特殊教育季刊　民100年12月　第121期　第46-55頁

# 故事結構教學對提升語言發展遲緩兒童口語表達能力之個案研究

吳宏球
香港明愛油塘幼兒學校教師

梁智熊
香港教育學院幼兒教育學系助理教授

## 摘　要

近年，林琼美（2005）參考陳盈伶（2001）在臺灣的研究，在本港進行有關故事結構教學的研究取得成功結果。不過，直到目前為止，香港還沒有學者探討故事結構教學與語言遲緩兒童之學習成效。因此，本研究旨探討個案在故事結構教學中口語表達能力之成效。以目的抽樣法選取一名被診斷為學習及語言遲緩的五歲女童，採用三角測量法（評估表及老師訪談等）不同研究工具收集資料。研究結果顯示故事結構教學能提升個案的口語表達能力，並能運用連接詞說出故事的角色、情節和結局。此外，小組形式的故事結構教學亦有助個案更了解故事內容。故建議校方、老師、及家長可透過故事結構教學的技巧引導幼兒從故事書封面及插圖線索「預測」故事內容，並說出與故事有關的生活經驗，藉以提升幼兒的口語表達能力。

**關鍵詞：**故事結構教學、語言發展遲緩兒童的口語表達能力

# Enhancing Spoken Language Ability Using Structured Story Teaching Approach: A Case Study of a Child with Language Delay

Wang-Kau Wu
Teacher,
Caritas Yau Tong Nursery School

Chi-Hung Leung
Assistant Professor,
Department of Early Childhood Education,
The Hong Kong Institute of Education

## Abstract

The structured story teaching approach has been demonstrated significantly effective for improving the ability of spoken language for students with language delay. However, similar study has not been found in Hong Kong. The author explored how the structured story teaching approach can be used to enhance spoken ability of children with language delay in this study. The participant was a 5-year-old girl with language and learning delay. Observation and teacher interview were adapted to examine the ability of spoken language before and after teaching with structure stories. Results indicated that the ability of spoken language was significantly improved. Suggestions were provided to teachers and parents.

**Keywords:** structured story teaching approach, spoken ability

## 壹、研究背景及重要性

語言是溝通的重要工具，更是人類生命的基礎（林寶貴，2002）。人類學習語言的關鍵時期在於2至6歲(Fey, 1995)，因此幼兒期的語言發展對其日後成長極其重要。研究員曾在有兼收服務的幼兒園作觀察，發現一名語言遲緩的兒童因說話不清晰和偏向運用單詞來表達自己，導致未能清楚表達個人需要。他的語言發展較同齡兒童已能運用雙詞和複雜句子明顯遲緩。再者，他少與其他兒童交談，亦不能像同儕能圍繞同一題目交談，導致影響社交關係的建立。語言發展遲緩不單對兒童在個人的情緒、自信、認知及社交等各方面有影響，亦與兒童日後進行社會互動具重要關係（湯瑪士・索維爾，2005）。「香港醫學雜誌」刊登衛生署研究文章，2004年被轉介到兒童體能智力測驗中，有23% (1463/6439)被診斷為智力障礙或發展遲緩，當中超過九成病童少於六歲，最普遍的轉介原因是發現病童出現語言能力遲緩(39%)（鄧美寧、陳玉琪、劉慧然、胡文輝，2008）。有研究指出語言遲緩學童如及早得到特別的輔導，日後可能出現的閱讀問題會大幅減少，其他學習問題和社會適應也可得到改善（林寶貴，1994）。因此提昇語言遲緩學童的口語表達能力十分重要，進而拓展其人際互動關係，達到社會適應的發展。

故事是幼稚園活動中不可缺少的重要一環。郭琼（2000）更指出幼兒透過聽故事來學習語言，當中包括模仿、累積、運用、創造的過程。詞語、句式及語法不斷累積，以提高口語表達能力。在本港，林琼美（2005）進行一項「運用故事教學法發展學前學前兒童的閱讀策略」的行動研究，結果發現受試兒童在理解故事能力、提問技巧和方法及回應別人意見幾方面都有所提昇。因此本研究將採用個案式行動研究法探討故事結構教學能否有效提昇語言遲緩兒童的口語表達能力。本研究將運用結構性觀察、前測和後測和評估表作研究工具，探討以下等問題：（一） 個案在故事結構教學中口語表達能力之成效？（二）個別或小組活動形式哪種較為有效？

### 一、故事結構教學的概念及相關研究

陳盈伶（2001）指出故事結構教學的概念可分為四個步驟：預測、提問、澄清和綜合。「預測」是引導幼兒運用生活經驗從故事封面及插圖預測故事內容、「提問」是鼓勵幼兒根據故事提出問題、「澄清」是修正幼兒對故事的理解和「綜合」是鼓勵幼兒說出故事大綱。透過故事結構教學，幼兒對故事書內的插圖、角色、情節和結局有深入的認識，並提供較多以口語形式表達思想的機會，以提升幼兒口語表達能力。

過往有不少研究亦以故事結構教學法為研究主題，亦被證實能提升學生的故事理解能力。Fitzgerald and Teasley (1986)的研究中，結果發現該十九名小四學生較沒有接受故事結構教學的學生，在故事組織、內容理解和創造性三方面表現較好。Idol (1987)的研究中，將三年級的學習障礙生與沒有學習障礙生合在一組。最終發現透過故事結構教學，兩者對故事內容的理解得以提升，前者並沒有妨礙後者的進步。Schirmer and Bond (1990)的研究中，對十歲聽障且有閱讀障礙的學生進行小組故事結構教學，結果發現在理解和重述故事結構內容方面有所提升，更能寫出結構完整的故事。

Gardill和Jitendra (1999)的研究中，對六年級的學習障礙生進行以兩人一組的故事結構教學，結果發現學生在故事重述時，內容所含故事結構元素有增加，更有助學生記憶。在香港，林琼美（2005）進行一項「運用故事教學法發展學前兒童的閱讀策略」的行動研究，結果發現受試兒童不但提昇了閱讀的興趣，在理解故事能力、提問技巧和方法及回應別人意見幾方面都有所提昇，整體的閱讀能力亦有顯著提昇的結果。

在研究發展方面，從九十年代開始，故事結構教學研究對象主要是小學生和有學習障礙的學生，許多相關研究均證實學生的故事理解能力、重整和組織故事方面有所提升，亦能以書寫的形式作評核準則(Fitzgerald & Teasley, 1986; Gardill & Jitendra, 1999; Idol, 1987; Schirmer & Bond, 1990)。直至二千年，有學者把研究的對象降低至學前學童，結果發現同樣對學前學童的閱讀能力有正面的影響（陳盈伶，2001；林琼美，2005）。可見故事結構教學研究對象逐漸擴大，並更趨向學前兒童。基於以上情況，本研究認為可進一步探討故事結構教學與語言發展遲緩兒童之語言學習成效。由於學前階段的兒童書寫能力有限，因此本研究會以口語的形式作評核準則，以符合兒童的語言發展階段。

## 二、口語表達困難及教學評估策略

口語表達是指正確的發聲、構音及合乎文法規則的言詞（林寶貴，2002）。語言發展是具階段性的。綜合學者們對兒童語言發展階段的觀點，語言發展主要可分為五階段：語言前期、模仿期、單詞期、雙詞期、句子結構期。當中，大約四歲的兒童便開始可以運用語句來表達他們的思想(Berry, 1969；Eisenson & Ogilvie, 1983；Van Riper & Emerick, 1984)。本研究參考協康會（2006）的「兒童發展評估表」並修訂評估表作觀察，發現本個案不懂得運用連接詞說出複合句子和在理解與說出簡單故事方面出現困難。因此，本研究將集中探討語言遲緩兒童運用運接詞和敘述簡單故事方面的口語表達能力。

過往亦有關於故事結構教學與語言遲緩兒童口語表達能力的相關研究，亦被證實對語言遲緩兒童的語言理解和表達能力有正面的幫助。Kuldanek (1998)的研究中，對十名六歲學習障礙生進行小組故事結構教學，結果發現該十名學童在故事結構與閱讀理解能力方面有所提昇，更能運用口語再次表達故事內容，內容所含故事結構內容元素大幅增加。該研究證明故事結構教學能有效提昇學習障礙學童的口語表達能力。

在西方的教育中，「故事」在語文教育中擔當重要的角色。故事結構教學更在十九世紀已被廣泛利用來幫助學習障礙或閱讀困難的學生(Idol, 1987; Gardill, & Jitendra, 1999; Schirmer and Bond, 1990)。相反，香港的教育一直卻不太重視故事結構教學。綜觀香港情況，幼稚園老師一般未能全面發揮故事書的效用。在講故事時，往往集中在個人的講演技巧方面，學生則扮演被動的聆聽者。再者，老師多是以「一問一答」的形式問一些記憶性的問題，如故事叫什麼名字和說了些什麼？反映老師未能借助故事書內的插圖、情節或問題來啟發兒童相關的已有知識，導致說故事變得表面化和形式化，兒童沒有機會思考和想像，因此在故事後便容易忘記。

不過，近年情況有所改變，臺灣開始有學者進行相關研究並且有成效（陳盈伶，2001）。香港亦有學者建基於臺灣成功的研究，在本港進行有關故事結構教學的研究，同樣取得成功結果（林琼美，2005）。不過，直到目前為止，香港還沒有學者探討故事結構教學與語言遲緩兒童之學習成效。因此，本研究旨探討個案在故事結構教學中口語表達能力之成效。

此外，以上研究多運用實驗研究法(Fitzgerald & Teasley, 1986; Gardill & Jitendra, 1999; Idol, 1987; Schirmer & Bond, 1990)，在採用兩組實驗研究時，研究者必須考慮不同受試者在各特質上是否一樣，使研究不同方面的特質達到相等，以減少選擇的偏差（周新富，2007）。本研究採用個案式行動研究法，除了可避免在選擇對照者中的變數以減少偏差，亦可集中對個案作深入了解和分析。

## 貳、研究方法

本研究將採用個案式行動研究法進行是次研究，好處是能對個案有全面的認識，應用性強，不但針對個案的需要，在其熟悉的環境進行研究過程，可更深入探討個案在活動中口語表達能力的過程。本研究主要的教材教具為故事書，分別是「愛畫畫的塔克」、「三個好朋友」和「彩虹魚的新朋友」。教學設計的精神在於發揮兒童在語言方面的潛能，特色是教學設計切合個案語言能力的程度，讓個案能在整個教學流程中感到自己能應付和完成，增加個案的自信心，從而提升其內在語言方面的潛能。

### 一、研究對象

本研究以目的抽樣方法選擇研究對象，該對象是一名就讀兼收幼兒園高班的兒童小琳（假名），女性，實際年齡為五歲兩個月，於兩歲一個月時被診斷為學習遲緩及語言遲緩。她個性主動、活潑，並經常幫助老師做事。她特別喜歡聆聽故事，每當說故事時她都踴躍舉手回答老師問題。不過在語言表達方面，她偏用三詞句子，較同齡幼兒已能說出複合句子為弱，並少用連接詞擴展句子內容。家庭背景方面，小琳的父親是文員、母親是家庭主婦，在家中母親亦常與小琳進行親子閱讀，可見她對故事甚感興趣。

### 二、研究地點

本研究行進地點於課室內的圖書角，因為圖書館角是小琳熟識的地方，能提供安全和良好的氣氛，以助其更容易投入故事，表現出自然的日常行為。

### 三、研究工具

採用三角測量法，以評估表及老師訪談等不同研究工具收集資料，以提升研究的信度。本研究所使用的研究工具可分為甲、乙、丙三部分：

甲部：採用訪談法並使用問卷形式訪問兼收老師個案的基本資料，如家庭背景：居住環境、父母的職業、管教方式、平日主要由誰人照顧起居飲食和教導功課；性格、喜好及學校一般的表現，如在大組、分組、大肌肉及音樂活動中的表現等。目的是對個案有更深入的了解，有助其日後分析。

乙部：使用觀察法來蒐集個案語文運用的情況，並參考協康會（2006）的「兒童發展評估表」修訂針對個案的評估表（詳見表1），以檢視個案的語言能力。評估項目包括語言理解和表達兩方面：在語言理解方面，評估個案能否明白由3-4句連續句子所描述的事情、因果關係、生活化的「為什麼」問句、「如何」和「何時」等問句。在語言表達方面，評估個案能否說出連接詞（如同埋、跟住、之後、不過、但係、最後）、說出複合句子（如：如果我做完功課就可以玩玩具）及敍述簡單故事等。

丙部：使用前測和後測檢核表，而前後測的檢核表是相同的，從獲得的資料分析變項之間的關係及故事結構教學成效。檢核表內容主要記錄個案在敍述簡單圖片和故事的情況。敍述簡單圖片方面，分別記錄個案說出「同埋」、「跟住」、「但係」及「最後」等連接詞的次數；敍述簡單故事方面，分別記錄個案說出故事角色、情節和結局的內容。

### 四、研究過程

本研究於2008年11月至12月進行，為期兩個月。研究詳情如下：於11月中對個案進行前測。其後，於十二月開始運用故事結構教學對個案進行訓練。每一次訓練時間為三十分鐘，開始時研究員會先向個案先解釋整個程序：首先向個案講解當天的學習目標，如學習「同埋」和「跟住」這兩個連接詞及嘗試說出故事全部角色。接著，研究員會依照預測、提問、摘要和綜合等四個策略進行故事結構教學（詳見表2）。此外，研究員亦會運用不同的故事書以個別及小組形式向個

案進行故事結構教學，以分析個別與小組教學之成效差別。在訓練期間，由於個案十分喜歡的公主貼紙，故以公主貼紙作增強物，加強她的學習動機。最後，本研究會對比前測和後測的結果，以數據和圖表形式顯示個案敍述簡單圖片和故事時說出連接詞的頻繁。再者，以文字記錄顯示個案敍述簡單故事的內容作分析。

**五、資料處理**

研究結果以數據和圖表顯示個案敍述簡單圖片和故事時說出連接詞的次數，顯示出個案在後測時，說出連接詞的種類有明顯的進步。例如她能運用「跟住」和「最後」完整地將四張圖片連結起來，並且連用「同埋」將兩種物品連結。再者，以文字記錄顯示個案敍述簡單故事的內容作分析，例如表4顯示出個案在後測時，說出連接詞的種類和頻率有明顯增加。前測時，個案只能說出一種連接詞－跟住，頻率總共為八次；後測時，她能說出三種連接詞－跟住、同埋和最後。她說出「跟住」的頻率總共為十次；「同埋」和「最後」的頻率分別為一次。

表1　個案發展評估表

| 評估範疇 | 評估項目 | 評估結果 |
|---|---|---|
| 語言 | 說出複合句子（例如：如果做完功課就可以玩玩具） | |
| | 能正確排列時序關係圖卡 | |
| | 明白3-4句連續句子所描述的事情 | |
| | 明白因果關係 | |
| | 敍述個人性事件 | |
| | 敍述一般性事件 | |
| | 敍述簡單故事 | |
| | 說出連接詞（同埋、跟住、之後、不過、但係、最後） | |
| | 運用「點解」問句 | |
| | 運用「點樣」問句 | |
| | 運用「幾時」問句 | |
| | 明白生活化的「點解」問句 | |
| | 明白「點算」問句 | |
| | 明白「幾時」問句 | |
| | 明白思考性的「點解」問句 | |

備註：評估過程中，連續2/3中達到標準「✓」
評估過程中，少於2/3中達到標準「✓✗」
評估過程中，未能掌握及理解要求「X」
資料來源：參考自協康會（2006）：**兒童發展評估表**。香港：協康會。

表2　故事結構教學活動步驟

| 時間運用 | 目的 | 故事策略 | 老師於故事活動的實施步驟 |
|---|---|---|---|
| 3分鐘 | 引起幼兒興趣 | 看圖預測故事（**預測**） | 讀出書名<br>依次序翻開插圖給幼兒<br>過程中，請幼兒嘗試以口語形式猜測故事內容 |

（續下頁）

表2　故事結構教學活動步驟（續）

| 時間運用 | 目的 | 故事策略 | 老師於故事活動的實施步驟 |
|---|---|---|---|
| 2分鐘 | 讓幼兒表達與故事主角有關的生活經驗 | 用開放式的問題引起幼兒討論<br>（**提問**） | 依次序翻開插圖，以開放式問題詢問幼兒與故事有關的生活經驗<br>引導問題，如：看見什麼動物、是否有東西不見的經驗、最後如何找回 |
| 10分鐘 | 吸引幼兒專心聆聽 | 透過聲音變化、面部表情、身體動作等技巧演繹故事 | 老師講故事，讓幼兒自由發表意見<br>詢問幼兒是否及其原因喜歡故事 |
| 10分鐘 | 透過網絡圖分析故事架構 | 以提問方式協助幼兒回憶故事中元素<br>（**摘要**）<br>（**綜合**） | 老師依次序翻開圖書，讓幼兒回憶並口述<br>請幼兒找出故事中人物、地點、情節、結局和主題<br>引導問題，如：故事中有什麼動物、在那裡發生、獅子患了什麼毛病、獅子最後怎樣 |
| 5分鐘 | 分享意見 | 以開放式的提問引起討論，讓幼兒表達個人觀感 | 老師分享東西不見的經驗<br>請幼兒分享東西不見的經驗<br>是否有幫他人找尋失物的經驗 |

表3　敍述簡單圖片的文字記錄

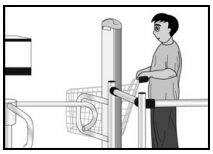
| 簡單圖片 | 前測文字記錄 | 後測文字記錄 |
|---|---|---|
|  | 小琳說：「推車入超級市場。」 | 小琳說：「見到一個男孩子係度推車。」 |
| | 小琳說：「一個係度呢買水晶包。買左包野飲。」 | 小琳說：「**跟住**呢，買麵包**同埋**飲品。」 |
| | 小琳說：「**跟住**就俾收銀員。」 | 小琳說：「**跟住**呢，買左啦，係度排隊俾錢。」 |
| | 小琳說：「**跟住**就找錢。」 | 小琳說：「**最後**呢，俾收銀員係度找錢。」 |

表4　敘述簡單故事「愛畫畫的塔克」的文字記錄

| 前測錄音的文字記錄 | 後測錄音的文字記錄 |
|---|---|
| 研究員說：「呢本書叫咩名呀？」 | 研究員說：「故事名係叫做？」 |
| 小琳說：「愛畫畫的塔克。」 | 小琳說：「愛畫畫塔克」 |
| 研究員說：「可唔可以唔睇入面講一次呢個故事俾我聽呀？」 | 小琳說：「從前，有一個塔克。」 |
| 小琳說：「（指著封面的塔克）e個係度畫畫。」 | 小琳說：「**跟住**畫左一個畫。」 |
| 小琳說：「佢係度畫花曬d畫。」 | 小琳說：「然後呢，**跟住**呢，畫到『污呢馬差』。」 |
| 小琳說：「**跟住**佢又畫老師塊白板。」 | 小琳說：「之後呢，媽咪好擔心佢。」 |
| 小琳說：「**跟住**呢…有一條大魚想食左我地。」 | 小琳說：「佢有無呢，病毒呀？」 |
| 小琳說：「**跟住**呢，我地，我地尼埋曬。」 | 研究員說：「繼續呀。」 |
| 小琳說：「**跟住**呢，係度呢，畫花曬大魚，睇唔到野。」 | 小琳說：「**跟住**呢，用左d顏色筆畫。」 |
| 小琳說：「**跟住**呢，e個要去睇醫生。」 | 小琳說：「**跟住**呢，醫生用隻手幫佢打針。」 |
| 小琳說：「**跟住**醫生幫佢打針。」 | 小琳說：「**跟住**呢，老師上堂呢，佢掛住玩wor，**跟住**老師叫佢出黎。」 |
| 小琳說：「**跟住**呢，e個要…條魚減幾多條。」 | 小琳說：「**跟住**呢，老師話呢，畫到老師塊板都好污糟呀。」 |
| 研究員說：「哦，仲有無呀？」 | 小琳說：「**跟住**呢，用隻手開窗。」 |
| 小琳說：「仲有送一份禮物俾佢，有顏色筆同埋水彩。」 | 小琳說：「係度呢，見到條大魚呢。」 |
| 小琳說：「**跟住**呢，跟住仲有呢，係度呢…仲度呢…」 | 小琳說：「食，食，食左我地呀。」 |
| 研究員說：「（跟住唔記得啦？）。」 | 小琳說：「**跟住**呢，攤條筆呢，係度呢畫花大魚。」 |
| 小琳說：「係呀。」 | 小琳說：「老師**同埋**小朋友，**跟住**呢，喺左係個石山裡， |
| | 小琳說：「多謝你呀塔克，你救返我地啦！」 |
| | 小琳說：「跟住呢，**最後**送一份禮物俾塔克。」 |
| | 小琳說：「塔克呢，然後禁鍾意畫畫。」 |
| | 小琳說：「跟住無啦。」 |

## 參、研究結果

本研究目的探討故事結構教學對個案口語表達能力之成效，運用相同的評估工具為個案進行前測和後測，並於研究期間以她喜歡的公主貼紙作獎勵物，以加強她的學習動機。研究結果如下：

### 一、運用連接詞敘述簡單圖片

個案在運用連接詞敘述簡單圖片方面有明顯進步。根據前測檢核表（一）結果反映她只懂得運用「跟住」這連接詞；根據後測檢核表（一）反映她除了運用「跟住」之外，還有在適當的地方加上「同埋」和「最後」，例如她說出：「買麵包**同埋**飲品。」及「**最後**呢，俾收銀員係度找錢。」（見圖1）。

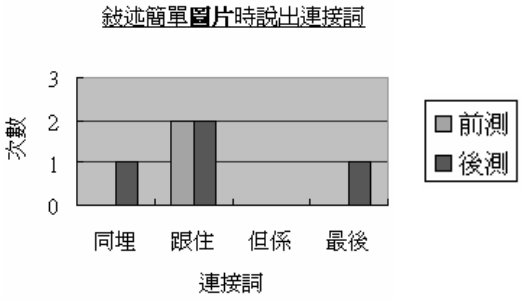



圖1　個案運用連接詞敘述簡單圖片

## 二、運用連接詞敘述簡單故事

個案在運用連接詞敘述簡單故事方面有明顯進步。根據前測檢核表（二），反映她只懂得運用「跟住」這連接詞；根據後測檢核表（二），反映她除了運用「跟住」之外，還有運用「同埋」把兩個故事中角色的角色，並運用「最後」來幫助說出故事結果。（見圖2）。

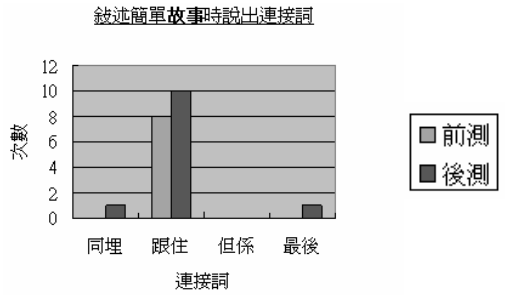



圖2　個案運用連接詞敘述簡單故事

## 三、故事內容元素

個案在說出故事角色方面有顯著的成效（詳見表5）。前測時，她只能說出故事中的兩個角色；後測時，她能說出故事中的全部故事角色。再者，在故事情節方面亦有顯著的成效。她在前測時能說出故事中的其中一個重要情節，便是有一隻大魚想吃了其他魚，不過其餘大部分的支節也忽略了；後測時，她除了能說出故事中的最重要情節，大魚想吃了其他魚而主角塔克救了大家，還能說出一些其餘的故事支節，如媽媽與塔克去診所。最後，個案在說出故事結局方面表現穩定：她在前測和後測都能說出故事的結局。（見圖3）。

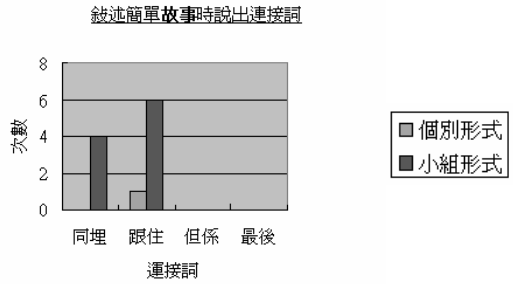



圖3　不同形式下，個案運用連接詞敘述簡單故事

表5　敘述簡單故事「愛畫畫的塔克」前後測的結果綜合

| 評估項目 | | 評估紀錄（前測） | 評估紀錄（後測） |
|---|---|---|---|
| 敘述簡單故事「愛畫畫的塔克」 | 說出角色 | 大魚、醫生 | 塔克、媽咪、醫生、老師、小朋友、大魚 |
| | 說出情節 | 佢係度畫花曬d畫，畫老師塊白板<br>有一條大魚想食左我地<br>係度畫花大魚令牠看不見<br>e個要去睇醫生，醫生幫佢打針 | 畫到「污呢馬差」，媽咪好擔心佢<br>醫生用隻手幫佢打針<br>老師上堂呢，佢掛住玩跟住老師叫佢出黎，佢畫到老師塊板都好污糟呀<br>用隻手開窗，見到條大魚呢，食，食，食左我地呀<br>攞條筆呢，係度呢畫花大魚<br>老師同埋小朋友，跟住呢，喺左係個石山裡 |
| | 說出結局 | 送一份禮物俾佢，有顏色筆同埋水彩。 | 多謝你呀塔克，你救返我地啦<br>最後送一份禮物俾塔克 |

### 四、不同形式下進行故事結構教學

運用小組形式進行故事結構教學較個別形式有顯著的成效。運用連接詞方面，個案在小組形式的故事結構教學環境下，能說出較多不同的運接詞，例如「同埋」和「跟住」。另外，敘述簡單故事方面，個案在小組形式的故事結構教學環境下，比個別形式說出多兩個故事中的角色；情節亦較詳盡，如能說出森林下大雨，三隻蝴蝶要到處找地方避雨；故事結果亦教詳盡地說出太陽伯伯出來後雨便停了。

總結：從質性和量性所得的研究結果一致。本研究結果反映故事結構教學能提升個案的口語表達能力，幫助她更深入了解故事，並運用運接詞說出故事的角色、情節和結局。此外，本研究結果反映小組形式的故事結構教學有助個案更了解故事內容。

## 肆、分析與討論

### 一、故事結構教學使個案的口語表達能力有所提升

不少研究發現故事結構教學能提升有學習障礙的學童的故事理解和口語表達能力，當中受試者對重述故事結構內容元素大幅增加，更能說出結構完整的故事（林琼美，2005；陳盈伶，2001；Gardill & Jitendra, 1999；Kuldanek, 1998；Schirmer & Bond, 1990）。本研究個案在運用連接詞敘述簡單圖片和簡單故事兩方面的口語表達能力有明顯進步，此結果與不少外國和本地的研究結果相符。證明故事結構教學具跨國際的價值，不因文化不同的學生而影響。再者，本研究更引證故事結構教學能成功幫助語言發展遲緩的幼兒，成功將研究的對象從小學生擴展至特殊需要的幼稚園學生。

在研究的過程中，個案在活動中的表現愈來愈積極。前測時，個案不會主動講述有關故事的情節，需要研究員的鼓勵。在故事結構教學訓練下，個案學懂運用自己的生活經驗從故事封面及插圖線索「預測」故事內容，令她對故事情節初步的認識，有助其理解整個故事內容及增進其自我閱讀能力。由於個案的因果理解能力較同齡弱，她不太會發問含因果關係的問題，如為什麼形式的問題。因此她未能完全掌握「提問」和「澄清」技巧。不過，她在後測時因熟習故事結構教學模式並會主動「綜合」講述故事內容。個案態度慢慢由「要我說」變成「我要說」，情緒表現愈見正面。

### 二、小組形式進行故事結構教學對個案更有效

大部分研究的對象都以二人或以上小組形式進行訓練，當中Idol (1987)的研究發現以學習障礙生與沒有學習障礙生合在一組進行故事結構教學訓練，兩者對故事內容的理解均有提升(Fitzgerald & Teasley, 1986；Gardill & Jitendra, 1999；Idol, 1987；Schirmer & Bond, 1990；Kuldanek, 1998)。本研究發現運用小組形式進行故事結構教學較個別形式有顯著的成效，此結果和上述研究結果均證明以小組形式進行故事結構教學較為有效。

在小組形式中，個案表現較積極和投入參與故事討論和發表意見。與個別形式相比，小組形式評估時能說出較多不同的運接詞、較多故事的角色、情節和更詳盡的故事結果。由於個別形式限制了個案的最大學習範圍程度，小組形式卻為個案提供了更多不同媒體的鷹架，如老師和同組的幼兒。Vygotsky (1978)指出在成人或較有能力的同儕協助下，個體可以表現得比平常更好（引自王瓊珠，2004）。在故事結構教學訓練中，能力較高的同儕在預測、提問、摘要和綜合四方面均表現較個案好，特別在提問和摘要階段，同儕間對故事中感疑惑的地方提出發問，藉以引起討論，過程中不斷刺激個案的思考，有助個案更了解故事內容，自然有助其口語表達能力提升。

### 三、結論與建議

故事結構教學於香港亦算是一種較新的教學法，因此需要幼稚園、老師和家長三方

面互相配合，從小培養幼兒的閱讀興趣，讓幼兒成為獨立的閱讀者。幼稚園方面，校方應舉辦工作坊教導老師如何運用故事結構教學作教學，改變教師以往「說故事」的舊模式。老師方面，可勇於嘗試運用故事結構教學作教學，不斷從實踐中作反思和改良。再者，可選擇一些圖文並茂來刺激幼兒的想像力，並安排能力較高的幼兒與有特殊需要的幼兒為一組，促進同儕間的鷹架作用。家長方面，校方可教導家長在家中運用「預測」作親子閱讀，因為這較容易學，即使一些學歷較低的家長也能運用。家長引導幼兒從故事書封面及插圖線索「預測」故事內容，並說出與故事有關的生活經驗，藉以提升幼兒的口語表達能力。

此次研究訓練的時間不足，只能集中訓練個案運用連接詞敘述簡單圖片和簡單故事。若日後再研究時可加入「提問」的訓練技巧，教導問句的運用，如何時、如何、為什麼等問句。因為懂得提問能引起不少討論，從而達到幼兒間互相澄清，以配合故事結構教學的原理。此外，在研究工具方面，應多運用不同的結構性觀察法，如軼事記錄法和事件取樣等，記錄個案能否將所學的技巧運用於不同的實際環境中。

## 參考文獻


王瓊珠（2004）：**故事結構教學與分享閱讀**。臺北：心理。

林琼美（2005）：**運用故事教學法發展學前兒童的閱讀策略**。香港：宣道會陳李詠貞紀念幼稚園。

林寶貴（1994）：**語言障礙與矯治**。臺北：五南圖書出版公司。

林寶貴（2002）：**語言障礙與矯治**。臺北：五南圖書出版有限公司。

協康會（2006）：**兒童發展評估表**。香港：協康會。

湯瑪士・索維爾（2005）：**孩子語言發展遲緩**（葉淑儀譯）。臺北：新苗文化。（原著出版年：2000）

周新富（2007）：**教育研究法**。臺北：五南。

郭琼（2000）：**幼兒連貫語言的培養**。深圳：特區教育。

陳盈伶（2001）：**幼兒閱讀策略之學習歷程探討**。臺北：臺北市立師範學院國民教育研究所。

鄧美寧、陳玉琪、劉慧然和胡文輝（2008）：香港智力障礙和發展遲緩兒童的臨床概況。**香港醫學雜誌**，14，97-102。

Berry, M. F. (1969). *Language disorder of children: The basis and diagnosis*. New York: Appleton-Century.

Eisenson, J., & Ogilvie, M. (1983). *Communicative disorder in children*. New York: Macmillan.

Fey, M. E., Windosor, J and Warren, S. F. (1995). *Language Intervention: Preschool Through the Elementary Years*. Baltimore: Paul H. Brookes.

Fitzgerald, J., & Teasley, A. B. (1986). Effects of instruction in narrative structure on children's writing. *Journal of Education Psychology, 78*(6), 424-432.

Gardill, M. & Jitendra, A. (1999). Advanced story map instruction- effects on the reading comprehension of students with learning disabilits. *Journal of Special Education, 33*(1), 2-17.

Idol, L. (1987) Group story mapping: A comprehension strategy for both skilled and unskilled readers. *Journal of Learning Disabilities, 20*, 196-205.

Kuldanek, K. (1998). *The effects of using a combination of story frames and retelling strategies with learning disabled students to build their comprehension ability*. Retrieved from ERIC database (ED416469).

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*, 242-254.

Van Riper, C., & Emerick, L. (1984). *Speech Correction: An introduction to special pathology and Audiology*. N. J.: Prentice-Hall.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: the development of higher psychological processes.* Cambridge: Harvard University.


來稿日期：2009.10.31
接受日期：2010.03.31