

阅读多策略使用类型对阅读成绩的影响

——基于潜在剖面分析

黄熙彤¹, 张敏强^{1,2,3,4*}, 何本中⁵, 陈兆兴⁶

(1. 华南师范大学心理学院, 广州 510631; 2. 教育部脑认知与教育科学重点实验室(华南师范大学), 广州 510631;
3. 华南师范大学心理应用研究中心, 广州 510631; 4. 华南师范大学广东省心理健康与认知科学重点实验室, 广州 510631;
5. 广州市天河区教育局教研室, 广州 510000; 6. 广州市海珠区教育发展中心, 广州 510250)

摘要:本研究以18299名六年级学生为研究对象,通过潜在剖面分析和方差分析,探讨了六年级学生阅读多策略使用类型的潜在异质性及其对阅读成绩的影响,结果显示:(1)六年级学生的阅读多策略使用存在3个类别:熟练使用型(占36.35%),基本掌握型(占49.29%),有待提升型(占14.36%);(2)3类学生在2类文本(文学类和信息类)和4种阅读能力(分析与整合、获取与解释、连接与推论、感悟与评价)上的阅读成绩均为:属于熟练使用型的六年级学生最好,属于基本掌握型的六年级学生次之,属于有待提升型的六年级学生最差。研究结果表明对学生开展阅读多策略使用的指导非常重要。

关键词:小学生;阅读策略使用;阅读成绩;潜在剖面分析

中图分类号:B842.5

文献标识码:A

文章编号:1003-5184(2021)01-0020-08

1 引言

阅读贯穿学习、娱乐、工作、社交等日常生活的方方面面,是了解世界、获取信息、掌握知识的重要手段。阅读时运用必要的阅读策略,能够提高阅读效率,保证阅读质量。近年来,阅读策略在教育理论研究和实践中均得到了广泛的关注。国内外大规模教育测评项目如学生能力国际评价项目(Program for International Student Assessment, PISA)、国际阅读素养进展(Progress in International Reading Literacy Study, PIRLS)和台湾学生学习成就评量资料库等教育研究项目均将阅读策略作为重要测评要素,同时阅读策略也成为学生阅读相关研究的热点课题。

阅读策略(reading strategy)是指学生为了解决阅读过程中遇到的问题和帮助记忆文章内容而进行的思维活动(Cohen & Macaro, 2007; Palincsar & Brown, 1984)。在实际阅读情境中,学生会使用多种阅读策略来帮助自己获取、存储和检索相关知识,进而理解阅读内容(He, Hu, & Liu, 2014; Rigney, 1978)。纵观以往研究,学者们多认为阅读策略主要包括两大类:与认知过程有关的策略(理解、记忆、精致等策略)和与元认知过程有关的策略(监控、调控等策略)(Phakiti & Aek, 2008; 齐宇歆, 2013; 邱麒麟, 2014)。已有的研究大多表明学生阅

读策略的使用与阅读能力之间存在紧密联系(Kulac & Walters, 2016; Simsek & Baladan, 2010; Swanson & Alexander, 1997)。例如,张文静和辛涛(2012)基于PISA2009数据研究发现,与元认知有关的阅读策略能正向预测阅读能力。有学者建议学生在阅读过程中重视联合使用各种策略,而非倚重或忽视某一种策略,以提高自己的阅读能力(He et al., 2014)。阅读成绩作为衡量阅读能力的重要指标,往往受到家长和教师的重视。探讨阅读策略对阅读成绩的影响非常有必要。

关于阅读策略对阅读成绩影响的研究较多,但已有的研究仍存在以下不足。

第一,在区分不同水平学生群体的研究中,大多研究者将阅读者划分为初级阅读者和熟练阅读者,比较两者在某一种阅读策略使用上的差异(Denton et al., 2015; 白学军, 沈德立, 1995; 许凌霄, 2016)。这种方法实际上把各种阅读策略分开独立考察,虽然操作较为便利,但是忽略了学生群体内可能存在多个子群体,即具有相同的阅读策略使用能力的学生在各种阅读策略的使用侧重是不同的。学生阅读时需要根据自身情况同时使用多种方法、策略来帮助自己调用相关知识(OECD, 2013; He et al., 2014; Rigney, 1978)。以往研究把阅读策略逐一单独研究,不仅不利于推动整体性的、系统性的阅读策略框

* 通讯作者:张敏强, E-mail: 2640726401@qq.com。

架体系的研究,而且难以对教育教学实践提供有价值的指导。近年来,潜在剖面分析(Latent Profiles Analysis, LPA)在社会学、心理学、医学领域较多使用于区分不同亚群体,它根据异质性群体在外显项目上的反应模式来判断个体所属的亚群体,并用客观的指标评价分类准确程度,从而避免分类标准主观、类别内部异质性较大的缺陷,被认为是分类效果较优的统计方法(倪雨茜,张敏强,霍紫莹,王婧,黄菲菲,2016;苏斌原,张洁婷,喻承甫,张卫,2015)。

第二,考察阅读成绩主要使用文学类文本,考察信息类文本阅读成绩的研究极为匮乏。缺少考察信息类文本阅读成绩往往会导致研究结论稍显片面(陆娟娟,2013)。国际教育成就评价协会(the International Association for the Evaluation of Educational Achievement, IEA)把阅读的核心概念界定为“理解和使用社会需求或是个人认为有价值的书面语言形式的能力”,并建议根据追求文学乐趣和获得使用信息两种阅读目的把阅读文本分成文学类和信息类两种,藉此评价学生的阅读能力(Mullis & Martin, 2015)。因此,有必要同时纳入文学类文本和信息类文本来综合考察阅读策略对阅读成绩的影响。

此外,小学阶段是阅读能力形成和发展的关键期(宋乃庆,肖林,程浩,2017)。其中,小学六年级是我国义务教育小学阶段的后期,学生不仅面临即将升入中学的关键转折期,而且处于皮亚杰认知发展理论中的高级认知思维发展的关键阶段。《义务教育语文课程标准2011版》将提高小学高年级学生的阅读策略作为一项明确的要求提出,并指出小学高年级学生要能阅读简单的信息类文本。因此,六年级学生的阅读多策略使用类型及其对阅读成绩的影响值得被关注。

综上,本研究采用潜在剖面分析方法对六年级学生的阅读多策略使用类型进行研究,寻找最佳的分类模型,从而探究阅读多策略使用类型对阅读成绩的影响,为教学实践提供实证依据。

2 研究方法

2.1 研究对象

数据来源于广州市中小学基础教育质量阳光评价项目,该项目采取随机抽样方式对广州市的六年级学生进行调查,最终获得18299个有效数据,其中男生9858名,女生8441名。

2.2 研究工具

(1)六年级学生阅读素养测试试卷。试卷由广州市中小学基础教育质量阳光评价项目组参考国际阅读素养测评项目(PISA、PIRLS)的测评框架体系编制。试卷由2种文本类型组成:文学类(寓言故

事和散文)和信息类(说明文和新闻报告),并考察了学生4种阅读能力:分析与整合(例如从篇章段落某处提取特定的信息)、获取与解释(例如解释文中词语的意思)、连接与推论(例如推出篇章隐含的主题主旨)、感悟与评价(例如运用所读信息思考解决问题),共有33道题目,均为单项选择题。整卷的内部一致性系数为0.64。

(2)六年级学生阅读策略调查问卷。问卷由广州市中小学基础教育质量阳光评价项目组参考国际阅读素养测评项目(PISA、PIRLS)以及相关研究编制(OECD, 2009; OECD, 2010; OECD, 2013; OECD, 2017; 兰丹,魏小娜,2017;齐宇歆,2013)。问卷由4类阅读策略组成:理解策略(例如用自己的话转述文章)、记忆策略(例如尽可能多地记住细节内容)、监控策略(检查自己是否理解了阅读的内容)、精致策略(思考阅读的内容和实际生活的联系),共有16道题目,采用4点计分,“完全不符合”“有点不符合”“比较符合”“完全符合”分别记为1~4分。学生根据自己的实际情况回答,得分越高说明阅读策略使用越好。问卷的内部一致性系数为0.86,效度拟合指标CFI为0.95, GFI为0.98, NFI为0.95, RMSEA为0.041。

2.3 数据处理

首先,使用SPSS 22.0对数据进行共同方法偏差检验。然后,使用MPLUS 7.0对学生阅读多策略使用类型的潜在类别进行探索,从初始模型出发,逐步增加模型中的类别数目,直到拟合最优的模型,划分异质性群体。最后,使用SPSS 22.0进行方差分析,探究六年级学生的阅读多策略使用类型及其对阅读成绩的影响。

3 结果与分析

3.1 共同方法偏差检验

同一批被试作答可能会造成变量的共变,对研究结果造成严重的误差,因此,有必要对研究中存在的共同方法偏差进行检验和控制。本研究采用Harman单因素检验对小学六年级学生的阅读策略使用情况以及文学类和信息类2类文本阅读的作答进行共同方法偏差检验。结果表明,共有13个特征值大于1的公因子,第一个公因子解释的变异量为7.55%,小于40.00%的临界标准,表明本研究不受共同方法偏差的影响。

3.2 六年级学生阅读多策略使用的潜在剖面分析结果

以阅读策略问卷4个策略得分作为外显项目进行潜在剖面分析对六年级学生分类,将1类别作为初始模型,每次增加1个类别,共模拟了6个潜在剖

面模型。

本研究选用的拟合指标为信息评价指标(AIC、BIC、SABIC)和熵(ENTROPY)。信息评价指标数值越小代表模型拟合越好,而较高的熵值表示更好的拟合程度(Muthén & Muthén, 2007)。

随着模型类别数的增加,各信息指标和熵均呈下降趋势,但从3类模型开始,各信息指标的下降趋势逐渐减小,熵的下降趋势逐渐增大。综合来看,随着模型类别数的增加,熵整体呈下降趋势,但从3类模型开始,下降的趋势逐渐增大。综合来看,3类别模型更具有最佳的准确性和简洁性。本研究最终选择3类模型为最佳模型,各类别的潜在剖面概率为36.35%,49.29%,14.36%。

表1 潜在剖面模型指标汇总表

类别数	AIC	BIC	SABIC	ENTROPY
1	-60710.2	-60647.7	-60673.1	-
2	-79229.8	-79128.2	-79169.6	0.756
3	-83510.3	-83369.7	-83426.9	0.742
4	-84685.8	-84506.0	-84579.1	0.718
5	-84988.7	-84769.9	-84858.9	0.697
6	-85477.6	-85219.7	-85324.6	0.670

由图1可以看出,阅读多策略使用的特点在3个类别的学生之间存在差异,类别1的学生在4个阅读策略上的得分均最高,因此将类别1命名为“熟练使用型”,占整个群体的36.35%。类别2的学生在4个阅读策略上的得分均处于中间水平,且较为接近,因此将类别2命名为“基本掌握型”,占

整个群体的49.29%。类别3的学生在4个阅读策略上的得分均较低,因此将类别3命名为“有待提升型”,占整个群体的14.36%。

总体来看,熟练使用型的学生在各阅读策略上的得分均最高,尤其擅长运用监控策略;基本掌握型的学生在各阅读策略上的得分均处于中等水平且较为接近,阅读过程中能够运用多种策略;有待提升型的学生在各阅读策略上的得分均最低,在阅读过程中较多地倚重记忆策略。

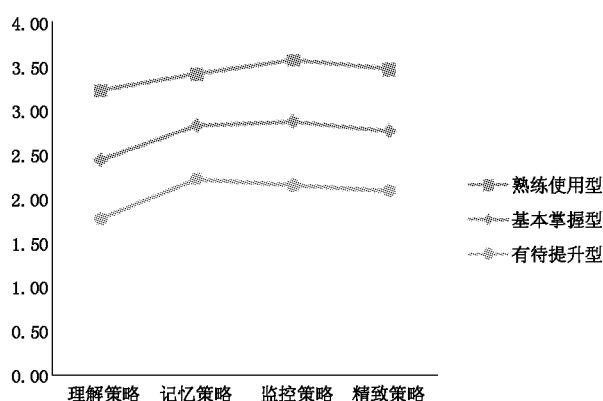


图1 3个阅读多策略使用类别在4个阅读策略上的得分

3.3 阅读多策略使用类型对阅读成绩的影响

在文学类和信息类2类文本上,3类学生的阅读成绩均表现为:属于熟练使用型的六年级学生成绩最好,属于基本掌握型的六年级学生成绩次之,属于有待提升型的六年级学生成绩最差(见表2)。

表2 3类别学生的2类文本阅读成绩汇总表

文本类型	熟练使用型		基本掌握型		有待提升型	
	均值	标准差	均值	标准差	均值	标准差
文学类	45.77	5.24	45.03	5.47	43.86	6.00
信息类	34.51	5.67	33.58	5.95	31.99	6.72

为了探究阅读成绩在3种阅读多策略使用类型的学生之间的差异是否显著,本研究以阅读多策略使用的不同类型为自变量,分别以2类文本阅读成绩得分为因变量,进行单因素方差分析。结果表明,文学类文本阅读成绩($F_{(2,18296)} = 117.51, p < 0.001$,

$\eta^2 = 0.013$)和信息类文本阅读成绩($F_{(2,218296)} = 169.61, p < 0.001, \eta^2 = 0.018$)在不同阅读多策略使用类型的学生之间均有显著差异。

表3 阅读多策略使用类型对2类文本阅读成绩影响的方差分析

因变量	变异来源	SS	df	MS	F	η^2
文学类文本	组间	7027.10	2	3513.55	117.51***	0.013
	组内	547071.39	18296	29.90		
	合计	554098.49	18298			
信息类文本	组间	12094.86	2	6047.43	169.61***	0.018
	组内	652355.89	18296	35.66		
	合计	664450.74	18298			

注:*表示 $p < 0.05$; **表示 $p < 0.01$; ***表示 $p < 0.001$

多重比较发现:对于文学类文本,熟练使用型的六年级学生阅读成绩显著高于基本掌握型($p < 0.001$),基本掌握型的六年级学生阅读成绩显著高于有待提升型($p < 0.001$);对于信息类文本,熟练使用型的六年级学生阅读成绩显著高于基本掌握型($p < 0.001$),基本掌握型的六年级学生阅读成绩显著高于有待提升型($p < 0.001$)。

进一步分析 3 类学生在分析与整合、获取与解释、连接与推论、感悟与评价 4 种阅读能力上的表现,结果表明,3 类学生在 4 种阅读能力上的表现均为:属于熟练使用型的六年级学生表现最好,属于基本掌握型的六年级学生次之,属于有待提升型的六年级学生最差(见表 4)。

表 4 3 类别学生在 4 种阅读能力上的表现汇总表

能力方面	熟练使用型		基本掌握型		有待提升型	
	均值	标准差	均值	标准差	均值	标准差
分析与整合	10.65	2.83	10.45	2.86	10.10	2.90
获取与解释	26.14	4.03	25.61	4.24	24.66	4.78
连接与推论	20.54	2.99	20.12	3.17	19.53	3.57
感悟与评价	22.95	3.89	22.42	4.00	21.57	4.34

为了探究阅读能力在 3 种阅读多策略使用类型的学生之间的差异是否显著,本研究以阅读多策略使用的不同类型为自变量,分别以 4 种阅读能力的成绩得分为因变量,进行单因素方差分析。结果表明,分析与整合方面能力($F_{(2,18296)} = 35.36, p < 0.001, \eta^2 = 0.004$)、获取与解释方面能力($F_{(2,218296)}$

$= 115.89, p < 0.001, \eta^2 = 0.013$)、连接与推论方面能力($F_{(2,218296)} = 99.18, p < 0.001, \eta^2 = 0.011$)和感悟与评价方面能力($F_{(2,218296)} = 113.95, p < 0.001, \eta^2 = 0.012$)在不同阅读多策略使用类型的学生之间均有显著差异。

表 5 阅读多策略使用类型对 4 种阅读能力表现影响的方差分析

因变量	变异来源	SS	df	MS	F	η^2
分析与整合	组间	576.08	2	288.04	35.36***	0.004
	组内	149047.23	18296	8.15		
	合计	149623.31	18298			
获取与解释	组间	4183.42	2	2091.71	115.89***	0.013
	组内	330227.01	18296	18.05		
	合计	334410.43	18298			
连接与推论	组间	1992.07	2	996.04	99.18***	0.011
	组内	183741.87	18296	10.04		
	合计	185733.95	18298			
感悟与评价	组间	3668.34	2	834.17	113.95***	0.012
	组内	294499.03	18296	16.10		
	合计	298167.38	18298			

注: * 表示 $p < 0.05$; ** 表示 $p < 0.01$; *** 表示 $p < 0.001$

多重比较发现:对于分析与整合能力,熟练使用型的六年级学生阅读成绩显著高于基本掌握型($p < 0.001$),基本掌握型的六年级学生阅读成绩显著高于有待提升型($p < 0.001$);对于获取与解释能力,熟练使用型的六年级学生阅读成绩显著高于基本掌握型($p < 0.001$),基本掌握型的六年级学生阅读成绩显著高于有待提升型($p < 0.001$);对于连接与推论能力,熟练使用型的六年级学生阅读成绩显著高于基本掌握型($p < 0.001$),基本掌握型的六年

级学生阅读成绩显著高于有待提升型($p < 0.001$);对于感悟与评价能力,熟练使用型的六年级学生阅读成绩显著高于基本掌握型($p < 0.001$),基本掌握型的六年级学生阅读成绩显著高于有待提升型($p < 0.001$)。

总而言之,本研究使用潜在剖面分析有效地区分了 3 类不同的学生群体,并发现 2 类文本以及 4 种能力的阅读成绩在 3 类学生之间都存在显著差异。

4 讨论

4.1 六年级学生阅读多策略使用类型

以往研究主要根据阅读测试成绩来区分不同水平的学生群体,忽视了阅读者群体内可能存在不同的阅读多策略使用类型子群体。本研究利用潜在剖面分析对学生的阅读多策略进行研究,避免了类别内部异质性较高的缺陷。研究结果发现,阅读多策略使用方式存在明显的分组特征,而且各分类指标支持 3 个潜在类别的模型。本研究根据阅读多策略使用模式将六年级学生划分为 3 个潜在类别,分别为熟练使用型(占 36.35%),基本掌握型(占 49.29%),有待提升型(占 14.36%)。

熟练使用型的学生在 4 个阅读策略上的得分都高于其他 2 类学生,其中监控策略的得分尤为突出。有研究发现,元认知能力较强的读者更擅长使用监控策略(Denton et al., 2015),在阅读过程中,元认知能力主要包括计划、监控、评估和使用信息(Mokhtari & Reichard, 2002),本研究发现,熟练使用型的学生在监控策略上的表现出色,对其它阅读策略的使用也会更加得心应手,这与 Anderson(1991)的观点一致,这些学生的元认知能力更强,进而在阅读过程中表现出更强的主观能动性,通过对自身阅读过程的监控来调节阅读行为,从而更加频繁、更加高效合理地联合使用各种阅读策略。此外,有研究表明六年级学生可以根据任务难度调整元认知监控水平(郝嘉佳,陈英和,2010),本研究的结果证实了部分六年级学生已经具备了元认知能力。

基本掌握型的学生在 4 个阅读策略上的得分均处于熟练使用型和有待提升型学生之间,且 4 个阅读策略上的得分较为接近,说明学生基本掌握了多种阅读策略。在阅读时,学生需要同时使用多种方法来帮助自己获取、使用和检索相关知识(OECD 2013; He et al., 2014; Rigney, 1978)。Yussof(2013)也指出学生能够通过接受常规阅读教学掌握多种阅读策略的运用。曹宝龙,刘慧娟和林崇德(2005)的研究发现国内小学生的工作记忆资源能分配到多种策略,在解决问题时的策略使用具有多样性。本研究与国内外研究相呼应,大部分(49.29%)六年级学生能够基本掌握理解、记忆、监控、精致 4 个阅读策略。

有待提升型的学生在 4 个阅读策略上的得分都低于其他 2 类的学生。有研究发现,不擅长阅读的学生在多个阅读策略整体上的认识和运用上都存在

不足(Lau & Chan, 2003)。本研究还发现,有待提升型的学生在记忆策略上的得分高于其它 4 个策略。有研究指出记忆过程的激活几乎不需要耗费读者的认知努力(Denton et al., 2015),阅读能力较差的学生倾向于将阅读重点放在表面解码过程而不是实质意义获取过程(Mokhtari & Reichard, 2002)。王春富和王志远(2010)认为阅读能力较差的学生更多使用记忆策略,过于记忆,被动阅读,形成了死记硬背的阅读方式,从而对其它阅读策略的使用产生了消极的影响,这与本研究的结果一致。本研究发现六年级学生中只有 14.36% 属于这一类型。

4.2 阅读多策略使用类型对阅读成绩的影响

本研究发现,2 类文本以及 4 种能力的阅读成绩在 3 个阅读多策略使用类型的学生之间均存在显著差异。

熟练使用型学生在 2 类文本以及 4 种能力的阅读成绩均显著高于基本掌握型和有待提升型的学生,有研究者指出,监控策略能够调节各种阅读策略共同协作阅读(Phakiti, 2008; 齐宇歆, 2013; 邱麒麟, 2014),此外,监控策略与大脑元认知过程有关,而元认知过程与阅读效率的关系密切(Ahmadi, Ismail, & Abdullah, 2013; He et al., 2014; Wu & Peng, 2017; Yussof et al., 2013; 刘电芝, 孙泽军, 2004)。本研究认为熟练使用型学生的监控策略突出,在阅读过程中能够充分发挥自身的元认知能力,灵活地使用多种阅读策略,进而获得更好的阅读成绩。

基本掌握型学生在 2 类文本以及 4 种能力的阅读成绩均显著低于熟练使用型的学生,显著高于有待提升型的学生。张文静和辛涛(2012)的研究发现阅读策略与阅读成绩表现关系密切,并在不同文化背景下呈现较为一致的趋势。本研究的结果亦一致,基本掌握型学生的 4 个阅读策略的得分都低于熟练使用型的学生,高于有待提升型学生,相应地,该类型学生的阅读成绩也处于熟练使用型和有待提升型中间。其它实证研究结果也证实了各种阅读策略能正向影响阅读表现(Cohen & Macaro, 2007; Kulac & Walters, 2016; Miyake, Just, & Carpenter, 1994; Palincsar & Brown, 1984; Simsek & Baladan, 2010; Swanson & Alexander, 1997)。此外,基本掌握型学生虽掌握 4 个阅读策略,但监控策略的得分并不突出,而监控策略与元认知过程有关,对提升阅读成绩的作用最明显(OECD, 2010)。本研究认为基本掌握型学生在实际阅读过程没有最大程度地结合具体

阅读情境灵活使用各种阅读策略,导致阅读成绩低于熟练运用型的学生。

有待提升型学生在2类文本以及4种能力的阅读成绩均显著低于熟练使用型的学生和基本掌握型的学生。此外,有待提升型的学生记忆策略得分在4种阅读策略中比较突出。张文静和辛涛(2012)认为,当学生倾向依赖记忆策略,仅按照信息的原始形式存储,而没有进一步的加工和理解将不利于阅读能力的提高。邱麒忠(2014)通过分析以往研究发现台湾三年级学生的阅读已能掌握记忆、理解、监控等阅读策略,但会偏重记忆策略。皮亚杰认知发展四个阶段中,三年级属于具体运算阶段(Concrete Operations Stage),该时期的心理操作着眼于抽象概念,属于运算性的,但思维活动仍需要具体内容的支持,阅读时需要依赖记忆阅读内容,而六年级学生处于具体运算阶段向形式运算阶段(Formal Operations Stage)过渡的时期,思维过程逐渐能够摆脱现实的影响,处于皮亚杰认知发展理论中的高级认知思维发展的关键阶段。本研究认为,仍有少数六年级学生在阅读时依赖记忆,阅读成绩也较差,是因为认知发展阶段过渡未完全造成的。

本研究发现3个类别的六年级学生在文学类和信息类2种文本上的成绩都表现为熟练使用型最好,基本掌握型次之,有待提升型最差,这表明2种文本的阅读成绩可能都是阅读能力的外在显现(刘晶晶,郭元祥,2015),信息类文本与文学类文本只是有所侧重,并非完全分离(刘甜甜,2015;谢延秀,2006;朱昌元,2011;祝新华,2012)。而且,3个类别的六年级学生在分析与整合、获取与解释、连接与推论、感悟与评价4种能力上亦表现为熟练使用型最好,基本掌握型次之,有待提升型最差,这与前人的研究结果一致,学生阅读策略的使用与阅读能力的提升之间存在紧密联系(Kulac & Walters,2016; Simsek & Baladan,2010; Swanson & Alexander,1997)。

4.3 研究启示

培养学生掌握和灵活使用阅读策略,可以促进学生养成良好的阅读习惯,提高学生在实际情境中的阅读能力。基于本研究结果,提出以下建议:

第一、引导学生灵活使用阅读策略。本研究发现多数六年级学生已基本掌握4个阅读策略,但监控策略的表现仍有待进一步提升,在阅读过程中未能结合具体文章内容灵活选择阅读策略。阅读教学中,教师需要引导学生学会检视自己的阅读过程,

与学生讨论他使用了什么阅读策略,是否理解阅读内容,引导学生结合具体文章内容灵活选择阅读策略,并不断反思他们理解阅读内容的方法。

第二,鼓励学生主动使用阅读策略。本研究发现仍有少数六年级学生在阅读过程中倚重于记忆策略,这导致他们在阅读过程中养成了不良的阅读习惯,倾向于记忆文章内容。在阅读教学中,需要教师积极关注该类学生对阅读策略的掌握和使用,考察其阅读理解程度,发现理解盲点,及时指导其灵活使用阅读策略。

5 结论

六年级学生的阅读多策略使用类型可以被划分为3类:熟练使用型、基本掌握型和有待提升型。3类学生在文学类和信息类2种文本以及在分析与整合、获取与解释、连接与推论、感悟与评价4种能力上的表现均为熟练使用型学生的阅读成绩显著高于基本掌握型学生,基本掌握型学生的阅读成绩显著高于有待提升型学生。研究表明掌握阅读策略能有效促进六年级学生阅读成绩的提高,建议在阅读教学中鼓励和引导学生主动、灵活地使用多种阅读策略。

参考文献

- 白学军,沈德立.(1995).初学读者与熟练读者阅读课文时眼动特征的比较研究.《心理发展与教育》,11(2),1-7.
- 曹宝龙,刘慧娟,林崇德.(2005).认知负荷对小学生工作记忆资源分配策略的影响.《心理发展与教育》,21(1),36-42.
- 郝嘉佳,陈英和.(2010).小学儿童在线和离线元认知监控的发展特点及其对问题解决的影响.《心理科学》,33(5),1108-1112.
- 刘晶晶,郭元祥.(2015).小学语文阅读素养:内涵、构成及测量.《课程·教材·教法》,(5),69-75.
- 刘电芝,孙泽军.(2004).说明文形式图式阅读策略训练提高初中生阅读水平的实验研究.《心理科学》,27(6),1410-1413.
- 刘甜甜.(2015).《实用文阅读教学新探》(硕士学位论文).西南大学.
- 陆娟娟.(2013).《九年级学生阅读素养评价的研究》(硕士学位论文).南京师范大学.
- 兰丹,魏小娜.(2017).PISA 2018 阅读策略体系构建及教学启示.《语文建设》,(31),30-33.
- 倪雨茜,张敏强,霍紫莹,王婧,黄菲菲.(2016).俱乐部与球迷攻击性的关系:基于潜在剖面分析.《心理学探新》,36(6),563-567.
- 邱麒忠.(2014).《学习兴趣、学习策略和学习偏好对国小学

- 生国语文学习成就之结构方程模型分析:以 TASA 2009 为例. *市北教育*, (45), 99 - 138.
- 齐宇歆. (2013). 基于 PISA 的学习素养评价系统设计 (硕士学位论文). 华东师范大学.
- 苏斌原, 张洁婷, 喻承甫, 张卫. (2015). 大学生心理行为问题的识别: 基于潜在剖面分析. *心理发展与教育*, 31(3), 350 - 359.
- 宋乃庆, 肖林, 程浩. (2017). 小学生阅读素养的背景因素探析——基于国际阅读素养进步研究视角. *课程与教学*, (2), 61 - 66.
- 王春富, 王志远. (2010). 语文阅读策略探微. *吉林教育*, (1), 30 - 31.
- 谢延秀. (2006). 实用文体与文学文体之分野及融合. *理论导刊*, (4), 75 - 77.
- 许凌霄. (2016). 词切分方式对于初级阅读者和熟练阅读者的影响. *教育教学论坛*, (2), 186 - 187.
- 张洁婷, 焦璨, 张敏强. (2010). 潜在类别分析技术在心理学研究中的应用. *心理科学进展*, (12), 1991 - 1998.
- 张文静, 辛涛. (2012). 阅读投入对阅读素养影响的跨文化比较研究——以 PISA2009 为例. *心理发展与教育*, 28(2), 175 - 183.
- 职雪雯. (2012). 从 PIRLS 项目看阅读素养的测评与培养 (硕士学位论文). 上海师范大学.
- 祝新华. (2012). 侧重评核选取与运用信息的能力——阅读测试文本的选用. *课程 教材 教法*, (10), 60 - 66.
- Anderson, N. J. (1991). Individual differences in strategy use in second language reading and testing. *Modern Language Journal*, 75(4), 460 - 472.
- Ahmadi, M. R., Ismail, H. N., & Abdullah, U. A. (2013). The importance of metacognitive reading strategy awareness in reading comprehension. *English Language Teaching*, 6(10), 235 - 244.
- Cohen, A. D., & Macaro, E. (2007). *Language learner strategies: Thirty years of research and practice*. Oxford University Press.
- Denton, C. A., Enos, M., York, M. J., Francis, D. J., Barnes, M. A., Kulesz, P. A., et al. (2015). Text - processing differences in adolescent adequate and poor comprehenders reading accessible and challenging narrative and informational text. *Reading Research Quarterly*, 50(4), 393 - 416.
- He, H., Hu, C., & Liu, H. (2014). On the significance of learner strategies in English reading on learners' language achievement. *Journal of Language Teaching & Research*, 5(2), 323 - 328.
- Kulac, D., & Walters, J. D. (2016). The effect of contextual inferencing strategies on EFL learners attitudes towards reading. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 232, 486 - 493.
- Lau, K. L., & Chan, D. W. (2003). Reading strategy use and motivation among Chinese good and poor readers in Hong Kong. *Journal of Research in Reading*, 26(2), 177 - 190.
- Mokhtari, K., & Reichard, C. A. (2002). Assessing students' metacognitive awareness of reading strategies. *Journal of Educational Psychology*, 94(2), 249 - 259.
- Miyake, A., Just, M. A., & Carpenter, P. A. (1994). Working memory constraints on the resolution of lexical ambiguity: Maintaining multiple interpretations in neutral contexts. *Journal of Memory and Language*, 33(2), 175 - 202.
- Mullis, I. V. S. E., & Martin, M. O. E. (2015). *PIRLS 2016 assessment framework* (2nd edition, pp. 4 - 6). TIMSS & PIRLS International Study Center.
- Muthén, L. K., & Muthén, B. O. (2007). Mplus: Statistical analysis with latent variables. *Computer Software Transparent Optical Networks*, 1, 313 - 316.
- OECD. (2009). *PISA 2009 assessment framework - key competencies in reading, mathematics and science*. OECD Publication.
- OECD. (2010). *PISA 2009 results: Learning to learn - student engagement, strategies and practices* (Volume III). OECD Publication.
- OECD. (2013). *PISA 2012 assessment and analytical framework: Mathematics, reading, science, problem solving and financial literacy*. OECD Publication.
- OECD. (2017). *PISA 2015 assessment and analytical framework: Science, reading, mathematics, financial, literacy and collaborative problem solving*. OECD Publication.
- Palincsar, A. S., & Brown, A. L. (1984). Reciprocal teaching of comprehension - fostering and comprehension - monitoring activities. *Cognition & Instruction*, 1(2), 117 - 175.
- Paul, V. D. B., Rapp, D. N., & Kendeou, P. (2005). Integrating memory - based and constructionist processes in accounts of reading comprehension. *Discourse Processes*, 39(2), 299 - 316.
- Petras, H., & Masyn, K. (2010). *General growth mixture analysis with antecedents and consequences of change*. Handbook of Quantitative Criminology. Springer New York.
- Rigney, J. W. (1978). Learning strategies: A theoretical perspective. *Learning Strategies*, 7, 165 - 205.
- Simsek, A., & Balaban, J. (2010). Learning strategies of successful and unsuccessful university students. *Online Submission*, 1, 36 - 45.
- Swanson, H. L., & Alexander, J. E. (1997). Cognitive processes as predictors of word re - cognition and reading comprehension in learning - disabled and skilled readers: Revisiting the specificity hypothesis. *Journal of Educational Psychology*, 89(1), 128 - 158.

Wu, J. Y., & Peng, Y. C. (2017). The modality effect on reading literacy: Perspectives from students' online reading habits, cognitive and metacognitive strategies, and web navigation skills across regions. *Interactive Learning Environments*, 25, 1 – 18.

Yussof, Y. M. (2013). Students' reading comprehension performance with emotional literacy – based strategy intervention. *International Journal of Education & Literacy Studies*, 1 (1), 82 – 88.

The Latent Category of Reading Strategy and Its Relationship with Reading Performance

——Based on the Latent Profile Analysis

Huang Xitong¹, Zhang Minqiang^{1,2,3,4}, He Benzong⁵, Chen Zhaoxing⁶

(1. School of Psychology, South China Normal University, Guangzhou 510631;

2. Key Laboratory of Brain, Cognition and Education Sciences (South China Normal University), Guangzhou 510631;

3. Center for Studies of Psychological Application, South China Normal University, Guangzhou 510631;

4. Guangdong Key Laboratory of Mental Health and Cognitive Science, South China Normal University, Guangzhou 510631;

5. Tianhe District Teaching and Research Office, Guangzhou 510000;

6. Haizhu District Education Development Center, Guangzhou 510250)

Abstract: Based on the data of Sunshine Evaluation of Primary and Secondary Education Quality Project of Guangzhou City in 2016, this study analyzed the potential heterogeneity in the patterns of reading strategy use and explored the relationship between patterns of reading strategy use and reading performance of sixth grade students. The results revealed that there exist three different patterns of reading strategy use in sixth grade students: Skilled, Adequate, and Inadequate. And reading performance varied in students with different use patterns. The skilled group showed higher reading literacy than other two groups in both types of texts (narrative texts and informational texts) and both types of reading ability (analysis and integration, acquisition and interpretation, connection and inference, perception and evaluation). These results underscored the importance of the guidance of how to use various reading strategies with different types of reading text.

Key words: sixth grade; reading strategy; reading performance; latent profile analysis