

職前教保人員與幼兒共讀圖畫書之互動歷程探究

趙金婷* 陳瑤惠

嘉南藥理科技大學嬰幼兒保育系

摘要

本研究旨在探討職前教保人員與幼兒共讀圖畫書時選擇的圖畫書類型及共讀時的口語互動歷程，研究對象為50對幼保系學生和4-5歲幼兒，錄影並轉錄其配對共讀圖畫故事書之口語互動歷程，並進一步分析所選擇的圖畫書、互動的歷程及口語互動的類型。

資料分析顯示本研究之職前教保人員選擇的圖畫書類型多元，說故事的時間及互動的頻率有很大的差異，互動時，以成人主導說故事的方式居多。在口語互動類型方面，以分析式互動最多，占總反應次數的84%，涉及高層認知的分析異同及綜合式連結未出現於本研究中，涉及創意思考的操弄故事占15%，為次數較少的口語互動類型。

根據本研究之結果，職前教保人員應思考並實踐提升與幼兒圖畫書共讀歷程的鷹架策略，增加共讀時幼兒的參與互動，擴展共讀互動的類型，期能在共讀互動的歷程中鷹架幼兒的多元成長。最後，研究者歸納研究結論，並提出研究結果之建議，做為教學應用及未來研究之參考。

關鍵字：圖畫書、共讀、說故事

*通訊作者：嘉南藥理科技大學嬰幼兒保育系

Tel: +886-6-2664911#3313

Fax: +886-6-2667325

E-mail: jocelyne91@yahoo.com.tw

壹、前言

「聽故事」幾乎是每個孩子童年生活的一大心靈饗宴，「圖畫故事書」(picture books)更栩栩如生的展現了多采多姿的故事情境，這類書籍往往是學齡前幼兒閱讀的最主要材料。透過圖畫書能傳遞文化、增進幼兒閱讀興趣、開發想像力及創造力，並導正幼兒行為與價值觀，對其生活與學習，有不容忽視的影響。

然而，就處於「讀寫萌發」(emergent literacy)階段的學前幼兒而言，需要成人的陪伴共讀，以培養幼兒的文字知覺、增進詞彙認知、語文理解、敘述等能力。成人與幼兒共讀時使用的鷹架涉及暫時提供輔助直到學習者有能力獨自工作

後撤除輔助的過程。特定類型的鷹架如預測及推理有助於發展幼兒的萌發讀寫技巧(van Kleeck, Vander & Hammett, 2006)。親子閱讀互動研究探索閱讀分享時，成人的對話互動策略或引發幼兒的訊息類型，相關研究發現成人互動類型的不同符應幼兒讀寫及敘說能力的差異(Reese, Haden, Fivush, 1993; Haden, Reese, & Fivush, 1996)。Dickinson 和 Smith(1994)也發現成人和幼兒進行故事討論，並給予幼兒思考、表達的機會，有助於幼兒的語言及理解能力的發展。可見共讀策略對幼兒語言發展的重要性。但這方面的研究多集中親子共讀或幼教機構中師生的分享閱讀歷

程。扮演學前幼兒啓蒙重要角色的教保人員是影響學前教育的一大關鍵因素，學前教保人員在培育階段能否在說故事歷程中啓發幼兒的多元能力關乎其專業成長，但很少研究探討學前教保人員在共讀情境中使用的鷹架策略。由於學前教保人員不但可能是未來的家長，更是未來幼教職場的儲備人員，實有必要了解學前教保人員在朗讀過程用來支援幼兒發展讀寫萌發技巧的策略或鷹架，做為培育階段課程精進之參考，此為本研究主要的研究動機。

以下就「圖畫書之定義與類型」、「共讀圖畫書之互動類型」及「成人與幼兒共讀圖畫書之相關研究」探討相關的理論與研究。

一、圖畫書的定義與類型

圖畫書，英文稱為 picture books，日文稱為「繪本」，顧名思義，圖畫書指的是具有圖畫的書。是一種「透過一系列圖畫與少許相關文字或者完全沒有文字的結合，來傳達訊息或說故事」的書籍(Nodelman, 1988；林敏宜, 2000)。

現今學者對於圖畫書的種類、內容和形式的看法相當眾多，亦產生多種分類架構，分述如下：

(一)、按表現分類

依圖畫書外顯表現形式，如成書方式、圖文關係、圖畫表現等基礎分類(林敏宜, 2000；方淑真, 2003；洪文瓊, 2004)。

1. 依成書方式：紙書、塑膠書、布書、有聲書、電子書、綜合創意書。

2. 依圖文關係：無字圖畫書、圖畫故事書、連環圖畫書等。

3. 依圖畫表現：寫實性、象徵性、誇張性、幻想性、抽象性等。

(二)、按產製分類

依圖畫書是國內創作或自國外引進，可分為：

1. 本土繪本

純粹由國內本土創作者自行創作，並在國內出版的繪本。

2. 外版繪本

出版社買進國外繪本的著作權，並在國內出

版、發行。一般多是直接採用原文原圖，再將外文直接翻譯成繁體中文出版。

3. 中外合製繪本

由出版社自行企畫，邀請國內外作家、插畫家共同參與製作，並在國內出版發行的繪本。

(三)、依特殊形式

依圖畫書是否具有特殊形式設計，可分為玩具書、無字圖畫書、簡易讀物、預測性圖書等

(四)、依內容形式分類

依圖畫書的內容形式可分為兒歌、童詩、字母書、數數書、概念書、圖畫故事書、知識書等。

(五)、依內容主題

依圖畫書的內容主題可分為：

1. 文學或科學；

2. 想像故事或寫實故事；

3. 其他分類方式：如家庭生活經驗、城鄉故事、天氣季節、自然故事、動物故事、幽默和想像圖畫書、現代民間故事、朋友與學校等。

張允中(2004)指出好故事的要件之一是絕不選家喻戶曉、早已聽膩的故事。常雅珍(2007,2009)訪談幼保系學生說故事的歷程，發現受訪者選擇說給幼兒聽的故事主題以「富有教育意義」、「能糾正學童現今問題」及「促進自己和幼兒成長」的故事為主，共占 76%，另有「傳遞正確觀念」、「與兒時的經驗結合」、「顛覆刻板印象」、「體驗不同的情緒經驗」、「自編故事，滿足成就感」、「靈感乍現」等選擇因素。

二、成人與幼兒共讀圖畫書之互動類型

隨著研究焦點的不同，研究者探討成人與幼兒共讀圖畫書形成不同的分類架構，以下就相關研究綜合歸納：

(一)、認知層次

部分研究者的焦點在於互動時的認知層次，其中，Terry(2008)的研究目的在比較學前幼兒回應知識書及故事書的差異情形，特別是何種類型的書容易引發「個人連結」(personal connections)反應，將兒童反應類型分為：

1. 辨識(identify)

互動的話語在指出圖畫書的內文或插圖中



的事實或特徵，又分：

(1) 辨識文章

指出圖畫書內文的事實或特徵，例如「這個是作者」。

(2) 辨識插圖

指出插圖中的事實或特徵，例如「這是一隻很大的鴨子」。

2. 描述(describe)

互動的話語在於察覺並判斷、描述文章或插圖中的事物，例如「牠們很高興是因為牠們看到一朵花，代表春天來了」。

3. 預測(predict)

互動的話語在預想後續可能發生的事件或接下來的語句。例如「星期一，牠吃了一顆蘋果；那星期二呢？」

4. 個人連結(personal connections)

互動的話語在提供與文本有關的知識、經驗或情緒。例如：

(1) 經驗(personal experience)的連結：例如「我們在海生館看過真的海星。」

(2) 情緒(personal emotions) 的連結：例如「我喜歡玫瑰花。」

(3) 背景知識(background knowledge)的連結：例如「如果你被蛇咬到，你一定會很痛。」

(4). 文本間的連結(inter-textual links)：例如「我們有《小美人魚》影片」。

5. 推論(inference)

互動的話語在以個人經驗或書中的資訊猜想可能發生什麼事或已經發生什麼事。例如「海烏姆村的村民決定把鯉魚淹死，一定是他們不知道魚是生活在水裡的」。

Sipe(2000)研究兒童對故事的口頭反應，並將之分為五種類別，此一分類架構涵蓋較廣。其類別說明如下：

1. 分析的(The analytical)反應

口語互動時將故事視為分析及解釋的對象，而去評論、探討故事的內容。又可細分為以下的次類別：

(1) 故事創作者之分析：討論作者、繪圖

者、出版者、探討質疑創作者製作時的決定以及出版、得獎與否的訊息。

(2) 故事中使用語句之分析：互動的話語在字詞的意義、故事特殊的字眼等。

(3) 圖畫之分析：口語互動時討論繪圖使用的工具、圖畫的安排順序、圖形符碼象徵的意義、圖文之間的關係等與圖畫有關的問題。

(4) 書本周邊結構之分析：口語互動時在分析封面、封底、書名頁及其他書本的周邊設計。

(5) 建構解釋故事的意義：口語互動時在描述、評價、推論主角的行動，評論故事的結構、分析故事的主題、評論故事中的幻想與事實間的差別。例如兒童注意到整本書的結構是「出現的人物愈來愈小、字愈來愈多」。

2. 文本互織的(The intertextual)反應

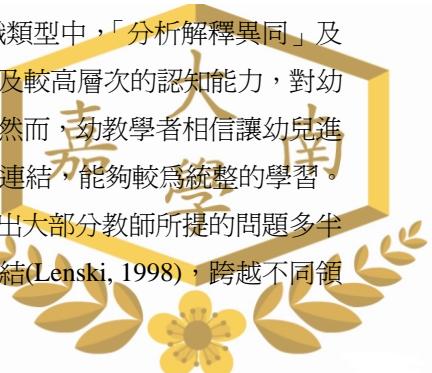
口語互動在連結故事和其他書本、圖畫、電視、電影、廣告或同學的作品等文化產物，連結的層次可分為三種：

(1) 約略提到圖畫書和其他文化產品相似之處(associative links)，例如「我以前有看過這本書」。

(2) 分析解釋不同文本間的異同(analytical links)，例如「為什麼每次的壞動物都是大野狼，《三隻小豬》和《小紅帽》都是」。

(3) 綜合式連結(synthesizing links)：交錯連結不同的文本，以推論或描述故事的結構。例如以《灰姑娘》的故事基模預測別的故事。也可能經由文本互織創造並修正故事基模，例如聽過各種故事後，兒童綜合歸納類似「主角從人變成動物」或是「邪不勝正」的故事結構。說故事者透過不同文本之間的連結，可以逐漸輔助兒童自己發展出某種通則，並以此批判不符合通則的書籍。

上述文本互織類型中，「分析解釋異同」及「綜合式連結」涉及較高層次的認知能力，對幼兒而言相對較難。然而，幼教學者相信讓幼兒進行跨越課程領域的連結，能夠較為統整的學習。但實際上，研究指出大部分教師所提的問題多半是促進單科內的連結(Lenski, 1998)，跨越不同領



域或是綜合歸納式的連結較少，就認知彈性理論(cognitive flexibility theory)而言，認知建構必須跨越不同的個案，方能達到較高層次的通則化(Spiro, Coulson, Feltovich, & Anderson, 1994)。因此，逐步引導兒童進行跨越文本的連結，實有其必要性。

3. 個人化(The personalization)反應

「個人化」反應是指口語互動時將故事內容化為個人思考言行的一部分，包括：

(1) 依據生活經驗理解並闡釋文本(life to text connection)

(2) 以書中訊息闡釋理解生活事物(text to life connection)

4. 融入故事(The transparent)反應

口語互動時模糊了真實與故事間的界線，融入故事之中。例如幼兒忘情地與故事中的角色對話，然而由於此類反應不見得以口語表達，無法單就幼兒口頭反應中推測，因此此類型反應的次數可能遠多於所觀察到的。

5. 操弄的(The performative)反應

口語互動時進入故事世界並依自己的創意操弄故事，故事內容成為互動歷程時創意及想像力的平台，閱讀者從中摘取部分情境或事件，以馳騁其想像力。例如兒童討論《三隻熊》故事中所繪的 Goldilocks 缺了門牙，一名兒童說：「可能是被 Kenny(班上同學)打掉的」。

(二)、主動性

Kaderavek 和 Sulzby(1998)建議觀察幼兒的口頭回應是自發或僅是回應父母的問題；如果是後者，觀察者必須記錄哪些種類的引導最能引出幼兒的回應。

Moschovaki 和 Meadows(2005)依互動時的主動程度區分圖畫書的互動歷程，包括：

1. 自發

共讀互動的引發者，包含：

(1) 發問：問問題是最常見的互動方式；

(2) 引發討論的陳述：陳述個人的看法後引發後續的討論。

2. 回應：因回答問題或他人論述的引發，

參與後續的討論。包含：

(1) 回應問題

(2) 回應他人的陳述

(3) 重覆問題

(三)、互動的資訊來源

依互動的資訊來源，可將互動的類型分為：

1. 即時資訊的話語(immediate talk)

命名、數數、辨別顏色等為立即可從圖畫書中得到資訊的話語。

2. 非即時資訊的話語(non-immediate talk)

推理或引用、歸納等並非立即能從圖畫書中得到資訊的話語。

本研究探討上述分類架構後，分別就認知層面及主動層面探討職前教保人員與幼兒的共讀互動歷程。其中，Sipe(2000)的分類涵括的層面較為清晰，本研究採用其架構做為認知分析之基礎。

三、成人與幼兒共讀圖畫書之相關研究

探討成人與幼兒共讀圖畫書互動歷程之研究眾多，以下分就共讀模式及引導策略兩方面分別探討。

(一)、共讀模式

Shedd 和 Duke(2008)認為成人與幼兒共讀時，要注意以問題增加與幼兒互動的機會，增加書本的討論。成人對幼兒說故事時的引導方式各有不同，有些聚焦於故事線(story line)，著重故事情節發展；有些利用圖片與幼兒互動，鼓勵幼兒評論故事內容、推論情節、分析人物動機、說明解釋故事的相關知識，或連結幼兒與故事相關的生活經驗。

相關的研究，將成人與幼兒共讀的模式，分成不同的類型。Haden, Reese 和 Fivush等人(1996)進行的探索性研究，蒐集 19 名母親和學前幼兒分享熟悉與不熟悉的書各一本，以描述、預測、常識、書面語言、肯定內容等方式編碼母親文本之外(extratextual) 的話語，結果發現三種截然劃分的類型：「描述者」(describers)使用許多描述性的話語，著重說明插圖；「理解者」(comprehenders)重視故事的意義，使用許多書面語言和預測性質



的話語，分類上較屬於高層次的抽象化；「合作者」(collaborators) 在完成說故事的過程中和幼兒共同討論故事，常引發幼兒的評論並肯定幼兒的貢獻。研究結果發現「描述者」的孩子在接受性字彙、字的辨識和故事理解分數都顯著低於其他兩組幼兒。

Hammett, van Kleeck 和 Huberty(2003)以 97 名中等收入的親子配對，錄影他們共讀不熟悉的故事書，將父母文本之外的話語編碼，並以集群分析(cluster analysis)統計法找出互動的型態模式。結果顯示四類集群：其中兩類集群之父母共讀時提出的文本之外話語較多，可稱為「高度輸入組」，只是這兩類父母著重的話語抽象層次有所不同，且這兩組父母的人數都不多；另一個集群父母互動過程的話語涵蓋各種類型，且各類型的話語大約都有中等數量，可稱之為「中度輸入組」；最多父母所屬的集群是故事分享時僅提出少量文本之外的話語，這些父母著重閱讀故事而不是討論故事，可謂「低度輸入組」。值得注意的是，人數占最多的是投入文本之外話語最少的低度輸入組，可見多數父母與幼兒共讀故事時重點仍在讀故事內容給孩子聽。

Rodriguez, Hines 和 Montiel(2009) 觀察 20 對美國墨裔母子閱讀兩本書本時，發現不同社會背景的母子互動式閱讀的次數沒有顯著差異，但特定的溝通行為方面有顯著差異，中社會背景的母親使用正向的回饋及是非問題多於低社會背景的母親。

國內親子共讀模式研究也發現通常以家長讀、幼兒聽的形式為主(李佩琪，2005)，或是以逐幅將圖片串連的方式說故事(許海嬪，2004)。可見成人主導、以當前書本內容為主的說故事模式仍是家長普遍採用的方式。就家長背景觀之，中高社會階的母親較會在共讀過程中與幼兒討論故事內容的相關議題，也較能鼓勵幼兒參與對話；低社會階的母親較容易專注於故事此時此刻的內容，較不會誘導幼兒參與互動，少有相關議題的討論(林佳慧，2004、黃卓琦，2004)，可見父母教育背景與說故事模式的關連。

至於幼教人員說故事模式的研究中，Dickinson 和 Keebler(1989)在三所日間照顧中心之教師，分出兩種教師閱讀書本的類型：「互動型」(interactive style) 是教師閱讀時，幼兒投入討論故事，幼兒可以引發對話、教師稱許幼兒在討論期間的評論，且常回應幼兒的評論；「表演型」(performance style) 是教師以技巧的方式說故事，期間很少停下來，幼兒未投入故事對話，幼兒很少發問或回應，也很少評論。研究結果發現不同的說故事類型導致師生建構不同的說話事件。此外，Dickinson 和 Smith(1994)更進一步在 25 名幼兒園教師閱讀書本研究中，區分出三種閱讀類型：

1. 教導互動型(didactic interactional style)：特徵是明顯的以主導整個閱讀歷程為教學目標。
2. 共同建構法(co-construction approach)：教師和幼兒在閱讀歷程談得較多，一起建構書本的意義。但讀完書本之後的討論較少，對話傾向於認知需求。
3. 表演導向型 (performance-orientated style)：教師以戲劇化的方式閱讀，偶而停下來確定幼兒是否理解故事。在閱讀完故事之後有大量的談話以連結書本和兒童的經驗、回想並重新建構故事。

Dickinson 和 Smith(1994)不僅區分上述三種閱讀類型，並探討閱讀類型和幼兒語文成就的關係。結果發現聆聽「表演導向類型」說故事方式的幼兒接受式字彙(receptive vocabulary)的分數高於「教導互動型」。

De Temple 和 Tabors(1995)將成人與幼兒共讀時的互動模式分為四種類型：

1. 照本宣科型(straight readers)

說故事者依照故事文本朗讀，希望幼兒專心聆聽，鮮少與幼兒討論。

2. 標準互動型(standard interactive readers)

成人說故事時偶爾停下來與幼兒討論，是最常見的說故事互動類型。

3. 非讀者(non-readers)

成人並非依照圖畫書中的文字說故事，而是



以書中圖片當成討論互動的話題。

4. 說文解字型(recitation readers)

成人邊唸邊指著書本文字，並期望幼兒逐字覆誦。

國內郭秀娟(2009)以問卷抽樣調查台南縣市公私立幼稚園、托兒所的教保人員回答其圖畫書教學情形，發現不同背景變項的教保人員在圖畫書教學歷程方面有所差異。公立、年資 6 年以上、任教大班等背景變項之教保人員在故事書教學歷程的得分較高，也就是在圖畫書的選擇及情境佈置之「準備」階段、圖畫書教學策略及技巧運用之「發展」階段以及實施圖畫書的分享討論與設計延伸活動之「綜合」活動階段，這些背景的教保人員都有較為正向的表現。

綜合上述發現不論中外的親子共讀，父母都較傾向「讀」故事給幼兒聽，有互動偏少的情形。至於幼教老師則有不同的說故事模式，說故事的品質則隨著年資及任教環境而有差異。相較於 Whitehurst, Falco, Lonigan, Fischel, Debaryshe, Valdex, Menchaka & Caufield(1988) 及 Arnald, Lonigan, Whitehurst 及 Epstein(1994)發展出一套稱為對話式的閱讀訓練，並對此訓練成效進行實驗研究，結果發現成人採用對話方式讓孩子參與共讀，孩子的語言能力有較好的表現。這顯示父母及幼教師有必要採取較能輔助幼兒語文能力發展的共讀策略。

(二)、共讀之鷹架策略

共讀並不是朗讀故事給幼兒聽，必須引導幼兒成為參與者，而非僅止於聆聽者。陳淑敏(2005)曾提出成人必須引導兒童深入思考所讀的故事書之意義與要旨，良好的引導有如「鷹架」。

許多研究在探討共讀時鷹架幼兒的策略，林令雯(2008)運用「提供故事地圖」、「紙偶活動」、「問 5W 問題」、「二選一」、「填空」、「擴展」、「插圖」等說故事教學鷹架策略，發現有助於立即提升特殊兒童的口語敘事能力，發展較高層次的語言能力，並能改善人際關係。

柯華葳(2006)把共讀的策略分為兩個階段，使用的策略如下：

1. 幼兒不識字階段

(1) 看圖命名：除了唸故事給孩子聽，還可以指著書中的圖片看圖命名。

(2) 敘述圖片中的行為：成人可以引導孩子描述書中圖片主角的動作或從事的事務。

(3) 看圖編故事：成人可慢慢引導孩子看圖編故事，說出自己的想法，但與書中呈現的內容不一定一樣。

(4) 看圖說故事：透過圖畫，鼓勵幼兒組織、複述故事內容，引導幼兒說出和書中內容相似的故事情節。

2. 幼兒識字階段

(1) 讀到書中常見的字、詞時可停一下請孩子接讀。

(2) 當孩子認識更多字時，可以親子輪流讀。

(3) 當孩子可以自己閱讀時，放手讓他讀，家長在一旁聽。

除了閱讀文字外，有的繪本插圖精緻或有線索在圖中，圖中暗藏趣味的故事書，成人也可以提醒幼兒欣賞圖中的細節，和孩子一起分享插圖的意義。

就共讀時的鷹架策略而言，Kaderavek 和 Sulzby (1998) 注意到有些成功的故事互動，父母很少、甚至根本未使用鷹架策略。因此，他們認為不能單就逐字閱讀與否做為判斷促進幼兒閱讀能力之依據。而是應融入情境方能評斷成人鷹架策略是否恰當。其中，幼兒的語言及閱讀理解程度是決定鷹架策略的因素，觀察成人鷹架能力的最佳指標則是成人是否嘗試使孩子感受到故事書閱讀經驗是有趣、有意義或是可理解，孩子對閱讀互動的整體態度、興趣、投入及語言運用，以及父母經由互動回應孩子的聲音。能仔細觀察幼兒共讀反應的成人會隨時調整鷹架行為，例如暫停閱讀以便討論、提出能維持孩子興趣與參與的問題。

Lynch, Anderson, Anderson & Shapiro(2008)

觀察 35 對父母來自不同的文化背景(28 名母親，7 名父親)，幼兒 3-4 歲的親子閱讀兩本故事



書的互動歷程。結果發現父母澄清、精緻化的陳述與兒童整體閱讀成就有顯著正相關。可能是幼兒的語文知識愈高，父母愈會做出澄清、精緻化的陳述；幼兒確定式問題愈多，整體語文成就愈高。

Pentimonti 和 Justice(2010)主張鷹架可視為一段支持程度從低到高的範圍，在此範圍內，成人提供幼兒不同程度的支持，並將學前幼兒教師使用的鷹架策略分為：

1. 高度支持的鷹架：特徵是較結構式的成人輔助，通常是在幼兒開始要展現技巧且需要大量的支持以完成一項工作。包括共同參與(co-participating)、引發(elicit)、縮減選項(reducing choices)。

2. 低度支持的鷹架：是在幼兒對工作的發展或技巧層面已接近成熟，所包含的策略包括建立通則(generalizing)、推理(reasoning)、預測(predicting)。

Pentimonti 和 Justice(2010)錄影五名學前教師的教室觀察，編碼分析教師使用上述六種鷹架系統的頻率。結果顯示教師偏愛三種屬於低支持性質的鷹架系統，而三種屬於高支持性質的鷹架系統使用頻率則很低。此外，結果也顯示教師自認為應使用的鷹架類型和觀察到常使用的鷹架類型有所差異。多數教師自陳他們使用的高度和低度支持的鷹架策略相當，結果發現教師在朗讀互動時應用低支持策略遠多於高支持策略。高支持策略如減少選項、共同參與及引發的次數非常少。由於此一研究情境是起頭計畫的教室，幼兒主要來自低收入背景的家庭，因此，Pentimonti 和 Justice 認為教師採用低支持的鷹架策略對於此項工作有困難的學生提供的額外支持相當少，也就是來自低收入背景的學生沒有得到最適合他們的鷹架。Pentimonti 和 Justice 因此建議應進行專業成長課程以增加教師對自己如何使用鷹架的察覺，特別是大團體朗讀時應支持不同語言和讀寫能力的幼兒，使用較高支持程度的鷹架以輔助幼兒發展高層次參與朗讀互動。

綜合前述探討可知成人與幼兒共讀圖畫書

時的鷹架系統分析角度各有不同，但鷹架策略的主要原則則是搭起適合幼兒語文發展程度及環境背景的支架，讓幼兒一步一步的邁向語文的萌發成長。

四、研究目的

基於前述 成人與幼兒共讀的引導歷程實有其重要性，因此，教保人員的師資培育機構多會開設圖畫書與說故事之相關課程，以培育職前教保人員說故事的專業能力。本研究從此類課程的職前教保人員實際與幼兒共讀的歷程中，探討其選取的圖畫書、與幼兒共讀的互動歷程及展現的互動模式，以提供師資培育機構相關課程之省思。

根據前述研究動機，本研究之研究目的如下：

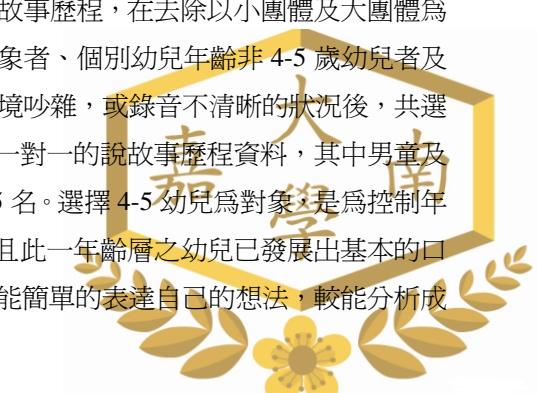
1. 了解職前教保人員與幼兒共讀時選擇的圖畫書之性質。
2. 分析職前教保人員說故事時與幼兒口語的互動歷程：包括持續時間、互動頻率及引發互動之角色。
3. 分析職前教保人員與幼兒共讀圖畫書時口語互動的類型。

貳、材料與方法

本研究之研究對象、材料及研究方法如下：

一、研究對象

本研究以 97 學年度下學期幼保系三年級兩班學生修習「圖畫書教學」課程時，在徵得幼兒及父母或幼兒園的同意後，每名修課學生演練並錄影對幼兒說故事的互動歷程。學生演練的對象涵蓋個別幼兒及幼兒園班級中的小團體及大團體，但本研究僅選取其中以 4 歲至 5 歲之幼兒為對象的說故事歷程，在去除以小團體及大團體為說故事對象者、個別幼兒年齡非 4-5 歲幼兒者及因錄影環境吵雜，或錄音不清晰的狀況後，共選取 50 組一對一的說故事歷程資料，其中男童及女童各 25 名。選擇 4-5 幼兒為對象，是為控制年齡變項，且此一年齡層之幼兒已發展出基本的口語能力，能簡單的表達自己的想法，較能分析成



人與幼兒的口語互動情形。

二、研究材料與研究程序

說故事歷程錄影後，將其中的對話歷程轉錄為文字稿，並進一步分析下列要項：

1. 圖畫書：本研究的研究材料為由職前教保人員自行選擇的圖畫書，因此，透過分析圖畫書的材質及內容型態可以了解職前教保人員選擇和 4-5 歲幼兒共讀的圖畫書之類型。

2. 說故事的時間：從開始說故事到結束所花的時間，本研究中以秒做為計算時間的單位。

3. 對話互動：指圖畫書的文字之外，引發對方反應的發言。從引發者說話到對方反應(含不說話)為一次對話互動，若引發者再重覆一次相同的話語，則仍算同一次對話互動。

研究者從 50 筆說故事共讀歷程轉錄稿中找出對話互動後，將之編碼，以便進一步分析歸類。編碼程序如下：

(1) 先將 50 筆共讀資料從 1 編到 50；

(2) 以 T 代表職前教保人員，C 代表幼兒；

(3) 每筆共讀資料中，依對話互動次數編碼，例如 T21(2)表示第 21 筆共讀資料中，第 2 次對話互動中職前教保人員所說的話。

(4) 每筆編好編號之對話互動中，依 a,b,... 編碼其對話次序，a 為最初引發之對話，例如 T21(2a)表示此次對話是由職前教保人員所引發。

4. 互動頻率：本研究的互動頻率是指在圖畫書共讀歷程中，每分鐘產生的對話互動次數。先將說故事時間轉換為分鐘，再計算「對話互動次數/說故事時間(分)×100%」，也就是算出平均每分鐘互動的次數，以此了解共讀歷程中互動的頻繁程度。

5. 互動類型：本研究所指的互動類型是以前言中提及修改自 Sipe(2000)對故事口頭反應的五種類別，每個對話互動分類到其中一個類別，以了解互動的焦點層面。為了解歸類的信度情形，由兩位熟知此分類架構的評分者抽取 50%(25 對)的資料，進行評分者間的信度考驗，信度達.88，不一致之處則討論到一致為止。

三、結果與討論

為探索職前教保人員與幼兒共讀圖畫書的互動情況，根據前述研究目的，以下分就選擇的圖畫書類型、口語互動歷程及互動類型進行分析探討。

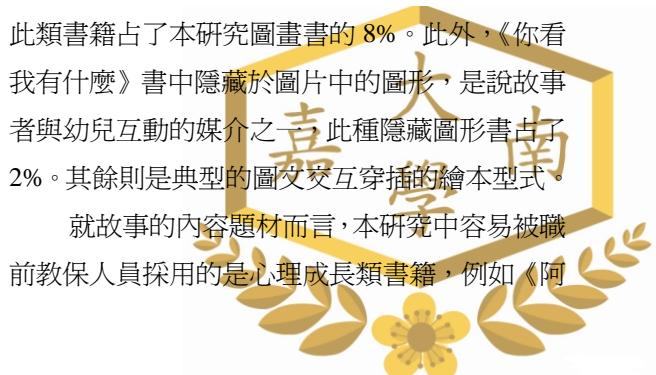
一、職前教保人員選擇的圖畫書類型

本研究 50 名教保職前人員選擇的圖畫書中，就書本而言，有六本書分別被兩名說故事者重覆選用，包括安東尼布朗-《大猩猩》、瓦勒利戈巴契夫-《100 隻壞野狼》、金紀歐-《好髒的哈利》、小畢巴布羅-《我的天才老爸》、張蓬潔-《瘦皇后》、郝廣才-《一片披薩一塊錢》；就作者而言，三位創作者各有兩本圖畫書作品被本研究的說故事者採用-安東尼布朗-《你看我有什麼》和《大猩猩》、佐野洋子-《活了一百萬次的貓》和《我的帽子》、大衛夏儂-《小毛，不可以》和《小毛上學去》，其餘皆為不同作者創作的故事書。足見部分說故事者會不約而同的選用幼教界廣為採用的圖畫書，但整體而言，仍能多元選擇不同的圖畫書來引導幼兒。

然而，在產製者方面，有八本圖畫書為本土繪本(16%)，二本為被採用兩次的綜合式繪本(4%)-《一片披薩一塊錢》(郝廣才文、朱里安諾圖)，其餘 40 本繪本均為外版繪本(80%)。外版繪本占大多數的現象，推論原因可能是會被引進國內者多為具有特色的優良繪本，另一方面，也反應了出版界以翻譯圖畫書居多的現狀。

就故事書的材質設計而言，本研究的說故事者選取的圖畫書中，含特殊的設計方式，例如以操作書的方式，讓幼兒翻開後可以找到隱藏的人物，或操作後改變顏色的方式，引發參與互動，此類書籍占了本研究圖畫書的 8%。此外，《你看我有什麼》書中隱藏於圖片中的圖形，是說故事者與幼兒互動的媒介之一，此種隱藏圖形書占了 2%。其餘則是典型的圖文交互穿插的繪本型式。

就故事的內容題材而言，本研究中容易被職前教保人員採用的是心理成長類書籍，例如《阿



非這個愛畫畫的小孩》、《自己的顏色》、《烏鵲愛唱歌》、《小不點交朋友》、《彩虹魚》、《100隻壞野狼》等書涉及自我概念、同理心、克服恐懼等輔助幼兒心理成長之元素，本研究中約有30%的圖畫書屬於此類書籍。

再者，帶有生活教育性質的圖畫書，如《瘦皇后》的營養教育、《怕浪費的奶奶》的資源教育、《好髒的哈利》的衛生教育、《利兒找到了回家的路》的臨危不亂之應變教育等，本研究約有10%此類書籍。

此外，具有輔助知識概念、認知成長的書籍，如《動物的媽媽》、《誰要來種樹》、《是誰嗯在我頭上》含有動物知識；《我要當醫生》含有職業知識概念；《現在你知道我是誰了嗎》則利用交集的概念，引導幼兒邏輯推理，本研究中10%的書籍屬於此一類型。特別的是，《一片披薩一塊錢》和《喀利喀拉哩會打字的牛》具有買賣交易及社會抗爭等概念，是相當特殊的題材。值得一提的是，本研究沒有任何一名職前教保人員採用傳統童話或民間故事類型的書籍，顯示職前教保人員選擇說故事材料時會考慮避免耳熟能詳，選取幼兒可能較不熟悉的題材。符合張允中(2004)指出好故事的要件之一是絕不選家喻戶曉、早已聽膩的故事之選擇原則。

整體而言，就本研究職前教保人員選擇的圖畫書而言，符應陳儀君(2005)、常雅珍(2009)發現幼保系學生選擇題材是以富有教育意義、糾正兒童當前問題及促進幼兒成長的故事為主之研究結果。

二、說故事之口語互動歷程

本研究就說故事的時間、互動頻率及引發互動者等三種層面探討說故事的互動歷程。

(一)、說故事時間

表1為職前教保人員與幼兒說故事互動之時間、次數及頻率，由表中可知，本研究之50名說故事者與幼兒說故事互動的時間介於68秒(1分08秒)至769秒(12分49秒)之間，平均時間約312秒(5分12秒)，標準差(SD)則高達135.31，顯示不同職前教保人員說故事時間的長短有極

大的落差。

其中，說故事時間最短的參與者說的圖畫書是《我的天才老爸》，僅花了68秒就說完了，且在歷程中完全未與幼兒互動；另一名同樣選擇這本書的參與者則花了100秒，在所有說故事者中所花的時間僅多於68秒者，過程中產生7次互動。至於說故事時間最長的是《活了一百萬次的貓》，花了769秒，過程中互動18次。若將本研究中，說故事時間較長的前四分之一(長時間組，平均時間499秒)和較短的後四分之一(短時間組，平均時間170秒)各12對資料，以t考驗比較其互動的總次數，發現如表2所示，長時間組及短時間組的平均互動次數各為7.67次及16.83次，次數差異達顯著水準($t=3.09, p<.01$)，可見說故事時間及互動次數存在正向關係，當互動次數不頻繁時，故事很快就無以為繼「被說完了」。

表1 職前教保人員與幼兒說故事互動之時間、次數及頻率

項目	N	M	SD	Range
說故事時間(sec)	50	312.3	135.31	68-769
成人引發次數 (次)	48	12.06	9.56	1-46
幼兒自發次數 (次)	48	1.5	2.38	0-7
成人引發比率(%)	48	88.94	24.36	16.67-100
幼兒自發比率(%)	48	11.06	16.79	0-83.33
互動總數 (次)	50	13.56	10.25	0-46
互動頻率 (次/min)	50	2.70	1.84	0-8.00



表2 長短時間配對組說故事互動次數t考驗分析

項目	組別		t 值
	長時間組 (平均 499 秒) (N=12)	短時間組 (平均 170 秒) (N=12)	
互動次數			
M	16.83	7.67	3.09**
SD	9.26	4.42	

**p<.01

(二)、互動頻率

本研究的資料顯示有 2 名說故事者與幼兒完全沒有文本以外的互動，是屬於「照本宣科」型的說故事者。就整體而言，說故事者與幼兒互動的頻率平均為 2.70(次/分)，也就是每分鐘將近 3 次互動。但全距在 0(次/分)到 8(次/分)之間，標準差為 1.84。其中，0(次/分)者有兩組，各說了 68 秒及 476 秒，這意謂著本研究的職前幼保人員中，包含說故事時，在維期 1 分多鐘，甚至是將近 8 分鐘的歷程中，未與幼兒互動的「照本宣科者」。也涵括每分鐘互動 8 次的「頻繁互動型」，呈現差異極大的互動模式。本研究中少數職前教保人員與幼兒無互動，相較於 Hammett 等人(2003)在探討親子共讀的四種集群時發現大多數父母都僅有少量的文本之外的話語，顯示比起一般父母而言，本研究之職前教保人員仍較一般父母著重引發互動。

(三)、引發互動者

表3 職前教保人員說故事引發互動類型分析

	照本宣科型	完全主導型	高度主導型	交互互動型	幼兒主導型
N(%)	2(4)	28(56)	18(36)	1(2)	1(2)
成人引發(%)	-	100	61-97	50	17
幼兒引發(%)	-	0	39-3	50	83

就說故事的互動歷程中，以成人或幼兒引發討論的角度分析，可以了解說故事者的鷹架策略是「成人中心」或「幼兒中心」。表 1 顯示本研究的說故事互動中，成人主動引發的次數平均每個故事約 12 次，除兩名照本宣科者之外，不同說故事者主動引發的次數從 1 到 46 次，主動引發的比例則從 16.67% 到 100%，平均約 89%。特別的是，除了照本宣科者外，其餘說故事者中，28 名參與者 100% 引發所有的互動，屬於表 3 中的「完全主導型」，幼兒未曾主動參與。其餘 18 名主導六成以上的互動，屬於「高度主導型」，由此可看出，本研究的職前教師和幼兒在說故事互動歷程中，多採主動者的角色。同樣的，林佳慧(2004)探討親子共讀類型時也發現母親為主動朗讀者，幼兒為被動傾聽者，多由母親主導閱讀獨力說故事，少讓幼兒參與說故事，只要求幼兒能夠注意聽故事和回答問題。黃敬雅(2009)也發現共讀語句之輪替以母親為主。

本研究中，僅 1 名參與者與幼兒引發互動的比例各半，屬於「交互互動型」；另 1 名說故事者在「好髒的哈利」說故事歷程中，引發互動的比例低於 50%，屬於「幼兒主導型」，深入探討則發現整場說故事互動歷程中，大多是幼兒一再發問，例如：

T30(01)：這是哈利。

C30(02a)：牠怎麼會走到那個鐵軌呢？

T30(02b)：因為牠很調皮啊，到處玩，弄得一團髒。

三、說故事之口語互動類型

表 4 為職前教保人員與幼兒口語互動類型之次數及百分比，表中顯示教保人員與幼兒互動時最主要的類型是「分析」(83.78%)，其中尤以分析圖畫為最多(61.21%)，最少的則是文本互織類型中，涉及較高層次認知反應的「分析異同」及「綜合連結」，在本研究中，未見成人引導或幼兒自發產生。各種互動類型分析如下：

1. 分析的(83.78%)

將圖畫書視為解釋分析的對象，又分為：



(1) 分析創作者(1.62%)

分析創作者均由職前教保員主動引發，且幼兒對此部分均未回應。可見作者、繪圖者對幼兒而言仍是相當陌生的部分。50 對共讀歷程中，共有 11 名職前教保員(22%)在介紹圖畫書時提及書本的創作者或繪圖者，例如：

T10(8a)：這本書是由賴馬先生他寫的。

(2) 分析字或語句(5.6%)

詢問字詞的意義、提到故事特殊的字眼等，例如：

T10(6a)：這裡有沒有很多數字？

C10(6b)：1,2(手邊指著數字邊唸)。

表 4 職前教保人員與幼兒說故事口語互動

類型之次數及百分比

類型	次數		百分比%
	(%)	次數	
分析	製造者	11	1.62
	語句	568	5.60
	圖畫	83.78%	61.21
	週邊結構	1	.15
	建構意義	103	15.19
互織	簡單連結	9	1.33
	分析異同	1.33%	0
	綜合連結	0	0
個人	生活→文本	92	10.03
	文本→生活	13.57%	3.54
融入故事		6	.88
操弄故事		1	.15
其他		2	.29
總和		678	100

(3) 分析圖畫(61.2%)

要求幼兒辨識圖片，利用圖畫引導幼兒認識動物、辨識顏色等，例如：

T21(3a)：上面有好多帶子呢，是什麼顏色？

C21(3b)：藍色。

此一次類別是本研究中出現最多的互動焦

點，顯示圖畫書的圖畫部分，是成人與幼兒共讀時的重點，這也符應黃敬雅(2009)研究親子共讀時，母親多以圖畫書之圖像描述與要求回應，來扮演引導角色之研究結果。

(4) 分析周邊結構(.15%)

分析封面、封底等書本的周邊設計，例如：

T43(2a)：這本書你看它的封面，你看到什麼？

C43(2b)：有很大的鴨子。

此一類型的互動所占的比例極低，顯示職前幼保老師與幼兒共讀時，不著重探討週邊結構。

(5) 建構意義(15.19%)

成人幼兒共讀的焦點常在解釋建構故事的意義，例如：

T04(15a)：你知道為什麼瘦皇后會這麼瘦嗎？

C04(15b)：(搖頭)。

這一部分所占的比例在本研究中僅次於分析圖畫，顯示故事情節的發展仍是成人與幼兒共讀時關切的重點。

2. 文本互織(1.33%)

穿插其他文本的文本互織類型都集中在認知層次較低的「簡單的連結其他文本來解釋當前書中內容」，例如當幼兒缺乏下雪的生活經驗時，必須仰賴其他文本的知識才能回應成人的問題。

T03(43a)：冬天的時候下雪，有沒有什麼植物？有沒有漂亮的花長出來？

C03(43b)：沒有。

至於文本互織中認知層次較高的「分析異同」及「綜合連結」則均未出現於本研究的共讀歷程之中。

3. 個人化(13.57%)

以生活經驗詮釋圖畫書或是將圖畫書帶入生活亦是常見的類型，此一類型又分：

(1) 生活→文本(10.03%)

T09(19a)：打棒球很危險對不對？

C09(19b)：會打到玻璃。

(2) 文本→生活(3.54%)



T43(16a): 你有沒有覺得 Guji-Guji 有幫助鴨媽媽他們一家？看完這個故事你會不會幫助家裡？

C43(16b): 會。

4. 融入故事(.88%)

兒童模糊真實與故事的界線，融入故事之中。例如：

T35(4a): 你覺得是誰要來種樹？

C35(4b): 我。

5. 操弄故事(.15%)

依自己的想法操弄故事的反應僅出現 1 次。

T08：郵差伯伯的車壞掉了，牠就幫郵差伯伯送信。

C08(11a): 牠可以幫郵差伯伯修車。

T08(11b): 可是牛牛不會修車，所以牠只好幫郵差伯伯送信喔。

綜合上述研究結果，本研究與先前研究均同樣發現成人引發互動反應的比例占絕大多數，因此，有必要探討幼兒主動參與互動之情形。

進一步分析幼兒自發互動的部分發現幼兒自發的比率約占共讀互動之 11%，其中最多的仍是分析圖畫(占幼兒主動反應中的 37.33%)，例如幼兒主動指著圖片發問：這是什麼(C11(9a))；其次則是關切情節發展的建構意義反應(22.67%)，例如一名幼兒聆聽《100 隻壞野狼》時，幾次主動反應「因為他在做惡夢」-C15(6a)、「怎麼可能有大野狼啊」-C15(25a)；再者則是個人化中「將生活經驗帶入故事」的反應(17.33%)。其中，一名幼兒聽到《活了一百萬次的貓》後主動質疑「牠真的有存在嗎？」-C25(3a)，顯示這名幼兒已發展出以真實生活檢視文本的能力。

本研究的職前教保員與幼兒互動的焦點大量集中於分析圖畫等「即時資訊」，也會引導幼兒建構文本的意義，或引導幼兒連結生活經驗。約五分之一的職前教保員說故事時會約略提到作者或繪圖者，連結其他文本、比較異同或融入、操弄故事的互動則較少發生。此一研究結果與先前托兒所教室說故事互動討論的觀察相近(趙金婷，2003)。

閱讀故事是幼兒語文成長的一大關鍵，幼保(教)系培育之學生未來更扮演引導學前幼兒讀寫萌發之關鍵角色。本研究顯示職前教保人員能以導入多元教育功能的角度選擇不同類型的圖畫書，多數參與者與幼兒口語互動之頻率適切，傾向主動引導幼兒。但也發現職前教保員在說故事時間及互動頻率上有極大的落差，少數參與者有說故事時間較短、「照本宣科」且未與幼兒口語互動的現象。就口語互動的類型而言，本研究之說故事者尚能引導幼兒分析圖畫、建構意義，連結生活經驗等，但未出現連結其他文本比較異同之高層認知策略引導。

本研究為觀察職前教保人員選擇的說故事題材，未限制相同的圖畫書，但相對的，未能以同一本圖畫書分析不同職前教保人員說故事的情形，可能造成故事內容與說故事歷程之交互作用。此外，只選取每名說故事者對一名 4-5 歲幼兒說一本圖畫書的歷程，未能釐清成人和幼兒互動歷程，是否隨著幼兒年齡及文本的不同而有差異，這些都是本研究之限制。未來值得觀察不同對象及運用不同類型的文本對說故事歷程的影響。

就培育教保人員的養成機構而言，上述研究結果顯示職前教育課程中，師資培育機構應開設結合說故事之理論與實務之課程，使職前教師在理論中涵養說故事的概念架構，在實務體驗的實踐中，讓職前教保人員覺察並反思自己的說故事歷程，深化說故事的實務技巧。加強幼保系學生觀摩及實務演練專業的故事說演，並以說故事認證的方式提升說故事的專業成長，強化職前教師說故事技巧與能力的培養。師培機構教師亦可透過課程之開設與研究，從學生實務演練中，自我檢視課程之缺失，促進教學者自我覺察及專業成長。

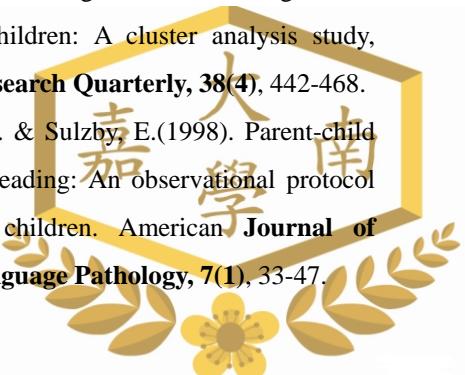
參考文獻

方淑真(2003)，**FUN 的教學-圖畫書與語文教學**，台北：心理出版社。
李佩琪(2005)，探討閱讀障礙學生之詞彙教學，



- 屏師特殊教育, 11, 41-48。
- 林令雯(2008), 鷹架策略說故事教學提升輕度智
能障礙兒童口語敘事能力之研究, 國立臺北
教育大學特殊教育研究所碩士論文, 未出
版, 臺北市。
- 林佳慧(2004), 低收入幼兒家庭親子共讀類型之
探究, 國立台北教育大學幼兒教育學系碩士
論文。
- 林敏宜(2000), 圖畫書的欣賞與應用, 臺北: 心
理。
- 柯華葳(2006), 教出閱讀力, 臺北: 天下。
- 洪文瓊(2004), 台灣圖畫書發展史, 臺北: 傳文
文化。
- 常雅珍(2007), 幼教系學生說故事歷程之質性研
究。花蓮教育大學學報, 25, 1-24。
- 常雅珍(2009), 幼保系學生說故事之學習歷程,
長庚科學刊, 11, 101-122。
- 張允中(2004), 做一個人見人愛的說故事高手,
台北: 宇河。
- 許海嬪(2004), 親子對於幻想類圖畫書詮釋之研
究, 國立台灣師範大學人類發展與家庭學系
碩士論文, 未出版, 臺北市。
- 郭秀娟(2009), 教保人員圖畫書教學歷程之研
究, 台南科技大學生活與應用科學研究所碩
士論文, 未出版, 台南市。
- 陳淑敏(2005), 如何引導幼兒閱讀故事書以增進
幼兒的語言發展, 屏東教育大學學報, 24,
41-60。
- 陳儀君(2005), 說故事活動對國小五年級學童口
語表達能力影響之研究, 國立台中教育大學
語文教育研究所碩士論文。
- 黃卓琦(2004), 不同社會地位親子共讀之比較研
究, 國立政治大學語言研究所碩士論文, 未
出版, 臺北市。
- 黃敬雅 (2009), 母親與兩歲幼兒圖畫書共讀互
動與經驗之探討, 國立臺灣師範大學人類發
展與家庭學系碩士論文。
- 趙金婷(2003), 幼兒對不同類型繪本故事之口語
反應分析研究, 臺北市立師範學院學報,

- 34(2), 頁 135-154。
- Arnald, D. H., Lonigan, C. J., Whitehurst, G. J., &
Epstein, J. N.(1994). Accelerating language
development through picture-book reading:
Replication and extension to a video tape
training format. **Journal of Education
Psychology**, 86, 235-243.
- De Temple, J.M. & Tabors, P.O. (1995), Styles of
interaction during a book reading task:
Implication for literacy intervention with
low-income families, In K.Q. Hinchman, D.J.
Leu, & C.K. Kinzer. (Eds.), **Perspectives on
Literacy Research and Practice**, 44th
Yearbook of the National Reading Conference.
Chicago: Nation Reading Conference.
- Dickinson, D. ,K. & Keebler, R.(1989).Variation in
preschool teachers' book reading on low
in-come children vocabulary and story
understanding. **Reading Research Quarterly**,
29(2), 105-122.
- Dickinson, D. K.& Smith, M. W. (1994) .
Long-term effects of preschool teachers' book
readings on low income children's vocabulary
and story comprehension. **Reading Research
Quarterly**, 29, 104-122.
- Haden, C. A., Reese, E., & Fivush, R.(1996),
Mothers' extratextual comments during
storybook reading: Stylistic differnces over
time and across texts. **Discourse Processes**, 21,
135-169.
- Hammett, L.A., van Kleeck, A., & Huberty, C.J.
(2003), Patterns of parents' extratextual
interactions during book sharing with
preschool children: A cluster analysis study,
Reading Research Quarterly, 38(4), 442-468.
- Kaderavek, N. J. & Sulzby, E.(1998). Parent-child
joint book reading: An observational protocol
for young children. **American Journal of
Speech-Language Pathology**, 7(1), 33-47.



- Lenski, D. S. (1998). Intertextual intentions: Making connections across texts, *The Clearing House*, **72**(2), 74-81.
- Lynch, J. & Anderson, J., Anderson, Shapiro, J.(2008). Parents and preschool children interacting with storybooks: Children's early literacy achievement. *Reading Horizons*, **48**(4), 227-241.
- Moschovaki, E. & Meadows, S.(2005), Young children's cognitive engagement during classroom book reading: Differences according to book, text genre, and story format, *Early Childhood Research & Practice*, **7**(2), p. 124-165.
- Nodelman, P.(1988), **Words about pictures: the relations of pictures and words**. Athens: the University of Georgia Press.
- Pentimonti, M. J. & Justice, M. L.(2010). Teachers' use of scaffolding strategies during read alouds in the preschool classroom. *Early Childhood Educational Journal*, **37**, 241-248.
- Reese, E., Haden, C. A., & Fivush, R. (1993). Mother-child conversation about the past: Relationships of style and memory over time. *Cognitive Development*, **8**, 408-430.
- Rodriguez, L. B., Hines, R. & Montiel, M.(2009). Mexican American mothers of low and middle socioeconomic status : Communication behaviors and interactive strategies during shared book reading. *Language, Speech & Hearing Services in Schools*, **40**(3), 271-282.
- Shedd, M. K. & Duke, N. K.(2008). The power of planning: Developing effective read-alouds. *Young Children*, **63**(6), 22-30.
- Sipe, L. R. (2000), The construction of literary understanding by first and second graders in oral response to picture storybook read-alouds, *Reading Research Quarterly*, **35**(2), 252-276.
- Spiro, R. J., Coulson, R. L., Feltovich, P. J., & Anderson, D. K. (1994), Cognitive flexibility theory: Advanced knowledge acquisition in ill-structured domains, In R. B. Ruddell, M. R. Ruddell, & H. Singer (Eds.), **Theoretical models and processes of reading**(pp. 602-615). Newark, DE: International Reading Association.
- Terry, R.(2008), **Comparison of oral responses to different types of picture books in a preschool classroom**, Doctor Dissertation of University of Massachusetts.
- van Kleeck, A., Vander Woude, J., & Hammett, L. (2006). Fostering literal and inferential language skills in Head Start preschoolers with language impairment using scripted book-sharing discussions. *American Journal of Speech-Language Pathology*, **15**(1), 85–95.
- Whitehurst, G. J., Falco, F. L., Lonigan, C. J., Fischel, J. E., Debaryshe, B. D., Valdex, Menchaka, M. C., & Caufield, M. (1988). Accelerating language development through picture-book reading. *Development Psychology*, **24**, 552-559.



Pre-service Early Childhood Teachers' Interaction during Picture Books Sharing with Preschool Children

Jing Ting Chou* Yau Huey Chen

Department of Early Childhood Education and Nursery,
Chia-Nan University of Pharmacy and Science,
Tainan, Taiwan 71710, R.O.C.

Abstract

This study examined the picture books selection, interaction style and oral interaction categories when pre-service early childhood teachers' interaction during picture books sharing with preschool children.

50 pre-service teacher-child dyads were videotaped as they shared a picture book together. Their extratextual oral interaction utterances were coded for content and analysis in order to identify patterns in interaction style and categories.

Research results showed pre-service early childhood teachers chose multiple types of picture books when they shared with age 4-5 preschoolers. The variability in the 50 dyads' interaction frequencies during book sharing was high. They played the role from straight readers to standard interactive readers when they shared picture books with preschoolers. Pre-service early childhood teachers initiated the majority of interaction during book sharing sessions. Analysis by interactive categories indicated that great majority interaction were coded as analytical type(84%), especially pictures analysis; the both higher cognitive demand categories analytical links and synthesizing links didn't appear in this study, and the performative type(.15%) was also appeared less.

According to this study, pre-service early childhood teachers can consider how they increase their scaffolding strategies and their story listeners' repertoires to include a greater portion of participation and interactive categories and to develop young children's multiple ability development in a comprehensive way.

Keywords: Picture Books, Shared Reading, Story Telling

*Correspondence: Development of Early Childhood Education and Nursery, Chia-Nan University of Pharmacy and Science, Tainan, Taiwan 71710, R.O.C.
Tel: +886-6-2664911
Fax: +886-6-2667325
E-mail: jocelyne91@yahoo.com.tw

