

國立台東大學幼兒教育學系碩士班

碩士論文

指導教授：呂素幸 博士

幼稚園故事介入策略之行動研究

研究生：林玉萍 撰

中華民國九十七年九月

國立台東大學幼兒教育學系碩士班
碩士論文

幼稚園故事介入策略之行動研究



研究生：林玉萍 撰
指導教授：呂素幸 博士

中華民國九十七年九月

國立台東大學

學位論文考試委員審定書

系所別：幼兒教育學系碩士班

本班 林玉萍 君

所提之論文 幼稚園故事介入策略之行動研究

業經本委員會通過合於 ☒ 碩士學位論文 條件
☐ 博士學位論文

論文學位考試委員會：

陳雅麗

(學位考試委員會主席)

黃懷芬

呂素華

(指導教授)

論文學位考試日期：九十七年八月廿五日

國立台東大學

博碩士論文授權書

本授權書所授權之論文為本人在 國立臺東大學 幼兒教育研究 系(所)
組 九十七 學年度第 一 學期取得 碩 士學位之論文。
論文名稱：幼稚園故事介入策略之行動研究

本人具有著作財產權之論文全文資料，授權予下列單位：

同意	不同意	單 位
☒	☐	國家圖書館
☒	☐	本人畢業學校圖書館
☒	☐	與本人畢業學校圖書館簽訂合作協議之資料庫業者

得不限地域、時間與次數以微縮、光碟或其他各種數位化方式重製後散布發行或
上載網站，藉由網路傳輸，提供讀者基於個人非營利性質之線上檢索、閱覽、下
載或列印。

☒ 同意 ☐ 不同意 本人畢業學校圖書館基於學術傳播之目的，在上述範圍內得再授
權第三人進行資料重製。

本論文為本人向經濟部智慧財產局申請專利(未申請者本條款請不予理會)的附件之一，申請
文號為：_____，請將全文資料延後半年再公開。

公開時程

立即公開	一年後公開	二年後公開	三年後公開
	☒		

上述授權內容均無須訂立讓與及授權契約書。依本授權之發行權為非專屬性發行
權利。依本授權所為之收錄、重製、發行及學術研發利用均為無償。上述同意與
不同意之欄位若未勾選，本人同意視同授權。

指導教授姓名：呂孝輝 (親筆簽名)
研究生簽名：林玉萍 (親筆正楷)
學 號：KR3194023 (務必填寫)

日 期：中華民國 97 年 9 月 15 日

1. 本授權書 (得自 <http://www.lib.nttu.edu.tw/theses/> 下載) 請以黑筆撰寫並影印裝訂於書名頁之次頁。

2. 依據 91 學年度第一學期一次教務會議決議：研究生畢業論文「至少需授權學校圖書館數位化，並至遲
於三年後上載網路供各界使用及校內瀏覽。」

授權書版本: 2008/05/29

謝 誌

會來到台東就讀碩士班，有一份莫名的緣分。

四年暑假，遠從苗栗到台東，每每往返，總要花上 6、7 個小時。四年來，總是外子勝全載著我和三個寶貝一同來到台東大學進修，沒有一趟缺席。今天，不只是我要從東大碩士班畢業，外子和三個寶貝也一起跟著畢業了。

四年的學習，有甘有苦，在此特別感謝指導教授素幸老師的諄諄教誨及鼓勵，因為您溫暖的包容心與關愛，讓駑鈍的學生玉萍，於學習路上如沐春風。感謝花蓮教育大學高傳正老師於論文計畫之指導、鼓勵，也感謝導師愨芬老師及屏東教育大學的雅鈴老師，對論文的悉心指導，讓學生玉萍受益良多。更感謝同窗好友惠鈴、燕萍、邁賢、蕙文、惠卿及珮媛的相互支持與加油打氣，學習路上有妳們相伴，真是再幸福不過的事。

感謝苗栗縣教育局學前課郭課長麗錦、黃校長燕宗及鍾校長瑞蓉對玉萍於進修路上的大力支持，以及同事心怡、玉真、文慧、巧雲的滿滿祝福，尤其是心怡，不僅分擔園內大小瑣事，更給予我研究上莫大的支持與協助，還有園內參與研究的小油桐花們，因為你們的參與，成就這份研究成果，同時也看見你們的成長。

除此之外，好友叔芬、瑋玲、景圓、玉香、桂芬，總是不時傳遞溫暖的關懷給我，為我鼓勵，對於你們，我是由衷地感謝。

所謂「一個成功的女人，背後一定有個好男人」，感謝外子勝全一路的相互扶持與愛護，成為我進修的最佳後盾，感謝公婆、小姑、大哥、大嫂對玉萍的支持與勉勵，讓我無後顧之憂地專心進修，謹將這份成果，獻給我最摯愛的家人和好友，並與我的寶貝們-宥儒、宥融、宥然、景謙一同分享。

幼稚園故事介入策略之行動研究

摘 要

本研究旨在探討故事介入策略應用於幼稚園故事教學之實施歷程，研究中所使用之故事介入策略，包括預先告知、大聲思考法、故事討論、擴充、問答關係與故事地圖等六項策略。研究對象為研究者任教班級之 18 名 5-6 歲幼兒，採用行動研究法，透過故事教學歷程，探討幼兒故事敘說能力之變化情形。

研究歷程中，體認幼教教師之故事教學信念與教學策略，發現如下：1.預先告知、大聲思考法、故事討論、擴充、問答關係等五項策略皆能提升幼兒故事敘說能力，故事地圖策略則影響不明顯；2.故事教學需事先計畫，設定策略，依循策略之層次，運用於教學過程，以達成教學目標；3.故事介入策略歷程為教師與幼兒進行深入對話之教學型態，藉由教師提問層次之提升，可增進幼兒聆聽、討論、思考之互動歷程；4.故事教學過程，未讓幼兒觀察插圖，可使幼兒對圖畫書有更多想像、專注與期待。

本研究發現，幼兒於故事介入策略之教學歷程中，其故事敘說能力呈現進步情形，進而萌發文字覺知，進入書面文字之閱讀歷程。

最後，依據本次研究結果做出結論並建議未來可行的研究方向。

關鍵詞：故事教學、故事介入策略、幼兒故事敘說能力。



Action Research of Story Involving Strategies in Kindergarten

Abstract

The aim of this research is to probe into the practicing process of the story involving strategies to be applied to the story instruction in kindergarten, which of them are Preparatory Sets, Think Alouds, Story Discussion, Extension, Question-Answer Relationship, and Story Map. There are six of them. The objects of the study are 5 to 6 year-old 18 children. Action Research is adopted here to probe into the variations of children's story-telling abilities by means of story instruction process.

During the research process, the result of kindergarten teachers' faiths and strategies in the instruction of story-telling are:

1. All the former five strategies of Preparatory Sets, Think Alouds, Story Discussion, Extension, and Question-Answer Relationship, can enhance children's story-telling abilities; on the other hand, Story Map Strategy's impact is not obvious.
2. Regarding story instruction, we need to plan in advance, set strategies, follow them, use them in our teaching process, and then achieve teaching goals.
3. Story involving strategies are a teaching type by which teachers may undergo deep dialogues with children, and by raising teacher's questioning levels, we can improve children's interaction process of listening, discussion, and thinking.
4. During story instruction process, children are not made to observe illustrations, and this can make children brew more imaginations, attention, and expectations toward picture books.

Based on this research, during the teaching process which adopts story involving strategies, we found that children's story-telling abilities made a remarkable progress, and they initiated reading process of word awareness and then written words.

Eventually, conclusions are drawn according to the research results, and a practicable research direction is suggested.

keyword : story instruction , story involving strategy , children's story-telling ability.



目 次

第一章 緒論.....	1
第一節 研究動機與背景.....	1
第二節 研究目的與問題.....	3
第三節 名詞界定.....	4
第四節 研究限制.....	5
第二章 文獻探討.....	7
第一節 故事之意涵.....	7
第二節 故事介入策略.....	10
第三節 幼兒故事敘說能力之評量.....	17
第四節 相關研究.....	24
第三章 研究方法與設計.....	31
第一節 方法學—行動研究.....	31
第二節 研究場域.....	35
第三節 研究參與者.....	38
第四節 資料來源與蒐集.....	40
第五節 資料分析.....	41
第六節 資料檢核.....	43
第七節 研究倫理.....	44

第四章 研究歷程與發現.....	47
第一節 第一階段故事介入策略實施之歷程.....	48
第二節 第二階段故事介入策略實施之歷程.....	62
第三節 第三階段故事介入策略實施之歷程.....	77
第五章 討論與分析.....	99
第一節 幼教教師之故事教學信念與教學策略.....	99
第二節 故事介入策略實施過程，幼兒故事敘說能力之變化.....	112
第六章 結論與建議.....	119
第一節 結論.....	119
第二節 建議.....	121
參考文獻.....	124
一、中文部份.....	124
二、西文部份.....	131
附錄.....	133
附件一 苗栗縣桐花國小附設幼稚園語文區幼兒故事單.....	133
附件二 冬冬的落葉劇本.....	134

表 次

表 3.1 桐花國民小學附設幼稚園作息時間表.....	37
表 3.2 研究資料代碼一覽表.....	41
表 4.1 第一階段故事教學之故事選擇.....	48
表 4.2 第一階段故事教學之運用策略一覽表.....	49
表 4.3 幼兒團體創作與原有故事文本對照表.....	55
表 4.4「有時候我覺得我像」童詩創作學習單.....	56
表 4.5 第二階段故事教學之故事選擇.....	62
表 4.6 第二階段故事教學之運用策略一覽表.....	63
表 4.7 故事教學前後，幼兒對「拼拼湊湊」意義之理解情形.....	68
表 4.8 故事教學前後，幼兒對「跟屁蟲」意義之理解情形.....	69
表 4.9 撕貼創意畫之幼兒故事敘說.....	71
表 4.10 第三階段故事教學之故事選擇.....	77
表 4.11 第三階段故事教學之運用策略一覽表.....	78
表 4.12 改編「你很特別」文本之對照表.....	82
表 4.13「發現小錫兵」之幼兒故事敘說.....	85
表 4.14「誰掉了一顆乳牙」故事結局.....	92
表 5.1 故事教學之運用策略一覽表.....	105
表 5.2 實施故事介入策略之教學信念、策略及發現與改變.....	110
表 5.3 C1 之三階段故事敘說.....	113
表 5.4 C4 之三階段故事敘說.....	115
表 5.5 C14 之三階段故事敘說.....	116

圖 次

圖 3.1 研究流程圖.....	34
圖 3.2 三角檢核圖.....	44
圖 4.1 故事介入策略實施流程圖.....	47
圖 4.2 第一階段實施歷程省思.....	61
圖 4.3 「彩虹村」故事地圖.....	71
圖 4.4 第二階段實施歷程省思.....	76
圖 4.5 「拼被人送的禮」故事地圖.....	90
圖 4.6 第三階段實施歷程省思.....	97



第一章 緒論

本章共分四節，分別敘述研究動機與背景、研究目的、名詞界定及研究限制。

第一節 研究動機與背景

童年的記憶中，晚飯後常在家門前與鄰居們一起乘涼、談天說地。一大群孩子總是在旁邊跑跑跳跳、又說又笑地玩鬧。印象最深刻的一次，是鄰居的叔叔看我們幾個小鬼無聊，便召喚我們到他身邊坐下，因為他要開始說故事了，說的是什麼故事呢？鬼故事。由於在晚上說鬼故事，氣氛營造得相當好，把我們幾個小鬼嚇得一動也不敢動。雖不能說聽得津津有味，卻也讓我開始體驗到故事吸引人的地方，那就是又愛又怕又期待。直到進入托兒所就讀，期待老師說故事的心情依然延續著；然而傳統的托兒所，注重的是讀寫算，偏偏我是個懶孩子—不讀不寫也不算，我只想聽故事。我很困惑，為什麼托兒所的老師不愛說故事？

在進入師院幼教系修習幼兒教育之求學過程中，我發現師院圖書館的兒童閱覽區有無窮的寶藏—中、英、日故事繪本，不僅是我經常駐足停留的地方，也成為我作業上的好夥伴。「獨樂樂，不如眾樂樂」，進入公立幼稚園任教後，我把對繪本的喜愛，變成了說故事的能力，也成為我的專長，我喜歡讓孩子享受聽故事的樂趣。

愛聽故事是幼兒的天性，愛說故事是幼兒的本能。在幼兒園中，經常可以聽到幼兒在敘說自己的生活經驗、唸讀繪本或自言自語。幼兒敘說的過程中，或許結構不完整、或許內容簡單，即使沒有聽眾，也始終津津樂道於其中。如 Susan Engel 所言：「我們所說的故事，和我們所聽過的故事，會決定我們是什麼樣的人」（黃孟嬌譯，1998，p.11）；說故事讓我們更清楚地了解自己，而且決定我們會成為什麼樣的人。

我於任教之幼稚園，推行親子共讀與師生共讀已有七年時間；在這七年中，除了老師說故事給幼兒聆聽以外，亦在課程中安排幼兒說故事時間。在持續觀察班上幼兒一段時間後，我發現幼兒說的故事，大多依賴圖畫書中的插圖與文字，會拼音的幼兒則以拼讀注音來說故事，不僅故事說得斷斷續續，擔任聽眾之幼兒，也抱怨聽不懂說故事者在說些什麼；若幼兒選擇自編故事，也發現結構略顯不完整。

故事的結構，就定義上包含開始、發展情節、人物、背景和結尾（吳英長，1986；林文寶，2000）。但班上幼兒之自編故事，通常只有開始、人物，情節簡短，且呈現跳躍式發展或前後不連貫，缺乏故事背景的描述，至於結尾部分也是草草結束。加上陸續有家長向我反應，陪孩子讀了這麼多圖畫書，為什麼看不到成效？例如，孩子不會自己說故事，不敢上台說故事，在別人面前說話不夠大方等等問題。我開始省思，是我在教室裡說的故事不夠多嗎？還是我說的方式不夠多樣化？帶著這樣的疑問，我開始著手蒐集文獻。

Dickson 與 Smith（1994）探討四歲幼兒班級，進行師生共讀活動，對一年後之語彙及故事理解能力的影響；其研究結果為，當教師運用分析（分析角色與事件）、預測（預測故事內容）、定義語彙或概念等策略時，能提升幼兒語彙及故事理解能力（引自陳淑敏，2005）。彭真儀（2002）之研究中亦提出，一位

小二教師之閱讀課程，運用策略包括：觀察封面插圖以預測故事內容、從書中圖畫推測文本意義、透過開放性提問，引導學生瞭解故事所欲傳達之意義等計畫性策略，此計畫性閱讀策略能增進學生閱讀理解能力。

本研究透過自我審視，發現以往進行故事教學之目的，為教學前之引起動機、生活常規引導，或解決幼兒特殊行為，於故事教學前會預先瀏覽，並未預定教學策略，亦未事先擬定教學計畫進行故事教學。因此，與指導教授討論後，於是我進一步地確知自己的研究方向，試圖加入故事介入策略的引導，探討在此引導下幼兒故事敘說能力之發展情形，藉此研究歷程，以提升研究者之故事教學技巧。

第二節 研究目的

本研究的研究目的如下：

- 一、藉由此研究歷程，省思幼教教師之故事教學信念與教學策略。
- 二、探討故事介入策略實施過程，幼兒故事敘說能力之變化。

第三節 名詞界定

本研究涉及幾個重要名詞，爲使本研究更加明確，茲將其意涵詮釋如下。

一、故事介入策略

本研究所稱之故事介入策略，包括預先告知、大聲思考法、故事討論、擴充、問答關係及故事地圖等六項策略，並應用吳淑玲（2006）建議使用之繪本類型，配合教學主題，或於教學現場中所發生之立即性議題，作爲本研究故事介入策略選用圖畫書之依據。

二、故事敘說能力

本研究所稱之故事敘說能力，乃指大班幼兒說故事於語句、語意、語法之表現情形。於研究歷程中，採用吳啓誠編譯（2003）之語言樣本分析，比較幼兒故事敘說之三階段樣本。先將幼兒故事逐字稿中錯誤部分以粗黑體標示，錯誤的部分包括：字詞層級、語句層次，及內容不清楚等，若三類錯誤之頻率極高，再行檢視其語句平均長度（MLU）、相異詞數（NDW）及總詞數（TNW）之變化，作爲幼兒故事敘說能力之指標。

第四節 研究限制

一、研究方法上的限制

因研究者即為教學者，在研究過程中的錄音、錄影、觀察及紀錄，可能因顧此失彼，而使資料之蒐集不如預期完整。為避免此缺失，資料蒐集將採用多樣之蒐集方式，包括同時進行錄音、錄影或文字記錄，並蒐集幼兒作品與幼兒口述語料，同時請求協同研究教師在資料蒐集過程中予以協助。

二、推論應用上的限制

本研究之研究對象僅限於研究者任教之班級幼兒，故無法推論於其他群體。





第二章 文獻探討

本章共分成四節，主要探討故事之意涵、闡述故事介入策略、探討幼兒故事敘說能力評量及故事介入策略與幼兒故事敘說能力之相關研究。

第一節 故事之意涵

一、故事之意義

故事是對過去、現在與未來之描述，描述中包含事件，發生的事件中有人物、時間、地點和活動，故事中有各種因果關係或共同主題，彼此之間互有關聯（黃孟嬌譯，1998）。林文寶（2000）認為，故事是指隱含一系列事件變化，且依時間順序排列之過程，故事是一個抽象的概念，被視為一種結構，主要有情節、人物、環境及其構成型態。

莊明貞（2005）指出我們用說故事（storytelling）來表達、思考、溝通並理解日常生活事件，故事是生活中的一部分，而我們也生活在故事中。文字發明之前，說故事是人們學習歷史、解決爭論和理解週遭環境之媒介；同時，也使用說故事來傳播已流逝的事實和分享知識、經驗。自從書寫文字發明後，已不藉由說故事為主要方式來進行學習與傳承（Gere & Kelin, 2002；Kaufman, 1997），對現代人來說，說故事為生活添加色彩，用它來引導和形成自身的生活經驗（黃孟嬌譯，1998）。

二、故事於幼兒之意義

故事是幼兒理解生活的方式(黃瑞琴,1994)。貝托罕姆認為一個好的故事,要能真正抓住幼兒的注意力,除了帶給幼兒歡樂,豐富其生活、激發好奇心與想像力外,更要幫助幼兒發展智力、澄清情感,使他的憂慮與志向協調,同時找出他的困擾,並提出解決問題的辦法(引自洪曉菁,2000)。故事對幼兒的價值,除了增進聆聽和理解技巧、發展閱讀興趣、激發文學經驗、充實和擴展字彙之外,更能在親子互動、師生互動中形成語言學習的鷹架(黃瑞琴,1994)。幼兒時期,為人類學習語言能力最強之時期,成人必須有意識地為幼兒進行語文教育,而語文教育中對幼兒具有最佳效果為念讀故事,進而奠定閱讀習慣(何三本,1997)。故事對幼兒具有重大之心理意義,不管是否為書中故事,或是生活中發生的事,只要成人願意為幼兒說故事,幼兒從中得到的親密與安全感,能幫助其建立健康的心理狀態(洪曉菁,2000)。

對幼兒而言,說故事是一種遊戲,是所有經驗中最令人陶醉的部分;同時也是學前教育中最基本、最實在的東西,而且可以成為我們一生中最富想像的典範(楊茂秀、陳鴻銘、林意雪譯,2001)。說故事在幼兒世界所扮演的功能,除了自我思考、與他人溝通外,還有了解外在世界、建立積極態度、解決問題、了解情感、成為文化中的一員、增進人際互動、建構自我及促進創造和改編能力等(黃孟嬌譯,1998;墨高君譯,1996)。

幼兒敘說可以發生在任何情境中;不僅是其語言能力的表現,也充分反應出幼兒在認知能力和社會性之發展(黃孟嬌譯,1998)。Paley 認為幼兒天生就知道如何將每一片思想與感受編成故事(楊茂秀、陳鴻銘、林意雪譯,2001)。因此分析幼兒敘說的故事,往往能看見幼兒的生活經驗、對敘事文體結構的瞭解、對周遭事物的詮釋與理解、說服他人和論理的能力、對人事物的刻板印象

及與同儕間互動的關係（林麗卿，2000；張鑑如，2006）。Engel 也認為幼兒能發展出個人敘說之意識，在於說故事當下之自信與喜悅；經由故事敘說，幼兒感受到自己想傳達的意義被重視，能用故事談論自己的經驗、情感與想法，幼兒就更有可能去嘗試故事敘說與寫作（黃孟嬌譯，1998）。

此外，故事也充分地應用在幼稚園的語文教育中；民國七十六年教育部修訂公佈的幼稚園課程標準中，語文領域的課程目標包括以下幾點：

- （一）啟發幼兒語言的潛能，增進幼兒語言的能力。
- （二）培養幼兒良好說話與聽話的態度與習慣。
- （三）發展幼兒欣賞、思考和想像的能力。
- （四）培養幼兒閱讀、問答與發表的興趣。
- （五）陶冶幼兒優美的情操及健全的品格。（幼稚園課程標準，p.63）

語文領域的範圍即明確指出，包括故事和歌謠、說話及閱讀三方面。以下針對「故事」部分，則明定：

內容包含生活故事、自然故事、科學故事、歷史故事、愛國故事、民間故事、童話、笑話、寓言和其他。教材編選應以適合幼兒興趣、能力與經驗，且能引起幼兒的想像為主，故事的結構宜有極自然的重複性，層次須有變化；將常識、時事、生活習慣等材料，編為故事，深入淺出，以引起幼兒傾聽的興趣。同時安排適當的故事和歌謠教學時間，利用視聽教具或圖畫，激發幼兒聽故事的興趣，並增進故事教學的功效。多予幼兒發表與創作的機會，如表演、複述及自編等多變化的方法。（幼稚園課程標準，pp.63-65）

由以上文獻得知，故事具有表達與行動的力量，是成長歷程之傳承，代表人的經驗；故事為人帶來生活娛樂、說理教導、激發想像、糾正行為與解釋定

義之行動關係。故事為幼兒發展歷程中，不可或缺之角色。

第二節 故事介入策略

許多研究顯示，說故事能增加兒童口語表達之流暢，當專注在故事中，會強化兒童注意語言結構的細節部分，有利於增進兒童口語複雜度和故事理解的發展（Isbell, Sobol, Lindauer, & Lowrance, 2004；Speaker, Taylor, & Kamen, 2004；Zembar & Zulfikar, 2006）。說故事之方式相當多樣化，包括手持書本大聲朗讀、應用法蘭絨板¹及運用戲劇方式說故事。手持書本大聲朗讀之好處在於能引導幼兒關注於詞彙的聲音與書中文字建立自然之聯結；應用法蘭絨板之優點為方便製作、操作，比手持書本敘說故事更為生動活潑，此外，亦可將法蘭絨板擺放置語文角供幼兒自行操作；運用戲劇方式說故事，包括玩偶戲與創造性戲劇，透過戲劇說故事，能使幼兒有機會將圖畫書中的假設情境，真實地模擬出來，在此過程中，幼兒可學習到有關生活事物與道理，對自我亦有更深一層之認知（墨高君譯，1996）。

然而，陳淑敏（2005）指出，國內幼稚園進行師生共讀之模式，多由教師手持圖畫書講述，共讀中少有深入討論，教師提問多為回憶故事內容，鮮少提出較具思考性之問題，因此，必須有計畫地引導幼兒進入圖畫書中，建構其對圖畫書中訊息之瞭解，成為主動閱讀者。教師應鼓勵幼兒嘗試將故事中的角色、事件、行動與問題連結起來，並引導幼兒將想法表達出來，這樣的教學活動不能以另外獨立的方式進行，最好能配合教學主題，結合幼兒日

¹ 法蘭絨板為包著法蘭絨之木板或其他硬質的板子，將切割製成之角色人物放在法蘭絨板上，一邊說故事，一邊演出配合情節之動作。

常生活的經驗和興趣，如此才能讓幼兒產生故事閱讀的興趣（林麗卿，2006）。

幼兒期為語言發展之敏感時期，只要提供足夠之語言環境，聽說能力即能迅速增加（陳淑敏，2005），足夠之語言環境必須有成人的示範，伴隨有意義之情境，例如，教師在說故事時，會一邊讀一邊指著圖畫書封面之書名，示範如何唸與閱讀（林佩蓉譯，2004）。幸曼玲（2003）亦指出，教師應鼓勵幼兒於閱讀時將故事文本與過去經驗結合，並尊重幼兒的過去經驗，以現有的認知能力整合上下文，讓幼兒運用思考和故事互動，透過互動的歷程，建構情境中脈絡與意義，讓幼兒瞭解如何使用語言，也讓幼兒學會聆聽語言於情境中之脈絡意義，進一步運用語言來思考才是語文學習的主要目標。

Dickson 與 Smith（1994）探討四歲幼兒班級進行師生共讀活動，對一年後的語彙及故事理解能力之影響；其研究結果為，當教師有計畫地使用分析（分析角色與事件）、預測（預測故事內容）、定義語彙或概念之教學策略時，能提升幼兒語彙及故事理解能力（引自陳淑敏，2005）。相關研究亦發現，當幼兒積極和成人或同儕進行有益的故事討論時，能促進幼兒理解力、口說語言，及故事結構意識之發展；有益的故事討論策略型態有下列幾點（谷瑞勉譯，2004）：

- 一、教師會管理，先利用簡短討論來介紹故事名稱及背景訊息等。
- 二、教師會促進反應，請幼兒針對故事內容來問問題或分享意見，如果幼兒不知如何回應，教師便會鷹架或示範。
- 三、教師會支持和告知，教師立即支持幼兒對提問之回應，並解釋故事文本，教師會將幼兒回應與真實的生活經驗做連結。

心理學家維高斯基（L. Vygotsky）認為幼兒的認知能力有二個層次，當幼兒在建立新能力或學習解決問題的過程中，不需要任何協助或引導就能解決問題，達到第一個層次，稱為實際發展區；藉由成人或較有能力同儕之指

引，才能喚起幼兒正在發展的心智潛能，進而達到較高層次之內化效果，即為第二個層次，稱為潛能發展區；幼兒從實際發展區到潛能發展區間的距離，則為最近發展區（The zone of proximal development）（谷瑞勉譯，1999；黃孟嬌譯，1998；潘世尊，2004）。維高斯基強調他人之鷹架，對幼兒發展具有相當重要的關鍵性（黃孟嬌譯，1998），以說故事為例，成人讀故事給幼兒聽，於幼兒發展區產生作用，在說故事過程中，某些概念幼兒是已知的，而成人作為幼兒與圖畫書文字之間的中介者，引導幼兒達到其無法獨立運作之區域，進入較高層次之內化，進入潛能發展區；最近發展區之概念，強調鷹架法之學習環境，讓幼兒於真實環境或遊戲情境中，探索與自學，同時獲得同儕和教師之社會支持即鷹架維持，以得成功經驗（黃瑞琴，1994）。

相互教學模式乃應用維高斯基理論所衍伸之教學方法，由教師有系統地使用預測、發問、綜合和澄清等策略，透過策略之教導，使學生能進一步利用這些策略理解故事意義，並將這些策略教給其他同儕運用。所謂預測，乃根據已讀過之故事片段所獲得之相關背景知識，去推測故事情節之發展；發問是鑑別哪些內容可以構成好問題之材料及如何形成問題自我測驗；綜合為整合故事訊息；澄清是提醒讀者注意不能了解文本意義之可能原因，例如：特殊字彙、複雜之概念等（谷瑞勉譯，1999；陳盈伶，2002）。

Fisher, Flood, Lapp 和 Frey（2004）談到互動式之大聲閱讀（interactive read-alouds），是經由成人與幼兒共同進行唸讀故事活動、討論並分享故事內容和意義；互動式大聲閱讀有助於增進兒童閱讀的興趣與聆聽技巧，同時發展字彙量、背景知識和圖文聯結概念。夏比·巴潤廷（1996）也提出，互動式大聲閱讀是在師生互動對話下，探討故事的意義；教師於閱讀之前和閱讀之中，皆會誘發預期、提出問題，並運用插圖，而學生亦對教師提出之討論做回應，於

出聲閱讀時，提出自發的意見；閱讀對話可幫助學生建構意義，是超越學生獨自建構或沒有口語互動之情況下（谷瑞勉譯，2004）。然而，在大聲閱讀的過程中，不只是唸讀故事就能增加幼兒的語文理解能力，必須要有良好的互動品質才有良好的效果（陳淑敏，2005）；成人在大聲閱讀故事時，可以提供幼兒提示，鼓勵幼兒進一步思考更抽象的文本知識，甚至成人還可以利用機會示範完整的句子，提供幼兒在語句架構的學習，引導幼兒學習運用較複雜的辭彙語句及語法結構（王淑娟，1999）。林真美（2001）認為成人在為幼兒唸讀故事時，應該使用溫暖的聲音及生動的聲音表情，忠實地傳遞文學作品中精鍊的文字，讓幼兒沉浸在文學與藝術的意境中，享受快樂的閱讀經驗。互動式大聲閱讀除了能幫助建構意義和發展分享外，還能促進和一個故事的親近熟悉、增加對故事的喜愛、允許積極的社會互動和提供理解策略的預先練習（谷瑞勉譯，2004）。

互動式大聲閱讀包括以下六項要素（谷瑞勉譯，2004；Fisher et al., 2004）：

一、蒐集學生感興趣且符合學生發展、情緒和社會化的圖書；尤以獲獎的圖書為佳。

二、教師應事先預習和練習所選擇的文本，因教師必須示範如何流暢地閱讀，所以要事先練習。在熟悉文本後，找出幾個關鍵的要點列出問題，並思考如何在問題和意見上運用良好的措辭，以促進故事互動，因此，先寫出開放性的問題，會是練習發問技巧的特別方法。

三、確立大聲閱讀的目的；針對不同年齡層及閱讀素材，設定不同的目的。例如，針對年齡較大的兒童，大聲閱讀的目的建立在理解技巧，包含推論及預言。對於年齡較小的兒童，則以角色分析為重點。

四、教師要以生動活潑的方式呈現故事。首先，必須改變聲音代表不同的角色特性，同時也要使用動作、手勢、臉部表情和道具來吸引學生聆聽故事的興趣。

五、討論文本。可在文本中的關鍵點或有趣的地方，停下來問問題與學生對話。張碧如（2002）認為，在說故事的過程中，應讓兒童自由插嘴，透過討論故事的方式，允許兒童主動思考、提出個人經驗與看法，並與說故事者有所互動。專業的教師希望學生瞭解到文本中呈現的訊息與細節。他們也希望學生能結合文本，連結與自己生活有關的部分。有些教師使用的策略是利用索引卡，來進行對情節的預測，或延伸至學生相關經驗的分享；有些教師的策略是從封面的插圖、書名討論起。這些討論幫助教師提供學生分享想法、反應、期望、預測的機會，並讓學生關注於教師讀過的文本。更重要的是，預期討論的地方，必須是學生在獨自閱讀的情形下，可能會遺漏故事所提供的獨特或有意義的發現的地方。林敏宜（2000）認為適合討論的故事，必須有思考空間，也就是有解決問題的故事、能提出假設的故事、具有想像力的故事和經驗延伸的故事，且教訓的意味不能太濃厚。

六、將大聲閱讀連結到獨立閱讀與寫作。在大聲朗讀之後，教師需提供機會讓學生直接寫作，並具體地提醒學生在作文旁加上註解。還需鼓勵學生在獨立閱讀時，蒐集不同類型、作者或主題的書籍。甚至讓學生使用網際網路，蒐集、發現與文本相關的資訊。

Gere 和 Kelin（2002）認為一位好的教師會把說故事之技巧與方法，示範並教導給學生，教師說故事時會先簡介活動內容，並以圖解介紹故事的中心思想；教師不僅敘說故事，還要扮演故事，在說完故事後，也會提供機會，讓學生磨練說故事的能力。

王淑娟（1999）談到將說故事運用在語言訓練方面，其策略可分為三個階段探討。

一、說故事前之策略

（一）預先告知（**Preparatory Sets**）：讀出書名，與學生討論是否理解書名意義及預測故事可能發展方向。陳淑娟（2001）也認為，在說故事前，教師可先展示圖畫書的封面，引導幼兒發揮想像力，同時介紹扉頁、書名頁。

（二）語意文字地圖（**Semantic-Word Maps**）：以圖像方式建構故事中的字和主要概念的關係，例如：教師選擇以圖畫書中的主角或概念為中心，請幼兒聯想與之有關的概念或語詞，由教師書寫下來，對於年紀較小的幼兒可選擇用圖案表示。

（三）大聲思考法（**Think Alouds**）：讓幼兒預覽整本書的插圖，教師先以口頭提出與故事相關的問題和幼兒一起腦力激盪，鼓勵幼兒對故事情節或人物，作預測或猜測可能發生的變化（**Sainsbury, 2003**）。

二、說故事中之策略

（一）就故事中重要事件停下來討論。

（二）擴充（**Extension**）：引導幼兒澄清特別字彙的意義，及對抽象觀念的解釋。

（三）插話地圖（**Episode Mapping**）：在故事裡每一個重要情節之大意分解，將故事重要情節（例如：主題和問題解決之道）畫在大紙張或黑板上，有助於幼兒理解故事情節。

三、說故事後之策略

（一）就故事中重要事件和主要概念作總結。

（二）故事地圖（**Story Map**）：偏重於整個完整故事情節架構和組織順序，

可以在大紙張或黑板上畫出一系列故事情節地圖，同時將故事中面臨的問題、事件、解決方式同時列出（蔡淑惠、何俐安，2005；Davis & Mcpherson, 1989）。亦可藉由畫故事地圖，讓老師和學生寫下或畫出關於一個新故事的想法，決定角色和包含的情節、場景（Kaufman, 1997）。

（三）問答關係（Question-Answer Relationship）：教師於唸讀完故事後，問幼兒有關故事中重要的觀念或故事理解問題，鼓勵幼兒從自身背景或經驗中去探索答案。在問答過程中，教師必須避免提問封閉性答案、既定的或記憶性之問題；期望透過開放的分享、討論，使幼兒領略故事主題的意涵，並建立其價值觀、道德觀與生活觀（方淑貞，2003）。

吳淑玲（2006）也提出幼兒語文階段引導策略，其實施方式如下：

一、採用有對白，經常出現擬人法、反覆句故事。故事內容不斷出現反覆詞句，能增加幼兒對故事的注意力，當幼兒熟悉「反覆句」後，成人可請幼兒接讀。

二、以動物、親人作為主角，採用親人、想像、交友、解決問題等故事。鼓勵幼兒看圖說故事或簡單描述故事大意，並以「人物」、「發生經過」、「結果」為描述重點。

三、選用無字圖畫書或圖文想像豐富之故事。鼓勵幼兒重述完整的故事情節，提問及回答與故事相關問題。同時引導幼兒推論主角的感受；最後，鼓勵幼兒發揮想像力，改編故事新結局。

綜合以上所述，提供足夠之語言環境，可使處於語言發展敏感期之幼兒，提升聽說能力；教師若有計畫地引導幼兒進行故事教學，可增進幼兒口語表達與理解能力之發展。有計畫之故事教學，可分為故事教學前、中、後等三步驟進行；故事教學前，教師須選擇符合幼兒發展與感興趣之圖畫書，並預先練

習如何流暢地閱讀故事；故事教學中有計畫地運用策略，包括大聲朗讀、討論文本、經驗分享、預測故事等；故事教學後，提問幼兒有關故事之理解問題或重要觀念，並延伸至幼兒自身背景或生活經驗中。

因此，本研究之故事教學過程，分為教學前、中、後，採用三步驟進行，故事教學前採用預先告知策略，故事教學中採用大聲思考法、故事討論、擴充等 3 項策略，故事教學後進行問答關係及故事地圖等 2 項策略，作為本研究故事教學之 6 項介入策略。此外，由於吳淑玲（2006）由反覆句的圖畫書開始，其次使用親人、想像、交友、解決問題等故事，最後採用無字圖畫書及鼓勵幼兒改編故事，其階段由具體到抽象、規則性至自編故事，相當符合學齡前幼兒之發展，因此應用吳淑玲（2006）建議使用之繪本類型，並配合教學主題，或於教學現場中所發生立即性議題，作為本研究故事介入策略選用圖畫書之依據。

第三節 幼兒故事敘說能力之評量

一、語言能力之發展

敘說是由個體內在的想法與驅動力，結合外在環境，共同建構出來的過程。幼兒在幼稚園的敘說歷程中，是以個人經驗為主的敘說，具有建構自我、創塑自我的意義（蔡敏玲，2005）。在與他人互動的歷程中，為了將欲表達的內容清楚呈現，幼兒必須從已建立的知識系統中，找尋合適的字彙，形成有意義的句子，句子與句子間必須合乎邏輯關係，建構成一段前後凝聚之文本，此乃幼兒的敘說能力（錡寶香，2003）。敘說能力有助於幼兒心智發展與維繫其內在世界之穩定，因此，敘說對幼兒整體發展有其不容忽視的重要性（林麗卿，2000）。

首先論述語言能力獲得的主張，有 4 大派別的看法（林麗卿等著，2006；陳淑琴，2000；黃慧真譯，1990）：

（一）行為學派

行為學派以史金納（B. Skinner）所主張的行為主義理論為代表，也稱為環境論。史金納認為語言的獲得，是個體經由環境中的互動，透過刺激與反應的連結所形成的；因此，幼兒模仿能提供他學習的對象所示範的語言，加上幼兒的模仿能得到成人正增強或負增強來學得正確的語言技能，於是就夠成幼兒語言獲得的有效迴路。

（二）天生論

天生論者強調個體語言獲得是與生俱來的能力，非後天模仿學得的，此理論以喬姆士基（N. Chomsky）為代表，他提出個體有其內在機制和能力，人腦中天生有一套專司語言學習和獲得的裝備，這套裝備就是「語言學習器（Language Acquisition Device, 簡稱 LAD）」，個體透過 LAD 的運作，能很自然地發展出一套通用於母語的規則。

（三）認知學派

認知學派的語文發展觀點以皮亞傑（Piaget）的認知發展論為依據。皮亞傑認為個體的認知發展先於語言發展，因此，語言能力受認知發展之影響，而語言也能反映個體不同階段的思維特徵，就如同幼兒於成長過程中，由於認知能力的增長，逐漸掌握以語言符號系統來溝通意義，幼兒亦需透過許多不同的經驗，將所聽到或看到的辭彙、句子加以同化。

（四）語言實用論者

實用論的語言獲得理論由 Halliday 提出，他認為，語言起源於個體相互溝通的需要，幼兒之所以學會語言，乃因表達情意、滿足不同的實用性的功能所

需，因此，語言的發展與社會生活之中的種種溝通功用息息相關。

綜合上述 4 大派別的想法，吳敏而（1995）曾指出，在語音辨別和發音系統方面，個體即先天具備特殊的語言學習能力；然而在語言發展上，則需環境的刺激與增強，語言學習內容若能與家庭生活相互結合，具體強調語言的功能和實用性，則更能促進幼兒的語言發展與學習。

人類很早就會使用聲音和符號，來表達思想與感情，這些聲音和符號包括哭、手勢、態度、肢體語言，及具有溝通意義的發聲、圖案記號和畫圖，經過不斷修正、演化，才逐漸演變成語言和文字（陳淑琴，2000）。

語言包含 4 個向度：語音、語意、語法和語用（台灣閱讀協會，2006）。語音指的是聲音，是發音也可以是字音。5-6 歲幼兒，幾乎已能發出全部的母音和子音，其口語表達很容易被成人瞭解，而 5-6 歲幼兒於語言遊戲中表現出已了解語音之相似與相異性，並能發出押韻的語音（汪榮才、汪宇琪，2007），幼兒最早學會的語音便是聲調，聲調中幼兒最先學會發一聲和四聲，二聲的發展又先於三聲，幼兒對於二、三聲的混淆，會隨著語言純熟度而逐漸改善（吳敏而，1995；陳淑琴，2000）。

語意在於表達意義，詞彙是基本單位，詞彙的變化豐富，尤其在華語文方面，例如，中文詞彙多由 2 個單字組成，2 個單字的位置對調，詞意就有可能不同，就像「愛心」與「心愛」（台灣閱讀協會，2006）。5-6 歲之幼兒大致能使用 1500 個以上的字彙，所了解的辭彙比能使用的多；此時期的幼兒已能採用獨白式的語言來敘說故事，顯示其語意已充分獲得發展，在重述熟悉的故事時，常會使用相似詞來取代原有的用詞，顯示幼兒已了解該詞彙之意義及詞意的共通性（汪榮才、汪宇琪，2007）。

語法指的是語言組織之結構，包括詞結構、句結構及篇章結構（台灣閱讀協會，2006）。5-6 歲幼兒已能完整地建構基本句型，其平均語句長度為 5-7 字，此時期之語法發展，已能使用代名詞作為主詞、受詞及反身代名詞，大量增加副詞與助動詞之應用，亦瞭解被動語態之句子結構，然而只能說出較短的被動語態句型（汪榮才、汪宇琪，2007）。語言樣本分析（language sample analysis;LSA）為學齡兒童口語能力發展之指標，評估詞彙、句法、語意和語用之口語表現，方式為分析語句平均長度（MLU），以評量句法、逐字稿出現的相異詞數（NDW），以評量語意之多元化、及總詞數（TNW），可看出整體口語之流暢性；然而於進行分析前，需將逐字稿中錯誤部分先行標示出來，錯誤的三種類型包括：字詞層級的錯誤、語句層次的錯誤、及內容不清楚的錯誤等，若三類錯誤之頻率極高，才須將語句擺至一起檢視其一致性，例如：語意、句法或與語用的錯誤（吳啟誠編譯，2003）。

語用則意指溝通（台灣閱讀協會，2006）。5-6 歲之幼兒會使用語言來達成各種目的，例如：說故事、上台發表、角色扮演、引人注意、請求他人協助，或提供訊息、引導他人等；研究發現，幼兒語言表達會因情境與對象的不同，而改變音調、音量、交談之主題及所用詞彙（汪榮才、汪宇琪，2007）。

二、幼兒故事敘說能力之評量

張鑑如與章菁（2002）研究參考美國哈佛大學教育學院相關研究計畫「學校家庭與語言語文發展之研究」（The Home-School Study of Language and Literacy Development），採用以下五種適合幼兒語言發展與閱讀能力的評量。

（一）修訂畢保德圖畫詞彙測驗（Peabody Picture Vocabulary Test-Revisited）：由陸莉和劉鳴香在 1998 年共同編訂的修訂畢保德圖畫詞彙測驗中文版，適合學齡前及學齡兒童使用；可用來測試幼兒聽讀辭彙能力，評估

語文能力。

(二) 中文閱讀理解測驗 (reading comprehension)：由林寶貴和錡寶香於 1999 年所編製的中文閱讀理解測驗，用來測試兒童在中文閱讀時的音韻、語意、語法、理解文章事實、比較分析、抽取文章大意和推論。

(三) 描述圖片測驗 (picture description)：採用「學校家庭與語言語文發展之研究」(The Home-School Study of Language and Literacy Development) 中所使用的馬戲團圖片進行描述測驗，用來觀察幼兒在描述時是否加入動詞、形容詞和地方副詞。

(四) 故事理解測驗 (story comprehension)：唸一個指定故事給幼兒聽，再問幼兒有關故事理解的問題。

(五) 下定義測驗 (definition)：找幾個幼兒熟悉的名詞，請受試幼兒為這些名詞下定義，用來測試幼兒下定義的能力。

此外，張鑑如 (2006) 在「台灣與大陸兒童敘事能力之發展」的研究中，除了使用上述的五種評量來蒐集兒童生活故事語料外，還加上了美國學者 McCabe 和 Bliss (2003) 發展的敘事評估圖譜 (Narrative Assessment Profile，簡稱 NAP)，來評估兒童於敘說故事之凝聚性。

Bliss, McCabe 和 Miranda (1998) 發展的 Narrative Assessment Profile (NAP)，包含的向度有：維持主題的能力、事件先後順序的安排、訊息內容、指稱能力、連接詞的應用和說話的流暢性等六項。維持主題的能力，乃指幼兒在敘說時，維持主題前後一致的能力。事件先後順序的安排，指的是敘說事件依時間前後排列或按合理的順序出現。訊息內容，則為凝聚敘說時，營造感覺的過程；也就是完整的敘說應包含三個面向—角色特質的描述、角色動作和對角色的評價等。指稱能力，乃是使用代名詞、冠詞、指示詞和比較級，來代表

人物、位置和事件的能力。連接詞的應用，則使用字彙或片語來結連概念和發生的事件；若不使用連接詞，聽眾就無法覺察出語句前後的關係。說話的流暢性，指敘說時流暢的程度；不正確的起頭、不斷修改文本內容及重複形容時不使用加強語氣，都屬於說話不流暢。

Nurss 和 Hough (2001) 研究幼稚園到小學三年級兒童之口語內容和結構的發展趨勢及面對各種不同刺激時所表現的口語創作是否有所不同，研究採用以下程序進行：

- (一) 說一個自編的故事：施測者要求兒童虛構一個屬於他們自己的故事。
- (二) 用一本無字的圖畫書來說故事：呈現一本 8 頁的無字圖畫書給兒童看，看完後，施測者會翻回圖書一開始的地方，要求兒童說故事。說完故事後，施測者問兒童五個關於故事的理解性問題。
- (三) 給予創作方向：給兒童一箱裝有組裝玩具的零件，施測者會指導兒童製作一個火箭；完成後，請兒童指導坐在屏風後不太會組裝火箭的成人組裝火箭。如果兒童提供不正確或不清楚的指導，兒童會被成人詢問適當的提示問題。
- (四) 書寫或口述有關一幅單張圖片的故事。幼稚園和一年級的兒童被要求口述單張圖片的故事，二、三年級的兒童可以選擇口述或寫下故事內容。

Roth, Speece 和 Cooper (2002) 在口語能力和早期閱讀之關聯性的研究中，分析幼稚園大班至小學二年級在口語和閱讀能力上縱貫的變化，針對幼稚園大班幼兒進行的評量方式與工具共有以下五項。

- (一) 測量結構性語言語義的評量工具有：Peabody Picture Vocabulary Test-Revisited、Test of Language Development-Primary: 2/ oral vocabulary 及 Boston Naming Test。

(二) 測量結構性語言語音的評量工具有：Test of Auditory Comprehension of Language-Revised、Clinical Evaluation of Language Fundamentals-Revised / Formulated Sentences。

(三) 測量敘說熟悉的故事作品工具為 Propositions、Episodes。

(四) 測量敘說故事理解的工具為 Del Rio English Story Comprehension Test。

(五) 測量閱讀理解的工具為 Woodcock-Johnson Psychoeducational Battery-Revised / Passage Comprehension。

Speaker, Taylo 和 Kamen (2004) 進行說故事方案研究，透過非結構性活動（自由地玩）和結構性活動（利用連續圖卡和主題圖案來敘說），分析 3-5 歲幼兒於為期 4 週故事教學後，透過非結構性活動（自由地玩）和結構性活動（利用連續圖卡和主題圖案來敘說），以分析每個孩子口語流暢性之質性變化，包括字彙、文法、語句長度和句子結構等；所使用之評量為 Brown 的 14 種文法正確的語言來決定語句平均長度，並應用 TTR 來分析語意。

Isbell 等 (2004) 研究使用語言樣本測量來進行分析，計算幼兒之語句平均長度 (MLU)、流暢的說話 (TNW) 和字彙的多樣化 (NDW)，這份研究深入紀錄 2 個 3-4 歲幼兒團體在重述故事的回應和使用一本無字圖畫書進行敘說，從前後樣本分析來判定幼兒語言複雜性和故事理解部分。

綜合以上研究所述，因本研究對象為幼稚園大班幼兒，研究者擬選取適合幼兒年齡與發展之評量工具；因此，於研究歷程中，採用吳啟誠編譯 (2003) 之語言樣本分析，比較幼兒故事敘說之三階段樣本，先將幼兒故事逐字稿中錯誤部分以粗黑體標示出來，錯誤的部分包括：字詞層級、語句層次，及內容不清楚等，若三類錯誤之頻率極高，再進一步檢視其語句平均長度 (MLU)、相

異詞數（NDW）及總詞數（TNW）之變化，作為幼兒故事敘說能力之指標。

第四節 相關研究

本節分別從幼兒敘說故事及教師故事教學兩部分進行相關研究之探討。

一、幼兒敘說故事相關研究

以下分為三方面探討，包括幼兒對故事的回憶與理解之研究、幼兒故事的發展與內涵之研究，以及幼兒故事敘說之質性研究。

（一）幼兒對故事的回憶與理解之研究

郭俐伶（2001）以實驗研究法，探討幼兒圖畫故事指導活動對幼兒語言理解能力的影響；受試幼兒分成「教師介入」及「自行閱讀」兩組，以「自編語言理解測驗」及「修訂畢保德圖畫詞彙測驗」為主要研究工具。其研究結果顯示，教師介入閱讀指導組在「修訂畢保德圖畫詞彙測驗」分數優於另一組；亦即，由教師引導的故事教學活動，可提昇幼兒的語言學習興趣與能力。

黃怡卿（2006）以寫實類及想像類圖畫書作為工具，將故事呈現方式分為教師現場說、錄音光碟播放，與電腦多媒體播放等三組，進行圖畫書題材與呈現方式對幼兒認字及故事理解之影響的研究。研究結果顯示，教師現場說故事的呈現方式，比其他兩組更能幫助幼兒理解故事內容。

以上研究結果顯示，幼兒於參與故事教學過程中，經由成人的引導與互動，有助於幼兒理解故事之內容與結構，亦能提升幼兒的語言發展能力與學習興趣。

（二）幼兒故事的發展與內涵之研究

在李宜靜、陳淑芳（2000）、洪慧娟（2001）、張淑松（2005）、程培儀（2005）、黃麗靜（2005）及蔡幸怡（2005）的研究中，皆著重於探討 5-6 歲幼兒的故事

結構。統整以上研究之結果可知，大班幼兒敘說故事的主角以真實人物為主；對於故事發生地點背景則多數忽略，可見故事發生的地點不是幼兒關注的焦點；故事發生的時間以「從前、從前」來說明者為多；而多數大班幼兒能依據情節，發展出合理且前後連貫的故事。

此外，李宜靜、陳淑芳（2000）研究顯示，大班幼兒故事的主題、內容，近似教師教學的投影，且與生活經驗相仿；故事結構多屬單插曲結構，故事只順著一條支線發展。黃美津（2004）採用光譜計畫進行「故事板」、「影片報導」及「週末新聞」等三項活動，以評量 18 名幼兒之口語表現，結果發現，於故事板活動中，半數幼兒會使用描述性與表達性之語言，唯運用複雜連接詞未過半數，句子結構上，幾乎全部幼兒能使用 3 種以上的句型，故事結構方面，只有少數幼兒能使用自編問題情境，引發劇情，並發展角色互動關係；在週末新聞活動中，全部幼兒皆能將自行報導，故事報導的內容具有整合性與連貫性，對主題事件的擴展能力極佳，半數幼兒能使用具體、有表達力的語言做報導，大部分幼兒亦能運用 3 種以上之句型。

在程培儀（2005）的研究中，發現大班幼兒閱讀圖畫書時，會從有圖畫的地方開始敘說故事，若其已會認字，則會看文字來敘說故事。另外，黃麗靜（2005）的研究結果則顯示，大班幼兒之故事情節結構較中班幼兒多元化，女生的情節結構層次較男生高。趙金婷（2005）的研究也發現，40 位不同閱讀程度之中大班幼兒，其建構的故事品質有顯著差異；5 歲和 6 歲的幼兒在故事品質上也有顯著差異，且不同後設認知能力的幼兒，其建構的文章品質也不同。

另外，國內有關於不同語文程度兒童敘說能力發展的研究也發現，不同年齡與不同語文程度兒童有不同之敘說表現（黃秀文，沈添鈺，2003；錡寶香，2001；2003；2004）。

黃秀文和沈添鈺（2003）研究幼稚園大班和小學二、四、六年級學生的重述故事和看圖說故事；其結果顯示，幼稚園大班幼兒已能說出結構完整之敘事，隨著幼兒年齡的增加，敘事內容越能針對主題敘說，敘說技巧也隨著年齡增加而進步。錡寶香（2001；2003；2004）分別針對低閱讀能力與一般閱讀能力兒童，在語言層面、篇章凝聚和故事結構之敘事能力的分析。研究發現低閱讀能力兒童在語意、語法之應用能力、敘事篇章凝聚與故事結構的掌控能力遠不如一般閱讀能力之兒童；且低閱讀能力兒童的敘事較為混亂，缺乏組織和不連貫的情形也高於一般閱讀能力的兒童。蔡宛諭（2006）探討學齡期語言障礙兒童的敘事能力，並與正常兒童的敘事能力作比較；研究過程採用畢保德圖畫詞彙測驗、兒童口語理解能力測驗及 McCabe 和 Bliss（2003）所發展的 Narrative Assessment Profile（NAP）來分析語言障礙兒童與正常兒童的故事語料。其結果顯示語言障礙兒童的人物指稱較為混亂，較少使用連接詞連貫句子，人物描繪能力、事件的評論能力與維持話題前後連貫的能力皆比正常兒童差。

以上之研究顯示，幼兒已了解故事是一種獨特的文體，有其獨特的結構與內容。然而，這些研究以量化評量的方式呈現幼兒的敘說語料，在施測過程中，容易忽略課室情境中的人、事、物等相關訊息對幼兒的影響，其評量之結果較無法呈現幼兒敘說故事的個別特性。

（三）幼兒故事敘說之歷程質性研究

翁儷綺（1997）探究三位大班幼兒如何建構故事及創塑意義；其研究發現，三位大班幼兒已能使用「後設語言」及「解說的策略」來表現故事。

高玉鈴（2004）以紮根理論分析二位大班女生看圖畫書說故事之方式與內容；研究發現，二位幼兒說故事的架構分別為「看圖說故事」與「運用經驗說故事」；研究結果顯示，圖畫書的構圖複雜度、個人生活知識、聽故事的記憶、

認字能力與閱讀的經驗會影響幼兒說故事的內容，高玉鈴也發現，當幼兒閱讀不同型態的圖畫書時，會採用不同閱讀策略來理解故事文本內容。

林麗卿（2000）進入幼稚園教室觀察幼兒使用敘事體之情境²，及敘事體於幼兒發展與學習中之功能。研究發現，當教師主導性較低，幼兒間有較多互動，及情境中出現豐富的刺激時，較容易激發敘事體的發展；而敘事體的情節發展隨著同儕互動及共同建構的過程而延伸。

蔡敏玲（2005）於幼稚園「生活報告」活動中，蒐集 36 位幼兒個人經驗的敘說文本，採用Gee的「詩歌分析」方式，探究幼兒個人經驗敘說之內容、風格與意義。36 個敘說文本呈現出三種假日生活內容、六種敘說風格³與四個跨越風格之敘說主題⁴。此研究顯示，幼兒在組織與敘說個人經驗時所展現的能力，同時顯現幼兒對生活經驗創塑意義的歷程，及社會文化對幼兒敘說的影響。

莊琬琦（2006）比較 8 位中大班幼兒於不同情境中說的故事，及故事結構的特性，並關注情境脈絡對幼兒敘說的影響。研究以Gee（2000）及蔡敏玲（2005）提出的分析方式，對幼兒敘說的故事進行轉譯與分析。結果顯示，這 8 位中大班幼兒故事共呈現九種敘說結構⁵；當活動情境具有明確目的時，幼兒會選擇敘說符合活動目的的故事，若沒有規則限制，則多依照自己的偏好，選擇自己擅長的敘說型態來說故事，而此類的故事呈現出多元的結構。

² 林麗卿（2000）將敘事體定義為，對事件發生始末及過程的依序描述，包含一個故事起頭、情節發展過程及結尾。其內容可包含真實發生的經驗、想像杜撰的情節、從書本閱讀或別人口述相傳的故事；時間可為過去、現在或預期式的未來（p152）。

³ 包括「以一個句子陳述一個事件、流水帳似的報告、文本子部分簡短但仍可看出個部分的功能、兩類角色或情節的對應與對比、先說大要再回說背景及結構繁複、細節豐富的敘說（蔡敏玲，2005，p.18-24）」。

⁴ 指以家做為畫出生活軸框的主要時空介面：在家與離家；大人要我做的事情和我自己想做的事情：倚賴/遵守與獨立/自主；解釋與面對無聊；關注自我能力的展現（蔡敏玲，2005，p.28-30）。

⁵ 包括以一個句子完成一個故事、敘說文本如因果式的長句、敘說如同交代行程的流水帳、敘說由畫面中各角色的行動、除開場結尾，各部分地位相同，文句鋪設方式相似，各部分無因果關係、文本子部分展現明確功能、先鋪陳前言，再敘說故事、以並列或對比方式編織故事，以描述比較主要角色的差異、敘說結構繁複（莊琬琦，2006，p.144-145）。

由上述研究可知，目前國內有關幼兒敘說故事的研究取向，已從關注幼兒敘說所呈現的認知發展層次，延伸至幼兒如何建構故事及幼兒敘說故事的內容；同時，也有越來越多的研究者（林麗卿，2000；高玉鈴，2004；莊琬琦，2006；蔡敏玲，2005）覺察到幼兒建構故事時，情境脈絡對幼兒敘說行為的影響。

二、教師故事教學之研究

此部分整理幼稚園和國小低年級階段之教師故事教學研究，如下：

陳盈伶（2002）以「預測策略教學」及「相互教學」為其閱讀策略，探討幼兒閱讀理解的表現情形。研究結果顯示，幼兒雖在相互教學中學會使用預測、提問、澄清、摘要等策略，卻多半不會主動使用，在獨立閱讀時，也很少使用這些策略。

鄭淑方（2003）以無字圖畫書為媒介，探討八位幼稚園教師在故事教學前、中、後之教學策略的應用。研究結果顯示，故事教學前之策略多元化，運用討論、想像與說明的方式，介紹封面、插畫和情節等；故事進行中的策略以師生共同討論故事情節為多，在討論故事的過程中，教師回應幼兒的技巧以複述、要求幼兒再說明為主；故事結束後的延伸活動，有看圖說故事、美勞活動、分享討論、替圖畫書命名及戶外活動等。

許玉英（2004）進行幼教教師故事教學之行動研究，研究過程側重教師本身說故事的技巧，並探討說故事活動在教學上的應用與省思。

洪銀杏（2001）、蔡玉蓉（2003）、邱翠珊（2004）及魏瑛娟（2004）的研究均指出，在國小低年級實施故事教學，有助於學童聽話能力、口語表達能力與閱讀能力。蔡玉蓉（2003）並提出，若教師使用延續、連貫的故事教學與多元化的延伸活動，能使學童獲得有系統的學習。

統整以上文獻得知，透過幼兒建構故事與敘說文本的歷程，確能幫助幼教教師深入了解幼兒的認知發展與個別差異，更能幫助幼教教師了解自己故事教學之信念與技巧，同時，也釐清影響故事教學專業發展的因素，整合過去與現在的經驗，進而了解自身專業發展的需求，藉此調整方向，朝更高層次的專業成長階段。





第三章 研究方法與設計

本研究之主要目的在於探討故事介入策略實施過程中，幼兒故事敘說能力之變化情形，以省思研究者之故事教學信念與教學技巧。本章共分六節，第一節方法學—行動研究，第二節研究場域，第三節研究參與者，第四節資料來源與蒐集，第五節資料分析，第六節資料檢核，第七節研究倫理。

第一節 方法學—行動研究

研究方法的選擇乃是依循研究的目的而決定，在本節中研究者將說明採進行動研究法的原因、意義與步驟。

一、採進行動研究的原因

研究者認為幼兒敘說能力發展有其重要性，因此計畫以故事為核心，設計一系列教學活動，將所設計之策略教學活動，實際應用於研究者任教之幼稚園班級中，藉以探究幼兒敘說能力發展之過程與變化。周淑卿（2002）提出，教師在設計課程時，不是致力於設計一個完美的課程方案或以目標模式為導向的課程編製，應是引發並留意在教學過程中，師生所共同創發之意義。為使所設計的教學活動，更適合本研究班級，過程中將經由研究者實施教學之歷程，觀察幼兒故事敘說發展與變化，參考協同教師之觀察與建議，進行故事教學策略之修正，以解決實務問題，達成教學目標。

而研究者所採用的故事介入策略，除了運用自行設計之教學方案活動，並配合階段性故事繪本之閱讀外；於師生故事閱讀活動中，使用預先告知、大聲思考法、故事討論、擴充、問答關係及故事地圖等六項故事介入策略，引導幼

兒故事敘說能力之發展。

在實施本研究前，研究者雖已修習幼兒語言發展理論與相關課程，過去也曾嘗試進行以故事融入主題教學之相關活動；但是隨著研究過程中有系統的實施計劃、觀察與家長訪談的紀錄當中，逐漸發現一些有待釐清的觀念與問題。於是又再回到文獻中做深入的探討，希望能將理論與實務互相配合，以提供幼教教師在設計語文相關活動時使用與延伸的參考。

本研究是從幼稚園之教學現場出發，以研究者本身所任教之班級幼兒為對象；目的乃是要解決發生在研究現場之實際教學問題，及提升教師專業知能成長。一般而言，教師在教室所面臨的問題必須是以解決問題為導向，還要兼顧即時性、有效性與家長之需求及顧慮，而行動研究的特質正好符合教師工作現場的各種需求。所以，本研究擬採用行動研究法，希望能提供未來對於實施故事教學或對幼兒故事敘說能力有興趣之教師及研究者作為參考。

二、行動研究的意義

行動研究是將行動與研究結合在一起，由實務工作者在實際工作情境中，根據自己所遭遇的問題，研擬解決問題的策略；透過實際行動，將問題解決並在其過程中加以評鑑、反省、回饋和修正（蔡清田，2000）。

教育行動研究係指在教室情境的研究探究與試驗，是教師嘗試改進本身的教學，並透過實際教學來檢驗教育理論的一種行動（蔡清田，1998）；除此之外，教師還希望藉由行動研究提昇學生學習的品質，進而從中獲得知識，行動研究支持教師因應實務工作中的挑戰，並以思考的方式來創新、改革教學困境（夏林清等譯，1997）。

陳惠邦（1998）指出，行動研究是教師在教學實務中以自身的眼光進行觀察、反省與實踐為出發點。在過程中，教師的信念與價值觀會不斷地受到反省、

質疑、辯證、解構再建構、再統整，逐漸趨向教育的理想與價值；所以行動研究也是教師知、行、思的統整歷程。

許多研究顯示，行動研究的確能給予教師，改善教學實務面臨的困境與問題，提升教師解決問題的能力；同時也能發展教師自身的知識、實務工作與理論的結合。若教師能在行動研究的歷程中，學習反省思考與批判驗證的習慣與態度，進而澄清教育的本質與價值，將更具意義（陳惠邦，1998）。

三、行動研究的步驟

林生傳（2000）認為研究起於問題，沒有問題就不會有研究。夏林清（1997）也指出，研究歷程的第一步，是去發現問題並提出可行的研究起點。行動研究的歷程包含，計畫、行動、評鑑、再計畫，不斷循環的過程，行動研究應隨時檢討、修正，以符合實際問題情境的需求，行動策略不斷地修正，才能達到實質問題改善的目標（秦麗花，2001）。Carr 和 Kemmis（1986）指出，行動研究中必須不斷地進行反省、計畫、行動及觀察等四項活動（引自潘世尊，2004，p.171）。王文科（1995）將行動研究分成下列步驟來實施。

- （一）發現問題
- （二）初步文獻探討後界定並分析問題
- （三）擬定計畫
- （四）深入文獻探討
- （五）修正問題（包括研究方法取樣方式、工具程序的安排與選定）
- （六）實施研究計畫
- （七）擬定行動方案
- （八）實施行動方案
- （九）評鑑方案的設計與實施

(十) 修正行動方案再實施

(十一) 提出結論報告

本行動研究步驟乃根據秦麗花（2001）及洪銀杏（2000）歸納出行動研究之基本步驟，包括循環概念，以圖 3.1 呈現本研究流程。

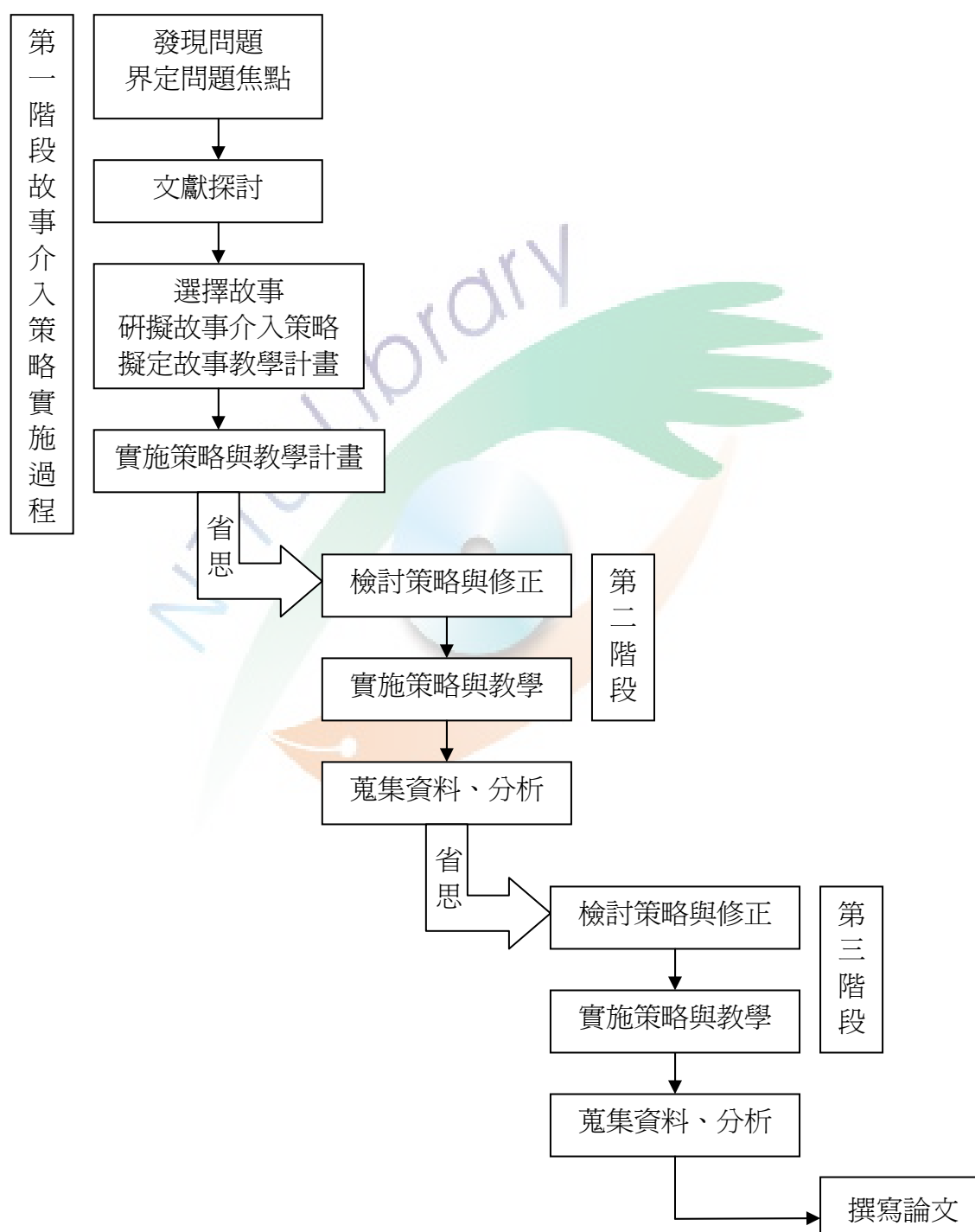


圖 3.1 研究流程圖

第二節 研究場域

本研究以研究者目前所服務的學校—苗栗縣某鄉鎮的桐花國民小學附設幼稚園為研究場所。以下分別就研究者的研究場域、教學型態、以及參與本研究的對象進行說明。

一、研究場域

本研究於桐花國小附設幼稚園（以下簡稱「桐花附幼」）進行。

桐花國小（化名）位於苗栗縣，居民以客家人居多，學區內的家長以經商與務農為主。本校創設於民前十四年，目前全校班級數共有十四班（包括幼稚園二班）；學生人數約三百人，全校教職員工二十七人，屬於偏遠地區學校。本校之幼稚園（以下）於民國七十五年八月一日由自立幼稚園改為附設幼稚園，於九十六年八月增設一班，目前共有二班且採分齡制編班，分別為中班及大班。教師編制員額四位，幼兒人數共 40 人（大中班各有 20 人），研究者於民國八十四年八月一日任職該校，服務至今，共十二年。

二、教學型態

（一）教學型態與空間規劃

桐花附幼的空間規劃為五間教室，包括四間教室（二間教室打通為一班教室）、一間點心室，以及與國小共用的戶外遊戲場。

教室內規劃學習角落，包括語文角、益智角、積木角、美勞角、娃娃家、電腦區及遊戲區，並配合主題活動不定期更換教具教材。

桐花附幼的教學模式原於民國 84 年至 89 年期間，以大單元教學模式進行；教室內幼兒的座位擺放仍以傳統的排排坐為主，活動進行由教師全權主導。民國 89 年 8 月，協同教師 J 教師公費分發至桐花附幼，便與研究者一起合力改

變教學型態，將大單元教學以漸進方式轉換為主題教學，主題課程規劃由教師自行設計，課程範圍兼顧六大領域，涵蓋語文、音樂、美術、健康、常識、體能，並以遊戲貫穿所有活動。課程中鼓勵幼兒自己解決問題、主動思考並與他人合作，讓幼兒嘗試建構屬於自己的知識與經驗；另於主題課程之外，應家長所需，一週各安排四十至五十分鐘的時間，作為注音符號與遊戲數學之教學活動。教室情境佈置以主題規劃與幼兒作品呈現為主；同時，在班上開始推動親子共讀與師生共讀活動。

師生共讀活動進行的時間在上午點心時間後、午睡前或下午的彈性課程中，主要以教師逐字唸讀圖畫書方式進行。親子共讀進行的方式，由原本每週五借閱一本園內的圖書回家供親子閱讀，至民國 93 年起改變為每天一本的借閱方式，於期末累計借閱的圖書量，予以幼兒獎勵；並於學期末舉辦幼兒說故事比賽，讓幼兒有上台發表的機會與經驗。推動親子共讀至今已有七年的時間，幼兒與家長的回應也相當熱烈；然而有家長反應，孩子雖然借了這麼多書回家閱讀，卻害怕上台說故事、也怕在外人面前說話，建議教師應培養幼兒說故事與說話能力，家長的這番意見，讓研究者開始反省與正視幼兒口語表達能力的問題。

（二）桐花國民小學附設幼稚園作息時間表

桐花附幼的作息時間除了固定的午餐及午休外，實際執行時可由班級教師依活動需求自行調整。以下先列出研究者班級之作息時間，再以園內的一日作息為主軸，列點陳述幼兒在園內不同時間、空間與情境中的活動，並針對研究者所欲進行的研究時段加以說明。

表 3.1 桐花國民小學附設幼稚園作息時間表

時間	活動名稱	活動內容				
		星期一	星期二	星期三	星期四	星期五
07：20~08：30	入園	進行借還書登記、幼兒畫到、角落學習區活動				
08：30~08：50	團體討論	討論常規事件、生活分享、律動或戶外體能活動				
08：50~09：20	點心時間	品嚐營養美味點心及餐後潔牙				
09：20~09：40	故事時間	享受師生共讀時間				
09：40~10：50	主題活動 探索	針對主題內容進行思考、創作與分享				
10：50~11：30	分組教學 活動	主題探索	注音遊戲	主題探索	遊戲數學	體能活動
11：30~	~半 日 班 放 學 囉~					
11：40~12：20	午餐約會	全日班享用營養午餐並進行餐後潔牙				
12：20~12：30	整理寢具	準備午睡用寢具				
12：30~14：30	午休時間	睡前故事並養精蓄銳期待下午的學習活動				
14：40~15：30	團體活動	由教師自行安排的綜合活動				
15：30~16：00	點心時間	享用營養美味的下午點心				
16：00~	~全日班寶貝回家享受親子時間~					

1.入園時間

幼兒每天一入園，必須先將前一日借回進行親子共讀的書籍，由教師登記歸還後，再行借閱當日共讀書籍。完成借書活動後，幼兒拿出由教師自行設計的畫到冊進行畫到，內容包括心情記錄或隨意畫、進入角落學習區的選擇與畫出欲進行的活動內容。

在幼兒進行角落學習活動時，研究者將每週進入語文區兩次，每次觀察並記錄 1~2 位幼兒敘說故事的過程。幼兒敘說完故事後，研究者將文字記錄覆誦

讓該幼兒聆聽，確定無誤或經修改後，請敘說故事之幼兒，在故事單（詳附件一）畫下自己敘說之故事情境與插圖，研究者利用課後時間將幼兒的故事語料轉譯為文字稿並繕打在故事單中。

2.故事時間

點心時間結束後為師生共讀時間，每週一次為研究者實施故事介入策略教學之時段。因研究者同時擔任教學者，在教學過程中無法詳細察覺自己教學的情形及與幼兒之互動行為表現，故請協同教師在旁進行觀察記錄、錄音、錄影工作，藉以作為研究者在實施故事介入策略教學之過程記錄、省思與檢討指標。

3.主題活動探索

園內每學期訂定 2-3 個教學主題，在主題教學活動中，教師與幼兒共同建構與主題相關之活動。在主題活動探索中，幼兒有自由選擇的機會，依主題的不同，自由選擇想要進行的創作或工作小組。此時研究者之任務，是一位觀察記錄者與協助者，在幼兒尋求協助時提供幫忙。研究者會在主題活動探索中，進行幼兒敘說語料蒐集工作，此時段的幼兒故事敘說，採幼兒自願上台說故事或個人的創作，包含口述故事及自製故事繪本。

第三節 研究參與者

一、參與幼兒

為研究者任教班級之 5—6 歲大班幼兒，共 20 位為研究對象，包括男生 9 名、女生 11 名，年齡分布為 5 歲 5 個月至 6 歲 3 個月。其中 5 名幼兒是園內舊生，4 名幼兒自他園轉入，11 名幼兒從未有進入幼托園所就讀的經驗。大班幼兒中包含客家籍 13 名、原住民籍 6 名、外省籍 1 名；此外，外籍配偶子女 2

名及單親家庭子女 2 名。研究期間，一名幼兒因故轉學，另有一名幼兒因學期中受傷，未能完整參與研究，因此，研究期間全程參與之幼兒共有 18 位。

二、教師即研究者

研究者自民國 84 年師範學院幼稚教育師資科畢業後，即在該校服務至今，已有十二年時間。從一名外地教師，到嫁至該鄉鎮成為當地媳婦後，對於學校環境、社區家長及學生的學習發展與家庭狀況有相當的瞭解。任教期間，積極推動各項親職教育，其中「親子共讀」是園內的重點活動，在歷經被家長質疑與自我省思的過程中，研究者開始正視，是否在親子共讀與師生共讀的活動中，能讓幼兒在敘說故事能力或口語表達上有所精進。

在進入幼兒教育研究所就讀期間，因修習「質性研究」課程，對於行動研究已有約略的概念。研究者認為進行行動研究，有利於提升教師專業能力的成長，因此希望藉此研究歷程，省思自身的故事教學信念與技巧，同時達到探討幼兒故事敘說能力的變化情形。

但為使研究者產生的矛盾降至最低，除了研究者隨時自省外，並透過與協同教師、指導教授和研究所同學，經常性地進行觀念澄清與實務批判。研究者抱持從做中學之理念，於實務工作中做研究，期望能於本研究中獲得豐碩成果。

三、協同教師 J 教師

研究過程中，協同教師 J 教師之主要工作為觀察、記錄研究者進行故事介入策略的教學工作，及幼兒敘說故事的發展過程，並協助研究者錄音與錄影部分，但不介入本研究之故事介入策略教學。課後，協同教師針對研究者之故事教學過程，提出建議與問題，幫助研究者發現問題、釐清觀念與自我覺察。

第四節 資料來源與蒐集

爲能廣泛蒐集資料及深入了解故事介入策略的實施效果，本研究資料蒐集的方法有現場觀察、文件收集、訪談、教師省思日誌等方法。以下簡要說明資料來源及蒐集的方式。

一、現場觀察法

由於研究者即爲教學者，唯恐教學過程中無法詳細察覺自己教學的情形及觀察到參與者之行爲表現；故研究者在實施故事介入策略教學時，利用錄音、錄影，真實記錄實際教學情境，並將幼兒與研究者互動的情形、幼兒敘說故事的過程，全部轉譯爲逐字稿，以從中發現問題，探究問題，成爲繼續進行研究之依據。

二、文件蒐集

爲使幼兒的學習結果更爲具體，研究者將廣泛蒐集幼兒作品；例如，角落學習區的個別閱讀活動、幼兒故事單、故事分享及自製繪本等口述故事記錄，以此來觀察幼兒敘說能力的變化。

三、訪談

針對故事介入策略的運用方式，與協同教師及參與幼兒進行訪談，藉由訪談資料作爲改進教學策略、省思教學的盲點，找出問題的解決方式。

四、教師省思日誌

對一位教育行動者而言，不斷地撰寫日誌，是一種相當有用的蒐集資料與證據的工具（蔡清田，2000）。本研究之省思日誌包括以下二種：

教學日誌：從實際的教學工作中反省當天的活動內容、問題處理過程、幼兒的反應與需求、教學感想與教師信念等。

研究省思日誌：以研究者的角度來省思本研究的研究過程、發現的問題、問題處理過程、幼兒的反應與需求、協同研究小組的建議與批評、研究者的心得記錄與教師信念等。

第五節 資料分析

在蒐集資料的過程中，要不斷的進行資料分析，以幫助研究者檢視問題、發展主題概念。行動研究就是一個不斷蒐集資料、決定策略、實施策略、評定結果，再發展策略的歷程（洪銀杏，2000）。如何善用所蒐集的資料，並從資料取得有意義的部分，夏林清（1997）說明了分析歷程中重要的程序，包括觀察、聚焦、事件被系統化聯結、解釋觀點與檢核。以下就資料的管理與資料分析的方法加以說明。

一、資料編碼

本研究蒐集之資料，包括教學日誌、研究省思日誌、錄音、錄影、故事教學逐字稿、幼兒敘說故事紀錄、幼兒訪談資料、協同教師訪談資料，其資料編碼方式如表 3.2：

表 3.2 研究資料代碼一覽表

編碼方式	資料意義
TD-日期	表示教學日誌之紀錄日期
TR-日期	表示研究省思日誌之紀錄日期

音-T 日期	表示研究者進行故事介入策略之錄音日期
影-T 日期	表示研究者進行故事介入策略之錄影日期
T 稿-日期	表示研究者進行故事教學之逐字稿
音 C-日期-方式	表示參與幼兒故事敘說方式之錄音日期
影 C-日期-方式	表示參與幼兒故事敘說方式之錄影日期
訪 C-日期	表示研究者對幼兒進行訪談之日期
訪協 J-日期	表示研究者對協同教師進行訪談之日期

二、資料分析

基於研究倫理，為尊重及保護被研究者的隱私，在本研究中所有的人名、校名皆以化名或代碼的方式呈現。在本研究所採取的資料分析步驟乃參考夏林清（1997）之研究步驟，茲說明如下。

（一）閱讀資料：本研究中所蒐集到的相關文件皆為必讀的資料。這些資料被「閱讀」以後，將能幫助研究者回憶所呈現的事件與經驗，做了什麼？說了什麼？發生了什麼事情？

（二）選擇資料：將所蒐集來的資料區分為重要與不重要，並依研究主題進行區分，聚集相似的資料，再將複雜的資料予以排序簡化。

（三）呈現資料：將所有被選擇的資料以解答研究問題的方式來加以呈現。

（四）解釋資料及做結論：將被呈現的資料加以詮釋，以釐清情境脈絡中的關係及建構實際的理論，期待能了解與符合所研究的情境。

第六節 資料檢核

爲使蒐集到的資料獲得較客觀的結論，本研究使用三角檢核法（Triangulation）。三角檢核法是指在特定情境中，由三方觀點（資料或人員），進行交叉檢核，透過不同的說法、觀點的差異，矛盾和問題才可以浮現，有助於情境的解釋和實踐理論的發展（夏林清等譯，1997）。黃政傑（1987）也認爲三角檢核法可以使研究者克服因單一觀察者、單一方法、單一理論所產生的研究偏差，而更清楚地呈現整個研究程序。因此，本研究所採用的檢核方式有以下三點。

一、本研究以多元資料爲研究資料，包括教學計畫、訪談內容、觀察記錄、文件記錄、教學日誌與省思日誌。

二、在研究過程中研究者將訪談者之訪談內容，忠實地轉錄成逐字稿，提供受訪者檢視，以提高研究值得信賴的程度。

三、建立有系統的三角檢核，經由觀點上差異的辨證，對照和比較不同立場的說法，研究的矛盾和差距才能浮現，這些矛盾與差距有助於對情境的解釋和實踐理論的發展，讓躲在情境中的矛盾，變得可觀察、可作深入的解釋（夏林清等譯，1997）。

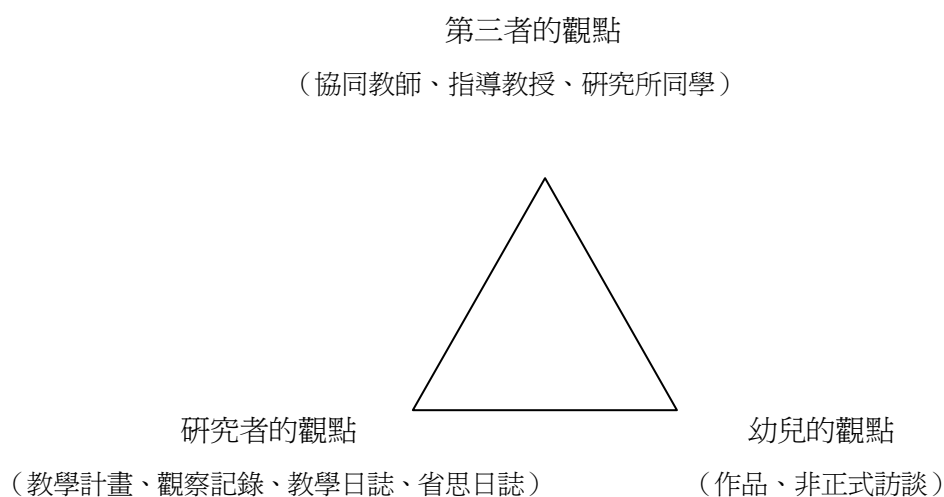


圖 3.2 三角檢核圖

第七節 研究倫理

本研究雖以研究者本身所設計的教學計畫，及研究者教師專業知能成長省思為主要內容，然而整個研究過程的研究對象亦包括研究場域的情境脈絡及參與成員，為保護研究對象的隱私以及可能造成的傷害，本研究採取下列幾項措施。

一、研究場域：本研究之學校名稱以化名處理。

二、參與成員：參與本研究之幼兒、協同教師均以化名或代碼處理，資料中涉及相關人員之背景資料，將修改以避免被辨識出來；無關研究或涉及參與者重要隱私之個人相關資料皆不呈現於研究報告中。

三、原始資料的妥善保存：本研究之現場資料妥善存放，避免無關他人取得原始資料。

四、基於研究倫理，對於各參與者的訪談資料及錄音錄影資料，將不對外公開，以便保護研究參與者。此外，為避免造成研究參與者的困擾，本研究內所引述之言論，均請當事人審閱、同意後才列出。





第四章 研究歷程與發現

研究進行歷程為期 7 個月，自九十六年十二月至九十七年六月止；研究期間共實施 24 次故事介入策略教學。本章分為三節敘述，包括第一階段故事介入策略實施之歷程、第二階段故事介入策略實施之歷程，及第三階段故事介入策略實施之歷程，其實施流程如圖 4.1 所示。

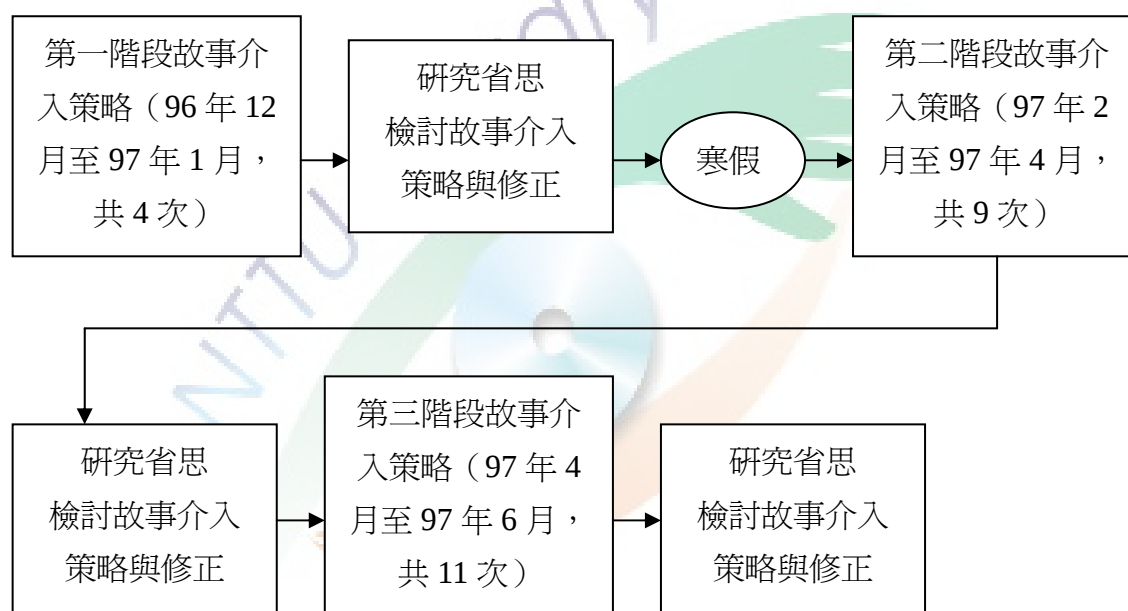


圖 4.1 故事介入策略實施流程圖

第一節 第一階段故事介入策略實施之歷程

第一階段故事介入策略實施時間於 96 年 12 月至 97 年 1 月，共進行 4 次故事介入策略活動，其故事教學之故事選擇如表 4.1 所述。

表 4.1 第一階段故事教學之故事選擇

故事名稱	故事特性
我的衣裳 ⁶	1.擬人化、文體有重複性，朗朗上口之故事。 2.爲了配合「工具小奇兵」之主題課程，介紹縫紉相關工具。
小天使的誕生 ⁷	1.以動物爲主角，具想像、交友、解決問題之故事。 2.前一日教學活動中，與幼兒談論有關每位幼兒心中皆住著一位小天使，而小天使會幫助幼兒有良善之行爲，藉以引導幼兒建立主動幫助他人之行爲。
紙袋公主 ⁸	1.這是一本顛覆傳統王子與公主過著幸福快樂的日子之故事，故事轉折處與結局有著讓人意想不到之鋪陳，是一個具有想像與問題解決的故事。 2.運用對故事想像，以引導幼兒思考處理事情的方式與人際間互動之關係。
有時候我覺得我像 ⁹	屬於情緒表達的故事，故事中描繪之各種感覺、情緒，可以很輕易的讓幼兒瞭解情緒張力，並了解如何使用語言表達情緒。

⁶遠流出版，1997 年。

⁷艾閣萌出版，2000 年。

⁸遠流出版，2001 年。

⁹親親文化出版，1997 年。

本階段 4 次故事教學之運用策略，以表 4.2 呈現，✓ 者為該故事使用之介入策略；以下針對本階段故事教學所應用之 6 項策略，分別詳述之。

表 4.2 第一階段故事教學之運用策略一覽表

策略 故事名稱	預先告知	大聲思考法	故事討論	擴充	問答關係	故事地圖
我的衣裳	✓	✓	✓	✓	✓	✓
小天使的誕生	✓	✓	✓	✓	✓	✓
紙袋公主	✓	✓	✓	✓	✓	
有時候我覺得我像	✓	✓	✓		✓	

一、故事介入策略部分

策略一：預先告知

本階段預先告知策略之實施方式，以我的衣裳為例，先讀出書名「我的衣裳」，同時指著故事名稱，並詢問幼兒是否瞭解「衣裳」的意思；接著，請幼兒觀察封面圖像，藉由觀察封面插圖與書名之討論，作為幼兒預測故事的內容之指引。

策略二：大聲思考法

本階段大聲思考法策略之實施方式，以「小天使的誕生」為例，先讓幼兒預覽整本故事插圖；同時，和幼兒邊預覽邊討論與故事相關的問題，鼓勵幼兒對故事情節預測可能發生的情形。例如：「小老鼠要進去大門裡面做什麼？」、「為什麼會被天上的爺爺罵？」、「他為什麼手上要拿像一張紙的東西？」、「他為什麼要很難過？」、「為什麼小鳥這樣飛？」、「為什麼小鳥要拉住老鼠的尾巴？」、「你發現小老鼠有什麼不一樣嗎？」(T 稿-970103)。故事插圖預覽結束，接著

使用大聲朗讀法為幼兒讀故事。

研究者於「紙袋公主」之故事教學，改變二項教學技巧，其一是由研究者看著書中內容，一一讀出故事文本，於重要事件或故事轉折處與幼兒進行討論、澄清時，才讓幼兒欣賞書中插圖，過程中並未讓幼兒一直關注插圖；其二是邀請幼兒參與故事，進行肢體創作活動。在技巧一部分，以往研究者敘說故事時，自始至終皆讓幼兒看著插圖聆聽故事；幼兒面對不同於以往的說故事方式，在聆聽故事文本時，表現得相當專注、安靜且眼神中透露出對故事情節的期待。也由於在重要情節處才能讓幼兒欣賞插圖，因此，研究者會針對故事角色與場景部分，引導幼兒多做想像，而幼兒對於插圖細節亦能深入觀察；如 C19 就注意到，當伊麗莎公主整倒火龍後，另一頁插圖中有小小的雷諾王子在呼救的情形。

T：對，她把它的耳朵拉起來喔，把她整個頭都塞進去，很大聲地喊什麼？

CS：喂。

T：她一定有喊像你們這麼大聲，結果火龍有沒有醒來？

CS：沒有。

C19：王子叫：「喂喂我在這裡。」

T：它眼睛閉起來了，結果咧，C19 有發現了，王子就怎樣？

C19：他喊救命啊！（T 稿-970108）

在技巧二中，讓幼兒展現肢體創作的機會，研究者在敘說故事的過程中，於適當情節處，增加幼兒肢體創作的機會，邀請幼兒一起融入故事情節中。

T：如果你是火龍，你已經很累了，你吃了一整座城堡，你的姿勢會是怎麼樣？

C3：肚子很大。

C19：也噴不出火了，太累了，肚子在痛了。

T：如果你是那個火龍，你會怎麼噴出你的火？好，來，1、2、3。

CS：轟。

C4：小林老師變爆炸頭了。(T 稿-970108)

幼兒在參與故事表演過程，由被動的聽眾角色，轉換為有主動參與權，研究者可以看見幼兒在參與中的喜悅。

策略三：故事討論

在「紙袋公主」之故事討論中，研究者先拋出一個問題：「最後你猜看看伊麗莎公主會不會和雷諾王子結婚？」當研究者一說出故事結局是「最後伊麗莎當然沒有和雷諾王子結婚囉！」結果 C1 說：「耶，我贏了！」(T 稿-970108)。研究者聽到這樣的回答，相當驚訝；細想狀況可能因封閉式之問題，讓幼兒沒有討論的可能，反而成為對與不對的封閉問答。另外，研究者怕幼兒不了解或誤解情節，希望能讓幼兒具體且正確地記住故事，急於為幼兒延伸回答，而沒有適時地引導幼兒，例如 C14 說「因為她討厭他」時，研究者卻幫 C14 延伸回答：「因為她討厭他，因為她覺得他只會只喜歡那種漂亮、華麗的衣服對不對？」而錯失了讓 C14 深入思考的機會，研究者應繼續追問 C14「為什麼她討厭他？從哪裡看得出來？」才是。

T：你覺得伊麗莎公主她在想什麼？她為什麼最後選擇不和雷諾王子結婚？

C12：因為她去救他的時候，那個雷諾王子就說你衣服那麼髒，然後他就說你竟然拿髒髒的紙做衣服，他就不喜歡她，不跟她結婚。

T：可是現在是雷諾王子要跟她結婚，是伊麗莎說：我不要嫁給你了，你猜看看，公主心裡想什麼？

C14：因為她討厭他。

T：因為她討厭他，因為她覺得他只會只喜歡那種漂亮、華麗的衣服對

不對？（T 稿-970108）

本階段故事討論過程中，幼兒因熱烈參與討論，而造成班級秩序不佳，協同教師 J 教師事後提出建議「我覺得今天說故事的秩序很亂，應該先整頓好秩序，再繼續說故事，不然小孩會習慣，以後就很難帶了」（TD-970114）。研究者與協同教師交換意見，對研究者而言，這樣的秩序表示幼兒喜愛這個故事，對故事情節有所經驗、體會與想像，才會造就如此熱烈的討論及參與，研究者是能控制，不至失衡的；而對幼兒而言，討論得越熱烈，表示交換意見的機制越活絡，大家的想法不停地相互激蕩，能夠產生的火花也會越豐富。

「有時候我覺得我像」的故事討論，研究者發現每位幼兒皆能參與討論並發表意見，幼兒在發表時的表情是出現笑容且伴隨著身體的前傾與手勢，尤其以 C14、C2、C19、C12、C3、C8、C9 和 C10 等 8 位幼兒之參與最為熱烈。本書是一個討論情緒的故事，故事中皆以小朋友為主角，因此幼兒能夠感同身受，對幼兒而言，彷彿就是在敘說自己的故事。同時，研究者亦加入了肢體表演的技巧，讓幼兒在故事中有主動參與的機會，藉由肢體的展現，表現出對自身情緒的覺察與辨識，並練習如何表達情緒。

策略四：擴充

本策略目的在於引導幼兒對特別的字彙（例如，夕陽、縫紉車等）做意義上的澄清與解釋。

T：夕陽衣裳，什麼叫夕陽？

C9：夕陽無限好。

T：對，夕陽無限好，什麼叫夕陽？

C0：夕陽就是太陽快要下山的時候。

C12：夕陽就是太陽很大就會細細的。

T：太陽很大不會變細細的，太陽還是太陽，好，夕陽就像 C10 說的，太陽快要下山的時候，傍晚四、五點的時候，那個時候的太陽就叫做？

CS：夕陽。

T：對，整個天空就會變得黃黃的、橘橘的，看起來？

C3：很漂亮。(T 稿-961231)

策略五：問答關係

「有時候我覺得我像」之故事教學後，研究者提出「你覺得有時候你像什麼？說說看你為什麼會像那個東西？」(T 稿-970114) 幼兒的回答包羅萬象，可分為四大類，有動物類（蝴蝶、美人魚、貓咪、羊、公牛、馬黑熊、暴龍）、球類（溜溜球、球）、虛幻人物（小仙子、白雪公主）或類似故事情節（跑車、賽車），其中以動物類佔大多數。

幼兒對於圖像與故事的聯結，也有越來越精準的看法。故事其中一部分的情節是「有時候我覺得我像一隻剛出生的小貓咪，小小的、嬌嬌的、很膽小，只希望躲在媽咪的懷裡，讓媽咪緊緊地抱著我」，故事中並沒有出現被爸爸罵的情節，幼兒卻能發揮想像，將圖像與經驗聯結，C14 提出了「被爸爸罵很傷心，很像小河一直在哭」(T 稿-970114) 之敘說。

策略六：故事地圖

研究者於「我的衣裳」故事中，引導幼兒回溯故事內容，例如：「這個故事的名字是什麼？」、「故事主角是誰？」、「小兔子去了哪些地方？」、「最後的結局是什麼？」(T 稿-961231)。或許由於此故事文體具有重複性與關聯性，當幼兒在回憶故事時，皆能依故事發生之順序一一陳述。然而，於「小天使的誕生」故事中，只有 C8 和 C14 對故事情節之順序有深刻的陳述，其他幼兒對故事情節產生遺漏或跳躍的現象。

T：故事最後的結局是什麼？

C3：牠變成真正的天使了。

C2：天堂派他當天使。

C14：叫他去幫忙別人。

T：幫助哪裡的人？

C19：去幫助彩虹鳥。

T：只有幫助彩虹鳥嗎？

C14：鎮上的人。

T：幫助跟彩虹鳥一起住在鎮上的人，對不對？所以小老鼠就被天堂的那個？

C12：被爺爺罵。

T：不是，就被天堂派到彩虹鳥的鎮上，保護所有的人。(T 稿-970103)

延伸活動

(一)「我的衣裳」之延伸活動以模仿故事重複語句，引導幼兒進行創作。此故事為擬人化且文體重覆之故事，簡短而蘊藏關聯性；對照幼兒的創作，幼兒的敘說方式源於生活經驗與想像力，雖屬於團體創作，卻有強烈的個別性；因此，幼兒的團體創作較無層次與關聯性，故事亦無結局。

在故事創作部分，研究者藉以引導幼兒進行故事句型仿說，非編撰一個完整故事。然而，於幼兒創作故事中，清楚地看出幼兒喜好，例如，C2 喜歡研究甲蟲，其敘說便出現甲蟲；C10 喜歡看卡通，於是出現骷髏頭一詞的創作。茲將幼兒團體創作與原有故事文本，共同呈現於表 4.3 中相互對照之。

表 4.3 幼兒團體創作與原有故事文本對照表

原有故事	幼兒團體創作
雪白的布，飄呀飄呀，從天空掉下來，	……
縫紉車，喀答喀答，縫一件自己的衣裳。	……
縫紉車，卡噠卡噠，縫紉車，卡噠卡噠。	……
做好了，做好了，啦啦啦 啦啦啦。	……
我穿起來好看嗎？	……
走到花園來看花，	走進森林看到一隻大野狼（C3）
花跑到衣服上，	大野狼跑到衣服上，啦啦啦 啦啦啦，
花衣裳，我穿起來好看嗎？	大野狼衣裳，我穿起來好看嗎？
哇，下雨了，咦，雨滴跑到衣服上	走到水果園看到蘋果樹（C8）
雨衣裳，我穿起來好看嗎？	蘋果跑到衣服上，啦啦啦 啦啦啦，
稻子聞起來好香，稻草跑到衣服上，	蘋果衣裳，我穿起來好看嗎？
稻草衣裳，我穿起來好看嗎？	走到海邊遇到一隻螃蟹（C5）
小鳥飛來吃稻子，小鳥跑到衣服上	螃蟹跑到衣服上，啦啦啦 啦啦啦，
飛起來了，飛起來了，	螃蟹衣裳，我穿起來好看嗎？
彩虹衣裳，我穿起來好漂亮。	走到小木屋看到小蛇（C14）
夕陽衣裳，讓我有一點點想睡覺。	小蛇跑到衣服上，啦啦啦 啦啦啦，
太陽公公，早安，	小蛇衣裳，我穿起來好看嗎？
咦，滿天星的衣裳，	走到動物園看到長頸鹿（C13）
啦啦啦 啦啦啦，	長頸鹿跑到我的衣服上，
我的漂亮衣裳，	啦啦啦 啦啦啦，
啦啦啦 啦啦啦 啦啦啦。	長頸鹿衣裳，我穿起來好看嗎？
	走到破爛的房子裡看到骷髏頭（C10）
	骷髏頭跑到我的衣服上，
	啦啦啦 啦啦啦，
	骷髏頭衣裳，我穿起來好看嗎？
	走到菜市場看到氣球（C9）
	氣球跑到我的衣服上，啦啦啦 啦啦啦，
	氣球衣裳，我穿起來好看嗎？
	走到山林裡看見甲蟲（C2）
	甲蟲跑到我的衣服上，啦啦啦 啦啦啦，
	甲蟲衣裳，我穿起來好看嗎？（T 稿 -961231）

(二) 研究者設計「有時候我覺得我像」童詩創作之學習單，幼兒之敘說如表 4.4 所列。

表 4.4 「有時候我覺得我像」童詩創作學習單

故事類別	幼兒姓名	敘說故事內容
以球類表現形態 進行敘說	C1	有時候我覺得我像一顆籃球，上上下下、亂跳亂跳，很像很有彈性。
	C2	有時候我覺得我像一個溜溜球，因為我喜歡玩，溜溜球可以轉，很可愛又很酷，就像我的長相。
	C11	有時候我覺得我像溜溜球，因為我會滾來滾去，蹦蹦跳跳，玩來玩去，當我的身體捲起來的時候，就會變成溜溜球。
以動物為主角敘說	C17	有時候我覺得我像蝴蝶，因為我身體的手像蝴蝶的翅膀，蝴蝶的身體很美，又可以飛到花園裡玩。
	C3	有時候我覺得我像蝴蝶，因為我喜歡上下跳，蝴蝶很愛飛，我也很想飛，可是我沒有翅膀，我只能用上下跳的。
	C5	有時候我覺得我像美人魚，可以在海邊游來游去，看到很多好朋友，看到海星，可以和它一起玩，看到大鯊魚，就趕快逃開。
	C9	有時候我覺得我像一隻貓咪，每天我寫作業的時候有人煩我，我就會兇兇地提醒他，不可以吵我寫作業。
	C13	有時候我覺得我像一隻小鳥，小鳥很開心的時候，我會跳起來。小鳥有一根根的羽毛，我也有一根根的手指頭，我希望小鳥一樣可以飛。
	C14	有時候我覺得我像暴龍，走過去樹旁邊睡覺，如果有恐龍來吵我，我就會用獅子一樣的聲音吼回去，牠們聽到我的聲音，結果都跑掉，恐龍就不敢來了。
	C18	有時候我覺得我像斑馬，因為我喜歡吃菜，我跑得又快。我屬馬，我想像馬一樣跑很快，頭髮又像馬的毛，很漂亮。

	C20	有時候我覺得我像羊咩咩一樣，有人罵我，我生氣了，我就會用頭上尖尖的地方鬥他。我也會跟羊咩咩一樣走路，我想變成羊咩咩，我像羊咩咩一樣。
以虛幻人物進行敘說	C8	有時候我覺得我像小仙子，我會幫助爺爺奶奶搥背，我會幫忙弟弟修理玩具，有時候我覺得我像小天使，因為我會救人，我也會飛。
	C10	有時候我覺得我像車子，因為我很會跑，跑很快，還會噴大火，還會開一點點的窗戶來吹風。
	C19	有時候我覺得我像跑車，我跑得很快，像後面會噴火，快的時候好像快跌倒，快要衝到終點的時候，會有泡泡魔王，就要努力往前衝，才會衝過去。
與書中情節相似	C7	有時候我覺得我像龍捲風，龍捲風會一直轉，我也會一直轉，龍捲風生氣的時候轉得特別快，我生氣的時候也轉得特別快。
	C12	有時候我覺得我像龍捲風，有人罵我不跟我玩，我就像龍捲風一樣生氣，生氣的時候，我會說：討厭。像龍捲風一樣亂轉，轉到旁邊的東西都飛起來。

在表 4.4 中可得知，幼兒之故事敘說會隨著同儕的影響，而出現相似或相同之主題與故事情境，例如 C1、C2、C11 三位幼兒坐在鄰近位置，以致出現籃球、溜溜球等相似主題之故事敘說；C17、C3、C5、C9、C13、C14、C18 及 C20 等 8 位幼兒出現動物角色之故事敘說，例如蝴蝶、美人魚、貓咪、小鳥、暴龍、斑馬和羊等 7 種動物；C8 出現以虛幻人物-小仙子為故事角色進行敘說；C10、C19、C7 和 C12 則出現與書中情節相同之敘說，例如車子、暴風雨等。

二、幼兒反應部分

（一）幼兒尚未適應故事介入策略之教學模式

「我的衣裳」之故事教學，實施時間約 50 分鐘，其中問答關係策略使用 19 分鐘，延伸活動使用 15 分鐘。研究者進行問答關係策略時，幼兒便開始出現浮躁、相互聊天的情形，推測其原因，因研究者第一次使用策略進行故事教學，幼兒對這樣的說故事方式尚未適應。

然而，研究者雖已發現幼兒坐不住，卻仍堅持進行下去，直到研究者故事教學結束為止。當天的上課秩序非常不好，研究者必須一直提醒幼兒現在正在上課，要求幼兒坐好等等。雖已進行故事介入策略之教學活動，卻也破壞了幼兒聽故事的興趣與熱情，也間接地影響師生彼此間的關係。研究者於活動後自省，本次問答關係策略之應用相當失敗，因為太急於蒐集幼兒之口語敘說，以至於讓幼兒從事靜態討論過久；問答關係策略可應用於延伸活動之美勞活動中進行，再以幼兒對作品的說明來提取幼兒之口語敘說。

（二）此階段幼兒故事敘說語料之蒐集，研究者仍需不斷地引導幼兒思考，才能引發出幼兒故事敘說；當幼兒敘說結束後，研究者會將幼兒的故事內容，重述一次讓幼兒檢視是否正確。研究者看見，每當幼兒頻頻點頭說對時，幼兒發現自己有機會，也有能力可以成為說故事的人。

（三）幼兒進入語文角之閱讀次數低落

根據研究者的觀察，在晨間的角落活動中，語文角是最乏人問津的一個學習區。為了蒐集幼兒在語文角敘說故事之語料，研究者自二月份開始進入語文角，以錄音或錄影的方式，蒐集幼兒的故事敘說。

一開始，到語文角說故事之幼兒很少，只有 C1、C3、C9 和 C17。研究者開始省思，是語文角的教具讓幼兒不感興趣，還是每天已有很充裕的時間讓幼

兒進行閱讀。研究者決定和幼兒談一談，先詢問幼兒：「最喜歡教室的哪一個角落？」，有 11 位幼兒表示喜愛娃娃家、5 位最愛積木角、2 位最喜歡美勞角；再問：「喜歡語文角嗎？為什麼喜歡？」也有 9 位幼兒表示喜歡，原因大都是說故事可以錄音，很好玩及看書可以變聰明等等。研究者繼續追問發現，幼兒認為語文角的圖書平常就可以閱讀，因此選角落就不會想到語文角，甚至 C2 告訴研究者：「我們不選語文角，又不是討厭看書」(TD-970227)。原來，在幼兒的邏輯裡，不選語文角不等於討厭閱讀，只因平常接觸書的機會較為頻繁。

與幼兒對話之後，研究者與協同教師決定為語文角作一些改變，就是在語文角擺放一台簡易操作之收錄音機、數張故事 CD 及二付耳機，更在語文角放置一張溫馨的故事桌，希望這樣的轉變，可以吸引幼兒到語文角敘說故事與大量閱讀。

三、小結

本節小結以教學前思考方向、教學中之做法、困境與省思下一階段之改進方式等四點呈現於圖 4.2，並詳述之。

(一) 實施故事介入策略之前，研究者思考：應將策略分類、不同策略分階段實施，抑或是將 6 項策略形成一整體性之策略。在思考後，研究者以為，故事教學是有步驟、層次、銜接與關聯性，必需先對故事進行預測，再朗讀文本，接續深入討論與澄清；因此，研究者擬將 6 項策略形成一個整體性之策略，於每次故事教學前、中、後依序進行。

(二) 實施故事教學後發現，「故事地圖」只能引發幼兒對故事情節的回憶，對於有重複性或情節簡易之故事，幼兒能很快地回憶，對於情節複雜，幼兒很容易產生遺漏或跳躍情節之情形。而研究者一開始使用「故事地圖」策略，皆以節錄幼兒回憶之情節為主，當 C8 向研究者詳述「小天使的誕生」之完整故

事情節時，研究者當場不知該如何紀錄，只因文字太多，不知從何紀錄起。

於是，再度引發研究者思考，「故事地圖」之策略有無繼續成為研究策略的必要，若必須成為策略，則必須有簡明的方式，傳達讓幼兒瞭解，故事地圖的意義與實際做法。研究者領悟到，故事之結構由人物、背景（地點）、情節（因果關係）所構成；因此，擬於下一階段之故事教學中，可應用網絡圖結構，與幼兒討論故事角色、故事發生的地點，與故事發生了哪些事，又獲得哪些解決等，作為「故事地圖」策略之實行方式。

（三）本階段研究者深刻體會到，故事不只是教學活動前的引起動機或轉換活動的方式，更不是為了教學流程需要，所產生的一個活動。對教師而言，故事是一個深具意涵，值得探討之教學歷程；對幼兒而言，故事是一個能發揮想像、暢所欲言之場域。因此，如何與幼兒進行一場深刻且有意義的對話，教師提問技巧顯得相當重要，必須發出幼兒能聽懂，能正確回應之問題，接著亦須聽懂幼兒的回答，對幼兒的回答有所回應，這是研究者在下一階段需要努力的方向。

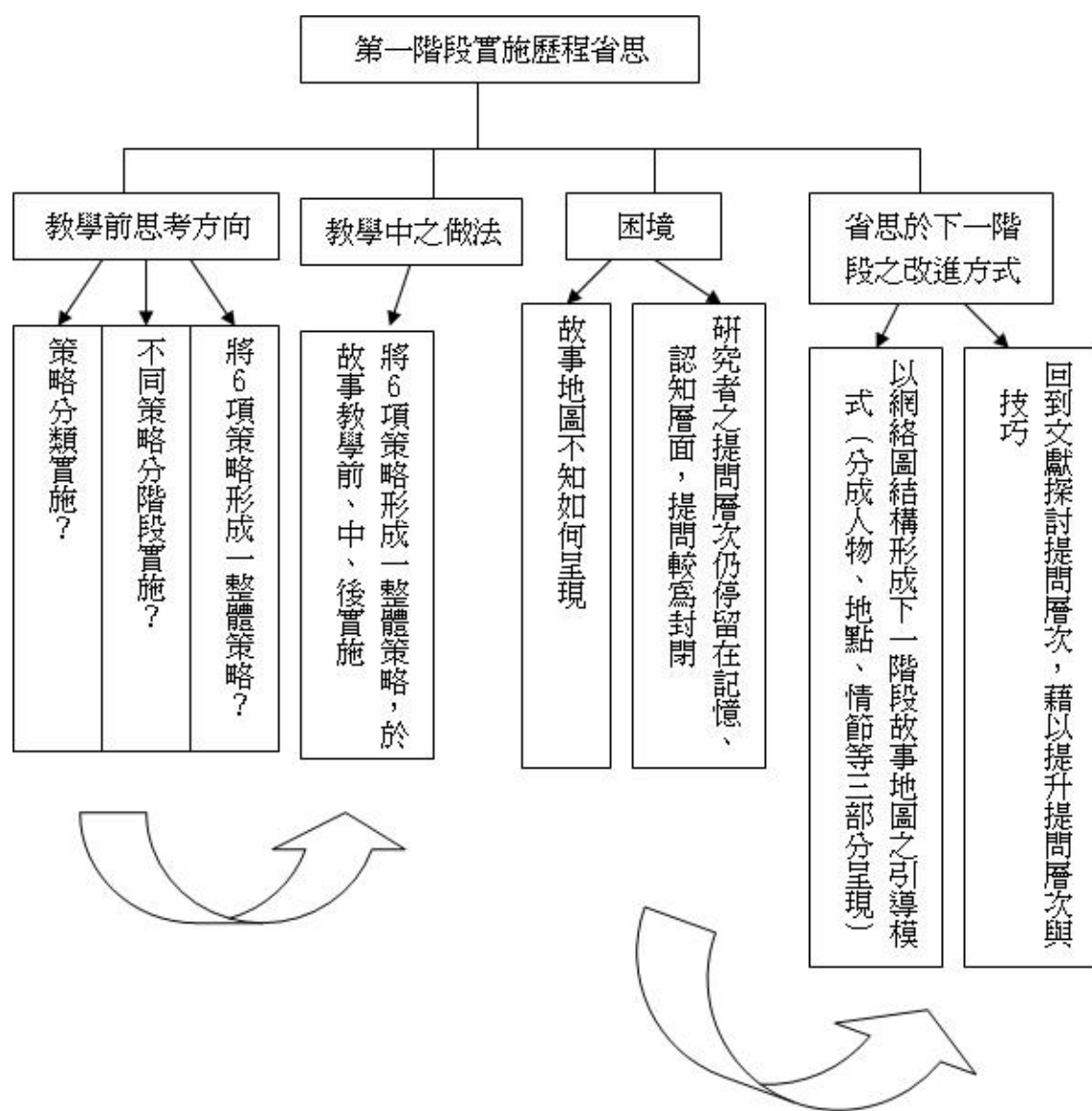


圖 4.2 第一階段實施歷程省思

第二節 第二階段故事介入策略實施之歷程

第二階段故事介入策略實施時間於 97 年 2 月至 97 年 4 月，研究者共進行 9 次故事介入策略活動，其故事教學之故事選擇如表 4.5 所述。

表 4.5 第二階段故事教學之故事選擇

故事名稱	故事特性
彩虹村 ¹⁰	以七隻彩色龍作為故事主角，是一個具有想像力、衝突、解決問題歷程之故事。
棕色的熊，棕色的熊你在看什麼？ ¹¹	在情節中以一問一答的句子、重複的韻律與節奏，是一個充滿動物與色彩對應，具有規律語句之故事。
Polar Bear, Polar Bear, What Do You Hear? ¹²	在情節中以一問一答的句子、重複的韻律與節奏，介紹各種動物的叫聲。這是一本英文圖畫書，由研究者自行翻譯為「北極熊，北極熊你聽到什麼？」
拼拼湊湊的變色龍 ¹³	1.這是以動物為主角，具擬人化、想像力之故事。 2.希望透過介紹各種動物的本領，傳達幼兒「欣賞他人」、「看重自己」之觀念。
我絕對絕對不吃蕃茄 ¹⁴	1.以幼兒作為主角，為想像力、解決問題之故事。 2.故事主角是個愛挑食的小女孩，最後，在晚餐結束前，小女孩的想像力被喚起，把絕對不吃的蕃茄，想像成「噴水月亮」，欲藉由故事，引導幼兒對食物之聯想。
我的妹妹是跟屁蟲 ¹⁵	1.以幼兒作為主角，採用親人、想像之故事。 2.以兄弟姊妹相處的貼身經驗出發，引導幼兒培養自身幽默感及手足相處之道。
大象艾瑪 ¹⁶	1.一隻大象，身上有各種豐富的顏色，就是沒有灰色，在積極尋求解決問題的過程，展現大象的智慧與幽默感。 2.藉以引導幼兒，在團體中與他人共處與解決問題的能力。

¹⁰ 國語日報出版，1998 年。¹¹ 上誼出版，1999 年。¹² Puffin Books 出版，2005 年。

¹³ 上誼出版，2007 年。¹⁴ 上誼出版，2007 年。¹⁵ 信誼出版，2000 年。¹⁶ 和英出版，2002 年。

是蝸牛開始的 ¹⁷	1.以動物為主角，出現擬人法、反覆句之故事。
	2.C16 於過年時被砲竹炸傷，有 1 多月的時間無法上學。為了怕同學取笑，痊癒後仍不敢上學，媽媽向老師反映。於是以此故事，引導幼兒同理他人，培養幼兒愛護與照顧友伴之態度。
點 ¹⁸	以幼兒為主角之故事，引發幼兒對創作之另類思考，同時鼓勵不敢嘗試與沒有自信之幼兒，就算只是一個「點」的作品，也能舉辦畫展，藉以提升幼兒自信心。

本階段 9 次故事教學之運用策略，以表 4.6 呈現，✓ 者為該故事使用之介入策略；以下針對本階段故事教學所應用之 6 項策略，分別詳述之。

表 4.6 第二階段故事教學之運用策略一覽表

策略 故事名稱	預先告知	大聲思考法	故事討論	擴充	問答關係	故事地圖
彩虹村	✓	✓	✓	✓	✓	✓
棕色的熊，棕色的熊你在看什麼？	✓	✓	✓			
Polar Bear, Polar Bear, What Do You Hear?	✓	✓	✓			
拼拼湊湊的變色龍	✓	✓	✓	✓	✓	
我絕對絕對不吃番茄	✓	✓	✓	✓	✓	
我的妹妹是跟屁蟲		✓	✓	✓	✓	
大象艾瑪	✓	✓	✓	✓	✓	✓
是蝸牛開始的	✓	✓	✓	✓	✓	✓
點		✓	✓	✓	✓	

¹⁷三之三出版，2000 年。¹⁸和英出版，2007 年。

一、故事介入策略部分

策略一：預先告知

研究者先將「彩虹村」書名遮住，讓幼兒觀察封面圖像，預測故事情節，發表結束後，打開故事書名，再與故事名稱相互對應。

T：你認為這是一個什麼樣的故事？

C13：恐龍的故事。

C3：我覺得是色彩的故事

C14：我覺得是彩虹的故事。

C8：我覺得是恐龍還有巫婆彩虹的故事。

C12：我覺得是紅色和橘色的故事。

T：我們來看看裡面到底是說什麼樣的故事，這本書叫什麼名字？

C3：彩虹村。

T：這個故事的名字，你覺得跟你猜的故事內容，有不一樣嗎？

C13：彩虹的村子。

C2：我覺得是恐龍的村子。(T 稿-970214)

修正

幼兒對於故事內容之預測，已能達到相當準確之預測；經由研究者於預先告知策略之引導，幼兒已能察覺圖像與故事名稱之關聯，進而引發更多之思考與判斷。

幼兒對於熟悉的故事人物，例如：「我絕對絕對不吃蕃茄」的蘿拉與查理，其參與故事之主動性大增，對於故事中手足間的互動亦引起幼兒迴響，從幼兒聆聽故事專注了 20 分鐘之久可知，幼兒相當喜歡貼近自身經驗與熟悉人物之故事。

「我絕對絕對不吃蕃茄」故事名稱相當清楚明瞭，研究者要求幼兒觀察封面圖像，並詢問是哪一位主角不喜歡吃蕃茄，C1 很快地表示：「蘿拉就這樣臉臭臭的，查理的臉就笑咪咪的，所以是蘿拉不喜歡吃蕃茄」(T 稿-970314)，班

上幼兒一致認同 C1 的說法。

「我的妹妹是跟屁蟲」之故事教學，研究者運用不同之教學技巧，先用紙將故事名稱遮住，引導幼兒關注封面圖像，並預測故事情節，不直接告訴幼兒書名，便開始敘說故事。其用意在於，研究者欲瞭解幼兒於聆聽故事後，對故事名稱之安排與聯想。

策略二：大聲思考法

本階段大聲思考法策略，仍沿用不讓幼兒觀看插圖之教學技巧，「棕色的熊，棕色的熊，你在看什麼？」故事教學中，當讀至「你在看什麼？」時，便請幼兒預測下一個可能會出現的動物；當下一個動物出現時，研究者會詢問幼兒：「接下來他會怎麼說？」於是，幼兒便有機會練習敘說故事中之重複句。研究者發現，部分幼兒能同步唸出圖畫書上的文字，由此可見，重複句可以引導幼兒敘說。

於「拼拼湊湊的變色龍」故事，研究者直接大聲朗讀文本，唸至「但是有一天，發生了一件事」，研究者停止朗讀，接著改變策略讓幼兒閱覽書中插圖，直到故事結束。在預覽插圖的過程中，幼兒對於變色龍身體上的變化，情緒始終顯得很激動，只要一看見變色龍又加入別種動物的特色，就會開心地拍手或大叫，臉上驚呼與大笑的表情也沒停過。

當預覽插圖結束後，研究者便闔上圖畫書，要求幼兒預測故事之變化情形，幼兒預測的情節，包括「因為牠跑到動物的身上，後來牠又回到自己的生活」、「牠去到動物園就回來了」、「精靈給牠變成那麼多動物，後來精靈看到牠變那麼多，牠很累了，就讓牠變回來」、「牠可能是照旁邊的圖一直變、一直變，然後到最後就變回來，然後就出現動物的顏色」(T 稿-970305)。

由幼兒的回答中，研究者再次確定，幼兒對故事預測之準確度，端視教師於故事教學之重視與引導，若教師能引導幼兒關注書中插圖之細微處，並建立幼兒對插圖之推理能力，相信幼兒自能培養出由插圖解讀故事情節之能力。

有了插圖預覽之先備經驗，幼兒於其後之故事朗讀中，不僅全神灌注地聆聽，同時已能理解故事情境與內容。

「我的妹妹是跟屁蟲」故事展開時，研究者並未告訴幼兒，妹妹在學哥哥說話，幼兒很快地發現，妹妹鸚鵡式地模仿哥哥說話。幼兒覺得很有趣，於是當研究者於情節中模仿哥哥說話時，所有幼兒不自主地扮演起妹妹的角色。研究者驚訝的是，幼兒對於角色轉換相當清楚，當研究者在敘說故事時，幼兒便會安靜聆聽，當研究者出現哥哥在角色時，所有幼兒也都進入妹妹角色與之對話。

策略三：故事討論

研究者於故事轉折處，亦提出重點問題，製造故事教學中的另一波高潮，在討論中，幼兒對故事脈絡越來越清楚，也越能切中故事核心。

「彩虹村」之故事情節中，出現一隻沒有顏色名叫米克的貓來到山上，研究者先提問「如果你們是這七隻龍，你們會問這個客人什麼問題？」幼兒的答案包括，C20：「你為什麼沒有顏色？」、C3：「你從哪裡來的啊？」、C2：「你們全部的貓都有顏色，為什麼你都沒有毛還有顏色？」再依循故事情節提問：「黑巫婆現在很生氣喔，你猜她會想要做什麼？」C7 認為黑巫婆會將米克貓變成黑色，C5 認為巫婆會將烏鴉變成彩色，甚至 C2 發現，黑巫婆因為生氣，眼睛裡出現一條一條的紅色血絲。接著出現黑巫婆讓彩虹村失去顏色之故事情節，研究者試圖將問題延伸至幼兒個人經驗上，提出：「如果有一天，你一起床，你照鏡子的時候，你發現自己變得沒有顏色，你會怎麼樣？」幼兒的回答如下：

C19：我會發狂，因為我很生氣那死巫婆。
C10：發瘋。
C17：我會哭。
C2：我會超生氣的，整個人都會變火。
T：好，變火，那你會想什麼辦法嗎？
C14：我會發大瘋。
T：你會大發脾氣，那你會想什麼辦法嗎？
C14：我會電人。
T：你會電人，這樣你就有顏色了嗎？
C14：我會用魔法變。
T：如果你沒有魔法呢？你會想什麼辦法來讓自己有顏色？
C7：我會去刷油漆。
C3：我會去搶巫婆的魔法棒，再唸咒語，把顏色變回來。(T 稿-970214)

鼓勵幼兒想像的同時，成人更應讓幼兒思考解決問題的方法與可能性。不只是一味地引導幼兒想像，適時地將問題帶回現實生活中尋求解決，讓幼兒思考在實際生活中，應如何嘗試改變與解決問題，才是研究者在故事教學中之真正目的。

策略四：擴充

在「拼拼湊湊的變色龍」一故事中，幼兒不是很了解「拼拼湊湊」的意思，也由於湊和臭的音相近，C10、C1、C14，認為湊湊就是臭掉的意思，直到故事結束了，C14 仍舊認為湊湊就是臭掉的意思，因此，研究者於故事結束後，仍需為幼兒澄清此「湊」非彼「臭」。於表 4.7 比較故事教學前後，幼兒對「拼拼湊湊」意義之理解情形。

表 4.7 故事教學前後，幼兒對「拼拼湊湊」意義之理解情形

故事前	故事後
T：請告訴我什麼叫做拼拼湊湊？	T：拼拼湊湊是什麼意思？
C10：湊湊就是他身體很臭。	C19：就像拼圖一片一片拼起來的。
C1：就是他用顏色拼上去然後就臭臭的。	C2：把別人的東西加在牠身上。
C9：不知道。	C14：老師我覺得湊湊是有點臭掉的意思。
C19：就是用彩虹拼起來的。	T：不是臭掉的意思，這個是湊，不是臭（把兩個字同時寫在白板上），湊就是怎麼辦，沒有什麼東西可以做，就想辦法，拿一些東西來湊，像拼圖一樣，一塊一塊把它變成一個樣子，這就是拼拼湊湊。
T：什麼叫彩虹拼起來的？	C5：字不一樣。（T 稿-970305）
C19：就是像拼圖一樣拼起來。	

「跟屁蟲」一詞，許多幼兒在研究者說故事前，對詞意不甚了解，當故事結束後，許多幼兒已瞭解「跟屁蟲」一詞，唯 C3 和 C12 仍不太瞭解，於是研究者再一次解釋「跟屁蟲」之意義，並輔以動作讓幼兒瞭解「跟屁蟲」的意義。除此之外，為了讓幼兒更具體、正確地知道「跟屁蟲」的意義，研究者亦設計了 2 人一組之跟屁蟲遊戲。於表 4.8 比較故事教學前後，幼兒對「跟屁蟲」意義之理解情形。

表 4.8 故事教學前後，幼兒對「跟屁蟲」意義之理解情形

故事前	故事後
T：請你告訴我跟屁蟲是什麼意思？	T：剛剛有小朋友以為跟屁蟲是一種蟲，
C7：一直跟著人家。	現在我說完故事了，你覺得跟屁蟲是
C8：是一種跟著人家的蟲。	一種蟲嗎？
T：是一種蟲嗎？	C12：是瓢蟲。
C14：不是，因為她姊姊走的時候，她	CS：不是。
妹妹就一直跟著她走。	C8：是人。
T：為什麼她妹妹會是跟屁蟲呢？是因	T：是人的一種行為，C14 來，跟屁蟲是
為什麼事情？	這樣子喔！（動作示範）。
C2：因為她走到哪她就跟到哪。	T：跟屁蟲是什麼？
C9：她姊姊對她很好，她才會跟她。	CS：跟著人家。
C3：因為蟲在哪裡它就跟著在哪裡。	T：跟著人家，妹妹是哥哥的跟屁蟲，哥
T：所以跟屁蟲是一種蟲囉？	哥說什麼，她就說什麼，所以他才會
C3：是。	說妹妹是跟屁蟲。等一下我們也要玩
C12：因為她看姐姐有養一個瓢蟲，然	一個跟屁蟲的遊戲喔。(T 稿-970317)
後她姊姊去看她拿，然後她就跟著	
她去看。	

策略五：問答關係

有鑑於第一階段運用問答關係策略，讓幼兒久坐產生浮躁情緒之經驗，本階段之問答關係擬於學習單或進行重點問題討論中提取幼兒之口語敘說。

在「我絕對絕對不吃番茄」故事中，研究者請幼兒想想自己絕對不吃的食物，將它畫下來，並請幼兒發揮想像力，為不喜歡吃之食物，安排一個有趣、能夠吸引他人去食用之名稱，由幼兒口述，研究者協助紀錄。

在學習單中，幼兒絕對不吃的食物有：薑、茄子、蕃茄、葡萄、青椒、辣椒、紅蘿蔔、苦瓜、蛋黃及乾龍眼等 10 種食物。幼兒把薑想像為「彎彎的糖果」，葡萄想像成「紫色的雪花、紫色的 QQ 糖」，將蕃茄想像成「出去玩水的彩虹、紅色的蘋果」，茄子想像成「紫色的巧克力棒、紫色的棒棒糖、紫星球的棒棒糖、外太空紫色的棒棒糖」，青椒想像成「綠色的蘋果、很甜的哈密瓜、綠色的西瓜、

綠星球的蘋果」，辣椒想像成「很大支的棉花糖」，苦瓜想像成「甜甜的水蜜桃」，蛋黃想像成「太陽糖果」，乾龍眼想像成「甜甜的棉花糖」，紅蘿蔔想像成「紅蘿蔔果汁」。協助幼兒書寫學習單的過程中，C8 告訴研究者：「小林老師，我不要吃薑啦！把它想成糖果我還是不敢吃。」研究者給予 C8 的回應是：「小林老師不會叫妳吃薑，這只是一個想像遊戲，妳可以自己決定吃不吃它，所以，放心好嗎？」(TR-970314)。

「我的妹妹是跟屁蟲」故事教學中，研究者以聯想故事名稱作為問答關係策略之運用方式。研究者請幼兒聯想故事名稱為何，幼兒的答案被故事主角在封面及內文插圖之裝扮影響，而紛紛出現瓢蟲的答案。研究者與幼兒一問一答之討論中，仍試圖澄清幼兒的想法，幼兒聯想之故事名稱包括，C3 的「跟屁蟲」，C14 的「跟屁蟲小妹妹」，C9 說：「我的妹妹是瓢蟲」，C17 說：「我的哥哥是瓢蟲」，C8 提出：「我的妹妹最討厭」，C5 提出：「我的妹妹開花屁股」，C12 認為：「哥哥說跟屁蟲，然後妹妹就說跟屁蟲」，C2 則認為是：「我的妹妹我說什麼她就說什麼」(T 稿-970317)。其中以 C8 和 C14 之聯想與故事名稱最為接近，C12 則不太理解故事名稱之意義，所敘說為句子而非書名。

策略六：故事地圖

本階段故事地圖呈現網絡圖型式，研究者先引導幼兒回想故事角色有哪些？七隻龍各有哪些本事？再討論故事情節依序發生之事件為何？如何解決？結局為何？由研究者紀錄幼兒口述之故事情節，形成圖 4.3 之故事地圖。

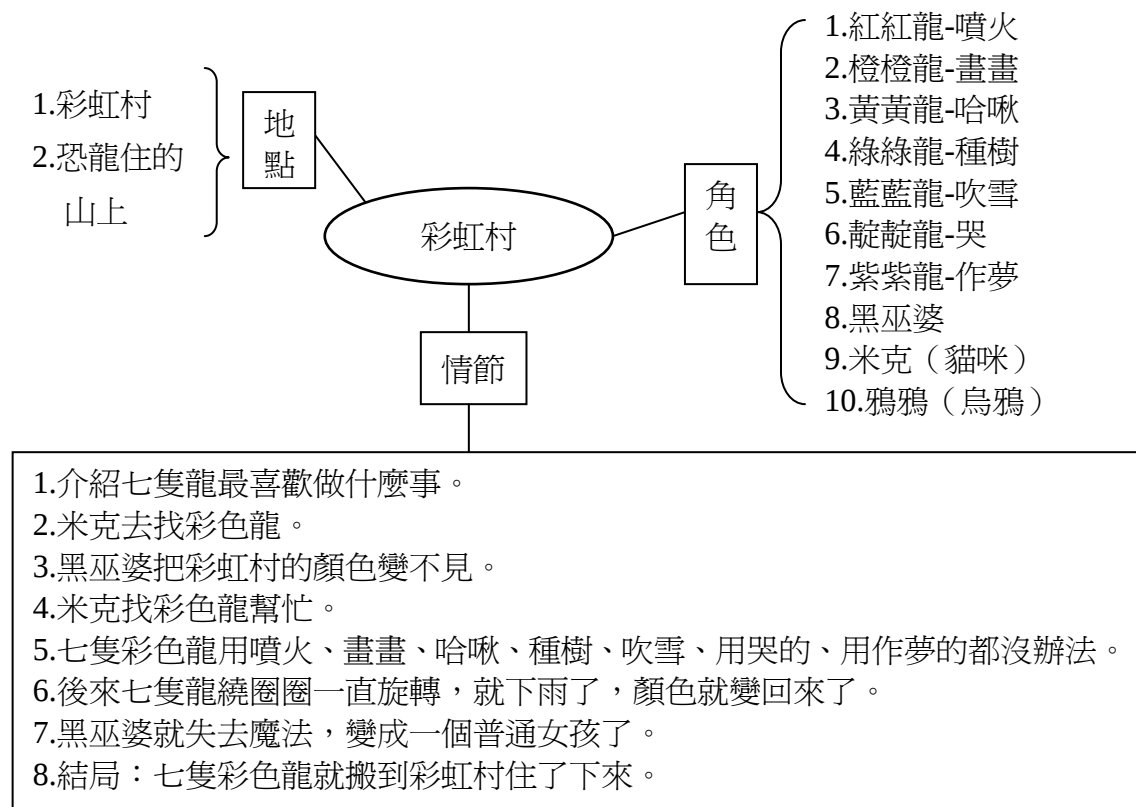


圖 4.3 「彩虹村」故事地圖

延伸活動

(一)「拼拼湊湊的變色龍」故事教學後，研究者帶領幼兒進行撕貼創意畫之美勞活動。表 4.9 為撕貼創意畫之幼兒故事敘說。

表 4.9 撕貼創意畫之幼兒故事敘說

幼兒姓名	故事內容
C1	有一天，雲雲變色龍牠要去旅行，牠用牠的翅膀飛到天空，牠看到天空美麗的雲，牠覺得好開心，牠就不想旅行了。
C2	這個變色龍牠想變怪獸，牠腳又變回來，牠腳又變出來，牠想變蜜蜂，把尾巴變出來，牠想變大象的舌頭，牠又變出來，牠要變鹿的角又變出來，牠要變鱷魚的腳又變出來，然後它就走到草原上，就看到一隻蛇，然後他用它的怪獸角跟牠決鬥，牠贏了，然後他又看到一隻小狗想要欺負牠，牠用蜜蜂尾巴去叮牠，狗被叮到，牠就跑掉了。
C4	皮卡丘變色龍有雨傘，牠看見蚊子就用舌頭吃掉，下雨了，牠就用雨傘，這是草。

C5	有一天小女孩去欣賞變色龍，她說：「哇，這一個有梅花鹿的角耶，還有天使翅膀。」她喜歡彩色的，她也喜歡蝴蝶，她欣賞一下再欣賞，她要去別的動物園了，最後她去企鵝國王那邊，開開心心地一起玩。她一直看覺得好高興，她心裡想：「嗯，養鳥寵物比較好，不如我跟老板要吧！」「老闆我可以買企鵝嗎？」他說：「不行，那一個只能用看的，非常可愛喔！」
C6	從前有一個變色龍，牠要抓小鳥，結果一不小心看到蚊子，就不小心把小鳥放下去了；牠就說：「喔，討厭！」
C7	蝙蝠龍牠停著，然後有一隻蜜蜂跟著蒼蠅，蜜蜂就一直追著蒼蠅，蒼蠅沒有看見蝙蝠龍，牠就黏到蝙蝠龍的舌頭上，就被吃掉了。
C8	有一天，有一個變色龍，牠去到動物園了，牠看到好多動物，牠想要變成長頸鹿，牠就長出好長好長的脖子，牠想要變成人，牠就變成人，牠想要變成魚，牠就變成魚，牠想要變成小鳥，就變成小鳥，最後牠就說：「我還是原來的我比較好，因為有了這個長鼻子，我不能吃到我喜歡吃的東西。」牠一想，馬上變回來，牠變回來以後，牠就吃到蝴蝶了。
C10	從前從前有一個很愛爬樹的變色龍。有一天，牠肚子好餓，牠看到一隻蚊子，牠長長的舌頭把它吃掉。
C13	有一個彩色變色龍，牠身上每個都是彩色，然後牠出來玩的時候，有人笑牠。晚上的時候，彩色變色龍看到流星，牠就許一個願望，就是牠會飛，結果牠就飛到很高的山。
C11	恐龍變色龍牠想要去找一個朋友，牠來到山丘上，牠找到一個毛線，牠以為那是蟲，牠想要跟他作朋友，結果牠不小心踩到它了，牠覺得癢癢的，是不是毛毛蟲啊？牠就去找其它的朋友，牠都找不到，再回去看看，它有沒有受傷？牠就跟牠再打一次招呼，然後呢，牠一直跟它打招呼，但是那個蟲都不理牠，牠到最後才知道那是毛線，是黑毛線，不是什麼東西，只是一個毛線讓我的腳底癢癢的。
C12	牠的尾巴捲捲的，牠腳用跑的去撿蒼蠅吃東西，然後牠覺得肚子好餓的時候，牠從樹上看到一個蒼蠅，牠從那邊吃掉。
C17	變色龍牠有一天看到朋友在跟別的鄰居玩，變色龍牠說：「我也好想跟牠們一起玩喔！」
C18	變色龍正在走路，牠說：「我想要叫蝸牛來跟我散散步。」蝸牛跟著牠走，牠說：「蝸牛呀，蝸牛呀，我問你，為什麼我會長成這樣子的彩色龍呢？我不想再變彩色龍了。」結果蝸牛就說：「不行，不行，你一定要變成蝸牛。」結果牠拿著扇子還有翅膀，然後牠就說：「為什麼我不可以當變色龍？」，「因為你是真正的變色龍，所以彩色才會變成這樣子。」
C19	有一天牠看到有兩個人在玩，牠也想一起玩，牠就說：「我可不可以跟你們一起玩？」牠就說可以。

C20	變色龍的名字叫做星星變色龍，牠站到一個皮膚色的木頭上面，牠變成皮膚色、彩色了，然後變色龍又用牠的翅膀來飛飛飛，飛到別的地方，然後牠就把舌頭伸出去吃一隻蚊子。
-----	--

由上述撕貼創意畫之幼兒故事敘說可知，幼兒故事敘說長度增長，其故事結構亦漸趨完整。C2、C5、C6、C7、C8、C11 和 C14 等 7 位幼兒，已能運用超過 4 句以上之描述句，持續一個連貫且相當一致的劇情發展，角色間會使用對話，對話中包含想法、感覺和訊息。故事中多應用較為簡單的、順序性的連接詞來表示故事的時間發展，例如，然後、結果、最後等。

二、幼兒反應部分

（一）幼兒對故事教學模式已能掌握

研究者於本階段之故事教學，其時間掌握在 20-30 分鐘，策略之使用亦有其固定模式與節奏。幼兒於歷經 13 次故事教學後，已能體會研究者敘說故事的模式，同時也越來越能抓住故事的核心。在諸多的故事討論中，幼兒能在最短的時間內感受到故事的節奏，例如，「我的妹妹是跟屁蟲」一書，幼兒能很快地發現鸚鵡式對話；在「是蝸牛開始的」故事中，幼兒能從圖像之引導，察覺角色對話之關聯性。研究者看到，幼兒聆聽的故事越多，和書籍接觸的時間越多，對問題的思考更具邏輯，觀察能力亦更為敏銳。

（二）幼兒進入語文角之閱讀次數增加

幼兒對於研究者敘說過的故事特別感興趣，每次當研究者一將說完的故事放到語文角時，便可以看到三三兩兩的幼兒共享一本圖畫書，進行一場愉快的討論與敘說。幼兒在語文角說故事時，也會挑選研究者說過的故事來敘說；有些幼兒在重述故事時，會根據記憶來敘說，對故事脈絡相當清楚，也會有幼兒，以原有故事為主軸，額外增添更為有趣之情節。

本階段中幼兒至語文角敘說故事的次數分別為，C9—6 次，C3 與 C17 各 5 次，C1—4 次，C2、C8、C13 與 C20 各 3 次，C11 與 C18 各 2 次，C4、C5 與 C12 各 1 次，其中 C6、C7、C10、C14 與 C19 皆未進入語文角敘說故事。和一開始的情況相比，語文角情境改變後，已陸續有 13 位幼兒進入語文角說故事；C12 各 1 次，其中 C6、C7、C10、C14 與 C19 皆未進入語文角敘說故事。和一開始的情況相比，語文角情境改變後，已陸續有 13 位幼兒進入語文角說故事；對幼兒與研究者而言，都是進步的動力，相信在下一個階段，研究者亦能鼓勵其餘 5 位幼兒，到語文角說故事，讓這些幼兒也能對說故事產生興趣。

（三）本階段幼兒萌發文字覺知，進入閱讀歷程

研究者也發現，本階段的幼兒，開始萌發對文字的覺察。或許由於研究者在敘說故事時，一定會看著圖畫書唸讀書中文字，幼兒意識到文字與意義間之關聯，認為說故事就是要唸讀書中文字。在本階段中，C1、C2、C5、C8、C9 與 C11 等 6 位幼兒，在語文角敘說故事時，會先尋找文字唸讀，遇到不會的字拼讀注音，最後才是選擇觀察插圖敘說。

三、小結

本節小結以教學前之思考方向、本階段之做法、困境與省思下一階段之改進方式等四點呈現於圖 4.4，並詳述之。

（一）本階段故事介入策略實施前，研究者認為，故事介入策略要有效，教師就必須經常說故事，並針對故事解釋，多引導幼兒發表，然而於教學中發現，幼兒並非安靜地坐著聆聽就能增進故事敘說能力，先決條件必須讓幼兒對故事產生興趣，因此，故事敘說方式呈現動靜型式相互鋪陳，較有變化，幼兒之接受度較高，較易融入故事情境中，與故事產生對話。

(二) 本階段於故事教學中審視研究者之提問層次，發現研究者之提問問題雖已提升至分析、應用層次，然而提問方式卻較無變化，例如，於擴充策略之提問中，研究者始終詢問：「跟屁蟲是什麼意思？」(T 稿-970317)，或於「棕色的熊棕色的熊你在看什麼？」故事中，相當堅持要幼兒回答「作者會怎麼形容這個老師？」(T 稿-970226)，不僅對幼兒理解故事毫無幫助，甚至打斷幼兒對聆聽故事的興趣，因此，研究者察覺教師提問需不斷地練習才能達到更高層次。

(三) 研究者觀察到幼兒對文字覺知之態度，雖喜於幼兒已進入自主閱讀歷程，然而，對於研究者蒐集幼兒故事敘說文本卻有所疑惑，疑惑幼兒此時期之故事敘說是敘說文本而非自我之敘說，因此擔心蒐集之幼兒敘說資料為不真實。帶著這樣的疑惑，研究者再度進入文獻中。

幼兒在其認知發展歷程中，口語理解能力較書面文字之閱讀能力先行發展，國外研究 (Dymock, 1993；Carlisle, 1991；Miller & Smith, 1990) 提出，口語理解能力在學齡階段學童是超越其閱讀理解能力；而 Hedrick 和 Cunningham (2002) 也指出，廣泛閱讀會對口語理解能力產生影響，以上研究結果均指出，口語理解能力與閱讀能力有相互作用之關聯與重要性 (引自楊志堅、蘇啓明、沈文娟，2006)。

因此，研究者仍繼續蒐集幼兒於閱讀歷程之敘說，亦同時鼓勵幼兒對插圖作更多關注，並在下一階段中，在語文角擺放大量無字圖畫書，藉以觀察幼兒對無字圖畫書之故事敘說之情形。

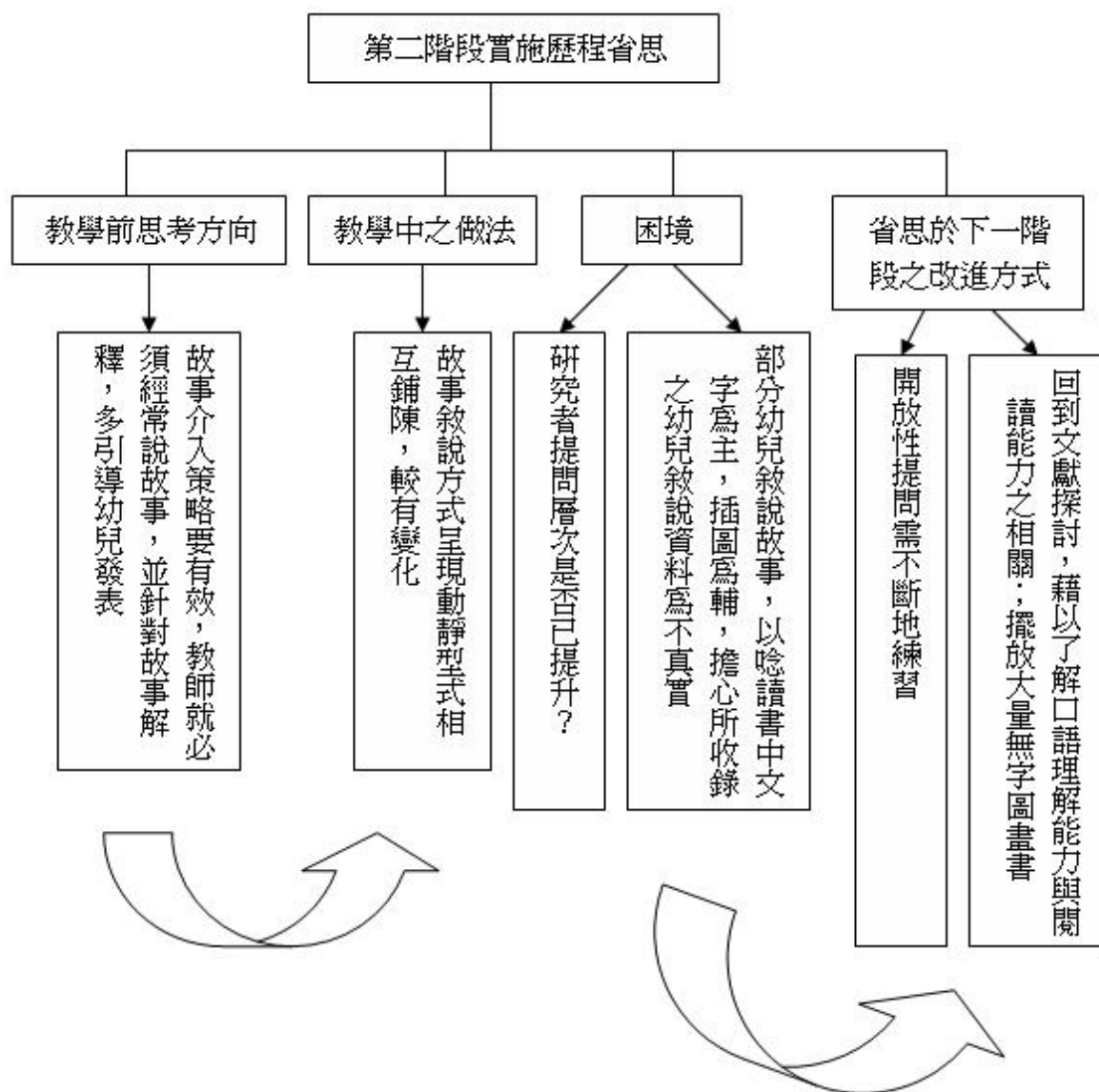


圖 4.4 第二階段實施歷程省思

第三節 第三階段故事介入策略實施之歷程

第三階段故事介入策略實施時間於 97 年 4 月至 97 年 6 月，研究者共進行 11 次故事介入策略活動，其故事教學之故事選擇如表 4.10 所述。

表 4.10 第三階段故事教學之故事選擇

故事名稱	故事特性
拼被人送的禮 ¹⁹	1.擁有全天下最多禮物的國王，卻不快樂。經過一番波折，國王得到了一床最美麗的拼被，心裡感到無與倫比的幸福與滿足。 2.除介紹拼被花色外，希望幼兒體會分享與愛。
誰的小布偶 ²⁰	1.小男孩並不珍惜身邊的小布偶，當小布偶被小男孩丟出窗外開始，故事有了轉折與變化。 2.藉由故事，讓幼兒學會珍惜。
打瞌睡的房子 ²¹	1.出現擬人法、固定句型之故事情節。 2.插圖精美，其色調變化具體呈現故事情境。
豆粥婆婆 ²²	1.出現擬人法、反覆句之故事。 2.故事內容情節緊湊、扣人心弦，可以看出人與自然之互動與詮釋。
禮物 ²³	1.從幼兒之角度出發，渴望忙碌的媽媽陪他玩為起始，藉由「空」這個字，串聯成一個雋永、溫馨之故事。 2.在母親節前夕，藉由故事，讓幼兒體會媽媽之辛勞，並學會分擔家務。
發現小錫兵 ²⁴	1.是一本無字圖畫書，極富想像力與寓意之故事。 2.藉以引導幼兒故事敘說。
你很特別 ²⁵	1.以偶為主角，引導幼兒思考與解決問題之故事。 2.藉以鼓勵幼兒，發掘自己的特點，建立自信。
冬冬的落葉 ²⁶	以動植物為主角，帶領幼兒看見把愛分享給別人之故事，也看見在生命歷程中，充滿許多值得發現之美好事物。

¹⁹ 青林出版，2000 年。²⁰ 格林出版，2004 年。²¹ 上誼出版，2003 年。

²² 信誼出版，2005 年。²³ 愛智出版，2004 年。²⁴ 和英出版，2000 年。

²⁵ 道聲出版，2004 年。²⁶ 愛智出版，2005 年。

誰掉了一顆乳牙 ²⁷	以動物為主角，彷彿一齣永無結局之故事，鼓勵幼兒發揮想像與建立正向解決問題之態度。班上幼兒正值換牙時期，藉由故事鼓勵幼兒，換牙即是成長的喜悅。
當我們同在一起 ²⁸	以動物與幼兒為主角，充滿想像之故事。畢業典禮即將到來，藉由這個故事，讓幼兒於幼兒園生活構成美好回憶。
小壁虎不哭 ²⁹	1.以幼兒角度出發，充分傳達幼兒之想法與感受。 2.班上每位幼兒就像故事中的小壁虎，感性又可愛。希望透過這個故事，傳達老師對他們的愛與祝福。

本階段 11 次故事教學之運用策略，以表 4.11 呈現，√ 者為該故事使用之介入策略；以下針對本階段故事教學所應用之 6 項策略，分別詳述之。

表 4.11 第三階段故事教學之運用策略一覽表

故事名稱 \ 策略	預先告知	大聲思考法	故事討論	擴充	問答關係	故事地圖
拼被人送的禮	√	√	√	√	√	√
誰的小布偶	√	√	√	√	√	√
打瞌睡的房子	√	√	√	√		
豆粥婆婆	√	√	√	√	√	√
禮物	√	√	√	√	√	√
發現小錫兵	√	√	√		√	
你很特別	√	√	√	√	√	
冬冬的落葉	√	√	√		√	
誰掉了一顆乳牙	√	√	√	√	√	
當我們同在一起	√	√	√	√	√	
小壁虎不哭	√	√	√	√	√	

²⁷愛智出版，2005 年。²⁸天下出版，2006 年。²⁹天下出版，2008 年。

一、故事介入策略部分

策略一：預先告知

研究者為幼兒介紹書名時，會同時介紹作者、繪者與翻譯者。本階段，幼兒已熟悉研究者故事教學之模式，當研究者意圖提醒幼兒「發現小錫兵」為無字圖畫書時，幼兒回答此書為「外國書」；而研究者進一步詢問：「為什麼沒有寫翻譯的人呢？」，C2 回答：「因為它（書）沒有字就不用寫」（T 稿-970516）。由此可知，幼兒對於封面之書名、作者、繪者及翻譯者所代表的意義，已具有概念。

幼兒會將聽過故事之舊經驗，遷移至新故事中，成為類似的想法與經驗的延伸。當研究者引導幼兒關注「你很特別」之封面插圖，拋出「你們在這個封面看到什麼？」的問題時，幼兒的回答包括，「一個偶」、「一個布偶躺在地板上」、「木頭的人偶」等，研究者繼續追問：「他躺在那裡做什麼？」幼兒的回答更加精確，包括「他就是被人家放在地板，放在玩具的那個地方，然後他想要跟別的人偶玩，可是不行，他去跟假的人偶玩」、「有人把他丟掉了」、「小木偶他要等玩具日那一天，然後跟其他朋友一起去玩」，研究者提出疑問：「玩具日是什麼？」，C1 澄清自己的說法，並將以往聽過之故事經驗，套用至新故事中：「玩具日就是玩具會站起來，然後人都睡得很熟，不會被玩具吵醒」。C11 也將本故事之主軸，放在「就是他主人不愛他，所以就把他丟到地板上」（T 稿-970522），聯結「誰的小布偶」之故事情節經驗。

本階段，於「冬冬的落葉」運用預先告知策略前，研究者先讓幼兒進行肢體創作課程。首先，讓幼兒體驗小樹苗長成大樹之肢體創作；其次，請每位幼兒將廢紙摺成 2 片葉子拿在手上，由自己扮演一棵樹，到幾位幼兒共同扮演一棵樹，體驗樹在四季的變化，就在研究者說：「大風一吹，所有的葉子都掉落在

地上，表示冬天來了」(T 稿-970527)，幼兒隨即坐在落葉上聽故事。如此鋪陳故事之手法，能讓幼兒很快地融入故事情境中。

戲劇鋪陳之手法，亦應用於「誰掉了一顆乳牙」之故事，在進入文本之前，為使幼兒與故事有所互動，研究者告訴幼兒，故事主要角色小老鼠的名字為「堅堅果」，在故事朗讀的過程中，若聽到研究者喊「小老鼠」，幼兒便要出現兩手握拳互敲的手勢，伴隨唸出「堅堅果」的名字。從幼兒臉上的表情得知，幼兒對於這樣互動的方式感到有趣。

策略二：大聲思考法

戲劇元素亦運用於大聲思考法策略中。在「你很特別」之故事中，研究者透過邊朗讀、邊討論故事之方式，完成本次故事教學。同時，也繼續加入戲劇元素，讓幼兒一邊聆聽故事，一邊以戲劇演出的方式，實際融入故事角色中，體會角色的情緒，並增加戲劇表演經驗。

「你很特別」文本第二段說到：「每一個微美克人都長得不一樣，有的大鼻子，有的大眼睛；有的個子高，有的個子矮……」，引發研究者，帶領幼兒進行語詞聯想與相反詞之互動遊戲。故事中，引導幼兒發現線索，藉以引出接下來發展之故事情節，例如：「你看他們身上有什麼特別的地方嗎？」、「貼紙由誰貼？誰決定他好不好？」(T 稿-970522) 等，幼兒便能體察出故事所要傳達之意念，如下：

T：你看他們身上有什麼特別的地方嗎？

C9：他們身上有一些拿包包。

C12：還有有一些有貼星星。

C2：有的人有眉毛，有的人沒眉毛。

T：他們身上除了貼星星之外，還貼了什麼？

C1：他們除了貼星星還有貼圓圈。

T：那是做什麼用？

C1：他們應該是拿來看誰表現好就貼一個星星，誰表現不好就貼灰圈。

T：貼紙由誰貼？誰決定他好不好？

C1：那一個很聰明的木偶雕刻人，有雕聰明的木偶，他就看誰表現好。

C2：那些貼星星跟灰點點貼紙的人，應該是那一個人（依萊），覺得很棒就貼星星，不好的就貼灰點點。（T 稿-970522）

C12 很快地發現插圖中，每一個微美克人的手上有一個盒子，她認為盒子中裝有圓形與星星貼紙，與故事情節不謀而合。

直到幼兒皆瞭解金星貼紙與圓點貼紙之意義後，研究者讓幼兒扮演微美克人，從發出金星貼紙讚美他人，至發出圓點貼紙嘲笑他人，利用音樂陪襯，讓幼兒體驗被人讚美與被人嘲笑之感受。

當故事主角胖哥出現情緒轉折時，研究者提出：「如果你是胖哥你會怎麼樣？」，C2 說出：「我是胖哥的話，我回家就會大哭」（T 稿-970522）。研究者藉機請幼兒上台扮演「胖哥」一角，C2、C1、C10、C7 及 C3 等 5 位幼兒的演出十分逼真，除在肢體表現出傷心、沮喪外，還必須說上一句台詞：「我不是一個好的微美克人」，彷彿他們就是胖哥一般地失落、難過。

「你很特別」是一本宗教意味濃厚之圖畫書，故事中將「依萊」一角塑造成神的形象。在本策略中，為使幼兒聽懂故事，同時也避免將故事過度神化，因此，研究者於故事文本 p.25-p.29 依萊對胖哥所說的話加以改編，表 4.14 粗黑體字型為改編文本之對照表。

表 4.12 改編「你很特別」文本之對照表

頁數	原有故事文本	改編後之文本
p.25	「……，胖哥。重要的是我怎麼想，我覺得你很特別。」	「……，重要的是 胖哥 你怎麼想。我覺得你很特別。」
p.27	「因為你是我的，所以我在乎你。」	「因為你是 我 刻的，所以我在乎你。」
p.29	「因為她決定要把 我的 想法看得比別人的想法更重要。」	「因為她決定要把 自己的 想法看得比別人的想法更重要。」

「誰掉了一顆乳牙」也是一個充滿戲劇元素之故事，研究者模仿小老鼠說話的音調，同時，在特定情境中，設定音效，當唸到：「堅堅果從熊貓（ㄉㄨㄣˊ ㄨㄣˊ ㄨㄣˊ）、鱷魚（ㄉㄨㄣˊ ㄨㄣˊ ㄨㄣˊ）、狗熊（ㄉㄨㄣˊ ㄨㄣˊ ㄨㄣˊ）的頭上跳過去」，研究者於此設定跳過一隻動物便出現「ㄉㄨㄣˊ ㄨㄣˊ ㄨㄣˊ」之音效，因此，幼兒熟悉音效後，待研究者敘說到特定情境時，幼兒便會配合出現相關音效與手勢。此故事處處充滿聲音意象，例如，小老鼠從玩偶身上跳過的聲音、小老鼠在浴室瓷磚開門的聲音、小老鼠撞到浴室高跟鞋，及小老鼠快睡著的樣子等，皆是製造音效之時機。研究者發現，幼兒對音效感到有興趣，因此，當需要幼兒配上音效時，研究者便會誇大敘說的音量，請幼兒製造相關音效，這樣說故事的效果與幼兒產生良好互動，不僅引起幼兒對故事的專注，更加深幼兒之參與感。

進行「拼被人送的禮」故事教學前，研究者先行製作電子書，其用意在於，書中有許多圖像提供線索，引導幼兒進入故事情境中。若研究者只是手持圖畫書，如此精美插圖，無法在敘說故事之同時，讓幼兒觀察，將失去圖文結合之意義。

研究者帶領幼兒快速預覽電子書，在預覽中提問，引發幼兒思考「發生了什麼事呢？怎麼出現那麼多人啊？他們在做什麼呢？這個人是誰，為什麼要爬

到樹上？」(T 稿-970417)等，使幼兒對故事有約略概念。

預覽電子書時，幼兒是如此專注與入神，彷彿欣賞影片一般。當幼兒看到國王擁有如此豐富精美之禮品時，紛紛發出讚嘆，可見繪圖者已引領幼兒進入想像與藝術之領域，其重要性不容小覷。

「冬冬的落葉」是一本 37x35 公分之大書，插圖顯明易見，意境相當優美，研究者大聲朗讀文本之餘，亦帶領幼兒欣賞文中插圖，當提問：「冬冬長在哪裡？」，唯有 C8 觀察到插圖中有湖，因此告訴研究者：「冬冬住在湖邊」(T 稿-970527)。許多幼兒仍未發現「湖」之線索，研究者不直接說出答案，繼續大聲朗讀故事：「冬冬低頭看，看著自己一旁湖邊的倒影，他第一次看見自己光禿禿的樣子……」，讓幼兒自故事文本中意會。研究者亦引導幼兒欣賞文本中優美文句，例如：「倒影中，冬冬望著彎曲伸展的樹枝上，多了白雲葉、太陽果實」，插圖中，繪者畫出白雲葉、太陽果實之優美意象，在引領幼兒欣賞插圖後，便帶領幼兒朗誦此優美文句。

「發現小錫兵」為無字圖畫書，大聲思考法策略之運用，以幼兒看圖說故事為主，研究者引導為輔，當幼兒敘說時，研究者會針對幼兒說法進一步詢問，故事在邊討論、邊思考中成形，例如，在 p.9-10，當 C1 說出「爸爸覺得那個姊姊的玩具太多了，把那些玩具都丟掉，小錫兵也丟掉」，研究者為能引導幼兒多面向思考，提出問題：「你確定是因為他玩具太多？有沒有別的原因讓他把玩具丟掉？」；在 p.27-28 提出：「你知道他為什麼要來這裡撿垃圾嗎？」再度引發幼兒腦力激盪，「他要找玩具」、「因為要送給他兒子來做好玩的事」、「因為他沒錢，他不行去買，只好去垃圾場找玩具，然後找瓶子，他兒子就開始做起來」、「因為他沒有錢，他看到小錫兵，他想要帶回去先洗完，讓他兒子玩一玩，因為他沒錢，所以他兒子就讓他爸爸去賣東西」、「因為他要撿回去賣，才有錢

買新的玩具」等（T 稿-970516）。

故事結束前，研究者提出問題：「你覺得這個玩具放在博物館的目的是什麼？」，引發幼兒一連串的討論，如下：

T：你覺得這個玩具放在博物館的目的是什麼？

C3：要給人欣賞。

T：給人欣賞之後，可以賣錢嗎？

C10：不可以。

C19：要賣，如果人家欣賞好的話，他要就可以買。

T：這樣可以欣賞又可以賣對不對？

C10：這是號碼，又沒有寫元。

T：對耶，上面沒有標價耶。

C2：那沒關係，之前人都沒有紙，那些他們就拿一個板子作成 33，33 就代表 33 元。

T：這麼便宜喔！那 1 號不就好可憐，只賣 1 元。

C2：對。

C10：這是號碼。

T：這是號碼，所以你認為這是不能賣的，對不對？

C10：嗯。

C2：可以。

C7：這是看的。

C1：可是他說：「老闆這個好漂亮，我可以買嗎？」然後老闆就說可以，然後老闆就答應了，老闆就秤秤看這到底多少錢。（T 稿-970516）

原本研究者欲以故事接龍方式進行故事敘說，然而，幼兒對於圖像觀察有其不同看法與理解，因此決定讓幼兒採邊討論邊敘說之方式發表，表 4.13 為本故事之幼兒故事敘說。

表 4.13 「發現小錫兵」之幼兒故事敘說

頁數	幼兒姓名	故事情節
p.1-p.2	C1	小錫兵看到有一隻老鼠正在咬一個假的老鼠，覺得假的老鼠很可憐。
p.3-p.4	C8	有一個爸爸，他看到小錫兵就拿去給他的兒子玩。
	C2	有工人要把這一個房子賣給別人，就先把地板拆掉，然後是老鼠把他咬到地板進去，結果工人就發現了小錫兵。
p.5-p.6	C1	小貝比的姊姊看到小貝比在玩小錫兵就把它搶走了。
	C2	小貝比就一直哭。
p.7-p.8	C10	結果他的姊姊就一直玩電動。
	C1	他姊姊就把小錫兵丟掉了。
p.9-p.10	C1	爸爸覺得那個姊姊的玩具太多了，把那些玩具都丟掉，小錫兵也丟掉。
	C11	他覺得她都不喜歡玩，而且她都亂丟，所以就把它丟到垃圾袋裡面了。
	C2	是她顧著玩電腦，她的玩具她都不要玩，她只玩電腦，爸爸怕玩具會壞掉，所以就趕快丟掉。
	C8	因為她爸爸、媽媽看到這個小錫兵的腳斷掉，所以就決定把它丟掉。
p.11-p.12	C10	後來有兩個哥哥來到垃圾袋前，他看到小錫兵，就做一艘船給他坐到水裡。
p.13-p.14	C1	那個小男孩在外面發現小錫兵，他就把他丟到他摺的船裡面，然後放到水溝給他看有沒有好事發生。
p.15-p.16	C1	再來芭比娃娃被消防隊沖到水溝，剛好被小錫兵的船接住，那個芭比娃娃就和小錫兵一起坐船。
p.17-p.18	C17	那邊有一個洞，然後他的船就掉到水溝裡，芭比娃娃掉到水溝裡，然後芭比娃娃就掉到小錫兵的身上，那個船就滑走，他們也就滑到別的地方了。
	C2	芭比娃娃他就掉到水溝裡面，小錫兵剛想他會不會掉下去，結果小錫兵就掉下去，把槍刺到芭比娃娃的衣服裡。
p.19-p.20	C13	芭比娃娃和小錫兵掉到下水道。
	C10	因為小老鼠想找食物，牠看到小錫兵和芭比娃娃，就以爲牠們是食物，所以就跑來看。

p.21-p.22	C1	然後芭比娃娃跟小錫兵就到大海裡，然後小錫兵沒有帶芭比娃娃在身上，牠們兩個就分開了沒在一起了。
p.23	C13	芭比娃娃跟小錫兵被大魚吃掉了。
p.24	C1	大魚被抓魚的漁夫抓住了。
p.25	C2	漁夫在切大魚的肚子，他發現小錫兵，有一個阿姨還把芭比娃娃和小錫兵丟到垃圾桶，又把它們丟到垃圾場。
p.26	C1	小錫兵跟芭比娃娃牠們在垃圾場裡變臭臭的。
p.27-p.28	C8	小黑人的爸爸，他去到垃圾場，他看到小錫兵和芭比娃娃，他就撿去給小黑人玩。
p.31-p.33	C1	結果老爺爺就來了，看到那個玩具，他就想買，他就真的拿出錢來買。
	C2	老爺爺就說：「小弟弟，你這台車可以給我嗎？我用錢跟你買。」小男孩就答應把這台車賣給他了。
	C11	這個男人說：「你可以借我車子嗎？我用錢跟你交換。」
	C1	那個攝影師說：「你的車看起來不錯，你去哪裡買的啊？」然後小男孩就回答他說：「這是我爸爸在回收撿到的垃圾，然後我跟我爸爸自己做好的！」然後那個攝影師就說：「不錯喔！我用錢跟你買。」然後小男孩就說：「好哇！」小男孩就賺到錢了。
p.34	C7	他去海邊的船上找朋友聊天。
	C11	他去海邊的沙灘上找朋友聊天。
p.35-p.36	C2	他去夏威夷度假，他要坐飛機回家了。
p.37-p.38	C1	他來到博物館，給那個博物館的人，看到有缺一個位置，來放東西，那個攝影師就說要給錢，所以攝影師也賺到錢了。

由幼兒之故事敘說可發現，C2、C11、C1 等 3 位幼兒，故事中會出現角色對話，對話中呈現角色之想法、感覺與訊息。幼兒故事語意清晰，故事主題呈現出連貫並一致性之劇情發展。

策略三：故事討論

「你很特別」故事主要角色，包括胖哥、露西亞與雕刻家依萊等三人。故事中的轉折處鮮明可見，胖哥遇到露西亞就是其中一個轉折，當穿著一身白的露西亞出現時，與其他人物相較，有極大不同，幼兒一見便知曉。研究者詢問：「你覺得這個女生的身上跟胖哥哪裡不一樣？」幼兒馬上回答：「她沒有星星」、「她沒有圓形」及「她沒有貼紙」等（T 稿-970522）。而「一樣是微美克人，為什麼她的貼紙貼不住，可是胖哥身上那麼多貼紙就貼得住，為什麼？」的問題，也引發幼兒不同的看法，如下：

C12：因為那個女生的衣服滑滑的，胖哥的衣服沒有滑滑的就黏得上去。

T：可是你看胖哥有一張貼紙是貼在臉上耶！那她也可以貼臉上啊！但是貼不住ㄉㄨㄨㄨ 又掉下來了。

C3：因為她的臉太油了。

C5：因為她有擦乳液。

C14：因為她的衣服和臉都是用木頭做的。

T：胖哥的衣服和臉也是用木頭做的，他就貼得住，露西亞就貼不住呢？

C14：因為她擦油沒辦法貼住，她滑滑的。

C2：她全身都是彈簧的，貼紙一貼就會ㄉㄨㄨㄨ 出去。

C3：她整身都是油的，因為她要做（刻）的時候有油在旁邊，不小心油倒到她身上，然後沒乾掉就貼不住。

T：這裡有一件事情很特別，他們的貼紙是一旦被貼上去就很難被撕下來的，所以為什麼露西亞的身上是貼不住任何貼紙的呢？

C2：她只要把貼紙拿在手上跟著她走就行了。（T 稿-970522）

本故事中，幼兒亦將故事角色投射在自己身上，當胖哥說出自己的感受：「我不是故意的，依萊，我真的努力了」，C3 馬上回應：「如果我是依萊，我就會說沒關係」；又 C3 聽到依萊對胖哥說：「因為他決定要把自己的想法看得比別人

的想法更重要，只有你想讓貼紙貼在你的身上的時候，貼紙才會貼得住。……你越相信我的愛你就越不會在乎她們的貼紙了」，而胖哥回答：「什麼？我不太懂」，C3 就像一個朋友似的，為胖哥解釋：「他的意思是說你想要貼紙貼到你身上才會貼得住，如果不想貼就會貼不住」（T 稿-970522）。從 C3 的回應中，研究者發現，幼兒已能同理他人。

策略四：擴充

故事中的小老鼠，擔任的角色是牙齒仙子，以金幣或糖果與幼兒交換乳牙是西方幼兒掉乳牙之習俗，也代表一種祝福與慰藉。從故事中引導幼兒：「小老鼠為什麼要帶金幣啊？」幼兒回答「要給他跟他交換」、「要給小女孩的」（T 稿-970604），可見部分幼兒對牙齒仙子之故事已有所知。研究者接續幼兒的回應，向幼兒說明西方古老傳統之習俗，牙齒仙子蒐集乳牙之故事。

其後，研究者仍試圖詢問幼兒：「乳牙是誰的牙齒？」幼兒答案停留在：「人的牙齒」、「拉拉的牙齒」（T 稿-970604）等；直到故事結束，再問相同問題，幼兒的回答仍是「拉拉和他哥哥姊姊的」，幼兒的答案並沒有錯，唯幼兒並未認為自己的年齡與故事主角相近，因而想到自己。因此，研究者為幼兒解釋，乳牙就是幼兒現在的牙齒，待乳牙脫落後長出的新牙，叫做恆齒。

研究者認為，幼兒對問題的瞭解已能逐漸聚焦，唯思考過程，必須有成人不斷地引導或給予線索，還需提供充足的「時間」，讓幼兒有機會去醞釀、思考及自我成長。

策略五：問答關係

研究者於「你很特別」故事中提出「你認為自己哪裡特別？」、「你認為誰最愛你？」、「你心情不好，你會希望誰來安慰你？怎麼安慰？」及「你很愛誰？你要對他說什麼？」等 4 個問題（T 稿-970522）。

第一個問題「你認為自己哪裡特別？」，幼兒的回答可分為 2 類，一類認為自己很特別的有 8 位幼兒，另一類認為自己不特別，有 10 位。10 位幼兒中，真正顯現出自我概念較為薄弱者為 C3、C4、C6 等 3 位幼兒，研究者要求班上幼兒為這幾位幼兒提出他們的特別之處，當聽到他人對自己的正向評價，認為自己不特別之幼兒皆已找回些許自信。

第二、三個問題，幼兒的回答以媽媽或兄弟姐妹居多；第四個問題，幼兒的答案也是以感謝媽媽或家人為主。藉由此 3 個問題之引導，喚起幼兒對愛的感受，並學習表達心中的感謝。

在「冬冬的落葉」故事中，研究者問：「你覺得冬冬是一棵怎麼樣的樹？」幼兒的回答包括，C1 認為「大樹很大方、很溫暖、很舒服的」，C8 認為「冬冬是一棵很溫暖、很有愛心的樹」，C19 認為「冬冬是一棵很善良的樹」，C2 回答：「冬冬他真的很好心，可以把他的葉子送給大家」(T 稿-970527)。研究者繼續將問題延伸至幼兒生活經驗中，請幼兒想想身邊有沒有像冬冬這樣的朋友，而 C8、C10、C11、C5、C7、C3、C17、C18 等 8 位，皆是幼兒認為像冬冬一樣會與人分享的朋友。問答策略進行最終，C2 說出「我們要有一顆愛心和別人分享」(T 稿-970527)，C2 的回應讓彼此間的討論，完美地畫下句點。

策略六：故事地圖

首先，請幼兒回想故事中的人物有哪些？故事發生在哪些地點？最後回想故事情節之演變。由幼兒討論、口述，研究者紀錄，故事地圖詳見圖 4.5。

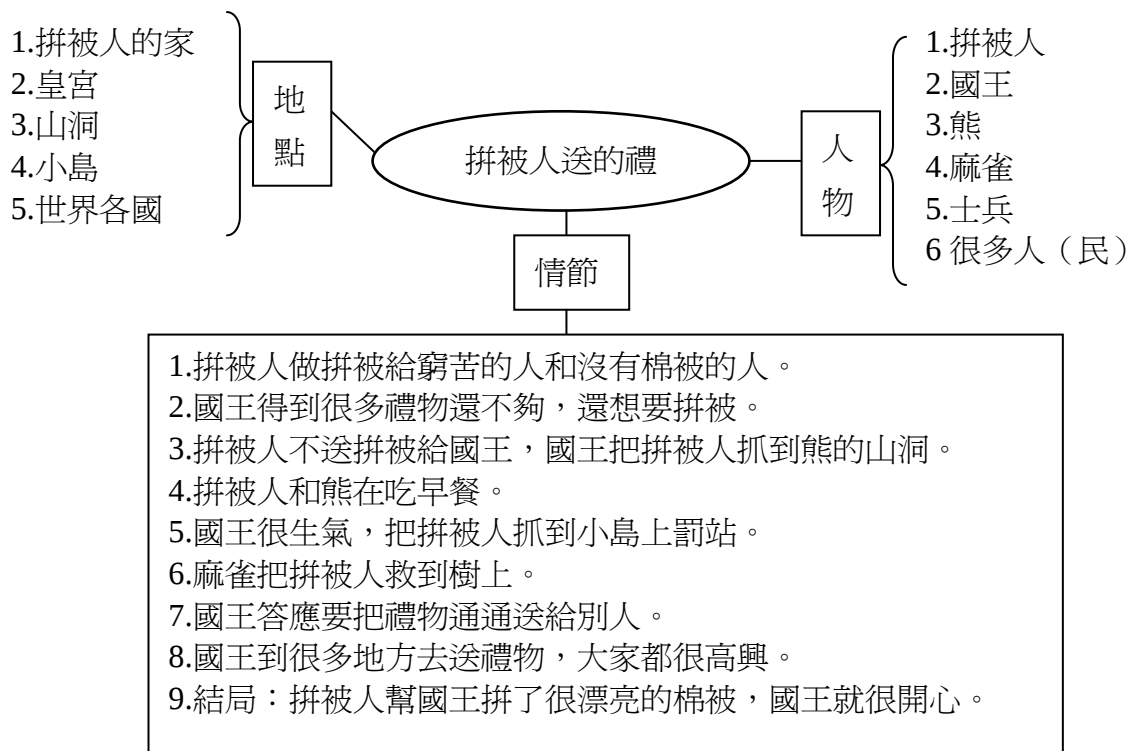


圖 4.5 「拼被人送的禮」故事地圖

故事教學結束，研究者拿出 C16 母親為他縫製之拼被，讓所有幼兒撫摸，感受拼被質感，C5 讚嘆：「好漂亮喔！」C12 發現：「跟故事中的拼被好像。」C8 問：「是 C16 蓋的嗎？」，C2 也回應：「C16 好好喔！」(T 稿-970417)。透過撫觸拼被，幼兒感受到一個母親的愛與溫暖；同時，研究者也向幼兒傳遞 C16 母親縫製拼被時之心情與想法，進而同理故事中國王想要得到拼被的願望。

延伸活動

(一) 冬冬的落葉戲劇演出

研究者提議，能否於畢業典禮當天，由幼兒演出一齣戲劇作為主題成果發表，幼兒對於這個意見相當贊同。由研究者挑選 3 個適合演出之故事，分別為「禮物」、「你很特別」及「冬冬的落葉」；「冬冬的落葉」由幼兒票選成為演出

故事。

票選結束後，C2 對研究者說出這樣一段話：「演冬冬的落葉比較好，人（角色）比較多，全班可以一起演」（TR-970527）。研究者瞭解 C2 欲表達之意念，他所謂人比較多，指的是故事角色比較多，全班同學可以一起參與演出，他喜歡全班一起參與的感覺。

研究者發現，歷經幾次故事教學後，經由不斷討論、澄清與思考，幼兒對於故事所要傳達之意涵，已能很清楚地感受到，如同「冬冬的落葉」一故事，其傳達之信念即為愛與分享，與 C2 的回應相互呼應。

確定演出故事為「冬冬的落葉」後，與幼兒商討戲劇演出的相關事宜，其流程如下：

- 1.討論故事角色：旁白、老鼠媽媽、老鼠寶寶、小豬一家人、兔子、大樹冬冬及配樂組。
- 2.分配演出角色：
 - （1）旁白：C3。
 - （2）老鼠媽媽：C7。
 - （3）老鼠寶寶：C2、C14、C16。
 - （4）小豬爸爸：C19。
 - （5）小豬寶寶：C6、C12、C17。
 - （6）兔子：C4、C5、C8、C9、C20。
 - （7）大樹冬冬：C13、C18。
 - （8）配樂組：C1、C10、C11。
- 3.將故事分場次，與幼兒討論故事劇本（見附件二）。
- 4.製作劇本與各角色台詞。

- 5.確定角色出場順序，發出各角色劇本，背台詞。
- 6.討論各角色所需服裝、道具、裝扮。
- 7.製作布景、道具。
- 8.與配樂組討論各場次所需音樂或配樂（節奏樂器）。
- 9.各角色走位及排演。
- 10.戲劇預演。

戲劇正式演出日期為畢業典禮當天，演出時幼兒蓄勢待發，將最好的準備呈現給家長。演出當天因無法借到 16 支麥克風，幼兒使用麥克風的音量也較難掌控，雖稍微影響演出品質，但家長看到幼兒們能大方地站在台上演出，均給予熱烈的掌聲。這些掌聲不僅予以幼兒無限的信心，同時也更加鼓勵研究者精進教學之動力。

（二）誰掉了一顆乳牙精采大結局

此故事真正精采處在於，並未呈現結局，留待讀者延伸想像。研究者引導幼兒思考：「到底誰會送金幣給棒棒糖呢？」希望幼兒也能成為小作家，為故事結局勾勒出自己的想像。當研究者比擬：「說不定是大象咚咚咚地來送他金幣」，C10 回應說：「那會吵醒他」（音-T970604）。可見幼兒已了解故事之意涵，並具有同理心，表 4.14 為幼兒為本故事創作之結局。

表 4.14 「誰掉了一顆乳牙」故事結局

幼兒姓名	故事結局
C1	小蜘蛛掉牙了之後，牙牙仙子就來幫牠換金幣，發現水龍頭沒關，然後牠就把水關起來。等到小蜘蛛起床了之後，發現牠的乳牙不見了，牠往下一看，發現金幣跟乳牙交換了，掛在線上，小蜘蛛今天心情有點不好。牠從溜滑梯溜下去，從電梯跳到地板，再從樓梯走到沙發上看電視。

C2	小蜘蛛在睡覺，小天使就送給小蜘蛛金幣，小蜘蛛醒來看到金幣很高興。
C3	小蜘蛛棒棒糖的牙齒掉了，蝴蝶送牠一個棒棒糖和小蜘蛛交換牙齒。
C5	牙牙蝴蝶帶著小狗，那隻小狗不會吵醒蜘蛛。牠帶著裝牙齒的包包到蜘蛛家，蝴蝶仙子就輕輕地拿牙齒，跟牠換金幣，然後掛在線上。
C6	蜘蛛在睡覺的時候，螞蟻小仙子就偷偷地把牙齒換成錢。
C9	晚上一開始是蜘蛛先拿到金幣，老鼠還在睡覺，牠還沒拿到金幣。到早上，太陽出來了，蜘蛛來送給小老鼠金幣，老鼠看到是真的金幣，就不相信地跳來跳去。
C7	小蜘蛛用蜘蛛線把牙齒吊著。突然間，跑出一隻會飛的小松鼠，手上拿著亮晶晶的金幣，小蜘蛛有第二條線，小松鼠就把金幣粘起來，小松鼠就把牙齒拿走了，小松鼠就飛走了。小蜘蛛醒來後，跑到樓下看電視，牠看到金幣掉在椅子上，牠看到椅子上有金幣，牠很高興。
C8	棒棒糖在睡覺，牙牙仙子就給牠金幣，放在牠枕頭下，然後牙牙仙子就飛走了。
C10	小老鼠醒來了，牠跑去兩隻動物的背上，牠跳到枕頭的底下，牠忘了拿錢幣，牠又跳過兩隻動物，然後把門打開去拿錢幣。牠拿好了，又背上皮包，又跑過兩隻動物的上面，跳到枕頭的下面。牠拿到牙齒，把錢幣放在枕頭下面。
C11	棒棒糖掉了一顆乳牙，仙子就用金幣和牠交換。
C12	小蜘蛛把牠的牙齒放在枕頭下，小仙子就來了。牠門一開，牠全身都亮晶晶，牠就把蜘蛛的牙齒拿走了，牠就把金幣放在牠的枕頭下，蜘蛛一起床就很開心。牠拿到金幣就很開心地說：「我最喜歡金幣了。」
C13	小蜘蛛掉了一顆牙齒，牠把牙齒放在枕頭底下，結果有一隻小蝴蝶來送牠金幣。小蜘蛛早上起床的時候，牠看到有一個小小發亮的金幣，牠覺得很高興。
C17	晚上了，蜘蛛要去拿小老鼠的牙齒換金幣，牠要從浴室鑽進去，結果卡住了，牠就用力地擠出去，牠就回到家了。牙牙仙子等蜘蛛睡覺的時候，牠就把金幣放在牠的床下跟牠換金幣。早上小蜘蛛起床了，牠就跳到茉莉的玩具上，牠就走到外面了。

C18	蜘蛛從網子上面，把牙齒垂下來給兔子。
C19	牙牙仙子來到蜘蛛網裡面，送給棒棒糖 20 元金幣，牙牙仙子施魔法，把自己變小進去蜘蛛網裡面。
C20	熊熊仙子送給蜘蛛好多的金幣。蜘蛛早上起床的時候，看到好多金幣，熊熊仙子把牙齒拿走了。

結局中，7 位幼兒想像由牙齒仙子或天使送給小蜘蛛金幣；7 位幼兒以動物（蝴蝶、兔子、松鼠、熊熊、螞蟻）當作牙齒仙子送金幣給小蜘蛛；唯 C9、C10 只敘說出故事原有情節，未新編故事結局。

二、幼兒反應部分

（一）幼兒於電子繪本教學情境下，對圖像關注較多，對文字與口語敘說關注較少

研究者為故事教學製作了 3 本電子繪本，分別為「大象艾瑪」、「點」及「拼被人送的禮」。因教室無法呈現電子繪本，必須將幼兒帶至國小會議室進行教學，然而幼兒對於教學情境之轉換，在態度上亦會產生變化。在聆聽故事的過程中，幼兒不是滑動椅子，就是用腳敲桌底，讓研究者時而說故事，時而管理秩序，研究者為此相當困擾。會議室之設計本為召開會議使用，不僅不適合幼兒活動，於師生互動上也較為困難，因此，當需轉換教學空間，教師須多方考量其必要性與實用性。

研究者亦發現，幼兒看待電子繪本，有如欣賞卡通影片一般，唯關注於大螢幕之圖像，對於研究者口語敘說與提問，呈現較少回應與簡短回應之情形。研究者自「拼被人送的禮」之錄影中觀察到，幼兒於聆聽故事過程，表現得相當專注，然而，當研究者發出問題時，等待幼兒的回應時間較長，幼兒之回應亦顯得被動，需研究者不時提醒與覆述提問。

經由 3 次電子繪本進行故事教學之經驗，研究者體認到，班上幼兒注意力只在單一事件上，當專注於圖像觀察時，對於研究者之口語敘說關注較少，思考力亦較為低弱。

（二）全班幼兒皆已進入語文角閱讀或敘說故事

本階段角落學習區時間，每位幼兒均已進入語文角敘說故事。平日於非角落學習區時間，只要有機會，幼兒便會詢問：「小林老師，可以看書嗎？」而不再由老師主導說：「去看書」。

研究者發現，教室中之語文氛圍已建立，隨時可見像 C2、C7、C10 等較為活潑好動之幼兒，安靜地坐在位置上閱讀或大聲朗讀圖畫書的情形。研究過程中，C10 媽媽告訴研究者：「我不知道我兒子會說故事，而且說得還不錯，這次說故事比賽是他自己說要參加的，都是他自己在準備」(TR-970523)；C2 的奶奶也與研究者分享：「C2 說學校老師有在教讀書，他現在認很多字，借回家的書他都自己看，我只負責簽名」(TR-970515)。家長有感於故事教學之成效，亦認同研究者之教學理念。研究者也觀察到研究初期口語表達能力較弱之幼兒，包括 C3 與 C18，至本階段皆能指認文字，同時大聲朗讀故事，至語文角敘說故事之紀錄皆為 8 次以上，由此可見，已激發幼兒主動閱讀之態度。

（三）幼兒對書面文字之大量需求

在本階段中，研究者於語文角擺放大量無字圖畫書及文字較少，插圖較為豐富之圖畫書；除此之外，語文角之圖書亦不擺放研究者敘說過之故事，希望藉此觀察幼兒在閱讀歷程中，故事敘說能力之變化情形。然而，研究者太過心急的結果，某日，協同教師聽到 C9 對其他幼兒說：「好想看老師講過的故事喔」，協同師立即回應 C9：「語文角不是有很多書嗎？」C9 卻說：「可是那些又沒有字！我不想看這種的，我想看小林老師講過的」(TR-970612)，隨後協同教師

向研究者傳達 C9 的訊息後，有如當頭棒喝，原來因研究者的無知，已剝奪了幼兒想要閱讀的權利。這正是幼兒發展之歷程，研究者卻渾然不知，以為要刺激幼兒之故事敘說，其外在環境就是要大量出現無字圖畫書，藉以激發幼兒口語之創造力，卻忘了口語理解能力與閱讀能力有相互作用之關聯性；學齡前幼兒在發展出口語理解能力後，伴隨大量閱讀，其口語表達能力才能有所提升。

研究者隨即將無字圖畫書、敘說過之圖畫書及主題相關之圖書，皆放至架上，隨幼兒自由取閱，不再主導與限制幼兒閱讀之自發性。研究者也發現，越來越多幼兒萌發對文字的覺察。本階段，共有 11 位幼兒以文字唸讀方式，提升自我閱讀能力。

三、小結

本節小結以教學前思考方向、教學中之做法、困境與省思等四點呈現於圖 4.6，並詳述之。

（一）本階段故事介入策略實施前，研究者思考：除了手持圖畫書敘說故事外，還能應用哪些教學素材或資源於故事教學中，於是研究者製作電子繪本，欲於故事教學中呈現豐富多變之教學素材，以引起幼兒對故事更熱切之回應與關注，然而，於電子繪本教學過程中發現，幼兒對電子繪本之圖像關注較多，對文字與口語敘說關注較少，其回應亦較為被動。林玟君、王富虹、曹美鳳、邱幼珣（2007）研究發現，圖畫書的閱讀效果高於電子繪本，電子繪本雖可引發幼兒閱讀興趣，但幼兒於觀賞過程中易於分心，不若以圖畫書說故事時專注，顯示電子繪本較無彈性，缺少與幼兒的互動性。統整相關文獻與教學現場之幼兒回應，研究者省思故事教學應以圖畫書為主，電子繪本可適時呈現，次數不宜過多。

(二) 為能更多元地進行故事教學，以引起幼兒對故事教學之興趣

本階段之故事介入策略中，將戲劇、音樂、繪畫元素融入，成為故事教學一部分。策略中仍以語文敘說為主枝幹，戲劇活動成為遊戲一部分，幼兒在邊玩邊聆聽故事之過程中，無形中提升對故事興趣，同時也增進幼兒於戲劇表演之能力。活動中以動靜態活動相互鋪陳，為故事教學帶來活潑、有變化之層次。

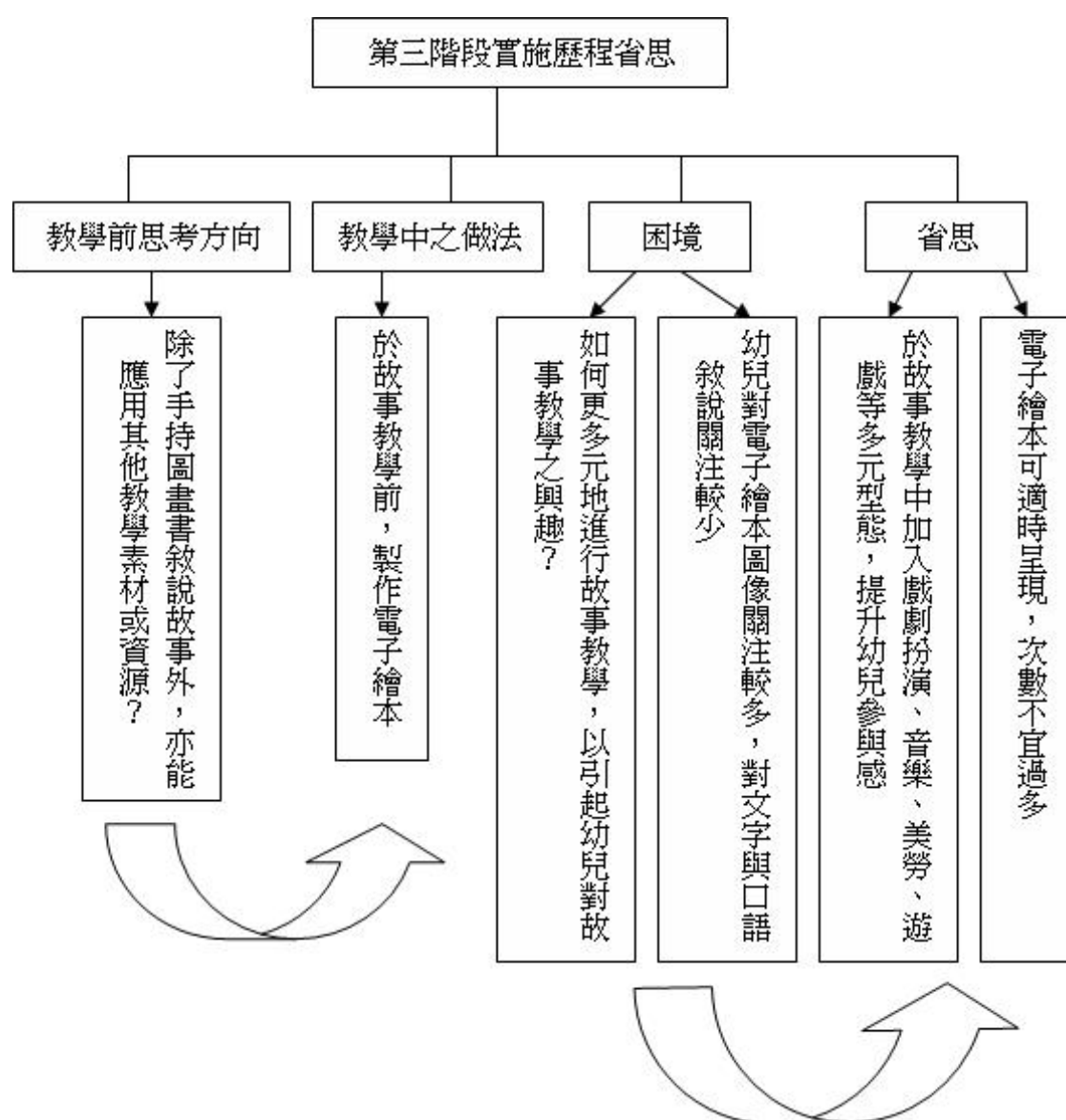


圖 4.6 第三階段實施歷程省思



第五章 討論與分析

本章針對研究提出討論與分析，共分為二節，第一節為幼教教師之故事教學信念與教學策略，第二節為故事介入策略實施過程，幼兒故事敘說能力之變化。

第一節 幼教教師之故事教學信念 與教學策略

本研究透過故事教學之實施歷程，探討幼教教師之故事教學信念與教學策略。首先，於故事介入策略之實施過程，審視研究者自我故事教學信念之發現與改變；其次，針對 6 項策略之應用情形，分別討論之。

一、故事之教學信念

Pajares（2002）指出教學信念之意涵，包括教師之教學態度、價值觀、自我效能、自我概念、歸屬信念及學科領域之信念等議題探討（引自陳淑琴，2007），劉欣茹（2003）亦指出，教學信念為教師受到社會文化、知識、生活經驗、教學經驗及宗教因素等影響，對其教學歷程之教學目標、教學方式、教學評量及教材等所持有之價值觀；也有學者認為教學信念是長期累積之教學經驗（林清財，1990）。

陳淑敏、張玉倫（2004）研究發現，幼教教師之教學信念與其教學行為有其大的不一致，研究者自我審視，於研究前之故事教學信念，抱持著故事是教學前引起動機，生活常規或幼兒特殊行為之解決方式，於故事教學前約略預覽

故事便開始敘說，所使用之策略為大聲朗讀書中文字，故事中未進行討論亦未發問，說完故事才進行故事討論，並未事先計畫。然而，透過文獻蒐集與研究歷程之自我省思，轉變研究者之故事教學信念，如下。

（一）故事教學需事先計畫

研究者以往使用的說故事技巧，以林真美（2001）所主張的大聲朗讀法，帶領幼兒閱讀封面，介紹書名及封面插圖後，直接進入文本，以大聲朗讀的方式，為幼兒朗讀故事內容；研究者在說故事當中，會依故事角色的不同而出現不同的聲音表情，但鮮少與幼兒在一同朗讀文本的同時，直接討論故事內容與發現的問題。研究者重新審視對故事教學的態度與認知，拋棄原有對故事教學之隨性、隨意之姿態，以慎重、縝密之教學策略取代。

活動前將故事內容一再閱覽，從封面開始到封底，逐頁、逐字思考策略之應用，及如何引發問題，事先擬定好教學流程，再實施至教學現場，以錄音、錄影的方式，檢視研究者實施故事介入策略之教學方式與師生間互動。

（二）不讓幼兒直接觀察插圖，可吸引幼兒專注

當研究者手持圖畫書，由研究者看著書中內容，並一一讀出故事文本，在重要事件或故事轉折處與幼兒進行討論、澄清，此時才讓幼兒欣賞書中插圖之教學技巧，幼兒對圖畫書有更多之想像空間，並出現專注、期待的態度，就如同研究者於省思日誌上所記載的：「今天是我第一次使用不讓孩子看插圖的教學技巧，當我在唸故事時，孩子臉上專注的表情，好像一不小心就會漏聽哪一段故事似的，那種期待又專注的神情，我相信他們正被故事情節所吸引」

（TR-970108）。

（三）故事教學應以幼兒為主體，看見幼兒的需要

研究一開始，為有效提升幼兒故事敘說能力，研究者陷入不停地解說，與幼兒不停地回答之迷思中，因此，研究者於教學前之活動設計只針對語文領域。原以為幼兒會非常喜歡「我的衣裳」之童詩創作部分，但研究者發現到，幼兒急於結束，且不耐煩的態度。童詩創作結束後，C5 很高興地跑過來找研究者，她說：「小林老師，等一下我們要畫衣服對不對？我要畫小兔子的衣服喔！」可是研究者卻對她說：「C5，等一下我們要上注音符號，我們下次有時間再畫，好嗎？」(TD-961231)。於是 C5 很失望地離開了，看著她失望的表情，研究者也相當難過，但研究者只想到家長對園內的期望與教學成果，卻本末倒置地捨棄幼兒的想法，研究者至今仍是後悔當初沒有聽進幼兒的聲音；在往後的故事教學中，研究者需時時提醒自己，要以幼兒為主體，以幼兒的興趣為優先。

（四）研究者提問技巧提升至綜合層次

研究者深刻體會到，故事不只是活動前的引起動機或轉換活動的方式，更不是為了教學流程需要所產生的一個活動；對教師而言，故事是一個深具意涵，值得探討之教學歷程，對幼兒而言，故事是一個能發揮想像、暢所欲言之場域。因此，如何與幼兒進行一場深刻且有意義的對話，教師提問技巧顯得相當重要。在第一階段教學中，研究者之提問多停留在知識及理解層面，發問問題的類型亦多屬封閉式或記憶性問題；另外，當研究者面對幼兒的回答，不知如何回應或延伸時，便急於結束對話，或改由另一位幼兒發言，取代研究者的不知所措。於是，研究者再一次回到文獻中，蒐集有關發問技巧之相關文獻。

王文科（2003）提出教師可依問題的認知層次來提出問題，以布魯姆的觀點來看，認知層次可分為知識、理解、應用、分析、綜合和評鑑等六個層面。知識層次是記憶有關事實或特定處理方式的問題，屬於封閉或聚斂性問題；理

解層次是評估學生對所學內容的瞭解情形，亦屬於封閉或聚斂性問題；應用層次是將先備知識應用於未知新環境之能力，是一種學習遷移的能力；分析層次是評估學生將整體細分為若干小部分、小元素之能力，或確認部分與部分之間的關係等；綜合層次在於組織知識，以獨特的解決方式或思考的結果，展現其創造能力，屬於擴散性問題；評鑑層次在於判斷價值，並提出作此判斷的依據為何，屬於開放性問題。

方淑貞（2003）也提出掌握主題的提問範圍可分為三個層次，第一層次是以了解書中內容為目的之提問。第二層次是以引出幼兒個人想法、觀點為目的之提問，教師可用「假如你是...」、「如果你是...」等問句，讓幼兒以書中角色的角度思考，若自己在實際生活中會如何解決相似問題；此外，教師可進一步詢問幼兒，對於方才討論之事件與書中訊息，有什麼其它想法，鼓勵幼兒從不同角度去思考。第三層次是請幼兒根據主題所傳達的觀念，從日常生活中舉出類似的情境與事件，也就是鼓勵幼兒說出與主題相關的事件中，自己類似的經驗，並分享當時的情緒、想法與結果，教師亦可將幼兒的分享與其他幼兒討論。

此外，研究者在面對幼兒回答時的回應除了讚美與鼓勵外，應具體明確地點出幼兒回應中 useful、具思考力之例子，亦可繼續追問「你是怎麼想的？為什麼呢？」並將幼兒之想法或觀點，納入課程或活動中，才是真正有效的增強方式。另外，針對幼兒回答不完全，教師可應用：（1）延伸，要求幼兒再多說一些，提出「接著呢？」、「下一個步驟是？」等問題，（2）釐清，即要求幼兒解釋更清楚，（3）證明，要求幼兒說出該反應的理由或證據，（4）再發問，當某位幼兒提出回答後，鼓勵全班幼兒予以思考、延伸、釐清與證明（王文科，2003）。

Hunkins（1972）提出發問最主要的功能，其中的創造思考與引發多數學生的參與討論，以收集思廣益之效（引自徐易男、黃昭勳，2007）。藉由教師發問

與師生的討論，引導幼兒在有意義的情境中學習，建立自己的創造力、想像力、批判思考，並進行真實生活的探究（邱愛鈴、邱慶鈴，2007），上述觀點最能引發研究者共鳴，無論任何學習，其最終目的皆為能真正應用於真實情境中。

因此，研究者於第二階段之提問技巧，不再侷限提問之多寡，在於能否有效地引發幼兒深入討論與思考，能否激發幼兒對問題的興趣而產生大量的回應，並且言之有物。研究者已能循著幼兒的答案，予以回應，當需幼兒澄清答案與想法時，會持續追問：「你怎麼知道？」、「從哪裡可以看出？」讓幼兒對自己的答案，有更進一步思考、澄清與回應的機會。研究者對幼兒回答之回應，於第一階段只說出：「很好」、「很棒」，至本階段提升為「這個想法很不錯」、「很有創意喔」、「可以當小詩人了」、「我也這麼認為耶」等具體話語回應幼兒。

研究者於第三階段之發問，推展至幼兒生活經驗，多請幼兒分享自身之經驗與感受，例如：「你的感覺怎麼樣？」、「如果你是……」、「你想要對……說什麼？」等情意之感受。

研究者於問答關係策略所提出之問題，以不超過 2 個為原則，其問題以幼兒生活經驗、情意導向或抒發想法為主，採開放、深入討論，並於研究者與幼兒或幼兒與幼兒之間產生激盪思考之循環歷程。

（五）體察「擴充」策略之必要性

擴充策略之應用，在於引導幼兒澄清特別字彙的意義，及對抽象觀念的解釋。進行本研究之前，研究者從不使用擴充策略，並懷疑使用擴充策略之意義；若非於故事教學中，幼兒主動訊問，否則，不會特地解釋字詞或文句之意義。在本研究中，故事教學幾乎運用了擴充策略以解釋特殊字彙，例如，「夕陽」、「拼拼湊湊」、「跟屁蟲」、「挑食」、「華麗」……等。特殊字彙之概念知識能幫助幼兒建立與文字關係之聯結，進而提升理解能力，尤其與故事主題中相關之重要

字彙，更需要幫助幼兒學習（谷瑞勉譯，2006）。

研究者亦發現，對偏遠地區的幼兒而言，教學中適當地澄清特別的字彙或概念是必要的。當幼兒生活在文化不利或家庭功能較為薄弱的環境中，除非生活週遭的成人有使用特殊的字彙或文句，否則，要理解特殊字彙或文句相當困難，尤其遇到不懂的字彙更不知如何應用於生活中；教師若能為幼兒解釋、澄清，以此奠定學習的基礎，相信對其未來的學習，必然有應用的機會。

（六）「大聲思考法」與「故事討論」形成密不可分之相伴策略

第三階段之故事教學，非全然由研究者敘說，已進入與幼兒邊「討論」邊「敘說」之故事教學方式，讓幼兒對故事情節有更深入之瞭解；然而，相較於第一階段於大聲思考法策略中進行故事討論，幼兒對情節產生不連貫情形之發現有強烈不同，推測其原因在於，研究者於第一階段之故事討論次數過多，不僅於重要情節處討論，亦於小細節處討論，無法使幼兒聚焦；因此，研究者於第二、三階段之故事討論，僅選擇出重要情節與事件轉折處深入討論，不僅培養幼兒聆聽能力，提升自我思考力，且形成師生與幼兒間相互激盪之循環歷程。

研究者以為，這樣的循環歷程，誠如陳淑敏（2005）所言，在故事敘說之過程中，不只是唸讀故事就能增加幼兒語文理解能力，必須要有良好的互動品質才有良好的效果，所謂良好互動品質，是建立在愉快之討論情境中。可見大聲思考法與故事討論為密不可分之相伴策略，大聲思考法引領幼兒進入閱讀之門，討論則為引發幼兒思考之最佳利器。

二、故事之教學策略

針對 6 項策略之應用情形，以表 5.1 呈現本研究故事教學運用策略一覽表，表中打勾處，為該故事中所使用之策略，以下分別敘述之。

表 5.1 故事教學之運用策略一覽表

故事名稱 \ 策略	預先告知	大聲思考法	故事討論	擴充	問答關係	故事地圖
我的衣裳	✓	✓	✓	✓	✓	✓
小天使的誕生	✓	✓	✓	✓	✓	✓
紙袋公主	✓	✓	✓	✓	✓	
有時候我覺得我像	✓	✓	✓		✓	
彩虹村	✓	✓	✓	✓	✓	✓
棕色的熊，棕色的熊你在看什麼？	✓	✓	✓			
Polar Bear, Polar Bear, What Do You Hear?	✓	✓	✓			
拼拼湊湊的變色龍	✓	✓	✓	✓	✓	
我絕對絕對不吃番茄	✓	✓	✓	✓	✓	
我的妹妹是跟屁蟲		✓	✓	✓	✓	
大象艾瑪	✓	✓	✓	✓	✓	✓
是蝸牛開始的	✓	✓	✓	✓	✓	✓
點		✓	✓	✓	✓	
拼被人送的禮	✓	✓	✓	✓	✓	✓
誰的小布偶	✓	✓	✓	✓	✓	✓
打瞌睡的房子	✓	✓	✓	✓		
豆粥婆婆	✓	✓	✓	✓	✓	✓
禮物	✓	✓	✓	✓	✓	✓
發現小錫兵	✓	✓	✓		✓	
你很特別	✓	✓	✓	✓	✓	
冬冬的落葉	✓	✓	✓		✓	
誰掉了一顆乳牙	✓	✓	✓	✓	✓	
當我們同在一起	✓	✓	✓	✓	✓	
小壁虎不哭	✓	✓	✓	✓	✓	
共計	22	24	24	19	21	9

策略一：預先告知

預先告知策略之運用方式，為讀出書名，與幼兒討論是否理解書名意義，並引導幼兒觀察封面，預測故事可能發展方向，同時研究者亦介紹作者、繪者與翻譯者，本研究之預先告知策略共應用 22 次。

預先告知策略之運用，能建立幼兒觀察封面圖像，並聯結書名之概念，預測故事發展，亦於研究者之示範，瞭解圖書閱讀方式從封面開始。當研究者至語文角為幼兒故事敘說進行錄音時，幼兒會指著封面上之書名或起頭說：「我今天要講的故事是……」。預先告知策略能增進幼兒瞭解書名、預測故事內容，與聯結封面圖像之能力。

策略二：大聲思考法

大聲思考法策略之運用方式，讓幼兒預覽整本書插圖，研究者先以口頭提出與故事相關的問題和幼兒一起腦力激盪，鼓勵幼兒對故事情節或人物，作預測或猜測可能發生的變化。預覽結束後，研究者為幼兒大聲朗讀故事內容，本研究之大聲思考法策略共應用 24 次。

本策略之閱覽插圖部分，唯第一階段之前二次故事教學及三次電子繪本教學運用，其餘之故事教學，研究者皆採不讓幼兒直接觀看圖畫書之教學技巧，教學過程中，幼兒只是聆聽，當情節轉折或討論至重要事件時，研究者才讓幼兒欣賞插圖。

經由研究者示範，萌發文字覺知之幼兒人數增加，當幼兒閱讀故事時，會指著書上文字，並大聲朗讀出來，幼兒已進入書面文字閱讀歷程。C18 於研究初期為口語理解與表達能力較差之幼兒，研究者於五月份觀察到，C18 已能指著字，大聲朗讀「豆粥婆婆」的故事，其朗讀內容之正確性極高。

T：「C18 你在唸什麼？」

C18：「我在唸豆粥婆婆。」

T：「你是怎麼唸的？」

C18：「從這裡開始唸。」（指著字）

T：「你是看字唸故事嗎？」

C18：「對」。(TR-970523)

大聲思考法策略能增進幼兒理解故事情節，激發幼兒想像力、聆聽能力、思考力。

策略三：故事討論

故事討論策略之運用方式，就故事中已發生事件停下來稍作討論。故事討論應於情節轉折處或重要事件處停下來討論，討論模式宜深入、依循故事主軸進行，本研究之故事討論策略共應用 24 次。

第一階段教學中，於大聲思考法策略中進行故事討論，幼兒對情節產生不連貫情形，推測其原因在於，研究者提出討論之處較為零散、沒有重點，且次數太多，以致幼兒對故事情節產生銜接困難；然至第三階段教學，形成邊討論邊敘說之故事教學方式，因研究者針對故事重要事件與情節轉折處，提出重點問題討論，研究者發現此模式能提升幼兒故事理解能力，同時增進聆聽、思考、表達能力，形成師生與幼兒間相互激盪之循環歷程。

策略四：擴充

擴充策略之運用方式，為引導幼兒澄清特別字彙的意義，及對抽象觀念的解釋。研究者於教學前找出故事中特殊字彙或抽象概念，藉由幼兒間之相互討論、並澄清意義，若於故事教學結束，幼兒仍未具體瞭解意義，則由研究者以

口語或肢體動作爲幼兒解釋，本研究之擴充策略共應用 19 次。

擴充策略能增進幼兒瞭解文字與意義之聯結，同時亦能應用於語文相關經驗。

策略五：問答關係

問答關係策略之運用方式，於唸讀完故事後，問幼兒有關故事中重要觀念或故事理解問題，鼓勵幼兒從自身背景或經驗中去探索答案，本研究之問答關係策略共應用 21 次。其實施方式，除以一問一答方式，深入討論、思考、發表，讓幼兒能聽見他人想法與感受，同時激發自我思考與表達外，亦透過學習單、作品創作、語文遊戲來提取幼兒之想法與口語敘說。

問答關係能使幼兒將故事問題延伸至自我經驗上，藉以思考解決問題之方式與可行性，亦看見幼兒應用知識與口語表達之能力。

策略六：故事地圖

故事地圖策略之運用方式，偏重於整個完整故事情節架構和組織順序，可以在大紙張或黑板上畫出一系列故事情節地圖，同時將故事中面臨之問題、事件、解決方式同時列出。第一階段之故事地圖策略以研究者引導、幼兒回溯，採口語表達方式，其後階段，研究者以網絡圖，分成人物、地點與情節三部分作爲故事地圖模式，由幼兒口述，研究者於白板上紀錄，本研究之故事地圖策略共應用 9 次。

本研究至第三階段，研究者亦發展出幼兒故事創作之故事地圖學習單，然至研究結束，幼兒很少運用故事地圖學習單創作故事或敘說故事，唯 C12 告訴研究者：「我喜歡用故事地圖說故事」(訪 C12-970627)，然而，6 位幼兒表示喜愛看文字說故事，11 位幼兒喜愛運用想像說故事，因此，故事地圖創作故事模

式無法引發幼兒興趣。推測其原因，或許因研究者較少運用故事地圖策略，以致幼兒對於本策略不熟悉；也或許大多數幼兒喜愛運用想像力或文字來敘說故事，對於故事地圖學習單之運用顯得興趣缺缺。C17 曾於故事地圖學習單之創作故事過程中，屢屢向研究者表達畫故事地圖有其困難，C8 亦曾表示，她不喜歡畫故事地圖，也不太會畫。由幼兒之表現，可以發現，讓學齡前幼兒運用故事地圖學習單創作故事，有其困難度。

故事地圖雖可增進幼兒對故事之回溯能力與故事創作能力，然於本研究中，無法得知本策略對幼兒故事敘說能力之影響。

三、小結

「不曾經歷故事聽講的話，我們將很難跨入自行閱讀的階段。」（蔡宜容譯，2001，p.91）。幼兒學習閱讀之歷程，藉由跟隨懂得閱讀之成人，模仿學習而來，也正是 Vygotsky 所謂「最近發展區」之理論，在教室中，教師成為搭建鷹架之媒介，一點一滴地引導幼兒，使幼兒進入閱讀歷程。研究者進行本研究之意圖，亦為協助幼兒成為一位真正讀者，將閱讀之責任自教師轉移至幼兒身上，成為幼兒帶得走之能力。

研究者進入幼教領域已邁入第十四個年頭，歷經在職進修、研習等不斷地專業成長後，進而發現，省思教師教育現場問題，對教師專業成長助益良多。因此，研究者以行動研究精神，於教學現場發現問題，透過自我審視、省思與修正之循環歷程，達成解決問題之目標。如今，研究者除提升故事敘說技巧之專業能力外，更加肯定故事教學之價值，相信故事教學為進入閱讀歷程之必要條件。研究者將以此歷程，作為繼續推動故事教學之信念。

以下統整說明研究者於本研究之故事教學信念、策略及發現與改變，並於表 5.1 呈現其變化情形。

表 5.2 實施故事介入策略之教學信念、策略及發現與改變

研究階段	故事教學信念	教學策略	發現與改變
研究前	是教學前引起動機，生活常規或幼兒特殊行為之解決方式	故事中未進行討論亦未發問，說完故事才進行故事討論	未事前計畫
第一階段	故事介入策略要有效，教師就必須經常說故事，並針對故事解釋，多引導幼兒發表	1.使用六項策略，包括預先告知、大聲思考法、故事討論、擴充、問答關係、故事地圖，視教學所需，適時加入延伸活動 2.唸故事過程，未讓幼兒觀察插圖，於重要事件或故事轉折處才讓幼兒欣賞插圖	1.故事教學應事先計畫為封閉，問題多為記憶、理解類型 3.故事教學過程中，未讓幼兒觀察插圖，能使之專注 4.活動多為靜態討論型態
第二階段	1.提升教師提問層次 2.認同擴充策略之重要性 3.故事教學應以動靜型態相互鋪陳，且讓幼兒有參與機會	1.使用六項策略和延伸活動 2.語文角之佈置與變化 3.製作電子繪本 4.故事教學中加入肢體創作、語文遊戲、電子繪本等多元型態，讓幼兒有參與感	1.故事敘說方式呈現動靜型式相互鋪陳，較有變化 2.進入語文角閱讀或敘說故事之人數增加
第三階段	1.教師提問推及幼兒生活經驗，以最能引發幼兒興趣之問題進行深入討論 2.藉由無字圖畫書，激發幼兒想像力，構成其創意敘說	1.使用六項策略和延伸活動 2.於語文角擺放大量無字圖畫書 3.故事教學中加入戲劇扮演、音樂、美勞、遊戲等多元型態，幼兒參與較多	1.故事教學之故事選擇，以先能感動說故事者與引發討論為優先 2.體認大聲思考法、故事討論與擴充策略之重要性，已有 11 位以上幼兒萌發文字覺知，進入閱讀階段 3.研究者提問層次提升至應用與綜合層次 4.研究者能針對幼兒之答案，具體回應並追問，形成相互激盪之循環歷程

由表 5.2 可知，研究者故事教學之發現與改變，如下。

（一）故事教學需事先計畫

進行研究之前，研究者認為故事教學無須事先計畫，信手拈來便可以開始說故事，然而本研究發現，進行故事教學需事先計畫，並設定策略，依循策略之層次，運用於故事教學前、中、後，以達成教學目標。

（二）教師提問層次提升至應用與綜合層次

故事介入策略歷程為教師與幼兒進行深入對話之教學型態，藉由教師提問層次之提升，增進幼兒聆聽、討論、思考之互動歷程。教師擬定討論問題時，應依不同主題，提出聚斂或擴散等問題，協助幼兒先聚焦，後引發更豐富、開放之思考方向。進而，鼓勵幼兒說出與討論事件中，自己類似經驗，並分享當時情緒、想法與結果，教師亦可將幼兒之經驗分享擴及其他幼兒，引發一場更具意義之對話。

（三）故事教學過程中，未讓幼兒觀察插圖，能使之專注

研究者於說故事過程中，手持圖畫書，並看著書中內容，一一讀出故事文本，在重要事件或故事轉折處與幼兒進行討論、澄清，並引導幼兒欣賞書中插圖之教學技巧。讓幼兒於聆聽過程，對圖畫書會有更多想像空間與專注、期待。

（四）故事教學宜動靜態活動相互鋪陳

故事教學非侷限於靜態敘說或討論型式，以故事敘說為主幹，適時融入戲劇、音樂、美勞、語文遊戲等多元活動型式，為故事教學帶來活潑、有變化之層次，同時也為幼兒帶來聆聽故事之樂趣與參與感。

（五）故事教學之故事選擇，以能感動與引發深入討論為優先

故事教學不宜選擇教訓意味濃厚之故事，以幼兒生活經驗出發，富想像力、討論性、與幼兒經驗有關之故事，幼兒皆能感到有興趣。教師選擇圖書之先決

條件，必須自己先喜愛，於書中感受作者所欲傳達之意念，進而思考能讓幼兒從故事中體會什麼。成人無需為幼兒敘說過多故事中之哲理，留待個人細細體會即可。

（六）體認大聲思考法、故事討論與擴充策略之重要性

研究者運用大聲思考法策略時，必定大聲朗讀書中文字，經由研究者示範，幼兒意識到文字與意義間之關聯，認為說故事就是要唸讀書中文字，因此，至研究結束，已有 11 位幼兒已使用唸讀文字來敘說故事，且能自行閱讀。而邊討論邊敘說故事之方式，讓幼兒對故事情節有更深入之瞭解，進而培養幼兒聆聽能力，提升思考與表達能力，形成相互激盪之循環歷程。而擴充策略之運用，能提升幼兒對特殊字彙之概念知識，且聯結字彙與意義之關係，進而提升閱讀能力，尤其對偏遠地區之幼兒更是必要。

第二節 故事介入策略實施過程，幼兒故事敘說能力之變化

幼兒於故事教學三階段之故事敘說，其中，以粗黑體字型標示者，表示其句子語法不正確、語句前後不連貫、語意不清。茲以每位幼兒之故事敘說，粗黑體字型之句數多寡，作為敘說能力變化之依據。幼兒故事敘說能力之變化，可分為：顯著進步，未顯著進步，與變化不明顯等 3 種類形，以下詳述之。

一、顯著進步

幼兒故事敘說能力之語句結構均呈現進步者，包括 C1、C2、C3、C5、C6、C8、C9、C10、C11、C12、C17、C18、C19 等 13 位幼兒，以下為 C1 之三階段故事敘說。

表 5.3 C1 之三階段故事敘說

幼兒姓名：C1		
第一階段幼兒敘說能力	第二階段幼兒敘說能力	第三階段幼兒敘說能力
看圖說故事	看圖說故事	看圖說故事（無字圖畫書）
大象大象你要去哪裡？	有一個黑色的房子住了一個巫婆，他唸故事給小波聽。	我今天要講的故事是野
水牛帶著好好吃的東西，你們要去哪裡？	聽。	餐。
斑馬你們是不是忘記了好吃的東西？	有一天小波坐在椅子上不去野餐，牠們走到半路，	有一天九隻小老鼠要一起
羊們你們拿好好吃的東西要去哪裡？	小心睡著了，巫婆沒看見	去野餐，牠們走到半路，
塘鵝你們要去哪裡？	他坐下去，小波躺在地板	有一個很大的石頭，結果
六隻小兔子你們在河邊哭，是不是紅蘿蔔掉進河裡了？	上不小心睡著了，巫婆踩	牠們的車子就飛了過去。
七隻猴子你們帶著好好吃的東西要去哪裡？	到他跌倒了，「ㄨㄥ、ㄨㄥ」	最小的一隻老鼠老九，牠
八隻松鼠帶著好好吃的東西要去哪裡？	ㄨㄥ、ㄨㄥ、ㄨㄥ」	發現小老鼠掉在路上，牠
九隻猴子吱吱吵得是不是偷吃了東西？	跌到樓梯下。	們就繼續往前走。
十隻小鳥你們帶著好好吃的東西，要去哪裡？	巫婆拿著魔法棒把小波變成綠色，她說：「不准睡在我的椅子上，也不准睡在地板上的。」	走到野餐地方的時候，小
大家都到齊了，為什麼少一個人ㄟ？	小波跑到綠綠的草，跟牠	老鼠牠們就繼續玩，有些
河馬生日快樂。	的顏色一樣，巫婆沒看到牠就跌到草叢裡了。	的在跳舞、有些的在幫
牠跑到樹上，巫婆一天一	巫婆拿著魔法棒揮來揮去	忙、有些的在摘花、有些
	看了很多美麗的花。	的打棒球、有些的抱起
	的，把小波變成有粉紅色	來、有些的彈吉他。
	的尾巴、黃色的身體、紫	老九還是在路上哭起來，
	色的紅色的頭。	小老鼠一直走到草叢裡，
		看了很多美麗的花。
		剩八隻老鼠牠們一起野餐
		了。
		小老鼠覺得那個花好像可
		以吃，牠就摘起來，然後

吃。

夜都沒睡覺，她把牠變成吃了一口，覺得很好吃的黑色，然後小波跑到下面 小老鼠，牠就一直吃。

，巫婆拿著魔法棒把她的結果剩八隻小老鼠野餐的家裡變成彩色的。

時候牠們才發現，最後一隻的小老鼠不見了。

牠們半路找、半路哭，一直找、一直哭，結果牠們決定開車到別的地方，回家的路上找，牠們於是就坐在車上叫：「小老鼠、小老鼠，你在哪裡？」小老鼠聽到之後，就衝出草叢，牠們看到是牠們的兄弟，牠就停下車來。

小老鼠高高興興地抱了起來，結果牠才想到牠的娃娃，牠衝進草叢裡找到娃娃回去了。

牠們一起去野餐。

研究者的觀察：C1 在第一階段的故事敘說呈現規律性，「要去哪裡」形成重複性語句，第二階段，常以「他」來指稱不同角色，易使聽者混淆，在第二階段後期，C1 對文字開始有所覺察，當書中有文字時，會先唸讀認識之文字，當不熟悉之文字出現時，便會尋求注音符號拼讀的協助，C1 於第三階段已能站在故事角色之角度敘說故事，其故事結構完整，語意清楚，語句結構較少錯誤。

二、未顯著進步

幼兒故事敘說能力之語句結構，呈現未明顯進步者為 C4、C20 等 2 位幼兒，以下呈現 C4 之三階段故事敘說。

表 5.4 C4 之三階段故事敘說

幼兒姓名：C4		
第一階段幼兒敘說能力	第二階段幼兒敘說能力	第三階段幼兒敘說能力
無故事敘說	看圖說故事	作品創作：動物園
	白色的熊、白色的熊，你在看什麼？我看到一隻獅子在我耳邊叫。	我跟我媽媽去動物園，有一個車子載我們去。
	橘色的獅子、橘色的獅子，你在看什麼？我看到一隻紅鶴在我耳邊叫。	很多企鵝在玩水，一直跳下來，跳很多。
	紅色的鶴、紅色的鶴，你在看什麼？我看見一隻白色的馬在我耳邊叫。	很冷，有下雨。
	白色的馬、白色的馬，你在看什麼？我看見一隻綠色的蛇在我耳邊叫。	我看到斑馬和長頸鹿。
	綠色的蛇、綠色的蛇，你在看什麼？我看見一隻大象在我耳邊叫。	地上有濕濕的，我和媽媽就拿雨傘。
	黑色的大象、黑色的大象，你在看什麼？我看見一隻黃色的豹在我耳邊叫。	我喜歡吃麥當勞，然後就回家了。
	黃色的豹、黃色的豹，你在看什麼？我看見一隻綠色的孔雀在我耳邊叫。	
	綠色的孔雀、綠色的孔雀，你在看什麼？我看見一隻紫色的？（未說）在	

母狗，掉下來的骨頭，然 兄弟姐妹都在吃東西，那 牠又爬到另外一棵，爬上後樹上的貓。 小老鼠還在玩，小老鼠吃 樹根，看見一隻肥嘟嘟的狗遇到蜘蛛說：「你很醜。」了一個，又想再吃一個。 蟲，又把牠吃下肚子裡去。蜘蛛遇到天鵝說：「你是一 牠們野餐完了之後，發現 吃飽，變色龍又在樹上睡一隻笨鵝。」 一隻小老鼠不見了。 覺。鵝就拍著翅膀游到水裡 牠們一直找小老鼠，開車面，不理他。 在路上找小老鼠，結果老結果鵝講蝸牛：「你是慢吞 鼠就上車了。吞」。

小老鼠聽到牠的爸爸、媽結果蝸牛跟地鼠在聊天， 媽和兄弟姐妹的叫聲，然大家想起來就，蝸牛跟豬 後牠跑出來。對不起，豬跟兔子對不 牠忘記拿小老鼠娃娃，牠起，兔子跟狗對不起，狗 去拿牠的小老鼠娃娃，然跟蜘蛛對不起，蜘蛛跟鵝 後牠們去野餐了。對不起，結果鵝跟蝸牛對不起。

研究者的觀察：C14 敘說能力皆呈現穩定發展之狀態，變化不甚明顯。C14 三階段之敘說故事，皆為看圖說故事，故事長度較為簡短，卻具備故事結構，語意清楚，整體口語流暢性佳，語意多元化。

四、小結

幼兒故事敘說能力之變化情形，13 位幼兒呈現「顯著進步」，2 位幼兒為「未顯著進步」，3 位幼兒表現出「變化不明顯」。

13 名呈現顯著進步之幼兒中，C8 與 C11 之敘說能力於進行研究前，便呈現極佳狀態，C1、C3、C12、C18 為變化最多之幼兒，其敘說能力增進許多，其中 C1 和 C12 於訪談中告訴研究者，研究者說故事之模式為先看封面，再問這個故事可能是在說什麼，之後預覽插圖，再唸讀文字，並且會討論問題。C1 回應研究者：「我會先看封面，再唸字，我認識很多字，看到不認識的字我會用注音的，有時候我也會看插圖」（訪 C1-970629）。研究者相當驚訝於幼兒之覺

察，研究者相信，這就是幼兒會持續進步之原因，因為他們看到、聽到，同時也感受到了。

2 名呈現未顯著進步之幼兒，於研究者進行故事教學歷程中，較易分心且較少加入故事討論之幼兒，至研究後期之故事敘說，其故事結構仍不完整，語法多處錯誤，故事會出現跳躍式情節，人物指稱亦多所混淆。

3 名呈現變化不明顯之幼兒為 C7、C13 與 C14，此 3 位幼兒之故事結構完整，語意清楚，唯語法稍有錯誤，因此，C7、C13 與 C14 仍屬三階段中具有極佳之故事敘說能力。



第六章 結論與建議

本研究藉由教學日誌、研究省思日誌、幼兒作品、訪談資料、影音資料等文件蒐集，探究幼教教師實施故事介入策略歷程之教學信念與教學策略，及故事介入策略實施過程中，幼兒故事敘說能力之變化，歸納出本研究之結論與建議。

第一節 結論

研究者應用 6 項策略於故事教學中，形成故事教學過程之運用方式，預先告知策略應用於故事教學前，大聲思考法、故事討論與擴充策略應用於故事教學中，問答關係與故事地圖應用於故事教學後，不同性質故事可將 6 項策略彈性運用。

本研究所得結論，包括幼教教師之故事教學信念與教學策略、研究歷程中，幼兒故事敘說能力之變化情形。

一、幼教教師之故事教學信念與教學策略

(一) 預先告知、大聲思考法、故事討論、擴充、問答關係等五項策略皆能提升幼兒故事敘說能力，故事地圖策略則影響不明顯。體認大聲思考法、故事討論與擴充策略之重要性，幼兒經由研究者示範，意識到文字與意義間之關聯，並發展出閱讀能力，邊討論邊敘說故事之方式，能增進幼兒理解故事情節，進而培養幼兒聆聽、思考與表達能力，形成相互激盪之循環歷程。而擴充策略之運用，能提升幼兒對特殊字彙之概念知識，且聯結字彙與意義之關係，進而提升閱讀能力，尤其對弱勢之幼兒更是必要。

(二) 實行故事教學需事先計畫，並設定介入策略，依循介入策略之層次，運用於故事教學前、中、後，達成教學目標。

(三) 故事介入策略歷程為教師與幼兒進行深入對話之教學型態，藉由教師提問層次之提升，可增進幼兒聆聽、討論、思考之互動歷程。教師擬定討論問題時，應依不同主題提出聚斂或擴散等問題，協助幼兒先聚焦，後引發更豐富、開放之思考方向。進而鼓勵幼兒說出與討論事件中類似的經驗，並分享當時情緒、想法與結果，教師亦可將幼兒之經驗分享擴及其他幼兒，引發一場更深刻之對話。

(四) 故事教學過程，未讓幼兒觀察插圖，可使幼兒對圖畫書有更多想像、專注與期待。

二、故事介入策略實施歷程，幼兒故事敘說能力之變化

(一) 參與研究之 18 位幼兒，其故事敘說能力之變化情形，13 位幼兒呈現「顯著進步」，2 位幼兒為「未顯著進步」，3 位幼兒表現出「變化不明顯」。18 位幼兒中，除 C4 和 C20 等 2 位幼兒之進步情形不明顯外，其餘 16 位幼兒均呈現進步。

(二) 幼兒對於電子繪本圖像之關注較多，對於研究者口語敘說與提問，呈現較少回應與被動回應之情形。同時，幼兒專注於圖像觀察時，對於研究者之口語敘說關注較少，思考力亦較為低弱。因此，電子繪本之教學方式，其呈現次數不宜太多。

(三) 幼兒於第二階段萌發文字覺知，進入書面文字之閱讀歷程。幼兒認知發展歷程，口語理解能力較書面文字之閱讀能力先行發展，幼兒發展出文字覺知後，便進入閱讀歷程。於大量累積書面文字之閱讀能力後，將能提升幼兒口語理解與表達能力，故口語理解及表達能力與閱讀能力有相輔相成之關聯與

重要性。

（四）歷經三階段之故事教學，幼兒故事敘說能力大幅提升，研究者發現，經由故事介入策略之實施，幼兒閱讀頻率大為增加。尤其幼兒萌發文字覺知，對於閱讀或敘說中的文字投入更多關注，研究者發現，因實施故事介入策略，提升幼兒閱讀能力部分，為研究中發展出之另一項驚喜。

第二節 建議

一、對幼教教師實施故事教學之建議

（一）故事教學需事先計畫

教師應於活動前擬定故事教學計畫，教學計畫包括，於活動前重複預覽故事內容，並練習大聲朗讀；找出故事轉折處，於何處停頓、提問，提問之設計是否符合幼兒發展、是否開放，足夠引發幼兒深入討論；找出故事中特殊字彙，為幼兒澄清、解釋；問答策略之提問不宜多，以最能引發幼兒興趣之問題進行深入討論。故事教學之延伸活動可以多樣化方式呈現，例如：繪畫、劇演出、小書創作、童詩創作等，將幼兒之經驗與想法於活動中紀錄下來，成為幼兒成長、學習之印記。

（二）故事選用宜呈現多元型態

教師選擇圖畫書之條件，除主題教學所需、解決幼兒行為問題或建立幼兒生活常規等，亦可針對幼兒需求，選擇文字優美、插圖精良，由幼兒生活經驗出發，無論有字、無字，真實或想像，皆能為幼兒學習帶來樂趣。

（三）開放性提問層次需不斷練習

目前大多數教師之提問技巧仍停留於認知、記憶之問題類型，欲提升教師之提問層次，需不斷練習。教學中，多使用「你是如何知道的？」、「從哪裡可以看出來？」、「你的感覺怎麼樣？」、「如果你是……」、「你想要說什麼？」等開放性語句。提出幼兒能聽懂之問題，對於幼兒的答案能有所回應。且教師應包容幼兒思考過之答案，並予以具體回饋，例如：「這個想法真好」、「我喜歡你的答案」、「很有創意喔」、「可以當小詩人了」、「我也這麼認為耶」等等。

（四）教師需提供幼兒學習模仿之機會

教師於敘說故事之過程中，無論聲音、表情、肢體型態，皆是幼兒學習模仿的對象，如何使幼兒成為一個優秀之說故事者，教師具有深刻之示範作用。教師之態度會引領幼兒建立不同思維，若教師能引導幼兒探索故事，以任何型式（畫出、說出、寫出……）呈現自己於閱讀經驗之洞察能力，相信幼兒能成為一位評論家。

（五）為幼兒佈置一個溫馨之故事角，營造豐富之語文氛圍

提供幼兒語文材料，例如，一台簡易操作之收錄音機、一付耳機、一張故事紀錄單，甚至提供錄音器材，供幼兒為自己所敘說之故事錄音，或提供豐富之紙筆材料，為自己的故事繪製插圖，成為小小創作家。將故事角營造出溫馨氣氛，相信幼兒會不由自主地愛上閱讀與故事創作。

（六）轉移閱讀責任

教師唸讀故事之最終目的，便是培養幼兒自行閱讀，當幼兒不識字時，教師可以成為幼兒之閱讀導師，唸故事給他聽，提供學習的機會；當幼兒進入文字覺知歷程，將文字與知識產生連結時，便可將閱讀責任轉移至幼兒身上，成為一位真正的讀者。

二、對未來研究之建議

（一）在教學部分

本研究偏向語文教學之聽與說部份，學齡前幼兒已發展對文字覺知，若能以本研究為基礎，接續進入讀與寫之部分，如此多樣化之語文教學模式與教學策略，將能啟發幼兒語文學習之興趣，進而提升幼兒之語文能力。

本研究於故事地圖策略之著墨較少，建議未來之研究者，藉由故事地圖策略作為引發幼兒故事敘說之深入性探討。

（二）評量工具之多元性

本研究使用語言樣本分析評量幼兒故事敘說能力，此評量工具為一量化工具，目前國內針對幼兒質性敘說之評量工具較為缺乏，若未來研究能研發於教學現場使用之簡易評量工具，將使研究更臻完善；對教學現場教師評量幼兒質性敘說，將有更大幫助。

參考文獻

一、中文部分

- 王文科（1995）。**教育研究法**。台北市：五南。
- 王文科（2003）。**課程與教學論**。台北市：五南。
- 方淑貞（2003）。**FUN 的教學：圖畫書與語文教學**。台北市：心理。
- 王淑娟（1999）。口述故事教學策略在語言治療上的應用。**進修學訊年刊**，5，139-159。
- 台灣閱讀協會（2006）。**童書久久Ⅲ**。台北市：上誼。
- 何三本（1997）。**說話教學研究**。台北市：五南。
- 吳英長（1986）。兒童故事基架的分析。**台東師專學報**，14，197-207。
- 吳啓誠編譯（Barbara, J. L., & Jon, F. M.著）（2003）。**語言樣本分析-威斯康辛州指導手冊**。台北市：心理。（原著年：1992）。
- 蘇建文、林美珍、陳李綢、程小危、吳敏而、林惠雅、柯華蕙、幸曼玲、陳淑美（1995）。**發展心理學**。台北市：心理。
- 吳淑玲（2006）。讀圖看字說故事~淺談幼兒階段性閱讀教學法。**幼教資訊**，196，26-34。
- 李宜靜、陳淑芳（2000）。聽孩子說故事：大班幼兒編故事型態、結構、內容分析。載於國立台東大學幼教系舉辦之「**K-12 語文教育與統整性課程**」國際學術研討會幼兒教育實務論文集（頁 61-73），台東市。
- 汪榮才、汪宇琪（2007）。幼兒語言發展與全語言教學。**教育學術彙刊**，1（1），51-86。
- 谷瑞勉譯（Laura, E. B., & Adam, W.著）（1999）。**鷹架兒童的學習：維高斯基與幼兒教育**。台北市：心理。

- 谷瑞勉譯 (Linda, B. G., & Janice, F. A.主編) (2004)。鮮活的討論！培養專注的討論。台北市：心理。(原著年：1996)。
- 谷瑞勉譯 (Lisbeth Dixon-Krauss 編著) (2006)。教室中的維高斯基：仲介的讀寫教學與評量。台北市：心理。(原著年：2001)。
- 周淑卿 (2002)。教室層級課程設計：課程實踐的觀點。教育資料與研究，49，1-9。
- 幸曼玲 (2003)。語文教學的困境與省思。教師天地，126，57-64。
- 林文寶 (2000)。敘述、敘事與故事。兒童文學學刊，3，20-63。
- 林生傳 (2000)。新世紀教師行動研究的定位與實踐機略。教育學刊，16，1-31。
- 林佩蓉譯 (Bobbi Fisher 著) (2004)。快樂的學習～全語言幼稚園的一天。台北市：光佑。(原著年：1991)。
- 林玟君、王富虹、曹美鳳、邱幼珣 (2007)。學齡前兒童閱讀效果研究：以紙本繪本與電子童書為例。世新印刷學報，13，139-148。
- 林真美 (2001)。在繪本的花園裡：和孩子共享繪本的樂趣。台北市：遠流。
- 林敏宜 (2000)。圖畫書的欣賞與應用。台北市：心理。
- 林清財 (1990)。我國國民小學教師教育信念之相關研究。國立政治大學教育研究所博士論文，未出版，台北市。
- 林麗卿 (2000)。敘事體在學前幼兒發展中之功能探討。新竹師院學報，13，147-186。
- 林麗卿、邱蓮春、張巧妙、黃詩穎、洪筑芸、吳嫻華、白宜芳、莊秋芬、洪俐如 (2006)。小小文字探索家-全語言的新思維。台北市：華騰。
- 邱愛鈴、邱慶鈴 (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：教育與社會科學類，25，109-134。

- 邱翠珊（2004）。**故事教學對國小二年級學生語文能力的影響**。屏東師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，屏東市。
- 洪銀杏（2001）。「**教師即研究者**」之行動研究：**故事教學在低年級教室之實施**。國立嘉義大學國民教育研究所碩士論文，未出版，嘉義縣。
- 洪慧娟（2001）。**幼兒說故事內容及結構之分析研究—以一個全語言幼稚園為例**。國立台灣師範大學家政教育研究所碩士論文，未出版，台北市。
- 洪曉菁（2000）。**說故事研究**。台東師範學院兒童文學研究所碩士論文，未出版，台東市。
- 夏林清與中華民國基層教師協會合譯（1997）。**行動研究方法導論—教師動手做研究**。台北市：遠流。（原著年 1980）。
- 徐易男、黃昭勳（2007）。教師發問策略之探究。**教育趨勢導報**，25，116-123。
- 秦麗花（2001）。**教師行動研究快易通**。台南市：翰林。
- 翁儷綺（1997）。**幼兒建構故事之研究**。國立台灣師範大學家政教育研究所碩士論文，未出版，台北市。
- 高玉鈴（2004）。**我是這樣說故事的---二位幼稚園大班女生看圖書說故事**。國立台北教育大學幼兒教育學系碩士論文，未出版，台北市。
- 張淑松（2005）。**幼兒口中的無字圖畫書**。國立台北教育大學幼兒教育學系碩士論文，未出版，台北市。
- 張碧如（2002）。插嘴法與兒童哲學思考—以一次說故事的經驗為例。**教育資料與研究**，44，65-180。
- 張鑑如、章菁（2002）。幼兒敘事能力之發展：多年期研究。載於國立嘉義大學舉辦之「九十一學年度師範學院教育」學術論文發表會論文集（頁1615-1641），嘉義市。

- 張鑑如（2006）。**台灣與大陸兒童敘事能力之發展：腳本，生活經驗，與想像故事（1/3）**。行政院國家科學委員會專題研究計畫期中進度報告（NSC94-2413-H-003-044）。台北市：國立台灣師範大學人類發展與家庭學系（所）。
- 教育部國民教育司編（1987）。**幼稚園課程標準**。台北市：中正。
- 莊明貞（2005）。敘事探究及其在課程研究領域之發展。**教育研究月刊**，**130**，14-29。
- 莊琬琦（2006）。**托兒所幼兒說故事的情境與敘說文本結構**。國立台北教育大學幼兒教育學系碩士論文，未出版，台北市。
- 許玉英（2004）。**一位幼教教師故事教學的行動研究**。屏東師範學院國民教育學系碩士論文，未出版，屏東市。
- 郭俐伶（2001）。**幼兒圖畫故事指導活動之研究**。國立屏東師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，屏東市。
- 陳盈伶（2002）。**幼兒閱讀理解之教學研究**。台北市立師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，台北市。
- 陳淑娟（2001）。Book talk 策略在國小閱讀教學上之應用。**教育資料與研究**，**42**，32-39。
- 陳淑敏、張玉倫（2004）。幼兒教師教學信念與教學行為之探究。**屏東教育大學學報**，**21**，1-31。
- 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）。幼兒語言發展與語言獲得理論探討。**幼兒教育年刊**，**12**，93-112。
- 陳淑琴（2007）。幼兒教師主題教學信念與教學行為之研究。**台中教育大學學**

報，21（2），27-52。

陳惠邦（1998）。**教育行動研究**。台北市：師大書苑。

陳惠邦、李麗霞(2001)。行行重行行－協同行動研究。台北市：師大。

彭真儀（2002）。在私密與分享之間－我在尤老師的閱讀課，遊走。國立新竹師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，新竹市。

程培儀（2005）。幼兒敘說無字圖畫故事書之內容分析－以 David Wiesner 《瘋狂星期二》為例。國立嘉義大學幼兒教育研究所碩士論文，未出版，嘉義縣。

黃秀文、沈添鈺（2003）。不同年齡及不同語文程度學童的敘事表現之研究。**嘉義大學學報**，75，57-81。

黃孟嬌譯（Susan Engel 著）（1998）。孩子說的故事－了解童年的敘事。台北市：成長文教基金會。（原著年：1998）。

黃怡卿（2006）。圖畫書題材語呈現方式對幼兒認字及故事理解之影響。國立台北教育大學幼兒教育學系碩士論文，未出版，台北市。

黃政傑（1987）。課程評鑑。台北市：師大。

黃美津（2004）。幼兒語言能力的評量－以光譜計畫的語言領域為例。國立屏東師院國民教育研究所論文，未出版，屏東市。

黃瑞琴（1994）。幼兒的語文經驗。台北市：五南。

黃慧真譯（Papalia, D. E. & Olds, S.W.著）（1990）。兒童發展。台北市：桂冠。

黃麗靜（2005）。幼兒說故事的類型語故事基模架構之分析研究。國立臺東大學兒童文學研究所碩士論文，未出版，台東市。

楊志堅、蘇啓明、沈文娟（2006）。學童早期口語理解能力之檢測。**師大學報：教育類**，51（1），213-232。

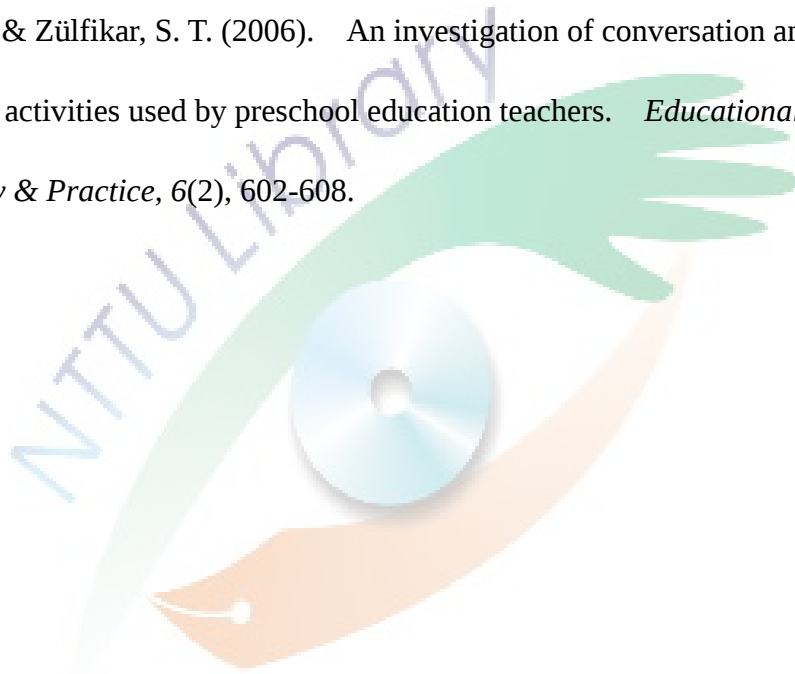
- 楊茂秀、陳鴻銘、林意雪譯（Vivian Gussin Paley 著）（2001）。**直昇機·男孩：教室裡說故事的魅力**。台北市：成長文教基金會。（原著年：1996）。
- 趙金婷（2005）。幼兒閱讀及敘說故事之後設認知探究。**台北市立師範學院學報**，**36**（1），273-300。
- 潘世尊（2004）。Vygotsky 對認知發展的觀點及其教學應用。**弘光學報**，**43**，131-146。
- 潘世尊（2004）。行動研究的基本要求。**國民教育研究集刊**，**12**，163-179。
- 蔡玉蓉（2003）。從聽說故事提升國小低年級班級閱讀能力之研究。國立新竹師範學院臺灣語言與語文教育研究所碩士論文，未出版，新竹市。
- 蔡宜容譯（Aidan Chambers 著）（2001）。**說來聽聽：兒童、閱讀與討論**。台北市：天衛文化。（原著年：1993）。
- 蔡宛諭（2006）。語言障礙兒童敘事能力之研究。輔仁大學語言所碩士論文，未出版，台北縣。
- 蔡幸怡（2005）。圖畫書教學與幼兒說故事能力發展之行動研究。國立臺東大學兒童文學研究所碩士論文，未出版，台東市。
- 蔡敏玲（2005）。幼兒個人經驗敘說之內容、風格與意義初探。**臺北教育大學學報**，**18**（2），323-358。
- 蔡清田（1998）。由「教師即研究者」的英國教育改革理念論教師的課程決定。**課程與教學**，**1**（4），57-71。
- 蔡清田（2000）。**教育行動研究**。台北市：五南。
- 蔡淑惠、何俐安（2005）。閱讀策略教學～「故事地圖」應用與分享。**研習資訊**，**22**（5），61-67。

- 鄭淑方（2003）。**幼稚園教師無字圖畫書教學運用之研究－以 David Wiesner《7號夢工廠》為例**。國立嘉義大學幼兒教育研究所碩士論文，未出版，嘉義縣。
- 墨高君譯（1996）（Sawyer, W. & Comer, E. D.著）。**幼兒文學：在文學中成長**。台北市：揚智。（原著年：1991）。
- 劉欣茹（2003）。一位幼稚園教師教學信念之研究。**美和技術學院學報**，26（1），149-172。
- 錡寶香（2001）。國小低閱讀成就學生的口語述說能力：語言層面的分析。**特殊教育學報**，15，127－75。
- 錡寶香（2003）。國小低閱讀能力學童與一般閱讀能力學童的敘事能力：篇章凝聚之分析。**特殊教育研究學刊**，24，63-84。
- 錡寶香（2004）。國小低閱讀能力學童與一般學童的敘事能力：故事結構之分析。**特殊教育研究學刊**，26，247-269。
- 魏瑛娟（2004）。有聲故事教學對國小一年級學童口語表達能力之影響。國立嘉義大學國民教育研究所碩士論文，未出版，嘉義市。

二、西文部份

- Bliss, S. L., McCabe, A., & Miranda, E. A. (1998). Narrative assessment profile : discourse analysis for school-age children. *Journal of Communication Disorders*, 347-363.
- Davis, T. Z., & McPherson, D. M. (1989). Story map instruction: A road map for reading comprehension. *The Reading Teacher*, 43(3), 232-240.
- Fisher, D., Flood, J., Lapp, D., & Frey, N. (2004). Interactive read-alouds: is there a common set of implementation practices? *The Reading Teacher*, 58(1), 8-17.
- Gere, J., Kozlovich, B. A., & Keln, D. A. (2002). *By word of mouth: a storytelling guide for the Classroom* (Report NO. CS 511 377). Honolulu, HI: Pacific Resources for Education and Learning. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 467521).
- Isbell, R., Sobol, J., Lindauer, L., & Lowrance, A. (2004). The effects of storytelling and storyreading on the oral language complexity and story comprehension of young children. *Early Childhood Education Journal*, 32(3), 157-163.
- Kaufman, F. (1997). *Teaching storytelling* (Report NO. CS 216 053). Urbana, IL: National Council of Teachers of English. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 461105).
- Nurss, J. R., & Hough, R. A. (2001). Young children's oral language: effects of task. *Journal of Education Research*, 78(5), 280-285.

- Roth, F. P., Speece, D. L., & Cooper, D. H. (2002). A longitudinal analysis of the connection between oral language and early reading. *The Journal of Educational Research*, 95(5), 259-272.
- Sainsbury, M. (2003). Thinking aloud: children's interactions with text. *Reading*, 37(3), 131-135.
- Speaker, K. M., Taylor, D., & Kamen, R. (2004). Storytelling: enhancing language acquisition in young children. *Education*, 125(1), 3-14.
- Zembar, R., & Zulfikar, S. T. (2006). An investigation of conversation and story telling activities used by preschool education teachers. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 6(2), 602-608.



附錄

附件一

苗栗縣桐花國小附設幼稚園語文區幼兒故事單			
幼兒姓名	故事名稱	日期	時間長
◎故事內容：			
			
◎故事畫：			

【旁白】：大樹冬冬的葉子全部都掉光了，冬冬覺得今年的冬天好冷喔！

【大樹冬冬】：今年的冬天好冷喔，我的葉子都掉光了，真的好冷喔！今年會不會下雪呢？我的葉子掉光光，看起來好醜喔！

【旁白】：有一天，老鼠媽媽來到樹下說…

【老鼠媽媽】：哇！大樹掉了好多葉子，這些葉子看起來很暖和耶！大樹冬冬您好，你可以借我一些葉子嗎？

【大樹冬冬】：好啊！這些葉子你拿去，我還有很多。

【老鼠媽媽】：謝謝你，大樹冬冬。

【大樹冬冬】：不客氣。

<老鼠媽媽開始收集落葉，收集完畢往家裡走，老鼠寶寶跑出來迎接>

【老鼠寶寶】：媽媽你回來了！你手上是什麼東西啊？我來幫你搬。

【老鼠媽媽】：這是跟大樹叔叔拿回來的葉子，要拿來當你們的棉被，可以讓你們很暖和。

【老鼠寶寶】：

1.哇！好棒喔！我們馬上來試試看！嗯~真的很暖和唷！

2.媽媽謝謝你，真的很暖和，下次你看到大樹叔叔，記得要幫我們跟他說謝謝喔！

【老鼠媽媽】：好啊！

<老鼠一家佈置溫暖的窩，小豬一家陸續走出來>

【小豬】

1.今天的天氣那麼冷，真想來一顆熱騰騰的番薯！

2.好啊！不如我們現在就去烤來吃吧！

3.我們趕快準備好，衣服要多加一件，出發去烤番薯了！

（全）好~

【旁白】：過不久，小豬一家人來到樹下。

【小豬】：

1.你們看，大樹冬冬掉了好多葉子喔！這些葉子拿來生火一定很棒，我們去跟他要一些吧！

（全）好啊！

2.冬冬你好！

3.冬冬，你的落葉剛好可以讓我們拿來烤番薯，可不可以借我們一些落葉呢？

【大樹冬冬】：（13、18）好啊！拿一些去吧！

【小豬】：謝謝你，大樹冬冬，你真是一棵大方的樹，你幫了我們一個大忙。

（全）我們真是太感謝你了！

【大樹冬冬】：能幫到你們的忙真是太好了。

<小豬一家開始收集落葉，然後到樹下烤番薯，兔子一家蹦蹦跳跳的出場>

【兔子】：

1.我們好久沒有出去玩了，我們一起出去玩好不好？

2.好啊好啊！大家還可以一起去運動，比較不會怕冷喔！

3.走吧！

<一群兔子蹦蹦跳跳出門了>

【旁白】：不久之後，一群小兔子就來到樹下玩耍。

【兔子】：

1.這棵樹的葉子全部掉光了！

2.ㄟ，踩到這些葉子的聲音好好聽喔，大家快來一起踩踩看。

3.好哇好哇~

（全）哇，樹葉會唱歌呢！太好玩了！

<一群兔子開始開心的玩起樹葉>

【旁白】：小豬們發現兔子踩的葉子會唱歌，牠們也加入了。

【小豬】：你們在玩什麼？好像很好玩，一起玩吧！

【旁白】：牠們大家都玩得很開心，肚子都咕嚕咕嚕的叫了，小豬爸爸就把蕃薯分給大家吃，大家都覺得好開心。

【小豬爸爸】：大家快來吃番薯喔！<拿出番薯>

【全部】：YA！好棒喔！<跳起歡呼並排隊拿番薯，四處隨意坐下享用番薯>

【旁白】：老鼠一家聞到香味也出來了！

【老鼠一家】：好香喔！是什麼味道啊？

【全部】：一起來吃番薯吧！

【老鼠一家】：謝謝！

【旁白】：大家都覺得今天真是美好的一天。冬冬看到水裡自己的影子，他還看到雲葉和太陽果實在自己的影子上，好美麗。冬冬覺得自己的葉子可以給大家這麼多的快樂，真是太好了。