

【评价研究】

阅读暴露的科学测量 及其对阅读教学的启示

董琼 伍新春 左莉

【摘要】阅读暴露是指个体在非正式教育情境中接触书面文字的经验。国家教育主管部门、很多教师和家长都非常重视和倡导儿童的课外阅读,这背后蕴含着—个基本假设:阅读暴露越多,个体的阅读能力越好。围绕这一假设,文章详细介绍了活动日记、自陈式问卷和清单识别测验等三种测量阅读暴露的方式,并从阅读暴露与阅读能力的关系、不同类型的阅读暴露与阅读能力的关系以及汉语的相关研究等三个方面对已有研究进行了梳理,并对未来研究进行了展望,阐述了其对阅读教学的启示。

【关键词】阅读暴露;测量方法;阅读发展

如何培养和提升学生的阅读能力,一直以来都是语文教学工作的重要目标之一。《义务教育语文课程标准(2011年版)》曾明确提出,阅读教学要“扩大阅读面,增加阅读量,提高阅读品位”,“提倡多读书,好读书,读好书”,教师还应“加强对课外阅读的指导”。^[1]2015年6月,教育部、文化部和新闻出版广电总局三部门联合印发了《关于加强新时期中小学图书馆建设与应用工作的意见》,提倡小学生每天课外阅读半小时、中学生每天课外阅读1小时。^[2]同年8月,教育部印发的《中小学生守则(2015年修订)》更是明确提出了“养成阅读习惯”的行为规范。^[3]通过这些政策文件,不难看出国家相关主管部门对学生课外接触书面文字的经验(即阅读暴露)的重视与倡导。而在日常生活中,很多教师和家长也会鼓励儿童多读书。这些现象背后蕴含着—个基本的假设:阅读暴露越多,个体的阅读能力越好。然而,这一假设是否得到了研究证据的支持?为了科学地回答这个问题,首先必须明确如何科学地评估学生的阅读暴露;其次要厘清阅读暴露的增加是否必然会促进学生阅读能力的发展。基于此,本文将对国内外相关文献进行梳理与分析,深入探讨阅读暴露的测量方式及其与阅读能力的关系,以期为国内的阅读教学提供借鉴与参考。

一、阅读暴露的科学测量

阅读暴露,即儿童接触书面文字的经验,在目前的研究中多指个体在非正式教育情境中接触书面文字的经验。^[4]研究者通常采用阅读时间、阅读频率或阅读数量作为其操作性指标。常见的测量方式共有三种:活动日记、自陈式问卷以及清单识别测验。

(一)活动日记

这种测量方式最初是用来了解儿童的课外活动

情况,如同日记一般,学生需要每天填写特定的活动表格,用来记录前一天不同课外阅读活动所花费的时间。^[5]这一过程通常持续一周至两个月。

以安德森等人的研究为例,^[5]研究过程通常包括以下几个步骤:首先,确定课外阅读活动类型。这一步骤通常通过与学生讨论、预实验等方式来确定,所确定的活动类型务必做到详尽且互斥。其次,编制活动表格。该活动表格由一系列针对不同课外阅读活动的问题所组成,学生需要填写特定活动的分钟数、具体内容等相关信息,如“我花了_____分钟读小说,这本小说的名字是_____,这本小说是_____写的”等。再次,填写活动表格。由于学生每天填写的是前一天的活动表格,为确保儿童提供的活动信息准确完整,研究者会采取一些相应的措施,如为学生提供活动类型的说明书、定期指导等。也可以要求儿童提高“时间意识”,记住自己从事活动的起止时间,或是在活动表格中增加时间轴等刻度信息。^[6]最后,将儿童记录下的分钟数作为阅读暴露的得分,进行数据分析。

由于持续时间长、活动信息详尽,这种活动日记能较为客观地描绘出不同儿童之间阅读暴露的绝对时间差异,并为进一步分析儿童阅读暴露的类型与深度提供了丰富的数据,也方便教师针对每个学生的课外阅读情况进行科学具体的指导。但与此同时,这种测量方式所耗费的时间和精力较大,对研究者、学生的要求也较高。如安德森等人的研究表明,活动时间的估计以及分钟的运算,对五年级学生来说仍是一个较大的挑战。^[5]因此,这种测量方式不适用于大规模施测,且更适合高年级学生。

(二)自陈式问卷

所谓自陈式问卷是指研究者使用统一、严格设

计的问卷对儿童或家长进行测验,以收集儿童阅读暴露等方面的数据资料。这种测量方式通常是以阅读时间^[7]、阅读频率^[7]或阅读数量^[8]为指标来评估儿童阅读暴露的相对差异。

目前,自陈式问卷是应用最为广泛的一种方法。最主要的原因在于,与其他测量方式相比,自陈式问卷的编制和施测过程较为简单,对被试的要求也相对较低,有利于大规模的数据收集。^[4]如国际学生评价项目(PISA)的学生阅读参与度问卷、国际阅读素养进展研究项目(PIRLS)的阅读行为问卷等,均采用这种方式来评估学生的阅读暴露情况。^[9]此外,自陈式问卷的另一好处在于项目设置上具有较好的灵活性,能细致深入地考察儿童的阅读暴露,如国际学生评价项目就同时对趣味性阅读时间和阅读暴露的类型(阅读多样性)进行了考察。^[7]

然而,自陈式问卷这种测量方式也存在一些弊端,首先是社会期望效应的影响,即个体可能因社会期许而高估自身或亲子共读的频率。^{[4][10]}其次是自陈式问卷对选项的设置可能会缩小个体间阅读暴露的差异,如部分备选选项的分布跨度较大,被试的回答可能会集中在某一个或两个选项上,导致测量结果区分度较低。^[4]最后是自陈式问卷通常要求被试评估自身一周、一个月甚至一年的时间中阅读行为发生的频率或时间,个体尤其是中低年级学生能否准确地进行评估还有待商榷。而个体对阅读行为的统计方式可能也存在差异,^[4]如同样询问亲子共读频率,一些家长是按活动发生频率来计算,一些家长倾向于按阅读图书的数量来计算。

(三) 清单识别测验

为避免自陈式问卷带来的社会期望效应等弊端,斯坦沃奇和韦斯特在1989年发展出了一种新的阅读暴露评估方式——清单识别测验,用于考察成年人的阅读暴露情况。^[10]1990年,坎宁安等人则根据斯坦沃奇等人的设计理念发展出针对儿童的清单识别测验。^[11]目前,常见的清单识别测验包括作者识别测验、书名识别测验和杂志识别测验等,并在不同国家、文化中得到了较为广泛的应用。^[12]

清单识别测验之所以能避免社会期望效应,原因在于它借鉴了信号检测论的逻辑。^[4]研究者将畅销小说的书名、畅销作家的姓名或者流行杂志的名称作为刺激,若干假的项目(即不存在的书籍名称、作家姓名或杂志名称)作为噪音,共同组成清单,要求父母或儿童选出自己熟悉的项目。^[13]而为降低被试的猜测反应,测试前会告知被试“清单上有假的项目”“猜测很容易被识别出来”,测验分数也会根据被试的猜测反应进行调整。^[13]这样的测验方式对被试的要求较低,并且测验时间较短,因此相对快捷,且更适用于低年级儿童。^[4]

相对而言,清单识别测验的编制较为复杂,通常分两阶段进行。^{[12][13]}第一阶段,清单项目的收集与筛选。研究者首先通过访谈、调研等途径获得最受被试群体欢迎的图书、作者或杂志等信息,然后对这些原始项目进行筛选。筛选标准通常包括:(1)剔除正式教育中出现过的项目;(2)剔除儿童借助阅读以外途径获得相关信息的项目;(3)优先挑选被两个或多个资源途径列出的项目。筛选结束后,研究者会再增添一些假的项目,以形成清单识别测验的初稿,接着进入第二阶段——预测及修订。研究者从被试群体中随机选取一些个体参加预测,这些被试将不参加正式的研究。根据预测被试的回答情况,剔除正确率过低和正确率过高的项目,最终形成正式的清单识别测验。

除编制过程较为复杂外,清单识别测验的使用还存在一些局限。首先,清单项目存在文化特异性。^[12]这其实不难理解,个体的阅读经验必然会受到特定文化、特定地区的影响。因此,清单识别测验不适用于跨文化、跨地区的比较研究。其次,清单识别测验实质上是一种再认任务,因此智力、记忆力等因素可能会影响个体的表现,它对儿童的影响尤甚。与自陈式问卷倾向于高估阅读暴露相比,清单识别测验可能会低估儿童的阅读暴露程度。^[4]

研究表明,活动日记、自陈式问卷以及清单识别测验均能对个体的阅读暴露进行测查,且三者的测验成绩显著相关,^[6]但各有利弊。其中活动日记能直接测查出不同个体在阅读暴露上的绝对差异,也能帮助教师对每个学生给予针对性的指导,但这种测查方式耗时较长,对研究者和学生的要求较高,因此相对而言,应用范围较小。自陈式问卷和清单识别测验测查的是个体间阅读暴露的相对差异,其中自陈式问卷因其灵活性、简便性和文化普适性受到众多研究者的青睐,是目前应用最为广泛的测量方式。这种方式也存在一些弊端,其中最明显的就是社会期望效应。清单识别测验能较好地解决这一问题,并且相对快捷、简单,尤其是针对年幼儿童更具优势,但清单的编制需要耗费一定的时间、精力,并且由于阅读暴露具有文化特异性,因此这种测量方式在实际中的应用也会受到一些限制。

二、阅读暴露与阅读发展

目前,已经有大量研究对阅读暴露和阅读能力发展的影响进行了探讨,我们将从阅读暴露与阅读能力的关系、不同类型的阅读暴露与阅读能力的关系以及汉语的相关研究等三方面对国内外相关研究进行梳理。

(一) 阅读暴露与阅读能力的关系

阅读暴露与阅读能力之间存在显著的正相关,这一结论已得到大量研究的证实。如斯皮尔-斯威

林等人以小学六年级学生为对象,发现作者识别测验与单词识别、假词识别、阅读流畅性等阅读能力均有显著的正相关。^[14]斯帕克斯等人以一年级儿童为对象,持续追踪至十年级,结果发现,儿童在阅读暴露上的差异能显著预测他们词汇解码、拼写、词汇量以及听力理解等方面的发展。^[15]

莫尔和巴斯则在2011年就阅读暴露与阅读能力的关系进行了元分析。^[4]他们选取了99个与阅读暴露相关的研究,根据被试年龄分为学前阶段、中小学阶段以及大学阶段。结果发现,在所有阶段中,阅读暴露与阅读能力均有中等或中等以上的正相关,并且这种相关关系随被试年龄阶段的增长有逐渐变大的趋势。其中,阅读暴露与口语词汇之间的相关会随着年龄阶段的增长而逐渐增强,如在学前阶段,阅读暴露能预测口语技能12%的差异,在小学阶段则为13%,在初中阶段为19%,到了高中和大学阶段,阅读暴露能分别预测口语技能30%和34%的差异。阅读暴露与阅读理解之间的相关则相对稳定,没有随年级发展逐渐增强的趋势。而阅读暴露与词汇识别、拼写等基本阅读能力的相关,仅在中学阶段与小学阶段存在差异,且中学阶段高于小学阶段。另外,元分析还发现,与正常儿童相同,阅读落后的儿童也能从阅读暴露中受益。因此,对不同阅读水平的个体而言,阅读暴露在个体发展的不同阶段均与阅读能力的多个方面有显著相关,并且随着年龄的增强,阅读暴露在个体阅读能力中的作用也日趋重要。

阅读暴露之所以能促进阅读能力的发展,可能有以下几方面的原因:^{[14][16]}首先,借助阅读中的伴随学习,儿童得以学习新词汇,尤其是低频词;其次,大量阅读能强化字词解码的自动化过程以及阅读理解策略的使用,促进阅读流畅性的发展;再次,阅读相关材料能帮助儿童获得内容知识,有助于篇章理解;最后,经常性阅读能提升儿童的自我概念和自我效能感,有助于儿童在阅读过程中的坚持和努力。

而在探讨阅读暴露对阅读能力发展的影响的同时,研究者也开始关注到阅读能力对阅读暴露的影响,并由此提出了阅读暴露与阅读能力之间存在双向因果关系的观点。^{[4][14]}该观点认为,早期阅读能力高的个体更可能从阅读中获得乐趣,从而更愿意参与到阅读活动中去,^[17]接受更多的阅读暴露;而更多的阅读暴露又进一步促进了阅读能力的持续发展。反之,阅读能力低的个体可能会因先前的受挫经历而抗拒阅读活动,导致阅读暴露缺乏;而阅读暴露的缺乏又进一步阻碍了阅读能力的后续发展。不过,目前关于这种双向因果关系的探讨还不多,^{[4][18]}有待进一步的研究。

(二)不同类型的阅读暴露与阅读能力的关系

在探讨阅读暴露与阅读能力关系的同时,一些

研究者也试图揭示不同类型的阅读暴露对个体阅读能力的影响,即哪些阅读材料更能促进儿童阅读能力的发展。如斯皮尔-斯威林等人对六年级学生在小说类图书、非小说类图书、漫画、杂志、报纸等五种材料上的阅读习惯进行了调查,^[14]结果发现,仅有小说类图书的阅读习惯与阅读理解、词汇数量、听力理解、单词识别等阅读能力均存在中等程度以上的正相关,而非小说类书籍阅读习惯则与阅读理解有显著的负相关,报纸阅读习惯则与听力理解、词汇数量有中等程度的正相关。

波斯特等人则对七年级学生的阅读行为进行了更为细致的划分,不仅包括阅读漫画、杂志、报纸、小说类图书(小说、故事与传说)、非小说类读物等传统媒体,还包括网上百科全书、网上论坛或聊天、电子邮件等新媒体的阅读活动。^[16]结果发现,在控制了性别、家庭社会经济地位等背景变量以及低年级时的阅读理解表现后,学生阅读小说、故事与传说的活动频率能显著地正向预测其词汇水平和阅读理解能力,而阅读电子邮件、网络论坛或聊天的活动频率会显著地负向预测其词汇量和阅读理解表现。

在得出以上结论后,波斯特等人进一步深入分析发现,各种阅读行为之间均存在一定的相关。因此,他们试图根据儿童在课外阅读行为上的表现将儿童分为不同的组别,以便更好地理解个体的阅读行为与阅读能力的关系。他们利用潜在类别分析模型,将儿童分为五组。第一组被称为“高参与的读者”,这组儿童的特点是在所有类型的阅读活动上表现都很活跃。第二组被称为“在线阅读者”,这组儿童在传统阅读活动上的表现中等,其中更常阅读报纸和杂志,但最为突出的特征是他们频繁使用新媒体。第三组被称为“中等水平读者”,这组儿童的比例是最高的,特点是在所有类型的阅读活动上表现都比较活跃,但弱于第一组。第四组被称为“偏好传统读物的读者”,这类儿童在小说类、非小说类以及漫画等传统读物上的阅读暴露处于中等到较高水平,在报纸或杂志上的阅读暴露相对较少。与其他四组相比,这一组儿童使用新媒体的频率是最低的。第五组是“回避传统读物的读者”,他们在传统媒体上的阅读暴露最少,在阅读电子百科全书和电子邮件上的活动频率处于中等以下水平,但使用网络博客和聊天的频率处于中等以上水平。采用虚拟编码进行回归分析发现,第五组儿童(回避传统读物的读者)在阅读理解 and 词汇量上的表现显著落后于其他组别,第二组(在线阅读者)在阅读理解上的表现也有落后于其他组别的趋势。同时,不同组别的儿童对阅读的喜爱程度也有所差异。通过上述分析,波斯特等人得出以下结论:不同类型的课外阅读活动会影响儿童阅读能力的发展,其中小说类的阅读暴露会显著正向预测儿童的阅读

发展;电子邮件、电子百科全书等新媒体会显著负向预测儿童的阅读发展。根据在不同阅读材料上的暴露程度可以将儿童进行分组,在新媒体上暴露过多以及在传统媒体上暴露过少的组别,其阅读表现会显著落后于其他组别。

综上所述,不同类型的阅读暴露对个体阅读能力的发展有不同的影响,其中传统媒体中小说类读物更能有效地促进个体阅读能力的发展,这可能与小说类读物的特性有关。与其他类型的阅读材料相比,小说类读物更能激发个体的想象力,与阅读个体有更紧密的联系,使个体在情感上更多地投入到阅读活动中。^[4]另外,小说类读物通常会出现大量丰富的书面词汇,能有效地巩固和拓展个体有关词汇形式和词汇意义的知识。^[19]因此,小说类读物的阅读活动更能促进个体阅读能力的发展。

(三) 汉语的相关研究

与拼音文字体系的研究相比,有关汉语阅读暴露的科学研究还很少。在为数不多的研究中,研究者也通常是将阅读暴露作为阅读读写环境的一部分来理解,^[20]仅有少量研究对汉语阅读暴露程度进行过直接的探讨。如赵瑾东等人以学前儿童为对象,发现在控制了儿童的智商、父母的学历等变量后,阅读暴露仍能显著预测幼儿的口语能力。^[13]麦克布赖德-张等人以小学五年级儿童为对象,探讨阅读暴露、言语记忆、视觉记忆、元认知技能等对阅读理解的影响。结果发现,阅读暴露与阅读理解存在显著的正相关,并能很好地区别阅读优秀的儿童和阅读水平较低儿童。但在控制词汇量后,阅读暴露则无法独立预测阅读理解的变异。^[21]这表明,阅读暴露可能是通过词汇量来影响阅读理解能力的发展的。

尽管已有少量研究对汉语阅读暴露及其与阅读能力的关系进行了探讨,但这方面的研究尚处于起步阶段,仍需进一步地深入研究与探讨。

三、研究展望与应用启示

阅读暴露作为测量儿童在非正式教育情境中接触书面文字经验的指标,它不仅涉及个体进行阅读活动的时间、频率或阅读的数量,更涉及阅读材料的类型以及阅读的深度。目前虽然已有一些研究对不同类型阅读暴露的作用进行了探讨,^{[5][16]}但是关于阅读暴露深度的研究还相对较少。斯皮尔-斯威林等人做了一些初步的尝试,他们要求儿童写出自己喜爱的课外读物的书名,根据页数和阅读等级对这些读物进行分析。结果发现,阅读暴露深度的现状不甚理想,无论是阅读水平高的儿童还是阅读水平低的儿童,都倾向于选择低于自身阅读水平的读物,并且阅读水平高的儿童所选读物的水平与自身阅读水平的差距更大,而这种低水平的阅读暴露很难起到促进个体阅读能力发展的作用。^[14]因此,在继续探

讨阅读暴露数量和类型的基础上,如何有效地对阅读暴露的深度进行测查,阅读暴露深度与阅读能力之间的关系究竟如何等问题,还需要进一步探讨。

另外,阅读暴露与阅读能力的双向关系还有待进一步证实。利帕宁等人对法国一年级学生进行了为期半年多的追踪,交叉滞后分析的结果表明,仅有单词识别与阅读暴露存在双向预测的关系,早期的句子理解和篇章理解能力能预测儿童后期的阅读暴露,但早期的阅读暴露无法预测后期句子理解和篇章理解能力。这可能与儿童所处的阅读发展阶段有关,只有儿童在习得了基本的阅读技能后,阅读暴露才有可能对更高水平的阅读能力发挥作用。^[18]因此,阅读暴露与阅读能力的关系可能会因阅读能力的发展阶段而发生变化。此外,阅读暴露是如何作用于阅读能力的,其中涉及哪些中介变量和调节变量,也还有待进一步厘清。^{[4][21]}

总体而言,“阅读暴露越多,个体的阅读能力越好”这一假设已得到了众多研究的支持;并且研究还指出,阅读暴露与阅读能力之间可能存在双向因果关系,阅读暴露对阅读能力的影响具有长时性和长效性等特点。此外,已有研究还发现,不同类型的阅读暴露会对阅读能力产生不同的影响,而阅读暴露的深度可能也会影响阅读能力的发展。因此,教师、家长、社会都应积极鼓励儿童进行课外阅读,增进其阅读暴露,但对课外阅读的倡导,不应仅仅是对量的强调,更重要的是提供相应的辅导与支持,促使儿童进行高质量的阅读暴露,以便达到促进阅读能力发展的目的。具体来说,教育实践工作者需解决以下两方面的问题。

首先,如何促进广泛的阅读暴露?研究表明,内在的阅读动机最能正向预测儿童的阅读行为。^[17]因此,让学生体会到阅读的乐趣是促进阅读暴露的首要工作。对此,教师可以有意识地提供学生本身感兴趣的课外读物或让学生自主选择读物,通过故事分享、戏剧表演等方式激发学生对阅读活动本身的兴趣。另外,研究表明,一些学生之所以回避阅读暴露,原因在于缺乏相应的阅读能力和阅读技巧,导致在阅读活动中受挫。^[14]因此,针对那些阅读能力较为薄弱的儿童,教师可选择一些相对容易但略高于这些学生本身阅读水平的阅读材料,并利用这些材料给予学生基础性的阅读指导,如教会学生利用字典、结合上下文等方式理解陌生词汇的含义,帮助学生学会利用现有线索预测故事内容、针对文章内容或主题提问等。此外,阅读行为的发生离不开良好的阅读环境。因此,教师应当为学生提供舒适安静的阅读场所、完整充裕的阅读时间以及触手可及、陈列合理的阅读材料。

其次,如何提升阅读暴露的有效性?研究表明,传统媒体中的小说类读物能更有效地促进个体阅读

能力的发展。^[16]因此,教师可有意识地引导学生选择优秀经典的小说、故事或传说类读物,如组织学生推荐自己喜爱的小说类读物。另外,研究表明,儿童在自主选择读物时通常会选择难度低于自身阅读水平的读物。^[14]因此,教师需明确每个学生的阅读水平以及不同阅读材料的阅读难度,鼓励学生挑战阅读水平略高于自身水平的阅读材料,同时帮助学生练习和使用多种阅读策略,并及时给予指导,以帮助学生应对阅读中所遇到的挑战。此外,研究也指出,阅读暴露的深度可能会影响阅读能力的发展。因此,不同于一般的泛读,如何促进儿童对阅读材料进行深度加工,也是教师需要思考的问题。教师在指导学生阅读时,应鼓励他们超越对阅读材料的感知与理解,引导他们将阅读经验与现实生活建立联系,并从结构脉络、行文风格、写作特点等方面对阅读材料做出评价,^[9]如教师可组织学生给小说的作者写信,谈谈自己对文章写作风格等方面的看法或从中得出的感悟收获等。

参考文献:

[1] 中华人民共和国教育部. 义务教育语文课程标准(2011年版)[S]. 北京:北京师范大学出版社,2012:11.

[2] 教育部,文化部,国家新闻出版广电总局. 关于加强新时期中小学图书馆建设与应用工作的意见[Z]. 教基一〔2015〕2号,2015-05-20.

[3] 中华人民共和国教育部. 教育部关于印发《中小学生守则(2015年修订)》的通知[Z]. 教基一〔2015〕5号,2015-08-20.

[4] MOL S E, BUS A. To Read or Not to Read: A Meta-Analysis of Print Exposure from Infancy to Early Adulthood[J]. Psychological Bulletin, 2011, 137 (2): 267-296.

[5] ANDERSON R C, WILSON P T, FIELDING L G. Growth in Reading and How Children Spend Their Time Outside of School [J]. Reading Research Quarterly, 1988, 23 (3): 285-303.

[6] ALLEN L, CIPIELEWSKI J, STANOVICH K E. Multiple Indicators of Children's Reading Habits and Attitudes: Construct Validity and Cognitive Correlates [J]. Journal of Educational Psychology, 1992, 84 (4): 489-503.

[7] 陆璟. 阅读参与度和学习策略对阅读成绩的影响——基于上海 PISA2009 数据的实证研究 [J]. 教育发展研究, 2012, (18): 17-24.

[8] SCHAFFNER E, SCHIEFELE U, ULFERTS H. Reading Amount as a Mediator of the Effects of Intrinsic and Extrinsic Reading Motivation on Reading Comprehension [J]. Reading Research Quarterly, 2013, 48 (4): 369-285.

[9] 倪文锦, 郑桂华, 叶丽新. 阅读评价的国际借鉴 [J]. 课程·教材·教法, 2014 (12): 103-108.

[10] STANOVICH K E, WEST R F. Exposure to Print and Orthographic Processing [J]. Reading Research Quarterly, 1989, 24 (4): 402-433.

[11] CUNNINGHAM A E, STANOVICH K E. Assessing Print Exposure and Orthographic Processing Skill in Children: A Quick Measure of Reading Experience [J]. Journal of Educational Psychology, 1990, 82 (4): 733-740.

[12] CHEN S, FANG S. Developing a Chinese Version of an Author Recognition Test for College Students in Taiwan [J]. Journal of Research in Reading, 2015, 38 (4): 344-360.

[13] 赵瑾东, 周晖, 陈晓. 幼儿书目清单的编制及其与口头词汇的关系 [J]. 心理发展与教育, 2008, (1): 14-18.

[14] SPEAR-SWERLING L, BRUCKER P O, ALFANO M P. Relationships between Sixth-graders' Reading Comprehension and Two Different Measures of Print Exposure [J]. Reading and Writing, 2010, 23 (1): 73-96.

[15] SPARKS R L, PATTON J, MURDOCH A. Early Reading Success and Its Relationship to Reading Achievement and Reading Volume: Replication of 10 Years Later [J]. Reading and Writing, 2014, 27 (1): 189-211.

[16] PFOST M, DÖRFLER T, ARTELT C. Students' Extracurricular Reading Behavior and the Development of Vocabulary and Reading Comprehension [J]. Learning and Individual Differences, 2013, 26: 89-102.

[17] SCHAFFNER E, SCHIEFELE U, ULFERTS H. Reading Amount as a Mediator of the Effects of Intrinsic and Extrinsic Reading Motivation on Reading Comprehension [J]. Reading Research Quarterly, 2013, 48 (4): 369-385.

[18] LEPPÄNEN U, AUNOLA K, NURMI J E. Beginning Readers' Reading Performance and Reading Habits [J]. Journal of Research in Reading, 2005, 28 (4): 383-399.

[19] MAR R A. The Neuropsychology of Narrative: Story Comprehension, Story Production and Their Interrelation [J]. Neuropsychologica, 2004, 42 (10): 1414-1434.

[20] 舒华, 等. 家庭文化背景在儿童阅读发展中的作用 [J]. 心理科学, 2002, 25 (2): 136-139, 252.

[21] MCBRIDE-CHANG C, MANIS F R, SEIDENBERG M S, CUSTODIO R G, DOI L M. Print Exposure as a Predictor of Word Reading and Reading Comprehension in Disabled and Nondisabled Readers [J]. Journal of Educational Psychology, 1993, 85 (2): 230-238.

【作者简介】董琼,女,安徽大学哲学系讲师,主要从事儿童阅读发展与教学促进研究(安徽 合肥 230601);伍新春,男,北京师范大学心理学院教授,主要从事现代学习科学与有效教学、儿童阅读发展与教学促进、教师职业发展与亲职教育研究(北京 100875);左莉,女,华中师范大学心理学院在读硕士,主要从事网络心理与行为研究(湖北 武汉 430079)。

【原文出处】《课程·教材·教法》(京),2016. 12. 54~60

【基金项目】教育部哲学社会科学研究重大课题攻关项目(11JZD041);安徽省高校人文社会科学重点项目(SK2014A163);安徽省哲学社会科学规划青年项目(AHSKQ2015D103)。