

淺談故事結構策略在國小閱讀障礙學生 教學之應用

楊宜蓁

國立臺中教育大學
教師專業碩士學位學程

王欣宜

國立臺中教育大學
特殊教育學系

摘要

閱讀障礙學生因後腦活化不足、線索提取困難、缺乏後設認知能力、缺乏成功的閱讀經驗，導致閱讀理解產生困難，進而影響其他學科的學習。透過故事結構策略建立清晰條理的內容架構、提供有效提取線索的方向，能協助閱讀障礙學生瞭解整體故事脈絡，刺激其後腦神經連結的迴路。若教師能設計出符合學生程度及生活經驗的活動課程，並循序漸進加以引導，如此不僅能培養閱讀障礙學生監控閱讀歷程的後設認知能力，亦能提升其對於閱讀的學習興趣及信心。

關鍵字：故事結構教學、閱讀障礙學生、閱讀理解

Introduction to the Story Structure Strategy on Reading Comprehension for the Elementary School Students with reading disability

Yi-Chen Yang

The Program of Master Degree in
Professional Education for Teaching,
National Taichung University of Education

Hsin-Yi Wang

Department of Special Education,
National Taichung University of Education

Abstract

Students with mild reading disability have some characteristic, including posterior under ractivation, retrieval cue problem, the lack of macognition and successful reading experience. The reading comprehension problems make students' discipline performance decline. The story structure strategy have clear structure and useful ways, it makes students with mild reading disability understand the complete content of story. Teachers should master the teaching principles of story structure strategies, design to meet the students' learning activities. It is not only enhance the students' reading comprehension ability and macognition, but strengthen students' learning motivation, interest and confidence.

Keyword: Story Structure Strategy, Students with reading disability, Reading Comprehension

壹、前言

閱讀教育能跨越、整合學習領域，是一種將抽象符號結合新資訊，融入既有認知、情感轉化成具體意義之能力，與獨立思考、判斷能力有密切關連性。我國語文教育希冀能透過理解本國語言文字，增進聽、說、讀、寫的能力，並經由閱讀、欣賞各類文本與經典，開拓生活視野、培養思辨反省能力(國家教育研究院，2016)。假如在閱讀方面產生困難，對於其他學科的表现也會有所影響，亦可能對日常生活造成不便(Lerner & Johns, 2012)。

閱讀障礙為學習障礙中的類別之一，研究顯示閱讀方面問題佔了學習障礙學生學習困難裡的百分之八十(孟瑛如，2016)，筆者於實際教學現場裡亦發現許多特殊需求學生多有閱讀理解困難，尤以閱讀障礙學生最為普遍，這類學生在閱讀文章的時候，常常有不確定字的發音、朗讀緩慢且費力、讀完文章難抓取重點、無法理解故事深層寓意等問題。而故事結構教學注重故事字面理解及推理意涵，能條理化呈現出故事內容，協助閱讀障礙學生將故事轉化成內在語言並類化應用(黃瑞珍，1999；張雅惠，2012)，實徵研究方面，侯美娟、黃秋霞、鍾屏蘭(2016)亦指出運用故事結構教學對於閱讀障礙學生提升閱讀理解能力具有正面成效。因此，本文就閱讀障礙學生於閱讀理解的特徵、故事結構教學的內涵與教學應用進行探討。

貳、閱讀障礙學生於閱讀理解的特徵

一、閱讀理解能力的定義與內涵

閱讀為一個複雜且動態的認知歷程，讀者會在閱讀時運用有效的策略來尋求其意義，且隨著讀者年齡及心智發展，理解與詮釋閱讀文本的方式會隨之改變

(吳貞儀，2015；Gersten,1998)。閱讀理解繁複的心理運作程序可分成：識字(Recognition)、理解(Comprehension)兩部分，認字是理解之基底，理解為閱讀之最終標的(Lerner & Johns, 2012)。

針對閱讀理解能力的發展層次，國內外學者有不同的解釋，筆者綜合學者(柯華葳、詹益綾、張建妤、游婷雅，2009；鄭圓鈴、許芳菊，2013；Gagné,1985；Pressley, 2000；Swaby, 1989)所述，將閱讀理解定義為：一種有層次性閱讀能力的技能。首先，讀者運用識字能力去提取訊息，包含認識字的形音義、單詞句之解碼、檢索關鍵訊息，之後以原先具有的知識、經驗、技能，與文章相互交流所建構出有意義的過程，其中，包含文意理解、推論理解、詮釋評析能力等，影響著閱讀者本身提取訊息、臆測推理、詮釋省思之能力。

二、國小閱讀障礙學生閱讀理解的特徵

閱讀障礙歸為學習障礙的一種，係指在閱讀或書寫表現明顯落後於同年齡的學生，且此學習困難非因感官、智能、情緒困擾或環境因素所導致(教育部，2012)，其自身特徵包含：後腦活化不足、線索提取困難、缺乏後設認知能力、缺乏成功的閱讀經驗(王瓊珠，1992；胡永崇，2015；趙建偉，2011；蕭靜鈺，2013；Gersten, 1998；Lerner, 2000；Shaywitz, 2003)，這些情形影響其閱讀理解之學習問題，如下分述：

(一) 後腦活化不足

大腦的閱讀區域大多位於腦部後面，稱為後腦閱讀系統(posterior reading system)，研究顯示閱讀障礙者的前腦過度活化、後腦活化不足，因此，常耗費大量時間與力氣在文字解碼，像是：專注於認讀、理解文字詞彙的意思，而較難處理瞬間及大量的閱讀資訊。

(二) 線索提取困難

閱讀障礙者對於故事形式的敏感度低，閱讀文章後難以回憶內容主軸，亦無法依照順序說明各事件情節，經常忽略整體關連性及內容所要傳達之意義，在線索提取有相當大的困難。

(三) 缺乏後設認知能力

由於閱讀障礙學生不清楚閱讀目的，難以察覺自己對於文本的理解程度，亦即缺乏後設認知能力來監控自己閱讀理解之歷程，因此，當他們發現困難時，常常無法適時調整閱讀方式，而採取被動等待他人協助的態度。

(四) 缺乏成功的閱讀經驗

既有知識背景及生活相關經驗會影響閱讀者對於文本內容之理解程度，閱讀障礙者的生活經驗可能較一般學生少，亦缺乏前後語意、語句、語法等內容知識，因此，他們在學習過程裡常經歷失敗，導致自信心低落，所以，對閱讀活動抱持著消極的態度。

綜合上述，閱讀障礙學生由於後腦活化不足，許多時間耗費在訊息解碼上，難以自動化進行理解，另外，線索提取能力差，使他們不易摘要文章重點與概念，更不清楚要如何運用後設認知技巧來協助監控並做恰當的推論，在缺乏閱讀經驗與動機的情形下，更加劇了其閱讀理解困難的問題。因此，教師若能教導有效的閱讀策略，並提供多元、有趣的課程活動，協助學生搭起閱讀鷹架，不僅能提升閱讀障礙學生的理解能力，更能累積其成功的閱讀經驗。

參、故事結構策略的內涵與教學應用

閱讀障礙學生常鑽研於字裡行間，透過故事結構策略有系統的架構，能刺激其

後腦神經連結的迴路，協助他們提取線索、釐清文章重點，提升閱讀理解能力(趙建偉，2011)，以下簡述故事結構教學、故事結構元素以及相關教學應用：

一、故事結構策略的內涵

故事結構策略(Story Structure Strategy)為一種系統性的閱讀理解方式，強調故事體文本具有一種內在架構，透過大量提問的方式能協助閱讀者掌握故事內容要素、分析故事文體的概念結構，並輔以圖表連結要素間之關係，進而建構出自身意義(鍾筱莉，2011)。

閱讀障礙學生不清楚故事的形式，提供清晰的文章架構能幫助他們建立良好的故事基模，而運用故事結構元素能協助組織閱讀資訊，建立分析文章結構之框架。由於觀點分類之差異，故事結構元素有不同的分類方式與名稱，大體上可分為五至七個元素，筆者綜合國內外學者(王瓊珠，2010；黃瑞珍，1999；Stein & Glenn,1979;Thorndyke,1977;Rumelhart,1975)所述，將故事結構元素歸納成五大項，包含背景、主角、開始、經過、結局，分述如下：

- (一) 背景：指故事發生的時間、地點、情境。也就是判斷故事發生在什麼時候？發生在哪裡？時間、地點有什麼特別的地方呢？更進階可去思考故事情境脈絡。
- (二) 主角：指整篇故事最主要的角色。包括故事中的主角是誰？身世背景、外型、個性是如何描述的？故事主角有什麼特別的地方？
- (三) 開始：指故事的起源。故事通常會有主述事件，試想一開始發生什麼事情，而引發之後的事件？為什麼會有這件事情？故事裡的角色有什麼想法？
- (四) 經過：指故事一連串的情形。亦即故事的過程中，主角依序發生了哪些事

情？故事中的角色做了哪些行動？

- (五) 結局：指故事最後的結果。也就是故事中最後的情形是如何？主角對於結果的反應或感覺為何？

此外，閱讀障礙學生缺乏監控自身閱讀歷程之能力，若能提供視覺刺激加以輔助，能幫助學生更容易回憶故事內容（王瓊珠，2010；林佳蓉、陳莉莉、林曉薇，2011），例如：Idol 和 Croll(1987)發展出的故事圖(Story Map)、Staal(2000)改編故事圖發展出故事臉(Story Face)、王瓊珠（2004）的故事屋(Story House)，如此視覺化的呈現能增進學生辨識閱讀材料及訊息意義。

二、故事結構策略於閱讀障礙學生的教學應用

筆者綜合學者所述及自身教學經驗，針對閱讀障礙學生學習故事結構策略，提供以下四點教學應用之原則（王瓊

珠，1992；田仲閔、孟瑛如，2008；張雅惠，2012；黃瑞珍，1999）供教師參考：

(一) 建立明確清晰的文章架構

閱讀障礙學生難以處理瞬間及大量的閱讀資訊，因此，教師若運用故事結構元素抓取文章重點，建立明確、條理化的內容架構，能協助他們組織重點訊息、看出故事不同階段之發展，並探究主角外在特質與內隱深層感受，提供一個分析文章內容之框架。

舉例來說：筆者依據學生現況能力，將故事結構元素分為背景、主角、開始、經過、結局，其中背景定義為時間與地點，以故事《放羊的孩子》為例（如表一所列），透過文章架構分析能讓閱讀障礙學生更清楚故事的發展情形，促進其後腦活化反應。

表一
文章架構表

故事結構元素	內容
背景	時間：從前；地點：村莊、山坡
主角	放羊的孩子
開始	放羊的孩子覺得無聊，想要捉弄村民。
經過	1.放羊的孩子騙村民「狼來了」，他覺得很好笑，但村民很生氣。 2.過了幾天，放羊的孩子又騙村民「狼來了」，他覺得很好笑，但村民很生氣。 3.大野狼真的出現了，放羊的孩子跟村民說：「狼來了」，但是村民不相信他。
結局	放羊的孩子看著自己的羊被大野狼全吃掉了。



(二) 提供視覺化的故事結構

經常忽略整體關連性及內容深層意義為閱讀障礙學生閱讀理解困難的特徵之一，因此，教師在教學的時候，若能將故事架構及故事主要元素以圖示呈現，能提供視覺搜尋的線索，方能使閱讀障礙學生在閱讀過程裡更快速掌握文章重點。

筆者改良 Staal (2000)的 Story

Face 創造出故事臉（如圖 1），教導學生運用五官來觀察故事，眼睛看到故事的背景、主角；鼻子聞到不對勁的事情要開始發生；張開嘴巴說出故事的經過、結果，就可以知道完整的故事脈絡，透過視覺輔助的方式，協助閱讀障礙學生建構整體故事的樣貌，以提升其連結整體概念及線索提取的能力。

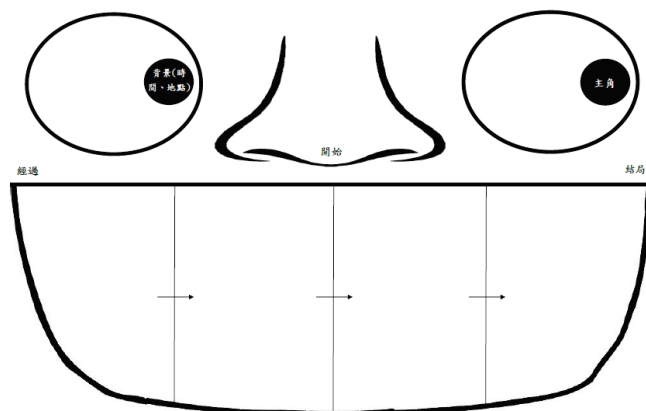


圖 1 筆者改良後的故事臉

(三) 逐步引導學生學習故事結構策略

為了使閱讀障礙學生具備監控自己閱讀理解歷程的能力，教師應有循序漸進的教學模式，並明確教導故事結構策略，可從教師示範、師生共同討論、小組共同合作等分階段練習，再逐步褪除教師引導至學生獨立操作。而一開始，先讓學生瞭解閱讀文章的目的、概覽文章內容，過程中，可搭配大聲朗讀、字詞理解、問答推論、分析故事元素等技巧，提供學生對於故事文本之因果關係、故事順序的理解方式。

舉例來說，筆者教導的閱讀流程為：學生大聲朗讀文章內容，圈出不懂的詞語，再運用螢光筆畫出文章中五個故事元素陳述的句子，並於閱讀

後分析故事元素，將整理後的故事元素運用自己的話書寫在故事臉學習單上，整理成自己所認知的故事內容，如此，經過教師示範、引導至學生練習的階段，閱讀障礙學生能逐漸學習到如何分析文章內容，並能瞭解自己對於故事內容的理解程度，進而監控調整自己的閱讀學習方法。

(四) 拓展學生文章背景知識及生活經驗

若要提升閱讀障礙學生理解文本內容的程度，拓展其文章背景知識及生活相關經驗是重要的。教師可選取符合學生認知發展程度的文章，或是挑選學生生活重要事件或問題做為教材，而閱讀文本時，可運用看圖說故事、預測故事等活動，加以與學生討論情節發展，練習將既有知識與

文本內容作連結與統整。一旦學生發覺文本與自身日常經驗有緊密關聯，並能感到貼切且有趣的時候，不僅可提升學生學習動機、累積成功的閱讀經驗，亦能從討論過程裡協助他們學習解決日常生活困難之策略。例如：筆者進行《腳的尺寸》（鄭人買履的故事）文章教學時，閱讀障礙學生聽完主角的故事，聯想到自己跟著家長去買衣服、鞋子的生活經驗，興致勃勃地想與同學們分享，此時，教師便可引導學生延伸討論，共同探討遇到突發狀況的應對策略，以期培養隨機應變的彈性想法。

(五) 可結合口語及書寫的訓練

閱讀障礙者時常於閱讀文章後難以回憶內容主軸，教師可在閱讀活動後提供學生重述故事的機會，讓學生透過重新組織、思考後，能用自己的方式陳述故事，並再一次檢視故事理解的狀況，也可以進一步讓學生將整個故事情節進行角色扮演，增進其語意表達、詞彙廣度、對談技巧、情意表達等能力。像是：筆者帶領學生討論某一個段落後，可用手遮住文章內容，請學生回憶所看到的段落內容，並嘗試用自己的話表達出來，以協助學生更容易回想文章主軸。

肆、結論

閱讀為一切學習的基礎，閱讀障礙學生具文字處理缺陷，常耗費大量時間與精力於字裡行間，難以深入連結資訊與事實，在組織思考及推論策劃的方面更顯拙劣，加上缺乏閱讀經驗與動機，導致許多閱讀理解困難的問題，影響到其他學科的學習。故事結構策略具有清晰條理化的架構，能讓閱讀障礙學生建立良好的故事基模，而視覺呈現的故事結構元素提供學生有效提取線索的方向，不僅更能釐清故事

字面理解及推理意涵，亦能活化學生後腦神經之連結。

教師可依照個別學生的狀況來規劃連貫且循序的教學活動，在教學過程裡，除了直接且明確地教導故事結構策略，也要注意將生活情境融入學習活動，並加以鼓勵學生說出自己的想法，透過活絡的討論互動能使學生得到有效的回饋，提升對於閱讀的興趣。在教師逐步引導學習之下，閱讀障礙學生能逐漸搭起閱讀鷹架，累積閱讀的成功經驗，進而能學習監控調整自己的閱讀歷程。

參考文獻

- 王瓊珠（1992）。**國小六年級閱讀障礙兒童與普通兒童閱讀認知能力之比較研究**（未出版之碩士論文）。國立臺灣師範大學特殊教育研究所，臺北。
- 王瓊珠（2010）。**故事結構教學與分享閱讀(第二版)**。臺北：心理。
- 田仲閔、孟瑛如（2008）。國小閱讀理解困難兒童在不同體裁文章的閱讀理解學習成效之探討-文章結構分析策略之應用。**特教論壇**，4，14-30。
- 吳貞儀（2015）。**故事結構教學對國小四年級學生閱讀理解及口語表達能力之研究**（未出版之碩士論文）。國立臺南大學教育學系課程與教學碩士班，臺南。
- 孟瑛如（2016）。**學習障礙與補救教學—教師及家長實用手冊(3版1刷)**。臺北：五南。
- 林佳蓉、陳莉莉、林曉薇（2011）。應用多媒體繪本與故事臉教學於國小輕度智能障礙學童閱讀理解之個案研究。**教學科技與媒體**，98，頁 58-77。
- 侯美娟、黃秋霞、鍾屏蘭(2016)。淺談故事結構教學與實務教學分享。**臺灣教育評論月刊**，5（12），頁 101-110
- 柯華葳、詹益綾、張建妤、游婷雅（2009）。

- 臺灣四年級學生閱讀素養 (PIRLS 2006 報告) 第二版。桃園縣：國立中央大學學習與教學研究所。
- 胡永崇 (2015)。學習障礙者之教育。載於王文科 (主編)，**特殊教育導論 (第二版)** (311-348)。臺北：五南。
- 國家教育研究院 (2015)。十二年國民基本教育課程綱要-語文領域 (草案)。2017年5月20日，取自 http://www.naer.edu.tw/ezfiles/0/1000/attach/36/pta_10140_5747840_02639.pdf
- 張雅惠 (2012)。故事結構教學法在語文學習應用成效之實證研究回顧。**雲嘉特教期刊**，**16**，30-39。
- 教育部 (2012)。身心障礙及資賦優異學生鑑定辦法。
- 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。
- 趙建偉 (2011)。故事結構教學對學習障礙學生閱讀理解與故事重寫學習成效之研究 (未出版之碩士論文)。國立臺中教育大學特殊教育學系碩士班，臺中。
- 鄭圓鈴、許芳菊 (2013)。有效閱讀：閱讀理解，如何學？怎麼教？。臺北：天下雜誌。
- 蕭靜鈺 (2013)。故事結構教學對提昇國小學習障礙學生科學故事閱讀理解能力之研究 (未出版之碩士論文)。國立臺東大學進修部暑期特教碩士班，臺東。
- 鍾筱莉 (2011)。故事結構教學對增進國小自閉症學生說故事能力之應用。**東華特教**，**45**。
- Gagné, R. M. (1985). *The conditions of learning and theory of instruction*. (4th ed.). New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Gersten, R. (1998). Recent advances in instructional research for students with learning disabilities: An overview. *Learning Disabilities Research and Practice*, *13*(3), 162-170.
- Idol, L., & Croll, V. J. (1987). Story-mapping training as a means of improving reading comprehension. *Learning Disability Quarterly*, *10*, 214-229.
- Lerner, J. W., & Johns, B. (2012). *Learning disabilities and related mild disabilities: characteristics, teaching, strategies, and new directions* (12th ed.). Belmont, CA: Wadsworth.
- Lerner, J. (2000). *Learning disabilities: Theories, diagnosis, and teaching strategies* (8th ed.). Boston, MA: Houghton Mifflin Co.
- Pressley, M. (2000). What should comprehension instruction be the instruction of? In M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson, & R. Barr (Eds.), *Handbook of reading research*, Vol. 3 (pp. 545-561) Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Rumelhart, D. E. (1975). Notes on a schema for stories. In D. G. Bobrow, & A. M. Collins (Eds.). *Representation and understanding: Studies in cognitive science*. New York: Academic Press, 211-236.
- Shaywitz, S. (2003). *Overcoming dyslexia: A new and complete science-based program for reading problems at any level*. New York: Knopf.
- Staal, L. A. (2000). The story face: An adaptation of story mapping that incorporates visualization and discovery learning to enhance reading and writing. *The Reading Teacher*, *54*, 26-31.
- Stein, N. L., & Glenn, C. G. (1979). An

analysis of story comprehension in elementary school children. In R. O. Freedle (Ed.), *New directions in discourse processing* (Vol. 2, pp. 53-120). Norwood, NJ: Ablex.

Swaby, B. E. R. (1989). *Diagnosis and correction of reading difficulties*. Boston, MA: Allyn and Boston.

Thorndyke, P. W. (1977). Cognitive structures in comprehension and memory for narrative discourse. *Cognitive Psychology*, 9, 77-110.