

在故事中，理出一個頭緒

故事結構教學在國小資源班兒童閱讀教學之行動研究

服務學校：臺北市大湖國民小學

作者：鄭鈺清

摘 要

本研究的主要目的在探討國小資源班學生接受故事結構教學後，其故事結構能力與故事理解能力的改變情形。本研究採用故事結構教學模式的教學策略，融入行動研究法實施的精神進行研究設計，本研究教學分為三大階段，第一階段，故事結構元素教學階段；第二階段，教師協助提問階段；第三階段，學生自我指導階段。研究者從教學回饋、教學觀察中反省修正教學，同時從受試學生「故事結構學習單」和「故事理解測驗」了解學生故事結構能力和故事理解能力的改變情形。

關鍵字：故事結構教學、故事結構能力、故事理解能力

第一章 緒論

第一節 研究動機與目的

上早自修課程的孩子，打上課鐘前就已經來到資源班，讓孩子利用這些時間，到書櫃找喜愛的圖畫書進行閱讀，曾經嘗試在孩子閱讀過後，提問故事中所提到主角、地點、部分故事內容，一經提問，才發現孩子在閱讀過程中，只有看著圖片和唸著文字，這些文字對孩子而言，是無意義的符號，形成「有讀沒有懂」的閱讀困境。在資源班裡，看到孩子們有著閱讀圖書的熱忱和動機，若能給孩子一個閱讀架構引導，更能夠幫助孩子突破在閱讀中「有讀沒有懂」的困境。

根據 Chall 對閱讀發展階段的研究，提到 7~8 歲為閱讀困難是否有改善的重要契機（引自王瓊珠，民 92，頁 6），目前所教導的孩子正值改善閱讀困難的黃金期，這一段話強烈的引導我思考，該從哪一個面向來讓孩子改善「閱讀理解」的能力。

(引自王瓊珠，民 92，頁 13) 影響閱讀的變項，包括「讀者」、「文本」、「環境」三大向度，而「讀者」變項中包含了「智力」、「學習動機」、「注意力」、「先備知識」、「文章結構知識」、「閱讀策略」…等因素所組成，為改善孩子「閱讀理解」能力，研究者針對「讀者」向度中的「閱讀策略」因素，搜尋相關的閱讀教學策略，搜集不同閱讀理解策略後，選擇「故事結構教學」來引導孩子建構對繪本故事書組成結構的概念。

研究者依據繪本故事書中「總字數」、「句型變化」、「內容概念」、「未教過生字數」來分析所挑選的繪本故事書的難易度，依據繪本故事書的難易度由淺入深的引導至故事結構教學法中。

理解故事內容並非著重零散細節記憶，重點在於掌握故事內容的主要概念和結構（民 91，陳姝蓉），從教學觀察中發現，在識字正常的情况下，資源班學生能正確讀出故事中的每一個字，但卻對於故事中的前後事件連結力弱，難以掌握故事結構重心。故事結構教學法利用圖示呈現組織故事的基本元素，讓學生依照故事組成元素（主要角色、發生地點、主要問題、解決問題…等結構方法）將故事結構化後，就更容易清楚掌握故事內的重點、大意。

因此，本研究是在探討故事結構教學對國小資源班學生閱讀理解能力的影響，參考王瓊珠（民 92）編著《故事結構教學與分享閱讀》一書中故事結構教學課程的設計原則，設計一套故事結構教材，實際運用於教學現場。

本研究的目的為：

1. 探討故事結構教學法對國小資源班學生故事結構能力的影響。
2. 探討故事結構教學法對國小資源班學生故事理解能力的影響。

第二節 名詞釋義

將本教學研究所涉及的重要名詞，分別界定如下：

壹、故事結構教學法

故事結構教學法是利用圖示表列出故事中主要成份的相對關係（陳姝蓉，民

92)，讓讀者從圖表中建構對故事組成元素的概念，從故事組成概念的建構中，讓讀者加強對故事內容的理解，以及重點、大意的正確掌握，本研究之故事結構教學法故事結構元素包括：主角、情境、開始事件、主角反應、事件與發展、結果等六項（王瓊珠，民 92）。

貳、故事結構能力

本研究的「故事結構能力」是指學生能在閱讀完故事後，能正確掌握故事六大結構因素的原則，將故事內容中的結構因素填寫在研究者所編製的「故事結構問題單」，繪本閱讀前，教學者復習故事組成六大結構因素的基本概念，讓學生在繪本閱讀中，對故事內容的組成元素更加明確的區分。

參、故事理解能力

本教學研究的故事理解能力指學生閱讀故事繪本後理解故事的能力，評量方式是由教學者依據故事內容編輯「故事理解測驗」，理解測驗中共有十題選擇題，題目類型包含故事內容的「詞義理解」、「內容記憶」和「理解推理」三項，受試學生依據閱讀故事內容進行作答。

第二章 文獻探討

本章的主要目的在探討與本教學研究相關的理論，全章共分為 3 節：第一節探討閱讀理解要素；第二節探討認知理論與閱讀理解的相關性；第三節探討故事結構教學內涵。

第一節 閱讀理解

壹、閱讀理解成分

閱讀主要分為「識字」及「理解」兩大成分（邱上真，民 86；楊秀文，民 90）。「識字」為指認熟悉與陌生的字（林佩菁，民 92）；「理解」是了解字與字的關係，對整體文章和段落意義的了解。「識字」是理解的基礎，「理解」是閱讀的最終目標，讀者閱讀材料時，運用已具有的文字再認技巧辨識符號，轉譯成有意義的閱讀型態。Mercer（1993）依認知層次分析閱讀理解所涉及的成分：（引自

吳金花，民 86)

- (1) 字彙的理解：從上下文的關係，了解特定字彙的意義。
- (2) 字面本意的理解：能辨識及回憶文章中所陳述的特定訊息。
- (3) 推論理解：讀者依據文章所提供的訊息，並以自己的經驗和直覺來做連結或假設。
- (4) 評鑑：根據自己的經驗、知識、價值觀對閱讀內容進行批判。
- (5) 欣賞：對文章內容有情緒上的反應或能指出文中有優美或有創見的詞句或構想。

本閱讀理解教學的研究中，受試學生為識字能力正常而閱讀理解困難，教學重點在閱讀理解，著重於文章結構的認知，教導學生故事組成的基本要素，以示範、指導、自我指導，三階段來建立受試學生使用故事結構的基礎概念，加強建構對故事的內容的理解。

第二節 認知理論與閱讀理解

壹、先前知識與閱讀理解

Hyde 和 Bizar (1989) 指出閱讀是一項複雜的認知活動，也是一個問題解決的策略性知識，在認知心理學中，訊息處理模式提出閱讀活動是一個「互動」和「主動建構」的歷程，在此歷程中，閱讀者必須存在著先前知識，才能夠從個體的認知結構中主動建構，獲得有意義的學習。(許淑玫，民 92)

因此在閱讀歷程中，讀者能從提取先前知識中更易獲得對新訊息的查覺，舊有的先前知識可將個體原存有的認知進行結構化分類，提取適當的部分與新訊息主動連結，此一認知歷程便有助於讀者進行閱讀活動。

貳、先前知識對閱讀理解的影響

先前知識對於閱讀理解概略分成淺層和深層兩部分影響 (范淑娟，民 87)：

一、先前知識對字面理解的影響：

充足的先前知識能幫助讀者在閱讀新訊息時，快速檢索已存的認知基

模，將新舊訊息連結編碼，加速理解新文章訊息中的字面詞意和內容。

二、先前知識對於推論理解的影響

推論歷程是由讀者認知歷程已形成的訊息和認知架構理解文章深意，推論的關鍵在於讀者既存的相關背景知識，背景知識越豐富，推論連結線延伸越完整，其推論的正確性相對提高。

參、先前知識與基模理論

根據基模理論，充足的先前知識對於記憶過程中的編碼與檢索和閱讀推論都有正向性的影響，因此在認知心理學中的的基模理論便可解釋說明先前知識與基模對於閱讀的建構作用。

肆、基模理論與閱讀理解

基模理論中提及，閱讀理解的產生是閱讀者與文章交互作用的結果，閱讀者必須從記憶中找到文章內容結構的基模，才能理解文章的意義（林蕙君，民 84；范淑娟，民 87）。其中，有兩類基模在閱讀時扮演推動理解歷程的角色：一、內容基模：指人、事、物和情境等方面的知識；二、結構基模：組織文章時的架構或專門性文章架構（范淑娟，民 87）。因此，在閱讀歷程中，基模的主要作用在協助讀者選擇與組織外界輸入的訊息，使新舊訊息加以統整（許淑玫，民 92）。

第三節 故事結構教學內涵

壹、故事結構

（陳姝蓉，民 91）語言學家發現，人們敘說故事遵循一定的模式，在閱讀研究中發現，不論年齡、文化的差異，讀者在閱讀後重述故事時，常會遵循一種固定的模式，此模式即稱為故事結構。（引自王瓊珠，民 92，頁 44）其固定模式的內容大多包括：主角、問題或衝突、主角試圖解決問題的經過、結局，這些元素被稱為「故事結構」。

故事結構和認知基模理論有密切的關係，個體既存的故事基模式引導解碼新閱讀物內容的關鍵，在理解過程中，內在故事基模必須與新輸入的文章內容產生

連結，才能進行理解（陳姝蓉,民 91;Idol & Croll,1987;Gersten,1998;Pahl, 1987）。

貳、故事結構與教學策略

故事結構教學強調故事主要元素和故事架構，以圖表呈現的架構，讓讀者能掌握內容架構，在故事元素方面，以分成六項結構元素為多，這些結構因素分別為：(1) 主角和主角特質 (2) 時間與地點的情境 (3) 主要問題或衝突 (4) 事情經過 (5) 主角的反應 (6) 故事的結局。這六項結構因素包含故事前、中、後的發展經過（引自王瓊珠，民 92，頁 44）。

本研究採用王瓊珠（民 92）編著《故事結構教學與分享閱讀》一書中所使用的三階段教學過程，教學開始是建構學生對故事結構元素的認知，再由教師引導學生使用策略，最終讓學生將結構策略獨立使用於閱讀中。

第三章 研究方法

本研究乃針對資源班學生實施故事結構教學，接受此教學實驗的學生在語文內在能力表現中，呈現相對差異性（在中文年級認字測驗中皆為認字正常，但是在閱讀理解篩選困難測驗得分中，皆呈現閱讀困難的情形），從此教學策略中，探討該教學法對於閱讀困難學生理解故事結構內容的影響。本章就研究設計、研究對象、研究工具、課程設計、研究程序等五部分，分別說明於後。

第一節 研究設計

本研究採用故事結構教學模式的教學策略，融入行動研究法實施的精神進行研究設計，行動研究法的精神在於研究實施的過程中需要不斷的觀察、反省、修正、再行動，來讓該教學策略有系統、漸進式的影響該生的閱讀理解能力。

壹、自變項

本研究的自變項為故事結構教學，第一階段，每次教學介紹兩個故事結構元素，並藉由實際閱讀故事，讓學生從故事中練習尋找各項結構元素；第二階段，在故事閱讀後，教師呈現故事結構圖，讓學生重新建立故事前後內容的連貫性，

再藉由師生共同討論，協助學生連貫閱讀故事中的六大故事結構元素，理解故事內容；第三階段，完全除去教師協助，讓學生在閱讀故事後，使用前兩階段對故事結構組成概念的理解自我完成故事結構問題單，建立學生在閱讀中具備故事結構策略的使用能力。

貳、依變項

本研究的依變項包括：(1) 故事結構能力 (2) 故事理解能力。故事結構能力是從「故事結構問題單」上的作答情形結果進行分析；故事理解能力則是從「故事理解測驗」中的作答正確率進行分析。

參、實驗設計

本研究採用行動研究法實施程序，將實驗過程分為三大階段，計畫階段、行動階段、檢討階段，此三階段依循故事結構教學法的教學策略進行，同時在行動階段的每次教學中，從學生的回饋和教師的觀察中進行反省和教學修正。以下分別說明三階段進行的程序與方法。

一、計畫階段

(一) 觀察教學現場：學生閱讀後，教學者隨機提問有關故事內容的問題時，學生往往無法回答，造成了「有看沒有懂」的困境。

(二) 尋找相關教學法：根據教學現場觀察到學生的學習狀況後，針對學生閱讀困難這一方面來搜尋相關教學法。研究者依據影響閱讀三大變項的「讀者」變項裡的「文章結構知識」因素作為選擇教學法的前提，因此挑選由王瓊珠教授所研究的「故事結構教學」作為研究實施主軸。

(三) 確認教學對象：挑選三位經台北市鑑輔會鑑定為疑似學習障礙學生且在閱讀理解困難篩選測驗得分低於切截分數的學生進行教學。

(四) 選用合適繪本：從坊間琳琅滿目的繪本中，挑選十二本和兒童生活經驗、情緒表達較為相關而且繪圖活潑可愛的繪本。同時依據每一本繪本的「總字數」、「未教過字數」、「句型變化」和「故事內容概念」的不同來進行前後閱讀順序的

排列。

(五) 製作教材教具：

- 1.故事結構屋：故事內容是以六大結構元素所組成，就像由六塊磚瓦組成一間房子，以此概念使用紙板繪製一間房子的造型，在故事結構元素教學階段使用。
- 2.製作繪本 power-point：將平面繪本加以拍攝整理成 power-point，除了可以解決多人觀看一本繪本無法看清楚의 困境外，power-point 的呈現方式更讓孩子宛如在看電影般，誘發更強烈的學習動機。同時透過教學者有組織的整理，將圖畫的重點文字呈現在螢幕中，使用 power-point 的內建功能，將教學的重點框飾在圖片中，以增加學生的注意。
- 3.設計故事結構學習單：由教學者自編，將故事情節以樹狀圖的方式呈現，學生依據對故事內容的記憶和理解，填寫樹狀圖的空格。
- 4.設計故事結構問題單：由教學者自編，依照六大故事結構元素（主角、情境、開始事件、主角反應、事件與發展、結果）來設計測驗題目。
- 5.設計故事理解測驗：由研究者自編，測驗的題目依據繪本故事書的內容而定，主要依據故事內容中的「詞義」、「句義」和「事件內容」為主。

(六) 構思教學策略和教學活動：本次的教學以「故事結構教學法」為主要核心，輔以其他相關教學策略來活化教學、增進學生學習的動機和提高學習成效，其他教學策略包括：

- 1.大聲朗讀法：採用「輪讀」的方式來進行，教學者在繪本 power-point 將未教過的生字旁加解注音，以加強學生對於認讀生字的熟悉度。
- 2.問答法：一次唸讀完一個故事，對於學生的記憶理解是一大負擔，因此在唸讀完一個段落後，提問前段故事內容以加強學生的理解記憶，同時提問和學生生活經驗相關的問題，加強學生與故事之間產生的共鳴。
- 3.相關延伸活動：配合繪本故事內容教學者設計相關延伸活動，舉例說明如下：為了加強「假想」這一個詞彙的理解，教學者設計「肢體語言開發活動」讓學生假想自己是在天空中飛翔的鳥兒，隨著教學者的口語提示，學生依據自己的想像

變化不同的肢體形式；搭配《小罐頭》一繪本，讓學生用空鐵罐和紙黏土完成一個自己的罐頭，完成後讓學生上台介紹自己的作品，藉此讓學生有口語表達的小舞台。

（七）實施前測：此前測的進行是師生共同瀏覽故事圖片後，學生填寫該故事的「故事結構問題單」和「故事理解測驗單」，施行前測的主要目的是讓研究者了解，學生未接受「故事結構教學法」前的閱讀理解情形。

二、 行動階段

（一）教學實施第一階段－故事結構元素教學

故事組成結構元素共有六大項，分別為：1.主角 2.情境 3.開始事件 4.主角反應 5.事件發展 6.結果，每一次的課程教導兩項結構元素，先說明該元素出現在故事中的哪一部分。其中在「開始事件」、「事件與發展」、「結果」三項結構因素，以時間線來加強學生概念①——②——③（①代表【開始事件】②代表【事件與發展】③代表【結果】）。解說後即進行繪本故事的閱讀，讓學生從其中尋找該故事的結構內容。第四次的課程，選用一本繪本故事書，進行故事結構測驗，從學生獨立答題的結果，了解學生對這六項結構元素概念的完整性。

（二）教學實施第二階段－教師協助提問階段

本階段的教學分為三次課程進行，繪本閱讀前，將故事屋呈現在黑板上，提問六大組成因素的基本概念，繪本閱讀後，透過師生討論完成「故事結構學習單」，讓學生再重新組織一次故事內容，為了了解學生故事結構能力和故事組織能力的改變情形，在每一本繪本閱讀後都讓學生填寫「故事結構問單」與「故事理解測驗」，作為相關資料的蒐集。

（三）教學實施第三階段－學生自我指導階段

進入此階段，教學者除去教學過程中對學生的協助，由教學者提問，學生討論回答，繪本閱讀後，讓學生書寫「故事結構問題單」，此一時期的結構單，上面只有寫出六個結構標題，學生必須依據自己對於六大組成結構的理解進行作

答。

三、計畫檢討階段

(一) 紀錄學生學習結果

從「故事理解測驗」中的測驗分數，觀察學生透過故事結構教學法後故事理解能力的改變情形；從「故事結構問題單」的書寫正確性，了解學生透過故事結構教學法後。行動研究，就是在教學過程中，不斷檢視與修正，在每一次教學後，教學者依據教學現場觀察和學生學習反應進行教學省思與修正（見第五章），以期在教學修正中，讓學生獲得更有效的學習。在教學過程中教學者進行觀察省思，更能夠掌握住學生學習動態中的改變情形。

第二節 研究對象

本教學實施對象是選取台北市豆豆國小資源班三位二年級學生，此三位學生是排除智能障礙、情緒障礙和其他顯著感官障礙所造成的學習困難學生，在閱讀理解困難篩選測驗結果中均呈現閱讀均需要加強，表 3-2-1 呈現接受此次教學實驗的三位學童基本資料。

表 3-2-1 受試學生基本資料

受試者	甲生（小鳳）	乙生（小慈）	丙生（小勳）
性別	女	女	男
年級	小二	小二	小二
魏氏智力測驗	語文量表：93 作業量表：102 全量表：97	語文量表：76 作業量表：79 全量表：75	語文量表：81 作業量表：88 全量表：82
中文年級認字測驗	原始分數：40 百分等級：43 解釋：認字正常	原始分數：52 百分等級：69 解釋：認字正常	原始分數：54 百分等級：73 解釋：認字正常
閱讀理解困難篩選測驗	通過率：0.22 解釋：閱讀需要加強	通過率：0.33 解釋：閱讀需要加強	通過率：0.39 解釋：閱讀需要加強
語文相關能力	【聽】對於教學者的說明能正確接受，但是在處理訊息的速度較為緩慢。	【聽】課文內容的聽理解接收度高，和課文以外的生活認知理解的接收度有明顯	【聽】聽語接收常會因為該生的不專注而影響完整性，需要教學者適時提醒。

	<p>【說】能正確表達出教學者的提問，說話時的聲音略為小聲且較為緩慢。</p> <p>【讀】讀題的速度較其他兩位學童緩慢，但是口語表達能切中主題。閱讀方面的困難，在於閱讀時無法連貫記憶較長篇故事前後的內容。</p> <p>【寫】雖然通過中文年級認字測驗，但是從平時的教學觀察中，甲生容易出現同音義異字的誤用情形，例如：忘記→（望）記、以後→以（候）。</p>	<p>差距，需要教學者重複解釋說明。</p> <p>【說】口語表達清晰，喜歡搶答；能主動當小老師，協助同組小朋友練習</p> <p>【讀】回答閱讀文章段落中的問題困難；閱讀較長篇文章，無法連貫記憶故事前後的內容。</p> <p>【寫】對於課內生字、語詞的學習單完成速度較同組學生快許多，正確率高。</p>	<p>【說】口語表達清晰，主動協助教學者。</p> <p>【讀】讀題時偶而會出現漏字的情形，回憶閱讀故事會遺漏故事中段的一些內容。</p> <p>【寫】生字筆劃不熟悉，容易出現筆劃計數錯誤的情形。</p>
<p>學習特質</p>	<p>優勢：學習動機高，若能給予更多的認知刺激，必能啟發甲生更多的學習潛能。在魏氏智力測驗測驗解釋中獲知其專注力佳，視動協調性發展良好。</p> <p>弱勢：社會性知識較缺乏。聽覺訊息處理速度較為緩慢。</p>	<p>優勢：專注力和記憶力足夠，多加以重複練習，具體性的提問能正確作答。</p> <p>弱勢：對於思考型問題難以理解作答，除了課內教材外，其他社會知識性的字詞知識較為缺乏。</p>	<p>優勢：發現自己有錯誤時，會嘗試自我訂正，尋求解決。反應快速，手眼協調度性靈巧。</p> <p>弱勢：因為注意力不集中，影響學習的記憶廣度。社會性的字詞知識較為缺乏。</p>

第三節 研究工具

壹、故事結構圖

由教學者自編，將故事情節以樹狀圖的方式呈現，學生依據對故事內容的記憶和理解，填寫樹狀圖的空格。

貳、故事結構問題單

由教學者自編，依照六大故事結構元素（主角、情境、開始事件、主角反應、事件與發展、結果）來設計測驗題目。依據不同教學階段的需要，設計出兩種類型的問題單，在教師協助提問階段，除了列出六大結構性元素外，並配合提問結構性問題，加入口語提示系統；在學生自我指導階段，只列出結構性元素，讓學生作答。

參、故事理解測驗

由研究者自編，測驗的題目依據繪本故事書的內容而定，主要依據故事內容中的「詞義」、「句義」和「事件內容」為主，此測驗的目的在了解學生閱讀完該書籍後，對於故事內容的理解程度。

第四節 課程設計

壹、教材內容

本研究的主要目的，是在教學情境中介入故事結構教學，建構閱讀困難的資源班學生對故事六大組織元素的認知，以加強對故事內容的理解。研究者選用故事繪本作為教學材料。因為故事繪本中，有大量的圖片，能吸引學生的閱讀動機，藉由引導學生觀察圖片來進入文字，讓學生有了圖片印象，文字對他們而言就不再那麼陌生。研究者以具備與兒童生活相關的主題，例如：「擔心」、「喜歡」、「勇敢」、「自我認同」…等主題，和圖畫鮮明、可愛，內容較為生動、逗趣的繪本為主。

課程實施前，將研究者挑選的十二本繪本依照難易度進行排列，故事書的難易度衡量包括（王瓊珠，民 89）故事的總字數、常見字的出現律、句型變化程度、書寫形式、故事內容與孩童生活經驗貼近程度…等。本研究進行書籍分類時，以故事繪本的「總字數」、「句型變化」、「內容概念」、「未教過生字數量」四方面來進行評選，其統整表見表 3-4-1。

評分過程是先計算出所有故事繪本在上述四項目的得分和總數量，再將各項得分評定為「難」、「中」、「易」三等級後進行計點式的綜合比較。

一、故事內容字數及未教學字數統計。

總字數為「600字以下」為低難度；總字數「600至900字」為中難度；字數900字以上為高難度。「未教過的生字總量」的部分，其中「未教過生字」是指不包含在康軒國語第一到第三冊生字表中的生字，在這一部分，得出結果為「60字以下」為低難度；字數在「60至90字」為中難度；「90字以上」則為高難度。

二、內容句型變化程度

為避免研究者主觀定論，乃設計「故事繪本內容句型變化評量表」邀請三位豆豆國小擔任國小低年級導師的教學年資都在15年以上的教師協助評分，以其豐富的教學經驗來分析這十二本繪本是否適合二年級學童閱讀，作等級的評估。總分在「3分以下」為低難度；總分在「4至6分」為中難度；總分在「6分以上」為高難度。

三、內容概念難易程度

故事內容概念的難易度需要由研究者對三名接受此教學的資源班學童進行訪談，以了解學童是否理解故事裡的辭彙與主題概念，每一本繪本編製三題概念性問題，共編製了三十六題，由研究者個別評量受試學童，計算結果，得分在「6分以上」為低難度；得分在「3至6分」為中難度；得分在「3分」以下為高難度。

表 3-4-1 故事繪本摘要表

故事繪本書名 難度等級	故事內容概念			句型變化評量			未教過生字數			總字數		
	高	中	低	高	中	低	高	中	低	高	中	低
1.好想要一個娃娃			*		*				*			*
2.勇敢的莎莎			*		*		*				*	
3.小羊睡不著			*		*			*				*
4.紙袋公主			*		*		*			*		
5.小罐頭	*				*			*			*	
6.沒有人喜歡我		*			*			*		*		
7.小狗阿疤想變羊	*			*			*			*		
8.我好擔心			*			*			*		*	
9.我不知道我是誰		*			*		*				*	
10.生氣的亞瑟	*				*				*			*
11.爸爸，你愛我嗎？	*					*			*			*
12.好耶！胖石頭		*			*				*		*	

依據表 3-4-1 統計結果，將各繪本難度等級點數做統整紀錄，再加上本研究中每次課程所使用的繪本整理成表 3-4-2，其排序的順序是依照難易度等級點數

紀錄為標準。

表 3-4-2 各次課程選取繪本摘要表

故事繪本書名	難易度等級點數紀錄			備註
	難	中	易	
我好擔心		1	3	課程前測驗
好想要一個娃娃		1	3	第一次課程
小羊睡不著		2	2	第二次課程
好耶！胖石頭		3	1	第三次課程
勇敢的沙沙	1	2	1	前三次課程後測驗
生氣的亞瑟	1	1	2	第七次課程
我不知道我是誰	1	3		第八次課程
小罐頭	1	3		第九次課程
紙袋公主	2	1	1	後測
沒有人喜歡我	1	3		後測
小狗阿疤想變羊	4			備用
爸爸，你愛我嗎？	1		3	備用

貳、教學流程

本研究的教學實施階段分為三大階段，分別敘述如下：

- (1) 故事結構元素教學階段：故事結構元素共有六項，包括「1.主角 2.情境 3.開始事件 4.主角反應 5.事件與發展 6.結果」，此教學階段分為三次課程進行，每次課程進行兩項元素的教學。
- (2) 教師協助提問階段：藉由教師提問增強學生使用六大結構元素理解故事內容。
- (3) 學生自我指導階段：此階段的主要目的是要了解除去教師提示後，學生完成故事六大結構元素的情形。

參、資料處理與分析

一、故事結構問題單分析

針對研究假設一「故事結構教學法對國小資源班學生故事結構能力的影響」，由課堂中所蒐集的故事結構問題單，進行分析。

(一) 結構要素評分標準

在教學前研究者閱讀各繪本內容，將繪本故事中的六項結構內容標示出來，作為故事結構問題單的評量標準（詳見光碟附錄）。在評分方面參考陳姝蓉（民91）的評分標準，「主角」、「情境」、「開始事件」、「主角反應」、「結果」五項難度較相似，最高分以2分計算，寫出其中一個概念可得1分，完整敘述可得2分，

「事件與發展」內容較為複雜，由於研究者所選取繪本內容事件較複雜，因此將計分修正為：將事件描述其中的 1/3 得 2 分、將事件描述其中的 2/3 得 4 分、將大部分事件完整描述得 6 分。

二、故事理解測驗分析

針對研究假設二「故事結構教學法對國小資源班學生故事理解能力的影響」部分，由課堂中所蒐集的故事理解測驗，進行分析。研究者計算每次故事理解測驗答對百分比，以此百分比分析「故事結構教學法」對國小資源班學生故事理解能力影響的變化分析。答對百分比 = (答對題數 ÷ 總題數) × 100%

第四章 研究結果

本章主要目的在呈現故事結構教學對三位二年級閱讀困難學生之教學成效，本章共分為兩節，第一節針對故事結構問題單得分進行分析，以了解教學成效，同時針對學生特殊表現反應進行觀察紀錄；第二節針對故事理解測驗答對百分比進行分析，以了解受試學生故事理解能力變化情形。

第一節 故事結構問題之結果分析

本節列述三位受試學生故事結構問題單得分資料，先以列表方式列出受試者在各項結構要素的得分情形，再針對故事結構總分資料進行折線圖表分析，說明受試學生在各階段內與階段間的表現情形。

一、受試甲

(一) 各項結構要素得分變化情形

表 4-1-1 中顯示，在教學前測的得分，觀察受試甲生在教學前已具備故事結構能力，進入教學期後，各項結構分數得分穩定，到教學階段二中的第二次評量，不再有任何結構因素出現零分。其中「開始事件」、「結果」兩項，在教學階段二，都能維持兩分的高得分；「主角」、「主角反應」和「事件與發展」三項結構進入教學階段二的第三次評量後表現穩定提升，尤其「事件與發展」在自我指導階段獲得 5 分的高得分，顯示出提升的效果。

表 4-1-1 受試甲生各項故事結構要素得分表

	評量次數	主角	情境	開始事件	主角反應	事件與發展	結果	總分
教學前測	一	2	1	1	0	4	2	10
教學階段一 (後側)	一	2	2	1	0	2	2	9
教學階段二	一	1	2	2	2	2	2	11
	二	1	2	2	0	2	2	9
	三	2	2	2	2	2	2	12
自我指導階段	一	2	1	2	2	5	2	14

(二) 故事結構總分變化情形

由圖 4-1-1 中，我們可以看出，受試甲進入教學期後，第一次評量和第三次評量都已提升到 10 分以上的分數，而自我指導階段的分數則是全部評量中得分最高的分數。

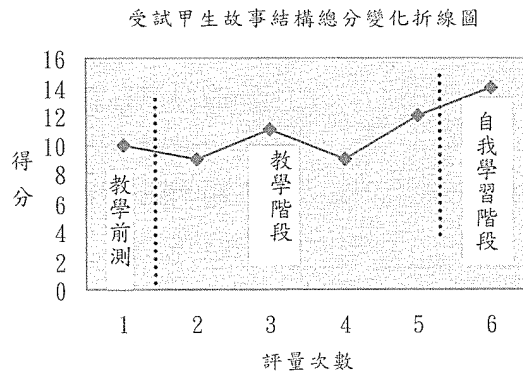


圖 4-1-1 受試甲生故事結構總分變化折線圖

(三) 受試甲生特殊學習狀況觀察紀錄

受試甲生未進行教學前稍具備故事結構能力，得分上明顯比其他兩位受試學生得分穩定，因此針對故事結構問題單中有出現結構因素為零的繪本進行說明，如表 4-1-2。

表 4-1-2 受試甲生特殊學習狀況觀察紀錄

教學實施階段	故事名稱	觀察紀錄
教學前測	我好擔心	雖然在閱讀困難理解篩選測驗中，受試甲屬於閱讀需要加強的閱讀者。但從教學前測的結果中，可觀察出，受試甲具備故事結構基本概念，雖然有給予文字提示，但相對於受試乙和丙，受試甲能將提示正確填寫，不需教學者在給予口頭提示。在六項結構因素中，只有「主角反應」為得

		分，由於該故事中，在故事前半段，多敘述主角的擔心，過度強調擔心，只有在中段略微描寫主角在擔心情境下所做出的反應，對閱讀者而言，此部分的印象概念就顯的較缺乏。
教學階段一（後測）	勇敢的莎莎	在此次測驗中，唯獨「主角反應」未得分，甲生所寫的答案是開始事件發生的原因。該故事中，對於主角的「勇敢」行為，呈現相當多的敘寫，「主角反應」需要教學者在閱讀中加以強調，才能夠讓學生注意到「主角反應」的內容。
教學階段二	我不知道我是誰	在此次測驗中，「主角反應」未寫出答案，在故事前段敘述主角因為不知道自己是誰而做出許多行為表現，對受試學生而言，主角反應的強烈性不夠明顯，因而無法判斷「主角反應的內容」。

二、受試乙

（一）各項結構要素得分變化情形

從表 4-1-3 看出，教學前受試乙在「主角」、「情境」、「結果」得到滿分，顯示在教學前稍具故事結構能力，進入教學期後得分 0 分的結構項目減少，直到進入自我指導階段才沒有結構項目出現 0 分；其中「情境」、「開始事件」和「結果」三項結構進入教學階段二已經維持在最高分的高能力，「主角」、「事件與發展」雖未能在教學期達到高分，但是在自我指導階段已顯示分數的提升。

表 4-1-3 受試乙生各項故事結構要素得分表

	評量次數	主角	情境	開始事件	主角反應	事件與發展	結果	總分
教學前前測	一	2	2	0	0	2	2	8
教學階段一 （後側）	一	2	0	0	0	2	0	4
教學階段二	一	1	2	2	2	2	2	11
	二	1	2	2	0	2	2	9
	三	1	2	2	2	0	2	8
自我指導階段	一	2	2	2	2	4	2	14

（二）故事結構總分變化情形

由圖 4-1-3 中，進入教學階段一得分呈明顯波動，教學階段二得分再回升，

教學階段的平均值為 8.25 分，較教學前有小幅提升，自我指導階段的得分 14，為六次評量中的最高分。

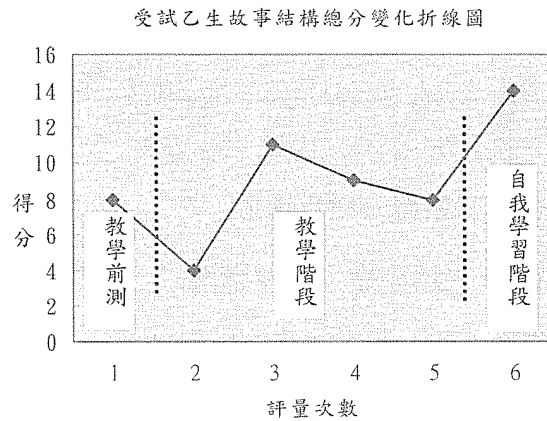


圖 4-1-2 受試乙生故事結構總分變化折線圖

(三) 受試乙生特殊學習狀況觀察紀錄

乙生在「教學前測（繪本：勇敢的莎莎）」和「教學階段二（繪本：生氣的亞瑟）」兩部分的分數呈現明顯波動狀態，引此針對這兩部分進行觀察紀錄說明，如表 4-1-4。

表 4-1-4 受試乙生特殊學習狀況觀察紀錄

教學實施階段	故事名稱	觀察紀錄
教學階段一（後測）	勇敢的莎莎	乙生在此結構問題單中「情境」、「開始事件」和「主角反應」都未得分，觀察原因為該故事中描寫主角「勇敢」的行為佔據大部分，在未能熟悉將閱讀內容結合「六大結構因素」來分類時，容易書寫出印象最深刻的部分，所以乙生所寫的三个答案都是屬於「事件與發展」的內容。但需要強調的是書寫前教學者詢問「六大結構因素」的基本概念，該生都能正確回答，顯示其閱讀內容和「六大結構因素」連結需要加強。
教學階段二	生氣的亞瑟	受試乙語文理解能力較弱，需要經過多次的重複練習。這一本繪本中出現許多科學性名詞，在閱讀中，雖

		然有將這些困難語詞加以說明，但是在閱讀後的提問中或是書寫故事結構圖乙生顯得對此內容的理解相當吃力，顯示該生故事結構概念受到了故事內容理解的影響。
--	--	--

三、受試丙

(一) 各項結構要素得分變化情形

由表 4-1-5 中，丙生進入教學階段二，「情境」、「事件與發展」兩項結構分數提升，維持穩定性的分數，直到自我指導階段，所有得結構分數才沒有出現零分的情形。

表 4-1-5 受試丙生各項故事結構要素得分表

	評量次數	主角	情境	開始事件	主角反應	事件與發展	結果	總分
教學前前測	一	1	0	0	0	1	2	4
教學階段一 (後側)	一	2	0	0	0	2	2	6
教學階段二	一	1	2	2	2	2	2	11
	二	1	2	2	0	2	1	8
	三	2	2	0	0	2	0	6
自我指導階段	一	1	2	2	2	5	2	14

(二) 故事結構總分變化情形

由圖 4-1-3 看到，受試丙生在教學前前測總分為 4，進入教學期後，總分略有提升，但分數有上下變動，仍呈現不穩定狀態，進入自我指導階段，分數明顯提升。

受試丙生故事結構總分變化折線圖

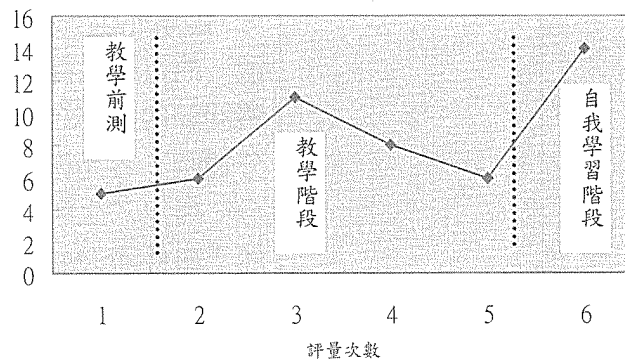


圖 4-1-5 受試丙生各項故事結構要素得分表

(三) 受試丙生特殊學習狀況觀察紀錄

丙生在「教學前測（繪本：勇敢的莎莎）」和「教學階段二（繪本：生氣的

亞瑟)」兩部分的分數呈現低分狀態，引此針對這兩部分進行觀察紀錄說明，如表 4-1-6。

教學實施階段	故事名稱	觀察紀錄
教學前前測	勇敢的莎莎	丙生在教學前前測成績均偏低，未建立故事結構基本概念所影響。
教學階段二	生氣的亞瑟	這一本繪本中出現許多科學性名詞，在閱讀中，將這些困難語詞加以說明。在語詞提問和書寫故事結構圖時，柏勳都能在未經教學者提示時說出正確答案，但是卻和故事結構問題單的書寫有明顯的落差，顯示未能熟悉將閱讀內容結合「六大結構因素」來分類時。

表 4-1-6 受試丙生特殊學習狀況觀察紀錄

第二節 故事理解測驗之結果分析

故事理解測驗是依據故事繪本內容所編製的，題目設計包含「詞義理解」、「內容記憶」、「理解與推理」三大部分。題目設計以「記憶」、「理解」兩部分為多，「詞義」的部分在進行繪本閱讀中，教學者經由提問方式可獲知受試者是否了解詞義，因此「詞義理解」的題目數量偏少

本節依據三位受試者故事理解測驗得分資料，進行「測驗答對百分比變化情形」和「不同理解層面答對百分比」分析。

一、受試甲

(一) 故事理解測驗答對百分比變化情形

由圖 4-2-1 中，受試甲生在教學前測正確率已達 90%，進入教學階段 1 後測，正確率也達 90%，在教師指導階段的三次測驗中在第二次已到達 100% 的最高水準，甲生在故事理解測驗答對率維持穩定。

(二) 不同理解層面答對百分比分析

每篇故事理解測驗皆由三類題目所組成，分別是：「詞義理解」、「內容記憶」、「理解與推理」三大部分，受試甲生在各教學階段中不同理解層面問題的答對情

形，整理如表 4-2-1，從表中獲知甲生在教學前測，「內容記憶」和「理解與推理」皆完全正確，「詞義理解」答對率偏低，是因為題數過少而產生的影響。

圖 4-2-1 受試甲生閱讀理解測驗答對百分比

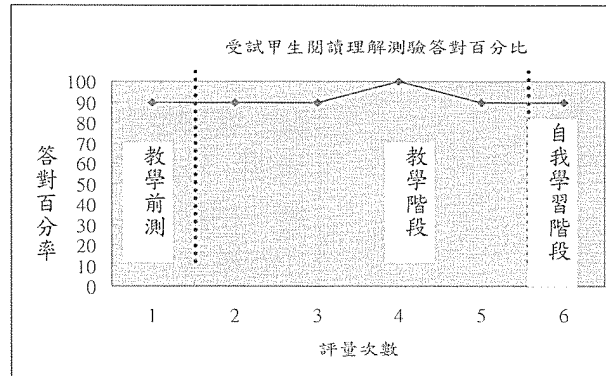


表 4-2-1 受試甲生在教學階段中不同理解層面問題作答情形

理解層面	教學前前測			教學階段 1 後側			教學階段 2			自我指導階段		
	詞義	記憶	理解	詞義	記憶	理解	詞義	記憶	理解	詞義	記憶	理解
總題數	1	7	2	1	5	4	2	18	10	1	6	3
答對題數	0	7	2	1	5	3	1	17	10	0	5	3
答對率 (%)	0	100	100	100	100	75	50	94	100	0	84	100

二、受試乙

(一) 故事理解測驗答對百分比變化情形

由圖 4-2-2 中，受試乙生在教學前前測的故事理解答對率，已達到 80%，進入教學階段 1 後測，答對率提升至 90%，教學階段 2 期答對率平均為 94%，進入自我指導階段到達 100% 的最高標準，其閱讀理解測驗維持穩定。

(二) 不同理解層面答對百分比分析

在表 4-2-2 中，在教學前前，除了「詞義理解」外，「內容記憶」和「理解推理」都已達 85% 的答對率，「詞義理解」作答正確率偏低的原因是題目數量偏少，並非受試者的詞義理解能力偏弱；在教學階段中，每一類型的題目都能維持在 75% 以上的正確率。

表 4-2-2 受試乙生在教學階段中不同理解層面問題作答情形

理解層面	教學前前測			教學階段 1 後側			教學階段 2			自我指導階段		
	詞義	記憶	理解	詞義	記憶	理解	詞義	記憶	理解	詞義	記憶	理解
總題數	1	7	2	1	5	4	2	18	10	1	6	3
答對題數	0	6	2	1	5	3	2	17	10	1	6	3
答對率 (%)	0	85	100	100	100	75	100	94	100	100	100	100

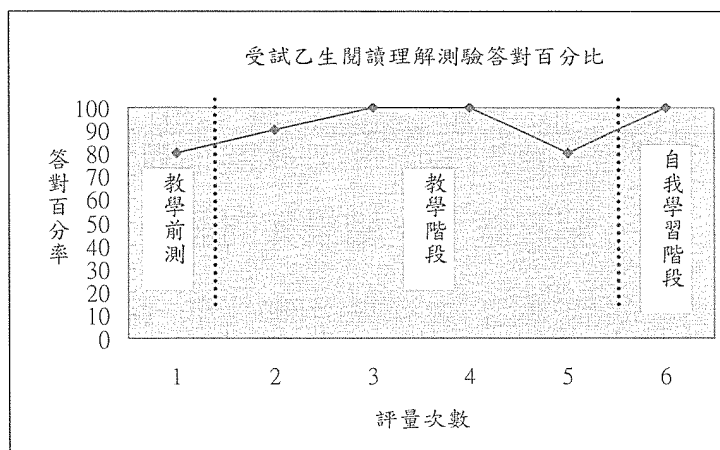


圖 4-2-2 受試乙生閱讀理解測驗答對百分比

三、受試丙

(一) 故事理解測驗答對百分比變化情形

受試丙在教學前測答對正確率為 60%，進入教學期測驗答對百分比獲得提升，在教學階段 2 中第一次和第二次測驗，答對率已經達到 100% 的最高水準。教學階段答對正確率平均值為 93%，較教學前測增長許多，自我指導階段到達 90% 的正確率，顯示其閱讀理解能力穩定提升。

(二) 不同理解層面答對百分比分析

表 4-2-3 中，在教學前測，各類題目答對率皆不高，「詞義理解」答對率偏低是因為題目量過少的因素，進入教學階段後「內容記憶」和「理解推理」兩部分都有明顯提升，都能維持在正確率 80% 以上。

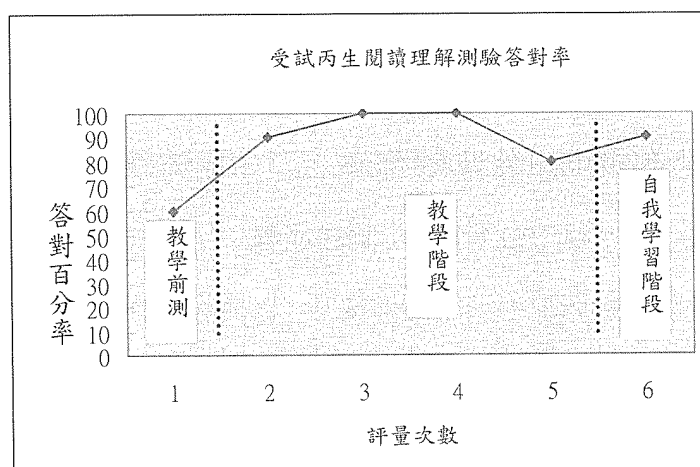


圖 4-2-3 受試丙生在教學階段中不同理解層面問題作答情形

教學前前測

教學階段 1 後側

教學階段 2

自我指導階段

理解層面	詞義	記憶	理解	詞義	記憶	理解	詞義	記憶	理解	詞義	記憶	理解
總題數	1	7	2	1	5	4	2	18	10	1	6	3
答對題數	0	5	1	1	4	4	1	18	9	1	5	3
答對率(%)	0	71	50	100	80	100	50	100	90	100	84	100

表 4-2-3 受試丙生在教學階段中不同理解層面問題作答情形

第五章 結果與討論

本章節是針對研究結果進行討論，內容分四節，第一節是針對三位受試學生的故事理解學習結果進行討論；第二節是針對三位受試學生的故事結構學習結果進行討論；由於本教學包含行動研究的內涵，因此在第三節中敘寫教學階段中活動設計以及教學者對受試學生行為反應觀察紀錄回饋反省紀錄；第四節則敘寫教學者對該「故事結構教學」教學後省思。

第一節 故事理解能力結果討論

表 5-1-1 各教學階段故事理解測驗答對率分之平均分數一欄表

教學階段	受試甲生	受試乙生	受試丙生
前測	90%	80%	60%
教學階段	92.5%	92.5%	92.5%
自我指導階段	90%	100%	90%

以下針對三位受試學生的教學效果進行兩部分討論：

一、受試學生故事理解能力提升效果

受試甲生在教學過程中，其閱讀理解能力一直呈現穩定狀態；受試乙生進入教學階段正確率提升，到自我指導階段更到達 100% 的完全正確率；受試丙生在前測時，正確率偏低，但進入教學階段後期閱讀理解能力明顯進步許多，表 5-1-1 中的數據顯示故事結構教學對於提升受試學生故事理解能力有積極的成效。

針對不同理解層面的提升效果進行比較方面，由於本教學設計的故事理解測驗總題數只有十題，而十題中必須包含「詞義理解」、「內容記憶」、「理解與推理」三部分，由於本教學是針對故事理解能力提升，因此在題目設計上，「詞義理解」類的題目數量相對較少，造成各篇故事之比較與分析上較為困難。

二、故事理解能力影響因素

教學者在批改完閱讀理解測驗後，將受試學生錯誤題目重新朗讀提問學生，

對於部分錯誤的題目經過教學者重新唸讀後，學生都能正確答題，從中發現部分錯誤題目，並非未理解題目或內容，而是讀題時，未能完整看題。另外受試學生對於較陌生的專有詞彙較難理解，例如《生氣的亞瑟》一繪本中，多科學性的專有名詞，每一位學生在這一繪本的閱讀理解測驗中「詞彙理解」的題目，受試學生皆無法正確作答。

第二節 故事結構能力結果討論

依據前章學生書寫「故事結構學習單」的結果，將三位受試學生在各教學階段中故事結構總分整理如表 5-2-1。

表 5-2-1 各教學階段故事結構總分之平均分數一欄表

教學階段	受試甲生	受試乙生	受試丙生
前測	10	8	4
教學階段	10.25	8.25	7.75
自我指導階段	14	14	14

針對故事結構能力的教學效果進行以下兩方面的討論：

一、三位受試學生故事結構能力提升效果

受試甲生和受試乙生在教學前稍具備故事結構概念，因此在教學階段總分成長較不顯著，進入自我指導階段獲得大幅成長；受試丙生在教學前測為 4 分，顯示在教學前的故事結構能力不佳，進入教學階段和自我指導階段，其總分顯著成長，從此表中，說明故事結構教學確實能夠提升受試學生故事結構能力。

二、故事結構能力影響因素

研究者進行教學中發現，經過故事結構元素教學階段後，學生具備故事六大結構的概念，但是不同故事間其內容的描述上，描述重點不同，影響受試學生判別結構內容，以下針對幾項結構元素來進行說明：

(一) 以「事件與發展」結構說明：

故事內容中，事件發展數量不一，例如，所選取閱讀書籍中《小羊睡不著》、《沒有人喜歡我》兩繪本中，事件與發展多達 10 件以上，其中牽涉到對故事內容記憶的完整性，受試學生在書寫時，往往只能記憶其中一兩件事件，其他必須

由教學者口語提示來協助回憶。「事件與發展」為故事中佔大部分的區塊，研究者在教學中發現即使在「故事結構問題單」書寫前，給予受試學生圖表式的「故事結構圖」（「故事結構圖」已將故事中的事件以條列式的方式協助記憶），但是其提升記憶效果有限，仍需要教學者口語提示來協助「故事結構問題單」的書寫。

（二）以「主角」、「主角反應」和「開始事件」結構說明

《勇敢的莎莎》、《我不知道我是誰》、《我很擔心》三本繪本的「故事結構問題單」中，三位受試學生在「主角反應」一結構中皆為零分。探討繪本內容，發現作者對於主角特徵敘寫甚多，強烈的強調出主題，加強了閱讀者記憶主角特性，相對的在「主角反應」和「開始事件」敘述量較少，減低了閱讀者對這兩個結構因素的察覺，研究者在教學中觀察到當學生察覺到故事中「開始事件」的內容，較容易自我搜尋「主角反應」的線索。

教學過程中，發現教學者口述提問「故事結構單」和受試學生自行書寫「故事結構單」表現呈現明顯落差，教學者以口述提問學生多能正確回答，但是在進行書寫時，受試學生顯得無法自行提取已建構的故事結構概念，顯示在書寫和口語表達能力上有落差。

第三節 教學省思修正與影像紀錄

壹、「故事結構元素教學階段」教學省思修正&影像紀錄

教學者省思&修正

※教學省思

• 重複提示，加深記憶：

將故事六大組成結構分三次進行教學，以重複複習的方式，讓學生更加熟悉這六大組成結構。

• 正反提問，加強類化：

教學者採用兩種提問法，讓學生建立在不同圖畫書中搜尋這六大組織結構的概念，第一種提問法：「當教學者說出「六大結構因素，例如：主角，學生需要將主角的意思說出來」；另一種提問法：「教學者解釋六大組成因素的意義，例如：從頭到尾出現的角色，學生需回答『主角』」。

• 提示系統引導：

加入視覺提示系統，讓學生明確的搜索繪本圖畫中的重要訊息，以增強注意力和記憶。

• 趣味引導創意：

教學的實施是一連串的嘗試過程，恰如其分的加了一些變化，讓教學過程更有趣味性，就像「語詞想像活動」，讓學生從肢體想像活動中，伸展肢體，啟動創意，同時也能夠增強對詞義的了解。

※教學修正

1. power-point 繪本注音符號標示：

在前測中將每一個字都標示注音，為了加強學生對於已教過生字的熟悉度，只在未教過的生字（二年級上學期之後出現的生字）標示注音。

2. 視覺提示系統引導：

藉由 power-point 的動畫配置效果，將平面繪本轉換成具備互動性和提示性的繪本。教學者將需要解說的語詞和圖片中關鍵性的部分以動態色框標示，以加強學生的視覺提示和注意力的提醒。

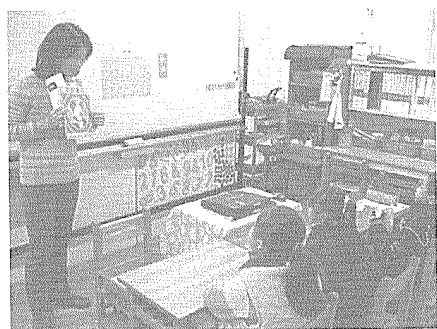
3. 語文、肢體、創意：

由肢體的活動感受詞語的意義。例如：在《勇敢的莎莎》一書中，有一句子『張開雙臂，閉著眼睛』，教學者設計小鳥飛翔的情境，使用口語敘述，讓學生閉著眼睛，張開雙臂，優遊在想像空間中。

4. 語詞提問多元化：

由於學生普遍出現詞彙不足的現象，因此在說明完語詞的詞義後，會採用兩種方式的提問，一種為「教學者說明詞義，讓學生說出語詞」；另一種提問法為「教學者說出語詞，學生說出詞義」，以確定學生完全了解。

教學活動影像紀錄



【帶領學生從繪本中尋找故事結構因素】



【師生共讀繪本簡報】



【學生專注觀看繪本簡報】



【依據教學者說明，貼上正確的結構磚塊】



【想像活動豐富孩子的肢體語言】



【沉浸在想像活動中的孩子的孩子】

學生回饋

1.真的覺得好玩的活動：

第一次實施情境想像活動，活動後小慈說：「老師，我很喜歡這一個活動，我們再玩一遍。」

2.從回味中發現新大陸：

小慈提早到資源班，她又重新翻閱了「小羊睡不著」這一本書，她發現有一頁擺放了許多小羊的畫，而且這些畫，都是故事前面提到小羊去過的地方。小慈像發現新大陸一樣興奮的向教學者說，我想這是一個孩子藉由重複閱讀，而對繪本中的圖畫更細膩觀察的結果吧！

貳、「教師協助提問階段」教學省思修正&影像紀錄

教學者省思&修正

1.加強語意連結

有時故事中會出現許多配角，學生要記憶主角已經需要花上許多連結和注意力，若不加以提醒配角特性，往往容易受到學生忽略，故事的每一個環節都很重要，若忽略其中一部分就容易造成前後內容難以連貫的困境。因此在繪本閱讀時讓學生藉由連結法，不費力的連結，例如：在《小罐頭》一書中，有出現其他種類的罐頭，教學者就採用顏色和食物連結的方法，讓學生由這些罐頭食物的特性，來連結這些罐頭的名字。

2.語文教學與自我創作

完成《小罐頭》一繪本閱讀後，讓學生創作屬於自己的罐頭，透過繪本的圖案，讓罐頭的圖像對學生更加鮮明，第一次製作屬於自己的罐頭，學生顯得相當開心，一個學生製作牛肉罐頭、兩名學生製作玉米罐頭，美勞作品，沒有固定版本，學生可以依據自己的想像或者喜好來製作。由於是小組課程，在活動課程中可以觀察到同儕互動學習的情景，當其中一位學生在製作過程中發生困難，其他兩位學生就會充當軍師，提出了許多意見。

3.創作、表達、溝通

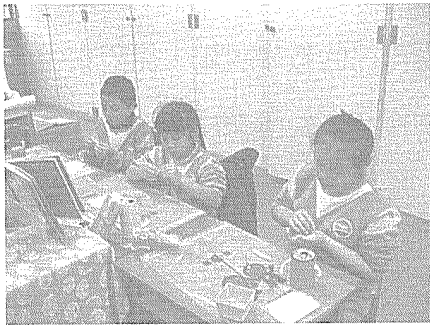
透過罐頭製作，讓學生同時進行口語表達練習，根據該生級任老師說，三名受試學生在班級中，常常出現問而不答的現象，口語表達能力明顯欠佳，針對此，讓

學生製作完小罐頭後，介紹自己製作罐頭（當學生難以說明，教學者會給予一些說明提示，例如：罐頭裡面裝了什麼東西、叫做什麼名字…等），同時讓其他兩位學生進行提問，進行提問時，學生間互動的反應相當熱烈，對於其他小朋友的作品，學生們都相當好奇，提問了許多問題。

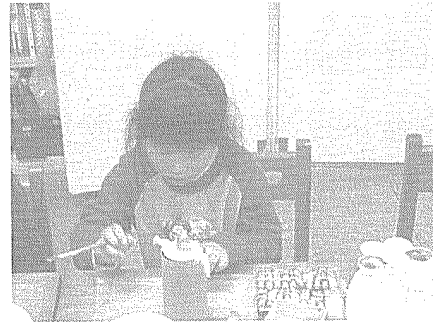
4.故事結構圖建構完整概念

在學生書寫「故事理解測驗」和「故事結構問題單」明顯出現熟悉度的落差，「故事理解測驗」正確率相當高，甚至到達 100%，與「故事結構問題單」的作答成明顯落差，因此以故事地圖的圖表概念，將故事內容設計成一「故事結構圖」，部分故事中段「事件與發展」較為冗長，閱讀後，學生在書寫「故事結構問題單」難以連貫記憶，增加「故事結構圖」圖表式的引導，將較為複雜的內容事件，分類標記，增強學生對於故事前後內容連貫的記憶。

教學活動影像紀錄



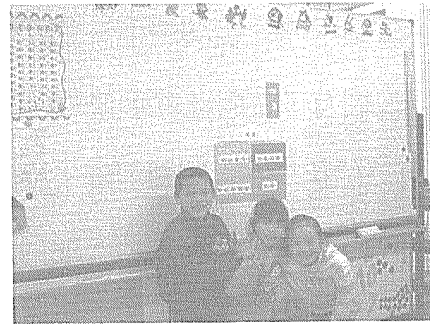
【黏土小罐頭製作】



【瞧瞧我專注的模樣】



【介紹自己製作的小罐頭】



【上閱讀課最快樂】

第四節 教學省思

從觀察教學現場中，體會到學生除了有學習意願，更需要的是一份適性的技巧引導，從學習技巧的獲取中讓學習更有效率，給孩子釣魚的方法，讓孩子能夠在課堂中也能夠當主角，在這樣正向積極的引導和肯定中，慢慢建立起學習的信心，也能夠促發更強烈的學習動機。在原班級中，這些孩子很少有主動發表的機會，只因為他們需要多一些時間思考，但是長期累積下來，這些孩子似乎對自己

少了那一份自信心，還記得，剛到資源班來這群孩子話很少，說話也是小小聲的。

在小組教學中，讓每個孩子都有機會唸讀故事內容、有機會回答問題、有機會表現自己的創意、有機會擁有屬於他們的舞台，在「想像活動中」第一次看到孩子用著肢體表達著滿滿的創意；在「小罐頭」的製作和發表中，被孩子的專注深深感動著，也第一次看到孩子們有那麼多的口語互動，我相信孩子的能力是需要一點一滴來挖掘的，多給了孩子一些思考的時間和提示系統，孩子一樣可以獲得完成工作的滿足。

每一種教學法都有一套連貫性的教學模式，但是教學法並非一成不變，畢竟教學的主軸是以孩子為中心。應從孩子的學習反應中，調整對孩子而言最適性的教學，因此選擇用「行動研究法」來隨時反省自己的教學現場，從觀察中，更敏銳的感受到孩子的學習反應，很多時候，更是在孩子的學習反應中，激發教學者的靈感，有了意想不到新創意。

閱讀繪本對孩子來說是快樂的，多了圖示引導，減低了孩子對於多文字的排拒，由於所選取的繪本多和孩子生活經驗或是情緒表達相關，例如：、害怕、擔心、自我認同…等，從閱讀中，引發孩子和繪本間的共鳴，提升了孩子的口語分享，也讓他們有了正向社會學習的模仿對象。學習了有架構性的「故事結構教學」的確讓這三位孩子在「閱讀理解」能力和「故事結構」概念有了明顯的提升，期待讓孩子擁有閱讀理解的技巧，能促發他們更喜歡學習。

參考文獻

- 1.王瓊珠(民93)。故事結構教學與分享閱讀。台北市：心理。
 - 2.林佩菁(民92)。故事架構教學對國中學習障礙學生閱讀理解表現之研究。彰化師範大學特殊教育研究所碩士論文，未出版。
 - 3.范淑娟(民87)。先前之事與文章連貫性對國小中年級學生閱讀理解之影響。台北市立師範學院國民教育所碩士論文，未出版。
 - 4.陳姝蓉(民91)。故事結構教學對增進國小越讀障礙學生閱讀理解能力之研究。台北市立師範學院身心障礙教育研究所碩士論文，未出版。
 - 5.許玉英(民93)一位幼教老師故事教學的行動研究。屏東師範學院國民教育所碩士論文，未出版。
 - 6.許淑玫(民92)。談閱讀理解的基模理論。國教輔導，第42卷之第五期，p.2~p.7。
 - 7.張莉珍(民92)故事構圖策略與摘要策略對增進國小六年級低閱讀能力學生閱讀理解之比較研究。中原大學教育所碩士論文，未出版。
 - 8.陳暉婷(民94)。後社認知策略在學習障礙學生閱讀理解教學上之應用。國小特殊教育，第39期，p.1~p.9。
 - 9.黃瓊儀(民92)不同越讀理解策略對國小閱讀理解障礙學生教學成效之研究。國立台北師範學院特殊教育研究所碩士論文，未出版。
- 附件一◎「在故事中，理出一個頭緒」光碟（使用說明詳見光碟內說明）。