

從閱讀到表達：結合閱讀理解策略與說故事活動的行動研究

桑洪培

國立中央大學 / 學習與教學研究所 / 博士候選人

新生學校財團法人新生醫護管理專科學校 / 通識教育中心 / 兼任講師

李昭鴻

新生學校財團法人新生醫護管理專科學校 / 通識教育中心 / 專任助理教授

劉旨峯

國立中央大學 / 學習與教學研究所暨師資培育中心 / 專任副教授

中文摘要

本研究探討如何將閱讀理解策略與說故事活動結合，以提升小學生的閱讀與口語表達能力。研究者根據柯華蕓等人（2010）的閱讀策略：預測、連結、摘要、找主旨、作筆記，設計出一套行動研究方案，期望透過結合說故事活動，激發學生主動思考與創造性表達。研究在暑期安親班進行，共 21 名跨年級的學生參與。課程開始時學生依據故事標題進行預測，再閱讀完整故事、撰寫摘要、連結個人經驗提出相關問題，最後輪流上台講故事。實驗初期，學生在未獲引導時，往往依賴教師提供提示，難以獨立完成預測與連結內容，提問也僅停留於事實層面。

針對此現象，研究團隊與班級教師進行反思與調整，引入範例示範、提問引導及故事比較等策略，使學生能自主預測故事情節、整合理解內容並發展批判思考。調整後，學生在預測、摘要、連結與提問等均有明顯進步。結果顯示，結合說故事活動的閱讀理解策略，不僅幫助學生深化對文本的理解，還能激發其創意與批判性思維，促進表達能力的發展。未來可引入數位說故事工具，延長教學介入時間，並採用量化工具，進一步驗證本策略對學生長期閱讀與表達能力的影響。本研究提供了一個具體且可行的教學模式，為閱讀策略與說故事活動在實務應用上提供新的啟示與改進方向。

關鍵詞：閱讀理解、閱讀策略、說故事活動、口語表達、批判性思考

From Reading to Expression: An Action Research on Integrating Reading Comprehension Strategies with Storytelling Activities

Hung-Yu, Sang

Nation Central University/ Graduate Institute of Learning and Instruction/ PhD student
Hsin Sheng Junior College of Medical Care and Management/ General Education Center/ Lecturer
Chao-Hung, Lee

Hsin Sheng Junior College of Medical Care and Management/ General Education Center/ Assistant
Professor

Eric, Zhi-Feng, Liu

Nation Central University/ Graduate Institute of Learning and Instruction & Center for Teacher
Education/ Associate Professor

Abstract

This study examines how integrating reading comprehension strategies with storytelling activities can enhance elementary students' reading and oral expression skills. Grounded in the strategies proposed by Ko et al. (2010)—predicting, making connections, summarizing, identifying main ideas, and note-taking—the researchers designed an action research program implemented during a summer after-school session with 21 students from different grades. In this program, students first predicted story content based on the title, then read the complete story, wrote a summary, connected the narrative to their personal experiences by formulating related questions, and finally took turns presenting the story aloud. Initial observations revealed that without guidance, students tended to rely on teacher prompts, struggled to independently predict and connect ideas, and limited their inquiries to information.

In response, the research team collaborated with the classroom teacher to reflect on and adjust instruction by incorporating strategies such as modeling, guided questioning, and story comparisons. These adjustments enabled students to autonomously predict storylines, integrate their understanding, and develop critical thinking. The post-intervention results indicated marked improvements in predicting, summarizing, connecting, and questioning skills. The findings suggest that the combination of reading comprehension strategies with storytelling not only deepens text understanding, but also fosters creativity, critical thinking, and enhanced expressive abilities. Future research may incorporate digital storytelling tools, extend the duration of instructional interventions, and employ quantitative measures to further validate the long-term effects of this approach. This study provides a concrete and feasible instructional model, offering new insights and directions for applying and refining reading strategies through storytelling activities.

Keywords：Reading Comprehension, Reading Strategies, Storytelling Activity, Oral Communication, Critical Thinking

一、研究緒論

（一）研究背景與動機

隨著網路的發展，資訊與知識來源日益多元，許多的學生缺乏摘要、分析與歸納能力，而其主要原因往往是閱讀理解能力不足所致（陳信豪、黃瓊儀，2020）。有效的閱讀理解策略是幫助讀者提高對文本的理解，並從文本中學習的重要手段。Ye et al.（2021）使用腦波圖（electroencephalogram，EEG）技術深入研究人類在閱讀時的腦部活動狀態，其研究證實當讀者預測故事的情節、建立與自身經驗的連結時，對於大腦的認知負荷會較低，理解的效果也會更佳。這個結果與本研究的發現相符合，當學生透過說故事來反思與表達閱讀內容的時候，其閱讀理解與口語表達能力有所提升，因此，未來的教學應著重引導學生預測故事內容的發展，並參考腦神經科學的研究結果來設計更適合學生的閱讀策略教學方法。

本文的其中一位作者在中小學補教業教學數年，發現許多小學生的閱讀能力較差且沒有閱讀完整一篇文章的耐心，特別是表現在對於數學應用問題的閱讀理解能力上，很多小朋友無法理解數學應用問題描述的數字之間的因果與運算關係。許多學生對於短文的閱讀除了沒耐心外，對於文章所要表達的情感與情境的體悟能力也欠佳，於是作者興起想探究如何提升學生閱讀理解能力的研究動機，想探討說故事活動搭配閱讀理解策略，是否能夠改善學生不愛閱讀、排斥閱讀的困境與問題。

本研究參考柯華葳教授與許多位大學教授、中小學老師的合作努力發展出閱讀理解教學的五項策略與五項執行方式，研究者在實際教學時，發現他們提出的閱讀理解教學的第三項策略：在閱讀文章後摘要出內容的大意，要求學生精簡的重述所讀到的訊息，可以使用說故事活動的方式進行，於是想用行動研究來探究閱讀理解策略教學結合說故事活動，對於提升學生閱讀能力與口語表達能力的成效（柯華葳等人，2010）。

（二）研究目的與問題

2021 國際閱讀素養調查，臺灣孩子的閱讀素養分數首度下滑，而且發現兩大警訊：低分族群比例擴大、文章感受的情感能力不足（嚴文廷，2023）。閱讀理解是一種涉及注意力控制、資訊提取與整合理解等多種心理運作機制的高度認知化的過程（McNamara, 2007），因此如何提升學童的閱讀理解能力成為重要的教學課題。本研究的目的是探究如何運用閱讀理解策略結合說故事活動來提升學生的閱讀能力，而研究的問題如下：

1. 閱讀理解策略教學要如何結合說故事活動來進行？

2. 閱讀理解策略教學結合說故事活動中會遇到哪些問題？
3. 閱讀理解策略教學結合說故事活動進行中有哪些改進問題的方法？

二、文獻探討

（一）說故事與閱讀理解策略

故事對孩童的人格發展與學習具有重要影響，為了提升孩童們對故事的興趣，有些公益團體積極培訓說故事媽媽，別協助她們進入學校或社團，讓孩童能體驗到故事的魅力。盧彥芬（2022）研究說故事媽媽在訓練過程後參與為孩童說故事的活動，透過說故事與孩童溝通互動後雙方的學習情況。大部分的說故事活動或相關的研究都是由教師或專業說故事者，例如說故事媽媽對孩童講述故事，孩童則擔任被動的聽故事角色，教師或專業說故事者可能會在說故事的過程中或是說完故事後，提出問題詢問孩童，讓孩童思考或討論。

Peng et al.（2023）認為閱讀理解策略將主要思想、文本結構和複述內容三項一起實施，可以最好地優化閱讀理解過程中的認知負荷，再將背景知識與策略教學結合，以利知識檢索，減少使用策略的認知負荷。Saripudin et al.（2021）提出將故事編制分為八個階段：從發想開始，經過研究探索與學習、編寫腳本、規劃故事、收集與創建圖像、音訊及視訊，再將這些元素整合並分享，最後進行反思與回饋。其研究結果顯示，在社會研究學習中，運用媒體工具進行數位故事講述對學生性格的發展具有顯著影響。本研究即依據閱讀理解策略教學法的步驟，規劃學生閱讀短篇故事後，再跟其他同學們講述故事的方式，來探究說故事活動對於閱讀理解的影響，觀察者與教學者採取實務和反思的行動研究，找出有益於閱讀理解的說故事活動模式與關鍵成功因素。教育部國教司在 2008 年開始進行閱讀教學策略開發與推廣計畫來幫助老師提高閱讀教學策略能力，經大學教授與中小學老師們的合作努力之下，規劃出五項閱讀理解策略的教學（柯華葳等人，2010）：

1. 預測：學生開始閱讀文章時，每讀一段文章就預測後面的情節，看看是不是符合後面的內容，用以檢測學生自己對於文章的理解程度。
2. 連結：學生將文本與自己之前的經驗與知識或學生曾讀過的文章做連結，擴大學生對於文本理解的層面。
3. 摘要：學生在讀完文本後重新敘述所讀到內容與訊息。
4. 找出主旨：學生利用摘要出的大意分析出文章可能的主要論點與主旨。

5. 作筆記：作筆記幫助學生重新整理文章內容，並瞭解自己的思考歷程與對文本的理解程度。

閱讀是所有學習的起點，也是發展想像力與終身學習的基礎，是培養競爭力的關鍵。養成良好的閱讀習慣，可以幫助孩子開啟視野，豐盈孩子的內在（郭喬雯、施又瑀，2020）。閱讀是刺激腦力發展最直接、簡便又有效的方式，閱讀對孩子的學習力與成長力有關鍵性的影響。孩子的成長是一個連續的過程，需要親子共讀、搭配說故事來實踐（林美琴，2022）。Rijke（2021）研究閱讀和兒童文學故事對兒童閱讀能力培養的貢獻，以及對閱讀教學和學習的影響。林家楠、洪儷瑜（2020）研究以平板電腦為閱讀輔助的工具，協助聽覺障礙學生採用閱讀理解策略進行地理科課本閱讀的教學方法與成效。本研究綜合以上這些學者的看法，並參照教育部提出的五項閱讀理解策略與柯華葳等人（2010）提出的五項實際執行方式，將這些策略與執行方式運用在國小暑期安親班的故事閱讀與說故事活動。

（二）說故事活動在閱讀理解教學中的應用

Smith et al.（2017）曾指出遠古狩獵與採集社會喜歡利用說故事來凝聚團隊的向心力，狩獵與採集時代的人們喜歡和說故事技巧好的人形成社會夥伴，意即在狩獵與採集時代，說故事能力是提升社會關係的重要因素。故事情節（plot）是驅動故事的事件或是動作，是描述故事的「內容」。情節讓讀者知道發生了什麼，描述角色試圖解決的問題，並提供他們如何嘗試解決這些問題的細節。對於某些故事來說，背景（setting）是故事的重要組成部分，包括情節發生的位置與時間點。角色（characters）是驅動故事的人、動物、生物或是擬人化的物體，一個故事可以有許多角色，也可以只有一個角色作為焦點。故事觀點（point of view）可以細分為第一人稱觀點、第二人稱觀點、第三人稱觀點，第一人稱觀點是說故事者以自己為主角來說故事，第二人稱是以聽故事者為主角的說故事方式，第三人稱是把其他對象作為故事的主角，常常會給這些角色名稱或是暱稱。故事中的衝突（conflict）是主角要克服的，而衝突有多種不同形式，但幾乎都涉及某種類型的對手，故事中可能存在一個重大衝突，或是遭遇多個問題（Prodigy, 2022）。

說故事（storytelling）的優點比組織中常用的溝通更有優勢，首先，它能夠表達情感方面和事實的內容；其次，通過提供知識產生更廣泛的背景，增加了有意義的知識共享潛力；再者，以事實為基礎的敘述結構，增加了學習發生和傳遞的可能性。有目的的說故事可以提供傳統的、抽象的交流方式所無法達到的結果，任何人都可以使用說故事的方式迅速影響許多的人（Serrat, 2008）。Nicolopoulou（2022）花一個學年研究3到5歲的幼童們向朋友說故事或表演故事，考察學齡前兒童在口頭虛構敘事中評價性語言的發展，評價性語言能夠引

導聽眾專注於講述者對故事和角色的認知和情感投入，最後研究發現所有年齡層的幼童在年底使用的評價性語言都明顯多於年初。

在閱讀理解策略教學中，主題導向閱讀策略是一種有效的教學方法，可幫助閱讀者將不同文本的內容聯結，建立深層架構幫助理解文本的概念。Howden et al.（2021）提出「主題導向閱讀策略」，鼓勵學生將多篇類似的核心主題文章的內容相連結，透過討論與比較主題來強化理解能力，學生在閱讀時若能運用這種策略，不僅能提升對單篇文章的理解，也能培養跨文本的比較與分析能力。這與本研究強調透過說故事活動讓學生連結自身經驗與閱讀內容的作法相契合，因此，本研究納入主題導向於說故事活動中，讓學生不僅僅是理解故事內容，而是學習將文本的故事與自己預想的故事進行比較與應用，培養更高層次的閱讀理解能力。

Vretudaki（2022）把 115 名幼兒園兒童組成了實驗組與對照組，每週 1 次，為期 8 週，閱讀 8 本書，從閱讀前簡短的討論，到閱讀後訓練孩子們進行故事複述。複述計畫包含五個階段，從老師的完全協助開始，直到孩子們能夠自由、完整地複述故事。對照組的孩子讀同樣的 8 本書，讀完後孩子們根據故事來畫畫。結果發現，指導性的複述練習能明顯提高兒童更深入的理解能力，從而對文本產生進一步評論。魏鈺瑩與崔夢萍（2021）以數位說故事融入專題導向學習方式，研究 26 名國小五年級學生實施 16 節水資源保育課程的學習成效與態度，而黃瑜婷等人（2021）則是以人物故事與使用者的經驗來發展數位說故事的 App。本研究參考上述研究的成果，在跨年齡層的安親班利用閱讀理解策略與方式幫助學生進行閱讀後，再利用說故事活動讓學生傳述其對於故事內容的理解與認知，說明故事中的情感和情節，提升學生的語文能力、表達能力與邏輯組織能力，達成教育與學習的效果。

三、研究設計與實施

（一）研究方法

本研究採用行動研究法，暑假期間與一所小型私立安親班進行合作教學，利用暑假課程期間進行研究。本研究在進行之前先向家長與學生說明課程與研究的進行方式與權利、義務並徵詢家長與學生的同意，其中有一位準備升小二的男生表示不願意上台說故事。經該生母親的同意，僅參與閱讀理解策略教學，但不上台說故事，後續則在台下聆聽其他同學說故事。

參與研究的學生包括小學一年級準備升小學二年級到準備升國中七年級的學生共 21 人，本研究將所有學生進行編號，而編號方式是小學一年級準備升二年級的第一位男學生為 1-B-01、小學一年級準備升二年級的第二位男學生為 1-B-02；小學二年級準備升三年級的第一位女學生為 2-G-01、小學二年級準備

升三年級的第二位女學生為 2-G-02。第一個數字表示施測的學生原本的年級，B 代表男學生、G 代表女學生，最後兩碼數字則為同年級、同性別學生參與施測的順序編碼。本研究以行動研究作為研究方法，一面對學生與老師進行研究觀察與紀錄，一面協助老師修正教學方式，循環進行研究觀察與教學修正。

（二）研究程序

本研究活動共進行九週，第一週是在小學期末考後，等待放暑假的期末最後一個星期三下午進行，其餘的八週均在暑假期間的每個星期四上午 9:00 到 12:00 進行。因為暑假期間安親班的學生沒有學校的課業壓力，可以專注依據閱讀理解策略來進行閱讀練習與說故事的活動，所以以一整個暑假來進行課程活動。第一堂課由主要教學者與協助教學者向參與活動的全部 21 位學生說明閱讀理解策略的方式與說故事活動的規則。

本研究依據教育部提出的五項閱讀理解策略及柯華蕓等人（2010）的閱讀理解策略執行方法，引導學生逐步進行閱讀，包括標題預測、內容閱讀、摘要撰寫及問題提出等活動。首先，每位學生分配一篇屬於該學生就讀年級程度的文章，但只先給學生故事標題，不給故事內容，請學生依據故事標題想像故事內容，並將想像的內容記錄下來，低年級學生可以用注音或是畫圖的方式記錄。接著，把故事內容發給學生，老師引領學生們閱讀故事並寫下摘要筆記，同時比較學生之前想的故事內容與實際故事有何差異，然後請學生們回想自己的生活經驗來定義故事的主旨。最後，請學生提出與故事有關的問題兩個，並且將問題寫下。學生們在老師的帶領下，依據閱讀理解策略完成故事閱讀，每位同學輪流上台說故事；因為每週只有三個小時課程，所以無法當週就讓每位學生均上台說故事：當週未來得及上台的學生，下週再上台。學生上台後，要先跟大家說自己看完的故事，然後分享自己原先猜想的故事與後來寫下的摘要，以及學生自己或家人朋友的經驗，最後提出自己想出的問題詢問台下同學，讓學生們對於故事有所回應。

（三）研究工具與資料收集、分析方法

教學者透過錄影的方式記錄學生說故事的過程，同時簡單記下學生們在說故事時遇到的問題與發現。前四次課程結束後，觀察者與教學者會重新觀看說故事活動的錄影與查看教學筆記、學生寫的故事內容與摘要，再進行反思與討論，找出需要解決的問題，並修正、調整教學計劃，之後五次的課程則採用調整過的教學方式。最後，本論文的三位作者討論、整理研究的心得、結果與發現，撰寫本論文，希望能作為說故事活動幫助閱讀理解的參考案例。

（四）研究結果分析與省思

1. 課程的進行

本段紀錄幾個學生的學習過程，展現學生在研究課程中的表現狀況。第一堂課學習活動剛開始時，安親班老師把適合該學生所屬年級的故事發給每一位學生，每一位學生拿到不同的故事。大部分學生都表示對於分到的故事標題想不到故事內容，不知道要怎麼預測故事內容：（以下是研究者整理安親班老師與學生的對話內容，並非逐字稿）

安親班老師：大家看看自己拿到的故事標題，猜猜看故事的內容是什麼，然後寫下來，低年級的同學可以寫注音，也可畫圖。

6-B-02：想不到是什麼故事。

5-G-01：好難喔！我怎麼知道故事裡面是什麼！

5-B-01：我猜不到故事的內容。

3-G-01：老師，我不會。

林美琴（2022）認為孩子的成長需要親子共讀、搭配說故事來實踐，家長不一定有能力或時間陪伴孩子親子共讀，安親班老師雖然不能取代親子間的情感交流，不過老師細心地引領學生克服閱讀障礙的過程，也能夠發揮共讀的學習效果。對於學生表示無法預測與想像拿到的故事標題的內容，經與安親班老師討論後，決定先給予學生開頭引導，告訴學生第一段故事的內容，接著讓學生往下預測與想像。

安親班老師：大家拿到自己的故事的第一段，先看完，然後再想一想這個故事是什麼？

6-B-02：老師，後面的故事也一起給我們啦！

5-B-01：光看第一段也猜不出後面的故事。

4-G-01：老師，我想不到！

安親班老師：猜故事不一定要正確，發揮你們的想像力，說不定你們想出來的故事更棒。

參考第一段故事與安親班老師的引導下，第一堂課有 16 個學生成功寫下猜想的故事；雖然寫的內容都很短，但是開始嘗試寫下自己的猜測符合閱讀理解策略。安親班老師給予這 16 位學生口頭鼓勵後，才提供完整的故事給學生們。

學生們讀完整個故事後，再請學生們拿出一張新的紙，寫下原本故事內容的摘要。安親班老師說明摘要的書寫重點必須包括人事時地物，因為有低年級同學關係，安親班老師用比較淺顯的詞語說明如何寫摘要。

安親班老師：大家看完故事之後，我們來練習寫摘要。摘要跟剛剛你們自己想的故事沒有關係，就是簡單的介紹這篇故事的內容。摘要裡面要有故事的主角，另外還有哪些角色，他們在什麼時候？在哪裡？發生了什麼事情？為什麼發生這些事情？

2-G-01：老師，摘要也可以用畫圖的嗎？

安親班老師：一、二年級的同學可以用畫圖的喔。

5-B-01：老師，摘要要寫幾個字？

安親班老師：摘要能夠完整的寫出故事的主角、其他角色，在什麼時候、地點發生什麼事情就可以，字數不用太多。

學生完成摘要後，教師引導他們比較先前的預測與實際故事內容的異同之處，以此深化閱讀理解並提升批判性思考的能力。然後回想自己的生活經驗來定義故事的主旨，最後請學生對故事提出兩個問題，並寫下問題。

安親班老師：大家現在手上有兩張自己寫的內容，一張是自己想像猜測的故事內容，一張是這個故事的摘要，比較看看有什麼差別，想想看你自己或是家人、朋友有沒有跟這個故事有關的事情，然後再拿一張紙寫下來。寫下來之後，你可以寫下兩個問題，等你說完故事之後問大家喔。

5-B-01：要怎麼比較故事的差別？

安親班老師：寫出你的故事在講什麼？你拿到的故事在講什麼？你對於兩個故事的想法。

6-G-01：什麼是跟故事有關的事情？

安親班老師：看完這個故事之後，會讓你想到任何一件跟你或你家人朋友有關的事情都可以寫下來喔。

3-G-01：那要問什麼問題？

安親班老師：關於這個故事，你會想要問大家什麼問題？不用很難的問題，就是讓大家聽完故事後還可以再想一想故事的內容。例如：在這個故事中你最喜歡誰？為什麼？

學生們寫完上面這些內容後，以自願的方式輪流上台，先跟大家講自己看完的故事，然後跟大家分享猜想的故事與後來寫下的故事摘要，還有自己或家人朋友的經驗，最後提出自己想出的兩個問題詢問台下同學，讓學生們對於故事有所回應。Vretudaki（2022）分階段訓練幼兒學會複述故事，因為能完整複述故事，除了訓練幼兒的記憶能力外，也培養幼兒對於故事的組織架構能力。本研究雖然不要求學生要完整的複述故事，不過有請老師要求學生練習把故事脈絡與架構說清楚，再進一步比較自己想像的故事內容與文本內容的差異，擴展了複述故事的學習功能。

2. 問題的發現與改進方法

活動進行後，執行教學的安親班老師發現，學生對於閱讀理解策略的第一步，從文章標題預測文章的內容，表現得非常排斥。一開始執行教學的安親班老師是給予學生文章的第一段，觀察者發現頭幾堂課這樣執行後學生會有依賴性，之後閱讀新文章時，學生會不願意根據文章標題預測文章內容，只願等待安親班老師提供文章的第一段，甚至是後面的文章。

觀察者與安親班老師討論後，決定先給予學生可選擇的範例與引導。例如：學生拿到了三隻小豬的故事標題，學生表示沒聽過這個故事，不知道故事會有什麼內容。安親班老師可以提示學生，三隻小豬可能是什麼關係，豬爸爸、豬媽媽、豬小弟或豬小妹，或是三隻小豬是兄弟或是同學，給學生故事開頭的選擇，但要跟學生們強調沒有對錯，預測文章內容可以發揮自己的想像力，也可以從過往經驗的邏輯去推理，判斷怎麼樣的故事會比較符合故事作者的預想。如果學生還是無法預測故事內容，再給學生故事走向的選擇引導，讓學生可以開始預測故事劇情，例如：三隻小豬是要一起出門玩、一起去找外婆、或是一起去上學，如此一來，學生就不會依賴安親班老師給予文章的後續段落。

安親班老師詢問觀察者，提供給學生的故事走向選擇是否要包括真正的故事內容，觀察者建議偶爾可以包含真正的故事，偶爾給學生的故事走向選擇不包含真正的故事，讓學生根據自己的想像力去選擇，而不是去猜測老師說的例子中，哪一項才是真正的故事。閱讀理解策略提到一面閱讀一面預測，是訓練學生對於文章與故事的預測與想像，老師在引導時不一定要提供正確的故事走向。

觀察者發現的第二個問題是，學生拿到故事的文章內容後，就會忽略之前預測的內容。如何引導學生將預測內容與實際故事內容做比較，建議安親班老師可以在示範說故事時，先說文章的故事，再講述自己預測的故事，最後比較預測的故事與實際故事的差別。學生上台說故事時，安親班老師可以在學生講完文章故事後，詢問學生本來預測的故事，並引導學生把兩個故事都講出來且做比較。這樣的訓練除了強調閱讀策略中的預測功能，也讓學生表達出自己的

創意。大部分的學生找不到文章的重點，不知道如何寫主旨與摘要，老師可以用提問的方式反問學生，用詢問的方式幫助學生尋找重點。例如：學生不知道如何找到三隻小豬故事的重點，所以不知道如何寫下摘要與主旨，老師可以問學生「三隻小豬在故事中最主要是做了什麼事情？」、「三隻小豬各自找什麼材料來蓋房子？」、「三隻小豬的房子後來被誰破壞了？」幫助學生回想故事的主軸與重點，再引導學生寫下故事的主旨摘要。

第三個觀察到的問題是學生在嘗試將故事的內容與個人經驗或知識連結時，常常無法建立有效的關聯，建議教師分享自身經驗來進行示範，以協助學生們獲得連結故事與經驗的技巧。觀察者與安親班老師討論後，認為安親班老師在備課時，應該先想好這些故事與自身知識、經驗的關聯。Sen（2021）建議教師將自己的故事與故事連結起來，會為教學帶來正面的效果，這種體驗有助於學生認識自己、自己的問題和周遭環境，同時幫助教師實現個人和專業的轉型，因此，故事對學生和教師都具有重要的教育意義。所以本研究也讓老師提出自己的經驗，讓學生有模仿對象。但是安親班老師不要評論學生提到的相關經驗或知識，只是將安親班老師自己的相關經驗、知識作為補充，起到示範作用，並在有學生提出跟文章切合的相關經驗或知識時，給予口頭稱讚，激勵學生用心思考文章深度的含意與生活知識、經驗的連結。

觀察者發現的第四個問題是，學生針對閱讀的故事提出的問題都偏向於事實陳述，無法提出較為深入或批判性的問題。觀察者與安親班老師討論後，認為針對故事或新聞提出問題是訓練獨立與批判式思考的好方法，應該重視訓練學生提出問題的能力。本課程活動進行中，安親班老師要求學生完成閱讀策略教學提出的所有任務後提出兩個與故事相關的問題，開始的前四次課程中，學生偏向詢問關於故事內容的問題，例如一位閱讀《三隻小豬》的小學二年級女學生，她提出的兩個問題是：豬二哥用什麼材料蓋房子？豬小弟用什麼材料蓋房子？觀察者建議安親班老師可以先告訴學生：「這樣的問題並沒有錯誤，只是這樣的問題是確認聽眾有沒有專心聽妳說故事。老師比較希望你們能夠問一些可以幫助大家重新想一想故事的問題！例如：你覺得三隻小豬的故事中有沒有不合理的地方？大野狼有可能一口氣吹倒一整棟茅草屋或是木頭屋嗎？如果大野狼是一個人，他可能使用哪些方法破壞三隻小豬的茅草屋、木頭屋與磚頭呢？」老師在學生每次寫下關於故事的問題後，先給予鼓勵與讚美，再建議學生還可以朝哪些方向思考與提問，或是給予關於這篇故事的問題範例。

3. 改進的成效

根據觀察者與安親班老師在觀察與發覺課程進行的問題，探討改進的方式後，本節說明在之後的課程中，改進後的教學方法的實行成效。整個暑期的教學實驗中，所有學生都說完一次故事後，安親班老師就會再給每人一篇故事標題，讓學生們從頭進行一輪活動，本節紀錄修改教學方法後的上課狀況，安親

班老師與學生的互動對話：（以下是研究者整理安親班老師與學生的對話內容，並非逐字稿）

6-B-02：老師，什麼是橄欖？我只有聽過橄欖油。

5-B-01：還有橄欖球！

6-G-01：橄欖是一種蜜餞啦！

安親班老師：橄欖是一種植物的果子，可以生吃、榨油、做菜、做蜜餞（安親班老師用教室的電腦搜尋橄欖的圖片給同學們看）。橄欖球是因為形狀很像橄欖所以被稱作橄欖球。

6-B-02：那老師《橄欖奇案》是什麼故事？

安親班老師：奇案就是奇特的案子，要法官或是大官判案的案子，俗稱叫打官司。《橄欖奇案》是關於橄欖發生的案子，後來找法官審判。

6-B-02：這樣我還是想不出來是什麼故事？

安親班老師：那我提出幾個例子給你參考。你覺得是兩兄弟為了爭橄欖去找法官打官司，還是顧客與橄欖商人因為買橄欖而起紛爭，或是兩個好朋友為了特別的橄欖去找法官打官司。

6-B-02：那我猜是兩兄弟為了搶一罐很好吃的橄欖的案子。

學生寫完預測的故事後，安親班老師給學生完整的紙本故事，學生讀完故事後，老師可以跟學生討論實際故事與學生預測的故事的差別，激發學生發揮想像力的樂趣與探索故事發展脈絡的興趣，讓閱讀變得更豐富有趣。

安親班老師：看完《橄欖奇案》的故事，有沒有跟你想的差很多？

6-B-02：差好多喔！

安親班老師：發揮創意想一個故事是一件很不容易的事情，多練習你也可以寫一個好故事。

學生看完故事後，老師請學生寫下故事的主旨摘要，學生如果不知道如何寫主旨摘要，老師可用反問的方式提示學生。Prodigy（2022）在探究故事的教育價值時，強調故事中存在重大的衝突或問題，我們在引領學生反思自己的想像與實際故事的差異時，可以強調這些衝突或問題，引導學生去思考衝突或問題的原因，如何預防或解決這些衝突與問題。

6-B-02：老師，《橄欖奇案》的摘要很難寫？

安親班老師：《橄欖奇案》一開始是什麼事情？

6-B-02：一個人要去旅行之前，把金幣藏在罐子裡面，上面放橄欖，把罐子放在朋友家裡。過了幾年，朋友的老婆想吃橄欖，朋友就發現裡面的金幣，朋友想要金幣，就買新橄欖放到罐子裡面。朋友回來發現金幣不見了，就去告朋友，法官不知道怎麼判案，發現一個小朋友在玩判案遊戲，找人來確認橄欖是新鮮的，就發現朋友說謊。法官就找這個小朋友去幫忙判案，把金幣還給原本的人，處罰說謊的朋友。

安親班老師：就是這樣，把你說的寫下來，就是摘要了。

寫完摘要後，再請學生寫下與故事相關的知識或經驗，老師可以提出自己的經驗讓學生參考，符合 Peng et al. (2023) 提出的將背景知識與策略教學結合，降低學生閱讀理解過程中的認知負荷。

6-B-02：老師，跟《橄欖奇案》有關的經驗，要是怎麼樣的經驗？

安親班老師：只要有相關都可以啊！例如跟法官判案有關，或是跟貪心的人有關，還是跟故事裡面的小朋友很機智有關。老師說一個自己的例子，以前有一個同學的錢包不見了，我就告訴安親班全部的同學說，安親班的攝影機有拍到誰拿的，如果偷偷拿回來給我，我就不會告訴大家，也不會告訴爸媽，不然我就會報警，警察會去家裡找家長。後來有一個三年級的同學放學後偷偷拿錢包回來給我，跟我說他知道錯了，請我不要報警，我跟他說不能偷東西，他哭著說對不起，我就原諒他。

3-G-01：我們班上次也有人鉛筆盒被偷了。

5-B-03：我們班之前也有人被偷錢。

安親班老師：可以想想看還有哪些相關的經驗喔！

6-B-02：那我想想看怎麼寫。

最後請學生寫下兩個與故事相關的問題，可以在說完故事後詢問台下的同學們，老師可以用反問的方式引導同學們提出可以深度思考的問題。本研究除了依據柯華蕓等人（2010）的閱讀策略來設計教學模式，也參考 Saripudin et al. (2021) 提出引導學生編制故事教學方法的最後幾個步驟：整合並分享，最後進行反思與回饋，讓學生除了聽故事也能與說故事的同學互動，發展批判性思維與反思能力。

6-B-02：老師，想問題很難耶！

安親班老師：那老師給你一些建議好了。你覺得買新橄欖來騙主角的朋友犯了什麼錯？如果你遇到喜歡搶別人東西的同學或朋友，你該怎麼做？

4-G-01：我們班有同學看到別人的東西，都喜歡要別人送她。

安親班老師：所以我們可以提出這樣的問題讓同學們討論。

研究結果顯示，學生在說故事活動中參與度有所提升，並能更有效地運用閱讀理解策略來預測故事內容、摘要故事大意及提出關於故事的問題。然而，部分學生在早期仍表現出對於文本理解的困難，例如無法將故事連結到自身經驗或缺乏足夠的詞彙來表達想法，這與 Day et al.（2024）的研究結果相符，他們發現，使用互動式電子書來學習詞彙與理解內容，能夠顯著提升小學生的閱讀理解能力。研究指出，電子書提供的視覺化輔助，如動畫與互動提示等，能幫助學生更直觀地掌握故事內容，並透過即時回饋來增強閱讀興趣。

本研究後續可考慮將數位化元素整合至說故事活動，例如利用電子書或數位敘事工具來強化學生對故事內容的理解，並幫助學生在講述故事時更具表達力。同學們完成這一系列的閱讀理解策略後，讓學生熟悉自己的故事，然後輪流上台說故事，並分享自己預測的故事內容，還有提出兩個問題跟台下的同學們討論，老師會在過程中適時的協助與輔導。

四、研究結果與討論

（一）閱讀理解策略教學結合說故事活動的方式與策略

教育工作者將說故事融入教學策略的最佳實踐，以最大限度地發揮其教育效益（Navío, 2023），閱讀對於培養學生的分析與理解能力至關重要，而透過說故事練習，學生能夠整理並內化所閱讀的內容，再以自己的方式表達出來，從而提升思考能力與語言表達能力。說故事不僅是一種簡單且實用的教學活動，有助於促進文化傳承、語言學習和提升學生的閱讀興趣，同時被證實能有效增強學生的語言能力與學習動機（Satriani, 2019）。

本研究採用閱讀理解教學策略的執行方式，強調閱讀的過程要預測並紀錄預測的內容、然後寫下文章的主旨與摘要、連結自身的經驗與知識、提出關於文章的問題。實際上在安親班執行時，這些步驟都要求學生寫在紙上，除了根據閱讀策略訓練學生的閱讀能力，也訓練了學生的寫作能力；接著學生上台說故事，並分享自己想像的故事內容與自身相關經驗，提出事先構思好關於故事的問題詢問台下聽故事的同學們。Lazarinis et al.（2020）透過說故事的方式，提高學生對網路風險的理解，每一個短篇故事都呈現孩子在上網時可能遇到的

情境，並藉由虛擬角色與特定線索，引導學生深入思考網路活動與網路成癮的問題。此方法旨在幫助學生調整態度，並提供積極反饋與未來改進方向。

（二）研究限制

本研究透過行動研究的方式，探討閱讀理解策略與說故事活動的整合對國小學童閱讀能力的影響，雖然研究結果顯示此教學模式有助於提升學生的閱讀理解與表達能力，但仍存在以下限制，未來的研究可進一步改善，以強化研究的可信度與適用性。

1. 缺乏前、後測的數據，無法量化學生能力提升的幅度

本研究主要透過研究者的觀察、教師的回饋與學生反應來評估學習成效，然而，缺乏前、後測的數據來進一步驗證學生進步的幅度。若能在課程開始前與結束後，對學生進行閱讀理解測驗，如詞彙理解、摘要能力、推理能力評量等，並量化學生的成長趨勢，將可以提供更具說服力的證據。此外，也可以透過學生評分量表、學習日誌，長期追蹤學生對閱讀策略的應用程度，補足目前研究僅以短期觀察為主的限制。

2. 缺乏對照組，無法確定教學策略的相對成效

本研究採用單一組的行動研究設計，雖然透過教學介入與反思來調整課程，但未設置未接受閱讀理解策略教學的教學組來做對照組，比較有無使用該策略介入的學習成效差異。因此，研究結果雖顯示學生的閱讀理解能力有所提升，但無法確定這種提升是否純粹來自策略教學，而非其他因素，如學習動機或閱讀經驗。未來研究可以設計實驗組與對照組，讓一組學生接受閱讀理解策略與說故事教學，另一組則使用傳統閱讀教學，並比較兩組學生在閱讀理解測驗、摘要、問題提問等能力的差異，以進一步驗證該教學模式的有效性。

3. 研究時程較短，難以評估長期學習成效

本研究僅於暑期期間共 9 週時間來進行，主要關注學生在短時間內的學習變化，但無法評估該策略對學生長期閱讀能力發展的影響，未來研究可延長為整學期或一學年，並觀察學生在正式課堂內的應用情況，以瞭解該策略是否能對閱讀習慣、寫作能力或其他學科學習產生更加深遠的影響。

4. 研究對象樣本數有限，並未涵蓋不同年齡層與學習背景

本研究樣本來自國小安親班的學生，僅有 21 個學生，學生的學習背景與閱讀程度相似，可能影響研究結果的普遍適用性。未來研究可納入更多學生參加，或考察不同語言能力的學生，如雙語教育環境中的學童，以進一步驗證該策略

的適用範圍。

五、研究結論與建議

（一）研究建議

說故事可以為語言學習者提供一種激勵和低焦慮的環境，甚至比教科書等傳統教材更有效。事實上，研究通常認為說故事的有效性取決於這樣一個事實，即它很有趣、引人入勝，並且提高了學習者對於聽、說、寫和讀故事的興趣（Raju, 2020）。未來除了可以在課輔安親班進行外，也可以研究在學校內融入國語、英文、數學、社會與自然等課程，教師可以用學校的教科書做為閱讀理解策略教學的主要教材，教科書基本上是學生必須精讀的文章，教師在教導閱讀理解與說故事的同時，亦可兼顧學校課程進度（陳信豪、黃瓊儀，2020）。學生依據閱讀理解策略方法閱讀課文或與課程相關的文章或故事，寫下關於文章或故事內容的聯想與筆記，再上台與同學們分享，不僅可以豐富小學課程的上課模式，還能讓學生有更多訓練閱讀、寫作與口說表達的機會。

此外，未來也可以針對不同年齡層進行研究，提出適合不同年齡層的教學建議。老師在這些步驟過程中，除了要適當的引導與鼓勵，還要常常補充自己或是曾經聽過的經驗讓學生參考與模仿。期待閱讀理解教學策略結合說故事活動，能夠持續提升學生的閱讀、寫作與口說能力，並讓活潑的說故事活動強化學生的學習興趣，進而可以研究閱讀理解教學策略與說故事活動是否能增進學生的學習成效。

本研究主要探討閱讀理解策略與說故事活動的整合對小學生閱讀能力的影響，然而，隨著數位科技與認知科學的發展，未來研究可以進一步結合電子書、數位說故事及腦神經科學等新興技術，以探索更有效的閱讀教學方式。首先，電子書或數位敘事工具的應用已成為近年閱讀教育的趨勢（Day et al., 2024），電子書透過多媒體輔助（如語音朗讀、互動式問題、動畫）來提升學生的閱讀理解能力，特別適用於閱讀困難或學習動機較低的學生，所以未來研究可以設計數位化的說故事活動，比較紙本閱讀與電子閱讀在提升學生理解能力與學習動機上的差異。

其次，數位說故事（Digital Storytelling）的概念已逐漸被應用於教育領域，透過數位工具，學生可以製作自己的故事影片或語音故事，進一步強化其語言組織與表達能力（Saripudin et al., 2021）。未來研究可探討學生主動創作故事與被動聆聽故事在閱讀理解與批判思考能力上的影響，並分析不同年齡層學生對數位說故事活動的接受度與學習成效。

最後，腦神經科學（Neuroscience）對於閱讀理解的研究提供了新的視角（Ye

et al., 2021)。研究顯示，當學生在閱讀時能夠預測文本內容、建立與自身經驗的連結，其前額葉皮質的活化程度較高，顯示理解效果較佳。因此，未來研究可以透過腦電圖（EEG）技術或眼動追蹤（Eye-tracking）技術，分析學生在閱讀不同文本或參與不同類型的說故事活動時，腦部認知負荷與專注度的變化，進一步驗證不同教學策略的效果。綜合而言，未來的閱讀教育研究可以透過科技與認知科學的結合，發展更具互動性與適應性的教學模式，以提升學生的閱讀理解能力與學習成效。這不僅有助於理解傳統閱讀策略的有效性，也能為未來數位學習時代的教學設計提供理論與實證依據。

（二）教學實務應用與未來展望

閱讀理解策略教學可以提升學生的閱讀技巧，執行過程中還能夠改善學生的寫作敘述方式，另外搭配說故事活動，則可以增進學生的口語表達能力。許秀萍、蔡宜靜（2016）的研究發現對話式的閱讀策略能有效提升弱勢幼兒的詞彙理解能力和口語表達能力，使幼兒發展出描述故事因果關係與討論問題解決辦法的能力。儘管說故事活動有助於學生加深對閱讀文本的理解，但學生在預測故事情節、撰寫摘要及提出高層次問題等步驟仍有困難，因此教師可透過舉例及提問指導法來提升學生的能力。為了幫助教師更有效地在課堂中運用此教學法，以下提出具體的教學實務建議，以作為未來課程設計與實施的參考。

1. 依據學生年齡與能力調整閱讀材料與活動難度

研究過程中觀察到，部分學生對於文本的主題、情節或用詞較為陌生，影響閱讀理解與說故事的流暢度，所以教師應根據學生的年級、語文程度與學習興趣選擇適合的文本。低年級的學生可使用圖像輔助的童話故事，並加入注音或拼音以減少閱讀障礙；高年級的學生則可使用結構較複雜或議題性較強的文本，如歷史故事、寓言故事或科學故事，培養較高層次的思考能力，也可以透過分組方式讓閱讀能力較強的學生協助閱讀能力較弱的學生理解故事內容，增進學習效果。

2. 加強教師引導，提高學生閱讀策略應用的能力

本研究發現，部分學生在說故事活動中，仍未能有效使用預測、摘要、提問等閱讀理解策略。因此，教師應在課堂中透過明確的範例與引導，幫助學生掌握以下策略：

（1）預測策略：閱讀前，讓學生觀察文章的標題或相關圖片，並透過提問，如「你覺得這個故事會是發生在什麼樣的背景環境下？」引導學生進行推測，培養學生主動閱讀習慣。

(2) 摘要策略：閱讀後，教師可提供結構化摘要範本，如人物是誰、在哪裡、發生了什麼事、結果如何等資訊，幫助學生學習抓住重點。

(3) 提問策略：學生在說故事後，常提出記憶性問題，如「豬小弟用什麼材料蓋房子？」較少提出推理與批判性問題。教師可以示範如何提出不同層次的問題，並鼓勵學生思考「如果……會怎麼樣？」、「你覺得故事的角色做得對嗎？」等問題，提升學生的批判思考能力。

3. 透過數位工具與視覺化輔助強化學習效果

數位科技的應用可提升學生的閱讀理解與學習動機（Day et al., 2024），本研究建議教師可結合數位學習工具，提升學生的參與度與理解能力。例如：

(1) 電子書與語音朗讀：使用互動式電子書，透過語音朗讀、電腦動畫輔助、語音翻譯等功能，幫助低年級學生克服詞彙與語法障礙。

(2) 數位說故事工具：鼓勵學生使用 StoryJumper、Book Creator、Canva 等工具，將自己創作的故事製作成數位作品，增強語言表達與創造力。

(3) 影片或錄音回饋：讓學生錄製自己說故事的影片，進行同儕回饋與自我評估，提升自信心與表達能力。

4. 增加小組合作、情境式學習，提升學生的參與度

研究結果顯示，當學生在互動與合作環境中學習，能更積極參與並提升理解能力，而教師則可透過以下方式強化學生的學習體驗：

(1) 小組合作：將學生進行分組，讓小組內的學生輪流擔任「提問者」與「回答者」，增進討論熱度與思辨能力。

(2) 角色扮演：將故事內容轉換為在課堂中進行的戲劇表演，讓學生透過語調變化、肢體動作等方式呈現故事，加深學生的記憶與理解。

(3) 跨領域整合：將說故事活動與自然科學、社會、數學、英語、國語等學科結合，如閱讀與講述科學家的生平故事、將數學應用問題設計為故事情境等，讓學生在故事創作活動中整合跨領域的知識。

5. 建立學習成效評估機制，以確認學生的學習成果

為了瞭解學生是否確實理解閱讀的內容，建議必須建立學習評估方式，包括：

(1) 進行前、後測評量：在課程開始與結束時進行閱讀理解的測驗，比較學生在參與課程的前後，其理解能力是否有提升。

(2) 學習日誌與反思寫作：讓學生記錄預測故事的情節與摘要、提出問題，並與原本的故事內容做比較，以培養反思與寫作能力。

(3) 同儕與教師回饋：學生說了故事後，讓學生彼此相互回饋，並由教師提供建議，如「你的故事講得很不錯喔，但可以加入更多細節來讓情節更生動」。

6. 給想使用閱讀理解策略與說故事教學的教師的準備建議

陳昭珍（2022）建議家長、老師、民間社團或志工，要推薦孩子閱讀前，自己要先瞭解並閱讀這些書或文章，並知道這本書或文章應該用什麼方式推薦給孩子。所以本研究提出，老師如果要採用閱讀理解策略與說故事活動教學前，建議要先讀過每一篇故事、文章，事先想好要如何給予學生引導、建議與反問學生，並想好自己關於文章的經驗或知識，還要擬定對於故事、文章的問題，才能在課程進行時游刃有餘地協助學生閱讀理解策略的步驟。希望這些研究成果、建議與教學實務建議能提高學生對於閱讀與說故事課程的興趣，達到高品質的學習效果，提供給教學者參考，對於提升學生們的閱讀與口說能力都能有所助益。

參考文獻

■ 林家楠、洪儷瑜（2020）。聽覺障礙中學生運用平板學習地理閱讀之行動研究。**特殊教育研究學刊**，45(3), 87-116。取自 [https://doi.org/10.6172/BSE.202011_45\(3\).0004](https://doi.org/10.6172/BSE.202011_45(3).0004)

■ 林美琴（2022）。說故事與親子共讀：從零開始，讀出孩子的學習力與成長力。時報文化。

■ 柯華蕙、幸曼玲、陸怡琮、辜玉旻（2010）。閱讀理解策略教學手冊。教育部。

■ 許秀萍、蔡宜靜（2016）。對話式閱讀對於弱勢幼兒的語言能力之影響。**新竹教育大學教育學報**，33(2), 61-94。取自 <https://doi.org/10.3966/199679772016103302003>

■ 陳昭珍（2022）。有關閱讀推廣的自問自答。**圖書教師電子報**，78, 1-5。

- 陳信豪、黃瓊儀（2020）。淺談課文本位閱讀理解策略教學提升國小學生閱讀理解能力。**臺灣教育評論月刊**，9(5), 98-103。
- 郭喬雯、施又瑀（2020）。親子共讀開啟喜閱人生。**臺灣教育評論月刊**，9(1), 156-157。
- 黃瑜婷、范丙林、俞齊山（2021）。植基於人物誌與使用者經驗的數位化說故事 App 之設計研究。**教育傳播與科技研究**，125, 71-87。取自 [https://doi.org/10.6137/RECT.202104_\(125\).0005](https://doi.org/10.6137/RECT.202104_(125).0005)
- 盧彥芬（2022）。故事媽媽生涯轉換歷程之探究。**弘光學報**，89, 67-82。取自 [https://doi.org/10.6615/HAR.202203_\(89\).0005](https://doi.org/10.6615/HAR.202203_(89).0005)
- 魏鈺瑩、崔夢萍（2021）。數位說故事融入專題導向學習對國小五年級學生水資源保育學習成效之影響。**教育科技與學習**，16, 1-26。
- 嚴文廷（2023）。【2021 國際閱讀素養調查】臺灣孩子分數首度下滑的兩大警訊：低分族群比例擴大、理解情感能力不足。報導者 THE REPORTER。<https://www.twreporter.org/a/taiwan-pirls-2021>
- Day, S., Hwang, J. K., Arner, T., McNamara, D. S., & Connor, C. (2024). Choose your own adventure: Interactive e-books to improve word knowledge and comprehension skills [Preprint]. arXiv. Retrieved from <https://doi.org/10.48550/arXiv.2403.02496>
- Howden, T., Le Bras, P., Methven, T. S., Padilla, S., & Chantler, M. J. (2021). Enhancing reading strategies by exploring a theme-based approach to literature surveys [Preprint]. arXiv. Retrieved from <https://doi.org/10.48550/arXiv.2102.05374>
- Lazarinis, F., Alexandri, K., Panagiotakopoulos, C., & Verykios, V. S. (2020). Sensitizing young children on internet addiction and online safety risks through storytelling in a mobile application. *Education and Information Technologies*, 25(1), 163-174. Retrieved from <https://doi.org/10.1007/s10639-019-09952-w>
- McNamara, D. S. (Ed.). (2007). Reading comprehension strategies: Theories, interventions, and technologies. Lawrence Erlbaum Associates.
- Navío, C. (2023). Identifying good practices when implementing storytelling

in the EFL class. Zenodo (CERN European Organization for Nuclear Research). Retrieved from https://www.academia.edu/120922162/Identifying_Good_Practices_When_Implementing_Storytelling_in_the_Efl_Class

■ Nicolopoulou, A., Ilgaz, H., Shiro, M., & Hsin, L. (2022). “And they had a big, big, very long fight” : The development of evaluative language in preschoolers’ oral fictional stories told in a peer-group context. *Journal of Child Language*, 49(3), 522-551. Retrieved from <https://doi.org/10.1017/S0305000921000209>

■ Peng, P., Wang, W., Filderman, M. J., Zhang, W., & Lin, L. (2023). The active ingredient in reading comprehension strategy intervention for struggling readers: A Bayesian network meta-analysis. *Journal Name*, 94(2). Retrieved from <https://doi.org/10.3102/00346543231171345>

■ Prodigy. (2022). What are the key elements of a story? Prodigy Game. Retrieved from <https://www.prodigygame.com/main-en/blog/story-elements/>

■ Raju, G. V. E. (2020). Art of storytelling: A critical perspective on English language teaching. *Journal of Emerging Technologies and Innovative Research*, 7(4).

■ Rijke, D. (2021). Reading children’ s literature. *Education 3-13*, 49(1), 63-78.

■ Saripudin, D., Komalasari, K., & Anggraini, D. N. (2021). Value-based digital storytelling learning media to foster student character. *International Journal of Instruction*, 14(2), 369-384. Retrieved from <https://eric.ed.gov/?id=EJ1290969>

■ Satriani, I. (2019). Storytelling in teaching literacy: Benefits and challenges. *English Review: Journal of English Education*, 8(1), 113-120. Retrieved from <https://doi.org/10.25134/erjee.v8i1.1924>

■ Sen, E. (2021). Children’ s literature as a pedagogical tool: A narrative inquiry. *International Online Journal of Education and Teaching*, 8(3), 2028-2048. Retrieved from <https://eric.ed.gov/?id=EJ1308046>

■ Serrat, O. (2008). Storytelling. Knowledge Solutions. Asian Development Bank. Retrieved from <https://www.academia.edu/9419986/Storytelling?auto=download>

- Smith, D., Schlaepfer, P., Major, K., Dyble, M., Page, A. E., Thompson, J., (2017). Cooperation and the evolution of hunter-gatherer storytelling. *Nature Communications*, 8, 1853. Retrieved from <https://doi.org/10.1038/s41467-017-02036-8>
- Vretudaki, H. (2022). Beyond the story structure: Qualitative aspects of retelling. *International Journal of Research in Education and Science*, 8(1), 154-166. Retrieved from <https://doi.org/10.46328/ijres.2526>
- Ye, Z., Wang, S., & Hu, X. (2021). Understanding human reading comprehension with brain signals [Preprint]. arXiv. Retrieved from <https://doi.org/10.48550/arXiv.2108.01360>

