

針對三名國小三年級閱讀困難學生 進行人稱代名詞推論教學之初探性研究

黃慈芳

景愛復健診所治療師

郭于靚

臺北市立大學特殊教育學系
副教授

摘要

過去研究顯示，有些閱讀困難的學生在代名詞概念的理解和推論上出現困難，無法正確理解文章內代名詞所指涉的先行詞，進而影響對文本的閱讀理解。本研究以三名國小三年級閱讀困難學生為介入對象，進行為期八週的代名詞推論教學。教學目標包括單數人稱代名詞、複數代名詞及大家和自己兩個人稱代名詞的概念和推論。教材設計依據代名詞數目、競爭者數目及代名詞與先行詞之間的距離三項因素來控制代名詞推論作業的難易度。研究結果顯示三名學生在代名詞的概念和推論能力皆有進步。在代名詞概念方面，三位受試者皆達百分之百的正確率；在代名詞推論方面，在課程設定難度內（代名詞與競爭者的數量控制在二以內、代名詞與先行詞距離在五以內），三位受試者皆可達八成以上的正確率。

關鍵詞：代名詞推論、閱讀困難學生、人稱代名詞推論教學

壹、緒論

閱讀是生活中重要的能力，也是獲得知識的重要來源。閱讀是讀者建構文章意義的歷程。在建構歷程中，讀者從文章表面的句子，形成對人、事、物的心理表徵，或從字裡行間進行推論，達到理解文本的意義(Graesser, Singer, & Trabasso, 1994)。

Gagné (1985)將閱讀理解歷程分為：解碼、字義理解、推論理解、和理解監控。在這個過程中，讀者必須先將文字符號解碼，觸接詞彙意義並解析語法，以提取文章的表面訊息，然後再運用先備知識對文章呈現的資訊深入的解析，最後再進行自我檢驗以確認是否已正確的理解文章內容。在這個歷程中，推論能力是閱讀理解過程中極重要能力。張雅如和蘇宜芬

(2004)認為推論理解能力包括五個主要核心成分：「指稱」、「因果關係」、「摘取大意」、「精緻化」、「類比」。其中的指稱推論(referential inference)是指讀者在閱讀時，能將一個字詞或片語與文章先前出現的成分進行連結，確認所指的內容，達成前後文意義的連貫。

代詞是文章中經常使用的指稱詞。代詞可分為四類：人稱代詞，又稱人稱代名詞(例：我、你、他)、指示代詞(例如：這、那)、疑問代詞(例如：什麼、哪裡)、和特殊代詞(例如：每、各)。在閱讀的過程中，讀者必須從不同的句子中，找出代詞相對應的成分，才能將句子間的重要概念互相連結，形成有意義且連貫的心理表徵。過去研究顯示，有些閱讀困難的學生在代名詞概念的理解和推論上出現明顯困難，亦有研究顯示兒童對代詞的理解能力與閱讀能力呈現高度相關(Hickmann, Kail & Roland, 1995; Oakhill & Yuill, 1986)。目前國內外針對代名詞推論教學的相關研究較少，且多以典型發展學生為教學對象，少有針對閱讀困難學生進行代名詞推論教學。本研究旨在設計一個短期的代名詞推論教學課程，並探討針對閱讀困難學生進行介入後的教學成效。以下先進行相關文獻回顧，包括代詞對閱讀理解的重要性、閱讀困難學生在代詞的表現及代詞教學策略及相關研究，然後介紹本研究的研究方法並針對教學介入成效進行討論及建議。

貳、文獻探討

一、代詞對閱讀理解的重要性

文本的訊息中常會有重複出現字詞和片語，為了讓訊息變得簡短且更容易理解，會將重複的部分省略，或以代詞替代。例如，海綿寶寶說：「我今天不想去上班。」。其中的代詞「我」稱為「照應詞」(anaphoric term)，用來替代前面出現過的名詞「海綿寶寶」；代詞所指涉的名詞「海綿寶寶」稱為「先行詞」(antecedent)。照應詞對句子內和句子間意義的連結非常重要。Halliday 和 Hasan (1976)曾提到要將句子構成文本，最重要的是句子間和句子外的凝聚性，每個凝聚點稱為凝聚結。照應詞使文本變得有連貫性，因此代詞對於篇章凝聚具有相當重要的角色。

在推論代詞所指涉的先行詞時，會受到許多因素的影響。Ariel (1994)提出影響照應詞推論的四項因素，包括：先行詞和照應詞的距離、先行詞角色的競爭者數量、先行詞突顯因素、及先行詞和照應詞是否處於同一心理框架。在這四項因素中，距離則是影響照應詞推論主要的因素。Daneman 和 Carpenter (1980)將代詞和先行詞之間插入不同長度的文本，結果亦發現代詞與其指涉的先行詞之間的距離越遠，受試者正確率愈低，研究者認為這樣的結果很可能是受到工作記憶的影響。國內研究亦有相似的研究結果。柯華葳 (1997)在先行詞和照應詞插入不同數目的命題(一個命題包含一個名詞和一個動作詞；命題數目介於 0 和 4)，結果發現無

論是對國小二年級或五年級學童，代詞的推論的正確率顯著受到先行詞和照應詞間距離的影響。此外，此研究也發現，二年級學童在選擇代詞所指涉的對象時，傾向於以距離最接近代詞的先行詞選項來作答，五年級學童則未發現這樣的作答型式。

二、閱讀困難學生在代詞推論的表現及代詞教學的相關研究

許多研究探討低閱讀能力學生或閱讀困難學生在代詞推論的表現，結果發現這些學生的代詞推論表現與典型發展學生有顯著的落差（Fayne, 1981；Bridge & Winograd, 1982；Yuill & Oakhill, 1988；Oakhill & Yuill, 1986；柯華葳，1995、1997）。綜合這些研究的結果發現，相較於典型發展學生，低閱讀能力學生在閱讀文本時，對尋找代詞所指涉的先行詞有較多困難，因而影響其閱讀理解。他們也較無法使用代詞所攜帶的相關線索（如：he 的先行詞應為男性；we 的先行詞應為複數名詞），進而在代詞推論上發生困難。另外，低閱讀能力學生在尋找代詞所指涉的先行詞較會受到距離的影響，也較少注意其選擇的先行詞選項是否符合上下文語意。

針對代詞進行教學以增進閱讀理解的相關研究多以典型發展學生為主。Dommes、Gersten 和 Carnine (1984)針對四年級學生進行三週的代詞推論教學，結果發現接受代名詞教學的學生在推論代詞所指涉之先行詞的表現優於未接受代詞推論教學的學生。Baumann (1986)針對三年級學生進行代詞推論教學，結果亦顯示接受代詞直接教學的學生更易找到代名詞所指

稱的先行詞。國內研究方面，沈欣怡(2007)所設計的推論性問題引導課程中，將推論能力分成指稱推論、因果關係推論、摘取大意、類比推論、和精緻化推論，人稱代名詞推論包括在指稱推論的教學內結果顯示，接受推論性問題引導課程的學童在推論理解的表現優於控制組學生。這些研究均顯示，針對代詞進行教學介入有助於提昇典型發展學生代詞推論的表現。

參、研究方法

一、研究參與對象

本研究的參與對象為非識字困難所引起閱讀理解困難學生，並且在代名詞的推論能力表現不佳者。參與者的納入條件如下：

1. 智力正常：「魏氏智力測驗」第三版或第四版的全量表分數在 85 分以上。
2. 具備基礎識字能力：「識字量評估測驗」和「常見字流暢性測驗」的量表分數轉換後在百分等級 25 以上。
3. 具有閱讀理解困難：「聽覺理解測驗」的量表分數轉換後在百分等級 15 以下，且「國民小學閱讀理解測驗」的量表分數在該年級組的切結分數以下（三年級組切結分數為 12 分），顯示其閱讀理解能力較同年級典型發展同儕低落。
4. 具有代名詞推論的困難：「國民小學閱讀理解測驗」中代名詞相關題目的正確率低於 50%。

經過篩選後，本研究的參與者為三名國小三年級的學童，包括兩位女童和一位男童，他們的資料如表 1 所示。所有的參

與者均以觀察和訪談方式排除個案因為情緒障礙、感官障礙、或環境不利等問題造

成的閱讀困難，並在取得學生及其家長同意後，方進行代名詞教學介入。

表 1
受試者資料表

受試者	甲生	乙生	丙生
魏氏兒童智力量表（全量表分數）	97	90	86
識字量評估測驗（百分等級）	30-35	30-35	40
常見字流暢性測驗（百分等級）	59	78	38
聽覺理解測驗（百分等級）	12	6	3
國民小學閱讀理解測驗（量表分數）	5	6	5

二、研究工具

本研究所使用的研究工具包括標準化測驗及自編教學評量工具兩種，前者篩選適合的研究參與者，後者用以評估研究參與者在教學前後代名詞表現之差異。

(一) 篩選研究參與者之標準化測驗

本研究依中文閱讀障礙診斷流程以篩選具一定識字量但具有閱讀困難的學生做為研究參與者，使用的測驗工具包括：(1)「魏氏兒童智力量表」第三或四版（陳榮華，1997；陳榮華、陳心怡，2007）；(2)「識字量評估測驗」（洪儷瑜、王瓊珠、張郁雯、陳秀芬、陳慶順，2007a）；(3)「常見字流暢性測驗（看字讀音造詞測驗）」（洪儷瑜、張郁雯、王瓊珠、陳秀芬、陳慶順，2007b）；(4)「聽覺理解」測驗（陳美芳、吳怡潔，2007）；(5)「國民小學閱讀理解測驗」（柯華葳、詹益綾，2007）中三年級測驗的(A)版本。

(二) 教學評量工具

本研究的教學評量工具有兩種：一是「國民小學閱讀理解測驗」（柯華葳、詹益綾，2007）三年級測驗中的相關題目，(A)和(B)複本分別作為教學前後人稱代名詞表現的評量工具；二是研究者自編人稱代名詞推論測驗的前後測，包括三個分測驗，分別為分測驗一（單數人稱代名詞）、分測驗二（複數人稱代名詞）、分測驗三（大家和自己）。表二為自編人稱代名詞測驗資料架構及題數。分測驗一和二均包含句子和故事文本兩部分，但分測驗三因題目較多，僅以句子呈現。在三份分測驗均有代名詞概念和代名詞推論兩類題目。代名詞概念是指題目中只有一個代名詞與一個競爭者，以測試個案是否具有代名詞是用以指涉先前出現過的名詞的概念；代名詞推論是指題目中具有多於一個的代名詞或競爭者，以測試個案是否能正確找出代名詞所指涉的先行詞。

表 2

自編人稱代名詞測驗資料架構及題數

分測驗	目標代名詞	總題數	內容	題數	選項數目	
一	你／妳、我、他／她、 你的、我的、他的、牠、 它	18	句子	代名詞概念	3	四選一
				代名詞推理	6	
			故事	代名詞概念	3	
			文本	代名詞推理	6	
二	你們、我們、他們	24	句子	代名詞概念	4	四選一
				代名詞推理	11	
			故事	代名詞概念	3	
			文本	代名詞推理	6	
三	大家、自己	27	句子	代名詞概念	9	三選一
				代名詞推理	18	

測驗編製原則如下：

1. 控制代名詞數量、競爭者數量及距離。

分測驗一（單數人稱代名詞）和分測驗三（大家和自己）的代名詞出現數量控制在 2 個以內，競爭者數控制在 2 個以內，代名詞與先行詞距離控制在 5 之內。分測驗二（複數人稱代名詞）因為是複數代名詞，因此代名詞數量控制在 2 個以內，競爭者數量控制在 3 個以內，代名詞與先行詞距離控制在 5 之內。

距離是指代名詞與正確先行詞之間的距離，計算方式以一個主詞和一個動詞為一個距離。舉例如下：

例一：海綿寶寶說：「我最喜歡去餐廳吃飯。」

→代名詞（我）與先行詞（海綿寶寶）的距離為：1

例二：柯南說：「真相只有一個，不管有多困難，我一定會找出來的。」

→代名詞（我）與先行詞（柯南）

的距離為：3

例三：媽媽去市場買菜，在肉店買雞腿、在飲料店買飲料、在水果店買西瓜、在愛買買衛生紙，結果她發現提不動了。

→代名詞（她）與先行詞（媽媽）
距離為：5

2. 代名詞數量、競爭者數量、距離長短皆由簡至難。

難易度控制由代名詞數量 1、競爭者數量 1、距離為 1、3、5 的方式，到代名詞數量 1、競爭者數量 2、距離為 1、3、5，漸增至代名詞數量 2、競爭者數量 2、距離為 1、3、5。

三、人稱代名詞推論教學課程

本研究所發展的人稱代名詞推論教學課程內容呈現於表 3。總共八次課程，每次課程六十分鐘。在教學介入前，個案除了接受過國民小學三年級閱讀理解測驗，

亦接受自編人稱代名詞測驗的前測。因為個案與研究者的時間搭配的限制，且為了避免個案疲倦，自編測驗的前測分三次施測。分測驗一（單數人稱代名詞）在教學介入前即施行，分測驗二（複數人稱代名

詞）和分測驗三（自己&大家）則在單數人稱代名詞教學介入後才施測，因此分測驗二和三的前測分數可能受到初期單數人稱代名詞教學影響。在教學介入的最後一週完成後，一併施行所有後測測驗。

表 3
人稱代名詞推論教學課程

課程主題	週次	目標代詞
單數人稱代名詞	第一週	你、我、他
	第二週	你／妳、我、他／她、你的、我的、他的
	第三週	他、牠、它
	第四週	單數人稱代名詞複習
複數人稱代名詞	第五週	你們、我們、他們
	第六週	你們、我們、他們
反身代名詞、大家	第七週	大家、自己
複習	第八週	總複習

(一) 課堂教學流程

「人稱代名詞推論教學」以直接教學的方式，每次教學課程為六十分鐘。課程進行流程及設計如下：

1. 引起動機：以活動的方式告知學生今日主要的代名詞教學目標。

例如：在第一週，教學目標為「你、我、他」時，先以自我介紹的方式引導學生說出：「我的名字」、「你的名字」、「他的名字」，並詢問學生是否在課程中看過「你、我、他」這三個代名詞？

2. 代名詞概念介紹（牛刀小試）：使用生活化、有趣的例子教導個案代名詞的概

念。

例如：魯夫說：「我要成為海賊王。」其中的「我」是指誰？

3. 想一想：引導學生說出今日的目標代名詞，以及目標代名詞相關的概念。

例如：教師詢問：「想一想，剛剛我們看到那些問題？」

學生：「海綿寶寶說：『我不想上班。』」

教師詢問：「我是指誰？」

學生：「海綿寶寶。」

教師詢問：「很好，我們今天要教的代名詞有哪三個？」

學生：「你、我、他。」

4. **代名詞推論教學**：使用學習單，以故事體的文章進行，在教師的協助下，引導學生依照策略進行練習，並逐步退除提示。
5. **代名詞推論練習**：讓學生能夠獨立練習策略。
6. **隨堂測驗**：測驗內容為當日教學的內容。

(二) 代名詞推論策略

本研究使用的教學策略，參考教育部（2011）出版的「在職教師閱讀教學增能研習手冊」中，針對代名詞推論所使用的「連結線索推論策略」，將各個句子間的重要概念及名詞互相連結的方法，並採用 Carbonell 和 Brown (1988)提出的教學策略，設計出代名詞推論的四個步驟。這四個步驟分別為：(1)找出所有的代名詞，並在底下畫線；(2)找出所有的主角(競爭者)並圈起來；(3)將代名詞與主角之間畫線做連結，以主角替代代名詞，唸出該段句子；(4)判斷該段句子語意是否正確。以下為教學步驟及策略使用範例：

一、找到第一個代名詞，並在代名詞下畫出底線。

例：狐狸看到白鶴很高興，立刻邀請他進到客廳。

二、找到故事句子中的主角(人物或動物)，並圈出來。

例：狐狸看到白鶴很高興，立刻邀請他進到客廳。

三、將主角替代代名詞，唸出該段句子。
在主角(競爭者)有兩個時，先選一

個替代並唸出來，若語意不符合，再換另一個。

例：狐狸看到白鶴很高興，立刻邀請他進到客廳。

(狐狸)

狐狸看到白鶴很高興，立刻邀請他進到客廳。

(白鶴)

四、判斷該段句子語意是否正確。若學生在此階段錯誤，教師以語意進行詢問，學生回答後，再唸一次句子。此步驟因學生的能力不同，需因應學生程度進行調整。

例：學生：狐狸看到白鶴很高興，立刻邀請他進到客廳。

教師：是誰看到白鶴很高興？

學生：狐狸。

教師：狐狸很高興，狐狸邀請誰進到客廳？

學生：白鶴。

教師：狐狸看到白鶴很高興，狐狸邀請白鶴(手指學習單上的「他」)進到客廳。這個「他」是指誰？

學生：白鶴。

教師：很好，請你再唸一次。

學生：狐狸看到白鶴很高興，立刻邀請白鶴(他)進到客廳。

肆、結果與討論

本研究針對三位閱讀困難學生進行人稱代名詞推論教學，以下針對三位研究參與者在「國民小學三年級閱讀理解測驗」

和自編「人稱代名詞測驗」前後測的表現進行結果分析和討論。

(一) 「國民小學三年級閱讀理解測驗」教學前後的表現

三位研究參與者在教學介入前,以「國民小學三年級閱讀理解測驗(A)」進行施

測,在教學介入後以「國民小學三年級閱讀理解測驗(B)」做為後測。表 4 整理三位閱讀困難學生在與人稱代名詞相關的題目中的得分情形。研究結果顯示,三位個案在教學介入後的人稱代名詞推論表現均有進步。

表 4

三位閱讀困難學生在「國民小學三年級閱讀理解測驗」前後測的正確率(括號內為正確題數/總題數)

學生	前測 (5 題)	後測 (5 題)
	測試代名詞： 她、他、我、自己	測試代名詞： 他、她、你、我、你的、我的、我們、牠們、自己
甲生	40% (2/5)	63% (5/8)
乙生	40% (2/5)	75% (6/8)
丙生	20% (1/5)	50% (4/8)

(二) 自編「人稱代名詞測驗」教學前後的表現

表 5 呈現三位閱讀困難學生在自編「人稱代名詞測驗」前後測的正確率。整體而言,三位個案在教學介入後的人稱代名詞推論表現均有進步。由教學前測的結果可看出,甲生和乙生在介入前已具備代名詞概念,亦即他們具有代名詞可用來指涉先前出現過的名詞的概念,所以在只有一個代名詞和一個先行者(沒有競爭者)的題目中,甲生和乙生已有相當高的正確率;但若有多於一個的代名詞或競爭者,他們在代名詞的推論上出現不同程度的困難。在教學介入過程中,這兩位學生可依

預定進度完成 8 週課程。在教學結束後,他們兩人在代名詞推論的表現出現明顯的進步(自編測驗代名詞推論的正確率超過 80%)。丙生是三人中代名詞表現最低的一位學生,他在教學介入前代名詞概念的表現偏低,代名詞推論的表現不穩定。在教學過程中,需花較多的時間建立代名詞概念,也需更多的輔助和練習來學習使用代名詞推論策略,因此丙生在 8 週課程中只完成單數人稱代名詞部分,未進行分測驗二(複數人稱代名詞)和分測驗三(自己 & 大家)的前後測。在教學結束後,由分測驗一(單數人稱代名詞)的前後測結果可看出,丙生在代名詞概念的正確率可達

百分之百，代名詞的推論亦可達 8 成以上。

表 5

三位閱讀困難學生在自編「人稱代名詞測驗」前後測的正確率

學生	分測驗	整體		句子				故事文本			
				代名詞概念		代名詞推論		代名詞概念		代名詞推論	
		前測	後測	前測	後測	前測	後測	前測	後測	前測	後測
甲生	一	78	100	100	100	50	100	100	100	83	100
	二	79	92	100	100	82	100	100	100	33	67
	三	93	100	100	100	89	100	-	-	-	-
乙生	一	67	94	100	100	83	100	67	100	50	83
	二	75	92	100	100	82	91	100	100	33	83
	三	89	93	100	100	83	89	-	-	-	-
丙生	一	44	89	33	100	67	83	0	100	50	83

註：分測驗一（單數人稱代名詞），測驗目標：你／妳、我、他／她、牠、它、你／我／他的；分測驗二（複數人稱代名詞），測驗目標：你們、我們、他們；分測驗三（自己&大家），測驗目標：大家、自己，此分測驗只有句子形式

教學的過程中，研究者發現在代名詞推論教學的步驟中，學生需要最多協助的策略步驟為「找出所有的主角（競爭者）並圈起來」及「以句子語意判斷代名詞所指涉的先行詞是否正確」，尤其是後者。此種情形與 Yuill 和 Oakhill (1988)的發現相符，他們指出低閱讀能力兒童有能力發現語句中的先行詞，但是較少注意語意是否符合。本研究所使用的教學策略可針對閱讀困難學生這方面的不足，透過實際的教學中給予口語提示和輔助，因此能有效提昇閱讀困難學生人稱代名詞推論能力。另

外，Bridge 和 Winograd (1982)的研究中，針對低閱讀能力學生可用放聲思考的方式詢問學生指稱詞與指涉對象的關聯性。但研究者實際施行時發現，使用口語詢問學生代名詞與先行詞之間的關聯性的方式，可能適合部分學生，但不是每一位學生，因此策略的使用需視學生的能力進行調整。

結論及建議

三名閱讀困難學生在「國小閱讀理解

測驗」的代名詞題目和自編測驗的正確率皆有進步，顯示本研究的教學介入有助於增進閱讀困難學生的人稱代名詞推論能力。此外，因應不同閱讀困難學生的個別差異，教學策略及課程進度需視學生的能力進行的調整。

參考文獻

- 沈欣怡 (2007)。「推論性問題引導課程」對國小四年級學童推論理解與閱讀理解能力之影響 (未出版之碩士論文)。國立臺灣師範大學，臺北市。
- 柯華葳 (1995)。**國語文低成就學生之閱讀理解能力研究**。行政院國家科學委員會研究計畫成果報告 (編號：NSC84-2421-H-194-001-F5)。
- 柯華葳 (1997)。**國語文低成就學生之閱讀理解能力研究(II)**。行政院國家科學委員會研究計畫成果報告 (編號：NSC86-2413-H-194-002-F5)。
- 柯華葳、詹益綾 (2007) **國民小學閱讀理解測驗**。臺北市：國立台灣師範大學特殊教育中心。
- 洪儷瑜、王瓊珠、張郁雯、陳秀芬、陳慶順 (2007a)。**識字量評估測驗**。臺北市：國立台灣師範大學特殊教育中心。
- 洪儷瑜、王瓊珠、張郁雯、陳秀芬、陳慶順 (2007b)。**常見字流暢性測驗**。臺北市：國立台灣師範大學特殊教育中心。
- 陳美芳、吳怡潔 (2007)。**聽覺理解測驗**。臺北市：國立台灣師範大學特殊教育中心。
- 陳榮華 (1997)。**魏氏兒童智力量表第三版 (中文版)**。臺北市：中國行為科學社。
- 陳榮華、陳心怡 (2007)。**魏氏兒童智力量表第四版 (中文版)**。臺北市：中國行為科學社。
- 教育部 (2011)。**在職教師閱讀教學增能研習手冊**。臺北市：國立臺灣師範大學。
- 張雅如、蘇宜芬 (2004)。**國小學童推論理解測驗之編製與研究** (行政院國家科學委員會大專學生參與專題研究計畫研究成果報告，NSC92-2815-C-003-025-H)。臺北市：國立台灣師範大學。
- Ariel, M. (1994). Interpreting anaphoric expressions: A cognitive versus a pragmatic approach. *Journal of Linguistics*, 30(1), 3-40.
- Baumann, J. F. (1986). Teaching third-grade students to comprehend anaphoric relationships: The application of a direct instruction model. *Reading Research Quarterly*, 21(1), 70-90.
- Bridge, C. A., & Winograd, P. N. (1982). Readers' awareness of cohesive relationships during cloze comprehension. *Journal of Literacy Research*, 14(3), 299-312.
- Carbonell, J. G., & Brown, R. D. (1988). Anaphora resolution: A multi-strategy approach. *In Proceedings of the 12th*

- conference on Computational linguistics (COLING)*, (pp.96-101).
- Daneman, M., & Carpenter, P. A. (1980). Individual differences in working memory and reading. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 19(4), 450-466.
- Dommes, P., Gersten, R., & Carnine, D. (1984). Instructional procedures for increasing skill-deficient fourth graders' comprehension of syntactic structures. *Educational Psychology*, 4(2), 155-165.
- Fayne, H. R. (1981). A comparison of learning disabled adolescents with normal learners on an anaphoric pronominal reference task. *Journal of Learning Disabilities*, 14, 597-599.
- Gagné, E. D. (1985). *The cognitive psychology of school learning*. Boston, MA: Little, Brown, and Company.
- Graesser, A. C., Singer, M., & Trabasso, T. (1994). Constructing inferences during narrative text comprehension. *Psychological Review*, 101(3), 371.
- Halliday, M. A., & Hasan, R. (1976). *Cohesion in English*. London, England. Longman
- Hickmann, M., Kail, M., & Roland, F. (1995). Cohesive anaphoric relations in French children's narratives as a function of mutual knowledge. *First Language*, 15(45), 277-300.
- Oakhill, J., & Yuill, N. (1986). Pronoun resolution in skilled and less-skilled comprehenders: Effects of memory load and inferential complexity. *Language and Speech*, 29(1), 25-37.
- Yuill, N., & Oakhill, J. (1988). Understanding of anaphoric relations in skilled and less skilled comprehenders. *British Journal of Psychology*, 79(2), 173-186.

A Preliminary Study on Inference Instruction of Personal Pronoun for Three Third Grade Students with Reading Difficulties

Tzu-Fang Huang

Speech-Language Pathologist
Jing AI Rehabilitation Clinic

Yu-Ching Kuo

University of Taipei, Department of Special
Education, Associate Professor

Previous studies have found that some students with reading difficulties were unable to find the correct antecedent for the anaphoric term and consequently resulted in great difficulties in understanding the written text. Three third grade students with reading difficulties were recruited in present study for an 8-week inference instruction of personal pronoun. The results showed that all of the three participants had better performance in identifying pronouns and their antecedents than before.

Key words: pronoun inference, students with reading difficulties, inference instruction of personal pronoun