

國立臺東大學教育研究所教育行政班
碩士論文

指導教授：陳淑麗 先生

以國語文補救教學提升低成就學童
口語敘事能力之研究

研 究 生：蘇倩慧 撰

中華民國九十七年七月

國立臺東大學教育研究所教育行政班
碩士論文

指導教授：陳淑麗 先生

以國語文補救教學提升低成就學童
口語敘事能力之研究

研 究 生：蘇倩慧 撰

中華民國九十七年七月

國立台東大學
學位論文考試委員審定書

系所別：教育系(所)教育行政碩士在職專班

本班 蘇倩慧 君

所提之論文 以國語文補教教學提升低成就學童口語敘事能力之
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：

方金雅

(學位考試委員會主席)

曹世杰

陳淑麗

(指導教授)

論文學位考試日期：97年 6月 16日

國立台東大學

附註：1.一式二份經學位考試委員會簽後，送交系所辦公室及註冊組或進修部存查。

2.本表為日夜學制通用，請依個人學制分送教務處或進修部辦理。

博碩士論文授權書

本授權書所授權之論文為本人在 國立台東大學 教育行政研究 所
組 96 學年度第 2 學期取得 碩 士學位之論文。

論文名稱：以國語文補救教學提升低成就學童口語敘事能力之研究

本人具有著作財產權之論文全文資料，授予下列單位：

同意	不同意	單 位
☒	☐	國家圖書館
☒	☐	本人畢業學校圖書館

得不限地域、時間與次數以微縮、光碟或其他各種數位化方式重製後散布發行或上載網站，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。

本論文為本人向經濟部智慧財產局申請專利(未申請者本條款請不予理會)的附件之一，申請文號為：_____，請將全文資料延後半年再公開。

公開時程

立即公開	一年後公開	二年後公開	三年後公開
☒	☐	☐	☐

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鉤選，本人同意視同授權。

指導教授姓名：陳淑麗 (親筆簽名)

研究生簽名：蘇倩慧 (親筆正楷)

學 號：1794007 (務必填寫)

日 期：中華民國 97 年 7 月 2 日

1. 本授權書 (得自 <http://www.lib.nttu.edu.tw/theses/> 下載) 請以黑筆撰寫並影印裝訂於書名頁之次頁。

2. 依據 91 學年度第一學期一次教務會議決議: 研究生畢業論文「至少需授權學校圖書館數位化，並至遲於三年後上載網路供各界使用及校內瀏覽。」

授權書版本: 2005/06/09

誌謝辭

在歷經將近三年，白天工作晚上上課的碩士生活，我的論文終於要完成了。

首先，最要感謝的是我的指導教授—陳淑麗老師，謝謝老師給予我參與整個補救教學計畫的機會，引導我論文研究的方向，並悉心批閱與指正，讓我的論文結構不至脫離主題，提供更多元和邏輯思考的方向。且在這段期間，最大的收穫之一是瞭解補救教學的意涵，深知補救教學對弱勢族群的重要性，也從中獲得不同的教學方法和課程教材內容，使得自己在教學上的技巧得以提升，同時也學習如何做研究的方法，謹在此向淑麗老師致上最深的謝意。

另外，也要謝謝口試委員曾世杰和方金雅教授，對論文內容的指導、建議和鼓勵，讓我可以從不同的層面去思考，令我獲益匪淺，還有參與補救教學的臺東大學伙伴們，謝謝各位認真的教學和用心的施測，使這份研究得以順利完成，你們的辛勞，讓我銘記於心。

最後，要謝謝我的先生，在寫作遇到瓶頸時，不忘為我加油打氣，給我繼續寫下去的力量，也要謝謝腹中未出世的寶寶，體恤媽媽的辛勞，在寫論文這段期間，沒有因懷孕造成任何的不適，還有我摯愛的家人、兄弟姐妹和愛犬呆呆，謝謝你們一路默默的陪伴，將這份成果與你們一起分享。

蘇倩慧 謹誌

九十七年六月

以國語文補救教學提升低成就學童 口語敘事能力之研究

作者：蘇倩慧

國立台東大學教育研究所教育行政班

摘要

本研究的目的，旨在探討以國語文補救教學，提升低成就學童口語敘事能力之研究。本研究為準實驗研究設計，分為對照組與實驗組，對照組學童 26 人，只接受學校一般的課業輔導和作業指導；實驗組為 31 名國小二年級低成就學童，以外加的方式，提供 16 週 76 節的國語文補救教學課程，此補救教學包含閱讀成分的注音、識字與口語敘事能力，在口語敘事能力方面，使用繪本為主要教材，強調故事的主要元素和結構，透過故事討論和故事重述的方式，促進故事的理解與口語表達的能力。研究顯示，實驗組學童在故事長度的能力，有明顯的進步，尤其在總字數、相異字數與總句數最為顯著，以前測和智商為共變數，進行共變數分析，提昇的效果也比對照組佳；在故事結構方面，各項故事結構元素(背景、事件、行動、結果和內在反應)都有些許進步，但幅度有限，實驗組學童以「背景」、「總分」、「敘事階段」進步最為明顯，以前測和智商為共變數，進行共變數分析，有「事件」、「總分」、「敘事階段」的進步成效比對照組佳。

關鍵詞：口語敘事、補救教學、低成就

Effects of Chinese Language Narrative Ability Remedial Program in Low Achieving Students

Su Chien-Hui

Abstract

The purpose of this study focuses on the effects of conducting Chinese language narrative ability remedial program in the low achieving students. This study is a quasi-experimental design. Fifty-six low achieving students from Taitung County participated in the study. They are divided into two groups, thirty-one in the experimental group and twenty-six in the control group. During the period of remedial program, researchers provided seventy-six sessions for a total of sixteen weeks. This remedial program includes with Chinese phonetic symbols, word recognition and narrative ability. With the narrative ability of remedial program, to use the story book materials and story element-structure through story discussed and story repeated are improved as story comprehensions and narrative performances. The important findings of this study are:

1. The experimental group improved significantly in the ability of story length, especially by total number of characters, number of different characters and total number of utterances. Using IQ score and pretest as covariates were going to analysis to be responded better for the control group.
2. The experimental group also improved significantly in the story structure especially by setting information, total scores and narrative level. The story elements (setting information, event, plan, consequence and internal response) did not improved much. Using IQ score and pretest as covariates were going to analysis only on plan, total score and narrative level to be responded better for the control group.

Keywords : narrative, remedial program, low achievement

目錄

目錄.....	I
圖目錄.....	II
表目錄.....	III
第一章 緒 論.....	1
第一節 研究動機.....	1
第二節 研究目的.....	4
第三節 研究問題.....	4
第四節 名詞釋義.....	5
第二章 文獻探討.....	6
第一節 語言發展與閱讀發展之間的關係.....	6
第二節 口語敘事能力的評量.....	12
第三節 低成就學童口語能力的特徵.....	18
第四節 低成就學童口語能力的補救教學.....	21
第三章 研究方法.....	28
第一節 研究設計與程序.....	28
第二節 研究參與者.....	29
第三節 研究工具.....	30
第四節 教材設計與執行.....	38
第五節 資料處理.....	43
第四章 研究結果與討論.....	45
第一節 國語文補救教學對故事長度之影響.....	45
第二節 國語文補救教學對故事結構之影響.....	51
第三節 低成就學童口語敘事能力特徵.....	60
第五章 結論與建議.....	65
第一節 研究發現.....	65
第二節 研究限制.....	67
第三節 建議.....	68
參考文獻.....	71

圖目錄

圖 3-1 本研究的實驗設計	28
圖 3-2 看圖說故事和聽故事重述的語料分析內容	37



表目錄

表 2- 1 Chall 的閱讀發展階段.....	9
表 2- 2 Copper 和 Kiger 的讀寫發展階段	10
表 3- 1 本研究參與學童的背景資料	30
表 3- 2 看圖說故事之重測信度	32
表 3- 3 高低口語敘事能力學童在總字數、相異字數、總句數與平均句長之平均值 (標準差)與差異考驗	32
表 3- 4 聽故事重述之重測信度	34
表 3- 5 高低口語敘事能力兒童在總字數、相異字數、總句數與平均句長之平均值 (標準差)與差異考驗	34
表 3- 6 故事結構評分標準	38
表 3- 7 繪本教材分析	41
表 4- 1 兩組學童看圖說故事之故事長度前後測平均值、標準差與差異考驗	48
表 4- 2 兩組學童聽故事重述之故事長度前後測平均值、標準差與差異考驗	48
表 4- 3 兩組學童看圖說故事後測之共變數分析(以前測和智商為共變數)	50
表 4- 4 兩組學童聽故事重述後測之共變數分析(以前測和智商為共變數)	50
表 4- 5 兩組學童看圖說故事之故事結構前後測平均值、標準差與差異考驗	57
表 4- 6 兩組學童聽故事重述之故事結構前後測平均值、標準差與差異考驗	57
表 4- 7 兩組學童敘事階段前後測平均值、標準差與差異考驗	58
表 4- 8 兩組學童看圖說故事後測之共變數分析(以前測和智商為共變數)	59
表 4- 9 兩組學童聽故事重述後測之共變數分析(以前測和智商為共變數)	59

第一章 緒 論

本章主要在說明研究的動機，介紹研究的目的與待解決的問題等。本章分成四節，第一節為研究動機，第二節為研究目的，第三節為研究問題，第四節為相關的名詞解釋。

第一節 研究動機

弱勢學童普遍存在學習低成就的現象(巫有鎰，1999；陳振新，2007)，且他們的弱勢通常在入學前就發生。當兒童進入國小之前，我們常可見一個現象，中高社經家庭的幼兒，不斷透過故事教育或生活經驗，大量地累積口語詞彙、先備知識，弱勢家庭兒童卻因缺乏文化刺激，遠遠落後於同儕。有研究指出，弱勢五歲幼兒進入國幼班的第一星期，他們與語文學習相關的認知能力，包括唸名、簡單識字及畢保德圖畫詞彙測驗，就遠遠落後於社經背景優勢的同儕(曾世杰、簡淑真，2007)。不幸的，弱勢學童一開始的落後，在入學後他們和一般兒童的差距，會隨著年級增長而不斷加大(甘鳳琴，2007；Stanovich, 1986)。如何阻斷此一強者愈強、弱者愈弱的現象就成為重要的議題。國內外現在最常見的作法就是，提供外加時數的補救教學，唯，增加學習時間，並不是確保解決弱勢學生學習問題的藥方，許多研究指出，有品質的補救教學，才是確保成效的關鍵(Fuchs & Fuchs, 1998; Maheady, Towne, Algozzine, Mercer, & Ysseldyke, 1983)。

以臺東縣 2005 年的國中基測來看，臺東縣有百分之五十七的考生低於一百分，平均成績還是全國倒數第一名，另根據國中基測統計的資料，在滿分為三百分中，有高達 9 萬 4312 人，大約三成的考生，量尺分數低於 100 分(謝蕙蓮，2006)，據此，國內目前十分看重弱勢學生的補償教育，積極實施各國中、小課後扶助計

劃，以 96 年度為例，政府共投入了 6 億多元做弱勢學生的課後輔導。但可惜的是，這些年來大量課輔資源的投入，似乎並沒有帶來相對應的問題解決，陳淑麗(2007)的研究指出國內目前課輔的執行，大多缺乏專業性，可能是效果有限的關鍵因素。他的研究指出，臺東縣的課輔以「作業指導」為主要方式，安親性質大於實質的補救；以「補救教學」為主的課輔，執行老師大多依個人的信念或興趣，選擇介入的成分，例如複習、練習、成語教學等，成分的選擇缺少學理基礎做引導(陳淑麗、熊同鑫，2007)。如何有效解決弱勢學生學習低成就的問題，研究者以為，我們應該要選擇重要的成分做為補救教學的目標。本研究將以所有學科學習的基礎—閱讀為主要的補救介入方向，並根據閱讀發展的觀點，選擇口語能力為成效分析指標。

Chall(1996)將人類的閱讀發展分為六個階段，小學三年級以前，主要在學習閱讀的技能，小學三年級以後的閱讀目標，則在透過閱讀學習新知。小三以前，又分為三個階段，分別是前閱讀期(Pre-reading)、識字期(Decoding)和流暢期(Fluency)，前閱讀期(Pre-reading)是出生到六歲，主要發展目標是建立口語能力，這個階段的孩子會認得常見的符號、標誌和文字；識字期(Decoding)是小學一、二年級，主要發展目標是學習解碼的技巧，這個階段的兒童會以半讀半認文字的方式閱讀，並學習音形之間的連結，累積解碼的能力。流暢期(Fluency)是小學二、三年級，發展流暢性是最主要的閱讀目標，他們需要透過閱讀大量的故事，來增加閱讀的流暢性，其中，解碼自動化是從學習閱讀，轉換到透過閱讀學習的關鍵(Chall, 1996)。本研究將以小學二年級的弱勢學生為補救對象，根據 Chall 的閱讀發展理論，應選擇解碼和流暢性為教學目標，口語能力最主要應該在幼兒階段建立，但如第一段所述，弱勢學生因家庭環境因素，低年級學生可能還有前一階段的目標任務—口語能力未完成，因此本研究的補救教學，除了識字流暢的閱讀目標，將透過繪本教學為媒介，發展參與兒童的口語能力，以彌補前一階段的學習落差。

在口語能力方面，國內相關的研究並不多，研究類型大多屬於事後回溯研究，靜態比較不同閱讀能力群體的口語能力(陳美芳，1997；錡寶香，2003)，有關口語教學的研究則甚少。陳美芳(1997，1998，1999)則以三年的縱貫研究，探討口語語言理解和閱讀理解的關係，研究發現口語理解能力是閱讀理解的有效預測指標，在低年級的學童，常須藉助閱讀時念出聲音來幫助自己了解，此階段的發展若未被建立，到了中高年級可能會影響閱讀能力的發展影響；錡寶香(2003，2004)以看圖複述故事的方式，比較低閱讀能力和一般閱讀能力學童在敘事方面的能力，結果發現，低閱讀能力學童的語意和語法能力較一般學童差，在篇章凝聚的掌控力遠低於一般的學童，低閱讀能力學童也較常錯誤的使用代名詞，最後還提到低閱讀能力學童敘事較雜亂沒有組織，實驗者語言能力的優劣與敘事篇章凝聚之間具有一定的關係。這兩個研究清楚指出，口語和閱讀理解能力是有相關性的，早期聽覺理解能力不佳，後續的閱讀理解會受影響，但閱讀能力差者，他們的口語表達也會比較差，二者息息相關。在口語教學方面的研究，國內這方面的研究，屬於障礙兒童矯治性的介入，主要是針對中重度障礙為研究對象，介入的方式有採自然環境教學法(李昆霖，2000；林玉芳，2002；黃志雄，2002；曾怡惇，2004)，亦有以鷹架式語言教學改善高功能自閉症兒童的口語表達(曹純瓊，2000)，由鷹架式語言教學衍伸的有教導式的語言教學(林美秀，2004)增進低閱讀兒童口語和閱讀理解效果；林宜芳(2004)則以全語言教學法改進智能障礙學生的口語敘事能力；薛永華(2004)採和全語法有相同理論背景的語言經驗法提升閱讀障礙學生閱讀理解與口語表達能力，近幾年來，亦有針對閱讀障礙的學生，實施故事結構教學(王姝雯，2005；陳姝蓉，2003；魏瑛娟，2004)，以提升兒童對故事結構的理解和口語敘事的能力。

綜合上述，學前是建立口語能力最關鍵的階段，口語能力與閱讀學習有著密切的關係，但弱勢低年級學童的口語能力，可能發展的比較慢，幼兒階段的任務還尚未完成。因此如何在學齡階段，找到有效的方法，提升弱勢低成就學童的

口語能力，是一個重要議題，不同於幼兒階段兒童，因低年級兒童已經進入學習閱讀階段，同時必須達成學習識字解碼的任務，因此，本研究的補救教學，將採包裹式的設計，同時提供強調口語和識字解碼能力的補救教學設計，其中，口語能力部分，本研究將以繪本教學為媒介。在選材上，研究者根據 Moreau & Zagula(2002)敘事能力的分析系統，配合兒童的口語能力階段，決定適當的繪本難度；在教學設計上，本研究將利用文章結構的元素，幫助兒童對故事的理解，以檢驗本補救方案對提升弱勢低成就口語能力的效益。

第二節 研究目的

根據上述，本研究擬針對臺東地區二年級弱勢低成就學童，提供外加課程的國語文補救教學，並在補救教學中，以繪本當作素材，利用繪本裡較豐富的內容和系統結構，增加兒童的語彙與口語能力，具體研究目的如下：

- 一、分析弱勢低成就學童口語敘事能力的特徵。
- 二、分析低成就學童在國語文補救教學方案中，口語敘事能力的補救成效。
- 三、比較接受補救教學的實驗組學童和對照組學童，兩組學童口語敘事能力的進步情形。

第三節 研究問題

針對以上的目的，再探討下列的研究問題：

- 一、實驗組學童經過國語文補救教學後，在故事長度之總字數、相異字數、總句數和平均句長是否有進步？

- 二、實驗組學童經過國語文補救教學後，在故事長度之總字數、相異字數、總句數和平均句長，和對照組學童比較，是否有差異？
- 三、實驗組學童經過國語文補救教學後，在故事結構之背景、事件、行動、結果和內在反應是否有進步？
- 四、實驗組學童經過國語文補救教學後，在故事結構之背景、事件、行動、結果和內在反應，和對照組學童比較，是否有差異？

第四節 名詞釋義

本節為釐清研究主題與內涵，茲針對和本研究相關名詞說明如下：

- 一、低成就學童：區分低成就學童通常有二種方式，一種指的是學業成績顯著低於其能力水準，另一種是學業成績表現低於該年級水準(洪儷瑜，1995)。本研究低成就學童指的是在班上國語科成績居全班最後 25%以下者，或是國語科成績低於 80 分以下者。
- 二、口語敘事能力：敘事能力是一種高層次的語言處理和認知過程，說話的人必須啟動和主題相關的知識，尋找正確的詞彙，運用正確的語法，將詞彙串連成句子，以形成更完整概念(錡寶香，2003)。有許多研究者常使用敘事的方法來進行口語能力的研究，因此，本研究口語敘事是指學童說故事的內容，分析故事長度和故事結構，故事長度以分析總字數、相異字數、總句數和平均句長，故事結構指的是故事裡具有重覆出現的內容架構，故事結構項目包括背景、事件、行動、結果和內在反應，來探討學童的口語敘事能力。

第二章 文獻探討

本章旨在分析與探討和本研究有關的理論基礎和實徵研究，本章分成四節，第一節說明語言發展和閱讀發展之間的關係，第二節說明口語敘事能力的評量，第三節說明低成就學童口語能力的特徵，第四節說明低成就學童口語能力的補救教學。

第一節 語言發展與閱讀發展之間的關係

語言是人類文明發展的重要工具，人類依賴語言做為溝通的重要媒介，語言能力的高低，直接關係個體未來閱讀學習的發展。語言可以分成接受性語言和表達性語言，聽和讀是屬於接受性語言，說和寫是屬於表達性語言，語言還包括聽覺的語文和視覺的文字，聽和說的過程是屬於聽覺的語文，讀和寫的過程是屬於視覺的語文，彼此語言間的互動是雙向的，任一個環節出了問題，都會影響語言的發展。由此可知，聽、說、讀和寫是一個多層次的系統，每一個部分的學習都和其他的成分環環相扣，並且相互影響。以下針對語言的發展、閱讀的發展和彼此間的關係來做探討。

一、語言的發展

人類語言的發展是一個循序漸進的歷程，幼兒更是發展口語能力的關鍵階段。依發展能力來分，通常是接受性語言先於表達性語言，接受性語言首先是從訊息的接收、處理，到訊息的理解，接著對訊息反應的一系列過程(靳洪剛，1994)，然後才能將環境中語言與概念化的知識聯結，進而發展出接受性語言。表達性語言方面，是將接受性語言作有系統的儲存在大腦，當面對個人或環境的

需求時，再透過大腦及中樞神經系統提取這些語言或語彙作出適當的反應或表達(莊妙芬，2000)，這就是表達性語言。

所以，小孩從出生開始牙牙學語，學習語言有一定的順序，從具體到抽象，從簡單到複雜，從單一特徵到多重特徵，為了更能瞭解兒童語言能力的發展，綜合幾位學者的看法，將兒童語言的發展過程分為下列幾個階段(李丹、劉金花、張欣茂，1989；林寶貴，1991；徐道昌、吳香梅、鍾玉梅，1997；靳洪剛，1994)。

(一)第一階段(0~18 個月)

口語前期，指的是孩子尚未開始有意義的口語語彙之前的時期。在此時期的小孩，常用哭聲表示需求，在 3~9 個月，會漸漸的發出一些咕咕的丫、ㄨ、一聲音，接著會對周圍的聲音，特別是語調有變化的聲音有明顯反應，到了 9~18 個月，明顯可以遵從大人的指令做動作，雖然還不能說出具體的語詞，但嘗試著用擬聲辭來代言，例如「ㄅㄨㄅㄨ」表示「小車子」。

(二)第二階段(1.5~4 歲)

口語期，開始出現正式的口語語彙。在 1~2 歲開始會說出有意義的字彙，像是「爸爸」、「媽媽」，在 2 歲時，可能有 50~100 的語彙，會重複使用已經學會的詞彙，並用名詞及動詞，代名詞(你、我)，喜歡問問題，並能回應日常生活的問候語。到了 3~4 歲，開始使用連接詞、受詞，將不同意思的句子結合，同時逐漸發展簡單句、否定句及疑問句。孩子的對話能力在 4 歲左右多告完成，有能力針對生活中常見的事物、以及心理的感受做基本敘述，但句子的結構上，比較偏重於平鋪直敘主體內容，邏輯敘述、抑揚頓挫及修飾用辭尚待下一階段精進。

(三)第三階段(4~6 歲)

語言精熟期，4 歲以後的孩子，在語言學習上，必須對說話的清晰度及流利度、內容的完整性、以及語言的複雜度領域，藉由學前教育幫助，做深度地練習，並在同儕互動中學習問與答經驗，逐漸養成自己獨特的語言習慣。這時注音符號會成為相當重要的學習工具，也是在 4~6 歲階段，孩子熟悉注音符號的特質，並學會自行拼音。語言發展是隨著年紀的增加而增長，不論從小學、中學甚至到高中階段，都有更複雜的語言學習內容，要加入孩子的學習領域中。

由上可知，語言發展理論，多將語言發展分為三個階段，分別是第一階段口語前期，第二階段口語期，第三階段語言精熟期。當小孩子從出生後開始啞啞學語，很自然的在生活環境中慢慢學會了說話，且在幼兒的語言發展過程裡，知道可以用表情和手勢與人溝通，接著學習口語的詞彙，還觀察日常生活中，有許多文字和符號能代表某些意思，除此之外，慢慢意識到讀和寫也是與人交流的方式，所以，語言的發展是無法個別獨立進展，聽說讀寫是彼此相互關聯和影響，要先藉由聲音符號的口語學習，逐漸進入形象符號的文字學習，並且在文字學習之前，必須先學口語的聲音和聲音所代表的意義，進入下一個階段後才能有較佳的學習效果。

二、閱讀的發展

Chall(1996)認為人類的閱讀發展階段從零歲開始，閱讀行為會產生質與量的變化，她將兒童從初學閱讀到精熟閱讀分為 0 到 5 共六個階段，即前閱讀期、識字期、流暢期、閱讀新知期、多元觀點期以及建構和重建期。每個階段各有不同的任務和適合介入的方式，統整如表 2-1。六個階段又分為兩大區域，前三期為學習閱讀，後三期為由閱讀中學習，簡言之，階段 0 到 2 是學習閱讀基礎的重要時機，學童從書本中習得文字的概念、文字符號並和口語聲音之間對應的關係，

在此階段，亦需學習識字解碼及達到自動化的能力。階段 2 以後，讀者從學習閱讀逐漸進步到以閱讀來獲得新知，並擴大閱讀的範圍，不再侷限閱讀的內容。

表 2-1 Chall 的閱讀發展階段

階段期	年齡(級)	行為描述
階段 0 前閱讀期	出生到六歲	逐漸地但沒有系統地累積一些有關閱讀的知識 認得標誌、符號、或電視廣告等 會認得常常念故事書中出現的字
階段 1 識字期	六至七歲 (一至二年級)	學習字母和字音的對應關係 閱讀速度慢，常一個字一個字的拼讀
階段 2 流暢期	七至八歲 (二至三年級)	認識字彙的形式且達到自動化認字 閱讀的流暢性增加，大量閱讀許多熟知的故事是必要的 為閱讀困難者是否有效改善的重要契機
階段 3 閱讀新知期	九至十四歲 (四至八年級)	以閱讀方式吸收新知 為了獲得新知，讀者必須將先備知識和經驗帶進閱讀中 字彙和先備知識增長的重要時刻
階段 4 多元觀點期	十四至十八歲 (高中)	閱讀的內容和複雜度增加 閱讀的內容觀點多樣化
階段 5 建構和重建期	十八歲以上	依個人目的和需求選擇性閱讀 讀者不是被動接受作者的觀點，會透過高層次的分析、綜合、判斷來形成自己的看法

Copper 和 Kiger(2001)也將讀寫發展分為五個階段，分別是早期讀寫萌發階段、讀寫萌發階段、讀和寫的開始、幾乎流暢的讀和寫與流暢的讀和寫，統整如表 2-2。同樣的，各個階段並非截然畫分，有些是相互重疊，而且聽、說、讀、寫和思考是共同發展的。

表 2- 2 Copper 和 Kiger 的讀寫發展階段

階段	名稱	所屬年級	特徵
第一階段	早期讀寫萌發階段	進入幼稚園	發展口語 以塗鴉方式表現書寫 對印刷文字產生好奇
第二階段	讀寫萌發階段	幼稚園結束至一年級開始	使用更標準的口語 印刷文字概念的 formed 和認字 或識字
第三階段	讀和寫的開始	一至二、三年級	口語更加擴展 開始真正的讀和寫 能理解字的聲音 發展閱讀的流暢性
第四階段	幾乎流暢的讀和寫	二年級末至四、五年級	默讀 更多的書寫 更大量的口語字彙
第五階段	流暢的讀和寫	四年級以後	將讀、寫及口語運用於各種目的 獲得大部分讀寫技能，且終身持續發展

資料來源：引自李芳君(2006)

從以上的發展得知，從出生到學齡前的階段，是建立口語能力重要的階段，口語能力的發展更關係到未來閱讀學習的好壞，在 Chall 的閱讀發展階段理論，明確的指出每一年齡階層閱讀發展的行為，每一階段發展的健全與否都會影響後一個發展階段，也就是說後一個階段的發展乃奠基於前一個發展階段，不過，並不一定要前者發展完備才能進入下一個階段，有的階段是交叉進行的，在階段 1 和 2 有閱讀困難的兒童，最好要及早提供協助，免得原本只是識字困難，到後續連認知發展都落後了。

三、語言發展和閱讀發展之關係

從以上的論述發現，兒童的語言學習在幼兒時期已經迅速的展開，隨著年齡、成熟以及社會環境等因素的進展，開始運用清楚的連貫性口頭語言來表達自己的思想(黃雲生，1999)。且在兒童入學之前，就已經具備基本的聽說能力，兒童對於抽象語言的理解及應用能力也越來越強，兒童在進入一年級時，不論在語音或語法的規則、詞彙及語法的知識，都已經達到接受正式教育所需要的預備度(Menyuk，1971)。吳敏而(1993)的研究中提到，兒童在語言發展階段中的聽說能力，可能是入學後學習語文及閱讀的重要基礎，因此，有效的閱讀者，學齡前語言發展的完備性，可能是影響日後閱讀學習很重要的因素。

從有關閱讀的文獻中發現，會產生閱讀困難的因素很多，早期大部分都認為識字方面的問題，現今，漸漸的擴及到有關語言的問題，而且，發現有些學童並沒有識字的困難，到了較高年級卻有閱讀的障礙，先備知識不足，較不會使用閱讀策略，均會影響閱讀的理解力。而閱讀理解除了從書面的文字獲得意義外，也必須仰賴口語的理解，口語的理解包含聽覺詞彙、聽覺理解及聽覺記憶(引自陳美芳，1997)，陳美芳以國小二、五年級為對象，探討圖畫詞彙、聽覺理解和聽覺記憶與閱讀表現的關聯，發現二年級和五年級的學童，不論是低成就或是高成就組，他們的聽覺記憶與圖畫詞彙均和閱讀理解有中度的相關，也就是說聽覺記憶與圖畫詞彙可能是預測閱讀理解的重要變項。錡寶香(2000)比較國小三、五年級高低閱讀能力學童語言能力的表現，研究結果發現，低閱讀能力學童在聽覺理解、語意能力、語法能力和一般字彙能力均顯著低於高閱讀能力的學童。

語言的發展是不能單一個別成長，聽說讀寫是相互牽動和左右，從早期聲音符號的學習，慢慢進入閱讀文字符號的學習，都是彼此相關聯，因此，在文字學習之前，一定要先學口語的聲音和聲音所代表的意義。所以，書寫語言的閱讀乃根植於口語所建立的語言系統中，語言能力不足，必然會影響閱讀能力之發展(錡

寶香，2000)。

本研究的對象，因為處於文化不利、社經地位低落的环境，雖然該年齡已是語言發展的第三階段，且是在閱讀的第二~三階段，但在學齡前接觸的刺激較少，前階段說的能力並未得到良好的發展，可能使得語彙的認知較少，聽覺的注意力欠缺，而不能理解他人說話的內容，更影響口語的陳述。所以，當兒童在進入國小就學之後，慢慢接受閱讀教學，而閱讀教學是建立在口語語言的基礎上，在口語語言有落差的兒童可能發生閱讀和相關學科學習的困難，而需要相關的學習輔導或補救教學介入，才不致於學習的落差愈來愈大。

第二節 口語敘事能力的評量

不同階段的學童，其語言能力會隨著年紀而有所成長，想要得知學童語言發展，蒐集語言樣本，再依照語料的內容進行分析，便是一件重要的事情，本節將針對口語敘事樣本蒐集的方式和分析的方法，做一個全面的介紹。

一、口語敘事樣本的蒐集方式

敘事(narration)是說故事的一種，口語敘事是說出適合的詞彙，接著按照正確語法的規則放置，形成句子，並按照事情先後的發展順序說出來的一種能力(錡寶香，2003)。所以有較高口語能力的人，擁有較佳的語言表達方式，可以滔滔不絕並說出切合時機的話語，反之則在口語表達上常詞不達意而且易吞吞吐吐。想要得知學童的語言能力，蒐集語言樣本便是一件必要的事情，學童在自然的生活，與他人的交談和對話是最真實也最符合樣本的真確性，但要蒐集學童平日的口語內容是有一定的困難度，Lund & Duchan(1993)曾指出自發性的語言評量，需要大量的時間蒐集學童足夠的自發性語言樣本，才能分析語言的能力，而且施測人員也必須具備相當的專業知識和經驗才能與學童建立良好關係後，接著

才有可能取得學童自發性的語言樣本(引自楊坤堂，2003)，也因為如此，國外的研究者常使用的方式即是說故事或重述故事(narratives, story-telling, story retelling)等來蒐集語言樣本，而說故事就是口語敘事能力的形式之一，說故事有很多類型，有自述故事、重述故事和口述故事，自述故事常用的方法是提供圖卡或無文字故事書，請學童自己陳述一個故事；重述故事是讓學童重複剛聽過的故事，或讓小朋友看一段影片，然後再陳敘影片中的內容；口述故事是在自然對談下，請小朋友描述剛經歷過的事件，或描述製作過程或如何進行該活動，例如：做蛋糕、做布丁、做飛機模型等(李宛靜，2003；錡寶香，2001)。

有許多國外的研究提到，口述故事所蒐集到的語言樣本內容容易圍繞在過去發生的事件，且語句反覆重述(引自李宛靜，2003)，Gutierrez-Clellen 與 Quinn(1993)、Scott(1988)也注意到看圖說故事所蒐集到的語言內容主要是描述圖畫，而看影片之後再述說內容，則使得兒童只傾向描述行動，看影片之後再說故事，比純聽故事之後再重述，更能促使兒童說出精細推敲的因果關係。重述故事比自創故事更可讓兒童說出較長的故事(引自錡寶香，2001)。Johnson(1988)研究重述故事對兒童的影響，有一組兒童聽十分鐘故事再重述故事，另一組兒童看同一則故事的影片後也重述故事，結果發現，看影片故事的兒童在故事事件的回憶、回答推理問題的反應、和對故事的瞭解，其分數都顯著高於第一組(引自吳淑菁，2005)。Phyllis & Rita(2005)研究不同的說故事方式對學生的影響，針對幼稚園和二年級的學生，以口述故事、口述故事並搭配圖片、單獨看著圖片說故事三種方式，再請學生重述故事，研究發現，對幼稚園和二年級的學生，口述故事並搭配圖片所蒐集的語料內容是最佳的，單獨看著圖片說故事蒐集的語言內容是最差的。所以，蒐集學童說故事的語言樣本並加以分析，則是得知被研究者口語能力高低的重要方式之一。

以上的探討得知，不同的語言蒐集方式，都可能影響樣本內容的品質與量的多寡，對於研究的結果也會有差異，蒐集學生平日說話的內容，雖然具有高度的

真實性，但卻耗力又費時。所以，在本研究，考慮學童的背景知識和經驗內容，將採用口述故事的看圖說故事和聽故事重述的兩種方式取得學童的語言樣本，使學童在舒適且愉悅的情境中，使用適當的誘發方式使其敘說，檢測出兒童語言發展的狀況或問題。

二、口語敘事樣本的分析方式

在過去的文獻中，有一些研究者，會以口語敘事方式作為測量身心障礙者口語能力高低的評量工具，測量的結果大部分可以明確指出被研究者口語能力的差異，這幾年在國內，也開始針對低成就學童的語文學習情形，蒐集其口語敘事的資料來做分析，其口語敘事樣本分析的項度分別有：以故事長度、篇章凝聚(discourse coherence)、故事結構等方法，三種分析方法皆是將蒐集的口語敘事語料一音不漏地轉寫成書寫文字形式，再加以量化或以質的分析方式探討其內容。其中，篇章凝聚指的是在故事的內文中，有連續性的文字要素，但本研究的對象是低成就學童，其篇章凝聚的能力較弱，所以，本研究僅針對故事長度、故事結構二種方法進行分析，以下就此二種項度分別敘述：

(一)故事長度

一個較佳的語言能力學童，擁有較多詞彙的資料庫，對訊息的提取和處理較快速，可以說出較長的故事。要計量學童所說的故事長度，常被使用的分析指標有：總字數、相異字數、總詞數、相異詞數、總句數和平均句長等。

總字數是計算受測者說出或寫出的總數量，當兒童表達的字數愈多，流暢性愈佳。

相異字數是計算受測者說出或寫出的數量後，再刪掉重覆出現的字，所得的結果即為相異字數。

總詞彙數是計算受測者說出的總詞彙數，此指標可以反應說話的人說話的速

度、句子形成的能力和詞彙運用的效能。

相異詞彙數是計算受測者說出的詞彙數後，排除重覆出現的詞彙數，所得的結果即為相異詞彙數。

總句數是受測者說出的總共句數。

平均句長是總詞彙數/總句數。

張新仁(1992)探討不同能力兒童的寫作過程、柯華葳和陳俊文(1992)進行國小三、四、五、六年級間說話和作文成品的比較、施錚懿(1996)比較六年級學習障礙和一般能力學生的寫作表現，皆是以總字數做為寫作語言發展的一個有效指標。另外，Gajar(1989)、Gajar & Harriman(1987)預測大學生作文程度的好壞，都是以相異字數來當作指標(引自葉靖雲，1999)。口語和寫作兩者看似不同的形式，一個是用說的，另一個是用寫的，但是兩者都是語言的產出模式，皆是表達性的語言，以語言發展的順序來看，初級語言系統是口語語言，表示個人的意念或經驗的象徵，次級語言系統是書寫語言，是將口語紀錄成文字的符號；從語言心理學的觀點，書寫語言源自於口語能力，書寫語言和口語語言有著基本的語言結構，當兒童漸漸具備讀寫能力後，口語和書寫語言的發展是相互影響，Kress(1994)在文獻指出，6-8 歲兒童初期寫作文本中，可清楚看出說話能力的文法及文本結構，易表現出「我手寫我口」的方式，因此，總字數和相異字數亦可當作口語敘事能力的指標。

張顯達(1998)曾使用音節和詞素計算兒童的中文平均句長，詞素在英文的計算很容易看出來，例如 dogs 就是兩個詞素，但由於中文裡構詞的計算方式較不明確，結果發現兩種都和年齡成正相關，因此，我們計算中文平均句長的方式通常是以總詞彙數/總句數。錡寶香(2003)蒐集小三和小六低閱讀和一般閱讀的學生，分析口語述說的內容，文中提到，總句數常被用來評估兒童和他人交談時，測量表達量的一個重要指標，平均句長也常被當作判定兒童語法發展的項目之一。Brown(1973)的研究建議使用平均句長來評量兒童的語言成長和語法的發展

(引自張顯達，1998)，Miller 與 Chapman(1981)的分析也發現兒童的年齡與平均句長成正相關，Abbeduto、Benson、Short & Dolish(1995)的研究也使用平均句長與詞彙的多樣性，來比較智能障礙兒童與相同心理年齡的兒童的語言能力(引自林宜芳，2004)。但張顯達研究平均句長長度在中文的應用，發現平均句長較適用於評估學前兒童的語言能力，當受試者年齡較大時，平均句長較高時，應持保留的態度。Scarborough(1986)和一些研究者看到當平均句長高於 4.0，平均句長的評量即缺乏信度，而且可能隨溝通情境而產生變化，Craig(1998)和一些研究者發現平均句長做為評量幼兒的語法發展指標有其價值，可是應用於年紀較大的兒童身上則有其不足之處；在 Leadholm & Miller(1994)的研究也發現，一般兒童從 3 歲發展到 13 歲，相異詞數、總詞數和平均句長三項指標，都隨著年齡增長，但當兒童進入 13 歲之後，和口語相關的指標就會逐漸走向高原期，不再成長(引自吳啟誠，2003)。

綜合以上所述，不同年齡層觀察的口語發展重點不同，使用時應採取謹慎嚴謹的態度，並同時採取多個口語能力的指標。從語言的發展歷程中，我們得知口語能力是在幼兒階段建立，可是在我們補救的學童中，大部分的口語能力發展仍然落後，因此，考量學童口語能力的程度後，本篇分別採用總字數、相異字數、總句數和平均句長，當作計量口語敘敘事能力的指標。

(二)故事結構

故事結構可說是一種敘事的架構，Stein & Glenn(1979)曾指出敘事是一種基模的表達產品，這個基模指的就是故事結構，它認為每一篇故事都能用一個固定的內在結構規則說出來，固定的內在結構規則指的就是故事結構。Merritt & Liles(1987)也指出故事結構是表示故事內文(text)中所呈現因果與時間之規則，這些規則形成認知的基本架構或稱之為故事基模(schema)，用以幫助兒童說故事並引導聆聽者理解故事和重述故事。

Stein & Glenn(1979)將故事結構分成故事背景(setting information)、引發事件(initiating event)、內在感受/反應(internal response)、行動計畫(plan)、嘗試解決問題(attempts)、結果(consequence)及回應(reaction)。故事背景指的是事件發生的時間、地點；引發事件指造成事情發生的原因；內在感受/反應是主角對事件是什麼反應；行動計畫是指為解決事情所擬定的策略；接著會按照已定的策略去行動就是嘗試解決問題；結果是判定主角是否已成功解決問題，最後，再根據結果去了解主角的情緒反應。

Schirmer & Bond(1990)則認為故事至少要包含三種基本的元素，場景、情節和結果，場景指的是故事的背景資料，主角是誰、在什麼時候和地點發生的事情，也就是在故事的開頭需要交待的部分；情節泛指故事會遇到什麼問題，有那些解決的方式，也就是主角想要去解決事情的經過；最後即是問題解決之後的結果。

Moreau & Zagula(2002)則將口語敘事能力的分析分成巨觀和微觀系統，巨觀系統和故事結構相類似，包括主角(character)、場景、問題或引發事件、感覺或內在反應、計畫、事件序列(event)、結果(consequence)和解讀(resolution)，微觀系統可分析連結詞的使用、動詞型態、副詞等。

其實，以上三者的故事結構分析方式大同小異，故事結構分析有別於傳統語言學的評量角度，並不是從句法、構詞、音韻、語意分析語言的表達能力，而是描述故事組成的架構，從語用(pragmatic)的層面切入並強調跳脫字和句子的層次來觀察語言的發展(Liles, Duffy, Merritt, & Purcell, 1995)。根據上述，研究者應選擇有效的使用方式及區辨各齡層的分析項度，才能有效評量學生的語言能力，所以，本研究將採用故事長度與故事結構的方式，檢驗低學童的口語敘事能力，並將故事結構的元素分成背景、事件、行動、結果和內在反應，這五個是較基本的結構元素，並未深入較複雜的結構內容，以符合低成就學童的口語能力。

第三節 低成就學童口語能力的特徵

有很多的研究指出，學習障礙的兒童在語言的表達和接收或是語言結構的形成(語意、語法)及運用上都有問題(錡寶香，2003)，兒童早期的語言能力，可能攸關兒童閱讀和寫作等學業成就的表現，美國的研究也已證實敘事能力是一般兒童與學障兒童學業成就最重要的預測因素之一(Cameron, Hunt & Linton, 1988；Feagans & Applebaum, 1986，引自錡寶香，2003)，Larua 和 Joan 等人(2006)的研究中也指出，四年級以前的兒童，其口語能力會隨著年齡的增加而有所漸長，但到了四年級以後，其語言能力則呈現高原型的維持狀態，因此，早期語言能力的缺乏可能影響和家人、學校的老師和同儕溝通的問題，也會導致日後在學校早期的閱讀和寫作的困難。

目前國內外針對低閱讀學童口語能力的分析已經非常的多，研究者必須先蒐集學童的語料進行分析，蒐集語料的方式如上一節所述，可蒐集平日說話內容、或以誘導方式重述故事或是自述故事等。Naremore 和 Dever(1975)在自然情境中蒐集六歲到十歲各年齡層的正常兒童與智能障礙兒童五分鐘說話的樣本，結果發現智能障礙兒童在使用複合子句，和主詞的精確度等方面，表現最差，而且句中的時態常有錯誤，因此智能障礙兒童的述說作品，不但在內容方面，比正常兒童的作品貧乏，而且在造句的型態也較差，缺乏像正常兒童，能有效運用時間，或層次結構的能力的表現(引自林宜芳，2004)。Miller 和 Chapman(1984)將智能障礙兒童於自然情境中所表達的語料加以分析，其結果發現智能障礙兒童的平均句長較短、句子結構簡單(引自林宜芳，2004)。由此得知，智能較低落的兒童說話的內容、意思的表達和時態的掌握皆明顯低於正常兒童的語言能力。

另外，有的研究者是採誘導的方式，請被研究者再重述聽到的故事內容，例如：Feagans 與 Short(1984)請兒童重述剛聽過的故事，發現閱讀障礙兒童比一般兒童使用較少的詞彙與複句，但卻使用更多不具前後參照功能的代名詞(引自錡

寶香，2001)。Merriitt 與 Liles(1987)比較 9-11 歲語言障礙和一般學生在重述故事的能力，結果發現，語言障礙的兒童會省略較多的故事情節，較少出現故事結構元素，且說話時的流暢性較差。Norris 與 Bruning(1988)比較高低閱讀能力的幼稚園和一年級學生看圖述說故事的能力，結果顯示，低閱讀能力的兒童較少出現篇章凝聚的應用，且會錯用篇章凝聚的使用方式。Copmann 與 Griffith(1994)比較 8-13 歲的學習障礙、語言障礙與一般學童重述短文的差異，結果顯示，語言障礙學童所述說的內容出現較多的錯誤，並且也遺漏較多重要的部分。Scott 與 Windsor(2000)比較語言學習障礙兒童和其生理年齡及語言年齡相同之兒童的語句平均長度，施測者先讓兒童看完錄影帶後，再敘述影片內容，蒐集語言樣本進行分析，研究結果，語言障礙兒童的總字數與每分鐘的總字數，顯著低於同生理年齡之兒童(引自林美秀，2004)。李宛靜(2003)比較語言發展典型兒童和語言障礙兒童看圖重述故事的能力，研究結果顯示兩組兒童看圖重述故事之故事結構分析，語言典型發展兒童僅在『複句』的出現率顯著高於語言學習障礙兒童；但在總句數、簡單句的出現次數，語言典型發展兒童與語言學習障礙兒童並無顯著差異。但研究者又從觀察中發現，語言學習障礙兒童可能大量反覆使用「和」、「然後」、「後來」等詞彙聯結句子以增加故事長度，而語言典型發展兒童則可能使用複句形式，使句子更精簡卻更成熟。錡寶香(2004)以看圖重述故事方式，比較低閱讀能力和一般學童的故事結構，結果發現，低閱讀能力學童在故事背景、引發事件、內在反應、結果、嘗試和回應出現的次數遠低於一般的學童。陳冠杏和張正芬(2005)以重述故事方式探討國小低年級高功能自閉症學生和普通學生的語料內容，研究結果指出，二組在故事長度、命題、總句數方面沒有呈現出顯著性差異，但普通學生的平均語句長度則優於高功能自閉症學生；在故事結構和指涉方法，也都呈現出顯著性差異，在語詞修復方面，普通學生的修復次數高於高功能自閉症學生。由以上所言，閱讀障礙和一般兒童在語言上的差異，閱讀障礙兒童說話長度較短，前後內容不易連結，且會出現不相關的訊息或省略重要的部

分。

再者，有的研究者會蒐集兒童自述故事的內容來做探討，Roth 與 Spekman (1986)研究 8-13 歲學習障礙與一般學生在自創故事內容上的不同，結果發現，學習障礙學生使用較少的故事計畫、缺乏完整性的段落說明，且缺少背景說明。曾怡惇(1991)則是以設計玩玩具的情境，並配合圖片，蒐集學童的語言樣本，探討中度智能不足兒童與普通兒童的口語能力，結果指出中度智能不足兒童詞彙數少、詞彙變化少、措詞能力弱，在句子的結構以簡單句居多，複句較少，不完整句、非句型的出現數量則較多。許月琴(1999)以看圖說故事和自述故事二種方式，分析臺北市五歲兒童特定型語言障礙(Specific Language Impairment)的語言發展情形，結果顯示學前 SLI 兒童其口語表達能力明顯低於語言理解能力，尤其是自述故事的能力差、字彙的提取技巧有困難、使用新字有困難、語法的錯誤、語用的異常、使用語彙的數量較少及有尋字困難等現象發生，在語法方面，說話時的句型結構常有省略、顛倒、及不合文法的現象，在語用方面，有說話不合情境及答非所問的現象。蔡宛諭(2005)比較八歲到九歲的語言障礙兒童和正常兒童自創故事內容的差異，研究結果發現，語言障礙兒童所敘述的事件中，人物指稱較為混亂，也較少用連接詞來連貫句子，在他們所敘述的事件中也較少對事件的態度評論，所敘述的內容的前後連貫性較差也較不完整。

除了上述三種蒐集語料的方式，有些研究者使用觀察或是自編的測驗工具作為蒐集語料的方式。金秀麗(1989)以自編的「語言情境刺激圖卡」、「畢保德圖書詞彙測驗」為測驗工具，所得的資料做為分析教養機構智能不足兒童語言表達能力，得到智障程度愈低者，簡句、繁句、複句出現率較高，智障程度愈高者、無反應、姿勢表達、叫聲反應較多；在智能不足兒童語言內容，以名詞為最多，動詞次之，修飾詞類較少，且使用語言情境刺激圖卡可引發智能不足兒童的語文表達能力。包美伶(1988)也是以自編的「語言情境圖卡」分析學前兒童語言表達能力，發現學前兒童語言表達能力與詞彙理解能力有顯著正相關，從語言內容資

料分析發現三至五歲學前兒童皆有動詞、名詞、代名詞、形容詞、介詞、連接詞、方位詞、副詞、量詞與地方詞的出現，尤以動詞、名詞出現率為最高。三歲兒童雖有感嘆詞的出現，但為數不多，形容詞亦少，句型長度方面，有隨著年齡的增加而增加的趨勢，在研究的六名兒童中，以每半歲一組，從三歲到五歲的兒童之平均句長分別為 3.5，4.2，3.6，5.2，5.6 與 8.0 個詞素。

由以上的研究知道，有語言缺陷的兒童，在語言的發展、口語的理解和表達上，都比同年齡的兒童困難，當這些兒童在進行口語敘說時，必須選擇和說話相關內容的知識，但因分不清說話內容的重點，了解的詞彙數又較少，造成詞彙提取困難或誤用詞彙，接著還必須把這些詞彙按照順序組合成一個句子，多重的負荷下，造成這些障礙學童口語能力的低落，低落的特徵有(1)詞彙數較少、或用錯詞彙且平均句長較短。(2)使用較多的簡單句，較少的複句和連接詞。(3)會出現語句混亂、語法錯誤或迷走語的現象。(4)說故事的內容較短，且會遺漏較多故事內容造成故事貧乏。(5)故事前後人物不一致，故事順序錯亂的情形。由此可知，語言知識的不足，訊息提取的速度較慢、文法錯誤、說話的內容缺乏重點，這些發展上的差異都會造成兒童口語敘說能力的困難，因此，為挽救口語敘說能力不足的學童，本研究擬針對低成就學童早期介入，研擬可以提升口語能力之補救教學措施。

第四節 低成就學童口語能力的補救教學

目前國內針對低成就學童口語能力的補救教學實徵研究非常的少，大部分僅對低成就學童進行口語表達和理解能力的分析，在有限的口語能力補救教學的研究中，大部分是針對身心障礙的學生，對象是一般的低成就學童可說是非常缺乏，所以，要提升低成就學童口語能力相關的補救教學，包括補救的方式和補救的材

料，甚至教學者、教學的時間，就顯得格外的重要，以下是針對和口語能力相關的教學，做一個歸納整理。

一、自然情境教學

自然情境教學指的是安排學生在進行溝通訓練時，能和學生日常生活的情境相結合。在一些研究發現，有規律的對話互動對正常語言發展有其重要性，傳統一對一大量練習的教導式訓練，類化效果不佳，因此，合乎自然情境的療育方式便愈來愈受重視(倪志琳，1997)。

李昆霖(2000)採自然情境使用環境安排策略以增進重度障礙兒童之溝通互動，研究方法是採跨受試多基線設計，對象為三名國小重度障礙兒童，運用功能評量及環境安排策略進行介入，結果顯示，三位受試最常使用的非符號式溝通形式為直接拿取、眼神注視、反縮或逃離等，有較多的獨自行為，如轉圈、吮指、四處走動或獨坐角落區，環境安排策略介入後，三位受試在介入期的資料點雖不穩定，但溝通行為的次數均較基線期為高，當環境安排的難度未適當控制，則介入的效果下降，因此，個體的非符號式溝通形式、教師之回應方式、環境安排策略之內容等，均是影響受試出現溝通行為的重要變項。

黃志雄(2002)在探討自然環境教學對重度智能障礙兒童溝通能力的影響，研究方法採用跨受試多試探設計，對象是三名 7 到 9 歲的重度智能障礙兒童，三名受試分別接受基線期、介入期和維持期之資料蒐集，瞭解自然環境教學對三名受試自發性溝通行為、類化溝通行為和異常溝通行為的影響，研究結果得知，自然環境教學能增進且維持重度智能障礙兒童自發性溝通行為的次數；又能增進且維持重度智能障礙兒童類化溝通行為的次數；並且能降低與維持重度智能障礙兒童異常溝通行為的次數。

曾怡惇(2004)以情境教學策略教導中重度障礙之學生，研究方法為跨受試多

基線多探試之實驗設計，研究對象有預試師生一組，正式實驗師生三組及類化對象六位，採師生比一對二共六位學生進行實驗，進行時以錄影及錄音方式蒐集師生溝通內容，並蒐集教師教學心路歷程、相關教師及家長社會效度，研究後發現，教師採用情境教學策略教學，智能障礙學生語用種類更多樣，類化情形良好、語意更適切、口語表達能力提高，且能更主動開啟話題更會維繫話題，口語更清晰。

林玉芳(2005)也以自然環境教學針對中度自閉症學生自發性語言及主要溝通類型的影響，研究方法採用跨情境多探試設計，對象為二名國中特教班的中度自閉症學生，分別在午餐、早自習、活動課程情境下，接受基線期、介入期、維持期的實驗處理，研究中採用事件記錄法，直接紀錄受試的溝通行為，並輔以 MP3 隨身碟錄音，自變項為自然環境教學，研究結果發現，自然環境教學能顯著增加中度自閉症學生使用自發性語言的正確率，且在自然環境教學褪除後，中度自閉症學生亦能維持自發性語言的正確率。

二、鷹架式語言教學

鷹架理論是緣自於 Vygotsky 的認知發展論，他的理論中提到，學習是透過鷹架和可能發展區(zone of proximal development, ZPD)的提升(張春興，2004)，因此，教師在教學情境中，便是擔任搭鷹架的角色，教師根據兒童的進步情形，不斷修正使用的鷹架策略，讓兒童的發展層次慢慢的提升，達到近側發展區的目標時，再漸漸的移除鷹架。這個理念後來也被許多研究者發展出不同的教學法，再依照不同需要的對象進行教學。

曹純瓊(2000)以跨情境多探試設計，對四位一至四年級的高功能自閉症兒童，分別進行一對一每週五次的鷹架式語言補救教學，教學內容的事件情境包含速食店用餐、商店購物、戶外郊遊或外出訪問親友，每次教學後即進行評量，結果顯示四名學童在日常生活的口語表達能力有正面影響，在詞彙數和平均句長皆

成漸進式的成長，且在實驗處理之後有明顯而穩定的進步，並在追蹤期呈現維持效果。

同樣的，以鷹架對話教學理念而衍生的是教導式對話教學，它主要是針對解碼或閱讀理解困難者為主，林美秀(2004)採用此教學法，選取五篇故事，對十三位四年級低閱讀能力兒童進行一對三人或四人每週三次的準實驗研究，教學內容是採故事討論、故事重述的活動，這二個活動，均透過鷹架對話方式實施，在教學過程中，並提供學生故事架構表為輔助策略，實驗後發現，以聽故事和念故事的測驗方式，比較口語和閱讀理解能力的學習效果，教導式對話教學對聽故事後評量的故事重組性、總詞彙數、相異詞數、連接詞數、迷走語均有進步，但聽故事後評量的故事重組時間、故事結構完整性沒有增進，念故事後評量的連接詞和迷走語也沒有進步。

三、全語言教學

全語言教學源自於 Goodman(1967)所發表的文章(引自林宜芳，2004)，全語言教學是讓小孩在自由、自然且真實的語言環境中，透過使用語文來學習語文，並且，以學生的生活經驗為出發點，統整聽、說、讀、寫四個技能，使學生在有意義的情境脈絡中學習語文。

林宜芳(2004)以跨受試多探試法，對三位領有身心障礙手冊的三、四年級智能障礙學生，各實施一對二(另一名是一年級)每週三次 360 分鐘，為期六週的外加式教學，教學內容是以繪本為主要教材，根據全語言所強調的聽、話、讀、寫的整體性進行教學，並蒐集學生重述故事、口述無字故事書、出去玩的經過或印象深刻的事或活動的語言樣本，進行分析，研究結果，全語言教學能增加智能障礙學生的總詞彙數、相異詞彙數、校正後相異詞比率、錯誤句數比例和總共句數的立即、保留及類化效果。

和全語言教學法的理論背景相似，同樣是透過使用語言來學習的方法是語言經驗法，此種教學法對初習閱讀的低年級學生，或有閱讀困難的各類障礙學生均很適用，薛永華(2004)以此法對二個國小三年級閱讀障礙的兒童進行介入，再蒐集學生敘說經驗故事的語彙與句子進行語料分析，結果發現，語言經驗法對口語能力的表現，具有正面的效果，尤其是在總字數、總詞數、相異詞數、總句數表現上均有明顯增加，但語句平均字數、語句平均詞數表現上未有明顯增加，且以簡單句出現較多；另語言經驗法在閱讀理解能力的表現，只有聲韻處理能力有顯著效果，其他在語意、語法、文章基本事實、分析、比較能力的效果都不顯著。

四、故事結構教學

故事結構指的是故事中固定的內在結構，Stein & Glenn(1979)認為每一篇故事都能用一個固定的內在結構規則說出來，因此，使用故事結構的元素和架構，常出現在教學場域中，並配合圖表呈現，使閱讀的人更能掌握內容，是教導閱讀理解常用的一種方法，藉以幫助兒童說故事並引導聆聽者理解故事。

陳姝蓉(2003)以單一受試研究法，對五位二年級閱讀障礙學生實施故事結構教學，教學介入期共3個月，每週2節共24節，教材內容主要是選擇適合學生程度的繪本為主，實驗後發現，故事結構教學對增進五位學生的故事結構能力具有教學成效及保留效果，尤其是主角與情境兩個元素最穩定，但故事結構教學，對增進故事理解能力具有教學成效及保留效果，只有三位學生，且呈現較不穩定的狀態，探究原因，雖然經由故事結構教學，有助於學生組織回憶故事的內容，進而提升故事理解能力，但每位個體的理解運作是相當複雜的過程，兩者並非是一個絕對的關係，未必能解釋所有的實驗結果。

魏瑛娟(2004)以準實驗設計法，對三十位一年級的學生進行八週的有聲故事教學，並配合故事內容，進行團體討論及上台複述故事的活動，實驗後再以看圖

說故事的方式，並配合研究者自編之口語表達能力評定量表進行評分，結果發現，有聲故事教學對實驗組的學生在口語能力的語意、語法和態度之表現均優於對照組。

王姝雯(2005)也以故事結構分析法教學方案，探討對三位國小智能障礙兒童口語敘事能力的學習成效，是跨受試多探試設計，教學介入期共 2 個月，每位受試者每週 6 節，教材採多媒體動畫「輕鬆講故事，靈活說句子」並配合大聲朗讀法、角色扮演法、重複說故事法等活動，結果顯示，故事結構分析法教學方案可以增加智能障礙兒童故事長度、故事結構能力和篇章凝聚的能力，但教學撤除後，保留效果並不明顯，探究原因，介入時間不夠長，使得三位智能障礙兒童產生類化之效果有困難，且保留期於教學結束二週後才實施，間隔時間亦可能太長所造成。

在這些研究當中，採用單一受試研究法居多，亦有使用準實驗研究法。研究者大多以一種教學方法，並採不同的教學策略進行介入，實驗後發現，大部分都能正面提升口語的能力。對語言層次較低者，多半採自然環境教學法(李昆霖，2000；林玉芳，2005；黃志雄，2002；曾怡惇，2004)，自然環境教學是強調兒童的動機，透過環境安排，在自然情境下使用隨機教學法、示範、提示-示範、時間延宕等，常使用的對象為中重度障礙者。對語言層次較高者，會採行鷹架式語言學習(林美秀，2004；曹純瓊，2000)，鷹架式語言學習是提供兒童適當的語言支持，待兒童的語言能力有所發展時，再逐漸退去，常使用的對象為低閱讀障礙者，或是高功能自閉症者。另外，也有採全語言教學(林宜芳，2004；薛永華，2004)為主的方式，根據全語言強調的聽、說、讀、寫的整體性進行教學，常針對幼兒或初學閱讀有困難的兒童進行補救。近幾年來，有一些研究者以故事結構教學提升兒童對故事結構的理解和口語敘事的能力(王姝雯，2005；陳姝蓉，2003；魏瑛娟，2004)。主要是針對閱讀障礙的學生，以故事結構教學強調故事

的主要元素和故事架構，並使用圖表來呈現，使閱讀者能透過內容架構增進閱讀的理解後，再讓學生有重述故事的機會(陳姝蓉)。

綜合上述，不同的教學法均能增進不同語言能力兒童的語言發展，本篇研究的對象大多是經濟不利、文化不利或學習不利的低成就學生，這群學生的家庭大部分是屬社會的弱勢族群，弱勢族群或許是單親家庭、隔代教養、貧戶或原住民等，在這些家庭因素下的學童，因為原生家庭的知能不足，無法教導下一代子女；或缺乏強力的經濟支援，無法提供良好的學習環境等種種原因，導致於學習的成績低於該年級的水準。因此，為提升學童在閱讀層面的學科能力，本研究擬以學科為基礎的包裹式國語文補救教學進行介入，包含閱讀成分的注音、識字與口語能力，奠定學生在閱讀層面的識字基礎能力，並加強學童的口語能力，使用繪本為主要教材，強調故事的主要元素和結構，幫助學生了解基礎的故事架構，並進行故事討論與重述，促進對故事的理解能力與口語的表達能力，並進而能過渡到書寫的能力。

第三章 研究方法

根據前述之研究目的與相關文獻，本研究採用準實驗研究法，針對低成就學童，探討進行國語文補救教學，能否提升口語敘事之相關能力。本章分成五節，第一節是研究設計，第二節是研究參與者，第三節是研究工具，第四節是教材設計與執行，第五節是資料分析。

第一節 研究設計與程序

本研究為陳淑麗(2006)臺東縣低成就學童補救教學模式整合方案，本篇僅針對二年級口語敘事能力的部分進行研究，這個研究為準實驗研究設計，實驗組接受教學實驗，採一對二的教學方式進行，補救教學為期 16 週，每週三天，間隔於一、三、五，每天 2 節課 90 分鐘，扣除前後施測時間和放假日，共 76 節；對照組僅接受一般學校提供的補救教學和作業指導，全部學生均實施前、後測，實驗設計如圖 3-1。



圖 3-1 本研究的實驗設計

第二節 研究參與者

本研究的參與者，分成參與的低成就學童與補救教學教師，詳細的內容分述如下：

一、研究對象

研究對象為 95 年度臺東縣四所國小上學期的二年級國語文低成就學童，分成實驗組和對照組，實驗組 31 人，對照組 26 人，兩組學童的選樣程序相同，均由學校導師推薦，低成就篩選標準有二個：1.國語科成績居全班 25%以下者；2.國語月考的成績低於 80 分以下者。

表 3-1 是參與本學童的背景資料，表 3-1 得知本研究的低成就學童，社經水準整體偏低，等級最低的第一、二級比率最高，實驗組學童的社經水準全部為第一、二級，對照組的社經水準較高，但兩組在社經水準的資料都有些欠缺，顯示低成就學童的家庭狀況不健全，造成資料蒐集的不易，學童也容易被疏忽，也得不到適當的照顧。再看種族分佈，實驗組學童的種族分佈，原住民最高，佔 45.2%，閩南人次之，佔 41.9%，但有一半以上是單親或隔代教養家庭；對照組是以閩南人最高，佔 53.8%，原住民次之，佔 38.5%，但對照組的單親或隔代教養比率較低。詳細資料如表 3-1 所示。

表 3-1 本研究參與學童的背景資料

組別		實驗組	對照組
性別	男	54.8%	61.5%
	女	45.2%	38.5%
社經水準	第一級	12.9%	26.9%
	第二級	77.4%	42.3%
	第三級	0%	0%
	第四級	0%	7.7%
	第五級	0%	3.8%
種族	閩南人	41.9%	53.8%
	原住民	45.2%	38.5%
	外省、其他	12.9%	7.7%
單親或隔代	是	54.8%	34.6%

註：家庭社經水準採黃毅志(2002)的五等級分類系統，第一級為最低社經等級，第五級為最高社經等級。

二、補救教學教師

本研究的補救教學教師由 16 名臺東大學四年級的學生來擔任，16 名學生均為教育相關科系的學生，皆修畢「學習診斷與補救教學」課程，修習過一年的教育實習課程，並在進行補救教學前，接受 6 小時的專業訓練，包括教材與教法的執行、評量方法等，並在補救教學進行期間，提供一位教授與兩位專家教師，協助個別的教學督導，隨時監控補救教學課程執行的情形。

第三節 研究工具

為評估個案的口語敘事能力，以及瞭解補救教學的介入成效，本研究的測驗分別為看圖說故事和聽故事重述，做為前後測的研究工具。使用的工具說明如下：

一、評量工具

(一)看圖說故事

1.工具內容

本研究採用陳淑麗(2006)設計之「看圖說故事」測驗，該測驗係參考 Justice, Bowles, Kaderavek, Ukrainetz, Eisenberg, & Gillam(2006)的研究，看圖說故事為一個騎腳踏車的四格漫畫圖，圖片內容和學童生活經驗相關，為一個因果結構的故事，內容是敘述：

背景：一個男孩和一個女孩在馬路上騎腳踏車，

事件：突然男孩沒有握住手把，放開雙手騎車，結果一不小心撞到女孩，兩個人紛紛跌倒在地，

行動：女孩向媽媽哭訴，男孩覺得很自責，便向女孩低頭道歉說對不起，

結果：媽媽摟著兩個人，對他們說，兩個人要和好做好朋友，下次騎腳踏車要小心，

內在反應：最後，兩個人都開心的笑了。

2.預試

為求測驗的信效度，先進行測驗工具的預試。

(1)重測信度

選擇臺東二所學校二年級 21 位學生進行重測信度的檢驗，施測間隔時間為兩週，從表 3-2 可知，除了平均句長外，總字數、相異字數和總句數皆有良好的重測信度，重測信度介於.814~.877($p<.01$)之間，重測信度較差的是平均句長。這和本篇文獻中的論述相同，Scarborough(1986)和一些研究者看到當平均句長高於 4.0，平均句長的評量即缺乏信度，張顯達(1998)研究顯示，平均句長較適用於評估學前兒童的語言能力，應用於年紀較大的兒童身上則有其不足之處，研究者發現，預試學童的平均句長為 6-8 之間，可能大量的使用「那個」或「然後」的語

詞，才使句子的長度加長，因此，對於語料分析的原則，要採取較謹慎的態度，使用第二個然後，將視為另一個新句子的開始。

表 3-2 看圖說故事之重測信度

	總字數	相異字數	總句數	平均句長
第一次與第二次之 相關(n=21)	.877**	.851**	.814**	.271

** $p < .01$

(2)實證效度

選擇臺東二所學校二年級 21 位學生進行實證效度的檢驗，表 3-3 為參與學童在本測驗的表現，其中「口語敘事能力」之區分，分別由導師於施測前判斷。其結果指出，口語表達能力低落兒童的總字數、相異字數與總句數得分都顯著低於其他一般兒童($p < .05$)，因此，使用看圖說故事測驗，並採用總字數、相異字數與總句數這三個指標，是可以區分不同口語敘事能力兒童之工具。但數據顯示，平均句長並未達顯著相關，這和前述的結果有相同的驗證，因此，當平均句長高於 4.0 時，評量重點不在於語句的長度，分析重點應擺在敘事內容的結構變化。

表 3-3 高低口語敘事能力學童在總字數、相異字數、總句數與平均句長之平均值(標準差)與差異考驗

	口語敘事能力 低成就組(n=9)	口語敘事能力 高成就組(n=12)	t 考驗	顯著性(雙尾)
總字數	46.3(13.67)	95.2(41.0)	-3.41	.003**
相異字數	29.2(5.56)	41.9(12.18)	-2.89	.009**
總句數	6.7(1.20)	12.6(6.28)	-2.76	.013*
平均句長	6.7(1.30)	7.75(1.35)	-1.65	.115

註: * $p < .05$ ** $p < .01$ *** $p < .001$

(二)聽故事重述

1.工具內容

本研究採用陳淑麗(2006)設計之「聽故事重述」測驗，聽故事重述是以拍賣會的小故事為例，該故事同樣有著因果關係的結構，本故事的長度為 322 字，相

異字數為 143 字，總句數為 34，平均句長為 9。故事內容是敘述：

背景：今天，公園裡有一場腳踏車拍賣會。

事件：在拍賣會裡，有一個男孩子總是第一個喊價，他總是以五塊錢開始出價，然後眼睜睜的看著腳踏車被別人用三十、四十元買去，拍賣暫停休息時，拍賣員問小男孩為什麼不出高一點的價格來買。男孩說，他只有五塊錢。

行動：休息過後，拍賣會又開始了，那男孩還是每次都出價五塊錢，然後，被別人用較高的價錢買去。後來旁邊的觀眾開始注意到這個男孩，他們很好奇結果會怎麼樣。最後拍賣會要結束了，只剩下一輛最棒的腳踏車，這輛腳踏車很漂亮、有十段變速器，還有速度顯示器。

結果：拍賣員問：「有誰喊價呢？」這時，幾乎已經放棄希望的小男孩輕聲的再說一次：「五塊錢。」這次，竟然沒有人喊價！拍賣員喊了三次，最後大聲的說：「這輛腳踏車賣給這位小夥子！」這時，全場響起了掌聲。

內在反應：當小男孩拿出僅有的五塊錢，買下那輛最漂亮的腳踏車時，他的臉上流露出最燦爛的笑容。

2. 預試

為求測驗的信效度，先進行測驗工具的預試。

(1) 重測信度

選擇臺東二所學校二年級 25 位學生進行重測信度的檢驗，施測間隔時間為兩週，從表 3-4 可知，除了平均句長外，總字數、相異字數和總句數都有良好的重測信度，重測信度介於.836~.854($p<.01$)之間，重測信度較差的是平均句長。這和前一個測驗工具結果相似，也和 Scarborough(1986)等研究者與張顯達(1998)研究結果相同，對於本研究在處理語料的分析時，應多注意受測者的斷句和語詞重

覆的部分。

表 3-4 聽故事重述之重測信度

	總字數	相異字數	總句數	平均句長
第一次與第二次之 相關(n=25)	.854**	.836**	.841**	.323

** $p < .01$

(2)實證效度

選擇臺東二所學校二年級 25 位學生進行實證效度的檢驗，表 3-5 為參與學童在本測驗的表現，其中「口語敘事能力」之區分，分別由導師於施測前判斷。其結果指出，口語表達能力低落兒童的總字數、相異字數、總句數與平均句長得分都顯著低於其他一般兒童($p < .05$)，因此，使用看圖說故事測驗，並採用總字數、相異字數、總句數與平均句長這四個指標，是可以區分不同口語敘事能力兒童之工具。這和看圖說故事的結果有些不同，看圖說故事的平均句長項目並未達顯著效果，不過，此結果是可以解釋的，兩個評量本來就不是相同的測驗工具，看圖說故事是由學生自己看著圖陳敘一個故事，聽故事重述是受測者聽完施測者說的故事後，再重述剛剛聽到的故事內容，因此必須牽涉到學童的聽覺記憶、聽覺理解，所以兩個測驗工具的結果不相同是可以理解，但也提醒我們，在使用平均句長為評量指標時，要更謹慎小心解釋。

表 3-5 高低口語敘事能力兒童在總字數、相異字數、總句數與平均句長之平均值(標準差)與差異考驗

	口語敘事能力 低成就組(n=14)	口語敘事能力 高成就組(n=11)	t 考驗	顯著性(雙尾)
總字數	50.64(38.28)	151.73(50.25)	-5.72	.000***
相異字數	29.00(17.42)	66.55(9.85)	-6.80	.000***
總句數	7.50(4.26)	19.91(7.01)	-5.48	.000***
平均句長	5.86(2.35)	7.73(1.01)	-2.68	.015*

註: * $p < .05$ ** $p < .01$ *** $p < .001$

二、評量步驟

(一)看圖說故事指導語

小朋友，今天我們要來說一個有關「騎腳踏車」的故事。你有騎過腳踏車嗎？好，現在老師給你看四幅圖喔，這四幅圖就是在講--騎腳踏車(速度放慢一點)，現在，老師要請你說說看這些圖在說什麼。有沒有問題？

(二)施測過程

施測時，請小朋友看圖按照順序說出故事的內容，施測者則同時使用錄音筆錄下學童所敘說的故事內容，在錄音過程中，不給予任何提示，僅用鼓勵的口吻問「有沒有再補充的呢？」

(三)聽故事重述指導語

小朋友，你知不知道什麼是拍賣會呢？拍賣會是一種賣東西的方式，拍賣員會拿出一樣東西，讓台下的人喊價，喊價最高的人，就可以買到那樣東西。老師等一下會說一個拍賣會的故事，請你注意聽，聽完，老師要請你再說一次給我聽。懂嗎？有沒有問題？

(四)施測過程

施測者和受試者一起看著此篇故事，由施測者念讀該故事的內容，受試者一邊看著故事一邊聽著施測者念故事的內容，受試者聽完後，針對剛才所聽到的故事再重述一次，施測者也同時使用錄音筆錄下學童所重述的故事內容。施測過程，施測者不可以給予任何提示，僅能鼓勵受試者盡量回答。

三、評量內容

(一)語料的蒐集

本研究是由補救的課輔教師進行看圖說故事和聽故事重述的語料蒐集，再由本研究者和一名在國小服務的實習教師共同進行文字稿的較正，如覺得不確定或是些許疑問之處，會再找出該學童的敘事樣本錄音內容，重新再聽和檢查是否有轉寫上的疏忽。

接著由本研究者和一名在國小服務的實習教師一起擔任評分者，在正式分析語言樣本之前，研究者先將計分方法明列與解釋清楚，並一起練習計分，直到研究者和實習教師的計分達 95% 的一致性，則開始獨立計分。

(二)語料的分析

語料分析的內容分成量化和質性的方式，量化的分析包括故事長度和故事結構的分析，故事長度係採用洪儷瑜中文學習補救教學網之分析網站，分析學童的總字數、相異字數、總句數和平均句長。故事結構元素則計算學生的背景、事件、行動、結果和內在反應的得分情形，語料分析的內容如圖 3-2 所示。質性的分析係針對轉錄的文字稿，運用文本分析的技術，解讀資料的核心概念（core concept），並對資料進行分類，找出和研究問題相關且有意義的陳述，在不斷解讀資料的過程中，將資料簡化與區分成有意義的特性，繼而以主題（theme）的方式呈現低成就學童口語敘事能力的特徵。

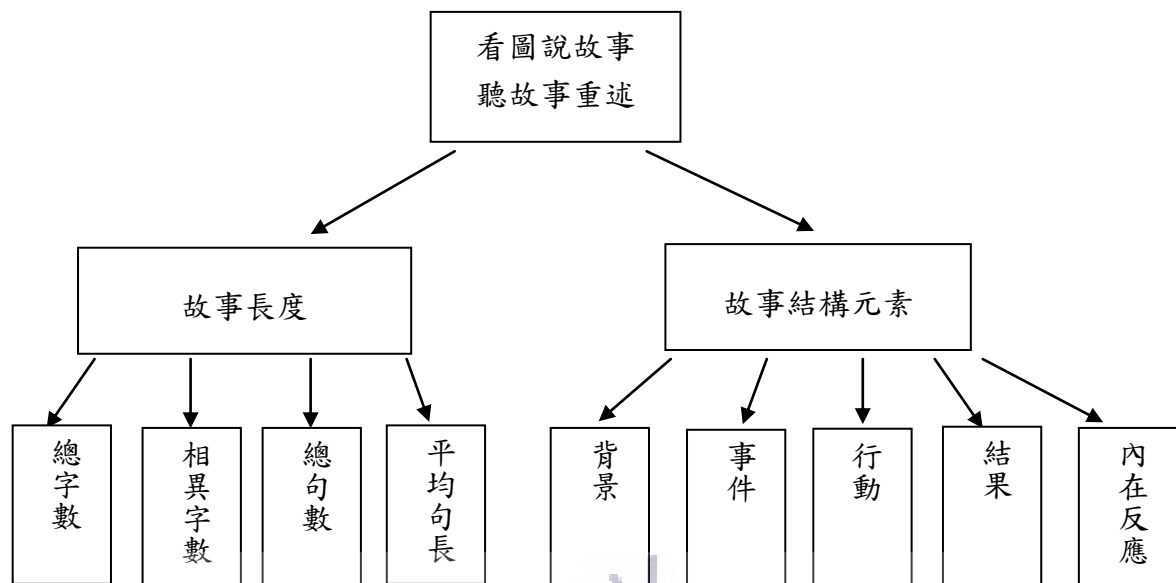


圖 3-2 看圖說故事和聽故事重述的語料分析內容

1.故事長度分析：採用洪儷瑜中文學習補救教學網之分析網站。

其網址為：http://nflcr.im.knu.edu.tw/read/a_analy/index.php

(1)總字數：兒童說出的總數量。

(2)相異字數：兒童說出的話，刪掉重覆出現的字，然後計算剩下的字數。

(3)總句數：計算兒童說出的總共句數。

(4)平均句長：以詞彙計算，減去迷走語的字數，再計算語句平均長度。

平均句長=總詞彙數/總句數。

2.故事結構元素分析：包括學生的背景、事件、行動、結果和內在反應，語料內容若無法清楚界定，介於兩個等級間，亦評為兩個等級間的分數，故事結構的總分將介於 0 至 8 分之間。故事結構評分標準如表 3-6。

(1)背景：故事的主角、發生的時間、地點。

(2)事件：主角遭遇哪些事情、有哪些問題。

(3)行動：解決事情所擬定的策略。

(4)結果：主角是否已成功解決問題。

(5)內在反應：對事情的反應為何，或是解決後的內心想法。

表 3-6 故事結構評分標準

故事結構元素 說		明 計 分 範 圍
背 景	說出主角得 1 分，說出地點或時間得 1 分	(0 至 2 分)
事 件	說出事件的某個概念得 1 分，說出事件概念三分之二上者得 2 分	(0 至 2 分)
行 動	說出某個解決方式得 1 分，完整說出解決方式三分之二以上者得 2 分	(0 至 2 分)
結 果	說出故事結局得 1 分	(0 至 1 分)
內 在 反 應	說出主角的內心感覺得 1 分	(0 至 1 分)

資料來源：參考王瓊珠(2004)

(三)語料的分析原則(林宜芳，2004；吳啟誠，2003)

1.將兒童個別施測的口語資料用錄音筆錄下，再逐字轉成文字稿，在轉錄過程中，凡是聽到模糊、不清楚的語音則不列入轉錄的分析。

2.當語句停頓超過 2 秒，視為另為一個語句的開始。

3.當兒童不斷的使用連接詞將語句做無限的連結時，第二個連接詞以後的語句，需區分為單獨的語句。

4.排除迷走語，迷失語是指兒童在說話時會出現起頭錯誤、重覆字詞、重新再說，或說了無關的詞彙後然後放棄等現象，凡兒童的口語資料出現以上的現象則界定為迷走語，不列入量化的計算範圍。

第四節 教材設計與執行

本研究和傳統教學設計的差異是，本研究將採用已被證實為有效的教學原則和方法來設計補救教學，並根據 Chall 的閱讀發展理論，小學三年級之前，著重在以解碼和流暢性為主的教學目標，因此，本研究為一個包裹式的國語文補救教

學，包括「拼音」、「識字」與「流暢性」。另外，考量低成就學童可能有前一個階段的口語能力尚未具備，因此，選擇適合學生程度的繪本，以故事結構的方式，進行導讀、討論、故事單的書寫與重述故事的教學內容，上述的每一種成分均提供有結構與系統的教材和教學設計。唯，依據個別學生能力和需求的不同，課輔老師將隨時調整補救成分和教材難度。以下分述本研究將選用的教材與教學設計。

一、補救教材

(一)ㄅㄆㄇ注音王國：這個教材由曾世杰(2005)主編，共有 9 課，包含 37 個注音符號教材與 22 個結合韻，每課由一短文組成，文長介於 33-69 個字，教材內容主要大多以兒童較感興趣的動物為題材，例如啄木鳥、動物叫叫。符號學習順序主要是根據兒童語音的發展來考慮難度順序，教學強調注音符號認讀、音素分割、音素結合的自動化。

(二)100 字教材：這個教材是由陳淑麗(2006)主編，本教材目前共有 12 課，文長 100 字左右，是強調解碼為主的識字教材，採部件教學法，根據過去實驗的經驗，低年級的低成就兒童，識字量普遍偏低，建議識字量低於 500 以下的兒童，文長 100 字以內的教材，可能是較適當的教材難度水準，據此，本研究為增加兒童學習的成功經驗，識字量 500 以下者，將選用 100 字教材作為補救教材。

(三)250 字教材：這個教材由陳淑麗、鍾敏華(2005)發展，適用國小二、三年級的低成就學生。本教材共有 9 課，每課文長 258-342 字，教材設計強調與閱讀有關的多層次技巧，同時整合中文部件組字規則(orthography)、語意知識和文章結構的設計，教學成分包括閱讀理解、詞彙和字彙等層次。在教材內容方面，本教材主要以低成就或原住民兒童的生活經驗為題材，例如小明找朋友、

喝酒，除了貼近兒童生活經驗的考慮外，教材尚考慮「難度」以及「教學方法」的配合性，九課教材所用的漢字約有 75.7%是國立編譯館調查指出前 1000 個常用的高頻字，另，除了課文中選字控制難度之外，九課課文全部以故事體的方式撰寫，教材的順序，從典型結構到變化較多的非典型結構，以幫助兒童能確實掌握故事結構的概念，並期待兒童從中領悟到原來「文章是有結構性」。

(四)字立字強中文補救教材：這個教材由洪儷瑜(2005)主編，教材的設計強調提供不同難度等級，以及搭配不同策略教學方法的材料，包括部件教學法、聲旁教學法、部件＋記憶教學法、部首＋聲旁教學法以及傳統教學法。

(五)繪本：本研究先依據敘事能力的分析系統(Moreau & Zagula, 2002)，分析不同繪本的難度與特性，這個分析系統包括巨觀(macro)和細微(micro)兩種分析的層面，巨觀系統分析故事整體的架構，分為七種難度階段，細微系統則分析連結詞、精緻化描述的名詞、動詞型態和副詞等詞彙的使用，再依據兒童口語能力前測的表現，選擇適合學生程度的文長和主題的繪本，例如：「胡蘿蔔種子」(路斯·克勞斯，2001)、「和我玩好嗎」(瑪麗·荷·艾斯，1996)等，這類繪本，主題具趣味性，文章長度較短，句子有重複性與結構性，非常適合識字量不多的學童閱讀。繪本教材分析如表 3-7。

表 3-7 繪本教材分析

階段	階段名稱	特	色	繪	本	舉	例
1	描述順序	命名、描述特徵、指出地點、使用先前經驗或情境比較	我家的怪物真可愛；月亮晚				安；刷牙，刷刷刷
2	行動順序	有主題、能說出主要的行動或事件、還缺乏因果連結	棕色的熊，棕色的熊，你在看什麼；突然；胡蘿蔔種子；媽媽，你愛我嗎				
3	反應順序	有故事情節、能說出問題的解決或反應、出現因果關係連結	好餓的毛毛蟲；最奇妙的蛋；小老鼠和大象；和我玩好嗎；髒小弟				
4	簡短事件描述	有計畫或設計的故事情節、加入主角內心反應、完整的因果連貫	三隻小貓；佳佳的妹妹不見了；巫婆與黑貓；菲菲生氣了；點；小飛先進門；彼得的椅子				
5	完整事件描述	有主角的計畫或想法、出現「企圖」或「打算」、有計畫的結果、和故事的因果直接連結、評估故事	這是我的；叔公的理髮店；歐先生的大提琴				
6	複雜事件描述	包含前五個、故事情節中隱含序列事件、結合不同序列事件的結局	傻女婿				
7	互動事件描述	描述不同主角有不同目標和情節、結合不同故事形成主題	慌張先生；黑與白				

二、教學設計

本研究每次的國語文補救教學時間是兩節課共 90 分鐘，教學的設計如下：

(一)作業指導：10 分鐘，主要目的是檢查學童的家庭作業，並給予適時的指導和訂正。

(二)語文教學：此部分有 60 分鐘，主要是奠定學童的注音、識字解碼與閱讀

理解的能力，課輔老師會依據學生的程度和需要，準備適當的教材，提供有系統的教學活動，進行課文結構教學、課文理解、詞彙、識字、拼音等成分的教學內容。

(三)繪本故事教學：每次 20 分鐘，為提升低成就兒童的背景知識與口語能力，並考慮學生個別程度上的不同，由補救教學教師每週為兒童挑選一本繪本，並以故事討論和故事重述的方式，幫助兒童建立口語能力，並協助兒童從口說語言過渡到書寫語言。茲將上課的活動流程說明如下：

1.故事討論

(1)提問和繪本主題相關的概念：目的是幫助學童能先理解繪本的內容，因此，所問的問題要和繪本的內容有關聯，激發對繪本的聯想力。

(2)呈現繪本並開始閱讀：補救教學老師先領讀一次，再請學童以共讀或輪讀的方式念出來，為的是讓學童能藉由自己的讀書聲，初步了解繪本的內容。

(3)閱讀後進行討論：學童閱讀後，進行和繪本內容有關的提問，包括表徵性內容回憶的問題進而推論性較高層次的問題，並能和學童的生活經驗相結合，以增進對繪本內容的理解。

(4)以故事結構的方式進行教學並說出大意：學童理解繪本的內容後，以故事結構的方式進行教學，使學童能藉由對故事結構的認識，能統整整篇故事的概念，並試著仿說故事的大意。

2. 故事重述

(1)以故事結構的方式進行提問：配合故事結構的元素，說出故事的背景、發生的原因、經過和結果，並依照故事發生的順序重述故事的內容，加強口語表達的能力。

(2)書寫學習單：最後，為加強學童對故事的理解，並從口說語言可以過渡到書寫語言，進行故事結構單的練習，加深對故事內容的理解，以確保教學目標之達成。

第五節 資料處理

本研究將蒐集到的語料內容轉成文字稿，進行量化和質性的分析，量化的分析是使用 SPSS12.0 進行資料處理，資料處理分為描述性統計與推論性統計兩部分，質性的分析是根據兩組學童的文字稿進行編碼，並解讀文字稿的主要想法，試圖從文字稿中找出低成就學童口語敘事能力相同的概念和特徵。

一、量化的資料處理

(一)描述性統計：描述性統計以 SPSS12.0 分析故事長度：總字數、相異字數、總句數、平均句長與故事結構元素：背景、事件、行動、結果、內在反應等變項，求得平均數和標準差，做為初步資料的瞭解。

(二)推論性統計

1.分別以總字數、相異字數、總句數、平均句長的前測和後測成績，進行相依樣本 T 檢定，檢驗實驗組學童，以國語文補救教學介入後，在故事長度是否有顯著性差異。

2.分別以背景、事件、行動、結果、內在反應的前測和後測成績，進行相依樣本 T 檢定，檢驗實驗組學童，以國語文補救教學介入後，在故事結構得分是否有顯著性差異。

3.為減少實驗誤差的變異來源，排除非實驗處理中所操弄之變項，採用共變數分析，以有無接受實驗教學為自變項，故事長度(總字數、相異字數、總句數、平均句長)和故事結構元素(背景、事件、行動、結果、內在反應)為依變項，前測成績和智商為共變數，檢驗以國語文補救教學介入後，兩組成績是否有顯著性差異。

二、質性的資料處理

本研究是蒐集兩組學童的語料內容，轉寫成文字稿，研究者予以編碼類別，並以代號方式處理，這些資料是為了找出彼此間的核心概念，進而瞭解低成就學童口語能力的特徵，以下就資料處理的方式說明之。

語料內容資料處理(abc.d)，代號說明為：

a：資料的類型，分為前測(T₁)和後測(T₂)。

b：學童的組別，分成實驗組(A)和對照組(B)。

c：資料的來源，指的是學童的編號。

d：蒐集語料的評量工具，看圖說故事 S(Story-telling)和聽故事重述 R(Story-retell)。

例如：(T₁A01.S)表示，實驗組學童編號 1 在看圖說故事前測的語料內容。

第四章 研究結果與討論

本研究的目的是在於分析低成就學童，經過一學期的國語文補救教學後，口語敘事能力補救成效。據此本章分成三節來探討，第一節分析教學介入後，實驗組和對照組學童在故事長度前後的差異；第二節分析教學介入後，實驗組和對照組學童在故事結構前後的差異；第三節針對兩組學生的口語敘事能力表現，做一個統整和歸納。

第一節 國語文補救教學對故事長度之影響

本節是探討經過國語文補救教學介入後，在故事長度的進步成效，故事長度採用看圖說故事與聽故事重述的測驗工具，故事長度以總字數、相異字數、總句數與平均句長的成績進行分析。首先是分析實驗組學童在補救教學前後之變化，接著是分析對照組學童在補救教學前後之變化，最後，探討兩組補救教學之成效。表 4-1 和表 4-2 呈現的是在故事長度中，實驗組和對照組各項指標的前後測之平均值和標準差，以及差異考驗。

一、實驗組補救教學前後之變化

表 4-1 是以看圖說故事為測驗工具之成績，首先就實驗組學童之測驗結果進行討論。在「總字數」方面，前後測的平均分數(標準差)分別為 56.48(29.81)和 70.94(24.83)，總字數平均提高 14.46 字；在「相異字數」方面，前後測的平均分數(標準差)分別為 32.00(10.74)和 38.9(9.05)，相異字數平均提高 6.9 字；在「總句數」方面，前後測的平均分數(標準差)分別為 8.58(3.48)和 10.65(3.31)，總句數平均提高 2.07 句；在「平均句長」方面，前後測的平均分數(標準差)分別為 6.58(1.80)

和 6.65(1.47)，平均句長平均提高 0.07。

表 4-2 是以聽故事重述為測驗工具之成績，實驗組學童在「總字數」方面，前後測的平均分數(標準差)分別為 49.52(36.89)和 96.77(60.65)，總字數平均提高 47.25 字；在「相異字數」方面，前後測的平均分數(標準差)分別為 30.26(19.21)和 47.19(22.81)，相異字數平均提高 16.93 字；在「總句數」方面，前後測的平均分數(標準差)分別為 6.29(4.19)和 12.68(6.98)，總句數平均提高 6.39 句；在「平均句長」方面，前後測的平均分數(標準差)分別為 7.03(3.25)和 7.26(1.71)，平均句長平均提高 0.23。

由以上數據可以發現，以看圖說故事為測驗工具的故事長度分析項目中，各項分數均有進步，前後測得分經相依樣本考驗，「總字數」、「相異字數」和「總句數」的成績均達到顯著效果($p < .05$)，僅有「平均句長」的成績未達到顯著效果($p > .05$)。以聽故事重述為測驗工具的故事長度分析項目中，各項分數也均有進步，各項指標前後測得分經相依樣本考驗，「總字數」、「相異字數」和「總句數」亦均達到非常顯著的效果($p < .001$)，僅有「平均句長」的成績未達到顯著效果($p > .05$)，顯示實驗組學童在接受一學期密集的國語文補救教學後，在口語敘事的故事長度上，明顯的增加許多，且會說出較多的故事內容。但在平均句長方面，成長的幅度並不大，這和先前 Scarborough(1986)和 Craig(1998)等研究者的論述是相一致，當平均句長高於 4.0 時，或是應用於年紀較大的兒童(幼兒較適合)有其不足之處，平均句長評量會缺乏信度，在本研究的數據裡，平均句長均高於 4.0 且年紀也大於幼兒階段，因此，「平均句長」的成長空間會有天花板的效應，進步幅度有限。

二、對照組補救教學前後之變化

接著就對照組學童進行分析，表 4-1 是以看圖說故事為測驗工具之成績，對

照組學童「總字數」前後測的平均分數(標準差)分別為 45.96(22.80)和 55.23(25.24)，總字數平均提高 9.27 字；「相異字數」前後測的平均分數(標準差)分別為 28.92(9.78)和 32.81(11.10)，相異字數平均提高 3.89 字；「總句數」方面，前後測的平均分數(標準差)分別為 7.19(2.82)和 7.65(2.84)，總句數平均提高 0.46 句；「平均句長」方面，前後測的平均分數(標準差)分別為 6.38(1.63)和 7.19(1.92)，平均句長平均提高 0.81；前後測得分經相依樣本考驗，均未達顯著差異($p>.05$)。

表 4-2 是以聽故事重述為測驗工具之成績，對照組學童「總字數」前後測的平均分數(標準差)分別為 47.81(43.59)和 57.08(52.88)，總字數平均提高 9.27 字；「相異字數」前後測的平均分數(標準差)分別為 26.19(20.01)和 31.92(20.58)，相異字數平均提高 5.73 字；「總句數」方面，前後測的平均分數(標準差)分別為 6.58(5.59)和 8.08(6.69)，總句數平均提高 1.50 句；「平均句長」方面，前後測的平均分數(標準差)分別為 5.38(3.13)和 6.62(2.10)，平均句長平均提高 1.24 字；前後測得分經相依樣本考驗，僅有均「平均句長」達顯著差異($p<.05$)。

比較實驗組與對照組學童的進步幅度，實驗組在故事長度和聽故事重述的進步分數(後測—前測)，除了「平均句長」外，其他項目均較對照組來得高，且達到顯著效果($p<.05$)，顯示實驗組經過國語文補救教學，故事長度有明顯的進步，對照組的學童雖也有小幅的進步，但只有平均句長達顯著($p<.05$)。從兩組學童進步幅度來看，實驗組前後測的進步情形，整體是比對照組來得佳，實驗組前後測的比較，僅有「平均句長」未達顯著，但對照組卻只有這一項達顯著，其餘的項目皆未達顯著，有趣的是，為什麼對照組反而在「平均句長」項目中有顯著差異，研究者推論造成此差異的可能原因是，實驗組學童在「平均句長」已有天花板效應，根據前述所談，平均句長用在幼兒以上年紀的學童會有其不足之處，對照組前測的平均句長是在 6 字以下，後測分數是 6 字以上，進步了 2.10 字，而實驗組前後測的平均句長分數皆在 7 字以上，進步空間有限，因而得到對照組是達到顯著，實驗組是未達顯著的結果。

表 4-1 兩組學童看圖說故事之故事長度前後測平均值、標準差與差異考驗

分析項目	實驗組(n=31)		t 考 驗	對照組(n=26)		t 考 驗
	前測	後測		前測	後測	
	平均值 (標準差)	平均值 (標準差)		平均值 (標準差)	平均值 (標準差)	
總字數	56.48 (29.81)	70.94 (24.83)	-2.12*	45.96 (22.80)	55.23 (25.24)	-1.92
故事相異字數	32.00 (10.74)	38.90 (9.05)	-2.79**	28.92 (9.78)	32.81 (11.10)	-1.70
長度總句數	8.58 (3.47)	10.65 (3.31)	-2.13*	7.19 (2.82)	7.65 (2.84)	-0.69
平均句長	6.58 (1.80)	6.65 (1.47)	-0.21	6.38 (1.63)	7.19 (1.92)	-1.96

註:* $p<.05$ ** $p<.01$ *** $p<.001$

表 4-2 兩組學童聽故事重述之故事長度前後測平均值、標準差與差異考驗

分析項目	實驗組(n=31)		t 考 驗	對照組(n=26)		t 考 驗
	前測	後測		前測	後測	
	平均值 (標準差)	平均值 (標準差)		平均值 (標準差)	平均值 (標準差)	
總字數	49.52 (36.89)	96.77 (60.65)	-5.83***	47.81 (43.59)	57.08 (52.88)	-1.01
故事相異字數	30.26 (19.21)	47.19 (22.81)	-6.42***	26.19 (20.01)	31.92 (20.58)	-1.60
長度總句數	6.29 (4.19)	12.68 (6.98)	-6.35***	6.58 (5.59)	8.08 (6.69)	-1.26
平均句長	7.03 (3.25)	7.26 (1.71)	-0.50	5.38 (3.13)	6.62 (2.10)	-2.17*

註:* $p<.05$ ** $p<.01$ *** $p<.001$

三、兩組補救教學的成效差異比較

再以「總字數」、「相異字數」、「總句數」及「平均句長」的前測成績與「智商」做為共變量，分別進行共變數分析，得到表 4-3、4-4 之結果摘要。表 4-3 顯示，在看圖說故事的「總字數」、「相異字數」和「總句數」方面，排除前測和智力的影響後，實驗組和對照組間均有顯著的差異($p<.01$)。同樣的，表 4-4 顯示，在聽故事重述的「總字數」、「相異字數」和「總句數」方面，排除前測和智力的影響後，實驗組和對照組間均有非常顯著的差異($p<.001$)。

綜合來看，從表 4-3、4-4 中可知，除「平均句長」外，實驗組在各種與故事長度有關的分析項目均優於對照組，不僅在相依獨立樣本考驗達顯著，在共變數分析也達顯著。因此，更加可以確信的是，經過一學期密集的國語文補救教學，低成就學童口語敘事能力的故事長度上，是有明顯的增加，也就是他們能講得多一點，描述多一些，語彙較有變化，並且可以流暢的說出較多的內容。本研究實驗組和對照組在課程設計上有很大的差別，實驗組的教學是經過一學期密集的補救時間，在教學設計是有系統有層次的教學方式，教材的有效性是經過實徵性研究的支持，適合低成就學童的程度；反觀對照組的學童，幾乎都是全班一起接受課後輔導，接受一般的課程教學和作業指導，較難兼顧各別的落差予以補強。據此，可推論對低成就學童的補救教學應考量學童的差異，選擇適合的教材，提供明確的教學介入，建立一個有機制的補救教學模式，才能較易見成效，在國內外亦有研究支持相同的論點（王瓊珠，2004；陳淑麗、曾世杰、洪儷瑜，2006；曾世杰、陳淑麗，2005；Bongratz et al., 2002；Salch, Shaffer, & Stevens, 1996）。

表 4-3 兩組學童看圖說故事後測之共變數分析(以前測和智商為共變數)

分析項目 (故事長度)	變異來源	SS	df	MS	F
總字數	組間	4244.31	1	4244.31	7.36**
	組內	30558.66	53	576.58	
相異字數	組間	670.10	1	670.10	7.13**
	組內	4982.58	53	94.01	
總句數	組間	128.82	1	128.82	13.04***
	組內	523.51	53	9.88	
平均句長	組間	0.54	1	0.54	0.23
	組內	124.68	53	2.35	

註:* $p<.05$ ** $p<.01$ *** $p<.001$

表 4-4 兩組學童聽故事重述後測之共變數分析(以前測和智商為共變數)

分析項目 (故事長度)	變異來源	SS	df	MS	F
總字數	組間	26778.31	1	26778.31	13.18***
	組內	107665.76	53	2031.43	
相異字數	組間	3029.90	1	3029.90	12.77***
	組內	12572.72	53	237.22	
總句數	組間	414.42	1	414.42	12.88***
	組內	1704.19	53	32.16	
平均句長	組間	2.11	1	2.11	0.84
	組內	133.72	53	2.52	

註:* $p<.05$ ** $p<.01$ *** $p<.001$

第二節 國語文補救教學對故事結構之影響

本節探討經過國語文補救教學介入後，在故事結構的進步成效，故事結構亦採用看圖說故事與聽故事重述的測驗工具，故事結構以背景、事件、行動、結果和內在反應的成績進行分析。首先是分析實驗組學童補救教學前後之變化，接著是分析對照組學童補救教學前後之變化，最後探討兩組學童補救教學的成效。表 4-5 和表 4-6 呈現的是在故事結構中，實驗組和對照組各項指標的前後測之平均值和標準差，以及差異考驗。表 4-7 是兩組學童敘事階段的前後測之平均值和標準差，以及差異考驗。

一、實驗組補救教學前後之變化

表 4-5 是以看圖說故事為測驗工具之成績，實驗組學童在「背景」方面，前後測的平均分數(標準差)分別為 0.81(0.48)和 1.13(0.50)，背景的分數平均提高 0.32；在「事件」方面，前後測的平均分數(標準差)分別為 1.13(0.56)和 1.32(0.54)，事件的分數平均提高 0.19；在「行動」方面，前後測的平均分數(標準差)分別為 0.87(0.67)和 1.13(0.67)，行動的分數平均提高 0.26；在「結果」方面，前後測的平均分數(標準差)分別為 0.71(0.46)和 0.84(0.37)，結果的分數平均提高 0.13；在「內在反應」方面，前後測的平均分數(標準差)分別為 0.00(0.00)和 0.10(0.30)，內在反應的分數平均提高 0.10；在故事結構的「總分」，前後測的平均分數(標準差)分別為 3.48(1.55)和 4.48(1.36)，故事結構總分的分數平均提高 1.00。

表 4-6 是以聽故事重述為測驗工具之成績，實驗組學童在「背景」方面，前後測的平均分數(標準差)分別為 0.81(0.60)和 1.06(0.63)，背景的分數平均提高 0.25；在「事件」方面，前後測的平均分數(標準差)分別為 0.52(0.57)和 0.94(0.63)，事件的分數平均提高 0.42；在「行動」方面，前後測的平均分數(標準差)分別為

0.19(0.48)和 0.42(0.72)，行動的分數平均提高 0.23；在「結果」方面，前後測的平均分數(標準差)分別為 0.52(0.51)和 0.71(0.46)，結果的分數平均提高 0.19；在「內在反應」方面，前後測的平均分數(標準差)分別為 0.10(0.30)和 0.29(0.46)，內在反應的分數平均提高 0.19；在故事結構的總分，前後測的平均分數(標準差)分別為 2.07(1.83)和 3.42(1.91)，故事結構總分的分數平均提高 1.35。

表 4-7 是綜合以「敘事階段」為評分，以看圖說故事為測驗工具，實驗組學童前後測的平均分數(標準差)分別為 1.74(0.89)和 2.45(0.72)，敘事階段的分數平均提高 0.71；以聽故事重述為測驗工具，實驗組學童前後測的平均分數(標準差)分別為 1.29(0.74)和 2.16(1.07)，敘事階段的分數平均提高 0.87。

由以上數據可以發現，以看圖說故事為測驗工具的故事結構分析項目中，各項分數均有進步，但前後測得分經相依樣本考驗，僅有「背景」與「總分」的成績達到顯著效果($p<.05$)。一般來說，故事結構的形成，會隨著兒童逐漸的成長，藉由聽故事、讀故事慢慢形成，在本測驗工具中，看圖說故事是由學童自己看著圖片，陳述一個有完整結構的故事，是屬於自述的說故事方式，因此，研究者推論，低成就學童要從圖片中，試著找出彼此的關聯性，運用適合的語句，符合語意、語法的規則，並配合故事結構一一說出來，在多重的訊息處理負荷下，有些重要的元素會遺漏掉或敘說不完整(事件、行動和內在反應)，所以進步分數的幅度有限。

另以聽故事重述為測驗工具的故事結構分析項目中，各項分數均有進步，各項指標前後測得分經相依樣本考驗，「背景」、「事件」和「總分」均達到顯著效果($p<.05$)，這和看圖說故事為測驗工具的結果大致相同，表示實驗組學童在接受一學期密集的國語文補救教學後，在口語敘事的故事結構上是進步顯著，在故事背景的元素(如主角、地點或時間)，是學童較容易記住並且回憶提起的故事結構元素，在其他的結構元素中，遺漏較多的「行動」元素，可能是學童在重述故事時，在事件(事情發生的原因)敘述後，緊接著形成故事的結果，對於實際執行的

行動策略常會忽略。例如：小男孩只有五塊錢，他總是第一個以五塊錢開始出價，然後眼睜睜的看別人用較高的價格買去(事件)，最後只剩一台腳踏車，小男孩又出價五塊錢，這台腳踏車賣給這個小男孩(結果)，但在拍賣會中，觀眾開始慢慢注意到小男孩為什麼只出價五塊錢，所以在最後的拍賣中，其他的觀眾才閉口不再出價(行動)，因此，在大部分低成就的學童，較不容易察覺為什麼其他觀眾不願意出價隱含的意義，因此也較不會注意行動層面。再者，故事的內在反應得分是最低的，以學童學習故事結構的順序來看，內在反應的難度較高，學童要在短時間內學會所有的故事結構元素，可能較不易，這和 Fitzgerald、Spiegel 與 Webb(1985)等研究者的發現相似，他認為年紀較小的學童，較缺乏故事結構概念，且不易發現故事的內在反應，本實驗的結果支持這樣的觀點。

最後，分析低成就學童看圖說故事的敘事階段，前測是介於第一至第二階段，進步到後測第二到三階段，並且達顯著效果($p<.05$)；另在聽故事重述的敘事階段，本篇故事是介於第四階段，學童從前測介於第一至第二階段，進步到後測第二到三階段，並且達顯著效果($p<.05$)，由以上結果顯示，學童已漸漸從描述順序進步至反應順序的階段，亦即能簡單說出問題解決，知道有因果的關係，但只能介紹主角，簡略的說出原因及結果，但還沒能熟練的完整說出整個故事情節，掌握每一個故事結構元素。

綜合來說，兩個測驗工具的故事結構「總分」，均達到顯著效果，總分是累加每一個故事元素的分數，表示各種故事元素的進步幅度雖然不大，但每一部分都有些微的進步，整體比較是可以看到總分進步的現象。顯示實驗組學童在接受一學期密集的國語文補救教學後，在口語敘事的故事結構上是有小幅的進步，「背景」元素是較獨立的結構，且較容易掌握，因此進步最為明顯。

二、對照組補救教學前後之變化

接著分析對照組的學童，表 4-5 是以看圖說故事為測驗工具之成績，對照組學童「背景」方面，前後測的平均分數(標準差)分別為 0.77(0.51)和 1.04(0.53)，背景平均提高 0.27；「事件」方面，前後測的平均分數(標準差)分別為 0.96(0.53)和 0.85(0.37)，事件平均退步 0.11；「行動」方面，前後測的平均分數(標準差)分別為 0.69(0.55)和 0.88(0.52)，行動平均提高 0.19；「結果」方面，前後測的平均分數(標準差)分別為 0.58(0.50)和 0.65(0.49)，結果平均提高 0.07；「內在反應」方面，前後測的平均分數(標準差)分別為 0.00(0.00)和 0.08(0.27)，內在反應平均提高 0.08；「總分」方面，前後測的平均分數(標準差)分別為 3.00(1.44)和 3.50(1.10)，總分平均提高 0.50。前後測得分經相依樣本考驗，僅有「背景」達顯著差異($p<.05$)，而「事件」還呈現退步的現象。

表 4-6 是以聽故事重述為測驗工具之成績，對照組學童「背景」方面，前後測的平均分數(標準差)分別為 0.73(0.53)和 1.12(0.65)，背景平均提高 0.39；「事件」方面，前後測的平均分數(標準差)分別為 0.38(0.50)和 0.46(0.51)，事件平均提高 0.08；「行動」方面，前後測的平均分數(標準差)分別為 0.08(0.27)和 0.27(0.45)，行動平均提高 0.19；「結果」方面，前後測的平均分數(標準差)分別為 0.27(0.45)和 0.50(0.51)，結果平均提高 0.23；「內在反應」方面，前後測的平均分數(標準差)分別為 0.15(0.37)和 0.23(0.43)，內在反應平均提高 0.08；「總分」方面，前後測的平均分數(標準差)分別為 1.58(1.55)和 2.58(1.70)，總分平均提高 1.00。前後測得分經相依樣本考驗，「背景」、「行動」、「結果」和「總分」均達顯著差異($p<.05$)。

表 4-7 是綜合以「敘事階段」為評分，以看圖說故事為測驗工具，對照組學童前後測的平均分數(標準差)分別為 1.58(0.64)和 1.92(0.69)，敘事階段的分數平均提高 0.34；以聽故事重述為測驗工具，對照組學童前後測的平均分數(標準差)分別為 1.15(0.78)和 1.58(0.99)，敘事階段的分數平均提高 0.43。

比較實驗組與對照組學童的故事結構進步幅度，實驗組在看圖說故事的進步分數(後測—前測)，在「背景」和「總分」達到顯著效果($p<.05$)，對照組僅有「背景」達到顯著效果($p<.05$)；另實驗組在聽故事重述的進步分數(後測—前測)，在「背景」、「事件」和「總分」達到顯著效果($p<.05$)，對照組是「背景」、「行動」、「結果」和「總分」達到顯著效果($p<.05$)。由以上結果顯示，故事結構中的「背景」元素的成長是最明顯，兩組都達到顯著效果；其次，在其他結構元素進步的情形各有不同，在「事件」和「行動」的進步情形是較不明顯，可能是在教導故事結構的過程中，常可以針對「背景」(主角、地點和時間)的特性做獨立的教學，學生在分析此結構較容易分辨，但「事件」和「行動」在故事內容中，有時較不容易分辨，因此容易混淆或錯放，在錡寶香(2004)的研究也發現，低閱讀學童在故事結構的得分都明顯比一般學童還低，從結果發現，低閱讀學童在故事結構的發展歷程似乎較緩慢且不純熟；接著，在故事結構的「結果」元素中，僅有對照組在聽故事重述的分數達顯著效果，但仔細比較兩組的後測分數，實驗組的分數來得比對照組高，而且，實驗組的前測分數也相對的比較高，研究者推論，實驗組學童在「結果」元素已有天花板的效應，在未進行補救教學之前，學童對於故事結構的「結果」元素已有些初步的認識，因此，最後進步的情形沒有達顯著效果；再者，是故事結構的「內在反應」元素，兩組的得分都非常的低，原因可能是學童學習故事結構的進程中，「內在反應」有時會隱含在故事的內容，或是在故事的結尾才娓娓道出，低成就的學童常會忽略此部分，因此這部分的分數顯得不高；最後，故事的「總分」和「故事階段」兩組都互有進步，但以實驗組的進步情形較佳。

低成就的學童要完全學會所有故事結構要素，是需要循序漸進的學習，教學介入可能要更長的時間和練習的機會。從陳姝蓉 (2003)的研究也得知，以故事結構教學增進閱讀障礙學生的閱讀理解力，發現對於「主角」和「情境」的元素有較佳結果，「主角反應」和「開始事件」都較不理想。由以上分析，本研究經

過一學期的國語文補救教學，低成就學童在口語敘事中，故事結構能力是有些許成長，但未達到熟練的階段，然整體來說，以「背景」進步情形最佳，「結果」次之。



表 4-5 兩組學童看圖說故事之故事結構前後測平均值、標準差與差異考驗

分析項目	實驗組(n=31)		t 考 驗	對照組(n=26)		t 考 驗
	前測	後測		前測	後測	
	平均值 (標準差)	平均值 (標準差)		平均值 (標準差)	平均值 (標準差)	
背景	0.81 (0.48)	1.13 (0.50)	-3.00**	0.77 (0.51)	1.04 (0.53)	-2.27*
故 事件	1.13 (0.56)	1.32 (0.54)	-1.44	0.96 (0.53)	0.85 (0.37)	1.14
事 行動	0.87 (0.67)	1.13 (0.67)	-1.68	0.69 (0.55)	0.88 (0.52)	-1.73
結 結果	0.71 (0.46)	0.84 (0.37)	-1.28	0.58 (0.50)	0.65 (0.49)	-0.81
構 內在	0.00 (0.00)	0.10 (0.30)	-1.79	0.00 (0.00)	0.08 (0.27)	-1.44
總分	3.48 (1.55)	4.48 (1.36)	-2.86**	3.00 (1.44)	3.50 (1.10)	-1.79

註:* $p<.05$ ** $p<.01$ *** $p<.001$

表 4-6 兩組學童聽故事重述之故事結構前後測平均值、標準差與差異考驗

分析項目	實驗組(n=31)		t 考 驗	對照組(n=26)		t 考 驗
	前測	後測		前測	後測	
	平均值 (標準差)	平均值 (標準差)		平均值 (標準差)	平均值 (標準差)	
背景	0.81 (0.60)	1.06 (0.63)	-2.11*	0.73 (0.53)	1.12 (0.65)	-2.81**
故 事件	0.52 (0.57)	0.94 (0.63)	-3.76**	0.38 (0.50)	0.46 (0.51)	-0.81
事 行動	0.19 (0.48)	0.42 (0.72)	-1.88	0.08 (0.27)	0.27 (0.45)	-2.44*
結 結果	0.52 (0.51)	0.71 (0.46)	-1.99	0.27 (0.45)	0.50 (0.51)	-2.29*
構 內在	0.10 (0.30)	0.29 (0.46)	-1.79	0.15 (0.37)	0.23 (0.43)	-0.81
總分	2.07 (1.83)	3.42 (1.91)	-5.12***	1.58 (1.55)	2.58 (1.70)	-4.51***

註:* $p<.05$ ** $p<.01$ *** $p<.001$

表 4-7 兩組學童敘事階段前後測平均值、標準差與差異考驗

測驗工具	實驗組(n=31)		t 考 驗	對照組(n=26)		t 考 驗
	前測	後測		前測	後測	
	平均值 (標準差)	平均值 (標準差)		平均值 (標準差)	平均值 (標準差)	
敘 看圖說	1.74	2.45	-4.21***	1.58	1.92	-2.56*
事 故事	(0.89)	(0.72)		(0.64)	(0.69)	
階 聽故事	1.29	2.16	-7.23***	1.15	1.58	-2.67*
段 重述	(0.74)	(1.07)		(0.78)	(0.99)	

註: * $p < .05$ ** $p < .01$ *** $p < .001$

三、兩組補救教學的成效差異比較

再以「背景」、「事件」、「行動」、「結果」、「內在反應」和「總分」及「敘事階段」的前測成績與「智商」做為共變量，分別進行共變數分析，得到表 4-8、4-9 之結果摘要。表 4-8 顯示，在看圖說故事的「事件」、「總分」和「敘事階段」方面，排除前測和智力的影響後，實驗組和對照組間均有顯著的差異($p < .01$)。同樣的，表 4-9 顯示，在聽故事重述的「事件」、「行動」、「總分」和「敘事階段」方面，排除前測和智力的影響後，實驗組和對照組間有顯著的差異($p < .05$)。

綜合來看，從表 4-8、4-9 中可知，在故事結構中，以故事元素的「事件」、「總分」和「敘事階段」的進步情形皆高於對照組，其實，這個結果是可以理解，在本補救教學的初期，有部分的低成就學童對於注音和識字有很大的困難，由於解碼上的困難，也影響學童學習故事結構的效果，在閱讀的層次上，識字是低成就學童較容易學會的部分，高階的閱讀理解對於低成就的學童而言，是較艱深的一環，因此，低成就學童可能因理解能力較差，比較無法瞭解故事的全部內容，並且整合故事不同情節的訊息，重建完整的故事架構，進而重述出來，所以，這樣的結果仍是可接受。不過，從故事結構的「總分」和「敘事階段」來看，經過一學期密集的國語文補救教學，低成就學童在口語敘事中的故事結構的進步情形仍比對照組優，顯示對於低成就的學童，仍然要細部有系統的補救教學，雖然目

前的成效仍不穩固，但可能是教學介入時間不足，對於閱讀能力低落的學童，要有更多的閱讀歷程，才能看出較多的進步。

表 4-8 兩組學童看圖說故事後測之共變數分析(以前測和智商為共變數)

分析項目	變異來源	SS	df	MS	F
故事結構					
背景	組間	0.60	1	0.60	2.72
	組內	11.66	53	0.22	
事件	組間	2.30	1	2.30	10.38**
	組內	11.76	53	0.22	
行動	組間	0.89	1	0.89	2.58
	組內	18.20	53	0.34	
結果	組間	0.30	1	0.30	1.76
	組內	9.00	53	0.17	
內在反應 ²	組間	0.005	1	0.005	0.06
	組內	4.556	54	0.084	
總分	組間	17.75	1	17.75	12.72**
	組內	73.98	53	1.40	
敘事階段	組間	5.59	1	5.59	14.82***
	組內	20.01	53	0.38	

註:1.* $p < .05$ ** $p < .01$ *** $p < .001$ 2. 內在反應只以智力為共變數

表 4-9 兩組學童聽故事重述後測之共變數分析(以前測和智商為共變數)

分析項目	變異來源	SS	df	MS	F
故事結構					
背景	組間	0.01	1	0.01	0.02
	組內	18.65	53	0.35	
事件	組間	1.91	1	1.91	7.28**
	組內	13.88	53	0.26	
行動	組間	1.29	1	1.29	5.71*
	組內	11.95	53	0.23	
結果	組間	0.33	1	0.33	1.68
	組內	10.55	53	0.20	
內在反應	組間	0.02	1	0.02	0.12
	組內	10.97	53	0.21	
總分	組間	6.58	1	6.58	4.22*
	組內	82.69	53	1.56	
敘事階段	組間	4.36	1	4.36	8.24**
	組內	28.06	53	0.53	

註:* $p < .05$ ** $p < .01$ *** $p < .001$

第三節 低成就學童口語敘事能力特徵

本節旨在探討二年級低成就兒童的口語特徵。幼兒是發展口語能力的重要階段，因此，國內外口語發展的研究，大多以幼兒為對象，唯，低成就學童常見能力落後的情形，因此，其口語能力可能反而與幼兒較接近，本節的目的，即是希望透過參與兒童的語料分析，找出低成就學童口語敘事樣本的特徵。

一般兒童通常在 3-4 歲能開始使用簡單句、否定句及疑問句，4 歲左右，對話能力大致已形成，5-6 歲的孩子使用的詞彙更多，能使用代名詞、動詞及被動語態來形成句子，並發展講故事、角色扮演等語言表達來達成目的，此時的幼兒，已可根據故事書來重述聽過的故事，並依據圖畫的內容自編故事，Engel 發現 5-10 歲的孩子能清楚以邏輯的方式描述事件因果關係，並加入個人的評論(引自黃孟嬌譯，1998)，Botvin & Sutton-Smith(1977)也提到，4 歲的孩子在敘述故事時，是傾向單一事件的描述，事件之間的關係較不關心，5 歲時，開始建構簡單的故事情節，直至 7 歲時，漸漸發展故事的因果關係，並擴展故事的情節(引自洪慧娟，2000)。

根據以上的文獻可發現，一般小二學生的口語能力，在事件的描述上，應該能注意到事件間的關係，也能描述事件的因果關係，並擴展故事的情節。本節的資料分析，將以一般兒童的口語能力做為參照點，分析小二語文低成就兒童的口語能力，分析對象包括全部參與兒童的補救教學前後測的資料。

一、只會描述簡單的概念

大部分的低成就學童看到圖片，傾向只描述圖片內的動作，而不會連成一個句子，也看不出前後的因果關係。「他們在騎單車，放手，跌倒了……哭了！因為撞到，他們好了，笑了，握手，危險，道歉(T₁A04.S)」。有些低成就學童僅能說出部分的語彙，並可聽出，從他們限有的語彙中，想重述對故事的了解，但學

童的聽覺記憶和聽覺理解較弱，只能使用簡單句重述。「五塊錢，腳踏車，四十元，五十元(T₁A02.R)」，「賣五塊錢，拍賣會，腳踏車，只要賣五塊錢(T₁A06.R)」，「五塊錢，今天，公園裡，有一台腳踏車(T₁B23.R)」。

二、較少為主角命名

低成就學童在看圖說故事中，對於圖片出現的人物即主角，不會使用命名的方法為主角取名字，從頭到尾使用代名詞來替代。「他們騎很快(T₁A01.S)」，「他們在騎單車(T₁A04.S)、(T₁A25.S)」，「他們就是騎太快了(T₁A11.S)」，「他們在騎腳踏車(T₁A05.S)、(T₁A24.S)、(T₂A18.S)、(T₁B10.S)、(T₁B19.S)」。

有些學童是將主角以兄弟姐妹相稱，「哥哥放兩隻手騎(T₁A06.S)」，「哥哥和姐姐在騎腳踏車(T₁A16.S)」，「哥哥和妹妹騎腳踏車(T₁B01.S)」。

部分學童是一邊敘述故事，一邊用手指著故事中圖片的人物，「有兩個人在騎腳踏車(T₁A22.S)、(T₁A28.S)、(T₁B01.S)、(T₁B24.S)」，「那個人跟他媽媽說(T₁A22.S)」，造成聽者需要看學童手指的地方，才不致於將人物混淆。也有學童沒有為主角命名，在陳述故事到後頭時，常發生人物錯亂，或是哥哥說成弟弟等現象。

三、使用較多的指示詞

低成就學童在敘說時，常找不到適合的語彙，或是還在思考過程中，只好使用「這個/那個」來取代要表達的詞彙，或是有帶詞頭的意思存在。「這個人跟那個人玩，後面的那個人沒有抓好，手放開那個(T₁A19.S)」，「買了那個腳踏車(T₁A12.R)」，「那個小男孩(T₁A11.R)」，「他把那個手放開(T₁B23.S)」。

四、過度使用連接詞

絕大部分的低成就學童，在句子和句子串連時，只會使用和、然後、結果為

連接詞，而且句子從頭到尾常使用同一個連接詞，不會使用其他的連接詞，如接著、最後等。「然後就跌倒了，然後他媽媽……，然後他們……(T₁A01.S)」，「然後一個有賣腳踏車……，然後小男孩……，然後老闆說(T₂A03.R)」，「妹妹和哥哥騎很快，哥哥和妹妹就到了，媽媽就說，你和妹妹別打了(T₁B07.S)」，「結果每人……，結果那一輛腳踏車……，結果小男孩用五元去拍賣(T₂B08.R)」。在學童學習詞彙的順序中，名詞是最先學會的，其次是動詞，使用連接詞在國小二年級階段才慢慢接觸，但低成就學童在先前的名詞和動詞，有許多都沒有完全了解，因此，對連接詞的認識更是相對的減少，也不知道如何使用，才會從頭到尾只使用單一的連接詞。

五、常有重複說的現象

低成就學童在敘說時，常會說錯或放棄、重新再說的現象發生，或是在訊息運作的思考過程中，一直重覆某個詞語或詞彙。「他們倆，哥哥在後面，姊姊在前面(T₁A31.S)」，「有一個人在，有兩個人在騎腳踏車(T₁B02.S)」，「今天在公園…裡…，在公園裡發生了…發生了…發生了拍賣會(T₁B05.R)」，「今天，公園有在賣，三輛車的腳踏車，有在賣一台腳踏車(T₁B21.R)」。會發生這樣的情形，推論是低成就學童認識的語彙本來就比較少，要在短時間內將看到的圖片或是聽到的故事重述，以限有的語彙程度並配合正確的語法組合句子，且表達出該圖片的意思或聽到的故事內容，對低成就學童來說，訊息的運作沒辦法立即反應，自然會發生敘述不流暢的情形。

六、故事內容跳躍、省略或加入個人經驗

低成就學童在敘說故事內容時，常會每個段落交待不夠清楚或不夠完整，甚至某個情節並未描述完畢即跳到下一段。「腳踏車，出五塊，因為只有五塊，別

人都出三十、四十就贏他，就買走了，小男孩到最後有買到一輛腳踏車，然後全場的人都鼓掌(T₁A04.R)」，「有兩個人在騎腳踏車，有一個男生就撞到女生，然後女生就告訴媽媽，他們兩個人就變好了(T₁B17.S)」。甚至有些學童會加入自己的想法編纂故事「一個小弟弟他偷偷的出來，他撿到五塊錢(T₁A16.R)」。

七、不易完整描述故事的因果關係

部分的低成就學童在陳敘故事時，對於故事的前因後果較不易察覺，在敘說時，沒有辦法將故事的因果關係連結，而不能表達明確或清楚。「他們兩個人在騎腳踏車，兩個撞到了，小男孩跟她對不起，他們兩個變成好朋友了(T₂B09.S)」，圖片中兩個人會撞到跌倒，是因為小男孩放開手把，但低成就學童並沒有把關鍵原因說出來；「他看到很漂亮的車，他只有五塊錢，他買不起，他就說三次，五塊錢、五塊錢、五塊錢，他就買了，臉上就笑著，那個小男生就把單車帶回去了(T₂A07.R)」，在故事重述中，為什麼小男孩可以買到腳踏車的真正原因，是其他人察覺到小男孩只有五塊錢，而不再喊價，但低成就學童並沒有發現這一層關係。

八、不易察覺主角的內在反應

不管任何故事，在鋪陳時，故事內的主角會有情緒上的起伏和變化，對低成就的學童而言，對於人物的內在反應和感覺較不易察覺或是忽略。「最後小男孩還是出五塊錢，然後他就得到這個腳踏車(T₁A01.R)」，「小男孩最後大聲的喊，他就買下來了(T₁A07.R)」，「小男孩終於得到那台車了(T₁B08.R)」，在故事重述裡，本來快要放棄的小男孩，最後卻得到腳踏車，露出燦爛的笑容，小男孩失而復得的心情轉變，溢於言表的笑容，對低成就學童來說，內在反應在故事結構學習的發展來說，是較晚形成的，因此，情緒上的起伏也不易觀察到。

綜合來說，低成就學童說的故事長度較短，較常使用簡單句表達，且會有自我修復的現象產生，這與李宛靜(2003)、Roth 與 Spekman(1986)的發現一致，原因在於低成就學童了解的詞彙量較少，當他們嘗試想說更多的故事內容時，認知處理的詞彙庫並不能馬上提供適當的語彙，在訊息處理的過程中，容易發生重覆說、或重新再說的情形，造成所說的內容有限，這在本研究的量化資料中，由學童在故事長度的前測成績也可以看出來，兩組學童說出的總字數僅有五十字左右，對照組的後測成績(55.23)還比實驗組的前測成績(56.48)低；再者，低成就學童在重述故事時，會遺漏較多的部分，或出現不相關的訊息，這也和 Copmann 與 Griffith(1994)的發現相似，畢竟，要一字不漏的重述故事，涉及的層面很廣，聽覺的理解和記憶、語意的了解、句子和句子的連接，再經口語的表達，有一個環節出了問題，都可能影響口語敘說的能力。另低成就學童口語敘事時，故事結構較不完整，以看圖說故事來說，容易以單張圖片來進行表達，而沒有將四張圖片連貫成一個有故事性的內容，而故事重述牽涉到的因素更複雜，從本研究的數據中也可發現，學童在整個故事結構的總分雖呈現進步的情形，但每一個結構元素都只有些微的進步，因此，要包含完整詳盡的故事結構更顯不易。

第五章 結論與建議

本研究是以國語文補救教學提升低成就學童的口語敘事能力，並分析學童在教學前後故事長度和故事結構的差異。本章將針對本研究做整體性的歸納和結論，最後提出具體的建議，以提供未來研究者參考的方向。

第一節 研究發現

本節係針對本研究的結果，做一個統整性的歸納，其研究發現分述如下：

一、實驗組學童的故事長度明顯提升且效果比對照組好

本研究發現，實驗組學童透過補救教學，在口語敘事能力的故事長度上，有提升的效果，且以看圖說故事和聽故事重述評量後，在總字數、相異字數和總句數都呈現大幅的進步。比較實驗組和對照組，實驗組在故事長度的各項指標上進步高於對照組，且控制智商和前測分數後，實驗組和對照組的故事長度能力仍然有顯著的差異，尤其在總字數、相異字數和總句數的差異最是顯著。

二、國語文補救教學對低成就學童故事結構的效果

(一)國語文補救教學，對實驗組學童的故事結構進步幅度有限

本研究以外加式的國語文補救教學介入後，實驗組的學童在故事結構各項分數都呈現進步的情形，在敘事階段亦從第一階段描述順序，進步至第二階段行動順序，不過，以看圖說故事評量後，僅有背景和總分呈顯著，以聽故事重述評量後，以背景、事件和總分呈顯著，五項故事結構元素，以「背景」學習效果最佳，「內在反應」學習效果最不明顯。

會有以上的情形產生，研究者推論可能有幾個原因，第一，學童異質性高：低成就學童本身就是一個異質性很高的群體，在現行體制下，學校均實施融合性的教育，也即是低成就學童包含「一般學習低成就」和因生理因素的「障礙」群體，一般低成就在上課時，會出現情緒不穩定或是學習低落的問題；身心障礙學童由於生理的因素，在一般的補救教學較不容易達到立即性的效果，教學的反應較差，有這些情形的學生，自然會拉低整個施測的成績，影響最後的補救教學成效。第二，介入時間不足：「長時和密集」是有效的教學原則，需要多長的介入時間，要依據低成就學童低落的情形和低成就的類型來判斷。本研究共介入 16 週的時間，由資料發現，許多能力較弱的學童，在故事結構中雖有些許進步，但成效並不明顯，這類學生可能需要更長的介入時間才能趕上與同儕的差距。第三，師資的因素：本研究的補救教學教師是選擇受過和教育相關課程，但沒有教學經驗的大學生，在教學初期，教師常因無法掌握學生起點行為及管理學生的秩序，引起教學上的困難，直至中、後期慢慢改善後才上軌道，因此，如果補救教學的師資，能由現職的老師又受過專業的補救教學訓練來施教，預期效果應可高於此。第四，教學設計和教材限制：本研究的補救教學是一個包裹式的國語文補救教學，包含的教學成分有注音、識字和故事結構，在故事結構的教學設計是以繪本為主，並以學生的程度挑選適合的繪本來引導教學，但有些學生，在低階的閱讀成分「注音」和「識字」嚴重落後，需要花較多的時間處理這部分的問題，而且，補救教學教師在選擇繪本時，僅能選擇第一敘事階段描述順序的繪本進行教學，因此，學到故事結構傾向只有「背景」元素，其他的故事結構元素較少涉獵，進步當然有限。

(二)實驗組學童的進步情形和對照組相比，在共變數分析僅有事件、故事結構總分和敘事階段達顯著差異

比較實驗組和對照組，看圖說故事方面，兩組在背景和敘事階段的進步情形都達顯著，實驗組總分的進步亦達顯著，但對照組則否。聽故事重述方面，兩組

在背景、總分與敘事階段的進步皆達顯著，不同的是，實驗組在事件亦達顯著，對照組則在行動和結果達顯著。接著控制智商和前測後，得到的共變數分析顯示，由兩個測驗工具施測後的事件、總分與敘事階段皆顯著差異，另在聽故事重述的行動亦達顯著差異。由以上結果看出，低成就學童發展故事結構的能力似乎較慢且不穩固，需要長時間且有系統的故事結構教學，才能更提升低成就學童的故事結構能力。

本研究是以二年級低成就學童為對象，以國語文補救教學實施教學，結果顯示，確實能提升低成就學童的口語敘事能力，尤其在故事長度進步最為顯著，但故事結構進步卻較不明顯，且由上一節低成就學童口語敘事的特徵發現，學童在陳述故事時，較沒有辦法完全連結故事前後的因果關係，也造成故事內容會有缺漏的情形，並且容易加上不相干的訊息或個人經驗，由此知，低成就學童故事結構元素的能力發展似乎較慢，亦可能是教學介入的時間不足，閱讀經驗不夠豐富，在補救教學中，尚未完全建立完整的故事結構，還不能運用故事結構元素去重組故事內容，而影響口語敘事時對故事結構的掌控能力。

第二節 研究限制

根據以上的研究結果，本研究的限制有以下四點：

一、研究設計方面

本實驗是採準實驗研究設計，兩組樣本的取得是以非隨機分派，無法控制實驗組和對照組學童的程度完全相等，因此較難知悉，參與學童在補救教學的成長，是否和學童原先的條件產生交互作用。

二、研究對象方面

本研究是以臺東縣四所國小二年級低成就學童為研究對象，而低成就學童本身異質性相當的高，故推論時，僅限於和本研究條件相似者。

三、教學設計和教材方面

本研究是以包裹式的國語文補救教學，教學內容包括作業指導、語文教學(注音和識字)與繪本教學，因此較難得知實驗組學童的進步，是來自語文教學的成效亦是繪本教學，所以可進一步區分，不同的教學內容對補救教學的效益。

四、補救教學教師方面

本研究是以大學生進行補救教學，大學生具備基本的教育知識和滿腔的教育熱忱，但缺乏教學經驗，因此，本實驗結果，無法推論至學校正式教師或其他相關的教育人員或社會志工。

第三節 建議

根據以上的結果和限制，研究者分別就實務的教學與未來的研究，提出以下的建議：

一、對於實務教學的建議

(一)教學活動的設計

本研究是包裹式的國語文補救教學，包含拼音、識字和繪本教學，其中，每次 20 分鐘的繪本教學，為的是提升低成就學的口語能力，但由研究結果發現，故事結構的學習，對低成就學童並非一蹴可及，需要一步步慢慢的建立。因此，

建議日後可選擇單獨以繪本教學，並以故事結構的教學策略提升低成就學童的口語敘事能力，且在故事結構教學中，除了以故事討論和故事重述的活動進行外，可以變化不同的教學方式，運用故事結構圖來整合各個結構要素，了解各個結構元素之間的關係，幫助學童建立口語敘事的鷹架，增進對故事的理解和口語表達能力。

(二)教材內容的選擇

本研究的目的是提升學童口語敘事能力，是以繪本當作教材，參考 Moreau & Zagula(2002)的敘事能力的分析系統，將繪本分成七種難易階段，補救教學教師根據學童的程度，考慮學童的識字量，挑選適合的教材進行施教，但從教學的觀察中發現，在教學的過程中，選擇較符合學童生活經驗相關的教材，較能提升學童學習的興趣，因此，建議未來的研究者，除了選取適合學童程度的繪本外，也要考慮繪本主題，選擇和學童生活經驗與背景較相關的內容，並進一步以教學實驗檢驗其教材內容調整的成效。

(三)加長補救教學介入時間

根據本研究結果，實驗組學童在口語敘事的故事長度上有明顯的進步，但在故事結構的成績並非完全達顯著差異，亦即是實驗組學童對故事結構元素的認識尚未趨於純熟，對低成就學童來說，故事結構的學習可能需要較長時間，各種故事元素中，只有能獨立教學的背景元素掌握度較佳，其他元素則較不理想，因此，研究者建議，加長介入的時間，給予較多的閱讀經驗和歷程，對低成就學童在故事結構的學習可能才會有較佳的成效。

二、對於未來研究之建議

(一)比較不同的蒐集語料方式，分析口語敘事能力的差異

分析口語敘事能力的差異，故事蒐集的方式有很多種，在國外的研究當中，

亦有以不同的方式(口述故事、看完影帶敘說內容等)，而本研究限於時間的因素和人力的考量，僅用一個四格漫畫圖實施看圖說故事，和一篇拍賣會的小故事進行聽故事重述，在資料的分析上，語料顯得較為不足且較短少，建議後續的研究者，可考量不同的蒐集情境，蒐集較多的語料內容，並比較不同蒐集方式口語敘事能力的差異。

(二)比較不同的研究對象或不同的師資，檢驗其差異

本研究是以二年級低成就學童為補救教學的對象，在提升其口語敘事的能力有不錯的成效，但根據 Chall 的閱讀發展理論，幼兒階段是建立口語能力的關鍵時期，且早期口語能力的發展可能攸關未來閱讀的發展，因此，建議未來可針對學齡前的低成就的學童進行實驗教學，比較不同年齡層介入的差異。另在補救教師方面，本研究是選用大學生來擔任補救教學的教師，目的是建立以大學生為主的補救教學系統，但不同的人力系統，教育知識和教學經驗亦不相同，建議未來可嘗試研究不同的師資系統對補救教學成效的影響。

(三)比較不同的教學成分，檢驗其差異

本研究是採包裹式的國語文補救教學，成分包含注音、識字和繪本教學，在補救教學後，雖然可以看到補救教學的成效，但並不清楚其成效是來自於那一個成分，建議未來的研究，在教學的成分上，可進一步將注音識字技能，及繪本教學（口語）做區分，以便釐清成效的來源。

參考文獻

一、中文部份

王姝雯(2005)：故事結構分析法教學方案對智能障礙兒童口語敘事能力之研究。

臺北市立教育大學身心障礙教育研究所碩士論文，未出版。

王瓊珠(2004)：故事結構教學加分享閱讀對增進國小閱讀障礙學童讀寫能力與故事結構概念之研究。臺北市立師範學院學報，35(2)，1-22。

包美伶(1988)：學前兒童語言表達能力與有關因素之研究。國立彰化師範大學特殊教育研究所碩士論文，未出版。

甘鳳琴(2007)：國小學業成績之馬太效應—以高雄縣為例。國立臺東大學特殊教育學系碩士論文，未出版。

李丹、劉金花、張欣戊(1989)：兒童發展。臺北：五南圖書出版公司。

巫有鎰(1999)：影響國小學生學業成就的因果機制—以臺北市和臺東縣做比較。教育研究集刊，7(43)，213-242。

李芳君(2006)：口語理解與閱讀理解合一課程對國小輕度障礙學生語文理解之學習成效。國立高雄師範大學特殊教育研究所碩士論文，未出版。

李宛靜(2003)：語言學習障礙兒童口語述說能力之研究：故事結構分析。臺北市立師範學院身心障礙教育研究所碩士論文，未出版。

李昆霖(2000)：環境安排對增進重度障礙兒童溝通行為之研究。國立臺灣師範大學特殊教育研究所碩士論文，未出版。

吳淑箏(2005)：大班幼兒摘取圖畫故事書大意之內容分析—以童話類主題為例。國立嘉義大學幼兒教育學系研究所碩士論文，未出版。

吳啓誠(2003)：語障兒童口語能力指標之信度探究。國立嘉義大學國民教育研究所碩士論文，未出版。

- 吳敏而(1993)：**兒童語意與語法的發展**。載於：國民小學國語科教材教法研究第三輯，臺灣省國民學校教師研習會編印，59-72。
- 金秀麗(1989)：**教養機構智能不足兒童語言表達能力及其相關因素之研究**。國立彰化師範大學特殊教育研究所碩士論文，未出版。
- 林玉芳(2005)：**自然環境教學對增進中度自閉症學生自發性語言成效之研究**。國立臺灣師範大學特殊教育學系在職進修碩士班碩士論文，未出版。
- 林宜芳(2004)：**全語言教學對國小智能障礙學生口語敘事能力之研究**。國立臺北師院學院特殊教育研究所碩士論文，未出版。
- 林美秀(2004)：**教導式對話教學對增進學習障礙兒童口語與閱讀理解能力效果之研究**。國立臺灣師範大學特殊教育研究所博士論文，未出版。
- 林寶貴(1991)：**語言發展與矯治專題研究**。高雄：復文圖書出版社。
- 施錚懿(1996)：**國小六年級寫作學習障礙與普通學生在故事與說明文寫作成果之比較**。國立彰化師範大學特殊教育研究所碩士論文，未出版。
- 柯華蕓、陳俊文(1992)：小學生說話與作文產品之比較。**國立中正大學學報**，3(1)，27-46。
- 洪儷瑜(1995)：**學習障礙者教育**。臺北：心理出版社。
- 洪儷瑜(2005)：**字立字強—中文基本讀寫能力補救教材彙編**。臺灣師範大學特殊教育學系，未出版。
- 洪慧娟(2000)：**幼兒說故事內容及結構之分析研究---以一個全語言幼稚園為例**。國立臺灣師範大學家政教育研究所，未出版。
- 倪志琳(1997)：環境教學法在特殊兒童語言訓練之應用。**特殊教育季刊**，65，13-17。
- 徐道昌、吳香梅、鍾玉梅(1997)：**語言治療學**。臺北：大學圖書出版社。
- 莊妙芬(2000)：替代性溝通訓練對重度智能障礙兒童溝通能力與異常行為之影響。**特殊教育與復健學報**，8，1-26。

- 許月琴(1999)：臺北市五歲兒童特定型語言障礙之調查研究。國立臺灣師範大學特殊教育研究所碩士論文，未出版。
- 曹純瓊(2000)：鷹架式語言教學對國小高功能自閉症兒童口語表達能力學習效果研究。國立臺灣師範大學特殊教育研究所博士論文，未出版。
- 陳姝蓉(2003)：故事結構教學對增進國小閱讀障礙學生閱讀理解能力之研究。臺北市立師範學院身心障礙教育研究所碩士論文，未出版。
- 陳冠杏、張正芬(2005)：國小低年級高功能自閉症學生口語敘事能力之研究。特殊教育與復建學報，13，209-235。
- 陳美芳(1997)：國小學童聽覺理解與聽覺記憶能力之比較—不同國語文程度學生的比較。特殊教育研究學刊，15，293-305。
- 陳美芳(1998)：國小學童口語語言理解與閱讀理解能力之關係。特殊教育研究學刊，16，171-184。
- 陳美芳(1999)：國語文低成就學童口語理解能力的發展。特殊教育研究學刊，17，189-204。
- 陳振新(2007)：影響臺東縣國小學童學業成就因素之研究～以外籍配偶子女及原漢學童差異為例。國立臺東大學區域政策與發展研究所碩士論文，未出版。
- 陳淑麗、鍾敏華(2005)：奇妙文字國。臺東縣教育局印行，未出版。
- 陳淑麗主編(2006)：奇妙文字國 100 字教材，未出版。
- 陳淑麗(2006)：看圖說故事。未出版。
- 陳淑麗(2006)：聽故事重述。未出版。
- 陳淑麗(2006)：我國弱勢學童課後學習輔導現況與效益分析。行政院國家科學委員會專題研究計畫成果報告(計畫編號 NSC95-2413-H-143-001-555)。
- 陳淑麗、曾世杰、洪儷瑜(2006)：原住民國語文低成就學童文化與經驗本位補救教學成效之研究。師大學報：教育類，51(2)，147-171。
- 陳淑麗、熊同鑫(2007)：臺東地區弱勢國中學生課輔現況與困境之探究。教育資

- 料與研究雙月刊，76，105-130。
- 張新仁(1992)：過程導向寫作教學法對國小學童之訓練成效。國科會報告。
- 張春興(2004)：教育心理學：三化取向的理論與實踐。臺北：東華書局。
- 張顯達(1998)：平均語句長度在中文的應用。聽語會刊，14，36-47。
- 曾世杰、陳淑麗(2005)：臺東縣低成就兒童補救教學模式整合方案研究。臺東縣教育局委託專案成果報告。臺東市：國立臺東大學特殊教育學系。
- 曾世杰(2005)：ㄅㄆㄇ注音王國。臺東縣教育局印行，未出版。
- 曾怡惇(1991)：臺北市國小啟智班中度智能不足兒童與普通兒童口語表達能力之比較研究。國立臺灣師範大學特殊教育研究所碩士論文，未出版。
- 曾怡惇(2004)：國小初任特教教師採用「情境教學策略」教導智能障礙學生溝通效果之研究。國立臺灣師範大學特殊教育研究所博士論文，未出版。
- 黃志雄(2002)：自然環境教學對重度智能障礙兒童溝通能力的影響及其相關研究。國立臺南師範學院特殊教育研究所碩士論文，未出版。
- 黃雲生(1999)：兒童文學概論。臺北：文津出版社。
- 黃孟嬌譯（1998）：孩子說的故事：了解童年的敘事。台北市：成長文教基金會。
- 黃毅志(2002)：社會階層、社會網路與主觀意識：臺灣地區不公平的社會階層體系之延伸。臺北：巨流。
- 楊坤堂(2003)：口語語言障礙的認識與衡鑑。國教新知，49(4)，1-12。
- 靳洪剛(1994)：語言發展心理學。臺北：五南圖書出版公司。
- 路斯·克勞斯(2001)：胡蘿蔔種子。上誼文化。
- 葉靖雲(1999)：五種作文能力測驗的效度研究。特殊教育學報，13，331-336。
- 瑪麗·荷·艾斯(1996)：和我玩好嗎。遠流出版社。
- 蔡宛諭(2005)：語言障礙兒童敘事能力之研究。輔仁大學語言學研究所碩士論文，未出版。

- 錡寶香(2000)：國小低閱讀能力學童語言能力之研究。**特殊教育研究學刊**，20，69-96。
- 錡寶香(2001)：國小低閱讀成就學生的口語述說能力：語言層面的分析。**特殊教育學報**，15，129-175。
- 錡寶香(2003)：國小低閱讀能力學童與一般閱讀能力學童的敘事能力：篇章凝聚之分析。**特殊教育研究學刊**，24，63-84。
- 錡寶香(2004)：國小低閱讀能力學童與一般閱讀能力學童的敘事能力：故事結構之分析。**特殊教育研究學刊**，26，247-269。
- 謝蕙蓮(2006)：基測 3 成考生 總分不到 100 分。聯合新聞網。2006 年 6 月 9 日，引自
http://mag.udn.com/mag/campus/storypage.jsp?f_MAIN_ID=171&f_SUB_ID=123&f_ART_ID=36357
- 薛永華(2004)：語言經驗法對提升閱讀理解與口語表達能力之成效研究。國立臺北師範學院特殊教育學系碩士班碩士論文，未出版。
- 簡淑真、曾世杰(2007)：扶助弱勢幼兒閱讀學習與教材研發計畫—以臺東縣國幼班教學研究為例，未出版。
- 魏瑛娟(2004)：有聲故事教學對國小一年級學童口語表達能力之影響。國立嘉義大學國民教育研究所碩士論文，未出版。

二、 西文部份

Bongratz, K. M., Bradley, J. C., Fisel, K. L., Orcutt, J. A., & Shoemaker, A. J. (2002).

Improving Student Comprehension Skills through the Use of Reading Strategies. Master of arts action research project, Saint Xavier University and Skylight Professional Development Field-Based Master's Program.

Chall, J. S. (1996). ***Stages of Reading Development*** (2nd ed.) Orlando, FL: Harcourt Brace.

Copmann, K. S. P., & Griffith, P. L. (1994). Event and story structure recall by children with specific learning disabilities, language impairments, and normally achieving children. ***Journal of Psycholinguistic Research*, 23**, 231-248.

Craig, H. K., Washington, J. A., & Thompson-Porter, C. (1998). Average C-unit lengths in the discourse of African American children from low-income, urban homes. ***Journal of Speech and Hearing Research*, 41**, 433-444.

Fitzgerald, J., Spiegel, D. L., & Webb, T. B. (1985). Development children's knowledge of story structure and content. ***Journal of Educational Research*, 79**(2), 101-108.

Fuchs, L. S. & Fuchs, D. (1998). Treatment validity: A unifying concept for reconceptualizing the identification of learning disabilities. ***Learning Disabilities Research & Practice*, 13**(4), 204-219.

Kress, G. (1994). ***Learning to Write***. New York : Routledge.

Laura, M. J., Ryan, P. B., Joan, N. K., Teresa, A. U., Sarita, L. E., & Ronald, B. G. (2006). The index of narrative microstructure: A clinical tool for analyzing school-age children's narrative performances. ***American Journal of Speech-Language Pathology*, 15** , 177-191.

Liles, B. Z., Duffy, R. J., Merritt, D. D., & Purcell, S. L. (1995). Measurement of

- narrative discourse ability in children with language disorders. *Journal of Speech and Hearing Research*, 38(2), 415-425.
- Maheady, L., Towne, R., Algozzine, B., Mercer, J. & Yesseldke, J. (1983). Minority overrepresentation: A case of alternative practices prior to referral. *Learning Disability Quarterly*, 6(4), 448-456.
- Menyuk, P. (1971). *The acquisition and development of language*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Merritt, D. D., & Liles, B.Z. (1987). Narrative analysis: Clinical applications of story generation and retelling. *Journal of Speech and Hearing Disorder*, 54, 438-447.
- Merritt, D. D., & Liles, B.Z. (1987). Story grammar ability in children with and without language disorder: story beneration, story retelling, and story comprehension. *Journal of Speech and Hearing Research*, 30, 539-552.
- Miller, J. F., & Chapman, R. S. (1981). The relation between age and mean length of utterance in morphemes. *Journal of Speech and Hearing Disorder*, 24, 154-161.
- Moreau, M. R., & Zagula, S. (2002). Braidy: *The Story Braid. Teachers' Manual: An early childhood research-based process for oral language development*. MindWing.
- Norris, J. A., & Brunning, R. H. (1988). Cohesion in the narratives of good and poor readers. *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 55, 416-424.
- Phyllis, S., & Rita, V. D. (2005). Story presentation effects on children's retell content. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 14 , 52-60.
- Roth, F. P., & Spekman, N. J. (1986). Narrative Discourse: Spontaneously generated of learning-disabled and normally achieving students. *Journal of Speech and*

Hearing Disorders, 51, 8-23.

Salch, K., Shaffer, V., & Stevens, K. (1996). *Improving Reading Comprehension of Third and fourth Grade Students*. Saint Xavier University & IRI/Skylight Field-Based Master's Program.

Scarborough, H., Wyckoff, J., & Davidson, R. (1986). A reconsideration of the relation between age and mean utterance length. *Journal of Speech and Hearing Research*, 29, 394-399.

Schirmer, B. R., & Bond, W. L. (1990). Enhancing the hearing impaired child's knowledge of story structure to improve comprehension of narrative text. *Reading Improvement*, 27(4), 242-254.

Stanovich, K. E. (1986). Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly*, 21, 360-407.

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*, 2, 52-120. Norwood, NJ. Ablex.