運用交互教學法於國中八年級國文閱讀理解補救教學之行動研究

鄭淑元、何俐安
淡江大學教育科技學系數位碩士在職專班、淡江大學教育科技學系教授

摘要

變學生閱讀習慣。研究結論有三，冀能作為國中國文教師專業發展參考：一、交互教學法能幫助學習低成就者運用策略進行閱讀理解，增進本研究是一個國中國文教師在補救教學的課程中突破傳統窠臼，運用交互教學法提昇學習低成就者閱讀理解能力的歷程，並藉由此歷程分析學習低成就者在學習交互教學法過程中的種種表現意義。研究者即為補救教學老師，故本研究採行動研究，以研究者任教之宜蘭縣某國中八年級經補救教學方案科技化評量2020年9月篩選測驗結果確認為國文學習低成就者共10位為研究對象。研究者使用「訪談單」了解學生起始行為，設定學習目標；利用「教學日誌」、「課堂學習單」、「學習心得回饋單」、「課堂錄影」、「課室觀察紀錄」等研究工具紀錄、歸納、分析學生學習情況；利用「PISA 閱讀測驗題目」做前後測，檢視學生學習成果。研究發現：以互教學法之閱讀策略進行國文科補救教學之教學設計受到學生喜愛，並改學生閱讀理解能力。二、學生最喜歡的是預測策略、覺得最困難的是摘要策略、認為最常使用的是提問策略。三、對話模式、學習責任逐步轉移、運用分組模式討論方式等能讓學習低成就者循序漸進的學習，並且學得有自信；同時課堂氣氛變得活絡、師生互動次數增加。

關鍵詞：交互教學法、閱讀理解、補救教學

---

* 本文於 110.03.31 收稿，110.05.19 接受發表。

第一章 研究動機

研究者在教學的過程中，總是會接觸到學習能力處於中後段的學生，然礙於課堂上大多數學生的學習與教學進度，實在無法為這些學習低成就者暫停教學進度做個別指導。學校有開設的補救教學,可是依研究者觀察，校內傳統補救教學多用原教材、原教法上課，並沒為學習低成就者量身打造適合的教學策略與適切教材，以致學習低成就者無法在補救教學課程中得到實質的幫助。有鑑於近年來閱讀素養已是學生必備能力，閱讀理解能力更是當代重要議題，是學習一切知識的基石。閱讀理解能力差者不僅在國語文學習表現差，還會連帶影響其他學科的學習。故此，學習低成就者的補救教學課程就不能僅停留在形音義教學、單純的知識背誦；應與時俱進，補強學習低成就者的閱讀理解能力。

學習動機不足、成效差是低成就學習者重要的表徵。他們沒辦法維持長時間的高專注力，再加上基礎學力不夠，如此便不足以有能力支撐往後加深加廣的學習。而且，低成就學習者在面對文章閱讀時，往往表現出消極的態度。沒有興趣又沒有方法閱讀，會造成低成就學習者學習其他知識的困難。搜尋相關文獻過程裡，研究者從一些研究結果中得知，交互教學法能有效提升閱讀理解困難學生的閱讀能力（涂志賢，1998；許淑玫，2000：黃瓊儀，1995；Lederer,2000；Palincsar&Brown,1984；Palincsar,Ransom,&Derber,1989）。傅秀媚（2003）也說，交互教學法的適用對象廣泛，除普通生外，也可以針對解碼能力佳、理解能力低落的學生（低閱讀能力學生）、閱讀障礙者或學習障礙者來進行教學。

交互教學法又稱相互教學法，是指在教學過程中，藉由師生對話，由老師指導學生使用預測、澄清、提問、摘要等四種教學策略的教學方法（楊雅惠，2015）。此教學法藉由教學過程中教師和學生對話的歷程，靈活運用閱讀理解策略，達到對文章的了解。在交互教學的過程中，學習責任會從教師逐漸轉移到學生身上（Palincsar & Klenk，1991）此外，有多名學者說明交互教學法的目的不僅僅是幫助學生主動進行有意義的閱讀，且能增進自我監控和後設認知的技能，教學過程中同儕間的互動與相互支持，更能促進學生閱讀的興趣與參與感（李嘉琪，1997；游琇

雯、林美杏，2013；張佳琪，2008）。交互教學法步驟清楚、循序漸進，強調以對話方式引導學生閱讀，給予每個學生均等的學習機會，並能幫助學生主動進行有意義的閱讀，且能增進自我監控和後設認知的技能等諸多優點，符合研究者想提昇學習低成就者閱讀理解、運用策略的能力，並期望藉此教學法讓學生不再畏懼閱讀，進而還能夠提升學習成效與學習動機。

第二章 文獻探討

壹、學習低成就者的閱讀理解教學

一、學習低成就者的閱讀特徵

閱讀是學習一切知識的基石，學習低成就的孩子在閱讀理解的學習中更需要老師的從旁教導與協助。學習低成就的孩子，如果沒有及早施以閱讀理解策略的教學而任由長期落後，這些孩子的學習成就與同儕間的差距就會日益擴大，對於後續求學、就業，都會造成困難。

吳訓生（2000）從研究結果中發現，閱讀能力低落的學生無法用比較有組織的方式來整理文章，也不能如高能力閱讀的學童能對自己的理解狀況及分心狀況有比較精確的覺察力。也就是說，閱讀能力低落的學生比較不能夠監控理解，而且使用了策略，卻不知道為什麼而使用。林慧芳（2002）研究中指出，低閱讀能力學童因推論能力不佳而造成其閱讀能力低弱的原因，並不是先天能力上的不足，而是因為低閱讀能力學童受到語文能力的限制，低閱讀能力學童難以偵查文章中矛盾的訊息。由此更加凸顯閱讀理解策略教學對學習低成就者的重要。

由前人的研究可發現低閱讀能力學生在閱讀理解表現不佳的情形，經由閱讀策略的教學，確實可以提升學生的閱讀理解能力，因此教導閱讀理解的策略是必要的。

二、閱讀理解策略教法

閱讀理解是一項高層次的認知運作過程，閱讀理解策略即是整合認知運做的歷程，能夠幫助閱讀者理解文章的含義。常見閱讀理解策略的教學法有直接教學法、交互教學法與合作學習法三種。其中，直接教學

法過於強調機械式的操作練習，而且在結構鬆散的領域中（如理解），可能無益於學生（連啟舜，2002）。合作學習立意良好，然而實際施行時卻有其缺失。在合作教學下，最常發生的狀況是整個團體的工作落在少數人的身上，其他學習者可能只可以在一旁袖手旁觀。許多研究皆指出交互教學法能有效提升低閱讀能力學生的閱讀理解能力，並有遷移與保留的效果（Laberance & Battle,1987）。是以，本研究採用交互教學法，希望藉由師生間或學生和學生間的對話、互動，提升低學習成就者閱讀理解能力。

貳、交互教學法

一、交互教學法的理論基礎

交互教學法是 Palincsar 與 Brown （1984） 參考 Vygotsky 提出的近側發展區理論；Wood, Bruner, 與 Ross 提出的專家鷹架理論；Wertsch 與 Stone 提出的預期教學理論發展而成。

（一）近測發展區

依據 Vygotsky 的觀點：認為個人認知功能的發展，是一種社會活動，一剛開始會發生在人與人之間彼此體驗認知活動中，慢慢內化之後，就會成為個體獨立發展的一部份。此內化的能力即為實際發展層次，而透過環境互動在他人協助下能夠提升個體潛在發展層次，進而創造個體的可能發展區域。在交互教學的設計中，就是藉由老師或能力較好的同儕，提供潛在發展區域的協助，以提升學生的表現（Alfassi,1998）。

（二）專家鷹架理論

交互教學法中，專家即是提供學生學習鷹架及支持的人，讓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）。鷹架是指在專家與生手的對話中，透過有組織的對話內容，刺激與引導生手思考，進而增長心理能力（黃智淵，2004）。本研究在進行相互教學法閱讀課程時，依學生的能力給予不同支持與學習鷹架，保有彈性調整的空間，提供學生最適切的協助。

（三）預期教學理論

預期教學指的是對學生能力的預期（Palincsar & Brown,1984，吳潔蓉，2010），在教學歷程中，教師可經由放聲思考（thinking aloud）提供解釋和示範，並逐步地將學習責任轉移到學生身上。

教師在實施交互教學時，須先致力於學生潛在發展區域的縮小，再視學生表現的進步狀況來調整鷹架支持系統，當學生能力有所提昇時，教師可逐漸撤除鷹架協助，避免過度介入養成學生在學習上出現依賴現象，最後當學生藉由各種學習活動，建構出獨立運作四種閱讀理解策略的能力，就達到了所謂「預期教學」的目標（林葦玲，2013）。

參、交互教學法在閱讀理解教學上之應用

交互教學法因策略明確且不繁雜，故近幾年在閱讀教學上，廣為教師們所採用（洪蒨薇，2008）。交互教學法主要是透過在教學過程中，師生間的交互對話， 運用「預測」、「澄清」、「提問」、「摘要」等四種閱讀理解策略共同建構文章的意義。

一、預測

預測是學生在閱讀文章之前指導其針對標題、圖示或前一段落的內容來預測文章或下一段的可能內容（黃智淵，2004）。這是一種結合先備知識的認知過程，在閱讀之前做預測，可幫助閱讀者激發與文章主題相關的知識，並且預期文章的意義，因此可增加文章的意義化與記憶能力（黃智淵，2004）。

二、澄清

澄清是指讀者在閱讀文章時能確認文章中難以理解的部分，並運用適當的方法加以調適的措施，也是一種理解監控的策略（黃瓊儀，1996）。張郁屏（2009）指出，教師可要求學生在閱讀過程中，仔細留意文本中所出現的艱澀字彙或困難概念，並試圖釐清。操作上，許麗霞（2005）認為，在閱讀過程中，遇到困難無法理解時，可指導學生採取重讀、對照前後文的脈絡關係、向他人求助或是查字典等方式，以明確了解文章的意義，增進閱讀理解。

三、提問

提問指的是讀者在閱讀前、中、後從文章中的重要概念形成問題，並以自問自答之方式，以檢核自我理解的情形，這不但能協助讀者分辨文章中的重要訊息，幫助讀者對文章的整合，也可帶領學生更積極的監控自我的理解（Palincsar & Brown,1984）。本研究在提問策略搭配「6W」的提問策略及鄭圓鈴（2013） PISA 的三種閱讀理解層次兩種提問策略幫助學習者聚焦在重要概念的提問，並據以訓練學生發展較詳密的問題組織能力。

四、摘要

摘要是指學生在閱讀文章後，對段落或全文內容做簡潔的重點整理（卓佳儀，2009）。研究者參考 Brown（1984）所提出進行摘要教學時可用的五項重要的原則教學（1）刪除瑣碎部分；（2）刪除多餘部分；（3）以較高層次的概括性語詞統整一般的名詞；（4）從文章選出主題句，作為摘要的架構；（5）當該段落並無明顯主題句時，須自行創造主題句。（ Palincsar & Brown, 1984 ）加以簡化為：（1）刪除、（2）歸納、（3）選或寫出主題句寫摘要，三步驟教導學生，更符合學習低成就者所需。

交互教學法步驟明確，且可針對解碼能力佳、理解能力低落的學生（低閱讀能力學生）進行教學。師生在閱讀過程中的交互對話是圍繞著四種閱讀理解策略，但目標不是在教導學生單獨運用每一項策略，而是要隨時把重點放在指導學生靈活運用以下四種策略在詮釋和理解閱讀的內容（張稚美，2002；引自林容妃，2005），常適合運用教導學習低成就者。

第三章　研究設計與實施

壹、研究對象

本研究以研究者所任教之國中八年級學生。依據「教育部國民及學前教育署補助辦理補救教學作業要點」(教育部，2016)，經補救教學方案科技化評量 2020 年 9 月篩選測驗結果確認為國文學習低成就者。經由校方、家長與學生三方同意參與本研究之補救教學課程之學生，共 10 人。為了解學習低成就學生在國文閱讀理解學習上的困難所在，本研究進行前，研究者與研究對象個別進行訪談，以了解學生的起始能力，作為研究者擬定教學目標與教學方案之參考。分析學生特質，說明如下：

S1：閱讀速度非常緩慢，有很多基本的字念不出來。理解能力不佳，個性內向習慣等待答案，不喜歡發言、學習非常被動。(訪單 S1-20201123)

S2：閱讀速度中上，理解能力中上。上課與教學不相干的發言與小動作很多，所以專注度很差，同時干擾其他同學學習。(訪單 S2-20201123)

S3：閱讀速度中等，理解能力中下，上課非常容易分心，能夠回答簡單提問。(訪單 S3-20201123)

S4：閱讀能力差，不過學習興致高昂。樂於配合老師教學活動。(訪單 S4-20201123)

S5：文章裡有很多字不認得，閱讀能力很差，對於課堂提及的內容很多都不了解，配合意願尚可。(訪單 S5-20201123)

S6：能夠順暢讀完一篇文章，可依提問找到文章中的對應答案，摘要能力中等，是本班程度最好者。他在這個班有自信，樂於發言、喜歡學習。(訪單 S6-20201123)

S7：可流暢讀完文章，理解能力尚可，延伸思考、連結能力尚未展現。上課很少主動發言，很害羞。(訪單 S7-20201123)

S8：能流暢讀完文章，基本提問、連結思考能力均已具備；摘要能力尚未發展。課堂勇於發言，積極主動參與學習，喜歡參與活動。(訪單 S8-20201123)

S9：閱讀速度偏慢，文中許多不認識的字。閱讀理解能力差，性格內向，畏於課堂發言。（訪單 S9-20201123）

S10：閱讀速度很快但是會唸錯很多他以為對的字音。對文意有許多錯誤理解。性格活潑，有話就說。樂於參與課堂活動。（訪單 S10-20201123）

貳、研究方法與課程設計

本研究採行動研究，採敘事體例書寫。行動研究能在實際行動中發現、解決問題，並且循環修正。此方式正適合此研究的研究特性，故研究者採行動研究法。研究分為二個循環配合教學設計，實施方式說明如下：第一循環透過交互教學法中 ET-RT 模式親自示範與課堂對話，引導學生熟悉對話的學習方式。策略學習階段是由教師先說明各個策略特性、使用的時機、使用的情境與如何使用，接著搭配文本進行示範教學。教學目標為讓學生習得四大策略。第二循環的教學目標是熟習四項策略，從「教師引導使用策略」至「小組合作使用策略」終至「學生獨立使用策略」逐步將四項策略融合運用於同一份文本之中，並能完成個人學習責任轉移。

本研究課程設計表：

第一循環：4 個單元策略學習階段		第二循環：3 個單元策略運用階段	
第一週	第一單元：預測使用文本：莫泊桑《項鍊》	第五週	教師引導使用策略使用文本：曹丕《定伯賣鬼》
第二週	第二單元：澄清 使用文本：琦君《髻》	第六週	小組合作使用策略使用文本：陳冠學《田園之秋選》
第三週	第三單元：提問使用文本：王文華《曹操掉下去了》	第七週	學生獨立使用策略使用文本：PISA 閱讀題組
第四週	第四單元：摘要 使用文本：自編教材	1.五至七週練習將四大閱讀策略運用於文本閱讀理解。	

第一循環：4 個單元策略學習階段	第二循環：3 個單元策略運用階段
第一循環教學重點在讓學生習得四大策略。	2.第二循環除依據第一循環缺失加以改進之外，教學重點在：以循序漸進的方式，將習得的四大策略運用於文本閱讀理解，且完成學習責任的移轉，讓學生能夠獨立運用四大閱讀理解策略。

參、資料蒐集與分析

本研究資料以訪談紀錄、課堂影片與逐字稿紀錄、學生學習單與學習心得單為主，輔以 PISA 閱讀測驗。資料蒐集與分析的方法整理如下：

一、質化資料

（一）訪談記錄、課堂錄影與課堂紀錄逐字稿

教學前與學生的訪談記錄表，教學過程中的觀察紀錄——錄影、照片與錄音——依時程做整理。然後在打成逐字稿的同時，一邊觀察學生的上課反應，一邊省思可改進之處，並將想法記錄下來，以作為下一階段的修正參考。最後待行動研究結束之後，再重新檢視每一份紀錄，以及當時的初步想法，然後再配合學生的學習單、回饋單、前後測卷等相關資料，進行整體性的分析，以明瞭學生的學習狀況，與交互教學法在提升閱讀理解能力上的成效。

（二）學生學習單與學習心得回饋單

透過批閱學生學習單，可發現學生策略學習上的困難點，並藉此進行教學上的調整給予學生更多的學習鷹架。學習心得回饋單則可了解學生過去的閱讀習慣外、學生對閱讀策略教學的興趣、在閱讀教學上的收穫，以及學生對教學活動的建議，這些均能做為下一循環教案設計的重要參考。

（三）教師教學日誌與課堂錄影

研究者可透過每次教學結束後的反思，對教學的設計進行微調。同時，在每一個循環結束後，彙整自己教學後所記錄的教師日誌，並配合著其他各項紀錄交叉比對，分析並架構出教學過程中的反思與修正歷程。

本研究資料編碼說明

資料類別	資料編碼	說明
訪談記錄表	訪單 S1-20201123	1 號學生 2020 年 11 月 23 日完成的訪談記錄
課堂學習單	學單 S1-20201124	1 號學生 2020 年 11 月 24 日完成的學習單
學習心得回饋單	饋單 S1-20210106	1 號學生 2021 年 1 月 6 日完成的回饋單
教師教學日誌	教誌 20201124	研究者 2020 年 11 月 24 日完成的教學日誌
課堂錄影	錄影 20201124	研究者 2020 年 11 月 24 日完成的教學錄影

二、量化資料：PISA 閱讀題組前後測分數分析比較

PISA 測驗題目與評分有其一致性與標準性，是適切的檢測工具。研究者所選的兩篇文本篇幅相差不多，難度一樣。每篇各出五個題目，依照檢索與擷取、統整與解釋、文本形式、廣泛理解及省思與評鑑五個層次出題。每個題目的給分方式依照 PISA 給分標準以求客觀嚴謹。

三、資料的可信賴性

本研究在資料的檢視上運用了詳實的觀察紀錄、不間斷的省思、PISA 閱讀題組前後測分數分析比較等三種方法力求資料嚴謹客觀，提高可信度。

第四章　研究結果與討論

本研究以行動研究方式進行，在國中八年級國文補救教學課堂上運用交互教學法進行閱讀理解教學，以 7 週時間進行觀察與資料蒐集並分析結果，研究結果與討論分述如下。

壹、　學生學習交互教學法後的學習成果分析

一、學生在各個策略學習表現上都有明顯地進步

（一）預測策略：從天馬行空憑感覺地猜測到有意義的推論。

學生在一開始只是亂猜。只是這種無傷大雅的錯誤並沒有打擊學生的信心與興趣，反而為課堂增添許多歡樂，讓學生興起一起往下找答案的熱忱。第二循環時，研究者引導學生注意預測的時機（閱讀前、閱讀中、閱讀後）；預測的線索（題目、插畫、文中關鍵詞、作者潛藏在文句

中的暗示或者是上下文的轉折語詞…等)。有了這些更明確的小技巧指示之後，學生的預測越來越準確，進而發展出有意義的推論。

（二）澄清策略：從直接放棄到主動使用，而且越來越精熟。

對於學習低成就者而言，面對文章中看不懂的字彙與語句，學生最常做的事就是放棄。研究者設計查詢工具書的教學活動，幫助學生學習澄清策略。

接著學生發現，對於文本或段落所要表達的意涵的這一個重要部分，還是需要透過同儕討論或是對照上下文文意做推測、檢視關鍵線索、有時甚至可以以忽略的方式理解文意。學生習得澄清策略技巧後的最大改變是：因為知道如何面對看不懂得詞彙或句子，所以不再懼怕文章中的艱澀生難字詞或複雜難解的句子；在使用澄清策略時一次比一次準確、一次比一次迅速。

（三）提問策略：將提問發展到省思與評鑑層次，進而能掌握主旨。

研究者於提問策略中使用「六 W 提問法」與鄭圓鈴「PISA 三層次五策略」兩種方法。「六 W 提問法」分項清楚答案明確，學生學習起來比較容易，很快地就能夠很有自信地將「六 W 提問法」運用在文章閱讀理解當中。而「PISA 三層次五策略」提問中，「第一層次檢索與擷取」類似「六 W 提問法」學生很容易就找到答案；「第二層次統整與解釋」中，學生找得到事實的句子，但使缺乏解釋的能力。

第二循環時，研究者特意放慢教學速度，並將提問的步驟拆解成更多的小步驟，使用關鍵詞逐步引導學生找到問題並統整、解釋問題。因為速度變慢有更多時間思考，然後問題變小變得比較單純，學生就比較願意嘗試，依循研究者的鷹架一步步找到正確答案。「第三層次省思與評鑑」對學生而言非常困難，研究者引導學生練習自問自答的方式達到第三層次的閱讀理解。學生透過自問自答的方式更理解文章，也能自我監控發現自己的問題。

（四）摘要策略：從無法寫出有邏輯、通順的句子到掌握訣竅摘要重要文句。

摘要策略是四種策略中層次最高、最困難的一個，學生必須具備多

種能力才能有辦法勝任。開始學習摘要策略之初，學生有許多缺失，像是：沒辦法掌握摘要策略重點，或找不到重要處摘要；有些學生的摘要太多贅言，不夠精簡；有些學生則是無法區分摘要與心得的差異；大部分的學生則有摘要的文句不通順、文句沒有邏輯等缺失。學生在第一循環學習摘要策略時的習作成果如下：

S1：「有一種鳥會飛過太平洋，弱者錯失機會就會像飛越太平洋的小鳥。」文句沒有邏輯，尚未掌握摘要要領。（學單 S1-20201215）
S3：「小鳥如果帶著鳥巢和食物他就飛不動，牠只帶一小節樹枝，牠很厲害，很有恆心毅力，所以牠成功的飛越太平洋。」非摘要，是學生的心得感想。（學單 S3-20201215）
S5：「鳥成功飛越太平洋，成就自己的事業」省略太多文章的脈絡發展。（學單 S5-20201215）

從學生課堂學習單的表現來看，發現學生在利用短的句子練習摘要策略時，尚能依循研究者的步驟，摘要出句子的重點。一旦將篇幅拉長成為短文或看見內容比較複雜的文章，學生就會顯的慌亂，不知所措，無法摘要出主旨。研究者簡化摘要策略步驟，用更簡單的步驟搭配「刪除、歸納、選或寫出主詞」的口訣採以精熟練習，帶領學生反覆操作；同儕合作互相檢視對方摘要找出問題；分享學生寫得摘要……等方法，協助學生精熟摘要策略。第二循環學生在摘要策略的習作成果如下：

S3：「年輕人很誠懇讓出自己的房間給沒有地方住的老夫妻。幾年後，老先生請年輕人幫他經營飯店。年輕人成為自己的貴人。」（學單 S3-20210105）
S7：「因為夜班服務生在辦公室值班，所以他把房間讓給老夫妻睡覺。幾年後，老先生蓋了一棟旅館並請當時那個夜班服務生幫他經營。因為夜班服務生對每個人、每件事都熱情的態度，讓他成為自己的貴人」（學單 S7-20210105）

S9：「做自己的貴人就是要熱情、心存感激，還不要疏忽幫人做事的機會。就像夜班的服務生，誠懇幫助老夫婦。幫助老夫婦就是幫助自己。」（學單 S9-20210105）

從課堂學習單發現，實施互教學法後學生已能找出或寫出完整的主題句，還能夠掌握摘要重點刪除重複資訊、歸納段落間的大意，掌握文章重要概念進而在摘要中表達完整訊息。

綜合上述，學生在學習策略上是有進步的。實施交互教學法後，學生會主動運用策略解決閱讀時面對到的困難。學生能先經由預測對文本做概括分析；一邊讀一邊檢索與擷取重要訊息；運用澄清策略釐清疑問、運用預測策略邊讀邊猜，修正或印證一開始的預測；其次統整與解釋重要訊息的意涵；最終對文本提出合理的看法或說出主旨。此行動研究在第七單元後，請十位學生填寫學習心得回饋單，其中有一部分請學生思考他們對學習不同的感受得到以下回饋，得到結論為：學生最喜歡的是預測策略、覺得最困難的是摘要策略、認為最常使用的是提問策略，此與研究者課堂觀察結果相同。

二、交互教學法增進學生閱讀理解能力

為瞭解交互教學法實施前後學生閱讀理解改變的情形，研究者挑選二篇 PISA 文章做為評量依據。兩篇文章篇幅差不多，題目數量一樣，檢測的層次一樣。每個題目的層次分類、給分標準依照 PISA 訂定之標準。第一篇在整個教學實施之前測驗，第二篇則是第七單元—個人獨立運用策略時的文本，學生在閱讀文本後做測驗。從個別學生總得分狀況分析，接受交互教學法後，所有的學生後測成績都比前測高，顯示閱讀理解能力的提昇。從個別題目得分的狀況分析，每個學生每一題的得分加總，後測均比前測高，顯示學生在每個策略裡的學習均有進步。從測驗結果可知，學生接受交互教學法後答題的分數均提高。從答對題目型態可知：學生對文章內容已能進行深層理解，更能透過較高層次的思考理解文意，甚至還能反省個人的想法與找出文章的旨意。交互教學法明顯的提升學生閱讀理解能力。

貳、 學生學習交互教學法後的課堂表現分析

一、學習從被動變主動，學生成為自己學習的主人

學生得以藉由教師示範而學習模仿，運用策略一次比一次熟練；步驟簡化後，學生更能掌握各步驟要點，更能勝任學習任務；實作教學活動時，顯得興致高昂，學生上課不再昏昏欲睡。學生學習起來容易就願意學，願意參與；熟練後，就學得會；學得會就有自信，願意認真看待文本並回答問題。學生的閱讀變得更主動，學生成為自己學習的主人。

二、學習責任逐步轉移，學生閱讀態度變得積極

本研究將交互教學法學習責任逐步轉移的特色，透過課程的設計融入在教學單元中。學生在學習的歷程中發現，教師不再是課堂中唯一能夠提供知識與解答的人，學習從由教師主導的方式，慢慢變成同儕間共同找出解答，學習責任從教師、引導人逐步轉移到個人。學生能藉由課堂與同儕的討論交換彼此的想法，互動過程中分享閱讀策略的學習氛圍，這些比起傳統的閱讀課，都讓學生有更多表達想法的機會。

三、課堂的氣氛變得活絡，師生互動次數增加

交互教學法中非常強調對話模式。研究者設計的七個教學單元都使用交互教學法所重視的師生與生生的對話模式教學。師生、生生對話的模式一旦建立，學生會依循討論、對話的上課模式主動的參與討論。這樣的對話方式讓學生在學習上更主動，因為每個人都需要發言，每個人的發言都被重視，所以學生開始練習發表意見，上課發言次數漸漸增多，師生互動的次數也增加。

參、 交互教學法對教師個人專業成長之助益

一、教學方法的精進

研究者從事教職十五年的時間，長期以來閱讀課多是在研究者單方面講述，學生聽課做筆記的模式中進行，很少機會讓學生發言。將交互教學法融入閱讀教學後明確感受學生的進步。經此研究後，在教學精進部分，研究者認為應：

1.教導學生策略，學生才能有解決問題的方法，才能提升閱讀理解能力。

2.運用行動教學歷程修正教學方案，讓教學更臻完善。

3.運用教互教學法為學習低成就者設計國文閱讀理解補救教學課程提升其閱讀理解能力。

二、課程設計的思考

任何課程都有進度壓力，補救教學也不例外。研究者依照學習低成就者的特質，設計適合補救教學學生的教學活動。研究過程中時時透過課堂觀察、教學日誌、學生學習表現等蒐集到的資料關注學生學習狀況進而修正教學上的缺失。在補救教學的課堂中，人數雖然已經很少，但仍存在學習差異。教師要顧及每個學生的需求，增加或減少鷹架提示。經此研究後，在課程設計部分，研究者認為：

1.可依照學習低成就者的特質做課程設計的標準，使學生成為學習的主人。

2.學習低成就者程度不佳，一開始可提供更多教師示範與鷹架協助。

3.學習低成就者在學習過程中比較容易分心，學生沒辦法長時間專注做同一件事，研究者在進行每一小主題時搭配適切的小活動，讓學生可以討論或實作。小活動的設計必需有挑戰性、趣味性、最重要的是要能配合學生的能力。

4.小組合作是為必要過度階段。這個過程能大大提昇學生課堂參與感，並實際演練教師的示範教學。

5.善用教互教學法中的對話模式。學生在學習的過程中難免有退縮的行為、緊張的情緒，但是整個學習的過程是很快樂的。師生與生生的對話模式，減輕學習中的無助感。

三、學生自主學習能力的培養

研究對象知悉自己因學習狀況跟不上原班同學，所以參加補救教學的這個事實。可是，在進行補救教學的過程中，研究者察覺，學生仍有非常強烈的學習意願。他們可能學得不好，但是沒有放棄學習。經由教師課堂適切的引導，學生會參與課堂討論與活動，筆記上課內容。交互教學法步驟簡單明確，利於學習低成就者的學習。過程中，教師為學生所搭建的鷹架學習，讓學生逐步成長，最終獲得成功的學習經驗。學習責任的逐步轉移則可以增強學生學習的主動性。學生能透過靈活運用策

略解決閱讀時遇到的困難，進而主動學習。學生能經由教師所提供的鷹架與同儕間的互動協助而促進學習，並將學習責任逐漸轉化成自身所具備得學習能力，這些都是交互教學法所強調的地方。

學生依循研究者教導步驟一步一步學習而有進步時，學生體會更多成功的學習經驗，學生對自己的學習是有期待的。當閱讀課不再僅是艱澀國字的堆砌，學生藉由習得的閱讀策略，讀懂文本、了解文意，還能摘要文章主旨時，補救教學的成效就慢慢建立起來。如此為學生建立正確的學習觀念與態度，培養自主學習的能力，才能讓學生真正脫離學習的困境。

參考文獻

中文參考文獻

李嘉琪（1997）相互教學法之探討。*教育資料文摘*，40，107-127。

吳訓生(2000)國小低閱讀能力學生閱讀理解策略教學效果之研究。*彰化師範大學特殊教育研究所博士論文*，未出版，彰化縣。

吳潔蓉（2010）運用交互教學法促進國小學童科學閱讀之成效。*國立台北教育大學理學院自然科學教育學系碩士論文*，未出版，台北。

林慧芳(2002)國小六年級低閱讀能力學生工作記憶與推論能力之研究。*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。

林容妃（2005）兒童科普讀物的閱讀理解教學對國小學童自然科學習之相關研究。*國立台北師範學院自然科學教育研究所*，未出版，台北。

林葦玲（2013）運用交互教學法提升國中學生閱讀理解能力之研究。*國立*

臺灣師範大學教育學系碩士論文，未出版，臺北。

涂志賢（1998）相互教學法對國小六年級學童國語科閱讀理解、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。*

連啟舜（2002）國內閱讀理解教學研究成效之分析。*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。

許淑玫（2000）國小六年級生實施交互教學法之研究。*彰師大教育學報*，1，201-233。

許麗霞（2005）合作學習對國小普通班智能障礙學生數學學習成效之研究。*國立花蓮師範學院碩士論文*，未出版，花蓮。

黃瓊儀（1995）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。*

黃智淵（2004）相互教學法對國小五年級學童閱讀歷程中自我調整學習與閱讀理解之影響。*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。

張佳琪（2008）相互教學法在國文閱讀教學上之運用。*國文天地*，24（7），64-69。

張郁屏（2009）交互教學法對國小低成就學生閱讀理解能力影響之研究。*國立臺臺北教育大學論文*，臺北。

教育部（2016）教育部國民及學前教育署補助辦理補救教學作業要點。臺北市：教育部。

傅秀媚（2003）融合班級中教學策略之應用（二）－交互教學法與過程本位教學法。*中師特教中心「特殊教育論文集」*，9201，153-168。

游琇雯、林美杏（2013）交互教學法在學習障礙學生閱讀理解教學上的應用。*臺東特教*，37，20-25。

楊雅惠（2015）交互教學法融入國小五年級少年小說閱讀教學之行動研究。*區域與社會發展研究*，(6)，31-61。

鄭圓鈴（2013）有效閱讀：閱讀理解，如何學？怎麼教？。臺北：天下雜誌。

英文參考文獻

Alfassi, M.（ 1998）Reading for meaning：the efficacy of reciprocal teaching infosteringreading comprehension in high school students in remedialreading classes.

Labercane, G. & Battle. J.（1987）. Cognitive processing strategies, selfesteem, and reading comprehension of learning disable students. *Journal of Special Education, 11*（*2*）, 167-185.

Lederer,J.M. (2000 ） Reciprocal teaching of social studies in inclusive elementary-classrooms.*Journal of Learning Disabilities*,33（1）,91-106.

Palincsar,A.S,& Brown,A.L.（1984）Reciprocal teaching of comprehension-foster and comprehension-monitoring activities.*Cognition and Instruction*,2,117-175.

Palincsar,A.S.Ransom,K.& Derber,S.（1989）Collaborative research and development of reciprocal teaching.*Educational Leadership*,46 （4）,37-40.

Palincsar,A.S., & Klenk,L.J.（1991）*Learning dialogues promote text comprehension.*Retrieved from http://search.proquest.com/docview/62897304?accountid=8007

Rogoff, B., & Gardner, W. (1984). Guidance in cognitive development: An examination of mother-child instruction. In B. Rogoff, & J. Lave (Eds.) Everyday cognition: Its development in social context (pp.95-116). Cambridge, MA: Harvard University Press.