“耶~我喜歡閱讀！”—幼兒園實施分享閱讀教學之研究

谷瑞勉
美和科技大學
兒童服務系教授

王怡靜
高雄鳳西國小
附幼教師

摘　要

本研究為在高雄市某國小附設幼兒園大班針對 14 名幼兒，運用 33 本圖畫書，進行三個月之分享閱讀教學；目的在探究教師進行分享閱讀的歷程、運用策略及幼兒在閱讀上的表現。採行動研究法，透過觀察、訪談、錄影、錄音、並對幼兒作品與討論內容等相關資料進行分析與歸納。其研究結果發現如下：

一、 孩子在愉快、無壓力的分享閱讀環境中學習能引發對閱讀的興趣，透過多元策略引導，能增進幼兒一般的語文能力。

二、分享閱讀的有效策略包括：預測、適當提問與討論、重複閱讀、連結與比較、解讀插畫、讀者劇場、獨立閱讀等。

三、閱讀材料除為可預測性外，還要考慮與幼兒文化背景及生活經驗的關連。運用讀者劇場更能增進幼兒的閱讀動力。

四、分享閱讀後幼兒在對故事知覺、回應和閱讀態度方面都有正面表現。最後提出實施分享閱讀教學的實務建議及後續研究之參考。

關鍵詞：分享閱讀、閱讀教學策略、幼兒閱讀、幼兒園、可預測性圖畫書

NATIONAL CENTRAL LIBRARY 國家圖書館 ROC

壹、緒論

如何能讓孩子在合適的語文環境中學會讀寫？如何應用適合孩子學習的方式進行教學，是幼兒教師所關心的大事；用不同的方式進行語文教學，來促進幼兒的聽、說、讀、寫能力也是許多老師多年來一直努力的目標。這些年來研究者在語文教學上的轉變，從最早的讀本教學、唸讀識字、用遊戲方式認識注音符號，都花了時間但幼兒卻似乎興趣不大，成效也有限。後來用故事教學，讓孩子喜愛聽故事也喜歡和老師、同儕討論書本情節，但對閱讀或語文的動機仍比不上對其他學習區的興趣；這是因老師在閱讀上過於主導，較少讓孩子有參與或自主學習的空間，也就無法期望孩子會喜愛閱讀、進而主動閱讀了。近年學校社會大力推廣親子共讀，試著將閱讀活動延伸到家庭，鼓勵家長參與，則發現家長如果是支持閱讀的態度，回家後會鼓勵並帶孩子借書，陪著孩子閱讀，幼兒的發表或敘述能力就有較好的表現；反之仍無法有效學習。全語言教學興起，成人開始從真實生活中引發孩子的學習動機、實際運用聽說讀寫，讓孩子討論並透過文本學習。Fisher (1990)再將 Holdaway 的語文活動改為適合幼兒的全語言取向教學，進而將教師示範和共同參與合併為閱讀分享，將模仿練習納入角落時間，經驗發表安排為分享時間，這種做法對幼兒的語文學習與發展確實有明顯的助益，也能激起他們的學習興趣。

分享閱讀頗適合年齡較小的幼兒，讓孩子在自然、輕鬆的狀況下學習，提供最大程度的支持，除了讓幼兒喜歡閱讀、養成習慣、理解所讀外，更能獲得文字概念與書本知識、促進讀寫萌發與口語能力(谷瑞勉，2010；郭妙芳譯，2004；Beauchat, 2008；Kesler, 2010)、增強語文、認知和社會發展。成人是鷹架者(王瓊珠，2004)，孩子一讀再讀熟悉且可預測的文本時，幫他們學習與文本互動、認識書本文字概念、體會故事語言結構和閱讀樂趣。成人將閱讀思考的歷程表達出來、對孩子示範並一起運用策略，提供成功的閱讀經驗，更能增進孩子語文學習的信心和動力(林文韵，2006)。

過去不少研究發現在家進行分享閱讀時，父母藉社會互動和合作在最近發展區內仲介孩子的學習，其分享品質會影響孩子的認知成績表現(Udaka, 2009)，也強化了幼兒語文學習的興趣與動機。至於在教室中，國內實施分享閱讀之對象較多國小學童(林莉鈺，2008；林翠玲，2007；陳昭蓉，2006；陳靜慧，2004；楊子嫻，2008)，在幼兒園實施的情形如何值得探討，且對在教學現場遇到什麼問題所知有限。因此研究者想從實施分享閱讀入手，了解教師可以使用哪些策略協助、如何在幼兒園教室進行分享閱讀教學？幼兒的學習成效如何？藉以與有意實施之幼兒教師進行對話，也期望解決研究者所經歷語文教學的困境、改進本身教學。本研究即為在幼兒園實施分享閱讀的歷程，除了找出適合運用的原則與重點，也對策略運用及幼兒的閱讀表現與成效加以探討。主要的研究目的與問題如下：

一、幼兒教師分享閱讀教學之歷程與發現。

二、實施分享閱讀的原則方法及有效策略。

三、進行分享閱讀後幼兒之閱讀能力表現。

NATIONAL CENTRAL LIBRARY 國家圖書館 ROC

貳、文獻探討

實施分享閱讀教學前，須先了解孩子閱讀發展的能力與表現，才能與教學做適當聯結。

一、幼兒閱讀發展

根據研究發現(楊怡婷，1995)，幼兒的閱讀過程是先看圖說話未形成完整故事，接著是看圖說出完整故事，最後才看文字；幼兒閱讀行為分為三階段、八個閱讀類別，雖識字不多，卻會利用故事中的圖畫線索來組織故事，在識字上有偏重字音，忽略字義的情形，且會重視文字忽略圖畫線索。對不認識的字所用的策略是省略不唸改以合於上下文意的字來替代、尋求大人幫助、以上下文來推測、或用替代語詞來組織一個與書上內容相似的完整故事。幼兒語言發展是一個系統建構知識之過程(李連珠，1995)，在閱讀與書寫過程中「尋找意義」是幼兒之活動中心。因此語言學習宜鼓勵幼兒進行有意義、功能性的閱讀與書寫；強調語意之表達，待適當時機協助其注意語言形式之關係。幼兒的發展現象還有：會交錯運用多種資訊，如伴隨的圖片、建構中的語言知識、特定文體的特質和風格、情境線索(書名、封面、插圖、上下文關係、情節發展的可能性)、以及既有的經驗和知識去進行預測與理解。他們會運用多種閱讀策略，如：辨認字形、使用字形字音的關係、反覆閱讀文本參考上下文的關係、使用建構中的語言知識(一字一音、詞的概念)、利用已知的詞彙、用猜測、記憶來閱讀、略過文字取得大致文意等。幼兒語言發展還有幾個共同現象像是：語言使用以意義的理解與傳達為主，利用文字及其周圍線索來理解意義或辨認符號和文字，以及持續探索用文字符號和策略從事閱讀書寫，逐步建立表徵系統(李連珠，2006)；其閱讀有階段性的發展歷程，也因個別經驗而有差異。

二、分享閱讀的理論基礎與實施

分享閱讀是師生共同享受學習語文的過程，教師為孩子「搭建鷹架」邊讀邊指字為幼兒建立形、音、義的觀念。以提問、引導或示範的方式教導如何用各種線索讀圖、認字、理解故事；使用可預測性故事書，結合生活經驗，學習運用推測、假設等閱讀技巧，進行有意義的閱讀(王瓊珠，2001；幸曼玲、陳欣希譯，2001；郭妙芳譯，2004)。孩子從社會互動中分享意義和知識，積極的參與建構意義，教師在「最近發展區」內支持學生的學習(谷瑞勉譯，2001；Rogoff，1990)。教導初學閱讀的幼兒時，要瞭解其日常生活經驗、興趣及閱讀經歷(林文韵，2006)；更要注意他們如何利用文字語言線索去理解文本、建構意義、預測推論和自我修正。

Holdaway(1979)根據 Goodman，Smith 和 Clay 的研究及 Bill Martin Jr.的作品發展出「分享書的經驗」（Share-Book-Experience）的教學；發現兒童的閱讀學習，是基於已有的口語經驗，建立字形與語音之間的聯繫，通過語音的仲介作用得到語義。善用社會互動能幫助兒童獲得解碼技能、擴大辭彙量和提高閱讀理解力。他認為家長在家與兒童進行不以學習任務爲目的的愉快閱讀經驗，能提供一個發展性學習閱讀的環境；這種共讀的模式可在學校複製，只要適時用大書彌補班

級人數較多、一般書本過小的問題即可。幼兒是透過觀察成人示範所提供的指導、給予包容鼓勵及長時間主動練習「自然學習」而成(陳靜慧，2004)。分享閱讀後接著進行獨立閱讀，鼓勵孩子自行找書讀，經過教師示範、分享如何閱讀、幼兒練習運用策略，教師觀察其表現適時協助鼓勵，再讓他們分享發表。總結有效的分享閱讀教學能達成如下目的：1.建立一個班級的閱讀社群。2.提升語言能力。3.培養對文學的喜愛。4.擴展對故事的觀感。5.鼓勵表達和對文章自由反應。6.連結口語經驗與書寫文字。這樣，幼兒會逐漸喜歡閱讀，發展思考、語言和分享能力，對其自信心也很有幫助(Taberski，1998)。

實施分享閱讀時教師先協助孩子統整對文本的先備經驗和知識，提示閱讀策略，並整合個人基模及語言上的線索來進行(吳敏而，1994)。分享閱讀著重帶領和分享，也依幼兒反應、文本特色來選擇合適策略進行重讀及獨立閱讀(林彥岑，2005)。每天固定進行，老師在旁觀察並引導幼兒熟練閱讀學到的策略方法。所用讀物多半是熟悉的歌曲、兒歌、詩等可預測性文本和大書(林佩蓉譯，1999；幸曼玲、陳欣希譯，2001)，這類書使用兒童自然的語言、熟悉的概念和故事結構，有易於把握和猜測的語詞、句型和情節，讓讀者能得到閱讀成就與樂趣(吳敏而、陳鴻銘，2002)。

三、實施分享閱讀之相關研究

親子方面的分享閱讀研究不少，發現唯有高品質的親子互動分享閱讀才能培養幼兒的語言發展(Dexter, 2011)。國內在學校實施分享閱讀的對象多是國小學童(王瓊珠，2004；林莉鈺，2008；林翠玲，2007；陳昭蓉，2006；陳靜慧，2004；楊子嫻，2008)，結果發現能提升兒童對閱讀的喜愛、語言讀寫能力、故事結構概念和提升閱讀動機。實施時人數不宜太多，要有足夠時間讓幼兒深層思考文意，加上獨立閱讀有助其閱讀流暢度。兒童的閱讀表現則可從對故事的知覺、回應和態度等方面看出(李連珠，2006)。分享閱讀無論是對一般或有危機的孩子的讀寫與語文技巧都有正面影響，其中「對話閱讀」(dialogic reading)是用延伸的發問技巧(elaborated questioning technique)讓幼兒閱讀時參與在口語互動中，更能增加其字彙知識(Doyle & Bramwell, 2006；Udaka, 2009)。

分享閱讀時幼兒和老師需要有共同的注意力(joint attention)才能有效教學，否則老師指字唸讀，孩子卻在看圖畫，就無法有效引導獲得知識和認字技能(Guo, 2011)。在分享閱讀中如果教導幼兒對故事做摘要和找出主旨，會比其他沒被這樣教導的幼兒學到的更豐富；成人對文本內容的鷹架和額外討論都有助於孩子學習新字彙，包括提問和定義意見等做法(Beauchat, Blamey & Walpole, 2009；Wyant, 2008)；而且老師的提問如果是鷹架的方式，也顯著的比低要求或高要求的發問都更能讓幼兒獲得較好的語文表現(Cook, 2008)。以上證實分享閱讀對語文學習的重要性和助益，不過另有研究發現，分享閱讀讓學生獲得優勢的地方是在於接受的語言(receptive language)多過表達的語言(expressive language)、字母知識和印刷概念多過聽力理解和音素覺知、生字辨識多過解碼或閱讀理解(Stephenson, 2011)。這些雖不是幼兒階段語言發展的重點，但其所顯示分享閱讀教學的特性和可能產生的優點和侷限，都提供本研究在實作時截長補短的參考。

NATIONAL CENTRAL LIBRARY 國家圖書館 ROC

參、研究方法

一、研究設計

本研究係以行動研究方式，在研究者所任教的幼兒園大班進行分享閱讀教學，探討實施歷程、策略、問題和幼兒的閱讀表現。過程中透過親身參與教學、觀察紀錄師生互動和幼兒表現、書寫教學省思，經由兩位研究者的反省、觀察與討論，進行教學策略的修正。再以質性方法分析教學歷程師生對話和互動內容、整理出幼兒閱讀表現和教學成效，再歸納出結論。

在三個月內，選用 33 本可預測性幼兒圖畫書或大書來進行分享閱讀。可預測性圖畫書的搜尋與選擇，除了具備如下條件：重複的句子段落和內容、累積的結構、連續的事件或押韻的語言(谷瑞勉，2010)之外，還需是幼兒喜歡、易於上口、與其經驗有關、能引起學習興趣、並與課程單元有關。

研究在開學一個月幼兒較習慣班級作息後開始。每週實施三天分享閱讀教學，早上一開始學習活動即進行 30 分鐘，會介紹兩本新書及重複閱讀舊書和討論，接著又實施約 20 分鐘的獨立閱讀，讓幼兒能練習用學過的策略，總共進行 42 次教學。研究者根據文獻整理出大致的步驟(王瓊珠，2004)，內容包括多次閱讀討論、引導閱讀技巧策略、提供觀察模仿和練習的機會等。教學過程視文本特色、幼兒反應來調整教學的時間、步驟、順序及策略以求適用(谷瑞勉，2010；郭妙芳譯，2004)。

二、研究對象

本研究是在高雄市一所國小附設幼兒園大班進行，考量人數不宜過多，因此與家長說明，徵求同意後帶領 14 位幼兒進行分享閱讀教學與研究，其餘則由另一位搭班老師帶領做一般教學而不在本研究範圍內。參與研究的幼兒年齡都在 5-6 歲間、家庭背景各異、閱讀能力與興趣也不同，從只認識一些字到無法閱讀的都有；但多半已會指出書名位置、聽過故事會重述，在家中有人陪伴共讀。在三個月期間，進行固定的分享閱讀與獨立閱讀活動。獨立閱讀時段，由於人力及時間的限制，僅選擇其中二位幼兒做焦點研究的觀察與分析對象；他們較少接觸文本，家長較少為他們朗讀，開始獨立閱讀時不會主動拿書看，需要老師邀請才做，不認識字也不會拼音。

三、資料蒐集與分析

研究過程用多元方法蒐集資料，包括：觀察幼兒上課活動紀錄、幼兒非正式訪談、研究者省思日記及文件資料如幼兒閱讀紀錄本、閱讀學習單、創作作品等。資料蒐集後隨即加以整理分析，檢視教學和使用閱讀策略情形，也不斷檢驗教學歷程和策略以修正教學(夏林清譯，1997)。

將所蒐集的各種錄音錄影資料皆轉錄成逐字稿，逐段文句分析，找出例如教學方式、內容、使用策略、教學問題、成效…等小主題，比較形成初步類目，再透過相關資料彼此印證比對、漸形成項目(陳向明，2002)，最後再依據項目歸納不同資料來源，三角驗證資料的確實性產生最後結

CENTRAL LIBRARY 國家圖書館 ROC

論。幼兒閱讀表現方面，則是參考 Fisher 的閱讀發展評量項目(1990)中的內容進行觀察與檢核；也透過幼兒口語、閱讀和書寫的樣本，評估其閱讀之態度、策略、書寫概念及語言知覺等方面之發展情形(李連珠，2006)。透過分析對幼兒學習與能力有所發現，也常湧現新的理解。

肆、研究結果與討論

一、分享閱讀教學之歷程與問題

(一)實施方式

依據文獻中的教學原則和理論，檢視修正成班級適用的方式：

1.第一次閱讀：研究者首先營造輕鬆愉快的氣氛讓幼兒期待進入聽讀故事，介紹新書時先和他們聊封面、書名、作者，將故事和他們的生活經驗聯結，引起其興趣；提供理解文本所須知道的背景知識、鼓勵幼兒經插圖或書名開始預測。教學時邊指讀邊引導，指引閱讀方向，吸引孩子的眼睛跟著文字移動，一行行一字字，建立書本文字的概念。

2.第二次閱讀：在第二次讀或重讀故事時，會用不同方式增加幼兒對書本的知識、熟悉度和理解。提問時會鼓勵孩子利用線索理解圖畫，也討論故事內容、繪製故事圖及進行戲劇扮演。主要做到：(1)以提問討論為主，鼓勵孩子運用各種文字和語言線索去理解圖畫、預測文本、推論及連結經驗、連結插圖和文字等。(2)讓孩子感知書本、文字的知識及標點符號的意涵，逐漸教導一些技巧和策略，例如：認識字的形狀、從上下文及其他線索猜字等。(3)討論重要的字彙和概念，讓孩子在重複的地方接唸或輪唸。(4)運用口頭填充的方式，讓孩子接出後面的字。(5)運用視覺填充的方式，在有意義的脈絡情境中，讓孩子從字的某部分去認識字。(6)提供獨立閱讀及與夥伴共讀的時間；選擇較容易閱讀的部分學習，找出重要的句子或描述主角的文字等。(7)與同儕討論注意到什麼？預測、聯想到什麼？有何想法和問題？了解作者目的和預測故事結尾。(8)延伸活動：演出故事角色、繪畫文本情節或創作小書等，幫助幼兒逐漸熟習閱讀(吳敏而，1994)。

3.獨立閱讀：分享閱讀教學後，幼兒到語文角獨立閱讀，由開始的五分鐘加長到二十分鐘。孩子漸會主動選書或使用大書閱讀、用手指指字唸讀…等，研究者會在旁觀察適時協助。初期孩子會自己拿一本書讀，逐漸兩、三人一起看一本書，或各拿一本書坐在一起彼此翻閱。他們會對照書上的插圖、一起閱讀大書、詢問同儕意見、看別人怎麼讀、討論書上的內容，也會紀錄讀過的書名、繪畫或創作小書…等。他們逐漸不需要協助，最後不少幼兒可以自行閱讀。

(二)問題與發現

選用可預測性圖畫書讓幼兒覺得閱讀不難，只要多唸幾次便可成功，較難或較長的地方有成人或同儕提示也就能試著去讀，讓他們很有成就感(葉嘉青編譯，2008)。但有時找大書不易，只好將文本掃描投影，使用時會注意幼兒的反應，發現其需求與原先的教學設計不同，就會依他們的回應改變使用或提問方式。例如在讀《晚安！貓頭鷹》時孩子發現佩特哈金斯也是《母雞蘿絲去散步》的作者，就問「為什麼她的樹是畫這樣？」然而研究者只能回答「她的畫風就是這樣，所

NATIONAL CENTRAL LIBRARY 國家圖書館 ROC

以有時候某些書你一看就知道是她畫的。」而未能及時滿足幼兒對作者創作風格和描繪手法的好奇，因此自覺需要深入理解插畫，遇此種情況才能勝任引導。在讀到《一個不能沒有禮物的日子》時發現孩子無法理解，雖重複閱讀也提醒他們注意插圖線索，但他們就是無法拼湊出誰是送禮物的人；這可能受媒體影響，將聖誕節當成買禮物的節日，而無法體認那其實是分享感恩的日子，此時就需一再說明。讀《如果你請豬吃鬆餅》這本充滿幻想又有趣的書時以為孩子會喜歡，結果他們卻只感覺「好想睡」，原來書中經驗或西方幽默感的體會是孩子所缺乏的。幾次讀到書中有關西方的事物與文化經驗，例如踢躂舞鞋、蓋樹屋、楓糖漿…等時，幼兒的反應也是陌生與茫然，雖費力解釋仍一知半解。可見選擇文本需要考慮孩子的生活經驗和文化背景，否則閱讀效果恐怕有限。

(三)策略運用

教學過程中所修正運用的策略，其效果與前人研究發現大致相同：

1.預測：剛開始想吸引幼兒的注意力，會用看到的、已知的事物示範做簡單的預測，如《棕色的熊》；再來參考插圖情節做更有依據的預測，藉此了解幼兒知道多少，協助他們理解。有時曾因過度提問、預測太多而干擾了幼兒的閱讀興趣(陳淑琴譯，2005)，會要求老師停止提問，只要介紹故事就好。另外，如果文本缺乏明顯線索或邏輯性、找不到關聯或無法與提問相對照印證，也會造成幼兒無關聯或困難的預測，而無益於閱讀。

2.重讀：幼兒會模仿教師用大書指字唸讀，在獨立閱讀時段會先假裝閱讀或二、三人共讀，等更有把握時，會出來帶領大家一起讀，例如會主動將《棕色的熊》中的「一條、一個、一匹」等單位詞做一番練習和應用。研究者在使用不同方式的重複閱讀時，偶然發現幼兒很喜歡演戲，為了演戲會不厭煩的和同儕反覆共讀文本，閱讀能力較佳的主動帶領同儕閱讀，使教室成為一個學習者的社群，這符合 Vygotsky 的論點(谷瑞勉譯，2001)。藉由演戲的吸引，孩子主動重複閱讀文本，既維持了閱讀的樂趣，也逐漸熟悉句型和認識字詞。

3.分享：孩子會溫習、閱讀喜愛的書，也藉由同儕分享知道其他人讀什麼書，擴充自己閱讀的範圍。當孩子發表自己喜歡書的某部分時，有些語言表達較流暢的幼兒(如煥煥)可以很快反應，有的平時不太擅言詞(如豪豪)，就會模仿別人說過的話。但一個孩子的意見往往能刺激其他，且自覺在討論中有貢獻，當發現自己受重視，會更有動機討論；在過程中也能獲得社會技巧，像傾聽別人、輪流說出想法等。另外，教師的提問若與孩子所關注的事務有關聯，較能引發討論和思考文本內容、回憶重要情節和注意其他人想法。幼兒在與他人口語溝通學習理解對方的意義時，也在為其能逐漸獨立解讀文字符號鋪路(林麗卿等，2005)。

4.比較：當閱讀焦點從知道故事內容轉向文意理解時，研究者與幼兒討論文字、角色、劇情…等，也嘗試連結，他們往往能分辨主題相似的書；在文本交織的活動中進一步解釋、應用、類化和轉換文本訊息之間的意義，而產生較高層次的反應(Ruddell & Harris, 1989)：

T：《手套》愈擠愈多愈擠愈多，擠到擠不下，再到變沒有，哪一本故事書也是這樣？

煥：《好一個餿主意》。

NATIONAL CENTRAL LIBRARY 國家圖書館 ROC

T：愈擠愈多、愈擠愈多，後來都全部跑光了，還有沒有類似的?《打瞌睡的房子》是不是也一樣，本來只有一個人，疊了一個，又疊了一個，又疊…

瑾：還有《all fall down》。

T：…你們覺得這本書跟我們以前講過的書有沒有類似的地方?

煥：《晚安！貓頭鷹》。

T：《晚安！貓頭鷹》跟什麼一樣？

煥：跟《噓》一樣。本來都很安靜，然後一個一個被吵起來了，然後就很吵很吵。

T：還有嗎？

臻：《太吵了》。

宏：《破鳥蛋》跟《噓》也很像。

祐：《太吵了》跟《好一個餿主意》很像。　　（1.11《手套》分享閱讀）

5.解讀插圖：幼兒經提醒會由插圖去理解文字所沒有敘述的訊息，注意圖文關係或欣賞圖像產生理解。他們將讀圖應用於：解釋封面和故事背景、連結生活經驗、預測情節、找尋線索、回憶內文和連結其他作品等。例如邊玩邊讀《阿寶在哪裡》每個人都很認真的根據線索在尋找，還會設計問題，將看到的圖畫特色列出再讓其他人猜測；例如晴：「他帶一個粉紅色的泳帽，上面有黑色點點，身體是白色的，穿橘色的衣服和褲子，沒有穿拖鞋，拿著汽水，有兩根吸管…他在哪裡？」。

6.讀者劇場：幼兒以口語闡述、回應和詮釋作品，也一起合作練習，加上聲音和肢體動作，例如閱讀《爺爺的柺杖》會用身體扮演拐杖，分享《母雞蘿絲去散步》會幫主角配音效，聽老師唸《小鴨鴨去散步》會演出，閱讀《太吵了》時配音達到吵鬧的效果…等。後來重讀故事孩子都要求用讀者劇場的方式進行，會討論場景、旁白和由誰來演等；有一組演《媽媽買帽子》每人還畫圖製作棒偶，演出流暢，旁白的音韻與節奏也佳，大家看的津津有味。

教學時也發現，孩子在重讀同一本書多次後會漸漸失去興趣，似乎不願再閱讀或回應，但如果以讀者劇場的方式進行，卻又能引起他們重讀的動機和興趣(吳美秀，2008；Harris & Sipay, 1990)。

二、幼兒閱讀與能力表現

(一)對故事的知覺

在分享閱讀過程中，幼兒逐漸知道文本中有人物和因果關係、了解圖畫代表動態的行動、事件和順序。能掌握情節的順序、知道故事主要概念和文本細節，如果有人隨意修改故事內容會引起抗議。他們知道故事插圖和文字資訊有關，圖畫可以補足或強調文字的訊息，會將文本及插圖交互運用，依據情境線索、將插圖作為理解文意的依據或參考。他們也理解了可以用策略學習，會用舊經驗和上下文的關係來理解文本、依據情境線索或插圖來感知故事等。孩子表現出不同程度的認字能力，有些能獨立閱讀大部分的字，有些仍在假裝閱讀的階段；有些將文本與插圖互補閱讀，有些會跟同儕學習閱讀策略、聽辨不同字音，例如：

T：叫夢起床，文・圖 林小杯。

NATIONAL CENTRAL LIBRARY 國家圖書館 ROC

瑾：這跟孟煥的「孟」一樣。

T：有嗎？

煥：那是孟子的「孟」。

T：這是作夢的「夢」，叫夢起床。

晴：還有多啦 A 夢的「夢」。　　(10.26《叫夢起床》分享閱讀)

孩子能主動聽辨字音時，會連結類化，當唸到一個認識的詞彙，就會想到可能的相似發音。但當幼兒口語詞彙和背景知識不足時較不能對應情境，根據音來揣摩字。押韻形式的文本能促進幼兒對聲音的敏感度，依脈絡認注音，比起讀抽象注音符號來的容易得多。

(二)對故事的回應

幼兒會複述文本中的句子、討論故事內容及相關話題，日常生活中會出現文本中的語言與詞彙、會比較不同故事的情節人物、戲劇演出、創作故事、以藝術、音樂形式或肢體重現故事內容、和進行作者研究等。討論文本內容時幼兒會質疑作者觀點、對內容做不同的詮釋，他們會：

1.談論文本，將經驗及主觀想法帶入判斷，而產生不同的理解和詮釋。例如一段討論《起床啦！小熊》時，淮、煥兩位幼兒因為每天都遲到，基於本身經驗認為主角被叫了那麼多次應該是遲到了，而沒有注意插圖中時間的訊息。可見幼兒會將主觀想法帶入討論，因經驗不同而詮釋各異，讓老師了解其問題與背景。

2.發現插圖線索，用插圖、經驗和知識來理解文本，例如豪重複閱讀《棕色的熊》時，他知道閱讀的正確方向由左而右，看著文字唸、看著插圖指出書名位置、知道作者的意思，也能指出字的位置（11.24 觀察豪紀錄）。

3.能力較好幼兒會模仿成人以手指字，一字不漏的讀句，也更熟悉故事內容。

4.分享討論時若無法暢所欲言，會透過學習單或創作，將想到的文句、意思或想法畫或寫出來，以創作回應文本，例如模仿《叫夢起床》；或為了讓幼兒探索創作、分享想法，鼓勵他們用註解圖案的方式，用相同句型創作改編：

臻：手叫彩色鉛筆起來，電話叫耳朵起床，剪刀叫紙起床，手叫衛生紙起床。

煥：飛機叫太陽起床，人叫跑道起床，房子叫煙囪起床。

晴：手叫手套起床，湯匙叫玉米濃湯起床，屁股叫椅子起床，眼睛叫東西起床，腳叫襪子起床，牙齒叫點心起床。　（10.31《叫夢起床》學習單）

5.連結或比較不同的故事、知道因果關係：

晴：這個《老鼠偷吃我的糖》跟那個有點一樣…跟《破鳥蛋》東西打破的那個蛋..

T：喔~都是有點什麼一樣？

晴：《老鼠偷吃我的糖》是要找出那個誰的錯，《破鳥蛋》就是蛋破了，所以他們要去找是誰的錯。

T：你是說都是要去找是誰的錯。　（12.28《老鼠偷吃我的糖》分享閱讀）

NATIONAL CENTRAL LIBRARY 國家圖書館 ROC

這兩本都是有關串串相連的因果事件，幼兒了解故事情節，也能掌握書的意義和內容，並做聯想和對照。

(三)對故事的態度

幼兒也喜歡唸兒歌童詩、從事語言遊戲，顯示對某本書的喜好、口頭表達偏好或喜歡評論某書或書中人物、樂意帶領他人閱讀、對同儕所讀的書感興趣，也積極分享自己的發現。他們會選擇想看的書、在沒有成人協助之下把書看完。幼兒喜歡進行讀者劇場、期待演出故事，經過討論對話、分配角色重燃閱讀興趣，也因重讀而更理解文本、產生充分的回應及較高層次的思考。

實施分享閱讀教學後，發現孩子較會主動到語文角拿書閱讀，請他們去看書時，也不再有以往的失望或無聊的反應，而是高興歡呼「耶~耶~我喜歡閱讀！」。幼兒明顯的表現出：1.喜歡重複閱讀：對愈熟悉的文本愈喜歡讀，多次分享閱讀後都想自己讀，主動記住文本內容直到可以完整的複述。2.喜歡討論所讀的書：書籍討論成為孩子們的熱門活動，在分享閱讀和獨立閱讀時段都會與同儕分享。3.喜歡故事扮演：鼓勵幼兒扮演本只是想引起閱讀動機，未料成為每次分享文本後的必然活動；孩子會反覆閱讀，與同儕討論、協商演出。4.帶領閱讀：孩子從分享書名、插圖、文字、故事內容，一起享受一個精彩的故事，進展到逐字唸讀，多半已漸能流利閱讀(Taberski, 1998)。

(四)獨立閱讀時的表現

在分享閱讀後的獨立閱讀時段，幼兒多已能逐漸獨立閱讀文本、喜歡讀新文本、唸故事給他人聽、會主動要求或樂意與他人分享討論等。茲將兩位焦點研究對象在實施分享閱讀前、後的閱讀表現及同儕互動情形對照陳列於表 1：

表 1　焦點研究對象在實施分享閱讀前後之閱讀表現對照

研究對象	實施前的閱讀表現	實施後的閱讀表現
豪豪	將書本當玩具操作，不知持書方向和書名位置，無法指字讀。聽故事後不能複述故事，不認識國字不會拼音。討論很少發言。	知道閱讀的正確方向，會指出書名的位置，知道什麼是作者。能逐字讀，能指出文字的位置。經從插圖線索讀完一本喜愛的書，會主動閱讀喜愛的書。
祐祐	認識一些國字，無法指出書的封面封底。聽故事後不會重述故事。上課時會提出自己經驗與他人分享。	能看指著字詞唸閱讀流利。能指出書的封面、封底。會談論插畫和文本內容、做肢體表演、主動閱讀並說出喜愛的理由。

伍、結論與建議

一、分享閱讀的實施歷程與策略運用

實施分享閱讀時需提供正向的閱讀氣氛，讓孩子在愉快、無壓力的環境中學習，才能引發對

NATIONAL CENTRAL LIBRARY 國家圖書館 ROC

閱讀的喜愛。他們會主動回應與發表，在與同儕及成人的互動中理解故事並獲得語文能力。使用可預測性文本，靈活運用多元的閱讀策略包括預測、重讀、分享、比較、讀者劇場等來實施效果頗佳。幼兒透過教師引導與同儕互動，在分享閱讀和獨立閱讀活動中練習所學過之閱讀方法與策略，共同討論文本與插圖，學習文字知識、閱讀策略、書本概念、比較對照及享受閱讀等，能達到語文與課程學習的目標。當幼兒的回應和需求不同時，老師應據以修正教學方法與內容。選擇圖書須有適當易了解的文化背景和與幼兒相關的生活經驗，較易於引導和被小讀者接受學習。老師若對文本或插圖相關知識不足，就要主動深入研討才能提供適當鷹架，此舉亦能促進教師本身之專業成長。

二、實施分享閱讀後幼兒的閱讀行為表現

幼兒在分享閱讀後的閱讀行為表現可從下列來看：(一)對故事的知覺方面：幼兒逐漸知道書中有人物和因果關係、了解圖畫代表動態的行動、事件和順序、知道主要概念和故事細節、知道插圖和文字資訊有關、能聽辨不同音。他們瞭解可用情境線索、舊經驗和上下文關係來理解文本、感知故事，表現不同程度的認字能力。(二)對故事的回應方面：幼兒日常生活中會出現故事中的語言與詞彙、會討論故事內容及相關話題，比較不同故事的情節人物、演出文本、創作故事、以藝術、音樂或肢體形式重現故事內容情節；將經驗及主觀想法帶入判斷，產生不同的理解和詮釋；也會探索創作、分享想法、連結或比較不同的故事。(三)對閱讀的態度方面：喜歡閱讀和語言遊戲、會口頭表達對某本書的喜愛、談論某本書或書中人物、喜歡演出故事及與同儕分享、對同儕所讀的書感興趣，也積極分享想法。選擇閱讀想看的書、在沒有成人協助下把書看完；喜歡讀者劇場、期待演出故事，經過對話和重讀而更理解文本、產生更充分的回應及較高層次的思考。

三、對教學實作與未來研究之建議

（一）對教學實作的建議

1.安排愉快的閱讀環境：讓幼兒與同儕、成人輕鬆愉快的共同閱讀，能積極引發幼兒對閱讀的熱情與興趣。

2.善用策略引導：出聲朗讀文本、鼓勵預測重讀、提問重視幼兒意見、促進分享討論、比較不同文本、透過讀者劇場與同儕互動學習等，讓幼兒獲得支持認同及閱讀的成就感。

3.加入延伸活動：為避免幼兒逐漸失去興趣，除了陸續增添新文本，還可加入像讀者劇場、圖畫創作、繪製故事等延伸活動來激發孩子興趣；其中尤以可與同儕積極互動的讀者劇場，最能引起重複閱讀的熱烈動機。

4.選擇文化背景適當的文本：對於翻譯的可預測性圖畫書中所呈現的異國事物、文化與習俗，幼兒較不易理解也無經驗連結，如果是文化背景與孩子的生活經驗較接近的才容易理解。

5.提昇教師專業：教師在分享閱讀教學時要能廣泛深入的帶領幼兒欣賞了解，在文本與插圖的導讀方面，需加強專業知能才能勝任引導。

NATIONAL CENTRAL LIBRARY 國家圖書館 ROC

（二）對未來研究的建議

1.進行量化研究：除了本研究的質性探討之外，未來或可選用適當量表來評量幼兒分享閱讀教學後語文能力的成長情形。在一段時間後了解其對幼兒閱讀興趣及廣泛語文能力的實際影響，並檢視是否能維持其閱讀動機、習慣與能力？

2.探討閱讀行為的延伸：可繼續追蹤在分享閱讀和獨立閱讀之外的時段，幼兒的閱讀行為或表現是否也受到影響？觀察他們是否會類化運用學過的策略方法去閱讀，或探究與其他讀寫活動(如寫作)的聯結。

3.探討插圖對閱讀的影響：圖畫能幫助幼兒理解創作者所要傳達的內涵，可探討圖文關係如何影響幼兒的識字與理解，及對閱讀能力和語文發展的整體影響。

NATIONAL CENTRAL LIBRARY 國家圖書館 ROC

參考文獻

王瓊珠（2001）。**大手牽小手—引導學習障礙學童進入閱讀世界**。發表於二十一世紀的教育改革與教育發展國際學術研討會。臺灣：彰化。

王瓊珠（2004）。**故事結構教學與分享閱讀**。台北：心理。

吳美秀（2008）。**應用讀者劇場在幼兒語文教學之行動研究**。國立臺南大學幼兒教育學系碩士論文（未出版）。

吳敏而（1994）。幼兒閱讀的指導。收於台灣省國民學校教師研習會主編。**國民小學國語科教材教研究第三輯**（1-10）。台北：台灣省國民學校教師研習會。

吳敏而、陳鴻銘（2002）。可預測讀物與幼兒閱讀發展。**全國新書資訊月刊，40**：11~25。

李連珠（1995）。台灣幼兒之讀寫概念發展。**幼教天地，11**：37~68。

李連珠（2006）。**全語言教育**。台北：心理。

谷瑞勉 (2010)。**幼兒文學與教學**。台北：心理。

谷瑞勉譯（2001）。Lisbeth Dixon-Krauss（2001）原編。**教室中的維高斯基－仲介的讀寫教學與評量**（Vygotsky in the classroom：mediated literacy instruction and assessment ）。台北：心理。

谷瑞勉譯（2004）。Linda B. Gambrell, Janice F. Almasi 著（1996）。**鮮活的討論－培養專注的閱讀**（Lively discussions！ Fostering engaged reading）。台北：心理。

幸曼玲、陳欣希譯（2001）。Short, Kathy G.（2001）原著。**學習語文和關於語文學習**（Learning language and learning about language）。發表於「閱讀歷程與教學」研討會。台北市立師範學院兒童發展研究中心主辦。

林文韵（2006）。**可預測書的理論與運用**。發表於全語言課程國際學術研討會。教育部。

林佩蓉譯（1999）。Bobbi Fisher（1991）原著。**快樂的學習：全語言幼稚園的一天**（Joyful learning- A whole language kindergarten）。台北：光佑。

林彥岑（2005）。**Effective shared and guided reading for young children 研習心得。** 話我苗栗教育心。檢索日期：2006 年 4 月 7 日。取自 World Wide Web：http://www.mlc.edu.tw/epaper/content.asp?autoid=268

林莉鈺（2008）。**分享式閱讀教學提升國小三年級學童寫作能力之研究**。國立新竹大學人資處語文教學系碩士論文(未出版)。

林翠玲（2007）。**分享式閱讀教學對國小一年級學童認字能力、閱讀流暢度及閱讀理解之影響**。國立屏東教育大學心理與輔導學系碩士論文(未出版)。

林麗卿、邱蓮春、張巧妙、黃詩穎、洪筑芸、吳婺華、白宜芳、莊秋芬、洪俐如（2005）。**小小文字探索家--全語言的新思維**。台北：華騰。

夏林清譯（1997）。Altrichter, Posch & Somekh（1993）原著。**行動研究方法導論：教師動手做研究**（Teachers investigate their work）。台北：遠流。

NATIONAL CENTRAL LIBRARY 國家圖書館 ROC

郭妙芳譯（2004）。Regie Routman（2003）原著。**飛向閱讀的王國**（Reading essentials）。台北：阿不拉。

陳向明（2002）。**教師如何做質的研究。**台北：洪葉。

陳昭蓉（2006）。**分享式閱讀教學對國小閱讀障礙學童寫作能力之研究**。國立台中教育大學特殊教育與輔助科技研究所碩士論文（未出版）。

陳淑琴譯（2005）。Judith A. Schicjedanz 原著。**遠遠多於 ABC：談早期讀寫的萌發**（Much more than the ABCs：The early stages of reading and writing）。台北：信誼。

陳靜慧（2004）。**分享式閱讀教學對國小低年級學童識字能力以及閱讀動機之影響**。臺南師範學院初等教育學系課程與教學碩士論文（未出版）。

楊怡婷（1995）。**幼兒閱讀行為發展之研究**。國立臺灣師範大學家政教育研究碩士論文（未出版）。

楊子嫻（2008）。**運用分享式閱讀教學於讀報教育之行動研究。**國立台北教育大學課程與教學研究所碩士論文（未出版）。

葉嘉青編譯（2008）。Mary Renck Jalongo 原著。**幼兒文學：零歲到八歲的孩子與繪本**（Young Children and Picture Books）。台北：心理。

趙金婷（2004）。幼兒對不同口語類型繪本故事之口語反應分析研究。**台北市立師範學院學報，35**：155~174。

Beauchat, K. (2008). **Making the most of shared reading in preschool.** (Unpublished Doctoral Dissertation). University of Delaware.

Beauchat, K. A., Blamey, K.L., & Walpole, S. (2009). Building preschool children’s language and literacy one storybook at a time. **The Reading Teacher, 63**(1), 26-39.

Cook, S. (2008). **Asking questions during shared book reading: The effects of demand level on the acquisition of novel vocabulary words**. (Unpublished Doctoral Dissertation). Villanova University.

Dexter, C. (2011). **Parenting antecedents of parent-child shared-reading quality in a low-income sample: A pilot study**. (Unpublished Doctoral Dissertation). Wayne State University.

Doyle, B. G, & Bramwell, W. (2006). Promoting early literacy and social-emotional learning through dialogical reading. **The Reading Teacher, 59**(6), 554-564.

Fisher, B.(1990).”Children as Authorities on Their Own Reading.” In N. Atwell, (Ed.), **Workshop2**. Portsmouth, NH: Heinemann.

Guo, J. (2011). **What do we know about joint attention in shared book reading? An eye-tracking intervention study**. (Unpublished Doctoral Dissertation). Duke University.

Harris, A.J. & Sipay, E. R. (1990). **How to increase reading ability: A guide to developmental & remedial methods**. New York: Longman.

Holdaway, H. (1979). **The foundations of literacy**. Auckland：Ashton Scholastic.

Kesler, T. (2010). Shared reading to build vocabulary and comprehension. **The Reading Teacher, 64**(4),

NATIONAL CENTRAL LIBRARY 國家圖書館 ROC

271-277.

Lever, R. (2008). **Discussing stories: Using a dialogic reading intervention to improve kindergartner's oral narrative construction**. (Unpublished Doctoral Dissertation). Carleton University (Canada).

Rogoff, B. (1990). **Apprenticeship in thinking: Cognitive development in social context.** New York: Oxford University Press.

Ruddell, R. B., & Harris, P. (1989). A study of the relationship between influential teachers prior knowledge and beliefs and teaching effectiveness：Developing higher order thinking in content area. In S. Macormick. & J. Zutell (Eds.), **Cognitive and social perspectives for literacy research and instruction** (pp. 461-472). Chicago: National Reading Council.

Stephenson, K. (2011). **Environmental, motivational, and cognitive predictors of emergent literacy and reading skills**. (Unpublished Doctoral Dissertation). University of Alberta (Canada)

Sipe, L. R. (2000). The construction of literary understanding by first and second graders in oral response to picture storybook read-alouds. **Reading Research Quarterly, 35**(2), 252–275.

Taberski, S. (1998). Give shared reading the attention it deserves. **Instructor, 107** (7), 32-35.

Udaka, I J. (2009). **Cross-age peer tutoring in dialogic reading: effects on the language development of young children**. (Unpublished Doctoral Dissertation). University of Massachusetts, Amherst.

Wyant, A. (2008). **What type of extra-textual input is optimal for preschoolers' vocabulary learning during storybook reading?** (Unpublished Doctoral Dissertation). Villanova University.

NATIONAL CENTRAL LIBRARY 國家圖書館 ROC

Yeah! I Like Reading!—
Research of Shared Reading in Kindergarten

Juimien Ku
Meiho University
Professor of Department of Child Service

Yi-Ching Wang
Fonsi Elementary School
Kindergarten Teacher

Abstract

This action research was conducted in a kindergarten class of fourteen 5-year old children for three months. The purpose was to explore the process and strategies of the teacher’s shared reading. Data were collected through observation, sound and video recording, daily journal and other document. The conclusions are as follows:

1. Encouraging children to read through a diverse way of shared reading under less pressure can improve their language ability in general.
2. The strategies of shared reading work for young children included predicting, appropriate questioning, repeated reading, discussing, connecting and comparing, reading theater and independent reading.
3. The choosing of picture books in shared reading has to consider children’s cultural background and life experiences. Reader theater activity can apparently increase their motivation for reading.
4. Children can scaffold each other during independent reading. Their reading performances after conducting shared reading are improved.

Applying shared reading can improve the teacher’s professional development. Advices for teachers’ practice and future research are discussed.

Keywords: shared reading, reading strategies, young children, kindergarten, predictable picture books.

NATIONAL CENTRAL LIBRARY 國家圖書館 ROC