

國立臺東大學特殊教育學系碩士在職專班  
碩士論文

指導教授：劉明松 博士

魏俊華 博士

The logo of National Taitung University is a circular emblem. It features a central five-pointed star with a smaller star inside it. The star is white with a blue outline. The background of the emblem is light blue. The words "National Taitung University" are written in a circular path around the star. The Chinese characters "國立臺東大學" are also written around the top of the emblem.

故事地圖教學對提升國小中度智能障礙  
學生口語敘事能力成效之研究

研究生：劉敏萱 撰

中華民國一〇九年十一月



國立臺東大學特殊教育學系碩士在職專班  
碩士論文

故事地圖教學對提升國小中度智能障礙  
學生口語敘事能力成效之研究



研究生：劉敏萱 撰

指導教授：劉明松 博士

魏俊華 博士

中華民國 一〇九年 十一月

# 國立台東大學

## 學位論文考試委員審定書

系所班：國立臺東大學特殊教育學系碩士在職專班

本班 劉敏萱 君

所提之論文 故事地圖教學對提升國小中度智能障礙學生  
口語敘事能力成效之研究

業經本委員會通過合於  碩士學位論文 條件  
 博士學位論文

論文學位考試委員會：

劉德亭  
(學位考試委員會主席)

劉明松 (指導教授)

蔡修華  
(指導教授)

論文學位考試日期：109 年 11 月 23 日

國立臺東大學

附註：本表一式二份(正本)經學位考試委員會簽名後，分別送交系所辦公室及註冊組存查。

# 國立臺東大學 學位論文授權書

**重要事項說明：**依著作權法第十五條第二項第三款規定，「依學位授予法撰寫之碩士、博士論文，著作人已取得學位者，推定著作人同意公開發表其著作」。本校圖書資訊館就紙本學位論文之閱覽服務依前開規定，採公開閱覽為原則。如論文涉及專利申請、投稿論文、機密或其他法定事由，需延後公開紙本論文者，請另行填寫本校「學位論文延後公開申請書」。(申請書得自本館網站下載)

本授權書所授權之論文為本人在 國立臺東大學 特殊教育 系(所)

碩士在職專 組 學年度第      學期取得 ( 碩士  博士) 學位之論文。

論文名稱：故事地圖教學對提升國小中度智能障礙學生口語敘事能力成效之研究

一、本人具有著作財產權之上列 ( 學位論文  書面報告  技術報告  專業實務報告) 之電子全文(含書目、摘要、圖檔、影音資料、附件等)，依著作權法規定，非專屬、無償授權予下列單位得重製、上載網站，藉由網路傳輸，提供讀者基於個人非營利性質之線上檢索、閱覽、下載或列印。

單位	公開上網時程
本人畢業學校	(依據 108 學年度第一學期第 3 次行政會議決議：研究生畢業論文延後公開上網時程，至多以三年為原則) <input checked="" type="checkbox"/> 立即公開 <input type="checkbox"/> 一年後公開 <input type="checkbox"/> 二年後公開 <input type="checkbox"/> 三年後公開
國家圖書館	<input checked="" type="checkbox"/> 立即公開 <input type="checkbox"/> 一年後公開 <input type="checkbox"/> 二年後公開 <input type="checkbox"/> 三年後公開 <input type="checkbox"/> 不同意公開
與本人畢業學校圖書資訊館簽訂合作協議之資料庫業者	<input checked="" type="checkbox"/> 立即公開 <input type="checkbox"/> 一年後公開 <input type="checkbox"/> 二年後公開 <input type="checkbox"/> 三年後公開 <input type="checkbox"/> 不同意公開

二、本人 ( 同意  不同意) 本人畢業學校圖書資訊館基於學術傳播之目的，在上述範圍內得再授權第三人進行資料重製。

上述授權內容均無須訂立讓與及授權契約書。依本授權之發行權為非專屬性發行權利。依本授權所為之收錄、重製、發行及學術研發利用均為無償。上述同意與不同意之欄位若未勾選，本人同意視同同意授權。

學 號：1910611 (務必填寫)

研究生簽名：劉敏萱 (親筆正楷)

指導教授簽名：劉明松 魏俊華 (親筆簽名)

日 期：中華民國 109 年 11 月 25 日

本授權書(得自本校圖書資訊館網站下載)請以黑筆撰寫並影印裝訂於書名頁之次頁。

授權書版本:2020/01/02

## 謝 誌

2020年，秋天，臺東一早便下著滂沱大雨，午間，陽光逐漸展露，而當我仰望臺東的藍天和白雲時，這兩年在臺東求學的生活點滴油然而生。從剛踏入研究所並對研究法懵懂無知，到最後論文的完成，要感謝身旁總是有著許多人的鼓勵與陪伴，讓我能順利地取得碩士學位。

首先，感謝我的指導教授劉明松老師以及魏俊華老師不辭辛勞的指導和叮嚀，劉明松老師在我寫論文的過程中，常以溫暖的口吻關心我的學習情形，並不厭其煩地為我釋疑解惑；魏俊華老師總能以簡潔扼要地說明，引導我建立文章的架構和重點，在兩位老師的引導下，讓我學會以不同層面和邏輯來思考問題，著實讓我獲益良多。

當然，還要特別感謝我可愛的學生們，看到他們的成長，是我最大的動力，未來也期許自己繼續在特殊教育努力耕耘。另外，要非常謝謝研究所同學們，撰寫論文時大家彼此互相鼓舞打氣，還貼心地提醒我口試時要注意的事情，能在兩個暑假的時間與他們結識，此情難能可貴。最後，要感謝我的家人，給予我精神與心理上的支持，讓我能利用暑假期間進修碩士學位、充實自我，因為有你們，我才能專心完成學業喔！

劉敏萱 謹誌

民國一〇九年十一月

# 故事地圖教學對提升國小中度智能障礙學生口語敘事能力

## 成效之研究

劉敏萱

國立臺東大學特殊教育學系碩士在職專班

### 摘要

本研究旨在探討故事地圖教學對提升國小中度智能障礙學生口語敘事能力之成效。研究對象為臺中市某國小二名就讀於特教班之中度智能障礙學生，採單一受試研究法中的 A-B-M 撤除實驗設計。本研究之自變項為故事地圖教學，依變項為口語敘事能力。研究者以五篇故事繪本為教材，運用故事地圖教學進行每週二節、共二十節之課程，每一篇故事共進行四節課的教學活動，並於教學結束後進行評量及語言樣本分析。研究者運用目視分析法與 C 統計考驗進行研究資料的處理與分析，以瞭解二位研究對象的立即和維持成效，並以訪談方式綜合分析研究對象、教師及家長對本教學之看法。

綜合本研究結果如下：

- 一、故事地圖教學對提升中度智能障礙學生口語敘事能力具有立即成效
- 二、故事地圖教學對提升中度智能障礙學生口語敘事能力不具維持成效
- 三、學生、教師和家長皆肯定本故事地圖教學能增進口語敘事能力及提升學習興趣和動機，對於故事地圖教學皆保持正向的態度和看法。

**關鍵詞：**故事地圖教學、中度智能障礙、口語敘事能力

# The Effects of Story-Mapping Instruction on the Oral Narrative

## Ability of Elementary Students with Moderate Intellectual

### Disabilities

Min-Hsuan Liu

#### Abstract

The purpose of this study was to investigate the effects of using story-mapping instruction to improve oral narrative ability of two 5<sup>th</sup> grade elementary students with moderate intellectual disabilities. The single-subjects experimental design of reversal replication design was used to evaluate the effect. The independent variable was story-mapping instruction, and the dependent variable was oral narrative ability. This study used story-mapping instruction with five story books as teaching materials. Totally, the two students had 18-session group teaching in 18 weeks, and each story had for 4-session. After the completion of the teaching, used the oral narrative rating scale to evaluate the effect, and language samples analysis. The data were analyzed by using visual inspection techniques and time-series C statistic to evaluate the effect. Interviewing students, parents and teachers, then the result of the interviews were used for satisfaction opinion. The conclusions of this study were as follows:

1. The story-mapping instruction could improve moderate intellectual disabilities' oral narrative ability.
2. The story-mapping instruction could not maintain the effects on improving the moderate intellectual disabilities' oral narration ability.
3. The result of the interviews showed that the students, teachers and parents affirm the story-mapping instruction could improve oral narrative ability and enhance learning motivation and interest. They hold positive views on this teaching program.

**Key words:** story-mapping instruction, moderate intellectual disabilities, oral narrative ability

# 目錄

摘要.....	i
Abstract.....	ii
目錄.....	iii
表次.....	vii
圖次.....	vii
第一章 緒論	
第一節 研究背景與動機.....	1
第二節 研究目的與待答問題.....	5
第三節 名詞釋義.....	5
第二章 文獻探討	
第一節 智能障礙學生的語言特徵和口語敘事能力.....	9
第二節 故事地圖基本理念與內涵.....	11
第三節 提升智能障礙學生口語敘事能力之教學策略.....	15
第四節 故事教學與口語敘事能力之相關研究.....	20
第三章 研究方法	
第一節 研究架構.....	25

第二節	研究對象 .....	27
第三節	研究工具 .....	29
第四節	教學活動設計 .....	32
第五節	研究程序 .....	36
第六節	資料處理與分析 .....	39
第四章 結果與討論		
第一節	故事地圖教學對國小中度智能障礙學生口語敘事成效之分析 .....	45
第二節	學生、教師和家長對故事地圖教學之態度與看法分析 ..	51
第三節	綜合討論 .....	57
第五章 結論與建議		
第一節	結論 .....	63
第二節	研究限制 .....	64
第三節	建議 .....	65
參考書目		
一、	中文文獻 .....	67
二、	西文文獻 .....	72

附錄次

附錄一、家長同意書 .....	77
附錄二、口語敘事能力檢核表-以《愛吃青菜的鱷魚》故事為例	78
附錄三、故事難易度篩選量表 .....	79
附錄四、故事地圖教學程序檢核表 .....	80
附錄五、教師訪談紀錄表 .....	81
附錄六、家長訪談紀錄表 .....	82
附錄七、學生訪談紀錄表 .....	83



## 表次

表 2-1	國內近年提升智能障礙學生口語敘事能力之教學策略彙整	16
表 2-2	近年國內故事結構教學與口語敘事能力相關研究	20
表 3-1	研究對象測驗結果一覽表	27
表 3-2	S1 基本能力分析	28
表 3-3	S2 基本能力分析	28
表 3-4	專家效度審查名單	31
表 3-5	故事內容簡述之文字記錄	33
表 3-6	繪本篩選結果和教學順序	34
表 3-7	故事地圖教學流程與步驟	35
表 3-8	故事地圖教學程序評分者間一致性	42
表 3-9	資料編碼對照表	43
表 4-1	故事地圖教學對 S1 口語敘事能力成效之目視分析和統計分析	46
表 4-2	故事地圖教學對 S2 口語敘事能力成效之目視分析和統計分析	49
表 4-3	二位研究對象訪談紀錄勾選結果	51
表 4-4	二位研究對象在各階段口語敘事能力之中數水準	58

## 圖次

圖 2-1	故事地圖.....	13
圖 2-2	本研究之故事地圖.....	14
圖 3-1	研究架構圖.....	25
圖 3-2	研究程序圖.....	36
圖 3-3	教學介入處理期.....	38
圖 4-1	故事地圖教學對 S1 口語敘事能力成效折線圖.....	46
圖 4-2	故事地圖教學對 S2 口語敘事能力成效折線圖.....	48
圖 4-3	故事地圖教學對二位研究對象口語敘事能力成效折線圖...	59



# 第一章 緒論

本研究旨在探討故事地圖教學對提升中度智能障礙學生口語敘事能力之成效。本章共分三節，分別為研究背景與研究動機、研究目的與待答問題及名詞釋義，分述如下：

## 第一節 研究背景與動機

### 壹、研究背景

語言是人類相互交流及文化傳承的主要工具，語言的理解和表達與大腦認知運作有關，包括注意力、記憶力、思考和溝通能力等。而中度智能障礙學生(Student with Moderate Intellectual Disabilities)因囿於認知能力缺陷，深深影響著其學習功能及環境適應力，而如何提升智能障礙學生的語言能力，一直是特殊教育教師致力推動的目標之一。特殊教育法(2019)第十九條明文規定特殊教育之課程、教材、教法及評量方式，應保持彈性，適合特殊教育學生身心特性及需求。因此特殊教育教師可以透過多元的教學策略和評量，提供身心障礙學生適性之輔導。

語言的使用涉及層面廣泛，並與情境、社會及文化息息相關(蘇以文，2010)。生活中，人與人的互動可以藉由表情、肢體動作、語言和文字來達到溝通的目的，然而有效的溝通卻不易達成。我們可以透過口語表達和非口語的線索來進行情感的溝通、知識的交流及社會參與，從而獲得心靈上的滿足(錡寶香，2006)。溝通是一個複雜的過程，不僅可傳送訊息內容，也包括判斷訊息的意義。其中，敘事(narrative)指的將事件依時間順序串連起來，用以傳達某些意義的描述；在日常生活的情境中，說話者需要以一連串的語句，去表達自己的想法和需求、事件間的因果關係及演變過程，或是某些物品及情境的狀態(錡寶香，2009；Hughes, McGillivray, & Schmidek, 1997)。

但張雅雯(2009)認為目前國小階段的教育現場中，說話課程長期受到忽

視，導致學生的口語表達能力有普遍低弱的現象，教學者應重新審視「說話」課程的「質」與「量」。張瑞菊(2019)認為國民小學階段是語言學習黃金時期，應落實培養學生正確、適當、合理、流暢、靈活的口語表達能力。在十二年國民基本教育課程綱要中，便期待低年級能「說出所聽聞的內容」、中年級能「把握說話的重點與順序，對談時能做適當的回應」、高年級能「把握說話內容的主題、重要細節與結構邏輯說出所聽聞的內容」(教育部，2018)。而在特殊需求領域課程大綱中，十二類特殊需求領域課程內亦包含溝通訓練領域課程，主要目標有：一、提升溝通的意願及溝通的能力；二、運用具功能性且明確的溝通方式達到溝通效能；三、根據情境脈絡與溝通需求，選用適合的溝通方法；四、培養與他人建立良好關係的態度與技能(教育部，2013)。故培養學生口語敘事能力確實是學校課程中很重要的一環。

依據教育部特殊教育通報網 109 年 3 月 20 日的統計資料，全國國小階段智能障礙學生佔所有障礙學童總人數的 20.97%，在特教障礙類別中位居第二(教育部，2020)。智能障礙學生的語言發展階段和普通兒童相似，但因其認知能力受限之影響，在語言發展上有明顯遲緩的情形(林桂如，2008；Kuder, 2003)，在日常生活中常無法理解他人的意思，也無法完整地表達出自己的想法，導致社會互動困難。另外，智能障礙學生由於認知能力的限制，當基本需求無法被滿足時，可能以不適當之表達方式、不符合年齡之溝通行為、甚至問題行為等形式向外界進行傳達訊息(鈕文英、2001；歐真真、張茹茵，2012)。根據林惠芬(2010)研究指出智能障礙學生其障礙程度愈重，認知能力愈低，所能理解或表達的能力愈不足，因而所伴隨的行為問題也愈增加。莊妙芬(1997)亦指出當個體的智能障礙程度愈嚴重、口語能力愈低下時，出現異常行為的表現亦愈多。由此可知，智能障礙學生的認知程度愈低者，常以異常行為來替代溝通功能，而口語能力表現有嚴重困難之兒童，可能出現的異常行為愈嚴重。若能給予智能障礙學生有效之溝通訓練與提升溝通能力，將能提升其學習成效及能力

發展，也能減少問題行為的產生(歐真真、張茹茵，2012)。

為能提升語言發展遲緩兒童在溝通與學習上的效果，特殊教育教師的重要工作之一就是找出其語言學習困難之處或特徵，並給予適當的語言訓練及教學輔導(林寶貴、錡寶香，2000b；錡寶香，2006)。在教育現場中，特殊教育教師會利用多元的媒介和策略來引導和提升特殊需求兒童的口語表達能力，如：鷹架策略、多感官教學、刺激褪除策略、自然環境教學法等。

綜上所述，口語敘事能力的提升將有助於智能障礙學生的學習成效、人際互動和情緒的改善，亦能降低問題行為、提升兒童的生活適應能力，由此可知口語表達之重要性和影響力。

## 貳、研究動機

智能障礙學生的溝通行為常是等待他人來主導話題的被動溝通者，多屬於從屬性的溝通行為(莊妙芬，1997)。故在融合教育的班級中，不難發現智能障礙學生過分依賴他人的協助，以致於失去表達需求的機會，漸漸處於「弱勢」的情況。因此特殊教育教師嘗試透過不同的口語表達訓練方式，提升智能障礙學生的學習效能，期能引發學生的主動性和自發性，進而發展出「面對選擇，做出決定」的能力。

林寶貴和錡寶香(2000a)指出語言能力的優劣會影響個體學習效果，進而影響其教育及社會情緒的發展。智能障礙學生由於個體認知能力上的限制，以致整體語言發展落後普通兒童，進而影響其溝通理解、人際互動、情緒表達等不同層面的發展。若能提升智能障礙學生的口語能力，將有助於促進其人際關係、情緒發展、學業發展等，並提升生活品質與社會適應的能力。因此對於詞彙能力不足、語意、語法困難的智能障礙而言，以口語述說故事，自然是一件困難之事，如何有效地提升智能障礙學生的口語敘事能力，實有必要進一步探討之。

然而國內目前針對提升智能障礙學生口語敘事能力的研究，多以輕度智能障礙為對象(宋宛穎，2012；許菁蕙，2013；陳美玲，2010；曾潔如，2014；葉芷吟、陳明聰、陳思涵，2019；賴為蓁，2018)，而以中度智能障礙為研究對象僅三篇(郭淳文、張世慧，2018；楊淑蘭 2017；謝幸婷，2015)。為提升智能障礙學生口語敘事能力，特殊教育教師會在教學中輔以適性之教學策略，如：自然教學法(Natural approach method)、鷹架教學法(Scaffolding teaching strategy)、直接教學法(Direct instruction)、故事結構教學法(Story structure instruction)等，而上述研究中則多以故事繪本作為教學介入時的文本或教材，並輔以故事結構教學策略(包含故事地圖及故事臉教學)，王培茹(2018)研究指出繪本中所具生動豐富的圖像及簡單的文字，能增進智能障礙學生的學習動機與興趣，並能幫助智能障礙學生藉由圖畫的視覺提示去尋找口語表達的線索，同時建構出對文字的認識，引發對閱讀內容的理解，提升在語文的學習表現。然而，目前國內外對於故事結構教學與智能障礙學生所做的研究幾乎都偏重在閱讀與寫作方面，賴曉嬋、王秋(2017)亦指出目前國內研究探討語言障礙兒童的敘事評估指標，所累積的文獻仍相當少。

研究者目前任教於國小特教班，常見中度智能障礙學生雖能理解許多日常生活詞彙，但因受限其認知能力的發展，導致其在口語敘事上有困難，無法完整的描述一個事件或現象，因此在他人溝通互動上有顯著困難。從教學觀察中發現，智能障礙學生在和他人溝通時易表現出自信心低弱或產生預期失敗的心理。故研究者一直想找出有效的教學策略，以提升智能障礙學生的口語敘事能力和主動性，讓他們能藉由有效的溝通來表達情感或達到目的，並建立自信心。

綜上所述，教導智能障礙學生口語表達有其必要性和立即性，但國內外相關研究卻付之闕如。因此，本研究將以故事地圖教學介入，提供學生合適的學習情境，以增進其口語敘事的適切性與主動性。

## 第二節 研究目的與待答問題

依據上述研究背景與研究動機，本研究採取故事地圖教學，主要以繪本為教材，透過重述與對話，蒐集學生敘事樣本，分析介入後口語敘事能力提升之現況。本研究之目的與待答問題如下：

### 壹、研究目的

- 一、探討故事地圖教學對中度智能障礙學生口語敘事能力的立即成效。
- 二、探討故事地圖教學對中度智能障礙學生口語敘事能力的維持成效。
- 三、探討學生、教師與家長對本故事地圖教學的態度及看法。

### 貳、待答問題

- 一、故事地圖教學對中度智能障礙學生口語敘事能力的立即成效為何？
- 二、故事地圖教學對中度智能障礙學生口語敘事能力的維持成效為何？
- 三、學生、教師與家長對本故事地圖教學的態度及看法為何？

## 第三節 名詞釋義

本研究針對國小中度智能障礙學生實施故事地圖教學，並觀察其口語敘事能力提升之成效，研究中所述之名詞定義如下：

### 壹、故事地圖教學

故事地圖教學(Story-mapping instruction)策略是一種後設認知策略，Idol 於 1987 年所發展的故事圖教學將故事內容分成六項重要元素：主角、故事背景、開始事件、事情經過及事件結果和反應，並將故事中的重要元素與架構以視覺圖表方式呈現，引導讀者注意文章中的因果關係，以及故事情節發展歷程(鄭慧

芬，2013)。Ibnian(2010)指出故事地圖可是一種視覺描述或故事事件和行動順序的呈現，目的是使學生能將故事元素做連結，了解故事人物和事件的關聯性，並從中察覺文章的架構。

本研究所指之故事地圖教學，係引用 Idol(1987)和參考曾潔如(2014)所提出的故事結構圖，透過繪本圖卡提供視覺提示和線索，以及利用框架呈現出故事中的要素，包含了五個主要元素：背景、問題、目標、行動、結果，以作為教學介入之用。

## 貳、中度智能障礙學生

根據美國精神醫學學會(2013)指出智能障礙是指智力和適應功能缺損，導致無法達到個人發展和社會文化標準下的獨立和擔負社會責任(引自楊淑蘭，2017)。依據臺灣「身心障礙及資賦優異學生鑑定辦法」(2013)，智能障礙是指個人之智能發展較同年齡者明顯遲緩，且在學習及生活適應能力表現上有顯著困難者。其鑑定基準依下列各款規定：

- 一、心智功能明顯低下或個別智力測驗結果未達平均數負二個標準差。
- 二、學生在生活自理、動作與行動能力、語言與溝通、社會人際與情緒行為等任一向度及學科(領域)學習之表現較同年齡者有顯著困難情形。

依據衛生署(2008)公告修正之「身心障礙等級」將智能障礙等級分為四級：極重度、重度、中度、輕度。法規中載明中度智能障礙等級標準為：

- 一、智商界於該智力測驗的平均值以下三個標準差至四個標準差(含)之間。
- 二、智商鑑定若採用魏氏兒童或成人智力測驗時，智商範圍為四十至五十四。
- 三、智商鑑定若採用比西智力量表時，智商範圍為三十六至五十一。

本研究之中度智能障礙學生，係指二名目前就讀於臺中市某國小特教班，領有智能障礙類身心障礙證明，且經臺中市「特殊教育學生鑑定及就學輔導委員會」鑑定為中度智能障礙之學生，並排除伴隨其他障礙類型，如：聽覺障

礙、視覺障礙、自閉症……等。其魏氏智力測驗全量表分數介於四十至五十四間，且在溝通表達及社交互動上均有顯著困難。

### 參、口語敘事能力

Roth 與 Speckman(1986)指出敘事和對話形式的不同之處在於，敘述乃一種表達的延伸或針對主題內容詳盡的說明，且應包含前言、結語(所謂的故事架構)，及有邏輯順序地呈現故事內容。林文寶(2000)提及敘事就是對一個或一個以上真實或虛構的事件的敘述，即敘述加故事。而為了能清楚地描述，說話者應先建立溝通的意圖和目的，然後從記憶中檢索出合適的語彙，並依語意、語法、語用的規則組織成適當的語句，最後將組織好的訊息完整地描述出來(蕭蕸憶、王秋鈴，2019；Guo, Tomblin, & Samelson, 2008)。廣義而言，敘事乃說故事的能力；狹義而言，敘事代表能整合許多的語言能力，並有邏輯性地將一個故事或一連串事件描述出來的能力(Hudson & Shapiro, 1991；Owens, 2010；Reed & Baker, 2005；Smalley & Mary, 1986)。

口語敘事內容包含五種類型：一、對話；二、腳本(script)；三、自述故事(storytelling)；四、重述故事或電影(story-retelling)；五、述說個人經驗 (narrating of personal experiences) (Hughes, McGillvrat, & Schmidek, 1997；McCabe & Bliss, 2003)，其中重述故事是指讓兒童先聽或看完整個故事或影片後，再引導他們說出故事情節(Roth & Speckman, 1986)。另外，重述故事具有良好的評量信度，對於評量者而言，其優點為能有效地控制敘事內容的長度、複雜度和錯誤分析，因此，當兒童無法自創故事時，可被當作另一種評估方式(Liles, 1993；Liles, Duffy, Merritt, & Purcell, 1995)。

本研究所指之口語敘事能力(oral narrative ability)乃指兒童在觀看無文字的繪本圖案後，評量其重述故事的能力，而評量方法則是分析研究對象重述故事之語言樣本，作為口語敘事能力的參考指標。



## 第二章 文獻探討

本研究針對國小中度智能障礙學生進行故事地圖教學的口語敘事訓練，透過故事地圖教學介入，以了解學生在口語敘事能力的表現。本章為了瞭解中度智能障礙學生的口語敘事表現和故事地圖教學的關係，分別就智能障礙學生的語言特徵和口語敘事能力、故事地圖教學理論基礎與內涵、提升口語敘事能力之教學策略、故事地圖教學與口語敘事能力之相關研究進行探究。

### 第一節 智能障礙學生的語言特徵和口語敘事能力

智能障礙學生的學習特徵有注意力不集中、短期記憶不佳、不善組織學習材料、學習遷移困難及對學習具有失敗預期的狀況，因此在常用字彙、文法規則等理解應用也常有困難，語言能力顯著落後於同齡者(何華國，2004；陳佳吟、孫淑柔，2011)，以致於在溝通表達與人際適應上有嚴重困難。敘事(narrative discourse)對於學齡兒童發展對話(conversation)、書面語文(literacy)和社會化(socialization)能力上，皆扮演非常重要的角色(賴曉嬋、王秋鈴，2017)。然而，智能障礙學生因其認知能力受限而影響語言發展，出現詞彙提取困難、語句表達的語法結構鬆散、無法依循語用規則與他人進行適當的交談、無法組織敘事一個事件等(錡寶香，2009)。本節將討論智能障礙學生的語言特徵和口語敘事能力。

#### 壹、智能障礙學生的語言特徵

許多學者的研究中指出智能障礙學生的智商與語言發展有密切的關係，且語言能力發展較普通兒童遲緩。智能障礙學生在溝通上的主要問題為語言發展緩慢、及字彙的理解與使用有限，我國身心障礙及資賦優異學生鑑定辦法(2013)第六條第一項第四款中指出語言發展異常是語言之語形、語法、語意或

語用異常，致語言理解或語言表達較同年齡者有顯著偏差或低落。以下就智能障礙學生的語形、語法、語意和語用之特徵說明(林桂如 2008；林寶貴，2003；莊妙芬，1997)。

- 一、語形：智能障礙的語形發展和一般兒童相似，但有字形辨認不清或混淆的情形。陳佳吟、孫淑柔(2011)指出智能障礙學生在識字學習上有三大困難：(一)字形區辨困難：智能障礙學生因受限於注意力不足，導致區辨字形細節較為困難；(二)字彙維持不易：因記憶和組織能力不佳，學過的字彙容易遺忘，難以保留和回想；(三)字彙遷移和類化困難：智能障礙難以將所學類化或轉移到日常生活中，因此當學過的字以不同的字形或情境出現時，便如同新字，無法自我覺察識字規則，故較難擴充識字量。
- 二、語法：語文文法是以有意義的句子來表達情感，達到溝通目的。一般語句內容包含字詞彙和合乎規則的文法結構。吳采純(2007)的研究中發現國中智能障礙學生不論年級和障礙程度普遍都有出現語法問題，如：省略句、替代句、贅加句和倒置句，在表達時常語法結構鬆散，缺乏變化且錯誤率高。
- 三、語意：智能障礙由於其詞彙量不足、提取困難、短期記憶差等原因，可能導致語意困難，包括：詞類缺乏變化、詞彙使用貧乏、常用同一個字詞表達很多不同的概念與事物及比喻性的語言理解和表達困難，。
- 四、語用：智能障礙學生在語用上有明顯的缺陷，特別是在使用描述性語言上有很大的困難。此外，智能障礙學生在與他人對談時無法維持話題，或加入一些新題材擴充話題，當話題暫時停下來時，在修正話題及在必要時要求澄清與解釋有困難。

## 貳、智能障礙學生的口語敘事能力

敘事是一種高層次的認知處理過程，需要應用許多相關技能，如：正確使用詞彙、組織句子並將概念和想法表達出來等，而智能障礙學生的敘事能力表現，由於他們的後設認知策略使用困難，導致敘事內容多簡短、情節訊息提供少、詞彙應用少缺乏變化、詞彙易錯用、語法遺漏頻率高、連接詞使用貧乏等，也因囿於表徵能力受限的原因，故口語敘事組織能力有限。

### 第二節 故事地圖基本理念與內涵

故事地圖教學是故事結構教學策略的一種，故事結構教學協助兒童瞭解故事中的重要元素，透過連結故事的背景、事件、情節與結果建立故事架構，並引導兒童將雜亂無章的表達內容經組織後敘述出來。教導故事結構有助於兒童掌握文章的結構，並幫助學生組織文章內容(王瓊珠，2010；錡寶香，2004)。本節將探究故事地圖之基本理念、內涵與教學原則。

#### 壹、故事地圖的基本理念

每篇故事的內容都有其組成原則，如同依循文法將內容串連，形成一完整的結構(Stein & Glenn，1979)。錡寶香(2004)指出在過去的文獻中主要有四種故事結構理論被提出，Rumelhart(1975)、Thorndyke(1977)、Mandler 與 Johson(1977)、以及 Stein 與 Glenn(1979)所提出之理論。Rumelhart(1975)首先提出將故事結構以階層性(樹狀圖)的方式呈現故事元素，主要故事結構要素為「背景」與「事件」，且強調每個元素間具有邏輯性的關係；Thorndyke (1977)利用故事提示，透過「開始事件」、「內在企圖」、「結果」與「目標」的故事文法幫助幼兒進行故事理解；Stein 與 Glenn(1979)組成完整情節的基本要素為：「背景」、「引發事件或目標」、「嘗試」與「結果」。爾後許多學者也陸續

將故事結構發展出不同的故事元素(王瓊珠，2010；簡馨瑩、楊瑋婷、簡淑真、王繼伶，2011)。上述研究者提出的故事結構理論內容，其故事地圖組織的定義與描述都十分相似，包括：故事背景(setting)、引發事件(initiating events)、內在的感受／反應(internal responses)、行動計畫(plan)、嘗試解決問題或達成某個目標(attempts)、嘗試之後的結果(consequences)、以及回應(reaction)(洪淑卿，2009；錡寶香，2004)。

Idol(1987)則是國外第一位將故事地圖用在故事結構教學的學者，Idol(1987)表示故事地圖教學能將讀者的注意力吸引到故事中的重要部分，而這六大元素是能利於讀者組織和分類故事內容的一種教學策略。Sorrell(1990)提到故事地圖可以幫助學生在閱讀故事的歷程中，組織和理解新信息，故事地圖教學能有效地教導學生閱讀文本，並透過有結構的組織圖來提高閱讀理解力。Li(2007)指出故事地圖是一種視覺組織圖，用於辨認故事中的主要元素，並依序對主要事件進行分類。Ibnian (2010)指出故事地圖可讓學生將故事人物，事件和場景視覺化，從而增強他們的解釋能力，也能加強學生認識故事人物和事件間的相互關聯性。Mediola(2013)提出故事地圖教學的優點如下：一、透過故事結構組織和安排重要事件使學生能更容易理解故事內容；二、提升對故事人物及重要事件間關聯性的認識；三、具體的結構和視覺化的場景可幫助學生將故事形象化，並增強對故事解釋的能力；四、學生可以理解故事的結構劃分，並在預測下一段故事內容的時使用策略；五、讓學生能有效地將更多訊息儲存在個人模式中，有助於更全面地回憶故事元素。

總的來說，故事地圖即是故事結構教學的一種，將文章中的每個重要元素以圖像的方式呈現，並利用視覺線索幫助學習者組織和連結整個故事內容的一種策略，期能提升學習者對整體事件的認知和理解能力。

## 貳、故事地圖的結構與要素

故事地圖的結構與要素乃組織整篇文章的關鍵，且元素間的先後順序相互呼應、彼此關聯，具有承上啟下的功能。而 Idol(1987)提出的故事地圖要素包括：「背景」、「問題」、「目標」、「行動」、「結果」，如下圖 2-1 所示。

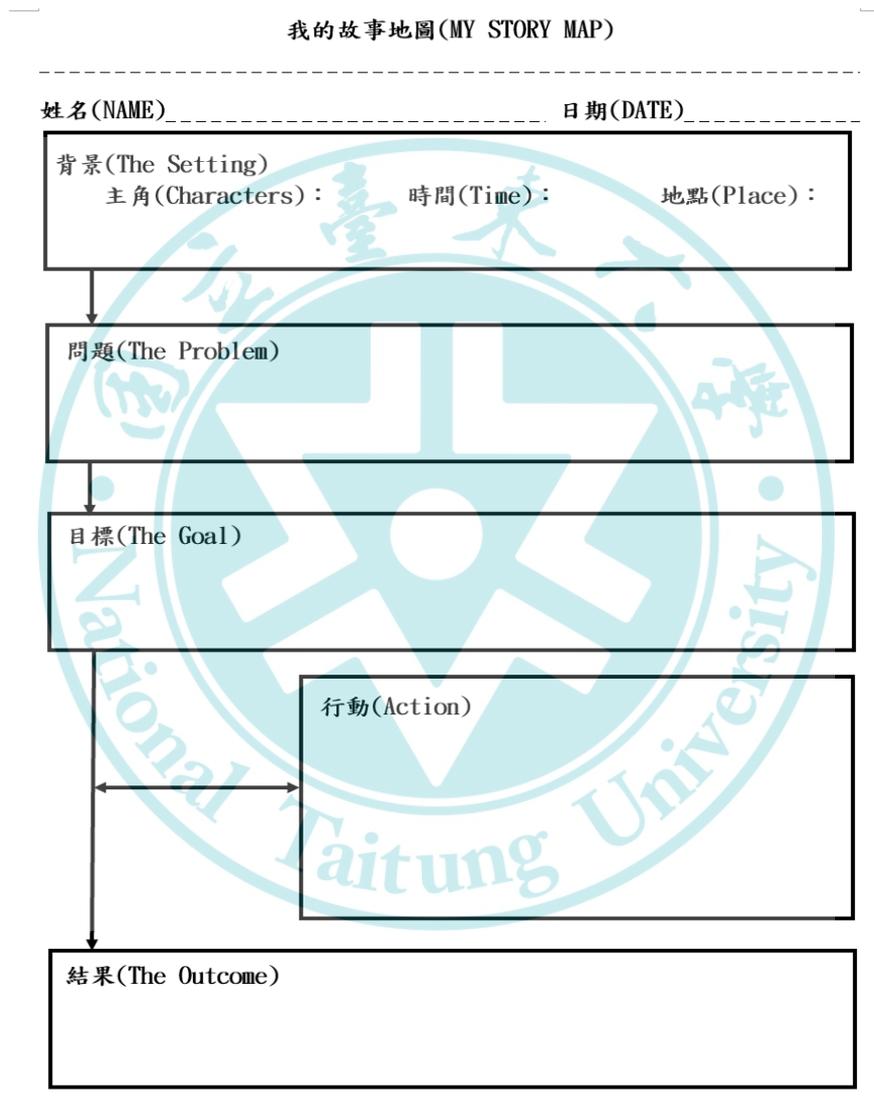


圖 2-1 故事地圖

資料來源：Idol, L. (1987). Group Story Mapping: A comprehension strategy for both skilled and unskilled readers. *Journal of Learning Disabilities*, 20(4), 196-205.

本研究參考 Idol(1987)提出之故地圖架構和元素，並在架構圖中增加圖案提示以及簡單文字敘述：一、背景：包含主角、時間和地點；二、問題：遇到了什麼問題；三、目標：希望達到什麼目的；四、行動：如何解決問題；五、結果：最後怎麼了。其中，文字敘事的部分乃本研究教學時的重要之指導語，用以引導學生回應問題時思考的方向。本研究之故事地圖呈現方式如下圖 2-2 所示。

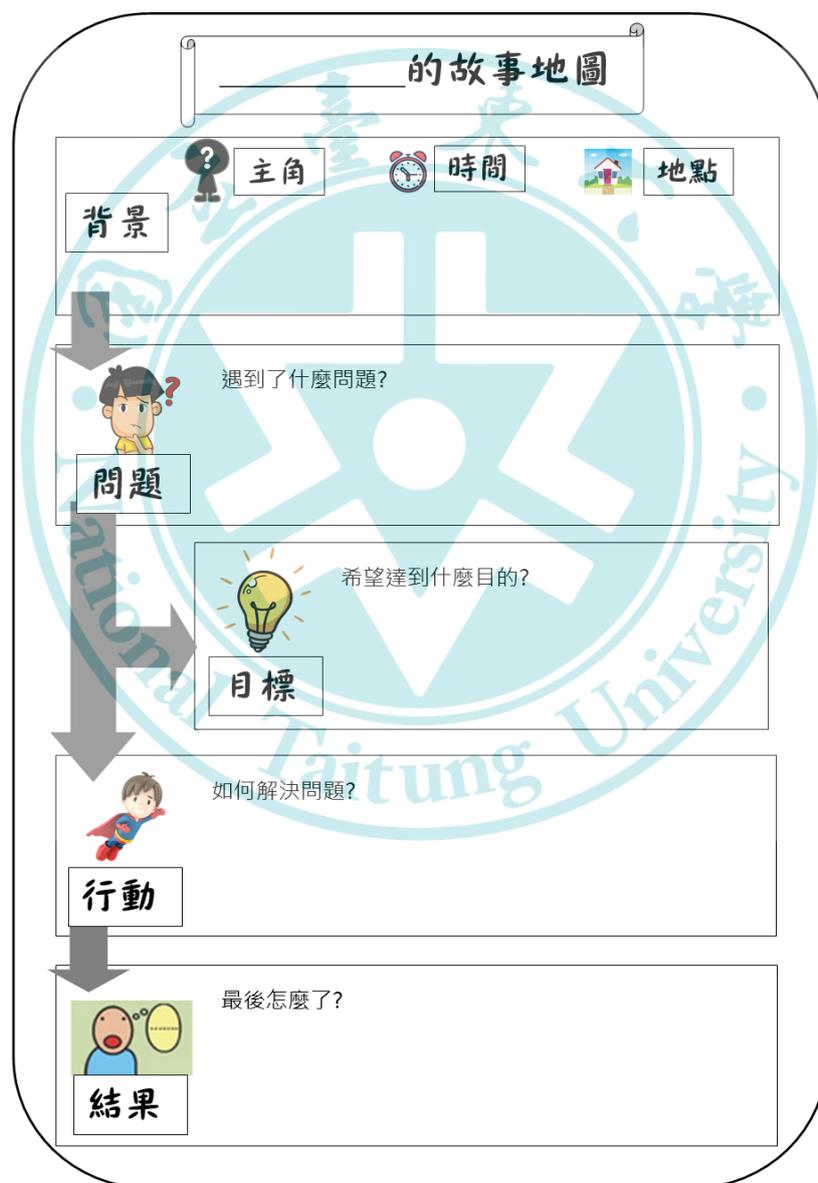


圖 2-2 本研究之故事地圖

本研究旨在探討中度智能障礙學生在重述故事時，是否能依事件發生的順序和因果關係，清楚地敘說問題解決的過程及結果，並以生活化之繪本作為故事文本。宋宛穎(2012)於研究中指出故事地圖教學可協助學生瞭解故事重點，並有助於提升其整體口語敘事能力及日常生活表達能力，故本研究選擇故事地圖教學。

### 參、故事地圖的教學原則

為提升智能障礙學生的口語敘事能力，除了瞭解其語言發展特質外，亦須針對其學習特質需求發展適合智能障礙學生之教學策略。許多研究指出以視覺方式呈現學習材料可將抽象概念圖像化、協助組織複雜的訊息、幫助整合新舊知識，並促進訊息的保留。因此，本研究使用故事地圖教學，並以情境圖片結合繪本進行教學，探討故事地圖教學對提升中度智能障礙學生口語敘事能力之成效。

#### 第三節 提升智能障礙學生口語敘事能力之教學策略

智力發展與認知能力及學業表現有著密切的關係，過去許多研究發現兒童有良好的口語敘事能力能增進其人際互動能力與社會適應能力。Fazio、Naremore 與 Connel(1996)表示兒童的敘事能力和整體語言能力與學業表現具高度相關。學前兒童的敘事能力乃是預測其未來閱讀和數學等學業成就表現的指標(Catts, Fey, Tomblin, & Zhang, 2002; Klecan -Aker & Caraway, 1997; O'Neill, Pearce, & Pick, 2004)。因此，研究者認為探討如何提升智能障礙學生口語敘事能力，有其價值和必要性。

近年來國內也有關於提升智能障礙口語敘事能力之研究，研究者蒐集近十年來之相關文獻，歸納出提升口語敘事能力之有效方法與策略，國內近年提升

智能障礙學生口語敘事能力之教學策略彙整如下表 2-1。

表 2-1

國內近年提升智能障礙學生口語敘事能力之教學策略彙整

研究者 (年代)	研究對象	研究方法	教學策略	研究結果摘要
宋宛穎 (2012)	3名國中九年級輕度智能障礙學生	單一受試之跨受試多試探之	多媒體繪本融入故事結構教學(故事地圖)	1.提升整體敘事能力有立即和維持成效。 2.提升口語敘事分項能力「主角」、「時間」、「地點」、「起因」、「故事經過」、「結果」具有立即和維持成效。 3.學習動機提升、日常表達有進步。
許菁蕙 (2013)	3名國小輕度智能障礙學生	單一受試之跨行為多基準線設計	鷹架策略結合故事教學	能立即提升和維持智能障礙學生在口語敘事之故事長度以及口語敘事完整性。
郭淳文、張世慧 (2018)	2名國小三年級智能障礙學生	單一受試之跨受試多基線	繪本結合擴增實境教學	1.提升平均句長有立即和維持的成效 2.提升受試甲的總詞彙量有立即成效；受試乙則無顯著成效。 2.口語表達的提升具社會效度
曾潔如 (2014)	3名高年級輕度智能障礙學生	單一受試之跨受試多試探	故事地圖教學	1.提升口語敘事能力之「故事結構完整性」、「總詞彙數」、「相異詞彙數」有立即和保留成效。 2.研究對象、家長和教師對於故事地圖教學法抱持正向支持態度。
楊淑蘭 (2017)	5名國小智能障礙學生(一名輕度、	準實驗設計	電子繪本教學	1.對繪本理解和表達正確率均達到預設標準。 2.兒童在詞彙理解、構音能

(續下頁)

	三名中度、 一名重度)			力和自然對話語句長度有類化效果，但其他向度則無。 3.教師認為此教學對兒童的語言能力有正向影響，尤其是語言理解和學習行為最多。
葉芷吟、 陳明聰、 陳思涵 (2019)	3名五和六 年級的輕度 智障學生	單一受試 之多處理 設計	故事地圖 教學	1.使用故事地圖作為提示總詞彙數有顯著的提升，但未能改善重述的正確率。 2.能顯著的改善重述的正確率和總詞彙數。
賴為綦 (2018)	1名國小輕 度智能障礙 學生	個案研究	繪本結合 腳本教學	提升口語表達、人際互動及學習動機及口語敘事能力。
陳美玲 (2010)	3名四年級 輕度智能障 礙學生	單一受試 中的跨受 試多試探	電腦多媒 體融入故 事結構教 學(故事 臉)	1.提升口語敘事能力具有立即和維持成效。 2.口語敘事分項能力中「情境」、「起因」、「故事經過」、「故事結果」具有立即和維持成效。 3.口語表達的提升具社會效度。
謝幸婷 (2015)	6名國中中 度智能障礙 學生	單一受試 之跨受試 多試探	故事臉教 學	1.運用故事臉教學，學生在「故事內容的相異詞彙數」有立即和維持效果。 2.學生在「故事結構」、「故事內容總詞彙數」有立即成效，但維持成效不一。

目前國內實證研究針對提升智能障礙口語敘事能力之有效方法有：故事結構教學、鷹架式語言教學結合多媒體、電子繪本教學(electronic picture-story book instruction, EPI)、繪本結合擴增實境(augmented reality, AR)教學及繪本結合腳本教學。研究者發現目前研究方法多結合繪本，並以圖畫、文字或多媒體等方式來呈現內容(宋宛穎，2012；郭淳文、張世慧，2018；曾潔如，2014；楊淑蘭，2017；賴為綦，2018；謝幸婷，2015)。邱愛真(2004)指出閱讀繪本能豐富

孩子的詞彙並促進溝通與表達能力，適合融入課程教學中，賴為蓁(2018)亦於研究中提及閱讀繪本能豐富詞彙的學習、促進溝通表達能力及敘述能力，而語言提升後也能表達複雜的概念。郭淳文、張世瑋(2018)發現文字與圖案的連結能引導智能障礙學生學生更多語句和詞彙的呈現。由此可知，繪本確實是能有效提升口語能力的媒介之一。

值得一提的是，許多研究以繪本結合不同的教學策略，藉此提升研究對象之學習成效。許菁蕙(2013)使用鷹架策略來幫助智能障礙學生說故事，透過提供故事地圖、紙偶活動、提問、插圖策略等支持來進行教學，研究結果顯示鷹架教學策略能立即提升輕度智能障礙學生重述故事的能力，但褪除鷹架提示後保留效果不佳；Masterson 與 Kamhi(1991)指出在沒有圖片提示下重述故事，會因記憶負荷增加，導致語法錯誤率提升；曾佩菁(2003)亦發現若未提供視覺提示和鷹架，學生重述故事時表現較不理想；黃麗珠、孫淑柔(2009)認為中度智能障礙學生的個別差異大，在進行語言教學時，應提供長時間的介入方能看出成效，因此，建議教師在進行教學時可依據學生的學習情形延長教時間。因此，研究者考量研究時間上的限制，計畫在研究期間教學者將會逐步褪除口語提示，但在維持期仍會給予繪本圖卡作為視覺提示。

楊淑蘭(2017)在教學時使用直接教學法(direct instruction, DI)進行電子繪本教學，研究結果顯示輕、中度智能障礙學生進步幅度較大，重度障礙學生則表現不如以往，故認為直接教學法較適用於輕、中度智能障礙學生。直接教學法強調教學步驟與教學技巧和策略，亦有不少學者實際應用於教學中，研究結果顯示直接教學法對智能障礙學生在國語讀寫能力、數學整數乘法計算能力、識字學習、性教育學習等方面皆有立即成效(許筱莉，2013；陳冠余，2015；陳惠嫻，2018；楊佳綾，2013)，由此可知直接教學法的確符合智能障礙學生的學習需求。

研究者發現其中有多位研究者選擇使用故事結構教學法來提升智能障礙學

生的口語敘事能力，其中宋宛穎(2012)及陳美玲(2010)將電腦多媒體作為教學輔助工具來呈現故事結構，並認為多媒體互動教材具趣味性及豐富性，能提升學生學習動機。研究者整理相關文獻後，將故事結構教學分為故事臉以及故事地圖，並分別說明其研究結果：

一、故事臉：陳美玲(2010)及謝幸婷(2015)以故事臉作為教學策略，兩者的研究結果皆顯示故事臉教學對提升研究對象的敘事能力有立即成效，但謝幸婷(2015)對於中度智能障礙學生之研究結果卻不具維持成效，其原因可能為介入時間(四週)太短導致維持效果不佳。

二、故事地圖：宋宛穎(2012)、曾潔如(2014)及葉芷吟、陳明聰、陳思涵(2019)以故事地圖作為教學策略，且研究對象皆為輕度智能障礙學生，研究結果皆顯示教學介入後能立即提升學生整體口語敘事能力，且具維持成效。其中葉芷吟、陳明聰、陳思涵(2019)的研究指出若只使用故事圖提示，學生的總詞彙數有顯著的提升，但未能改善故事重述的正確率，而以故事地圖策略來教學並提供故事圖提示，則能顯著的改善重述的正確率和總詞彙數。

綜上所述，針對口語敘事能力不足的智能障礙學生，若給予適當的教學策略，確能有效提升其口語敘事能力之表現，但教學時應以智能障礙學生之學習特質輔以適切的教學策略。而智能障礙學生有注意力短暫、抽象概念理解不易及組織能力不佳等學習特質，因此在教學時應給予具體明確的教學原則及生活化之課程，因此本研究選擇具有明確故事架構及能提供視覺線所的故事地圖作為教學，並以繪本作為教學時的故事文本。

另外，研究者發現國內近年針對提升智能障礙學生口語敘事能力之相關研究僅九篇，然而改善口語敘事能力乃智能障礙學生重要的學習目標之一，其相關研究卻付之闕如。故本研究將以故事繪本為主題進行故事地圖教學，並使用直接教學法和鷹架策略來引導學生進行重述故事活動。

#### 第四節 故事教學與口語敘事能力之相關研究

根據上節文獻探討可知適當的教學策略介入確能提升智能障礙學生之口語敘事能力，而其中故事結構教學法在教學上的應用十分廣泛，表 2-2 為近年國內故事結構教學與口語敘事能力相關研究。

表 2-2  
近年國內故事結構教學與口語敘事能力相關研究

研究者 (年代)	研究對象	研究方法	研究結果摘要
吳宏球、 梁智熊 (2011)	1 名幼兒園 大班發展遲 緩兒童	行動研究法	1.口語表現能力提升，能幫助深入了解故事，能使用連接詞說出故事的角色、情節和結局。 2.小組形式教學能幫助幼兒更了解故事內容。
林心怡 (2013)	3 名國小學 習障礙學生	單一受試研 究法之 A-B-M 設計	1.三位學生在口語敘事能力之表現具有立即成效與保留成效。 2.學生、家長與普通班教師對教學方式有正向反應。
胡瑞敏 (2011)	3 名國中八 至九年級學 習障礙學生	單一受試中 的跨受試多 試探	1.學生在「總詞彙數」、「相異詞彙數」、「校正後相異詞彙數」能力上具有立即與維持成效。 2.學生在「錯誤句數」及「迷走語數」成效並不顯著。 3.故事結構教學獲受試學生及家長的支持和肯定。
鄭慧芬 (2013)	2 名國小學 習障礙學生	單一受試研 究法	1.學生在故事的組織、架構上，確有進一步的提升效果。 2.學生表現在文字表層的理解及涉入個人經驗理解層次的進步較多，深層文意理解層次進步不大。 3.學生在閱讀文章時的態度有改變，願意花時間靜下來思考。

(續下頁)

簡馨瑩、 楊瑋婷、 簡淑真、 王繼伶 (2011)	18 名幼兒 園大班的幼 兒，分為 實驗組 10 位與 控制 組 8 位	實驗設計中 的等質前、 後測設計	1.能部分提升幼兒在故事結構理解上 之表現，在「開始事件」與「內在 反應」達到顯著。 2. 幼兒能更完整地依故事的結構順序 表達，並且同一個故事結構要素反覆 出現的次數明顯減少。
---------------------------------------	---	------------------------	--

從上述實證性研究結果之整理分析可得知，吳宏球、梁智熊(2011)及簡馨瑩、楊瑋婷、簡淑真、王繼伶(2011)的研究分別發現故事結構法能提升普通幼兒及特殊幼兒口語敘事能力與故事完整性，並幫助幼兒理解故事內容；林心怡(2013)、胡瑞敏(2011)及鄭慧芬(2013)的研究則分別發現故事結構教學能提升學習障礙學生的詞彙量、文意理解及口語敘事表現，且學生與家長對此教學皆抱持正向態度。由此可知，故事結構教學能提升幼兒及學習障礙學生的故事理解和口語敘事能力，且在重述故事時結構內容元素增加，能說出結構較完整的故事。

張雅慧(2001)指出語言的學習應包含閱讀理解、口語表達及口語敘事等能力，並建議教師可利用結構教學法帶領學生理解故事內容後，再發展個人的內在語言，提升口語表達及口語敘事能力。然而，研究者發現近年國內故事結構教學與口語敘事能力相關研究僅五篇，國內相關的研究多將故事結構教學法應用於提升學生之閱讀理解或寫作能力上(林英瑛，2017；邱于涓，2019；胡瓊琪，2020；陳思宇，2020；蔡富美，2017)。因此研究者認為應進一步探討故事結構教學與口語敘事能力之相關研究。

而本研究之故事地圖教學乃故事結構教學法的一種，係以系統化及視覺化的方式呈現故事架構，近年來亦多應用於口語敘事、閱讀理解及寫作能力教學中，表 2-3 為近年國內外故事地圖教學相關研究。

表 2-3

## 近年國內外故事地圖教學相關研究

研究者 (年代)	研究對象	研究方法	研究結果摘要
Ibnian, Salem Saleh Khalaf (2010)	48 名十年級學生	準實驗設計	1.故事地圖教學能有效提升學生的短篇小說技巧。 2.故事地圖教學可以有效地幫助學生瞭解短篇小說的內容，並能根據故事元素寫出井井有條的故事。
Kurniawan, Rufinus & Suhartono (2013)	九年級學生	行動研究	1.故事地圖教學能有效提升學生的閱讀理解能力。 2.學生能繪製故事地圖的基本元素內容(背景、問題、目標、行動和結果)。
Nur Latifah & Istiqomah Nur Rahmawati (2019)	九年級學生	行動研究	1.故事地圖教學無法有效地提升學生的英文寫作能力。 2.教師未能明確地教導故事地圖教學策略。 3.學生的詞彙量及拼寫能力不佳。
宋宛穎 (2012)	3 名國中九年級輕度智能障礙學生	單一受試之跨受試多試探之	1.提升整體敘事能力有立即和維持成效。 2.提升口語敘事分項能力「主角」、「時間」、「地點」、「起因」、「故事經過」、「結果」具有立即和維持成效。 3.學習動機提升、日常表達有進步。
李子緹 (2020)	3 名國中學習障礙學生	單一受試中的跨受試多試探	1.故事地圖教學能有助於學生掌握六項故事地圖元素。 2.故事地圖教學並無法有效提升學習障礙學生在「字義理解」及「推論理解」兩方面的閱讀理解能力。 3.三位研究參與者對故事地圖教學的效果持肯定且正向的態度。

(續下頁)

張雅惠 (2013)	3名國小 自閉症學 生	單一受試中 的跨受試多 試探	1.對於自閉症學生的故事結構元素 (主 角、開始、發展、經過、結局)與 故 事發展階段的敘事表達能力具有 立 即和維持成效。 2.學生、家長與導師對故事地圖教學 法抱持正向支持態度
曾潔如 (2014)	3名高年 級輕度智 能障礙學 生	單一受試之 跨受試多試 探	1.提升口語敘事能力之「故事結構 完整性」、「總詞彙數」、「相異詞彙 數」有立即和保留成效。 2.研究對象、家長和教師對於故事 地圖教學法抱持正向支持態度。
葉芷吟、陳明 聰、陳思涵 (2019)	3名五和 六年級的 輕度智障 學生	單一受試之 多處理設計	1.使用故事地圖作為提示總詞彙數 有顯著的提升，但未能改善重述的 正確率。 2.能顯著的改善重述的正確率和總 詞彙數。
鍾筱莉 (2011)	3名國小 學習障礙 學生	單一受試中 的跨受試多 試探	1.提升口語敘事能力之結構元素具 有立即與類化成效，但維持成效不 明顯。 2.提升口語敘事能力之情節發展 具有立即與類化成效，但維持成效 不明顯。 3.學生、家長及導師對於此教學方 法皆抱持正面的態度。

從上述實證性研究結果之整理分析可得知，國外故事地圖教學相關研究的研究對象為九年級和十年級的普通學生。Ibnian, Salem Saleh Khalaf (2010)發現故事地圖教學能有效提升學生的短篇小說技巧；Nur Latifah & Istiqomah Nur Rahmawati(2019)則認為故事地圖教學無法有效地提升學生的英文寫作能力，其影響因素可能與教師教學不利和學生的基本不力不足有關；Kurniawan, Rufinus & Suhartono(2013)指出故事地圖教學能有效提升學生的閱讀理解(尤其是敘述性

文本)，它可以幫助學生理解文本的內容，找到敘事文本的主要思想和道德價值。由此可知，國外近年研究多以提升學生閱讀理解及寫作能力為主。

而國內故事地圖教學相關研究的研究對象有輕度智能障礙、學習障礙及自閉症學生。宋宛穎(2012)、曾潔如(2014)及葉芷吟、陳明聰、陳思涵(2019)的研究結果皆顯示故事地圖教學能提升輕度智能障礙學生之口語敘事能力；鍾筱莉(2011)於研究中發現故地圖教學能提升國小學習障礙學生口語敘事能力，但維持效果不明顯；張雅惠(2013)指出故事地圖教學介入後，能提升自閉症學生在故事結構元素與敘事表達能力；李子緹(2020)發現故事地圖教學無法有效提升學習障礙學生在「字義理解」及「推論理解」兩方面的閱讀理解能力。

綜上所述，學生在接受故事地圖教學時，可能因受到教師教學方式、受限個人基本能力不足或障礙程度不同之因素，影響教學介入的成效，因此，研究者在本研究之研究設計時將特別留意。另外，研究者整理文獻資料後發現，國內有關於提升中度智能障礙學生口語敘事能力相關研究僅兩篇(楊淑蘭，2017；謝幸婷，2015)，因此本研究將探討故事地圖教學對提升中度智能障礙學生口語敘事能力之成效。

### 第三章 研究方法

依據上述研究動機、研究目的以及文獻探討的結果可知，智能障礙學生在口語敘事能力上的弱勢與故事地圖教學在學習歷程上之成效。本研究以故事地圖教學法進行實驗教學，探討故事地圖教學法是否能提升中度智能障礙學生的口語敘事能力。本章依研究架構、研究對象、研究工具、教學活動設計、研究程序、資料處理與分析，共六節，分述說明如下。

#### 第一節 研究架構

本研究旨在探討故事地圖教學是否能提升中度智能障礙學生的口語敘事能力，採單一受試研究法中的 A-B-M 撤除實驗設計(Reversal replication design)，主要目的是透過故事地圖教學介入，以提升國小中度智能障礙學生之口語敘事能力，以下分別就本研究之自變項、研究對象、依變項及控制變項分述說明，研究架構圖，如圖 3-1。



圖 3-1 研究架構圖

## 壹、自變項

本研究的自變項為「故事地圖教學」，即研究者設計將故事地圖五元素結合故事圖的視覺線索(情境圖卡)來指導學生，使用的教學媒材為故事繪本及研究者設計之故事地圖(圖 2-2)，進行小組教學。

## 貳、研究對象

本研究之研究對象為同一班級且口語敘事表現有困難之二位研究對象。本研究乃採取利益取樣方式，從特教班的九名學生中，挑選出二位中度智能障礙之學生，並排除伴隨其他障礙。

## 參、依變項

本研究之依變項為口語敘事能力，即二位研究對象在接受故事地圖教學後，提升其口語敘事能力之成效，依其在口語敘事能力檢核表得分的高低來表示，口語敘事檢核表的得分越高表示口語敘事能力有成效，反之則成效不佳。

## 肆、控制變項

研究者為減少自變項以外的因素對依變項造成干擾，以下針對本研究之控制變項分述說明：一、教學者：為研究者本身，係熟知本研究故事地圖教學結構與流程者；二、評量者：研究者及目前任職於特教班之特殊教育教師共同擔任，評量者依據口語敘事能力檢核表來進行給分，研究者於資料分析階段進行評分者一致性分析，以說明本研究評量分數之可靠性及教學之內在效度的穩定性和一致性；三、教學時間：固定為每週二、四的第一節語文課來進行教學，每位學生每週授課二節，每節四十分鐘，合計二十節課；四、教學情境：學生熟悉之特教班教室進行教學；五、教學流程：依照故事地圖教學原則和方式進

行教學；六、教材難度：本研究之教材乃從曾潔如(2014)研究中所選用之二十一本故事繪本中經故事難易度篩選量表進行評分後，分別依教材難易度平均挑選出五本故事繪本；七、評量方式：各階段之評量方式及計分方式依照故事元素架構順序及每節課教學內容設計故事重述內容；八、增強：本研究依平時上課之增強方式，即教師使用社會性增強，如：點頭、讚賞和拍手等方式，給予學生正向的回饋及認可。

## 第二節 研究對象

本研究對象為臺中市某國小兩名就讀中年級並安置於特教班之學生，經臺中市特殊教育鑑定與就學輔導委員會(以下簡稱鑑輔會)鑑定為中度智能障礙之學生，魏氏智力測驗全量表分數界於40~55間之兒童，並排除伴隨有視覺障礙、聽覺障礙、自閉症、腦麻等其他障礙，且在徵得家長同意(附錄一)後參與本研究。在教學介入前，教師應確實瞭解學生的起點能力，以便設計合適的教學方案與目標，運用標準化與非標準化評量工具是有效方法之一(林寶貴、錡寶香，2000a)。因此，研究者在教學介入前實施之標準化測驗有魏氏兒童智力量表第四版(WISC-IV)及兒童口語理解測驗，以瞭解二位研究對象 S1 和 S2 的語文理解能力，研究對象測驗結果整理如表 3-1。

表 3-1  
研究對象測驗結果一覽表

代 號		S1	S2
性 別		男	女
年 齡		八歲五個月	九歲三個月
魏氏兒童智力量表	FSIQ	40	48
第四版(WISC-IV)	語文理解	50	63

(續下頁)

	原始分數	10	30
兒童口語理解測驗	百分等級	PR < 1	PR < 1
	T 分數	< 4	< 4

除上述學生資料與標準化測驗結果，研究者依據其在教學現場觀察之情形及與家長晤談之內容，整理出研究對象之基本能力及語言表現情形。研究對象基本能力分析詳細描述如表 3-2 及表 3-3。

表 3-2

S1 基本能力分析

觀察與晤談摘要	
<b>溝通能力</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 會主動與人說話，但自顧自地說，內容無邏輯性。</li> <li>2. 無法完整描述一件事情的經過。</li> <li>3. 構音異常，清晰度不佳，只有主要照顧者較能理解。</li> <li>4. 語言表達約僅有五字以內，能說出簡單句，如：這是鉛筆。</li> <li>5. 能理解重複性高且熟悉環境的語句。</li> </ol>
<b>閱讀能力</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 能看懂繪本圖案，並說出圖案名稱，如：小鳥、樹。</li> <li>2. 無法認讀注音與國字，但能認讀自己的名字。</li> <li>3. 對於繪本缺乏興趣和經驗，無法獨立閱讀。</li> <li>4. 能背誦 20 字以內之短文。</li> </ol>

表 3-3

S2 基本能力分析

觀察與晤談摘要	
<b>溝通能力</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 能聽懂日常生活指令，對例行性的收拾、整理、歸位的指令能記憶並完成。</li> <li>2. 回應他人的說話內容過於簡短，無法完整表達事件內容或自己的想法。</li> <li>3. 短期記憶力差，需反覆重複練習。</li> <li>4. 會模仿教師說話，指導同儕如：林○○去尿尿。</li> <li>5. 說話音量小，咬字不清晰，會用肢體動作輔助溝通。</li> </ol>

(續下頁)

---

<b>閱讀能力</b>	1.閱讀繪本時會自己看圖片說故事，如：獅子在跳舞。 2.表達時無法將句子做前後意義的連貫，需教師追問。 3.抽象概念理解差，無法回答推測性問題。 4.重述故事時，無法掌握故事結構與順序。
-------------	--

---

由上表可得知，二名研究對象 S1 和 S2 的語言表達較簡短、無法完整描述一個事件以及有構音的問題，其在口語表達及日常溝通表現上確實有困難。因此，本研究將依學生之需求及困難，設計合適的口語敘事課程及目標。

### 第三節 研究工具

語言治療師在診斷兒童的語言能力時，會使用多種工具進行綜合評估，除了使用標準化測驗外，應同時配合口語敘事樣本分析，才能真正了解兒童在現實生活中的語言表現與困難處（蕭蓓憶、王秋鈴，2019；Ebert, & Scott, 2014；Guo, & Schneider, 2016）。本研究使用診斷測驗進行初步篩選及瞭解研究對象的起點能力，並使用自編檢核表和訪談紀錄來評量研究對象的口語敘事能力表現，以下將依診斷測驗、故事難易度篩選量表、故事地圖教學程序檢核表、口語敘事能力檢核表及訪談紀錄表分述說明之：

#### 壹、診斷測驗

本研究為瞭解學生在教學介入前的先備能力，本研究所使用的診斷測驗有魏氏兒童智力量表第四版(WISC-IV)及兒童口語理解測驗，以下就測驗內容及目的說明之。

##### 一、魏氏兒童智力量表(第四版)

根據研究對象在測驗上的得分，算出其標準分數與百分等級，藉此瞭解兒童認知能力在常模團體的相對位置。並依據「常識測驗」、「類同測驗」、「詞彙

測驗」、「理解測驗」四個分測驗的結果，瞭解其語言困難所在。

## 二、兒童口語理解測驗

此測驗的目的是在瞭解兒童的口語理解能力，並依據「語意判斷」與「短文理解」兩個分測驗的結果，瞭解研究對象在聽覺記憶、詞彙搜尋、後設語言覺知、口語表徵等語言處理歷程的表現(林寶貴、錡寶香，2000a)。

## 貳、故事難易度篩選量表

繪本故事富有教育價值，為能使選用的繪本能發揮其功能和價值，評選故事繪本時，書的版面、內容、圖畫及學習主題皆是評選重點(蔡沛吟，2015)。本研究之故事難易度篩選量表(附錄三)乃參考謝幸婷(2015)所編製之故事難易度篩選表改編而成，評估內容包括：(一)詞彙具體化—故事難度適中，詞彙多具體陳述、簡單易懂；(二)內容生活化—故事內容生動有趣，且接近學生日常生活；(三)故事結構完整度—故事結構具備故事地圖五大元素。篩選量表分別由教學者和一位特教教師以勾選的方式來填寫，目的是篩選出適合中度智能障礙學生閱讀之故事，並依據此資料設計合適的教學目標與教學活動內容。

## 參、故事地圖教學程序檢核表

本研究之故事地圖教學程序檢核表(附錄四)乃參考曾潔如(2014)的故事地圖教學程序檢核表改編而成，其中分成環境安排和教學流程兩個項目來檢核，目的是為了確保故事地圖教學流程的一致性，避免影響研究結果。於每次課程結束後，由教學者自行填寫教學程序檢核表，並邀請班上另一位特教教師依課堂觀察填寫檢核表。

## 肆、口語敘事能力檢核表

本研究之口語敘事能力檢核表(附錄二)乃參考宋宛穎(2012)及曾潔如(2014)的口語敘事評量表改編而成，本檢核表編製完成後邀請專家學者進行審查與修正，專家效度審查名單如表 3-4。本評量表依故事地圖五大元素作為評分項目，並以教學時之故事內容作為預測，評分時依故事預測內容作為評分依據。評分時由教學者和一位特教教師相互討論，依敘述內容的完整性勾選分數。最後評分者依其得分及總分計算出總得分比率，並以此分數代表其敘事能力。

## 伍、訪談紀錄表

研究者於課程結束後進行訪談，採用半結構式訪談，訪談對象為教師、家長和學生，訪談大綱(附錄五、六、七)邀請專家學者進行審查與修正，專家效度審查名單如表 3-4。訪談內容主要針對教學介入前、後智能障礙學生在語言表達和理解是否增進、社交互動的品質是否提升等相關議題，最後從訪談逐字稿中歸納重點，蒐集質性資料。

表 3-4

專家效度審查名單

姓 名	服務單位/職稱
甲	臺中市太平國小特教班教師
乙	臺中市太平國小特教班教師
丙	國立臺東大學特殊教育學系教授
丁	國立臺東大學特殊教育學系副教授
戊	國立臺東大學特殊教育學系副教授

## 第四節 教學活動設計

研究者在教學現場中發現智能障礙學生具有很大的個別差異，常無法以自己的語言說出完整的一件事情，特別是轉換成個人內在語言的部分具有挑戰性。黃麗珠和孫淑柔(2009)指出對中度智能障礙學生而言，語言教學需要長時間介入才能看出成效，建議教師在進行教學時，可根據學生的學習情況延長語言教學的時間並給予足夠鷹架支持。鷹架作用(scaffolding)就是指他人所給予兒童的協助，經由成人或同儕的引導和協助下，讓兒童能內化知識並能自行運作，可以幫助兒童有更好的發展(林寶貴，2016)。值得一提的是，陳思宇(2020)分析近年故事結構教學法的實證研究後發現教學時間並非時間越長，效果越顯著，學習者能運用此策略並轉化為內在能力，才是教學成效的關鍵。因此，本研究之教學活動設計依照智能障礙學生之學習需求調整教學時間，每一篇故事皆利用四節課的時間進行教學，並結合鷹架策略，逐步引導學生建立故事地圖之概念，提升兒童練習故事結構要素的質與量。本節依教學時間、教學材料及教學流程分述說明：

### 壹、教學時間

本研究利用每週兩節語文課來進行教學，每節課四十分鐘，進行為期十週的教學，共二十節課。

### 貳、教學材料

在進行語言教學介入時，應突顯介入的目標語言結構或溝通特性，其原則有「目標語言的重複出現」、「降低語句的複雜度」、「口語呈現方式的變化」及「視覺線索的輔佐」(林寶貴、錡寶香 2000b；Reed，1994)。張聖怡、張世慧(2017)於研究中提出對智能障礙學生實務上之教學建議有：一、善用圖片提示

學習；二、彈性調整教學內容；三、注重生活經驗連結。故本研究選擇現有的故事繪本為教材，並著重於貼近學生生活經驗的故事內容，以提升學生的學習動機及興趣。教學時會將故事內容中較複雜或太長的目標句適當地刪減或更改，多以簡單句呈現在故事地圖中，並提供繪本圖片為線索，給予學生大量反覆練習的機會。以《愛吃青菜的鱷魚》繪本為範例，故事內容簡述之文字記錄如表 3-5。

表 3-5  
故事內容簡述之文字記錄

故事地圖 元素	故事原文	故事簡述
背景	有一天，農夫在河裡發現一隻小鱷魚。	農夫在河裡發現鱷魚。
問題	村子裡來了一位醫生幫大家檢查身體。只有小鱷魚的肚子裡沒有脹脹的，也沒有怪聲音。	醫生幫大家檢查身體，只有鱷魚的肚子很健康。
目標	原來是小鱷魚愛吃青菜，肚子裡有很多綠色小精靈，把壞細菌趕光光了!	原來是小鱷魚愛吃青菜，肚子裡的小精靈把壞細菌趕跑了!
行動	所有的媽媽，都煮了香噴噴的青菜給家人吃。	媽媽煮了好吃的青菜給家人吃。
結果	吃了青菜的小朋友，作夢都夢到自己變成強壯的綠色小超人。	吃了青菜的小朋友都變成強壯的小超人。

曾潔如於 2014 年研究中指出繪本的篩選原則有「具備故事地圖五大元素」、「故事內容具體生活化」及「故事難度適中詞彙簡單易懂」，且故事內頁須

附彩色插圖，與上述提及之語言教學介入原則相似。因此，研究者參考曾潔如(2014)的繪本篩選量表，並從其研究中選用之二十一本繪本中依上述之原則進行評分，依得分結果及平均分配難易度為原則，選定五本繪本(分數越高代表在重述故事上難度較為簡單)。教學中所使用的五本繪本分別為：《亮亮感冒了》、《一顆超級頑固的牙齒》、《愛吃蔬菜的鱷魚》、《第一次上街買東西》、《恐怖的頭髮》，本研究之繪本篩選結果和教學順序如下表 3-6。

表 3-6  
繪本篩選結果和教學順序

繪本名稱	篩選量表得分	教學順序
亮亮感冒了	12(高)	第一次
一顆超級頑固的牙齒	10(中)	第二次
愛吃蔬菜的鱷魚	8(低)	第三次
第一次上街買東西	12(高)	第四次
恐怖的頭髮	6(低)	第五次

### 參、教學流程

本研究為九人小組教學(包含二名研究對象)，學生以中高年級之身心障礙學生為主，由研究者擔任教學者。Kurniawan, Rufinus & Suhartono(2013)於研究結果中建議老師應在介入教學前期清楚地講解故事地圖教學策略的應用，以達良好介入成效，故在教學介入階段中，本研究的教學流程共分成四個階段來進行教學，每一個階段的教學時間為一節課，每節課四十分鐘。其教學流程依序為導讀階段、示範階段、引導階段及獨立練習階段，故事地圖教學流程與步驟說明如下表 3-7。

表 3-7

故事地圖教學流程與步驟

時間	教學流程	內容	教學步驟
第一節課	導讀階段	教師以提問方式引導學生將故事與自己的生活經驗做結合	<ol style="list-style-type: none"> <li>1.封面預測</li> <li>2.教師唸讀故事</li> <li>3.教師提問學生與故事相關的生活經驗</li> <li>4.請學生回想並重述故事出現的情節或人物(如：故事中有什麼動物?發生了什麼事?)</li> </ol>
第二節課	示範階段	教師示範如何使用故事地圖策略	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 教師展示故事地圖，並說明故事地圖五大要素。</li> <li>2.教師透過與學生問答的方式，將繪本圖卡依序貼在故事地圖中。</li> <li>3.教師說出故事內容，學生嘗試選出正確的圖卡，並重述一次。</li> </ol>
第三節課	引導階段	學生練習使用故事地圖策略，教師一旁協助引導。	<ol style="list-style-type: none"> <li>1.教師說出故事內容，學生將繪本圖卡依序貼在故事地圖中。</li> <li>2.學生嘗試使用故事地圖重述故事內容。</li> <li>3.教師給予立即修正與回饋</li> </ol>
第四節課	獨立練習階段	學生獨立使用故事地圖策略	<ol style="list-style-type: none"> <li>1.教師發下故事地圖學習單，學生獨立完成。</li> <li>2.學生觀看故事地圖之繪本圖片，獨立完成故事重述。</li> <li>3.將學生故事重述之錄音樣本，依口語敘事能力檢核表進行敘事評量。</li> </ol>

## 第五節 研究程序

本研究之研究程序共四階段進行，分別是準備階段、發展階段、教學介入階段及資料處理階段，研究程序如下圖 3-2 所示，以下分述說明：

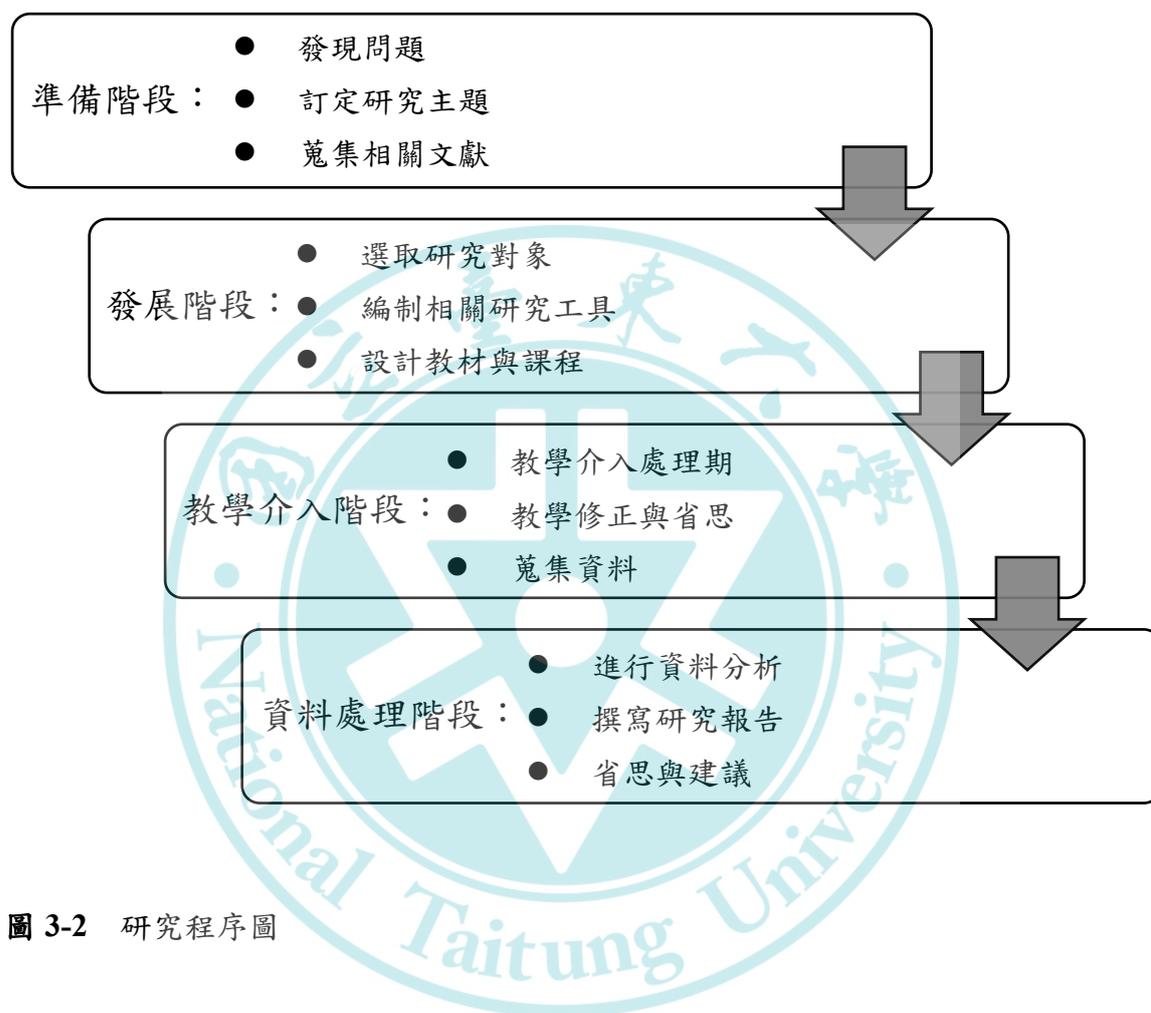


圖 3-2 研究程序圖

### 壹、準備階段

根據研究者在教學現場發現智能障礙學生常因溝通困難，而導致社交互動品質不佳，甚至出現問題行為之情形，開始蒐集相關文獻資料，瞭解目前對於提升口語敘事能力的教學現況及研究成果，並尋找有效之教學策略，最後確認主題的重要性及方向。

## 貳、發展階段

### 一、選取研究對象

本研究之對象篩選自研究者於臺中市任教之國小特教班學生，研究對象為兩名經由鑑輔會鑑定持有中度智能障礙證明，且有口語理解和口語表達困難之學生，並在徵得家長同意後參與本次的教學研究。

### 二、編制相關研究工具

研究者依研究目的編制相關研究工具包括：口語敘事能力檢核表、故事難易度篩選量表、故事地圖教學程序檢核表及訪談紀錄表。

### 三、設計教材與課程

研究者藉由溝通能力評估表和標準化測驗工具評估學生在教學介入前的口語敘事能力，包括詞彙能力、口語表達及閱讀理解能力，並依據其先備能力和故事地圖教學原則來設計課程內容，教材則是依學生需求挑選出八本繪本進行教學。另外，於每次課程結束後與專家教師討論課程優缺點，並隨時調整與解決教學問題。

## 參、教學介入階段

### 一、教學介入處理期

首先研究者在教育現場中發現智能障礙學生常因口語敘事能力不足而造成溝通困難之現況，因此研擬出以故事地圖教學來進行溝通訓練。教學中透過故事繪本並帶入相關之主題活動，觀察智能障礙學生在自然情境中的敘事表達能力是否有提升。實施方案前先透過標準化測驗瞭解研究對象口語敘事能力之現況，並挑選合適的故事繪本及設計適切的教學活動，經專家學者審核並徵求家長同意後，實施十週，共二十節課之課程。

## 二、教學程序檢核

每次進行教學時會邀請專家教師入班觀摩，以瞭解教師的教學情形，並由兩位教師分別於課後填寫教學程序檢核表，並分析評分者間的一致性，以了解教師在教學時的程序是否一致，教學介入處理期如圖 3-3。

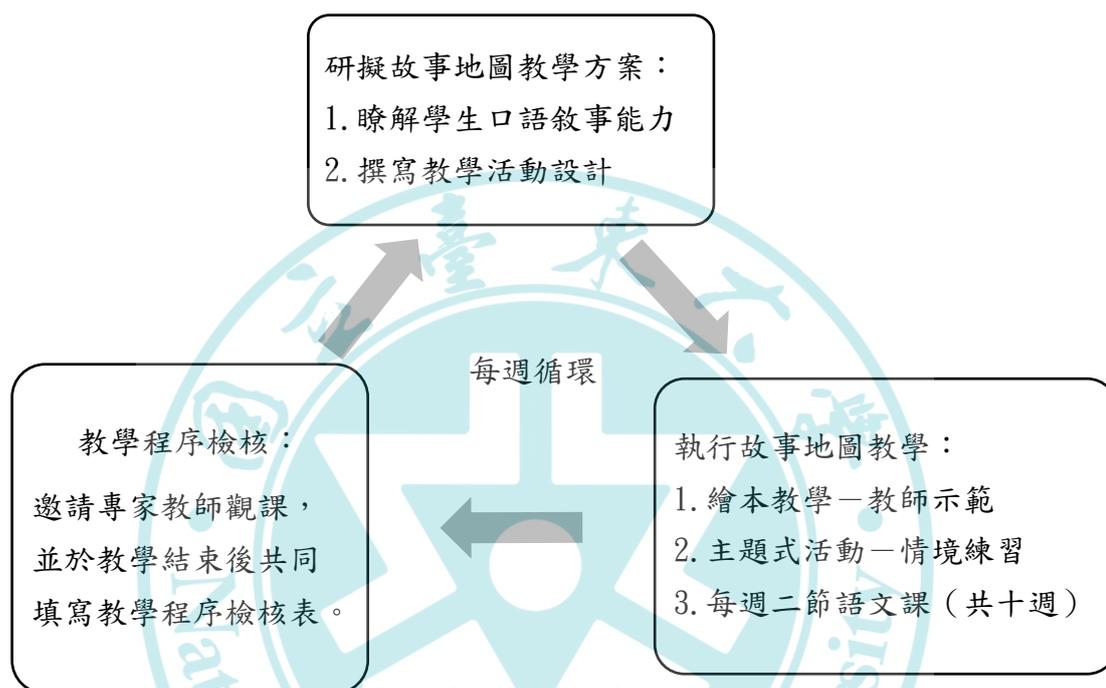


圖 3-3 教學介入處理期

## 肆、資料處理階段

研究者根據量化與質性資料進行蒐集與分析，量化的分析資料包括魏氏兒童智力量表(第四版)、兒童口語理解測驗；質性的分析資料包括口語敘事能力檢核表、故事地圖程序檢核表和訪談紀錄。

研究者根據所分析的資料內容，提出研究結果、討論與建議，並撰寫成研究報告，以供未來教學及研究之參考。

## 第六節 資料處理與分析

本研究採單一受試研究法中的 A-B-M 撤除實驗設計，研究者先將研究對象的口語敘事評量得分繪製成曲線圖，再以目視分析法進行資料處理，分析研究對象在基線期、介入期與維持期的學習成效，並輔以 C 統計分析。最後針對研究對象、家長和教師進行訪談，並根據訪談資料進行分析和歸納，以瞭解教學成效的社會效度。以下詳細說明資料處理與分析方式：

### 壹、目視分析

單一受試研究法中最常使用目視分析法，目視分析法可透過圖表呈現個人資料，讓研究者能較容易理解資料的變化和介入的成效，以及各階段內以及相鄰兩階段間的分析。內容詳述如下(杜正治，2006；鈕文英、吳裕益，2011)：

#### 一、階段內分析

階段內分析包含階段名稱、階段長度、預估趨向、趨向穩定、平均水準、水準範圍、水準變化及水準穩定，以下分述之：

(一)階段名稱：說明各階段之名稱與次序，分為基線期、處理期與保留期。

(二)階段長度：指單一階段內資料點的數目。

(三)預估趨向：即趨勢方向，採用資料點中分法(split-middle method)繪製出一條代表受試者在該階段內的表現趨向，以「/」表示趨向逐漸升高，加註「+」代表研究對象表現為「進步」；以「\」表示趨向逐漸下降，加註「-」代表研究對象表現為「退」步；以「—」表示趨向持平，加註「=」代表研究對象表現為「維持」。

(四)趨向穩定：指資料點的穩定情形，即資料點落在趨向線範圍的程度。本研究以 20% 為趨向穩定之標準，在畫出可接受的穩定範圍後，計算出階段內落在此範圍內的資料點百分比。若 80% 以上的資料點落在

穩定標準範圍內，則表示該階段資瞭趨向成穩定狀態；反之，若低於 80%則視為趨向不穩定。

(五)平均水準：將階段內資料點總和除以資料點個數，用以表示該階段內的平均狀況。

(六)水準範圍：指該階段內資料點的最大值與最小值範圍，水準範圍越小，表示越穩定、變化越小。

(七)水準變化：即同階段內最後一個資料點與第一個資料點的數值相減，數值越小表示越穩定，並以(+)、(-)標示敘述得分增加或下降之情形。

(八)水準穩定：以該階段的算術平均數為水平線，水準穩定指各資料點在水平線上下變動的情形。本研究以 20%為水平穩定標準，在算出可接受的穩定範圍後，依階段內有多少點落在可接受範圍來判斷是否穩定。若 80%以上的資料點落在穩定標準範圍內，則視為穩定；若低於 80%則視為不穩定。

## 二、相鄰兩階段分析

相鄰兩階段分析包含趨勢方向與變化效果、階段間水準變化、平均水準變化及重疊百分比。

(一)趨勢方向與變化效果：指相鄰兩階段趨勢的變化效果，並標示正向、負向或無變化，可用來評估教學介入效果變化情形。

(二)階段間水準變化：指本階段的第一個資料點，與前一個階段的最後一個資料點的差距，並以(+)、(-)標示敘述得分增加或下降之情形，增加的幅度越大，表示教學介入效果越明顯。

(三)平均水準變化：即相鄰兩階段平均水準差異。

(四)重疊百分比：以前一階段的最大值和最小值為範圍，計算後一階段各資

料點落在該範圍的百分比。重疊百分比越低，表示兩階段差異越大；反之，重疊百分比越高，表示兩階段差異越小。

## 貳、C 統計分析

本研究透過 C 統計來協助進行資料分析，分析的目的是輔助目視分析及考驗階段內或階段間趨勢變化是否達顯著性，用以評估研究對象在故事地圖教學介入後之進步趨勢或穩定趨勢。C 統計之計算公式如下，其中 X 表示每次口語敘事評量的得分，N 表示評量次數：

$$C = 1 - \frac{[\sum_{i=1}^{N-1} (X_i - X_{i+1})^2]}{[2 \sum_{i=1}^N (X_i - \bar{X})^2]} \quad S_c = \sqrt{\frac{N-2}{(N-1)(N+1)}} \quad Z = \frac{C}{S_c}$$

本研究採用交互評分者信度，評分者間一致性越高，越能提升研究資料的可信度。故事地圖教學介入時，應依循嚴謹的教學結構及系統化的教學歷程，為避免影響研究結果，故採用故事地圖教學程序檢核表(附錄四)。本研究邀請具備合格教師證，且具五年以上特教年資的國小特教教師擔任觀摩者，在觀課後與研究者分別勾選故事地圖程序檢核表，在二十節教學中，每週選取一節，共十節課進行觀察記錄，以完成教學流程評分者一致性考驗，本研究之故事地圖教學程序評分者間一致性如表 3-8，評分者間一致性信度公式如下：

$$\text{評分者間一致性信度} = \frac{\text{兩位評分者一致的次數}}{\text{兩位評分者一致的次數} + \text{兩位評分者不一致的次數}} \times 100$$

表 3-8

故事地圖教學程序評分者間一致性

檢核項目	一致性
1.準備學生有興趣之教材。	100%
2.教材內容符合學生能力。	100%
3.圖卡大小適中、圖案清晰。	100%
4.教學時間安排適當。	100%
5.教室空間安排-保持動線暢通	100%
6.封面預測與引導故事內容。	100%
7.教學者透過提問引導學生共讀故事。	100%
8.教學者能適時給予學生正向鼓勵與讚美。	100%
9.教學者依故事順序示範使用故事地圖。	100%
10.教學者能明確指出故事地圖五大元素。	100%
11.教學者能引導學生完成故事地圖。	100%
12.教學者示範依故事地圖重述故事內容。	100%
13.教學者能引導學生上台說故事。	100%
14.教學者能引導學生相互練習說故事。	100%
15.教學者在評量「故事重述活動」時，不給予任何提示。	100%

#### 肆、質性資料分析

為了瞭解故事地圖教學是否對研究對象產生有意義的改變，研究者於教學介入階段結束後，針對研究對象、家長和教師進行訪談，透過訪談瞭解研究對象對故事地圖教學的滿意度與感受，以及家長和教師對於故事地圖教學之看法與態度，作為此研究佐證及日後相關研究參考。

研究者於訪談結束後妥善蒐集質性資料，將訪談紀錄表的文字內容轉化為逐字稿，並進行編碼分類資料，編碼對照表如表 3-9 所示。研究者為有系統地統整訪談資料，將訪談資料進行編碼，編碼方式為訪談+受訪者+日期+對象，例如：IT1081015S1 代表訪談特教班老師，時間在 108 年 10 月 15 日，訪談內容以研究對象甲為主。

表 3-9

資料編碼對照表

項目	代號人物
	E：特教班教師
	P1：研究對象 S1 家長
	P2：研究對象 S2 家長
I：訪談	R：研究者
	S1：研究對象 S1
	S2：研究對象 S2





## 第四章 結果與討論

本研究以二位國小中度智能障礙學生為研究對象，採單一受試研究法中的A-B-M 撤除實驗設計，以探討故地圖教學對提升中度智能障礙學生口語敘事能力之成效。本章節將針對研究過程與結果進行討論，共分為以下四節：第一節為故事結構教學對國小中度智能障礙學生口語敘事成效之分析，第二節為家長和學生對故事結構教學法之滿意度分析，第三節為故事地圖教學對國小中度智能障礙學生口語敘事成效之綜合討論。

### 第一節 故事地圖教學對國小中度智能障礙學生口語敘事成效之分析

蒐集二位研究對象之基線期、介入期和維持期之語言樣本，以自編之口語敘事能力檢核表進行評量與分析，依據口語敘事得分比率代表故事結構之完整性，口語敘事得分比率越高，表示學生在口語敘事時的故事結構越完整，口語敘事能力表現越佳。研究者整理二位研究對象之口語敘事得分比率之折線圖和目視分析資料表，並輔以C統計加以考驗。本節將依序分述研究對象口語敘事之故事結構完整性表現及成效。

#### 壹、故事地圖教學對 S1 口語敘事能力之成效

在實施「故事地圖教學」前後，S1口語敘事能力成效之折線圖見圖4-1，以「中數水準」為基礎的目視分析和統計分析整理如表4-1，並依據以上資料結果進行討論。

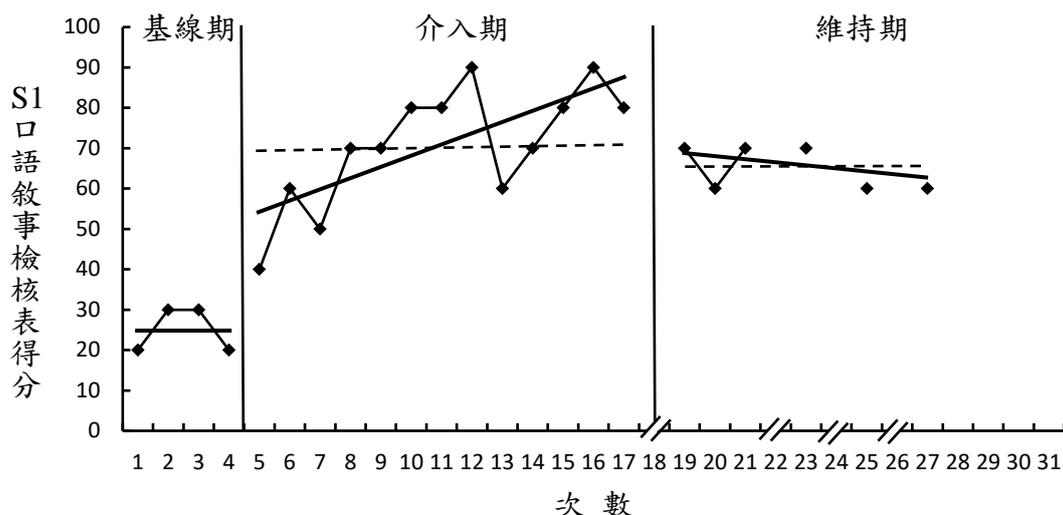


圖 4-1 故事地圖教學對 S1 口語敘事能力成效折線圖。----- 表示中數水準，—— 表示趨向。

表 4-1

故事地圖教學對 S1 口語敘事能力成效之目視分析和統計分析

分析向度	分析結果		
	<b>階段內分析</b>		
階段名稱	基線期	介入期	維持期
階段長度	4	13	6
水準全距	20-30	40-90	60-70
階段內相對中數水準變化	0	12.5	-10
中數水準	25	70	65
水準穩定度(穩定程度)	100% <sup>a</sup> (穩定)	23.1% <sup>b</sup> (不穩定)	100% <sup>b</sup> (穩定)
趨向和趨勢內的資料路徑	—(—) / — \	/(+) / \ — /	\(—) \ / \
趨勢穩定度(穩定程度)	100% <sup>a</sup> (穩定)	15.4% <sup>b</sup> (不穩定)	50% <sup>b</sup> (不穩定)
$C(Z, p)$	NA	0.55(2.17, .12)	NA
	<b>階段間分析</b>		
比較的階段	介入期/基線期	維持期/介入期	
階段間相對水準變化	42.5	-10	
中數水準變化	45	-5	
趨向變化與效果	—(—)/(+) 正向	/(+)\(—) 負向	

(續下頁)

趨勢穩定度的變化	穩定到不穩定	不穩定到不穩定
重疊率(效果程度 <sup>c</sup> )	100%(極高)	0%(無效)
C(Z, p)	0.83(3.67,<.001)	0.53(2.44,.006)

註：NA 表示不適用，是指維持期的資料點數不足八點，不適合計算 C 值。<sup>a</sup> 基線期的水準和趨勢穩定度是採用 25%作為穩定標準求得，<sup>b</sup> 介入期及維持期的水準和趨勢穩定度是採用 10%作為穩定標準求得。<sup>c</sup> 不重疊率的效果程度是依據鈕文英和吳裕益(2019)引註 Parker、Vannest 和 Davis 的說法，他們取得單一個案研究 200 組介入期/基線期對比的資料，計算不重疊率的百分等級 10、25、50、75、90 之數值，並且分別稱這五點為「輕微」(10~24%)、「低度」(25~66%)、「中等」(67~93%)、「高度」(94~99%)與「極高」(100%)效果之門檻，而 9%以下則被視為無效。

根據圖4-1和表4-1可知研究對象S1之口語敘事能力基線期的水準全距是20至30，中數水準為25，階段內相對水準變化為0，呈現穩定無變化趨勢(水準和趨勢穩定度皆為100%)。基線期S1的整體口語敘事得分並無明顯進步或退步，且最後三點呈現未改善趨勢，中數水準為15，表現不佳，故進入介入期。

進入介入期之後，S1口語敘事能力的水準全距是40至90，中數水準為70，階段內相對水準變化為12.5，呈現不穩定的上升、進步趨勢(水準和趨勢穩定度分別為23.1%和15.4%)，顯示口語敘事能力已提升。從基線期至介入期，不重疊率為100%，依據鈕文英和吳裕益(2019)引註Parker、Vannest和Davis的標準，屬於極高效果。除此，階段間相對水準變化為42.5，中數水準變化為45，趨向變化與效果為正向。C值為.83，z值為3.67，p值為<.001，達 .05顯著水準，此結果提議口語敘事能力由基線期進入介入期已有增加的趨勢，它排除因機遇或誤差造成的結果，拒絕虛無假設而它為「真」時的誤差小於5%。由此可知，故事地圖教學對提升S1之口語敘事能力具有立即成效。由於介入期最後三個資料點已達到預定標準(70%)，於是進入維持期。

進入維持期後，S1口語敘事能力的水準全距是60至70，中數水準為65，階段內相對水準變化為-10，呈現不穩定的下降、退步趨勢(水準和趨勢穩定度分別為

100%和50%)，顯示口語敘事能力逐漸退步。從介入期至維持期，不重疊率為0%，不重疊率低，屬於無效果；階段間相對水準變化為-10，中數水準變化為-5，趨向變化與效果為負。C值為 .53，z值為2.44，p值為<.01，達 .05顯著水準，此結果提議口語敘事能力由介入期進入維持期已有退步的趨勢，它排除因機遇或誤差造成的結果，拒絕虛無假設而它為「真」時的誤差小於5%。顯示撤除故事地圖教學後，依變相無維持住介入成效。由此可知，故事地圖教學對提升S1口語敘事能力不具維持成效。

## 貳、故事地圖教學對 S2 口語敘事能力之成效

以下呈現圖4-2「故事地圖教學對S2口語敘事能力成效折線圖」和表4-2「故事地圖教學對S2口語敘事能力成效之目視分析和統計分析」，並依據此資料結果進行討論。

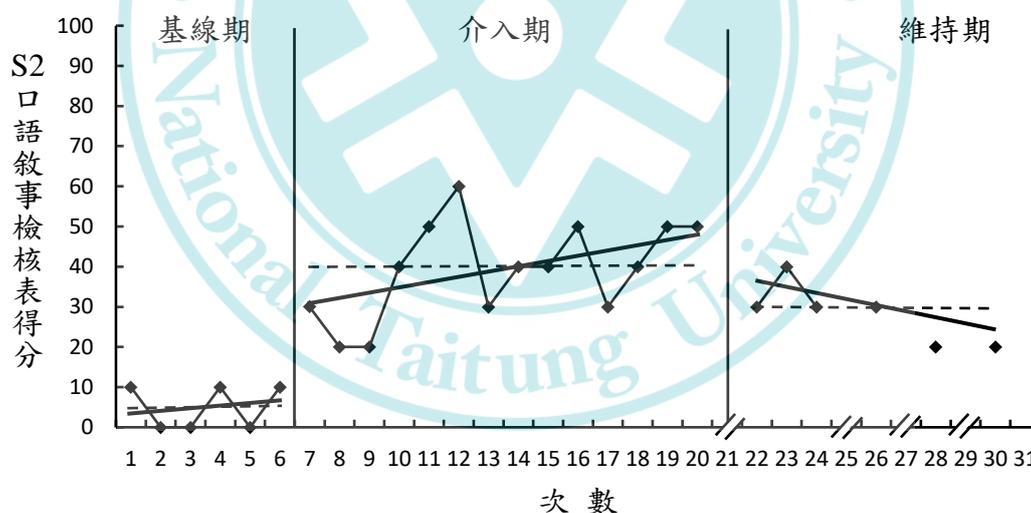


圖 4-2 故事地圖教學對 S2 口語敘事能力成效折線圖。----- 表示中數水準，—— 表示趨向。

表4-2

故事地圖教學對S2口語敘事能力成效之目視分析和統計分析

分析向度	分析結果		
階段內分析			
階段名稱	基線期	介入期	維持期
階段長度	6	14	6
水準全距	0-10	20-60	20-40
階段內相對中數水準變化	10	10	-10
中數水準	5	40	30
水準穩定度(穩定程度)	100% <sup>a</sup> (穩定)	28.6% <sup>b</sup> (不穩定)	50% <sup>b</sup> (不穩定)
趨向和趨勢內的資料路徑	/(+)	/(+)	\(—)
趨勢穩定度(穩定程度)	100% <sup>a</sup> (穩定)	35.7% <sup>b</sup> (不穩定)	33.3% <sup>b</sup> (不穩定)
C(Z, p)	NA	0.37(1.48,.073)	NA
階段間分析			
比較的階段	介入期/基線期		維持期/介入期
階段間相對水準變化	20		-10
中數水準變化	35		-10
趨向變化與效果	/(+)/(+)		/(+)\(—)
	無變化		負向
趨勢穩定度的變化	穩定到不穩定		不穩定到不穩定
不重疊率(效果程度) <sup>c</sup>	100%(極高)		0%(無效)
C(Z, p)	0.77(3.63, <.001)		0.42(1.99,.022)

註：<sup>a</sup>基線期的水準和趨勢穩定度是採用 25%作為穩定標準求得，<sup>b</sup>介入期及維持期的水準和趨勢穩定度是採用 10%作為穩定標準求得。<sup>c</sup>不重疊率的效果程度是依據鈕文英和吳裕益(2019)引註 Parker、Vannest 和 Davis 的說法，他們取得單一個案研究 200 組介入期/基線期對比的資料，計算不重疊率的百分等級 10、25、50、75、90 之數值，並且分別稱這五點為「輕微」(10~24%)、「低度」(25~66%)、「中等」(67~93%)、「高度」(94~99%)與「極高」(100%)效果之門檻，而 9%以下則被視為無效。

根據圖4-2和表4-2可知研究對象S2之口語敘事能力基線期的水準全距是0至10，中數水準為5，階段內相對水準變化為10，呈現穩定微幅上升、進步趨勢(水準和趨勢穩定度皆為100%)。基線期S2的口語敘事能力十分穩定，可能是因為S2個人

之口語表達能力不佳因素之影響，雖然有微幅進步，但最後三點呈現未改善趨勢，故進入介入期。

進入介入期之後，S2口語敘事能力的水準全距是20至60，中數水準為40，階段內相對水準變化為10，呈現不穩定的上升、進步趨勢(水準和趨勢穩定度分別為28.6%和35.7%)，顯示口語敘事能力已提升。從基線期至介入期，不重疊率為100%，屬於極高效果。除此，階段間相對水準變化為20，中數水準變化為35，趨向變化與效果為無變化。C值為 .77，z值為3.63，*p*值為< .001，達 .05顯著水準，此結果提議口語敘事能力由基線期進入介入期已有增加的趨勢，它排除因機遇或誤差造成的結果，拒絕虛無假設而它為「真」時的誤差小於5%。由此可知，故事地圖教學對提升S2之口語敘事能力具有立即成效。由於介入期最後三個資料點已達到預定標準(70%)，於是進入維持期。

進入維持期後，S2口語敘事能力的水準全距是20至40，中數水準為30，階段內相對水準變化為-10，呈現穩定的下降、退步趨勢(水準和趨勢穩定度分別為50%和33.3%)，顯示口語敘事能力仍持續退步。從介入期至維持期，不重疊率為0%，屬於無效果；階段間相對水準變化為-10，中數水準變化為-10，趨向變化與效果為負向。C值為 .42，z值為1.99，*p*值為< .05，達 .05顯著水準，此結果提議口語敘事能力由介入期進入維持期已有退步的趨勢，它排除因機遇或誤差造成的結果，拒絕虛無假設而它為「真」時的誤差小於5%。顯示撤除故事地圖教學後，依變相無維持住介入成效。由此可知，故事地圖教學對提升S2口語敘事能力不具維持成效。

整體而言，二位研究對象在接受故事地圖教學前，其口語敘事得分比率落在0%至30%，顯示口語敘事之結構完整性不佳，且無顯著進步之情形，在接受故事地圖教學後，其口語敘事得分比率提升至20%—90%之間，顯示二位研究對象在接受故事地圖教學後，其口語敘事能力表現出現立即性且大幅地提升，但在教學褪除後不具保留學習效果，相較於教學介入前，在維持期階段的

口語敘事能力表現較基線期佳。根據上述結果，顯示出二位學生在接受故事地圖教學後，其口語敘事能力具有立即提升成效，但無保留效果。

## 第二節 學生、教師和家長對故事地圖教學之態度與看法分析

本研究欲瞭解二位研究對象在接受故事地圖教學課程後之感受，及教師和家長對於故事地圖教學課程之成效與看法，故於課程結束後個別訪談學生、教師及家長，茲就訪談結果敘述及分析如下：

### 壹、學生訪談紀錄表

為瞭解學生在接受故事地圖教學後的感受，本研究以勾選和問答的方式請研究對象作答並給予回饋。因考量研究對象的識字和口語表達能力之困難，故由研究者口述題目和協助勾選，過程中會以中性語句進行追問，如：「還有要補充的嗎？」、「還有其他的嗎？」、「為什麼？」，藉此引導學生說出自己的想法。整理二位研究對象的訪談紀錄勾選結果如下表 4-3。

表 4-3  
二位研究對象訪談紀錄勾選結果

題目	S1	S2
1.你喜歡這次使用故事地圖說故事的上課方式嗎？	喜歡	喜歡
2.你為什麼喜歡故事地圖的上課方式呢？	1.老師的上課方式很有趣。 2.讓我學會在大家面前說故事。	1.故事圖卡讓我更容易了解故事內容。 2.讓我和別人說話時更有自信。
3.你在使用故事地圖說故事時遇到的困難是什麼？	1.故事內容太多，我沒辦法自己完整地說出來。	1.上台說故事讓我很緊張、焦慮，我不喜歡。

(續下頁)

	2.我覺得有些地方很難，我會忘記要說什麼，就是在問題的部分。	2.我覺得自己都說不好，感覺很挫折。
4.在這次的課程後，你覺得自己說話有進步嗎？	有	有

【問題】：你為什麼喜歡故事地圖的上課方式呢？

「我覺得很有趣、很好玩。」(IS11090630)

「讓我學會說故事……我最喜歡那個…獅子的頭髮，老師說頭髮很漂亮，要有自信。」(IS11090630)

「對，聽得懂…故事…我會排(指排圖卡)。」(IS21090630)

「恩，說故事…很棒(手指自己)。」(IS21090630)

【問題】：你在使用故事地圖說故事時遇到的困難是什麼？

「有些很難啊!我都記不住還有會說錯…會很緊張耶！」(IS11090630)

「這個(手指故事地圖的問題圖卡)和這個(目標圖卡)有時候會忘記…要想一下啊！」(IS11090630)

「很緊張…說話，不會。」(IS21090630)

「我會排(意旨排圖卡)，說故事…不會(拿取問題、目標和行動圖卡給研究者)。」(IS21090630)

根據上述訪談內容，可以發現二位研究對象都喜歡這次的教學活動課程與設計，且皆認為學會故事地圖方法後自己的說話能力有進步。而 S1 喜歡的原因主要是覺得繪本的故事情節有趣、好玩，S2 則是認為故事圖卡幫助其更容易瞭解故事內容，兩位學生都表示因為學會說故事而覺得有自信和成就感。針對使

用故事地圖說故事時會遇到的困難，S1 認為「問題」和「目標」元素最困難，S2 則認為「問題」、「目標」和「行動」元素較困難，S2 表示自己能獨立完成排列故事地圖順序，兩位學生都表示上台說故事時會很緊張且害怕說錯。

## 貳、教師訪談紀錄表

研究者於所有課程教學結束後，利用訪談的方式詢問班級導師，透過教師觀察學生在課堂上的學習情形，及發現學生在接受故事地圖教學後在溝通互動上之改變，以瞭解教師對故事地圖教學之成效與看法。其內容及摘要分析如下：

**【問題一】：**您在得知要進行故事地圖教學時，您有什麼想法？

「孩子升上中、高年級後較少接觸繪本課程，希望透過生活化的主題來增加孩子溝通表達的機會。」(IE1090702)

**【問題二】：**就您的觀察，故事地圖教學進行時，學生的互動和反應有什麼變化？

「S1 很喜歡上台貼故事順序圖卡，且正確率高，有了故事地圖作為鷹架，學生能有順序性地說出故事內容，雖然流暢度不佳，但能看出學生的成就感，每次上課都很踴躍舉手發言。」(IE1090702S1)

「S2 的學習動機高，專注力有提升，對於結構化的課程理解和適應較快，透過故事地圖的提示和引導，學生也願意嘗試勇敢地上台說故事。」(IE1090702S2)

「我很意外的是 S2 在依故事結構排列圖卡順序時，幾乎每次都能答對，也能獨立完成學習單，S2 在這一個部分感覺很有動機、完成速度也很快。」(IE1090702S2)

**【問題三】：**您覺得學生在故事地圖教學後，學生對於「表達」事件內容或自己想法有何差異？

「感覺對於事件的描述能力有提升，較能清楚地說出事情發生的經過，以前都會講話很跳，想到什麼說什麼，比較缺乏邏輯順序。」(IE1090702S1)

「在教師追問後能說出事件的關鍵字或語詞，但仍然無法獨立表達，但會自己以動作或手勢來輔助說明。」(IE1090702S2)

**【問題四】：**您認為此課程對於學生在日常生活中的溝通互動有什麼幫助或提升嗎？

「在對話時能延伸話題，聊天的內容較有變化，而且發現說錯了能思考過後再回答。」(IE1090702S1)

「較願意主動表達，聽取日常指令的部分我覺得有進步。但構音問題仍未改善，容易因為發音錯誤而放棄說話，能大致聽懂學生所表達的語詞或短句。」(IE1090702S2)

**【問題五】：**對於此次故事地圖教學課程，您有什麼建議或想法嗎？

「此教學方法適用於結構性高的故事內容，一般語文課程難以使用此策略，但學生的學習表現和動機確實有提升。我認為可以思考如何廣泛運用此教學策略。…透過生活化的繪本教學，學生的表達和語彙能力確實有提升，也讓學生從中獲得了許多成功的經驗」。(IE1090702)

**【問題六】：**您往後會想嘗試類似故事地圖教學的課程嗎？

「看到特教班的孩子在課堂上中可以自己說出故事，而展現出的自信和積極度，我覺得下學期可以繼續延續故事地圖教學課程。」(IE1090702)

綜合教師的訪談資料，經教師觀察發現兩位學生在故事地圖教學介入時，雖然在學習時有遇到困難，但是故事地圖能適時地給予鷹架和提示，學生能願意主動嘗試並且從中獲得成就感。學生在課堂上和教師互動時能踴躍舉手發言、專注力和學習動機有提升、排列故事圖卡順序時的正確率高。在表達方面的主動性有提升，能較有邏輯性地去陳述事件或說出事件的關鍵語詞，談論時能延伸話題，且內容豐富度增加。除此，教師對於故事地圖教學給予正向的肯定，認為生活化的繪本教學，能提升學生的表達和語彙能力，在情意方面，學生能從成功的經驗中展現自信和積極的學習表現。

### 參、家長訪談紀錄表

研究者於所有課程教學結束後，利用訪談的方式分別詢問二位學生家長，透過家長觀察學生在接受故事地圖教學後在溝通及互動上之改變，以瞭解家長對故事地圖教學之成效與看法。其內容及摘要分析如下：

**【問題一】：**您在得知要進行故事地圖教學時，您有什麼想法？

「孩子對繪本很有興趣，但在家裡沒什麼機會陪他看，覺得學校安排這樣的可成很棒！」(IP11090623S1)

「聽老師說完後覺得教學內容很有趣，可以嘗試看看，希望能藉此增進孩子的說話能力。」(IP21090624S2)

**【問題二】：**您曾聽孩子提及故事地圖教學課程的相關活動嗎？他的感受如何？

「問他今天學校說了什麼故事，會主動跟我說，雖然沒辦法完整的說出來、劇情不完整，但能聽懂角色名稱和部分語句，孩子說的時候表情看起來十分開心。」(IP11090623S1)

「孩子不曾提及此課程，主動問他他也回答不出來，大部分時候要用選項的方式來讓其回答，但老師出的功課，貼故事圖卡順序，是能獨立完成的。」

(IP21090624S2)

**【問題三】：**您覺得孩子在故事地圖教學後，孩子對於「表達」事件內容或自己想法有何差異？

「我覺得他在說話的時候比較有邏輯性…會很認真地想一下，以前會沒有事情發生先後順序的概念，現在可以說的句子比較多…大概可以連續 2-3 句，但是還要一直追問他。」(IP11090623S1)

「我覺得孩子說話的主動性有提升，大多還是 2-5 個字回答為主，但仍無法清楚地說出情緒和感受…會因說不出來而生氣，構音問題還是最大的困擾，有時他說了很多，但是我還是聽不懂…。」(IP21090624S2)

**【問題四】：**您認為此課程對於孩子和家人間的溝通互動有什麼幫助或提升嗎？

「會主動和家人分享在學校發生的事情，但話題轉換太快，抓不到說話的重點，有感覺到他很喜歡學校的生活呢！」(IP11090623S1)

「說話的時候還是沒什麼自信…容易焦慮，但感覺比較聽得懂我在說什麼，會用動作或用比的來告訴我。」(IP21090624S2)

**【問題五】：**對於此次故事地圖教學課程，您有什麼建議或想法嗎？

「我覺得希望老師能指導孩子多認識一點國字，S1 的生活日常用語和遇到問題時要怎麼說，還有想辦法解決。」(IP11090623S1)

「這個方法我不懂在家裡也無法陪他練習，還請學校老師多多教導了，謝謝。」(IP21090624S2)

【問題六】：您會希望學校老師再安排類似的課程活動嗎？

「會，我覺得這次的課程很棒，S1 說她也很喜歡呢！我覺得他在記憶和思考邏輯上是有進步的。」(IP11090623S1)

「希望學校可以多安排像這樣的說話訓練的課程，S2 說話仍有困難，這陣子在家感覺比較會主動和弟弟說話，雖然有一句沒一句的。」(IP21090624S2)

綜合以上二位家長之訪談資料，家長們觀察到學生在表達方面的主動性皆有提升，S1 會和家人分享學校發生的事情，S2 則是會主動和手足互動。家長們也很贊同故事地圖的教學方式，認為此教學方式和內容有趣，並發現 S1 在記憶及邏輯思考上有進步，S2 則是在口語理解的部分有進步。二位家長皆認同此教學方式，並期望未來能再安排類似的課程活動。

綜上所述，從訪談資料中可得知學生、教師和家長們對於故事地圖教學的看法為：(一)提升口語表達的主動性、(二)增加專注力和學習動機、(三)增進口語理解能力、(四)提升記憶和邏輯思考能力、(五)增加談論話題內容的豐富度、(六)提供成功的機會、(七)獲得自信和成就感。

由此可知，故事地圖教學對於學生具有積極正向的改變，且學生、教師和家長皆對此教學方法具正向態度及看法。

### 第三節 綜合討論

中度智能障礙學生因其認知發展較同齡學生遲緩，進而影響其學業學習和社會互動能力，而過去的實證研究中指出選擇合適的教學介入，對於提升智能障礙學生之口語能力是有助益的。因此本研究使用故事地圖教學介入，透過具體的視覺提示，將故事中的重要元素以結構化的方式呈現，讓智能障礙學生能更容易理解故事內容並依循線索來重述故事，藉此提升中度智能障礙學生之口

語敘事能力。本節將依據本研究之結果並參考研究者蒐集之文獻資料及訪談資料，共同進行討論與分析二位研究對象在口語敘事能力之表現如下：

本研究以故事地圖教學進行介入，並探究故事地圖教學介入之成效，及影響故事地圖成效之因素，茲分為以下兩點進行說明：

### 壹、故事地圖教學對口語敘事能力之成效

研究者整理二位研究對象在各階段口語敘事能力之中數水準，如表 4-4：

表 4-4

二位研究對象在各階段口語敘事能力之中數水準

研究對象	基線期	介入期	維持期
S1	25	70	65
S2	5	40	30

由表 4-4 可知，二位研究對象在介入期的中數水準皆高於基線期，且基線期至介入期不重疊率為 100%，C 統計考驗的  $p$  值皆達.05 顯著水準，顯示具有立即提升效果。而在維持期的中數水準低於介入期，且介入期至維持期的不重疊率為 0%，C 統計考驗的  $p$  值皆達.05 顯著水準，顯示不具保留效果。因此本研究結果顯示故事地圖教學能有效地提升中度智能障礙學生口語敘事能力，具立即效果，但不具保留效果。

故事地圖教學對二位研究對象的口語敘事能力成效折線圖如圖4-3所示：

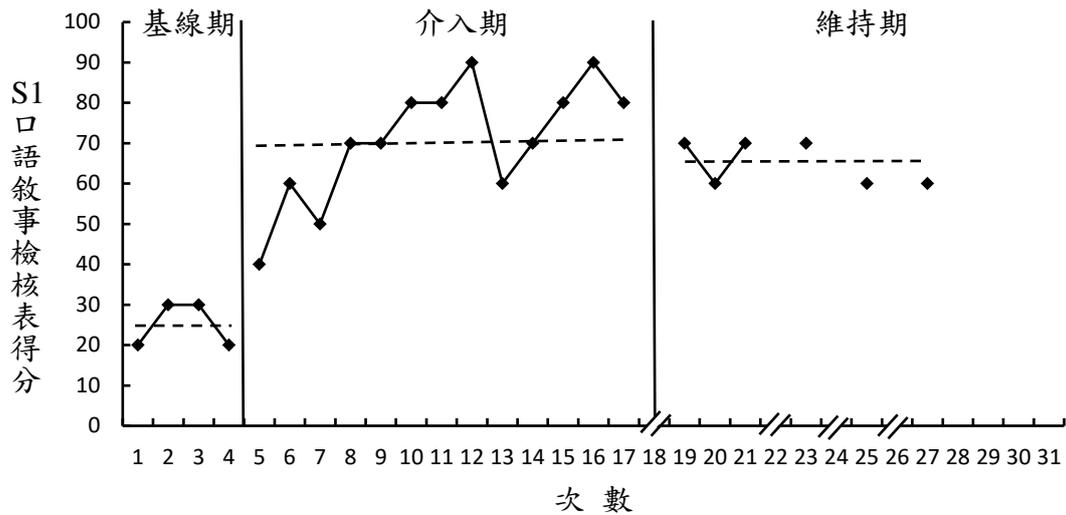


圖 4-3 故事地圖教學對二位研究對象口語敘事能力成效折線圖

研究者根據圖 4-3 進行研究結果討論，比較二位研究對象在介入前後之表現，探討影響故事地圖教學對口語敘事能力成效之因素。首先，S1 在基線期、介入期及維持期三階段內的整體口語敘事表現皆較 S2 高，且在經故事地圖教學介入後的進步幅度較 S2 大，探究其原因可能與 S1 的基本口語能力較好有關，依據本研究表 3-1 之診斷測驗結果，S1 的語文能力確實較 S2 佳，且經研究者觀察發現 S1 在介入過程時能勇於表達，並會主動回應問題，整體學習態度積極，於課後看到黑板上的故事地圖元素卡片時，會主動唸讀字卡加深故事地圖

的精熟度。S2 在介入前的口語敘事多使用簡單詞彙或短句，詞彙量明顯不足，且因構音問題導致說話時缺乏自信，評量時常因預期失敗或說不清楚而放棄，因此 S2 在介入後的進步幅度較小，教學時需給予更多的學習機會、並反覆練習。

進一步深入探討研究結果，發現二位研究對象在介入期雖有明顯進步的趨勢，但十分不穩定，S1 與 S2 在介入期的前四點變化較大，推測原因為二位研究對象皆是第一次使用故事地圖，且因智能障礙學生的學習特質影響，其短期記憶力不佳，故在學習新事物時需透過大量重複練習來增強記憶力，研究者推論在介入期的前四點評量時，S1 與 S2 尚未建立完整故事地圖架構概念，故在口語敘事能力表現上較不穩定。而在第十三次評量時共同出現低點，本次教學使用的繪本為「第一次上街買東西」，探究可能原因為繪本內容和二位學生之個人生活經驗較無關聯，教學時難以引起學生共鳴。另外，研究者發現 S2 在介入期的評量低點皆發生在使用新繪本時的第一次教學，根據研究者觀察，S2 的整體學習能力較差，在接受新事物顯得較被動，常需給予較多的鼓勵和支持才願意嘗試。在維持期時，二位研究對象皆有逐漸退步的趨勢，S1 雖然有退步趨勢，但在最後兩點敘事評量時，能以完整句子表達，雖然會因連接詞使用不當而造成語意不通順，但過程中會自行修正內容和順序。其中 S2 退步幅度較大，研究者發現 S2 在撤除故事地圖教學後，故事結構元素記憶降低，多依賴故事圖卡之視覺提示回應問題，最後兩點敘事評量時 S2 無法有結構地重述故事，僅能說出故事角色或以簡單句描述動作。

值得一提的是，S1 與 S2 在維持期的中數水準高於基線期，此結果顯示維持期時的口語敘事能力較基線期佳，其原因可能與本研究於維持期時仍保留了故事圖作為提示有關。而此結果與葉芷吟、陳明聰、陳思涵(2019)的研究結果相似，其研究指出只有故事圖作為提示雖能提升敘事能力，但無法有效提升故事重述時的準確性，其原因可能與輕度智能障礙學生無法將故事圖上的圖像具

體描述，並將其組織成一篇故事，而以故事地圖作為教學策略並結合故事圖提示，能有效提升輕度智能障礙學生口語敘事能力。

目前國內以故事結構教學應用於智能障礙口語敘事能力之研究對象多以輕度智能障礙為主(宋宛穎，2012；陳美玲，2010；曾潔如，2014；葉芷吟、陳明聰、陳思涵，2019)，本研究結果顯示故事結構教學對提升中度智能障礙學生之口語敘事能力效果亦佳，而故事地圖教學將故事脈絡以簡單及邏輯的方式呈現，讓中度智能障礙學生能藉由視覺線索來進行簡單的口語敘事活動。

另外，研究者與國內提升智能障礙學生口語敘事能力之相關研究比較後發現，本研究與謝幸婷(2015)的研究結果均發現教學介入撤除後，口語敘事能力的保留效果並不明顯；而宋宛穎(2012)、曾潔如(2014)和陳美玲(2010)的研究結果卻發現故事結構教學對提升智能障礙學生的口語敘事能力具立即和保留效果。上述研究中除謝幸婷(2015)的研究對象為中度智能障礙學生外，其餘三人的研究對象皆為輕度智能障礙學生，因此研究者推測研究結果的不同可能與研究對象的認知和學習能力有關。宋宛穎(2012)在研究中發現其中一名輕度智能障礙學生已能將故事地圖內化為自己的策略，並能依據學習單上的故事元素名稱作為提示語，然而從本研究之訪談結果可知二名研究對象雖然在口語敘事方面有正向成長，但資料中未能得知中度智能障礙學生是否能將故事地圖策略應用於生活中。

總而言之，智能障礙學生的認知能力越低，其口語敘事能力之表現越困難，而中度智能障礙學生的類化和組織能力確實較輕度智能障礙學生弱，因此如何有效提升中度智能障礙口語敘事能力值得我們後續研究深入探討。

## 貳、學生、教師和家長對本故事地圖教學的態度及看法

本研究於二位研究對象接受故事地圖教學後，藉由訪談的方式來瞭解學生、教師和家長對故事地圖教學的態度及看法，以下為訪談資料綜合整理與分析：一、課程有趣，孩子樂於向家長分享；二、自信心提升，學生勇於自我表達；三、參與度高，師生課間互動良好；四、口語表達進步，談話內容豐富度增加。研究者從訪談資料中發現，以繪本融入故事地圖教學除可提升智能障礙學生之學習動機外，在課堂上與教師互動的主動性和專注力皆有進步，但在日常生活中語彙的使用和語句的表達上並未明顯的差異。整體而言，二位研究對象口語敘事的自信度提升，在表達的意願及互動有正向的改變，學生、家長和教師對故事地圖教學之成效皆給予正向肯定的態度及看法。



## 第五章 結論與建議

本研究採單一受試研究法中的 A-B-M 撤除實驗設計，以二位國小中度智能障礙學生為研究對象，目的在探討故地圖教學對提升中度智能障礙學生口語敘事能力之成效。以下提出本研究之結論、研究限制與建議。

### 第一節 結論

經過故事地圖教學後，研究者分析二位研究對象在基線期、介入期即維持期三階段，完成故事重述後口語敘事評量得分情形，並針對第一章的待答問題提出本研究之結論。另外，分析研究對象、家長及教師之訪談資料結果，作為本研究之滿意度，綜合本研究之結論如下：

#### 壹、故事地圖教學對提升中度智能障礙學生口語敘事能力之成效

二位研究對象從基線期進入介入期後，其口語敘事評量得分之中數水準皆有顯著提升，口語敘事能力表現在教學介入後有明顯上升趨勢，表示研究對象在故事地圖教學介入後有明顯進步，且二位研究對象從基線期至介入期的不重疊率皆為 100%，顯示教學介入的效果十分顯著。從上述結果得知故事地圖教學對提升中度智能障礙學生口語敘事能力具有立即成效。

#### 貳、故事地圖教學對提升中度智能障礙學生口語敘事能力之成效

二位研究對象在故事地圖教學褪除後，其口語敘事評量得分之中數水準皆是退步的趨勢，口語敘事能力表現在教學褪除後有明顯下降趨勢，表示經過一週的間隔時間，研究對象在維持期趨勢呈現下降，顯示不具維持成效，且二位研究對象從介入期至維持期的不重疊率皆為 0%，顯示無效果。從上述結果得知故事地圖教學對提升中度智能障礙學生口語敘事能力不具維持成效。

## 參、學生、教師和家長對本故事地圖教學之態度和看法

根據訪談資料可知二位研究對象皆喜歡故事地圖的教學方式和活動，並且認為在故事地圖教學後自己的口語表達能力有進步，以及表示學會說故事能從中獲得自信和成就感；教師則從課堂觀察中發現學生的專注力和學習動機有提升及願意主動嘗試和表達，和他人對談時能有邏輯性地去陳述事件或說出事件的關鍵語詞，談論時能延伸話題，且內容豐富度增加，教師認為故事地圖教學能提升學生的表達和語彙能力，在情意方面，學生能從成功的經驗中展現自信和積極的學習表現；二位研究對象的家長則觀察到學生在表達方面的主動性皆有提升，如：會和家人分享學校發生的事情及主動和手足互動，而在溝通互動方面家長們發現學生在記憶、邏輯思考及口語理解方面有進步，也很支持故事地圖的教學方式，並期望未來能再安排類似的課程活動。由以上訪談資料可知，故事地圖教學能獲得學生、教師及家長的滿意及正向的肯定。

## 第二節 研究限制

本研究為故事地圖教學對提升二位中度智能障礙學生口語敘事能力之成效研究，以下就研究對象、研究變項及研究工具之限制說明如下：

### 壹、研究對象

本研究主要以國小中年級中度智能障礙學生為研究對象，因此本研究結果無法推論於不同年段以及不同程度之智能障礙學生，亦無法推論於其他障礙類別之身心障礙兒童是否有相同效果。

### 貳、研究變項

本研究主要探討智能障礙學生之口語敘事能力，且著重於學生在重述故事時內容之完整性，因此無法推論至研究對象的其他敘事能力表現上。另外本研究乃以故事地圖策略教學為主，而非教導學生繪製故事地圖，故本研究無法得知智能障礙學生是否可以學習填寫故事圖的技能，亦無法推論研究對象在語法、語意或語用之成效。

## 參、研究評量

本研究所使用之口語敘事評量表為研究者根據國內外文獻予以改編，僅適用於具有故事元素之口語敘事評量，且預測敘事內容之語句乃研究者依據學生之先備能力調整，故所呈現之語句較簡短。除此之外，本研究並未針對故事地圖中的各元素進行口語敘事評量，因此無法瞭解研究對象在口語敘事分項能力的質與量。

### 第三節 建議

本節依研究結果及教學過程之觀察，提出以下建議供教學實務應用及未來進行相關研究之參考。

#### 壹、教學建議

##### 一、利用故事地圖教學提升智能障礙學生口語敘事及聽覺理解的能力

本研究發現故事地圖教學對國小中度智能障礙學生口語敘事能力具有良好成效，顯示學生能有效地運用故事結構元素並依循故事圖作為線索，以口語的方式表達出來。建議教師可依學生個別能力和經驗做彈性調整，除了訓練學生重述語句的能力外，亦可請學生練習擴充語句，或是讓學生選取故事地圖元素，訓練聆聽訊息及抓取重點的能力。

##### 二、逐步褪除故事地圖視覺提示

本研究因考量中度智能障礙學生之認知能力，以及教學過程中無法提供大量反覆練習的機會之因素(僅十八堂課)，故在口語敘事評量時並未褪除故事地圖的視覺提示，建議未來教師教學時除教導學生故事地圖策略外，應給予足夠的練習量讓智能障礙學生能將視覺圖像心像化，並逐步褪除故事地圖的視覺提示，使其在口語敘事時能更接近真實的表現水準。

### 三、將故事地圖策略應用於日常生活中

故事地圖教學提供完整的故事架構及邏輯順序，結構化的教學內容安排讓智能障礙學生在學習時能更快速地理解故事脈絡並將資訊進行分類，建議未來教學時可將故事地圖策略應用於日常生活中，避免流於課程形式，或侷限於教師所設計之課程內容。教師應提供更多與學生生活經驗相關之真實事件，並能將故事地圖策略應用於真實情境中，方能達到有意義溝通之目的，以及良好類化效果。

## 貳、未來研究建議

### 一、以不同年段或不同程度之智能障礙學生為對象

由本研究之文獻探討中可發現目前國內針對提升智能障礙學生口語敘事能力之研究偏少，而本研究之研究對象僅有中年級中度智能障礙之學生，建議未來的研究宜加入不同年段或不同程度之智能障礙學生為對象，以瞭解故事地圖教學針對不同對象介入的效果。

### 二、探討從故事中找到故事元素的能力

本研究所使用的故事地圖各元素之內容及架構圖乃研究者事先設計與製作完成，研究者主要探討智能障礙學生運用故事地圖策略後，其口語敘事能力之成效，從本研究之教學過程中可得知智能障礙學生能將故事圖卡依故事元素進行分類，但並未進一步瞭解學生使否能在閱讀故事文本後，獨立從故事中找到故事元素之能力，建議未來研究能針對智能障礙學生從故事中找到故事元素的能力進一步探討。

## 參考書目

### 一、中文文獻

- 王培茹(2018)。繪本故事應用於高職中度智能障礙學生學習歷程之敘事研究(未出版之碩士論文)。臺北市立大學，臺北市。
- 王瓊珠(2010)。故事結構教學與分享閱讀(第二版)。臺北市：心理。
- 何華國(2004)。特殊兒童心理與教育。臺北市：五南。
- 吳宏球、梁智熊(2011)。故事結構教學對提升語言發展遲緩兒童口表達能力之個案研究。特殊教育季刊，121，46-55。
- 吳采純(2007)。國中智能障礙學生表達性語法能力之研究(未出版之碩士論文)。國立彰化師範大學，彰化縣。
- 宋宛穎(2012)。多媒體繪本融入故事結構教學對國中輕度智能障礙學生口語敘事之成效(未出版之碩士論文)。國立臺灣師範大學，臺北市。
- 李子緹(2020)。故事地圖教學對提升國中學習障礙學生閱讀理解能力之成效(未出版之碩士論文)。國立高雄師範大學，高雄市。
- 杜正治(2006)。單一受試研究法。臺北市：心理。
- 身心障礙及資賦優異學生鑑定辦法(2013)。
- 身心障礙等級(2008)。
- 林心怡(2013)。故事結構教學對國小學習障礙學生口語敘事能力之成效(未出版之碩士論文)。國立臺北教育大學，臺北市。
- 林文寶(2000)。敘述、敘事與故事。兒童文學學刊，3，20-63。
- 林英瑛(2017)。運用故事結構教學於聽覺障礙幼兒故事理解之個案研究(未出版之碩士論文)。國立臺中教育大學，臺中市。
- 林桂如(2008)。情境語言教學法對提升智能障礙學生與言能力初探。特教通訊，39，35-40。
- 林惠芬(2010)。智能障礙學生問題行為之調查研究。特殊教育與復健學報，23

，1-23。

林寶貴(2003)。語言障礙與矯治。臺北市：五南

林寶貴(2016)。特殊教育理論與實務【第五版】。新北市：心理。

林寶貴、錡寶香(2000a)。國小兒童語言能力評量工具之發展。中華聽語學誌，  
15，46-60。

林寶貴、錡寶香(2000b)。語言障礙學生的教育。臺北市：教育部。

邱于涓(2019)。故事結構教學法對國小中度智能障礙學生故事理解能力之成效(未出版之碩士論文)。國立彰化師範大學，彰化縣。

邱愛真(2004)。以兒童繪本增進幼兒友誼互動之研究(未出版之碩士論文)。國立屏東大學，屏東縣。

洪淑卿(2009)。以故事結構指標探討國小智能障礙兒童口語敘事表現能力(未出版之碩士論文)。國立臺北教育大學，臺北市。

胡瑞敏(2010)。故事結構教學對國中學習障礙學生口語敘事學習效果之研究(未出版之碩士論文)。國立臺灣師範大學，臺北市。

胡瓊琪(2020)。運用故事結構教學方式提升國小閱讀障礙學童閱讀理解能力之個案研究(未出版之碩士論文)。國立臺南大學，臺南市。

特殊教育法(2019)。

張雅惠(2013)。故事結構教學促進國小自閉症學生敘事表達能力之研究(未出版之碩士論文)。國立嘉義大學，嘉義縣。

張雅雯(2009)。繪本融入口語表達能力訓練之行動研究(未出版之碩士論文)。國立臺北教育大學，臺北市。

張雅慧(2001)。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，16，30-39。

張瑞菊(2019)。國民小學口語表達教學之研究。人文社會科學研究：教育類，13(4)，29-56。

- 張羣(2012)。語用因素在語言溝通和華語教學上的重要性：《語用研究與華語教學》書評。《華語文教學研究》，1，107-113。
- 張聖怡、張世慧(2017)。情境式圖片教學對提升國小輕度智能障礙兒童複句理解能力之研究。《特教論壇》，22，1-25。
- 教育部(2013)。特殊需求領域課程大綱。
- 教育部(2018)。十二年國民基本教育課程綱要。
- 教育部(2020)。國小身心障礙人數統計資料。2020年3月取自 <https://www.set.edu.tw/default.asp>
- 莊妙芬(1997)。智能障礙兒童與自閉症兒童口語表達能力之比較研究。《特殊教育與復健學報》，5，1-35。
- 許菁蕙(2013)。鷹架策略結合故事教學提升智能障礙學生口語敘事能力之研究(未出版之碩士論文)。國立新竹教育大學，新竹縣。
- 許筱莉(2013)。直接教學法對於國中智能障礙學生性教育學習成效之研究(未出版之碩士論文)。國立嘉義大學，嘉義縣。
- 郭淳文、張世慧(2018)。繪本結合擴增實境教學對國小智能障礙兒童口語表達成效之研究。《特教論壇》，25，1-24。
- 陳佳吟、孫淑柔(2011)。字族文識字策略之電腦融入教學對增進輕度智能障礙學生識字成效之研究。《特殊教育與輔助科技學報》，4，49-80。
- 陳冠余(2015)。直接教學法對國小智能障礙學生識字學習成效之研究(未出版之碩士論文)。國立臺東大學，臺東縣。
- 陳思宇(2020)。故事結構教學對國小閱讀理解困難學生閱讀理解能力成效之後設分析(未出版之碩士論文)。國立臺北教育大學，臺北市。
- 陳美玲(2010)。電腦多媒體融入故事結構教學對提升智能障礙兒童口語敘事之成效(未出版之碩士論文)。國立臺北教育大學，臺北市。
- 陳惠嫻(2018)。直接教學法提升智能障礙學生數學整數乘法計算能力之成效(未

- 出版之碩士論文)。國立屏東大學，屏東縣。
- 曾佩菁(2003)。提升高功能自閉症兒童重述故事之行動研究(未出版之碩士論文)。國立臺北師範學院，臺北市。
- 曾潔如(2014)。故事地圖教學對國小智能障礙兒童口語敘事能力成效之研究(未出版之碩士論文)。國立臺北教育大學，臺北市。
- 鈕文英(2001)。身心障礙者行為問題處理：正向行為支持取向。臺北市：心理。
- 鈕文英、吳裕益(2011)。單一個案研究方法與論文寫作。臺北市：洪葉文化。
- 黃麗珠、孫淑柔(2009)。鷹架式語言教學結合多媒體對增進智能障礙學生口語表達能力之研究。東臺灣特殊教育學報，11，153-182。
- 楊佳綾(2013)。直接教學法對國小輕度智能障礙學生國語讀寫能力成效之研究(未出版之碩士論文)。國立嘉義大學，嘉義縣。
- 楊淑蘭(2017)。電子繪本臨床教學對智能障礙兒童語言能力影響之研究。特殊教育與輔助科技學報，10，27-50。
- 葉芷吟、陳明聰、陳思涵(2019)。故事圖作為提示和教學策略對促進輕度智能障礙學生口語重述成效之研究。特殊教育學報，49，93-114。
- 歐真真、張茹茵(2012)。輔助溝通系統教學對國小中重度智能障礙兒童溝通與行為之介入成效。國小特殊教育，54，68-80。
- 蔡沛吟(2015)。繪本融入社會技能教學方案對中度智能障礙學生同儕互動之成效(未出版之碩士論文)。國立臺南大學，臺南市。
- 蔡富美(2017)。探討台灣國小學生如何運用故事結構教學法進行英語故事創作(未出版之碩士論文)。國立中正大學，嘉義縣。
- 鄭慧芬(2013)。故事結構教學之應用。臺灣教育評論月刊，2(5)，15-19。
- 蕭蓓憶、王秋鈴(2019)。語言障礙兒童的口語敘事評量。特殊教育發展期刊，67，29-40。
- 賴為蓁(2018)。繪本結合腳本提升國小智能障礙兒童口語敘事表達能力之研究(

- 未出版之碩士論文)。國立臺北教育大學，臺北市。
- 賴曉嬋、王秋鈴(2017)。有效鑑別國小二年級語言障礙兒童 和典型發展兒童的敘事指標。特殊教育研究學刊，42(3)，33-62。
- 錡寶香(2004)。國小低閱讀能力學童與一般學童的敘事能力：故事結構之分析。特殊教育研究學刊，26，247-269。
- 錡寶香(2006)。兒童語言障礙理論、評量與教學。臺北市：心理。
- 錡寶香(2009)。兒童語言語溝通發展。新北市：心理。
- 謝幸婷(2015)。以故事臉進行故事結構教學增進國中智能障礙學生口語敘事能力之成效(未出版之碩士論文)。國立臺灣師範大學，臺北市。
- 鍾筱莉(2011)。故事結構教學提升國小學習障礙學生口語敘事能力之研究(未出版之碩士論文)。國立嘉義大學，嘉義縣。
- 簡馨瑩、楊瑋婷、簡淑真、王繼伶(2011)。故事結構教學對幼兒故事理解能力及故事結構順序之效果研究。臺中教育大學學報：教育類，25(2)，1-24。
- 蘇以文(2010)。語用學的發展與展望。人文與社會科學簡訊，12(1)，128-135。

## 二、西文文獻

- Catts, H. W., Fey, M. E., Tomblin, J. B., & Zhang, X. (2002). A longitudinal investigation of reading outcomes in children with language impairments. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 45*, 1142-1157.
- Ebert, K. D., & Scott, C. M. (2014). Relationships between narrative language samples and norm-referenced test scores in language assessments of school-age children. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools, 45*, 337–350.
- Fazio, B. B., Naremore, R. C., & Connel, P. J. (1996). Tracking children from poverty at risk for specific language impairment: A 3-year longitudinal study. *Journal of Speech and Hearing Research, 39*(3), 611-624.
- Guo, L. Y., & Schneider, P. (2016). Differentiating School-Aged Children With and Without Language Impairment Using Tense and Grammaticality Measures From a Narrative Task. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 59*(2), 317-329.
- Guo, L. Y., Tomblin, J. B., & Samelson, V. (2008). Speech disruptions in the narratives of English-speaking children with specific language impairment. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 51*(3), 722-738.
- Hudson, J. A., & Shapiro, L. R. (1991). From knowing to telling: The development of children's scripts, stories, and personal narratives. In A. McCabe & C. Peterson (Eds.), *Developing narrative structure* (pp. 89-136). Hillsdale: Lawrence Erlbaum.
- Hughes, D., McGillivray, L., & Schmidek, M. (1997). *Guide to narrative language: Procedures for assessment*. Eau Claire, WI: Thinking.
- Ibnian, Salem Saleh Khalaf . (2010). The Effect of Using the Story- Mapping Technique on Developing Tenth Grade Students' Short Story Writing Skills in

- EFL. *English Language Teaching*, 3(4),181-194.
- Idol, L. (1987). Group Story Mapping: A comprehension strategy for both skilled and unskilled readers. *Journal of Learning Disabilities*, 20(4), 196-205.
- Klecan-Aker, J. S., & Caraway, T. H. (1997). A study of the relationship of storytelling ability and reading comprehension in fourth and sixth grade African-American children. *European Journal of Disorders of Communication*, 32(1), 109-125.
- Kuder, S. J.(2003). *Teaching Students with Language and Communication Disabilities (2nd ed)*. New York : Allyn & Bacon.
- Kurniawan, Rufinus & Suhartono (2013) *Improving students' reading comprehension on narrative text through story mapping strategy*. Republik Indonesia: Pontianak.
- Li, D. (2007). Story Mapping and its Effect on the Writing Fluency and Word Diversity of Students with Learning Disabilities, *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*, 5(1). p.p.77-93.
- Liles, B. Z. (1993). Narrative discourse in children with language disorders and children with normal language: A critical review of the literature. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 36(5), 868-882.
- Liles, B. Z., Duffy, R. J., Merritt, D. D., & Purcell, S. L. (1995). Measurement of narrative discourse ability with language disorders. *Journal of Speech and Hearing Research*, 38, 415-425.
- Mandler, J. M., & Johnson, N. S. (1977). Remembrance of things parsed: Story structure and recall. *Cognitive Psychology*, 9, 111-151.
- Masterson, J. J., & Kamhi, A. G. (1991). The effects of sampling conditions on sentence production in normal, reading-disabled, and language-learning disabled children. *Journal of Speech and Hearing Research*, 34, 549-558.

- McCabe, A. & Bliss, L. (2003). *Pattens of narrative discourse: A multicultural lifespan approach*. Boston: Allyn and Bacon.
- Mediola, R. (2013). *Reading Strategy: Story Map*. Miami Dade College
- Nur Latifah & Istiqomah Nur Rahmawati(2019) Teaching and learning narrative text writing through story mapping. *English Education: Jurnal Tadris Bahasa Inggris* ,12 (1) , 78-96.
- O'Neill, D. K., Pearce, M. J., & Pick, J. L. (2004). Preschool children's narratives and performance on the Peabody individualized achievement test-revised: Evidence of a relation between early narrative and later mathematical ability. *First Language*,24(2), 149-183.
- Owens, R. E. (2010). *Language disorders: A functional approach to assessment and intervention* (5th ed). Boston: Allyn & Bacon.
- Reed, V., & Baker, E. (2005). *An introduction to children with language disorders*. New York: Pearson.
- Reed, V.A.(1994). *An introduction to children with language disorders* (2nd ed.). New York: Merrill.
- Roth, F. P., & Speckman, N. J. (1986). Narrative Stories Discourse: Spontaneously Generated of Learning-disabled and Normally Achieving Students, *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 51, 8-23.
- Rumelhart, D.(1975). Notes on a schema for stories. In D. Bobrow & A. Collins(Eds.). *Representation and understanding: Studies in cognitive science*, 211-236. New York: Academic Press.
- Smalley, Regina L. and Mary K. Ruetten. (1986). *Refining Composition Skills Rhetoric And Grammar For Esl Students* (Second Edition). New York: Macmillan Publishing Company.

- Sorrell, A. L. (1990). Three reading comprehension strategies: TELLs, story mapping, and QARs. *Academic Therapy*, 25, 359-368.
- Stein, N. L. & Glenn, C.G. (1979). An analysis of story comprehension in elementary school children. In R. O. Freedle (Eds). *New direction in discourse processing*. Norwood, NJ: Ablex.
- Thorndyke, P. (1977). Cognitive structures in comprehension and memory for narrative discourse. *Cognitive Psychology*, 9, 77-110.





附錄一

## 家長同意書

親愛的家長您好：

我是國立臺東大學特殊教育學系碩士在職專班研究生劉敏萱，在本系魏俊華與劉明松教授的指導下，針對提升國小智能障礙學生口語敘事能力進行相關研究。目的是希望能透過本次的教學研究，增進貴弟子在溝通方面之能力。

此研究教學期間預計自民國 109 年 2 月初至 6 月底，為期五個月，且不收取任何費用。所有關於貴家長與貴弟子的資料將以匿名的方式呈現，並只供研究使用，以尊重您的隱私權。誠摯地請您能同意貴弟子參與本次教學計畫，並協助填寫研究所需相關資料。

如有任何疑問，歡迎與我聯繫，我將樂意為您說明，謝謝您的支持與合作。

此致

貴家長

研究生 劉敏萱 敬上

連絡電話 0958948843

民國 109 年 2 月

### 回 條

本人 同意 不同意敝弟子\_\_\_\_\_參與由劉敏萱老師於國立臺東大學特殊教育學系碩士在職專班所進行之教學研究。

家長簽章\_\_\_\_\_日期：\_\_\_\_年\_\_\_\_月\_\_\_\_日

附錄二

口語敘事能力檢核表-以《愛吃青菜的鱷魚》故事為例

故事名稱	愛吃青菜的鱷魚	研究參與者	受試甲		
評分者	劉敏萱	評分日期	109.4.23		
故事結構 元素	預測敘事內容	後測敘事內容	計分(圈選)		
			不完整	尚可	完整
背景	農夫在河裡發現鱷魚。	河裡有鱷魚。	0	①	2
問題	醫生幫大家檢查身體，只有鱷魚的肚子很健康。	鱷魚的肚子很健康。	0	①	2
目標	原來是小鱷魚愛吃青菜，肚子裡的小精靈把壞細菌趕跑了!	把細菌趕了!	0	①	2
行動	媽媽煮了好吃的青菜給家人吃。	媽媽煮青菜給弟弟吃。	0	1	②
結果	吃了青菜的小朋友都變成強壯的小超人。	鱷魚變成小超人。	0	①	2
總得分/ 得分比率	6 / 60%				

\*計分標準：評分者依敘事內容完整性評分，非語句的形式。

附錄三

故事難易度篩選量表

一、教學對象：中度智能障礙

二、詞彙具體化：故事難度適中，詞彙多具體陳述、簡單易懂。

三、內容生活化：故事內容生動有趣，且接近學生日常生活。

四、故事結構完整度：故事結構具備故事地圖五大元素。

項目	繪本名稱	詞彙具體化	內容生活化	故事結構完整度	總分
1		<input type="checkbox"/> 容易(2分) <input type="checkbox"/> 適中(1分) <input type="checkbox"/> 困難(0分)	<input type="checkbox"/> 熟悉(2分) <input type="checkbox"/> 普通(1分) <input type="checkbox"/> 少見(0分)	<input type="checkbox"/> 五元素(2分) <input type="checkbox"/> 三~四元素(1分) <input type="checkbox"/> 一~二元素(0分)	
2		<input type="checkbox"/> 容易(2分) <input checked="" type="checkbox"/> 適中(1分) <input type="checkbox"/> 困難(0分)	<input type="checkbox"/> 熟悉(2分) <input type="checkbox"/> 普通(1分) <input type="checkbox"/> 少見(0分)	<input type="checkbox"/> 五元素(2分) <input type="checkbox"/> 三~四元素(1分) <input type="checkbox"/> 一~二元素(0分)	
3		<input checked="" type="checkbox"/> 容易(2分) <input type="checkbox"/> 適中(1分) <input type="checkbox"/> 困難(0分)	<input type="checkbox"/> 熟悉(2分) <input type="checkbox"/> 普通(1分) <input checked="" type="checkbox"/> 少見(0分)	<input type="checkbox"/> 五元素(2分) <input type="checkbox"/> 三~四元素(1分) <input type="checkbox"/> 一~二元素(0分)	
4		<input type="checkbox"/> 容易(2分) <input type="checkbox"/> 適中(1分) <input type="checkbox"/> 困難(0分)	<input type="checkbox"/> 熟悉(2分) <input type="checkbox"/> 普通(1分) <input type="checkbox"/> 少見(0分)	<input type="checkbox"/> 五元素(2分) <input type="checkbox"/> 三~四元素(1分) <input type="checkbox"/> 一~二元素(0分)	
5		<input type="checkbox"/> 容易(2分) <input type="checkbox"/> 適中(1分) <input checked="" type="checkbox"/> 困難(0分)	<input type="checkbox"/> 熟悉(2分) <input type="checkbox"/> 普通(1分) <input type="checkbox"/> 少見(0分)	<input checked="" type="checkbox"/> 五元素(2分) <input type="checkbox"/> 三~四元素(1分) <input type="checkbox"/> 一~二元素(0分)	
6		<input checked="" type="checkbox"/> 容易(2分) <input type="checkbox"/> 適中(1分) <input type="checkbox"/> 困難(0分)	<input type="checkbox"/> 熟悉(2分) <input type="checkbox"/> 普通(1分) <input type="checkbox"/> 少見(0分)	<input type="checkbox"/> 五元素(2分) <input type="checkbox"/> 三~四元素(1分) <input type="checkbox"/> 一~二元素(0分)	
7		<input type="checkbox"/> 容易(2分) <input type="checkbox"/> 適中(1分) <input type="checkbox"/> 困難(0分)	<input type="checkbox"/> 熟悉(2分) <input type="checkbox"/> 普通(1分) <input type="checkbox"/> 少見(0分)	<input type="checkbox"/> 五元素(2分) <input type="checkbox"/> 三~四元素(1分) <input type="checkbox"/> 一~二元素(0分)	
8		<input type="checkbox"/> 容易(2分) <input type="checkbox"/> 適中(1分) <input type="checkbox"/> 困難(0分)	<input type="checkbox"/> 熟悉(2分) <input type="checkbox"/> 普通(1分) <input type="checkbox"/> 少見(0分)	<input type="checkbox"/> 五元素(2分) <input type="checkbox"/> 三~四元素(1分) <input type="checkbox"/> 一~二元素(0分)	

\*得分越高代表故事內容簡單、結構性高且富生活化。

附錄四

故事地圖教學程序檢核表

教學名稱：_____	檢核者：_____	檢核日期：_____
檢核項目－環境安排		評 量
1. 準備學生有興趣之教材。		<input type="checkbox"/> 符合 <input type="checkbox"/> 不符合
2. 教材內容符合學生能力。		<input type="checkbox"/> 符合 <input type="checkbox"/> 不符合
3. 圖卡大小適中、圖案清晰。		<input type="checkbox"/> 符合 <input type="checkbox"/> 不符合
4. 教學時間安排適當。		<input type="checkbox"/> 符合 <input type="checkbox"/> 不符合
5. 教室空間安排-保持動線暢通		<input type="checkbox"/> 符合 <input type="checkbox"/> 不符合
檢核項目－教學流程		評 量
1. 封面預測與引導故事內容。		<input type="checkbox"/> 符合 <input type="checkbox"/> 不符合
2. 教學者透過提問引導學生共讀故事。		<input type="checkbox"/> 符合 <input type="checkbox"/> 不符合
3. 教學者能適時給予學生正向鼓勵與讚美。		<input type="checkbox"/> 符合 <input type="checkbox"/> 不符合
4. 教學者依故事順序示範使用故事地圖。		<input type="checkbox"/> 符合 <input type="checkbox"/> 不符合
5. 教學者能明確指出故事地圖五大元素。		<input type="checkbox"/> 符合 <input type="checkbox"/> 不符合
6. 教學者能引導學生完成故事地圖。		<input type="checkbox"/> 符合 <input type="checkbox"/> 不符合
7. 教學者示範依故事地圖重述故事內容。		<input type="checkbox"/> 符合 <input type="checkbox"/> 不符合
8. 教學者能引導學生上台說故事。		<input type="checkbox"/> 符合 <input type="checkbox"/> 不符合
9. 教學者能引導學生相互練習說故事。		<input type="checkbox"/> 符合 <input type="checkbox"/> 不符合
10. 教學者在評量「故事重述活動」時，不給予任何提示。		<input type="checkbox"/> 符合 <input type="checkbox"/> 不符合

\*計分方式：勾選符合得1分、不符合0分， $\frac{\text{總得分} \times 15}{100} \times 100 = ( )\%$ 。

附錄五

教師訪談紀錄表

受訪者：\_\_\_\_\_地點：\_\_\_\_\_時間：\_\_\_\_\_紀錄者：\_\_\_\_\_

1. 您在得知要進行故事地圖教學時，您有什麼想法？
2. 就您的觀察，故事地圖教學進行時，學生的互動和反應有什麼變化？
3. 您覺得學生在故事地圖教學後，學生對於「表達」事件內容或自己想法有何差異？
4. 您認為此課程對於學生在日常生活中的溝通互動有什麼幫助或提升嗎？
5. 對於此次故事地圖教學課程，您有什麼建議或想法嗎？
6. 您往後會想嘗試類似故事地圖教學的課程嗎？

附錄六

家長訪談紀錄表

受訪者：\_\_\_\_\_地點：\_\_\_\_\_時間：\_\_\_\_\_紀錄者：\_\_\_\_\_

1. 您在得知要進行故事地圖教學時，您有什麼想法？
2. 您曾聽孩子提及故事地教學課程的相關活動嗎？他的感受如何？
3. 您覺得孩子在故事地圖教學後，孩子對於「表達」事件內容或自己想法有何差異？
4. 您認為此課程對於孩子和家人間的溝通互動有什麼幫助或提升嗎？
5. 對於此次故事地圖教學課程，您有什麼建議或想法嗎？
6. 您會希望學校老師再安排類似的課程活動嗎？

## 學生訪談紀錄表

親愛的小朋友，經過這次的說故事教學後，你是不是和別人說話更有自信了呢？

請你依照下面的問題，在□內打√或是寫下你的想法喔！

1. 你喜歡這次使用故事地圖說故事的上課方式嗎？

喜歡 不喜歡

2. 你為什麼喜歡故事地圖的上課方式呢？

老師的上課方式很有趣。

我喜歡和同學、老師說話。

故事圖卡讓我更容易了解故事內容。

讓我學會在大家面前說故事。

讓我和別人說話時更有自信。

讓我上課時能勇敢舉手發言。

其他\_\_\_\_\_

3. 你在使用故事地圖說故事時遇到的困難是什麼？

老師的上課方式讓我聽不懂故事內容。

故事內容很無聊，我沒興趣。

故事內容太多，我沒辦法自己完整地說出來。

我覺得自己都說不好，感覺很挫折。

上台說故事讓我很緊張、焦慮，我不喜歡。

其他\_\_\_\_\_

4. 在這次的課程後，你覺得自己說話有進步嗎？

有 沒有