

國立台東大學特殊教育學系暑期在職進修專班
碩士論文

指導教授：劉明松 先生

相互教學法對國中輕度智能障礙學生
閱讀理解成效之研究

研 究 生：胡惠雯 撰

中華民國九十七年八月

國立台東大學特殊教育學系暑期在職進修專班
碩士論文

相互教學法對國中輕度智能障礙學生
閱讀理解成效之研究

研 究 生： 胡惠雯 撰
指導教授： 劉明松 先生
中華民國九十七年八月

國立台東大學
學位論文考試委員審定書

系所別：特殊教育學系暑期碩士在職進修專班

本班 胡惠雯 君

所提之論文 相互教學法對國中輕度智能障礙學生
閱讀理解成效之研究

業經本委員會通過合於 ☒ 碩士學位論文 條件
☐ 博士學位論文

論文學位考試委員會：張勝成
(學位考試委員會主席)

陳徐華
劉明松
(指導教授)

論文學位考試日期：97年8月8日

國立台東大學

- 附註：1. 本表一式二份經學位考試委員會簽後，送交系所辦公室及註冊組或進修部存查。
2. 本表為日夜學制通用，請依個人學制分送教務處或進修部辦理。

博碩士論文授權書

本授權書所授權之論文為本人在 國立臺東大學 特殊教育學 系(所)
碩士在職專班 97 學年度第 暑期 學期取得 碩 士學位之論文。
論文名稱：相互教學法對國中輕度智能障礙學生閱讀理解成效之研究

本人具有著作財產權之論文全文資料，授權予下列單位：

同意	不同意	單 位
☐	☒	國家圖書館
☒	☐	本人畢業學校圖書館
☐	☒	與本人畢業學校圖書館簽訂合作協議之資料庫業者

得不限地域、時間與次數以微縮、光碟或其他各種數位化方式重製後散布發行或
上載網站，藉由網路傳輸，提供讀者基於個人非營利性質之線上檢索、閱覽、下
載或列印。

☒同意 ☐不同意 本人畢業學校圖書館基於學術傳播之目的，在上述範圍內得再授
權第三人進行資料重製。

本論文為本人向經濟部智慧財產局申請專利(未申請者本條款請不予理會)的附件之一，申請

文號為：_____，請將全文資料延後半年再公開。

公開時程

立即公開	一年後公開	二年後公開	三年後公開
			✓

上述授權內容均無須訂立讓與及授權契約書。依本授權之發行權為非專屬性發行
權利。依本授權所為之收錄、重製、發行及學術研發利用均為無償。上述同意與
不同意之欄位若未勾選，本人同意視同授權。

指導教授姓名：劉明松 (親筆簽名)

研究生簽名：胡惠雯 (親筆正楷)

學 號：1994027 (務必填寫)

日 期：中華民國 97 年 8 月 13 日

1. 本授權書 (得自 <http://www.lib.nttu.edu.tw/theses/> 下載) 請以黑筆撰寫並影印裝訂於書名頁之次頁。

2. 依據 91 學年度第一學期一次教務會議決議: 研究生畢業論文「至少需授權學校圖書館數位化，並至遲
於三年後上載網路供各界使用及校內瀏覽。」

授權書版本: 2008/05/29

謝 辭

經過無數個挑燈夜戰的日子，終於完成了這本論文，內心百感交集，免不了喜悅的心情；寫作過程有著數不完的感動，然而結果更是感謝身邊所有人的成就。

首先，感謝我的指導教授劉明松教授、魏俊華教授，在百忙中撥冗細心給我指導，讓我的論文能順利完成，我何其有幸能成為您們的研究生，內心對您們的感謝非筆墨能形容，師恩永難忘，在此致上小惠雯最深的謝意；同時也感謝口考委員張勝成教授在口考當天提供我寶貴的意見，讓我的論文更臻於完善，謝謝老師！

接下來我要感謝與我同組的同學們：文俐、昭伶、妮穎、米內、碩澤、大惠雯以及晏如，和你們一起打拼的日子，令人難以忘懷，那種相互扶持的力量，支持著我們一起往前衝的動力，這段日子有你們陪伴是我最大的收穫，也是論文能如期完成的助力，感謝你們！

還要感謝我的室友—旻容、美慧，謝謝妳們陪我走過這段辛苦的路，還不時叮嚀我寫論文的進度，真的很謝謝妳們，住在一起就像一家人—很幸福～

接下來我要感謝我親愛的家人，兩個爸爸、兩個媽媽、舅舅們、舅媽們還有剛過世的外婆，一直以來對我的肯定、鼓勵與支持，總是給我希望，讓我有往前努力的勇氣，真的很謝謝您們！

最後，我要感謝我最親愛的老公—淵琪，感謝你願意支持與成就我的目標與理想、感謝你願意海涵我所有一切、感謝你給我全部的協助、更感謝你在醫院工作繁忙中，願意與我分享唸研究所這段日子的點點滴滴，這段日子能得到你完全的體諒我真的很開心，今日能順利畢業，你功不可沒，謝謝你～我最親愛與敬愛的老公！

～謹以此論文獻給所有幫助我的人～

胡惠雯 謹誌

民國九十七年八月

相互教學法對國中輕度智能障礙學生 閱讀理解成效之研究

作者：胡惠雯

國立台東大學特殊教育學系

摘 要

本研究旨在探討「相互教學法」對國中輕度智能障礙學生閱讀理解成效。研究方法採用單一受試研究之 A1-B1-A2-B2 倒返實驗設計，自變項為相互教學法，依變項為：閱讀理解表現的整體效果、不同題型測驗所得分數以及課程滿意度問卷作答情形。

研究對象為兩名國中一年級輕度智能障礙學生，兩名受試者皆接受兩個時期四個階段的教學實驗，包括：A1（基線期）、B1（介入期一）、A2（維持期）和 B2（介入期二），實驗結果以目視分析和內容分析的方式加以探討。同時，輔以兩名受試者在課程滿意度調查問卷的作答情形、訪談記錄與研究者教學省思，以作為日後進行相互教學法之教學參考與改進。研究結果如下：

- 一、國中輕度智能障礙學生接受「相互教學法」後，其閱讀理解能力有增進效果。
- 二、國中輕度智能障礙學生在接受「相互教學法」後，其在敘事文體不同題組之閱讀理解能力有增進效果。
- 三、輕度智能障礙學生對實施「相互教學法」的滿意度持正向看法。

根據上述結果，本研究提出未來進一步研究上的建議。

關鍵詞：相互教學法、閱讀理解、國中輕度智能障礙

A Research on The Effects of Reciprocal Teaching on the Reading Comprehension for Junior High School Students with Mild Mental Retardation

Hui Wen,Hu

Abstract

The focus of this research is to understand the effects of the “correlative education process” on the reading comprehension of students with mild mental disabilities in special education classes. The research procedure uses a single subject research A1-B1-A2-B2 inverted experimental design with the variable set as the way of correlative education. The varying results would be the entire results of reading comprehension, the scores achieved on tests with different topics and the results for surveys on the courses taken.

The subjects of the experiments are two first year junior high students with minor metal disabilities from special education classes. Both subjects were given the experimental courses in two periods and four phases, including base phase A1 (baseline) 、 B1 (intervention first) 、 A2 (maintenance) and B2(intervention second). The results are examined by way of visual analysis and content analysis. Meanwhile, the input of the surveys completed by the two subjects, the interview records and the journals for the researcher’s afterthoughts after lecturing underwent social effect analysis. The results of the research are as following:

1. After receiving correlative education, the junior high students with minor mental disabilities had evident improvements in reading comprehension.
2. After receiving correlative education, the junior high students with minor mental disabilities had evident improvements in reading comprehension of narration format articles of different topic groups.
3. The students with minor mental disabilities have a positive opinion of correlative education.

According to the preceding, this research will give suggestions for further research.

Keywords: Correlative education process, reading comprehension, minor mental disability.

目 次

第一章 緒論	1
第一節 研究動機	1
第二節 研究目的與待答問題	4
第三節 研究假設	5
第四節 名詞釋義	6
第五節 研究限制	9
第二章 文獻探討	10
第一節 閱讀理解的相關概念	10
第二節 相互教學法之內涵	20
第三節 智能障礙學生之特徵與閱讀理解	33
第四節 相互教學法與閱讀理解之相關研究	41
第三章 研究設計	58
第一節 研究架構	58
第二節 研究對象	61
第三節 實驗教學設計	64
第四節 研究工具	66
第五節 教學程序	72
第六節 研究步驟	74
第七節 資料處理與分析	78

第四章 結果與討論	82
第一節 閱讀理解整體表現的資料分析	83
第二節 不同類型題組試題表現的資料分析	96
第三節 實驗教學回饋問卷作答之分析	102
第五章 結論與建議	108
第一節 結論	108
第二節 建議	109
參考文獻	112
中文部分	112
西文部份	114
附錄	117
【附錄一】自編閱讀理解測驗	117
【附錄二】自編實驗教學回饋問卷	137
【附錄三】相互教學明確策略教學學習單	139
【附錄四】正式閱讀教材	149
【附錄五】家長同意書	153
【附錄六】教學省思	156
【附錄七】S1 訪談紀錄 2008/06/18	157
【附錄八】S1 教學省思 2008/05/02	158
【附錄九】S1 教學省思 2008/06/03	159

【附錄十】 S2 訪談紀錄 2008/06/18	160
【附錄十一】 S2 教學省思 2008/05/02	162
【附錄十二】 S2 教學省思 2008/06/10	163
【附錄十三】 S2 教學省思 2008/06/03	164



表 次

表 2-1	國內相互教學法之相關研究	51
表 2-2	國外相互教學法之相關研究	55
表 3-1	實驗受試基本資料表	64
表 3-2	自編閱讀理解測驗篇名及字數	71
表 3-3	正式閱讀教材篇名與字數	74
表 4-1	S1 閱讀理解測驗階段內與階段間變化分析表	90
表 4-2	S2 閱讀理解測驗階段內與階段間變化分析表	96
表 4-3	S1 閱讀理解測驗不同類型題組表現資料分析表	98
表 4-4	S2 閱讀理解測驗不同類型題組表現資料分表	100
表 4-5	實驗教學回饋問卷作答結果	109

圖 次

圖 3-1	研究架構圖	60
圖 3-2	實驗設計模式圖	66
圖 3-3	研究步驟流程圖	78
圖 4-1	S1 閱讀理解測驗的整體得分正確百分比曲線圖	89
圖 4-2	S2 閱讀理解測驗的整體得分正確百分比曲線圖	95
圖 4-3	S1 閱讀理解測驗不同類型題組表現曲線圖	99
圖 4-4	S2 閱讀理解測驗不同類型題組表現曲線圖	101

第一章 緒論

本研究為「相互教學法對國中輕度智能障礙學生閱讀理解成效之研究」，本章將以研究動機、研究目的與待答問題、研究假設、名詞釋義以及研究限制等五節加以說明。

第一節 研究動機

在科技與知識皆發達的新世代裡「讀寫能力」已是現代國民生活中必備的條件，無論人們在家或出門活動，無時無刻皆與文字脫離不了關係；舉凡日常生活中食、衣、住、行、育、樂各方面也都和閱讀息息相關，例如：看報紙、點餐、查閱火車時刻表、廣告單……等，都需藉助閱讀方能順利進行。由此可見，閱讀對每個國民來說意義實為重要與不可或缺。

學校課程中幾乎每一學科皆需藉助閱讀而學習。然而，除了語文領域的教學直接教導學生閱讀的技巧外，其他學科並未特別重視或直接教導這方面的技巧，但是那些科目的學習卻也都與閱讀能力有直接關係；學生必須先看懂文字意義方能做有效學習，所以，閱讀能力若能及早奠定基礎，將有助於其他學科的學習，如果希望學生能成為一

個獨立學習並能達到終身學習者，應該加強閱讀理解教學，讓學生能真正理解課文或文章的內容與監控自己的學習。因而，提升學生閱讀理解能力已漸漸成為教育工作者所關心的議題。

雖然國語文領域的教學是以「閱讀」為核心，但是一般教師皆停留在字詞解釋與文意理解等基本層次的教學，而忽略了高層次的認知歷程，很少指導學生有效的閱讀方法與策略，然而閱讀屬於抽象的心理運作歷程，因此教師常忽略學生學習上的困難，學生自身也不自覺閱讀上有何問題。研究者在資源班教學過程中發現，輕度智能障礙學生（以下簡稱輕度智障學生）在認字學習上經過精熟練習且循序漸進地給予學習材料，學生在認字上幾乎不會有很大的問題，相對地在閱讀文章上也不會出現很大的困難，但是「閱讀理解能力」卻明顯發生障礙且困難重重，經常出現「知其然，不知其所以然」。例如：國文的課文內容都能逐字唸出，卻無法理解課文真正所要表達的文意為何？更不用說是整篇課文的架構與大意了。在數學的應用問題裡，學生經常讀完題目之後，不知所求為何？甚至連題目所要表達的意思都不是很清楚，即使問題裡所舉例子非常生活化，學生皆無法依題意正確列出算式或解出答案，皆需大量依賴教師所提供之鷹架方能順利解題。然而現今的考試，如：國中學測及高職特教班認知能力測驗，出題方式皆以選擇題為主的題型呈現，以目前學生僅有的閱讀能力去面對這樣的考試，考試的結果與其升學著實令人憂心。因此，提供適當的閱讀理解策略對學生來說是迫切需要的，也是學生不可或缺的技能。

訊息處理理論將閱讀歷程分為三種模式：一是「由下而上」的模式 (Bottom-up models)：此模式強調解碼的重要性，認為「字彙辨識」是閱讀的最基本層次，亦即「文章理解」是建立在「認字」的基礎上。二是「由上而下」的模式 (Top-down models)：此模式強調讀者利用個人先備知識與後設認知，對所閱讀材料加以組織理解並預測文中涵義。三是「交互模式」 (Interactive models)：此模式不僅強調解碼的重要，亦強調個人先備知識的重要 (曾世杰，民93)。然而，閱讀包含「識字」和「理解」兩大成分 (Lerner, 2000)：「識字」是指當讀者看到文字後，能從個人長期記憶中檢索出並賦予文字意義的過程；「理解」則是讀者能了解文章所要表達的外顯意義與內涵意義。因此，閱讀過程是以上三種模式互相交互發生，任何一種模式對閱讀來說都是很重要的，研究者在教導語文課發現，輕度智障的學生在閱讀上幾乎都是運用「由下而上」的模式，僅將文章作解碼的動作，至於運用個人先備知識與經驗解讀文章語義，則礙於缺乏較多的生活經驗而無法突破。基於此，研究者試著探究其他相關的閱讀理解策略教學，以提昇輕度智障學生之閱讀理解能力。

輕度智障的學生礙於先天心智能力與生理發展上的諸多缺陷，很多學習活動皆無法獨立完成，生活上常需依賴身邊的人提供協助，而在學校的課程中，則經常需藉助老師或同儕所提供的鷹架方能順利進行學習。

目前文獻常被提出研究的閱讀策略教學法主要有：直接教學法、

合作學習教學法、故事結構教學法以及相互教學法，每一種教學法皆有其優缺點，也都有其一定的教學成效。其中，「相互教學法」是Palincsar和Brown（1984）依據Vygotsky在1978年所提出的「最近發展區域（zone of proximal development）」理論、Wood, Bruner, 和Ross在1976年所提出的「專家鷹架（expert scaffolding）」理論以及Rogoff和Gardner在1984年所提出的「預期教學（proleptic teaching）」理論所設計出的閱讀理解教學法，係採循序漸進的方式，希望透過師生大量的對話方式，教導學生認識並運用預測（predicting）、發問（questioning）、澄清（clarifying）及摘要（summarizing）等四項策略進行閱讀。

基於上述，研究者將討論國中資源班輕度智能障礙學生的閱讀理解能力，是否能藉由相互教學法的實施獲得提昇，經由實驗設計探討此教學對學生在敘事文體文章之閱讀理解表現，以協助提昇國中資源班輕度智能障礙學生閱讀理解能力。

第二節 研究目的與待答問題

壹、研究目的

根據研究動機，本研究的目的如下：

一、探討相互教學法對國中輕度智能障礙學生閱讀理解的學習成效。

二、探討相互教學法對國中輕度智能障礙學生，在故事類敘事文體閱讀理解測驗中不同類型題組試題表現之成效。

三、分析受試學生在實施實驗教學回饋問卷的作答情形。

貳、待答問題

根據以上研究目的，本研究的待答問題如下：

- 一、國中輕度智能障礙學生在接受實驗教學後，對其閱讀理解能力是否有成效？
- 二、國中輕度智能障礙學生在接受實驗教學後，對其在故事類敘事文體之不同類型題組試題表現之閱讀理解能力是否有成效？
- 三、分析受試學生在實施實驗教學回饋問卷作答情形為何？

第三節 研究假設

根據以上研究問題，本研究的研究假設如下：

- 一、國中輕度智能障礙學生在接受實驗教學後，其閱讀理解能力是否有成效？

國中輕度智能障礙學生在接受相互教學法後，教學處理對學生在「閱讀理解測驗」上的表現有成效。

- 二、國中輕度智能障礙在接受實驗教學後，其在故事類敘事文體不同

類型題組試題表現之閱讀理解能力是否有成效？

2-1 國中輕度智能障礙學生在接受實驗教學後，其閱讀理解測驗之（甲）類：文章中明示問題題組之表現有進步。

2-2 國中輕度智能障礙學生在接受實驗教學後，其閱讀理解測驗之（乙）類：推理、分析、思考理解題組之表現有進步。

三、分析受試學生在實施實驗教學內容的回饋問卷作答情形為何？

3-1 受試學生在實驗教學回饋問卷有正向回饋。

第四節 名詞釋義

本研究定名為「相互教學法對國中資源班輕度智能障礙學生閱讀理解成效之研究」，以下就研究中重要名詞之定義，詳細說明如下：

一、相互教學法

相互教學法是 Palinscar 和 Brown 於 1984 年根據建構主義而發展的閱讀教學方法，目的是透過師生及同儕的對話和討論，訓練學生四項閱讀策略，以提高學生自我監控和理解文意的能力 (Brown, Campione, Webber & McGilly, 1992)。該四項策略包括了預測 (predicting)、發問 (questioning)、澄清 (clarifying) 及摘要 (summarizing)，強調師生透過對話的互動方式，先由教師示範四個策略的使用，再由同儕間教師和同儕輪流擔任教師的角色。Palinscar

和 Brown 發展的相互教學法中有兩種模式，一是「單純相互教學法」，係指直接透過對話教學引出策略，不著重策略的個別指導；二是「明確相互教學法」，指在教學對話前先實施明確的策略教學，並透過全班性的討論或學習單等活動介紹策略，再經由對話方式將策略運用於閱讀情境中（Lederer, 2002；Rosenshine & Meister, 1994）。本研究係採「明確相互教學法」進行實驗教學。

二、國中輕度智能障礙學生

教育部（民 91）修訂之「身心障礙及資賦優異學生鑑定標準」第三條第二項第一款對智能障礙所下的定義為：

「智能障礙，指個人之智能發展較同年齡者明顯遲緩，且在學習及生活適應能力表現上有嚴重困難者；其鑑定標準如下：

- （1）、心智功能明顯低下或個別智力測驗結果未達平均數負二個標準差。
- （2）、學生在自我照顧、動作、溝通、社會情緒或學科學習等表現上較同年齡者有顯著困難情形。」

內政部（民 95）修訂之「身心障礙等級」中對智能障礙所下的定義為：

「成長過程中，心智的發展停滯或不完全發展，導致認知、能力和社會適應有關之智能技巧的障礙稱為智能障礙。」

依照障礙程度可分為：極重度、重度、中度及輕度四個等級。

參照上述相關法規之定義與分級，本研究所指之輕度智障學生，係指從高雄市○○國中資源班篩選出來的兩名一年級學生，其「魏氏兒童智力量表」之全量表智商皆在七十以下，且經高雄市政府教育局鑑定通過並領有智能障礙鑑定證明或輕度智障手冊。

三、閱讀理解成效

閱讀是一項重要的技能，是一種從書面文字建構意義的過程，它牽涉了很多複雜的心智活動，而閱讀最終的目的即在賦予文本意義，意即理解（林寶貴、錡寶香，民 91）。而閱讀理解是指學生在閱讀文章時，能正確理解文章中字與字的理解、推論理解與涉及個人經驗的理解。

本研究所謂的閱讀理解成效是指，受試之兩名輕度智能障礙學生，在研究者自編之閱讀理解測驗上得分正確百分比而定。所得分數正確百分比愈高，其閱讀理解成效愈佳；反之，則閱讀理解成效不佳。

第五節 研究限制

本研究的目的為探討相互教學法對國中資源班輕度智能障礙學生閱讀理解能力之成效，從研究對象、研究方法與教學材料而言，本研究限制歸納為以下五點：

- 一、 本研究對象為兩名國中一年級之輕度智障學生，為小樣本之實驗教學，故採用單一受試研究法中的 A1-B1-A2-B2 倒返實驗設計，因此研究結果，不適宜推論至其他障礙類別或年級之學生。
- 二、 本實驗研究為配合學生的識字能力，在教材的編選上以不超過受試者的識字水準為原則，且所編選的文章皆為故事類敘事文體的文章，因此，研究結果不適合推論至其他長篇或其他文體的文章。
- 三、 在教學時間上，本研究為配合學生課程安排及家長接送，每週上課二次，僅十二次的實驗教學課程，在閱讀策略教學課程的安排上，若延長實驗教學時間，教學效果是否有所差異，有待進一步的研究。
- 四、 本研究以一名教師對兩名學生的小組進行相互教學，對於大班級或人數不同的小組教學，教學效果是否有所差異，有待進一步的研究。
- 五、 本研究以研究者自編的「閱讀理解測驗」為主要評量教學成效的工具，每篇測驗共有八題四選一的選擇題，受試者的表現可能受到猜題的影響，因此研究結果須謹慎解釋。

第二章 文獻探討

本研究旨在探討「相互教學法」對國中輕度智能障礙學生閱讀理解成效的提昇，比較學生在研究者自編閱讀理解測驗之不同類型題組試題表現，並了解學生對此教學法的看法。文獻探討共有四節，分別為：閱讀理解的相關概念、相互教學法之內涵、智能障礙學生之特徵與閱讀理解及相互教學法與閱讀理解之相關研究。

第一節 閱讀理解的相關概念

閱讀是一種非常複雜且屬動態的心智活動，包含了知覺、語言、認知及動作協調等之相互關聯與交互作用的認知歷程，且會受到自動化、注意力、記憶力以及文章的語法結構、語意關聯度或清晰度所影響 (Dickinson , Wolf & Stotsky, 1989)。以下就閱讀理解的模式、閱讀的歷程以及文章結構與閱讀理解，茲分述如下：

壹、閱讀理解的模式

閱讀理解在閱讀認知歷程中佔有很重要的成分，1960年代認知心理學盛行，根據訊息處理理論心理學家針對此觀點與方法對閱讀過程進行分析研究，提出三種模式以解釋閱讀歷程，分別為：由下而上的

模式 (bottom-up models)、由上而下的模式 (top-down models) 以及交互模式(interactive models) (林清山，民86；柯華威，民82；曾世杰，民93)。茲分述如下：

一、由下而上的模式 (bottom-up models)

此模式主張「字彙辨識」是閱讀的最初層，也就是強調「解碼」的重要性，不重視讀者的先備知識與後設認知能力等，亦即主張「文章的理解」是建立在「識字」的基礎上，也就是說閱讀是由低層次的解碼到高層次的理解過程。目前我國小學老師教授國語課時，先教導注音、生字、筆劃、部首跟生詞後，才進行課文朗讀與內容文意深究之教學，此種先強調解碼，再進行理解的方式，也是一種「由下而上」的教學。而美國教育學者從此模式角度發展出來的閱讀教學法叫做「語音法」(phonics method) 或「強調解碼 (code emphasis) 法」，這是一種教導英文識字閱讀最常用的教學法，因為它所強調的是音標、拼字或看字發音的教學。

二、由上而下的模式 (top-down models)

此模式所強調的是讀者利用個人的「先備知識」及「後設認知策略」，將所閱讀的文字加以組織、預測並賦予意義，屬於一種概念導向的閱讀歷程，也就是說讀者在閱讀過程中，不需要每一個字都能讀出來，只要運用自己的先備知識或利用前後文脈去預測閱讀材料的意義。由此模式理論所發展出來的教學法為「全語法」(whole language)，支持全語法的學者認為識字、解碼與寫作技巧是不需特別教導的，因

此，不重視解碼的重要，所強調的是利用個人先備知識去猜測、解讀文中的涵義。

三、交互模式(interactive models)

此模式不僅強調「解碼」的重要，亦強調「先備知識」在閱讀所佔的重要角色，不僅受先備知識與閱讀策略影響，也會受到文章解碼歷程的影響。因此，閱讀是經「由下而上」與「由上而下」兩模式之交換作用所產生。

閱讀模式之探討提醒著吾人：在閱讀時，閱讀者的背景知識和閱讀者所使用的策略在閱讀過程中顯得重要。因此，如何讓學生能在閱讀歷程中成為獨立自主的學習者，並能活用教師所教授的閱讀理解策略，以增進閱讀理解的能力與成效，是閱讀理解教學的一大重要指標。以上三種教學模式皆各有其優點，本研究將在實驗教學運用中，視學生個別差異之需求彈性調整運用之，讓學生在閱讀時能有效的運用策略，並獲得閱讀的技巧及提升個人閱讀理解能力。

貳、閱讀的歷程

Gagne`在1985年把閱讀的歷程分成解碼(decoding)、字義理解(literal comprehension)、推論理解(inferential comprehension)和理解監控(comprehension monitoring)等四個階段(引自錡寶香，民88)，國內學者對此四個階段皆有相關說明(林清山譯，民86；許淑玫，民89；鄭麗玉，民89)，研究者整理彙整後，茲分述如下：

一、解碼（decoding）

解碼意指破解訊息代碼，使書面文字符號具有意義；解碼更是閱讀的基礎，閱讀歷程一開始的首要工作就是「認字識義」，因此一個人擁有解碼能力的多寡，直接影響個體在閱讀上的理解。當閱讀者出現無法解碼時，可運用：查字典、依照上下文或部首進行預測或詢問他人等策略，而解碼歷程最主要有配對（match）和譯碼（recording）兩個過程，茲分述如下：

- （一） 配對：指讀者在見到文字時，便能從長期記憶中去辨識或檢索所對應的字義，而達到自動化的解碼歷程。
- （二） 譯碼：指讀者看到文字時，先將該字的讀音發出來，再從長期記憶中檢索出意義。

二、字義理解（literal comprehension）

字義理解歷程的主要功能是，經由大腦將文句中的文字賦予意義，此歷程包含了字義取得（lexical access）和語法分析（parsing）兩部份，字義取得是指在編碼歷程結束後，從長期記憶中檢索字義的過程；而語法分析是指根據語言學的規則及文法、句法將組合的字形成有意義的概念，藉此可以讓我們從文字間、語詞間所傳達的訊息了解文句的意義。

而當閱讀者在進行閱讀時，遇到無法理解的字句意義，可採取的方式有：在不清楚的地方劃記、由上下文推測或省略不讀等；遇到無

法理解文章意義時，可採取的方式有：再重讀一次、調整閱讀速度、找出文章重要句子或段落、分段閱讀、練習做筆記、自問自答或辨認文章重要概念的連結等方式。

三、推論理解 (inferential comprehension)

推論理解使閱讀者獲得對閱讀概念更深層廣博的理解。包括：統整 (integration)、摘要 (summarization) 和精緻化 (elaboration) 等三種過程，茲分述如下：

- (一) 統整：結合兩個或兩個以上的命題，使產生一個較大的意義組織，讓概念更合理連貫以幫助讀者更容易理解與記憶閱讀材料。
- (二) 摘要：閱讀者在閱讀一段文章，從敘述性記憶內產生一個整體結構，從而組織一篇文章的主要概念與歸納文章大意。
- (三) 精緻化：閱讀者將閱讀材料與先備知識做連結而產生一種新的想法，意即閱讀者將新訊息與舊知識相互連結建構出連貫的意義和新的概念。

由上述可知，推論理解乃是指閱讀者已具備相當程度的能力，除了在閱讀時具有解碼的能力、從字面上瞭解字義以及將文章做整合與摘要外，還能結合自身經驗和先備知識與舊經驗相互連結，使文章更具意義化。

四、理解監控 (comprehension monitoring)

理解監控即是一種後設認知的歷程。有些閱讀者會在閱讀前設立目標，而在閱讀後會檢視閱讀目標是否達成並不自覺地監控自己的理解。當一個人在閱讀時，意識到自己有不明瞭之處，會選擇重讀或調整閱讀策略，此時即是做理解的監控。

由以上所述可知，閱讀理解憑藉著由上而下、由下而上以及交互等三種模式為其理論基礎，其中亦包含了解碼、字義理解、推論理解和理解監控等四個階段。然而，輕度智障學生因受先天智能上的限制，已至於在高層次且複雜的思考運作上發生困難，連帶在閱讀理解能力表現亦顯著低落。因此，本研究在閱讀歷程的理論基礎中，深入探究輕度智障學生在閱讀歷程時所發生的困難，找出問題所在以協助輕度智障學生在有效閱讀中提昇個人閱讀理解能力。

參、影響閱讀理解的因素

在學習過程中，閱讀是一項重要技能，而成功的閱讀理解與概念的瞭解 (conceptual understanding)、自動化基本技能 (automated basic skills) 以及策略 (strategies) 等三項技巧有很大的關聯。以下就三項技巧，茲分述如下：(Gagne`, Yekovich, & Yekovich, 1993)

(一) 概念的瞭解：包括對閱讀主題相關知識的瞭解、對文章與字詞的理解。

(二) 自動化基本技能：包含字詞的解碼，及從一段字詞中建構命題

的能力。

- (三) 策略：依據個人所設定的目標，改變閱讀的方向與監控個人的閱讀理解。

由以上可知，學習需藉助閱讀，但閱讀則有賴讀者對閱讀材料的理解，以下將探究可能影響閱讀理解的原因，茲分述如下：(Alexander & Heathington, 1988)

- (一) 閱讀者先備知識或經驗不足、不良的閱讀習慣、對語法結構認知缺乏、不當的解碼技巧與閱讀方法等，這些都是可能影響閱讀理解的原因。
- (二) 閱讀材料呈現的形式、結構的安排與內容的連貫性，若無法有系統的表達所要傳達的意思，都可能造成讀者在閱讀理解上的困難。
- (三) 教師在閱讀教學中，所提供的閱讀材料及教學方法，若欠缺適切性，將有礙於學生閱讀理解。
- (四) 在閱讀教學中，教師是否能提供讀者解決閱讀上的問題，是否能依學生個別化給予適當的有效閱讀策略，也是可能影響閱讀理解的因素。

而van den Broek 和 Kremer在2000年則提出，影響閱讀理解的因素為讀者、文章與閱讀情境等三項因素，茲分述如下：(引自連啟舜，民92)

（一）讀者的因素：

1. 閱讀的基本技能：包括對字詞的解碼技巧以及能從一串字詞建構命題和文法等能力。
2. 先備知識：在閱讀理解中，先備知識是指在有組織的知識結構中獲得有意義的學習，可促進讀者的閱讀理解能力。
3. 推論和推理技巧：閱讀理解須具備推論和推理技巧，以建立對文章訊息和背景知識間有意義的聯結。
4. 後設認知及策略的運用：後設認知及策略使用的能力是閱讀歷程中重要的一環。後設認知執行監督（monitor）和控制（control）的功能；而當閱讀遇到困難時，讀者必須要能有效的運用策略以解決問題。

（二）文章的因素：

行為主義者認為所謂容易理解的文章是指文章中的文句長度適中，且無太多艱難的字詞。

（三）閱讀的情境：

閱讀者會隨著不同情境而採取不同的閱讀目標，例如：為了考試而閱讀，就必須留意文章細節以及推論文章的深層意義；為娛樂休閒而閱讀，只選取感興趣部份略讀或速讀。

分析上述影響閱讀理解因素可知，若欲提昇學生的閱讀理解能力可就學生、閱讀材料和教師等三方面努力。提昇讀者先備知識，而教

師在閱讀教學前慎選閱讀材料，配合教師有效策略教學，兼顧學生個別差異，將有助提昇學生閱讀理解能力。

肆、文章結構與閱讀理解

文章結構是影響閱讀理解的一項重要因素（Gunning, 1996）。一般而言，文章結構可分為故事類或記敘文文章結構與說明文文章結構兩種，茲分述如下：

一、故事類或記敘文文章結構

Mandler與Johson（1977）指出故事可以用一組能定義故事內在結構的規則敘述出來，這些規則就是故事文法。根據Stein與Glenn（1979）的定義，故事文法結構主要有：背景、引發事件、內心感受、企圖、結果和回應；「背景」主要是介紹述說內容中的人、時、地，以利讀者了解故事接下來的發展。「引發事件」則指引起主角會做某些行為、內心變化或自然發生的事情。「內心感受」指主角的目標或情意上的反應或認知。「企圖」指主角為解決問題或目標所做的一些行為。「結果」為主角是否解決問題或達成目標的情形。「回應」指主角對結果的反應，例如：情感或認知上的反應（引自林佩欣，民92）。

二、說明文結構

說明文的文體結構分為六類，茲分述如下：（Bos and Vaughn, 2002）

- （一）描述/例舉（description/enumerative）：文章未涉及任何因果或時間關係，只詳述某個主題或列舉相關事實或只陳述定義概

念、提供例句等。

(二) 順序/方法 (sequential/how to)：文章的訊息組織依照一定的順序安排，常用到一些代表順序的辭彙，例如：第一、第二、首先、最後等。

(三) 比較/對照 (compare/contrast)：文章主要陳述或說明事物在概念上或方法上的相同點或相異處。

(四) 原因/結果 (cause/effect)：陳述某事物狀況的同時亦說明造成此狀況的原因。

(五) 問題/辦法 (problem/solution)：先對文章的說明做描述，接著再說明可能的解決方案。

(六) 說理/勸說 (argument/persuasion)：文章的主要目的在表達看法及力陳某種概念或觀點。

由以上所描述的文章結構，可以清楚察覺出故事類或記敘文文章結構是較固定與可預測的，遵循故事文法規則將有助於讀者快速地閱讀內容並提昇閱讀理解能力，而說明文的內容常常是閱讀者所不熟悉或陌生的，因此讀者需要逐一處理每一事實或概念。然而，為了降低輕度智障且低閱讀能力學生的學習負荷，本研究在教材編選與測驗工具的編製上，以單一種文體且結構是較固定與可預測的故事類的記敘文文章結構文體為主要編製依據，而內容則配合學生興趣與能力，編選適合學生閱讀的材料。

第二節 相互教學法之內涵

本節就相互教學法意義、相互教學法的理論基礎、相互教學法的四個策略、相互教學法的實施原則與應用、相互教學法的模式以及相互教學法的優缺點等分別做說明。茲分述如下：

壹、相互教學法的意義

相互教學法是Palinscar和Brown於 1984年根據建構主義而發展的閱讀教學策略，目的是透過師生及同儕的對話和討論，訓練學生預測（predicting）、發問（questioning）、澄清（clarifying）及摘要（summarizing）四項閱讀策略，以提高學生自我監控和理解文意的能力（Brown, Campione, Webber & McGilly, 1992）。相互教學法在教學過程中非常強調「師生對話」的歷程，透過師生對話，由老師利用放聲思考方式示範以上四項閱讀策略，接著由學生輪流扮演老師的角色，並逐步將責任轉移給學生，發展成學生之間相互提供支持的「同儕對話」，教師和同儕輪流擔任教師角色，共同建構文章的意義。

貳、相互教學法的理論基礎

由於Vygotsky主張教育的功能在於透過特殊的社會語言以提升學生心智發展，因此在學校情境中所出現的師生之間、學生之間的對話變得相當重要。相互教學法即是根據Vygotsky觀點所發展出來的社會教學模式（socioinstructional approach），其目的是協助教師去利

用對話的學習以增進學生閱讀理解及後設認知（李咏吟，民87）。

「相互教學法」是Palinscar和Brown參考Vygotsky在1978年所提出的「最近發展區域（zone of proximal development）」理論、Wood, Bruner, 和Ross在1976年所提出的「專家鷹架（expert scaffolding）」理論、以及Rogoff和Gardner在1984年所提出的「預期教學（proleptic teaching）」理論（Palinscar & Brown, 1984），所設計的閱讀理解教學，茲簡述如下：

一、最近發展區

最近發展區是指：個體在未接受他人協助下，獨立完成或解決問題的實際能力與在他人或有能力的同儕協助下所表現的能力水準，此兩者間的差距稱之（Vygotsky, 1978, p86）。也就是說，根據Vygotsky的看法，他認為個人的認知發展層次是由社會層次逐漸內化至個人與內在的層次；兒童的發展則是由成人或能力好的同儕協助進而成為獨力完成的學習者。因此，學習不一定要等到個體發展成熟，只要透過成人或能力較好的同儕協助以及社會情境支持下，個體的學習表現仍可以超越實際的發展水平；而相互教學法的設計就是除了在教學中需要提供「鷹架」的教學支持外，藉由老師或能力較好的同儕提供學生最近發展區的協助，以提升學生的學習表現（Alfassi, 1998）。

二、專家鷹架

Wood, Bruner與Ross於1976年首次提出「專家鷹架」一詞（引自

Rosenshine & Meister, 1994)。所謂「專家鷹架」意指學生在獲得文章理解時，由專家（如：學校老師、家長、同儕等）提供支持性協助，直到學生能獨立解決問題為止；Vygotsky認為：兒童絕大多數的發展均須經由專家的協助而達成，在專家的協助與支持下，讓學生將原本難以完成的任務漸漸具備獨立解決問題的能力時，漸進式褪除專家協助，將學習責任移轉到學生身上，在「交互教學法」中，專家即提供學生一種學習的鷹架和各種必需的支持，以促成學生有機會展現已有的技巧或是策略，達到較高層次的認知（Rogoff & Gardner, 1984）。由此可知「鷹架」是一個可調整、具彈性且為暫時性的支持系統，當學習責任由老師逐漸移轉至學生身上時，此暫時性的鷹架即可逐步褪除。

三、預期教學

「預期教學」一詞，出現於Wertsch 和Stone、Rogoff及Gardner的著作中，指的是對學生能力的預期（引自林佩欣，民92）。除對能力的預期外，也鼓勵生手（學生）參予團體活動的情境，並由專家（老師、家長或能力佳的同儕）給予支持，生手一方面從專家的示範觀察學習，一面執行簡單的工作，以發揮較高層次的能力（涂志賢，民87）。故「預期教學」的中心焦點在於學習者是教學活動的參與者與建構者，教師經由放聲思考（thinking aloud）提供解釋和示範（林佩欣，民92）而後學習的責任逐步移轉到學生身上，因此教學過程中的對話亦由教師引導轉至由學生引導的形式。

綜上所述，「相互教學法」是根據「最近發展區」、「專家鷹架」、「預

期教學」等三種學習理論的概念而設計，以增進閱讀理解能力的教學法。然而，目前可以得到相互教學法最早的文獻中，並沒有提到 Vygotsky 的任何理論，反而是引述了不少當時興盛的認知策略教學研究(Palinscar, 1982)。事實上，Vygotsky的著作中並未確切地說明最近發展區或社會互動學習理論的具體作法，且預期教學與專家鷹架的術語也非Vygotsky首創，而是後人從他的著作中得到的啟發，而歷年來以Palinscar為主的著作裡，也可以發現交互教學法是從起初具規模到逐漸成型或變化的發展過程(林佩欣，民92)。

參、相互教學法的策略

相互教學法的主要內容即為預測、提問、摘要和澄清等四項閱讀理解策略，下面就四種策略加以敘述如下：(李新鄉、黃秀文、黃瓊儀，民86)

一、預測策略

「預測」能催化學生的先備知識並產生預期，同時可增加文章的意義化與學生的記憶力，學生在閱讀文章之前，先運用自己的先備知識，再根據文章的標題、插圖或前一段的內容來預測和假設文章內容或下一段所要傳達的可能內容，並教導學生利用舊有的先備知識，確認「線索」，推測下文的內容，訂出閱讀的方向，並時時監控自己的預測或假設是否與文章相符，進而加以修正或適當調整重新預測，如此預測始能發揮最大功效。此外，對於文章進行預測具有以下四種功能：

- (一) 解決字音義模糊的地方，同一個字具有不同的讀音與意義，讀者可在預測中初步解決此問題。
- (二) 幫助讀者解決「代名詞」的問題，讀者可依照上下文的意思推論出文章中「他」所代表的意義。
- (三) 幫助讀者確定句子的背景；例如：「荷花謝了」可預測出季節是在夏末秋初，「鳳凰花開的時候」可預測出是夏季且是畢業時期。
- (四) 幫助讀者建立一篇文章的基本架構。

二、提問策略

提問策略可以幫助學生在閱讀後，根據閱讀內容提出問題並嘗試自我回答，進而主動探詢文章的意義，並能藉此提升師生對話的品質。教師可教導學生使用「6W」：誰「who」、何時「when」、何地「where」、什麼「what」、為什麼「why」及如何「how」來進行發問，以協助學生發展較高層次的問題組織能力，在發問的過程中能讓學生檢測自己對文章的理解。閱讀進行中發問策略使用的時機，在不同階段亦有不同的意義，閱讀前的發問可協助閱讀者多加留意閱讀材料中重要的內容，閱讀中的發問可引發讀者對閱讀材料主題的注意，而閱讀後的發問則有複習的效果。因此發問策略在閱讀中佔有重要角色，也在閱讀過程中發揮很大的功能。

三、澄清策略

澄清策略是指學生在閱讀文章時遇到無法理解的文句，能運用適

當的策略解決，例如：查字典、詢問他人、重讀或根據上下文脈絡猜測等方式改善閱讀理解，因此澄清策略也是一種理解監控的策略，可以幫助學生克服文意上難以理解的部分。因此學生藉著澄清策略，可以使讀者再次確認閱讀材料內容，也解決閱讀時所遇到的困難或瓶頸。

理解監控已被確定為閱讀理解的重要部分，包含了讀者是否能了解他們所閱讀的內容，當對所閱讀文章無法理解時，是否能找出閱讀失敗的來源或原因並使用適當的補救策略（fix-up strategies）來改善閱讀理解（Baker & Brown, 1984；Jacobs & Paris, 1987）。

四、摘要策略

摘要是一種自我回顧（self-review）與理解監控的歷程，學生必須根據文章內容做簡要的概述，藉此可以讓學生檢視是否理解文章的內容，假使學生無法說出文章內容合理的概要，教師應及時診斷學生理解困難之所在，並提醒學生重讀或澄清之補救方法。而摘要教學的基本原則為：確認主題句、創造主題句、刪除不重要且瑣碎與多餘的訊息以及製作成圖表等。教師可運用此四項原則提昇學生做摘要的能力。

由以上可知，相互教學法在教學過程中非常強調「師生對話」的歷程，透過師生對話，由老師利用放聲思考方式示範以上四項閱讀策略，接著學生輪流扮演老師的角色，逐步將責任轉移給學生，發展成學生之間相互提供支持的「同儕對話」。而學生在此教學法中透過高社會性、互動性及完全的對話才獲得並內化四項閱讀策略（Palinscar

&Klenk, 1992)。因此，「師生對話」的歷程對學生進行閱讀理解是相當重要的。

肆、相互教學法的實施原則與應用

研究者根據洪清一（民83）、李佳琪（民86）、許淑玫（民86）、詹文宏（民91a）、蔡佩芳（民93）、盧雅琪（民93）、Palinscar和Brown（1989）以及Palinscar和Perry（1995）所提出之相互教學法的實施原則，歸納整理如下：

一、教師方面

- （一）教師利用「放聲思考」具體明確的示範閱讀理解活動，成為專家行為的楷模與專家鷹架的提供者。
- （二）教師必須嚴密監控學習進程，且依學生現有的理解能力適時提供回饋、提示與糾正，使學生不斷發揮個人潛能。
- （三）適時褪除鷹架，只在學生需要時才適時提供協助。
- （四）有效的相互教學法，是將學習的職責循序漸進地加諸於學生身上，最終目的是使學生能獨立自主的學習，老師只是扮演輔導及協助的角色。
- （五）教師角色由提供支持者，逐漸成為學生學習的觀察者。
- （六）教師在教學前，可與學生充分討論相互教學法的四種閱讀策略與解釋學習這些策略原因與策略的意義，並適時提供學生練習的機會。
- （七）重視師生間的對話，而且談論內容是針對閱讀的文章，與學生

共同建構義意共同討論過程。

- (八) 維持學生參與和學習策略的興趣，並確認他們在其他情境下也能將這些策略有效的運用於閱讀文章中。

二、學生方面

- (一) 學生分組時，每組人數以4-6人為宜，讓每一位學生都有機會進行練習與回饋。
- (二) 相互教學可適用對象廣泛，可用於「解碼」能力佳、「理解」能力低落的學習者，或針對低閱讀能力的兒童進行教學，亦可視需要調整教學對象。
- (三) 學生是主動積極的學習者、參與者與建構者。

三、教學方面

- (一) 相互教學法注重教導學生閱讀的過程勝於課文內容的討論，也就是說教學的過程重於學習的內容。
- (二) 相互教學法主要是教導學生如何運用四種策略：摘要、發問、澄清與預測策略，並以實際的文章內容做策略的示範與運用。
- (三) 相互教學法是一個社會性互動的學習歷程，「討論」與「對話」是其教學核心，因此異質分組的方式促使有能力者可以先行示範、引導，提供同儕學習支持之鷹架。
- (四) 老師應透過非正式及標準化的評量，測量出學生閱讀理解的程度，根據學生的程度選擇適當的教材，並配合學生的動機與興趣，挑選對大多數學生具有挑戰性、文章結構不同的材料。

四、評量方面

(一) 相互教學法注重「對話」，因此評量的重點應著重「對話」品質的評估，以診斷學生是否習得閱讀理解策略活動。

(二) 統合運用閱讀理解測驗、後設認知的晤談、分析對話中的交互過程、放聲思考或動態評量等方式當做評量內容的參考。

相互教學法最主要的教學重點是：由教師示範四種閱讀理解策略的使用方法與時機，進而透過師生間的相互對話，循序漸進地將學習責任由教師身上轉移到學生個人身上。因此，在教導學生閱讀過程更勝於教導學生學習課文的內容。

根據以上相互教學法的實施原則，當實際應用到教室教學時，可以採以下步驟 (Palinscar & Brown, 1984)：

1. 進行教學活動之前，先讓學生了解四種閱讀理解策略（預測、發問、摘要、澄清）的意義及重要性。
2. 請學生先看文章的標題，然後老師鼓勵學生利用先前知識來預測這篇文章可能的內容。
3. 教師視學生的解碼程度決定默讀或朗讀一段文章。
4. 默讀結束，教師先示範如何運用上述的四種策略來進行閱讀理解。
5. 師生共同運用四種策略為架構進行對話，學生則依據文章內容作評論。如：「有更重要的訊息嗎？」、「有其他不了解的地方嗎？」和「有其他重要的問題嗎？」。
6. 默讀下一段文章，並安排一位學生當「小老師」，針對此段文章的

內容摘錄重點、提出問題、澄清不了解之處，再針對接下來的文章內容進行預測，教師在旁給予提示與指導。

7. 等到學生能靈活運用四種閱讀策略時，則整個閱讀理解的責任完全移轉給學生獨立進行，老師在旁仍提供回饋及協助。

綜合以上所述可知，實施相互教學法前，明確的策略教學是相當重要的，可以讓學生先了解四項閱讀策略的意義與使用時機，學生在閱讀時若能充分運用四項閱讀策略將有助於閱讀。有鑑於此，本研究在進行相互教學法之前，在課程安排上，先進行對四項策略的明確說明教學，利用學習單並透過個別策略示範、引導練習與獨立練習的過程，讓學生有充分練習後，漸漸將學習責任移轉到學生身上，進而使學生能清楚了解策略運用的方法，以期在策略的使用中提昇閱讀理解能力。

伍、相互教學法的模式

Palinscar和Brown發展的相互教學法中有兩種模式，一是「單純相互教學法」，係指直接透過對話教學引出四項閱讀策略，在教學過程中配合四項策略進行教學，且不著重策略的個別指導，；二是「明確相互教學法」，指在進行教學對話前先實施明確的策略教學，並透過全班性的討論或學習單等活動方式介紹四項閱讀策略的意義與使用時機；再經由對話方式將策略運用於閱讀情境中，茲分述如下：

(Rosenshine&Meister, 1994)

一、單純相互教學法

此種教學法為Palinscar和Brown在1984年所設計出來的，簡稱為「RTO」模式。所有的示範和教學都是透過對話的方式進行，強調如何發展和運用四項策略，但不特別強調個別策略的教導，在運用四項策略教學前（預測、提問、摘要、澄清）並無任何提示，是直接透過對話教學給予學生程序上的提示與示範，經由師生、同儕間的對話方式來提昇與監控閱讀理解，等到學生能活用此四項策略時，即將整個閱讀理解與記憶的活動交由學生獨立完成。

二、明確相互教學法

此教學法是Palinscar等人在1987年將單純相互教學法作一些改變而完成的，簡稱為「ET-RT」模式。Rosenshine和Meister（1994）指出「ET-RT」對閱讀理解能力的提昇比「RTO」更有效果。在教學之初，先實施明確的閱讀理解策略教學，並透過全班討論或作業單來練習策略的使用方式，讓學生熟悉每一策略的功能後，再經師生對話於真實的閱讀情境中運用策略。它和「RTO」模式一樣，都是運用預測、提問、摘要、澄清等四項策略，但此法與「RTO」模式不同之處在於：在教學之初，先進行四個策略的直接教學，等學生對此四個策略熟悉後，再進入相互教學法的師生對話程序。

兩種相互教學模式的差異，在於認知策略教學如何呈現以及何時發生的問題（Palinscar&Klenk, 1992）。上述兩種模式都有教學者使用，也有其教學效果存在，此二種模式皆強調在實際情境中，透過師

生對話進行四項閱讀策略的教學，著重學習的社會互動，至於選用哪種教學模式，則需視教學對象而做謹慎考量。本研究的研究對象為輕度智障學生，在理解能力與學習主動性皆較一般學生低，而Rosenshine和Meister（1994）指出「ET-RT」對閱讀理解能力的提昇比「RT0」更有效果，因此在教學模式的選擇上，本研究運用「明確相互教學法」來進行實驗教學，等受試學生對四項策略皆熟悉後，再正式進入閱讀課程，以期提高教學實驗的效果。

陸、相互教學法的優缺點

以下將提出實施相互教學法時的優缺點，茲分述如下：（蔡佩芳，民93）

一、優點

- （一）以學習者為主體，強調學習者的主動性及學習責任的轉移，而最終成為獨立的學習者。
- （二）以正向及肯定的態度來指導學習者，在師生或同儕互動中不只獲得知識上的鷹架協助，更獲得彼此情感上的支持及交流。
- （三）在對話過程中獲得口語表達練習的機會，增加對自己的信心及學習的動機，並發展自我調整（self-regulation）的能力。
- （四）四項明確的策略容易使用，並能遷移到其他學習。
- （五）促進閱讀理解、理解監控以及後設認知發展。

二、缺點

- (一) 尤其強調師生及同儕間的互動，所以有人數上的限制，如果人數太多進行時會有困難。
- (二) 相互教學法的進行需要較長的時間，短時間難以看出效果，而且較傳統教學費時。
- (三) 由於師生輪流擔任對話領導人，讓學生感到比較大的壓力。
- (四) 有解碼困難或心智能力較低的學習者不適用相互教學法。
- (五) 對於被動學習或不願意參加與發表討論者，主動參與的可能性很低，屆時需要老師更多的引導。
- (六) 教學者必須對學習者的學習能力或學習需要，具有敏銳的觀察力，並能做契合性的引導。
- (七) 小組的對話易流於表面，難維持有意義、高品質的對話。

由以上對「相互教學法」優缺點的分析可知，雖然此教學法有很多優點受到吾人肯定，但並非完美無缺，真正實施在教學上才發現需要改進的部分。因此在教學上，可以善加利用此教學法的優點，而在缺點方面則盡量多加注意，以期在教學上得到更多正面的教學效果。

第三節 智能障礙學生之特徵與閱讀理解

輕度智能障礙學生是特殊教育服務中重要的一群，由於輕度智障學生跟一般學生在外觀上無明顯差異，但受到先天智能上的限制，使得在認知、情緒、學習上等皆有其困難；以下針對智障學生的學習特徵與閱讀理解上的關係做摘要描述；茲分述如下：

壹、智能障礙學生的學習特徵

智能障礙者是一群異質性相當高的群體，並不是每個人的特徵都是一樣的，但是仍有部分具代表性的特徵。例如：魏氏智力測驗下智商分數在七十分以下、生活自理能力低下、人際關係欠佳、認知發展缺陷、語言理解能力低落以及學習效果不佳等等。以下就智能障礙者的學習特徵，茲分述如下：

一、注意力方面

注意力主要可分成三方面：注意廣度 (breadth of attention)、注意力焦距 (focus)、選擇性注意力 (selective attention)，智能障礙學生在這三方面均有顯著的缺失 (陳榮華，民81)。然而Fisher和Zeaman (1973) 的研究結果發現：智障學生對刺激的特徵存在著選擇及注意的困難。另外，智障學生的注意廣度 (breadth of attention) 也比一般常人較為狹窄 (何華國，民93)。由此可知，學習成果跟注意力有相當大的關係，因此每一項學習在學習前皆要對學習材料有所注

意，否則學習將會受到影響；為了提高智障學生注意力，教師在教學時可以減少不必要的刺激，對於所使用的教學材料在設計時盡量提高明顯度，教學過程中若學生專注於學習材料時，教師可以善用增強策略以增加學生的學習動機，一旦學生注意力提昇，對於學習則更有正向效果。

二、記憶力方面

記憶是依照需求而提取儲存在中樞神經系統的訊息的能力，是學習過程中一項很重要的能力，由訊息保留的時間可分成短期記憶和長期記憶（陳榮華，民81）。而智障者在保留所學的內容上有困難，也就是有短期記憶能力的限制，很難瞬間儲存或即刻喚起聽覺和視覺的材料，也不會運用記憶策略來幫助記憶，但長期記憶則與一般兒童無顯著差異（Belmont, 1966；鈕文英，民92）。造成智能障礙者記憶力困難的原因有兩方面：一為中樞神經功能的缺陷；另一為策略使用的限制，例如：智能障礙學生較不會運用策略來協助記憶學習的材料（Mercer & Snell, 1977），因此教師在進行教學活動前，可適時指導學生運用適當的學習策略或調整教材，協助學生將短期記憶中的學習材料轉存至長期記憶中以增進學習效果。

三、對學習具有失敗的預期

智能障礙的學生比一般人經歷更多的失敗，在屢次遭受挫折中極易造成自信心低落，因此在學習上往往對成功有失敗的預期，甚至事情未開始進行之前即認為會失敗，因此在學習方面缺乏動機、興趣及

自信心，對成功有較低的期待，容易安於些許的滿足和成就。對事情的成敗，也認為非個人因素可決定，而受外在的制握（exter locus of control），因此常過份採取尋求他人協助的外導性策略（Mercer & Snell, 1977；何華國，民93）。

因此，教師教學時可善加運用有效增強策略，尤其應給予較多的口頭讚美、鼓勵或肯定的眼神等社會性增強，讓智障學生在高度接納與關懷下學習，以增加其學習動機，一旦提高學習動機，智障學生將更勇於嘗試各項學習活動，學習成功的機會也相對提高。

四、學習遷移方面

所謂「學習遷移」即是利用已學得的經驗以解決新問題或新適應環境的能力（何華國，民93）。而智障者在應用已有知識或技能到新情境的能力上有缺陷（Stephens, 1972），例如：在學校已學會如何煎荷包蛋，此技能卻無法應用在自己家中的廚房；在學校老師教導如何購買火車票且已習得購票方法的技能，但真正到了火車站卻不知如何購票。因此，教師在選擇教材時要注意實用性，將教材內容意義化，並與生活情境相結合，以增進智障學生遷移類化的能力（何華國，民93）。若能配合時地情境的演練，將有助於智障學生學習。

五、組織學習材料方面

根據Spitz（1966）的研究指出：智障者在組織學習材料方面較一般人有更多的困難，因而嚴重影響到智障者回憶已學得材料的能力（引

自何華國，民93)。

六、認知方面

目前對智能障礙者的認知發展，有兩派觀點：一派是發展論 (the developmental position)；另一派是差異論 (the difference position)。發展論者認為：智能障礙者認知發展速度較一般人慢，以及最後到達的發展階段不同。發展論者主張智能障礙之教育方案需依照學生的心理年齡來擬定。而差異論者認為：智能障礙者在處理刺激時與一般人不同，因此差異論者主張運用特殊教育教材教法來幫助智能障礙者克服或減少這樣的差異所造成的影響。(Mercer & Snell, 1997)

七、學習能力方面

學習牽涉到能力包含：注意、記憶和理解 (Crane, 2002)，這三方面的表現均和學習能力有關。綜合相關研究，智障者在學習能力方面具有以下特徵 (鈕文英，民 92)：

- (一) 對刺激的接收力較緩慢與薄弱。
- (二) 辨認學習能力較為薄弱。
- (三) 思考、理解及抽象化能力較低。
- (四) 較不會運用有效策略來幫助學習。
- (五) 解決問題能力差。
- (六) 缺乏時間管理與個人規劃活動之能力。
- (七) 學習類化或遷移能力較薄弱。

由以上敘述可知，智障者的學習受到許多限制的影響，導致在學習上出現困難，除了生理上的限制以外，生活經驗的缺乏更是影響智障者學習困難的一項重大因素。因此，教師在教導智障學生時，應努力協助學生拓展個人生活經驗，例如：在教學活動上可多安排戶外教學，增加學生與社區的接觸，以提昇智障學生學習能力。

由於融合教育與回歸主流的盛行，加上輕度智障學生的障礙程度較輕，目前國內針對輕度智障學生的教育安置方式，大多採安置於普通班而接受資源班的特殊教育服務模式，僅少部分安置於啟智班接受教育，安置在普通班中的輕度智障學生，常因其外表與一般正常學生無明顯差異，導致當其在學習上發生困難時而被忽略；事實上，輕度智障學生在學習上多半皆伴隨以上的學習特徵。因此，在普通班學習時，常發生學習成效低落或適應能力欠佳等問題，教師可以針對輕度智障學生的學習特徵，在教學上做適當的調整，以因應學生的個別需求，如此將有助於學生的適應與學習。

貳、智障學生之閱讀理解表現

Crossland (1981) 指出智障學生在閱讀時，在文意脈絡的文章方面，會顯得比一般學生容易發生困難，也比一般學生較常表現漏讀字的情形(鈕文英，民 92)。智障學生因為生理上的缺陷與學習特質的影響，在閱讀理解上遭受到挫折，以下根據相關文獻(林惠芬，民 89；傅秀媚，民 89；鈕文英，民 92；何華國，民 93)，探究影響智障學生閱讀理解的八個層面：

（一）認知發展遲緩

輕度智障學生的認知發展和一般正常學生一樣，從較低到較高的發展階段順序進行，但是在發展速度上較一般正常學生緩慢，且障礙程度愈重者，與一般正常學生差距愈大；若參照皮亞傑的認知發展理論，輕度智能障礙學生的認知可能會達到具體運思期，更高層的認知模式可能無法到達，因此，智能障礙學生很難做抽象思考，或運用抽象物來解決所遭遇的問題，而輕度智障的學生對刺激處理的方式與認知，與一般學生亦有質上面的差異。所以，認知發展影響了輕度智障學生閱讀能力。

（二）記憶力與注意力

由於輕度智障的學生短暫記憶較一般學生薄弱，注意力方面較難長時間集中，且易受周圍聲光影響，因此在閱讀文章時，因為無法集中注意力於閱讀材料中，且無法記取文章內容描述，相對在閱讀理解上即困難重重。有鑑於此，為了提高智障者學習時的記憶力與集中注意力，教師教學時教學人數、教材編選、教學地點以及教學方法等方面，都是需謹慎考量的。

（三）策略使用或修正能力不足

一般人會運用複誦、做記號、分類、提問或聯想等方法來處理學習的訊息，而智能障礙者不擅於組織閱讀材料且無法適時運用閱讀策略，當閱讀發生困難時亦無法及時修正閱讀策略，因此在閱讀上常常

出現困難，所以教導智障學生正確有效的閱讀策略是非常重要的，一旦學會閱讀策略並正確使用，將有助於智障者閱讀表現。

（四）學習遷移/類化困難

由於缺乏生活經驗，智障學生在一篇文章中所習得的概念無法轉換在另一篇新閱讀的文章中，或在此情境中習得的經驗，無法順利應用到另一種不同的情境中，因此很難將已學得的技巧或知識用來解決新問題或適應新環境，所以教師在選擇教材時要注意教材的實用性並將教材內容意義化且生活相結合，以增進智障學生遷移類化的能力。

（五）過度依賴

智能障礙者可能受先前失敗經驗的影響，對學習常有失敗的預期或習得的無助感，學習動機與依賴心重，總是習慣依賴他人的提示與協助來解決問題，缺乏自我導向的學習態度（洪榮照，民 90）。學習上經常性的失敗，導致自信心不足而依賴他人的協助。

（六）認字量受限及漏讀現象：

智障學生因本身特質影響導致所認識的文字不多，一篇文章若超過太多智障生所認得的字，那麼在閱讀上即會出現困難；智障生比一般生在閱讀文章上更有漏讀的現象。

綜合以上敘述可知，輕度智障學生在閱讀時，將因個人先天或後天因素之影響而遭遇種種困難，這些困難將有賴於特殊教育教師給予適當的教學協助。教師可參考以下原則，協助智障學生學習：1. 在教

學課程設計上：配合學生個別需求與能力設計教學活動以符合個別化教學原則；2. 在教材編選上：以適合學生能力並配合學生感興趣以及結合生活經驗之材料為編製依據；3. 在教學人數的安排上：朝向小組或個別化教學為原則，以達到事半功倍的教學效果；4. 在教學環境的選擇上：獨立的教學空間可以排除不必要的干擾，以增進學生的注意力，而戶外教學的安排則可以拓展學生的生活經驗；5. 在評量上，以多元評量方式，依學生個別需求選擇適合的評量方式。

雖然先天上的限制影響輕度智障學生在閱讀理解上的表現，但是透過教師的協助，仍可讓智障學生順利學習。因此，本研究試圖透過閱讀理解策略的教學，協助輕度智障學生運用策略，以提高閱讀理解能力。

第四節 相互教學法與閱讀理解之相關研究

自Palinscar和Brown在1984年提出相互教學法後，國內外有許多相互教學法能有效提昇學生閱讀理解能力的相關研究，以下為近年來相互教學法的實施，對國中小學生閱讀理解成效之相關實徵研究，本節依所蒐集到的資料分為國內外二部分，再依研究對象分為一般正常學生、低閱讀理解能力學生以及身心障礙學生，茲分述如下，並整理成表2-1、表2-2：

一、國內部份

（一）一般正常學生

曾陳蜜桃（民 79）運用 Palinscar 和 Brown 在 1984 年所提出之相互教學法，以國小三、五年級以及國中一、二年級的學生為研究對象，採用實驗研究法進行研究。實驗組學生接受每週二次，每次一小時，共十週的相互教學法實驗課程教學；控制組的學生則未接受任何教學。研究結果為：除了國小五年級的學生外，其他三個實驗組的學生在閱讀理解表現上皆明顯比控制組學生進步得多。

林惠蓉（民 84）運用 Palinscar 和 Brown 在 1984 年所提出之相互教學法，以 230 名國小三年級學生為研究對象，採用實驗研究法進行研究。實驗組學生在國語課接受相互教學法教學；控制組學生則接受一般國語文教學法。研究結果為：相互教學法能有效提昇學生的閱讀

理解能力。

黃瓊儀（民 85）運用 Palinscar 和 Brown 在 1984 年所提出之相互教學法，以 32 名國小六年級學生為研究對象，採用實驗研究法進行研究。實驗組分為四組，每組四人，接受每週 18 分鐘，共十週的相互教學法教學；控制組學生則未接受相互教學法教學亦未進行分組。研究結果為：在故事體文章選擇題與問答題閱讀理解測驗無顯著的立即和持續效果；但在摘要寫作上有顯著的立即和持續效果。

涂志賢（民 87）使用 ET-RT 模式的相互教學法，以 85 名國小六年級的學生為研究對象，採用實驗研究法之不等組前後測設計，進行為期四個月的實驗研究。研究結果為：在閱讀理解表現方面，重點摘要測驗及自我發問測驗的表現上，實驗組優於控制組；而在選擇式閱讀理解測驗表現上，實驗組與控制組沒有差別；在閱讀後設認知量表及閱讀學習效能上的分數，實驗組優於控制組。

許淑玟（民 89）運用 Palinscar 和 Brown 在 1984 年所提出之相互教學法，以 6 名國小六年級學生為研究對象，進行 16 節的質化研究閱讀理解課程，研究者即為參與觀察者，探討教學過程中師生互動歷程的轉變情形。研究結果為：學生在閱讀理解表現上有正向提昇的效果，而閱讀理解成績普遍呈現進步；而在學習策略的運用上，學生普遍認為預測下文最困難，其次是提問和摘要。

楊榮昌（民 91）使用 ET-RT 模式的相互教學法，以 73 名國小五年級學生為研究對象，採用實驗研究法之不等組前後測設計，進行 10

週的國語課文教學與課外讀物閱讀指導。研究結果為：學生在閱讀理解測驗的後測與追蹤效果上，實驗組優於控制組；學生在閱讀後設認知量表與閱讀動機問卷的後測與追蹤表現上，實驗組優於控制組。

林淑美（民 92）以 70 名國小五年級學生為研究對象，採用實驗研究法之不等組前後測設計，實驗組學生接受科學性文章的相互教學策略，控制組學生接受一般傳統性的閱讀教學。研究結果為：在科學性文章閱讀理解測驗表現上，實驗組學生優於控制組學生；且實驗組學生對於科學性文章閱讀態度皆持肯定與正面的態度。

謝瑜苓（民 92）以一般正常韓生為研究對象，實驗組是在台韓籍兒童，控制組是台灣兒童，同時採用質與量的行動研究。研究結果為：實施相互教學法後，在閱讀理解能力表現上，實驗組學生優於控制組學生；而學習動機上，實驗組學生亦高於控制組學生。

蔡佩芳（民 94）採用準實驗設計之不等組前後測設計，以 64 名國小四年級學生為研究對象，實驗組以相互教學法教導課文及課外閱讀課程；控制組則以一般傳統教學法教學，且無教授課外閱讀。研究結果為：相互教學法對實驗組之學生閱讀動機有立即效果但無延宕效果；閱讀理解能力方面，實驗組學生表現優於控制組學生。

（二）低閱讀理解能力學生

蘇宜芬（民 80）運用 Palinscar 和 Brown 在 1984 年所提出之相互教學法和 Doyle（1993）所提之「直接教導原則」，以 48 名國小六年級

低閱讀能力學生為研究對象，採用實驗研究法之等組後側設計，在分組活動時間以故事體文章為主要教學教材。研究結果發現：實驗組學生在故事體文章閱讀理解能力及其所學習的策略遷移到說明文文章的閱讀理解能力，兩者均未有立即與持續效果。

何嘉雯（民 92）以 3 名國小四年級閱讀理解困難的學生為研究對象，採用單一受試研究法之跨受試多基線實驗設計，研究結果為：相互教學法對國小四年級閱讀理解困難學生之閱讀理解能力有立即跟保留效果；而相互教學法的效果獲得受試學生及班級教師的肯定。

林淑珍（民 94）以 3 名國小五年級閱讀障礙學生所組成的閱讀小組為研究對象，採行動研究法。研究結果為：隨著相互教學法教學時間的增加，學生在閱讀理解測驗的表現獲得正向提昇；學生對相互教學法持正面的態度。

（三）身心障礙學生

李映伶（民 91）以 1 名六年級就讀啟聰班學生為研究對象，採質的研究（個案研究）方法，利用觀察、訪談、資料蒐集與歸納等方式進行研究。研究結果為：閱讀理解表現隨著參與相互教學法時間的增加，而表現進步。

李姿德（民 92）以 3 名十至十二歲就讀啟聰班的中重度聽障學生為研究對象，採單一受試法之 A-B-A-B 倒返實驗設計，受試學生接受兩個基線期與兩個介入期的實驗教學。研究結果為：相互教學法能增

進聽覺障礙學生閱讀理解能力和國語文能力；且聽障學生、學生家長和班級導師，對相互教學法能增進閱讀理解能力有正向看法。

林佩欣（民 92）使用 ET—RT 模式的相互教學法，以 3 名國中一年級資源班學習障礙學生為研究對象，採單一受試之跨個人多基線的實驗設計，進行三個時期五個階段的實驗教學與評量。研究結果為：學生在接受相互教學法後，在閱讀理解測驗上的表現，有立即效果但未有保留效果；在敘事文體與說明文體之閱讀理解測驗上的表現，有立即效果但未有保留效果。

詹詩韻（民 93）以 2 名國小四年級資源班學生為研究對象，採單一受試法之 A-B-A-B 倒返實驗設計，受試學生接受兩個基線期與兩個介入期的實驗教學。研究結果為：相互教學法介入後，學生在閱讀理解測驗以及摘要測驗的表現上皆有明顯進步；受試學生對相互教學法有正向看法。

林佩璇（民 94）以 4 名國小四年級資源班學生為研究對象，採行動研究法，進行為期 17 節的相互教學法課程。研究結果為：相互教學法的介入後，受試學生在閱讀理解表現有正向提昇效果；受試學生能將四種閱讀策略遷移至國語科學習上；受試學生對相互教學法的互動教學模式表示肯定。

簡憶如（民 94）以 2 名國中一年級啟聰班學生為研究對象，採質性研究法，探討相互教學法對受試學生的閱讀理解與語句書寫表達之成效。研究結果為：相互教學法對國中聽覺障礙學生閱讀理解之成效

與學生之國語文程度有正相關；而在語句書寫表達與學生過去學習經驗及先備知識有關。

陳美靜（民 95）以 3 名國小四年級資源班輕度智能障礙學生為研究對象，採行動研究法進行研究，研究過程中研究者親自進入教學情境，並將所蒐集資料整理分析。研究結果為：相互教學法對國小資源班學生閱讀理解有部分成效；對國語文科目有正面影響；相互教學法受到受試者的喜愛。

二、國外部份

（一）一般正常學生

Miller, Miller 和 Rosen (1988) 以七年級學生為研究對象，共分為三組在社會科課程實施；實驗組學生接受相互教學法，控制組 (1) 未接受相互教學法但是接受閱讀理解測驗和寫作題測驗，控制組 (2) 只接受前後測。研究結果為：在閱讀理解測驗和寫作題測驗的表現上實驗組優於控制組；且實驗組對相互教學法抱持積極正面的態度。

Palinscar, Ransom 和 Derber (1988/1989) 以 6 位老師和 141 名中學生為研究對象，每位老師各自指導一個實驗組和控制組，每組人數 7~17 人；實驗組的學生有 71 名，控制組的學生有 76 名，進行連續 25 天的教學實驗，研究結果為：在閱讀理解成績表現上，實驗組優於控制組。

Taylor 和 Frye (1992) 以 155 名國小五、六年級的學生為研究對

象，將學生分為八組，於社會科課程實施，實驗組和控制組都各有二組五年級和二組六年級學生，進行為期四個月的實驗教學。研究結果為：實驗組學生在「摘要」上的表現明顯改善；實驗組中有三組在「摘要」上顯著優於控制組；在學生「發問」技巧上，兩組受試學生無顯著差異；實驗組學生對於有機會擔任小老師感到非常喜歡。

Carter (1997) 以學術小組與 6~8 人小團體的方式進行研究，這些成員都有著數學和閱讀成就的困難；學術小組著重於數學和社會領域，並將學生抽離數學和社會課程，進行 20 天，每天半小時的訓練。研究結果為：學生在 MEAP 的通過率明顯增加；也使學校免於被接管、關閉或學生被送去其他學校的危機。

(二) 低閱讀能力學生和身心障礙學生

Palinscar 和 Brown (1984) 以 37 名七年級學生為研究對象；其中 24 名學生具有足夠解碼能力但在閱讀理解能力上有障礙，將學生分為四組，每組 6 人，四種組別為：實驗組 (1) 相互教學組、實驗組 (2) 找出訊息教學組、控制組 (1) 每天接受測驗但未接受教學組、控制組 (2) 僅實施前後測。以相互教學法訓練學生四項閱讀策略。研究結果為：實驗組在「摘要」和「提問」策略使用的品質上有進步；在閱讀理解測驗上的表現有立即效果與持續效果；在「摘要」、「提問」和「澄清」策略上具有遷移效果。

Palinscar (1986) 以 8 位矯正閱讀教師，各自輔導每組 6 名學生的小團體，這些一年級到三年級的學生都是有解碼能力但是閱讀理解

能力低；研究者以質性研究方法，研究師生間的對話並做比較，每天半個小時，連續二十天。研究結果為：教學過程中師生對話能促進「鷹架教學」亦能使閱讀理解成績進步；相互教學法四項閱讀策略是不可分的。

Palinscar 和同事（1989）以 36 名一年級學生為研究對象，大部分學生具有學習困難，於生物課程實施，自變項是相互教學策略；依變項為分類與理解作業上的成績表現。研究結果為：在提昇了解課文能力上；實驗組優於控制組，實驗組更能確認已讀過的段落之要點，亦提高了運用課文中類似訊息的能力。

Lysynchuk, Pressley 和 Vye（1990）以 70 名四年級和七年級具有足夠解碼能力但低閱讀理解能力的學生為研究對象，將受試者分為實驗組和控制組進行 13 節的相互教學課程，每組人數 2~5 人不等。研究結果為：在標準化閱讀理解測驗、字彙測驗與每日評量上，實驗組學生的表現皆顯著優於控制組學生。

Bruce 和 Chan（1991）以 7 名高年級有閱讀困難並接受閱讀補救教學的學生所組成的小團體為研究對象，採單一受試研究法之跨情境多基線研究設計，三個教學情境為：資源班小團體中進行相互教學法、閱讀課時進行策略使用的類化以及社會課時進行策略使用的類化。研究結果為：相互教學法能有效提昇閱讀理解能力並使學生的學習有效類化和遷移。

Kelly 和 Moore（1994）以 18 名四年級和五年級學生為研究對象，

採異質閱讀團體，將受試學生分為兩組實驗組，每組 6 名學生；一組控制組 6 名學生，教師每日實施 20 分鐘相互教學法後，兩組受試學生皆接受每日閱讀理解評量，共進行二十天。研究結果為：兩組實驗組學生在閱讀理解測驗成績不管是標準化測驗或每日閱讀理解評量皆有良好表現，並能保留八週。

Weatera 和 Moore (1995) 在紐西蘭高中，以來自七個不同班級的 46 名八年級低閱讀理解能力學生為研究對象，實驗組共有 35 人，其中 20 人分為四個小組接受相互教學法長期課程 (12~16 節)，剩下的 15 人也分為四個小組接受相互教學法的短期課程 (6~8 節)；控制組學生為 11 人。研究結果為：接受長期課程的實驗組在閱讀理解成績上有顯著進步，並且維持 3~7 個月；接受短期課程及控制組在閱讀理解成績上都沒有顯著進步，參與實驗教學的老師發現，接受相互教學法長期課程的學生在 10 或 11 節課時，能獨力運用策略，這是接受相互教學法短期課程學生所無法達到的。

Lederer (2000) 以 128 名國小四、五、六年級學生為研究對象，在社會科課程進行相互教學法的教學，並以二個融合班級和二個一般班級為實驗對象。融合班 22 名學生中有 5 名是學習障礙學生，研究進行約三個月。研究結果為：所有實驗組學生在閱讀理解評量上的表現優於控制組的學生，四和六年級的學生在三十天之後有持續性的改善而學習障礙學生在組織摘要的能力上顯著優於控制組。

表 2-1 國內相互教學法之相關研究

年代	研究者	研究對象	研究方法	研究結果
民95	陳美靜	國小資源班輕度 智能障礙學生	行動研究	相互教學法於國小資源班輕度智能障礙學生的閱讀理解能力實施上有部分成效，且對國語文科目有正面影響，此教學法亦受到學生的喜愛，學生也較願意發表自己的想法與感想。
民94	簡憶如	國一啟聰班學生 兩名	質性研究	相互教學法對國中聽覺障礙學生閱讀理解之成效與學生之國語文程度有關；國語文程度較佳者有效，國語文程度較差者無明顯之幫助，而在語句書寫表達與學生過去學習經驗及先備知識有關。
民94	林佩璇	四位國小四年級 資源班學生	行動研究	學生在相互教學法中之四項策略在教師提供鷹架支持下皆有明顯的進步，學生喜歡相互教學之互動教學模式且在閱讀理解上因相互教學而明顯進步。
民94	林淑珍	三名國小五年級 閱讀障礙學生	行動研究法	隨著相互教學法教學的時間增加，學生運用閱讀理解測驗的表現獲得正向提昇；學生對相互教學法持正面的態度。
民94	蔡佩芳	國小四年級學生	準實驗設計	相互教學法對實驗組之學生閱讀動機有立即效果但無延宕效果；閱讀理解能力方面，實驗組學生表現優於控制組學生。

表 2-1 國內相互教學法之相關研究（續）

年代	研究者	研究對象	研究方法	研究結果
民93	詹詩韻	國小四年級資源班學生	單一受試 A-B-A-B 實驗設計 量化研究	在相互教學法介入後，學生的閱讀理解能力明顯進步且學生對閱讀策略的理解亦有正面的回饋。學生認為上此閱讀課也會增加自己的閱讀興趣。
民92	何嘉雯	國小四年級閱讀理解困難學生	單一受試 研究法之 跨受試多 基線設計	相互教學法介入後，學生在中文理解閱讀測驗的後側成績有進步且閱讀理解能力有保留效果，此教學法亦受到閱讀理解困難的學生及班級老師的支持。
民92	李姿德	國小啟聰班高年級學生且具閱讀理解困難	單一受試 A-B-A-B 實驗設計 量化研究	在相互教學法介入後，學生的國語文能力百分等級皆有提昇，且在閱讀理解測驗正確的百分比有增加。
民92	林佩欣	國中一年級學習障礙學生	單一受試 實驗設計 模式之跨 個人多基 線設計量 化研究	學生在接受相互教學法的教學後，閱讀理解得分顯著進步，但撤除相互教學法後之保留期未能持續；在接受相互教學法之前、中、後學習障礙學生再說明文與記敘文兩類型文章的閱讀理解表現無明顯差異。
民92	林淑美	國小五年級學生	實驗研究法	在科學性文章閱讀理解測驗表現上，實驗組學生優於控制組學生；且實驗組學生對於科學性文章閱讀態度方面皆持肯定與正面的態度。

表 2-1 國內相互教學法之相關研究（續）

年代	研究者	研究對象	研究方法	研究結果
民92	謝瑜苓	一般正常韓生	同時採用質與量的行動研究	實施相互教學法後，在閱讀理解能力表現上，實驗組學生優於控制組學生；而學習動機上，實驗組學生亦高於控制組學生。
民91	李映伶	國小六年級聽覺障礙學生	質化研究法	閱讀理解表現，隨著參與相互教學法時間的增加，而產生進步的情形，在閱讀文章的表現上明顯進步。
民91	楊榮昌	國小五年級學生	實驗研究法	學生在閱讀理解測驗的後測與追蹤效果上，實驗組優於控制組；學生在閱讀後設認知量表與閱讀動機問卷的後測與追蹤表現上，實驗組優於控制組。
民89	許淑玟	6名國小六年級學生	質化研究	學生在閱讀理解表現上有正向提昇效果，而閱讀理解成績普遍呈現進步；在學習策略的運用上，學生普遍認為預測下文最困難，其次是提問和摘要。
民87	涂志賢	國小六年級的學生	實驗研究法	在閱讀理解表現方面，重點摘要測驗、自我發問測驗實驗組優於控制組；在選擇式閱讀理解測驗表現上，實驗組與控制組沒有差別；在閱讀後設認知量表、閱讀學習效能上的分述，實驗組優於控制組。
民85	黃瓊儀	國小六年級學生	實驗研究法	在故事體文章選擇題與問答題閱讀理解測驗無顯著的立即和持續效果；但在摘要寫作上有顯著的立即和持續效果。

表 2-1 國內相互教學法之相關研究（續）

年代	研究者	研究對象	研究方法	研究結果
民 84	林惠蓉	國小三年級	實驗研究法	相互教學法可學生有效提昇學生的閱讀理解能力。
民 80	蘇宜芬	國小六年級低閱讀能力學生	實驗研究法	實驗組學生在故事體文章閱讀理解能力；及其所學習的策略遷移到說明文文章的閱讀理解能力，兩者均未有立即與持續效果。
民 79	曾陳蜜桃	國小三年級 五年級 國中一年級 二年級學生	實驗研究法	除了國小五年級的學生外，其他三個實驗組的學生在閱讀理解表現上皆明顯比控制組學生進步得多。

資料來源：研究者整理

表 2-2 國外相互教學法之相關研究

年代	研究者	研究對象	研究方法	研究結果
2000	Lederer	128 名國小四、五、六年級學生	實驗研究法	所有實驗組學生在閱讀理解評量上的表現優於控制組的學生，四和六年級的學生在三十天之後有持續性的改善而學習障礙學生在組織摘要的能力上顯著優於控制組。
1997	Carter	學術小組與 6~8 人的小團體	實驗研究法	學生在 MEAP 的通過率明顯增加；也使學校免於被接管、關閉或學生被送去其他學校。
1995	Weatera & Moore	紐西蘭高中七個不同班級的 46 名八年級低閱讀理解能力學生	實驗研究法	接受長期課程的實驗組在閱讀理解成績上有顯著進步，並且維持 3~7 個月；接受短期課程及控制組在閱讀理解成績上都沒有顯著進步，參與實驗教學的老師發現，接受相互教學法長期課程的學生在 10 或 11 節課時，能獨力運用策略，這是接受相互教學法短期課程學生所無法達到的。
1994	Kelly & Moore	18 名四年級和五年級學生	實驗研究法	兩組實驗組學生在閱讀理解測驗成績不管是標準化測驗或每日閱讀理解評量皆有良好表現，並能保留八週。
1992	Taylor & Frye	155 名國小五、六年級學生	實驗研究法	實驗組學生在「摘要」上的表現明顯改善；實驗組中有三組在「摘要」上顯著優於控制組；在學生「發問」技巧上，兩組受試學生無顯著差異；實驗組學生對於有機會擔任小老師感到非常喜歡。

表 2-2 國外相互教學法之相關研究（續）

年代	研究者	研究對象	研究方法	研究結果
1991	Bruce & Chan	7 名高年級有閱讀困難並接受閱讀補救教學的學生	單一受試研究法之跨情境多基線研究設計	相互教學法能有效提升閱讀理解能力並使學生的學習類化和遷移。
1990	Lysynchuk, Pressley & Vye,	70 名四年級和七年級具有足夠解碼能力但低閱讀理解能力的學生	實驗研究法	在標準化閱讀理解測驗、字彙測驗與每日評量上，實驗組學生的表現皆顯著優於控制組學生。
1989	Palinscar & 同事	36 名一年級學生	實驗研究法	在提昇了解課文能力上；實驗組優於控制組，實驗組更能確認已讀過的段落之要點，亦提高了運用課文中類似訊息的能力。
1986	Palinscar	8 位矯正閱讀教師，各自輔導每組 6 名學生的小團體，一年級到三年級的學生都是有解碼能力但是閱讀理解能力低	質性研究	教學過程中師生對話能促進「鷹架教學」亦能使閱讀理解成績進步；相互教學法四項閱讀策略是不可分的。
1984	Palinscar & Brown	37 名七年級學生其中 24 名學生具有足夠解碼能力但在閱讀理解能力上有障礙	實驗研究法	實驗組在「摘要」和「提問」策略使用的品質上有進步；在閱讀理解測驗上的表現有立即效果與持續效果；在「摘要」、「提問」和「澄清」策略上具有遷移效果。

表 2-2 國外相互教學法之相關研究（續）

年代	研究者	研究對象	研究方法	研究結果
1988	Palinscar,	6 位老師和	實驗研究法	在閱讀理解成績表現上，實驗組優於控制組。
1989	Ransom & Derber	141 名中學生		
1988	Miller, Miller & Rosen	七年級學生	實驗研究法	在閱讀理解測驗和寫作題測驗的表現上實驗組優於控制組；且實驗組對相互教學法抱持積極的正面態度。

資料來源：研究者整理

綜合以上國內外研究可歸納為下列幾點：

一、閱讀理解策略的使用

大部分的實證研究均表示：一般正常學生、低閱讀理解能力學生以及身心障礙學生，接受相互教學法後，在預測 (predicting)、發問 (questioning)、摘要 (summarizing) 及澄清 (clarifying) 等四項策略的使用上均呈現明顯的進步，但是四種策略中，預測 (predicting) 策略是學生在閱讀文章時較少使用也較有困難的策略，而四種策略一起使用成效是最好的。

二、閱讀理解能力的提升

實施相互教學法可增進一般正常學生、低閱讀理解能力學生以及

身心障礙學生閱讀理解能力，學生不僅在國語文能力表現之百分等級有提昇，且在閱讀理解測驗的正確百分比亦有明顯增加，在閱讀文章更加順利與進步。國內外諸多研究皆顯示，「相互教學」能提昇學生閱讀理解能力之表現。

三、閱讀興趣的提昇

學生表示喜歡「對話」之教學互動模式，透過「師生對話」以及「同儕對話」讓學生對學習倍感興趣，學習興趣提昇將有助於學習的進步。諸多研究皆顯示，教師、家長及學生對相互教學法皆持積極正面看法，也表示喜歡此教學法的上課方式。

四、對寫作及摘要表現的提昇

國內外研究方向大多集中在閱讀理解方面，根據文獻顯示，相互教學法對寫作及摘要能力上亦有成效，因此，相互教學法不僅能提昇閱讀理解能力，未來在其他語文相關能力方面亦有提升的可能。

第三章 研究設計

本研究旨在了解「相互教學法」對國中資源班輕度智能障礙學生閱讀理解能力之成效。以高雄市○○國中一年級學生為研究對象，所採用的實驗設計為單一受試研究法(Single Subject Research Design)之 A1-B1-A2-B2 倒返實驗設計。本章就研究架構、研究對象、實驗教學設計、研究工具、教學程序、研究步驟與資料處理與分析等七節分別詳述於後。

第一節 研究架構

本研究的自變項為「相互教學法」，依變項為「國中輕度智能障礙學生閱讀理解能力」、「不同類型題組試題所得分數」以及「實驗教學回饋問卷作答情形」。研究架構如圖 3-1 所示：

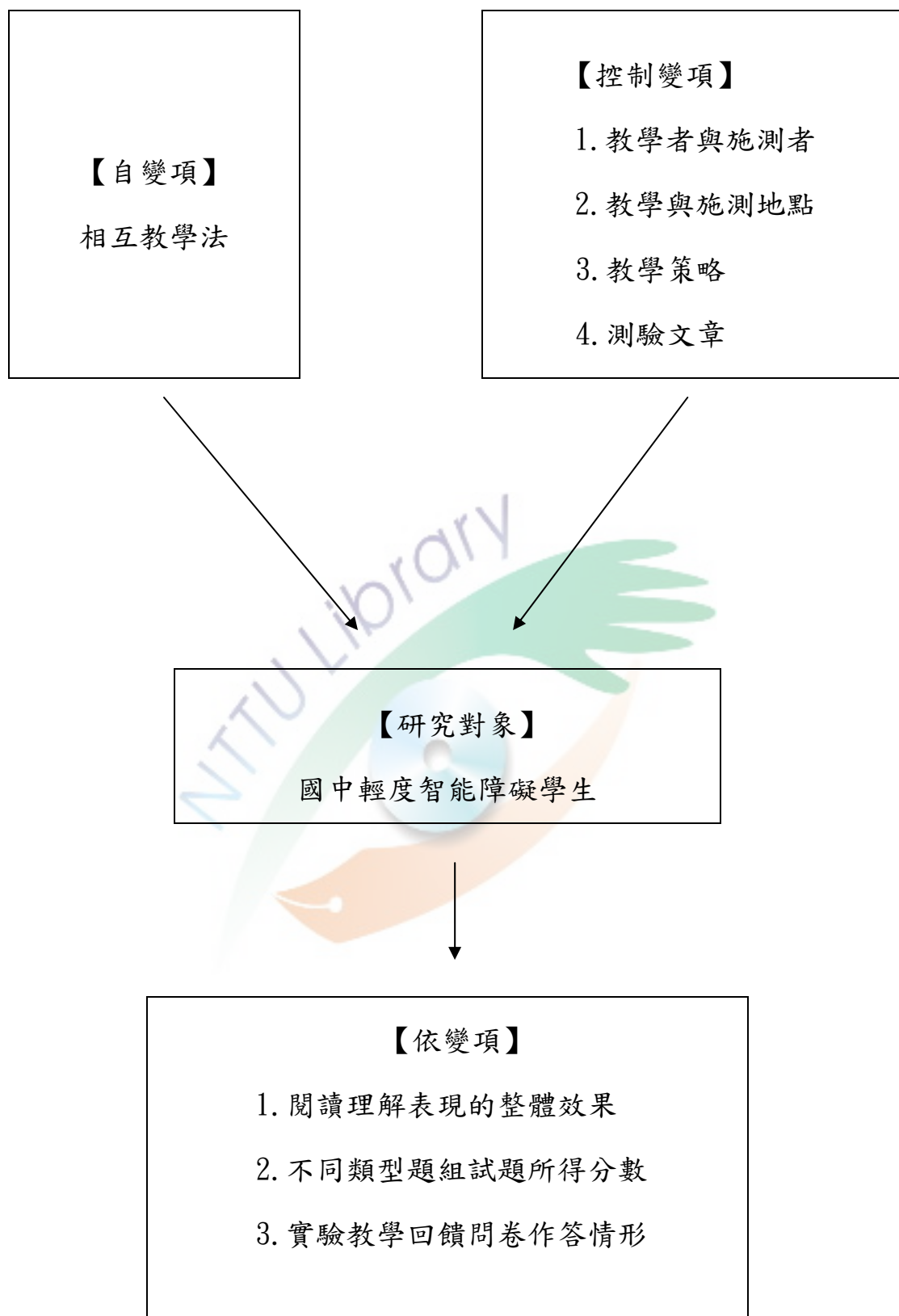


圖 3-1 研究架構圖

以下就各變項一一說明：

一、自變項

本研究的自變項為「相互教學法」，包括：(1) 教學前指導學生運用預測、提問、澄清及摘要等四項策略進行閱讀；(2) 教學過程中強調以師生對話互動模式練習閱讀策略。

二、控制變項

為了減少對自變項之干擾，本研究之控制變項如下：

- (一) 教學者與施測者：此兩種角色皆由研究者擔任，以避免不同教學者或施測程序而造成實驗結果的偏差。
- (二) 教學與施測地點：受試者集中在資源班教室進行教學與施測，同一時間內只有受試者在場以避免實驗干擾。
- (三) 教學策略：受試者的各科任課老師在本研究實驗教學期間，沒有實施與本研究相同之教學策略。
- (四) 測驗文章：測驗文章皆為研究者於坊間書籍或網路挑選出適合受試者的程度進行改寫與編排，與學校課程無重複以避免產生練習效果。

三、依變項

本研究所探討之依變項為教學實驗處理對以下數個項目的影響：

- (一) 閱讀理解能力之學習效果：係指受試者在未接受教學實驗處理

前與接受教學實驗處理後，在研究者自編「閱讀理解測驗」之整體得分，代表教學實驗處理的成效。

(二) 不同類型題組試題所得分數：係指受試者在未接受教學實驗處理前與接受教學實驗處理後，在研究者自編「閱讀理解測驗」之(甲)、(乙)兩類測驗的得分，代表學生進步情形。

(三) 課程實驗教學回饋問卷作答情形：係指受試者在接受整個教學實驗處理過後，在研究者自編的「實驗教學回饋問卷」作答情形以及訪談代表學生對相互教學法的看法。

第二節 研究對象

本研究的研究對象是國中一年級輕度智能障礙學生，學生來源係從高雄市○○國中九十六學年度第一學期全體一年級學生中篩選出的兩名學生。篩選過程及基本資料詳述如下：

壹、研究對象的篩選：

本研究對象的選取乃依據教育部(民91)修訂之「身心障礙及資賦優異學生鑑定標準」與內政部(民95)修訂之「身心障礙等級」，所篩選出兩名一年級學生皆符合以下條件：

- 一、魏氏兒童智力量表第三版：施測結果全量表智商皆在70以下。
- 二、領有身心障礙手冊或高雄市鑑輔會之鑑定證明。

三、未接受過與本實驗教學相同之學習策略。

四、經家長同意接受教學實驗，且學生及班級導師願意配合以抽離方式接受教學實驗。

貳、研究對象的擇定

經由以上篩選條件，選出兩名符合條件之受試 S1 與 S2，受試學生基本資料，茲分述如下，並以表 3-1 呈現：

一、受試 S1：

女生，實際年齡 12 歲 9 個月，由魏氏兒童智力量表的測驗分數可知其全量表智商在 68，未達平均數負兩個標準差，且語文智商 69 低於作業智商 72；在中文年級認字量表上有基本識字能力，而閱讀理解篩選測驗（國民小學二、三年級題本）答對比例落在小三低分組。

二、受試 S2：

男生，實際年齡 13 歲 3 個月，由魏氏兒童智力量表的測驗分數可知其全量表智商在 69，未達平均數負兩個標準差，且語文智商 66 低於作業智商 77；在中文年級認字量表上有基本識字能力，而閱讀理解篩選測驗（國民小學二、三年級題本）答對比例落於小三低分組。

以上兩名受試者皆為國中一年級學生，閱讀理解篩選測驗應使用國民小學四、五、六年級題本，因測驗所得分數未達小四切截點，因此加做國民小學二、三年級題本，而所得到的分數皆座落在小三低分組，閱讀理解測驗的表現落後。

表 3-1 實驗受試基本資料表

資料項目	受試樣本	
	S1	S2
實足年齡	12 歲 9 個月	13 歲 3 個月
就讀年級	國中一年級	國中一年級
魏 語文智商	69	66
氏 作業智商	72	77
兒 全量表智商	68	69
童 語文理解智商	67	67
智 知覺組織智商	71	85
力 專心注意智商	67	85
量 處理速度智商	79	58
表 中文年級認字量表識字量	93	97
閱讀理解困難篩選測驗 (國小二三年級題本)	正確率.61 相當於小三低分組	正確率.61 相當於小三低分組

第三節 實驗教學設計

由於智障學生異質性非常大，不適合做大樣本的實驗教學，故本研究採用單一受試實驗設計之 A1-B1-A2-B2 倒返實驗設計，此實驗設計方法須重複地引進與策回介入策略，因此最能展現實驗控制，加上直接複製實驗效果，意即最後兩階段（A2-B2）以相同的受試與相同的行為複製前兩個階段（A1-B1），在建立因果關係上，A1-B1-A2-B2 設計仍是最單一與最直接了當的評量模式（杜正治譯，民 83）。本實驗設計共分為四個時期，A1 代表基線期，B1 代表介入期一，A2 代表維持期，B2 代表介入期二，有關各時期的處理方式，茲說明如下，並以圖 3-2 呈現：

（一）A1（基線期）

A1(基線期)不實施任何教學，研究者每週對受試者實施兩次自編「閱讀理解測驗」，連續兩週，且受試者在閱讀理解測驗的得分呈穩定或零加速之趨勢狀態。測驗期間不給予任何提示或增強，目的在了解受試者在未接受實驗處理前，閱讀理解能力的表現。

（二）B2（介入期一）

此時期為相互教學法第一次介入的階段，教學處理的安排為每週兩節課，每節課四十五分鐘，每節教學結束後立即實施研究者自編閱讀理解測驗，目的在了解相互教學法介入後，受試者在閱讀理解能力

的表現。當受試者的閱讀理解能力呈現進步且穩定狀態後，立即撤除實驗處理，進入 A2（維持期）。

（三）A2（維持期）

此階段同 A1(基線期)不實施任何教學。僅對受試者實施研究者自編閱讀理解測驗，當受試者閱讀理解能力呈穩定或零加速之趨勢時，立即進入 B2（介入期二）。

（四）B2（介入期二）

此階段回復到 B1（介入期一）模式，教學處理的安排為每週兩節課，每節課四十五分鐘，每節教學結束後立即實施研究者自編閱讀理解測驗。當受試者的閱讀理解能力呈現進步且穩定狀態後，立即中止實驗。

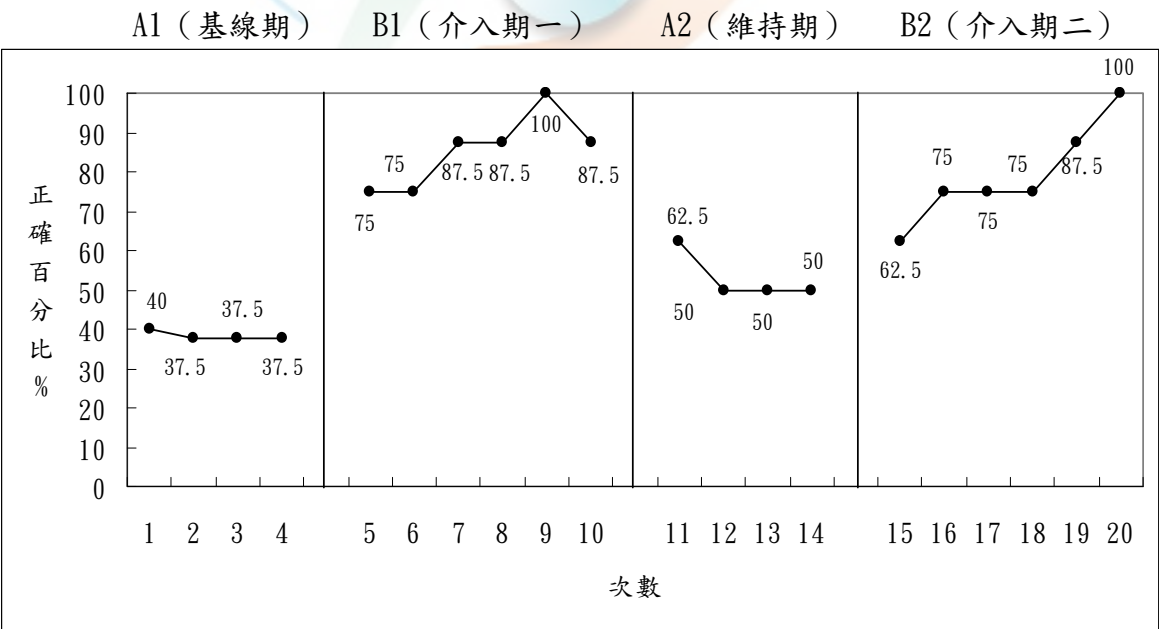


圖 3-2 實驗設計模式圖

第四節 研究工具

本研究過程中所使用的研究工具有「魏氏兒童智力量表第三版」、「中文年級認字量表」、「閱讀理解困難篩選測驗」、「自編閱讀理解測驗」與「自編實驗教學回饋問卷」，以下就工具的使用目的說明之：

一、篩選、評估研究對象評量工具

(一) 魏氏兒童智力量表第三版

本量表經陳榮華（民87）根據美國魏氏兒童智力量表第三版（Wechsler Intelligence Scales for Children-III，簡稱WISC-III）修訂而成，可用來評量六足歲至十六歲十一個月兒童與青少年的智商能力。內容分為語文和作業兩種分量表，共有十三個分測驗，分別為圖形補充、常識、符號替代、類同、連環圖系、算術、圖形設計、詞彙、物型配置、理解、符號尋找、記憶廣度、迷津等，此量表可計算出全量表、語文量表以及作業量表的智力商數，亦可獲得語文理解、知覺組織、專心注意、處理速度等四個因素指數。在信度方面，全量表的折半信度為.96，重測信度為.94-.95；在效度方面，採用內容效度，其中語文量表與全量表的相關為.93，作業量表與全量表相為.89，四個指數量表的分數與全量表分數之相關介於.60-.91之間，各分測驗之間的相關則介於.17-.72之間。使用此測驗主要是確定研究對象智力在全量表智商七十以下。

（二）中文年級認字量表

本量表為黃秀霜（民84）所編，主要目的在於評估學童的認字能力以及診斷念錯的字型，適用於國中小學生。測驗內容包括兩百個中文字，由受試者逐字唸出，每唸對一字得一分，連續唸錯二十個字即停止施測，測驗結束後，唸對的字數即為受試者在該測驗上所得之總分。本測驗之重測信度為.81-.95，內部一致性信度為.99，在效度方面，年級可解釋中文認字得分總變異為69.06%，與國中學業系列性向測驗之國文測驗相關為.49-.64。受試得分可對照測驗編製者所建立小一到國三百分等級與 T 分數常模，根據此項測驗分數以作為本研究篩選受試者、編製教材與閱讀理解測驗之參考。

（三）閱讀理解困難篩選測驗

本測驗為柯華威(民88)所編製，測驗的主要目的是偵測學生在進行閱讀理解過程中所遭遇的困難。題本分為二、三年級題本與四、五、六年級題本，學生若是就讀國小四年級以上(含國中)，則使用四、五、六年級題本，測驗分數若未達小四切截點.43者，則需加做二、三年級題本。本測驗的內容包括：文意題、命題組合題以及理解題等三類題型，共二十題選擇題，編製者分別依國語科段考成績，將小二到小六的樣本學生分為高、中、低三種程度，並就這三組學生在此測驗的答對率，以信賴區間95%建立小二到小六高、中、低三種閱讀理解程度。本研究受試學生為國中一年級，因此使用四、五、六年級題本，兩名受試學生測驗所得分數皆未達小四切截點.43，故加做二、三年級題本

以作為測驗學生閱讀理解程度之評估工具。

二、評估教學成效評量工具

（一）閱讀理解測驗

本研究使用之「閱讀理解測驗」係為研究者自編，目的是為了瞭解受試者在實驗教學前與實驗教學後的閱讀理解表現，內容包括閱讀文章以及測驗題目兩部分。為了使文章能符合受試者目前的國語文能力，研究者係從坊間出版之課外讀物、網路文章以及參考書出版商提供之閱讀文章等，挑選字數在 350-450 字以內，文章所出現的文字以受試者在中文年級認字量表中所座落的年級水準之常用字為原則，並考量文章內容以常用生活知識並結合學生興趣為依據。

在文體的選擇方面，雖然教育上特別強調故事體的記敘文和說明文（Luetke-Stahlman, 1999），因考量輕度智障學生的學習特質，無法一次接受太多且複雜的學習材料，為了要減輕輕度智障學生的學習負荷，乃選擇結構較固定與可預測的故事體的記敘文為主。在閱讀測驗題目的設計則參考 Pearson 和 Johnson(1978)所提出之「理解的三層次論」為三種閱讀理解問題的形式，茲分述如下：（一）文章中明示的問題：此類問題之敘述與文章中的用語相同或相似，通常在文章中可以找到問題的答案。（二）文章中隱含的問題：此類問題之敘述不同於文章中之用語，讀者需對文章內容作適當的組織並根據主題與內容作合理的推論。（三）涉及個人經驗的問題：此類問題之敘述與解答已超越文章內容所提供之線索，讀者需提取自己的先備知識並結合個人生活

經驗以對問題作合理的解答。參考此三種出題形式，研究者考量受試對象的語文理解能力，將每篇閱讀理解測驗題目編製成八題四選一之單選題，題型分為甲、乙兩類；(甲)類：文章中明示問題的題目；(乙)類：推理、分析、思考理解問題的題目。

測驗初步編製完成後，請指導教授劉明松教授、魏俊華教授、兩位國小國語科教師、一位國中資源班國文專長教師以及兩名任教該兩名受試學生資源班的老師，對本測驗進行難度的確認與可讀性並建立專家效度。之後，再請兩名程度與受試學生相當之資源班學生進行預試，看看是否有不會唸的生字或語句以及看不懂的文意，參考以上建議作為測驗題目修改之依據。

完成以上步驟之後，挑選出正式閱讀理解測驗共二十份，將測驗以閱讀理解測驗-1～閱讀理解測驗-20 進行編號並隨機排序，每一份測驗共有八個題目，前四題為(甲)類：文章中明示問題的試題；後四題為(乙)類：推理、分析、思考理解的試題，記分方式為每答對一題得一分，每篇測驗的滿分為八分，而該份測驗的得分合計，即為閱讀理解測驗的整體得分，並計算其作答正確百分比，本自編閱讀理解測驗各篇名及字數如下表 3-2 所示：(自編閱讀理解測驗詳如附錄一)

表 3-2 自編閱讀理解測驗篇名及字數

施測階段	施測次序	文 章 篇 名	字 數
A1（基線期）	1	螳螂與螞蟻	417
	2	花貓與木碗	394
	3	獅子報恩	434
	4	農夫與鏡子	402
B1（介入期一）	5	引狼入室	419
	6	花鹿之死	404
	7	國王的寶物	439
	8	阿明的發財夢	446
	9	聰明的漁夫女兒	422
	10	神奇的種子	383
A2（維持期）	11	觀世音菩薩的畫像	445
	12	自作聰明的女僕	442
	13	山豬的土地	438
	14	鄭人買鞋	403
B2（介入期二）	15	愛吹牛的青蛙	409
	16	白馬與黑馬	441
	17	隱身草	398
	18	森林樂園	413
	19	員外和他的驢子	403
	20	會聽鳥語的人	442

（二）實驗教學回饋問卷

本研究的「實驗教學回饋問卷」擬研究者自編，目的是要了解受試者對「相互教學法」的看法。問卷編擬完成後，請兩位程度與受試者相當之學生進行預試，並針對兩名學生認為看不懂的語句、文意進行修改，其後再請指導教授劉明松教授、魏俊華教授以及四名資源班教師評估問卷內容，根據建議修改題目，以確立問卷專家效度。

問卷的內容包括三部分；第一部分為策略的理解與應用，第二部分為教學成效，第三部分為學習態度，待所有實驗教學結束後，才進行此問卷的填寫，受試者除了勾選問卷的題目外；還須配合研究者的訪談，已確定勾選的原因。（自編實驗教學回饋問卷詳如附錄二）

第五節 教學程序

本研究旨在探討相互教學法對國中輕度智能障礙學生閱讀理解能力之成效。以下分別就教學目的、教學材料、教學時間與地點以及教學程序進行說明，茲分述如下：

一、教學目的

本研究實施相互教學法之目的在於提昇學生閱讀理解能力，並了解學生在教學處理前與教學處理後的閱讀理解整體能力表現、不同類型題組試題作答情形與對相互教學法的看法。

二、教學材料

教學材料共分兩部分，分別作為「相互教學前的明確教學」與正式閱讀活動的閱讀教材。兩份教材均由研究者自訪問書籍、網路文章中所挑選出，挑選之文章字數以不超過受試者識字水準為主，文體則是故事類的記敘文，由研究者進行改寫與編排。

教材的第一部分為「相互教學前的明確教學」，以學習單方式呈現，此份教材的目的是讓學生預先熟悉與認識相互教學法的四項閱讀策略，教材編排由淺至深、由易至難，讓學生分別練習四個策略的使用（相互教學明確策略學習單詳如附錄三）。

教材的第二部分則為「正式閱讀教學的教材」，共有十二份，隨機排序後予以 1~12 編號，作為二次介入期教學之用。教材上除了文章

標題與內容，並無任何提示、說明或插圖；本教材內各篇文章的篇名及字數如下表 3-3 所示：(正式閱讀教材詳如附錄四)

表 3-3 正式閱讀教材篇名與字數

編號	文章篇名	字數	編號	文章篇名	字數
1	王永慶的故事	364	2	三個願望	404
3	龜兔又賽跑	392	4	驕傲的貓頭鷹	397
5	賣湯圓的老闆	398	6	喜歡說別人壞話的烏鴉	409
7	哭婆笑了	406	8	神奇的魔毯	390
9	不知變通的兒子	400	10	夜精靈	371
11	塞翁失馬的故事	352	12	聰明的小綿羊	425

三、教學時間與地點

教學時間的安排方式為每週兩節，每節四十五分鐘，預計持續進行十一週(含相互教學法明確教學的四節課)，教學地點在資源班教室。

四、教學程序

(一) 基線期與維持期的施測

每週進行兩次研究者自編的閱讀理解測驗，基線期與維持期皆連續進行兩週。兩個階段共四週八次的測驗，施測時不給予任何提示與教學，僅進行測驗，目的是要瞭解受試者在未接受相互教學法前，閱讀理解能力的表現。

（二）相互教學法前的明確教學

正式閱讀教學開始前，教師先安排四節課，逐一介紹相互教學法閱讀策略的意義與使用方法，藉由研究者自編學習單並依循「教師介紹策略→教師示範與說明策略→教導策略的使用時機→學生練習→教師回饋」的教學程序與步驟進行教學。

（三）介入期正式閱讀教學

正式的閱讀教學活動採小組教學方式，對兩名接受實驗處理的輕度智能障礙學生進行師生對話的教學，輪流朗讀閱讀文章後，練習將四項閱讀策略融合運用於文章討論中，每次課程結束之後，馬上進行一次的閱讀理解測驗，目的是在瞭解受試者在接受相互教學法後，閱讀理解能力的表現。

第六節 研究步驟

研究步驟依序為：準備階段、實驗階段、資料分析與呈現等三個階段，研究步驟如圖 3-3 所示：

一、準備階段

（一）蒐集相關文獻

確定研究方向之後，研究者蒐集國內外關於「相互教學法」與「閱

讀理解能力」之相關實徵研究，以作為本研究之參考。

（二）確定研究設計

研究者在確定研究方向後，整理了所蒐集之相關文獻擬定研究設計，決定採用單一受試研究法之 A1-B1-A2-B2 倒返實驗設計。

（三）篩選及決定研究對象

研究者為高雄市教師，故以所任教之學校學生為研究對象，所篩選出來的學生為：高雄市立○○國中九十六學年度第一學期一年級輕度智能障礙學生，以符合研究條件且徵求家長同意之兩名學生為研究對象。（家長同意書詳如附錄五）

（四）選取合適教材與編製閱讀理解評量工具

研究者設計閱讀理解測驗與教學材料的原則為：1. 受試者在中文年級識字量表上的識字水準 2. 受試者在閱讀理解測驗上的表現 3. 文章主題能引發學生興趣 4. 文章內容與受試者生活經驗相結合 5. 文體的選擇以故事類的記敘文為主。根據上述原則選取合適教材與編製閱讀理解評量工具，以作為教學處理對受試學生閱讀理解表現成效之依據。

（五）進行預試

閱讀理解測驗編製完成之後，研究者請兩名程度與受試學生相當之輕度智障學生進行預試，並針對兩名學生認為看不懂的文字、語句以及文意進行修改。

二、實驗教學階段

（一）蒐集基線資料

此階段未實施「相互教學法」，研究者以自編閱讀理解測驗，瞭解受試者在未接受實驗教學前閱讀理解能力的表現。

（二）實驗處理期

兩名受試者在正式接受實驗教學前，均接受四節課的「相互教學法閱讀策略的明確教學」，熟悉四種學習策略後，才正式開始接受實驗教學處理，每次教學結束後，均實施研究者自編之「閱讀理解測驗」。瞭解受試者在接受相互教學法後，閱讀理解能力的表現。

因錄影會影響學生平時表現，且兩名受試者家長在同意書上均勾選不同意錄影與錄音，所以本研究之實驗處理均不錄影與錄音，因此研究者在此階段每上完一次課立即撰寫教學省思。（教學省思詳如附錄六）

三、資料分析與呈現階段

（一）分析資料

整理受試者在基線期與實驗處理期的資料，對受試者在各項測驗上量與質的表現進行分析。

（二）撰寫研究報告

對資料分析的結果提出討論與建議，並撰寫研究報告。

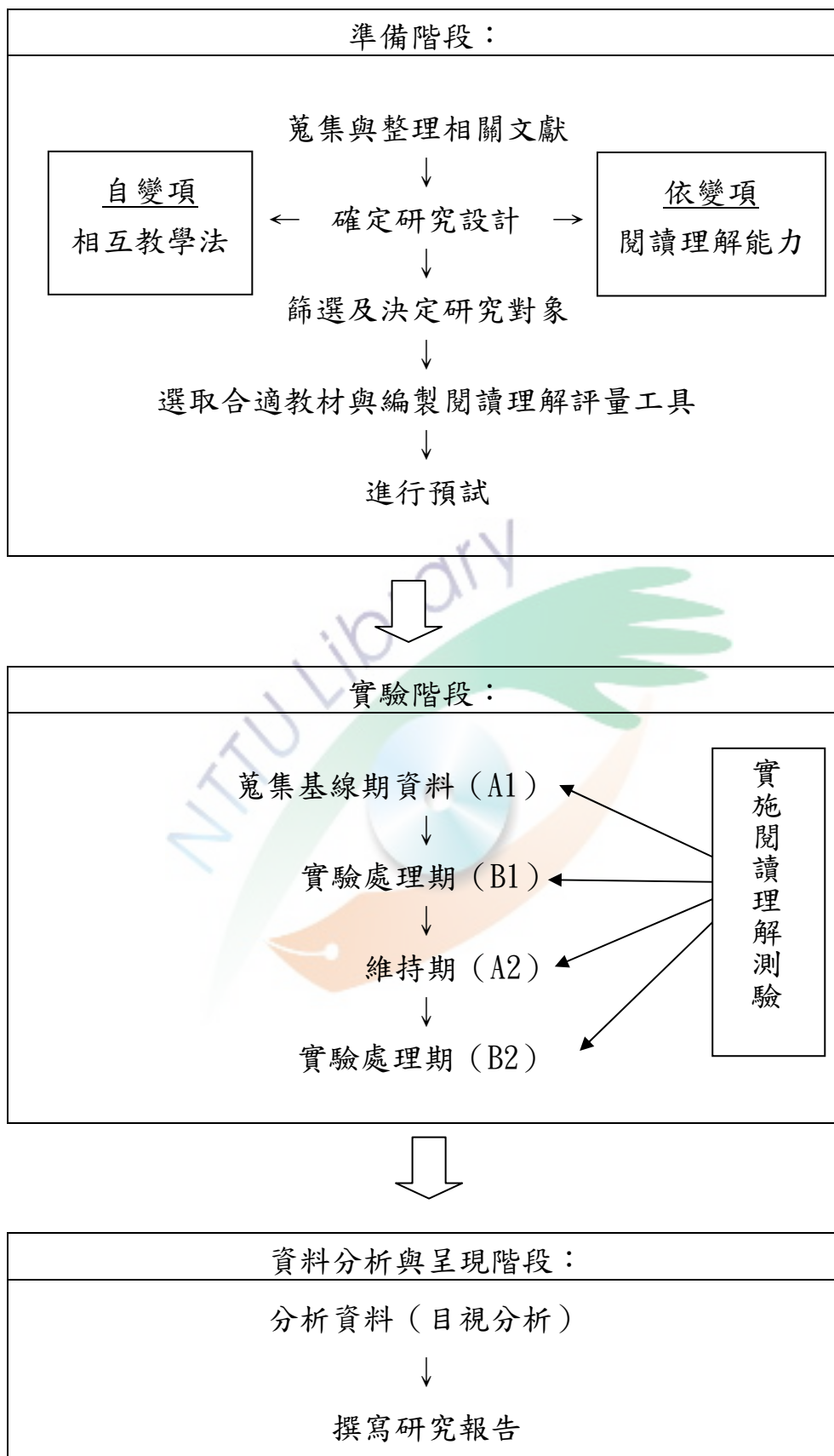


圖 3-3 研究步驟流程圖

第七節 資料處理與分析

本研究的實驗資料處理採用目視分析與內容分析的方法，根據研究目的一，利用兩名受試者每次的施測表現繪製出曲線圖，並比較兩名受試者在 A1（基線期）、B1（介入期一）、A2（維持期）及 B2（介入期二）之間表現的差異，及比較兩名受試者個體間的差異，以瞭解教學實驗的成效。根據研究目的二，利用兩名受試者在每個階段中，甲、乙兩類題型的題目作答表現，繪製出曲線圖，並比較兩名受試者在 A1（基線期）、B1（介入期一）、A2（維持期）及 B2（介入期二）之間表現的差異。根據研究目的三，以兩名受試者在整個教學實驗結束後，所填寫之實驗教學回饋問卷作答情形並輔以訪談與教學者教學省思，作內容分析，以確認受試者對教學實驗課程的看法。

以下就本研究資料處理方式，茲分述如下：

壹、目視分析

本研究根據兩名受試者在 A1（基線期）、B1（介入期一）、A2（維持期）及 B2（介入期二）之施測表現繪製曲線圖，曲線圖中每一個資料點是根據研究者自編「閱讀理解測驗」中計算出正確百分比，計算方式如下：

$$\text{正確百分比} = \frac{\text{答對題數}}{\text{總題數}} \times 100\%$$

在單一受試的研究中，「目視分析」仍是資料分析最主要的方法（Krishef, 1991）。目視分析有兩項主要的方法，一種是「階段內的變化」；一種是「階段間的變化」，以下就兩項主要方法說明如下：（杜正治譯，民 83）

一、階段內的變化

（一）階段長度

指一個特定的實驗階段發生作用的時間量，例如：在 A1（基線期）所蒐集的資料點次數，當資料點呈現穩定之後才結束該階段的資料蒐集，若欲決定資料點的穩定性與趨向，必須至少蒐集三個資料點。

（二）水準（level）

意指研究資料在縱座標上所顯示的量，表示水準的兩個向度，包括：水準穩定性（level stability）和水準變化（level change）。水準範圍是指階段內資料點的最大值和資料點的最小值。以下就水準穩定性（level stability）和水準變化（level change），詳述如下：

1. 水準穩定性：指各資料點的變化或範圍，透過加總所有資料點的值除以資料點總數，可得每一階段的平均水準，而水準範圍愈小表示水準愈穩定，反之，則水準變化愈大。
2. 水準變化：在階段內的水準變化是指同一階段的第一個和最後一個資料點的數值相減，以記錄階段內進步（+）、退步（-）或無變化（=），該項資料可表示介入實驗教學對目標行為的作用。

3. 趨向：趨向是指資料點變化的情形，包括趨向走勢和趨向穩定兩種。

在目視分析中「趨向」和「水準」是很重要的，若能詳細分析趨向和水準，將有助於提高研究的信度。以下就趨向走勢和趨向穩定兩種趨向，詳述如下：

- (1) 趨向走勢：指資料路徑的斜度，常用的方法有手繪法和中分法，因手繪法較無法準確地估計每一間段的斜度趨勢，因此本研究使用信度更高的中分法，若趨向為進步則標示為（+）、退步則標示為（-）若無變化則標示為（=）。
- (2) 趨向穩定：指階段內有多少資料點落在趨向走勢線的預定範圍內，本研究設定為：若有 85%~90%的資料點落在趨向線 15%的範圍內，則該趨向可視為穩定。

二、階段間的變化

（一）水準（level）

資料間的水準變化是指相鄰的兩階段中，以前一階段的最後一個資料點的數值和後一階段的第一個資料點數值相減，並記錄階段間進步（+）、退步（-）或無變化（=）。

（二）趨向：階段間的變化之趨向是指趨向變化效果。意謂相鄰兩階段之間趨向走勢線的差異，並比較兩斜線的趨向走勢變化為正向、負向或無。

（三）重疊百分比：是指後一階段的資料點有多少比例落在前一階段

的範圍內，其計算方式為：1. 找出第一階段的資料點數值範圍 2. 計算第二階段資料點數值 3. 計算第二階段有多少資料點落在第一階段資料點數值範圍內 4. 將上述資料點數除以第二階段所有資料點數，再乘以 100，以百分比表示之，重疊百分比計算出來的數值愈小，表示目標行為介入的效果愈好。計算方式如下：

$$\text{重疊百分比} = \frac{\text{後一階段落入此全距範圍內的數字資料點數}}{\text{後一階段的數字資料點數}} \times 100\%$$

貳、內容分析

本研究為了彌補量化資料之不足，輔以內容分析法瞭解受試者在整個教學實驗結束後，所填寫之實驗教學回饋問卷作答情形，並輔以訪談與教學者教學省思，作內容分析，以確認受試者對整個教學實驗課程的看法。。

第四章 結果與討論

本研究旨在瞭解相互教學法對國中輕度智能障礙學生閱讀理解能力的影響。研究者運用相互教學法四項閱讀策略：預測(predicting)、發問(questioning)、澄清(clarifying)及摘要(summarizing)，並透過師生對話的互動方式，對兩名國中一年級輕度智能障礙學生進行教學實驗，以瞭解相互教學法介入之後，學生在閱讀理解能力的促進效果。

本研究是藉由單一受試法的目視分析，探究受試者在基線期與維持期和二次實驗處理期中，在研究者自編「閱讀理解測驗」的表現；另外，再針對兩名受試者，在不同類型之閱讀理解測驗題目答題表現進行分析，以了解受試者在不同類型測驗題目下的答題情形。同時於每節教學實驗課程結束後，研究者立刻填寫教學省思，而整個教學實驗結束後，請兩名受試者填寫「實驗教學回饋問卷」並輔以訪談進行內容分析，以做為日後進行相互教學法之教學參考與改進。

本章就閱讀理解整體表現的資料分析、不同類型題組試題表現的資料分析以及實驗教學回饋問卷作答分析等三節，來說明研究結果。

第一節 閱讀理解整體表現的資料分析

經過兩個時期四個階段的教學實驗，研究者將兩名受試者在閱讀理解測驗的總得分正確百分比，分別點繪成曲線圖，並將兩名受試者在階段內與階段間變化列成一分析表，以下就兩名受試者的作答情形加以說明；茲分述如下：

一、S1 閱讀理解整體表現的資料分析

S1 閱讀理解測驗的整體得分正確百分比曲線圖，如圖 4-1，階段內與階段間變化分析表，如表 4-1，以下就上述圖表；茲分述如下：

（一）A1（基線期）

基線期所呈現的資料是：受試者在未接受相互教學法之前的閱讀理解能力表現。S1 在尚未接受相互教學法之前，先接受連續兩週，每週兩次，共四次的「閱讀理解測驗」。由圖 4-1，可看出 A1（基線期），趨向走勢是向下的，參閱表 4-1，A1（基線期）的「階段內變化」資料，可知受試 S1 的閱讀理解能力趨向走勢呈現負向（\）的穩定狀態，四個資料點相加平均，得到平均水準為 40.6%，而由階段內第一個資料點 50% 和最後一個資料點 37.5% 得知階段內水準變化為 -12.5%，水準穩定情況屬於「多變」。

綜上所述，由 A1（基線期）探討受試 S1 閱讀理解能力的表現，一開始出現退步情形，最後連續三次趨於平穩狀態，因此結束 A1（基線

期)而進入下一階段相互教學法的實施介入。

(二) B1 (介入期一)

介入期所呈現的資料是：要瞭解受試者在接受相互教學法的介入後，其閱讀理解能力是否有提昇。S1 在 A1 (基線期) 的表現趨於穩定時，即進入連續三週，每週兩次，共六次的教學實驗，每次教學過後即實施一次「閱讀理解測驗」。由圖 4-1，可看出 B1 (介入期一)，趨向走勢是向上的，參閱表 4-1，B1 (介入期一) 的「階段內變化」資料，可知受試 S1 的閱讀理解能力趨向走勢呈現正向 (/) 的穩定狀態，六個資料點相加平均所得到平均水準為 91.7%，而由階段內第一個資料點 75% 和最後一個資料點 100% 得知階段內水準變化為 +25%，水準穩定情況屬於「多變」。

綜上所述，由 B1 (介入期一) 探討受試 S1 閱讀理解能力的表現，六個測驗的正確百分比資料點分別為：75%、87.5%、87.5%、100%、100% 及 100%。由 A1 (基線期) 的最後一個資料點 37.5% 和 B1 (介入期一) 的第一個資料點 75% 可以很明顯的看出，S1 在接受相互教學法後，閱讀理解能力即明顯上升，而第二和第三個資料點同為 87.5%，到了第四、五、六個資料點，正確百分比皆為 100%，達到 B1 (介入期一) 得分最高的資料點，也顯示出進步。

參閱表 4-1，A1 (基線期) 和 B1 (介入期一) 的「階段間變化」資料，可知 A1 (基線期) 到 B1 (介入期一) 的趨向走勢，由負向 (\) 的穩定狀態到正向 (/) 的穩定狀態，而水準變化由 37.5%~75% 為 +

37.5%，兩者的重疊百分比為 0%。

綜上所述，由 A1（基線期）和 B1（介入期一）的「階段間變化」資料，探討受試 S1 閱讀理解能力的表現，由於 A1（基線期）到 B1（介入期一）的趨向走勢由負向（\）的穩定狀態到正向（/）的穩定狀態，而階段間的水準變化，亦由 A1（基線期）的 37.5% 上升到 B1（介入期一）的 75%，顯示「相互教學法」的介入，在教學實驗初期即有效果產生，且兩個時期完全沒有重疊的部份。由此可知，相互教學法介入之後，受試 S1 在「閱讀理解測驗」正確百分比由 A1（基線期）最低的 37.5% 增加至 B1（介入期一）的 100%，顯示出閱讀理解能力有提昇效果。

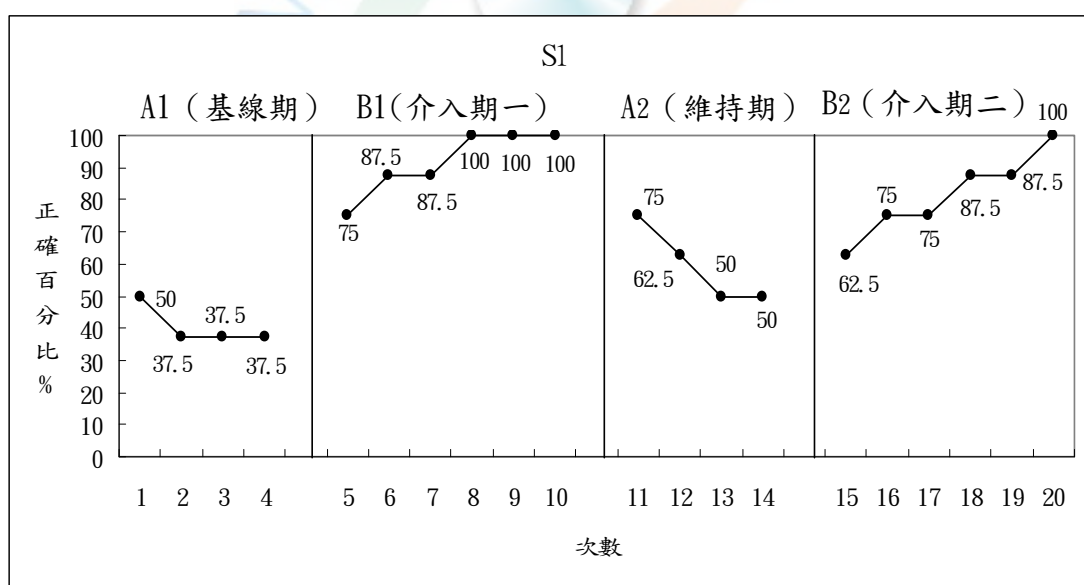


圖 4-1 S1 閱讀理解測驗的整體得分正確百分比曲線圖

表 4-1 S1 閱讀理解測驗階段內與階段間變化分析表

階段內變化				
階段順序	A1(基線期)	B1(介入期一)	A2(維持期)	B2(介入期二)
階段長度	4	6	4	6
趨向走勢	\ (－)	/ (＋)	\ (－)	/ (＋)
趨向穩定性	穩定	穩定	穩定	穩定
平均水準 (%)	40.6	91.7	59.4	81.3
水準範圍 (%)	37.5~50	75~100	50~75	62.5~100
水準變化 (%)	－12.5	＋25	－25	＋37.5
	50~37.5	75~100	75~50	62.5~100
水準穩定 (%)	75	83.3	75	83.3
	多變	多變	多變	多變
階段間變化				
階段比較	B1		B2	
	A1		A2	
趨勢方向與 變化效果	\	/	\	/
	(－)	(＋)	(－)	(＋)
	正向		正向	
水準變化 (%)	37.5~75		50~62.5	
	＋37.5		＋12.5	
重疊百分比	0%		50%	

附註：

1. 階段長度：此階段所蒐集到的資料點數。
2. 趨向走勢：使用「中分法」估計每一間段的斜度趨勢。
3. 趨向穩定性：指階段內有多少資料點落在趨向走勢線的預定範圍內，若有 85%~90% 的資料點落在趨向線 15% 的範圍內，則該趨向可視為穩定。
4. 平均水準：將階段內各資料點相加，並求其平均值。
5. 水準範圍：階段內資料點中，最小值到最大值的範圍。
6. 階段內水準變化：在階段內的水準變化是指同一階段的第一個和最後一個資料點的數值相減，以記錄階段內進步（＋）、退步（－）或無變化（＝），該項資料可表示介入實驗教學對目標行為的作用。
7. 水準穩定：以階段內平均水準的 15% 為範圍，若有 85%~90% 的資料點落在水準穩定性範圍內，則標記上「穩定」。
8. 階段間水準變化：相鄰的兩階段中，以前一階段的最後一個資料點的數值和後一階段的第一個資料點數值相減，並記錄階段間進步（＋）、退步（－）或無變化（＝）。
9. 重疊百分比：指後一階段的資料點有多少比例落在前一階段的範圍內。

（三）A2（維持期）

由 A1（基線期）到 B1（介入期一）的實驗結果可知，相互教學法的介入確實提昇受試 S1 的閱讀理解能力，為了提昇實驗的內在效度，實驗重返回基線期，以瞭解受試 S1 在撤回相互教學法後，其閱讀理解能力的表現情形；A2（維持期）複製 A1（基線期）的作法，受試 S1 先接受連續兩週，每週兩次，共四次的「閱讀理解測驗」。由圖 4-1，可看出 A2（維持期），趨向走勢是向下的，參閱表 4-1，A2（維持期）的「階段內變化」資料，可知受試 S1 的閱讀理解能力趨向走勢呈現負向（\）的穩定狀態，四個資料點相加平均，得到平均水準為 59.4%，而由階段內第一個資料點 75% 和最後一個資料點 50% 得知階段內水準變化為 -25%，水準穩定情況屬於「多變」。

綜上所述，由 A2（維持期）探討受試 S1 閱讀理解能力的表現，前三個資料點呈現退步情形，而在水準穩定情況僅達 75% 呈現「多變」，未達標準 85%~90% 的範圍，故在撤除「相互教學法」後，受試 S1 的閱讀理解能力呈現退步情形。

（四）B2（介入期二）

結束 A2（維持期）的實驗，S1 再次接受連續三週，每週兩次，共六次的教學實驗，每次教學過後即實施一次「閱讀理解測驗」。由圖 4-1，可看出 B2（介入期二），趨向走勢是向上的，參閱表 4-1，B2（介入期二）的「階段內變化」資料，可知受試 S1 的閱讀理解能力趨向走勢呈現正向（/）的穩定狀態，六個資料點相加平均，得到平均水準為

81.3%，而由階段內第一個資料點 62.5%和最後一個資料點 100%得知階段內水準變化為+37.5%，水準穩定情況屬於「多變」。

綜上所述，由 B2（介入期二）探討受試 S1 閱讀理解能力的表現，六個測驗的正確百分比資料點分別為：62.5%、75%、75%、87.5%、87.5%及 100%。由 A2（維持期）的最後一個資料點 50%和 B2（介入期二）的第一個資料點 62.5%可以看出，S1 在接受相互教學法後，閱讀理解能力即有提昇的表現，而第二和第三個資料點同為 75%，第四和第五個資料點同為 87.5%，最後一個資料點 100%，達到 B2（介入期二）得分最高的資料點，由資料點顯示出，S1 閱讀理解表現呈現進步；而在水準穩定情況達 83.3%呈現「多變」。

參閱表 4-1，A2（維持期）和 B2（介入期二）的「階段間變化」資料，可知 A2（維持期）到 B2（介入期二）的趨向走勢，由負向（\）的穩定狀態到正向（/）的穩定狀態，而水準變化由 50%~62.5%為+12.5%，兩者的重疊百分比為 50%。

綜上所述，由 A2（維持期）和 B2（介入期二）的「階段間變化」資料，探討受試 S1 閱讀理解能力的表現，由於 A2(維持期)到 B2(介入期二)的趨向走勢由負向（\）的穩定狀態到正向（/）的穩定狀態，而階段間的水準變化亦由 A2(維持期)的 50%上升到 B2(介入期二)的 62.5%，雖然上升的幅度並沒有很明顯，但仍顯示「相互教學法」的介入，在教學實驗初期即有效果產生，而到了第四個資料點才有超過 A2(維持期)的最高資料點 75%，因此與 A2(維持期)有三個資料點重疊

百分比為 50%。由此可知，相互教學法再一次的介入之後，受試 S1 在「閱讀理解測驗」正確百分比由 A2(維持期)最低的 50%增加至 B2(介入期二)的 100%，顯示出閱讀理解能力有提昇效果。

綜合以上四個實驗階段的資料分析可知，受試 S1 的「閱讀理解測驗」正確百分比，在 A1(基線期)與 A2(維持期)皆呈現退步的情形，但在 B1(介入期一)與 B2(介入期二)則表現出進步。由此可說明：S1 在接受相互教學法之後，「閱讀理解測驗」正確百分比增加，相互教學法確實提昇 S1 的閱讀理解能力。

二、S2 閱讀理解整體表現的資料分析

S2 閱讀理解測驗的整體得分正確百分比曲線圖，如圖 4-2，階段內與階段間變化分析表，如表 4-2，以下就上述圖表；茲分述如下：

(一) A1(基線期)

S2 在尚未接受相互教學法之前，先接受連續二週，每週二次，共四次的「閱讀理解測驗」。由圖 4-1 可看出 A1(基線期)，趨向走勢顯現出沒有變化，參閱表 4-1，A1(基線期)的「階段內變化」資料，可知受試 S2 的閱讀理解能力趨向走勢呈現無變化(=)的穩定狀態，四個資料點相加平均，得到平均水準為 25%，而由階段內第一個資料點 25%和最後一個資料點 25%得知階段內水準變化為 0%，水準穩定情況屬於「穩定」。

綜上所述，由 A1(基線期)探討受試 S2 閱讀理解能力的表現，一開

始即連續四次趨於平穩狀態，因此結束 A1(基線期)，進入下一階段「相互教學法」的實施介入；在水準穩定情況達 100%，呈現「穩定」。

(二) B1(介入期一)

受試 S2 在接受「相互教學法」的教學介入後，連續三週，每週二次，共六次的教學實驗，每次教學過後即實施一次「閱讀理解測驗」。由圖 4-2，可看出 B1(介入期一)，趨向走勢是向上的，參閱表 4-2，B1(介入期一)的「階段內變化」資料，可知受試 S2 的閱讀理解能力趨向走勢呈現正向(/)的穩定狀態，六個資料點相加平均，得到平均水準為 79.2%，而由階段內第一個資料點 62.5% 和最後一個資料點 100% 得知階段內水準變化為 +37%，水準穩定情況屬於「多變」。

綜上所述，由 B1(介入期一)探討受試 S2 閱讀理解能力的表現，六個測驗的正確百分比資料點分別為：62.5%、62.5%、75%、87.5%、87.5% 及 100%。由 A1(基線期)的最後一個資料點 25% 和 B1(介入期一)的第一個資料點 62.5% 可以很明顯的看出，S2 在接受相互教學法後閱讀理解能力即明顯上升，而第二到第五個資料點皆呈現上升情形，最後一個資料點正確百分比為 100%，達到 B1(介入期一)得分最高的資料點，分析六個資料點的變化，顯示 S2 進步。

參閱表 4-2，A1(基線期)和 B1(介入期一)的「階段間變化」資料，可知 A1(基線期)到 B1(介入期一)的趨向走勢，由無變化(=)的穩定狀態到正向(/)的穩定狀態，而水準變化由 25%~62.5% 為 +37.5%，兩者的重疊百分比為 0%。

綜上所述，由 A1(基線期)和 B1(介入期一)的「階段間變化」資料，探討受試 S2 閱讀理解能力的表現，由於 A1(基線期)到 B1(介入期一)的趨向走勢由無變化(=)的穩定狀態到正向(/)的穩定狀態，而階段間的水準變化亦由 A1(基線期)的 25% 上升到 B1(介入期一)的 62.5%，顯示「相互教學法」的介入，在教學實驗初期即有效果產生，且兩個時期完全沒有重疊的部份，由此可說明，相互教學法介入之後，受試 S2 在「閱讀理解測驗」正確百分比由 A1(基線期)的 25% 增加至 B1(介入期一)的 100%，顯示出閱讀理解能力有提昇效果。

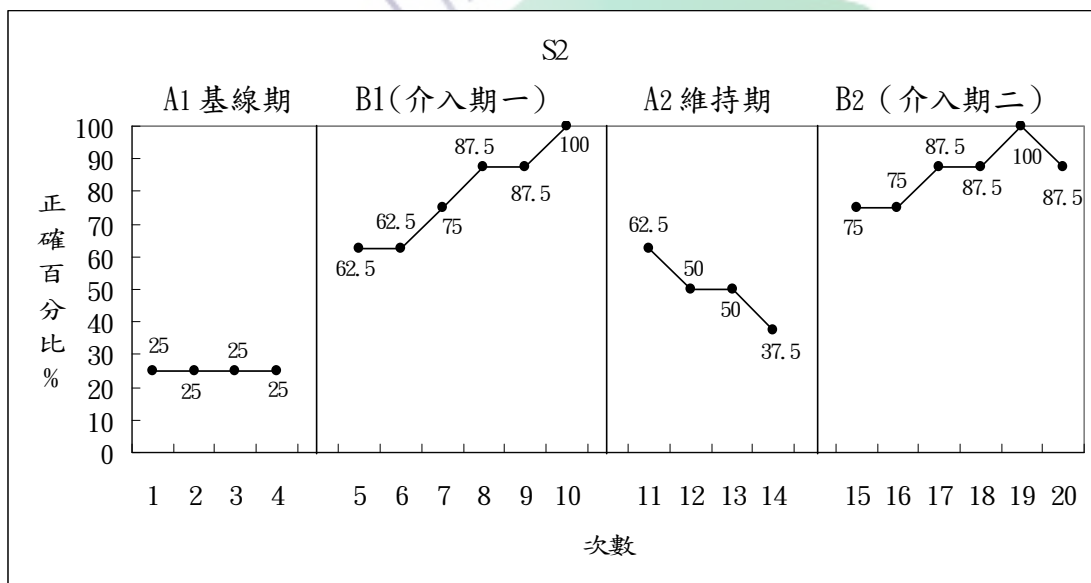


圖 4-2 S2 閱讀理解測驗的整體得分正確百分比曲線圖

表 4-2 S2 閱讀理解測驗階段內與階段間變化分析表

階段內變化				
階段順序	A1(基線期)	B1(介入期一)	A2(維持期)	B2(介入期二)
階段長度	4	6	4	6
趨向走勢	— (=)	/ (+)	\ (—)	/ (+)
趨向穩定性	穩定	穩定	穩定	穩定
平均水準 (%)	25	79.2	50	85.4
水準範圍 (%)	25~25	62.5~100	37.5~62.5	75~100
水準變化 (%)	=25	+37.5	—25	+12.5
	25~25	62.5~100	62.5~37.5	75~87.5
水準穩定 (%)	100	50	50	50
	穩定	多變	多變	多變
階段間變化				
階段比較	B1		B2	
	A1		A2	
趨勢方向與 變化效果	—	/	\	/
	(=)	(+)	(—)	(+)
	正向		正向	
水準變化 (%)	25~62.5		37.5~75	
	+37.5		+37.5	
重疊百分比	0%		0%	

附註：

1. 階段長度：此階段所蒐集到的資料點數。
2. 趨向走勢：使用「中分法」估計每一間段的斜度趨勢。
3. 趨向穩定性：指階段內有多少資料點落在趨向走勢線的預定範圍內，若有 85%~90% 的資料點落在趨向線 15% 的範圍內，則該趨向可視為穩定。
4. 平均水準：將階段內各資料點相加，並求其平均值。
5. 水準範圍：階段內資料點中，最小值到最大值的範圍。
6. 階段內水準變化：在階段內的水準變化是指同一階段的第一個和最後一個資料點的數值相減，以記錄階段內進步 (+)、退步 (—) 或無變化 (=)，該項資料可表示介入實驗教學對目標行為的作用。
7. 水準穩定：以階段內平均水準的 15% 為範圍，若有 85%~90% 的資料點落在水準穩定性範圍內，則標記上「穩定」。
8. 階段間水準變化：相鄰的兩階段中，以前一階段的最後一個資料點的數值和後一階段的第一個資料點數值相減，並記錄階段間進步 (+)、退步 (—) 或無變化 (=)。
9. 重疊百分比：指後一階段的資料點有多少比例落在前一階段的範圍內。

(三) A2(維持期)

由 A1(基線期)到 B1(介入期一)的實驗結果可知「相互教學法」的介入確實提昇受試 S2 的閱讀理解能力，為了提昇實驗的內在效度，實驗重返回基線期，以瞭解受試 S2 在撤回相互教學法後，閱讀理解的表現情形；受試 S2 先接受連續二週，每週二次，共四次的「閱讀理解測驗」。由圖 4-2，可看出 A2(維持期)，趨向走勢是向下的，參閱表 4-2，基線期 A2 的「階段內變化」資料，可知受試 S2 的閱讀理解能力趨向走勢呈現負向 (\) 的穩定狀態，四個資料點相加平均，得到平均水準為 50%，而由階段內第一個資料點 62.5% 和最後一個資料點 37.5% 得知階段內水準變化為 -25%，水準穩定情況屬於「多變」。

綜上所述，由 A2(維持期)探討受試 S2 閱讀理解能力的表現，此階段四個資料點皆呈現退步情形，而在水準穩定情況僅達 50% 呈現「多變」，故在撤除「相互教學法」後，受試 S2 的閱讀理解能力呈現退步情形。

(四) B2(介入期二)

結束 A2(維持期)的實驗，S2 再次接受連續三週，每週二次，共六次的教學實驗，每次教學過後即實施一次「閱讀理解測驗」。由圖 4-2，可看出 B2(介入期二)，趨向走勢是向上的，參閱表 4-2，B2(介入期二)的「階段內變化」資料，可知受試 S2 的閱讀理解能力趨向走勢呈現正向 (/) 的穩定狀態，六個資料點相加平均，得到平均水準為 85.4%，而由階段內第一個資料點 75% 和最後一個資料點 87.5% 得知階段內水

準變化為+12.5%，水準穩定情況屬於「多變」。

綜上所述，由 B2(介入期二)探討受試 S2 閱讀理解能力的表現，六個測驗的正確百分比資料點分別為：75%、75%、87.5%、87.5%、100%及 87.5%。由 A2(維持期)的最後一個資料點 37.5%和 B2(介入期二)的第一個資料點 75%可以看出，S2 在接受相互教學法後，閱讀理解能力即有提昇的表現，而第一和第二個資料點同為 75%，第三和第四個資料點同為 87.5%，第五個資料點為 100%，達到 B2(介入期二)得分最高的資料點，但是到了第六個資料點 87.5%則稍微下降，雖然第六個資料點稍微下降，但以 S2 在此階段六個資料點，仍可看出 S2 閱讀理解進步。

參閱表 4-2A2(維持期)和 B2(介入期二)的「階段間變化」資料，可知 A2(維持期)到 B2(介入期二)的趨向走勢，由負向 (\) 的穩定狀態到正向 (/) 的穩定狀態，而水準變化由 37.5%~75%為+37.5%，兩者的重疊百分比為 0%。

綜上所述，由 A2(維持期)和 B2(介入期二)的「階段間變化」資料，探討受試 S2 閱讀理解能力的表現，由於 A2(維持期)到 B2(介入期二)的趨向走勢，由負向 (\) 的穩定狀態到正向 (/) 的穩定狀態，而階段間的水準變化亦由 A2(維持期)的 37.5%上升到 B2(介入期二)的 75%，A2(維持期)到 B2(介入期二)共上升一倍，顯示「相互教學法」的介入，在教學實驗初期即有顯著效果產生，而六個資料點與 A2(維持期)的最高資料點 62.5%完全沒有重疊，重疊百分比為 0%。由此可知，

相互教學法再一次的介入之後，受試 S2「閱讀理解測驗」正確百分比由 A2(維持期)最低的 37.5% 增加至 B2(介入期二)的 100%，顯示閱讀理解能力有提昇效果。

綜合以上四個實驗階段的資料分析可知，受試 S2 的「閱讀理解測驗」正確百分比，在 A1(基線期)表現不變而 A2(維持期)呈現退步的情形；在 B1(介入期一)與 B2(介入期二)則表現出進步。由此可說明：S2 在接受相互教學法之後，「閱讀理解測驗」正確百分比增加，相互教學法確實提昇 S2 閱讀理解能力。

三、小結

研究者在 A1(基線期)對兩名受試者皆無做任何時驗處理，兩名受試者的表現為其閱讀理解起點能力；在撤除「相互教學法」策略教學後，兩名受試者在 A2(維持期)的平均水準相較於 A1 的平均水準都有上升的情形；而在 B1(介入期一)對兩名受試者皆施以「相互教學法」的策略教學，兩名受試者的表現皆呈現進步情形；而在 B2(介入期二)複製 B1(介入期一)的方式，兩名受試者的表現亦呈現進步情形，由此可證明，「相互教學法」的策略教學，對兩名受試者的「閱讀理解能力」整體表現有穩定的提昇效果。

第二節 不同類型題組試題表現的 資料分析

一、S1 不同類型題組試題表現的資料分析

從表 4-3，「S1 閱讀理解測驗不同類型題組表現資料分析表」可看出，受試 S1 在 A1(基線期)中「文章中明示問題」作答的正確百分比為 81.3%，而在「推理、分析、思考理解問題」作答的正確百分比為 0%，當 B1(介入期一)「相互教學法」策略教學介入時，受試 S1 在「文章中明示問題」作答的正確百分比增加為 100%，而「推理、分析、思考理解問題」作答的正確百分比增加為 83.3%；撤除「相互教學法」策略教學進入 A2(維持期)，受試 S1 在「文章中明示問題」作答的正確百分比降低至 81.3%，而「推理、分析、思考理解問題」作答的正確百分比則降低至 37.5%，最後再次介入「相互教學法」策略教學進入 B2(介入期二)，受試 S1 在「文章中明示問題」作答的正確百分比又增加至 87.5%，而「推理、分析、思考理解問題」作答的正確百分比又增加至 75%。

表 4-3 S1 閱讀理解測驗不同類型題組表現資料分析表

實驗階段	測驗題組	總題數	答對題數	正確百分比
A1 基線期	文章中明示問題	16	13	81.3%
	推理、分析、思考理解問題	16	0	0%
B1 介入期一	文章中明示問題	24	24	100%
	推理、分析、思考理解問題	24	20	83.3%
A2 維持期	文章中明示問題	16	13	81.3%
	推理、分析、思考理解問題	16	6	37.5%
B2 介入期二	文章中明示問題	24	21	87.5%
	推理、分析、思考理解問題	24	18	75%

參閱圖 4-3，「S1 閱讀理解測驗不同類型題組表現曲線圖」可看出，受試 S1 在 A1(基線期)與 A2(維持期)中的「文章中明示問題」作答表現水準相仿，而 S1 在兩次的介入期皆因「相互教學法」策略教學，使得表現水準皆提升；在「推理、分析、思考理解問題」作答方面，A1(基線期)作答的正確百分比是 0%，但是經過 B1(介入期一)作答的正確百分比為 83.3%明顯提升，到了 A2(維持期)，雖然作答的正確百分比下降，但是仍比 A1(基線期)高，進入 B2(介入期二)作答的正確百分比又再次提高。

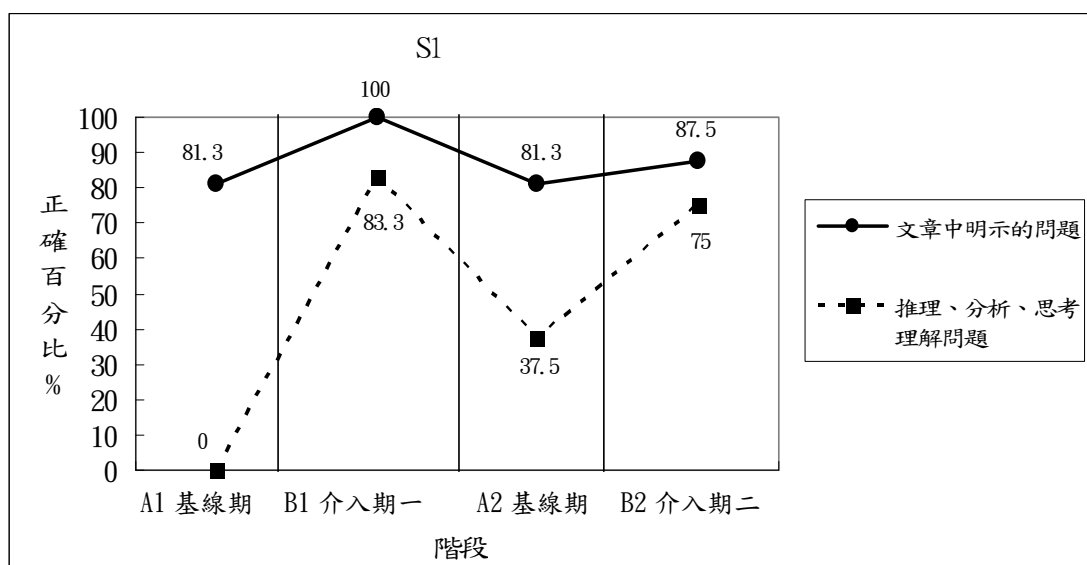


圖 4-3 S1 閱讀理解測驗不同類型題組表現曲線圖

綜上所述，當「相互教學法」策略教學介入時，S1 在「文章中明示問題」作答表現，呈現逐漸且穩定的進步；而「推理、分析、思考理解問題」作答表現，更是因為「相互教學法」策略教學介入，而呈現明顯的進步，在 A2(維持期)的作答表現也比 A1(基線期)高。無論是在「文章中明示問題」或「推理、分析、思考理解問題」，S1 皆因為「相互教學法」策略教學介入，作答表現能力提昇。

二、S2 不同類型題組試題表現的資料分析

從表 4-4，「S2 閱讀理解測驗不同類型題組表現資料分析表」可看出，受試 S2 在 A1(基線期)中「文章中明示問題」作答的正確百分比為 50%，而在「推理、分析、思考理解問題」作答的正確百分比為 0%，當 B1(介入期一)「相互教學法」策略教學介入時，受試 S2 在「文章中明示問題」作答的正確百分比增加為 100%，而「推理、分析、思考理

解問題」作答的正確百分比增加為 58.3%；撤除「相互教學法」策略教學進入 A2(維持期)，受試 S2 在「文章中明示問題」作答的正確百分比降低至 75%，而「推理、分析、思考理解問題」作答的正確百分比則降低至 25%，最後再次介入「相互教學法」策略教學進入 B2(介入期二)，受試 S2 在「文章中明示問題」作答的正確百分比又增加至 91.7%，而「推理、分析、思考理解問題」作答的正確百分比又增加至 79.2%。

表 4-4 S2 閱讀理解測驗不同類型題組表現資料分析表

實驗階段	測驗題組	總題數	答對題數	正確百分比
基線期	文章中明示問題	16	8	50%
A1	推理、分析、思考理解問題	16	0	0%
介入期	文章中明示問題	24	24	100%
B1	推理、分析、思考理解問題	24	14	58.3%
基線期	文章中明示問題	16	12	75%
A2	推理、分析、思考理解問題	16	4	25%
介入期	文章中明示問題	24	22	91.7%
B2	推理、分析、思考理解問題	24	19	79.2%

參閱圖 4-4，「S2 閱讀理解測驗不同類型題組表現曲線圖」可看出，受試 S2 在 A2(維持期)中的「文章中明示問題」作答表現水準比 A1(基線期)好，而 S2 在兩次的介入期皆因「相互教學法」策略教學，使得表現水準皆提升；在「推理、分析、思考理解問題」作答方面，A1(基線

期)作答的正確百分比是 0%，但是經過 B1(介入期一)作答的正確百分比為 58.3%明顯提升，到了 A2(維持期)，雖然作答的正確百分比下降，但是仍比 A1(基線期)高，進入 B2(介入期二)作答的正確百分比又再次提高，且比 B1(介入期一)還高。

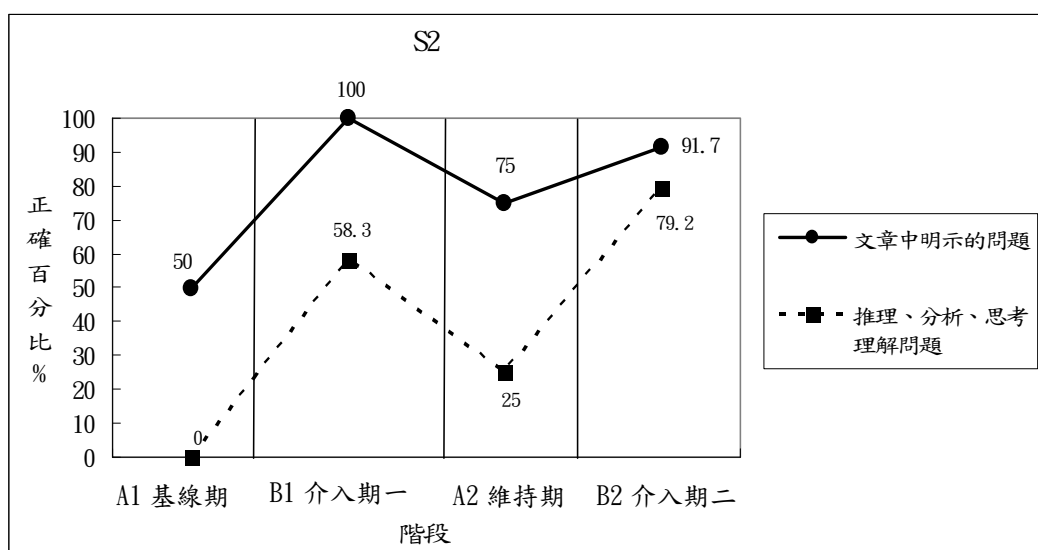


圖 4-4 S2 閱讀理解測驗不同類型題組表現曲線圖

綜上所述，當「相互教學法」策略教學介入時，S2 在「文章中明示問題」作答表現，呈現逐漸且穩定的進步；而「推理、分析、思考理解問題」作答表現，更是因為「相互教學法」策略教學介入，而呈現明顯的進步，在二種不同類型題組試題表現，A2(維持期)的作答表現皆比 A1(基線期)高，顯現 S2 在此部分的學習具保留效果。無論是在「文章中明示問題」或「推理、分析、思考理解問題」，S2 皆因為「相互教學法」策略教學介入，作答表現能力提昇。

三、小結

在「文章中明示問題」方面，受試 S1 在 A2(維持期)作答的正確百分比與 A1(基線期)的表現是一樣的，而 B2(介入期二)作答的正確百分比低於 B1(介入期一)；受試 S2 在 A2(維持期)作答的正確百分比高於 A1(基線期)，而 B2(介入期二)作答的正確百分比低於 B1(介入期一)。依照實驗的設計，當受試者接受「相互教學法」策略教學介入又撤除策略教學後，受試者在 A2(維持期)的表現水準會比 A1(基線期)高；B2(介入期二)的表現水準會比 B1(介入期一)高，受試 S1 與 S2 在 B2(介入期二)的表現水準皆低於 B1(介入期一)，但是下降的程度並不是很大，因此，研究者認為是合理的表現。

在「推理、分析、思考理解問題」方面，受試 S1 僅在 B2(介入期二)的表現水準稍低於 B1(介入期一)，且下降的程度亦在研究者認為合理的範圍內；其他部分的表現皆符合實驗設計。

綜上所述，以兩名受試者在閱讀理解測驗「在不同類型題組試題表現」上，接受「相互教學法」策略教學後，不管是在「文章中明示問題」或「推理、分析、思考理解問題」，皆隨者「相互教學法」策略教學的介入而提升表現水準，一旦撤除策略教學，表現水準亦隨之下降。由以上的分析顯示，「相互教學法」策略教學的介入，對兩名受試者作答「不同類型題組試題表現」有增進效果。

第三節 實驗教學回饋問卷作答之分析

為了瞭解「相互教學法」策略教學介入的效果，研究者於每次實驗教學後撰寫教學省思，整個實驗教學結束後，請兩名受試者填寫實驗教學回饋問卷並輔以訪談，藉由以上資料進行內容分析。

以下將以質的方式分析整理所蒐集的資料，以受試者「實驗教學回饋問卷」為主，輔以教學省思與訪談作討論，並將實驗教學回饋問卷作答結果，以表 4-5 表示；茲分述如下：

一、受試 S1 實驗教學回饋問卷作答情形

（一）第一部份：策略的理解與應用

這部分共有八個問題，前四個問題是要了解受試者對「相互教學法」四項閱讀策略的了解程度；後四個問題是要了解受試者是否會運用此四項閱讀策略，選項則有：同意、還好跟不同意。

S1 在這部份的答題情形為：前四個問題皆勾選「同意」，表示其對於四項策略都非常的瞭解，而訪談的過程當中，S1 針對這四項閱讀策略，皆能清楚且明白說出代表的意思；但後四個問題在「摘要」策略勾選「還好」，而訪談時 S1 表示：會有找不到摘要的情形發生，由此可知 S1 在「摘要」策略的運用並不是很駕輕就熟。（參閱附錄七～S1 訪談紀錄 2008/06/18）

（二）第二部份：教學成效

這部分共有八個題目，主要瞭解受試者在接受過「相互教學法」策略教學後，對閱讀課程的學習成效。S1 在這部份的答題情形皆勾選「同意」，表示「相互教學法」策略教學，對 S1 閱讀理解是有幫助與有成效的，而在第四次的教學省思中，研究者亦紀錄著 S1 優良的表現，再次證明「相互教學法」策略教學對 S1 閱讀理解的幫助。（參閱附錄八～S1 教學省思 2008/05/02）

（三）第三部份：學習態度

此部分共有四個題目，主要是了解受試者在接受「相互教學法」策略教學後，對於「閱讀」是否有正向的學習態度。S1 在這部份的答題情形皆勾選「同意」，表示有正向學習態度，而訪談的過程當中（參閱附錄七～S1 訪談紀錄 2008/06/18）與研究者教學省思中（參閱附錄九～S1 教學省思 2008/06/03），接顯示 S1 對閱讀比過去更感興趣，學習上也更有自信，這都表示「相互教學法」策略教學，對 S1 在閱讀上的學習態度有正向效果產生。

二、受試 S2 實驗教學回饋問卷作答情形

（一）第一部份：策略的理解與應用

S2 在這部份的答題情形前四個問題皆勾選「同意」，表示其對於四個策略都非常的瞭解，而訪談過程當中（參閱附錄十～S2 訪談紀錄 2008/06/18），S2 針對這四個閱讀策略，皆能清楚且明白說出代表的意

思；但後四個問題在「摘要」策略與「澄清」策略勾選「還好」，訪談時 S2 表示這兩個策略對他來說最難。而研究者在教學省思中紀錄著 S2 做摘要時，做答時間稍久，原以為 S2 的表現不盡理想，結果是逐漸進步（參閱附錄十一～S2 教學省思 2008/05/02）。

（二）第二部份：教學成效

S2 在這部份的答題情形皆勾選「同意」，而在訪談過程中（參閱附錄十～S2 訪談紀錄 2008/06/18），S2 給研究者很多正面的回饋，而在研究者教學省思中，紀錄著 S2 在整個實驗教學過程中的進步情形（參閱附錄十二～S2 教學省思 2008/06/10），這都表示「相互教學法」策略教學，對 S2 閱讀理解是很有幫助與成效的。

（三）第三部份：學習態度

S2 在這部份的答題情形皆勾選「同意」，而訪談的過程當中（參閱附錄十～S2 訪談紀錄 2008/06/18），S2 因為把自己想像在故事情節裡而對閱讀更感興趣，在寫閱讀測驗時能在文章中找答案而更有自信，而在研究者教學省思中，紀錄著 S2 比過去更喜歡閱讀，所閱讀的書籍也不侷限於漫畫，能嘗試閱讀國語日報（參閱附錄十三～S2 教學省思 2008/06/03），這都表示「相互教學法」策略教學，對 S2 在閱讀上的學習態度有正向效果產生。

表 4-5 實驗教學回饋問卷作答結果

題目	勾選項目	受試者反應	
		S1	S2
第一部分：策略的理解與運用			
1. 我已經瞭解「預測」策略了	同意	✓	✓
	還好		
	不同意		
2. 我已經瞭解「提問」策略了	同意	✓	✓
	還好		
	不同意		
3. 我已經瞭解「摘要」策略了	同意	✓	✓
	還好		
	不同意		
4. 我已經瞭解「澄清」策略了	同意	✓	✓
	還好		
	不同意		
5. 我會使用「預測」策略猜測故事的內容	同意	✓	✓
	還好		
	不同意		
6. 我會使用「提問」策略和同學互相討論故事	同意	✓	✓
	還好		
	不同意		
7. 我會使用「摘要」策略作故事段落大意與整篇故事大意	同意		
	還好	✓	✓
	不同意		
8. 我會使用「澄清」策略幫助我解除疑問	同意	✓	
	還好		✓
	不同意		
第二部分：教學成效			
1. 相互教學法讓我更了解故事的大意	同意	✓	✓
	還好		
	不同意		

表 4-5 實驗教學回饋問卷作答結果（續）

題目	勾選項目	受試者反應	
		S1	S2
2. 相互教學法讓我更理解故事的內容	同意	✓	✓
	還好		
	不同意		
3. 相互教學法讓我更了解故事發生的前因後果	同意	✓	✓
	還好		
	不同意		
4. 相互教學法增加了我語文方面的知識	同意	✓	✓
	還好		
	不同意		
5. 相互教學法讓我在讀國文課本更容易了	同意	✓	✓
	還好		
	不同意		
6. 相互教學法讓我上課時更勇於發問問題	同意	✓	✓
	還好		
	不同意		
7. 相互教學法讓我懂得使用更多的方法解決閱讀時覺得有疑問的地方。	同意	✓	✓
	還好		
	不同意		
8. 相互教學法幫助我記憶與理解故事裡重要訊息	同意	✓	✓
	還好		
	不同意		
第三部份：學習態度			
1. 相互教學法讓我對閱讀更有興趣	同意	✓	✓
	還好		
	不同意		
2. 相互教學法讓我在閱讀文章上更有信心	同意	✓	✓
	還好		
	不同意		
3. 相互教學法讓我感到上閱讀課很有趣	同意	✓	✓
	還好		
	不同意		

表 4-5 實驗教學回饋問卷作答結果（續）

題目	勾選項目	受試者反應	
		S1	S2
4. 我願意運用這些策略閱讀其他書籍 或文章	同意	✓	✓
	還好		
	不同意		

統整分析兩名受試者在實驗教學回饋問卷上的作答情形，不管是在策略的理解與運用、教學成效或學習態度上，兩名受試者大部分都是給予正面的回應，而在訪談過程中，兩名受試者對此教學法也都表現出極高的興趣，甚至開始喜歡閱讀，雖然四項策略中無法在短時間內發揮最大的效果，對於策略也並不完全運用自如，但是最重要的是受試者並不排斥學習，反而更有興趣更有自信；而研究者的教學省思中，清楚記錄著受試者學習的情形，對於他們的學習亦給予正面肯定的評價，這表示受試者對此實驗教學持正面看法。

第五章 結論與建議

本研究旨在探討「相互教學法」對國中輕度智能障礙學生閱讀理解能力的促進效果，比較學生在敘事文體不同類型測驗題組表現上的差異，並綜合研究者教學省思、受試學生訪談紀錄以及實驗教學回饋問卷作答情形，以質性方式做內容分析。以下就本研究的發現進行討論歸納出研究結果，並針對研究結果提出建議。

第一節 結 論

經過兩個階段四個時期的實驗研究，研究者將受試者在閱讀理解測驗表現、不同類型題組試題作答表現、實驗教學回饋問卷作答情形、訪談紀錄與研究者教學省思的結果，整理歸納出結論；詳述如下：

一、國中輕度智能障礙學生接受「相互教學法」後，其閱讀理解能力有增進效果。

兩名受試者在相互教學法介入後，其閱讀理解測驗分數正確百分比有增加的趨向。

二、國中輕度智能障礙學生在接受「相互教學法」後，其在敘事文體不同類型題組試題之閱讀理解能力有增進效果。

兩名受試者在相互教學法介入後，其在（甲）類：文章中明示問題題組之表現有明顯進步的趨向；而在（乙）類：推理、分析、思考理解題組之表現亦有進步的趨向。

三、受試學生對實施「相互教學法」有正向回饋。

在實驗教學回饋問卷、受試者訪談紀錄與研究者教學省思中，兩名受試者皆表示對「相互教學法」的策略教學倍感興趣，且此課程讓自己在閱讀課上更有自信心，閱讀文章亦較過去能掌握文章重點；受試者喜歡這種師生大量互動的對話教學方式。

第二節 建議

根據研究結果，以下提出使用「相互教學法」教導國中輕度智能障礙學生閱讀理解之教學建議，以作為教師與家長在教學時之參考，並提出未來研究之建議。

一、未來教學上的建議

（一）實施相互教學法前先實施策略的明確教學

本研究在進行相互教學法前，先實施四節課策略的直接教學，利用學習單的方式分別教導受試者四項閱讀理解策略，在學習單的設計上，首先教導學生認識策略的意義，並舉生活化例子，接下來的練習

題則針對策略的使用，循序漸進並反覆讓受試者練習。在教學前讓學生先熟悉四項策略的使用，可減少日後學生在策略上的不當使用。

（二）選擇適合學生能力與興趣的教學教材

本研究的研究對象為輕度智能障礙學生，因為考量學生的背景知識、生活經驗與能力，在選擇文章上皆是以主題明確、易引起學生興趣的故事類記敘文體的文章進行改編，故事的內容則以一個主要轉折為主。而文章內所使用的文字盡量避免超出學生識字範圍，以減少學生閱讀上的負擔。

（三）實施相互教學法宜以小班或小組教學為主

本研究的教學實施方式為一位教師對兩名輕度智能障礙學生的小組教學，教學過程中因為人數少的關係，每個學生皆能有充分參與師生對話機會，而教師亦能充分掌握學生的個別學習情形，因此在學生人數上應謹慎考量。若是在普通班進行教學，則較適合以小班或小組教學，因為小班或小組教學，不僅讓學生有更多表現的機會，亦能讓老師充分了解與掌握每一位學生的學習狀況；若是在特教班級進行教學，因為身心障礙學生異質性大，學習上較一般正常學生被動，需要老師給予更多的引導跟協助，所以應以個別化教學為主。

二、未來進一步研究上的建議

（一）應用於不同文體文章的閱讀

本研究所編選之閱讀教材及測驗文章，皆以故事類記敘文體的文

章為主，未來研究可針對其他文體的內容做編選，例如：說明文、應用文或抒情文等不同文體文章，探討相互教學法對其他文體的閱讀理解成效。

（二）對研究者自編閱讀理解測驗做進一步的試題分析

本研究受限於時間及人力等因素的限制，未能對所編製試題做更縝密與精確的控制，未來的研究可再針對試題方面做進一步的項目分析，使測驗之信效度更臻於完善。

（三）應用於不同領域的學科學習

本研究以相互教學法探討學生閱讀理解能力的增進效果，屬國語文類的研究，未來可增進數學領域、英文領域或社交技巧領域以供更多資源班教師在教學上的參考。

（四）使用多元評量探討閱讀理解的成效

本研究在評量方面主要以研究者自編閱讀理解測驗為依據，而評量題型則是以四選一的單一選擇題呈現，建議可加入填充題、問答題或配合題等多元出題型式，以避免學生因猜題而造成的誤差。

（五）增加不同年級或障礙類別的研究對象

本研究的研究對象為國中一年級輕度智能障礙的學生，在未來的研究裡可採用不同年齡或障礙類別的研究對象，比較相互教學法的效果是否有所差異。

參考文獻

一、中文部份

- 王振德(民80)。**資源教室方案**。台北：心理出版社。
- 何華國(民93)。**特殊兒童心理與教育**。台北：五南出版社。
- 何嘉雯(民92)。**交互教學法對國小閱讀理解困難學生教學成效之研究**。
國立台南師範學院特殊教育研究所碩士論文，未出版，台南市。
- 何嘉雯(民92)。**交互教學法對國小閱讀理解困難學生教學成效之研究**。
國立台南師範學院特殊教育研究所碩士論文。未出版，台南市。
- 何嘉雯、李芄娟(民92)。**交互教學法對國小閱讀理解困難學生教學成效之研究**。
特殊教育與復健學報，11期，101-125頁。
- 杜正治譯(民83)。**單一受試研究法**。台北：心理出版社。
- 李佳琪(民86)。**教育資料文摘**，40，107-127。
- 李映伶(民91)。**聽覺障礙學生閱讀理解策略之個案研究**。國立台中師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，台中市。
- 李咏吟(民87)。**認知教學理論與策略**。台北：心理出版社。
- 李姿德(民92)。**交互教學法對增進聽覺障礙學生閱讀理解能力之研究**。國立台南師範學院特殊教育研究所碩士論文，未出版，台南市。
- 李新鄉、黃秀文、黃瓊儀(民86)。**相互教學法對國小六年級學童閱讀理解能力、後設認知能力與閱讀態度之影響**。嘉義師院學報，11期，89-118頁。
- 林佩欣(民92)。**交互教學法對國中學學習障礙學生閱讀理解學習效果之研究**。國立彰化師範大學特殊教育研究所碩士論文，未出版，彰化縣。
- 林佩璇(民94)。**交互教學法對提昇國小資源班學生閱讀理解表現之行動研究**。
國立台北教育大學特殊教育研究所碩士論文，未出版，台北市。
- 林清山譯(民86)。**教育心理學：認知取向(第三版)**。台北：遠流出版社。
- 林惠芬(民89)。**智能障礙者之研究**。載於許天威、徐享良、張勝成(主編)，**新特殊教育通論**(131-158頁)。台北：五南出版社。
- 林寶貴、錡寶香(民91)。**中文閱讀理解測驗**。台北：教育部特殊教育工作小組。
- 胡永崇(民84)。**後設認知策略教學對國小閱讀障礙學童閱讀理解成敗之研究**。國立彰化師範大學特殊教育研究所博士論文，未出版，彰化縣。
- 洪清一(民83)。**淺談相互教學法**。國教之聲，28(1)，51-56。
- 柯華威(民88)。「**閱讀理解困難篩選測驗**」。台北：教育部特殊教育工作小組。
- 柯華威(民82)。**語文科的閱讀教學**。輯於李永吟主編**學習輔導**(pp. 307-349)。台北：心理出版社。
- 涂志賢(民87)。**相互教學法對國小六年級學童國語科閱讀理解後設認知、後設認知、自我效能影響之研究**。國立花蓮師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，花蓮縣。

- 連啟舜 (民91)。國內閱讀理解教學研究成效之統合分析研究。國立台灣師範大學教育心理與輔導研究所碩士論文，未出版，台北市。
- 張玉梅 (民92)。相互教學法對原住民國小六年級學生閱讀理解之教學成效研究。國立屏東師範學院教育科技研究所碩士論文，未出版，屏東縣。
- 張春興 (民83)。教育心理學。台北：東華書局出版社。
- 許淑玫 (民86)。閱讀理解教學—交互教學法。國教輔導，37 (6)，31-39頁。
- 許淑玫 (民88)。閱讀理解教學—交互教學法。國教輔導，37 (6)，31-39。
- 許淑玫 (民89)。國小六年級閱讀小組實施交互教學之個案研究。國立台中師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，台中市。
- 教育部 (民91)。身心障礙及資賦優異學生鑑定標準。台北：教育部。
- 陳英豪、吳裕益 (民84)。測驗與評量。高雄：復文書局出版社。
- 陳美靜 (民95)。以教科書課文內容為主之相互教學法對輕度智能障礙學生之閱讀理解成效之研究。國立台中教育大學特殊教育與輔助科技研究所碩士論文，未出版，台中市。
- 陳淑敏 (民83)。Vygotsky 的心理發展與教育。國立屏東師院學報，7，119-144。
- 陳榮華 (民81)。智能不足研究—理論與應用。：台北市：師大書苑。
- 鈕文英 (民92)。啟智教育課程與教學設計。台北：心理出版社。
- 曾世杰 (民93)。聲韻覺識、唸名速度與中文閱讀障礙。台北：心理出版社。
- 曾陳蜜桃 (民79)。國民中小學的後設認知及其閱讀理解之相關研究。國立政治大學教育研究所博士論文，未出版，台北市。
- 黃瓊儀 (民85)。相互教學法對國小高年級學童閱讀理解能力、後設認知能力與閱讀態度之影響。國立嘉義師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，嘉義縣。
- 楊榮昌 (民91)。相互教學法對國小五年級學童閱讀理解、後設認知及閱讀動機之影響。國立屏東師範學院教育心理與輔導研究所碩士論文，未出版，屏東縣。
- 詹文宏 (民91)。閱讀障礙學生的閱讀教學。國教輔導，(41) (3)，52-55頁。
- 詹文宏 (民91)。閱讀教學—交互教學法的應用。教師之友，43 (2)，37-40。
- 詹詩韻 (民93)。相互教學法對國小資源班學生閱讀理解能力成效之研究。國立台東大學教育研究所碩士論文，未出版，台東縣。
- 蔡佩芳 (民94)。相互教學法對國小國語文閱讀教學成效研究。國立高雄師範大學教育學系。課程與教學研究所碩士論文，未出版，高雄市。
- 鄭麗玉 (民89)。認知與教學。台北：心理出版社。
- 盧雅琪 (民93)。交互教學法運用於現代文學閱讀教學之研究。國立屏東科技大學技術及職業教育研究所碩士論文，未出版，屏東縣。
- 銚寶香 (民88)。國小學童閱讀理解能力之分析。國教學報，11，100-131。
- 藍慧君 (民80)。學習障礙兒童與普通兒童閱讀不同結構文章之閱讀理解與理解策略的比較研究。特殊教育學刊，第8期，175-202頁。

二、西文部份

- Alfassi, M. (1998). Reading for meaning: the efficacy of reciprocal teaching in fostering reading comprehension in high school students in remedial reading classes. *American Educational Research Journal*, 35(2), 309-332
- Alexander, J. E, & Heathington, B. S. (1988). Assessing and correcting classroom reading problems. Glenview, Illinois: Scott, Foresman and Company.
- Anderson, R. C., & Pearson, P. D. (1984). A schema-theoretic view of basic processes in reading comprehension. In P. D. Pearson, R. Barr, M. L. Kamil, & P. Mosenthal (Ed.), *Handbook of reading research* (pp.255-292). New York: Longman.
- Baker, L., & Brown, A. L. (1984). Metacognitive skills and reading. In P. David Pearson (Ed.), *Handbook of reading research*. New York : Longman.
- Belmont, J. M. (1966). Long-term memory in mental retardation. In N. R. Ellis (Ed.), *international review of research in mental retardation* (Vol.1, pp.219~255). New York: Academic press.
- Borkowski, J. G., & Kurtz, B. E. (1987). Metacognition and executive control. In J. G. Borkowski & J. D. Day (Eds.), *Cognition in special children : Comparative approaches to retardation, learning disabilities, and gift* (p.123-152). Norwood, NJ : Ablex Publishing Corporation.
- Bos, C. S., & Vaughn, S. (2002). *Strategies for Teaching Students with Learning and Behavior Problems* (5th ed.). Boston: Allyn and Bacon.
- Brown, A., & Palinscar, A. S. (1989). Guide , cooperative learning and individual knowledge acquisition. In L. B. Resnick (Ed.), *Knowing, learning, and instruction* (pp. 393-452). NJ: Lawrence Erlbaum.
- Brown , A. L. (1987). Metacognition , executive control , selfregulation and other more mysterious mechanisms . In Franz E. Weinert , Rainer H . Kluwe (Eds.) , *Metacognition, motivation, and understanding* . London : Lawrence Erlbaum .
- Brown, A. L., Campione, J. C., Webber, L. S., & McGilly, K. (1992). Interactive learning environments: A new look at assessment and instruction. In B. R. Gifford & M. C. O'Connor (Eds.), *Changing assessments: Alternative views of aptitude, achievement and instruction*. (pp. 121-211). Norwell, MA: Kluwer Academic Publishers.
- Brown, A. L., Campione, J. C., Webber, L. S., & McGilly, K. (1992). Interactive learning environments: A new look at assessment and instruction. In B. R. Gifford & M. C. O'Connor (Eds.), *Changing assessments: Alternative views of aptitude, achievement and instruction*. (pp. 121-211). Norwell, MA: Kluwer Academic Publishers.
- Dickinson, D., Wolf, M., & Stotsky, S. (1989). Words move: The interwoven development of oral and writing language. In J. Berko-gleason (Ed) , *The development of language* (pp.225-273) . New York: MacMillan.
- Drew, C. J., Hardman, M. L., & Logan, D. R. (1991). *Mental retardation* (6th ed.). New York:

- Prentice-Hall.
- Fisher, M. A. & Zeaman, D. (1973). An attention-retention theory of retarded discrimination learning. In N. R. Ellis (Ed.), *The international review of research in mental retardation* (Vol. 6). New York: Academic Press.
- Gagne, E. D. (1985). *The cognitive psychology of school learning*.
- Gagne, E. D., Yekovich, C. W., & Yekovich, F. R. (1993). *The cognitive psychology of school learning* (2nd ed.). New York, NY: HarperCollins College Publishers.
- Garner, R. (1992). Self-regulated learning, strategy shifts, and shared expertise: Reactions to Palincsar and Klenk. *Journal of Learning Disabilities*, 25(4), 226-229.
- Gunning, T. G. (1996). *Creating reading instruction for all children*. Boston, MA: Allyn & Bacon. Boston: Little, Brown and Company.
- Hacker, D. J., & Tenen, A. (1994). Implementing reciprocal teaching in classroom: overcoming obstacles and making modifications. *Journal of Educational Psychology*, 94(4), 699-718.
- Jacobs, J. E., & Paris, S. G. (1987). Children's metacognition about reading: Issue in definition, measurement, and instruction. *Educational Psychologist*, 22, 255-278.
- Krishef, C. H. (1991). *Fundamental approaches to single subject design and analysis*. Malabar, FL: Krieger Publishing Co.
- Lederer, J. M. (2002). Reciprocal teaching of social studies in inclusive elementary classrooms. *Journal of Learning Disabilities*, 33 (1), 91-106.
- Lerner, J. (2000). *Learning disabilities: Theories, diagnosis, and teaching strategies* (8th ed.). Boston, MA: Houghton Mifflin Co.
- Lijern, J. T. (1993). *Reciprocal teaching of metacognitive strategies to strengthen reading comprehension of high school students in Spanish: A criptive case study*. Unpublished doctoral dissertation, University of Akorn.
- Luetke-Stahlman, B. (1999). *Language across the curriculum when students are deaf or hard of hearing*. Hillsboro, OR: Butte Publications, Inc.
- Mandler, J. M., & Johnson, N. S. (1977). Remembrance of things parsed: *Story structure and recall*. *Cognitive psychology*, 9, 111-151.
- Mercer, J. R. & Snell, M. E. (1977). *Learning theory research in mental retardation: Implications for teaching*. Columbus, OH: Merrill.
- Palincsar, A. S. (1982). Improving the reading comprehension of junior high students through the reciprocal teaching of comprehension-monitoring strategies. Unpublished doctoral dissertation, University of Illinois at Urban-Champaign.
- Palincsar, A. S. (1987). Collaborating for collaborative learning of text comprehension. (ERIC Document Reproduction Service No. ED285123.)
- Palincsar, A. S. (1988). *Reciprocal teaching instructional materials packet*. East Lansing:

Michigan State University.

- Palincsar, A. S. & Brown, A. L. (1984). Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities. *Cognition and Instruction*, 1, 117-175.
- Palincsar, A. S., & Herrenkohl, L. R. (2002). Designing collaborative learning contexts. *Theory into Practice*, 41(1), 26-32.
- Palincsar, A. S., & Brown, A. L. (1989). Instruction for self-regulated reading. In L. B. Resnick, & L. E. Klopfer (Eds.), *Toward the thinking curriculum : Current cognitive research*. 1989 Yearbook of the Association for Supervision and Curriculum Development.
- Palincsar, A. S., & Klenk, L. (1991). Learning dialogues to promote text comprehension. (ERIC Document Reproduction Service No. ED338724.)
- Palincsar, A. S., & Klenk, L. (1992). Fostering literacy learning in supportive contexts. *Journal of Learning Disabilities*, 25(4), 211-225, 229.
- Palincsar, A. S. & Perry, N. E. (1995). Development, cognitive, and sociocultural perspectives on assessing and instructing reading. *School Psychology Review*, 24(3), p331-344.
- Rogoff, B., & Gardner, W. (1984). Guidance in cognitive development : An examination of mother-child instruction. In B. Rogoff, & J. Lave (Eds.), *Every day cognition : Its development in social context* (pp. 95-116). Cambridge, MA : Harvard University Press.
- Rosenshine, B., & Meister, C. E. (1993). Reciprocal teaching : A review of nineteen experimental studies. Technical report No. 574. (ERIC Document Reproduction Service No.356456)
- Rosenshine, B., & Meister, C. (1994). Reciprocal Teaching: A Review of the Research. *Review of Educational Research*, 64, 479-530.
- Savage, J. F. (1998). Teaching reading and writing: *Combining skills, strategies, and literature* (2nd ed.). Boston: McGraw-Hill.
- Stein, N. L., & Glenn, C. G. (1979). An analysis of story comprehension in elementary school children. In R. Freedle (Ed.), *New directions in discourse processing*. Norwood, NJ: Ablex.
- Stephens, W. E. (1972). Equivalence formation by retarded and nonretarded children at different mental ages. *American Journal of Mental Deficiency*, 77, 311~313.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society : The development higher psychological process*. Edited and translated by M. Cole, V. John Steiner, S. Scribner, & E. Souberman. Cambridge, MA : Harvard University Pr

閱讀理解測驗-1

螳螂與螞蟻

有一天，螳螂和螞蟻同時看到一粒木瓜種子，螞蟻把它種在山坡下，還細心的為它澆水施肥，木瓜樹一天天的長大了，並且結了三顆大木瓜。

木瓜成熟了，螞蟻正要收成的時候，螳螂跑來了，他說：「我也要一份，因為當初木瓜種子我也看見了。」老實的螞蟻只好讓步了，他說：「那我分兩個，你分一個好了。」螳螂說：「這樣怎麼公平呢？我們一人一個，剩下的一個，我們比賽來決定。」螞蟻說：「那要怎麼比呢？」螳螂說：「這簡單，明天我們來比賽爬樹，看誰先爬到樹梢，誰就拿那一個。」螞蟻回家把這件事告訴媽媽請媽媽幫忙想想辦法。

隔天，螞蟻跟媽媽請來猴子當裁判，接著就開始比賽爬樹，開始爬時，螞蟻趕緊使出全身力氣爬到螳螂身上。螳螂只顧著努力向上爬，根本沒發現螞蟻在自己的身上，當他快到樹梢時，停了下來，轉身往樹下一看，心想：「我贏定了！」就在這時，螞蟻用力爬到了樹梢，然後向螳螂大喊：「別看了，我已經在這裡等你很久了。」

螳螂轉回身時，看見螞蟻已站在樹梢，一時目瞪口呆，無話可說。

字數：417

-
- () 1. 誰把木瓜種子種在山坡下？ ①螳螂 ②螞蟻 ③猴子 ④農夫。
- () 2. 下列哪一件事情是最後發生的？
①螳螂把木瓜讓給螞蟻 ②螞蟻把木瓜種在山坡下 ③螞蟻請媽媽幫忙想辦法 ④螳螂和螞蟻比賽爬樹。
- () 3. 誰提議比賽爬樹？ ①螞蟻 ②猴子 ③螞蟻的媽媽 ④螳螂。
- () 4. 螳螂最後把木瓜讓給螞蟻時的心情是：①非常失望 ②不甘心 ③懷恨在心 ④心服口服。
- () 5. 下列哪一個最不可能是螞蟻贏得此次比賽的原因？ ①爬到螳螂的身上 ②利用投機取巧的方式 ③運用媽媽的智慧 ④努力往前爬。
- () 6. 螳螂向螞蟻要木瓜的行為是？①合情合理的事情 ②非常霸道的行為 ③公平公正的決定 ④只想討回公道。
- () 7. 螞蟻讓步的原因是什麼？ ①真的認為螳螂說的有道理 ②螞蟻個性老實 ③木瓜種子螳螂有看見 ④受到螳螂一再的威脅。
- () 8. 這篇故事的主旨是？
①不要占人家便宜 ②不要忘恩負義 ③不要因小失大 ④為人處事要求公平。

愛吹牛的青蛙

竹林邊的水窪裡，住著一戶青蛙家族，一天到晚「呱呱」的叫著，開心極了！有一天，小青蛙想：這麼小的水窪地住著這麼多青蛙，等到哪天大家都長大，這兒一定住不下去，我還是先搬家吧！跳出了小水窪，沿著清澈的小溪流，向前跳去尋找新天地。

不久，他看到一群小蝌蚪，就驕傲的對牠們說：「你們這些黑呼呼的小東西，沒有腳，不能跳，還想要游到哪裡去？」這時，小青蛙聽到「撲通！」一聲，看到一個黑黑的東西落到河裡，嚇得牠拔腿就跑，還不停的大叫：「哇！天上掉下怪物啦！」河馬哥哥一聽，說：「我不是怪物，我只是想來泡水，涼快些！」

小青蛙沒命似的跳回家，對著媽媽說：「媽媽，我一直都以為您是最大的，沒想到今天我在河裡看到一隻好大好大的怪物！」青蛙媽媽不服氣鼓起肚皮說：「有我這麼大嗎？」小青蛙說：「大得多呢！」於是青蛙媽媽鼓足了氣，又問：「有這麼大嗎？」小青蛙說：「大得多呢！」青蛙媽媽又鼓足了氣，沒想到還沒有開口問，就聽到「碰！」一聲，肚皮已經漲破了。

字數：409

-
- () 1. 青蛙家族住在哪裡？ ①溪邊 ②池塘邊 ③水窪裡 ④井邊。
- () 2. 小青蛙聽到的「撲通！」是什麼聲音？ ①河馬跳進河裡 ②小青蛙跳水聲 ③天上掉下怪物的聲音 ④蝌蚪游水的聲音。
- () 3. 為什麼小青蛙沒命似的逃回家？ ①聽到媽媽的叫聲 ②看到龐大的河馬 ③被「撲通！」的聲音嚇著了 ④看到天上掉下怪物。
- () 4. 這一篇文章中出現幾種動物？ ①兩種 ②三種 ③四種 ④五種。
- () 5. 下面哪一項是小青蛙的表現？
①驕傲 ②自大 ③無知 ④勇敢。
- () 6. 青蛙媽媽為什麼會漲破肚皮？
①想知道小青蛙說的怪物有多大 ②想變成全世界最大的動物 ③平時太愛吃東西 ④愛吹牛又自不量力。
- () 7. 故事中「新天地」指的是：
①新的上天 ②新的大地 ③新的居住環境 ④新的快樂園地。
- () 8. 這篇故事的主旨是？
①家是最好的避風港 ②害人之心不可有，防人之心不可無 ③時時刻刻煩惱未來 ④做人要謙虛。

花鹿之死

在北方某個國家住著一個獵人，有一天，他到山裡去打獵，無意中發現一隻小花鹿，這隻小花鹿長得非常可愛，因為走丟了，所以著急著哭泣著，於是獵人決定把小花鹿帶回家裡飼養。

當獵人抱著小花鹿走進家門，家裡那群獵狗馬上圍了過來，流著口水，搖著尾巴，一副要吞下小花鹿的樣子，「滾開！」獵人生氣地踢了獵狗一腳，生怕小花鹿會被牠們吃掉了。為了讓小花鹿和狗混熟，天天讓牠和獵狗一起玩耍，時間一天一天地過去，小花鹿已經長大了，牠整年都和獵狗在一起生活，久了，竟然忘了自己是獵狗最愛吃的鹿！獵狗因為怕主人生氣，雖然整天和小花鹿玩在一起，睡在一起，但是私底下卻直吞口水。

到了第三年的某一天，主人有事外出，小花鹿悄悄地跟了出去，當牠離開家門不遠，看到路邊有一群野狗在嬉戲，小花鹿就興高采烈地跑上前去，想要跟牠們一起玩。誰知道，野狗看到這隻肥胖的鹿，立刻包圍過來，一下子就把牠咬死吃掉了，主人看了非常傷心，口中不停地說：「你不過是隻鹿啊！」

字數：404

-
- () 1. 小花鹿被誰帶回家飼養？ ①獵狗 ②獵人 ③麋鹿 ④獵人和獵狗。
- () 2. 跟小花鹿一起生活的是？ ①獵狗 ②獵人 ③麋鹿 ④獵人和獵狗。
- () 3. 小花鹿為何哭泣？ ①肚子餓 ②迷路了 ③怕被獵狗吃掉 ④不知道。
- () 4. 獵狗為何會直流口水呢？ ①肚子太餓了 ②口水太多 ③看著花鹿在身邊，卻無法吃牠 ④主人忘了餵牠們吃東西。
- () 5. 主人說：「你不過是隻鹿啊！」所要表達的意思是： ①身為小花鹿沒什麼了不起 ②你是鬥不過鹿的 ③小花鹿以為自己是狗 ④不知道。
- () 6. 小花鹿為何會死在野狗的利齒之下？ ①他向野狗挑戰 ②牠跟野狗一起玩耍 ③他想吃野狗，結果反而被吃 ④忘了自己真正的角色。
- () 7. 「混熟」是指： ①鬼混 ②彼此打來打去 ③混在一起煮較容易熟 ④在一起久了變得熟悉。
- () 8. 獵人養的獵狗一直都沒吃小花鹿，由此可看出？ ①獵狗很疼愛小花鹿 ②獵狗是吃素的 ③獵狗很怕主人 ④獵狗很有愛心。

國王的寶物

開心國的國王，在一次世界級的射箭比賽中，榮獲第一名，同時得到了三件寶物：一頂王冠、一顆珍珠以及一枚金幣。有了三件寶物，開心國的國王愈來愈開心了，為了保護這三件寶物，他特別派專人日夜看顧。

有一天，國王出宮去打獵，很晚才回來，一進城門，只見大家愁眉苦臉，國王就問：「到底發生了什麼事？」一個大臣緊張的說：「報告國王，王冠不見了。」國王一點也不生氣的說：「沒關係。」城裡的大臣和僕人才鬆了一口氣。第二天，國王又出宮去打獵，而且要一個禮拜才會回宮，國王回來後，大臣又跑來報告國王說：「珍珠和金幣都不見了。」這時，國王就集合宮裡所有人，國王叫他們把雙手伸出來，親自用鼻子去聞著他們的手，不到一下子的功夫，國王大叫：「他就是小偷，把他抓起來。」並派人到他的房子四處尋找，果然在他的床底下找到了這三件寶物。

大家都非常佩服國王，就問國王：「怎麼斷定寶物是大臣偷的呢？」國王說：「這麼貴重的東西，當然要想辦法保管囉！我在寶物上都塗了橄欖油，拿了寶物的人，手上自然有橄欖油的味道，他怎麼逃的掉呢？」

字數：439

-
- () 1. 開心國的國王是參加什麼比賽？①射飛鏢 ②下棋 ③騎馬 ④射箭。
- () 2. 國王是怎樣得到寶物的？
①偷來的 ②比賽得獎的 ③大臣送的 ④射箭射中的。
- () 3. 下列哪一個不是國王得到的寶物？ ①金幣 ②王冠 ③寶石 ④珍珠。
- () 4. 國王是先在寶物塗上橄欖油的作用是？
①防止寶物變舊 ②對寶物的保養 ③預防他人偷走 ④不知道。
- () 5. 國王怎麼判斷那位大臣是小偷呢？ ①他說話口吃 ②聞他雙腳的味道 ③派人搜他的房子 ④聞他雙手的味道。
- () 6. 國王是靠什麼來抓到小偷的？ ①大臣的協助 ①自己猜測 ③聰明機智 ④上天的幫忙。
- () 7. 「斷定」的意思是： ①不確定 ②判斷 ③決定 ④認定。
- () 8. 這個故事的主旨和下面哪一句俗語相近？ ①一寸光陰，一寸金 ②老王賣瓜，自賣自誇 ③若要人不知，除非己莫為 ④三分天注定，七分靠努力。

員外和他的驢子

從前，有位吝嗇的員外，雖然家財萬貫，卻捨不得花錢，只會把錢拿去借人放高利貸，員外隨著年紀越來越大，身體也越來越差，可是每次出去討債，都捨不得騎驢、坐車，又不讓別人替他去收錢。每次外出，總是弄得疲累不堪。

有一天，員外的太太對他說：「買頭驢子吧！出門會比較方便。」員外拿出錢數來數去，想到要這麼多錢，才能買一頭驢，說什麼也不要花這筆錢，過了些日子，員外外出收錢遇上了大雨，因為不想花錢住旅館，淋雨走了一夜的路才回到家，因此生了一場大病。

員外病好後，兒子又勸他買驢。這一次他才狠下心，買了一頭驢回來，但是員外可捨不得每次出門都騎在驢背，走一段路後就下來步行，驢是那麼被員外愛護著，久而久之只能習慣跟著員外走。

有一次，天氣非常地炎熱，員外只好騎在驢背上回家。不料，走沒幾步，驢也喘的走不動了，為了減輕驢的負擔，員外除了急忙下來，也把驢背上的鞍子解下來提著，驢子便輕輕鬆鬆跑掉了，員外怎麼追也追不上，只好疲累的走回家。

字數：403

-
- () 1. 員外聽了誰的話才買了驢？ ①太太 ②兒子 ③沒買 ④自己想買。
- () 2. 員外第一次沒買驢子的原因是？
①沒錢 ②不需要驢子 ③因為想買馬 ④不捨得花錢。
- () 3. 下列哪一項不是員外最後生大病的原因？ ①沒住旅館 ②淋雨回家
③捨不得花錢 ④沒買驢子。
- () 4. 員外最後失掉了什麼？ ①錢 ②健康 ③驢子 ④以上皆是。
- () 5. 驢子跟員外出門，才走沒幾步路就走不動了？最主要的原因是：
①驢子年紀大了 ②被員外嬌生慣養久了 ③天氣太熱了 ④員外太重驢子載不動。
- () 6. 下面哪一項是驢子可以輕輕鬆鬆跑掉的原因？
①員外愛護動物 ②員外卸下驢子的鞍子 ③驢子本身跑很快員外追不到 ④驢子平時為了逃跑有偷偷練習。
- () 7. 員外不讓別人替他收錢是因為？ ①自己的事自己做 ②不願意花錢請人 ③不想讓別人賺錢 ④對人的不信任。
- () 8. 下面哪一個形容詞，最適合用來形容員外？
①聰明機智 ②是非分明 ③得不償失 ④因禍得福。

隱身草

從前，有個待人苛刻的地主，經常仗勢欺人，村裡的兩個年輕人決定要教訓他一頓，這兩個年輕人來到地主家門前的桃樹下，把樹上的麻雀弄的吱吱叫，年輕人一看地主很生氣的走出來，便小聲地說：「地主來了，我們改天再來」。地主好奇的跟過去，他倆進入茅屋裡，一個說：「我們居然做一樣的夢，而且地主家真的有桃樹和麻雀耶！」另一個說：「對阿！夢中的老人還說：鳥巢裡有一枝隱身草，可以讓人隱身，看來我們可享榮華富貴了！」兩人故做神秘的說：「噓！別讓其他人聽到才好。」

地主聽到後，立刻奔回家，爬上樹拿下鳥窩。然後拿著一根稻草問他太太：「你看得到我嗎？」太太不懂他的意思，先是誠實的回答「看得到」。可是地主一次一次問，最後太太被他問煩了，就直接跟他說：「什麼也看不見」。

地主高興的拿著隱身草，隨意拿別人家的包子、水果或飲料。大家被他欺壓慣了，都不敢吭聲，最後地主大搖大擺的走進衙門，拿了官印就往外走，縣官一看，立刻把他捉起來。

字數：398

-
- () 1. 年輕人為什麼要教訓地主？ ①他們想勒索地主 ②地主仗著自己有錢，常欺負別人 ③地主不借錢給他們 ④年輕人臨時起意。
- () 2. 年輕人把地主家門前的麻雀弄的吱吱叫，地主的反應如何？
①覺得很奇怪 ②叫麻雀不要叫 ③覺得很好奇 ④覺得很生氣。
- () 3. 地主拿了隱身草，並沒有拿什麼？①包子 ②官印 ③金子 ④水果。
- () 4. 下面哪一項語詞不適合用來形容故事中的地主？
①待人苛刻 ②貪得無厭 ③行事公正 ④欺人太甚。
- () 5. 地主為什麼會回去找隱形草呢？ ①他也和他們兩個人做同樣的夢 ②聽過一樣的傳說 ③看到年輕人偷隱身草 ④被年輕人騙了。
- () 6. 故事中，兩個年輕人在茅屋裡小聲說的那番話主要用意是什麼？
①真的有這麼一回事 ②故意要欺騙地主 ③怕被其他人聽到 ④怕吵到地主的太太。
- () 7. 地主的太太最後一次說：什麼也看不見。這句話的用意是：
①停止地主的追問 ②故意說謊 ③實話實說 ④不知道。
- () 8. 如果這篇故事換一個名字，下列哪一個最適合？ ①苛刻的地主 ②衙門裡的官印 ③地主和兩個年輕人 ④做一樣的夢。

引狼入室

從前，有個牧羊人，經常趕著羊群到山野間放牧，他總是想辦法為羊群尋找清淨的溪水、新鮮的牧草，非常細心的照顧牠們，因此每隻羊都長得肥肥壯壯。

有一天，牧羊人看見一隻大狼，遠遠的一直跟在羊群後頭，他緊張極了，時時防著狼的偷襲或攻擊，更不允許狼有接近羊群的機會。

日子一天一天地過去，牧羊人小心謹慎的觀察狼的一舉一動，但是，狼也只是遠遠的靜靜的跟著，牧羊人覺得狼只是跟在羊群的後頭，一點兒也沒有要傷害羊兒的意思，對羊群來說反而也是一種保護呢！於是防守警戒的心也漸漸鬆懈下來。最後牧羊人竟然把狼當作自家人，對牠毫無顧忌，甚至讓牠來保護羊群，牧羊人還經常對別人說：「狼一點也不壞阿！牠可從來沒偷吃過我的一隻羊呢！甚至可以保護我的羊，減輕我的負擔啊！」

有一天，牧羊人有急事要到市場去，牠乾脆就把羊群交給狼看管，很放心的去市場辦事了。當牧羊人一離開，狼立刻開始大吃這群肥肥壯壯的羊飽餐一頓，吃的精光了，等牧羊人回來一看，心裡非常傷心難過，但是一切都來不及了。

字數：419

-
- () 1. 剛開始牧羊人發現狼緊跟在小羊的後面時，有何反應？①非常害怕
②非常緊張 ③覺得沒什麼 ④認為狼是來保護小羊的。
- () 2. 為什麼大狼一開始只是緊緊的跟在羊群後面呢？ ①幫忙保護羊群
②肚子不餓 ③牧羊人提防著牠 ④怕被別人看到。
- () 3. 牧羊人一直認為大狼的為人是？
①好心的大善人 ②樂觀進取 ③可惡至極 ④心胸開闊。
- () 4. 最後牧羊人把狼當做是？ ①朋友 ②自己人 ③同學 ④敵人。
- () 5. 下面哪一項可以用「引狼入室」來形容？ ①引誘狼群而逃生 ②
飼養狼犬 ③將家裡鑰匙交給陌生人 ④將狼群關在同一個籠子。
- () 6. 大狼是利用牧羊人怎樣的心理？ ①樂心助人 ②偷懶 ③獎賞他
辛苦看守羊群 ④習慣成自然就會放鬆警戒。
- () 7. 大狼為什麼有機會把羊群吃的精光呢？ ①沒得到牧羊人同意 ②
看守羊群太餓了 ③太久沒吃大餐了 ④牧羊人留給大狼的。
- () 8. 下面哪一個形容詞，最適合用來形容牧羊人？
①糊塗一時 ②是非不分 ③狼狽為奸 ④做事謹慎。

閱讀理解測驗-8

從前有位漁夫在捕魚時，撈到一個金碗，漁夫想把它獻給國王，希望能得到很多賞金。可是漁夫的女兒勸他不要這樣做，認為國王有了金碗，一定還會想要金筷子跟金湯匙，但他們哪來的這些東西呢？

漁夫不聽女兒的勸阻，還是將金碗獻給國王，但國王卻懷疑漁夫把金筷子跟金湯匙藏起來，便把他關進牢裡，漁夫悔不當初，不停說著：『當初真該聽女兒的建議啊！』由於他實在太吵，又一直說著同樣的話，獄官便向國王報告這件事。國王對漁夫說：『我可以答應讓你的女兒到皇宮來救你！但你的女兒到皇宮時，不能穿衣服，也不能光著身子；不能騎馬、座車，也不能走路。如果她做得到，我就放了你。』

漁夫一聽，忍不住大哭說：『這不可能的啊！』但漁夫的女兒笑著說：『我可以做到！』就把自己的衣服脫掉，這樣就沒衣服了。然後再拿一張大漁網，把自己全身裹住，這樣也沒有光著身子，接著把漁網綁在驢尾巴上，讓驢子拖著她走這樣就沒有騎馬，沒有座車，更沒有走路啦！

國王覺得她很聰明，不但把漁夫放出來，還送了更多賞金給她。

字數：422

-
- () 1. 漁夫要獻給國王的是什麼？ ①金筷子 ②金碗 ③金湯匙 ④金塊。
- () 2. 漁夫的金筷子跟金湯匙呢？ ①掉到海底了 ②被女兒藏起來
③還沒撈到 ④根本沒有這兩樣東西。
- () 3. 漁夫最悔不當初的是？
①聽了女兒的話 ②把金碗獻給國王 ③沒有聽女兒的話 ④沒有撈到金筷子跟金湯匙。
- () 4. 下面哪一項不是國王對漁夫女兒的請求？ ①不能坐車 ②不能穿衣服 ③不能走路 ④不能騎驢。
- () 5. 國王最後不但把漁夫放出來，還送了很多賞金給漁夫女兒，表示國王： ①愛上漁夫女兒 ②對漁夫感到抱歉 ③佩服漁夫女兒的聰明機智 ④是個慷慨的有錢人。
- () 6. 下列何者最不适合用來形容漁夫女兒？ ①成熟穩重 ②反應靈敏 ③一絲不掛 ④隨機應變。
- () 7. 這篇故事的主旨是？ ①天下沒有白吃的午餐 ②惡有惡報善有善報 ③遇到困難要沉穩冷靜，才能想出對策 ④不可能的事往往會發生。
- () 8. 這篇故事該用哪個題目最好？ ①幸運的漁夫 ②聰明的漁夫女兒 ③狡猾的國王 ④貴重的金碗。

森林樂園

從前有一個富有的國王，他的金銀珠寶多得數不清，但是他的脾氣不好，常常亂發脾氣，所以一點也不快樂。他經常問人家：「哪裡有快樂？」可是誰也沒辦法回答。有一個大臣為了討國王的歡心，就決定帶國王去尋找，國王很高興的答應了。

大臣聽說城東有一個森林樂園，那裡的人都很快樂，整天笑聲不斷。於是大臣帶著國王到森林的入口，但是大門是關著的，守門的是兩棵高大的椰子樹，國王看不見半個人出來迎接，生氣的大吼：「衛兵呢？」椰子樹竟然跟著說：「衛兵呢？」卻不見一個衛兵出來，國王又叫：「來人哪！」椰子樹也跟著喊：「來人哪！」也不見一個人影，這時國王生氣的喊：「誰在學我？」椰子樹跟著喊：「誰在學我？」

大臣嚇得手腳發抖，不知如何是好？就很有禮貌的對椰子樹說：「對不起。」椰子樹也說：「對不起。」「哈！哈！哈！」國王、大臣高興的笑起來，椰子樹也「哈！哈！哈！」高興的笑起來。「歡迎光臨！」這時大門打開了，原來要打開快樂森林的大門，還需要用這麼特別的方式啊！

字數：413

-
- () 1. 故事中，國王為什麼不快樂？
 ①身體不好 ②擁有許多金銀珠寶 ③脾氣不好 ④沒有家人。
- () 2. 故事中，森林樂園在哪裡？ ①城北 ②城西 ③城南 ④城東。
- () 3. 大臣要帶國王去找什麼？ ①笑聲 ②森林 ③快樂 ④金銀珠寶。
- () 4. 森林入口守門的是？ ①兩位守衛 ②四位士兵 ③一棵椰子樹
 ④兩棵椰子樹。
- () 5. 「原來要打開快樂森林的大門，還需要用這麼特別的方式啊！」請問：是怎樣的方式？ ①學守衛說話 ②大聲說歡迎光臨 ③大聲說芝麻開門 ④來賓的笑聲。
- () 6. 「國王看不見半個人出來迎接」這句話可以換成：①只有半個人出來迎接 ②來迎接國王的是半個人 ③沒有人出來迎接國王 ④來迎接國王的人，國王看不見。
- () 7. 這篇故事告訴我們： ①只要有錢就會有快樂 ②笑聲是快樂的泉源 ③生氣才能使人害怕 ④有笑聲森林的門才能打開。
- () 8. 關於這篇故事，下列哪一項是正確的？ ①帶國王去尋找快樂的是王子 ②國王最後跟椰子樹說：「對不起！」 ③椰子樹一直跟著國王說同樣的話 ④只有森林樂園才有快樂。

花貓與木碗

在一個小村莊裡住著兩戶人家，一戶姓王，家境貧窮但做人正直，王家的媳婦叫秀秀，頭腦很聰明。另一戶人家叫阿福，整天靠勒索騙錢過生活。

有一天，王婆婆在殺魚時，阿福養的花貓跑過來，把魚咬走了。王婆婆一急，把手中的菜刀丟向花貓，想不到竟然不偏不倚射中花貓，花貓當場死了，阿福走出來看到自己的花貓死了，立刻大叫起來。王婆婆知道阿福平日的為人，心想這下子糟了，便不好意思的說：「我找一隻同樣的花貓來賠你好了。」阿福眼睛瞪得大大的說：「你賠的起嗎？幾天前有人出一萬一千元要買，我還不肯呢！」王婆婆聽到這句話，知道阿福要向他勒索騙錢，不知如何是好。

就在這時候，秀秀回來了，他知道事情的經過後，就對阿福說：「記得你向我們家借了一個木碗，到現在都沒還。那個木碗是住在月宮的吳剛砍下桂花樹做的，只要在碗裡投入一塊錢，就會變成二萬二千元。你先還我這筆錢，我再賠你的貓。」阿福被說得一句話也答不出來，只好回家去了。

字數：394

- () 1. 王婆婆為什麼會用菜刀射花貓？ ①因為牠把魚弄丟了 ②因為牠把魚咬走了 ③因為牠把魚吃掉了 ④因為牠咬王婆婆。
- () 2. 王婆婆的媳婦想向阿福要多少錢？
①一萬一千元 ②二萬一千元 ③二萬二千元 ④一萬二千元。
- () 3. 誰為王婆婆解圍？ ①王婆婆的兒子 ②王婆婆的媳婦 ③王婆婆自己 ④王婆婆的女兒。
- () 4. 下列何者最適合形容王家？
①慷慨大方 ②貧窮又吝嗇 ③做人正直正派 ④勒索騙錢。
- () 5. 下列何者最適合形容阿福的為人： ①是個愛說謊的人 ②喜歡惹麻煩且到處欠債 ③不務正業無理取鬧 ④熱心助人。
- () 6. 最後為何阿福一句話也回答不出來，只好回家了？ ①錢騙到手了 ②秀秀太聰明 ③王婆婆還他貓 ④不想跟秀秀計較。
- () 7. 故事中「不偏不倚」的意思是：
①偏向左邊 ②沒有射中 ③正好射中 ④偏向右邊。
- () 8. 下列敘述的事情，哪一件事是正確的？
①王家和阿福不住在同一個村莊 ②木碗是吳剛砍下桃花樹做的
③有人出價二萬二千元要買貓 ④王婆婆有心要賠阿福貓。

山豬的土地

兔子和山豬是好朋友，但是山豬擁有一片廣大的土地；兔子的土地非常小，卻要撫養一群小兔子，靠著小小的土地所種出來的農作物根本不夠吃。

有一年的春天，兔子向山豬借土地，山豬卻打著歪主意說：「可以！不過，農作物長出來後，下面部份歸你，上面部分歸我。」兔子點頭說：好吧！等到收成的時候，山豬想去採收屬於他的部份，結果兔子種的居然是蘿蔔，山豬什麼也得不到。山豬氣炸了，但也沒辦法。第二年的春天，兔子又向山豬借土地，山豬考慮了一下心想：上次被兔子騙了，這次絕不再上當，於是說：「這一次，我要下面的部份，上面的才是你的。」幾個月後，山豬非常高興的準備去採收。這一回兔子種的是稻子；上面的稻子早已被兔子採收回去了，山豬什麼也沒得到。第三年春天，兔子又向山豬借土地，山豬對兔子說：「好哇！不過，我要上、下部份，中間的留給你。」兔子知道山豬擺明吃定他了，但他仍向山豬借了土地。

收穫的季節又來臨，山豬心想這一次兔子在也要不出花樣了。當他興沖沖的跑到田地一看，卻氣得說不出話來，因為這一次兔子種的是玉米。

字數：438

-
- () 1. 兔子第二次種什麼？山豬要什麼？ ①玉米、上半部 ②稻子、下半部 ③蘿蔔、上半部 ④稻子、上半部。
- () 2. 兔子為什麼要跟山豬借土地？ ①牠種的農作物不夠吃 ②想把種的農作物拿去賣錢 ③山豬擁有一片廣大的土地 ④因為兔子和山豬是好朋友。
- () 3. 山豬要求兔子把農作物的下半部給他，結果兔子種的是：
①蘿蔔 ②稻子 ③西瓜 ④玉米。
- () 4. 下列何者不是兔子種的農作物？ ①蘿蔔 ②稻子 ③小麥 ④玉米。
- () 5. 山豬擺明「吃定他」了，意思是：①山豬要把兔子吃掉 ②山豬不喜歡吃兔子 ③山豬要佔兔子的便宜 ④山豬一定要吃牠。
- () 6. 從故事中，你覺得兔子的行為用哪個詞語形容較不適當？
①反應靈敏 ②忠厚老實 ③聰明機智 ④深思熟慮。
- () 7. 下面所說的事情，哪一件事是真的？
①山豬的個性樂於助人 ②山豬總共受騙兩次 ③兔子的個性非常膽小 ④兔子的反應總是比山豬快。
- () 8. 故事中「上當」的「當」讀音跟下列哪個字相同？ ①「當」我們同在一起 ②我的便「當」 ③「當」心兒童 ④「當」鋪。

鄭人買鞋

鄭國有一個名叫張三的年輕人，眼看著自己腳上的鞋子已經非常破舊，於是準備買一雙新的鞋子，他在家裡用一條小繩子，量好自己腳的長短尺寸，卻隨手將小繩子放在椅子上，起身就匆匆忙忙出門去了。

到了市場，人來人往十分熱鬧，張三找到一家鞋舖擺著各式各樣的鞋子，他左挑右選，最後看中了一雙自己覺得滿意的鞋子，正準備拿出小繩子量尺寸，才想起小繩子放在家裡忘了帶來，於是他放下鞋子趕緊跑回家去，回到家中拿了小繩子又馬上趕往市場，但是等他到了市場，太陽都快下山了，許多店舖早已收攤，而鞋舖也已經打烊了，張三不但沒買到新鞋，連原先的鞋也因為跑回家太匆忙而更破舊了，這讓他十分難過。

街上幾個人看到張三難過的樣子連忙圍過來關心，瞭解情況後，大家問張三說：「你買鞋時為什麼不用自己的腳去穿一下呢？」張三回答說：「那可不成，量的尺寸才可靠，我的腳是不可靠的，我寧可相信尺寸，也不相信自己的腳。」不管大家怎麼說，張三還是堅持自己的想法是對的！

字數：403

- () 1. 張三用什麼量自己腳的尺寸？ ①舊鞋子 ②皮尺 ③繩子 ④頭髮。
- () 2. 張三最後有買到鞋嗎？ ①沒有，因為忘了帶量好的尺寸 ②沒有，因為鞋子太貴了 ③有，是一雙合腳的鞋 ④沒有，因為鞋舖關門了。
- () 3. 下列哪一件事情是較早發生的？ ①張三到市場買鞋 ②店舖都收攤了 ③張三的鞋舊了 ④張三看中一雙滿意的鞋。
- () 4. 張三是哪一國人？ ①楚國 ②戰國 ③鄭國 ④齊國。
- () 5. 買鞋子最好用什麼方法去合新鞋？
①量的正確尺寸 ②小繩子 ③舊的鞋子 ④要穿的人的腳。
- () 6. 為什麼張三不用自己的腳去量尺寸？
①只相信尺寸 ②腳是不可靠的 ③不知變通 ④以上皆是。
- () 7. 下面對張三的描述，哪一項最不適合？
①堅持己見 ②自以為是 ③死腦筋 ④頭腦機靈
- () 8. 故事中「那可不成」意思是？ ①那樣是不會成功的 ②這是可以的 ③那是不行的 ④那是無法成名的。

阿明的發財夢

在一個純樸的農村裡，家家戶戶都以耕田為生。每天一大早，大家都拿著工具到田裡工作，直到太陽西下才回家休息——就這樣過著平淡卻充實的生活。

村子裡有一位年輕人阿明，對平淡的生活感到非常厭倦，也很討厭在炎熱的陽光下工作，而且辛苦賺來的金錢，永遠都不夠用，只要一有空閒，就會想著要如何才能發大財。

這天，阿明經過市集時，看到賣肉圓的生意非常好，於是他想：「嗯！賣肉圓不但可以賺到很多錢，也不用整天忙的滿身大汗，真是一舉兩得！」阿明回家後，做了一大堆肉圓，高興的拿到市集裡賣。不過，卻沒有人敢買，因為阿明做的肉圓，簡直跟石頭一樣硬！後來，阿明無意間又發現賣豆花的生意也很好，於是，他回家後，便做了很多的豆花。隔天，他也把豆花拿到街上賣。但是，每個路過的人都嘲笑他的豆花像豆漿，讓阿明非常生氣。然而，阿明並不放棄，只要看到有人的生意特別好，就學著人家賣同樣的東西，卻一次也沒成功。

日子一天天的過去，就在大家都忙著收割稻米的時候，阿明的田卻還是光禿禿的，一點收成都沒有。因此，他只好到處向別人乞討，撐過了那一年。

字數：446

- () 1. 阿明賣的肉圓為什麼沒人買？ ①做的太軟了 ②做的太硬了 ③做的太小了 ④調味料不好吃。
- () 2. 為什麼大家會嘲笑阿明做的豆花？ ①顏色太黃了 ②像豆漿 ③太硬了 ④不喜歡阿明的關係。
- () 3. 阿明原本的職業是什麼？ ①農夫 ②商人 ③樵夫 ④漁夫。
- () 4. 阿明最後得到什麼結果？ ①變成大商人 ②變成有錢人 ③靠乞討過一年 ④故事裡沒有說。
- () 5. 阿明回家後，做了一大堆肉圓，高興的拿到市集裡賣，「不過」卻沒有人敢買。上面句子中「不過」可以用哪個語詞替代？
①儘管 ②而且 ③還是 ④然而。
- () 6. 阿明學別人做一樣生意的行為可用哪句話形容？ ①依樣畫葫蘆 ②畫蛇添足 ③多此一舉 ④請你跟我這樣做。
- () 7. 為什麼只要阿明一有空閒就會想著如何發財？ ①喜歡做生意 ②錢太多了 ③厭倦生活 ④父母給的錢不夠用。
- () 8. 這篇故事的主旨是？ ①賣肉圓可以賺大錢 ②做豆花會被人嘲笑 ③要正正當當的做生意 ④要腳踏實的過生活。

神奇的種子

傳說有一顆神奇的種子，它所開出的花很漂亮，香味也很濃郁，很多人都想盡辦法想要得到它。有一天，一個樵夫到山裡砍柴的時候，撿到這顆種子，於是把種子賣給富翁，樵夫得到很多的金子，露出笑容，快樂的回家了。

富翁得到這顆種子，心想：「等它開了花，我可以請朋友到家裡賞花、喝茶，順便顯耀我的財富。」於是，他用古董當花盆，用珍貴的水晶當泥土，每天用新鮮的肉汁澆它。時間一天天地過去，種子還是沒發芽。富翁很生氣的說：「這根本是騙人的！枉費我還這麼細心照顧它，根本就是一顆普通的種子。」說完，伸手抓起種子，重重的朝窗外丟去。

種子掉在田裡，被一個農夫看見了，農夫拿鋤頭在田裡挖一個洞，把種子埋進去，種子每天除了有充足的陽光照射，加上農夫每天勤快的澆水。數天後，種子發芽了；再過幾天，開出一朵朵美麗的花，濃郁的香味四處飄散，吸引很多人來觀賞，農夫邀請朋友到家裡賞花，大家都稱讚農夫很會種花。

字數：383

-
- () 1. 樵夫何時撿到這顆種子的？ ①到田裡工作 ②上山砍柴 ③拜訪朋友 ④外出買東西。
- () 2. 下列哪一項不是富翁種花的方式？ ①用古董當花盆 ②用珍珠當泥土 ③用新鮮的肉汁澆它 ④每天細心的照顧它。
- () 3. 富翁種的花有開嗎？ ①有，但是很小 ②只有發芽而已 ③根本沒發芽 ④有，又香又漂亮。
- () 4. 種子最後是落在誰的手上？ ①富翁 ②農夫 ③樵夫 ④工人。
- () 5. 為什麼農夫種花會成功？ ①運氣比較好 ②爸爸教他的 ③朋友的幫助 ④知道植物生長需要什麼。
- () 6. 下列哪一件事情是對的？
①富翁把花拿去賣錢 ②樵夫在山裡撿柴時撿到種子 ③大家都說富翁很會種花 ④農夫每天勤快的位種子澆肉汁。
- () 7. 農夫是如何讓種子開花的？
①每天求神拜佛 ②種在室內並細心照顧 ③每天在種子旁顧著 ④給他充足的空氣、水和陽光。
- () 8. 這篇故事的主旨是？ ①權勢和財富很重要 ②種花是很難的一件事 ③做事要順其自然 ④最會種花的是農夫。

農夫與鏡子

從前，有個窮苦的農夫，因為種田的微薄收入無法支應生活所需，只好到處向左鄰右舍借錢。久而久之，農夫竟然欠下一屁股的債務。農夫無力還債，只好離開家鄉，四處躲避債主。

有一年的過年，家家戶戶熱鬧的迎接過年的到來，農夫一個人孤苦無依又身無分文，於是垂頭喪氣的走到荒郊野外，正當肚子咕嚕咕嚕叫的時候，居然在草叢裡發現一個黑色的箱子，農夫好奇的走上前去，把箱子拿出來，打開一看，驚叫：「天呀！裡面竟然都是金銀珠寶呢！」農夫把金銀珠寶一件件拿出來，內心開心極了，所有的煩惱一下子全拋到九霄雲外了。他心想：「感謝老天爺的保佑，這下子我就不必躲避那些債主了。」他也不管這些珠寶是誰遺失的，就想把它據為己有。

就在這個時候，農夫看到箱子的最底層，放著一面鏡子，因為他從未見過鏡子，於是就把它拿起來，想要一看究竟，誰知道農夫竟然發現，鏡子裡有個人瞪著雙眼在看他，農夫嚇得臉色發白，全身顫抖，以為有鬼，他把鏡子往箱子裡一扔拔腿就跑。

字數：402

- () 1. 下列哪一個不是農夫離開家鄉的原因？ ①外出找工作 ②無力還債 ③種田收入太少 ④躲避債主。
- () 2. 下列哪一件事情是在故事第二段發生的？ ①農夫四處躲債 ②農夫遇到鬼了 ③農夫發現一個黑箱子 ④農夫非常窮苦。
- () 3. 下列哪一個不是農夫看到珠寶的反應？ ①尋找失主 ②占為己有 ③開心極了 ④感謝老天的保佑。
- () 4. 農夫看見的鏡子是放在哪裡？ ①箱子下面 ②箱子的最底層 ③箱子旁邊 ④根本沒有鏡子。
- () 5. 「農夫嚇得臉色發白」這句話改寫成如何，意思也變了？ ①農夫臉色嚇得發白 ②嚇得臉色發白的是農夫 ③農夫臉色發白嚇得 ④農夫被嚇得臉色發白。
- () 6. 「好奇」的「好」讀音同於？ ①「好」表現 ②愛「好」讀書 ③「好」奇怪 ④什麼都「好」。
- () 7. 農夫最後為何拔腿就跑？ ①看到鬼 ②看到箱子的主人 ③被債主嚇到 ④被自己嚇到。
- () 8. 這篇故事的主旨是？ ①做人要勇敢 ②農夫很膽小 ③做人要誠實 ④努力工作才不會欠債。

獅子報恩

從前，有一個放牛的小男孩，帶著牛群到溪邊喝水與吃草，正當小男孩想要躺在草地上休息時，忽然看見一隻獅子趴在不遠的草叢裡，小男孩嚇壞了，轉身就想要跑。

但是，獅子忽然喊：「救命啊！」而且看起來很痛苦的樣子，小男孩放大膽子，走到獅子的身旁一看，原來有根尖尖長長的鐵棍，深深的插進獅子的爪子裡，還流了很多血，小男孩立刻把鐵棍子從獅子身上拔出來，並且仔細的為牠止血敷藥。獅子非常感激小男孩的救命之恩，伸出舌頭舔小男孩的手還不停跟他道謝。

過了幾天，有個貪心的地主到官府報案，誣賴小男孩偷偷闖入他的牧場，讓牛群把牧草吃光光。當地人都非常痛恨「小偷」，於是縣官就判了小男孩「丟給獅子吃」的死刑，小男孩無奈的大聲哭著喊：「我是冤枉的！」

行刑的時候，獅子從籠子裡出來，跑到小男孩面前，輕輕的舔著小男孩的手。縣官一看，覺得很奇怪，便重新調查，發現小男孩是清白的，縣官不但立刻釋放小男孩，並且改判貪心地主「丟給獅子吃」的死刑。因為地主害縣官差點冤枉好人，所以縣官就把地主的財產，全部給了小男孩。

字數：434

- () 1. 小男孩看到獅子的反應是？ ①逃跑 ②幫助牠 ③躲起來 ④不理牠。
- () 2. 小男孩沒有對獅子做哪一件事？ ①幫牠止血 ②幫他把鐵棍子拔出來 ③幫他敷藥 ④幫牠檢查身體。
- () 3. 縣官為什麼判小男孩有罪？ ①因為他是小偷 ②查明真相 ③地主的誣賴 ④牛群偷吃草。
- () 4. 縣官沒有對地主做什麼事？ ①把地主趕出村莊 ②一開始相信地主的話 ③把財產送給小男孩 ④判他給獅子吃。
- () 5. 下列對故事的敘述何者錯誤？ ①小男孩看到獅子嚇壞了，轉身就跑 ②到官府報案的是個貪心的地主 ③最後獅子把地主吃掉了 ④縣官還小男孩清白。
- () 6. 下列何者不是小男孩靠近獅子的原因？ ①勇敢 ②想要救獅子 ③好奇 ④獅子看起來很痛苦。
- () 7. 「小男孩偷偷闖入他的牧場」不可以改成？ ①他的牧場被小男孩偷偷闖入 ②小男孩闖入他的牧場時是偷偷的 ③小男孩闖入偷偷他的牧場 ④偷偷闖入他的牧場的是小男孩。
- () 8. 這篇故事的主旨是？ ①查明真相是縣官的責任 ②做人要懂得知恩圖報 ③好心沒好報 ④接受別人的幫助一定要說謝謝。

傳說有一年杭州曾經發生大水災，又碰上了飢荒，因此人民的生活非常貧苦，十分淒慘。

有一天，湖邊停了一艘大船，船頭坐著一位美麗女子，她對著當地居民說：「如果有人出錢買我，我就住在他家裡，永遠為他服務，所得的錢財都要用來救濟人民。」有錢人都爭著要買下她，為了公平起見，有錢人想了一個辦法：改用投錢的方法，說好誰能用錢投入女子手中的水瓶，誰就能夠買下她。於是銅錢、黃金、白銀都紛紛往女子身上投而堆滿了整艘船，但是卻沒有一個人投中，大家十分失望，女子微笑的合掌向岸上的人民致謝，也把錢都捐給窮人。

消息傳遍整個杭州，富人們為她的行為感動，紛紛慷慨佈施，病人得到醫藥治療，窮人得到金錢援救，飢餓的人得到食物，越來越多人得到幫助。

突然，船上出現光芒，一位慈悲的菩薩合掌微笑，她說：「我就是觀世音菩薩，我來是為了喚醒大家的仁心。同情、憐憫是高貴的情操；幫助他人是神聖的責任；扶助弱小是人們的天職，今天的表現令我感動，大家將會得到好報。」

觀世音菩薩把自己的畫像送給人民，實現諾言，她真的住在每位出錢佈施的人家裡。

字數：445

-
- () 1. 杭州人民的生活如何？ ①平凡 ②困苦 ③富裕 ④樸實。
- () 2. 觀世音菩薩出現是要喚醒大家的？①勇氣 ②虔誠 ③信仰 ④仁心。
- () 3. 有錢人用什麼東西投入女子手上的水瓶？ ①銅錢 ②黃金 ③白銀 ④以上皆是。
- () 4. 哪一件事不是觀世音菩薩要人們去做的事？ ①對人同情 ②一開對人憐憫 ③把錢投到他手中水瓶 ④扶助弱小。
- () 5. 「觀世音菩薩真的住在每個人家裡」意思是？ ①人們供奉她的畫像 ②她住在有錢人家裡 ③他輪流住宿 ④不知道。
- () 6. 「我就住在他家裡，永遠為他服務」這句話的意思是： ①像僕人一樣的服務 ②在家為他做家事 ③讓他供奉並保佑他 ④住在他家裡。
- () 7. 這篇故事最適合的題目是： ①貪心的觀世音菩薩 ②觀世音菩薩的畫像 ③杭州大水災 ④高貴的情操。
- () 8. 這篇故事的主旨是？ ①助人為快樂之本 ②一切講求公平公正 ③若要人不知除非己莫為 ④金錢的重要。

白馬與黑馬

從前有一個商人，養了一匹白色和一匹黑色的馬。有一天，商人要把一包鹽和一包棉花送到城裡去。黑馬知道棉花比較輕，就急忙走到棉花旁，商人果然將棉花放到黑馬的身上；這麼一來，白馬就得背那一包沈重的鹽了。

一路上，黑馬很輕鬆的走著，並不時回頭看著喘噓噓的白馬，心裡頭感到非常得意，走著走著，來到了一座老舊的木橋，黑馬走過時，還咿咿呀呀的響著，等到白馬走上木橋，木橋撐不住白馬及背上鹽的重量而斷了。商人趕忙拉起掉在水中的白馬，等白馬上了岸，背上的鹽卻全都溶化在水裡了，商人無可奈何，只好繼續帶著白馬和黑馬一同向城裡走去。

黑馬這時卻發現，背上沒了鹽的白馬，現在走起來倒比自己輕鬆多了，這種情形看在黑馬的眼裡實在很不是滋味，走著走著，來到了一座石板橋，黑馬故意裝作步伐不穩，跌到水裡去了，商人免不了又是一陣慌亂，費盡九牛二虎之力，才將黑馬從水裡拉起來。

黑馬上了岸之後，原本以為可以輕鬆上路了，沒想到才一跨步，背上好像多背了幾塊石頭似的，比剛才重了好多倍。這一來，黑馬不僅多吃了苦頭，還真是後悔莫及呀！

字數：441

-
- () 1. 白馬和黑馬分別幫商人送什麼東西到城裡去？ ①棉花、鹽巴 ②小麥、棉花 ③鹽巴、棉花 ④鹽巴、小麥。
- () 2. 木橋為何會咿咿呀呀的響著？ ①老舊且快斷了 ②有人去破壞 ③木橋本來的聲音 ④黑馬故意在橋上搖晃。
- () 3. 下列哪一件不是白馬掉進水裡所發生的事？ ①鹽巴融化了 ②白馬全身溼透了 ③商人救了白馬 ④黑馬救了白馬。
- () 4. 下列哪一件事情沒有發生？ ①白馬掉進水裡 ②黑馬掉進水裡 ③黑馬最後很後悔 ④石橋發出咿呀伊呀的聲音。
- () 5. 「看在黑馬的眼裡實在很不是滋味」這句話的意思是？ ①黑馬心裡很不好受 ②黑馬覺得沒有味道 ③黑馬根本不看在眼裡 ④黑馬吃不出什麼味道。
- () 6. 黑馬為什麼會跌到水裡？ ①不想背東西 ②不小心的 ③被白馬陷害的 ④橋斷了。
- () 7. 「九牛二虎」是形容？ ①牛比老虎多 ②力氣很大 ③請動物幫忙的樣子 ④老虎可以打敗牛。
- () 8. 如果一公斤的棉花跟一公斤的鹽，哪個比較重？ ①棉花 ②鹽巴 ③一樣重 ④不知道。

會聽鳥語的人

古時候，有一個讀書人，名叫長治。他有一項別人沒有的才能，就是能聽懂鳥說話。

有一天，長治在廚房做午飯，卻發現米缸裡一粒米也沒有了，正在苦惱的時候，一隻麻雀飛到窗外，對長治說：「後山有隻大肥羊，你吃肉來我吃腸！」長治聽了，怕牠是在捉弄人，所以根本不理會牠。

長治心想反正也沒米做飯，不如先看看到底是真的還是假的，便出門去了。到了後山一看，果然有一隻大肥羊受了傷，死在那兒。於是他費了好大的力氣，把大肥羊扛了回來，便做了一頓香噴噴的羊肉大餐，連腸子也都吃光了，麻雀知道後，氣呼呼的飛走了，長治也沒怎麼在意，慢慢就忘了這件事。到了冬天，長治忽然聽到廚房外面有聲音在叫：「後山有隻大肥羊，你吃肉來我吃腸！」他探頭一看，原來又是上次那隻麻雀。

長治很高興又有羊肉可吃，就上山去了，可是山上躺著的不是大肥羊而是一個凍死的人，長治知道他被麻雀騙了，忽然兩個衙門的人把他抓走了，縣官認為那個人就是長治害死的。

長治被關進牢裡的日子，每天都在自我反省，認為自己會被冤枉，都是欺騙麻雀的後果，想想真是悔不當初啊！

字數：442

-
- () 1. 故事中的長治有什麼別人不會的才能？ ①聽懂貓語 ②聽懂鳥語
③能將鳥叫聲編成一首歌 ④會煮肥羊。
- () 2. 下列哪一件事情是在故事第三段發生的？ ①長治扛著大肥羊回家
②長治被關進牢裡 ③長治在做午餐 ④縣官捉走長治。
- () 3. 長治連續兩次到後山去，請問他分別看到什麼？ ①死肥羊、死人
②死人、死肥羊 ③死肥羊、大野狼 ④死人、小山羊。
- () 4. 長治是如何處理肥羊的腸子？ ①丟掉了 ②和肉一起吃掉 ③
留給麻雀吃 ④根本沒有腸子。
- () 5. 麻雀為什麼會氣呼呼飛走了？ ①被長治罵一頓 ②被騙了 ③麻
雀的羊肉被吃了 ④衙門要抓走長治。
- () 6. 長治是因為什麼原因被衙門捉走？ ①殺死肥羊 ②欺騙老百姓 ③
害死一個人 ④被麻雀設計了。
- () 7. 果然有一隻大肥羊受了傷，句中「果然」可替換成？ ①果真 ②雖
然 ③忽然 ④然而。
- () 8. 這篇故事的主旨是？ ①千萬不能殺人 ②要說話算話 ③要有禮
貌 ④有才能是值得驕傲的事。

自作聰明的女僕

有一個非常勤快的富翁，每天天還沒亮就起床整理花園。他請了好幾個女僕替他工作，但是他對女僕們非常嚴格，要求她們每天早上聽到公雞啼叫時就必須起床工作。

剛開始，女僕們都很努力的工作著，時間一長，她們就變得不耐煩起來，喔~喔~喔~那隻可惡的公雞，為什麼每天都那麼的準時啊！想多睡一下都不行，真是可惡！她們不停地抱怨著，卻也不敢違背富翁的命令。

有一次，她們商量著如何對付那隻準時的公雞，一個女僕提議說：「我們把牠殺掉好了！」其他女僕聽了，也覺得這是一個好主意，於是，馬上行動起來。到了晚上，她們偷偷地把那隻公雞殺掉了。每個人都沾沾自喜，認為從此以後再也不用那麼早起床了。第二天早上，女僕們終於如願以償地多睡了好一會兒才起床幹活，到了第三天，天還沒亮，富翁急忙地衝進女僕的房間，大叫著：「起床了！要開始工作了！」女僕們在富翁地催促下急忙起床工作。

原來，富翁已經發現那隻準時啼叫的雞不見了，所以一起床就來叫女僕們工作，提議殺雞的那個女僕後悔極了，心想：原以為可以多睡一會兒，沒想到反而要比以前更早起。

字數：442

-
- () 1. 下列哪一項不是富翁的個性？ ①對人嚴格 ②非常勤快 ③每天早起 ④心地善良。
- () 2. 女僕們如何對待那隻準時啼叫的公雞？ ①殺了牠 ②把牠放生 ③綁住牠的嘴巴 ④割破牠的喉嚨。
- () 3. 富翁要女僕們何時起床？ ①天亮後 ②早上六點 ③公雞啼叫時 ④公雞啼叫前。
- () 4. 女僕們最後是何時起床？ ①比以前更早 ②比以前晚 ③公雞啼叫後 ④早上六點。
- () 5. 富翁知道公雞不見後，有何反應？ ①非常生氣 ②懷疑是女僕殺了公雞 ③以為公雞被偷走了 ④趕緊叫女僕們起床。
- () 6. 「沾沾自喜」的意思是？ ①心裡得意且高興的樣子 ②沾沾他人的喜氣 ③自己非常喜歡 ④一下子高興一下子難過。
- () 7. 會啼叫的雞是？ ①公雞 ②母雞 ③小雞 ④都不會。
- () 8. 故事中女僕們的行為是？ ①一分耕耘一分收穫 ②聰明反被聰明誤 ③樂觀的人自然快樂 ④和藹可親。

【附錄二】自編實驗教學回饋問卷

實驗教學回饋問卷

親愛的_____同學：

這份問卷是想要瞭解「相互教學法」策略教學，對你在閱讀理解表現上的想法和心得，請你在適當的□裡打✓

第一部分：策略的理解與運用

同意 還好 不同意

- | | | | |
|------------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 1. 我已經瞭解「預測」策略了。..... | ☐ | ☐ | ☐ |
| 2. 我已經瞭解「提問」策略了。..... | ☐ | ☐ | ☐ |
| 3. 我已經瞭解「摘要」策略了。..... | ☐ | ☐ | ☐ |
| 4. 我已經瞭解「澄清」策略了。..... | ☐ | ☐ | ☐ |
| 5. 我會使用「預測」策略猜測故事的內容。..... | ☐ | ☐ | ☐ |
| 6. 我會使用「提問」策略和同學互相討論故事。..... | ☐ | ☐ | ☐ |
| 7. 我會使用「摘要」策略作故事段落大意與整篇故事大意。 | ☐ | ☐ | ☐ |
| 8. 我會使用「澄清」策略幫助我解除疑問。..... | ☐ | ☐ | ☐ |

第二部分：教學成效

- | | | | |
|------------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 1. 相互教學法讓我更了解故事的大意。..... | ☐ | ☐ | ☐ |
| 2. 相互教學法讓我更理解故事的內容。..... | ☐ | ☐ | ☐ |
| 3. 相互教學法讓我更了解故事發生的前因後果。..... | ☐ | ☐ | ☐ |
| 4. 相互教學法增加了我語文方面的知識。..... | ☐ | ☐ | ☐ |

- | | 同意 | 還好 | 不同意 |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 5. 相互教學法讓我在讀國文課本更容易了。..... | ☐ | ☐ | ☐ |
| 6. 相互教學法讓我上課時更勇於發問問題。..... | ☐ | ☐ | ☐ |
| 7. 相互教學法讓我懂得使用更多的方法解決閱讀時
覺得有疑問的地方。..... | ☐ | ☐ | ☐ |
| 8. 相互教學法幫助我記憶與理解故事裡重要訊息。..... | ☐ | ☐ | ☐ |

第三部份：學習態度

- | | | | |
|-----------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 1. 相互教學法讓我對閱讀更有興趣。..... | ☐ | ☐ | ☐ |
| 2. 相互教學法讓我在閱讀文章上更有信心。..... | ☐ | ☐ | ☐ |
| 3. 相互教學法讓我感到上閱讀課很有趣。..... | ☐ | ☐ | ☐ |
| 4. 我願意運用這些策略閱讀其他書籍或文章。..... | ☐ | ☐ | ☐ |

【附錄三】相互教學明確策略教學學習單

「相互教學前明確策略教學」—『預測』策略

【教學指引】-生活中的例子：

日常生活中我們都會遇到很多的事情與問題，在事情或問題還沒發生之前，我們都可以猜猜看事情的後果或問題的結果，例如：今天老師上完國文第一課的課文，我們就可以猜猜看老師會出什麼國文作業？可能是：生詞寫一行、注釋抄一遍或者完成習作第一課，也可能是其他的。又例如：一個沒有遵守交通規則的人，我們可以猜測他可能發生的事情，像是：被警察攔下來、車禍、妨害交通……等等。

【動動腦時間】

學生討論以下兩個情境題，猜猜看事情的後果或問題的結果如何？

一、 猜猜看，如果老師派的作業你沒寫，會有怎樣的後果？

二、 猜猜看，如果學校發生水災，會怎麼樣？

【教學指引】-閱讀時「預測」策略使用的時機：

以上對事情或問題的猜測，也可以說是「預測」，在做「預測」之前，可以根據自己以前學過的或親身經歷的經驗去猜測，就像在閱讀一篇文章或故事也是一樣，可以先就文章或故事的題目，猜測故事的內容，或者根據前一段文章預測下一段文章內容。

【動動腦時間】

一、請根據以下兩個故事的題目，猜猜看這兩個故事可能的內容。

(一) 貧家女：

(二) 兩個國王的孩子：

二、請根據以下的短文，猜猜看接下來會發生什麼事？

(一) 從前，有一個年輕人急著想娶個老婆，他一下子認識了三個姐妹，發現個個貌美，哪個也不差，這下他可為難了，一時不知該選哪一個好。

(二) 一個農夫有一匹任勞任怨為他做事的馬，但這匹馬現在已經老了，體力也不夠了，所以，農夫不想再給馬吃東西。

他對馬說：

(三) 從前，有個專做當舖生意的商人。有一天，他從當舖裡準備回家，身邊還帶著一袋金錢，路途中從一群小偷身邊經過。

「相互教學前明確策略教學」—『提問』策略

【教學指引】-生活中的例子：

「問問題」在日常生活中是很常見的，例如：當你想吃麥當勞卻又不知往哪走的時候，首先，你必須要向他人問路，請問麥當勞要怎麼走？到了麥當勞時，服務人員會問你：請問要點幾號餐？當你不想喝紅茶時，你會問：請問紅茶可以換玉米濃湯嗎？此時服務人員會再次問你：請問紅茶換成玉米濃湯需補差額五元，可以嗎？如果你的回答：可以。接下來服務人員才會真正幫你把紅茶換成玉米濃湯，而此時也才完成「點餐」的動作。

由以上的例子可知：「提問」-就是問問題，有多重要了，而且是每個人每天幾乎都會做的一件事，藉由提問讓生活更加的順利。

【動動腦時間】

當你遇到以下情境時，要如何問問題呢？

(一) 到文具店買立可帶，卻不知立可帶放在哪裡？你可以怎麼問店員呢？

(二) 忘記今天的功課是什麼？打電話問同學，你可以怎麼問呢？

(三) 下禮拜要去戶外教學，請你想兩個問題問老師。

(四) 當你買一杯珍珠奶茶，價目表上卻沒有標示價錢，此時，你可以怎麼問服務人員呢？

【教學指引】-閱讀時「提問」策略的重要性：

問問題，就是所謂的「提問」，當我們閱讀完一篇文章或故事後，總是會練習寫閱讀測驗，這些閱讀測驗的問題，就是來協助你了解文章或故事內容的。

【動動腦時間】

當你在閱讀文章時，為什麼要問問題？下列理由，正確的請打✓：

- ☐ 藉著問問題，可以幫助你了解文章的內容。
- ☐ 藉著問問題，可以幫助你注意文章中重要訊息和加強記憶力。
- ☐ 藉著問問題，可以让你主動與老師有良好的互動。

【教學指引】-如何從文句中問問題：

一篇文章可以引申出很多的問題，就像一篇閱讀文章的閱讀測驗可以很多題；相對的，一句話，也可以有很多的問題，以下將示範一個句子問問題的方法，而且問題的答案可以在句子裡找到，請你仔細聽老師說明問問題的方法唷！

範例 1：黑色的小蝌蚪長大後會變青蛙。

問題→蝌蚪長大後會變成什麼？

問題→小蝌蚪是什麼顏色的？

問題→長大後會變青蛙的是什麼動物？

範例 2：戶外教學那天，老師允許我們穿便服。

問題→老師允許我們穿便服是哪一天？

問題→戶外教學的時候，老師允許我們做哪一件事？

範例 3：3 月 20 日是總統大選的日子，阿姨特地返鄉投票。

問題→總統大選是什麼時候？

問題→3 月 20 日是總統大選的日子，誰特地返鄉投票？

問題→3月20日阿姨為何要特地返鄉？

問題→阿姨在什麼時候返鄉投票？

問題→3月20日投票是為了要選什麼？

【動動腦時間】

根據老師剛剛教你的方式，請你試著為以下的句子各提出兩個適當的問題。

（一）白雪公主因為吃了巫婆的紅蘋果，口吐白沫，中毒死了。

問題1：_____

問題2：_____

（二）只有夏天的時候，富翁財會牽著他的馬到市集購買糧食。

問題1：_____

問題2：_____

（三）在睡美人沉睡的第二年，王子親了睡美人的臉頰，睡美人終於在國王面前醒過來了。

問題1：_____

問題2：_____

「相互教學前明確策略教學」—『摘要』策略

【教學指引】－「摘要」就是「大意」

還記得上國文課時，老師每教完一段課文，就會請同學說說看這段課文的段落大意。其實，段落大意就是要同學們將這段課文做一個簡單的「摘要」，把這段課文最重要的部份，用一句或一段簡單的話再說一次。

以下會有幾題範例，由老師先示範給同學看，請你仔細觀察老師做「摘要」的方式唷！

範例1：從前有一個商人，走失了一隻駱駝，這是他最心愛的駱駝。他找了好多地方都找不到，心裡非常的著急。就在這個時候，他看見一位老人路過，於是他問老人：「請問：你在路上有看見一隻駱駝嗎？我的駱駝走丟了！」

摘要：商人最心愛的駱駝走丟了，他問老人有沒有看見。

範例2：兔八整天待在家裡，好無聊、好寂寞呀！有一天，一陣歌聲從門外傳進來，兔八忍不住走出門外，發現外面的空氣真好呀！忽然牠看見一隻大野狼正在追趕一隻動物，仔細一看，原來是在追自己的媽媽。

摘要：兔八走出門外，忽然看見大野狼在追媽媽。

範例3：有一天，公雞在肥料堆裡發現了一顆小珍珠。小珍珠全身都是泥土，看起來像是一顆白色的豆子。公雞說：「這顆珍珠看起來也沒什麼特別的嘛！且對我來說，簡直毫無用處，我真不明白人類為何把它看得那麼珍貴？」說完，公雞把珍珠甩到了一邊。

摘要：公雞發現一顆珍珠，覺得沒有用處，於是把珍珠甩到一邊。

學習小撇步：

 →

 →

【動動腦時間】

接下來，就要由你來練習看看囉！你可以根據上一頁老師交你的學習小撇步：**人物** → **事情的經過** → **結果** 練習做摘要。

(一)

有一個國王，他的王宮裡有許多奇異珍寶，國王特別喜歡一只白玉寶缸。冬天的夜晚，天氣十分寒冷，突然，「啪」的一聲，寶缸碎成兩片，國王氣壞了，把宮裡的人都叫來，要查出打碎寶缸的人。宮裡每個人都說：沒有！那到底會是誰呢？

摘要：

(二)

森林裡住著一隻可愛又頑皮的小狐狸，他一點兒也不狡猾、奸詐，反而是親切又搞笑，森林裡的其他動物對牠是好氣又好笑，每個人都因為狐狸的可愛而非常喜歡牠。

摘要：

(三)

富翁想了一個禮拜，實在想不出來送什麼禮物給堡主比較好？他打聽後，知道黃金是最貴重的禮物，心想：如果他送黃金給堡主，相信堡主一定會回送他更貴重的東西，那他就可以賺得比農夫還多了。

摘要：



「相互教學前明確策略教學」——『澄清』策略

【教學指引-1】- 「澄清」就是「解決問題」

在我們的日常生活中，沒有一個人是不會遇到困難與問題的，當你遇到困難與問題時，就要想辦法去解決。例如：你的錢包不見了。當你想要解決這個問題時，你可以遵循以下的方法：

- (1) 仔細回想今天你所去過的地方，到那些地方找找看。
- (2) 你最後一次拿出錢包是在什麼時候？
- (3) 你拿出錢包時，有哪些人有看到，可以問問他們。
- (4) 問老師或父母，尋求他們的協助。

藉由以上的方法，也許可以幫助你儘快找到錢包；而在解決困難與問題的過程就是一種學習。

【動動腦時間】-解決「閱讀」所遇到的困難

請你想想看：當你在閱讀報紙、網路文章、漫畫、故事書或是國文課文時，你可能會遇到哪些困難呢？請將可能會遇到的困難打✓

- ☐ 遇到不會唸的字。
- ☐ 遇到不知是什麼意思的語詞。
- ☐ 遇到不認識的成語。
- ☐ 讀到某一句不知是什麼意思的話。
- ☐ 讀完故事不了解造成故事結果的原因。

你可以跟同學或老師討論：當你遇到的這些問題與困難時，該如何解決呢？請將解決方法寫下來：



閱讀文章-1

王永慶的故事

台灣有一位王永慶先生，他在年輕的時候是一家米店老闆，附近鄰居的張大嫂、隔壁村的劉先生以及對街的張太太…等等，都會向王永慶先生叫米。

有一天，王永慶覺得每次都等別人叫米，這樣被動提供米貨，倒不如轉為主動提供貼心的服務。於是王永慶先生心想：如果把客戶叫米與用米的情況詳細登記下來，往後不必等待客戶叫米，就可以知道哪些人家米快用完了，主動把米送去給客戶，他相信如此用心的做法肯定可以得到客戶的認同。接下來，王永慶先生開始用心紀錄每個客戶用米的情形，一段時間後，按照平日的紀錄，時間一到就主動把米送給客戶，客戶們除了驚訝外，還加了讚賞，直誇王永慶先生如此細心，服務真的沒話說。

就這樣，大家一傳十，十傳百，很快大家都知道王永慶先生的貼心服務，生意也因此愈來愈好，事業也愈做愈大，王永慶先生做事貼心仔細，又加上勤奮工作，這也難怪他事業有成啊！

字數：364

閱讀文章-2

三個願望

有位名叫阿丁的少年，家境小康，個性熱心助人，時常幫助貧窮人家。有一天，他到河邊釣魚，當天色漸暗準備回家時，他忽然聽到有人說話的聲音，於是他慢慢走近聲音的來源。

「我這盞神燈可以給人求三個願望喔！」一位矮子說著。「我這顆水晶球也可以啊！而且比你的神燈好上一百倍！」一位老人回應。就在兩人爭吵的同時，他們兩個突然回頭對著阿丁問：「你覺得我們誰說的才對？」阿丁被問的不知如何是好，緊張的吱吱鳴鳴，兩人看了阿丁的反應都笑了起來，於是說：「那都送給你吧！」說完就不見了，只剩下神燈和水晶球，阿丁只好帶回家。

當晚，阿丁對神燈要求希望變出來一百兩讓他救濟鄰村的水災，果然他得到了一百兩去救人。這件事很快傳出去，引來一名小偷溜進阿丁的家偷走水晶球。他先對水晶球要求變出無數的珠寶，接著又要無數的銀子，於是珠寶、銀子不停的生出來，就快把他淹死了，因為只能許三個願望，最後一個願望只好要求全部都消失，好不容易撿回一條小命。

字數：404

閱讀文章-3

龜兔又賽跑

自從上回龜兔賽跑，烏龜贏了以後，兔子可是不甘心呀！於是每天加緊練習賽跑，決心要贏回勝利。

經過了半年的苦練，兔子覺得自己進步很快，快得像閃電一樣了。為了試試自己的實力，兔子找來一向跑很快得羚羊，先和羚羊比賽一次，果然很輕鬆的贏了，於是兔子充滿信心下了戰書給烏龜，決定再比賽一次。烏龜看了看戰書說：「再比賽一次，那沒問題，只是比賽的地點要改變。」兔子說：「只要你答應比賽，地點隨你選擇。」烏龜說：「好，那麼我們明天早上八點鐘，在山頂上碰面。」

第二天早上，森林裡所有的動物都來到山頂，要看這場熱鬧的龜兔賽跑。烏龜和兔子站在起跑線上。老虎村長「嗶！」吹了一聲哨子，兔子飛快的往前衝，而烏龜立刻把手、腳和頭都縮進龜殼裡，從山頂上往下滾，只見烏龜像球一樣很快的滾到山腳下到達終點，當牠把頭和腳伸出來時，才看到兔子氣喘如牛的從後面跑過來。

這一次當然又是烏龜贏了！而兔子也只好心服口服了。

字數：392

閱讀文章-4

驕傲的貓頭鷹

有一天晚上，兩隻松鼠從貓頭鷹站立的樹下走過去。貓頭鷹大聲地打招呼說：「你們好！」

松鼠沒看過貓頭鷹，便問：「你是誰？怎能在伸手不見五指的黑夜裡看見我們。」貓頭鷹驕傲地說：「我是有名的貓頭鷹，你們不知道嗎？」松鼠回到森林後，告訴所有動物，貓頭鷹夜裡居然可以看見牠們。大家聽了都非常敬佩，只有狐狸用懷疑的口氣說：「那貓頭鷹在白天看得見嗎？」大家不理狐狸的懷疑，認為貓頭鷹很厲害，決定封他為森林的天神。

當時已經是白天，貓頭鷹根本看不見任何東西。但他仍眯著眼睛，帶領動物們往前走，只走了幾步，他就撞上一棵大樹，有隻兔子很好奇地問：「您是天神，為何要去撞樹？」貓頭鷹假裝冷靜地說：「撞樹是為了訓練你們的膽量。」動物們一聽，全都去撞樹，個個撞得滿頭包。

最後，貓頭鷹帶他們走到馬路上，這時，松鼠看見有輛車子來了，他連忙大叫：「危險！」貓頭鷹什麼也看不見，仍然驕傲地往前走，結果被車子撞傷了。

字數：397

賣湯圓的老闆

老楊從年輕開始就以賣湯圓擺攤維持生活，他賣的湯圓非常好吃，居民都非常喜歡跟他買。因為生意太好了，所以老楊經營湯圓攤二年後，就改租一家店面繼續賣湯圓的生活。

老楊每天會把每天賣剩下的湯圓送到附近的育幼院，並讓院童定時到他店裡跟他學做湯圓。十年來，他教出了大約五十名的學徒，有的自己出去開分店，有的自願留下來幫他一起經營湯圓店，老楊沒有結婚，所以他把院童當成自己的孩子看待，他經常告訴院童不要在意自己的身世，而要努力上進，為自己開創更美好的人生。老楊的年紀逐年變大，即將邁入老年，身體狀況已不像過去年輕時健康，經常頭暈目眩，院童趕緊帶著老楊到醫院檢查身體，原來是高血壓，醫師叮嚀他要多休息，不要太勞累，還要注意飲食習慣。

從醫院回來，老楊就變得悶悶不樂，在店裡幫忙的院童非常擔心，急忙關心著老楊，老楊要院童不要替他擔心，因為他只是一時體會出身體健康很重要且生命有限，所以要再更加加油及時繼續做好事。

字數：398

喜歡說別人壞話的烏鴉

從前有一隻驕傲的烏鴉，非常喜歡說別人的壞話，所以在森林裡很不受歡迎，因此也交不到朋友。

有一天，他看到孔雀展開美麗的尾巴，就說：「孔雀小姐，你的羽毛非常漂亮，可惜你不會飛，不能像我一樣在天上自由自在地飛翔。」孔雀聽了心裡非常生氣地說：「我不會飛，干你什麼事？」烏鴉只好自討沒趣的走開。又有一天，烏鴉看見蝴蝶在花園裡飛舞，就說：「蝴蝶小姐，妳跳的舞非常地迷人，只是你不會唱歌，不像我又會飛又會唱。」蝴蝶連理都不理牠，就飛走了。這時，長頸鹿走過來，烏鴉說：「長頸鹿，你的身材很好，只是脖子太長有點醜。」長頸鹿很和氣，不但不生氣，還勸牠：「小烏鴉，你不要說別人的壞話，不然人家會不理你。」烏鴉反而說：「要你管！」長頸鹿只好搖著頭走了。

有一天，他看到獅子在樹下休息，就說：「獅子大王，你不會飛，怎麼配當大王呢？」獅子大王聽了火冒三丈，大吼一聲，召集森林裡所有的動物，決定憶起把牠趕出森林，嚇得烏鴉「呀呀！呀！呀」飛走了。

字數：409

哭婆笑了

從前，有一個老婆婆，她每天都很煩惱，她一煩惱就掉眼淚，所以大家叫他「哭婆」。她每天一張開眼睛，就開始煩惱：出太陽了，煩惱她種的青菜會晒死；下雨了，煩惱她養的小雞會淋雨；煮飯的時候，煩惱煮得太硬或太軟；她的丈夫出門去工作，她就煩惱，會不會太累？如果丈夫不去工作，她又煩惱，家裡沒有收入，怎麼辦？所以，她每天都生活在煩惱中。

哭婆的兒子長大了，大兒子是做賣雨具的，小兒子是種水果的。從此哭婆就更煩惱了。晴天，她擔心大兒子的雨具賣不出去；雨天，她擔心小兒子無法到田裡工作，想到這裡就眼淚掉不停。哭婆的女兒看她天天掉眼淚也不是辦法，好心安慰媽媽，說也奇怪，女兒的安慰竟然像施了魔法般，讓哭婆徹底的改變了。

從此，晴天的時候，她想到小兒子可以到果園去收成就很高興；雨天，她想到大兒子的雨具生意興隆，就眉開眼笑。哭婆因為改變自己的想法，使心情有很大的轉變，哭婆就變成「笑婆」了，一家人因為「哭婆」變成「笑婆」，都非常的高興。

字數：406

神奇的魔毯

天堂裡有個頭髮又白又長的老神仙，每天喜歡想東想西動腦筋。有一天，他為了要測試凡間人的同情心，於是把自己變成一個可憐的乞丐，可是都沒有人願意理他。

天快黑了，有個小女孩牽著一頭乳牛走過來。老神先說：「好心的姑娘，給我一點東西吧！我已經三天沒吃東西了。」小女孩說：「對不起，我自己也餓了一天，沒有食物可以給你吃。」老神先說：「那可不可以請我喝一些牛奶？」小女孩說：「可是這頭乳牛年紀太老，已經擠不出牛奶了，我的母親病，我想賣掉這頭乳牛，拿錢來醫治母親的病，可是沒有人願意買這頭牛。」老神仙聽了非常同情小女孩的遭遇，於是送了一個木桶讓小女孩擠擠看。」小女孩蹲下來，才輕輕的擠幾下，木桶就裝滿牛奶，小女孩高興的請老神仙喝。

老神仙一下子就把牛奶喝光了，並對小女孩說：「謝謝妳請我喝牛奶，我要送你一件可以治病魔毯，將毯子蓋在母親身上，就可以醫治母親的病。」小女孩高興的回家幫母親治病了。

字數：390

不知變通的兒子

有一天，一對父子挑了一擔冬瓜到街上去賣，因為人很多冬瓜很快就賣完了，父親趕緊叫兒子再回去挑一擔來。

兒子回到家中，發現家裡只剩下三個大冬瓜，他在其中一邊的籃子裡放一個大冬瓜，另一邊放兩個，但是，因為重量不平均，很難走得動。走到市場已經中午了，街上沒什麼人，這三個冬瓜也就賣不出去了。父親氣得罵他說：「你怎麼這麼呆呢？為何不會把其中一個切成兩半？」過了幾天，父親到附近買了三頭小羊，他對兒子說：「你去把羊挑回來。」兒子一邊走一邊想：上次挑冬瓜所犯的錯，這次絕不能再犯。他想了很久，雙手一拍說：「有了，照父親的話做保證沒錯！」於是，兒子去向人家借了一把大屠刀，他費了很大的功夫，把其中一隻小羊殺了，並切成兩半，然後高高興興地挑著走回家。

父親看到他挑回來的死羊說：「小羊被你切成兩半還能活嗎？」兒子不服氣地說：「上次挑冬瓜，你不是要我把其中一個切成兩半才好挑嗎？」父親一聽，立刻氣得昏了過去。

字數：400

夜精靈

很久以前，有個淘氣的夜精靈，他全身雪白，身體輕飄飄的，能在天空中自由的飛來飛去。夜精靈住在古堡裡，這座古堡只有晚上沒有白天。

有一天，夜精靈醒來後，去找好朋友聊天。夜精靈告訴朋友說：「我好想欣賞一下白天的世界。」朋友搖搖頭說：「算了吧！況且堡主也不會答應讓你去的。」夜精靈聽了心裡好難過。有一天，夜精靈像往常一樣醒了過來，當他睜開眼睛時，不禁驚喜的叫著：「哇！整個古堡都沒有人！」夜精靈興奮的飛出古堡，偷偷來到白天的鎮上。可是，當他曬到太陽，全身都變成黑色的了，鎮上的人們看到天空中有個黑黑的東西飛來飛去，都嚇得大叫：「妖怪！妖怪！」並想要把夜精靈抓起來，夜精靈很懊惱，想回復以往的生活，但都無法如願。

最後，夜精靈請朋友幫她跟堡主求情，並且保證絕對不再自做主張離開古堡了，一定會遵從古堡的規定，堡主感受到夜精靈的誠懇，於是讓夜精靈重回夜間生活。

字數：371

塞翁失馬的故事

從前有一個名叫塞翁的人，平常他以養馬維生，家裡的牧場養上了上百匹的馬。因為養馬而愛馬，塞翁愛馬如癡，只要馬匹生病或走失，他都會非常擔心與著急。

有一天，他最心愛的一匹馬不見了，他難過的不得了，家人和鄰居在旁勸他要想開一點，只有塞翁的父親很樂觀的說：「想開點，不見一匹馬，搞不好會帶來好運！」果然，幾個月過去了，不見的那匹馬自己跑回來了，而且還帶一群野馬回來，家人都替塞翁感到高興，可是塞翁的父親卻不以為然的說：「雖然是一件好事，可是不要高興太早而發生災難啊！」沒多久，塞翁的兒子因騎馬摔傷，跌斷了一條腿，大家替他非常擔心，而塞翁的父親卻說：「哈哈！不好的事情過去了，一定會有好事發生。」

過了一年，因國家發生戰爭，需要徵召上戰場殺敵的士兵，但塞翁的兒子因為斷了一條腿，反而不必從軍，所以塞翁保住了兒子的性命。

字數：352

聰明的小綿羊

太陽快落下了，有一位牧羊人趕著一群羊回家。一隻脖子上掛著鈴鐺的小綿羊，偷偷溜了出來，邊吃邊玩，而且越玩越遠了。

就在綿羊玩的入迷的時候，一隻肚子餓扁的大灰狼出現在牠的面前，張開大口準備要把小綿羊吃了，小綿羊突然哈哈大笑起來，說：「狼先生，你根本不懂得怎麼吃羊肉，就你這樣的吃法，羊肉會變得又酸又苦，你一定會馬上吐出來而且還會拉肚子的。」狼奇怪的問：「那應該怎麼吃？」小綿羊不慌不忙的說：「今天，我吃了好多青草，還沒消化呢！我來跳跳舞，消化消化，讓肚子裡的青草全變成肉，不就更好吃了嗎？大灰狼想了一下，覺得有道理，於是問小綿羊：「那我該怎麼做呢？」小綿羊拿下脖子上的鈴鐺說：「你能幫我搖鈴嗎？有鈴聲我就會跳得更高興，消化得也更快，你就有美味的大餐囉！」

於是狼拼命的搖著鈴，清脆而又急促的鈴聲，隨著風傳到牧羊人耳中，正在尋找小綿羊的牧羊人，急忙帶著幾條牧羊犬隨著鈴聲找到小綿羊，牧羊犬同時撲向大灰狼，大灰狼嚇得夾著尾巴逃走了，小綿羊也因此逃過一劫。

字數：425

【附錄五】家長同意書

家長同意書

親愛的家長您好：

本人任教貴子弟資源班國文科，目前於台東大學進修特殊教育學系暑期碩士班，為了改善並提昇孩子的閱讀理解能力，將設計以「相互教學法」的教學策略進行研究，了解此教學策略對孩子的閱讀理解能力是否有增進效果。

實驗教學時間為 97 年 3 月中旬至 5 月下旬，並以不影響孩子正常上課為原則，利用第八節時間進行實驗教學。

敬祝

平安喜樂

胡惠雯老師敬上

回 條

- 一、讓我的孩子參加此研究教學 ☐ 同意 ☐ 不同意
- 二、實驗教學過程全程錄影或錄音 ☐ 同意 ☐ 不同意
- 三、實驗教學過後接受訪談 ☐ 同意訪談與錄音
- ☐ 僅同意訪談不同意錄音

PS. 若有任何疑問，歡迎來電或寫聯絡簿，我將樂意為您說明，最後

感謝您的配合與合作，感恩！！

【附錄六】教學省思

相互教學 - 教學省思

一、教學時間：____年____月____日

二、研究者：_____

三、教學地點：_____

教 學 省 思



第一部分：策略的理解與應用

T：你可不可以說說看「相互教學法」四個策略的意思？

S1：預測就是猜猜看故事要講什麼？提問就是提出問題問老師或問同學；摘要就是要說出大意；澄清是要解決不懂的問題的。

T：不錯喔！你說的很好！

T：這四個策略有沒有你很難且比較不會用的？

S1：當然有啊！

T：是什麼呢？

S1：有時候覺得「摘要」很難

T：為什麼「摘要」策略會讓你感到應用困難？

S1：因為找不到內容大意。

第三部分：學習態度

T：你喜歡「相互教學法」這樣的教學方式嗎？

S1：喜歡啊！

T：為什麼？

S1：因為很有趣，大家都很开心。

T：那…在閱讀文章的時候會不會比較有信心呢？

S1：應該會吧！

T：為什麼？

S1：因為比以前更看的懂，而且比較會寫閱讀測驗。

相互教學 - 教學省思

一、教學時間：2008 年 05 月 02 日

二、研究者：胡惠雯

三、教學地點：資源班教室

教 學 省 思

這是第四次的閱讀理解測驗教學，S1 在課堂中表現良好，四個策略都能運用得當，尤其是在遇到不懂的地方，能主動把不會的畫起來問老師，或者主動跟老師表示：他還要再讀一次，練習做摘要時也能把握住故事的重點，雖然偶爾需要老師給予提示與協助，但是都能有非常傑出的表現，感覺上 S1 比之前幾次上課表現都進步，果然在此次閱讀理解測驗得到滿分，這也是 S1 第一次得到滿分，他看起來很開心的樣子，學生因進步而感到開心，心裡也為他感到開心，希望這樣的教學法能更真正幫助到學生。

相互教學 - 教學省思

一、教學時間：2008 年 06 月 03 日

二、研究者：胡惠雯

三、教學地點：資源班教室

教 學 省 思

這是第九次撰寫教學省思，S1 在整個實驗教學過程中，總是充滿著期待的心情，也能夠沉浸在愉悅的學習情境中，每一次實施閱讀理解測驗，S1 總是特別注意自己的成績，在一次次的進步中，讓我覺得改變最多的大概是他的自信心吧！

以前上課時，若我聽不清楚 S1 回答問題的答案，我會再請他說一次，但是 S1 就會表現出退縮的樣子，或者直接回答：「沒有」或「不知道」，但是現在的他變的很有自信，不在畏懼與逃避我的問題，上課笑容也多了很多，偶而還會問我什麼時候還要再上閱讀課，可見 S1 在這樣的教學過程中，找到閱讀的樂趣與興趣，也找到學習所帶給他的自信心，真替他感到高興。

第一部分：策略的理解與應用

T：你可不可以說說看「相互教學法」四個策略的意思？

S2：預測就是看題目或內容猜猜看故事要講什麼？提問就是提出問題問老師；摘要就是要說出大意；澄清是要解決問題的。

T：不錯喔！你說的很好！

T：這四個策略有沒有你很難且比較不會用的？

S2：「摘要」跟「澄清」最難？

T：為什麼呢？

S2：我就覺得我比較不會

T：是不懂意思？還是不會使用呢？

S2：他的意思我都懂，ㄟ…應該是不知道怎麼用吧！

第二部分：教學成效

T：你覺得老師用「相互教學法」的方式教你閱讀，對你在閱讀文章上最大的幫助是什麼？

S2：比較看得懂故事內容。

T：還有呢？

S2：還有喔…知道怎麼寫大意，雖然有一點壓力…呵呵…但是還是有學到東西。

T：還有沒有？再想一下。

S2：還有，就是比較會寫閱讀測驗了，以前都亂寫。

T：那現在呢？

S2：現在會看一下題目，也會回去故事裡找答案，或者再讀一次。

T：嗯～很棒！表示你進步很多囉！

第三部分：學習態度

T：你喜歡「相互教學法」這樣的教學方式嗎？

S₂：喜歡啊！

T：為什麼？

S₂：因為很有趣，我都想像自己在故事情節裡，就覺得很有趣。

T：那…在閱讀文章的時候會不會比較有信心呢？

S₂：會！

T：為什麼？

S₂：比較懂怎麼在文章中找答案而且比較容易寫對。



相互教學 -教學省思

一、教學時間：2008 年 05 月 02 日

二、研究者：胡惠雯

三、教學地點：資源班教室

教 學 省 思

在「相互教學法」教學介入前，先進行四項策略的教學，每一項策略皆是使用學習單的方式進行，學習單的內容不斷提供學生練習的機會。

S2當時對策略相當瞭解，上課的反應也非常好，但真正運用到師生互動教學與寫學習單時，S2的表現又並非如此理想，需要給予的提示較多，尤其是請他做摘要時，儘管已經給予提示了，候答時間仍然稍久，還是需要老師更進一步給予適當的協助，原本以為他的表現會不盡理想，但再循序漸進的練習下，結果居然是逐漸進步。

相互教學 -教學省思

一、教學時間：2008 年 06 月 10 日

二、研究者：胡惠雯

三、教學地點：資源班教室

教 學 省 思

整個實驗教學終於結束了，在師生大量互動與鼓勵多於責備的教學中，真的覺得學生進步很多。

S2是個不喜歡國文的學生，可能受限於本身理解能力上與所認讀的國字上的缺陷，導致對語文總顯得興趣缺缺，當然在成績的表現上亦不甚理想，明顯的感覺出很多時候S2在閱讀上總是不了解文章中的文意與語意，但是經過此次的實驗教學，S2在閱讀測驗上的表現日益進步，閱讀文章時較過去能掌握閱讀重點，我覺得這樣的教學法對S2的語文能力是有提升效果的。

【附錄十三】S2 教學省思 2008/06/03

相互教學 -教學省思

一、教學時間：2008 年 06 月 03 日

二、研究者：胡惠雯

三、教學地點：資源班教室

教 學 省 思

現在S2上課的心情都很好，很快就能近入狀況，上課舉手發言的次數也比過去多很多，發言時也較過去勇敢，而且上課都能表現極高的興趣，不管是回答老師問題或與同學間的互動，皆進步許多。

上次跟家長通電話時，媽媽表示：S2回家都說閱讀課很有趣，喜歡老師這樣的上課方式，在家也比較喜歡看書和閱讀國語日報的文章，不像以前都只看漫畫書，對於不懂的地方也會請教家長或手足。能夠藉此教學讓S2對閱讀感興趣，是我最大的收穫。