

客家委員會一百零二年獎助客家學術研究

客家意象形成與族群認同

計畫主持人：陳嘉甄

協同主持人：吳振賢

一 百 零 二 年 十 一 月 三 十 日

客家意象形成與族群認同

本報告係接受客家委員會獎助完成

特別向客家委員會致謝

計畫主持人：陳嘉甄

協同主持人：吳振賢

一百零二年十一月三十日

章節目錄

章節次		頁次
第一章	研究動機與目的	6
第一節	問題背景與動機	6
第二節	研究目的	8
第三節	研究範圍與限制	9
第二章	文獻探討	11
第一節	客家意象	11
第二節	族群認同	14
第三節	以認知策略或學 習策協助改變與 創造:心智圖與概 念構圖的使用	19
第四節	閱讀理解	27
第五節	意象的形成、變化 與詮釋	30
第三章	研究方法	32
第四章	研究結果	36
第五章	研究結論與建議	49
參考文獻		51

客家意象形成與族群認同

摘要

意象(image)是個人內在主觀知識與外界經驗互動下，形成對社會文化的了解、所產生的腦內圖像。這是一種長期的、動態的、可修正的歷程。客家意象是人們對於客家文化特質、生活習慣等的文化圖像，當人們提到「客家」，個人認知結構中所呈現主動建構後的相關表徵、基模、或概念，化為象徵的語彙，形成對於客家的敘述。

蔡瓊嬋(2003)經文獻探討後提出對族群認同的定義。認為每一個主體對自己有一定的定義或認知。該自我認知通常是一個多元、多面向而複雜的綜合體。族群認同」是為一種自我界定，即將自己認定、歸屬於某一族群，屬於個體對自我的認知中的一部份。

該定義乃自認知心理學角度出發。每一個主體都擁有一個屬於自己的「知識庫」，裡面儲存了個人在行動中所得的對人、事、物的經驗、認知，或所學習到的身體技能及行為模式，以知識的形式存在。對這個知識庫有個基本假定是，大部份的知識在多數情況下都保持潛在無作用的狀態，只有在特定情況下主體透過感官接受到與此知識相關的訊息時，才會作用起來；或者當主體在思考問題、需要用到相關的知識時，知識才會被喚起。知識庫的知識是以個個類型被組織儲存的，當感官接受外在刺激時，這些訊息會引發以前有過的類似經驗的記憶，那些被接受到的感覺訊息會被自動地歸類組織形成一有意義的認知圖像(蔡瓊華，2003)。從知識庫中多樣的知識裏，存在一類特別的知識，即主體對自己本身的知識；這類知識概稱為主體的「自我認同」(蔡瓊嬋，2003)。

對於兒童發展的研究指出(Vaughan，1987)，兒童的自我觀念包含個人認同及族群認同。若孩童無法發展出穩定、統整的族群意識，面對文化頻繁接觸的衝擊與調適問題，可能導致負

面的族群認同，如感到自卑或否定(陳麗華，1997)；對於青少年的相關研究則証實，若青少年能有正向的族群自我認同，則將擁有較良好的族群多元尊重(Rosenthal，1987)。這些研究都一致提出族群認同對於孩童及青少年人格發展的重要性。

過去對於學童的客家意象研究發現(陳嘉甄、吳振賢，2011)，自我族群認同為客籍的學童，其客家意象的呈現，較自我認同為非客籍族群的學童豐富。說明學童族群認同上的差異，會影響其客家族群意象的形成。客籍學童在訪談中自陳客家概念習得是來自生活，例如祖父母客家庄的生活經驗，或與客家親友互動的歷程。而客籍學童的客家意象概念也可能來自於生活經驗及客語；自陳為非客籍學童其客家相關概念習得主要來自於語文及社會課的學習內容。相較下，未發展出自我族群認同的學童，對各類別的客家意象概念認識，平均值均低於客籍認同及非客籍認同的學童。該結果提出，缺乏族群認同的學童，對族群文化的認識及區辨力都較差。其研究亦發現，本研究以準實驗研究的方法，探討客家意象與族群認同之間的關聯性。學童的族群認同度差異，或族群認同不清，對其族群意象形成表現是否有差異。

因此，研究者除了將了解在介入「閱讀客家」的變項下，觀察客籍與非客籍學童客家意象的變更與差異。以閱讀客家文本為基礎，引導研究對象進入客家文化世界。期許各族群學生在故事或繪本中發現文化的特色，促成對客家文化的體驗或認同。研究者並將探討實驗組在介入實驗方案後，是否增進了學童對於客家文化的認識，並表現於心智圖的概念繪製歷程，使其客家相關概念增加，使對於某些客家特有文化的概念亦較具主動說明能力。

另外，研究者亦特別對於未曾選修客語課程的客籍學童的客家意象表現進行探討，以期能了解，在其家庭並未特別支持孩童學習客語及客家文化的低支持下，其族群認同度、客家意象的形成與變化，與其它學童是否有差異。

透過本研究，研究者得到與過去一致研究結果(陳嘉甄、吳振賢，2011)，「閱讀客家」活動歷程增加了實驗組學生客家意象的豐富度，促成對客家文化的體驗或認同，而客籍學童也樂於與同儕分享客家特有文化。客家文化中，以食物類的概念最易為學生所理解，而傳統對於客家職業、衣著、居住等意象，因社會變遷，目前已缺乏明顯差別辨識，因此學童在學習上，

對於該意象的豐富度增加效果亦較不明顯。隨著就讀年段增加，客語班學童的客家意象豐富度也隨之增加，此與學習結果及生活經驗有關。較特別的是，僅高年級客語班的客籍女生會特別與研究者提及其家庭中「重男輕女」的概念，此一現象可以提供現代客家父母教養時重視，應儘量不使女兒有性別差異感受。研究者亦發現，族群認同混淆的學童，其客家意象的學習後的豐富度不如族群認同度較佳的學童。

另外，本研究也發現，只要經由學習，各族群學童均能達到與客語班學童一樣的客家意象豐富度。文化背景差異，會造成族群認同存在差異，父親的族群認同會比母親族群認同展現較高影響力。家人若能以客語彼此交談者，其子女能有良好自我族群認同，且認同為客家族群者比例高。若家人從不使用鄉土語交談，孩童的自我族群認同發展則較差，其在校鄉土語言所學，亦無法與其生活達成聯結，難以有效豐富其文化內涵、促進差異文化或自我族群文化理解。

第一章、研究動機與目的

第一節、問題背景與動機

意象（image）是認知歷程中，以腦內所產生的心理圖像，形成對社會文化的瞭解，亦是進一步產生行為的關鍵（Reber, 1985，Kenneth. E. Boulding，1956）。意象是「個人相信為真」的主觀知識，將影響個人的行為。它並非固定不變的腦內知識結構，而是在不斷與外界所吸收的新訊息間動態交互影響，建構而成。亦即、人們可能在價值系統中主動的過濾、篩揀新進訊息，修正意象，在新訊息與意象互相傳遞變更的過程中，構成了意象。這是一個長期的、主動的、變化的歷程（Boulding, 1956）。因此、在認知心理學的觀點中，意象可視同為一種認知基模（schema）或認知結構，當個體面臨刺激情境或問題時，以納入、修正或適應的方式更變既有架構，而融入新經驗（張春興，1993；王雯君，2005）。

文化（culture）則往往藉由符號及象徵重現於人們的認知結構中，形成認知表徵，與人們的世界發生關連。包括語言、風俗、習慣、生活方式或工藝品，在人們認識後，皆以各自獨特的方式再現或重組為個人的知識表徵。（Jenks, 1998；王雯君，2005）。客家意象是人們對於客家文化特質、生活習慣等的文化圖像，當人們提到「客家」，個人認知結構中所呈現主動建構後的相關表徵、基模、或概念，化為象徵的語彙，形成對於客家的敘述。客家意象由是從變動更迭中的認知基模，而形成可外顯、可探討的客家意象。

因為意象本身的變動特質，使得客家意象調查結果不一，僅能就呈現的現況作一陳述。研究者在本研究的探討中，對於客家意象的定義為，是人們對於客家族群的特質或生活相關特質的基本認識架構，這個認識架構可能存在於客家族群或非客家族群。該架構會受到智識發展變化、環境文化脈絡、與顯性或潛在教育的影響；這個對於客家族群的認識架構具有建構的特質，並非固定不變的，而是隨著情境與認識間的交互作用而更變的。

對於客家意象的探討，如姜如珮(2003)、黃葳威及李佳玲(2005)等人過去曾對文化出版品、電視、廣播等文字或影像媒介的分析。其內容主要在於討論在這些出版品或媒體中，客家

意象的類別，及正負向觀點；亦有如王雯君(2005)從刻板印象或框架的角度來批判客家意象的探究。這些研究所分析的面向在於調查當下所呈現的客家意象。本研究中，期許能透過「閱讀客家」活動，培養不同族群的學生感受自身或不同文化之美、尊重不同文化、開展學習其他文化的興趣與動力。

在都市地區中，有來自各不同族群的孩子，例如原本是客家籍的孩子，在遠離族群聚落、客語低使用率、缺乏客家相關事物接觸機會的情況下，他們甚至不知道自己的原屬族群。兒童發展的研究指出(Vaughan, 1987)，兒童的自我觀念包含個人認同及族群認同。若孩童無法發展出穩定、統整的族群意識，面對文化頻繁接觸的衝擊與調適問題，可能導致負面的族群認同，如感到自卑或否定(陳麗華，1997)；對於青少年的相關研究則証實，若青少年能有正向的族群自我認同，則將擁有較良好的族群多元尊重(Rosenthal, 1987)。母語的使用，對於保存族群文化、喚起共同族群文化的共同記憶有很大的意義。若就世代而言，少數族群的第一代仍能以語言符碼來標記族群特徵，但在語言選擇或語言遷就現象產生後，其第二代漸漸成為隱性族群，失去族群的特性與記憶，文化隨著語言逐漸流失(陳錦田，2001)，也造成融隱於強勢族群中的少數族群產生族群認同上的困難，都市地區中的客家族群即是一例。因此、探索都市地區客家族群第二代—國小學童客語學習情形、族群認同、與其客家意象形成之關聯性成為本研究動機之一。

在教學歷程中，融入學習方法或學習策略的傳授與練習，大部分教師都常有這樣的教學經驗，只是缺乏有系統的融入及給予學生持續性的練習機會。本研究希望讓學生有接近一整個學期的時間去熟悉該策略，將更能豐富學習閱讀內容，而學生也能真正將學習策略內化。融入圖繪式概念圖或心智圖創作的閱讀客家方案來進行閱讀學習。並協以欣賞視覺化影音客家資料的方式，協助學童以最直覺的方式去建立知識架構與理解，形成其意象。

因此、研究者將在一學期內，利用每週四十分鐘的閱讀活動時間，以閱讀客家文本為基礎，持續引導研究對象共同進入多元文化世界。期許各族群學生在故事或繪本中發現文化的特色，促成對客家文化的體驗或認同。教育應能喚醒人類的情感，並使人保持覺醒。當學生對文化產生感情，覺醒並為之行動，閱讀與多元文化間將譜出優美的交響篇章。本研究自認知心

理學的角度出發，探討客家意象的變化。透過準實驗研究，了解在閱讀介入的變項下，學童客家意象的變更與差異。

在1950年代，布魯姆便主張經由組織過的相關知識，比特定的、孤立的知識，能有較佳的學習與保留(岳修平譯，1998)。良好的閱讀能力是學習的基本。閱讀能力與習慣的培養必須自幼時開始發展。國小學童語文閱讀能力仍在發展中，結合學習策略的閱讀方案將有助低語文能力學童進行閱讀活動。陳嘉甄(2005)實驗研究結果提出，鼓勵與協助孩子大量閱讀的過程中，形成融入圖繪式概念圖的閱讀方案，能提升低語文能力學生的後設認知能力及閱讀效果；而概念構圖繪製較佳者對於故事結構與概念意義的理解較佳；其概念激發活化程度較高，表達能力較佳，而有較豐富的連接層次；其概念構圖有較多正確而易於理解的命題；較能呈現完整的閱讀內容(陳嘉甄，2005)。

在本研究中，以台北縣一所智型國小學生為實驗研究對象，總樣數本為 124 人。並隨機選一班，進行「閱讀客家」實驗，透過每週一節課的客家相關文章書籍及客家繪本閱讀、客家影音檔案欣賞，再輔以繪製概念構圖或心智圖的學習策略協助統整知識架構、進而分析其客家意象變化。閱讀實驗階段設定為一學期四個半月，研究者採用前測—實驗—後測的步驟，比較實驗組與未接受閱讀客家實驗方案的對照組，探究二者在客家意象變化上的差異；同時研究者也將進一步探討，實驗組與對照組間，是否為客籍學童在學習後所產生的差異。研究者取材的閱讀資料，以行政院客委會官方網站所提供建議書籍及影響資料為主，由研究依實驗對象的心理及語言發展層次選擇合適資料作為教材。實驗組學生所呈現的客家意象將能反映出目前主流客家出版品的意象層面，並以此結果分析提出相關建議。

第二節、研究目的

綜而言之，本研究的動機與目的如下：

一、研究者希望能透過「閱讀客家」活動，培養客籍及非客籍族群的學生都能感受自身或不同文化之美、尊重不同文化、開展學習其他文化的興趣與動力。並且探討在閱讀活動實施前後，其客家意象形成的內容及形態是否不同。

二、期許各族群學生在閱讀客家文化的過程中，促成對客家文化的體驗或認同。研究者並將探討客籍學童能在此活動中，其族群自我認同感是否將受到影響。

三、期待透過準實驗研究，能了解在閱讀客家方案介入的變項下，客籍及非客籍學童客家意象的變更與差異。

四、採用前測—實驗—後測的步驟，比較實驗組與未接受閱讀客家實驗方案的對照組，探究二者在客家意象的形成、及族群自我認同的差異。

五、透過本研究、能增進相關研究人員對於客家意象形成、學童族群認同度等相關議題的進一步了解，豐富客家相關研究主題的探究。

第三節 研究範圍與限制

一、閱讀方案範圍

研究者針對國小學童的客家意象進行探究，範圍並未擴及至其它年齡層，研究者取材的閱讀資料，以行政院客委會官方網站所提供建議書籍及影響資料為主，由研究依實驗對象的心理及語言發展層次選擇合適資料作為教材。因應不同年紀的發展層次不同，所適用的閱讀方案及文本內容能會有所差異，其學習反應可能也有差異。

二、研究變項範圍

1.族群態度與刻板印象：陳麗華的研究中提到 Ramsev(1987)指出，兒童在三歲起便能了解種族差異、但印象模糊，隨著成長歷程中接受外界訊息，在六、七歲時便形成刻板印象(轉引自陳麗華，從兒童的族群社會化談班級的族群關係經營，1996，刊於原位民教育季，2，53-57)。在本研究中，將透過學生自陳其客家意象，觀察是否存在特定刻板印象。

2.客家意象：研究將經由文獻探討，形成開放式的問卷調查題目，在「閱讀客家」方案實施前後，歸納出學生主觀覺知的客家精神、態度、等代表性文物等概念，形成對客家意象的討論。

三、研究限制

1. 來自研究樣本的限制：本研究調查樣本僅取台北縣某智型學校國小年級學童及其父母，在開學前時調查，由父母代之選擇鄉土語言課程。然而就該校有部分學童是客家籍，然而父母並未代之選擇客語教學課程，仍與其它族群學童一樣選擇學習閩南語。這些樣本在客家意象形成與改變的研究上，可能具有獨特意義，然並非本研究取樣對象。
2. 來自研究方法的限制：研究者以調查法、現場觀察、及部分樣本訪談的方式進行研究，

目的在於取得較大量的資料以找出群體的共同特徵，以驗證本研究架構為目的。

第二章 文獻探討

第一節、客家意象

意象 (image) 是人類認知歷程中，以腦內所產生的心理圖像，形成對社會文化的瞭解，亦是進一步產生行為的關鍵 (Reber, 1985, Kenneth. E. Boulding, 1956)。意象是「個人相信為真」的主觀知識，將影響個人的行為。它並非固定不變的腦內知識結構，而是在不斷與外界所吸收的新訊息間動態交互影響，建構而成。亦即、人們可能在價值系統中主動的過濾、篩揀新進訊息，修正意象，在新訊息與意象互相傳遞變更的過程中，構成了意象。這是一個長期的、主動的、變化的歷程 (Boulding, 1956)。因此、在認知心理學的觀點中，意象可視同為一種認知基模 (schema) 或認知結構，當個體面臨刺激情境或問題時，以納入、修正或適應的方式更變既有架構，而融入新經驗 (張春興，1993；王雯君，2005)。

文化 (culture) 則往往藉由符號及象徵重現於人們的認知結構中，形成認知表徵，與人們的世界發生關連。包括語言、風俗、習慣、生活方式或工藝品，在人們認識後，皆以各自獨特的方式再現或重組為個人的知識表徵。(Jenks, 1998；王雯君，2005)。客家意象是人們對於客家文化特質、生活習慣等的文化圖像，當人們提到「客家」，個人認知結構中所呈現主動建構後的相關表徵、基模、或概念，化為象徵的語彙，形成對於客家的敘述。客家意象由是從變動更迭中的認知基模，而形成可外顯、可探討的客家意象。

因為意象本身的變動特質，使得客家意象調查結果不一，僅能就呈現的現況作一陳述。研究者在本研究的探討中，對於客家意象的定義為，是人們對於客家族群的特質或生活相關特質的基本認識架構，這個認識架構可能存在於客家族群或非客家族群。該架構會受到智識發展變化、環境文化脈絡、與顯性或潛在教育的影響；這個對於客家族群的認識架構具有建構的特質，並非固定不變的，而是隨著情境與認識間的交互作用而更變的。

對於客家意象的探討，如姜如珮(2003)、黃葳威及李佳玲(2005)等人過去曾對文化出版品、電視、廣播等文字或影像媒介的分析。其內容主要在於討論在這些出版品或媒體中，客家意象

的類別，及正負向觀點；亦有如王雯君(2005)從刻板印象或框架的角度來批判客家意象的探究。這些研究所分析的面向在於調查當下所呈現的客家意象。在王雯君(2005)的研究中，從解構刻板的客家印象開始，重新思考客家族群想像的歷史脈絡，並以經驗調查資料分析民間的客家意象，最後探索發現或發明新客家意象的可能，以重新建構客家意象。並提出幾點關於客家意象主題分析時的建議(以下摘引自：王雯君，2005)，這些建議指示著客家意象變動的可能性，亦因而形成了本研究探究客家意象變化的起源：

(一)一般關於「客家」一詞的理解與研究，這些刻板印象應重新關注並做檢討。源流研究方面，在血統上中原正統的漢人或南方原住民混種之間爭辯；客家特質方面的刻板印象，則有勤勞節儉、刻苦耐勞，小氣吝嗇等族群特性褒貶不一；論及客家文化，脫離不了客家美食與山歌採茶戲，或清一色的農村生活與古老農具等。這些刻板印象因時、因地、因人而不一，應重新關注並做檢討。

(二)客家意象與客家文化的建構可能受社會結構與媒體傳播影響，而重複強化：客家意象常藉由各式文化表徵來彰顯或受到形塑，它不僅是一種認識客家的工具外，更是詮釋與建構客家的來源。但是客家意象與客家文化間並非全然相等的。客家人的歷史資料問題，涉及詮釋問題，客家意象建構可能受社會結構與媒體傳播影響，而重複強化。

(三)王雯君(2005)針對竹苗十五個客家鄉鎮進行問卷調查，歸納分類受訪者所想像的客家文化，發現受訪者群體的客家意象差異不大；但進一步以族群別、身份別（分為居民、業者與消費者）與年齡變項來分析，卻發現在不同類別群體中存在不同，這對客家文化的闡述與未來發展頗具意義。

(四)應重建客家意象：反思客家文化，可跳脫框架來詮釋傳統，或進一步發明，希冀對客家文化的發展提供更寬廣的創意空間，並形塑新的客家意象。

(五)客家意象的建構不是捏造或虛構，而是可以依社會脈絡而改變，以作為客家文化

重建與創新的利基，避免客家刻板印象的僵化思考，而應掌握書寫與詮釋客家的權力。

在客家意象調查中，經常被質疑的是，許多客家代表文物或生活習慣，其實與廣義的漢人無異，而成爲台灣客家圖像代表的桐花，更是台灣遍地山間可見的植物。但是作爲一個族群、組織的象徵，該物品不必得是獨一無二、專屬於該族群的，日本的櫻花即爲一例。因此，能作爲象徵的文物，本身並不需與該族群有起源的絕對關係，能夠最早先提出概念並善加經營，便將擁有該意象。

王雯君(2005)提出客家意象的輪廓與邊界的勾繪需要與其他族群的文化對話才能清晰，因此客家意象的形成同時需要要瞭解其他族群的文化是重要的，跳出框架才能從更寬廣的角度認識客家。

客家意象既然是可建構的，但這不代表客家意象的建構是捏造或虛構的，而是一種對當前客家處境或是未來的方向的說明。如何該避免重複陷入刻板印象的僵化思考，而應掌握書寫與詮釋客家的權力，憶述與創造客家文化，型塑客家意象，應透過對相關文化有更深刻、積極的認識、配合脈絡的理解與創造而成。本研究將採「閱讀客家」，結合構念構圖或心智圖的學習策略，協助統整閱讀文本所得知識於個人認知架構中，達到創造新理解的目的。

第二節、客家族群認同

一、族群認同對個人及族群多元尊重之重要性

(一) 族群認同的定義

1. 從心理學角度來看

蔡瓊嬋(2003)經文獻探討後提出對族群認同的定義。認為每一個主體對自己有一定的定義或認知。該自我認知通常是一個多元、多面向而複雜的綜合體。族群認同」是為一種自我界定，即將自己認定、歸屬於某一族群，屬於個體對自我的認知中的一部份。

該定義乃自認知心理學角度出發。每一個主體都擁有一個屬於自己的「知識庫」，裡面儲存了個人在行動中所得的對人、事、物的經驗、認知，或所學習到的身體技能及行為模式，以知識的形式存在。對這個知識庫有個基本假定是，大部份的知識在多數情況下都保持潛在無作用的狀態，只有在特定情況下主體透過感官接受到與此知識相關的訊息時，才會作用起來；或者當主體在思考問題、需要用到相關的知識時，知識才會被喚起。知識庫的知識是以個個類型被組織儲存的，當感官接受外在刺激時，這些訊息會引發以前有過的類似經驗的記憶，那些被接受到的感覺訊息會被自動地歸類組織形成一有意義的認知圖像(蔡瓊華，2003)。從知識庫中多樣的知識裏，存在一類特別的知識，即主體對自己本身的知識；這類知識概稱為主體的「自我認同」(蔡瓊嬋，2003)。

自我認知包含著各式各樣主體對自己身體、能力、角色、身份、地位等的知識或定義。自我認知知識具有的特性，和其他知識庫裏的知識一樣，在行動經驗裡長期累積而成；多數時候、多數情境中，只有相關的特定成份會被取用，其他自我知識則不被提取。在自我認知中，有一大部份的自我知識或自我定義，是透過將自己界定為某一社會角色或將自己歸屬為某一社會群體。將自己歸類為一社會群體的一份子的形成，則通常是因為感覺到自己 and 某一群體的成員有某些共同的特徵，例如具有同樣的性別、職業、社會角色，或具有類似的政治

觀點、經濟地位，或擁有共同的祖先等等。當行動者感受到和某一群體的成員有愈多的文化共同點時，就愈有我群感覺，行動族群對此一群體的認同感或歸屬感也會愈強(蔡瓊嬋，2003)。

若從蔡瓊嬋(2003)的這個定義而言，都市客籍學生若能習得、並使用客家族群使用的語言，能透過客語課程去了解共同的祖先、習俗等，使客籍學生與整個客家族群有較多的文化共同點，就能增加客籍學童對於客家群體的認同感或歸屬感。亦即、透過客語教學的歷程，能增進都市客籍學生的族群認同、隨著接受客語教學時間愈長，其都市客籍學生的族群認同應愈高。

2. 從社會學角度來看

陳錦田(2001)在對於客語課程與教學之行動研究中，定義族群認同(ethnic identity)的意義為，個人對於某族群團體的歸屬感覺，以及由此族群身分所產生的想法、知覺、感情和行為。該定義是自 Rotheram &Phinney(1987)的社會學角度出發。

與蔡瓊嬋(2003)的定義不同點是，蔡瓊嬋的定義強調族群認同具行動特性及主動性，族群認同與歸屬將因情境不同而異。但在社會學角度下所定義的族群認同則是就某一特定的族群歸屬而言，具有穩定特性。若考慮本研究的目的及研究對象，是否為客家籍決定於其父母的籍貫、文化、及認同，因此以社會學上所定義的族群認同會較為合適。

接著即就 Rotheram &Phinney(1987)的族群認同內涵進一步分析之。Rotheram &Phinney(1987)對族群認同的定義，包括族群知覺(ethnic awareness)、族群自我認同(ethnic self identification)、族群態度(ethnic attitudes)、族群行為(ethnic behaviors)等四大要素，其各自意義分述如下陳錦田(2001)。(以下資料整理引自：**客語課程與客語教學之行動研究—從台北縣客家籍學生的理解與認同出發**。陳錦田，2001，國立台北師範學院課程與教學研究所碩士論文。)

(1) 族群知覺

族群知覺意指個人對自己的族群及其他族群的了解，包括與族群有關的重要知識、主要屬性、特徵、歷史、習俗、和與其他族群之間的差異等等。根據這些認知，兒童得以正確的辨識出自己所屬的族群。兒童對於族群的認知與其經驗及發展有關。一般而言，

從感官上可直覺感受到的包括膚色、長相，到與文化經驗有關的言語習俗等，當兒童相關經驗愈豐富，發展愈成熟，其辨識能力會將愈佳。語言與習俗是兒童對族群認識的基礎，對於族群的知覺可能會隨著兒童的經驗、訊息的接觸和認知發展而改變。對族群間的差異性辨識能力愈佳，其區辨及接受自我族群的能力也愈好。族群知覺是增進個人族群認同的主要途徑。

(2) 族群自我認同：

族群自我認同意指兒童是否能以自己屬於某一族群的知覺和概念為基礎，正確而一致的使用其族群標記。

都會區的客家族群普遍屬於隱性族群，其下一代子女更在社會語言退讓、文化習染的情況下，使得他們難以在各種情況下勇於使用客家語言。然而客家族群和閩南族群最大的差異之一即為語言，客家語言可視為是最直接具體的族群標記之一。因此在本研究中，從客籍學生是否能使用客家語言、是否願意使用客家語言等面向，來探討學生經過客語教學後，其族群自我認同層次如何。

(3) 族群態度

意指兒童在面對自己族群及他族族群時，其回應方式如何，他們持有的是正向或負向的態度？是否存在偏見？兒童的族群態度與族群知覺一樣，會隨著年齡及經驗的成長而更動，也會受到認知方式影響，而對族群的態度有所不同。一般而言，隨著年齡增長，兒童的族群態度會愈來愈趨向統整化及更細緻的分化；而且、愈具正向自我族群認同的青少年，對於其他族群較不易持有負面態度。

Vaughan(1987)曾提出，兒童愈能覺知族群間的差異，則愈能正確的確認及接納自己的族群。但研究中未同時提出其它各因素間的關聯，因此在本研究中將在族群認同下，各因素之間的彼此關聯性如何。其次、本研究樣本為國小一、二年級學童，其族群認識正在基模成形、仍待擴充的階段，經過客語教學後，其族群態度如何，值得進一步探究。

(4) 族群行為

族群行為意指不同族群文化的兒童，會習得其族群特有的行為取向，並據他們對於族群特定行為的理解、以參照、建構對其自身的意義，依兒童對情境的詮釋再影響及其

行為。

對於族群行為的探討，極適合置諸於如青少年次團體文化的形成。但就本研究而言，由於在小學低年級中並不易觀察到有何種台灣客家族群特殊族群行為模式出現，且亦未搜尋到相關實証研究結果，因此研究者考慮僅取族群知覺、族群自我認同、及族群態度等三因素，以之探討孩童的客家族群的認同。

(二) 族群認同對個人及族群多元尊重的關聯性

陳麗華的研究中提到 Ramsev(1987)曾指出，兒童在三歲起便能了解種族差異、但印象模糊，隨著成長歷程中接受外界訊息，在六、七歲時便形成刻板印象(轉引自陳麗華，*從兒童的族群社會化談班級的族群關係經營*，1996，刊於原住民教育季，2，53-57)。而 Rosental(1987)則指出，自我族群認同較堅定的青少年，對其他族群的負向態度較少，即青少年愈能擁有正向的自我族群認同，對其它族群也愈能有較正向的認同。因此就此觀點而言，促進兒童對其所屬族群的正向認同，並不會激起不同族群之間的對立，而且能增進對不同族群間的多元尊重。這正是在九年一貫課程綱要中所規劃的，希望學生能從客家語文內涵的認識出發，建立自信、培養自我發展的能力。並應用客家語言表情達意與人分享客家文化，能以尊重與關懷的態度閱讀及學習各族文化。透過客語教學，使客家族群不僅能重新找回族群認同，更能具有國際觀。

二、語言的流失與族群認同

台灣是一個多元族群所組成的社會，其間族群矛盾與衝突勢不可免，因此族群意識(ethnicity)和族群認同的研究是學術界中的重要課題。進行族群認同研究時，有五個最常被引用的族群認同指標(陳麗華及劉美慧，1999)。這五個作為族群認同的指標包括：(1)是否具有共同的族群起源；(2)是否屬於同一文化或具有相同的習俗；(3)是否擁有共同的宗教；(4)是否為同一種族或擁有相同的體質特徵；(5)是否使用相同的語言。

從這五個族群認同的重要指標來看，使用共同的語言是人們進行族群認同時的重要影響因素之一。語言的流失，對於兒童們的族群認同將有明顯的不良影響，而對於習於都市生活的孩童而言，其它四項指標因素往往早已無從辨識，都市客籍兒童欲發展出客家族群認同，客語的習得與使用將是關鍵因素。

近五十年來，台灣社會面臨著嚴重而快速的語言流失現象。黃美金(1994)對於原住民、閩南人和客家人的語言流失現象進行研究，指出，這三個族群的人們，由於長期甚少使用自己的母語，用母語流暢表達意念的能力已逐漸下降。這種情況尤以各族群的第二代最為常見；若就族群而言，族群人數多寡是決定關鍵，人數較少的族群，語言流失現象益見嚴重。

李喬(1991)提出，客家族群由於人口數遠少於閩南族群，族群結構不均衡直接影響及客語退縮成家庭語言或聚落語言。而近年來台灣受經濟體系改變，聚落瓦解，客家走出傳統的農村聚落，來到以工商為主的都市，其下一代已失去客家族群的直接文化環境，再加上族群交流不可避免，語言重新選擇是不可避免的問題，因之客籍子弟面臨著語言流失與族群認同的困難；再加上近五十年的國語化運動，方言受到抑制，客家人缺少思考族群認同的時間與空間，客語迅速流失，客家下一代，尤其是都市客籍學童，已顯現出明顯的客語流失問題，他們不僅不會說客語，甚至可能不願說客語。

家庭是孩童學習語言的第一個環境，家中使用何種語言，決定孩童在幼兒時期使用何種語言。父母及媒體通常即是幼童的語言教師，為幼童的創造語言學習環境，指導孩童習得理解外在世界及與外在世界溝通的第一種符號。通婚家庭中，父母通常會以共通的語言或強勢語言交流，也以該強勢語言與兒童溝通；非通婚家庭中，如父母皆為客家籍，則較有可能在孩童幼兒時期，即以客家母語作為家庭中的主要溝通語言，也較有可能接觸客語發音的媒體節目。因此、非通婚家庭的下一代語言流失可能性將低於通婚家庭。

方念萱(1999)發現在族群認同的行為層面，「方言使用」率與「方言節目收看頻率」存在顯著關聯。視聽媒體所取用的語言，對於孩童是否使用客語深具影響力。客語在台灣地區之急速消失，與過去視聽節目甚少以客語發音有重大關聯性。即使有了這些節目，是否能吸引孩童觀賞，進而熟稔客語，促進族群認同也是應考量的因素之一。

從前述的探討中，語言流失的問題來源，除了最強勢的政治勢力介入所致以外，生活形態及經濟因素更動也是造成語言流失的可能原因之一；同時、不同語言族群的通婚，也將有可能造成下一代的語言流失，間接影響其族群認同。值上所述，是否接受客語教學，可能也是影響語言使用及熟稔度的重要因素，也代表著家庭對於客語學習的支持度，因此、在學校的鄉土語言學習是否選擇客語教學，成為本研究探索客籍學童的家庭客語支持度、及客家文化熟悉度

的重要影響因素之一。

第三節、以認知策略或學習策略協助改變與創造：

心智圖與概念構圖的使用

相關實驗研究結果顯示，在實驗歷程結束後，通常大部分的受試者都不會繼續使用實驗歷程中的學習策略。心智圖或概念構圖方法是一廣為使用的學習及教學策略，多數研究結果驗證對學習具實際輔助功效，但是亦有研究結果提出，受試者並不會主動使用該方法，主因是過程繁複，反而造成記憶大量負荷，不利學習。是否能改良或簡化概念構圖方法，使之適合缺乏學習策略的學生學習使用，形成進行本研究的另一動機。

鼓勵與協助孩子大量閱讀，如何融入構圖策略，建構有助較低閱讀能力學童的長期閱讀方案，期許透過教學及研究過程，提升學生閱讀時的後設認知能力及閱讀效果，是為本研究的主要動機之一。

影音多媒體的聲光色彩，網際網路的無時空距離，都有助於使知識內容變得較容易親近；將抽象難解的文字知識，轉為視覺性的畫面，則有助於學生願意向這些學習內容跨出第一步。再者，要考慮的另一個問題就是，學生們去接觸了這些知識或資訊，要如何幫助他們把這些新知識與原有知識之間建立起穩固的架構，以形成新的概念、意象，或更具適應性的基模？

一、概念構圖與意象的呈現與重整

意象包含多種概念，概念可以視為人們對事物認知的最簡基模。由於概念具有多樣性的特徵，需在脈絡中才能較精確呈現其意涵，人們對於概念的儲存也不是單獨置放的。任一概念的存取或提取都會受到線索及情境的影響。概念構圖以命題表徵為基礎，將文章的概念、字彙、背景知識及結構等分類，以不同的型式和符號，呈現二維圖解。概念構圖利用圖形空間呈現概念關係，有助於學習者建構、重組或改變目的知識結構，曾被喻為是「最重要的後設分析工具」（引自 Kinchin，2001，P1257）。概念構圖在教學上的使用以階層式最為普遍，將概念之間的靜態關聯呈現；心智圖則是不具階層式的概念圖形化的表徵形式。

因本研究以概念構圖，或是更簡單易學的心智圖為學習策略，形成融入圖繪式創作的閱讀客家方案的實驗處理，驗證介入概念構圖策略或較簡易的心智圖，對於學生客家意象的改變，並比較不同母語、及選修不同母語者間的改變差異。目前概念構圖的發展共有三大系統：一為以伊利諾大學閱讀研究中心為核心的圖解組織體，多應用於語文及社會科學領域；二為以德州克利斯汀大學為核心的概念構圖，多應用於科學領域；三為以 Novak 為核心的概念構圖，多應用於科學能力測量上(江淑卿與郭生玉，民 1997)。本研究運用 Novak 發展出來的概念構圖系統為基礎，應用余民寧(2002)提出的概念構圖教學流程，簡化部分步驟後設計閱讀理解方案。

在教學歷程中，融入學習方法或學習策略的傳授與練習，大部分教師都常有這樣的教學經驗，只是缺乏有系統的融入及給予學生持續性的練習機會。本研究希望讓學生有接近一整個學期的時間去熟悉該策略，將更能豐富學習閱讀內容，而學生也能真正將學習策略內化。融入圖繪式概念圖或心智圖創作的閱讀客家方案來進行閱讀學習。並協以欣賞視覺化影音客家資料的方式，協助學童以最直覺的方式去建立文章架構與理解，形成其意象。

二、概念構圖的發展與應用

概念圖的應用廣泛，就評量而言，可作為了解學生學習情況的評量與研究工具，偵測其知識結構及錯誤概念；在教學上，可以概念圖表徵結構性知識、用以增進對於書面教材的回憶；對個人而言，亦可以之作為學習的後設認知學習策略，協助學習者自我監控其學習歷程(余民寧等，1996)；此外概念構圖還有助於增進學生高層次思考的功能，如創意思考(參見圖 9)。不同群組概念之間產生的交叉聯結，代表學生有能力突破傳統的線性歸納，建立跨領域的聯結，因此可作為創意的起源，這是傳統評量方式所難及的。

Novak(1998)以概念圖的繪製方式，來說明概念圖中重要的成分及關聯(如圖 1)。利用概念圖可以用來呈現個人腦中的知識，人腦中的知識具有脈絡倚賴性，因此每個人的知識都是獨特的；我們的教學與學習都需要知識。知識由許多概念組成，概念以符號和字詞來標籤化。這些概念結合起來可以形成假說。概念來自於人們對事件或事物所知覺到的一些規則。當個人對

於某知識領域的各種假說都有紮實的認識後，也能認知規則，將有助個人創造力的形成。也可以說，欲能產出創造力，你必須能了解知識中概念圖中各不同部分的互動關聯。各個假說之間的交叉聯結可以用來顯示概念的互動關聯性。

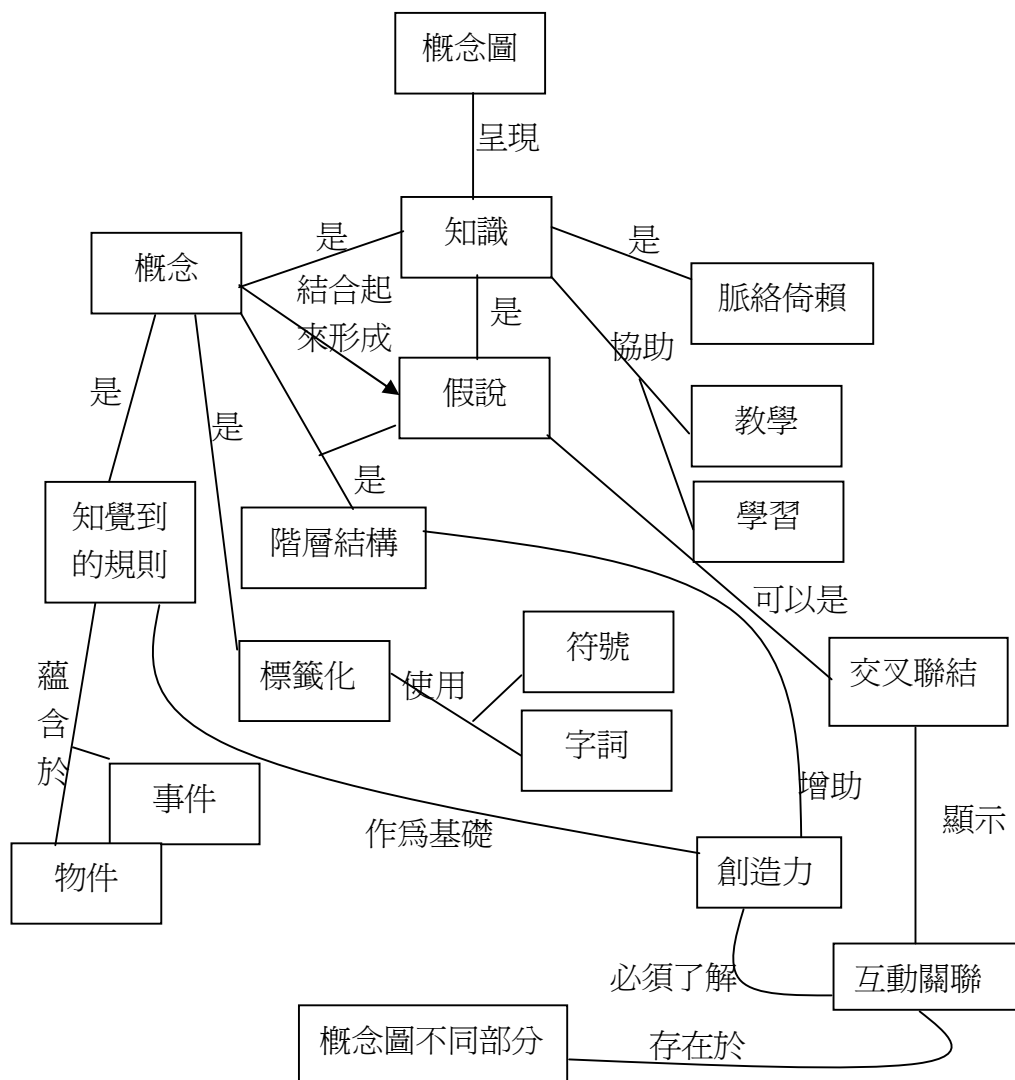


圖 1 概念圖的主要概念與原則。研究者整理譯自 *Learning, creating, and using knowledge: concept maps as facilitative tools in schools and corporations* (p32), By J. D. Novak, 1998, New Jersey: Lawrence erlbaum associate.

過去對於概念圖的研究與應用甚多，有的研究應用概念構圖方法為教學工具，在教學過程中展示專家(或教師)所繪製的概念圖，作為學習時的前導組體，或是在課程最後協助組織統整(余民寧，1997)。也有的以之為學習策略，透過概念圖繪製的歷程，促使學生對自己的認知進行省思，提升後設認知能力，如 Horton 等(1993)；Heinze-Fry 與 Novak(1990)，及 Novak 等(1983)的研究均獲得証實(引自余民寧等，1997)。亦有以概念圖作為探索學生概念改變的工具，了解學生知識的習得(邱上真，民 78；Wallace 與 Mintzes, 1990)；目前為止，對概念構圖應用為數最多的，是以之為評量工具，作為改進教學與評量的工作(余民寧等，1996；Schmid 與 Telaro, 1990)。這些研究結果支持概念構圖相當具有應用潛力，特別是對學透過學生主動操弄而獲取的知識，更能增強學生的學習能力(Novak & Musonda, 1991；余民寧等，1996)。

余民寧等(1996)研究比較個別學習式概念構圖與合作學習式概念構圖的學習效果，其研究結論建議：透過合作式的學習模式，個人可以擁有與同儕討論、溝通、分享、和辯論的機會，建立共識、情感交流及互動。因此在教學策略上，可以鼓勵學生形成學習小組，在學習互動中幫助學生澄清其錯誤觀念。因此本研究擬採用合作學習的形式，在小組中架構其共同的概念圖。

概念構圖方法既同時是有效的學習策略，也可作為多元化評量的工具，因此研究與使用者眾。但余民寧等(1996)的研究結果也提出，儘管認同概念構圖方法具有以上優點，但是在實務上，許多受試者仍不傾向於使用概念圖方法來作為教學或是測驗。其原因在於許多在職進修的師資班受試者認為概念圖比較沒有固定的標準答案和作答格式，且評分不如選擇題測驗來得容易(余民寧等，1996)；而對國小學童受試者而言，使用概念構圖方法困難之處在於決定何者為重要的概念(陳嘉成，1997)。國外已發展出軟體來協助概念圖的建構(如 Inspiration Software 公司，目前已發展至 inspiration 8.0)，目前國內也在教育的推廣及鼓勵下，有專家學者著手進行網路概念圖應用軟體的設計。

自 2000 年迄今，概念構圖方法發展成熟，也已在各領域廣為應用。相關研究大致可以從以概念構圖為學習策略，探討其對學習的影響；或以概念構圖為工具，協助問題與資料分析；再者是以概念構圖方法論為主題，驗證其效度及改良方法。茲就各領域相關研究結果整理如下：

1. 概念構圖對一般學生的應用研究結果

概念構圖方法迄今已十分廣泛的應用於一般學生的各學科，且成效良好，其中最常應用於科學學習上。如 Ceren(2003)將概念構圖策略結合於一般學生對擴散及滲透概念的科學學習歷程中，結果顯示實驗組學生的科學觀點正確比率提升；經由實驗教學歷程，迷思概念亦有減少，即概念構圖策略是有助益學生科學學習的。王薰巧(2003)將概念構圖方法應用於國小四年級的生活領域，結果發現使用概念構圖有助定期評量成績表現，多數學生也喜愛學習概念構圖。翁錦瑛(2001)採用 Novak 構圖理念融入例行數學教學活動，測驗結果顯示，數學概念構圖的教學立即效益對低成就組較為明顯，保留效果則對高成就組較明顯，而中高成就組學生的學習態度與成就之間也有明顯相關存在。

Anita, Larae 及 Mark(2003)的研究以蛛網、階層、流程、系統式的各類型概念構圖為學習策略，協助護理系學生組織與分析各種形式的資訊，其結論認同概念構圖可以作為有效的學習策略，亦可作為評鑑及檢核使用。

劉慶偉(2003)探討概念構圖融入高職程式語言教學成效，結果得到，實驗組在程式語言測驗、保留效果測驗，及實作表現上都優於控制組。蕭家慧(2001)則同時融入概念構圖及動態評量於國小五年級學童的教學活動中，協助研究者探究學童的迷思概念。吳勝福(2003)亦應用概念構圖融入高職資訊科的計算機概論文課程教學中，結果發現實驗組學生的學習成績、學習態度、及班級氣氛改善都有明顯助益。

雖然大部分相關研究得到正面肯定的結果，但亦有少部分研究得到結論不同，如陳俊宏(2003)的研究探討以概念構圖作為學習策略對於國中生生活科技的學習成就及學習態度之影響。對學業成就的研究結果就整體學生而言，實驗組與一般教學組在生活科技學業成就測驗成績上並無顯著差異；學生對於概念構圖方法持正面肯定態度，但也有四成多的學生覺得概念構圖太麻煩而缺乏繪製意願。

除了科學領域外，亦有應用於閱讀及寫作等語文領域應用上的研究。如黃福興(2002)研究概念構圖對於閱讀的增進效果如何。其結果提出，閱讀概念圖教學能增進國小學生對科學文

章閱讀理解的理解能力，且其閱讀後的態度反應與測驗總分有顯著相關，多數學生對閱讀概念圖的教學感受持有正面的態度。

Chang，Sung 與 Chen(2002)則以 126 個五年級學生測試概念構圖策略在文章閱讀的助益效果如何。結果顯示，概念構圖有助學生文章理解與總結摘要。馮瓊瑤(2003)對國小四年級學童實施概念構圖作文教學，探討概念構圖作文教學對國小四年級學童寫作表現之影響。研究對象採隨機分派，實驗組接受概念構圖作文教學，控制組接受一般寫作教學。研究結果發現，在寫作表現上之「總分」、「內容思想」、「組織結構」等方面，概念構圖作文教學組顯著優於一般寫作教學組學童的表現。實施概念構圖作文教學方法，對學生作文具有促進成效。林宜利(2002)進一步整合繪本與概念構圖方法於國小三年級學童的寫作教學方案內，其研究結果顯示該教學能提高學童記敘文的寫作表現，但對記敘文的寫作興趣則不見顯著提升。

李秀美(2002)試驗概念構圖的說話實驗教學，結果發現，概念構圖教學能提升學童「把握文章重點、口述發表字數、發表流暢度」的說話能力，對中、低語文能力學童尤為顯著。透過概念構圖教學，能增加學童說話的信心，提升說明文的說話表現；研究者亦提出，概念構圖對於口述發表分析亦具評量檢測功能。

亦有將概念構圖方法應用於體育領域學習的相關研究，例如張俊峰(2001)在體育課程學習中採用概念構圖的教學方法，發展課程，引導學生對排球動作的認知學習。陳秀惠(2000)則探討兒童對身體動作的認知及概念構圖的可行性，結果發現，在概念圖中，兒童能將跑步時肢體的用力方式、結果等關係呈現出來，也不排斥以概念構圖的方式來表達身體動作概念。教學中融入概念構圖方法，能幫助教師偵測出學生運動認知部分的迷思概念。

此外，還有許多其它領域的應用，例如社會、會計等的相關應用結論。諸如洪麗卿(2001)發展社會科的概念構圖學習策略，實際應用於教學歷程中。實驗結果証實驗組的整體學習成效優於控制組，就細項來看，實驗組在論文題及高層次認知題型的表現較佳。其結論除肯定概念構圖應用於社會科學習的成效外，亦提出合作構圖的效果會比個別構圖的效果更好。丁偉宸(2004)的研究結果同樣發現合作概念構圖的效果優於個別構圖。其研究針對大學初級會計學存

貨單元，結果顯證明合作學習概念構圖可提高學習成就，學生透過概念構圖有效率地進行對話，清楚表達正確或錯誤的概念，並提供別人指正自己錯誤概念的機會。朱南平(2003)同樣應用概念構圖教學策略於國小四年級社會科，其研究結果提出，概念構圖教學策略，有助提升低社經地位學生對社會科學習動機與改變學習方式，並改變教師社會科教學信念。其研究也提出，學生較偏好合作建構概念構圖的方式甚於個別建構。陳永春(2002)的研究也發現，使用概念構圖學習策略，其學生成就測驗及保留測驗的表現都會優於一般學生。

第四節、閱讀理解

多元文化教學是一種文化回應教學，目的在提昇不同文化背景與弱勢族群學生的學習表現，重視課程教學與文化連結，以學生的母文化為橋樑與學校文化連結，使學習經驗更有脈絡意義（譚光鼎等，2001）。本研究擬採閱讀客家文本的方式，透過學習策略融入，創作屬於個人的理解整合的概念構圖或是心智圖，而達成促進學習經驗，體驗多元文化的目的。

閱讀一直是教學的重點之一，從低年級的「學習閱讀」到高年級的「經由閱讀而學習」（林清山，民 83），閱讀理解不只影響學生各個學科領域的學習，更深深影響學生日常生活，其重要性不容忽視。對於閱讀理解的觀點主要可以從對閱讀理解的假設來區分為為累積的傳統觀點與強調動態變化的認知建構觀點二種。

一、閱讀理解的意義

傳統觀點假設閱讀理解是複製的歷程，涉及讀者回想、記憶、重述作者訊息的能力（Baumann, 1988），並假設學生在習得相關的閱讀技巧後（例如句法、詞彙、語法等），有能力運用於短文的閱讀情境中（Swaby, 1989），亦視理解是一種技能的表現，只要具備應有的技能，理解便自動產生。這種技能有層次之別，可從字義的理解、推論的理解、評鑑的理解、批評的理解等四種不同層次的理解情況加以考量（藍慧君，民 80；蔡銘津，民 86）。此一觀點從閱讀所產生的結果來考量，並未詳加考慮閱讀者的內在認知歷程，對於閱讀者的文化差異性也未予慮及（陳嘉甄，2005）。

另一種相對觀點則為認知建構觀，同時強調認知的歷程與結果。視閱讀理解為讀者與閱讀材料間的交互作用，具內在積極主動建構意義的歷程（Anderson & Pearson, 1984）。認為讀者在閱讀一篇文章時，會主動的嘗試去瞭解這篇文章而非被動的輸入訊息於記憶中（林清山，83）。綜而言之，認知建構觀對閱讀理解之闡釋有二個主要特色：（1）閱讀是由讀者主動建構文章意義，而非被動的訊息輸入（2）策略性知識及後設認知與閱讀理解習習相關：閱讀理解

不僅是單純的將訊息安置於記憶系統中，同時涉及多種策略的運用，包括對文章作摘要、筆記、畫重點、推論及理解監控等策略性知識（宋文菊，民 88）。

二、閱讀理解的發展階段

若自發展觀點來看，有助於對閱讀理解困難兒童的階段理解。閱讀發展是一個連續的歷程，根據發展學者的研究，孩子的閱讀發展從字形與符號的認識開始，到可以從各方觀點評估一個問題，甚至可以重新架構出自己的知識體系止，可分成幾個階段，包括前閱讀階段、初始閱讀階段、確定階段、透過閱讀學習階段、多元觀點建構、重組階段等等，每個不同的階段都有其閱讀發展階段、特徵、字義觸接方式，及不同的合適讀物，茲表列整理如表 1：

表 1 Jeanne S. Chall(1996)所提出的閱讀理解發展階段(轉引自洪儷瑜，民 91，研究者整理)

閱 讀 發 展 階 段	前閱讀階段 Prereading	初始閱讀階 段 Initial Reading	確定階段 Confirmation	透過閱讀學 習階段 Reading for learning the new	多元觀點 Multiple viewpoint	建構重組階段 Construction and Reconstruction
年 級(齡)	0-6 歲	小學 1-2 年 級，6-7 歲	小學 2-3 年 級，7-8 歲	中年級至國 中	國高中， 14-18 歲	大學，18 歲以上
發 展 重 點	字形經驗 認字母、符號 溝通	解碼、識字	流暢、自動 化、非逐字	學習新知 開始經由閱 讀達到學習目的	有豐富觀點	能建立自己的知 識架構
發 展 特 徵	能區辨字 母、全字形認字、 運用符號(路標、 廣告標誌等)	運用音形連 結關係認字、需要 系統性的教導語 音覺知和解碼策 略；聽比讀快	認字技巧自 動化，尚無法透過 讀學習；不需要逐 字閱讀，需要大量 讀物練習，聽比讀 快	1.小學 4-6 年 級：大量利用閱 讀取得知識； 2.中學 7-9 年 級逐漸接受類似 大人的讀物	利用前一階 段的基礎知識進 一步建立概念	透過閱讀形成自 己的知識體系，可以分 析、整合、批判；會根 據目的選擇性閱讀；閱 讀受背知識和熟悉度 影響。
字 義 觸 接	由上而下	由下而上	由下而上	由上而下 由下而上	由上而下 由下而上	由上而下 由下而上

轉 銜重點	由全字到字母，閱讀由內到外轉 為由外到內		1.逐字讀到大單位閱讀、閱讀內 容越來越多、由下而上逐漸由上而下 2.學習閱讀到利用閱讀學習，運 用策略大量增進知識，語言和認知能 力		閱讀的量及廣度大增 難度增加 可統整多方意見	
閱 讀方式 與讀物	1.朗讀 2.繪本、字母 書及書寫材料	1.朗讀 2.基本讀本 和作業讀本，熟悉 內容的讀本	1.朗讀/默讀 2.基本讀本 作業本、商業性的 故事書、熟悉的內 容	1.默讀 2.基本讀 本、學科教科書、 工具書、兒童讀物	1.默讀 2.學科內 容、文學作品、報 紙、雜誌	1.默讀 2.廣泛閱讀、學 習、工作或休閒的閱讀

從以上對於孩子閱讀理解階段的分析，小學大約是正從「前閱讀階段」跨越到「初始閱讀階段」，閱讀其合適的閱讀資料應有熟悉的內容，孩子的閱讀技巧仍不熟練，運用音形連結關係認字、需要系統性的教導語音覺知和解碼策略；聽比讀快，因此由教師帶讀，或者介入策略，以引領這些閱讀技巧不流暢的孩子們串貫文章結構。而概念構圖，雖繪製過程複雜，但是被認為是最有效的後設認知工具。如能加以簡化、設計合適的表達形式，如心智圖(亦稱心智地圖)使合於低齡學童學習使用，對於孩子們的閱讀，將有很大幫助。

第五節、意象的形成、變化、與詮釋

心理學上的意象(image)在各不同領域中亦常以心像、印象、知覺等詞語表徵。自 1956 年起 Boulding 提出人的行為不受知識及資訊引導，更是個人主動知覺到意象的產物，與事件的真實內容不同(黃惠珍，1997)，因此意象是個人與外界資訊互動下的結果，將受到個人主觀知識、組織形態、相關訊息互動而成，其過程是變動的。栗志中(1999)亦持相同觀點，其論文中提出對意象的定義，意象為一種五官所感覺的現象，包含了認知與情緒二個因素，且會主觀的理解及組織經驗，將過去經驗重新編碼，形成個人獨特的心理圖象。

Fakeye 及 Cormpton 於 1991 年探討遊客對於某一觀光地的意象時，將意象的形成分為三個階段，分別是原始意象(organic image)、誘導意象(induced image)及複合意象(complex image)。對於一個區域文化尚未接觸了解之前，其內在概念為原始意象，該原始意象可能會誘發產生動機，該動機將促使意象產生者進一步了解該文化；當參與或接觸過該文化後，其內在的意象即轉變為複合意象。意象產生者對於該文化或活動的涉入程度差異，將會影響及其文化觀點及活動參與滿意度(黃惠珍，1997)。

Ectner 及 Ritchie 在 1993 年的研究中提出，一般對於某觀光文化的意象應該可分為三個可探討的向度，第一個向度是功能性(functional)的或心理性的(psychological)，第二個向度為整體性(holistic)的或屬性的(attribute)，第三個向度則是一般性的(common)或獨特性的(unique)。

(一)功能性(functional)的或心理性的(psychological)：若對該觀光文化明顯的實體特徵有所辨識及察覺，則屬功能性意象；若對該觀光文化所形成的意象，是抽象，無法直接觀察測量出來，而為個人內在情感反應，則是屬於心理性的意象。

(二)整體性(holistic)的或屬性的(attribute)：對於一文化的整體印象，即屬於整體性意象；而風景、氣候、設備等容易知覺到的層面，則形成屬的意象。

(三)一般性的(common)或獨特性的(unique)：該文化區域各項基礎設備、物價水準等形

成個人的一般性意象，而文化特有的氣氛、景點、慶典等，則形成對於該文化的獨特意象。通常對於某一文化，個人均同時存在一般性及獨性意象。

過去有許多研究使用結構化的問卷或訪談方法取得對於特定文化的意象，並詮釋之。量表所列項目是以標準化的屬性為測量基礎，有利於對不同文化的比較研究(黃惠珍，1997)。量化的研究方式為文化意象的主要資料蒐集及分析方式，但同時，依研究主題不同，亦有許多採用質性研究方法，包括實地勘察、深度訪談。其中本研究所採用的認知圖(cognitive mapping，本研究包含概念構圖及心智圖)，請受訪者繪製出特定文化區域的”地圖”，標示出該文化區特定的景點、事物等等，由研究者依地圖的內容歸納整理，判斷受訪者心中意象的構成要素。

第三章、研究方法

本研究主要採用準實驗研究法，合併觀察、問卷調查、資料分析及部分訪談方法的使用。取樣對象為台北縣一所智型小學的客籍及非客籍六年級學童共6個班級，有效樣本數為200人。實驗組接受「閱讀客家」方案，對照組則未接受閱讀方案介入。實驗組及對照組內再依其自陳是否為客家族群，分為客籍實驗組、非客籍實驗組、客籍對照組、非客籍對照組等四個族群。經前後測後的調查研究，研究取得的量化資料主要以基礎統計分析，探討差異所在；觀察及訪談所得的各種型式的資料則將轉譯成文字後，進行質性分析。量化調查法所用工具為研究者根據文獻編擬的問卷。茲就研究設計、研究取樣、資料分析、研究工具、及研究流程等各部分敘述之。

一、研究設計

研究者取樣的學校，其「閱讀客家」的閱讀學習計劃實施期間為一學期，分別於期初與期末進行客家意象問卷調查。

研究利用問卷調查法，在學期末時針對研究所欲探討的背景變項、客語意象變項進行調查。其中背景變項以學童前一學期開學前父母所填寫的是否為客家籍為依據；客語意象變項則由學童自陳。

其次、研究者將在「閱讀客家」的教室情境中進行觀察及訪談。研究者取材的閱讀資料，以行政院客委會官方網站所提供建議書籍及影響資料為主，由研究依實驗對象的心理及語言發展層次選擇合適資料作為教材。然在不同校園時空環境及課程內容底下，情境可能是變動的。因此研究者希望能在實地觀察及對師生的訪談中，獲取更符合本研究情境的各項因素。此外，針對研究對象創作心智圖或構念圖的過程中，或觀察歷程中表現較特殊者，將視情況分別對學童及學童家庭進行進一步的訪談，以取得較深入的資訊。

二、研究取樣

本研究樣本取樣自台北縣一智型學校的各年級學童。該校在新生入學及每學期開始

時，即發下母語教學意願調查表，經家長填寫基本資料，勾選接受客語或台語教學意願後，獨立成立客語及台語教學班。研究者選取6個班級皆進行研究，因顧及學生流動率等問題，實際有效樣本數為200人。再依其自陳是否為客家族群，分為客籍實驗組、非客籍實驗組、客籍對照組、非客籍對照組等四個族群分別就其閱讀前後的意象改變情形進行探討。

三、資料分析

研究所取得的資料可以分成量化與質性資料二部分，其資料處理方式各異。

自問卷調查的量化資料主要以描述統計進行分析，探討不同族群、不同鄉土語言學習、及不同實驗組別所產生的差異意義。對於學生創作的心智圖或構念構圖，則進一步分析其概念內涵、概念表達完整性、及概念的層次豐富性如何。

最後，就調查、觀察、訪談、創作分析所得的各種型式的資料，包含了錄音、錄影、及課程內容等相關資料，研究者將轉譯成文字後，再進行質性分析與探討，並進一步探討研究者提供的閱讀素材與學習者客家意象表現的關聯性。

四、研究工具

研究使用的主要工具為自編問卷、觀察、及訪談。其編製流程為文獻探討後，編製成問卷、觀察、及訪談主題，於「閱讀客家」方案實施前及實施後進行訪查。

五、研究流程

根據本研究之研究設計，研究主要研究流程包括確立研究主題、相關文獻分析與探討，擬訂研究計畫、進行教學觀察與訪談、發展研究工具、資料收集、資料處理與分析、論文撰寫與付梓等步驟，茲將各流程進行順序以圖示如圖2。

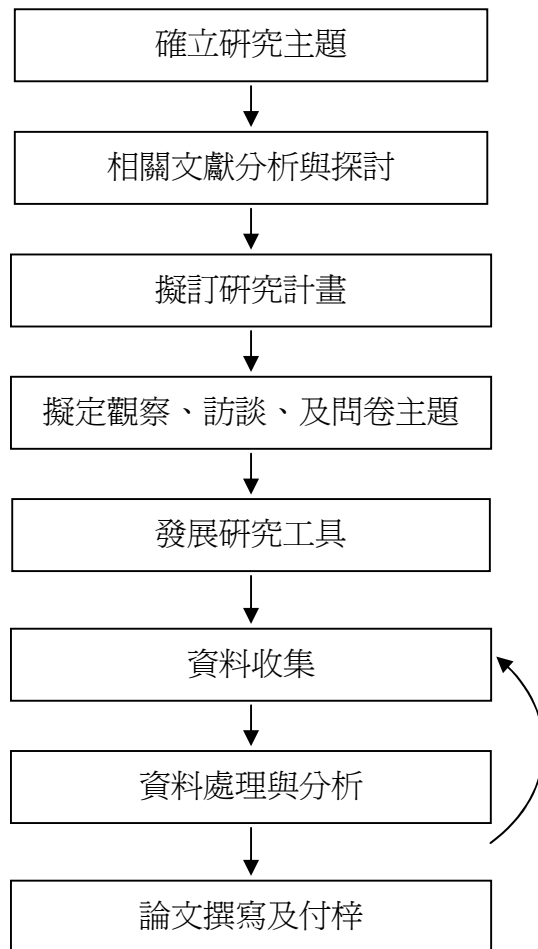


圖 2 研究流程圖

肆、研究架構

在本研究中，探討不同族群認同、不同客語教學情形的孩童在接受「閱讀客家」方案的學習後，經融入學習策略的心智圖或概念圖創作，其客家意象的形成與改變如何；然而會影響及其客家意象形成的因素甚多，除了「閱讀客家」方案的介入外，相關文獻提出(陳錦田，2001)接觸客語媒體時間長短、及家庭中使用的語言如何，對於孩子的語言決定及族群認同也會有所影響。語文是形成文化、影響意象形成的決定因素之一，因此在本研究中，除了探究主要的「閱讀客家」方案對學生客家意象的影響效果外，同時納入學生是否接受客語母語教學，作為第二自變項。以澄清「閱讀客家」方案的效果。

根據前述各因素所形成的變項，形成本研究的研究架構，以圖示如頁圖3。研究中包含二個主要的影響變項，一為「背景變項」、一為「閱讀客家」實驗變項，探討此二影響變項對於觀察變項「客家意象」及「族群認同」所造成的影響，同時、研究者亦將觀察探討族認同差異，與其客家意象形成的關聯性。

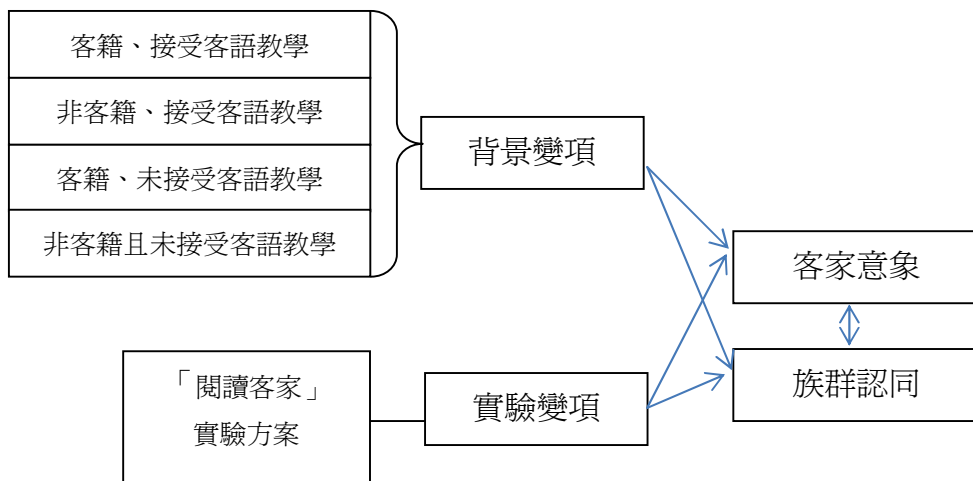


圖 3 本研究研究架構圖

第四章、研究結果

本研究取樣客語班(包括客籍及非客籍)學童共 3 個班級，總樣本數 96 人；另取非客語班學童一班 20 人，為實驗組，接受「閱讀客家」方案，接受前後測，作前後測比較，並且與客語班同年段樣本 20 人作比較；以 96 個來自不同年段的客語班樣本，探討其客家意象發展異同。實驗組及對照組內再依其自陳是否為客家族群，分為客籍實驗組、非客籍實驗組、客籍對照組、非客籍對照組等四個族群。經前後測後的調查研究，研究取得的量化資料主要以基礎統計分析，探討差異所在；觀察及訪談所得的各種型式的資料則將轉譯成文字後，進行質性分析。研究結果分述如下：

一、透過「閱讀客家」活動，實驗組學生能夠感受自身或不同文化之美、學習尊重不同文化、開展學習客家文化的興趣與動力。

(一)「閱讀客家」歷程增加了實驗組學生客家意象的豐富度。

在「閱讀客家」歷程中及歷程後，學生在訪談過程中表示，客家文化中的相關概念及意象，有些是新概念，但也有一些是他們以前就經歷過或已知曉，例如擂茶、土樓、粄.....等，但不知道這些概念與客家文化相關，經由這項活動，獲得了較為全面完整的了解，更為了解客家文化的全貌。

下圖為能了解概念屬性及類別，繪製整理良好的心智圖

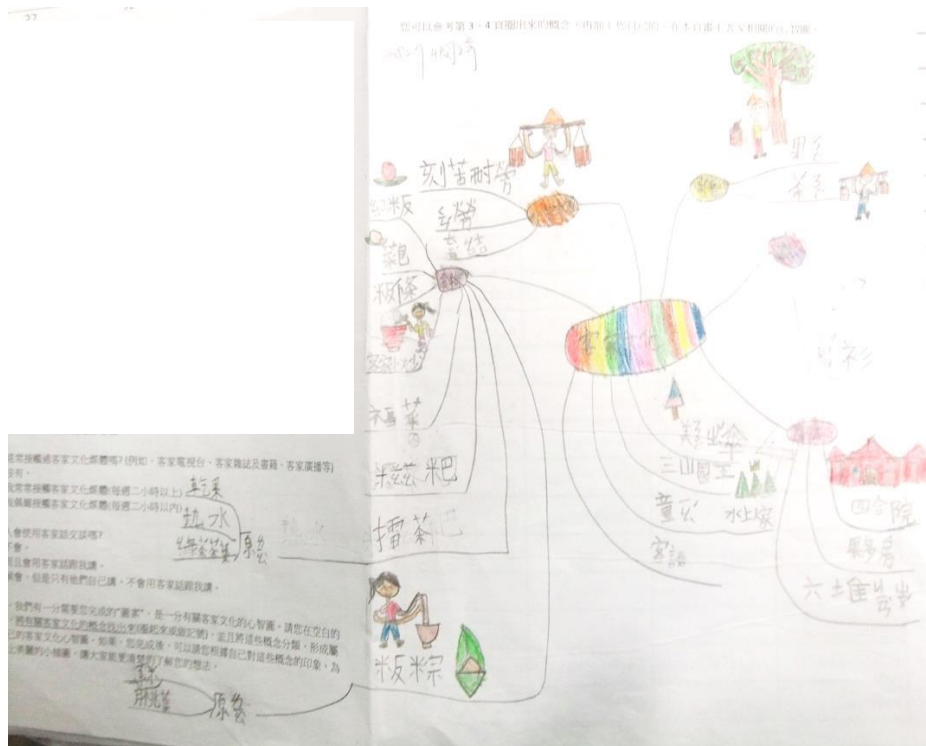


圖 4 繪製良好的心智圖

下圖則為概念分類不清，無法了解類別意義、繪製較差的心智圖。

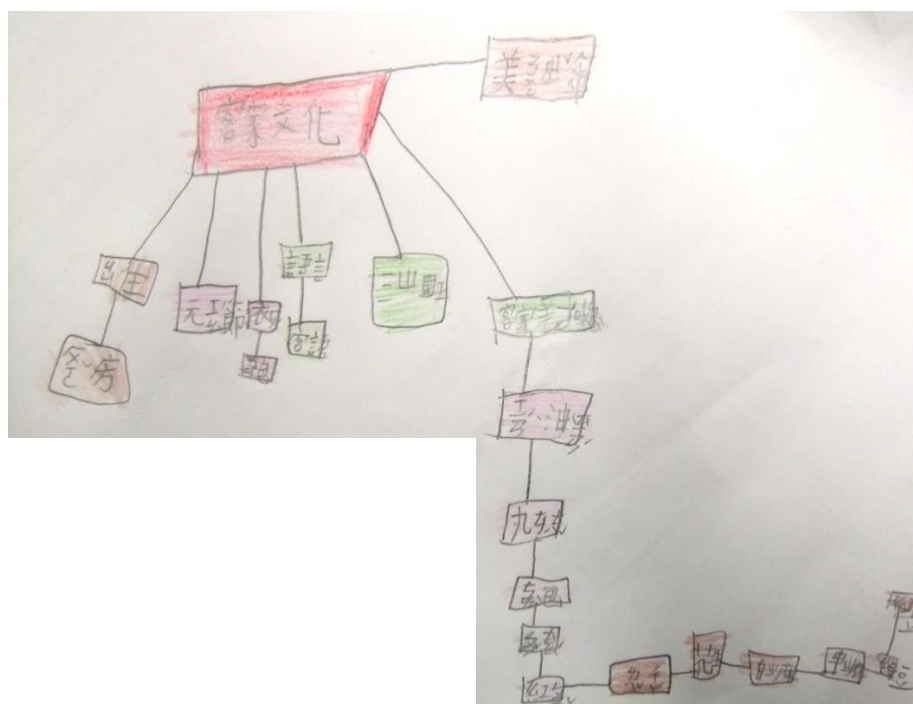
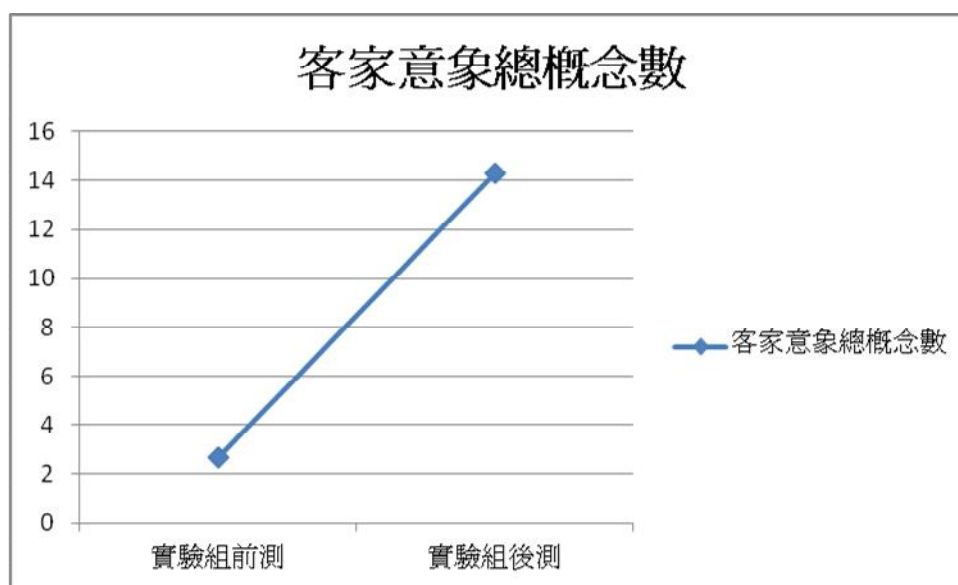


圖 5 繪製概念類別不清的心智圖

從量化數字中，也可以看出，二年級學童，經「閱讀客家」方案後，在各類別的客家意象概念數量均有增加。其中以對食物類的意象增加最豐富。因為食物與生活習習相關，接觸頻繁、較不受地域影響，因此最能有立即的融入效果。客家職業、衣著、居住等意象，因社會變遷，目前已缺乏明顯差別辨識，因此學童在學習上，對於該意象的豐富度增加效果亦較不明顯。

表 2 實驗組在接受「閱讀客家」方案後，客家意象的變化情形

	文化相關概念平均值	職業相關概念平均值	性格相關概念平均值	食物相關概念平均值	衣著相關概念平均值	居住相關概念平均值	客家意象總概念數
實驗組前測	0.8	0.25	0.7	0.58	0.22	0.11	2.66
實驗組後測	4.21	0.79	1.42	5.83	0.88	1.17	14.3



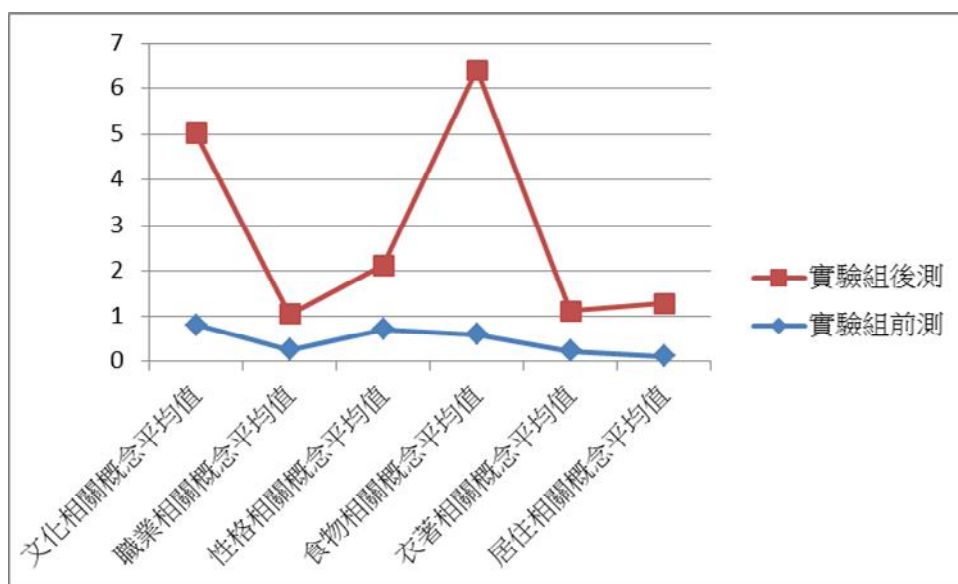


圖 6 實驗組在接受「閱讀客家」方案後，客家意象的變化折線圖

(二)實驗組與各年段客語班學生的客家意象比較

自圖表中可以發現，實驗組在接受「閱讀客家」方案後，其客家意象豐富度與選修客語課的學童(大多雙親或雙親之一為客家人)十分相近，且其文化類別的客家意象甚至微高於客語班學童。可見經過文本及相關知識閱讀、整理，即使是族群認同度不佳的學生，也能對多元文化有相當程度的體認及體會。

表 3 實驗組與同年段客語班學生的客家意象比較表

	實驗組前測	實驗組後測	二年級客語班
客家意象總概念數	2.66	14.3	14.43

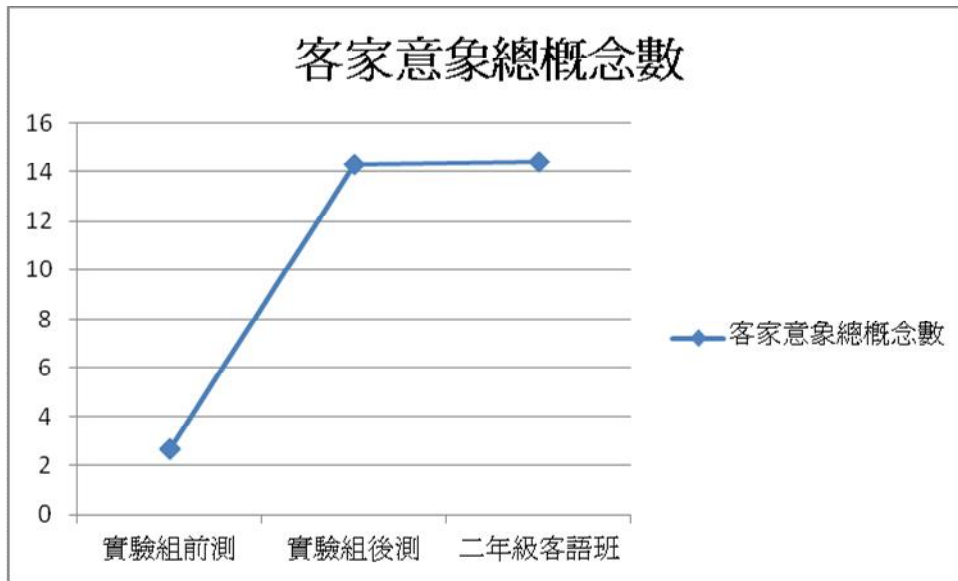


圖 7 實驗組與同年段客語班學生的客家意象比較圖

自下表及下圖中，亦可觀察出，隨著就讀年段增加，客語班學童的客家意象豐富度也隨之增加。此與學習結果及生活經驗有關，是符合預期的。

1. 客家意象豐富度隨年紀增長：自圖表中可發現，低、中年段的學童，其客家意象概念差異不大，但至高年級，則有較明顯的增加。
2. 食物類、文化類的客家意象最為豐富：不同發展階段的孩子，其客家意象在各類別的偏重有類似型態，以最豐富，衣著、居住建築、及職業的意象豐富度較差。
3. 高年級女生的客家意象中有「重男輕女」，中低年段孩子及高年級男生則無：發展階段為高年級時，意象豐富度增加最高的為食物類及對客家性格意象。原因可能是受其人際理解度增加影響，因此對於客家族群性格能夠進行較細緻的對照。除此外，研究者並發現，高年級女生會主動提出客家人很重男輕女，但男生則不認同有這樣的現象。中低年段的小孩無人感受到客家族群有重男輕女的狀態。

表 4 實驗組與各年段客語課學生的客家意象比較

	文化相關概 念平均值	職業相關概 念平均值	性格相關概 念平均值	食物相關概 念平均值	衣著相關概 念平均值	居住相關概 念平均值
實驗組 前測	0.8	0.25	0.7	0.58	0.22	0.11
實驗組 後測	4.21	0.79	1.42	5.83	0.88	1.17
二年級客 語班學童 客家意象 概念數 平均	2.11	0.58	2.16	6.42	1.37	1.79
中年級客 語班客家 意象概念 數平均	6.5	1.5	4.39	5.94	1.33	1.33
高年級客 語班客家 意象概念 數平均	8.16	1.84	8.56	10.56	3	3.4

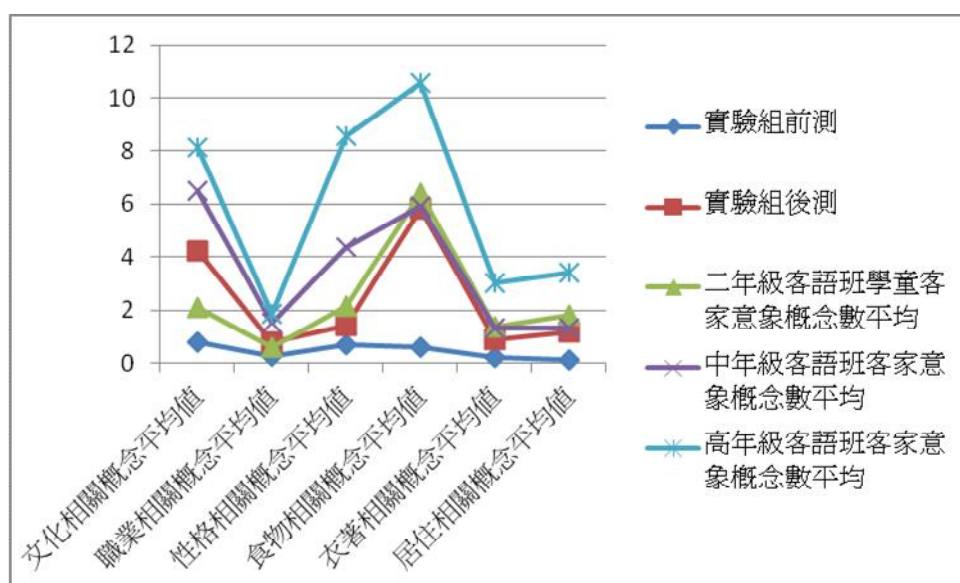


圖 8 實驗組與各年段客語課學生的客家意象比較圖

二、各族群學生能在故事或繪本中發現文化的特色，促成對客家文化的體驗或認同。

參與「閱讀客家」活動的學生，在活動歷程中，學生將閱讀所得與親身經歷或親友經歷結合，使對客家文化的體認更為融入生活。

三、不同族群認同的學童--客籍學童與非客籍學童在客家意象上的呈現差異。

(一)如圖，研究取樣的 84 名客語班學童，其中有 44.04%自我認同為客家族群，有 35.71%自我認同為客家以外的族群，另有 20.23%缺乏族群自我認同。

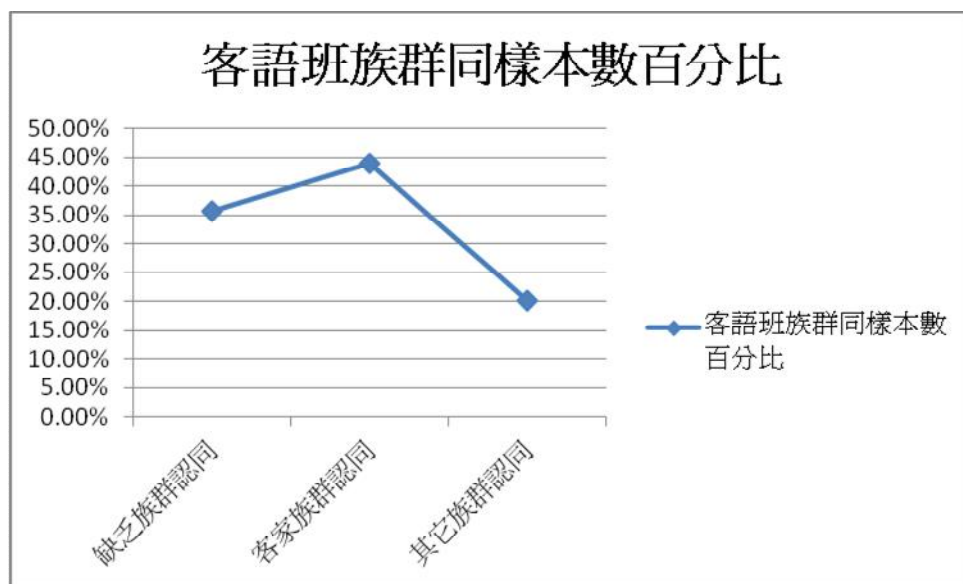


圖 9 客語班學童的族群認同差異

(二)不論其族群認同為客家或非客家族群，其客家意象的概念數均高於缺乏族群認同者。可見族群認同，對於其體認文化，了解文化內涵，具重要意義。

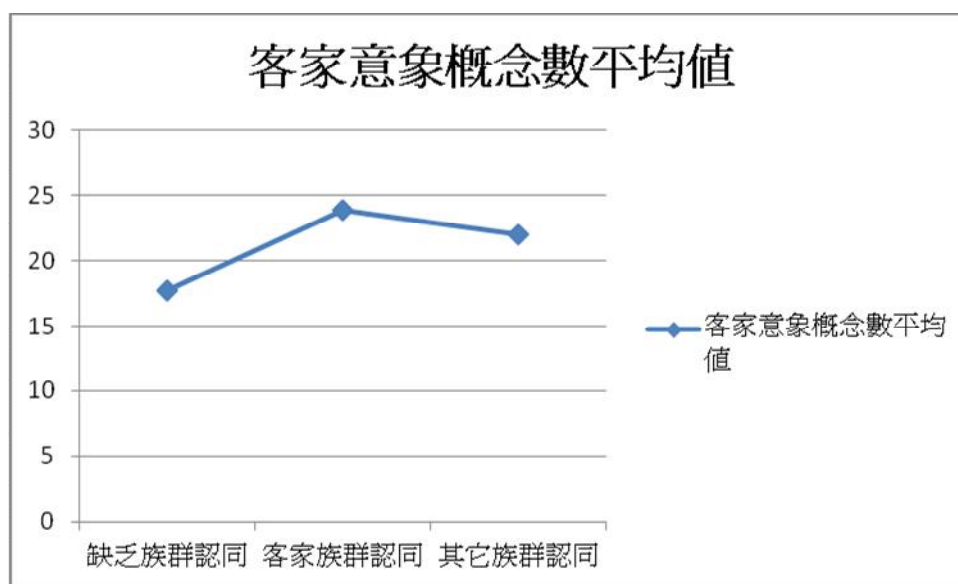


圖 10 客語班學童的族群認同及其客家意象差異

(三) 各類型的族群認同學生，其客家意象概念分布情形均類似。缺乏族群認同者，在客家意象的各類別中，各概念數均較少。

自本研究結果發現，自我族群認同為客籍的學童，其客家意象的呈現，較自我認同為非客籍族群的學童豐富；而不清楚自己所屬族群，即族群認同困難的學童，對其它族群的意象形成表現較族群認同發展良好(包括客籍認同及非客籍認同)的學童薄弱。此研究結果說明了學童族群認同上的差異，會影響其客家族群意象的形成。而族群認同較困難的學童，對其它族群的意象形成表現亦較族群認同發展良好的學童差。

表 5 不同族群認同兒童心智圖所繪概念數量平均值

	族群認同情形		
	缺乏族群認同	客家族群認同	其它族群認同
客家意象概念數平均值	17.73	23.84	21.99
文化意象概念數	4.33	5.73	6.53
職業意象概念數	1.1	1.16	1.47
性格意象概念數	2.53	5.3	5.47
食物意象概念數	6.47	8	7.41
衣著意象概念數	1.47	1.59	2.41
居住意象概念數	1.83	2.05	2.18

樣本數	30	37	17
樣本數百分比	35.71%	44.04%	20.23%

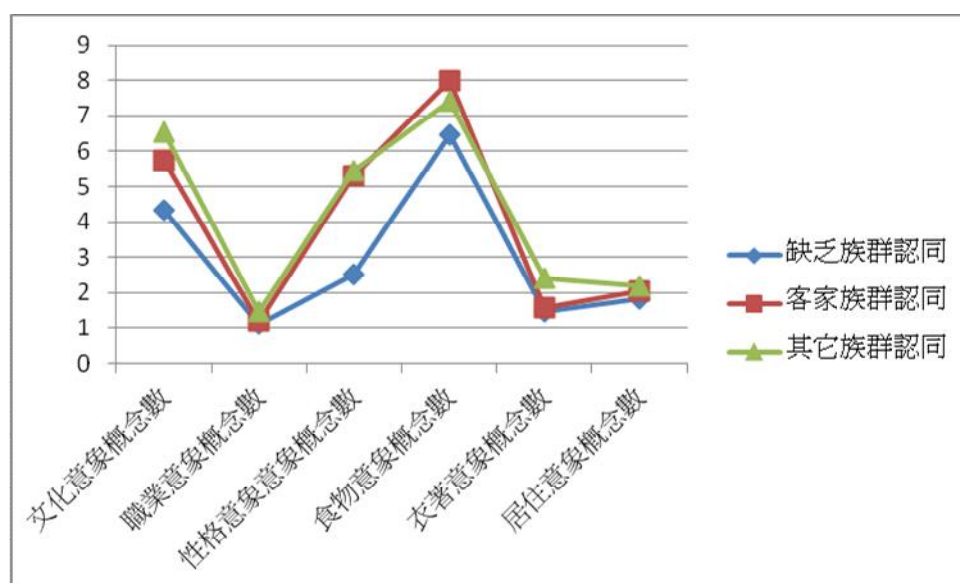


圖 11 不同族群認同兒童心智圖所繪概念數量平均值

有學童表示因平時有閱報習慣，客家相關知識是來自於報章。此外，也有許多學童表示，有些客家相關概念，是在觀看客家文化介紹、或知名的客家觀光景點影片中習得。客籍學童在訪談中自陳客家概念習得是來自生活，例如祖父母客家庄的生活經驗，或與客家親友互動的歷程。而自陳為非客籍學童在增加概念上平均略高於客籍學童，訪談時表示，客家相關概念習得是來自於四、五年級時國語課及社會課的學習內容。

學童的客家意象如何，可自客家文化的心智圖之概念內容類別一窺究竟。可發現，無論學童的族群認同為何，其心智圖中所呈現的食物類概念最多；其次為性格意象類。自陳客籍學童的父母至少有一為客籍人士，其客家意象概念多來自於生活經驗，而食物在各類別中是最貼近生活的。結果顯示，未發展出自我族群認同的學童，對各類別的客家意象概念認識，平均值均低於客籍認同及非客籍認同的學童。該結果所顯示的意義為，族群認同十分重要，缺乏族群認同的學童，對族群文化的認識及區辨力都較差。

四、對客語班學童而言，不同背景，其族群認同存在差異。

下表為自下表中可觀察得到，不同背景學童，其族群認同存在差異。

(一)不知父母族群為何的學童，有高達 83.33%缺乏自我族群認同。此結果可提供親子教養時重要參考。

(二)父母中，父親的族群認同，比母親的族群認同，更能影響兒童自我族群認同。在客語班學習中，父親為客家人者，子女有 90%比例族群認同為客家人；但僅母親為客家人者，子女卻僅有 70%自我認同為客家人。此研究結果呈現父親在家庭族群認同中居較高影響力，也與「母語」認知概念有出入。

(三)客語班中，認知父母均為客家人者僅 4 人，佔總人數 4.44%，但此 4 人均認同自我為客家人。

(四)客語班中，有近 1/3 學童認知父母均為非客家族群，其中有 54.84%缺乏自我族群認同。對這些族群認同困難的孩子而言，可能與父母為孩子選擇非母語的鄉土語言課程，卻未為他們解釋原由何在，使孩子在自我族群認同上產生混淆。此現象值得進一步探究。

(五)認知祖父母為客家人，卻認知父母為非客家族群者，仍有 55.56%自我認同為客家族群。但亦有 33.33%有族群認同缺乏。

表 6 不同背景客語班學童，其族群認同差異

	缺乏族群認同		自我認同為客家人		自我認同為客家以外族群		總和
	數量	百分比	數量	百分比	數量	百分比	
不知父母族群	1	83.33%	1	8.33%	1	8.33%	12
僅父親為客家人，母親不是	0	6.67%	27	90.0%	1	3.33%	30
僅母親是客家人，父親不是	1	10.00%	7	70%	2	20%	10
父母均為客家人	0	0%	4	100%	0	0%	4
父母均非客家人	13	54.84%	2	6.45%	12	38.71%	31
祖父母是客家人，但父母皆非客家	3	33.33%	5	55.56%	1	11.11%	9
總和	18		46		17		96

無效樣本 8 有效樣本 96

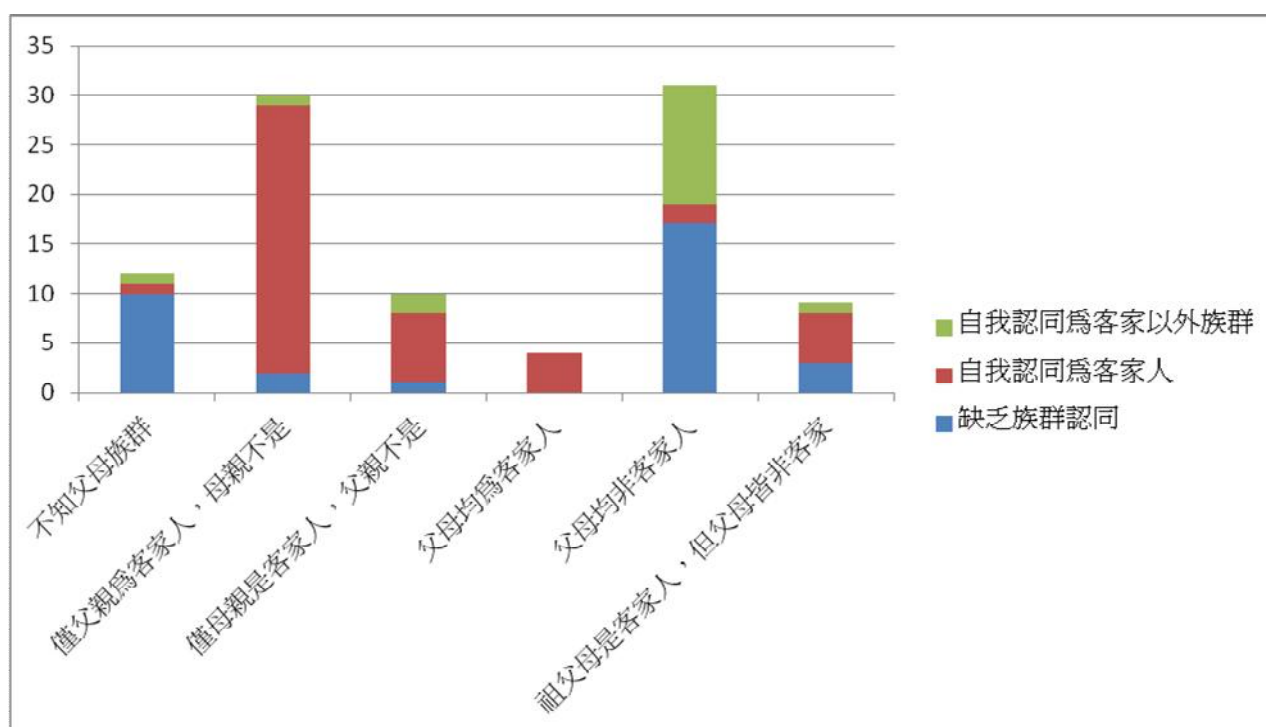


圖 12 不同背景客語班學童，其族群認同差異

五、對客語班學童而言，家庭是否使用客語交談，其子女族群認同存在差異。家人以客語彼此交談者，其子女自我族群認同良好，且認同為客家族群者比例最高。

(一) 對客語班學童調查顯示，家人從不使用客語，有高達 52.27%缺乏自我族群認同。對這些孩子而言，在校鄉土語言所學，與其生活無法達成聯結，對其族群認同發展不利。

(二) 客語班學童中，家人使用客語互相交談者，約佔調查有效樣本 30%。其中 72.22%自我認同為客家人，但仍有 3 人缺乏族群認同，此 3 人對父母族群認識亦存在困難。

(三) 家人使用客語，但不用客語與孩童交談，孩童仍有 55%自我認同為客家人，有 25%自我族群認同混淆，有 20%自我認同為客家以外的其它族群。

表 7 家庭是否使用客語交談，其子女族群認同差異

	缺乏族群認同		自我認同為客家人		自我認同為客家以外族群		總和
	數量	百分比	數量	百分比	數量	百分比	
家人從不使用客語	23	52.27%	10	22.73%	11	25%	44
家人使用客語交談	3	16.67%	13	72.22%	2	11.11%	28
家人使用客語，但不用客語與我交談	5	25%	11	55%	4	20%	20
總和	31		34		27		92
無效樣本 12 有效樣本 92							

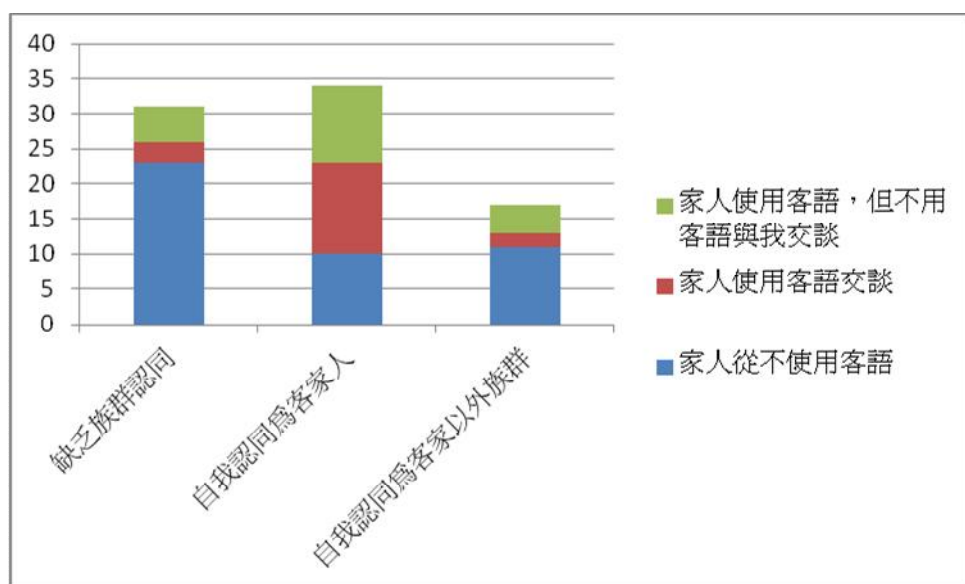


圖 13 家庭是否使用客語交談，其子女族群認同差異

第五章、研究結論與建議

與過去研究結果一致（陳嘉甄、吳振賢，2011），「閱讀客家」活動歷程增加了實驗組學生客家意象的豐富度，不論是否為客籍，因透過「閱讀客家」活動，二年級的實驗組學生表示增加了對不同族群的了解，對於平日不常接觸的多元文化相關議題，也更有主動興趣，能夠感受自身及差異文化之美、學習多元尊重、開展學習客家文化的動力。各族群學生在故事、繪本、及客家影片中發現客家文化的特色，促成對客家文化的體驗或認同，而客籍學童也樂於與同儕分享客家特有文化。

客家文化中，以食物類的概念最易為學生所理解。因為食物與生活習習相關，接觸頻繁、較不受地域影響，因此有立即的融入效果。而傳統對於客家職業、衣著、居住等意象，因社會變遷，目前已缺乏明顯差別辨識，因此學童在學習上，對於該意象的豐富度增加效果亦較不明顯。可見客家意象調查，能反映當前文化變遷樣態。

隨著就讀年段增加，客語班學童的客家意象豐富度也隨之增加。此與學習結果及生活經驗有關。低、中年段的學童，其客家意象概念差異不大，但至高年級，隨生活經驗與學習內容擴展，客家意象內涵豐富度有明顯的增加。較特別的是，僅高年級客語班的客籍女生提及客家意象中，會特別與研究者提及其家庭中「重男輕女」的概念，而中低年段孩子及高年級男生則無，高年段男生也不認為有這樣的現象，中低年段的小孩，均無人感受到客家族群有重男輕女的狀態。此一現象可以提供現代客家父母教養時參考，在女兒進入高年級時，儘量不使有性別差異感受。

過去研究結果顯示（陳嘉甄、吳振賢，2011），缺乏族群認同的學童，對族群文化的認識及區辨力都較差。本研究結果也有相同發現，自我認同為客籍者，其客家意象豐富度較佳；而族群認同混淆的學童，其客家意象的學習後的豐富度不如族群認同度較佳的學童。另外，

本研究也發現，只要經由學習，各族群學童均能達到與客語班學童一樣的客家意象豐富度。

另外，本研究也發現，文化背景差異，會造成族群認同存在差異，且父親的族群認同會比母親族群認同展現較高影響力。孩童若不了解父母的族群認同，會造成孩童本身自我族群認同度不佳。因此，父母在為孩子選修鄉土語言時，應為孩童解釋選修理由。家庭中若能多談論、接觸族群文化等相關議題，對促進子女的文化學習吸收將有良好助益，配合校內教學，更能有效豐富孩子的文化內涵。

若進一步論及與族群認同度有高度關聯的語言使用，家人若能以客語彼此交談者，其子女能有良好自我族群認同，且認同為客家族群者比例高。相對的，若家人從不使用鄉土語交談，孩童的自我族群認同發展則較差，其在校鄉土語言所學，亦無法與其生活達成聯結，難以有效豐富其文化內涵、促進差異文化或自我族群文化理解。這些研究結果均指向，若家庭能擔負起客家族群語言、文化的基礎涵育職責，再加上正規教育中的鄉土語文社會課程的學習，佐以合適的學習策略，如本研究所採用的心智圖等學習方法，將更能裨益其多元文化學習，增益知識內涵吸收，使概念理解、知識學習、客家意象，及族群認同均能得到較優良的發展。

參考文獻

- 陳嘉甄、吳振賢。(2011)。以閱讀為基礎的客家意象變化研究：閱讀、創造、與改變。行政院客委會一百年度獎助客家學術研究計畫。
- 陳嘉甄。**都市地區客籍學童之客語教學與族群認同之相關因素探究**。行政院客委會九十三年度獎助客家學術研究計畫辦理成果報告發表會 93/12/19。
- 陳嘉甄等。**都市地區學童之母語教學與族群認同之相關因素探究**。教育部 93 年「鼓勵中小學教師從事行動研究」專案成果報告。
- 王甫昌。(2003)。**當代台灣社會的族群想像**。台北：學群出版。
- 王雯君、張維安。(2004)。客家文化與產業創意：2004 年客家桐花祭之分析。**社會文化學報**，18，121-146。國立中央大學通識教育中心。
- 王雯君。(2005)。客家邊界：客家意象的詮釋與重建。**東吳社會學報**，第 18 期，頁 117-156。
- 江淑卿。(2001)。經驗式和統計式概念構圖對兒童的知識結構與理解能力之影響。**屏東師院學報**，14(上)，頁 371-396。
- 余民寧(2002)。**教育測驗與評量：成就測驗與教學評量(二版)**。台北：心理出版社。
- 宋德忠、林世華、陳淑芬，與張國恩(1999)。知識結構的測量：徑路搜尋法與概念構圖法的比較。**教育心理學報**，30(2)，頁 123-142。
- 宋德忠、陳淑芬，與張國恩(1998)。電腦化概念構圖系統在知識結構測量上的應用。**測驗年刊**，45(2)，頁 37-56。
- 林冠群與吳裕益。(2002)。引出知識的方式對數學課室學習中概念構圖評量的信、效度之影響。**測驗年刊**，48(2)，頁 103-105。
- 林彥亨。(2003)。**客家意象之型塑—台灣客家廣播的文化再現**。新竹：國立清華大學人類學研究所碩士論文。未出版。
- 姜如珮。(2003)。**台灣電視中之客家意象：公視「客家新聞雜誌」之個案研究**。台北：文化大學新聞研究所碩士論文。未出版。

- 柯華蕙、李俊仁(民 88)。閱讀困難的理論架構與驗證，輯於學童閱讀困難的鑑定與診斷研究會論文集。教育部特殊教育工作小組。
- 洪儷瑜(民 87)。學習障礙者教育(第二版)。台北：心理出版社。
- 洪儷瑜(民 91)。基本讀寫能力的篩檢談國小學障學生的教育。載於讀寫障礙學生評量與補救教學研習實施計畫，台北縣政府教育局。
- 張俊豐(2001)。體育運動概念的表達:以排球快攻概念構圖為例。國民體育，30(1)，88-101。
- 張春興(1995)。教育心理學—三化取向的理論與實踐。台北：東華
- 張春興。(1993)。現代心理學—現代人研究自身問題的科學。台北：東華書局。
- 張國恩、宋曜廷，與李啓龍。(2002)。網路化合作探究學習系統。資訊教育，89，頁 43-45。
- 張証欽(2003)。納入命題地位於概念構圖歷程分析之研究。國立台南師範學院資訊教育研究所碩士論文。未出版。
- 陳秀惠。(2000)。國小高年級學童身體動作認知概念之相關研究。臺東師院學報，11(上)，頁 247-267。
- 陳新豐。(2002)。國小學生知識結構的評量分析:以國小自然學習成就為例。教育與心理研究，25，頁 257-280。
- 陳嘉甄。(2005)。融入圖繪式概念圖的閱讀方案協助低語文能力學童之研究。教育部 94 年「鼓勵中小學教師從事行動研究」專案。
- 陳錦田。(2001)。客語課程與客語教學之行動研究—從台北縣客家籍學生的理解與認同出發。國立台北師範學院課程與教學研究所碩士論文。未出版。
- 栗志中。(1999)。主題園遊客遊憩行為與意象關聯之研究。朝陽科技大學企業管理研究所碩士論文。未出版。
- 黃惠珍。(1997)。遊客對原住民慶典之觀光意象、體驗與涉入程度關係之研究。銘傳大學觀光研究所碩士論文。未出版。
- 黃葳威、李佳玲。(2005)。客家電視頻道文化行銷模式探討。中華傳播學會 2005 年年會—多元文化的想向與再現。台北：中華傳播學會。

- 鍾肇政。(1998)。硬頸子弟，邁步向前，頁26-28。台灣客家公共事務協會主編，*新的客25家人*。台北：臺原出版。
- 羅廷瑛(2001)。「概念構圖教學課程」對國小一年級學生自然科學習表現影響之研究。*教育資料與研究*，38，頁 29-35。
- 譚光鼎、劉美慧、游美惠編著（2001）。*多元文化教育*。台北：國立空中大學。
- 許木柱(1990)。台灣原住民的族群認同運動：心理文化研究途徑的初步探討。專於徐文光、宋文里合編，*台灣新興社會運動*。台北：巨流。頁 127-156。
- 陳錦田(2001)。*客語課程與客語教學之行動研究—從台北縣客家籍學生的理解與認同出發*。國立台北師範學院課程與教學研究所碩士論文。未出版。
- 黃宜範(1993)。*語言社會與族群意識—台灣語言社會學的研究*。台北：文鶴。
- 陳麗華(1997)。減低族群偏見課程與教學。輯於*多元文化與原住民教育課程發展學術研討會論文集*。國立花蓮師範學院。頁 121-155。
- 陳麗華(1996)。從兒童的族群社會化談班級的族群關係經營。*原住民族教育季刊*，2，53-57。
- 陳麗華及劉美慧(1999)。*花蓮縣阿美族兒童的族群認同發展之研究*。花蓮師院學報，9，頁 177-226。
- 劉春榮，方慧琴，翁媚香，莊娟娟，潘成嘉等(1995)。*國小兒童閩南語教學型態實驗研究*。國立教育資料館委辦專案。
- 蔡瓊嬋(2003)。*現代國家中的族群文化與族群認同—台灣族群現象的理論分析*。資料取自於 <http://www.geocities.com/Paris/Cafe/9642/3tsai.html>, 2003./12/25。
- 劉春榮，方慧琴，翁媚香，莊娟娟，潘成嘉等(1995)。*國小兒童閩南語教學型態實驗研究*。國立教育資料館委辦專案。
- 黃美金(民 84)。台灣地區本土語言教材編纂現況之探討。*華文世界*，75，頁 37-45。
- All, A. C. ; Huycke, L. I. ; Fisher, Mark J. (2003). *Nursing Education Perspectives* v24 n6 p311-17 Nov-Dec 2003.

- Barfield, O. (2006). *The rediscovery of meaning and other essays*. San Rafael, CA: The Barfield Press.
- Boulding, Elise and Boulding, Kenneth E. (1995). *The Future: Images and Processes*. California: SAGE Publications, Inc.
- Chang, Kuo-En; Sung, Yao-Ting; Chen, Ine-Dai(2002). The Effect of Concept Mapping To Enhance Text Comprehension and Summarization. *Journal of Experimental Education*; v71 n1 p5-23 Fall 2002.
- Csikszentmihalyi, M. (1999). Implications of a systems perspective for the study of creativity. In R.J. Sternberg (ed.), *The handbook of creativity* (pp. 313-335). New York: Cambridge University Press.
- Fesmire, Marion ; Lisner, Martha C. P. ; Forrest, Patricia R. ; Evans, William H. (2003)Concept Maps: A Practical Solution for Completing Functional Behavior Assessments. *Education and Treatment of Children*. v26 n1 p89-103 Feb 2003
- Fettes, M. (2007). Imaginative multicultural education: notes an inclusive theory. 126-138. In K. Egan, M. Stout, & K. Takaya, (ed.), *Teaching and learning outside the box*. New York: Teachers College, Columbia University.
- Gagne, E. D., Yekovich, C. W., Yekovich, F. R. (1993).*The Cognitive Psychology of School Learning*(2nd Ed.).岳修平譯，*教學心理學—學習的認知基礎*。台北：遠流出版社。
- Guastello, E Francine; Beasley, T Mark; Sinatra, Richard C(2000). Concept Mapping Effects on Science Content Comprehension of Low-Achieving Inner-City Seventh Graders. *Remedial and Special Education*; v21 n6 p356-65 Nov-Dec 2000.
- Habsbawm, Eric J. (2002). *被發明的傳統*，陳思仁等譯。*The Invention of Tradition* . 台北：貓頭鷹出版。
- Jenks, Chris.(2002). *文化*，俞智敏、陳光達、王淑燕譯。 *Culture* 。台北：巨流出版。
- McLay, Margaret; Brown, Marie(2003). Using the Concept Mapping To Evaluate the Training of Primary School Leaders. *International Journal of Leadership in Education*; v6 n1 p73-87

Jan-Mar 2003.

Tekkaya, Ceren(2003)Remediating High School Students' Misconceptions Concerning Diffusion and Osmosis through Concept Mapping and Conceptual Change *Text.Research in Science and Technological Education; v21* n1 p5-16 May 2003.