

繪本閱讀背景下幼兒敘事能力 發展的個案追蹤研究

張興利、李宜遜*、邱智敏

香港教育大學幼兒教育學系

本研究在繪本閱讀背景下，採取質性研究方法，對一名 3 歲幼兒進行了為期兩年的每日自然觀察，記錄了 256 份觀察日記，包括幼兒的敘事記錄和教師支持策略。幼兒在此期間共閱讀 75 本繪本。依據扎根理論理念，並藉助 NVivo 軟件，對幼兒敘事內容、繪本文本內容、教師支持策略三方面進行系統編碼。通過對比分析編碼結果，探討繪本閱讀對幼兒敘事能力發展的影響和相關閱讀支持策略。研究發現，繪本閱讀對幼兒敘事能力的影響存在延遲效應。幼兒敘事能力發展呈階段性遞進，表現為早期模仿、中期改編、後期創編三個階段。適宜的閱讀支持策略有利於幼兒敘事能力發展。值得注意的是，本研究聚焦的繪本閱讀並不強調識字，而是幼兒通過理解繪本故事得以發展口頭敘事能力的過程。因此，本研究建議，學界今後應深入探究幼兒敘事能力發展及其促進，家校層面則應創設積極閱讀環境，鼓勵幼兒在早期閱讀活動中充分發展敘事能力，以助益閱讀萌芽，為後續小學階段的讀寫發展作銜接準備。

關鍵詞：敘事能力；繪本閱讀；支持策略；個案研究；追蹤研究

前言

敘事是脫離語境的獨白言語，是兒童早期發展起來的重要話語形式。幼兒的口語敘事能力可預測其小學一年級的書面敘事能力（Pinto et al., 2016），並與其後期讀寫能力發展及學業成績直接相關（Gagarina et al., 2016）。繪本因其圖文結合的特點，可幫助幼兒聯結口語（圖）和書面語（文），是支持早期敘事能力發展的理想資源。因此，關注幼兒敘事能力的發展特點，探討繪本閱讀對他們的影響，具有重要的研究價值。

* 通訊作者：李宜遜（lyixun@eduhk.hk）

兒童的口語敘事能力隨着年齡的增長而發展，並表現出階段性特徵。相較於漢語兒童敘事能力的研究，關注英語兒童的研究更為豐富。相關研究表明，英語兒童在兩歲時開始談論過去事件（Lever & Sénéchal, 2011），3 歲通常能敘述簡單事件，4 歲時的敘事更多樣化（Peterson & McCabe, 2013），5 歲時能講述較長且有順序的故事（Golubović et al., 2022）。類似地，對漢語兒童的研究顯示，兒童 3 歲時主要使用簡單的兩事件結構敘事，4 至 6 歲時則能採用時間順序的敘事模式（Zhang et al., 2019）。可見，3 至 5 歲是幼兒敘事能力快速發展的關鍵期，深入了解其敘事發展的階段性特徵和支持策略，對促進敘事能力發展至關重要。

已有的相關研究主要從敘事結構、敘事評價和敘事順序三個維度來分析幼兒口語敘事的發展特點。敘事結構指故事敘述的組織方式和框架，包括宏觀結構和微觀結構（Bitetti et al., 2020）；宏觀結構側重敘事的結構組織和事件內容，微觀結構則關注敘事的語言特徵，包括詞彙豐富度、句法複雜性等（Gorman et al., 2016）。敘事評價指敘述者對發生事件的感受或觀點（Nicolopoulou, Ilgaz, et al., 2022）。敘事順序指敘事中使用因果關係和時間標記以表明事件的順序（Pesco & Gagné, 2017）。前人研究充分探討了英語兒童的敘事發展特點，包括敘事結構、評價和順序（Bowles et al., 2020; Cheng et al., 2024）。有關漢語兒童敘事特點的研究亦在逐漸增加。研究表明，漢語兒童在 3 至 6 歲期間，隨着年齡增長，故事接觸程度增加，其敘事的宏觀結構變得更注重因果關係的表達，並逐漸能夠理解故事發生的原因（陳欣希等，2011），敘事結構更加完整（Liao et al., 2013），敘事長度逐漸增加，敘事內容亦更豐富（Shunhua & Tianlong, 2023; Zhang et al., 2019）。類似地，3 至 6 歲期間，漢語兒童敘事的微觀結構表現為詞彙類型變得更多樣，名詞和形容詞的使用頻率增加，句子長度和句法複雜度逐步提升，並在 5 歲左右達到關鍵發展期（Li, 2023）。整體而言，目前有關漢語兒童敘事特點的研究主要通過橫向對比分析不同年齡段幼兒的敘事水平，來了解整體發展趨勢。然而，鮮有研究探討幼兒在 5 歲前敘事能力的連續發展和敘事內容的具體表現及階段性提升。因此，本研究將通過追蹤觀察個案在 3 至 5 歲期間敘事能力的發展趨勢，分析其包括敘事結構、敘事評價和敘事順序在內的具體敘事特點，並對比各階段的提升表現。

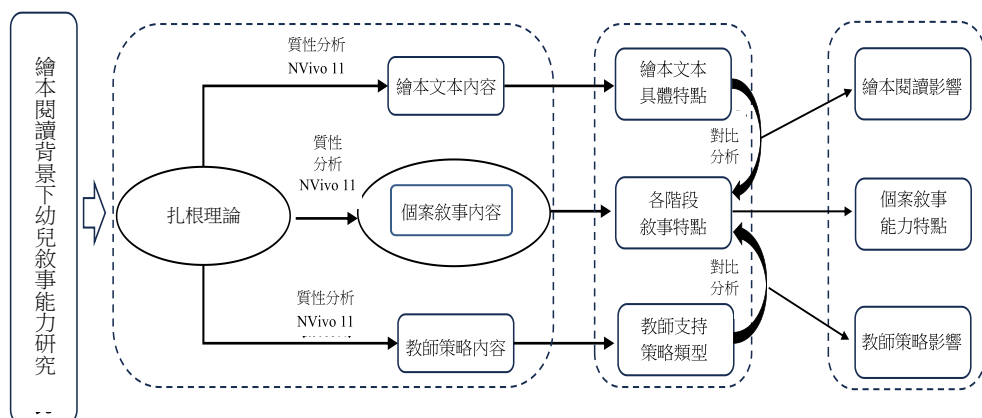
繪本由插圖和文字構成，可作幼兒從發展口語能力到萌發讀寫能力的橋樑。一方面，插圖的敘事特徵為幼兒的看圖講故事提供充分空間（Grolig et al., 2020）；另一方面，幼兒的識字量有限，繪本使他們能直接通過圖像理解和解讀故事情節，為文字提供視覺圖像支持，降低了對識字的依賴。繪本不僅幫助幼兒通過「閱讀」圖片來理解敘事成分並運用於口語敘事（Paris & Paris, 2003），還提供了成熟的故事結構模型（van Kleeck et al., 2006），促使幼兒逐漸理解句子結構、詞彙使用和語言表達規範，為口語敘事能力的發展奠定基礎（Pantaleo, 2010）。因此，繪本閱讀對幼兒

敘事能力發展具有重要影響，相關干預研究亦證實了這點。例如，已有研究表明，無字圖畫書的親子共享閱讀干預有助於促進低收入家庭幼兒敘事評價的發展（Zevenbergen et al., 2003）。幼兒園繪本閱讀小組干預亦能提升幼兒的敘事理解和表述能力（Nielsen & Friesen, 2012）。此外，使用無字圖畫書進行師幼對話式閱讀干預，能提升幼兒的敘事理解和詞彙能力，其影響持續至一年級（Grolig et al., 2020）。師幼共享閱讀干預研究還表明，繪本共享閱讀有助於促進學齡前兒童敘事理解的發展（Nicolopoulou, Hale, et al., 2024）。總體而言，已有研究旨在通過多樣化的干預方式，如親子和師幼間的互動，來檢驗繪本閱讀對幼兒敘事能力發展的有效性，並探討其可能的長期影響。然而，目前有關圖畫書對幼兒敘事發展的干預研究通常直接以繪本作量化評估工具，且主要使用無字圖畫書進行評估。儘管無字圖畫書能鼓勵幼兒自由敘述，但文字的缺失使幼兒錯失接觸複雜句子結構和豐富詞彙的機會，從而限制其敘事能力的進一步提升。因此，本研究將探討在幼稚園日常教學活動的自然場景中，常規繪本（圖文結合，而非無字圖畫書）閱讀對幼兒敘事能力發展的影響效果，為早期繪本閱讀教學提供參考。

幼兒早期口語敘事能力的發展受到圖畫書故事材料和成人支持策略的共同影響。因此，除探討繪本閱讀的影響外，還需分析成人支持策略的作用。本研究重點關注教師的影響。研究表明，教師與幼兒之間圍繞圖畫書內容進行的簡短對話干預有助於提高幼兒的敘事推理能力（Veneziano et al., 2020）。同時，基於圖畫書內容的師幼對話式閱讀理解策略，能有效提升幼兒敘事的連貫性（Rogoski & Flores, 2020）。在圖畫書閱讀後，教師對幼兒進行針對性的故事複述訓練可顯著提高幼兒對故事結構的理解，並促使其進一步評論故事內容（Vretudaki et al., 2023）。此外，在圖畫書閱讀過程中加入手勢和肢體動作的戲劇教學能有效促進幼兒的敘事理解和故事回憶能力（Bernstein et al., 2024）。教師鼓勵幼兒依據圖畫書內容進行的假裝遊戲策略亦有助於增強幼兒敘事的長度和故事理解能力（Baumer et al., 2005）。相較於非系統性的家庭閱讀而言，幼兒入學後開始接受系統、專業的早期閱讀教育，而教師的支持策略在其中發揮主要作用。然而，與大量探討幼兒敘事能力特點的基礎研究相比，已有研究中關於教師支持幼兒敘事能力發展的策略，特別是與圖畫書相結合的研究相對較少。因此，本研究亦將分析教師在個案閱讀圖畫書過程中所使用的支持策略，探討其對個案不同階段敘事能力發展的可能影響，為今後早期閱讀活動的開展提供支持。

基於上述分析，本研究採用個案研究法，對一名3歲幼兒在日常教學活動中的常規繪本閱讀過程進行為期兩年的持續追蹤觀察。同時，本研究借鑑扎根理論（grounded theory approach）的質性數據分析方法，系統分析觀察記錄中的幼兒敘事能力特點、繪本文本特徵和教師支持策略，以探索繪本閱讀對幼兒敘事能力發展的影響及相關支持策略（具體分析路徑見圖一）。本研究提出以下三個研究問題：

圖一：研究分析路徑



1. 個案敘事能力的發展表現出哪些階段性特徵？
2. 繪本閱讀對個案敘事能力的發展產生哪些具體影響？
3. 在個案敘事發展的不同階段，教師提供了哪些支持策略？

研究設計與實施

研究對象

本研究的個案是一名來自內地某城市中產家庭的3歲女孩，父母均具本科學歷，家庭常用語言為普通話。個案家庭讀寫環境豐富，擁有大量適合低幼階段的故事類繪本，入園前已與父母共讀過約30本嬰幼兒認知和生活習慣相關的繪本。家庭每週平均進行一次親子共讀活動，父母在共讀中積極鼓勵並肯定個案的閱讀行為。參與研究時，該個案就讀於某國際幼稚園小班（K1）。選擇該個案的原因有三：個案的獨特性、恐龍主題的特殊性和研究的便利性。

個案獨特性

個案3歲入園，各方面發育均正常，但語言表達能力較弱，主動的同伴交往較少，活動參與度較低。家長希望教師能夠引導她多表達。研究者觀察發現，個案在自主遊戲中偏向於到圖書區閱讀，最初鼓勵她與同伴或老師分享，但個案意願較低。然而，在「自然界的動物」主題課程中，個案對班級其他幼兒提出的「恐龍話題」表現出極大興趣，參與度明顯提高。因此，研究者調整引導策略，以「恐龍」為切入點，鼓勵個案加入「恐龍探索小組」，以支持其興趣來促進語言表達。在後續課程中，研究者持續觀察並記錄個案表現，發現個案積極主動閱讀恐龍話題的相關繪本，在3至5歲

期間進行了為期兩年的持續性探索。這一特殊現象引起研究者（第一作者）的特別關注，為本研究持續追蹤繪本閱讀對幼兒敘事能力的發展提供了契機。

恐龍主題的特殊性

恐龍主題繪本的獨特性，適合在本研究中進行深入分析。首先，其內容主題具特殊性。恐龍繪本通常涉及史前生物，涵蓋古生物學和地質學知識，探討恐龍的種類、習性和生活環境，並融入進化和滅絕等科學概念。這些特點在其他主題繪本中較為稀有，這確保了個案的恐龍話題敘事內容較少受到其他繪本影響，便於研究者在分析個案敘事內容時追溯其來源，從而專門分析繪本閱讀對個案敘事內容和主題的影響。其次，其專業詞彙豐富。恐龍繪本中包含大量專業術語，如「白堊紀」、「化石」和「霸王龍」等，這些詞彙主要源於繪本，而非日常教學或生活經驗。研究者可以將這些恐龍話題相關的「書面詞彙」作橋樑，聯結繪本中詞彙與個案口語敘事詞彙，深入探討繪本閱讀對幼兒口語敘事詞彙能力的影響。

研究便利性

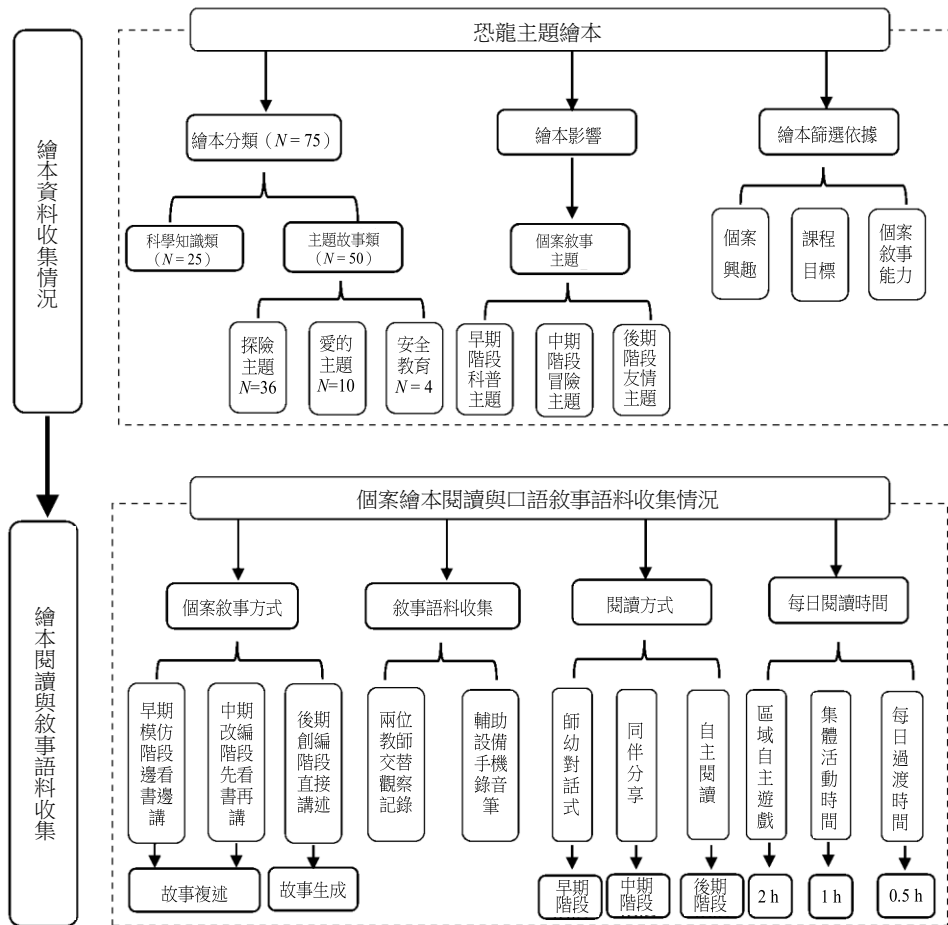
個案自入園以來一直在研究者（第一作者）的班級，研究者為其班主任教師，熟悉其發展情況並能進行長期追蹤觀察和記錄。所在幼稚園實施項目式探究課程（project-based learning），每班共 20 人左右，全園共 35 班，每班分別配備 4 名教師（3 名中文教師和 1 名英文教師），師幼比約為 1 比 5。其中 3 名中文教師為班級專任教師，分別為班主任、助教和保育教師，班主任負責日常教學和幼兒管理，助教配合班主任各項工作，保育教師則負責幼兒的日常生活護理。外籍英語教師則為兩個平行班級共用（如相鄰教室的兩個 K1 班級），每日上下午各進行約 30 分鐘的英文集體活動，其他時間不在班級。幼稚園要求中文教師每日觀察每名幼兒並建立為期三年的個人成長檔案（K1 至 K3），這為研究者的資料收集提供了便利，確保資料連續和豐富。

資料收集

自個案入園以來，研究者對其進行了為期兩年的自然觀察，頻次為每日，涵蓋 3 至 5 歲，從「自然界的動物」主題課程探究開始，隨後支持個案對恐龍話題的自主探索，並根據其興趣和敘事能力的發展，適時提供紙質版恐龍主題繪本（ $N = 75$ ）。研究者（第一作者）和一名中文助教利用錄音筆和手機記錄個案對恐龍的敘述，並在教師觀察日記中進行轉錄與描述（ $N = 256$ ），數據分析由第一作者和第三作者共同

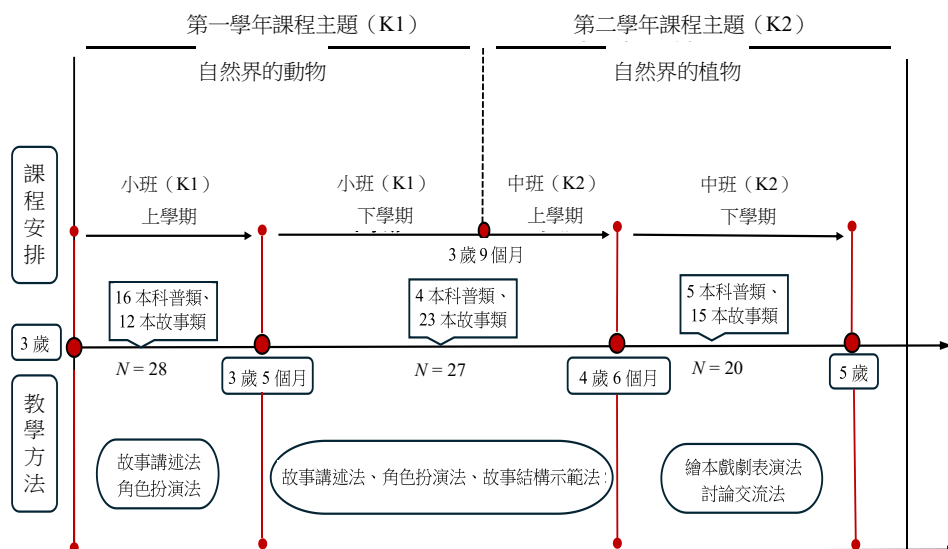
完成。本研究涵蓋對個案口語敘事語料、閱讀的繪本和教師支持策略的分析，具體數據來源見圖二，包括：（1）繪本資料收集情況，如 75 本恐龍主題繪本的分類（科學知識類和主題故事類）、教師繪本篩選依據（課程目標、個案興趣和敘事能力）及繪本對個案敘事主題的影響（如不同階段繪本閱讀內容對各階段敘事主題的影響）；（2）個案繪本閱讀情況，如閱讀方式（早期師幼對話式閱讀、中期同伴分享閱讀和後期自主閱讀）和每日在園閱讀時間（2 小時區域自主遊戲、1 小時集體活動及 0.5 小時過渡時間）；（3）個案口語敘事情況，如敘事方式（早期邊看書邊講、中期先看書再講、後期脫離書籍直接講述）；（4）敘事語料收集方式（研究者和中文助教根據當日課時安排，交替負責觀察並記錄，如當日授課人為研究者則由其負責觀察和記錄）。

圖二：具體資料來源信息



此外，個案敘事能力發展軌跡見圖三，包括個案敘事能力的時間發展脈絡、具體課程安排、繪本閱讀情況和教師使用的教學法。在個案兩年的繪本閱讀過程中，所有教學法和支持策略均由班主任（研究者，下同）與中文助教依據項目式探究課程理念提供。與其他班級情況相同，個案的班主任和中文助教每週根據班級中每個幼兒的發展情況進行課程討論，設計具體的課程方案，並由班主任（負責 80% 課時）和助教（負責 20% 課時）依據方案授課，這保證了教學法和支持策略的延續性。此外，與學校其他教師相同，個案的班主任和中文助教在這兩年間未接受與本研究相關的專業培訓，所採用的教學法源於她們的教學實踐經驗。

圖三：個案敘事能力發展軌跡



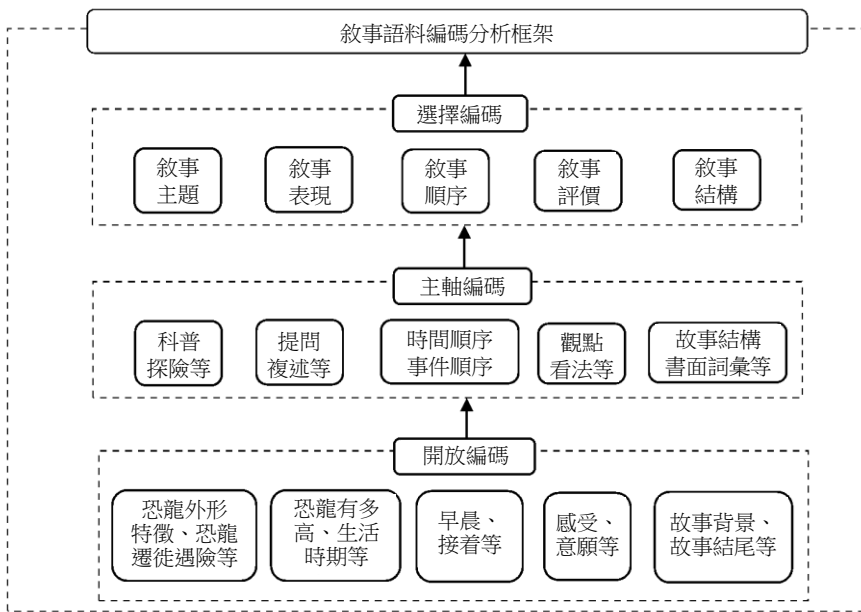
研究工具

首先，本研究採用 NVivo 11 軟件對觀察日記中個案恐龍話題的敘述、恐龍主題繪本的文本和教師支持策略進行系統化編碼和分析。此軟件的編碼原則基於扎根理論（郭玉霞，2009）。其次，為了解個案敘事水平的發展趨勢，本研究採用 Krechevsky（1998）提出的故事板評分標準（storyboard scoring criteria）。該標準包括敘事結構特性、主題連貫性、敘述語氣運用、對話使用、時間標記、表達能力、詞彙水平、句子結構八個維度，每個維度分低、中、高三級，分別賦予 1-3 分，總分的可能區間為 8-24 分。得分愈高，表示幼兒的敘事水平愈高。

編碼框架

為深入探討個案敘事變化的內在邏輯，並分析繪本閱讀對其敘事能力發展的影響，本研究遵循扎根理論，按照「開放編碼—主軸編碼—選擇編碼」的三級程序對個案的敘事語料進行逐級分層編碼（見圖四），分析所有潛在含義，進行概念化（Corbin & Strauss, 2014），並進行理論飽和度檢驗，最終形成系統的理论框架。

圖四：個案敘事語料編碼分析框架



1. 開放編碼階段——本階段提取有意義的關鍵詞、句子和段落作分析單元，將相似概念整合並歸納為初始範疇。例如，個案敘事段落「我是巨龍達斯，我生活在三疊紀……」被歸納為「故事背景」。
2. 主軸編碼階段——第一和第三作者對開放編碼中形成的離散初始範疇進行分析和比較，根據不同概念維度將其串聯成具有內在邏輯的關聯類屬，使個案敘事發展的脈絡變得清晰有序。例如，依據故事的組織形式，將「故事背景」和「故事結尾」歸類為主軸編碼中的「故事結構」。為保證編碼結果客觀，兩位作者對隨機選取的 250 份敘事語料進行獨立編碼，剩下 6 份作檢驗。編碼前，兩位作者通讀扎根理論編碼資料（郭玉霞，2009），以確保對編碼規則的一致理解。經過上述兩輪編碼後，使用 Nvivo 軟件生成的 Kappa 一致性檢驗係數為 .84，顯示編碼的可信度較高。對於編碼不一致的部分，兩位作者一一進行討論並調整，最終達成一致結論。

3. 選擇編碼階段——兩位作者在主軸編碼的基礎上，進一步挖掘高度關聯和概括的核心範疇，建立系統性的核心節點，清晰呈現研究的整體故事框架。例如，依據敘事宏觀和微觀結構特點，將「故事結構」和「書面詞彙」歸類為選擇編碼中的「敘事結構」。

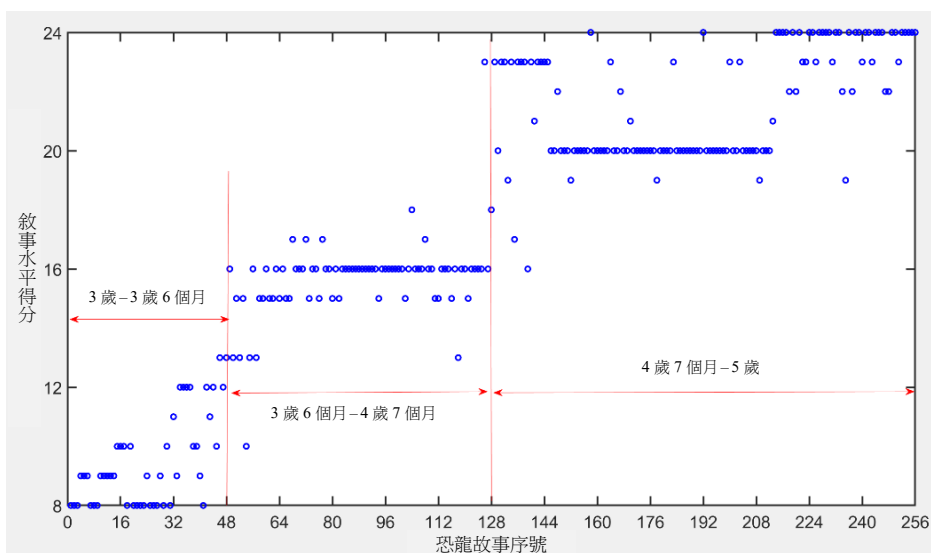
遵循上述編碼規則和分析路徑，兩位作者對個案的敘事語料進行逐字逐句編碼，經過進一步抽象歸類，最終形成敘事結構、敘事評價、敘事順序、敘事表現和敘事主題五個核心範疇，構成個案敘事能力分析的理論框架。為檢驗理論建構的完善性，第一作者進一步使用餘下的 6 份敘事語料進行理論飽和度檢驗。按照三級編碼方式進行分析，結果基本涵蓋在已有範疇的脈絡和邏輯中，未發現新的概念和範疇。因此，可認為本研究已達到飽和狀態，所歸納的個案敘事能力分析框架具有較強的解釋力。

研究結果和分析

個案敘事水平發展階段

為了解個案敘事水平的發展階段，本研究採用故事板評分標準 (Krechevsky, 1998) 對個案的所有恐龍故事 ($N = 256$) 進行評分，並標出敘事水平得分出現明顯增長拐點的恐龍故事所發生的年齡段 (見圖五)。由圖五可知，個案的敘事水平在 3 歲 6 個月時出現第一次明顯的增長拐點，之後持續提升，並在 4 歲 7 個月時再次出現明顯增長轉折，且繼續增長至 5 歲。因此，基於敘事水平的發展趨勢，我們將其發展階段分為早期 (3–3.5 歲)、中期 (3.5–4.6 歲) 和後期 (4.6–5 歲)。同時，本研究進一步

圖五：個案敘事水平發展趨勢



結合編碼分析中的敘事表現特點（分別見表二、表三和表四），將這三個階段命名為早期模仿階段、中期改編階段和後期創編階段。早期模仿階段的故事平均得分最低且變異最大，表明該階段的敘事水平較低且不穩定；而後期創編階段的故事平均得分最高且變異最小，顯示該階段的敘事水平普遍較高且相對穩定。整體而言，個案的敘事水平隨時間推移不斷提高，並逐漸趨於穩定。

個案敘事能力發展特點的編碼結果和分析

依據扎根理論對個案恐龍話題的敘述內容進行逐級編碼，經過反覆質詢和重構，個案敘事能力發展特點包含敘事結構、敘事評價、敘事順序、敘事表現和敘事主題五個維度（見表一）。

表一：個案各階段敘事能力發展特點一覽

發展階段	敘事結構	敘事評價	敘事順序	敘事表現	敘事主題
早期模仿階段	201	27	34	120	35
中期改編階段	294	25	56	150	34
後期創編階段	576	93	129	201	74

註：數字表示材料參考點，如 201 表示材料中有 201 個參考點可歸納為「敘事結構」。

敘事結構

本研究從宏觀和微觀兩個層面分析敘事結構。宏觀層面集中於故事結構，考察各階段敘事中的故事語法元素變化，如背景、行動計劃和結尾（Stein & Glenn, 1979）。微觀層面則通過計算轉錄後個案各階段敘事語料中的獨特詞彙數量（unique words）和漢字總數，來分別衡量詞彙豐富度和句子長度（Liu et al., 2024）。此外，本研究還比較了不同階段敘事中的書面詞彙（相比口語，更為正式和標準化的詞彙）的種類（如名詞、形容詞和動詞）和句子結構（如簡單句、並列句和複合句），以進一步分析個案敘事微觀結構的變化。

編碼結果顯示，在宏觀的故事結構方面，早期的敘述以行動計劃開始，缺乏開頭和結尾（見表二）。中期開始出現明顯的故事結尾，個案在敘述一段話後會有結束標誌（見表三）。而到後期，個案的敘事已具備完整的故事結構，包括故事背景、行動計劃和故事結尾（見表四）。此外，個案在後期創編階段的敘述中包含了大量敘事結構方面的內容，其節點被編碼 576 次，顯著高於中期改編階段的 294 次和早期模仿階段的 201 次（見表一）。這表明個案在敘事結構方面的能力逐漸發展，至後期已基本掌握故事結構的基本語法，並能使用更複雜的句子進行敘事。

在微觀的詞彙豐富度和句子長度方面，隨着個案敘事能力的發展，早期模仿階段個案單個敘事中所包含的獨特詞彙最少為 23 個，最多為 95 個，漢字總數為 68 至 542 字；中期改編階段單個故事中獨特詞彙增加為 34 至 128 個，漢字總數亦增加為 542 至 1,168 字；後期創編階段單個敘事中獨特詞彙繼續增加為 137 至 248 個，漢字總數高達 1,168 至 2,756 字。由此可知，隨着個案敘事能力提升，其敘事的詞彙豐富度和句子長度亦逐漸增加。此外，在書面詞彙的使用方面，雖然個案在各階段都使用了恐龍主題繪本中的書面詞彙，但其複雜程度有所不同。例如，在詞彙種類方面，從早期的

表二：早期模仿階段個案敘事能力特點編碼

選擇編碼	主軸編碼	開放編碼	參考點列舉
敘事結構 (201)	故事結構 (3) 源於繪本書面詞彙 (124) 句子結構 (74)	行動計劃 (3)	我是霸王龍，我要出去打獵了
		名詞 (25)	翼龍、霸王龍、甲龍
		形容詞 (56)	鋒利的牙齒，非常凶殘
		動詞 (43)	攻擊、撞倒、逃跑
		簡單句 (40)	劍龍是吃草的
		並列句 (20)	霸王龍很大，很笨重，它是稍稍立起來
		複合句 (14)	因為異特龍會直立跑動，所以翼龍們來不及搜尋
敘事評價 (27)	觀點看法 (18) 情緒 (9)	明確否定 (7)	不可能，我們是出去打獵的，不是吃蛋
		表達想法 (6)	這是慈母龍寶寶的幼稚園，它像我一樣上幼稚園
		對比自己 (5)	哈哈，小角調皮又可愛，和我一樣呢
		描述心情 (9)	我覺得小慈母龍有點生氣了，它自己也是寶寶啊
敘事順序 (34)	時間標記 (22) 事件順序 (12)	時間詞語 (16)	今天、晚上、剛才
		時間句子 (6)	小魚乾不一會兒就被鯊齒龍吃完了
		連接詞 (12)	小角連忙大叫起來，緊接着小劍龍就被撞飛了
敘事表現 (120)	閱讀提問 (52)	外形特徵 (30)	老師，地震龍到底有多高？
		飲食特點 (9)	這個恐龍是吃什麼的？
		生活時期 (13)	異特龍生活在哪個時期？
	複述片段 (68)	複述內容 (25)	翼龍沒有發現霸王龍的時候，會悄悄地在低空盤旋
		複述情節 (43)	甲龍的尾巴像一個大錘，一錘子就能打到其他恐龍
敘事主題 (35)	科普類 (35)	外形特徵 (25)	腕龍是體重最重的恐龍，馬門溪龍的脖子是很長的
		恐龍食性 (10)	南方巨獸龍是吃肉的，賴氏龍、包頭龍是吃草的

註：括弧內數字表示材料參考點，如「行動計劃 (3)」表示材料中有 3 個參考點可歸納為「行動計劃」。

名詞、形容詞和動詞（見表二）增加至中期的擬聲詞（見表三）和後期更為複雜多樣的副詞短語（見表四）；在句子結構方面，雖然各階段的敘事中均包含簡單句、並列句和複合句，但具體表現存在差異。早期和中期的敘述主要以簡單句為主，而後期則以複合句為主（分別見表二、表三、表四）。這表明，隨着敘事能力的發展，個案在句子運用上亦逐漸增強。

敘事評價

編碼結果顯示，整體而言，個案後期敘事包含的敘事評價最多，相關節點被編碼 93 次，遠高於早期的 27 次和中期的 25 次（見表一），這表明個案敘事評價能力隨年齡不斷增長。

具體而言，個案的敘事評價主要體現在表達個人觀點和看法，強調個人意願或描述角色情緒和感受方面。如早期反駁他人觀點「不可能，我們是出去打獵的，不是

表三：中期改編階段個案敘事能力特點編碼

選擇編碼	主軸編碼	開放編碼	參考點列舉
敘事結構 (294)	故事結構 (18)	行動計劃 (9)	三角龍餓得不行，我要採果子給它吃
		故事結尾 (9)	暴風雪要來了，我們明年春天再在一起玩兒吧
	源於繪本書面 詞彙 (161)	名詞 (40)	白堊紀、獵物、蕨類植物
		形容詞 (55)	前胸貼後背、濕漉漉、迷迷糊糊
	句子結構 (115)	動詞 (45)	躲閃、嘟囔、滅絕
		擬聲詞 (21)	快看，前面是瀑布，有「嘩啦啦」的流水聲
		簡單句 (72)	我們捕獵要經過惡魔谷
敘事評價 (25)	觀點 (10)	並列句 (8)	冬天來臨了，暴風雪的涼氣在我的嘴裏慢慢流淌
		複合句 (35)	雖然它們互相看彼此都很美味，但是卻吃不到
	感受 (9)	表達觀點 (10)	異特龍生活在白堊紀，重爪龍生活在侏羅紀，它們是永遠都不可能相遇的
情緒 (6)	描述感受 (9)	我是從三疊紀來的吃肉恐龍，它們吃草的都不喜歡我	
敘事順序 (56)	時間標記 (37)	描述心情 (6)	雙脊龍得意洋洋地說：「哈哈，終於抓到賴索托龍了」
		時間詞語 (25)	我晚上工作了很久
	事件順序 (19)	時間句子 (12)	就在這一瞬間，哇嗚，一隻大大的暴龍撞到了甲龍
敘事表現 (150)	改編片段 (150)	連接詞 (19)	可怕的成年巨龍，它們會先咬頭，再咬斷我的尾巴
		看圖改編 (68)	甲龍把尾巴甩來甩去，窺探三角龍的動靜
敘事主題 (34)	探險類 (34)	角色扮演 (82)	身體巨大的埃雷拉龍被撞得手足無措，來不及反擊
		恐龍遷徙 (34)	我們要前往富饒的綠色新天地，一路上要遇到很多困難

註：括弧內數字表示材料參考點，如「故事結構 (18)」表示材料中有 18 個參考點可歸納為「故事結構」。

吃蛋」(見表二)；中期則描述角色感受「它們吃草的都不喜歡我」(見表三)；而後期則明確表達個人意願「小角如果退縮，會被霸王龍吃掉的，我希望它勇敢一點」(見表四)。

敘事順序

本研究在編碼時將個案敘事中使用的时间標記(包括描述時間的詞語、短語或句子)和事件順序連接詞歸納為敘事順序。編碼結果顯示：與早期和中期相比，個案後期的敘事中包含大量有關敘事順序的描述，其節點被編碼 129 次(見表一)，表明敘事的連貫性逐漸增強。具體而言，無論是時間標記還是連接詞的使用，均呈現出愈來愈複雜的特點。例如，時間描述詞語由早期的「今天」、「晚上」逐漸發展到後期的「明年春天」，顯示出對未來時間的抽象理解。連接詞方面，從早中期使用的「先」、「再」等單詞逐漸發展為後期更複雜的連詞短語，如「伴隨着」。

表四：後期創編階段個案敘事能力特點編碼

選擇編碼	主軸編碼	開放編碼	參考點列舉
敘事結構 (576)	故事結構(84)	故事背景(25)	那是很久以前的事情……
		行動計劃(35)	巨龍達斯，悄悄地到了綠色新天地，準備過冬
		故事結尾(24)	你看這裏的恐龍世界，多麼美好啊
	源於繪本書面 詞彙(278)	名詞(68)	乾草堆、咽喉、荒野
		形容詞(85)	無家可歸、傷痕累累、驚慌失措
		恐龍動詞(89)	小聲嘀咕、窮追不捨、地動山搖
		擬聲詞(20)	聽，不遠處傳來「咚咚咚」的腳步聲
	句子結構 (214)	副詞(16)	拼命地、毫不猶豫地、慢悠悠
		簡單句(60)	恐龍首領已經失敗
		並列句(15)	似鱷龍身上有條紋，咽喉粗，腰細，嘴巴大
		複合句(139)	儘管巨獸龍很厲害，但它還是沒辦法抵禦霸王龍族群
敘事評價 (93)	看法(32)	表達看法(32)	他說錯了，恐龍是不冬眠的
	感受(36)	描述感受(36)	小恐龍，你害怕嗎？
	意願(25)	表達意願(25)	小角如果退縮，會被霸王龍吃掉的，我希望它勇敢一點
敘事順序 (129)	時間標記(77)	時間詞語(42)	明年春天、一天早晨、傍晚的時候
		時間句子(35)	巨龍達斯在三疊紀呆了好幾億年的時間
	事件順序(52)	連接詞(52)	伴隨着一聲嚎叫，一隻高大的巨獸龍竄了出來
敘事表現 (201)	創編故事 (201)	獨立創編(98)	完整故事：巨龍達斯和鯊齒龍馬克一起過冬
		恐龍模型(103)	完整故事：三角龍大角去探險、恐龍偵查隊
敘事主題 (74)	探險(55)	去捕獵(55)	完整故事：肉食恐龍軍團捕獵
	友情(19)	好朋友(19)	完整故事：三角龍小角去巨龍達斯家作客

註：括弧內數字表示材料參考點，如「故事背景(25)」表示材料中有 25 個參考點可歸納為「故事背景」。

敘事表現

敘事表現指個案在各階段敘述時的行為表現，表明幼兒敘事能力的階段性遞進。編碼結果顯示，早期模仿階段，個案的敘事表現主要集中於繪本閱讀提問、複述繪本故事和模仿角色對話（見表二）。中期改編階段，則表現為看繪本圖像改編故事內容，並在角色扮演中改編故事情節（見表三）。後期創編階段，個案的敘事已脫離單一繪本故事情節，開始自主創編完整的恐龍主題故事（見表四）。

敘事主題

敘事主題指個案敘述故事的核心主題或中心思想。通過歸納分析發現，早期個案敘事的主題以科普類為主，主要關於恐龍外形特徵、食性特點的基本知識（見表二）；中期則為探險類，比如恐龍冒險、遷徙（見表三）；後期除探險類外還出現了友情類主題（見表四）。

繪本文本特點的編碼結果與分析

個案所閱讀的繪本，其文本特點歸納為六方面：故事結構、書面詞彙（特指繪本中個案用於故事敘述的書面詞彙）、句子結構、時間標記、事件順序、敘述語氣（見表五）。

表五：個案各階段閱讀繪本的文本特點編碼

發展階段	故事結構	書面詞彙	句子結構			時間標記	事件順序	敘述語氣		
			簡單句	並列句	複合句			陳述	感歎	疑問
早期 (28)	312	174	360	82	482	194	244	532	27	77
中期 (27)	451	297	453	98	695	219	358	641	26	68
後期 (20)	305	92	412	68	455	175	186	426	13	46

註：（1）括弧內數字表示繪本數量，如「早期（28）」表示個案早期閱讀了 28 本與恐龍主題相關的繪本。

（2）未用括弧的數字表示材料參考點，如「故事結構 312」表示材料中有 312 個參考點可歸納為「故事結構」。

繪本故事結構影響個案敘事結構的運用

個案在早期和中期閱讀的繪本中，尤其是中期階段（見表五），包含大量基本故事法元素（如故事結構被編碼 451 次）。對比各時期的敘事特點，反映了該類繪本

對個案後期敘事結構的影響。編碼結果顯示，個案在後期自主創編的故事中不僅具備完整的故事結構，且其敘事風格與早中期閱讀的繪本表達相似。例如，故事背景常以「很久以前」展開（見表四）。

繪本書面詞彙影響個案敘事詞彙的積累

個案在各階段的故事敘述中共出現 563 個源於繪本中的書面詞彙（按敘事階段劃分：早期 124 個、中期 161 個、後期 278 個，分別見表二、表三、表四）；按繪本閱讀階段劃分，書面詞彙中有 297 個源於中期閱讀的 27 本繪本，佔比 53%（另有 174 個源於早期閱讀的 28 本繪本、92 個源於後期閱讀的 20 本繪本，見表五）。例如，個案在敘述中使用了用以描述恐龍的專有書面詞彙「白堊紀」。由此可知，繪本閱讀促進了個案敘事詞彙的積累。與其他階段相比，後期故事創編中出現了更多源於早中期繪本的書面詞彙，這亦說明繪本閱讀對個案敘事能力的影響是循序漸進的。

繪本句子結構影響個案複雜句子的運用

個案各階段閱讀的繪本中都包含了簡單句、並列句和複合句，中期階段最多，尤其是複合句，被編碼 695 次（見表五）。對比個案故事敘述可知，後期獨立創編階段包含了更多的複合句（見表四），這表明繪本閱讀影響個案對複雜句的運用，具有延遲效應。

繪本的時間標記和事件順序影響個案敘事順序發展

個案中期閱讀的繪本包含了大量時間標記和事件順序的表述，其次是早期（見表五），這影響了個案後期敘事時對敘事順序的運用。在後期故事創編階段，個案引用了大量來自早、中期閱讀的繪本中的時間標記和連接詞，如「傍晚的時候」（見表四）。

繪本敘述語氣影響個案敘事評價發展

以往研究表明，敘述語氣影響敘事評價的發展，不同的語氣既能表達不同感受，亦能描述不同的觀點和情緒（Labov, 1972）。因此，本研究編碼了個案所閱讀繪本中的敘述語氣（陳述、感歎、疑問）。結果顯示，早、中期繪本包含大量陳述句、感歎句和疑問句（見表五）。對比各階段個案的故事敘述可知，後期創編階段的敘述中含有大量的敘事評價，且描述語氣的風格與早、中期所閱讀繪本中的表述相似，如描述角色感受「小恐龍，你害怕嗎？」（見表四）。

教師支持策略的編碼結果與分析

本研究中，教師依據個案各階段的敘事特點和發展水平，靈活採用了不同的支持策略，以促進個案敘事能力的發展；研究對教師的支持策略進行了編碼分析。

早期模仿階段，個案對恐龍話題表現出濃厚興趣，主要通過複述繪本故事和模仿角色對話來敘事。編碼結果顯示，教師在此階段主要採用「提問」、「直接解釋」、「評論故事內容」等策略（分別被編碼 758、479、396 次），以促進個案對故事內容的理解。此外，考慮到該階段個案及其他幼兒熱衷於在角色扮演中複現繪本故事情節，教師在閱讀區提供了「繪本」（被編碼 549 次），以支持幼兒進一步探索其感興趣的故事（見表六）。

表六：教師各階段支持策略編碼

發展階段	教師支持策略類型	具體策略
早期模仿階段 (2,182)	提出問題 (758)	師幼共同閱讀，教師提出與主題相關的開放式問題
	直接解釋 (479)	師幼共同閱讀，教師明確陳述以幫助幼兒理解核心概念
	評論內容 (396)	教師評論故事內容，鼓勵幼兒參與分享
	材料支持 (549)	提供能夠支持故事延伸的各類繪本材料
中期改編階段 (1,964)	示範建模 (543)	教師大聲朗讀並示範對故事結構的分析，適當改編內容
	故事地圖 (457)	使用具體的圖片和框架來呈現故事結構要素
	同伴分享 (964)	提供故事盒子，鼓勵同伴分享
後期創編階段 (1,080)	戲劇表演 (434)	提供機會或間接參與，鼓勵幼兒表演故事
	假裝遊戲 (646)	鼓勵幼兒在假裝遊戲中融入故事情節，敘述故事內容

註：括弧內數字表示材料參考點，如「提出問題 (758)」表示材料中有 758 個參考點可歸納為「提出問題」。

中期改編階段，個案逐漸根據個人理解改編繪本內容，但敘述中常出現「蛙跳式敘述」（Peterson & McCabe, 2013），如省略重要時間點、前後不一或敘事順序混亂。編碼結果顯示，教師主要使用「示範建模」和「故事地圖」策略（分別被編碼 543、457 次），以促進個案敘事順序的發展。具體而言，通過示範建模來展示故事結構的分析，幫助個案理解故事結構的基本元素，並通過視覺化的圖片排序幫助個案有條理地梳理故事結構。此外，由於該階段幼兒處於主題課程探索時期，教師亦鼓勵個案與小組其他幼兒分享閱讀經驗（被編碼 964 次）（見表六）。

後期創編階段，個案逐漸能脫離繪本圖像，獨立創編故事。編碼結果顯示，教師的支持策略包括創造機會以鼓勵個案進行「戲劇表演」和「假裝遊戲」（分別被編碼 434、646 次）（見表六）。在表演區域進行戲劇表演為個案提供了正式的場合，促使他在敘事過程中更加注重故事的連貫和內容的豐富。

討 論

繪本閱讀對幼兒敘事能力發展存在延遲效應

通過對比不同階段個案的繪本閱讀和故事敘述特點，本研究發現，輕鬆有趣的繪本閱讀能促進個案後續敘事能力的發展，並表現出延遲效應（delayed effect）。即幼兒在早期通過閱讀繪本積累的書面詞彙、句子結構和故事元素，在其後期的故事理解和敘事過程中表現出來（Kim et al., 2016）。這種效應表明，繪本閱讀對幼兒語言和敘事能力的影響可能並非立竿見影，而是潛移默化的，在未來的某個階段逐漸顯現。例如，本研究發現，個案後期故事創編中所使用的故事結構元素與早中期的繪本故事風格極為相似；早中期繪本中大量的恐龍特有書面詞彙和複合句結構影響了個案後期口語敘事的表達和對複雜句子的使用。此外，個案敘事時大量使用繪本中的時間標記詞和順序連詞。未來研究可進一步探討繪本閱讀對幼兒敘事能力發展的深層影響機制，包括不同繪本類型、閱讀方式等因素。

幼兒敘事能力發展呈階段性遞進，經歷早期模仿、中期改編、後期創編三階段

從個案各階段的敘事表現來看，早期主要是複述繪本內容，模仿角色對話；中期階段個案逐漸不滿足於簡單複述，開始根據自己的理解對已有故事進行部分改編，並在角色扮演中展示改編的內容；到後期，當完全掌握了故事基本結構並積累了豐富的書面詞彙後，個案開始創作更多內容，並且逐漸不再依賴真實情境和道具，自主創編故事。這一階段顯示了個案敘事能力的顯著提升。這些敘事表現說明，幼兒的敘事能力從模仿故事內容，發展到改編故事，再到完全獨立創編故事，呈現出階段性遞進的特徵。未來的研究可進一步探究幼兒在各階段敘事能力發展的有效促進方式，並擴展研究範圍至 3 歲前和 5 歲後的年齡段。

適宜的閱讀支持策略和教學方法有益於幼兒敘事能力發展

適宜的支持策略和教學方法有助於促進幼兒敘事能力的發展。在本研究中，教師針對不同階段個案的敘事特點，提供了相應的閱讀支持策略和教學方法。在早期模仿階段，教師主要採用故事複述法幫助幼兒回憶故事內容，促進其敘事表達，並通過角色扮演法進一步激發幼兒的敘述興趣和表達能力。在此過程中，教師還通過提問、解釋和評論等策略，幫助幼兒理解故事內容、積累與恐龍相關的知識，鼓勵其主動分享故事情節。在中期改編階段，教師在故事複述法和角色表演法的基礎上，增加了故事結構示範法，向幼兒展示分析圖畫書故事的結構，並針對性地指導幼兒的敘事

結構，促進敘事的完整。同時，教師輔以故事地圖和示範建模策略，來進一步提升幼兒的故事排序能力，使其敘事更具條理。在後期創編階段，教師轉而採用繪本戲劇表演法和討論交流法，鼓勵幼兒向同伴分享和表達，並在區域遊戲中繼續通過戲劇表演和假裝遊戲策略，鼓勵幼兒進行故事表演並支持其獨立創作，從而提升幼兒的故事創編和完整表述能力。可見，在幼兒繪本閱讀和敘事發展的不同階段，適用的教學法可能有所不同。未來研究可進一步比較不同教師支持策略和教學方法的影響效果，以更深入地探索有效的支持方式，為幼兒教師提供基於實證的教學建議。

鳴謝

本研究承蒙香港教育大學研究與發展副校長辦公室「兒童雙語閱讀發展」研究項目（編號：04753）資助。作者謹向期刊編輯和匿名審稿專家致以誠摯謝意。

參考文獻

- 郭玉霞（2009）。《質性研究資料分析：Nvivo 8 活用寶典》。高等教育出版社。
- 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》，第42卷第3期，頁359–378。
- Baumer, S., Ferholt, B., & Lecusay, R. (2005). Promoting narrative competence through adult-child joint pretense: Lessons from the Scandinavian educational practice of playworld. *Cognitive Development, 20*(4), 576–590. <https://doi.org/10.1016/j.cogdev.2005.08.003>
- Bernstein, K. A., van Huisstede, L., Marley, S. C., Gao, Y. B., Pierce-Rivera, M., Ippolito, E., Restrepo, M. A., Millinger, J., Brantley, K., & Gantwerker, J. (2024). Gesture like a kitten and you won't forget your tale: Drama-based, embodied story time supports preschoolers' narrative skills. *Early Childhood Research Quarterly, 66*, 178–190. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2023.10.004>
- Bitetti, D., Hammer, C. S., & López, L. M. (2020). The narrative macrostructure production of Spanish–English bilingual preschoolers: Within- and cross-language relations. *Applied Psycholinguistics, 41*(1), 79–106. <https://doi.org/10.1017/S0142716419000419>
- Bowles, R. P., Justice, L. M., Khan, K. S., Piasta, S. B., Skibbe, L. E., & Foster, T. D. (2020). Development of the Narrative Assessment Protocol-2: A tool for examining young children's narrative skill. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools, 51*(2), 390–404. https://doi.org/10.1044/2019_LSHSS-19-00038
- Cheng, L., Wang, S., & Peng, Y. (2024). An empirical study of perlocutionary acts in the pragmatic development of preschool children — Based on self-built oral language corpora for preschool children. *Early Years, 44*(3–4), 555–569. <https://doi.org/10.1080/09575146.2023.2179959>

- Corbin, J., & Strauss, A. (2014). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory* (4th ed.). Sage.
- Gagarina, N., Klop, D., Tsimpli, I. M., & Walters, J. (2016). Narrative abilities in bilingual children. *Applied Psycholinguistics*, *37*(1), 11–17. <https://doi.org/10.1017/S0142716415000399>
- Golubović, S. M., Šakotić, N., Jančićjević, D. A., Ječmenica, N. R., Dmitriev, A. A., & Kolyagina, V. G. (2022). Narrative competence: A preliminary study of storytelling in preschool children. *TEME*, *46*(1), 1–29. <https://doi.org/10.22190/TEME200222001G>
- Gorman, B. K., Bingham, G. E., Fiestas, C. E., & Terry, N. P. (2016). Assessing the narrative abilities of Spanish-speaking preschool children: A Spanish adaptation of the narrative assessment protocol. *Early Childhood Research Quarterly*, *36*, 307–317. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2015.12.025>
- Grolig, L., Cohrdes, C., Tiffin-Richards, S. P., & Schroeder, S. (2020). Narrative dialogic reading with wordless picture books: A cluster-randomized intervention study. *Early Childhood Research Quarterly*, *51*, 191–203. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2019.11.002>
- Kim, J. S., Guryan, J., White, T. G., Quinn, D. M., Capotosto, L., & Kingston, H. C. (2016). Delayed effects of a low-cost and large-scale summer reading intervention on elementary school children's reading comprehension. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, *9*(Supp. 1), 1–22. <https://doi.org/10.1080/19345747.2016.1164780>
- Krechevsky, M. (1998). *Project Spectrum: Preschool assessment handbook (Project Zero Frameworks for Early Childhood Education, Volume 3)*. Teachers College Press.
- Labov, W. (1972). *Language in the inner city: Studies in the Black English vernacular*. University of Pennsylvania Press.
- Lever, R., & Sénéchal, M. (2011). Discussing stories: On how a dialogic reading intervention improves kindergartners' oral narrative construction. *Journal of Experimental Child Psychology*, *108*(1), 1–24. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2010.07.002>
- Li, R. (2023). Learning-skill stories completion: A study on the development of 3–6-year-old children's narratives. *Journal of Chinese Writing Systems*, *7*(3), 188–201. <https://doi.org/10.1177/25138502231194097>
- Liao, C. C. Y., Lee, Y. C., & Chan, T. W. (2013). Building a self-generated drawing environment to improve children's performance in writing and storytelling. *Research and Practice in Technology Enhanced Learning*, *8*(3), 449–464.
- Liu, M., Li, Y., Su, Y., & Li, H. (2024). Text complexity of Chinese elementary school textbooks: Analysis of text linguistic features using machine learning algorithms. *Scientific Studies of Reading*, *28*(3), 235–255. <https://doi.org/10.1080/10888438.2023.2244620>
- Nicolopoulou, A., Hale, E., Leech, K., Weinraub, M., & Maurer, G. (2024). Shared picturebook reading in a preschool class: Promoting narrative comprehension through inferential talk and text difficulty. *Early Childhood Education Journal*, *52*(7), 1707–1723. <https://doi.org/10.1007/s10643-023-01497-5>

- Nicolopoulou, A., Ilgaz, H., & Shiro, M., Hsin, L. B. (2022). “And they had a big, big, very long fight:” The development of evaluative language in preschoolers’ oral fictional stories told in a peer-group context. *Journal of Child Language*, 49(3), 522–551. <https://doi.org/10.1017/S0305000921000209>
- Nielsen, D. C., & Friesen, L. D. (2012). A study of the effectiveness of a small-group intervention on the vocabulary and narrative development of at-risk kindergarten children. *Reading Psychology*, 33(3), 269–299. <https://doi.org/10.1080/02702711.2010.508671>
- Pantaleo, S. (2010). Developing narrative competence through reading and writing metafictional texts. *Literacy Research and Instruction*, 49(3), 264–281. <https://doi.org/10.1080/19388070903100324>
- Paris, A. H., & Paris, S. G. (2003). Assessing narrative comprehension in young children. *Reading Research Quarterly*, 38(1), 36–76. <https://doi.org/10.1598/RRQ.38.1.3>
- Pesco, D., & Gagné, A. (2017). Scaffolding narrative skills: A meta-analysis of instruction in early childhood settings. *Early Education and Development*, 28(7), 773–793. <https://doi.org/10.1080/10409289.2015.1060800>
- Peterson, C., & McCabe, A. (2013). *Developmental psycholinguistics: Three ways of looking at a child’s narrative*. Springer.
- Pinto, G., Tarchi, C., & Bigozzi, L. (2016). Development in narrative competences from oral to written stories in five- to seven-year-old children. *Early Childhood Research Quarterly*, 36, 1–10. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2015.12.001>
- Rogoski, B. D. N., & Flores, E. P. (2020). Dialogic reading for comprehension: Effects on children’s story retelling — A case report. *Revista CEFAC*, 23(1), Article e16819. <https://doi.org/10.1590/1982-0216/202123116819>
- Shunhua, L., & Tianlong, Q. (2023). A tale of age and abilities: Analyzing narrative macrostructure development in Chinese preschoolers through the lens of story grammar. *Journal of Psycholinguistic Research*, 52(6), 2453–2472. <https://doi.org/10.1007/s10936-023-10007-y>
- Stein, N. L., & Glenn, C. G. (1979). An analysis of story comprehension in elementary school children. *New Directions in Discourse Processing*, 2, 53–120.
- van Kleeck, A., Vander Woude, J., & Hammett, L. (2006). Fostering literal and inferential language skills in Head Start preschoolers with language impairment using scripted book-sharing discussions. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 15(1), 85–95. [https://doi.org/10.1044/1058-0360\(2006/009\)](https://doi.org/10.1044/1058-0360(2006/009))
- Veneziano, E., Le Normand, M.-T., Plumet, M.-H., & Elie-Deschamps, J. (2020). Promoting narrative skills in 5- to 8-year-old French-speaking children: The effects of a short conversational intervention. *First Language*, 40(3), 225–250. <https://doi.org/10.1177/0142723720901614>

- Vretudaki, E., Tafa, E., & Manolitsis, G. (2023). Retelling as a means of story structure and story content understanding. *International Journal of Early Years Education*, 31(4), 1056–1070. <https://doi.org/10.1080/09669760.2022.2025583>
- Zevenbergen, A. A., Whitehurst, G. J., & Zevenbergen, J. A. (2003). Effects of a shared-reading intervention on the inclusion of evaluative devices in narratives of children from low-income families. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 24(1), 1–15. [https://doi.org/10.1016/S0193-3973\(03\)00021-2](https://doi.org/10.1016/S0193-3973(03)00021-2)
- Zhang, F., McCabe, A., Ye, J., Wang, Y., & Li, X. (2019). A developmental study of the narrative components and patterns of Chinese children aged 3–6 years. *Journal of Psycholinguistic Research*, 48(2), 477–500. <https://doi.org/10.1007/s10936-018-9614-3>

A Longitudinal Case Study of a Young Child's Narrative Development in the Context of Picture Book Reading

Xingli ZHANG, Yixun LI, & Zhimin QIU

Abstract

Narrative skill is one of the critical early literacy skills. To guide future reading interventions and pedagogies, this study explored the ways to support young children's narrative development via scaffolding their picture book reading in the case of Chinese. There was no emphasis on the form of written words in the picture book reading process. A 2-year naturalistic observation was conducted with a typically developing, Mandarin Chinese-speaking girl from her entry to K1 (3-year-old) until the end of K2 (5-year-old). She comes from a middle-class family in a middle-sized city in Southern China. The observation was conducted daily during her playtime in the reading corner of her kindergarten. In the first sessions, she freely explored picture books with both illustrations and texts; gradually, she expressed motivation to read about dinosaurs. The teacher engaged with the child and provided her with appropriate dinosaur-themed storybooks (N = 75) based on her sustained interests and stages of narrative development. The child's narratives about dinosaurs after storybook reading were recorded as indicators of narrative development. The teacher's observation diaries were also recorded to document the strategies they used. All transcripts (N = 256) were coded in NVivo 11, and the data were analyzed qualitatively. Results point out the effective strategies applied by the teacher in different stages of the child's narrative development (i.e., in the early-imitation, mid-adaptation, and late-creation stages). The characteristics of storybooks that the child read were synthesized regarding how they facilitate the child's narrative development and maintain her reading motivation.

Keywords: narrative skills; picture book reading; supporting strategies; case study; longitudinal study

ZHANG, Xingli (張興利) is a EdD candidate in the Department of Early Childhood Education, The Education University of Hong Kong.

LI, Yixun (李宜遜) is Assistant Professor in the Department of Early Childhood Education, The Education University of Hong Kong.

QIU, Zhimin (邱智敏) is a EdD student in the Department of Early Childhood Education, The Education University of Hong Kong.