

探研究生氣繪本情緒文本內容 對於幼教師情緒言談之影響

翟敏如

本研究目的為探討生氣繪本內的情緒文本內容對於幼教師情緒言談之影響，研究對象為12位幼教師及291位大班幼兒，蒐集的資料為36次師生共讀不同生氣繪本的錄音檔，由助理將錄音資料轉為逐字稿，再依照過去文獻建立情緒言談編碼架構，同時分析三本生氣繪本的情緒文本內容及幼教師的情緒言談表現，研究結果發現（1）儘管三本繪本主題為生氣，但每個繪本的情緒文本內容類別比例卻不同；（2）發現標示情緒的情緒文本內容類別在整體生氣繪本的情緒文本內容比例偏低；（3）教師在整體情緒言談、情緒原因、情緒結果及情緒介入的情緒言談類別於生氣繪本呈現顯著差異，但在標示情緒的情緒言談類別，則未呈現顯著差異。最後依照本研究結果提出情緒繪本選用及教師實施情緒言談的相關建議，作為未來實施幼兒情緒教學的參考。

關鍵字：生氣繪本、教師、情緒言談、情緒文本內容

作者現職：國立臺南大學幼兒教育學系助理教授

通訊作者：翟敏如，e-mail: mjt926@mail.nutn.edu.tw

壹、緒論

在人類對話中，運用語言溝通情緒，形成所謂的情緒言談（emotion language），即透過語言表達內心感覺。這種表達方式不會受時間與空間影響，能讓對方了解內在情緒狀態或分享情緒經驗。過去研究證實情緒言談影響幼兒情緒能力的培養（Denham & Sharon, 1995; Dunn, Brown, & Beardsall, 1991），主張情緒言談有助於提升幼兒的情緒能力，因此有研究延伸探討成人和兒童情緒言談在不同的背景脈絡（context）下的表現，Laible 和 Song（2006）曾探討親子在回想過去情緒經驗任務及繪本共讀中的情緒內容及談話風格和幼兒社會與情緒理解間的關係，研究結果發現儘管親子共讀有豐富情緒主題的繪本，提供親子討論情緒議題的豐富機會，但仍發現母親在回想任務中呈現較多的情緒言談，而且也有較多正向情緒的討論表現；Howe、Rinaldi 和 Recchia（2010）也曾檢視親子在自然的家庭情境和人為的圖片測驗等不同背景脈絡下，親子在情緒、偏好、認知和目標等心智狀態言談（mental state discourse）特徵的關係表現，研究結果發現，親子在中立的家庭情境下，其情緒言談表現會比負向或正向的家庭情境，呈現更強烈的關聯性。然而過去研究探討不同的背景脈絡下親子情緒言談的表現，較少以師生對象，因此本研究聚焦於教師的情緒言談，增加對教師情緒言談的認識。

繪本屬於背景脈絡中的一種，它是成人和幼兒談情緒的良好媒介，Dickinson（2001）調查結果發現教師最常選用的書籍為繪本，因為老師容易從繪本連結生活經驗和幼兒進行討論，所以時常選用和生活經驗有關的書籍，例如：選用晚上睡覺的書籍來和幼兒討論恐懼。Macklem（2008）也曾提到不論是父母或是老師和孩子談負面情緒時，皆可藉由繪本和孩子討論情緒，原因在於繪本給予成人提問開放性問題的機會，亦可針對繪本人物的心情感覺，訓練幼兒的情緒調節技巧，他認為成人和幼兒在繪本共讀中形成的情緒言談能幫助幼兒發展情緒技巧。Thompson 和 Twibell（2009）認為在幼兒團體討論時，可採用書籍、手偶故事和討論等方式，促使情緒言談發生，用以討論社交困境的解決方法，同時讓幼兒學習角色取替的能力。

在臺灣幼教現場時常可見繪本作為情緒教學媒材，然而相關的繪本種類繁多，儘管是針對同樣的情緒主題就有不少繪本可供選擇。既然繪本提供成人和幼兒情緒言談的發展機會，因此本研究目的為探討繪本內的情緒文本內容比例對於教師情緒言談表現之影響。過去探討成人和幼兒間的共讀不同類型文本內容之討論表現的相關研究有 Zucker、Justice、Piasta 和 Kaderavek（2010）

曾檢驗文本 (text) 文字和推論語言、教師針對文本發問的問題及幼兒的回應間的關聯性，研究結果發現當師生共讀訊息性文本 (informational narrative text) 時，教師發問問題類型偏向推論性 (inferential) 問題居多，原因在於訊息性文本內容涉及較多的抽象概念，同時發現教師的推論性問題能連續誘發幼兒有推論性的回應，教師發問問題類型亦和幼兒的回應產生顯著的連續性關聯。趙金婷 (2009) 曾蒐集師生共讀三本繪本的討論內容，分析幼兒於沒有出現外加內容繪本之口語表現，以了解幼兒訊息提取的過程，研究結果發現近側線索較低的圖片及幼兒的生活經驗與想法是幼兒最主要的外加內容類型，而較高層次的其他文本交織則較少出現。儘管該研究並未發現幼兒的回應內容涉及其他文本，也未形成文本交織的表現，但仍嘗試探討文本內容對幼兒於共讀回應的影響。Shine 和 Roser (1999) 以 4 至 5 歲幼兒為研究對象，由成人出聲閱讀四種類型 (genres) 的書籍 (幻想類、真實類、韻文類、訊息類)，幼兒可以在閱讀過程中自由回應故事內容，研究發現孩子在幻想類書籍的閱讀討論中，呈現理解故事人物主角的情緒表現，同時會尋找故事線索，但在真實類書籍的閱讀討論中，卻不需要一致的故事線索協助，就會察覺繪本內的細節，儘管書的種類皆不相同，但幼兒在四種書籍都會有敘述性 (narrative) 的回應並表現對四種書籍特色的理解。Tower (2002) 曾探究幼兒訊息性文本中的閱讀討論和回應表現，從對話中發現幼兒能同時理解訊息性文本的插圖及文字內容，但其中對於插圖的理解會有更明顯的反應。由上述文獻可知文本內容影響成人和兒童的繪本討論表現，然而情緒繪本的情緒文本內容對於教師情緒言談的影響又是如何，則仍待研究進行討論，因此本研究目的為分析不同生氣繪本的情緒文本內容比例，並檢驗其對於教師在不同生氣繪本內情緒言談之影響。

貳、文獻探討

一、繪本的文本因素

Beck 和 McKeown (2001) 提到成功的繪本共讀必須選擇良好的文本，搭配良好的發問技巧方能引發幼兒有效的回應，因此在文本的選擇上，應該注意到故事的架構，而非依賴大量的圖片。Tompkins (2010) 提到文本因素 (text factor) 會影響讀者的理解程度，而其提到文本因素可分為文本類型 (text genres)、文本架構 (text structures) 及文本特徵 (text features)。Snow 和 Sweet (2003) 提到文本內容屬於影響閱讀理解的主要因素，除了文本內容外，文本內含的字彙、文本類型、對話風格 (discourse style)、語言架構都和讀者的背

主題文章

景知識形成互動，因為文本內容及架構品質不一，需藉由閱讀技巧的協助及閱讀者的背景知識，方能理解文本傳達的資訊。Fisher、Frey 和 Lapp (2008) 透過觀察和訪談教師，以了解師生共讀內容的表現要素有文本架構及特徵，文本架構幫助讀者去預測文本傳遞的一連串資訊，包括故事的情節、背景、角色人物等、故事的發展順序、問題解決方法、原因及影響、比較和對照等，而文本的特徵則是引發讀者的理解或興趣，文本特徵包括書的標題、插圖、字型等。Vukelich、Evans 和 Albertson (2003) 提到訓練幼兒書寫說明性文本 (expository texts) 時，可採用描述 (description)、順序 (sequence)、比較 (comparison)、因素和影響 (cause-effect)、問題解決 (problem-solution) 及案例 (exemplification) 來分析描述性文本 (narrative texts)，例如：描述強調運用五官分析文本架構；順序則採用事件發生的順序，比較則是讓幼兒比較文本結果或文本內容的相似及相異點，因素和影響則是分析文本內容的原因和影響因素，問題解決則是點出文本內的問題、可能的解決方法和結果；案例則是讓幼兒分析文本內的案例以歸納出主要想法或是由主要想法導出多個案例，幼兒可以透過不同文本架構分析文本內容，並書寫分析的結果。由以上的文獻可知，文本內容所涵蓋的要素多樣，但為了解生氣繪本的情緒文本內容對於幼教師情緒言談之影響，僅針對繪本內和情緒相關的文本內容進行分析和計算。

二、文本內容對於共讀討論的影響

Dynia、Justice、Pentimonti、Piasta 和 Kaderavek (2013) 提到探討師生實施共讀活動的相關研究不少，然而較少研究探討故事書的文本內容如何影響老師的閱讀行為，因此該研究深入檢視文本特徵和幼教師使用文字指引策略 (print referencing) 的關係，研究結果發現幼教師提及書中文字 (print) 和特定的文本特徵產生關聯，當文本文字特點，例如字型變化越多，教師提及文字頻率也會同時增加，而這個發現對於幼兒學習繪本文字也產生正向的關聯性。國內外曾研究文本種類對於師生討論和對話的影響，Scharer、Lehman 和 Peters (2001) 以國小四和五年級學生為對象，比較老師閱讀敘述性文本和說明性文本的介紹和討論模式，研究發現共讀兩種文本時，幼教師扮演主導的角色發問學生問題、引導討論文本內容，教師使用說明性文本時，會比較能依照文本內容的字義提問，可惜的是在兩種文本閱讀過程中，教師都沒有辦法引導學生作更深層的思考或讓學生成為討論的中心。類似的文本閱讀設計也用於另一項親子共讀研究中 (Price, Kleeck, & Huberty, 2009)，但研究對象改為62對親子，幼兒年齡為3至4歲，研究目的為探討親子在共讀繪本 (storybook) 和說明性文本 (expository book) 中的對話和回應表現，研究結果發現父母在閱讀故事書時

比較會完整的閱讀內文，相較之下，家長會花較多的時間與子女共讀說明性文本，並且會產生許多文本以外的對話及展現文字運用的多樣性，研究結果贊成讀本的種類會影響共讀的對話內容次數，並且改變單字的使用、內容和語句長短。何祥如（2011）的研究雖然主要探究訊息性文本（informational text）於幼兒教室內的應用，但研究者在研究設計上，讓幼教師閱讀故事型繪本和訊息性文本，並且比較兩種圖書在幼兒教室內的使用情形，研究結果發現幼教師在呈現兩種不同種類繪本時，在語氣和用字上都有明顯不同，呈現訊息性文本時，口氣較為穩重，簡化專有名詞，多介紹書內的圖片，而略過文字介紹，而對於故事型繪本則較為輕鬆與戲劇化，介紹插圖與文字的比例相當，也較能完整介紹故事。Price、Bradley 和 Smith（2012）曾針對幼教師在故事書和訊息類文本，和幼兒討論的表現，研究結果發現幼教師不論在哪個種類的繪本中，其討論語句頻率都十分一致，由於幼教師較少和幼兒共讀訊息類文本，因此他們會花比較長的時間在訊息類文本共讀活動，同時也會和孩子談的比較多，這有可能是因為他們對於訊息類文本的接觸經驗較少，此外，研究結果亦指出教師的教育程度和年齡在某種程度會影響老師在共讀活動中的討論表現。由以上研究可知，文本內容會影響到幼教師共讀的提問及回應表現，然而繪本內的情緒文本內容對於幼教師情緒言談的影響為何，則成為本研究欲探討的研究問題。

三、情緒言談於繪本共讀之相關研究

過去研究曾直接檢視成人於繪本共讀的情緒言談對於幼兒情緒能力的影響（Garner, Jones, Gaddy, & Rennie, 1997; Racine, Carpendale, & Turnbull, 2007），然而有些研究會間接檢視成人和幼兒的情緒言談，例如：心智狀態言談，所謂心智狀態言談包括認知、情緒、欲求（林敏宜、簡淑真，2011），而情緒詞彙的應用則屬於心智狀態言談的表現之一，Symons、Peterson、Slaughter、Roche 和 Doyle（2005）曾探討親子的心智狀態言談在共讀故事書和講故事（story-telling）的表現和幼兒心智理論發展的關係，研究結果發現不論是親子共讀故事書或是僅有幼兒講故事都能發現心智狀態言談都和幼兒的心智理論發展有關連性。Ziv、Smadja和Aram（2014）曾比較教師和父母在共讀繪本的心智狀態言談，研究結果發現不論父母或老師在和幼兒的共讀過程都有心智狀態言談，而教師比父母呈現較多的情緒詞彙表現，同時研究建議選用豐富心智狀態內容的書籍容易引發豐富的心智狀態言談表現，Ziv、Smadja和Aram（2013）曾比較母親在不同文本（無字圖畫書和故事圖畫書）的心智狀態言談表現，儘管研究發現母親和幼兒在兩種文本活動都呈現心智狀態言談，但母親在故事圖畫書內涉及情緒的字彙顯著低於其他的心智專有詞彙，然而在無字圖畫書內，母親使用的情緒字彙比例則和其他的心智專有詞彙相當，研究結果提到親子講

主題文章

故事比讀故事更適合做為母親心智狀態言談的媒介。由以上的文獻可知，過去有不少研究從不同的背景面向探討心智狀態言談的表現，同時間接了解成人和幼兒情緒字彙的應用，目前臺灣情緒教學教材採用繪本居多，因此有必要針對不同的背景觀點來探討教師的情緒言談表現，以作為未來情緒繪本教學應用之參考。

四、情緒言談的分類架構

過去有不少研究建立情緒言談的分類架構，主要以母親和子女為對象，Garner 等人（1997）為檢視母親情緒言談和幼兒的情緒能力的關係，將情緒言談編碼分三類，非精心的評論（unelaborated commons）涉及到對方的情緒狀態，但並未解釋說明；解釋情緒（explanations about emotions）；同理心描述（empathy-related statements）。Brown 和 Dunn（1992）分析幼兒和母親及手足的情緒言談表現，共分為六種，控制行為：控制在社交上能被接受的行為；標示/回應：標示情緒或表現過去的事件；利他行為：安慰、協助他人；自我滿足：滿足自己的需求；玩/幽默感。Cervantes和Callanan（1998）分析母親和幼兒的情緒言談表現，將情緒言談分為原因：談及情緒的原因；結果：涉及情緒引發的行為表現；介入：情緒介入技巧，可以解決情緒引發的問題；誘發（elicitation）：要求解釋但並未給予原因資訊。Ontai 和 Thompson（2002）分析母親和子女的情緒言談相關語句有要求引發情緒的原因；說明伴隨情緒發生的行為；引導情緒應該表現的行為；連結情緒和幼兒的生活經驗；確認幼兒的情緒語句；糾正幼兒的情緒語句。綜合上述文獻，情緒言談的分類多樣，過去研究多以親子情緒言談為研究對象，極少以師生為對象，然而教師也是教導幼兒學習情緒的重要人物，有必要針對師生的情緒言談做更多研究與討論。

參、研究設計與實施

一、研究方法

本研究目的為分析生氣繪本的情緒文本內容對於教師情緒言談的影響。本研究使用量化研究方法檢視錄音資料，請師生共讀不同的生氣繪本，並記錄師生的共讀討論過程，再將師生的共讀對話轉換為文字稿資料，透過編碼分類語料後，將錄音資料數值化，再使用統計方法檢驗教師情緒言談於不同生氣繪本共讀之表現。

二、研究對象

本研究為考慮資料蒐集方便，採用方便取樣，共招募12位幼教師和291位大班幼兒。經由師生背景和共讀習慣調查得知，幼教師均有合格的教師證，平均年資為13年，均為女性，有豐富的師生共讀繪本經驗，平均每位老師每周定期和幼兒共讀繪本3至4次，每班幼兒參與人數最多為30人，最少為13人，83%班級有超過20人以上參與，選取大班幼兒的原因是他們的語文能力較佳，較能引發師生討論與互動，亦容易蒐集到豐富語料。研究者事先告知家長研究活動內容並取得家長同意，方能蒐集幼兒的語料。

三、研究過程

本研究先讓幼教師了解研究實施過程，請幼教師依照過去經驗，和幼兒一起共讀三本生氣繪本，由幼教師決定共讀時間，以不連續共讀為原則，兩周內完成，研究者會提醒教師聚焦於繪本的主題情緒，並自由依據繪本內容和幼兒進行共讀討論，由研究助理錄影和錄音記錄所有的共讀討論過程，錄影是輔助錄音筆確保蒐集師生對話資料的完整性。

四、研究工具

(一) 繪本選用原則

本研究蒐集和情緒相關主題的繪本，以生氣為主題的繪本選擇性最多，由於生氣是基本情緒，也是幼兒常具備的情緒經驗，所以本研究選擇生氣為師生共讀繪本的主題，本研究所選用的三本繪本分別為繪本A生氣小恐龍（簡伊婕編譯，2010）、繪本B我的感覺-我好生氣（蔡忠琦編譯，2010）、繪本C兒童情緒管理系列-我好生氣（林玫君譯，2003），選書原則為繪本須以生氣為主題、情緒文本內容具有其獨特性，表1為三本書的文本內容比較表。三本生氣繪本的文本特徵以繪本C的故事字數最多，圖片以黑白為主，繪本A及繪本B字數較為接近，圖片均為彩色，但在情緒文本內容部分，繪本A說明主角生氣到恢復平靜的完整歷程，並將自己比喻為恐龍，清楚描述整個自己生氣時的生理與心理變化；繪本B的文本內容除了涉及消除主角生氣的方法外，亦舉例說明多個引發生氣的原因和感受；繪本C則以主角生氣為動機，討論主角消除生氣的方法有哪些？要如何實施這些方法？

主題文章

表 1 生氣繪本之文本特徵比較表

書名	繪本 A	繪本 B	繪本 C
頁數	19 頁	20 頁	26 頁
字數	770 字	519 字	3589 字
種類	故事	故事	故事
故事內容	描述小男生生氣到恢復平靜的完整歷程，把自己比喻為生氣的小恐龍，清楚描繪整個自己生氣時的心理和生理變化	舉出各種引發小兔子的生氣的原因、討論生氣的感受及消除生氣的方法	說明主角明美因為下雨天，不能外出野餐而感到生氣，藉此討論明美消除生氣的方法有哪些？要如何實施？
圖片	彩色	彩色	黑白

(二) 錄音與錄影設備

為確保資料的信效度，本研究使用DV和錄音筆記錄師生共讀過程，以保留完整的共讀過程資料，同時方便進行轉譯和分析工作。

四、研究資料蒐集與分類

蒐集三本生氣繪本共讀過程的影音資料後，請研究助理將師生共讀的對話資料作為逐字稿，首先建立文本和幼教師的情緒言談編碼架構，並且檢核語料編碼的可信度，最後進行編碼程序及分類，流程說明如下：

(一) 編碼系統

本研究建立情緒言談編碼架構後，分別分析三本生氣繪本的情緒文本內容及12位教師情緒言談表現，由助理將影音檔案轉譯為逐字稿後，以語句（utterance）為單位進行編碼，每個語句需有完整語意，至少有主語、謂語或賓語，本研究情緒言談編碼架構參考過去研究（Brown & Dunn, 1992; Cervantes & Callanan, 1998; Garner et al., 1997; Ontai & Thompson, 2002）而建立，首先整理及統整過去研究的情緒言談編碼架構，刪除不適合的編碼項目，例如：不曾出現的、定義相近的，形成自己的編碼架構，最後將本研究所蒐集的繪本資料與師生的對話語料，依照編碼架構進行編碼及分類，本研究採用的情緒言談編碼架構如表2。

表 2 情緒言談編碼系統

情緒言談內容分類	說 明	例 子
標示情緒狀態	標示情緒	我很生氣
引發情緒的原因	點明造成情緒發生的原因或事件	因為狗死了，我很難過
隨著情緒產生的後果	由情緒而產生的行為/表情	他太開心了，所以跳上跳下
情緒調節介入技巧	情緒產生時，引導孩子做出適當的表達或行為	你可以用哪些方法讓自己不生氣？

(二) 評分者信度

為提升語料編碼之可信度，採用同儕審視的方法進行檢視（吳心楷、宋曜廷、簡馨瑩，2010），研究者隨意選取25%未編碼之語料，由兩位研究助理依照編碼架構各自獨立進行編碼分類，以計算評分者信度，若遇到編碼結果不一致時，會請兩位編碼者及本研究三人進行討論，直到取得共識，以提升整體的編碼者信度，最後在教師情緒言談語料分類Cohen's kappa值為0.94。此外繪本的情緒文本內容編碼信度則採用評分者一致性計算，抽取25%的內文進行編碼，最後在情緒文本內容的評分者一致性為0.85。

五、資料處理

使用錄音與錄影記錄師生共讀生氣繪本記錄，根據所蒐集的語料進行編碼與分類，為了解情緒文本內容對於幼教師情緒言談的影響，分兩部分進行分析，第一部分為分析三本生氣繪本的情緒文本內容，採用描述性統計方式計算繪本情緒文本內容的數量及比例，第二部分為採用描述性統計計算幼教師於生氣繪本共讀活動內的情緒言談類別的數量與比例，及採用相依樣本重複量數單因子變異數檢驗幼教師情緒言談於不同生氣繪本是否有差異性。

肆、研究結果與討論

一、三本生氣繪本情緒內容之比例

三本書的平均語句為71.67句，標準差為62.66，而整體情緒語句平均數為43，

主題文章

標準差為25.52，三本書整體情緒語句佔全部語句比例為60%，由此可知三本書的文本內容涉及中高比例的情緒內容，表3為三本生氣繪本中各情緒文本內容類型分類結果，以整體情緒文本內容來看，繪本B佔有高比例的情緒文本內容，但值得注意的是，高比例的情緒文本內容卻未發現任何和標示情緒相關的類型，該繪本主要以討論情緒介入技巧為主，而繪本C的文本內容亦同時聚焦於情緒介入技巧，但和繪本B不同的是，繪本C的文本內容和情緒結果的類別比例最低，另外繪本A的文本內容則大致平均涉及各情緒言談類別，由此可知，儘管三本繪本均屬於生氣類型繪本，但情緒文本內容涉及情緒文本內容類別的比率，卻各自不同。

表 3 生氣繪本之情緒文本內容比較表

		繪本 A	繪本 B	繪本 C	
總語句		37	34	144	
情緒 文本 內容 類別	標示情緒	總數	4	0	13
		百分比	10.81	0	9.02
	情緒原因	總數	5	8	8
		百分比	13.51	23.52	5.55
	情緒結果	總數	8	4	1
		百分比	21.62	11.76	0.69
情緒介入	總數	6	21	50	
	百分比	16.21	61.76	34.72	
整體情緒 言談	總數	24	33	72	
	百分比	64.86	97.05	50	

二、幼教師在不同生氣繪本的共讀時間

分析教師於不同生氣繪本的共讀時間，其中繪本 A 的共讀平均時間為 1029 秒，繪本 B 的共讀平均時間為 1055.17 秒，繪本 C 的平均共讀時間為 1316.25 秒，其中以師生共讀繪本 C 的平均共讀時間最長。

三、幼教師在不同生氣繪本整體情緒言談類別之表現

分析幼教師在不同生氣繪本整體情緒言談表現，檢驗相依樣本變異數是否違反球形假設，Mauchly檢定值.71，顯著性.18，符合球面性的假設，其變異數分析之F值為5.36，顯著性為.01，達到顯著水準，表示幼教師於不同生氣繪本所呈現的整體情緒言談有顯著不同，從事後比較可以發現，繪本B的幼教師整

體情緒言談 (M=73.83) 次數顯著高於繪本A (M=59.08) 及繪本C (M=52.58)。這可能和繪本的情緒文本內容比例有關係，儘管三本繪本內容均有過半的比例和情緒相關，但仍可以發現幾乎整本繪本B的文本內容 (高達97.05%) 均和情緒有關連，有可能是高比例的情緒文本內容導致教師產生較高平均數的情緒言談表現。

四、幼教師在不同生氣繪本各類情緒言談類別之表現

分析幼教師在不同生氣繪本各情緒言談類別之表現，首先檢驗相依樣本變異數分析是否違反球形假設，若未達顯著水準，表示資料符合球面性的假設，在標示情緒部分，Mauchly檢定值.87，顯著性.50；在情緒原因部分，Mauchly檢定值.89，顯著性.57；在情緒結果部分，Mauchly檢定值.67，顯著性.14；在情緒介入部分Mauchly，檢定值.91，顯著性.64。上述數據表示，各情緒言談類別的資料均符合球面性的假設，表4則採用假設為球形 (sphericity assumed) 之資料，作為假設考驗之標準。由此可知，教師情緒言談表現在不同生氣繪本均呈現顯著差異，唯有在標示情緒分類上未發現顯著差異，檢視情緒文本內容，亦發現各生氣繪本在各情緒文本種類皆呈現不同比例，僅在標示情緒占整體情緒言談的百分比比較低，這可能是導致教師在標示情緒的類別上未達顯著差異的原因。

表 4 不同生氣繪本之教師情緒言談類別之重複量單因子數變異數分析

		生氣繪本			F	事後比較	
		繪本 A (n=12)	繪本 B (n=12)	繪本 C (n=12)			
	標示情緒	平均數	11.83	7.67	12.17		
		標準差	6.73	6.76	6.62	1.94	
情緒言談類別	情緒原因	平均數	9.33	13.92	4.42	21.26 *	B > A
		標準差	6.81	4.10	3.45		A > C
	情緒結果	平均數	20.83	10.42	167	49.38 *	A > B
		標準差	7.06	4.42	1.67		A > C B > C
情緒介入	平均數	17.08	41.83	34.33	15.33 *	B > A	
	標準差	8.78	9.94	12.21		C > A	

* $p < .001$

伍、結論與建議

一、結論

整體而言，本研究發現三本繪本的部分情緒文本內容影響教師的情緒言談表現，Curenton、Craig 和 Flanigan (2008) 曾發現不同的背景脈絡下，母親的文本討論技巧會有不同的頻率表現，本研究分析每本繪本內情緒文本比例，結果指出涉及整體情緒言談文本內容類別，以繪本B百分比最多，以繪本C的百分比最少，同時發現教師在繪本B的情緒言談次數亦顯著高於另外兩本繪本，而繪本C則最少，代表教師情緒言談受到繪本情緒文本內容比例的影響，同樣的顯著差異結果亦同時發現於情緒原因、情緒結果及情緒介入的三種情緒言談類別上，教師情緒言談次數會如同情緒文本內容的比例而有顯著差異，這樣的結果如同過去的研究發現 (Dydia et al., 2013; Zucker et al., 2010)，文本的種類或特點會影響教師發問問題的類型頻率。但值得注意的是儘管在情緒介入類別上，教師情緒言談次數於繪本B和C顯著高於A，卻未在繪本B和C呈現顯著差異，推測原因有可能是在這個類別中的樣本數過少，無法達到統計的顯著差異，但繪本B的教師情緒言談平均次數仍高於繪本C。

此外檢驗教師在標示情緒的情緒言談類別表現上，並未呈現顯著差異，影響因素可能是情緒標示在繪本內的情緒文本內容的百分比比例偏少，此結果和翟敏如 (2014) 的研究發現繪本受限於作者繪畫及創作能力，無法完全真實呈現人類情緒表情特徵，因此無法作為辨識情緒的良好教材，在幼兒情緒教學上應用有其限制，然而辨識情緒特徵屬於情緒認知的能力之一。在師生共讀時間表現上，研究結果發現繪本C的共讀時間遠多於另外兩個繪本，依照 Vukelich等 (2003) 文本架構分類，繪本C屬於問題-解決架構，故事中的主角面臨生氣問題，有多種方法可供主角選擇消除生氣，再加上其內容編排上需要各種方法交叉討論，有可能造成師生花比較多的時間討論每種方法的實施方式。

二、建議

本研究提出的建議有 (1) 幼教師對於繪本內的情緒文本內容應有基本認識，方能選出適當的情緒繪本應用於幼兒情緒學習；(2) 幼教師須了解和訓練自身獨情緒言談能力，方能在情緒繪本教學中展現豐富的情緒言談表現；(3) 選用情緒繪本作為師生情緒共讀媒材時，應搭配其他情緒學習教材，以彌補繪本中情緒文本內容不足之處。

致謝

感謝匿名審查委員給予寶貴的修正建議，使本文更臻於完善；感謝所有參與本研究的幼教師和幼兒及在研究中提供協助的所有人員。

參考文獻

- 何祥如 (2011)。閱讀研究議題七：幼兒階段訊息性文本使用情形之探究。行政院國家科學委員會專題研究成果計畫成果報告 (NSC 97-2410-H-153-009)。嘉義：國立嘉義大學幼兒教育學系。
- 吳心楷、宋曜廷、簡馨瑩 (2010)。錄影分析在教育研究的應用。《教育科學研究期刊》，55 (4)，1-37。
- 林玫君譯 (2003)。我好生氣 (J. Crary 原著，1992 年出版)。臺北：心理。
- 林敏宜、簡淑真 (2011)。幼兒心智言談研究及其對教育的啟示。《幼兒教育》，304，43-55。
- 翟敏如 (2014)。分析情緒繪本於幼兒情緒學習之應用與限制。《國立台灣科技大學人文社會學報》，10 (2)，1-23。
- 趙金婷 (2009)。學前幼兒分享及萌發閱讀之外加內容探究。《教育研究學報》，43 (1)，165-193。
- 蔡忠琦編譯 (2010)。我好生氣 (C. M. Spelman 原著，2000 年出版)。臺北：天下雜誌。
- 簡伊婕編譯 (2010)。家有生氣小恐龍 (T. Robberecht 原著，2003 年出版)。臺北：大穎文化。
- Beck, I. L., & McKeown, M. G. (2001). Text talk: Capturing the benefits of read-aloud experiences for young children. *Reading Teacher*, 55(1), 10-20.
- Brown, J. R., & Dunn, J. (1992). Talk with your mother or your sibling? Developmental changes in early family conversations about. *Child Development*, 63(2), 336-349.
- Cervantes, C. A., & Callanan, M. A. (1998). Labels and explanations in

主題文章

- mother-child emotion talk: Age and gender differentiation. *Developmental Psychology*, 34, 88-98.
- Curenton, S. M., Craig, M. J., & Flanigan, N. (2008). Use of decontextualized talk across story contexts: How oral storytelling and emergent reading can scaffold children's development. *Early Education and Development*, 19(1), 161-187.
- Denham, S. A., & Sharon, A. (1995). Mother-child dialogue about preschoolers' emotions and preschoolers' emotional competence. *Genetic, Social & General Psychology Monographs*, 121(3), 313-340.
- Dickinson, D. K. (2001). Book reading in preschool classrooms: Is recommended practice common? In D. K. Dickinson & P. O. Tabors (Eds.), *Beginning literacy with language: Young children learning at home and school* (pp. 149-174). Baltimore, MD: P.H. Brookes.
- Dunn, J., Brown, J., & Beardsall, L. (1991). Family talk about feeling states and children's later understanding of others' emotions. *Developmental Psychology*, 27(3), 448-455.
- Dynia, J., Justice, L. M., Pentimonti, J. M., Piasta, S. B., & Kaderavek, J. N. (2013). Text features and preschool teachers' use of print referencing. *Journal of Research in Reading*, 36(3), 261-279.
- Fisher, D., Frey, N., & Lapp, D. (2008). Shared readings: Modeling comprehension, vocabulary, text structures, and text features for older readers. *Reading Teacher*, 61(7), 548-556.
- Garner, P. W., Jones, D. C., Gaddy, G., & Rennie, K. M. (1997). Low-income mothers' conversations about emotions and their children's emotional competence. *Social Development*, 6(1), 37-52.
- Howe, N., Rinaldi, C. M., & Recchia, H. E. (2010). Patterns in mother-child internal state discourse across four contexts. *Merrill-Palmer Quarterly*, 56(1), 1-20.
- Laible, D., & Song, J. (2006). Constructing emotional and relational understanding: The role of affect and mother-child discourse. *Merrill-Palmer Quarterly*, 52(1), 44-69.

- Macklem, G. L. (2008). *Practitioner's guide to emotion regulation in school-aged children*. New York, NY: Springer.
- Ontai, L. L., & Thompson, R. A. (2002). Patterns of attachment and maternal discourse effects on children's emotion understanding from 3 to 5 years of age. *Social Development, 11*(4), 433-450.
- Price, L. H., Bradley, B. A., & Smith, J. M. (2012). A comparison of preschool teachers' talk during storybook and information book read-aloud. *Early Childhood Research Quarterly, 27*(3), 426-440.
- Price, L. H., Kleeck, A. V., & Huberty, C. J. (2009). Talk during book sharing between and preschool children: A comparison between storybook and expository book conditions. *Reading Research Quarterly, 44*, 171-194.
- Racine, T., Carpendale, J. I. M., & Turnbull, W. (2007). Parent-child talk and children's understanding of beliefs and emotions. *Cognition and Emotion, 21*(3), 480-494.
- Scharer, P. L., Lehman, B. A., & Peters, D. (2001). Pondering the significance of big and little or saving the whales: Discussions of narrative and expository text in fourth- and fifth- grade classrooms. *Reading Research and Instruction, 40*, 297-314.
- Shine, S., & Roser, N. L. (1999). The role of genre in preschoolers' response to picture books. *Research in the Teaching of English, 34*(2), 197-251.
- Snow, C. E., & Sweet, A. P. (2003). Reading for comprehension. In A. P. Sweet & C. E. Snow (Eds.), *Rethinking reading comprehension* (pp. 1-11). New York, NY: Guilford Press.
- Symons, D. K., Peterson, C. C., Slaughter, V., Roche, J., & Doyle, E. (2005). Theory of mind and mental state discourse during book reading and story-telling tasks. *British Journal of Developmental Psychology, 23*(1), 81-102.
- Tompkins, G. E. (2010). *Literacy for the 21st century: A balanced approach* (5th ed.). Boston, MA: Allyn & Bacon.

主題文章

- Thompson, J. E., & Twibell, K. K. (2009). Teaching hearts and minds in early childhood classrooms: Curriculum for social and emotional development. In O. A. Barbarin & B. H. Wasik (Eds.), *Handbook of child development and early education: Research to practice* (pp. 199-222). New York: Guilford Press.
- Tower, C. (2002). "It's a snake, you guys!": The power of text characteristics of children's responses to information books. *Research in the Teaching of English*, 37(1), 55-88.
- Vukelich, C., Evans, C., & Albertson, B. (2003). Organizing expository texts: A look at possibilities. In D. M. Barone & L. M. Morrow (Eds.), *Literacy and young children: Research-based practices* (pp. 261-288). New York, NY: Guilford Press.
- Ziv, M., Smadja, M.-L., & Aram, D. (2013). Mothers' mental-state discourse with preschoolers during storybook reading and wordless storybook telling. *Early Childhood Research Quarterly*, 28(1), 177-186.
- Ziv, M., Smadja, M.-L., & Aram, D. (2014). Mothers' and teachers' mental-state discourse with preschoolers during storybook reading. *Journal of Cognitive Education and Psychology*, 13(1), 103-119.
- Zucker, T. A., Justice, L. M., Piasta, S. B., & Kaderavek, J. N. (2010). Preschool teachers' literal and inferential questions and children's responses during whole-class shared reading. *Early Childhood Research Quarterly*, 25(1), 65-83.

Effects of Emotional Contents of Anger-Laden Storybooks on Emotional Language of Kindergarten Teachers

Min-Ju, Tsai

The purposes of this study were to examine the effects of emotional contents of anger-laden storybooks on emotional language of kindergarten teachers. With 12 teachers and 291 kindergartners recruited, thirty-six sessions of teacher-student shared reading were recorded, transcribed, coded, and analyzed. The results showed that (a) even though the theme of three books is anger, the percentages of emotional contents in the storytexts are different; (b) the percentage of emotional label in contents is low; (c) the emotional words read by the teachers, including overall emotional words, the emotional cause, the emotional result, and the emotional intervention were significantly different among the books, except the emotional label. Suggestions are offered and discussed for teachers upon their selection of emotion-laden storybooks and choices of using emotional language to facilitate young children's emotional learning.

Keywords: anger-laden storybooks, teachers, emotional language, emotional contents

Min-Ju Tsai, Assistant Professor, Department of Early Childhood Education,
National University of Tainan

Corresponding Author: Min-Ju Tsai, e-mail: mjt926@mail.nutn.edu.tw

主題文章