

第五章 研究結論與建議

本研究是以研究團隊所任教的國小五年級學生為對象，採用Lauritzen & Jaeger(1997)所提「敘事課程計畫模式」的觀點設計故事課程，將兒童文學融入並帶進教學的主體之中，用主題貫串不同文本的概念，以文學性的隨堂討論活動為主，引導多樣化的隨堂理解策略，探討以敘事課程規劃故事課程及教學的成效。本章分為兩節，第一節根據研究結果歸納出本研究之重要結論，並逐項加以簡單說明；第二節則根據教學的實施情形和研究結果，對日後教學和隨堂研究提出具體建議，提供未來進行語文領域隨堂課程的教學參考。

第一節 研究結論

根據第四章故事課程建構歷程及教學實施結果進行綜合性歸結，本研究故事課程，經過四個行動循環的教學，其實施成效分三點論述：

一、故事課程在提升讀寫能力歷程中建構是可行的

學生的讀寫能力是需要藉由教師長時間指導來提升的，以故事作為提升讀寫能力的媒介更是可行的，且故事課程的發展更是以動態呈現。以下就本研究在行動中故事課程的建構歷程、成效和所遇到的困境作一統整結論。

(一) 課程目標依教學者之理念、學生表現而擬定與微調

課程目標的確定是課程設計的重要步驟。課程目標是教學活動的指引，若缺乏目標或目標不明確，教學活動將失去方向和重心難以達成教學效果。而決定學生學習的最重要特性就是先備知識，研究者為瞭解學生背景的多樣性，故先進行隨堂策略的調查，發現研究對象較缺乏後設認知的策略運用，如提問、摘要、利用概念圖

或故事編圖；分析學生書寫能力，發現學生閱讀理解普遍不佳、落差很大、摘要書寫能力近一半學生待加強。因應這樣的實際需求，故本研究的三個目標中，有兩個分別是針對學生表現而定的，即提升閱讀理解能力、提升書寫能力。

再者，在研究行動中，合作行動夥伴吳老師一直希望將此研究與班級經營相結合，透過讀書會的運作，加強學生對班級的向心力，學生間彼此合作、團結，故本研究之課程目標即稍作微調，增加第三個-學生主導學習。為搭配行動者的教學理念，達成第三個課程目標，研究團隊在第三行動循環加入此教學目標，藉由群書閱讀罷學生做觀察日記的紀錄，來了解同學，並透過別人的眼睛來更明顯自己的優缺點，進而包容他人、觀點同伴。同時，在第四行動循環裡罷學生小組進行帶讀的任務，藉由小組成員的分工與合作，帶領全班同學一起探究文本主旨和延伸寫作。從中可以明顯看出學生的可塑性是無可限量的。

（二）以故事為課程設計脈絡，學生討論興致高有助融入學習情境

在課程設計過程中，課程目標轉化為具體的課程內容是核心重點，教師必須關注三個問題：(1)學生必須研讀哪些教材，以達成學習成果？(2)何種作業和聯繫（討論、實驗、實地參訪、合作學習）給學生機會加強資訊和概念，並練習重要的技能；(3)學生應該能夠做到什麼，以證明他們達成主要的學習目標（Stanford University, 2004）。故研究者在選準閱讀素材時，除了參考文獻，同時考慮題材、符合教學目標與文學要素標準，以期能兼具知性和感性，且考量學童的語文先備能力等因素，採循序漸進的方式，先以短文閱讀入手，引起學童的閱讀興趣、激發其閱讀動機後，再加入故事性強的長篇章回小說，藉著導讀，讓學生盡情投入故事脈絡裡，也能在團體討論中，逐步熟悉閱讀策略的運用。研究進入尾聲時，從家長對閱讀教材的回饋，可略窺課程內容的選定是受家長肯定的，「孩子越來對長篇小說越有閱讀興趣，而且很能夠勾勒出故事重點...，閱讀十三歲新娘，好感動孩子，孩子能用簡潔文字詩句，敘述故事內容...(調三S29，980625)」。

（三）多樣化的教學策略與活動規劃回應學生需求，提升語文智能

成功的教學策略必須同時考慮到課程目標、知識內容、以及學生的學習特性，無一可偏頗。本研究以讀寫關係的理解與表達、鑑賞與創作、內外部語言的轉化、讀寫歷程的共通性，這些環環相扣的關係為基礎進行教學，並加入故事構圖、交互教學法的教學策略、合作學習，運用最佳發展區及鷹架理論，強化師生間的互動，同儕間的對話，激發其主動學習意願，引導其思考方向，提升思考理解能力，增進讀寫能力，進而全面提升語文智能。故本研究之故事課程教學策略與教學活動包括：網絡文章閱讀、報紙社論報導文章閱讀、篇章結構教學、小說精選閱讀、動物故事閱讀、角色扮演、延伸寫作、獨立寫作、修改作品、週記小品。此教學模式，依學生能力、教材、教學時間隨時作調整，保持彈性，靈活應用，發揮其效用。

在思考運用哪些教學策略時，除了參考文獻資料外，在實際教學上，發現故事構圖的使用，學生一開始不容易接受此法，但經過不同的閱讀文章練習，學生接受度提高，也提升對文本結構的理解。為回應學生能使用多元的理解策略，研究團隊在教學中逐步增加其他策略的指導，如交互教學法、提問法等，簡單明瞭的步驟讓學生運用自如，使用起來得心應手，漸能深化於自身獨立閱讀之時。同時，希望連結讀寫歷程，透過思考單深入文本理解，進而表達自己的想法在呈現於書面上，不但摘要寫作能力增強，其寫作力也能往上提升。

（四）多元評量方式可以了解學生多面向的讀寫能力變化

完整的課程設計包括課程規劃、課程傳授、學生評量、課程評鑑與修正等主要步驟，是個不斷磨練的過程。在本研究裡，我們靠著思考單的書寫、團體同儕討論，來了解學生對閱讀後的文本內容理解程度，還有他們反射到自身的經驗感受，然後讓學生將想法轉化為文字，依內容思考、組織結構、文句表達及基本技巧等四個評量向度去評鑑學生在寫作能力上的變化，並從中去補強學生不足之處。同時，在學生作口頭描述文本大意時，從能完整表達故事的重要情節與敘述情節連接流暢及語意清晰等方向來評定學生摘要能力的改變狀況。雙表現是青少年的特質，研究團隊抓住孩子這個階段的天性，提供他們小組合作的學習方式，讓他們在討論中激發共識而成提問的問題，並導引同學共同討論思考，最後書寫成延伸寫作或週記模式。

這樣多樣化的發展學生評量方法，可以反映並回應學習目標。

二、故事課程的實施提升學生整體的閱讀理解能力

本研究從字義理解、文本理解、推論理解、摘要和布題五個面向來探討學生閱讀理解能力的變化，老師的介入不是隨心所欲的，而是透過這五個理解面向來思考，引導學生在這些方面的增進。整體看來，學生這五個能力不論是質性或量化方面的評鑑都是進步的。本研究根據閱讀問卷、訪談、閱讀測驗前、後測比較，結論有五：

（一）學生對文體的認知與分辨能力有進步，且能學以致用

經過故事教學內設計的迷你課相對指導，學生不但能辨別記敘文要素為時間、地點，結合原因、經過、結果，且能依其內容分為寫人、敘事、狀物、描景，各有不同的表現方式；故事要素有角色人物、情境（時間、地點）、問題、情節（因果關係）、結果；教學前對報導文學與議論文認知較差，教學後能掌握報導文學與記敘文不同之處，且能對議論文的論點、論證、論據，彼此之間應相互聯繫，論證有許多不同表現方式，並能實際運用所知，寫出有說理性的議論文章。

（二）學生使用閱讀策略的次數明顯增加，層級也提高

本研究在迷你課程時進行故事構圖策略指導，讓學生在獨立閱讀裡自由運用；故事教學採交互教學法，教導學生使用預測、提問、澄清、摘要四種閱讀策略，並藉由師生互動，同儕對話，彼此搭起適當鷹架，理解文章內容，摘要文本大意。透過閱讀策略問卷調查發現，經一年的故事教學，學生在「閱讀前」策略的勾選總成長了51人次；在「閱讀中」策略的勾選總成長了85人次；在「閱讀後」策略的勾選總成長了62人次，故整體觀之，學生的閱讀策略是要被指導的，經指導後學生使用次數顯增加。再從細身來看，三個階段中層級較高的後設認知策略是成長最多的部份，如讀標題70%（前測為19%）、作預測52%（前測為0%）、停下再回想67%（前測為15%）、利用故事構圖52%（前測為0%）；其次，看封面封底63%、看插圖52%、重讀困難部份63%、利用圖片圖表來幫助理解74%、重讀喜歡的部份96%、邊讀邊找細節

63%進步不少；閱讀前提問11%、閱讀後寫反應與摘要19%，後者仍是學生認為最難的部分。但透過故事教學中所教給學生的策略，學生學會使用它以幫助閱讀，提升自己閱讀理解能力，已看到成效。依訪談結果，學生亦覺得閱讀策略對他們的閱讀有幫助，較能掌握主題與大意，正確理解文章內容，說出自己的心得感想。

（三）有七成的學生閱讀理解能力提升到全國常模之上，較低能力組的學生能躍升較上層的組別

閱讀理解能力的高低，影響個人知識與經驗的累積，而經本研究一年來實施故事課程教學，顯示能提高學生的閱讀理解能力。首先，從閱讀理解測驗與思考單兩部分來了解學生閱讀能力，依照閱讀理解測驗提本所提供的全國常模與本班學生前後測作比較，前測的分數有七成低於全國常模，但到了後測，僅剩兩成六的同學在全國常模以下；再依成對樣本統計量，閱讀理解測驗平均分數前測為 25.56 分，後測為 30.67 分，經相依樣本考驗，顯示前後測或有顯著差異的，即整體上學生閱讀理解能力是提升的。

其次，三組不同閱讀能力的同學，經後測計量後發現，閱讀理解程度中低能力組的學生經過故事課程教學之後，能從較低的組別往上提升至較高程度的組別。高能力組同學至後測時有3人晉升到「優」區；有2位中能力組組員從「普通」區晉升到「優」區，更有6位低能力組學生從「差」躍升到「普通」，而前測中唯一表現「極差」的學生，在後測也上升一組了。

（四）閱讀理解分項理解能力皆有進步，其中以布題能力提升最多，摘要能力需更長久的練習時間

由閱讀理解測驗前後測來分析學生閱讀分項能力的改變，發現字義理解分數最高，再來分別是文本理解、推論理解、布題能力，摘要能力是最弱的一項。但以增加分數最多的來看，布題能力優於推論理解，推論理解優於文字理解、字義理解，摘要能力進步的幅度也是最少的，由此可見，摘要能力的養成最需要時間來養成。

（五）以思考單為主的形成性評量可以看出學生閱讀理解成長脈

絡，但高低平均分數差距大，且分項能力有不同程度的提升

進行一年的故事課程教學，學生共完成了十回的思考單。依據變異數分析後得知目變項效果之SS為81.314，均方值為3.1275，F值為27.837，P值為 .000，已達非常顯著水準，表示學生的整體思考單上閱讀理解能力高低確實會因故事課程教學而有顯著差異。同時，在三組學生的思考單比較分析裡，得知中低能力組的學生亦能透過同儕討論而達到高分，可見討論對提升低閱讀理解力者有其功效。最後再細窺思考單上分項能力的變化，文本理解與推諷理解成績皆顯著進步、書寫摘要成績顯著進步，布題上有較高層級的提問產出。

三、故事課程的實施提升學生整體的書寫能力

書寫能力包含摘要寫作能力和延伸寫作能力，根據摘要寫作前後測、訪談、寫作作品分析比較，結論有四：

(一) 從摘要寫作前後測和討論前後思考單來看，學生整體的摘要寫作能力是顯著進步，尤其「重點」與「文句結構」更呈顯著進步

依據摘要寫作前後測之相依樣本 t 考驗，平均分數從4.63分進步到7.00分，標準差也下降；而總分的前後測平均數的差異之 t 值為7.491，p 值為 .000，已達 .001 的顯著水準，表示學生在接受故事課程教學後，對摘取文本內容重點有顯著的提升效果。另外，從摘要分項能力分析，發現「重點」、「文句結構」兩項的平均數是進步的，且達顯著性的提升；而「字數」項目的成績微退，研究者發現是因為學生越理解故事內容，就越能掌握重點而摘要的字數就相對的增加，以致分數反而下滑。

再者，依據研究團隊自編的「閱讀摘要能力計量」標準，經 t 考驗結果，討論前後思考單摘要寫作成績平均數的差異之 t 值為3.925，p 值為 .001，已達 .001 的顯著水準，表示學生在小組導讀、討論之後，對摘取文本內容重點有顯著的提升效果。

從學生摘要寫作作品中去分析，發現高摘要能力組學生經討論後，更能以高一層的語句來涵括數個相關事件以精簡句子。而中低摘要能力的學生則能用完整的語

句來表達出更多的重要情節，惟在交代重要事件上較容易遺漏。

期末訪談時，學生S12表示「我以前摘要寫完就覺得寫的很奇怪，又找不出錯在哪，現在都能找出故事的大意(調三，980625)。」，也有學生這樣表示「以前四年級，安親班老師教我拿一本書把書裡的摘要和故事結構說出來我都不會寫，而上了這些課之後，我終於知道要怎麼找這些東西(調三S26，980625)。」故，教學後，學生對自己摘要寫作能力之提升是有目共睹的。

(二) 藉讀寫結合、討論深究，運用文本主旨，增加學生寫作素材與機會；三種分項能力皆有顯著進步，惟文句表達向度上進步較少

整體而言，從每位學生八份作品作比較，可以看出其記敘文有進步，而故事創作展現高興趣且創意十足、議論文表現最弱，需再多一點練習的機會，但綜括看來，學生經一年的讀寫結合，皆能掌握文體的結構與特色作仿寫、改寫或心得表達。同時，大部分的學生都能運用閱讀學得能力，模仿其語言範型或原理原則，遷移到自己的作品之中。其次，研究者發現學生在作文分項能力上四種皆有進步，且「內容思考」「結構組織」「基本技巧」三項皆達顯著成長，惟「文句表達」雖未達顯著進步，但分數仍是有成長的。

再從作品中發現，優秀作品與中等作品人數有增加趨勢，因其寫作內容增多，流暢力進步很多，尤其優秀作品，本身具備較高的修辭技巧能力，且能運用聯想力與想像力，其抽象思維與創造思維能力強，因而作品能達「思想明確」「敘述合理」；中等作品其聯想不錯但想像力稍弱，抽象思維的推理分析尚佳，但綜合與運用較弱，作品能達「思想明確」「流暢敘述」；較低作品雖因聯想與想像較弱，但能結合生活經驗，再經同學的討論與分享，逐漸能將之寫得流暢，惟其抽象思維的推理、分析、組織、綜合、運用較差，因而，其議論文無法掌握中心思想，較雜亂。可見，讀寫結合教學透過模仿作用、遷移理論，及讀寫聯繫，作仿寫、改寫、或心得練習，由學生作品發現，讀寫結合教學發揮功效，能達到提升書寫能力之研究目標。

(三) 不同的寫作文體學生有不同的表現，記敘文進步較明顯，故事體較吸引學生創作動機，議論文須有較多的寫作機會

從學生作品分析發現，記敘文剛開始有許多贅詞、贅句比較多，文句述敘簡單，但慢慢的文章長度增加，且描述較詳細的情節，能融入感悟，串聯與文本的感覺，抒發而成屬於學生自己的故事陳述。在故事創作部分，雖然僅有一次練習的機會，但學生皆能掌握童話故事的要素、特色，發揮想像力，掌握故事之中心思想來創作。且優秀作品想像力豐富，情節設計不僅能掌握因果關係，且能運用所學過的修辭來營造戲劇性的情節內容；寫作力較低的作品，在情節設計上較平淡、因果關係銜接也顯得較弱，且贅詞、贅句還是很多。在講論文部分，優秀作品較能掌握其特色，舉出正、反兩面的例子，也能作推理說明，但中等程度與較低作品在說理的句子上顯得較鬆散。

由訪談中可知故事教學是有成效的，「這半期的讀書會對孩子閱讀及作文有幫助(調三S03, 980625)。」、「老師從最基本的故事休出大意，慢慢引導，讓我更了解故事，作文也進步了(調三S28, 980625)。」S28的媽媽在期末問卷上亦有同感的表示「孩子的思考分析及組織能力較以前強，寫作從深入觀察及應用，修辭能力有明顯進步。」

(四) 學生與家長對閱讀寫作結合的教學模式給於高度的肯定

依據訪談可知，學生喜歡故事課程與故事教學上課方式。大部分學生皆認為讀書會很有趣，更喜歡閱讀與寫作。他們認為不論是短文、圖片閱讀或者是整本都是文字的小說，皆能隨心發揮自己的想像力，能更深入了解文章，甚而對週遭人事物有更多的感動；透過討論發表、分享感覺，使用閱讀策略的故事教學，更能清楚文本的主旨及意涵；小組討論，能分享彼此不同的看法和意見；新詩創作與小書製作很有趣，較能得到高度的成就感；觀察日記能認識自己更了解別人的優點，容納每個人不一樣的個性，站在別人角度去思考問題；讀寫結合的閱讀寫作教學，讓學生知道如何找到寫作素材，運用閱讀力運用到寫作上，可以提升寫作水準。

第二節 建議

本研究採用行動研究的方式，在經歷了教學設計、教學和資料分析後，研究者針對研究發現和後續研究兩部分提出幾項建議，作為教學應用與未來研究之參考。

一、對教師實施故事課程的建議

(一) 課程的規劃需整體考量，目標的擇選更要符應時代潮流、學生切身需求

臺北市是首善之都，語文教育政策更是全臺的楷模，從馬市長到郝市長至今，臺北市教育局更是朝「精進語文，接軌國際」的長程目標前進。而在加強國語文教學，增進學生國語文程度目標上，除了貫徹各級學校語文課程學習目標，加強九年一貫課程銜接，更是致力於推動「隨讀深耕學校共讀」活動，提昇學生國語文能力，培養學生中文素養。從中可看出臺北市教育當局十分重視隨讀，自92-95年起實施閱讀四年計畫，雖已使隨讀蔚為風氣，但仍有一些努力的空間，隨讀應是課程學習的一部分，並融入各個學習領域教學；它不是短時間即能有所見效，必須教師努力將隨讀活動安排於課程之中，學生的隨讀興趣才能持續不間斷，隨讀理解能力及能逐步提升。尤其2006年PISA全球評比於12月四日出爐，我國的閱讀素養排名第十六，雖優於平均值，但仍不如南韓和日本。故在閱讀活動正如火如荼推展之時，現場教師在進行隨讀課程設計時，必須清楚明白自己學生最迫切的需求何在，方能提出有效的課程教學目標。

(二) 課內課外一家親，共同作為故事課程的教材，並依課程/教學目標與學生語文能力作調整

研究者透過課內教科書與兒童文學互補的作用，規劃相關主題的活動，讓學生藉由實際活動體驗與同儕討論的情境下，表達自己的經緯想法，學生在此支持性的功能讀寫情境下，不僅自信的表達，同時也逐漸展現自主學習的能力。研究者發現若是作為策略指導的教材應選擇簡單的短篇故事或繪本，以利學生在短時間內即能明白文本內容與含意，再進行策略引導。以本研究而言，在作故事構圖、重述再讀策略指導時，即以課內教科書內容為素材，以長篇短文作練習題材；而進行故事

導讀與摘要練習，又以主題性相近的繪本作為閱讀材料，當場隨讀、當下馬上進行策略指導與練習。最後在引導學生作PQRST法和情節摘要法時，是以短篇的小說《新月黑熊》為主，課前隨讀之後，在課堂上作引導，再讓學生以別篇故事作練習。這樣的安排，完全是因應教學目標而選擇、調整的。

（三）課程活動設計多樣化吸引學生目光，而師生信賴度高則互動強度越大，討論品質也隨之提升

本研究的活動設計以導讀活動、討論活動、寫作活動、作品欣賞等步驟串聯而成。導讀活動能吸引學生對文本的好奇，並在老師的示範作用下，學會如何做預測、修正。研究者認為對於閱讀能力較弱的學生而言，此活動有引導的功用，讓他們較易親近文本，進而理解文本。討論活動是整個故事教學的重頭戲，教師藉著提問，讓學生分享彼此的看法，來幫助學生解決他們心中的疑竇，對文本內容有更深一層的理解。在這過程中，研究者發現學生對老師的信賴度越高，學生較能放開心胸暢談，師生的互動就越佳，討論的品質也就相對的越高。作品欣賞的部份，剛開始老師只念優秀的作品給學生參考，經過一兩次活動之後，老師便將全班的作品皆貼在教室「作品欣賞」一欄，對學生有激勵效果，也可以讓他們相互觀摩，甚至有些作品讓學生自行上全班級網頁中，與同學分享。即便是多樣化的教學模式亦應彈性運用，依教材特性、學生起點行為、教學時間作調整，而非一成不變，才能發揮效果。

（四）策略教學有其必要性，閱讀寫作結合能提升讀寫能力，且在語文教學中隨時應用

故事補圖策略能提升學生對故事篇章結構的了解程度，進而提升其寫作水準，尤其，寫作指導是語文教學的要項之一，不可忽視。而本研究在讀寫結合教學中，雙管齊下，不僅提升學生的隨讀與寫作能力，連帶的，學生思考與表達力明顯進步。可見，國小寫作教學中，讀寫結合教學，學用合一，由模仿至創造，是可以嘗試的方向。同時，在平常的語文教學裡，教師應注意思考訓練，掌握發問技巧，藉由提問，引導學生思考方向，訓練其思考能力。且在寫作教學時，要尋找有效的策略而策

略，因部分學生將關鍵字或段落大意組合成文章時，會寫出不是很通順的句子，所以是不是有什麼較具體的模式或原則，可以讓學生依循並闡飾自己的句子？在本研究中未針對此問題再深入探究。

二、對後續研究的建議

建議一：

本研究，提供學生一個安全、有信賴感的讀寫情境，但是，由於時間與人力的受限，無法做更長期的追蹤與觀察，尤其孩子在獨立修改書寫內容的展現方面，無法一一作更深入的引導，只能針對大部分同學出現的問題來作修正指導。因此，若能針對孩子修改能力作長期的觀察與追蹤，將有助於釐清提供學生良好的支持性讀寫情境，及其對孩子修改能力的影響。

建議二：

本研究主要是針對課程設計對提升學童讀寫能力的探討，以一個高年級的學生而言，假使他的語文能力發展得不是很好，藉由故事課程的設計，確實能提升其讀寫能力，但是教學成效的延宕性測驗，因時間的緊湊而在本研究中未能實施。建議後續研究者也能針對此測驗作更深層的探究。

建議三：

本研究所採用的文本以文學性較強的故事體、小說體為主，實施起來很適合學生閱讀與延伸創作。但閱讀層面愈廣，對學生閱讀力的提升助力愈大，故建議後續研究者能再廣納其他文體或文本種類，如科普讀物、勵志文章等，除提升學生閱讀廣度外，亦可深入了解不同閱讀種類的課程設計有何不同的教學設計。

