

第二章 文獻探討

本章旨在分析、探討與本研究有關之理論基礎及實徵研究，主要分成三部份，先探討學習障礙者之口語能力與閱讀困難，接著探討學習障礙者閱讀理解教學，最後說明教導式對話教學之理論基礎與設計。

第一節 學習障礙者之口語能力與閱讀困難

本節旨在探討學習障礙者之口語與閱讀困難，主要分為兩部份，分別探討閱讀的語言基礎，以及學習障礙兒童的閱讀理解困難。

壹、閱讀的語言基礎

Geschwind(1982)指出，早在1937年，就由Orton奠定「語言是閱讀障礙的基礎」之理念(Richardson, 1992)。Orton指出，閱讀障礙的原因乃因左半球的失勢所造成(洪儷瑜，民84)，並常提及閱讀障礙兒童之口語能力發展遲緩問題(Richardson, 1992)。但是，1950年代至1960年代，隨著閱讀問題主要是以知覺與視覺為基礎觀點之興起，閱讀是以語言為基礎之觀點並不受到重視。直到最近二十年來，閱讀是語言基礎之觀點，才再度受到正視(Vellutino, 1977; Rumsey, 1992)。且閱讀是以語言為基礎之技能，現已為大眾所接受(Kamhi & Catts, 1999; Roth et al., 1996)。為何閱讀是以語言為基礎的一種技能？以下分別從口語與閱讀關係之本質，學障與一般兒童口語能力之差異研究，及長期追蹤研究三方面來探

討，以理解口語和閱讀的關係，以及學習障礙兒童的口語問題。

一、口語和閱讀關係之本質

口說語言和書寫語言之間的關係，非常的複雜。根據很多的理論和臨床的發現，語言能力的發展是依聽覺接受性語言(auditory receptive language)、口語表達(oral expressive language)、和閱讀(reading)的順序發展。雖然語言能力的發展有順序性，但是口語和書寫之間並非線性關係，而是相互影響(Johnson, 1993; Berninger, 2000)。從心理語言學的觀點，Goodman and Goodman(1979)主張，書寫語言的發展源自於口語能力，因為書寫語言和口語分享著基本的結構。對大部分學習者而言，口語能力較早達到較高層次階段。當兒童成為具有讀寫能力者後，口語和書寫語言的發展是互動的，兩者相互影響。Sticht and James(1984)提出，口語和書寫語言之關係，有三個基本原則：第一，口語能力在書寫語言能力發展之前，已發展到一個相當高的層次；第二，口語和書寫語言分享著基本所需的相同詞彙和語法；第三，初學者乃根據他們自己的口語知識學習閱讀。根據此三個基本原則，研究者歸納出三個學習閱讀之觀點：第一，閱讀的潛能，源自口語的理解能力；第二，經由閱讀的潛能，從口語技能轉銜至書寫語言技能；第三，口語和書寫語言之間的差距逐漸縮小。此外，Perfetti(1987)主張，讀寫能力之獲得，同時包含有語言、說話和文字。他認為對初學者而言，閱讀比較像說話，但當讀寫能力發展後，說話變得比較像文字。

從心理語言學的觀點而言，閱讀是次要的過程(secondary process)，主要是依賴主要語言系統(primary language system)的執行過程。語言系統在理解的運作中，提供語音、語形、語意、

語法的訊息。閱讀和書寫的不同，在於識字過程有所差異，在理解的過程中，語言運作過程是相同的 (Friederici, & Lachmann, 2002)。

口語和閱讀的關係，可從 Gough & Rumner(1986)閱讀的簡單模式進一步說明。Gough & Rumner 主張閱讀有兩個成份，一為識字 (word recognition)，另一為理解 (comprehension)。解碼能力雖是閱讀的必要條件，但是非充分條件，如果文字不能轉譯為語言，則不能被理解。因此，解碼與語言兩者相互影響，缺一則不能稱為閱讀。Gough & Rumner 所提出的閱讀成分中的理解能力，即是語言理解能力(listening comprehension)。在 Kamhi and Catts(1999)所提出的說話和書寫模式(圖 2-1-1)中，則更清楚說明了，口語和書寫兩者間之關係。

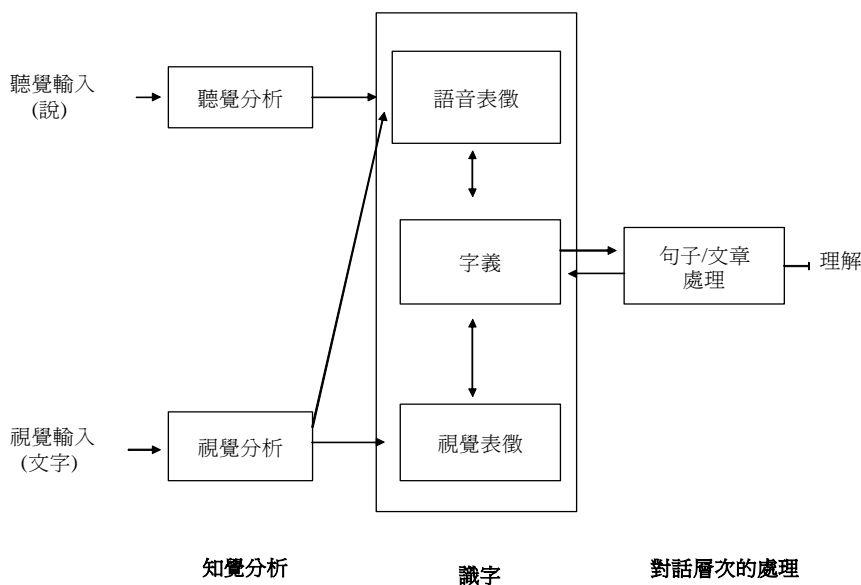


圖 2-1-1 Kamhi and Catts 說話和書寫模式

Kamhi and Catts (1999) 指出，口語與書寫之理解，為口說語言與書寫文字兩者間之交互運作過程。在這個過程中，包括兩個層次之處理過程，一個是識字(word recognition)層次，一個是對話層次之處理(discourse-level processes)。在識字層次方面，識字依賴大量語音和詞彙知識。在對話層次之處理方面，大量對話單位之理解，要求語法、語形、語意與對話知識。一旦我們想要瞭解口語或是文字的意義，說話者或讀者接收語音或字形的碼之後，說話者或讀者需要進入貯存在他們心智詞彙庫中。接著詞彙知識被用來進行，如句子、會話、文章、故事和說明文等較長的對話單位之用。此外，這些較長的對話單位則根據結構、主題和情境知識來進行推論和統整，以了解對話之意義。口說語言和書寫語言之間是相互影響的，兒童如果學習說話與聽覺理解有困難，將有可能在學習閱讀會有困難。相對的，兒童有閱讀困難，將可能會有一項或多項的語言上之缺陷。因為，識字需要依賴大量語音知識，而閱讀理解則依賴大量的詞彙、結構、主題與對話知識。所以，兒童如果在語音、詞彙、結構、主題與對話知識有困難，將成為閱讀困難之高危險群。

根據上述的探討可知，當閱讀抽離了識字的部份，口語的理解就是閱讀的理解。從 Sticht & James(1984)文獻探討中發現，口語與書寫語言的理解間之相關性，從一年級到四年級之相關為.35-.60，且在四年級以後，兩者間維持相當穩定之相關。此外，從調查閱讀障礙和語言障礙兒童口語和閱讀能力的研究中，亦可知有語言障礙的兒童，有很高的比率有閱讀困難；而閱讀障礙兒童也有很多有語言的問題 (Catts, 2000; Catts, Fey, &

Tomblin, 1999; Gibbs & Cooper, 1989; McArthur, Hogben, Edwards, Hearh and Mengler, 2000; Snowling, Bishop, & Stothard, 2000)。

從 McArthur, et al., (2000) 調查 110 位有特定閱讀障礙 (specific reading disability, SRD)，與 102 位有特定型語言障礙 (specific language impairment, SLI) 兒童，閱讀和口語能力之研究發現，在特定型閱讀障礙兒童中，有 53% 的兒童有口語困難；而在特定語言障礙兒童中，有 55% 的兒童有閱讀困難。其次，在 Catts (2000) 的研究發現，164 位國小二年級語言障礙兒童中，有 52% 的兒童有閱讀障礙，語言和閱讀能力相關達 .68。此外，Gibbs and Cooper (1989) 調查 242 名 8-12 歲學習障礙兒童，研究發現，有語言障礙的出現率高達 90.5%。再者，由 Goulandris, Snowling & Walker (2000) 的研究，更說明了口語和閱讀的相互關係。

Goulandris 等人，以 15-16 歲青少年為研究對象，比較有語言障礙與發展性閱讀障礙青少年之閱讀和口語能力。在該研究中，研究者將有語言障礙史的青少年，根據學前四歲、四歲六個月和五歲六個月時的評量結果，分為兩組。在五歲六個月評量沒有語言障礙者為一組 (有語言障礙史組)，在五歲六個月時，仍被診斷有語言障礙者為一組 (持續有語言障礙組)，此外，還有一組閱讀能力正常，與語言障礙和閱讀障礙相同閱讀年齡之對照組。研究的結果發現，在口語方面，閱讀障礙組、有語言障礙史組和同年齡的控制組在詞彙、文法、辯論及一般語言能力的評量沒有差異。持續有語言障礙組語言能力均較其同年齡差，甚至有的只有五歲兒童的語言能力。雖然，閱讀障礙組和有語言障礙史組在語言障礙沒有差異，但兩組均顯示有音韻覺識缺陷。在書寫方面，閱讀障礙青少年、有持續性語言障礙和相同閱讀年齡兒童，在閱讀和

拼音的能力一樣，但在閱讀理解能力方面，閱讀障礙組較佳。有語言障礙史組在閱讀方面較控制組稍微差一點點。從本研究可知，語言能力是閱讀的重要因素。因為，閱讀障礙組和語言障礙組都有音韻覺識的缺陷。此外，閱讀障礙組和持續有語言障礙組，雖在閱讀和拼音方面能力一樣，但閱讀障礙組在閱讀理解的能力卻較佳。其原因在於，閱讀理解需要較高層次的語言處理能力，持續有語言障礙兒童因語言理解能力較差，因此，在閱讀理解能力的表現，較閱讀障礙組差。然而，閱讀除了理解成分，還有識字成分。從此研究中可知，雖然閱讀障礙組沒有語言的困難，但是閱讀能力仍較有語言障礙史組差，其原因，可能是受識字方面困難的影響。

由以上文獻報告可知，口語是閱讀的基本能力，口語和閱讀分享著基本的辭彙、語法和語意能力。閱讀是由口語能力轉銜至書寫能力的過程，閱讀和口語兩者相互影響。語言有困難，將成為閱讀困難的高危險群；反之，有閱讀困難者，也會有一項或多項語言方面的缺陷。因此，基本上，口說語言和書寫語言雖有些不同，但本質上是相似的。

二、學障和一般兒童口語能力差異研究

1980 年開始，有很多探討學習障礙與一般兒童口語能力之差異研究。相當多的研究結果顯示，學習障礙兒童之口語能力，在語言的平均長度 (Scott & Windsor, 2000; Ward-Lonergan, Liles, & Anderson, 1999;)、語音 (Bradley and Bryant, 1983; Catts & Kamhi, 1999; Catts, 1991; Webster, 1994)、詞彙 (Bishop, 1979; MacLachlan & Chapman, 1988)、語法 (Simms & Crump,

1983)、語用 (Barbara and Markoski, 1983; Knight-Arest, 1984; Norris & Bruning, 1988; Roth & Speckman, 1986 Wong & Sauatsky, 1984)等均較一般兒童差。

在語句平均長度方面，Scott and Windsor(2000)以語言學習障礙與生理年齡相同，以及語言年齡相同之兒童為研究對象。施測者讓兒童看錄影帶後，敘述影片的內容，然後，蒐集他們所說的語言樣本進行分析。研究結果顯示，語言學習障礙兒童在 T 單位長度(T-units)、總字數與每分鐘的總字數，顯著低於同生理年齡之兒童。此外，Ward-Lonergan, Liles, and Anderson(1999)比較 12 至 17 歲語言學習障礙和非學習障礙青少年，重述社會研究的演講內容發現，學習障礙兒童在 T 單位長度(T-units)的數目、附屬子句、每個 T 單位長度(T-units)中的附屬子句、每秒鐘的 T 單位長度(T-units)、每秒鐘的演講內容、演講內容的百分比均較非學習障礙兒童少。

在語音方面，Bradley and Bryant(1983)最早比較閱讀障礙兒童與一般兒童語音覺識能力，研究結果指出，閱讀障礙兒童語音覺識能力比年齡較低之一般兒童差。在後續研究中也發現，學習障礙兒童之音韻覺識能力與一般兒童有差異(Catts & Kamhi, 1999; Catts, 1991; Goulandris, Snowling & Walker, 2000; Webster, 1994)。

在詞彙方面，研究發現，學習障礙兒童和一般兒童在詞彙的發展、字的發現、字的檢索方面也有問題(Bishop, 1979; MacLachlan & Chapman, 1988)。MacLachlan & Chapman(1988)以九歲至十一歲之七個一般兒童，與七個語言學習障礙兒童為對

象，控制兩組語言平均長度之後，觀察兒童在會話和敘述能力中的回避、修復和放棄的話語表現情形。研究結果顯示，語言學習障礙兒童在每一單位之停頓情形，較一般正常兒童多。

在語法發展方面，Nation and Snowling(2000)以六至十一歲 15 位弱讀者和 15 位一般兒童為對象，並在解碼技能、年齡和非語文能力等方面，加以配對後，採用修正字的順序(word order correction)方式，評量兒童的語法覺識能力。研究結果發現，雖然，弱讀者的語音處理技能和一般的兒童一樣，但是，弱讀者在文法和語義的能力較弱，文法的複雜度也較一般兒童及同語言年齡的一般兒童差 (Scott and Windsor, 2000)。

在語用方面，很多研究發現，學習障礙兒童口語的主要問題在於語用方面有困難。Lapadat(1991)以後設分析的方法，分析 33 個 3-12 歲，語言障礙、語言學習障礙及學習障礙兒童與一般兒童的語用能力研究。分析的結果發現，語言和學習障礙兒童在情境、會話的夥伴、年齡群和不同的語用型態上，都和一般兒童有差異。再者，Barbara and Markoski(1983)以 15 位學障兒童和 15 位非學障兒童為研究對象，檢視兒童與同儕在做決定，與合作完成任務時的對話互動情形。研究的結果發現，學障兒童和非學障兒童在口語溝通能力有明顯的差別，學障兒童在互動對話中，有較多的請求陳述，問較少的問題。其次，Knight-Arest (1984) 比較 50 位學障和非學障兒童溝通之口語能力、角色替換及解釋與回應非口語等能力，並從受試者個別教導實驗者玩西洋棋中，收集資料。研究的結果發現，學障兒童比較不會表達自己的觀點，也較不會回應聽者的需求。學障兒童使用較多的句子，但多為重複句，

且提供較少的訊息，對策略及整個遊戲的描述感到較多困難，較習慣用非口語方式教聽者玩西洋棋，使用的字彙大多為有限的、重複的、無意義的和不成熟的。此外，其他研究也發現，兒童敘述故事時，雖然在故事結構方面，與非學障者沒有差異，但是在連貫性和敘述內容有差異（Ripich and Penny, 1998）。學障兒童敘述故事事實較不具連貫性(Norris & Bruning, 1988)，對於在事件關係中之相關連領域，也較不做解釋(Roth & Speckman, 1986; Wong & Sauatsky, 1984)。

綜合以上一般兒童與學習障礙兒童語言能力之差異研究結果顯示，學習障礙兒童語音覺識能力比年齡較低之一般兒童差。學習障礙兒童和一般兒童在詞彙的發展、字的發現、字的檢索方面也有問題，在語法之發展落後一般兒童，兒童在語用能力和一般兒童也有差異，敘述故事時較不具連貫性，對於在事件關係中之相關連領域，也較不做解釋。同時，也較不會因為聽話者需要而調整訊息。由以上一般兒童與學習障礙兒童在語言能力的差異比較的研究結果可知，學習障礙與語言能力間有高度之相關存在。

三、長期追綜研究

很多的研究發現，早期說話與語言及閱讀能力有顯著相關(Bishop & Adams, 1990; Catts, et al., 1999; Menyuk & Chesnick, 1997)。學前被鑑定為語言障礙之兒童，有很高的比率在學齡階段有閱讀方面之問題(Bashir & Scavuzzo, 1992; Kamhi & Catts, 1989)。Scarborough and Dobrich(1990)綜合一些長期追蹤研究發現，在學前有語言方面障礙之兒童，入學後有 28%-75%兒童，仍然會有說話與語言的問題，有 52%-95%的兒童，會有閱讀成就方面

之障礙。Catt 等人(1999)，以 604 個兒童為研究對象，進行兩年的長期追蹤，研究結果發現，弱讀兒童中，超過 70%的兒童，在學前階段有語言障礙的歷史。此外，Aram, Ekelman, & Nation, (1984) 對二十個學前語言障礙兒童，進行長達十年的追蹤研究發現，有 69%的兒童有家教、留級或是被安置到學障班。在學業方面評量發現，只有 25%的兒童，在閱讀與拼字方面之能力，百分等級高於 50。有一半的兒童，百分等級低於 50。再者，Catts, Fey, Tomblin, and Zhang(2002)以學前語言障礙兒童為研究對象，在小學二年級與四年級時，進行追蹤。研究結果發現，學前有語言障礙之兒童，到國小二年級和四年級時，是閱讀障礙之高危險群。在學前階段，有語言障礙之兒童，如果他們的口語能力有增進，則他們的閱讀能力，會比口語能力沒有增進之語言障礙兒童佳。近年來，有研究者 (Rescorla, 2002) 以較晚會說話的兒童為研究對象，進行長期的追蹤研究結果也發現，較晚會說話兒童之語言能力，顯著較一般兒童差。雖然，他們的閱讀能力在六歲或七歲的時候，和一般的兒童並沒有差異。但是，在八歲和九歲時，較晚會說話兒童之閱讀能力，較一般兒童稍差。

其次，在語言內容與閱讀關係的長期研究中發現，音韻覺識、語法、語義等能力是閱讀之重要預測變項 (Catt, et al., 1999; Roth et al., 1996; Roth, Speece & Cooper, 2000; Wagner & Torgesen, 1987)。Catts 等人(1999)的長期追蹤研究中發現，音韻覺識和口語能力是閱讀能力的獨特變項，其變異量分別為 13.8% 和 5.4%。根據 Wagner and Torgesen (1987) 統整英文中，語音處理之長期相關研究和實驗研究，結果顯示，語音處理能力和英文閱讀具有因果關係，語音處理能力是影響英文閱讀之原因。Roth

等人(2000)為了解口語和閱讀之間的關係，以 39 個學前兒童為研究對象，進行二年的長期追蹤研究，分別在學前、一年級和二年級進行口語和閱讀能力的評量。研究的結果發現，語義的能力，如口語的定義和字的檢索(oral definition and word retrieval)能預測二年級的閱讀理解能力。學前的音韻覺識能力，可預測一年級和二年級的識字能力。由此研究的結果顯示，不同語言能力對閱讀的影響有所不同。

除了音韻覺識能力和語義能力，可預測閱讀能力之外，後設語言能力也是一個重要的變項。Roth 等人(1996)整理幼稚園至國小三年級兒童之後設語意、後設語形、敘述性對話與識字、閱讀理解之研究發現，音韻覺識是兒童早期閱讀之主要預測變項，後設語法能力也是一個常被考量之重要變項。同時，敘述性對話能力也與閱讀表現有相關。

從上述近年來有關口語和閱讀的長期追蹤研究中，可知學前有語言障礙之兒童，進入學齡階段，是閱讀障礙的高危險群。若是兒童的口語能力有增進，閱讀能力會較佳。從長期的追蹤研究中，可了解口語和閱讀之間的因果關係。

綜合以上之探討可知，雖然口語和書寫語言在本質上，並非完全相同，但在詞彙、語意、語法上卻有很多相似之處。兒童如果語言上有困難，將成為閱讀困難之高危險群。雖然語言問題是閱讀理解困難之原因，然而，閱讀困難也有可能造成語言問題。從學習障礙與一般兒童口語之比較研究可知，學習障礙與一般兒童在口語能力方面，是有差異的，此差異顯示，口語與書寫語言關係之密切性。再者，從長期追綜研究顯示，語言問題可能是學習障礙之原因。

雖然，並非所有的學習障礙兒童，會伴隨口語方面的缺陷，但有語言障礙兒童，在閱讀上有某些程度遲緩之比率很高，且很多是有嚴重的閱讀困難。因此，有很多的學者提出，閱讀障礙是以語言為基礎之障礙觀點，已漸漸為人們所接受。

貳、學習障礙兒童的閱讀理解能力

一、閱讀理解的定義

從 Gough & Rumner(1986)的閱讀簡單模式而言，Gough & Rumner 主張閱讀有兩個成份，一為識字 (word recognition)，另一為理解 (comprehension)。在閱讀中，解碼能力雖是閱讀的必要條件，但是非充分條件，如果文字不能轉譯為語言，則不能被理解，Gough & Rumner 閱讀成分中的理解能力，即是語言的理解能力(listening comprehension)。閱讀的識字成分即為字彙層次，理解的層次即為句子/文章層次 (Kamhi and Catts, 1999; Pressley, 2000)。在字彙層次中，強調字彙的解碼和字彙的數量。在文章層次的理解，屬於高層次的閱讀過程，強調句子和句子間、段落和段落之間，以及整篇文章的理解。當讀者進行篇章理解時，主要涉及兩個重要歷程，首先，運用已有的先前知識，理解篇章內容；其次，在眾多的內容中，建構出篇章的主題思想。在閱讀歷程中，除了需要基本的閱讀技能外，還需要閱讀策略 (reading strategy)、後設認知 (metacognition) 的能力，以及具備先前知識 (world knowledge) (Pressley, 2000)。由此可知，閱讀理解是一種複雜的心智運作過程，有思考語言的活動在內，與讀者本身的先前知識基模密切相關，理解的產生更需要運用某些相關

的技能，以達到不同程度的理解狀態(藍慧君，80)。此外，Sternberg & Grigorenko(2002)認為要具有閱讀的能力，必須仰賴兩種能力的運作-理解力(正確性)和流暢性(速度)。因此，一個熟練的閱讀者，除了須具備有閱讀的正確性外，也要具備閱讀的速度。

二、學習障礙兒童的閱讀理解困難

早期有關學習障礙兒童的閱讀理解困難，主要的焦點在識字方面，而現今的觀點，擴及到語言的問題和思考的活動。因為，有些兒童雖然沒有識字上的困難，但是到了較高年級，仍有閱讀的困難(Williams, 2000)。此外，除了識字和理解的困難，缺乏閱讀的流暢性，也是學習障礙兒童的共同特徵之一(Mastropieri, Leinart, & Scruggs, 1999)。根據許多有關學習障礙兒童的閱讀能力之研究顯示，學習障礙兒童在閱讀理解方面，除了基本的閱讀技能有困難((Mann & Liberman, 1984; Schankweiler & Crain, 1986; Tzeng, 1994; Wang & Guthrie, 1997)，比較不會運用閱讀策略，後設認知能力也較一般兒童差。此外，先前知識也不足，在流暢度方面也有困難(劉潔玲，民91; Gersten, Fuch, Williams, & Bker, 2001)。根據以上述有關學習障礙兒童的閱讀困難，以下分別從基本閱讀技能、閱讀策略與後設認知、先前知識、流暢度加以探討：

(一)基本閱讀技能

閱讀包含識字和理解的成分(柯華葳，1999; Gough & Rumner, 1986)，學習障礙兒童的閱讀問題，可能識字或理解有困難；也可能識字有困難，理解沒有困難；但也可能，同時

兩者都有困難 (Kamhi & Catts, 1999)。在識字困難方面，大部分有關閱讀的研究，都是以拼音文字為對象，在拼音文字中，語音處理技巧的困難，是閱讀障礙的原因，從研究中得到驗證(Wagner & Torgesen, 1987)。閱讀障礙者語音處理技巧的困難，影響了識字的表現。雖然，中文和英文不同，但研究發現，中文閱讀障礙者和英文閱讀障礙者一樣，也有語音處理技巧方面的困難(曾世杰、陳淑麗，民 88)。

在閱讀理解方面，從研究發現中，學習障礙兒童即使控制識字能力，學習障礙兒童在閱讀理解方面的能力仍較一般兒童差 (Englert & Thomas, 1987; Taylor & Williams, 1983)。從閱讀簡單模式觀點而言，語言的聽覺理解能力即為閱讀理解能力 (Gough & Rumner, 1986)，閱讀理解不僅只是運用讀者所具備的，有關主題的一般知識；同時，也要熟悉文章中所使用的辭彙。因此，Cunningham、Stanovich 和 Wilson(1991)認為，聽覺理解的界定範圍太小，不足涵蓋複雜而成熟的閱讀表現，所以，以整體性口語語言理解(global verbal comprehension)取代，其內涵包含聽覺詞彙、聽覺理解及聽覺記憶 (引自陳美芳，民 86)。國內有關學習障礙兒童聽覺理解的研究方面，陳美芳(民 86)以國小二年級和五年級兒童為研究對象，探討國語文低中高三組，聽覺理解、聽覺詞彙和聽覺記憶與閱讀理解的關係發現，低成就組的聽覺理解、聽覺詞彙和聽覺記憶，均低於高成就組。在聽覺詞彙和聽覺記憶方面，低成就組均低於中低成就組。此外，錡寶香(民，89)比較國小五年級學習障礙兒童和一般兒童，在聽覺記憶、語法理解、語意判斷、短文理解等方面的能力表現，研究結果發現，

學習障礙兒童之聽覺記憶，語法理解、語意判斷、短文理解均顯著低於一般兒童。

(二)閱讀策略和後設認知

閱讀策略是指讀者用來增進文章理解的心理、行為上的活動。後設認知是指當閱讀遭遇困難時，如何、何時應用策略解決問題的知識。閱讀時分配認知資源是很重要的，讀者通常僅能在同一時間辨認含有兩元素的連結，因此讀者必須去判斷所讀的句子何者是重要的，何時去整合自己的知識背景，何時去找回先前的文章訊息，何時讀新的句子，以及何時去調整閱讀的速度。上述的判斷，有賴讀者的後設認知能力，和所具備的閱讀策略（連啟舜，民 91）。後設認知是一種自我覺知（self-awareness）的能力，屬於知識（knowledge）層面的能力，策略是調整（regulation）的能力，是一種操控（executive control）層面的能力（劉潔玲，民 91）。在知識層面，弱讀者對於自己的認知能力、篇章性質、閱讀目的和要求、閱讀過程中出現的問題、篇章中的矛盾、閱讀時所運用的策略等，都缺乏敏銳的自我覺知。在操控層面上，學習障礙常是一個被動的學習者，不會自發的選擇運用和監控有效的學習策略，在使用理解監控（comprehension-monitoring）策略時，也比較沒有效率（Gersten et al., 2001）。

國內在中文閱讀理解方面，已有不少有關國小學習障礙學生閱讀理解策略，和後設認知方面的研究（王英君，民 89；王佳玲，民 90；王瓊珠，民 81；吳金花，民 85；吳芳香，民 87；吳訓生，89；林宜真，民 87；藍慧君，民 80；鄭妃玲，民 92）。

在學習障礙兒童使用策略的人數方面，藍慧君(民 80)以台北市國小六年級學習障礙兒童，和普通兒童各四十名，比較學習障礙兒童與普通兒童閱讀不同結構的文章，閱讀理解與理解策略的差異情形。研究結果顯示，學習障礙兒童與普通兒童之閱讀理解有顯著差異，且學習障礙兒童使用策略的人數及種類，都比普通兒童少。此外，學習障礙兒童所使用的策略，和高閱讀能力兒童有差異。王佳玲(民 90)，以台中市國小四年級學生，以三名高閱讀能力學生及三名閱讀障礙學生為對象，探討不同閱讀能力學生，在不同文體及不同年級難度材料之閱讀理解方式。研究結果發現，不同能力的學生，所使用的閱讀理解方式並不一致。高閱讀能力學生，較常利用前後文線索和上下詞意來理解文意；而閱讀障礙學生，使用較多的文意合理化，和上下關鍵字的方式，來理解文意。在王英君(民 89)的研究中亦有同樣的發現。

再者，在閱讀策略使用之覺識能力與監控能力方面，吳芳香(民 86)，以國小二年級不同閱讀能力學生為對象，進行識字、朗讀及錯誤偵測評量，以觀察法、晤談法與作業分析法等。探討閱讀策略的使用與覺識的情形，以及與閱讀表現之間的關係。研究結果發現，優讀者不管在識字或理解的表現佳，其使用的閱讀策略，會考量策略的有效性，而且較弱讀者能正確使用策略；在使用閱讀策略的覺識也顯示出在「自知」的層次。弱讀者雖有使用閱讀策略，但只求有答案不會評估正確性，或無法正確地使用策略，對於使用閱讀策略的覺識方面，卻較依賴提示。其次，吳訓生(民 89)，以國小五年級高、低閱讀能力學生為對象，運用放聲思考與晤談兩種方法，探討分析兩組

受試在閱讀時，使用理解策略之狀況的差異。研究的結果發現，低閱讀能力受試對自己的理解狀況，及分心狀況比較沒有精確的覺察力；當理解碰到困難時，也比較不會主動利用積極的重讀、理解監控、形成問題等策略，來克服或因應。同時，吳芳香(民 87)、林清山和程炳林(1995)的研究亦發現，低閱讀能力學生不懂得運用有效的閱讀理解策略，對於策略的計畫、選擇和調整等方面的能力均較弱。

綜合國內有關學習障礙兒童閱讀理解策略和後設認知的研究發現，國內學習障礙兒童較少使用閱讀理解策略，且較不會監控、調整、運用有效的閱讀理解策略。

(三)先備知識

基模理論 (Schema theory) 是早期解釋個人閱讀時，先前知識的理論。基模理論認為知識儲存在複雜、和相關的認知結構中，也就是所謂的基模。對於一個事件，讀者有許多相關的程序、步驟、事實等，都會儲存在某個基模中。理解的過程是一個由上而下的歷程，事先或較高層的想法，而後再想到所有的細節。基模處理的歷程在我們早年生活中就開始了，我們經驗中有很多的事件基模，如晚餐、上麥當勞的基模…等。這些基模知識會讓我們再閱讀文章或故事時，引導出相關的推論，以產生足夠的資訊。所以，擁有較多生活經驗的讀者，也會擁有較多的基模知識。個人擁有豐富的內容知識，則他這部份的內在表徵也會有較密集的連結網路。在閱讀時，讀者會不僅在文章中提去訊息，且也從長期記憶中，提取相關的背景知識 (連啟舜，民 91)。

過去的研究證實，高閱讀能力者，不僅擁有較多有關篇章

內容的先前知識(domain specific schematic knowledge)，和字詞知識，而且也懂得更多，以及運用先前知識有關的一般知識(general schematic knowledge)。因此，在閱讀篇章時，能靈活的選擇合適的策略，運用已有的知識做預測，推論和判斷內容的重要性等。而低閱能力者，大都缺乏閱讀篇章所需的先前知識，亦不懂運用先前知識幫助理解，因此，在建構篇章意義時，容易出現困難或做錯誤的預測(Afflerbach, 1987; Williams, 1991)。

國內洪秋蘭(民 89)以高雄市 202 個國中一年級學生，其中資源班學生 55 人，普通班學生 147 人，為研究對象。探討資源班學生和普通班學生，在閱讀理解和先前知識的差異情形。研究結果顯示，資源班學生閱讀理解能力顯著落後於普通班學生，且資源班學生的先前知識，亦普遍落後於普通班學生。

(四)流暢性

閱讀的流暢度和閱讀理解，有高度的相關(Deno, Mirkin, & Chiang, 1982; Fuchs, Fuchs, & Maxwell, 1988; Jenkins & Jewell, 1993)。閱讀速度慢，意味著在同一時間內，閱讀速度慢者，比流暢的閱讀者所閱讀的量少，能處理較少的文本並記住內容，然後理解和欣賞文章的內容。其次，表示可能要花較多的時間去認字，而比較少的時間去處理文章意義的層次。最後，較無法掌握較多的段落，並將段落之間的意義加以統整(Mastropieri, Leinart, & Scruggs, 1999)。因此，識字技巧慢，會減低閱讀理解的能力(Spear-Swerling & Sternberg, 1996)。國內陳慶順(民 89)以國小二年級為對象，比較識字困難學生，和普通學生唸字的速度，研究的結果發

現，識字困難學生唸字的速度，較一般兒童慢。葉靖雲(民 84)以國小兒童為對象，進行課程本位閱讀測驗的研究中，比較學習障礙兒童與普通兒童，閱讀篇章的流暢度，也發現學習障礙兒童閱讀文章的速度較普通兒童慢。

由以上的探討可知，閱讀必須具備理解力和流暢性。學習障礙除了因識字和理解有困難，也因比較不會運用閱讀策略，後設認知能力比較差，先前知識不足，而有閱讀理解方面的問題，同時，在流暢度方面也有困難。

綜合本節的探討可知，口語和閱讀的關係本質上是相同，且兩者相互影響，兒童有語言的困難，可能成為閱讀困難的高危險群。學習障礙兒童閱讀困難的表現，除了在基本的閱讀技能會有困難，在閱讀策略的運用，其後設認知能力也較一般兒童差。此外，先前知識也不足，在流暢度方面也有困難。

第二節 學習障礙兒童閱讀理解教學

本節主要分為三部份，首先，說明閱讀理解教學模式的發展，其次，探討有效閱讀理解之教學，最後，探討國內學習障礙閱讀理解教學的研究，以了解目前國內閱讀理解教學的現況。

壹、閱讀理解教學模式的發展

閱讀理解教學之模式，主要可以分為三大取向，行為主義 (Behaviorism)、認知學派 (cognitive approach) 和社會建構主義取向 (social construct) (Hiebert & Raphael, 1996; Poplin, 1988; Wixson & Lipson, 1991)。

1970 年代以前，閱讀理解之教學，受到 Thorndike 所提倡之刺激-反應 (S-R) 的聯結理論影響，視學習是刺激與反應的連結。當時的教育心理學者，對人類的學習，著重在行為和工作的分析 (task analysis)。行為學派的學者認為，閱讀可以透過精密的分析，分解為多項次技能來教學 (Dole, Duffy, Roehler, Pearson, 1991)。因此，以行為學派為基礎的閱讀教學模式，會將閱讀能力分析為不同之技巧加以訓練。大多數課程訓練的重點，是學生的基層閱讀能力，特別是語音能力和解碼能力有關的字詞技巧，教師多採直接教學 (direct instruction) 的方法，透過有系統、清晰和直接的方法，向學生灌輸有關的知識，和重複練習基本的閱讀技巧，以幫助學生達到自動化解碼的能力 (劉潔玲，民 91)。

雖然研究證明教導弱讀者基層的字詞技巧，對改善弱讀者的閱讀能力有一定的幫助(Mastropier & Scruggs, 1997; Swanson & Carson, 1996)，但是閱讀能力不等於不同次能力累加的總合，真正優秀的讀者，懂得主動和靈活的協調不同的閱讀過程，從而建構出對篇章意義的理解(Dole, et al., 1991)。

1970年代起，認知學派興起，認知學派強調閱讀的互動，與建構本質，所有的讀者，使用他們既有的知識及從文章中獲得的線索，來建構文章的意義。認知學派對閱讀的觀點，強調讀者的先前知識及所使用的策略(Dole, et al., 1991)。認知學派的閱讀理解教學，主要是針對弱讀者所缺乏的先前知識，和高層次的認知能力問題，進行閱讀理解策略的教學(劉潔玲，民91)。

認知學派著重高層次認知能力的教導，行為學派著重獨立技能的獲得，以支持高層次的處理運作，雖然兩者在教學的內容有所不同，但在教學的方法上，同時包含有主動的訊息表徵，清楚的組織，依序前進，從一個次主題到另一個次主題，使用很多的例子、證明和視覺的促進，兩者的教學方法都是明確的，依賴教師口頭的說明和學生口頭的反應，強調技能的操作與練習。

因此，有學者認為，行為學派與認知學派之教學，都是簡化主義理論，學生學習到的是分散的、小的技能，與生活情境脫節的，無法在學校或生活中，獲得較好的、整體的功能及運用語言的機會(Poplin, 1988; Echevarria, 1995)。

自1970年代後期起，因受社會文化建構主義的影響，研究者們，開始大量考量發生在教室中師生互動的雙向過程(Mehan, 1979)，視學習是一種社會和文化的過程。主張認知的發展，發生在

兒童與成人，或是與較有能力之同儕口語互動中(Vygotsky, 1986)，閱讀理解是一種意義建構的過程。閱讀是讀者、文章和語言系統的動態關係中，建構而成。閱讀理解之教學，乃在教室的討論中，學生跟隨教師的鷹架(Scaffolding)，透過主題內容的討論，教師提供與學生共同生活知識有關的例子，使其與學生的感覺、經驗和先前知識相結合，而創造出有意義的(create meaning)、師生彼此間互動的、相關的思考邏輯間，相互連結的持續性互動過程(Merritt et al., 1998)。強調語文學習，是一個完整(holistic)不可分割的，語文的學習應包括聽、說、讀、寫，反對將解碼或閱讀策略抽離出來，單獨教學(Goodman, 1993)。

從上述可知，有關閱讀教學的內容，行為學派著重閱讀次技能的訓練，認知學派強調讀者的先前知識，和閱讀策略的教學，社會文化建構主義者，則著重聽、說、讀、寫整體的學習。在閱讀教學的方法上，行為學派和認知學派以直接教學為主，社會文化建構主義的學者，則採用鷹架對話的方式來教導。

貳、有效閱讀理解的教學

在1970年代以前，學校很少進行閱讀理解的教導，直到認知學派興起，才開始有較多有關閱讀理解教學的研究。怎樣的教學，能有效的增進學習障礙兒童的閱讀理解能力？在過去這30多年，已累積了很多有關學習障礙兒童閱讀理解教學的研究，並有諸多學者綜合過去的研究，以了解閱讀理解教學的效果。過去學者有關學習障礙兒童有效閱讀理解教學方法的探討，主要有兩方面，一為量的分析，一為質的分析。在量的分析方面，大都採用後設分析的方式，分析過去有關學習障礙兒童的閱讀理解教學之效果值(effect

size)，以了解何種教學最能增進學習障礙兒童的閱讀理解能力 (Swanson, 1999a、1999b、2001; Swanson, & Hoskyn, 1998; Swanson, & Sachse-Lee, 2000)。在質的分析方面，研究者們回顧有關學習障礙兒童的閱讀理解教學，比較各種教學的差異，並統整出有效教學的方式。(Mastropieri, & Scruggs, 1997; Gersten et al., 2001; Vaughn, Gersten, and Chard, 2000)。以下分別就量的分析和質的分析，探討有效學習障礙兒童閱讀理解教學的方法。

一、量的分析

在 Swanson(1999a, 1999a, 2001)、Swanson, & Hoskyn(1998)、Swanson, & Sachse-Lee, (2000)等，在一系列有關學習障礙兒童有效教學的探討中，該研究者們，他們從學習障礙兒童的教學介入研究的後設分析，試圖找出對學習障礙兒童有效的教學方法，並提出可能預期最佳效果的教導方法。他們研究中發現，有效的閱讀理解教學為認知策略教學和直接教學。其所涵蓋的方法包括順序(sequencing)、重複練習和回饋(drill-repetition-practice-feedback)、掌握訊息(segmentation of information)、科技(technology，如有結構的呈現媒體(structure presentation medium)、控制教材的難度(controlling task difficulty，如鷹架的提供(scaffolding)、示範問題解決的步驟(modeling problem-solving steps)、提供線索促進策略的使用(presenting cues to prompt strategies use)、補充教師的教學(supplementing teacher instruction，如家庭作業)，小組互動(small interactive groups)、以及直接的回應/提問(directed response/questioning of students)等。

此外，Forness(2001)對 24 個有關特殊教育教學介入的實徵研究，所做的後設分析中發現，記憶策略(Memonic strategies)、閱讀理解策略(Reading comprehension strategies)、直接教學(Direct instruction)，具有高效果值，而正式評量(Formative evaluation)、電腦輔助教學(Computer-assisted instruction)、同儕教導(Peer tutoring)和識字策略(Word recognition strategies)等，具有中效果值。

二、質的分析

在質的分析方面，Mastropieri, & Scruggs(1997)回顧 1976 年至 1996 年，有關學習障礙兒童的閱讀理解教學中指出，教師問題的引導(teacher-led questioning)、自我提問策略(self-questioning strategies)、文章加強策略(text-enhancement strategies)、伴隨基本技能的指導和增強策略(strategies involving basic skill instruction and reinforcement)等，為有效的增進閱讀理解教學的方法。此外，在 Gersten et al., (2001)的文獻探討中指出，教導故事結構有助於增進敘述性文章的理解。有關說明文文章的教學，則須同時採用多個不同的理解策略。再者，Vaughn, gersten, and Chard(2000)，統整有關學習障礙兒童教學的綜合性研究指出，教導學習障礙兒童重要的要素包括：控制教材的難度，一組六人或小於六人的教學，以及直接回應問題。

綜合以上的分析可知，有效導學習障礙兒童閱讀理解教學的要素，主要是教學的人數、閱讀理解策略的教導和直接教學。在教學的人數方面，以小組教學為佳。在閱讀理解策略的教導方面，根據

以上的分析發現，共同有效的閱讀理解策略，主要為提問策略和文章結構策略。在教學法方面，則以直接教學法的效果最佳。

參、國內學習障礙閱讀理解教學的研究

目前國內有關國小學習障礙兒童閱讀理解能力的教學研究，在教學方法方面主要是以直接教學法、交互教學法和合作教學為主，教導的內容則以策略的教學為主要教學內容，其教學方法與教學內容詳見表 2-2-1。

目前國內國小學習障礙兒童閱讀理解能力的教學研究，在教學方法方面，主要以直接教學法為主。在研究對象方面，主要為五年級與六年級。在策略的使用方面，有單一策略和多重策略。在單一策略的教學包括，故事構圖、摘要、故事結構、文章結構分析、後設認知策略和自問自答策略。在多重策略方面包括，文章結構分析加提問，文章結構分析加摘要，及綜合預測、劃線、摘要、結構分析、推論、自詢、補救等的組合策略。在教學成效方面，研究結果顯示，單一策略和多重策略大都能增進閱讀理解能力。

在交互教學法方面，只有何嘉雯(民 92)和詹詩韻(民 93)二人的研究。兩者都是採用單一受試的方式，且都以四年級的學習障礙兒童為研究對象。研究結果顯示，交互教學法能增進學習障礙學生之閱讀理解能力，且在何嘉雯(民 92)研究中顯示，交互教學對增進學習障礙之閱讀理解能力，具有保留效果。

在合作學習方面，吳麗寬(民 89)和葉淑美(民 91)，以國小普通學生與學習障礙學生為研究對象，分別探討合作學習對國小普通學

生與學習障礙學生閱讀理解效果，及同儕社會關係之影響；以及合作故事圖解教學法，對增進低閱讀能力學生閱讀理解能力的成效。

表 2-2-1 國小學習障礙學生閱讀理解能力教學的方法與策略

教學法	研究者	研究對象	研究方法與人數	採用的策略		研究結果
				單一策略	多種策略	
直接教學法	張莉珍(民 92)	國小六年級	單一受試 3 人	故事構圖 摘要		故事構圖策略優於摘要策略
	陳姝蓉(民 92)	國小二年級	單一受試 5 人	故事結構		對故事理解能力具有教學成效和保留效果
	黃瓊儀(民 92)	國小六年級	單一受試 2 人	文章結構分析	文章結構分析 +提問 文章結構分析 +摘要	閱讀理解能力沒有提升
	何東墀和胡永崇(民 85)	國小五年級	等組實驗設計 50 人	後設認知策略		後設認知策略對閱讀理解能力有明顯的促進作用
	周台傑和詹文宏(民 84)	國小五年級	單一受試 6 人	自問自答 畫重點		可增進閱讀理解的能力且有保留效果
	林建平(民 83)	國小五年級	等組實驗設計 42 人		預測+劃線 +摘要+結構分析 +推論+自詢 +補救	故事體文章之字面理解上具有立即效果，但在故事體文章之推理理解方面無立即和持續效果，在說明文之閱讀理解方面亦無遷移效果
交互教學法	詹詩韻(民 93)	國小四年級	單一受試 2 人		預測、提問、 摘要、澄清	閱讀理解能力呈現明顯的進步情形
	何嘉雯(民 92)	國小四年級	單一受試 3 人		預測、提問、 摘要、澄清	閱讀理解能力具有教學成效與保留效果
合作教學法	葉淑美(民 91)	國小二年級	不等組 實驗設計	故事圖解		能增進低閱讀能力學生閱讀理解能力具有立即與保留成效
	吳麗寬(民 89)	國小五年級	不等組 實驗設計			能增進普通學生與學習障礙學生的閱讀理解能力以級能增進學習障礙學生在普通班中的同儕接納程度

在吳麗寬(民 89)研究結果顯示，合作學習能增進普通學生與學習障礙學生之閱讀理解能力，並能增進學習障礙學生在普通班中的同儕接納程度。葉淑美(民 91)的研究結果顯示，合作故事圖解教學法，能增進低閱讀能力學生閱讀理解能力，具有立即與保留成效。

綜合目前國內國小學習障礙的閱讀理解教學的研究可知，在教學法方面，不管使用直接教學、交互教學與合作教學，均能增進學者之閱讀理解能力。然而，那一種教學方式，較其他方式能增進學習障礙者的閱讀理解能力？目前，並無這三種教學法在閱讀理解教學方面的比較研究。因此，無法得知那一種教學法較佳。在教學內容方面，研究結果顯示，單一策略與多重策略的使用，均可以增進閱讀理解之能力。但並非每一種單一策略和每一種多重策略之組合，都可有效增進閱讀理解之能力。在教學的人數方面，交互教學目前沒有採小組教學方式，故小組教學成效如何，有待進一步研究。

綜合本節國內外有關學習障礙兒童閱讀理解的文獻探討可知，直接教學對學習障礙兒童的閱讀理解教學，是一個有效的教學方式。直接教學對於可以一個步驟、一個步驟來教導的知識技能，例如識字和明確的閱讀理解策略的學習，確實是很有效的方法。但對於對於發展較高層次的概念和語言技能，被批評是沒有效率的 (Echevarria, & McDonough, 1993)。因為，直接教學以教師為主導，學生被動的學習，這樣的教學方式，對概念的教導有困難。此外，由本章第一節的探討可知，閱讀理解是一個非常複雜的過程，對於將閱讀理解能力分為很多個次能力來教導，乃將能力過度簡

化，這樣的學習，使學習脫離情境，因此學習變得沒有意義。再者，雖然目前的研究顯示，直接教學、策略教學能有效的增進學習障礙兒童的閱讀理解能力，但研究的結果發現，這些教學方式，無法使學習障礙學生將這些策略加以內化，並獨立使用這些策略(Williams, 2000)。近來學者認為，在教導這些策略時，不僅只是教導學生熟悉教學的策略，要使學生更有彈性的了解到何時和如何使用策略 (Gersten, et al., 2001)，學習不應該與生活脫節，在社會中與他人互動，學習才會發生(Poplin, 1988)。因此，在閱讀理解的教學方法，研究者們，逐漸採用鷹架學習的方式，來教學。國內目前有關閱讀理解教學的研究，也有越來越多採用鷹架教學的趨勢。

第三節 教導式對話教學之理論基礎

本節主要說明教導式對話教學之理論基礎和設計，全節共分為兩部分。首先，說明教導式對話教學之理論基礎-鷹架教學，其次說明教導式對話教學的學習架構。

壹、鷹架教學之理論基礎

一、鷹架教學理論的來源

傳統教育知識傳遞的方式，乃教學者將知識經過悉心的設計與組織，經由授課活動傳遞給學習者，學習者再將文字、資訊解讀，理解其意義，進而成為有知識的人。在這樣的教學過程中，學習者只是知識或資訊的被動接受者(陳定邦，民 93)。從社會文化建構理論 (social constructivists) 的觀點，強調學習是新意義的建構，只有在社會中與他人互動，學習才會發生(Poplin, 1988)。社會文化建構理論，從歷史社會與文化的角度，去探究心理現象的發展，認為高層次的心理能力之發生是根源於社會，它的發展也是受到社會文化的影響。Vygotsky 強調語言符號在心理發展上的重要性，思考的發生是由人際互動開始，人際的互動就必須借助語言符號。因此，語言是人與人間最重要的溝通工具(陳淑敏，民 84)。根據 Vygotsky 的觀點，思考是一種內化的社會對話的結果。Vygotsky 主張學習是一種社會化的過程，此過程是發生在兒童與較有知識的成年人之間的互動，兒童經由社會的互動，將外在的知識漸漸內化為內在的意識。在此互動過程中，兒

童的學習，是在他人鷹架的協助下進行。鷹架隱喻的概念，最早由 Bruner (1976) 所提出(Stone, 2002)，但其理論的根源，正源自於 Vygotsky(1978)之社會文化建構理論。

二、社會文化建構理論的要素

根據 Vygotsky 的社會文化建構理論，其理論主要包含三個要素：1. 學習是一種社會文化的過程，2. 強調口語在學習中的角色，3. 學習是透過鷹架和近側發展區 (zone of proximal development, ZPD) 的提升(谷瑞勉，民 88；陳淑敏，民 84；Vygotsky, 1978)。以下分別就此三要素加以說明：

(一)學習是一種社會文化的過程

Vygotsky 認為嬰幼兒最初使用的是較低層次的心理能力，例如，基本的注意、知覺和原始的記憶方式，這些能力都是由遺傳所決定。透過社會化或教育的過程，低層次的心理能力才能轉變成高層次的心理能力，例如，主動注意、邏輯記憶。低層次的心理歷程受到文化的影響之後，就重新建構和組織，然後轉變成高層次的心理歷程。Vygotsky 深信，社會文化對高層次的心理歷程之發展，具有決定性的影響。他曾指出，任何高層次的心理功能之發展，都必須先經過外在的社會活動階段，然後再經由內化的作用，將外在的活動轉移到早已存在的內在意識。換句話說，思考活動是由人際之間的歷程開始，然後才轉變成個人內在的歷程。心理的功能也因成人與兒童的互動而產生，這也是不同心靈彼此之間的互動；而當心理的過程被內化，轉而存在於兒童內在之時，這就是個人內在的自我調整。這個觀點正說明，高層次的心理歷程，具有社會和歷史的性質。文化並不是獨立於個人之外的實體，它必須和個人發生交互作用。個人因吸收文化的滋養而

成長，文化則累積了眾多個體的心靈遺產。文化先存在於個體之外，然後被個體吸納而成為個體的內在心靈，指導個體的內外行為。

(二)口語在學習中的重要性

從人類歷史的發展而言，符號系統的發明，是影響人類思想發展的主要因素。人類之所以有異於動物之高級心理歷程的發展，主要是由於抽象符號系統的發明。從個體的發展史而言，語言的獲得，就是認知發展過程中最有意義的時刻。當語言成為調整行為的主要工具時，個體的知覺能力就會全然改變，新的記憶方法和思考歷程也隨之產生。人類生活在充滿符號的世界中，其行動不完全受具體實物的導引，更主要的是受那些代表具體實物的符號所影響。Vygotsky 強調語言符號在心理發展上的重要性。他認為語言是人類主要的中介符號，是人類創造出來用以組織思想的工具。語言符號不是一個增進已經存在的心理功能的輔助工具，而是改變整個心理功能的運作和結構，使心理功能產生徹底的改變工具。語言不但是社會互動的產物，也是社會互動的主要工具。語言是人與人間最重要的溝通工具。思考的發生是由人際互動開始，人際的互動就必須借助語言符號，語言是學習的中介。

Vygotsky 認為，兒童把話語當作思考的工具，兒童會在成長過程中，使用自言自語的方式，來規範自己，引導自己的思考過程和行動。兒童也會藉由話語，進行抽象思考，藉此想像、操作和創造新觀念，並與別人分享。兒童也能夠以溝通、促進其他工具的習得，提升學習的層次，幫助自己掌握解題策略。最後兒童會創造各種策略(如專注、記憶、情感和解決問題等)，來精通各種心智功能。而 Vygotsky 主張符號和象徵操作，可以引導較高層

次思考的發展。學習者若有越多的機會使用象徵和符號，來建構和溝通意義，就愈有可能發展較高層次的思考。因此，教學者必須提供學習者，許多語言和符號的機會，進而建構和溝通意義(吳慧珠、李長燦，民 92；陳定邦，民 93)。

(三)鷹架與近側發展區

個人問題解決時的真實能力，以及在成人引導之下或與較有能力的同儕合作之下的能力之間，是有差距的，這兩者之間的差距 Vygotsky 視為是近側發展區。在學習的歷程中，學習者的語言、社會文化技巧、認知技巧與情緒發展，經由教師(或成人)、同儕引導，達到近側發展區的目標時，教師或(或成人)、同儕的支持性學習，將會逐漸減少，以致完全撤離，這種支持性的學習，就是鷹架(張菀珍，民 86)。

因此，鷹架對話教學乃是在真實的社會情境中的互動，透過教師和學生的對話，由成人設計並採用有組織的對話內容，刺激和引導兒童思考，教師根據兒童的進步情形，不斷的修正所使用的鷹架策略，使兒童的發展層次不斷的提升，讓他們思考能力發揮到極致，心理能力因而增長的一個過程。

三、鷹架對話教學的研究

鷹架隱喻(scaffolding metaphor)的概念，雖由 Bruner (1976) 等人首先提出來，但是鷹架的概念，由 Cazden(1988)運用到對教師和學生在教室中互動的分析，強調鷹架對話在教學中的重要性。鷹架對話的教學是一種理念，根據此理念，研究者發展出不同的鷹架對話教學方法，其教學方法有交互教學、教導式會話、教導式對話。以下就此三種方法加以說明，並比較其差異。

(一)交互教學

交互教學是由 Palincsar & Brown(1984)所提出，交互教學是由教師和學生輪流引導討論的一種對話型態，此討論是由摘要、提問、澄清和預測等四種活動所建構。在課程進行初期，教師擔任主要的教學者，具體而明確地將策略運用在閱讀的文章之上，示範給學生瞭解。其後，讓學生在下一個段落，練習使用這些策略。教師利用回饋、示範、教導、提示和解釋等活動，協助學生學習。教師扮演專家的角色，提供學生鷹架，隨著課程的進行，逐漸淡出，成為學生學習的觀察者，只有在學生需要協助時提供協助，而由學生負起學習的責任。在學習的過程中，同儕的討論和對話，也可以提供彼此學習的鷹架，讓每一個學生有機會進行練習與接受回饋(連啟舜，民 91)。在鷹架對話教學的方法中，交互教學法最廣為應用在閱讀理解的教學上(Stone, 2002)。

(二) 教導式會話

教導式會話教學由 Tharp and Gallimore(1988)所提出。教導式會話教學是以討論為基礎的課程，透過討論引導學生概念和語言能力的發展。主要強調有價值的、有意義的，以及和學生經驗有關聯之概念的討論。教師鼓勵學生表達自己的想法，引導學生產生更精緻的理解能力(Tharp & Gallimore, 1991)。教導式會話的對象，主要是不同語言文化的群體，雖然，此教學有教導的目標，但是呈現的方式是一種自然語言的互動，所產生的自發性的會話方式。成功的教導式會話，在於能夠掌握與學生經驗有重要和密切相關的文章特定主題 (tex-specific theme)。教導式會話教學包含有十個因素，這十個教導因素可以分為兩個部份：一為主題焦點 (theme focus) 的教導因素 (instructional elements)，另一為鼓勵學生參與自發說話的會話因素 (conversational

elements)(Echevarria, & McDonough, 1993)。教導式會話教學，被廣泛的運用在語言弱勢族群學生的閱讀能力，與語言能力的教學，並能有效的增進學生的閱讀能力，但極少運用在學習障礙兒童的教學。Echevarria, & McDonough(1993)指出，教導式會話教學運用在學習障礙兒童時需要做調整。

(三) 教導式對話教學

教導式對話教學主要的研究對象為學習障礙兒童，教學是以學校為基礎的言談做為主要學習內容(Englert et al., 1995; Woodward, 2001; Woodward & Morocco, 2002)。教導式對話教學的基本架構，源自教導式會話教學，教學亦是透過主題的討論來進行，教學的內容不僅只是閱讀和寫作，也運用到不同的學科學習。教導式對話教學的情境，不只是在資源班，同時也成功的在融合式的班級中實施。雖然能在融合班級中實施，但是所費的人力和物力非常多。若在不同領域的實施上，文學與歷史的學科較容易，科學的學科教師，對於有學習障礙學生的指導，除了需要面臨提供學習障礙學生專業訓練的挑戰，還要了解哪些策略能有效的讓學生參與學習(Stone, 2002)。因此，雖然，教導式對話教學能運用到融合班級中，但是在實施上並不容易。

以上三種教學法，雖為不同的三種教學方式，但其主要的理念，均以鷹架對話為主而衍生。其主要的理念為「學習是在社會情境中，透過師生以及同儕之間的對話互換，引導學生不斷的提升近側發展區的一種互動的學習過程」。此三種教學法的不同如表 2-3-1。

在研究對象方面，交互教學主要是以閱讀理解能力弱，但是解碼能力沒有困難者為主要研究對象(Rosenshine & Meister,

1994)，教導式會話教學的對象，主要是以語言弱勢族群為主(Tharp & Gallimore, 1991; Echevarria, 1995)，教導式對話則以解碼或閱讀理解困難的學習障礙者為主(Englert et al., 1995; Englert et al., 1994; Englert et al., 1998)。

表 2-3-1 交互教學、教導式會話教學和教導式對話教學的比較

教學法 項目	交互教學	教導式會話教學	教導式對話教學
教學對象	解碼沒有困難的弱讀者	語言弱勢族群	學習障礙者
教學的目的	透過摘要、提問、澄清和預測四種對話能力的學習，以促進閱讀的理解和監控能力，增進其閱讀的能力	經由在教室中，主題的討論，增進語言的能力和概念的發展	學習學校所需的語言能力，當學生獲得學校所需的語言能力後，可利用此語言能力學習來學習讀寫和成功的參與教室的活動
教學的內容	以說明文的文章為題材，學習摘要、提問、澄清和預測四種策略	與生活有關的文章主題討論	口語型態(討論、辨論、報告)或書寫型態(記述文、說明文)的言談
策略的教導	是教學的目標	策略是一種媒介	附帶學習
協助的提供	言談	言談	言談 + 其他輔助策略
教學的成效	效果佳	仍需研究支持	仍需研究支持

在教學目的方面，交互教學是透過摘要、提問、澄清和預測四種對話能力的學習，以促進閱讀的理解和監控能力，增進其閱讀的能力(Palincsar & Brown, 1984)。教導式會話的目的，是經由教室

的對話，增進語言的能力和概念的發展(Tharp & Gallimore, 1991)。教導式對話的目的，是希望學生學習學校所需的語言能力。當學生獲得學校所需的語言能力後，可利用此語言能力學習，來學習讀寫與成功的參與教室的活動(Englert et al., 1993)。

在教學內容方面，交互教學主要是以說明文文章為題材，學習摘要、提問、澄清和預測四種策略(Rosenshine & Meister, 1994)。教導式會話教學則是以語文教材為主，透過主題的討論，來增進語言的能力和概念的發展。教導式對話教學的內容則認為學校所需的語言能力，均可當作教學的內容，包括：口語型態(討論、辯論、報告)或書寫型態(記述文、說明文)的對話(Scott, 1994)。

在策略教導方面，策略的教學是交互教學的主要目的。在教導式會話教學中，策略是增進學習的媒介(Tharp & Gallimore, 1991)。教導式對話教學則將策略的學習，當作是一種輔助學生學習的工具，在教學的過程中，視學生的需要提供學生，學生學習策略，是在教學的過程中附帶的學習(Merritt et al., 1998)。

在教學成效方面，交互教學在教學成效方面有不錯的效果(Rosenshine & Meister, 1994)，雖然教導式會話教學和教導式對話教學也有效果，但因支持的文獻並不多，因此仍需要有較多鷹架對話教學之研究。

由以上的探討可知，交互教學對於解碼沒有困難的低閱讀能力兒童，是一種有效的閱讀教學法；教導式對話教學有助於增進語言弱視族群，以及第二語言學習障礙兒童的語言能力；教導式對話教學能增進學習障礙者的讀寫能力。綜合這些研究結果顯示，鷹架對話教學能有效增進低閱讀能力者的口語或閱讀能力 對於學習障礙兒童的口語和讀寫能力之發展，是一個很有助益的教學方式。

雖然，鷹架對話教學能有效的增進兒童的口語和閱讀理解問題，但基本上，對於有語言問題的學習障礙兒童，在教學上，使用對話教學，是個很大的挑戰。其挑戰來自於，學習障礙兒童有限的辭彙能力，語法結構沒有彈性，有限的先前知識，語用的困難，注意力問題，自信心的缺乏，以及大人們對於兒童需求的不正確覺知(Stone, 2002)。然而，縱使面臨這樣的挑戰，鷹架對話的方式，對於有語言學習障礙的兒童，仍然有其實施的必要性。因為，語言正是他們所需要學習的，透過鷹架對話的提供，可以提供他們學習語言的機會。因此，提供給學習障礙兒童的鷹架對話教學，需要做一些調整(Echevarria, & McDonough, 1993)。Merritt 等人(1998)所提出的教導式對話教學之學習架構，正是根據語言學習障礙兒童的需求而設計。在以下的單元，將進一步說明此架構的內容。

貳、教導式對話教學之學習架構與運作

一、教導式對話的意義

所謂對話(discourse)是指一組話語或在持續性的互動(sustained exchanges)中，以連貫的方式(cohesive way)傳達一組意義的單位。學生在教室情境中經驗各種不同型態的對話，如會話、故事、討論、發表和解釋等。這些是由相關的訊息所組成，而這些訊息是由一組相連結的單位所表達，而不是具體的字或單獨的句子。教導式對話為師生在教室中互動期間，為加強知識、引導理解，或發展技能所使用的特殊之互動型態，用來做為加強學生處理與文章連結能力的一種媒介。在此互動中，對話有兩種涵義，一為會話(conversation)，一為不同的理解方式(different ways of understanding)，兩者非獨立的而是相互關連(Cazden,

1998)。

二、教室中對話運作的機制

教室對話的運作機制為，在教室的討論中，學生跟隨教師的鷹架(scaffolding)，透過主題內容的討論，教師提供與學生共同生活知識有關的例子，使其與學生的感覺、經驗和先前知識相結合，進而創造出有意義(create meaning)的，一種師生彼此間互動的、相關的思考邏輯，以及相互連結的、持續性互動過程。當意義產生時，兒童能瞭解其內容，並有較深度的理解產生(Merritt et al., 1998)。其運作的機制如下圖 2-3-1：

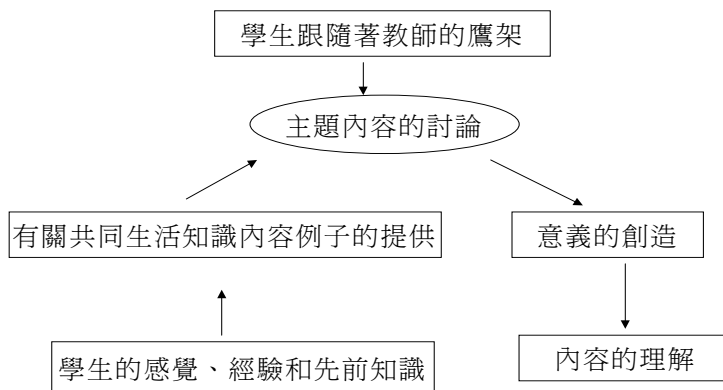


圖 2-3-1 教導式對話運作機制圖(整理自 Merritt, Barton & Culatta, 1998)

對話對學習所提供的鷹架，是一個互動的機制，指導者對學習者提供漸進的協助，以幫助學習者，達到更高層次的概念或溝通能力。有效的鷹架提供學習者所需的支持，界定學習的潛能，當學習者所需的支持漸減，及能力增進時，鷹架就自動瓦解

(Silliman, Bahr, Beasman, & Wilkinson, 2000)。Stone(2002)指出鷹架運作的主要要素有三項：第一個要素為情境(context)，有效的新鷹架學習，指導者需提供一具有動機性的情境，讓學習者參與具有目標導向的活動，同時提供最大的相互瞭解的互動溝通。第二個要素為偶發事件(contingency)，在溝通互動的過程中，指導者需對學習者的學習情形進行評量，以便瞭解學習者目前的理解情況，與所需要的支持，且所提供的支持，需視學習者當時的理解能力而提供。第三個要素為挑戰性，挑戰性所隱含的意義即為責任的轉移，對學習者所提供的指導，要具有挑戰性，若是不具有挑戰性則非為鷹架。

由此可知，鷹架的學習是要在一個互動的情境下而進行，教導者是一個指揮者，指導著互動的進行。要維持有效的持續性的互動，教師需要運用有效的技巧和策略，來促進師生間的交互互動。Merritt, Barton, and Culatta(1998)提出，指導式對話的基本架構，乃是要發展一個全面的支持性互動對話型態，教師運用教學技巧來維持互動的型態，並採用有效的學習策略做為鷹架策略，運用到互動的教學過程中，幫助學生的學習。其採用的技巧與策略如圖 2-3-2。

綜合上述可知，教導式對話的目的乃是幫助學生學習如何從對話中學習。學生在一個全面支持性的互動對話情境，因其能力的不同，能得到所需要的支持，使他們的潛能充分的發展。在支持性互動的對話情境中，教導者需要運用教學的技巧來維持其持續性的互動，並提供學習所需的策略來幫助學生學習。

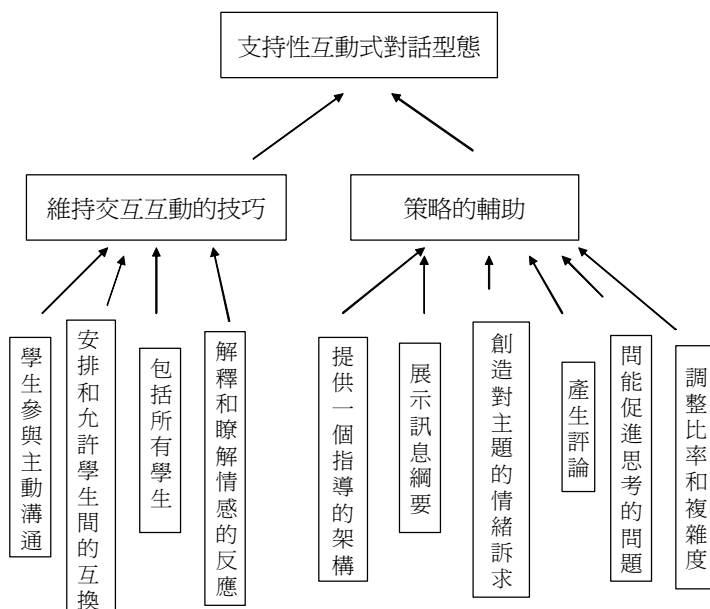


圖2-3-2 教導式對話的指導架構(整理自Merritt, Barton & Culatta,1998)

三、教導式對話教學要素

由前面所述，教導式對話教學的內涵主要有三個要素，此三要素為全面支持性的互動對話型態、維持交互互動、及策略的輔助。以下分別就此三個要素加以說明：

(一)全面性支持的對話型態

鷹架對話的種類可以分為兩種，一為指導式的(directed)鷹架，一為支持性的(supported)鷹架(Merritt et al., 1998; Silliman et al., 2000; Silliman & Wilkinson, 1994)，兩者的區別如表 2-3-2。

在指導式的鷹架教學中，教師的提問，與評量學生的知識，乃根據預期中，什麼是正確的與適當的來評量和提問。此種教學，

表 2-3-2 指導式教學與教導式對話教學的比較，整理自(Rueda, Goldenberg, & Gallimore, 1992; Merritt et al., 1998; Roskos, Boehlen, & Walker, 2000)

	指導式	互動的
具挑戰的但非威脅性的氣氛	<ul style="list-style-type: none"> •課堂的氣氛主要是沒有挑戰性的(沒有強迫理解)、沒有刺激或脅迫的，沒有意義的協商或對於文章的不同解釋 	<ul style="list-style-type: none"> •課堂的氣氛具有挑戰性的(強迫理解的)、刺激的以及不具威脅性的，有意義的協商和可能有不同的解釋
教師的角色	<ul style="list-style-type: none"> •教師較具權威性 •教師提出問題並評量學生的反應 	<ul style="list-style-type: none"> •教師是一個合作者 •教師詮釋學生的思考和評論訊息是如何和學生的知識經驗和感覺有關係 •學生主動的參與 •學生貢獻相關的訊息、應用和感覺
學生的角色	<ul style="list-style-type: none"> •學生的角色被限制在提供答案以做為教師的評量 	
討論的增進	<ul style="list-style-type: none"> •教師主要依賴字義層次的回憶以及已知答案的問題，很少或是從來沒有使用主題的、討論產生的問題 •教師跟據主要在文章的回憶及已知答案的問題 •強調閉鎖性的問題 •特定的、理所當然的答案 •測驗或事實的問題(事件或細節的回憶) •提問－回答－評量的順序傾向 	<ul style="list-style-type: none"> •教師很少使用字義層次的回憶的已知答案的問題，但常使用主題的、討論產生的問題 •主要是圍繞在有關故事主題的討論產生的問題 •強調開放性問題 •熟慮的、意見-基礎的應用或評量的問題(變化的問題型態) •問題的提問和評論間的平衡
問題的提問		
對學生的貢獻做回應	<ul style="list-style-type: none"> •教師的談話是很少或從來沒有對學生的加入、貢獻或當前的理解程度做回應 	<ul style="list-style-type: none"> •教師常對學生的加入、貢獻 或當前的理解程度做回應
對話連結的使用	<ul style="list-style-type: none"> •欠缺有關故事主題的連結性對話 •對話是具非連結的問題順序或是擴展的獨白，每一個問題回答順序之後常改變主題 •由教師掌控主題，每一主題或次主題只有少數的轉換 	<ul style="list-style-type: none"> •總是或幾乎總是具有有關故事主題的連結的對話特徵 •討論具有多向度、互動、連結的替換 •由教師做主題的引導但學生允許發展或操作主題 •枝節主題可以產生 •產生大量有關可互換的主題
全部參與	<ul style="list-style-type: none"> •對話是由教師主控，參與是教師所指定的，主要是教師說 •僵直的參與規則：提問－回答－評量 	<ul style="list-style-type: none"> •對話的控制是教師與學生間的分享、參與是普及的 •說話權是平等的，沒有個人被指定，是民主的、自己選擇說話權 •學生和教師兩者共同評論、做摘要、要求訊息、預測和請求澄清
文章有關的主題焦點	<ul style="list-style-type: none"> •沒有或是少量與文章連結的目標或主題 	<ul style="list-style-type: none"> •大量與文章連結的目標或主題
背景知識和基模	<ul style="list-style-type: none"> •沒有或少量企圖評量、促動、支持或使用有關的背景知識 	<ul style="list-style-type: none"> •一致的、系統化的企圖評量、促動、支持或使用背景知識
直接教學	<ul style="list-style-type: none"> •直接教學脫離故事的情境、沒有彈性、過度或當需要時沒有給予 	<ul style="list-style-type: none"> •直接教學在故事情境中提供、有彈性、只有需要時給予
增進複雜的語言/表達	<ul style="list-style-type: none"> •教師既沒有誘發也沒有詳細示範在課堂中使用的語言 	<ul style="list-style-type: none"> •常常系統化的誘發和詳細示範在課堂中使用的語言，例如，要請或擴張(告訴我多一點有關.....)、問題(你的意思是.....)、再次重申(換句話說.....)、停頓
增進陳述、假設的基礎	<ul style="list-style-type: none"> •教師很少或從來沒有在背後誘發學生的主張、假設或結論的推理或是答辯 •教師規律的接受答案，教師從來沒有挑戰學生做嘗試性的反應 	<ul style="list-style-type: none"> •教師常在背後誘發學生的主張、假設或結論的推理或是答辯，例如：如你怎麼知道的？你由那裏知道？為什麼？

是由教師高度控制的教學型態，非有目的的促進口語能力。因此，指導式的鷹架教學，在學習活動過程中，常喪失分享理解的目的。而支持性的鷹架，是一種經由對話支持的一種合作學習，漸近式的轉移對自己的學習責任，由成人轉向兒童對任務的計畫，策略的使用，效果的監控，及結果的評量。教師的角色為，在教室情境中與學生分享力量以完成工作，學生是主動的參與者。支持性鷹架的學習目標，是一種學習責任由教師逐漸的轉移至學生身上。可能發生在主題意義的學習活動內，或是跨越主題意義的學習活動。強調教師、臨床工作者與學生間之合作學習。教導式對話教學，包括促進溝通的結構與提供社會支持，以達到超越現有的能力。只要是提供一個溝通的安全網，降低冒險性，直到學生發展出適當的技能層次，有信心使用自己的新技能。因此，教導式對話教學是在一個全面支持性的對話型態中進行。

(二)鷹架的提供

在鷹架的提供方面，Roehler & Cantlon(1997)指出，在以教室為基礎的教導式會話中，鷹架的順序為明確的示範、直接解釋、和再次詮釋、邀請參與會話中，以及證明或澄清學生的理解。

1. 明確的示範是指，經由口語的示範，教師展示如何經由一個特定的策略，包括選擇的理由和步驟。學生在解決事務時，被鼓勵採用相同的基模。例如，大聲思考-理解是一種出現的過程，大聲談論-問相關的問題和評論。
2. 直接解釋和再次詮釋是指，教師做很明確的說明，以幫助學生對概念的理解，及在特殊的情況中，運用相關的概念。例如：這是一個好的想法，可以幫助你判斷誰是你真正的朋友。
3. 邀請參與會話中是指，經由支持學生的主張或立場來鼓勵學

生參與討論。例如：是什麼讓你做如此的思考？你如何知道的？或者是製造機會以有意義的方式，經由邀請擴張以便產生較多複雜的表達，例如：告訴我多一點，你的意思是什麼？

4. 證明或澄清學生的理解，明確和正向的回饋是企圖引導學生學習如何評量一個被分享的觀點，或當他們有不瞭解的情況發生時，修正他們的觀點。而當學生傳達理解的主張或反應時，對於這個主題有關的貢獻要被證明，例如，我們還沒有談到那裏，這是很重要的不是嗎？而當誤解產生時，學生要經由被問適當的和相關的問題，以修正誤解。

(三)、維持交互互動

在維持交互互動過程中，可運用一些方法讓互動更加順利的進行，包括主動參與溝通、創造機會讓較少有口語能力的兒童，與擅長使用語言者互動，及覺識情感的反應(Merritt et al., 1998)。以下就其內容加以說明：

1. 參與主動的溝通：

當教師在教學或討論中採用聽(listening)的策略時，一種支持性的教室氣氛將會產生。其策略包括：

- 1) 聽的準備-事先思考要進行的主題中，什麼是學生已知的。
- 2) 提供口語和非口語的支持，非口語的包括眼睛接觸(eye contact)、面部表情(facial expressions)、面對說話者(facing speaker)。口語的支持：沒有評量或是具有壓迫感的語調、不企圖操弄說話者採取新的觀點，有彈性及接受新的觀點。
- 3) 監控理解中的挫折，監控兒童的訊息是否被理解。採用的策略為：你可以把那點再重說一次嗎？或是以非口語的方

式，如揚眉或顯示困惑的樣子。

4) 給予建構性的回饋，在討論中給予回饋的方式：這是有趣的觀點，我們將在後面再來看，這是很有趣的，且它是有關故事中主角的感受。但是，讓我們先討論故事的內容，然後我們再回來討論他的感受。當學生脫離主題時，要有耐心提醒他，現在在討論的主題。

2. 安排和允許學生與學生間的交換：教師不禁止學生之間的討論，並在討論中選擇性的給予摘要，強調主要的重點，及連結彼此之間的概念，或整個課程的組織。
3. 包含所有的學生：所有的學生均能參與討論，藉由口頭的增強，如：我同意你的說法，說的很好，對的…等，以及點頭或微笑。此外，給予一些暗示或線索如：給予故事結構圖，或口頭的引導，如：在你看電視的時候……。
4. 解釋和覺識情感的反應：教師可以從學生的動作和聲調中觀察學生的反應，以便對學生的感受做回應。

(三) 教學過程中所運用的策略

1. 提供一個指導的架構：在教學中要發展一個很清楚的教導重點，此重要性要在討論開始之前提出來。如：提供討論主題。
2. 展示訊息綱要：在教學中，有很多的方式可用來做為教學的輔助，如圖表、圖卡、故事圖…等。
3. 創造對主題的情緒訴求：如果學生能和討論的內容有情緒上的連結，則可以增進教室中的討論。可以幫助學生經由個人的聯結而瞭解其意義，並會產生學習的動機。如採用預測，是一個很有利的策略，可以幫助教師創造學生對課堂的情緒訴求。
4. 產生評論：藉由重新陳述學生所說的，來維持其教導的流程、

澄清的尋問、或藉由對學生所說的正向評論。

5. 問能促進思考的問題：問問題在討論中是必要的，開放的、以意見為基礎的問題，較有正確答案的問題，能有較多複雜的想法。
6. 調整比率和複雜度：教師要對所使用的語言非常的敏銳，以便調整其語言適合兒童的需求。

四、教導式對話教學的特色

綜合以上的探討，歸納出教導式對話教學具有以下幾點特色：

(一)口語是閱讀教學的重要要素

在教室中語言佔有極重要的地位，語言是兒童參與學校運作的基本能力，兒童經由與同儕和老師的對話互動中學習，以獲得知識和技能，以及發展讀寫的能力 (Bashir, et al., 1998)。教導式對話教學視口語為閱讀教學中的一部份，在教學過程中，同時發展兒童的口語和閱讀能力。

(二)閱讀理解教學包括基層識字與高層次理解能力

教導式對話教學透過口語互動之討論方式，提供學生的參與、使用複雜語言，以及進行思考的機會，促進高層次理解能力的提升，增進閱讀之學習 (Palincsar & Brown, 1984)。

(三)針對語言學習障礙兒童的學習困難作調整

教導式對話教學的學習架構，針對語言學習障礙兒童的學習困難，在口語和閱讀的學習方面，提供適時的鷹架協助。

綜合以上的探討可知，教導式對話教學的理論基礎，雖源自於社會文化建構理論，但是根據學習障礙兒童的學習困難而設計。教導式對話教學的基本要素包括，全面支持性的互動對話型態、維持

交互互動、及策略的輔助。

綜合本章的文獻探討可知，學習障礙兒童的口語與閱讀困難，是一個非常複雜的問題，口語與閱讀理解能力之間的關係密切，單一技能的教學，對於有語言學習障礙的兒童而言，可能無法有效增進他們的口語與閱讀的學習。教導式對話教學乃針對有語言學習障礙兒童而設計的學習架構，本研究的教學，乃根據此教學的學習架構而設計，以了解此教學對增進學習障礙兒童口語和閱讀理解能力之增進情形。