

國立臺灣師範大學人類發展與家庭學系
幼兒發展與教育組碩士論文

低社經家庭大班幼兒

敘事能力與讀寫萌發能力關聯性之探究

A Preliminary Study of the Relationships between Low-socioeconomic
Families Children's Narrative Ability and Emergent Literacy Ability

指導教授：賴文鳳 博士

研究生：吳佩珊

中華民國一零七年七月

摘要

本研究目的是了解低社經家庭大班 5 歲幼兒的敘事能力與讀寫萌發能力之表現，並探討敘事能力與讀寫萌發能力之間的相關性。研究對象為就讀臺灣中部臨海地區公私立幼兒園，共 60 名 5 至 6 歲幼兒。本研究皆以個別施測進行，以標準化測驗測量其詞彙理解能力，透過訪談蒐集其看圖說故事敘事語料及姓名書寫表現，並發放「學前兒童讀寫萌發能力評定量表」給班級教師填寫，藉以了解大班 5 歲幼兒其讀寫萌發能力之概況。研究結果如下：

- 一、在敘事能力方面，低社經家庭幼兒詞彙理解的表現略高於常模，敘事之總詞彙量和相異詞彙量的內部差異很大，敘事之內在結構故事文法結構的表現，以「引發事件」的表現最好，而「內在反應」的表現較為困難；在讀寫萌發能力方面，以「圖書及文字概念」的表現最好。
- 二、低社經家庭幼兒詞彙能力與讀寫萌發能力無顯著相關，而敘事能力外在結構和內在結構表現與讀寫萌發能力有顯著相關。
- 三、低社經家庭幼兒敘事能力外在結構總子句數和內在結構故事文法結構對讀寫萌發能力有預測力，且故事文法結構總分的解釋力高於總子句數。

最後根據研究結果，對學校教師、幼兒父母及未來研究提出建議。

關鍵字：低社經家庭、敘事能力、故事文法結構、讀寫萌發能力

Abstract

This study examined the relationship between narrative ability and emergent literacy ability in low-socioeconomic families' preschool children. 60 participants between 5 and 6 years of age were from public and private kindergartens in the coastal areas of central Taiwan. Interviews were conducted individually. The test materials consisted of receptive vocabulary, storytelling narratives, name writing, and "The Emergent Literacy Scale for Preschools" to the class teachers. The results of the present study as follows:

1. Regarding narrative ability, the scores of receptive vocabulary were mostly above the average of the norm, the number of words and the number of different words differed greatly, internal structures of narratives were best in "Initiating Event" and were more difficult in "Internal response". In terms of the emergent literacy, the performance of "The Development of bibliography & word knowledge" is the best.
2. The vocabulary ability was not significantly related to the emergent literacy ability, but the external and internal structure of narrative ability are significantly related with the emergent literacy ability.
3. The external and internal structure of narrative ability can predict the emergent literacy ability, and the internal structure had more predictive than the external structure.

According to the finding, suggestions were made for school teachers, parents and future research.

Key words: low-socioeconomic families, narrative ability, story grammar structure, emergent literacy ability

謝誌

看過無數個謝詞，終於迎來自己寫的這一刻，回首研究所的時光，從一開始修習的課程內容，開啟了我的眼界和視角；到後來水深火熱的論文產出過程，富含在其中的酸甜苦辣，都成了未來人生的養分，真心感謝曾幫助我完成這份論文的協助者！

首先，最最最要感謝的就是我的論文指導教授 賴文鳳老師，沒有老師一路上的支持、鼓勵和陪伴，本論文將無法問世；老師就像大海對岸的一盞明燈，指引我在汪洋中該往何處航行；在老師研究室學習以及老師指導我的論文時刻，老師的嚴謹治學態度和做事原則，對於未來在面對任何事情上都很有幫助。

感謝口試委員嘉義大學 宣崇慧老師和清華大學 江麗莉老師於百忙之中閱讀我的論文並且撥冗前來給予指導；謝謝宣老師指導我較不擅長的統計知識，並給予修正的方向；謝謝江老師對於我的論文書寫和呈現方式給予了具體的建議；有兩位老師的鼓勵和指教，本論文得以更完整的呈現。

感謝臺師大人發系的老師們，有你們的指導，才能讓我得以學習不同面向的知識；感謝碩士班的學長姐、一起修課的同學和學弟妹們，碩士生活因你們而精采。感謝在口試時到場協助的親友，減輕了我的焦慮感，也祝福你們的口試順利。

感謝願意給我機會讓我進行研究的幼兒園教師、家長和幼兒們，由於你們的參與，本論文才能更有意義的完成。

感謝在我緊張焦躁不安的與論文奮戰時刻，對我不離不棄的朋友們，聽我抱怨、接收我的負能量，甚至是電話騷擾。

最後，感謝我的家人們，你們是我厚實無比的安全後盾，無條件地支持及鼓勵我完成碩士學位。

吳佩珊 謹誌

目錄

| | |
|-------------------------------|-----|
| 目錄..... | i |
| 圖目錄..... | iii |
| 表目錄..... | iv |
| 第一章 緒論 | |
| 第一節 研究背景與動機..... | 1 |
| 第二節 研究目的與問題..... | 7 |
| 第三節 名詞釋義..... | 8 |
| 第二章 文獻探討 | |
| 第一節 幼兒敘事能力..... | 11 |
| 第二節 幼兒的讀寫萌發能力..... | 29 |
| 第三節 敘事能力和讀寫萌發能力之關聯性..... | 51 |
| 第三章 研究方法 | |
| 第一節 研究架構..... | 61 |
| 第二節 研究對象 | 62 |
| 第三節 研究工具..... | 67 |
| 第四節 資料蒐集程序及方法..... | 69 |
| 第五節 資料整理與分析..... | 72 |
| 第四章 研究結果 | |
| 第一節 低社經家庭幼兒敘事能力與讀寫萌發能力的表現.... | 78 |
| 第二節 低社經家庭幼兒敘事能力與讀寫萌發能力的關係.... | 91 |

| | |
|--------------------------------|-----|
| 第三節 低社經家庭幼兒敘事能力對讀寫萌發能力的預測..... | 93 |
| 第五章 討論與建議 | |
| 第一節 研究結果討論與結論..... | 97 |
| 第二節 研究限制與建議..... | 107 |
| 參考文獻..... | 111 |
| 附錄一 家長同意書..... | 121 |
| 附錄二 學前兒童讀寫萌發能力評定量表 | 123 |
| 附錄三 故事文法結構評分表..... | 127 |

圖目錄

| | |
|---|----|
| 圖 2-1-1 Rumelhart(1975)故事文法結構圖..... | 19 |
| 圖 2-1-2 Thorndyke(1977)故事文法結構圖..... | 20 |
| 圖 2-1-3 Mandler and Johnson(1977)故事文法結構圖..... | 21 |
| 圖 2-1-4 Stein 與 Glenn 的故事文法結構圖..... | 22 |
| 圖 2-2-1 Sulzby 萌發的故事書閱讀行為類別..... | 34 |
| 圖 2-2-2 讀寫萌發的閱讀歷程..... | 36 |
| 圖 2-2-3 閱讀成分分析..... | 44 |
| 圖 2-3-1 語言表徵結構的分析示意圖..... | 56 |
| 圖 3-1-1 研究架構圖..... | 61 |
| 圖 4-1-1 詞彙理解之分配曲線..... | 79 |
| 圖 4-1-2 詞彙表達之分配曲線..... | 81 |
| 圖 4-1-3 敘事能力之分配曲線..... | 84 |
| 圖 4-1-4 讀寫萌發能力之分配曲線..... | 87 |

表目錄

| | |
|--|-----|
| 表 2-2-1 Chall 的閱讀發展階段..... | 29. |
| 表 2-2-2 閱讀發展階段及其行為特徵..... | 32 |
| 表 3-2-1 教育程度與職業分類表..... | 64 |
| 表 3-2-2 職業類別及等級區分表..... | 64 |
| 表 3-2-3 家庭社經地位等級換算分數表..... | 65 |
| 表 3-2-4 各類型幼兒園研究對象人數..... | 66 |
| 表 3-2-5 教師教學之課程取向摘要表..... | 66 |
| 表 3-5-1 Stein 與 Glenn(1982)故事文法結構 6 個元素介紹..... | 74 |
| 表 4-1-1 幼兒詞彙理解之平均數、標準差、偏態、峰度及全距..... | 78 |
| 表 4-1-2 幼兒詞彙表達之平均數、標準差、偏態、峰度及全距..... | 79 |
| 表 4-1-3 幼兒敘事能力之平均數、標準差、偏態、峰度、正確率及全 距..... | 82 |
| 表 4-1-4 幼兒讀寫萌發能力之平均數、標準差、偏態、峰度、得分率 及全距..... | 85 |
| 表 4-1-5 低社經家庭幼兒在姓名書寫之表現..... | 88 |
| 表 4-1-6 不同年齡的低社經家庭幼兒在各項能力之比較分析..... | 89 |
| 表 4-1-7 不同性別的低社經家庭幼兒在各項能力之比較分析..... | 90 |
| 表 4-2-1 詞彙能力、敘事能力與讀寫萌發能力之相關分析摘要表... | 92 |

| | |
|--------------------------------------|----|
| 表 4-3-1 詞彙理解能力對讀寫萌發能力預測之變異數分析..... | 93 |
| 表 4-3-2 詞彙表達能力對讀寫萌發能力預測之變異數分析..... | 94 |
| 表 4-3-3 敘事能力對讀寫萌發能力預測之變異數分析..... | 94 |
| 表 4-3-4 敘事能力對讀寫萌發能力預測之多元迴歸分析摘要表..... | 95 |
| 表 4-3-5 總子句數對讀寫萌發能力預測之變異數分析..... | 95 |
| 表 4-3-6 總子句數對讀寫萌發能力預測之簡單迴歸分析摘要表..... | 96 |
| 表 4-3-7 故事文法結構對讀寫萌發能力預測之變異數分析..... | 96 |
| 表 4-3-8 故事文法結構對讀寫萌發能力預測之簡單迴歸分析摘要表 | 96 |

第一章 緒論

本研究旨在探討低社經家庭學前大班 5 歲幼兒敘事能力和讀寫萌發能力的表現情形，並以皮爾森積差相關和迴歸分析方法，分析這些敘事相關能力與閱讀相關能力之關聯性，以及敘事能力對讀寫萌發能力的預測情形。本章分為背景與動機、目的與問題和名詞釋義三節，茲述如下：

第一節 研究背景與動機

壹、低社經家庭幼兒的敘事能力需更多的關注

家庭是我們人一生下來，第一個接觸到的教育場所，也是影響我們最深遠的組織，尤其在教育的養成過程，我們受家庭的觀念、生活、行為等影響尤其關鍵。家庭為幼兒發展的最早、最基礎的社會化機制，家庭為之後的生活，包括學業成就與學校生活的成功，提供了重要的基礎與經驗（Battin-Pearson et al., 2000）。

敘事能力，為兒童語言能力的一項重要指標，不但能反應出兒童的內在認知結構、語言的使用技巧、多層次語言能力的整合運用情形（Hudson & Shapiro, 1991），亦能從兒童的自我表述中，看到兒童的內心世界，甚至文化上的差異，同時，與其日後的語文能力、讀寫能力和學業成就有高度的相關，因而一直以來，兒童敘事能力的發展研究都受到相當的重視。

當幼兒學會說話之後，敘事能力隨著年齡的增長，敘事所使用的詞彙愈來愈多、敘事長度愈來愈長、敘事內容也愈來愈豐富，2 至 3 歲幼兒會使用簡單語句描述生活中的重要或以意義的事件（Applebee, 1978）。隨著年齡增長語言與認知能力提昇，4 歲至 5 歲時幼兒語言使用層次提昇至複雜語句結構，敘事內容開始有時間順序、因果關係及問題解決的基本故事架構，到了 7 歲兒童發展出完整的敘事能力。（Peterson, 1990;

Peterson & McCabe, 1983)。

幼兒的敘事能力除了受到年齡的影響外，個人的智力、性別和生理因素以及兄弟姊妹、社經地位的家庭因素都是影響敘事能力的因子；而不同社經地位家庭的環境、資源和父母教養孩子方式會因其家庭收入及父母的教育程度而不同；相較於高社經地位的家庭，低社經家庭孩子在家所接受到的語言刺激較少，因而4歲半的幼兒所學到的詞彙量較少（Hoff, 2003、2004），進而影響到幼兒的敘事能力；且低社經地位的家長與孩子花在看電視的時間比親子互動來得長，且孩子看電視的時間比花在閱讀活動或是其他休閒活動來的久（石玲惠，2004），這些父母對於孩子的教養態度和教養方式，都會在無形之中對於孩子的語言發展，甚至是各方面的發展都有影響。

研究者的成長背景也是處於低社經地位家庭較多的地區，以農漁業為主要的維生管道，大部分的父母忙於工作，較少有時間去關注孩子在學校的學習狀況，切割孩子在學校和在家裡的學習，認為「學習」應該是學校的事，學習好的孩子頭腦比較好，天生是讀書的料；但孩子的「學習」良窳攸關很多面向的發展和後天環境的給予，以學前幼兒階段而言，閱讀能力的培養除了和家庭環境、親子共讀頻率等等有關，幼兒的語言理解和表達能力也是影響因素之一。

綜覽國內目前對於低社經家庭孩子的敘事能力探究，有研究針對不同社經地位的幼兒比較其敘事能力，其關注的面向為兒童節目和卡通故事的觀點（林秀瑜，2009；陳奕安，2010），也有研究控制了社經地位，探究低社經家庭的個人生活經驗敘說、敘說評價及家庭用餐談話（王婕芸，2013；陳思樺，2005；蔡詠馨，2016）。除了上述針對低社經家庭孩子本身的敘事能力表現，其餘大多都是站在低社經孩子敘事能力較為低落，需要較多教學及語文策略（如：對話式閱讀）協助的立場（林珮仔、彭湘寧，2014；簡淑真，2010），或是以父母的角​​度探究親子共讀

的行為，了解父母如何與孩子互動，藉由這樣的互動過程中父母如何直接或間接影響孩子的敘事能力（張鑑如、林佳慧，2006；周育如，2013）。

本研究以幼兒為研究主體，了解低社經家庭大班 5 歲幼兒的敘事能力情形，藉由這些幼兒的敘事內容來了解他們學會了什麼、以什麼方式在敘事，進而對不同家庭及生長環境下的孩子有更多的認識。

貳、低社經家庭幼兒閱讀能力居於弱勢

家庭社經地位低的學童，經常是學業低成就的高危險群，學童的學業成就和家庭社經地位，往往有很大的關聯，簡淑真（2010）推測臺東縣九年級學童學業成就，年年全國最落後，其差異可能並非國中才造成，早至幼兒時期就開始，弱勢孩童尤其是語言及閱讀能力，早自幼兒期就遠遠落後同儕。Sénéchal（2006）曾以縱貫性的資料分析，指出幼兒圖畫書的經驗可能不直接影響學童期閱讀，但早期增進的詞彙能力，在日後能預測學童的閱讀理解和興趣，因此，低社經家庭孩童，需要在幼兒園階段，及早確保其詞彙能力的健全發展，降低由於環境因素造成的詞彙落後狀況。

國外學者 Stanovich（1986）指出，幼兒的語文發展有所謂的「馬修效應」(matthew effect)現象，低收入家庭幼兒無論在詞彙量、句法能力、回應長度或閱讀能力均落後於中高收入的家庭。幼兒階段口語能力會影響其讀寫相關能力，而其幼兒階段建基的讀寫相關能力也進而影響小學階段的閱讀能力，國外的縱貫性研究發現國小一年級有閱讀問題的兒童往後會持續出現閱讀困難的比例很高，反之，閱讀能力較好的兒童後來出現閱讀困難的比例則較少（Juel, 1988; Scarborough, 1998）。國內研究亦有相同研究發現，低社經家庭幼兒在入小學之初在讀寫相關能力落後於一般兒童，未來更容易成為閱讀困難、學業低成就的學生，研究建議針對低社經家庭早期的閱讀介入有其必要性（簡淑真、曾世杰，2007；簡淑真，2010）。

簡淑真、曾世杰（2007）以台東弱勢地區五歲幼兒為對象的研究顯示，低社經地位兒童在五歲時，其特定的認知能力發展上就已經落後於來自中上家庭的主流同儕。可知「社經地位」是顯著的影響因素。甘鳳琴（2007）在探討國小高、低成就學生學業成績長期變化之後，指出國小兒童的學業成就有貧者愈貧、富者愈富的現象。同時，家長教育程度高者，其子女的學業成就會高於家長教育程度低者子女的學業成就。但不只在認知能力和學業成績的問題上如此，在閱讀能力方面的研究，Stanovich（1986）也指出早期閱讀能力較好的兒童，他們不但可以藉由閱讀而獲得樂趣，使各項閱讀認知能力越來越好；反之，閱讀能力較差的兒童則越讀越緩慢，閱讀各項認知能力的發展，和同儕比起來，差距越來越大。

另外，國內學者柯華葳（2007）也有提到閱讀學習上的「馬修效應」，所以本研究除了解口語的敘事能力對處於萌發階段的幼兒閱讀學習的影響程度，未來在教育上也可以規劃以口語向度作為幼兒閱讀學習的教學，及閱讀障礙兒童介入方案的可能性；且如同上述研究提及低社經家庭的兒童閱讀能力較為低落，假使口語敘事能預測或影響閱讀學習，對於這群低社經家庭背景的幼兒，不論家長或是學校教師都應以加強幼兒敘事能力為目標，並藉由本研究了解口語能力和閱讀能力是高度相關的兩種發展能力；美國聽語協會（ASHA，2001）提到口語介入對讀寫的發展有正面影響，因此幼兒口語能力提升了，表示閱讀能力也可能會跟著提升，幼兒就能從小建立對閱讀學習的興趣和自信。

參、口語敘事能力和閱讀能力的關係密不可分

口語的聽與說，以及書面語的讀與寫是同時在充滿語言、印刷讀物的環境中發展而成，Nelson（1996）將語言分成了聽、說、讀、寫四種能力，聽和說屬於口語語言，讀和寫屬於書寫語言；學前幼兒主要的語言發展任務為聽和說，而學齡階段主要是發展讀寫能力，也就是閱讀能

力，閱讀能力不僅是學齡階段兒童主要的語文學習表現之一（learning to read），同時也是藉以學習其他知識的重要技能（reading to learn）。

過去大量的研究皆顯示幼兒對聲韻覺識技能的掌握，對於學習閱讀是一個很重要的因子，不少研究也顯示聲韻覺識是早期識字解碼的一項重要後設語言能力，藉由後設語言能力的獲得，幼兒能從口語能力進展到書面語文能力；但 Roth, Speece 與 Cooper（2002）認為敘事言談和書面語言有相同的屬性，皆是屬於「去情境脈絡」（decontextualized）的語言形式，所以除了聲韻覺識能力外，不同的口語語言領域和閱讀能力的發展有關，例如：結構性語言（structural language）、後設語意（metasemantics）、敘事言談（narrative discourse）。

近代全語言課程取向，強調語文課程應是建立於幼兒對溝通系統的好奇心，和他們想要瞭解周遭世界的慾望，幼兒之讀寫的習得（literacy acquisition），是與聽和說的口語能力一起統整地發展（Sleger, 1996）。幼兒首先學習以表情和手勢與人溝通，接著學習口語溝通，他們觀看並運用環境中的文字，而意識到讀和寫是與人溝通的新方式，因此讀寫能力是在環境中逐漸萌發而展現（黃瑞琴，1993）。

學前幼兒閱讀能力處於讀寫萌發的階段，尚未進入到正式的讀寫教育，讀寫萌發的學者提到幼兒的口頭語言和書面語言的發展過程是類似的，他們在進學校接受正式教學之前已是書面語言使用者，他們已主動在建構語言知識，具讀寫的能力，而他們對語言功能的認識要先於語言形式的發展，讀寫是他們社會參與的一種途徑，環境和情境都是重要的支持要素（李連珠，2006）。

Stanovich（1980）提出閱讀理解的三種模式，一、由下至上的理解模式：閱讀的最小單位是由下至上的理解模式，閱讀的最小單位是「字」，循序漸進到「句子」、再「文章」的理解模式，由最下層的文字到語意再到最上層語法最後構成理解的認知處理；二、由上而下的理解模式：

讀者先從文章主題著手，再從個人已有的背景知識中搜尋相關知識，進行預測、假設、進而理解文意；而第三種的互動模式：因應前兩種模式的不足，主張閱讀時不是絕對的由上而下，或由下而上，而是不同層次的理解同時交互產生，協助促進理解。

閱讀歷程須包含識字和理解兩個部份（王瓊珠，2010；柯華葳、方金雅，2010；柯華葳、詹益綾，1999），從上述的互動模式可知，認字和理解兩者是交互作用且是並存的，當一個讀者無法辨識文章中的字和詞，他就無法達到閱讀的目的，學生的識字能力和閱讀能力彼此相輔相成，高識字能力讀者比低識字能力學生擁有更多的閱讀經驗；讀寫萌發階段的幼兒閱讀和書寫能力的發展重疊且相互關聯（陳燕惠，2014），因此讀寫萌發能力包含閱讀發展、圖書及文字概念發展和書寫發展。

口語能力在閱讀學習與發展上扮演重要的角色，一些長期追蹤研究顯示學前階段被鑑定為語言發展遲緩幼兒或特定型語言障礙兒童，在學齡階段成為閱讀障礙者的比例亦相當高（Catts, 1993），且在高年級仍發現口語能力和閱讀能力之間有交互影響（錡寶香，2007），基於語文發展的連續性，及口語和閱讀在處理歷程上的部分共通性，本研究希冀了解口語敘事能力在大班五歲幼兒讀寫萌發發展上的關聯性。瞭解了兩者的關聯性後，在學前幼兒讀寫萌發階段，家長及教師可以提供適當的支持環境與引導活動，不但能幫助幼兒發展基本的讀寫技能，也能在豐富的圖文環境中，促進其語言之發展。

第二節 研究目的與問題

一、研究目的

根據上述的研究背景與動機，本研究欲達成的研究目的如下：

- (一) 探討低社經家庭幼兒詞彙能力、敘事能力及讀寫萌發能力的表現情形。
- (二) 探討低社經家庭幼兒詞彙能力、敘事能力與讀寫萌發能力的相關性。
- (三) 探討低社經家庭幼兒詞彙能力及敘事能力對讀寫萌發能力的預測情形。

二、研究問題

根據上述的研究目的，本研究擬回答下列的研究問題：

- (一) 低社經家庭幼兒詞彙能力、敘事能力及讀寫萌發能力的表現情形為何？
- (二) 低社經家庭幼兒詞彙能力、敘事能力與讀寫萌發能力之相關性為何？
- (三) 低社經家庭幼兒詞彙能力及敘事能力對讀寫萌發能力的預測力為何？

第三節 名詞釋義

壹、 低社經家庭

社經背景指的是家庭的社會經濟地位(Social Economic Status, SES)，一般包含職業、教育與收入，其都是重要的社會階層變項。本研究之低社經家庭判斷，係透過研究者發放的家長同意書中之問卷調查，了解幼兒父母親各自的教育程度及職業類別，以父母親其中一位教育程度及職業類別較高者，分別評定出父母之教育指數和職業指數，最後經由林生傳(2005)所提出的社經地位指數轉換表「社經地位指數=職業指數 x7+教育指數 x4」公式換算加權後，社經地位指數介於 11-29、社經地位等級為第四級與第五級者即列為本研究之低社經家庭。

貳、 敘事能力

在語言發展中，口語敘事是一種語言使用的高層次認知能力；幼兒的敘事能力可藉由幼兒對敘事結構、敘事觀點和敘事順序的表現而得知。本研究對於敘事的定義為至少有兩個子句相連，但不須按照事件發生的順序，而是以幼兒認為的重要順序所組成(引自賴文鳳，2007)。而本研究所指的敘事能力包含詞彙能力(詞彙理解和詞彙表達)、幼兒看圖說故事後外在結構(總子句數)和內在結構(即故事文法結構元素)的表現情形。

參、 故事文法結構分析

故事文法結構可用來細分故事中每一環環相扣的部分，以及組織事件發生順序與因果關係，對故事結構的掌握，以及對故事的理解。本研究採用 Stein 與 Glenn (1982) 的故事文法結構來分析幼兒敘說故事的語料，並作為計分的編碼項目，此故事文法結構分析包含 6 項元素：背景(setting)、引發事件(initiating event)、內在反應(internal response)、嘗試(attempt)、結果(consequence)、回應(reaction)。

肆、 讀寫萌發能力

讀寫包含「閱讀」和「書寫」，而讀寫萌發能力指的是幼兒在未接受正式教育前，在日常生活中藉由有意義地參與特定活動，主動建構與文字有關的讀寫知識，並在自然環境下萌發呈現的能力。本研究的讀寫萌發能力係指幼兒在宣崇慧與林寶貴（2002）編製的「學前兒童讀寫萌發評定量表」的得分表現，該評定量表由幼兒的班級教師協助填寫，評定量表分為三部分「閱讀發展」、「圖書及文字概念」及「書寫發展」，最後由三個分量表加總後的總分，代表幼兒的讀寫萌發能力。

第二章 文獻探討

本研究目的為探討低社經家庭幼兒敘事能力和讀寫萌發能力的關係。本章分為三節，第一節探討幼兒的敘事能力及影響敘事能力的因素；第二節探討幼兒的讀寫萌發能力的表現和發展情形；第三節探討敘事能力和讀寫萌發能力之間的關係及相關研究。

第一節 幼兒敘事能力

壹、敘事的定義

「narrative」在中文上的翻譯有許多種說法：敘事、敘述、敘說、述說、說故事等等，相較於前面的各種說法，林麗卿（2000）還有敘事體一說，不同的研究對於敘事也有不一樣的定義，林文寶（2000）認為敘事即敘述加故事，而敘述的內容可以是故事內容、事件描述，或是我們的生活經驗，當一個人在進行敘事時，需先在複雜的情境中選擇一些事件出來，再賦予事件意義，於是情節就成為敘事者經驗表述所創造出來的故事，敘事就如同一則故事（蕭靖慧、徐秀菊，2010）。

國外學者對於敘事的看法，Labov（1972）認為只要由兩個獨立子句組成且按時間順序來描述一件過去的事，不論這件事是想像的或是真實的（Sutton-Smith,1981），能產生語言行為的話語都可算是，Sartre（1938）在其著作《嘔吐》中也提到“一個人永遠是講故事者，他生活在自己的故事和別人的故事之中，通過故事來看他所遭遇的一切，而且努力像他講的那樣去生活。”Engel（1995）也提及Bruner為敘事提出的一些精確判準，敘事必須有連續性、有情節、用連續事件來表達意思、有高潮、有衝突點，然後獲得解決、區隔出平常和不平常的事物（輕重的區分），且著重於個人或主觀的經驗。

由上述國內外學者對於narrative的定義和看法，研究者整理出本研究的敘事定義為描述真實發生的個人經驗，或敘事者自己想像杜撰的內

容，或從讀本及他人口述相傳的故事，或現在過去未來的事件情節，至少以兩個獨立子句來進行描述，但不須按照時間順序 (Labov,1982)，而是以敘事者認為的重要順序來組成。

貳、敘事能力的定義

在語言發展中，口語敘事是一種語言使用的高層次認知能力。當幼兒在使用敘事能力時，需要結合許多的語言能力，包括：充足的詞彙量、句型與語法的運用、各種不同類別的認知架構(要描述不同情境下的事件，有不同類別的詞彙與認知能力)、人際的社會互動(話題如何起始結束)、事件如何發生(順序概念、前後因果、邏輯概念)等等。

Labov 與 Waletzky (1967) 也指出相較於對話而言，敘事通常牽涉到一個較完整的架構，此一架構包含前言(orientation)、摘要(abstract)、複雜的行動(complication action)、感覺評價(evaluation)、結果或問題解決(result or resolution)及結尾(coda)等元素，而如何將這些元素組織成有意義的故事結構則牽涉到高層次的認知能力；而除了認知和語言能力之外，個體對於事件情節的記憶(episodes)或是根據個人生活經驗所累積出來的心理腳本(scripts)，也會影響個體的敘事表現(Hudson & Shapiro,1991)。

錡寶香(2009)劃分不同階段其敘事能力之展現，幼兒兩歲至三歲時屬於敘事前期，先從話語的累積到基本的序列出現；三歲到四歲屬於敘事初期，開始產出簡單的敘事，四歲到五歲從無焦點連接期到有焦點連接期，五歲之後可以真正的敘述出完整的故事，七歲至十二歲屬於複雜敘事期，十三歲到十五歲為敘事分析期，當聽完敘事後，會開始分析與評價相關的內容要素，且可以使用不同觀點去做評論。十六歲以上能夠成熟的分析敘事，會類化敘事中的涵義，檢視自己對敘事內容的看法與反應。

而當個體累積語意、語法和語用知識，促進其口語敘事能力時，即提供一個很好的管道來評估整體語言發展；藉由故事文法結構分析，可以檢視口語敘事中的故事情節結構、訊息類別和事件連結方式，以評估故事敘事之連貫性和組織。

參、敘事之意義與重要性

敘事體的運用結合了幼兒認知、社會、情緒等各領域之能力與經驗，對幼兒而言，是認識世界、溝通感情和價值觀及表達自我的重要途徑(林麗卿，2000)；Engel(1995)也指出說故事對孩子的重要功能：1.瞭解生活世界 2.解決問題 3.瞭解情感的世界 4.成為文化成員 5.交朋友和維持關係 6.建構自我 7.創造與改編。張鑑如、章菁（2002）指出幼兒敘事能力逐漸受到重視的原因有四：1.學齡前幼兒的敘事能力和其日後的語文能力有密切的關係，學齡前敘事能力強的幼兒，在小學階段的語文能力上表現地比較強，讀寫能力也表現較好(Chang,2006；Snow, et al.,1995)。2.從幼兒所表現的敘事能力，我們可看出他在語言發展上的許多問題，因此檢測敘事能力已成為近年來篩檢幼兒語言障礙或其他障礙的一項重要的工具。3.幼兒所敘述的故事不僅是語言能力的表現，也是自我的表述。4.不同的文化和社會族群有其特有的敘事方式，幼兒的敘事能力和風格能反映出這種文化上的差異。

Michaels(1981)發現老師對於黑人學生與白人學生不一樣的敘說風格有截然不同的回應，白人老師順暢地延展白人學生的分享，卻總在不適切的地方打斷黑人學生的分享，甚至低估了這些學生的口語表達能力，教師的回應會影響學生對敘事的認知，也會間接改變學生的敘事風格及模式，如同 Engel(1995)說到「當孩子進入學校或更大的社群探索時，他們可能也開始接觸到關於什麼才是構成好的敘事標準。」

孩子語言能力的發展程度，也就是對於語言與敘說的掌控程度，透過幼兒的敘說可以看出幼兒對敘事體的掌握、幼兒對事件的詮釋與理解、

幼兒想像力的呈現及延伸、幼兒說服及論理的能力(林麗卿，2000)，幼兒的敘事能力亦會影響孩子與他人溝通，甚至社會關係的建立。有的孩子語言能力佳，對於生活問題的溝通與解決，可以容易獲得支持與解決；而語言能力發展未臻成熟的孩子，在與他人協商互動中，則不易與他人取得共識，甚至可能影響孩子與同儕之間的關係。因此了解孩子的敘事能力，將有助於教師了解孩子語言的發展，藉此更可以幫助孩子解決在學習上或者人際關係上的問題。

肆、影響幼兒敘事發展之因素

敘事能力的表現反映出一個人語言能力的發展程度，敘事藉由口語的表達得以展現，口語表達的發展受到個人因素、家庭因素和學校因素三類的影響；在個人因素方面，包含了智力、年齡、性別和生理等因素；家庭是人一出生最先接觸到的環境，影響因素包含手足、出生序、父母教育程度及社經地位等；以生態系統理論中的外系統而言，學校在成長過程中佔著重要的一席之地，因此學校的教育方式、教師態度和和同儕團體等都是重要的影響因素。

一、年齡

Applebee (1978)、Botvin 與 Sutton-Smith (1977) 以發展階段來說明敘事能力隨著年齡而不同，5-6歲時幼兒能開始產出結構完整的敘事。一般而言，敘事結構習得的方式和語言結構相似，且習得的過程是漸進性的，幼兒4歲時開始發展較為複雜的敘事能力，已能初步表達出具有因果關係的敘說，5歲能說出以目標為導向的插曲事件、能表達出故事主角內心的意圖及心理狀態，6歲能明確地指出故事中的人事時地物，並指出故事的高潮及其接下來的變化，7歲敘說的故事中已帶有雙插曲故事的架構(謝富惠，1990；Benson,1997；Kemper & Edwards,1986；McCabe & Rollins,1991)。

Price 等人(2006)也發現故事結構元素的使用會隨著年齡而增長，

5-6 歲幼兒開始能產出結構完整、有目的性、有焦點的敘事 (Peterson & McCabe, 1983; Applebee, 1978; Botvin & Sutton-Smith, 1977; 陳欣希、張鑑如、陳秀芬, 2011), 幼兒從學前至學齡階段, 敘事能力發展相當快, 在句法上和邏輯組織上有明顯的進步, 越能呈現重要事件, 彰顯主題, 且依著時間順序組織敘述的內容 (黃秀文、沈添鈺, 2003), 可見年齡對幼兒敘事能力發展具有很大的影響。

二、性別

研究指出, 幼兒語言、認知等發展狀況, 會因性別不同而有差異。在語言發展方面, 過去研究發現, 父母與子女討論過去經驗的對話內容, 會因子女性別而有差異 (Fivush, Brotman, Buckner, & Goodman, 2000)。

Dickinson、McCabe、Anastasopoulos、Peisner 與 Poe (2003) 從參加 Head Start 的親子中挑選 183 個平均 4 歲的幼兒, 92 位男幼兒、91 位女幼兒為研究對象, 調查性別與語言間的關係, 研究結果發現不同性別的幼兒在文字知覺與音韻知覺方面未有顯著差異, 並且接收性詞彙方面也和幼兒的性別無關。

賴文鳳、陳妍妤 (2017) 比較不同性別部落原住民與非原住民幼兒其敘說評價表現的情形, 研究顯示在卡通故事重述方面, 女幼兒會使用較多的意圖或希望語詞、引述語詞和不需要語詞; 在無字圖畫書方面, 男幼兒會使用較多的重複語詞。不同的研究在性別對於幼兒語言能力的影響部分產出不同的研究結果, 不同性別在敘事評價上似乎有較大的影響力。

三、家庭社經地位

社經階級的不同影響家庭架構、價值取向、教養方式及語言運用 (林生傳, 2005), Bourdieu (1968) 提出家庭社會化的重要性, 孩子在成長過程中以無意識的方式學習著「文化」, 而國小低年級學童大多會接觸到的為個人文化、家庭文化和學校文化, 每個家庭都有屬於他們的家庭

文化，藉由直接或間接的方式傳遞給子女，傳遞內容可能為某種語言、思想價值觀或知識等等；而不同的社經地位，也會有屬於他們該社經地位的文化。

如林生傳（2005）所述，社經地位影響了家庭架構和父母-子女互動方式，以家庭環境的刺激和反應來說，Price 等人（2006）探究故事結構與幼兒性別、母親教育程度、家庭環境及社經地位等背景變項的關係，幼兒重述 The Bus Story 的故事內容，研究結果顯示只有家庭環境和幼兒重述故事能力達到顯著正相關，而在家庭環境評估方面，Price、Robert 和 Jackson 使用 Assessment of the home environment(Home)工具，內容包含六個變項：父母對幼兒於情緒和口語上的回應、幼兒的行為接受程度、環境的組織型態、提供適當的遊戲素材、父母參與幼兒活動的程度，這六個變項的內容對低社經家庭而言可能是困難的，低社經家庭因為收入因素無法提供幼兒豐富的家庭資源和環境，也因為忙於工作而無法花許多時間來陪伴幼兒或是給予適當的回應，這些都是影響孩子敘事能力的原因。

除了家庭環境及資源的豐富性，父母是孩子在家中語言學習和互動主要來源，也常常是學前階段幼兒及國小低年級學童模仿的對象，Bernstein（1967）研究中低社經家庭語言型態的差異，中社經的父母會說「請安靜！」，低社經父母會使用較為強制口吻的「住口！」因著父母使用的語言型態不同，也形成幼兒使用的語言型態差異性，相較於低社經家庭的幼兒，中社經家庭的幼兒使用的詞彙比較成熟，且會使用較為適切的口語溝通。Lareau（1987）研究也指出中產階級家庭的父母會給予子女說話及對話的機會，勞工階級家庭的父母則多以簡短且為命令語句的方式和孩子互動，致使中產階級家庭的子女發展比較好的語言能力。

Bernstein（1964）也提到語言主要分為兩種類型，一種為中產階級

常使用的精密型語言(elaborated code)，語言特色為正確的文法和造句、對形容詞和副詞的選用適當且有變化、說話層次分明且寓意深刻、從語言中看出經驗的重組而非拼湊出來的；另一種為勞工階級常使用的抑制型語言(restricted code)，此類型語言特色包含句子短、文法簡單、談話內容雜亂無章、使用的形容詞和副詞有限且經常缺乏變化(引自陳奎熹，2000)，這些不同階級家庭有著屬於他們自己習慣的語言及互動模式，都是影響幼兒語言學習和語言發展的因素之一。

伍、幼兒敘事能力分析之方法

分析幼兒敘事的方法，依據 McCabe 與 Bliss (2003) 的說明，敘事分析可以分為四種不同的取向，分別是：高潮分析法 (high point microanalysis)、故事文法分析 (story grammar analysis)、詩節分析法 (stanza analysis)、敘事評量檔案 (narrative assessment profile)。

高潮分析法為個人經驗敘說研究提供了一個完整的架構，也可研究不同語言及文化背景的幼兒之間所存在的差異性，而 Riessman(1993)有提到敘事的形式不只一種，許多敘事文本無法用此套分析結構。詩節分析法常用在促進跨文化的理解，可以看見敘事裡的不同文化差異，適合用來探討不同文化的敘事，不過，此分析法並不見得適用於所有的文化，也就是說，不是每一個文化都能以此方式來分析、理解，仍然有它的限制存在。敘事評量檔案 (NAP) 此分析法由六個向度所組成，用來分析個人經驗敘事，能使研究者看出孩子敘事能力的優弱勢，但無法用來理解孩子於個人經驗敘說中所傳遞的觀點，因此也常用於敘說障礙評估與介入。

本研究蒐集大班五歲幼兒看圖說故事的敘事語料，相較於上述三項敘事能力分析方法，研究者採用故事文法結構分析法作為語料分析方法之一，以下針對此分析法做一扼要說明：

一、故事文法結構分析 (story grammar analysis)

每一則故事或是一篇文章都會有一組規則，這些規則稱為故事結構，一個故事都會包含主角、情境、主要問題或衝突、解決問題的經過以及結局，當故事的敘寫方式或內容符合故事結構時，讀者較易理解並回憶，反之，缺乏這些成分或結構散亂者，讀者較不易理解及回憶(Bransford & Johnson,1972)；故事結構可以幫助幼兒認知故事中的要素，例如：人物角色、事件發生的時間或地點、主角的行動等，藉由幼兒對這些要素的掌控，也可看出幼兒對故事的理解程度；故事結構知識亦可引導讀者理解故事內容，幫助幼兒預測與推論故事的發展(Laughton & Morris,1989)。

故事結構可用來細分故事中每一環環相扣的部分，以及組織事件發生順序與因果關係，對故事結構的掌握，以及對故事的理解，會隨著年齡而發展，年長的孩子故事組織與複雜性比年幼者強，回憶故事及重述故事時，較能說出有順序且豐富內容的故事 (Fitzgerald & Spiegel,1985)。

故事結構也可作為一種教學策略，即「故事結構教學法」，劉于菁(2007)以三個故事結構教學歷程(一)教師示範期 (二)教師引導期 (三)協助幼兒獨立練習 (減少教師之參與) 進行行動研究，幼兒園大班經過四個月的故事結構教學方法後，從研究初期無法察覺故事全面的發展，到後期可以掌握故事結構的概念；接受故事結構教學後，幼兒能更有效的掌握故事的內涵，有助於幼兒進行文本的理解，也協助幼兒產出豐富、完整及具有因果關係的邏輯性故事(簡馨瑩、楊瑋婷、簡淑真、王繼伶，2011)，幼兒的學習態度也由被動轉為主動，幼兒的閱讀理解能力增進後，進而培養幼兒獨立閱讀的能力(劉麗毓，2008)；王瓊珠(2004)整理過去的眾多故事結構教學研究，研究結果顯示進行故事結構教學後，學齡階段的學生故事結構能力、故事理解能力、口語重述與書寫能力皆有所提升，

顯示進行故事結構教學不僅對幼兒故事理解有幫助，對於小學及中學學生亦有助益。

二、故事文法結構分析之發展

故事文法結構最早由 Rumelhart 於 1975 年提出，以文法(grammar)一詞來表示簡單故事的結構，每一則故事都是由背景(setting)和情節(episode)所組成，每一則故事皆有其故事文法結構之規則，規則如下圖 2-1-1：

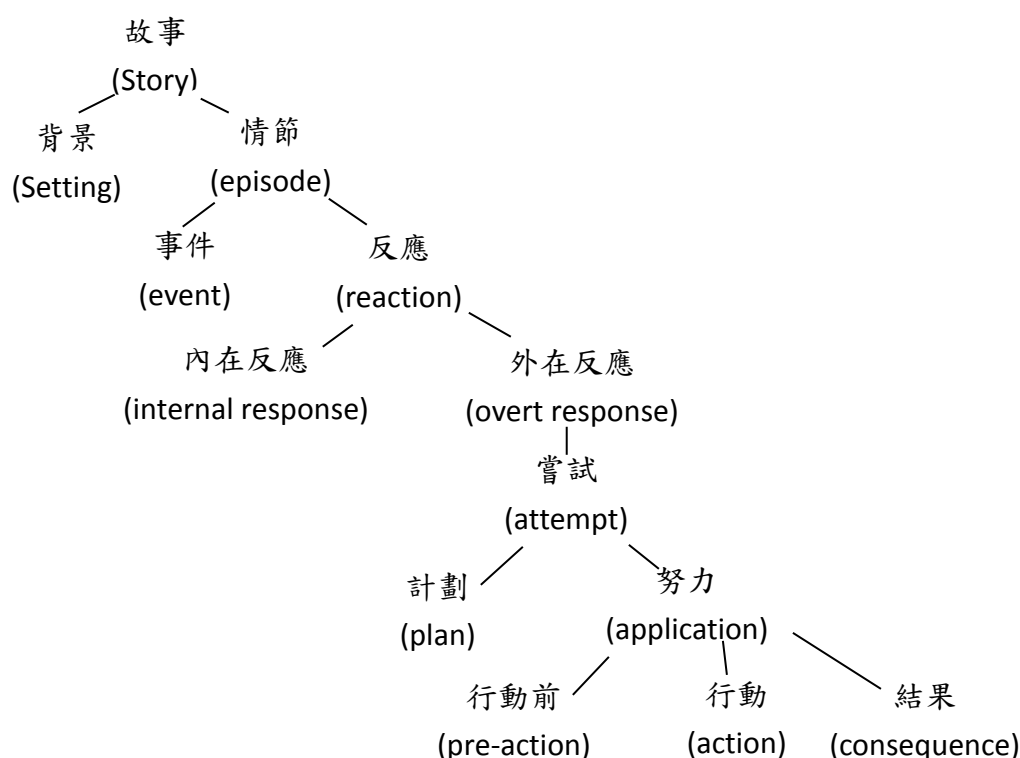


圖 2-1-1 Rumelhart (1975) 故事文法結構圖

背景包含了故事發生的地點、時間以及主要角色的介紹等等，是一連串狀態(state)的敘述，通常也是一個故事發展的基礎；事件可以是一個簡單的狀態改變，或是一個人採取的行動；內在反應通常是指情緒(emotion)或需求(desire)；外在反應則是外在反應後所產生的行動或嘗試；嘗試是為了達成需求所發展出來的計劃，也包含為了完成計劃所做的努

力。

1977 年，Thorndyke 提出了另一種故事文法結構的樹狀結構圖，如下圖 2-1-2：



圖 2-1-2 Thorndyke (1977) 故事文法結構圖

Thorndyke 提出了四個主要的故事文法結構元素，背景、主題、計劃和結局，背景指的是故事的主角、時間和地點；主題包含了一個需要主角去達成的目標，目標可能是明示或暗示，而目標之前會發生一連串的事件；計劃包含一系列的情節，情節之下包含了次目標、目標和結果，次目標是為了達成故事的主題目標，為了達成次目標，故事的主角需要一個或多個嘗試，而在嘗試的過程中，可能又衍生出了另一個新的情節，或是產生了嘗試之後的結果；結局為故事最後的說明，包括了達成主題目標的事件描述，或是主角對於結局所表現出的心理狀態的描述。

而同年，Mandler 與 Johnson 修正了 1975 年 Rumelhart 的故事文法結構，發展出一個結合語法結構和語意結構的故事結構，將故事分為背景 (setting) 和事件結構 (event structure) 兩部分，並且在故事文法結構元素中加入連接詞和 (and)、然後 (then) 及引起 (cause)，來解釋故事元素間的關係，故事結構圖如下 2-1-3：

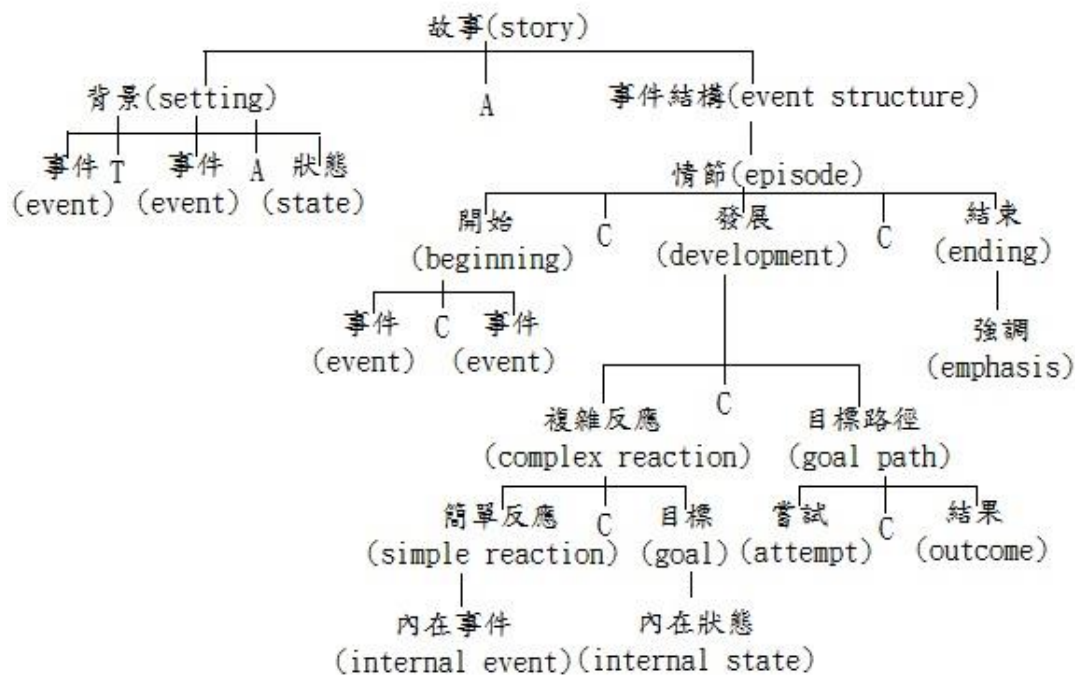


圖 2-1-3 Mandler and Johnson (1977) 故事文法結構圖

圖中的 A、T 和 C 代表各元素間的連結關係，背景除了交代了主角、時間和地點之外，也藉由狀態和事件的描述讓讀者對於接下來的故事目標有更清楚的認識；事件結構也稱為情節，包含了開始、發展和結束，故事的開始通常由一個事件所產生，而發展通常為故事的高潮之處，包含了故事主角的內在反應，可能是複雜的反應也可能是簡單的反應，不同的反應會引起不同的目標，對於欲達成的目標路徑，故事主角會開始一連串的嘗試，以及嘗試後的結果；結束是指多個情節發展後，回到故事的最開始來檢視故事主角是否達成預設的目標，有時候故事的結束包含一個強調，摘要出整個故事的重點，甚至於含有寓意(moral)的意涵在。

總括來看，Mandler 與 Johnson 的基本故事文法結構元素為背景、開始、發展和結束，如同 Thorndyke 所提出的四個主要的故事文法結構元素背景、主題、計劃和結局，至 1979 年 Stein 與 Glenn 依據 Rumelhart

和 Mandler 與 Johnson 的故事文法結構模式，將故事簡單分為背景 (setting) 和情節系統 (episode system)，情節系統之下又包含六個結構元素，因此將故事文法結構總共分為七個類別，故事文法結構樹狀圖 2-1-4 如下：



圖 2-1-4 Stein 與 Glenn 的故事文法結構圖

資料來源：出自 Stein 與 Glenn(1979,p.61)

1. 背景：介紹故事的主角以及故事發生的時間和地點。
2. 引發事件：引起主角會做出某些行為、產生內心變化或是自然發生的事情，會引起主角的某些反應。
3. 內在反應：主角對事件的想法或情感。
4. 內在計劃：主角對事件的認知或目標。
5. 嘗試：主角為了達到目標所採取的實際行動。
6. 結果：主角嘗試後的成功或失敗結果。
7. 回應：主角對結果產生情意上的反應、採取的最後行動或是結束的狀態。

對於上述七個故事文法結構類別，內在計劃和嘗試兩類別會出現重疊現象，內在計劃為主角為達成目標所擬定的策略，嘗試為主角為達成

目標所採取的行動，嘗試有實際的行動或動作，比內在計劃更為凸顯(錡寶香，2004)。故事大多只有一個主要的目標，除非主角了解到達成目標有其困難度，必須想一系列能達成主要目標的子目標，才會出現內在計劃這個類別，所以幼兒或是小學學童在重述故事時，容易忽略「內在計劃」該類別(陳欣希等人，2011；錡寶香，2004；Stein & Glenn,1979)。Stein 與 Glenn(1979)也提到並非所有故事都有內在計劃此類別，在分析語料過程中會將內在計劃此類別併入內在反應，因此本研究的故事文法結構類別採用 Stein 與 Glenn(1982)的六個類別，分別為背景、引發事件、內在反應、嘗試、結果、反應。

此種分析方法主要是用來檢驗敘說者如何敘說故事中的主角達成他的目標；一個好的敘說包括一開始的場景介紹、一個引發的事件或某個明確問題、主角的內在反應或計畫、以及主角對於解決所作的嘗試、和嘗試後的結果，而此種分析方法較適合用來分析虛構故事，當被用來分析個人經驗的時候，容易低估孩子的能力，而顯得孩子的個人經驗敘說太過於簡陋和粗糙(McCabe & Bliss,2003)。

陸、蒐集敘事內容之方法

Hudson 與 Shapiro (1991) 指出常用敘事內容形式有三種：腳本(scripts)、個人經驗敘事(personal narratives)和想像故事(stories)，分述如下：

- 一、腳本：就像剛萌發的敘事，只對事件會發生的流程作一般的描述，如生病看醫生的流程，是建立在重複的經驗和清楚的時間脈絡之上。隨著年齡增長，兒童能自然的敘述出腳本事件，且儘管是學齡前的幼兒，他們也能在成人的協助下表達出熟悉的事件，因此腳本對幼兒來說是主要的組織工具。
- 二、個人經驗敘事：是對某個特殊事件的描述，通常會使用過去式，

描述包含背景介紹、行動、高潮點和問題解決，如出國遊玩的經驗。敘述個人經驗時需要將過去的事件重新排列與組織，並加入相關訊息供聽者了解，因此敘述起來比腳本更需要較佳的認知和語言能力。

三、想像故事：是自己杜撰故事情節，包含了自創或重述故事，其中會有引發的事件、待解決的問題和結果。想像故事的組織通常比較鬆散，沒有明確的開頭、中間和結尾，所以會比個人故事還沒有組織。但兒童在敘述想像故事時，需要一般事件的知識、真實或想像的個人經驗，對幼兒而言可能會是更困難的挑戰。

而對於敘說一則故事，可以藉由四種方法獲取，第一請幼兒重述研究者講過的故事；第二請幼兒描述看完的影片、故事書或無字圖畫書的故事內容；第三請幼兒重述自己曾看過或聽過的故事，無論故事是來自於書本或是影片；第四請幼兒自創想像故事（張鑑如，2006）。

上述的三種方式中，第一和第三種以幼兒重述為主，重述故事容易受到幼兒的記憶能力限制，也和短期記憶和長期記憶有關，第一種方法考驗幼兒的短期記憶，第三種方法考驗幼兒的長期記憶，因此藉由重述故事較無法評量出幼兒真正自發性的敘事能力；而第四種方法請幼兒自創想像故事，對於所蒐集到的故事內容和主題較無法統一；幼兒敘說故事時，若有文本協助，便能提供支持的鷹架（Bliss & McCabe, 2006），讓其可依故事的架構或圖片內容敘說。

小結：

綜合上述，從4個敘事能力分析方法和蒐集方式中，本研究敘事語料蒐集方式為請幼兒看一遍無字圖書《青蛙，你在哪裡？》後，再敘說故事內容，作為分析幼童敘說的故事內容，過去的研究大多採用故事文法結構分析（陳欣希、張鑑如，2011；錡寶香，2004），本研究亦使用故事文法結構分析作為評定幼兒敘事能力指標之一。

除了使用故事文法結構分析其敘事能力，國內學者錡寶（2001）使用語言層面的分析方法探討國小低閱讀成就學生的口語述說能力，包含語意評量、語法評量、口語述說錯誤分析和迷走語分析；另外，錡寶香（2003）再使用篇章凝聚之分析，比較低閱讀能力與一般閱讀能力學童的敘事能力差異，錡寶香（2003）將篇章凝聚分為前後關係照應、篇章局部凝聚、篇章整體凝聚三個向度。

吳怡蓓（2008）從鉅觀結構與微觀結構兩面向探討新移民家庭子女口語敘說能力，研究對象為新移民家庭子女和一般家庭子女各 33 名，分別為中班、大班和小一，鉅觀結構以故事文法結構分析幼童在各結構要素組成與表現特徵，微觀結構比較其凝聚詞彙的使用情形，以連結能力（包含時間關係和轉折關係）及前後關係對應（代名詞和指示詞使用完整或不完整）為分析向度。

不同的研究針對其研究目的和研究對象，所採用的敘事能力分析向度亦不相同，而本研究分析幼兒敘事語料中的語言能力，和上述提及的故事文法結構元素表現情形做為敘事能力之表現。

柒、低社經家庭幼兒的敘事

「社經地位」和「階級」是屬於相同的概念，兩者的判別指標大多包含教育、職業或收入，在階級的職業判別中還特別規定管理權以及工作職位所涉及的權利（周新富，2008），本研究所使用的林生傳（2005）「社經地位指數換算表」，也將「階級」的概念包含其中。社經地位指數換算表判別標準有教育程度和職業類別，而這兩項因素也會影響到家庭的收入，因此本研究的低社經家庭亦包含「低收入家庭」。而由於新移民家庭多屬低社經地位（莫藜藜、賴珮玲，2004），在探討低社經家庭幼兒的敘事能力也將新移民幼兒的相關敘事研究納入。

幼兒的語言發展過程中，需同時學習語音、語意、語法和語用，方能和其他人溝通交談，在學前階段，幼兒通常從環境互動中自然學習到

這四個面向的語言能力了，有些研究顯示因為文化差異而影響到語言的學習和發展，新移民幼兒的語言能力因為文化刺激不足，落後於一般幼兒，4歲和5歲的一般幼兒在說話清晰度和平均句長皆顯著優於同年齡新移民幼兒；外籍配偶的家庭閱讀環境，在提供閱讀教材和閱讀指導上均明顯不足（黃國佑等人，2008）；但其他研究也顯示雖然一般幼兒的家庭閱讀環境較佳，且親子共讀頻率也較高，然而一般幼兒和新移民幼兒兩組的語言能力並無明顯差別（呂玫真、賴文鳳，2010）；鍾鳳嬌與王國川（2004）研究結果指出新移民子女群體的語言程度差異很大。可見，新移民這一個文化因素並不是造成幼兒語言發展落後的絕對因素。

吳怡蓓（2008）探討新移民家庭子女口語敘說能力的發展情形，以鉅觀結構的故事結構分析和微觀結構凝聚詞彙使用的資料分析方法，研究結果發現新移民家庭子女的連貫能力表現並未隨著年齡增長而不同，且較一般家庭子女表現來得差、新移民家庭子女的凝聚能力因著年齡的不同而有所差異，且表現與一般家庭子女相當、母親的社經地位越高，新移民家庭子女之口語敘說整體能力越好；看來，社經地位才是真正影響幼兒在敘事上的表現。

新住民子女在生活經驗的敘說部分，不同的幼兒也呈現出不一樣的敘事長度和風格，黃瑋芸（2008）發現三位新住民幼兒在敘說過程中受到大家庭生活型態、幼兒本身的個人特質和父母的管教態度三者的影響；賴文鳳（2007）使用詩節分析法，發現到東南亞籍新移民女性幼兒的故事中，父母親的角色似乎退居次要，甚至完全沒有父母親出現在他們的生活經驗故事裡，以這些幼兒的觀點，他們的同學、朋友在他們的生活經驗中佔有相當的地位、這些幼兒的生活經驗與成人的生活經驗之間並沒有明顯的界線，例如，幼兒可以參加選舉的造勢場合、這些幼兒的母親的移民經驗也反映在他們的敘說內容中，例如，坐飛機回越南的經驗。

幼兒的敘說內容和其家庭生活經驗和家庭環境因素息息相關。王婕

芸（2013）探究新北市五位五歲低社經幼兒的生活經驗及其呈現出的生活樣貌，這些幼兒密切地參與成人的生活，例如對成人偶像劇的熟悉和喜好，也對3C產品有高度的興趣、能夠察覺家庭的經濟狀況、不避諱提及家中發生的負面事件、和其他親戚密切互動，視他們為家人、敘說中也反映出家長對於年長手足正面且有能力的形象；從這些無誘發式的敘事內容來看，可以發現家庭的文化和父母的價值觀都反映在幼兒的敘事內容中，也代表著無形之中建構著幼兒對這個社會的理解。

而在國外的研究中，Wiley、Rose、Burger 與 Miller（1998）比較美國中產階級與勞工階級家庭與學齡前幼兒的生活經驗共同敘說來了解幼兒如何建構自我。兩個階級的幼兒都能夠在共同敘說當中扮演一個敘說者的角色，敘說中表達自己的自主性，但中產階級成人將幼兒視為是平等的參與者，且較要求敘說的準確度與正確性，但勞工階級成人較像是扮演幼兒敘說時的協助參與的角色，較不會侵犯幼兒敘說時的自主性；此外，中產階級幼兒將表達自我視為一種很自然的權力，但對勞工階級幼兒而言，透過敘說來表達自我是需要學習的能力。

藉由過去的研究我們可以知道在幼兒敘事過程中，我們瞭解了幼兒處於什麼樣的文化當中、平時的生活經驗又是如何，進而產出不同於其他社會階級幼兒的敘事表現；我們可以經由敘事去了解幼兒的認知能力、語言能力和社會能力，也可以經由敘事很單純地去了解幼兒的想法，而不做能力上的比較；因此，對於低社經家庭幼兒的敘事能力，我們應更著重在這些幼兒本身的敘事表現，或是從這些幼兒敘事中去看出不同生活經驗、不同文化的優美之處。

在成人（尤其是父母）對於幼兒的敘事內容和風格影響部分，Burger 與 Miller（1999）比較6個美國勞工階級家庭及6個中產階級家庭中兒童及成人的敘事對話，研究發現當孩子年幼時，無論勞工階級或中產階級的孩子都傾向於談論負面情緒的經驗，但是，中產階級家庭中對於負面

情緒較不願意在公開場合提及的文化漸漸潛移默化在孩子的認知之後，中產階級孩子長大以後，便比較少提及自己的負面情緒了。

Hoff-Ginsberg (1991) 針對30個低社經家庭及33個中上社經家庭進行親子對話的研究，研究顯示不同社經地位的家庭，親子對話內容和對話量均會不同，低社經的家庭較少和孩子有語言上的互動，低社經的母親較長出現指導命令式的語言，中、高社經地位的母親較常以支持性的互動與孩子對談；不同社經地位和溝通情境與母親的談話方式有關，母親較常是幼兒最常交談和溝通的對象，因此母親的說話方式對於正在學習說話、溝通且模仿力很強的學齡前階段幼兒有著莫大的影響力。

針對低社經家庭成人和幼兒的互動而言，陳姿蘭、張鑑如與陳欣希 (2012) 以會話輪替行為探討台灣和美國低收入家庭幼兒和成人語言互動的表現，不論台灣或美國幼兒皆以單句話輪進行會話，單句話輪指的是有主語和謂語的主謂語、沒有主詞的主謂語、或是由單詞和短語組成的非主謂語；話輪分配方式以聽者自選最多，表示四歲幼兒能主動索取發言權。

陳思樺 (2005) 探討低收入家庭四歲幼兒在用餐情境中的解釋談話和敘說談話，結果顯示敘說談話所出現的次數叫解釋談話為多，表示低收入家庭父母對事物、內心情感及動機較少詳細的描述，反而較常對一個事件做詳盡的描述。而低收入家庭父母在和孩子共讀時，多由母親主導，大部份母親相較於對故事評價，以給予和要求幼兒提供故事內容為主，而且談話內容以書中可見的即時即地話語為多，少有延伸性的討論 (張鑑如、林佳慧，2006)。家庭的資源、父母的教養方式、甚至是成人之間的互動模式都影響幼兒的敘事表現，而這些影響因素也都和家庭的社會階級脫不了關係。

第二節 幼兒的讀寫萌發能力

壹、幼兒階段閱讀發展：從讀寫萌發到獨立閱讀

傳統的觀點認為文字上的閱讀才叫閱讀，且認為幼兒必須具有學習閱讀的能力後才叫真正的閱讀。因此，學前幼兒在閱讀發展上屬於「前閱讀期」或「閱讀準備階段」，即尚未有正式的閱讀能力。Chall (1996) 認為閱讀是一種複雜的能力和技巧，他以發展觀點將閱讀發展階段以年齡及年級數劃分為 6 個階段，讀者閱讀技巧是線性順序發展出來的，從「前閱讀技巧」開始發展，再出現解碼能力，再發展理解複雜文本的能力。其內涵如下表 2-2-1：

表 2-2-1 Chall 的閱讀發展階段

| 階段別/年齡(級) | 行為描述 |
|----------------------|--|
| 階段 0：出生到六歲 (前閱讀期) | 1. 約略知道書寫長什麼樣，哪些是(或像是)書寫。 2. 認得常見的標誌、符號、包裝名稱。 3. 會認幾個常常念的故事書中出現的字。 4. 會把書拿正，邊念邊用手指字。 5. 看圖說故事或補充故事內容。 6. 會一頁一頁翻書。 |
| 階段一：6-7 歲 (識字期) | 1. 學習字母和字音的對應關係。 2. 閱讀時半記半猜。 3. 認字的錯誤從字形相似但字義不合上下文，到字形、字義都接近原來的字。 |
| 階段二：7-8 歲 (流暢期) | 1. 更確認所讀的故事。 2. 閱讀的流暢性增加。 3. 為閱讀的困難，是否有改善的契機。 |

| | |
|------------------------|--|
| | 4. 為建立閱讀的流暢性，大量閱讀許多熟知的故事是必要的。 |
| 階段三：9-14 歲 (閱讀新知期) | <ol style="list-style-type: none"> 1. 以閱讀方式來吸收新知。 2. 先備知識和字彙有限，閱讀的內容屬於論述清楚、觀點單一。 3. 剛開始以聽講方式吸收訊息的能力比以閱讀方式吸收訊息的能力好，到後期以閱讀方式吸收訊息的能力則優於前者。 4. 字彙和先備知識增長的重要時刻。 5. 學習如何有效閱讀訊息。 |
| 階段四：14-18 歲 (多元觀點期) | <ol style="list-style-type: none"> 1. 閱讀的內容長度和複雜度增加。 2. 閱讀的內容觀點多樣化。 |
| 階段五：18 歲以上 (建構和重建期) | <ol style="list-style-type: none"> 1. 選擇性閱讀。 2. 即使是大學生也不一定達到階段五。 3. 讀者不是被動接受作者的觀點，他會藉由分析、綜合、判斷以形成看法。 |

資料來源：王瓊珠(2010)。故事結構教學與分享閱讀(頁 7)。台北：心理。

統整此六階段，其中前三期為「學習閱讀」，後三期為「由閱讀中學習」。亦即是從階段 0 到階段 2 是建立閱讀基礎能力的時期，此時期透過閱讀練習如何閱讀，因此須建立起符號和文字的對應、印刷文字和口語的關聯、自動化解碼能力，以及喜歡閱讀、大量閱讀、流暢閱讀的閱讀態度和閱讀技能。有了熟練的閱讀技能和興趣才能在階段 3 至階段 6 透過閱讀學習新知。

而另一個「讀寫萌發」觀點，認為幼兒時期的閱讀和書寫應是同時發展的，並非處於「前閱讀期」或「閱讀準備階段」，讀寫萌發的一個重要概念是幼兒學習讀寫是「持續的過程」，而非在一個特定的時刻；

學前階段的幼兒尚未學習正式的讀寫教育，然而在幼兒的生活環境周遭充斥著多種語言及各式各樣的文字，因而 Marie Clay 於 1966 年提出「讀寫萌發」(Emergent literacy) 一詞，讀寫對幼兒的意義和成人是不同的，幼兒早在學前階段已開始發展讀寫能力，此概念有別於過去的觀點，認為讀寫能力是從幼兒在幼小銜接階段或入小學才開始，萌發觀點 (emergent perspective) 著重從幼兒的觀點出發，了解幼兒的讀寫發展，因此對早期讀寫發展的看法產生極大的轉變。

美國國家百科全書 (The International Encyclopedia of Education) (1994) 對「讀寫萌發」的定義為：指兒童在他們學會正式的讀寫之前所表現出來的閱讀和書寫行為 (Brenda,1996)；第一個提出讀寫萌發一詞的紐西蘭學者 Clay，認為萌發是一種逐漸改變的過程，而讀寫則包含閱讀和書寫，兩者在幼兒發展中是緊密結合的；Sulzby (1985) 認為，讀寫萌發是指嬰幼兒在學會正式書寫能力 (conventional literacy) 前的讀寫形式，他也強調嬰幼兒語言發展中的口語聽說能力和萌發讀寫能力幾乎是同時發展，也交互影響；讀寫能力並不是一種單純地被學習的認知技巧，而是一種複雜的社會心理語言的活動 (Teale & Sulzby,1989)。

其他學者認為讀寫萌發是對抽象符號有意義的認知，以及人們使用這些符號來溝通意見的早期發展特徵、是幼兒透過動手操作、適齡的、遊戲的經驗所累積而來的技巧，包括聽、說、聽別人閱讀、使用書籍、以及在他們準備接受正式的讀和寫教導之前所使用的書寫工具，因此讀寫萌發也可說是幼兒建構符號文字功能概念的過程 (Byrne, Deerr & Kropp,2003; Koenig,1992)。

學者認為讀寫萌發是幼兒在未正式讀寫教育前，在日常生活中藉由有意義地參與特定活動，主動建構與文字有關的讀寫知識，並在自然環境下萌發呈現的能力 (黃瑞琴，1997；Taylor,1983)。此種讀寫發展是一個緩慢而自然萌發的過程。

從上述眾多學者對讀寫萌發的概念中，我們可以知道處於讀寫萌發階段的幼兒閱讀和書寫發展是相互並進的，閱讀和書寫的關係是平行發展的，當孩子在書寫時，整合了有關閱讀和書寫的知識，並使用教導他們自己如何閱讀的方式教導自己如何去書寫，並非如同來自於 A. Gesell 之發展成熟度的閱讀準備度觀點，要先學會閱讀而後才開始會書寫。因此，以下就閱讀的萌發和書寫的萌發來說明。

一、 閱讀的萌發：

兒童的閱讀行為發展，學者將之分為下列三個階段，而每個階段都有其行為特徵（黃瑞琴，1997），如下表 2-2-2：

表 2-2-2 閱讀發展階段及其行為特徵

| 發展階段 | 行為特徵 |
|----------------------------|---|
| 萌發的讀者 (emergent reader) | <ol style="list-style-type: none"> 1. 知道「書」是什麼 2. 有興趣且正確握拿著書 3. 認識書本的封面和背面 4. 注意環境中的文字 5. 將書中的圖畫命名 6. 將熟悉的書中故事重組自己的說法 7. 辨別出自己的名字和某些字 8. 從書中的圖畫「讀」故事 9. 喜愛重複的兒歌和童謠 10. 從記憶中「讀」一本喜愛的書 11. 從插畫和標題預測故事內容 12. 了解口說語言可以被寫成書面文字 |
| 早期的讀者 (early reader) | <ol style="list-style-type: none"> 1. 瞭解文字是有意義的 2. 重組故事時，常依循原作者的文字 3. 要唸書給別人聽 |

4. 在各種情況中辨認熟悉的字

5. 知道故事結構的主要因素

- 流暢的讀者
(fluent reader)
1. 閱讀能力建立在先前的階段
 2. 能自動處理文字的細節
 3. 能獨立閱讀各種文字的形式
 4. 能以適合於文字形式的速度閱讀
-

資料來源：黃瑞琴(1997)。幼兒讀寫萌發課程。臺北市：五南。

二、書寫的萌發：

「早期書寫」的現象包含兩個重要的觀念，1.幼兒在發展成為書寫者的過程中，要經歷多種發展階段。2.在幼兒入學之前，就已經知道許多關於文字的事物（Raines & Canady,1998）。Brenda（1996）也提出萌發的書寫者可能出現的行為特徵：

- (1)使用塗鴉的形式和繪畫來進行意思表達
- (2)在繪畫或書寫時加上手勢動作或角色扮演來與別人溝通意見
- (3)探索書寫的方向(由左而右或由右而左)
- (4)覺知何謂”文字”的持續發展
- (5)模仿成人般的使用符號和表單的製作
- (6)假裝讀出自己塗鴉或書寫的作品
- (7)時常自己加上插圖和”文字”

Schickedanz(2005)提及幼兒在學習如何寫字時所涉及的理解能力，包涵表達口說字母的程度、對書頁上印刷文字的組織能力、寫字的目的、各種不同的生活常規或目的、寫字者必須考慮到閱讀者對其所寫的反應。大人要在幼兒學習書寫的歷程中，學會欣賞他們在學習正式書寫之前就具有的獨特書寫方式，並在初學寫字階段給予協助和鼓勵。

幼兒學習書寫和學習閱讀的方式雷同，皆是透過嘗試和試驗的過程。讀寫知識的獲得，是透過使用語言及與環境中文字的充分互動，在了解

了文字的意義及功能性目的後，再轉而注意文字形式，亦即幼兒在知道如何寫出和成人所寫相似的字形之前，是先知道寫字的用途。

而同樣是讀寫萌發的概念，學者 Sulzby (1985) 以 Vygotsky 的鷹架理論為基礎，說明幼兒如何透過與成人的互動內化口語與書面的語言；他研究幼兒萌發的閱讀行為，觀察 2 至 6 歲的幼兒在閱讀他「最喜歡的故事書」時，請幼兒「唸你的書給我聽」，發現幼兒用來唸讀的話，明顯地不同於他們平常說話的結構和語調，幼兒唸讀的話可看作是一個最初的閱讀行為，他將閱讀發展分為 5 個階段，如下圖 2-2-1-1：

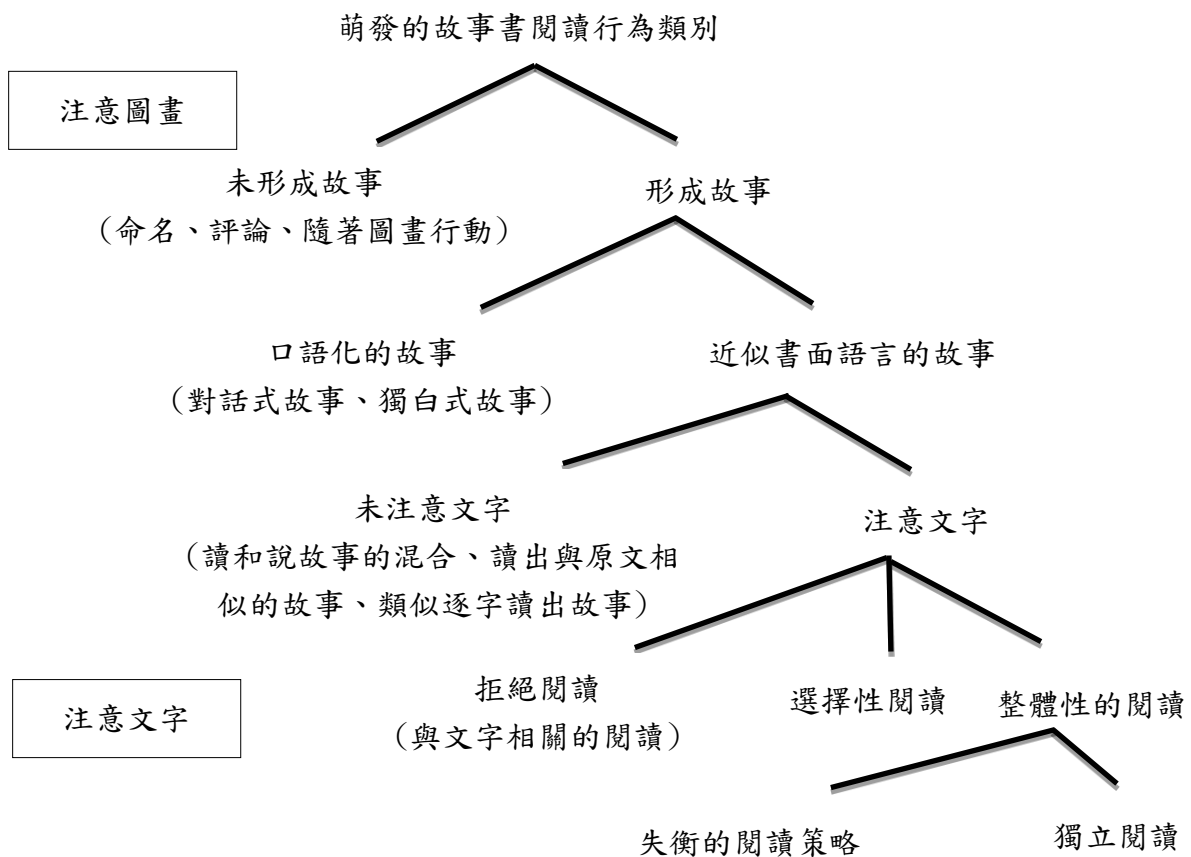


圖 2-2-1 Sulzby 萌發的故事書閱讀行為類別

資料來源：翻譯自 Valencia, S. W., & Sulzby, E. (1991). Assessment: assessment of emergent literacy: storybook reading. *The Reading Teacher*, 44(7), 498-500.

如上圖 2-2-1 所示，這 5 個階段為：

- 甲、 注意圖畫，但未形成故事：幼兒指著圖畫，述說所畫的物品名稱(命名)，將每一頁的當作是獨立的，常跳著翻頁，而不是聯結成一個故事。
- 乙、 注意圖畫，和形成口語的故事：幼兒跟隨著圖畫，以好像某個人在說故事的字句和語調，將整本書述說和聯結成一個故事。
- 丙、 注意圖畫、閱讀、和說故事的混合：幼兒看著圖畫唸讀，有時以一個說故事者的語調唸讀，有時以一個讀者的語調唸讀。
- 丁、 注意圖畫，但形成書面的故事：幼兒看著圖畫唸讀，唸讀的字句和語調好像在閱讀，類似故事中的文字，有時逐字地唸。
- 戊、 注意文字，此階段又分成四種次分類，只有一個分類是真正的閱讀，其他分類中，幼兒藉由一些策略來探索文字，例如基於文字相關意識而拒絕閱讀、依時態來進行閱讀、用不平衡的策略閱讀、一般閱讀。

從讀寫萌發至正式讀寫的過程中，Whitehurst 與 Lonigan (2001) 提出需同時擁有「由外而內 (Outside-in)」和「由內而外 (Inside-out)」兩大技能，兩種技能彼此間是相互作用的，是構成閱讀理解的歷程；而這兩大技能還倚賴其他和閱讀相關的能力，如下圖 2-2-1-2 所示。

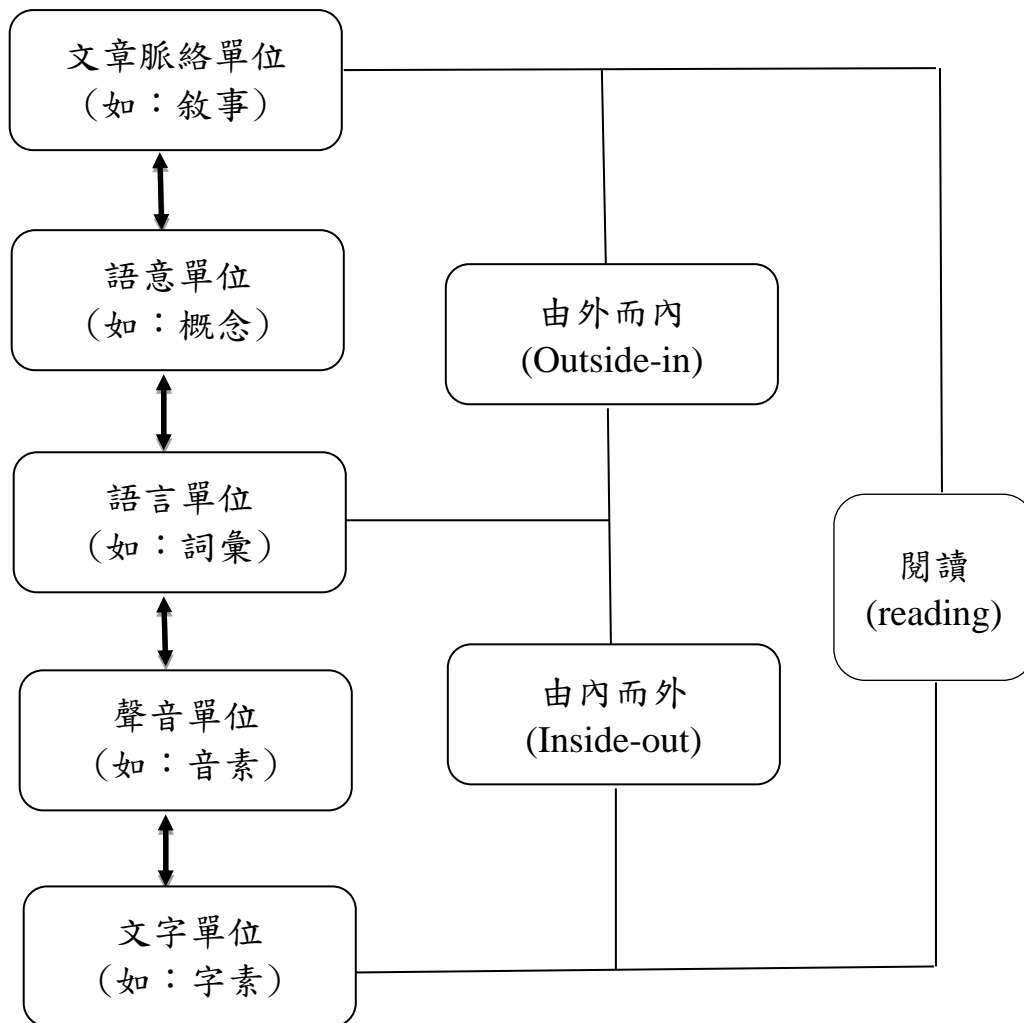


圖 2-2-2 讀寫萌發的閱讀歷程

資料來源：翻譯自”Emergent literacy: Development from prereaders to readers.” By Whitehurst, G. J., & Lonigan, C. J.,2001, Handbook of early literacy research,1, p.13.

由內而外 (Inside-out) 的解碼技巧，是讀者將書上的文字單位解碼為聲音單位，再將聲音單位解碼為語言單位，例如：聲韻覺識、文字知識等；而身為一個讀者有此技巧是不夠的，還須具備由外而內 (Outside-in) 的技能，例如：從文章中讀出”她”，卻不知道”她”是指誰，”她”在文章中的角色是什麼，因此流利的讀者，需要理解這些聽覺的誤差，將讀出的文字歸類至正確的概念或文章脈絡中。

兒童無法將字素轉譯為音素，就無法了解書面的文句；不具備理解句子的概念或上下文脈絡推論者，亦無法理解句子或文本的意義，因此微觀的由內而外及鉅觀的由外而內技能具有同等的重要性，而這些技能和音韻、文字、詞彙、口語理解、故事概念及對世界知識理解的基模都息息相關（Whitehurst & Lonigan, 2001）。

Whitehurst 與 Lonigan 的研究結果說明萌發閱讀依賴兩種層面，由內而外的技能，從音韻、文字、詞彙等相關知識將書面轉譯為可理解的聲韻符號表徵；同時由內而外的技能，根據口語理解、故事概念及對世界的知識理解符號表徵的真正意涵，此兩個層面的運作缺一不可。

美國國家早期讀寫研究小組（the National Early Literacy Panel）於 2009 年提出的早期讀寫發展報告中，回顧相關研究後，整理出學前階段所發展的能力中，在智力和不同社經地位的交互影響之下，這些因素和能力對未來讀寫技能有直接且高度相關，包含：字母知識、音韻覺識、字母或數字的快速唸名、物件或顏色的快速唸名、書寫或書寫姓名、語音記憶；另外，有五項因素與之後的讀寫發展有中度相關，並未完全排除其交互影響，包括：對書本的概念、文字知識、閱讀準備度、口說語言、視覺處理。

由以上文獻可知，幼兒仰賴外在社會所提供的讀寫環境及成人的積極互動，在日常活動中逐漸學習運用語文溝通，同時在與成人的圖畫書共讀活動中逐漸發展閱讀的行為，進而萌發讀寫技能，此歷程習得的讀寫技能與日後的學習正式讀寫的所有相關能力息息相關。本研究先探究幼兒從萌發的讀寫發展如何發展成獨立閱讀，接著介紹在這樣的發展歷程中幼兒需具備什麼樣的基本能力。

貳、萌發階段幼兒的讀寫能力

讀寫能力可區分為閱讀 (reading) 和書寫 (writing)，閱讀是一種意義接收及理解的過程，泛指所有嘗試了解包括文字、圖畫、符號、標誌等書面形式所傳達訊息的行為，因此，閱讀不單指文字的辨認或閱讀書籍裡的文字，同時也包含閱讀生活環境中非文字符號及文字。而讀寫能力萌發理論在閱讀方面所著眼的是幼兒對書面形式意義的接收及理解；閱讀是一種能辨識符號代表意義的心智活動，即透過與文字、符號的互動過程，將此經驗與先前所學之事物做連結，是一種意義建構的過程(謝瑩慧、陳燕惠，2014)。而在寫的萌發部分，幼兒的發展是始於塗鴉、繪畫、遊戲，以及生活環境中的印刷物或文字，等到其認知與生理成熟後，便能成為真正文字的書寫者。

謝瑩慧與陳燕惠 (2014) 以質性方式了解兩歲到三歲八個月幼兒的閱讀發展歷程，結果發現此幼兒的閱讀和書寫能力的發展重疊且相互關聯，是持續而不是線性的；另外，研究結果也發現到閱讀萌發的幾個特點，如：家人的引導幫助幼兒的閱讀理解、閱讀經驗與生活經驗連結、幼兒的認知發展影響她對書面語言的解讀。

而在書寫萌發方面，幼兒的書寫和畫圖脫不了關係，從一開始的畫圖到潦草書寫，接著圖畫中出現近似於發明的文字，到最後出現成熟的發明文字，或許筆畫和字型還無法如同大人一般，但在三歲幼兒的書寫中已看出了「中」和「上」的雛形；謝瑩慧與陳燕惠研究也提到書寫萌發除了如同閱讀萌發是非線性發展外，還可以看出幼兒會使用各種策略區分畫圖和書寫、藉由觀察和模仿覺知書寫的功能及形式，並學習成為書寫者。

宣崇慧、林寶貴 (2002) 編製「學前兒童讀寫萌發發展評定量表」，分為三個部分：閱讀發展、圖書與文字概念和書寫發展；而量表編製過程中，透過因素分析可知，閱讀發展包含閱讀態度與兒童閱讀理解能力；

圖書與文字概念涵蓋了兒童對圖書的瞭解（如：書的正反、字的排列、作者、書頁等）及文字的概念（如：瞭解一般字的型態、輪廓、認識環境中的符號或文字等）；書寫發展項目，除了手的書寫動作外，還包括思想的表達與抒發等。

幼兒的讀寫發展除了讀的萌發和寫的萌發，許多學者亦提及「圖書與文字概念（print concept）」，圖書與文字的概念指幼兒在三歲左右就能夠區分圖畫和文字的不同，並且主動地探索環境中和書本裡的文字符號，試圖去瞭解文字所表徵的意義和功能，多數的幼兒能夠在環境中辨識標籤、商標、符號等，這樣的行為被視為是朝向讀寫發展的第一步(Goodman, 1986)；如同宣崇慧與林寶貴（2002）編製的「學前兒童讀寫發展評定量表」，將圖書與文字概念視為幼兒讀寫能力之一。

李連珠（2006）提到幼兒在書面語言發展過程當中，可能歷經各種認知歷程，需建立的認知結構包含文字知覺概念和書本概念；文字覺知又稱為環境文字覺知，因文字覺知多由環境文字中發展出來，Clay(1975)也發現幼兒會發展出類似文字覺知的幾種概念，包含：標誌概念、訊息概念、頁和書本概念。而書本概念需包含以下的概念：

1. 知道書本和閱讀的關係(如：書本是拿來讀的)。
2. 知道閱讀時如何持拿書本，包括上下、正反方向正確，翻頁時一次只翻一頁。
3. 能辨別書本的組成部分(如：封面、封底、頁)。
4. 知道閱讀的方向。
5. 知道書中包含有某些資訊，如：一個故事、一些歌謠或事物的介紹。
6. 知道可以藉由閱讀圖文得到這些資訊。
7. 知道書本是有人寫成的，知道「作者」一詞的意義等。

路喬甯（2011）探討幼稚園大班幼兒文字、書本概念與中文認字能力之相關，結果發現幼兒的文字概念、書本概念分別與中文認字能力間具有顯著的正相關，當幼兒在文字及書本概念上的表現越好，其中文認字的能力表現也越佳，且相較於文字概念與認字能力間的相關程度，書本概念和認字能力之間的關聯性較大。

幼兒在識字過程中，歷經了四個階段：(1)視覺記憶階段，幼兒把文字當做圖形一般，將整個文字符號與發音連結，認識的文字符號諸如簡單常見的國字(如大、一、中等)或自己的名字、數字或英文字母。(2)利用文字特徵讀字階段，當幼兒累積一定的識字量後，會漸漸發現不同文字之間有其共同的特徵。(3)以字音字形連結規則讀字階段，幼兒已逐漸理解文字形—音連結的規則，並應用形—音對應與拼音規則逐字母唸讀。(4)快速自動地讀字階段，識字發展的最後一個階段就是能夠自動化且快速地把字讀出來，而中文字是以單音節表徵，因此快速自動唸讀階段的讀者要累積足夠的認字量後，才逐漸進入此流暢階段(宣崇慧、蔡建鈞，2016)。

國小低年級的學童識字困難與否，可從幼兒階段的聲韻解碼、快速自動唸名（Rapid Automatized Naming,RAN）、和視覺記憶預測得知（宣崇慧等人，2012）：另一個研究顯示語言理解、符號聲韻解碼和快速自動唸名為最佳區辨組合（宣崇慧、蔡建鈞，2016）；透過從幼兒階段的能力預測小學識字困難的學童，也表示著這些上述的能力與識字能力有重大相關。

柯華葳與李俊仁（1996）探討聲韻覺識與識字能力關係的研究，發現兒童在一年級認注音符號及拼音的能力，與其二年級的識字能力有顯著相關，李俊仁（2010）認為，必須將閱讀能力定義為識字能力，才會顯出聲韻覺識與閱讀能力的關係，若只是將閱讀能力定義為閱讀理解，則不易發現其與聲韻覺識的關係，這是因為聲韻覺識不只代表了聲韻及

文字的對應關係，還有從書面符號取得詞彙的音韻，以致連接心理詞彙庫提取應用的意義；另外，兒童口語詞彙的能力是中文閱讀理解和認字的重要因子，即使在控制非語文智力與視知覺變項後，一年級學童的口語詞彙知識與其二年級時閱讀單字及詞彙的能力仍呈現顯著相關（宣崇慧、盧台華，2006），顯示兒童的詞彙知識是一項與認字能力攸關的觀察項目。

而幼兒從對文字的概念到能寫字，也是歷經許多的過程和能力的學習，陳惠茹（2015）提到幼兒即使完全不識字，已在日常生活中接觸文字培養對中文部件字形的基本認識；中文字是由特定的「筆劃」以及一個以上的「部件」在方型空間中，依照組字規則組合而成，中文部件（radicals）類似拼音文字的字母，是構成中文字的基本單位。在辨識中文字時，個體對字形的知覺會受到部件特性和結構的影響。由於部件在中文字中重複出現的機率很高，例如：由「木」、「讠」、「灬」、「口」這些部首組合的中文字相當多，當學習者習得這些「常用部件」，並熟悉組字規則後，即能正確而大量地習得中文字（陳學志、張璣勻、邱郁秀、宋曜廷、張國恩，2011）。

在文字概念發展的過程中，部件概念為認字能力發展之基礎，3-6 歲幼兒先對組成中文字的基本單位-部件形成概念後，逐漸培養認字能力，認字能力發展可分為 6 個階段的發展：1. 幼兒先能區分中文字和圖畫的差異。2. 能區辨中文和其他羅馬字母拼音的文字(如英文)之不同。3. 能辨識出中文與類似形體的文字之差異，例如中文簡體字和繁體字、日文、韓文。4. 幼兒會以字形的視覺線索的特徵來記憶認字。5. 習得一些生活中可見的基礎字，會辨認簡單的字。6. 發展出字形覺知(logographic awareness)，對字體的組成成分(部件)有覺察力，了解文字組成的成分是可分離、替換和組合的（McBride-Chang, 2004；陳惠茹，2015）。

McBride-Chang (2004) 亦有針對國小學童提出第七和第八認字發展階段。幼兒認字能力發展是連續的歷程，可能會出現階段特質重疊、並存的情形，且受到不同學習經驗的影響，各階段也並不一定依序接著前一階段出現，有可能出現發展順序的差異。

Treiman 與 Yin (2010) 探討幼兒對中文字形的概念，要 2-5 歲的幼兒分別以畫圖及寫字完成自己的名字和「日」、「水」、「火」等字，實驗中提供不同顏色的筆及有格子或空白的紙供幼兒選用，結果發現二、三歲的幼兒雖然完全無法正確的寫出任何一個字，但傾向用單一的、黑色或較深色的筆、及有格子的紙，用較小、較方正的線條來完成寫字的任務；而用彩色筆、較圓、較大的色塊、筆畫來畫圖。在進行寫字任務時，幼兒通常較不能立刻執行，花費較多的時間思考後才開始，也比較不會任意翻轉紙張的方向；在畫圖任務時，幼兒平均花費較短的時間就開始執行，且在畫圖時比較會出現將紙張顛倒、翻轉的情形；由此可見幼兒已認知寫字和畫圖的差異，認為寫字較畫圖困難。而在寫自己名字的任務中，比起其他寫單一文字的任務，所有年齡層的孩子均使用較多的筆畫，年紀較大的孩子即使不會正確的寫出姓名的三個字，卻知道分為三個區塊來表現名字，顯示幼兒已經從生活經驗中累積中文字的基本概念，而且年齡越大越加純熟。

小結：

綜合上述文獻，學前幼兒階段讀寫萌發需具備的能力和核心概念，不同研究有不同的區分標準，而且區分的概念中彼此是會有交疊的，統整文獻對讀寫萌發能力的定義，研究者將之歸納為閱讀萌發、圖書與文字概念和書寫萌發，而閱讀萌發和圖書概念、文字概念和書寫萌發這些概念彼此之間都相互影響，彼此之間也存在著相關性；而本研究針對這些概念，在幼兒讀寫萌發能力的評量上，使用宣崇慧、林寶貴 (2002)

編製的「學前兒童讀寫萌發能力評定量表」，請幼兒班級教師協助填寫該量表，此量表共分為三部分，包含「閱讀發展」、「圖書及文字概念發展」及「書寫發展」。

參、國內幼兒讀寫萌發能力的量表

一、識字和理解

依據「讀寫萌發」的觀點，閱讀不僅是解碼，閱讀是獲得資訊和傳達資訊的過程，其資訊包括符號、圖案、標誌、和文字，當幼兒注意環境中的這些資訊，並運用生活經驗和知識去推測、辨認、思考這些資訊的意義，閱讀即已開始發展。黃瑞琴（1997）認為處於讀的萌發和寫的萌發的幼兒，在其評量方面宜採用非正式的評量（informal assessment），須避免正式的標準測驗，因標準測驗常是側重孤立的讀寫技巧，應以開放和不干擾的方式，可運用軼事紀錄或檢核表直接觀察個別幼兒呈現在日常活動過程中的讀寫行為，和搜集幼兒日常產生的讀寫作品樣本，才能夠獲得有關幼兒讀寫知識、行為、和態度的更可靠資料（Teale,1990）。

黃瑞琴（1997）整理多位國外學者的研究，將檢核表分為5個項目：閱讀的態度和自發閱讀的行為、圖書的概念、理解書中文本（故事的理解）、文字的概念以及書寫的發展；此檢核表是由大人觀察幼兒閱讀行為後進行勾選。此外，也可以針對上述5個項目做詳細的軼事記錄。除了藉由大人觀察外，蒐集幼兒日常產生的讀寫作品樣本也是方法之一。

李家蕙（2012）探討幼兒閱讀理解的情形，整理了幼兒閱讀理解評量的方法，有發展上的評量、特殊範圍知識的評量、策略使用的評量、閱讀成分基礎取向的評量和動態評量五種；對年幼的初讀者而言，需要一些不同的評量方法以測得幼兒理解的過程，在「閱讀成分基礎取向的評量」此方法，李家蕙又分成字的理解評量、文章段落理解評量和故事重述評量。

王瓊珠（2010）歸納 Gagn'e（岳修平譯，1990）及柯華葳（1999）的說法定義閱讀的成分為識字和理解，其中識字又包含認識和解碼，理解則是由字義理解、推論理解、理解監控成分所組成，如圖 2-2-3-1：

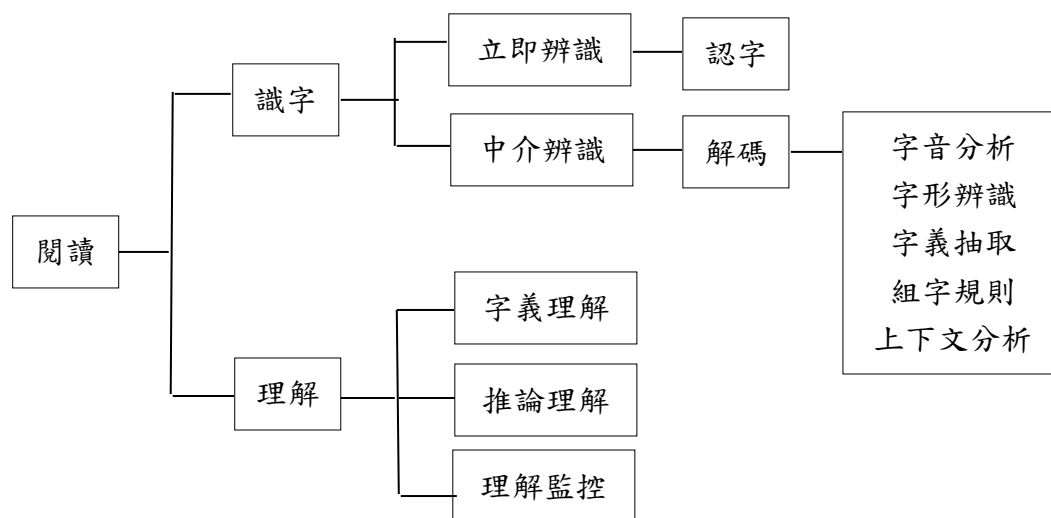


圖 2-2-3 閱讀成分分析

資料來源：王瓊珠（2010）。故事結構教學與分享閱讀(頁 9)。臺北市：心理。

依據李家蕙（2012）和王瓊珠（2010）所採用的閱讀成分觀點，我們可以知道閱讀能力須同時包含「識字」和「理解」，而學前幼兒因未具有閱讀能力，或其閱讀能力正在發展中，學者 Kendeou 等人（2009）發現透過視聽媒材評量能有效評估幼兒敘述理解能力，其得分與基本閱讀能力具有高相關，且能同時預測年齡稍長之閱讀理解能力。學者 Paris 與 Paris（2003）研發了非閱讀式的理解評量，使用無字圖畫書來評估幼兒敘述理解能力，呈現未具文字閱讀能力幼兒的閱理解樣貌，及了解幼兒理解發展的軌跡。

Paris 與 Paris（2003）的研究根據基模-驅使理論(schema-driven reading theory)，合乎文獻探討中建構組合觀點，其內涵以多元-組合模式的觀點為主，兼具閱讀技能觀點、兒童發展觀點的內容。顯示影響閱讀理解成分多元，無法以單一理論含括所有因素，而傾向以蒐集多元資

料，讓證據呈現真相。研究以幼兒敘述理解評量為題，設計三個串連研究。研究一探討學前幼兒的閱讀理解及其它閱讀技巧的相關，以 158 位幼兒園到二年級學童為樣本，使用無字圖畫書及 Michigan Literacy Progress Profile 兩個測驗為研究工具，受試者閱讀後，進行三部分的評量以收集資料，第一部分為圖畫散步，第二部分為重述，第三部分為促進理解問答。

研究二旨在檢驗此研究方法能否應用到其他圖畫書上，研究樣本為研究一的部分樣本(未能獨立閱讀者)及新加入的能獨立閱讀的受試者，共 91 人，經圖畫散步、重述、促進理解等三部分施測。並根據每本圖畫書內容的不同修改其重述、促進理解問題等項的題目，發現各三本圖畫書閱讀理解測驗總分相關為.60，具有高相關，顯示敘述理解測驗可以應用到不同的圖畫書。

研究三檢驗敘述理解測驗和標準化測驗的同時效度，研究樣本包括 54 個研究一、二的成員及 32 位新加入的隨機樣本。研究工具採用一本在研究一、二中曾使用的圖畫書，及一本新的圖畫書。

三個研究顯示各個變項之間相關顯著，證實 NC 測驗跨越孩童、圖畫書及施測者，展現出敘述理解技能的縱貫成長。也證實 NC 測驗具有同時效度。國內學者簡美宜、林家蕙(2012)改編此敘述理解測驗(NC Task)，以其適用於本土幼兒，研究對象為台灣中南部雲林縣與嘉義市大班幼兒 105 位，研究發現此敘述理解測驗具有良好的評分者一致性，所有分項間相關及分項與總分相關皆達顯著水準；藉由國內外研究顯示此敘述理解測驗擁有高信效度，因此本研究以此做為尚未進行正式讀寫教育學前幼兒的閱讀理解能力。

二、書寫

在學前階段讀寫萌發的概念中，閱讀和書寫是互相關聯發展

的，書寫發展是包含在讀寫發展當中的一部份。而中文字和英文字是兩個不同文字系統，中文為表意系統，英文為表音系統；中文字的筆畫相較於英文 C、O 等字母的圓弧型，大多為一筆一線的方形字，

McBride-Chang (2004) 提到幼兒是以圖像單位的知識來學習生字，也需瞭解組成中文字的部件。

幼兒書寫文字的表現，國內最早的研究為李連珠 (1992)，透過設計三個書寫活動：名字書寫、自由書寫、指定環境文字書寫，分析幼兒書寫結構的特質包括正確國字、傳統國字、可辨認國字、近似國字和不可分辨符號共五類。陳鳳卿 (2011) 評量 3-6 歲幼兒書寫發展的現況，透過分析幼兒書寫的「符號代表意義的程度」及「符號呈現型態的程度」兩個向度，發現三歲幼兒書寫表現「看不懂，幾乎無任何代表意義」到五、六歲幼兒「明顯易懂，符號幾乎都有代表的意義」。三歲幼兒書寫表達最常使用「有規律、簡單的線條畫出圖案/形」之型態；五歲開始出現「文字」的書寫，同時有多元之書寫型態；至於六歲幼兒已有半數以「注音符號+數字」為主。

在幼兒書寫表現的評量，大部分學者以廣泛性地收集幼兒書寫的成品，運用幼兒的自發性書寫成品來瞭解幼兒的書寫發展，Sulzby (1985) 開啟以實徵性結構分析自然觀察到幼兒書寫的作品或是行為；過去研究運用不同的書寫任務進行幼兒書寫能力的評量，但當任務太過簡單時，例如讓幼兒書寫自己的名字 (name writing)，則幼兒可能表現出比較高層次的書寫能力；當任務要求較困難時，幼兒可能就會傾向使用較簡單的書寫方法。

幼兒能書寫出自己的名字是一重大的里程碑，因為書寫名字可以視為是發展讀寫技巧的第一步，並且可以反映幼兒在書寫形式上的精熟、具有對於文字功能的覺識以及讀寫的知覺 (Clay,1979)。研究發現幼兒

的名字書寫往往表現較一般文字書寫佳，而且關於名字的知識也高於其他書寫技巧（Treiman & Yin, 2011; Yin & Treiman, 2013）。

Treiman & Yin 以 2 到 6 歲的北京幼兒為研究對象，在 2011 年的研究，主要為比較幼兒在書寫文字與繪畫上的表現差異，及寫自己名字與畫自己的差異；在 2013 年的研究，分別從幼兒的個人特質與文字特質去分析幼兒書寫名字的表現，個人特質方面以年紀、性別為探討的變項，文字特質則以文字字形的對稱性、筆劃的複雜性與名字的書寫順序為變項。在 2013 請幼兒寫出七個限定文字研究中，發現幼兒對於自己名字的書寫知識似乎並未影響到書寫其他中文字的表現，也就是說在書寫其他文字時，受試者並未從他們的名字中直接使用名字中的中文字或是書寫出外型類似的文字。

而書寫任務除了書寫自己名字之外，有些研究會請幼兒書寫特定文字，陳鳳卿（2011）的任務設計是讓幼兒書寫一句話「媽媽我愛你」，評量 3-6 歲共 50 名幼兒書寫發展的現況，五歲以下的幼兒以個別施測的方式進行，大班的幼兒則是團體施測。Yin 與 Treiman(2011,2013) 以文字的字形特徵為考量讓幼兒進行文字的書寫，選定 4 筆劃的火、日、水等三個字，以及在 2013 年的研究透過幼兒園老師進行評估幼兒熟悉的文字，增加四個文字：你、星、田、天，共計 7 個字讓幼兒以聽讀的方式進行書寫。

張菟真（2014）探究幼兒的書寫表現和其影響因素，進行書寫任務測驗，分析方法分為三個部份：書寫概念分析、中文字的手寫字表現及書寫品質分析，前兩者的分析來源為書寫活動測驗，而書寫品質分析則是來自仿寫測驗；書寫概念分析藉由詢問幼兒：(1)你覺得什麼是寫字？什麼是畫圖？(2)寫字和畫圖一樣嗎？差別在哪裡？(3)什麼是好的/壞的寫字？什麼是好的/壞的畫圖？再搭配幼兒的書寫作品做為分析的來源。

書寫表現樣本來源為指定書寫、自由書寫與引導書寫，(1)指定書寫：分為環境中可接觸的文字與環境中較不能接觸到的文字，前者例如名字、班級名、角落名、好朋友的名字等，後者如喜愛的顏色、喜愛的水果等；(2)自由書寫：讓幼兒自行回想書寫出自己會寫的文字；(3)引導書寫文字，包含不同組字結構的文字，如獨體字(月、日)、合體字(台北)，其中合體字包含上下合體字、左右合體字、內外合體字三種。書寫品質分析將評分標準歸類為：字母的大小、文字在空間與高度對齊、文字間距、筆劃的增刪、字母的清晰度、穩定度等六類。

李連珠(1992)、張菟真(2014)多元書寫任務的設計，可以更廣泛看到幼兒的書寫表現，並且不同的任務設計可以反映出幼兒在不同面向上的書寫表現，本研究以幼兒書寫自己姓名和書寫常見字做為書寫能力的展現。

除了上述使用測驗方式獲得幼兒的讀寫能力資訊，國內目前透過標準化程序所建立的學前兒童早期讀寫發展量表也是很多，如「學前兒童讀寫萌發能力評定量表」(宣崇慧、林寶貴，2002)、「學習困難學童評定量表」(宣崇慧、賴姿帆，2011)、「早期讀寫發展檢核表」(王嘉珮，2011)、「學前大班幼兒閱讀發展評定量表」(宣崇慧，2014)、「學前兒童閱讀行為檢核表」(黃敏秀，2002)；不同量表依不同使用目的而涵蓋了不同面向的評定能力。

宣崇慧、林寶貴(2002)編製的「學前兒童讀寫萌發能力評定量表」，此量表為了比較學前聽常及聽障幼兒的讀寫發展所編製的，量表下分為閱讀發展、圖書及文字概念發展、書寫發展三個部分，共29題，採三點量表，由任教老師填寫記分，研究建議教師可從總分發現讀寫發展較落後的學生加以介入。

王嘉珮(2011)編製「早期讀寫發展困難檢核表」，作為幼教老師初步篩選讀寫發展困難高危險幼兒之用，選出六個預測指標「音韻處理」、

「口語能力」、「書面語言覺識」、「知覺動作」、「視覺記憶」、「注意力」作為檢核表之分量表。宣崇慧（2014）的量表架構在 SVR 之下，評定內容包含識字解碼（整合速度處理、符號認讀及基本認字解碼能力）、詞素理解和語言理解三個面向。

宣崇慧與賴姿帆（2011）的「學習困難學童評定量表」從幼兒的語言與認知概念、知動協調能力與注意力，以及情緒與社會適應三方面來評定。黃敏秀（2002）為比較學前一般兒童與發展遲緩兒童的閱讀行為發展，編製出「學前兒童閱讀行為檢核表」，其檢核表將閱讀行為分為五個階段：閱讀前期一、閱讀前期二、閱讀萌發期、閱讀發展期，與獨立閱讀期，共 66 題，讓特幼教師、普通班教師及家長填答。

也有研究結合兩種評量方法，用於早期鑑別學前識字困難高危險群學童，第一階段學前教師評定初篩的分類效果，使用「學前大班幼兒閱讀發展評定量表」；第二階段搭配認知評量的區辨效能，而認知評量包含符號聲韻解碼、RAN 測驗、詞素理解、認字和語言理解測驗，宣崇慧、蔡建鈞（2016）採縱貫研究，在大班測量早期預測指標分數，再追蹤國小一年級學童識字發展，結果發現兩階段綜合篩選效能為 73.33%，但仍有 26.67% 的假音性錯誤。即使結合了兩種不同的評量方式，仍然無法 100% 的篩選出識字困難的幼兒，宣崇慧與蔡建鈞提到學前大班至小三是兒童由開始認字到運用認字技巧擴大識字量的階段，此時期兒童認字發展變化甚大；同樣地，處於萌發階段的幼兒，很難以單純的單一方法去測得其實際的讀寫萌發能力，應該以多元的方式蒐集幼兒的讀寫萌發能力資料。

小結：

幼兒從讀寫萌發階段到成為一位流利的讀者，在這過程中是需要許多能力的學習和培養，不同的研究針對研究目的和研究所需，對於閱讀

應包含的成分有不同的看法，幼兒階段的讀寫萌發能力，及國小階段的閱讀能力也有不同的次要能力區分；且為了配合研究目的，不同研究也會有不同的評量方式，可能是針對幼兒本身的能力，或是從大人的角度藉由相處中觀察進而評量。而本研究敘事能力部份蒐集幼兒的敘事語料，為了瞭解敘事能力和讀寫萌發能力之間的相關性，經由過去的文獻整理，本研究將幼兒的讀寫萌發能力定義為閱讀、圖書及文字概念、書寫此三種能力，配合不同量表所針對的不同面向讀寫能力，本研究使用相同面向的「學前兒童讀寫萌發能力評定量表」(宣崇慧、林寶貴，2002)作為幼兒的讀寫萌發能力表現。

第三節 敘事能力和讀寫萌發能力之關聯性

壹、敘事能力和讀寫萌發能力相關之研究

針對敘事和讀寫萌發能力之關聯性，或是敘事預測未來讀寫，可分為縱貫性研究和橫斷性研究；而除了以敘事能力作為口語向度的表現，也有研究以口語能力、詞彙知識或聲韻覺識作為讀寫基礎的指標；另外，一些研究以低閱讀能力或閱讀困難的學童為對象，探討其口語的表現，研究發現相較於閱讀能力較好的學童，低閱讀能力學童在口語能力的表現較為落後（李宛靜，2002；錡寶香，2004）。

一、縱貫研究

美國一項超過 1000 名兒童參與者的大樣本縱貫研究探討了學前到學齡階段口語能力（一般口語和詞彙）、識字解碼能力（音韻覺識）和閱讀理解（篇章理解）能力之間的縱貫關聯性，結果顯示 3 歲幼兒的口語能力與 4 歲半幼兒的口語能力和識字解碼能力有顯著關聯性，且 4 歲半幼兒的口語能力和後來一和三年級的識字和閱讀理解也有顯著關聯性（NICHD-ECCRN,2005）。

學前幼兒的語言能力發展，與他們低年級時的閱讀成就有很高的相關，例如 Muter 和 Snowling 在 1998 年提出對 34 個 5~6 歲的幼兒的縱貫研究，發現音素刪除、非詞複誦及字母知識能有效預測其 9 歲時的閱讀技巧。此外研究也指出，4 至 6 歲孩子的音素覺識能力，不但能預測其早期閱讀的成就，更能做為整個小學階段閱讀成就的預兆。

Pinto、Tarchi 與 Bigozzi（2015）縱貫研究探討義大利 109 位學前幼兒、小一兒童和小二學童，其口語敘事能力對未來書寫敘事能力（written narrative competence）的影響，研究結果提到這兩者之間的關係，是透過拼音能力（orthographic competence）此中介變項；學前幼兒的敘事能力與小一小二時的敘事能以及小一的拼寫能力有相關，小一的

敘事能力與小二的敘事能力以及小一的拼寫能力有相關，小二的敘事能力與小一的拼寫能力也有相關，在這些皆有相關的係數中，以小一的拼寫能力和小二的敘事能力為最高度的相關；顯示口語敘事能力藉由拼音能力而影響書寫能力。

張鑑如、章菁（2002）採取多年期縱貫研究模式，探討幼兒三歲和七歲時的敘事能力以及幼兒敘事能力和語文能力的發展關係。研究對象是 15 位受試幼兒，分別在受試幼兒三歲和七、八歲時分別至幼兒家中訪談數次，收集幼兒敘述生活故事語料，同時測試幼兒數項語文能力之表現。研究結果發現，幼兒在七歲時所敘述的故事愈趨完整，用來表達敘述觀點和敘述順序的語彙和方法也更趨多樣。幼兒在三歲和七歲的敘述能力之表現與幼兒在七、八歲時之多種語文能力均達顯著相關。

Chang（2006）也進行一長期研究，追蹤 16 位中產階級的漢人兒童不同年齡時期的敘事表現與語文能力，分別在 3 歲 6 個月與 7 歲 5 個月蒐集個人敘事語料，以及 7 歲 5 個月和 10 歲 1 個月進行語文能力測驗，包含語詞定義、修訂畢保德圖畫詞彙測驗（PPVT-R）和中文閱讀測驗，研究結果發現兒童的 3 歲 6 個月與 7 歲 5 個月的敘說技巧與 10 歲 1 個月的語文能力表現呈現正相關。

銜寶香、張旭志與洪書婷（2012）追蹤學前特定型語言障礙幼兒（SLI）進入小一後，語言和識字的表現，研究發現 SLI 兒童在兒童口語理解測驗和敘事分析的口語表達能力都顯著弱於控制組的一般兒童；另外，SLI 兒童在注音符號和識字表現也都落後一般兒童。

二、橫斷性研究

Dickinson 等人（2003）研究 533 名來自兩個地區且平均年齡 4 歲 9 個月的幼兒，探討其口語詞彙、聲韻敏感度、文字知識以及讀寫能力的關係，口語詞彙是指接受性詞彙，讀寫能力指幼兒在 Emergent Literacy Profile（ELP）的表現，主要是針對文字知識能力，研究發現口語詞彙

的增長能夠促進音素覺識的萌發，且口語詞彙對於讀寫能力的關聯性是藉由幼兒對於聲韻感敏度的掌控，幼兒在面臨聲韻覺識的解碼挑戰時，提供閱讀上的支持。

學前幼兒敘事能力和閱讀能力之相關性，宣崇慧（2000）研究探討學前四歲半至六歲聽障及聽常兒童讀寫發展及口語發展相關，以「學前兒童認知發展評量表」、「學前兒童語言障礙評量表」及研究者自編之「學前兒童讀寫發展評定量表」做為評量工具，用來評量學前兒童的認知發展能力、口語發展能力及讀寫發展能力；研究結果不論是學前聽障或聽常兒童的讀寫發展能力總分與口語發展能力總分間呈顯著正相關，而後進行多元迴歸分析，聽障者的口語發展能力可有效預測其讀寫發展能力，聽常者的解釋力僅有 1%。

陳明彥（2002）的研究探討國小四年級和六年級學童語言能力、閱讀理解能力、及寫作表現三者之關係，結果顯示國小學童整體語言能力與整體閱讀理解能力之間具有高程度之正相關，與整體寫作表現之間具有中等程度之正相關；不同年級與性別之各組學童，均顯示語言能力與閱讀理解能力和寫作表現具有中、高程度之正相關。此外，語言能力與年級對國小學童閱讀理解能力具有預測效果；而語言能力各層面以語意層面對國小學童閱讀理解能力最具有預測效果。不論是學前階段幼兒，或是國小階段兒童，他們的口語能力和閱讀能力之間都顯現出相關。

以低閱讀能力或閱讀困難的學童為對象，錡寶香（2003）以看圖複述故事方式，蒐集 61 位低閱讀與 63 位一般閱讀能力學童的敘事樣本，並以「前後關係照應」、「篇章局部凝聚」、「篇章整體凝聚」之向度，分析其敘事產品中篇章凝聚設計與安排之能力，結果顯示低閱讀能力學童對敘文篇章凝聚的掌控能力遠低於一般閱讀能力學童，他們所使用的代名詞少於一般學童，但錯誤使用的代名詞則遠高於一般學童。另外，在低閱讀能力學童的敘事中所出現的完整凝聚遠低於一般閱讀能力學童；

但不完整凝聚、錯誤凝聚卻遠高於一般學童。而由整篇敘文來看，低閱讀能力學童較無法顧及前後文人物、事件、插曲情節、因果關係的連貫，他們的敘事較混亂，缺乏組織。

而錡寶香（2004）運用故事結構分析，探討不同閱讀能力學童的語言表現，即一般學童與低閱讀能力兒童相比，而此低閱讀能力界定為常態班級中國語科成績最後五名。透過看圖聽故事後重述故事的方式，蒐集國小三年級與六年級低閱讀能力學童與一般學童的口語敘事語料，比較分析其敘事產品中故事結構特徵。結果發現低閱讀能力學童在故事敘述內容中，遺漏較多的故事結構要素且敘事中出現的完整插曲情節遠低於一般學童。在錡寶香（2001；2003；2004）眾多的低閱讀能力學童其口語表現研究中，可以知道低閱讀能力學童出現較多語意、語法及詞彙提取困難，以及篇章凝聚的問題，顯示閱讀能力和口語能力是有相關聯性的，閱讀能力低落的學童其口語能力有大多較為低落。

貳、詞彙能力、敘事能力與讀寫萌發能力的關係

敘事言談廣泛地被認為在口頭和語文間提供主要的過度橋梁，以幼兒發展而言，幼兒從互動式使用語言的對話式言談（conversational discourse）進展到語文形式的敘事言談（narrative discourse）。口語敘事和書面文字擁有許多共同的屬性，兩者都是獨白形式的語言；如同書面文字，敘事的句法結構更精練複雜，且涉及不熟悉及抽象詞彙的使用能力，因此敘事和文字都被認為是去情境脈絡（decontextualized）的語言形式，兩者相較於口語能力都是較晚產生，或是在獨立的經驗之下所產出（Roth, Speece & Cooper, 2002）。

幼兒由口語能力出發，將語音與抽象文字符號結合，從文字符號的解碼（decoding）開始，學習辨認字音、字形、瞭解字詞，懂得句法、句型的意義，才能發展出理解文本的閱讀能力，並透過閱讀來獲取資訊、擴展學習；然而從口頭語言表達的能力，發展至書面語言的讀寫能力，

還需經由後設語言能力（metalinguistic）的調節，才能成為一位流利的讀者。

後設語言又稱為語言覺識（linguistic awareness），是指一種較高層次的語言技能，使用語言思考語言，能夠在脫離語言意義及脈絡的情況下，注意到語言的不同形式，並且把語言當作一個物品來表徵、思考，可以操弄語言的要素，像是音素、詞彙以及語句，並表現出對語言結構、規則的覺識，可以談論與分析語言的每個層面，彷彿是將語言從其整體的本質抽離出來一樣（錡寶香，2009；Bialystok,1993）。

關於幼兒後設語言的發展，近年來的相關文獻普遍支持後設語言與語言之交互作用假說，此觀點主張後設語言是從幼兒年幼的時候就伴隨著語言習得而萌發，並且後設語言發展與語言的理解及表達是相互影響、彼此促進的（Dickinson et al,2003）。隨著後設語言能力的發展，幼兒會慢慢了解一個句子的表層及深層意義，有能力去使用或處理更複雜的句子。

Bialystok（1993）提出一個理論架構來解釋幼兒後設語言能力的萌發，此理論的前提是後設語言發展伴隨著幼兒發展中的語言能力，而幼兒的語言能力從溝通對話達到後設語言之運用是一種表徵的變化，Bialystok認為幼兒對於語言表徵的分析，歷經三個階段的演進，依照倚賴脈絡的程度排序，由高而低，分別為概念表徵、形式表徵以及符號表徵，以下分別說明。

概念表徵（conceptual representation）是指將世界的意義進行編碼，而不包含語言結構的知識，雖然幼兒能夠說出語法結構良好的語句，他們經歷了語言表達的過程，但是並沒有證據顯示幼兒對於這些語言結構具有明確的概念。舉例來說，幼兒對於詞彙的理解和表達即屬於此層次。

形式表徵（formal representation）是指明確的編碼語言結構，這些

表徵包含語言單位的辨別，像是單字 (word)、聲音 (sound)、子句 (sentence)。假使有具體支持性的材料，4 至 5 歲幼兒能夠辨認單字中的聲音、分割子句為數個單字，甚至能夠發現某個語句違反了一些結構上的規則。舉例來說，音韻覺識及語意覺識是屬於此層次的表徵能力，然而需使用高層次語言能力的敘事能力，同樣是基於對語意和語法的知識去辨認、組合和分割句子。

符號表徵 (symbolic representation) 是指在形式系統中的抽象概念，以明確的符號作為基礎來編碼所選擇的特徵、屬性以及功能。當幼兒已經澄清語言的結構以後，他們將持續學習語言系統與意義之間的關聯，當字母 (letters)、聲音 (sounds) 和單字 (words) 在形式表徵階段，幼兒會將其視為具體的物件，而以符號表徵階段來看待，它們被理解為符號本身是沒有意義的，它們的功能是象徵一個意義，幼兒需知道符號代表什麼，並且才能夠學習閱讀。舉例來說，一個中文字代表著一個語音，藉由連結過去已知詞彙的語音，幼兒才能夠理解數個中文字組合在一起所代表的意義，此學習和轉換的技能也如同幼兒對注音符號的學習歷程。

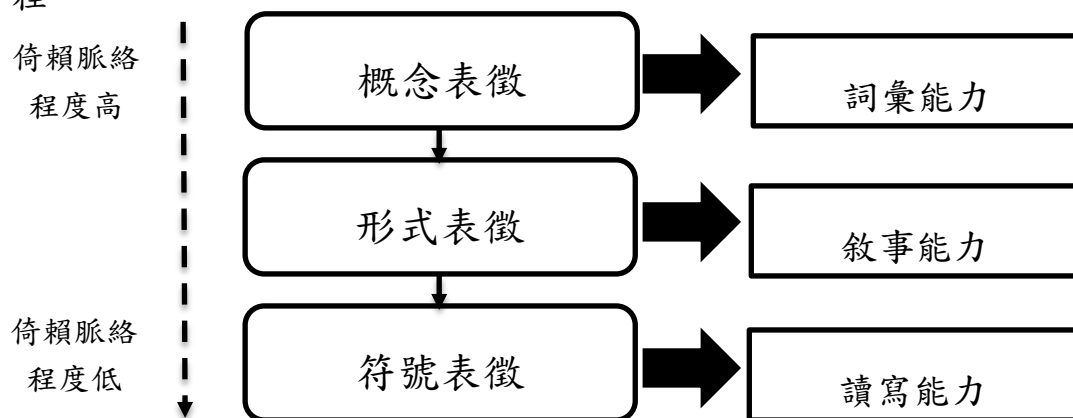


圖 2-3-1 語言表徵結構的分析示意圖

貳、敘事能力和讀寫萌發能力的關係

近年來美國開始重視有關閱讀的實證研究，希望能從研究中得到影響閱讀的因素，以做為未來政策制定的方向，國家早期識讀審議委員會（NELP）就是在此背景下成立的，該委員會旨在確認何種親子活動或是教學方式有助於 0~5 歲幼兒的早期讀寫發展，NELP 於 2009 年公布了一份《早期讀寫發展》（Developing Early Literacy）報告書，該報告中收集了約 8000 篇與閱讀主題相關的研究，剔除不符合實證性或是其他條件的研究，餘下約 500 篇，再使用後設分析的方式，分析出對幼兒未來的讀寫能力具預測力的十一項重要指標，包含：字母知識、音韻覺識、字母或數字的快速唸名、物件或顏色的快速唸名、書寫或書寫姓名、語音記憶、對書本的概念、文字知識、閱讀準備度、口說語言、視覺處理。

許多研究指出幼兒時期的口語敘說能力可以預測幼兒未來的讀寫能力（Gleason, 2005）及學業表現（Dickinson, McCabe, Anastasopoulos, Peisner-Feinberg, & Poe, 2003）；擁有較佳口語敘說能力的幼兒，未來讀寫及學業表現也相對較佳（Miller, Heilmann, Nockerts, Iglesias, Fabiano, & Francis, 2006）。研究顯示口語敘事能力和閱讀能力有正向的關聯性。

在美國聽語協會（ASHA, 2001）「語言病理學家對幼兒及青少年讀寫的角色及責任」（Roles and responsibilities of speech-language pathologists with respect to reading and writing in children and adolescents）一文中提到了口語與幼兒讀寫發展的關係：(1)口語是讀寫發展的基礎，(2)在幼兒時期口語和讀寫發展是相互作用互為連結的，(3)兒童的語言障礙增加了早期及傳統讀寫發展困難的風險，(4)口語介入對讀寫的發展有正面影響，反之亦然。

張鑑如、劉惠美（2011）以文獻回顧的方式，探討國內 1990 年至 2008 年間關於口語和閱讀能力關聯性，研究中提到預測閱讀能力的語言變項除了廣被討論的聲韻覺識之外，應該還包括口語詞彙、語法、和口

語敘事能力等；以口語能力變項而言，國內的研究以口語理解多於口語表達，可能是受限於國內現有語言標準化工具的可及性，在表達面向主要以研究者自行設計的看圖敘說或經驗敘說作業所測量到的語意和語法等相關能力作為口語表達能力的指標。

張鑑如和劉惠美的研究結果歸納分析如下：一、低閱讀能力或閱讀困難學童的口語能力較差。二、綜合學齡和學齡前的研究結果來看，一般發展兒童的口語和閱讀能力之間有一定的正向關聯性。三、口語能力和閱讀能力之間的縱貫關聯性，雖然僅有兩篇研究探討，但結果顯示學前的口語敘說能力可能是一項可以預測後來閱讀發展的指標，一年級的口語詞彙理解能力和聲調覺識能力與二年級的閱讀字和詞表現仍有中低度正相關。

小結：

依據本研究敘事能力和讀寫萌發能力之關聯性的相關文獻探討，可分為不同面向：學前幼兒的敘事能力和閱讀能力之關聯性、縱貫探討學前幼兒敘事能力對學齡兒童閱讀能力之影響力或預測力，關於第二個面向雖然不是本研究的研究方法及目的，但亦將其納入文獻探討中，研究顯示學前幼兒的口語敘說能力和後來在學齡階段的口語敘說能力、詞彙定義、閱讀理解均有顯著的長期中度正相關（Chang, 2006）；一年級的口語詞彙理解能力和聲調覺識能力與二年級的閱讀字和詞表現仍有中低度正相關（宣崇慧、盧台華，2006）。

而以橫斷研究方法探究敘事能力和讀寫萌發能力之關聯性，在學前幼兒部分有研究以口語發展能力作為變項，但尚未有研究聚焦在口語的敘事能力上；本研究除了以語言能力作為變項，亦加入幼兒敘事能力的表現，藉由幼兒產出的敘事語料中，透過多方面的分析方式，探討其詞彙能力、子句數及對敘事文本的故事掌握程度，了解其敘事能力的發展

情形為何；而讀寫萌發能力，透過班級教師填寫「學前兒童讀寫萌發能力評定量表」，了解幼兒閱讀發展、圖書及文字概念、書寫發展及讀寫萌發能力之全貌。瞭解了敘事能力和讀寫萌發能力後，最後透過皮爾森積差相關和迴歸分析探究兩者的相關性，又分別以哪些語言能力及敘事能力和讀寫萌發能力擁有高度相關，及敘事能力對讀寫萌發能力的預測力。

第三章 研究方法

本章說明本研究之研究設計與方法，共分五節，分別為研究架構、研究對象、研究工具、資料蒐集程序及方法、資料整理與分析。

第一節 研究架構

圖 3-1-1 為本研究之研究架構，根據研究目的，除了探討大班五歲幼兒的敘事能力和讀寫萌發能力，也將探討其敘事能力和讀寫萌發能力之相關性。

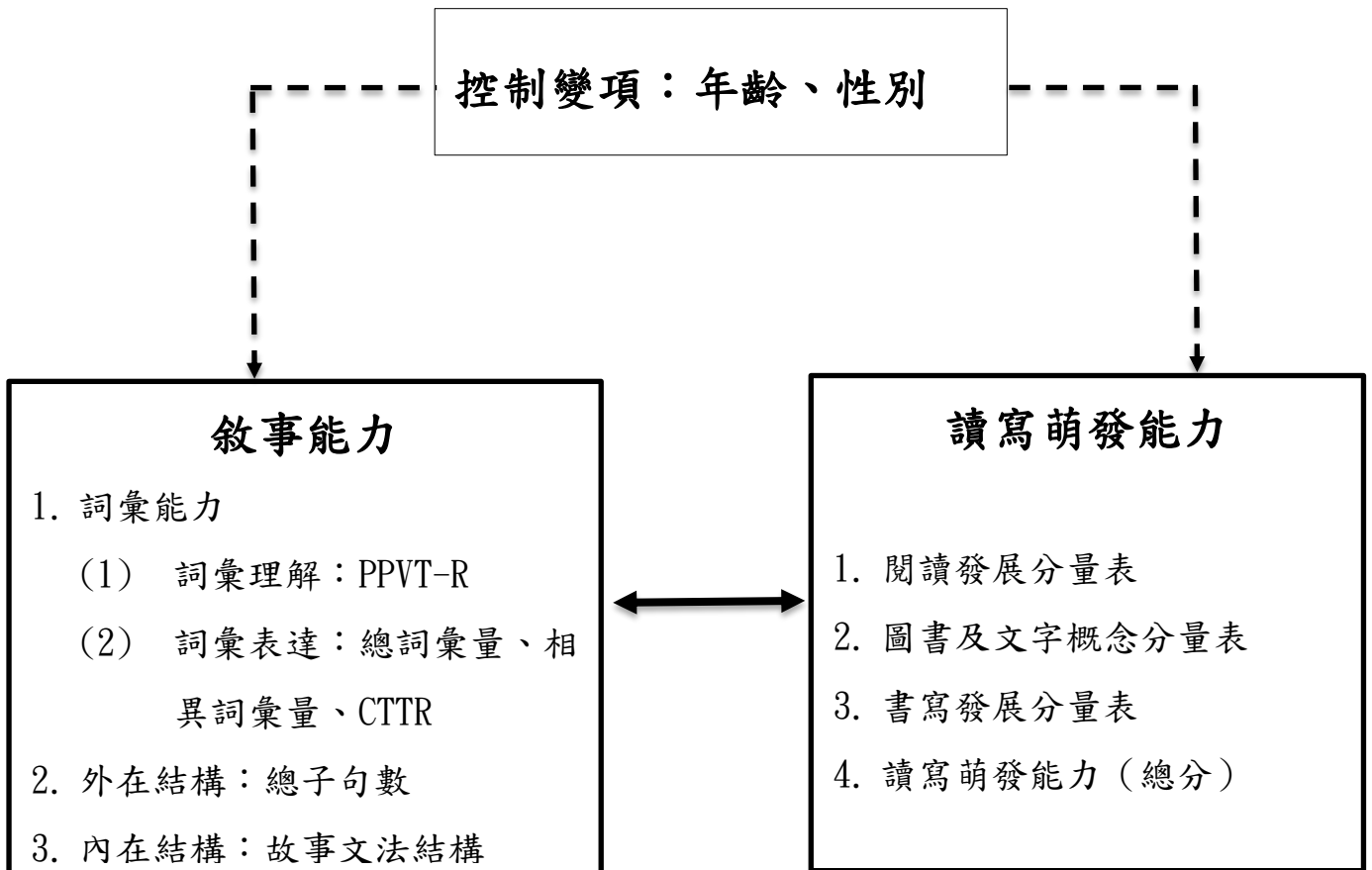


圖 3-1-1 研究架構圖

第二節 研究對象

本研究之研究對象來自雲林縣臨海地區 106 學年度之公、私立幼兒園滿 5 足歲的大班幼兒；共有 5 間幼兒園的幼兒參與本研究，3 間為鄉立幼兒園、1 間為國小附設幼兒園、1 間為私立幼兒園；經家長同意參與本研究幼兒共有 124 位，高社經地位家庭有 24 位，佔同意家長數的 19%，中社經地位家庭有 28 位，佔同意家長數的 23%，低社經地位家庭有 72 位，佔同意家長數的 58%。

本研究為了解低社經家庭幼兒的敘事能力，從家長同意參與本研究低社經家庭幼兒 72 位中，經篩選扣除後共有 60 位幼兒為本研究的正式研究對象。考量本研究的測驗涉及幼兒基礎的語文認知能力，因此研究者建立了下述篩選研究對象之標準，以降低無關變項之干擾而影響幼兒在敘事能力之表現。選取方法與原則描述如下：

壹、研究對象選取方法

先取得幼兒園園方同意進行研究後，為確定參與幼兒家長的意願、家庭社經狀況及幼兒年齡，研究者擬定家長同意書(附錄一)，至各個班級發放，取得家長同意後，和各班教師約好時間入園蒐集幼兒敘事語料，並發放讀寫能力發展評定量表給各個班級老師。

貳、研究對象選取原則

一、幼兒年齡與性別

本研究目的是希望了解學前幼兒敘事能力之發展，因此需要幼兒能在無旁人協助下獨自說故事。研究發現 5 歲幼兒比年幼的幼兒較能完整地說出一則故事(Applebee, 1978)，且故事已開始具有個人風格，知道自己所屬團體之故事型態(Engel, 1995/1998)，因此本研究選擇大班滿 5 歲幼兒，最小月齡為 65 個月，最大月齡為 78 個月，全體受試幼兒的平均月齡為 71.6 個月 ($SD=3.53$)；5 歲幼兒 27 位，6 歲幼兒 33 位；女幼兒 31 位，男幼兒 29 位，全體幼兒人數為 60 位。

二、幼兒智力方面

由於幼兒的認知發展會影響其對書面語言的解讀，智能障礙或發展遲緩的幼兒受限於認知能力上的缺陷、類化能力的缺乏因而減弱了各種能力的學習，呈現出語言能力不佳的困難。而本研究的測驗工具涉及幼兒的認知、語言能力，因此智能障礙、發展遲緩及接受語言治療等特殊幼兒不在本研究的討論範圍之內。

在與研究對象進行個別施測前，研究者會初步詢問班級教師，排除已被鑑定為智能障礙、語言障礙和發展遲緩的幼兒。其次，研究者採畢保德圖畫詞彙測驗之標準分數做為智力指標，該測驗的平均數為100，標準差為15，智力正常範圍於負一個標準差之上，因此研究對象必須在此測驗中所得之標準分數為85分以上、百分等級16以上方能繼續測驗。

三、低社經家庭

父母親的社經地位為教育程度與職業類別交互影響的結果(林生傳，2005)。本研究受試幼兒之低社經家庭判斷，係透過研究者發放的家長同意書中之問卷調查，了解幼兒父母親各自的教育程度及職業類別，接著以表3-2-1之標準評定幼兒之父母教育程度指數，以表3-2-2之標準評定父母職業地位，再以較高等級的一方為主，將教育指數乘以加權值「4」，職業指數乘以加權值「7」，兩者相加所得的加權分數作為社經地位指數(林生傳，2005)，並依表3-2-3之標準評定家庭的社經地位等級。所得指數之社經地位等級為第四級與第五級列為本研究低社經家庭。

表 3-2-1 教育程度與職業分類表

| 等級 | 教育程度 | 職業分類 |
|----|-----------------------|---------------|
| 一 | 得有碩、博士學位者 | 高級專業人員及高級行政人員 |
| 二 | 大學院校畢業、技術學院畢業，獲得學士學位者 | 專業人員及中級行政人員 |
| 三 | 大學肄業、專科畢業者 | 半專業人員及一般性公務人員 |
| 四 | 高中、職畢業者 | 技術性工人 |
| 五 | 國中畢業者及其他 | 半技術及非技術性工人 |

表 3-2-2 職業類別及等級區分表

| 等級 | 代碼 | 職業類別 | 職業名稱 |
|-----|----|--|---|
| 第一級 | 1 | 民意代表、行政主管、企業主管及經理人員 | 中央部會首長；民意代表；縣市議員；處長或司長… |
| | 2 | 專業人員 | 醫生、律師、會計師、藝術家、音樂家、建築師、工程師、各級學校教師、護理人員、商業專業人員、作家、記者、宗教專業人員… |
| 第二級 | 3 | 技術員及助理專業人員 | 物理、工程、資訊、教學、行政、財務及銷售助理人員、商業服務代理及買賣經紀人、藝術、娛樂及運動助理人員、店長、宗教助理人員… |
| | 4 | 事務工作人員 | 打字員、會計、文書、郵務人員、出納、櫃檯及有關事務人員、顧客諮詢及接待事務人員、旅行社領隊及事務人員、保險員… |
| 第三級 | 5 | 服務工作人員及售貨員 辦公室事務性工作、顧客服務事務性工作、旅運服務生、會計事務、出納事務 | 警員、旅運服務、個人照顧、保全員、時裝及模特兒、店員、市場售貨員、批發商、廚師、美容師… |
| | 6 | 農、林、漁、牧工作人員 | 農藝及園藝栽培、動物飼育、農牧綜合經營、林業、漁業工作者… |
| 第四級 | 7 | 技術人員及有關工作人員 | 採礦、營建工、手工藝、印刷工… |
| | 8 | 機械設備操作人員及組裝人員 | 駕駛員、機械操作員… |
| 第五級 | 9 | 非技術人員及體力從業人員 | 小販、服務工、生產體力工、其他非技術工、體力工… |
| | 10 | 無業或家管 | 退休、家庭主婦… |

表 3-2-3 家庭社經地位等級換算分數表

| 教育 等級 | 教育 指數 | 職業 等級 | 職業 指數 | 社經地位指數= 職業指數 x7+教育指數 x4 | 界線 | 社經地 位等級 | 社經地 位類別 |
|----------|----------|----------|----------|----------------------------|-------|------------|------------|
| 一 | 5 | 一 | 5 | | 55-52 | 一 | 高社經 |
| 二 | 4 | 二 | 4 | | 51-41 | 二 | |
| 三 | 3 | 三 | 3 | | 40-30 | 三 | 中社經 |
| 四 | 2 | 四 | 2 | | 29-19 | 四 | |
| 五 | 1 | 五 | 1 | | 18-11 | 五 | 低社經 |

資料來源：整理自林生傳（2005），教育社會學（頁 50）。台北：巨流。

壹、 教師教學之課程取向和學校描述

本研究對象的受教背景方面，有來自國小附設幼兒園、鄉立幼兒園及私立幼兒園的幼兒，因應研究地區的幼兒園型態，大部分幼兒園皆為公托改制的鄉立幼兒園，因此受試幼兒主要來自鄉立幼兒園，共有 53 位，高達 88% 的比例，如表 3-2-4。

另外，Cullinan（1989）提到幼兒在學齡前聽故事越多，日後的讀寫有關活動的表現上愈佳，且教師如何在教學及日常生活中如何帶入讀寫的概念，都將影響學齡前幼兒其讀寫萌發技能的表現，因此，表 3-2-5 呈現教師教學及課程取向，在故事經驗方面，有 85% 的教師在教室內設置語文區，且有半數以上的教師一個禮拜 2-3 天會唸故事給幼兒聽；在讀寫經驗方面，幾乎所有的教師皆有提供簿本讓幼兒練習、依照坊間教材課本進度教學、教導注音符號及拼音，以及教導幼兒寫名字，甚至有些班級在中班即開始教幼兒書寫名字。

在課程安排方面，依據入園的接觸和觀察，班級教師一個禮拜會有一天的主題課程，因此表 3-2-5 中幾乎每位教師都有設計活動；而其他天教師會提供關於讀寫算的課程內容，有些班級也開始讓幼兒練習抄寫聯絡簿；因此，本研究的受試對象在大班時期擁有較為豐富的讀寫經驗。

表 3-2-4 各類型幼兒園研究對象人數

| 類型 | 園數 | 班級數 | 參與研究人數 | 選用人數(%) |
|---------|----|-----|--------|-----------|
| 國小附設幼兒園 | 1 | 1 | 2 | 2 (3%) |
| 鄉立幼兒園 | 3 | 9 | 65 | 53 (88%) |
| 私立幼兒園 | 1 | 3 | 5 | 5 (8%) |
| 總計 | 5 | 13 | 72 | 60 (100%) |

表 3-2-5 教師教學之課程取向摘要表

| 課程內容 | | 班級數(%) |
|-------------|-------|---------|
| 教室內設置語文區 | 有 | 11(85) |
| | 無 | 2 (15) |
| 唸故事的天數 | 每天 | 2 (15) |
| | 1-2 天 | 4 (31) |
| | 2-3 天 | 7 (54) |
| 依照課本進度教學 | 有 | 12(92) |
| | 無 | 1 (8) |
| 有主題課程且會設計活動 | 有 | 13(100) |
| | 無 | 0 (0) |
| 提供作業本讓幼兒練習 | 有 | 13(100) |
| | 無 | 0 (0) |
| 注音符號及拼音教學 | 有 | 13(100) |
| | 無 | 0 (0) |
| 教導拿筆和寫字 | 有 | 10(77) |
| | 無 | 3 (23) |
| 教導幼兒寫名字 | 有 | 13(100) |
| | 無 | 0 (0) |

第三節 研究工具

本節研究工具分別針對敘事能力和讀寫萌發能力所使用的工具來說明：

壹、 敘事能力

一、 修訂畢保德圖畫詞彙測驗(Peabody Picture Vocabulary Test-Revised, PPVT-R)

為瞭解研究對象的詞彙語言能力，採用修訂畢保德圖畫詞彙測驗確認幼兒的語言發展情形。陸莉和劉鴻香(1998)修訂自 1981 年 Lloyd M. Dunn 和 Leota M. Dunn 的英文版，該測驗透過聽讀詞彙評估受試者的語文能力，適用於評量 3 至 12 歲之詞彙理解能力，該測驗分甲式和乙式兩個複本。本研究採用甲式進行施測，施測者須先了解施測方式，搭配圖卡和答案卷，對幼兒個別施測，全表共有 125 題，一題一頁，每頁皆有四幅圖畫，主要是請幼兒聽讀詞彙後，指出該詞彙所對應的圖畫作答，每答對一題得一分，記錄其聽讀詞彙得分，施測時間約 10 至 15 分鐘。

關於該測驗的信度，已於 1988 年建立全國性常模樣本共計 886 人，折半信度係數甲式介於.90~.97 間；乙式介於.90~.97 間。重測信度甲式則為.90；乙式為.84。

二、 無字圖畫書《青蛙，你在哪裡？》(Frog, where are you?)

以無字圖畫書《Frog, where are you?》(Mayer, 1969)作為蒐集幼兒自編敘事內容的工具。本書共 24 頁，是一則關於小男孩、小狗和青蛙的故事，故事內容首先鋪陳了故事的問題，即青蛙不見了，接著引發一系列解決該問題的行動，最後以小男孩終於找到青蛙作結。

選用此無字圖畫書的原因，除該書不易取得，大部分的孩子都沒有讀過，廣為國內外敘事之相關研究所採用之外；其故事內容幼兒容

易理解及描述，且此故事情節內容符合「典型」故事的要素(Berman & Slobin, 1994)。

貳、 讀寫萌發能力

本研究採用宣崇慧與林寶貴（2002）所編製的「學前兒童讀寫萌發評定量表」的各項得分與總分來代表幼兒讀寫表現的能力（見附錄三）。此量表是由該研究者參考國內外文獻所累積之兒童讀寫行為加以統合，經過試用、預試、因素分析，以及專家審核等標準化程序而形成。量表的信效度說明如下：

一、信度

(一) 內部一致性分析：各題與總量表間的相關介於.474~.839 之間，皆達.01 顯著水準。全表之 Cronbach α 值為.8789。

(二) 評分者間一致性之 Kendall 和諧係數 $W = .7748$ ，卡方值 = 56.0455，達.01 顯著水準。

二、效度

(一) 建構效度：採因素分析，及因素抽取做為建構效度的依據。共可解釋 67.9% 的變異量。

(二) 同時效度：以「學前兒童語言障礙評量表」（林寶貴、林美秀，1994）做為同時效度的依據。兩者之間的相關為.387，達.01 顯著水準。

(三) 內容效度：以 Pearson 積差相關計算各分量表及總量表之相關介於.835 至.894；各分量表間之相關介於.556~.685 間，皆達.01 顯著水準。並敦請相關領域專家檢核，做為內容效度的依據。

第四節 資料蒐集程序及方法

本節就本研究的研究程序在各階段的主要任務說明如下：

壹、準備階段

在準備階段的主要任務為閱讀幼兒敘事能力和讀寫萌發能力相關文獻並確定研究方向，在廣泛閱讀文獻之後，逐漸形成幼兒敘事能力和讀寫萌發能力之關聯性研究議題，並且在確定研究問題之後，同步進行研究工具的相關文獻搜集與發展適合的研究工具。

貳、正式施測階段

在正式施測階段資料蒐集方式共分三部分，首先，尋找願意配合的幼兒園，並請班級教師協助參與研究「家長同意書」調查表的發出與收回，並選取願意且符合本研究研究對象條件之幼兒參與研究。接著，研究者入園熟悉幼兒，與幼兒關係較為熟悉以後。最後，選擇安靜單獨的空間作為施測場所，個別接續施予以下兩個測驗，分別為「修訂畢保德圖畫詞彙測驗」、「看無字圖畫書說故事」，施測者僅研究者本人。待確定已進行過兩項測驗之幼兒，研究者接著發放參與過測驗幼兒的「學前兒童讀寫萌發評定量表」於該班教師，請教師協助填寫，等待教師填寫完畢，研究者和教師約好時間回幼兒園拿取。針對兩項測驗的詳細施測程序如下：

一、「修訂畢保德圖畫詞彙測驗」施測流程

針對願意參與研究之幼兒，施以「修訂畢保德圖畫詞彙測驗」測量其聽覺詞彙能力，作為語言能力之指標。「畢保德圖畫詞彙測驗」為標準化測驗，依照其標準化流程施測。首先，先告知研究對象我們今天要來玩一個遊戲的方式來暖場，而後，拿出「修訂畢保德圖畫詞彙測驗」的練習部份進行測試，指導語為「哪一個是 XXX，請你指出來，並且說出那張圖片的號碼。」當研究對象反應錯誤或無反應時，施測者給予適時的鼓勵和協助，待研究對象了解施測規則及達到施測

標準後後，即開始進入正式施測。

二、無字圖畫書《青蛙，你在哪裡？》施測流程

口語敘事樣本的採樣以錄音方式進行。引導幼兒敘說的過程主要參考 Berman 與 Slobin (1994) 的方式。研究者會坐在幼兒旁邊；開始敘說故事前，研究者會請幼兒先看一次無字圖畫書裡的所有圖畫，若幼兒有翻漏頁，研究者會協助幼兒並確認其皆有看到每頁的圖畫。待幼兒看完無字圖畫書後，便請幼兒開始說故事，並表現出有興趣且是注意聽的樣子，讓幼兒邊說故事邊看著一頁一頁的圖畫書，完成此任務。詳細的指導語如下：

- (1) XXX (受試幼兒的姓名)，這裡有一本書。這本書是關於一個小男孩 (指著封面說)、一隻小狗 (指) 和一隻青蛙 (指) 的故事。一開始我想請你/妳看所有故事裡的圖片，請你/妳先一頁一頁仔細地翻，看完之後，我再請你/妳說這個故事給我聽，說的時候可以一頁一頁翻著說。
- (2) (待幼兒看完一遍) 好，我們再翻回來第一頁，那你/妳現在可以說這個故事給我聽嗎？
- (3) (待幼兒開始敘說)，過程中研究者會以安靜或微笑點頭、或說「嗯嗯」、「還有嗎？」、「然後呢？」、或逐字重覆幼兒敘說片段的方式回應並鼓勵幼兒。
- (4) (幼兒翻到最後一頁並說完故事) 故事說完了嗎？結束了？哇，XXX 謝謝你/妳說這個好聽的故事給我聽喔。

研究者會讓幼兒自己決定翻書和說故事的速度。若幼兒有停頓或不想說故事的情形，會告訴幼兒「我真的好想聽你/妳說故事，你/妳想說什麼就說什麼」等鼓勵性話語。若幼兒詢問有關圖片的問題，參考鄒啟蓉與張顯達 (2007) 的方法，研究者會回答幼兒「你/妳覺得是什麼就是什麼」等無特定回應之內容，不給予任何有關圖片的提

示。最後研究者確認幼兒敘說結束，並問幼兒「故事說完了嗎？」。

第五節 資料整理與分析

壹、轉譯方式

依據敘事能力所蒐集之語料以錄音筆收集，錄音檔轉譯是以兒童語料交換系統(Child Language Data Exchange System, 簡稱 CHILDES) (MacWhinney, 2000) 所使用的代碼格式 (Codes for Human Analysis of Transcripts, 簡稱 CHAT) 進行所有幼兒敘事語料之轉譯。

待所有逐字稿語料轉譯完畢後，本研究將使用兒童語料分析 (Child language analysis, 簡稱 CLAN) 的 FREQ 程式和統計分析，來瞭解大班 5 歲幼兒的詞彙表達能力 (總詞彙量、相異詞彙量、校正後相異詞現率)、敘事能力 (總子句數)。

貳、詞彙表達能力之分析方法

- 一、總詞彙量：指敘事樣本中幼兒說出的所有詞彙數。
- 二、相異詞彙量：指敘事樣本中幼兒說出的所有相異詞彙數，即一個詞彙無論出現幾次，只能被計為一個相異詞彙。
- 三、校正後相異詞現率(corrected type token ratio, CTTR):相異詞現率 (TTR) 指「相異詞彙量÷總詞彙量」，是一種語言發展指標的計量方式，常用來評量兒童的詞彙發展、語意能力；研究參考錡寶香 (2003)，使用校正後 TTR 的計算方式來彌補相異詞現率因語言樣本愈多時會與總詞彙數產生負相關之影響，計算方式為：
相異詞彙量 ÷ $\sqrt{2} \times$ 總詞彙量。

關於總詞彙量、相異詞彙量、校正後相異詞現率的詞彙計量依據，是參考教育部重編國語辭典修訂本之詞素定義，詞素是指「構成詞的成分最小，且在意義上不能再分析的單位。」例如「日」、「月」、「葡萄」、「蟋蟀」等只包含一個詞素；「電視」、「汽車」、「環保」等則各包含兩個詞素。

參、敘事能力內在結構和外結構之分析方法

在學前階段的幼兒，在敘事過程中容易出現不斷重複相同句子的情形，因此以總子句數和故事文法結構元素兩項指標代表敘事能力，總子句數表示其外在結構的表現能力，故事文法結構元素表示其內在結構的表現能力，以下分別詳述：

一、總子句數：指敘事語料中幼兒說出來的總共句子。

總子句數為本研究敘事能力表現之一，對子句（clause）的定義係參考 Berman 與 Slobin（1994）子句是指「表達單一情況，包含活動、事件或狀態」的單位，此定義不僅可以應用在不同的語言上，且不同語言使用者也使用此方法來分析敘事能力（Lai, Lee & Lee, 2010）。

二、故事文法結構元素之編碼系統

（一）故事文法結構元素

本研究的故事文法結構編碼方式，係參考 Stein & Glenn（1982）對故事文法結構的定義（如表 3-5-1，故事文法結構元素包含背景、引發事件、內在反應、嘗試、結果和回應）、Schneifer, Haward & Dubé（2006）的研究方法及鄒啟蓉與張顯達（2007）所使用的背景、啟始事件、尋找小青蛙情節及結尾四個事件分類；自編故事文法結構評分表（附錄三）。

子句定義之原文：“any unit that contains a grammatical unit containing a predicate...expresses a single situation (activity, event, or state).”（Berman & Slobin, 1994, p.657）

表 3-5-1 Stein & Glenn (1982) 故事文法結構 6 個元素介紹

| 故事文法結構元素 | 定義 |
|--------------------------------|---|
| 1.背景(setting , S) | 介紹主角、自然或社會環境、故事發生的時間。 |
| 2.引發事件(initiating event, IE) | 引發主角有後續動作，和形成故事目標的原因。「原因」可能是事情、行動或行動所產生的結果、或自然發生的事。 |
| 3.內在反應(internal response , IR) | 主角的情感、目標、渴望、意圖或是見解，會引發角色採取行動。 |
| 4.嘗試(attempt , A) | 指主角為達成目標所採取的行動。 |
| 5.結果(consequence , C) | 說明主角嘗試後造成的任何變化，例如有沒有完成目標，可能是失敗或成功的「結果」。 |
| 6.回應(reaction , R) | 一種情感反應、行為、認知或結束狀態，用來表達主角對目標達成與否的感受和對其他角色的影響。 |

除上述 6 項元素外，另增加「人物」類別於評分表中。Schneider (2001) 認為，上述 6 項故事文法結構元素聚焦於故事的鉅觀架構 (macrostructure of stories)，而首次針對故事中人事物使用的指涉詞是否充足或模糊，可用以補充故事的微觀架構 (microstructure of stories)，亦可視為幼兒溝通能力的判斷依據之一。而兒童對於指涉的表達有其階段性發展，發展愈成熟者愈能適當介紹所指涉的人物、地點及事物等，但愈年幼的幼兒或有語言發展障礙者在首次介紹人物時常以代名詞「他」指涉人物，提供較為模糊的資訊。因此 Schneider 與其同事在所發展的故事文法模型 (The Story Grammar model) 中加入人物類別，將敘事樣本中第一次提及主要人物的指涉詞是否適當列入評分之依據，本研究參考 Schneifer, Haward & Dubé (2006) 的研究方法，亦將人物類別列入評分依據。

(二) 故事文法結構之計分

將幼兒的敘事樣本與圖畫書內容進行比對，依據本研究所使用的故事文法結構評分表（附錄四）進行計分，符合評分表所列之故事文法結構元素以及可接受的敘述予以計分，以各故事文法結構元素所得分數和加總後的總分說明幼兒對故事的理解程度，評分原則如下：

1. 三個核心的故事文法結構元素：引發事件、嘗試和結果，因其重要性，符合者得 2 分，符合其他故事文法結構元素得 1 分，未能符合者或未有描述者得 0 分。
2. 「人物」類別：使用代名詞者不予計分；但假使第一次以代名詞出，之後的描述為名詞，仍給分。
3. 若某一幼兒的敘事樣本，較其他敘事樣本包含更多細節（例如：然後主人在水那邊/他們輕輕的什麼聲音也不發出來），評分仍以所符合的故事文法結構元素為主，不影響計分。
4. 和故事圖片及內容無相干的描述，不列入計分：如結尾句「沒有了」、對故事的評論「他最後才會找到他」及幼兒的生活經驗「我爸爸也有養青蛙」。
5. 幼兒將圖片以他的認知命名(例如：將石頭看成雪、將鹿看成小象)，但內容符合評分表上的描述仍給分(例如：小男孩爬到雪上面，小象載著小男孩)。
6. 幼兒的描述中未提及「找」青蛙或「找到」青蛙不給分，例如：他在樹上玩，雖有提到在樹上，但幼兒所描述的動作為「玩」，而非「找」青蛙。
7. 「青蛙，你在哪裡？」故事中主角有男孩和小狗，假使幼兒說的是「他們」，代表幼兒說的內容包含男孩和小狗兩個角色，因此男孩和青蛙兩個欄位都給分，例如：他們掉到山崖下了，評分表中的「男孩掉到山崖下了」和「小狗也掉到山崖下了」皆給分。

8. 幼兒描述的整個故事中，幼兒知道「青蛙不見了」、「他們要去找青蛙」，但是在描述圖片時，只有說「小狗在看蜜蜂窩」、「小男孩在樹上」仍給分。
9. 幼兒描述的故事內容，只要符合評分表上「可接受的敘述」的意思，即給分，並非要一字一句一樣的描述。(例如：男孩打開窗戶看，類似描述如「男孩看外面」、「男孩在外面」。)

肆、讀寫萌發能力之分析方法

本研究係依據宣崇慧與林寶貴(2002)所編製的「學前兒童讀寫萌發評定量表」各項得分與總分來代表幼兒讀寫萌發能力之表現。此評定量表用以協助教師檢核幼兒讀寫發展的情況。評定目的分為三個部分，A 閱讀發展，共 11 題、B 圖書及文字概念發展，共 8 題、C 書寫發展，共 10 題，合計為 29 題。

伍、信度分析

研究者隨機抽取 60 筆敘事語料之 20%，即 12 筆語料，進行百分比一致性分析；請一位熟悉故事文法結構元素定義及評分方式的碩士班研究生進行分析；研究者將故事文法結構 6 個元素定義、評分表和評分原則解釋給該位研究生瞭解後，接著針對困惑之處進行討論和修正；最後依評分規則進行獨立計分，故事文法結構評分的一致性信度達.92。

陸、資料分析

一、描述性統計

描述統計乃對於大班 5 歲幼兒敘事能力和讀寫萌發能力變項，求得平均數、標準差與最大最小值，以作為對樣本資料的初步了解。

二、皮爾森積差相關(Pearson product-moment correlation)

瞭解低社經家庭大班 5 歲幼兒敘事能力與讀寫萌發能力的相關情形。

三、多元迴歸分析

瞭解低社經家庭大班 5 歲幼兒敘事能力對讀寫萌發能力之預測力，以進一步考驗兩者的相關。

第四章 研究結果

本章首先描述低社經家庭大班幼兒在詞彙能力、敘事能力和讀寫萌發能力的發展情形，接著針對研究問題逐一呈現結果。本章分為三節，第一節為低社經家庭大班幼兒詞彙能力、敘事能力和讀寫萌發能力的表現，第二節為低社經家庭幼兒詞彙能力、敘事能力和讀寫萌發能力之關係，第三節為根據第二節研究結果，以多元迴歸分析進一步檢視詞彙能力及敘事能力對讀寫萌發能力之預測。

第一節 低社經家庭幼兒敘事能力與讀寫萌發能力的表現

本節先以描述統計分析呈現低社經家庭幼兒在詞彙能力、敘事能力和讀寫萌發能力的發展情形。採用的分析方法包含次數、百分比、平均數、標準差、偏態、峰度、正確率、全距以及圖表。接著探討不同年齡和不同性別低社經家庭幼兒在詞彙能力、敘事能力和讀寫萌發能力的表現差異情形。

壹、低社經家庭幼兒詞彙能力的表現

一、詞彙理解

本研究使用修訂畢保德圖畫詞彙測驗（PPVT-R）來評量幼兒在詞彙理解的表現。受試幼兒分數的描述統計分析如表 4-1-1，分配曲線如圖 4-1-1。由表 4-1-1 可知，幼兒在 PPVT-R 的得分平均數略高於常模，顯示幼兒的詞彙理解表現普遍良好。

表 4-1-1 幼兒詞彙理解之平均數、標準差、偏態、峰度及全距

| | 平均數 | 標準差 | 偏態 | 峰度 | 全距 |
|------|--------|-------|-----|-----|--------|
| 詞彙理解 | 107.83 | 12.64 | .57 | .99 | 85-145 |

備註：詞彙理解 PPVT-R 之標準分數。（平均數=100，標準差=15）

由圖 4-1-1 可知，詞彙理解分配曲線的偏態為.57，峰度為.88，屬於正偏態、高狹峰，顯示幼兒的分數多集中在平均數以下，低分群的樣本數較多，而分散於兩側的極端分數偏少。經 Kolmogorov-Smirnov 檢定得知，詞彙理解的顯著性為.20，大於.05，表示幼兒詞彙理解的表現符合常態分配，幼兒的表現在兩極端的分布占少數，幼兒在詞彙理解的表現是相似的，多集中在中間部分。

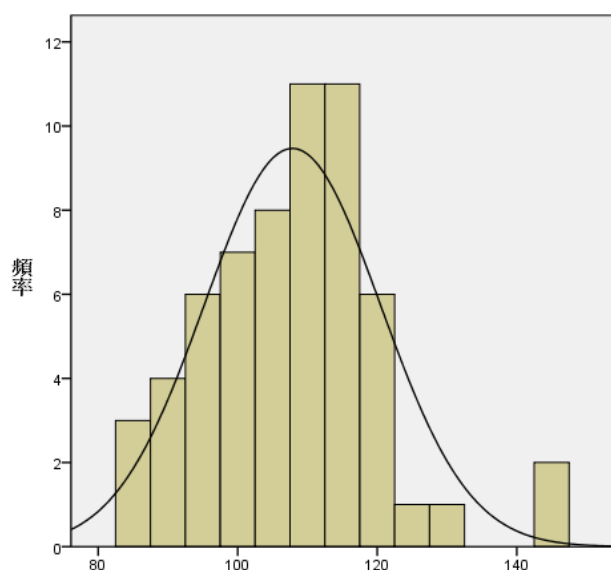


圖4-1-1詞彙理解之分配曲線

二、詞彙表達

本研究使用幼兒看無字圖畫書說故事的敘事語料來評量幼兒的詞彙表達能力的表現，所分析的項目包含以幼兒語料分析程式(CLAN)分析語料之總詞彙量、相異詞彙量和校正後相異詞現率。受試幼兒語料分析項目的描述統計分析如表 4-1-2，分配曲線如圖 4-1-2。

由表 4-1-2 可知，幼兒看無字圖畫書說故事的總詞彙量標準差為 100.24，表示幼兒敘事一則故事的內部差異很大，故事最短的為 44 個詞彙量，敘故事最長的可高達 441 個詞彙量。幼兒的相異詞彙量之標準差為 22.21，顯示相異詞彙量的內部差異也是偏大。

表 4-1-2 幼兒詞彙表達之平均數、標準差、偏態、峰度及全距

| | 平均數 | 標準差 | 偏態 | 峰度 | 全距 |
|----------|--------|--------|-------|------|-----------|
| 總詞彙量 | 243.33 | 100.24 | -.002 | -.55 | 44-441 |
| 相異詞彙量 | 80.05 | 22.21 | -.24 | -.23 | 29-128 |
| 校正後相異詞現率 | 3.69 | .46 | -.23 | .25 | 2.56-4.76 |

備註：所有語料分析項目皆為原始分數或數值。

由圖 4-1-2 可知，總詞彙量分配曲線的偏態為-.002，峰度為-.55，屬於負偏態、低闊峰，顯示幼兒的表現集中於平均數以上，高數值的樣本數較多，且兩極端數值之次數偏多。相異詞彙量分配曲線的偏態為-.24，峰度為-.23，屬於負偏態、低闊峰，顯示幼兒的表現集中於平均數以上，高數值的樣本數較多，且兩極端數值之次數偏多。校正後相異詞現率分配曲線的偏態為-.23，峰度為.25，屬於負偏態、高狹峰，顯示幼兒的表現集中於平均數以上，高數值的樣本數較多，且兩極端數值之次數偏少。

經 Kolmogorov-Smirnov 檢定得知，總詞彙量、相異詞彙量及校正後相異詞現率的顯著性皆為.20，大於.05，表示幼兒在詞彙表達的表現符合常態分配，整體而言，幼兒的極端分數表現佔少數，幼兒在詞彙表達的表現是相似的，多集中在中間部分。

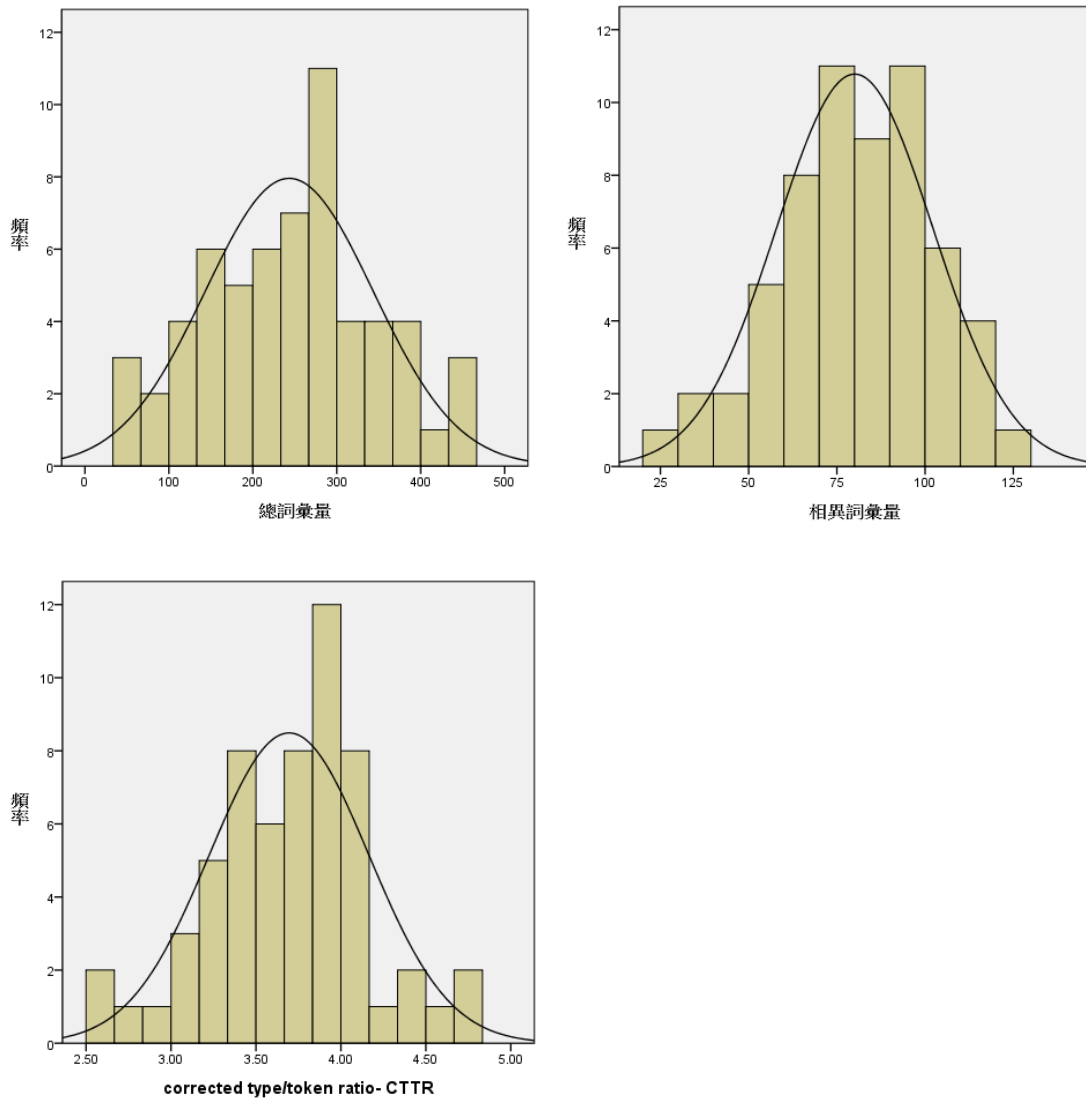


圖 4-1-2 詞彙表達之分配曲線

貳、低社經家庭幼兒敘事能力外在結構和內在結構的表現

本研究使用幼兒看無字圖畫書說故事的敘事語料來評量幼兒的敘事能力的表現，所分析的項目包含總子句數 (Lai et al, 2010)、6 個故事文法結構元素以及故事文法結構各元素使用之總分，受試幼兒敘事能力分析項目的描述統計分析如表 4-1-3，分配曲線如圖 4-1-3。

由表 4-1-3 可知，故事文法結構各元素及總分答題正確率方面，「背景」為.67，「引發事件」為.78，「內在反應」為.05，「嘗試」為.55，

「結果」為.64，「回應」為.40，「故事文法結構總分」為.60，顯示幼兒對於「青蛙，你在哪裡？」無字圖畫書的故事理解，以「引發事件」的表現最好，其次為「背景」、「結果」和對整體故事的表現，而對於「內在反應」的表現較為困難。

表 4-1-3 幼兒敘事能力之平均數、標準差、偏態、峰度、正確率及全距

| | 平均數 | 標準差 | 偏態 | 峰度 | 正確率 | 全距 |
|---------------|-------|-------|-------|------|-----|------|
| 總子句數 | 37.42 | 14.03 | .03 | -.69 | - | 9-65 |
| 背景 (5) | 3.33 | 1.05 | -1.07 | .93 | .67 | 0-5 |
| 引發事件 (8) | 6.27 | 2.16 | -1.02 | .06 | .78 | 0-8 |
| 內在反應 (2) | .1 | .3 | 2.73 | 5.67 | .05 | 0-1 |
| 嘗試 (24) | 13.3 | 6.66 | -.64 | -.47 | .55 | 0-24 |
| 結果 (28) | 18 | 5.6 | -.78 | .42 | .64 | 2-26 |
| 回應 (3) | 1.17 | .8 | .29 | -.32 | .4 | 0-3 |
| 故事文法結構總分 (70) | 42.2 | 12.98 | -.9 | .16 | .6 | 5-60 |

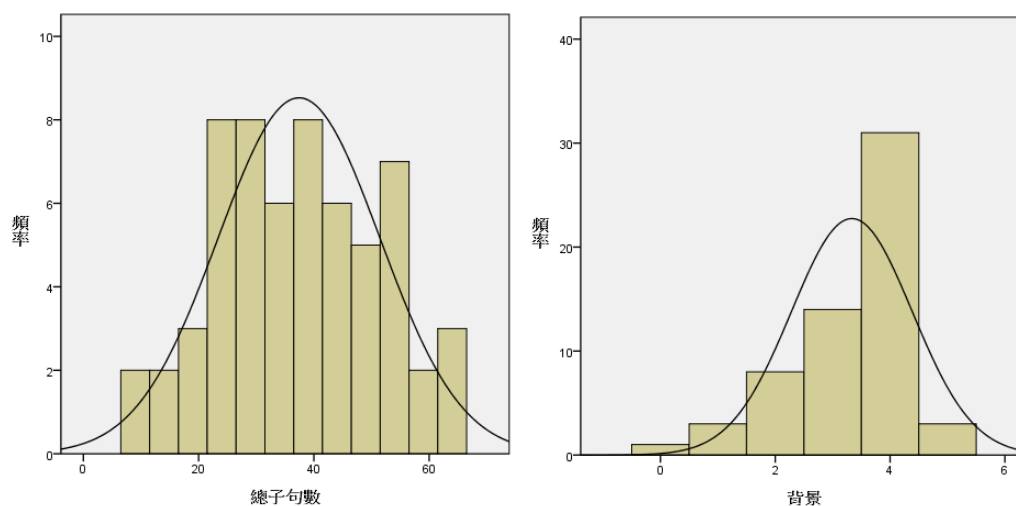
() 內的數值表示故事文法結構各元素的總分

由圖 4-1-3 可知，敘事能力總子句數的分配曲線的偏態為.03，峰度為-.69，屬於正偏態、低闊峰，顯示幼兒的表現集中於平均數以下，低數值的樣本數較多，且兩極端數值之次數偏多。

「背景」元素的分配曲線偏態為-1.07，峰度為.93，屬於負偏態、高狹峰，顯示幼兒的表現集中於平均數以上，高數值的樣本數較多，且兩極端數值之次數偏少。「引發事件」元素的分配曲線偏態為-1.02，峰度為.06，屬於負偏態、高狹峰，顯示幼兒的表現集中於平均數以上，高數值的樣本數較多，且兩極端數值之次數偏少。「內在反應」元素的分配曲線偏態為 2.73，峰度為 5.67，屬於正偏態、高狹峰，顯示幼兒的表現集中於平均數以下，低數值的樣本數較多，且兩極端數

值之次數偏少。「嘗試」元素的分配曲線偏態為-.64，峰度為-.47，屬於負偏態、低闊峰，顯示幼兒的表現集中於平均數以上，高數值的樣本數較多，且兩極端數值之次數偏多。「結果」元素的分配曲線偏態為-.78，峰度為.42，屬於負偏態、高狹峰，顯示幼兒的表現集中於平均數以上，高數值的樣本數較多，且兩極端數值之次數偏少。「回應」元素的分配曲線偏態為.29，峰度為-.32，屬於正偏態、低闊峰，顯示幼兒的表現集中於平均數以下，低數值的樣本數較多，且兩極端數值之次數偏多。而「故事文法結構總分」分配曲線的偏態為-.9，峰度為.16，屬於負偏態、低闊峰，顯示幼兒的表現集中於平均數以上，高數值的樣本數較多，且兩極端數值之次數偏多。

經 Kolmogorov-Smirnov 檢定得知，敘事能力之總子句數表現顯著性為.20，大於.05，表示幼兒在敘事能力總字句數的表現符合常態分配。故事文法結構元素之表現「背景」、「引發事件」、「內在反應」、「回應」顯著性皆為.000，「嘗試」元素顯著性為.005，「結果」元素顯著性為.025，「故事文法結構元素總分」顯著性為.021，表示不論在故事文法結構各元素表現或整體故事表現皆不符合常態分配。整體而言，幼兒在故事文法結構的表現很不平均，幼兒的得分表現差距很大，高分群的幼兒和低分群的幼兒占多數。



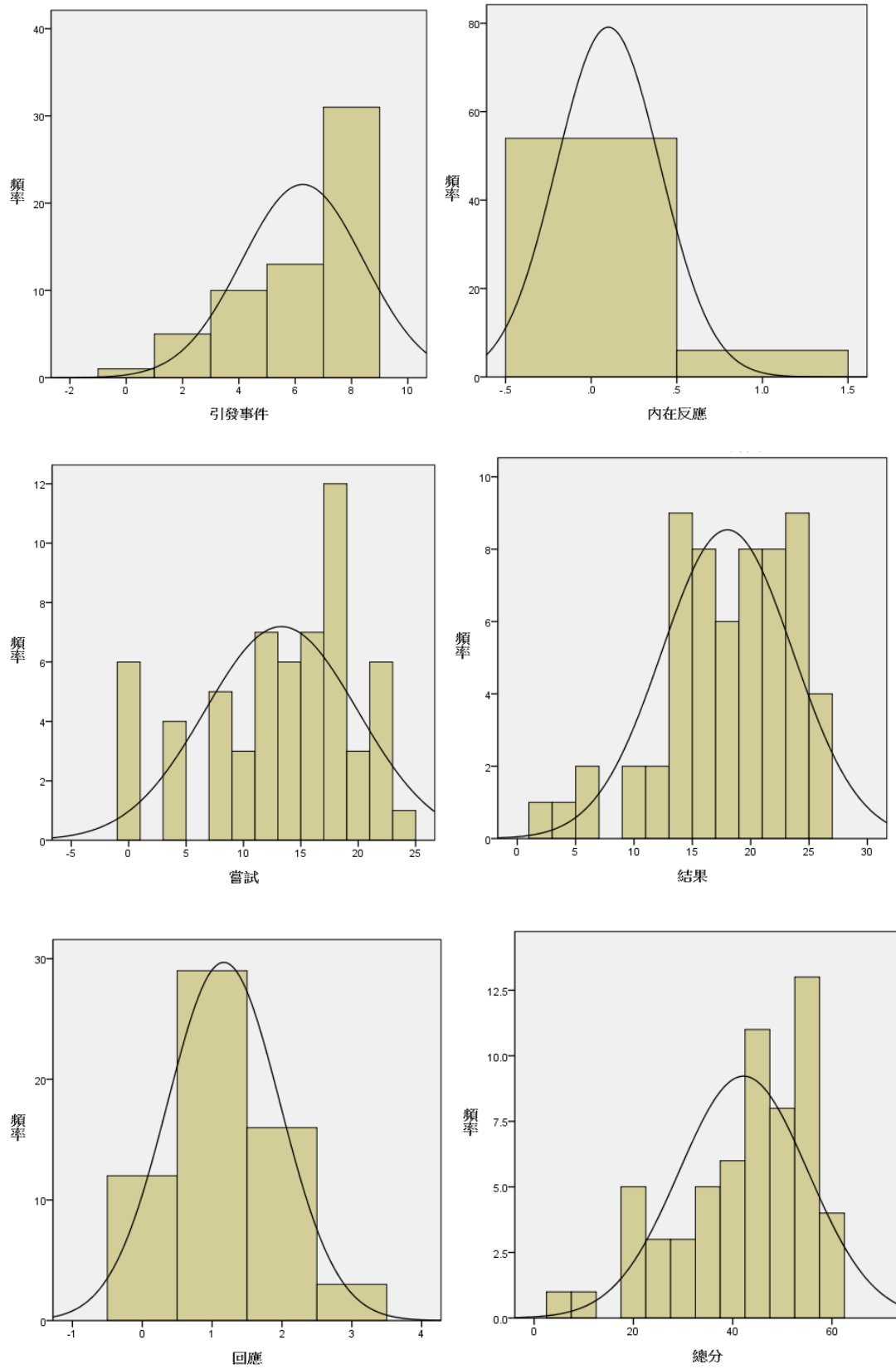


圖4-1-3敘事能力之分配曲線

參、低社經家庭幼兒讀寫萌發能力的表現

一、讀寫萌發能力的表現

本研究幼兒的讀寫萌發能力是幼兒該班級教師依據平時的觀察在「學前兒童讀寫萌發能力評定量表」所做的評估，計分方式是三點量表評分，「總是」計 2 分、「有時」計 1 分、「不曾」計 0 分，得分愈高表示讀寫萌發能力愈佳。量表分為「閱讀發展」、「圖書及文字概念發展」、「書寫發展」三部份，除了上述三部份，分析項目還包含三項能力加總後的得分。描述統計分析如表 4-1-4，包含平均數、標準差、偏態、峰度、每題平均得分和全距，每題平均得分算法為平均數除以量表的題數，透過每題平均得分數值可以瞭解幼兒在各量表的表現情形，得分愈接近 2，表示幼兒的表現愈好；分配曲線如圖 4-1-4。

由表 4-1-4 可知，讀寫萌發能力每題平均得分方面，「閱讀發展」為 1.35，「圖書及文字概念」為 1.46，「書寫發展」為 1.34，「讀寫萌發能力」為 1.38，顯示幼兒在圖書及文字概念的表現最好，其餘三項閱讀發展、書寫發展和讀寫萌發能力的得分表現相當。

表 4-1-4 幼兒讀寫萌發能力之描述統計分析表

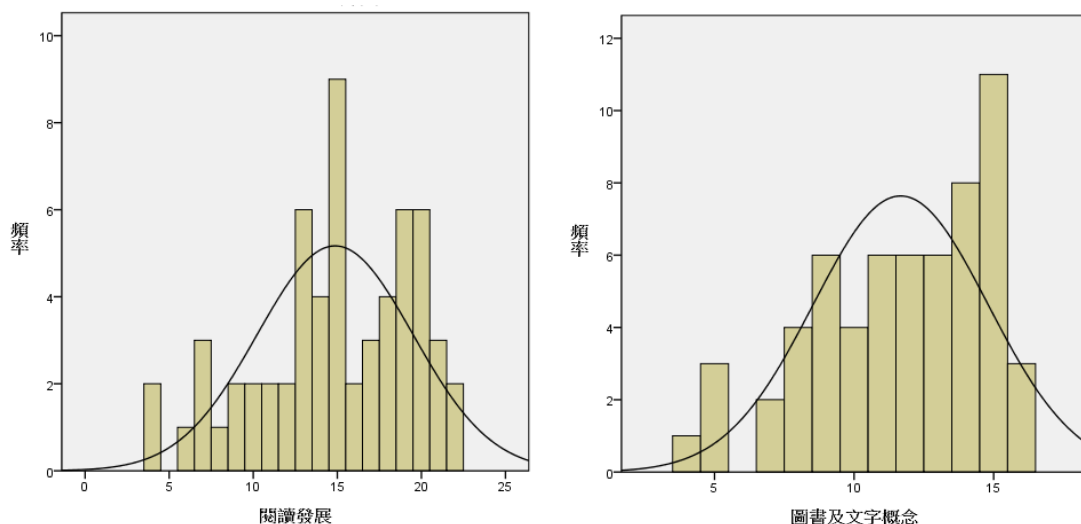
| | 平均數 | 標準差 | 偏態 | 峰度 | 每題平均得分 | 全距 |
|--------------|-------|-------|------|------|--------|-------|
| 閱讀發展 (22) | 14.87 | 4.63 | -.54 | -.39 | 1.35 | 4-22 |
| 圖書及文字概念 (16) | 11.67 | 3.13 | -.63 | -.42 | 1.46 | 4-16 |
| 書寫發展 (20) | 13.37 | 3.97 | -.49 | .35 | 1.34 | 2-20 |
| 讀寫萌發能力 (58) | 39.9 | 10.54 | -.56 | -.02 | 1.38 | 11-57 |

()內的數值表示量表的滿分

由圖 4-1-4 可知，閱讀發展分配曲線的偏態為-.54，峰度為-.39，屬於負偏態、低闊峰，顯示幼兒的表現集中於平均數以上，高分的樣

本數較多，且兩極端數值之次數偏多。圖書及文字概念發展分配曲線的偏態為-.63，峰度為-.42，屬於負偏態、低闊峰，顯示幼兒的表現集中於平均數以上，高分的樣本數較多，且兩極端數值之次數偏多。書寫發展分配曲線的偏態為-.49，峰度為.35，屬於負偏態、高狹峰，顯示幼兒的表現集中於平均數以上，高分的樣本數較多，且兩極端數值之次數偏少。讀寫萌發能力分配曲線的偏態為-.56，峰度為-.02，屬於負偏態、低闊峰，顯示幼兒的表現集中於平均數以上，高分的樣本數較多，且兩極端數值之次數偏多。

經 Kolmogorov-Smirnov 檢定得知，閱讀發展得分顯著性為.20，圖書及文字概念為.006，書寫發展為.069，讀寫萌發能力為.195。閱讀發展、書寫發展及讀寫萌發能力顯著性大於.05，表示幼兒在這三項能力之得分表現符合常態分配。圖書及文字概念發展顯著性小於.05，表示在圖書及文字概念發展之得分表現不符合常態分配。幼兒在圖書及文字概念的表現差異性很大，得分高和得分低的幼兒佔多數。



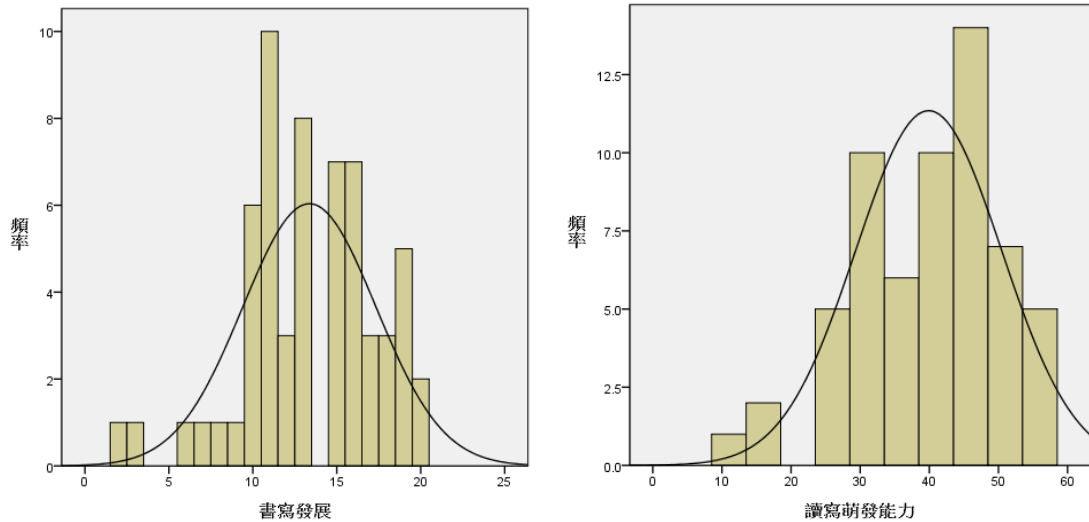


圖4-1-4讀寫萌發能力之分配曲線

二、姓名書寫的表現

本研究在讀寫能力的表現，除了藉由教師填寫「學前兒童讀寫萌發能力評定量表」，還包含幼兒在姓名書寫的表現，本研究以正確性書寫文字進行分析，由表4-1-5可知，在書寫名字的表現上，大部分的幼兒皆能完整書寫自己名字的三個字(共50位，占有所有幼兒的83%)，6位幼兒能完整書寫出自己名字的兩個字，2位幼兒能正確書寫自己名字的一個字，而有2位無法書寫名字的任一字，這兩位幼兒中的其中1位雖然非完整正確書寫出自己的名字，但是也只是闕漏筆畫，文字是具有基本的字形；而另外一位幼兒無法當下立刻寫出自己的名字，但是經由看過一次自己的名字後，能夠正確的書寫出來。

表4-1-5低社經家庭幼兒在姓名書寫之表現

| | 人數 | 比例 |
|------------|----|-------|
| 正確書寫名字的三個字 | 50 | 83.3% |
| 正確書寫名字的兩個字 | 6 | 10% |
| 正確書寫名字的一個字 | 2 | 3.3% |
| 無法書寫名字的任一字 | 2 | 3.3% |
| 總計 | 60 | 100% |

肆、低社經家庭幼兒的不同背景變項在各項能力的差異情形

背景變項包含不同年齡和不同性別，探討低社經家庭幼兒詞彙能力、敘事能力和讀寫萌發能力是否因年齡和性別而有表現上的差異。

一、不同年齡的低社經家庭幼兒在各項能力的差異情形

從表 4-1-6 可知，不同年齡的低社經家庭幼兒在詞彙理解的表現，以平均數來看，5 歲幼兒的表現比 6 歲幼兒要來得好，但並未達到統計上的顯著考驗。不同年齡的低社經家庭幼兒在詞彙表達的表現，6 歲幼兒的總詞彙量、相異詞彙量及校正後相異詞現率的平均數皆比 5 歲幼兒來得大，表示在詞彙表達部分，6 歲幼兒表現比 5 歲幼兒好，但並未達到統計上的顯著考驗。不同年齡的低社經家庭幼兒在敘事能力的表現，6 歲幼兒在總子句數和故事文法結構元素的表現比 5 歲幼兒來得好，但未達顯著差異。不同年齡的低社經家庭幼兒在讀寫萌發能力的表現，6 歲幼兒在閱讀發展、圖書及文字概念、書寫發展和讀寫萌發能力四項表現上皆比 5 歲幼兒來得好，但也未達顯著性差異。

表 4-1-6 不同年齡的低社經家庭幼兒在各項能力之比較分析

| 變項名稱 | 年齡 | 人數 | 平均數 | 標準差 | t值 |
|----------|----|----|--------|--------|-------|
| 詞彙理解 | 5歲 | 27 | 111.52 | 14.83 | 2.10 |
| | 6歲 | 33 | 104.82 | 9.74 | |
| 總詞彙量 | 5歲 | 27 | 235.15 | 105.86 | -.56 |
| | 6歲 | 33 | 250.03 | 96.52 | |
| 相異詞彙量 | 5歲 | 27 | 77.00 | 23.33 | -.96 |
| | 6歲 | 33 | 82.55 | 21.26 | |
| 校正後相異詞現率 | 5歲 | 27 | 3.62 | .48 | -.99 |
| | 6歲 | 33 | 3.74 | .45 | |
| 總子句數 | 5歲 | 27 | 37.19 | 14.52 | -.11 |
| | 6歲 | 33 | 37.61 | 13.84 | |
| 故事文法結構總分 | 5歲 | 27 | 39.33 | 15.95 | -1.56 |
| | 6歲 | 33 | 44.55 | 9.54 | |
| 閱讀發展 | 5歲 | 27 | 13.70 | 4.87 | -1.79 |
| | 6歲 | 33 | 15.82 | 4.26 | |
| 圖書及文字概念 | 5歲 | 27 | 11.11 | 3.25 | -1.24 |
| | 6歲 | 33 | 12.12 | 3.00 | |
| 書寫發展 | 5歲 | 27 | 12.67 | 3.88 | -1.24 |
| | 6歲 | 33 | 13.94 | 4.00 | |
| 讀寫萌發能力 | 5歲 | 27 | 37.48 | 10.71 | -1.62 |
| | 6歲 | 33 | 41.88 | 10.14 | |

二、不同性別的低社經家庭幼兒在各項能力的差異情形

從表4-1-7可知，不同性別的低社經家庭幼兒在詞彙理解的表現，以平均數來看，男生的表現比女生要來得好，但並未達到統計上的顯著考驗。不同性別的低社經家庭幼兒在詞彙表達的表現，女生在總詞彙量和相異詞彙量兩者的表現比男生來得好，且總詞彙量的表現呈現顯著差異($t=-2.14$, $p=.03<.05$)。不同性別的低社經家庭幼兒在敘事能力的表現，女生在總子句數和故事文法結構元素的表現比男生來得好，但未達顯著差異。不同性別的低社經家庭幼兒在讀寫萌發能力的表現，

女生在閱讀發展、圖書及文字概念、書寫發展和讀寫萌發能力四項表現上皆比男生來得好，且圖書及文字概念有達到顯著差異($t=-2.14$ ， $p=.03<.05$)。

表4-1-7不同性別的低社經家庭幼兒在各項能力之比較分析

| 變項名稱 | 性別 | 人數 | 平均數 | 標準差 | t值 |
|----------|----|----|--------|--------|--------|
| 詞彙理解 | 男 | 29 | 109.9 | 11.47 | 1.22 |
| | 女 | 31 | 105.9 | 13.54 | |
| 總詞彙量 | 男 | 29 | 215.69 | 87.88 | -2.14* |
| | 女 | 31 | 269.19 | 105.47 | |
| 相異詞彙量 | 男 | 29 | 77.83 | 23.09 | -.74 |
| | 女 | 31 | 82.13 | 21.51 | |
| 校正後相異詞現率 | 男 | 29 | 3.78 | .45 | 1.47 |
| | 女 | 31 | 3.6 | .47 | |
| 總子句數 | 男 | 29 | 34.24 | 12.44 | -1.72 |
| | 女 | 31 | 40.39 | 14.96 | |
| 故事文法結構總分 | 男 | 29 | 41.66 | 13.28 | -.31 |
| | 女 | 31 | 42.71 | 12.88 | |
| 閱讀發展 | 男 | 29 | 14.48 | 4.78 | -.61 |
| | 女 | 31 | 15.23 | 4.52 | |
| 圖書及文字概念 | 男 | 29 | 10.79 | 3.24 | -2.14* |
| | 女 | 31 | 12.48 | 2.83 | |
| 書寫發展 | 男 | 29 | 12.48 | 4.12 | -1.69 |
| | 女 | 31 | 14.19 | 3.68 | |
| 讀寫萌發能力 | 男 | 29 | 37.76 | 11.02 | -1.53 |
| | 女 | 31 | 41.90 | 9.84 | |

* $p < .05$

第二節 低社經家庭幼兒敘事能力與讀寫萌發能力的關係

本節以皮爾森積差相關分別探討幼兒的詞彙能力、敘事能力和讀寫萌發能力之相關，詞彙理解以幼兒在「修訂畢保德圖畫詞彙測驗」之得分為其表現；詞彙表達以幼兒看圖說故事後，其總詞彙量、相異詞彙量、校正後相異詞現率 3 項指標作為其表現；敘事能力外在結構以幼兒看圖說故事後之總子句數作為其表現，敘事能力內在結構以使用故事文法結構分析後各結構元素加總之得分作為其表現；讀寫萌發能力除了以「學前兒童讀寫萌發評定量表」中閱讀發展、圖書及文字概念發展、書寫發展 3 個分量表之得分，及 3 個分量表之總分，亦加入「姓名書寫」之表現。

根據表 4-2-1 呈現的相關分析結果，低社經家庭大班幼兒詞彙理解能力與讀寫萌發能力並無顯著的相關。詞彙表達能力中的總詞彙量和相異詞彙量與讀寫萌發能力、讀寫萌發能力評定量表各分量表皆有顯著的相關，但校正後相異詞現率只與閱讀發展分量表有達到顯著的相關。敘事能力外在結構總子句數及內在結構故事文法結構與讀寫萌發能力有顯著的相關，而以各分量表來看，總子句數與閱讀發展分量表有顯著相關，與圖書及文字概念分量表、書寫發展分量表無顯著相關；故事文法結構與閱讀發展分量表、書寫發展分量表有顯著相關，與圖書及文字概念分量表無顯著相關。

表 4-2-1 詞彙能力、敘事能力與讀寫萌發能力之相關分析摘要表

| | 詞彙 理解 | 總詞 彙量 | 相異詞 彙量 | 校正後相 異詞現率 | 總子 句數 | 故事文 法結構 | 閱讀 發展 | 圖書及文 字概念 | 書寫 發展 | 讀寫萌 發能力 | 姓名 書寫 |
|---------------|----------|----------|-----------|--------------|----------|------------|----------|-------------|----------|------------|----------|
| 詞彙理解 | 1.00 | | | | | | | | | | |
| 總詞彙量 | .12 | 1.00 | | | | | | | | | |
| 相異詞彙量 | .13 | .87** | 1.00 | | | | | | | | |
| 校正後相異詞 現率 | .11 | .21 | .65** | 1.00 | | | | | | | |
| 總子句數 | .02 | .91** | .83** | .25 | 1.00 | | | | | | |
| 故事文法結構 | .38** | .60** | .52** | .11 | .55** | 1.00 | | | | | |
| 閱讀發展 | .08 | .34** | .42** | .32* | .30* | .31* | 1.00 | | | | |
| 圖書及文字概 念發展 | -.00 | .29* | .27* | .08 | .17 | .17 | .70** | 1.00 | | | |
| 書寫發展 | .17 | .31* | .31* | .17 | .22 | .27* | .72** | .70** | 1.00 | | |
| 讀寫萌發能力 | .10 | .35** | .38** | .23 | .27* | .29* | .92** | .87** | .90** | 1.00 | |
| 姓名書寫 | .02 | .10 | .12 | .06 | .03 | .06 | .26* | .21 | .30* | .29* | 1.00 |

* $p < .05$; ** $p < .01$

第三節 低社經家庭幼兒敘事能力對讀寫萌發能力的預測

本節利用多元迴歸分析進一步分析探討詞彙理解、詞彙表達和敘事能力對於讀寫萌發能力之預測力。詞彙理解以幼兒在「修訂畢保德圖畫詞彙測驗 (PPVT-R)」的表現作為預測變項；詞彙表達以總詞彙量、相異詞彙量和校正後相異詞現率三者作為預測變項；敘事能力以代表外在結構的總子句數和代表內在結構表現的故事文法結構元素總分作為預測變項，讀寫萌發能力以幼兒在「學前兒童讀寫萌發能力評定量表」的總分作為效標變項。

壹、詞彙理解能力對於讀寫萌發能力的預測情形

從表 4-3-1 的研究結果可知，以詞彙理解能力去預測讀寫萌發能力，其可解釋的變異量為 0%，說明了此一簡單迴歸模型並沒有任何的解釋力，且未具有統計顯著之意義($F_{(1,58)}=.55$ ， $p=.46>.05$)。

表 4-3-1 詞彙理解能力對讀寫萌發能力預測之變異數分析

| 變異來源 | SS | df | MS | F | R ² |
|------|---------|----|--------|-----|----------------|
| 迴歸 | 61.11 | 1 | 61.11 | .55 | -.00 |
| 殘差 | 6504.29 | 58 | 112.14 | | |
| 總計 | 6565.40 | 59 | | | |

貳、詞彙表達能力對於讀寫萌發能力的預測情形

從表 4-3-2 的研究結果可知，以詞彙表達能力去預測讀寫萌發能力，其可解釋的變異量為 10.3%，說明了此一多元迴歸模型有相當的解釋量，具有統計顯著之意義($F_{(3,56)}=3.26$ ， $p=.02<.05$)。

表 4-3-2 詞彙表達能力對讀寫萌發能力預測之變異數分析

| 變異來源 | SS | df | MS | F | R ² |
|------|---------|----|--------|------|----------------|
| 迴歸 | 976.269 | 3 | 325.42 | 3.26 | .103 |
| 殘差 | 5589.13 | 56 | 99.81 | | |
| 總計 | 6565.40 | 59 | | | |

參、敘事能力外在結構和內在結構對於讀寫萌發能力的預測情形

從表 4-3-3 的研究結果可知，以總子句數和故事文法結構總分去預測讀寫萌發能力，其可解釋的變異量為 6.8%，p 值.05 臨界統計顯著水準，說明了此一多元迴歸模型有相當的解釋量，但未具有統計顯著之意義($F_{(2,57)}=3.15$ ， $p=.05$)。

對於總子句數和故事文法結構總分兩個預測變項的迴歸係數進行 t 檢定，從表 4-3-4 研究結果顯示總子句數對讀寫萌發能力之 β 係數顯著性檢定 t 值為 1.36($p=.31>.05$)，故事文法結構對讀寫萌發能力之 β 係數顯著性檢定 t 值為 1.02($p=.17>.05$)，皆未達統計上的顯著水準，也就是說，敘事能力的總子句數和故事文法結構無法共同有效地解釋效標變項（讀寫萌發能力）。

表 4-3-3 敘事能力對讀寫萌發能力預測之變異數分析

| 變異來源 | SS | df | MS | F | R ² |
|------|---------|----|--------|------|----------------|
| 迴歸 | 654.85 | 2 | 327.42 | 3.15 | .068 |
| 殘差 | 5910.54 | 57 | 103.69 | | |
| 總計 | 6565.40 | 59 | | | |

表 4-3-4 敘事能力對讀寫萌發能力預測之多元迴歸分析摘要表

| 預測變項 | 原始資料係數(B) | 標準誤(SEB) | 標準化係數(β) | t |
|--------|-----------|----------|----------|------|
| 常數項 | 28.56 | 4.72 | | 6.04 |
| 總子句數 | .16 | .12 | .20 | 1.36 |
| 故事文法結構 | .11 | .11 | .15 | 1.02 |

雖然敘事能力外在結構的總子句數和內在結構的故事文法結構總分無法共同解釋讀寫萌發能力，但是依據敘事能力和讀寫萌發能力的相關分析結果可知，總子句數和故事文法結構總分與讀寫萌發能力是有顯著的正相關，因此，本研究接著分別探討總子句數和故事文法結構總分對於讀寫萌發能力的預測情形。

如表 4-3-5 研究結果顯示，以總子句數去預測讀寫萌發能力，其可解釋的變異量為 5.4%，說明了此一簡單迴歸模型有顯著的解釋力，從變異數分析的 F 檢定可知兩者之間具有顯著的線性關係，具有統計顯著之意義 ($F_{(1,58)}=4.39$, $p=.04<.05$)。

對於總子句數預測變項的迴歸係數進行 t 檢定，從表 4-3-6 研究結果顯示總子句數對讀寫萌發能力之 β 係數顯著性檢定 t 值為 2.09 ($p=.04<.05$)，有達到統計上的顯著水準，顯示總子句數對讀寫萌發能力有解釋力，總子句數的表現越好，讀寫萌發能力的表現也會好。

表 4-3-5 總子句數對讀寫萌發能力預測之變異數分析

| 變異來源 | SS | df | MS | F | R ² |
|------|---------|----|--------|------|----------------|
| 迴歸 | 462.18 | 1 | 462.18 | 4.39 | .054 |
| 殘差 | 6103.22 | 58 | 105.22 | | |
| 總計 | 6565.40 | 59 | | | |

表 4-3-6 總子句數對讀寫萌發能力預測之簡單迴歸分析摘要表

| 預測變項 | 原始資料係數(B) | 標準誤(SEB) | 標準化係數(β) | t |
|------|-----------|----------|----------|---------|
| 常數項 | 32.43 | 3.79 | | 8.53*** |
| 總子句數 | .19 | .09 | .26 | 2.09* |

*p<.05,***p<.001

而故事文法結構總分對讀寫萌發能力的預測情形，研究結果如表 4-3-7 顯示，可解釋的變異量為 6.7%，說明了此一簡單迴歸模型有顯著的解釋力，從變異數分析的 F 檢定可知兩者之間具有顯著的線性關係，具有統計顯著之意義($F_{(1,58)}=5.26$ ， $p=.025<.05$)。

對於故事文法結構總分預測變項的迴歸係數進行 t 檢定，從表 4-3-8 研究結果顯示故事文法結構總分對讀寫萌發能力之 β 係數顯著性檢定 t 值為 2.29($p=.025<.05$)，有達到統計上的顯著水準，顯示故事文法結構總分對讀寫萌發能力有解釋力，故事文法結構總分的表現越好，讀寫萌發能力的表現也會好。

表 4-3-7 故事文法結構對讀寫萌發能力預測之變異數分析

| 變異來源 | SS | df | MS | F | R ² |
|------|---------|----|--------|------|----------------|
| 迴歸 | 546.03 | 1 | 546.03 | 5.26 | .067 |
| 殘差 | 6019.36 | 58 | 103.78 | | |
| 總計 | 6565.40 | 59 | | | |

表 4-3-8 故事文法結構對讀寫萌發能力預測之簡單迴歸分析摘要表

| 預測變項 | 原始資料係數(B) | 標準誤(SEB) | 標準化係數(β) | t |
|------|-----------|----------|----------|---------|
| 常數項 | 30.00 | 4.50 | | 6.65*** |
| 總子句數 | .23 | .10 | .28 | 2.29* |

*p<.05,***p<.001

第五章 討論與建議

本章首先針對第四章研究結果進行討論，接著論述本研究設計之限制，以及對未來相關研究、學校教師與家長提出建議。本章分為兩節，第一節為研究結果討論與結論，第二節為研究限制與建議。

第一節 研究結果討論與結論

壹、低社經家庭幼兒詞彙能力、敘事能力及讀寫萌發能力的表現

一、低社經家庭幼兒詞彙理解的表現略高於常模

本研究結果顯示，幼兒在修訂畢保德圖畫詞彙測驗（PPVT-R）的得分平均數略高於常模，此結果與過去研究發現有所不同（簡淑真，2010），簡淑真的研究結果顯示偏遠社經弱勢地區幼兒在修訂畢保德圖畫詞彙測驗的得分平均數略低於常模，研究者推測結果不同的可能原因為研究地區和研究對象人數的不同所形成的詞彙理解表現差異情形。

二、低社經家庭幼兒總詞彙量和相異詞彙量的內部差異很大

本研究結果顯示，幼兒看無字圖畫書《Frog, where are you?》後敘事之語料總詞彙量和相異詞彙量的內部差異偏大，此結果與其他以《Frog, where are you?》作為敘事語料來源的文獻研究結果相同（賴文鳳、陳妍妤，2017；鄒啟蓉、張顯達，2007），鄒啟蓉與張顯達的研究比較高功能自閉症幼兒與一般普通幼兒的說故事能力，和本研究相同的是以《Frog, where are you?》作為敘事語料的蒐集，研究結果顯示兩組幼兒的故事長度（語句總數、子句總數與語詞總數）未達顯著的差異，且從平均數和標準差來看，兩組幼兒在故事長度的表現上都有很大的個別差異。

賴文鳳與陳妍妤（2017）比較原住民與非原住民幼兒看卡通故事和無字圖畫書《Frog, where are you?》重述故事後，其基本語言能力的差異狀況，結果顯示看卡通故事其基本語言能力（含總詞彙量、相

異詞彙量及校正後相異詞現率)有達到顯著的差異，但在無字圖畫書之表現無顯著差異，原住民組看無字圖畫書的總詞彙量平均數為 224.35 (SD=116.67)，相異詞彙量的平均數為 77.45 (SD=23.73)；非原住民組的總詞彙量平均數為 265.20 (SD=91.80)，相異詞彙量的平均數為 91.75 (SD=22.87)，賴文鳳與陳妍妤研究中幼兒在無字圖畫書的表現和本研究的幼兒表現相似，幼兒表現其內部差異性很大。

研究者認為此內部差異性很大的情形可能原因有二：第一，來自於語料蒐集的文本選擇，幼兒對《Frog, where are you?》故事的描述，取決於幼兒一開始是否了解該故事內容，如果幼兒能在故事第二頁知道「青蛙跑走了」，並且知道男孩和狗在尋找青蛙，就會描述出在不同地方找青蛙的 7 個情節；相反的，如果幼兒並不知道男孩和狗在尋找青蛙，就不會有在不同地方找青蛙的 7 個情節描述，幼兒會出現直接翻閱過去的情形，或是以一兩個子句做簡單的圖片描述。(例如：幼兒以「還有蜜蜂和小鳥」一句話描述第 14 頁、第 15 頁「蜜蜂追趕小狗」及「貓頭鷹嚇到男孩」兩個動作)。

第二，幼兒對於圖片描述的細節程度不同，和幼兒的敘事習慣和對於「說故事」的理解不同有關，幼兒會認為要把圖片中所有看到的部分都做描述，以第 28 頁、第 29 頁為例，幼兒 A (總詞彙量 386 字) 描述如下：「他們抓一隻小青蛙回家，小狗在水裡在那邊游泳，跟他們說再見，小青蛙排在那個棍子上面，跟他們說再見。」幼兒 B (總詞彙量 122 字) 描述為：「他跟青蛙說再見。」對於兩頁圖片描述字數的差異性如此大，可見幼兒的敘事型態是有個別差異的，其他的研究結果也顯示幼兒在個人生活經驗的敘事，個別內在差異也是很大。

三、低社經家庭幼兒在故事文法結構元素的表現上，以「引發事件」的表現最好，而「內在反應」的表現較為困難

本研究結果顯示，幼兒其敘事能力之故事文法結構元素的表現，

以「引發事件」表現最好(得分比率為.78)，本結果與吳怡蓓(2008)的研究結果有相同之處，同樣蒐集《Frog, where are you?》敘事語料，大班幼兒在「引發事件」的得分比率為.85，其次為「故事背景」得分比率.68，而在本研究的研究結果同樣是以「背景」元素為第二高得分比率.67；但和本研究不同的結果是「內在反應」並非表現最為困難的故事文法結構元素，探究其不相同原因，可能是本研究將故事文法結構分為6個類別，而吳怡蓓的故事結構要素僅有5個，且在「內在反應」的得分描述上「男孩找回他的青蛙」，涵蓋了本研究的「回應」元素的描述「找到青蛙了」。

幼兒在故事文法結構元素的表現，因不同的語料蒐集方法，幼兒在敘事中所提及到的故事文法結構元素也不同；以看影片或卡通故事重述故事而言，林秀瑜(2010)發現幼兒於「背景」的得分最高，洪宜芳與張鑑如(2017)研究結果發現幼兒在「事件」與「結果」的次數最多；以看圖說故事而言，蘇育瑠(1990)研究發現幼兒對故事文法結構各類別之回憶量，以「背景」、「引發事件」和「立即結果」較高，而「內在反應」與「回應」則較低，此結果和本研究幼兒在故事文法結構元素上的表現相同，由此可知，看影片或卡通故事重述故事和看圖說故事幼兒理解的重點不同，且故事書若符合標準的故事結構有益於幼兒對故事的理解。

四、低社經家庭幼兒在讀寫萌發能力的表現上，以「圖書及文字概念」的表現最好

本研究結果顯示，幼兒在「圖書及文字概念」的表現最好，「書寫發展」的得分表現較低，此研究結果和李亞玲(2007)的研究結果相同，李亞玲同樣使用「學前兒童讀寫萌發評定量表」比較本國籍配偶幼兒和外籍配偶幼兒其讀寫發展的差異，從李亞玲的研究得知，兩組幼兒在「圖書及文字概念發展」的得分表現均為最優，得分表現較

弱的部分皆為「書寫發展」。研究者探究其可能原因，「學前兒童讀寫萌發評定量表」對於幼兒在書寫發展的評量項目為「萌發階段」的表現，如 C-2 題項「嘗試著寫或自創字形(不拘書寫的程度或正確性)」，但依據研究者入班觀察班級教師的課堂活動，幼兒在書寫方面的展現在於教師「要求」之下，例如：抄寫聯絡簿、在格子內寫出數字或注音符號等等，並且需經過教師的批改，對於幼兒而言他們認為書寫是有正確性，因此較少出現「萌發階段」該有的書寫表現，以至於在「書寫發展」的得分較低；也就是說教師忽略了幼兒在讀寫萌發發展上該有的表現。

五、不同年齡和不同性別的幼兒在詞彙能力、敘事能力和讀寫萌發能力的表現無顯著差異

(一)不同年齡的比較

本研究結果顯示，5 歲幼兒和 6 歲幼兒在詞彙能力、敘事能力和讀寫萌發能力的表現沒有顯著差異性，過去的研究顯示，幼兒在年齡發展上，幼兒的語言能力皆有差異的表現，和本研究的結果不同；研究者探究其可能原因有兩點，第一，本研究的研究對象為低社經家庭幼兒，對於標準化測驗較不熟悉；第二，本研究所使用的研究工具對於 5、6 歲幼兒而言太過於困難，《青蛙，你在哪裡？》無字圖畫書並非圖畫鮮豔的繪本，和幼兒平時所接觸的繪本經驗不同；且繪本的圖畫風格所呈現的圖片對於幼兒在辨認上也較為困難。

(二)不同性別的比較

本研究結果顯示，不同性別僅有在口語表達之總詞彙量和讀寫萌發能力之圖書及文字概念有顯著差異，其餘各項能力皆無顯著差異。雖然女生的總詞彙量表現比較好，但是校正後相異詞現率較貼近幼兒實際的口語詞彙表達能力，因校正後相異詞現率控制了幼兒敘事語料的總子句數和總詞彙量，去計算其相異詞彙量的表現能力，因此以口

語理解和口語表達而言，性別並沒有差異情形。此外，雖然女生在圖書及文字概念表現比男生好，但是整體的讀寫萌發能力並未顯現出差異情形。

因此整體而言，低社經家庭幼兒其口語理解和表達、敘事能力和讀寫萌發能力不因其不同性別而有差異，此結果和蔡詠馨（2016）、陳妍妤（2013）及李亞玲（2007）相同，蔡詠馨和陳妍妤的研究皆有比較不同性別看《Frog, where are you?》後其基本語言能力之差異；李亞玲同樣使用「學前兒童讀寫萌發評定量表」了解幼兒的讀寫能力，且比較不同性別的差異情形，三個研究結果皆顯示未達統計上的顯著差異。

貳、低社經家庭幼兒敘事能力與讀寫萌發能力的相關性

本研究以皮爾森積差相關考驗詞彙能力、敘事能力與讀寫萌發能力彼此之間的關係。

一、低社經家庭幼兒詞彙能力之詞彙理解和詞彙表達無顯著相關

在詞彙理解部份，僅與故事文法結構有顯著相關，故事文法結構是眾多研究用來代表對於故事的理解程度，因此由本研究可知幼兒對於詞彙理解的能力越好，則對於故事的理解程度也相對較好。

而詞彙理解和詞彙表達未有顯著的相關，錡寶香（2004）提到口語理解與口語表達是分屬兩種不同的認知處理歷程，口語理解在處理的歷程基本上比口語表達容易，兩者之間有一定的關係，但並非以直線對應的關係存在。

二、低社經家庭幼兒詞彙能力之詞彙表達與敘事能力外在結構和內在結構有顯著相關

在詞彙表達部份，幼兒的總詞彙量、相異詞彙量和校正後相異詞現率彼此之間都有一定程度之相關；詞彙表達與敘事能力外在結構和

內在結構表現的相關部份，詞彙表達和敘事能力外在結構和內在結構表現皆有達到中等程度的相關，表示幼兒的詞彙表達越好，其敘事能力的表現也會越好，但因為本研究的詞彙表達與敘事能力外在結構和內在結構表現分析來源皆為幼兒看《青蛙，你在哪裡？》後的敘事語料，其相關性似乎是可預料的，如同錡寶香（2004）的研究結果，以相同的研究工具分析其口語表達能力和敘事能力，低閱讀組學童和一般組學童在兩者能力之間皆有達顯著相關。未來研究或許可以不同研究工具分別蒐集幼兒的詞彙表達與敘事能力外在結構和內在結構表現，在相關分析的結果上或許會有不一樣的研究發現。

三、低社經家庭幼兒詞彙能力與讀寫萌發能力無顯著相關，而敘事能力外在結構和內在結構表現與讀寫萌發能力有顯著相關

本研究的詞彙能力分為幼兒的詞彙理解和詞彙表達能力，在詞彙理解部分，僅與故事文法結構有顯著相關，與閱讀發展分量表、圖書及文字概念分量表、書寫發展分量表及讀寫萌發能力總分皆無顯著相關。

詞彙表達與讀寫萌發能力的相關性部分，總詞彙量和相異詞彙量皆與閱讀發展分量表、圖書及文字概念分量表、書寫發展分量表與讀寫萌發能力總分達到顯著相關，而校正後相異詞現率僅與閱讀發展有達到顯著相關，與讀寫萌發能力並未有顯著相關。校正後相異詞現率控制了幼兒的總詞彙量和總子句數，因為學前幼兒的敘事內容較容易出現不斷重複相同詞彙和句子的現象，因此校正後相異詞現率較接近幼兒的真實詞彙表達能力。由本研究結果可知幼兒詞彙表達能力與讀寫萌發能力未有顯著相關性。

代表語言能力的指標有很多種，包含語意、語法及語用，而在這三個大指標之下，還可以再細分成不同的語言能力表現，各項口語能力所測量的向度不同，關注的閱讀能力面向不同，其研究的結果也會

因而有所差異，雖然大部分的研究普遍支持口語詞彙與閱讀能力有密切關聯性，Roth、Speece 與 Cooper（2002）發現學前幼兒的詞彙定義能力與低年級的閱讀理解能力的相關程度較接受性詞彙或表達性詞彙來得高，因為詞彙定義能力較能反應出幼兒的詞彙知識深度；所以，語言能力和閱讀能力兩者的相關性在不同的研究中會產出不同的研究結果。

本研究的詞彙能力包含詞彙理解和詞彙表達，以 PPVT-R 和校正後相異詞現率兩項指標作為幼兒詞彙能力的表現，幼兒的語言能力包含語音、語法、語意及語用，而敘事能力是展現所有語言要素的高層次認知活動，幼兒需先提取和敘事主題相關的訊息，然後將此訊息組織以及做序列上的安排，最後以口語的方式呈現出來。所以本研究的詞彙表達僅代表幼兒說故事的長度和詞彙量的表現，並未牽涉到敘事的故事內容其內在結構和外結構表現。

宣崇慧（2000）的研究結果顯示口語發展的各分項能力（口語理解和口語表達）和讀寫萌發能力無顯著相關，但口語理解和口語表達加總後的口語發展總分與讀寫萌發才有相關性；本研究測量口語詞彙理解和口語詞彙表達所使用的工具和宣崇慧（2000）不同，無法做口語理解和口語表達的加總；但相似的研究結果是，單純了解幼兒的口語理解和口語表達(故事的總長度)兩項口語能力的指標，與讀寫萌發能力並無相關性，口語詞彙理解和口語詞彙表達無法顯現幼兒在讀寫萌發能力的展現。

Bialystok（1993）對於表徵結構的分析理論，認為幼兒會從倚賴脈絡程度高的概念表徵，進而發展到倚賴脈絡程度低的符號表徵，如同幼兒在口語詞彙能力上的表現，逐漸發展成抽象概念的書面語文能力，而在發展的過程中還需歷經形式表徵的能力，也就是後設語言能力，此種較高層次的語言技能就像敘事能力，敘事者使用已知的語意

和語法技能串聯及組織句子，將想法和概念更完整更清楚的表達出來。

另外，Roth、Speece 與 Cooper (2002) 提到口語敘事和書面文字擁有許多共同的屬性，都被認為是去情境脈絡 (decontextualized) 的語言形式，必須在不依賴當時的情境線索下進行口語內容的順序編排、詞彙使用、語句串連，並適當地指稱所敘述的人事物，兩者相較於口語詞彙能力都是較晚產生，或是在獨立的經驗之下所產出。

同時包含高層次的語言處理和認知運作的敘事能力，不論是代表外在結構的總子句數表現或是顯示內在結構的故事文法結構元素表現，兩者皆與讀寫萌發能力有顯著相關。而口語能力的表現與讀寫萌發能力無相關，表示概念表徵和符號表徵之間的連結性較為薄弱，需藉由形式表徵的敘事能力才得以顯現，說者需考慮到描述內容的組織和架構，且需清楚說明角色、事件內容以及因果關係，如同本研究的結果顯示敘事能力的表現越好，幼兒的讀寫萌發能力表現也會越好。

四、低社經家庭幼兒的詞彙能力及敘事能力皆與姓名書寫能力無顯著相關

由本研究結果顯示，幼兒的詞彙能力及敘事能力皆與幼兒的姓名書寫無顯著的相關，研究者推測其原因，本研究的研究對象在姓名書寫的表現普遍良好，83%的幼兒皆能正確書寫名字三個字，且班級教師也提到在幼兒中班時期，即開始教導幼兒書寫自己的名字。另外先前研究提到在拼音書寫系統中，相較於書寫其他字，幼兒書寫自己的名字表現較好，在中文書寫方面，書寫名字的正确率高於書寫其他名字 (Yin & Treiman, 2013)，在張菟真 (2014) 的研究中，大班幼兒能正確書寫名字的三個字比例高達 88.61%，和本研究結果相似，可見，大班幼兒皆有書寫自己姓名的能力，因而幼兒的姓名書寫表現與詞彙理解、詞彙表達及敘事能力皆無相關。

參、低社經家庭幼兒敘事能力對讀寫萌發能力的預測情形

低社經家庭幼兒敘事能力外在結構總子句數與內在結構故事文法結構對讀寫萌發能力有預測力，且故事文法結構總分的解釋力高於總子句數。

本研究結果顯示，低社經家庭幼兒詞彙理解對讀寫萌發能力未有預測力，而詞彙表達對讀寫萌發能力有預測力，表示幼兒詞彙表達能力的表現越好，讀寫萌發能力也越好。而低社經家庭幼兒的敘事能力，代表外在結構的總子句數以及代表內在結構的故事文法結構表現，皆能有效預測讀寫萌發能力，表示在敘事能力的表現越好，讀寫萌發能力的表現也會越好，幼兒未來的讀寫能力，甚至是閱讀能力也會表現較好；且在兩者的預測解釋力部分，以能夠表示對於故事理解程度的故事文法結構預測力高於總子句數，幼兒表達的故事內容很長，總字數和總子句數多，但學前階段幼兒的敘事表現，常常會有重複敘事的現象出現，因此故事文法結構可以表示幼兒對故事整體脈絡的掌握（蘇育瑠，1990）。

過去研究顯示口語能力對讀寫萌發能力的預測情形，宣崇慧（2000）研究結果顯示相較於聽常者，聽障者的口語理解和口語表達對其讀寫發展具有較高的預測力。而將語言能力聚焦於敘事言談的研究，大多是縱貫性地探討幼兒時期語言能力和小學階段的閱讀能力其相關性和預測性（Roth, Speece & Cooper, 2002）。Roth、Speece 與 Cooper 的研究結果顯示幼兒的敘事能力對於一年級閱讀理解能力有預測力，而其相關性在二年級的閱讀理解即消失，但敘事技巧對於處於解碼任務階段的小學二年級兒童而言，應是即將成為精熟閱讀者很重要的能力，Roth、Speece 與 Cooper 認為可能是敘事言談的蒐集方式不同所導致不一樣的結果。

本研究的讀寫萌發能力涵蓋閱讀能力（閱讀態度和閱讀理解）、

圖書及文字概念能力和書寫能力，敘事能力的語料蒐集為無字圖畫書，而敘事能力故事文法結構的表現與幼兒的接觸繪本經驗關聯性很大，閱讀經驗、和大人共讀經驗較為豐富的幼兒，顯而易見的其故事文法結構的表現相較於較少繪本經驗的幼兒來得好；而讀寫萌發能力的閱讀態度、閱讀理解能力以及圖書及文字概念也都與上述提及的閱讀經驗有關係，其所測量的能力也是著重於幼兒對於繪本故事的經驗，唯書寫能力的表現包含較多平時課堂上或是生活上，是跳脫於繪本故事經驗的能力表現，因此，敘事語料的蒐集如來自於生活經驗的敘說，或是影片及動畫故事的敘事內容，或許敘事能力對於讀寫萌發能力的預測情形會有不同的研究結果。

第二節 研究限制與建議

壹、研究限制

一、研究對象

(一)本研究對象皆為就讀雲林縣臨海地區的大班滿5歲之幼兒，不宜推論到其他地區以及不同年齡的幼兒。

(二)本研究選定雲林縣臨海地區作為研究地區，而該地區的人口結構和就業型態多屬低社經家庭背景，較少中社經及高社經家庭能做為比較和參考。

二、研究工具

(一)在幼兒的敘事能力資料蒐集部分，本研究僅選用《Frog, where are you?》此無字圖畫書，侷限了幼兒在語言能力和敘事能力的表現；加入其他的故事文本或以幼兒生活經驗作為敘事語料的來源，可以看出幼兒在敘事能力的多元發展和展現。

(二)在幼兒讀寫萌發能力資料蒐集部分，本研究使用「學前兒童讀寫萌發能力評定量表」請教師協助填寫，教師除了對於幼兒的語文發展要夠熟悉外，不同教師對於評定量表中的各項能力評估和給分，可能會受到個人主觀的標準和對學生的不同期望而有所影響。

貳、研究建議

一、對未來研究之建議

(一)研究設計

1. 在自然的情境中蒐集幼兒的敘事語料

由於本研究為一對一訪談方式，可能會影響幼兒語言和敘事的表現，且研究者並非幼兒日常生活中熟悉的對象；因此，建議未來敘事的相關研究，可以試著進入教室或家庭，在更自然的情境中，蒐集幼

兒於幼兒園中與同儕的對話，或是與家中手足的對話內容，或許能夠獲得更多元的敘事語料，進而更加了解幼兒不論在生活經驗敘事或是故事內容敘事的表現。

2. 可以比較不同社經家庭和不同文化及族群

本研究目的為了解低社經家庭大班幼兒「敘事能力」與「讀寫萌發能力」的關聯性，而幼兒在這兩項能力的表現，並無參照組可以做對照和比較，建議未來研究可以加入其他的背景變項做比較，例如：不同社經背景或不同文化及族群，進而對低社經家庭幼兒的敘事能力和讀寫萌發能力有更全面性的了解。

3. 可以先了解班級中的說故事活動

蔡敏玲（2009）認為教師對於分享內容與方式的看法，直接影響幼兒對於在這個時段該如何說話的認定與表現。幼兒對於研究者要求「說故事」的認知可能會受到班級說故事型態影響，或者是對「成人要求幼兒說故事」這項活動有不一樣的解讀，有些幼兒可能會認為需要有一套標準的說故事方式。因此，未來研究若能進一步了解班級中的說故事活動，能幫助研究者對幼兒說故事有更全面的瞭解。

（二）研究方法：了解幼兒本身的讀寫萌發能力

在幼兒讀寫萌發能力之表現上，除了使用透過教師填寫的評定量表此方法外，亦可以使用不同的測量工具和方法實際了解幼兒本身的讀寫萌發能力；王瓊珠（2010）提到閱讀歷程包含識字和理解兩個部份，處於讀寫萌發階段的幼兒，閱讀和書寫能力的發展重疊且相互關聯（陳燕惠，2014），因此建議未來研究可以針對幼兒的識字能力、理解能力和書寫能力三個面向去了解幼兒讀寫萌發能力的表現。

二、對學校教師之建議

1. 關注幼兒在讀寫萌發時期的讀寫表現，增加口語表達和練習的機會

本研究結果發現，低社經家庭幼兒的語言能力及敘事能力與讀寫萌發能力有顯著相關，且藉由本研究教師所填寫的評定量表發現到教師對於幼兒讀寫萌發時期的自創文字和塗鴉表現有所忽略，建議幼教老師在學前階段加強幼兒「讀寫算」能力的同時，除了能夠關注幼兒在學前階段的畫寫練習展現之外，也能注意到幼兒語言能力和敘事能力的發展和表現，多提供幼兒口語表達故事或想法的機會，讓幼兒透過「敘事」來整理訊息，練習使用合適的詞彙表達意思，並探索以及熟悉組織故事的結構。

2. 多提供幼兒說故事的經驗

另外，本研究藉由幼兒看無字圖畫書的方式蒐集語料，某幾位幼兒會說「我不會說故事」或是「我看不懂字」，幼教老師可以多提供幼兒聽故事的經驗，甚至是幼兒自己說故事的經驗，以及對「故事」的理解，說故事不一定要照著字唸、除了看圖說故事還能自編故事。此外，針對幼兒敘事內容不易理解的部分，教師可以溫和的態度適時提問，並非使用質詢或是責備的方式，主要讓幼兒傳達自己的真實想法，也藉此引導幼兒調整自己原先的敘事方式，進而學習如何順利與他人溝通。

3. 給予幼兒繪本故事經驗，並多與幼兒討論故事內容

而本研究另一項研究結果發現，幼兒的故事文法結構表現能預測讀寫萌發能力，建議幼教老師在班級設計課程活動或轉銜時間及午休時間，可以多提供幼兒繪本故事的經驗，除了說故事給幼兒聽之外，多與幼兒討論故事內容，增進幼兒對於繪本故事內容的理解，老師提供的故事經驗和如何閱讀繪本的線索，都是幼兒學習獨立閱讀一本故事書的經驗來源。

三、對家長之建議

1. 重視幼兒在學前階段的讀寫練習表現

父母對於子女都帶有高度的期望，尤其當幼兒升上小學後，父母對於孩子的學業成就及閱讀能力會投入更多的關注，然而閱讀能力的培養，奠基於學前階段的讀寫萌發能力，父母應該在學前階段就開始重視幼兒的讀寫能力，學會欣賞並鼓勵其能力的展現，進而增進幼兒在讀寫能力上的自信心。

2. 關注幼兒的口語敘事表現，並適時的延伸幼兒的敘事內容

本研究發現學前階段幼兒敘事能力與讀寫萌發能力擁有相關性，父母在強調孩子的讀寫能力培養同時，幼兒的口語敘事能力和故事經驗亦不容忽視，父母在與孩子相處過程中，可以多給予他們敘事的經驗，讓他們有更多聽和說故事的機會，尊重並適時地延伸幼兒分享的想法及敘事內容。且父母多讀書給孩子聽就像在跟孩子說話，在孩子的腦海中，將愉悅與閱讀連結在一起，閱讀能夠創造背景知識及建立詞彙，父母在共讀過程中也扮演著一位閱讀角色的典範。另外，父母的說話模式和習慣用語，對於幼兒的敘事展現也有很大的影響，在與幼兒對話時也要選擇適切的用詞。

參考文獻

中文部分

- Engel, S. (1998)。孩子說的故事 (黃孟嬌譯)。臺北市：成長基金會。(原著出版年：1995)。
- Schickedanz, J.A. (2005)。遠遠多於 ABC：談早期讀寫的萌發 (陳淑琴譯)。臺北：信誼。(原著出版年：1986)。
- Raines, S.C. & Canady, R.J. (1998)。全語言幼稚園：教學之理論與實務。(薛曉華譯)。臺北縣：光佑。(原著出版年：)
- 王婕芸(2013)。低社經幼兒生活經驗敘說所呈現之生活樣貌(未出版碩士論文)。國立臺灣師範大學，臺北市。
- 王嘉珮(2011)。早期讀寫發展困難檢核表之編製(未出版之碩士論文)。臺北市立教育大學，臺北市。
- 王瓊珠(2010)。故事結構教學與分享閱讀。臺北市：心理。
- 石玲惠(2004)。低社經地位家長的親職教育。師友月刊，448，71-73。
- 吳怡蓓(2008)。新移民家庭子女口語敘說能力之發展(未出版之碩士論文)。國立中央大學，桃園市。
- 吳惠美(2010)。部首識字教學對弱勢學童閱讀能力之研究。幼兒教育，298，3-22。
- 李亞玲(2007)。外籍配偶幼兒的家庭閱讀環境與語文能力之相關研究(未出版之碩士論文)。國立台南大學，臺南市。
- 李宛靜(2002)。語言學習障礙兒童口語述說能力：故事結構分析(未出版之碩士論文)。臺北市立師範學院，臺北市。
- 李芸蓁(2011)。三歲和五歲幼兒看圖說故事的口語敘事能力分析(未出版之碩士論文)。國立高雄師範大學，高雄市。
- 李俊仁(2010)。第1章：什麼是閱讀力?載於李俊仁、阮啓弘等(合著)，大腦、認知與閱讀(25-44頁)。臺北市：信誼。
- 李連珠(2006)。全語言教育。臺北市：心理。
- 林生傳(2005)。教育社會學。臺北：巨流。

- 沙特 (1997)。嘔吐 (桂裕芳譯)。臺北：志文。
- 周育如 (2013)。低社經家庭親子共讀的長期效果：幼兒時期的親子共讀行為與國小四年級閱讀能力之關係。《**創新教育與學習科技**》，1，61-74。
- 周新富 (2008)。社會階級對子女學業成就的影響：以家庭資源為分析架構。《**臺灣教育社會學研究**》，8 (1)，1-43。
- 林家蕙 (2012)。《**幼兒閱讀理解之研究**》。國立嘉義大學，嘉義市。
- 林珮仔、彭湘寧 (2014)。提升臺灣低社經幼兒語言發展的「對話式閱讀」延伸實驗。《**幼兒教育年刊**》，25，185-204。
- 林仰釩、王秋玲 (2014)。學前隔代教養兒童之語言能力初探。《**特殊教育發展期刊**》，58，61-76。
- 洪宜芳、張鑑如 (2017)。三-六歲學齡前幼兒影片敘說：故事理解與故事重述之初探。《**教育心理學報**》，48 (4)，567-590。
- 宣崇慧 (2000)。《**學前聽障及聽常兒童讀寫發展能力與口語發展能力之探究**》。國立臺灣師範大學，臺北市。
- 宣崇慧、林寶貴 (2002)。學前聽障及聽常兒童讀寫萌發情形與口語發展能力之探究。《**特殊教育與復健學報**》，10，35-57
- 宣崇慧、蔡建鈞 (2016)。學前識字困難高危險群幼兒之鑑別：學前教師評定搭配認知測驗兩階段篩選機制區辨效能之檢驗。《**特殊教育研究學刊**》，41 (2)，27-56。
- 宣崇慧、盧台華 (2006)。聲韻覺識能力及口語詞彙知識與國小一至二年級學童字、詞閱讀發展之探究。《**特殊教育研究學刊**》，31，73-92。
- 柯華葳 (2007)。《**教出閱讀力**》。臺北：天下。
- 柯華葳、方金雅 (2010)。《**閱讀理解評量**》(載於柯華葳主編)。中文閱讀障礙(頁167-179)。臺北：心理。
- 柯華葳、李俊仁 (1996)。國小低年級學生語音覺識能力與認字能力的發展：一個縱貫的研究。《**國立中正大學學報--社會科學分冊**》，7 (1)，49-66。
- 柯華葳、詹益綾 (1999)。《**國民小學 (二至六年級) 閱讀理解篩選測驗**》。取自 <http://140.115.78.41/2-6R.pdf>。

- 張菟真 (2014)。探討幼兒的早期書寫表現及其影響因素 (未出版之博士論文)。國立中央大學，桃園市。
- 張鑑如、林佳慧 (2006)。低收入家庭親子共讀對話分析：話語內容與互動類型。**師大學報**，**51(1)**，187-217。
- 張鑑如、章菁 (2002)。幼兒敘述能力之發展：多年期研究。九十一學年度師範院校教育學術論文發表會論文集，1615—1641。嘉義：國立嘉義大學。
- 粘玉芳 (2008)。不同閱讀障礙類型兒童與普通兒童口語敘事表現之比較研究 (未出版之碩士論文)。國立臺灣師範大學，臺北市。
- 莫藜藜、賴佩玲 (2004)。臺灣社會「少子化」與外籍配偶子女的問題初探。**社區發展季刊**，**105**，55-65。
- 陳妍妤 (2013)。原住民幼兒與非原住民幼兒想像敘說之敘說評論研究。國立臺灣師範大學。臺北市。
- 陳明彥 (2002)。國小學童語言能力、閱讀理解能力與寫作表現關係之研究 (未出版之碩士論文)。臺中師範學院，臺中市。
- 陳欣希、張鑑如、陳秀芬 (2011)。學齡前幼兒的故事結構發展：故事文法之分析。**教育心理學報**，**42 (3)**，359-378。
- 陳思樺 (2005)。低收入家庭用餐談話：解釋及敘說之分析 (未出版之碩士論文) 國立臺北師範學院，臺北市。
- 陳惠茹 (2015)。幼兒部件概念發展與認字。**教育心理學報**。**47 (1)**，45-62。
- 陳鳳卿 (2011)。幼兒書寫能力萌發初探。**幼兒教育**，**304**，56-72。
- 陳學志、張璣勻、邱郁秀、宋曜廷、張國恩 (2011)。中文部件組字與形構資料庫之建立及其在識字教學的應用。**教育心理學報**，**43**，269-290。
- 陸莉、劉鴻香 (1998)。修訂畢保德圖畫詞彙測驗。臺北市：心理出版社。
- 黃秀文、沈添鈺 (2003)。不同年齡及不同語文程度學童的敘事情表現之研究。**嘉義大學學報**，**75**，57-81。
- 黃瑋芸 (2008)。新住民子女個人經驗敘說之內容、結構與意義 (未出版碩士論文)。國立臺北教育大學，臺北市。
- 黃瑞琴 (1993)。幼兒的語文經驗。臺北，五南出版社。

- 黃瑞琴 (1997)。幼兒讀寫萌發課程。臺北市：五南。
- 鄒啟蓉、張顯達 (2007)。高功能自閉症兒童說故事能力與相關影響因素研究。
特殊教育研究學刊，32 (3)，87-109。
- 蔡詠馨 (2016)。中低社經家庭幼兒敘說評價研究 (未出版碩士論文)。國立臺灣師範大學，臺北市。
- 賴文鳳、陳妍妤 (2017)。部落原住民與非原住民幼兒敘說評價之研究：文化與性別差異。**課程與教學季刊**，20 (1)，201-228。
- 賴文鳳 (2007)。聆聽邊緣之聲—以「新台灣之子」的敘說做為實踐幼兒多元文化教育的起點。**課程與教學季刊**，10 (1)，65-82。
- 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**，15，129-176。
- 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敘事能力：故事結構之分析。**特殊教育研究學刊**，26，247-269。
- 錡寶香 (2007)。國小閱讀理解困難學童的象徵性語言與口語類推能力。**特教論壇**，3，26-41。
- 錡寶香、張旭志、洪書婷 (2012)。學前特定型語言障礙兒童進入小學的追蹤研究：語言、識字表現之探討。**特殊教育學報**，36，61-92。
- 戴芳煒、蔡敏玲 (2013)。大班到小學一年級兒童回應圖畫故事書的思考脈絡。**Journal of Educational Practice and Research**，26 (1)，1-32。
- 謝富惠 (1989)。兒童習得故事結構的發展 (未出版之碩士論文)。私立輔仁大學，臺北市。
- 謝瑩慧、陳燕惠 (2014)。幼兒在家庭中早期讀寫能力萌發之個案研究。**臺中教育大學學報：教育類**，28 (1)，77-104。
- 簡美宜、林家蕙 (2012)。幼兒敘述理解測驗之初步編製。**αβγ 量化研究學刊**，4 (2)，65-87。
- 簡淑真 (2010)。三種早期閱讀介入方案對社經弱勢幼兒的教學效果研究。**臺東大學教育學報**，21 (1)，93-123。

簡淑真、曾世杰 (2007)。扶助幼稚園弱勢幼兒閱讀學習與教材研發研究計畫。教育部委託報告。臺北：教育部。

蘇育瑠 (1990)。幼兒故事回憶與理解之研究 (未出版之碩士論文)。國立臺灣師範大學，臺北市。

英文部分

Applebee, A. (1978). *The child's concept of story*. Chicago: University of Chicago Press.

American Speech-Language-Hearing Association. (2001). Roles and responsibilities of speech-language pathologists with respect to reading and writing in children and adolescents (guidelines). *Asha*, 21(Suppl.), 17-27. Rockville, MD: Author.

Battin-Pearson S., Newcomb M. D., Abbott R. D., Hill K. G., Catalano R. F., & Hawkins J. D. (2000). Predictors of early high school dropout: A test of five theories. *Journal of Educational Psychology*, 92(3), 568-582.

Benson, M. S. (1997). Psychological causation and goal-based episodes: Low-income children's emerging narrative skills. *Early Childhood Research Quarterly*, 12(4), 439-457.

Berman, R. A. & Slobin, D. I. (1994). *Relating events in narrative: A crosslinguistic developmental study*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Berman, R. A. (1988). On the ability to relate events in narrative. *Discourse Processes*, 11(4), 469-497.

Bernstein, E. (1993). *The Preconditions of socialism* (H. Tudor, Trans. & Ed.). NY: Cambridge University Press.

Bialystok, E. (1993). *Metalinguistic awareness: The development of children's representations of language*, In C. Praff & A. F. Garton (Eds.), *Systems of representation in children: development and use* (pp. 211-233). New York: J. Wiley & Sons.

Botvin, G. J., & Sutton-Smith, B. (1977). The development of structural complexity in children's fantasy narratives. *Developmental Psychology*, 13(4), 377.

Bransford, J. D., & Johnson, M. K. (1972). Contextual prerequisites for understanding: Some investigations of comprehension and recall. *Journal of Verbal Learning and*

Verbal Behavior, 11, 717-726.

- Brenda, S. (1996). *An interesting overview of emergent literacy and an attempt to answer the question "What is the best way to teach literacy to young children?"*: A review of the research and literature on emergent literacy.
- Byrne, M., Deerr, K. & Kropp, L. G. (2003). Book a play date: The game of promoting emergent literacy. *American Libraries*, 34(8).
- Catts, H. W. (1993). The relationship between speech-language impairments and reading disabilities. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 36(5), 948-958.
- Chall, J. S. (1996). *Stages of reading development (2nd ed.)*. Fort Worth, Tex.: Harcourt Brace.
- Chang, C. J. (2006). Linking early narrative skill to later language and reading ability in Mandarin-speaking children. *Narrative Inquiry*, 16(2), 275-193.
- Chomsky, C. (1972). Stage in language development and reading exposure. *Harvard education review*, 42,1-33.
- Clay, M. M. (1975). *What did I write?* Auckland, New Zealand: Heinemann.
- Clay, M. M. (1979). *What Did I Write? Beginning Writing Behavior*. Portsmouth, NH: Heinemann Educational.
- Cullinan, B.E. (1989). Latching on to literature: Reading initiatives take hold. *School Library Journal*, 35, 27-31.
- Dickinson, D. K., McCabe, A., Anastasopoulos, L., Peisner-Feinberg, E. S., & Poe, M. D. (2003). The comprehensive language approach to early literacy: The interrelationships among vocabulary, phonological sensitivity, and print knowledge among preschool-aged children. *Journal of Educational Psychology*, 95(3), 465-481.
- Fivush, R., Brotman, M. A., Buckner, J. P., & Goodman S. H. (2000). Gender differences in parent-child emotion narratives. *Sex Roles*, 41, 233-253.
- Goodman, Y. M. (1986). *Children coming to know literacy*. In W. H. Teale & E. Sulzby (Eds.), *Emergent literacy: Writing and reading* (pp. 1-14). Norwood, N.J: Ablex Publishing.

- Halliday, M. A., & Hasan, R. (1976). *Cohesion in English*. New York, NY: Longman.
- Hedberg, N. L., & Westby, C. E. (1993). *Analyzing storytelling skills: Theory to practice*. Arizona: Communication Skill Builders.
- Hoff, E. (2003). *Language development in childhood*. In R. M. Lerner, M. A. Easterbrooks, & J. Mistry (Eds.), *Handbook of psychology, Developmental psychology* (Vol. 6, pp. 171-193). New York, NY: Wiley.
- Hoff, E. (2004). Progress, but not a full solution to the logical problem of language acquisition. *Journal of Child Language*, *31*, 923-926.
- Hudson, J., & Shapiro, L. (1991). From knowing to telling: The development of children's 93 scripts, stories, and personal narratives. In A. McCabe & C. Peterson (Eds.), *Developing narrative structure* (pp. 89-136). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Kemper, S., & Edwards, L. L. (1986). Children's expression of causality and their construction of narratives. *Topics in Language Disorders*, *7(1)*, 11-20.
- Kendeou, P., Savage, R., & van den Broek, P. (2009). Revisiting the simple view of reading. *British Journal of Educational Psychology*, *79*, 353-370.
- Labov, W. (1972). *Language in the inner city*. Philadelphia, PA: University of Pennsylvania Press.
- Labov, W. (1982). Speech actions and reactions in personal narratives. In D. Tannen (ed.), *Georgetown University round table on language and linguistics 1981 Analyzing discourse: Text and talk*. Washington D. c.: Georgetown University Press.
- Labov, W., & Waletzky, J. (1967). *Narrative analysis: Oral versions of personal experience*. In J. Helm (Ed.), *Essays on the verbal and visual arts*. Seattle, WA: University of Washington Press.
- Lai, W. F. (2013). Socioeconomic differences in Taiwanese children's personal narratives. *Chinese Language Narration: Culture, cognition, and emotion*, *19*, 115.
- Lareau, A. (1987). Social class differences in family-school relationships: The importance of cultural capital. *Sociology of Education*, *60*, 73-85.

- Lonigan, C. J., & Shanahan, T. (2009). *Executive summary of the report of the national early literacy panel*. Developing early literacy: Report of the national early literacy panel. Washington, DC: National Institute for Literacy.
- McBride-Chang, C. (2004). *Children's literacy development*. London, England: Edward Arnold/Oxford Press.
- McCabe, A. (1992). *Language games to play with your child: enhancing communication from infancy through late childhood*: Da Capo Press.
- McCabe, A., & Rollins, P. R. (1994). Assessment of preschool narrative skills. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 3(1), 45-56.
- Muter, V., & Snowling, M. (1998). Concurrent and longitudinal predictors of reading: The role of metalinguistic and short-term memory skills. *Reading Research Quarterly*, 33, 320-335.
- Nelson, C.J. (1996). *Head Stage emergent literacy project training manual*. I.D. : Idaho University, Moscow Idaho Center in Development disabilities. ERIC Document Reproduction Service. NO. ED 403 011.
- Paris, A. H., & Paris, S. G. (2003). Assessing narrative comprehension in young children. *Reading Research Quarterly*, 38, 36-76.
- Peterson, C. (1990). The who, when and where of early narratives. *Journal of child language*, 17(02), 433-455.
- Peterson, C., & McCabe, A. (1983). *Developmental psycholinguistics*: Springer Science & Business Media.
- Price, J. R., Roberts, J. E., & Jackson, S. C. (2006). Structural development of the fictional narratives of African American preschoolers. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 37, 178-190.
- Riessman, C.K. (1993). *Narrative analysis*. Newbury Park, CA: Sage.
- Roth, F. P., Speece, D. L., & Cooper, D. H. (2002). A longitudinal analysis of the connection between oral language and early reading. *Journal of Educational Research*, 95(5), 259-272.
- Schneider, P., Hayward, D., & Dubé, R. V. (2006). Storytelling from pictures using the Edmonton narrative norms instrument. *Journal of speech language pathology*

and audiology, 30(4), 224-238.

Sleger, B. (1996). *A review of the research and literature on emergent literacy*, C. A. ERIC Document Reproduction Service. No. ED 397 959.

Stanovich, K. E. (1980). Toward an interactive-compensatory model of individual differences in the development of reading fluency. *Reading Research Quarterly*, 16, 32-71.

Stanovich, K. E. (1986). Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy, *Reading Research Quarterly*, 21(4), 360-407.

Sulzby, E. (1985). Children's emergent reading of favorite storybooks : A developmental study. *Reading research quarterly*, 20, 458-481.

Taylor, D. (1983). *Family literacy: Young children learning to read and write*. Exeter, NH: Heinemann.

Teale, W. H. & Sulzby, E. (1989). *Emerging literacy : New perspectives*. In S. D. Strickland and L. M. Morrow (Eds), *Emerging literacy : Young children learn to read and write*. International Reading Association.

Teale, W. H. (1990). *The promise and challenge of informal assessment in early literacy*. In L. M. Morrow, & J. K. Smith (Eds), *Assessment for instruction in early literacy* (pp. 45-60). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Trabasso, T. & Nickles, M. (1992). The development of goal plans of action in the narration of a picture story. *Discourse Processes*, 15, 249-275.

Trabasso, T., Stein N., & Johnson L. (1989). *Children's knowledge of events : a causal analysis of story structure*. Learning and motivation, San Diego, CA : Academic Press.

Treiman, R., & Yin, L. (2010). Early differentiation between drawing and writing in Chinese children. *Journal of Experimental Child Psychology*, 108(4), 786-801.

Valencia, S. W., & Sulzby, E. (1991). Assessment: assessment of emergent literacy: storybook reading. *The Reading Teacher*, 44(7), 498-500.

Whitehurst, G. J., & Lonigan, C. J. (2001). Emergent literacy: Development from prereaders to readers. *Handbook of early literacy research*, 1, 11-29.

Yin, L., & Treiman, R. (2013). Name writing in Mandarin-speaking children. *Journal of Experimental Child Psychology, 116*(2), 199–215.

附錄一 家長同意書

親愛的家長您好：

研究者為國立臺灣師範大學人類發展與家庭學系碩士班學生吳佩珊，目前在賴文鳳教授的指導下進行「幼兒敘事能力和讀寫萌發能力關聯性」的研究，研究目的在於了解五歲幼兒的口語敘事是否和讀寫有關係，口語敘事是否可以預測讀寫能力，並且可以了解幼兒現階段的口語敘事和讀寫發展情形為何。

我會選擇幼兒園內安靜的空間訪談幼兒，邀請幼兒閱讀故事書，並說出故事書的內容為何。本研究將於幼兒之自由活動時間訪談幼兒，不會影響幼兒上課。研究程序將遵守研究倫理，全部資料僅供學術研究，絕不會外流，敬請放心。

若您願意讓您的孩子參加本研究，請在回條上勾選「同意」，若不便參與，也非常感謝您特地撥時間閱讀本函。若您有任何寶貴意見或疑問，歡迎您寫在下方的回條中，非常期待並感謝您的支持，再次致上萬分的謝意。

敬祝

闔府平安快樂

國立臺灣師範大學人類發展與家庭學系所

指導教授 賴文鳳教授

研究生 吳佩珊敬上

聯絡信箱：xxxxxxxxx@hotmail.com

聯絡電話： xxxxxxxxxxx

家長同意書回條

幼兒姓名：_____

1. 參與本研究意願：我同意(請勾選下列基本資料) 我不同意

2. 幼兒性別：男 女

3. 幼兒出生日：_____年_____月_____日

4. 父親教育程度：國中以下 高中/職 專科 大學 碩士 博士

5. 母親教育程度：國中以下 高中/職 專科 大學 碩士 博士

6. 幼兒母親的國籍：本國籍 外籍(_____國家)

7. 幼兒的主要照顧者：爸爸 媽媽 祖父母 其他(_____)

8. 父親的職業類別，請依下表填入職業代碼：_____

9. 母親的職業類別，請依下表填入職業代碼：_____

| 代碼 | 職業類別 | 職業名稱 |
|----|--|---|
| 1 | 民意代表、行政主管、企業主管及經理人員 | 中央部會首長；民意代表；縣市議員；處長或司長… |
| 2 | 專業人員 | 醫生、律師、會計師、藝術家、音樂家、建築師、工程師、各級學校教師、護理人員、商業專業人員、作家、記者、宗教專業人員… |
| 3 | 技術員及助理專業人員 | 物理、工程、資訊、教學、行政、財務及銷售助理人員、商業服務代理及買賣經紀人、藝術、娛樂及運動助理人員、店長、宗教助理人員… |
| 4 | 事務工作人員 | 打字員、會計、文書、郵務人員、出納、櫃檯及有關事務人員、顧客諮詢及接待事務人員、旅行社領隊及事務人員、保險員… |
| 5 | 服務工作人員及售貨員 辦公室事務性工作、顧客服務事務性工作、旅運服務生、會計事務、出納事務 | 警員、旅運服務、個人照顧、保全員、時裝及模特兒、店員、市場售貨員、批發商、廚師、美容師… |
| 6 | 農、林、漁、牧工作人員 | 農藝及園藝栽培、動物飼育、農牧綜合經營、林業、漁業工作者… |
| 7 | 技術人員及有關工作人員 | 採礦、營建工、手工藝、印刷工… |
| 8 | 機械設備操作人員及組裝人員 | 駕駛員、機械操作員… |
| 9 | 非技術人員及體力從業人員 | 小販、服務工、生產體力工、其他非技術工、體力工… |
| 10 | 無業或家管 | 退休、家庭主婦… |

10. 您的寶貴意見或疑問：

日期_____ 家長簽名_____

附錄二 學前兒童讀寫萌發能力評定量表

親愛的老師：

您好！很抱歉打擾您一些時間。研究者為國立臺灣師範大學人類發展與家庭學系碩士班學生吳佩珊，目前正在賴文鳳教授的指導下進行「幼兒敘事能力和讀寫萌發能力關聯性」的研究，研究目的在於了解五歲幼兒的口語敘事是否和讀寫能力有關係。希望倚重老師您平時與幼兒相處的經驗，以及平日觀察兒童的讀寫行為，檢視大班五歲幼兒在讀寫能力上的發展情形。

此評定量表共包含三個部分，分別為 A 閱讀發展能力、B 圖書及文字概念發展、C 書寫發展能力。每個檢核項目之後都有三個計分項目及行為描述，其意義說明如下：

- 0 兒童不曾這樣做
- 1 兒童有時這樣做
- 2 兒童總是這樣做

行為描述：您可在此欄列舉出您平日觀察到的類似行為表現，以提供您日後教學、家長以及研究者等具體的參考依據。

煩請老師能夠花費些許時間填答，您所提供的訊息對於此研究是相當寶貴的資料，也可作為您未來教學時的參考資料。

在此謹對您能在百忙之中撥冗回答，深表由衷謝意。

國立臺灣師範大學人類發展與家庭學系所

指導教授 賴文鳳教授

研究生 吳佩珊敬上

聯絡信箱：xxxxxxxxxx@hotmail.com

聯絡電話：xxxxxxxxxx

填寫日期：_____年_____月_____日

幼兒姓名：_____

幼兒性別： 男 女

| A 閱讀發展能力 | | | | | |
|---|------|----|----|----|----|
| 評量項目 | 行為描述 | 得分 | | | 備註 |
| | | 不曾 | 有時 | 總是 | |
| A-1 自發地看書 | | 0 | 1 | 2 | |
| A-2 要求別人唸書給他聽或買書給他看 | | 0 | 1 | 2 | |
| A-3 注意聆聽他人唸書 | | 0 | 1 | 2 | |
| A-4 看書時會發問有關書的內容 | | 0 | 1 | 2 | |
| A-5 看書時會評論書的內容 | | 0 | 1 | 2 | |
| A-6 與別人共同看書時，會與別人討論書的內容 | | 0 | 1 | 2 | |
| A-7 讀一本故事書，並能說出或回答故事的內容，如：看圖說故事、根據故事內容問題或翻書說熟悉的故事給他人聽（包括假裝閱讀他早已記住、熟悉的故事） | | 0 | 1 | 2 | |
| 開放性的重述故事大意（以兒童不熟悉的故事，聽了1-2次後的反應）： | | | | | |
| A-8 說出故事的背景，如：舉出故事中的人物（獅子王、小紅帽）、地點或時間等 | | 0 | 1 | 2 | |
| A-9 說出故事的主題，如：故事主角遇到的問題或要達成的目標 | | 0 | 1 | 2 | |
| A-10 描述故事的情節，如：主角的問題如何解決？目標如何達成？ | | 0 | 1 | 2 | |
| A-11 閱讀或聆聽故事後，能預測後續結果、說出自己的感覺和想法、以及因果的「解釋性」說明或問題。如：說出「三隻小豬」中的豬小弟所建的房子不會倒塌的原因。 | | 0 | 1 | 2 | |
| 得分（最高 22 分；最低 0 分）： _____ 分 | | | | | |
| B 圖書及文字概念發展 | | | | | |
| 評量項目 | 行為描述 | 得分 | | | 備註 |
| | | 不曾 | 有時 | 總是 | |

| B-1 知道握持一本書的方式，如：拿書時不會顛倒 | | 0 | 1 | 2 | |
|--|------|----|----|----|----|
| B-2 知道一本書的書名寫在何處，如：兒童指著一本書的書名，問大人這是不是「三隻小豬」的故事書（他根據書的封面插圖推測，或他早已認識這本書，只是不認得「三隻小豬」中的其中兩個字「隻」、「豬」） | | 0 | 1 | 2 | |
| B-3 知道從哪一頁開始閱讀，如：兒童知道根據書本的頁次，翻到正確的頁面，即有目的的翻書，而不只是任意翻書。 | | 0 | 1 | 2 | |
| B-4 有「作者」的概念，如：兒童詢問大人「三隻小豬」的故事/圖畫是誰寫/畫的；或兒童在自己的圖畫上自動或請人代筆寫下自己的名字。 | | 0 | 1 | 2 | |
| B-5 知道文字是由左而右、由上而下閱讀，如：當聽故事時，會循著由左而右或由上而下的方向在書本上指出。 | | 0 | 1 | 2 | |
| B-6 知道書中的圖畫和文字所說的是有關聯的，如：兒童請大人將他想說的話或所畫的圖畫用文字寫出來。 | | 0 | 1 | 2 | |
| B-7 會指認和說出週遭環境中常見的字或符號，如：學校名字、住家附近的街道名、交通號誌、海報、電視廣告或商店名稱、食品包裝名稱，如：看到 M 說出麥當勞。 | | 0 | 1 | 2 | |
| B-8 會使用圖書、報紙查詢需要的資料，如：翻書找出想告訴別人的動物或上課的內容（如青蛙與蝌蚪）；察看報紙的電視節目表、股票版、或氣象預告。 | | 0 | 1 | 2 | |
| 得分（最高 16 分；最低 0 分）：_____ 分 | | | | | |
| C 書寫發展能力 | | | | | |
| 評量項目 | 行為描述 | 得分 | | | 備註 |
| | | 不曾 | 有時 | 總是 | |
| C-1 請人代筆寫他/她想要寫的話 | | 0 | 1 | 2 | |
| C-2 嘗試著寫或自創字形（不拘書寫的程度或正確性） | | 0 | 1 | 2 | |

| | | | | | |
|---|--|---|---|---|--|
| C-3 自己選擇書寫或塗寫的主題（平時會自發的塗鴉，而不是被指定才書寫） | | 0 | 1 | 2 | |
| C-4 將所寫的內容說給他人聽 | | 0 | 1 | 2 | |
| C-5 能寫自己的名字 | | 0 | 1 | 2 | |
| C-6 主動要求大人拿紙給他書寫、塗鴉或詢問如何寫某個字 | | 0 | 1 | 2 | |
| C-7 試著修正自己所寫的字體，如：將分散的字體組合成較集中的樣子。 | | 0 | 1 | 2 | |
| C-8 與他人討論或合作書寫。如：以書寫或繪畫的方式，與他人共同完成一個有情節的故事或有意義的圖畫。 | | 0 | 1 | 2 | |
| C-9 為了某種目的和需要而寫，如：學大人使用備忘錄或有自己的電話簿。 | | 0 | 1 | 2 | |
| C-10 書寫的內容意圖在「敘述」事情。如：到動物園後會將到動物園的經驗利用繪畫方式表達出來，或僅是簡單符號或類似字體的簡單線條代替說明。 | | 0 | 1 | 2 | |
| 得分（最高 20 分；最低 0 分）：_____ 分 | | | | | |
| 讀寫能力總分：_____ 分 | | | | | |

全表完畢，謝謝您的填答！

附錄三 故事文法結構評分表

故事文法結構評分表：青蛙你在哪裡

幼兒編號：_____

得分：_____

| 故事文法單位 | 可接受的敘述 | 評分 |
|-------------------------|---------------------|-----|
| 背景（描述人事時地物） | | |
| 人物 1（C1） | 男孩/主人，不接受代名詞 | 0 1 |
| 人物 2（C2） | 小青蛙/青蛙/這隻青蛙，不接受代名詞 | 0 1 |
| 人物 3（C3） | 小狗/狗狗/這隻狗，不接受代名詞 | 0 1 |
| 背景 | 男孩在玻璃罐裡養了一隻青蛙 | 0 1 |
| 背景 | 男孩和小狗看著青蛙 | 0 1 |
| 啟始事件（青蛙跑走了） | | |
| 引發事件 | 男孩在睡覺 | 0 2 |
| 引發事件 | 青蛙跑走了 | 0 2 |
| 引發事件 | 男孩醒來 | 0 2 |
| 引發事件 | 男孩發現青蛙不見了 | 0 2 |
| 內在反應 | 男孩發現青蛙後內心的感受 | 0 1 |
| 內在反應 | 男孩決定去找回他的青蛙 | 0 1 |
| 情節一（在房內找） | | |
| 嘗試 | 男孩把靴子翻過來看 | 0 2 |
| 嘗試 | 小狗把頭探入玻璃罐找 | 0 2 |
| 結果 | 房間內沒發現青蛙 | 0 2 |
| 情節二（打開窗戶找） | | |
| 嘗試 | 男孩打開窗戶看 | 0 2 |
| 嘗試 | 小狗也探出頭來看 | 0 2 |
| 結果 | 小狗從窗戶掉下去 | 0 2 |
| 結果 | 把玻璃瓶打破了；男孩生氣了 | 0 2 |
| 結果 | 沒有找到青蛙 | 0 2 |
| 結果 | 男孩也跳/掉下去；男孩抱著狗狗 | 0 2 |
| 情節三（出去找/小丘上） | | |
| 嘗試 | 男孩走到小丘上，大喊：青蛙，你在哪裡？ | 0 2 |
| 嘗試 | 小狗也跟著男孩走到小丘上去找青蛙 | 0 2 |
| 結果 | 在山丘上呼喊也找不到青蛙 | 0 2 |
| 情節四（地洞內找/樹上的蜂窩找） | | |

| | | | |
|----------------------|-----------------------------|---|---|
| 嘗試 | 男孩看地上的洞穴 | 0 | 2 |
| 嘗試 | 小狗看樹上的蜂窩，並且搖一搖 | 0 | 2 |
| 結果 | 地洞爬出一隻田鼠；男孩搗著鼻子 | 0 | 2 |
| 結果 | 蜂窩掉在地上 | 0 | 2 |
| 結果 | 蜜蜂從蜂窩飛了出來 | 0 | 2 |
| 結果 | 蜜蜂追趕小狗 | 0 | 2 |
| 情節五（樹上洞穴內找） | | | |
| 嘗試 | 男孩爬到樹上的洞裡 | 0 | 2 |
| 結果 | 樹上的洞裡飛出一隻貓頭鷹 | 0 | 2 |
| 結果 | 男孩嚇到從樹上掉下來 | 0 | 2 |
| 情節六（爬上石頭找） | | | |
| 嘗試 | 男孩爬到一塊石頭上，拉著旁邊的樹枝大喊：青蛙你在哪裡？ | 0 | 2 |
| 結果 | 男孩拉到鹿角，鹿頂著男孩往山崖跑 | 0 | 2 |
| 結果 | 男孩掉到山崖下了 | 0 | 2 |
| 結果 | 小狗也掉到山崖下了 | 0 | 2 |
| 情節七（爬到樹幹另一端找） | | | |
| 嘗試 | 男孩聽到一些聲音，悄悄爬到樹後面 | 0 | 2 |
| 嘗試 | 小狗也跟著爬到樹後面 | 0 | 2 |
| 結果 | 小男孩和狗發現了青蛙/看到了青蛙 | 0 | 2 |
| 結尾 | | | |
| 回應 | 找到青蛙了 | 0 | 1 |
| 回應 | 把青蛙帶回家 | 0 | 1 |
| 回應 | 跟青蛙爸爸青蛙媽媽說再見 | 0 | 1 |
| 總計： | 背景(max：5分) | | |
| | 引發事件(max：8分) | | |
| | 內在反應(max：2分) | | |
| | 嘗試(max：24分) | | |
| | 結果(max：28分) | | |
| | 回應(max：3分) | | |
| 總分： | | | |

參考 Stein & Glenn (1979) 提出的背景、引發事件、內在反應、嘗試、結果、反應六個故事文法結構類別；Schneifer, Haward & Dubé (2006) 的研究方法；鄒啟蓉、張顯達 (2007) 所使用的背景、啟始事件、尋找小青蛙情節及結尾四個事件分類。