

運用故事結構教學法增進智能障礙學生的閱讀理解及興趣

謝宛岑

雲林縣立四湖國民中學特教班導師

壹、前言

閱讀是生活在現今時代中的必備能力，它是人們在學習時獲得知識的主要來源，無論是學校中之課文、報章雜誌上的新聞及國際網路上訊息等，都需透過閱讀才能獲得資訊。因此閱讀不僅是學業學習的基礎，學習與吸收知識的工具或媒介，同時也是日常生活當中所具備的重要能力（吳訓生，2000）。有效閱讀能提升學生的閱讀理解表現，增進學習成效使學生充滿自信心、快樂學習；反之，缺乏良好的閱讀理解表現不僅限制了知識的吸取，也間接影響到社會適應與生活獨立（趙尹薇，2005），也讓學生缺乏閱讀之興趣，進而產生排斥感，使得學習力大為降低。

貳、影響智能障礙學生的閱讀理解特徵

智能障礙學生，其認知的發展與過程，大致和其他兒童一樣。但因先天智力發展上的限制，加上伴隨不利的學習特質，使其在學習的過程中處處受限學習能力較薄弱，速度較慢，這與他們認知能力發展遲緩有關（陳美靜，2006），影響到相關學習上的問題導致在閱讀理解時有困難，而缺乏閱讀動力及興趣，其影響閱讀理解的特徵有：

一、訊息處理特徵

是指因注意力缺失、短期記憶的問題而

影響到閱讀理解的能力。如注意廣度狹窄不能同時注意較多的事物、持續的時間較短、不易集中且易受周圍聲、光、物之刺激影響、不善於選擇性地注意相關刺激（鈕文英，2005）。學者 Brooks & McCauley（1984）也指出：「無法作合宜的注意力分配(attentional allocation)為智能障礙者所共同具有的一項缺失，而此問題也因而牽連到訊息處理的所有層面上。」

二、語文詞彙特徵

Browder & Xin（1998）認為，智能障礙兒童不論是在詞彙的數量上或理解與應用方面，均落後普通智力學生，且障礙程度越重越顯落後。林淑芬（2002）研究中發現輕度智能障礙學生在句子理解表現上較同齡的一般學生來得差，對於「表態句（即描寫人、事、物的性質或狀態的句子）」的句型閱讀理解能力較佳，但「判斷句（即解釋事物的涵意，或判斷事物同異的句子）」句型理解能力則較差。若語言能力發生問題，不但影響個人知識的獲得、更會因為溝通困難進而影響妨礙到日常生活的適應，對於情緒、行為表現、人格發展等皆會產生不良影響（陳玫穎，1993）。

三、後設認知特徵

後設認知指的是經由控制和引導個體的思考歷程，使學習更為簡單的一種能力（Lerner, 2000）。智能障礙學生由於後設認知

的缺陷，造成其無法有效運用策略自我監控學習成效，而導致學習上的成就低落（洪榮照，1995）。Baker & Brown(1984)也指出後設認知與兒童的閱讀理解有密切的關係存在。

綜合上述的研究發現，智能障礙學生在訊息處理、語文詞彙及後設認知有缺陷時，會影響閱讀理解的表現，因注意力缺失或持續時間短無法專心閱讀文章；短期記憶不佳因而在閱讀文章時會忘記先前的段落大意，使上下文無法銜接通順；語文詞彙過少及後設認知的缺陷不但在溝通上產生問題，在日常生活與閱讀理解上也有不良的情形，造成閱讀產生困難，無法擴展閱讀經驗，因此需要有效的教導策略使學生閱讀理解力提升。

參、故事結構教學法的意義及結構元素

一、故事結構教學法的意義

故事結構教學法(story grammar instruction)強調故事主要元素與故事架構，且使用圖表呈現，使閱讀時能及時掌握架構內容的一種理解策略，是教導閱讀理解時經常使用的方法（黃瑞珍，1999）。Mandler 等學者指出故事結構的發展是從 1990 年代初期，人類學者分析故事寓言所演變而來，他們發現人類述說故事大多包括：主角、問題或衝突、主角試圖解決的問題、經過以及結局等，這些元素被稱為「故事結構」（引自 Dimino, Gersten, Carnine & Blake, 1990）

二、故事結構教學法的結構元素

國內外學者將故事結構分為五至七項元素，分類方式不同以及名稱有異，大體上意思相近，多數的學者較常將之分為六項元素。綜合學者（宋愛蓉，2009；黃瑞珍，1999；Idol & Croll, 1987；Roth, 2000；Rumelhart, 1975）分析出以下六項元素：

（一）故事主角：故事中關於主角的特質以及相關事物的特徵。

（二）故事背景：事件中發生的地點與時間，使閱讀者了解事件的情境。

（三）情節：在故事中主角遇到了什麼樣的事情與問題。

（四）解決問題：主角如何解決所遇到的問題，使用何種解決方法。

（五）故事結局：故事的結果以及事件解決後的情況。

（六）主角反應：事件對主角所產生的影響，心情為何。

因此，以故事結構教學法中的結構元素進行教學，對於智能障礙學生在進行閱讀文章時，其自我的語彙、語文及故事理解結構會有良好的成效，也能將故事的重點及其要素條理化的分析，對於故事的基本架構有一定程度的了解與認識。

肆、故事結構教學法的教學原則

由於閱讀理解能力較差的學生在進行閱讀文章時，無法掌握整體的結構元素，教師若能提供學生相關的教學原則，明確教導故事結構，即能提升學生的閱讀能力。王瓊珠（2004）指出故事結構教學主要的教學原則如下：

一、直接教導明確的故事結構策略

教師將故事結構策略直接教導給學生，包括教予故事結構元素，以協助學生建立內在的心智故事結構圖；教師使用提問策略以引導學生找出故事內的重要資訊；最後讓學生學會自己提問結構問題等。

在 Schirmer 與 Bond（1990）實驗研究中發現，使用直接明確的教學策略且加以重述故事，逐步地引導學生學習的方向與原則，最後褪除教師給予的鷹架後，學習者整體的故事結構理解能力均提升，對於故事主

題與計畫性也更能充分掌握。

二、逐步引導學生學習故事結構要素

Flood 與 Lapp 指出，教師教導特定的閱讀理解策略，需將目標放在對於文本結構的理解和使用方面，才能有效地增進學生的閱讀理解技能（引自宋愛蓉，2009）以故事結構要素進行閱讀理解時，強調教師先行示範與協助如何逐步達成學習的目標，經由語言、肢體或其他教學方式，教師與學生共同針對問題進行分析與釐清，使學生能自行理解重點後，將故事結構內容予以內化，慢慢褪去教師的輔助而至學生獨力完成學習目標。

三、圖示故事結構

故事結構教學強調故事的結構，使用圖表來呈現故事結構要素，幫助讀者掌握文章結構，此為非常實用的閱讀理解教學策略（Boulineau, Fore, Hagan-Burke & Bruke, 2004）。教師將教學重點放在使用故事地圖（story map），以故事中主要的結構元素呈現於圖中，可使用表列式或結構圖式，除了將整篇故事加以結構化使主題更明確外，更具有視覺刺激的效果，幫助學生快速、清楚地組織故事內容。

四、結合口語及書寫的訓練

兒童可依結構線索以自己的話按故事情節發展說一遍，讓兒童更輕易掌握故事重點（黃瑞珍，1999）。讓學生有再次重整與組織資訊的練習，也能確認學生閱讀理解情況，當進行重述故事或書寫訓練時，故事地圖可以協助學生成為一個良好的學習工具。

因此，故事結構教學法以直接明確的教導、逐步引導學生、圖示呈現及結合口語書寫等步驟，具體且系統性地教導學生，讓學生在進行閱讀動作時更能掌握到內容要素。

伍、故事結構教學法施行步驟之教學分享

筆者目前任教於自足式特教班，以輕、中度智能障礙學生為主，教學時間為期三週，每週教學兩篇文章，內容依學生的程度改編與簡化，筆者篩出適合學生閱讀之文章，篇名為「最溫暖的地方」與「一袋寶石」。依學生識字度分兩組-注音組與一般識字組。每篇文章各分成簡易四要素：背景、開始事情、經過事情、結果；背景再細分成「人」及「地方」兩部分。此四要素之內容依據學生程度區分，實際教學情況仍須考量學生的閱讀理解力。

一、教學施行步驟：

（一）前置作業（Preparation）

於班級中規劃出閱讀學習角：在閱讀學習角內放置圖書櫃，圖書櫃中之書籍加以分類，如繪本、百科全書、故事書、文教期刊、雜誌…等。

（二）示範（Model）

1. 筆者請學生念兩篇指定的故事，若學生無法獨立念出，則給予提示與協助。

2. 筆者展示故事地圖之表格，並將故事地圖發給學生，與文章一起作對照。

3. 筆者在相同的故事地圖投影片上寫下正確答案，也要求學生將答案寫在自己的故事地圖。

4. 筆者按故事地圖詢問學生相關問題，再請學生自己完成書面的理解問題。

（三）引導（Lead）

1. 筆者不再提供示範與提示給學生，學生自行找有興趣之文本並繪製出故事地圖。

2. 筆者將正確答案寫在故事地圖上，學生同時修改自己故事地圖的答案。

（四）結合書寫及口語（Write and Read）

1. 當學生將正確答案寫在故事地圖後，

並自行說出文章大意，包含出現之人物、地點、開始事情、經過事情與結果。

2.教師根據學生閱讀之文章大意，給予提示、指導及回饋。

(五)成效 (Efficiency)

1.學生對於故事地圖之繪製並結合圖片等視覺刺激產生興趣。

2.當學生自行選擇閱讀物並繪製故事地圖後，再以口語說出文章大意，感到極有成就感及自信心。

就感及自信心。

3.正確完成故事地圖並口語說出大意，教師會贈予一本由學生從圖書櫃上自行挑選的書籍，因此學生極為踴躍借閱圖書櫃上之文本刊物。

4.第四星期不進行教學介入並撤除贈予書籍之增強物，學生借閱人數並未減少，且有略為增加的趨勢，逐漸培養出學生的閱讀興趣。

二、故事地圖學習單分享 - 一袋寶石

背	<p>人物：() 故事中哪個人物在天還沒亮前，走到河邊？</p> <p>1. 郵差 2. 農夫 3. 漁夫 4. 船伕</p>
景	<p>地方：() 故事中的人物獨自一個人走到哪裡準備工作？</p> <p>1. 屋子裡 2. 田裡 3. 牧場 4. 河邊</p>
開始事情	<p>() 在一開始天還沒亮，故事主角發現腳邊有一袋什麼東西，並且把裡面的東西一塊一塊往水裡丟？</p> <p>1. 他發現腳邊有一袋糖果 2. 他發現腳邊有一袋鐵塊 3. 他發現腳邊有一袋石頭 4. 他發現腳邊有一袋彈珠</p>
經過事情	<p>() 慢慢地，太陽升起，大地重現光明，故事主角看到手中的東西被他丟剩下一顆，為什麼突然很懊惱、傷心？</p> <p>1. 因為他發現手中的一袋東西是寶石，而不是石頭 2. 因為他把整袋東西都丟到河裡了 3. 因為他忘記去補魚 4. 因為他沒東西可以玩</p>
結果	<p>() 故事中主角最後的結果是？</p> <p>1. 在黑暗中寶石雖被丟掉，但還是幸運的有留一顆寶石下來，大多數的人甚至還沒有那麼幸運，因此更珍惜身邊的人事物。 2. 主角把最後一顆寶石扔向河中，沒有去進行他的工作而返家大睡。</p>

陸、結論與建議

故事結構教學法主要的教學方式為將故事或文章內出現的重點分為五至七個結構元素，讓具有閱讀障礙者的學生能夠使用此技巧性方法來學習，學生使用與應用此教學法

配合故事結構圖，能獲得良好的成功經驗並且提升閱讀信心的能力和興趣，以及閱讀障礙者的閱讀理解能力；在教學上，教師與學生良好的互動性與協助性下也能使學生得到立即的回饋，以提昇其學習動機。

智能障礙者因受陷於個體認知功能缺陷，進行閱讀時無法具有良好的理解能力，整體文章大多無法了解其內容，對於閱讀產生排斥感，因而使用故事結構教學法教導智能障礙學生。使用此教學法筆者有以下四點建議供教學者參考：

一、在使用提示時，須注意到學生是否真有其需要而給予，或者僅為注意力不集中而在教學上有不專注的現象產生。

二、進行教學過程時，教學者使用的故事內容須符合學生的識字量，或是須搭配注音使用。

三、當學生的閱讀理解能力提升時，可進而類化至使用報章雜誌等日常生活閱讀材料供學生學習。

四、可將閱讀材料與日常生活經驗作結合，學生能夠從中得到知識後並運用於生活中遇到的難題與困境，也可更提升學生的學習動機去進行閱讀。

參考文獻

- 王瓊珠（2004）。故事結構教學與分享閱讀。臺北市：心理。
- 宋愛蓉（2009）。故事結構教學對國中聽覺障礙學生閱讀理解之成效（未出版之碩士論文）。國立臺灣師範大學大學，臺北市。
- 吳訓生（2000）。國小低閱讀能力學生閱讀理解策略教學效果之研究（未出版之博士論文）。國立彰化師範大學，彰化縣。
- 林淑芬（2002）。國中輕度智能障礙學生句型閱讀理解能力之研究（未出版之碩士論文）。國立彰化師範大學，彰化縣。
- 洪榮照（1995）。智能不足者之教育。載於王文科（主編），*特殊教育導論*，44-67。臺北市：心理。
- 陳玫穎（1993）。智能不足學生功能性詞彙教學之設計。*特教園地季刊*，9（2），16-20。
- 陳美靜（2006）。以教科書課文內容為主之相互

教學法對輕度智能障礙學生之閱讀理解成效之研究（未出版之碩士論文）。國立臺中教育大學，臺中市。

黃瑞珍（1999）。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。

鈕文英（2005）。*啟智教育課程與教學設計*。臺北市：心理。

趙尹薇（2005）。故事結構教學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）。國立彰化師範大學，彰化縣。

Baker, L., & Brown, A. L. (1984). Metacognitive skills of reading . In P. D. Pearson (Ed.), *Handbook of reading research* (pp.353-394). New York: Longman.

Boulineau, T., Fore, C., Hagan-Burke, S., & Burke, M. D. (2004). Use of story-mapping to increase the story-grammar text comprehension of elementary students with learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 27(2), 105-121.

Brooks, P. H., & McCauley, C. (1984). Cognitive research in mental retardation. *American Journal of Mental Deficiency*, 88, 479-486.

Browder, D. M., & Xin, Y. P. (1998). A meta-analysis and review of sight word research and its implications for teaching functional reading to individuals with moderate and severe disabilities. *Journal of Special Education*, 32, 130-153.

Dimino, J. A., Gresten, 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

Idol, L., & Croll, V. J. (1987). Story-Mapping training as a means of improving reading comprehension. *Learning Disability Quarterly*, 10, 214-229.

（下轉第 17 頁）