

基于建构 - 整合模型的初中英语深度阅读教学策略研究

居 慧

扬州大学外国语学院, 江苏 扬州

收稿日期: 2026年7月17日; 录用日期: 2026年8月19日; 发布日期: 2026年8月27日

摘 要

在核心素养导向下, 初中英语阅读教学逐步由知识传递转向思维发展与意义理解, 但当前语篇阅读仍存在重语言点讲解、轻整体理解的问题, 学生深层阅读能力有待提升。Kintsch建构 - 整合模型揭示了阅读理解由信息激活、命题建构到意义整合与情境生成的认知机制, 与语篇深度阅读的目标具有较高契合性。基于该模型, 结合初中英语阅读教学实际, 分析建构 - 整合模型在语篇深度阅读中的理论价值, 从主题图式激活、文本命题梳理、语篇关系整合以及迁移表达设计四个维度提出教学策略, 以期优化初中英语阅读课堂、提升学生语篇理解能力与思维品质提供理论参考与实践启示。

关键词

建构 - 整合模型, 深度阅读, 教学策略

A Study on Deep Reading Teaching Strategies in Junior High School English Based on Construction-Integration Model

Hui Ju

College of International Studies, Yangzhou University, Yangzhou Jiangsu

Received: July 17, 2026; accepted: August 19, 2026; published: August 27, 2026

Abstract

Guided by the core competencies framework, junior high school English reading instruction has been progressively shifting from knowledge transmission to thinking development and meaning

understanding. Nevertheless, current discourse reading teaching still suffers from an overemphasis on explaining language points at the expense of holistic comprehension, and students' deep reading competence remains to be improved. Kintsch's Construction-Integration Model reveals the cognitive mechanism of reading comprehension, progressing from information activation and proposition construction to meaning integration and situation model generation, which is highly compatible with the objectives of deep discourse reading. Grounded in this model and informed by the realities of junior high school English reading instruction, this paper analyzes the theoretical value of the Construction-Integration Model in deep discourse reading and proposes teaching strategies from four dimensions: thematic schema activation, textual proposition sorting, discourse relationship integration, and transfer-oriented expression design. It is expected to provide theoretical references and practical implications for optimizing junior high school English reading classrooms and enhancing students' discourse comprehension abilities and thinking qualities.

Keywords

Construction-Integration Model, Deep Reading, Teaching Strategies

Copyright © 2026 by author(s) and Hans Publishers Inc.

This work is licensed under the Creative Commons Attribution International License (CC BY 4.0).

<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>



Open Access

1. 引言

阅读是初中英语教学的核心，是学生获取知识、发展思维及理解文化的重要途径。《义务教育英语课程标准(2022 年版)》强调核心素养导向，要求阅读教学从单纯的信息获取转向主题语境下的意义理解[1]。语篇作为语言运用的载体，承载着文化与价值观，学生需在整体语境中实现从语言输入到意义生成的深度学习[2]。

然而，当前教学实践中仍存在“浅层化”倾向。教学活动常局限于词汇讲解与细节定位，忽视了语篇内部的逻辑结构与主题意义。学生往往仅停留在碎片化信息的识别层面，缺乏对文本整体意义的主动理解，难以将文本内容与已有经验、文化背景建立深层联系。这种碎片化教学削弱了阅读在思维品质发展方面的育人价值。深度阅读强调学生围绕语篇结构与主题意义开展高阶认知加工，实现由表层理解向深层理解的转变。如何从认知视角解析语篇理解过程，并将相关理论转化为可操作的教学路径，逐渐成为英语阅读教学研究关注的重要问题。

近年来，国内关于英语深度阅读的研究主要围绕阅读活动设计、思维品质培养以及主题意义探究等方面展开。相关研究指出，深度阅读教学需要突破文本信息获取层面的限制，通过结构化知识建构、问题链设计和主题意义探究等方式，引导学生实现对语篇的深入理解与思维发展[3][4]。与此同时，部分研究开始关注阅读教学中学生思维品质的发展，尝试通过优化阅读任务和教学活动促进学生分析、推理与评价能力的提升[5]。然而，现有研究整体上仍以教学模式构建和课堂实践探索为主，对于阅读理解过程中信息加工、知识整合以及情境形成等认知机制关注相对不足。

Walter Kintsch 提出的建构-整合模型(CI 模型)揭示了阅读理解的内在认知机制，强调通过信息激活、命题建构、关系整合及情境生成达成深层表征[6]。该理论与深度阅读所强调的整体逻辑理解和迁移运用具有较高契合性。基于此，本文将 CI 模型引入初中英语语篇深度阅读研究，从认知加工视角分析其与深度阅读的内在联系，并结合初中英语阅读教学特点提出相应教学策略，以期为理解语篇深层加工过程、优化阅读课堂实践提供理论参考。

2. Kintsch 建构 - 整合模型的理论内涵及其与语篇深度阅读的契合

2.1. 建构 - 整合模型的基本内涵

Walter Kintsch 提出的建构 - 整合模型(Construction-Integration Model, 简称 CI 模型)认为, 阅读理解并不是读者对文本信息进行简单接收的过程, 而是在文本信息、已有知识和认知活动共同作用下展开的动态意义理解过程[6]。该模型将阅读理解过程划分为“建构”和“整合”两个相互联系阶段。在建构阶段, 读者接触文本后, 会通过词汇识别、句法分析以及命题加工等方式激活相关信息, 并在工作记忆中形成初步的意义网络。由于此时的信息加工尚未完成, 读者激活的不仅包括文本直接呈现的内容, 也可能包含与文本相关的联想、推断以及多种候选意义, 这使得初始形成的心理表征具有一定的开放性和不稳定性。

随着阅读活动的深入, 理解过程逐渐进入整合阶段。读者会结合上下文关系、语篇结构以及自身已有知识, 对建构阶段激活的信息进行筛选、调整和组织, 使符合语篇逻辑的信息得到进一步强化, 而与整体意义不一致的信息逐渐被抑制。在这一过程中, 零散的信息逐渐建立联系, 并形成更加连贯、稳定的心理表征[7]。由此可见, 建构与整合并不是彼此割裂的两个步骤, 而是在阅读过程中不断交互、循环推进的认知活动。

从阅读理解结果来看, CI 模型进一步区分了文本基础(textbase)和情境模型(situation model)两种不同层次的心理表征[8]。文本基础主要体现读者对文本显性信息以及命题关系的理解, 关注的是文本内容本身, 即“文本表达了什么”。情境模型则是在文本基础形成之后, 读者进一步调动已有知识、生活经验和相关背景信息, 对文本内容进行整合加工所形成的深层理解, 涉及“文本传达了怎样的意义”以及“不同信息之间如何建立联系”等问题。二者之间存在递进关系, 文本基础为情境模型的形成提供信息基础, 而情境模型又会影响读者对后续信息的理解和解释, 使阅读过程呈现出动态发展的特点。

CI 模型揭示了阅读理解由局部语言加工逐步走向整体意义理解的认知路径。对于深度阅读而言, 学生不仅需要理解词汇、句子等表层语言信息, 还需要通过分析文本内部关系、整合篇章信息以及联系背景知识, 形成对语篇主题和意义的整体认识。该理论为阅读教学提供了重要启示: 教师在关注语言知识教学的同时, 还应引导学生经历信息提取、关系建立和意义生成的完整过程, 促进学生由浅层理解走向深层阅读。

2.2. 模型与初中英语语篇深度阅读的契合

语篇深度阅读强调学生在语言理解的基础上, 进一步把握篇章结构、逻辑关系与主题意义, 实现由表层信息识别走向整体语篇理解。这一过程与 CI 模型从文本基础到情境模型的推进路径高度一致。在初中英语阅读中, 学生通常需要先识别关键词汇、理解句间关系、概括段落信息, 继而分析因果关系、人物动机、结构安排与主题内涵。前一层面主要对应文本基础的形成, 后一层面则体现情境模型的逐步生成。因此, CI 模型不仅能够解释学生读懂文本的过程, 也能够解释学生读透文本的过程。

在二语阅读语境中, 深度阅读的发展同样依赖扎实的语言基础, 并非直接进入高阶意义理解。已有元分析表明, L2 阅读理解与词汇、语法和解码等因素关系密切, 说明稳固的文本基础仍是进一步整合和推论的前提。学生只有在较好理解显性信息、句法关系与段落命题的基础上, 才能进一步完成对主题意义、篇章结构及隐含关系的深入把握。CI 模型与初中英语深度阅读的契合, 体现在其能够解释“由词句到篇章、由信息到主题”的逐层加工过程, 为学生语篇理解的发展提供认知路径支持[9]。

从阅读过程的解释视角来看, CI 模型与交互式阅读模型具有一定互补性。交互式阅读模型强调自下而上与自上而下信息在阅读中的同步作用, 关注读者如何借助上下文对词汇识别和局部理解进行补偿;

在低层加工能力不足时,语境信息能够发挥重要支持作用[7][8]。CI模型则进一步关注文本信息如何通过命题网络的建构与整合形成连贯意义,强调读者如何在已有知识参与下形成对整篇语篇的整体理解。因此,对于以主题理解、结构分析和迁移表达为目标的初中英语语篇深度阅读研究而言,CI模型能够较好地解释阅读过程中由文本加工到意义理解的发展过程。同时,在具体教学实践中结合交互式阅读模型关于上下文支持低层加工的观点,也能够使理论应用更加符合二语阅读特点[10][11]。

2.3. 建构-整合模型应用于初中英语阅读教学的批判性反思

CI模型强调知识经验在阅读理解中的重要作用,但这一特点也意味着其应用需要考虑学习者自身认知水平的差异。初中阶段学生的英语语言知识和背景知识仍处于发展过程中,当文本内容涉及陌生领域或信息关系较为复杂时,学生可能需要投入较多认知资源完成信息整合。如果教学任务超过学生当前认知承受范围,容易增加学习过程中的认知负荷,影响阅读理解效果[12][13]。因此,在实际教学中,教师需要通过图式激活、问题支架以及任务分层等方式,为学生完成意义理解提供必要支持。

从阅读理论的发展来看,CI模型与其他阅读理解理论具有一定联系,同时也体现出自身特点。交互式阅读模型认为,阅读理解是自下而上的语言加工过程与自上而下的背景知识运用相互作用的结果。该理论强调语言信息和知识经验在阅读中的共同作用,为解释阅读过程提供了重要视角。相比之下,CI模型进一步关注阅读过程中不同信息之间的竞争、筛选和整合机制,更加突出读者如何在复杂信息环境中形成连贯的意义表征[14]。因此,对于强调语篇整体理解和主题意义探究的深度阅读教学而言,CI模型具有较强的解释价值。

需要明确的是,CI模型并不意味着忽视语言基础知识在阅读中的作用,而是在语言加工基础上进一步强调知识联系和意义生成。对于初中英语学习者而言,教师不能简单套用模型中的认知过程,而应结合学生实际水平调整教学设计,使学生能够在适当的支持下完成从文本理解到意义理解的过程。通过合理控制任务难度、提供认知支架并强化学生主动思考,CI模型能够为初中英语语篇深度阅读提供更加有效的理论指导。

3. 基于 Kintsch 建构-整合模型的初中英语语篇深度阅读教学策略

3.1. 激活主题图式,夯实语篇理解起点

“激活”是深度阅读的认知起点。建构-整合模型指出,读者在理解文本时会自动触发与文本相关的背景知识。如果学生缺乏必要的背景图式,语篇信息便难以有效进入意义理解过程。教师应在读前环节应围绕主题语境创设问题情境,激活学生的已有经验,为后续阅读奠定认知基础。

以译林版八下教材 Unit 3 Reading 板块为例,教师在引导学生进入“Exciting Liverpool”和“Amazing New York”等具体段落前,可以先呈现悉尼歌剧院、埃菲尔铁塔、长城及时代广场等世界著名景点的图片,并通过启发性提问引导学生思考:“How can we learn about these places without going there?”“What can the Internet do for our travel?”此类问题能够将学生的生活经验与单元主题进行有机连接,使学生意识到本单元并非单纯介绍旅游景点,而是在探讨互联网如何重塑人类感知世界的方式。

在此基础上,教师还可以引导学生观察语篇的多模态特征,如网页标题、图片、网址及栏目设置,预测文本的核心内容。例如,学生在看到“traveltoliverpool.com”和“traveltoNewyork.com”等虚拟网址后,可以推测文章可能涵盖城市地理位置、名胜古迹、文化特色及旅行建议等信息。这种预测活动能够帮助学生形成初步的阅读期待,使其带着验证性的问题进入文本加工过程(见图1)。

这一环节的关键不在于提前灌输所有的背景知识,而在于通过主题问题、视觉资源和网页形式,引导学生建立“互联网-旅行-文化体验”之间的初步认知联系。学生具备了这一图式基础,后续的阅读

活动就不再是被动的信息接收，而是基于已有经验对文本意义进行主动验证、补充和修正的过程。

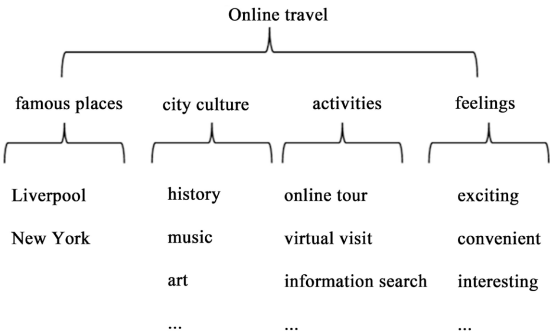


Figure 1. Mind map of thematic schema activation
图 1. 主题图式激活思维导图

3.2. 梳理文本命题，促进学生形成文本基础

“建构”是阅读理解的基础环节。根据 Kintsch 的理论，读者需根据词汇、句子和命题信息在心理形成“文本基础”。在初中英语教学语境下，文本基础主要体现为学生对语篇表层含义的掌握，即理解文章的主旨大意、核心对象及各部分的逻辑细节。教师应设计结构化的教学任务，引导学生将碎片化信息转化为有序的命题网络。

在解析“Exciting Liverpool”段落时，教师可引导学生围绕“location - music - sport - culture”四个核心维度进行文本解构。学生通过阅读获取关键命题：利物浦位于英格兰西海岸，是一座底蕴深厚的历史名城；该市以甲壳虫乐队闻名，具有浓郁的音乐氛围；安菲尔德球场承载着独特的足球文化；当地密集的博物馆与文化建筑彰显了城市魅力。这种系统化的梳理促使学生超越零散的细节识记，在认知层面内化为“Liverpool is an exciting city with music, sport and culture”这一宏观命题。

针对“Amazing New York”部分的教学，教师可围绕“size - places to visit - events - green space”设计信息提取表。学生在完成表格的过程中，逐步建立起对纽约作为美国最大城市的多维认知：摩天大楼、博物馆、剧院及商场构成了其繁华的城市景观；时报广场作为核心地标，其跨年活动具有深厚的传统文化意义；中央公园则在都市森林中为人们提供了宝贵的休闲空间。信息表的填写过程即是学生将文本符号转化为心理命题、逐步夯实文本基础的过程。（见表 1）

Table 1. Comparison of urban core information and discourse propositions
表 1. 城市核心信息与语篇命题对照表

城市	核心信息	语篇命题
Liverpool	location, music, football, culture	Liverpool is an exciting city with rich music, sport and cultural resources.
New York	size, famous places, New Year event, Central Park	New York is an amazing city full of sights, activities and relaxing spaces.

教师可进一步要求学生用简练的语言概括段落大意，并尝试用两三句话提炼整篇语篇。这类任务旨在强化学生从词句识别向命题组织过渡的认知能力。清晰的文本基础是语篇深度理解的前提，为后续的高阶意义整合提供了必要的认知材料。

3.3. 建立语篇关系，推动学生完成意义整合

“整合”是实现语篇深度阅读的核心环节。阅读教学不应止步于对单一段落大意的解读，更需引导学生探究语篇的组织逻辑、信息间的内在关联以及文本服务于主题意义的路径。在 Unit 3 Reading 教学实践中，教师可采用比较阅读、结构化图示与进阶式问题链等手段，驱动学生完成语篇关系的意义整合。

教师可引导学生对介绍利物浦与纽约的两篇文本进行横向比较。两篇语篇均依托网页文章这一体裁，围绕城市旅游主题，通过提取多个维度展示城市魅力。但在内容侧重点上，利物浦篇章聚焦于历史底蕴、音乐遗产与体育文化，而纽约篇章则侧重于城市规模、标志性地标及现代都市生活。通过这种对比性分析，学生能够体悟到网页旅游类文章并非景点的随机堆砌，而是基于城市独特属性进行的有意识的信息筛选，从而深化对特定文体结构的认知。

Table 2. Comparison of question levels, examples, and pedagogical functions
表 2. 问题层级、示例与教学功能对照表

问题层级	问题示例	教学功能
信息获取	Where is Liverpool? What can people see in New York?	获取显性信息
关系理解	Why does the writer mention the Beatles and Anfield Stadium?	理解信息与城市特色的关系
结构分析	How do the two articles introduce a city?	把握语篇组织方式
主题整合	What makes online travel useful for learning about the world?	指向主题意义

教师应通过设计由浅入深的问题链，驱动学生从碎片化信息获取转向逻辑关系整合。针对文本各要素间的关联，教师可引导学生绘制“城市形象建构图”，将离散的信息点纳入统一的意义框架中。以利物浦部分为例，音乐、足球、博物馆与文化建筑并非互不相干的素材，而是共同指向并建构了“Exciting Liverpool”这一城市形象；同理，纽约部分的城市规模、时报广场、中央公园及跨年盛事共同彰显了“Amazing New York”的繁华与活力。学生在图式整合的过程中，能够清晰识别出语篇标题与文本细节之间的支撑关系。（见表 2）

这一环节体现了深度阅读教学对意义生成层面的追求。教师的教学重心从“文本提供了什么信息”迁移至“信息如何协同构成语篇意义”。通过关系的深度整合，学生的理解视角从局部跨越至整体，认知层次也从单纯的信息提取跃迁至主动的意义生成，为构建最终的情境模型扫清了逻辑障碍。（见图 2）

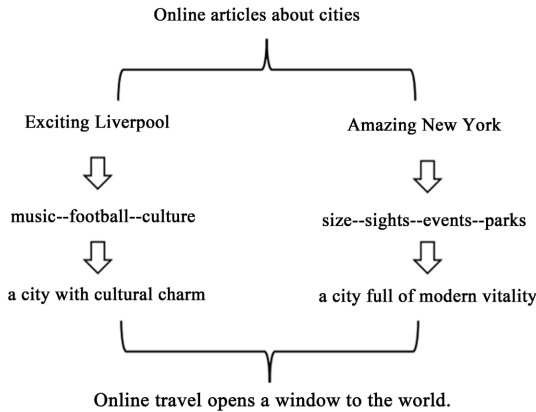


Figure 2. Integration of discourse relations in the reading section
图 2. Reading 板块语篇关系整合图

3.4. 开展迁移表达，促进情境模型生成

情境模型作为 Kintsch 建构 - 整合模型的高阶表征，强调阅读理解的重点并非仅是对文本内容的还原，而是文本信息与读者个人经验、背景知识及现实世界深度交互的结果。读后教学应超越机械性的复述任务，转向指向迁移表达的产出活动，引导学生在新的语境中重构并运用语篇意义。

Unit 3 Integration 板块为情境模型的生成提供了多维素材。“Digital Dunhuang: a window into the past”展示了数字技术对莫高窟文化的传播与保护，“The Great Barrier Reef online”则呈现了线上资源对自然生态的呈现，加之听力材料中关于 Niagara Falls 和 CN Tower 的内容，共同交织成“互联网赋能跨时空认知”的主题意义链条。教师可据此引导学生进行深层思辨：在线旅游的内涵是否仅限于视觉观览？数字技术在文化遗产中扮演何种角色？在无法实地抵达的情况下，线上游览如何开辟新的学习维度？

结合 Speak up 板块中关于在线旅行优缺点的对话，教师可组织学生开展主题研讨(见表 3)。学生围绕以下维度进行观点碰撞与交流。

Table 3. Question framework for online travel theme-based discussion

表 3. 在线旅行主题研讨问题框架

讨论主题	引导问题
在线旅行的优势	Why is online travel convenient? What can we learn from it?
在线旅行的不足	What can online travel not give us?
文化认知	How does Digital Dunhuang help people understand the culture?
个人选择	Do you prefer online travel or real travel? Why?

此类讨论并非单纯的语言输出练习，而是情境模型生成的认知过程。学生需整合 Reading 板块的城市个案、Integration 板块的线上实践经验以及个人现实感悟，构建起关于“在线旅游”的完整心理模型。

最后，教师可设计指向 Task 板块“My online tour of the Louvre Museum”的写作迁移任务。学生自主选择如故宫博物院、大英博物馆或某处自然遗迹作为对象，参照教材框架完成“My online tour of...”的主题写作。写作任务涵盖访问对象(Which place)、访问动机(Why)、所见所感(What & How)等维度，驱动学生在书面产出中重新组织阅读所得的命题网络，实现从语篇理解到语言运用的深度迁移。

在这一进程中，学生的认知范围跨越了单篇文本的边界。他们不仅内化了教材语篇的知识点，更围绕技术与世界、虚拟与现实、文化与传播等核心议题形成了独立见解，使语篇深度阅读的育人价值得到真正彰显。

3.5. 基于文体特征的深度阅读策略调适

3.5.1. 记叙文：围绕事件链与人物意义理解开展深度阅读

记叙文语篇通常以人物经历和事件发展为主要线索，其深度理解不仅在于获取故事情节，更在于学生能否在事件发展的基础上理解人物行为背后的动机、情感变化以及文本所传递的意义。从 CI 模型视角看，记叙文阅读首先需要学生提取人物、事件、时间和因果关系等基本命题，形成较为完整的文本基础，在此基础上，通过整合事件发展过程与人物心理变化，逐步形成对故事主题的情境模型。

基于这一特点，记叙文教学应避免停留在按照时间顺序复述故事情节的层面。读前阶段，教师可通过“unexpected experience”或“school trip”等主题活动激活学生已有经验，使其建立与故事情境相关的背景知识。读中阶段，可借助时间轴或故事山(story mountain)帮助学生梳理关键事件，并通过“Why did

the character change his/her mind?” “What is the turning point of the story?”等问题，引导学生关注事件之间的因果联系以及人物变化过程。读后阶段，则可设计“change the ending”“rewrite from another character’s view”或“write a diary entry after the event”等迁移任务，促使学生将文本理解延伸至新的表达情境。在这一过程中，建构阶段主要依靠对事件命题和叙事结构的提取，整合阶段则进一步关注人物动机、情感变化与主题意义的生成。

3.5.2. 观点类语篇：围绕立场与论证关系促进意义整合

与以事件发展为核心的记叙文不同，观点类语篇的理解重点在于识别作者立场，并分析观点、理由与证据之间的逻辑关系。对于初中生而言，此类文本的阅读难点并非信息获取，而是如何超越表层观点识别，进一步判断论证是否充分、不同观点之间如何关联。从CI模型来看，观点类阅读要求学生不仅形成关于文本内容的命题表征，还需要整合作者立场、论据关系以及自身知识经验，从而构建更加复杂的情境模型。

因此，观点类语篇教学应突出论证结构的显性呈现。以“Should teenagers do housework?”为例，读前阶段可通过投票或观点选择活动引发学生思考，使其形成初步的问题意识；读中阶段，引导学生识别作者立场句、理由句和例证句，并利用“claim - reason - evidence - counterargument”框架梳理论证关系。针对语言基础较弱的学生，教师可提供连接词或论证功能语块支架，如“because”“for example”“however”“in my opinion”，降低理解过程中的语言负担。读后阶段则可通过小型辩论、口头陈述或立场写作等活动，引导学生基于文本信息形成个人观点。相较于记叙文，观点类文本在整合阶段对学生推理和评价能力提出更高要求，因为学生需要同时处理作者观点、证据关系以及自身判断。因此，教师需要根据学生认知特点，将“识别观点 - 分析论据 - 评价立场 - 形成回应”设计为逐步推进的任务链，以减少过高的认知负荷。

3.5.3. 策略调适的教学启示

从CI模型视角看，文体差异并不改变“建构 - 整合”的基本路径，但会改变教师应重点支撑的内容：记叙文更强调事件链与人物动机的整合，说明性文本更强调概念与信息结构的组织，观点类文本更强调立场、证据与评价性整合。深度阅读教学不宜套用一种固定模板，而应根据文体特征选择合适的命题梳理工具、关系图示形式与迁移任务类型。这样既回应了课程标准对不同语篇类型的要求，也更符合真实课堂中学生加工资源有限、理解路径多样的特点。

4. 结语

语篇深度阅读是落实英语学科核心素养的重要路径，也是推动学生语言能力与思维品质协同发展的关键环节。当前初中英语阅读教学中，部分课堂仍停留在词汇讲解、句子理解和细节信息提取层面，学生对语篇结构、主题意义以及文化价值的理解深度不足，难以实现真正意义上的深度学习。Kintsch建构 - 整合模型从认知加工视角揭示了阅读理解由表层加工走向深层建构的内在规律，为优化语篇阅读教学提供了清晰的理论支撑。

在解析该模型内涵的基础上，将其认知机制与初中英语深度阅读深度耦合，构建出指向意义生成的教学路径。教学实践证明，读前阶段的主题图式激活能够触发学生背景知识，奠定意义理解的初始根基。读中环节通过命题提取与信息重组，引导学生将零散符号内化为有序的文本基础。借助比较分析与结构图示，学生能够洞察语篇内部的逻辑脉络，实现碎片化信息向整体意义的深度整合。读后阶段的观点思辨与写作迁移，驱动学生将文本意涵深度融入个人经验，达成情境模型的内化与升华。

建构 - 整合模型为初中英语语篇深度阅读提供了由“输入理解”走向“意义生成”的教学路径，有

助于推动阅读课堂由知识性教学向思维性教学转变。教师在具体教学中应更加关注学生认知加工过程,强化语篇整体研读与主题意义探究,使阅读教学真正发挥促进学生综合发展的育人价值。

参考文献

- [1] 中华人民共和国教育部. 义务教育英语课程标准(2022 年版) [M]. 北京: 北京师范大学出版社, 2022.
- [2] 魏茂祯. 基于深度学习的初中英语阅读教学探究[J]. 考试周刊, 2026(15): 95-98.
- [3] 彭杰. 提升学生思维品质的初中英语深度阅读教学实践研究[J]. 中小学外语教学(中学篇), 2025, 48(3): 54-59.
- [4] 梁寰. 教材资源整合视角下的高中英语深度阅读教学实践[J]. 英语教师, 2025, 25(21): 8-13.
- [5] 张春青. 建构-整合模型视角下的初中英语新教材阅读任务设计分析[J]. 教学月刊: 中学版, 2025(9): 70-75.
- [6] Kintsch, W. (1988) The Role of Knowledge in Discourse Comprehension: A Construction-Integration Model. *Psychological Review*, **95**, 163-182. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.95.2.163>
- [7] van Dijk, T.A. and Kintsch, W. (1983) Strategies of Discourse Comprehension. Academic Press.
- [8] Kintsch, W. (1998) Comprehension: A Paradigm for Cognition. Cambridge University Press.
- [9] Jeon, E.H. and Yamashita, J. (2014) L2 Reading Comprehension and Its Correlates: A Meta-Analysis. *Language Learning*, **64**, 160-212. <https://doi.org/10.1111/lang.12034>
- [10] Rumelhart, D.E. (2022) Toward an Interactive Model of Reading. In: Dornic, S., Ed., *Attention and Performance VI*, Routledge, 573-603. <https://doi.org/10.4324/9781003309734-31>
- [11] Stanovich, K.E. (1984) The Interactive-Compensatory Model of Reading: A Confluence of Developmental, Experimental, and Educational Psychology. *Remedial and Special Education*, **5**, 11-19. <https://doi.org/10.1177/074193258400500306>
- [12] Brunfaut, T., Kormos, J., Michel, M. and Ratajczak, M. (2021) Testing Young Foreign Language Learners' Reading Comprehension: Exploring the Effects of Working Memory, Grade Level, and Reading Task. *Language Testing*, **38**, 356-377. <https://doi.org/10.1177/0265532221991480>
- [13] Hessel, A.K. and Schroeder, S. (2022) Word Processing Difficulty and Executive Control Interactively Shape Comprehension Monitoring in a Second Language: An Eye-Tracking Study. *Reading and Writing*, **35**, 2287-2312. <https://doi.org/10.1007/s11145-022-10269-3>
- [14] Joh, J. and Plakans, L. (2017) Working Memory in L2 Reading Comprehension: The Influence of Prior Knowledge. *System*, **70**, 107-120. <https://doi.org/10.1016/j.system.2017.07.007>