同形成提高学生阅读素养和能力的合力。因此，教师能否在这个方面提供相应科学有效的指导也应该成为教师对学生在阅读能力评价的重要内容。

因此，在参考美国《教师的学生教育评价能力标准》的基础上，我们将教师对学生在阅读评价的自我效能感设定为这样三个维度：整体判断能力水平、诊断问题、给予指导。

（3）提问和文本解读的自我效能感

阅读教学是教师带领学生对教材文本进行分析解读的过程，因此教师的文本解读能力是教师的一项必备的基本功。它决定着教学内容的确定，直接影响了阅读教学质量，一定程度上决定着学生的文本解读能力的高低，是阅读教师专业化发展的一项重要指标。

本书基于上述内容进行了教师阅读教学自我效能感指标与操作性定义的开发与设计。

表 1-1 教师阅读教学自我效能感指标与操作性定义

指标	操作性定义
阅读兴趣	我的阅读教学能够激发学生的阅读兴趣。
	我的阅读教学很受学生欢迎。
阅读习惯	我的阅读教学能培养学生良好的阅读习惯。
阅读能力	我的阅读教学提高了学生的阅读能力。
	我对提高学生阅读速度很有方法。
	我对提高学生在阅读中直接定位信息的能力很有方法。
	我对提高学生的概括、整合信息的能力很有方法。
	我对提高学生阅读中记忆、获取知识的能力很有方法。
	我对提高学生的阅读推理能力很有方法。
	我对提高学生的阅读鉴赏能力很有方法。
阅读评价	我对提高学生的批判性阅读能力（审辩性阅读能力）很有方法。
	我能判断一个学生阅读能力的高低。
	我能判断一个学生的阅读能力在哪个方面存在问题。
	我能对一个学生阅读能力的缺陷进行有针对性的指导。
	我能够积极进行家校合作，共同提高学生的阅读素养。
基础能力	我能指导家长采取合理措施支持学生阅读素养培养。
	我对文本解读到位。
	我能在阅读教学中向学生提出好问题。

（三）阅读策略教学

2018年9月，部编版小学语文三年级教材将正式进入课堂，投入使用。所有三年级的小学语文教师将会面对的一个新生事物就是“阅读策略”。因为部编版教材从三年级开始，陆续编排了以阅读策略为主线的单元内容，目前涉及四大阅读策略：预测、提问、阅读速度、有目的的阅读。其中，预测是阅读前策略，提问属于阅读中的策略；而阅读速度是阅读流利度的问题，严格而言并不属于阅读策略范畴；有目的的阅读属于阅读监控策略，即元认知策略范畴。中国教育学会小学语文教学专业委员会理事长、教育部课程教材研究所小学语文课程教材研究开发中心主任陈先云（2016）指出：“以阅读方法和策略为主线组织单元内容，是教材编写史上的一大突破。”

阅读策略教学是让学生掌握阅读策略的教学。阅读策略是读者在阅读过程中为解决阅读困难，协助理解文章所采用的认知方法（Pressley, 1991），是学生学会如何阅读乃至深度阅读的工具。和阅读素养较差的读者相比，阅读素养高的读者能够更好地掌握并使用阅读策略。

自汤姆·古德第一个提出策略教学的观点后，国外对阅读策略教学的研究即已开始，从20世纪80年代至今，已经形成一系列比较系统的成熟的研究结果。大量的研究证明，通过教授阅读能力差的读者上述策略，会促进其阅读理解能力的提高。（Mastropieri M.A., 1997; Gersten R., Fuchs L., Williams J. & Baker S., 2001）。

由于阅读策略对于学生掌握阅读技能、学会阅读的重要性，自2009年起，PISA阅读测试新增两部分内容，一是学生阅读活动的参与度，包括阅读的动力，即有兴趣、喜欢读，多样化、经常性的阅读等；二是学生阅读活动中的认知策略和元认知策略（OECD, 2009）。认知策略和元认知策略是可以通过教学来让学生掌握的。中国香港和中国台湾地区分别于2001年和2004年参加国际阅读素养进阶测试（PIRLS），首次成绩均不佳，排名分别在14名和21名，此后，两地均对阅读教学进行改革。其中一项重要策略便是采用了阅读策略教学，学生阅读能力有显著提高。台湾学者柯华葳，也是台湾地区PIRLS测试负责人（2009），在台湾第一次参加了PIRLS测试后，基于对测试结果的分析，建议于四年级大量增加阅读策略教学。香港和台湾地区采取阅读策略教学改革具有研究依据。研究显示，阅读策略能够通过教学有效地教给学生，阅读素养较差的读者学会用策略监控与调整自己的阅读历程，才能有较佳的阅读表现（Klingner J.K., 2007）。

（1）阅读策略的种类

从阅读策略教学专业知识来看，教师首先需要对阅读策略有所了解，才能在阅读教学实践中予以运用。关于阅读策略的种类，很多研究者从不同的角度进行过分类，如Anderson（1989）基于信息处理理论将阅读策略分为认知策略、元认知策略和补偿策略三类；Keene和Zimmermann认为有七大策略：确定重要性、将已知未知联系起来、综合、推断、提出问题、创造感官形象、检测意义。

国内学者韩雪屏指出，阅读策略包括确定重要内容策略和激活原有知识策略两种。台湾地区陈纯纯（2012年）指出，阅读理解策略有朗读、5W1H、猜测、画重点、做记号、联结、笔记、因果关系、概括、略过不重要的句子、关键词、主旨句、预览、心像法、放慢速度确认、讨论、自问自答、焦点搜寻等。可以发现，各个学者在对阅读策略进行分类时，存在层次杂糅的情况。倪燕（2014）基于温斯坦与麦尔对认知策略的经典分类自上而下，由抽象到具体系统地对阅读策略进行了梳理，清晰地建立了阅读策略的分类框架。将阅读策略从其隶属

的认知策略类型到阅读理解策略类型以及阅读中实际执行策略种类三个层次进行了划分,有助于澄清阅读理解策略的分类体系。如概括是阅读理解策略的一种,在认知策略层面属于组织策略,在阅读活动中实际执行可以分为用自己的话转述文章内容、用5W1H法概括文章内容、用删减信息法概括文章内容等形式。

表 1-2 阅读理解策略分类

认知策略类型	阅读理解策略类型	阅读中实际执行策略种类
复述策略	重读、划线重读	朗读;做标记(画圈、划线)
精致策略	激活先前知识,对先前知识进行分类、将新知识和先前知识联系起来	通过文章的结构和段落来快速浏览文章;用已有知识帮助理解;使用字典和词典帮助理解
组织策略	对知识进行整理、概况,便于记忆与把握	记笔记;和其他人讨论读过的内容;用自己的话转述文中的观点;批判性地阐释和评价文章中的观点;利用文章中的图、表和照片等帮助理解;利用线索帮助理解;使用黑体字、斜体字等帮助识别关键信息;通过画出文章表达的内容来帮助记忆或理解
理解监控策略	定向(确定阅读目的)、计划(选择策略)、检查(理解矛盾)、调节(调节策略与阅读速度)、评价(获取回馈讯息)	带着一定的目的阅读;翻看书以帮助理解;考虑文章的内容是否满足阅读目的;判断哪些内容需要精读,哪些内容需要略读;审查阅读的准确性;检查猜测的内容和文章是否符合;阅读的很慢、很认真,以确保理解;根据阅读内容调整阅读速度;前后浏览文章以厘清多个观点之间的关系
情感策略	调动阅读动机	猜测文章中还未读到的内容;会提醒自己集中注意力;猜测不认识的生词或短语的意思;给自己提问,然后在文章中找到答案

(2) 阅读策略教学模式

教师阅读教学的专业知识,除了包括“教什么”之外,还应包括“怎么教”。这就涉及阅读策略教学模式的问题。

教学模式是比较凝练的、被经验证明的阅读理解策略教学方式,能够为教学提供最直接的指导。根据教学目的,阅读理解策略教学可以分为两种模式:一种基于阅读策略,另一种以阅读策略为目的。基于阅读策略的教学模式主要是充分利用阅读策略对于学生阅读的促进作用,提高学生对阅读文本的内容理解,提高课堂上的阅读教学效果;以阅读策略为目的的阅读教学,主要在于通过阅读教学,帮助学生掌握某种或几种阅读策略,并能在日常阅读中使用。