

國立臺灣師範大學特殊教育學系

特殊教育研究學刊，民 92，25 期，221—242 頁

故事結構教學對增進國小 閱讀障礙學生閱讀理解能力之研究

陳姝蓉

王瓊珠

臺北市華江國小

臺北市立師範學院

本研究在探討國小閱讀障礙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是否獲得提昇。採立意取樣的方式選取國小二年級的閱讀障礙學生五名接受故事結構教學實驗課程，以單一受試研究法之 A B 實驗設計進行；自變項為故事結構教學，教導學生習得基本的六項故事結構元素（主角、情境、開始事件、主角反應、事件發展以及結果），並在短篇故事與繪本故事的閱讀活動中學習運用故事結構策略，共計 24 節教學；依變項包括故事結構能力與故事理解能力兩項。研究顯示：1. 故事結構教學對增進五位受試者之故事結構能力具有教學成效以及保留效果；2. 六項故事結構元素中以「主角」與「情境」兩項結構的學習效果最穩定；3. 故事結構教學對增進三位受試者之故事理解能力具有教學成效以及保留效果，尤其是推論理解與字詞義兩類的效果較大，但整體的穩定性較故事結構能力之提昇低；4. 故事結構能力與故事理解能力間有四位受試呈現出顯著的相關，但有一位沒有。

關鍵詞：閱讀障礙學生、故事結構教學、故事結構、故事理解

緒論

閱讀歷程包含了複雜的心理運作活動，讀者除了必須具備識字能力外，尚涉及許多認知歷程與策略的使用，認知基模論主張：讀者必須適當的運用既存的認知基模來組織輸入的資訊，方能達到閱讀理解。這樣的能力對於學習障礙的孩子而言通常是相當困難的，能力上的不足造成學習障礙者在閱讀時經常出現許多問題：識字困難、無法注意到重點、缺乏組織思

考及計劃能力、無法將資訊與事實作聯結等（Gersten, 1998），這些閱讀問題在學習初期可能只會出現一小部份或不顯著，但若放任其能力發展的持續落後，經過幾年後問題往往加劇，造成他們和一般孩子能力之間的差距越來越大。許多相關的研究顯示，一般孩子能藉由持續的閱讀中增加知識背景，日漸擴大的知識量相對的也促進了閱讀時的理解能力，優良的理解能力亦提昇閱讀的興趣，進而看越多的書籍，相形之下加大了閱讀障礙學生與一般孩子

之間閱讀能力的差距，形成了「貧者越貧、富者越富」的雙向影響（Stanovich, 1986）。

目前針對閱讀障礙者閱讀理解教學的研究，國內大多探討後設認知教學及閱讀策略教學實驗，實驗對象集中於國小高年級至國中階段，尚不見國小低年級階段的研究（王瓊珠，民 90）。國小低年級尚屬閱讀初學階段，若能及時針對其閱讀問題進行介入，對於閱讀興趣的維持上，或許更具有實質上的效果，加以目前國內缺乏這方面的研究，因而引發研究者探討國小低年級閱讀障礙學生閱讀理解教學的興趣。這階段的孩子閱讀層次較低，學校閱讀教材多為故事體類的文章，故事書為其主要的課外讀物，理解故事內容時通常並不強調內容的零散細節記憶，只要能掌握故事內容的主要概念與結構即可，在閱讀中掌握故事結構與重點，這能力正是閱讀障礙者所缺乏的能力，也是設計閱讀理解課程所需強調的部分（Gersten, 1998; Gersten & Dimino, 1989; Idol, 1987; Mathes, 1997; Vallecorsa & DeBettencourt, 1997）。這方面的相關研究，國外有許多針對故事結構（story grammar）閱讀教學的相關性研究，大多呈現出積極的效果，國內雖有研究者提到故事結構教學理論，但較缺乏實徵性的教學研究，教導教師實際使用中文故事書作為故事結構教材，引發研究者想深入研究國小低年級閱讀障礙學生故事結構教學的興趣。

故事結構教學的理論基礎主要源自於認知基模理論，通常個體的故事結構知識往往會隨著年齡而發展，一般性的故事基模是一般學齡兒童所具備的，但是閱讀困難的孩子卻未能如此，經常是高年級卻停滯在中、低年級的閱讀能力，許多針對故事結構的研究中，發現閱讀困難者往往有這方面的障礙（Fitzgerald & Spiegel, 1985; Gersten, 1998; McConaughy, 1980, 1982; Montague, 1988; Wilkinson, Elkins, & Bain, 1995）。Wilkinson 等學者（1995）針對弱讀者

與優讀者所做的研究發現：弱讀者對於故事插曲與各事件間的關係覺知能力較優讀者差，需要這方面的直接教學介入；Montague（1988）比較學習障礙學生與普通學生運用故事結構過程的差異，讓學生聽、讀故事後回憶故事時發現：故事內容的資訊單位量與主角的內在回應量上，學習障礙學生比普通學生少，需針對目標、動機、想法、主角的感覺等故事結構進行直接教學。

最早故事結構的研究係由 1900 年代初期人類學者分析民間傳說而來，研究者發現儘管文化與地域的不同，人們在口語或書寫表達故事時皆以一種很相似的結構模式進行著，因而提出一種跨文化、性別、年齡的基本故事結構。基本上一個故事至少包含了三個最基本的元素：場景、情節、結果，場景包含了故事發生的時、地、物；情節是故事發展的主幹，通常有開頭、主角的企圖與嘗試去達到目標的經過；最後則是問題或衝突解決的結果（Schirmer & Bond, 1990）。基於本次研究對象為國小低年級閱讀障礙學生之考量，研究者將故事結構類別整理成以下六項主要結構：1. 情境、2. 主角、3. 開始事件、4. 主角反應、5. 事件發展、6. 結果。此六項結構內容屬於較為基本的元素，並未涉及深入的結構內容，符合低年級學生的閱讀能力。

故事結構教學強調故事主要元素與故事架構，並使用圖表來呈現，使閱讀時能及時掌握內容架構的一種理解策略，是教導閱讀理解時經常被使用的一種方法，也經常用於促進語言障礙、閱讀障礙者閱讀理解能力，是相當實用的教學策略（黃瑞珍，民 89）。國外有許多探討故事結構教學成效的研究（Dimino, Gersten, Carnine, & Blake, 1990; Gardill & Jitendra, 1999; Gurney, Gersten, Dimino, & Carnine, 1990; Idol, 1987; Idol & Croll, 1987; kuldane, 1998; Newby, Caldwell, & Recht, 1989; Schirmer, 1990; Vallecorsa

& DeBettencourt, 1997) , 其中, Gardill 與 Jitendra (1999) 採跨受試多基線設計, 探討 6 位閱讀障礙國中學生接受故事結構教學課程的成效, 比較基準線階段資料, 在類化與持續階段中六位受試的故事結構與故事理解兩項能力都獲得提昇。Idol 與 Croll (1987) 採 ABA 多基線設計, 對 5 位國小閱讀障礙學生施以一對一的故事結構教學介入, 在故事理解問題的答對率方面, 整體上呈現出積極的提昇效果。Idol (1987) 並針對故事結構的團體教學介入進行探討, 將一班 27 位 (其中有 3 位學習障礙學生及 2 位低成就學生) 國小中年級學童分為三組, 兩組實驗組各 11 人 (普通生與學習障礙學生混合其中), 一組控制組 5 人, 由級任教師進行小組教學介入, 結果顯示兩組實驗組在故事理解問題的答對率都獲得提昇, 並不受團體中有特殊兒童而影響; 此外, 實驗組中五位學習障礙與低成就學生的故事理解能力亦獲得提昇, 表示團體式的故事結構教學亦可行。Dimino 等學者 (1990) 針對 22 位九年級的學生進行研究, 受試者中有 8 位閱讀障礙學生, 採能力配對, 分成實驗組與對照組, 比較故事結構教學與傳統法教學提昇受試者故事結構能力的成效, 在施以 19 次的實驗教學課程後, 發現在後測與維持期階段, 故事結構能力與重寫故事內容兩項實驗組皆顯著優於對照組, 並且在回答理解問題時, 實驗組與對照組亦呈現差異, 特別是記憶故事細節方面。綜而言之, 故事結構教學之實驗對象包含有普通學生、學習障礙學生、閱讀障礙學生以及聽覺障礙學生, 雖然課程與教材的設計因應學生閱讀程度與需求而不盡相同, 但其結果在提昇故事結構與故事理解能力上大多呈現出積極的成效。

研究者整理出四點最主要的故事結構教學策略與原則如下:

一、直接教導明確的故事結構策略

Gambrell 和 Chasen 於 1991 年曾在實驗設

計中比較明確 (explicit) 與隱含式 (implicit) 故事結構教學成效, 結果發現明確的故事結構策略有較佳的教學成效, 事實上, 考慮到學習障礙學生的學習特性, 教師應該將故事結構策略直接教導給學生, 包括進行故事結構元素教學以協助學生建立內在的故事結構圖; 教師使用提問策略以引導學生找出故事內的重要資訊; 最後希望能讓學生學會自己提問結構問題等。教學課程分階段逐步進行, 讓學生能在閱讀理解和寫作活動當中自然的運用這些結構策略。

二、逐步引導學生學習故事結構策略

設計讓學生學會故事結構策略時, 許多研究中提到了鷹架學習的概念 (Dimino et al., 1990; Gambrell & Chasen, 1991; Gardill & Jitendra, 1999; Gurney et al., 1990; Idol, 1987; Idol & Croll, 1987; Kuldane, 1998; Simmons, 1993; Vallecorsa & DeBettencourt, 1997) , 強調將故事結構策略逐步引導由教師示範、師生與學生們的共同討論協助、終至學生獨立使用。研究者將鷹架學習的概念自然的運用於教學過程中, 其中包括了故事朗讀、定義各項結構元素、使用提問策略來找出結構內容、使用故事結構地圖來提昇閱讀理解及寫作故事等不同層面, 都必須先由教師示範、師生與同儕合作、學生獨立等過程的鷹架導引, 在設計教學過程時, 示範、引導、獨立三個階段的逐步漸進。

三、圖示表列出故事結構

Beck 和 McKeown (1981) 在研究故事結構時, 為了找出讓兒童更容易瞭解故事結構的方法, 建議以視覺圖示的方式, 將故事中最主要的結構元素呈現出來形成一張故事地圖 (story map) , 是一種非常好用的方法, 因此在日後的研究中常被大家所採用。在教學時, 故事地圖有兩個用處, 提供視覺圖像線索的故事地圖單可以幫助學生組織故事結構內容, 完成後的故事地圖單, 更可以當成結構線索來協

助完成故事重述與重寫故事。

四、結合口語及書寫的訓練

讀寫合一介入的概念亦出現時許多研究設計中 (Dimino et al., 1990; Gambrell, 1991; Simmons, 1993; Vallecorsa & DeBettencourt, 1997)。這些研究設計中的書寫能力多為故事寫作的訓練，在教學設計上採階段設計，必須先教導學生學會故事結構策略來提昇故事的閱讀理解能力，等到逐步熟練結構策略後再加入寫作策略的教導。此外，閱讀後讓學生有重述故事的機會，也就是讓學生有再次重整與組織資訊的練習，方式有口語重述故事與重寫故事兩種，都是很好的方式。

研究者根據上述四項教學原則設計出一套故事結構教材，教導國小二年級閱讀障礙學生學習故事結構策略，並擬定本研究的目的為：1. 探討故事結構教學法對國小閱讀障礙學生故事結構能力的影響；2. 探討故事結構教學法對國小閱讀障礙學生故事理解能力的影響；3. 探討故事結構能力與故事理解能力間的相關情形。

研究方法

一、研究設計

本研究的自變項為故事結構教學實驗，教導學生習得六項基本的故事結構元素；研究的依變項有兩項，分別為故事結構能力與故事理解能力。故事結構能力隨堂收集「故事結構問題單」上的作答情形，進行分析；故事理解能力則隨堂收集為「故事理解測驗」中對故事內容理解問題的答對情形，進行分析；最後並針對兩項資料間的相關進行分析。

實驗採單一受試者研究法之 A B 實驗設計，A 為基線期，無任何故事結構教學，B 為故事結構教學介入期，又依教師提供協助的多寡將教學過程細分為三階段—B1、B2、B3，教師的協助隨階段逐步退去，完整的實驗過程

為「A-B1-B2-B3」，最後，為進一步探討教學實驗的維持效果，於課程結束後第三週再進行三次資料收集（以下稱為維持期）。茲將各實驗階段進程序與方式說明如下。

(一)基線期 (A)

此階段尚未進行任何教學介入，主要在蒐集每位受試者的故事結構能力與故事理解能力實驗前的基線資料，共蒐集兩次，每次課程四十分鐘，實施過程依序為：師生共同瀏覽故事圖片（五分鐘）、學生朗讀故事書（十分鐘）、討論故事內容（十分鐘）、填寫故事結構問題單與故事理解測驗（十分鐘）、學生個別口語重述故事（五分鐘）。學生朗讀故事時遇有不懂的字，教師協助他念出來，也可以解釋字義，但不給予任何故事結構的提示與學習教材。

(二)教學介入期 (B)

基線期資料蒐集後，開始進行每週兩節，每節四十分鐘的故事結構教學課程，共計二十四節，維期三個月的教學介入期。前四節課程進行故事結構教學，選擇適合學生閱讀程度的短篇故事六篇，讓學生熟悉由故事內容中找出各項故事結構元素；其後二十節課程進行故事繪本教學，一本書預計需兩節課程共八十分鐘完成。教學介入期分為三個階段，分別是：

1.故事結構教學階段 (B1)

選出適合兒童閱讀且結構完整的短篇故事六篇，教導學生熟悉六項故事結構元素，預計一節課程教導兩項故事結構，教學順序為：主角與情境、開始事件與主角反應、事件發展與結果，共三節課程完成所有故事結構教學，第四節課程教導六項結構之間的關係，並進行相關語文遊戲讓學生熟練結構間的關係。為建立學生具體的概念，乃將故事結構舉例為故事屋作說明，故事屋劃分為六部分代表六項故事結構，配合蓋房子的具體說明，進行故事結構的組合與說明，協助學生更容易瞭解結構的概

念。每次在教導一項故事結構後即進行短篇故事閱讀，讓學生由簡易故事內容中練習找尋該項故事結構內容，依此步驟逐一完成六項的結構教學。四節課程結束後施以短篇故事結構測驗，學生必須能由短篇故事中找出六項的結構內容，兩次測驗中都不可有任何一項結構元素得分為零分，確定已經習得這六項結構元素後始可進入下一教學階段。

2. 教師協助提問階段 (B2)

本階段開始進行故事繪本教學，每本故事繪本利用兩節課的時間完成，在閱讀的過程中教師利用前階段所完成的故事結構圖，將圖形放大呈現於黑板上，老師逐一提問故事結構問題，透過師生共同討論的過程找出故事結構內容。課程進行時，使用故事結構問題單輔助教學，透過團體討論的過程中教師協助學生完成故事結構學習單，再逐漸退除協助。故事結構教學後，教導學生以口語重述的方式重新整理故事內容，重述故事時學生可以看著書講故事，目的是讓學生有機會將故事內容再次統整。預計十節課程（五本書）後完成教師協助階段，在進入下一教學階段前，必須先確定學生掌握故事結構的能力已達相當的程度，通過標準為：連續三次評量（三本書），故事結構問題單總分達十分以上，並且沒有任何一項結構元素的得分為零分時始進入學生自我指導階段。

3. 學生自我指導階段 (B3)

進入本階段教師已逐步去除教學過程中對學生的協助，討論時不再由老師提問結構問題讓學生回答，而改由學生提問學生回答的方式進行，再經由團體共同修正出適當的答案，不需要教師的示範與放大的故事結構圖討論。完成自問自答的練習後，讓學生自行完成故事結構問題單，配合前面的提問練習，此階段使用自我提問故事結構單上面只寫出六個結構的名稱，並沒有將問題內容直接寫出來，學生必須

先自己提問結構問題再作答，教師依照每個學生所出現的困難與問題給予個別協助與指導。故事結構教學後讓學生口述故事，進行方式如前一階段。本階段預計十節課程（五本故事書），完成後結束所有教學介入課程。

(三) 維持期

教學課程結束後即進入維持期，於第三週（14 天後）實施維持期的資料蒐集，實施的過程如同基線期，共蒐集三個故事的相關資料進行分析。

二、研究對象

本研究選取臺北市華江國小五位二年級閱讀障礙學生進行教學實驗，對象的篩選的過程，首先由資源班教師推薦九十學年度就讀華江國小身心障礙資源班的二年級學生數名，檢視其資源班入班鑑定資料，排除智能障礙、情緒障礙及其他顯著感官障礙等所造成的學習困難學生。接著進行識字與閱讀理解能力評量，「中文年級認字量表」（黃秀霜編，民 90）結果在百分等級 25 以下，為識字困難學生；「閱讀理解困難篩選測驗」（柯華葳編，民 88）結果落在低分組，為閱讀理解能力落後學生；以上兩項中至少符合其中一項。最後選取符合條件的學生五名，五位受試者的基本資料如下表一。魏氏智力測驗結果，受試戊全量表智商只有 75，但作業量表智商有達 85，並不宜斷然視為智力障礙學生；內在能力顯著差異上，作業量表高於語文量表智商達到 18 分以上的有三人（乙、丙與戊），只有受試甲與丁未顯示出明顯的差異，檢視其轉介資源班的資料，受試甲與丁的學習困難主因皆出於語文學習方面，並且在其語文與數學的學習成就上出現嚴重的落差，兩科目在一年級學年平均成績達 20 分以上差異，有疑似語文學習障礙學生的特質。識字與閱讀理解兩項能力上，評量結果顯示五位受試者皆至少出現有一項能力的學習困難，而受試甲在兩項能力上皆顯示出學習困難。

表一 受試者基本資料

受試者	甲生	乙生	丙生	丁生	戊生
性別	女	女	女	男	男
出生日期	83年7月	83年8月	83年6月	83年4月	83年6月
WISC-III 量表分數	語文量表：99 作業量表：94 全量表：96	語文量表：79 作業量表：100 全量表：87	語文量表：80 作業量表：98 全量表：86	語文量表：93 作業量表：100 全量表：96	語文量表：67 作業量表：85 全量表：75
中文年級 認字測驗	原始分數：15 百分等級：P2	原始分數：41 百分等級：P46	原始分數：28 百分等級：P7	原始分數：28 百分等級：P7	原始分數：41 百分等級：P46
閱讀理解因 難篩選測驗	通過率：0.44 地位：低分組	通過率：0.44 地位：低分組	通過率：0.55 地位：低-中分組	通過率：0.5 地位：低-中分組	通過率：0.16 地位：低分組

三、研究工具

(一) 中文年級認字量表

本測驗由黃秀霜編(民 90)，適用國小一年級至國中三年級學生，以口語讀字的方式評量學生在缺乏上下文脈絡線索的認字能力，測驗題目總共有 200 個字，連續錯誤 20 個字後停止，採個別測驗方式測量學生識字量的多寡，並提供年級參照常模，結果落在百分等級 25 以下時為識字困難學生，用以鑑別識字能力落後同年級的識字困難的學生。

(二) 閱讀理解困難篩選測驗

本測驗由柯華葦編(民 88)，適用國小二至六年級學生，以筆試方式進行，若受試者因認字量不足而無法閱讀時，施測者可將題目念出以聽覺理解方式進行。測驗分兩種難度，二至三年級卷、四至六年級卷，成績化成百分

比，區分閱讀理解程度為低、中、高三組，當分數落於低分組時表示學生有閱讀理解方面的困難，並可進一步依據學生錯誤的題目類型，分析學生閱讀理解的問題所在，達到診斷的效果。

(三) 故事結構問題單

研究者自編，測驗題目有六題，乃依照六項主要故事結構元素(主角、情境、開始事件、主角反應、事件與發展、結果)所編定。依照教學階段的不同需要，問題單的形式也分兩類：故事結構問題單與自我提問故事結構單，前者除了列出六項結構元素名稱外並列出結構性問題，後者則只列出結構元素名稱並無寫出結構性問題。評分方面，各項結構的給分依其難易而有所不同，合計每篇故事結構總分為 16 分，計分標準如表二。

表二 故事結構要素計分標準

結構元素	說明	計分範圍
主角	寫對主角算 1 分，描述出主角特徵得 2 分。	(0 至 2 分)
情境	所有故事地點若為兩個以上，寫對 1/3 以上算 1 分，2/3 以上算 2 分。	(0 至 2 分)
開始事件	寫出其中的一個概念算 1 分，將概念描述出 2/3 以上得 2 分。	(0 至 2 分)
主角反應	寫出其中的一個概念算 1 分，將概念描述出 2/3 以上得 2 分。	(0 至 2 分)
事件與發展	事件一：寫出算 1 分，完整描述得 2 分。 事件二：寫出算 1 分，完整描述得 2 分。 事件三：寫出算 1 分，完整描述得 2 分。	(0 至 6 分)
結果	寫出其中的一個概念算 1 分，將概念描述出 2/3 以上得 2 分。	(0 至 2 分)

故事結構問題的答案為文字描述，評分方面較易受主觀因素所影響，為了解評量結果的可信度，研究者針對本項評量進行評分者一致性考驗。實施時，由研究者擔任主要評分工作，再邀請一位華江國小教師擔任另一位評分

者，取樣時，另一位評分者在每位受試者的評量資料中隨機抽取四篇故事（占全部的26.7%），分開進行評分，最後再計算出評分者間的一致性，計算公式如下：

$$\frac{\text{甲乙評分者評分一致的次數}}{\text{甲乙一致的次數} + \text{甲乙不一致的次數}} \times 100\% = \text{一致性百分比 (評分者間一致性)}$$

得出結果如下：甲，乙，丙，丁，戊生信度係平均值分別為為.92；.88；.94；.79；以及.83，整體之信度係數總平均值為.87。雖然各個結構要素的評分中兩人有所差異，但就結構總分而言，兩人的評分差異除了少數幾篇為2分之外，其餘皆只差1分，差異並不大。

(四)故事理解測驗

由研究者自編，測驗題目依照每一本故事書內容而定，每份測驗中有十題選擇題，包括有字義與詞義理解、內容記憶、推論理解等三種層面的問題。其中每份測驗的題目分配大致為三類：字詞義理解題目三至四題，評量受試者對於故事內容中所出現的生字與重要詞彙意義的理解；內容記憶題目三至四題，評量故事中所出現的人、事、時、地、物等重要內容的記憶，這些多半可直接由文本中找到答案；推論理解題目三至四題，評量的內容多半並沒有在文本中被直接點明，需要經過理解或推理後才能得到答案。測驗編製後請國小一位二年級教師協助修訂，使題目的內容更適合該年級學生閱讀。使用故事理解測驗的目的在瞭解學生閱讀完該本書籍後，對於故事內容的理解程度。

四、課程設計

研究中所用的故事教材主要有兩種，首先故事結構教學階段（B1）目的是讓學生學會各項故事結構元素，故事內容只是用來讓學生找尋故事結構內容的工具，使用簡易閱讀的短篇故事較為合適，由國小二年級的課外閱讀教材

讀本中挑選，選出十篇故事結構完整的短篇故事，六篇作為教學教材，兩篇作為評量之用，兩篇當作備用教材。在教師協助提問階段（B2）及學生自我指導階段（B3）是讓學生學習使用故事結構策略以提昇閱讀理解能力，故事內容的難易度應該以孩子的閱讀程度為考量基礎，選取符合孩子目前閱讀能力或比其能力稍簡單的故事繪本為閱讀基礎，再依課程的進行逐漸增加內容的長度與難度，教學階段 B2 及 B3 再加上基線期與維持期使用的教材都是故事繪本，合計為十五本，為避免教材的不足，研究者又額外準備五本繪本當作備用教材，最後共選用了二十本故事繪本當做實驗教材。

課程實施之前，先將這二十本故事繪本依照難易度進行排列，以四方面來進行評選：故事內容總字數、故事內容相異字數、內容句型變化程度、故事內容概念的難易程度等。其中，內容總字數及相異字數兩項可由電腦計算得出結果；句型變化程度，先由研究者設計出一份故事繪本內容句型變化評量表，邀請四位已具備四年以上國小低年級語文教學經驗的華江國小教師擔任評分者，依其教學經驗評估故事中的句子陳述方式是否適合國小二年級學生閱讀，最後再由研究者計算出四份評量表的總分；內容概念難易度則實際檢視五位受試對於故事內容概念的了解程度，研究者分析繪本內容後將每本繪本編出三題概念性問題，分別提問：故事主角、主角的主要特性、內容中的重

要先備知識，再由研究者以口語方式個別評量每位受試者，每題回答正確則可得一分，答錯或回答不出來則不予計分，然後計算出五位受試的總得分。最後得出所有故事繪本在四項標

準的得分情形，再將各項得分評定為低、中、高三等級後進行綜合比較，整理所有繪本的評分結果列成表三。

表三 故事繪本摘要表

故事書名	總字數	相異字數	句型變化	內容概念	備註
我和我家附近的野狗們	365 低	169 低	5 低	12 低	第一次課程
我要來抓你啦	407 低	174 低	6 低	14 低	第二次課程
愛睡覺的小妹頭	404 低	189 低	5 低	12 低	第三次課程
我變成一隻噴火龍了	423 低	202 低	5 低	11 中	第四次課程
和我玩好嗎	592 低	189 低	4 低	7 高	前測
愛畫畫的塔克	584 低	222 低	4 低	7 高	後測
誰吃了南瓜屋	607 低	261 中	6 低	12 低	後測
好髒的哈利	701 中	269 中	4 低	14 低	前測
巫婆與黑貓	740 中	213 低	8 中	13 低	後測
子兒吐吐	830 中	266 中	5 低	11 中	第五次課程
古倫巴幼稚園	1074 高	278 中	4 低	11 中	第六次課程
頑皮公主不出嫁	633 低	285 中	7 中	6 高	第七次課程
好事成雙	658 低	267 中	9 中	11 中	備用
大巨人約翰	996 中	310 高	7 中	14 低	第八次課程
皇后的尾巴	936 中	335 高	6 低	12 低	第九次課程
哈利的花毛衣	1174 高	333 高	7 中	14 低	第十次課程
愛聽音樂的老國王	995 中	341 高	6 低	11 中	備用
巴警官與狗利亞	1215 高	352 高	12 高	5 高	備用
魔法音符	1317 高	467 高	12 高	8 高	備用
星月	2140 高	476 高	14 高	6 高	備用

研究結果與討論

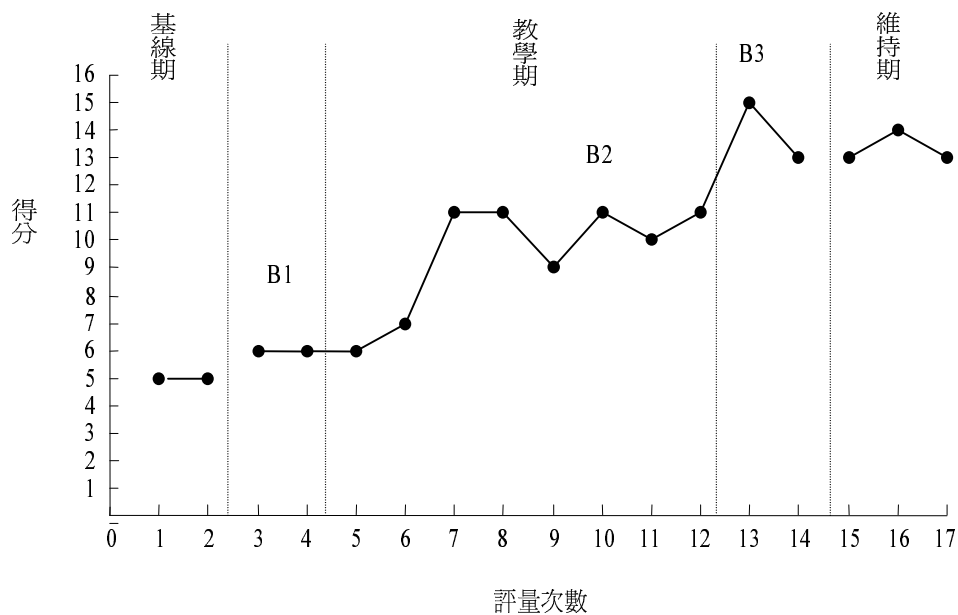
歷時三個半月的實驗過程（91年3月中至6月底），除了受試丙因病缺席一次外，其餘四位受試者皆如期完成所有的教學與評量，研究結果分以下三部份討論：故事結構，故事理解，以及兩者之相關。

一、故事結構問題之結果討論

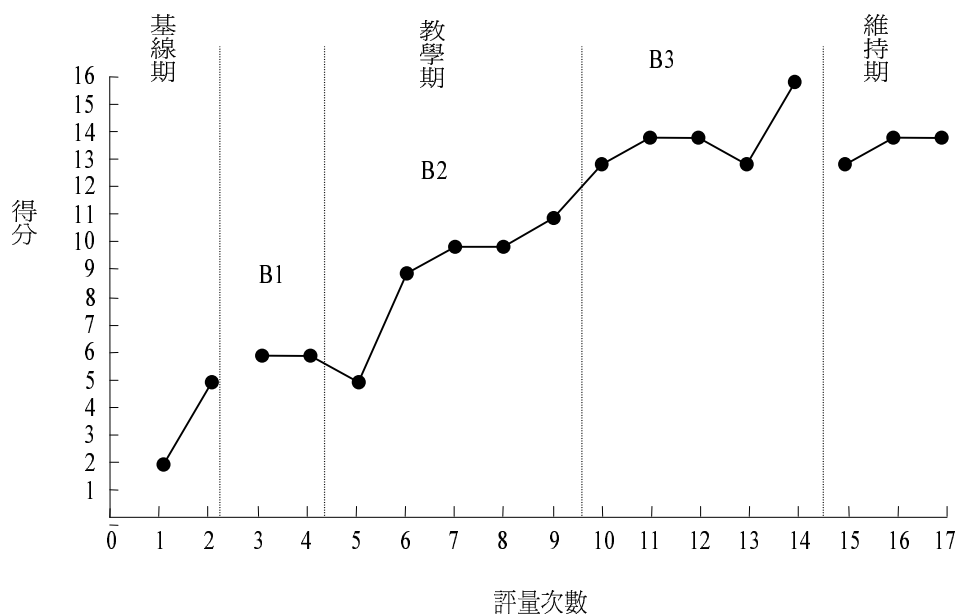
針對故事結構問題結果進行分析，以下分別討論五位受試者的故事結構總分及各項結構要素得分情形，以了解教學介入後故事結構能力的提昇效果。

（一）故事結構總分變化情形

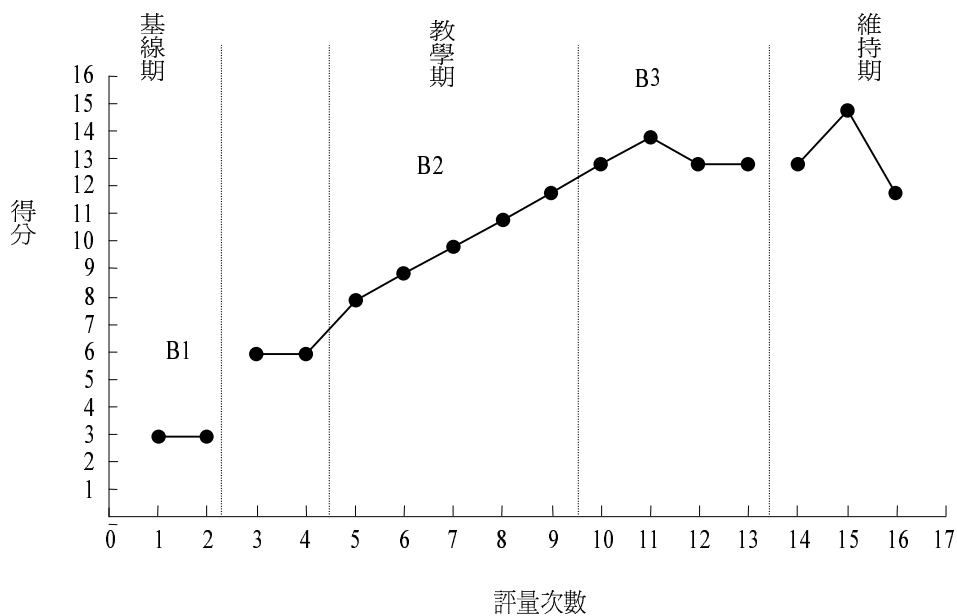
五位受試者的故事結構總分變化情形及各階段的平均分數摘要如圖一至五及表四所示。



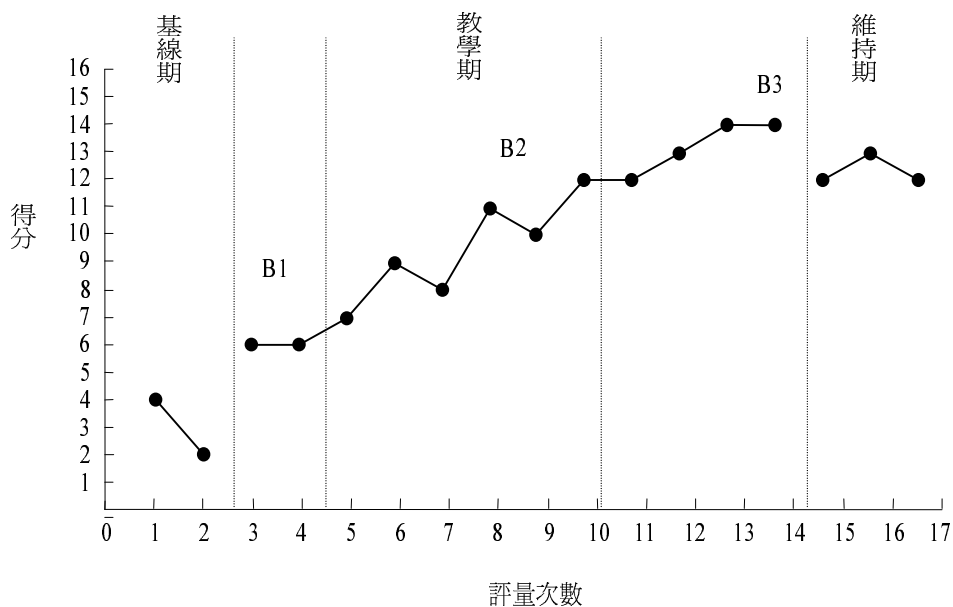
圖一 受試甲故事結構總分變化折線圖



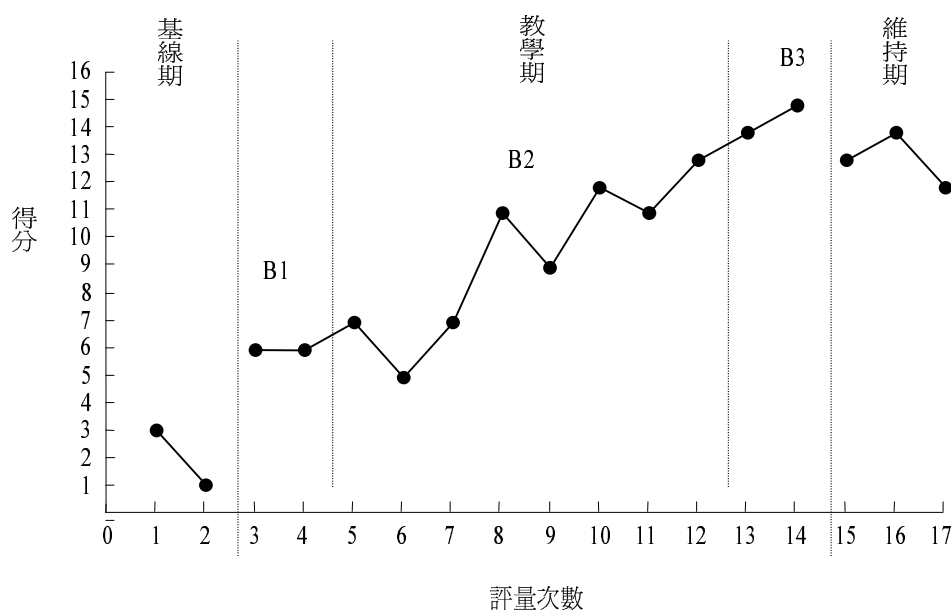
圖二 受試乙故事結構總分變化折線圖



圖三 受試丙故事結構總分變化折線圖



圖四 受試丁故事結構總分變化折線圖



圖五 受試戊故事結構總分變化折線圖

表四 各實驗階段五位受試故事結構總分之平均分數摘要表

實驗階段	受試甲	受試乙	受試丙	受試丁	受試戊	總平均
基線期	5	3.5	3	3	2	3.3
介入期	9.7	10.6	10.5	10.2	9.7	10.1
維持期	13.3	13.7	13.3	12.3	13	13.1

比較實驗前後結構總分的差異情形，教學實驗前五位受試者在基線期時故事結構總分皆在五分以上，顯示實驗前所有受試者的故事結構能力均不佳，施以教學介入後，提升至 10 分左右，在維持期五位受試者的結構總分皆能維持在平均 12 分以上，較之基線期呈現大幅的成長，說明故事結構教學確實能夠提昇受試者之故事結構能力，且具有保留的效果，此結果與其他國外的相關研究之結果大致相同（Dimino et al., 1990; Gambrell & Chasen, 1991; Gardill & Jitendra, 1999; Gurney et al., 1990; Kuldaneck, 1998; Schirmer, 1990; Simmons, 1993）。

分析實驗過程中結構總分的變化情形，整

體而言進入教學期後，五位受試者故事結構能力呈現逐步上升的趨勢，直至進入教學後期（B3 獨立期）始維持在 13 至 16 分的得分範圍內，此時已能穩定的維持在高得分，不再因為協助的減少而下降，顯示故事結構策略的學習經過了逐步建立的實驗過程，最後已達策略的熟練，符合相關文獻與研究中強調教導故事結構策略時必須逐步建立鷹架學習的概念（Dimino et al., 1990; Gambrell & Chasen, 1991; Gardill & Jitendra, 1999; Gurney et al., 1990; Idol, 1987; Idol & Croll, 1987; Kuldaneck, 1998; Simmons, 1993; Vallecorsa & DeBettencourt, 1997）。

在個別差異方面，引導期階段受試乙、丙

與丁三人能力成長的速度較快，受試乙在第五次評量後順利進入獨立期；受試丙與丁兩人則同時在第六次評量後進入獨立期；受試甲和戊兩人提昇最為緩慢，一直遲至第十次評量後始進入獨立期。但進入獨立期後，五位受試者的結構能力都維持得很好，沒有再下降至 10 分以下。觀察實驗過程發現，能力穩定成長的三人（受試乙、丙與丁），在進行閱讀教學時，不論朗讀或討論活動都能很順利的進行，能力逐步的成長；進步情形較慢的兩人中，受試甲是五人中識字落後較嚴重的學生，受試戊則是五人中閱讀理解能力嚴重落後的個案，常需要在教學過程中給予較多的協助。研究者推測，受試乙、丙與丁三人的故事結構能力成長較為順利，可能是因本身還有一些優勢能力可以助長

其結構能力的成長，反之，受試甲存在的嚴重識字能力落後與受試戊的嚴重閱讀理解能力落後問題，加重了學習故事結構的負擔，可能相對的影響了故事結構能力的成長。

然由於本實驗教材乃按照由易而難的順序教學，隨著實驗的進行，讀本的難度依序提昇，受試者成長過程中的不穩定應是可以預期且接受的，因此雖然五位受試者因能力上的差異，造成故事結構能力的成長狀況有所差異，卻皆能在實驗後期（預計的課程內）達到預期的水準，提昇的效果頗大，顯示出故事結構教學介入跨受試者的積極效果。

(二)故事結構要素得分變化情形

各實驗階段五位受試者的六項結構要素平均得分及通過率整理成表五所示。

表五 各實驗階段五位受試故事結構要素之平均分數與通過率

結構名稱	實驗階段	受試甲		受試乙		受試丙		受試丁		受試戊	
		階段平均	通過率	階段平均	通過率	階段平均	通過率	階段平均	通過率	階段平均	通過率
主角	基線期	1	50%	0.5	25%	0.5	25%	1	50%	0.5	25%
	介入期	1.7	83%	1.8	88%	1.5	77%	1.5	75%	1.6	79%
	維持期	2	100%	2	100%	2	100%	2	100%	2	100%
情境	基線期	0.5	25%	0.5	25%	0.5	25%	0	0%	0.5	25%
	介入期	1.3	63%	1.5	75%	1.4	68%	1.5	75%	0.9	46%
	維持期	2	100%	1.7	83%	2	100%	2	100%	2	100%
開始事件	基線期	0	0%	0.5	25%	0	0%	0.5	25%	0	0%
	介入期	1.2	58%	1.3	63%	1.4	68%	1.4	71%	1.4	71%
	維持期	1.3	67%	1.3	67%	2	100%	1	50%	1.3	67%
主角反應	基線期	1	50%	0	0%	0.5	25%	0.5	25%	0	0%
	介入期	1.3	63%	1.1	54%	1.3	63%	1.2	58%	1.3	63%
	維持期	2	100%	1.7	83%	1.7	83%	1.7	83%	2	100%
事件發展	基線期	2	33%	1	17%	1	17%	0.5	8%	0.5	8%
	介入期	3.1	51%	3.5	58%	3.7	62%	3.4	57%	3.3	56%
	維持期	4.3	72%	5.3	89%	4.7	78%	4.7	78%	4.7	78%
結果	基線期	0.5	25%	1	50%	0.5	25%	0.5	25%	0.5	25%
	介入期	1.3	63%	1.5	75%	1.2	59%	1.2	59%	1.2	59%
	維持期	1.7	83%	1.7	83%	1	50%	1	50%	1	50%

分析六項結構要素得分的變化情形，結果顯示五位受試者在六項結構要素的分數上皆有不同程度的提昇，其中尤其是「主角」結構的成長最明顯，維持期五位受試者都已達通過率 100% 的水準，其次則為「情境」結構有四位（甲、丙、丁與戊）受試達到，「主角反應」結構有兩位（甲與戊）受試達到，「開始事件」結構只有一位（丙）達到，「事件發展」與「結果」兩項結構則尚未出現達通過率 100% 的受試。此結果與 Simmons (1993) 的研究結果相仿，顯示故事結構教學介入對於「主角」與「情境」結構能力有較佳的效果。

進一步分析本研究的六項結構內涵，「主角」與「情境」屬於獨立於故事情節外的結構，因此在教導時可以強調主角與情境兩項結構的特性進行直接教學，學生在分析此二項結構時不容易與其他結構混淆；其他四項結構之性質頗為相似，皆屬於故事中的事件與小插曲等情節的發展，在內容上缺乏可以清楚區分的特點，的確較容易被混淆或錯置。此四項結構互相影響的情形在五位受試者的結構內容中都經常出現，多半是寫出不重要的故事內容、將某事件描述過於詳細或過於簡要、遺忘了某件

故事情節等等，都影響了結構的得分。由於故事的各項事件本是互相關聯，只要事件間的順序與關係沒有混亂，研究者並未對事件的陳述方式加以硬性規定，因此出現各項結構分數彼此消長的情形，雖然總分差不多但各項結構得分卻並不穩定。

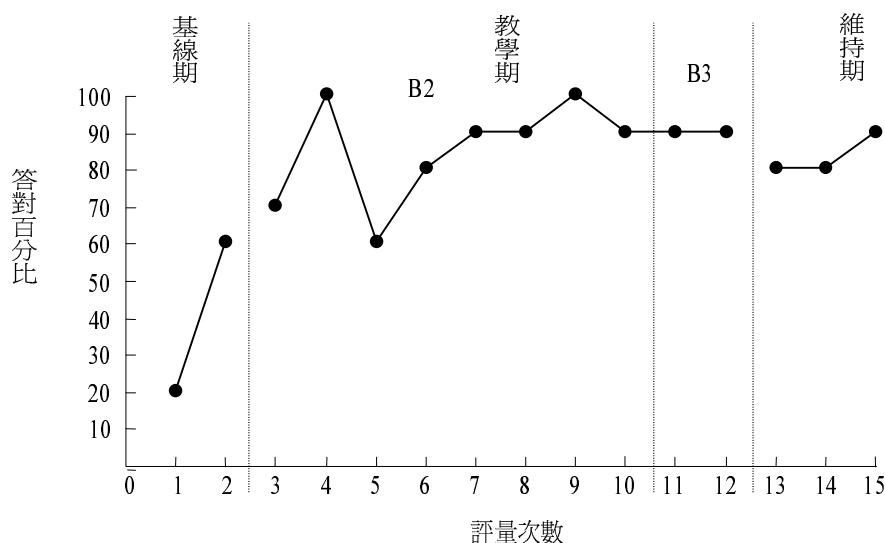
另一個針對上述現象的分析，研究者認為可能亦因五位受試者的故事結構能力尚未達精進且熟練的地步，因此，尚無人能穩定的維持在 16 分的最高能力，然整體而言，五位受試者對於故事主角、情境以及情節等結構都有所提昇。

二、故事理解測驗之結果討論

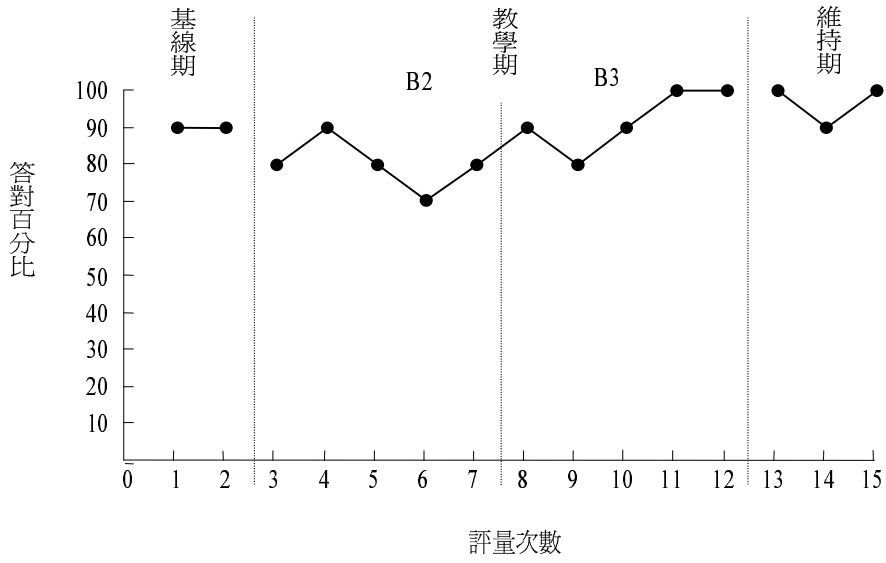
實驗過程 B1 階段並未進行故事理解測驗的評量，故事理解測驗的評量只在 B2 與 B3 階段實施，共 10 次。以下先討論五位受試者的理解測驗答對率變化情形，再進一步分析不同理解層面的答對率變化情形，了解教學介入後能力的提昇效果。

(一) 故事理解測驗答對百分比變化情形

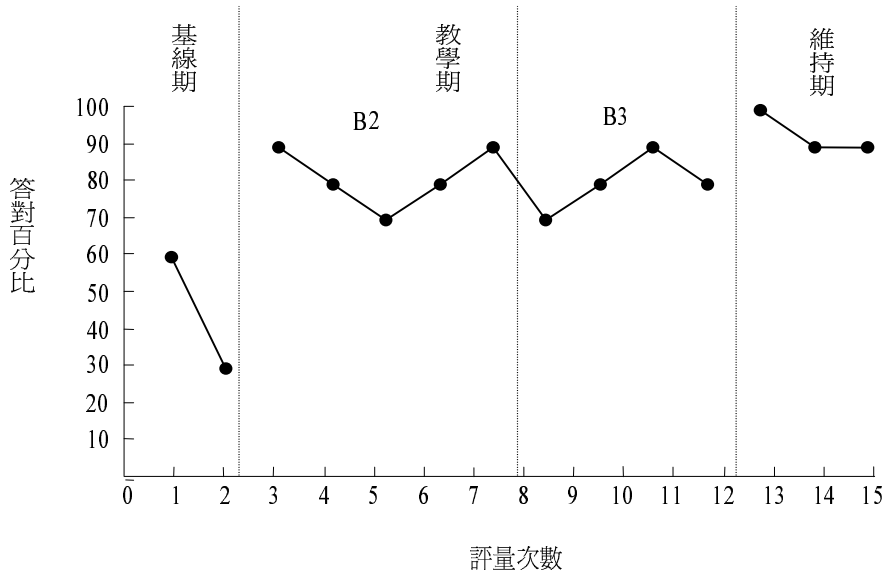
五位受試者的故事理解測驗答對率及各階段的平均分數摘要如圖六至十及表六所示。



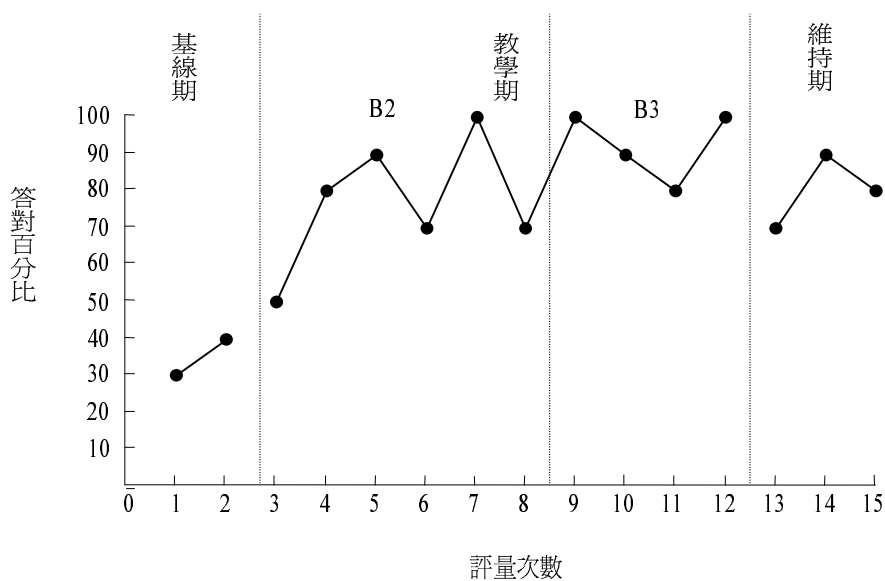
圖六 受試甲故事理解測驗答對百分比變化折線圖



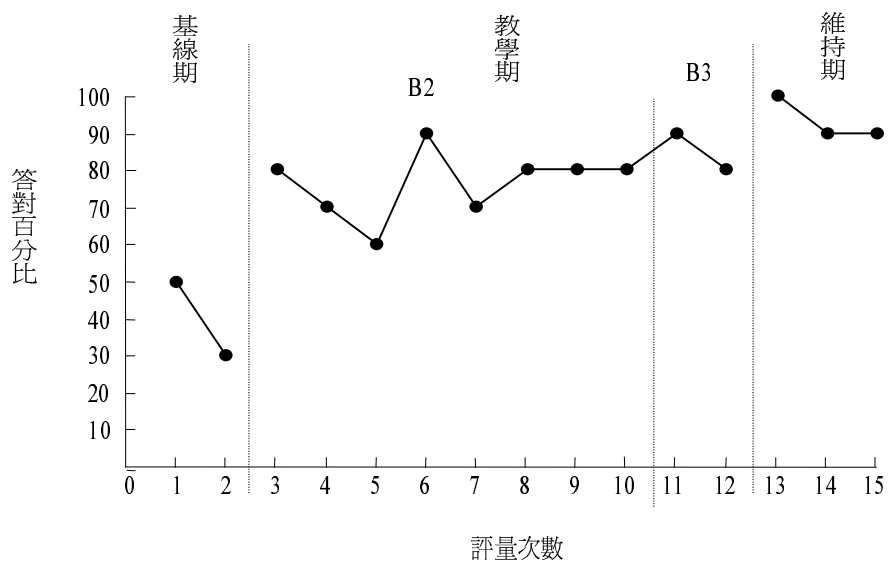
圖七 受試乙故事理解測驗答對百分比變化折線圖



圖八 受試丙故事理解測驗答對百分比變化折線圖



圖九 受試丁故事理解測驗答對百分比變化折線圖



圖十 受試戊故事理解測驗答對百分比變化折線圖

表六 各實驗階段五位受試故事理解測驗答對率之平均分數摘要表

實驗階段	受試甲	受試乙	受試丙	受試丁	受試戊	總平均
基線期	40%	90%	45%	35%	40%	50%
介入期	86%	86%	81.1%	83%	78%	82.8%
維持期	83.3%	96%	93.3%	80%	93.3%	89.2%

由資料中顯示，基線期時五位受試者的故事理解測驗的答對率受試乙已呈現階段平均 90% 的高答對率，無法顯示出實驗的效果；而受試甲基線期資料已呈現出大幅上昇的趨勢，雖在介入期與維持期的答對率亦獲得 40% 以上的提昇，但較難釐清此提昇效果是否確實源於實驗教學的介入；其餘三人（丙、丁與戊）的階段平均皆為 50% 以下的低能力，在經過故事結構教學實驗後，有四位受試者在維持期時故事理解測驗答對率皆能維持在階段平均 80% 以上，較之基線期階段平均都提昇了 45% 以上，皆獲得大幅的成長，說明故事結構教學對於提昇受試者之故事理解能力有積極的效果，此結果與其他國外的相關研究之結果大致相同（Dimino et al., 1990; Gardill & Jitendra, 1999; Gurney et al., 1990; Idol, 1987; Idol & Croll, 1987; Kuldane, 1998; Schirmer, 1990; Vallecorsa & DeBettencourt, 1997）。

教學介入期資料的趨向穩定性方面，五位受試者的資料皆呈現多變的狀態，顯示出故事理解能力雖然獲得提昇但穩定性並不佳。分析該結果，其一乃由於各篇故事結構測驗的難易度不盡相同，受試者想要穩定的達到滿分是相當不容易的事情，即便故事理解能力不錯的受試乙得分結果都呈現多變的趨向，應是研究者無法控制試題難易度所造成的誤差。其二則顯示五位受試者的理解層面的精進力都還有待加強，受試者可能理解故事的整體內容，但對於細節、特定字詞句義、推理等內容尚無法全面性的掌握。

在個別差異方面，受試戊是五位受試者中

閱讀理解能力最差的一位，是否影響到故事理解能力的提昇效果？在教學介入期時，受試戊的理解測驗答對率集中於 60% 至 90% 間，其中只有兩次為 90%，且沒有任何一次達到 100% 的零錯誤，似乎較之其他四位受試者的答對率差，計算階段平均以進行比較，只有受試戊的答對率為 78%，其他四人皆已達 80% 以上，顯示出受試戊在教學階段的故事理解能力似乎還是較其他人差，可喜的是，進入維持期後受試戊的答對率平均卻能達到 90% 以上，相較之下亦不比其他受試者差。

最後針對受試乙的資料進行討論，由於受試乙在基線期時已顯現出平均高達 90% 的答對率，但是進入教學介入期後理解測驗的答對率其實並不穩定，引導期 B2 階段的答對率只維持在 70% 至 90% 間，雖然能力尚稱不錯但似乎並不穩定，並且沒有任何一次達到答對率 100% 的零錯誤。進入獨立期 B3 階段後答對率提昇至 80% 至 100% 間，觀察其最後五次的評量結果（包含維持期的三次評量）中甚至有四次為答對率 100% 的零錯誤，似乎顯示出受試乙故事理解能力的提昇與精進，評量結果已能穩定的維持在高答對率的水準。因此研究者推測，此乃因受試乙原本的故事理解能力就顯著優於其他四位受試者，方能達到穩定的結果，其他四人則尚未能達到如此的高穩定性。

總而言之，進入教學介入期後有三位受試者（丙、丁、戊）的故事理解能力明顯地獲得立即的提昇，雖然答對率仍呈現出不穩定的狀態，但尚能穩定的維持在 70% 至 100% 之間，差異的題數在三題以內，受試甲則是在基線期

資料已呈現出大幅上昇的趨勢，雖在介入期與維持期的答對率亦獲得 40% 以上的提昇，但較難釐清此提昇效果是否確實源於實驗教學的介入。只有理解能力較好的受試乙的答對率能達到穩定的狀態。進入維持期後，所有受試者（包括受試戊）的答對率平均皆已達到 80%，

並不因為個案原本的閱讀理解或識字能力差就無效。

(二)不同理解層面答對百分比分析

各實驗階段五位受試者在不同理解層面的答對率整理如表七。

表七 各實驗階段五位受試不同理解層面答對率

理解層面	實驗階段	受試甲	受試乙	受試丙	受試丁	受試戊
字詞義理解	基線期	62%	87%	50%	37%	37%
	介入期	91%	91%	78%	83%	77%
	維持期	90%	100%	90%	90%	90%
內容記憶	基線期	40%	100%	80%	60%	80%
	介入期	89%	89%	77%	89%	89%
	維持期	76%	92%	100%	76%	100%
推論理解	基線期	14%	85%	14%	14%	14%
	介入期	77%	80%	77%	74%	68%
	維持期	85%	100%	85%	71%	85%

由於本研究所設計的每篇故事理解測驗總題數只有十題，十題中蓋涵了基本字詞義理解、內容記憶、推論理解等三種層面的問題，雖然在設計初有將各類的測驗題目數做大概的分配，然題目又經過另一位教師修正後，並無法確實的將每篇測驗中各類別題目控制為相同題數，造成各篇故事之比較與分析上的困難。因此，研究者乃計算出各實驗階段之不同類別題目的答對率進行比較，整體而言，維持期時四位受試（甲、丙、丁與戊）的三種層面題目皆已達 70% 以上的答對率，較之基線期資料皆有獲得提昇。其中字詞義類題目方面四位受試者皆已達 90% 以上的答對率（錯誤題數皆在一題以內），整體答對率最佳，內容記憶類題目尚有兩位受試者（甲與丁）還只有 76% 的答對率，較之其他類別似乎顯示出較低的答對率。

比較維持期與基線期的改變情形，三類題目中推論理解類提昇的效果大，四位受試者的

答對率皆已獲得 50% 以上的成長；其次為字詞義類的提昇，有兩人（丁與戊）獲得 53% 的提昇，一人（丙）獲得 40% 的提昇；最後為內容記憶類，只有受試甲獲得 36% 的提昇比較大，其餘受試雖亦有提昇但幅度不大。

實驗中的各篇故事理解測驗並非針對故事的六項結構要素所設計，檢視的是受試者對於內容字詞義、記憶、推論理解等部分的理解程度，這些內容只有內容字詞義在繪本導讀（每本繪本的第一節教學）時有稍加提及，其餘皆非本實驗教學所直接強調的內容。結果顯示，在尚未進行故事結構教學介入前的基線期階段，已有三人（乙、丙、戊）在內容記憶類題目的答對率在 80% 以上，顯示這類題目對受試者而言似乎較容易作答，字詞義與推論理解兩類題目則顯得較難；故事結構教學介入後，答對率的提昇效果與維持期的整體結果皆顯示，字詞義與推論理解兩類的提昇效果優於內容記

憶類，其中，尤以推論理解類的提昇效果最大，此結果與 Gurney 等學者（1990）的研究結果較相仿。

三、故事結構與故事理解之相關

針對故事結構問題總分與故事理解測驗答對百分比兩項資料進行比較，計算出兩項資料的積差相關係數，了解五位受試者在這兩項能力表現上的相關性，兩項評量的積差相關係數結果為：受試甲（ $r = .518, p < .05$ ）、受試丙（ $r = .741, p < .01$ ）、受試丁（ $r = .764, p < .01$ ）、受試戊（ $r = .827, p < .01$ ）等四人達到顯著相關，受試乙（ $r = .340, p > .05$ ）並沒有達到顯著相關。結果顯示，五位受試者在這兩項能力評量的結果資料，所計算出來的積差相關係數雖然都大於零，但只有四位（受試甲、丙、丁與戊）有達到 .05 的顯著水準，其中的三人（受試丙、丁與戊）並且已達到 .01 的顯著水準，說明這兩項能力表現之間有正相關存在，故事結構能力高時故事理解能力亦高，反之亦然。只有一位受試者（受試乙）的兩項資料間的相關係數沒有達到 .05 或 .01 的顯著水準，無法說明受試乙在兩項能力表現之間存在的相關性。

分析上述的結果，基線期時，受試乙是屬於故事結構能力差但故事理解能力不錯的個案，在實驗前後並沒有明顯的改變，是造成故事結構與故事理解沒有顯著相關的原因。過去的研究指出透過故事結構教學，有助於個體有組織的回憶故事內容，進而提昇故事理解能力，本研究其餘四位個案皆呈現故事結構與故事理解間的密切相關。但由受試乙的情形看來，兩者間的關係也並非必然如此，畢竟個體的理解運作是一個相當複雜的過程，經由故事結構分析來理解故事是由認知基模理論著手來討論，也未必符合所有個體的需求。

結論

一、故事結構教學對增進國小閱讀障礙學生故事結構能力的效果

（一）故事結構能力提昇效果

進入教學介入期後，所有受試者的故事結構分數都呈現出逐步提昇的效果，雖然提昇的時程因人而異，但進入教學後期時五位受試者都已達到高故事結構能力的水準，顯示出跨受試者的效果。進入維持期後，五位受試者的故事結構得分皆能維持在高能力的水準，呈現出能力保留的效果。六項故事結構要素的個別效果方面，「主角」辨認學習成效最佳，其次為「情境」，「主角反應」、「開始事件」、「事件發展」與「結果」等四項結構則能力尚未穩定。

（二）影響故事結構能力成長的因素

介入過程中，五位受試者的故事結構能力發展狀況並不一致，較快到達獨立期的有三人，分別是受試乙、丙與丁，他們的共通點都是識字與閱讀理解能力雖然落後但不是非常嚴重的個案，相對的，較慢到達獨立期的有兩人，其中受試甲有嚴重的識字落後問題，受試戊則有嚴重的閱讀理解能力落後問題，研究者推測是嚴重的識字與閱讀理解問題加重其學習故事結構策略的負擔，需要較長的教學時間才能達成預期目標。

二、故事結構教學對增進國小閱讀障礙學生故事理解能力的效果

（一）故事理解能力提昇效果

由於受試乙在基線期的故事理解測驗已呈現出極高的答對率，無法顯示出教學介入的提昇效果，受試甲基線期資料已呈現上昇趨勢，較難釐清教學介入的效果；其餘三人（丙、丁與戊）進入教學介入期後，故事理解測驗答對率都立即獲得提昇，並維持在高答對率的水準直到教學結束，顯示出故事理解能力跨受試者

的提昇效果，進入維持期後，這三位受試的故事理解測驗的答對率皆能維持在高能力的水準，呈現出能力保留的效果。不同理解層面的提昇效果方面，研究者進行各實驗階段的提昇效果比較，較之基線期，維持期階段四位（甲、丙、丁與戊）受試者的三種類別題目答對率皆有獲得提昇，並且皆維持在 70% 以上的高能力。三種類別的題目中，尤其以推論理解與字詞義兩類的答對率提昇效果較大，內容記憶類亦有提昇但效果不若前二者。

(二) 影響故事理解能力成長的因素

進入教學期後，故事理解測驗的答對率雖然立即獲得提昇，但該階段所有受試者的資料都呈現出多變的狀態，顯示能力的不穩定與精進力不足。能力的穩定方面，只有受試乙在實驗後期能夠達到穩定的高答對率，分析其因素為本身的故事理解能力較好，經過實驗過程的練習後，促使故事理解能力發展得更為成熟，其他四人則尚未達此地步。個別效果方面，受試戊因為閱讀理解障礙較為嚴重，在教學介入期階段時故事理解能力提昇的程度稍低於其他人，但進入維持期後保留的效果與其他受試一致，顯示故事結構教學似乎對閱讀理解能力低的個案也有同樣的助益。

三、故事結構能力與故事理解能力的關係

兩項能力間有四位受試者（甲、丙、丁與戊）呈現出顯著相關，只有受試乙沒有。分析其原因，在實驗介入前，前四位受試者在故事結構與故事理解兩項能力均低，隨著實驗介入後兩項能力皆能獲得提昇，而受試乙則只有對故事結構不清楚，因此沒有呈現出兩項能力發展的顯著相關性。

研究限制

主要的研究限制有以下四項：

一、研究設計方面

因時間之限制，無法等待所有受試者在基線期資料呈現趨向穩定後才進入教學期，特別是本研究的基線期只收集到兩次的資料，在進行趨向分析時產生困難，這是研究設計時所忽略之處，不過，五位受試之基線期資料多半維持在低點。另外，本研究並未設計一個控制階段來考驗實驗成效的來源，因此並無法排除受試者可能因成長或時間等其他因素而影響了實驗的效果。

二、研究對象方面

本研究以臺北市華江國小五名二年級閱讀障礙學生為受試，故推論時僅限於條件相似者。

三、教材內容方面

本研究在挑選教材時必須選取故事結構完整的故事為宜，並非所有的故事內容皆適合使用。

四、研究工具方面

本研究使用問答題的方式來評量故事結構能力，容易因受試之書寫表達能力不佳而影響其表現，雖可用口語回答進行補充，但仍難免有疏漏之虞。

研究建議

以下內容分別就實務教學與後續研究兩方面進行建議：

一、對實務教學的建議

教導故事結構策略可以提昇閱讀障礙學生的故事理解能力，但結構策略的學習必須逐步建立並非一蹴可成，鷹架學習的概念十分重要；閱讀理解的早期介入階段故事讀物是一種

很好的介入教材，研究結果顯示有識字困難的孩子也能教閱讀理解策略，兩者並不互相衝突；研究過程中發現教學者宜在閱讀活動中增加團體討論的機會，讓同儕在互動中彼此學習，有助於提昇學習效果。

二、對未來研究的建議

研究設計上，建議可採跨受試多基線設計來進一步釐清教學實驗的效果；研究主題上，針對國小中高年級及國中以上學生，可進一步教導較高層次的故事結構內容，以及說明文體之結構策略，探討其提昇閱讀理解能力的效果；本研究因為時間有限，只針對閱讀理解的部分進行探討，建議日後可進一步加入書寫方面的訓練，探討故事結構教學對於書寫能力的改善情形，以及閱讀理解能力與書寫能力成效的相關情形；此外，本研究雖有結合學生口述故事的練習，但並未針對口述故事內容進行分析，建議可進一步針對學生口述故事的內容進行分析，了解學生習得故事結構策略後運用於口述故事中的情形；最後，建議後續研究可進一步探討在普通班中進行團體教學的效果，探討如何在班級教學中訓練閱讀障礙學生的故事結構能力，並分析比較班級教學時閱讀障礙學生與普通學生的學習效果，讓故事結構教學更具實用性。

參考書目

一、中文部分

- 王瓊珠（民 90）：臺灣地區讀寫障礙研究回顧與展望。國家科學委員會研究彙刊：人文及社會科學，11(4)，331-344。
- 柯華葳（民 88）：閱讀理解困難篩選測驗。國立中正大學（未出版）。
- 陳姝蓉（民 91）：故事結構教學對增進國小閱讀障礙學生閱讀理解能力之研究。臺北市立師範學院身心障礙教育研究所碩士論文

（未出版）。

黃秀霜（民 90）：中文年級認字量表。臺北：心理。

黃瑞珍（民 88）：故事結構分析法在語言學習障礙兒童教學之應用。國小特殊教育，27，4-10。

二、英文部分

- Beck, I. L., & McKeown, M. G. (1981). Developing questions that promote comprehension: The story map. *Language Arts*, 58(8), 913-918.
- Dimino, J. A. (1995). Synthesis of the research on story grammar as a means to increase comprehension. *Reading & Writing Quarterly: Overcoming Learning Difficulties*, 11(1), 53-72.
- Dimino, J. A., Gersten, R., Carnine, D., & Blake, G. (1990). Story grammar: An approach for promoting at-risk secondary students' comprehension of literature. *Elementary School Journal*, 91(1), 19-32.
- Fitzgerald, J. & Spiegel, D. L. (1985). Development of children's knowledge of story structure and content. *Journal of Education Research*, 79(2), 101-108.
- Gambrell, L. B., & Chasen, S. P. (1991). Explicit story structure instruction and the narrative writing of fourth- and fifth-grade below-average readers. *Reading Research & Instruction*, 31(1), 54-62.
- Gardill, M. C., & Jitendra, A. K. (1999). Advanced story map instruction: Effects on the reading comprehension of students with learning disabilities. *Journal of Special Education*, 33(1), 2-17.
- Gersten, R. (1998). Recent advances in instructional research for students with

- learning disabilities: An overview. *Learning Disabilities Research & Practice*, 13(3), 162-170.
- Gersten, R., & Dimino, J. (1989). Teaching literature to at-risk students. *Educational Leadership*, 46(5), 53-57.
- Gurney, D., Gersten, R., Dimino, J., & Carnine, D. (1990). Story grammar : Effective literature instruction for high school students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 23(6), 335-342.
- Idol, L. (1987). Group story mapping : A comprehension strategy for both skilled and unskilled readers. *Journal of Learning Disabilities*, 20(4), 196-205.
- Idol, L., & Croll, V. J. (1987). Story-mapping training as a means of improving reading comprehension. *Learning Disability Quarterly*, 10, 124-229.
- Kuldaneck, K. (1998). *The effects of using a combination of story frames and retelling strategies with learning disabled students to build their comprehension ability.* (ERIC document: 416 469).
- Mathes, P. G. (1997). Cooperative story mapping. *Race: Remedial & Special Education*, 18(1), 20-27.
- McConaughy, S. H. (1980). Using story structure in the classroom. *Language Arts*, 57(2), 157-165.
- McConaughy, S. H. (1982). Developmental changes in story comprehension and levels of questioning. *Language Arts*, 59(6), 580-589.
- Montague, M. (1988). *Story grammar and learning disabled students' comprehension and production of narrative prose.* (ERIC document: 302 819).
- Newby, R. F., Caldwell, J., & Recht, D. R. (1989). Improving the reading comprehension of children with dysphonetic and dyseidetic dyslexia using story grammar. *Journal of Learning Disabilities*, 22(6), 373-380.
- Schirmer, B. R., & Bond, W. L. (1990). Enhancing the hearing impaired child's knowledge of story structure to improve comprehension of narrative text. *Reading Improvement*, 27(4), 242-254.
- Simmons, D. C. (1993). *Integrating narrative reading comprehension and writing instruction for all learners.* (ERIC document: 365 943).
- Stanovich, K. E. (1986). Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly*, 21, 360-407.
- Wilkinson, I. A. G., Elkins, J., & Bain, J. D. (1995). *Individual differences in story comprehension and recall of poor readers.* (ERIC document: 381 742).
- Vallecorsa, A. L., & DeBettencourt, L. U. (1997). Using a mapping procedure to teach reading and writing skills to middle grade students with learning disabilities. *Education & Treatment of Children*, 20(2), 173-184.

THE EFFECT OF STORY GRAMMAR INSTRUCTION ON THE READING COMPREHENSION OF ELEMENTARY STUDENTS WITH READING DISABILITIES

Chu-Jung Chen

Chiung-Chu Wang

Taipei Municipal Hua Jiang Elementary School

Taipei Municipal Teachers College

ABSTRACT

The purpose of this study was to explore the effects of story grammar instruction on the reading comprehension of five second-grade elementary students with reading disabilities in a single-subject AB design. The independent variable was story grammar instruction and the dependent variables were the scores of story grammar questions and comprehension tests. All five students demonstrated increased ability to answer story grammar questions and the effectiveness of instruction lasted for at least three weeks. All subjects' performance on six story grammar components were improved, especially in the main characters and settings. Story grammar instruction increased three subjects' scores of story comprehension tests and its effectiveness lasted for at least three weeks. All three types of reading comprehension questions, particularly word meaning and inferential comprehension, were improved, though the data were not stable enough. A positive relationship between story grammar knowledge and story comprehension was shown among four of the five subjects.

Key words: reading disabilities ,story grammar instruction, reading comprehension.