

# 繪本教學融入幼兒園讀寫活動之協同行動研究

\*謝瑩慧<sup>1</sup>、宋媛媛<sup>2</sup>

<sup>1</sup>台中教育大學幼兒教育學系、<sup>2</sup>南投縣國姓鄉長流國小附設幼兒園

\*yhsieh@mail.ntcu.edu.tw

## 摘要

本研究採協同行動研究法，透過繪本教學發展學習活動，以提升幼兒讀寫能力。本研究的參與者為南投縣晴天國小附設幼兒園太陽班的幼兒。在為期三個月的繪本教學研究歷程中，運用觀察、訪談及相關文件蒐集的方式，進行資料分析，作為反省與改進教學之依據。研究發現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，對話閱讀的策略較能引發幼兒討論與思考，增進對繪本的理解。繪本教學搭配延伸活動，能促進幼兒讀寫的學習動機和增加幼兒在學習區時間進行讀寫活動的頻率。繪本延伸活動的深廣度應視幼兒的學習需要設計，延伸活動有不同的方式，教師可以就一個主題，提供相關繪本讓幼兒閱讀；也可以以一本繪本為基礎，發展出一系列與此繪本相關的活動。

**關鍵詞：**讀寫活動、繪本教學、閱讀策略

## A Collaborative Action Research on Integrating Picture Books into Children's Literacy Activities

\*Yinghui Hsieh<sup>1</sup>, Yuan-Yuan Sung<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Department of Early Childhood Education, National Taichung University of Education

<sup>2</sup>The Affiliated Preschool, Nantou Zhangliu Elementary School

## Abstract

This study employs an action research method to promote children's literacy through integrating picture books into literacy activities. The participants of this study are one mix-aged class in the affiliated preschool of Sunny Elementary School. The data of this study were collected through observation, interviews, and document collection. This study shows that when teachers read picture books with children, pointing to the words helps children understand the content better. In addition, the use of a dialogic reading strategy provides children more opportunities for discussion and hence helps children increase their understanding of the reading material. Furthermore, combining picture books with related activities promotes children's interests in reading and writing and increases the frequency of engaging in literacy activities during learning center time. Designing and implementing literacy activities should consider children's ability and interests. Teachers can share books of similar topics with children as well as design a series of learning activities based on one book.

**Keywords :** Literacy Activities, Picture Books Instruction, Reading Strategy

## 壹、前言

幼兒的語文發展是一切學習的基礎(陳淑琴, 2000)。教育部在「全國幼教普查報告」(楊國賜, 2002)中顯示:許多幼兒園過度強調拼音教學及注音符號的書寫練習,將文字抽離生活,而非從實用中學習。依賴坊間教材的幼兒園,不但在教學上不能創新,也無法針對幼兒個別情況進行教學,而自編的語文材料及豐富開放的學習區較能夠符應個別化的學習,幼兒閱讀表現也較佳。林麗卿(2004)表示家長在幼兒語文學習上要求具體成效是多數幼教機構面臨的挑戰。

美國幼教協會(National Association for the Education of Young Children, NAEYC)在「適性發展的教學實務」(developmentally appropriate practice)報告書中對適合幼兒發展的讀寫活動實務說明如下:教導幼兒字母、發音及認字之前,先提供幼兒日常生活閱讀和書寫的機會,當閱讀和書寫是有意義的進行時,幼兒才能學會它(Copple & Bredekamp, 2009)。教育部頒佈的「幼兒園教保活動課程暫行大綱(以下簡稱新課綱)」(2012)提出,喜歡閱讀並展現個人觀點是語文領域的目標,教師應讓閱讀和回應成為一種生活習慣。繪本是幼兒園教師教學時不可或缺的教材,繪本讓幼兒在潛移默化中,增進語文能力,對文字有更多的認識。繪本不僅適合幼兒閱讀,且能有效幫助幼兒聽說讀寫的學習,也因此許多幼教老師經常採用繪本教學(陳淑敏, 2005; 鄧運林, 2011)。另一方面,讓幼兒結合生活經驗進行讀寫的學習,符合讀寫萌發的觀點(李連珠、林惠芬, 2001)。

本研究中陽光國小附設幼兒園的教師多年來為了滿足家長需求,使用坊間教材和紙本讓幼兒認字和練習書寫,極想以發展合宜的方式引導幼兒主動進行有意義的讀寫活動。因此,本研究採協同行動研究法,藉由繪本教學,讓幼兒在學習活動中進行讀寫。本研究的目的為:(一)探究幼兒園繪本教學的教學策略與實施歷程。(二)探討幼兒園教師實施繪本教學對幼兒讀寫能力的影響。最後,(三)藉由探討研究者和幼兒園協同研究教師在繪本教學歷程中的省思與成長,分享在行動研究中獲得的知識。

## 貳、文獻探討

出生至八歲是讀寫能力發展的重要時期(Neuman, Copple, & Bredekamp, 2000)。讀寫萌發觀點認為幼兒是主動的學習者,學習讀和寫是一種認知的過程,在塗鴉、辨認生活環境中的標誌和文字時,幼兒已開始學習讀寫的認知概念,而這些認知概念正是未來讀寫能力發展的基礎。就整體語言發展的過程來看,幼兒先以表情和手勢來溝通,接著進入口語的溝通,同時接受生活中的文字刺激,學習運用文字符號,意識到讀和寫也是溝通的方式(黃瑞琴, 2010)。幼兒在遊戲時所交談的內容、閱讀的資料、書寫的行為,以及和家人老師與同儕間的溝通,都是讀寫經驗的累積。幼兒的語言發展是系統建構知識的過程,教師宜鼓勵幼兒進行有意義的閱讀和書寫(谷瑞勉、王怡靜, 2012; 謝瑩慧、陳燕惠, 2014)。

新課綱(教育部, 2012)鼓勵教師善用文本幫助幼兒語文領域的發展,繪本即為文本的一種。繪本具有兒童性、教育性、藝術性、趣味性及傳達性(林敏宜, 2002)。Beatty(1994)指出繪本有「高接收度」和「吸引注意力」的特質,經常被用來輔助教學。繪本教學並非只是單純為幼兒說故事,教師可運用繪本的特性,配合多元的教學原則和策略,進行教學活動。Merchant與Thomas(1999)提倡的繪本教學強調識字及閱讀理解,運作方式包含討論、統整及延伸活動。教師進行繪本教學時,若能掌握幼兒的閱讀習慣,以幼兒的經驗出發,更能帶領幼兒進入繪本的世界。教師在規劃課程活動時,除了考量幼兒學習需求和興趣,尚須從環境營造、繪本閱讀策略和教學延伸活動三個層面著手,以產生有意義的統整學習(林敏宜, 2002),分述如下:

### 一、環境營造

Otto(2010)認為要增進幼兒讀寫萌發,教室的環境是重要的因素,當教室成為一個有意義的讀寫環境,

幼兒沉浸其中，便能提升讀寫興趣，進而促進語文學習。教師須創造一個資源豐富、能培養閱讀與反應、充滿遊戲和讀寫機會的環境，才能促進幼兒的學習。教室環境品質與文學環境品質密切相關，而文學環境與幼兒的語文表現也有顯著相關（谷瑞勉，2010）。

## 二、繪本閱讀策略

不同發展階段的幼兒，適合的閱讀策略不同（丘愛鈴、丘慶鈴，2007；谷瑞勉，2010；陳淑敏，2005；Freeman & Freeman, 1987），透過教師及幼兒共同閱讀繪本的活動，可以增加教師與幼兒互動的機會，和提供幼兒學習過程所需的協助。幼兒園階段的幼兒適合的繪本共讀模式包含師生共讀以及在家中的親子共讀。在學校情境中實施的師生共讀可包含朗讀，討論，分享閱讀、對話式閱讀、重複閱讀及班級共讀等。對話式閱讀包含 PEER 四個程序。此四程序為激勵(prompt)：鼓勵幼兒表達自己的想法或說出繪本的內容；評估(evaluate)：對幼兒的反應給予回應與評價；擴展(expand)：運用增加訊息或改變措詞的方式擴展幼兒的答案，協助其加深加廣；重複(repeat)：詢問已學會成人擴展的內容（Whitehurst et al., 1994；施淑娟、呂俊宏，2013）。在分享閱讀時可採用的教學原則為：封面預測、導讀、問題討論、重複閱讀和邊念邊指讀（谷瑞勉，2010）。

## 三、教學延伸活動

繪本教學延伸活動有多元的進行方式，除了幫助幼兒加深對繪本的印象，也讓幼兒連結生活和學習的經驗。教師可善用豐富且多元主題的繪本，結合課程，形成跨領域的統整學習，如谷瑞勉（2010）所說的，以文學統整課程。教師可依繪本內容進行各領域的延伸活動，增加學習廣度與深度。可行的延伸活動包含創造性戲劇表演、語文遊戲及藝術創作等（谷瑞勉，2010；盧美貴、郭美雲，2008）。教師也可視需要帶領幼兒查閱訊息類的文本，培養幼兒解決問題的能力。

研究者基於幼兒讀寫萌發的重要性，整理文獻綜合運用多元的繪本教學策略，並參酌新課綱（教育部，2012）語文領域之學習指標設計教學活動，結合行動與研究，改善教學現場不當的讀寫教學，讓幼兒在閱讀和遊戲課程中提升讀寫能力。

## 參、研究設計

### 一、研究方法

本研究採用協同行動研究法。在行動研究中，研究者將行動與研究合而為一，針對教學中的實際問題進行研究，研擬解決問題的策略，並透過執行行動方案，進而評鑑、回饋、修正，以解決實際問題，是一個持續不斷反省的歷程（蔡清田，2000）。本研究源起於台灣中部一所大學的師資培育單位與輔導區內國小的「專業發展學校」計畫。此計畫由大學教授和碩士班的職前教師擔任主要研究者，與現場教師一起執行行動研究或教學實驗，以結合理論與實務和改進教學。研究者與晴天國小附幼的兩位教師討論、分析目前幼兒園實施讀寫課程的困境後，決定以繪本教學融入讀寫活動，並藉由協同合作與對話討論，擬定執行、反省與調整計畫的循環過程中，檢視教學與幼兒學習情形，讓幼兒從繪本教學活動中獲得讀寫經驗。

### 二、資料蒐集與分析

本研究實施於 103 學年度上學期 9 月至 11 月期間，主要運用觀察、訪談和蒐集文件的方式蒐集資料。研究期間持續的以開放、主軸和選擇性編碼的步驟（潘淑滿，2003）分析這些資料，以做為改進行動方案的參考依據。

### (一)觀察

研究者固定每週進行兩次晨間時段的觀察，共計 26 次；此外，每週不定時進入研究場域觀察一次，共計 13 次。觀察的焦點為幼兒間的互動和幼兒在各學習區內進行語文活動的情形。

### (二)訪談

本研究以正式訪談及非正式訪談的方式開啟與協同研究教師的對話。研究者藉由訪談和協同研究教師省思檢討教案、教學流程、師生互動、閱讀策略和幼兒的學習與評量，作為調整教學的參考。在訪談時，研究者和協同研究教師一起「三角檢驗」觀察、訪談和文件資料，並「同儕稽查」對資料的詮釋。

### (三)文件資料

本研究的文件資料為幼兒發展評量、學習單、幼兒作品、活動照片、研究者省思日誌、錄影錄音謄稿、和協同研究教師教學日誌。

## 三、研究參與者與場域

本研究的參與者為南投縣晴天國小附設幼兒園太陽班的教師和幼兒。晴天國小位於南投市鬧區，交通便利資源豐富。太陽班為中大混齡班，有 2 名幼教教師和 24 名幼兒，其中有 6 名中班幼兒及 18 名大班幼兒。

## 四、行動方案

教師須創造一個資源豐富和充滿讀寫機會的環境，才能讓環境、文字與意義互相結合促進幼兒自發性的學習(李連珠、林慧芬, 2001)。觀察到太陽班幼兒不會主動到語文區，研究者在進入場域之初，先整理教室內的故事區，讓它成為舒適的閱讀區，也將園內的圖書室布置成語文區，使成為讀寫的資源中心。繪本教學則由研究者配合課程主題與班級經營的狀況選擇適合幼兒的繪本，共設計七個主要的教學活動。在教學時由身為職前教師研究者擔任主教，兩位幼教教師在旁協助。

綜合繪本教學策略的文獻(陳淑敏, 2005; 鄧運林, 2011; Dickinson & Smith, 1994; Freeman & Freeman, 1987; Palincsar & Brown, 1986)，並參考幼兒園新課綱(教育部, 2012)之學習指標，研究者依據不同類型的繪本，設計教學活動。研究者採用的策略有封面預測、指字導讀、討論、重複閱讀等。封面預測主要是在提升幼兒閱讀動機，猜測故事內容；指字導讀則是以教師為主，一邊指字一邊朗讀，增進幼兒對文字及書本閱讀形式的概念；討論則包含故事內容、書本形式及幼兒自身的想法等，鼓勵幼兒回應文學；重複閱讀則是以幼兒為主，採用齊讀或輪流閱讀的方式進行，加深幼兒對文字的印象，並增進對故事的理解。

## 肆、研究結果與討論

### 一、繪本教學的實施歷程

#### (一)環境營造

幼兒從日常生活中學到的語言知識為讀寫能力的根本(Goodman & Marek, 1986)。研究者於研究期間，營造豐富的語文環境，讓幼兒在日常生活學習。太陽班因空間有限，教室的學習區域只設置了故事區、美勞區和益智區，故事區僅供幼兒閱讀繪本，並無讀寫資源與材料。與協同研究教師討論之後，決定將幼兒園內圖書室的空間佈置成語文區。以下說明教室內的故事區及教室外的圖書室的環境營造。

#### 1. 教室內的故事區

開學初，研究者發現教室中的故事區僅有兩個擺放繪本的櫃子，並無特定的主題。故事區內也沒有

其他的語文材料，如下圖 1。幼兒初期大多只在轉銜時間或放學等待父母接送時到故事區拿書閱讀。

開學一個月後，正值主題轉換時間，協同研究教師變更書櫃擺放方向，換上與主題相關書籍，張貼手指謠海報，加入可操作之語文教具，並在地板鋪上軟墊，增添故事區舒適的氣氛，成功吸引幼兒於角落時間及轉銜時間到故事區閱讀。

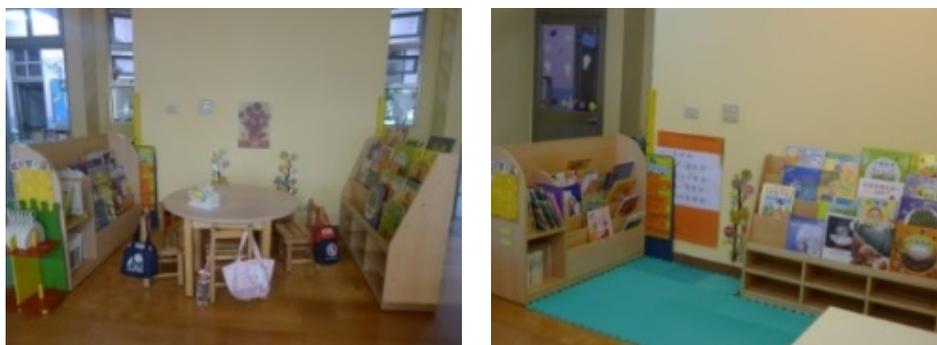


圖 1 教室故事區(左圖為初期;右圖為後期)

## 2. 園內的圖書室

開學初，圖書室僅用來存放幼兒園的書籍，並無特別整理與佈置，如圖 2 左。各班都不會特意安排幼兒到圖書室閱讀。



圖 2 圖書室(左圖為初期;右圖為後期)

在取得學校與協同研究教師的同意後，研究者著手規劃圖書室，將其分為四區：閱讀區、創作區、操作區與說故事區，如圖 2 右。幼兒可在閱讀區安靜閱讀繪本，在創作區選擇喜歡的材料來書寫、創作，在操作區使用語文教具，而故事區則可以讓幼兒或老師進行說故事活動。研究者運用圖和文字的搭配製作各區的標示牌，幫助幼兒做區分 (李連珠、林慧芬，2001)。

努力創造一個氣氛吸引人的讀寫中心，能夠大為提升孩子們對於書籍的興趣。研究者將繪本教學所使用的教具或材料陸續放入圖書室，供幼兒於學習區時間自行探索。

### (二)繪本教學

上學期第一個進行的主題為「常規」，在此主題中共使用三本繪本，《噓，大家安靜!》、《我的朋友》和《從頭動到腳》進行教學活動。開學初期，為了建立班級常規，研究者選擇使用內容包含秩序及幼兒社會互動，形式則著重重複字句，透過指字閱讀與討論的策略，依循新課綱學習指標來設計教學活動。從第五週起，園所轉換主題，進入「ㄅㄆㄇㄏ總動員」，研究者配合主題選擇與車子相關的繪本，包含《前面還有什麼車》、《加油，警車》和《魯拉魯先生的腳踏車》。為了讓學習更具連貫性，研究者選擇較著重情節的繪本，並引導幼兒進行小書的創作，希望有助於幼兒的閱讀行為表現(金幼梅，2012)。由於繪本不再限於重複字句的內容，研究者的教學策略也隨之調整，以對話的方式和幼兒進行討論。

以下依照繪本教學的順序分別敘述教學時使用的閱讀策略、教學歷程及教師省思。

## 1. 繪本《噓，大家安靜!》

表 1 噓，大家安靜

書名	噓，大家安靜!
活動	討論班規和製作大書《太陽班》
活動目標	了解教室中應該遵守的規則
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-1-6-2 知道華文的閱讀方向 語-大-1-6-3 知道華文一字一音的對應關係

### (1)教學策略與歷程

研究者將繪本內容製成投影片，以分享閱讀的形式進行，並運用指讀及討論的策略。研究者先請幼兒觀察繪本封面，和幼兒討論書名、作者和譯者，發現部分大班的幼兒對書本已有初步的概念。

小翰：「書名就是書的名稱。」

小安：「翻譯就是把外國人的字變成台灣的字，這樣才看得懂。」(TO1030909)

閱讀完繪本內容後，研究者先請幼兒回顧繪本的情節。了解請幼兒回憶內容僅是評量而非教學(Pearson, 1983)，研究者接著提出問題並請幼兒思考如果他們是書中的小老鼠，會有什麼感覺。

研究者：「太陽班應該遵守什麼規矩，才會變得更厲害?」

小芊：「要安靜，才能聽到老師的話，不然會吵到嘻嘻班。」

小岑：「如果要講話要先舉手。」

小聖：「要安靜。」

小諺：「在教室不能奔跑。」

小台：「要安靜才聽得到老師講話。」(TO1030909)

### (2)延伸活動

在《噓，大家安靜!》中，研究者將幼兒討論的班規內容記錄列印，並搭配發表幼兒的照片，製作成太陽班的大書，如圖3。

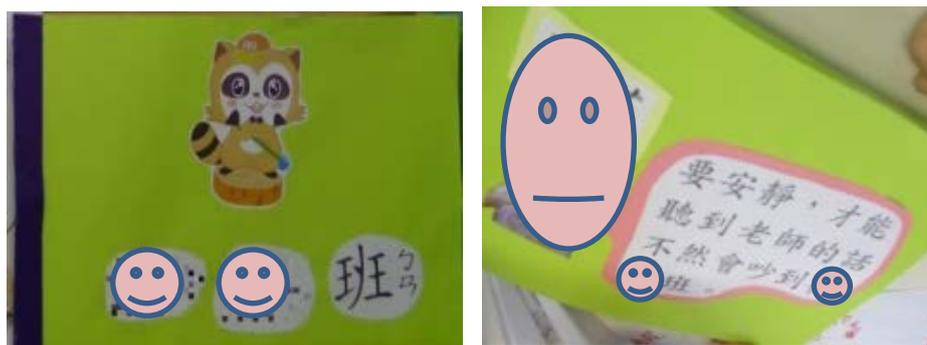


圖 3 大書《太陽班》

幼兒在閱讀大書時，感到新奇有趣，因為書中作者姓名就是自己或熟悉的同伴，所以幼兒更了解書名及作者的概念。書的內容是幼兒說出的想法，主動閱讀此書的幼兒比《噓，大家安靜!》還多。

### (3)省思

陳惠茹、張鑑如(2011)的研究指出，以指讀與文字討論的方式，幼兒會出現較多對文字的自發性討論；方淑貞(2010)認為用手指著書上的字，可以幫助幼兒建立華文閱讀方向的概念。但研究者在此教學過程中觀察發現部分幼兒對於指讀的方式較缺乏耐心，且邊指讀邊討論容易造成秩序混亂。研究者在討論時急

於解釋繪本內容，造成幼兒只能「聽」故事，缺少「對話」。下個教學活動，研究者計畫區分討論跟指讀，先指讀全部內容之後，再與幼兒討論故事內容。

## 2. 繪本《我的朋友》

表 2 我的朋友

書名	我的朋友
活動	分組接力閱讀，學習單「我的朋友」
活動目標	分享喜歡和朋友一起學習的事情
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-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-1-6-2 知道華文的閱讀方向 語-大-1-6-3 知道華文一字一音的對應關係

### (1)教學策略與歷程

研究者和幼兒討論書名和作者，因為有《噓，大家安靜!》的閱讀經驗，幼兒對封面有更多的認識:

小安：「沒有翻譯的人喔?」

研究者：「作者是日本人，寫的是日文，你們覺得需不需要翻譯的人呢?」

小軒：「要，我們看不懂。」

研究者以指字朗讀故事的方式呈現故事內容。《我的朋友》每頁字數不多，都是以「我跟我的朋友\_\_\_\_\_學\_\_\_\_\_」的句型為主，即使看不懂文字的幼兒，也能從觀察圖畫故事內容(鄧運林，2011)。

研究者：「我跟我的朋友...」

幼兒看圖說出：「鱷魚。」

研究者：「我跟我的朋友鱷魚學...」

幼兒觀察圖片回答：「睡覺。」

研究者：「為什麼你們知道牠在睡覺?」

幼兒：「因為牠的眼睛閉起來。」(TO1030916)

閱讀過程中，中班的小涵跟大班的小霈同時發現兔子的「子」是班上某位幼兒名字裡的字。驗證了幼兒的讀寫萌發只要有適當的情境，有可能自然產生(李連珠、林慧芬，2001)。

### (2)延伸活動

研究者設計《我的朋友》學習單讓幼兒從繪本的內容，延伸到自我經驗。研究者先與幼兒討論「你的朋友是誰?」和「你跟朋友學了什麼事?」，再請幼兒畫自己的朋友以及和朋友學習的事情。從幼兒學習單的內容可以發現部分幼兒有自己獨特的想法，且使用文字、圖畫和符號等不同的表徵方式，如圖 4。



圖 4 學習單《我的朋友》

### (3)省思

本教學活動中研究者將指讀與討論分開，先指讀整本繪本，再進行內容的討論。研究者的省思如下：

a. 先指讀再討論易忽略幼兒發表的意願

先指讀全部內容後再討論的方式，雖然秩序較不凌亂，但幼兒在指讀時仍會不自覺地發表想法，若研究者為顧及指讀的流暢性，則必須阻止幼兒，易忽略幼兒過程中發表的意願。

#### b. 重複閱讀時要變化閱讀方式

使用多元的策略進行重複閱讀可以維持幼兒閱讀興趣。因此，綜合前兩個教學活動的經驗，下個教學活動研究者將採用每一頁先指讀後討論的方式進行。洪蘭 (2013)認為孩子重複閱讀可重新修補自己的知識架構，雖然聽到的內容相同，但獲得的經驗不同，產生的感覺和意義和之前的不一樣。在混齡班中由於幼兒個別差異大，部分程度較好的幼兒閱讀重複字句的繪本時，容易感到沒有挑戰性與樂趣，因此在重複閱讀時變化閱讀的方式，會帶給幼兒不同的體驗與感受。

#### c. 延伸活動要有充足時間

研究者發現繪本教學後的延伸活動能激發幼兒興趣，並引發幼兒進行讀寫 (谷瑞勉、王怡靜, 2012)。為了讓活動更完整，應放慢教學的步調，讓幼兒有更多發揮的空間和時間。

### 3. 繪本《從頭動到腳》

表 3 從頭動到腳

書名	從頭動到腳
活動	轉盤遊戲、瓦楞紙姓名拼貼、骨牌遊戲
活動目標	認識自己的姓名，並思考自己喜歡做的事
學習指標	語-大-1-6-3 知道華文一字一音的對應關係 語-大-1-7-1 從生活環境中認出常見的文字 語-大-2-4-1 看圖片或圖畫書敘說有主題的故事

#### (1) 教學策略與歷程

從封面開始，帶著幼兒認識書名、作者和譯者。當研究者說：「翻譯是林良。」(TO1030923)小軒發現：「是林小慈的林。」(TO1030923)。說到驢子時，小蓁說：「黃子 X 的『子』耶！」(TO1030923)。研究者發現幼兒開始主動發現文字之間的關係，尤其跟自己經驗有關的字，例如姓名。協同研究教師的教學日誌也記錄「最近孩子開始會發現有一些字長的很像，像是『蹠』和『踩』，展現出對文字的觀察與覺知。」(RD1030923)

探討完封面後，進入故事內容，研究者採用逐頁先指讀後討論的方式進行，由於繪本的內容皆是「我是...我會...」的句型，多數幼兒討論自身經驗時皆仿照繪本的句型回答：

小安：「我是陳小安，我會跑步。」

小涵：「我是黃小涵，我會變身。」

小庭：「我是黃小庭，我會收玩具。」(TO1030923)

#### (2) 延伸活動

在繪本討論過程中，幼兒分享自己的興趣、和日常生活中會做的事，研究者請幼兒把分享的內容畫下來，貼在研究者準備的轉盤上，幼兒透過轉到圖，發揮想像力看圖並敘說，如圖 5。



圖 5 轉盤遊戲及姓名拼貼

製作轉盤遊戲時，研究者讓幼兒找到自己的名字貼上畫好的圖，發現仍有幾位幼兒不認得自己的名字。從轉盤遊戲中也發現，幼兒會把「賴X彥」和「陳彥X」兩人的名字混淆，小諺和小軒說：「他們的『

彥』長一樣。」(TO1030925)研究者決定選用瓦楞紙為素材，將藝術與語文結合，藉由幼兒動手做，增加觸覺經驗，並讓幼兒更進一步的觀察自己名字的組成。

拼貼作品完成之後，研究者邀請幼兒輪流分享，分享過程可以觀察幼兒的表達能力及基本文字概念，例如小芄分享時，小軒說：「小芄的『芄』【ㄇㄨㄥˊ】跟媛媛老師的『媛』【ㄩㄢˊ】一樣。」(TO1031002)研究者：「真的嗎？有一樣嗎？」(TO1031002)小軒：「那寫出來讓我們看看有沒有一樣。」(TO1031002)從對話中可以發現，小軒已具備不同字有相同發音的概念。

### (3)省思

#### a.幼兒會主動詢問教師書名

研究者在繪本閱讀一開始帶著幼兒認識書名、作者和譯者，例如發現幼兒在角落時間拿起繪本時，不會像以前急著翻開，而是先觀察封面，看不懂書名時，會問研究者或協同研究教師：「書名是什麼？」(BO1030930)。例如，研究者指著字念給小麟聽：「好忙的蜘蛛。」(BO1030930)小麟也自己指著書名念了一次。讀寫能力應為幼兒內在需要而引發讀寫的動力，在真實生活情境中逐漸發展，且從與社會互動的過程，尋求文字使用的意義(Taylor, 1983)。

#### b.指讀因幼兒發展的差異，效果有限

前三本繪本皆是重複字句的書，故研究者使用指讀與討論的策略，研究者發現此策略的優點是幼兒知道書的封面有書名、作者和譯者，如同陳惠茹、張鑑如(2011)的研究，可以讓幼兒練習一字一音和華文由左到右閱讀方向的概念。但研究者遇到的問題是幼兒跟著指字的頻率不高，導致部分幼兒容易失去注意力。下一本繪本不再是重覆句的內容，研究者的教學策略將以對話的方式和幼兒進行討論。

### 4. 繪本《前面還有什麼車》

表 4 面還有什麼車

書名	前面還有什麼車?
活動	團體小書創作
活動目標	認識各式各樣的車子並創造自己的車子
學習指標	語-大-1-4-2 知道能使用圖像記錄與說明 語-大-1-7-2 知道能使用文字記錄與說明 語-大-2-7-2 創作圖畫書

#### (1)教學策略與歷程

研究者以對話方式與幼兒共讀，對話式閱讀強調成人與幼兒互動與討論的過程從封面開始，研究者帶著幼兒認識書名、作者和譯者，並透過封面的圖案預測內容。打開繪本，一輛輛顏色、外型和功能大不相同的車子印入眼簾，研究者將書中內容與幼兒生活經驗連結，透過提問和回應，幫助幼兒了解繪本內容 (Dickson & Smith, 1994)。幼兒的討論過程中透露的不只是對車子的認識，更包含了幼兒的語文經驗和生活經驗，例如討論救護車時：

小軒：「這一台是救護車，因為它是白色。」

小霏：「不是，是因為有那個...(手劃十字的圖案)。」

小諺：「十字型。」(TO1031014)

小蓁透過計程車車頂的 TAXI 字樣，認出計程車，小蓁：「那個是計程車，爸爸說上面有這個警告【指黃色牌子】就是計程車。」(TO1031014) 幼兒會從符號發現線索，並了解其代表的意義 (Taylor, 1983)。

#### (2)延伸活動

繪本中許多具有創意的車子，如高跟鞋車、漢堡車和毛毛蟲車等，可引發幼兒創造屬於自己車子的渴望。研究者鼓勵幼兒創作一台車，並將所有幼兒畫的車製作成一本大書《前面還有什麼車》。幼兒為自己創造的車子命名，畫圖加上文字，透過實際活動，了解文字與圖像皆為表達的工具，大書內容如圖 6。



圖 6 個人小書創作

從圖 6 中可以發現，畫漢堡車的小麟在仿寫車子名字時，只寫了漢堡兩個字的注音，並自己決定畫一台迷你漢堡車代表「車」這個字。小麟驗證幼兒在學習閱讀和寫字的過程中，像他們學習說話一樣，是主動的參與者和建構者(黃瑞琴，2010)。

### (3)省思

#### a.對話式閱讀能引發幼兒討論，但須留意秩序

對話式閱讀是幼兒口語參與最高程度的一種方式，比研究者最初使用的指讀策略，更能引發幼兒討論故事中的角色與事件和預測故事的發展。但是，對話式閱讀鼓勵幼兒發表想法，所需的時間相對較長，且秩序易陷入混亂，班級幼兒人數眾多，研究者難顧及每位幼兒是否都有參與發表。研究者試圖放慢閱讀速度，提供更充足的時間讓幼兒回應與討論，並請協同研究教師協助經營班級秩序。協同研究教師認為幼兒能從討論中學習等待與輪流。

#### b.延伸活動從團體創作調整為小組創作

延伸活動的部分，每位幼兒皆能創作自己的車子，但並非每位幼兒皆能獨自完成仿寫。下個活動，研究者會以小組的方式進行繪本創作，讓幼兒可以在小組中自由選擇想工作的內容。

## 5. 繪本《加油!警車》

表 5 加油!警車

書名	加油!警車
活動	小組小書創作
活動目標	了解警察的任務，並懂得感謝警察
學習指標	語-大-1-4-2 知道能使用圖像記錄與說明 語-大-1-7-2 知道能使用文字記錄與說明 語-大-2-7-2 創作圖畫書

### (1)教學策略與歷程

從封面開始，研究者帶著幼兒認識書名、作者和譯者，小翰指著警車上的字念：「東方警察。」(TO1031021)，展現出辨識文字的能力。閱讀過程中，研究者運用對話閱讀 Expand(擴展)策略，藉由增加資訊或改變用詞的方式來擴展幼兒的回答(施淑娟、呂俊宏，2013)。

研究者：「警察從停車場出來，他們要到市區去...?」

小仁：「巡邏。」

小軒：「去看看有沒有小偷跟壞人。」(TO1031021)

此外，研究者會請幼兒觀察圖片並猜猜警察有什麼任務，孩子不僅會看圖說故事，也能從討論中歸納出交通規則：

研究者：「警察要進行第二個任務了，你們看看發生什麼事?」

小仁：「他從斑馬線過去，那個車子會撞到小男孩。」

研究者：「很有可能，而且妳們有發現現在是什麼燈嗎?」

小朋友：「紅燈。」

小鈞：「紅燈不能過馬路。」(TO1031021)

讀完繪本後，研究者除了帶幼兒回想警察做了哪些工作之外，也讓幼兒思考書名的由來：

研究者：「為什麼這本書叫加油警車呢？」

小岑：「因為警車幫忙很多人。」

小鈞：「因為小偷偷了人家的珠寶，警察加速，很快，然後抓壞人很累。」(TO1031021)

## (2) 延伸活動

幼兒在學習區時間經常會拿上個教學活動共同創作的大書閱讀。有了上次創作的經驗，這次幼兒對警車有高度興趣，也想再創作一本書。小謙說：「我們可以做警察車的書，去圖書室可以看。」(BO1031021) 研究者考量在上個教學活動中發現幼兒讀寫能力的差異與興趣，於是這次延伸活動採用異質性分組的方式進行，四個小朋友一組，互相討論分工合作，每人畫一頁，再合併成一本小書。研究者和幼兒一起討論封面、內容等，並用投票的方式決定書名。作品如圖7。



圖7 小組小書創作

## (3) 省思

### a. 對話式閱讀能促進幼兒思考

對話式閱讀其中一個技巧是擴展，老師說一個未完成的語句，讓幼兒接續，如此一來便能幫助幼兒說出較完整的語句，對其閱讀能力也有所助益。研究者發現當幼兒的分享不完整，其他的幼兒也會互相幫忙，說出較適當且完整的句子，例如小軒說「警察提醒人家去捷運...」(TO1031021)，小麟接著說「的路」(TO1031021)。對話式閱讀著重幼兒的發表與討論，促進孩子聽跟說的能力，孩子必須聽懂老師的問題，然後試著將想法說出來，因為聽說的能力跟讀寫的能力息息相關(謝瑩慧、陳燕惠，2014)，若能將對話式閱讀及前三個教學活動的分享閱讀指字策略結合，或許對幼兒更有幫助。

### b. 分組創作小書需有充分的引導，不易顧及語文能力較弱的幼兒

研究者省思認為分組創作小書可以結合同儕間的合作，讓能力足夠的幼兒鷹架較沒有想法的幼兒。創作小書固然是一個學習的好機會，但應有更充分的引導與討論，且適時運用同儕合作的方式，才能達到教學目標。

## 6. 繪本《魯拉魯先生的腳踏車》

表6 魯拉魯先生的腳踏車

書名	魯拉魯先生的腳踏車
活動	個人小書創作
活動目標	製作四頁小書
學習指標	語-中-2-7-1 編創情節連貫的故事 語-大-1-4-2 知道能使用圖像記錄與說明 語-大-1-7-2 知道能使用文字記錄與說明 語-大-2-7-2 創作圖畫書

### (1) 教學策略與歷程

研究者帶著幼兒唸讀書名、作者和譯者，請幼兒觀察封面，引導幼兒預測故事內容。《魯拉魯先生的腳踏車》的圖畫生動且豐富，大多數幼兒能從圖畫理解故事內容，展現出理解圖像符號的能力：

研究者：「魯拉魯先生載一大群動物騎山坡，你看魯拉魯先生……?」

小鈞：「很累、更累。」

小軒：「苦瓜臉。」

小翰：「生氣臉。」

小軒：「因為他的臉這樣【學魯拉魯先生的表情】。」

研究者：「對，你看他頭上那是什麼?」

小軒：「冒煙，因為他很熱。」(TO1031028)

幼兒根據自己的經驗發表想法，而共讀的益處就是教師與幼兒可以統整經驗，共同建構新的經驗(陳淑敏，2005)：

研究者：「魯拉魯先生終於到達目的地了，那他在做什麼?」

小朋友：「野餐。」

小軒：「但是公園又沒有海?【指書中藍色的小河】」

研究者：「這個是海嗎?這好像比較小。」

小翰：「那是水啦!」

研究者：「可能是一條……」

小朋友：「河。」(TO1031028)

## (2) 延伸活動

根據上個教學活動的經驗，本次延伸活動調整為個人小書創作。研究者從繪本內容引導到幼兒的個別經驗，讓幼兒畫出想騎腳踏車去的地方，作為一本書，書名為「ooo的腳踏車」，目的是希望孩子可以學習用紙折成四頁書，並創作小書。孩子用圖記錄，老師協助記錄幼兒口述的內容。幼兒個人小書作品如下圖8。



圖8 個人小書創作

## (3) 省思

### a. 對話式閱讀不易執行於幼兒人數多的班級

在討論故事過程中，研究者會反覆使用對話式閱讀的 PEER 四個程序，幼兒在研究者的引導下，可以發表更完整的想法，且內容也能更清楚的表達。但是，由於班級人數眾多，研究者沒有辦法跟每個孩子充分對話，或許這就是為什麼對話式閱讀多被用來作為親子共讀的策略(Whitehurst et al., 1994)，因為教室中若要顧及秩序或發言的公平性，確實不易執行。

### b. 教師應提供幼兒接觸讀寫活動的機會

因為小書的書名較長，研究者事先印好「的腳踏車」四個字，名字則讓孩子自行練習，孩子可以選擇蓋印章或仿寫，而多數孩子選擇看著姓名貼仿寫。研究者發現以前較少主動嘗試仿寫的孩子，在這次的小書創作，不但自己仿寫，且進步許多，像小麟在《從頭動到腳》的教學活動時，還不認得自己的名字，現在小麟不但認得自己的名字，也選擇要仿寫名字，仿寫時小麟說：「我的麟很難」(TO1031029)，但他仍堅持要自己寫。研究者認為只要提供大量的機會讓幼兒選擇，幼兒讀寫萌發的行為就會自然出現。幼兒的讀寫能力獲得，需經由有意義和有功能的情境(黃瑞琴，2010)。

## 7. 繪本《永遠吃不飽的貓》

表 7 永遠吃不飽的貓

書名	永遠吃不飽的貓
活動	創造性戲劇
活動目標	能理解故事脈絡，並嘗試故事的改編
學習指標	語-大-2-3-1 建構包含事件開端、過程、結局與個人觀點的經驗敘說 語-大-2-6-1 說出、畫出或演出敘事文本的不同結局 語-大-2-7-1 在扮演情境中依據角色的特質說話與互動

## (1)教學策略與歷程

本次運用三週的時間進行一本繪本的教學活動，教學歷程分為繪本閱讀與討論、教師戲劇演出、幼兒戲劇演出、改編故事的開端與過程、分組改編故事結局和幼兒創造性戲劇演出。

研究者帶著幼兒唸讀書名、作者和譯者，幼兒展現出對文字的敏感度，將看到的文字跟日常生活常見的文字做連結，討論如下：

研究者：「翻譯是林真美。」

小霏：「好像林小慈的林。」

小翰：「真是『真』的『真』。」(TO1031111)

研究者開始唸讀故事，由於情節是由句子重複堆疊，幼兒聆聽和掌握此結構後便陸續跟著唸讀，且帶著戲劇的表情和聲音。幼兒觀察到圖的細節，例如小軒發現貓變得愈來愈胖，原因是牠吃了很多。幼兒從圖像符號理解故事所要傳達的意義，提到幼兒喜歡聽故事，享受發現圖像細節的驚喜，這些探索語文的過程，是一種社會溝通系統（教育部，2012; Dickson & Smith, 1994）。

研究者與協同研究教師討論之後，決定教師合作以戲劇的方式。幫助幼兒更進一步的理解故事內容，並建立幼兒初步的戲劇表演概念。戲劇結束後的討論，有部分幼兒表示也想要嘗試演出，因此，接下來讓幼兒用戲劇扮演的的方式再一次回顧繪本。

幼兒戲劇的演出讓研究者觀察到同儕間的互助，例如練習時小諺記不住的台詞，其他幼兒在一旁用動作或小聲地提醒小諺，或者當有幼兒忘記輪到自己的角色說話時，其他幼兒會幫忙提醒。創造性戲劇提供幼兒全方位學習與成長的機會，幼兒加入團體，學習信賴自己與同伴，並共同解決面臨的困境(林玫君，2005)。

研究者透過繪本閱讀討論、教師戲劇演出及幼兒戲劇演出三個方式讓幼兒理解《永遠吃不飽的貓》的故事內容，接下來研究者引導改編幼兒故事。在進行改編前，研究者帶幼兒認識主角和情節，與幼兒討論故事的開始、過程和結局，並引導幼兒從這三方面嘗試改編故事。改編故事的開始和過程是採用團體討論的方式進行。結局的部分則使用分組的方式進行討論，期待有不同的結局產生。

研究者已開放的問題引導幼兒從相反的角度重新思考 (Whitehurst et al., 1994)，「本來什麼都吃的卡滋拉【吃不飽的貓】變得什麼都不吃？」讓幼兒思考「卡滋拉可能有什麼行為與感覺？」並思考「什麼都不吃的情況下，最後可能發生什麼事？」討論如下：

研究者：「如果卡滋拉是一隻挑食的貓，主人拿給牠食物，牠可能會怎麼做？」

小蓁：「牠會不吃。」

小翰：「不吃啦!【台語】」

小台：「牠會把它推開。」

小軒：「全部故事裡的東西都不要吃。」

小軒：「牠不吃就會轉頭過去。」

研究者：「如果牠什麼都不吃，會怎麼樣呢？」

小仁：「肚子餓。」

小麟：「生病。」

小安：「死掉。」(TO1031120)

研究者將幼兒提出的想法，加上情境與旁白，製作成投影片，讓幼兒能了解新故事的發展，最後討論結局。聽完改編版的故事後，幼兒跟研究者分享感覺，展現個人觀點：

小允：「我比較喜歡吃不飽的貓，因為我覺得它要爆炸。」

小聖：「我比較喜歡不想吃的貓，因為我不想牠被主人送走。」(TO1031125)

研究者將全班分成三組，一個老師帶一組，討論如何幫助男主人和女主人，讓他們不要把卡滋拉送給別人，這樣卡滋拉才能放心的吃東西。第一組為了讓卡滋拉吃東西，特別帶了牠最喜歡的食物，並且告訴卡滋拉他們會努力賣魚賺錢，不會再把牠送給別人。第二組決定自己開農場養動物和種蔬果，就可以有吃不完的食物了。第三組想把卡滋拉丟進垃圾桶，不帶回家養了。幼兒將討論的結局記錄在圖畫紙上，如圖9，左圖為第一組，右圖為第二組。

三組幼兒分別創造出三種不同的結局，並在最後一次教學活動中，演出自創的結局。第三組一開始想把卡滋拉丟進垃圾桶，但在演戲過程中，飾演女主人的小聖不忍心，當下決定到醫院探望卡滋拉，並且說要去上班賺錢買食物給卡滋拉。雖然第三組起初是負向的作法，但在戲劇的情境下以及孩子本身的憐憫心，扭轉結局，顯示出幼兒對故事與角色的理解與回應。



圖9 故事結局討論紀錄

《永遠吃不飽的貓》共進行了六次活動，多次的閱讀和重新建構改編故事，讓幼兒對書中內容有不同程度的感受，也能創造出不同的結局，如同協同研究教師所言「戲劇發展的深淺度，可以觀察到孩子融入課程與不同想法。」「孩子熟悉繪本內容，平時的交談多了起來，且更能理解書裡的情緒及傳達的意思，最後改編結局的討論，可以清楚了解到孩子是能掌握故事的情節發展，而創造出不同的結局。」(TI1031127)

## (2)省思

### a. 教師協同合作能豐富教學

從《永遠吃不飽的貓》延伸出的創造性戲劇活動，是由四位老師共同討論、合作演出及帶領幼兒分組討論，不僅活動深受幼兒喜愛，學習內容也更加多元，由此可知，教師間協同合作不僅促進教師之間的交流，更能創造豐富的學習環境與機會。

### b. 繪本能提供幼兒發現與解決問題的機會

創造性戲劇是一種即興自發、以過程為主的教室活動，讓幼兒運用「假裝」的遊戲本能去想像與體驗。在團體互動中，參與者必須去面對、探索並解決故事人物或自己面臨的問題與情境(林玫君, 2005)。閱讀《永遠吃不飽的貓》這本繪本時，幼兒自發性扮演貓的角色，運用肢體與聲音表現出戲劇效果，也因此發展出戲劇延伸活動。在戲劇內容方面，研究者創造問題情境供幼兒討論，透過小組的討論，幼兒共同建構出解決問題的方法。

## 二、繪本教學對幼兒讀寫能力的影響

以下從環境營造、繪本閱讀討論及延伸活動，討論對幼兒讀寫能力的影響。

### (一)環境營造

一個氣氛吸引人的讀寫中心，能夠大為提升孩子們對於書籍的興趣(李連珠、林慧芬，2001)。除開學初改善教室內的圖書區外，研究者將繪本教學所使用的教具或材料陸續放入圖書室，供幼兒自行探索與學習。研究者發現：

#### 1. 幼兒到閱讀區的人數增加

研究者觀察幼兒研究初期至研究後期的閱讀狀況，發現主動到閱讀區閱讀的幼兒變多，且閱讀的次數增加，觀察記錄提到：「小麟起初較少主動拿書閱讀，但近來發現小麟開始會在閱讀區閱讀自己有興趣的書或老師上課講過的繪本，閱讀次數增加許多」(BO1031014)。在閱讀區中，幼兒最常閱讀的繪本是師生共同製作的大書《太陽班》及《前面還有什麼車》，其次是研究者於課堂活動中唸讀的繪本，例如《我的朋友》或《永遠吃不飽的貓》。

#### 2. 幼兒聽說故事的興趣提升

幼兒喜歡聽故事，也喜歡說故事。在圖書室的說故事區中，幼兒除了會主動邀請老師念故事給大家聽，也會自願念故事給大家聽，從聽故事跟說故事的過程中，培養出濃厚的閱讀興趣。這種行為從學校延伸到家中，小庭媽媽表示「最近都會自己去拿故事書來看，很喜歡看書耶，還說要念給妹妹聽」(TI1031106)。

#### 3. 幼兒從遊戲中獲得讀寫活動的樂趣

研究者於學習區中，提供繪本教學活動的延伸教具和與主題相關的教具供幼兒操作，包含兒歌板、交通號誌九宮格、骨牌、記憶翻翻樂及轉盤遊戲等。幼兒可以從遊戲中認識常見符號，並透過實際操作增添讀寫活動的樂趣。



圖 10 操作區和創作區

#### 4. 幼兒運用多元的讀寫材料展現讀寫萌發的行為

創作區的小白板相當受幼兒的喜愛，幼兒喜歡在小白板上塗塗寫寫，例如「小千在小白板上畫圖並寫自己的名字」(BO1031022)「小嘉看著研究者製作的掛牌仿寫『創作區』三個字」(BO1031028)。此外，印章也是幼兒喜歡的教具之一，例如「小岑、小軒、小台和小謙到作區蓋印章，一起蓋出阿拉伯數字 1 到 10」(BO1031002)。

### (二)繪本閱讀與討論的策略

從繪本閱讀與討論的歷程中，歸納出將讀寫活動融入繪本教學，對幼兒讀寫能力的影響如下：

#### 1. 將書本內容放大較能引發幼兒的閱讀興趣

研究者與幼兒進行繪本閱讀時，大多會結合多媒體的方式呈現，但在第五個教學活動時，因繪本有許多跨頁圖片，投影片會切斷頁面，因此研究者直接手拿繪本說故事。幼兒反應書太小，坐後面的孩子看不到，研究者感受到如彭真儀(2002)和 Whitehurst et al.(1994)的研究中所顯示的在分享閱讀時將書本放大，幼兒可以發現書中的細節、觀察圖像符號代表的意義及跟著唸讀故事，因而更融入於繪本中。

## 2. 有順序的閱讀模式培養幼兒書本概念

研究者與幼兒共讀繪本時，皆會介紹書名、作者和譯者，進而預測封面，再敘說故事內容。這樣的模式建立幼兒書本的概念，起初，幼兒拿到書常常立刻翻到內頁，有時是沒有順序的翻著，有時是選擇喜歡的圖案，享受翻書與看圖的樂趣。漸漸的，研究者漸漸發現幼兒開始會先念書名、作者和譯者，遇到不會唸的地方主動請教老師。然後，幼兒看看繪本封面，再慢慢地打開書本，一頁一頁的欣賞。教師透過共讀教導，可以增進幼兒對書本完整的概念和詮釋書本內容的能力(Van Kleeck, 2003)。

## 3. 指讀會受限於幼兒發展的差異，對話式閱讀能引發幼兒討論

在繪本教學初期，研究者選擇重複字句的繪本並使用指讀的策略，發現語文發展上較落後的幼兒，大多數是安靜的聽或機械式的複誦，並沒有產生連結，也不清楚研究者念到繪本的哪個部分，指讀策略的使用因幼兒發展的差異受到限制。繪本教學中期，研究者選擇有情節的繪本，採取對話的策略，引導幼兒討論，發現平常較少回應的幼兒，開始思考並提出想法，尤其研究參與者為混齡班，不同年紀的幼兒想法不同，激發出更具創意與樂趣的閱讀氛圍，故事在熱烈的師生對話中，更顯精彩。

## 4. 富變化性的重複閱讀能增進幼兒的閱讀動機

重複閱讀和幼兒的語文能力息息相關，對幼兒而言是相當重要且有所助益的策略。利用重複閱讀，增加幼兒對繪本的熟悉度，提供幼兒學習字詞的機會，進而漸漸達到閱讀的目的，也符合「從閱讀中學習閱讀」的概念(吳敏而, 2009; 林文韻, 2006)。但研究者發現，若單純重複的唸讀，幼兒興趣無法維持。研究者推測影響此情況的原因有二，繪本的選擇及策略的變化。就繪本的選擇而言，當幼兒選擇自己喜歡的書時，會一而再再而三的翻閱，但繪本教學活動中，使用的繪本為研究者所選，較難真正掌握幼兒的興趣。就策略的變化而言，適度變化閱讀的方式，例如分組接力、幼兒說故事或戲劇扮演等方式，幼兒不僅能熟悉故事內容，也能提升閱讀興趣。

### (三) 延伸活動

研究者在繪本教學之後的延伸活動，讓幼兒在實際生活中應用讀寫能力，並以不同的表徵回應繪本，和表達個人的觀點。在本文前一節有關七個繪本教學策略與歷程的脈絡中，已呈現多個幼兒進行讀寫的實例，例如圖 6 個人小書創作、圖 7 小組小書創作和《魯拉魯先生的腳踏車》繪本教學中幼兒經由圖像解讀故事內容的對話。以下以大班的「小麟」為例，進一步說明對幼兒讀寫能力之影響：

#### 1. 在語文遊戲方面

研究者運用學習單或小遊戲等活動，結合繪本教學與讀寫活動。一開始不認得自己名字的小麟，到第三個教學活動時，已能從轉盤遊戲中找到自己的名字。

#### 2. 在圖畫書創作方面

研究者帶領幼兒從團體大書創作、小組小書創作至個人小書創作的過程中，看見幼兒自發性的讀寫行為。小麟在團體大書創作時，創作了「漢堡車」，其中「漢堡」二字小麟選擇用注音表示，後來雖然有詢問研究者「車」字的寫法，但小麟表示「那個字很難寫」(TO1031016)，仍選擇用圖案表示。小組小書創作時，小麟也因為沒有意願寫封面的書名，而選擇了畫小書內容。但到了個人小書創作時，小麟首度嘗試寫自己的名字，即使他告訴研究者「我的麟很難寫」(TO1031029)，但他仍堅持寫國字，圖 11。

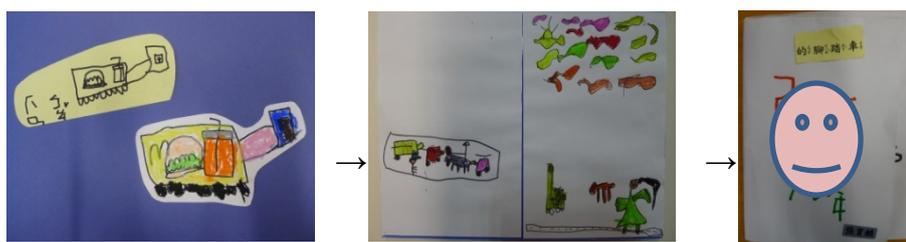


圖 11 小麟讀寫作品

### 3. 在創造性戲劇方面

研究者透過創造性戲劇帶領幼兒進入更深層的閱讀，讓幼兒以肢體、聲音、動作詮釋故事內容。小麟在前幾本繪本教學活動中，多半是安靜的聽故事，少發言少提問，研究者無法了解小麟是否理解故事內容。但在最後一個繪本《永遠吃不飽的貓》教學活動中，透過演出和討論，研究者聽見了小麟的想法，「可以賣魚賺錢」「怎麼獲得食物」、「生病」「不吃東西」、「因為他把全部的東西都吃掉了。」(TO1031127)

## 三、研究者的省思與成長

研究者在執行此行動研究的過程中持續與協同研究教師討論，反省、修正計畫，遭遇的問題和省思成長如下：

### (一)環境營造

研究者在繪本教學活動期間，除了協助佈置研究班級裡的故事區之外，也營造圖書室的語文環境，隨著主題與繪本內容，調整語文環境。研究者的反思為：

#### 1. 提供充足的學習區時間

太陽班開放學習區的時間為早上來園、午飯後及放學等待父母接送時，開放的時段幼兒並無法全部參與，例如晚到校的幼兒、吃飯較慢的幼兒及收拾動作較慢的幼兒較難有進入圖書室的機會。若能於主題時間之後的時間開放角落，幼兒在無其他工作的干擾下，有較充足的時間在學習區探索。此外，若故事區和語文區能結合，幼兒便能隨時運用學習區資源，較不會限制幼兒使用的時機。提供幼兒充足的學習區時間，幼兒才有機會從事自發性的探索。

#### 2. 提供豐富的語文學習材料

圖書室為研究者逐步規劃與佈置而完成，是一個從無到有的過程，需要相當多的新資源，但礙於園內資源有限，無法在圖書室中提供足夠的數量讓幼兒使用。提供豐富的語文材料，讓幼兒在有意義的情境中自主學習，是營造環境時首要的考量。

### (二)繪本閱讀與討論

#### 1. 選擇合宜的繪本

研究者選擇繪本時，會考量園所主題及繪本類型，並隨著幼兒的學習情況做調整。研究者發現重複字句的繪本適合所有的幼兒學習，尤其對語文能力仍有較大進步空間的幼兒。但重複字句的繪本對程度較好的幼兒，因過於簡單，挑戰性不足而失去興趣。研究者以幼兒學習和反應做為改進的依據，在七個教學活動中共使用過重複字句、有情節及累進內容的繪本，發現累進內容的繪本因有預測性和重複性，相當適合混齡班的幼兒學習，不同年紀與不同發展層次的幼兒對此類型的繪本接受度均高。因此，繪本的選擇是影響幼兒學習的重要因素。

#### 2. 妥善運用多媒體提升教學效果

研究者多半使用投影片進行閱讀，發現驗證 Whitehurst et al.(1994)的觀點，當幼兒能仔細觀察圖畫，更能將文字與圖畫搭配，跟著研究者共讀，這是手持繪本閱讀較難做到的。研究者認為若教師於轉銜時間或午睡時間唸故事給幼兒聽，可採用手持繪本策略，但若希望培養幼兒書本概念、一字一音及華文閱讀方向等，則可結合多媒體，以達到事半功倍的效果。

#### 3. 教學策略應配合幼兒的發展與需求

進行繪本教學過程中，研究者隨著繪本的性質與幼兒學習狀況，持續調整教學策略。研究者發現重複字句的繪本適合運用指讀策略，帶領幼兒將手指和眼睛視線專注於重複的字句上，能提升幼兒對文字的敏感度及培養一字一音的概念，驗證研究發現帶領幼兒以「指讀及命名」的方式進行閱讀活動比「純粹唸讀」的方式能增加幼兒注視文字的時間；甚至在文字識別測驗中，指讀及命名的閱讀方式比純粹唸

讀的幼兒有較好的表現(陳蕙如, 張鑑如, 2011; Evans, Williamson & Pursoo, 2008)。但研究者發現指讀策略對語文能力仍有較大進步空間的幼兒而言, 一次指著一個字唸相當有難度, 需要經過長時間培。對程度較好的幼兒, 雖然能流暢的指讀, 但容易失去閱讀的樂趣, 故研究者改採對話的策略, 嘗試兼顧幼兒興趣與學習目標, 針對此點, 協同研究教師的回饋為「我發現妳會問他們【幼兒】問題, 不再侷限在指字, 所以小孩更融入繪本內容了」(TI1031106)。

綜觀整個教學活動, 研究者認為教學時不需要固定某個教學策略, 尤其太陽班為混齡班, 幼兒程度發展層次不相同, 能綜合運用適合幼兒學習的策略, 即是最佳的策略。

#### 4. 建立幼兒間同儕合作的精神

太陽班為中大混齡班, 中班及大班的幼兒語文程度有所差異。在成人或有能力的同儕給予鷹架的情形下, 幼兒可以有較佳的表現。因此閱讀繪本時, 研究者運用同儕合作的方式, 讓大班的幼兒帶領中班的幼兒閱讀。關懷合作的能力是幼兒須具備能力, 幼兒從合作中遇到問題, 進而學習解決問題, 並發展出理解他人需求及表現關懷的行為。

### (三) 延伸活動

#### 1. 提供充足的延伸活動時間

延伸活動主要是用不同的方式延伸繪本的學習, 但由於時間不足, 所以只有部分幼兒能在課堂上操參與, 導致部分沒有參與的幼兒出現失落感, 延伸活動也難發揮延伸學習的效果。因此, 從第四個繪本教學活動開始, 研究者徵求協同研究教師的同意後, 加長創作時間, 讓活動更完整。

#### 2. 拿捏延伸活動的深廣度

研究者在繪本教學初期, 偏重廣度的學習, 每個教學活動皆搭配語文遊戲作為延伸活動。繪本教學中期, 協同研究教師建議「如果有比較連貫的、一致的活動, 比較能看得出孩子的變化」(TI1031009), 於是調整為一連串創作圖畫書的延伸活動, 從團體創作到小組創作, 再到個人創作, 協同研究教師提到: 「他們畫小書, 愈來愈能掌握要表達的內容, 像小允一開始不知道要畫什麼, 到最後他也能表達自己的想法, 雖然畫的不是很厲害, 但是有明顯進步了。」(TI1031106)

#### 3. 實施跨領域的延伸活動

研究者在研究期間的延伸活動包含語文遊戲、創作圖畫書及創造性戲劇, 前兩項活動均以語文領域為主, 直到最後一個繪本教學活動, 才發展出跨領域的戲劇活動。從跨領域的活動中, 研究者看見幼兒結合身體動作、社會及情緒等領域, 發展出更深層的語文經驗。幼兒的語文學習應統整各領域, 方能帶給幼兒更完整的經驗。

## 伍、結論與建議

透過閱讀, 可以提升幼兒的語文能力。幼兒的閱讀經驗越豐富, 越有利於日後的各項學習。根據本行動研究的發現和研究者與協同研究教師所獲得的成長, 歸納以下三層面的建議: (一) 幼兒園教室應該提供豐富的閱讀機會和讀寫支援環境, 鼓勵幼兒積極與環境中的人事物互動。幼教教師可以提供創新的語文區。語文區的環境, 除了豐富的繪本資源之外, 教師可以以更多元的方式佈置語文區, 如設置繪本作者介紹區、故事板、兒歌板和偶戲台等, 讓幼兒不僅可以閱讀故事、討論故事、甚至扮演故事。另外, 在讀寫資源方面, 一般教師擺放在角落裡的不外乎紙筆、色筆等, 教師可以打造一個豐富的讀寫中心, 增加具創意的資源, 不但可吸引幼兒主動探索, 還可促進幼兒透過表徵行動組織學習。(二) 教師應增進對繪本和閱讀教學的專業知能, 根據不同的教學主題和目標, 或跨越課程主題, 配合季節或節慶, 提供幼兒更豐富多元的繪本閱讀經驗。教師宜分析理解繪本的內容, 在幼兒的發展基礎上, 使用適當的閱讀策略引導幼兒閱讀, 幫助幼兒提升語彙、語文理解和表達的能力。(三) 幼兒園也可適時結合班級、行政、教師與家長資源, 推廣園所的閱讀活動, 並將繪本閱讀的策略與家長分享, 鼓勵家長在家實施親子共讀。

## 參考文獻

- 方美鈴 (譯)(2008)。加油!警車。(原作者:竹下文子)。台北:台灣東方。(原著出版於2007)
- 方淑貞 (2010)。Fun的教學圖畫書與語文教學。台北:心理。
- 丘愛鈴與丘慶鈴 (2007)。義工家長參與繪本共讀教學成效之行動研究。高雄師大學報, 23, 123-127。
- 江麗莉 (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。
- 吳宜真 (譯)(1998)。我的朋友。(原作者:五味太郎)。台北:上誼文化公司。(原著出版於1983)
- 吳敏而 (2009)。語文學習百分百。台北:天衛文化。
- 李連珠與林慧芬 (2001)。適合發展的幼兒語文課程。台南師院學報, 34, 443-474。
- 谷瑞勉 (2010)。幼兒文學與教學。台北:心理。
- 谷瑞勉與王怡靜 (2012)。耶~我喜歡閱讀!—幼稚園實施分享閱讀教學之研究。幼兒教保研究期刊, 9, 45~60。
- 周佩穎 (譯)(2006)。魯拉魯先生的腳踏車。(原作者:伊東寬)。台北:小魯文化。(原著出版於2002)
- 林文韻 (2006)。可預測書的理論基礎與運用。教育研究月刊, 142, 125-137。
- 林良 (譯)(2002)。從頭動到腳。(原作者:E. Carle)。台北:上誼文化公司。(原著出版於1999)
- 林玫君 (2005)。創造性戲劇理論與實務-教室中的行動研究。台北:心理。
- 林芳萍 (譯)(2005)。噓,大家安靜!(原作者:J. Willis)。新北:上人文化。(原著出版於2004)
- 林真美(譯)(1997)。永遠吃不飽的貓。(原作者:H.Bjorklid)。台北:遠流出版社。(原著出版於1973)
- 林敏宜 (2002)。圖畫書的欣賞與應用。台北:心理。
- 林麗卿 (2004)。全語言理念的本土化思考及運用。幼教資訊, 163, 2-4。
- 金幼梅 (2012)。當孩子與故事相遇—師生共創繪本之行動研究(碩士論文)。台北市立教育大學, 台北市。
- 施淑娟與呂俊良 (2013)。運用對話式閱讀提升新住民幼兒語言能力之研究。幼兒保育學刊, 10, 71-100。
- 洪蘭 (2013)。讓孩子用喜歡的方試閱讀。學前教育雜誌, 36(1), 6-7。
- 哲也 (2013)。前面還有什麼車。台北:小魯文化。
- 教育部 (2012)。幼兒園教保活動課程暫行大綱。台北:教育部。
- 陳淑敏 (2005)。如何引導幼兒閱讀故事書以增進幼兒的語言發展。屏東教育大學學報, 24, 41-60。
- 陳淑琴 (2000)。幼兒語文教材教法。台北:光佑。
- 陳惠茹與張鑑如 (2011)。指讀及文字討論之共讀方式對幼兒認字的影響。教育心理學報, 4(2), 377-396。
- 彭真儀 (2002)。在私密與分享之間—我在尤老師的閱讀課遊走(碩士論文)。新竹教育大學, 新竹市。
- 黃瑞琴 (2010)。幼兒讀寫萌發課程。台北:五南。
- 楊國賜 (2002)。全國幼兒教育普查計畫—教育部委託專業成果報告。嘉義市:國立嘉義大學。
- 潘淑滿 (2003)。質性研究法—理論與應用。台北:心理。
- 蔡清田 (2000)。教育行動研究。台北:五南。
- 鄧運林 (2011)。影響學前幼兒閱讀與書寫能力因素分析。南亞學報, 31, 443-468。

- 盧美貴與郭美雲 (2008)。幼兒生命「故事」的編織-幼稚園繪本教學策略的運用。《台灣教育》，654，2-9。
- 謝瑩慧與陳燕惠 (2014)。幼兒在家庭中早期讀寫能力萌發之個案研究。《台中教育大學學報》，28(1)，77-104。
- Beatty, J. J. (1994). *Picture book storytelling: Literature for young children*. Fort Worth, TX: Harcourt Brace College Publishers.
- Copple, C. & Bredekamp, S. (2009). *Developmentally appropriate practice in early childhood programs serving children from birth through age 8* (3<sup>rd</sup> Ed.). Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.
- Dickinson, D. & Smith, M. (1994). Long-term effects of preschool teachers' book readings on low income children's vocabulary and story comprehension. *Reading Research Quarterly*, 29, 104-122.
- Evans, M.A., Williamson, K., & Purson, T. (2008). Preschoolers' attention to print during shared reading. *Scientific Studies of Reading*, 12, 106-129.
- Freeman, R. & Freeman, G. (1987). Reading acquisition: A comparison of four approaches to reading instruction. *Reading Psychology*, 8, 257-272.
- Goodman, Y.M. & Marek, A. (1986). *Children coming to know literacy*. Norwood, NJ: Ablex.
- Merchant, G. & Thomas, H. (1999). *Picture books for the literacy hour: activities for primary teachers*. London: David Fulton Publishers.
- Neuman, S. B., Copple, C., & Bredekamp, S. (2000). *Learning to read and write: Developmentally appropriate practices for children*. Washington, DC: National Association for Young Children.
- Otto, B.W. (2010). *Language Development in Early Childhood Education* (3<sup>rd</sup> Ed.). New York: Pearson.
- Palincsar, A. & Brown, A. (1986). Interactive teaching to promote independent learning from text. *The Reading Teacher*, 39(8), 771-777.
- Pearson, D. (1985). Changing the face of reading comprehension instruction. *The Reading Teacher*, 39, 724-738.
- Taylor, D. (1983). *Family literacy: Young children learning to read and write*. Exeter, NH: Heinemann.
- Van Kleeck, A. (2003). Research on book sharing: Another critical look. In A. van Kleeck, S. A. Stahl, & E. B. Bauer (Eds.), *On reading books to children: Parents and teachers* (p.271-320). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Whitehurst, G. J., Epstein, J. N., Angell, A. L., Payne, A. C., Crone, D. A., & Fischel, J. E. (1994). Outcomes of an emergent literacy intervention in Head Start. *Journal of Educational Psychology*, 86, 542-555.