

# 故事結構教學結合自我監控策略對提升國小閱讀困難 學生閱讀理解成效之研究

黃思萍<sup>1</sup>

新北市文德國民小學  
資源班教師

呂翠華<sup>2</sup>

國立臺北教育大學特殊教育學系  
副教授

## 摘要

本研究旨在探討故事結構教學結合自我監控策略對提升國小閱讀困難學生閱讀理解能力的成效。研究對象為新北市某國小三名閱讀困難學生，研究方法採單一受試研究法之逐變條件設計進行研究，自變項為故事結構教學結合自我監控策略，依變項為閱讀理解能力。評量工具為研究者自編之閱讀理解評量及故事地圖學習單，資料分析採目視分析法，以期了解參與者的立即成效與維持成效，此外，也對學生、教師進行訪談，以瞭解本研究之社會效度。

本研究之主要發現如下：

- 一、國小閱讀困難學生在接受故事結構教學結合自我監控策略的教學介入後，三位學生在閱讀理解能力之表現具有立即成效與維持成效。
- 二、國小閱讀困難學生在接受故事結構教學結合自我監控策略的教學介入後，三位學生在故事結構元素分析能力之表現具有立即成效與維持成效。
- 三、在介入教學結束後，參與之國小閱讀困難學生及其導師對本實驗教學有正向回饋。

最後，研究者根據研究結果提出實務教學及未來研究之建議。

**關鍵字：**故事結構教學、自我監控策略、閱讀困難學生、閱讀理解能力

通訊作者：呂翠華

Email: thlu@tea.ntue.edu.tw

## 壹、緒論

本研究旨在探討故事結構教學結合自我監控策略，對於提升國小閱讀困難學生閱讀理解之成效，本節分別說明研究背景及動機、研究目的與待答問題及名詞釋義。

### 一、研究背景與動機

閱讀是一種高度複雜化的心理歷程，是學習各種不同知識的基礎。閱讀是學校課程中獲得知識的重要技能，更是影響人類生活的重要因素(張世慧，2015)。然而，對於閱讀困難的孩子而言，從閱讀到讀懂、讀出重點就是一大挑戰，因此如何增進學生的閱讀理解能力，是教育工作者非常重要的任務。認字是閱讀理解的基礎，而閱讀的最終目的是理解文章的意義。閱讀是許多學科學習的基礎，當個體無法順利學會閱讀時，不但影響其他領域的學習成效，還會影響個體的生活適應，可能衍生其他問題，如中輟、失業及其他社會問題等(王瓊珠，2010)。

故事結構教學(story structure instruction)係以故事結構分析為主軸，藉由圖示表列故事內容，以結構化、條理的方式呈現，讓學生知道故事的發展脈絡，以期增進學習者的閱讀理解能力。在故事結構教學中，除了彈性運用策略外，也相當重視圖示的輔助理解作用，透過圖表的歸納與組織，讓學生重新建構整個故事原貌。教師進行教學時，會提供故事結構的視覺圖像提示，有助於學生記憶和理解故事內容的元素，注意特定訊息，增進選擇性閱讀能力。

在課堂教學中，教師常運用不同的學習策略來提升學生的學習成效，自我監控策略(self-monitoring strategies)能有效提升學習困難學生的專注力、降低干擾行為，增進學生的學習成效(Amato-Zech, Hoff, & Doepke, 2006; Rankin & Reid, 1995)。而且教師在課堂中容易執行，因可用短時間教導學生進行自我監控或融入課程中，以提高策略教學的可行性(Shimabukuro, Prater, Jenkins, & Edelen-Smith, 1999)。自我監控是思考策略的一種，是指學習者能評估、覺察自己的學習歷程，調整、修正自己的學習行為，進而達成所預定的學習任務。

研究者在資源班教學中發現，閱讀理解能力較差的學生通常在課文理解、數學題意理解有困難，因而導致學業表現低落，甚至產生生活適應、溝通問題。因此，為了提升閱讀困難學生的閱讀理解能力，本研究選擇故事結構教學結合自我監控策略，選擇所教導的國小四年級閱讀困難學生為研究對象，藉由故事結構教學結合自我監控策略，以期提升學生故事組織及內容理解能力。

## 二、研究目的與待答問題

基於上述研究動機，研究目的與待答問題說明如下：

### (一)研究目的

1. 探討故事結構教學結合自我監控策略，對國小閱讀困難學生閱讀理解表現之成效。
2. 探討故事結構教學結合自我監控策略，對國小閱讀困難學生故事結構元素分析表現之成效。
3. 探討參與者及其教師對於本實驗教學的看法。

### (二)待答問題

- 1-1 國小閱讀困難學生在故事結構教學結合自我監控策略，教學介入後閱讀理解能力之立即成效？
- 1-2 國小閱讀困難學生在故事結構教學結合自我監控策略，教學介入後閱讀理解能力之維持成效？
- 2-1 國小閱讀困難學生在故事結構教學結合自我監控策略，教學介入後故事結構元素分析能力之立即成效？
- 2-2 國小閱讀困難學生在故事結構教學結合自我監控策略，教學介入後故事結構元素分析能力之維持成效？
- 3-1 在本實驗教學結束後，參與實驗之國小學習困難學生及導師對本實驗教學的看法為何？

## 三、名詞釋義

### (一) 故事結構教學(story structure instruction)

故事結構教學是指分析故事文體的概念結構，詳細說明故事元素，包括目的、行動、結果等之間的關係，並藉著分析故事元素及使用圖示方式呈現文章架構，使讀者在閱讀時能即時掌握內容架構的閱讀理解策略(蔡銘津，1995)，常使用的教學形式有故事地圖(story map)或故事臉(story face)。本研究教學設計採用的故事結構元素包括故事主角(包含特色)、故事背景(時間、地點)、起始事件、事情經過和故事結果(主角反應)。在教學設計上，以視覺圖示呈現故事主要結構，配合理解性問題的提問，引導學生學會使用故事結構元素理解內容。由教師示範並提供線索引導學生運用故事結構元素、學習自我監控策略；課堂最後再進行閱讀理解測驗，以瞭解學生的故事理解程度。

## (二) 自我監控策略(self-monitoring strategy)

自我監控策略係指個體透過自我評估及自我記錄，覺察自我學習的情況，以維持或提升學習動機，或當學習出現困難時，能夠經由覺察活動，調整預定的學習方式或是目標，進而克服困難、解決問題(Reid, Trout, & Schartz, 2005)。本研究教學設計故事元素檢核表，運用此檢核表協助學生自我評估及自我記錄閱讀活動之進行，於教學介入期及維持期中，運用故事元素檢核表及自我監控策略，使學生自我監控其學習歷程。

## (三) 閱讀困難學生(students with reading difficulties)

閱讀困難是指學習者在藉由書面文字擷取意義的過程中出現問題，閱讀困難者是一異質性高的群體，一般泛指閱讀能力低於年級水準的學生。本研究所稱之閱讀困難學生是指接受國小資源班補救教學，其魏氏智力測驗全量表分數高於七十分，排除智力、感官、情緒、身體等因素，閱讀理解困難篩選測驗得分為四年級低分組，參考中文年級認字量表之年級分數，識字能力尚可，且學業成績排名在班上後百分之十五。

## (四) 閱讀理解能力(reading comprehension abilities)

閱讀理解能力係指學生在獨立閱讀故事文章之後，能正確理解句子及文章意義的能力。本研究所界定的閱讀理解能力，主要是指正確理解文章意義的能力，包括字面理解與推論理解等層面。藉由分析故事元素以增進學生理解故事之能力，結合「故事結構元素評分表」得分高低，以「故事地圖學習單」及「故事閱讀理解測驗」的書寫、回答問題之表現進行分析，作為瞭解故事結構教學對閱讀困難學生閱讀理解成效之依據。

# 貳、文獻探討

## 一、 閱讀理論與閱讀理解教學

### (一) 閱讀的相關理論

閱讀的成分歷程(component processes)分為兩個部分；識字(word identification)與閱讀理解(comprehension)(Williams, 2005)。識字和閱讀理解間有很大相關性，認字是閱讀理解的基礎，而閱讀的最終目的是理解文章意義(Juel, Griffith, & Gough,

1986)。在識字部分，讀者需要將文字轉換、對應成口語形式的詞彙以理解其義；或是經由整字的自行激發、觸接其義；或是同時使用此兩種管道觸接詞意。另外在理解部分，除了詞彙、語句、篇章的語意解釋之外，尚包括不同類型的思考、評鑑、判斷、想像、推理與問題解決等處理歷程，而且這些認知處理歷程皆涉及使用語言符號的思考(綺寶香，2007)。大多數文獻都將閱讀分為識字和理解兩個主要成分，但在細節上則有所不同，Gagné 指出閱讀是讀者透過文字的解碼、字義的理解及文意的推論理解，來進行監控自己對文章內容理解之歷程，因此，Gagné 依據訊息處理理論的觀點，將閱讀理解可分為字義理解(literal comprehension)、推論理解(inferential comprehension)及理解監控(comprehension monitoring)三個次要部分。

## (二) 策略教學對增進讀理解能力的重要性

閱讀的最終目的在於理解，讀者需要從文本蒐集其意義。認字能力精熟後，閱讀理解能力並不會自動產生。多數學習困難學生即使學會基本的認字，對於需理解複雜的文本內容仍產生困難；他們需要閱讀策略協助其成為主動閱讀者(Williams, 1998)。閱讀理解是語言的歷程，也是思考的過程，須以讀者的語言知識、經驗為基礎，由讀者主動運用既有知識、經驗，與閱讀材料進行互動結合，才能理解並找出文章的意義(林淑均，2014)。讀者須運用先備知識，主動與文本作出互動，透過文字的編碼、文意的理解，進行對文章的推論。

閱讀能力是要透過學習才能得到，柯華葳(2010)建議教學者應運用不同的閱讀策略或方法，協助學生更深入的理解文章。Baker 與 Brown(1984)強調運用自我監控策略來進行閱讀，可幫助讀者瞭解文章重點，適當分配注意力，並監控自己的閱讀歷程。黃瓊儀(2012)強調訊息處理的閱讀理解策略，幫助讀者在閱讀過程中使用有組織的活動，對閱讀材料的訊息加以獲得、提取、運作、整合、儲存。

閱讀理解策略教學常涉及教導學生辨識重要結構化及特定類型的文本元素，然後記住提示，尋找這些重要元素的一系列基本程序。這關乎獲取文字中的知識，及策略性地運用這些知識，學習合適的閱讀策略才是增進閱讀理解能力的關鍵。為了增加閱讀困難學生獲得知識的機會，提升對文本結構的理解，教師必須依照學生的學習起點能力，找尋適合學生的學習策略，在閱讀中給予鷹架指導，為學生量身訂造屬於他們的學習計畫，此為教師的重要任務。

## 二、故事結構教學的理論與應用

### (一) 故事結構的內涵

故事結構是指故事的組成分和組成方式，亦稱為故事文法，最早是由Rumelhart(1975)提出，他認為故事體文章都有其內在架構。1900年代初期人類學家分析人們在述說故事時都遵循某種型態—故事中大多包括幾個元素，如：主角、問題或衝突、主角試圖解決問題的經過及結局，後來這些元素被稱為故事結構(王瓊珠，2010)。廣義的故事結構係指個體在接觸語文材料或活動時，所發展出來對故事的敏感度，而這些故事敏感度會逐漸轉存在個體記憶中的心理架構(杜淑娟，2014)。狹義的故事結構是指分析故事的概念結構，詳細說明故事要素(蔡銘津，1995)

Rumelhart(1975)指出故事要素主要分為背景與情節兩部分，但其中亦可細分事件與反應(外在反應、嘗試與結果)。Thorndike(1977)認為故事結構就是有組織地說明故事的文章結構，故事要素為：1.故事由背景、主題、情節及結局組成。2.背景包括人物、地點和時間。3.主題是由目標所構成。4.情節是由一些故事插曲所組成。5.結局是由事件和狀況所組成。6.插曲是由某些事件和某些情況所構成。

Stein 與 Glenn(1975)指出故事結構要素包括背景和插曲兩大部分，背景包括主要人物及故事情境(介紹故事主角及事件發生的時間、地點)；插曲部分涵蓋六項訊息(起始事件、內在反應、計劃與行動、企圖、故事結局、反應或感覺)。Idol 與 Croll(1987)認為故事結構包括的元素為：主要人事(主角、事物)；背景(事件的時間地點)；問題(主角需解決的問題)；主要事件(如何解決問題的重要事件)。

故事結構元素的分類多元，整合各學者分析的故事元素，發現其中以五至七個故事結構元素居多，這些元素包括故事前、中、後的發展經過，同時包含主角特質及心理感受。研究者歸納五個有助於記憶故事結構的要素，分別是：主角(包含特質)；情境(時間、地點)；問題(衝突)；事情經過；結局(反應)。

## (二) 故事結構教學的理論基礎

故事結構和認知心理學的基模理論有密切關係。基模(schema)是人類思考問題的一種基礎模式，J. Piaget 認為基模是個體運用與生俱來的基本行為模式，瞭解周圍世界的認知結構，將其視為為人類吸收知識的基本架構，隨年齡成長和經驗的增加，基模會漸趨複雜而發展為心理行為模式，因而能學習語言、文字、甚至抽象的符號公式。

基模是一種認知結構，是個人基於過去經驗，而形成對某些人、事、物的知識，是存在於記憶中有組織的訊息知識(Bartlett,1932)。故事結構教學是以故事基模理論為基礎，個體在閱讀時須整合故事基模，以瞭解文章訊息知識。根據基模理論的觀點，個體須從貯存在記憶裡的知識結構，即是基模群中找到和文章內容

結構相吻合的基模，才能理解文章訊息(蔡銘津，1995)。當個體從文章中蒐集到更多的訊息時，個體基模也隨之不斷地調整。

除了考量個體基模的成熟度外，個體基模能否有效的和故事內容產生聯結，也是影響閱讀理解的關鍵。閱讀理解是讀者主動建構與文章內容的交互歷程，在閱讀的交互歷程中，讀者必須從儲存在記憶裡的基模群裡找到和文章內容結構吻合的基模，才能理解文章內容。理解內容之後，讀者才能自行增添、調整，或建立新的基模，成為學習知識的開端。在閱讀教學中，教學者應將外在輸入的刺激與學生的內在基模建立聯結，引導學生運用記憶裡和文章內容符合的基模，使新知識建立在舊經驗的基礎上，以促進閱讀的理解。

### (三) 故事結構教學的原則

有效的故事結構教學可依循下列原則(王瓊珠，2010)：

#### 1. 直接教導明確的策略

明確型的故事結構教學比隱含型的故事結構教學成效好，考慮到閱讀困難學生的學習特性，教師應直接教導故事結構策略，協助學生建立心智故事圖；教師一開始可採用提問策略，引導學生找出故事內的重要資訊，訓練學生最後能自己提問結構問題。

#### 2. 逐步引導學習故事結構

先由教師示範，透過教師使用放聲思考方式，示範如何逐步達成目標；接著經由口頭分享，師生共同討論；然後使用鷹架教學模式，將學習策略內化至學生身上，終至學生獨立使用。整個教學過程要逐步引導，由具體到抽象，由團體討論到個別學習，由教師示範到學生獨立完成，然後教師逐步去除鷹架，讓學生在閱讀中獨立使用故事結構策略。

#### 3. 以圖表列出故事結構

使用圖表列出故事結構，加上視覺的對照刺激，有助於閱讀理解及記憶。以視覺圖示方式輔助學習，將故事中主要的結構元素以圖示呈現，透過故事圖示的歸納與組織，讓學生重新建構整個故事。

#### 4.以口語和書寫方式重述故事

閱讀後讓學生有重述故事的機會，讓學生有再次重整與組織訊息的練習，以確認學生的閱讀理解狀況，重述故事可採口述或書寫方式進行。

綜合上述，在實施故事結構教學的過程中，以故事結構要素分析為主軸的直接教學，以提問方式引導學生找出重要的故事內容資訊，結合鷹架概念，搭配自我監控策略，並使用視覺化組織圖整理故事元素，逐步引導學生建構文章結構，除了使用故事圖建構故事內容，也讓學生重述故事，確認學生的閱讀理解狀況。

### 三、故事結構教學的相關研究

#### (一) 研究對象

相關研究顯示故事結構教學不只運用在國小普通兒童身上，也廣為運用於特殊兒童的語言學習，主要以學習障礙或低閱讀學生為研究對象(例如：王心怡，2006；林心怡，2013；陳姝蓉、王瓊珠等，2003；陳雅婷，2014；趙尹薇，2006；鍾筱莉，2012；Boulineau, Fore, Happn-Burke, & Burke, 2004; Dole, Brown, & Trathen, 1996; Idol & Croll, 1987; Idol, 1987; Newby, Caldwell, & Recht, 1989; Stagliano & Boon, 2009)其他對象如智能障礙學生、聽覺障礙學生及自閉症學生(例如：洪淑卿，2009；唐耀華，2014；張雅惠，2012；葉佩芳，2010；蘇家莉，2009)甚至是低成就學生亦有良好教學成效。

故事結構教學大多應用在小組教學中，亦可採用大班教學形式，均獲致明顯成效。相關研究顯示，故事結構教學大多以個人或小組為研究對象，研究人數為在十人以下，研究人數以三人為最多、其次是五人。以大班為研究對象研究人數為 14 人至 156 人。

#### (二) 單一受試相關研究

相關研究所採用的研究方法主要為單一受試研究，其中多為多基線實驗設計(例如：陳姝蓉、王瓊珠，2003；陳雅婷，2013；黃婷鞠，2012；Boulineau et al., 2004; Dole, Brown, & Trathen, 1996; Gardill & Jitendra, 1999; Idol & Croll, 1987; Stagliano & Boon, 2009)；以多基線倒返實驗設計占多數(例如：陳姝蓉、王瓊珠，2003；陳雅婷，2014；黃婷鞠，2012；Idol & Croll, 1987)；其次為跨受試多探試實驗設計(例如：王心怡，2006；宋愛蓉，2009；唐耀華，2014；張雅惠，2012；張曉嵐，2010；許育瑛，2008；葉佩芳，2010；趙尹薇，2006；蘇家莉，2009)。

### (三) 研究結果

相關研究探討的依變項多為閱讀理解、寫作能力、口語敘事，其中以閱讀理解為最多(例如：王心怡，2006；宋愛蓉，2009；張曉嵐，2010；陳姝蓉、王瓊珠，2003；黃于玲，2013；黃婷鞠，2012；葉佩芳，2010；趙尹薇，2006；蘇家莉，2009；Boulineau et al., 2004; Dimino et al., 1990; Dole et al., 1996; Gardill & Jitendra, 1999; Idol & Croll, 1987; Newby Caldwell & Recht, 1989; Stagliano & Boon, 2009; Taylor et al., 2002; Vallecorsa & de Bettencourt, 1997)。

相關研究顯示故事結構教學對於學生閱讀能力、口語敘事、寫作能力均有正面影響力。其次為口語敘事表達，例如：尹玫君，2013；林心怡，2013；唐耀華，2014；張雅惠，2012；許育瑛，2008；鍾筱莉，2012；而與寫作能力相關的研究最少(例如：陳雅婷，2014)。

## 四、自我監控策略的內涵與應用

### (一) 自我監控策略的內涵

自我監控指個體透過自我評估及自我記錄，覺察自我學習的情況，以維持或提升學習動機，或當學習出現困難時，能夠經由覺察活動，調整預定的學習方式或是目標，進而克服困難、解決問題(Reid, Trout & Schartz, 2005)。在此前提下，學生需要特定的訓練以學習檢核本身反應的方法，並從中瞭解自己的錯誤或無意義的回答。學生在學習的過程中需要主動參與，教師必須教導學生閱讀文章、傾聽、注視以及思考的方法。

Snyder 首先於 1972 年提出自我監控理論，認為自我監控就是自我控制的一種方法，人們會基於許多原因進行自我監控，以符合社會對其既定的期許與規範。Snyder(1974)將自我監控定義為「個體能夠因應外在環境的變化而調整自我的表現。」O' Reilly 等人(2002)定義自我監控或自我記錄是一套教導學習者辨別目標行為，記錄所有適當或不適當的行為，並提供學習者動態的行為改變，進而有效地協助學習者發展自我行為改變及管控。Zimmerman(1989)指出學習者如要學會新的技能和對技能長期熟練，自我監控形式的過程是必要的。「自我監控」可對於學習者的行為提供一個明確的圖像，幫助學習者認真思考自己欲改變的行為，並透過監控、記錄等活動讓學習者能清楚覺知自己的行為，達到學習目標任務，增進學習成效(Daly & Ranalli, 2003)。

## (二)自我監控教學的應用

Reid (1996) 歸納兩種常用的自我監控策略，第一種為注意力的自我監控，即教師指導學生自我評量，學生是否有專注在被指導時的自我記錄結果；第二種為表現的自我監控，即教師指導學生自我評量某些學科表現的各個面相並記錄結果。相較於注意力自我監控，表現型自我監控的程序更多樣化地被研究者使用。舉例來說，學生能自我評量學科生產力(學生努力解決數學問題的題數)、精確度(學生正確完成數學問題的題數)、或是策略應用(執行自我監控策略時，策略中的步驟是否有達成)。自我評量可能在任何任務期間發生(有時以點擊聲作為提示)或是在任務階段後發生(沒有任何提示)。典型的表現型自我監控策略包括使用圖表或自我記錄的特殊記分表。

Alberto 與 Troutman(2012)也表明「自我評估」是指當需要自我監控的情況出現時，學習者對目標行為做必要的反省過程；行為的評量可以透過品質、數量、頻率、獨創性等標準來評量。故在進行自我評估時要讓學習者能夠分辨適當行為與不適當行為，其方法有老師直接講述、同儕示範、錄影帶教學等方式。

在「自我監控策略」中，「自我記錄」是資料蒐集的重要工作，若要讓效果維持下去，需搭配自我獎勵或是自我懲罰等增強機制(Alberto & Troutman, 2012)。其步驟如下：

1. 選擇目標行為
2. 行為的操作型定義
3. 選擇適當的資料蒐集系統
4. 教導學生使用所選擇的資料蒐集系統工具
5. 在教師的指導下練習一次以上
6. 最後由學生自行紀錄並監控其結果

Swanson 與 De La Paz(1998)提出自我監控的教學原則，學生可藉由問自己問題來瞭解自己在做什麼，以幫助他們遵循自我監控策略的步驟，或確保步驟已正確完成。學生們被教導要問自己以下幾個問題：

1. 我回答問題的所有面向嗎？
2. 我是否能正確讀懂問題？
3. 我是否能說出問題完整的答案，是否能讓別人理解？
4. 我是否從文本中及從我的知識記憶中獲得新的觀點，以至於能回答有意義的答案？
5. 我回答完所有問題了嗎？

Chan(1991)亦表示，教師可用檢核表來教導孩子進行自我監控活動。檢核表的功能可被發展為讓學生能獨立完成任何有需要理解的活動。教師必須設法預測學生是否能在教師協助下理解並正確執行給定策略的問題，或是從一系列協助他們內化的策略步驟中獲得幫助。教師即使教了學生自我監控策略，仍要幫助學複習如何提問、回答問題及如何執行所需要的動作。

自我監控是在閱讀過程中可用於促進閱讀理解的重要能力，幫助學生察覺他們對文章的理解，進而增進其閱讀理解力，並在自我監控過程中找出不明白之處與盲點，讓學生透過自主學習提升學習成效。自我監控策略幫助學習者能自主評估、覺察自己的學習歷程，調整修正自己的學習行為，進而達成教師預定的學習任務。過程中學生需自我評估、自行記錄學習狀況，透過教師指導的原則步驟，以及透過反覆問答，透過不斷調整、改進、尋找答案的過程來增進學生學習成效。如上節文獻回顧，故事結構教學能提升學生閱讀理解能力，教師若能教導學生自我監控策略，融入在故事結構教學，想必能幫助學生更專注的學習，提升學生學習的自主性，使學生能覺察自己的學習過程，並且教師能更有效執行教學活動。

## 參、研究方法

### 一、研究設計

本研究採單一試研究法之逐變條件設計(changing conditions design)，自變項為故事結構教學結合自我監控策略，依變項為運用故事結構結合自我監控策略後，閱讀困難學生的閱讀理解能力。

#### (一) 自變項

本研究之故事結構教學結合自我監控策略，係研究者參考國內外教學研究設計，選擇五項適合國小中年級閱讀困難學生學習之故事結構元素，包括故事主角、故事背景、起始事件、事件經過與故事結果，透過多媒體繪本，逐步教導學生習得故事結構，並教導學生使用故事結構元素檢核表監控自己的學習情形。

#### (二) 依變項

本研究的依變項為國小中年級閱讀困難學生的閱讀理解能力，每次故事結構教學後，學生能理解故事內容和故事結構的元素，藉由回答問題、習寫故事地圖學習單，最後進行閱讀測驗評量，以瞭解學生理解故事的情形。

## 1. 閱讀理解能力

閱讀理解能力係指學生在閱讀繪本後，能完成研究者自編故事理解測驗之得分狀況，所有試題都以四選一的選擇題呈現，每回測驗題數為 10 題為主，測驗分數以答對百分比計算，學生答對百分比越高代表故事理解力越佳。

## 2. 故事結構元素分析

學生在閱讀繪本後，能回答故事元素問題或依照故事架構完成故事地圖學習單之得分狀況，評量過程中，研究者採用故事結構元素評分表作為評量工具，並使用故事結構元素檢核表分析學生在接受教學前、中、後故事理解的狀況，學生得分百分比越高，代表故事元素分析能力越好。

### (三) 信度與效度

#### 1. 內在效度

為減少對實驗效果產生干擾，本研究之控制變項如下：

(1) 教學者、評量者：為避免不同教學者或不同評量程序所造成的誤差，每一個實驗階段之教學及評量工作均由研究者擔任。

(2) 教學及施測的時間：本研究三位學生接受故事結構教學時間均為每周三次，教學介入期為五至六周，時間安排在早自習或中休時間進行教學，每位學生須接受大約十五次教學介入，每次均利用學生至資源班上課的外加課程進行教學。基線期、維持期皆需一至兩周進行前測及後測的研究工作。

(3) 教學及評量的地點：教學與評量地點為資源班或資源班旁的多功能教室。

(4) 教材設計：考量國小學習困難學生之身心發展與學習特質，在挑選繪本故事時，考慮故事情境與學生日常生活較為接近、內容敘寫以具體陳述較多且字數適當之故事等原則，並由一位資源班教師協助檢核。

(5) 教學流程：本研究三個教學階段採用不同的步驟，分為教學示範階段(B1)、引導練習階段(B2)、獨立應用階段(B3)。

(6) 評量工具與方式：本研究的評量工作由研究者自行擔任，對三位學生均採用一致性的評量工具及方式，以避免因研究工具或評量工具不同而產生誤差。

## 2.社會效度

本研究結束後，針對三位學生及學生教師設計學生意見調查表、教師訪談調查表，分別針對三位學生及學生導師進行調查，以瞭解對實施故事結構教學的意見，調查內容包括教學成效、策略應用及學習態度向度。其中策略的應用偏向策略使用過程的社會效度。

## 3.評分者間一致性

為進一步確認評量信度，本研究採評分者一致性考驗，以增加學生分數的可信度。研究者邀請一位國小資源班教師擔任協同評量者，針對本研究之故事理解測驗與故事結構元素評分表進行評分，評分者間一致性的計算公式如下：

$$\text{評分者間信度} = \frac{\text{兩位評分者一致的題數}}{\text{兩位評分者一致的題數} + \text{兩位評分者不一致的題數}} \times 100\%$$

研究者從三階段中共抽出十份測驗，請協同評分者就這十份測驗進行評分，結果顯現評分者一致性達 100%，顯示研究者在故事理解測驗與故事結構元素分析具有評分者信度。

## (四) 實驗設計

本研究採單一受試研究法之逐變條件實驗設計，教學實驗過程共分為三期五個階段，分別為基線期(A)、教學介入期(B)與維持期(M)，教學介入期(B)再進一步分為：教學示範階段(B1)、引導練習階段(B2)和獨立應用階段(B3)。實驗全程為期約兩個月，教學介入期進行每週 3 節課，每節 40 分鐘之教學。

### 1.基線期(A)

此階段主要是蒐集學生故事理解與故事結構元素分析能力之基線期資料。每次測驗前先讓學生閱讀繪本，以口頭方式進行故事結構元素的問答，以蒐集學生故事元素分析能力之資料，教師進行故事元素評分，最後讓學生完成閱讀理解測驗。由於一個穩定的基線資料至少不能少於連續三個穩定的實驗節次(許天威，2003)，所以學生在閱讀理解測驗至少有連續三次穩定表現，方可進入實驗介入的階段。

## 2.教學介入期(B)

### (1)教學示範階段(B1)

課程開始教師教導學生故事結構五項元素後，師生共讀繪本，再由教師示範如何完成故事結構地圖學習單，以蒐集故事元素分析能力之資料，最後進行故事理解測驗。此階段的通過標準為：能在教師示範後正確完成故事地圖學習單中每一種結構元素的練習，即可進入教師引導階段(B2)。對於無法通過的學生，研究者將針對有困難的故事元素給予加強後再施測。本階段中學生學習五種故事元素的分析技巧，並進行閱讀理解測驗。

### (2)教師引導階段(B2)

基於學生學習歷程之考量，本階段課程先複習五項故事元素，教師引導學生閱讀繪本、運用故事結構元素檢核表作為故事結構分析的鷹架、完成故事地圖學習單，以蒐集故事元素分析能力之資料，最後進行故事理解測驗。當學生在故事地圖學習單及閱讀理解測驗，得分上有三個節次中有兩次或連續兩個節次，結果達走勢與水平穩定水準，即可進入獨立應用階段(B3)。

### (3)獨立應用階段(B3)

此階段教師給予學生故事結構元素檢核表，讓學生自行閱讀繪本，由學生自行完成故事地圖學習單，再由學生獨立完成故事理解測驗。研究者在完成計分後，同樣就學生在故事地圖學習單與閱讀理解測驗答錯之部分進行檢討。當學生在故事地圖學習單及閱讀理解測驗，得分上有三個節次中有兩次或連續兩個節次，結果達走勢與水平穩定水準，即完成實驗教學的階段。

## 3.維持期(M)

實驗課程結束一週後，此階段教師給予學生故事結構元素檢核表，讓學生自行閱讀繪本，由學生自行完成故事地圖學習單，再獨立完成故事理解測驗。研究者連續一至兩週進行資料蒐集。當收集到學生在閱讀理解測驗有連續三次穩定的資料後，即完成所有的實驗階段。

## 二、研究對象

本研究以立意取向，研究者自任教資源班學生，篩選三名國小四年級閱讀困難學生為對象，進行故事結構教學結合自我監控策略之介入。三位受試的成績均落後該年級 85% 學生，班級導師提出轉介需求後，由研究者施測閱讀理解困難篩選(柯華葳，1999)等相關測驗，測驗分數均為低分組(見表 1)。為符合實驗倫理，在進行研究前皆徵詢學生及其導師意願，且經過家長及導師同意。

表 1

三位參與者基本資料

研究對象	甲生	乙生	丙生
年齡	9 歲 5 個月	10 歲 2 個月	9 歲 4 個月
年級	4 年級	4 年級	4 年級
性別	女	女	女
安置班別	普通班	普通班	普通班
特殊服務	資源班	資源班	資源班
魏氏兒童智力量表第四版			
全量表分數	83	77	83
語文理解	85	83	93
知覺推理	87	77	77
工作記憶	103	94	84
處理速度	75	75	97
中文年級認字量表			
T 分數	41	44	43
閱讀理解測驗 (四年級版)			
原始分數	9/32 (低分組)	11/32 (低分組)	10/32 (低分組)

研究現場是新北市某國小資源班，目前班級數約有三個班，由七位資源班老師負責提供校內特殊需求學生的外加或全抽之補救教學及諮詢服務。研究教學時間固定每週一、二、五各 1 節，進行為期十週教學研究。研究者亦擔任主要教學者角色，另有一位資源班老師為協同研究夥伴，協助彙整檔案和資料的歸類分析。

### 三、研究工具

#### (一) 篩選工具

篩選測驗有魏氏兒童智力量表第四版，用於評估學生智力表現；黃秀霜(2001)編製的中文年級識字量表，用於評估受試者的識字能力；以及柯華葳(1999)編製的閱讀理解困難篩選測驗，用於了解學生閱讀理解的困難所在。

#### (二) 閱讀理解成效評量工具

##### 1. 自編故事閱讀理解測驗

本工具為研究者自編之故事理解測驗，係根據符合國小四年級程度之繪本故事而編製，其中字面理解題目約 5-7 題，推論理解題目約 3-5 題，所有試題都以四選一的單選選擇題呈現，每回測驗題數 10 題，測驗分數以答對的百分比計算(答對題數÷總題數×100%)，題目編製完成後延請語文專長教師協助修訂。

##### 2. 故事結構元素評分表

本工具為研究者自編之檢核表，學生在閱讀故事後，能夠依照故事架構回答故事結構元素問題或故事結構元素表之得分狀況，以比較及分析學生在接受教學前、中、後使用故事元素的狀況，學生得分百分比越高代表故事元素分析能力越好。

##### 3. 意見訪談調查表：

基於社會效度地考量，本研究結束後，針對三位學生學習狀況設計「學生意見調查表」「教師訪談調查表」，分別針對三位學生進行調查，並訪談學生的導師，最後根據所得資料內容歸納和分析，以作為未來教學設計參考之用。

#### (三) 教學用工具

##### 1. 多媒體設備

教學材料取材自繪本，以電子繪本為主，運用教室中的單槍放映，搭配聲光效果，並設計動畫及圖文排版來提升學生的學習動機。

## 2.故事地圖學習單

教學者設計故事地圖學習單，閱讀後進行學習單的習寫，幫助學生抓住故事結構五大元素，並記錄學生的學習狀況，提升學生的故事理解能力。

## 3.集點闖關卡

教學者設計格子狀集點卡，當學生能完成老師交代的任務即可獲得一點，集滿可換禮物一份，藉此提升學生的學習動機。

# 四、故事結構教學設計

## (一) 教學材料

本研究使用之繪本係依照國小學習困難學生的學習特質與故事結構要素的完整性。在篩選教材過程中，參考尚祚爛(2010)所設計的「故事繪本篩選檢核表」並設定原則：故事內容須具備故事結構五大元素、避免故故事容太長(字數控制在300-1000字)、詞彙程度中等偏易、且生動有趣生活化。再請國小資源班具有五年以上特教經驗的特教老師，選出23本繪本作為本實驗之教材。

## (二) 教學流程

教學流程主要分為三階段，各階段教學流程圖如下：

### 1.教學示範階段(B1)

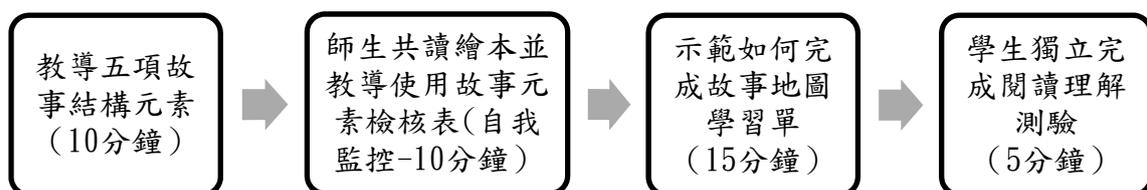


圖 1 B1 教學流程圖

## 2.引導練習階段(B2)

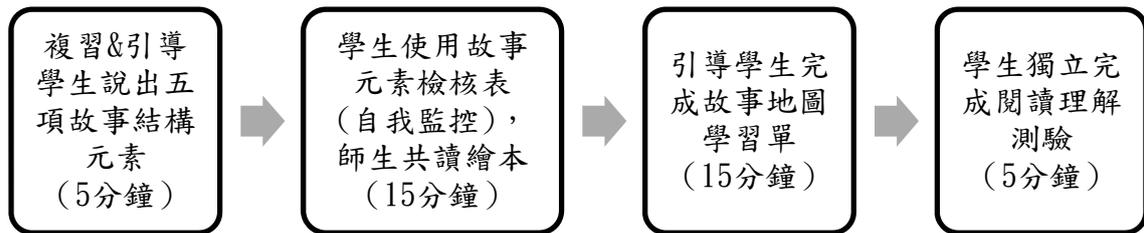


圖 2 B2 教學流程圖

## 3.獨立應用階段(B3)

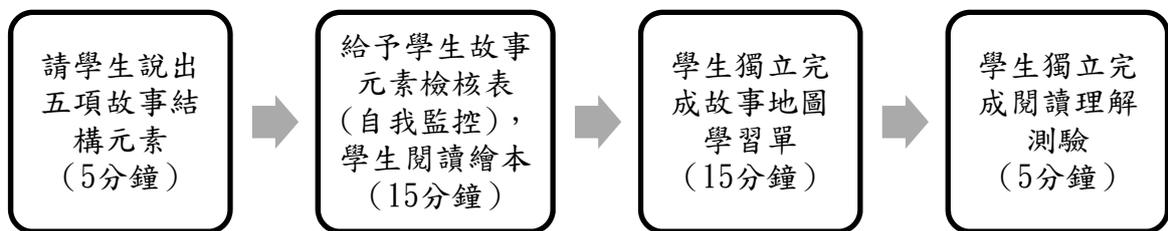


圖 3 B3 教學流程圖

## 五、資料處理及分析

本研究以目視分析記錄不同階段學生閱讀理解樣本之得分，於實驗教學結束後將所得資料繪製成曲線圖，並分別整理出各階段內及階段間變化摘要表並加以解釋(鈕文英、吳裕益，2015)。此外，為瞭解本實驗教學之成效，於實驗教學結束後，分別對學生與學生之導師進行訪問目的與瞭解其對本實驗教學的看法與感想。

本研究將三名研究對象在基線期、介入期及維持期之閱讀理解測驗分數及故事結構元素得分化為答對百分比，將歷次百分比分數紀錄於 Excel 中，繪製成曲線圖，依曲線圖中五個階段所呈現資料，來了解學生在研究教學中的進步情形。研究者根據三名研究對象在各階段評量資料的曲線圖，進行階段內分析與階段間分析，並整理成目視分析摘要表。

### (一) 階段內分析

在階段內分析中，包含的項目有階段順序、階段長度、趨勢走向、趨勢穩定度、水準穩定度、水準全距、水準變化、平均值等八部分。

## (二) 階段間分析

在階段間分析中包含的項目有趨勢走向、趨向效果變化、趨勢穩定度變化、水準變化、重疊率等五部分。

## 肆、結果與討論

### 一、 閱讀理解能力成效之分析

#### (一) 甲生閱讀理解的資料分析

##### 1. 階段內資料說明

由圖 4 與表 2 可看出，甲生在基線期(A)之趨勢穩定度與水準穩定度皆呈現變動的狀態，雖穩定度不高，但趨勢走向呈現平穩(=)之狀態，甲生在基線期(A)的得分偏低，從介入期(B)到維持期(M)，除了教學示範階段(B1)趨向呈現下降(-)，其餘階段趨向皆呈現上升(+)。在教學示範階段(B1)、引導練習階段(B2)、獨立應用階段(B3)、維持期(M)，趨勢穩定度皆呈穩定的狀態，水準穩定度介入期(B)呈現穩定狀態，惟基線期(A)、維持期(M)呈現變動的狀態。

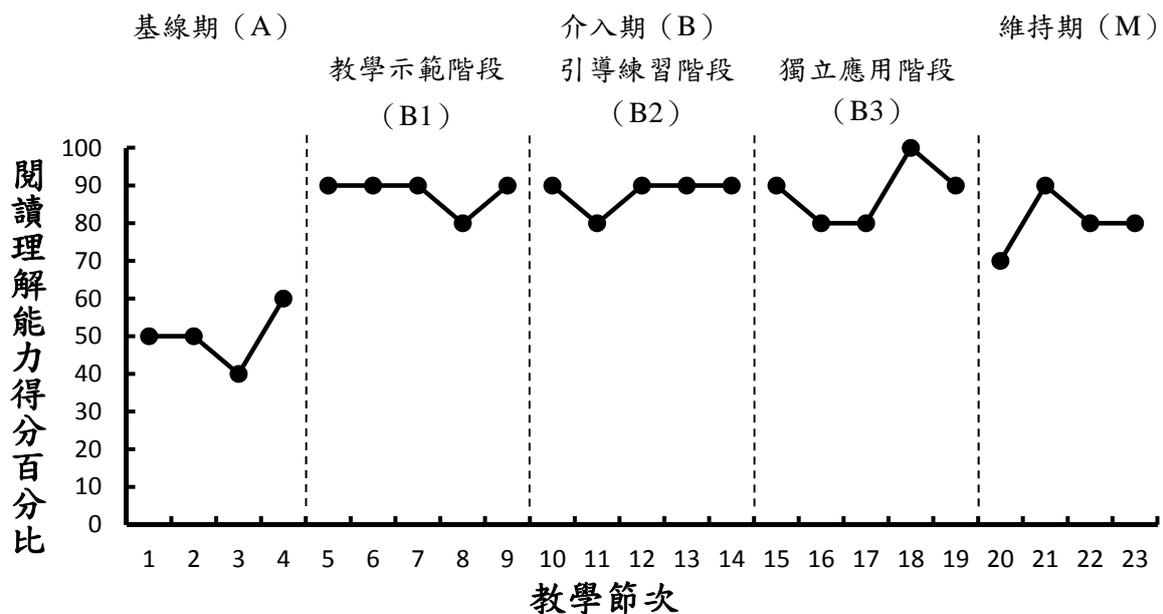


圖 4 甲生閱讀理解測驗得分百分比曲線圖

表 2

甲生閱讀理解測驗階段內資料摘要表

階段順序	基線期	介入期 (B)			維持期
	(A)	B1	B2	B3	(M)
階段長度	4	5	5	5	4
趨勢走向	—	\	/	/	/
	(=)	(-)	(+)	(+)	(+)
趨勢穩定度	變動 50%	穩定 80%	穩定 80%	穩定 80%	穩定 75%
水準穩定度	變動 50%	穩定 100%	穩定 100%	穩定 80%	變動 50%
水準全距	40-60	80-90	80-90	80-100	70-90
水準變化	60-50 (+10)	90-90 (+0)	90-90 (+0)	90-90 (+0)	80-70 (+10)
平均值	50	88	88	88	80

甲生在基線期(A)的得分水準全距介於 40%到 60%之間，教學示範階段(B1)介於 80%到 90%之間，引導練習階段(B2)介於 80%到 90%之間，獨立應用階段(B3)介於 80%到 100%之間，維持期(M)則介於 70%到 90%之間。基線期(A)、維持期(M)水準變化為+10，得分表現上升。基線期(A)的平均值為 50%，在介入期(B)實施故事結構教學結合自我監控策略後，教學示範階段(B1)、引導練習階段(B2)、獨立應用階段(B3)的得分平均值為 88%，而維持期(M)的得分平均值仍維持 80%，顯示甲生在教學介入後，對其閱讀理解能力有立即和維持效果。

## 2.階段間資料說明

由表 3 比較甲生閱讀理解測驗結果階段間資料之結果可以看出，基線期(A)與教學示範階段(B1)的趨向效果變化為正向，趨勢穩定度變化呈現由變動到穩定，水準變化+30%，重疊率為 0%。教學示範階段(B1)與引導練習階段(B2)的趨向效果變化為正向，趨勢穩定度變化呈現由穩定到穩定，水準變化為無，重疊率為 100%。引導練習階段(B2)與獨立應用階段(B3)的趨向效果變化呈現無變化，趨勢穩定度變化呈現由穩定到穩定，水準變化為無，重疊率 80%。獨立應用階段(B3)與維持期(M)的趨向效果變化呈現無變化，趨勢穩定度變化呈現由穩定到穩定，水準變化為-20%，重疊率 75%。

表 3

甲生閱讀理解測驗階段間資料摘要表

階段比較	A/B1		B1/B2		B2/B3		B3/M	
趨勢方向	—	\	\	/	/	/	/	/
	(=)	(-)	(-)	(+)	(+)	(+)	(+)	(+)
趨向效果變化	正向		正向		無		無	
趨勢穩定度變化	變動到穩定		穩定到穩定		穩定到穩定		穩定到穩定	
水準變化	60-90 (+30)		90-90 (+0)		90-90 (+0)		90-70 -20	
重疊率	0%		100%		80%		75%	

(二) 乙生閱讀理解的資料分析

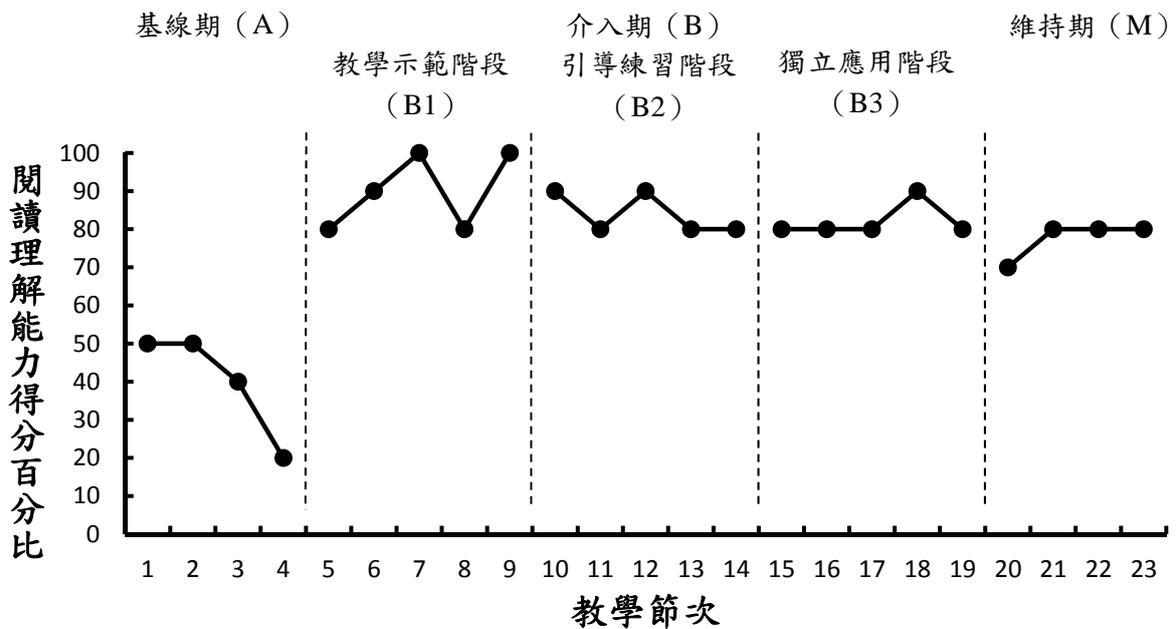


圖 5 乙生閱讀理解測驗得分百分比曲線圖

1. 階段內資料說明

由圖 5 與表 4 可看出，乙生在基線期(A)趨勢穩定度與水準穩定度，皆呈現變動的狀態，基線期(A)雖穩定度不高，但趨勢走向呈現下降(-)之狀態，顯示甲生在基線期(A)的得分偏低，教學示範階段(B1)趨勢穩定度呈現變動的狀態，水準穩定度則呈現穩定狀態，進入引導練習階段(B2)、獨立應用階段(B3)與維持期(M)，趨勢穩定度與水準穩定度，皆呈現穩定的狀態，趨向除了教學示範階段(B1)、引導練習階段(B2)趨向呈現下降(-)，其餘階段趨向皆呈現上升(+)。在水準變化方面，除基線期(A)、教學示範階段(B1)，其他階段得分表現皆上升狀態。

表 4

乙生閱讀理解測驗階段內資料摘要表

階段順序	基線期 (A)	處理期 (B)			維持期 (M)
		B1	B2	B3	
階段長度	4	5	5	5	4
趨勢走向	\	/	\	/	/
	(-)	(+)	(-)	(+)	(+)
趨勢穩定度	變動	變動	穩定	穩定	穩定
	25%	60%	100%	100%	100%
水準穩定度	變動	穩定	穩定	穩定	穩定
	25%	100%	100%	100%	100%
水準全距	20-50	80-90	80-90	80-90	70-80
水準變化	50-20	80-100	90-80	80-80	70-80
	(-30)	(+20)	(-10)	(+0)	(+10)
平均值	40	90	84	82	77.5

乙生在基線期(A)的得分水準全距介於 20%到 50%之間，教學示範階段(B1)、引導練習階段(B2)、獨立應用階段(B3)介於 80%到 90%之間，維持期(M)則介於 70%到 80%之間。在基線期(A)的平均值為 40%，在介入期(B)實施故事結構教學結合自我監控策略後，教學示範階段(B1)得分平均值為 90%、引導練習階段(B2)得分平均值為 84%、獨立應用階段(B3)的得分平均值為 82%，而維持期(M)的得分平均值仍維持 77.5%，顯示乙生在教學介入後，對其閱讀理解能力有立即和維持效果。

## 2.階段間資料說明

由表 5 比較乙生閱讀理解測驗結果階段間資料之結果可以看出，基線期(A)與教學示範階段(B1)的趨向效果變化為正向，趨勢穩定度變化呈現由變動到變動，水準變化+60%，重疊率為 0%。教學示範階段(B1)與引導練習階段(B2)的趨向效果變化為負向，趨勢穩定度變化呈現由變動到穩定，水準變化為-10%，重疊率為 100%。引導練習階段(B2)與獨立應用階段(B3)的趨向效果變化呈現正向，趨勢穩定度變化呈現由穩定到穩定，水準變化為 0，重疊率 80%。獨立應用階段(B3)與維持期(M)的趨向效果變化呈現無變化，趨勢穩定度變化呈現由穩定到穩定，水準變化為-10%，重疊率 75%。

表 5

乙生閱讀理解測驗階段間資料摘要表

階段比較	A/B1		B1/B2		B2/B3		B3/M	
趨勢方向	\	/	/	\	\	/	/	/
	(-)	(+)	(+)	(-)	(-)	(+)	(+)	(+)
趨向效果變化	正向		負向		正向		無	
趨勢穩定度變化	變動到變動		變動到穩定		穩定到穩定		穩定到穩定	
水準變化	20-80 (+60)		100-90 (-10)		80-80 (+0)		80-70 (-10)	
重疊率	0%		100%		80%		75%	

(三) 丙生閱讀理解的資料分析

1. 階段內資料說明

由圖 6 與表 6 可看出，丙生在基線期(A)之趨勢穩定度與水準穩定度皆呈現變動的狀態，雖穩定度不高，趨勢走向呈現下降(-)之狀態，丙生在基線期(A)的得分偏低，從介入期(B)到維持期(M)，除了獨立應用階段(B3)趨向呈現下降(-)，其餘階段趨向皆呈現上升(+)。在引導練習階段(B2)、獨立應用階段(B3)、維持期(M)，趨勢穩定度皆呈穩定的狀態，水準穩定度亦呈現穩定狀態，惟基線期(A)、教學示範階段(B1)呈現變動狀態。在水準變化方面，除基線期(A)、教學示範階段(B2)沒有變化，獨立應用階段(B3)為-10，其他階段得分表現皆為+20。

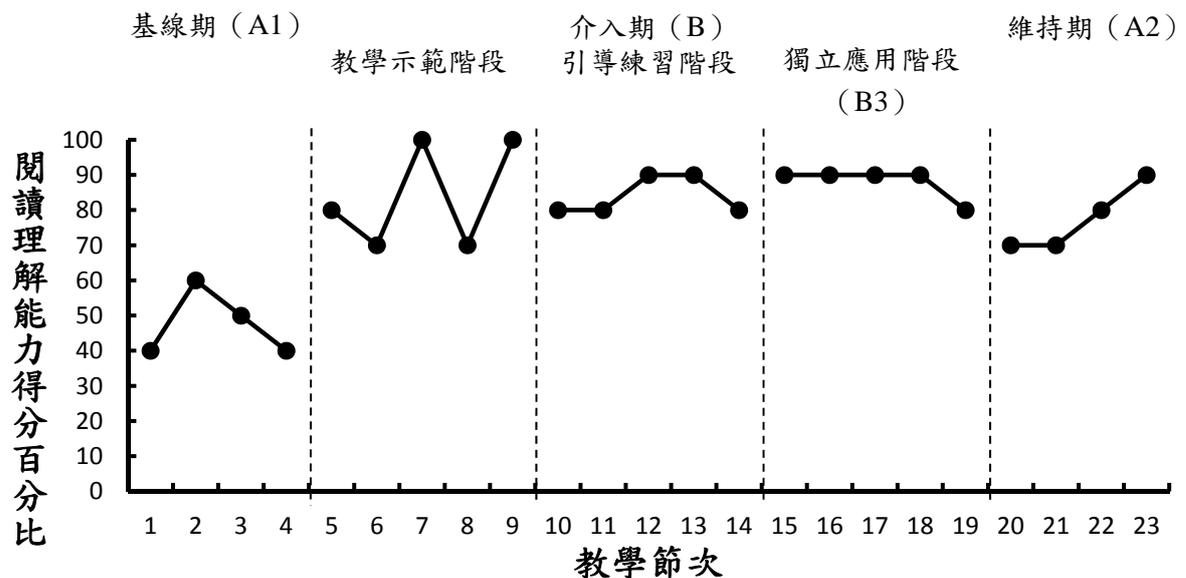


圖 6 丙生閱讀理解測驗得分百分比曲線圖

表 6

丙生閱讀理解測驗階段內資料摘要表

階段順序	基線期 (A)	處理期 (B)			維持期 (M)
		B1	B2	B3	
階段長度	4	5	5	5	4
趨勢走向	\	/	/	\	/
	(-)	(+)	(+)	(-)	(+)
趨勢穩定度	變動	變動	穩定	穩定	穩定
	25%	20%	100%	100%	75%
水準穩定度	變動	變動	穩定	穩定	穩定
	25%	20%	100%	100%	75%
水準全距	40-60	70-100	80-90	80-90	70-90
水準變化	40-40	80-100	80-80	90-80	70-90
	(+0)	(+20)	(+0)	(-10)	(+20)
平均值	47.5	84	84	88	77.5

丙生在基線期(A)的得分水準全距介於 40%到 60%之間，教學示範階段(B1)介於 70%到 100%之間，引導練習階段(B2)介於 80%到 90%之間，學生獨立應用階段(B3)介於 80%到 90%之間，維持期(M)則介於 70%到 90%之間。在基線期(A)的平均值為 47.5%，在介入期(B)實施故事結構教學結合自我監控策略後，教學示範階段(B1)、引導練習階段(B2)得分平均值為 84%、獨立應用階段(B3)的得分平均值為 88%，而維持期(M)的得分平均值仍維持 77.5%，顯示丙生在教學介入後，對其閱讀理解能力有立即和維持效果。

## 2.階段間資料說明

由表 7 比較丙生閱讀理解測驗結果階段間資料之結果可以看出，基線期 (A) 與教學示範階段(B1)的趨向效果變化為正向，趨勢穩定度變化呈現由變動到變動，水準變化+40%，重疊率為 0%。教學示範階段(B1)與引導練習階段(B2)的趨向效果變化為正向，趨勢穩定度變化呈現由變動到穩定，水準變化為-20%，重疊率為 100%。引導練習階段(B2)與獨立應用階段(B3)的趨向效果變化呈現無變化，趨勢穩定度變化呈現由穩定到穩定，水準變化為+10%，重疊率 100%。獨立應用階段(B3)與維持期(M)的趨向效果變化呈現無變化，趨勢穩定度變化呈現由穩定到穩定，水準變化為-10%，重疊率 50%。

表 7

丙生閱讀理解測驗階段間資料摘要表

階段比較	A/B1		B1/B2		B2/B3		B3/M	
趨勢方向	\	/	/	/	/	\	\	/
	(-)	(+)	(+)	(+)	(+)	(-)	(-)	(+)
趨向效果變化	正向		正向		無		無	
趨勢穩定度變化	變動到變動		變動到穩定		穩定到穩定		穩定到穩定	
水準變化	40-80 (+40)		100-80 (-20)		80-90 (+10)		80-70 (-10)	
重疊率	0%		100%		100%		50%	

## 二、故事結構元素表現之分析

### (一) 甲生故事結構元素表現的資料分析

#### 1. 階段內資料說明

由圖 7 與表 8 可看出，甲生在基線期(A)趨勢走向雖呈現下降(\)之狀態，但趨勢穩定度與水準穩定度皆呈現穩定的狀態，甲生在基線期(A)的得分偏低，從介入期(B)到維持期(M)得分較基線期(A)得分高了 40 分以上。在教學示範階段(B1)、引導練習階段(B2)、獨立應用階段(B3)、維持期(M)，趨勢穩定度、水準穩定度皆呈穩定的狀態。

甲生在基線期(A)的得分水準全距介於 40% 到 50% 之間，教學示範階段(B1)介於 90% 到 100% 之間，引導練習階段(B2)介於 80% 到 100% 之間，獨立應用階段(B3)介於 90% 到 90% 之間，維持期(M)則介於 80% 到 90% 之間。引導練習階段(B2)水準變化為 20，得分表現上升。基線期(A)的平均值為 47.5%，在介入期(B)實施故事結構教學結合自我監控策略後，教學示範階段(B1)、引導練習階段(B2)、獨立應用階段(B3)的得分平均值為 93.3%，而維持期(M)的得分平均值仍維持 87.5%，顯示甲生在教學介入後，對其故事結構元素表現有立即和維持效果。

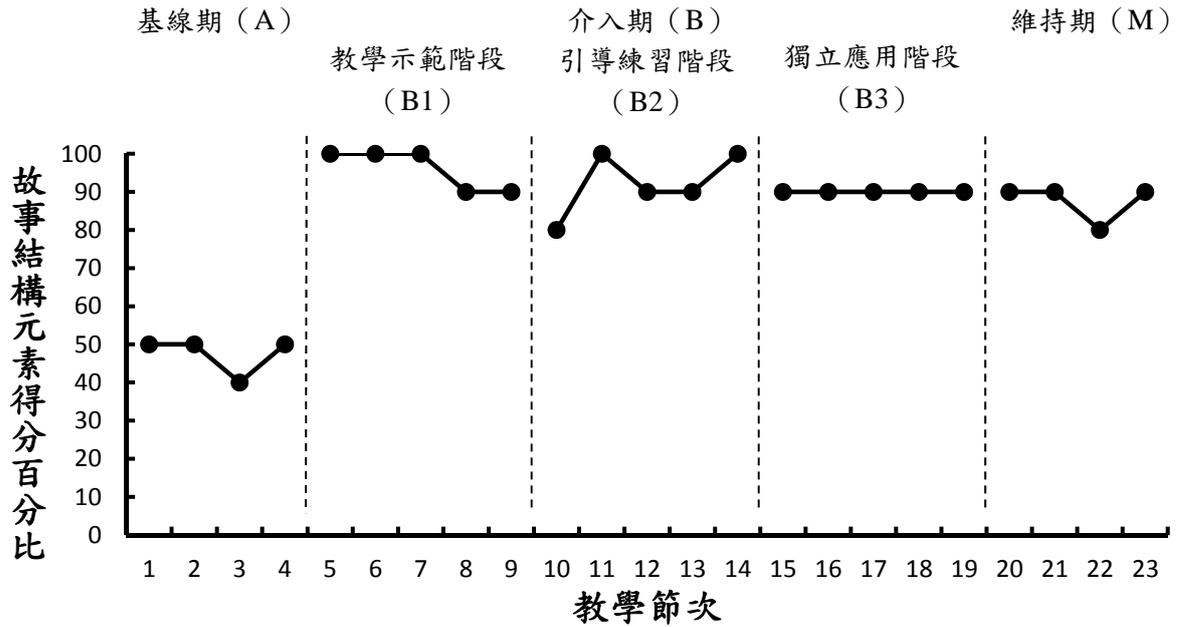


圖 7 甲生故事結構元素得分百分比曲線圖

表 8

甲生故事結構元素表現階段內資料摘要表

階段順序	基線期 (A)	處理期 (B)			維持期 (M)
		B1	B2	B3	
階段長度	4	5	5	5	4
趨勢走向	\	\	/	—	\
	(-)	(-)	(+)	(=)	(-)
趨勢穩定度	穩定	穩定	穩定	穩定	穩定
	75%	100%	100%	100%	100%
水準穩定度	穩定	穩定	穩定	穩定	穩定
	75%	100%	100%	100%	100%
水準全距	40-50	90-100	80-100	90-90	80-90
水準變化	40-40	100-90	80-100	90-90	90-90
	(+0)	(-0)	(+20)	(+0)	(+0)
平均值	47.5	96	94	90	87.5

## 2. 階段間資料說明

由表 9 比較甲生故事結構元素表現結果階段間資料之結果可以看出，基線期 (A) 與教學示範階段 (B1) 雖趨向效果變化為無，但水準變化 +50%，重疊率為 0%，教學示範階段 (B1) 與引導練習階段 (B2) 的趨向效果變化為正向，水準變化 -10%，重

疊率為 80%。教師引導階段(B2)與獨立應用階段(B3)的趨向效果變化雖呈現負向，水準變化為 0，但趨勢穩定度變化呈現由穩定到穩定，重疊率 100%。獨立應用階段(B3)與維持期(M)的趨向效果變化雖呈現負向，但趨勢穩定度變化呈現由穩定到穩定，水準變化為 0，重疊率 75%。

表 9

甲生故事結構元素表現階段間資料摘要表

階段比較	A/B1	B1/B2	B2/B3	B3/M
趨勢方向	＼ (-)	＼ (-)	＼ (-)	／ (+)
趨向效果變化	無	正向	負向	負向
趨勢穩定度變化	穩定到穩定	穩定到穩定	穩定到穩定	穩定到穩定
水準變化	50-100 (+50)	90-80 (+0)	90-90 (+0)	90-90 (+0)
重疊率	0%	80%	100%	75%

## (二)乙生故事結構元素表現的資料分析

### 1.階段內資料說明

由圖 8 與表 10 可看出，乙生在基線期 (A) 趨勢穩定度與水準穩定度，皆呈現穩定的狀態，基線期(A)趨勢走向呈現下降(-)之狀態，且甲生在基線期(A)的得分偏低，教學示範階段(B1)、引導練習階段(B2)、獨立應用階段(B3)與維持期(M)，趨勢穩定度與水準穩定度皆呈現穩定的狀態，趨向除了維持期(M)趨向呈現下降(-)，其餘階段趨向皆呈現上升(+)。在水準變化方面，教學示範階段(B1)與引導練習階段(B2)得分表現上升狀態。

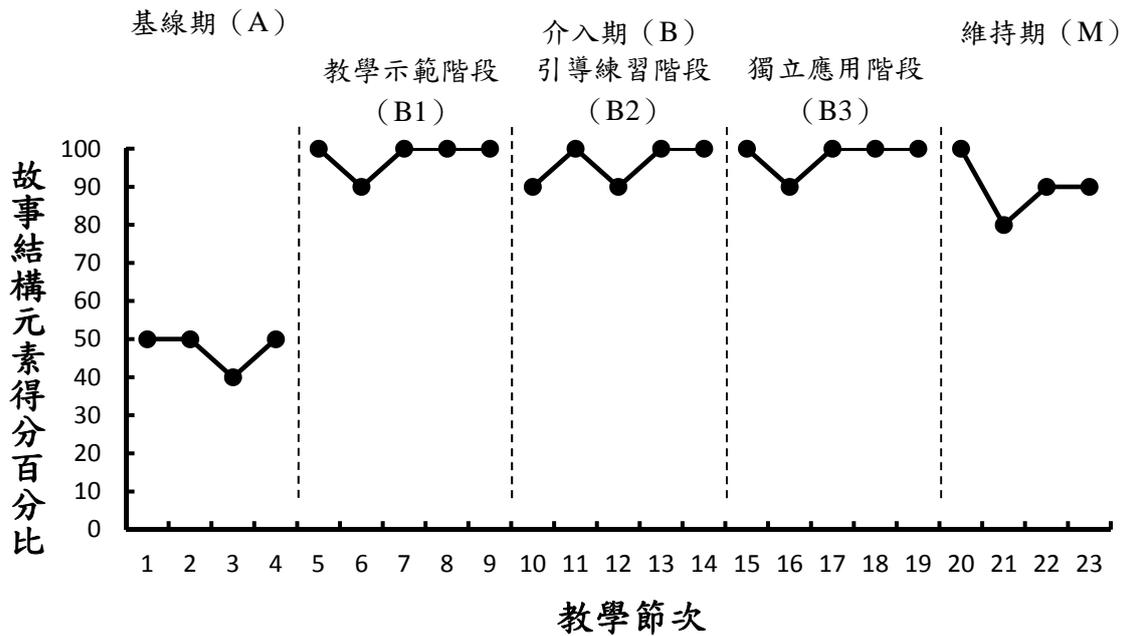


圖 8 乙生故事結構元素得分百分比曲線

表 10

乙生故事結構元素表現階段內資料摘要表

階段順序	基線期 (A)	處理期 (B)			維持期 (M)
		B1	B2	B3	
階段長度	4	5	5	5	4
趨勢走向	\	/	/	/	\
	(-)	(+)	(+)	(+)	(-)
趨勢穩定度	穩定	穩定	穩定	穩定	穩定
	75%	100%	100%	100%	100%
水準穩定度	穩定	穩定	穩定	穩定	穩定
	75%	100%	100%	100%	100%
水準全距	40-50	90-100	90-100	90-100	80-100
水準變化	50-50	100-100	90-100	100-100	100-90
	(+0)	(+10)	(+10)	(+0)	(-10)
平均值	47.5	98	96	98	90

乙生在基線期(A)的得分水準全距介於 40%到 50%之間，教學示範階段(B1)、引導練習階段(B2)、獨立應用階段(B3)介於 90%到 100%之間，維持期(M)則介於 80%到 100%之間。在基線期(A)的平均值為 47.5%，在介入期(B)實施故事結構教學結合自我監控策略後，教學示範階段(B1)得分平均值為 98%、引導練習階段(B2)

得分平均值為 96%、獨立應用階段(B3)的得分平均值為 98%，而維持期(M)的得分平均值仍維持 90%，顯示乙生在教學介入後，對其故事結構元素表現有立即和維持效果。

## 2.階段間資料說明

由表 11 比較乙生故事結構元素表現結果階段間資料之結果可以看出，基線期(A)與教學示範階段(B1)的趨向效果變化為正向，趨勢穩定度變化呈現由穩定到穩定，水準變化+60%，重疊率為 0%。教學示範階段(B1)與引導練習階段(B2)的趨向效果變化為負向，趨勢穩定度變化呈現由穩定到穩定，水準變化為-10%，重疊率為 100%。引導練習階段(B2)與獨立應用階段(B3)的趨向效果變化呈現正向，趨勢穩定度變化呈現由穩定到穩定，水準變化為 0，重疊率 100%。獨立應用階段(B3)與維持期(M)的趨向效果變化呈現無變化，趨勢穩定度變化呈現由穩定到穩定，水準變化為 0，重疊率 75%。

表 11

乙生故事結構元素表現階段間資料摘要表

階段比較	A/B1		B1/B2		B2/B3		B3/M	
趨勢方向	\	/	/	\	\	/	/	/
	(-)	(+)	(+)	(-)	(-)	(+)	(+)	(+)
趨向效果變化	正向		負向		正向		無	
趨勢穩定度變化	穩定到穩定		穩定到穩定		穩定到穩定		穩定到穩定	
水準變化	40-100 (+60)		100-90 (-10)		100-100 (+0)		100-100 (+0)	
重疊率	0%		100%		80%		75%	

## (三) 丙生故事結構元素表現的資料分析

### 1.階段內資料說明

由圖 9 與表 12 可看出，丙生在基線期(A)之趨勢穩定度與水準穩定度皆呈現穩定的狀態，但趨勢走向呈現下降(-)之狀態，在基線期(A)的得分偏低，從介入期(B)到維持期(M)，教學示範階段(B1)、引導練習階段(B2)趨向呈現上升(+)。水準穩定度基線期(A)、介入期(B)、維持期(M)皆呈現穩定狀態。在水準變化方面，除基線期(A)、教學示範階段(B1)、獨立應用階段(B3)沒有變化，引導練習階段(B2)為+10，維持期(M)得分表現為-10。

丙生在基線期(A)的得分水準全距介於 50%到 60%之間，教學示範階段(B1)、引導練習階段(B2)、獨立應用階段(B3)、維持期(M)介於 90%到 100%之間。在基線期(A)的平均值為 52.5%，在介入期(B)實施故事結構教學結合自我監控策略後，教學示範階段(B1)得分平均值為 92%、引導練習階段(B2)得分平均值為 98%、學生獨立應用階段(B3)的得分平均值為 96%，而維持期(M)的得分平均值仍維持 95%，顯示丙生在教學介入後，對其故事結構元素表現有立即和維持效果。

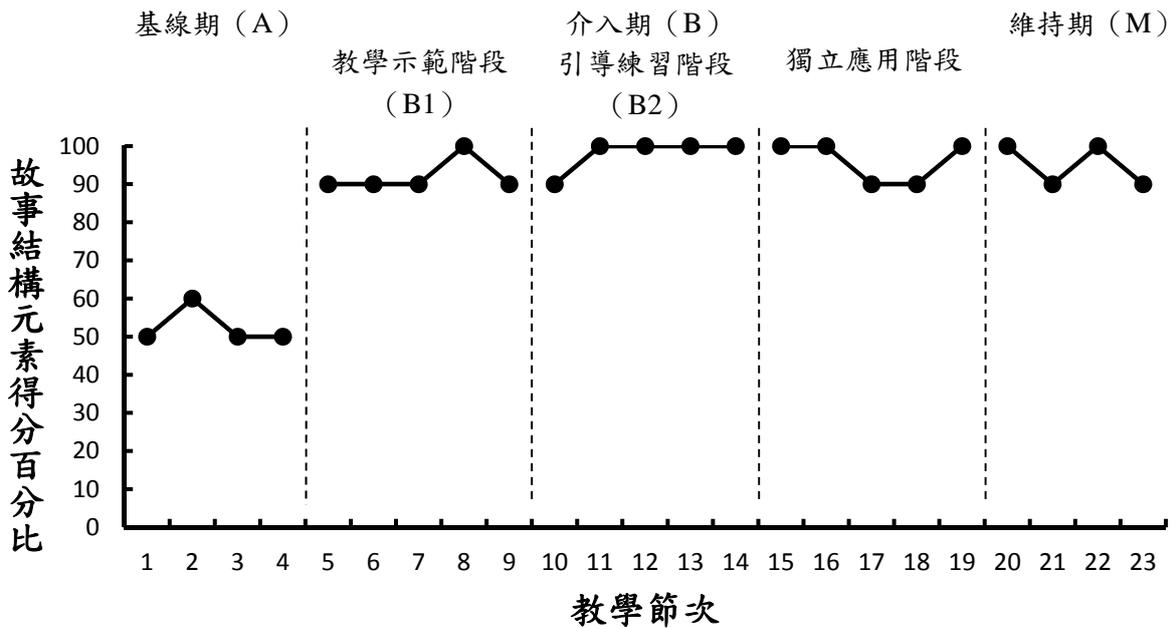


圖 9 丙生故事結構元素得分百分比曲線圖

表 12

丙生故事結構元素表現階段內資料摘要表

階段順序	基線期 (A)	處理期 (B)			維持期 (M)
		B1	B2	B3	
階段長度	4	5	5	5	4
趨勢走向	\	/	/	\	\
	(-)	(+)	(+)	(-)	(-)
趨勢穩定度	穩定	穩定	穩定	穩定	穩定
	75%	100%	100%	100%	100%
水準穩定度	穩定	穩定	穩定	穩定	穩定
	75%	100%	100%	100%	100%
水準全距	50-60	90-100	90-100	90-100	90-100
水準變化	50-50	90-90	90-100	100-100	100-90
	(+0)	(+0)	(+10)	(+0)	(-10)
平均值	52.5	92	98	96	95

## 2.階段間資料說明

由表 13 比較丙生故事結構元素表現結果階段間資料之結果可以看出，基線期(A)與教學示範階段(B1)的趨向效果變化為正向，趨勢穩定度變化呈現由穩定到穩定，水準變化+40%，重疊率為 0%。教學示範階段(B1)與教師引導階段(B2)的趨向效果變化為無，趨勢穩定度變化呈現由穩定到穩定，水準變化為 0，重疊率為 100%。教師引導階段(B2)與獨立應用階段(B3)的趨向效果變化呈現負向，趨勢穩定度變化呈現由穩定到穩定，水準變化為 0，重疊率 100%。獨立應用階段(B3)與維持期(M)的趨向效果變化呈現無變化，趨勢穩定度變化呈現由穩定到穩定，水準變化為 0%，重疊率 100%。

表 13

丙生故事結構元素表現階段間資料摘要表

階段比較	A/B1		B1/B2		B2/B3		B3/M	
趨勢方向	\	/	/	/	/	\	\	\
	(-)	(+)	(+)	(+)	(+)	(-)	(-)	(-)
趨向效果變化	正向		無		負向		無	
趨勢穩定度變化	穩定到穩定		穩定到穩定		穩定到穩定		穩定到穩定	
水準變化	50-90 (+40)		90-90 (+0)		100-100 (+0)		100-100 (+0)	
重疊率	0%		100%		100%		100%	

## 三、 教師及學生意見調查之分析

三位學生皆認為故事結構教學結合自我監控策略，對其在閱讀故事文章時有幫助，認為教學中最有趣的地方是觀看多媒體繪本，乙生亦提到接受口頭增強時覺得很有動機，究其原因，增強為提昇乙生學習動機的重要因素，會特別喜歡增強時刻，也願意因增強而在課堂中努力表現。在故事結構的五個元素部分，甲生與乙生認為故事主角是故事背景中容易的元素，三位學生認為事件經過則是最困難的元素。三位學生皆表示更喜歡閱讀書本，對於自己的閱讀能力更有信心。

三位學生的導師均肯定本教學介入，導師表示甲生與乙生不會主動和資源班教師分享此教學活動，但卻表示喜歡此課程，對於三位學生接受教學前後之差異，甲生導師認為學生對於故事內容、事件發生的經過較能理解，對於問題的回應更能掌握到問題重點。乙生導師認為學生變得更快樂有成就感，很期待去資源班上

每一次的故事課程。丙生導師表示學生對故事的組織及理解力有些提昇，閱讀動機有提高。整體而言，三位學生及學生導師對於本教學策略均有正向之回饋。

#### 四、綜合討論

##### (一) 故事結構教學結合自我監控策略提升閱讀理解能力之教學成效及維持效果

本研究針對三位國小四年級學習困難學生進行故事結構教學，在教學後讓學生接受閱讀理解測驗，以評估教學介入之成效。結果顯現三位學生在基線期(A)的得分均偏低，在進入介入期(B)後，三位學生的分數均大幅提升。此外，乙生和丙生在基線期(A)的趨勢走向為下降，甲生則呈現持平狀態，但在處理期(B)過程中，三位學生的趨勢走向轉變為上升，趨向穩定性也由變動轉變為穩定。因此，可推論故事結構教學對學生的閱讀理解能力具有立即成效，此研究結果和國內外研究相符(王心怡，2006；宋愛蓉，2009；張曉嵐，2010；陳姝蓉、王瓊珠，2003；黃于玲，2013；楊智雯，2008；葉佩芳，2010；趙尹薇，2006；蘇家莉，2009；Boulineau et al., 2004; Gardill & Jitendra, 1999; Idol & Croll, 1987; Isikdogan & Kargin, 2010; Stagliano & Boon, 2009; Vallecorsa & de Betten-court, 1997)。

維持期(M)顯示三位學生的平均值雖然均低於前一階段平均值，但在沒有示範引導下，三位學生的表現仍高於基線期(A)。由此可推論，故事結構教學對三位學生的閱讀理解能力具有維持效果。而相關研究結果顯示，故事結構教學在教學處理期結束後，仍有持續且正面的影響(王心怡，2006；宋愛蓉，2009；張曉嵐，2010；陳姝蓉、王瓊珠，2003；黃于玲，2013；趙尹薇，2006；蘇家莉，2009；Boulineau et al., 2004; Idol & Croll, 1987; Stagliano & Boom, 2009; Vallecorsa & de Betten-court, 1997)。

##### (二) 故事結構教學結合自我監控提升故事結構元素分析能力教學成效及維持效果

在每次教學後，除了讓學生接受故事理解測驗外，學生需針對繪本內容完成學習單，以評估其故事結構能力之教學成效。結果顯現三位學生在基線期(A)的得分均偏低，在進入介入期(B)後，三位學生的分數均大幅提升。因此，可推論故事結構教學對三位閱讀困難學生的故事結構能力具有立即成效。因此，可推論故事結構教學對學生的故事結構能力具有立即成效，此研究結果和國內外研究相符(陳姝蓉、王瓊珠，2003；黃婷鞠，2012；葉佩芳，2010；蘇家莉，2009；Boulineau et al., 2004; Gardill & Jitendra, 1999)。

甲生、乙生、丙生在維持期(M)的階段平均值雖較介入期(B)低，甲生和丙生在介入期(B)與維持期(M)之重疊率為 75%，乙生在介入期(B)與維持期(M)之重疊率為 100%，由此可推論故事結構教學對三位學生的故事結構能力具有維持成效，此研究結果和國內外研究相符(陳姝蓉、王瓊珠，2003；葉佩芳，2010；Boulineau et al., 2004)。

## 伍、結論與建議

### 一、結論

(一) 故事結構教學結合自我監控策略，對三位閱讀困難學生的閱讀理解能力具有立即與維持成效

(二) 故事結構教學結合自我監控策略，對三位閱讀困難學生的故事結構元素分析能力具有立即與維持成效

(三) 在故事結構教學結合自我監控策略介入後，三位閱讀困難學生對本研究具有正向回饋，皆認為故事結構教學結合自我監控策略對其在閱讀故事文章時有幫助，也表示較喜歡閱讀書本，對於自己的閱讀能力更有信心，以上結果顯現故事結構能提升學生閱讀動機，以及增進學生閱讀的自信心。

(四) 在故事結構教學結合自我監控策略介入後，三位閱讀困難學生導師對本研究具有正向回饋，皆對故事結構教學之策略表示支持與肯定，也描述接受教學後閱讀理解進步之情形，亦給予教學肯定之建議，對於本研究所使用之教學策略也表示支持。

### 二、建議

#### (一) 對實務教學的建議

##### 1.故事結構教學法可提升學生聽與說的能力

本研究發現故事結構教學法對國小學習困難學生之閱讀能力具有良好成效，顯示學生可有效運用故事結構元素，掌握故事內容，完整的將所讀繪本內容，以口語、文字方式表達。建議教師蒐集學生喜歡的主題故事或相關教材，將此教學

法運用在語文課程中，以提升學生在語文聽與說之能力。可依照學生能力進行調整，故事元素由少至多，以訓練學生的擴充、重述語句的能力，以及訓練學生聆聽訊息、抓取重點的能力。

## 2.將閱讀教學結合寫作訓練

建議教師在教學過程加入視覺化材料，把文本訊息或先備知識重組成文章，以擴充作文語句，寫作過程更有架構，產出質量並增的文字內容。在寫作中給予鷹架式指導，舉例來說，對於低組學生可用提問和文句段落引導學生進入學習情境，對於中組學生可教導其自我提問能力，增加語文表達流暢性，而對於高組學生可讓他們發揮想像力，學習高層次的寫作技巧。介入初期，老師在口語上引導與示範教學，介入中後期可透過學生反覆練習或自我監控學習的方式，讓學生獨立完成教師指派之任務，以提升學生的寫作能力。

## 3.運用多元方式呈現故事結構教學

在本研究中，研究者運用多媒體繪本帶領學生閱讀，搭配聲光效果、色彩鮮明，運用單槍簡報檔呈現，使學生更投入閱讀活動，建議教師設計多元有趣的互動遊戲或活動，讓學生更有參與感。建議教師可運用簡報檔呈現整個故事元素，讓學生對故事的整體有深入理解，教學活動設計清楚生動，結合生活經驗的教材，例如：融入卡通故事、時事報導、日記、遊記、生活情境、照片、劇本角色，以提昇學生的學習動機及學習成效。

### (二) 未來研究方面的建議

#### 1.研究對象方面

本研究之研究對象為國小中年級之閱讀理解困難學生，三位學生的智力皆屬正常範圍，故建議未來研究可考慮以其他障礙類別之特殊需求學生或普通班學生，依學生所需要的能力進行教學，例如，教師想提升學生的口語敘事、閱讀理解、聽理解、寫作等能力，可依照學生需求設計課程。可擴充不同年齡為教學對象，依照學生程度調整教材難度，例如：文本的文體、字數、語法、結構的複雜性來進行相關研究。

#### 2.故事結構教學可結合其他教學策略

本研究發現故事結構教學結合自我監控策略，對國小學習困難學生之閱讀能力具有良好成效，相關研究顯示故事結構教學亦可結合其他閱讀理解策略，自我

監控策略、自我教導策略較少融入於故事結構教學，未來研究若搭配前項學習策略，更能增進學生自我學習、自我成長、自主選擇合適的學習策略，以提升學習效果、學習技巧之成效。

## 參考文獻

### 中文部分

- 王心怡（2006）。故事結構教學對國小閱讀障礙兒童閱讀理解教學成效之研究（未出版之碩士論文）。國立臺南大學，臺南市。
- 王瓊珠（2010）。故事結構教學與分享閱讀（第二版）。台北：心理。
- 宋愛蓉（2010）。故事結構教學對國中聽覺障礙學生閱讀理解之成效（未出版之碩士論文）。國立臺灣師範大學，臺北市。
- 杜叔娟、歐陽閻（2014）。課堂回饋系統融入故事結構教學對國小一年級學生閱讀理解能力之影響，*教育學誌*，（31），81-132。
- 尚祚嫻（2010）。故事結構分析法對提昇國小輕度智能障礙兒童故事理解能力之研究（未出版之碩士論文）。國立臺北教育大學，臺北市。
- 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。
- 林淑均（2014）。運用自我監控策略提升國小學童自主學習成效之行動研究（未出版之碩士論文）。國立臺北教育大學，臺北市。
- 柯華蕙（1999）。閱讀理解困難篩選測驗。臺北：行政院國家科學委員會特殊工作小組。
- 柯華蕙（2010）。中文閱讀障礙。臺北：心理。
- 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能力表現（未出版之碩士論文）。國立臺北教育大學，臺北市。
- 唐耀華（2014）。故事結構教學法對國小聽覺障礙學生口語敘事能力之成效（未出版之碩士論文）。台南應用科技大學，臺南市。
- 張世慧（2015）。學習障礙。台北：心理。
- 張雅惠（2012）。故事結構教學法在語文學習應用成效之實證研究回顧。*雲嘉特教期刊*，16，30-39。
- 張曉嵐（2010）。嵌入式故事結構教學對增進閱讀困難兒童閱讀理解之研究（未出版之碩士論文）。國立臺北教育大學，臺北市。
- 許育瑛（2008）。故事結構教學對增進高職自閉症學生口語敘事能力研究（未出版之碩士論文）。國立臺北教育大學，臺北市。
- 陳姝蓉、王瓊珠（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，*特殊教育研究學刊*，25（11），221-242。
- 陳雅婷（2013）。故事結構教學方案對提升國小學習障礙學生寫作表現之研究（未出版之碩士論文）。台東大學，台東市。
- 鈕文英、吳裕益（2015）。單一個案研究法-研究設計與後設分析。臺北：心理。
- 黃于玲（2013）。故事結構教學提升國小二年級低成就學生閱讀理解力之研究（未出版之碩士論文）。國立臺北教育大學，臺北市。

- 黃秀霜（2001）。中文年級認字量表。臺北：心理。
- 黃婷鞠（2012）。繪本融入故事結構教學對國小資源班學聲樂讀理解成效之研究(未出版之碩士論文)。國立臺東大學，臺東市。
- 黃瓊儀（2012）。台灣近十年閱讀障礙學童閱讀理解策略教學成效之後設分析，*東臺灣特殊教育學報*，14，243-267。
- 葉佩芳（2010）。故事結構教學對國小聽覺障礙學生閱讀理解學習成效之研究(未出版之碩士論文)。國立彰化師範大學，彰化市。
- 趙尹薇（2006）。故事結構教學對提升國小學習障礙學生閱讀理解成效之研究(未出版之碩士論文)。國立彰化師範大學，彰化市。
- 蔡銘津（1995）。文章結構分析策略教學對增進學童閱讀理解與寫作成效之研究(未出版之碩士論文)。國立高雄師範大學，教育學系。
- 錡寶香（2007）。國小閱讀理解困難學童的象徵性語言與口語類推能力，*特教論壇*，3，26-41。
- 鍾筱莉（2012）。故事結構教學對增進國小自閉症學生說故事能力之應用。*東華特教*，45，38-45。
- 蘇家莉（2009）。故事結構教學對高功能自閉症學生閱讀理解成效之影響(未出版之碩士論文)。國立彰化師範大學，彰化市。

#### 英文部分

- Alberto, P. A., & Troutman, A. C. (2012). *Applied behavior analysis for teachers*. Upper Saddle River, NJ: Merrill Prentice Hall.
- Amato-Zech, N. A., Hoff, K. E., & Doepke, K. J. (2006). Increasing on-task behavior in the classroom: Extension of self-monitoring strategies. *Psychology in the Schools*, 43(2), 211-221.
- Baker, L., & Brown, A. L. (1984). Metacognitive skills and reading. In D. P. Pearson (Ed.), *Handbook of reading research* (pp. 353-394). New York: Longman.
- Bartlett, F. C. (1932). *Remembering: An experimental and social study*. Cambridge: Cambridge University.
- Boulineau, T., Fore, C., Hagan-Burke, S., & Burke, M. D. (2004). Use of story-mapping to increase the story-grammar text comprehension of elementary students with learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 27(2), 105-121.
- Daly, P. M., & Ranalli, P. (2003). Using countoons to teach self-monitoring skills. *Teaching Exceptional Children*, 35(5), 30-35.
- Dimino, J. A., Taylor, R. M., & Gersten, R. M. (1995). Synthesis of the research on story grammar as a means to increase comprehension. *Reading & Writing Quarterly: Overcoming Learning Difficulties*, 11(1), 53-72.

- Dole, J. A., Brown, K. J., & Trathen, W. (1996). The effects of strategy instruction on the comprehension performance of at-risk students. *Reading Research Quarterly, 31*(1), 62-88.
- Gardill, M. C., & Jitendra, A. K. (1999). Advanced story map instruction effects on the reading comprehension of students with learning disabilities. *The Journal of Special Education, 33*(1), 2-17.
- Idol, L., & Croll, V. J. (1987). Story-mapping training as a means of improving reading comprehension. *Learning Disability Quarterly, 10*(3), 214-229.
- Juel, C., Griffith, P. L., & Gough, P. B. (1986). Acquisition of literacy: A longitudinal study of children in first and second grade. *Journal of Educational Psychology, 78*(4), 243-255.
- Newby, R. F., Caldwell, J., & Recht, D. R. (1989). Improving the reading comprehension of children with dysphonetic and dyseidetic dyslexia using story grammar. *Journal of Learning Disabilities, 22*(6), 373-380.
- O'Reilly, M., Tiernan, R., Lancioni, G., Lacey, C., Hillery, J., & Gardiner, M. (2002). Use of self-monitoring and delayed feedback to increase on-task behavior in a post-institutionalized child within regular classroom settings. *Education & Treatment of Children, 25*(1), 91-102.
- Rankin, J. L., & Reid, R. (1995). The SM rap—Or, here's the rap on self-monitoring. *Intervention in School and Clinic, 30*(3), 181-188.
- Reid, R. (1996). Research in self-monitoring with students with learning disabilities: The present, the prospects, the pitfalls. *Journal of Learning Disabilities, 29*(3), 317-331.
- Reid, R., Trout, A. L., & Schartz, M. (2005). Self-regulation interventions for children with attention deficit/hyperactivity disorder. *Exceptional Children, 71*(4), 361.
- Rumelhart, D. E. (1975). Notes on a schema for stories. In D. G. Brown & A. Collins (Eds.), *Representation and understanding: Studies in cognitive science*, (pp. 211-236). New York: Academic Press.
- Shimabukuro, S. M., Prater, M. A., Jenkins, A., & Edelen-Smith, P. (1999). The effects of self-monitoring of academic performance on students with learning disabilities and ADD/ADHD. *Education & Treatment of Children, 22*(4), 397-414.
- Snyder, M. (1974). Self-monitoring of expressive behavior. *Journal of Personality and Social Psychology, 30*(4), 526-537.
- Stagliano, C., & Boon, R. T. (2009). The effects of a story-mapping procedure to improve the comprehension skills of expository text passages for elementary students with learning disabilities. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal, 7*(2), 35-58.

- Stein, N. L., & Glenn, C. G. (1975). An analysis of story comprehension in elementary school children: *A Test of a Schema* (ED121474). Retrieved from <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED121474.pdf>
- Swanson, P. N., & De La Paz, S. (1998). Teaching effective comprehension strategies to students with learning and reading disabilities. *Intervention in School and Clinic*, 33(4), 209-218.
- Taylor, L. K., Alber, S. R., & Walker, D. W. (2002). The comparative effects of a modified self-questioning strategy and story mapping on the reading comprehension of elementary students with learning disabilities. *Journal of Behavioral Education*, 11(2), 69-87.
- Thorndyke, P. W. (1977). Cognitive structures in comprehension and memory of narrative discourse. *Cognitive psychology*, 9(1), 77-110.
- Vallecorsa, A. L., & deBettencourt, L. U. (1997). Using a mapping procedure to teach reading and writing skills to middle grade students with learning disabilities. *Education and Treatment of Children*, 20(2), 173-188.
- Williams, J. P. (1998). Improving the comprehension of disabled readers. *Annals of Dyslexia*, 48(1), 213-238.
- Williams, J. P. (2005). Instruction in reading comprehension for primary-grade students a focus on text structure. *The Journal of Special Education*, 39(1), 6-18.
- Zimmerman, B. J. (1989). A social cognitive view of self-regulated academic learning. *Journal of Educational Psychology*, 81(3), 329-339.

# The Effects of Story Structure Instruction with Self-monitoring Strategies on Improving Reading Comprehension Abilities for Elementary School Students with Reading Difficulties

**Huang, Shi-Ping**<sup>1</sup>

Resource teacher

Wen De Elementary School,  
New Taipei City

**Lu, Tsui-Hwa**<sup>2</sup>

Associate Professor

Department of Special Education,  
National Taipei University of Education

## Abstract

The purpose of this study was to explore the effects of story structure instruction with self-monitoring strategies on the reading comprehension of three elementary school students with reading difficulties through a single subject changing conditions design. The independent variable was the story structure instruction along with self-monitoring strategies and the dependent variable was reading comprehension abilities. Tools adopted by this study were the reading comprehension assessment and story map worksheets designed by the researcher. Data were analyzed by visual analysis to study the immediate and maintaining effects. This study also had students' and teachers' interviews to show social validity.

Results indicated that:

1. The three elementary school students with reading difficulties can be improved immediately by the story structure instruction with self-monitoring strategies, and improving results can be maintained.
2. The three elementary school students with reading difficulties have improved immediately their story structure analysis by the story structure instruction with self-monitoring strategies, and improving results can be maintained.
3. The students and teachers considered that the story structure instruction has positive effects.

Finally, suggestions for teaching and future studies based on the results of this study were discussed.

**Keywords:** story structure instruction, self-monitoring strategies, students with reading difficulties, reading comprehension abilities.

Corresponding Author: Lu, Tsui-Hwa    Email: thlu@tea.ntue.edu.tw