

南 華 大 學

幼兒教育學系

碩士論文

Department of Early Childhood Education

Nanhua University Master Thesis

繪本教學提升幼兒閱讀理解能力
之行動研究

Action Research on Improving Children's Reading Comprehension Ability by
Applying Picture Books in Teaching Activities

指導教授：陳竝濬 博士

研究生：李慧如

中華民國一百零六年六月

南 華 大 學
幼兒教育學系碩士班
碩 士 論 文

繪本教學提升幼兒閱讀理解能力之行動研究

研究生：李慧如

經考試合格特此證明

口試委員：歐慧敏

邱麗儀

陳詒濬

指導教授：陳詒濬

系主任(所長)：范花文

口試日期：中華民國 106 年 6 月 1 日

謝 誌

終於到了寫謝誌的時刻，也代表我的研究所求學階段可以告一段落，論文也終於完成了，「真好！」這是此刻最直接的心理感受。回首來時路，雖然有艱辛也有快樂。艱辛的是，要同時兼顧工作與學業，常常學校與幼兒園兩頭忙；快樂的是可以跟一群在幼教領域志同道合的同學們一起學習，彷彿回到學生時代再次感受到那種美好的學生經驗；最重要的是還有一路陪伴我們成長與學習的師長們，讓我的研究所階段收穫良多。

我的論文能如期完成，首先要最感謝我的指導教授-陳竑濬老師，從最初期的論文名稱修改、計畫的內容引導、至最後的論文檢視，老師總是不斷地給予鼓勵、不厭其煩地給予寫作方向、引導我釐清論文寫作的脈絡與注意的細節。再來要感謝我的兩位口試委員，歐慧敏老師、邱馨儀老師，給予我在論文上的闕漏之處提供專業及具體的寶貴意見，讓我的論文能得以修正更趨嚴謹。

再來，要感謝我任職的園所、園內的教師同仁及家長、幼兒，因為有學校同仁的鼓勵與體諒讓我在工作之餘還能讀書做研究，完成我的理想。也因為有家長及幼兒們的支持及陪伴，讓我的研究得以實施，論文也才能如期完成。

最後要感謝我的家人，爸爸媽媽每次看到我坐在電腦前眉頭深鎖時，都會關心的問:要畢業了嗎?現在我可以大聲的說:是的!我要畢業了!感謝您們的關心與鼓勵。也要感謝我的先生一路的支持與相挺，及貼心的女兒給予我的鼓勵，真的感謝你們!

李慧如 謹誌 2017.06

繪本教學提升幼兒閱讀理解能力之行動研究

摘要

本研究旨在探究故事結構教學提升幼兒閱讀理解能力之教學歷程，並分析透過故事結構教學歷程中幼兒在閱讀理解能力之表現情形，以及進行故事結構教學提升幼兒閱讀理解能力時教師所面臨之教學困境。採用行動研究方式研究時間為106年1月~106年4月，共進行十二次的教學活動，選定6本繪本為實施故事結構教學的繪本教材，研究者依據鷹架學習的理論基礎，將教學活動分為教師示範期、教師引導期、幼兒獨力練習期三個階段。現場蒐集的資料有：故事屋學習單、故事結構評量表、省思札記、教室觀察記錄、協同教師回饋表等，透過不同的資料蒐集方法，及研究人員的專業對話及資料的重新檢核進行三角檢證。

本研究獲得的結論與發現：

一、在繪本教學的實施歷程：

- (一)繪本教學的歷程分為教師示範期、教師引導期、幼兒獨力練習期，教學流程為準備教學活動、發展教學課程活動，最後則是綜合活動。
- (二)繪本教學歷程應由簡至繁循序漸進，採用多樣化教學策略有助於幼兒主動參與討論及理解故事內容
- (三)活動時間的安排應視幼兒的學習狀況做調整，並設計動態的活動在課程中，提升幼兒的學習興趣。

二、在進行繪本教學歷程中幼兒閱讀理解能力之表現情形：

- (一)透過視覺化圖像策略讓幼兒以圖畫思考，可以增進幼兒對故事內容更加理解，能自行看圖說出故事內容。
- (二)幼兒對圖畫中人物表情、動作的觀察更敏銳，對繪本內容討論更熱絡。
- (三)經過故事結構教學後，可以明顯看到幼兒在閱讀理解能力上有提升。

三、在實施繪本教學所面臨之教學困境：

- (一)幼兒對故事結構元素「情境」中的時間及地點較無法具體描述，且對故事結構元素名詞不熟悉，增加幼兒認識故事結構元素的難度。
- (二)幼兒的繪圖能力差異影響合作故事屋海報繪圖內容。
- (三)幼兒對老師的提問內容容易混淆，考驗老師的故事結構提問技巧。

最後，研究者根據本研究結果與發現，繪本融入故事結構的教學策略確實可以提升幼兒的閱讀理解能力，因此，研究者提出相關建議及未來研究方向，以供幼兒園的教師及研究者做為參考。

關鍵詞：繪本、故事結構、閱讀理解、行動研究

Action Research on Improving Children's Reading Comprehension Ability by Applying Picture Books in Teaching Activities

Abstract

The purpose of this study is to explore whether the teaching process of story structure improves children's reading comprehension ability, to analyze how the comprehension ability of children performs in the process of story structure teaching, and what kind of dilemma teachers faced in the process of story structure teaching to improve children's reading comprehension ability. The research was conducted from January to October in 2017; 12 teaching activities were carried out. Six picture books were selected as teaching materials. Based on the theory of Scaffolding Instruction, the teaching activities were divided into three stages: teacher demonstration period, teacher guidance period, and young children independent practice period. The information collected on the site was: story house learning sheets, story structure evaluation sheets, reflective thinking notes, classroom observation records, and collaborative teacher feedback forms. Triangulation was conducted through different data collecting methods, professional research dialogue, and double-checked data.

The findings of this study are:

A. Implementation process of picture book teaching:

1. The picture book teaching activities were divided into three stages: teacher demonstration period, teacher guidance period, and young children independent practice period. The teaching process includes preparation of the teaching activity, development of the teaching activity, and comprehensive activity at the end.
2. The picture book teaching activities should be proceed, step by step, from simplified contents to complex details, and the use of diversified teaching strategies is helpful for children to take the initiative to participate in the discussion and understanding of the story.
3. The timing of the activities should be adjusted as a child's learning situation, and the design of dynamic activities in the curriculum could enhance children's interest in learning.

B. Children's reading comprehension ability performance during the implementation process of picture book teaching:

1. Through the strategy of visualization of the image, young children get to think about the picture, their understandings of the story content were enhanced, and eventually they can read the pictures on their own and retell the story.

2. Children become more observational to the characters' expression and action, hence they are more sensitive and eager to the discussion of the contents.
 3. After story structure teaching activities, one can clearly see that children's reading comprehension ability has improved.
- C. Dilemma teachers faced during the implementation process of picture book teaching:
1. Children are unlikely to describe in details of the time and place of the story structure elements, and they are not familiar with the terms of story structure elements, which increase the difficulty for children to understand the story structure.
 2. The differences of children's drawing ability affect their collaboration to draw the story poster together.
 3. Children are easily confused by teacher's questions about the story content, which examines teacher's story structure question asking skills.

Last, according to the results and findings of the present study, the researcher's teaching strategy of integrating structured storytelling into teaching can improve the reading comprehension ability of the children. Therefore, the researchers put forward relevant suggestions and future research directions for kindergarten teachers and researchers' reference.

Keywords: picture book, story structure, reading comprehension, action research

目次

第一章 緒論	1
第一節 研究背景與動機.....	1
第二節 研究目的與待答問題.....	6
第三節 重要名詞釋義.....	6
第四節 研究範圍與限制.....	8
第二章 文獻探討	9
第一節 繪本在教學上的運用.....	9
第二節 故事結構的意涵.....	17
第三節 幼兒閱讀理解之意涵.....	28
第四節 繪本教學之相關研究.....	36
第三章 研究設計與實施	49
第一節 研究架構與期程.....	49
第二節 研究方法.....	51
第三節 研究情境.....	55
第四節 教學規劃與實施.....	60
第五節 資料處理.....	64
第六節 研究倫理.....	67
第四章 研究結果與討論	69
第一節 繪本教學的實施歷程.....	69
第二節 繪本教學歷程中幼兒閱讀理解能力之表現.....	91
第三節 實施繪本教學所面臨之教學困境.....	119

第五章 結論與建議	125
第一節 結論	125
第二節 建議	129
參考書目	132
中文部分	132
西文部分	138
附錄	140
附錄一 40 本繪本相關資料	140
附錄二 繪本教材評選表	142
附錄三 繪本教材專家評選統計表	144
附錄四 繪本教材故事結構分析	146
附錄五 故事結構評分表	152
附錄六 教學活動設計	153
附錄七 教室觀察記錄表	159
附錄八 家長非正式訪談紀錄表	160
附錄九 家長同意書	161
附錄十 教學省思表	162
附錄十一 協同教師回饋單	163

表次

表 2-1 國內外各大圖書之獎項.....	13
表 2-2 國內以低年級或幼兒園學童為研究對象之繪本教學 相關論文一覽表.....	39
表 2-3 故事結構教學於幼童之相關研究整理.....	43
表 3-1 月亮班一周作息時間表.....	57
表 3-2 大班 15 位幼兒的閱讀能力及行為表現.....	58
表 3-3 6 本繪本教材難易度分析表.....	61
表 3-4 6 本繪本教材教學順序.....	62
表 3-5 資料分類編號表.....	66
表 4-1 繪本教學實施歷程表.....	70

圖次

圖2-1 Rumelhart的故事結構圖.....	19
圖2-2 Idol(1987)我的故事圖.....	22
圖2-3 Boulineau & Burke(2004)故事結構地圖.....	23
圖2-4 staal故事臉.....	24
圖2-5王瓊珠(2010)故事屋.....	24
圖2-6 故事屋.....	25
圖 3-1 研究流程圖.....	49
圖 3-2 本行動研究歷程圖.....	54
圖 3-3 「月亮班」教室學習區配置圖.....	56
圖 3-4 繪本教學策略圖.....	63
圖 4-1 分組合作繪製《子兒吐吐》故事屋海報.....	82
圖 4-2 教師示範期幼兒故事結構評分表分析圖.....	98
圖 4-3 教師引導期幼兒故事屋學習單.....	103
圖 4-4 教師引導期幼兒故事結構評分表分析圖.....	105
圖 4-5 分組合作《魯拉魯先生的庭院》故事屋作品.....	113
圖 4-6 幼兒獨立練習期幼兒故事結構評分表分析圖.....	117
圖 4-7 大班 15 位幼兒故事結構理解能力平均值分析圖.....	118

第一章 緒論

本章主要說明本研究的源起、研究者對於本研究議題的研究動機，及在幼兒園的教學現場實施繪本教學幼兒閱讀理解能力表現之研究目的與研究問題，最後則是闡述本研究的相關名詞釋義。全章共分四節，第一節為研究背景與動機；第二節為研究目的與待答問題；第三節為名詞釋義；第四節為研究範圍與限制。

第一節 研究背景與動機

近年來，許多的國家漸漸體會到要提升國家的競爭力，必須推廣閱讀，所以深耕閱讀成了先進國家此刻正著手進行的重要活動之一，無不積極的推動各項閱讀活動，甚至把閱讀的推廣當做國家的重要教育政策。1996年經濟合作與發展組織(Organization for Economic and Development, 簡稱 OECD)，在「科學技術和科技展望」的報告中提出「以知識為基礎的經濟」概念，報告中提到全球經濟發展型態將轉變為以知識為本位的經濟型態，生產力提升及經濟成長皆來自知識的驅動力，更提到國民的閱讀水準將深刻影響國家的經濟表現及社會的發展，閱讀能力越高的國家，其國民所得也越高，在國家的競爭力上也相對提高(林巧敏，2009)。聯合國教科文組織(UNESCO)，也從1995年開始將4月23日訂定為「世界閱讀日」，由此可見，閱讀已經成為全球的同步進行的運動(楊美華，2005；齊若蘭，2002)。所以閱讀不僅能開闊自己的視野，在國家的知識力量及國家競爭力上更是扮演重要關鍵，因為擁有知識就是擁有競爭力。

2006年台灣首次參加「促進國際間閱讀素養研究」(Progress in International Reading Literacy Study, 簡稱 PIRLS 的「國際閱讀素養評量」，在四十五個參賽國家中台灣位居第二十二名。PIRLS 對閱讀素養的定義是：學生能夠閱讀與理解各式各樣的文章，並從中學習且能在閱讀中獲得快樂(柯華葳，2012)。此外，PISA (The Program for International Student Assessment, 簡稱 PISA) 也是國際上認可具有公信力的檢測，評比結果也足以顯示國家的國際競爭力，是全世界教育改革的重要

參考指標，而台灣在 2009 年 PISA 評比結果中也顯示出台灣的學童雖然可以閱讀一般性文章及釐清簡單的問題，但是在思辨及批判、應用能力上略顯不足；另外在閱讀理解及統整、分析的能力上也尚待加強(李昭賢，2012)。

由上述的評比結果，可見台灣學童在閱讀理解上尚有不足之處，林巧敏(2009)則認為，相對於其他國家的閱讀發展，我國在推動閱讀的語文素養成效並未彰顯，期歸咎原因之一，就是學校老師在閱讀教學上缺乏教學策略，無法引起學童的閱讀興趣。因此推動閱讀政策是國家必須重視的教育政策之一。因此，教育部開始推動多項的閱讀教育政策，從 90~92 年間推動的「全國兒童閱讀計畫」、93 年推動的「焦點三百國小兒童閱讀計畫」、95 年針對偏遠國中推動的閱讀推廣計畫、97 年推動「悅讀 101-提升國民中小學閱讀計畫」，計畫的主要內容之一就是鼓勵學校及幼兒園推動家庭閱讀提升社會閱讀風氣，讓家庭重視及投入幼兒的閱讀工作(吳清基，2010)，98 學年度起實施「閱讀起步走」送給小學新鮮人每人童書一袋的計畫也成效良好。此外，在家庭閱讀活動的推行上，教育部亦鼓勵家長積極參與親子共讀，增進親子互動關係，奠定終身學習的基本能力等。

經過公部門的重視及陸續推動的閱讀計畫及教學現場的不斷思考及改革，所幸 2012 公布的 PIRLS 排名由 2006 年的第二十二名躍升為第九名，此證明台灣實施的閱讀策略是可以提升學童的閱讀能力。因為閱讀是教育和學習的核心，學會閱讀即是掌握了學習的關鍵能力。

1992 年，由英國公益組織「圖書信託基金」(Booktrust)發起的 Bookstart 運動，係全世界第一項專門為 0-3 歲嬰幼兒量身打造的大規模贈書活動；顧名思義，Bookstart 一字結合書籍(Book)及開始(Start)兩項意涵，透過免費贈書給育有嬰幼兒的家庭。台灣則是由信誼基金會在 2005 年與各地方政府合作，進行早期閱讀的推廣活動(信誼基金會，2006)，而教育部也在 2009 年加入「0-3 歲閱讀起步走」的推廣。根據相關研究指出，兒童可以藉由閱讀吸取知識及促進學習，並能透過閱讀豐富生活、獲得興趣。如果能讓兒童及早學習正確的閱讀，更可助於其在腦

力開發、語言發展、啟發想像及創造力上 (引自賴瑋真，2006)。前教育部長吳清基(2010)也提到，對幼小孩來說，閱讀更是重要，閱讀不僅可以幫助孩子開啟通往世界的窗口，且在認知、理解、語言、推理、及其他領域上也有程度上的提升。由此可見，閱讀對學前階段的孩子在各項學習皆有直接的影響。

學前孩子還不懂文字，所以在閱讀文本的選擇上就只能以最能吸引孩子興趣的繪本為閱讀工具，因為繪本上有豐富的圖像及色彩。圖像是幼兒學習的重要媒介，而且圖畫書的圖像內容呈現又是貼近幼兒的世界(沈家蓉，2006)。江麗莉(2006)認為，繪本的價值是可以提升幼兒的閱讀能力及美學的欣賞，更可拓展幼兒的生活經驗及增進幼兒的認知學習。可見圖畫書是培養幼兒閱讀最適合也是最貼近幼兒的最佳工具。

Chomsky提到幼兒的語言發展跟他們所接觸的閱讀經驗呈現正相關，亦即當幼兒接觸圖書的經驗越豐富，其語言的發展階段也會越高(引自黃瑞琴，1997)。所以應該讓孩子及早接觸閱讀，儘快學習閱讀的能力，以達到閱讀理解的目標。前教育部長曾志朗(2006)提到，閱讀可以產生很多的想像，而那些想像會刺激著我們的大腦神經，就像讓大腦運動一般，所以缺乏閱讀或是不閱讀，大腦很容易就會萎縮。

新課綱提到「社會溝通系統」社會溝通系統的兩大要務—理解與表達，這也是語文領域的主要能力，而「閱讀」則是十分重要的語文課程重點。有研究發現，幼兒隨著年齡增長，閱讀行為的發展也會越成熟，而且幼兒的閱讀行為發展是受到幼兒本身在閱讀興趣及閱讀頻率的影響，當閱讀興趣高或是時常閱讀的幼兒，其閱讀行為發展也會越高(黃瑞琴，1997)。繪本是幼兒園最常使用的教學資源，幼兒園教師常藉由繪本引導幼兒進行閱讀活動，因為繪本具備了圖畫及文字兩種符號系統，對於還不認識字的學前階段幼兒來說，可以藉由繪本上的圖像訊息、生動的插畫、有趣的情節吸引幼兒的注意，提升幼兒閱讀的動機，進而了解繪本中所傳達的訊息，讓幼兒增加對故事內容的理解。

因此，教育部更是推動閱讀向下扎根，在90年的「幼稚園101本好書」及104年度教育部國民及學前教育署「百本好書送幼兒園」閱讀活動中，充實幼兒園的圖書資源。圖畫書是文學及藝術作品的縮影，也是幼兒生活中最常接觸的學習素材。教育部「百本好書送幼兒園」活動就是依循專家學者建議，從中精選擬定100本適合2到6歲幼兒探索與體驗的圖畫書書單作為此次「百本好書送幼兒園」贈書內容，最重要的目的是提供幼兒多樣豐富的語文經驗，及在幼兒園中培養幼兒閱讀的興趣，並充實幼兒閱讀的內涵，以提供幼兒園教保服務人員作為規畫課程活動的資源(教育部電子報，2016.5.6)。

研究者在求學階段從幼保科、幼教學分班、幼兒教育系一路以來即以成為幼兒園老師為志向，考取正式教師後，已在幼兒園服務15年，教學經驗可以說是相當豐富。同時在求學階段及服務學校接觸到許多繪本，對繪本產生了好奇與探索的動機，也開始對繪本愛不釋手，再加上目前服務的幼兒園中有設立教育部專款補助的社區教保資源中心，每一年教育部皆補助圖畫書的購置，所以目前園內有教育部補助的圖書約3500冊，研究者看到幼兒園內藏書豐富的繪本，幼兒能有如此圖書資源更需要好好利用，希望將幼兒園內的繪本一一念給幼兒聽，多多的閱讀，看著幼兒在自己營造的閱讀氛圍中愉快的學習成長，提升幼兒的語文能力；更希望幼兒將繪本帶回家與家長共同來分享閱讀繪本的美好感受，這也是讓研究者熱衷在幼兒教育及推動繪本閱讀的動力。

林佩璇(2005)指出，孩子在閱讀圖畫書後，應該引導孩子對故事的內容進行澄清、提問，及表達故事的摘要，來提升孩子對故事內容的理解能力，更可奠定基礎的語文學習能力。但是研究者目前服務學校是個稻田環繞的社區，近年來因年輕人移往鄰近的市區發展，所以社區人口以老人居多，每一年的入學幼兒漸趨減少，家庭教育的功能略顯不彰，雖然推動親子共讀活動及閱讀護照認證，但是研究者在教學現場卻發現，老師在對幼兒進行閱讀認證，提問幼兒所閱讀的繪本內容時，孩子通常是答非所問或是無法回答；此外，研究者班級內的閱讀區雖然

布置了豐富的圖書，幼兒也會常常拿繪本翻閱，但也只是翻翻書、看看圖案而已，常常是無法說出繪本所傳達的內容。這讓研究者省思自己在班級內進行的繪本閱讀策略是否可行？幼兒真的有在閱讀嗎？為什麼幼兒會無法說出較完整的繪本內容呢？研究者亦發現到，幼兒很喜歡聽故事，有些繪本雖然經過老師導讀後，但幼兒在文本的閱讀理解能力上仍有相當程度上的落差，常常無法精確的掌握到摘要內容，可見孩子的閱讀理解能力普遍較弱，相對的口語表達能力也顯得較不足。所以讓研究者不斷思考，要如何利用學校豐富的繪本資源及有效的閱讀策略來實施繪本教學，此為研究者欲探究的研究動機之一。

近年來國內在學前階段對故事結構教學的研究中，實施故事結構教學對提升幼兒掌握故事內容、理解故事訊息及重述故事上有一定的助益(洪藝玲，2008；劉于菁，2008；劉麗毓，2008)。對學齡兒童也有提升閱讀理解能力(楊智雯，2008)、提升口語表達能力(林欣穎，2009)、增強學生提取大意的表現(吳書芸，2011；黃千玲，2009)。由前述研究結果可以看出故事結構教學策略在學童的閱讀理解、口語表達、故事重述、提取大意上皆有正向的結果，這讓研究者在選擇繪本教學的教學策略上有所依據，希望能經由故事結構分析繪本訊息的教學策略，及透過鷹架學習的概念，以繪本為主要教材，引導幼兒學習分析故事結構元素，掌握故事的基本架構及組織，學會如何閱讀繪本，進一步奠定幼兒學習獨立閱讀的基礎，並可以從幼兒的表現來分析幼兒閱讀理解的能力是否有所成長，此為研究者欲探究的研究動機之二。

此外，本研究是採行動研究方式，研究者亦是教學者，而「行動研究」就是第一線的實務工作者在實際的工作情境中，發現實務的問題時，解決實務問題的一項研究歷程(蔡清田，2000)。因此研究者想藉由行動研究的方式，探究在實施繪本教學的歷程中所面臨教學困境為何？及如何解決在教學上所面臨的問題？讓幼兒能快樂的融入繪本內容，從聽故事、說故事、故事共讀及繪本的討論與發表中

培養幼兒語文的理解與表達能力，進而提升幼兒的閱讀理解能力，此為研究者的研究動機之三。

第二節 研究目的與待答問題

根據研究動機，本研究的研究目的列述如下：

- (一)探究實施繪本教學提升幼兒閱讀理解能力之教學歷程。
- (二)分析透過故事結構進行繪本教學歷程中幼兒閱讀理解能力之表現情形。
- (三)探究進行繪本教學提升幼兒閱讀理解能力所面臨之教學困境。

研究者依據上述的研究動機與目的，本研究將透過行動研究實施繪本教學提升幼兒閱讀理解能力，擬探討下列研究問題：

- (一)教師如何實施繪本教學以提升幼兒閱讀理解能力，其教學歷程為何？
- (二)分析透過故事結構實施繪本教學提升幼兒閱讀理解能力之幼兒表現為何？
- (三)進行繪本教學教師所面臨之教學困境及解決方法為何？

第三節 重要名詞釋義

以下針對本研究名稱使用的名詞定義，包括對繪本教學、幼兒閱讀理解、行動研究的定義。

一、繪本教學

繪本也稱之為「圖畫書」，英文為「picture-story books」，指的是有圖畫、有主題、有情節內容的故事書，也是兒童書籍的一類。繪本主要利用圖畫來說故事，

有時圖畫與文字居於同等地位，但有時圖畫甚至超過文字而獨立存在成為書本的主題，像是無字圖畫書（李連珠，1991）。

本研究所稱的繪本，指的是內容包括圖畫與文字的書本，主要以本研究所挑選的進行繪本教學之繪本為主與幼兒生活經驗有關，包括故事長度適中、故事詞彙符合幼兒年齡、故事結構包含背景事件、內容組織易理解等標準。本研究所稱之繪本教學指的是位於嘉義縣太陽幼兒園所進行的繪本教學活動，實施方式為每週五早上 10:30~11:50 約 80 分鐘，由教師為幼兒選擇繪本進行繪本教學，由老師導讀故事，透過繪本進行故事結構討論與提問，增進幼兒對於繪本的閱讀理解能力。歷程可分為：(一)研究準備期(2016 年 5 月~2016 年 6 月)、(二)研究發展期：(2016 年 7 月~2016 年 12 月)、(三)研究實施期：(2017 年 1 月~2017 年 4 月)。

二、幼兒閱讀理解

閱讀理解是指閱讀者在閱讀文本時，能將自己的先備知識及文本中所敘述的情境結合，並且閱讀者能夠主動建構文本內容的意義，與文本進行交互作用，以理解文本中的句子、文本意涵。

本研究所指的幼兒閱讀理解是指以研究者任教的中、大混齡班的班級幼兒導讀繪本及進行故事結構討論後，透過提問方式，對幼兒進行故事結構評分，依據王瓊珠(2004)故事結構評分標準改編，採用的故事結構元素包括：主角、情境、主要問題、事情經過、故事結局等五項，檢視幼兒對文本內容的理解程度，當幼兒的故事結構評分表中得到的分數越高，則表示幼兒的閱讀理解能力越好。

三、行動研究

本研究採用行動研究方式，研究者即是參與者與教學者的身分來進行繪本教學活動，透過擬訂計畫、閱讀文獻、擬定教學設計與實施、資料蒐集、解釋資料、

反省與修正等步驟，根據教學現場發現問題及解決問題，以循環的方式進行實際的行動，來提升幼兒閱讀理解能力的歷程。

第四節 研究範圍與限制

本研究採用行動研究方式透過故事結構進行繪本教學以提升幼兒閱讀理解能力，本研究的研究範圍有以下的限制：

一、研究對象的限制

本研究對象為研究者任教之中、大班混齡班級幼兒中的大班幼兒共 15 位。由於研究結果推論僅適用於條件類似的班級幼兒，因此研究結果推論的對象受到限制，無法延伸到廣泛性的推論。

二、教學材料上的限制

本研究所選讀閱讀教材皆是以故事體為主的繪本，無法涵蓋所有文體，故研究結果的理解成效不宜直接推論到其他文體，因此在內容上有其限制。

三、研究者為教學者的限制

研究者亦是教學者，主觀意識及價值觀可能會產生不客觀的詮釋或推論，而造成真實性上的疑慮，因此為了讓本研究更具客觀性，採用多元的資料蒐集方式，並在資料的分析及研究結果的詮釋需多方採證，小心推論，增加研究的完整性。

第二章 文獻探討

為探討實施提問策略融入繪本教學對於提升幼兒閱讀理解能力之相關文獻與研究，本章共分為四節，第一節是繪本在教學上的運用，第二節是故事結構的意涵，第三節是幼兒閱讀理解之意涵，第四節繪本教學之相關研究。

第一節 繪本在教學上的運用

繪本有活潑生動的插圖，有趣味的文字說明，進入繪本世界就像進入到另一個奇妙的旅程，倘佯在繪本故事中。因為繪本是如此吸引人，這也是讓研究者以繪本做為研究工具的主要原因。林良(2000)認為孩子在內容豐富的圖畫書帶領下，可以擴展孩子的視野。希望經由繪本教學能讓孩子享受閱讀繪本的樂趣，進而提升幼兒的閱讀理解能力。

一、繪本的意義

繪本是近一~二十年來在幼兒園及國小很常見到的主要閱讀書籍，而且教育部更是大力推行閱讀活動，在「閱讀起步走」的活動中更是贈送每位小一新生每人一本繪本當新生禮物。而「繪本」是什麼呢？「繪本」是一種文淺意深的文學作品之一。它以簡短易讀的文字、精緻的視覺藝術和多元的主題，激發讀者的閱讀思考興趣(Henry& Simpson,2001；Miller,1998)。「繪本」也就是圖畫書(picture book)，日本則是稱之為「繪本」，目前還無統一的定義，它是一種以圖畫為主文字為輔，有的甚至只有圖畫而沒有文字的書籍；這樣的書籍特別傳達的是視覺效果，透過版面大而精美的插畫不但能輔助文字的傳達，更能強調主題內容的呈現。大都是為了閱讀能力尚不流暢的幼童而製作，它是在圖畫中陳述故事內容(林敏宜 2000)。

繪本也稱之為「圖畫書」，英文為「picture-story books」，指的是有圖畫、有主題、有情節內容的故事書，也是兒童書籍的一類。繪本主要利用圖畫來說故事，

有時圖畫與文字居於同等地位，但有時圖畫甚至超過文字而獨立存在成為書本的主題，像是無字圖畫書（李連珠，1991）。

圖畫書是為順應學前幼兒不識字或識字有限，而必須透過看插圖或聽故事的需求而產生的。所以圖畫書中，文字和圖畫同等重要，幼兒不只透過語文聽到這個故事，也可以從圖畫的安排看到故事發生的經過。圖畫書依不同年齡兒童的需求及不同的功能，可以分為：玩具書、概念書、無字書及圖畫故事書（黃郁嫻，2002）。

圖畫書的種類涵蓋範圍廣泛，鄭瑞菁(2005)認為從嬰幼兒的玩具書到適合較年長兒童的有情節的圖畫書皆可稱之。且依圖畫書呈現的方式可分為：有字圖畫書與無字圖畫書。依圖畫書內容可以分為兩大類：(一)文學類：如童話故事、神話故事、民間故事、童詩、兒歌；(二)科學類：有關人體、動植物、數學、圖鑑、天文史地，以及食衣住行等相關的內容。如果以故事的型態則可以區分為以下四種：(一)古典童話、民間傳說、神話故事(二)現代的童話故事(三)動物相關的故事(四)真實的故事。

林敏宜(2000)在《圖畫書的欣賞與應用》書中，將繪本分為：(一)不同材質：包含紙書、塑膠書、木板書、布書等。(二)不同內容：包含兒歌、童詩、圖畫書、數數書、字母書等。(三)不同形式：可自行閱讀的書籍、玩具書、立體書、無字圖畫書、預測性圖書等。

林美琴(2009)強調，繪本可以建立幼兒閱讀的基礎，也可以培養幼兒建立語感，讓幼兒透過閱讀從圖畫的刺激開始、慢慢建立圖感、進而是語感的提升。林真美(1999)也表示閱讀繪本的目的在於讓幼兒透過聆聽故事、閱讀故事，可以拓展自己的經驗，從中汲取成長的養分。

綜上所述，繪本目前並無統一的定義，通用的名稱有圖畫書、繪本、故事書，內容都是以文字和圖畫組合來描述故事情節、或是單單只有圖畫呈現故事內容，呈現視覺上的享受，這也是繪本與其他文學書籍最大的不同處；繪本的種類涵蓋

廣闊，繪本的題材也是多元豐富，繪本的內容能貼近幼兒的生活經驗，所以能夠吸引幼兒閱讀，甚至愛上閱讀，可見繪本在教育上是不可或缺的重要角色。本研究中所指的繪本是以圖畫為主文字為輔，或只有圖畫沒有文字的書籍。藉由繪本中的圖畫與文字彼此相輔相成，傳達故事中所要呈現的主題或是意義，進而提升幼兒的閱讀理解能力。

二、繪本的特性

研究者歸納了國內學者的相關論點，提出以下幾項繪本的特質：

- (一)趣味性:因為幼兒的注意力較無法持久，而繪本中融入趣味性以鮮明的色彩、活潑的造型吸引幼兒的注意，幼兒參與其中時能盡情的快樂、想像、及紓發情緒，因此維持較久的學習狀態(林敏宜 2000)。
- (二)圖像性:繪本的創作主要分為圖畫和文字，而且圖畫的重要性又遠遠超過文字，因為幼兒識字量有限，所以大多是「讀」圖畫，而且幼兒的觀察敏銳，總是能注意到圖畫中的小細節(鄭瑞菁 1999)。何三本(2003)亦表示圖畫是幼兒的語言，與幼兒的心意相通，繪本中的圖畫就是帶著幼兒進入文學世界的橋梁。
- (三)傳達性:圖畫書兼具語文及視覺傳遞兩種形式，在圖文並茂的繪本中，透過圖像的描繪及文字的解說，讓人感覺不僅是文字在說話，連圖畫也在說話，充分發揮「畫中有話、話中有畫」的境界(林敏宜 2000)。
- (四)藝術陶冶性:圖畫書除了有優美的文字外，還包含許多圖像的美感元素，欣賞一本繪本，就像是在享受一場視覺的美感饗宴(蘇振明，2002)。
- (五)教育性:鄭瑞菁(2005)認為好的繪本應具有教育意義，教育意義蘊藏在字裡行間，讓學生讀完後，可以從潛移默化中得到反思或啟示。繪本的世界廣闊浩瀚、圖文並茂，總是能吸引幼兒自動閱讀的興趣，達到寓教於樂的功能。
- (六)兒童性:鄭瑞菁(2005)指出圖畫書是專為學齡前或是學齡兒童所設計，所以故事內容要符合孩子的年齡，要讓孩子能夠體會及欣賞，太過淺顯的故事情節

無法引起孩子的興趣，但是過於複雜的遣辭用句孩子又無法理解。因此，在進行繪本教學時須顧及幼兒的身心發展，以幼兒能理解的語文程度進行教學，故事內容也要貼近幼兒生活經驗，圖畫書的圖像要鮮明生動、活潑有趣，以吸引幼兒主動閱讀的動機。

綜上所述，一本好的繪本在文字的鋪陳上，應符合幼兒能理解的程度為主；圖畫則應以鮮明的色彩、具有美感藝術性，來擴充幼兒的視覺感受及美感經驗；蘊含趣味性，讓幼兒參與其中時能盡情的快樂閱讀；同時還需具有圖像性及傳達性，讓幼兒在閱讀時感受到文字及圖像所傳達的故事意義；此外圖畫書的教育性，能提供多元的知識，拓展豐富的生活經驗，獲得有意義的學習。

三、選用繪本的標準

繪本的教育性和功能性越來越受到各界的肯定與重視，因為繪本的主要閱讀者都是學齡前或是學齡階段的幼兒，它可以提供孩子們無限的思考空間，在加上各種類的繪本內容，讓孩子們穿梭在不同的背景和空間，提供了孩子增進對故事內容的理解與閱讀能力的提升。研究者歸納了幾位學者的相關論點，提出以下幾項在選擇優質繪本時可以參考的標準：

(一)具有教育性:幼兒可以藉由閱讀繪本增進其認知、品格、生活等各方面的成長，學會自我認同，在學習判斷是非善惡及培養同理心上也有一定的助益(林敏宜，2000)。

(二)符合孩子身心發展及興趣:江麗莉(2006)認為，選用繪本最重要的考慮因素是孩子的興趣，所以老師在選用繪本時可以針對孩子的興趣、家庭背景、能力、人際互動等來做挑選。此外也須瞭解孩子本身的能力，包含身體動作、認知智能、語言詞彙理解、社會情緒等，才能為孩子挑選最適合的書。Bellon 與 Ogletree(2000)也提出適合孩子閱讀的繪本為:1.故事主題與孩子經驗相關；2.

故事情節為可預測性；3.文字的難易度適中；4.插畫具有吸引力，且對理解故事內容有幫助；5.故事的長度適中；6.繪本內容具有表演性。

(三)依繪本主題選用:繪本的選用可以依照繪本內容的主題來做挑選的依據(何三本，2003)。老師或是大人應該先閱讀繪本、瞭解繪本的主題後，再進一步評估是否做為閱讀的教材，是否適合孩子閱讀。

(四)能增進幼兒社會化:經由閱讀繪本，幼兒可以從繪本中認同主角與情境，也會和自己的生活經驗相連結，而且幼兒也會以繪本中主角的行為、態度做為被社會及同儕接受與否的因素(陳美姿，2000)。

(五)參考國內外得獎繪本:有得獎的繪本表示該書是經過繪本的評選專家學者認可，在繪本的品質及內容上已經過篩選，是最適合孩子閱讀的繪本，這也可讓老師或是家長在挑選繪本時做一準則。表 2-1 為國內外各大圖書之獎項:

表 2-1 國內外各大圖書之獎項

國內	國語日報牧笛獎
	信誼幼兒文學獎
	小太陽獎
	金鼎獎
	新聞局中小學生優良課外讀物推介
	國民健康局「健康好書」推介
	教育部 101 本好書
	好書大家讀
	中國時報「開卷」好書年度最佳童書獎
	教育部「百本好書送幼兒園」
國外	美國凱迪克獎(The Caldecott Medal)
	英國凱特格林威獎(The CILIP Kate Greenaway Medal)
	國際安徒生大獎 (Hans Christian Andersen Awards)
	國際安徒生繪本大獎 (Hans Christian Andersen Awards for illustration)
	加拿大總督文學獎 (The Governor General's Literary Awards)
	布拉迪斯國際插畫雙年展(Biennial of Illustrations Bratislava)
	德國繪本大獎 (Deutsche Jugendliteraturpreis)
	波士頓環球報號角書獎 (Boston Globe-Horn Book Award)
	加泰隆尼亞國際插畫雙年展 (Catalonia Illustrator's Fair)
	義大利波隆那國際兒童書展 (Bologna Children's Book Fair)

綜上所述，繪本的種類繁多，內容更是多元，所以教師為孩子挑選繪本時，必須先瞭解繪本的主題、種類、難易程度、及故事結構等，還要了解孩子的身心發展階段，再依據所要進行的教學活動來挑選，選擇適合孩子年紀、又是孩子感興趣的優良繪本，這樣才能讓繪本發揮它的功能與價值，孩子也才能真正的享受閱讀的樂趣，及學習到繪本所傳達的隱喻意義。

四、繪本教學的意涵

繪本教學是近年來被廣泛運用的一種教學活動，教師是引導者的角色，以繪本為教材，根據教學目標來設計繪本的教學方式，因為繪本是貼近幼兒生活及生動有趣的，所以很能讓幼兒融入在繪本情境中。(邱翠珊，2004；陳海泓，1997) 提到繪本教學是指運用圖文皆有的繪本，透過圖畫來敘述故事，讓幼兒從圖畫及老師導讀的文字中了解繪本內容的教學活動。(高惠娟、林逸卉、林曉君，2013) 指出繪本教學是教學者以繪本為教材，藉由觀看圖畫和文字、閱讀、聆聽，引導幼兒討論與分享的過程，進行故事內容的思考、內化，以達到教育目標的教學活動。

繪本有著文圖並茂的特性，其中蘊含著豐富的意涵，以繪本來進行教學及在師生的互動下，更能凸顯繪本的教育價值，引發幼兒的學習動機。

五、繪本教學的原則

繪本教學就是教師運用繪本來說故事，要進行有效的繪本教學，林敏宜(2000)就提出可以掌握以下三項原則:1.重視新經驗與舊經驗的銜接。2.符合幼兒的興趣、能力及身心發展特質。3.需要統整幼兒的各種學習經驗。王瓊珠(2004)則提出六項繪本教學的原則:1.連結學生舊有的先備知識；2.運用不同的故事導讀方式；3.閱讀故事時，可以一邊朗讀一邊手指文字，可以讓學生增加對文字的注意力；4.以開放性的問題引導學生進行討論；5.以不同的活動形式增加學生對故事內容的體會；6.對學生的回答和反應，保持開放、彈性的態度。

由上述可知，教師在進行繪本教學時應考慮幼兒的舊經驗及幼兒的身心發展，將幼兒當成學習的主體，透過多樣化、活潑化、統整化的活動安排，促進幼兒對繪本的了解，增進幼兒閱讀的動機及興趣。

六、繪本教學的價值

林敏宜(2000)提到由於圖畫書的內容豐富，可以讓閱讀的幼兒獲得以下價值

- 1.圖畫書的內容及種類豐富，它可以增長孩子在觀察性、思考性、感受性方面的認知學習。
- 2.透過討論與表達豐富幼兒的語彙、促進溝通及表達能力，增進語言學習。
- 3.圖畫書豐富內容讓孩子體驗到不同的人事物，開拓視野，豐富生活體驗。
- 4.優美的圖畫書中有調和的色彩及精美的印刷，能陶冶孩子心性，個人的審美態度和審美能力也能受到薰陶滋養。
- 5.在親子閱讀中，父母的情緒、表情、語言都會傳遞給孩子，無形中就會讓幼兒體驗到閱讀的樂趣。
- 6.圖畫書的文字簡明，插圖細膩，所以幼兒的想像力及創造力可以自由發揮，奠定幼兒探索思考及解決問題的能力基礎。

林芳菁(2006)也提出五點閱讀圖畫故事書對幼兒的價值

- 1.享受語言的學習與樂趣:圖畫書中可以接觸到語言的用法，關鍵字、新詞彙、重複句都可以幫助幼兒語言的學習。
- 2.認識自己與他人:透過圖畫書的內容幼兒可以認識到特定歷史、現代生活、不同宗教文化等，讓自己與他人的環境與文化產生連結。
- 3.探索情感:透過閱讀圖畫書幼兒能理解自己情感並同理他人，學習表達自我情感。
- 4.藉由故事中的經驗引發思考:幼兒能藉由閱讀圖畫書或是聆聽圖畫書的過程，從圖畫中蘊含的經驗內容，體驗到各種不同的知識與經驗。
- 5.培養藝術美感教育:好的圖畫書具備優雅文字、豐富圖畫色彩，除了可以陶冶幼兒心靈外，更可以培養幼兒對藝術的欣賞及美感教育。

日本作家山本直美認為喜愛繪本的孩子不會變壞，因為閱讀繪本，孩子可以從繪本當中學習到十項能力，包括：溝通力、想像力、自發力、道德心、親切心、專注力、好奇心、探究心、價值觀、自尊心等，可以培養出全人格的孩子（王華懋譯，2012）。

綜上所述，繪本在教育上有不可抹滅的價值，在教學過程中老師運用繪本中圖畫和文字都很豐富的特性，讓幼兒從圖畫書中了解圖畫所展現的內容，再經由與老師或其他成人的互動討論中進而了解圖畫書中所蘊含的意義，所以即使是一本小小的繪本，或是內容簡單易懂的圖畫書都有其隱含的代表意義在。因此繪本

常用在各種教學上幫助教學達到更好的教學成效，也讓孩子獲得更完整的學習。繪本教學在幼兒教育的應用上也有著適切性與重要性，因為趣味、生動、配合孩子理解程度的繪本對幼兒階段孩子是最有吸引力的，而且繪本的內容所包含的教育性意義也是讓孩子在認知發展有很大的助益。

七、繪本教學的實施方式及策略

如何進行繪本教學，學者們的看法不同，林真美(1999)提出，大人在幫幼兒說故事後不要急著提出說明或是詢問，只要當個繪本的演奏家，幫孩子灑下語言的種子；但也有其他學者如:黃珣瑛(2002)、方淑貞(2003)、谷瑞勉(2010)則是提出，大人在幫孩子說故事時應該是採用開放自由討論的方式，讓幼兒能自由的表達自己的閱讀想法、提出自己的疑問，老師可以循漸進的方式引導幼兒進行閱讀思考的可逆性。

繪本在教學的應用廣泛，實施的方式也有所不同，根據陳雅圻(2012)將相關的文獻整理歸納出三階段的繪本教學方式:

1.在準備活動方面:

- (1)選擇圖畫書:可以選擇與幼兒生活經驗相關、符合幼兒身心發展及幼兒喜愛的繪本，也可以參閱國內外圖書大獎的優秀書評。
- (2)情境佈置:可以陳列與繪本中角色、作者、物件等相關的物品佈置。
- (3)引起動機:可以讓幼兒猜書名、預測情節、觀賞插畫等吸引幼兒注意，引起幼兒閱讀的興趣。

2.在發展活動方面:

- (1)故事的述說方式:可以透過口語、臉部表情及肢體的動作說故事、也可用朗讀方式、或是偶說故事、視訊媒體述說故事。
- (2)圖畫書的分享討論:討論可以安排在說故事前的情節預測，也可以在故事高潮或是懸疑時停頓加入討論，即說完故事後的根據故事情節以 6W(何人、何處、何時、什麼、為什麼、如何)進行討論。

3.在綜合活動方面:在故事結束後所設計的延伸活動。

(1)語文類:看圖說故事、學習單、故事接龍、小書製作等。

(2)藝術類:舞蹈、律動、肢體展現、音樂及戲劇活動等。

(3)體能類:遊戲或是體能或律動。

(4)其他:戶外教學、情緒輔導、人際輔導等。

王瓊珠(2004)提出的故事結構教學中，也舉出幾項有效的教學策略:1.直接教導明確的故事結構策略；2.逐步引導學生學習故事結構策略；3.圖示故事結構，提供視覺圖像線索幫助學生組織故事內容；4.結合口語及書寫的訓練。善用繪本教學是可以擴大幼兒的學習領域，發揮潛移默化的功能，激發幼兒的潛在能力，讓幼兒發揮無限的創造想像力(蘇貞夙，2009)。

綜上所述，繪本教學的過程大致可以分成:故事前的準備活動、故事進行中師生共同討論及建構想法的發展活動、故事結束後的發表故事、及學習單分享的綜合活動。所以本研究所選擇的繪本是以幼兒喜愛且是符合幼兒身心發展的繪本為主，及讓孩子依著循序漸進的方式，在說故事前會先進行封面或是情節的預測，再透過故事結構元素的討論讓幼兒了解故事內容，最後在說故事結束後也會有故事接龍或是學習單的延伸活動。

第二節 故事結構的意涵

根據故事結構教學相關研究，故事結構教學策略的應用可以廣泛運用在各年齡層，而且研究發現，實施故事結構教學的結論都是肯定及正向的。運用故事結構教學提供學生鷹架與協助，再透過圖像式故事結構圖，建立學生故事結構元素的概念，有助於學生掌握故事中重要的元素及故事內容，對於故事理解、說故事長度及結構等能力，具有提升及維持效果，而且藉由與同儕互動、討論，能促進批判性和評估性的思考及讓幼兒語言更加精緻化。(趙尹薇，2006；鄭美良，2006；劉麗毓，2008；洪藝玲 2008)

本節主要探討故事結構及結構元素，及針對目前國內外相關故事結構教學之理論與實證研究進行文獻討論。一、故事結構的意涵，二、故事結構的理論基礎，以下分述之：

一、故事結構的意涵

故事結構(story grammar)是一九〇〇年代初期由人類學家分析民間的傳說才演變而來，雖然在文化及年齡上會有所差異，但是每一則故事都應有可以遵循的形態或模式，在故事中大多包括：主角、產生問題或是某種衝突、解決問題的過程；最後是結局等故事元素，而這些故事中的元素就被稱為故事結構(王瓊珠，2004；陳姝蓉，2002；鄭美良，2006)。黃瓊儀(2003)也提到每一篇故事皆有可遵守的一組規則，這些規則指的就是故事結構，故事結構就像是由句子組成的語法一樣，具有結合及衍生的功能，形成故事的方式及內容成分指的也是故事文法及故事結構。McConaughy提出的故事結構內涵是指故事基模會隨著幼兒年齡的增長而漸趨複雜，個體會存在屬於自己的故事基模模式，引導者需要依學習者的故事基模發展程度來介入，才能有效引導學習者達到閱讀理解(引自陳姝蓉，2002；鄭美良，2006)。

故事結構是一種認知、敘事的架構，可以提供讀者運用故事的結構來建構故事中所以要傳達的內容及意義，用來說明故事型態和連接故事中各元素的關係，以引導方式讓讀者把故事加以分析成有意義的組成方法，讓讀者理解故事內容的結構，進而達到理解故事內容的閱讀策略(鄭美良，2006；王逸芝，2007；Rumelhart，1975)。故事結構教學是先分析故事內容的結構元素，再有系統的教導故事的結構元素，讓學習者能逐漸掌握故事的基本元素，更進而以結構元素來掌握故事的主要概念(陳秀玲，2010)。將故事的結構作一分析後，可以讓閱讀者在閱讀故事時更容易掌握到故事中的主題及線索脈絡來建構故事的內容及大意，更能增進閱讀者在故事內容的理解。黃瑞珍(1999)則認為故事結構分析與一般說故事並無不同，但是故事結構分析特別強調將故事的內容以條理化的方式呈現，還需要留意故事內

容中字面上的理解及引申推論的隱含寓意。柯華葳(2007)指出，每個故事都包含背景、主角及情節，而且一個故事有可能由多個情節組成。每個情節則依故事內容的複雜度呈現故事的前因後果、主角的各種反應及表現及最後的結局。當孩子在閱讀故事時有故事體概念，閱讀時就更容易理解故事大意。

由上述論點中可以知道，故事因為有一定的組成模式，所以讓閱讀者可以從故事的結構中容易的觀察到故事的元素，掌握到故事的內容架構，對於學齡前的幼兒來說是很實用的教學策略。

(一)、故事結構元素

故事結構的元素演變中，Rumelhart(1975)是以故事文法結構來表徵故事基模的首位學者，Rumelhart仿照語言學專家將許多寓言故事的句子文法結構進行分析，擬出故事文法結構的規則，藉由故事的結構進而組成一個內在架構，而達到閱讀理解故事內容的一種閱讀策略，Rumelhart認為故事結構元素包括:背景及插曲，插曲的結構是指事件及反應，如圖2-1所示。

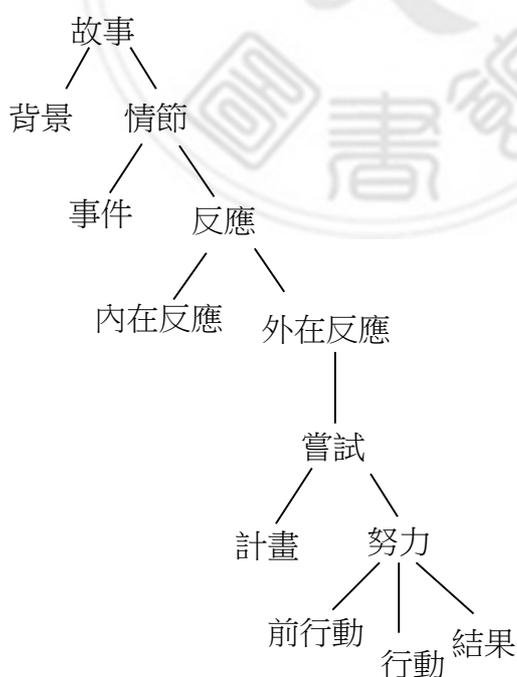


圖2-1 Rumelhart(1975)的故事結構圖

資料來源:李美鵬(2012)。**故事結構教學對提升幼兒故事敘說能力之研究**(未出版碩士論文)頁(11)。
臺北教育大學，臺北市。

Idol和Croll(1987)則認為故事的結構應包括人事、背景、問題、主要事件、結局。Montague等(1990)提到，Stein和Gleen這兩位學者的故事結構包括以下七個部分

- 1.主要環境介紹主角。
- 2.次要環境描述故事發生的地點時間。
- 3.起始事件改變情況以及引發主角的反應。
- 4.內在的反應，包括情感的反應、目標、願望及想法。
- 5.嘗試代表主角與目標的相關活動。
- 6.直接結果代表目標是否達成，及嘗試所引起的明顯改變。
- 7.反應包括:環境-主要環境與次要環境提供的資料訊息；事件-其他五個部分及其因果關係。

國內的學者中，莊瓊惠(1994)以角色、地點、重要事件、解決問題、故事情節為元素。蔡銘津(1995)將各學者的看法綜合後指出，故事的文章結構可分為以下幾個部分

- 1.背景(setting):主要介紹主角及發生的時間、地點。
- 2.原始事件(initiating event):指的是一項行動或是主意，能促使主角有進一步的行為發生。
- 3.內在反應(internal):主角對原始事件產生的內在反應。
- 4.嘗試(attempt):主角為了達到某種目的而所作的努力。
- 5.結果(outcome):主角進行嘗試後的結果。
- 6.結論(consequence):主角得到結果後的行為表現。
- 7.反應(reaction):主角對於結果的情緒反應或主意，甚至是事件的擴展。

黃瑞珍(1999)認為故事結構元素應包括:情境、問題、動作、結果。另外，李玉貴(2001)也指出，故事元素應包括

- 1.角色:故事中的角色是最容易與閱讀者的個人生活經驗相呼應。
- 2.情結:故事的生動情結最吸引閱讀者持續閱讀的動機。
- 3.場景:主要是鋪陳故事的主要來源。
- 4.主題:串連閱讀者閱讀意義的關聯性。

黃麗靜(2004)在幼兒說故事的類型與故事基模架構之分析研究中提到，幼兒故事的基模架構元素為:故事的背景(人物、地點、時間)、故事的主題、故事的結局以及情節的結構層次。

王瓊珠(2004)將故事結構元素分類出六項結構元素，這六項故事元素基本上包括了故事前、故事中、故事後的發展經過，而且也將主角的特質及其內在的心理感覺列入元素中，它們分別為:

- 1.主角和主角間的特質。
- 2.時間與地點的情境。
- 3.主要問題或衝突。
- 4.事情經過。
- 5.主角的反應。
- 6.故事的結局。

綜上所述，故事結構就是為了要幫助閱讀者閱讀，將故事中的句子文法結構進行分析成主角、情境、問題、事件經過、結果等結構元素，而組成的一個內在架構，讓閱讀者能達到閱讀理解故事內容的一種閱讀策略，本研究則是參考王瓊珠(2004)的故事結構元素，分類成三大項的結構元素進行故事結構分析:

- 1.背景:主角、時間、地點。
- 2.事件:主角遇到的問題、主角解決問題的過程。
- 3.結果:故事最後的結局。

(二)、故事結構教學的視覺化圖像策略

在故事結構教學的策略中，也相當重視以圖示方式來輔助理解故事內容，它是透過故事圖的方式組織、歸納故事內容，讓學童能重新架構整個故事的結構。教師若在進行故事結構教學時將故事中主要的結構元素，使用視覺化圖像來呈現，可以讓整篇故事主題更明確、更具有結構化，更具有視覺刺激的效果，幫助學童清楚、快速的組織故事內容(王瓊珠，2004)。

黃瑞珍(1999)也提到故事結構教學強調的就是故事的架構及故事主要結構元素，若能圖表的方式呈現，對閱讀者在閱讀時能及時掌握故事的內容架構，是一種相當實用的閱讀理解教學策略。有關故事結構教學圖示策略，常見的包括:故事圖(story map)、故事臉(story face)、故事屋(story house)等，雖然圖表的形式不同，

但都可以明確的以視覺圖像的方式呈現故事結構元素，對於學童重要要素的記憶和故事的閱讀理解上有實質幫助。以下分別論述之：

1.故事圖

(1)Idol(1987)的故事圖教學策略是一種後設認知策略，強調將故事架構及故事結構中的重要元素，以視覺圖表的方式呈現，可以引導閱讀者注意到文章中的因果關係，及故事前、中、後的發展脈絡及歷程，及表層訊息、內在隱含訊息，如圖2-2。

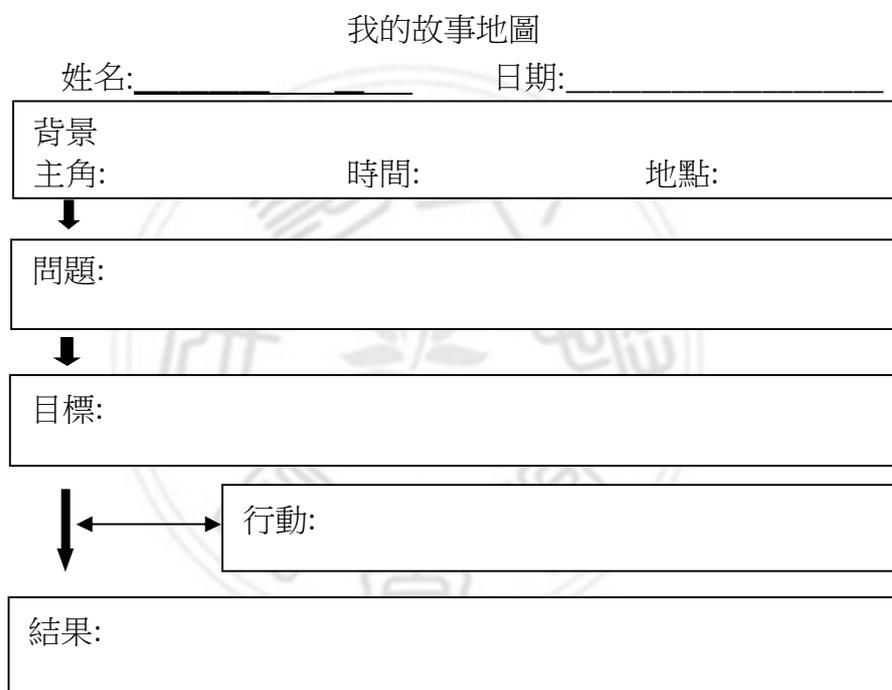


圖2-2 Idol(1987)我的故事圖

資料來源:楊清榮(2010)。故事結構分析策略對國小學童閱讀理解能力之影響-以閱讀理解教學系統為工具(未出版碩士論文)(頁11)。國立高雄師範大學，高雄市。

(2)Boulineau & Burke(2004)提出故事地圖，將故事結構元素以表格的方式有順序的呈現在地圖中，並指出故事圖有以下三項功能:1.協助學童將焦點放在相關的故事結構元素；2.給予視覺化的搜尋來獲得文章中的訊息；3.藉由學習的故事結構元素，組織故事內容的訊息及連結相關的故事結構要素，能讓學童在故事的閱讀理解能力上也有所提升，如圖2-3。故事圖運用視覺和空間，來展現文字中的重要訊

息，讓學童能從故事情節的脈絡中找出故事結構元素，也提供學童在閱讀時能留意到重要訊息，增加閱讀理解能力。

背景/時間:		
主角:		
插曲:		
問題	解決	結果
反應:		
主題:		

圖 2-3 Boulineau & Burke(2004)故事結構地圖

資料來源:謝魏娥(2013)。故事結構對國小低年級學生敘說及創說之能力探討(未出版碩士論文)(頁12)。康寧大學，台南市。

2.故事臉

故事臉由故事地圖改編，是故事結構策略中的一種視覺學習策略，提供一系列形狀的標記來呈現一個整體形象的臉，主要使用視覺化的架構協助閱讀者認識及記憶文章中的重要結構元素，如:眼睛代表主角和背景、睫毛則是次要主角、鼻子是對應的問題，嘴巴是由一系列的圓圈組合，代表主要事件和事件發展發展的經過和結果(Staal,2000)如圖2-4所示。Staal(2000)認為故事臉最容易建構和記憶，而且又有彈性運用的空間；還可以引導學童在故事重述及敘事體的寫作；在繪製過程中，師生示共同合作的方式來將故事中的結構元素逐一呈現，故事建構完成，故事臉也完整呈現。因此，故事臉結合學生熟悉的臉上器官位置來介紹故事結構元素，可以引起學生的學習動機，在輔助故事內容的記憶及理解上更容易產生連結。

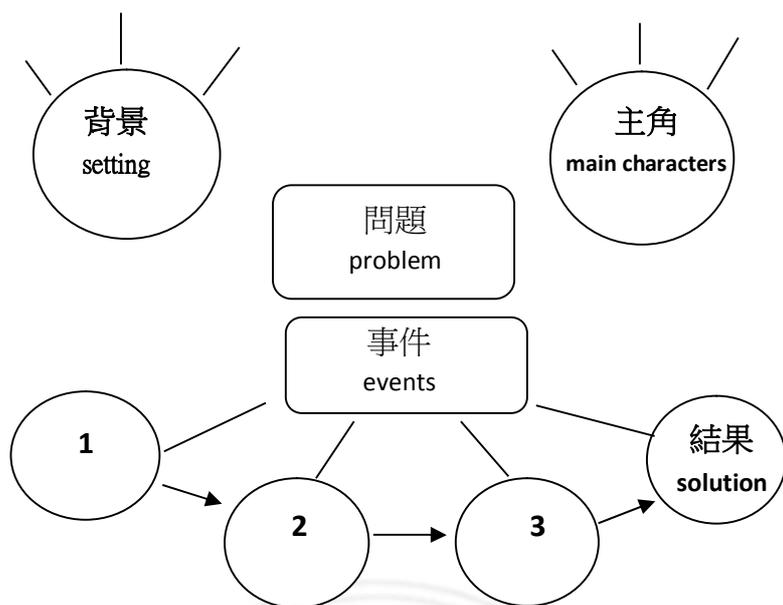


圖2-4 staal故事臉

資料來源:黃千玲(2009)。故事結構教學在國小一年級實施成效之行動研究(未出版碩士論文)(頁11)。國立嘉義大學，嘉義市。

3.故事屋(story house)

王瓊珠(2010)為建立學生具體的概念將故事結構比喻為房屋，藉由蓋房屋的方式，由下而上分三階段介紹，逐步引導學生認識故事主要的結構要素，目的在協助學生能更容易瞭解故事架構的概念，更進而讓學童獨自完成故事屋，並能重述故事，如圖2-5所示。

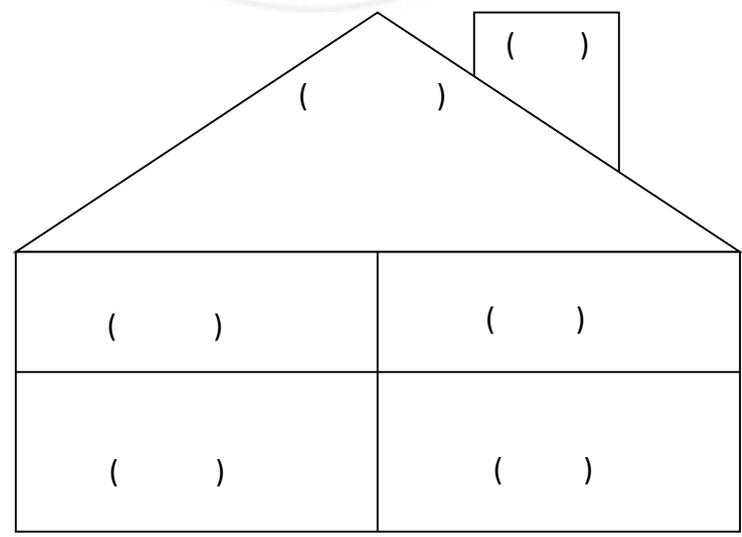


圖2-5 王瓊珠(2010)故事屋

資料來源: 王瓊珠(2010)。故事結構教學與分享閱讀-第二版(頁 212)。台北:心理。

綜上所述，不管是故事圖、故事臉、故事屋的故事結構教學教學策略，皆是將故事內容「視覺化」，利用圖示方式輔助閱讀者將所閱讀的故事依情節順序整理、留意故事中的重要訊息並組織和歸納，讓閱讀者能循著圖表順序重述故事，並在閱讀理解能力上有所提升。

研究者參考上述研究者提出故事結構教學的視覺化圖像策略，考量到學前幼兒的書寫、及語文能力，遂將以故事屋圖像自行設計故事屋學習單，鷹架幼兒學習分析故事結構。再參考王瓊珠(2004)的故事結構元素，分類成背景、事件、結果三大項的結構元素進行故事結構分析。故事屋一樓為故事背景，包含故事主角及時間、地點；故事屋二樓為事件發生經過，包括主角遇到的問題、解決問題的經過；故事屋三樓為故事的結局。幼兒利用繪畫方式將所閱讀的故事以故事結構元素的分析，按照故事結構的層次順序，逐一呈現在故事屋中，如圖2-6所示。

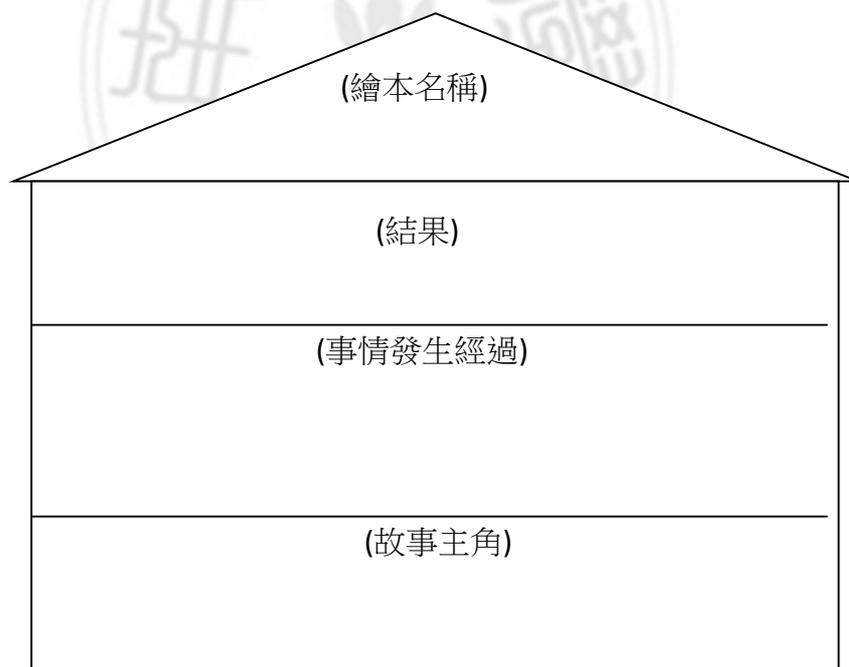


圖2-6 故事屋(研究者自行設計)

二、故事結構的理論基礎

(一)、基模概念

「基模」〈schema〉是認知結構的基本單位，由兒童心理學家皮亞傑〈Piaget〉於1920年代提出，Piaget認為嬰幼兒在面對外在的環境時，即有其本能反應，而這一套處理訊息的認知過程，即稱為基模。基模亦會隨著年齡增長及經歷的學習之歷程，不斷進行同化或調適而產生不同的基模，所以基模不只有量變的增加，亦有質變的精進，而基模就成為個體思考訊息、學習知識的最重要基礎(徐明珠，2004)。基模理論認為，個體的內在基模形成，是與外界的互動而產生的結果，個體已存在的內在基模，將經驗轉化在既存的認知結構中，再將接收到的新資訊用同化的方式存入之前的知識架構，產生理解的歷程(劉素梅，2006)。

(二)、故事基模

顏若映(1992)提出，閱讀者在閱讀故事時，會運用基模來理解與記憶，其使用之故事基模就可提供一個填補系統來組織故事內容。李嘉齡(2000)提到，故事基模能詳細的指出故事具備的內容成分、敘述事件的順序排列及事件之間因果關係的形式，讓閱讀者將所接收到的紊亂訊息進行重新組合，成為更進一步的觀點，讓故事的組織更完美。鄭美良(2006)也提出，故事基模是一個存在個體的內在認知結構，故事基模能引導閱讀者對故事的訊息進行編碼來決定故事呈現的形式，並連結故事中組成故事要素之間的邏輯關係，所以在閱讀過程中，故事基模必須和新輸入的故事內容產生連結，閱讀者才能理解故事的內容。McConaughy(1980)認為個體本身存在自己的故事基模，故事基模隨著年齡成長而逐漸擴展，因此在進行故事結構教學時，必須留意個體故事基模的發展程度，才能達到預計的教學成效。

(三)、鷹架理論

心理學家Vygotsky認為兒童不是獨自開創自己的世界，而是經由與他人的互動來重新創造自己的世界。社會互動可以讓兒童在情境中顯示其才華，而且可以獲得知識和智力的適應。許多研究也提到父母如何教導孩子從其他小朋友的互動中進行學習；父母如何依據孩子的表現來調整自己的協助策略，這即稱之為「鷹架」(scaffolding)。此外，Vygotsky也認為學習是可以引導發展的，經過妥善安排的

學習是能夠引發心智的發展，他的「最佳發展區域」(Zone of Proximal Development, ZPD)觀點中，清楚闡述學習與發展的關係，主要區分「兒童自己能做的」-兒童能獨自做到的實際發展層次；「兒童需要協助才能做到的」孩子獨自工作時，如果有成人的協助時，結果就會變的有所差異，這便是孩子擁有不同的「最佳發展區域」(王珮玲，2013)。ZPD是非常敏感的動力區域，對於一些兒童無法單獨完成的活動，可以藉由與其他人的合作互動來達成，這是喚起發展中的心智功能，而不是以發展成熟的部分(谷瑞勉譯，1999)。

在Vygotsky的看法中，教育是在孩子的ZPD區域提供經驗，活動必須是可以挑戰孩子的能力的，但是要在成人的引導下完成，剛開始成人需要協助孩子較多，確保孩子以最佳的程度，引導孩子在發展的路徑上積極前進。老師的角色是讓孩子在比他們能力再高一些的困難程度中保持工作，ZPD的下限是孩子獨立做一件事時，可以學習到的東西；上限則是孩子在觀看老師及同儕或是與他們互動過程中所學到的東西。當孩子在他人的協助下，會將自己的知識與新的資訊相連結並加以組織而得到更高層次得技巧，這樣建立知識和理解的過程即是「搭鷹架」(呂素美譯，2005)。王瓊珠(2004)也曾以鷹架學習概念運用在故事結構教學活動中，教學活動包括「故事朗讀」、「定義故事結構元素」及「使用故事圖表」等，教學歷程為教師示範、師生同儕合作、學生獨立完成的鷹架引導過程。而有效的鷹架行為必須有下列的成分和目標(谷瑞勉，1999):

- 1.具有聯合的問題解決:兒童參與在具有文化意義、合作解決問題而且有趣的活動中時，參加的對象可以是成人對兒童，或是兒童對兒童，重要的是孩子跟另一人共同達到目標的合作過程。
- 2.相互主觀性:是指過程中，參與的兩個人從對事情的不了解，慢慢藉由溝通、適應而產生共識，但是要在一個孩子能掌握的情況下才能促進學習。
- 3.溫暖與回應:互動過程中應該給與溫暖與回應，適時的讚美能提高孩子參與的意願，也讓孩子挑戰自己的意願達到最高成效。

4.將孩子保持在最佳發展區:建構孩子的活動和周圍的活動和環境，老師須依孩子目前的需要與能力，調整成人介入的程度。

5.促進自我規範:在孩子能獨立完成工作時，就儘快去除他們的控制及協助。

王瓊珠(2004)更提到，透過故事結構教學的研究結果顯示:

1.故事結構教學對學生的故事結構能力有所提升，是呈現積極的成效。

2.使用故事結構策略閱讀故事後，對故事內容的理解能力也呈現提升的成效。

3.透過故事結構策略閱讀故事後，在口語重述與書寫故事的能力上皆有不同程度的提升。

綜上所述，繪本結合故事結構教學可以結合基模理論，運用幼兒現有的基模，選擇搭配符合幼兒生活經驗及知識背景的繪本；故事基模能導引個體對新的故事進行編碼，有效的處理及統整故事所提供的訊息，理解故事內容，但是也須留意幼兒的故事基模發展程度；鷹架理論則是透過教學策略，將幼兒逐步導引學習故事結構，經由老師示範、師生同儕共同互動討論分析，最後則是讓幼兒獨立運用故事結構敘說故事，逐步建構幼兒的閱讀理解能力。因此研究者在規劃行動研究計畫時，將參考Vygotsky的鷹架理論，鷹架引導幼兒逐步學習故事結構分析過程，在繪本的挑選上會依幼兒的生活經驗及學習程度加以琢磨。

第三節 幼兒閱讀理解之意涵

柯華葳(2006)表示幼兒閱讀能力需要慢慢學習，如果有機會越早接觸閱讀，閱讀能力就越早形成，而且閱讀不只獲得知識，也提供休閒上的樂趣，而且越早開始越能體會到各種樂趣。由此可見，閱讀對幼兒的重要性有多大，幼兒能透過閱讀繪本享受美好的故事，教師也可以透過繪本教學提升閱讀的樂趣及理解能力。本節共分為三個部分:一、閱讀的意義與目的；二、幼兒閱讀的發展；三、閱讀理解的內涵；四、閱讀理解策略。

一、閱讀的意義與目的

洪蘭(2004))認為閱讀是閱讀者主動的進行資訊吸收的歷程。何青蓉(2004)認為閱讀是社會性的過程，透過閱讀可以了解他人的世界、與他人溝通，更是學習的基本工具。

閱讀能力是近年來各個國家都非常重視的基本能力之一，而且柯華葳(2006)更說到閱讀是進入學校語言的橋梁。孩子閱讀時的書籍使用的是學校的詞彙、文體和邏輯，提早閱讀就可以提早熟悉學校使用的詞彙和邏輯。

在幼兒的學習成長過程中，閱讀是孩子自學的最佳工具及方法，當孩子會閱讀時就可以隨時拿起想要閱讀的資料或文章來吸收知識，滿足求知的慾望或是休閒娛樂上的需求，而且許多國家都越來越重視閱讀這個部份，皆希望孩子可以從小就能培養閱讀的能力(柯華葳，2006)。

Kathy 認為閱讀的過程是利用字音字形、語法、及語意來建構文字意義的過程，幼兒透過掃描及擷取文字的意義產生預測，然後產生證實他們的預測或是推翻預測兩個結果:不是將新的資訊整合到自己的現有概念中，就是在產生衝突時調整自己的現有概念。而閱讀者就是運用字音字形、語法、及語意的線索整合閱讀資訊之過程(李連珠譯，1997)。

一篇文章的內容大綱，閱讀者可以從文字表面所陳述的意義得知，但是有時文章的意義並不是只有文字上所代表的而已，它的意義是閱讀者閱讀後腦袋裡所產生的；而閱讀理解就是把所閱讀的字、詞、句子再加上閱讀者個人的知識背景整合後，對閱讀者產生有意義的內涵(吳敏而、陳鴻銘 2002)。

Spodek 將閱讀區分為三種定義:1.閱讀是解碼的過程，學會了書寫符號及口語發音之間的關係，即是學會的閱讀。2.閱讀是從文字中獲取其代表意義，除了是解碼外還包括字與字音間的連結解釋。3.閱讀的過程是智力運作的延伸，除了解釋字與字音連結意義外，還包括批判性閱讀、問題解決及複雜智力運作能力的內涵(吳毓瑩、吳麗君譯，2002)。

閱讀的目的不僅是要幫助幼兒提升語文、認知發展及心靈的解放外，在閱讀的過程中還可以啟發幼兒的思考創造力，讓幼兒的思考層次更提升。胡美智與段慧瑩(2003)指出，當幼兒與成人進行對話時，透過分享及發問的技巧都會影響幼兒在認知層次的深度與廣度，幼兒能從各種角度來思考問題，從中了解他人的想法，學會包容與尊重。

綜上所述，有好的閱讀能力才能在學習過程中如魚得水相輔相成，而閱讀能力又必須從幼兒階段開始培養，所以只有在幼兒階段給予孩子豐富的閱讀經驗，奠定幼兒時期閱讀能力的基礎，才能有利於往後學習歷程中，促使幼兒有更多的思考面向。

二、幼兒閱讀發展

林芳菁(2006)提到，從幼兒學習的觀點來看，幼兒文學在幼兒的成長及學習歷程有著重要的地位，它可以幫助幼兒的語言、認知、情意、人格及道德方面的各項發展，而且早期的閱讀經驗更是讓幼兒良好閱讀習慣的根基奠定良好基礎。

在皮亞傑的認知發展理論中，「前運思期」(Stage of Preoperation)的幼兒又可分為前概念期(2~4 歲)、直覺期(4~7 歲)。前概念期的孩子還處於邏輯思考受限於不可逆性，所以這個時期的孩子對重複性情節的故事、神話及魔法故事特別著迷；直覺期的孩子則是尚未發展邏輯推理及演繹歸納的概念，但是在語言技巧上卻是積極發展中，此時期的孩子對有關人際關係的故事、真實的故事是最吸引他們的興趣。對孩子的閱讀能力來說，這個時期也是孩子探索的時期，他們喜歡發掘潛在的樂趣，如果能讓這個階段的孩子廣泛的閱讀不同主題或是種類的書籍，能增加孩子的閱讀興趣及探索樂趣。(鄭瑞菁，1999)。

黃瑞琴(1997)以讀寫萌發的觀點指出，閱讀不是只有解碼，它是獲得資訊及傳達資訊的過程，這些資訊則包括符號、標誌、文字、圖案，當幼兒從生活環境中觀察到這些資訊時，會運用自己的先備經驗與現有知識去推測、辨認、思考這些訊息的意義時，幼兒的閱讀發展就已經開始了。幼兒的閱讀發展可以分成三個

階段及其所代表的行為特徵(Cochrane, ochrane,Scalena, Buchanan, 1984；Reading in Junior Classes 1985/1997):

(一)、萌發的讀者(emergent reader)

- 1.有興趣的拿著書。
- 2.會注意環境中出現的文字。
- 3.會將書中的圖畫命名。
- 4.將熟悉的故事重新整合成自己的說法。
- 5.)辨認出自己的名字，及辨認某些字。
- 6.喜愛重複性語句的兒歌或是童謠。

(二)、早期的讀者(early reader)

- 1.了解文字是有代表意義的。
- 2.重新整合故事時會依循原來作者的文字。
- 3.喜愛唸書給別人聽，並且會辨認熟悉的字。
- 4.知道故事的主要因素結構。

(三)、流暢的讀者(fluent reader)

- 1.更精進的閱讀能力。
- 2.能處理文字的細節。
- 3.會獨自閱讀各種文字形式的書籍。
- 4.能以適當的速度閱讀故事。

依上述的閱讀發展而論，在幼兒園階段的孩子其閱讀的行為發展特徵應屬於萌發的讀者或是早期的讀者。從剛開始的接觸文字、探索文字、辨認文字、漸漸會應用文字、擴展自己的閱讀能力，孩子依循著自己的閱讀能力進行閱讀活動。

陳梅瑛(2014)參照 Sulzby 的幼兒閱讀行為研究，採讀寫萌發觀點，提出幼兒在閱讀繪本時所呈現的閱讀行為發展形態，可依序分為三個發展階段及十一個行為類別:

(一)第一階段:看圖畫未形成故事

- 1.指名和述說:此階段孩子常跳著翻頁，指著某一張圖畫說出該圖畫中的物品、名稱、特徵。將每一個圖畫看做是一個靜止的意象。
- 2.注意圖畫中的行動:幼兒注意到圖畫中的行動，把每一張圖畫當作獨立的單元，一面用手指著圖畫一面說出圖畫中的事物名稱或是其行為。
- 3.對話式說故事:幼兒以日常的口語對話式方式敘說圖畫中的故事，但是缺乏邏輯連貫性，無法形成完整故事。

(二)第二階段:看圖畫形成故事

- 1.獨語式說故事:幼兒使用說故事的語調及非日常生活用語來表達，包含許多口與連接詞，聽者能較了解所呈現的完整故事。
- 2.讀和說故事混合:由口說語言轉變為書寫語言的過渡階段，所以有時孩子是以書寫語言方式說故事，有時又以口說語言來說故事。
- 3.類似在讀原來的故事:幼兒在讀故事時是以回憶原文方式來說，並無依故事細節中的語言形態來說故事。
- 4.類似獨自說故事:幼兒在說故事時會逐字回憶故事並有自我糾正的行為，有時會有語言過度類化或是忘掉故事內容而停止說故事轉而要求大人說故事的情形發生。

(三)第三階段:試著看文字

- 1.察覺到文字而不願讀故事:幼兒察覺到書中的文字但是假裝看不懂，而要求大人協助將字念出來。
- 2.部分的讀:幼兒開始會注意文字的某一部分，但是無法將字音、字形、字義整合，雖能用手指字但會有閱讀方向上的錯誤發生。
- 3.以不平衡策略讀:此階段幼兒可能會略過不認識的字、或是過度依賴自己認識的字，甚至尋求大人的協助。

4.獨立的讀:幼兒能不依賴大人自己讀出書中文字及能自我糾正，閱讀時能整合字音、字形、字義等閱讀方面的知識，繼而進行閱讀。

由以上的研究顯示，幼兒的閱讀發展是以無目標的先看圖畫開始，再來是對圖畫產生有意義的敘述，透過圖畫產生與文字的連結，隨著認識的文字增加，幼兒的邏輯思考也越精進，最後就會有完整的故事出現，而且隨著幼兒的年齡發展，其閱讀能力將趨於越來越成熟。研究者將依據陳梅瑛(2014)敘述 Sulzby 的幼兒閱讀行為形態，對研究對象進行現況評估。

三、閱讀理解的內涵

閱讀主要是幫助幼兒理解文本的內容，而閱讀是需要學習的，好的閱讀學習策略是拓展幼兒閱讀理解的方法。吳訓生(2001)提出閱讀者在閱讀理解的過程中，不只是單方面的接收文本的訊息並解碼外，更需要閱讀者用自身的知識，自動的對訊息做編碼，以增進閱讀理解。幼兒能將繪本中的字一個一個讀出來並不代表幼兒是理解這個故事的，幼兒必須分析字與字間的關聯性，也必須知道哪些字整合起來會成為有意義的詞，要具備這樣的能力，閱讀者都要有一些跟故事內容有關的先備知識，而這些知識的獲得則大部分透過閱讀而來(柯華葳，2006)。

閱讀理解是指閱讀者根據文章的內容條件來引伸作者想要傳達意義的過程(林蕙君，1995)。洪蘭(2001)曾指出，閱讀理解能力並不會天生就能擁有的能力，它是閱讀者必須不斷用自己的閱讀經驗及先備知識來處理訊息並解析文章的內容，才是達到閱讀理解，所以閱讀能力是學習而來。

對於閱讀理解還有以傳統觀點和心理學觀點來說明(李庭熒，2013；莊淑雅，2012；魏利真 2011):

(一)傳統的觀點:

閱讀是技能的表現，只要具備應有的閱讀技能，閱讀理解就能自動產生，還可區分為四個層次:

- 1.字義的理解:從字句中了解文章的主題及思想，包含事實、細節、次序及文章的提示訊息。
- 2.推論的理解:根據文章的訊息連結自己的知識經驗，推論其隱含的意義，包括解釋、預測、比較、對照和因果關係。
- 3.評鑑的理解:根據文章的訊息產生自己的觀點，包括價值判斷、決定主張，支持或是拒絕某些觀點。
- 4.批判的理解:分析閱讀的內容格式，區辨文章字句的形式和語態，了解文章的邏輯性與一致性，並對文章進行價值批判。

(二)心理語言學的觀點:

認知心理學家與訊息處理論的學者強調，閱讀要達到理解需要讀者運用已知的先備經驗與文章中未知訊息交互作用的歷程。所以閱讀理解應具備以下條件:

- 1.閱讀者須對具備語言知識及先備經驗的基礎，理解則是建構於現有的先備知識上。
- 2.閱讀理解是經由語言獲得意義的過程，會受到個人生活及文化經驗的影響。
- 3.閱讀理解是思考過程，閱讀者須透過認知思考的歷程，建立並驗證假設，想出解決之道。
- 4.閱讀者必須主動結合已具有的概念結構和知識，貫通文章內容而達到閱讀理解。

林振春(2001)認為閱讀理解有以下的層次:

- 1.能認識字彙語詞了解文本內容與詞句的意義。
- 2.掌握段落中作者論點。
- 3.了解全文意義，能解讀文本背後隱含深意與想法。
- 4.能推論、詮釋、歸納連結已有的知識架構，整理成有系統的知識。
- 5.能獨立思考、批判評析提出自己的見解。
- 6.能將所學知識應用在生活上。

綜上所述，閱讀能力是學習而來，閱讀主要是幫助幼兒理解文本的內容，亦是閱讀者與文本交互作用下，建構文本意義的歷程，而且閱讀理解從最初的字彙理解、推論詮釋、價值判斷、批判評析做層次區分，要達到閱讀理解，閱讀者須具備有認知知識、生活經驗、語言及閱讀的相關先備知識，才能與所要閱讀的文本產生互動，所以閱讀理解會受到個人生活及文化經驗的影響。因此，本研究是利用繪本教學提升幼兒閱讀理解能力之研究，將在實施繪本教學時透過繪本故事結構討論的情境中結合語言表達、邏輯思考、推論理解等，讓幼兒在口語表達中展現對繪本內容的理解程度。

四、閱讀理解策略

陳淑敏(2006)提到，年紀幼小的孩子是需要成人給予閱讀上的引導。閱讀也不是天生就會，是需要有閱讀方法的指導，才能協助孩子在閱讀過程中了解文章的重點。閱讀理解策略是指依不同文章、不同的閱讀目的來彈性調整閱讀的方法，讓閱讀者能達到閱讀理解(林蕙君，1995)。閱讀理解策略也可以說是要讓閱讀者理解文本，了解文本內容重點的行為(連啟舜，2002)。所以只要是能幫助閱讀者達到閱讀理解所進行的教學策略，都可以稱做是閱讀理解策略。

黃彥豪(2015)從文獻整理中歸納出閱讀教學大致區分為三大類:

- 1.直接教學法:以教師指導和示範為主，配合課程做適當的練習，容易忽略閱讀興趣。
- 2.合作教學法:以學生為中心的教學模式，同儕相互合作，教師扮演協助角色是時提供協助，但是若同儕互動不佳會造成目標較難達成。
- 3.交互教學法:強調教學過程中師生間的互動及對話，教師由初期的主要教學者經過具體且明確的閱讀策略示範給學生了解後，轉移至同儕間互相協助閱讀，最後是學生逐漸進行自行閱讀。

高宛蓉(2015)也將適用於學齡前幼兒的閱讀引導策略做一歸納:

- 1.分享式閱讀教學:分享式閱讀最早由 Holdaway 所提出，它是成人透過「提問」、「引導」、「示範」的過程來引導幼兒理解所閱讀書籍的方法。分享式閱讀教學就是師生共同閱讀圖畫書，以互動式的朗讀、彼此分享、討論的形式進行的閱讀教學活動。可以進行的討論活動有(1)封面介紹及預測(2)教師帶領閱讀(3)教師帶領討論(4)延伸活動:目的在幫助孩子回憶故事內容，讓幼兒表達想法感受，再與自身經驗連結。(5)重複閱讀幫助孩子熟悉故事原文，協助發展閱讀能力。
- 2.相互教學法:相互教學法強調師生間的互動，教師和同儕是輪流擔任教師的角色，目的是幫助閱讀者能主動閱讀，增進閱讀理解；理解監控和後設認知的發展。四種策略為(1)預測:閱讀者根據文章的標題或是圖示整合文章的資訊，推論下一段落可能出現的情節。此方法可以激發閱讀者的好奇心讓閱讀者主動閱讀。(2)提問:閱讀者在閱讀後找出文章中的重要概念做為提問，形成自我自答，這樣可以幫助閱讀者辨別文章的重點及文章的整合。(3)澄清:是監控理解的歷程。當閱讀者對文章產生疑惑或是不了解時，可以透過重讀和澄清的方式共同討論，幫助閱讀者釐清文本內容。(4)摘要:當教師對文本內容進行說明後，閱讀者能用簡短的語句整合，表達出重點為何的技巧，它可以讓閱讀者專心於閱讀內容段落，幫助閱讀者選擇重點。

綜上所述，透過閱讀策略的引導，能讓閱讀者在閱讀時更有目標的進行閱讀活動，而且透過師生間的互動讓教學活動更有趣。上述的閱讀教學策略方法中，皆有提到由最初的老師示範引導、接著是同儕或是師生間互動、最後才由學生獨立閱讀。其中又以王瓊珠的故事結構教學策略最為簡潔又明確，而且也提到用圖示方式呈現故事地圖，利用視覺的圖像來理解故事內容，這對還不認識字的學齡前幼兒來說，是非常適合的教學策略，因此研究者將利用王瓊珠(2004)提出的故事結構教學方法針對班上的幼兒進行閱讀理解的策略引導，藉此探究幼兒在實施繪本教學時閱讀理解能力上的表現。

第四節 繪本教學之相關研究

本節主要針對目前國內外相關繪本教學及閱讀理解之實證研究進行:壹、繪本教學成效相關研究。貳、故事結構教學成效之相關研究。研究者以全國碩博士論文網為蒐集論文研究的來源，研究主題聚焦在「繪本教學提升幼兒閱讀理解能力」上面，篩選出以國小低年級至幼兒園幼童為研究對象，使用繪本教學增進閱讀理解為主軸，或具故事結構教學與閱讀理解之代表性論文進行文獻比較。

壹、繪本教學成效相關研究

近年來市面上皆可以看到各式各樣的繪本正大量的出版著，各個學校運用繪本來進行教學相關活動的研究也不少，研究者將相關內容整理如下:

莊雅清(2015) 針對國小二年級學童進行透過繪本教學改善國小二年級學童閱讀理解能力之行動研究中發現，二年級學童實施繪本教學後，學童的閱讀理解能力有明顯進步，而且在實施繪本教學後，學童在字義理解、文意理解能力也有相對的進步。

林麗淑(2014) 也是針對國小二年級學童進行閱讀理解策略應用於繪本教學對國小二年級學童閱讀心得寫作成效影響之準實驗設計研究，研究結果顯示，接受繪本教學閱讀理解策略的實驗組學童，其閱讀心得寫作表現之後測分數顯著優於控制組學童。且實驗組學童對於繪本教學閱讀理解策略持正面肯定看法。

何僅宜(2014)則是針對高雄市公立幼兒園教師運用圖畫書教學進行質性研究深度訪談之研究，受訪者為 5 位高雄市公立幼兒園有圖畫書教學經驗之幼教師，訪談結果發現，1.圖畫書的脈絡明確容易引領幼兒進入主題相關活動 2.圖畫書內容廣泛多元，可以拓展幼兒生活經驗 3.圖畫書吸引幼兒興趣，引起幼兒學習動機 4.圖畫書能增進幼兒語文能力 5.圖畫書能幫助幼兒解決問題提供具體資源及經驗 6.圖畫書能增進幼兒推理、想像能力 7.圖畫書能增進幼兒語言能力。

陳梅瑛(2014)以 28 名幼兒，其中 20 名大班生、8 名中班生為研究對象，實施繪本教學提升幼兒閱讀能力之行動研究，研究結果發現，1.繪本教學中提問策略的運用，使幼兒從學習閱讀至閱讀理解，再到閱讀中思考。2.繪本教學中提問策略的使用，會受到幼兒專注力影響。3.實施繪本教學時，會受到家長對閱讀態度

的影響。4.繪本教學中提問策略的運用須涵蓋故事架構、角色感受及結合生活經驗。

高宛蓉(2015)以質性研方式針對 18 位大班幼兒進行繪本討論教學方案中幼兒閱讀理解的表現研究中發現:1 透過繪本討論教學，幼兒可以指出圖片說出證據，並說出自己想法。2 透過教師引導性提問，幼兒從生活經驗的想法表達到能逐漸展現繪本內容的理解能力。3 年紀小的幼兒可以在環境支持的氛圍下自然的討論。4 透過繪本討論幫助幼兒思考、不擅表達的幼兒可以進行觀察模仿。

羅婉珍(2015) 以量化研究為主質化資料為輔，針對研究對象為 22 名混齡班幼兒，年齡為 3~6 歲、男女比例為 9:13，進行提問策略融入閱讀教學對幼兒閱讀理解與口語表達能力之影響的準實驗單組前後側設計之研究，將不同的策略融入閱讀課程中，發現進行提問策略融入閱讀教學對幼兒閱讀理解能力有正向之影響；提問策略融入閱讀教學對幼兒口語表達能力亦有正向之影響。

蔡婷然(2010)以行動研究方式，針對七名大班幼兒及十名中班幼兒為研究對象，以相互教學法中的預測和提問融入繪本教學中，研究結果發現，當幼兒熟悉預測和提問策略後，上課的參與度提高、也增進幼兒對閱讀繪本的自信心，提升閱讀能力。

曹憶雯(2016)以行動研究方式，針對國小二年級 26 名學生為研究對象，探討提問策略結合概念構圖，運用於二年級學生繪本閱讀的研究歷程。研究結果顯示，教師實施提問策略結合概念構圖應用於繪本閱讀理解的教學過程中，教師的教學能力有所增長，且獲得專業成長。

賴蕙瑩(2015)以準實驗研究法，以二年級丙班實驗組 26 人、控制組 27 人，探討繪本教學對國小二年級學童造句表現之影響，研究結果發現: 1.繪本中生動活潑、色彩豐富又有趣味性的圖畫，容易吸引學童，引起學童的學習興趣與動機。2.選擇與學童生活經驗相近的繪本，較能引起學童共鳴與注意，閱讀態度也會較積極。

郭小華(2016)利用準實驗設計，以包含大、中、小班年紀之混齡班級幼兒共 24 名，實施創造性繪本教學對混齡班級幼兒創造力之研究一以新北市某幼兒園為

例，得到的研究結果為: 1.創造性繪本教學對幼兒創造力的流暢性、獨創性、想像力，較前測有顯著差異。2.教師在混齡班級考量幼兒個別差異，幫助幼兒學習合作與協商，增進各方面能力。

宋媛媛(2015)以行動研究方式，探討繪本教學融入幼兒讀寫活動之行動研究，研究對象是針對幼兒園中、大混齡之幼兒，進行為期三個月的繪本教學活動。研究發現:1.教師帶領幼兒閱讀繪本時，有順序的閱讀模式及指讀策略能幫助幼兒增進書本概念。2.對話閱讀的策略則較能引發幼兒討論與思考。3.繪本教學搭配延伸活動，能促進幼兒讀寫學習動機。

謝宛真(2009) 以台北地區一所托兒所中六名語言測驗表現低落幼兒為對象，每週兩次、每次 50 分鐘來實施繪本教學，並其中挑選兩名幼兒進行個案研究。研究旨在於探究繪本教學對語言測驗表現低落幼兒在語言能力的專業成長與啟示。研究發現，1.在繪本教學過程中，語言測驗表現低落幼兒的詞彙能力、平均語句的長度表現上有所提昇。2.後測結果的顯示以及教師和家長的發現，孩子在語言表達上有所成長。研究者依據論文的年代順序彙整於表 2-2:

表 2-2 國內以低年級或幼兒園學童為研究對象之繪本教學相關論文一覽表

研究者/年分	研究題目	研究對象	研究方法	研究結果
謝宛真(2009)	語言測驗表現低落幼兒在繪本教學過程中之表現研究	兩名托兒所語言測驗表現低落幼兒	進行個案研究	1.語言測驗表現低落幼兒的詞彙能力、平均語句長度的表現上有所提昇。 2.後測結果及教師、家長也發現孩子在語言表達上有所成長。
陳雅圻(2014)	運用圖畫書教學提升幼兒動機之探究	立意取樣 6 名幼兒(5 位大班、1 位中班)	質性研究	1.圖畫書教學能提升幼兒的閱讀動機。 2.圖畫書教學歷程中運用討論、預測、故事結構等策略，對識字能力及自行創作故事有正向影響。 3.須持續提供圖書設備及閱讀活動，保持幼兒閱讀動機。

續下頁

<p>陳梅瑛 (2014)</p>	<p>繪本教學提升幼兒閱讀能力之行動研究</p>	<p>共 28 名幼兒(20 名大班生、8 名中班生)</p>	<p>行動研究</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1.提問策略的運用，使幼兒從學習閱讀至閱讀理解，再到閱讀中思考。 2.提問策略的使用，會受到幼兒專注力影響。 3.實施繪本教學時，會受到家長對閱讀態度的影響。 4.提問策略運用須涵蓋故事架構、角色感受及生活經驗。
<p>林麗淑 (2014)</p>	<p>閱讀理解策略於繪本教學對國小二年級學童閱讀心得寫作成效之影響</p>	<p>國小二年級學童</p>	<p>準實驗設計</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1.閱讀理解策略實驗組學童，其閱讀心得寫作表現之後側分數顯著優於控制組學童。 2.實驗組學童對繪本教學閱讀理解策略持正面肯定看法。
<p>何僅宜 (2014)</p>	<p>高雄市公立幼兒園教師運用圖畫書教學之研究</p>	<p>受訪者為 5 位高雄市公立幼兒園有圖畫書教學經驗之幼儿教师</p>	<p>質性研究深度訪談</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1.圖畫書的脈絡明確容易引領幼兒進入主題相關活動。 2.圖畫書內容廣泛多元，可以拓展幼兒生活經驗。 3.圖畫書吸引幼兒興趣，引起幼兒學習動機。 4.圖畫書能增進幼兒語文能力。 5.圖畫書能幫助幼兒解決問題提供具體資源及經驗。 6.圖畫書能增進幼兒推理、想像能力。 7.圖畫書能增進幼兒語言能力。
<p>莊雅清 (2015)</p>	<p>透過繪本教學改善國小二年級學童閱讀理解能力之行動研究</p>	<p>國小二年級學童</p>	<p>行動研究</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1.實施繪本教學後，學童的閱讀理解能力有明顯進步。 2.透過繪本教學後，學童在字義理解、文意理解能力有進度。

<p>賴蕙瑩 (2015)</p>	<p>繪本教學對 國小二年級 學童造句表 現之影響</p>	<p>二年級丙 班 實驗組 26 人、控制組 27人</p>	<p>準 實 驗 研 究 法</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1.繪本中生動、色彩豐富、趣味性的圖畫，引起學童的學習興趣與動機。 2.選擇與學童生活經驗相近的繪本，較能引起學童共鳴與注意，閱讀態度也會較積極。
<p>羅婉珍 (2015)</p>	<p>提問策略融 入閱讀教學 對幼兒閱讀 理解與口語 表達能力之 影響</p>	<p>22 名 幼 兒，年 齡 3~6 歲， 男 女 比 例 9:13</p>	<p>準 實 驗 單 組 前 後 側 設 計</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1.提問策略融入閱讀教學對幼兒閱讀理解能力之影響。 2.提問策略融入閱讀教學對幼兒口語表達能力之影響。
<p>宋媛媛 (2015)</p>	<p>繪本教學融 入幼兒讀寫 活動之行動 研究</p>	<p>幼 兒 園 中、大混齡 之幼兒</p>	<p>行 動 研 究</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1.教師帶領幼兒閱讀繪本時，有順序的閱讀模式及指讀策略能幫助幼兒增進書本概念。 2.對話閱讀的策略則較能引發幼兒討論與思考。 3.繪本教學搭配延伸活動，能促進幼兒讀寫學習動機。
<p>高宛蓉 (2015)</p>	<p>繪本討論教 學方案中幼 兒閱讀理解 的表現</p>	<p>18 位大班 幼兒</p>	<p>質 性 研 究</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1.透過繪本討論教學，幼兒可以指出圖片說出證據，並說出自己想法。 2.透過教師引導性提問，幼兒從生活經驗的想法表達到能逐漸展現繪本內容的理解能力。 3.年紀小的幼兒可以在環境支持的氛圍下自然的討論。 4.透過繪本討論幫助幼兒思考、不擅表達的幼兒可以進行觀察模仿。

曹憶雯 (2016)	提問策略結合概念構圖應用於國小二年級繪本教學之研究	國小二年級 26 名學生	行動研究	<ol style="list-style-type: none"> 1.教師實施提問策略結合概念構圖應用於繪本閱讀理解的教學過程中，教師的教學能力有所增長，且獲得專業成長。 2.繪本閱讀理解的教學後，學生對閱讀理解能力有顯著提升，閱讀態度也改變為積極正向。
郭小華 (2016)	創造性繪本教學對混齡班級幼兒創造力之研究—以新北市某幼兒園為例	包含大、中、小班年紀之混齡班級幼兒共 24 名	準實驗研究法	<ol style="list-style-type: none"> 1.創造性繪本教學對幼兒創造力的流暢性、獨創性、想像力，較前測有顯著差異。 2.教師在混齡班級考量幼兒個別差異，幫助幼兒學習合作與協商，增進各方面能力。

綜上所述，在國小低年級及幼兒園階段，教師實施繪本教學活動的研究有很多，研究方法也各有異處，有以行動研究、質性研究、個案研究或是準實驗設計的方式，研究對象除了一般學童也有語言表現低落學童，且由上述研究的研究結果中可以看到實施繪本教學是具有成效性的，國小學童在寫作能力、字義及文意的理解及閱讀的動機、閱讀態度上有明顯的進步及增強；而在幼兒階段，提問策略及故事結構概念的閱讀策略，增進了幼兒的閱讀理解及語言表達能力，更提升了閱讀的動機。由此可見，繪本中生動活潑色彩豐富又有趣味性的圖畫，能吸引學童的學習興趣與動機，所以能適時的以繪本來當作教學媒材，能讓繪本發揮它在教育上的價值及功能。

貳、故事結構教學成效之相關研究

一、故事結構教學於幼童之相關研究整理

故事結構教學將故事結構進行分析，清楚呈現故事之主角人物、情境、故事起始、問題及結果，讓閱讀者更能掌握故事的重點，國內外許多研究也證實故事

結構教學有其一定的教學效果，顯示故事結構與閱讀理解有密切關連性，當閱讀者越熟悉故事的結構時，對故事內容就能更容易理解。研究者針對國內外故事結構教學依其研究對象、研究方法、研究工具、研究結果彙整於表 2-3:

表 2-3 故事結構教學於學童之相關研究整理

作者	研究對象	研究方法與設計	研究結果
Short & Ryan (1984)	42 名四年級閱讀低成就學童	以實驗研究法實施提問策略進行五項的故事結構元素教學	低閱讀成就能力之學生對故事內容的記憶和理解能力，與一般程度學生差異不大。
Idol & Croll (1987)	5 位三~五年級輕度閱讀障礙學童	故事地圖的學習單進行五項故事結構元素的教學策略	1.基線期到介入期有 4 位學生達到閱讀理解測驗水準，在鷹架撤除後仍具保留效果。 2.幫助學生在閱讀過程對文章或故事內容的理解。
陳姝蓉 (2002)	5 名國小二年級學習障礙學童	以二十篇短篇故事為閱讀教材進行故事結構教學	1.故事結構教學能有效提升學生的故事結構能力 2.對故事主角、情境兩項的結構元素表現最佳
張莉珍 (2003)	3 名六年級低閱讀能力學童	進行故事構圖策略及摘要策略教學。	1.閱讀測驗整體表現中，故事結構策略的學習效果均優於摘要策略。 2.統整摘要測驗中，2 位受試者的故事結構策略的學習效果優於摘要策略。
Boulineau, Fore, Hagan-Burke & Burk (2004)	6 位三、四年級閱讀障礙學童	1.單一受試者實驗。2.教學介入期時，教師明確指出故事結構元素，配合故事結構分析圖組織故事結構	1.故事結構分析圖能協助學童辨識故事結構元素增加閱讀理解能力。 2.教學介入期結束後，仍具有維持的效果
劉于菁 (2008)	大班 12 名幼兒	以故事中的六項結構元素促進幼兒對故事的理解。教學歷程分為:教師示範期、教師引導期、協助幼兒獨力練習期。	1.教學流程依據幼兒學習狀況適時調整，建立幼兒對故事結構的認識。 2.藉由學習單與重述故事內容等方式增進故事的理解。 3.實施後，幼兒會使用故事結構元素重述故事內容。

續下頁

Xin, Wiles & Lin (2008)	5 位四~五年級數學能力低弱學童	利用故事結構分析提升數學問題理解能力	學生的數學解題能力有顯著的提升
黃怡嘉 (2011)	國小二年級學童	採行動研究法引導學童掌握故事結構元素於聽、說、讀、寫的過程及因應措施	1.循序漸進提供多項鷹架協助學童建立故事結構概念。 2.適時調整教學策略增進學童對結構元素的學習意願。 3.故事結構的認識、理解需教師、同儕示範討論及導引。
王瓊滿 (2011)	8 名二年級低閱讀能力學童	實施故事結構教學以觀察、訪談、文件分析,及故事結構單、閱讀動機問卷等,蒐集質性及量化資料並進行分析。	1.故事結構教學有助於低閱讀能力學生掌握故事結構。 2.能提升低閱讀能力學生之閱讀理解能力及閱讀動機
李美鵬 (2012)	大、中混齡班 50 位幼兒	採用準實驗研究設計,將幼兒均分為實驗組及控制組以故事結構評分表分析前測、後測成績,並輔以質性資料蒐集與詮釋。	1.實施故事結構教學可以讓幼兒理解故事結構元素。 2.故事結構教學策略可以在教學現場有效的運用。 3.故事結構教學可以提升大班生故事敘說能力表現。
蘇玉珠 (2013)	大班 18 位幼兒	採用質性研究方式,以故事地圖學習單再輔以故事結構評分表量化資料,分析幼兒重述故事的情形與發現。	1.故事結構以循序漸進方式能幫助幼兒熟悉故事結構元素。 2.藉由提問、善用圖示的故事地圖學習單等策略,可以幫助幼兒掌握故事結構元素,理解故事內容。
蘇惠玲 (2015)	大班 5 名幼兒	以行動研究方式利用繪本實施故事結構教學,蒐集幼兒的故事學習單、敘事評分表、訪談..等資料分析幼兒重述故事能力。	1.漸進式的故事結構教學,能建立幼兒對故事結構的概念。 2.幼兒能將故事結構元素內化,有效提升重述故事的能力。

謝麗好 (2016)	1名5歲發展遲緩幼兒	以個案研究法進行故事結構教學,收集個案作品、訪談紀錄等質性資料,及故事結構評分表與故事難易度評分表等量化資料	1.故事結構教學能有效提升發展遲緩幼兒看圖說話的能力。 2.能有效提升發展遲緩幼兒檢視故事結構元素及重述故事能力。
---------------	------------	--	--

※本表以研究年代順序編排。

二、不同閱讀理解能力學童在故事結構教學的研究

(一)、以特殊幼童為研究對象

Short 和 Ryan(1984)針對四年級 42 名閱讀低成就學生進行實驗研究,共有三組實驗組,每 14 人為一組,另外選出 14 名一般程度學生為控制組,以提問策略進行五項的故事結構元素教學。研究結果發現,學生經過提問策略的故事結構教學後,低閱讀成就能力之學生對故事內容的記憶和理解能力,與一般程度學生差異不大。

Idol 與 Croll(1987)以 5 位小學三年級至五年級輕度閱讀障礙的學童設計故事地圖的學習單,內容包含五個故事結構 1.背景:故事或文章的主角、時間、地點等基本資料。2.問題:故事或是文章的內容主題。3.目標:故事或文章中主角的任務。4.行動:如何解決問題達到目標。5.結果:故事或文章的結局。在基線期,教師指導學生閱讀文章並提問文章內容相關的問題。介入期再分為兩階段進行,1.教師示範階段:主要由教師示範使用故事結構策略;2.領導階段:由學生獨立閱讀文章或故事,並完成故事地圖學習單。研究結果發現,在基線期到介入期有 4 位學生達到閱讀理解測驗水準,並在鷹架撤除後仍具有保留效果,因此研究顯示五項故事結構元素的教學策略,可以幫助學生在閱讀過程中增進自己對文章或故事內容的理解。

Boulineau, Fore, Hagan-Burke 與 Burk(2004)針對 6 位三~五年級有閱讀障礙學生,實施故事文法教學教導學生,以增進學生理解故事文法元素。研究結果

顯示，使用結構分析圖說明故事結構元素，其故事文法元素的百分比增加，且具有維持的效果。

Xin, Wiles 與 Lin(2008)以 5 位四~五年級數學能力很弱的學生為研究對象，利用故事結構分析對閱讀理解能力概念、教導學生進行故事結構分析，提升學生對數學問題的處理能力，亦教導學生辨識問題的結構，再根據問題結構來解數學問題。實施後的研究顯示，學生的數學解題能力有顯著的提升。

陳姝蓉(2002)對 5 名國小二年級學習障礙學生，以二十篇短篇故事為閱讀教材進行故事結構教學，收集學生隨堂填寫的故事結構學習單，分析學生對故事結構主角、情境、開始事件、主角反應、事情的經過發展、最後則是結局的理解情形進行分析，研究結果發現，故事結構教學能有效提升學生故事結構能力，尤其是對故事主角、情境兩項的結構元素表現最佳。

張莉珍(2003)針對位 3 名六年級低閱讀能力學生，在進行故事構圖策略及摘要策略教學後，比較學生在閱讀理解的學習效果，研究結果顯示:1.閱讀測驗整體表現中，3 位受試者在運用故事結構策略的學習效果均優於摘要策略。2.統整摘要測驗中，其中 1 位受試者其兩項策略的學習效果相同；另 2 位受試者則是故事結構策略的學習效果優於摘要策略。3.在精緻化的測驗中，3 位受試者在運用故事結構策略的學習效果均優於摘要策略。

王瓊滿(2011)以 8 名二年級低閱讀能力之學生為研究對象實施故事結構教學，採質性及量化之研究方法，以教學觀察、訪談、文件分析方式蒐集質性資料，研究對象接受「中文閱讀理解測驗」、填寫故事結構單、閱讀動機問卷，為故事結構教學之前測、後測分數以進行量化資料分析，研究結果為:1.運用故事結構教學有助於低閱讀能力學生掌握故事結構。2.運用故事結構教學能提升低閱讀能力學生之閱讀理解能力。3. 運用故事結構教學有助於提升低閱讀能力學生之閱讀動機。

(二)以學前特殊幼童為研究對象

謝麗好(2016)針對 1 名 5 歲發展遲緩幼兒以個案研究法進行故事結構教學，收集個案之質性資料:幼兒作品、影片分析、訪談紀錄、教學省思等質性資料，及故事結構評分表與故事難易度評分表等量化資料，分析後發現:1.故事結構教學能有效提升發展遲緩幼兒看圖說話的能力。2.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。3.故事結構教學能有效提升發展遲緩幼兒重述故事能力。

(三)以學前及國小低年級一般學童為研究對象

劉于菁(2008)探討故事結構教學的實施過程中，幼兒對故事的理解和故事結構的概念。實施行動研究法進行故事結構教學，研究對象為幼兒園大班 12 名幼兒，以故事中的六項結構元素(主角、情境、主要問題、事情經過、故事結局、主角反應)，促進幼兒對故事的理解。教學歷程分為:教師示範期、教師引導期、協助幼兒獨力練習(教師減少參與)三個時期。資料收集方式為現場教學、錄影觀察、蒐集並分析幼兒學習單，研究結果發現:故事結構的教學流程依據教材的內容、教學的時間、現場幼兒學習狀況做適時的調整，能在有效時間內建立幼兒對故事結構的認識及對故事的理解；實施故事結構教學中，幼兒能藉由學習單與重述故事內容等方式，提升對故事結構元素的認識，並增進對故事的理解；實施故事結構教學後，幼兒會使用故事結構元素來重述故事內容。

黃怡嘉(2011)針對國小二年級學童實施故事結構教學行動方案，採行動研究法引導學童掌握故事結構元素於聽、說、讀、寫的過程及因應措施，透過觀察、訪談及文件分析蒐集相關知各項資料，以瞭解學童掌握故事結構元素的情形。研究結果顯示:1.循序漸進的提供多項鷹架能有效協助學童建立故事結構概念。2.適時調整教學策略及提供多元閱讀材料能增進學童故事結構元素的學習意願。3.故事結構的認識、理解、實際應用，需要教師、同儕的示範、討論及導引。

李美鵬(2012)採用準實驗研究設計，並輔以質性資料蒐集與詮釋，準實驗研究部分，以 50 位幼兒為研究對象，均分為實驗組及控制組各 25 位，實驗組幼兒將實施故事結構教學，控制組則不實施故事結構教學，最後以故事結構評分表之前測、後測成績為資料分析依據。研究結果指出:1.實施故事結構教學可以讓幼兒理解故事結構元素。2.故事結構教學策略可以在教學現場有效的運用。3.故事結構教學可以提升大班生故事敘說能力表現。

蘇玉珠(2013)採用質性研究方式，以故事地圖學習單為主要策略，再輔以量化的故事結構評分表，針對大班 18 位幼兒以圖畫書作為媒介實施故事結構教學，分析幼兒重述故事的情形與發現。研究結果顯示:1.故事結構應以循序漸進方式幫助幼兒逐漸熟悉故事結構元素，提升對故事的理解。2.藉由提問、善用圖示的故事地圖學習單、重述故事等教學策略，可以幫助幼兒掌握故事結構元素，理解故事內容。

蘇惠玲(2015)針對大班 5 名幼兒以行動研究方式實施故事結構教學，利用繪本搭配故事結構教學，過程中蒐集幼兒的故事學習單、敘事評分表，再輔以錄音、錄影、訪談..等資料進行資料分析幼兒重述故事能力。研究結果發現:1.漸進式的故事結構教學，能有效建立幼兒對故事結構的概念。2.幼兒能將故事結構元素內化，重述故事的能力有所提升。

綜上所述，繪本教學在幼兒園裡的應用廣泛，而且有一定的教學效果，本研究的繪本教學中將在研究者的班級內的幼兒為研究對象進行行動研究，將選擇預測性圖書、有趣的情節及與幼兒生活經驗有關的繪本，實施繪本教學時再配合故事結構分析策略，增進幼兒思考想像，因幼兒的書寫能力較弱，所以本研究著重在幼兒的口語能力的表現為觀察重點，探究實施繪本教學融入故事結構提升幼兒閱讀理解能力的成效為何。

第三章 研究設計與實施

本研究採取行動研究法，旨在探究如何實施繪本教學以提升幼兒閱讀理解能力，及其實施之成效為何?本章的主要目的在說明本研究的方法及步驟，第一節是研究架構與期程；第二節為研究方法；第三節是研究情境；第四節是教學規劃與實施；第五節是資料處理；第六節是研究倫理。

第一節 研究架構與期程

一、研究架構

研究者大量閱讀繪本教學相關文獻並瞭解故事結構教學的內涵後，即與協同教師選定 6 本繪本為實施繪本教學的繪本教材，並透過故事結構教學策略設計繪本教學課程，最後根據蒐集之資料進行分析，若教學策略未達預期，可以隨時修正教學策略，此為循環過程。主要探究以故事結構實施繪本教學提升幼兒閱讀理解能力之成效，以及行動研究過程中教師的專業成長與省思。課程研究流程如圖 3-1:

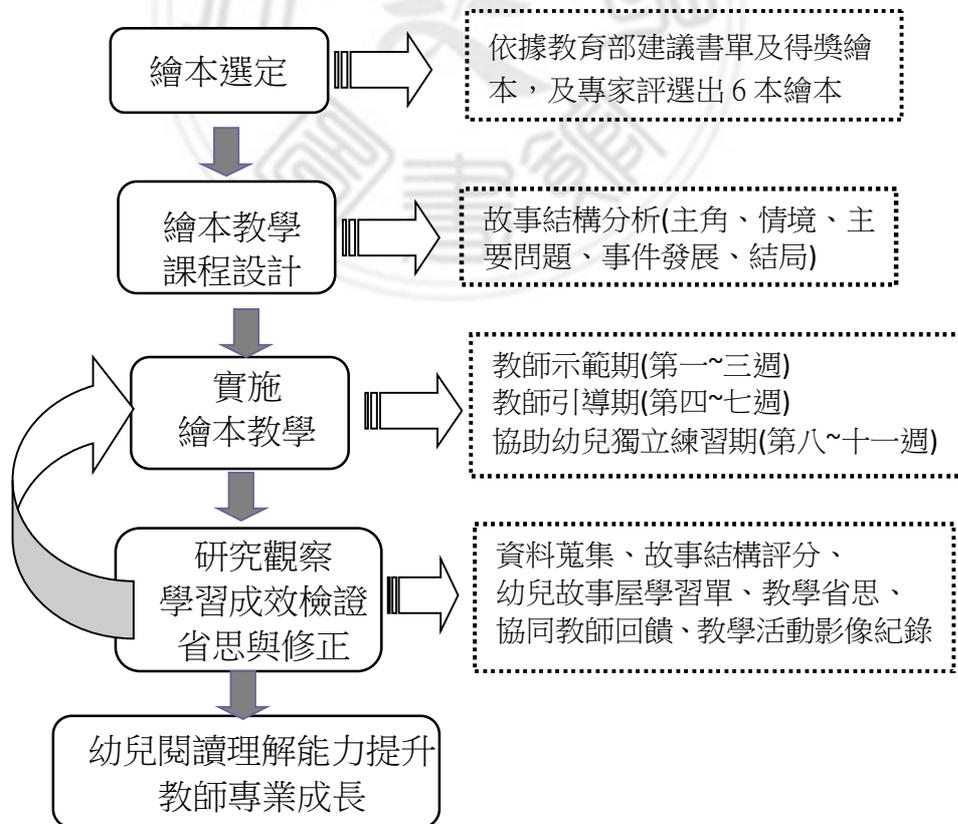


圖 3-1 研究流程圖

二、研究期程

本研究旨在運用繪本教學提升幼兒閱讀理解能力之研究，行動研究歷程可分為：研究準備期、研究實施期、資料分析期：

(一)研究準備期(2016 年 5 月~2016 年 6 月)

- 1.確定研究主題:研究者在教學現場觀察到幼兒因為缺乏閱讀的技巧，導致閱讀興趣低落，在理解能力上也有明顯不足，與協同教師共同研討後，認為應善用學校的圖書資源，設計繪本教學課程，以提升幼兒的閱讀理解能力。
- 2.蒐集相關文獻:研究主題確定後，研究者透過網路文獻資料查詢系統、圖書館資料查詢，蒐集繪本教學相關文獻、期刊及書籍，大量閱讀相關文獻。

(二)研究發展期: (2016 年 7 月~2016 年 12 月)

- 1.撰寫研究計畫: 根據研究動機及蒐集的資料初步擬定研究目的、研究問題、研究方法、撰寫研究計畫內容。
- 2.選取繪本媒材:研究者依據教育部九十年「幼稚園 101 本好書」圖書書單、102 年~104 年 Bookstart 閱讀起步走「嬰幼兒讀物建議書單」中所列之繪本、104 年「百本好書送幼兒園」圖畫書書單，及兒童文學牧笛獎、信誼文學獎、文化部優良讀物推薦等繪本，再與協同教師從中選取適合 5 到 6 歲幼兒閱讀的繪本，檢視繪本是否符合幼兒的生活經驗、繪本內容結構性高、句子難易度是否符合幼兒年齡。
- 3.擬定活動設計與行動策略:本研究為期十週，選定 10 本繪本，每週進行 1 次繪本教學活動，每次教學活動時間為 80 分鐘，共進行 10 次繪本教學活動。每次活動均包含故事結構評分、幼兒故事屋學習單、教學省思、協同教師回饋、活動影像紀錄。

(三)研究實施期: (2017 年 1 月~2017 年 4 月)

- 1.活動進行前口述故事結構評分:研究者在實施繪本教學前為以王瓊珠故事結構評分標準(王瓊珠, 2004)為研究對象進行進行故事結構評分, 目的在瞭解研究對象的閱讀理解能力。
- 2.實施繪本教學活動: 進行時間從 106 年 1 月~106 年 4 月共實施十一週的繪本教學活動, 並運用 Vygotsky 的鷹架學習理論在故事結構教學過程中, 為孩子搭起故事結構鷹架, 故事結構教學的程序分為:示範期(教師示範)、引導期(教師引導)、獨立期(協助幼兒獨立練習), 包括建立各項的故事結構元素、使用提問策略來找出結構內容、利用故事屋故事結構學習單來提升幼兒閱讀理解能力。過程中教師與幼兒透過語言的分享、提問、回答, 讓幼兒運用故事結構來理解繪本內容後, 教師再慢慢卸除鷹架。並根據實施過程中教師之教學紀錄與協同教師之回饋、幼兒的學習單進行省思, 並依此逐次修正教學活動設計。

(四)資料分析: (2017 年 1 月~2017 年 5 月)

- 1.資料處理:在繪本教學活動實施期間, 資料的蒐集與整理是同時進行, 此階段即是將研究期間所蒐集的故事結構評分、幼兒故事屋學習單、教學省思、協同教師回饋、活動影像紀錄等資料, 思索資料所代表的意義, 並加以分析和編碼。
- 2.撰寫研究報告:研究者依據資料分析的研究結果, 歸納分析結論與建議, 完成論文的敘寫。

第二節 研究方法

行動研究是由勒溫 (K. Lewin) 首先創用, 指將科學研究者與實際工作者之能力與智慧, 結合在一件合作事業上之方法。蔡清田(2000)認為, 行動研究法是研究和實際行動結合的一種研究方法, 鼓勵實務工作者及研究人員能以批判、質疑的態度來檢視自己的實務工作, 除了重視問題的解決亦注重反省、批判及思考能力的培養; 行動研究是一種研究類型、一種態度, 而不是一種特定的研究方法或

技術。情境的參與者（如教師）基於解決實際問題的需要，與專家、學者或組織中的成員共同合作，將問題發展成研究主題，進行有系統的研究（蔡清田，2000）。教師行動研究是一種自我省思、自我成長的研究方法，教師可以根據教學現場發現的問題及解決問題的歷程，以循環的方式進行研究，研究的過程需要協同人員及師生的共同參與，且行動研究的環節間是流動難以劃分的，每一階段都經過反省與檢討，若問題未解便會回到釐清情境的階段，是一不斷循環的歷程（曾惠卿，2010）。因此，行動研究可以讓研究者對自我評估行動研究的有效性、修正行動研究策略、增進對自我專業的瞭解、促進教育的進步（葉重新，2004）。

綜上所述，行動研究可以透過研究過程解決教學上所面臨的問題，來增進實務工作者對自己的工作以及自己所抱持的價值觀與信念的深層理解。而本研究的主要目的便是採用行動研究來探討幼兒園中進行繪本教學提升幼兒閱讀理解能力的成效研究，研究者根據林素卿(2002)的「教師行動研究導論」中提到，行動研究可以分為四階段：找尋起始點、釐清情境、發展行動策略並付諸實踐、公開知識，發展出適合本研究的研究流程，如圖 3-2 所示。

(一)找出起始點

研究者任職的學校圖書資源豐富，班級內也有閱讀區設置，每週也安排親子共讀繪本活動，孩子每天都有閱讀繪本的機會，但是在教學現場研究者發現到，孩子進到閱讀區閱讀的意願不高，有時也只有草草翻閱繪本，並無深入閱讀的情形，而且在幫孩子進行親子共讀繪本的閱讀護照進行認證提問時，也發現孩子對於自己閱讀過的繪本內容不是很熟悉，甚至老師提問有關繪本內容的問題時，孩子也無法回答的很詳細，在繪本的閱讀理解能力上普遍較弱，而相對的在孩子的口語表達能力方面也顯得較不足，所以想要透過繪本教學活動讓孩子除了可以增加閱讀動機外，也可以快樂的沉浸在繪本世界中，更能在閱讀理解能力上有所提升。因此研究者在確定研究方向後，即開始蒐集相關文獻資料並進一步著手研究探討。

(二)釐清情境

針對本研究的問題，研究者閱讀相關文獻及透過與協同老師的對話討論後，針對孩子的閱讀理解能力低弱部份進行思考與釐清。是老師選擇的繪本內容不吸引孩子閱讀？還是繪本的內容太難，所以孩子不會讀？如何讓幼兒喜歡閱讀？幼兒的閱讀理解能力如何提升？這些都是研究者想要釐清的問題。與協同教師討論後，將選擇不同種類、適合大班幼兒閱讀的繪本進行繪本教學，再透過故事結構分析故事元素，引導幼兒從故事結構的元素分析中，開始讓孩子學習如何閱讀，及理解故事內容的結構，進而能主動閱讀。又因研究對象為研究者班級內幼兒，對幼兒的早期經驗及學習狀況能充分了解，更利於研究的進行。

(三)發展行動策略並付諸實踐

本研究從分析教學情境、根據蒐集的資料及文獻的參考設計透過故事結構實施繪本教學活動，採用的故事結構元素包括：主角、情境、主要問題、事情發展及經過、故事結局等六項，研究者進行的閱讀流程為：繪本封面預測故事內容、說故事、故事內容朗讀與討論、故事結構學習單、口語重述故事。培養幼兒語文的理解與表達能力，進而提升幼兒的閱讀理解能力。在閱讀理解能力的評量上，研究者也透過王瓊珠(2004)故事結構評分表來檢視幼兒的閱讀理解能力上是否有所提升。

資料的蒐集方面，研究者在教學過程中不斷的省思與修正，並加以錄音、錄影的方式記錄幼兒的學習過程，教學過程中持續蒐集幼兒作品、閱讀學習單、教學觀察記錄、省思日誌、協同教師回饋單、故事結構評分表等各項相關資料。並將蒐集之資料加以編碼、賦予資料編碼意義、深入了解所蒐集之編碼資料，最後將資料歸納分析整理。

(四)公開知識

研究者將利用校內的幼兒園教學研討會議中，與同儕教師分享繪本教學活動的教學策略，及進行繪本教學活動得到的結果；也會在研究所修課的課堂上分享實施繪本教學活動之研究過程。研究者也可以在發表及分享過程中反思自己的研究過程，藉著分享機會提升教學品質，增強自我的專業能力。

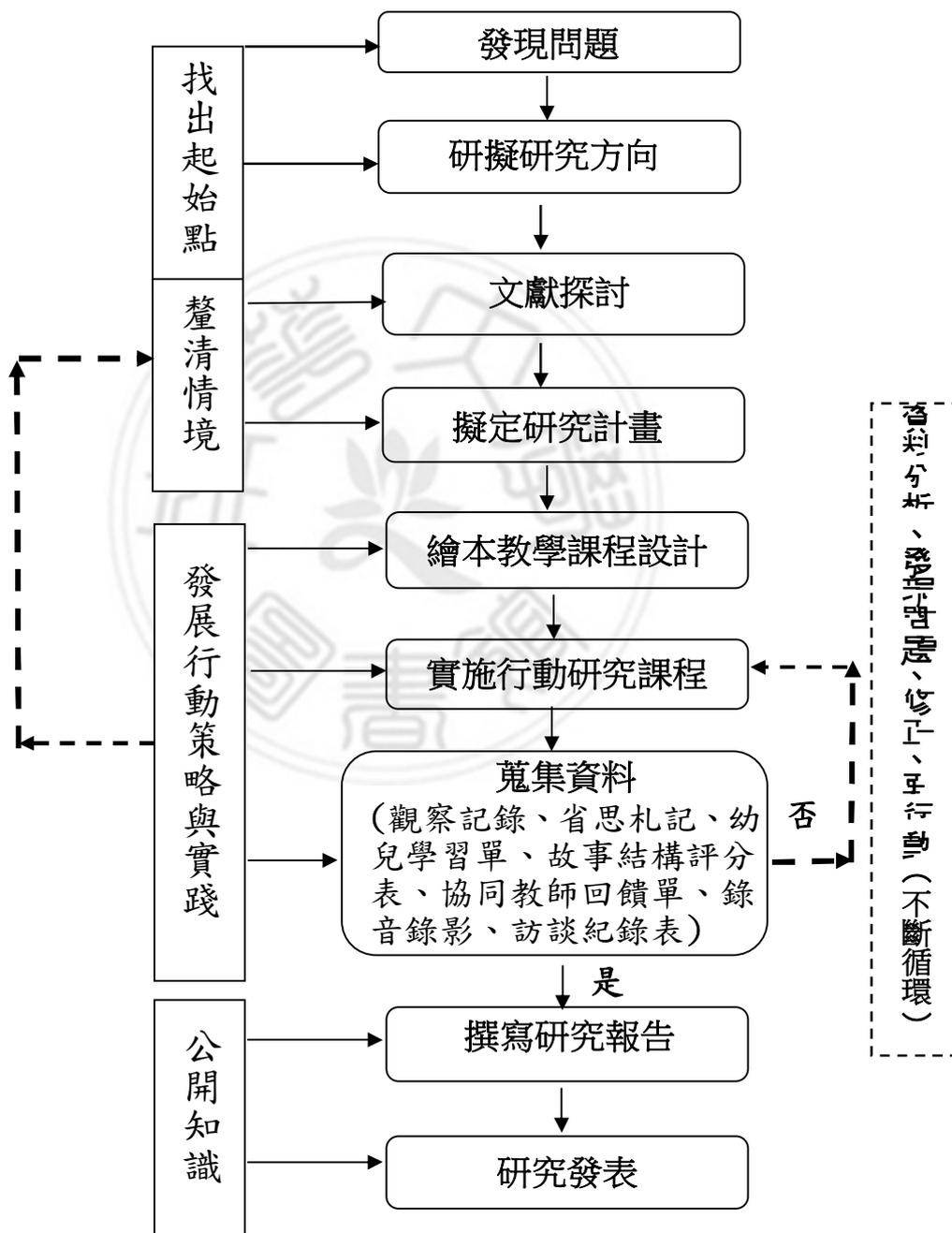


圖 3-2 本行動研究歷程圖

第三節 研究情境

一、研究場域

太陽幼兒園(化名)是位於嘉義縣一所國小附設幼兒園，學校四周都是稻田或是種植蔬菜，社區內的居民大多是務農為主，學校附近的社區資源很有限，社區的年輕人也大多向市中心發展，再加上鄰近學區有兩間更大型的國小及附設幼兒園，因此每年的新生入學人數正逐年遞減中，幼兒園的招生在前兩年也遭受到少子化危機，今年的幼兒人數為 56 人，幼兒年齡的分布從 3~6 歲每個年齡層都有。目前太陽幼兒園招收 3 足歲~入國小前之幼兒，核定招生名額為 60 人，園內幼生有 56 位，設有星星班一班，為中小混齡班、月亮班一班為大、中混齡班，全園共有兩班，合格教師數 3 人，其中一人為兼任幼兒園主任，此外還有代課教師 1 人、教保員 1 人，共 5 位教保服務人員。

幼兒園大多數的設備都會與國小共用，目前幼兒園有專用的教室兩間及活動室一間。近年來逐步申請教育部的改善教學設備經費，所以教室內皆有電視及電腦設備、單槍投影設備、相機、錄影機，又因教育部在 93 年補助設立「社區教保資源中心」(以前稱為幼教資源中心)，並購置了家長及幼兒圖書共有 3400 冊，而國小的圖書室也有許多圖書資源，再加上學校又有設置愛的書庫，所以幼兒可以享用的圖書資源非常豐富。

本研究的主要目的是探討幼兒園中進行繪本教學提升幼兒閱讀理解能力的相關研究，研究對象為研究者本身所任教的嘉義縣太陽幼兒園月亮班，進行繪本教學的地點就在月亮班教室內進行。

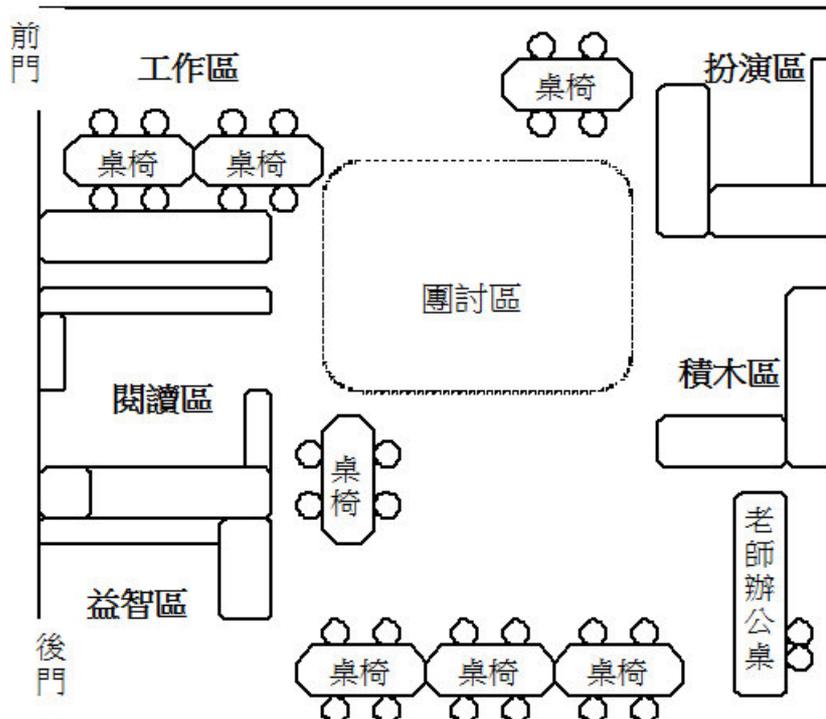


圖 3-3 「月亮班」教室學習區配置圖

(一)班級介紹:

「月亮班」採取主題課程的教學模式，教室內設置有閱讀區、扮演區、工作區、益智區和積木區，共五個學習區，如圖 3-3 所示。每天均有約 40 分鐘的學習區時間，幼兒可以依興趣選擇學習區。閱讀區以明亮、溫馨的佈置為原則，放置的圖書除了與主題相關的圖書資源外，老師也放置了其他類別的書籍，讓幼兒能多元化的閱讀，老師也會在主題活動時間導讀主題相關的繪本，及每週五的閱讀活動介紹閱讀區內其它繪本，也會有不定期的老師說故事時間；老師還設計親子共讀活動，讓幼兒借閱書籍回家與家人共同閱讀繪本。此外，學校還規畫閱讀護照活動，每位幼兒皆有一本屬於自己的閱讀護照，裡面紀錄了自己閱讀過的書目。當閱讀 30 本就是達到閱讀小達人第一級，每累積 30 本，就可以晉級，以此類推。閱讀護照配合每週的親子共讀活動，幼兒可以選擇班級內一本喜愛的圖書帶回家與家人共讀分享，老師再幫幼兒進行繪本內容的提問，通過者則是認證過關，還書後，可以於星期五再借閱其它繪本回家；此外，每週五班級老師也會選擇一本

繪本進行繪本的介紹及導讀，再完成繪本學習單，讓幼兒能更認識繪本內容，也是鼓勵幼兒多閱讀，透過閱讀活動的推行，幼兒可以善用學校的圖書資源。

(二)作息介紹

月亮班的幼兒從 7:30~8:40 會有幼兒陸續進班，教師可以利用此段時間為孩子進行閱讀護照的過關認證；學習區時間幼兒能選擇進入閱讀區閱讀自己喜愛的繪本；每日的主題課程時間，教師也會配合課程融入相關繪本；繪本教學時間規劃在每週五早上 10:30~11:50，教師會選擇閱讀區中一本繪本進行繪本教學活動，配合故事結構教學讓幼兒能達到閱讀理解；下午的課程安排也會有不定期的老師說故事時間。以下為大象班的一週作息表，說明如表 3-1。

表 3-1 月亮班一周作息時間表

星期 時間	一	二	三	四	五
7:30~8:40	幼兒入園 (學習區自由探索/日記畫)				各項宣導
8:40~9:00	閱讀護照認證 收拾與分享				
9:00~9:40	點心時間				
9:40~10:20	大肌肉活動(律動/戶外活動/遊戲)				
10:30~11:50	主題探索與分享活動 (配合教學主題與幼兒共同發展進行的相關活動)				繪本教學
11:50~12:40	午餐時間				
12:40~13:00	整理、潔牙				
13:00~14:30	午睡時間				
14:30~14:50	收拾寢具與服儀整理				
14:50~15:30	學習活動 (語文、數概念、影片欣賞、老師說故事)				
15:20~15:50	點心時間				
15:50~16:00	放學時間				
16:00~17:00	課後留園				

二、研究對象

本研究將在研究者自己任教的班級「月亮班」實施運用繪本教學提升幼兒閱讀理解能力之行動研究，研究的對象是「月亮班」的 15 名大班幼兒。月亮班為

中、大混齡班，中班幼兒有 12 名、大班幼兒有 15 名(含男生有 8 名、女生有 7 名)。班級中有五名單親家庭子女。研究者將班上大班 15 名幼兒的學習表現陳梅瑛(2014)參照 Sulzby 的幼兒閱讀行為研究觀點，提出幼兒在閱讀繪本時所呈現的閱讀行為發展形態，以表 3-2 說明。

表 3-2 大班 15 位幼兒的閱讀能力及行為表現

幼兒代號	性別	年齡 105 年 9 月	閱讀行為表現/閱讀能力
C1	女	99.10 5 歲 11 月	學習認真，但缺乏自信心，可以安靜聽老師說故事及翻閱故事書。 /第一階段-注意圖畫中的行動
C2	女	99.11 5 歲 10 月	能安靜的閱讀，很少主動發言，但表達能力佳。 /第一階段-注意圖畫中的行動
C3	女	99.12 5 歲 9 月	學習態度很好也喜歡閱讀書籍，會表達自己的想法，但是不太主動發表。 /第一階段-注意圖畫中的行動
C4	女	100.01 5 歲 8 月	上課較不專心，主動發表意願低，也不太喜歡閱讀。 /第一階段-指名和敘說
C5	男	100.03 5 歲 6 月	偶而會翻閱故事書但不持久，上課時會舉手發表，但是較易分心，構音上有異常正接受語言治療。 /第一階段-注意圖畫中的行動
C6	男	100.04 5 歲 5 月	學習情形及專注力不錯，發表也很踴躍，認識少許國字，但不太喜歡閱讀，只是隨意翻閱。 /第一階段-注意圖畫中的行動
C7	男	100.05 5 歲 4 月	能安靜聽故事，但不會主動閱讀繪本，舉手發表的意願低。 /第一階段-注意圖畫中的行動
C8	女	100.06 5 歲 3 月	上課專注力弱，容易分心，不喜歡看書，上課也是答非所問，表達能力較弱。 /第一階段-指名和敘說
C9	女	100.06 5 歲 3 月	非常安靜，在課堂上很少發表，有時無法回答老師的提問，大都是隨意翻閱繪本。 /第一階段-注意圖畫中的行動

續下頁

C10	女	100.07 5歲2月	很喜歡說話，表達能力非常好，學習能力強，也很喜歡閱讀，但上課比較坐不住。 /第一階段-注意圖畫中的行動
C11	男	100.08 5歲1月	上課較不專心，偶而會舉手發表，對閱讀的興趣不高，會隨意翻閱繪本。 /第一階段-注意圖畫中的行動
C12	男	100.08 5歲1月	學習能力強，喜歡看書，主動發表的意願高，對老師的提問能踴躍回答，表達能力很好。 /第一階段-注意圖畫中的行動
C17	男	99.10 5歲11月	學習能力強、喜歡看書也認識許多國字，喜歡安靜的自己閱讀，語言表達能力佳。 /第一階段-注意圖畫中的行動
C25	男	100.01 5歲8月	上課較安靜，認識一些國字，也會使用注音符號來拼讀故事，但是主動閱讀的意願不高，也很少主動發表。 /第一階段-注意圖畫中的行動
C26	男	100.02 5歲7月	認識許多國字，也會利用注音符號拼讀故事，但是學習不積極，在課堂上很少發表。 /第一階段-指名和敘說

三、研究成員

(一)研究者:研究者擔任月亮班的班級老師，是繪本教學的主導老師，也是行動研究的擬定者及行動者。擔任角色為教學者、觀察者、紀錄者及資料蒐集與分析者。研究者為合格幼兒園教師，在幼教職場已有15年的服務年資，對繪本的閱讀有濃厚的興趣，因此選定繪本教學來進行行動研究。

(二)協同研究教師:本研究的協同教師是月亮班的代課教師小潘老師，也是研究者的搭班老師。小潘老師是領有合格幼兒園教師證的合格幼兒園教師，在幼兒園工作也有數年經驗。小潘老師對推動繪本教學採取正向認同的態度，而且因為研究對象是自己班級的幼兒，所以也了解研究對象的發展及學習狀況，更可以提供分享有關繪本教學活動的資訊及建議，並常與研究者互動及對話並討論幼兒在繪本教學活動中的學習表現及給予研究者教學上的回饋。

(三)指導教授:研究者在實施繪本教學提升幼兒閱讀理解能力的行動研究中，指導教授從研究的方向、聚焦文獻的的探討給予研究者多方面的建議，協助研究者釐清研究中所產生的困惑及矛盾之處，並鼓勵研究者大量閱讀期刊論文，充實理論基礎不足之處，因此，指導教授是研究者在研究過程中專業領域上的重要諮詢諍友，而指導教授的鼓勵與支持亦是給了研究者在研究過程中最大的助力。

第四節 教學規劃與實施

一、課程目標

本研究是利用繪本進行故事結構教學以提升幼兒閱讀理解能力之研究，因此，研究者依據教育部(2013)「幼兒園教保活動課程暫行大綱」的六大領域中「語文」領域的課程目標來設計繪本教學課程，如:語-1-4理解生活環境中的圖像與符號、語-1-5理解圖畫書的內容與功能、語-1-6熟悉閱讀華文的方式、語-2-2以口語參與互動、語-2-4看圖敘說、語-2-5運用圖像符號、語-2-6回應敘事文本。

二、繪本選用與分析

(一)繪本選用方式

研究者針對要進行繪本教學的繪本進行篩選，再依據所選的繪本進行教學活動規劃。研究者與協同教師在選擇繪本時，共分成兩個步驟進行。第一個是依據教育部九十年「幼稚園101本好書」圖書書單、102年~104年Bookstart 閱讀起步走「嬰幼兒讀物建議書單」、104年「百本好書送幼兒園」圖畫書書單，及兒童文學牧笛獎、信誼文學獎、文化部優良讀物推薦等繪本，依據幼兒的生活經驗，選擇繪本內容結構性高、句子難易度適中、故事長度適中、內容組織易理解等四個面向，從學校的圖書資源中挑選與幼兒生活經驗有關、故事長度適中、故事詞彙符合幼兒年齡、故事結構清楚、內容組織易理解，適合中、大班幼兒閱讀的繪本共40本，40本繪本的相關資料如附錄一。並製作成繪本教材評選表如附錄二。

研究者為廣納其他老師的意見及看法，再將選擇的 40 本繪本請隔壁星星班的貓咪老師、小兔老師、花花老師，及兩位在其它國小附幼服務多年且喜愛繪本教學的曾老師、朱老師共 5 位，協助繪本教材的評選，以每本繪本總分 20 分的記分方式給分，專家評選結果如附錄三。最後將每本繪本的分數加總計分後，選出得分最高的前 6 本為本研究實施繪本教學的教材，依序為「胖國王」、「子兒吐吐」、「魯拉魯先生的庭院」、「大猩猩的麵包店」、「紅公雞」、「請問一下 踩得到底嗎?」。研究者再將這 6 本繪本的故事結構分析整理如附錄四。

(二)繪本分析

表 3-3 6 本繪本教材難易度分析表

書名	圖畫內容	故事詞彙	故事結構	情節發展	得分
胖國王	圖畫生動、可愛，能配合故事文字	詞彙用語簡單，符合幼兒年齡	故事結構清楚明確	故事情節有趣，能吸引幼兒	4 分
	1 分	1 分	1 分	1 分	
大猩猩的麵包店	圖畫內容清楚，須配合文字	詞彙用語生活化，符合幼兒年齡	故事結構清楚明確	故事情節易理解	5 分
	1 分	2 分	1 分	1 分	
請問一下，踩得到底嗎?	以動物為主角，圖畫內容可愛寫實	詞彙用語簡單，符合幼兒年齡	故事結構清楚明確	情節發展有趣，能吸引幼兒興趣	6 分
	2 分	2 分	1 分	1 分	
子兒吐吐	圖畫生動、有趣，需要仔細觀察圖畫隱喻	故事長度較長、詞彙多，但用詞生活化	故事結構清楚明確	故事情節幽默逗趣，事件發展較豐富	7 分
	2 分	2 分	1 分	2 分	
紅公雞	圖畫色彩豐富，屬於大篇幅的圖畫展現，幼兒需仔細觀察	故事中有許多幼兒較少接觸的新詞彙，且故事文字較多。	故事結構清楚明確	故事情節豐富，還有想像的內容	9 分
	2 分	3 分	2 分	2 分	
魯拉魯先生的庭院	圖畫及文字都不多，增加幼兒想像空間	故事詞彙少，但是圖畫隱喻性高	故事結構清楚明確	故事情節生動有趣，事件發展豐富	9 分
	3 分	2 分	2 分	2 分	

為了讓這 6 本繪本教材能妥善的運用在繪本教學中，研究者針對這 6 本繪本教材在「圖畫內容」、「故事詞彙」、「故事結構」、「情節發展」等四項內容再進行一次簡易的分析及評分，如表 3-3 所示。每一項目由易至難得分為:容易 1 分、適中:2 分、困難:3 分，最後依據得分由分數最少的繪本開始規劃繪本教學的教材順序，以符合由易至難、由簡單至複雜的教學原則。透過 6 本的繪本教材難易度分析後，6 本繪本教材教學順序如表 3-4 所示。

表 3-4 6 本繪本教材教學順序

期程	教學次數	教學日期	書名	作者	出版社
教師示範期	1	1/6	胖國王	文：張蓬潔 圖：張蓬潔	信誼基金出版
	2	1/9			
	3	1/13	大猩猩的麵包店	文：白井三香子 圖：渡邊秋夫 譯：賴秉薇	小魯文化出版
	4	1/18			
教師引導期	5	2/17	請問一下， 踩得到底嗎？	文：劉旭恭 圖：劉旭恭	信誼文化出版
	6	2/24			
	7	3/03	子兒吐吐	文：李謹倫 圖：李謹倫	信誼基金出版
	8	3/10			
幼兒獨立練習期	9	3/17	紅公雞	文：王蘭 圖：張哲銘	信誼基金出版
	10	3/24			
	11	3/31	魯拉魯先生的 庭院	文：伊東寬 圖：伊東寬 譯：陳珊珊	小魯文化出版
	12	4/07			

三、教學設計與實施

研究者要探究實施繪本教學提升幼兒閱讀理解能力的行動研究，主要的研究工具就是以繪本當成媒介來實施繪本教學活動，研究者共選擇了六本繪本，本研究的教學日期從 1 月 06 日~4 月 07 日止，共實施十二次的教學活動，於每週五早上 10:20~11:50 進行繪本教學，每次實施八十分鐘，中間有 10 分鐘的休息時

間，共進行十二次。每本繪本教學結束均會對研究對象進行口語表達方式的故事結構評分，作為幼兒閱讀理解能力表現的佐證資料。

實施繪本教學的實施程序，研究者依據鷹架學習的理論基礎，將教學活動分為教師示範期、教師引導期、幼兒獨力練習期三個階段，最後再對每位幼兒進行故事結構評分。研究者參考王瓊珠(2004)繪本閱讀教學流程，設計繪本教學的流程及教學策略，如圖 3-4 說明。

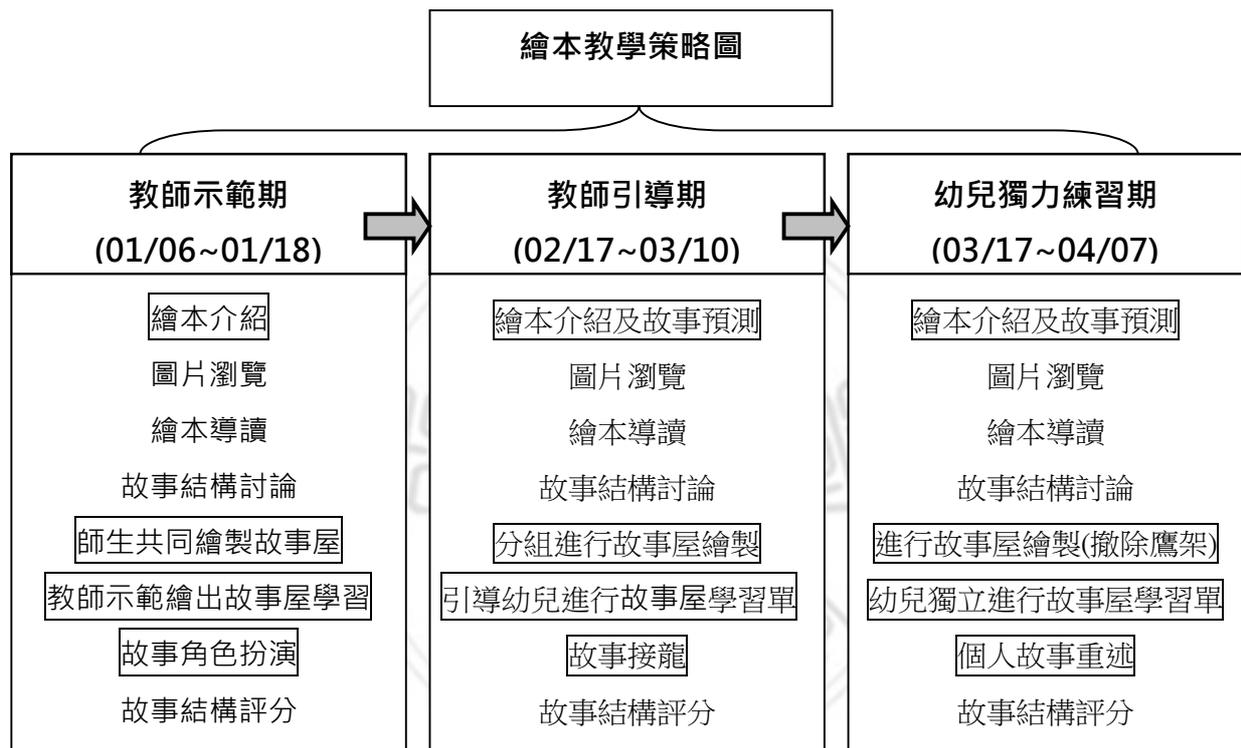


圖 3-4 繪本教學策略圖

(一)教師示範期:從 106 年 1 月 06 日~106 年 1 月 18 日，共計三週、上課四次。從評選的 6 本繪本中，選擇簡易且故事結構清楚的繪本教材進行繪本介紹及圖片瀏覽，接著是老師依據繪本的文字導讀故事；再來是介紹故事結構元素(主角、情境、事件、結局)，讓幼兒練習找出故事結構元素，並運用提問方式與幼兒討論故事結構元素的概念；熟悉故事結構後，老師再與幼兒共同繪製故事屋、及示範畫出故事屋學習單中故事主角及故事結局，最後以口語問答方式進行個人故事結構評分表。

(二)教師引導期: 引導期從 106 年 2 月 17 日~106 年 3 月 10 日，共計四週、上課 4 次。師生透過討論及對話進行繪本的閱讀，包含 1.繪本介紹:包含封面、書名、作者、繪圖者、出版社、書名頁，一一向幼兒介紹並請幼兒複述。2.故事預測:再讓幼兒依封面圖片預測繪本內容。3.圖片瀏覽及導讀故事:老師根據繪本情節運用聲調變化及肢體動作，一邊按照文本念著故事，一邊引導幼兒觀察圖畫，讓幼兒的文字與圖畫產生連結，加強幼兒對圖畫的感受力。4.提問故事結構問題:因幼兒還無法獨自熟練使用故事結構策略，所以師生共同討論找出問題答案，增強幼兒對故事內容的理解。5.分組完成故事屋海報:將幼兒分組，在老師引導下，同儕合作完成故事結構的故事屋 6.引導幼兒完成故事屋學習單:在老師引導下，幼兒練習獨立完成故事屋學習單，並透過提問方式讓幼兒進行故事結構的評量，釐清幼兒在閱讀理解上的表現為何。7.故事接龍-老師將故事屋內容的圖片展示出來，讓幼兒分組依序上台，依據圖片的內容，說出連續的故事情節，以了解幼兒對繪本的閱讀理解能力如何，最後依然以口語問答方式進行個人故事結構評分表。

(三)幼兒獨力練習期:從 106 年 3 月 17 日~106 年 4 月 07 日，共計四週、上課 4 次。幼兒獨力練習期的教學過程與引導期大致相同，但是在教師協助部分的鷹架將抽離，讓幼兒獨立練習尋找故事結構，也讓幼兒獨立完成故事屋學習單、透過故事屋圖片看圖說故事等。最後再透過幼兒的故事結構評量表檢視幼兒在故事結構教學實施的成效。

第五節 資料處理

一、資料蒐集

研究者主要是以質性的研究方式進行資料的蒐集，在實施繪本教學的現場蒐集資料有:故事屋學習單、故事結構評量表、省思札記、教室觀察記錄、平時觀察記錄、協同教師回饋表、非正式訪談紀錄，茲說明如下:

(一)故事屋學習單

在每次的教學活動中，皆有安排故事屋故事結構學習單，目的是瞭解幼兒在故事結構理解上的成效。

(二)故事結構評分表

研究者參考王瓊珠(2004)設計的故事結構評分表，以主角、情境、事件、結局四個結構元素為評分依據，並於每次繪本教學活動結束後進行施測，是為了瞭解幼兒在透過故事結構進行繪本教學後，對故事內容的理解能力改變的程度，但因幼兒尚無書寫能力，所以研究者將以口語問答的方式進行評分，評分後將以百分比方式呈現，故事結構完整性得分的計分方式： $\text{分項得分總計} / \text{故事結構總分} = \%$ 。

(三)省思札記

研究者在實施繪本教學的研究中，針對每一次教學內容自我省思、檢討教學情況的省思記錄(如附錄八)、及與協同教師的對話，作為教學實施過程中缺點修正的依據，以增進研究的完整性。

(四)教室觀察記錄

在研究期間研究者將以錄音錄影記錄教學實況，並利用時間整理成為逐字稿，以便詳實紀錄教學情況及幼兒在實施繪本教學時的學習表現反應。其目的在瞭解實施繪本教學過程中，幼兒的學習反應及教師的教學情形。且為了避免研究者過於主觀的看法或是遺漏，將邀請協同教師協助觀察與紀錄，以做為日後教學實施狀況分析之依據。(教室觀察表見附錄五)

(五)平時觀察記錄

將以照相或是文字記錄幼兒平時表現的閱讀行為，了解幼兒自己閱讀及與同儕共讀的閱讀實況及閱讀理解情形。

(六)協同教師回饋表

在每次的教學活動實施時，協同教師進行教學現場的觀察，並在每次教學活動後，針對教學內容撰寫觀察後的感想與建議，以做為研究者下次教學設計修正的依據。

(七)非正式訪談紀錄

本研究採非正式方式的訪談方式，無特定時間紀錄家長談及有關繪本教學相關之話題，訪談內容將轉化為文字敘述的紀錄表，並再由家長確認後成為本研究的資料。(家長非正式訪談紀錄表詳見附錄六)

二、資料整理

(一)質性資料

- 1.逐字稿:將教學現場中所有的錄音、錄影資料全都轉譯騰寫為逐字稿，再閱讀轉譯後的資料，並把資料依照日期時間順序排列。
- 2.編碼: 研究者將所蒐集之資料中尋找關鍵字句並註記，再對原始資料進行初步的命名分類及編碼，以利後續進行資料提取。資料分類編號表如表 3-5:

表 3-5 資料分類編號表

編碼	代表意義
教觀 20170113	表示 2017 年 01 月 13 日觀察上課情形的觀察記錄
平觀 20170113	表示 2017 年 01 月 13 日平時的觀察記錄
省 20170113	表示 2017 年 01 月 13 日研究者的省思札記記錄
協 20170113	表示 2017 年 01 月 13 日協同教師的教學回饋及建議
非訪(M, C1)20170113	表示 2017 年 01 月 13 日對 1 號媽媽的非正式訪談紀錄
影 20170113	表示 2017 年 01 月 13 日的教學攝影記錄
音 20170113	表示 2017 年 01 月 13 日的教學錄音記錄
T	表示研究者
C1	表示 1 號幼兒的說話紀錄
CC	表示全體幼兒幼兒一起說話

(二)量化分析

研究者在實施繪本教學之前，先讓幼兒進行故事結構評分，在每一本繪本實施透過故事結構進行繪本教學活動結束後，會再為幼兒進行一次故事結構評分，依此類推，每位幼兒有 6 本繪本的故事結構表現分數，可作為實施透過故事結構進行繪本教學的幼兒再閱讀理解的表現之依據。也會依主角、情境、主要問題、事情經過、故事結果等五項結構元素分項進行分析統計，製作成曲線圖，以了解透過故事結構實施繪本教學在提升閱讀理解能力上的成效。

三、資料檢證

在研究中，為了建構事實，本研究將採用多元資料來源的三角檢證法 (triangulation) 來增加研究的效度。三角檢證指的是對同一事件使用一個以上的來源資料，並且透過使用不同的資料、方法和研究成員進行交叉檢核(蔡清田，2000)。本研究的三角檢證，是研究者透過不同的資料蒐集方法，進行相關資料的蒐集；再利用故事結構評分表、省思札記、觀察記錄、故事屋學習單等，進行資料來源的校正；接著研究者透過與協同教師及指導教授交換不同意見及看法，進行專業對話及資料的重新檢核，進行研究人員的檢證。希望能藉由多元資料的分析方式加以交叉檢證、相互印證，作為研究者是否須重新澄清研究現象的描述，這可避免研究者的主觀意識偏頗影響資料的可靠性及確保研究的信效度，也可使研究者對於研究現象了解更周全，進而掌握研究中的關鍵問題。

第六節 研究倫理

研究倫理是研究者在研究期間，須格外重視並且關注與研究相關的倫理議題。林天佑(2005)提到教育研究是專業的行為，教育研究倫理即是規範從事教育研究的人員，在實施教育研究時，必須具備的涵養即應該遵守的人際規範。因此，研究者在進行研究時，應遵守的研究倫理為：

- 一、由於研究對象為幼兒園幼生，須先設計一分家長同意書(如附錄七)先徵求家長同意，告知家長在研究期間會全程錄音、錄影及拍攝，其中會有小朋友參與活動的照片，所蒐集的資料為研究者在學術研究上所用。
- 二、研究者在撰寫研究時，謹守匿名或保密方式，學校及參與研究人員皆以化名行之，以維護參與研究人員的權益並保護期隱私。
- 三、以科學研究的態度，確實依照研究設計程序，向研究對象蒐集資料，以誠實態度撰寫研究報告，忠實呈現研究過程。
- 四、研究時蒐集之相關文獻，皆附上出處及年代，以維護他人著作權，避免抄襲。



第四章 研究結果與討論

本研究是以行動研究方式，探討繪本教學提升幼兒閱讀理解能力的實施歷程，以及透過故事結構進行繪本教學，分析幼兒閱讀理解能力之表現情形，並在進行提升幼兒閱讀理解能力的繪本教學中所面臨之教學困境尋找解決方法。

本章共分三節，第一節為繪本教學提升幼兒閱讀理解能力的實施歷程；第二節為分析透過故事結構進行繪本教學歷程中幼兒閱讀理解能力之表現情形；第三節為進行繪本教學提升幼兒閱讀理解能力所面臨之教學困境。

第一節 繪本教學的實施歷程

研究者要探究實施繪本教學提升幼兒閱讀理解能力的歷程，主要的研究工具就是以繪本當成媒介來實施教學，研究者與協同教師從經過專家評選選出得分最高的前 6 本繪本為本研究實施繪本教學的教材，6 本繪本教材為：「胖國王」、「大猩猩的麵包店」、「請問一下，踩得到底嗎?」、「子兒吐吐」、「紅公雞」、「魯拉魯先生的庭院」。每一本繪本教師皆自行設計教案，故事內容皆製成 PPT 在投影布幕上播放，讓幼兒能仔細看清楚繪本的圖片內容。研究者以四個故事結構：故事主角、情境、事件發展、結局，進行繪本內容的結構分析，在教學中以漸進式方式建構幼兒的故事結構分析能力，進而達到提升閱讀理解。繪本融入故事結構教學的實施歷程，研究者依據鷹架學習的理論基礎，將教學歷程分為教師示範期、教師引導期、幼兒獨力練習期三個階段，教學的流程為：準備活動、發展活動、綜合活動，各期程中不同的教學策略如表 4-1 所示。

表 4-1 繪本教學實施歷程表

繪本教學的實施歷程				
期程	教師示範期: (01/06~01/18)	教師引導期: (02/17~03/10)	幼兒獨力練習期: (03/17~04/07)	
教學策略	準備活動	1.製作成故事 PPT。 2.故事屋圖形海報。	1.四張故事屋海報。 2.繪本主角棒偶。	1.四張故事屋海報。 2.繪本圖片拼圖。
	發展活動	繪本介紹	繪本介紹及故事預測	繪本介紹及故事預測
		圖片瀏覽	圖片瀏覽	圖片瀏覽
		繪本導讀	繪本導讀	繪本導讀
		故事結構討論	故事結構討論	故事結構討論
		師生共同繪製故事屋 (教師示範繪製)	分組進行故事屋繪製 (教師引導幼兒完成)	分組進行故事屋繪製 (撤除老師協助鷹架)
		教師示範完成故事屋 學習單(主角及結局)	引導幼兒進行故事屋 學習單(主角、事件發 展、結局)	幼兒獨立完成故事屋 學習單(主角、事件發 展、結局)
綜合活動	故事角色扮演	故事接龍	個人故事重述	
施測	故事結構評分	故事結構評分	故事結構評分	

一、教師示範期之教學歷程:

從 106 年 1 月 06 日~106 年 1 月 20 日，共計三週、上課四次。研究者先從評選的 6 本繪本中，優先選擇簡易或是幼兒較為熟悉，且故事結構清楚的繪本教材「胖國王」、「大猩猩的麵包店」，接著進行教學流程的規劃。研究者根據陳雅圻(2012)相關的文獻整理歸納出三階段的繪本教學方式為:準備活動、發展活動及綜合活動，此時期的教學著重在教師的示範，從示範如何閱讀、如何找出故事結構元素、如何繪製故事屋等。詳細的教學歷程如下:

(一)準備活動:

1.將繪本內容製作成故事 PPT 簡報。

2.教師將故事屋圖形製成大張海報，讓幼兒能清楚觀察故事屋的組成內容(故事名稱、故事主角、事件發展、故事結局)，幫助幼兒在分析故事結構時，能清楚故事結構位置。

3.準備戲劇的道具:利用戲劇遊戲間的對話能讓幼兒更熟悉故事的內容，也可以增加幼兒的學習興趣。

(二)發展活動:

1.繪本介紹

老師介紹繪本的基本資料，包括作者、繪者、譯者，及出版社，還可以讓幼兒發表封面的圖畫內容。在《胖國王》及《大猩猩的麵包店》繪本的封面圖案很清楚的可以看到故事的主角人物，像是《胖國王》故事裡胖胖的國王，及《大猩猩的麵包店》繪本中看到大猩猩正在做麵包，因為麵包在幼兒的生活中算是很常見的食品。可見當圖畫簡單，或是較生活化的封面圖畫，較能引起幼兒的共鳴，也較能與幼兒的生活經驗結合。

T:妳看到什麼?

CC:大猩猩

C25:大猩猩在做麵包

C8:他看起來很像是猴子

T:妳去買麵包時老闆會跟你說歡迎光臨，還是都不看你，還是生氣的說我不要賣你麵包?

C26:會說歡迎光臨

C10:歡迎光臨

T:到了麵包店還可以聞到

C8:香香的味道

C10:聞了也會流口水

T:為什麼大猩猩要戴帽子

C13:因為頭髮才不會掉進去就沒人買

C1:唉呦~

T:老闆還穿一件工作服

C12:我媽媽上班也穿工作服，這樣才知道他是我們公司的人

T:為什麼廚師要穿工作服或是圍圍裙

CC:才不會弄髒

T:弄髒什麼呀?

CC:衣服

T:大猩猩的桌上放了好多東西耶!那是放什麼呢?

C5:材料

T: 什麼材料?

C5: 做麵包的材料。(影 20170113)

2. 圖片瀏覽

透過繪本中每頁圖片的瀏覽，先讓幼兒觀察繪本的每一頁圖畫，讓發表自己看到圖畫內容，主要是讓幼兒從先觀察圖畫中的關聯性，及了解故事所要展現的內容，再經由與老師、同儕間的互動討論中，進而了解繪本中所蘊含的意義，研究者將《大猩猩的麵包店》繪本的圖片投影在布幕，讓幼兒一頁一頁瀏覽圖畫。因為這本繪本是幼兒第一次閱讀，所以在圖片瀏覽的過程中，可以發現幼兒較不敢發表自己的想法，發表的意願也不高，所以老師試著用提問方式引導幼兒觀察圖畫。其中從幼兒的回答老師發現到幼兒對季節的概念不清楚時，老師引導幼兒回憶自己在四季的感受及衣著上的生活經驗，讓幼兒對秋天可以更有概念。

T: 我們要一頁一頁來看《大猩猩的麵包店》的繪本了，這裡你看到什麼?

CC: 大猩猩的麵包店

C10: 大猩猩住在高山上

T: 這裡是山嗎?

C6: 那是森林

T: 為什葉子都黃了?

C6: 春天到了

C26、C12: 秋天

C25: 秋天到了

17: 春夏秋冬

T: 春天應該是很多的花、小鳥吱吱喳喳呀! 陽光也很溫暖; 夏天的太陽就比較熱了，通常都會穿短袖短褲，樹木長的很快，葉子非常的綠; 到了秋天天氣變冷了，而且葉子都變成黃色、橘色、咖啡色了，風一直吹，葉子慢慢的掉下來; 冬天是天氣非常寒冷，每個人都會穿著厚厚的衣服，有些地方還會下雪喔! 所以你覺得，這個故事是發生在?

C1、C26、C17、C5: 秋天

T: 嗯! 很棒! 好接下來呢? 這裡是什麼?

C26: 大猩猩的麵包店。

..... (影 20170113)

3. 導讀繪本。

老師一邊播放故事 PPT，再依據繪本中的故事文字朗讀給幼兒聽，帶領幼兒進入故事氛圍。因為幼兒已經進行過圖畫的瀏覽，所以當老師在閱讀時，幼兒就

能聽著老師導讀配合圖畫進入繪本世界，慢慢回顧故事圖畫對繪本內容的理解會更深入。讓繪本的特性能如林敏宜(2000)提到的，透過圖像的描繪及文字的解說，讓人感覺不僅是文字在說話，連圖畫也在說話，充分發揮「畫中有話、話中有畫」的境界。像是在《胖國王》故事中幼兒可以一邊回顧先前瀏覽過的圖畫內容，一邊再融入老師導讀的故事文字，偶而也可以接上一句老師的故事，例如以下的教學紀錄：

.....
T:這些東西老師(老師手指高熱量食物這邊)要?
C10:少一點
T:這些東西老師(老師手指低熱量食物這邊)要?
C10:多一點
T:國王因為少吃了食物，所以就請士兵拿零食，可是醫生說了:國王不可以再吃零食了，因為國王你已經?
C1:太胖了。
..... (影 20170106)

當老師在導讀《大猩猩的麵包店》時，從以下紀錄中也可以發現幼兒可以根據之前瀏覽過的圖畫內容知道故事情節的發展，例如：

...
T:大猩猩失望地說:為什麼看到我就跑了呢?
C26:因為他很恐怖
C12:他說歡迎光臨太大聲了。
(中間省略)
T:大猩猩坐在椅子上看著麵包，他想:今天的麵包都沒有賣出去，我看只好?
CC自己吃
T:他一邊吃著麵包，一邊想辦法
C25:他想到用布偶來吸引客人
(中間省略)
T:小兔子感覺狐狸好兇，牠們好害怕!小狐狸還抓了猩猩玩偶
T:大猩猩看到小狐狸在欺負可愛的小兔子，就生氣地跑出來:買麵包要排隊，怎麼可以把別人趕走了，結果?
C6:小狐狸被大猩猩嚇跑了。
.....(影 20170113)

4.故事結構討論

王瓊珠(2004)提到，透過故事結構教學的研究結果顯示，故事結構教學對學生的故事結構能力是有所提升，而且是呈現積極成效的。所以研究者採用故事結構分析的方式與幼兒一起討論繪本中的故事結構。第一次的故事結構分析因幼兒對故事結構元素還不熟悉，因此在《胖國王》故事中，研究者與幼兒先一起練習找出結構中的「主角」、「結局」故事元素，因《胖國王》是孩子曾經閱讀過的繪本，對繪本內容也還稍有印象，因此研究者先選用幼兒熟悉或是簡單的故事進行故事結構元素分析，當老師再一次介紹繪本時，可以加深幼兒對故事結構的概念和理解，亦可以增加了幼兒的自信心成就感。並試著讓幼兒在學習單中畫出《胖國王》的「主角」和「結局」，希望從幼兒的學習單繪圖內容了解幼兒對《胖國王》的「主角」和「結局」兩個故事元素熟悉的情形。在《大猩猩的麵包店》故事中這個部分除了幫幼兒再次複習結構元素中的「主角」和「結局」兩個故事元素外，也多介紹另外兩個結構元素「情境」和「事件」，也就是故事發生的時間、地點，及主角遇到的問題、故事的情節發展。研究者是以提問及引導方式與幼兒一起討論並找出其中的故事結構元素。教學紀錄如：

T：今天的主角是誰？

C6：大猩猩

T：大猩猩的麵包店本來都沒有人來買，但是後來呢？

CC：有人來買

T：這就是故事的結局

T：老師今天要再介紹兩個故事結構，就是故事的情境和事件，也就是故事發生的時間、中間發生了什麼事？

T：還記得大猩猩的麵包店開在哪裡嗎？

C6：森林。

T：那是什麼季節呢？

C25：秋天

T：這個故事的「情境」就是故事發生的地點和時間，也就是你們剛剛說的大猩猩的麵包店開在森林，是在秋天的時候。

T：再來，「事件」就是大猩猩發生了什麼事？他怎麼解決的？

C10：都沒有人來買麵包

C18：因為大猩猩太大聲了！

T：你還記得有誰來買嗎？

C25:母雞媽媽
C10:還有綿羊
C17:浣熊
T:原本大家都怕大猩猩，但是大猩猩改用？
C25:小猩猩玩偶
T:結果呢？
C25:別人就不怕了。
T:我們剛剛討論就是故事結構元素中的「事件」喔！（影 20170113）

5.師生故事屋討論與繪製

黃瑞珍(1999)提到故事結構教學強調的就是故事的架構及故事的結構元素，若能圖表的方式呈現，對閱讀者在閱讀時能及時掌握故事的內容架構，是一種相當實用的閱讀理解教學策略。因此，研究者讓幼兒透過同儕間的發表、觀察、學習，熟悉故事結構元素中的「主角」、「情境」、「事件」、「結局」四個故事元素，接著研究者再引導幼兒進行故事屋內容的繪製，故事屋主要分成三個部分:故事主角(包括情境)、事情發生經過(包括主要問題及事件發展)、故事最後的結果。依然由老師與幼兒一同討論故事屋的內容，故事屋的繪圖也先由老師繪製。教學紀錄如下:

T:現在我們要把我們的故事畫到故事屋上面去了。這個房屋是什麼
CC:故事屋
T:這本書的名字是...
CC:胖國王
T:那就要在故事屋的最上面那一格畫出或是寫出胖國王的字，接下來就要開始從下面開始蓋房子囉!最下面這一層是故事的什麼?
C25:結局
C2、C3、C5、C1、C25:主角
T:主角就是一直出現的人
C25:胖國王
T:所以這裡就可以畫一個胖國王
T:接下來是胖國王發生什麼事情?
C25:運動
C8:他在游泳
C5:跑步
C8:廚師叫他不可以吃東西
T:胖國王受不了了怎麼辦?
C17:士兵說笑話給胖國王聽
C25:還有扮小丑

C17:還有變魔術
C10 還有唱歌給他聽
T:故事的結局，就是故事最後怎麼了?
C26:他就變瘦了
T:那你就不能再畫胖國王囉!
C26:要畫瘦國王
T:這就是故事的
C25:結局(影 20140106)

將故事結構元素以故事屋方式用圖畫記錄，帶著孩子一起分析故事內容，讓幼兒透過故事屋圖像思考，可以增加幼兒對故事內容的熟悉度。

6. 教師示範完成故事屋學習單(主角及結局)

經過故事結構討論及師生共同繪製故事屋後，研究者簡化故事屋學習單內容，讓幼兒主要畫出故事主角及故事結局，藉此瞭解幼兒對故事主角及故事結局這兩個故事結構元素的認識程度為何。

(三)綜合活動:角色扮演

在教學活動的安排中，最好有讓幼兒進行動態活動的機會。因此研究者讓幼兒依自願方式上台來進行《胖國王》及《大猩猩的麵包店》的故事角色扮演。從角色扮演的過程幼兒可以再次回顧故事內容，只是幼兒在角色對話間的語詞較少也較簡短，也有漏掉情節的情形，所以老師也將繪本的圖畫投影在布幕上，提供幼兒在進行角色扮演時的提示作用。

幼兒對於戲劇的表演很有興趣，每個都想上台演演看，只是在幼兒的演出對話之間可以發現孩子對於故事中人物的出現順序還不是很熟悉，但是因為透過其他孩子的表演後，像是再一次閱讀到故事，對故事內容會更清楚(省 20170109)。

(四)故事結構評分

繪本教學活動結束後，研究者參考王瓊珠(2004)設計的故事結構評分表，以主角、情境、事件、結局四個結構元素為評分依據，並進行口語式問答的施測方式。評分後將以百分比方式呈現，故事結構得分的計分方式:分項得分總計/故事結構總分=%。

二、教師引導期之教學歷程:

教師引導期從 106 年 2 月 13 日~106 年 3 月 10 日，共計四週、上課 4 次。採用的繪本為《請問一下，踩得到底嗎?》、《子兒吐吐》，研究者依據這兩本繪本進行教學的課程安排。

(一)準備活動:

- 1.老師以海報製作數張空白的故事屋圖形，可於幼兒分組進行故事屋繪製時始用。
- 2.製作《請問一下，踩得到底嗎?》、《子兒吐吐》出現的動物棒偶。

(1)利用小狗、小貓、小豬、恐龍、大象、大熊圖片棒偶，讓幼兒發表這幾種動物的外型特徵，從動物的外觀比較高矮、大小，建立幼兒高矮的比較概念，對故事內容的理解會有助益。教學記錄如:

.....

T:恐龍、大象、熊、小豬、小狗、小貓哪一隻動物最大?

CC:恐龍

T:恐龍和大象誰比較高呢?(將兩張圖片並排比較)

CC:恐龍

T:大象和熊誰比較高呢?(將兩張圖片並排比較)

CC:大象

.....(影 20170217)

(2)製作小豬棒偶，可以吸引幼兒注意，並可以在導讀故事時使用。*這次的故事中，搭配了主角與配角們的棒偶，多了趣味性可以讓孩子們更加投入，也容易讓幼兒記得主角是一個胖嘟嘟的小豬，不過會忘記主角的名字(協20170303)。*

- 3.老師製作的棒偶可以於教學後放置學習區，讓幼兒進行《請問一下，踩得到底嗎?》、《子兒吐吐》繪本的棒偶表演。

(二)發展活動

1.繪本介紹、故事預測

在教師引導期除了介紹繪本的基本資料之外，也試著讓幼兒依繪本封面進行故事的預測，黃郁嫻(2002)就提到圖畫書能提供給幼兒一種思考的媒介，引導幼兒領會故事中隱含的意義，更可提升幼兒對抽象概念的理解。於是研究者讓幼兒練

習從繪本的封面開始閱讀，還可以讓幼兒預測故事內容及透過封面圖畫的觀察，提升幼兒對圖畫內容的敏感度及想像力，當幼兒發現自己預測的內容是符合故事情節時，研究者也可以感受到幼兒的喜悅。在介紹繪本時，老師也會順道介紹這本繪本的得獎紀錄，有些繪本封面也有標註得到的獎項，因此幼兒在瀏覽繪本封面時也會留意到得獎標章，這樣在往後要挑選閱讀的繪本時，幼兒就會留意到這本繪本的得獎紀錄，這也可以當作選書的一項標準。以下是《請問一下，踩得到底嗎?》的教學紀錄:

- T:今天老師要介紹的故事是:請問一下踩得到底嗎?這本書的作者跟好想
吃榴槤的作者同一個人喔!而且書上面有得獎的貼紙!
- T:請問一下踩得到底嗎?因為這是問人家的話所以會有一個問號?
- CC:請問一下踩得到底嗎?
- T:你知道是踩什麼嗎?
- C17:是踩溫泉踩得到底嗎?
- T:嗯!溫泉嗎?當有時候我們看不到游泳池的底時，也可以問人家踩得
到底嗎?如果沒有踩到會怎樣?
- C10:會浮在那裏。
- T:也有可能沉到水裡喔!
- T:老師指的這裡是什麼?
- C3:海
- T:這邊呢?
- C10:草
- C25:有山
- T:出現了哪幾個人?
- CC:小豬、貓咪、狗狗
- C12:野狼
- T:這隻是野狼嗎?
- C25:像野狼的狗
- T:他們為什麼這麼開心?
- C10:因為他們要去玩水
- T:你們喜歡玩水嗎?
- CC:喜歡
- T:所以今天小豬貓咪狗狗也是超開心的因為他們要去玩水
- T:那你們覺得這本書有可能是在說誰的故事?
- C3:狗狗、貓咪、小豬去玩水的故事
- T:所以這三個人很可能就是故事的?
- CC:主角
- T:好厲害!你們會講主角了耶! (影 20170217)

2. 圖片瀏覽

在盧美貴與郭美雲(2008)提出的繪本教學策略中提到「師生對話式的閱讀」就是由老師和學生看著圖畫的內容，師生共同討論及探討每一頁的故事內容，引導學生主動說故事，藉此提升學生的故事敘事能力，老師也可以引導幼兒仔細觀察繪本的圖畫內容，並鼓勵幼兒說出自己的想法。研究者依此方法進行圖片的瀏覽，老師在投影布幕上播放繪本的每一頁圖畫，幼兒可以發表他們看到的內容，這是讓幼兒自由發表的時間，加上與同儕間的討論，希望能激發幼兒的想像力。在《請問一下，踩得到底嗎?》的繪本圖畫排列很有規則，所以幼兒閱讀時就能一頁一頁按順序的瀏覽；而《子兒吐吐》的故事圖畫是有大插圖、小插圖，位置上也無規則的排列，所以老師可以引導幼兒瀏覽，讓幼兒熟悉閱讀的方向及閱讀規則。教學紀錄如下：

.....
T: 然後呢? (老師順著插畫的順序引導幼兒觀察與發表)
C10: 他們吃木瓜然後子吐出來皮放著，但是主角沒有
C6: 只有一個沒有種子
T: 他有可能怎樣?
C10: 全部吞下去了
C6: 吃下去了
C5: 咬碎了吞下去
T: 然後呢?
C25: 大家都在講
C6: 他把子吞下去了，
C5: 他會從頭上長一棵樹，
C10: 大家都幫他澆水
C12: 還有當雨傘，
C6: 樹變很長
C12: 可以吃木瓜
..... (影 201700303)

3.故事導讀

《請問一下，踩得到底嗎?》這一本繪本的插圖很可愛，可以感覺到幼兒很喜歡這一本繪本，(C10、C3 進入閱讀區後，拿了《請問一下，踩得到底嗎?》這一本繪本後就坐下來閱讀，兩個人還會一起討論繪本裡面的圖案)(平觀 20170113)。所以老師在進行導讀時幼兒也很專心的聆聽，再加上這一個故事中「請問一下，踩得到底

嗎?」這一句話是重複性的出現，因此當導讀到這一句時，幼兒很自然就會接下去了。

...

T: 正當牠們不知道該怎麼辦的時候，從下面走來了一隻好高高高的

C25: 恐龍

T: 小貓趕緊問恐龍：水有很深嗎?請問一下，踩得到底嗎?

.....

T: 接下來他們遇到了誰?

CC: 大象

T: 是一隻大象媽媽和一隻小象寶寶，小豬趕快跑過去問大象，
請問游泳池的水有沒有-

C10、C1: 很深

T: 請問一下-

CC: 踩得到底嗎?

T: 牠們走走走，又遇到了誰?

C5: 熊

T: 熊爸爸來了，小狗走在最前面，他趕緊問熊-

CC: 請問一下，踩得到底嗎?

.....(影 20170217)

故事導讀主要是讓幼兒將圖畫與文字產生連結，幼兒在繪本瀏覽時透過每一頁的圖畫已經對繪本的內容有一點瞭解，所以當研究者在導讀《子兒吐吐》的故事時，幼兒也能預測到接下來的情節發展。

.....

T: 胖臉兒想著，有點兒開心了!他想:這樣小朋友也不會笑他了。他們還會覺得我的樹長得很好，可以躲在樹下。

C3: 還可以吃木瓜。

C10: 肚子餓也不用吃午餐了。

T: 胖臉兒越想越開心..然後他趕快跑去哪裡?

C10: 睡覺

T: 是的!胖臉兒好期待木瓜樹長出來，所以他喝了好多水後跑到床上躺下來，.....隔天早上，胖臉兒醒過來了。他第一件事是做什麼?

C5: 摸頭。

T: 胖臉兒摸摸頭說:沒有!怎麼會呢?.....胖臉兒離開馬桶時，大叫了一聲:唉喲!

C5: 我的木瓜子兒怎麼都在便便裡啦!

CC: 哈哈哈哈哈

T: 胖臉兒自己也覺得很好笑，就把便便沖走了。(影 201700303)

4.故事結構討論

王瓊珠(2004)提出的故事結構教學有效的教學策略中就有提到，可以直接教導明確的故事結構策略及逐步引導學生學習故事結構策略。因此，研究者以提問方式與幼兒進行故事結構討論，慢慢引導幼兒能透過跟同儕的討論提取自己閱讀過的繪本內容經驗，回答老師的提問。提問的問題有：

- (1)我們學過的故事元素有哪些?
- (2)故事中的主角是誰?故事發生時間?故事發生地點?
- (3)故事中，主角發生了什麼事情?及事情的經過有什麼?
- (4)故事最後怎麼了?

最後與幼兒共同討論並找出繪本中的主角、情境、事件、結局四個故事結構，在《請問一下，踩得到底嗎?》及《子兒吐吐》的繪本中，其故事結構都很清楚，尤其是故事情境中的地點及時間都很明確，再加上主角是可愛的動物，所以幼兒在討論故事結構時大部分都很主動的發表，而且因為發表的幼兒多也會帶動班上其他幼兒的發表慾望。以下為兩本繪本的教學紀錄：

《請問一下，踩得到底嗎?》

T:故事結構分為:主角、情境:就是故事發生在哪裡、事件:就是主角發生了什麼事、最後是結果怎麼了

T:請問小朋友，這個故事的主角有誰?

C10:狗狗、貓咪還有小豬

T:故事發生在哪裡?

C12:游泳池

C11:游泳池，在山上要搭公車去

C25:山上的游泳池

T:什麼時間呢?

C25:很熱的夏天

T:所以這就是故事的情境:有時間、地點

T:故事中間發生什麼事情?

CC:他們忘了帶游泳圈

……(中間省略)

T:故事最後呢?

C12:他們玩得很開心(影 20170217)

《子兒吐吐》

T:胖臉兒遇到甚麼問題?

CC:吃種子了，把種子吃下去了。

C6、C3:同學說他會長樹，會死掉

T:可是後來?

C3:她又開心了。

C10:後來他又覺得還好，因為小鳥可以停在樹上，還可以請小朋友吃木瓜

C25:擋太陽

C10:他就馬上跑回家喝水睡覺

T:結果呢?

C10:到了早上，ㄟ怎麼沒有發芽呢?我的大便怎麼有種子，然後他就哈哈

C25:就是他吃的種子大便出來了。(影 20170303)

5.分組繪製故事屋海報

將幼兒分成 4 組，每一組使用一張空白的故事屋海報，研究者再一次幫幼兒複習故事屋的內容，也與孩子再一次討論故事結構，老師引導幼兒將故事結構元素畫入故事屋中，再讓幼兒與同儕合作繪製故事屋的圖畫內容，如圖 4-1。研究者協助幼兒分配由誰擔任主角人物的繪圖?由誰擔任事件發展的繪圖?由誰擔任故事結局的繪圖?不過因為組別中不是每位幼兒的繪圖能力都很好，所以有些幼兒不知從何下筆，有的幼兒很會畫圖，但是時間不夠充裕，因此有些組別的故事屋並未在時間內完成。

幼兒今天進行的分組繪製故事屋海報活動可以說是匆匆忙忙的結束，因為研究者認為幼兒是分組合作，所以應該可以在 10 分鐘之內完成，但是進行之後才發現，10 分鐘的繪圖時間太少了，如果還要讓幼兒分組上台發表真是太匆忙了，這是研究者必須好好檢討的部分，也讓研究者知道下次分組繪製故事屋的時間安排應該再多一些。(省 20170217)



圖 4-1 分組合作繪製《子兒吐吐》故事屋海報

6.引導幼兒進行故事屋學習單

研究者與幼兒再一次討論故事屋的內容，利用 PPT 簡報引導幼兒將繪本的圖畫放入故事屋的正確位置上，研究者再配合故事屋圖片說一次故事。最後研究者將製作好的故事屋投影在布幕上，讓幼兒可以觀察故事屋的內容，引導幼兒練習自己完成故事屋學習單的繪圖。在進行《請問一下，踩得到底嗎?》故事屋學習單時，老師從旁引導幼兒繪圖，教學紀錄如:

T:今天的故事是?

CC:請問一下，踩得到底嗎?

T:蓋房子要從哪裡開始呢?

CC:下面

T:最下面是故事的?

C10:主角

T:主角有誰?

CC:小狗、貓咪、小豬

T:他們發生什麼事?

C12:他們遇到腕龍

C25:還有大象

C5:還有熊.....(影 20170217)

此外，為了讓幼兒能較容易繪出故事屋內容，研究者也會與幼兒討論主角的特徵是什麼?可以引導幼兒在繪圖時能將主角的特徵畫出來，接著再慢慢引導幼兒繪出故事屋的其他內容。以下是《子兒吐吐》的教學紀錄:

T:今天的故事是:

CC:子兒吐吐

T:子兒吐吐故事中誰是主角?

C17、C6:胖臉兒

T:胖臉兒長怎樣?

C25:胖胖的臉

C12:還有捲捲的尾巴

C10:臉大大的，鼻子大大的、眼睛小小的、肚子大大的，很高
..... (影 201700310)

(三)、綜合活動-故事接龍

老師將繪製好的故事屋投影在布幕上，讓幼兒以 5 人一組分成三組後再依序上台，讓幼兒一邊觀看故事屋的圖畫內容引導幼兒分組進行故事接龍。讓每一組的幼兒以輪流方式，請幼兒接續上一位幼兒的故事內容，說出連續的故事情節直到將故事說完。第二組的故事接龍紀錄如下:

C6:子兒吐吐的主角是胖臉兒，然後他要吃木瓜的時候就說吃吧吃吧，就把木瓜子兒和皮都吃光光。然後他哭的時候說要長樹他覺得很醜。

C7:人家還會笑他，後來他慢慢不哭了，他覺得長樹很好。小鳥可以停在他的樹，因為別的樹都住在土裡面，他的樹會動。

C8:他笑嘻嘻，因為小鳥都飛過來，因為樹長很大大家都在下面...(說不出乘涼)

C9:然後...然後.(想了很久).送木瓜給人家吃，後來他去睡覺了，他怕他的木瓜樹弄到牆壁會斷掉

C10:他起來講:為什麼沒有長樹，然後他就覺得肚子怪怪的就去大便，他就在大便裡面看到了它的種子，他笑了一會就開心離開了。(影 201700310)

(四) 故事結構評分

教師引導期的繪本教學活動結束後，研究者依然對每位幼兒進行口語式問答故事結構評分，以主角、情境、事件、結局四個結構元素為評分依據進行施測。評分後將以百分比方式呈現，故事結構得分的計分方式:分項得分總計/故事結構總分=%。

三、幼兒獨力練習期

從 106 年 3 月 13 日~106 年 4 月 07 日，共計四週、上課 4 次。幼兒獨力練習期的教學過程與引導期大致相同，但是在教師協助部分的鷹架將抽離，讓幼兒獨立完成故事屋學習單、透過故事屋圖片重述故事等。

(一)準備活動:

- 1.老師先將空白的故事屋圖形畫出來，於活動中讓幼兒分組依故事結構內容繪入故事屋圖形中的位置。
- 2.將紅公雞的繪本圖片掃描列印後護貝，再以不規則方式剪成六小張，讓幼兒進行拼圖活動，猜一猜這是什麼?幼兒對於新奇的小遊戲總是很有興趣嘗試，所以用繪本封面當作進行拼圖活動，除了好玩之外，也可讓幼兒記住繪本。開場的封面拼圖大大引起孩子的興趣，也算是給他們一個小小的挑戰，因為對於書不是太熟悉，藉由簡單的小遊戲，可以加深他們印象，同時觀察對於書的概念，很不錯的小遊戲。(協20170317)

(二)、發展活動:

1.繪本介紹、故事預測

老師依然先介紹《紅公雞》及《魯拉魯先生的庭院》繪本的基本資料，並讓幼兒觀察封面圖畫及發表自己觀察的結果，最後是進行故事內容的預測。幼兒似乎也已經習慣了這樣的教學模式，所以當老師詢問幼兒看到什麼時?幼兒已經不害怕猜錯而能踴躍發表，老師也不需一再的提問來引導幼兒觀察。以下是《魯拉魯先生的庭院》的教學紀錄:

...

T:而且他一邊澆水、一邊?

CC:看後面

T:為什麼

C8:看後面有沒有東西

C10:因為他覺得有人在後面摸它。

- C12:這些東西在後面好像是想拔草。
- C17:他怕哪些動物大便在他的草地上。
- C23:他就是看一下後面有沒有東西。如果沒有就再看一下。
- C10:因為他要看後面有沒有小偷。
- C16:偷他的草。
- C1:怕他們吃草。
- C5:怕毛毛蟲吃裡面的草。
- C10:我覺得上面的動物跟毛毛蟲都是要來破壞他的草地。(影 20170331)

2.圖片瀏覽:

將《紅公雞》、《魯拉魯先生的庭院》繪本圖畫製作成PPT播放，讓幼兒瀏覽繪本的圖畫，發表自己的觀察結果。這是一本有趣的繪本，孩子對於公雞會不會孵蛋的議題，討論得相當熱絡，所以當第一次看圖說故事時，他們就有很多的想像，而且故事中有些場景能吸引他們，給予深深的印象。(協201703)。在這次的發表中，幼兒都能將自己看到的圖畫內容說出來，就像鄭瑞菁(1999)提到的，繪本的創作主要分為圖畫和文字，而圖畫的重要性又遠遠超過文字，因為幼兒大多是「讀」圖畫，再加上幼兒的觀察敏銳，總是能注意到圖畫中的小細節，因此除了可以延續同儕的發言，有時也會出現自己的猜想或想像的情節。圖片瀏覽的教學紀錄如下:

《紅公雞》

T:接下來來看看書的每一頁。你看到什麼?

C18:紅公雞

C19:他好像是在生氣的樣子

C5:那個是公雞

C12:有一台貨車掉了一顆蛋

C8:我看到一個蛋

C17:我看到巢

C25:紅公雞在盯著蛋

C10:他跑過去看蛋，然後跟所有雞講:我找到一顆蛋!我找到一顆蛋!

.....(影 20170317)

《魯拉魯先生的庭院》

T: 為什麼魯拉魯先生要澆水?

C10: 要讓他的草長大。

C8: 要讓他的草長高。

C12: 要是他的草長高，那些小動物躲在草裡面，他就看不到啦。

C1: 他要讓這些草長高就可以吃它的果實。

T: 所以你覺得他種的是果樹。

C5: 是稻米吧!

..... (影 20170331)

3. 老師導讀繪本。

在幼兒獨力練習期的導讀繪本，老師依然與教師示範期、教師引導期的方式相同，都是一邊配合 PPT 播放的繪本圖片，一邊念出繪本的文字給幼兒聽，讓幼兒更瞭解繪本內容。在《魯拉魯先生的庭院》繪本中當老師導讀到魯拉魯先生把鱷魚看成木頭時，就有幼兒指著前一頁的圖畫說：因為魯拉魯先生忘記戴眼鏡了。可見幼兒是根據繪本中的圖畫線索來推論情節。教學紀錄為：

T: 有一天早上魯拉魯先生刷著牙走到門口看著庭院，咦！我的庭院怎麼有一根大木頭，魯拉魯先生生氣的走過去，想要一腳把他踢出去，結果走近一看？

CC: 鱷魚

T: 那根木頭動起來了，還張開了大嘴巴。把魯拉魯先生嚇了一大跳，一不小心還跌倒在地上，牙刷、漱口杯全掉在地上。原來那不是木頭呀！是一隻？

CC: 鱷魚

C1: 因為他沒有戴眼鏡，所以把它看成木頭了。(手指著前一張圖片的魯拉魯先生)

T: 耶！對耶！我們都沒有發現到魯拉魯先生沒戴眼鏡，難怪看不清楚是木頭還是鱷魚了。... (影 20170331)

4.故事結構討論:

劉素梅(2006)的研究提到，基模理論中，個體的內在基模形成是與外界互動而產生的結果，個體中已存在的內在基模，將經驗轉化在既存的認知結構中，再將接收到的新資訊用同化的方式存入之前的知識架構，產生理解的歷程。因此研究者利用提問方式刺激幼兒思考與回顧故事內容，讓內在基模與外界進行互動，增進幼兒對故事內容的理解，再依故事內容發表故事結構元素。

- 1.在故事中的主角是誰? (主角)
- 2.故事是發生在哪裡呢?故事中有提到哪些時間呢? (背景)
- 3.故事中，主角發生什麼事了?(情節)?
- 4.故事最後主角怎麼了?(結局)

《紅公雞》

T:請問故事主角是誰呀?

CC:紅公雞

C25:身體紅紅的、尖尖的嘴巴，他每次都自己去散步，然後叫每個動物起床。

T:紅公雞的故事是發生在哪裡?

C8:…….

C10:在農場

CC:在農場(其他幼兒跟著附和)

T:故事中有出現甚麼時間?

C12:有白天、有晚上

T:紅公雞遇到什麼問題?

C24:他的蛋孵出一隻恐龍

C14:他怕是恐龍

C25:他撿了一顆蛋

C5:都沒有人來拿，母雞都孵自己的蛋，都不孵紅公雞的

C14:母雞說不是他們的

T:所以紅公雞遇到的問題就是，他撿到一顆蛋，但是都沒有人要孵蛋。

T:為什麼沒有人要孵蛋呢?

C12:因為那是車子掉下來的，不是誰生的誰生的，所以母雞覺得那不是她的
寶寶

T:紅公雞為什麼不把蛋放在原來的地方?

C2:他怕他感冒了，還會有蛇。

T:最後紅公雞怎麼處理這一顆蛋?

C17:把它帶回家

C11:帶它回家等著它孵出來

T:故事最後怎麼了?

C12:蛋孵出來了，是一隻黃色的小雞(影 20170317)

5.幼兒分組畫出故事屋海報

接下來是讓幼兒分組畫出故事屋。這次老師撤除引導的鷹架，讓幼兒跟同一組的幼兒一起討論故事屋的內容，共同將故事內容畫在故事屋中，最後是一起上台發表。剛開始幼兒分組畫出《紅公雞》的故事屋海報時，幼兒是進度非常緩慢的，因為沒有人分配誰畫主角?誰畫結局?誰畫故事經過?所以有的幼兒不知該畫哪裡?有的幼兒擠在主角這一格都想畫故事主角，因此幼兒們上台發表自己組別的故事屋時，更是無法將故事屋介紹的很完整。第一組《紅公雞》的故事屋故事屋文字紀錄如下:

C17:故事主角是紅公雞，故事就是有一個蛋蛋掉下來，然後公雞看它，然後下雨了，然後有蛇想要吃蛋，然後牠決定把蛋帶回去

C25:然後紅公雞在他的雞巢孵蛋

C17:牠開始想，牠夢到鱷魚、恐龍、貓頭鷹，然後孵出一個小雞

C25:最後牠帶牠出去散步。

有了第一次的經驗後，幼兒第二次分組畫出《魯拉魯先生的庭院》的故事屋海報時，各畫各的情況已改善了。在第一組的幼兒中，C17正在畫出故事主角，C5:我先畫一格一格的，你們再畫裡面，說完C5則是先在故事屋的事件發展這一層區隔出幾個小格，C1、C9就陸續畫出故事的情節，C25則是畫故事的結果。第二組的幼兒中，幼兒會先說出自己要畫的是什麼?C14:我要畫鱷魚，C10:我來畫魯拉魯先生叫大家來躺草坪，C6:我要畫魯拉魯先生刷牙時看到木頭，C26:我要畫魯拉魯先生，接著就各自動筆畫了，而且畫的位置也都正確。(觀 20170330)

6.幼兒獨力完成的故事屋學習單

撤除了老師協助的鷹架，讓幼兒自己獨立完成故事屋學習單，主要是想了解幼兒若沒有接受老師在一旁的引導後，是否能獨立將故事屋完成。而原本研究者認為這對幼兒來說會不會太有難度，幼兒是否能達成呢？可是當研究者看到幼兒的繪圖後，真的可以深深感受到，幼兒對圖畫的敏感度真的比文字強太多了。也印證了王瓊珠(2004)提到，教師若能在進行故事結構教學時，將故事結構元素用視覺化圖像來呈現，可以讓故事主題更明確、故事內容更具有結構化，而且有視覺刺激的效果，能幫助幼兒清楚、快速的組織故事內容。所以從幼兒的故事屋學習單可以發現到，幼兒是可以將故事內容以圖像化的方式畫出故事結構元素。

(三)、綜合活動-個人故事重述

幼兒從繪本介紹、圖畫瀏覽、故事導讀、故事結構分析、故事屋繪製..等過程，主要讓幼兒對繪本內容更加理解，所以最後就讓幼兒依據自己繪製的故事屋學習單，讓幼兒進行重述故事。蘇惠玲(2015)的研究結果也發現，幼兒能將故事結構元素內化，重述故事的能力會有所提升。以下為 C2 重述《紅公雞》故事的紀錄：

故事主角是紅公雞，牠身上長的紅紅的一隻雞，有一天，牠檢到一顆蛋，牠去問母雞這是不是你們的蛋，母雞說這不是我們的蛋，我們今天都沒有出門。紅公雞只好拿回去原本的地方，然後遇到一隻蛇，牠就趕快把蛋帶回去，牠就盯著這顆蛋想，然後牠就想孵蛋，母雞來幫忙牠，母雞說可以看書還可以打毛線、吃東西，然後晚上牠都沒有離開就睡著了，最後他夢到是恐龍是蛇是貓頭鷹是鱷魚，然後他就被嚇醒了。最後蛋裂開了，是一隻小雞，然後牠出門都會帶小雞。(音 20170324)

(四) 故事結構評分

幼兒獨立練習期的繪本教學活動結束後，研究者再次對每位幼兒進行口語式故事結構評分，依然以主角、情境、事件、結局四個結構元素為評分依據進行施

測。主要依施測結果瞭解幼兒在透過故事結構進行繪本教學後，對故事內容的理解能力改變的程度，評分後將以百分比方式呈現，故事結構完整性得分的計分方式： $\text{分項得分總計} / \text{故事結構總分} = \%。$

第二節 繪本教學歷程中幼兒閱讀理解能力之表現

本節旨在探討實施繪本教學的歷程中，幼兒在閱讀理解能力上之表現，以月亮班 15 位幼兒為對象，將幼兒在接受繪本教學後，對於故事的理解能力做分析統整。

一、教師示範期

(一)故事封面討論及發表能力分析

1.幼兒觀察到的只有外觀特徵，較少有深入的討論或是更多的想像。

從幼兒參與故事封面討論的過程中發現，當老師介紹《胖國王》時，幼兒的觀察只有胖國王這個人物，所以從發表的內容中，幼兒說的內容都只有自己所看到的胖國王外觀特徵，較少有深入的討論或是更多的想像。例如：

T:故事書的封面有什麼？

C5:很胖的國王。

C17:他牽了一隻貴賓狗。

T:妳從哪裡看出來他很胖？

C25:因為它有肚子。

C17:因為他的腳很短，肚子很大。

C6:手也好短喔！

T:你怎麼知道他是國王？

C1:因為他有帶王冠。

... (影 20170106)

2.幼兒較少主動發表，通常是被動式的回應老師的提問

《大猩猩的麵包店》故事是幼兒第一次閱讀，所以在圖片瀏覽的過程中，雖然老師用提問方式引導幼兒觀察圖畫，但是幼兒還是較少主動發表，通常是被動

式的回應老師的提問，而且大多數幼兒像是 C4、C7、C9、C2 都是安靜的聽著別的幼兒發言，偶而才會發言一下。幼兒今天在進行繪本教學時的發表都顯得意興闌珊，原本老師認為《大猩猩的麵包店》封面圖片很簡單，幼兒應該在觀察圖片時就會很踴躍的發表自己觀察的內容，老師還引導幼兒進行圖片的觀察，可是都只有幾位幼兒回答，感覺孩子對這本繪本的興趣不大。(省 20170317)。教學紀錄如：

T: 為什麼大猩猩要戴帽子

C13: 因為頭髮才不會掉進去就沒人買了。

T: 老闆還穿一件工作服耶!

C12: 我媽媽上班也穿工作服，這樣才知道他是我們公司的人

T: 為什麼要穿工作服或是圍圍裙?

C1: 才不會弄髒

T: 桌子上放什麼?

C5: 材料

T: 什麼材料?

C5: 做麵包的材料。(影 20170113)

(二)圖片瀏覽及故事導讀

1. 幼兒在觀察圖畫的細心度上還要再多加引導，才能瞭解圖畫中暗示的故事情節。

進行故事導讀時會利用 PPT 播放故事圖片，《胖國王》繪本的圖畫是簡單易懂的，所以圖片瀏覽時，幼兒能主動的發表圖畫中的內容，如 C8: 我看到他的肚子很大，他要坐著休息。C5: 他坐不下椅子，肚子太大其他人一直推。C26: 國王和大家開會。C5: 他睡著了哈哈。C2: 胖國王在吃東西 C3: 胖國王在吃雞肉、蛋糕、零食。....(影 20170106)。但是研究者也觀察到，幼兒在觀察圖畫的細心度上還要再多加引導，就如黃珣嫻(2002)、方淑貞(2003)、谷瑞勉(2010)提出的論點，大人幫孩子說故事時應採用開放討論的方式，讓幼兒能自由表達自己的閱讀想法、提出疑問，老師再以循漸進的方式引導幼兒進行閱讀思考的可逆性。才能讓幼兒瞭解圖畫中暗示的故事情節。如: 胖國王因為一直運動很累了，廚師、醫生都來幫國王加油。幼兒觀察到的都是廚師和醫生的部分: C5: 他念書(說笑話)給國王聽。C12: 他唱歌給國王聽。C25: 變魔術。(影 20170106)。但是用布幕遮住一半只露出頭的國王，他的表情和動

作是幼兒們忽略的地方。因為《胖國王》是大部分的幼兒都熟悉的故事，所以在一開始的看圖觀察，會發現幼兒不斷地想要發表該頁所發生的故事內容，但是在仔細觀察的能力上還不是很好，會稍微偏離老師所要的觀察(看到了什麼)。(協 20170106)。此外在《胖國王》繪本的每一張圖畫幼兒都能說出自己看到的圖畫內容，可是在進行故事導讀時，研究者認為幼兒應該會不斷的發表自己知道的故事情節，但是在課程進行時，幼兒發表的主動性上明顯不足，只是安靜的跟著老師導讀的進度進入故事的情節中，偶而才會有幾句回應：

....

T:醫生說:國王的身體不健康,這樣下去不得了呀!而國王跟人民打招呼的時候,人民也說:我們的國王好像太胖囉!另一個人民又說:我們的國王是太胖太胖太胖了!

T:人民不只說一個太胖喔!是?

C3:太胖太胖太胖了。

T:國王聽了也覺得自己真的太胖了,他也好想?

C3、C2:變瘦。

T:國王說:你們大家都來幫我想辦法吧!

T:廚師第一個來了..... (影 20170106)

2. 幼兒能根據瀏覽過的繪本圖畫，連結接下來的故事情節發展。

在導讀《大猩猩的麵包店》繪本時，研究者發現幼兒可以慢慢回顧瀏覽過的故事圖畫來理解故事情節的發展，讓繪本的圖畫對幼兒產生有意義的作用。像是故事中的大猩猩因為把客人都嚇跑了，所以麵包賣不出去，當老師問：大猩猩怎麼吃這麼多麵包時，C10:因為他的麵包沒有人買。C12:沒有人來買，賣不出去他就要自己吃掉了呀!... T:大猩猩坐在椅子上看著麵包，他想:今天的麵包都沒有賣出去，我看只好?CC自己吃。T:他一邊吃著麵包，一邊想辦法。C25:他想到用布偶.. (影 20170113)。從幼兒的回答可以推論，幼兒能根據瀏覽過的繪本圖畫，連結接下來的故事情節發展，也顯示幼兒在故事理解的能力上有所進步。

(三)、故事結構討論

1.對「主角」、及「結局」故事結構還未完全熟悉。

在《胖國王》的故事結構討論主要以故事的「主角」、及「結局」這兩項故事結構元素為主，因此研究者試著讓幼兒將《胖國王》故事的主角及故事結局畫出來。而研究者從幼兒的繪圖中發現，還是有幾位幼兒還無法將故事主角正確的畫出來，像是 C1、C4、C8、C11。C1 的學習單中雖然有將故事的結局清楚的畫出來，但是在主角的部分，C1 幾乎將《胖國王》故事中有出現的角色全部畫出來了；而 C11 的學習單中有畫出胖國王與變瘦的國王在體型上的差別，不過在主角部分仍沒有完全正確的畫出《胖國王》故事的主角。

2. 能說出故事結構元素「事件發展」，但是會遺漏故事情節發展。

《大猩猩的麵包店》繪本結構元素討論後，讓幼兒畫出《大猩猩的麵包店》故事的「事件發展」部分也就是事情發生經過。從幼兒的繪圖作品中發現，幼兒最熟悉的事件就是母雞來買麵包，所以幾乎有一半以上的幼兒都有畫到這部分；也有少數幾位幼兒有畫到兔子來買麵包被狐狸敢走的情節。而 C12 對母雞的部分印象較深刻，所以只畫出母雞的被嚇跑了，因此幼兒在事件發展還有遺漏部分。

(四)師生共同繪製故事屋表現分析

1.在《胖國王》部分:一部分幼兒能清楚故事屋的內容架構，少數幼兒是會混淆位置，一部分幼兒則是還有待觀察。

故事屋的功能就是將故事的結構以圖像式展現，讓幼兒能透過故事屋的圖畫更理解故事的情節內容。教學中所使用的「故事屋」是個不錯的技巧，對於幼兒來說，外觀相當能吸引他們，而且一層一層階段的故事內容分類，可以幫助他們統整、回顧故事劇情」(協 20170106)。雖然在活動開始就介紹過故事屋，但是幼兒還不是非常熟悉故事屋的架構，在討論的過程中可以發現 C2、C3、C5、C1 是能正確回答；C25

雖然知道要畫主角和結局，但是對畫的位置還是會混淆，而其他幼兒則是沒有表示意見，因此研究者還未觀察到這些幼兒是否清楚故事屋的內容架構。故事屋討論的教學紀錄：

《胖國王》

T: 剛剛老師說的主角、主角發生了什麼事是故事情節? 最後主角怎麼了是故事的結局? 這些都是胖國王的故事結構, 我們要用一張故事屋把它畫出來。

T: 現在我們要把我們的故事畫到故事屋上面去了。這個房屋是什麼?

CC: 故事屋

T: 書的名字是?

CC: 胖國王

T: 那就要在故事屋的最上面那一格畫出或是寫出胖國王的字, 接下來就要開始從下面開始蓋房子囉! 最下面這一層是故事的什麼?

C25: 結局

C2、C3、C5、C1、C25: 主角

T: 故事屋要從最下面開始喔! 而最下面是故事的主角, 主角就是故事中一直出現的人。

C25: 胖國王

T: 所以妳可以畫一個胖國王

T: 接下來胖國王發生什麼事情?

C25: 運動

C8: 他在游泳

C5: 跑步

C8: 廚師叫他不可以吃東西

T: 胖國王受不了了怎麼辦?

C17: 士兵說笑話給胖國王聽

C25: 還有扮小丑

C17: 還有變魔術

C10 還有唱歌給他聽

T: 故事的結局, 就是故事最後怎麼了?

C26: 他就變瘦了

T: 那你就不能再畫胖國王囉!

C26:要畫瘦國王

T:這就是故事的?

C25:結局(影 20170106)

2.在《大猩猩的麵包店》部分: 幼兒對故事屋的結構內容更熟悉了。

將故事結構元素以故事屋方式用圖畫記錄，帶著孩子一起分析故事內容，可以增加幼兒對故事內容的熟悉度。對於不喜歡開口的幼兒，老師也會用指名的方式提問，以便了解幼兒的理解能力如何。研究者觀察幼兒討論《大猩猩的麵包店》故事屋的內容時，可以發現到幼兒對故事屋的結構內容更熟悉了，所以在老師的提問時，能回答老師的提問並說出正確答案。教學記錄如:

...

T:還記得最上面是什麼嗎

C10:故事屋的名字

T:是故事的名字，故事名稱是?

CC:大猩猩的麵包店

T:最下面是?

C25:主角

T:中間是..

C10:他發生了什麼事

C10:就是他怎麼了，第一就是沒人去買

T:C7 為什麼都沒有人來買呢?

C7:因為大猩猩很可怕，把牠們都嚇跑了。

C25:沒有人買他的麵包，然後他自己吃

T:C9 你知道大猩猩用什麼方法讓人家不怕他嗎?

C9:用布偶

C16:後來就有人買了，都是兔子的功勞

C25:因為大猩猩把狐狸趕走

C18:小白兔去告訴大家說大猩猩的麵包很好吃

T:最後呢?

C6:結果

T: C6 請問你，那故事的結果是怎樣?

C6:有人來買麵包了。(影 20170113)

(五)角色扮演

回憶故事內容能力明顯不足，無法完全記住每個角色的對話

以角色扮演方式將《胖國王》及《大猩猩的麵包店》的故事演一次，當老師詢問要自願上台演出的幼兒時，幼兒都有說出故事的角色有哪些，C1:我要當廚師。C5:我要當胖國王。C6:我要當醫生。C3:我要當皇后。C2:我要當公主。C12:我要當士兵..(教觀 20170113)。從幼兒上課的發表情形觀察，可以知道幼兒是知道故事中的主角有哪些，但是在回憶故事內容的能力上明顯還不足，因此無法完全記住每個角色的對話，所以老師協助播放故事 PPT，讓幼兒一邊看一邊演，但是幼兒的對話是斷斷續續，還有不知道該怎麼接下去的情形。如《胖國王》的角色扮演對話:....國王 C5: 呼呼呼..(喘氣)，好累喔!廚師 C1:國王.....(不知道說什麼)。醫生 C6:國王你太胖了。廚師 C1: 國王你不可以吃太多東西。.....(停頓中)....廚師 C1、醫生 C6:我們的國王實在太胖太胖太胖了。廚師 C1:國王要少吃蛋糕、冰淇淋、甜甜圈，要多吃菜、水果、魚和雞蛋....(影 20170113)。讓幼兒親自用演的方式來回憶故事內容，是個相當有趣的活動，在靜態活動後可以來點動態的活動，不僅可以讓幼兒的情緒得以舒緩，也提供他們一個表演的體驗。(協 20170106)。

(六)、故事結構評分表

幼兒在「情境」及「事件發展」的故事結構得分不佳

月亮班的 15 位大班幼兒在《胖國王》的故事結構評分表中，平均分數是 50.4，在《大猩猩的麵包店》的故事結構評分表中，平均分數是 49.5。在「主角」、「情境」、「主要問題」、「事件發展」、「結局」這五項故事結構中，又以「情境」及「事件發展」的得分最少。從幼兒的得分中可以發現，幼兒最容易找出《胖國王》繪本中的故事主角，而且胖國王的特徵明顯，幼兒是最容易分辨也都能用言語形容，如:C1:胖國王肚子很大，他很胖。C10:他很胖，走路快一點就會流很多汗。17:

他的腳很短，肚子很大，他還有一隻貴賓狗。(音 20170119)。而在《大猩猩的麵包店》的故事主角大猩猩幼兒都是用「他很恐怖」來形容，就沒有再更詳細的說明大猩猩的特徵。在《胖國王》及《大猩猩的麵包店》故事，「情境」的結構元素中，雖然幼兒能找出故事發生在哪裡？但是得分不高的原因，主要在幼兒無法完整說出故事中出現的時間，像是胖國王中的「過了好幾天」，大猩猩的麵包店中的「秋天」、「第二天」等，就跟蘇玉珠(2013)的研究結果中提到，幼兒在故事中的抽象概念「時間」較不易掌握之研究結果相同。另外在「事件發展」部分，因為《胖國王》及《大猩猩的麵包店》故事中，都有陸續出現其他的角色在故事裡，但是幼兒在進行故事結構評分時，卻容易漏掉部分故事情節。

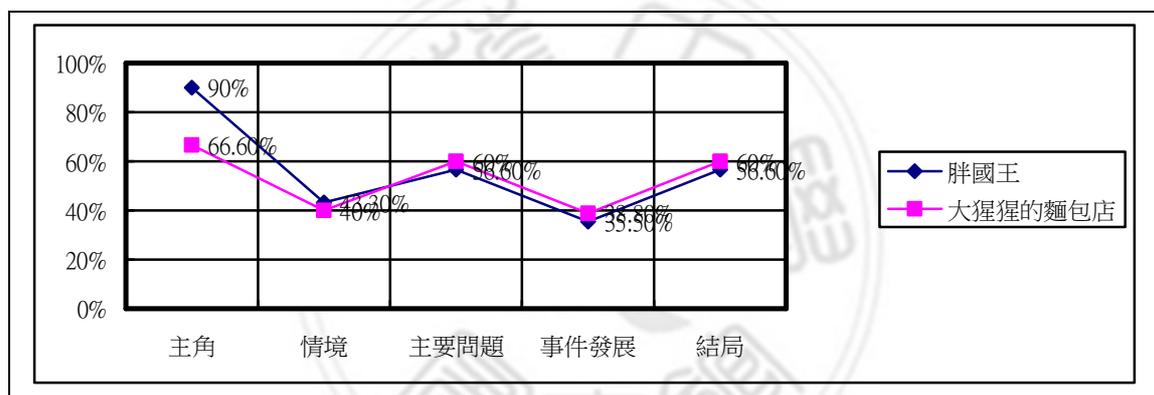


圖 4-2 教師示範期幼兒故事結構評分表分析圖

二、教師引導期

(一)故事封面討論及故事預測能力分析

1. 在《請問一下，踩得到底嗎?》繪本大多數幼兒已經會主動參與故事預測，但還是較缺乏想像及思考能力。

在《請問一下，踩得到底嗎?》繪本的故事封面討論及部分，有觀察到大多數幼兒已經會主動參與發表，只是從幼兒的發表中有發現 C8 是很主動發表自己的想法，但是有時對老師的提問都還不是很理解意思時，就會急著想舉手發表，所以回答的答案通常都是錯誤較多。如 T: 接下來你看到甚麼? C25、C26、C10: 小貓咪。T: 小貓咪長怎樣? C10: 他有毛。C18: 他耳朵尖尖。C8: 嗯.. 他有兩個眼睛。T: 有兩個眼睛

就是貓咪嗎?那你也是貓咪囉!C8:哈哈!不是(影 20170217)。此外，從幼兒的討論中也發現到，在故事名稱《請問一下，踩得到底嗎?》中的「踩得到底嗎?」這個詞，C17、C3、C5、C12 的回答是可以說明，幼兒是理解「踩得到底嗎?」這個詞它的意思的。教學記錄如:

T: 故事的名稱有踩得到底嗎?你知道「踩得到底嗎?」是什麼意思嗎?
C17: 是踩溫泉踩得到底嗎。
C3: 是踩得到海的底嗎。
C5: 老師，是這樣啊!(腳大力的踩一下地板)就有踩到底啦!
C12: 是踩到那個游泳池的底。
.... (影 20170217)

今天的繪本教學是介紹有很可愛插圖的《請問一下，踩得到底嗎?》，剛開始老師還以為幼兒對「踩得到底嗎?」這個詞會非常陌生，所以還與協同老師討論要用那些句子來解釋，讓幼兒了解什麼是「踩到底」，不過觀察幼兒的回答後發現，幼兒是清楚「踩到底」這個詞的意思，還讓老師驚喜了一下!(省 20170217)。

另外幼兒在故事預測的部分，雖然幼兒已經嘗試加入自己的想法了。但是研究者認為幼兒還是較缺乏想像及思考能力，大部分都是由老師提問幼兒回答:

.....
T: 出現了哪些東西?
CC: 小豬、貓咪、狗狗
C12: 野狼
T: 這隻是野狼嗎?
C25: 像野狼的狗
T: 他們為什麼這麼開心?
C10: 因為他們要玩水。
T: 你們喜歡玩水嗎?
CC: 喜歡。
T: 所以今天小豬貓咪狗狗也是超開心的因為他們要去玩水嗎?
C10: 嗯!
T: 所以這本書有可能是再說誰的故事
C3: 狗狗、貓咪、小豬去玩水的故事。(影 20170217)

1.到《子兒吐吐》繪本時幼兒主動發表的意願增加，觀察力也較深入。

在介紹《子兒吐吐》繪本的封面時，這次不用老師再一一引導幼兒觀察，幼兒主動發表的意願也增加了，而且老師發現幼兒的觀察力也較深入，能觀察到細

小的地方，不再是只有看到人物而已，連細小的種子、桌巾都看到了，甚至第一次有幼兒提到字(故事名稱):

T: 你們看到什麼?

C10: 有盤子、湯匙、種子跟..

C10: 還有得過金牌

T: 是呀這本書也有得獎，表示這是一本很棒的書喔!

C3: 有豬

C6: 桌巾

C6: 還有字

T: 你說的是故事名稱嗎?

C6: 子兒吐吐

T: 是的! 子-兒-吐-吐(一字一音)。(影 201700303)

(二)圖片瀏覽及故事導讀

1.幼兒踴躍說出自己的想法，且在觀察圖畫的細心度有明顯進步。

而研究者在幼兒討論與發表《請問一下，踩得到底嗎》繪本的圖片瀏覽時，發現到孩子發表的主動性又更積極些，當老師一提問時，幼兒都可以踴躍的舉手想要發表。而且在觀察圖畫的細心度上有明顯的進步，形容主角外觀特徵的語彙及語句也比教師示範期的都明顯增加許多。紀錄如下:

.....

T: 小貓咪長怎樣

C10: 他有毛

C12: 還有長鬍鬚

C5: 還有尖尖的指甲

T: 小狗呢?

C6: 耳朵大大的

C17: 他的鼻子三角形的

C19: 小狗有尾巴我們沒有

T: 小豬呢?

C10: 胖胖的

C5: 尾巴捲捲的短短的。

T: 這是什麼?

CC:大象
C6:他的鼻子長長的
C14:他有尖尖的兩隻角我們沒有
T:你說的是這個嗎?這是象牙
C25:他有大大的耳朵
C6:他能散熱
C12:他的腳很大，很粗
C5:他的身體很大
T:再來這一隻是什麼?
CC:熊
C10:熊身上毛毛的
C5:有很多毛……(影 20170217)

2.故事導讀時，幼兒與教師有語言上的互動，對故事內容更清楚。

《請問一下，踩得到底嗎?》這一本繪本的插圖很可愛，就如林敏宜(2000)提到，因為幼兒的注意力較無法持久，而繪本中趣味性的內容及鮮明的色彩、活潑的造型能吸引幼兒的注意，幼兒參與其中時能快樂的盡情想像、及紓發情緒，因此維持較久的學習狀態。所以老師在進行導讀時幼兒就很專心的聆聽，又因為這一個故事中「請問一下，踩得到底嗎?」這一句話重複性的出現，因此當故事情節進行到這一句時，幼兒很自然就會接了老師的話繼續問下去，所以幼兒在聽故事的專心度也增強了，而且跟老師之間有言語上的互動，讓幼兒對故事內容更清楚。

……

T:接下來他們遇到了誰?
CC:大象和小象
T:是一隻大象媽媽和一隻小象寶寶，小豬趕快跑過去問大象，請問游泳池的水有沒有?
C10、C1:很深
T:請問一下，
CC:踩得到底嗎?
T:牠們走走走，又遇到了誰?
C5:熊
T:熊爸爸來了，小狗走在最前面，他趕緊問熊?
CC:請問一下，踩得到底嗎?
……(影 20170217)

3. 受到討論故事內容氣氛熱絡影響，讓不愛發言的幼兒主動參與。

《子兒吐吐》繪本的故事內容很有趣，插圖也很可愛，所以幼兒在繪本的討論及老師導讀時的氣氛都很熱絡。而且從幼兒的發表情形觀察，幼兒的討論氣氛是會影響到同儕的主動參與情形，就連平常不愛開口發表，常常都是當聽眾的幼兒，都會受到熱絡氣氛影響而主動的參與繪本的互動。《子兒吐吐》故事的插圖很有趣，所以幼兒在討論時就很熱絡，而且老師的提問幾乎是全部的幼兒都會主動回答，連平時都需要老師指名回答的 C4 在這次的討論中，也能主動的參與課程的回答。(觀 20170303)。教學紀錄如：

T:今天要介紹的書名是「子兒吐吐」，作者和繪圖都是李謹倫、信誼出版社

T:每一次不管胖臉兒站哪裡，大家還是一眼就可以看到他。

T:你看到胖臉兒了嗎？

CC:在那裡!(幼兒都全指向投影布幕，包括 C4)

T:你要告訴老師，他長甚麼樣？

CC:胖胖的

C4:胖胖的(還有加上胖胖的手勢動作)

T:她的臉？

CC:胖胖的、大大的。

……(中間省略)

T:胖臉兒想，如果長樹了，我的好朋友都會怎樣？

C4:會笑

....(影 20170303)

(三)老師引導分組進行故事屋繪製幼兒能力分析

幼兒能將故事結構正確畫入故事屋的位置，只是在故事情節內容的完整性還不足

在教師引導期的故事屋繪製部分，是將幼兒分成 4 組，讓幼兒在老師引導下，與同儕合作繪製故事屋的圖畫內容，從幼兒合作的故事屋中可以看到幼兒有將《子兒吐吐》最下層的故事的主角小豬-胖臉兒獨立畫出來，及最上層故事的結局部分-胖臉兒將吞下去的子兒大出來了的情節清楚的呈現出來，在中間層的事件發展上也可以看到胖臉兒頭上長樹的部分故事情節。由幼兒合作的故事屋繪製作品可以

推論，幼兒能將故事結構正確畫入故事屋的位置，只是在故事的事件發展部分，故事情節內容的完整性還不足。

(四)教師引導幼兒完成故事屋學習單幼兒能力分析

在老師引導下幼兒是可以學習獨立完成故事屋學習單，但故事情節略顯不足

教師引導期由老師從旁協助，引導幼兒自己畫出故事結構學習單，也就是自己的故事屋。老師用 PPT 簡報先與幼兒一邊找出故事結構、一邊將圖畫轉貼在學習單上，再讓幼兒依照此方式自己畫出一張，老師則從旁協助。研究者挑選了兩位在教學活動較少開口討論的幼兒進行故事屋學習單的能力分析，如圖 4-3，C7 在《請問一下，踩得到底嗎?》的故事屋學習單上，可以看到 C7 在老師引導下可以畫出並說出三隻故事主角是狗、貓咪、豬，在故事情節部分也能畫出主角遇到的三隻動物及說出內容，在故事的結局畫了河馬來救主角，但是在述說故事結局上就較簡短。而 C11 的《子兒吐吐》故事屋學習單在老師引導下，也可以清楚畫出故事主角-胖臉兒，故事情節則是只有畫出胖臉兒吞了木瓜子兒，所以故事情節部分繪圖及敘述都太少，而故事結局還算完整，有畫出木瓜子兒在大便裡，胖臉兒好開心。因此，由幼兒的作品可以發現，在老師引導下幼兒是可以學習獨立完成故事屋學習單，對故事結構的理解能力也會更提升。

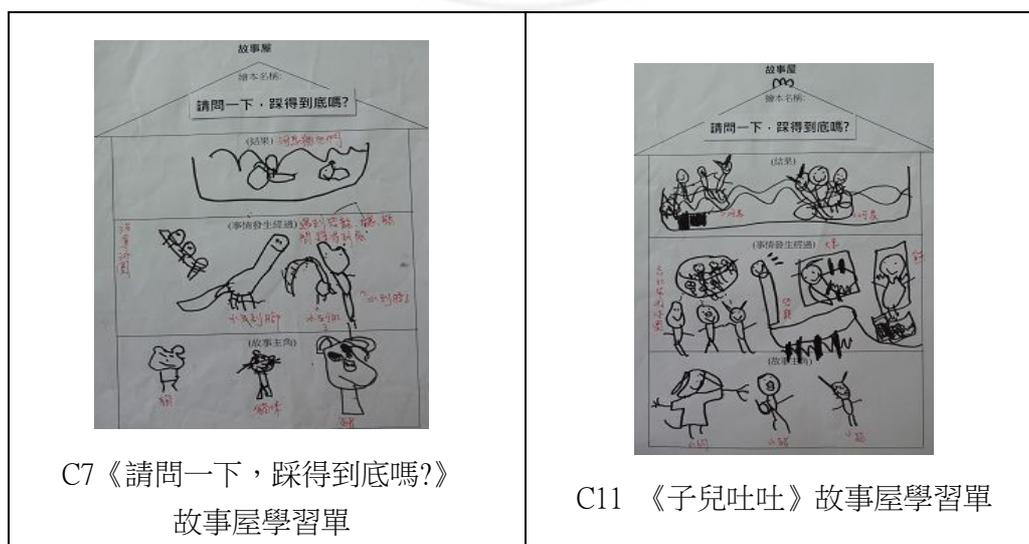


圖 4-3 教師引導期幼兒故事屋學習單

(五)故事接龍能力分析

幼兒故事接龍的內容及順暢度有進步，但是漏掉了「情境」故事元素

在《請問一下，踩得到底嗎》、《子兒吐吐》故事中，研究者觀察幼兒的故事接龍表現發現，在故事內容還算完整，故事接龍的順暢度上也還可以。從「主角」、「情境」、「事件」、「結局」四個故事元素中分析，幼兒都有將故事的主角說出來，事件發展部分也有呈現，故事結局也有交代完整，但是漏掉了「情境」這個故事元素，也就是故事中沒有提到故事發生在哪裡及什麼時間。以下為第一組幼兒的故事接龍記錄：

C2: **主角**有小豬小貓還有小狗，他們要去游泳，**他們忘記帶游泳圈**，他們想會沉下去。

C3: **遇見恐龍**說：請問一下踩得到底嗎？恐龍說只到我的腳呀！他們就開心的走了，他們又**遇見小象跟大象**，說：請問一下踩得到底嗎？大象說只到我的肚子，小象說還可以溜滑梯，他們又**遇見了熊**。請問一下踩得到底嗎？熊說只到我的脖子。

C4: 他們就沉下去了，他們看到河馬.....(停住了)

C5: **結果**河馬來把他們接住，他們以為河馬是溜滑梯，結果他們一直游

T: 他們要回家時候？

C5: 他們要回家時還遇見小老鼠，然後小老鼠很小聲的問踩得到底嗎？

(影 20170224)

(六)故事結構評分表

故事結構討論的表現更精進，幼兒能正確回答老師的故事結構提問，得分高於教師示範期

教師引導期是讓幼兒共同討論並找出《請問一下，踩得到底嗎？》及《子兒吐吐》繪本中的主角、情境、主要問題、事件發展、結局五個故事結構。在教師示範期的故事結構評分表分析中，幼兒對《胖國王》繪本中主角的結構元素最清楚，到了教師引導期，幼兒在故事結構討論的表現又更精進些，幼兒能正確回答老師

的故事結構提問。教學紀錄如：T：這個故事的主角有誰？C10：狗狗貓咪還有小豬。T：故事發生在哪裡？C12：游泳池。C11：游泳池，在山上要搭公車去。C25：山上的游泳池。T：甚麼時間呢？C25：很熱的夏天。T：所以這就是故事的背景：有主角、時間、地點。T：故事中間發生甚麼事情？CC：他們忘了帶游泳圈。....(影 20170217)。從幼兒與老師對話的內容可以知道，幼兒能依據老師所提問的故事結構問題，從繪本的故事中尋找出答案，而且這五個故事結構表現的得分都比教師示範期的得分還高，如圖 4-4 所示。只是在《子兒吐吐》的故事結構「情境」部分，幼兒們的平均分數是 66.6，比《請問一下，踩得到底嗎？》的 73.3 還略為降低一些，原因為：幼兒對於故事發生地點「山上的游泳池」還不是很熟悉，因為圖片的游泳池跟幼兒經驗中看過的游泳池有些不同，因此幼兒沒有先備經驗連結的情況下，就依自己的想法回答，如：C9：在小河？C8：在水裡。C6：故事發生在海邊。C5：發生在泡溫泉。C4：故事發生在主角裡。...(影 20170224)。此外，在時間元素，C4 只有、C5 幼兒無法說出故事的時間元素。

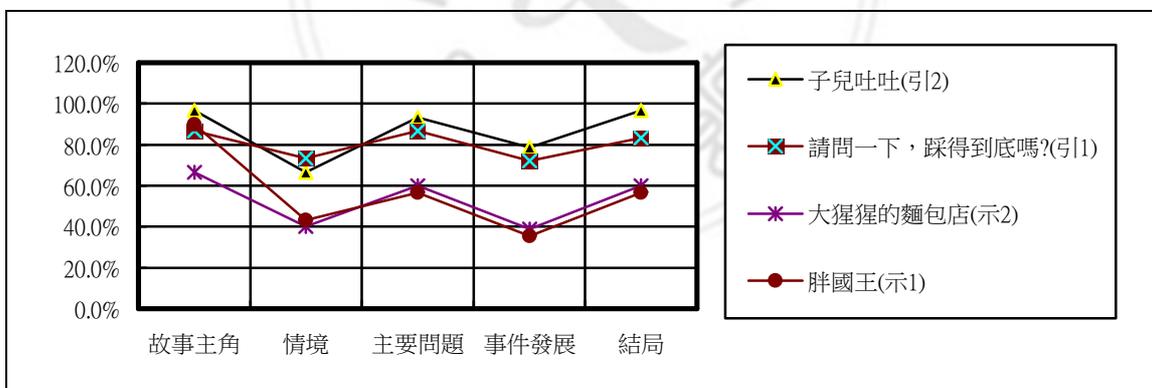


圖 4-4 教師引導期幼兒故事結構評分表分析圖

三、幼兒獨力練習期

(一)故事封面討論及故事預測能力分析

1.封面圖畫觀察已經更仔細，能主動發表自己的想法

幼兒在觀察《紅公雞》的封面時，研究者發現幼兒對繪本的封面圖畫觀察已經更仔細了，C10 更是能注意到封面的圖畫與拼圖的公雞圖案是相同的，而且也能觀察圖畫主動發表自己的想法。如：

T:這本就是我們要介紹的書叫做「紅公雞」

CC:紅公雞

T:為什麼叫紅公雞呢?

C6:全身都是紅色

C5:公雞吧!

C25:紅公雞這一本也有得獎喔!

C10:老師，拼圖的那一個是不是紅公雞?

(有觀察到與拼圖的公雞圖案是相同的)

T:他的名字就是紅公雞，紅公雞就是這一本。(老師手持繪本)

.....(影 20170317)

2.遇到繪本中不理解的部分時能再仔細探索相關的線索資料尋找答案

此外，當老師詢問紅公雞是雞爸爸還是雞媽媽時，大班的幼兒中只有 C1 回答雞媽媽，其餘的大班幼兒多是疑惑的表情，因為根據幼兒的舊經驗中，孵蛋都是母雞的工作，但是今天的繪本卻是看到紅公雞在孵蛋，因此讓幼兒產生了猜疑，當老師說：「公」是指男生，所以紅公雞是雞爸爸喔！C10 就能連結到紅「公」雞的「公」，而接續的討論中 C12:我看到公雞，然後後面有破掉的蛋。C25:小雞在公雞的旁邊。由這樣的內容可以表示幼兒已經確認紅公雞為公雞了，這也代表幼兒當遇到繪本中不理解的部分時能再仔細探索相關的線索資料尋找答案。如：

T:你看他整個都是紅色的，他是雞爸爸還是雞媽媽?

C1:雞媽媽(大部分幼兒都沒有回答)

C24:雞媽媽，因為他要生蛋。

T:「公」是指男生，所以公雞是雞爸爸喔!

C13:但是他為什麼要孵蛋?

T:故事就會告訴你了喔!

C10:那是爸爸，因為他有紅「公」。

C8:蛋破了

C12:我看到公雞。然後後面有破掉的蛋

C25:我看到小雞

C1:他已經生出一個寶寶了

C5:就是小雞

C25:小雞在公雞的旁邊

C25:牠在牠的雞巢

C1:牠在雞窩裡面的巢

C12:我覺得他在農場裡。(影 20170317)

3. 幼兒繪本討論更熱絡，且能加入自己的想法

在《魯拉魯先生的庭院》繪本的封面討論及故事預測上，研究者有感覺到幼兒的成長，以往老師總是要在討論過程中用提問方式引導幼兒觀察，但是這次的封面討論過程，通常是幼兒主動發表自己看到的封面的圖畫內容之外，也有一些是加入自己的想法：

幼兒今天在封面圖畫討論的表現真的很不錯，有的幼兒還把很不起眼的地方，像是幾朵雲？幾棵樹？都看得很仔細，這些老師還真的是聽幼兒說了才仔細的看了一下，此外在故事的預測部分，幼兒也會根據幼兒發表的內容延續話題加入自己的想法(省 20170330)。

而且也因為幼兒很踴躍的發表，所以讓討論的過程非常的熱絡，教學記錄如：

T:今天要介紹的故事是？

CC:魯拉魯先生的庭院

C12:我看到小狗、小貓、小老鼠和小烏龜和毛毛蟲。

C10:我看到一個爺爺。

C5 :我看到毛毛蟲。

C26:我看到一個先生。

C25:小烏龜。

C8:我看到老鼠

C9:小貓

C4: 小狗
C1: 烏龜
C11: 我看到三棵樹
C10: 我看到地板有草，然後看到一個草地。
C25: 烏龜的後面有地鼠
T: 地鼠的後面呢?
CC: 貓咪跟小狗
C17: 我看到一個人用他的茶壺(澆花器)在澆花。
T: 而且他一邊澆水、一邊?
CC: 看後面。
T: 為什麼
C8: 看後面有沒有東西
C10: 因為他覺得有人在後面摸它。
C12: 這些東西在後面好像是想拔草。
C17: 他怕哪些動物大便在他的草地上。
23: 他就是看一下後面有沒有東西。如果沒有就再看一下。
C10: 因為他要看後面有沒有小偷。
C16: 偷他的草。
C1: 怕他們吃草。
C5: 怕毛毛蟲吃裡面的草。
C10: 我覺得上面的動物跟毛毛蟲都是要來破壞他的草地。
C10: 不然就是他的草地很舒服。(影 20170330)

(二) 圖片瀏覽及故事導讀

1. 幼兒圖片瀏覽的理解能力提升。

幼兒在進行《紅公雞》的圖片瀏覽時，從教學紀錄就可以看到老師的提問次數已經減少許多，大多是幼兒們自己看圖的討論、推論及發表，當幼兒的發表越踴躍，表示在觀察圖畫內容上更仔細，也可以引導其他幼兒觀察到自己沒有看到的部分。而且 C10 的發表示錯誤時，C12 也能依自己的經驗糾正 C10，甚至 C1 還可

以為中班 C19 解答。就如洪蘭(2001)提到，閱讀理解能力並不是天生就擁有的，它是透過閱讀者不斷用自己的閱讀經驗及先備知識來處理訊息並解析文章的內容，來達到閱讀理解，所以閱讀能力是學習而來。因此在幼兒獨力練習期時，可以明顯的發現到幼兒透過閱讀經驗及自己的先備知識展現個人在閱讀理解的能力表現。

.....

C10:他跑到他的家了，他的家好可愛喔!

C12:紅公雞叫母雞做好多事情耶

C10:因為他要生寶寶了....

C12:公雞是在孵化蛋蛋(馬上糾正 C10 的發表)

T:蛋在哪裡?

C10、C12:蛋在他的屁股下

C12:因為每次動物孵蛋的時候都是坐著

CC:晚上了

C3:有星星

C10:到了晚上他就想要睡覺。

C6:他在作夢

C10:蛇、貓頭鷹、恐龍、鱷魚

C10:他們的寶寶都在晚上孵化了

T:他的蛋可以孵出這麼多東西嗎?

C3:一顆蛋只可以孵出一個動物。

C13:他在作夢

T:然後呢?

C12:他牽著一隻龍

C18:牽著龍

T:醒過來以後，哇!怎麼了?

C18:生出寶寶了

T:是恐龍嗎?

CC:是雞寶寶

T:是紅公雞生的嗎?

C10:不是，是他找到的。

C19:跟他不一樣啊!他是紅色的，寶寶是黃色的。

C1:因為雞寶寶生出來都是黃色的。他長大就會變成紅色的了。

C10:他長大應該是媽媽吧!(影 20170317)

2.幼兒對圖畫中人物表情、動作的觀察更敏銳，且能加入自己的想像和預測

在《魯拉魯先生的庭院》繪本的圖畫瀏覽及討論中，有發現到幼兒對圖畫中人物表情、動作的觀察更敏銳了，能從主角的眼神、表情推論主角的情緒，而且也會在觀察圖片時加入自己的想像和預測。

...

5:一直看著草。

T:怎麼回事呢?

10:有一根大木頭。

1:是小動物搬來的。

T:你看它把漱口杯都丟掉了。

25:很生氣了。

6:他想把它切斷。

26:把它移走。

1:踢走。

16:他想要把它踢去原來的地方。

10:那是走路的動作。

T:接著呢?是?

4:大鱷魚。

T:是什麼呀?

CC:鱷魚。

T:可是他剛剛看是木頭呀?

10:因為小動物把鱷魚的顏色畫成木頭。

12:因為牠把自己變成木頭了。

1:因為他沒有戴眼鏡，所以把它看成木頭了。

CC:鱷魚張開嘴巴了。

CC:他嚇死了。

10:被嚇到了，躺到地上。連拖鞋都掉了。

T:表示?

CC:他好害怕。

10:牙刷、漱口杯都掉了。

C1:他眼睛還張的很大。
.....(影 20170331)

3.老師導讀繪本，幼兒的專注力提升許多

鄭瑞菁(2005)提到，圖畫書是專為幼兒所設計，所以故事內容要符合孩子的年齡，能讓孩子體會及欣賞，太過淺顯的故事情節可能無法引起孩子的興趣，但是過於複雜的語句孩子又無法理解，達不到繪本的功能。而《紅公雞》、《魯拉魯先生的庭院》繪本中故事內容都很符合幼兒年齡，在故事的難易度上也適中，因此在進行《紅公雞》、《魯拉魯先生的庭院》繪本的導讀時，幼兒的專注力及專心度明顯提升許多，大部分都是老師導讀繪本，幼兒都安靜的聆聽，當老師有提問時幼兒才回答跟以往繪本導讀幼兒都會加入自己的預測或是搶著說接下來的情節有明顯差異。

(今天導讀繪本時幼兒們都很專心的聽老師說故事，也很少幼兒會在老師導讀故事中搶著要說接下來的情節，原本老師還擔心是不是幼兒心不在焉，但是在導讀結束後，老師針對繪本內容作提問時，幼兒又能正確說出故事的情節，可見幼兒應該是因為對故事內容有興趣，所以能吸引幼兒的專注力吧!)(省 20170331)。

跟協同老師討論這個現象時，協同老師推論應該是幼兒在繪本瀏覽時就做過故事推論及預測，因此他們很想知道自己的推論是否正確的緣故，所以很專心的聽著故事的情節發展。

.....

T:魯拉魯先生每天都很細心的整理他的庭院，草太長了他就會割草，要是有誰想要進入魯拉魯先生的庭院，他就會生氣。

C17:他會拿彈弓從後面射他。

T:貓咪、小狗、老鼠、烏龜好多動物來了，魯拉魯先生拿出他最拿手的彈弓，把他們全部都趕出去了，因為這是魯拉魯先生最寶貝的庭院。

T:有一天早上魯拉魯先生刷著牙走到門口看著庭院，咦!我的庭院怎麼有一根大木頭，魯拉魯先生生氣的走過去，想要一腳把他踢出去，結果走進一看?

CC: 鱷魚

T: 那根木頭動起來了，還張開了大嘴巴。把魯拉魯先生嚇了一大跳，一不小心還跌倒在地上，牙刷、漱口杯全掉在地上。原來那不是木頭呀! 是一隻

CC: 鱷魚

.....(影 20170331)

(三)幼兒合作故事屋繪製能力分析

1. 幼兒繪製《紅公雞》故事屋缺乏概念，以致故事屋繪圖缺少連貫性

幼兒獨立練習期，老師撤除從旁引導的鷹架，讓幼兒跟同組幼兒合作將故事內容畫在故事屋中。在《紅公雞》的故事屋海報繪製時，老師就發現到幼兒缺乏合作的概念，而且沒有老師的引導下，幼兒有的不知如何下筆，有的是一個人默默的自己畫，所以故事屋的繪圖進度非常緩慢，導致有組別的故事屋內容是有所缺漏，有的組別因為是各畫各的，導致故事情節不太連貫，或是繪圖內容讓人看不懂情形。

(今天讓幼兒獨立的去進行合作故事屋繪製，撤除老師引導的部分，結果幼兒的故事屋繪製情形就有一點凌亂了，因為在教師引導期老師會協助分配幼兒繪圖哪一部份，今天則全部由幼兒們自己討論、合作，所以幼兒的繪圖變成各畫各的，少了討論與合作，因此在接下來的發表就發生故事不連貫、看不懂別人畫甚麼的情形，所以今天第一次的獨立練習畫故事屋，幼兒表現還有提升的空間)(省 20170317)。

第二組幼兒合作的故事屋，可以看到幼兒有將故事的主角紅公雞畫出來，故事結局也有畫出小雞破殼而出，而且紅公雞背上還站著小雞，他們一起去散步。在事件發展部分，雖然有遺漏母雞來幫忙的部分，但是也很明顯看到幼兒也有將蛇要吃蛋、紅公雞孵蛋、紅公雞作夢的情節畫出來，不過圖畫卻沒有按情節發展排列，因此讓故事屋的內容缺少連貫性，而 C10 在發表故事屋時，除了按故事屋圖畫發表，也憑著自己對故事內容的印象加入故事屋未呈現的部分。

第二組的分享紀錄:

第二組 C2、C6、C10、C26

C10:紅公雞撿到一顆蛋，牠去問雞媽媽是不是牠們的蛋，牠們說不是，牠就放回去原來地方，然後蛇出現了，牠帶著蛋牠跑回家。牠自己孵蛋，孵到作夢，夢到蛇、恐龍、鱷魚、貓頭鷹，結果生出來的是小雞，牠還帶牠去散步。

2. 《魯拉魯先生的庭院》的故事屋內容繪圖明確，故事情節較完整

《魯拉魯先生的庭院》的故事屋繪製，幼兒繪圖的能力表現比上一張《紅公雞》還要提升，幼兒能討論由誰繪圖、繪圖的位置等，因此從圖 4-5 幼兒分組合作《魯拉魯先生的庭院》故事屋作品中可以看到，幼兒除了將故事結構正確的畫入故事屋中之外，在故事屋的繪圖內容也很明確，有畫出故事主角魯拉魯先生的特徵，在事件發展部分幼兒還以線條作區隔，故事情節包含魯拉魯先生在照顧庭院、在家門前看到木頭、他想要去踢木頭、結果是鱷魚、拿彈弓想要趕走鱷魚，但是怕被咬成兩半、魯拉魯先生和鱷魚躺在草地上等，可見幼兒在故事情節的內容豐富許多，只是在圖畫上還未學習到按照故事情節順序編排。

(觀察幼兒的故事屋繪圖時，大多數幼兒都能將故事情節繪入故事屋正確的位置，而且也能合作一起畫，只是在圖畫的順序上幼兒還未做到將圖畫依故事情節排列下來，原本還擔心這樣畫幼兒能依故事屋說出故事內容嗎?結果上台分享時，幼兒是能跳著圖畫說出連貫的故事情節，顯示幼兒在故事內容的理解是有增進的。)(省 20170410)。

與協同老師進行課程分享時，協同老師也有觀察到幼兒在繪製故事屋能力的提升，不管在內容的豐富性及時間的進度尚幼兒的表現是越來越提升了。

對於故事屋，孩子都已經可以熟稔地把故事歸納，在與前幾次的故事屋相較下，可以簡單地回顧故事後，便完成當次的故事屋。除了逐漸熟悉外，故事的內容或許有些關係，有趣的故事能讓他們印象深刻。(協 20170410)。

	<p>第一組 C1、C5、C9、C17 C25:這是魯拉魯先生。他是故事的主角。 C25:魯拉魯先生幫草澆水。 C17:他很生氣說:誰把木棍丟在這裡。 C5:這是鱷魚，他要踢牠。 C17:他拿彈弓，他想要射鱷魚。然後他想說被鱷魚吃成兩半就糟了。 C1:他們躺在草地上。 C25:他說歡迎動物來我的庭院躺。</p>
--	--

圖 4-5 分組合作《魯拉魯先生的庭院》故事屋作品

(四)幼兒獨立完成故事屋學習單能力分析

故事主角及結局清楚明確，事件發展內容豐富，能正確的完成故事屋學習單

到了幼兒獨立練習期，老師撤除協助的架構，讓幼兒獨力完成自己的故事屋學習單。老師依然會跟幼兒一起討論故事結構，但是不再從旁協助幼兒畫出故事屋學習單。研究者也挑選了在教學活動進行時總是安靜的聽其他幼兒發表的兩位幼兒，分析其在幼兒獨立繪製故事結構學習單能力分析。

C4 在《紅公雞》故事屋學習單中，故事主角有清楚的畫出一隻紅公雞。在事件發展部分，C4 有畫出貨車掉下一顆蛋、紅公雞撿到蛋、有蛇要來吃蛋、去問母雞是不是她們的蛋等，故事情節有清楚畫出前半段，但是故事的後半段則未畫出，而且在故事情節的圖畫位置編排則是無規則的排列。故事結局部分，C4 有畫出紅公雞孵出小雞，且和小雞一起散步，故事結局清楚明確。

C2 在《魯拉魯先生的庭院》故事屋學習單中，也可以清楚看到有畫出故事主角-魯拉魯先生。故事情節有刷牙時看到木頭、結果是一隻鱷魚、拿彈弓想要射鱷魚但怕被鱷魚咬、魯拉魯先生和鱷魚一起躺在草地上等，故事情節完整豐富，且在編排上有依事件發生順序排列，讓人一目瞭然。在故事結局方面，可以看到魯拉魯先生開心的和其他動物躺在草地上，所以故事結局也很清楚明確。

(C4、C2 在上課時的發表意願都不高，常常是安靜的聽著其他幼兒的發表，所以讓研究者不容易發現到他們的閱讀理解能力提升與否，因此透過故事屋學習單可以讓研究者更能掌握幼兒的學習效果，而從他們的故事屋學習單中可以發現，C4 雖然圖畫未依照故事情節編排，但是也可以依照圖畫說出故事內容，C2 除了能正確的完成故事屋學習單外，也能依照內容說出故事，表示 C2、C4 其閱讀理解能力是有所提升的。)(省 20170410)。

(五)故事重述能力分析

1.故事屋學習單在故事重述方面具有很好的提示作用

黃瑞珍(1999)提到，故事結構教學強調故事的主要結構元素，如果能以圖表的方式呈現，可以讓幼兒在閱讀時，更能掌握故事的內容架構，是一種相當實用的閱讀理解教學策略。在幼兒獨立練習期，幼兒依自己的故事屋學習單練習重述故

事，從幼兒的表現中發現，幼兒在重述故事時可以將故事主角、故事情節、故事結局有連貫性的重述一次，以下為 C12 的故事重述教學紀錄:

C12: 我要講的故事是紅公雞。早上每天紅公雞都去散步，看到一顆蛋，然後去問母雞，然後他們說:我們沒出去，那個不知道是誰的蛋叫牠放回原位，然後就下雨了，結果看到一隻蛇。紅公雞說等一下，然後他就咻~跑回家了。他就想要自己孵蛋，然後他夢見蛇、鱷魚、貓頭鷹、恐龍，他就嚇醒了想一下還是決定自己孵蛋，然後母雞大家覺得為什麼今天紅公雞沒有出來玩，原來牠在孵蛋。結果是孵出來的是小雞。然後他就每天帶牠去散步。

從 C12 的故事重述表現來看，C12 可以透過自己繪製的故事屋學習單將《紅公雞》的故事重述出來，而且在故事的情節及故事結局都有敘述出來，因為是自己繪的圖畫，所以最適合自己在故事重述方面的提示作用。

2.可以很自然地看著故事屋學習單說故事，故事重述能力更精進

研究者觀察到在沒有老師協助下，C12 依然可以將《魯拉魯先生的庭院》故事結構畫出來，並透過自己的故事屋學習單將故事重述出來，而且故事重述內容比前次的《紅公雞》故事重述更詳細。在 C12 的重述故事中，從介紹主角開始，故事的事件發展敘述的很詳細，結局也有說明清楚，所以從 C12 的故事重述表現來看，C12 在故事理解能力是有所提升的。就如蘇惠玲(2015)、劉于菁(2008)的運用故事結構教學促進幼兒重述故事能力之行動研究結果中提到，幼兒能將故事結構元素內化，有效提升重述故事的能力。以下為 C12 的故事重述紀錄:

C12:魯拉魯先生他長的很像老阿伯，他戴眼鏡、禿頭沒頭髮，他有他最寶貝的庭院，有很多動物來他的庭院，魯拉魯先生覺得動物來會把他的庭院弄髒兮兮的，所以他就拿他的彈弓射動物，結果動物就被射中跑掉了。他起床的時候，看到一根木頭，想把它踢走，結果他把鱷魚看成木頭了，然後魯拉魯先生就去拿彈弓、戴好眼鏡，這樣才不會沒有射中，他突然想到，如果牠躲開他的彈弓跳過去就把他咬成兩半了，所以他就沒有打鱷魚了。他左看看又看看，鱷魚跟魯拉魯先生生招手，叫他躺在這邊，他就真的聽話了，他想，要是他不聽話可能會被丫~(吃掉動作)。結果躺下來好舒服，然後魯拉魯先生就叫大家躺他的草坪。

(六)故事結構評分表

在「主角」和「結局」的故事結構得分高，且故事情節的描述更豐富

在《紅公雞》的故事結構評分中，幼兒都能正確地說出故事主角紅公雞，並描述牠的特徵；在故事的結局部分，幼兒也都能說出故事最後孵出小雞，紅公雞有小雞陪伴。

如:C11: 結果孵出來嚇醒，然後就是一隻小雞，結果改天就有小雞陪他散步了，他也不會一個人了。C17: 結果小雞跑出來了，結果紅公雞每天都帶著小雞去散步了，這樣他不會無聊了。C2: 最後蛋裂開了，是一隻小雞，然後他出門都會帶小雞。C4: 蛋孵出來了，然後孵出了一個小雞。他帶著小雞出去玩，他以後去散步就可以陪著他了。(音 20170331)。

在《魯拉魯先生的庭院》故事結構中描述「主角」的部分，幼兒至少都說出三種的特徵描述，只有 C7、C3 對主角魯拉魯先生的特徵描述說出二種。

如:C25: 他很老了，他有穿吊帶褲，他還有戴眼鏡，他還有最心愛的庭院。C12: 有戴眼鏡、他長很多鬍鬚、他有一個彈弓，還有一片草地、還有他禿頭。C1: 魯拉魯先生，有戴眼鏡、禿頭、他有穿橘色的衣服。C7: 他有眼鏡，他有一個庭院。C3: 魯拉魯先生戴眼鏡、他有一個草地。(音 20170410)。所以在「主角」和「結局」的故事結構元素得分都是最高的。

而「情境」部分依然是五個結構元素中分數最低的，《紅公雞》繪本一開始就提到時間是「大清早」，但是當老師對幼兒提問故事發生的時間時，有幾位幼兒無法說出，或是沒有正確地說出繪本中提到的時間，像是 T: 故事發生的時間是?C9: 在天亮的時候。C8: 蛋出現的時候。C6: 紅公雞出來散步的時間。C7、C5: …(無法說出)。(音 20170331)。至於故事發生的地點，幼兒都能回答出「草地」或是「農場」，只有 C4、C9 是無法回答的。而《魯拉魯先生的庭院》故事在「情境」部分，幼兒大多數都可以說出故事發生的地點，不過幼兒對「庭院」一詞似乎還不是很習慣，所以幼兒描述地點的語詞不太一致，有草園、草坪、庭院等，但意思是大同

小異所以都給分數；而在時間部分雖然有幼兒遺漏了，但是大部分幼兒都是可以說出的，如:C7: 地點是魯拉魯先生的草坪，發生在白天。C8: 魯拉魯先生的家，發生在白天。C12: 魯拉魯先生的庭院，早上。C2: 魯拉魯先生的庭院，早上。C1: 魯拉魯先生的草園，(時間則未說出)。C26: 白天，(地點則未說出)。(音 20170410)。

在「主要問題」部分，大多數幼兒都可以說出紅公雞遇到甚麼問題，如:C3: 他撿到一顆蛋，他左看又看，他說如果感冒怎麼辦?C1: 他有一天在田裡散步，看到了一顆蛋。C26: 就是卡車掉了一個蛋。(音 20170331)。但也有發現 C5 在表達的能力上較不足，如 C5: 他遇到蛋的問題，蛋會感冒那個問題。及 C8 在理解能力較弱，如 C8: 紅公雞遇到母雞，跟他說我在孵蛋不是他的蛋。(音 20170331)。在《魯拉魯先生的庭院》故事中，大多數幼兒也是能正確說出主角遇到的問題，如:C26: 他看到那個長的像木頭的東西，他以為是木頭結果是鱷魚，在他的庭院，他最愛的庭院。C12: 他沒有戴眼鏡看到一個木頭，他把鱷魚看成木頭，想把它踢走。C2: 他有一天他在刷牙、他看到他的庭院有一根木頭，他走過去準備要把木頭踢開，結果是一隻鱷魚。C5: 遇到鱷魚，鱷魚躺在他的庭院，因為他的庭院不想讓人進來。(音 20170410)。

在《紅公雞》、《魯拉魯先生的庭院》這兩本繪本故事結構的表現，可以發現到幼兒在「事件發展」中對故事情節的描述更豐富，所以分數也比教師引導期提高許多。如圖 4-6 所示。

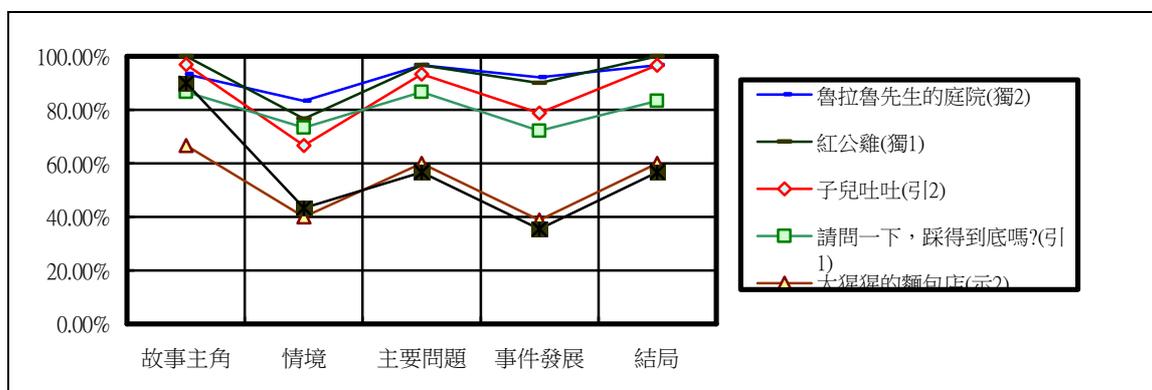


圖 4-6 幼兒獨立練習期幼兒故事結構評分表分析圖

四、大班 15 位幼兒整體性閱讀理解能力表現

幼兒故事結構理解能力平均值中，幼兒故事理解能力呈正向的成長及提升

圖4-7為大班15位幼兒在六本繪本教學的故事結構理解能力平均值分析，從圖中每一本繪本的故事結構平均值可以發現，在教師示範期的《胖國王》、《大猩猩的麵包店》繪本的平均值最低，幼兒在繪本的理解能力上，成長的幅度不大也不太明顯，在《大猩猩的麵包店》甚至還稍稍降低到49.5%；到了教師引導期的《請問一下，踩得到底嗎?》繪本時，可以看到幼兒的平均值已略為提升到78%，顯示繪本教學策略已經有產生效果，到了《子兒吐吐》繪本幼兒的平均值已經提升到84.7%；在幼兒獨立練習期階段中，《紅公雞》及《魯拉魯先生的庭院》的繪本教學策略讓幼兒的故事結構理解能力平均值可以達到92.8%，從幼兒的故事結構理解能力平均值的分數來推論，繪本教學對提升幼兒在閱讀理解能力上是有實質的幫助及成長，也可以說繪本教學策略是可以提升幼兒的閱讀理解能力。就如柯華蕨(2007)指出，當孩子在閱讀故事時有故事體概念，閱讀時就更容易理解故事大意。

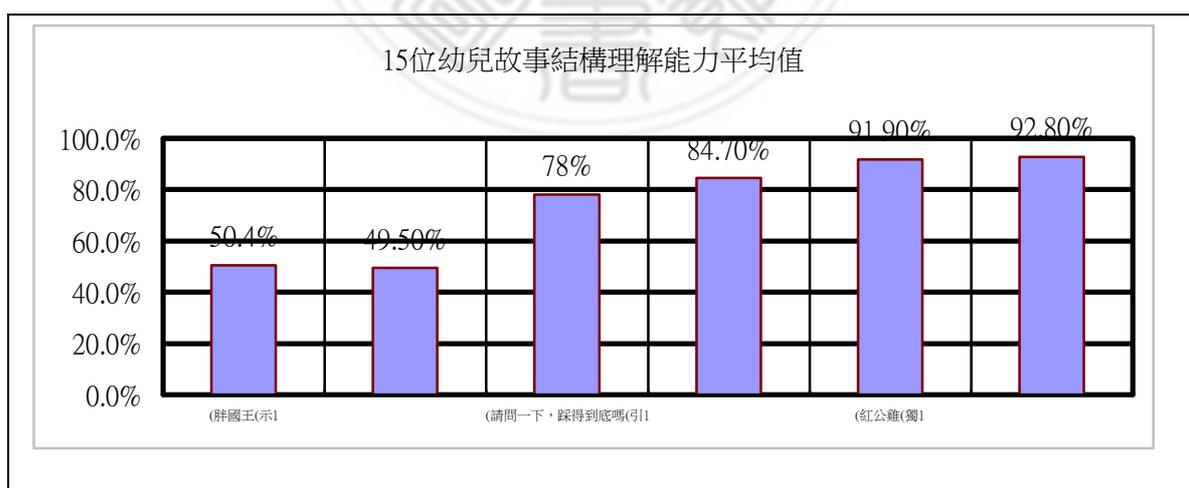


圖 4-7 大班 15 位幼兒故事結構理解能力平均值分析圖

第三節 實施繪本教學所面臨之教學困境

本節將探討在整個實施繪本教學的歷程中，研究者進行繪本教學策略時，所面臨的教學困境與解決方法，茲分別說明如下：

(一)一本繪本用 80 分鐘完成教學流程太過匆促，幼兒靜態活動時間太過冗長。

剛開始進行《胖國王》的繪本教學時，因為研究者在教學流程的時間安排上太過緊湊，再加上擔憂教學時間不夠用，導致整個教學過程很匆忙的進行，結果讓幼兒長時間都坐在椅子上進行靜態的活動，所以幼兒的專心度無法持續太久，當老師進行完繪本的瀏覽時，幼兒開始出現身體扭動，或是注意力不太集中的情形，老師覺得幼兒的狀態有可能會影響到學習效果，於是先將活動暫停，時間上老師再作規劃。「當課程進行約 30 分鐘時，有些幼兒已經開始扭動，也有幼兒開始將注意力分散到旁邊，出現不太專心的情形，於是老師先將活動告一段落，讓幼兒先活動一下。」(教觀 20170106)。研究者與協同老師經過討論後，協同老師也認為有調整時間進度的必要，甚至需要視幼兒的狀況隨時調整，因此接下來未完成的課程，老師在教學活動時間的安排上略作調整，將每一本繪本的教學課程，分成兩週來進行，這樣一來可以避免一次的教學時間太過冗長，老師也不必擔心當天的教學時間不夠用，老師也可以依幼兒的注意力持續狀況，在課程上略作調整。所以在接下來的五本繪本若是在繪本教學實施時間無法完成的故事結構評分、故事屋學習單、故事重述等活動，研究者將會利用早上幼兒進行學習區時間讓幼兒完成。而經過這樣的調整後，研究者在進行繪本教學時較無時間的壓力，而幼兒也較能專心的參與活動，在繪本的討論上也能更深入。

(二)有些繪本在「情境」的故事結構中，時間、地點的概念對幼兒來說較抽象，很難讓幼兒理解其中意思。

在《大猩猩的麵包店》故事中發生的時間為「秋天結束的時候」，這對孩子來說是很抽象不易理解的，所以老師在提問時，大多數孩子都無法回答或是隨便回答。T:「大猩猩的麵包店這個故事是發生在什麼時間？」C8:「嗯~嗯~是…」。C14:「是冬天..」。C11:「…」。C4:「是..春天」(音 20170120)。這也讓研究者在與幼兒共同討論並找出繪本中的故事結構時，感到有難度的地方，研究者針對此問題詢問了協同教師及隔壁班的三位老師:

(小兔老師:以班上大部分幼兒的語文理解能力來說，「秋天」這個詞幼兒可能很難理解清楚，平常幼兒也很少會用到這個語詞，難怪孩子很難記住「秋天結束的時候」這個時間。花花老師:如果這個時間對幼兒來說是很抽象的，對故事的情節發展又沒有影響的話，可否就不要記分呢?研究者:情境中有包含時間和地點共計是兩分，若是時間不計分，那能說出地點就是得兩分。貓咪老師:可以先檢視接下來的繪本是否也有此種情形。)

經過與隔壁班老師的對話後，研究者與協同老師也覺得花花老師的建議是可行的，因此研究者檢視了接下來要實施繪本教學的繪本，特別留意故事發生時間是否清楚具體，若是不會影響故事內容發展的「時間」故事結構元素，將不列入故事結構評分的項目。在蘇玉珠(2013)「幼兒園故事結構教學之研究」的研究結論中也有提到「時間」這個故事結構元素，在孩子重述故事的過程中最容易被忽略，從蒐集的資料分析結果也顯示「時間」這個元素幼兒較不易掌握。因此研究者在進行繪本導讀時，會特別提到故事發生的時間，讓幼兒對繪本中故事發生「時間」的故事結構更有印象，若是故事發生時間是在繪本情結中較無利害關係或是影響故事結局的則不予計分。

(三)幼兒對老師提問的問題「主角遇到什麼問題?」「主角發生了什麼事?」容易混淆，不容易分辨。

當老師以口語問答方式幫幼兒進行故事結構的評分時，幼兒在「主角遇到什麼問題?」「主角發生了什麼事?」「故事發生的地點?」等問題容易產生混淆或是不理解情形。例如在《請問一下，踩得到底嗎?》故事結構的評分時，C11 的表現:T:主角遇到了甚麼問題?C11:遇到了大象。T:老師是問貓咪、小豬、小狗牠們遇到什麼問題喔，不是遇到誰喔!C11:.... 遇到了水很深他們會沉下去。在 C4 的表現:T:主角遇到什麼問題?C4:他們遇到恐龍。T:老師是問貓咪、小豬、小狗牠們遇到什麼問題?不是遇到誰喔? C4:他們沒帶游泳圈。(音 20170224)。在《子兒吐吐》故事結構的評分中，C9、C4 的表現 T:子兒吐吐故事發生在什麼地點? C9:..(回答不出來)。T:子兒吐吐故事發生在什麼地方?C9:學校。在 C4 的表現:T:子兒吐吐故事發生在哪裡?C4:家裡。T:子兒吐吐故事發生在什麼地方?C4:學校。(音 20170310)。

因為有好幾位幼兒都發生這樣的情形，讓研究者也反思:為什麼幼兒會有如此的表現呢?看來幼兒對故事內容還尚未理解，因此老師在利用口語問答幫幼兒的故事結構能力評分時，若幼兒真的是對故事情節不清楚，或是產生混淆、誤解時，也會帶著幼兒再次從繪本中找尋答案，或是會再針對部分情節提問一次，Sadow(1982)提到，針對故事結構所提出的提問，目的就是為了促進故事基模的發展，因為有了刺激後，可以促使認知成長，幫助幼兒內化故事結構。這也讓研究者體認到提問技巧的重要，因此研究者在提問時會更加留意提問的內容，讓幼兒能熟悉老師的問答方式，也能學習到新的詞彙，若是孩子缺乏的先備知識，研究者也會利用相關的圖片或是活動來幫助幼兒建立先備知識，讓幼兒能在回答問題中逐步增進對故事內容的理解。經過這樣的方法實施後，研究者在提問故事結構時，幼兒對提問內容混淆不清的狀況已有改善。

(四)幼兒分組進行合作故事屋海報繪圖時，會因為幼兒的繪圖能力差異，同一組幼兒會看不出來別的幼兒的繪圖內容為何。

同一組的幼兒之間難免會有繪圖能力上的差異，能力好的幼兒圖畫具體，讓人一目瞭然，但是能力較弱的幼兒就無法達到，因此在合作時會有「我不知道他畫的是什麼？」的問題產生。

例如在教師引導期的《請問一下，踩得到底嗎？》繪本中，老師引導幼兒畫出故事屋中的故事結構後，第一組的故事屋海報分享紀錄是由 C17 代表上台分享：C17：故事是請問一下，踩得到底嗎？這個是故事的主角，有貓咪、小狗、小豬，他們要去山上游泳，可是沒帶游泳圈，他們遇到大象、恐龍、還有熊，再來我就不知道了，因為我看不懂，最後是河馬來救他們了。（影 201700224）。從 C17 的發表中可以知道，除非是具體的圖畫，否則幼兒還是無法看懂別人畫的圖，因此與協同老師進行討論，協同老師建議可以協助幼兒依能力進行工作分配（小潘老師：在教師引導期，老師如果可以協助幼兒先依能力分配故事屋中畫圖的位置，是不是可以讓故事屋的繪圖更順利呢？這樣一來也可以讓幼兒學習到如何分配工作。）因此，在《子兒吐吐》繪本的分組合作繪製故事屋海報，研究者就協助幼兒依能力分配故事屋繪圖的位置，這樣的繪圖成效果然比《請問一下，踩得到底嗎？》的故事屋繪圖來的好，幼兒在故事屋最下層的故事主角及最上層的故事結局部分都清楚的呈現出來，在中間層的事件發展部分，也有畫出故事情節，只是故事情節內容的完整性還不足。

(五) 對故事結構元素名詞不熟悉，增加幼兒認識故事結構元素的難度

在實施繪本教學的教師示範期間，剛開始進行故事結構元素「主角」、「情境」、「事件」、「結局」的分析時，幼兒對於主角人物及故事結局是比較容易找出來的，至於故事發生的時間、發生的地點則是看繪本內容中這兩個結構元素是否明確。但是要幼兒找出主角遇到的問題、故事的情節發展等，這對幼兒來說就有點困難，雖然老師也是利用提問方式來幫助幼兒認識故事結構，但是成效好像不佳。還有幼兒對故事結構元素這些新名詞不熟悉，增加了幼兒在認識故事結

構元素的難度。雖然有要求幼兒要記住喔!但畢竟是幼兒平常不會用到的詞，所以幼兒能完全記住的不多。

(幼兒對故事結構元素的名稱「情境」、「事件」這兩個詞很不熟悉，雖然老師有解釋過其代表的意思，但是當老師提問:這個故事的情境是什麼?結果只有 C17、C10 能回答。)(教觀 20170106)。

此研究者除了會在繪本教學的故事結構討論中時多與幼兒討論與幼兒與協同老師針對這個困難點相互討論:

(小潘老師:情境這個詞我們也沒有常常使用，所以幼兒不理解是正常的，既然幼兒不常聽到這個詞所以不熟悉，那我們就常常來說這些詞，幼兒應該多聽幾次後會比較熟悉。研究者:可以在每次主題教學活動有使用到繪本或是等待放學時的故事時間，讓老師在說故事時也使用情境、事件、主要問題這些詞，讓幼兒自然而然熟悉這些詞的用法，相信對幼兒在學習故事結構分析會有幫助。小潘老師:我覺得你在提問時也可以用幼兒比較能理解的，或是比較具體的提問，這樣幼兒可能會比較知道你要問什麼。)

透過與協同老師的討論後，研究者調整了提問的方式，也會在進行繪本教學時多次的提到故事結構元素，讓幼兒能越來越熟悉這些元素及其代表的意思。

第五章 結論與建議

本研究目的在以繪本為教學的媒材，探究實施繪本教學提升幼兒閱讀理解能力之教學歷程，及分析透過故事結構進行繪本教學歷程中幼兒閱讀理解能力之表現情形，最後是探究進行繪本教學提升幼兒閱讀理解能力所面臨之教學困境。本章的第一節為結論，第二節為建議，茲分別說明如下。

第一節 結論

依據本研究的研究目的，研究者綜合研究發現與歸納出結論，一是在繪本教學的實施歷程方面；二是在進行繪本教學歷程中幼兒閱讀理解能力之表現情形方面；三是在實施繪本教學所面臨之教學困境方面。茲分別論述之：

一、在繪本教學的實施歷程方面：

(一)繪本教學的歷程分為教師示範期、教師引導期、幼兒獨力練習期，教學流程為準備教學活動、發展教學課程活動，最後則是綜合活動。

本研究的繪本教學歷程分為三個階段：教師示範期、教師引導期、幼兒獨力練習期，循序漸進來進行。從老師示範分析故事結構、引導幼兒練習分析故事結構、最後則是撤除鷹架讓幼兒練習獨立分析故事結構。活動流程包含教學前的準備活動，主要是將繪本教學活動需要用到的工具及材料先準備齊全，並引起幼兒學習動機；接著即是實施繪本教學策略的發展活動，也是整個教學活動最核心的部分；最後則是綜合活動，透過角色扮演、紙偶操作、團體遊戲等多元的活動設計，讓幼兒能對繪本內容更加熟悉。此外，在實施教學策略的歷程中，就包含繪本介紹及故事預測、圖片瀏覽、繪本導讀、故事結構討論、分組故事屋繪製、完成故事屋學習單、故事接龍或是故事重述、故事結構評分表等，讓幼兒對故事結構元素概念更清楚。

(二)繪本教學歷程應由簡至繁循序漸進，採用多樣化教學策略有助於幼兒主動參與討論及理解故事內容

實施繪本教學的教師示範期，幼兒剛開始接觸故事結構，對每個故事結構都還不熟悉，而故事結構元素中的主角、結局是繪本中最具體、也是最清楚可辨的故事結構，所以進行故事結構教學時，可以先從簡單的「故事主角」及「故事結局」兩個故事結構開始認識，再加入「情境」及「事件發展」這兩個故事結構。此外，多樣化的教學策略，如故事預測、圖畫瀏覽討論、故事結構分析、故事屋等教學策略，再透過老師的提問引導，吸引幼兒能主動參與討論與發表，就像是幼兒學習故事結構的鷹架，加深幼兒對故事內容的印象，掌握故事的情節發展。

(三)活動時間的安排應視幼兒的學習狀況做調整，並設計動態的活動在課程中，提升幼兒的學習興趣。

因為幼兒無法一直安靜的坐在位置上進行課程，所以在課程設計時必須考量幼兒的學習時間長短，避免一次過長時間的課程設計。所以老師在進行教學活動時必須隨時留意幼兒的學習狀況，當發現幼兒已經產生注意力無法持續的現象時，應視幼兒的身體狀況在時間上做適時的調整。此外，由於考量到學齡前幼兒的注意力無法持續很久，所以為了提高幼兒學習的專注力，可以設計多樣化的活動像是角色扮演、紙偶操作、團體遊戲等動態活動在課程中，藉此提升幼兒的學習興趣，也增加教學活動的樂趣。

二、在進行繪本教學歷程中幼兒閱讀理解能力之表現情形方面:

(一)透過視覺化圖像策略讓幼兒以圖畫思考，可以增進幼兒對故事內容更加理解，能自行看圖說出故事內容。

在繪本教學過程中，研究者利用故事屋方式讓幼兒繪出故事的內容結構，一方面可以讓幼兒練習故事結構分析，一方面也可以讓幼兒透過繪製故事屋對故事內容又更熟悉。從教師示範期的老師示範繪圖、教師引導期的老師引導幼兒共

同繪製、至幼兒獨立練習期由幼兒自行繪製，經過反覆的練習至熟悉，最後研究者可以透過幼兒自己繪製的故事屋學習單，觀察幼兒的故事結構分析能力如何，及故事內容的理解能力如何，再讓幼兒透過自己繪製的故事屋學習單說出故事內容。從幼兒的重述故事表現來看，幼兒能透過故事屋學習單以圖畫思考故事內容，並自行看圖說出故內容，可見視覺化圖像策略讓幼兒在故事的理解能力上有所增進。

(二)幼兒對圖畫中人物表情、動作的觀察更敏銳，對繪本內容討論更熟絡。

研究者觀察到幼兒在繪本的參與及討論是正向成長的，老師從總是要在討論過程中用指名方式引導專注力較弱的幼兒觀察，漸漸的老師的引導提問已經減少很多，通常是幼兒主動發表自己看到的圖畫內容，甚至也會加入自己的想法。此外研究者也感覺到幼兒在觀察圖畫中人物表情、動作時，更加的專注也觀察的更仔細，這對幼兒在故事結構分析及繪製故事屋都有直接的助益。

(三)經過故事結構教學後，可以明顯看到幼兒在閱讀理解能力上有提升。

李美鵬(2012)在故事結構教學對提升幼兒故事敘說能力之研究中，其研究結果顯示，實施故事結構教學可以讓幼兒理解故事結構元素。研究者在幼兒的故事結構評量表、故事屋學習單、故事接龍、故事重述等各項表現也可以明顯看到幼兒在閱讀理解能力上有提升。故事結構討論可以幫助幼兒從「主角」、「情境」、「事件發展」、「結局」四個故事結構元素中解析故事的架構、理解故事的內容；教學過程中的繪本討論與提問讓幼兒對故事內容更熟悉，更正自己對故事內容的誤解；幼兒獨自完成的故事屋學習單，其繪圖的排列與組合，讓幼兒能對故事內容有再進一步的組織與理解；故事接龍及故事重述，除了可以增強幼兒語言表達的發展外，還可以運用故事結構元素加強對故事內容的理解。最後的故事結構評量表分數，從第一本繪本《胖國王》的平均分數為 50.4，到第六本繪本《魯拉魯先生的庭院》的平均分數為 92.8，顯示經過繪本教學的幼兒，在幼兒的閱讀理

解能力上有所成長，也由此可知，繪本教學的策略可以實質的幫助在閱讀理解上較弱勢之幼童，讓繪本發揮最大功能。

三、在實施繪本教學所面臨之教學困境方面:

(一)幼兒對故事結構元素「情境」中的時間及地點較無法具體描述，且對故事結構元素名詞不熟悉，增加幼兒認識故事結構元素的難度。

幼兒最容易忽略的就是故事中提到的時間及地點，尤其是在進行故事屋的繪製及故事接龍、故事重述部分。因此在進行故事導讀及故事結構討論時都可以再多提醒幼兒留意。此外，繪本中有時提到的時間較抽象，像是《大猩猩的麵包店》故事中提到的時間為「秋天結束的時候」，這對幼兒來說就是一個很抽象的季節因為在幼兒的生活經驗中，除了很熱的夏天及很冷的冬天會讓幼兒有感覺之外，孩子對秋天的感受是很薄弱，只能透過四季的圖片來加以說明；另一個就是故事發生的地點，這也是幼兒常常遺漏的部分，除非故事中的地點是與故事情節息息相關，否則從幼兒的故事屋繪製、故事接龍及故事重述部分，有些幼兒就會遺漏故事的地點，也有可能是對地點的名詞較不熟悉，先備經驗較不足，像是《魯拉魯先生的庭院》故事中，故事發生地點是「庭院」，但是幼兒就有許多的名詞出現，如「草坪」、「草園」、「草地」。此外，幼兒對故事結構元素這些新名詞也不熟悉，所以也讓老師在提問或是進行故事結構分析時，增加了幼兒在認識故事結構元素的難度。

(二) 幼兒的繪圖能力差異影響合作故事屋海報繪圖內容。

故事屋海報合作繪製由 3~4 位大班幼兒組合，進行故事屋內容中故事結構的繪圖，弱勢組別內有繪圖能力好的幼兒，則能快速的將故事屋海報繪製完成，而且繪圖內容清楚；但是同一組的幼兒中繪圖能力都普遍較弱的話，可能就需要更多時間來繪圖，甚至無法繪出想要的內容。因此幼兒在繪圖能力的差異是直接影響故事屋的繪圖內容，所以若是要讓合作故事屋的繪製能較順利進行，研究者認

為可以讓幼兒依能力分配繪圖的內容，除了讓幼兒能更有自信心外，也可以藉由模仿，學習同儕的繪圖技巧，提升自己在故事屋繪製能力的精進。

(三)幼兒對老師的提問內容容易混淆，考驗老師的故事結構提問技巧。

繪本教學中許多的教學策略都是師生的互動討論方式，最後的故事結構評分表也是以老師問幼兒回答的模式進行，因此老師的提問技巧則與幼兒的學習表現息息相關，尤其對剛接觸故事結構的幼兒而言，老師除了要充實幼兒的先備知識外，如果能有技巧的提問及引導幼兒學習故事結構分析，可以讓幼兒在學習的過程更專心，也可以讓幼兒對故事理解能力提升。

第二節 建議

根據本研究發現，進行繪本教學並適當運用故事結構分析策略後，幼兒在閱讀理解能力上確實有正向的提升及成長，因此研究者提出對繪本教學及未來相關研究的建議，以供幼兒園教師、幼兒園所及後續研究者參考。

一、對幼兒園教師的建議

(一)對於繪圖能力弱的幼兒，可以讓幼兒以剪貼故事圖片的方式繪製故事屋。

因為故事屋主要是以繪圖呈現，讓幼兒從自己所繪的圖畫中表達出故事的情結，但若是幼兒的繪圖能力弱，可能在繪圖時間上會跟不上其他幼兒，也有可能畫不出自己想要的圖案，而這些問題往往會影響到幼兒在重述故事或是故事內容討論的完整性。所以幼兒若是在繪圖能力較弱，老師可以先將繪本的故事結構製作成一張張的圖片，讓幼兒依故事結構內容將圖片剪貼在故事屋中，以彌補繪畫能力較弱而影響故事屋繪製的缺失。

(二)教學活動的呈現除了動態靜態穿插外，更可以設計多元的活動內容，提升幼兒學習動機並可以讓活動時間更持久。

幼兒的學習專注力較無法持久，所以老師在進行繪本教學時，可以設計多種不同的教具及嘗試運用不同的教學技巧，以引起幼兒的學習動機，像是棒偶說故

事、手偶說故事、提問策略、戲劇扮演活動等。都可以在靜態的教學活動中安排動態的活動，讓整個繪本教學的過程充滿趣味性。

(三)可以延長故事結構教學時間，讓幼兒有更多的時間可以思考及內化，有助於幼兒閱讀理解上的表現。

研究者進行繪本教學的實施期間為十二週，由幼兒各項表現的資料蒐集中能發現，幼兒在閱讀理解能力上有所提升，可知進行繪本的故事結構分析對幼兒的閱讀理解能力是有所提升。若是能將研究期間再延長，可以增進幼兒在故事結構分析能力的熟練度，也可以讓幼兒有更充裕的時間在故事內容的思考及內化，相信對幼兒在閱讀理解的能力會有更顯著的表現。

二、對幼兒園所的建議

(一)可以全園共同實施繪本教學，提升幼兒的閱讀理解能力。

本研究的研究發現，實施繪本教學確實可以讓幼兒的閱讀理解能力提升，因此可以讓全園幼兒一同進行繪本教學，園長可以利用園內的教學研討會共同研討以幼兒年齡分級實施繪本教學的策略，從小班就可以開始慢慢建構幼兒的故事基模，培養幼兒的閱讀理解能力。

(二)利用親職教育機會分享故事結構教學方式給家長，落實親子共讀的功能。

故事結構分析能有效的讓幼兒在閱讀繪本時更理解故事內容，若是能讓家長也能學習故事結構分析的技巧，對幼兒園實施親子共讀的成效上應該會更提升。因此可以利用期初的親師座談時間，分享故事結構分析的技巧，讓家長與幼兒在家親子閱讀時也能學習將故事結構分析並共同繪製故事結構圖，落實親子共讀的功能。

三、對未來研究者的建議:

(一)可以配合教學主題挑選繪本，及讓幼兒挑選繪本融入在主題教學活動中，讓研究與教學更契合。

在研究者進行的繪本教學歷程中，因為是利用班級實施主題教學外之時間讓幼兒另外進行繪本教學，因此挑選的繪本難免會發生與教學主題不太相關的情形，因為與幼兒原本的教學主題不同，讓老師在設計課程活動時，無法確實達到課程上的統整，因此，若是能將繪本教學融入幼兒園的教學主題，讓研究與教學同步進行，相信能讓老師在教學計畫及課程設計上會更多元，時間的安排會更有彈性，讓幼兒的學習更統整。此外，老師也可以先列出與教學主題相關的書籍，讓幼兒選出喜愛的繪本融入教學，也可以增加幼兒閱讀的興趣。

(二)加強老師在繪本教學的技巧及專業知識。

在研究的歷程中，因為是實施繪本的故事結構分析，所以老師對繪本的選擇、故事結構分析的專業能力上相對重要，此外在教學進行中提問策略的專業能力亦是影響教學效果的重要技巧。因此若未來想要進行此研究的老師，在其繪本教學的專業能力上應該加以增強，當老師的有良好的故事結構分析能力、及多元的教學技巧，相信在進行研究中會帶領幼兒有效學習，讓幼兒在閱讀理解的能力上更加提升，也更喜愛閱讀。

參考書目

中文部分

- 王珮玲(2013)。《**幼兒發展評量與輔導**》。臺北市:心理。
- 王逸芝(2007)。《**故事結構教學對寫作困難學生故事重寫及故事改寫作成效之研究**(未出版碩士論文)》。國立台南大學特殊教育學系碩士班，台南市。
- 王華懋(譯)(2012)。山本直美著。《**共讀繪本，教出全人格的孩子**》。臺北市:時報文化。
- 王瓊珠(2004)。《**故事結構教學與分享閱讀**》。台北:心理。
- 王瓊珠(2010)。《**故事結構教學與分享閱讀-第二版**》。台北:心理。
- 王瓊珠(2004)。《**故事結構教學加分享閱讀對增進國小閱讀障礙學童讀寫能力與故事結構概念之研究**》。台北市立師院學報，35(2)，1-22。
- 王瓊滿(2011)。《**故事結構教學對國小二年級低閱讀能力學生閱讀理解與閱讀動機之影響**》。國立台中教育大學:台中市。
- 方淑貞(2003)。《**FUN 的教學-圖畫書與語文教學**》。臺北市:心理。
- 江麗莉(主編)(2006)。《**繪我童年閱讀起飛:幼稚園繪本教學資源手冊**》。台北:教育部。
- 呂素美(譯)，(2005)。《**3-5 歲幼兒創意課程**(原作者:Diane Trister Dodge,Laura J.Colker,Cate Heroman)》。台北市:信誼。
- 沈家蓉(2006)。《**故事書欣賞與拼貼教學之研究-以三位插畫家為例**(未出版碩士論文)》。國立屏東教育大學，屏東市。
- 李玉貴(2001)。以「圖畫」「故事」「書」-培養閱讀與寫作能力。《**研習資訊**》，18(5)，5-23。
- 李美鵬(2012)。《**故事結構教學對提升幼兒故事敘說能力之研究**(未出版碩士論文)》。臺北教育大學，臺北市。
- 李昭賢(101年8月11日)。十二年國教系列報導3~十二年國教重點學習：閱讀教育是所有學習的基礎。~PISA國際學生能力評比的省思。《**橙智教育事業集團**》。取自 http://www.smartorange.com.tw/share_show.php?n=156
- 李連珠(1991)。將圖畫書帶進教室-課室內的圖畫書。《**國教之友**》，43(2)，29-36。
- 李連珠(譯)(1997)。《**全語言幼稚園**》。臺北:光佑。
- 李庭熒(2013)。《**運用引導式筆記進行閱讀理解補救教學之研究**(未出版碩士論文)》。臺北市立教育大學，臺北市。

- 李嘉齡(2000)。解開故事之謎-談故事的文體結構。屏縣教育季刊，2，49-51。
- 宋媛媛(2015)。繪本教學融入幼兒讀寫活動之行動研究(未出版碩士論文)。國立臺中教育大學，臺中市。
- 谷瑞勉(譯)(1999)。鷹架兒童的學習:維高斯基與幼兒教育(原作者:Laura E.Berk,Adam Winsler)。台北市:心理。(原作出版年:1995)
- 谷瑞勉(2010)。幼兒文學與教學。臺北市:心理。
- 何三本(2003)。幼兒文學。台北:五南。
- 何僅宜(2014)。高雄市公立幼兒園教師運用圖畫書教學之研究(未出版碩士論文)。國立屏東教育大學，屏東市。
- 邱翠珊(2004)。故事教學對於國小二年級學生語文能力的影響(未出版碩士論文)。國立屏東師範學院，屏東市。。
- 林良(2000)。淺語的藝術。台北:國語日報。
- 林天祐(2005)。教育研究倫理準則。教育研究月刊，132，70-86。
- 林巧敏(2009)。推動國中小學童數位閱讀計畫之探討。台灣圖書館管理季刊，第五卷第二期，49-67。
- 林芳菁(2006)。幼兒文學。台中:華格納。
- 林欣穎(2009)。以故事教學提升國小學童口語表達能力之行動研究(未出版碩士論文)。臺北市立教育大學，台北市。
- 林佩璇(2005)。交互教學法提升國小資源班學生閱讀理解表現之行動研究。國立台北教育大學，台北市。
- 林振春(2001)。閱讀方法與閱讀能力的培養。社教雙月刊，101，40-43。
- 林真美(1999)。在繪本花園裡和孩子共享繪本的樂趣。臺北市:遠流。
- 林素卿(2002)。教師行動研究導論。高雄:復文
- 林敏宜(2000)。圖畫書的欣賞與應用。台北:心理出版社。
- 林美琴(2009)。繪本有甚麼了不起?臺北:天衛文化
- 林蕙君(1995)。閱讀能力、說明文結構對國小高年級的閱讀理解及閱讀策略使用之影響研究。新竹師院國民教育研究所論文集，1，57-85。
- 林麗淑(2014)。閱讀理解策略應用於繪本教學對國小二年級學童閱讀心得寫作成效之影響(未出版碩士論文)。國立台南大學，台南市。
- 吳書芸(2011)。繪本結合故事結構策略對國小三年級學童閱讀理解能力及摘取大意寫作能力之研究(未出版碩士論文)。國立台南大學，台南市。

- 吳清基(2010)。推動台灣的閱讀教育-全民來閱讀。研考雙月刊，34(1)，62-66。
- 吳敏而、陳鴻銘(2002)。可預測讀物與幼兒閱讀發展。全國新書資訊月刊，40，11-25。
- 吳訓生(2001)。國小低閱讀理解能力學生閱讀理解策略教學效果之研究。特殊教育學報，15，頁177-215。
- 吳毓瑩、吳麗君(2002)。從比較教育的取向討論測驗評量在教育銜接中之意涵-一個可能的研究途徑。國立台北師範學院學報，15，313-336。
- 信誼基金會(2006)。閱讀起步走。2016年11月1日，取自
<http://www.bookstart.org.tw/p1.html>。
- 胡美智、段慧瑩(2003)。幼兒園主題教學對幼兒讀寫萌發之影響探討。慈濟技術學院學報，5，187-208。
- 柯華葳(2006)。教出閱讀力。台北市:天下雜誌。
- 洪蘭(2001)。面對二十一世紀的挑戰:一個小學老師如何準備自己。全國兒童閱讀種子教師研習手冊。臺北市:教育部。
- 洪蘭(2004)。閱讀決定思想。教師天地，129，4-7。
- 洪藝玲(2008)。故事結構教學對幼兒故事理解能力之影響(未出版碩士論文)。國立臺灣師範大學，台北市。
- 教育部(2013)。幼兒園教保活動課程暫行大綱。教育部，台北。
- 教育部電子報(2016.5.6)。閱讀向下紮根，百本好書送幼兒園。取自
http://epaper.edu.tw/news.aspx?news_sn=46534
- 徐明珠(2004)。從認知基模發展談幼整合政策。財團法人國家政策研究基金會研究報告(093-005)。台北:財團法人國家政策研究基金會。
- 高宛蓉(2015)。繪本討論教學方案中幼兒閱讀理解的表現(未出版碩士論文)。臺北市立大學，臺北市。
- 高惠娟、林逸卉、林曉君(2013)。幼兒園運用繪本教學實施安全教育之行動研究。慈濟大學教育研究學刊，(9)，255-290。
- 陳秀玲(2010)。資訊科技融入閱讀教學對學生閱讀理解效應之行動研究(未出版碩士論文)。國立臺北教育大學，台北市。
- 陳美姿(2000)。以兒童繪本進行幼兒情感教育之行動研究(未出版碩士論文)。國立東華大學，花蓮縣。

- 陳姝蓉(2002)。故事結構教學對增進國小閱讀障礙學生閱讀理解能力之研究。台北市立師範學院學報，台北市。
- 陳姝蓉(2002)。故事結構教學對增進國小閱讀障礙學生閱讀理解能力之研究(未出版碩士論文)。台北市立師範學院，台北市。
- 陳海泓(1997)。讓兒童的想像力展翅飛翔以(瘋狂星期二)導讀為例。語文教育通訊，18，43-54。
- 陳梅瑛(2014)。繪本教學提升幼兒閱讀能力之行動研究(未出版碩士論文)。國立台北教育大學，臺北市。
- 陳淑敏(2006)。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。
- 陳雅圻(2014)。運用圖畫書教學提升幼兒閱讀動機之探究。(未出版碩士論文)。國立屏東教育大學，屏東市。
- 曾志朗(2006)。聯合晚報，2006/8/21。商務周報。
- 曾惠卿(2010)。動畫電影應用於國小二年級品格教育之行動研究(未出版碩士論文)。南華大學，嘉義縣。
- 莊雅清(2015)。透過繪本教學改善國小二年級學童閱讀理解能力之行動研究(未出版碩士論文)。國立台南大學，台南市。
- 莊淑雅(2012)。閱讀理解策略教學對國小三年級學童閱讀理解能力影響之研究-以模擬 PIRLS 文本試題為例(未出版碩士論文)。臺北市立教育大學，臺北市。
- 莊瓊惠(1994)。幼兒說故事內容與結構之分析研究(未出版碩士論文)。國立臺灣師範大學，台北市。
- 郭小華(2016)。創造性繪本教學對混齡班級幼兒創造力之研究—以新北市某幼兒園為例(未出版碩士論文)。銘傳大學，台北市。
- 連啟舜(2002)。國內閱讀理解教學研究成效之統合分析(未出版碩士論文)。國立台北師範大學，臺北市。
- 曹憶雯(2016)。提問策略結合概念構圖應用於國小二年級繪本教學之研究(未出版碩士論文)。國立台北教育大學，台北市。
- 葉重新(2004)。教育研究法。台北:心理。
- 黃千玲(2009)。故事結構教學在國小一年級實施成效之行動研究(未出版碩士論文)。國立嘉義大學，嘉義市。

- 黃怡嘉(2011)。引導國小二年級學童掌握故事結構元素之行動研究-在故事中遨遊(未出版碩士論文)。國立台中教育大學，台中市。
- 黃郁嫻(2002)。幼兒文學概論。台北：光佑。
- 黃瑞珍(1999)。故事結構分析法在語言學習障礙兒童教學之應用。國小特殊教育，27，4-10。
- 黃瑞琴(1997)。幼兒讀寫萌發課程。台北市：五南。
- 黃彥豪(2015)。閱讀理解策略對國小中年級社會領域學習成效之行動研究(未出版碩士論文)。國立臺北市立教育大學，臺北市。
- 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。
- 黃麗靜(2004)。幼兒說故事的類型與故事基模架構之分析研究(未出版碩士論文)。國立台東大學，台東市。
- 趙尹薇(2006)。故事結構教學對提升國小學習障礙學生閱讀理解成效之研究(未出版碩士論文)。國立彰化師範大學，彰化市。
- 楊美華(2005)。繞著地球跑:世界各國的閱讀運動。2016年11月1日，取自 <http://nccur.lib.nccu.edu.tw/handle/140.119/29665>
- 楊智雯(2008)。故事結構教學對國小一年級學生閱讀理解能力之影響(未出版碩士論文)。國立嘉義大學，嘉義市。
- 張莉珍(2003)。故事策略與摘要策略對增進國小六年級低閱讀能力學生閱讀理解成效之研究(未出版碩士論文)。中原大學，桃園市。
- 齊若蘭(2002)。閱讀:心一代知識革命。天下雜誌，263，4250。
- 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(未出版碩士論文)。國立嘉義大學，嘉義市。
- 劉素梅(2006)。國小三年級學童實施故事結構寫作教學之研究(未出版碩士論文)。國立台中教育大學，台中市。
- 劉麗毓(2008)。故事結構教學應用於幼稚園之行動研究(未出版碩士論文)。國立台北教育大學，台北市。
- 蔡清田(2000)。教育行動研究。台北市：五南。
- 蔡銘津(1995)。文章結構分析策略教學對增進學童閱讀理解與寫作成效之研究(未出版博士論文)。國立高雄師範大學，高雄市。

- 蔡婷然(2010)。相互教學法融入幼兒園繪本教學之行動研究-以預測策略和提問策略為例(未出版碩士論文)。國立台北教育大學，台北市。
- 顏若映(1992)。教科書內容設計與閱讀理解之認知研究。**教育心理與研究**，15，101-121。
- 盧美貴、郭美雲(2008)。幼兒生命「故事」編織-幼稚園繪本教學策略的運用。**台灣教育**，654，2-9。
- 謝宛真(2009)。語言測驗表現低落幼兒在繪本教學過程中之表現研究(未出版碩士論文)。臺北市立教育大學，臺北市。
- 謝麗好(2016)。故事結構教學提升發展遲緩幼兒語言能力之個案研究(未出版碩士論文)。南華大學，嘉義縣。
- 魏利真(2011)。圖像組織仲介閱讀理解策略之行動研究(未出版碩士論文)。臺北市立教育大學，臺北市。
- 鄭瑞菁(1999)。幼兒文學。台北:心理。
- 鄭瑞菁(2005)。幼兒文學。台北:心理。
- 鄭美良(2006)。運用故事結構教學提升國小三年級學生閱讀理解能力之行動研究(未出版碩士論文)。國立台中教育大學，台中市。
- 賴蕙瑩(2015)。繪本教學對國小二年級學童造句表現之影響。(未出版碩士論文)。臺北市立大學，台北市。
- 賴瑋真(2006)。可預測性故事對國小低年級學童閱讀與寫作能力發展之研究(未出版碩士論文)。國立新竹師範學院:新竹市。
- 羅婉珍(2015)。提問策略融入閱讀教學對幼兒閱讀理解與口語表達能力之影響(未出版碩士論文)。慈濟大學，花蓮市。
- 蘇玉珠(2013)。幼兒園故事結構教學之研究(未出版碩士論文)。樹德科技大學，高雄市。
- 蘇貞夙(2009)。運用繪本教學增進幼兒同理心發展之探究(未出版碩士論文)。國立屏東教育大學，屏東市。
- 蘇惠玲(2015)。運用故事結構教學促進幼兒重述故事能力之行動研究(未出版碩士論文)。南華大學，嘉義縣。
- 蘇振銘(2002)。圖畫書與兒童教育。載於徐素霞(主編)，**台灣兒童圖畫書導讀**，(28-32頁)。台北:國立臺灣藝術教育館。

西文部分

- Belon, M. L., & Ogletree, B. T. (2000). Repeated storybook reading as an instructional method. *Intervention in School and Clinic, 36*(2), 75-81.
- Boulineau, T., Fore, C., Hagan-Burke, S., & Burk, M. D. (2004). Use of Story-Mapping to Increase the Story-Grammar Text Comprehension of Elementary Students with Learning Disabilities. *Learning Disability Quarterly, 27* (2), 105-121.
- Henry, R., & Simpson, C. (2001). Picture books & older Readers: A match made in heaven. *Teacher Librarian, 28* (3), 23-27.
- Idol, L. and Croll, V. J. (1987). Story-Mapping training as a means of improving reading comprehension. *Learning Disability Quarterly, 10*(3), 214-229.
- Miller, T. (1998). The place of picture books in middle-level classroom. *Journal of Adolescent & Adult Literacy, 41*(5), 376-381.
- Montague, M., Maddux, C. D., & Dereshiwsky, M. L. (1990). Story grammar and comprehension and Production of narrative prose by students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities, 23* (3).
- McConaughy, S. H. (1980). Using story structure in the classroom. *Language Arts, 59* (6), 580-589.
- Rumelhart, D. E. (1975). Notes on a schema for stories. In: Bobrow, D. G. and Collins, A.M. (Eds). *Representation and understanding: Studies in cognitive science*. New York: Academic Press
- Sadow, M. W. (1982). The use of story grammar in the design of questions. *The Reading Teacher, 35*(5), 518-522.
- Short, E. J. & Ryan, E. B. (1984). Metacognitive Differences between skilled and less skilled reader-remediating deficits through story grammar and attribution training. *Journal of Educational Psychology, 76* (2), 225-235.

Staal,L.A.(2000).The story face:An adaptation of story mapping that incorporates visualization and discovery learning to enhance reading and writing.*The Reading Teacher*,54(1),26-31.

Xin, Y. P.,Wiles, B. & Lin, Y.(2008).Teaching conceptual Model-Besed word problem story grammar to enhance mathematics Problem Solving.*Journal of Special Education*,42 (3),163-178.



附錄一 40 本繪本相關資料

編號	書名	作者/繪者/譯者	出版社	得獎紀錄 推薦童書
1	鯨魚	文、圖：五味太郎 譯：余治瑩	三之三	幼稚園 101 本好書
2	紅公雞	文：王蘭 圖：張哲銘	信誼	信誼文學獎
3	媽媽的紅沙發	文、圖：威拉·畢·威廉斯 譯：柯倩華	信誼	信誼文學獎
4	大猩猩的麵包店	文：白井三香子 圖：渡邊秋夫 譯：賴秉薇	小魯	文化部 優良讀物推介
5	大猩猩	文、圖：安東尼布朗 譯：林良	格林	教育部閱讀 起步走推薦童書
6	鱷魚放假了	文、圖：詹姆士史蒂芬生 譯：英文漢聲	英文漢聲	教育部閱讀 起步走推薦童書
7	菲菲生氣了	文、圖：莫莉·卡 譯：李坤珊	三之三	教育部閱讀 起步走推薦童書
8	小貓頭鷹	文、圖：馬丁·偉德爾，派 克·賓森 譯：林良	上誼	教育部閱讀 起步走推薦童書
9	郵差阿弟	文、圖：陳貴芳	信誼	信誼文學獎
10	小老鼠種大西瓜	文、圖：陳和凱	和平國際	信誼文學獎
11	愛吃青菜的鱷魚	文、圖：湯姆牛	信誼	信誼文學獎
12	胖國王	文、圖：張蓬潔	信誼	信誼文學獎
13	小黑魚	文、圖：李歐·李奧尼 譯：張劍鳴	上誼	教育部閱讀 起步走推薦童書
14	麥基先生請假的那 一天	文：菲立普·史戴 圖：艾琳·史戴 譯：柯倩華	小魯	教育部閱讀 起步走推薦童書
15	魯拉魯先生的 庭院	文、圖：伊東寬 譯：陳珊珊	小魯	第十三屆 日本繪本獎 得獎作品
16	好想吃榴槤	文、圖：劉旭恭	信誼	信誼文學獎
17	Guji Guji	文圖：陳致元	信誼	教育部閱讀 起步走推薦童書
18	阿文的小毯子	文、圖：凱文·漢克斯 譯：方素珍	三之三	教育部閱讀 起步走推薦童書
19	我變成一隻噴火 龍了	文、圖：賴馬	親子天下	兒童文學 牧笛獎
20	愛畫畫的塔克	文、圖：王蘭、張哲銘	信誼	信誼文學獎

21	好朋友	文、圖:赫姆·海恩 譯:王真心	上誼	教育部閱讀 起步走推薦童書
22	彩紅村	文、圖:謝佳玲	國語日報	兒童文學 牧笛獎
23	怕黑的貓頭鷹	文、圖:莊姿萍	國語日報	兒童文學 牧笛獎
24	小金魚逃走了	文、圖:五味太郎	信誼	教育部閱讀 起步走推薦童書
25	今天運氣怎麼 這麼好	文、圖:宮西達也 譯:鄭明進	小魯	文化部 優良讀物推薦
26	慌張先生	文、圖:賴馬	信誼	幼稚園 101本好書推薦
27	膽小獅特魯魯	文:冰波 圖:曹俊彥	信誼	幼稚園 101本好書推薦
28	好髒的哈利	文、圖:金·紀歐 譯:林真美	遠流	教育部閱讀 起步走推薦童書
29	子兒吐吐	文、圖:李謹倫	信誼	教育部閱讀 起步走推薦童書
30	請問一下踩得到 底嗎?	文、圖:劉旭恭	信誼	信誼幼兒文學獎
31	一隻想當爸爸的 熊	文圖:沃爾夫·埃爾布魯赫 譯:方素珍	三之三	幼稚園101本好書
32	愛蓋章的國王	文、圖:許書寧	小魯	文化部優良讀物 推薦
33	我好擔心	文、圖:凱文·漢克斯 譯:方素珍	小魯	幼稚園 101本好書推薦
34	像花一樣甜	文、圖:童嘉	國語日報	兒童文學牧笛獎
35	我高興	文:江亭誼 圖:曹筱葶	國語日報	兒童文學牧笛獎
36	生氣湯	文、圖:貝西·艾芙瑞 譯:柯倩華	上誼	幼稚園101本好書
37	不會寫字的獅子	文:馬丁·巴茲塞特 圖:馬克·布塔方 譯:吳愉萱	米奇巴克	教育部閱讀起步 走推薦童書
38	小房子	文圖:維吉尼亞·李·巴頓 譯:林真美	遠流	教育部閱讀 起步走推薦童書
39	大頭妹	文、圖:土田伸子 譯:周姚萍	小魯	教育部閱讀 起步走推薦童書
40	七隻瞎老鼠	文、圖:艾德·楊 譯:馬景賢	阿爾發	教育部閱讀 起步走推薦童書

附錄二 繪本教材評選表

編號	書名	與幼兒生活經驗有關 (4分)	故事長度適中 (4分)	故事詞彙符合幼兒年齡(中、大班) (4分)	故事結構包含背景、事件、結果 (4分)	內容組織易理解 (4分)	合計 (20分)
1	鯨魚	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	
2	紅公雞	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	
3	媽媽的紅沙發	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	
4	大猩猩的麵包店	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	
5	大猩猩	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	
6	鱷魚放假了	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	
7	菲菲生氣了	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	
8	小貓頭鷹	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	
9	郵差阿弟	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	
10	小老鼠種大西瓜	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	
11	愛吃青菜的鱷魚	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	
12	胖國王	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	
13	小黑魚	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	
14	麥基先生請假的那一天	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	
15	魯拉魯先生的庭院	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	
16	好想吃榴槤	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	
17	Guji Guji	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	
18	阿文的小毯子	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	
19	我變成一隻噴火龍了	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	
20	愛畫畫的塔克	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	
21	好朋友	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	
22	彩紅村	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	
23	怕黑的貓頭鷹	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	
24	小金魚逃走了	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	
25	今天運氣怎麼這麼好	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	
26	慌張先生	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	
27	膽小獅特魯魯	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	
28	好髒的哈利	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	
29	子兒吐吐	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	
30	請問一下踩得到	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	

	底嗎?						
31	一隻想當爸爸的熊	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	
32	愛蓋章的國王	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	
33	我好擔心	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	
34	像花一樣甜	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	
35	我高興	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	
36	生氣湯	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	
37	不會寫字的獅子	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	
38	小房子	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	
39	大頭妹	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	
40	七隻瞎老鼠	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	



附錄三 繪本教材專家評選統計表

編號	書名	小兔老師	花花老師	貓咪老師	曾老師	朱老師	合計 (20分)
1	胖國王	20	18	20	20	20	98
2	子兒吐吐	19	19	18	20	20	96
3	魯拉魯先生的 庭院	18	18	20	20	20	96
4	大猩猩的麵包店	17	18	20	20	20	95
5	紅公雞	18	19	20	18	20	95
6	請問一下踩得 到底嗎?	19	18	19	20	19	95
7	愛吃青菜的鱷魚	19	18	19	19	19	94
8	麥基先生請假 的那一天	18	18	19	18	19	92
9	今天運氣怎麼 這麼好	19	17	19	18	19	92
10	阿文的小毯子	17	16	20	18	20	91
11	好想吃榴槤	18	18	17	19	19	91
12	愛蓋章的國王	20	13	20	18	20	91
13	小貓頭鷹	19	17	19	18	18	91
14	菲菲生氣了	15	18	20	19	19	91
15	我好擔心	18	17	19	18	19	91
16	好髒的哈利	17	18	18	18	19	90
17	大猩猩	18	14	19	18	20	89
18	鱷魚放假了	15	15	20	19	20	89
19	怕黑的貓頭鷹	16	18	15	20	20	89
20	鯨魚	17	15	19	18	19	88
21	小老鼠種大西瓜	14	14	20	20	20	88
22	好朋友	17	17	17	20	17	88
23	大頭妹	18	14	16	20	20	88
24	媽媽的紅沙發	14	15	20	18	20	87
25	我變成一隻噴 火龍了	15	18	14	20	20	87
26	愛畫畫的塔克	14	14	20	18	20	86
27	不會寫字的獅子	18	15	16	19	18	86
28	我高興	14	13	19	20	20	86
29	慌張先生	15	14	19	20	18	86
30	膽小獅特魯魯	16	15	15	20	20	86
31	Guji Guji	17	15	19	16	19	86

32	生氣湯	16	15	15	20	19	85
33	像花一樣甜	14	14	19	19	18	84
34	郵差阿弟	15	15	20	17	17	84
35	七隻瞎老鼠	12	15	19	17	16	79
36	小黑魚	15	15	19	14	16	79
37	彩紅村	14	13	20	13	19	79
38	小房子	8	14	19	20	16	77
39	一隻想當爸爸的熊	10	14	16	15	18	73
40	小金魚逃走了	19	13	8	12	20	72



附錄四 繪本教材故事結構分析

《胖國王》故事結構分析

繪本名稱:胖國王		出版社:信誼出版	作者	文:張蓬潔
				圖:張蓬潔
故事結構元素	主角	一個胖到都不能自己綁鞋帶的胖國王		
	情境	在皇宮裡；過了幾天		
	事件	主要問題	<ol style="list-style-type: none"> 1.國王很胖，喜歡大吃大喝又不喜歡運動。 2.走路快一點就流汗；做不到彎腰綁鞋帶；開會到一辦還會睡著；身體常常不舒服；天天看醫生；大家都說國王要減肥了。 	
		事件發展	<ol style="list-style-type: none"> 1.國王也想瘦下來可是不知道怎麼做。所以廚師幫他設計菜單。 2.醫生要國王多運動。 3.公主和國王一起搖呼拉圈。 4.皇后把床搬到高高的樓梯上，讓國王爬很多樓梯。 5.國王受不了時，廚師、醫生、皇后、公主都給國王加油，還演戲給國王看。 	
	結局	最後國王真的變瘦了，還變的很健康，國王也好開心。		

《大猩猩的麵包店》故事結構分析

繪本名稱: 大猩猩的麵包店		出版社:小魯文化	作者	文:白井三香子 圖:渡邊秋夫 譯:賴秉薇
故事結構元素	主角		聲音宏亮、強壯、有大大牙齒又很會做麵包的大猩猩	
	情境		森林、大猩猩的麵包店、秋天結束的時候、第二天	
	事件	主要問題	<ol style="list-style-type: none"> 1.大猩猩開了一間麵包店，母雞們要來買麵包，一聽到大猩猩宏亮的聲音，嚇了一跳轉身就跑。 2.綿羊來買麵包，突然跳出來的大猩猩把綿羊嚇跑了。 3.浣熊來買麵包，大猩猩咧開嘴笑，露出大大牙齒的樣子，也把浣熊嚇跑了。 4.大猩猩的麵包一個也沒賣出去，牠一邊吃麵包，一邊想著該怎麼辦？ 	
		事件發展	<ol style="list-style-type: none"> 1.第二天，小兔子來買麵包，大猩猩躲在櫃台後面用猩猩玩偶來招呼小兔子，小兔子好高興。 2.壞脾氣的狐狸要來插隊，還打了猩猩玩偶一拳。大猩猩從櫃檯後面出現了吼了一聲，把小狐狸嚇跑了。 3.大猩猩想說牠吼的好大聲，可能把小兔子也嚇跑了，趕緊躲回櫃檯下面。 	
	結局		<ol style="list-style-type: none"> 1.小兔子不覺得大猩猩很恐怖，依然跟大猩猩買麵包，也很感謝大猩猩幫忙解圍。 2.從此之後，小兔子和朋友都每天來買麵包，森林裡的居民也漸漸喜歡上大猩猩的麵包。 3.小狐狸最後也會排隊來買麵包了 	

《請問一下，踩得到底嗎?》故事結構分析

繪本名稱: 請問一下，踩得到底嗎?		出版社:誼基金	作者	文圖:劉旭恭
故事結構元素	主角	小狗、小貓、小豬		
	情境	山裡、游泳池、很熱的夏天		
	事件	主要問題	牠們坐了很久的公車要去山裡的游泳池游泳，但是牠們都忘了帶游泳圈，因為牠們都不會游泳，不敢去水深的地方。	
		事件發展	<ol style="list-style-type: none"> 1.來了恐龍，小貓問「請問一下，踩得到底嗎?」，恐龍說只到大腿而已，當然踩得到呀!牠們放心的往前走。 2.來了大象，小豬問「請問一下，踩得到底嗎?」，大象說才到肚子而已呀!牠們繼續走。 3.遇到大熊，小狗問「請問一下，踩得到底嗎?」，大熊說水有點深，剛好到脖子。牠們想，到脖子應該還可以。 4.到了游泳池牠們興奮的背包一丟衝進池子裡，水好深呀!牠們踩不到底，拼命喊救命，突然牠們感覺踩到底了，開始玩起水來，還有溜滑梯。 	
	結局	原來牠們是踩在河馬的背上。回家的路上，牠們遇到小老鼠，小老鼠問「請問一下，踩得到底嗎?」，牠們會怎麼回答呢?		

《子兒吐吐》故事結構分析

繪本名稱: 子兒吐吐		出版社: 信誼基金	作者	文:李瑾倫 圖:李瑾倫	
故事結構元素	主角	胖臉兒-一隻站在那裡都很容易被認出來的胖小豬，牠吃東西又快又多，最常說「吃吧!吃吧!」			
	情境	學校、胖臉兒的家；第二天、天亮了			
	事件	主要問題	胖臉兒第一個把木瓜吃完，但是牠桌上都沒有半粒吐出來的子兒，其他的小豬緊張的說:怎麼辦? 胖臉兒吃子兒了。有的小豬說:會死掉!；有的說:會長樹!。		
		事件發展	<ol style="list-style-type: none"> 1.胖臉兒想著自己頭上長樹，而小豬們都在嘲笑牠的樣子就哭起來了。 2.哭了一會，胖臉兒想，爸爸媽媽應該會覺得我長樹的樣子很可愛，小鳥也會想停在我頭上的樹。 3.胖臉兒又想，說不定大家會喜歡到我的樹下乘涼，而且還可以分享我頭上木瓜樹長出來的木瓜。 4.胖臉兒越想越不害怕，也不哭了，他想要趕快回家讓樹好好的長出來。 5.胖臉兒跑回家，喝了最多的水，然後鑽進被窩乖乖躺著，還因為害怕樹會長不直，所以床都換頭睡了。 6.胖臉兒迷迷糊糊根本沒睡好，他半夜好想摸看樹長多高了，但是又怕樹會長不好。 		
		結局	第二天，胖臉兒很早就起床了，他緊張的用手慢慢的往頭上摸，但是摸不到樹，胖臉兒垂頭喪氣的走去廁所便便，結果發現木瓜子兒全在便便裡頭了。		

《紅公雞》故事結構分析

繪本名稱:紅公雞		出版社:信誼基金	作者	文:王蘭 圖:張哲銘
故事結構元素	主角	紅公雞		
	情境	田野間、中午、黃昏		
	事件	主要問題	紅公雞在田野間散步時，發現了一顆蛋。紅公雞想:這是誰家的蛋呢?要是感冒了就不好了。	
		事件發展	<ol style="list-style-type: none"> 1.紅公雞去問母雞，並請母雞幫忙照顧蛋，但是母雞不願意，還要紅公雞把蛋放回去。 2.紅公雞站在原來的地方盼呀盼，從中午等到黃昏，結果來了一條蛇要吃蛋，紅公雞保護著蛋，決定要自己孵蛋。 3.母雞們熱心的告訴紅公雞怎麼孵蛋，還拿毛線和書本讓紅公雞孵蛋時可以做的事。 4.紅公雞猜想會孵出什麼，在夢裡有蛇、鱷魚、大恐龍，紅公雞驚醒過來感覺蛋要孵出來了。 	
	結局	原來孵出來的是一隻可愛的小雞，紅公雞驚喜極了，現在紅公雞早晨散步就會有小雞陪著了。		

《魯拉魯先生的庭園》故事結構分析

繪本名稱: 魯拉魯先生的庭院		出版社:小魯文化	作者 文:伊東 寬 圖:伊東 寬 譯:陳珊珊
故事結構元素	主角		帶著眼鏡的魯拉魯先生，牠最寶貝牠的草坪庭院，他也很會射彈弓
	情境		庭院；有一天早上、一會兒
	事件	主要問題	1.魯拉魯先生很愛護草坪庭院，他總是隨身帶著彈弓，一發現有入侵者，就會用彈弓驅逐入侵者。有一天，庭院出現了一根大木頭，魯拉魯先生想把他踢走，結果是一隻大鱷魚。
		事件發展	1.魯拉魯先生想用彈弓把鱷魚趕出庭院，但是又擔心鱷魚咬人。 2.鱷魚躺在魯拉魯先生的庭院裡，向魯拉魯先生招手。 3.鱷魚告訴魯拉魯先生躺在草地上刺刺癢癢很舒服。魯拉魯先生害怕鱷魚生氣，所以就躺在草地上。
	結局		魯拉魯先生發現躺在草地上真的很舒服，其他動物來到魯拉魯先生的庭院時，魯拉魯先生都不生氣了。

附錄五 故事結構評分表

書名:		評分日期:	評分者:		
故事結構元素		說明		計分 範圍	得分 (0~14 分)
故事主角		說出主角 1 分； 說出主角特徵 1 分。		0~2 分	
情境		說出主要地點或次要地點 1 分； 說出時間 1 分。		0~2 分	
事件	主要 問題	說出主角遇到的問題 1 分； 能將問題描述三分之二以上 2 分。		0~2 分	
	事件 發展	能說出事件 1 分； 完整描述事件三分之二以上 2 分。 以三件事件 6 分為最高分，多說不記分。		0~6 分	
結局		說出最後結局 1 分； 將結局完整描述三分之二以上 2 分。		0~2 分	

★故事結構完整性得分:分項得分總計/故事結構總分=%

附錄六 教學活動設計

示範期 教學設計 1

繪本名稱	胖國王		教學者	李慧如		
教學日期	106年01月06日 106年01月09日	教學時間	10:30~11:50	班級	月亮班 (中大混齡班)	
教學目標	一、認識主角與結局 2 個故事結構元素。 二、培養幼兒喜歡聆聽故事的情感。					
學習指標	語-中-大-1-5-1知道各種訊息類文本的功能 語-中-大-1-4-2知道能使用圖像記錄與說明					
時間	活動歷程				評量	
10 分鐘	106年01月06日 一、準備活動： 老師以海報製作成故事屋圖案，先讓幼兒觀察故事屋。再跟幼兒介紹故事屋如何組成。				能發表自己的想法 能專心聽故事 能說出故事的主角、結局	
10 分鐘	二、發展活動： (一)繪本介紹 1 小朋友，你猜一猜我們今天故事的主角是誰呢？為什麼？ 2 你在書的封面看到什麼呢？ 3 你覺得我們今天要閱讀的故事內容是什麼？					
10 分鐘	(二)圖片瀏覽。(每一頁都讓幼兒觀察插圖)					
20 分鐘	~(休息 10 分鐘)~					
20 分鐘	(三)老師導讀《胖國王》繪本。					
	(四)介紹故事結構元素-主角、結局 1. 在《胖國王》故事中的主角是誰，他跟其他人不一樣的地方是什麼？故事中還有哪些角色？(主角)告知幼兒在故事中一直出現的人物或是動物就是書中的主角，像故事中，哪一個人物是一直出現的呢？					
10 分鐘	2. 最後胖國王怎麼了?(結局) 故事最後發生什麼事，就是故事的結局。像是胖國王最後瘦了，還變得很健康，這就是胖國王故事的結局。					
5 分鐘	(五)師生進行故事屋討論與繪製					
40 分鐘	106年01月09日 (六)完成繪本學習單					
35 分鐘	1. 老師快速再將故事閱讀一次。 2. 進行《胖國王》繪本學習單 ~(休息 10 分鐘)~ 三、綜合活動： (一)角色扮演-胖國王 讓幼兒分組上台進行胖國王的故事戲劇活動					

示範期 教學設計 2

繪本名稱	大猩猩的麵包店		教學者	李慧如	
教學日期	106年01月13日 106年01月18日	教學時間	10:20~11:50	班級	月亮班 (中大混齡班)
教學目標	一、知道主角、情境、事件與結局4個故事結構元素。 二、理解故事的角色與情節。				
學習指標	語-中-1-5-2理解故事的角色與情節 語-大-1-5-2理解故事的角色、情節與主題 語-中-2-2-3在團體互動情境中開啟話題、依照輪次說話並延續對話 語-大-2-2-3在團體互動情境中參與討論				
時間	活動歷程				評量
5分鐘	106年01月13日 一、準備活動： (一)老師以海報製作成故事屋圖案。 (二)老師準備扮演區的麵包模型及扮演道具。				能發表自己的想法
5分鐘	二、發展活動： (一)繪本介紹 (二)圖片瀏覽。 (三)老師導讀《大猩猩的麵包店》繪本。				
10分鐘	(四)故事結構分析：				能專心聽故事
20分鐘	1. 複習故事結構元素-主角、結局 (1)故事的主角是誰，特徵有什麼？還有哪些角色？(主角)。(2)最後大猩猩的麵包店怎麼了？有人來買麵包嗎？(結局)				
20分鐘	2. 介紹故事結構元素-情境、事件 (1)《大猩猩的麵包店》的故事是發生在哪裡？故事裡面有提到那些時間？(情境)。像故事中，有提到森林裡、大猩猩的麵包店、秋天結束的時候、第二天。 (2)大猩猩的麵包為什麼都沒賣出去？(事件) 故事發生的經過就是故事的事件發展。				能說出故事的主角、結局、情境、事件
20分鐘	(五)師生共同進行故事屋討論與繪製				
20分鐘	106年01月18日 (六)完成繪本學習單 進行《大猩猩的麵包店》繪本學習單。 ~(休息10分鐘)~				能完成自己的故事屋學習單
5分鐘	三、綜合活動：				
5分鐘	(一)角色扮演-大猩猩的麵包店				
40分鐘 30分鐘	讓幼兒分組上台進行《大猩猩的麵包店》的故事戲劇活動				

引導期 教學設計 1

繪本名稱	請問一下踩得到底嗎?		教學者	李慧如	
教學日期	107年02月17日 107年02月24日	教學時間	10:30~11:50	班級	月亮班 (中大混齡班)
教學目標	一、了解主角、情境、事件與結局4個故事結構元素。 二、看圖述說故事中部份連貫的情節。 三、培養幼兒主動參與討論。				
學習指標	語-中-2-4-1敘說一組圖片部分連貫的情節 語-大-2-4-1看圖片或圖畫書敘說有主題的故事				
時間	活動歷程				評量
10分鐘	107年02月17日 一、準備活動: (一)老師準備數張海報製作成故事屋圖案。 (二)利用小狗、小貓、小豬、恐龍、大象、大熊圖片製作成棒偶，讓幼兒發表動物的外型特徵。				能發表自己的想法
10分鐘 15分鐘	二、發展活動: (一)繪本介紹及故事預測 (二)圖片瀏覽。(每一頁都讓幼兒觀察插圖) ~ (休息10分鐘)~				
25分鐘 10分鐘	(三)老師導讀《請問一下踩得到底嗎?》繪本。 (四)故事結構討論: 1. 用提問的方式幫幼兒複習主角、情境、事件與結局4個故事結構元素。 (1)我們學過的故事元素有哪些? (2)什麼是故事的背景? (包含故事的主角、故事發生時間、地點) (3)什麼是故事的事件發展?(故事中事情發生的經過) (4)什麼是故事的結局?(故事最後的發展)				能專心聽故事
10分鐘	2. 與幼兒共同討論並找出-主角、情境、事件、結局四個故事結構為何? (五)幼兒分組進行故事屋海報				能說出故事的主角、情境、事件發展、結局
60分鐘	107年02月24日 (六)引導幼兒完成故事屋學習單 1. 老師快速再將故事閱讀一次。 2. 老師示範故事屋繪製 3. 進行《請問一下，踩得到底嗎?》故事屋學習單。 ~ (休息10分鐘)~				
20分鐘	三、綜合活動: (一)分組故事接龍 觀看故事屋，老師協助幼兒共同進行《請問一下踩得到底嗎?》的故事接龍。				

引導期 教學設計 2

繪本名稱	子兒吐吐	教學者	李慧如		
教學日期	106年03月03日 106年03月10日	教學時間	10:30~11:50	班級	月亮班 (中大混齡班)
教學目標	一、流利說出主角、背景、情節、結局4個故事結構元素。 二、透過老師引導，小組知道故事屋海報的流程。 三、提升幼兒專注聆聽故事內容並參與討論的能力。				
學習指標	語-中-1-5-3知道書籍封面有書名，創作者和譯者的名字 語-大-1-5-3辨認與欣賞創作者的圖像細節與風格				
	活動歷程				評量
10分鐘	106年03月03日 一、準備活動： (一)老師製作故事屋海報四張。 (二)老師製作小豬棒偶，吸引幼兒注意，並讓幼兒猜一猜今天所要導讀的故事。				能發表自己的想法
10分鐘	二、發展活動： (一)繪本介紹、故事預測				能專心聆聽故事
15分鐘	(二)圖片瀏覽。 ~ (休息10分鐘) ~				
25分鐘	(三)老師導讀《子兒吐吐》繪本。				
10分鐘	(四)故事結構討論： 1. 在《子兒吐吐》故事中的主角是誰呢？還有哪些其他的角色？(主角) 2. 《子兒吐吐》故事是發生在哪裡呢？故事中有提到哪些時間呢？(背景) 3. 故事中，胖臉兒遇到了什麼事(情節)？ 4. 為什麼會發生這樣的事呢(情節)？ 5. 胖臉兒是怎麼解決問題的呢(情節)？ 6. 故事最後的結局是什麼？(結局)				能參與故事結構討論
10分鐘	(五)老師協助幼兒分組畫出《子兒吐吐》的故事屋內容。				能與同儕合作完成故事屋海報
60分鐘	106年03月10日 (六)引導幼兒討論及進行《子兒吐吐》的故事屋學習單 1. 老師快速再將故事閱讀一次。 2. 老師示範故事屋繪製。 3. 進行《子兒吐吐》故事屋學習單。 ~ (休息10分鐘) ~				
20分鐘	三、綜合活動： (一)分組故事接龍 觀看故事屋引導幼兒分組進行《子兒吐吐》故事接龍。				

幼兒獨立練習期 教學設計 1

繪本名稱	紅公雞	教學者	李慧如
教學日期	106年03月17日 106年03月24日	教學時間	10:30~11:50
		班級	月亮班 (中大混齡班)
教學目標	一、流利說出主角、背景、情節、結局4個故事結構元素。 二、透過老師引導，小組知道故事屋海報的流程。 三、提升幼兒專注聆聽故事內容並參與討論的能力。		
學習指標	語-中-2-5-2運用自創圖像符號標示空間、物件或記錄行動 語-大-2-5-4運用訊息類文本解決問題		
時間	活動歷程		評量
10分鐘	106年03月17日 一、準備活動： (一)老師製作故事屋海報四張。 (二)將公雞的圖片剪成五張，讓幼兒猜一猜這是什麼？		能說出書的封面有哪些資料
5分鐘	二、發展活動： (一)繪本介紹、故事預測		
10分鐘	(二)圖片瀏覽。 ~ (休息10分鐘) ~		能專心聆聽故事
15分鐘	(三)老師導讀《紅公雞》繪本。		
20分鐘	(四)故事結構討論： 1. 在《紅公雞》故事中的主角是誰？還有哪些其他的角色？(主角) 2. 《紅公雞》故事是發生在哪裡呢？故事中有提到哪些時間呢？(背景) 3. 故事中，紅公雞發生什麼事了？(情節)？ 4. 紅公雞怎麼處理這一顆蛋？(情節)？ 5. 紅公雞怎麼孵蛋？(情節)？ 6. 故事最後這顆蛋怎麼了？(結局) 7. 大家為什麼都覺得紅公雞是大英雄呢？(結局)		
20分鐘	(五)幼兒分組畫出《紅公雞》的故事屋內容。		
40分鐘	106年03月24日 (六)幼兒獨力完成《紅公雞》的故事屋學習單 1. 老師快速再將故事閱讀一次。 2. 讓幼兒獨立繪製《紅公雞》的故事屋學習單。 ~ (休息10分鐘) ~		能回答老師的故事結構提問
40分鐘	三、綜合活動： (一)重述故事 配合幼兒自己的《紅公雞》故事屋學習單，讓幼兒進行重述故事。		
			能與同儕合作完成故事接龍

幼兒獨立練習期 教學設計 2

繪本名稱	魯拉魯先生的庭院		教學者	李慧如	
教學日期	106年03月31日 106年04月07日	教學時間	10:30~11:50	班級	月亮班 (大混齡班)
教學目標	<p>一、熟練找出主角、背景、情節、結局 4 個故事結構元素。</p> <p>二、增進同儕討論完成小組故事屋海報能力。</p> <p>三、提升個人完成故事屋內容的能力。</p> <p>四、增進個人在故事的閱讀理解能力。</p>				
學習指標	<p>語-中-2-2-3在團體互動情境中開啟話題、依照輪次說話並延續對話</p> <p>語-大-2-2-3在團體互動情境中參與討論</p>				
時間	活動歷程				評量
10 分鐘 10 分鐘 20 分鐘 20 分鐘 20 分鐘 40 分鐘 40 分鐘	<p>106年03月31日</p> <p>一、準備活動： 老師製作故事屋海報四張。</p> <p>二、發展活動： (一)繪本介紹、故事預測。 (二)圖片瀏覽。 ~(休息 10 分鐘)~ (四)老師導讀《魯拉魯先生的庭院》繪本。 (五)故事結構討論： 1. 在《魯拉魯先生的庭院》故事中，主角是誰呢？還有哪些其他的角色？(主角) 2. 《魯拉魯先生的庭院》故事是發生在哪裡呢？故事中有提到哪些時間呢？(背景) 3. 故事中的魯拉魯先生拿彈弓做什麼？(情節)？ 4. 魯拉魯先生的庭院發生什麼事？(情節)？ 5. 鱷魚請魯拉魯先生做什麼？(情節)？ 6. 故事最後為什麼魯拉魯先生不趕走動物們了呢？(結局) (六)讓幼兒分組合作畫出《魯拉魯先生的庭院》的故事屋內容。</p> <p>106年04月07日</p> <p>(七)幼兒獨力完成《魯拉魯先生的庭院》的故事屋學習單 1. 老師快速再將故事閱讀一次。 2. 讓幼兒獨立繪製《魯拉魯先生的庭院》的故事屋學習單。 ~(休息 10 分鐘)~</p> <p>三、綜合活動： (一)故事重述 配合幼兒自己的《魯拉魯先生的庭院》故事屋學習單，讓幼兒進行重述故事。</p>				<p>能主動表達自己的想法</p> <p>能專心聆聽故事</p> <p>能回答老師的故事結構提問</p> <p>能獨力完成故事屋學習單</p>

附錄七

教室觀察記錄表

觀察時間： 年 月 日	
活動名稱：	觀察者：
活動過程	註記
	

附錄八

家長非正式訪談紀錄表

記錄日期: 年 月 日

幼兒姓名:	受訪者姓名:	與幼兒關係:
-------	--------	--------

		
---	--	--

附錄九 家長同意書

家長同意書

親愛的家長您好:

我是幼兒園的月亮班老師，為了讓孩子除了愛閱讀外，希望可以在繪本的閱讀理解能力上更有成長，所以將挑選學校內的繪本為教材來進行「繪本教學提升幼兒閱讀理解能力之行動研究」，教學日期從 106 年 1 月~106 年 4 月，共實施十二次教學活動。希望透過故事結構分析的閱讀理解教學策略讓幼兒了解繪本中的結構元素，更能掌握故事的內容情節，進而在閱讀理解能力上有所提升。研究中蒐集的相關資料，僅供老師分析資料與改進教學之學術研究用，決不會對外公開，為了貴子弟隱私，研究中資料將以化名取代，並善加保密，保護個人隱私，請家長放心。

誠摯期盼您能同意，感謝您的支持!

敬祝 闔家平安

月亮班 老師 敬上 105.12

家長同意書回條

本人 同意 讓我的孩子_____參與繪本教學提升幼兒閱讀理解能力之行動研究，並同意研究者拍攝教學活動影片及照片，以利教學及研究進行。

本人 不同意

家長(監護人)簽章:_____

中華民國 105 年 12 月 日

附錄十 教學省思表

教學省思

教學日期	年 月 日	繪本名稱	
教學時間	~	填表者	
教學紀錄			
省思內容			

附錄十一 協同教師回饋單

協同教師回饋單

教學者		教學活動名稱	
填表者		教學日期	日 年 月
優點與缺點			