

以交互教學法結合文句脈絡策略 提升國小聽障學生詞彙及文意理解之研究

葉筱鈴

臺中市富春國小

不分類巡迴教師

劉惠美*

國立臺灣師範大學

特殊教育學系 / 學習科學跨國頂尖研究中心

教授

摘 要

本研究旨在行動研究歷程中，建構出以交互教學法結合文句脈絡策略提升國小聽障學生詞彙及文意理解的教學流程，以一名語文學習表現低落之國小六年級聽障學生為研究對象，在教學介入過程中，以自編測驗及口頭回答歷程紀錄評估學生在各教學階段詞彙及文意理解表現的變化。第一階段行動執行初步設計之教學流程。第二階段在反思後調整教學流程細節，並同步形塑調整後之教學流程。第三階段採滾動式調整，建構出交互教學法結合文句脈絡策略的教學流程，並檢視教學成效。關於學生的學習成效，從自編詞彙理解測驗表現來看，第一階段表現持平，第二階段的後測大多優於前測，第三階段的後測優於前測，且在分數上有進步。同時，學生在自編文意理解測驗的表現，各階段的後測均優於前測，進步幅度最高達 60 分。從口頭回答歷程變化來看，學生一開始多以念課文來回應，之後教學調整為學生圈選不懂詞彙、教導由字意推導詞意、具體化提問和調整追問技巧等；在第二階段學生會從文意答題但較為零碎，教學調整為提問單輔助、跨段落引導、示範上下文線索搜尋、依事件發展順序敘寫摘要關鍵字等。最後，學生能從上下文找線索以推導不懂詞彙的語意，並以完整句做摘要，顯示良好的學習成效。

關鍵字：交互教學法、文句脈絡策略、詞彙理解、文意理解、聽障學生

* 通訊作者：劉惠美 liumei@ntnu.edu.tw

壹、緒論

與聽障學生的接觸經驗中，其聽覺管道的限制和口語表達困難是主要印象之一，而在教學過程中也逐漸觀察到他們的語文理解在四、五年級普遍出現學習困難的瓶頸，特別是對課文文章的統整和抽象性詞彙理解的表現，更是明顯落後於同齡者，與過去研究發現聽障學生在語文表現在進入中年級之後產生的「高原現象」相符應（林寶貴、黃玉枝，1997；張蓓莉，1989；Luckner & Cooke, 2010；Paul, 2001；Qi & Mitchell, 2012）。因此，也促使研究者開始思考如何協助聽覺障礙學生突破此一語文學習困難瓶頸。

從國小階段的語文教學目標與課文文本內容的面向來看，低年級課文內容主要與生活經驗有關；中至高年級課文篇幅加長，所使用的詞彙類型多樣且複雜再加上修辭的使用，讓文章廣度與深度增加，較無法僅由字面上的意思去理解。理解比喻性語文與閱讀有密切的關係，而無法理解比喻性、象徵性及隱喻性詞彙，也是聽障學生在閱讀時常遭遇的困難（林寶貴、黃玉枝，1997）。

擔任不分類巡迴輔導老師的我，陸續接觸到不同的聽覺障礙學生，卻都經常遇到相似的語文學習困境，因此想嘗試透過行動研究歷程建構出一個可行教學流程，讓聽障學生可以運用有效的策略去突破語文學習困難，提升其對詞彙及文意的理解

能力。綜觀文獻，本行動研究聚焦以下兩種教學方法和策略的應用，即交互教學法結合文句脈絡策略。其中，交互教學法主要透過提問、澄清、摘要和預測四個策略，藉由師生輪流互動的對話檢視學生的理解程度，當學生熟練四個策略的運作時，學習責任逐漸轉移至學生自身，學生必須監控自己的理解狀況（Palincsar & Brown, 1988），且教學介入時間越久越能展現教學成效（Palincsar & Brown, 1984）。而文句脈絡策略主要是透過上下文句脈絡去推導不懂的詞彙，Paul（1996）提到即使是能力不佳的閱讀者也能從文句脈絡中學習字詞，但聽覺障礙學生普遍缺乏這種技能。透過交互教學法結合文句脈絡策略的教學介入，可能可以幫助讓聽覺障礙學生在語文學習上提升文意理解，並在閱讀過程中透過文句脈絡策略去推導不懂的詞彙，提高文意理解的正確性，也是本研究行動的目的。

貳、文獻探討

一、聽覺障礙學生的語文發展與困難

聽損嬰兒在出生後幾個月的發聲歷程與正常嬰兒相似，也會經歷「咕咕期」或「牙牙期」（黃德業，1989；Owens, 2015），但受到聽覺刺激接收的限制，通常至六個月後在發聲的質與量會與一般發

展嬰兒明顯不同（黃德業，1989）。一般發展幼兒在 12 個月大會說出第一個有意義的詞彙，在 18 月之後進入詞彙爆發期，一直到學齡前階段幼兒的口語詞彙量和詞彙理解能力都是快速發展的（劉惠美、陳昱君，2015）。相較之下，雖然台灣有新生兒聽力篩檢的制度，可以早期發現並早期介入輔具以協助聽損幼兒獲得聽覺語言刺激，使其口語詞彙理解表現有逐年進步趨勢，但仍普遍不及一般同齡者的表現水準（林晏君、楊惠美、吳俊良，2002），此落後情形可能會持續到國小至高中階段，以致聽障學生在詞彙理解表現上仍落後於同齡者約一至三年不等（Davis, Elfenbein, Schum, & Bentler, 1986；Halliday, Tuomainen, & Rosen, 2017）。

探討其原因，學前的口語發展與詞彙量的累積是奠基日後文意理解的基礎，而詞彙理解是文句和篇章理解的先備能力，良好的詞彙知識能協助學生透過句子及短文閱讀產生文意理解（宣崇慧，2015）。可能是聽障兒童學前階段的口語詞彙理解落後持續到學齡階段，以致先備的語言理解能力不足，而進入小學後的閱讀文本內容逐漸加深、加廣，而造成持續呈現或擴大其閱讀理解困難。過去研究也發現，聽障學生對字面意義的理解較能夠掌握，但是對於抽象、隱晦的詞彙就會出現理解困難（張蓓莉，1987；林寶貴、黃玉枝，1997；Kyle & Cain, 2015；Walker, Munro, & Rickards, 1998），顯示抽象詞彙理解和文意理解的能力較弱，可能是其閱讀困難

的主要原因之一，這也促發了身為不分類巡輔教師的我，認真思考如何發展能促進聽障學生對課文中的詞彙和文意理解的教學行動研究。

二、交互教學法之內涵與應用

Palincsar 與 Brown（1988）在「交互教學的合作與研究」一文中提到交互教學的精神是學生和老師互相交談文本和輪流主導對話。對話的架構包含四個策略：提問、澄清、摘要和預測。透過策略性的「對話」讓學生能夠成為更成功閱讀者的原因有二，第一，對話是孩子們熟悉的語言形式；第二，有系統和目的性的運用四個步驟為老師和學生之間的活動提供有用的工具，透過對話可以讓老師了解學生的理解程度，而隨時調整對話，適時建立符合學生程度的鷹架，學生也能透過對話過程監控自己的理解。

關於這四個策略的實施與應用成效，Palincsa 和 Brown（1984）針對三十七名七年級學生進行交互教學法介入後發現介入的時間愈久越能展現教學成效，而且學生也越來越能夠成為主動的對話者，對話的主導權也從教師逐漸轉移到學生身上。另外，當教學介入改由不同角色的教學者來執行同樣也獲得良好的效果，例如讓專家教師、一般教師和同儕輔導員等三組利用交互教學法四個步驟進行教學，結果發現三組都能成功使用交互教學法步驟。有研究根據學生的能力、學習速度以及班型成

員的不同，嘗試在教學的過程中彈性運用教學法的操作，因此也形成三種不同的操作形式，分別有交互教學法（RT）、成對交互教學法（reciprocal teaching in pairs，RTP）和教師引導閱讀（instructor-guided reading），而這三種操作形式介入下，學生在閱讀理解測驗的後測較前測表現是進步的（Sporer, Brunstein, & Kieschke, 2009）。顯示交互教學法的四個步驟教學是容易執行的，也可因應學生差異而彈性調整教學執行方式。

國內有研究將交互教學法運用在特殊需求學生的教學。例如，李姿德與李芃娟（2003）針對四年級和六年級啟聰班學生進行交互教學法的介入，採單一受試法之A-B-A-B設計，以自編的閱讀理解測驗和聽覺障礙學生國語文能力測驗來檢視介入效果，自編測驗題型包含文章中明示的問題、隱含的問題及涉及個人經驗等三種題型。結果顯示此教學介入後，學生在明示問題的表現上持續進步，在隱含問題和個人經驗題型也有提升效果，但在撤除後則正確率下降。推測是因為聽障學生對於抽象的文意理解有困難，在閱讀理解過程傾向於從字面上去提取訊息，因此明示的問題相較於隱含的問題更容易掌握。此外，文本主題與學生的生活經驗相關與否可能也會影響文章的掌握程度。而撤除後正確率降低，可能的因素為學生並非完全精熟四個步驟的使用，再加上文本難度和文章主題類型、篇幅長短或是學生狀態等，都是影響介入效果的可能因素。

國外研究，Yasser（2003）針對30名三年級聾和重度聽損學生進行三種閱讀理解策略教學，包括基本閱讀方法、修改版交互教學法及關鍵字策略。結果顯示在閱讀理解方面，接受關鍵字和修改版交互教學法的表現比基本閱讀方法好；從題目的向度分析，在詞意的表現，關鍵字法與修改版交互教學法優於基本閱讀方法，顯示交互教學法對於提升對文章主要概念和內容的推理及字詞的理解有明顯效果。

由於特殊需求學生的個別差異大，根據學生的優弱勢能力，需適時地調整教學或搭配其他策略輔助，以因應特殊生的個別需求。交互教學法結合其他策略應用在其他障礙類別學生身上，例如：特定型語言障礙、學習障礙、智能障礙學生，對於提升閱讀理解都有正向的成效（李麗貞，2008；林佩欣，2003；徐士筑，2009；許雅惠，2015；黃惠珊，2013；蔡岳宏，2007；羅碧媛、唐榮昌，2014；Takala, 2006）。研究者認為若要提升聽障學生的文意理解，交互教學法是值得嘗試的教學方法。

三、文句脈絡策略之內涵與應用

文句脈絡策略（Context Clues）係指在文章中透過上下文句脈絡來推測不熟悉詞彙的意義（柯華葳等人，2017；Dole, Sloan, & Trathen, 1995；Kibby, 1995），雖然它不像特定教學法有完整的架構或明確的教學步驟，但是卻是在語文教學中常被

教學者使用與提及的方法，尤其是詞彙教學。

在閱讀理解過程中所需要的能力，首先是識字，接著是具有詞素覺知，能夠知道文句中由哪些詞彙組成，因為詞彙理解是文意理解的基礎，當文句中不熟悉的詞彙比例越高就會影響到句子的理解程度；相反的，當文句中能理解的詞彙越多時，遇到不熟悉的詞彙時就有越高的機會可以從上下文句的線索去推導不熟悉詞彙的涵義。因此，學生其實是可以自然而然的從上下文脈絡學習語詞意義 (Graves, 1986)，而利用文句脈絡策略進行教學，讓學生透過策略學習如何從上下文推導詞意，應有其可行性 (Fukkink & Gloppe, 1998)。

文句脈絡策略的應用並不像特定教學法有完整的架構，因此過去研究通常會與其他教學法或策略結合，雖然曾應用在特殊需求學生的相關研究，但是針對聽障學生的部分則相當少。聽障學生有傾向從字面上直接解讀文意的情況 (林寶貴、黃玉枝, 1997; 張蓓莉, 1987; Kyle & Cain, 2015; Walker, Munro, & Rickards, 1998)，如果能夠在文句中利用文句脈絡策略解讀不熟悉的詞彙，應能減少對文句的錯誤解讀，因為即使是能力不佳的閱讀者也能受益從文句脈絡中學習到部分字詞 (Paul, 1996)。

對聽障學生而言，主要是抽象詞彙理解有困難，文句脈絡策略主要能提升詞彙語意的理解，使用在詞彙的教學應用上有

不錯的成效 (邱小芳、詹士宜, 2009; 歐素惠、王瓊珠, 2004)，在閱讀理解也有正向的教學效果 (莊玉因, 2011)。另外，吳佳潔 (2016) 採行動研究法，針對三名國中原住民學習障礙學生採文句脈絡法進行成語理解教學，教學後學生會開始嘗試使用文句脈絡法推導成語的涵義。這些研究結果顯示當學生可以精熟此策略，並覺得可以有效解決不熟悉詞彙時，就會開始嘗試用策略去解決所遇到的不熟悉詞彙。

文句脈絡策略在教育的應用上並沒有制式化的步驟或形式，教學者可彈性設計策略的操作細節，過去研究顯示，透過訓練可以讓學生習得策略使用的技能，並且讓學生有較佳的推導詞意能力 (陳謝明佚, 2016; Baumann, Edwards, Boland, Olejnik, & Kame'enui, 2003; Jenkins, Matlock, & Slocum, 1989)，而且學生在推導的過程中確實也運用了上下文的線索 (Nagy, Herman, & Anderson, 1985) 去增進文意理解。然而，文句脈絡策略需要依靠上下文線索來推導，因此上下文線索的條件就變得重要了。由於文本的內容是固定的，並非閱讀者可以隨意的更改，因此當遇到不熟悉詞彙的時候，上下文線索的多寡程度、線索與不熟悉詞彙的接近程度，以及線索內容與不熟悉詞彙是同義詞或反義詞等，都會影響到學生對不熟悉詞彙的推導判斷 (戴子傑, 2003; Carnine, Kame'enui, & Coyle, 1984)。除此之外，文句中不懂的詞彙比例越高，對於整體的文意理解就越低，且對於不熟悉詞彙的正確解釋也會降

低，而間接影響到閱讀理解的程度（陳謝明佚，2016；戴子傑，2003），而這些也是在使用文句脈絡策略上可能會遇到的限制。雖然在策略操作上會遇到文本脈絡線索強弱的限制，但是在詞彙教學上仍是有效的策略方法（歐素惠、王瓊珠，2004；Dole, Christopher, & Woodrow, 1995），值得嘗試應用在增進聽覺障礙學生的詞彙和文意理解的教學上。

參、研究方法

一、研究設計

本研究試圖改善國小聽障學生的詞彙與文意理解能力低弱的問題，雖然過去文獻中對於聽障學生語文學習困難的問題有不少探究，然而針對聽障學生語文教學與介入的實證研究相對較少。而在此一教學行動研究的教學過程當中，必定會充滿嘗試、調整、挑戰和不確定性等，因此需要不斷的修正、反思與執行教學的循環歷程，行動研究的精神較符合本研究探究的性質。

本研究依行動研究之精神規劃研究的循環教學流程，如圖 1，說明如下：

在行動「前」的研究階段，研究者依教學實務現場所面臨的問題，即高年級國小聽障學生詞彙及文意理解低落的問題，先進行文獻探討了解聽障學生語文學習的特質與困境，接著評估研究對象學生的身

心特質與語文學習現況與困難，以及評估教學行動方案的可行性與限制，即嘗試建構出交互教學法結合文句脈絡策略的教學流程，同時也積極尋求合作夥伴。

進入行動「中」的研究階段，根據行動方案的可行性與限制規劃可能的教學流程，並執行教學介入，在一段時間的教學後進行評量、反思、修正以及執行下一次的教學活動。

經歷滾動式的修正和行動歷程的循環中，在行動「後」的研究階段，建構出交互教學法結合文句脈絡策略可行的教學流程。

二、研究場域與參與人員

（一）研究場域

本研究場域為臺中市某所國民小學，以小柚所就讀校園中的「愛閱書屋」為進行教學行動的場域，提供熟悉且舒適的學習空間。

（二）研究對象

小柚（化名）為國小六年級聽覺障礙學生，雙耳配戴助聽器，雙耳聽力損失約 60 分貝，為臺中市鑑輔會鑑定之輕度聽覺障礙學生，並無合併其他障礙，目前就讀普通班接受資源班和聽障巡迴服務。在取得家長同意後，邀請參與本研究，與家長、導師確認其在最近這一學年之內，並未參加或接受原班級上課之外的相關詞彙或文意理解教學課程，以減少受到其他教學介

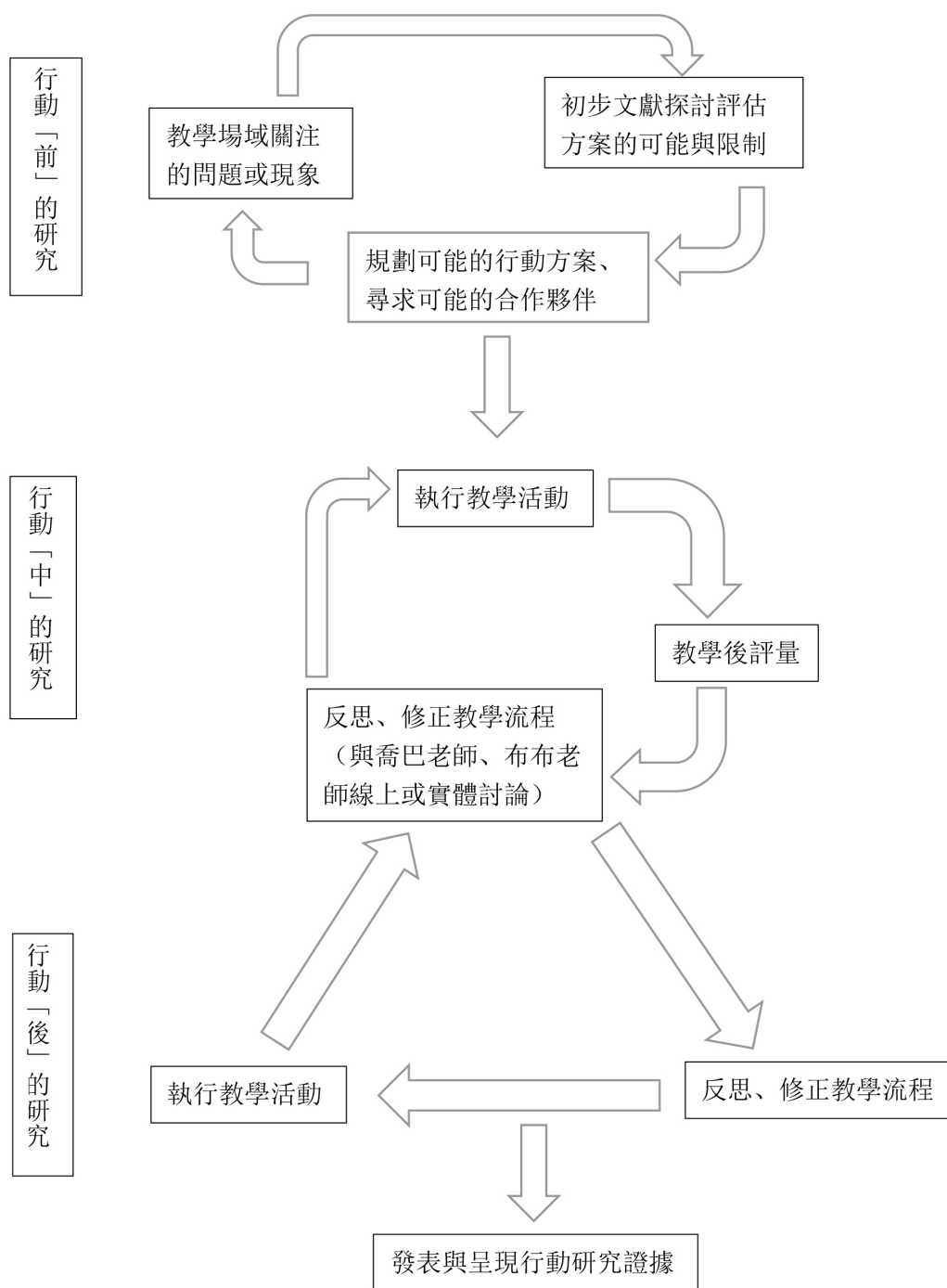


圖 1 行動研究循環架構圖

入干擾的可能性。

協助聽障生克服文意理解方面的困難，一直是身為不分巡教師的研究者極需突破的實務困境，在嘗試建構出此套教學流程的當學期，校內並未有合適的聽障學生可以參與研究，故透過招募方式邀請小柚，為了解其語文能力狀況，聯繫小柚之導師、資源班及聽障巡迴老師，針對他的識字、詞彙以及文意理解能力與困難進行訪談，全程錄音並轉換成文字稿。採取訪談了解小柚的語文學習狀況，主要因為其語文能力落後，若單看語文學科分數較難真實了解小柚語文學習上困難的向度。說明如下：

1. 識字能力：經訪問導師和資源班老師，了解小柚的識字能力大致正常並無明顯障礙。

2. 詞彙能力：經訪問導師、資源班老師及聽障巡迴老師後，了解小柚對於具體、生活化的詞彙理解沒有太大的問題，主要的理解困難在於抽象的和高層次的詞彙。

資源班老師：詞彙理解偏弱，像課文念過去，他很多時候都不了解意思，需要我們再特別講大意。

研究者：簡單的呢？

資源班老師：簡單的 ok，像是五年級的課文對他來講就很明顯有落差，他會讀得比較吃力（資/訪/1080627）。

聽巡老師：「你不要笑我好不好」，也許「笑我」他懂，可是

你不要揶揄我、你不要挖苦我，他可能「你不要 xx 我」，xx 他就不懂了。（聽/訪/1080628）。

3. 文意理解：當內容的詞彙較具體、淺白時，對於文意的理解掌握度較高，反之就會影響對文意的理解程度；在文本主題內容方面，當內容呈現的是較生活化，與其生活經驗相關的主題時對文本的掌握度較佳，反之對文本的理解程度就會有負面影響。

研究者：那他文意理解的部分呢？

以我們現階段的課文？

導師：如果大部分的人了解百分之八十，大概他就了解百分之五十。

研究者：他從以前就參加補救教學，補救教學是後 30% 的學生，所以他從以前到現在都是參加補救教學？

導師：是。（導/訪/1080627）

（三）研究參與人員

研究者（我）自國內特殊教育學系及特殊教育研究所畢業，曾於特教班實習和資源班任教，目前服務於臺中市不分類巡迴輔導班，共有五年的教學經驗，曾教導過數位不同年段的聽障學生。

本研究有兩位協同研究者，其中，喬巴老師協助觀察小柚在課堂中以口頭進行摘要及運用文句脈絡策略的情形與變化，包括回答內容和詞意的正確性及摘要的完

整性。另一位，布布老師在結束每一課的教學後，與研究者討論修正下一次的教學，包括教學過程中問答、教學流程的修正，提供其他輔助方式的介入等。

普通班柔柔老師擔任同儕研究者，協助檢核研究者的教學過程是否符合交互教學法和文句脈絡策略的主要精神，以檢核表的方式抽取所有教學影片中的三段影片進行內容效度檢核。

(四) 教學行動設計初步規劃

1. 教學時間

(1) 前導教學於 108 年暑假進行，每次教學時間一個小時，共計四次教學，透過教學實際了解小柚的語文學習特質，以及熟悉小柚的口語表達和語音特性，同時建立關係。

(2) 正式研究教學於 108 年 9 月開始至 108 年 12 月，為期四個月，每次教學時間一個小時，共計十次教學。

2. 教學內容

採康軒版第十一冊國語課本為教材，避開小柚在學校使用的版本，以免影響研究結果。考量本研究使用的文句脈絡策略教學需要有上下文線索去推導不熟悉的詞彙，所選用的七篇課文均為記敘文文體。

3. 學習成效的評量指標

本研究所設定之詞彙理解指標是指小柚能夠自行從文本的上下文線索去推導不熟悉的詞彙涵義，並且能夠說明是透過上下文的哪些線索去猜測的。而文意理解指標是指透過交互教學法的四個步驟，小柚

能針對教師的提問進行回答，並將文本內容以口頭的方式進行各段落文意的摘要。

教學過程中全程錄影，以影音逐字稿記錄學生的口頭回答內容，以利研究者與和喬巴老師一同逐次檢視影音檔和逐字稿，以了解小柚在整個研究過程中回應的內容與品質變化。

4. 教學流程的初步規劃

依交互教學法四個策略結合文句脈絡策略之三個步驟所設計之教學步驟流程，說明如下：

(1) 預測課文內容：以課文標題讓小柚去猜測此篇文本可能討論的主題內容為何。

(2) 朗讀課文：在課程一開始，請小柚朗讀此次上課內容範圍的課文，一次上課範圍為二分之一課，兩堂上完一課。

(3) 設定提問：研究者依事先設定好的問題進行提問，提問的層次依序包含事實性，即從字面上的資訊即可提取答案；推論性即須從文句脈絡中去推導隱含的訊息；評論性即依主觀評論感受或想法等。

(4) 圈出不懂之詞彙：朗讀完課文之後，研究者將本課目標詞彙以粗體字呈現在紙本，請小柚將不懂的目標詞彙圈起來。

(5) 猜測寫出可能的詞意：請小柚在不懂的目標詞彙旁寫下可能的詞意解釋。

(6) 提問和澄清：小柚可以向研究者提出問題，由研究者進一步澄清其疑問。

(7) 將可能的詞意帶入文章並選出合適者：小柚將自己寫下可能的詞意一一帶入文章中後，說出自認為正確的詞意解釋，

若正確則可進入下一階段，若是錯誤則由教學者再一次澄清並解釋。

(8) 摘要：小柚用自己的話進行一段的口頭摘要，研究者依小柚的摘要內容給予適度的協助。

(五) 研究工具

1. 自編詞彙理解測驗

為了解小柚對每一課文的目標詞彙的理解表現，研究者自編每篇課文的詞彙理解測驗，試題內容為十個句子，搭配十個目標詞彙，讓其將詞彙填入適合的句子中，測驗題型為配合題。

2. 自編文意理解測驗

為了解小柚對課文文意的理解表現，研究者依課文內容自編文意理解測驗，每篇課文十題，為選擇題題型，每道題目有四個選項，題目內容為事實性及推論性提問，均為單選題。

3. 教學日誌

每一次教學過後，研究者皆會寫下對此次教學的省思，以及上課過程中小柚的反應和整體狀況的觀察紀錄，以利調整下一次的教學。

4. 備課隨手筆記

備課過程中，研究者會將隨時想到的想法備註上去，事先劃記目標詞彙的線索以及文意理解過程中重要的關鍵字、詞彙或文句。

5. 教學影音檔及逐字稿

每一次教學過程都會進行錄影，之後將影片檔裡的對話過程記錄並轉成逐字

稿，有利於分析小柚回答內容的變化。

6. 合作夥伴討論內容及逐字稿

每一課教學結束後，研究者主動與兩位合作夥伴個別進行討論，討論過程全程錄音，之後將錄音檔轉成逐字稿。希望協同研究夥伴透過不同面向、不同觀察角度給予研究者實質的教學調整建議。

(六) 資料處理與分析

1. 資料蒐集來源

包含教學影音逐字稿（影）、教學日誌（教日）、備課隨手筆記（筆記）、教學影音逐字稿（影）及合作夥伴討論逐字稿（討）。

2. 資料編碼說明

依各種質性資料的資料來源、研究參與者及資料搜集日期依序予以編碼，以利清楚的分類質性資料，例如：「研/教日/1080722」的「研」代表研究者、「教日」代表資料來源是教學日誌、數字代表資料產生的日期。基於研究倫理，將協同研究人員和研究參與者（個案）均以化名的方式呈現。

3. 資料分析

在仔細並反覆閱讀各項紀錄和逐字稿後，研究者會依據研究目的，即詞彙和文意理解口頭回答歷程的變化，將文字記錄底下畫線，把畫線的文字進行分類並命名，且予以編碼，以利文字資料整理，最後把相似的分類和主題聚焦，歸納形成本研究之結果。

4. 研究的信實度

本行動研究採下列的方法確保研究的信實度：

(1) 多方資料核對

為了確保質性資料的信實度，將錄音檔和轉換後的逐字稿，交給喬巴老師和布布老師核對與討論內容的真確性。從所有影片中抽出三段教學影片檔及三段影片逐字稿，請柔柔老師進行同儕核對，檢核是否確實呈現教學過程中研究者和小柚的對話內容。

(2) 資料正確性檢核

為確保在教學流程中能夠秉持交互教學法及文句脈絡策略的主要精神與要素，包括交互教學法的提問依照事實性、推論性及評論性、依小柚的回答內容適時澄清、每段做摘要 / 提供關鍵字線索、透過上下文引導或跨段引導目標詞彙和示範標示線索或引導小柚自行找線索，請柔柔老師從所有影片中抽出三段進行教學元素的檢核，檢核結果三段均符合教學元素。

(3) 三角交叉檢證法

本研究亦採用多元資料來源的三角交叉檢證法，包括教學日誌、備課隨手筆記、討論錄音逐字稿及教學影片逐字稿內容的交叉檢證，以確保本研究不同資料來源的一致性。

肆、結果與討論

研究者為此一行動研究的教學執行者，與布布老師和喬巴老師為合作伙伴，

在每次教學執行過後進行討論與修正，並由柔柔老師檢核研究者教學過程中交互教學法和文句脈絡策略的使用，以行動歷程試圖找出交互教學法結合文句脈絡策略的教學流程，並檢視對於國小聽障學生的詞彙理解和文意理解表現。以下說明在各教學行動階段的實施歷程：

一、前導教學研究—第一階段鬆土期

(一) 一切從未知開始：建立關係與初步教學執行

1. 建立上課規範

第一堂上課之前，與小柚協商上課規範，並說明每次課程進行的流程規劃。

2. 觀察小柚對提問的初始反應

第一次上課就深感挫折，在推論性提問時，「小柚會用念整段的課文來回答我的提問」（研/教日/1080722），當下擔心如果直接講解會失去交互教學法的精神，但又無預先設想應對方式之下，「我大多直接指著課文的內容請小柚朗誦後再嘗試回答，他有些時候可以說出與題目相關的內容」（研/教日/1080722），試圖從文本縮小範圍，讓小柚直接閱讀與提問有關的內容，嘗試回答提問，再從小柚的回應中相關的訊息去進一步說明。

3. 第一次嘗試為不懂之詞彙解釋詞意

此階段以每課的生詞中挑選十個為目標詞彙，並用灰底顯示。解釋完上下文句後讓小柚試著猜猜看可能的詞意是什麼，

由我協助寫在紙上。第一次進行時發現「我如果沒有任何協助或引導，他會用念課文的段落來當作詞彙的解釋」（研/教日/1080722），因此再試圖引導從上下文進行提問和說明，並且用生活情境的例子來搭配輔助使用，提升小柚對詞彙的理解程度，以「轉圜」一詞為例，課文內容為婚姻事件，講解時用小柚生活中和哥哥爭執後來和好的情境，來認識詞意更容易理解。

另外發現，目標詞彙有些是小柚已知詞意的，反而非目標詞彙是他不懂的，為了確保所選定的目標詞彙都是小柚不懂的，調整目標詞彙的選擇，由小柚自行圈出他不懂的生詞做為目標語詞。

4. 面臨不懂詞彙的上下文線索不足時之變通

「文句都是用成語來敘寫，且文意理解的關鍵也都落在成語的部分，用文句脈絡策略上也遇到了困難，要利用上下文也會遇到上一句和下一句都有目標詞彙成語」（研/教日/1080723），此時必須搭配其他方法幫助理解，以成語而言可以從字意的線索去推導詞意的。

需要注意的是，「字」本身也會有多種含意，放在詞或文句裡會有不同的解釋，因此只了解一種字意時，理解文意容易產生誤解或是錯誤解釋，在教學中發生由字意推導而錯誤解釋的情況，例如「不苟言笑，小柚回答『不要笑』，因為看到『不』和『笑』這兩個字而做了這樣的解釋」（研/影/1080722），此時需要搭配其他方式引導提升理解詞彙的真正含意，包括澄清、

舉例、手勢動作、情境事例或更簡化解釋等。

判斷上下文的線索是重要的能力，但小柚此時尚未能判斷，「你可以用框的，前後文有哪些是可以來猜這個詞的」（喬巴/討/1080801），調整為由我先示範上下文線索讓小柚了解找線索的過程，以協助他建立如何判斷上下文線索的先備能力。

（二）經過反思和修正，重新再出發

1. 提問的佈題用字要更具體化

「發現當提問的問題範圍太廣泛時，例如為什麼？、發生什麼事？，會讓小柚看到課文的段落而一直以念課文來回答」（研/教日/1080726）。在接下來的推論性提問時，我需要先聚焦縮小範圍，並一步一步逐漸引導。

2. 看見自己本身在教學上的盲點

看了教學影片後發現「每當小柚回答的內容不對時，例如小柚回答「這是事實（小柚回答錯誤），我就會習慣性的反問「是事實嗎？」有時小柚會因此而猜測自己的回答是否為我要的答案」（研/教日/1080723），同樣的喬巴老師在討論中也提到相同的問題。

為避免小柚到最後淪為猜測我的答案，於是修改追問的方式，以反問小柚「你是怎麼想的？」、「你為什麼會這樣說？」來取代直接的反問。

3. 提供視覺線索：顯示關鍵字

主要透過問答的方式進行文意理解和

做摘要，幾乎沒有使用到任何視覺上的輔助或提示，「把他講的關鍵字寫下來，讓他自己用自己的話看關鍵字順一次」（喬巴/討/1080801），調整為加入關鍵字。

4. 思辨文意理解和詞彙理解的教學順序

對於先進行文意理解還是詞彙理解在與合作夥伴之間有諸多討論，合作夥伴認為詞彙理解表現會影響到文意理解，所以提出了先解決不懂的詞彙再進行文意理解的建議。

但是考量本研究的詞彙理解策略需要透過上下文脈絡去推導，如果一開始就直接進入詞彙的部分，對於整個段落的文章內容並不了解，較難從文句脈絡中去推導詞意。另外，因前測的自編測驗須事先準備，討論後調整為，先讓小柚圈出不懂詞彙，以分段教學先進行文意理解的交互教學法接著再操作文句脈絡策略解決不懂詞彙。

5. 修正後之教學流程與教學執行調整

上完一課後與合作夥伴進行討論、反思與修正，以下就此階段的調整細節整理如圖 2。

二、正式教學研究－第二階段播種期

(一) 步入軌道，逐步成形

1. 念課文回答的比例減少，多為零碎、片段的段落內容

相較於第一階段，小柚念課文回答有明顯減少，多為零碎的段落內容，「時間

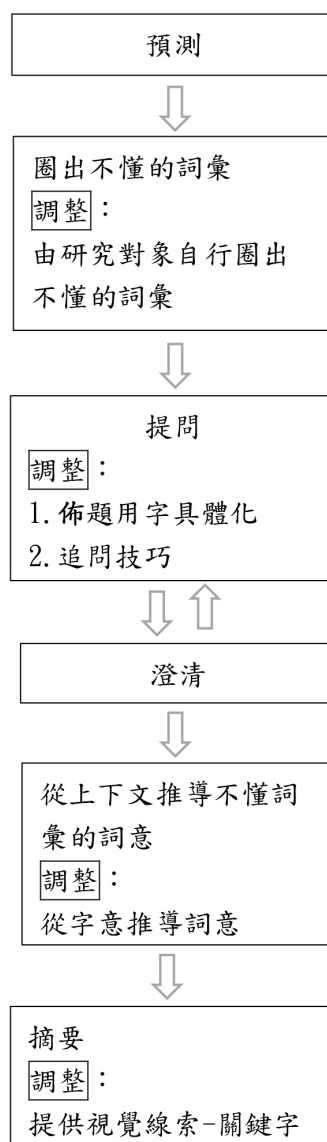


圖 2 第一階段調整後之教學流程與教學執行調整

上沒有前後脈絡，可以幫他講的寫下來，是有前後脈絡的」（喬巴/討/1081103），調整由我寫下時間脈絡的關鍵字，讓小柚看著關鍵字組織做摘要。

小柚回應的語句多半零碎，「他有依照課本的線索回答，是有在用策略的，但核心問題在於他有沒有懂問題在問什麼」（喬巴 / 討 / 1081103），因此提問調整為先確定小柚是否了解題意，而布布老師建議「擬提問單」，將提問視覺化。

於是調整將問題視覺化呈現，每次只呈現一個問題，先確定小柚對於題意了解後再回答問題，有遇到小柚對於題意不懂在問什麼的情況，經過解釋之後較能夠掌握提問，並從課文中找資訊思考問題。

2. 周旋在隱喻式文意的漩渦之中

文意內容最困難的是主旨的寓意含有深奧的哲理，尤其當文本場域或生活背景與小柚相距甚遠時就更難體會。

例如：「大小剛好的鞋子」一課，作者提到埃及人喜歡坐別人剛坐過離開的位置舉例，來表達「常識」各地有所差異，不能用自己的常識來評論，而是予以尊重。小柚可以說出埃及人的行為，但對於理解寓意為尊重他人的常識有困難。

我舉例臺灣人常是用湯匙和筷子進食，印度人用手直接拿食物吃，先確定小柚知道印度人的用餐習慣，接著再引導到印度和臺灣兩地之間文化的差異，並請小柚試想如果你是印度人被認為用手拿食物用餐很不衛生的感受如何，最後才引導到尊重各地文化的精神，經過以上的引導過程小柚才了解文章寓意。

因此，面對充滿寓意的主旨，需要貼近日常生活的例子作為輔助。

3. 不懂詞彙對於干擾文意理解的可能性

「從小柚的圈詞中，發現「斷詞」的能力較弱，常常出現只圈出一個字，或是直接把一整句圈起來的情況」。（研 / 教日 / 1080911）例如：「放諸四海皆準」小柚圈了「皆準」二字，不懂詞彙雖然已經由小柚自行圈選，仍有可能小柚並沒有全部圈選出來，來自於自認為已理解詞意而事實上是錯誤理解。

這讓我開始思考除了題意理解影響到回答之外，如果排除題意理解的問題，提問的內容需要理解的段落訊息內有小柚不懂的詞彙，是否會進階影響到回答呢？

曾遇到一個提問，需要理解的文句裡有小柚所圈的圈詞，而小柚不知道詞意，當下先跳過問下一個問題，接著進行文句脈絡策略，當小柚理解詞彙後，再回到先前跳過的提問，而經過整段文意的理解後，小柚也較能夠從上下文線索去推導詞意。

4. 升級線索搜尋：跨段引導彌補上下文線索的不足

若遇到上下文線索不足的情況，除了從字意著手之外，也同時思考有沒有其它從文句下手的可能性，「有的字詞或原因是有跨段的，像解釋『仍然』是軍事管制區，但這個詞要回到前一段」（布布 / 討 / 1080928），於是嘗試跨段引導，也有不錯的效果。

5. 修正後之教學流程與教學執行調整

在第二階段教學執行的過程中，每結束一堂課隨即與合作夥伴進行討論、反思與修正，就此階段的調整細節整理如圖 3。

三、正式教學研究—第三階段綻放期

(一) 從行動歷程中，走出自己的教學

1. 讓小柚成為文句脈絡策略的使用者

文句脈絡策略的精神—上下文線索，之前都是由我主導，「你先有個示範，先幫他找出線索怎麼猜，但我覺得目標應該是他怎麼知道那是線索，怎麼找線索」（喬巴/討/1081006），合作夥伴們一致認為可以嘗試教導策略的使用，讓上下文線索推導詞意的主導權轉移到小柚本身，「找一個他懂的詞彙，從上下文去找這個意思，教他這樣的方法」（布布/討/1080928），調整並從已知的詞彙來進行策略教學。

我採用小柚學校的課程版本（翰林版第十一冊），選取小柚已知的詞彙來教導策略，先確認小柚對目標詞彙的理解正確後，說明使用文句脈絡策略的精神，並且用紅筆示範標示出目標詞彙的上下文線索。總共挑選出「飛機」、「農夫」、「大賽」和「多久」四個詞作為示範練習。

第一堂課結束策略教學後，小柚了解文句脈絡策略的主要精神，在第二堂課仍是先進行策略教學，目標詞彙分別是「相反」和「看」，並確認小柚對目標詞彙的理解正確後，調整讓小柚用有顏色的筆標示出線索，並且同時說明是線索的理由。

完成策略教學後，隨即融入課文教學之中，發現小柚有自己的思考脈絡，有幾次搜尋的線索和我所找的並不同，但是線

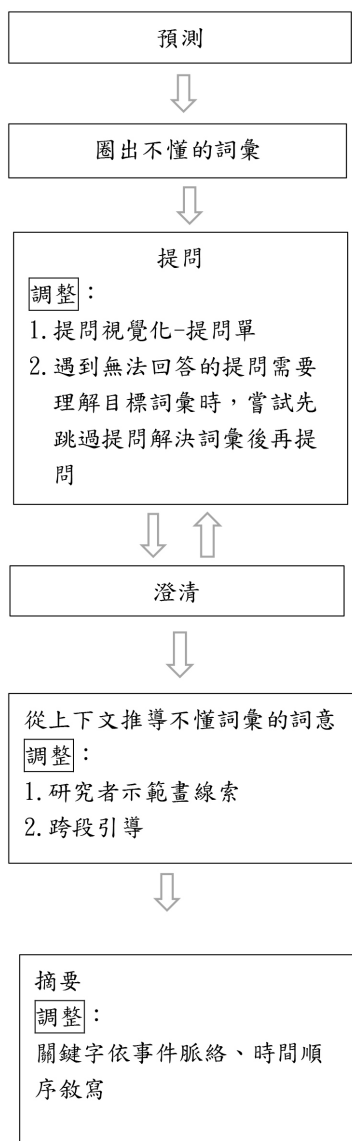


圖3 第二階段調整後之教學流程與教學執行調整

索是對的。

2. 形成交互教學法結合文句脈絡策略流程

本研究歷經三個階段，一個學期的時間教學嘗試，透過教學執行、反思和修正過後，摸索建構出交互教學法結合文句脈絡策略的流程以成形，如圖 4。

(1) 先備能力訓練－「文句脈絡策略」之練習找線索

進入文本教學前，讓學生練習找線索的技能，如果學生有困難，教學者先進行示範，確認學生知道策略的目的後，再讓學生嘗試。當學生已習得文句脈絡策略的使用，可省略此步驟直接從第二步驟開始

進行教學流程。

(2) 圈出不懂的詞彙

將文本展示給學生閱讀，請學生在閱讀過程中將不懂的詞彙先圈選出來。

(3) 預測

請學生就文章標題進行預測，說說看此篇文章可能在表達哪些內容。

(4) 提問

教師事先擬定提問單，提供視覺線索，提問的過程需要依照學生能力去適時調整提問的難度和範圍，如果學生無法回答到與提問主題相關的內容，可先討論其他問題或進入文句脈絡策略。

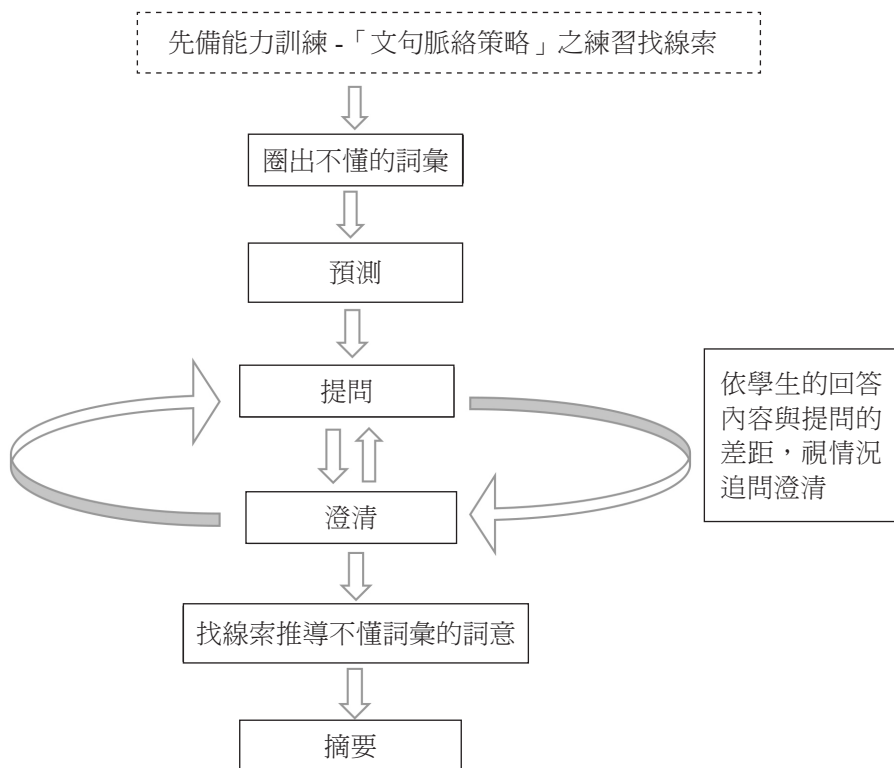


圖 4 交互教學法結合文句脈絡教學流程

(5) 澄清

澄清和提問步驟相輔相成，當學生的回答錯誤時，依學生的回答內容與提問的差距視情況追問澄清；當回答內容與提問毫無關連，需進一步確認學生是不懂題意或沒聽清楚問題；當回答內容與提問有相關但並未切中核心，就可從相關的回應中再去釐清文本的訊息與提問之間的關聯。

(6) 找線索推導不懂詞彙的詞意

以不懂詞彙為中心，從上下文句中或跨段找線索，最後解釋不懂詞彙的詞意。可先讓學生自行找上下文線索推導，教學者視情況予以協助。

(7) 摘要

透過問答和引導，將學生的回饋寫下關鍵字，依照時間脈絡或事件發展順序，再讓學生看著關鍵字完整說出，教學者可依學生的狀況協助潤句，最後請學生說出完整的摘要。

四、學習表現

本研究目的為建構教學流程，並在建

構的過程中，透過自編測驗來了解教學調整後的學習成效。

(一) 自編詞彙理解測驗表現

每一課均編製一份自編詞彙理解測驗和自編文意理解測驗，前後測的試題相同，每一課教學前會進行前測，教學結束後進行後測，以分數表現來觀察小柚在教學介入前後的表現（滿分為一百分），如圖 5。

第一階段從分數表現上來看，小柚在教學介入前後的表現持平，神奇的藍絲帶一課採選擇題題型，在後測時觀察到，小柚是直接選取目標詞彙選項作為答案，有非理解文句後所選取的詞彙答案的可能因素，之後改為配合題，而前後測分數的表現均下滑。推測可能為配合題的作答方式，需要將十個詞彙後帶入题目的脈絡中判斷，相較於選擇題為再認的作答方式困難度提升。

第二階段「神秘的海底古城」後測的表現低於前測，後測時觀察到小柚看題目幾秒就寫了答案，一心想下課。從答題表

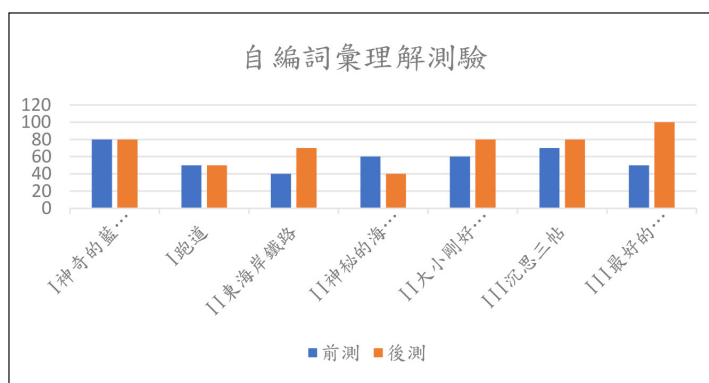


圖 5 自編詞彙理解測驗前後測分數表現

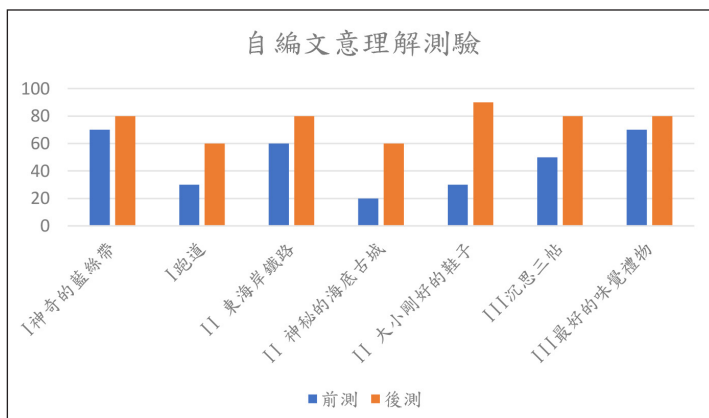


圖 6 自編文意理解測驗前後測分數表現

現來看，前測答對的在後測答錯。因在測驗中無法有任何介入，收回測驗卷時請小柚再仔細看題目，當下小柚立即發現錯誤，因此推測是疲累影響答題時的表現結果。

第三階段前後測分數均呈現進步的趨勢，且後測的平均分數均達 80 分或以上。

(二) 自編文意理解測驗表現

小柚在自編文意理解測驗的前後測表現如圖 6，第一階段兩課後測表現優於前測，尤其進步幅度從十分提升至三十分。

第二階段三課後測表現優於前測，從作答分析來看，在教學介入之後，推論性和比較性的問題答對率提升，進步幅度呈現最多高達六十分的情況。

第三階段二課後測表現優於前測，從作答分析來看，推論性和比較性的問題答對率持續穩定之下，此階段後測表現均達到八十分以上。

(三) 小柚口頭回答的歷程變化

1. 詞彙理解

第一階段小柚有意願嘗試解釋詞意，大多是簡短的回答、用念課文的方式來回應提問，日常性詞彙，則會嘗試用例子來說明。

研究者對抽象詞彙的引導，從上下文加以解釋，過程中去提問與目標詞彙相關的文意訊息。若文句中大多是小柚不懂的成語時，嘗試帶入由字意推導詞意。

【康軒第十一冊 第一課 神奇的藍絲帶】

研究者：那互敬互愛，會嗎？

小柚：會啊，互相敬禮互相愛啊。

研究者：你可以用字去猜，但是敬不是只有講動作敬禮而已，表示人跟人之間要互相的尊…（試圖引導小柚回答）。

小柚：重。

研究者：然後互愛是表示要互相的敬…（試圖引導小柚回答）。

小柚：愛，互相敬愛。

（研 / 影 / 1080722）

第二階段教學中，不懂詞彙的上下文線索和跨段引導主要是由研究者提供，小柚會從字意去推導詞意，但從文句脈絡上的推導，則尚未成熟。

【康軒第十一冊 第六課 東海岸鐵路】

研究者：火車在鐵道上奔馳，你覺得奔馳是什麼意思？

小柚：就是鐵軌上奔跑，這裡就有寫奔了。

研究者：沒錯，很好，夜以繼日那他是什麼時間奔跑？

小柚：晚上奔跑，早上奔跑。

研究者：早上和晚上都在跑了，表示？

小柚：奔跑一整天。（研 / 影 / 1080911）

第三階段進行文句脈絡法的策略教學後，小柚可以自行從上下文找線索，並說明如何從線索推導詞意，也確實應用此策略在教學過程中。

【康軒第十一冊 第十二課 最好的味覺禮物】

研究者：滋味跟什麼有關聯？

小柚：跟吃的。

研究者：對，所以應該是上面的

哪一些線索？

小柚：味覺。

研究者：是喔，那還有什麼？

小柚：味道。

研究者：所以滋味你覺得是什麼意思？

小柚：味覺跟味道。

研究者：差不多是這樣的意思。

（研 / 影 / 1081218）

2. 文意理解

小柚在第一階段對於文意的提問和摘要大多都是以念課文來回應，推論性提問或是隱喻性的文意需要非常大量引導。

【康軒第十一冊 第二課 跑道】

研究者：正彬為什麼不高興？

小柚：因為正彬一直…（念課文）。

研究者：不要一直念課文，聽清楚我的問題，發生什麼事所以讓他不開心？

小柚：認為老師偏心。

研究者：老師做了什麼事情讓他覺得老師偏心？

小柚：因為正彬和名揚調換棒次。

研究者：所以他的核心問題就是因為他被換棒次了，然後覺得老師偏心，所以正彬才會不高興，換你說說看。

小柚：正彬和明揚換棒次，覺得是老師偏心所以不開心。（研 / 影 / 1080726）

第二階段在提問的用語更具體化、聚焦化之後，可以較快的引導出文意內容；摘要的部分，小柚也開始會嘗試用自己的話去摘要。

【康軒第十一冊 第七課 神秘的海底古城】

研究者：你用簡單的話告訴我這一段在講什麼？你不要念課文給我聽（蓋上課本）。

小柚：他看到一個是平的牆，就是看到一個筆直的整齊，然後還發出驚嘆，驚訝的讚嘆。

（研 / 影 / 1080925）

第三階段會提問「比較型」的問題，透過問答讓小柚去思考比較之後，理解此類型的提問。摘要的部分則會透過有時間序和事件發展順序的關鍵字提示後，可以自行說出完整的句子，研究者的協助比例逐漸減少。

【康軒第 11 冊 第 12 課 最好的味覺禮物】

研究者：請你想一下李子跟李子果醬吃起來的差別在哪裡？為什麼會有兩種態度跟吃起來有關，李子吃起來怎麼樣，李子果醬吃起來怎麼樣？

小柚：很酸。

研究者：哪一個很酸？

小柚：李子很酸。

研究者：然後勒？那李子果醬怎

麼樣？

小柚：李子果醬很甜。

研究者：所以這就是差別，所以原因在於？

小柚：在於酸跟甜。

研究者：沒錯，就是吃起來的味道。（研 / 影 / 1081204）

五、綜合討論

（一）各階段行動歷程的教與學

以下針對教學行動歷程中各個階段的教學實施和小柚的學習反應加以綜合論述：

1. 前導教學研究－第一階段鬆土期

文意理解方面，一開始的回答和做摘要總是以念課文來回應，最容易出現在推論性的問題和隱喻性文意這兩種類型，需要引導。

詞彙理解方面，當詞彙較為抽象、成語或是在文章中是一種引申意涵時，小柚的理解會有困難，尤其在上下文線索有限的情況下，非常需要搭配其他的方式幫助其理解，例如：舉例子或從字意線索去推敲，然而此方法有時也會有限制，例如一字多義、或是在文句的不同位置都會有不同解釋時。

當文句中不懂的詞彙比例過高時，而且又是影響整句理解的關鍵詞時，上下文脈絡線索就會非常缺乏，會影響整體的文意理解（戴子傑，2003），而當上下文線索有限時，就需要搭配其他的方法來輔助個案理解詞彙，例如：舉例情境或是從字

意去推導詞意。

教學反思與修正的重點在提問的方式，例如提問的內容要具體；摘要部分則是提供關鍵字的視覺提示。在文句脈絡策略的部分，修正為讓小柚自己圈出不懂的詞彙；上下文線索的提供則由研究者來引導提供，在教學過程中研究者畫線標示線索。

2. 正式教學研究－第二階段播種期

交互教學法的提問中，提供視覺化提問單，且確認小柚對題意的理解是否正確，排除題意理解因素影響作答，如不瞭解題意，則須先讓小柚理解題意後再回答；摘要的部分修正為從小柚回應裡，研究者寫出關鍵字，再讓小柚做摘要。

遇到文句根本不足以支撐理解不懂的詞彙時，會影響到不懂詞彙的推導，相反如果目標詞彙和上下文脈絡線索的關聯性愈高、線索越多，小柚對詞意理解的掌握度較高，上述因素都會讓策略的使用受到限制（Carnine et al., 1984），因此，也嘗試提供跨段落的引導。

在策略的使用上，小柚對於字意推導詞意的掌握度較熟練，文意理解部分用念課文來回答的比例逐漸減少；事實性提問可以，但是對需要整合文意內容的提問則有困難，仍需要大量的協助引導（張蓓莉，1987；Walker et al., 1998；Kyle & Cain, 2015）。

3. 正式教學研究－第三階段綻放期

此階段已大致形成交互教學法結合文句脈絡策略的教學流程，小柚對於提問會

開始嘗試用自己的話去解釋，做摘要透過問題與關鍵字的視覺提示，可用自己的語句做摘要。

在文句脈絡策略的使用，從小柚已知的詞彙教導策略，第一次教學是由研究者去示範上下文線索的搜尋，第二次教學是由小柚自行搜尋上下文線索，經過策略的教學後，小柚也能運用到課程中。

對於推論性、比較型的提問，適時聚焦問題或是將問題進行拆解，例如比較型的問題將兩種分別提問後再請小柚思考兩者差異之處。

（二）行動研究過程的反思與成長

選用交互教學法最初的目的，希望透過對話的引導，了解學生的理解程度，而非一般傳統的講述法，學生只能當單方面接收資訊的角色，在本研究中教學者所主導的成分居多，在實際進行教學研究後，遇到許多教學歷程需要調整的地方，學生的文意理解字面提取尚可，而隱喻性則有困難，需要有更長的教學時間，教導步驟的應用，達到學習主導權轉移至學生。

提問和澄清兩個步驟，對於詞意和文意理解是有較大助益，透過學生的回饋可以了解理解程度，從中再去調整提問的方向和深淺，並從中澄清錯誤理解。摘要則需要提供示範和事件脈絡的標示，對於統整文意有助益。

文句脈絡策略進行策略教導後，學生習得並且實際應用，雖然在使用上有些限制，仍找到突破的方式，例如：字意推導、

跨段引導，從本研究中也確實觀察到學生可以在閱讀的過程中運用此策略並成功解決不懂的詞彙（Graves, 1986）。

此外，與合作夥伴討論外，也給予我正向的回饋與研究結果的認定，例如：摘要「他有慢慢抓到重點，而且嘗試用自己的話來講了」（布布/討/1081214）。文句脈絡策略「感覺他找線索能力有出來了。我自己上課也會帶入這個策略教學生。」（喬巴/討/1081230）。

伍、結論與建議

一、結論

（一）交互教學法結合文句脈絡策略教學流程的行動歷程省思

第一，提問需視學生的語文能力及回答內容隨時調整進行追問，才能夠依據學生的理解情況調整教學的難易度，過程中與澄清的步驟相輔相成，同時呼應交互教學法的精神，透過師生「對話」了解學生的理解程度。

第二，上下文脈絡線索的多寡會影響目標詞彙的理解，當線索不足夠時，就需要結合其他的方式來輔助，例如：使用字意推導、跨段落引導。

第三，透過視覺的線索輔助，可提升上課過程的專注力。

第四，語文策略的習得與應用，文句脈絡策略的指導與學生的應用，可看出有

使用策略能力，對文意理解有助益。

（二）透過行動歷程建構交互教學法結合文句脈絡策略教學流程具可行性

在進行交互教學法的預測步驟時，學生因而瀏覽過文本內容，因此就可接續圈出不懂的詞彙，進入提問及澄清的步驟時就可以了解學生文意理解的掌握程度，並從學生的回答滾動式的調整提問來達到文意理解。當碰到不懂的詞彙時，就可採取文句脈絡策略，透過已知的上下文脈絡來推導詞意，提升文意及詞彙理解的正確度。

（三）在行動歷程中詞彙及文意理解的表現

學生口語回答的歷程表現，第一階段的提問和摘要大多以念課文來回答；第二階段會開始根據文意回答，但回應內容零碎，搭配視覺關鍵字輔助會嘗試說出摘要句子；第三階段則可以用自己的話來回答問題與進行摘要。

詞彙理解在第一階段大多是研究者引導解釋詞意，會嘗試用字意推導詞意；第二階段字意推導詞意的使用比例高，透過研究者解釋上下文引導小柚思考，會嘗試用簡單句來回答；第三階段不僅能自行找上下文脈絡線索，也會用自己的話來解釋詞彙意義。

文意理解在事實性提問無太大問題，而是推論性和比較性的提問；在第二階段回答零碎，且不理解寓意，需要大量引導；

在第三階段透過提問問題的具體化，小柚可以從自己的回答中去思考整段文意的內涵。

從小柚在自編詞彙測驗和自編文意測驗的前後測表現來看，也大致可以看出在整個教學行動歷程中的進步情形。這兩方面的觀察均支持此項教學介入行動對提升詞彙及文意理解，具有正向的助益。

二、建議

(一) 對教育實務的建議

1. 透過教師策略性、方法性的引導

讓學生思考，將學習的主導權轉移至學生身上，從學生的角度去引導更能夠加深學習印象。

2. 將策略的應用融入教學中

在語文教學中要將策略的運用融入其中，才能讓學生在日後面對各種文章時可以自動化的運用。

3. 「詞彙」對文意理解的影響

不懂的詞彙在文句中的比例會影響到文意的理解，因此語文教學中對於詞彙量的廣度和理解的深度不容忽視；另外，詞彙會因為在文句中的位置，以及文意內容而產生不同的解釋，這是在語文教學上需要留意的部分。

(二) 對未來研究的建議

1. 延展研究的期程

語文能力和策略使用，需要長時間高強度高密集度的介入，較易觀察到介入效

果的變化。

2. 對不同年級的對象實施交互教學法結合文句脈絡策略

不同年級的文本內容難度和用字遣詞各不相同，可以透過教學行動研究的介入，了解在不同年級的詞彙理解及文意理解表現如何。

3. 對不同文本實施交互教學法結合文句脈絡策略

不同類型的文章、報章雜誌以及課外讀物等，都需要對內容的詞彙和文意理解，因此可以透過教學模式介入，探討此教學流程對不同閱讀材料的詞彙理解及文意理解表現的介入效果。

參考文獻

一、中文部分

李姿德、李芃娟（2003）。交互教學法對增進聽覺障礙學生閱讀理解能力之研究。《特殊教育與復健學報》，11，127-152。

李麗貞（2008）。交互教學法對國小學習障礙學生閱讀理解成效之研究（未出版之碩士論文）。國立花蓮教育大學，花蓮縣。

吳佳潔（2016）。國中原住民學障生成語教學設計及其成效研究（未出版之碩士論文）。國立臺東大學，臺東縣。

邱小芳、詹士宜（2009）。詞彙導向之繪

- 本教學對國小學習障礙學生閱讀表現之研究。《特殊教育與復健學報》，**20**，75-117。
- 林寶貴、黃玉枝（1997）。聽障學生國語文能力及錯誤類型之分析。《特殊教育研究學刊》，**15**，109-129。
- 林佩欣（2003）。交互教學法對國中學習障礙學生閱讀理解學習效果之研究（未出版之碩士論文）。國立彰化師範大學，彰化縣。
- 林晏君、楊惠美、吳俊良（2002）。人工耳蝸植入年齡對兒童詞彙能力發展的影響。《臺灣耳鼻咽喉頭頸外科雜誌》，**38**（1），1-5。
- 宣崇慧（2015）。學前至小一學童詞彙發展、語言理解與詞素理解與應用發展相關情形之探究。2015年兩岸溝通障礙學術研討會論文集，63-68。
- 柯華葳、曾玉村、洪儷瑜、王宣惠、陳秀芬、陸怡琮、方志豪、林怡君、李燕芳、連啟舜、游婷雅、陳海泓、林秀娟、盧明君、蘇宜芬、辜玉旻、張菀真（2017）。《閱讀理解策略教學》。臺北：教育部。
- 徐士筑（2009）。圖畫式交互教學法對國中輕度智能障礙學生閱讀理解成效之研究（未出版之碩士論文）。國立新竹教育大學，新竹市。
- 張蓓莉（1989）。聽覺障礙學生之語言能力研究。《特殊教育研究學刊》，**5**，165-204。
- 張蓓莉（1987）。回歸主流聽覺障礙學生語文能力之研究。《特殊教育研究學刊》，**3**，119-134。
- 許雅惠（2015）。交互教學法結合圖像組織策略對提升國小學習障礙學生閱讀理解成效之研究（未出版之碩士論文）。國立臺北教育大學，臺北市。
- 莊玉因（2011）。詞彙教學與閱讀理解—語意構圖教學法與文句脈絡教學法之比較研究（未出版之碩士論文）。中原大學，桃園市。
- 陳謝明佚（2016）。高中生使用英語語境線索推敲字義之研究（未出版之碩士論文）。東海大學，臺中市。
- 黃德業（1989）。聽障嬰幼兒語言輔導之研究。《師大學報》，**34**，41-74。
- 黃惠珊（2013）。交互教學法對於國小認知或學習功能輕微缺損之學生閱讀理解成效之探究（未出版之碩士論文）。國立臺中教育大學，臺中市。
- 蔡岳宏（2007）。交互教學法對特定型語言障礙兒童閱讀理解能力及口語朗讀流暢成效之探討（未出版之碩士論文）。國立臺南大學，臺南市。
- 劉惠美、陳昱君（2015）。華語嬰幼兒表達性詞彙的語意內容及詞類組成之發展。《教育心理學報》，**47**（2），217-242。
- 歐素惠、王瓊珠（2004）。三種詞彙教學法對閱讀障礙兒童的詞彙學習與閱讀理解之成效研究。《特殊教育研究學刊》，**26**，271-292。
- 戴子傑（2003）。從字義到閱讀理解：以

竹北高中學生為例（未出版之碩士論文）。國立臺灣師範大學，臺北市。

羅碧媛、唐榮昌（2014）。視覺式交互教學法對提升國中智能障礙學生閱讀理解成效之研究。《惠明特殊教育學刊》，1，25-51。

二、英文部分

- Baumann, J. F., Edwards, E. C., Boland, E. M., Olejnik, S., & Kame'enui, E. J. (2003). Vocabulary Tricks: Effects of Instruction in Morphology and Context on Fifth-Grade Students' Ability to Derive and Infer Word Meanings. *American Educational Research Journal*, 40(2), 447-494.
- Carnine, D., Kameenui, E. J. & Coyle, G., (1984). Utilization of Contextual Information in Determining the Meaning of Unfamiliar Words. *Reading Research Quarterly*, 19(2), 188-204.
- Dole, J. A., Christopher, S., & Woodrow, T. (1995). Teaching Vocabulary within the Context of Literature. *Journal of Reading*, 38(6), 452-460.
- Davis, J. M., Elfenbein, J., Schum, R. & Bentler, R. A., (1986). Effects of Mild and Moderate Hearing Impairments on Language, Educational, and Psychosocial Behavior of Children. *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 51, 53-62.
- Dole, J. A., Sloan, C., & Trathen, W. (1995). Teaching Vocabulary within the Context of Literature. *Journal of Reading*, 38, 452-460.
- Fukink, R. G. & Glopper, K. D. (1998). Effects of Instruction in Deriving Word Meaning from Context: A Meta-Analysis. *Review of Educational Research*, 68(4), 450-469.
- Graves, M. F. (1986). Vocabulary Learning and Instruction. *Review of Research in Education*, 13, 49-89.
- Halliday, L. F., Tuomainen, O., & Rosen, S. (2017). Language Development and Impairment in Children with Mild to Moderate Sensorineural Hearing Loss. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 60, 1551-1567.
- Jenkins, J. R., Matlock, B., & Slocum, T. A. (1989). Two Approaches to Vocabulary Instruction: The Teaching of Individual Word Meanings and Practice in Deriving Word Meaning from Context. *Reading Research Quarterly*, 24(2), 215-235.
- Kyle, F. E. & Cain, K. (2015). A Comparison of Deaf and Hearing Children's Reading Comprehension Profiles. *Topics in Language Disorders*, 35, 144-156.
- Kibby, M. W. (1995). The organization and teaching of things and the words that signify them. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 39(3), 208-223.

- Luckner, J. L., & Cooke, C. (2010). A Summary of the Vocabulary Research With Students Who Are Deaf or Hard of Hearing. *American Annals of the Deaf*, 155(1), 38-67.
- Nagy, W. E., Herman, P. A., & Anderson, R. C. (1985). Learning Words from Context. *Reading Research Quarterly*, 20(2), 233-253.
- Paul, P. V. (1996). Reading Vocabulary Knowledge and Deafness. *The Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 1(1), 3-15.
- Paul, P. V. (2001). *Language and deafness* (3rd ed.). San Diego, CA: Singular.
- Palincsar, A. S. & Brown, A. L. (1984). Reciprocal Teaching of Comprehension-Fostering and Comprehension-Monitoring Activities. *Cognition and Instruction*, 1(2), 117-175.
- Palincsar, A. S. & Brown, A. L., (1988). Teaching and Practicing Thinking Skills to Promote Comprehension in the Context of Group Problem Solving. *Remedial and Special Education*, 9(1), 53-59.
- Owens, R. E. (2015). *Language Development: An Introduction*. (9th Ed). London ,US: Pearson.
- Qi, S., & Mitchell, R. E. (2012). Large- Scale Academic Achievement Test of Deaf and Hard-of-Hearing Student: Past, Present, and Future. *The Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 17(1), 1-18.
- Sporer, N., Brunstein, J. C., & Kieschke, U., (2009). Improving students' reading comprehension skills: Effects of strategy instruction and reciprocal teaching. *Learning and Instruction*, 19(3), 272-286.
- Takala, M. (2006). The Effects of Reciprocal Teaching on Reading Comprehension in Mainstream and Special (SLI) Education. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 50(5), 559-576.
- Walker, L., Munro, J., & Rickards, F. W. (1998). Literal and Inferential Reading Comprehension of Students Who Are Deaf or Hard of Hearing. *Volta Review*, 100(2), 87-103.
- Yasser A. (2003). Clinical Examination of Three Methods of Teaching Reading Comprehension to Deaf and Hard-of-Hearing Students: From Research to Classroom Applications. *The Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 8(2), 146-156.

The protocol of Integrating Context Clues into Reciprocal Teaching on Vocabulary and Contextual Comprehension for Elementary School Students with Hearing Impairments

Hsiao-Ling Yeh

Cross-Categorical Itinerant Teacher,
Fu Chuen Primary School

Huei-Mei Liu

Professor,
Dept. of Special Education,
Institute for Research Excellence
in Learning Sciences,
National Taiwan Normal University

Abstract

This study aimed to apply the action research method to construct the teaching process by using the reciprocal teaching technique integrating context clues in teaching a student with hearing impairment. The self-compiled teaching tasks and oral responding process were used to evaluate the performance change of vocabulary and contextual comprehension in different stages. The first stage was to execute the preliminary teaching process. In the second stage, the detailed process of teaching protocol was gradually formed and modified. In the third stage, the reciprocal teaching and context clue strategies were established to examine teaching effectiveness. The student's performance of vocabulary comprehension evaluated by the self-compiled tests had shown progress by comparing the performance of the pre- and post-tests across stages, especially in the third stage. For the assessment of contextual comprehension abilities, most of the post-test scores were higher than that of pre-tests, showing the positive effects of this teaching protocol. When examined the student's oral responses, the student mainly used reading text to answer most of the questions raised by the teacher regarding the vocabulary and context comprehension in the beginning. Through adjusting guidance, the student was able to answer some of the questions by using the textual content, although the answers were fragmentary. Eventually, when adapted visual assistance, the student could find

clues by himself from the context to deduce the semantic meaning of the vocabulary he didn't understand, and was able to summarize the text in complete sentences. In conclusion, the study demonstrated positive effectiveness by integrating context clues into reciprocal teaching on improving the vocabulary and contextual comprehension in the student with hearing impairment.

Keywords: reciprocal teaching method, context clues, vocabulary, contextual comprehension, hearing impairment