

南 華 大 學

幼兒教育學系

碩士論文

故事結構教學提升發展遲緩幼兒語言能力之個案研究

**The Effects of Story Grammar Instruction Method on
Improving Language Skills of Children With
Developmental Delay : A Case Study**

研 究 生：謝麗好

指導教授：劉惠君 博士

中華民國 105 年 6 月 3 日

南 華 大 學

幼兒教育學系

碩 士 學 位 論 文

故事結構教學提升發展遲緩幼兒語言能力
之個案研究

研究生：謝麗好

經考試合格特此證明

口試委員：林璋玲
劉惠君
歐慧敏

指導教授：劉惠君

系主任(所長)：歐慧敏

口試日期：中華民國 105 年 6 月 3 日

故事結構教學法提升發展遲緩幼兒語言能力之個案研究

摘要

本研究旨在了解故事結構教學法提升發展遲緩幼兒看圖說話、表達故事結構元素、重述故事能力的變化，並探討研究者在故事結構教學過程中，對於教學策略與方法的檢討與省思；以個案研究法進行故事結構教學，質性資料包括：教學影片分析、教學省思、幼兒作品、訪談紀錄；量化資料包括：故事結構評分表與故事難易度評分表，運用進行三角檢測，回答研究問題。

主要研究發現如下：

一、故事結構教學能有效提升發展遲緩幼兒看圖說話的能力，在進行「故事預測」教學使用提問進行引導討論策略下，誘發幼兒有效習得依據封面內容的提示自行建構語句，並提升主動描述繪本封面的能力。其句子描述能力的轉變由簡單語彙至簡短句，最後到達複雜句。

二、故事結構教學能有效提升發展遲緩幼兒檢視故事結構元素的能力，使用故事結構元素「主角」、「情境」、「主要問題」、「故事經過」、「故事結局」等元素由初期的簡短籠統回答得 8 分，至末期詳細完整的回答得滿分 14 分。

三、故事結構教學能有效提升發展遲緩幼兒重述故事的能力，其中以語用敘事問題到後期明顯減少，是幼兒重述能力進步最為明顯之部分。

關鍵詞 個案研究 故事結構教學 發展遲緩

The Effects of Story Grammar Instruction Method on Improving Language Skills of Children With Developmental Delay : A Case Study

Abstract

This study aimed to enhance the understanding of story grammar instruction method helps children with developmental delay improve the abilities to look and talk about the illustration, express story structure elements, and repeat the story; furthermore, the study also expected to explore that, during the process of applying story grammar instruction method, researchers will be able to review and reflect their teaching strategies and methods. The research applied story grammar instruction method in a case study. The qualitative data include: analysis of instructional videos, teaching reflection, children's work, and interview records; the quantitative data include: story structure evaluation sheets and story difficulty evaluation sheets. Triangulation is used to detect and answer research questions.

The main findings are as follows:

First, the story grammar instruction method can effectively enhance the ability to look and talk about the illustration of the storybook for young children with developmental delay. During the process of "story prediction", carrying out under the guidance of using strategic questions, children's abilities to form vocabulary and sentences, as well as their abilities to discuss the cover page of the storybook are effectively induced. Their descriptive ability transforms from simple vocabulary to short sentences, and finally to complex sentences.

Second, story grammar instruction method can effectively enhance the

development of the ability to express story structure elements for young children with developmental delay. By using story structure elements, such as "lead", "situation", "the main problem", "the story after", and "the story ending", children are able to develop from giving short and vague answers, which give them 8 points, to detailed and complete answers, which give them a perfect score of 14 points at the end.

Third, story grammar instruction method can effectively enhance the development of the ability to repeat the story for young children with developmental delay. The pragmatic narrative problems are significantly reduced at the end, which is the most obvious evidence that children's ability for restatement has progressed.



Keywords : Case study, Story Grammar, Developmental Delay

目次

中文摘要.....	i
英文摘要.....	ii
目次.....	iv
表次.....	vi
圖次.....	vii
第一章 緒論.....	1
第一節 研究背景與動機.....	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.....	7
第一節 語言的特質.....	7
第二節 發展遲緩幼兒特質.....	19
第三節 故事結構教學法.....	27
第四節 故事結構教學法相關研究.....	36
第三章 研究方法.....	41
第一節 研究設計.....	41
第二節 研究流程.....	41
第三節 研究對象.....	44
第四節 研究工具.....	47
第五節 研究步驟.....	51
第六節 資料蒐集與分析.....	53
第七節 研究信效度.....	54
第四章 研究結果與討論.....	57
第一節 看圖說話能力的變化.....	57

第二節 故事結構元素得分變化.....	66
第三節 故事重述能力之概況.....	74
第四節 語詞與語句的討論.....	80
第五節 畫說故事結構學習單.....	87
第六節 家長與教師訪談訪談紀錄.....	93
第五章 結論與建議.....	97
第一節 結論.....	97
第二節 建議.....	98
參考文獻.....	101
中文部分.....	101
英文部分.....	105
附錄一 故事結構教學閱讀流程表.....	108
附錄二 事結構評分表.....	109
附錄三 故事難易度評量表.....	110
附錄四 教學省思.....	114
附錄五 家長邀請函暨同意書.....	115

表次

表 2-1	語言的組成成分表	14
表 2-2	故事結構評分標準	29
表 2-3	故事結構教學法於學齡前之相關研究整理	37
表 3-1	個案家庭成員與重要成長史	45
表 3-2	個案綜合報告書語言能力及建議	46
表 3-3	教學活動書單	52
表 3-4	教學影片轉譯符號表	53
表 3-5	文字記錄資料編碼表	54
表 4-1	鱷魚-評-20160312	66
表 4-2	母雞-評-20160319	67
表 4-3	小象-評-20160326	67
表 4-4	小雷-評-20160402	68
表 4-5	蘋果-評-20160416	69
表 4-6	綠豆-評-20160423	69
表 4-7	蝴蝶-評-20160430	70

圖次

圖 2-1	語文能力架構圖	13
圖 2-2	故事臉架構圖	33
圖 2-3	故事結構教學階段流程圖	34
圖 2-4	故事結構教學繪本閱讀流程圖	35
圖 3-1	研究歷程圖	42
圖 3-2	幼兒園地理位置圖	47
圖 3-3	資料三角交叉檢證圖	55
圖 4-1	看圖說話語言階段圖	57
圖 4-2	故事結構元素得分分布圖(故事難度 6 分組)	72
圖 4-3	故事結構元素得分分布圖(故事難度 7 分組)	72
圖 4-4	故事結構元素總得分分布圖(故事難度 6 分組)	73
圖 4-5	故事結構元素總得分分布圖(故事難度 7 分組)	73
圖 4-6	語意、語法、語用錯誤分析圖	77
圖 4-7	繪畫內容時期圖	88

第一章 緒論

本研究主要為探討運用故事結構教學法增進發展遲緩幼兒語言能力之個案研究。本章共分為三節，第一節研究背景與動機；第二節研究目的；第三節研究問題；第四節名詞釋義；分述如下。

第一節 研究背景與動機

周育如(2012)指出幼兒是人一生中身心發展最快速的時期，零到六歲是發展學家宣稱人生發展的黃金時期，大腦神經元在此時大量且快速的連結，幼兒的語言在此時呈現迅速的進展。幼兒語言除了是天賦的能力外，後天的學習成長需要透過成年人的協助與引導(王派仁、何美雪，2008)。林寶貴(2008)認為語言是人類溝通過程中極重要的一項能力，嬰幼兒發展成長過程，因健康環境等後天因素，都有可能影響溝通學習問題而導致不同的障礙。Kaiser 與 Hester (1994) 研究發現，溝通是人類的基本能力之一，語言溝通缺乏常常影響發展遲緩幼兒的生活，由於不利的溝通技巧產生，造成缺乏同儕社會性互動以及影響家人正常關係的發展。傅秀媚(2000)指出發展遲緩幼兒受限於生理與心理的障礙，溝通時會使用錯誤或不被接受的方式與人互動，以致在團體中不受歡迎甚至容易被孤立。北醫附設醫院復健科醫師曾頌惠(2010)表示，兒童發展障礙中以語言發展遲緩最為常見，兒童早期療育約佔有八成的門診量。根據王天苗、廖鳳瑞、蔡春美和盧明的研究(1999) 指出，在發展遲緩幼兒諸多的問題中，最常見的是「語言」問題，學者專家與醫生皆指出語言問題在發展遲緩中最为常見。王珮玲(2005)表示幼兒語言遲緩若未能及時矯治，可能會妨礙幼兒各方面的學習，甚至產生情緒困擾與人際互動困擾，甚至可能引響未來職業生涯的發展。研究者從事學前特殊教育多年，在教學的經驗中發現特殊幼兒出現語言的問題最為常見，不論各類型的特殊幼兒或多或少都有語言的相關問題，語言發生問題的學生除了出現學習上的問題，也常

因無法正確表達而導致人際互動問題。特殊幼兒語言問題發生頻率高、容易影響學習、甚至產生人際不良等問題，這些問題與研究者的教學現場經驗相吻合，顯現出提升特殊幼兒語言能力的重要性，國內外許多學者都認同閱讀是一個良好的模式，適合幼兒產生較佳的學習經驗，將有助於幼兒語言學習。

幼兒本性好奇，養成幼兒的閱讀慾望就像春天小草一樣，從幼兒小小的腦袋裡萌芽發展，幼兒需要足夠的鼓勵並提供合適的讀物來引發閱讀能力，讀和寫的能力就會從中萌發出來（吳敏而，2010）。Juel（1998）提出閱讀能力並非自然的能力，需要的是後天學習的技巧，假如閱讀能力發生問題，將不會因年齡增長而自然消失不見的。黃瑞琴（1997）認為幼兒閱讀行為會受到閱讀興趣與閱讀頻率的影響；當幼兒的閱讀興趣愈高昂，產生閱讀的行為發展階段愈高，每天閱讀的幼兒，其閱讀行為發展也愈佳。當幼兒喜愛閱讀，看書時注意到文字，逛街時也會注意生活周遭的文字，幼兒自然喜歡探索文字，從中學到閱讀能力並注意到文字的重要性（吳敏而，2010）。至於語文領域的教學者認為一位幼教師該具備什麼樣的知識與能力？從國際閱讀學會（International Reading Association，簡稱IRA，2004）出版的《語文教學專業人員標準》建議，一位教師必須具備使用各種的評量工具與方式，協助幼兒規劃與評估實施有效的閱讀教學。閱讀教學是由淺入深的，幼兒可以從聆聽開始學習，從一開始的培養聆聽態度，需要注意聽、自然安靜的欣賞；接著區辨正確的語音，直到聽出語意聽懂內容，進而能抓出話語中的重點；最後是在聆聽的時候，運用思考能力去感受述說者的情感與意涵（周凱玲，2011）。張玲霞（2006）提出「聆聽」的能力是指能夠聽出語言的順序、層次，並能做比較，判斷出語義不同處，「聽」是幼兒吸收語文知識的重要來源。洪蘭、曾志朗（2000）亦曾提及，閱讀能力是目前所認知可以幫助人類吸取新的經驗進而替代舊經驗的最佳管道之一。閱讀教學策略以繪本童書為教材，針對不同的故事使用不同教學策略引導幼兒，將能增進幼兒的理解能力（蔡淑惠、何俐安，2005）。黃瑞珍(1999)表示一般語言發展正常的幼兒而言，聽故事學習語言

能力是自然的學習途徑，將不需運用特殊的教學策略，通常幼兒自己就可以聆聽、可以述說、可以想像、並且可以回答問題與進行相互討論等。Freebody、Baker 與 Gay(1987) 表示繪本教學能夠彌補發展遲緩兒童的生活經驗不足，且對語言詞彙及概念產生保留並具類化的能力。幼兒的閱讀能力並非天生，需要成人協助建構閱讀的能力與環境，特殊幼兒發展語言需早期介入，將有助於提升語言能力與發展的潛能。黃瑞珍(1999)指出對於語言發展遲緩幼兒，聽故事是增進語言能力的重要方法，因此提供特殊的教學方法讓發展遲緩幼兒促進聽故事能力，而故事結構教學即是好的方法之一。

Laughton 與 Morris (1989) 指出由聽故事、讀故事與說故事的舊經驗中，逐漸發展出故事結構的概念，是幫助幼兒認知故事中的主要元素，亦能引導幼兒理解故事內容，並幫助幼兒預測與推論故事的發展。黃瓊儀 (2003) 提出每篇故事都有一組規則，這一些規則就是故事結構，就像句子的語法一樣，有結合與衍生的功能。不同研究者的故事元素分類都大同小異，一般以六項結構元素最佔大宗，分別是、主角和主角特質、時間與地點情境、主要問題或衝突、事情經過、主角的反應、故事結局 (王瓊珠，2004)。黃瑞珍 (1999) 指出幼兒語言能力的評量可以使用重複說故事法，評估幼兒說故事內容結構語法是否正確，使用的句型複雜程度、表達語意的深度；詞彙使用廣度、表達語言的流暢性與故事情境脈絡及順序性，即是利用故事結構分析策略。Stein 與 Glenn(1979) 及綺寶香(2006) 提出口語理解能力對於兒童往後的閱讀理解能力有舉足輕重的影響，透過故事理解能力的訓練，聽覺理解與閱讀理解能力都能達到提升。故事結構學是一個有系統有方法的教學模式，藉由主角、情境、主要問題、事情經過、主角的反應、故事結局等六大元素，強調以幼兒語言能力為中心，使用開放方式評估幼兒的語言表達能力，具有增進語言學習障礙兒童之語意、語法、語用的生活語言能力，是一個極佳的工具。

王珮玲 (2005) ，提出幼兒的語言能力越早發展越好，教導幼兒的語言時

需注意幼兒的個別的差異，教學者提供溫暖愉快的舒適氣氛，搭配幼兒的興趣讓他有主動開口的機會。發展遲緩幼兒雖然與一般同儕有明顯的差距，不過他們仍有機會與一般正常幼兒發展相同能力的潛力與機會，須及早透過適當的協助與療育(施怡廷，1998)。因此提供舒適的環境及早介入發展遲緩幼兒的語言教育，將有助於未來的語言能力與各方面學習成長，而故事結構教學活動即是一項可以促進發展遲緩幼兒語言教學的介入方式。據此，促使研究者以個案研究方式，深入探究一位發展遲緩幼兒使用故事節結構概念提升語言能力成效之研究。

第二節 研究目的

根據上述的研究動機，茲將本研究目的列述如下：

- 一、了解故事結構教學促進發展遲緩幼兒看圖說話能力的變化。
- 二、探究故事結構教學提升發展遲緩幼兒故事結構概念的改變。
- 三、分析故事結構教學增進發展遲緩幼兒故事重述能力的改變。

第三節 研究問題

延續以上研究動機與目的，本研究透過運用故事結構教學法增進發展遲緩幼兒語言能力之個案研究活動，提出以下問題：

- 一、故事結構教學促進發展遲緩幼兒看圖說話能力的變化為何？
- 二、故事結構教學提升發展遲緩幼兒故事結構的概念主角、情境、主要問題、故事經過、故事結局得分改變為何？
- 三、故事結構教學增進發展遲緩幼兒故事重述能力改變為何？

第四節 名詞釋義

本研究針對故事結構教學提升發展遲緩幼兒溝通能力之個案研究之名詞解釋如下：

一、語言能力 (Language skills)

洪儷瑜 (2005) 指出語文相關能力的成分區分，提出語言包括口說語言和書面語言，書面語言即是文字，又將區分為識字與閱讀理解。Kirk Gallagher & Anastasiow (1998) 及黃瑞珍(1996) 指出口語組成包含有三：(一)語言的形式：語音、語形、語法，(二)語言的內容：語意，包含字義、句義等；(三)語言的功能：語用，包含溝通意願、會話能力等。

本研究所稱語言能力包含有三：(一)發展遲緩幼兒看圖「故事預測」的說話能力。(二)發展遲緩幼兒理解故事結構元素包含：主角、情境、主要問題、故事經過和故事結局的能力。(三)發展遲緩幼兒「故事重述」的能力。

二、發展遲緩 (Developmental delay)

依據「兒童及少年福利與權益保障法施行細則」(民國 104 年 3 月 16 日公布) 第 8 條：本法所稱發展遲緩兒童，指在認知發展、生理發展、語言及溝通發展、心理社會發展或生活自理技能等方面，有疑似異常或可預期有發展異常情形，並經衛生主管機關認可之醫院評估確認，發給證明之兒童。

本研究所稱發展遲緩幼兒是指領有醫院兒童發展聯合評估中心的語言發展遲緩綜合報告書，生理年齡為 5 歲之幼兒。

三、故事結構 (Story grammar)

Thorndyke (1977) 指出故事結構是一種認知的結構，也是敘事的架構，主旨是：每一篇故事具有一組能定義故事的內在結構規則而敘說出來，這些規則即是故事結構。王瓊珠 (2004) 指出故事體的文章其結構由背景、主角、問題與目標、行動、結果等主要成份所構成。

本研究所稱故事結構教學法，是依據王瓊珠(2004) 故事結構評分標準改編，

內容元素包含：主角、情境、主要問題、故事經過、故事結局。故事結構教學閱讀流程，內容包含故事封面與標題進行預測、故事內容與圖片進行瀏覽討論、朗讀繪本內容、語詞與語句的討論、畫說故事結構學習單、討論故事結構學習單、個別口語重述故事。



第二章 文獻探討

本章共分為四節，第一節語言的特質、第二節發展遲緩幼兒特質、第三節故事結構教學、第四節故事結構教學法相關研究。

第一節 語言的特質

「假如溝通是一條河，語言和說話就是一條船，藉著來來往往之間，才能達到溝通的目的。」(劉麗容，1991)。楊雄《法言》(問神篇)說：「言，心聲也；書，心畫也。」意謂的就是「說話就是表達心思的聲音，文字則是表達心思的繪畫」。林麗英(2010)提出語言溝通是人與人之間的雙向、動態的交流，語言是溝通時最常使用的工具。語言使用的最終目的地是溝通，因此欲達到此目的地，使用的方法與內容，就需要靠我們智慧與包容(王國慧，1999)。人類的生活與情感交流常需要藉由大量的溝通來完成，語言是溝通的重要能力，人們擁有良好的語言表達能力，就能快速正確的達到溝通目的，良好的語言能力是人類重要的學習課程，語言究竟具有甚麼特質？本節研究者欲探討的問題，將從語言發展理論、幼兒語言發展、語言的特質進行探討。

壹、語言發展理論

靳洪剛(1994)指出影響幼兒語言有兩種重要性因素：即生理性與社會性。早期的發展理論各自堅持立場；而近年來則採用綜合理論。本研章節將就早期學者對影響幼兒語言發展的理論探究之。

一、經驗論

(一)操作制約學習(operant conditioning)

是強調增強和模仿是一種學習語言技巧的基本過程，Skinner (1957)認為語言是一種說話的行為，受到其後果的獎懲影響；得到鼓勵，則更趨學習；獲得懲罰

則逃避出現不願學習的現象。如：「嬰兒偶然發出“媽”的聲音，母親立即出現笑臉來抱他、撫摸他使他強化得到增強，則日後繼續此言語行為」。

(二)觀察學習(Observational learning)

是指觀察他人行為時，產生的學習行為或態度，認為語言學習來自幼兒模仿成人，Bandura (1977)社會學習論特別強調觀察他人的行為並從中獲得學習的機會、是個人內在認知與外在環境間交互作用而產生；且認為學習是經由環境、個人與行為三產生者的交互作用。認為個體的學習是透過觀察他人，認同該行為並學習榜樣，透過這種觀察習得的反應稱為楷模(模仿)學習。因此，人們除了直接的經驗的學習，也可以經由觀察別人而習得。谷瑞勉(1999)指出語言是人類社會心理發展層面最重要的聯繫，在建立社會經驗並且掌控思考行為，具有極重要的功能。而語言最大的功能就是用於溝通，透過彼此間的訊息傳遞相互影響，達到與他人互動溝通之功能。一個人成功地模仿他人的行為具備四個必要條件：

- 1、注意榜樣：首先必須注意某特定行為的人。
- 2、保持：觀察者將觀察到的行為，能夠記憶保留榜樣所做的。
- 3、自動再現：觀察者能出現複製觀察的行為。
- 4、動機與機會：觀察者須完成觀察或記憶行為動機，且在適當的時機呈現。

二、天賦論(nativism)

即學習語言的能力是天生具備的能力，Chomsky (1965)認為人類天生即有「獲取語言器官」(Language-Acquisition Device；LAD)，在人類的認知結構中，存在與生俱來的語言習得裝置，決定幼兒說話的因素是先天遺傳，讓人們無需經過刻意教導學習，就能夠輕易獲得語言。任意將幼兒安置在世界上任何一個國家，經過一段時間後，他都能夠自然習得當地的語言，道理就在這裡。幼兒在學習語言的過程中會產一些令人無法理解缺乏邏輯的句子，與成人互動中學習語言的規則，逐漸自我修正錯誤的語法，因此只要是正常發展的孩子，就擁有學習語言的本能。語言習得裝置，就像眼睛能看、耳朵能聽的天生具備功能，當幼兒成長到

某一階段，幼兒自然分析語言規則就能快速學習。語言習得裝置是有彈性的，是人類共同擁有的，能適用於世界各種語言結構，包括基本語言訊息和分析程序，且隨著與周遭語言環境的互動，而自然歸納修正出於該情境中的語言規則(國立編譯館，2000)。

三、社會互動論(Social Interaction Theory)

Vygotsky 提出社會情境對幼兒語言學習的重要性，後天環境的支持能促成幼兒習得更佳語言能力的發展。谷瑞勉(1999)認為教育能促進幼兒認發展，經由成人或同儕間能力較佳者提供之協助--即是「鷹架」理論，幼兒認知能力達到近側發展區(Zone of Proximal Development, ZPD)的最佳狀態。幼兒透過與他人的互動學能提升較高的表現水準，就能發展出更高層次的心智活動。從認知發展觀點來看，兒童的語言與環境產生相互作用，在人們語言學習的鷹架中逐漸發展建構。對兒童而言，當解決實際作業問題時，不只是單靠眼和手的協助而已，還有語言(Vygotsky & Luria1994)。

四、認知論

Piaget(1970)指出「語言是認知發展的直接產物」，從認知觀點提出個體有兩種方式，達成新的認知平衡；其一擴大原有的基模，促使新的知識或新的概念納入個體認知基模“同化”，再者修正或調整既有的基模用來配合新知識或新概念“調適”；藉由這兩種方式使個體能再次達到認知平衡的狀態。兒童在某些領域呈現出認知能力時，在其他領域也會呈現相對性的認知發展，雖然每個領域不一定呈現均衡的發展，但對於認知必定會造成相當程度的刺激，不同經驗經歷同化與調整的過程，能更進一步的促使認知結構學習發展。

相較各派理論語言發展的論述，羅乃倫(2005)提出語言是人類特有的能力，但不是天賦的本能，是經過後天的學習模仿而來的。幼兒從出生到牙牙學語，所需的語言較多藉助於先天的能力，當進入複雜的語句學習，及深入語言的文化意涵，受到後天環境影響與同儕或成人的互動，才是重要的關鍵因素(王派仁、何

美雪，2008)。幼兒學習語言是高度複雜歷程，許多的理論都能從某種現象與過程作不同注解，目前實難有一個理論能夠完全解釋與理解兒童語言的發展歷程。

貳、幼兒語言發展

Monson、Taylor 與 Dykstra(1988)指出一般幼兒口語發展開始於聆聽周遭的聲音，進而模仿聽到的語音依需求進行實際練習，直到形成有意義的語詞學習。王國慧(1999)研究與觀察，發現一般兒童的語言發展有一定的順序，大多數幼兒能隨著成長發展出正常的語言。以下將幼兒語言發展各家理論進行探討如下：

一、 Drew、 Logan 與 Hardman(1988)指出語言的發展模式

嬰幼兒的語言發展特徵，出生：哭聲；一～二個月：發出咕咕聲音；三～六個月：牙牙學語；九～十四個月：能說出第一個單字；十八～二十四個月：開始說出第一個句子；三～四歲：能使用基本句型；四～八歲：正確清楚說話。

二、 Stern(1924) 提出語言的發展模式

以 Stern 提出發展模式，將嬰幼兒語言發展分為主要有四個時期且將每個時期語言特徵敘述如下(朱敬先，2004；黃志成，1999；黃志成、王淑芬，1995)：

(一)準備期又稱「先聲期」：從出生至一歲左右，嬰幼兒能發出呀呀、嗚嗚、與哭啼等聲音，能聽懂成人與照顧者對他說的語言。嬰幼兒常發出呀呀學語，重複玩弄同樣的聲音；六個月至八個月開始模仿聽到的聲音，八個月時達到高峰；九個月至十個月聽懂成人的簡單命令對指令有反應，且會使用手勢與簡單的語言結合在一起表達內心想法。

(二)第一期「單字句期」：約一歲至一歲半此時期幼兒語言以單字、疊字音與物的聲音出現居多，以物發出的聲音取其名稱，例如：「汪汪」代表的是狗，「ㄅㄨㄅㄨ」代表的是車子等等。幼兒開始出現疊字語言，如：「抱抱」、「糖糖」，此期乃幼兒學習語言關鍵期，成人應給幼兒鼓勵把握學習良機。

(三)第二期「多字句期」、「稱呼期」：約一歲半至兩歲此時期幼兒語言脫離單字句，將單字與單詞組合成句子，進入多字句的時期。幼兒剛開始時使

用語句，通常結構不是很緊密，最先出現名詞居多，在此期語言進步迅速增加許多不同用詞。

(四)第三期「文法期」：約兩歲至兩歲半，此時期幼兒開始注意語句的文法，能敘述自我簡單的經驗，詞類也慢慢分化。能活用動詞、形容詞亦能添加比較級，漸漸了解代名詞的用法且能運用於生活周遭。

(五)第四期「複句期」：約兩歲半至三歲，此時期幼兒開始出現兩句的平行句，能使用主句隨副句的使用。幼兒因果思想開始萌芽對於事物產生好奇追根問到底俗稱「好問期」。此期是幼兒語言與思想的爆發期，嘗試運用已知的語言探究各方面的知識，成人應刺激其語言發展、滿足幼兒求知慾、教導幼兒如何將句型說得更好更文雅。

(六)初步完成時期：約四歲至六歲的幼兒，可表達出完整句子，此時期幼兒已由好奇發問學習各種詞彙，轉而逐漸進入追求語句內涵與自我求知慾望。

三、林麗英(1992) 提出語言的發展模式

幼兒從出生的那一天就開始了語言發展，幼兒語言發展有其順序述說如下：

(一)從出生~1歲前：從哭聲、喃喃發聲、到牙牙學語。

(二)約1歲半：簡單的語彙，如：狗、不要；亦出現鸚鵡式的語言。

(三)約2歲半：簡單句型表達，如：媽媽吃飯飯、弟弟要車車。

(四)約4歲：已具備日常生活對話能力，可以說很多話，也會用複雜句子。

(五)約7歲：對語言運用成熟漸趨標準，且有流利的口語力。

四、教育部0-6歲嬰幼兒發展手冊語言的發展模式

林佩蓉(2007)於教育部，指出瞭解嬰幼兒發展的常識，需知道幼兒成長各方面的發展情形，如果有遲緩與缺陷問題，方能及早發現。關於幼兒語言溝通發展能力敘說如下：

(一)0~1歲的幼兒：新生的嬰兒會注意聲音的來源，喜歡聽溫柔親切的聲音，若突然聽到巨大聲響，可能會眨眼、睜大眼睛，雙手作出類似擁抱的動

作，也會透過哭聲來表達自己的需求。6 個月開始呀呀學語，會發出如：爸、媽、答的聲音，也開始對自己的名字有反應。9 個月大時，經常出現模仿、重複他人的說話及聽到的聲音，對簡單熟悉的指令，如：「再見」及「不行」等會有反應。一歲大時，開始出現語言上的溝通，也聽得懂一些較簡單的指示，知道東西各有各的名稱。

(二)1~2 歲的幼兒：進入「單詞期」，開始學會指物命名，如：指著球，說出：「球」。但越靠近單字期的末期，說「球」，可能是代表「我要玩球」或「球滾到桌子底下」。18 個月大時，能辨別身體部位、可以說出動物的名稱，開始出現「雙詞期」，如：說「狗狗玩」，是指「我們帶狗狗一起玩」。

(三)2~3 歲的幼兒：能理解簡短的語句，並回應爸媽的簡單指令，且了解否定句的意思。會用簡單的句子開始表達自己的需求，如：我要糖糖、我肚子餓，但極少使用形容詞、副詞，即便有時候看起來好像有，如：說出「小白兔」、「公雞」，實際上孩子是把完整的詞看成一個整體單位。

(四)3~4 歲的幼兒：學到許多新的字彙，能理解較長句子，如：請把桌上的鉛筆和剪刀拿給媽媽。喜歡聆聽、學習模仿各種聲音，如：各種狀聲詞「呱呱」、「喵喵」。開始使用連接詞的「複合句」，如：「弟弟不去睡覺，因為要看電視」，也能使用否定句與問句。會哼哼唱唱簡單的兒歌。

(五)4~5 歲的幼兒：能依成人的指示完成事情，可以安靜專心地聆聽，並且複述別人說的話。喜歡聽故事，能用簡短的內容重複自己聽過的故事。會使用完整的句子，描述自己的經驗與感受。幼兒會依不同的對話情境，進行調整說話的內容和口氣。

(六)5~6 歲的孩子：幼兒可以安靜地對照繪本，聆聽較長的故事，並且熟練地組織吸收新的語言訊息，聽完故事後，能說出重要的情節，在進行團體討論時，可以發表自己的意見，幼兒的語言能力發展逐漸成熟，能完整敘述自己經歷的事件。

綜合以上，嬰兒從呱呱落地便開始語言的學習，從最初的發聲的練習、單字、詞彙，到句子使用的依序發展進行，逐步進展架構形成語言基礎。幼兒的語言發展具有由簡單到複雜、由少短到多長、由含糊到專精的原則，語言的習得就如同萬丈高樓平地起、一步一腳印，在甚麼樣的年齡階段該具備的語言能力，是判斷幼兒語言發展重要的參考，成人可以藉此了解幼兒語言的能力適時正確的引導。

參、語言的特質

洪儷瑜(2005)指出語文能力的區分，包括口說語言和書面語言，書面語言即是文字，下層的語文能力，將影響上層語文能力的表現，產生語言架構如圖 2-1：

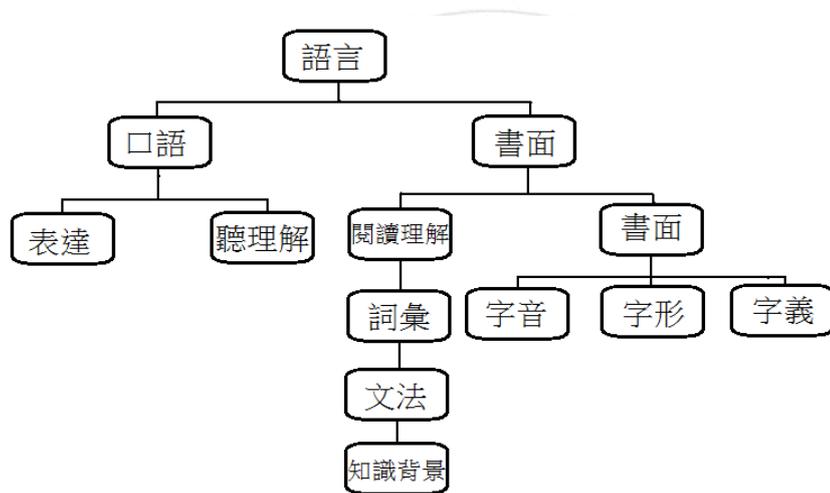


圖 2-1 語文能力架構圖

資料來源：洪儷瑜(2005)。語文學習困難的評量工具談其概念與運用(頁 7)。台北：心理

Kirk、Gallagher 與 Anastasiow(1998)、黃瑞珍(1996) 和張世慧與藍瑋琛(2004)認為口語組成包含有三要素：1.語言的形式指語音、語形、語法，即文法層面；2.語言的內容指語意，包含字義、句義等；3.語言的功能指語用，包含溝通意願、會話能力等；完整的語言必須深入語言各層面。其中黃瑞珍(1996)提出第四要素，即語言知覺能力：包含語音知覺、字義知覺、文法知覺、語用知覺等。語言組成如表 2-1：

表 2-1

語言的組成成分表

項目	成分	內容
形式	語音	語言的聲音系統即決定聲音的組合語言規則
	語形	決定字的結構及有意義的基本元素來解釋字詞的語言規則
	語法	決定字詞的架構及組合形成句子與句子之間重要關係的語言規則
內容	語意	心理語言系統，形成字和句子重點在表達、內容和意義的語型
功能	語用	指社會語言系統，形成語言在動作、口語或語詞溝通時相關的使用語型

資料來源：整理自張世慧、藍瑋琛(2004)特殊學生鑑定語評量

王珮玲(2005)表示語音的發展是指能發出有意義的聲音，幼兒學習獲得語音的過程中，不只是被動地模仿成年人的聲音，而是獲得能力的主動的學習者。當幼兒使用自己的聽覺模式，將聲音轉成化成語音的方法，在過程中，具有把複雜的單詞簡化並發展成發出聲音的水平。語法結構的發展係指經過發聲的準備階段後，開始進入學習真正有用的語言，經由單字進入多字，更深入出現完整句與複雜句，直到可以具備敘述與說故事能力，整個語言的發展由簡而繁，由淺而深。語意的發展係指因語言使用產生的意義，當幼兒正確的使用語言和理解語言，其中認知能力的發展與語意的學習產生息息關性。語用的發展係指當人們使用語言交談時，根據聆聽者的背景能力、反應需求及當時發出訊息的情境背景語言；且聆聽者必須從表達者語言內容及表情變化來判斷所傳達的訊息，因此語用的發展包括正確判別說的表達與聽的理解兩項度的高度技能配合。

錡寶香(2006)指出語言的偏差問題通常出現在語意、語法、語用等等，下列以語言的偏差的問題為主軸加入其他學者提出的意見，綜合如下：

一、語意缺陷

語言障礙兒童出現的語意問題，嚴重者可能完全沒有任何詞彙出現，或詞彙

學習速率過度嚴重緩慢、理解及語用的詞彙較一般幼兒明顯落後、以及詞彙提取困難語句之間的意義無法做統整等。這些語意問題彙整說明如下：

(一) 詞彙量不足：常見的幼兒語言問題，都是發現他們已經到了某個年齡，卻只能說出少數簡短幾個詞彙而已，或沒有說出任何可辨認的詞彙。陳麗如(2007)；謝丹琴(2008)；蘇麗華、張翠娥 (2012)指出語言遲緩的幼兒，平日語彙少、表達力差，碰到事情時由於他們詞彙量不足無法清楚表達，導致無法有效表達自我的需求，與同儕互動能力差。說話遲緩幼兒的鑑定標準之一，就是在幼兒兩歲時未發展出50個表達性的詞彙，因為詞彙量較少導致常使用高頻率詞，所以說話時候時出現過度的使用「這個」、「東西」、「那個」等所謂多功能詞彙。

(二) 詞彙意義過度類化或延伸：幼兒語言發展過程中，都曾過度類化或過度延伸詞彙與意義的現象出現李坤珊(2010)指出越小或生活經驗少的幼兒，能表達的詞彙越有限，在尋求「詞彙」與「指稱物」之間象徵關係的關係上，就愈容易出現過度類化現象。如：2歲的幼兒學會「狗」這個詞彙，只要看到四隻腳的動物，就脫口而出「狗」，這即是該現象。此現象是幼童語言發展過程必經的階段，但語言障礙兒童持續的時間遠比一般兒童還長久。

(三) 詞彙錯用：語言障礙兒童與人溝通時，常在敘述的話語中出現與語境不合的詞彙，或自行創造在語言系統中不存在的詞彙。

(四) 語意組織的問題：語言表達不只是詞彙、語句層面而已，當個體在敘述個人經驗、回答問題、描述事件、組織與重述內容，會使用許多語句結合串聯成小篇章，繼而將敘說內容依其組織順序說出來。但有些語言障礙的兒童雖然很愛說話，經常說了一大堆話語，內容只是不斷重複不重要的細節，且敘出現雜亂無章、缺乏組織的內容。

(五) 詞彙尋取困難：詞彙是人類在處理聽說讀寫語言訊息時的重要提取資料庫，當人們想要將某個詞彙表達出來時，就需要到這個詞彙庫去尋

取提取合適的詞彙。因此，詞彙尋取困難指在語言處理的歷程中，無法依情境、刺激或語境需求產生連結搜尋該詞彙，將其順利說出來、寫出來或是解釋其意的問題。許多的研究發現特定型語言障礙幼兒出現語言、閱讀、書寫表達的障礙，亦常伴隨詞彙提取的困難。

二、語法缺陷

在口語表達過程中，人們需要將所說的話語、詞彙串連在一起，成為有意義的句子，然而這些詞彙結合需遵循一定之規則，因此語法的定義係指句子組織或句中詞彙排列順序的方式。放眼世界任何一種語言(包括：手語)都有語法系統與詞彙排列順序的規則，以及詞彙間的彼此關係。幼兒學習語法雖然沒有刻意的教導母語的語法結構，但卻能在極短時間習得母語的語法結構。但對於語言障礙的兒童而言，將話語依排列順序的規則將話語說出來，常常是語言發展兒童感到困難的任務。綜合分析華語特定型的語言障礙兒童經常出現的語法問題，敘述如下：

(一) 電報句形式：幼兒的語言發展過程中，皆出現過電報語句階段，即他們說出的話語中只出現重要概念的詞彙。吳雅婷(2012)指出語言發展遲緩兒童常出現的錯誤為電報式語句。

(二) 句子中省略詞彙：分析特定型語言障礙兒童語言樣本，發現說話時會將句子中省略詞彙。吳雅婷(2012)亦發現典型發展兒童常出現錯誤類型即句子中省略詞彙。

(三) 句子中贅加詞彙：分析特定型語言障礙兒童的語言樣本，發現語法錯誤包括在語句中贅加詞彙。吳雅婷(2012)指出典型發展兒童語句中贅加詞彙是常見錯誤。

(四) 詞序錯誤：語言障礙兒童的口語表達時，最常出現詞序錯誤。吳雅婷(2012)指出典型發展兒童句子中詞序錯誤是常見錯誤。

(五) 被字句錯誤：語言障礙兒童在口語述說時，也會出現被字句錯誤的使用情形。例：「姊姊回家去被拿了東西。」

(六) 連接詞使用錯誤：連接詞是指詞、詞組、句子，表示兩者之間連接關係的詞彙。語言障礙兒童在表達的話語中，也會使用連接詞，是常出現錯誤現象。

(七) 代名詞使用錯誤：代名詞在句子中的作用代表一個人或多個人，或一項事物或多項事物，而這些人、事、物須在句子先前的部分明確的指示出來。通常口語表達時，為釐清前後話語間的連貫意義，通常需要適當地加入代名詞使句子更完整。江姿慧(2009)研究亦發現語言障礙兒童常出現代名詞顛倒誤用的困難。

(八) 量詞應用錯誤：量詞指計量單位的詞，量詞通常是表示人、事、物或動作、行為的單位，在語言障礙兒童的語言樣本中，經常發現幼兒無法正確地使用量詞。

(九) 前後子句關係混淆：江姿慧(2009)提出語言障礙兒童在敘說較長的話語時，句子中的文法常出現前後子句關係混淆的錯誤。

三、語用缺陷

語用是指在社會情境中語言規則的使用，是溝通情境或語境脈絡會影響人們話語含意的解釋。一般人在溝通中偶爾都會出現不適當的使用現象，更遑論語言使用能力缺陷的語言障礙兒童。(江姿慧，2009；陳麗如，2007)指出語言障礙兒童在與他人交談時常雞同鴨講，出現語用不當現象發生說話內容令人無法理解，描述事件、說故事等通常都會出現一些問題或錯誤。

(一) 交談問題：語言障礙兒童的交談問題，包括：1、常無法將話題持續。2、說話無法提供適當與足夠的訊息。3、無法開啟話題。4、無法維持話題。5、無法扮演適當聽者/說者輪替的角色。6、無法以合乎社會的規範/禮貌原則方式結束話題。7、錯失或不理解非口語溝通的線索等問題。面對

溝通訊息不清楚時，他們常無法修補或重新敘說清楚內容，這些幼兒常出現與溝通對象不斷交談重複的內容，才能維持溝通互動。有時他們會出現離題或說出與正在交談主題無關的訊，常因他們的語用溝通能力較差，造成同儕對於他們接受度較低。

(二) 敘事困難：口語表達的過程中，為了清楚地表達自己的想法，人們必須從已經建構的語言知識系統中搜尋合適的詞彙，再依語法規則排列組合形成語句。然而，人類語言的使用不僅詞彙、句子的層面運作而已，更多時候說話者必須清楚在情境中適切表達個人想法或事物的狀態與關係。因此，敘說時說話者就必須完整清晰表達句子間意義的內容聯結，以及表達整體的訊息組織與序列安排，促使傳達出來的概念與前面句子有合乎邏輯的關係，而後一句話的意義則是建立在前一句話，建構成前後連結凝聚的述文，而這正是敘事能力。敘事能力是一項高層次的語言認知處理運用的歷程，需要發揮許多相關的能力，包括：1、正確無誤尋取詞彙，當沒有足夠情境線索條件下將出現無法概念、想法清楚表達出來。2、運用語法知識正確無誤的將詞彙串連以求表達更寬廣、完整的概念。3、運用段落明顯的篇章與設計，聯結語句間所傳達的意義，並運用不同段落或插曲情節形成差異的單位。4、提取基模與表徵中儲存的知識能力成為敘事之基礎。當這種種技能高度複雜的交互運作，語言能力不佳與認知處理效能較弱的幼兒，語言敘事就成為一件相當困難的事。

錡寶香(2009)指出當語言障礙兒童在敘事時，經常發現他們的敘事問題包含：無法說出發生事件的內容或說出較完整的故事、描述出的內容常常發生顛三倒四缺乏有效組織現象、敘事內容時常常想到什麼就說什麼，因而無法顧及前因後果、順序邏輯的相對關係、說話時常缺乏前後內容的一致性、使用的詞彙或說出的句子通常簡短且缺乏變化。

綜合以上，幼兒從出生語言即開始發展，語言能力建構是極為複雜的過程，

學者將語言分類為語音、與法、語意與語用，並指出語言偏差的幼兒常發生的語意、語法、語用問題。語言是人類異於動物的複雜又精密產生溝通符碼，藉由語言可以表達自己的思想，透過語言才能和他人進行溝通(王派仁、何美雪，2008)。瞭解人類的語言發展，當幼兒語言發展出現問題應及早培養幼兒語言能力，充分的語言刺激與較多的語言表達機會，對幼兒的語言發展學習是非常重要的。

第二節 發展遲緩幼兒特質

欲瞭解發展遲緩，需先瞭解發展的定義，Buck, Shannon & Hash (2001)指出幼兒的身心發展皆有其共同遵循的方向。黃慧真(1994)、劉晉璋(2009)認為隨著時間變化人類發展是一種持續性的成長過程，發展大抵遵守三大原則「由首到尾」、「由近到遠」、「由簡單到複雜」，質的變化通常是指功能與結構上的改變，如智力與心理的交互運作的方式。本節研究者將從發展遲緩與語言發展遲緩兩個面向進行探討。

壹、發展遲緩

發展遲緩是由英文 Developmental delay 一辭翻譯而來，世界衛生組織(World Health Organization，縮寫 WHO) 推估，發展遲緩兒童盛行率約 6-8%(劉晉璋，民 98；廖華芳、李宜靜、吳文豪、林麗英、高麗芷，1999)。Buck, Shannon & Hash (2001)指出每個個體多少都存在著不同程度的差異性，即便是同父母的手足也會存在某程度上的差異性，更遑論不同的種族、不同的文化環境對發展里程碑所產生的影響。個體存在多少的差異稱之發展遲緩，下列說明之：

本國依照內政部「身心障礙及資賦優異學生鑑定辦法」(2013年9月2日公布)第十三條：第三條第十二款所稱發展遲緩，指未滿六歲之兒童，因生理、心理或社會環境因素，在知覺、認知、動作、溝通、社會情緒或自理能力等方面之發展較同年齡者顯著遲緩，且其障礙類別無法確定者。其鑑定依兒童發展及養育

環境評估等資料，綜合研判之。及「兒童及少年福利與權益保障法施行細則」(民國 104 年 3 月 16 日公布) 第 8 條：本法所稱發展遲緩兒童，指在認知發展、生理發展、語言及溝通發展、心理社會發展或生活自理技能等方面，有疑似異常或可預期有發展異常情形，並經衛生主管機關認可之醫院評估確認，發給證明之兒童。除了法條界定學者們也提出遲緩的定義：林宗慶(2012)指出幼兒成長年齡的增加，依循著相同的順序發展，但部分的幼兒因遺傳、環境等眾多不同的因素，使其在動作、認知、語言、情緒等各方呈現出比同年齡的幼兒出現明顯落後的現象，關於這種落後的現象，即稱之為發展遲緩，舉凡在六歲前，經專業人員評估，結果其認知、動作、語言及溝通、社會心理或生活自理能力落後同年齡幼兒發展就可稱為「發展遲緩」。陳質采(1998)將發展遲緩定義為與同年齡幼兒的平均數相比較，落後兩個以上的標準差稱之。發展遲緩大致分成五個面向：認知發展遲緩、語言發展遲緩、動作發展遲緩、社會情緒發展遲緩，以及全面性發展遲緩等等(陳佳伶，2012)。劉晉瑋(2009)指出幼兒在知覺、認知學習、粗細動作、平衡感、語言溝通、社會心理、情緒控制等，有單項、多項或全面的落後正常幼兒超過其生理年齡 10~20%，則稱為發展遲緩。

林宗慶(2012)指出目前發展遲緩被瞭解的僅佔 25%左右，在已知的原因中，遺傳和環境的影響是最巨大的，其中包括：營養、家庭與環境刺激、體內的基因突變與先、後天性疾病、社會環境等影響。何立博(2003)表示造成發展遲緩的原因很多，依生產時期的不同，概略可區分成三大類：

一、生產前

(一)環境不良因素引起的，如藥物、各種導致畸形物、化學製劑、物理能源及放射線，在孕期感染如德國麻疹、巨噬細胞症病毒等或與母親系統性疾病包括糖尿病、茶酮尿症等。

(二)中樞神經系統的先天性畸形，常見如小腦症、水腦症等。

(三)遺傳性基因突變症候群等。

(四)染色體的異常。

(五)產前缺氧。

二、週產期：

指嬰兒出生前短期內或生產過程中所導致的缺氧、窒息、生產傷害與早產等相關因素。

三、生產後

(一)環境的因素：如外傷、中毒、感染、黃疸過高、腦血管病變等。

(二)新陳代謝異常。

(三)其他先天性遺傳疾病。

劉晉璋(2009)指出多數發展遲緩的原因仍不是非常清楚，而目前已知的原因中，遺傳和環境造成的影響因子佔最大宗，包括營養缺乏、家庭環境不佳、基因突變、先天疾病及後天疾病等等，先天遺傳疾病或早產難產造成的中樞神經系統損傷導致幼兒發展遲緩，不利的生長環境，缺乏適度的刺激或過度的保護，未提供足夠的學習空間讓幼兒學習探索，父母忙碌疏於照顧，也都是導致發展遲緩的可能因素。

發展遲緩原因包含先天(基因、產前因素)、後天(環境、學習)，雖然發展遲緩幼兒與同儕能力有明顯的差距，但他們仍有與正常幼兒相同的發展潛力與機會，須及早透過適當的協助與療育降低其障礙(施怡廷，1998)。Majnemer (1998)指出發展遲緩兒童的教育能降低或減輕未來形成障礙的程度，甚至可以達到正常的發展水準，增加幼兒自尊、就學率及生活的品質，除了可以減輕家長負擔，未來接受特殊教育或醫療依賴也會減少，進而減輕幼兒障礙程度與家庭及社會之經濟負擔。總體而言越早介入發展遲緩幼兒有越佳學習潛能優勢，亦能見到越佳的發展成效。

貳、語言發展遲緩

發展遲緩幼兒常受限於身體機能的障礙、認知發展遲緩、學習經驗不足、環境不利等因素，導致無法發展有效清晰口語表達能力(Kaczmarek,1990)。幼兒的

語言發展能力是建構在認知基礎上，當幼兒認知能力不足時、認知經驗缺乏，將會影響他的語言表達能力(林麗英，2010)。幼兒語言受到許多因素的引響，本研究以語言發展遲緩原因、語言發展遲緩定義、語言發展遲緩特質探究如下：

一、語言發展遲緩原因

王國慧(1999)指出聽覺障礙、神經或大腦損傷、情緒障礙、環境剝奪、智能問題都可能造成語言發展遲緩。家庭的照顧能力與教養方式亦是影響發展遲緩的重要關鍵因素之一，有些幼兒的發展遲緩，是因為學習刺激不足或家庭功能不彰所造成(施怡廷，1998)。以下提出發展遲緩可能的原因，分述如下：

(一)許澤銘(1982)提出語言發展遲緩的原因，下列說明：

- 1.個體因素：腦傷、智能不足、聽覺障礙、發音器官的運動機能障礙與情緒障礙，家庭的關係不和諧，家長常處於焦慮或挫折的情緒狀態時，幼兒不易獲得充分的關愛，情緒容易陷入不穩定的狀態。當不穩定的情緒持久時，幼兒沒有能力接受外來的刺激，而導致語言發展的遲緩。
- 2.環境因素：幼兒本身發展沒有問題，但在幼兒學習語言，家長繁忙導致幼兒缺乏文化刺激或生活經驗，幼兒缺乏語言的需求，沒有體驗說話的樂趣等情況，導致幼兒語言發展的遲緩。

(二)Axia & Baroni(1985)、林公翔(1993)、吳培源(1979)、羅秋招(1996)、黃志成及王淑芬(1995)提出幼兒的發展都有個別差異，幼兒語言遲緩通常非單一原因造成的，通常受到許多因素的交互影響，說明如下：

- 1.智力因素：智力較低的幼兒口語表達通常比一般幼兒較晚，一般幼兒平均15~18個月學會口語表達；智力較高者呈現使用語彙較多，語句亦較長。
- 2.年齡因素：幼兒語彙總數、語句長度及語句完整複雜的程度隨著年齡增長，社會化語言增多，幼兒約在六歲時已經能瞭解與產生禮貌性之詞彙。
- 3.性別因素：一般幼兒階段呈女生的口語表達發展較男生早，女童通常較早使用句子，詞彙量亦多於男童，入小學以後男女漸趨相同。
- 4.生理因素：聽力障礙、腦部受損、動作遲緩等均會影響口語學習表達，健

康發展之幼兒其口語表達發展通常較不健康幼兒早。

- 5.家庭環境因素：家庭的人口數、手足之多寡、出生序別、父母受教育程度、父母社經地位水平及親子互動頻繁程度，均影響幼兒學習語言甚大。通常高社會階層家庭之兒童，因兒童與父母相處時間較多，通常有較良好的口語表達模範，接受較多的鼓勵，所以在詞彙與口語表達學習較佳。
- 6.示範：幼兒若能與口語較佳友伴有交談，社交接觸將會呈現較好能力，也較容易受到同儕的歡迎。
- 7.學校因素：學校教師的態度、教學內容、語調變化、詞彙使用與口語表達學習息息相關。口語表達能力是幼兒參與團體的一項重要技巧，當幼兒從家庭踏入學校時，若能具備良好的口語表達能力，幼兒與同儕相處學習能更和諧更容易進入狀況。
- 8.情緒與人格：情緒障礙與人格障礙也會間接影響幼兒語言發展，家庭失和或是經常爭吵導致家裡氣氛不好，容易產生幼兒情緒及人格發展的偏差，將影響到兒童學習口語的意念。
- 9.其他因素：雙胞胎、獨生子女或是同時間學習兩種以上的語言，口語表達能力通常較一般幼兒情況較遲緩。

(三)、羅乃倫(2005)提出影響幼兒語言因素，可歸納為下列四因素

- 1.器質性因素：即語言轉機可發現有組織或結構上的問題者，如喉部異常、唇顎裂、腦性麻痺或其他原因腦傷，或聽覺障礙患者所表現的語言異常，主因均器質上之缺陷。
- 2.心理性因素：心理壓力創傷、挫折與情緒困擾，均會影響語言的學習與表現，如：心理因素失聲者、口吃患者、情緒障礙不語者，沒有器質方面的缺陷，卻造成語言的問題，可歸因為心理因素所造成。
- 3.學習模仿因素：語言是一種學習的行為，環境中若有不良的語言模式，很可能自然而然模仿習得不良語言形式，養成錯誤說話的習慣，有些則是因

學習能力不佳，無法習得精緻的語言。

- 4.機能性因素：仍有不少幼兒表現出明顯的語障卻無法追溯明顯原因者，只能歸納為不明原因或機能性因素。

二、語言發展遲緩定義

早期語言發展遲緩幼兒通常比一般幼兒語言發展明顯較晚，且語言能力較正常幼兒低落(Ellis Weismer, Murray-Branch, & Miller, 1994；Ratner, 2009)。以下提出語言發展遲緩定義，原因分述如下：

(一)「身心障礙及資賦優異學生鑑定辦法」(教育部 2013 年 9 月 2 日公布)第三條第四款所稱語言障礙，指語言理解或語言表達能力與同年齡者相較，有顯著偏差或低落現象，造成溝通困難者。前項所定語言障礙，其鑑定依下列各款規定之一：

- 1.構音異常：語音有省略、替代、添加、歪曲、聲調錯誤或含糊不清等現象。
- 2.嗓音異常：說話之音質、音調、音量共鳴與個人之性別或年齡不相稱現象。
- 3.語暢異常：說話節律有明顯且不自主之重複、延長、中斷、首語難發或急促不清等現象。
- 4.語言發展異常：語言之語形、語法、語意或語用異常，致語言理解或語言表達較同年齡者有顯著偏差或低落。

(二)羅乃倫(2005)指出語言障礙者語言理解或語言表達能力與同年齡相較下，有顯著的偏差或遲緩現象，因而造成溝通困難者，有幾個比較明顯的特徵：

- 1.構音異常：包含聲符、韻符與聲調的語音和發音錯誤，常發生的構音異常分為下列六種特徵：
 - (1)添加音：在語音上有添加的現象，例如把「鴨子」說成「家子」。
 - (2)省略音：在聲符或韻符被省略掉，例如把「家庭」說成「壓營」。
 - (3)替代音：把一個字的韻符或聲符使用另一個韻符或聲符錯誤取代，造成不正確的構音，如「走開」說成「狗該」。
 - (4)歪曲音：把語音接近正確的發音，但聽起來不完全正確。

(5) 聲調錯誤：將國語的四聲錯誤運用。

(6) 整體性的語音不清：如聽覺障礙、唇顎裂、腦性麻痺等幼兒因器質因素咬字不清晰，但卻無法確定的錯誤構音。

2. 聲音異常：說話之音調、音量、音質或共鳴與個人性別或年齡不相稱，並因此導致溝通出現困難者稱之。常見的聲音異常，可區分下列四種特徵：

(1) 音質異常：發音的音質不良、過多氣息聲、沙啞、失聲、喉音、聲音的使用過度或不足、尖銳聲、聲音中斷、聲音疲乏等。

(2) 音調異常：出現習慣性過低或過高的音調、音高斷裂、音調範圍太狹。

(3) 音量異常：發出的聲音在一定的距離內太過大聲或太微弱。

(4) 共鳴異常：過重的鼻音或鼻音不足。

3. 語暢異常：所謂語暢異常是指說話無法以正確速度說出導致急促不清，或想說話時，把開始的某些語音或音節過分的重複延長或出現結巴；造成首字難發、連發、延長或中斷的現象，俗稱「口吃」，其特徵為：

(1) 重複發音連續達三次以上，如：我我我要吃蘋果。

(2) 延長語音如：我-----要吃蘋果。

(3) 中斷詞句或特定語音或字詞的添加，如：我---要吃---蘋果。

(4) 首語難發：第一句話最難開口說出來。

(5) 急促不清：如迅吃。

(6) 除前述特徵外，避免說話不流暢產生皺眉、掙扎等動作或逃避行為。

4. 語言發展遲緩：語形、語意、語彙、語法、語用之發展，語言理解或語言表達方面，明顯較同年齡者有明顯偏差或遲緩現象者。

(三) 林麗英(1992)、鍾玉梅(1995)、王國慧(1999)指出每個孩子語言發展的速度雖然不同，但仍有一些重要的參考界標，可以評定幼兒是否有可能語言發展遲緩如發展評量標準如下：

1. 在嬰兒期過於安靜，或對大的聲音缺乏反應。

- 2.一歲時仍沒有任何語彙出現、話少。
- 3.三歲時仍未出現任何句子。
- 4.三歲以後說話含糊不清，讓人難以理解說話分不清楚是結束或開始。
- 5.五歲以後語句出現明顯錯誤、不正常節律或語調、構音問題、聲音異常等。
- 6.年齡越大，出現說話越少或越不清楚的情況、或對他人的談話漠不關心。
- 7.語音（構音）發展比一般孩子慢一年以上或經常發生錯誤。

除上述標準外，劉惠美(2005)定義語言障礙學生語言的理解或語言的表達能力必須與同年齡同儕相互比較之下，出現顯著的偏差或低落的情形，與同儕語言能力差距達 2 個或 1.5 個標準達到顯著程度，且語言能力低落與偏差的問題造成個人日常溝通困難。

三、語言發展遲緩特質

傅秀媚(2000)指出發展遲緩幼兒常因受限於生理與心理的障礙，使用不被接受錯誤的方式進行溝通互動，以致於在團體中出現不受歡迎造成被孤立。語言是人類溝通過程中極為重要的一項能力，由出生發展至成人的過程中，因後天的健康環境種種後天因素，都可能影響溝通產生障礙(林寶貴，2008)。王文科等人(2004)指出語言發展遲幼兒經常因語言障礙處於社會不利的情境，因被拒絕產生排斥、攻擊或過度的保護，而導致挫折、焦慮、罪惡產生敵意。Kaiser 與 Hester(1994)研究指出，溝通被認為是人類的一項基本能力，但是溝通不良的狀況容易影響發展遲緩幼兒的日常生活，不僅僅只是單純的語言問題，因此常不利於發展遲緩幼兒學習溝通技巧，造成和同儕的社會性互動缺陷以及和家人正常關係的發展。林麗英(2010)指出幼兒有可能因為溝通的不良，導致其人格發展、社會適應和人際關係產生不良影響，也可能是造成學習上的重要問題。幼兒語言遲緩出現異常現象，如未能及時矯治，可能會影響幼兒各方面的學習，甚至產生情緒的問題，導致人際的發展不良，甚至可能影響未來的職業生涯發展(王珮玲，2005)。羅乃倫(2005)指出語言問題幼兒也可能有其他的行為表現：如對同儕的排斥、嘲笑他人往往會展現出攻擊性、仇恨、退縮、或焦慮；另因語言問題常影響人際關係，導

致挫折感、自卑感、與人格發展交互作用產生不利影響，當幼兒感覺到父母的不良適應態度時，不願向父母認同，因此無法發展語言能力，甚至表現消極抵抗、自我否定、自我隔離、依賴年長者、動物、或無生物、情緒不穩等等特質產生。

陳麗如(2007)指出語言問題可能導致情緒行為包含：

- (一) 害羞內向：許多語言障礙幼兒與人溝通時，因不愉快的溝通經驗而出現害羞、缺乏自信心，導致與人談話時常有音量偏小的情況發生。
- (二) 焦慮表現：語言障礙幼兒在團體溝通時容易出現焦慮的情形，導致表達能力更不理想。如：語暢問題者在團體發言時，比平常更嚴重的語暢問題。
- (三) 人際關係不良：語言障礙幼兒由於語文表達能力的限制，導致他人不喜與其互動而容易出現人際關係的問題。

王文科等人(2004)提出語言與學習問題具高度的相關性，提升或補救語言障礙缺損者，有助於整體經濟效益，亦能降低未來社會支付出的成本代價，若及早發現語言障礙、提供介入之早期教育、適性教育、補償教育與支援系統，將能開啟幼兒潛能降低障礙的程度。陳麗如(2007)指出語言遲緩的幼兒，如提供豐富的語言刺激與學習環境，能增加語言表達的機會，並且提升語言理解的能力。語言的理解與表達的訓練對發展遲緩幼兒是必要的課程(蘇麗華、張翠娥，2012)。

第三節 故事結構教學法

說與聽故事是提升幼兒語言重要的能力，並能增進幼兒的知識學習、生活經驗、人際溝通等(黃瑞珍，1999)。Juel(1998)發現閱讀非自然天生能力，後天學習才能學會的技巧，閱讀能力一旦發生問題，是不會隨年齡而消失。吳敏而(2010)指出幼兒從小使用聽、看方式學語言這是學習的本能。當幼兒聆聽故事時將自然學會架構故事結構與基模，且對故事的內容產生預測的能力，這些能力有助於幼兒提升閱讀理解的能力(Miller & Sperry,1988)。黃瑞珍(1999)指出一般語言發展正常的幼兒，聽故事學語言是自然的學習途徑，不

需運用特殊的教學策略。Laughton 與 Morris(1989)表示幼兒隨著年齡的增長，由聽故事、讀故事語說故事的學習舊經驗中，逐漸發展出故事結構的概念。故事結構主要能幫助幼兒認知故事中的要素，亦能引導讀者理解故事內容，並幫助幼兒預測與推論故事的發展。幼兒語言能力的評量可以使用重複說故事法，評估幼兒說故事內容結構語法是否正確，使用的句型複雜程度、表達語意的深度；詞彙使用廣度、表達語言的流暢性與故事情境脈絡及順序性，欲瞭解幼兒口語表達能力，即可利用故事結構分析策略(黃瑞珍，1999)。黃瑞珍(1999)研究中指出讓發展遲緩幼兒聽故事是增進語言發展的重要方法之一，這些幼兒需要特殊的方法來學習聽、說故事並將其語言學習效果發揮出來，使用故事結構即是提升語言的好法之一。據此，說明故事結構教學活動是一項可以促進發展遲緩幼兒語言教學的介入方式，本節研究者欲探討的問題，包含故事結構教學元素與評分標準、有效的故事結構教學進行探討。

壹、故事結構教學元素與評分標準

故事結構 (story grammar) 最早發展由 Rumelhart (1975) 年提出，主要架構故事結構的要素為「背景」、「事件」。Thorndyke (1977) 指出利用故事的提示，從開始的事件、主角內在的企圖、結果與目標的故事結構能幫助幼兒進行故事理解。王瓊珠(2004)指出故事結構的研究最早由 1900 年代初期人類學者們分析民間傳說而來，研究發現不同的文化與地域，人們在述說故事時都會遵循某種型態進行—故事元素中包括：主角、問題或衝突、主角意圖解決問題的經過、以及最後結局，後來這些元素即被稱為故事結構。Idol(1987)指出發展的故事圖的教學策略，是一種後設認知的策略，強調將故事的重要六項重要元素(主角、故事背景、開始事件、事情經過以及事件結果、反應)與架構使用視覺圖表方式呈現，能引導讀者發現文章中的因果關係，前、中、後發展的相關歷程，及表層與內隱訊息。黃瓊儀(2003)指出每篇故事均有一組可遵守的規則，而這一些規則即是故事結構，而故事結構就像句子組成的語法一樣，具有結合、衍

生的重要功能，故事結構或故事文法是故事組成的成分及方式。Hayward(2003)故事結構是一種認知的結構，綜合故事結構的定義，將主要素分為背景、開始的事件、內在回應、內在計劃、內在企圖、結果與反應等共七項故事結構要素；並指出故事結構要素中，重點是強調故事人物的內心感受與內在企圖等，與其他學者較不同為注重故事背景與事件。其中重點放在故事人物內心真實感受與意圖，因此若要充分理解故事內容，除了必須知道事件發生的起始原因外，還需對故事人物內心的真實想法、計劃、反應等進行瞭解。因此要瞭解故事主角的企圖與內心想法，幼兒須學習揣測故事中人物的舉動以及其內心真實感受。黃瑞珍(1999)指出語言學習障礙或語言發展遲緩的兒童，通常無法在教師唸完故事後進行故事分析，教師可使用故事結構分析法來協助幼兒掌握故事的主旨含意，故事體的文章結構係由背景、主角、問題與目標、行動、結果等主要成份構成。王瓊珠(2004)指出故事結構教學在不同研究者的故事元素分類皆大同小異，其中以六項結構元素最為常見，分別是：主角與主角特質、時間與地點情境、主要問題或衝突、事情經過、主角的反應、故事結局。

成人說故事時，若能引導幼兒們注意故事的結構內容，則較能促進其對故事的理解(王瓊珠，2004；柯華葳、陳冠銘，2004；Liu & Ho, 2007)。據此，參考王瓊珠(2004) 故事結構元素，評分標準如表 2-2：

表 2-2

故事結構評分標準

結構元素	說明	計分範圍
主角	能說出主角 1 分、主角特徵 1 分	0~2 分
情境	能說出主要地點、次要地點 1 分 時間 1 分	0~2 分
主要問題	能說出事件概念 1 分，將事件完整說出 2/3 以上得 2 分。	0~2 分

(表續)

結構元素	說明	計分範圍
事情經過	事件：能說出 1 分，完整描述 2/3 以上得 2 分。以個三事件 6 分為最高得分，多說不計分。	0~6 分
主角反應	反應：能說出主角行動 1 分、感覺 1 分。以三反應 6 分為最高得分，多說不計分。	0~6 分
故事結局	能說出事件某概念 1 分，完整說出 2/3 以上得 2 分。	0~2 分

資料來源：王瓊珠(2004)。故事結構教學分享與閱讀(頁 90)，台北市：心理。

因本研究對象為發展遲緩幼兒，考量避免故事元素詞彙過於抽象，導致個案的認知能力無法理解，進而影響語言表達，故將原評分「事情經過」與「主角反應」此兩項評分刪除，更改成為「故事經過」內容說明：能說出故事前、中、後內容各 1 分，事件完整說出 2/3 以上得 2 分，計分以 6 分為最高得。

貳、有效的故事結構教學

黃瑞珍(1999)指出故事結構分析法與一般說故事方法沒有太大的不同，目的是將故事內容進行更為結構、條理化清晰呈現；同時著重故事字面理解能力及引申推理之寓意，以下以黃瑞珍提出教學策略為主軸加入其他學者提出的意見，深入探討如下：

一、大聲朗讀法

指導者可以一邊說故事，一邊將故事的情節架構、預期發展、結局等做技巧彈性的變化，引發幼兒參與說故事活動的動機，增進幼兒對故事內容與寓意的深入理解。

二、問答命題法

指導者為了提昇教學成效，進行問答命題法之技巧；配合幼兒認知及語言能力的發展，方能發揮教學目標功效。結構故事的核心問題是主角對事件

的反應，成人可以透過提問或討論的方式來教導閱讀故事，這模式不但可以協助幼兒認識故事結構要素，也能更容易了解或回憶故事的內容(Dickinson & Smith, 1994; Gardill & Jitendra,1999)。

三、故事結構分析法

指導者將故事之結構組織成四個主要大項，包含情境、問題、動作與結果。依循情境脈絡再分成兩項即主角和發生地點。這項活動主要訓練幼兒因果關係、故事順序、歸納組織、推理分析的重要方法，對於閱讀理解及口語表達均能有所幫助。

四、摘要法

指導者應協助幼兒利用結構分析法提示的主要重點，再加以陳述一遍，讓幼而學會掌握故事的主旨，對於提升兒童之語言理解能力有正面的幫助。

五、重複說故事法

這教學策略可以訓練幼兒語言表達、思考能力、因果關係、該策略有助於對談技巧及故事理解能力提昇。Morrow (1986)、Stein 與 Glenn, (1979)、陳淑如(1997)、陳慧卿(2002)研究中指出記憶量的多寡能考驗幼兒故事重述時的表現，故事結構教學在幼兒故事重述時的表現較佳，回憶量也較高。

六、內在情意陳述法

此法是幼兒運用推理能力或是抽象思考能力來感受故事主角角色的感受。

七、詞彙替代法

就是目前指導者常用之相似詞、相反詞法。

八、語詞網路法

是利用詞彙網路的方式進行，將字詞/語意間具有相關性的使用網狀圖方式呈現出來。

九、角色扮演法

角色扮演法主要是幼兒分別扮演故事中的角色，將整個故事情節由真實人物表演出來。Morrow(1996)指出配合故事結構教學，可以將故事中主角的紙偶由幼兒本人進行角色扮演方式，一方面給予幼兒複習故事主要的內容，另一方面也讓教師能適時評量幼兒的學習情形。

十、書寫摘要法：

書寫困難的類型多元，諸如記不住部首、字形、錯別字多、語意不清、語法障礙、組織困難等等。

除此外，王瓊珠(2004)提出有效的故事結構教學原則應包含下列：

一、直接教導明確的故事結構策略

使用提問策略引導學習者找出故事內容重要資訊；最後讓學習者學會自己提問故事的結構問題。課程需分階段逐步進行，讓學習者能夠學會自然運用這些結構策略。

二、逐步引導幼兒學習故事結構策略

教學過程中適當安排，由具體而抽象、由討論到個別學習、由成人示範方法到學習者能獨立作業，逐步引導褪除對於學習者的協助，最後學習者能內化故事，在閱讀時能夠獨立的使用該策略。Vaccaetal(2003)指出幼兒語文領域的教學教導幼兒聽話、說話、識字、寫字，其中更重要的是協助幼兒對語言表達層次的掌控，並能夠解讀、建構外在訊息的意義、並表達來自內在的訊息。

三、圖示故事結構

故事地圖的好處包含(一)提供視覺圖像線索可以幫助學習者組織故事架構內容。(二)完成故事地圖後，可當成結構線索協助完成重述故事。黃瑞珍(1999)指出利用圖示列出故事中每個角色的相對關係，主要讓幼兒可以清楚學會故事內的重點、大意，每個情境中發生之主角、地點、問題是什麼？以及解決問題的方法是什麼等等。Yopp & Yopp(2001)指出常見幼兒故事情

節組成方式，利用圖表來分析故事情節，能協助幼兒回想、組織、記憶故事情節。Staal在2000年發展出來的一種故事結構教學法，由故事圖改編，主要強調覺意像學習的故事臉(story face)，故事臉最主要的是在於提供了一系列的標記形狀，建構一張完整的臉型圖，可提供讀者在理解上較有意義的結構和連結(林佳杏，2006)。根據故事臉的組成可分為幾個部位，每個部位各有其意義，如圖2-2：

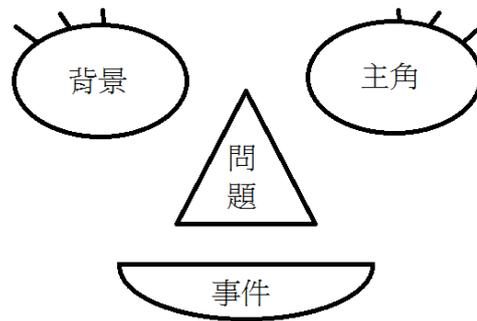


圖 2-2 故事臉架構圖

引自：林佳杏(2006)。故事臉的架構(頁 27)

四、結合口語及書寫的訓練

黃瑞珍(1999)指出幼兒可依結構線索用自己的話將故事情節說一遍，可以讓兒童更輕易掌握故事的重點。以直接明確的教導、逐步引導幼兒、圖示呈現及結合口語書寫等步驟，系統性地教導能讓幼兒在進行閱讀時更能掌握到內容要素(謝宛岑，2012)。口語理解能力對於兒童往後的閱讀理解能力有舉足輕重的影響，透過故事理解能力的訓練，聽覺理解與閱讀理解能力都能達到提升。閱讀後讓學習者有重述故事的機會，是再次重整與組織資訊的練習，同時亦能確認閱讀理解的現況，進行口語重述訓練時故事結構地圖可以視為一種協助學習的工具(錡寶香，2006；Stein & Glenn，1979)。

王瓊珠(2004)指出故事結構教學各階段教學法不同，教學者由大量的支持逐漸褪除，教學程序分三期茲分如下：

(一) 示範期

學生不了解故事結構是甚麼，需進行故事結構教學，使用簡易短篇的故事提供學生找出故事中結構元素：主角和主角特質、時間與地點情境、主要問題或衝突、事情經過、主角的反應、故事結局。教學流程如下圖2-3：

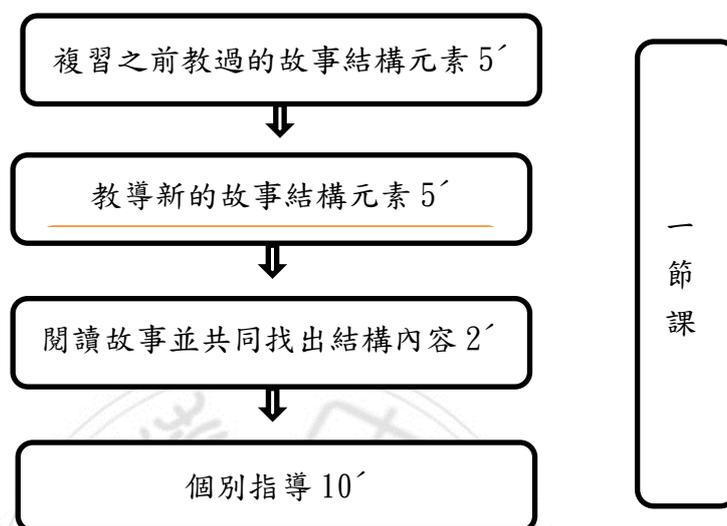


圖 2-3 故事結構教學階段流程圖

修改自：王瓊珠(2004)。故事結構教學分享與閱讀(頁 93)，台北市：心理。

(二) 引導期

習得故事結構後，開始進行故事繪本的閱讀，第一節課的教學內容包括故事預測、圖片瀏覽、朗讀故事內容等活動，每項活動皆透過師生間的討論與對話來進行活動，師生合力閱讀完一本故事書，學生能在活動中積極的參與，最後再進行故事內容重要的語詞、語句進行說明與討論。第二節課的教學重點在故事結構的討論，此時須以教師提問的方式進行，教師逐一提問故事結構問題，然後師生共同討論找出故事的答案，透過討論協助學生完成故事結構學習單，最後學生在以口述故事方式重述故事。繪本閱讀流程如圖

2-4：

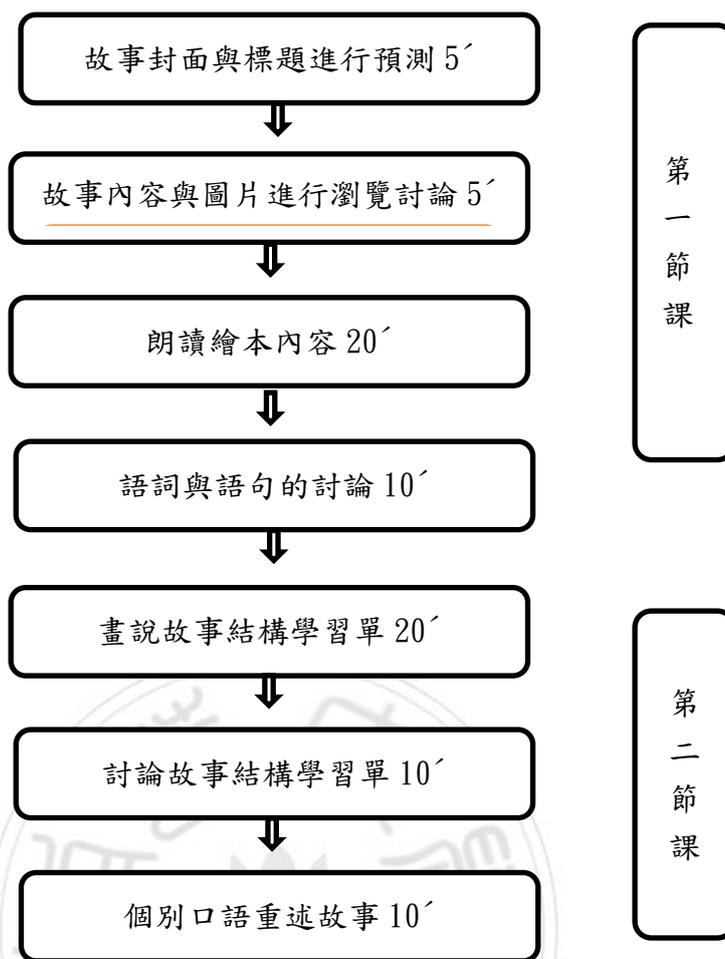


圖 2-4 故事結構教學繪本閱讀流程圖

修改自：王瓊珠(2004)。故事結構教學分享與閱讀(頁 95)，台北市：心理。

(三) 獨立期

進入本教學階段教學方式與內容與引導期大致相同，唯進入本階段不再由老師主導，改由學生提問，學生回答的方式進行，再經由師生共同修正找出最佳答案。

本研究考量教學時間七週與發展遲緩幼兒學習能力較緩慢的限制，故從上述教學法中，採王瓊珠(2004) 故事結構教學繪本閱讀引導期閱讀流程進行教學。謝宛岑(2012)指出以直接明確的教導、逐步引導幼兒、系統性地教導能讓幼兒在進行閱讀時更能掌握到內容要素。據此，本研究將採直接教學法，目的為求

發展遲緩幼兒能預期並掌控教學流程，減少學習產生不安定感，提升自信呈現較佳的語言能力，且減少幼兒因過多的教學刺激造成類化的困難影響教學成效。

第四節 故事結構教學法相關研究

國內外故事結構教學的相關研究，為求與本研究年齡相關，本節以蒐集對象為學前幼兒故事結構教學法之相關研究進行文獻探討，本研究的相關羅列項目包含作者、研究對象、研究工具、研究教材、研究結果，共蒐集八篇學前故事結構相關之研究：研究對象包含學齡前一般幼兒有6篇與特殊幼兒有2篇，年齡分布介於3-6歲，研究人數多寡不一，年齡設定包含使用年齡不同、班級別不同。研究方法包含實驗設計法3篇、行動研究4篇、準實驗2篇，質與量的研究設計皆包含其中。研究教材包含：故事結構版、樂高、繪本、故事地圖、圖示卡、布偶、故事學習單、評分表等等教材多元且適合幼兒的發展。研究結果：質性研究多具有正向肯定增進幼兒語言能力及提升故事重述的作用；量化研究顯示達顯著差異。

陳欣希、張鑑如與陳秀芬(2011)以幼兒年齡三歲、四歲、五歲為自變項，檢視幼兒在重述故事展現的故事結構能力(故事結構元素和故事結構類型)。研究結果發現除「背景」以外，三、四、五歲組在故事結構元素及故事結構總分的表現均有顯著差異；幼兒在故事結構元素的表現方面，得分隨著年齡增長而呈現能力提升，無論是三歲組、四歲組或五歲組，在各元素的表現皆有著類似的趨勢，即「嘗試」的平均所得分最高，其次是「結果」，平均得分則最低則是「內在計畫」。另外三、四、五歲組在故事結構類型方面亦呈現顯著差異，研究發現隨著幼兒的年齡成長，其層次能力亦趨有焦點、有目標的敘說。研究顯示三歲幼兒和四歲幼兒敘說結構類型以「描述式序列」和「反應式序列」表現較優，顯現這兩個年齡層幼兒的特色僅能描述故事中的事件或提到故事中的變化，尚無法指出事件或這些變化的因果關係。Price、Roberts與 Jackson(2006)探討非裔美籍學齡前幼兒含35位女生、30位男生故事結構發展。研究結果顯示幼兒在四歲和五

歲兩個年齡的表現有顯著差異，背景因素對於幼兒敘說能力只有家庭環境具有影響，母親學歷、社經地位、和幼兒性別未產生影響。研究中四歲幼兒的敘說能力已有基本的故事結構概念，內容最少提及一個「主要角色」、一項「嘗試」及一個「結局」，五歲幼兒的敘說能力提及更多的元素，研究顯示幼兒使用故事元素的數量與年齡有明顯的相關，尤其是「內在回應」和「嘗試」有明顯地成長。此外，四歲幼兒會提到「引發事件」、「內在反應」、「嘗試」、「結局」等元素，也證明了這個年齡已能進行因果關係之敘說，幼兒對於故事結構元素使用能力隨著年齡而增長。相較兩個研究在事件變化的因果關係雖在年齡層有不同的意見，但研究一致發現不同年齡層故事結構元素表現均有顯著差異。另在故事結構元素的表現，得分隨著年齡增長而呈現能力的提升，顯見故事結構教學是有益幼兒語言的教學法之一，中外呼應在研究相同的年齡、在不同文化有相同的適用結果。學齡前故事結構教學研究整理如表2-3：

表 2-3

故事結構教學法於學齡前之相關研究整理

作者	研究對象	研究方法	研究教材	研究結果
簡馨瑩 楊瑋婷 簡淑真 王繼伶 (2011)	大班幼兒 共計 18 位 分為實驗 組有 10 位 控制組有 8 位	實驗設計法	1.故事地圖整合故事臉使用繪本的內容製作成故事結構圖板 2.運用樂高玩具製作故事板讓幼兒操作協助進行故事順序性發展	1.母數 Mann-Whitney 檢定中，實驗組在「開始事件」與「內在反應」達到顯著的標準。 2.故事結構順序內容以序列分析檢視，結果發現參與教學的幼兒後測時敘說故事結構順序更完整，同一個故事結構要素反覆出現明顯減少

(表續)

作者	研究對象	研究方法	研究教材	研究結果
陳欣希 張鑑如 陳秀芬 (2011)	三、四、 五歲共 208 名幼	實驗設計法	1.看圖說故 事的文本 2.「兒童語 料交換系統」	背景元素未顯現出年齡 差異，內在計畫與結果 回應的使用在五歲組畫 畫時因故事結構變異數 分析有顯著差異，而引 發事件、內在反應和嘗 試元素的表現均為五歲 組優於四歲組和三歲組
劉于菁 (2008)	大班幼兒 12 人	行動研究	教師三階段 故事結構教 學，示範、 引導、獨立 教學	1.幼兒會使用故事結構 元素重述故事 2.有效增進故事理解
劉麗毓 (2008)	5 至 6 幼兒 28 人	行動研究	1.故事結構教學結 合鷹架協助理解故 事因果與邏輯能力 的提升 2.以漸進式的引導 策略，包括導讀、 分析結構元素、同 儕討論至獨立階段	1.故事結構教學能增 進幼兒閱讀理解與 口述能力且具保持 成效 2.學習態度轉為主 動參與並培養獨立閱 讀的能力
李美鵬 (2012)	50 位 幼兒 實驗組 25 人 控制組 25 人	準實驗 研究法	坊間出版適合 五歲幼兒閱讀 之圖畫書	1.故事結構教學可提 升大班幼兒故事述說 能力表現 2.故事結構教學對於 中班幼兒故事述說能 力表現不顯著

(表續)

作者	研究對象	研究方法	研究教材	研究結果
Boulineau Fore Hagan -Burke Burk (2004)	3-5歲特 定型學習 障礙學生 共有 6 位	行動研究	1.以故事地圖作 為視覺提示進行 引導 2.師生共同討論 故事結構要素	1.由基線期到介入期 使用故事文法測驗之 正確率有提升效果 2.運用故事地圖說明 故事要素之百分比率 增加且具維持效果
Davies Shanks (2004)	以5歲語言 發展遲緩 幼兒 共31位 進行研究	準實驗	1.以提問方式了解 故事結構要素 2.用彩色提示卡做 標記學習關鍵字 3.用布偶與角色進 行重述或自創故事	1.在口語敘事能力 具有顯著的進步 2.故事結構要素 單位與連接詞的 數量具顯著成效
Price, Roberts Jackson (2006)	四、五歲 35 位女生 30 位男生	實驗設計法	1.看圖說故事的 文本	幼兒使用故事元素 的數量與年齡有明 顯的相關，尤其是 「內在回應」和 「嘗試」有明顯地 成長。
蘇惠玲 (2015)	5 位 大班幼兒	行動研究	1.繪本搭配故事 結構教學 2.使用故事學習 單、口語敘述 評分表重述故事	1.漸進式故事結構 教學，有助幼兒建 立故事結構概念 2.幼兒在故事重述 的能力有所提升。

以上故事結構教學文獻中，發現故事結構教學具有增進幼兒語言能力之正向功用，以行動研究進行方式與本次研究具高相關，其中研究教材：包含使用提問方式了解故事結構要素、繪本搭配故事結構教學、師生共同討論故事結構要素，

與研究者本次使用的元素相同。蘇惠玲(2015)研究時間與模式與本研究最為接近，分析其研究對象包含大班 5 人，2 男 3 女，家長教育程度 2 大專 3 高中。其研究內容以幼兒園閱讀書單繪本為主，經專家選出 10 本繪本進行研究教學，評選的條件包含生活化、符合幼兒生活經驗、句子不複雜、內容易於理解等條件。研究時間為早上角落時間 40 分鐘。研究結果：故事結構教學重述故事之表現：1. 幼兒學會故事結構元素，有助理解故事情節。2. 幼兒學會重述故事更有自信，語調也較多。3. 幼兒對於閱讀繪本表現更感興趣。4. 教師亦提升繪本解析的能力、善誘重點、聚焦問題、故事描述內容更深入。5. 教學設計教案多元、學習活動多元亦提高幼兒的學習意願。6. 教學省思透過觀察紀錄調整教師教學態度。7. 角色定位由教師為主轉化為幼兒故事建構歷程。研究結論：運用故事結構教學，能建立幼兒故事結構教學概念，1. 教師提問能有效協助幼兒釐清故事內容。2. 多元教學策略能豐富故事結構教學活動。3. 不要侷限故事學習單，鼓勵幼兒創作。4. 重述故事能檢視幼兒對故事的理解程度。5. 行動研究能提升教師專業成長與省思。研究建議：1. 提升教師繪本分析的能力。2. 提供幼兒重述故事機會。3. 善用教具及圖片提高學習動機。4. 學習可以延伸到角落。5. 親師合作推動閱讀。6. 故事結構教學拓展到整個教學階段 7. 針對單一結構因素探討。據此，本研究以蘇惠玲(2015) 研究建議內容提供幼兒重述故事、使用圖片提高學習動機、單一結構因素探討進行發展遲緩幼兒故事結構教學，欲探討使用故事結構元素提升發展遲緩幼兒看圖說話、故事結構概念得分、重述故事等能力，了解故事結構教學法在發展遲緩幼兒能否提升達到相同的水準。

第三章 研究方法

本研究主要在幼兒園教學情境中，透過繪本使用故事結構教學法，提供介入活動觀察個案語言能力的改變。本章將針對研究設計、研究流程、研究對象、研究工具、研究步驟、資料蒐集與分析與研究信效度等部分，分別敘述之：

第一節 研究設計

本研究採用一位就讀嘉義縣某幼兒園且經醫療單位鑑定為學前發展遲緩的幼兒為對象，進行個案研究。Benbasat、Goldstein 和 Mead (1987)認為透過個案研究法，研究者可從實務觀察中衍生理論，較易明白整個事件過程發生的本質與複雜的情境脈絡。依據 Yin(1989)；張紹勳(2001)的定義，個案研究法本身包括特色：研究的環境為天然的而非操縱的環境，可使用多種資料蒐集方法，研究對象可能以一個人為對象，使用多種的資料收集方式，就每個研究對象深入了解其複雜性，研究中不操控變數，在自然情境中從事當前現象的研究，研究重點為當前問題。

以上述個案研究定義為基礎，本研究採用一位嘉義縣某幼兒園學前發展遲緩幼兒為對象進行個案研究；在蒐集個案相關資料後，進入個案熟悉的場域幼兒園為自然情境教學環境，針對個案語言能力的改變為研究重點，教學資料蒐集，包含：繪本教學閱讀流程、故事結構評分表、故事難易度評分表、教學省思、錄影內容等等；並且深入的觀察、紀錄與分析，瞭解故事結構教學介入後對個案的語言能力的改變。

第二節 研究流程

本研究採個案研究，內容為探討故事結構教學對發展遲緩幼兒語言能力之影響，本研究架構分三階段：一、研究準備階段；二、研究實施教學階段；三、研

究資料分析階段。研究歷程圖如下。

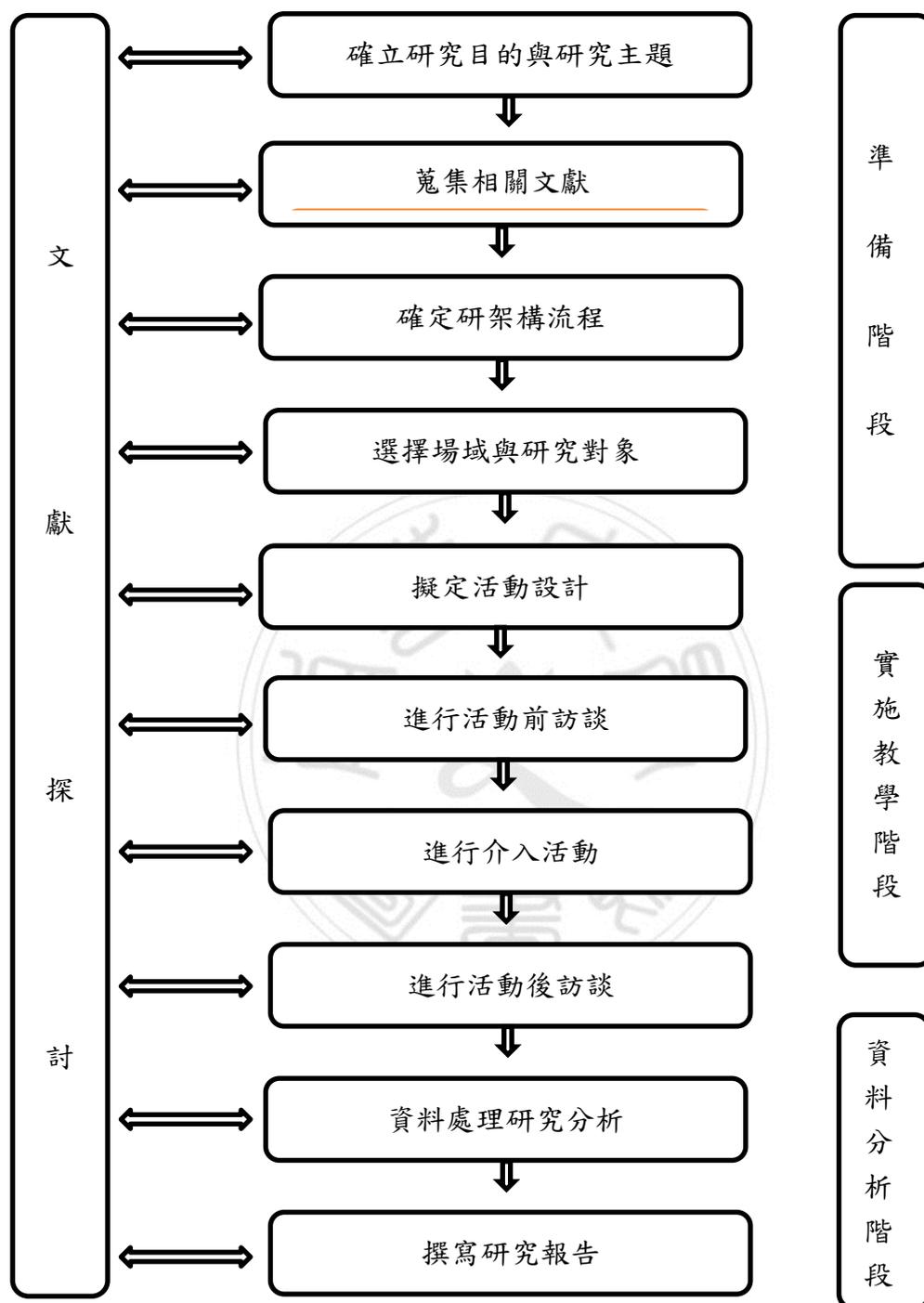


圖 3-1 研究歷程圖

壹、準備階段

一、確立研究目的與研究主題：在研究者的教學場域中，常遇見語言問題之幼兒，因而對於幼兒語言教學懷抱極大的研究興趣，教學過程中發現繪本是幼兒語

言教學的極佳媒介，研究幼兒語言為主題有助於研究者教學精進，更加確實本研究的方向。

二、蒐集相關文獻：因研究者研究主題與語言和繪本方向有關，故蒐集國內外相關閱讀文獻資料，從文獻資料中發現故事結構教學相關資料，有助於本研究設計活動課程，進而確擬定主題蒐集相關文獻。

三、選擇場域與研究對象：本研究找尋一名就讀嘉義縣某私立幼兒園，經醫院聯合評估鑑定為語言發展遲緩的幼兒為研究對象，取得家長參與同意後進行研究；並配合個案協商就讀幼兒園場域中選擇合適地點進行教學活動。

四、擬定活動設計：本研究為期 7 週，每週進行 2 次教學，共 7 本繪本，活動時間 約為 40 分鐘，共進行 14 次教學活動。每次活動設計包含繪本教學閱讀流程紀錄、故事結構評分、幼兒繪畫紀錄、教學省思紀錄、活動錄影紀錄，教學檔案建立。

貳、實施教學階段

一、進行活動前訪談：研究者為確認個案語言的基本能力，將於實施教學前一週，進行前活動前訪談，為求客觀訪談者包含家長與個案教師，訪談內容以非結構式方式進行，目的在了解個案起始的語言能力。

二、進行介入活動：每兩週使用一本繪本，依繪本教學閱讀流程(附錄一)，進行實際教學並使用教學影片分析撰寫研究紀錄，取得測驗分數，測驗內容改編自王瓊珠(2004)的「故事結構評分標準」(附錄二)，每次紀錄得分的差異與文字紀錄的編碼。活動設計包含活動教案、活動錄影、幼兒繪畫、教學檔案。

三、進行活動後訪談：研究者為確認個案語言持續能力，將於實施故事結構教學後一週進行活動後訪談，為求客觀訪談者包含家長與個案教師，訪談內容以非結構式方式，目的了解個案接受結構式教學語言能力的改變。

參、資料分析階段

一、資料處理研究分析：將錄影音資料、繪本教學閱讀流程紀錄、故事結構評分、個案繪畫紀錄、教學省思紀錄、活動錄影紀錄，編碼分析。

二、撰寫研究報告：研究者進行資料整理，再依資料撰寫分析歸納結果。

第三節 研究對象

本研究以一位就讀嘉義縣某私立幼兒園，且經醫院聯合評估為語言發展遲緩之 5 歲幼兒，且之前未曾參與本研究所稱之「故事結構教學」活動，進而取得家長同意參與本次研究；簽訂家長同意書後進行教學，成為本次研究對象。以下針對個案的現況與能力區分如下：發展背景描述、個案語言基本能力及幼兒園學習與環境。

一、發展背景描述

個案的家庭主要成員包括爸爸、媽媽及一位不滿一歲的弟弟，個案非常喜歡弟弟在家常與弟弟遊戲，還會幫忙媽媽照顧弟弟。媽媽本國籍高職畢業 34 歲全職的家庭主婦是姊弟的主要照顧者；爸爸本國籍高職畢業 44 歲自由業，放假喜好釣魚，對姊弟疼愛但較少參與姊弟的教養，將所有的權責歸給媽媽。父母健康良好，家庭經濟主要的來源是父親，家庭關係和諧，教養態度民主，主要語言包含國、台語，個案出生後一直由父、母親一同照顧，家庭中最常的休閒活動是看電視，假日偶會拜訪親友。媽媽對個案的語言期望是專注力進步，表達能力好一些。個案的重要生長史，出生時黃疸過高，動作發展 7 個月能坐，11 個月能站，1 歲 4 個月會走路。語言發展 8 個月會叫爸爸、媽媽，1 歲 6 個月聽得懂簡單的指令，2 歲 7 個月大小便會自己說，3 歲 7 個月逛大賣場從手扶梯跌落，輕微腦震盪住院 2 週，回家後語言表達能力就出現問題。直到個案就讀中班時幼兒園老師發幼兒的學習與語言表達和同儕出現落差，建議下到醫院進行聯合評估確診為發展遲緩個案，才開始接受特教服務。此個案符合王國慧(1999)指出語言發展遲緩的原因、是神經或大腦損傷都可能造成語言發展遲緩。以下個案家庭成員與重要成長史綜合整理如表 3-1：

表 3-1

個案家庭成員與重要成長史

家庭成員：稱謂	爸爸	媽媽	個案	弟弟
年齡	44	34	5	1
國籍	本國	本國		
學歷	高職	高職		
職業	自由業	家庭主婦		

重要成長史： *初生-黃疸過高

*7月-能坐

*8月-叫爸爸、媽媽

*11月-能站

*1歲4月-走路

*1歲6月-聽得懂簡單的指令

*2歲7月-大小便會自己說

*3歲7月-輕微腦震盪住院2週(回家後語言表達能力出現問題)

家長期望：專注力進步，表達能力好一些。

資料來源：整理自家長訪談內容

二、個案語言基本能力

個案為就讀嘉義縣某私立幼兒園5足歲的幼兒，經醫療院所兒童發展聯合評估領有綜合報告書為發展遲緩幼兒，表3-2為研究者根據個案綜合報告書語言能力及建議，整理如下：

表 3-2

個案綜合報告書語言能力及建議

性別：女 實足年齡：5 評估日期：104/7/16

手冊類別：兒童發展聯合評估綜合報告書

評估診斷：語言表達發展遲緩

評估結果：語言發展臨界/疑似發展遲緩/語言表達遲緩

評估工具	口語理解	觀察結果	百分位
修訂學前兒童語言障礙評量表	無異常	不需訓練	49
評估工具	口語表達	觀察結果	百分位
修訂學前兒童語言障礙評量表	臨界/疑似發展遲緩	需要追蹤及諮詢	8

綜合結果：

個案短期記憶力差，偶而需要治療師的口頭之提示，才能正確回答問題，且在使用圖卡敘述上語句較不完整，大多缺乏時間或地方副詞。

訓練方向：

- * 加強完整句的表達，如：我要喝水
- * 加強抽象詞彙的表達，如：好大的車子
- * 增長語句長度
- * 練習使用複雜句表達，如：因為.....就...
- * 練習描述經歷過的事件或說故事

具體建議：

建議與個案共同閱讀故事書，且要求個案重述閱讀過的內容，當無法說出時，可給於口頭之提示，逐步引導個案說出故事，或再練習說出較短故事後，請個案說出故事的大意。

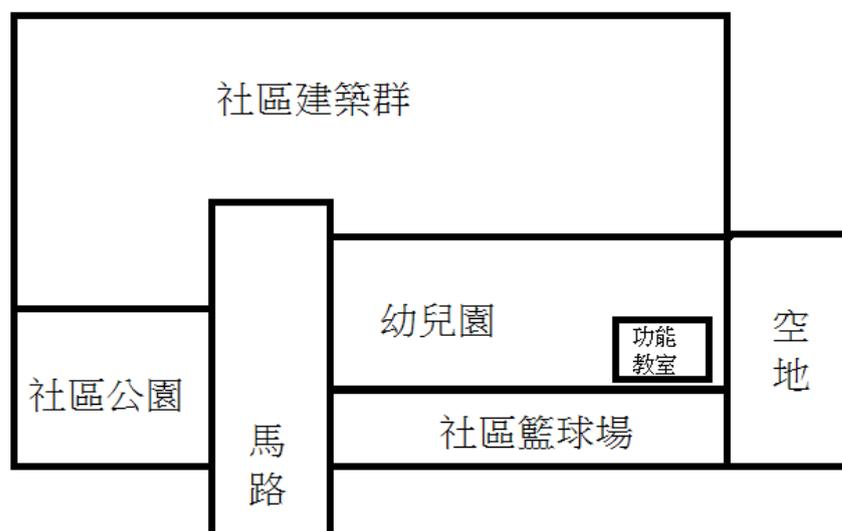
資料來源：整理自衛生福利部嘉義醫院兒童發展聯合評估中心綜合報告書

註：百分位=整體分布平均會比 N 個孩子能力佳。

三、幼兒園學習與環境

個案學習的幼兒園位於住宅區外緣，左側緊鄰住宅、右側社區球場、後面是空地，正面是單向道馬路對面是社區公園，除社區住戶外出入車輛不多，屬安靜

的學習環境。個案就讀該幼兒園大班，目前招收大、中、小、幼幼各一班，個案班級中約有二十多位同齡幼兒，個案個性溫和，生活自理能力良好，在幼兒園裡有要好的朋友，能與同儕對話但量少且簡短，較少主動與成人互動，除上課回答問題，日常教師提問時大多以點頭搖頭表示，上課時容易分心，常需要教師的提醒，原因可能是語言不良造成。個案人際問題符合林麗英(2010)指出幼兒有可能因為溝通不良，產生人際不佳的問題。研究者觀察個案的學習型態後，與個案家長、幼兒園討論後，決定由幼兒園提供一間位於後方安靜的功能教室，提供每星期一、四進行 40 分鐘一對一的故事結構教學。幼兒園地理位置圖如圖 3-2



圖：3-2 幼兒園地理位置圖

第四節 研究工具

本研究採用個案研究，為了深入瞭解個案的語言能力，透過研究者與個案教師的角色與背景、繪本教學閱讀流程、故事結構評分表、故事難易度評分表、教學省思、家長邀請函暨同意書、紀錄工具等等，作為研究資料來源探討個案的語言能力改變，研究工具說明如下：

一、研究者與個案教師的角色與背景：

在質性研究中，研究者本身即是研究工具(Denzin & Lincoln, 1998)，研究者

在本次故事結構教學活動中擔任教學者、紀錄者與資料分析者。研究者現職學前特殊教育巡迴輔導教師，具有教育部核發幼稚教師證明、當任公、私立幼兒園教師七年後，因工作內容對特殊生的教學產生濃厚的興趣，進而加修台中教育大學 30 特教學分取得特殊教育教師證書；轉任學前特殊幼兒教師輔導學前特教邁入第七年，曾教導過包含自閉症、亞斯伯格、過動症、腦性麻痺、肌肉萎縮、罕見疾病、唐氏症、X 染色體脆弱症、智能障礙、小腦萎縮症、發展遲緩等等超過 60 位學前特殊幼兒，累積相當豐富之教學經驗；且經研習測驗取得魏氏幼兒智力測驗與嬰幼兒綜合發展測驗專業人員資格，協助學校擔任多年心評人員，具有相當之專業背景。現在利用工作之餘進修，就讀南華大學幼教研究所，提升教學與專業素養和能力，進行本次研究接受南華大學教育養成訓練擁有專業研究人員道德素養，對於本次研究有相當充足準備，足以擔任此次的研究人員。

個案教師在本次故事結構教學活動中擔任接受前、訪談個案語言能力改變的評量者，目的藉由了解個案語言能力的公正第三者，作為本次研究取得可信的資料來源。個案教師畢業某私立大學，擔任學前教師以有十多年的經驗，現職擔任被個案的班級教師，從個案小班即教導至今約兩年半，對於個案能力與家庭概況十分熟悉。且在幼兒園融合環境中教師除個案外，亦曾教導多位的領有發展遲緩或身心障礙手冊的幼兒，專業能力與對個案的熟悉程度，足以擔任本研究的評量人員。

二、故事結構繪本教學閱讀流程(見附錄一)

繪本閱讀流程基本項目有繪本名稱、教學時間、第幾週、日期；內容包含 7 大項教學活動/時間/提問策略、每個項度皆有提問內容與教學目標，教學活動目標評量方式內容說明如下：

(一) 故事封面與標題進行預測 (5 分鐘)：

提問包含你看見甚麼？他在做甚麼？他為什麼要這樣做？與老師一起念出書的名稱。嘗試說說看與你說出的內容有甚麼一樣有甚麼不一樣的地方？評量目標：將依繪本內容設定不同的目標。預測故事封面目的是藉由大量的引導提問，讓個案由繪本封面圖案猜測故事，再進行對照繪本書名讓個案釐清故事導向，評

量由故事封面的訴說增進個案看圖說話的能力。

(二) 故事內容與圖片進行瀏覽討論 (5 分鐘):

提問內容與評量目標依繪本內容不同呈現出不同的提問內容。進行瀏覽討論目的是藉由快速的閱讀故事相關內容，讓個案產生預期的心理進而展現對故事的掌控與理解呈現較佳能力。

(三) 朗讀繪本內容 (20 分鐘):

教學內容指研究者依繪本逐字朗讀；教學目標能覆誦繪本內容。朗讀內容目的是讓個案能欣賞原創文字優雅與繪圖之美，進而讓個案能再次確認故事內容。過程以理解繪本內容為導向，不刻意教導個案識字的能力。

(四) 語詞與語句的討論 (10 分鐘):

提問內容與評量目標依據繪本內容差異有不同的提問。語詞與語句討論研究者將選擇繪本中具代表性、特殊性、符合個案生理年齡的內容進行討論與釐清，藉此增進個案理解語詞與提升語句使用能力。

(五) 畫說故事結構學習單 (20 分鐘):

教學內容指個案獨立繪畫故事內容；教學目標指能畫出/說出故事重要內容。畫說學習單此時由個案主導，研究者從旁協助，解決個案的提問。

(六) 討論故事結構學習單 (10 分鐘):

提問內容含：主角、情境、主要問題、故事經過、故事結局，聆聽進行故事結構評分。討論學習單過程中進行口頭評量故事結構元素評分，目的在釐清個案理解多少的故事結構元素內容，進而作為下次教學的省思調整。

(七) 個別口語重述故事 (10 分鐘):

此階段讓個案說故事，研究者將逐字記錄口述故事內容，不再進行討論，藉此評量確認個案重述故事的能力。

三、故事結構評分表(見附錄二)

由王瓊珠(2004)改編，以故事結構教學測試個案的對故事內容理解為評量，每次教學前後進行施測，故事結構元素包含：主角：(1) 能說出主角 1 分、主角

特徵 1 分，計分範圍 0-2 分。(2)情境：能說出主要地點、次要地點 1 分、時間 1 分，計分範圍 0-2 分。(3)主要問題：能說出事件概念 1 分，將事件完整說出 2/3 以上得 2 分，計分範圍 0-2 分。(4)故事經過：能說出 1 分，完整描述 2/3 以上得 2 分。以個三事件 6 分為最高得分，多說不計分，計分以 6 分為最高得。(5)故事結局：能說出事件某概念 1 分，完整說出 2/3 以上得 2 分，計分範圍 0-2 分。共計五個評分項目，依據說明給於得分範圍 0-6 分不等，總分為 14 分，得分越高表示故事理解能力越佳，得分越低表示故事理解能力越弱，本故事結構教學評分目的在比較個案教學前後對故事的理解程度與表達能力的改變，唯原該評分標準使用書寫模式，研究者考慮個案書寫能力不足，將全數改成口語回答，研究者逐字紀錄轉化為作為得分標準。

四、故事難易度評分表(見附錄三)

由王瓊珠(2004) 編制，目的量化評量繪本故事的難易標準，包含評定項目與評定結果。評定有 1 故事結構：(1)簡單清楚、(2)推理統整。2 字彙/概念難度：(1)簡單、(2)適中、(3)難。3 故事可預測性：(1)高、(2)普通、(3)低。4 文字排版：(1)常態、(2)非常態。5 總字數：(1)200 字以內、(2)201~400 字、(3)401~600 字、(4)601~800 字、(5)801~1000 字、(6)1000 字。6 相異字數：(1)200 字以內、(2)201~400 字、(3)401~600 字、(4)601~800 字、(5)801~1000 字、(6)1000 字等，共六個項目(見附錄四)，以選項為得分標準，得分越高表示故事困難度越高。

五、教學省思(見附錄四)

每次教學後進行檔案記錄，內容包含日期、教學者、繪本名稱、教學紀錄、教學省思與活動照片，研究者撰寫省思筆記，將記載心得與想法，依紀錄內容與省思調整教學的方向，省思筆記記錄了研究者以觀察方式所無法獲得之資料，同時也作為研究者釐清教學之優缺點與觀點之工具，協助研究者設計下一次說故事活動。

六、家長邀請函暨同意書(見附錄五)

研究者為尊重研究倫理，製作家長邀請函暨同意書，邀請個案與家長參加本

次研究活動進行，並在同意書內說明本研究實施時間預計從民國 105 年 3 月至民國 105 年 4 月，為期兩個月，如參與過程中個案有任何不適應情況，可隨時退出本研究。

七、紀錄工具

本研究採用 Canon Power Shot SX240 HS 數位相機使用錄影的功能，全程攝影教學過程，並使用錄音器材協助聲音記錄。研究者將影像、聲音全程轉化文字資料蒐集，以利每次課程後進行檢討、修正、記錄回顧使用。

第五節 研究步驟

本研究實施教學階段，在教學前一週進行活動前訪談，以瞭解個案現階段語言能力的基處，然後進行為期 7 週，每週進行 2 次教學，每 2 次使用一本繪本，活動時間約為 40 分鐘，共進行 14 次教學活動，教學後一週進行活動後訪談，比較分析教學前後個案的語言能力改變。本研究教學活動繪本選自教育部推薦的 Bookstart 活動前置作業「嬰幼兒讀物建議書單」，102 年有 110 本、103 年有 80 本、104 年有 80 本，合計有 270 本(包含不同年度重複推薦)資料，繪本挑選原則以本研究的個案生理年齡與語言能力為依歸，據此挑選適讀年齡為 3-6 歲繪本。蘇惠玲(2015)指出進行繪本研究教學時，評選的條件應生活化、且符合幼兒生活經驗、使用句子不複雜、內容易於理解等條件之繪本。據此選擇繪本條件本研究輔以文字內容量適中，插畫風格清晰用色鮮明，共挑選 7 冊，作為本次執行故事結構教學活動之繪本使用。繪本的排序方式以王瓊珠(2004) 編制故事難易度評分表評析分數排列，此次挑選繪本分別：6 分計有 3 本、7 分計有 4 本，研究者考慮個案語言能力較生理年齡弱且與繪本的接觸較少，故前 2 本選擇較小的適讀年齡，目的引發個案閱讀興趣，增進個案信心產生對繪本的好感，進而有較佳的語言能力表現。教學活動書單如表 3-3

表 3-3

教學活動書單

介入活動	書名	作者；繪者；譯者	出版者	初版	每冊 單價	適讀 年齡	得分
1	鱷魚怕怕 牙醫怕怕	五味太郎文、圖	上誼	87.03	250	0~3 歲	6
2	母雞蘿絲 去散步佩斯	哈群斯文/圖	上誼	82.02	300	0~3 歲	6
3	小象散步	中野弘隆圖 林真美譯	天下 雜誌	97.07	250	0~6 歲	6
4	小雷看醫生	文/圖：海倫 ·奧森柏莉 譯：邱孟嫻	上誼	90.01	200	0~5 歲	7
5	快樂的一天	文/露絲·克勞斯 圖/馬克·西蒙;郝廣才	遠流	101.8	250	3歲以上	7
6	一顆紅蘋果	文、圖/岩村和朗	格林	99.09	220	4~12 歲	7
7	媽媽買綠豆	曾陽晴文 萬華國圖	信誼	82.09	200	3 歲以上	7

資料來源：整理自教育部推薦 Bookstart 活動前置作業「嬰幼兒讀物建議書單」

註：得分=使用故事難易度評分表評析分數

研究過程發現母雞蘿絲去散步，因翻譯內容過多幼兒不熟悉的名詞，導致教學困難度提升，故將原第五週快樂的一天刪除，因其內容講述冬眠醒來的動物，考量雪景和冬眠是台灣少見的，與幼兒生活經驗差異過大故以替換黃色的是蝴蝶繪本取代之，內容說明：作者五味太郎文、圖；鄭明進譯，出版者青林國際，初版日期 101.03，每冊單價 300 元，適讀年齡 3 歲以上，得分 7 分。

第六節 資料蒐集與分析

本研究採個案研究，以質性資料為主，佐以量化資料，以下分為資料蒐集與資料分析兩部分進行說明：

一、資料蒐集方式

(一) 家長訪談：本研究採非正式方式的訪談方式，與家長進行訪談，主要了解個案的家庭背景、個人的資料、重要生長史、適應情況、基本能力等等，訪談內容將轉化成文字稿，經由家長確認後將成為本研究的内容資料。

(二) 前、後訪談紀錄：為求客觀訪談者包含家長與個案教師，訪談內容以非結構式方式，目的了解個案接受結構式教學語言能力的改變。

(三) 教學內容與省思：研究者於每次教學課程結束後，進行資料建檔並省思，發現問題隨時與指導教授討論以改善教學，進而將研究教學完善進行。

二、資料分析方式

(一) 質性資料：

1. 教學影片分析：將故事結構教學的重要內容轉譯成文字檔案，再與影音資料比對整理，製作為教學影片轉譯符號表如表 3-4。

表 3-4

教學影片轉譯符號表

符號	說明	舉例
R	研究者	R：你看到甚麼？
C	研究對象	C：一隻小狗
()	動作表情說明	C：就這樣(雙手成飛翔狀)
_____	加重語氣	R：小狗 <u>用力</u> 的踢了一下！

2. 文字紀錄分析：將蒐集的文字紀錄家長訪談、教學省思、個案作品以編碼方式加以整理分析，紀錄方式家長訪談以「家」表示、教學省思以「省」表示、個案

作品以「畫」表示，每筆資料皆加註日期，以便往後的資料建檔整理，文字紀錄編碼方式如表3-5。

表 3-5

文字記錄資料編碼表

資料來源	編碼	說明
家長訪談	家-訪-20150101	家長訪談-日期
教師訪談	教-訪-20150101	教師訪談-日期
教學省思	小象-省-20150101	繪本-教學省思-日期
故事結構評分表	小象-評-20150101	繪本-評分表-日期
教學活動	小象-教-20150101	繪本-教學活動-日期
幼兒作品	小象-畫-20150101	繪本-畫說學習單-日期

(二)量化資料：

1、故事結構評分表

本研究在每次教學後進行施測，故事結構教學評分目的在了解個案教學後對故事的理解程度與表達能力的改變，唯原該評分標準使用書寫模式，研究者考量個案書寫能力不足，故將全數改成口語回答，研究者逐字紀錄轉化為作為得分標準。

2、故事難易度評分表

此評分表目的在量化評量繪本故事的難易標準，包含評定項目與評定結果。評定有故事結構、故事可預測性、文字排版、總字數、相異字數共六個項目，以選項為得分標準，得分越高者表示故事困難度越高。

第七節 研究信效度

為了提高本研究信度，使用三角交叉檢證(Triangulation)。胡幼慧(1996)指出，三角交叉檢視法是一項研究中使用一種以上的方法時，採用多元方法來收集

資料。三角檢證是指使用多種方法進行以研究同一議題，是質性研究中不可缺少的工具（Robson，1993）。Guion(2002)指出三角交叉檢證，包含不同的資料的來源去進行蒐集，並帶來更多的可信程度(引自江吟梓、蘇文賢合譯2010)。本研究進行資料的來源有評量、觀察、影音：評量部分，包括家長、教師的語言能力改變非正式訪談。觀察部分，包括教學觀察紀錄、省思札記參、觀察紀錄。影音部分，包含錄影錄音，進行交叉比對與質、量資料統整。

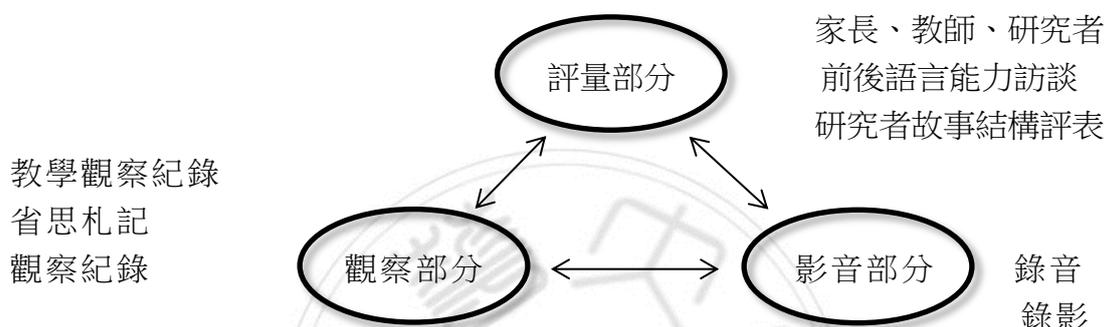


圖 3-3 資料三角交叉檢證圖

第四章 研究結果與討論

本研究以一位語言發展遲緩幼兒為個案，探討實施「故事結構教學活動」對於個案語言能力的改變。本章共分為六節，包含看圖說話能力的變化、故事結構元素之概念、故事重述能力之狀況、語詞與語句的討論、畫說故事結構學習單及家長與教師訪談，分別敘述如下：

第一節 看圖說話能力的變化

本節運用繪本教學閱讀流程「故事封面與標題進行預測活動」，讓個案進行觀察繪本封面插畫，引發口語敘述插畫內容的能力，目的觀察個案經由看圖主動描述語言能力的變化。預測故事封面目的是藉由大量的提問，引導個案由繪本封面圖案猜測故事，再對照繪本書名讓幼兒釐清故事導向，並藉由故事封面的敘述增進個案看圖說話的能力。

本研究結果發現個案看圖說話能力改變可分為三個階段，如圖 4-1：簡單語彙階段；第一週至第三週個案能使用簡短的名詞命名，無法使用完整的句子進行描述。簡短句階段；第四週至第五週能個是使用形容詞、副詞、動詞等等組成簡短句型進行描述。複雜句階段；第六週至第七週個案能使用複雜句型進行詳細敘述主角、情境、地點。



圖 4-1 看圖說話語言階段圖

本研究使用繪本名稱縮減說明：鱷魚怕怕牙醫怕怕—鱷魚；母雞蘿絲去散步—母雞；小象散步—小象；小雷看醫生—小雷；一顆紅蘋果—蘋果；媽媽買綠豆—綠豆；黃色的是蝴蝶—蝴蝶。

壹、使用簡單語彙階段

本研究發現，個案在前三週面對研究者的提問，你看到甚麼？使用看到的名詞與“跟、還有”兩個連接詞進行回答，內容過度簡短且未成句型。依朱敬先(2004)、黃志成(1999)、黃志成與王淑芬(1995)指出約一歲半至兩歲的幼兒語言將單字與單詞組合成句子，通常結構不是很緊密，最先出現名詞居多。個案語言回答能力明顯低於該年齡應有的標準，研究者在此階段教學策略是使用大量的提問怎麼了？做甚麼？為什麼？進行引導，目的使用提問策略讓個案主動說出較長且完整的句子。

鱷魚-教-20160307

研究者在三月七日進行本研究教學，因教學者已經輔導個案一學期，個案對於教學者已經十分熟悉，建立極佳的教學默契，所以沒有適應問題直接進入故事結構教學，個案展現極積的配合度。研究者依據王珮玲(2005)建議指導幼兒的語言需注意個別的差異，提供溫暖愉快的舒適氣氛，配合幼兒的興趣讓他有機會主動開口。所以研究者進入教室，先與個案寒暄假日活動，個案分享假日與弟弟相處的活動後，教學者表示要說故事且將故事書放置桌上，請個案看書本並告知要進行講故事活動。在研究者與個案準備好就開始進行故事封面與標題進行預測，提問與內容如下：

R：你看到甚麼？

C：鱷魚跟人

R：你看見甚麼和人？

C：嗯～嗯～嗯～(手抓頭兩眼直盯觀察者)

R：鱷～

C：鱷魚和人(發出哈哈的笑聲)

R：鱷魚怎麼了？

C：然後鱷魚牠覺得牠的牙齒然後很痛

R：那人在做甚麼？

C：他在看牙齒

R：你猜他是誰？

C：他是醫生

R：那你猜猜這是什麼醫生？

C：牙醫伯伯

R：好！現在再講一次你看到甚麼？

C：牙醫伯伯在拔鱷魚的牙齒，鱷魚覺得牠很害怕

R：剛剛故事講得真好，那我們一起來唸唸故事書，鱷魚怕怕！牙醫怕怕！

個案回答的語言簡短，看圖時有只命名“鯊魚跟人”兩個詞彙，對於繪本興趣缺缺的模樣，且出現名詞提取錯誤，如“鱷魚”，教學者使用聲音提示策略能協助個案說出正確的名詞，如：鱷～讓個案說出鱷魚，在口語引導後能主動說出“牙醫伯伯在拔鱷魚的牙齒，鱷魚覺得牠很害怕”，提問策略成功讓個案主動說出較長句子。(鱷魚-省-20160312)

母雞-教-20160314

研究者進入教室，個案主動拿出糖果表示想與教學者分享，詢問為何會有糖果？回答是阿公買來送給她，下午要與小朋友分享，拿出其中一顆給教學者，表達感謝並收下糖果後。詢問準備好要聽故事了嗎？個案回答準備好了！將故事書放置桌上，開始進行故事封面與標題進行預測，提問與內容如下：

R：你看見甚麼？

C：公雞還有狐狸

R：他們在做甚麼？

C：公雞在走路，狐狸趴著。

R：狐狸為什麼趴著？

C：他想吃母雞。

R：還看到甚麼？

C：蘋果樹、公雞的房子還有這個！（手指著風車的圖案）

R：這個是風車，那你猜猜這個地方叫甚麼？

C：不知道（眼睛看著教學者）

R：這個地方叫農場。

C：再說說看你看見甚麼？

R：公雞在農場走路，狐狸在後面想吃牠。

C：好！那我們一起來唸唸故事書，母雞蘿絲去散步。

R：母雞蘿絲去散步。

C：好再說一次你看到甚麼？

R：公雞！Y不對！母雞在農場散步，狐狸在後面想吃牠。

C：剛剛故事講得真好。

個案簡短的回答公雞還有狐狸兩個詞彙，且對於農場出現的場景顯得陌生，個案無法表達該名詞如：風車、農場等等...共鳴度較低。聽故事對於增進幼兒語言發展扮演著極重要的地位，可以增進幼兒的生活經驗（黃瑞珍，1999）。如以增進幼兒的生活經驗「母雞蘿絲去散步」這不失為一本有趣的繪本，但因考量本研究是故事結構教學，過多幼兒不熟悉的名詞，導致教學的困難度提升，於教學省思時考量未來遇到個案不熟悉的外國情境繪本將選擇替換。（原第五週教學繪本快樂的一天內容講述冬眠醒來的動物，考量雪景和冬眠是台灣少見的，與幼兒生活經驗差異過大將刪除替換成黃色的是蝴蝶繪本）。（母雞-省-20160319）

小象-教-20160321

個案一進教室就主動拿起研究者放在桌上的故事書，詢問研究者可以看書嗎？研究者面露喜悅表示最喜歡看故事書的小朋友，且請個案在自己看完故事書後主動告訴老師，約莫一分鐘便主動表示看完了。研究者將故事書翻至封面，開始進行故事封面與標題進行預測，提問與內容如下：

R：你看見甚麼？

C：大象跟河馬先生跟鱷魚

R：牠們在做甚麼？

C：牠們在疊高高。

R：牠們為甚麼要疊高高？

C：我不知道！

R：那小朋友甚麼時候會疊高高？

C：老師說不可以疊高高！老師不給我們玩！

R：對！小朋友不可以玩疊高高，那故事裡誰玩疊高高，再說一次？

C：大象河馬鱷魚在玩疊高高！

R：好！我們來唸故事書小象散步！好我們再說一次看到甚麼？

C：大象鱷魚跟河馬去散步

R：怎麼去散步？

C：大象鱷魚跟河馬疊高高要去散步

個案依舊簡短的回答大象跟河馬先生跟鱷魚等詞彙，研究者鼓勵幼兒練習說出較長的句子。符合黃瑞琴（1997）的研究幼兒閱讀行為會受閱讀興趣與閱讀頻率的影響，當幼兒的閱讀興趣愈高昂，其閱讀行為發展也愈佳。經過三週密集的教學活動，幼兒出現主動展現對於繪本的好感，並主動要求研究者要看書，這對於幼兒的閱讀行為是一個正向有意義的行為。（小象-省-20160326）

貳、使用簡短句階段

本研究發現，個案經過三週的教學歷程，看圖描述語言能力明顯提升，語句中開始出現動詞、形容詞及副詞等簡短句。目前個案語言能力與朱敬先(2004)、黃志成(1999)、黃志成與王淑芬(1995)提出約兩歲至兩歲半，幼兒開始注意語句的文法，能活用動詞、形容詞亦能添加比較級能力相當。但與該年齡應有的語言能力尚有落差，故本階段教學重點，一是內容持續的提問，增加幼兒主動說出更豐富的句子；另一是個案出現語法錯誤，使用封面圖案提示引導重組語法說出正確句型。

小雷-教-20160328

個案一進教室再次主動拿起放在桌上的故事書，詢問研究者可以看書嗎？研究者鼓勵個案行為以Skinner (1957)認為行為受到其後果的獎懲影響；得到鼓勵，則更趨學習。故對個案點點頭並微笑以示鼓勵，個案受到鼓勵後的閱讀行為越來越主動，且對於故事產生好奇進而主動嘗試問教學者故事相關內容。

R：你看到甚麼？

C：醫生和猴子和小貝比在看醫生。

R：你說醫生和猴子和小貝比在看醫生，想一想再說一次！

C：醫生和貝比和猴子，醫生在幫他們看醫生。

R：哇！現在○○可以自己講很長的句子，我們想一想怎樣可以說得更棒！

我們先說弟弟和猴子怎麼樣（手指繪本圖片）

C：弟弟和猴子躺在這個床上。

R：弟弟和猴子躺在床上，然後…

C：醫生幫貝比看肚子。

R：對！說得很好再講一次。

C：小貝比跟猴子躺在床上，醫生幫貝比看肚子。

個案看圖說話的能力明顯提升，從剛開始只有簡單命名，本週已主動使用簡

短句子描述故事封面，**醫生和猴子和小貝比在看醫生**，成功的藉由圖片預測故事內容。個案語言表現符合孟瑛如(1999)研究，越能藉由圖片預測文意的，就越能統整內容，達到提升閱讀理解的效果。另研究過程中個案出現語法錯誤組織錯誤，使用動作提示（手指繪本圖片）引導幼兒幼兒重組語法說出正確句型。（小雷-省-20160402）

蘋果-教-20160411

個案一進教室就主動拿書，約莫看了 5 分鐘，主動說好並要求開始上課，開始進行故事封面與標題進行預測，提問與內容如下：

R：你看到什麼？

C：兔兔拿著蘋果，松鼠看到蘋果！妹妹就很開心熊熊也很開心。

R：他們很開心然後他們坐在在在在哪裡？

C：草地上！

R：好！再說說看。

C：兔兔拿著蘋果，松鼠很開心！妹妹也很開心！熊也很開心，他們都坐在草地上，很開心。

R：講得真好！我們一起念“一顆紅蘋果”

個案看圖說話的能力越來越佳，能正確組織語意並說出故事的內容，為求更完整與句的形容，加入地點的提問讓個案除了說出人物的表情動作，亦能加入地點使看圖說話描述更趨完整。（蘋果-省-20160416）

參、使用複雜句階段

本研究發現，個案進入本階段已能使用複雜句型，可以詳細敘述主角、情境、地點。語言能力已符合林麗英(1992) 提出 4 足歲後，可以說很多話，具備日常生活對話能力，也會用複雜句子應有的標準。本階段教學重的點，當個案說出豐

富的內容，提醒遺漏的內容與語法的錯誤，讓個案進行自我糾正錯誤。

綠豆-教-20160418

個案主動拿起繪本閱讀，非常仔細的一頁頁翻閱，出現嘗試閱讀文字的現象。此現象符合吳敏而（2010）指出當幼兒喜愛閱讀，看書時注意到文字，幼兒自然喜歡探索文字，從中學到閱讀能力並注意到文字的重要。研究者安靜的等待個案閱讀，約莫過了七分鐘，主動表示他要開始上課了。開始進行故事封面與標題進行預測，提問與內容如下：

R：你看到甚麼？

C：媽媽說要帶弟弟去逛街，然後媽媽說要煮很多東西來吃，媽媽就說買豆豆煮來吃就好了，沒了！

R：○○講的很多，還記得我們上次說要講地點，在甚麼地方？

C：菜市場！

R：好！再講一次。

C：媽媽帶弟弟去菜市場買東西，買豆豆煮來吃就好了。

R：這裡有畫媽媽煮東西嗎？要看圖說給謝老師聽喔！你看媽媽怎麼樣？（手指繪本）

C：媽媽牽弟弟的手！

R：對！還有地點喔！

C：媽媽牽弟弟的手去菜市場買東西！

R：買甚麼東西？再說一次

C：媽媽牽弟弟的手去菜市場買豆豆！

個案主動閱讀後，出現在封面看圖說話使用複雜的句型說出自己閱讀到的故事的內容，與剛開始向研究者表示不會說故事的模樣，明顯的進步令人驚訝，且個案獨自閱讀的時間漸漸拉長，不只注意插畫亦開始注意文字了，這些進展令研究者興奮不已，表示閱讀行為又向前一大進步。但這時出現另一問題，就單單看

圖說話而言似乎超出應有的範圍(指繪本封面只有媽媽牽阿寶買綠豆的畫面，並沒有煮綠豆的畫面)，所以提醒個案只有看圖說內容。(綠豆-省-20160418)

蝴蝶-教-20160430

個案主動閱讀繪本時發現書中有借閱卡，詢問為什麼有卡片？介紹圖書館是一個好去處，個案產生極大的興趣，詢問可以找到謝老師教過的書嗎？給予正向的回答，告知回家可以邀請家人去圖書館參觀閱讀，課程結束後搜尋嘉義縣公共圖書館將訊息提供給家長參考。

R：你看到甚麼？

C：弟弟在草叢用網子然後他抓蝴蝶，看到很多花花跟蝴蝶。

R：嗯！○○講了看到的也說出地點很棒！我們試試看不要用然後再說一次，來先說這裡就好。(手指繪本)

C：弟弟在草地上拿著網子。

R：好！再說這裡。(手指繪本)

C：樹上有蝴蝶。

R：棒！兩個一起說，試試看不要用然後怎麼說？

C：弟弟在草地上拿著網子～，抓樹上的蝴蝶。

R：棒！我們來念書名，黃色的！是蝴蝶。

個案的主動閱讀能力不僅提升，連細節都注意到了，如：連借閱卡都注意到了，藉機推薦幼兒到圖書館閱讀。本研究故事結構教學除了讓個案有一個愉快的學習經驗，也希望個案能有一個閱讀的好場所，讓閱讀行為可以持續是本研究的最大成就。(蝴蝶-醒-20160430)

綜合以上，個案語言改變由短而長、少而多、簡單而複雜，進步明顯易見，唯語法的使用較不穩定出現錯誤，經由引導重組句型後能修正語法。另發現個案從第三週主動要求閱讀，閱讀動機的改變從被動到主動、從看圖案到閱讀文字、

從快速翻閱到詳細閱讀還發現借閱卡，以上證明個案語言與閱讀動機的進步。

第二節 故事結構元素得分變化

本節分為故事結構評分表、故事結構元素得分分布圖、故事結構元素總得分說明。本研究使用故事結構元素進行提問內容包含：主角、情境地點、發生的問題、故事經過、故事結局討論故事結構學習單，經由個案口述內容研究者逐一文字記錄，並進行故事結構評分，目的在釐清個案理解多少的故事結構元素內容，進而作為下次教學的省思調整。本節得分特點是講述越多就越容易得分，得分越高代表個案故事結構元素理解能力越佳，評分內容如下如表4-1至表4-7：

表 4-1

鱷魚-評-201603012

結構元素	幼兒反應說明	計分	給分
主角	醫生伯伯跟鱷魚的故事	0~2	2
情境	在那一個就是打針的牙醫診所	0~2	1
主要問題	鱷魚牙齒痛	0~2	1
故事經過	剛開始，然後鱷魚要去牙醫診所。 牠走去牙醫生診所的地方，然後牠心情不好，牠到牙醫診所牠很害怕。 最後先漱口跟醫生說辦辦，心情就很好。	0~6	2
故事結局	醫生伯伯跟鱷魚說辦辦，鱷魚也跟醫生伯伯說辦辦， 然後鱷魚就回家了。	0~2	1
		總得分	7

省思與調整：個案在「情境」只說出單一元素，為求該項得分增加，調整方式為，當故事出現不同情境時，使用提問如，他在甚麼地方？藉由提問與回答方式增加個案對於情境的記憶與描述能力。另「故事結局」調整為，當出現結局插畫時使用直接口語提示，告訴個案這是故事的結局並一同討論情境，藉由口語提醒與討論加深對於結局印象期待能提升個案描述故事結局能力。

表 4-2

母雞-評-20160319

結構元素	幼兒反應說明	計分	給分
主角	狐狸要追母雞	0~2	2
情境	在草堆裡	0~2	1
主要問題	狐狸在追母雞	0~2	0
故事經過	剛開始，狐狸想追母雞，母雞趕快跑。 經過草堆、經過……，狐狸被蜜蜂追了。 母雞就回到家吃午餐。	0~6	1
故事結局	母雞就回到家了。 狐狸被蜜蜂追了。	0~2	2
		總得分	6

省思與調整：個案在本週因翻譯繪本出現名詞提取困難，導致得分成效不彰，但故事結局得分提升為 2 分。教學時出現故事結局插畫時，使用直接口語提示：

R：故事結局你說說看他們怎麼了？

C：母雞就回到家吃飯，狐狸被蜜蜂追了。（蝴蝶-教-20160430）

表 4-3

小象-評-20160326

結構元素	幼兒反應說明	計分	給分
主角	大象先生、河馬、鱷魚、烏龜	0~2	2
情境	樹林、池塘	0~2	2
主要問題	大象先生去散步	0~2	1
故事經過	剛開始，大象先生去散步遇到了河馬。 河馬說你背我就去，河馬在大象的背上很重，鱷魚就說你背我，我就去，再來烏龜就說你背我，我就去，大象先生覺得很重。 掉在池塘水裡面了，玩水很開心。	0~6	3

(表續)

結構元素	幼兒反應說明	計分	給分
故事結局	大象先生、河馬、鱷魚、烏龜掉在池塘，很開心。	0~2	1
		總得分	9

省思與調整：經過三週個案在「故事經過」的得分不盡理想，為提高該元素的得分，將嘗試故事內容分為前、中、後三段，每進行一階段即讓個案練習說出該內容，目的使用分段策略提高記憶量，避免一次大量內容輸入導致個案的混淆，影響故事元素的得分。

表 4-4

小雷-評-20160402

結構元素	幼兒反應評分說明	計分	給分
主角	醫生在幫小雷看病、媽媽在跟醫生講話	0~2	2
情境	診所	0~2	1
主要問題	醫生幫小雷拍拍肚子檢查	0~2	1
故事經過	剛開始小雷跟猴子跟媽媽在醫院看病。 小雷爬上一個床，醫生拿一個長管子，幫小雷聽聽心臟有沒有碰碰跳，幫小雷拍拍肚子，幫量小雷身高，在量體重的蹦蹦跳跳。 醫生摸小雷的頭說再見，媽媽在門口等就回家了。	0~6	4
故事結局	醫生摸小雷的頭說小雷很好都沒生病就回家了。	0~2	2
		總得分	10

省思與調整：將「故事經過」分成三段，教學過程中個案在立即說出內容時有較佳的述說能力，如：故事最後醫生摸小雷的頭說：「你很健康沒有生病！」小雷跟醫生說謝謝，就要跟媽媽回家。但經過活動最後到故事結構元素評分時，出現回答的內容遺漏減少的現象，如：醫生摸小雷的頭說再見，媽媽在門口等就回家了。該現象或許是對於故事的熟悉度依舊不足，將在重點部分進行重複的問答與提示，確認個案對於故事內容的記憶。

表 4-5

蘋果-評-20160416

結構元素	幼兒反應評分說明	計分	給分
主角	小娜跟松鼠還有兔兔還有熊吃蘋果	0~2	2
情境	山坡	0~2	1
主要問題	小娜蘋果掉了，兔兔就幫他撿。	0~2	1
故事經過	<p>小娜她拿籃子出來，她就丟蘋果，丟到山坡滾過去。</p> <p>兔兔看到想小娜她的蘋果掉了，小娜就說叫兔兔幫她撿蘋果，他們兩個都去撿蘋果了，松鼠要來的時候看到小娜跟兔兔他們在撿蘋果，小娜的蘋果松鼠就幫她撿了，然後他們就撿蘋果翻大的跟斗，然後蘋果滾過去的時候滾到熊的後背，然後熊就轉過去，然後松鼠就拿一顆大蘋果是要給熊吃的，熊吃的時候就說很多汁，兔兔吃的覺得脆脆的，松鼠吃得覺得好香。</p> <p>吃完蘋果的時候熊看著手有果顎，兔兔他們就把泥土挖出來，就把果顎放在泥土裡面，泥土用起來他們就回家。</p>	0~6	6
故事結局	<p>他們一起吃蘋果，吃完的時候有果顎，然後就把泥土挖出來果顎放進去，就把泥土放進去，然後澆水就回家了。</p>	0~2	2
總得分			12

省思與調整：本週持續使用「故事經過」分三段策略，個案成功的回憶描述，該元素第一次獲得滿分 6 分。故事重點在於抽象詞彙說出吃蘋果的口感，使用重複提問故事中吃蘋果口感的形容詞，提升個案對於該情節的記憶策略，成功在提問故事元素說出吃蘋果的四種口感。

表 4-6

綠豆-評-20160423

結構元素	幼兒反應評分說明	計分	給分
主角	媽媽跟弟弟然後他們在買綠豆	0~2	2
情境	買綠豆的在市場。然後就回家裡了。	0~2	2

(表續)

結構元素	幼兒反應評分說明	計分	給分
主要問題	在家裡那一個弟弟把綠豆拿去洗	0~2	2
故事經過	<p>媽媽說他要買綠豆，那個弟弟就跟老闆說老闆我要買綠豆，然後媽媽說是要做成冰的。</p> <p>他們回家的時候，弟弟先洗一洗，洗綠豆，然後媽媽在煮魚，然後弟弟先玩玩具，然後綠豆長大的時候，然後媽媽在煮綠豆火太大了，然後媽媽就趕快把火用小一點點，然後煮好的時候他吃吃看好燙喔！然後弟弟就把綠豆放在水槽那裡等冰了再吃，然後冰的時候弟弟就趕快拿椅子站著，然後用湯匙挖起來吃，然後還有一點點媽媽就拿起來做冰。</p> <p>弟弟看到桌子上有綠豆，然後拿去給媽媽看，然後媽媽說怎麼辦，然後媽媽想到一個方法，放在種子裡面，然後媽媽說等它慢慢長大，他們就吃綠豆冰看種子長大。</p>	0~6	6
故事結局	他們就一起吃冰一起看種子變大了。	0~2	2
總得分			14

省思與調整：本週個案故事結構元素全數獲得滿分。故事的重點在於煮綠豆的過程，使用重點搭配圖案重複討論提升個案對煮綠豆過程記憶，達完美分數。

表 4-7

蝴蝶-評-20160430

結構元素	幼兒反應評分說明	計分	給分
主角	弟弟在花園裡面抓蝴蝶	0~2	2
情境	馬路蝴蝶、花園抓蝴蝶、工地抓蝴蝶	0~2	2
主要問題	他抓到橘子、他抓到花、他抓到氣球、他抓到帽子，可是抓不到蝴蝶。	0~2	2

(表續)

結構元素	幼兒反應評分說明	計分
故事經過	<p>弟弟拿網子然後要去抓蝴蝶</p> <p>豬豬在馬路那裡，弟弟就去抓蝴蝶結果那個就是花，然後他看到了蝴蝶就去抓，然後就是小雞，然後母雞就跟弟弟說這個是我的女兒，幹嘛要抓我的女兒，然後接下來弟弟就說抱歉我不小心把你的女兒當作蝴蝶。然後他又去抓蝴蝶結果是氣球，然後他就走去，他就看到原來是氣球，你幹嘛拿我的氣球，然後弟弟就說抱歉我不小心把你的氣球當作蝴蝶了。然後他去工廠那裡，說哇有蝴蝶耶！然後去抓的時候，修理車車的阿伯就說，你幹嘛抓我的帽子。然後他又去馬路那裡，他就去抓原來是紅綠燈。</p> <p>飯裡面有蝴蝶，然後他就去抓，媽媽嚇一大跳，然後媽媽就說弟弟你吃早餐了吧！弟弟就吃早餐就說我不要抓蝴蝶了，然後外星人就飛阿飛阿回家了，就沒有了。</p>	<p>0~6</p> <p>給分 6</p>
故事結局	<p>他回到家的時候就吃午餐，他看到一個蝴蝶，他就說我不要抓蝴蝶我要吃我中午的午餐了，然後外星人就回去他的天空飛回去他的家裡了。</p>	<p>0~2 2</p>
總得分		14

省思與調整：本週個案故事結構元素全數獲得滿分。故事的重點在於主角在不同情境地點抓蝴蝶，使用重點搭配圖案重複討論提升個案對地點情境的記憶，此外故事細節由個案自由發揮，達完美分數。

本研究使用 7 本繪本，故事難易度區分 6 分組與 7 分組，以下就不同故事難度分析得分狀況，根據表 4-1 到 4-3 故事難度 6 分組結構元素得分結果，繪製成圖 4-2 故事結構元素得分分布圖得知：“主角”個案在三個故事全數得 2 分。“情境”在鱷魚、母雞各得 1 分，小象得 2 分。“主要問題”因翻譯作品幼兒產生過多的詞彙無法命名導致母雞得 0 分，鱷魚、小象得 1 分。“故事經過”母雞得 1 分鱷，鱷魚 2 得分、小象得 3 分，幼兒在此元素得分最不穩定。“故事結局”鱷魚、小象得 1 分，母雞得 2 分。

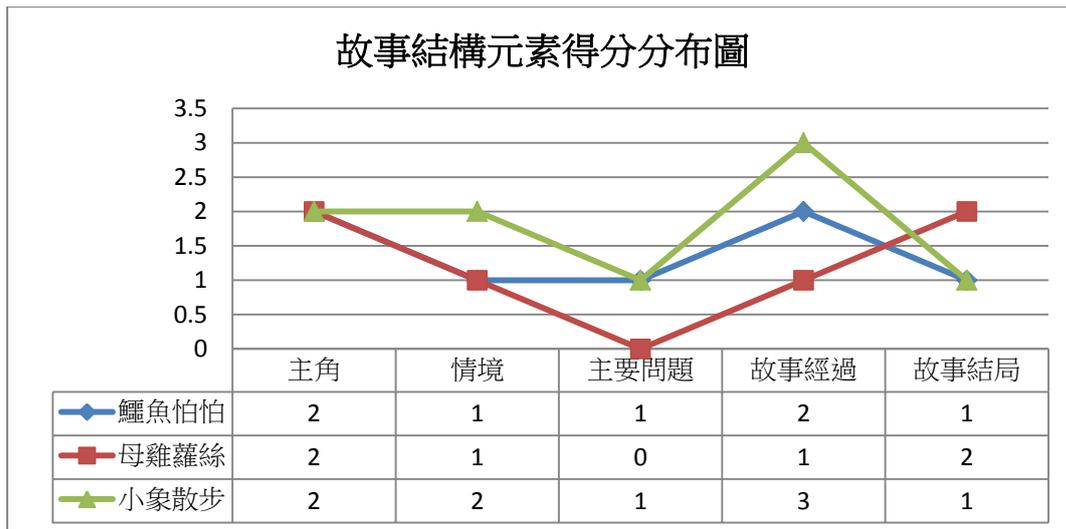


圖 4-2 故事結構元素得分分布圖（故事難度 6 分組）

根據表 4-4 到 4-7 故事難度 7 分組結構元素得分結果，繪製成圖 4-3 故事結構元素得分分布全圖得知：“主角”個案在四個故事全數得 2 分。“情境”在小雷、蘋果各得 1 分，綠豆、蝴蝶得 2 分，其中因小雷只有醫院單一情境、蘋果只有山坡單一情境，所以只能得一分。“主要問題”在小雷、蘋果得 1 分，綠豆、蝴蝶得 2 分。“故事經過”在小雷得 4 分、蘋果、綠豆、蝴蝶得 6 分，個案表現不受故事難度提高影響依舊在此元素得分明顯穩定的成長。“故事結局”鱷魚、四個故事全數得 2 分。

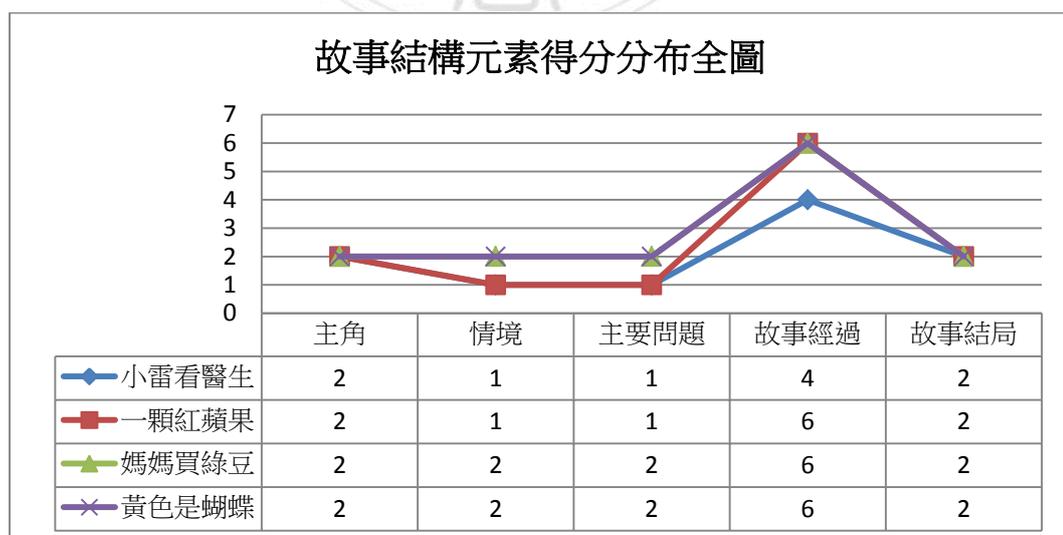


圖 4-3 故事結構元素得分分布圖（故事難度 7 分組）

根據表 4-1 到 4-3 故事難度 6 分組個案故事結構元素總得分，繪製成圖 4-4

故事結構元素總得分：個案由第一週鱷魚僅得 7 分，第二週母雞因過多的詞彙無法命名降到 6 分，從第三週的小象得 9 分，得分的狀況呈現不穩定的狀態。

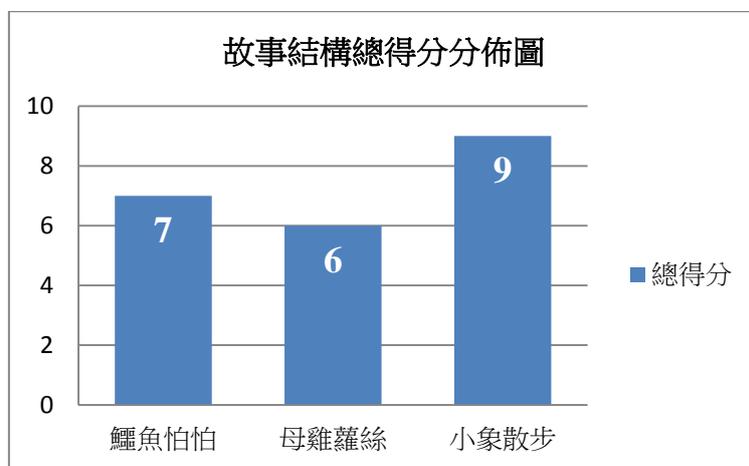


圖 4-4 故事結構元素總得分分佈圖（故事難度 6 分組）

根據表 4-4 到 4-7 故事難度 7 分組個案故事結構元素總得分，繪製成圖 4-5 故事結構元素總得分：第四週小雷得 10 分，第五週蘋果得 12 分，第六週綠豆、第七週蝴蝶得 14 分。在故事難度提升的第四週後小雷、蘋果分數穩定成長，直到第六、七週綠豆、蝴蝶，個案已經能充分掌控故事元素得 14 分滿分。在故事難度提升下能提升穩定故事結構總得分顯見個案能充分掌控故事結構元素。

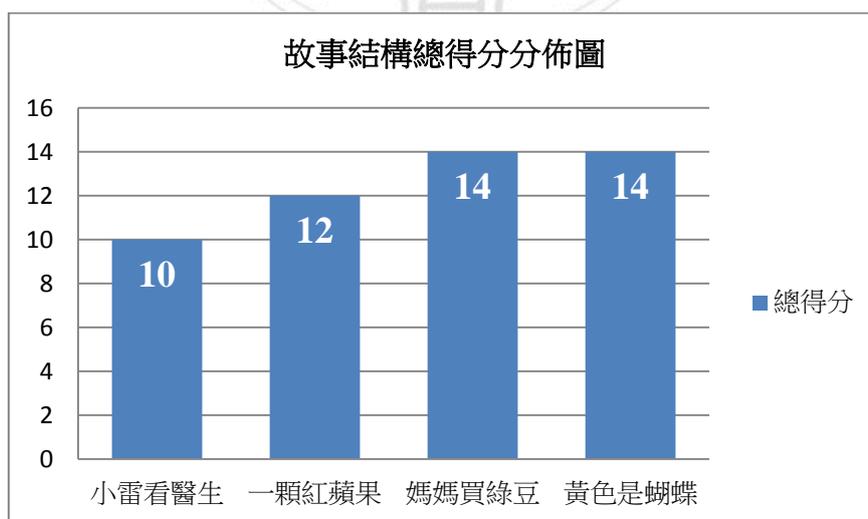


圖 4-5 故事結構元素總得分分佈圖（故事難度 7 分組）

綜合以上，個案在故事結構元素分數穩定成長，即便故事難度提升依舊能穩

定提高故事結構元素得分，顯見個案能充分掌控故事結構元素。研究與劉于菁 (2008) 使用故事結構教學後發現一般幼兒會使用故事結構元素重述故事相同。研究結果發現故事結構教學在一般幼兒與語言發展遲緩幼兒皆能提升使用故事結構元素的能力。

第三節 故事重述能力之概況

黃瑞珍 (1999) 指出幼兒語言能力的評量可以使用重複說故事法，這教學策略可以訓練幼兒語言表達、思考能力、因果關係、該策略有助於對談技巧及故事理解能力提昇。醫院「綜合報告書」中亦具體建議可以與個案共同閱讀故事書，並要求個案重述所閱讀過的內容。據此本節運用個別口語故事重述請幼兒說故事讓老師聽一聽！研究者不給任何協助亦不限時間，逐字記錄個案說出內容，藉此確認個案故事重述的能力。本節就個案故事重述發現改變狀況以下七點說明：

一、故事重述內容變化

個案在故事重述內容特點有三，(一) 研究初期內容簡短遺漏過多情節階段重述內容過於簡短約一百字左右，無法說出完整的故事且遺漏過多的劇情與重要情節，還出現與故事內容不符的內容，例：*母雞去散步，然後狐狸要追母雞。*(二) 研究中期完整劇情但過多贅詞階段，故事重述特點有，能說出較完整劇情約莫二百五十字，能說出較完整的故事劇情，但內容出現過多贅詞如不停出現，例：*滾滾滾、掉掉掉、來來來。*(三) 研究末期劇情豐富加入生活經驗階段，故事重述特點已能說出豐富劇情約莫四百五十字，繪本未呈現內容幼兒加入自己的生活經驗敘述，例：*他上課他睡覺起來看是最小，等他上課的時候他就看到了快大了，然後等他回來的時候最大了。*研究與李美鵬 (2012)故事結構教學結果相同可以提升大班幼兒故事述說能力。

二、故事重述時間變化

個案在故事重述時間變化，呈現穩定的上升，研究初期約莫一分鐘左右，中

期約三分鐘，直到末期高達五分多鐘故事敘述。

三、故事重述組織句子變化

本研究發現，個案故事重述語句從初期量少且組織混亂，例：然後那一個牙齒被拔牙的時候，然後那一個鱷魚先生很害怕。進入中期時，可以正確使用三至四個句子組織成一個完整的內容，例：弟弟就跟媽媽說「媽媽我先洗一洗綠豆再給你煮」，他就洗完給媽媽。進入末期，語句量不僅大幅的增加，能完整使用五至六個句子正確組織成一個情境內容描述，例：弟弟看是蝴蝶他就去抓了，然後原來是小雞，母雞就跟弟弟說這個是我的女兒不要抓她，然後弟弟說對不起我不小心抓錯了，弟弟就說抱歉我不小心把你的女兒當作蝴蝶。

四、故事重述詞彙變化

本研究發現，個案的詞彙運用上越來越多的變化，透過繪本介紹各種不同形式的詞彙。在醫院「綜合報告書」中建議，訓練方向加強抽象詞彙的表達。據此研究者教導個案形容詞，例：然後小娜就吃一口就覺得有汁，兔兔吃一口覺得好香，松鼠吃一口覺得好脆，大熊吃一口覺得好甜又有汁。個案成功使用四種不同的形容詞去形容吃蘋果的口感。連接詞“然後”初期的大量錯誤使用，例，然後牠們走，然後走到池塘的時候，然後就掉在水裡面了，然後跌倒了。後期正確精準的使用，例：弟弟在花園裡看到有蝴蝶，原來是花。然後弟弟看樹上有蝴蝶，很想要抓回來給媽媽看，原來是橘子。

五、故事重述聲調變化

研究發現，個案的聲調產生了不同的變化，初期聲調較平淡，例：然後那一個鱷魚先生很害怕。講述時未有任何表情或動作，就像背誦書籍一樣，還會出現停頓的現象。進入中期後聲調出現高低變化，例：小娜就說來來來來幫我撿吧！

講述時提高音調，並向繪本中的小動物做出招手的動作。

六、故事重述語意、語法、語用變化

本研究依據錡寶香(2006)指出,語言的偏差問題可能出現幼兒在語意、語法、語用問題,運用個案故事重述的能力分析錯誤。(一)個案在語法錯誤包含:句子中省略詞彙、連接詞使用錯誤、前後子句關係混淆最為嚴重,句子中贅加詞彙、詞序錯誤、量詞應用錯誤,錯誤項目依故事內容錯誤有所不同。(二)語意錯誤有:以語意組織的問題錯誤最為嚴重、其次詞彙量不足、詞彙尋取困難,另詞彙錯用、詞彙意義過度類化或延伸較少出現。(三)語用敘事問題在後期有足見減少的情形,到最後一次教學是零,顯見故事結構教學在幼兒的語用敘事進步最為明顯。符合 Davies、Shanks (2004) 的看法,故事結構教幼兒口語敘事能力具有顯著的進步。與本研究結果相同。語意、語法、語用錯誤分析如圖 4-4:



語言 偏差	語法錯誤								語意錯誤					語用敘事問題				
	句子 中省 略詞 彙	句子 中贅 加詞 彙	詞序 錯誤	被字 句錯 誤	連接 詞使 用錯 誤	代名 詞使 用錯 誤	量詞 應用 錯誤	前後 子句 關係 混淆	詞彙 量不 足	詞彙 意義 過度 類化 或延 伸	詞彙 錯用	語意 組織 的問 題	詞彙 尋取 困難	無法 說出 事件 描述 或較 完整 的故 事	說出 來的 內容 常常 顛三 倒四 缺乏 有效 組織	敘事 內容 無法 顧及 前因 後果 與邏 輯	說話 主題 缺乏 前後 一致 性	用詞 或說 出的 句子 簡短 缺乏 變化
繪本 鱷魚	●	●	●				●	●			●	●	●	●	●		●	
母雞		●			●			●		●		●	●	●	●		●	
小象		●	●		●		●				●		●	●	●		●	
小雷	●				●		●	●		●		●	●	●	●		●	
蘋果	●	●	●		●		●				●			●				
綠豆					●		●		●	●	●			●	●			
蝴蝶	●		●		●		●				●							

圖4-6 語意、語法、語用錯誤分析圖

七、完整故事重述紀錄

鱷魚-述-20160309 (1分03秒)

有一個鱷魚要去牙醫診所去看醫生的時候，然後到的時候鱷魚怕怕，然後那一個牙齒被拔牙的時候，然後那一個鱷魚先生很害怕，然後那一個，結果鱷魚先生咬醫生伯伯的手，然後…然後那一個醫生伯伯給他擦藥，然後漱口完，然後回家了。

母雞-述-20160316 (1分12秒)

母雞去散步，然後狐狸要追母雞，母雞趕快跑，然後母雞就經過草堆，狐狸被蜜蜂追了，母雞就回到家裡吃午飯了，狐狸被牙籤撞到了，就沒有了。

小象-述-20160324 (1分21秒)

大象先生去散步遇到了河馬，河馬就跟牠說你背我就去，然後牠們就去了。遇到了鱷魚，鱷魚就說你背我，我就去，再來烏龜說，烏龜來的時候就說你背我就去，然後牠們走，然後走到池塘的時候，然後就掉在水裡面了，然後跌倒了，在池塘玩水很開心。

小雷-述-20160331 (1分13秒)

小雷在醫生床上，醫生幫小雷看病，醫生用長的長管子壓來壓去，有沒有蹦蹦跳跳，醫生幫阿雷看肚子，有沒有脹氣，猴子看耳朵，阿雷站在上面跳下去跳上來，阿雷量身高，他跟醫生說再見就回家了。

蘋果-述-20160414 (3分37秒)

小娜拿出一個籃子，在丟蘋果不小心滾滾滾就掉掉掉下去，兔子走過來的時候就看到小娜，小娜的蘋果掉下去了，小娜就說來來來來幫我撿吧！然後看到了松

鼠的時候，松鼠看到了小娜的蘋果就說，小娜就說來來來來幫我撿吧！然後他們都撿的時候有一個大山坡，他們三個就滾大的跟斗，然後然後熊牠的牠很胖，他後面有小蘋果，滾過去他的後面，原來是小娜他們的，大熊就轉過來的時候看到小娜他的蘋果，然後小娜就吃一口就覺得有汁，兔兔吃一口覺得好香，松鼠吃一口覺得好脆，大熊吃一口覺得好甜又有汁，然後熊吃完的時候有一個果顎，然後他們就挖泥土果顎就放進去裡面，再把它包起來，結果他們要回家的時候就辦辦了，講完了。

綠豆-述-20160421 (5分15秒)

阿寶跟媽媽說「媽媽我要買綠豆」，阿寶就叫老闆給他綠豆，然後他們買完綠豆的時候就去吃雞蛋糕了，然後吃完雞蛋糕去買糖果跟鞋子，買完糖果跟鞋子然後他們就去買菜了，然後買完菜的時候就回家了。弟弟就跟媽媽說「媽媽我先洗一洗綠豆再給你煮」，他就洗完給媽媽。然後媽媽煮一半，那個弟弟就先給它泡水綠豆慢慢長大再煮，弟弟就玩玩具，媽媽就先煮到一半，再來煮完的時候，然後弟弟先去看綠豆，然後弟弟就說「媽媽綠豆長大了」，然後他們吃完飯的時候，媽媽就煮綠豆然後煮到一半用太大水了，然後媽媽就去水關小小的來煮，然後吃完飯就去做冰來吃了，然後弟弟就去看桌子上也有綠豆，然後弟弟看到桌子上有一個綠豆的時候，就叫媽媽說桌子上有一個綠豆，媽媽說沒辦法了，然後媽媽就想到一個放在種子裡面，媽媽就放在種子裡面，然後等他上課他睡覺起來看是最小，等他上課的時候他就看到了快大了，然後等他回來的時候最大了。然後他們煮好的時候，吃一吃覺得好燙喔，吃一口然後弟弟就把椅子拿去放在廁所，然後冰的時候他們就在吃，然後還有一點點綠豆他們就拿去做冰，然後吃完冰的時候，他們就吃了，然後覺得好甜喔，然後他們就一邊吃一邊看，沒了。

蝴蝶-述-2016045 (5分13秒)

弟弟在花園裡看到有蝴蝶，原來是花。然後弟弟看樹上有蝴蝶，很想要抓回來給媽媽看，原來是橘子。弟弟看是蝴蝶他就去抓了，然後原來是小雞，母雞就跟弟弟說這個是我的女兒不要抓她，然後弟弟說對不起我不小心抓錯了，弟弟就說抱歉我不小心把你的女兒當作蝴蝶。然後弟弟要捉蝴蝶，他要走過來的時候原來是氣球，然後他說你不要捉我的氣球啦！這是我的氣球，弟弟就說抱歉我不小心把你的氣球當作蝴蝶。然後弟弟想抓蝴蝶，他就走過來抓蝴蝶，然後就拿他的帽子說是我的帽子啦！弟弟就說抱歉我不小心把你的帽子當作蝴蝶。然後他想抓蝴蝶的時候警察就說你幹嘛來馬路這裡？結果他就慢慢走了，然後原來是紅綠燈。然後國小老師就要帶兩個女生兩個男生他們去玩，弟弟就看到小朋友都要走過去了，都沒有花跟蝴蝶了。弟弟看怎麼食物上有蝴蝶？他就走過去抓，然後他走過去的時候說是起司Y！媽媽就說你拿我的起司，趕快幫我煮一個菜給我，然後媽媽就說弟弟請開動了吧！然弟弟就先喝那個牛奶，然後看原來是蝴蝶喔！弟弟就說是我不要抓蝴蝶了啦。外星人就跑回去他家了，沒有了。

第四節 語詞與語句的討論

成人可以透過提問或討論的方式來教導閱讀故事，這模式可以協助幼兒認識故事結構要素，也能更容易了解或回憶故事的內容(Dickinson & Smith, 1994; Gardill & Jitendra,1999)，據此本節為澄清個案對於繪本中語詞與語句的理解進行討論，請幼兒一頁頁的翻故事，並嘗試說出繪本的內容，如出現疑問（幼兒主動提問、述說內容出現錯誤、重要的語詞），研究者就會與個案共同進行討論。同時語詞與語句討論將選擇繪本中較具代表性、特殊性、符合個案年齡的進行討論與釐清，藉此增進個案理解語詞與語句能力。本研究使用個案語詞與語句教學策略有五種，說明如下：

一、當幼兒無法正確命名，提供聽詞彙讓幼兒仿說或提供不同答案讓幼兒選擇

根據張玲霞（2006）提出「聆聽」的能力是指能夠聽出語言的順序、層次，並能做比較，判斷出語義不同處，「聽」是幼兒吸收語文知識的重要來源。研究者以提供不同答案讓個案聽從中發現，個案從剛開始採納研究者的提示選擇答案，到不須提示就可以自己說出答案。

R：鱷魚在哪裡？

C：鱷魚在樹的前面

R：好多的樹在一起叫做甚麼？

C：樹的前面(兩眼直盯觀察者)

R：好多的樹在一起叫樹林，好在講一次～

C：鱷魚在樹林的前面

R：甚麼是勇敢？

C：就是勇敢！

R：老師考考你仔細聽喔！如果有一天媽媽和弟弟在 7-11 等你，你想要去找她們，可是馬路上有一隻大狗狗對你汪汪叫，你要怎麼做才是用勇敢？1. 拿棍子去打狗狗 2. 從旁邊離狗狗遠遠的走過去 3. 哇哇大哭要媽媽快來救你。

C：2. 從旁邊走過去！

R：嗯！看到狗狗感到害怕還是慢慢走過去這就是勇敢喔！（鱷魚-教-20160307）

當個案無法直接說詞彙或出答案時，提供正確詞彙仿說或提供不同的答案讓個案選擇多重「聽」的策略，協助幼兒提升語言能力。（鱷魚-省-20160312）

R：狐狸想吃母雞有沒有吃到？

C：沒有！母雞一直散步。

R：那像狐狸這樣我們可以說這是怎樣的一隻狐狸？

C：不知道！

R：是一隻倒楣還是一隻幸運的狐狸？

C：不知道！

R：想一想再回答！

C：一隻倒楣的狐狸？(眼睛看著教學者)

R：對！是一隻倒楣的狐狸。(母雞-教-20160314)

教學進行，個案不停出現「狐狸追母雞，母雞就趕快跑」，過程中雖有釐清因母雞不知道狐狸在後面所以繼續散步，但依舊未能掌控故事的內涵，直到故事重述依舊發生狐狸追母雞，母雞就趕快跑錯誤，或許是舊經驗導致幼兒深不可破的既有印象，而出現即便經教學者的引導亦無法有效的表達。另故事書中出現大量的池塘、乾草堆、籬笆、磨坊、蜂房等農場事物，個案出現詞彙提取困難現象造成口語表達的影響，似乎對於乾草堆有較深的印象，其餘的就只有在提示後短期記憶回答出現。(母雞-省-20160319)

R：唉呀！糟糕！是發生好的事情還是壞的事情？

C：很著急的事情！

R：嗯！○○能自己想的講出來，謝老師覺得很棒。(蘋果-教-20160411)

本週使用提供不同的答案讓個案選擇的策略，個案提出自己的答案「很著急的事情！」未採用教學者的答案，具有自己說出答案能力，有令人驚喜的進步。

(蘋果-省-20160416)

R：你看這裡是時麼地方？

C：工作的地方！

R：這個地方叫工地！

C：我想可以說是工廠！

R：嗯！為什麼是工廠？

C：這裡有很多的東西！（手指繪本的倉庫）

R：嗯！對！這也可以說是工廠。（蝴蝶-教-20160425）

個案對指導者提出自己的想法，「我想可以說是工廠」，且指出繪本的倉庫圖案，個案對於自己的自信展露無遺，著實讓研究者喜悅。（蝴蝶-省-20160430）

二、幼兒無法回答解釋，問答策略能釐清幼兒對故事訊息掌控

Vaccaetal（2003）指出，幼兒語文的教學最重要的是協助幼兒對語言表達層次的掌控，並能夠解讀、建構外在訊息的意義、並表達來自內在的訊息。據此研究者發現個案雖然聆聽完故事，但對於故事所傳達的訊息內涵卻未能正確掌握，導致表達訊息錯誤，教學時需要更多的提問與釐清，讓個案對故事內在的訊息得以掌控。

R：「你背我我就去」是誰講這一句話？

C：大象先生說的。

R：喔！我們來看看誰背誰？（手指著圖案）

C：大象背河馬。

R：那你想想「你背我我就去」是誰講這一句話？

C：河馬說的。

R：對！是河馬說的。

R：「好重喔」是誰講這一句話？

C：大象先生說的。

R：對小象說的，為什麼小象要說這一句話？

C：因為河馬在大象的背上很重。（小象-教-20160321）

個案聽理解能力明顯較弱，研究者教學時使用更多的問答策略，提問與釐清讓個案對故事內在的訊息掌控。蘇惠玲(2015)認為教師提問能有效協助幼兒釐清故事內容。孟瑛如(1999)指出，閱讀理解策略教學建議問答策略，是訓練學生理解文章的內容重點。研究者依此提問故事中出現大量「你背我、我就去」這句對白，詢問個案這句話是誰說的，出現錯誤的判斷「大象先生說的」，這表示幼兒無法情境對白清楚地理解事物的狀態與關係，需透過研究者澄清問答與繪本圖案提示，讓個案自己釐清故事內容，再做正確的判斷習得故事的狀態與關係，才能讓幼兒釐清內容，進而精準的回答問題。(小象-省-20160326)

三、強調及重複的方式能讓幼兒對於抽象詞彙的表達更佳

教學時採用重點提示要個案仔細聽，並重複討論故事中吃蘋果口感的形容詞，目的讓個案能說出更多的抽象詞彙說出吃蘋果的口感，教學後個案能成功說出吃蘋果的四種口感。

R：他們四個吃蘋果都講不一樣的話等一下要仔細聽喔！小娜咬一口蘋果說“好多汁” Y！蘋果怎麼樣？

C：好多汁！

R：甚麼是好多汁？

C：我知道！就是汁流出來！

R：對！就像喝的蘋果汁！小兔子咬一口說好香喔！牠跟小娜說的一不一樣？

C：不一樣！

R：怎麼不一樣？

C：小娜說好多汁！小兔子好香喔！（蘋果-教-20160411）

四、以幼兒熟悉的生活經驗讓故事內容理解力更佳

發展遲緩幼兒常受限於認知發展遲緩、學習經驗不足、環境不利等因素，導

致無法發展有效清晰口語表達能力(Kaczmarek,1990)。所以當故事內容與生活經驗連結，個案就能呈現出更佳的語言能力。

R：小雷有沒有生病？

C：沒有！

R：那小雷沒生病為什麼要看醫生？

C：因為…因為要檢查…

R：對！小雷要做健康檢查！（小雷-教-20160328）

本故事中看病的情節是個案熟悉的生活經驗，故事內容多數能理解，亦能主動說出內容，但內容中的名詞如聽診器，體重機等等名詞，個案則出現語彙提取的困難。

R：你看發生甚麼事？（手指繪本）

C：綠豆滿出來了！

R：為什麼綠豆會滿出來？

C：火災了！

R：是火災嗎？

C：冒煙水加太多水了啦！

R：有人加水嗎？（手指繪本）

C：沒有！

R：怎樣才會冒煙？

C：水滿出來。

R：水咕嚕咕嚕怎麼樣！（表演水滾的樣子）

C：有泡泡才會水滿出來。

R：嗯！水滾了才会有泡泡跑出來。你看媽媽怎麼樣？（手指繪本）

C：趕快關火。

R：阿寶和媽媽有沒有吃綠豆湯？

C：沒有。

R：他們把綠豆湯拿去哪裡？

C：水龍頭那邊。

R：嗯！放在水槽裡面。為什麼要放在水槽裡面？

C：因為要讓它冰冰的。

R：對！剛剛綠豆湯很燙，放在水槽裡面讓它變涼。

C：剛剛阿寶摸摸看的時候覺得好燙，然後他等很久吃吃看就變不燙了。(綠豆-教-20160418)

說故事時，若個案能與生活經驗連結，就能正確回答綠豆放水槽的作用，但對於水滾綠豆冒出來，則無法清楚表達，推論是受限經驗能力的影響。(家-訪-20160508)家長提問煮綠豆相關經驗，家長表示因為火很危險所以不讓幼兒靠近，也曾告誡幼兒不可以玩火會發生火災，但煮好放涼時安全了才會讓幼兒參與。(綠豆-省-20160423)

伍、重複閱讀能正確釐清上下文間的關係

孟瑛如(1999)指出澄清疑慮策略，指閱讀過程中遭遇到困難而無法理解的時候，能夠採取重讀一次，或猜測上下文關係等。據此，當個案無法理解內容時，研究者採用重複閱讀，直到能理解內容為止。

R：請你猜猜母雞吃不知道狐狸要吃牠？

C：知道！

R：如果母雞知道狐狸要吃牠，牠會怎麼樣？

C：牠會趕快跑。

R：我們看看書，書裡的母雞有趕快跑嗎？

C：沒有。

R：那牠知不知道狐狸要吃牠？

C：不知道！

R：喔！原來牠不知道狐狸要吃牠，所以他在做甚麼？

C：牠在散步！（母雞-教-20160314）

幼兒對於故事間的關係並未釐清，所以回答母雞知道狐狸要吃牠，但經過教學者提問釐清我們看看書，書裡的母雞有趕快跑嗎？幼兒即能理解故事內容，正確回答出牠在散步！（母雞-醒-20160314）

R：小娜在做甚麼？

C：小娜在丟丟丟蘋果，等一下會滾滾滾走了！

R：哇！○○剛剛自己看故事書，知道等一下蘋果會滾下山坡。那現在我們要看圖喔！告訴謝老師小娜為什麼有蘋果？

C：她媽媽拿給她的！

R：剛剛有看到她媽媽嗎？（把書翻到前一頁）

C：沒有！我知道在樹上撿到的！

R：剛剛有看到樹嗎？（再一次把書翻到前一頁）

C：我知道是籃子！她媽媽拿給她的籃子裡面有裝蘋果給她的！

R：對！○○發現了是蘋果裝在籃子裡面！（蘋果-教-20160411）

個案對於故事的發展未經詳細思考，如小娜為什麼有蘋果？經研究者引導重複閱讀三後即能猜測前後圖案內容的關係。（蘋果-省-20160416）

第五節 畫說故事結構學習單

本節教學由繪畫活動增進個案故事內容的理解，以期能畫出/說出故事元素與內容。此階段活動由個案主導，研究者只從旁協助解決問題，並適時導入故事

結構元素的概念。個案進行繪畫時間 20 分鐘，因考量繪畫時間故強調只畫圖，不塗顏色，目的畫出更多內容並呈現更多故事結構元素。

本研究發現個案接受故事結構教學語言能力進步的同時繪畫能力亦同步向前，個案從第一、二週：繪畫內容單調時期的內容過於簡單、情境呈現單一、描述語句簡短甚至過程中曾向研究者反應不會畫畫。第三、四週：繪畫內容出現繪本外的元素時期，主動畫出故事內容中沒有的元素，如：天空、太陽、門等等。第四、五週：畫面豐富時期，能自信揮灑繪畫且內容十分豐富。第七週：出現跨情境內容時期，繪畫內容與生活經驗結合延伸出繪本未呈現的內容，描繪出許多情境的細節，在相同的 20 分鐘繪畫的能力改變極為明顯。繪畫內容時期圖：如圖 4-7：

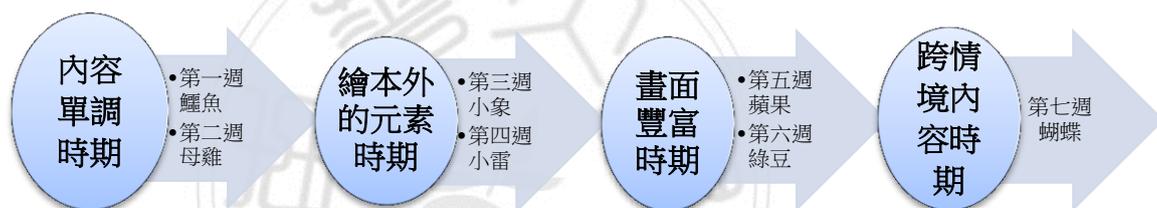
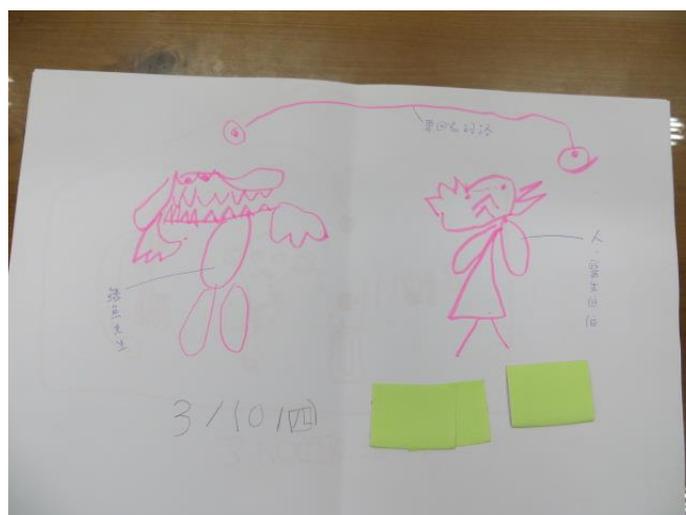


圖 4-7 繪畫內容時期圖

壹、繪畫內容單調時期

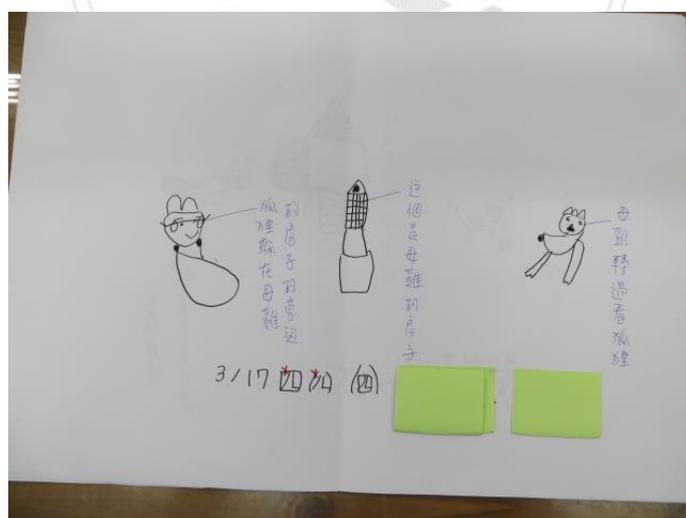
個案此時期繪畫的特點有內容過於簡單、呈現單一情境、描述語句簡短甚至過程中曾向研究者反應不會畫畫，繪畫的速度十分緩慢，過程中研究者多次口頭的鼓勵，依舊顯現自信心不足的狀態，此時期個案對於繪畫該活動並沒有產生太多的共鳴，故而呈現單調的繪畫作品。

鱷魚-畫-201603010



個案 20 分鐘畫出內容只有鱷魚先生、人醫生伯伯、要回家的路等簡短描述，過程中曾向研究者提出不會畫，研究者給予口語鼓勵，「謝老師喜歡想一想再畫的小朋友，只要是故事要畫甚麼都沒有關係」，個案並沒有產生太多的共鳴，雖然配合進行繪畫的意願並未獲得提升。(鱷魚-省-20160312)

母雞-畫-20160317

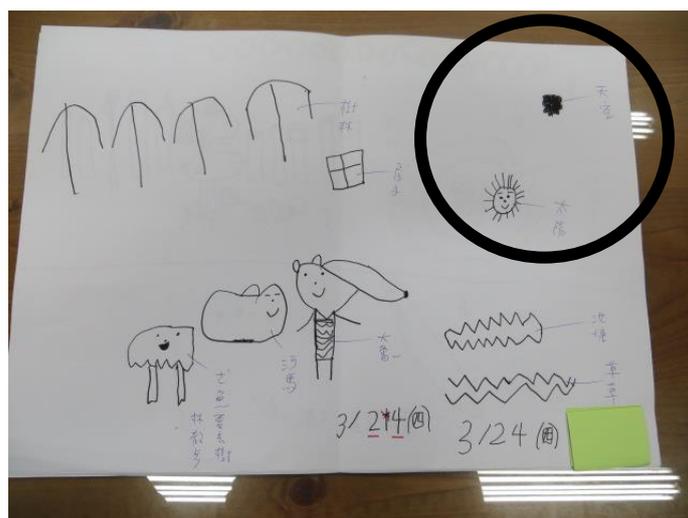


個案提出不會畫，要求要看故事書，發現個案看著書的封面進行仿畫，研究者並沒有制止，過程中鼓勵多想想，直到完成繪畫作品，研究者先鼓勵個案自己完成畫畫的能力，目的是建立自己能畫畫的信心，接著再和個案約定下一週要自己嘗試，個案口頭答應下一周將不看書本自己畫畫。(母雞-省-20160319)

貳、出現繪本外的元素時期

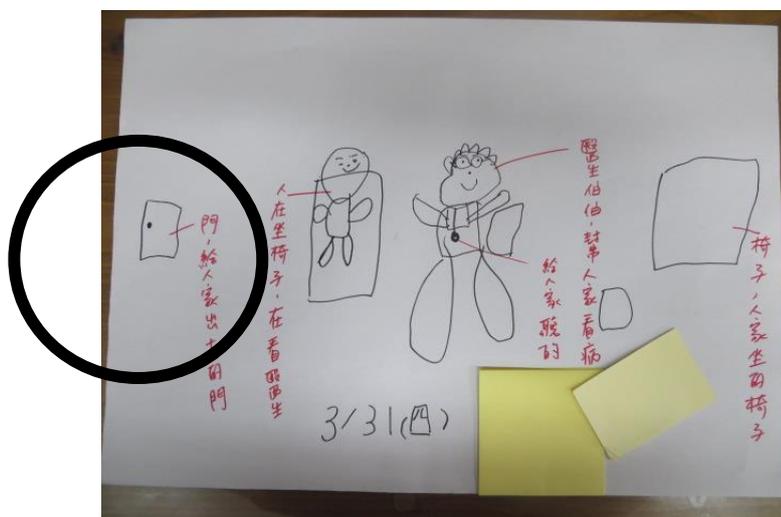
個案主動畫出繪本中為呈現的元素，如天空、太陽、門等等，個案最大的轉變是繪畫過程中不斷的和研究者分享繪畫的內容，情緒顯得極佳，似乎在其中找到繪畫樂趣，顯現出積極正向的態度進行繪畫。

小象-畫-20160324



個案達成自己的承諾未參考繪本自己畫，本週繪畫的元素較前兩週顯見豐富，出現主角還有情境地點，圈圈處是個案第一次畫出繪本中未出現的元素太陽、天空，個案繪畫過程中不斷的和研究者分享畫出的內容，情緒顯得極佳，與前兩週畫圖時的表現大不相同。(小象-省-20160326)

小雷-畫-20160331



個案主動分享到診所醫生的經驗，其中結合生活經驗畫出弟弟坐在診療椅看醫生的畫面，繪畫的元素呈現越來越多元，口語敘述的內容也越來越豐富，圈圈處是個案特強調看完醫生後要回家的門。(小雷-醒-20160402)

參、畫面豐富時期

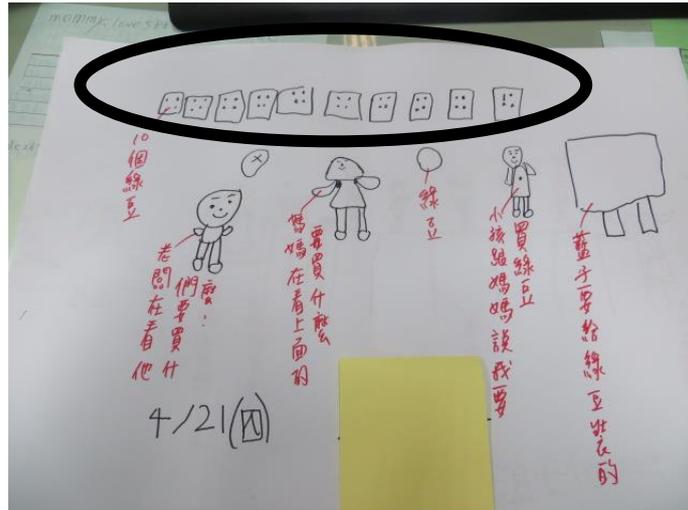
此時期個案繪畫內容自信揮灑，個案的主動繪畫與表達需求的能力都越來佳，此時期繪畫最大的特色除繪本內容元素外，進而綜合內容呈現在繪畫作品中。個案繪畫能力與繪畫動機雙雙大幅提升，繪畫內容越來越細心能將觀察經驗一同入畫，呈現豐富的繪畫內容。

蘋果-畫-20160414



繪畫進行時個案特別要求紅色的蠟筆，詢問原因是要畫紅色蘋果，個案能依需求主動表達的能力越來佳，繪畫出現綜合情境的故事內容。繪畫結束後個案主動表示在家說一顆紅蘋果故事給媽媽聽，媽媽稱讚她說得很棒！(家-訪-20160508)○○回家時說謝老師講一顆紅蘋果的故事，她也會說，然後就說給我聽，○○真的會講，講得還不錯嚇了我一跳。(蘋果-省-20160416)

綠豆-畫-20160421

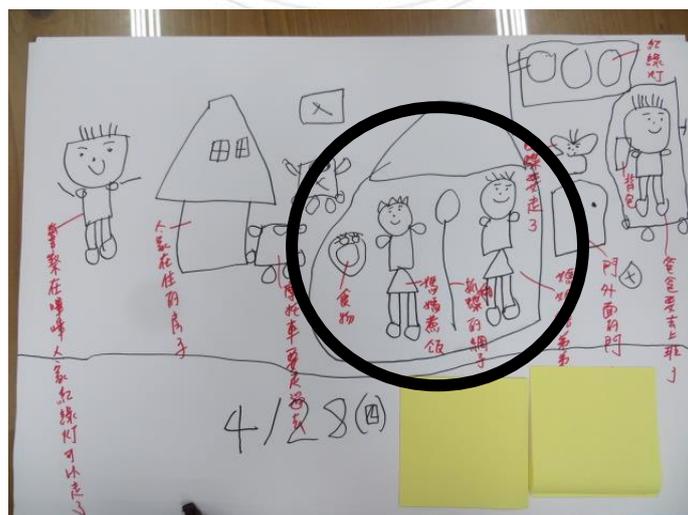


個案畫出 10 個綠豆(應該是 10 種豆類)，故事中老闆用方形盒子裝著各種不同的豆類進行販售，將其呈現在媽媽買綠豆畫面中，旁邊還的畫出籃子要裝綠豆，顯現的繪畫內容越來越細心外，亦觀察還有經驗一同入畫。(綠豆-省-20160423)

肆、出現跨情境內容時期

個案此時期繪畫出現跨情境的豐富內容時期作品，延伸畫出許多繪本未呈現的內容，且與生活經驗結合描繪出許多的細節部分，個案的繪畫內容呈現大爆發，豐富程度令人驚豔。

蝴蝶-畫-20160430



個案首次出現跨情境的繪畫內容，情境一：室內情境「媽媽給弟弟吃午餐」；

情境二：室外情境、警察、紅綠燈、交通工具等等。另第一次幼兒依生活經驗延伸畫出的內容「爸爸要去上班」，繪畫的元素越來越豐富也越來越細緻，細節部分一一呈現抓蝴蝶的網子、午餐、背包等等，豐富精彩程度令人驚豔。(蝴蝶-省-20160430)

第六節 家長與教師訪談訪談紀錄

研究者為確認個案語言的基本能力，於實施教學前一週，進行活動前訪談，為求客觀訪談者包含家長與幼兒教師，訪談內容以非結構式方式進行，目的在了解個案起始的語言能力。於實施故事結構教學後一週進行活動後訪談，目的用於了解個案接受結構式教學語言能力的改變。本節就訪談內容紀錄如下：

壹、家長訪談紀錄：

一、○○在家的說話能力怎麼樣？

問她問題都不愛回答，都用搖頭和點頭，脾氣很不好常常愛生氣，她爸爸有時候會罵她，她就哭也時候很愛哭。羅乃倫(2005)指出，語言問題會影響人際關係，導致挫折感、自卑感、與人格發展交互作用產生不利影響，當幼兒感覺到父母的不良態度時，不願向父母認同，產生情緒不穩現象。(家-訪-20160221)

○○在家的說話能力的改變？

自從謝老師上課後，她變得比較愛說話，還會說故事給我們聽，星期一和四還會說要快一點上學。(家-訪-20160508)

二、○○在家會主動說話嗎？說些甚麼？最喜歡和誰說話？

她比較少主動說話，都要問她才回答。甚麼都說，有時候會尖叫很吵，講都講不聽。她很喜歡弟弟常，跟弟弟玩和說話。

說些甚麼？可以比如說嗎？

就吃飯、玩、睡覺。

她會和你說學校的事嗎？

很少不太說。(家-訪-20160221)

○○在家主動說話和最喜歡和誰說話的改變？

現在比較會說話，有時候會說學校裡的事，還會要我帶她去圖書館看書，現在比較會和我說話，比較不會遇到事情就哭。(家-訪-20160508)

三、○○在家說話你聽得懂嗎？句子都正確嗎？

都聽得懂，句子應該都正確吧。(家-訪-20160221)

○○在家說話聽你得懂嗎？句子的改變？

以前就聽得懂，只是比較少說，現在會說的比較多，有時候還會頂嘴，謝老師可以教她不要頂嘴！(家-訪-20160508)

四、○○在家最常和誰說話？說話說多久？都說些甚麼？

她很喜歡弟弟常跟弟弟玩和說話，都說很久，會教弟弟吃飯、玩玩具。和爸爸、媽媽就一下下，問她就不愛回答。(家-訪-20160221)

○○在家最常和誰說話？說話時間的長短改變？

現在比較愛和我說話，會說故事給我聽，去圖書館借的故事書他很喜歡拿來看，還會拿書講給她弟弟聽，可是比較不愛看學校發的書。(家-訪-20160508)

五、○○在家有沒有書喜不喜歡看書？

有啊！學校每學期都有發書本，她都放著比較少自己拿書出來看，我會叫她看書，要她看久一點，她專注度都不夠，有去幫她買幾本故事書，她都不愛看。(家-訪-20160508)

○○喜歡看書的改變？

現在比較愛看圖書館的書，尤其是謝老師教過的。

貳、教師訪談紀錄：

一、○○在語意詞彙的使用最大的問題？現在最需要協助的是？

應該是詞彙量不足，她在班上很少主動和老師說話，有也是被動地回答，和小朋友的互動也不多，說話很小聲，在班上算是安靜的小孩。陳麗如(2007)指出語言問題可能導致害羞內向，許多語言障礙幼兒與人溝通時，因不愉快的溝通經驗而

出現害羞、缺乏自信心，導致與人談話時常有音量偏小的情況發生。希望提升詞彙的使用量。(教-訪-20160221)

○○在語意詞彙使用能力的改變？

現在變得很多話，在教室活潑許多，常常和幾個小女生玩在一塊，講話聲音也正常了。(教-訪-20160508)

二、○○在語法錯誤的使用最大的問題？現在最需要協助的是？

這些形式句子中省略詞彙句子中贅加、詞彙詞序錯誤、被字句錯誤、連接詞使用錯誤、代名詞使用錯誤、量詞應用錯誤、前後子句關係混淆或多或少都有問題。其實班上幼兒或多或少都有一些問題，並沒有造成太大溝通的問題。(教-訪-20160221)

三、○○在語用交談問題敘事困難的使用最大的問題？現在最需要協助的是？

交談問題是常音量過小語言過少導致無法將話題持續、說話無法提供適當與足夠的訊息，無法說出事件內容或較完整的故事、用詞或說出的句子簡短缺乏變化。(教-訪-20160221)

○○在語用交談問題敘事困難的改變？

小朋友發生爭執時會來報告老師，上課討論時也會主動舉手，但有時候事件講得較不完整，但在可以理解範圍。(教-訪-20160508)

四、○○在教室進行閱讀與同儕互動的情形

除了規定的閱讀時間，○○較少自己進入圖書角，閱讀的時間也偏短，書本大概翻一翻就換另一本，會好奇同學手上的繪本，浪費比較多時間觀看別人手上的繪本。Kaiser 與 Hester(1994)研究指出，溝通不良的狀況容易影響發展遲緩幼兒的日常生活，不僅僅只是單純的語言問題，常不利於發展遲緩幼兒學習溝通技巧，造成和同儕的社會性互動缺陷及發展。(教-訪-20160221)

○○在教室進行閱讀與同儕互動的改變？

幼兒與班上小朋友的互動增加，會主動分享謝老師說過的故事，班上有鱷魚怕怕！

醫生怕怕！○○說謝老師上課有教過，會和小朋友討論故事，還會講故事給小朋友聽。(教-訪-20160508)



第五章、結論與建議

本研究以繪本為媒介，藉由「故事結構教學法」進行個案研究，觀察發展遲緩幼兒語言能力的改變，研究者經故事結構教學歷程，進行研究教學省思分析回應研究待答問題，並針對本研究提出第一節為研究的結論，第二節為未來相關的建議，分別敘述如下：

第一節、結論

一、故事結構教學有效提升發展遲緩幼兒看圖說話的能力

研究者使用繪本封面的進行「故事預測」，引導發展遲緩幼兒提升看圖說話的能力，研究結果發現：個案由初期簡短的使用詞彙命名；進入中期後使用簡短句描述時期；到末期使用複雜句時期，詳細描述出地點、主角、情境。教學使用提問進行引導討論策略下，大量的提問促使個案澄清，誘發幼兒有效習得依據封面內容的提示自行建構語句，並提升主動描述繪本封面的能力，個案有效習得依據繪本的提示，自行建構語句，顯示看圖說話能力明顯有效提升。

二、故事結構教學有效提升發展遲緩幼兒檢視故事結構元素的能力

本研究進行發展遲緩幼兒故事結構元素教學，初期接觸故事結構元素：主角、情境、主要問題、故事經過、故事結局等元素，除主角與故事結局個案皆不具正確概念，無法精準回答相關問題，經由教學者使用個案能理解的語言內容多次解釋故事元素，讓個案能理解並進行回答。故事元素總分由故事難度 6 分組，得分的狀況呈現不穩定的狀態，至難度提升故事難度 7 分組詳細完整的回答得滿分 14 分，顯示個案在故事結構元素概念得分有效提升。

三、故事結構教學有效提升發展遲緩幼兒故事重述的能力

分析故事結構教學增進發展遲緩幼兒重述故事能力的改變，從時間變化由開始 1 分 03 秒簡短敘述故事，到最後 5 分 13 秒精彩豐富故事內容，故事重述的時間變化是進步證明之一。另語意、語法、語用偏差問題，因個案敘述故事的長度與方式不同，則出現不同的語意、語法錯誤問題，其中以語用敘事問題到後期明顯減少，是幼兒重述能力進步最為明顯之部分。

第二節、建議

針對本次進行故事結構教學實施的研究歷程省思結果，研究者提出具體建議提供家長、教師建議如下：

一、給家長建議

(一)運用故事結構教學提升親子關係

本研究發現接受故事結構教學語言能力提升的同時，個案與家長說話的機會增加，進而間接提升家庭互動能力。個案在未接受故事結構教學前，因為語言能力較弱，在家與父母對話都用搖頭和點頭，因表達能力不佳、脾氣不好、常常愛生氣，導致成人誤解及責罵，情緒受到負面的影響，導致親子關係的不佳。Axia & Baroni(1985)、林公翔(1993)、吳培源(1979)、羅秋招(1996)、黃志成與王淑芬(1995)指出，語言問題幼兒影響人際關係，導致產生不利影響，當幼兒感覺到父母的不良態度時，產生情緒不穩現象。據此，為減少發展遲緩幼兒因語言不佳，導致情緒問題影響親子關係，建議家長使用故事結構教學提升幼兒語言能力並增進親子關係。

(二)持續故事結構教學維持閱讀興趣

劉麗毓(2008)研究故事結構教學讓幼兒學習態度轉為主動參予並培養獨立閱讀的能力。本研究相同發現發展遲緩幼兒受到故事結構的薰陶學習態度的轉變，閱讀動機的改變從被動到主動、從看圖案到閱讀文字、從快速翻閱到詳細閱讀發

現借閱卡，到圖書館借閱圖書與家庭成員分享，據此藉由故事結構教學引發幼兒閱讀興趣進而提升幼兒閱讀能力。

(三)跨情境使用相同的元素支持閱讀

黃瑞琴（1997）指出幼兒閱讀行為會受閱讀興趣與閱讀頻率的影響，當幼兒的閱讀興趣愈高昂，其閱讀行為發展也愈佳。個案亦有相同的現象對於研究者教過的繪本表示高度興趣。如：研究過程中個案對借書感到興趣，家長立即帶到圖書館鼓勵借閱，讓閱讀行為受到家長的支持增強，就能更加提升閱讀的能力，家庭成員如能一起建立閱讀習慣，幼兒的學習影響將更持續久遠。因此，建議若能在教室與家庭亦使用相同繪本進行閱讀教學，讓幼兒對閱讀保持高度興趣，吸收更多不同的學習經驗獲得學習行動支持。

二、給教師建議

(一) 教學前讓幼兒理解故事結構元素

針對研究者的教學歷程剛開始幼兒回答結構元素時，出現因無法理解主角、情境、主要問題、故事經過、故事結局而胡亂回答，如先教導幼兒了解結構元素可減少出現錯誤的現象，進而讓故事結構教學流程更為順暢。因此如能尋求原班教師協同合作，進入研究前利用說故事時間指導幼兒理解故事結構元素尤佳。

(二) 避免文化差異較大的翻譯作品

教育部（2012）指出教保服務人員提供各種社會文化活動，讓幼兒有機會從自己的文化出發。據此，選擇繪本和編排課程時，需考量發展遲緩幼兒的心智年齡與先備知識，且符合幼兒生活經驗，才能在教學時能得到較多共鳴，產生較佳的教學成效。若使用文化差異較大的翻譯繪本進行教學時，幼兒則容易因陌生的情境與無法理解運用詞彙，導致幼兒學習障礙，影響教學的成效。

(三) 教導幼兒「主動提問」的技巧

使用故事結構進行教學，教學重點集中在幼兒故事元素回答的能力，幼兒被

動的接受提問，進行回答澄清，學習的方向由教學者主導，幼兒缺乏故事內容自主的探索能力。建議引導幼兒具有提問的技巧，藉由主動提問引發更多幼兒自發性的探索學習故事內容，將學習的主導性交給幼兒，對於繪本的學習將更具意義，讓幼兒學習成效更顯著。

(四) 運用故事結構教學提升同儕互動能力

個案在未接受故事結構教學，因為語言能力較弱在班上很少主動和老師說話，有也是被動地回答，和小朋友的互動也不多，說話很小聲。陳麗如(2007)相同指出語言問題可能導致害羞內向，許多語言障礙幼兒與人溝通時，因不愉快的溝通經驗而出現害羞、缺乏自信心，導致與人談話時常有音量偏小的情況發生。本研究發現接受故事結構教學語言能力提升的同時，個案與同儕語言言增多讓互動的能力也得到提升。據此，為減少發展遲緩幼兒因語言不佳，導致同儕互動問題，教學者運用故事結構教學提升幼兒語言並提升同儕互動能力。

(五) 進行故事結構教學與繪畫能力相關研究

個案由初期繪畫內容單調時期的內容簡單、情境單一、描述簡短甚至向研究者反應不會畫畫；進入出現繪本外的元素時期，幼兒主動畫出故事內容沒有的元素；進入畫面豐富時期，自信揮灑繪畫內容豐富；最後出現跨情境內容時期，進而與生活經驗結合延伸畫出繪本未呈現的內容，更描繪出許多的細節，幼兒在相同的 20 分鐘繪畫與語言表達不同的能力變化，可供未來教師或研究人員進行教學運用及跨領域研究之參考。

參考文獻

一、中文部分

- 王珮玲 (2005)。《幼兒發展評量與輔導》。台北：心理。
- 王瓊珠(2004)。《故事結構教學與分享與閱讀》。台北市：心理。
- 王國慧(1999)。兒童「語言發展遲緩」的界定與教育。《高醫醫訊月刊》，18(9)。
- 引自：<http://www.kmuh.org.tw/www/kmcj/data/8802/4168.htm>
- 王派仁、何美雪 (2008)。《語言可以這樣玩》。台北市：心理。
- 王天苗、廖鳳瑞、蔡春美、盧明(1999)。台灣地區發展遲緩幼兒人口調查研究。《特殊教育學刊》，14，21-44。
- 王文科、徐享良、洪榮照、胡永崇、陳政見、王亦榮、李已明、杞昭安、謝健全、黃世鈺、陳訓祥、李永昌(2004)。《特殊教育導論》。台北：心理。
- 《幼兒園教保活動課程暫行大綱(2012)》。台北：教育部
- 朱敬先 (2004)。《幼兒教育》。台北：五南。
- 江姿慧 (2009)。常見語言發展遲緩之特徵：衛生福利部國民健康署。
- 江吟梓、蘇文賢合譯(2010)。《教育質性研究實用指南》。台北市：學富文化。
- 《身心障礙及資賦優異學生鑑定辦法(2013)》。台北：內政部。
- 谷瑞勉 (1999)。鷹架兒童的學習—維高斯基與幼兒教育。台北：心理。
- 李坤珊 (2010)。允許孩子說錯話。台北：親子天下。
- 李美鵬(2012)。故事結構教學對提升幼兒故事述說能力之研究。台北市：國立台北教育大學課程與教學所碩士論文。
- 何立博 (2003)。發展遲緩兒童之介紹。取自：
http://www.a-bao.org.tw/link7-2_view.asp?said=3
- 《兒童及少年福利與權益保障法施行細則(2015)》。台北：內政部。
- 吳雅婷 (2012)。五歲典型發展兒童與語言發展遲緩兒童表達性語法能力之研究。臺北市立教育大學。
- 吳培源 (1979)。排行、社經地位、親子交互作用與兒童語言行為的關係。《教育研究所集刊》，21，1-43。
- 吳敏而 (2010)。可預測讀物：幼童閱讀的啟蒙教材。《小語匯》，19，3-13。
- 吳宏球、梁志熊(2011)。故事結構教學對提升語言發展遲緩幼兒口語表達能力之個案研究。《特殊教育季刊》，121，46-55。

- 孟瑛如(1999)。談閱讀理解教學策略。台北：國語日報。
- 林公翔（1993）。現代兒童心理語言學。河北。河北教育出版社。
- 林寶貴(2008)。特殊教育理論與實務。台北市：心理。
- 林麗英（1992）。雞同鴨講-幼兒語言問題面面觀。台北：上誼文化。
- 林麗英(2009)。早期療育課程評量。台北市：心理。
- 林麗英(2010)。玩出語言力。台北市：信誼。
- 林佩蓉（主編）（2007）。解開孩子成長的密碼—0-6歲嬰幼兒發展手冊。台北：教育部。
- 林佳杏（2006）。故事文法教學對國小寫作困難學生寫作表現之研究。國立台南教育大學特殊教育學系碩士論文，未出版，台南。
- 林宗慶（2012）。給慢飛的天使一雙翅膀-談發展遲緩與早期療育。亞東院訊。
引自：<http://www.femh.org.tw/epaperadmin/viewarticle.aspx?ID=4427>
- 周育如(2012)。幼兒發展的關鍵里程碑。台北市：親子天下專特刊。
- 周凱玲(2011)。一年級寫作教學之前導組織—聽說讀寫教學之初探。
取自：<http://www.nhu.edu.tw/~society/e-j.htm>
- 洪儷瑜（2005）。由語文學習困難的評量工具談其概念與運用。台北：心理。
- 洪蘭、曾志朗（2000）。兒童閱讀的理念—認知神經心理學的觀點。教育資料與研究，38，1-4。
- 施怡延（1998）。發展遲緩兒童家庭照顧需求之研究。臺中：東海大學社會工作研究所論文。
- 胡幼慧（1996）。質性研究。台北：巨流出版社。
- 柯華蕙、陳冠銘（2004）。文章結構標示與閱讀理解—以低年級學生為例。教育心理學報，36(2)，185-200。
- 國立編譯館主編（2000）。教育大辭書（九）。臺北：文景書局。
- 陳淑如(1997)。重述故事對幼兒故事回憶和故事理解之影響研究。臺北：國立臺灣師範大學家政教育學系碩士論文（未出版）
- 陳質采（1998）。發展遲緩兒童的定義與醫療診斷策略。台北市八十七年度社會工作人員發展遲緩兒童早期療育培訓，15-20。
- 陳慧卿(2002)。國小二年級學童對電子童書與紙本童書之閱讀能力研究。臺中：朝陽科技大學幼兒保育系碩士論文（未出版）

- 陳麗如(2007)。身心障礙學生教材教法。台北：心理。
- 陳佳伶（2012）。新手爸媽的功課 瞭解『動作發展遲緩』。亞東院訊。引自：
<http://www.femh.org.tw/epaperadmin/viewarticle.aspx?ID=4429>
- 陳欣希、張鑑如、陳秀芬(2011)。學齡前幼兒的故事結構發展：故事文法之分析。
教育心理學報，**42(3)**，359-378
- 許澤銘（1982）。你的孩子特殊嗎？語言障礙兒童教育篇。彰化：國立台灣教育學院特殊教育學系。
- 張玲霞（2006）。國語文別瞎搞。臺北：新手父母。
- 張紹勳(2001)。研究方法。台北市：滄海。
- 張世慧、藍瑋琛(2004)。特殊學生鑑定語評量。台北市：心理。
- 傅秀媚(2000)。嬰幼兒特殊教育_出生到五歲。台北市：五南。
- 黃志成（1999）。幼兒保育概論。台北：揚智文化。
- 黃慧真(譯)（1994）。發展心理學，台北：桂冠。
- 黃瑞珍（1999）。故事結構分析法在語言學習障礙兒童交學之應用。**國小特殊教育**，**27**，4-10。
- 黃瑞珍（1996）。評量兒童語言能力的方法。**國小特殊教育**，**20**，21-31。
- 黃瑞琴（1997）。幼兒讀寫萌發課程。臺北：五南。
- 黃瓊儀(2003)。不同閱讀理解策略對國小閱讀理解障礙學生教學成就之研究。國立台北師範學院，台北市。
- 黃志成、王淑芬（1995）。幼兒的發展與輔導。台北：揚智文化。
- 曾頌惠(2010)。語言發展遲緩佔兒童早育八成以上的門診量。取自：
<http://www.uho.com.tw/web.asp?id=18083&m=5>
- 靳洪剛（1994）。語言發展心理學。台北市：五南。
- 簡馨瑩、楊瑋婷、簡淑真、王繼伶（2011）。故事結構教學對幼兒故事理解能力及故事結構順序之效果研究。**臺中教育大學學報：教育類**，**25(2)**，1-24。
- 廖華芳、李宜靜、吳文豪、林麗英、高麗芷（1999）。**中華物理治療學會雜誌**，**24(3)**，38-57。
- 劉麗容(1991)。如何克服溝通障礙。台北：遠流。
- 劉惠美(2005)。語音知覺、語言環境與學齡前兒童語言發展之相關。**2005 特殊教育學術研討會暨中華民國特殊教育學會年會**，台北：臺灣師範大學。

- 劉于菁(2008)。運用故事結構教學促進幼兒對故事理解之行動研究。嘉義縣：國立嘉義大學碩士論文。
- 劉麗毓（2008）。故事結構教學應用於幼稚園之行動研究。台北市：國立台北教育大學課程與教學研究所碩士論文，未出版。
- 劉晉璋（2009）發展遲緩兒童的評估與治療。高醫醫訊月刊，29（7）。引自：
<http://www.kmuh.org.tw/www/kmcj/data/9812/12.htm>
- 錡寶香（2003）。國小低閱讀能力學童與一般閱讀能力的敘事能力：故事結構之分析。特殊教育研究學刊，26，247-269。
- 錡寶香（2006）。兒童語言障礙：理論、評量與教學。台北：心理。
- 蔡淑惠、何俐安（2005）。閱讀策略教學—「故事地圖」應用與分享。研習資訊，22(5)，61-71。
- 謝宛岑(2012)。運用故事結構教學法增進智能障礙學生的閱讀理解及興趣。台東特教 35，6-10 頁。
- 謝丹琴（2008）利用語言遊戲增進語障兒童詞彙。取自
<http://www.mdnkids.com.tw/specialeducation/detail.asp?sn=673>
- 簡馨瑩、楊瑋婷、簡淑真、王繼伶(2011)。故事結構教學對幼兒故事理解能力及故事結構順序之效果研究。臺中教育大學學報，25(2)，1-24
- 鍾玉梅（1995）。兒童語言發展異常。台北：心理出版社。
- 羅秋昭（1996）。國小語文科教材教法。台北。五南出版社。
- 羅乃倫(2005)。淺談語言障礙。取自 <http://rehcare.com.tw/txt/s1.htm>。
- 蘇麗華、張翠娥(2012)。語詞活動介入對融合班級發展遲緩幼兒語言能力促進之研究。第十二屆早療論文發表。
- 蘇惠玲(2015)。運用故事結構教學促進幼兒故事重述能力之行動研究。嘉義縣：南華大學幼教所碩士論文。

二、英文部分

- Axia, G. & Baroni, M.R. (1985). Linguistic politeness at different age levels. *Child Development*, 56, 918-927.
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Benbasat, I., Goldstein, D., & Mead, M. (1987). The case research strategy in studies of information system.
- Boulineau, T., Fore III, 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(1), 105-121.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Davies, P., Shanks, B., & Davies, K. (2004). Improving narrative skill in young children with delayed language development. *Educational Review*, 56(3), 271-286.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (1988). *The landscape of qualitative research: Theory and issues*. Thousand Oaks, CA: Sage Publication.
- Dickinson, D., & Smith, M. (1994). Long-term effects of preschool teachers' book readings on low income children's vocabulary and story comprehension. *Reading Research quarterly*, 29, 104-122.
- Drew, C.J., Logan, D.R., & Hardman, M.L. (1988). *Mental retardation — a life cycle approach (4th ed.)*. Columbus: Merrill Publishing Company.
- Ellis Weismer, S., Murray-Branch, J., & Miller, J. (1994). A perspective longitudinal study of language development in late talkers. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 37, 852-867.
- Freebody, P., Baker, C. D., & Gay, J. (1987). The use of expressive words in children's first school book. *Language & Communication*, 7(1), 25-38
- Gardill, M. C., & Jitendra, A. K. (1999). Advanced story map instruction-effects on the reading comprehension of students with learning disabilities. *Journal of Special Education*, 33(1), 2-17.
- Hayward, D. (2003). *What's in a Question? Measuring Narrative Comprehension Using a Picture Story in Typically Development Children Aged 4-8*. Unpublished dissertation, Faculty of Rehabilitation Medicine, University of Alberta.

- Idol, L. (1987): Group Story Mapping: A comprehension strategy for both skilled and unskilled readers. *Journal of Learning Disabilities*, 20(4), 196-205.
- Juel, C. (1998). Learning to read and write: A longitudinal study of 54 children from first through fourth grades. *Journal of Educational Psychology*, 80(4), 437-447.
- Kaczmarek, L.A. (1990). Teaching spontaneous language to individuals with severe handicaps: A matrix model. *The Association for Persons with Severe Handicaps*, 15(3), 160-169.
- Kaiser, A. P., & Hester, P. P. (1994). Generalized effects of enhanced milieu teaching. *Journal of Speech & Hearing Research*, 37 (6), 1320-1340.
- Kirk, S. A., Gallagher, J. J. & Anastasiow, N. J. (1998). *Educating Exceptional Children*. Boston: Houghton Mifflin co.
- Laughton, J., & Morris, N. T. (1989). Story grammar knowledge of learning disabled students. *Learning Disabilities Research*, 4(2), 87-95.
- Liu, Y.-C., & Ho, H.-J. (2007). Using Story Structure to Enhance Young Children's Comprehension. Paper accepted to be presented at the 8th Conference of the Pacific Early Childhood Education Research Association (PECERA), Hong Kong.
- Majnemer A. (1998) A benefits of early intervention for children with developmental disabilities. *Semina Pediatric Neurology* 5, 62-9.
- Mandler, J. M., & Johnson, N. S. (1977). Remembrance of things parsed: story structure and recall. *Cognitive Psychology*, 9 (1), 111-151.
- Miller, P. J., & Sperry, L. L. (1988). Early talk about the past: The origins of conversational stories of personal experience. *Journal of Child Language*, 15, 293-315.
- Monson, D.L., Taylor, B.M., & Dykstra, R. (1988). *Language arts : teaching and learning effective use of language*. Boston : Scott, Foresman and Company.
- Morrow, L. M. (1986). Effects of structural guidance in story retelling on children's dictation of original stories. *Journal of Reading Behavior*, 18(2), 135-152.
- Morrow, L. M. (1996). Story retelling: A discussion strategy to develop and assess comprehension. In L. B.
- Piaget, J. (1970). *Structuralism*. New York: Harper & Row.
- Price, J. R., Roberts, J. E., & Jackson, S. C. (2006). Structural development of the

- fictional narratives of African American preschoolers. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 37, 178-190.
- Ratner, N. B. (2009). Atypical language development. In J. B. Gleason & N.B. Ratner (Eds.), *The development of language* (7th ed.). Boston: Pearson Education.
- Robson, C. (1993). *Real World Research : A resource for social scientists and practitioner-researchers*. Oxford : Blackwell
- Rumelhart, D. (1975). Notes on a schema for stories. In D. Bobrow & A. Collins (Eds.), *Representation and understanding: Studies in cognitive science* (pp. 211-236). NY: Academic Press.
- Skinner, B.F. (1957) . *Verbal Behavior*. New York: Appleton-Century-Crofts.
- Stern, W. (1924) . *Psychology of Early Childhood*, New York, Henry Holt & Co.
- Stein, N. L., & Glenn, C. G. (1979). An analysis of story comprehension in elementary school children. In R. O. Freedle (Ed.), *New directions in discourse processing, Vol. 2: Advances in discourse processing* (pp. 53-120). Norwood, NJ: Ablex.
- Thorndyke, P. W. (1977). Cognitive structures in comprehension and memory. *Cognitive Psychology*, 9, 77-110.
- Vygotsky, L. S. & Luria, A. (1994) . *Tool and symbol in child development*. In R. Van der Veer & J. Valsiner (Eds.) . *The Vygotsky reader* (pp.99-174) . Cambridge, Mass.: Blackwell.
- Vacca, J. L., Vacca, R. T., Gove, M. K., Burkey, L., Lenhart, L. A., & McKeon, C. (2003). *Reading and learning to read* (5th ed.). Boston: Allyn and Bacon.
- Yin, R. (1989). *Case study research: Design and methods* (Rev. ed.). Newbury Park, CA: Sage Publishing
- Yopp, R. H., & Yopp, H. K. (2001). *Literature-based reading activities* (3rd ed.). Boston: Allyn & Bacon

附錄一：故事結構教學閱讀流程表

教學活動	分鐘	提問策略
故事封面標題進行預測	5	提問你看見甚麼？他在做甚麼？他為什麼要這樣做？與老師一起念出書的名稱。嘗試說說看與你說出的內容有甚麼一樣有甚麼不一樣的地方？
故事內容與圖片進行瀏覽討論	5	提問內容與評量目標依繪本內容不同呈現出不同的提問內容。進行瀏覽討論目的是藉由快速的瀏覽故事相關內容，讓個案產生預期的心理進而增進對故事的掌控與理解。
朗讀繪本內容	20	依依繪本逐字朗讀；教學目標能覆誦繪本內容。朗讀內容目的是讓個案能欣賞原創文字優雅與繪圖之美，進而讓個案能再次確認故事內容。過程以理解繪本內容為導向，不刻意教導個案識字的能力。
語詞與語句的討論	10	提問內容與評量目標依據繪本內容差異有不同的提問。語詞與語句討論研究者將選擇繪本中具代表性、特殊性、符合個案生理年齡的內容進行討論與釐清，藉此增進個案理解語詞與提升語句使用能力。
畫說故事結構學習單	20	教學內容指個案獨立繪畫故事內容；教學目標指能畫出/說出故事重要內容。畫說學習單此時由個案主導，研究者從旁協助，解決個案的提問。
討論故事結構學習單	10	提問內容含：主角、情境、主要問題、故事經過、故事結局，聆聽進行故事結構評分。討論學習單過程中進行口頭評量故事結構元素評分，目的在釐清個案理解多少的故事結構元素內容，進而作為下次教學的省思調整。
個別口語重述故事	10	此階段讓個案說故事，研究者將逐字記錄口述故事內容，不再進行討論，藉此評量確認個案重述故事的能力。

資料來源：改寫自王瓊珠(2004)。故事結構教學分享與閱讀，台北市：心理。

附錄二：事結構評分表

評分日期：

評分者：

結構元素	說明	計分範圍	給分
主角	能說出主角 1 分、主角特徵 1 分。	0~2 分	
情境	能說出主要地點、次要地點 1 分、時間 1 分。	0~2 分	
主要問題	能說出事件概念 1 分，將事件完整說出 2/3 以上得 2 分。	0~2 分	
故事經過	事件：能說出 1 分，完整描述 2/3 以上得 2 分。以個三事件 6 分為最高得分，多說不計分。	0~6 分	
結局	能說出事件某概念 1 分，完整說出 2/3 以上得 2 分。	0~2 分	
		總得分：	

資料來源：修改自王瓊珠(2004)。故事結構教學分享與閱讀(頁 90)，台北市：心理。

附錄三：故事難易度評量表

鱷魚怕怕牙醫怕怕 6

評定項目	評定結果		
故事結構	1 簡單清楚	2 推理統整	
字彙／概念難度	1 簡單	2 適中	3 難
故事可預測性	1 高	2 普通	3 低
文字排版	1 常態	2 非常態	
總字數	1. 200 字以內	2. 201~400 字	3. 401~600 字
	4. 601~800 字	5. 801~1000 字	6. 1000 字
相異字數	1. 200 字以內	2. 201~400 字	3. 401~600 字
	4. 601~800 字	5. 801~1000 字	6. 1000 字

母雞蘿絲去散步 6

評定項目	評定結果		
故事結構	1 簡單清楚	2 推理統整	
字彙／概念難度	1 簡單	2 適中	3 難
故事可預測性	1 高	2 普通	3 低
文字排版	1 常態	2 非常態	
總字數	1. 200 字以內	2. 201~400 字	3. 401~600 字
	4. 601~800 字	5. 801~1000 字	6. 1000 字
相異字數	1. 200 字以內	2. 201~400 字	3. 401~600 字
	4. 601~800 字	5. 801~1000 字	

小象散步 6

評定項目	評定結果		
故事結構	1 簡單清楚	2 推理統整	
字彙／概念難度	1 簡單	2 適中	3 難
故事可預測性	1 高	2 普通	3 低
文字排版	1 常態	2 非常態	
總字數	1. 200 字以內	2. 201~400 字	3. 401~600 字
	4. 601~800 字	5. 801~1000 字	6. 1000 字
相異字數	1. 200 字以內	2. 201~400 字	3. 401~600 字
	4. 601~800 字	5. 801~1000 字	6. 1000 字

小雷看醫生 7

評定項目	評定結果		
故事結構	1 簡單清楚	2 推理統整	
字彙／概念難度	1 簡單	2 適中	3 難
故事可預測性	1 高	2 普通	3 低
文字排版	1 常態	2 非常態	
總字數	1. 200 字以內	2. 201~400 字	3. 401~600 字
	4. 601~800 字	5. 801~1000 字	6. 1000 字
相異字數	1. 200 字以內	2. 201~400 字	3. 401~600 字
	4. 601~800 字	5. 801~1000 字	6. 1000 字

快樂的一天 7

評定項目	評定結果		
故事結構	1 簡單清楚	2 推理統整	
字彙／概念難度	1 簡單	2 適中	3 難
故事可預測性	1 高	2 普通	3 低
文字排版	1 常態	2 非常態	
總字數	1. 200 字以內	2. 201~400 字	3. 401~600 字
	4. 601~800 字	5. 801~1000 字	6. 1000 字
相異字數	1. 200 字以內	2. 201~400 字	3. 401~600 字
	4. 601~800 字	5. 801~1000 字	

註：因內容講述冬眠醒來的動物，考量雪景和冬眠是台灣少見的，與幼兒生活經驗差異過大將刪除替換黃色的是蝴蝶。

一顆紅蘋果 7

評定項目	評定結果		
故事結構	1 簡單清楚	2 推理統整	
字彙／概念難度	1 簡單	2 適中	3 難
故事可預測性	1 高	2 普通	3 低
文字排版	1 常態	2 非常態	
總字數	1. 200 字以內	2. 201~400 字	3. 401~600 字
	4. 601~800 字	5. 801~1000 字	6. 1000 字
相異字數	1. 200 字以內	2. 201~400 字	3. 401~600 字
	4. 601~800 字	5. 801~1000 字	6. 1000 字

媽媽買綠豆 8

評定項目	評定結果		
故事結構	1 簡單清楚	2 推理統整	
字彙／概念難度	1 簡單	2 適中	3 難
故事可預測性	1 高	2 普通	3 低
文字排版	1 常態	2 非常態	
總字數	1. 200 字以內	2. 201~400 字	3. 401~600 字
	4. 601~800 字	5. 801~1000 字	6. 1000 字
相異字數	1. 200 字以內	2. 201~400 字	3. 401~600 字
	4. 601~800 字	5. 801~1000 字	

黃色的是蝴蝶 7

評定項目	評定結果		
故事結構	1 簡單清楚	2 推理統整	
字彙／概念難度	1 簡單	2 適中	3 難
故事可預測性	1 高	2 普通	3 低
文字排版	1 常態	2 非常態	
總字數	1. 200 字以內	2. 201~400 字	3. 401~600 字
	4. 601~800 字	5. 801~1000 字	6. 1000 字
相異字數	1. 200 字以內	2. 201~400 字	3. 401~600 字
	4. 601~800 字	5. 801~1000 字	

附錄四：教學省思

教學省思

日期		教學者	
繪本名稱			
教學紀錄：			
教學省思：			
活動照片：			

附錄五：家長邀請函暨同意書

親愛的家長，您好：

我是南華大學的碩士研究生謝麗好，目前正在進行個人的碩士學位論文研究，研究目的主要了解故事結構教學法對於發展遲緩幼兒語言能力改善之現況，作為往後特殊幼兒研究或語言教學改善之參考。本研究實施時間預計從民國 105 年 3 月 1 日至民國 105 年 4 月 30 日，每週 2 次共計 16 次為期兩個月。如參與過程中幼兒有任何不適應情況，可隨時退出研究。本研究資料僅供論文與教學參考使用，絕不會對外公開，敬請安心。並感謝您對本研究的參和支持。謝謝您的合作！

南華大學碩士研究生謝麗好敬啟

中華民國：_____年_____月_____日

家長同意書

本人，_____已經詳閱邀請函內容，並瞭解進行研

究時之相關權益，我 同意 不同意

幼兒參與故事教學法對於發展遲緩幼兒語言能力改善研究。

家長簽章：

中華民國：_____年_____月_____日