

職前教保人員與幼兒分享閱讀之探究

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學前幼兒分享閱讀圖畫書時的互動歷程。研究對象為30組幼保系學生和4-5歲的中班幼兒，錄影並轉錄其分享閱讀圖畫書之互動歷程，並進一步分析其分享閱讀模式及外加內容的類型。

資料分析顯示本研究之卅組職前教保人員和中班幼兒，在分享閱讀時間及外加內容頻率上都有極大的差異。主要的外加內容類型是插圖、前後文本及知識經驗；班級經營、其他文本、操弄及遊戲則是較少出現的外加內容類型。在分享閱讀模式方面，以簡略模式為多數職前教保人員採用的共讀方式。

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分享閱讀圖畫書的閱讀策略，增加共讀時幼兒的參與互動及提升外加內容的類型，期能在分享閱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、分享閱讀、說故事

*通訊作者：嘉南藥理科技大學嬰幼兒保育系

Tel: +886-6-2664911Ext3313

Fax: +886-6-2667325

E-mail: jocelyne91@yahoo.com.tw

壹、前言

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

教保人員分享閱讀時，常會稍做添加，出現原文中沒有的「外加內容」

(importations)。顯示教保人員並非「照本宣科者」，而是藉由鷹架，輔助幼兒理解並進入眾聲喧嘩的故事世界中。因此，檢視成人與幼兒共讀時的外加內容將有助於分析其鷹架策略。而職前教保人員又是未來影響幼兒教育的重要人員，其分享閱讀策略影響幼兒語言及認知發展。因此，本研究藉由檢視職前教保人員與幼兒共讀時的外加內容，以分析其分享閱讀策略，做為審視職前教保人員師資培育課程之

依據。

基於前述，成人與幼兒共讀的引導歷程實有其重要性，有必要培育職前教保人員說故事的專業能力。本研究探討其分享閱讀時之互動歷程，以提供師培機構相關課程之省思。由此，本研究之研究目的如下：

1. 了解職前教保人員與幼兒分享閱讀外加內容之次數及頻率。
2. 分析職前教保人員與幼兒分享閱讀外加內容之類型。
3. 探討職前教保人員與幼兒分享閱讀之模式。

貳、文獻探討

基於前述研究動機及目的，本研究就分享閱讀之互動類型、相關研究及閱讀時之外加內容等三部分，探討相關之文獻，以奠定本研究分析討論之基礎。

一、分享閱讀之兒童反應類型

隨著研究焦點的不同，研究者探討成人與幼兒分享閱讀圖畫書時的對話類型形成不同的分類架構，以下就相關研究綜合歸納：

部分研究者的焦點在於互動時的認知層次，其中，Terry(2008)比較學前幼兒回應知識書及故事書的差異，將兒童反應類型分為「辨識」(identify)、「描述」(describe)、「預測」(predict)、「個人連結」(personal connections)及「推論」(inference)五種類型。

Sipe(2000)的分類架構涵蓋較廣，他將兒童對故事口頭反應分為：

1. 分析的(The analytical)反應

讀者將故事視為分析解釋的對象，評論探討故事的內容。又可細分為分析故事的「創作者」、「使用的語句」、「圖畫」、「書本周邊結構」以及「建構解釋故事的意義」等次類別。

2. 文本互織的(The intertextual)反應

口語互動在連結故事和其他書本、圖畫等文本，又可分為：約略提到圖畫書和其他文

本相似之處、分析解釋不同文本間的異同以及交錯連結各類文本，以推論或描述故事的結構等三種由淺到深的連結層次。

3. 個人化(The personalize)反應

「個人化」反應是指將故事內容化為個人思考言行的一部分，包括「依據生活經驗理解並闡釋文本」(life to text connection)以及「以書中訊息闡釋理解生活事物」(text to life connection)兩類個人化方式。

4. 融入故事(The transparent)反應

讀者模糊真實與故事間的界線，融入故事中。例如幼兒忘情地與書中角色對話。

5. 操弄的(The performative)反應

進入故事世界並創意操弄故事，故事成為互動歷程時創意及想像力的平台，讀者從中摘取部分情境或事件，以馳騁其想像力。例如討論《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」。

綜合 Sipe(2000)和 Terry(2008)對兒童分享閱讀反應之分類，包括「對文本」及「個人化」反應。同時，個人可能以理性分析或情感投入之方式反應文本，這些都將整合後續的文獻探討，做為本研究分析外加內容時之分析架構。

二、分享閱讀之成人引導類型

探討成人與幼兒共讀圖畫書之研究眾多，以下就分享閱讀模式及引導策略兩方面分別探究。

(一)、分享閱讀模式

Shedd 和 Duke(2008)認為成人與幼兒共讀時，應以問題增加與幼兒互動及書本的討論。成人的引導焦點各有不同，有些聚焦於故事情節發展；有些鼓勵幼兒評論、推論、分析、說明解釋故事的相關知識，或連結故事中與幼兒相關的生活經驗。

Haden, Reese 和 Fivush 等人(1996)蒐集 19 名母親和學前幼兒分享熟悉與不熟悉的書

各一本，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，著重高層次抽象化層面；「合作者」(collaborators)在說故事過程中和幼兒共同討論故事。研究結果發現「描述者」的孩子接受性字彙、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，編碼父母文本之外的話語，並以集群分析(cluster analysis)統計法找出互動模式。結果顯示四類集群：其中兩類集群之父母共讀時文本之外的話語較多，可稱為「高度輸入組」。兩類父母人數都不多，差異在於話語的抽象層次；另一個集群父母互動過程話語涵蓋各種類型，且話語約有中等數量，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，這些父母著重朗讀而非討論故事，可謂「低度輸入組」。可見多數父母與幼兒共讀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，發現社經背景不同的母子在特定的溝通行為方面有顯著差異，中社經背景的母親正向回饋及是非問題多於低社經背景的母親。

國內親子共讀研究也發現通常以家長讀、幼兒聽的形式為主(李佩琪, 2005)，或是以逐幅串連圖片的方式說故事(許海嬋, 2004)。就家長背景觀之，中高社階的母親較會在共讀過程中與幼兒討論，也較能鼓勵幼兒參與對話；低社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的研究中，Dickinson 和 Keebler(1989)將三所日間照顧中心之教保員分為兩種閱讀類型：「互動型」(interactive style)是成人閱讀時，幼兒投入故事討論；「表演型」(performance style)是成人以技巧的方式說故事，幼兒較少投入故事對話。此外，Dickinson 和 Smith(1994)更進一步區分 25 名幼兒園教師的三種閱讀類型：

1. 教導互動型(didactic interactional style)：明顯的主導整個閱讀歷程。

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。但閱讀後的討論較少，對話傾向認知需求。

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。讀完故事後以大量的談話連結書本和兒童的經驗、回顧並重新建構故事。

Dickinson 和 Smith(1994)發現「表演導向型」教法的幼兒接受式字彙(receptive vocabulary)的分數高於「教導互動型」。

De Temple 和 Tabors(1995)將成人與幼兒共讀模式分為四類：

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

縣市公私立幼托園所教保人員，發現不同背景變項者圖畫書教學歷程有所差異。公立、年資 6 年以上、任教大班等背景變項者故事書教學歷程的得分較高，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，都有較為正向的表現。

綜合上述發現不論中外的父母都傾向「讀」故事給幼兒聽，有互動偏少的情形。幼教老師則有不同的說故事模式，說故事的品質隨年資及任教環境而有差異。Whitehurst, Falco, Lonigan, Fischel, Debaryshe, Valdex, Menchaka & Caufield(1988) 及 Arnald, Lonigan, Whitehurst 及 Epstein(1994)發展對話式閱讀訓練，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，這顯示成人有必要採取較能輔助幼兒語文發展的共讀策略。

(二)、共讀之鷹架策略與幼兒發展

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故事書之意義與要旨，良好的引導有如「鷹架」。許多研究探討共讀時鷹架幼兒的策略，林令雯(2008)發現運用「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，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。

Kaderavek 和 Sulzby(1998)認為觀察成人鷹架能力的最佳指標是成人是否嘗試使孩子感受到閱讀故事書是有趣、有意義或是可理解。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 對來自不同文化背景的

父母與 3-4 歲幼兒共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。

Pentimonti 和 Justice(2010)主張鷹架可視為支持程度從低到高的一段範圍，在此範圍內，成人提供幼兒不同程度的支持，並將學前幼教師的鷹架策略分為：

1. 高度支持的鷹架：成人的輔助較結構式，常用於幼兒開始萌發技巧且需要大量支持以完成工作時。包括共同參與(co-participating)、引發(eliciting)、縮減選項(reducing choices)。

2. 低度支持的鷹架：是在幼兒的工作或技巧層面接近成熟，包括建立通則(generalizing)、推理(reasoning)和預測(predicting)等策略。

Pentimonti 和 Justice(2010)錄影觀察五名學前教師使用上述六種鷹架的頻率。結果顯示教師偏愛三種低支持鷹架，另三種高支持鷹架的使用頻率很低。此外，教師自陳所使用的和被觀察到常使用的鷹架類型有所差異。多數教師自陳高低度鷹架策略使用程度相當，結果發現教師朗讀互動時應用低支持策略遠多於高支持策略。由於研究中的幼兒主要來自低收入家庭，因此，Pentimonti 和 Justice 認為教師採低支持策略對於此類工作有困難的幼兒提供的額外支持過少，也就是來自低收入背景的學生沒有得到最適合的鷹架。Pentimonti 和 Justice 因此建議應進行專業成長課程以增加教師覺察自己使用的鷹架策略，在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分享閱讀時的引導方式，無論是分享閱讀的模式或是共讀圖畫書時鷹架策略，主要原則是搭起適合幼兒語文發展程度及環境背景的支架，讓幼兒一步步邁向語文的萌發成長。因此，前述之文獻

將有助於檢視本研究之職前教保人員分享閱讀時與幼兒之引導模式及鷹架策略。

三、分享閱讀圖畫書之外加內容

一些後現代理論指出文本是引發讀者眾聲喧嘩之媒介，以此觀點而言，文學提供讀者創造的場所，讀者可以不顧作者原意，以幽默、隨興所至、顛覆傳統的方式探索詮釋文本 (Barthes, 1976)。因此，讀者、說故事者、聽者都可能在閱讀圖畫書的歷程產生「外加內容」。

外加內容的研究常以圖畫書為主，圖畫書中插圖不但形塑角色、背景、行動的「想像的世界」，也輔助文字傳達訊息。Elster(1995)研究 33 名啟蒙方案的五歲幼兒聆聽教師朗讀故事後重述的故事，發現幼兒採用的外加內容類型包括：1. 視覺訊息-插圖；2. 非視覺訊息-包括對教師朗讀的記憶、其他文本的知識、個人的經驗及知識。Gregory(2002)根據 Elster 的分類，進一步將外加內容歸類為具有層次差異的四種類型，由高至低分別為：「其他文本」、「課堂討論」、「知識經驗」及「插圖」。Gregory 並進一步證實閱讀程度較高者，愈能以較高層次的外加內容嘗試建構文本意義。同時 Gregory 也發現幼兒在小組人數較少時，外加內容的討論要多於人數較多時。綜括而言，Gregory(2002)的研究發現「教學法」、「閱讀程度」、「小組人數」與課堂討論的外加內容數量及品質有關。

基於上述的文獻探討，本研究根據 Elster(1995)、Gregory(2002)的分類，再加入 Sipe(2000)對故事口頭反應的分類架構，將外加內容分為「插圖」、「知識經驗」、「個人想法」、「其他文本」、「融入扮演」、「操弄」等。此外，由於一本書的結構包括封面、封底、目錄等書本的周邊結構，因此，本研究也將「文本周邊」列為一類，形成七種外加內容類型。

參、研究方法

閱讀討論是一種社會建構的歷程，需要深入分析詮釋討論互動的對話。因此，本研究以幼托園所中班分享閱讀故事書的內容為個案，觀察記錄班級討論歷程，蒐集豐富的社會脈絡情境下的資料，以分析其中文學理解建構的性質。

本研究以質的觀察分析為主，記錄幼托園所中班師生在教室中分享閱讀圖畫故事過程中談話的性質。分析架構修改自 Elster(1995)、Gregory(2002)及 Sipe(2000) 的分類，試圖藉此架構，從紛雜的資料中抽取並聚焦類型，以便詮釋師生外加內容的線索。然而，另一方面，如同長期以紮根理論(grounded theory)從事幼兒課堂聆聽故事反應架構分析的 Sipe 和 Ghiso(2004)所意識到的，研究者必須深思預設架構是否使得隱晦於架構外的資料失去呈現其意涵的機會。

此外，本研究並輔以量的分析，試著探討不同類型外加內容的差異，以分析職前教保人員在外加內容中呈現的鷹架類型之傾向。

在信度和效度方面，本研究以「真實的教室情境」、「多次的教室觀察」、「信度的檢核」等方法，期能提昇研究的信度和效度。

本研究之研究對象、程序及資料分析方法如下：

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，其中 30 組職前教保人員與中班幼兒的閱讀分享為對象，班級人數從 12 人到 26 人。選擇中班幼兒為對象，是為控制年齡變項，且此一年齡層之幼兒多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閱讀互動情形。

二、研究程序

本研究修課學生在徵得幼托園所或父母

同意後，自選一本適合幼兒的圖畫故事書，演練並錄影對幼兒分享閱讀的互動歷程。學生演練的對象涵蓋幼托園所班級的團體分享閱讀及個別幼兒之共讀。但本研究僅選取其中以 4 至 5 歲之中班幼兒團體為對象者，並去除錄影環境吵雜或錄音不清晰者，共選取前述 30 組閱讀分享為研究對象。

選取分析的對象後，將閱讀分享歷程錄影中的對話轉錄為文字稿後，再進行資料的分析歷程。

三、資料分析

本研究分析之資料說明如下：

1. 分享閱讀時間：從開始分享閱讀到結束所花的時間，以秒為計算單位。

2. 外加內容：指圖畫書文字之外的話語。從引發者說話到對方反應(含不說話及多名反應者就同一主題反應)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 30 筆共讀歷程轉錄稿中找出外加內容後，將之編碼，以便進一步分析歸類。編碼程序如下：

- (1) 先將 30 筆共讀資料從 1 編到 30；
- (2) 以 T 代表職前教保人員，C 代表幼兒；
- (3) 每筆分享閱讀資料，依外加內容次數編碼，例如 T21(2)表示第 21 筆分享閱讀資料，第 2 次外加內容中職前教保人員所說的話。
- (4) 每筆編好編號之外加內容對話中，依 a, b, ... 編碼其對話次序，a 為最初引發之話語，例如 T21(2a)表示此次外加內容是由職前教保人員所引發。

3. 外加內容頻率：本研究的外加內容頻率是指圖畫書分享閱讀歷程中，每分鐘產生的外加內容次數。先將說故事時間轉換為分鐘，再計算「外加內容次數/分享閱讀時間(分)」，也就是算出平均每分鐘外加內容的次數，以此了解閱讀歷程中外加內容的頻繁程度。

4. 外加內容類型：本研究所指的外加內

容類型以修改自 Gregory(2002, P61)的外加內容類型，再融入 Elster(1995)、Sipe(2000)的分類，將外加內容類型分為：「插圖」、「知識經驗」、「個人想法」、「其他文本」、「融入扮演」、「操弄」及「文本周邊」等七種。再實際蒐集本研究的卅筆分享閱讀資料後，由於某些分享話語無法分類到上述七種類別。因此，經由研究者討論後，再加上「班級經營」、「遊戲」及「前後文本」等，形成十種類型。每個外加內容分類到其中一個類別，以了解外加內容的焦點。為了解歸類的信度情形，由兩位熟知此分類架構的研究者抽取 50%(15 對)的資料，進行評分者間信度考驗，信度達.81，不一致之處則討論到一致為止。

至於量的分析方面，本研究統計「分享閱讀時間」及「外加內容次數和頻率」之平均數、標準差及全距。此外，更進一步統計應用各類型外加內容之組數及其平均數、標準差、全距，以及各類外加內容占總數之百分比，以了解外加內容之概況。

此外，為了解外加內容頻率與分享閱讀時間長短是否有關，本研究將分享閱讀時間較長及較短的前後二分之一組別(各 15 組)，以 t 考驗顯示其外加內容頻率之差異顯著情形。

肆、結果與討論

為探索職前教保人員與幼兒分享閱讀圖畫書的歷程，根據前述研究目的，以下分就分享閱讀時間、外加內容頻率、外加內容類型及分享閱讀模式等進行分析探討。

一、職前教保人員分享閱讀時的外加內容

以下分就分享閱讀時間、外加內容次數及頻率、外加內容類型以及分享閱讀的模式等層面探討分享閱讀的互動歷程。

(一)、分享閱讀時間

表 1 為職前教保人員分享閱讀之時間、外加內容的次數及頻率。由表中可知，本研究

至 871 秒之間，平均時間約 475 秒，標準差(SD)則高達 210.58，顯示不同職前教保人員與幼兒分享閱讀時，互動時間長短落差極大。

表 1 職前教保人員分享閱讀時間、外加內容次數及頻率的平均數、標準差及全距

項目	M	SD	Range
分享閱讀時間(sec)	474.95	210.58	220-871
外加內容(次數)	25.05	19.54	4-67
外加內容頻率(次數/min)	3.23	2.11	.70-7.64

其中，分享閱讀時間最短的參與者分享圖畫書《丁丁點兒》，僅花 220 秒就分享完了，歷程中僅與幼兒互動 4 次，且是幼兒主動詢問書中插圖的意義，教保人員在歷程中均未主動與幼兒互動，顯示其閱讀模式是「讀圖畫書中的故事給幼兒聽」。

再者，就本研究中分享閱讀時間較長及較短的前後二分之一區分為長時間組(平均時間 663 秒)及短時間組(平均時間 296 秒)，比較其外加內容頻率之差異情形，經 t 考驗比較後發現如表 2 所示，長短時間組平均外加內容頻率各為 3.20 次/min 及 3.26 次/min，頻率差異不但未達顯著水準($t=-.28, p>.05$)，且反而短時間組頻率略高於長時間組，可見外加內容的頻率有其一致性，不受時間長短影響。後續的質性分析也顯示互動頻率應與成人的引導方式較有關連。

表 2 長短時間組分享閱讀外加內容頻率

t 考驗分析			
項目	組別		t 值
	長時間組	短時間組	
	663 秒	296 秒	
	15 組	15 組	
M	3.20	3.26	-.28(n.s.)
SD	2.00	2.32	
n.s. p>.05			

表 3 職前教保人員各類型外加內容之組數、百分比、平均數、標準差及全距

項目	G	P(%)	M	SD	Range
插圖	27	38.89	9.84	9.59	0-34
前後文本	17	18.49	4.63	6.09	0-18
知識經驗	24	14.92	3.74	4.78	0-17
個人想法	17	8.40	2.11	2.94	0-11
文本周邊	25	6.51	1.63	2.83	0-13
融入扮演	17	6.09	1.53	1.87	0-7
班級經營	2	3.15	.79	2.80	0-12
其他文本	5	2.10	.53	1.02	0-3
操弄	2	.63	.16	.50	0-2
遊戲	1	.42	.11	.46	0-2
外加內容 總和	30	100	25.05	19.54	4-67

(二)、分享閱讀時外加內容的次數及頻率

本研究資料顯示每名職前教保員分享閱讀時都有文本以外的互動，表 1 顯示各組之外加內容次數介於 4-67 次之間，平均次數約 25 次，標準差為 19.54，顯示職前教保人員與幼兒分享閱讀時，外加內容次數仍有頗大的落差。

進一步分析發現外加內容次數最多的職前教保人員分享閱讀的方式是引發幼兒思考，因此，她不斷的運用插圖為線索，詢問幼兒問題，以致產生許多外加內容，接近 Haden, Reese 和 Fivush(1996)的「合作者」閱讀分享模式，至於外加內容次數較少的職前教保人員則接近「描述者」模式。有必要在職前教育中提升「描述者」類型的幼保系學生分享閱讀之能力。

再以外加內容的頻率分析，表 1 顯示外加內容的頻率從.70 到 7.64，也就是有的分享閱讀每分鐘不到一次外加內容，接近「照本宣科」；也有的分享閱讀團體每分鐘將近八次外加內容，也就是採取「頻繁添加」的方式進行。所有組別的閱讀頻率平均為 3.2，也就是每分

鐘約有 3 次圖畫書文字以外的外加內容。顯示多數職前教保人員已能在閱讀圖畫時穿插文本以外的內容。相較於 Hammett 等人(2003)探討親子共讀時發現多數父母僅有少量文本之外的話語，顯示比起一般父母，本研究之職前教保人員仍較著重外加內容以提升幼兒的閱讀理解。

(三)、分享閱讀時外加內容的類型

成人與幼兒共讀圖畫書時外加內容的類型，隱含其共讀引導策略。表 3 為各外加內容類型之組數、平均數、標準差及全距，表中顯示外加內容最多的類型依序是「插圖」(38.89%)、「前後文本」(18.49%)及「知識經驗」(14.92%)。分析如下：

1. 插圖

為最頻繁穿插之外加內容，占整體近四成比例，顯示插圖仍是學前階段師生共讀圖畫書時的焦點。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之研究結果。當前的視覺影像仍是引發幼兒反應的利器，例如：

T07(07a)：那你看(展示插圖)，大嘴蛙牠在一路上遇到哪些動物？

C07(07b)：鱷魚、老鼠。

T07(07c)：還有咧？

C07(07d)：還有鳥。

2. 前後文本

除了插圖外，「前後文本」是本研究次多的外加內容類型。三十名職前教保人員中，有十七位運用此類問題與幼兒互動，尤其是師生共讀整本圖畫書後，部分教保人員以大量問題引導幼兒回顧書中情節，形成前後文本連結。例如：

T12(54a)：好，故事說完了。一寸蟲牠首先量了什麼？

C12(54b)：小鳥。

T12(54c)：小鳥，知更鳥，牠量了知更鳥的？

C12(54d)：尾巴。

T12(55a)：後來牠又量了(手指脖子)？

C12(55b)：脖子。

T12(55c)：誰的脖子？

C12(55d)：火鶴的脖子。

3. 知識經驗

「知識經驗」亦是頻率較高的外加內容類型，本研究中僅六名職前教保人員未使用此種外加內容類型，大多數組別師生會結合圖畫書當前的內容和個人日常生活經驗和既有知識。例如：

T02(28a)：牠沒有戴安全帽喔！有沒有很危險？

C02(28b)：有。

此外，「個人想法」(8.40%)及「融入扮演」(6.09%)兩類外加內容各有 17 組出現，也是大半職前教保人員及幼兒會運用的引導或反應類型。「文本周邊」(6.51%)則高達 25 個共讀組出現此一策略。這三類在本研究中屬於頻率中等的外加內容。分析如下：

4. 個人想法

本研究中超過半數組別分享閱讀時會經由教保人員引導或幼兒自行加入想法推論書中的人物想法或情節發展。

例一：

T04(13a)：你就要想著很快樂的事情哪，你覺得那時候波波在想什麼事情哪？

C04(13b)：聽美妙的聲音。

例二：

C12(25a)：牠的眼睛好像快要生氣的樣子。

5. 融入扮演

融入扮演也是本研究中超過半數組別出現的外加內容類型，一方面是職前教保人員藉由引導或是幼兒自發與書中人物互動融入書中。另一方面則是教保人員或幼兒藉由扮演書中人物或情節，活化書中內容。

例一

T14(02a)：早安，你們要不要跟小元(書中主角)說早安？

C14(02b)：早安！

例二

T04(10a)：溜冰鞋就發出美妙的聲音。你們有沒有聽到？

例三

T05(17a)：國王高興的拍起手來，小朋友你有沒有幫她拍手喔。

C05(17b)：(小朋友拍手)。

例四

T07(06a)：(一隻藍色的鳥說：)我最愛吃小蟲子了(模仿藍色鳥的聲音)，(手指做出小蟲狀)。

本研究發現一名職前教保人員分享閱讀歷程中出現 7 次扮演之外加內容，為此類型中出現次數最多者，傾向 Dickinson 和 Smith(1994)歸類之「表演導向型」的分享閱讀方式。

6. 文本周邊

本研究有 25 個組別都出現「文本周邊」類型的外加內容，由於文本周邊涵括「書名」、「作者」、「繪圖者」及「書名頁」等圖畫書內文以外的周邊結構，因此，進一步探究各文本周邊次類型的情形。發現其中有 24 名職前教保人員閱讀前先展示封面並介紹書名，做為閱讀的開端；另有 6 名職前教保人員在閱讀前會提到「作者」及「繪圖者」的姓名；較為特殊的一名職前教保人員在閱讀前由封面的書名、作者、譯者，依序完整的按照書本結構詳細介紹版權頁、書名頁、蝴蝶頁等，甚至引導幼兒欣賞以香蕉方式設計的蝴蝶頁，隱含與書中大猩猩主角巧妙結合的趣味，顯現這名教保人員閱讀的模式是從封面開始，完整介紹整本書的結構與內容。綜括前述，文本周邊的次類別中「書名」是絕大多數職前教保人員都不會忽略的周邊結構，書本的製造者則只有不到三

分之一的職前教保人員會加以介紹，至於書名頁等周邊結構是絕大多數職前教保人員在分享閱讀的歷程都忽略的部分。

至於職前教保人員與幼兒共讀時，較少產生的外加內容類型則有「遊戲」(.42%)、「操弄」(.63%)、「其他文本」(2.10%)及「班級經營」(3.15%)等。這些類型僅在少數組別出現，出現的次數也不高。分析如下：

7. 班級經營

本研究中僅有 2 名職前教保人員分享時外加管理幼兒行為的話語，且都是約定「先舉手經過老師點名後才能發言」的規則，顯示職前教保人員不常在共讀圖畫書時規範幼兒討論行為。

8. 其他文本

五組師生共讀時提到其他文本，多數是簡單提及是否看過這本書，比對不同文本差異之對話較少。例如一名參與者引導幼兒比對圖畫書中的大嘴鳥和其他文本大嘴鳥的差異：

T12(13a)：(大嘴鳥)跟我們的 MPM 的大嘴鳥像不像？

C12(13b)：像。

C12(13c)：不像。

T12(18a)：我們知道大嘴鳥的身體，這裡紅色的對不對，所以這裡(和 MPM 的大嘴鳥)不一樣。

C12(18b)：還有那個大嘴鳥的嘴巴(也不一樣)。

9. 操弄

師生在閱讀歷程中將故事視為創意及想像力平台，從中摘取部分情境或事件馳騁其想像力，進入故事世界創意操弄故事的外加內容在本研究中數量相當少。僅兩個共讀組出現此類內容。例如其中一組當職前教保員分享書中內容時，幼兒自行添加想像的情節：

T18()：然後啊，兩個巨人就受傷了。

C18()：然後就去擦藥了。

10. 遊戲

僅有一組閱讀時教保人員運用「遊戲」的方式引起幼兒的閱讀動機，此部分在後續的閱讀前策略加以說明。

二、職前教保人員分享閱讀的模式

以下以「閱讀前」、「閱讀封面」、「閱讀內文」及「閱讀後」四階段出現之情況分析各組分享閱讀模式：

1. 簡略模式：閱讀封面及內文，甚至僅閱讀內文，未進行閱讀前引導及閱讀後統整或延伸活動。

2. 閱讀前引導模式：進行閱讀前引導、閱讀封面及內文三階段，未做閱讀後統整或延伸活動。

3. 閱讀後統整延伸模式：從閱讀封面開始，再閱讀內文並進行閱讀後的統整或延伸活動，但閱讀封面未採取閱讀前引導活動。

4. 完整模式：涵蓋閱讀前引導、閱讀封面、閱讀內文及閱讀後統整或延伸等四個階段。

表 4 為各分享閱讀模式之組數及百分比，表中顯示「簡略模式」居多，約占 53%組數。可見多數職前教保人員將閱讀分享定位為「分享圖畫書的故事內容」，未進行閱讀前後的活動；其次則是「閱讀後統整模式」，約占 27%；六名職前教保人員以「完整模式」進行分享閱讀。此外，本研究沒有任何分享閱讀組採取閱讀前引導，閱讀後未統整延伸的方式進行。

表 4 職前教保人員各分享閱讀模式之組數及百分比

項目	簡略 模式	閱讀前 引導	閱讀後 統整	完整 模式
N	16	0	8	6
(%)	53.33%	0%	26.67%	20%

再就各閱讀階段的分享閱讀策略分析如下：

1. 閱讀前的引導策略

本研究中有六名職前教保人員進行閱讀前引導活動，以下分析歸納活動方式：

(1). 連結生活經驗：閱讀前先引發幼兒與圖畫書主題相關的生活經驗，結合新舊經驗引導幼兒探索相關主題。例如一名職前教保人員分享主角是豬小妹的《奧莉薇》故事時先問幼兒：

T10(1a)：(先不拿書)你們家有沒有養寵物？

C10(1b)：有。

C10(1c)：我們家沒有養寵物。

C10(1d)：我家沒有。

(2). 進行班級經營：閱讀前先說明行為規範，以利閱讀時進行團體討論。例如：

T04(01a)：小玉姊姊在講故事之前要先跟小朋友說，小玉姊姊問問題的時候，小朋友要怎樣？

C04(01b)：回答。

T04(02a)：回答之前要怎樣？

C04(02b)：舉手。

T04(03a)：小玉姊姊眼睛很奇怪喔，只看到舉手的小朋友。

(3). 以遊戲引發幼兒好奇心：閱讀前進行和圖畫書主題有關的小遊戲，以引發幼兒好奇探索的動機。例如：

T05(02a)：小君姊姊要講故事之前，有一個東西要請問小朋友，小朋友，這是什麼？(拿出一個袋子)。

C05(02b)：袋子。

T05(03a)：那你們想知道袋子裡面有什麼嗎？

C05(03b)：玩具。

T05(04a)：玩具？什麼玩具呢？

2. 封面引導策略

本研究六名職前教保人員進行封面引導活動，分析歸納以下策略：

(1). 介紹書名：多數職前教保人員會展示封面並介紹書名，讓幼兒清楚看到書名的字

形，部分教保員會點字提示幼兒字與音的對應關係，例如：

T01(01a)：我今天要跟你們說：一顆超級頑固的牙(以手指點字)。

C01(01b)：一顆超級頑固的牙(齊聲唸)。

(2). 介紹作者、繪圖者或譯者：部分職前教保人員會運用封面介紹作者、繪圖者或譯者，讓幼兒了解圖畫書是某些人的創作。例如：

T13(06a)：文跟圖是安東尼布朗，翻譯的是林良爺爺。

(3). 以封面圖形引導：部分職前教保人員會運用封面圖形引發幼兒想像書中的人物和情節、與生活經驗之連結或引發幼兒對故事情節的好奇興趣。例如：

T04(04a)：(展示封面)《波波學溜冰》，你看到什麼事情？

C04(04b)：企鵝、在滑冰、溜冰哪。

T19(03a)：小狐狸說：「沒有你，我怎麼辦哪！」那我們一起來看看發生了什麼事好不好？

3. 內文說明及討論策略

本研究大多數的閱讀分享對話都集中於討論內文，如外加內容之各類型分析所述。

4. 閱讀後的統整延伸策略

本研究中六名「完整模式」及八名「閱讀後統整模式」，共十四名職前教保人員分享閱讀圖畫書後進行統整歸納或延伸活動，其統整延伸策略分析如下：

(1). 回顧圖畫書：閱讀後，提出回顧統整問題，引發幼兒回顧書中人物情節等內容。例如：

T05(27a)：小朋友現在故事講完了。(合起書本)小朋友，還記得圓圓生出什麼蛋呢？

C05(27b)：圓圓生出好小一顆。

T05(28a)：好小一顆，又白又乾淨的蛋。那奇奇呢？

C05(28b)：生出一顆幼小的蛋。

(2). 結合生活經驗：閱讀後提出連結生活經驗的問題，引發幼兒運用經驗思考書中議題或運用書中議題思考生活中的事物。例如：

T16(05a)：那我問你們，湯米有他的寶物，你們有什麼寶物呢？

C16(05b)：玩具。

(3). 引發幼兒反省思考：閱讀後提出討論問題，引發幼兒思考書中人物面臨的狀況。

例一

T04(20a)：(將書合起來)，小朋友，小玉姊姊問你喔，你覺得如果你是莎莎，當你遇到波波不會溜冰的時候，你要怎麼做？

C02(20b)：教牠。

例二

T05(30a)：那小君姊姊想要請問各位小朋友，如果你是國王，你會封誰做公主？

C05(30b)：正方形的。

T05(30c)：為什麼你會封正方形的蛋？

C05(30d)：因為它是彩色的。

(4). 延伸活動：閱讀後帶領幼兒進行延伸活動。例如一名職前教保人員配合視力主題，帶領幼兒做視力操：

T06(15a)：那我們跟裡面的公主一樣，一起做運動好不好？

C06(15b)：好。

T06(15c)：那聽姊姊的喔，現在眼睛看這邊，眼睛看這邊就好，頭不要轉。1秒、2秒、3秒、4秒、5秒。

綜合本研究文獻探討及研究結果可知閱讀圖畫書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幼兒讀寫萌發之關鍵角色。本研究顯示職前教保人員能以多元的外加內容，展現分享閱讀的策略。但和Whitehurst 等人(1988)的研究相同，本研究也發現職前教保員在分享閱讀時間及外加內容頻率上有極大的落差，反應出不同的分享閱讀概念。少數參與者有分享閱讀時間較短、幾近「照本宣科」，外加內容頻率過低的現象。

再就各外加內容類型的次數分析，發現出現頻率較多的是「插圖」、「前後文本」和「知識經驗」，其次則是「個人想法」、「文本周邊」及「融入扮演」。至於「班級經營」、「其他文本」、「操弄」和「遊戲」則只有少數職前教保人員運用於分享閱讀中。

進一步歸納各職前教保人員的分享閱讀模式，發現「簡略模式」占了半數以上，也就是多數職前教保人員分享時先以封面說明書名或引發動機，再分享圖畫書內容，隨即結束閱讀；另有約三成的職前教保人員採取「閱讀後統整模式」，閱讀完內容後，會再統整或延伸圖畫書內容；此外，有二成的職前教保人員除了前述三階段外，閱讀前還會再以活動引導幼兒探索動機，其分享閱讀是屬於「完整模式」。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)。

本研究為觀察職前教保人員與中班幼兒自然的閱讀分享之歷程，未限制閱讀相同的圖畫書，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，未能釐清故事書內容與分享閱讀歷程之交互作用。此外，只選取每名說故事者對一班 4-5 歲幼兒說一本圖畫書的歷程，無法深入探討成人和幼兒的互動歷程，是否隨著幼兒年齡及文本的不同而有差異。再者，每班幼兒人數不同，可能影響分享歷程，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與說故事歷程的關係。

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應開設結合圖畫書之理論與實務課程，在理論中涵養分享閱讀的概念架構。就本研究的結果而言，應加強職前教保人員分享閱讀時的深度與廣度，避免僅是「照本宣科」或「讀一本故事書給幼兒聽」。應透過結合文本周邊、交織前後文、生活經驗、個人想法，以及歸納比較不同文本的異同等多元類型的引導，並透過閱讀前、閱讀封

面、閱讀內文之引導和閱讀後統整之完整模式，嵌入適當的鷹架策略，增進幼兒高層認知能力的發展。

在實務實踐中，除了在課堂理論中提出上述多元引導策略以供職前教保人員參考之外，並可透過實務演練，同儕觀摩，針對前述職前教保人員容易忽略之處，加強職前教保人員在師資培育過程中觀摩、演練專業的故事說演，並引導其覺察反思自己的說故事歷程，自我檢視缺失，促進專業成長，深化說故事的實務技巧。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。

參考文獻

- 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**，國立臺北教育大學幼兒教育學系碩士論文，未出版，臺北市。
- 許海嬋(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，台北市。
- 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。
- 黃卓琦(2004)，**不同社經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，台北市。
- 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，未出版，台北市。
- 趙金婷(2003)，幼兒對不同類型繪本故事之口語反應分析研究，**台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.
- Barthes, R. (1976). **The pleasure of the text**. New York: Hill & Wang.
- 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.
- Elster, C.(1995). "I guess they do listen": Emergent readings by preschoolers after adult read-alouds. **Young Children**, **49**, 27-31.
- Gregory, A. E.(2002). **Constructing meaning: kindergarten children's textual importations following dialogic reading intervention**. Unpublished doctoral dissertation, The University of Purdue, Indiana.
- Haden, C. A., Reese, E., & Fivush, R.(1996), Mothers' extratextual comments during storybook reading: Stylistic differences 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.
- Lynch, J. & Anderson, J., Anderson, Shapiro, J.(2008). Parents and preschool children interacting with storybooks: Childre's early literacy achievement. **Reading Horizons**, 48(4), 227-241.
- 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.
- 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.
- Terry, R.(2008), **Comparison of oral responses to different types of picture books in a preschool classroom**, Doctor Dissertation of University of Massachusetts.
- 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' Shared Reading Interaction with Preschool Children

Jing Ting Chou Yau Huey Chen

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

Abstract

This study examined pre-service early childhood teachers and preschoolers' interaction process on shared readings of picture storybooks.

30 pre-service teachers shared picture books with age 4-5 children in preschool classroom were videotaped. Their importation utterances were coded and analysis in order to identify and classified by the patterns of shared reading and imported information categories.

Research results showed the variability of shared reading time and imported information frequencies in the 30 group were high. The majority categories of importation were illustrations, contextual clues and personal experiences. Classroom management, other text, performative and play were less appeared imported categories. Most of the pre-service teachers' shared reading styles was the simple model.

According to this study, pre-service early childhood teachers can consider how they increase their shared reading strategies and improve their reading style to include a greater portion of participation and imported information 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