國立臺灣師範大學教育學院人類發展與家庭學系

碩士論文

Department of Human Development and Family Studies
College of Education
National Taiwan Normal University

Master’s Thesis

平衡取向環境文字教學對大班幼兒文字覺識及識字能力之行動研究

Balanced teaching approach of environmental print on print awareness and word recognition abilities of kindergarten children：Action research

劉冠宜

Guan-Yi LIU

指導教授：張鑑如 博士

Advisor: Chien-Ju Chang, Ph.D.

中華民國 111 年 9 月

September 2022

謝　誌

「人生只有走出來的美麗，沒有坐等而得的輝煌。」這席話成了我最初決定重返校園的強心劑，在大學畢業近十年之後，我決定再次為了自己的夢想回到校園。一份論文的完成，乘載著許許多多的心情起落，也乘載著許多支持、期待、質疑、焦慮與壓力。回想當初再次踏進睽違多年的母校，背負著大學畢業後在教學現場多年的教學心得，以及對於未來教育的願景，秉持對教育的熱愛和初衷，我回來了！這一路上，我同時在多重身分之間穿梭，工作時我是老師、踏進校園時我是學生、回到家我是兩個孩子的母親，在每個角色之間來回，充實且忙碌。然而能回到我心中的唯一志願台灣師範大學攻讀碩士，即使生活變得再分身乏術，我也時時感受到滿溢的喜悅與動力。

首要感謝我的恩師張鑑如老師，猶記在碩一修習老師的課程，開啟了我對於幼兒語言發展的興趣與好奇，幸蒙恩師指導，逐步確定論文的研究方向。非常感謝老師在我研究歷程中的諄諄教誨、鼓勵與信任，尤其在我撰寫論文的過程，老師給予我相當大的溫柔支持，專業地指引我的研究思路，釐清我許多研究上的盲點，老師鼓勵我「凡流淚播種的必歡呼收割」這席話始終烙印在我心中，讓我擁有足夠的勇氣及信心完成論文，真的非常感謝鑑如老師。接著要感謝兩位口試委員陳修元老師以及林文韵老師的指導，兩位口試委員給予我專業並親切的指導回饋，指引我逐步形塑論文的完整樣貌，使我獲益匪淺，在此致上真摯的感謝。

更要感謝協助我進行論文研究的老師、家長及幼兒，感謝您們的參與才能成就這份論文。另要感謝在我撰寫論文期間，一同相互勉勵並給予我好多協助的碩班好同學禕禕、筱晴、萱菲、宇雯等，因為有

妳們，讓我在碩班生涯裏有了並肩作戰的隊友，相當感謝與珍惜這份緣份。

最後，要感謝我親愛的爸爸、先生以及兩個女兒，在我求學過程中給予我最大的支持、陪伴與愛，讓我能有足夠的力量穩步前行。學海無涯，完成碩士論文是達成階段性的夢想，我走完了這一段美麗，也將帶著所學知識以及對教育的熱忱，展開下一段旅程。願一切榮耀歸神。

劉冠宜 謹誌

中華民國一一一年九月

中文摘要

本研究採行動研究法，旨在探討大班幼兒參與平衡式環境文字教學之文字覺識與識字能力之學習歷程及表現。平衡式教學為研究者在教學活動中運用環境文字資源，兼採全語言取向及技能取向進行文字教學，以期提高幼兒的文字覺識及識字發展。研究對象為新北市一所全美語共學教室中的 7 位大班幼兒。

研究目的有三：其一為探究以平衡取向進行環境文字識字教學之歷程；其二為探究接受平衡取向環境文字教學之大班幼兒，其文字覺識與識字能力之發展歷程；其三為探討以平衡取向進行環境文字教學後，大班幼兒的識字能力變化。研究者於教學過程中伴隨協同教師的觀察，於課後共同討論與省思，以幼兒的角度逐步滾動修正教學方式，以達教學上的平衡光譜。

本研究以質性資料進行分析，輔以量化資料，得出以下結論：

（一）環境文字提升幼兒對於文字覺識的探索興趣，瞭解文字符號在生活中真實的功能性。

（二）平衡取向教學萌發學前大班幼兒的文字覺識發展。

（三）文字部件解碼策略促發幼兒對於文字的認識與記憶。

研究者進一步提出研究限制，並分別對未來研究發展與教學提出建議。

關鍵字：幼兒、文字覺識、平衡式教學取向、環境文字、識字發展

Abstract

This action research aims to understand the learning process and performance of print awareness and word recognition of kindergarten children who participated in the balanced teaching approach. In the balanced teaching approach, the researcher used environment materials with print in class, and adopted whole-language and skills-first approaches to conduct literacy teaching to improve children's print awareness and literacy development. The participants of this study were seven five-year-old children studying in an English kindergarten in New Taipei City.

The first purpose of this study was to explore the teaching process of the balanced approach with environmental print. The second was to investigate the developmental process of the print awareness and word recognition ability of kindergarten children who received balanced teaching with environmental print. The third was to understand the changes in word recognition ability of kindergarten children in the balanced teaching approach.

During the teaching process, the researcher and the collaborative teacher both observed the students together, discussed and reflected after the class, and gradually revised the teaching methods from the children's perspectives. Based on the observation and the children's feedback, the researcher made gradual changes to achieve a balanced spectrum of teaching.

This study analyzed qualitative as well as quantitative data, and the following conclusions are drawn:

(1) Environmental print enhances children's exploration interest in print and help them understand the function of context symbols in life.

(2) Balanced approach teaching germinates the development of print

awareness among preschool children.

(3) Words component decoding strategies promote children's understanding and memory of Chinese words.

Based on the results, pedagogical implications and suggestions for future research are provided.

Keywords: balanced teaching approach, children, environmental print, print awareness, word recognition development

目　次

謝誌…… i

中文摘要…… iii

英文摘要…… iv

目次…… vi

表次…… ix

圖次…… x

第一章 緒論……1

第一節　研究背景與動機…… 1

第二節　研究目的與研究問題…… 12

第三節　重要名詞釋義…… 12

第二章 文獻探討…… 17

第一節　平衡取向教學…… 17

第二節　幼兒文字覺識與環境文字…… 29

第三節　幼兒識字發展…… 41

第三章 研究方法…… 59

第一節　研究方法與研究架構…… 59

第二節　研究場域及研究參與者…… 64

第三節　資料蒐集……76

第四節　研究工具……83

第五節　平衡取向環境文字教學活動設計……87

第六節　資料整理分析與檢核…… 100

第四章 研究結果與討論…… 104

第一節　啟程階段：文字概念初探…… 104

第二節　發展階段：見山是山—環境文字之探究…… 119

第三節　矛盾階段：見山不是山—行動中的火花…… 142

第四節　豁朗階段：見山還是山—滾動中的平衡…… 148

第五節　研究討論…… 160

第五章 研究結論與建議…… 172

第一節　研究結論…… 172

第二節　研究限制…… 174

第三節　研究與教學建議 …… 176

參考文獻…… 178

中文部分…… 178

英文部分…… 184

附 錄…… 190

附錄一　臺灣平衡取向教學研究…… 190

附錄二　臺灣學前幼兒識字教學研究…… 193

附錄三　自編目標字測驗紀錄表…… 197

附錄四　課室環境觀察表…… 198

附錄五　幼兒訪談問卷…… 199

附錄六　幼兒學習觀察紀錄表…… 200

附錄七　家長訪談問卷…… 201

附錄八　家長回饋單…… 202

附錄九　平衡取向環境文字教學實施歷程表…… 203

表 次

表 2-2-1 幼兒園教保活動課程大綱語文領域課程目標……37

表 2-2-2 幼兒園教保活動課程大綱-語文學習指標分析…… 38

表 3-2-1 研究參與幼兒資料…… 72

表 3-3-1 研究問題與資料蒐集項目之對應…… 77

表 3-3-2 資料蒐集項目期程…… 83

表 3-5-1 幼兒學習活動時間表…… 87

表 3-5-2 目標字教學順序…… 93

表 3-5-3 單堂教學活動時程…… 95

表 3-5-4 主題活動教學內容…… 97

表 3-6-1 質性文字資料編碼方式…… 101

表 4-5-1 幼兒前後測之識字測驗分數…… 166

圖 次

圖 2-1-1 閱讀能力包含「由外而內」及「由內而外」兩大取向… 23

圖 2-2-1 環境文字促進幼兒讀寫萌發…… 34

圖 2-3-1 識字分析圖…… 43

圖 2-3-2 激發—綜合模式…… 49

圖 3-1-1 研究架構圖…… 61

圖 3-2-1 (A)(B)一樓教室圖…… 65

第一章 緒論

本章主要闡述本研究之基本架構，首先說明研究背景、研究動機，其次說明研究目的、提出研究問題，最後為重要名詞釋義。

第一節　研究背景與動機

世界上最遙遠的距離，是文字近在眼前卻無法理解。「閱讀」是通往世界的大門，而「識字」便是一把開啟閱讀大門的鑰匙。本研究以平衡取向文字教學歷程為研究主旨，其研究背景及動機來自三個層面，分別是研究者自身經歷、當前幼兒園教保活動課程對於幼兒語文發展之重視、以及教學理論與實務之省思。茲分述如下：

壹、 緣起—研究者自身經歷

一、童年經驗—環境文字覺識萌發

研究者在童年時期對於生活周遭的環境文字常有著很大的好奇，一方面是因為研究者小時候常陪阿嬤外出，阿嬤不識字，我必須負起認字這項重責大任，比方到銀行常需要幫阿嬤看字寫存款單、也需要幫忙看餐廳的菜單，或是路邊招牌告示。猶記得在五、六歲左右初認生字時，常感到十足的趣味，透過對中文字組成部件的覺察，以及文字出現情境的搭配，研究者學習生字的速度相當快，小學時期也因此經常受派代表學校對外參加國語文字音字形競賽，自此對於文字便產生更多好奇與興趣。

二、教學經驗—學生識字能力的挑戰

研究者過去曾在國中教學現場擔任了將近十年的自然科代理教師，回溯教學歷程，發現學生常在作業中出現錯別字，甚至出現忘記某個字該如何寫的狀況。加上科技進步，大幅提升使用 3C 產品（如

手機、電腦等）打字的機率，寫字機會減少，文字的產出是透過3C產品運作，而非運用大腦進行思考選字，簡化了記憶提取的歷程。此外，網路用語的熱門，縮寫、簡稱、文字圖像化（例如「愛」以愛心形狀代替）等現象層出不窮，也容易造成文字使用錯誤。印象最深刻的是，曾經有幾位國中一年級的學生，在書寫顯微鏡構造時，將「調節輪」寫成了「周結倫」，當時我非常真切地感受到正確認識文字的重要性。

在為人母之後，因緣際會下我接觸了社區學前幼兒共學活動，當時帶領幾位即將畢業的大班公幼學生不定期地進行認知學習活動以及繪本故事分享，而在這群公幼學生升上小學之後，接踵而至的學科課業進度，是前所未有的壓力與挑戰。以「國語」一科為例，學生們經歷開學後前十周的注音課程，在尚未十分精熟注音符號的拼音系統時，學生就必須開始學習認識並書寫中文生字，然而當前小學教材一綱多本，教材編排裡的中文字難易程度懸殊，在小學課室裡的教學方式大多仍採取傳統的直接教學法，在有限的教學時程裡，學生要能熟悉各課的生字，並接受考試測驗。除了國語之外，數學題目也需要對中文字有識字能力以及理解能力才能順利解題，若學生對於識字的基礎不穩，在閱讀題目的過程中將會遇到理解上的困難，更遑論在有限的時間內完成作答。研究者當時陪伴共學的學生，便有幾位出現些微的習得無助感，因為識字上的限制以及不精熟，導致閱讀理解產生挫折，進而因為無法順利解題而認為自己討厭學習數學。然在研究者心中浮現一個想法，注音符號的教學只是兒童在習得中文字過程中的輔助工具，最終目標還是中文識字能力的增加，注音為拼音系統，與中文字之「單音節－方塊圖像」系統並不同，那麼是否能夠透過其他教學方式使兒童對於文字產生興趣，進而得以更輕鬆地習得中文字呢？

三、育兒經驗—環境文字的接觸

研究者有兩位正值學齡前階段的孩子，在陪伴孩子玩樂學習的過程中，發現生活裏有相當多能夠接觸到文字的機會，孩子們也透過觀察成人，模仿出使用文字的行為。透過引導孩子們對於生活中文字的覺察，與情境連結搭配，並且在適當的時機讓孩子有機會運用自己認識的文字在生活中產生功能，例如外出用餐時，孩子們能從菜單上透過認字點餐、搭乘大眾交通運輸工具時，孩子們能夠辨認出幾個較簡單的地名……等等，研究者帶著孩子們從生活中認識文字、從生活中構築起文字的城堡。這也是經驗主義代表學者杜威（Dewey）所主張的「做中學」之概念，從實際生活環境中經驗、學習（林玉体，2015；Dewey, 1915/2018）。中文字是由筆劃交織而成的「方塊」，透過實際生活情境去經驗文字的意義，將能賦與文字獨特的生命及溫度。

四、碩士班修課經驗之反思

在研讀碩士班的歷程中，因為修習了「幼兒讀寫研究」一門課，得知幼兒的讀寫發展有諸多理論派典，例如 Clay 博士於 1966 年提出的讀寫萌發（emergent literacy) 觀點、K. Goodman 的全語文觀點（Goodman, 1986/1998）等等，進一步更分為閱讀發展以及書寫發展，各有其不同的發展立論，例如哈佛大學教授 J. Chall（1983）提出閱讀發展階段模式，Vygotsky 針對書寫發展提出的社會文化觀點等，當中提及許多影響幼兒讀寫發展的因素。然而能夠學以致用的學習才具備意義，「甚麼樣的觀點才是最貼近幼兒實際生活所需」是我不斷思考的部分。此外，研究者尚修習了「幼兒教育哲學」一門課，多位教育先哲的教育思想皆主張教學應是以學習者為中心或是以兒童為中心，康米紐斯（Comenius）、盧梭（Rousseau）、裴斯塔洛齊

（Pestalozzi）、杜威（Dewey）、皮亞傑（Piaget）、維高思基（Vygotsky）等教育思想家強調學習須順應自然、重視實際感官具體經驗，以及社會情境互動。Comenius 主張兒童學習的語言必須是慣用語（即指母語），當兒童所學的內容與其熟悉的生活經驗有關，兒童可具體操作並用熟悉的語言談論時，便能從中整理出新資訊；Rousseau 認為經驗是兒童獲取知識的來源，特別是感官經驗，教學應提供兒童實際經驗的機會；Pestalozzi 相信兒童有內發、自動並獨立的學習能力，學校要和家庭生活環境相近，學校內的學習經驗要和學校外的能相聯繫；Dewey 與 Vygotsky 的教育思想更是直接影響全語言的哲學觀，Dewey 認為課程應與兒童的生活經驗融合貫通，在操作經驗中學習；Vygotsky 則強調社會情境的重要，特別指出幼兒語言與思考之間的發展，Bruner 據此提出鷹架（scaffolding）理論，重視教師與同儕在個體學習歷程中所扮演的建構性角色（林玉体，2015）。全語言教學觀點便是承襲了這些思想，認為語言發展是整體不可分割的，語言必須放置在社會互動情境中才有意義。全語言倡導者古德曼（Ken Goodman）認為，閱讀並非一對一的符號解碼，而是較複雜的心理歷程，學習者依據自身的語言知識及經驗，建構出文意；直至 1970 年代，社會語言學家 Halliday 提出對於全語言學習的重要觀點，主張語言具功能性、情境對語言使用和學習具有影響力（李連珠，2006；Goodman, 1986/1998）。

上述各家的教育論點令我進一步思考，在幼兒教學現場，應該要如何創造出與幼兒成長環境相結合的語文學習經驗，透過教學，讓幼兒在遊戲活動的情境中自然地吸收文字知識，增進文字覺識之能力。

五、研究者目前的教學經驗

研究者目前任教於住家附近一所全美語的學前幼兒共學教室，主

要教授科目為帶領學前中大班混齡幼兒進行主題課程。該共學教室內的幼兒皆以全美語的學習情境為主要學習內容，且皆未曾就讀過一般以中文教學為主的幼兒園，這樣的學習背景引起研究者的好奇，班上幼兒平時接受全美語的學習資源，對於生活環境中的文字辨識與學習歷程將會是如何？尤其台灣屬多元文化融合的環境，在環境中自然存在著多種語言，這群平時以全美語進行學習的幼兒，對於中文字的學習情況存在著甚麼樣的歷程？

此外，在研究者的教學經驗中，發現幼兒透過經驗式學習能產生較深的印象。以幼兒興趣的角度切入課程，能引起幼兒較多的教學共鳴；若僅有教師講述或示範，幼兒對於課程內容所產生的印象則較為薄弱。然而對於課程活動內容，教師的講解與示範卻也有其必要性，幼兒才能有更全面的了解。於是，研究者進一步思考，若是融合上述的教學方式，一方面教師教授、示範課程內容，另一方面也讓幼兒從最熟悉的日常生活情境中經驗、探索，據以了解透過這樣的融合所帶來的教學平衡，能激起幼兒對於中文識字何種的火花。

據此，研究者計劃在每天原有的全美語課程之後，帶領幼兒進行一小時的中文課程活動，探究融合式教學的平衡過程，以及這群在全美語教室中學習的幼兒，其文字覺識與識字發展的歷程。

貳、 幼兒園教保活動課程大綱

幼兒語言發展之重要，一直是備受關注的議題，也在近年來逐步備受重視。除親子共讀、親子言談的觀念提倡之外，也反映在政府的法令政策上。因應社會快速變遷及世界發展趨勢，政府於民國 100 年立法通過「幼兒教育及照顧法」，依據此法第 12 條之規定制定「幼兒園教保活動課程暫行大綱」，並在 106 年 8 月修正發布為「幼兒園

教保活動課程正式大綱」（以下簡稱新課綱），以作為幼兒園編訂教保活動課程之依據。新課綱的內涵以個體與生活環境互動為基礎，依據幼兒需求與社會文化期待劃分為身體動作與健康、認知、語文、社會、情緒和美感等六大領域，透過各領域課程間規畫與實踐的統整，陶養幼兒具備核心素養（教育部，2017）。

在新課綱中「語文」領域之目標，主要包括幼兒在社會溝通系統運作中能有許多體驗和探索語文的機會、從日常社會互動情境的參與過程裡探索圖像文字意義、幼兒學習以適切的方式和他人互動並理解對方的語言傳達、幼兒能透過敘說生活經驗加深、加廣對他人生活的認識、欣賞社會環境中多元語文之情形等。語言的主要功能即為「溝通」，如此的社會溝通系統欲正常運作則須有溝通對象（人與各種類型之文本）與溝通媒介（包括肢體、口語及圖像符號）。媒介的存在與使用能使幼兒適度覺知、理解語言，並逐步學會如何運用這些媒介進行表達。上述提及的圖像符號為充斥在生活環境中的元素，例如海報、傳單、廣告、菜單、招牌…等，具有指示、提醒和說明等功能。據此可知，幼兒主要由生活情境及經驗覺知文字訊息，進一步產生理解與表達，以達溝通之目的。

參、 理論與實務之省思

從經驗中獲取知識或改變行為的歷程即是學習（張春興，1996）。在研究者的學習歷程中，修習過許多教學理論及方法，也嘗試實踐在過去的教學實務經驗中，然而學生的個殊性及能力差異，使得研究者在教學上必須不斷改變策略，採用最能貼近學生生活經驗及能讓學生學以致用的方式進行教學。尤以語文活動而言，語言的功能是溝通，語言活動之教學最能直接將所學反映在日常生活中。以下茲針對幼兒

語言的識字發展歷程，以及研究者何以選擇環境文字及平衡取向教學進行說明：

一、幼兒識字發展

幼兒語言發展歷程中，聽、說、讀、寫為語言能力發展的基本歷程，其中「讀」的能力在幼兒發展符號表徵能力、認知能力，以及視知覺與聲韻覺識能力等交互作用時萌芽。其中聲韻覺識能力指的是個體對聲韻規則的後設認知能力，或是能夠分析所聽到的語音之內在音素結構之能力（曾世杰，2006），也就是對於聲韻訊號的表徵與操弄（李俊仁、柯華葳，2007）。「讀」即是「閱讀」，包含對字形的辨識以及字義的理解，牽涉個體知覺、語言、認知及動作協調等方面交互運作之歷程，幼兒在情境中透過語言的聽覺刺激，推論並連結字詞的意義，並將其儲存在語言—認知系統中，或稱心理詞彙庫（Mental lexicon），另一方面透過視覺刺激辨認文字，將其與該字彙之語言形式加以連結，以觸接其義（錡寶香，2009）。

識字能力為孩童語文學習能力的一項指標，也是幼兒學習閱讀的基本先備能力（李姝慧等，2009）。而閱讀經驗也能進一步擴充識字能力，兩者相輔相成（Cain et al., 2004）。「寫」更是必須以「讀」為基礎，為大腦記憶庫裡文字的產出。以讀寫萌發的觀點來看，幼兒的讀寫（literacy）發展係在日常生活情境中，透過有意義或目的之情境展現，從在紙上畫記逐漸轉為溝通訊息，從看似塗鴉逐步形成文字形式（黃郁芸，2009；錡寶香，2009；Sulzby, 1985）。

二、環境文字之選擇

幼兒在語言發展過程中扮演著主動積極的角色，在其環境中建構文字知覺。文字知覺多由環境文字發展而來，或可稱之為「環境文字知覺」。環境文字是幼兒最早接觸到的書面語言，是幼兒建構書面語

言知識的開始，習得的過程常伴隨著豐富的情境線索，例如：圖畫、設計圖樣、商標、標誌、顏色、形狀、字體等。對識字量不多的幼兒而言，伴隨著文字的情境線索是很重要的參考來源，幼兒會同時利用文字及其周圍的線索來辨認、理解符號和文字的意義（李連珠，2006）。幼兒早期書面語言發展的現象，在尚未接受正式教育之前，其自然的生活情境裡，會逐漸顯現出讀寫萌發的表現，發展閱讀與書寫的行為及概念。「讀」即是代表能夠解讀符號的意義，透過日常生活環境經常的接觸，幼兒會在該生活情境中解讀該環境文字符號的意義，並在自然且具功能性的動機下發生「寫」的活動。

讀寫能力是學齡前幼兒進入國小之後的學習重點項目。矛盾的是，學齡前之幼兒園階段不被強調的識字及書寫能力，在隔了一個暑假、進入小學一年級開始就必須大為重視。小學一年級的國語作業對於生字的熟識是透過強調筆畫順序的反覆書寫練習來達到精熟，並透過定期的讀寫考試來確定學生的學習成果。在面對排山倒海而來的識字課程挑戰已有壓力甚至產生排斥的情況下，學生將難以順利習得書寫能力，更難以精進當前教育所重視的閱讀能力。

讀寫涉及與印刷物之間積極與自然的互動，並強調個體在接收、詮釋訊息時，其建構意義之重要性（錡寶香，2009；Indrisano & Chall, 1995）。國內外已有諸多研究證實環境文字有助於學前幼兒以及學齡兒童的語言發展（洪月女、林怡慧，2016；Burgin, 2009；Hinkel, 2018；Neumann, 2012；Neumann et al., 2013ab； Padakannaya, 2017），環境文字為幼兒的讀寫萌發提供了鷹架，不僅促進幼兒的文字覺識、功能知覺及閱讀能力，對於幼兒的學習動機及自我正向肯定也有正向影響，幼兒透過對環境文字的認識增進其識字閱讀能力，認為自己是會閱讀的，進而增進對自己的正向評價（Burgin, 2009）。是

以，研究者依據上述理由，選擇以環境文字作為本研究的識字教學內容。

幼兒日常生活中常見的環境文字係以中文為主，例如街坊商店的招牌、食品包裝、信件、傳單等環境文字來源大多是中文，然而參與本研究的幼兒平時皆在全美語的學習環境中，對於未曾學習中文字的學齡前幼兒而言，研究者要如何帶領幼兒認識這些環境中的中文字是首要關鍵。尤其中文字的筆劃眾多繁雜，組字規則多元，研究者思考著要用何種教學法讓幼兒得以認識並記得中文字的字音字形及字意。環境文字取自日常生活情境，從情境中的文字功能切入也許能更加記得該文字的意涵。但中文字有許多形近字，欲進一步辨識中文字，則需特別強調其字音字形，以讓幼兒增加辨識能力。據此，研究者希望能以兼顧文字功能及字音字形的教學方式，從融合的角度平衡不同教學法，帶領幼兒在多元的課程活動中探索中文字的奧妙。

三、平衡取向教學之採用

長久以來，閱讀能力一直是國際上重要的學生能力推動項目，依據 2016 年臺灣與美國教育成就評鑑國際協會(IEA)同步公布「國際閱讀素養調查 2016」（Progress in Reading Literacy Study，簡稱 PIRLS）的結果，臺灣學生整體表現進步至第 8 名，相較於 2006 年及 2011 年有顯著的進步，特別是從 2006 年至 2016 年的調查，臺灣學生在低分級的閱讀水準人數整體推進 6%，顯現 10 年來的台灣學生的閱讀成績呈現穩定的進步狀態（教育部，2017）。是以，教育部持續向下扎根，為提升國中小學童的閱讀能力，養成閱讀習慣，也持續深耕重要閱讀教育計畫，其中包含 Bookstart 閱讀起步走–新生閱讀推廣計畫、持續補充國中小圖書館(室)藏書量、推動國中小學的身教式持續靜默閱讀（Modeled Sustained Silent Reading, MSSR）晨讀運動等。據此可

知，閱讀能力是學習的重要關鍵能力、更是向真實世界學習的必備能力與基礎。

閱讀為通往世界的大門，而識字為開啟閱讀藍海的基礎。過去研究顯示識字及書本文字概念對閱讀能力的影響，書本及文字概念的發展是學習閱讀的先備條件(林湘雅、王秋鈴，2019)；字詞辨識(word identification) 能力被視為是閱讀障礙者進行閱讀行為時的瓶頸(Vellutino et al., 2004)；識字量低的學生在閱讀學習上也相對造成困難，從學習如何閱讀（Learn to read）進展到從閱讀中學習（Read to learn），首要任務是必須建立基本識字能力，以識字及基本讀寫概念作為基礎，往後才得以透過閱讀作為學習媒介學習新知（王瓊珠等，2007)。

有鑑於此，如何建立學生的文字覺識以及書本概念，進而累積識字能力便是重要關鍵。依據閱讀理解模式，閱讀理解可分為「由上而下」（Top-down）、「由下而上」（Bottom-up）及交互平衡模式（interactive balanced model）。「由上而下」係指語言的學習是由全面性、整體性開始，逐次進入局部的細節知識，以意義的理解為中心，看重語言的功能性，是屬於全語言（whole-language）的教學觀點；「由下而上」的技能取向（skills-first approach）則完全相反，強調語言的學習須從局部細節開始，逐步累積知識技能，例如人類學習語言須從音節、單字開始學習，進而擴充至詞彙、語句，強調解碼、看字讀音，逐步將字、詞、句的意義建構起來。而「交互模式」則同時包含「由上而下」和「由下而上」的雙向歷程。研究者在自身教學經驗中發現，教學實務現場其實很難純粹只以技能取向或是全語言取向進行教學，因為單純以技能取向教學難以引起學生的學習興趣，也很難與學生的日常生活經驗密切結合。而在「由上而下」的全語言取

向中，當學生有必要且在情境中時，全語言教師仍會進行直接教導，而閱讀歷程會需要文字解碼的技巧，例如對於中文字組合部件的認識，以及語句中詞彙組合之學習等，有了文字解碼的能力，便能對環境中的文字訊息更具敏銳度。然而，幼兒的語文能力發展懸殊，單以全語文取向教學，容易使低社經背景的幼兒受限於學習資源以及先備知識的不足，使得不同語言先備能力的幼兒產生更大的學習鴻溝(曾世杰、簡淑真，2006)。

過去國內外關於「平衡取向教學」的研究大多是以學齡兒童的語文教學為主（官苑芬，2011；柳雅梅、黃秀霜，2006；陳少山，2013；陳美安，2013；Bitter et al., 2009；Pressley, 2006/2010），鮮少應用在學前階段的幼兒教學中。直至 2019 年陳祐萱探討學齡前幼兒參與平衡取向教學課程後的閱讀相關表現，以及探討研究者實施平衡取向教學的課程發展歷程和所面臨的問題及其解決策略，研究顯示平衡取向教學對於學前幼兒的語文學習具有成效，特別針對低語文能力的幼兒更具正向效果，然而該項研究的教學內容是以注音符號為主，並非中文字。

基於閱讀理解須以識字能力為基礎，研究者選擇採用平衡取向教學，融合「技能取向」及「全語言取向」兩者進行教學活動，以幼兒為中心，結合幼兒生活經驗，同時銜接聽、說、讀、寫的語文活動，以幼兒實際需要為基礎，創造出豐富多元的學習經驗，以平衡「技能導向」與「全語文導向」兩者間的鐘擺。透過行動研究，研究者在教學實務中不斷反思，並依據幼兒學習歷程逐步修正改進教學活動，螺旋式探究平衡取向教學對於幼兒識字能力發展的狀況，並提出相關建議。

第二節　研究目的與研究問題

壹、研究目的

根據上述的研究背景及動機，研究者期望透過環境文字，探討教師對學齡前幼兒進行平衡取向之文字教學歷程，並瞭解學齡前幼兒文字覺識與識字能力之發展歷程。

貳、研究問題

基於上述研究目的，本研究之研究問題茲陳述如下：

一、以平衡取向進行環境文字識字教學的歷程為何？

二、接受平衡取向環境文字教學之大班幼兒，其文字覺識與識字能力之發展歷程為何？

三、以平衡取向進行環境文字識字教學後，大班幼兒的識字能力變化為何？

第三節　重要名詞釋義

壹、環境文字

環境文字(environmental print)之定義，國內外學者的說法大同小異，例如我們日常生活中看見的文字，包括路牌、廣告標誌、徽章、商店等（Hinkel, 2018）；出現在我們生活環境中，具有指引、說明、規範、宣傳作用的文字或符號，例如：公共場所的指示標誌、貨品包裝袋、交通標誌、招牌、商品商標等（李連珠，2006）。綜合而論，環境文字為幼兒最早接觸到的書面文字語言，是發生在真實生活情境中的功能性文字(functional print)，具有說明、規範、指引、宣傳、警示等溝通的功能。

李連珠（2006）曾言，環境文字是幼兒書面語言經驗的開始，幼兒會嘗試使用環境中多種文字及非文字等情境線索來理解訊息。其中的文字線索例如：書寫字體、字形、字意等；非文字線索則是指圖畫或圖案、商標或標誌、顏色等。在幼兒初步注意到環境文字後，會開始嘗試去辨識與日常生活相關的環境文字，並嘗試理解其意，從而獲取該標示所傳遞之訊息。因此李連珠（2006）建議教師宜在課程裡、教室環境中，安排機會讓幼兒接觸日常生活中常見的環境文字，使幼兒有更多的機會接觸與使用。

根據上述論點，本研究所指的環境文字，是研究者依據研究參與幼兒之生活地區的常見環境文字，取材於商店招牌看板、學校標誌、公園標誌、菜單、超市型錄傳單、交通標誌、食品包裝、教室環境等。在教學前，研究者依照研究對象常見之環境文字進行預選，進一步考量幼兒與這些環境文字的觸及頻率與理解，篩選出 38 個詞彙，共包含 74 個中文目標字，詞彙如下列所示：

「小兒科」、「牙科」、「全家」、「頂好」、「新泰公園」、「公車站」、「新泰國小」、「新莊國中」、「新莊區」、「水果」、「果汁」、「豆漿」、「奶茶」、「咖啡」、「鮮奶」、「牛奶」、「包子」、「吐司」、「大小」、「蛋餅」、「布丁」、「荷包蛋」、「饅頭」、「鮪魚」、「早安您好」、「今天加油」、「加油站」、「晨心早餐店」、「玉米」、「三明治」、「出口」、「電梯」、「馬可先生」、「馬路」、「行人」、「安全」、「車庫」、「年月日」等，以上述詞彙進行識字教學活動。

除上述由研究者預設之環境目標字外，教學活動中尚有幼兒主動產生學習興趣並萌發延伸討論的文字共 40 個字，此部分由教學活動引發的文字討論將在資料分析時另行說明，詳見第四章研究結果。

貳、文字覺識

文字覺識（print awareness）早在幼兒正式學習正規讀寫能力之前就在讀寫萌發歷程中逐漸發展，指的是對書面語言的覺知、認識，以及文字的知識。幼兒建立文字覺識以對書面語言形式及功能有所瞭解，包括書本及文字概念、字母知識、詞彙概念以及讀寫（Akoğlu & Kızılöz, 2019；McGinty et al., 2006；Pullen & Justice, 2003）。對於文字的知覺是幼兒書面語言發展歷程中最為重要也是最初步的發展，直接影響了幼兒語文知識的建構，其通常建立在對於環境文字的閱讀經驗上（李連珠，2006）。

本研究係參考 McGinty 等人（2006）以及陳惠茹與張鑑如（2011）對文字覺識的定義，進一步將幼兒於環境文字中所展現的文字覺識聚焦在中文字的部分，分為以下各點：

（一） 在環境中展現文字興趣

（二） 辨識環境中標誌與標示中的文字

（三） 中文字知識

1. 辨識少許部件知識及組字規則
2. 在作品上簽署自己的代表記號或名字
3. 在字詞中能辨別自己的名字

（四） 印刷文字概念

1. 文字排列規則
2. 中文閱讀方向：

   橫式由左至右、由上至下；直式由右至左、由上至下
3. 書本概念（翻頁方向與順序、標題與作者）
4. 簡單標點符號辨識（以逗點、句點、驚嘆號、問號為主）
5. 辨識文字功能

參、識字能力

識字能力指的是個體掌握字形處理（orthographic process）、語音處理（phonological process）及語意處理（semantic process）的能力（李姝慧等，2009）。柯華葳（1999）指出華語文字的辨識涉及字形辨認與組字知識。字形辨認方面，兒童需要辨認整個字的輪廓及字的內部；組字知識方面，則以部首的認識為主（錡寶香，2009）。

本研究所指的識字能力係指幼兒對於中文簡單選字測驗（陳修元、劉敏，2015）中的所得分數，以及教學活動中使用之目標字與延伸字的字形辨認、字音辨讀，及基本字義辨識。

肆、 平衡取向教學

平衡取向教學（balanced teaching approach）一詞首次見於 1996 年，當時 California 加州教育部將全國閱讀評估的低分結果歸咎於全語言教學的使用，遂執行「平衡閱讀教學」的新課程。平衡式教學的主要原則包括：(1)語音是理解和高級思維之基礎，須系統化並明確地教授；(2)教學係由定期但獨立的明確技能教學以及基於文學的經驗所組成 (Asselin, 1999)。

依上述原則，平衡取向教學係融合字母拼讀法之技巧導向教學與全語言活動導向的教學（Pressley, 2006/2010；Stoicheva, 1999）。所謂「平衡」即是在技巧導向及全語言導向兩者間融合平衡，以學生的需要為中心，教師在全語言的哲學理念及有意義的學習環境脈絡中，結合文字的聲韻拼讀以及組成部件之解碼技巧進行教學、閱讀理解的策略訓練和全語言教學的多元活動。教師創造豐富的語文環境並對學生的學習有深入瞭解，提供多元機會引導學生學習，建立學生愉悅豐富的文字經驗，過程中因應學生個別需要而搭配進行技巧指導。

根據上述，本研究針對學齡前大班幼兒所採用之平衡取向教學係研究者擬在有意義的語文學習情境中，提供適合研究參與幼兒的學習活動，配合研究參與幼兒的學習情況與需求，採用環境文字進行技能性的直接教學以及全語言觀點中的真實情境互動。直接識字教學的部分將以系統化明示（explicit）策略進行聲韻以及中文字部件教學，研究者向幼兒闡述文字特徵及字義，透過文字部件的拆解與組合、文字的圖像特徵詮釋，提升幼兒對於中文字組成部件的觀察敏銳度，並進一步與幼兒討論生活中相關的字詞組成（例如：目標文字中「全」字，鼓勵幼兒觀察並分享在哪裡看過這個字？「全」這個字能聯想到什麼詞彙？）。全語言觀點的部分則是透過有意義的真實情境，提供機會與環境讓幼兒增加文字接觸與覺察的經驗（例如：周遭生活環境的觀察與討論、教室布置、課程活動情境、以及教室內的繪本資源等），引導幼兒對目標環境文字進行辨認、閱讀，並了解該環境文字之功能，主動發現文字、探索文字，啟發幼兒的文字覺識能力，進一步期待幼兒萌發讀寫經驗。

第二章 文獻探討

本章主要說明平衡取向教學模式、學齡前幼兒文字覺識發展及環境文字的角色、以及幼兒識字發展之相關歷程，統整國內外相關文獻，探究不同的識字教學模式對幼兒識字發展的影響，透過國內外相關文獻的整理，作為本研究的論述基礎。本章共包含三節：第一節為平衡取向教學模式；第二節為幼兒文字覺識與環境文字；第三節則是幼兒識字發展。

第一節 平衡取向教學模式

本研究以平衡取向作為研究者的教學模式，在教學動態脈絡中，透過行動研究予以檢視教學歷程中「平衡」之所在。然而所謂的「平衡」是站在多項教學模式之間取得中庸，不偏不倚。

本節主要探究平衡取向之發展緣起、意涵與運作架構、實施原則，並探討相關研究，共分成四部分，首先從哲學觀點切入，以了解平衡之精神與需要；其次，探討平衡取向教學之意涵，說明平衡取向教學之運作架構；第三部分說明平衡取向教學的實施原則；第四部份則針對國內外的相關研究進行歸納整理。

壹、平衡取向教學之緣起與哲學觀

平衡取向教學之所以強調「平衡」，係源自美國數十年來的「閱讀戰爭」，在語文教育界存在著兩大衝突的勢力，其一是以讀寫技巧教學為優先的「技巧導向教學」(skill-based or skill-first instructional orientation)，其二則是「全語言導向教學」(whole language instructional orientation)。Smith (2003) 以「鐘擺」之擺盪比喻技巧導向的直接拼讀方式以及全語言模式兩者之間的爭論過程，過

去在 1970 年代盛行以直接拼讀方式進行閱讀教學，強調精熟學習的教學策略，1980 年代開始，全語言模式興起於美國教育界，最初從教師之間的教育社群中開展，進一步正式公開使用在不同場合的學術著作中，將其哲學精神演進成理論性的實務呈現。上述兩種取向對於兒童的語文學習皆有其優點，然而技能取向所強調的讀寫教學，並不足以代表兒童讀寫能力發展的全部；全語言對於讀寫發展的信念—沉浸在真實的讀寫經驗中不需經過直接教學自然可學會讀寫技能—對於實際的兒童語言學習似乎也過於樂觀。兒童在發展讀寫能力之前，仍需有文字解碼能力，不識字一定不理解，但識字也不見得理解，兩種教學取向產生了教學效能的「鐘擺」，孰為效能較高的教學並無實際論證。基於上述的失衡，直至 1990 年代後期，當鐘擺再度擺盪回直接拼讀之技巧導向之前便受到截斷，自此以「平衡」狀態兼顧兩端的教學，Pressley 倡議「平衡取向教學」，試圖平衡「技能取向」與「全語言取向」兩大爭論，擇優進行整合（劉佩雲，2018；Pressley, 2006/2010；Smith, 2003）。

以下茲針對平衡取向中的「兩端」—技能取向教學以及全語言取向教學—進行闡述：

一、1950~1970 年代，「技能取向教學」當道—「由下至上」（Bottom-up）的教學

技能取向教學屬於傳統教學模式，受行為主義思潮之影響，傳統教學模式認為兒童的學習是透過刺激、反應及後效強化之間的關聯予以進行，從視覺接收符號刺激，將符號與口說語言進行連結的過程（陳美安，2013）。而閱讀與寫作的歷程則包含各種層次之技能，是屬於「由下（解字）至上（形成知識）」（即字—詞—句—段—篇）的教學進程，由局部到整體的建構模式，重視解碼識字的歷程，強調

字形與字音的辨識應先於語意及語法的運用（劉佩雲，2018）。研究者認為此種學習脈絡亦如行為學派中「編序教學」的概念，由較簡易的文字聲韻及部件組成開始學習，逐步學習詞彙、語句、段落、篇章，進而學習語言的使用。在技能取向教學的課室中，教師會預先安排課程活動之流程順序，課程教材係以技巧學習為主軸而設計，評量方式也常以正式的評量工具測驗學生的讀寫能力（陳美安，2013）。

以拼音文字而言，技能取向教學即是在幼兒建立音素覺識能力後，先學習分辨不同字母、認識字母的名稱以及字母和語音的關係，進而學習字母組合的拼音、書寫等技能。提到在學前階段，或最晚在幼兒園到國小一年級時，兒童應該要有音素覺識的能力，進而將看字讀音的歷程自動化，達成詞彙解碼、了解組字規則的能力，才能進一步發展閱讀理解 (Pressley, 2006/2010)。

而中文字則不同於拼音文字，中文字是先從「文字概念」及「組字知識」開始認識符號，從識字的認知成分—聲韻覺識、構詞覺識—開始習得文字，透過教學及練習提升幼兒文字解碼的流暢度，認字與理解交互作用以達成閱讀之目的（柯華葳，2010）。在技能取向的直接教學中，兒童建立聲韻覺識能力，結合視覺記憶認識文字，建立中文字一字一音的概念、透過組成部件來識字，進一步認詞、認句，在熟練中最終能理解全文，歷程中預備著閱讀及寫作的能力，反覆形塑著「刺激—反應」的鏈結關係。

二、1980~1990 年代，全語言取向教學興盛—「由上至下」(Top-down) 的教學

全語言教學之緣起可溯及 1968 年 Y. Goodman 對於閱讀研究之結果，掀起美國由下到上的教育模式之改革，這項改革可視為是對於傳統語文教學之一種反動，自 1980 年代以降即成為閱讀歷程的派典。

相較於技能取向的機械化教學，全語言的觀點對於語言教學則抱持著相對開放多元的立場。其哲學觀點深受自然主義學派影響，以學習者為中心（learner-centered）或兒童中心（child-centered），認為兒童有發展口語的先天潛能，亦具有發展讀寫的天生能力（陳美安，2013）。Y. Goodman 認為全語言的兒童觀點可上溯至十七世紀的教育先哲 Comenius，在其為兒童撰寫的第一本圖畫書《The Orbis Pictus》之前言中首見「whole language」一詞，其意涵雖與今日所指有異，然卻埋下關心幼兒學習的哲學種子，Comenius 認為當兒童所學與其生活經驗相關，兒童從具體操作以及用其熟悉的語言相互討論時，兒童便能從中整理出新資訊，如此的教育思想影響至 Rousseau、Pestalozzi、以及近代的 Dewey、Piaget、Vygotsky 與 Halliday 等教育哲學家，重視以兒童為中心的教育，並強調兒童的具體操作經驗為知識的來源，教師的角色便是教育環境的提供者，更是兒童的學習夥伴，促成了當前的全語言教育哲學觀（李連珠，2006）。在學理上，受到心理語言學、發展與認知心理學、社會語言學等各層面的支持，主張閱讀是語文與學習行為的互動關係，以自身經驗詮釋文本，進而創造新的文本意義。全語文教學的教師應視學生的個別差異設計不同的情境課程以期全語文教學之效能達到最大化；在社會脈絡中，語言的學習即是一個社會參與的歷程，以心理社會分析論者 Vygotsky 及社會語言學家 Holliday 兩位學者的社會互動學習論點為全語言的立論基礎，主張在社會情境中真實發生的學習才具意義，實際語文情境提供有意義且有理由的溝通，如此的意義建構了文字語言的認知過程（Goodman, 1986/1998）。

全語言取向的教學是「由整體到部分」的過程，主張學習語言是由全面開始，逐次進入細部枝節知識（Goodman, 1986/1998），亦即

「由上（既有知識）至下（解字）」的學習模式。全語言取向認為，讀寫歷程只有在學童有需要時才教，不必刻意，當學生浸潤在有意義的語境脈絡中，透過真實文本的讀寫經驗，學童自然而然可以習得讀寫技巧（劉佩雲，2018），展現讀寫萌發。李連珠（2006）在其著作《全語言教育》一書中談到，此一派典強調學習應發生於自然真實情境當中，語言的學習必須是有意義的、完整的、有趣的、具有社會性目的的，並且學習者有使用的自主權。

基於上述全語言取向的論點，研究者認為與本研究所採用以環境文字作為教學的文字目標有許多密切的關聯，環境文字資源取之於真實生活，其所具備的功能與價值符合全語言取向對於兒童語文學習之觀點。然解碼識字的能力，對幼兒的閱讀動機及語文經驗具備影響力，據此，研究者期待探究將這兩項教學模式相輔相成運用在教學現場，依據「整體—部分—整體」的教學架構，碰撞出文字火花。

貳、平衡取向教學之意涵與運作

「平衡」的意涵隨不同學者的主張，在定義的描述上略帶些微差異，然綜觀而論，國外學者針對平衡取向教學之意涵，係指一種融合全語言教學之文學活動與字母拼讀法教學之技巧教學活動的閱讀教學取向，在完整的教學脈絡下，兼容多種技巧的教學（Pressley, 2006/2010；Rief & Heimburge, 2007；Stoicheve, 1999）。國內學者方面，認為平衡取向是一種廣泛、統整且動態的教學取向（劉佩雲，2018），以學習者的需求為基礎，在全語言的哲學觀與豐富多元的學習脈絡中，融合技巧取向教學，教師藉著創造豐富的語文環境以及對學生的了解，作完整且深入的課程安排，提供學生多元有趣的讀寫經驗，並因學生需求進行技巧性的指導（柳雅梅、黃秀霜，2007）。

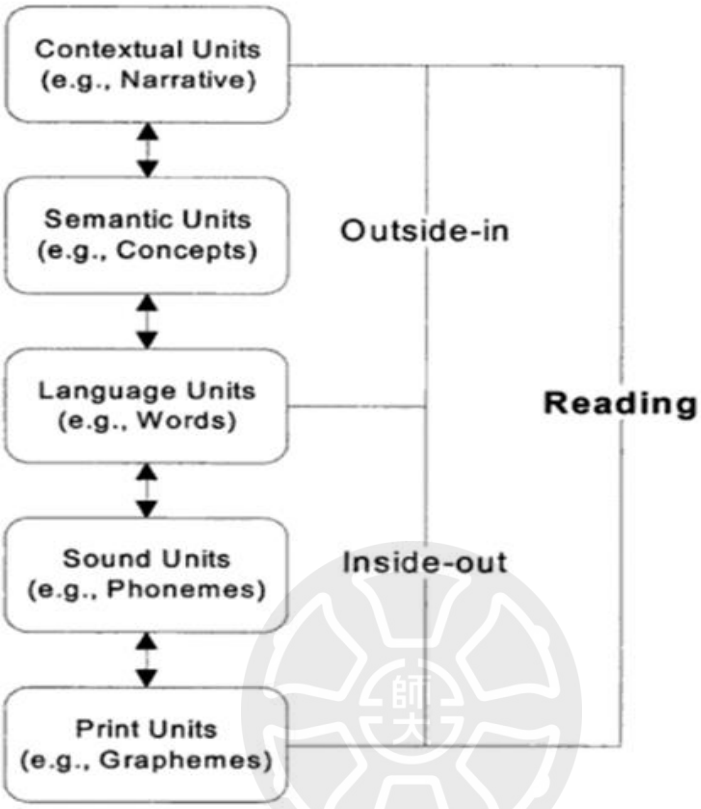
在進行讀寫學習時，應是「由上而下」與「由下而上」的交互作用歷程，亦即解碼識字與閱讀理解、寫字與寫作之間交織運作；教學上，對初學者與弱學者進行系統化直接教學，建構文字解碼技巧，同時佈置全語言語文環境，教學內涵包括解碼技能、視覺字、字彙發展、理解技巧、社會脈絡、廣泛閱讀、自我監控、自我引導、流暢性及正確性。教師提供鷹架，師生與同儕間進行互動學習，學童先具備文字解碼能力再沉浸於文字環境更能事半功倍地學習，文字解碼技巧能為學童增強對文字的創造力及想像力，進而表現在閱讀及寫作的整合學習上將能有更佳的綜效（劉佩雲，2018；Pressley, 2006/2010）。

Whitehurst 與 Lonigan（2001）將「由外而內」（outside-in）的讀寫成分定位為「來自文字之外、在學前透過非正式社會過程發展而來的能力」，包括一般語言能力，例如概念知識、表達概念的詞彙與句法等。相反地，「由內而外」（inside-out）則是隱藏在文字裡的訊息，將字詞轉化成語音，包括字母名稱的認識，以及「字母—語音」之間的關聯性，如下圖 2-1-1 所示。擁有兼具「由外而內」以及「由內而外」能力之學前經驗，便能為小學低年級閱讀教學作更好的準備，這樣的概念也是平衡取向教學的展現。

據此，本研究採用平衡取向進行教學，即是希望能平衡運用合於有意義情境的全語言教學以及技能導向的識字教學，將文字部件的學習融入全語言的情境活動中，在有意義情境裡習得文字功能之餘，也能對文字的組成有所認識，使幼兒的文字解碼能力與真實讀寫經驗相輔相成。文字的組成有所認識，使幼兒的文字解碼能力與真實讀寫經驗相輔相成。

圖 2-1-1

閱讀能力包含「由外而內」及「由內而外」兩大取向



資料來源：Whitehurs & Lonigan (2001). Emergent literacy: Development from prereaders to readers. *Handbook of early literacy research, 1,* p13.

參、平衡取向教學之實施原則

基於前述關於平衡取向教學的哲學觀點、意涵與運作模式之說明，技能導向觀點以及全語言觀點對於學生的學習各有優缺點，過於重視技能教學而缺乏實務情境，學生容易造成學而不知如何用，而過度強調全語言真實自然情境的習得，則容易受到家庭語文情境提供或是學生學習資源方面的限制，顯然兩者若是能夠相輔相成、取得平衡相互運用，學生的學習便得相得益彰。

柳雅梅與黃秀霜（2007）指出，平衡取向教學具備七項原則：

一、在教師引導的明確教學和學習者為中心的發現教學間取得平衡。

二、在規定的教材和學習者需要的課程之間取得平衡。

三、在符碼和意義的方法論上獲得平衡，就是在強調獨立的技巧和強調意義的兩種教學法之間得到平衡。

四、在計畫的課程和非計畫的學生個別需要的教學活動中獲得平衡。

五、在學生和老師選擇的閱讀題材中獲得平衡。

六、在非正式的觀察和正式的評量之間取得平衡，即在真實評量和標準化的相關評量之間取得平衡。

七、在上下文的脈絡中平衡和融合語文教學。

平衡取向教學同時包含技能教學觀點以及全語言觀點的實施面向，不僅只在於教學方式，更包含看待語文的定義、課程內容的安排、以及教師在教學中所扮演的角色。平衡取向的教學是一個師生共構的歷程，教師營造有意義的語境，同時適時輔以去情境化的文字技能教學；課程活動的內容安排除了教師預定的課程計畫，尚需考量學生的需求與興趣；評量方式除了全語言觀點中傾向的歷程性評量、真實評量之外，尚須以較為窄化的技能表現評定學生的學習發展與成長。

肆、平衡取向教學之識字研究

過去國內外有關平衡取向的研究多以閱讀教學或讀寫發展為主（官苑芬，2011；柳雅梅、黃秀霜，2006；陳少山，2013；陳美安，2013； Bitter et al., 2009；Dorothy, 2006；Pressley, 2006/2010；Rasinski & Padak, 2004）。研究對象幾乎是國小學童，從低年級至中高年級都有，教學目標則主要以提升英語或中文的識字閱讀能力或讀

寫能力為主；以學前幼兒為研究對象之研究為數甚少。國內研究平衡取向進行識字教學之文獻包括：

（一）柳雅梅與黃秀霜（2006）針對國小五年級之學生，進行全語言教學結合字母拼讀之平衡閱讀教學行動研究，了解如何在國內實施平衡閱讀教學，探討該教學取向對學生學習的影響。研究結果發現平衡閱讀教學有助於學生的認字能力以及對英文閱讀的喜愛。該研究中指出，分享式閱讀是平衡閱讀教學中常用的教學活動，研究者在教學時，掃描圖畫故事書再以電腦簡報方式進行分享閱讀活動，學生從中展現專注與興趣。教學過程採「整體—細部—整體」的教學架構，其中「細部」的部分為字母拼讀練習，研究者發現將故事結合字母拼讀進行教學，學生在字母拼讀的表現上增加了詞彙量以及字彙延伸，學生也逐漸喜歡聆聽英文故事，並展現主動閱讀英文書籍的意願。

（二）官苑芬（2011）以國小四年級學生為研究對象進行準實驗研究，探討平衡閱讀教學對學童英語認字能力與閱讀態度的影響。研究結果發現在英語認字測驗與英語閱讀態度量表上，實驗組皆明顯進步並顯著優於控制組，而控制組僅於認字測驗有顯著差異。顯示平衡閱讀能使學童對英語閱讀的感覺、價值認知以及閱讀相關行動得到改善與正向提升。

（三）陳美安（2013）以行動研究之方式，探討平衡取向的語文教學對提升國小低年級學童讀寫能力的成效及影響，進一步了解實施教學情境中可能面臨的問題及因應方法。其研究結果發現平衡取向的語文教學有效提升了學童的讀寫能力、閱讀流暢度及閱讀理解能力，讀寫整合的教學有助於學童發展正向讀寫態度。

（四）陳少山（2013）探討國小五年級原住民學童以平衡取向閱讀教學之下，其閱讀理解變化之歷程。研究者透過行動研究，兼採識字與

詞彙教學策略、閱讀理解教學策略以及全語文課室環境的營造，不斷以行動螺旋式循環修正教學，研究結果發現教師以及學生在平衡取向的閱讀教學中皆有成長與轉變，教師增進閱讀教學策略應用能力、學生增加學習動機。

綜合上述研究，平衡取向教學對於上述研究中的學齡兒童而言，皆有助於發展閱讀以及讀寫能力，反映在學習動機方面也有正向的提升。然而若運用在學齡前幼兒的教學，是否也能對其閱讀識字有正向提升？國內以學齡前幼兒為教學對象進行平衡取向教學研究僅有兩篇，主要係在探究平衡取向教學對幼兒閱讀能力之成效。包括：

（一）簡淑真（2010）以不等組前後測之準實驗設計進行平衡取向閱讀教學，探討偏遠社經弱勢地區幼兒接受「聲韻」、「識字」、「繪本」等三種閱讀介入教學之成效。研究結果發現介入教學具有顯著的即時效果，且其介入效果可延續至小學一年級上學習末，以聲韻組效果最為顯著，甚至超越優勢對照組之表現，顯示適當的早期介入可弭平因社經差距形成的學習鴻溝，而早期介入的效果會隨時間以及停止介入而消退。

（二）陳祐萱（2019）以個案研究方式探究某一公幼之中大班混齡班級的幼兒在參與平衡取向教學課程後，其閱讀相關表現，並探討教師的教學歷程。研究結果發現幼兒從中學習注音符號辨識、聲音組成之覺察以及閱讀行為，其中幼兒在注音認讀、聽音辨認測驗、聲韻處理測驗、重述故事與書本文字概念測驗等表現在課程參與後皆有顯著進步，顯示平衡取向教學對於學前階段幼兒的語文學習具有成效，特別針對低語文能力的幼兒更具效果。

而國外研究中，Rasinski 與 Padak（2004）研究指出，以平衡式進行閱讀教學最能提高學生的閱讀成績，表現在自然發音或單詞的解

碼、流暢度和理解力等教學部分，皆有顯著進步。 Frey 等人（2005）在研究中指出平衡取向識字教學是一種哲學取向，其假設閱讀和書寫係運用多種方式，在多元環境中會因教師以及兒童的控制比例不同而有差異。該研究描述一個都市學區試圖在閱讀和寫作之間創造平衡，在以教師為導向和以學生為中心的活動之間，以及在以技能為基礎和以意義為基礎的識字教學方法之間進行平衡。透過課堂觀察、物理環境清單評估、使用教室和校舍環境、教師調查和學生訪談用以衡量學生讀寫能力的平衡。結果顯示教師指導的教學是平衡式讀寫能力的基礎，其實施頻率低於獨立閱讀或寫作活動。此外，大多數學校環境有一個支持平衡識字的物理環境。然而，用於指導和建構有效閱讀和寫作的時間量，對於閱讀和寫作能力較差的學生來說，策略的成效有限。據此可知，在以學生為中心的課程活動中，教師進行技能性的教學指導仍有其必要，尤其以讀寫能力較差的學生而言，技能性的教學能給予直接性的協助，學生能在直接教學中建構讀寫能力。

此外，Dorothy (2006) 指出在有限的時間內，制定促進讀寫能力的創新策略以提高學生表現的需求帶給教育工作者莫大壓力，研究者進行識字習得程序的發展，其平衡了聲韻的教學元素以及全語言的方法以提高學生的閱讀能力。該研究將課程練習與時間管理策略相結合，以優化教學時間並增加學科學習的時間。研究數據顯示，如此的平衡教學對於幼兒園之初始閱讀技能習得以及更高年級的整體閱讀能力表現具有正向影響。

綜合上述研究發現，研究文獻中對於平衡取向教學皆得到正向效果之結論，顯示平衡取向教學有助於學前幼兒以及學齡兒童的學習。特別是在學習上相對弱勢的幼兒，平衡取向教學能補足其學習資源的缺乏，例如在全語言情境教學中，幼兒浸潤式地接觸文字訊息，增加

了學習者的學習動機，提升閱讀能力。然而幼兒在語文先備知識上的不足，則可透過技能取向教學予以加強，以縮短先備基礎上的差異。

伍、小結

學齡前的中大班階段是相當重要的文字習得敏感時期，教師「如何教」大大地影響著幼兒「如何學」。以全語言的觀點而言，幼兒讀寫萌發歷程中，環境文字是幼兒最頻繁也最容易觸及的文字符號，透過環境中的印刷文字或繪本共讀，甚至是對成人在不同情境中使用文字的模仿，都能引導幼兒從中建立文字覺識概念，對文字產生敏感度。而當教師運用技能導向之文字解碼策略建立幼兒識字基礎，幼兒先覺識文字並掌握文字，建立「學以讀（learn to read）」之技巧，才能進一步搭建「讀以學（read to learn）」的能力，以期在未來的閱讀發展歷程中，得以藉由文字產生理解與學習。據此，平衡取向的教學即是在全語言教學以及技能性教學兩大教學觀點中取得教學上質與量的平衡，在多元環境資源中，幼兒接觸並萌發文字覺識，了解文字的意義與功能，同時也在教學中兼採技能性的文字解碼，使幼兒清楚知道文字的聲韻、組字結構等字音字形的訊息，跳脫情境的框架，幼兒能以後設認知的角度延伸其文字概念，知道文字的重複性及組合性。例如同樣的文字符號會出現在不同的地方，字與字的組合不同即會形成不同的詞彙，具有不同的意義等，教師在教學歷程中視學習者的學習狀況進行教學的動態調整，在兩種取向當中視課程內容以及幼兒的理解程度以動態形式形塑「教」的比例，幼兒從中產生學習經驗，建構出靈活、彈性且實用的「學」。

研究者期待透過平衡取向教學，以整合形式多元呈現教學活動，利用環境文字作為幼兒萌發文字覺識之橋樑，輔以拆解文字部件組合

搭建幼兒識字能力，增進幼兒識字量，相輔相成其文字興趣。據此，平衡取向教學對於增進幼兒的語文學習興趣並提升其文字覺識的歷程為何，以行動研究之方式，逐步修正教學歷程以達教學成效，是研究者期盼深入探究的。

第二節　幼兒文字覺識與環境文字

閱讀能有效幫助人們獲取知識、進行學習，要達到閱讀必須先透過文字辨識，因此文字覺察與辨識的能力無疑是閱讀之基礎（劉敏等人，2018）。文字為一種書面語言，必須透過閱讀方能理解其意，書面語言是藉由文字和符號傳遞的語言系統，包括文字符號傳遞意義的方式、文字的形音義、語法及語用等規則（李連珠，2006）。

在本節中，研究者主要探討幼兒文字覺識發展，透過環境文字的接觸，瞭解幼兒如何萌發對文字的覺察並建立概念。

壹、 幼兒文字覺識

一、文字覺識的本質

「文字覺識」係指對文字的覺察與認識，此一概念萌發於學齡前幼兒對生活周遭文字的接觸及認識，進一步理解文字的功能及使用。

文字覺識的概念來自於讀寫萌發的歷程，Clay（1967）提出讀寫萌發的論點，描述幼兒早期的讀寫能力之展現，意喻幼兒的讀寫能力可以自然發展，如同種子埋在土裡，只要有適當生存條件，便可自然萌芽生長（李連珠，2006；Connor et al., 2006；Teale & Sulzby, 1986）。

讀寫萌發論點認為閱讀是意義接收和理解的歷程，閱讀係指所

有嘗試瞭解書面形式所傳達訊息之行為，幼兒早期書面語言發展具普遍共通本質（李連珠，2006）：

1. 幼兒的語言發展是一個自然的發展過程；
2. 幼兒語言發展為主動建構知識之歷程；
3. 幼兒語言功能的發展先於語言形式的發展；
4. 幼兒語言使用乃以意義理解或傳達為中心；
5. 閱讀時幼兒利用文字及其周圍線索來理解意義；
6. 讀寫發展過程中，幼兒持續探索文字符號，使用各種文字符號和策略從事閱讀書寫，逐步建立表徵系統。

在幼兒發展完整的語言形式之前，已展開語言功能知覺的發展，換言之，幼兒聽、說、讀、寫等能力係為了溝通目的而萌發，產生文字覺識（print awareness）的概念，使幼兒建構出中文字具有一字一音、組成部件、字詞組合等認知。李連珠（2006）更進一步指出，三歲左右的幼兒即能掌握中文字字形獨立之特質，無論他們所製造出的符號是否可辨認，每個符號之間都保持了空間上的區隔獨立；四歲左右的幼兒，書寫活動中開始出現具有部件結構的近似國字；五、六歲之間的書寫，會陸續出現可辨認的國字，外表具部件的結構性，然筆畫並不完全一致。因此由讀寫萌發的觀點，幼兒的識字發展係在自然的語文經驗中透過文字在情境中的功能逐步成形。

對學前階段幼兒而言，依幼兒園教保活動課程大綱語文領域之內容，大班幼兒具備發展文字覺知的能力，能知道書面訊息的功能，並從生活環境中認出常見文字。大班幼兒對常見國字的覺知與習得，目前多以讀寫萌發的角度剖析之，認為幼兒書面語言發展是自然發展之歷程，利用文字及周圍線索主動建構辨認文字符號、理解意義。

二、文字覺識相關研究

國內外針對學齡前幼兒之文字覺識的研究不勝枚舉，隨著幼兒年齡的增長，其對於文字的概念會漸趨成熟，並增加對於文字的覺察與認識，而對於文字的覺察往往是從最貼近幼兒生活的日常環境開始，例如幼兒能從生活中覺察部分環境文字符號的意義、能辨認自己的姓名、能從圖片及少數文字辨認出自己喜愛的物品或書籍等，而隨著年齡增長，幼兒開始能注意文字的外型、甚至能夠覺察組字部件、辨識文字之間組字部件的特徵異同等。

Lee (1989) 以全語言的觀點探究臺灣幼兒文字覺識發展，進行臺灣幼兒中文讀寫萌發的研究，檢視學齡前幼兒透過臺灣社會中常見的環境文字資源發展其文字覺識，幼兒運用他們生活周遭各種不同的資源，例如在情境化線索中的文字、個人經驗及其先備知識等去認識環境中的文字概念，「情境化線索」在閱讀環境文字時扮演重要角色，能夠幫助幼兒瞭解語義（semantics），使幼兒更能掌握文字知識。

陳惠茹、張鑑如（2011）探討成人以「指讀及文字討論」的方式帶領四歲幼兒進行童書共讀，研究結果顯示在「指讀及文字討論」之共讀方式帶領下，幼兒出現較多自發性對於印刷文字的討論，且其討論次數與認字能力呈正相關，促發幼兒文字覺識之發展。

林湘雅與王秋鈴（2015）表示欲增加孩子書本及文字概念的發展，可從增加幼兒的書面語言經驗著手，藉由親子共讀繪本以及增加孩子對環境文字之認識，讓幼兒能從日常生活的經驗中認識文字。特別是語言發展遲緩的幼兒，在書本文字概念的發展上有較為落後的現象，進行親子共讀繪本以及認識周遭環境文字能提升其語言經驗，發展文字概念。

而國外的研究中，關於幼兒文字覺識的研究，多以共讀故事書（Allor & McCathren, 2003；Lefebvre et al., 2011）或以電子故事書

（Moody et al., 2014）的方式研究幼兒讀寫萌發之經驗，從中探討幼兒的文字覺識概念。Hiebert（1981）探討學齡前三到五歲的幼兒文字覺識發展模式，進行三項常規閱讀準備測量（字母命名、視覺辨別和聽覺辨別）和兩項閱讀概念測量（使用印刷品文字的知識及文字用途的知識），研究發現三歲幼兒已有文字覺識能力，另外學者尚發現文字覺識的發展與年齡具有顯著相關，會隨著年齡而增長（Çetin, 2015；Hiebert, 1981），且與母親的閱讀文字信念以及幼兒性別無關（Çetin, 2015）。Pullen 與 Justice (2003) 以讀寫萌發的觀點探討學前幼兒聲韻覺識、文字覺識、以及口語能力，當中提及幼兒可透過與環境文字之互動萌發文字覺識。

綜合上述研究，可發現幼兒的文字覺識發展並非一蹴可及，而是在生活中逐步形塑而成，透過閱讀繪本或是覺察環境中的文字符號，在經驗中累積文字經驗，進而發現文字的特徵與特性。

貳、 環境文字之特性與相關研究

一、 環境文字的定義與特性

環境文字（environmental print）係指在生活環境中所會接觸到的文字與符號，舉凡標籤、告示，或任何環繞在幼兒生活周遭隨處可見的各種文字符號皆屬之。環境文字之概念在國外已有很多研究證實有助於提升幼兒的文字覺察力、了解文字之功能性，並增進語文能力發展（Anjana & Prema, 2018；Burgin, 2009；Hinkel, 2018；Horner, 2005；Kirkland et al., 2007；Padakannaya, 2017）。Horner (2005) 將環境文字分類為三種類別，分別是與「幼兒有關的標誌（child logos）」（例如芭比、樂高）、「溝通的標誌（community logos）」（例如禁止標誌、麥當勞等）、以及「家用標誌(household logos)」(例如麥

片、可樂等）。Pasakannaya (2017) 定義環境文字包含招牌標誌（sign boards)、道路指示（road sign)、商品標誌 (logos of products) 等；Hinkel (2018) 指出環境文字包括街道標示（street signs)、廣告招牌 (billboards)、各樣標(logos）、以及商店指示（shop signs) 。錡寶香（2009）提到，在日常生活中，幼兒會有很多接觸環境文字與印刷物的機會，例如：電視節目中的字幕、電視節目名稱、商店招牌、商品外袋上的名稱、馬路上的路標或交通號誌等；也常有機會使用紙筆進行塗鴉、書寫；父母透過親子共讀以及對於環境文字的討論，使幼兒有更多接觸文字的經驗。

環境文字具功能性，孩童從經常與環境文字互動的過程裡，發現語言文字的功能，從語文的實際運用中學習語文 (林文韵，2001)。因著不同的情境、地點以及功能而有不同的展現，下列以環境文字的外在、內在特徵進行說明。

(一) 環境文字的外在特徵

環境文字刻意地被設計出能夠吸引注意、快速地溝通訊息，例如不同食品的標示；這些標示的設計都有一些共同特徵，包含「獨特性」、「色彩豐富」、「非連續性」（以單字或多字的形式）(Anjana & Prema, 2018)。環境文字本身並不昂貴，可及性高，並可供各種社會經濟和文化背景的家庭使用（Neumann et al., 2009）。以麥當勞為例，明顯的黃色及大大的 M 字符號，很容易引起視覺上的注意，即使幼兒無法拼出「Mcdonalds」的讀音，但只要有成人說明這是「麥當勞」或是幼兒有吃過麥當勞的經驗，幼兒便能有最初步的認識與記憶。

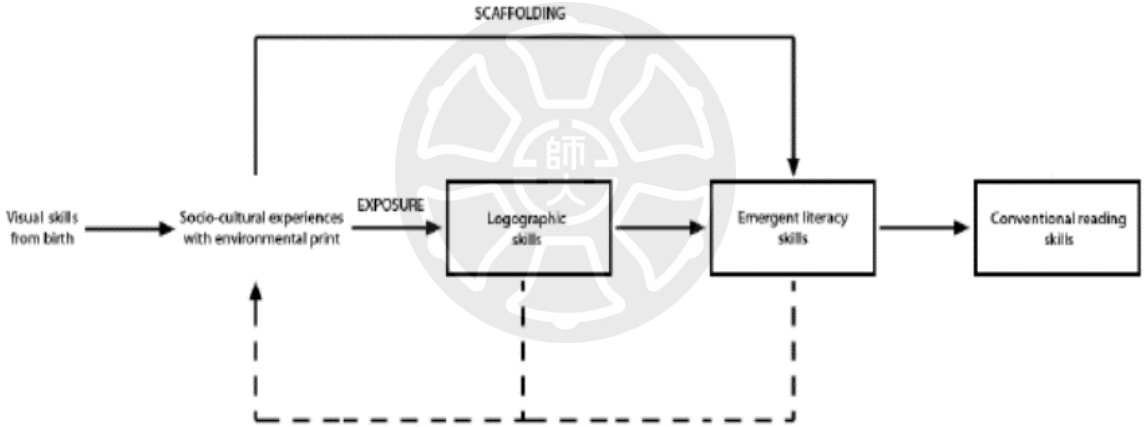
（二）環境文字的內在特徵—鷹架（scaffolding）

由於環境文字係與環境有密切連結的符號，在幼兒真正進入正式

的閱讀文本之前，幼兒就已經可以從環境了解文字本身代表著意義，意義可以透過文字進行傳遞。我們可以從幼兒與環境文字互動的過程了解幼兒讀寫萌發的展現，以及幼兒最初是如何理解文字概念的（Hinkel, 2018）。Neumann (2012) 指出環境文字對於幼兒情境式閱讀（context-based reading）以及讀寫萌發技能之發展有許多的關聯性，並提出下列圖 2-2-1 之架構圖說明環境文字如何在幼兒的語文能力上扮演「鷹架」（scaffolding）的角色。

圖 2 2-1

環境文字促進幼兒讀寫萌發



資料來源：Neumann (2012). *Using environmental print to enhance emergent literacy.* Griffith University.

由上圖可看出，幼兒自出生後，透過視覺接受環境訊息，從社會文化經驗中與環境文字產生連結，幼兒對文字訊息有了敏感度，進而啟發幼兒讀寫萌發的技能，而這環境文字的社會文化經驗對幼兒而言便是一種「鷹架」，幼兒從中習得文字符號，展現在讀寫活動中，有助於其未來的正式閱讀能力。

Kirkland 等學者（2007）提到在課程中使用環境文字非常重要，因為在幼兒的生活中隨處可見環境文字，即使是不閱讀的孩子，也經常在自然環境中看到文字；幼兒不是白板，他們是知識的主動建構者，可透過在環境中看見的文字來學習，並會試圖從他們在環境中看到的訊息變得有意義。當孩子們在教室裡看到一些熟悉的文字（例如環境文字）時，也會使幼兒從家庭到學校的轉換與學習變得更加容易。

二、環境文字在幼兒語文發展中的角色

國際閱讀協會（International Reading Association, IRA）以及美國幼兒教育協會（National Association for the Education of Young Children, NAEYC）在 1998 年提出兒童各發展階段的讀寫能力發展內涵與行為，說明幼兒在發展早期必須透過規律且主動的文字互動經驗，獲得讀寫的動機，從經驗中學習到閱讀及書寫將能在生活中產生有意義的功能。

其中在學齡前階段，幼兒讀寫的發展重點在於「覺知與探索」以及「實驗性讀寫」，兒童透過生活環境的探索，在環境中指認標籤及符號標誌，透過印刷物及文字的認識建立文字概念、讀寫學習之基礎（IRA, 1998)。研究者茲就該論述中學齡前幼兒的讀寫發展兩階段之發展行為整理如下：

（一）階段一：出生至學齡前（0~5 歲）

1. 幼兒透過模仿成人說話的音調與節奏，解讀手勢和臉部表情。
2. 喜歡聽熟悉的聲韻，熱衷參與押韻的話語遊戲。
3. 透過遊戲學會生活中的符號，幼兒透過與他人互動學習特定文字具有特別意義。

4. 幼兒開始理解字母順序原則，指認字母並拼湊成有意義的詞彙。

5. 幼兒發展文字覺識（包括書本文字概念、文字具有意義）

6. 經常會假裝閱讀，使用視覺提示來記憶自己喜歡的故事之詞彙。

7. 在充滿文字的環境中，幼兒得以將識字能力融入遊戲情境中，增強戲劇性及真實感。

8. 幼兒在鼓勵下，開始為自己的圖片加上標籤並賦予故事。

（二）階段二：幼兒園階段（5~6 歲）

1. 兒童發展基本的文字概念，展現讀寫興趣。

2. 喜歡重複閱讀故事，兒童的複述行為變得豐富。

3. 提高閱讀書籍的興趣以及增進閱讀能力。

4. 熟悉字母，能將字母與字音連結配對。

5. 加深了對文字形式與文字功能的瞭解。

6. 幼兒開始能拼寫部分詞彙，顯示出更大的字母對應關係，並對某些字母進行部分編碼，例如「游泳」用「SWM」代表。

上述幼兒的讀寫萌發，從環境文字中可以創造豐富的互動經驗，幼兒在日常學習情境中透過探索覺察，進一步經驗讀寫。從聲韻覺識的開展，到逐步建立文字覺識，除了給予幼兒豐富的語文環境之外，教師有系統的引導亦是重要的。教師必須提供一個豐富有趣的學習情境，結合其他領域的課程活動，將讀寫融入其中。如同文獻中提到，早期的語文教學必須建立在對幼兒有意義的活動過程中，提供豐富的示範、互動及讀寫活動經驗，兒童必須瞭解口語和書面語言之間的關係，以及字母、聲韻、詞彙之間的關係，透過交談、閱讀、書寫、以及遊戲、相互聽講，兒童能從中期待進行讀寫活動，並感受到自己有能力完成它。

此外，在幼兒園教保活動課程大綱（2017）中，語文領域的發展

內涵提到，語文是一種社會溝通系統，幼兒透過生活環境中的體驗以及探索語文的機會，從中感受語文的趣味。在生活中，當他人使用或是環境中存在著溝通媒介（包含肢體、口語及圖像符號）時，幼兒能適度覺知與理解，同時也能漸漸學會使用這些媒介進行表達。如下表 2-2-1 關於語文領域的課程目標所示，可得知語文領域的主要學習內涵與方向，包括理解肢體、理解口語、理解圖像符號、理解文字功能、以肢體語言表達、以口語表達及以圖像符號表達。其中在「語-1-3」、「語-1-4」、「語-1-7」等項係與環境中文字符號有關。

表 2-2-1

幼兒園教保活動課程大綱-語文領域課程目標

<table>
<tr><th></th><th>肢體</th><th>口語</th><th>圖像符號</th><th>文字功能</th></tr>
<tr><td rowspan="2">理解</td><td colspan="2">語-1-1 理解互動對象的意圖</td><td rowspan="2">語-1-4 理解生活環境中的圖像符號
語-1-5 理解圖畫書的內容與功能</td><td rowspan="2">語-1-6 熟悉閱讀華文的方式
語-1-7 理解文字的功能</td></tr>
<tr><td></td><td>語-1-2 理解歌謠和口語的音韻特性
語-1-3 認識社會使用多種語言的情形</td></tr>
<tr><td rowspan="2">表達</td><td>語-2-1 以肢體語言表達</td><td>語-2-2 以口語參與互動
語-2-3 敘說生活經驗
語-2-4 看圖敘說</td><td>語-2-5 運用圖像符號</td><td rowspan="2"></td></tr>
<tr><td colspan="3">語-2-6 回應敘事文本
語-2-7 編創與演出敘事文本</td></tr>
</table>

該課綱進一步針對 2 到 6 歲幼兒的語文學習指標分析二到六歲幼兒在不同年齡階段，其理解與表達兩面向上的學習潛力，研究者茲將上述三項「語-1-3」、「語-1-4」、「語-1-7」與各年齡層幼兒相對應之學習潛力彙整於表格 2-2-2 所示。

表 2-2-2

幼兒園教保活動課程大綱-語文學習指標分析

課程目標	2-3 歲 學習指標	3-4 歲 學習指標	4-5 歲 學習指標	5-6 歲 學習指標
語-1-3 認識社會使用多種語言的情形	覺察除自己使用的語言，尚有其他語言	知道生活環境中有各種不同的語言	知道生活環境中有各種不同的語言	知道本土語言和外語是不同的語言
語-1-4 理解生活環境中的圖像符號	1. 覺察生活環境中常見的圖像符號。 2. 認出代表自己或所屬群體的符號。	1. 覺察生活環境中常見的圖像符號。 2. 認出代表自己或所屬群體的符號。	1. 理解符號中的具象物件內容。 2. 知道能使用圖像記錄與說明	1. 以生活環境中的線索詮釋符號的意義。 2. 知道能使用圖像記錄與說明。
語-1-7 理解文字的功能	覺察代表所屬群體的文字	認出自己的姓名	1. 認出標示所屬群體的文字 2. 知道使用文字紀錄與說明 3. 知道各種書面訊息的功能	1. 從生活環境中認出常見的文字 2. 知道使用文字紀錄與說明 3. 知道各種書面訊息的功能

資料來源：研究者節錄整理

綜合上述，環境文字的來源非常廣泛，小至玩具標籤，大至街道廣告招牌，只要是幼兒生活周遭環境所及的文字符號，都屬環境文字的範疇。因此幼兒在正式進入文字學習前，環境文字的接觸、察覺與認識是發展早期文字覺識能力的基礎（Anjana & Prema, 2018）。

三、環境文字相關研究

環境文字多出現在全語文教學或是讀寫萌發的研究主題中，因為環境文字的概念起始於生活環境，重在日常生活的連結以及自身經驗的搭配。全語言的教學取向便是鼓勵孩子從日常生活中經驗，進而發生自然而然、耳濡目染的語言習得，而在全語言的環境下，幼兒的讀寫萌發現象便予以開展。

國外對於環境文字的研究不勝枚舉。由於英語為拼音文字，在識字方面相較於中文之圖像文字較容易拼讀。Neumann 等人（2009）進行一項個案研究，以 Vygotsky 的認知發展觀點，探討母親如何利用環境文字進行鷹架，縱貫研究孩子 2 歲至 6 歲的讀寫萌發行為，研究歷程中發現環境文字對於孩子的讀寫萌發起了重要作用，為孩子發展了文字的視覺技能，並獲得字母知識。Neumann 於 2012 年進行另一項為期八周的教學研究，探討 4 歲幼兒運用環境文字學習進而展現在讀寫萌發的歷程，採用實驗組接受環境文字之策略性教學活動及對照組僅接受環境文字之標準文字訊息，研究證實使用環境文字能有效提升學前幼兒的讀寫萌發，甚至比傳統標準的文字有效率。2014 年，Neumann 等人針對 39 位 3 至 5 學前幼兒對於環境文字的視覺敏感程度，使用眼動儀測量幼兒對環境文字的注意程度，情境線索促使幼兒更加快速注意到文字的存在與特徵（Neumann et al., 2014）。

Burgin（2009）選擇一個普通幼兒園中 18 位 5~6 歲的幼兒進行環境文字的研究，探討幼兒園裡富含環境文字的閱讀環境如何影響大班幼兒早期讀寫能力的發展，在教室環境中納入多種形式的環境文字，透過課堂教學、師生討論和活動中的觀察、學生訪談、家長調查以及學生作業，研究發現幼兒透過一系列正式課程及潛在課程活動瞭解文

字在生活中是無所不在的，幼兒透過情境連結字彙與新知識，發展文字覺識並在生活中使用文字技能，重要的是使幼兒更加正向地認為自己擁有閱讀能力，建立良好的學校學習經驗，進一步促發讀寫萌發。

Padakannaya (2017) 針對 38 位說泰米爾語（Tamil) 的印度學前幼兒進行環境文字覺識的研究，結果顯示幼兒最易辨認出與幼兒相關的物品標誌，其次為與家庭相關最後則是溝通相關的文字。而 Anjana 與 Prema (2018) 探討英文字母知識與認識環境文字的關聯，選擇 90 位正常發展中的 3~6 歲幼兒進行研究，迴歸分析顯示字母的字音能力能有效預測文字覺識能力，有好的字母唸名能力，能使幼兒對於環境文字的認識與拼讀更加順利。

國內研究的部分，徐雅鈺（2015）探討環境印刷文字對華語學齡前 4~5 歲幼兒之中文文字閱讀的影響，以幼兒熟悉、不熟悉的中文環境文字以及其配對的非環境文字進行學習訓練，檢視幼兒在不同類型印刷文字中，其文字閱讀表現之差異。研究結果顯示幼兒在環境文字的表現顯著優於非環境文字，且熟悉的環境文字較不熟悉的環境文字更表現出顯著優異，年齡亦顯著影響幼兒表現，5 歲組幼兒整體表現優於 4 歲組。

洪月女、林怡慧（2016）運用環境文字實施國小二年級學童後設語言覺知教學，探討學童的學習成效，研究發現以環境文字進行後設語言覺知教學，對國小二年級學童而言具有學習效果，學童對課程也有良好反應，究其原因，環境文字係來自真實、有趣且有意義的教材，在研究者使用的合作學習的教學方法中，學生從討論的過程中釐清概念，學習到真正的知識。

參、 小結

「學以致用」是自古以來對於有效學習所訂定的目標，學齡前幼

兒階段是探索學習以及語言發展的重要敏感期，根據上述國內外的研究文獻可知，環境中的符號訊息是幼兒最容易取得、接觸頻率最高的來源，且因為取材自周遭環境，自然與實際生活經驗相結合，文字本身的功能性相當鮮明，從環境文字開始萌發幼兒文字覺識，幼兒從中獲得跨領域、與生活結合的整合性知識，建立「帶得走的能力」。

綜合上述分析，環境文字對於幼兒的文字學習具有正向效果，除前述國內外的學者研究之外，國內幼兒園教保活動課程大綱亦重視環境文字對於幼兒增進文字覺識的角色，透過在生活情境中對於文字的接觸，將圖像文字與其功能相結合，幼兒更能加深對於文字的記憶與運用，展現在讀寫萌發的表現上（林文韵，2001；徐雅鈺，2015；Burgin, 2009 ；Lee, 1989）。

基於環境文字的實用性及價值，加上國內目前對於學前幼兒透過環境文字習得文字的研究有如鳳毛鱗角，據此，研究者擬以此為研究項目，探討幼兒的習得歷程。

第三節 幼兒識字發展

「認字」（word recognition）是閱讀能力之基礎，幼兒將口語的語音結合抽象文字符號，從文字符號的解碼，學會辨認字音與字形、瞭解字詞、句法等，發展出能夠理解文本的閱讀能力，透過閱讀獲取知識，並且得以拓展學習（陳惠茹、張鑑如，2011）。依據十二年國民基本教育課程綱要之內容，國小低年級兒童識字標準常用國字至少 1000 字，並了解其字形、字音和字義，常用語詞的認念應有 1500 個（教育部，2018）。下列茲就識字定義、中文字之特性、識字運作歷程進行說明，並探討幼兒識字的發展歷程。

壹、識字的定義

「為什麼中文字的線條這麼多，線條的方向、長短都不一樣？

而且有些字長得不一樣但卻讀成一樣的音，例如『期待』和

『臍帶』；有些字看起來長得一樣卻是不同的字，像是『日』

和『曰』；還有一些字有好多種讀音，例如『好』（ㄏㄠˇ）

強和『好』（ㄏㄠˋ）強。……」

上述是研究者進行華語教學的外籍學生在學習中文的歷程中所產生過的疑問。閱讀包含「識字」與「理解」兩大成份（柯華葳，2010；劉佩雲，2018；錡寶香，2009），識字與理解存在距離，讀得出這個字不代表懂了這個字，很多時候還必須參考上下文以及文字情境才能知其意。依據 Gough 與 Tunmer 於 1986 年提出的「閱讀簡單觀點模式」(simple view of reading) ，他們用一個簡單的公式說明閱讀理解背後的兩項重要基本成分—「識字解碼」與「語言理解」，亦即「閱讀理解為識字解碼和語言理解的乘積」，其公式如下所示：

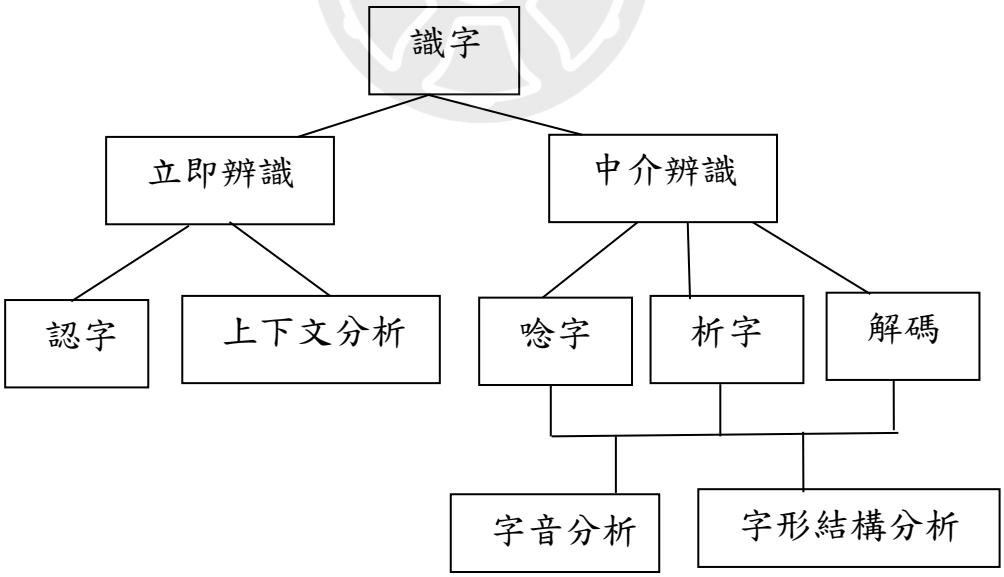
R (reading comprehension) = D (decoding) x C (linguistic comprehension) ，公式中的 R 是閱讀理解（reading comprehension），D 是解碼（decoding），C 為語言理解（linguistic comprehension）。從公式可推論出若識字解碼為零，就算語言理解佳，閱讀理解也是零。然而，識字解碼沒問題，也不代表一定能讀懂文章，尚需要一定的字彙知識、語言經驗與知識基模（王瓊珠，2012）。王瓊珠等學者（2012）進一步從訊息處理理論的觀點討論，由於個體認知資源容量有限，當識字解碼耗用太多大腦運作資源，能夠處理閱讀理解的資源便相對減少許多，負荷過重的識字解碼工作將使工作記憶之認知負荷超載，造成強者愈強弱者愈弱的「馬太效應」，以至於即使認出全部的字也未必讀懂文章的意思。總而言之，識字解碼是閱讀理解的基礎

（劉佩雲，2018），識字與語言理解具交互作用以達成閱讀目的，因此在閱讀發展上，如何協助學生以字識字，習得認字技能，進而能夠透過閱讀學習各項知識，是閱讀能力發展的重點（柯華葳，2010）。

識字的定義為何？多位學者從不同面向探討識字，其定義眾說紛紜，然其實是大同小異。Vacca 等人（1987）將識字（word identification）是否需要媒介進行區分，包括認讀熟悉的字，即是將所見字立即由長期記憶庫中檢索出來，又稱為「認字」；以及透過中間媒介（字音、字形線索）予以唸字（word attack）、析字（word analysis）、解碼（decoding）來辨識生字、假字或非字（洪儷瑜、王瓊珠，2010）。其關係圖如下所示：

圖 2-3-1

識字分析圖



資料來源：洪儷瑜、王瓊珠修正自 Vacca 等人（洪儷瑜、王瓊珠，2010）

以廣義程度而言，認字應該包括字形辨認、字音辨讀與字義搜尋

三種活動（Perfetti, 1985）；狹義而言，洪燕玲等人(2006)則認為認字是指看到印刷文字之後，能說出此字的發音，但並不包括對於文字字義的了解。

楊惠蘭（2007）歸納識字的定義在於可以運用感官表達對字的形狀、聲音、意義的掌握及理解，即見到字形便可讀出字音，同時了解字的意義，聽到字音即可在腦海中搜尋相關的字形和字義。陳修元與周泰立（2009）指出識字能力包含個體掌握字形處理（orthographic process）、語音處理（phonological process）、及語意處理（semantic process）等能力。劉佩雲（2018）定義識字包括「字的形音義」、「部件辨識」與「組字規則之識字教學、詞彙擴充」等三部分。

綜合上述，識字也就是對於文字之字形、字音、以及字義的認識，對文字外型有覺知、在看到字形時對該字的字音有記憶連結與提取，並能了解字義。

貳、中文字之特徵

文字是紀錄文化的符號，以乘載溝通、文學、以及文化的使命（江惜美，2015）。漢字為世界上最古老且獨一無二的文字，掌握漢字之特性，有助於學習者牢記字形、掌握字義（梁浩伯，2014）。對幼兒而言，透過另一套抽象的注音符號拼音系統進行識字，無非是繞了遠路，因為在幼兒的生活環境中隨處可見中文字；注音符號除了故事文本，反而不容易在環境中看見。因此，掌握中文字的特點對於幼兒識字教學歷程而言是重要且必要的。

過去已有相當多與識字相關的研究文獻，其中不乏對於中文字特性之說明，研究者茲以錡寶香（2009）與王瓊珠（2012）對於中文字詞之具體分析為架構，合併彙整其他學者之相關研究進行分析：

一、 書寫系統—獨特之圖形特徵、規律之組字規則

中文為抽象意符文字系統，為表意符號（王瓊珠，2012；宋建華，2009；林雅芬，2008；梁浩伯，2014；劉佩雲，2018）。中文字的構字規則簡單明白，是一種組合性的方塊文字結構，或稱為「組字規則」，由數個筆畫、部件組合而成，且部件在文字中有其固定的空間分配位置（何嘉雯，2005；陳雅玲、廖晨惠，2010；路喬甯，2011），辨識中文字時，部件特性與結構會影響個體對於字形的覺知（Tong & McBride-Chang, 2010）。秦麗花（2002）將漢字基本組成單位分為「筆畫」與「偏旁」，筆畫有一定之規則，包含筆順、形狀、組成元素及位置；偏旁包含具有表音的「聲旁」及表義的「形旁」，有些表義的偏旁又稱「部首」，為檢索漢字的重要基本單位。

二、一字一音，形音義相關聯

中文字一個字（character）對應單一音節，一個音節具有一個意義（王瓊珠，2012；何嘉雯，2005；路喬甯，2011；梁浩伯，2014）。中文具有形、音、義的多元特色，識字即是學習辨識文字符號的字形，對應字音與字義，建立形音連結的解碼能力（劉佩雲，2018）。在其特殊的造字規則中以「象形字」為基礎，「形聲字」占最大比例，且形聲字通常是「形旁表意」，反應字的概括性，「聲旁表音」，提供讀者字音的線索（王瓊珠，2012；何嘉雯，2005）。

三、中文多透過詞素產生辭彙組合

詞素（morpheme）為構詞的最小基本單位，是最小的意義結合體、最小之語法單位。日常生活中常用的中文字約只有 3000 個（Yin & Weekes, 2003），透過詞素產生眾多組合，包含單音節詞素、雙音詞素與多音節詞素，單音節詞素例如：「寫」、「字」，單獨一字便有其字義，結合在一起可成為雙字詞「寫字」；而雙音節詞素或多音

節詞素係表示必須結合兩字或多個字方能成義，例如：榴槤、蟋蟀等。其中又以雙字詞為大宗。例如：水果、衣服、睡覺……等等。

四、同音異義字與一字多義現象

同音異義詞（Homophone）係指兩個詞彙的讀音相同，但意義卻不同，比方：「中心」與「忠心」、「交代」與「膠帶」；也可能是來自於同字異義，例如：「好強」可讀成「ㄏㄠˇ　ㄑㄧㄤˊ」或是「ㄏㄠˋ　ㄑㄧㄤˊ」，此時則須視前後文判斷詞意。在同音異義中，有賴上下文提供線索，而在文字中，字形提供了字義的線索，讓讀者能直接讀字解意，同音異義的理解需要累積文字知識才能判斷（陳學志等人，2011）。

依據上述中文字之特性，研究顯示當兒童的識字能力越好，便能展現在認詞能力的發展上。認詞能力愈好的兒童，愈傾向使用較複雜且錯誤較少的後設語文覺知策略，顯示出當兒童的識字能力提升，便能開始注意到漢字的同音字之間字形字義的常見對應關係，隨之建立較成熟的字形覺知策略（陳修元，2004）。據此，識字教學的首要之務即為中文字型的辨認，兒童需辨認整個字的輪廓及字的內部（錡寶香，2009），建立文字覺知，才能進一步與字義搭建關聯。

參、中文識字運作歷程

識字是複雜的認知歷程，最初皆須涉及知覺刺激（即文字）的分析與辨認（錡寶香，2009）。中文識字須透過三種型態與過程，即「音韻（phonics）」、「字形（orthography）」、「語義（semantics）」等，各種識字方法皆圍繞此三種型態產生（江惜美，2015；Xiuli & Catherine, 2010）。然而針對中文識字的發展歷程，學者們各有其觀點，從學習與認知的角度觀之，漢字的字音字形對個體

形成視覺與聽覺的刺激，透過神經管道傳入大腦，共同在大腦的認知系統中運作產生辨認，透過文字接觸經驗的累積，個體便會在辨識的過程中逐步建立起「心理字典」，連結字音、字形與字義，形成文字辨識系統（曾志朗，1991；曾千芝等人，2018：鄭昭明、陳學志，1991）。

一、識字之初—字形的學習與區辨

識字之初，個體首先對於字形產生覺察，在文字的筆劃、部件的視覺印象中進行區辨。鄭昭明與陳學志（1991）針對文字識讀提出「漢字閱讀三大運作歷程」，當中提到人類在聽、說、讀、寫等語文活動中，「讀」與「寫」最受文字系統影響。在漢字閱讀歷程裏，涉及「字形的學習與區辨」、「建立心理字典」以及「文字辨識」等三大歷程。「字形的學習與區辨」即是閱讀歷程之首要任務（曾千芝等人，2018；鄭昭明、陳學志，1991），個體透過練習區辨字與字之間的異 同處，是掌握文字閱讀首要必備能力之一。而區辨字型受「筆畫特 徵」與「經驗」之影響，不同字形之間的筆畫特徵相似程度會影響區 辨的難易，文字接觸的經驗越多，也越能區辨細微不同之處。曾千芝等人（2018）提出中文部件組字規則，進一步說明「中文字彙知識」在個體的文字辨識歷程中佔有重要地位，中文字彙知識係指中文字由特定「筆畫」及「部件」在方形空間裡依循字形結構及位置規則組合成「整字」。

二、建立識字心理歷程

有了識字區辨之後，便開啟「建立心理字典」階段（鄭昭明、陳學志，1991）。個體透過練習與經驗的累積，字彙經驗會在心裡建立「心理字彙系統（mental-lexicon system）」，有如字典般地形成文字系統。由於每個字皆有其字形、字音與字義之訊息連結，同音字眾多

是漢字的特色，中文字的「形—音」配對是「多對一」的組合，比中文字的「形—義」配對來說相對困難。漢字結構傾向表意，因此「字形—字義」的學習比起拼音文字容易。錡寶香（2009）指出心理詞彙庫的建立，除了文字之形音義的連結，尚包含文字組合及應用規則的知識，又稱為「一般的文字知識」(general lexical knowledge)，需經長期練習才能獲得使用。心理詞彙庫的建立包含華語文字的組字規則、部首表義的知識及聲旁表音的知識。曾千芝等人（2018）進一步以訊息處理理論的角度分析，在進行字詞之認知解碼處理過程中，文字字形的心智表徵為重要的基礎，兒童若因字形表徵尚未完整建立導致無法自動化進行字詞解碼，過度耗費認知資源，將會造成語意理解的阻礙並影響閱讀品質。

關於識字歷程中的個體心理歷程之變化，萬雲英(1991)提出「識字心理發展階段」，指出識字的心理歷程會經過「泛化」、「初步分化」、「牢固精確分化」三個階段。其中的「泛化階段」係指在初步學習生字過後，對於字形結構各組成部分與其形、音、義三者建立起模糊、粗略、尚不穩定的暫時性聯繫，因此在書寫時容易出現筆畫增減、音近或形近字混淆、偏旁部首有「張冠李戴」或是基本字「移花接木」等結構錯置等情形。泛化階段過後進入「初步分化階段」，個體經歷多次複習以及各項對比分析，對於字的形、音、義建立統一的聯繫，有了基本完整的掌握，不會再出現字的混淆。然而分化只是初步，對於字的細微結構仍然有可能出現增減，再認時仍偶爾會出現泛化現象。

三、文字辨識形成

鄭昭明與陳學志（1991）指出在建立心理字典之後，文字閱讀便進入「文字辨識（recognition）階段」。個體經過長久練習，對文字

的認知，與早期學習的字形區辨已經不同。個體在進行文字辨識時，係以其所有的心理字彙知識主動去詮釋所看到的文字符號，而非被動等待文字到來才進行分析。萬雲英（1991）在其「識字心理發展階段」指出「牢固精確分化階段」為識字歷程的最終階段，歷經多次複習及理解，能對所教的生字有 90%以上的完整掌握，可以清楚辨析字與字之間的異同處，並且對於字音、字形、字義可迅速產生正確的連結，同時也能理解字形組成部件之含義與組字規則。曾千芝等人（2018）進一步指出，字詞辨識除了聲韻處理，尚需增進「組字知識」（orthographic skill）技巧，瞭解文字部件書寫系統之規範以及「字形—字音」、「字形—字義」的連結規則。學前幼兒對於部件組字規則的覺識，將使該識字能力呈正向關聯。研究指出，漢字部件位置具有高度規則性，顯示出在字彙處理歷程中，部件位置訊息的解碼為可促進辨識之線索（曾千芝等人，2018）。

四、激發—綜合模式

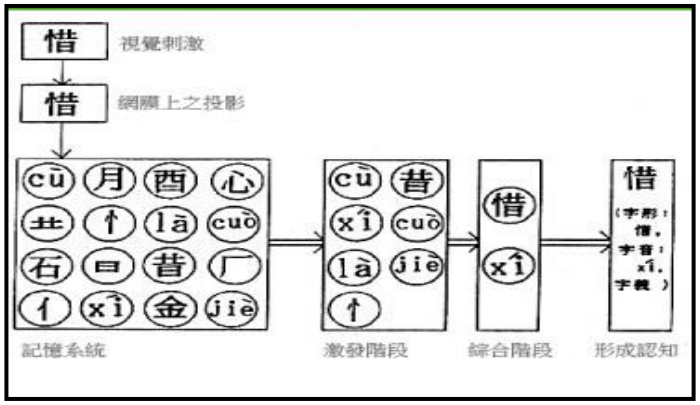
曾志朗（1991）發表「激發—綜合」兩階段模式，指出中文的識字 閱讀是透過「激發」與「綜合」兩個歷程，將字形、字音、字義等多 重線索以平行分布之方式，透過視覺管道傳入大腦，並儲存在記憶系 統中，進而產生認字歷程的意義。在「激發」階段，接收到刺激字之 後，該字的形、音、義皆受到激發，不需任何注意力而自動激發。而「綜合」階段，閱讀者需集中注意力，分析字的基本特徵並運用線索 綜合在激發階段所受到激發的漢字之形音義，以合成一個該刺激字最可能的發音。

如下圖所示，當視覺刺激接收到「惜」這個字，透過視覺神經投影在視網膜形成「惜」字，大腦便進入激發階段，自動從記憶系統中搜尋與該字近似的資訊，例如部件、讀音、近似字等，進一步進入綜

合階段，找出與「惜」字最可能的讀音。

圖 2-3-2

激發—綜合模式。



資料來源：曾志朗（1991）。華語文的心理學研究：本土化的沉思。

中國人，中國心—發展與教學篇，頁 550。

綜合上述的中文識字歷程，個體在識字的開始，對於中文字產生圖像記憶，藉由中文字的圖像表徵記住文字，進一步建立文字的形音義之辨識連結，系統化地建立識字規則。

肆、 幼兒識字發展相關理論

「閱讀是輸入，寫作是輸出；沒有閱讀的寫作是空的，沒有寫作的閱讀是盲的。」（林怡辰，2019）。幼兒階段開始培養閱讀習慣以及建立閱讀力，將有助於其日後的學習（洪木蘭，2007）。在學前階段的語文教學活動中，建立幼兒發展文字概念，除了可作為幼兒讀寫發展的指標，更能預測幼兒日後閱讀能力之表現（李俊仁、柯華葳，2007；路喬甯，2011；Chaney, 1992）。因此，探討幼兒識字發展歷程勢必有其重要性，下列茲以與本研究相關的識字發展理論分述之。

一、Frith（1985）識字發展理論

Frith 將幼兒識字發展依據不同的識字技巧分成三個階段：

（一）階段一：圖像字義階段（logographic skill）

幼兒在初見生字時，對於字的記憶會如同圖像記憶一般，記住字的整體形狀或是部分特徵，例如「bear」與「dear」、「太」與「犬」，容易對於相似字形的字產生混淆。

（二）階段二：字母拼音技巧階段（alphabetic skill）

此階段幼兒開始試圖對應字形與字音，字形辨識精確度提升，藉由「解碼」之方式將之連結原有的心理詞彙，以學習字詞。

（三）階段三：組字技巧階段（orthographic skill）

此一階段為更成熟的識字能力階段，幼兒將文字拆解成組合部件，進一步將部件與詞素相對應，以解讀字串的方式記憶所學的字。例如：以「Th-」為一單位，便能較容易讀出「The」、「They」、「Them」等字。

二、Ehri（1992）識字發展理論

Ehri（1992）延續 Frith 的識字發展論點，認為識字乃在於建立常見字（sight word），並提出識字發展三階段理論：

（一）視覺線索閱讀（visual cue reading）

指幼兒主要由選擇性的視覺線索任意連結語意，例如看到「YAMAHA」的「Y」及固定的紫色招牌，則說出讀音並知道是鋼琴教室。然此階段因只有選擇性注意，因此容易混淆相似字。

（二）聲韻線索閱讀（phonetic cue reading）

此階段幼兒開始學字母的形狀與讀音， 運用字母知識建立字形與字音的連結關係。

（三）密碼視覺閱讀（cipher sight reading）

此階段幼兒可以直接用視覺處理字母像處理語音一樣自如，面對所讀的字是所謂的「瞬視常見字」（sight word），其音素知識與字母拼法更加完整精確，拼讀的正確性較高。

其後，Ehri 於 2000 年修正原有的識字發展，將三階段的識字發展細分為四階段，分別為：

（一）前字母階段（pre-alphabetic phase）

即為視覺線索閱讀，將字視為圖形，或是利用字的某一部分特徵進行記憶，容易造成認字歷程的混淆。

（二）部分字母階段（partial alphabetic phase）

「部分字母階段」與「全字母階段」出自於「聲韻線索閱讀」，幼兒開始能將字母與字音相互對應，唯侷限於僅能對應一個單字中的少數字母。

（三）全字母階段（full-alphabetic phase）

此階段幼兒能夠熟練地對應字形與字音，並且解碼眾多單字，幼兒的認讀字增加，進一步儲存在大腦記憶庫中形成常見字。

（四）鞏固字母階段（consolidated-alphabetic phase）

識字在此階段進入自動化，以降低閱讀時的認知負荷量；先前儲存的常見字，會加速幼兒的詞彙量，與 Chall（1983）的「穩固階段」有異曲同工之妙。

三、**Pressley 針對認字能力之自然發展歷程整理出四個時期階段**，茲分述如下（Pressley, 2006/2010）：

（一）圖形意義閱讀期

此時期如同 Ehri 所提出的「視覺線索閱讀階段」，一般學齡前幼兒皆以這種選擇性聯想的方式進行認字，幼兒透過圖形意義閱讀環境文字，藉由特別的視覺特徵搭配情境線索，不需依靠

字母及語音之對應關係則可進行認字。Pressley 指出，雖然圖形意義閱讀並非真正的閱讀，但其有助於未來閱讀之發展。

（二）字母閱讀期

此階段類似 Ehri 所提出的「語音線索閱讀階段」（phonetic cue reading），是一種傳統的解碼教學歷程，強調利用「字母—語音關係」，看到字母就能「讀」。幼兒在進入字母閱讀期時，便開始了解「字母的規則」（alphabetic principle），學會特定的解碼規則，幼兒便能以這些字母進行閱讀，先由一對一字音規則開始，再進一步建立條件性規則，學習較複雜的字母—語音對應關係。然而這樣閱讀模式有其缺點，一旦在不同字詞中出現一群相同的字母組合，則可能容易辨識錯誤，例如：pillow 可能會讀成 yellow，hook 可能讀成 cook。

（三）以瞬認字閱讀期

「以瞬認字」指的是用眼睛一瞥便能認出字，又稱為「瞬視常見字」（sight word），透過不斷地重複閱讀，視覺刺激與其代表的概念在長期記憶庫中逐漸相互連結，讀者能夠自動化地辨識字母及整個詞彙（瞬認詞彙），不需再解碼。瞬認字的發展也常見於流暢性閱讀中。

（四）類比閱讀期

經過字詞的重複練習，不同字詞中出現的字母串，會被視為一個整體，例如字首、字根、字尾等等，當熟悉的字母串出現，幼兒便不用再一對一按照字母解碼，可直接提取記憶中該字母串的讀音，達到「自動化閱讀」，此時解碼的工作不需占用過多注意力，大腦短期記憶運作空間可用以進行理解。

四、李子瑄與曹逢甫（2009）針對漢字認讀步驟提出下列模式：

(一)看圖連字

從簡單的實際圖像聯結出發，培養灌輸學生熟悉表意文字之基礎特性，使字與字所表達之圖像意涵加以聯結。

(二)連詞識字

第二階段以詞來識字，將第一階段的單詞加以擴展，將單位文字變成詞組。

(三)詞組接龍

第三階段為活用詞組，將詞的頭尾作為單位，以這個單位造出新詞，並同步認字。

(四)擴展

實際應用前三階段所學，將詞組結合成長句，並嘗試透過句子加以認讀，表達其完整意涵。

綜合上述理論，可發現幼兒的識字發展歷程的共通點為皆從圖像意義開始，將文字視為圖形的方式記憶，透過字形或部件特徵產生覺識，漸漸地，搭配聲韻線索進入字母解碼階段，將字形與字音相互連結，隨著熟練逐漸趨向自動化識字。

伍、臺灣幼兒識字差異及識字教學研究

國內外皆有研究指出，兒童閱讀能力發展的差異，呈現出「馬太效應」的現象（王瓊珠等人，2007；林珮伃、林宛儒，2015；Stanovich et al., 1986），亦即擁有越多語文知識能力的孩童，能從其學習經驗裡獲得越多的進步與學習，語文能力也因而越來越好；而閱讀能力差的孩童則遠落其後，形成強者越強、弱者恆弱的趨勢。王瓊珠等人在 2007 年的研究中顯示國內學童在小學一年級的識字量已出現

差異，擁有一般識字量的學童，其識字量逐年增進，與低識字量組別的學童在其未來的識字發展中差距越來越大，也埋下閱讀學習上的隱憂。

然而這樣的差異，顯然是在學前階段開始萌芽，幼兒在學前階段的學習經驗差異很大，研究者認為，幼兒園的教學型態不同、家庭語文環境及家長的教養信念差異、共讀圖書的頻率及品質、環境文字的接觸與注意、學習資源的城鄉差距……有許多因素皆可能影響學前幼兒對於文字覺識的發展，進而影響識字能力。林珮伃與林宛儒（2015）針對臺灣中部直轄市 405 位大班幼兒進行識字能力測驗，進一步施測「聲韻覺識測驗」、「視知覺測驗」、「注音符號測驗」，分析學前大班幼兒聲韻覺識、視知覺與注音符號能力對於學前幼兒識字高低的區辨效能，研究結果顯示，學前幼兒識字的表現差異懸殊，聲韻覺識表現、視覺記憶和漢字字形知覺、注音符號拼音認讀能力等均具有區別學前高識字與低識字的效能，其中以聲韻覺識能力最具區辨能力。

根據上述，引導學齡前幼兒的文字覺察經驗，從日常生活及課程活動中累積幼兒的語文經驗，將能為幼兒的語文能力埋下發展的種子。過去國內的識字教學研究中，以學齡前幼兒為研究對象的文獻有逐漸增加的趨勢，研究者進一步推估其原因，閱讀素養的發展與重要性可能為其重要的因素。然而學前階段的教學彈性大，教學現場的教師所採取的課程取向也各有不同。再者，公幼名額的限制以及私幼學費的高漲，並非所有的學齡前幼兒皆會就讀幼兒園，如此更加容易形成學前幼兒語文能力的落差。研究者茲針對臺灣學齡前幼兒識字教學之研究進行整理，如附錄(二)表格所示。

從眾多的識字教學研究可發現，教學須兼顧幼兒的心理認知發

展，運用有效的教學策略方可增進識字成效。王瓊珠（2012）統整回顧國內 1997 年至 2008 年間 18 篇期刊論文，探討國小學童之中文字詞教學研究之現況，歸類出目前針對學齡兒童的識字教學大略分為「集中識字」與「分散識字」兩大主流，學校國語文的識字教學多屬「分散識字」，亦即「字不離詞，詞不離句，句不離文」，學童能以較自然的方式在閱讀文章中瞭解字義。然而臺灣識字教學實驗多採集中識字，以系統化的歸類方式教識字，例如：同音字、形近字、組字規則等，學童易在短期間內掌握文字規則，但缺點是易與文章閱讀脫節，流於單調的識字活動。歸納的研究文獻中，研究對象大多係以國語文低成就學童或是有閱讀/學習障礙之學童為主，研究發現字詞教學研究咸少對小學四年級以上的學生進行字詞教學，研究主題多是探討融入字理、或降低認知負荷的教學介入，研究顯示此種教學對弱讀者或閱讀障礙學生的字詞學習有助益。

許彩虹（2012）以識字教學策略為研究主體，統整 32 篇識字研究，統計發現以特殊兒童為研究對象者有 23 篇，普通兒童為研究對象有 6 篇，以上述兩種對象為對照有 3 篇。以教學策略而言，研究者歸納出先前識字研究中主要的識字策略，包含「部件識字教學法」、「分散識字教學法」、「集中識字教學法」、「字源教學法」、「字根教學法」、「基本字帶字教學法」、「字族文識字教學法」、「中文一般字彙知識教學法」、「部首識字教學法」等等。研究者進一步探究識字教學的研究對象，發現從其統整的眾多識字研究中，以學齡前幼兒為研究對象的僅有一篇，其餘皆是以國小學童為研究對象，且幾乎是以低年級學童或是有閱讀識字障礙的學童為主。

劉佩雲（2018）對於識字教學的論點認為必須強調「語用」，在文章中學識字，應用生字來造詞造句。其識字教學策略包含「形音連

結」、「部件辨識」、以及「組字規則」等三要點，並依循「結構拆解」、「連結舊經驗」「先歸納規則，再教例外」等三原則進行教學。

吳昭慧（2019）針對臺灣以及中國大陸對於學齡前幼兒的識字研究依幼兒年齡層進行分類統整，歸納出應用在學前幼兒的教學法，大致分為運用於大班幼兒的「部首識字教學法」、「生活識字教學法」、「集中識字教學法」、「圖畫書融入閱讀教學法」、「注音符號識字法」等；運用於中班幼兒的「圖文識字教學法」；運用於混齡幼兒的「故事書共讀法」、「直接識字法」、「部件識字教學法」、「指讀法」、「字源識字教學法」、「全語文教學法」等。

綜合上述研究文獻進行論述，可發現學齡前幼兒的識字能力可由教學予以提升，無論是以直接識字教學閱讀、文字指引策略、部首識字教學、或利用圖像或圖卡、甚至是以遊戲式的識字活動，學齡前幼兒對文字的覺知及認識都可藉由教學活動的介入而產生明顯的進步。此外，識字教學之成效有賴於幼兒對於文字功能的使用，認識文字的過程，幼兒能在當中感受到趣味性與功能性，方能更加促使幼兒產生識字興趣，提升內在學習動機。

陸、小結

綜合上述，幼兒識字發展無論是在理論層面或是實務層面，皆有其重要的意義，更令研究者珍視其重要性。幼兒識字發展係一個循序漸進積累的過程，學前階段幼兒的學習資源差異甚多，所接受的教學也各有不同，在升上小學一年級時的識字能力差異將影響幼兒後續的閱讀表現，進而影響學習。

有鑑於此，研究者進一步思考學前幼兒語文的教學模式對其語言學習的影響，特別是在建立文字覺識及識字能力方面，不同的教學策

略是否皆能讓幼兒習得該有的能力？是否有更加實用的教學方式讓幼兒的學習與生活接軌，以達真正的學以致用？眾多教學方法各有其優缺點。在教學現場，面對不同的學生必須採取不同的教學策略與以引導，不同的教學媒材也有其各自適合的教學方式。研究者認為若能融會綜合，以平衡取向的角度，利用幼兒生活中常見的資源進行教學活動，提供幼兒有意義的學習情境，提高幼兒對於環境文字符號的覺察、體驗文字符號的功能。同時，在教學活動中兼採幼兒文字解碼的教學，引導幼兒覺察文字部件之組合，便能使幼兒對文字有更進一步的認識。

第三章 研究方法

本研究依前述研究動機與目的，以及相關文獻研究之分析，研究者認為學習是一個逐步搭建的過程，且教學成效不應只是教學前後的能力對照測驗而已，更重要的是教師在教學過程中的反覆省思與修正以及學生學習歷程之發展與轉變，每一個發生轉變的細節原因都是教學珍貴的成果。因此，本研究採「行動研究法」之方式進行撰寫，研究者擬以「質性研究為主，量化分析為輔」進行研究，在研究前後採取量化測量以作為學生識字能力之參考，研究中以質性方式詳實紀錄教學歷程及幼兒之發展。

本章共分為六節，第一節為研究方法與研究架構；第二節為研究場域及研究參與者；第三節為資料蒐集；第四節為研究工具；第五節為平衡取向環境文字教學活動設計；第六節為資料分析與檢核。

第一節　研究方法與研究架構

壹、研究方法：行動研究法

教學是一個變動的歷程，以學生為中心的教學，需要不斷地隨著學生的學習狀況進行修正、調整，才能真正透過「教」讓學生有效益地「學」。研究者有感於本身過去近十年的教學工作經歷，認為教學的重點並不僅僅在於最終學生的學習成果展現，即使學生在其學習歷程中遭遇學習挫折或困難，仍屬學習經驗的積累，也是教師在理論與實務之間的突破。猶記研究者在研究所的修業課程中，有教授曾說：「沒有一項課程教學法是最佳的，因為教學對象是多變的，教學中遭遇的困難也是多變的。唯有不斷修正，才能在教學行動中解決問題。」

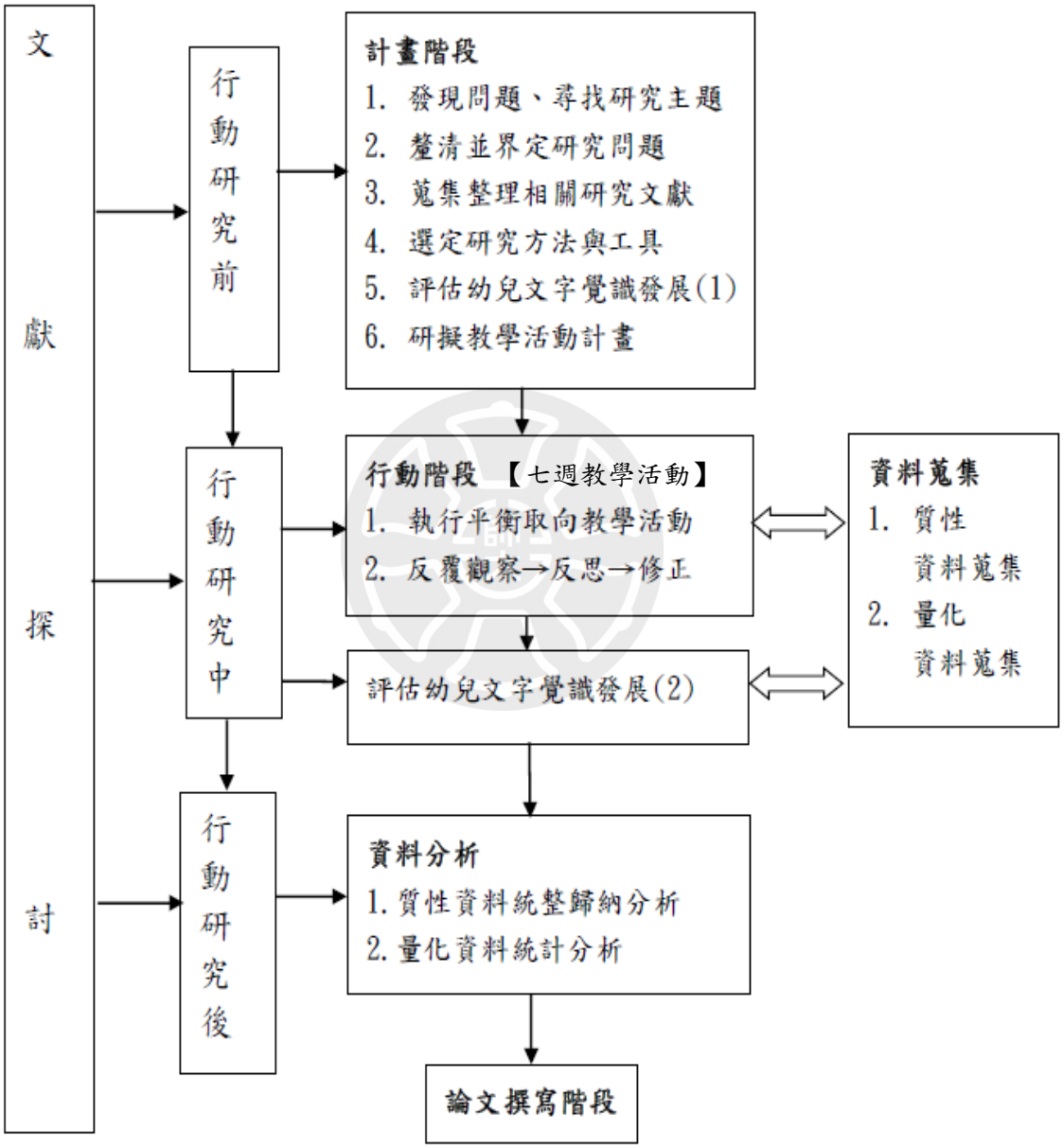
本研究擬採取「行動研究」之研究方法，「行動研究」乃教育實務工作者為解決教學實務上的問題與發展教育知識的有效途徑（蔡清田，2000；潘世尊，2014），顧名思義即是將「行動」與「研究」兩者合而為一，由實務工作者在實際工作情境當中，根據自己實務活動上所遭遇到的實際問題進行研究，研擬解決問題的途徑策略方法，並透過實際行動付諸實施執行，進而加以評鑑反省回饋修正，以解決實際問題（蔡清田，2013）。其目的在於四大層面：改善與研究參與者自身有關的教育實踐、增進研究參與者自身的能力、發展研究參與者自身的知識、以及結合理論與實務（潘世尊，2005）。教育的願景應是輔助學生能透過教師專業且適切地引導鷹架獲得真正的知識習得，進而建立學生的自主學習以及問題解決能力。在「行動研究」的精神裡，便有著這般的功能，透過「教學行動中的反思」、「行動後的再反思」，將教學目標逐步展現在近程的「行動步驟」、中程的「行動策略」、進而涉及遠程的「行動計畫」中。

行動研究的模式眾多，而實行在教育現場的行動研究，多以Kemmis 與 Elliott 模式為基本理念，亦即教學為一螺旋式進程，經過「計畫」、「行動」、「觀察」、「反思後發覺」、「修訂計畫」等循環歷程。據此，在本研究中，研究者擬以「行動研究」為研究方法，以質性為主，輔以量化資料解釋學生的學習成效，於教學歷程中不斷進行省思、辯證，探討兼採技能取向與全語言取向的「平衡取向教學」，究竟應該如何達到平衡？環境文字資源又該如何適切地應用在教學活動中？而平衡式教學是否對於幼兒文字覺識有實質助益？以上問題都必須透過反覆省思與調整，逐步淬鍊形塑適合學齡前大班幼兒的平衡取向文字教學。

貳、研究架構與程序

本研究的研究架構圖繪製如下：

圖 3-1-1 研究架構圖



依據上述之研究架構，說明本研究之研究程序，茲以「行動研究前」、「行動研究中」、「行動研究後」等三階段分述如下：

一、行動研究前

在研究之初，研究者擬先以質性研究方式進行教學環境的觀察描述，並進行家長訪談以及幼兒訪談，預先瞭解幼兒先前的語文學習概況，以及日常生活中與環境文字接觸之情形；同時使用陳修元與劉敏（2015）的「中文簡單選字測驗量表」、「研究者自編目標字測驗量表」以及「修訂畢保德圖畫詞彙測驗（陸莉、劉鴻香，1998）」等量化工具評估幼兒的識字能力以及詞彙認知能力起點，以作為教學進行前對於幼兒文字能力基礎之參考依據。

二、行動研究中

此階段進入教學歷程，研究者進行為期七周、總計 28 堂的教學活動，平均每周四堂，每堂一小時。結合環境文字資源發展文字教學活動，透過課室環境的規劃，建立全語言的課室環境。

依據行動研究以問題解決為導向之精神，以「計畫—行動—觀察—反思討論—修正」等程序，於每次教學活動後，我與協同教師進行對話討論，透過協同教師的觀察與紀錄，我於每堂教學活動結束後進行反思與修正，檢視自己的教學是否達到平衡取向的標準，並在下一次的教學活動中進行調整，從中覺察自己在教學過程中的轉變；此外，每次課程結束後將請家長於聯絡本中填寫幼兒的課後語文產出觀察紀錄，以瞭解幼兒在此段學習歷程中對於文字覺識的轉變。第七周教學活動結束後進行「中文簡單識字測驗」及「研究者自編目標字測驗」之後測，以檢視幼兒識字能力變化。

研究歷程將建立多元資料之檔案蒐集，包含錄影、拍照、幼兒學習觀察紀錄、幼兒學習作品檔案、協同教師的意見分析、家長回饋單、家長訪談紀錄等，於教學過程中不斷交叉檢核，以同步掌握幼兒的文字覺識發展歷程以及學習狀況。

三、行動研究後

教學活動結束後，研究者將統整歸納質性與量化的資料結果並進行分析，並對照研究目的及研究問題以撰寫研究報告。

第二節　研究場域及研究參與者

本節將介紹教學研究場域之地理環境與教學型態，以及研究參與者。其中研究參與者包括研究者、協同教學者、參與行動研究之幼兒等。

壹、研究場域

本研究以研究者任教的學前幼兒共學教室為研究場域。以下說明該場域特性及教學型態。

一、 研究場域介紹

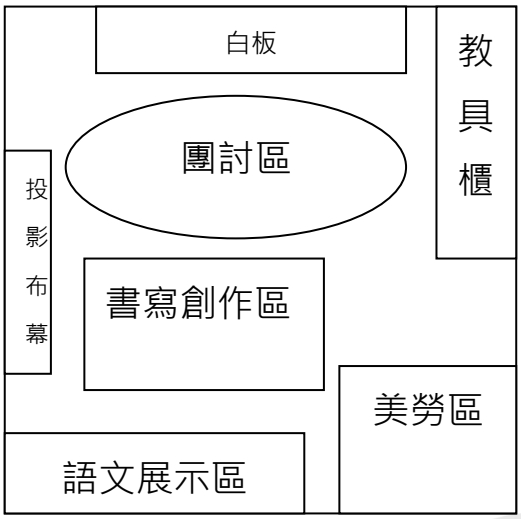
本研究場域位於新北市某學齡前幼兒美語共學教室，該教室坐落於文教住宅區，學生家長多以服務業或公教人員為主。本研究場域正式立案於民國 109 年初，專收學齡前 3 至 6 歲的幼兒，目前班級數為一班上午班及一班下午班，學生人數約每班 15 人，為混齡班級，教職人員共 6 位，包含 1 位美國籍外師、2 位中師、以及 3 位排班制助教(中師)。空間規劃的部份，包含一間一樓教室、一間 B1 大活動教室、一間儲藏室、兩間浴廁、以及一樓開放式學習區(含家長休息區)。

本研究擬規劃在該場域之一樓教室(下圖 A)及一樓的開放式學習區(下圖 B)進行，共約 22 坪。教室空間目前已規劃出團討區、語文區、書寫創作區、美勞區、教具櫃等；教室外的開放式學習區則規劃有扮演區、教具遊戲區及語文閱讀區，活動空間寬敞、明亮且通風，適合幼兒在此環境中進行課程活動及遊戲。

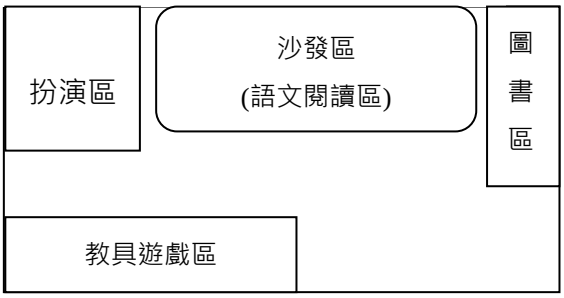
圖 3-2-1

一樓教室圖

(A) *一樓教室*



(B) 一樓開放式學習區



二、 教學型態

該共學教室主要以英語進行教學，透過遊戲以及浸潤式課程活動讓幼兒在玩樂中習得第二語言(英語)。幼兒在班內與教師的師生對話以英語為主要交談方式，唯在幼兒較難理解部分詞彙或語句，或需安撫幼兒情緒相關之情況，則會由中師或助理教師以中文和幼兒對話，以進行情緒引導及安撫。

課程編制的部份，上午班的課程是由一位外師與一位中師設計規劃，由外師主導教學，採「周制主題課程」，每周有不同的主題活動，包含語文活動、簡易科學實驗、藝術創作、戲劇扮演、認知及體能課程等。教師採開放式教學風格鼓勵幼兒勇於嘗試、獨立思考，並透過遊戲活動建立幼兒同儕合作之經驗。下午班的課程則以中師設計並主導，教學過程及師生互動仍以英語進行，課程包含大肢體活動、藝術創作、桌遊、繪本故事等，幼兒從中獲得許多學習經驗，師生及同儕間的互動良好，親師聯繫也相當密切扎實，是該社區家長們相當信賴並喜歡的教學場域。

研究者原任教於該共學教室，為幼兒語文活動的教師，每周設計不同的主題課程帶領幼兒在遊戲中學習，透過共讀中文繪本故事進而討論情節、延伸至美勞手作或自然科學探索等活動。然研究者在帶領幼兒共讀繪本的過程中，並未針對繪本中的文字詳加說明、提示教導或討論，僅聚焦在故事情節的敘說，以及繪本主題的活動延伸。

貳、研究參與者

一、研究者

（一）專業成長背景—學術背景與教學經驗

研究者於民國九十八年自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畢業，畢業後因緣際會進入國中開啟我代理教師的生涯，累積許多教學及行政的經驗，有長達七年的時間。教學對象都是國中生，而在國中端的教學現場，與學生的互動中，研究者經常透過學生的學習態度及表現，思考著影響個體學習歷程的因素是甚麼？回溯研究者在大學時期所學，我認為在學齡前的幼兒教育階段，對個體來說具備著啟蒙、紮根的重要性。於此同時，研究者於婚後生了兩位女兒，在育兒過程中實踐了自己當初所學的幼教專業，更加燃起我重返母校研讀幼兒發展與教育研究所繼續精進幼教專業知能的動力。

回母校攻讀研究所的修業期間，研究者向指導教授張鑑如教授學習相當多幼兒語言發展相關的學識，包括「嬰幼兒語言發展」、「幼兒讀寫研究」、「嬰幼兒雙語研究」等。此外，我更另外修習簡淑真教授所開設的「幼兒教育課程研究」一門學科，對於幼兒教育的課程與教學有諸多習得與頓悟，是以，在幼教學術背景方面，我具備紮實的學識基礎。

截至目前為止，研究者共有將近 15 年的教學經歷，包含國中代

理教師、國中小補習班老師、親子共學講師、幼兒課程活動帶領教師、家教等。其中接觸學齡前幼兒以及國小低年級學生的教學經歷有五年的時間，目前仍持續進行教學工作中，主要是以私立幼教機構或是社區親子課程為主。因著研究者本身的學習歷程，在教育現場不斷地將所學的專業與實務經驗相結合，教學現場的諸多變因以及面對不同的學生、家長，而進行不同的調整與修正。真正的教育現場，其實是一連串的行動研究歷程，教學是靈活的、課程活動是變動的，以學生為中心的教育，除了因人、因時、因地皆要多所調整，也會因為教師本身的教學經驗、省思、以及信念而有所更迭。

（二）研究者的教學信念

研究者過去多年在國中以及升學補習班的教學歷程，因受制於學生的升學榜單壓力造成在教學上形成「機器人式的補習班教法」，致力於幫助學生在短時間內學會如何在考試得高分，訓練學生解題技巧。然而研究者在學校帶領國中生進行科展競賽時，指導學生研究實驗的過程卻是必須建立學生對於研究主題的實際理解與科學研究精神，透過實驗的操作不斷淬煉實驗的精緻度。在「應付考試取向」以及「做學問取向」兩大目標拉扯下，我不斷地思考著教育的意義究竟為何？！

教育雖是以學生為中心，然而教學內容仍是需透過教師進行守門。教師的教學行為受到自身的教學信念、過去相關教學經驗、以及教學情境與支持系統等因素所影響，幼兒教師在實施課程時，其教學信念會反映在所採取的教學策略以及教育決定上（陳淑琴，2007），進而學生的學習品質也會因教師的教學信念及態度而有不同。從國中教學場域到學齡前幼兒的教學，在教學方法上我經歷了很大的轉折，也有心態上的調整，「因材施教」是我一直以來在教學上所秉持的原

則與做法，個體差異使學習多了變動性，教師的角色也在這當中必須不斷穿插轉換，才得以使教學相得益彰。

（三）研究者的角色

幼兒教保活動課程大綱（2017）中，語文領域的教學原則談到，教保服務人員在實施教學時應協助幼兒體驗與覺知生活中語文的趣味與功能，引導幼兒注意與了解幼兒園與教室或公共運輸工具的各項圖像及文字標示，同時提醒幼兒語言和文字的功能，幼兒便能依據需求主動使用圖像和文字，體驗了語言、圖像和文字的趣味便能產生自行聆聽、閱讀和創作的動力。

根據上述新課綱之教學原則，研究者在本研究中所扮演的角色如下：

1. 教學行動者：主要設計教學課程內容，安排教學進度及流程，並進行教學活動。
2. 觀察者：在教學的同時也扮演觀察者的角色，觀察幼兒的學習歷程並進行紀錄分析。
3. 引導者：教學歷程中，針對環境文字之學習資源，將透過引導策略（如：開放式提問、分享）增進幼兒的覺察與學習動機，
4. 協助者：當幼兒在教學進行中遇到挫折或困難，我便成為協助者的角色，從旁輔助幼兒學習。
5. 資料蒐集與分析者：在行動研究的前中後等歷程裏，相關資料的蒐集、問卷的訪談、測驗的執行、以及最後檔案資料的歸納與分析，皆是由研究者本人執行之。
6. 學習者：行動研究是在不斷地發現、修改與調整等循環中精進教學，過程中，研究者也同步精進教學技巧，為教學的學習者。

二、協同教學者

目前研究者所任教的這所學前幼兒美語共學教室中，有一位中師，化名為小金老師。小金老師是任教下午班的主教老師，對幼兒們的學習狀況相當熟悉，和幼兒的互動相當融洽，親師溝通也有良好的建立。研究者平時所任教的幼兒皆在小金老師下午的班級中，因此研究者常在課程進行前與小金教師討論課程計畫，並在課程結束後進行檢討或心得分享，是研究者在教學場域上相當有密切配合與默契的協同教學者。

小金老師畢業於國立大學英語系，在學期間修習兒童美語教學相關的課程，畢業後擁有 14 年的幼兒美語教學經驗。過去曾擔任幼兒美語教師、幼兒發音學的種子老師、圖書館特聘英文繪本老師等，也另行創辦了網路兒童美語故事平台。其教學認真、對幼兒教育抱持著熱情與耐心，豐富的教學經歷，使小金老師在教學過程中相當能夠掌握班內幼兒的學習狀況，善用遊戲與教學策略引導幼兒產生學習興趣，與幼兒及家長的互動亦相當融洽，和幼兒們的相處如師如母。因此，由小金老師擔任我的協同教學老師是再恰當不過的。

在本研究中，小金老師所擔任的角色為支持者、協助者、觀察者，一方面支持我教學的進行，一方面在教學進行過程中協助我準備教材及場域佈置，同時，小金老師必須觀察班上幼兒在教學活動中的反應以及我在教學過程中執行兩種教學取向之盲點，並在課後時間，我與小金老師進行討論，以協助我修正、形塑下一次的課程內容。

三、研究參與幼兒

本研究之研究對象採立意取樣方式，選擇研究者任教於新北市某私立幼兒美語共學教室中的大班幼兒。以下茲針對幼兒的家庭背景概況、家中語文環境資源狀況、幼兒語文學習經驗等三方面進行說明。

（一）幼兒家庭背景概況

該美語共學教室裡的幼兒皆為居住在鄰近社區的孩子，生活環境資源相近，所接觸的環境文字訊息重疊性高。參與研究的幼兒為班內滿五足歲的大班幼兒，共七位，分別為一位男生、六位女生，平均年齡為五歲三個月，皆來自雙親家庭。幼兒的家長多屬於中產階級，教育程度也相近，多以大專院校學歷為主。最高學歷除了一位女童的父親是高職學歷外，其餘皆為專科或大學。幼兒的主要照顧者僅有一位是父親，其餘皆為母親。父親平均年齡為 43 歲，母親平均年齡為 34 歲，父母親的職業多以服務業為主，僅有兩位幼兒的母親為幼教老師，這兩位幼教老師在家中對於孩子的語文促發經驗相差甚多。一位因為工作繁忙，回到家後鮮少與孩子進行共讀活動，平時也很少引導孩子關注覺察環境中的文字符號資源。該位幼兒的主要照顧者為父親，父親也鮮少與孩子進行共讀，在研究者平時的教學過程中，該位幼兒對語文的興趣並不高。另一位職業為幼教老師的媽媽（同時也是主要照顧者）給予孩子的語文引導經驗較多，共讀頻率也高（每天共讀兩本以上的圖畫書），該位幼兒對於故事文本的興趣相對也較高。

（二） 家中語文環境資源

參與研究的七位幼兒中，僅有兩位幼兒的家中並未張貼任何認知圖卡或是有文字符號的海報，其餘幼兒家中皆有張貼，內容包含數字符號、英文字母、注音符號、生活物品、蔬果圖文配對、地圖、動作認知等，當中又以英文字母及注音符號的海報為最多。經研究者與

家長進一步對談後得知，由於幼兒平時皆在全美語的教室學習，所接觸的學習資源都是英文，因此家中張貼英文字母海報係為了讓幼兒在回家後仍可繼續有相關的英文接觸。而注音符號海報的張貼，主因源於家長擔心幼兒未正式學習注音符號課程，深怕幼兒上小學後學習進度會跟不上，因此在家中張貼注音符號的海報，家長有空時會不定期帶著孩子唸讀。再經詳問，有張貼注音符號海報的家長，僅單純唸讀注音符號的讀音給孩子聽，並未進一步教導注音符號的筆順、拼音。

家中繪本藏書量的部分，在進行教學研究前，研究者針對幼兒家中的語文環境狀況先進行家長訪談調查，發現幼兒家中皆有適齡的幼兒閱讀書籍，中文及英文皆有，數量大約平均分配，書籍種類包括無字圖畫書、兒歌讀本、繪本故事、認知類圖畫書、益智圖書等。然藏書量存在些許差異（如表 3-2-1 所示），且資料整理後發現，家中藏書量較少的兩位幼兒，家中亦未張貼任何有關幼兒學習的認知圖卡、文字海報等，其父母也較無規律進行親子共讀之習慣，偶爾想到才會進行共讀；其餘家中藏書量較多的幼兒，家中多貼有認知圖卡或字母符號等海報，主要照顧者皆有維持親子共讀之習慣，且共讀書籍量每日約 1~2 本以上。

研究者與家長談論到繪本共讀的歷程與方式，有共讀習慣的家長表示，都從幼兒未滿一歲時就開始進行繪本共讀。一開始皆是家長主導，指出繪本上的圖案並說明該圖案的名稱讓幼兒認識；隨著幼兒專注力增加，共讀時間逐漸延長，共讀方式也有所改變，家長以按照繪本上的文字進行唸讀（未指讀）為主，其中有兩位家長會在共讀繪本的過程中隨機與幼兒討論情節、預測故事發展，或是進行繪本中的圖片指認遊戲；唸讀完繪本之後，若是幼兒較感興趣的繪本，家長也會進一步與幼兒回顧討論故事情節內容。

關於研究參與幼兒相關資料，研究者整理如下表所示：

表 3-2-1

研究參與幼兒資料

幼兒(化名)/性別	幼兒主要照顧者	父親年齡/最高學歷/職業別	母親年齡/最高學歷/職業別	家中幼兒書籍量(含中英文)	家中有無張貼認知圖卡或文字海報？	家中張貼的認知圖卡或文字的海報內容	是否有親子共讀的習慣？(中英文書籍都算)
花花/女	媽媽	39 歲/大學/商	39 歲/大學/商	11~20 本	沒有		不固定，偶爾想到才會共讀
小冬/男	媽媽	54 歲/大學/商	42 歲/大學/家管	51~100 本	有	數字、英文字母	是，每天讀兩本以上
亮亮/女	媽媽	40 歲/高職/工務	40 歲/大學/旅遊業	51~100 本	有	注音海報、英文字母	是，每天固定只讀一本
小雯/女	媽媽	44 歲/專科/製造開發課長	40 歲/大學/室內設計師	51~100 本	有	英文字母、注音海報	是，每天固定只讀一本
小莉/女	爸爸	45 歲/專科/五金公司	42 歲/專科/幼教老師	21~50 本	沒有		不固定，偶爾想到才會共讀
糖糖/女	媽媽	35 歲/大學/設計師	33 歲/大學/財務	100 本以上	有	生活物品、動作	是，每天讀兩本以上
妮妮/女	媽媽	43 歲/高職/商	35 歲/大學/教師	200 本以上	有	世界地圖、蔬果海報	是，每天兩本以上

（三）幼兒語文學習經驗

研究參與的七位幼兒在本研究進行前，皆已在該全美語共學教室就讀一年，過去皆未曾就讀其他屬性的幼兒園，僅有不定期參與單

堂的幼兒學前共學活動，例如音樂律動、藝術創作、體能遊戲的共學活動等，並未曾參與中文的語文課程。以下將分述幼兒在英語及中文兩種語言的學習經驗：

1. 英語學習經驗

研究參與幼兒於每周一至周五皆在英語學習環境中進行沉浸式學習。該共學教室分為上午班及下午班，中午有兩小時的休息時間幼兒會回家用餐及午睡。在其學習歷程中，課程內容及學習資源（例如：視聽媒體、繪本、學習單、教室情境佈置、親師聯絡簿、閱讀文本等）皆為英文素材，未包含中文材料。由外師安排課程進度及主題內容，系統性的課程架構引導幼兒認識 26 個英文字母，包含聽、說、讀、寫（大班年齡的幼兒會開始進行書寫教學），其上課形式多為開放式的教學模式，由外師帶領幼兒探索學習，內容包括科學遊戲、動植物探索、英文繪本共讀、手做勞作、點心烘焙、益智遊戲、體能團康、音樂律動、電影欣賞、節慶活動等等，幼兒是在自然彈性的課室環境中，浸潤式地習得英語日常生活用語，累積英語的聽力、溝通表達能力、閱讀能力等，並透過團體互動增進社會化。本行動研究進行之前，參與研究的七位幼兒皆具備簡單基本的英語聽說能力、能識讀英文字母及部分簡單詞彙，並能進行簡單字母書寫。茲說明如下：

（1）幼兒具備基礎英語聽力

由於在該課室裏的師生對話皆以全英語進行，唯當無法理解課程內容或需要情緒安撫之情況，才會由中師或助理教師進行中文說明，因此幼兒都具備基礎英語聽力，能夠聽得懂教師的上課內容與指令。

（2）幼兒具備基礎英語對話能力

幼兒能嘗試以英語表達自己的意思與需求，與教室內的老師們以英語進行溝通對談。唯有不知道所要表達的內容之英語說法才會使

用中文回應老師，但中師會在幼兒用中文說明後，以英語重述一次幼兒的內容，引導幼兒知悉表達方式。

（3）幼兒對於 26 個英文字母的辨識能力達精熟

在浸潤式的課室環境中，幼兒每天接觸英文學習材料，外師除主題活動外，尚有進行英文字母的自然發音及單字拼讀的技能教學，幼兒透過常用語句的唸讀練習，對於英文字母的識讀已非常熟悉。

（4）幼兒能書寫簡單的英文字母（包含大小寫）

由於平時的課程有讓幼兒繪畫、寫學習單的機會，因此幼兒一開始最先學會書寫的是自己的英文名字，透過老師的示範，幼兒知道自己的英文名字組成，進而在學習單或作品上可以寫上自己的英文名。另外在相關的英語課程中，外師也有讓大班幼兒練習英文字母書寫的經驗，包括筆順的教學、大小寫的配對等。

2. 中文學習經驗

(1)中文家庭環境

幼兒在家中與家人皆主要是以中文進行對談互動，偶爾會有台語或英語的對話。幼兒在中文的溝通、理解能力上皆屬純熟，聽與說的能力都展現出該階段幼兒語言發展應有之進程。參與研究的家長們並未特別教導孩子中文字，僅偶爾外出時會針對部分環境文字進行指認，例如目的地的招牌、車站的站名、或就醫時燈號上的姓名等，但並未進一步針對該中文字進行解碼或其他的教學。

(2)一周兩小時的中文認知課程

除了家中的中文環境之外，平日的中文學習經驗則僅有研究者在該機構所帶領之一周兩堂、每堂一小時的課程活動，研究者所任教的課程內容主要以認知及美勞活動為主，帶領幼兒進行認知探索、美感創作、自然觀察等活動，並不強調中文字的識讀。

課程中所進行相關的繪本共讀，僅是將繪本故事作為該堂課程活動的動機引導，共讀方式為研究者逐頁搭配文本圖畫，以口述故事內容的方式進行故事情節的描述、討論及活動延伸，未以指讀或針對文本上的文字符號做進一步的解說或教學；但在研究者過去的教學期間，曾有幼兒針對繪本上的文字產生興趣，例如幼兒發現故事中，有些文字的編排風格很有趣、或是發現某個字的注音符號跟英文字母的形狀很相近（例如注音符號中的”ㄚ”與英文字母的”Y”長得很像；注音符號”ㄨ”與英文字母”X”長得很像）；此外，由於幼兒平時的學習環境幾乎是全英語的場域，也因此幼兒相對容易覺察環境中的英文字，例如在共讀繪本時，書中若存在英文，或是教具上恰巧出現英文字母，幼兒便會先針對該英文符號產生指認或唸讀的表現，這樣的表現並未出現在中文素材中。

(3)對自己中文姓名的辨識度小於英文名字

另外，在課程活動中若有相關學習單或作品，幼兒都是以英文名進行署名書寫，並未書寫過自己的中文姓名。正因上述幼兒對於中文字學習經驗的稀少，在研究者進行本教學研究之前，幼兒認識的中文字甚少，僅對於自己的姓名有較多的熟悉度，若是研究者在學習單上註記幼兒的中文姓名（未寫英文名字），約僅有半數幼兒能順利找到自己的學習單，但仍有半數的幼兒無法順利認出自己的中文名字。在研究者於研究前進行幼兒訪談時，羅列出全部七位幼兒的中文姓名，有四位幼兒能順利辨識出自己的中文姓名，另外三位則無法順利辨識找到。

第三節　資料蒐集

教育行動研究的重要結果之一，是協助教育實務工作者瞭解專業實務工作的變革，在經歷一段實施時間之後，教育實務工作者必須能清楚描述並解釋本身發生變革的原因，因此資料蒐集可協助教育行動研究者從不同觀點角度審視，精確指出本身因進行教學行動研究而獲致的新見識與理解，以作為教育行動研究之參考（蔡清田，2013）。

資料蒐集的縝密可建立教學歷程中詳實的資料基礎，也是行動研究過程中緊扣研究核心之證據。資料蒐集的內容必須對應研究目的與研究問題，否則容易使研究歷程顯得雜亂，也不易進行分析。本研究的研究問題有三：一是探究以平衡取向進行環境文字識字教學的歷程為何？二是接受平衡取向環境文字教學之大班幼兒，其文字覺識與識字能力之發展歷程為何？三是以平衡取向進行環境文字識字教學對大班幼兒的識字發展成效為何？針對上述研究問題，研究者採多元方式進行下列資料的蒐集，包括：「修訂畢保德圖畫詞彙能力測驗（陸莉、劉鴻香，1998）」、「幼兒中文簡單選字測驗（陳修元、劉敏，2015）」、「研究者自編目標字測驗」、「教室環境觀察表」、「家長訪談紀錄」、「家長回饋聯絡簿」、「幼兒訪談紀錄」、「課堂錄影及拍照」、「幼兒學習觀察紀錄」、「幼兒學習歷程作品」、「協同教師的意見分析」、「研究者本身的教學日誌」等，以臻研究歷程資料的周全。

透過上述資料，首先了解行動研究前幼兒對於文字概念的先備基礎，以便研究者安排課程活動，進一步在行動研究中同步整理教學現場的紀錄，確認學生學習狀況，搭配協同教師的觀察回饋，以隨時適當修正教學策略，最後整合幼兒識字測驗之量化結果與前述質性資料，進行統整分析、對應研究問題，以檢視研究者及幼兒之間的教學成

效，是否達成研究目標。研究問題與資料蒐集的對應，如下表所示：

表 3-3-1

研究問題與資料蒐集項目之對應

研究問題	蒐集時程	資料蒐集項目	量化/質性
1.探究以平衡取向進行環境文字識字教學的歷程為何？	行動研究前	教室環境觀察表	質性
	行動研究中	課堂錄影及拍照、 幼兒學習觀察紀錄、 研究者教學省思日誌、 協同教師的意見分析	
2. 接受平衡取向環境文字教學之大班幼兒，其文字覺識與識字能力之發展歷程為何？	行動研究前	幼兒訪談紀錄、 家長訪談紀錄	質性
	行動研究中	幼兒學習觀察記錄、 幼兒學習歷程作品、 課堂錄影及拍照、 家長回饋聯絡簿	質性
3. 以平衡取向進行環境文字識字教學對大班幼兒的識字發展成效為何？	行動研究前	1.畢保德圖文測驗 2.幼兒中文簡單選字測驗 3.自編目標字識字測驗 4.家長訪談紀錄	量化
	行動研究後	1.幼兒中文簡單選字測驗 2.自編識字測驗	量化

資料來源：*研究者整理*

有關資料蒐集的項目與方式，茲歸納分述如下：

壹、幼兒資料蒐集

一、量化資料：

於行動研究前針對每一位研究參與幼兒進行「修訂畢保德圖畫詞彙測驗」作為幼兒詞彙理解能力之評估參考，並進行「中文簡單識字測驗」與「研究者自編目標字測驗」之前測及後測，以比較分析幼兒在研究前的識字能力基礎以及研究後的識字成效，用以瞭解研究者的平衡式教學對於幼兒識字能力所產生之改變。

（一）修訂畢保德圖畫詞彙測驗（PPVT—R）

修訂畢保德圖畫詞彙測驗是一套透過評測受試者聽讀詞彙能力以評估語文智能的工具，可用於估計一般學生字彙能力或語文能力（陸莉、劉鴻香，1998）。本研究採用此測驗進行教學研究前幼兒語文能力的評測項目之一，作為篩選研究參與幼兒的智能表現工具。經測驗計算後的標準分數若落在 85 以下，則視為其語文智能相對落後，則該幼兒將不納入本教學行動研究中。關於測驗的計分方式詳見本章第四節之介紹。

（二）陳修元與劉敏（2015）中文簡單識字測驗

為瞭解參與本研究的幼兒之識字能力，研究者於行動研究前先進行一次「中文簡單識字測驗」，以瞭解幼兒對於中文高頻字的認字能力基礎。並在完成七周的教學行動研究之後，再次進行本項識字測驗，以評測幼兒對於中文高頻字之認字能力是否有所增進。

（三）研究者自編目標字識字測驗

研究者在行動研究前，預先選擇欲教學的環境文字，於教學前先進行一次前測，以瞭解參與研究之幼兒對於教學目標字的識字基礎；經歷七周的教學後，再次進行目標字的評測，而在後測中，除原先的目標字之外，額外加入在教學歷程中幼兒自發察覺並進一步在課堂上

共同討論的延伸文字。

兩次的目標字測驗，研究者旨在評測幼兒經歷七周的識字教學後，對於預定目標字的識字成效，以及探討由幼兒自發性覺察與討論的延伸文字，其識字成效為何。

二、質性資料：

研究者於行動研究歷程中蒐集下列質性資料，以作為研究者課後回顧描述之依據。

（一）幼兒訪談紀錄

研究者於行動研究前，先與幼兒進行一對一的半結構性訪談，內容包括幼兒能否辨識自己的中文姓名、在家中的閱讀經驗、是否會好奇繪本中的文字如何唸讀、以及對於環境文字的觀察狀況，例如：「是否曾觀察過商店招牌，有沒有印象深刻的招牌文字？」。另外，研究者另有準備教室附近超級市場的商品型錄，在與幼兒的訪談中，讓幼兒觀察該商品型錄的內容，並詢問幼兒能否辨識型錄上的文字符號？以及能否理解型錄上之商品圖片與不同位置排版的文字具備什麼意義？

透過半結構性的問答，探究幼兒的文字概念以及語言學習經驗，作為研究者設計課程活動之參考。訪談全程以錄影方式記錄，並在訪談當下由研究者進行初步的紙筆速記，訪談後再進行統整。

（二）幼兒學習觀察紀錄

研究者在教室中架設錄影鏡頭，錄製每堂教學過程中研究者與幼兒的教學互動，於每堂課程活動結束後，研究者參照錄影內容撰寫幼兒學習歷程之觀察記錄，以逐字稿之形式清楚記錄研究者的教學以及幼兒在課程活動中的語文學習經驗。

同時，研究者與協同教師在教學時會隨身攜帶紙筆，以便在教

學空檔隨筆紀錄當下的觀察發現，在課後搭配錄影之影音檔案同步撰寫於幼兒學習觀察紀錄中。

（三）幼兒學習歷程作品

研究者在課程活動中，依照主題內容以及與幼兒的討論，設計不同的語文教材，包括文字部件紙卡、圖文配對學習單、文字看板、點名表、母親節卡片等，幼兒在課堂活動中操作或製作。另外，幼兒在教室的自由活動時間，所進行的繪畫創作、作品署名、幼兒寫的小紙條等，與中文字相關的產出皆視為幼兒學習歷程的作品，研究者透過拍照予以記錄，製作成幼兒學習歷程檔案。

貳、家長資料蒐集：

於行動研究前進行第一次家長訪談，採用半開放式問題進行，以瞭解幼兒原先的語文學習概況以及日常生活中對環境文字的敏感程度，作為研究者課程設計之參考。每堂教學活動結束後，研究者會透過聯絡簿請家長協助填寫回饋，以瞭解幼兒在課後日常生活中是否增加文字覺識的敏感度或識字產出。

一、家長訪談紀錄

研究者在行動研究前與家長進行兩階段的訪問，第一階段是請家長填寫線上訪談問卷，回答幼兒基本資料、家中藏書量以及語文環境概況、共讀情形等資訊。第二階段的訪談，以電話通話的方式進行，訪談內容包括瞭解幼兒的語文學習經驗、親子共讀經驗、幼兒在課餘時間對於中英文之文字覺察狀況、以及家長是否會引導幼兒觀察生活中的環境文字，若有，則進一步詳問家長的引導方式為何，與幼兒之間的討論內容等。

除行動研究前的電話訪談之外，在家長於放學時間到教室接送幼

兒時，研究者會與家長進行非正式的閒聊對話，家長也會分享幼兒在參與本教學研究的過程中有哪些對於識字上的改變，特別是針對環境文字的覺察與辨認，家長會在閒聊中分享訊息。研究者亦會將這些非正式的對話內容，與本教學研究相關的部分一併彙整。

二、家長聯絡簿回饋單

家長於每次課後填寫的回饋，得以讓研究者瞭解幼兒於日常生活中，是否有隨著教學活動的進行而增加對環境文字的認識、以及對於中文字的探索興趣。因此研究者邀請家長於每次的教學研究後，填寫幼兒課後的語文運用情形，聯絡簿每天都會進行收發，研究者於每次上課前蒐集家長的回饋，於課後整理至檔案中。

參、教師資料蒐集：

陳淑琴（2007）提到教師書寫教學日誌、持續的同儕專業對話以及不斷進行教學反思有助於教學行為之改善。因此在教師資料蒐集方面，將包含研究者本身在每一次教學活動之後的教學日誌以及協同教師的觀察分析，將每次教學進行時的困境與問題、有趣的發現、對事件的詮釋、以及反省檢討予以詳細記錄，除了當作輔助教學歷程再省思階段的參考，更可為教學歷程留下詳細的痕跡。

一、研究者的教學省思日誌

研究者於教學時隨身攜帶紙筆進行隨筆紀錄，並在課後參考課堂錄影回溯在教學當下的心得感想、觸發的教學信念以及遭遇的教學困境。由於研究者所進行的是平衡式教學，在技能取向及全語文取向兩者之間的運作取捨，是研究者在教學歷程中所重要關注的部分。因此，透過教學日誌的撰寫，研究者得以在課後進行省思，與自己的教學信念對話，並搭配幼兒學習狀況適時調整教學步調，這些都將記錄在

教學省思日誌當中。

二、協同教師的意見分析

協同教師的存在宛如一面鏡子，能夠適切並客觀地反映研究者的教學。研究者同時身為教學者，很容易在班級經營管理當中，使教學失衡，造成顧此失彼的狀況。協同教師便能夠在此時給予研究者協助，包括課程教學進度的提醒、幼兒學習的觀察、教學活動的協助、幼兒突發狀況的處理，以及課後與研究者共同討論教學活動的適切程度。

因此，研究者於每堂課後皆與協同教師進行對話，討論該堂課進行的狀況，有哪些是研究者未察覺的？有哪些是值得延續的？有哪些是需要修正的，研究者將對話內容進行錄音，並於當天課後撰寫協同教師意見紀錄，進一步彙整至研究者教學省思日誌中。

肆、小結

綜上所述，研究者以行動研究前、中、後三期程整理資料蒐集項目如下表 3-3-2 所示，多元蒐集教學歷程資料之方式，有助於研究者進行歸納分析，從中反思教學方法的適切程度。每項研究資料皆是研究者與幼兒在教學互動中碰撞出的火花，紮實地呈現了教與學的發展軌跡。

表 3-3-2

資料蒐集項目期程

研究期程	行動研究前	行動研究中	行動研究後
資料蒐集項目	<量化資料> 1.修訂畢保德圖畫詞彙測驗 2.中文簡單選字測驗 3.自編目標字識字測驗 <質性資料> 1.教室環境觀察表 2.幼兒訪談紀錄 3.家長訪談紀錄	<質性資料> 1.課堂錄影及拍照 2.幼兒學習觀察紀錄 3.幼兒學習歷程作品 4.家長回饋聯絡簿 5.研究者教學省思日誌 6.協同教師的意見分析	<量化資料> 1.中文簡單選字測驗 2.自編目標字識字測驗

第四節　研究工具

「工欲善其事，必先利其器」，適切的研究工具能使研究歷程的呈現更加清晰。本研究所使用的研究工具分為量化工具—「修訂畢保德圖畫詞彙測驗」、「中文簡單選字測驗量表」、「研究者自編目標字測驗」以及質性工具—「教室環境觀察表」、「家長訪談紀錄表」、「家長回饋單」、「幼兒訪談問卷」等。茲分述如下：

壹、 修訂畢保德圖畫詞彙測驗（PPVT-R）（陸莉、劉鴻香、1998）

一、測驗簡介

此測驗中文版由陸莉、劉鴻香於 1998 年 4 月修訂自 Lloyd M. Dunn 與 Leota M. Dunn 共同於 1981 年編制的修訂畢保德測驗 (PPVT-R)，。修訂畢保德圖畫詞彙測驗為一種「應用」語文的

快速評量工具，藉測量受試者之聽讀詞彙能力，評估其語文能力，或用做初步評量兒童智能的篩選工具。適用對象為 3 歲至 12 歲的兒童，分為甲式及乙式兩個複本，每個複本有試題 125 題，每題以四幅圖畫呈現於一頁面，測驗時間約十至十五分鐘可完成。

二、測驗之信效度與測驗常模

（一）測驗之信度，甲式和乙式的折半信度係數在.90 到.97 之間，重測信度係數甲式為.90，乙式為.84。複本信度為.60 到.91。與「魏氏兒童智力量表」的相關係數為.61 與.69

（二）測驗題本的效度依各年齡組平均數呈指定性增加，且各年齡組平均數間具顯著差異，與智力發展理論相符。

（三）此測驗常模於 1988 年建立於全國性常模樣本，3 歲至 12 歲樣本共計 886 人，甲乙兩式分別建立不分男女的常模，有標準分數與百分等級常模兩種，標準分數常模之平均數為 100，標準差為 15，標準值落在 85。整體而言，此測驗之信、效度佳，是可靠的評量工具。

三、施測方式

由施測者念出題目後，受測者指出其中一幅圖為答案。施測者紀錄答案於計分紙上，先依受試者的年齡找到測驗起點，以連續答對八個題數的區間作為基礎水準，基礎水準以下之題目全部視為做對，再往上做到連續八題中答錯六題為止，此即為最高水準。計分方式為最高水準題碼減去答錯的題數，得到原始分數，再對照年齡常模換算成標準分數和百分等級。

貳、中文簡單選字測驗量表（陳修元、劉敏，2015）

此量表為陳修元與劉敏於 2015 年為研究所需所編制的認字工

具，未出版。係由陳修元（2001）編制的中文簡單兩百字識字量表中的 200 字取出 72 個目標字，每一目標字隨機搭配三個刺激字，製成 2X2 表格，一頁一道題目（共四個中文字），幼兒依據施測者所唸的目標字進行選擇，一個目標字 1 分，得分範圍為 0~72 分。此測驗之目的在檢測幼兒對中文高頻字的認字能力。

參、 研究者自編目標字測驗(參照附錄三)

研究者於教學研究前先進行一次 74 個目標字的前測，並在教學研究後進行 74 個目標字加上研究中幼兒所覺察討論的 40 個延伸字之後測，以檢測幼兒對於目標字及延伸字的識字狀況。

研究者將教學之文字設計成 114 張字卡，每張 1 個字，由研究者逐張翻頁並詢問幼兒該國字的讀音為何，國字唸讀正確則得一分。分數計算分為兩部份，第一部分為研究者預設之目標字，總分共有 74 分；第二部份為幼兒自行覺察並進行討論的國字，總分為 40 分。前測總分只有第一部分的 74 分，後測總分則包含第一部份 74 分以及第二部份 40 分。

肆、教學環境觀察表(參照附錄四)：

幼兒學前機構對於幼兒的讀寫萌發（emergent literacy）具有正向影響，學齡前幼兒的語言經驗與其未來語言及語文能力的成就具有相關性（白華枝等人，2015）。課室環境是進行教學活動時的重要場域，空間大小、動線安排、舒適度以及教學資源的豐富度皆可能影響教學活動的執行。白華枝等人（2015）發表的期刊研究中綜合歸納多位學者所主張在課室語文環境中應有的內涵，包括：空間與資源、教室書籍量和書籍的使用、書寫機會和素材、課程內容和素材、教師的支持、閱讀互動等六大面向。而教育部於 2021 年研修更版的《幼兒園課程與教學品質評估表》中，亦針對「學習環境規劃」之構面進行

層級評定，提供在教學現場的教師得以進行教學的自我評估，進一步改善並提升教學品質。因此在開始研究前，研究者擬先針對課室環境進行評估，參考《幼兒園課程與教學品質評估表》之內容預先設想課室環境的佈置與分配。

伍、幼兒訪談紀錄表（參照附錄五）

此部分係欲瞭解幼兒對於文字概念的發展狀況所設計的半結構性問卷，內容包含讓幼兒圈選辨識自己的中文姓名、能否辨識不同語言的文字(例如：中文、英文)、是否知道某些環境文字代表的功能、記得那些環境中的文字、在家中的閱讀經驗等等。另外，研究者另有準備教室附近超級市場的商品型錄，在與幼兒的訪談中，讓幼兒觀察該商品型錄的內容，並詢問幼兒能否辨識型錄上的文字符號？以及能否理解型錄上之商品圖片與不同位置排版的文字符號具備什麼意義？透過訪談過程，研究者與幼兒建立熟悉氣氛，逐步聚焦教學主題。

陸、家長訪談問卷(參照附錄七)

家長訪談主要係欲瞭解家長的基本資料，以及幼兒在家中接觸文字的狀況，包含瞭解家中藏書量、環境文字資源多寡、親子共讀狀況、家長是否在日常生活中為幼兒的文字覺識搭建鷹架。同時尚欲瞭解家長對於學前幼兒學習識字的看法。

柒、家長回饋聯絡簿(參照附錄八)

研究者欲瞭解幼兒於課堂活動中所獲得的語文經驗，是否會展現在日常生活中。因此研究者採用家庭聯絡簿的形式，請家長於每堂課後填寫家長回饋單，內容主要用以詢問幼兒於課後是否有分享所學到的文字，以及日常生活中是否產生學習回饋，例如指認環境文字、或是對環境文字產生好奇等。

第五節　平衡取向環境文字教學活動設計

壹、教學活動時間安排

研究者目前為每周一及周四上午於此家私立幼教機構任教，依據該幼教機構原有表定之課程時程，為不影響班內原有的教學課務安排，經研究者與該場域的主要授課教師討論過後，本行動研究之教學時間訂在每周一、二、四、五的下午 4：30 至 5：30，唯有特殊情形（例如參與研究之幼兒請假未出席）則將視情況調整教學日期，教學期程總計七周，每周四天，每堂一小時，共計 28 堂課。幼兒的學習活動時間表如下表所示：

表 3-5-1 *幼兒學習活動時間表*

	星期一	星期二	星期三	星期四	星期五
【上午班】					
8:30~9:00	進班彈性時間(自由遊戲、自由閱讀時間)				
9:00~9:50	主題英語課程(繪畫活動/語文遊戲/自然觀察/烘焙/律動)				
9:50~10:00	休息時間(喝水/上廁所)				
10:00~10:40	繪本時間(繪本共讀/學習單)				
10:40~11:00	點心時間				
11:00~12:00	幼兒中文語文活動	自由遊戲	自由遊戲	幼兒中文語文活動	自由遊戲
【下午班】					
14:00~15:00	英語主題課程	戶外大肌肉活動	英語主題課程	英語主題課程	英語主題課程
15:00~16:00	繪本活動		繪本活動	美術創作	益智遊戲
16:00~16:30	點心時間/自由遊戲				
16:30~17:30	**論文教學**	**論文教學**	放學	**論文教學**	**論文教學**

貳、教學活動設計原則與計畫

一、教學活動設計原則

關於本研究之教學活動設計，研究者初步擬定下列各項原則，以兼融技能取向及全語言取向之要點，提升幼兒學習興趣：

（一）結合幼兒常見之環境資源，讓教學與生活經驗密切結合。

（二）設計富有趣味性的教學活動，引發學生學習興趣與動機。

（三）以幼兒為中心，設計符合大班幼兒認知及語言發展的教學活動內容。

（四）搭建學習鷹架，提供幼兒實際參與互動的機會，從例行性活動與教學活動中認識文字功能，建立文字覺識能力。

（五）由環境中的日常語文情境進行討論，從中針對特定文字進行教學。

二、教學活動計畫

在學者 Pressley 等人(1996)的調查研究中，針對教師以幼兒園、小學一年級及二年級等三個年齡層之孩童為對象，進行語文教學的開放性問卷，發現有效能的教師在進行語文教學時，其教學方式具有共通的特性，即是以平衡取向進行教學。在該調查研究的平衡取向教學中，教師兼採全語文的教學觀點以及技能教學策略，包括以下作為：為孩童塑造讀寫環境（例如教室內的圖書館、孩童作品展示區）、明示的閱讀技能教學、安排多元的讀寫活動、教學內容隨著不同年級而調整、注意孩童的學習進展（例如教學時依據孩童學習特性機動調整平衡教學的比例、並製作形成性評量觀察其學習成效、並與家長定期討論分享）等。

上述平衡取向的「平衡」，其課程觀點係指在語文教學過程中，教師以營造沉浸式語文環境為軸，幼兒得以在環境中自然而然地接觸

語文知識，包括瞭解文字在情境中所代表的意義與功能、從閱讀互動中瞭解書本文字之概念等。同時教師根據幼兒能力輔以識字閱讀技巧之教學，包括提升幼兒的聲韻覺識能力、文字部件教學、字音字形教學等，從而建立幼兒處理文本的技能，運用文字圖像解碼策略加深幼兒的文字記憶。又以教學觀點而言，平衡式教學係結合教師指導以及幼兒自發性的探索，在語文情境中，幼兒擁有豐富的語文素材，並在真實生活情境以及例行性活動中感受文字功能，同時教師透過技能教學，為幼兒進行文字解碼，使之熟悉字音與字形的連結，鷹架幼兒的文字興趣。

據此，研究者以環境文字為元素，於研究中以平衡取向與大班幼兒進行教學互動，結合全語文取向及技能取向，相輔相成，以期展現教學效能。在教學內容上，環境文字是幼兒在真實的生活情境中所常接觸且具備功能性的，而在真實生活情境中與環境互動是全語文教學取向的根源，在自然情境下學習真實語言事件中所具備的意義。此外，在教學活動的安排中，研究者融入文字的明示技能教學，包含文字解碼、組字部件教學、字音字形的討論等，目的在於透過幼兒對於環境文字的熟悉，增加幼兒的文字覺識敏感度，從而提升對文字的學習興趣。

綜合上述，研究者在教學歷程的安排上將有以下作為：

（一） 課室環境方面—以真實生活情境之多元語文環境為骨架貫串研究歷程：

林佩蓉（2013）針對幼兒園語文教學典型的實務現況進行分析，從讀寫萌發的觀點，全語文取向所倡導的「營造豐富的語文情境/讀寫情境」應用在教學現場往往很容易失去真正的情境訴求，以琳瑯滿目、密密麻麻的文字牆、張貼各式海報或標語做為語文情境佈置，內

容卻不完全適合該階段幼兒認知理解，如此的語文情境實不符合全語文取向的教學觀點。

全語言觀點的教學係強調在完整的語言以及社會情境中，讓幼兒學習具備功能性、真實性、趣味性之真實語言事件所代表的意義，讓幼兒從生活和探索活動中實地運用真實材料，參與真實的聽、說、讀、寫，並鼓勵幼兒從中增加與成人及其他幼兒互動溝通之機會，同時幼兒也有相當多的機會能夠理解生活環境中的文字（Goodman, 1986/1998）。其所涉及的面向從抽象的哲學思維到具體的實際語境，教室的組織、促進並尊重學習者學習之態度、學習材料的真實性、教師的彈性角色、多元評量觀點等，不僅是教學取向或策略，更是多重學說面向的匯聚，關乎語言、學習者和學習、教師和教學、課程發展等（李連珠，2006）。有鑑於此，本研究所談的「平衡」，其中一方的全語文觀點係以有意義的語文情境切入，同時研究者在整個行動研究的教學歷程中，隨時調整自己在教學中的角色，提供資源引導協助幼兒探索，與幼兒一同教學相長，看見幼兒所看見的。有意義的語文情境包括：自然真實的生活環境、課室內學習區的語文資源、例行性活動的語文情境等。說明如下：

1. 自然真實的生活環境：

真實的生活環境其實就是幼兒參與其中的一個最大的語境，兒童以既有概念與經驗推測閱讀到的意義，像是路邊標誌、麥片包裝盒、衣服或書本皆為最初的閱讀來源（Goodman , 1986/1998，頁 83)。據此，研究者以真實環境為基礎，提供機會讓幼兒觀察成人如何在日常生活中使用文字。不刻意在物品上張貼字卡（具告示意義者除外），直接透過日常真實材料上多樣化的文字符號進行覺察，例如：鄰近的商店招牌、廣告傳單、菜單、食品或玩具包裝、門牌地址、交通號

誌、道路標示語、信件封面等，在真實性與功能性並進的原則下將原先就存在於幼兒生活環境的文字符號融入其學習內容。

2. 課室內學習區的語文資源：

課室內的環境規劃方面，營造語文環境以延伸幼兒的文字覺知經驗，包括有圖書閱讀區、美勞區、扮演區、書寫創作區、語文展示區、教具遊戲區等。提供多元主題的文本資源，讓幼兒在遊戲時間時，可創意發想遊戲情境並自然接觸文字、使用文字。

3. 例行性活動的語文情境：

在幼兒於教室中張貼的個人照片底下以及親師聯絡簿的封面張貼幼兒姓名，於每堂上課前的集合時間進行點名活動，並在點名單上進行點名記錄，幼兒可從中覺察點名單記錄的功能性。同時每次上下課時的收發聯絡簿，幼兒可從協助收發的過程中進行自己與同儕姓名的文字比對與識讀。

每堂課一開始與幼兒討論當天日期，引導幼兒覺察日曆上與白板上記錄的日期文字符號，並討論日曆上的特殊節日，從中瞭解日曆的意義。

（二）教學活動方面—主題活動中搭配文字技能教學

1. 例行性活動中的文字討論

每次上課前的點名活動，引導幼兒認識自己的中文姓名，由於參與研究之幼兒長期接受全美語的課室環境，對於英文名字的熟悉程度更甚於中文。因此研究者在點名活動中引導幼兒辨識自己與同儕的中文姓名，並進行技能取向的文字教學以加深幼兒對文字的認識，包括字音字形之識讀、組字部件拼湊、姓名筆順。進一步視研究者與幼兒的討論狀況，進行形近字或同音異字的討論，在進階討論的過程，幼兒依據各自的語文程度，可能延伸出其他文字，研究者則視當下學習

氛圍與幼兒的學習意願，隨機進行討論。

2.貼近生活情境的主題課程：

「在有意義的情境中習得語言」是全語文取向教學的首要目標，據此，研究者從訪談幼兒與家長所得的資訊中選擇與幼兒生活經驗貼近的生活情境，進行主題活動設計，例如：早餐店點早餐、逛超市/便利商店、過馬路、母親節等，透過扮演遊戲、兒歌唸謠活動、共讀繪本、分享討論等方式進行，結合環境文字素材帶領幼兒進行文字探索，讓幼兒覺察環境文字的特徵與功能。過程中，因幼兒在遊戲活動中的需要，研究者會將早餐的餐點名稱、便利商店的商品名稱、商店招牌文字或是路標等文字書寫在白板上，教導幼兒該文字的讀音以及辨識字形，透過討論引導幼兒認識預設之目標字的字音字形配對、部件組成特徵等。

兒歌唸謠係配合主題課程活動之需要，研究者教導幼兒唱兒歌及唸讀兒謠，從中引導幼兒覺察歌謠文字之間的韻律。同時，研究者製作歌謠文字看版、由幼兒分組塗色歌謠文字，並進行目標字的識讀以及目標字之組字部件的討論，接著共同拼湊出完整的歌謠文字看板，張貼在教室內。當幼兒能對歌謠琅琅上口，便可看著歌謠文字看版上的文字自行唸讀，增加字音字形的記憶。

共讀繪本則是搭配主題活動，研究者在語文區放置與主題相關的繪本，在教學活動時，視情況與幼兒共讀相關繪本，從共讀過程中帶領幼兒了解書本文字概念，包括觀察繪本封面圖片並預測故事內容、識讀繪本封面的書名、作者及出版社資訊，接著指讀內頁故事，從中引導幼兒覺察繪本文字的編排規則，例如文字唸讀方向（橫式排版由左而右、由上而下的方向唸讀）、繪本翻閱方向等，並引導幼兒從中辨識研究者預定的目標文字。教學活動以外的時間，共讀過的繪本放

置在語文區的展示書架上，讓幼兒在自由活動時間可以自行閱讀。

目標字的教學歷程方面，依照活動主題的進行讓幼兒對文字產生興趣，並依主題內容進行文字的字音字形討論，關於目標字的教學順序除研究者預先設定之外，尚依幼兒於課堂中的真實討論狀況進行調整，實際之預設目標字教學進程如下表 3-5-2 所示。其中，第 19、20、27、28 等四堂課之課程內容未進行預設目標字的教導討論，第 19 及 20 堂主要進行早餐店主題的情境模擬遊戲，幼兒運用已識得的文字進行遊戲；第 27 及 28 堂則是研究者順應幼兒的覺察興趣，討論幼兒自行覺察延伸的環境文字，包括繪本中的文字以及兒謠看板上的文字。有關環境文字教學歷程紀錄，請參照附錄九。

表 3-5-2

目標字教學順序

教學堂次	教導之目標字	教學堂次	教導之目標字
1	全、牙、口、科	15	年、月、日、三、明、治、蛋、餅、饅、頭、魚、荷、包、
2	豆、奶、牛	16	果、汁、年、月、日
3	全、牙、口、豆、奶、水、布、丁	17	鮪、魚、店
4	豆、奶、好、子、全、家、頂	18	咖、啡、鮪、魚
5	全、家、奶、豆、好、子、	19	
6	豆、漿、子、牛、鮮、魚、	20	

（續下頁）

表 3-5-2 （續） *目標字教學順序*

教學堂次	教導之目標字	教學堂次	教導之目標字
7	馬、可、先、生	21	全、國、加、油、站、車、庫
8	早、安、您、好、今、天、加、油、人、大	22	車、庫、電、梯、請、新、莊、站、出
9	兒	23	新、莊、區、泰、公、園、站、
10	家、加	24	行、路、出
11	口、可、先、生、日、晨、心、星、早、餐	25	新、泰、公、園、中
12	小、兒、安、全	26	安、全
13	晨、心、早、餐、日、生	27	
14	年、月、日、玉、米、三、明、治、吐、司、包、子、咖、啡、茶	28	

三、小結

綜合上述，研究者所進行的平衡取向教學，係以「全語文取向」中「有意義的語文情境」為骨架貫串研究歷程，引導幼兒運用真實生活情境中的資源接觸文字；同時，在例行性活動與主題課程活動中運用「技能取向」之教學策略，進行目標環境文字的組字部件解碼、形近字的覺察分類、圖像文字配對、搭配「字形—字義」原則認讀文字，並透過討論延伸詞彙，以增加幼兒對目標文字的印象。

貳、 教學活動設計

教學活動以平衡取向之觀點實施，以環境文字作為教學資源，搭配幼兒生活經驗進行主題設計，在主題活動中融入語文教學。教學主題包含：逛超市及便利商店、早餐店買早餐、交通停看聽、母親節之媽媽我愛您。由這四大主題與幼兒進行討論，依據幼兒的經驗分享再細分出可進行的語文概念活動，研究者透過建構有意義的語文情境，搭配文字符號的技能取向教學，讓幼兒在自然的生活學習情境中習得文字概念，增進識字興趣與能力。

以下茲針對單堂教學時程安排及主題教學活動內容進行舉例與整理，實際每堂教學活動內容之進行時程，則依幼兒當時的專注力、持續度以及課堂參與狀況進行彈性調整。

（一）單堂教學時程安排（以「早餐店」的主題之第一堂為例）

主題：早餐店

目標字：晨、心、早、餐

表 3-5-3

單堂教學活動時程

時間	教學取向	教學目標	教學活動	教材內容
16:30~16:35	全語言	藉點名活動讓幼兒認識自己與同儕的中文姓名	例行性的點名活動，引導幼兒認識自己的姓名，同時認識他人的姓名	點名表
16:35~16:45	全語言	1.引起動機 2.情境建構 3.經驗分享	1.與幼兒討論到早餐店的用餐經驗 2.引導幼兒覺察教室對街的早餐店 3.討論早餐店招牌的特點。	教室對街之早餐店招牌

（續下頁）

表 3-5-3 （續） *單堂教學活動時程*

時間	教學取向	教學目標	教學活動	教材內容
16:45~17:10	全語言	1.文字覺察 2.文字功能討論	1.討論早餐店的招牌所需元素。 2.討論如何在早餐店裡點餐。（幼兒經驗分享） 3.討論幼兒當日的早餐內容，回想有無在早餐的包裝上看見文字標示，利用研究者準備之食物包裝進一步討論包裝上的文字意義。 4.討論食物包裝的文字標記之功能（例如食品名稱、製造日期、使用期限等）。 5.研究者事先準備早餐店內張貼的圖文看板照片，引導幼兒辨識看板照片之食物及文字符號。	1.早餐店菜單（含照片圖示） 2.點餐單 3.常見的早餐包裝（例如：豆漿、鮮奶、吐司等）
17:10~17:20	技能取向	認識字音字形的對應	1. 目標文字介紹。（招牌名稱：晨心早餐） 2. 詞彙延伸討論。(或形近字之覺察與討論)	1.白板 2.早餐店招牌的照片
17:20~17:30	技能取向	認識目標文字部件組合	討論文字外觀及部件組合，運用研究者設計之部件組合拼圖卡，練習拼湊目標文字	研究者設計之字

表格來源：研究者設計

上述表格中的教學活動，係以全語言取向為情境骨架，彈性穿插

技能取向之教學，教學過程主要由情境討論引導幼兒進入課程，搭配幼兒的生活經驗分享進行師生對話，並視討論脈絡進行文字解碼的教學，包含字音字形的認識，以及組字部件的拆解。

課程進行時的平衡是一個動態的過程，雖在時程表中進行教學取向的區分，然而在實際課程進行中，兩種教學取向是來回搭配、相輔相成的。

（二）主題教學活動內容

在《幼兒園教保活動課程大綱》中關於主題活動的擬定，主要係來自教師觀察幼兒興趣及需求，與幼兒互動討論所產生的發想，進一步歸納出可進行的概念活動（幼兒園教保活動課程大綱，2017）。因此在本研究歷程中所進行的課程主題，除研究者在行動研究前的課程預想，尚包含在研究歷程中，幼兒產生的興趣與好奇。

研究者透過在課堂上與幼兒的分享、討論，以及教學研究歷程中所遇到的節日（母親節），結合日常生活情境經驗，與幼兒共同發展出以下的主題活動（如下頁表 3-5-4 所示），另關於每一堂課程活動進度，詳見附錄(九)。

表 3-5-4

主題活動教學內容

主題活動名稱	堂數	教學目標	教學實施內容
逛超商	6	1.覺察教室附近常見的超市及便利商店。 2.認識店家招牌文字。 3.覺察在超市或便利商店能買到的東西。 4.了解商品包裝文字的意義。	1. 團討時間，請幼兒分享逛超市或便利商店的經驗。 2. 討論招牌的意義，以及招牌上的文字如何唸讀。 3. 針對招牌上的目標字進行字音字形解說、部件拆解 4. 針對幼兒與其家人在超市或便利商店內常買的物品進行討論，透過商品廣告傳單進行識讀。
早餐店	11	1.覺察教室附近的早餐店招牌。 2.透過幼兒自身經驗引發幼兒對早餐店內菜單圖文的覺察興趣。 3.識讀早餐店的招牌及菜單上的目標文字。 4.瞭解餐點看板及點餐單的功能。	1.透過團體討論，請幼兒分享到早餐店用餐或點餐的經驗 2.引導幼兒覺察教室對街的早餐店招牌，討論招牌上文字的字音、字形與意義。 3.透過研究者事先拍攝早餐店的店內菜單看板照片，與幼兒進行餐點種類的討論、並討論菜單文字的形音義。 4.運用學習單，進行早餐店的餐點圖文配對遊戲，增進幼兒對餐點食物及文字名稱的熟悉度。

（續下頁）

表 3-5-4（續） *主題活動教學內容*

主題活動名稱	堂數	教學目標	教學實施內容
			5. 設計早餐店點餐的情境遊戲，由幼兒分別扮演早餐店老闆與點餐的客人，透過點餐的情境增加幼兒的文字熟悉度及使用經驗。
交通停看聽	6	1. 瞭解教室附近常見之交通號誌或路標的意義。 2. 討論門牌地址及路名的功能，並討論目標文字的字音字形。 3. 透過唸謠增加幼兒的交通知識以及語文興趣。	1. 從研究者的實際生活經驗引導幼兒討論交通號誌或路標的意涵與功能。 2. 透過研究者事前所拍攝的照片引起幼兒對環境中交通標誌的覺察動機。 3. 研究者帶領幼兒在教室附近查看相關的交通號誌。（例如門牌地址、公園標誌、路名告示牌、紅綠燈號、馬路上的文字標記、車庫警示標記、警示標誌等） 4. 討論目標文字的組字部件、字音字形識讀。 5. 研究者設計相關的唸謠，帶領幼兒覺察語句之間的「韻」；並透過學習單增加幼兒看字唸讀的經驗。
母親節之媽媽我愛您	2	1. 了解母親節意義。 2. 引導繪本討論。 3. 覺察書本文字概念。	1. 與幼兒共讀母親節相關繪本，引導幼兒發現目標文字的結構以及字音字形的識讀。 2. 研究者教導幼兒唸唱兒謠，並製作兒

（接下頁）

表 3-5-4（續） *主題活動教學內容*

主題活動名稱	堂數	教學目標	教學實施內容
		4.識讀兒謠海報上的目標文字。	謠海報讓幼兒共同繪製兒謠文字。 3.寫母親節卡片，瞭解信件功能及練習書信之書寫方式。

上述表格中的各主題活動堂數係實際教學狀況調整後的堂數，例如早餐店主題的原先預定為 6~7 堂，然而實際教學堂數為 11 堂係因實際課堂進行中幼兒突發狀況（如：幼兒衝突、情緒狀況、身體狀況等）以及幼兒產生自發性延伸討論其他文字而影響教學預定進度；母親節主題則是因新冠肺炎疫情升溫導致該教室停課，因而縮短堂數。

第六節　資料整理分析與檢核

本研究採取行動研究的方式進行，因此在整個研究歷程，需要不斷地進行蒐集資料的檢視及省思，分析幼兒在學習過程中的變化以及研究者在教學過程中所遭遇的困難，進行滾動式修正以確切回應研究問題。此外，須透過幼兒的量化及質性資料進行分析，相互參照比對以形塑幼兒學習歷程。

為探究教學歷程以及平衡取向之教學成效，研究者蒐集之量化及質性的資料，須有系統化的整理及歸納，以協助研究者進行客觀具體且嚴謹的資料分析。以下針對資料整理、資料分析以及資料檢核等三部分進行說明。

壹、 資料整理

本研究的資料包含量化資料及質性資料，量化資料將以修訂畢保

德圖畫詞彙測驗分數、中文簡單識字測驗、以及研究者自編目標字測驗等三項測驗分數進行比較整理。質性資料則分為影像（錄影與拍照）及文字資料，錄影的部分係針對研究者的課堂進行全程錄影，以便研究者進行課後的逐字稿撰打；拍照的部分則包含研究者所準備的教材教具、幼兒在課堂上的教具操作、幼兒文字產出作品、以及團體討論過程中研究者紀錄在白板上的文字內容、教導目標字之技能性教學的部分進行拍照記錄；文字資料的部分，研究者為方便記錄與分析，將各項文字資料進行編碼，內容說明如下表所示。

表 3-6-1

質性文字資料編碼方式

資料項目	編碼範例	說明
幼兒訪談紀錄	幼訪 210308-小莉	國字代碼、西元年末兩碼、月、日-幼兒化名 代表 2021 年 3 月 8 日小莉的訪談記錄
家長訪談紀錄	家訪 210304-莉媽	國字代碼、西元年末兩碼、月、日-家長化名 代表 2021 年 3 月 4 日小莉的媽媽之訪談記錄
幼兒學習觀察紀錄	學 210312-糖糖	國字代碼、西元年末兩碼、月、日-幼兒化名 代表 2021 年 3 月 12 日糖糖的課堂觀察紀錄
幼兒學習歷程作品	作 210429-小雯	國字代碼、西元年末兩碼、月、日-幼兒化名 代表 2021 年 4 月 29 日小雯的學習單或作品
家長回饋聯絡簿	回 210315-雯媽	國字代碼、西元年末兩碼、月、日-家長化名 代表 2021 年 3 月 15 日雯雯的媽媽之回饋
研究者教學省思日誌	教 210312	國字代碼、西元年末兩碼、月、日 代表 2021 年 3 月 12 日研究者的教學日誌
協同教師的意見分析	協 210419	國字代碼、西元年末兩碼、月、日 代表 2021 年 4 月 19 日協同教師的意見分析

貳、 資料分析

一、量化資料

本研究蒐集的量化資料包括陸莉與劉鴻香（1998）之「修訂畢保德圖畫詞彙測驗(以下簡稱 PPVT-R)」、陳修元與劉敏（2015）之「中文簡單識字測驗」、以及「研究者自編目標字測驗」三項，PPVT-R 僅在研究前進行施測，旨在了解幼兒的語文智商表現；後兩項則皆進行前後測，用以比較幼兒接受教學的前後識字能力差異，旨在瞭解幼兒幼兒的識字能力表現，輔以佐證質性資料的呈現結果。

二、質性資料

本研究旨在探討教學者運用平衡取向進行幼兒環境文字教學之歷程，並探究幼兒於平衡取向教學下，其文字覺識發展變化。因此質性資料的分析即是本研究的重點。研究者在教學研究前先以教室環境觀察表進行課室環境的分析，教學過程中透過錄影、拍照、幼兒及家長訪談、家長回饋聯絡簿、幼兒學習歷程記錄、幼兒作品收集、研究者教學日誌、以及協同教學者的意見分析表等資料紀錄教學歷程。

分析方法上，研究者先針對原始資料進行分類與編碼，並將錄影檔案整理成文字形式，在每堂課程結束後當天便撰打成逐字稿，進行初步簡單的編碼與紀錄，透過文字檔案的整理，進一步歸納分析教學過程中的發現與困難，比對研究者於課後撰寫的教學日誌以及協同教學者的觀察紀錄，作關聯性的筆記，進行檢討與反思，形塑下一次的教學活動設計。以便日後檢核工作之進行。

在七周的教學活動結束後，以量化資料搭配質性資料檔案進行比對檢證「平衡取向之環境文字教學的實施成效」，以及「幼兒文字覺識發展歷程的變化」，以落實研究的完整性。

參、資料檢核

由於研究者在研究中身兼多種角色，是觀察者、引導者以及教學者，容易在進行資料分析及解釋的時候產生研究者偏誤，是以，根據蔡清田（2013）於《教育行動研究新論》一書中所述，在質性研究中蒐集各種不同的資料，便可對教育實務工作情境進行多層面、多向度的分析與比較，從不同面向瞭解實務工作之歷程，以達更圓融之觀點。

據此，為提高研究之信、效度，研究者擬採用「三角交叉檢證法」中的「三角測量法」（triangulation），針對研究資料進行分析，其檢核的目的在於找出研究者在思考歷程中的盲點，並確認在教學上的缺失，進行改進與修正。根據蔡清田（2013）之論述，本研究之檢核方法如下：

一、方法的三角測量

透過訪談紀錄、觀察記錄、以及幼兒檔案蒐集等方法進行比對與校正，以檢驗研究發現之一致性。

二、資料來源的三角測量

利用訪談紀錄、觀察記錄、研究者省思日誌、協同教學者的觀察紀錄進行檢証，以檢驗不同資料來源的一致性。

三、分析者三角測量

邀請專家教授、協同教師以及幼兒的家長來共同審視討論研究發現，對研究內容做出建議或指正。

第四章 研究結果與討論

本章分為五個小節進行論述，第一節至第四節為研究者的行動研究之滾動歷程，主要呈現本教學研究歷程的起承轉合，研究者將研究歷程分為四個段落分節論述，分別是啟程階段；發展階段；矛盾階段；豁朗階段；第五節則根據前述之行動研究歷程進行研究討論。

第一節 啟程階段：文字概念初探

杜威曾言：「教育不是為生活做準備，而是生活的本身。」，也說「教育即生活。」杜威在其「經驗的連續性原則」中指出：「經驗的連續性原則意味著每一種經驗既從過去事物中吸納（takes up）某些東西，同時也藉由某種方式修改（modifies）了未來經驗的性質。（吳木崑，2009；Dewey, 1915/2018）」本研究的初衷，在於研究者深信日常生活環境對幼兒來說，是再自然不過且豐富多元的資料庫，將學習經驗與生活經驗結合，使學習的內容得以延伸在生活中，從環境裡學習，也在環境裡活用。行動研究的歷程，亦是如此。由上述杜威之經驗的連續性原則中可知，教學行動研究，即是在每一次的教學經驗中，吸納了師生互動之間的經驗與獲得，一方面發現教學者的盲點、另一方面覺察學生的學習困難，逐步修正調整研究者往後的教學經驗，兩者相輔相成、教學相長，形塑出獨特的教學脈絡。

「我其實也有點擔心都在英語教室這裡上課，這樣上小學會不會跟不上別人的國語成績，她在家很愛看書，可是她都看圖不唸字，注音我有稍微教過她，但她會排斥去拼音，如果是英文的故事書就可以拼得很順。」

（家訪 210304-雯媽）

本研究的第一階段為行動研究的啟程階段。在開始進入研究歷程之前，研究者對於如何在教學實務上協助幼兒認識文字一直保持相當程度的興趣與好奇。研究者過去於修課期間曾修習「幼兒教育課程研究」一門課，當時討論到目前《幼兒園教保活動課程大綱》之立論基礎為：「以個體與生活環境互動為基礎，形塑幼兒心智為核心，顧及幼兒全人發展及其所處文化環境的價值體系兩層面，規劃幼兒學習的領域。」而其定義的課程是「有計畫地提供幼兒學習的機會，是促進幼兒心智成長的訊息來源」（幸曼玲等，2017；教育部，2017）。幼兒主要的學習來源便是所處的生活環境，特別在課綱的語文領域中提到，透過「肢體」、「口語」、「圖像符號」、「文字功能」等四大學習面向建立幼兒「理解」與「表達」等能力，重視幼兒參與社會溝通系統，對學齡前階段的幼兒而言，最重要的語文學習要務即是參與生活情境中各項溝通、靈活運用肢體、口語、圖像、符號與文字。因此為幼兒提供合適的語文情境，將有助於增進幼兒的語文學習。

研究者秉持上述的觀點，進一步思考著在這項研究中，研究者應該扮演何種角色？由於研究者同時也是教學者，在角色的替換之間該秉持如何的教學信念？除了完成論文研究，研究者更希望從中真實引發並且延伸幼兒對於語文的興趣，也因此，與家長之間的溝通對談質量是重要的。在研究之初，研究者先向家長說明本研究的立意與目的，與家長約時間進行電話訪談或面對面訪談，瞭解家長對於幼兒語文學習的態度與信念，並針對幼兒過去的語言經驗、幼兒的文字覺識發展以及識字基礎有極其初步的瞭解，都將有助於研究者建構教學脈絡。以下分述說明之：

壹、課前準備

一、 家長訪談

研究者在與預訂教學場域安排妥適後，便先發放一份半開放式的家長問卷，內容包括家長的基本資料（父母親的年齡、學歷、幼兒的主要照顧者等）以及家中的語文環境狀況（包括家中適合幼兒閱讀的書籍量、親子共讀頻率、家中環境文字狀況等），並詢問家長對於孩子學習語言及識字的看法為何、是否會刻意引導孩子注意環境中的文字？例如店面招牌、車牌號碼、傳單文字、食品包裝文字等等，以了解幼兒在家中的語文資源接觸經驗。經整理，家長的訪談回應可歸納為下列各點：

（一）重視英文能力勝於中文

經訪談後進行資料整理，在受訪問的七位幼兒的家長中，多數家長皆表示重視孩子的語言學習。不論是中文或英文，家長們認為孩子的識字能力是重要的。然而有一位家長表示其較為重視孩子的英文程度，對於中文沒有太特別的感覺，認為孩子們生長在中文環境，長大自然就會看得懂了。大部分家長認為中文能力在幼兒上小學之後可以從學校學習，但英語能力則因受限於語言使用的環境，以及目前公立小學的英語課程堂數不多，家長們多認為必須從學齡前兩三歲時就讓孩子接觸英語的課程活動，讓孩子從小建立英語能力，這也是他們將孩子送至全美語共學教室學習的原因，希望在全美語的課室環境中，孩子們能浸潤式地習得英語聽說讀寫的能力。

反觀中文學習，多數家長表示，因為平時在家與孩子的對話都是用中文，且孩子們在上小學之後所接觸的環境幾乎是中文為主的環境，因此較不會刻意地重視中文能力的建立。較特別的是有位家長因為家中有已經上小學的兒童，其表示現在國小的考題偏向素養

題型，重視中文閱讀理解力，這讓她開始思考是否也該另外加強孩子的中文能力，但只有想法，尚無具體做法。

「我以前就是英文太晚學了，上國中以後才開始學，英文就學得很不好，我希望小孩子不要像我們以前一樣，現在有資源讓他學，就希望他學好一點，以後升學比較輕鬆。」

(家訪 210303-妮媽)

（二）家中藏書量與親子共讀頻率存在差異，皆無文字討論

問及家中藏書量的問題時，家長皆表示家中都有適合幼兒閱讀的書籍，然而藏書量存在差異，七位幼兒中，有一位幼兒的書籍量不到 20 本，一位幼兒的書籍量介在 21~50 本，這兩位幼兒的主要照顧者並未建立親子共讀的習慣，家長是偶爾想到並且有空才會唸讀，沒有建立固定共讀的時間。其餘五位幼兒的書籍量則是多於 50 本以上，主要照顧的家長每天都有與幼兒進行親子共讀的時間，閱讀的書本量平均介在 2~3 本不等。共讀的繪本，中英文書籍皆有。研究者進一步了解共讀的方式，發現家長共讀的方式差異甚大，有四位家長主要以單純唸讀（未指讀）的方式進行親子共讀、一位家長以自己對該故事的理解，搭配各頁面的圖畫口述故事、一位家長在搭配文本圖畫進行口述故事之餘，會不時針對繪本中較有趣的圖片或是情節線索與幼兒進行討論、另一位家長則是以指讀的方式唸讀繪本，指讀完該頁之後，再與幼兒討論該頁面的圖畫內容以及故事情節。

「小冬很喜歡在睡前要我讀故事書給他聽，我們很固定在睡前進行共讀，他特別喜歡聽寓言類的故事，還有可以找人物的那種繪本，他會覺得很好玩，有時候我會跟他比賽看看誰先找到答案。」

(家訪 210304-冬媽)

「我不太會講故事，所以都是看著書上的字唸，然後指圖給她看，或是她會聽我唸，自己看著書上找對應的圖。我有曾經想帶她認字，但她好像沒甚麼興趣，都是注意圖畫比較多。」

(家訪 210304-糖媽)

訪談過程中發現，家長們在進行親子共讀時的方式有所差異，然存在一項共同的特徵是，家長們並未在共讀繪本的過程中，特別針對中文字進行教導或文字的討論。有進一步討論繪本內容的家長們表示，因為不知道怎麼教中文字比較正確，深怕自己教錯了，且覺得討論故事情節比討論文字有趣。

（三）環境文字之引導程度不高

研究者在訪談過程中，感受到家長對孩子語言學習力的重視，但中英文存在重視程度的差異，如此的差異也反映在對於環境文字的引導上。七位家長中，有三位未曾引導孩子注意環境中的文字，其餘四位家長則曾引導孩子注意環境文字，包括：公車的數字站號、零食包裝上的英文品名、有寫英文的店家招牌、教室名稱等。對於中文的環境文字，家長引導的程度不高，而這更進一步加強了研究者著手進行本研究的動機。在與家長說明本研究的進行架構後，研究者獲得家長許多正向期待，也紛紛表示會詳實協助記錄幼兒課後的文字覺察表現，這無疑對於研究者而言是莫大的支持力量，有家長於課後的觀察、紀錄、回饋，將能幫助研究者的資料蒐集更加完整，能夠更嚴謹分析幼兒的中文識字發展狀況。

二、幼兒先備語言能力

（一）具備基本英語覺識能力

研究參與的幼兒，在參與本行動研究前，已在全美語共學教室學習一年的英語，在沉浸式的英語環境中自然習得英語的聽說讀寫，幼兒們已具備英語基本能力，能夠辨識 26 個英文字母、理解英文字母的自然發音、能識讀簡單的英語常見字（sight words）及文法簡單的句子，在溝通互動方面，具備基本英語對話溝通的能力。由於平日的課程皆為英語材料，幼兒對於英語的文字覺識敏感度也較高，生活環境中的文字符號，較容易覺察英文字母或字彙，例如：當研究者穿著一件有英文字彙的上衣，幼兒容易產生指讀興趣；研究者的水杯上面印有 STARBUCKS 的字樣，幼兒也會覺察並唸讀英文字母；繪本共讀時，若頁面出現較特殊的英文字母，幼兒也會容易覺察並指認該英文字母並唸讀。

（二）訪談時，大部分幼兒能指認自己的中文姓名

研究進行前一周，研究者先與參與本研究的七位幼兒進行一對一的訪談，以期瞭解幼兒對於環境文字的覺識狀況。進行的地點是在原先研究者進行教學的教室。研究者與幼兒已有將近一年的教學互動，彼此甚為熟悉，因此幼兒能夠自然且放鬆地與研究者進行對談。

研究者在訪談中，先給幼兒觀看全部幼兒的中文姓名，請幼兒進行自己中文姓名的指認，七位幼兒中有兩位幼兒無法正確選到自己的姓名，其餘幼兒皆順利指認，當中一位幼兒表示，是認出其中一個字才知道這個是自己的名字。

研究者：小雯，這是有全班小朋友的姓名，請妳找出妳的名字是哪一個。

小雯：（立即指認到妮妮的中文姓名）是這個嗎？ 我不知道我看不懂。

（幼訪 210308-小雯）

研究者：小冬，這是有全班小朋友的姓名，請找出你的名字是哪一個？

小冬：（靜默約 10 秒鐘，指認到自己的中文姓名。）應該是這個。

研究者：你可以跟我分享為什麼你會說”應該”嗎？是不確定嗎？

小冬：我只認得出我名字的第二個字，所以我猜是這一個。

（幼訪 210308-小冬）

幼兒在辨識自己的中文姓名時，因為姓名有三個中文字，研究者發現幼兒辨認的方式會先尋找其中一個較好辨認或是自己比較熟悉的文字，再從該字找到正確的姓名，當研究者將幼兒中文姓名的三個字拆開，混合其他幼兒的名字擺放一起讓幼兒找尋時，幼兒較難正確地找到三個字。顯示出幼兒在辨認姓名時，會使用文字線索的方式進行辨認。

（二）環境文字覺察經驗以招牌外觀為主

研究者進一步了解幼兒是否曾觀察過路邊的招牌？有無印象深刻的部分？有五位幼兒的回應有曾經觀察過，包括 7-11、全家便利商店、麵包店、鑰匙店、美髮店、頂好超市等。但進一步詢問對於商店招牌的印象，能具體描述的幼兒只有三位，其餘兩位皆聳肩表示記不起來了。有趣的是，能對店家招牌進行具體描述的幼兒，所描述的內容多為招牌形狀或顏色，對於招牌上面的文字皆沒有產生辨識。

小莉興奮地比手畫腳輔助說：「我記得 **seven-eleven** 的招牌，有一個圓形再畫一個紅色的 7 (一邊用手勢比劃數字 **7** 的形狀)，還有鑰匙老闆的店，招牌是長方形的，上面有鑰匙的形狀；還有剪頭髮的店，有一個圓形長長的招牌。」

（幼訪 **210308-**小莉）

小冬表示有看過路邊商店的招牌：「我有看過外面的招牌，但我沒有特別記得的，(之後想了幾秒鐘)，我想到了，我知道 **seven-eleven** 的招牌，有白色、紅色和綠色，然後教室旁邊有全家(便利商店)，招牌是藍色的。」

（幼訪 **210308**-小冬）

妮妮興奮地回答：「我知道我知道，前面那邊有頂好 (指著教室外，斜前方的位置) ，紅色的招牌，字是白色的。」　（幼訪 **210308**-妮妮）

小雯回應有看過很多招牌：「我印系最深刻的是麵包店，是賣麵包的。」研究者進一步問招牌的樣子，小雯回答：「不知道，我忘記了。」

（幼訪 **210308**-小雯）

亮亮想了一會兒回答：「我有看過招牌，很大掛在店的前面。」研究者進一步問對哪個招牌印象最深刻，亮亮回答：「全家，但我忘記長甚麼樣子了。」　（幼訪 **210308**-亮亮　）

幼兒在進行招牌外觀的回憶時，大多幼兒是回答出招牌的顏色或圖案、形狀等直觀的外觀特徵，對於招牌上的文字較無辨識的表現。研究者推測可能因幼兒尚不認識文字，因此對於不認識的符號較不會給予注意，或者也可能是因為觀察的時間幾乎是匆匆一撇，經過開店家時才會看見，因此缺少了仔細觀察的時間，導致幼兒對於招牌的印象相對模糊不確定。

（三）幼兒傾向先覺察圖片，再觀察文字符號

訪談中，研究者拿出事先準備的超市廣告傳單及牛奶罐給幼兒觀察，看看幼兒首先覺察到的是甚麼部分的文字符號，並詢問幼兒能否知道傳單及牛奶罐上的文字之功能是什麼。全數幼兒皆是透過圖片進行指認及猜測，例如傳單上，在乳製品的廣告頁面中，有幼兒透過圖片上印有「牛」的圖案所以知道傳單上的商品是牛奶，也有幼兒是因

為曾經有喝過該品項的牛奶，看到傳單上的照片立即連結至舊有經驗，於是知道該商品為牛奶；另有幼兒是因為看到照片上的”MILK”英文字彙於是知道這是牛奶；另外在保溫杯的廣告頁面，幼兒依然是透過廣告文宣上的保溫杯照片進行商品猜測，而有兩位幼兒注意到商品旁邊皆有標記數字，研究者進一步詢問幼兒認為數字的意義為何，多數幼兒能說出這是代表商品的價格。

花花翻閱了一下超市廣告傳單，看著牛奶的商品頁面：「這是賣鮮奶的，因為我有看到牛的圖片，然後這裡有 **m,i,l,k**， 是 **milk** 牛奶。」研究者續問如果沒有牛的圖片，只有字，那能不能知道這是甚麼商品？ 花花回答：「那就沒辦法知道了，除非我看得懂字，但是我現在看不懂其他的字，只有看得懂英文。」 （幼訪 210308-花花）

小雯看著超市廣告傳單上販售牛奶的頁面，表示：「我知道這個是牛奶，我媽媽有買過，但我不知道是甚麼牌子的。**.....(**繼續觀察**)**……這是 **H,I,G,H, Q, U, A, L, L, T, Y**。」接著小雯翻到背面看保溫杯的傳單頁面，說：「這個是水壺，(指著傳單上 的某個水壺)這水壺跟我的一樣，**W, A, R, M,** 」研究者續問：「那這個水壺旁邊的數字妳知道代表什麼意思嗎？」

小雯(邊唸讀數字邊思考)：「**499…799…**這是這個水壺要賣的錢。」

（幼訪 **210308-**小雯）

圖片之於文字，對幼兒而言以圖片的記憶度較高，且較能吸引目光的注視。在傳單、商品等包裝上，文字過多也容易造成消費者疲於閱讀，以圖片占較大版面較能產生一目瞭然的效果。因此當幼兒在觀察傳單或食品包裝時，第一時間觀察到的皆是以圖案為主。進一步若是幼兒發現到自己認識的文字符號（包含中文字、英文字母、數字等），則會興奮地指認出來。

數字對大班幼兒來說是簡單並能夠辨認的符號，然而數字在環境文字中所代表的功能與意義卻非常多元。在不確定數字符號代表的含義時，幼兒會以自己認為的想法以及過去的生活經驗進行推測，例如在商品或傳單上出現的數字，幼兒會認為其代表著商品的價格。

（四）英文辨識程度高於中文

研究者透過與幼兒的訪談，初步了解幼兒對於環境文字的概念，然而環境文字的種類相當多元，僅透過訪談只能初步分析幼兒在面對環境文字時所觀察的角度及方式。相較於中文符號，幼兒更傾向辨識英文字母，研究者推論這是因為幼兒對於英文的熟悉度較中文高，因此在辨識上，具有較多的成就感，進而增加記憶與辨識的意願。幼兒大多透過圖像或包裝特色進行辨識，一旦沒有圖像或有特色的包裝，則不太容易知道這商品為何。

在訪談最後，幼兒皆表示希望自己能夠辨識中文字，原因是一旦識字，就不用請大人唸讀，也可看懂更多的故事書了。

三、環境資源評估

在進入教學前，環境的評估與安排是相當重要的。幼兒學習的情境規劃係可提供幼兒主動探索與自由操作的學習場所，也是建構幼兒學習的橋樑以及發現學習的觸媒(黃世鈺，2020)。

研究者依據幼兒園教學品質評估表中，對於課室環境以及學習區的安排作為本研究教室環境評估之參考，課室環境評估表詳參附錄四。

本研究進行教學的場域，係在幼兒平時上課的教室，採光通風良好，活動空間寬敞。教室內的閱讀語文區，書籍文本大多以英文素材為主，中文的閱讀材料不多，然而在研究者進行教學研究前，研究者加以擺放一些中文繪本故事書，以期待幼兒可以在教學研究以外的時

間增加中文閱讀機會。

除了主要的教室場域，教室附近的室外環境也是本研究的文字資源來源，例如教室附近的便利商店、教室對面的早餐店、教室斜對面的公園、以及路名標示、交通號誌等等，教室附近的社區即是幼兒的生活環境，也是本教學研究的資源所在。

四、教學主題初步擬定

研究者根據與家長及幼兒的訪談，思考著如何進行本研究的教學模式，本研究所進行的平衡式教學係融合全語文教學中有意義的語文情境以及技能取向的文字解碼教學。語言是無法切割的生活經驗，是一種與周遭環境互動的日常經驗，因而在學齡前的教學必須保留並延續生活化的語文經驗（黃瑞琴，1993）。據此，研究者選擇環境文字作為教學的資源，以幼兒日常生活中經常接觸的環境文字做為本研究的識字標的。

貳、環境文字初探

行動研究之初，研究者與幼兒必須重新建立教學模式。有別於之前的教學主要都是由研究者主導，帶領幼兒從事課程活動；在本行動研究中，幼兒將有更多主導權，有更多彈性時間探索語文環境，這樣的教學轉變，需要一些調適的歷程，讓幼兒重新適應研究者的課堂。

一、從日常生活經驗分享帶入文字覺察

在第一堂教學活動，研究者為嘗試建立起「自然的語境」，採用輕鬆彈性的方式與幼兒進行日常生活經驗分享，藉由研究者自身經驗的分享引起幼兒的討論動機。研究者先以「在教室信箱收到廣告型錄」為話題切入，廣告傳單是每家每戶的信箱都容易收到的文宣，也是各家商店或機構為廣告行銷而持續製作發放的，取得容易且接觸頻

率非常高，因此研究者認為這項環境文字素材對幼兒來說應不陌生。研究者一開始拿來讓幼兒觀察討論的是教室斜對面的頂好超市所發放的型錄，大量的圖文吸引了幼兒的目光，因型錄上有食物、有日用品，與幼兒的生活經驗甚為密切，研究者觀察到幼兒在翻閱廣告型錄時，主要翻閱的是食物頁面，就像在瀏覽購買清單一般，充滿興趣與好奇。

（幼兒們正在翻閱超市廣告型錄）

小雯：「老師，我看到豆漿和泡麵的照片。」

糖糖：「在哪裡？哪一個？我沒找到。」

小雯：「在這裡，我媽媽有買這種泡麵，我有吃過好好吃。」

小冬」「廣告紙上面有ㄅㄆㄇ嗎？ 啊！這裡有我最愛喝的牛奶。」

研究者：「你們猜猜看這是哪一間店的廣告型錄？」

花花：「全家嗎？」

妮妮：「7-11 吧！」

研究者：「不是便利商店喔！大家再想想，就在我們教室斜對面的那間。有一個小小的提示在你們手上的廣告型錄上面有喔！」

小冬：「Welcome！」 (學 210312 全班)

正當研究者與幼兒討論教室附近還有哪些商店的同時，有一位幼兒發現研究者拿來裝教具的塑膠袋，上面有好多的文字。幼兒詢問這個塑膠袋是哪裡來的：

糖糖:：「看醫生的。」

小莉：「台北醫院嗎？」

研究者：「剛才我來教室的半路去藥局買東西，結果藥局的藥師就給我這個袋子裝，你們有在上面看到甚麼字呢？」

小雯：「都看不懂。」

研究者：「對啊！上面好多字我們都還看不懂，但是有一個字很簡單，你們應該知道。」(指著袋子上的文字「一」)

幼兒們紛紛回答：「一。」

糖糖：「老師還有『三』。」

研究者：「哇！你們好棒喔！糖糖看得懂『三』耶！」

糖糖：「因為有三條線啊，三條線就是『三』、兩條線就是『二』。」

(學 210312 全班)

在環境文字的初探階段，幼兒對於文字多以觀看圖形的角度進行辨認，將文字也視為圖形。如同 Frith(1985)識字發展理論的圖像字義階段，藉由文字的整體形狀或是部份特徵進行辨識。上述例子中，糖糖辨認「三」這個字是因為有三條線，兩條線即是「二」，然而這樣的方式並不適用大部分的文字，例如文字「四」就不適用此辨識方法。

二、文字部件圖像解碼引起幼兒識字興趣

幼兒開始對於文字產生興趣，研究者為降低文字的難度，嘗試用圖像聯想的方法，將中文字以圖像方式進行解碼，例如下列情境：

妮妮：「有『口』這個字。」

小雯：「哪一個字是口？」

研究者指著口字：「這個字就叫做『口』，代表嘴巴的意思。」

小雯：「『口』這個字好像正方形喔！」

研究者：「妳們看『口』這個字有沒有像我們把嘴巴打開的樣子？」

亮亮：「比較像戴口罩的樣子。」

(研究者繼續和幼兒觀察及團討)

糖糖：「我覺得『口” 』這個字很像桌子。」

研究者：「那『口』這個字你們會想到什麼詞呢？」

花花(舉手) ： 「口罩、還有口水。」

小冬：「口袋、口琴。」

妮妮：「還有口紅。」

研究者：「 這家藥局的名字是『一安健保藥局』，我剛才就是去

一安藥局買這個(拿出牙膏)，你們知道這是甚麼嗎？」

全班幼兒：「牙刷、牙膏 。」(此起彼落)

研究者：「這個是牙膏的盒子喔！我們來看看這個盒子上面有沒有

哪個字是你們認識的？！」(研究者跟孩子一起討論)

妮妮和花花發現：「12、打勾勾、牙、圓圈圈、口。」

研究者：「我剛才聽到很多小朋友說了『牙』和『口』(一邊寫在白板上)

還有提到『全』這個字。」(老師寫在白板上與幼兒進行團討)

糖糖問：「白板上的『全』是全聯的的全嗎？」

研究者：「哇！糖糖有發現，牙膏盒上面的『全』和全聯的『全』是一樣

的讀音，其他小朋友覺得這兩個字是不是同一個字？」

(幼兒們說是同一個字)

研究者：「 全家的『全』也是這個全喔！那『牙』這個字還有甚麼詞？」

小雯：「牙線棒、蛀牙。」

研究者：「太棒了！ 還有牙刷、牙膏、牙齒。」

小雯：「”齒”這個字看起來很像禮物的形狀耶！」

亮亮指”齒”這個字說：「我覺得看起來很像櫃子，也很像洗手台。」

研究者：「好，那『全』呢? 有甚麼詞可以造呢？」

花花：「全部、全家、拳頭。」

研究者：「小朋友，拳頭的拳是長這樣喔(寫在白板上)，跟全家的全長得

不一樣，喔！原來有些字是念起來一樣，但是長得不一樣耶！

那『全』還有甚麼詞呢？」

亮亮：「全聯、全部。」

小冬：「全球，全球牙醫　(用手指著教室斜前方路口的牙科診所）。　」

研究者：「等一下放學回家的路上會經過很多商店，商店上會有很多招牌，

你們可以仔細看看喔！下次來跟我分享有沒有在路上看到我們

今天討論的這幾個字(口 / 全 / 牙) 喔！」

妮妮：「早上我媽媽帶我上課的時候，我就有經過全家。」

(教 210312 全班)

在行動研究的初始階段，循序漸進引發幼兒對於環境文字的覺察與興趣，研究者發現幼兒的生活詞彙用語很豐富，在討論目標字可以延伸那些造詞時，幼兒都能夠產生許多想法。另外，研究者利用圖像記憶的方式增加幼兒對於文字外觀架構的印象，不僅引發幼兒聯想的興趣，也逐漸打開觀察文字的「雷達」，開始注意起環境中的文字部件組成。

此外，從幼兒分享生活經驗中，可略知幼兒平時對於較熟悉的商店仍有觀察、注意的行為，比方上述情境最後妮妮分享她在早上外出時有經過全家便利商店。然而在幼兒訪談時，問及幼兒「最記得的商店招牌的樣子」，該位幼兒並未特別指出全家便利商店的特色。當研究者詢問是否記得全家便利商店的招牌上面寫有甚麼文字時，該幼兒的回應是「不知道，只記得有綠色和藍色」，其餘幼兒的回應也大多是針對招牌外觀特色的記憶，可推估幼兒一開始對於環境中符號之覺察與記憶，是先從外觀的顏色、形狀特徵產生印象。幼兒對於文字尚不認識，因此在回憶時，自然無法說出有甚麼「字」，若是提供紙筆

讓幼兒回憶繪製，也許會有另一番收穫。

研究者於課後觀察到幼兒利用課堂討論的目標字，進行文字拆解，在第一堂課的討論中，幼兒認識的”口字”為一正方形的形狀，因此幼兒在文字中看見類似的方框組成，就很興奮地說”這是口”或是”這裡有一個口”，例如花花在課後看見共學教室的門牌上寫著美語的”語”字，便很興奮地向研究者說她在這個字裡面看到了兩個”口”，表現出識字的成就感，而希望這樣的成就感能支持著這份研究，碰撞出更多有趣的文字火花。（教 210315）

幼兒自發性的學習動機，是研究者在教學過程中最為期待的，當幼兒能夠透過自己覺察環境文字，並成功辨認出文字時，便能產生學習的內在動機，引發識字興趣。起初研究者徬徨於課程的切入點應該如何設定，深怕無法引起幼兒的共鳴或學習興趣，然而歷經了幾堂課之後，發現幼兒從簡單的文字部件中開始能辨識少數文字，並進一步主動猜測文字的字音與字義，這便是教學初期的最佳回饋。

第二節 發展階段：見山是山—環境文字之探究

在第二個教學發展階段，研究者正式進入平衡取向的教學歷程。首先研究者就該社區附近的環境文字進行探察，從中選取欲教學的目標字，並進行課程活動的設計。當中的歷程與發展如下分述：

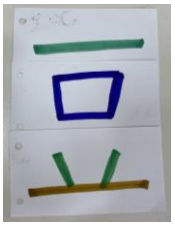
壹、 開啟環境文字探究

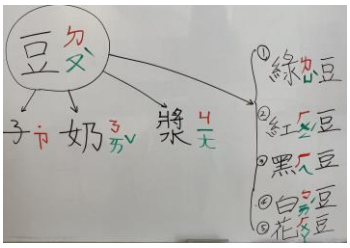
經過第一堂課揭開行動研究之序幕，幼兒對於文字在環境中的存在以及文字部件的組成開始萌生興趣，表現在每一次的課堂開始時的生活經驗分享。

一、從結構簡單的部件引起幼兒文字覺察

小雯一上課就拿了一個小罐子來與研究者分享：「老師，妳看，我今天早餐喝的豆奶的罐子上面有一個口。」 (學 210316—小雯)

中文字是由多個部件共同組成，從漢字的特性而言，漢字的最小組成單位應是一個部件，而不是一筆一畫，因此教學應以有意義的部件為單位（秦麗花，2002）。研究者在計畫教學目標字時，主要係由情境切入，帶領幼兒進行環境中的文字認識與討論，因此文字教學的進程並非以相同部件或部首的文字一起教學。上述小雯對「豆」字的覺察，是從已學過的「口」字引發而來，研究者進一步跟著幼兒的探究興趣，講述「豆」字的部件組成，把「豆」字寫在白板上，將其拆解成三組部件，搭配口訣：「**先寫一、再寫口、最後兩片葉子插在泥土裡**」以協助幼兒記憶字形。教授完部件拆解後，進一步與幼兒討論，豆字可組成哪些詞彙？將幼兒的討論記錄在白板上。（見下圖）





研究者另於隔天幼兒們原本的認知課程中，針對幼兒討論出的各種豆類進行實際觀察，以增加幼兒的瞭解。如下圖照片所示。

「小冬回家後有解釋『豆』字如何拆解記憶，他說『豆』這個字是由一＋口＋兩片葉子插在泥土裡，這樣的聯想法很好記，他說很好玩，另外下課回家的路上，小冬看見全家就說老師有教這個招牌。」

(回 210316-冬媽)

幼兒於課後的回饋是研究者在教學上的動力之一，尤其當家長回饋給研究者，幼兒下課後在回家的路上會主動分享所學到的中文字，並開始在生活中會產生文字的覺察，包含食品包裝上的字（例如：豆漿罐上的「豆」字）以及路上經過的商店招牌（例如：全家）。幼兒在課堂上學到的中文字開始在日常生活中產生回饋，識字帶來幼兒的內在成就，促進了學習動機，也進一步引發幼兒對於文字的好奇。由家長的回饋中，研究者發現幼兒能記住我們在課程活動中針對文字的拆解，例如上述關於「豆」字的口訣，幼兒於課後能朗朗上口。

二、同儕鷹架增加幼兒進行文字討論，運用圖像策略解碼文字

研究者準備了些許洗淨的食物瓶罐以及零食包裝放在教具展示區（如下圖舉例），供幼兒在自由活動時間或是學習區時間可以自行探索觀察，幼兒彼此間會產生同儕鷹架，相互討論文字的字音。

亮亮在教具展示區觀察一瓶豆奶罐子，直覺性地說：「這是豆漿。」

此時糖糖加入對話：「這是豆奶啦，跟牛奶的奶一樣。」

（學 210316-亮亮糖糖）

糖糖看著豆奶及鮮乳的瓶子看了好一陣子：「老師，為什麼這一瓶牛奶沒有跟這一瓶豆奶有一樣的字？」 (學 210316 糖糖)

研究者指著鮮乳的瓶子：「這一瓶叫做『光泉鮮乳』，『鮮乳』也是牛奶，乳跟奶的意思是一樣的，你們下次去全家可以看看牛奶區，很多都是寫成『鮮乳』或『牛乳』。」進一步引導幼兒觀察「鮮」字：「你們看，這個『鮮』，左邊是『魚』，右邊是『羊』，一隻魚加一隻羊就是新鮮的鮮。」(研究者使用簡易的口訣策略增加幼兒的識字記憶)

妮妮：「老師，這個是不是爭鮮壽司的『鮮』？」

研究者：「是的，就是爭鮮壽司的鮮，壽司要越新鮮越好。」

(教 210316)

研究者記下當下幼兒的覺察，以便在進行技能教學時進行說明，研究者在白板上書寫下「奶」字，搭配事先準備好的豆奶以及牛奶的瓶罐，引導幼兒覺察豆奶的奶和牛奶的奶是同一個字，並教導幼兒這個字的讀音叫做「ㄋㄞˇ」。為增加幼兒的記憶，研究者進一步拆解

文字部件，將「奶」字拆成「女」字旁及「乃」兩個部件，說明奶奶是女生，因此有女字旁，奶奶為老年人，右邊的乃字就像一個拄著拐杖彎腰走路的老年人，以圖像記憶策略增加幼兒對該字的認識，並以如下圖所示的部件字卡進行教學。

幼兒進一步詢問研究者，媽媽的「媽」也有女字邊嗎？於是因應幼兒的好奇，研究者進一步與幼兒討論有女字旁的文字，包含「媽」、「姊」、「妹」、「好」等字，進行部件拆解及圖像記憶策略之引導教學，如下圖所示。

放學的時候，等待家長來接送放學的空檔，花花在語文閱讀區自行閱讀繪本時，在文本中順利找出了「媽媽」及「奶奶」二詞。

(教 210318)

以圖像解碼文字的策略，對學齡前幼兒的識字而言能增加幼兒的文字拆解以及解讀。例如上述的「媽」字，研究者解釋「媽媽」是女生，有「女」字旁，而且媽媽很厲害，要照顧一批「馬」；「妹妹」也是女生所以有女字旁，喜歡穿裙子，所以右半邊的「未」字下半部就向裙子的形狀一樣。幼兒運用文字的圖像聯想，將文字「圖像化」，對字形產生意義的連結，有了對於字形的解讀，加深其對於文字的印象。

三、認識文字功能性—食品包裝的日期討論

幼兒擁有對於有興趣的事物抱持著相當大的好奇心，對於環境資源的覺察力一旦開啟了，就如同海綿一般產生源源不絕的好奇。幼兒在觀察食物包裝時，問到包裝上的數字(製造日期與保存期限)代表甚麼意思，研究者於是在當下與幼兒討論起製造日期與保存期限的意義，並與幼兒討論在包裝上加註兩項日期的必要性。

亮亮：「這裡有 2021….2021 這個數字是甚麼意思？是賣多少錢嗎？」

妮妮：「我知道，這個是看有沒有過期的，如果過期了，吃了就會肚子痛」

研究者：「沒錯喔，這個就是保存期限，要盡量在這個日期之前吃掉，不然可能就不新鮮，吃了有可能造成肚子痛。前面的 2021 是代表西元 2021 年，03 代表三月，20 代表二十日，所以這瓶鮮乳最好要在 2021 年 3 月 20 日前喝掉。」

(教 210315)

幼兒除了中文字，也進一步對數字符號產生好奇。因為已經熟悉數字，於是幼兒開始好奇數字的功能性。食品包裝上存在許多數字，包含有效日期、熱量標示、重量標示、製造商的地址與電話等等，同樣是數字但出現在不同位置便代表著不同的意義，幼兒從觀察數字的標示位置瞭解數字的標示功能。上述例子中，幼兒透過同儕間討論、交流對文字符號訊息的認知，如此的合作學習成為幼兒認識文字符號的支持，同儕與老師鷹架著幼兒的認知發展。

四、幼兒英文覺識更勝於中文

起初的探索歷程，幼兒受限於中文及英文之間的覺識能力落差，在看到環境文字的當下，首先覺察的都是以英語為主，可以直覺性地發現以及唸讀。相較於中文字的覺察與唸讀，英語的拼音字彙對於已經在學習自然發音法的幼兒來說，似乎更顯得輕鬆簡單。

第二堂課開始研究者與幼兒討論住家或教室附近便利商店的觀察，幼兒的觀察集中在招牌外觀的配色。研究者利用事先準備的店家招牌照片，與幼兒共同觀察其特徵。當研究者展示出下列兩個商店招牌的照片，分別是全家便利商店、頂好超市、幼兒第一時間都先認出招牌上的英文字，研究者再進一步引導幼兒回想中文名稱。

如下所示：

全家便利商店招牌	頂好超市招牌

花花說：「全家的招牌有綠色、藍色和白色，字都是藍色的。這兩個國字應該是全家吧！」（學 **210315-**花花）

亮亮(指著全家便利商店的招牌)說 ：「這間叫 **Family Mart**，我都去這裡買餅乾糖果。」 （學 **210315-**亮亮）

妮妮看著頂好超市的招牌說：「頂好的招牌有紅色、橘色和白色，白色的字是 **welcome**，為什麼它要寫 **welcome?**」 （學 **210315-**妮妮）

小冬：「Family Mart ！」

花花、小雯、小莉：「Family Mart ！」

亮亮、糖糖、妮妮、花花：「Welcome！」

研究者進一步詢問幼兒招牌上的中文名稱，才紛紛說出全家及頂好。

(教 210316)

由於本研究的幼兒平時皆是在該美語教室上課，因此對於英文的訊息能夠很快速地辨識解讀。研究者發現，生活環境中其實存在著不少英文文字的訊息，例如商店招牌、路標、食品包裝、衣服包包等配件的設計、車牌指示等等，顯示出雖然臺灣的母語是中文，但因多元文化的存在使環境文字的訊息有著相當豐富的語言種類。幼兒於原先的英文主題課程已有相當多接觸英文的經驗，加上生活環境中的英文訊息，幼兒看見簡單的英文字彙便能夠快速地唸讀出來，若是較困難的單字，則幼兒會唸讀英文字母。相較於中文字，幼兒仍較習慣在第一時間先辨識出自己熟悉的英文符號。但透過研究者進一步提示及引導，幼兒能再說出已學過的中文字。

貳、 幼兒姓名之例行性點名活動

每堂課程開始時的點名活動，對幼兒來說，是在自然生活情境中的語文活動。在研究之初，少數幼兒對於自己的中文姓名文字不甚熟悉，甚至只是透過姓名中的其中一個字來進行辨識，並不是針對姓名的三個字皆熟悉。因此，在本研究中，引導幼兒覺察自己的姓名文字以及辨認同儕的中文姓名，亦是研究者的課程計畫之一。

一、姓名文字部件拆解

起初，研究者配合教室的佈置計畫，將幼兒的照片張貼在看板上，並製作名牌讓幼兒進行對應、張貼在自己的照片下方。接著研究者逐次引導幼兒覺察自己中文姓名的文字組成部件，再做成部件拼圖進行文字拆解與拼湊的活動(如下列照片所示)，例如其中一位幼兒的真實姓名中，含有「姍」這個字，則研究者引導幼兒覺察組成「姍」字的女字旁，再指出右邊的「冊」字，說明「女」+「冊」形成「姍」，讀音「ㄕㄢ」，增加幼兒的印象。另外有一位幼兒姓「王」

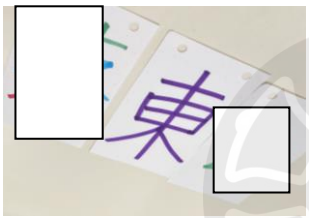
，在點名活動進行的過程中，幼兒覺察到「王」這個部件存在於「全家」的「全」字裏頭，於是研究者進一步解釋：**「王」進「入」屋簷下就是安「全」的**。

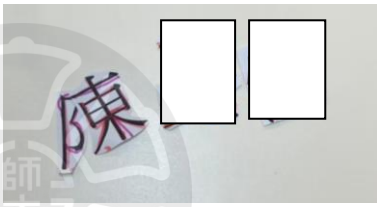
二、部件重組產生新字

小冬：「老師，我的名字的第二個字『東』，是不是躲在亮亮的姓氏『陳』裏面？」

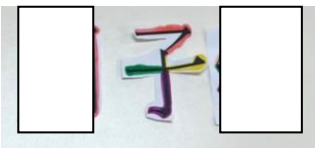
亮亮：「我媽媽都說我姓耳東陳，應該就是這個『東』吧！」

(學 210319-小冬亮亮**)**





在幼兒真實的中文姓名中，存在許多組成部件與研究者預定教學的目標字相關，幼兒也在部件拆解的過程中，產生字與字之間的對應。例如：小雯(化名)發現其姓名中的「宥」字，下半部的「有」存在於早餐店餐點中「鮪魚蛋餅」的「鮪」字（學 210416–小雯)；糖糖(化名)真實姓名中的第二個字是「子」，存在於「好」字的右半邊。(學 210319–糖糖)；亮亮(化名)真實姓名中有「陳」字與「綺」字，其表示發現自己的名字裏，「陳」有四個口、「綺」字也有一個口。上述的部件文字配對，讓幼兒在學習過程中開始對於中文字產生更多興趣，出現更高的動機探索文字拆解與組成。



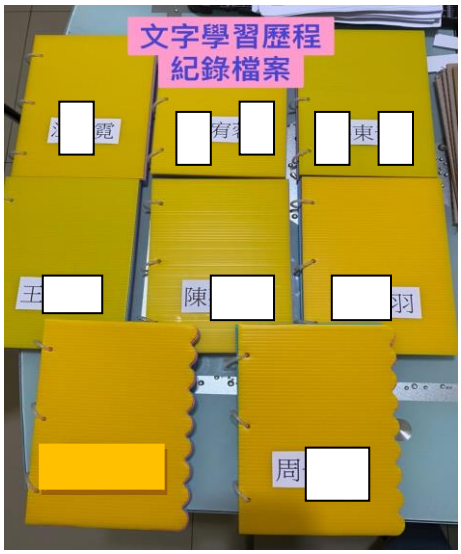
妮妮在下課時間拿著繪本《小雨滴，去哪兒》興奮地跑來找我：「老師，我發現我的名字第三個字『霓』分開在這本故事書的封面耶！」 (教 210408)

中文字是由許多部件組成而成，有些組成的部件本身也是一個文字，例如上述例子中的「霓」字，是由「雨」和「兒」兩個字組成。幼兒在課後閱讀繪本時，於繪本封面的書名《小雨滴，去哪兒》發現自己名字中的「霓」字，是以部件拆開的形式，各自代表著「雨」和「兒」兩個字。研究者發現如此的識字策略，能使幼兒透過一個文字進一步認識到更多的文字，幼兒的學習成就感也相對增加。

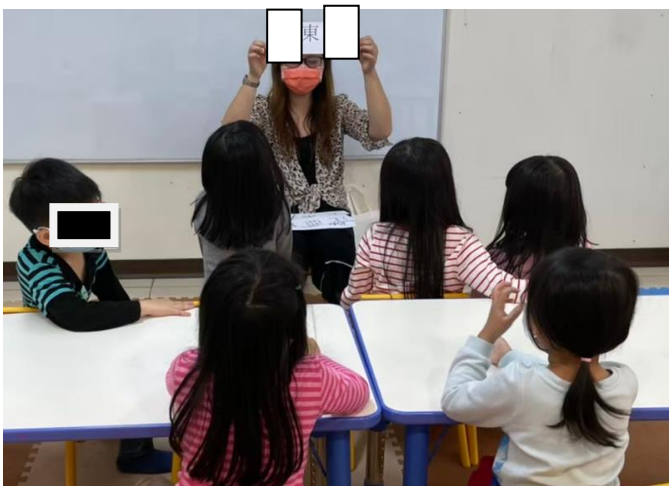
三、運用不同的點名活動加深幼兒印象

在每堂上課的例行性點名活動中，幼兒對於自己的中文姓名文字越來越熟悉，透過研究者設計的不同的點名遊戲，幼兒在一次次的經驗中，熟悉自己的姓名文字部件組成。以下是研究者曾進行的點名遊戲：

1. 叫到名字的到台前拿取貼有自己姓名的檔案本(照片 a)回到座位。
2. 研究者抽取幼兒名牌(不唸讀)，該位幼兒就要舉手答有，並向大家打招呼，大家也向該位幼兒打招呼，答對者有貼紙獎勵。(照片 b)
3. 讓幼兒選取自己的名牌貼到教室照片牆中自己的照片下。(照片 c)
4. 進行姓名文字描繪，研究者事先設計中空的姓名文字，點名時間供幼兒以色筆塗描自己的中文姓名，塗完之後研究者將之剪成數個部件，再讓幼兒拼湊成完整的文字，黏貼到學習歷程紀錄本中。(照片 d)

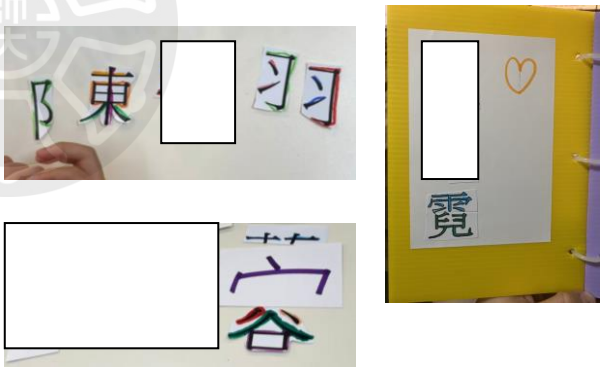


照片(a)



照片(b)

照片(c)



照片(d)

參、 早餐店主題活動

由於教室附近有一家早餐店，班上教師及幼兒有很多在該間店買

早餐的經驗，在團討時幼兒也進行相當多的經驗分享。因而在進行早餐店的主題活動中，研究者與幼兒一起透過實際觀察，討論早餐店的招牌特徵（如下圖照片所示）、外觀佈置、菜單內容。

一、招牌觀察

研究者與幼兒透過早餐店招牌的觀察，討論了招牌上的文字，包括文字形狀、部件特徵、文字符號意義、以及招牌上的電話號碼標誌之功能。

研究者引導幼兒觀察教室落地窗外的早餐店，

研究者：「你們看對面這間早餐店的招牌。有看到什麼嗎？」

小冬：「現在是傍晚，他沒有開，所以現在不是早餐店。」

研究者：「你們知道這間叫甚麼嗎?」

小雯：「晨心早餐店。」

花花：「亮亮的『陳』」

研究者：「是嗎?? 晨和陳這兩個字的讀音一樣，但是大家看看字的形狀有沒有一樣呢？」

大部分幼兒回答：「沒有。」

研究者：「晨的意思是早上，早上的時候太陽會出現，所以上面有個

『日』；第二個字是『心』，你們看這個字的形狀，有沒有很像心臟，這個就是心臟的心。」

妮妮：「愛心的心 。」

小莉：「星星的星。」

研究者進一步討論：「星和心的讀音很像，但是仔細聽聽看老師的發音喔！星ㄒㄧㄥ和心ㄒㄧㄣ最後的聲音有一點點不同喔！」

糖糖：「星星的星和日曆上星期幾的『星』一樣。」

亮亮：「星這個字上面也有『日』。」

研究者：「好棒！你們發現了！『星』這個字，上面是『日』，下面是『生』，生日的『生』。」

亮亮：「把生日顛倒黏起來就是『星』了。」

花花：「我媽媽說以前我們都是天上的星星，從天上掉到媽媽的肚子裡就是小 baby 了。」

研究者：「好可愛的說法喔！那你們就可以想成，『星』字的組成顛倒就是『生』『日』。」

「『早』之前有講過這個字，早上太陽會出來，『日』就在上面，然後我們起床伸懶腰手打開，就是『早』這個字；最後的『餐』這個字唸『ㄘㄢ』。 」

幼兒們紛紛回應：「餐廳的餐、早餐的餐、午餐的餐、晚餐的餐。 」

研究者：「『餐』這個字，下面這個部分叫『食ㄕˊ』，食物的食，餐廳賣的東西是可以吃的，跟食物有關的字很多都會有『食』這個部首在裡面喔！」

花花：「老師是數字十的國字嗎？」

研究者：「不是喔！國字十長這樣(寫在白板上) 」

糖糖：「老師『早』餐店的『早』也有這個『十』。 」

小冬：「這個是食道的食。」

小雯：「什麼是食道? 」

小冬：「就是吃東西吞到胃裡面的管子。」

研究者進一步解釋：「沒錯喔！很棒，食物在嘴巴裡咬一咬之後吞下去，食物送到胃裝起來的時候，從喉嚨這裡會有一條管子通到我們的胃， 這條管子就是食道。」

研究者：「那大家還有在招牌上面看到甚麼嗎？」

小雯：「有吐司、有漢堡、有電話號碼。」

研究者：「大家想想看為什麼要有電話號碼？」

糖糖 :「跟別人說老闆的電話。」

研究者：「為什麼要跟別人說老闆的電話號碼呢？」

糖糖:「不知道。」

妮妮：「因為要打電話給老闆跟他點早餐，我媽媽早上都先打電話點早餐再去拿。」

小雯：「直接走進去店裡點早餐就好了啊！」

小冬：「可是現在又沒有開，怎麼走進去？」

研究者：「喔~所以商店的招牌上面可以把這間店的電話寫在上面，經過的人看到，有時候如果剛好這間店關門休息，我們也可以先從招牌上面看到電話，就可以先抄下來，隔天早上就可以先在家裡打電話訂早餐。」

(學 210406)

從研究者與幼兒於主題的討論中，幼兒對於文字的字音以及字形的覺察力提高了，也開始出現字音與字形之間的探索現象。例如上述例子中，花花將「晨心早餐店」的「晨」認為與姓氏「陳」是同一個

字、也以為「食物」的「食」是數字「十」；另外，小莉將「星星」的「星」認為是愛心的「心」。當幼兒尚未記得文字的字形時，會先從字音開始產生記憶。萬雲英（1991）在其識字心理發展階段中提到，幼兒的識字心理發展歷程會經過「泛化」、「初步分化」以及「牢固精確分化」等三階段，展現在幼兒初步學習生字過後。因幼兒對於字形結構各部份的組成以及該字的形、音、義等三者的連結尚不穩定，因而容易出現音近或形近字混淆等「張冠李戴」、「移花接木」等現象。上述花花的表現尚屬於「泛化」的階段，從字音的相同即認為文字也相同，這也是中文的奧妙所在，同音字的辨識需要藉由情境化的學習經驗讓幼兒加以辨識文字使用的異同。

由於先前研究者帶領幼兒從文字部件的圖像解碼策略進行識字，幼兒在拆解文字部件的過程，會對文字部件的組成產生想像推理。例如上述情境中，亮亮覺察到「星」字是「生、日」兩字顛倒黏起來就形成了「星」字，進一步花花提到「媽媽說我們以前都是天上的星星，從天上掉到媽媽的肚子裡變成小 baby。」，於是我們共同創造出「星」字的記憶連結，幼兒也從教室白板及日曆上的「星期」加深了對該字的印象。

在教學活動的團討時間，研究者與幼兒共同覺察著文字在生活情境中的意義、討論文字符號的功能性(例如討論早餐店的招牌上為什麼要印有電話號碼)，同時對於文字部件以及字音字形進行教學。然而教學不只是研究者預先計畫的，尚有更多幼兒激發出的想像火花，研究者在「教」的同時，也跟著幼兒一起「學」，我們一起在討論歷程中，不斷來回穿梭於全語文取向以及技能教學取向之間，如此的動態變化歷程，由師生共同編織著獨特又豐富的教學光譜。

二、早餐店經驗分享

（一）情境討論

幼兒於課堂中分享了教室附近三間早餐店的觀察經驗。除了教室附近的「晨心早餐店」，尚有在同一條街上的另一家早餐店。幼兒覺察到該間早餐店的門口有大大的八個字「早安您好」、「今天加油」（如下列照片所示），於是研究者實地探訪並拍照，在課堂上與幼兒進行討論這兩句話的意義，以及為什麼在早餐店門口要張貼這八個字。過程中，有幼兒分享和爸爸媽媽到該間早餐店用餐的經驗，以及曾點過的餐點，於是進一步在後續課堂團討過程中，我們產生了早餐店扮演遊戲的想法。

（二）文字技能教學—字音字形、部件拆解、部件意義連結、圖像記憶策略

以下為研究者在討論完招牌的情境意義後，進一步針對上述八個字進行技能教學，透過部件拆解以及圖像記憶策略向幼兒說明字形，茲節錄研究者向幼兒進行的文字說明如下：

1.「早」字：早上太陽會出現，上面這個是「日」，那早上起床要伸懶腰做早操，兩隻手要打開，所以這個字叫作「早」。

（研究者運用文字的圖像進行講述增進幼兒記憶）

2.「安」字：糖糖覺察到「安」字與全家的「家」有共同的部件「宀」，「安」字是由「宀」與「女」兩個部件組成，研究者進一步解釋「女生站在家裡是

安全的」，以增加幼兒的文字記憶。

(此時小雯回應：「『安』跟她的名字『宥』這個字的上面一樣。」)

3.「您」字：這個的讀音讀作「ㄋㄧㄣˊ」，研究者向幼兒說明這是用有禮貌的方式來講「你」，跟長輩說話或是跟別人招呼的時候，我們要用心的跟別人打招呼，所以這個字下面有一個「心」。

研究者進行文字拆解 ：「你」+「心」(用心稱呼別人) =「您」

4.「好」字-而言，幼兒問這個「好」是頂好的好嗎？

(研究者拿頂好的照片給幼兒對照，小孩觀察發現是同一個字)

研究者說明：「好」字是由左邊的「女」加上右邊的「子」組成，

此時糖糖回應：「這個『子』是我的名字」(其中文姓名的第二個字)

5.「今」：小冬覺察「今」和「全」有一點像，花花問這個「今」是不是黃金的「金」，研究者在白板上寫出這兩個今讓幼兒覺察字形的差異，幼兒觀察「今」字的外型，回應很像是人坐著時候的膝蓋彎曲形狀。

6.「天」：研究者以身體肢體表達，先表達「人」字，再打開雙手變成”「大」

(研究者請幼兒比比看，幼兒紛紛張開雙腳雙手，試圖張得很「大」)

研究者進一步引導說明，一個人把手打開、把腳打開，抬頭看上面的「天」空，所以「大」字上面加一片，就是天空的「天」。

7.「加」：研究者進行文字部件拆解，說明我們幫別人加油的時候要用「力」，因此這個字的左邊是力氣的力，然後右邊這個是加油的開「口」，用「力」把油倒進這個「口」裡面去，就是「加」。

8.「油」：油是液體，看起來一滴一滴的，左邊有「三滴」，右邊這個「由」唸作「ㄧㄡˊ」自由的由。

(小冬回應：「『由”好像是一罐油的形狀。』)

研究者帶領幼兒唸讀白板上的「早安您好，今天加油」八個字，說明吃了早餐之後就會很有力氣，就可以好好為今天的任務加油，研究者詢問幼兒除了早餐店

會看到「加油」兩字，還有在哪裡會看到「加油」兩個字。

小莉回答：「加油店。」

小冬更正說：「是加油站啦! 」

研究者回應：「對~加油站，大家很棒喔！加油站的加油也是這兩個字。」進一步與幼兒討論加油站的功能，幼兒表示加油站是車子加油的地方，於是我們進而討論哪種交通工具必須到加油站加油。

(教 210326)

（三）商店招牌分享引發門牌地址討論

另一間幼兒提及的是「馬可先生」麵包店（如下方照片所示）。因為其中一位幼兒的家人在這間麵包店上班，幼兒分享她早餐喝的豆漿是在這裡買的，於是我們進行了一些討論，包括店家招牌的觀察、店家販賣的商品、以及店家招牌文字；特別的是，在幼兒描述該店的地理位置時無法清楚說明，於是我們進一步討論有甚麼方法可以清楚告訴大家這家店的所在位置，因而產生了門牌地址的討論。

研究者拿出馬可先生麵包店的招牌照片，問：「大家都看過這間店嗎？」

小莉：「我叔叔上班的店，我早餐喝的豆漿就是這裡的。」

研究者：「你們知道這間店是賣甚麼的嗎？」

花花：「咖啡。」

研究者：「為什麼你覺得是賣咖啡的?」

花花：「因為招牌是咖啡色的」

妮妮：「才不是咧！這是賣麵包的，你看上面有麵包的照片。」

亮亮：「也可以買蛋糕跟豆漿，我有跟媽媽去買過」

老師：「對~這家店主要是賣麵包和蛋糕的，也有賣豆漿和一些飲料，這家叫『馬可先生』，小莉知道這間店在哪裡嗎？」

小莉：（描述地理位置描述得不清楚）

小雯：「在前面那裏。」（手指大略方向）

研究者：「 你們覺得有沒有甚麼方法可以清楚地跟別人說這家店的位置? 」

妮妮：「畫地圖。」

小冬:「 跟別人說那間店的門外面牌子上面的地址。」

研究者：「哇！好棒!（拿出門牌地址的照片）」

(老師引導幼兒觀察照片上的門牌地址，嘗試請幼兒認讀地址

研究者問：「 為什麼要在門的外面貼地址？」

小雯：「告訴別人你住幾樓。」

妮妮：「因為這樣可以讓別人知道有沒有對。」

研究者：「給誰知道有沒有對？」

幼兒共同回答：「郵差。」

研究者問：「為什麼要讓郵差知道有沒有對？」

糖糖：「這樣郵差才會知道這是誰的家裏。」

研究者：「為什麼要讓郵差知道這是誰的家裏？」

小冬：「因為郵差要知道誰住這裡，才能送信。」

研究者：「為什麼每個人的家外面都要放這個門牌地址？」

小雯：「不知道。」

小莉：「要去找朋友的時候才知道有沒有找對地方。」

妮妮：「給郵差看的。」

（學 210325 ）

(四)早餐店情境扮演遊戲

欲進行早餐店情境的扮演，首要之務是必須建立好菜單供客人點餐，於是我們進一步討論早餐店中應該要有那些「菜色」。幼兒依據過去的點早餐經驗，在團討時說出了下圖照片的內容，研究者進一步製作照片及字卡，讓幼兒進行配對，同時帶入文字的部件組成討論。

經歷了約 4~5 堂課的經驗分享以及文字討論，研究者在討論中同步進行技能教學，引導幼兒認識早餐餐點的文字組成。由於此階段幼兒針對文字的組成部件已有覺察的敏感度，因此在課堂上幼兒十分熱衷於指認文字中熟悉的部件，例如下列舉例：

小莉：「玉米的玉跟我的王好像（小莉本名姓王），然後這個『米』中間有個『十字架』，旁邊四格都有一個點點。」（學 210412-小莉）

糖糖：「老師，咖啡的『咖』裡面有加油的『加』，還有吐司的『司』和馬可先生的『可』好像。」（學 210412-糖糖）

妮妮（指著三明治的字卡）：「老師，中間這個字（明）是一個日加一個月，然後這個『治』有一個注音ㄙ跟一個口。」（學 210412-妮妮）

我們在課堂上模擬製作了早餐店的餐點看板，幼兒對應餐點照片以及文字，進行張貼，研究者另外製作點餐的餐券，幼兒輪流扮演老闆與客人。活動分為三個關卡，第一個關卡由客人先對照餐點看板，

在文字菜單上點餐，再到第二個關卡拿取文字餐券，最後帶著文字餐券到第三關老闆的早餐店櫃台換取餐點(以餐點照片代替)。

<早餐店餐點看板>

<第二關：幼兒以文字菜單點好餐之後換取文字餐券>

<第三關：幼兒拿文字餐券向扮演老闆的幼兒換取餐點(照片)>

早餐店的主題活動，我們歷經了 11 堂課的討論與情境活動。幼兒從早餐店與麵包店的招牌觀察，進一步討論招牌文字的內容以及店家的門牌地址，由購買早餐的經驗分享，進一步產生模擬早餐店情境的活動。從最初研究者初步建構的教學骨架進一步與幼兒共同滾動出課程內容，貼近幼兒的生活經驗，並引導幼兒從興趣進入課程發展。

三、初遇教學困境

早餐店情境模擬的活動歷經了兩大困境。第一是研究者未將點餐規則說詳細，幼兒一開始對遊戲規則不夠清楚，一下子點了太多的餐點，以至於在第二個關卡要拿取文字餐券時嚴重卡關；第二項困境出

現在第三個關卡，扮演客人的幼兒拿文字餐券要向老闆換取餐點(照片)時，扮演老闆的幼兒在讀取文字後選擇餐點的階段卡關。

「早餐店的遊戲孩子們都很有興趣，但今天的流程不太順暢，卡卡的，有些孩子太興奮一下子點太多餐點，導致帶著點餐單去找字卡的時候，找太久，第二關積太多人，就完全塞住了，有點亂，然後最後第三關的老闆要找餐點照片也要花一點時間找。我覺得先讓他們練習點少一點餐點，例如老師可以設定每人只能點一種或兩種餐，而且每個關卡一次只能容納三個人，習慣遊戲流程之後，再慢慢增加。」　　**(協 210416)**

初次嘗試這個活動時，研究者過度自信認為幼兒能順利地進行，也許是因為這個主題已經進行了太多堂數，研究者心急希望趕快結束，因此將活動的進行設想得過於理想化，未事先考慮到幼兒需要練習及適應。另外，班上幼兒的學習進度存在差異，部分幼兒對於語文的學習力蠻強，在課堂上的回饋以及文字辨識都較快，然而少數幼兒僅對結構簡單的部件有較多的覺察，因此像是「豆奶」、「吐司」、「三明治」、「咖啡」等較容易辨識，其餘的餐點則屬較難辨識的文字，在對應及指認上需要耗費較多時間。

四、省思與豁朗

經研究者與協同教師分析討論後，認為應讓幼兒先點一項餐點作為練習，而非沒有限制餐點數量。另外，應控管每個關卡的幼兒人數，避免造成過多幼兒同時擠在同一個關卡的情況。

當我們進行第三次的早餐店情境遊戲時，幼兒已經熟悉遊戲流程，每個關卡的進行也較為順手，在尋找字卡以及看文字尋找圖卡的關卡，幼兒也能加速完成的時間。

與此同時，研究者觀察幼兒之間的互動發現，幼兒能在活動進行

中，相互給予支持協助的鷹架。例如在第三個關卡，扮演老闆的幼兒要辨認客人的字卡尋找餐點圖片時，幼兒需要能辨識該文字，並且正確找出對應的餐點，此時當有幼兒出現辨識困難時，會有其他幼兒給予協助。

經歷了三次的活動練習，最終在第四次的高峰活動時，幼兒展現出投入遊戲活動情境的愉快與成就感。但順利完成三個關卡、帶著餐點圖片回到座位上與大家分享時，我查覺到幼兒的心得分享越來越多，包含幼兒分享先從筆畫簡單的文字去尋找字卡會比較快、從字數先進行分類較容易尋找等等，幼兒從已經認識的文字進一步辨認還不熟悉的文字，例如”豆漿”一詞，幼兒已先熟悉”豆”字，進一步觀察到旁邊的”漿”字，逐步累積能識別的文字，達到”瞬視認字”的程度。

結束早餐店主題活動後，研究者發給幼兒早餐的餐點圖文學習單，讓幼兒再次複習，透過文字對應到正確圖片，並張貼在學習歷程記錄本中。在這項學習單的操作中，研究者發現幼兒在目標字的部分幾乎都能正確對應張貼。

第三節 矛盾階段：見山不是山—行動中的火花

自從決定要進行平衡取向的教學，研究者花了相當多的時間閱讀文獻，認為要取得全語言及技能教學之間的平衡存在很多的挑戰。以下為研究者在進行教學歷程中，研究者遭遇的教學困境，以及與幼兒共同發展出的課程火花。

壹、 研究者的教學困境

「今天的教學似乎過於傾向技能性指導，因為希望幼兒能夠記住文字，於是不自覺地傾向練習重組文字部件及字音字形配對的教學，平衡式教學的過程需要時時刻刻自我提醒，讓幼兒在有意義的生活情境中習得文字的意義與功能，才是進行本研究的核心價值。」（教 210326）

一、角色的困境

行動研究的歷程並非直線前進，教學原則係以幼兒為主體，而幼兒的學習狀況也會因很多因素而變動。在研究者教學之初，偶爾會因為分心、互動上的爭執、幼兒的情緒、如廁問題等因素而必須放慢原定的教學進度。過程中研究者時常在省思時間反問自己的教學，是不是課程活動過於冗長、內容不夠有趣，或是在技能性文字教學的時間，不足以吸引幼兒的投入，使得幼兒容易受其他的因素分心。

經過多次觀察，並與協同教師小金老師多次討論，發現也許是因為研究者每次在進行教學活動時，所站的位置幾乎是在教室前方白板的位置，與幼兒之間有一些距離，表現出過於指導者的角色。若是能融入幼兒當中，例如研究者一同與幼兒環繞成圓圈席地而坐一起進行討論，或是研究者一同參與早餐店遊戲扮演也許可以改善。研究者過於警惕自己要當一位課室的觀察者與協助者，忽略了融入幼兒同步滾動課程，這是在後續的課程活動中，研究者進行調整的部分。

二、教學上維持平衡的困境

在研究者的教學歷程中，有好幾次的教學都讓研究者感到十分矛盾，一方面要維持全語文的自然情境，另一方面又希望透過技能取向的教學建立幼兒識字能力。研究者多次感到受限於本身過去的教學經驗與習慣，較傾向技能式教學的方式，會習慣提醒學生注意聽、並特別強調、重複目標字的部件組成，特別是當幼兒忘記該文字的讀音時，研究者容易以過去的教學習慣來教導幼兒識字。

此外，教學的行動歷程中，由於研究者同時身為教學者，起初的課程安排，研究者會不自覺地主導，包括這堂課要認識哪幾個字，都會事先做好預設。

「在今天的點名活動中，孩子們突然對彼此的中文姓名文字產生討論，主要出現在相同部件或筆畫的覺察，像是亮亮認為她中文姓名中的『亮』字與妮妮中文姓名中的『霓』字，最下方有一樣的兩筆畫；小冬發現他的姓氏『蔡』與花花中文姓名中的『芊』以及小雯中文姓名中的『蓉』有一樣的『艹』字頭。看著幼兒們的討論熱烈，我思考著是否該順著幼兒們開啟的興趣進行姓名文字的探索，但是這並不在我的教學目標字當中，也會影響原先進行中的早餐店討論。與小金老師當下稍微相互討論，認為與其中斷幼兒的覺察興趣，把課程主導權拉回自己身上，利用幼兒當下對姓名的覺察興趣進行討論也許會有更多不一樣的火花。只是原先的課程進度會因而受影響。」

(教 210329)

「今天是第一次嘗試進行早餐店情境的模擬闖關遊戲，班上的幼兒在課堂上出現較多的爭執，起因於座位的分配，加上可能對流程不甚

理解，有幼兒在一開始就一直發問，接著其他幼兒課堂參與的過程也相對浮躁，一直有幼兒表示要如廁或是告狀哪位幼兒碰撞到她，我必須多花額外的時間進行處理，預定的教學進度受到影響，沒進行多少課程活動，家長就來接送下課了，導致於這堂課的活動進度不如預期。這對我來說無疑產生一些焦慮以及挫折，有點不知道究竟是因為前幾堂課的教學成效不彰，還是單純是獨立的偶發狀況。雖然幼兒們對於文字部件的拆解與辨識興趣增進不少，只是似乎侷限在起初幾堂課比較簡單的部件形狀，像是『一』、『口』或『艹』，也開始出現形近字混淆的狀況，在今天的教學過程中我也跟著產生一些焦慮的感受，我該如何適切分配技能教學和全語文的情境教學？」

(教 210416)

研究者在教學歷程中不斷地與自己進行省思對話，一方面擔心自己的教學未能展現出『平衡』的樣貌，另一方面也深怕自己將教學成效畫上太多藍圖，幼兒其實吸收的成效會不如預期。以認知建構的角度，教師的引導以及同儕之間的合作學習對幼兒來說能夠作為幼兒學習能力增進的支持。研究者也期許自己能以這樣的教學方式帶著幼兒在環境語文的探索中真正增進對於文字的興趣以及識字能力。如此的鷹架過程對於幼兒學習的助力才是研究者所樂見的，也因此在每一個示範、提問、以及學習資源的提供都是研究者重視的。此外，以幼兒為中心的教學也是研究者在教學歷程中不斷提醒自己的信念，所以當研究者(或協同教學老師)覺察到教學歷程過於以教師為主導，便會在該堂課結束後進行討論，教學內容帶給幼兒的究竟是不是幼兒所需的？教學成效是否具有延續性？下一堂課又該如何調整？目前的教學有達到平衡嗎？等問題。

三、找到平衡光譜

每當研究者感覺自己再度「失衡」，心中不免升起對於研究歷程的焦慮。然而當研究者發現，失衡其實也是行動研究中重要的一部分，於是便能靜心審視失衡所在，並從文獻資料中找出解決方法。在平衡取向的識字教學中，學生須有多種機會和老師以及同儕合作，沒有一個課程適用於所有的孩子，因此教師可以將課程修改並調整為分層方式，使教學呈現多層次，以滿足不同家庭背景、學習方式、以及不同能力的幼兒之學習需求。當我們了解我們的學生，亦即了解他們的興趣、學習能力、個性、學習風格、家庭支持 (Rief & Heimburge, 2007)。

經歷多次與協同教師的討論，由協同教師站在第三者的角度評估我的教學，從起初的失衡階段，過於傾向技能教學而忽略語境意義，到後來進入佳境，逐漸找到平衡，研究者發現所謂的平衡並非是天秤兩端的二分，而是宛如光譜的連續性。將技能教學融入全語文的語境中，並在有意義的語境當中，凸顯出文字的功能，同時呈現去情境化的文字教學。在如此進出情境脈絡、一來一往的穿梭過程，研究者覺察到幼兒在產生文字覺識興趣後，能有更進一步的文字識別，進而產生文字記憶，並在環境中感受到文字的功能性與價值。

貳、 環境中的文字火花--門牌地址的發現

幼兒平時的課程，定期會在每周二的下午到教室斜對面的公園進行戶外大肌肉活動，除非雨天則在室內進行。研究者的協同教師小金老師在協助研究者進行論文研究以外的時間，她是教室內的英文中師。小金老師在某個周二下午偕同外師一起帶領幼兒外出到公園進行大肌肉活動的時候，發現有兩位幼兒在公園的招牌處駐足了一陣子，

並且觀察著該公園的名稱。小金老師事後與研究者進行分享，也因此使研究者更加順利地推動預定主題活動—「交通停看聽」。

由於從教室到達對面的公園需要過馬路，因此研究者計畫在課堂上與幼兒討論在路上會遇到的交通號誌的意義與功能，並認識該條道路的路名，透過唸謠增加幼兒的交通常識以及增加語文興趣。

如下方照片所示，在課堂上，研究者與幼兒討論下列在教室附近常見的相關交通號誌或路標，並透過研究者事前所拍攝的照片引起幼兒對環境中交通標誌、馬路上的文字標記等的覺察。

（教室附近的交通環境文字）

在經過交通符號文字的覺察與討論之後，幼兒主動問及教室門口的門牌地址，因為已經討論過路名「公園一路」，幼兒發現在教室門口的門牌地址有著一樣的文字，於是研究者進一步與幼兒討論地址的組成結構與功能。

小冬分享今天下午去新泰公園戶外活動，他發現新莊區的新、新莊站的

新、新泰公園的新都長一樣，於是 研究者進一步拆解「新」字，幼兒覺察可以切割成「立」+「木」+「斤」三個部分。小冬更說：「『斤』很像是注音符號的『ㄏ』加上『ㄒ』。」（學 210427---小冬）

研究者在探索門牌地址時，先進行「新、莊、區」三個字的部件拆解，針對這三個字，研究者與幼兒一起進行部件拆解如下所示：

1.「新」字：立+木+斤

2.「莊」字：艹+壯

小雯：「老師，新莊的『莊』是不是裝東西的『裝』？」

研究者：「要裝東西一定要很『壯』，可以裝很多『衣服』，所以 『壯』+『衣』才是『裝』。」

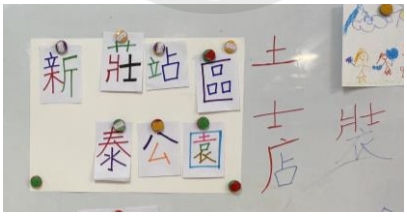
3.「區」字：匚+口+口+口

花花：「一個匚裡面有三個口，很像是一個櫃子裏面放三個盒子。」

小冬：「很像是一個區域裡面分成三個小區塊。」

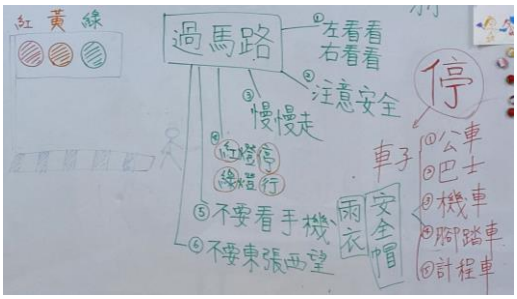
糖糖：「很像是一大塊拼圖裡面有三塊小拼圖。」

研究者：「三個口叫做『品ㄆㄧㄣˇ』，物品的『品』。」

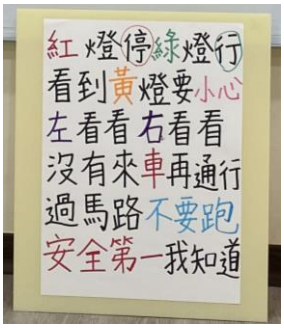


參、交通唸謠的發想

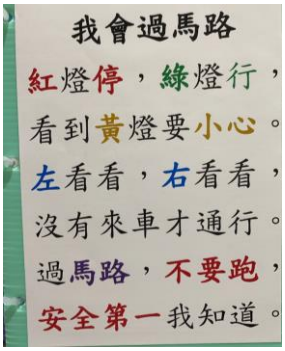
研究者在進行戶外活動前，與幼兒討論過馬路需要注意的事項，並進一步設計成唸謠的形式加入教學元素。每當周二要到公園進行例行性戶外活動，幼兒們會先唸謠，提醒自己下列兒謠中的交通常識，再出發。同時研究者也請幼兒將兒謠內容張貼在學習歷程紀錄本中，以供幼兒課後可以參考。



（課堂上的討論）



（設計兒謠）



（張貼於學習歷程記錄本中的交通唸謠）

第四節 豁朗階段：見山還是山—滾動中的平衡

進入行動研究的後期，幼兒已經熟悉研究者的課程模式，也對於存在於環境中的文字有主動性的探索興趣。家長也在每天的聯絡回饋紀錄簿中有許多正向的回饋，這對於研究者而言，無疑是一大鼓舞。

「糖糖現在在路上看到地上的『慢』字，都會特別叫我慢慢走，我說那是給車子看的，不是給行人看的（笑）。她現在真的都會看到路邊認識的字就跟我說她知道那怎麼唸。」

（回 210427-糖媽）

「前幾天我們去搭火車，亮亮在月台上看到旁邊的標示有『月台』兩個字，就很興奮跟我說她看得懂『月台』，說老師有教。真的覺得用文字拆解的方式讓小孩認識效果很好，從一個字可以延伸認識更多的字。」

（回 210503-亮媽）

壹、 交通環境文字

交通文字符號是日常生活中常見的環境文字符號，具備功能與意義，例如紅綠燈、過馬路的時間倒數、道路交通標誌（含圖案及文字）、路牌指示、站牌標示、停車相關指示等。顏色、圖案以及文字內容都有其表徵意義，例如紅色代表禁止、黃色代表警示、綠色或藍色代表通行。幼兒在日常生活中很常有機會接觸到這些環境符號，研究者認為這也是相當好的學習資源之來源，不但與幼兒生活經驗貼近，在課後的親子互動中，也是親子言談的良好素材。

在研究者的主題課程設計階段，交通符號文字便是研究者重視且認為一定要列入的主題項目，尤其班內原先的課程表中每周都有外出進行戶外大肢體活動的機會，更是能夠藉此讓教學融入生活自然情境，促進平衡教學的達成。

透過日常生活環境中的文字進行教學，幼兒多了許多接觸文字的契機，也因為在課堂上有討論，幼兒逐漸能看懂環境中部分的中文字，使得幼兒增加在學習上的成就感。相輔相成地使得幼兒在日常生活中增進更多的文字覺識能力。

一、幼兒日常生活經驗之覺察

> 今天的例行性點名活動之後，小冬主動分享昨天放學後，爸爸開車去加油站，幼兒在車內有看到「全」、以及「加油」等字，研究者拿出預先準備的照片，詢問小冬是不是照片中的地點，小冬過來指著照片回答：「對，就是這裡，我看到『全』還有『加油』在這裡。」原來小冬去的是「全國加油站」。
>
> **(教 210423)**

在上述的舉例（教 210429）中，小冬分享爸爸開車到加油站加油的經驗，並提到發現該加油站的名字是「全國加油站」，其中的

「全」以及「加油」等字在先前的超商及早餐店主題中已經學過，幼兒便能很快地覺察。研究者透過預先準備好的加油站照片與幼兒進行招牌的觀察與討論（如下圖照片所示）。

二、在文字討論中延伸詞彙經驗

研究者：「小朋友，這個招牌我們只有和『站』這兩個字還不認識。」

妮妮：「老師，（指著照片中的『國』字）這個字看起來很像正方形，有一個好大的口包在外面。」

小莉：「我有看到裡面還有一個小小的口。」

研究者：「你們都很棒喔！『國ㄍㄨㄛˊ』這個字在大大的框框裡面，是『或ㄏㄨㄛˋ』，或許『或』。這個『國』就是國小的『國』。」

小雯：「國語字典的國。」

糖糖：「國中的國。

小冬：「國旗的國。」

妮妮：「美國的國。」

研究者：「沒錯唷！你們都說對了！那這間加油站的名稱就是全國。」

研究者手指著照片最後一個字：「最後一個字，讀作『ㄓㄢˋ』，『站牌』的站、『站起來』的站，你們看這個字可以怎麼拆部件呢？」

小冬首先舉手，邊回答邊用手指比畫：「我知道，可以拆成兩半。左邊跟右邊，右邊也有一個口。」

花花：「怎麼那麼多口，『加』和『油』也有很多口。」

研究者：「很棒唷！我們拆成左右兩半，左邊這個叫做『立ㄌㄧˋ』，右邊也讀作『ㄓㄢˋ』，占領的占、占用的占，你們看這個『占』像不像是插了一根旗子，可以想成旗子站在這裡。」

糖糖：「老師，晨心早餐店的『店』也有這個旗子。」

研究者：「對！好棒妳有發現，沒錯唷！『店』這個字也有『占』，就像騎樓下面的旗子，你們看早餐店的門口騎樓的地方有旗子對吧！」

（學 210429）

上述課堂紀錄，研究者很是驚喜，幼兒透過對於文字部件的拆解，進一步產生相同部件的不同文字之對比與覺察，由字拉字的識字成效展現在幼兒的課堂以及日常之反饋中。

花花：「我昨天跟媽媽搭捷運去阿嬤家的時候，有看到新泰公園的新。」

(研究者拿出事先預備的新莊捷運站照片張貼在白板上)

研究者：「是這裡嗎？」

小冬：「**MRT station.**」

妮妮：「**Train station.**」

花花：「對對，就是這個，新甚麼站。」

研究者：「想想看我們是住在哪裡呢？」

小冬：「我們住新莊。」

花花：「我知道了，是新莊站，我去阿嬤家都要來這裡搭捷運。」

（學 **210426**）

研究者進一步拿出預先準備的捷運站口的電梯圖示照片（如下圖），與幼兒進行討論：

研究者：「你們有看過這個嗎？知道這是什麼意思嗎？」

幼兒們一起回答：「elevator.」

研究者：「對唷！中文叫做”電梯”，上面的中文字就是『電梯』，上面的圖你們覺得代表什麼意思呢？」

花花：「坐輪椅的人可以搭。」

亮亮：「拿拐杖的人可以搭電梯。」

糖糖：「可是我媽媽帶我去的時候我們都有搭電梯。」

研究者：「這個符號的意思是，坐輪椅的人和老年人可以優先搭電梯，因為這些人是屬於走樓梯比較不方便的人，搭電梯會比較安全。」（學 **210426**）

三、從研究者生活經驗分享中探討文字

研究者有時是透過課程當天的經歷口述分享給幼兒，進而帶入環境文字的引導。如下列紀錄所示：

研究者分享今天中午時，騎機車要接小孩放學，先是騎去加油站加油，加好油之後本來要加速去學校接小孩，但後來在地上看到「慢」字，就被提醒了要慢慢騎，不能騎太快。後來接完小孩回到教室附近，準備停車時，在旁邊看到「車庫前請勿停車」的字樣。於是最後研究者將機車停在教室旁邊的騎樓處，研究者並將門牌的地址拍照以分享給幼兒觀察。

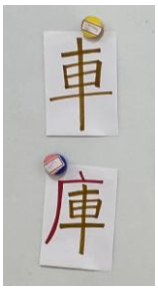
研究者邊說邊拿出該環境文字照片（如下列照片所示），張貼在白板上，此時妮妮和小雯回饋曾經有看過照片中的文字，並指出該文字是在哪個方向。

研究者對於今天的教學經過感到愉悅，一方面是幼兒的回饋很多，也連結到幼兒的生活情境經驗，另一方面是在文字教學上，幼兒因為先前的部件拆解經驗，使幼兒現在看到生字時，幼兒會透過部件拆解進行其他文字的連結，彷彿看見了語文情境教學以及技能取向教學的相輔相成。

（教 210426）

在上述的經驗分享後，研究者進一步進行「慢」字以及「車庫前請勿停車」等字的討論。幼兒小冬發現「車」字與他中文姓名裡的「東」字長得很像，小莉覺得「車」在「庫」的裡面，研究者在白板上寫出這幾個形近字，讓幼兒覺察之間的差異。

研究者解釋，「庫」字是停車的地方，所以要把「車」停進去「广」下面。



小莉：「這個『前』好像水煎包的『煎』。」

研究者：「哇！小莉竟然有發現耶！水煎包的煎就是把『前『』放在火（灬）上面，就變成『煎ㄐㄧㄢ』了。」

小莉 (指著「請」字)：「老師，這個字裡面有我的『王』。」

研究者：「這個『請』字讀作『ㄑㄧㄥˇ』，你們看看可以拆成幾塊？」

亮亮：「兩塊。」

糖糖：「三塊。」

（學 210426—小莉）

上述例子中，研究者進一步拆解「請」字，分成「言ㄧㄢˊ」字旁及右邊的「青ㄑㄧㄥ」，幼兒發現「青」的下半部是「月」，研究者進一步回答小莉，右上部並非「王」字，是有凸出去的。

課程活動係依照幼兒的學習狀況隨時調整修正。小金老師在研究者進行「慢」和「停」的文字討論時。建議研究者可以透過實際的遊戲行動讓幼兒更加印象深刻，於是在當天下課前，我們利用這兩個文字進行了 123 木頭人的遊戲活動，當研究者拿出「慢」的字卡，則幼兒必須緩慢前進；當研究者拿出「停」的字卡，則幼兒必須站在原地停止不動。在這遊戲過程中，加深了幼兒對於這兩個字之字音字形的印象。

（研究者與幼兒進行文字 123 木頭人遊戲）

四、技能性文字教學—部件組合的驚喜

技能取向教學方面，研究者主要放在字音字形以及部件拆解兩方面。幼兒認為拆解文字部件的過程很像是在玩拼圖，將一個文字拆開，再拼湊起來。研究者於課堂上講解過後，透過字卡讓幼兒練習文字部件的拼湊，幼兒在操作的過程中覺察到有些部件適合放置在上方（例如：宀、广、艹）、有些部件適合放在下方（例如：又、丁、月）、有些部件固定放置在左邊（例如：忄、氵、亻）。研究者在課堂觀察中發現幼兒在一次次的部件拼湊練習中建立前述的文字組成概念，當文字部件放置錯誤，組出來的文字便看起來不合邏輯，幼兒會自動覺察，進而調整修正。

（幼兒拼湊「停」字）

（幼兒拼湊「慢」字）

貳、 繪本共讀的驚喜

進入行動研究的最終階段，恰巧時程接近母親節，考量到母親節將至，搭配共學教室的課程計畫，母親節前夕都會有關的主題活動，包括唱跳、製作感恩小點心、寫卡片、製作母親節手作勞作等。研究者在課堂上與幼兒進行討論，先是討論幼兒認為媽媽做了哪些事情需要被感謝？進一步討論要如何表達對母親的感謝？幼兒的回答包括幫

忙搥背、幫忙做家事、寫卡片、唱歌給媽媽聽、跳舞給媽媽看、作勞作送給媽媽……等等。最後獲得全班共識的是唱一首關於媽媽的感恩歌以及寫一張卡片送給媽媽，於是研究者在課程活動中加入了母親節感恩歌曲教唱的環節。

課程內容主要透過母親節由來的討論、與母親相關的繪本共讀，以及母親節的歌謠唸唱，引導幼兒經驗母親節主題課程。並在課堂上製作卡片，進行書寫繪畫創作送給媽媽，從中了解信件的功能，以及經驗書寫的方式。

一、母親節相關繪本共讀

主題活動的進行，繪本的引導式引導幼兒討論動機的策略之一。由於本研究的進行，研究者在研究歷程中也放置了一些與教學主題相關的中文繪本在教室語文閱讀區的書架。與母親節相關的繪本中，研究者放置了《媽媽上班的時候會想我嗎？》、《我要找媽媽》、《母親節》、《我媽媽才是超級英雄》等四本繪本故事，課程進行當天研究者讓幼兒選擇想共讀哪一本繪本，幼兒隨機選擇《我要找媽媽》這本繪本故事。

研究者：「今天我們要一起來看這本故事書，書名是《我要找媽媽》。」（研究者邊唸讀書名，邊以指讀的方式引導幼兒注視文字）

小雯（指著「我」和「找」這兩個字）：「這兩個字長得好像喔！」

小冬：「『我』有多上面這一撇。」（一邊用手指到繪本封面上進行比畫）

研究者坐在教室前指讀故事書，邊唸邊引導小孩看文字，特別是之前教過的文字（媽媽）以及書的封面，唸讀故事的過程一邊與幼兒互動，讓幼兒一起預測故事。

唸完故事後，研究者問幼兒：「故事書裡面誰要找媽媽？為什麼他要找媽媽？他要找媽媽的時候都會說甚麼話？」

研究者詢問幼兒故事內容及經過，引導幼兒重述故事，結束後並將該本故事書放置在語文區供幼兒於自行閱讀。

（學 **210504** ）

研究者：「小朋友，我們今天來共讀這本繪本故事，書名叫做《媽媽我愛你》。」

亮亮：「我看得懂『媽』，就是一個『女』再一個『馬』。」

（學 **210506**—亮亮）

研究者唸讀完繪本，進一步與幼兒討論母親節的由來，以及與幼兒一起翻閱月曆，查詢今年母親節的日期。

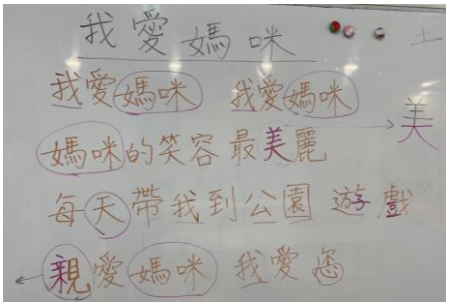
糖糖：「老師，母親節是星期幾？」

研究者：「五月的第二個星期日就是母親節喔！我們來翻翻月曆，看看是幾月幾日？」

糖糖：「是 **5** 月 **9** 日。」（學 **210506** —糖糖）

二、母親節兒歌教唱

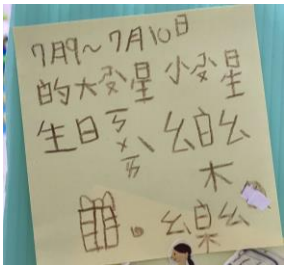
研究者在白板上書寫<我愛媽咪>的歌詞，先引導幼兒進行技能性的唸讀。由研究者唸唱完一句後，再換幼兒唸唱一句，並讓幼兒進行歌詞文字的塗色，製作歌詞看板，放在教室中讓幼兒在母親節周的時程裡隨時都可以看著歌詞唱歌。



三、母親節卡片製作

在課程的尾聲，研究者與幼兒進行討論如何製作母親節卡片。先在白板上書寫較為制式化的卡片內容，就課堂討論到的文字進行示範，但幼兒可以自行選擇要如何製作。研究者準備了相關的美勞材料放置在學習區中，讓幼兒自行運用素材進行製作。

幼兒在製作過程中，展現出讀寫萌發的表現，能夠進行文字仿寫，以及文字的辨識。較為特別的是，在製作過程中，班上有位幼兒說她要回家再慢慢製作母親節卡片，她想在課堂上先寫生日卡片給媽媽及妹妹，研究者給予書寫練習的自由度，於是該名幼兒產出了右下方圖示中的生日卡片。



參、小結

綜合前述研究歷程，研究者在進行文字教學時，運用到下列策略，針對不同目標字的組成或特徵進行不同的解說技巧，而這樣的技巧也在幼兒課後的自發性文字覺察中有所展現，茲分述如下：

一、 部件拆解

教學之初，針對大部分的目標文字，研究者皆是以組字部件拆解的方式進行教學，例如「豆」字，研究者拆解成「一」、「口」、以及最下方的部件等三部分；「好」字則為「女」、「子」兩個部件組成。研究者讓幼兒模仿拼拼圖的方式，用部件字卡將文字拼湊出來；漸漸地，幼兒在教學中習慣於拆解文字組成部件，也從中建立組字邏輯，且當看見不認識的文字時，會試圖尋找該文字中是否有其認得出的組成部件。

二、 組字之字義解釋

研究者在教學歷程中，試圖以合理化的解釋，讓幼兒知道該字的意義，因此在拆解完步驟後，研究者會運用部件意義的解釋加深幼兒對該文字的印象。例如：「全」字，研究者解釋為「國王站在屋簷下很安全。」；「您」字則解釋成「跟對方打招呼要尊重用心，所以「你」字下方有顆「心」；「奶」字的解釋是「奶奶是女生，所以有女字旁，奶奶是老年人，所以有點駝背，需要拿拐杖（形容『乃』字旁）。」

課程活動中，幼兒覺察到「生」字、「日」字以及「星」字三者的連結關係，發現把「生日」兩字顛倒過來就變成了「星」字。「明」字則解釋為一個白天（日）加一個晚上（月）就到了明天。以此策略進行文字討論非常有趣，研究者以文字故事的方式增加幼兒對該文字的記憶度。

三、 圖像聯想

圖像聯想是學習者在吸收文字資訊的過程，以字形排列或組合聯想其圖像表徵意義，進一步增進記憶連結的方式，例如：「庫」字是把一台車停進車棚（广）裡面，即是車庫的字面意義；「豆」字是「一張口的下方有兩片葉子插進泥土裡」；「口」字就像一片口罩；「早」字代表早晨太陽升起，一個人站著張開兩隻手臂伸懶腰；「人」字是一個人打開雙腳；「大」字則是一個人張開雙手雙腳就變得很大。

圖像聯想策略使文字符號對幼兒來說變得簡單，看文字不再抽象化，反而像是在看圖片一樣。但是並非每個字都能使用這項策略，例如「宥」、「蔡」、「穎」等字就較難以圖像聯想策略進行教學。

第五節 研究討論

經歷七周的行動研究，研究者讓幼兒進行「中文簡單選字測驗量表」及「研究者自編目標字測驗」之後測，同時在研究者字編目標字測驗的部分，也針對幼兒在行動研究的歷程中，所延伸討論到的文字進行識字測驗。關於研究結果分述如下：

壹、幼兒文字覺識之變化分析

行動研究之教學歷經教與學的起承轉合，從幼兒未能熟識中文字，直到研究結束時幼兒能對於環境文字產生覺察的興趣、能夠運用文字部件拆解，並能認識課程活動中所提及的文字，這當中蘊含了許多豐富多元的教學寶藏。幼兒對於環境文字的覺察從原先只觀察圖形、顏色、形狀等外觀特徵，逐漸注意到內部的文字符號，開啟了文

字覺識的大門。Clay（1967）提及文字覺識概念的發展來自讀寫萌發之歷程，幼兒的讀寫發展是一個自然開展的樣態，如同種子埋在土壤中只要有適當的生存條件便可自然萌芽生長。教學便是提供能讓種子萌芽的生存條件，而環境則是讓種子生長茂盛茁壯的養分來源。幼兒在環境中主動建構文字概念，將其內在的好奇心、學習興趣的本質外在化，於是幼兒主動觀察、探索、發問、比較，也在概念建構中逐步理解環境訊息，將外在資源養份內在化，在在反映了以幼兒為中心的教學足以提升幼兒的學習動機，並在幼兒學習歷程中逐步看見回饋。

研究之初，由於研究參與的幼兒已經習慣以英文為閱讀材料，平時上課吸收的語文資源幾乎是以英文為主，其文字覺識都集中在英語的部分，無論是廣告傳單、雜誌文本、或是店家招牌，幼兒第一時間觀察到的都是英文為主，包含唸讀英文字母，或是進行簡單的拼讀。對於中文的文字並沒有產生特別的敏感覺察，唯獨對於自己的中文姓名有部分的認識。然而在經歷研究者這七周的平衡式環境文字教學歷程，研究者發現幼兒開始會對中文字產生部件拆解，指認看得懂的部件文字，進行唸讀。

文字覺識包括對書面語言的覺知與認識、對於文字的知識，並逐步展現在讀寫萌發之中（Akoğlu & Kızılöz, 2019；McGinty, et al., 2006 ；Pullen & Justice, 2003）。本研究所探討之文字覺識係參考 McGinty 等人（2006）以及陳惠茹與張鑑如（2011）對文字覺識的定義，進一步將幼兒於環境文字中所展現的文字覺識聚焦在中文字的部分。以下茲針對本研究歷程中，幼兒文字覺識能力之變化，並對應至前述文獻資料進行分述：

一、幼兒在日常環境中展現文字興趣

在教學研究進入第七堂時，研究者看到家長在回饋聯絡本上寫

著幼兒對中文字越來越有興趣，看到招牌會發問、會想主動學習，尤其當外出時，幼兒發現自己能夠看懂招牌上的文字，會展現出自信，甚至出現想要教爸爸媽媽如何拆解文字樣子，顯示出幼兒在課程中透過文字拆解以及語文情境的討論，了解文字的功能，也透過部件拆解增進對於文字的記憶。

「亮亮放學後跟我分享在教室學了『豆』字，還會在空中比劃『豆』這個字怎麼寫。晚餐在麵店指著菜單上的山東兩字，說山東的『東』躲在她的名字裡面。」(註：亮亮本名姓『陳』。)

（回 210413－亮媽）

家長到班接送幼兒時，也是研究者進一步了解幼兒課後學習狀況的管道，研究者會詢問家長關於幼兒平時的語文覺識狀況是否有改變，有時家長也會主動與研究者分享幼兒的語文萌發情形。經研究者歸納，幼兒在環境中展現的文字興趣如下：

一、 開始會大量注意店家招牌文字。

二、 若在環境中看見自己認識的文字，會進行部件拆解識讀。

三、 觀察環境文字的組成部件是否有自己看得懂的部件文字。

四、 閱讀中文繪本的主動性提高了。

環境文字的功能性，幼兒在日常生活經驗中感受，並在課程活動裡習得。孩童從經常與環境文字互動的歷程中發現語言文字之功能，而環境文字來自於真實、有趣且有意義的生活情境，幼兒得以在實際運用中學習語文(林文韵，2001；洪月女、林怡慧，2016)。據此發現，幼兒在能夠真正進入正式的文本閱讀之前，已經可以從環境中接觸文字、瞭解文字，並透過文字傳遞意義，促發幼兒文字覺識的萌發，回應了前述文獻中，Neumann（2012）對於環境文字所具備的鷹

架角色之觀點。

二、辨識環境中標誌與標示中的文字

幼兒在經歷交通環境文字的主題之後，研究者常聽到家長分享幼兒會扮演叮嚀的角色，提醒爸爸媽媽開車或走路的速度放慢、或者要停下來。甚至在經過別人家的車庫前，幼兒看見「車庫前請勿停車」的標誌，會大聲唸讀出來，並告知家長不可以把車停在車庫門口，否則別人的車就出不來了。

此外，幼兒開始會注意交通號誌的禁止與通行的顏色，遇到紅色標誌，會表現這是不可以或者禁止的，同時也理解藍色或是綠色則是代表允許通行的意思；同時在結束教學研究後，每當幼兒的戶外活動時間要集合幼兒走到教室對面的公園時，幼兒便會熟練地唸出當時所教的交通唸謠。研究者透過家長回饋或是教室內其他中師以及助教的回饋得知幼兒的轉變。

三、逐步萌發中文字知識

中文字為抽象的意符系統，在辨識中文字時，部件特性與結構編排會影響個體對字形的覺知（王瓊珠，2012；宋建華，2009；林雅芬，2008；梁浩伯，2014：劉佩雲，2018；Tong & McBride-Chang, 2010）。幼兒開始能辨識部分部件知識及展現少許組字規則，例如幼兒能知道那些部件適合放在甚麼位置，在練習部件拼湊組字時，若將部件放在錯誤的位置，幼兒便會產生疑惑或是不確定感，進去翻閱查詢研究者擺放在教室學習區的語文資源，確認如何正確拼湊組字。

經歷這七周的教學活動，幼兒從原先不甚熟悉自己的中文姓名，到課程最後已能快速找出自己的中文姓名，並能知道同儕的中文姓名（研究者透過收發聯絡本以及學習歷程記錄本的例行性活動中覺察幼

兒的轉變）。這亦是幼兒園教保活動課程大綱（2017 ）中所提及的，幼兒透過生活環境中的體驗以及探索語文的機會，從中感受語文的趣味與功能。

四、建立印刷文字概念

研究者在與幼兒進行共讀繪本的歷程中，給予幼兒書本文字概念的提醒與示範，包括書本的的翻頁方向及順序、書本名稱以及作者姓名的指讀、繪本故事中的文字排列閱讀方向等，研究者透過指讀的方式加強幼兒的印刷文字概念。於課後時間，幼兒自行在閱讀區閱讀時，研究者發現幼兒也開始會有模仿研究者唸讀繪本的動作，包括先指認書本名稱、閱讀內文時會以指讀的方式嘗試找到自己看得懂的文字。

另外，研究者也曾觀察到幼兒在自由遊戲時間，有幼兒進行扮演遊戲，扮演的正是研究者在課堂上進行文字教學的內容，幼兒運用研究者放置在教具展示區的環境文字素材（例如字卡、菜單、豆漿鮮奶等寶特瓶）當成扮演遊戲的道具，扮演老師與學生的教學互動，十分有趣。

除上述的文字覺識展現，研究者上觀察到幼兒對於環境中的字詞，也會透過能辨認的文字進行整個詞語的預測，例如「三明治」一詞，幼兒能辨認「三」和「明」兩個字，則進一步可以預測整個詞為「三明治」，而在預測後，幼兒向研究者或家長再次確認，對於原先不確定的文字也能進行再次的認識。

貳、幼兒識字能力之變化分析

在識字能力的部分，本研究所指的識字能力係指幼兒對於中文簡單識字量表的所得分數，以及教學活動中使用之目標字的字形辨認、字音辨讀。研究者在行動研究前，先對幼兒進行中文簡單識字量表以

及自編目標字量表之前測，並在行動研究後，對幼兒進行前述兩項識字量表的後測，同時在後測中另外加入在課程活動中產生興趣並進一步討論的延伸字。

幼兒在研究進行前，中文識字量較少，僅認識筆畫簡單、筆畫數量少的文字。測驗過程幼兒不斷向研究者表達「我看不懂」或是「我不知道」，例如在中文簡單識字量表中，「一」、「小」、「六」、「人」、「上」、「不」、「山」、「木」、「力」、「土」等目標字的答對率較高，參與研究的七位幼兒對於上述這十個施測的目標字皆答對；其餘答對的目標字部份是因為來自於自己或父母親的中文姓氏，例如：「王」、「林」，或有部份幼兒是透過隨機猜測、刪去法等進行作答，針對文字本身並未真正認識。

以下茲針對前測及後測的識字測驗表現進行說明，本研究參與的每位幼兒之 PPVT-R 的標準分數之平均數皆在平均 100 之上，當中一位幼兒的標準分數稍高，為 125(百分等級為 96)，其餘幼兒之標準分數介於 106 至 109 之間，百分等級介在 66 至 73 之間。研究者針對幼兒的文字辨識主要以兩類識字量表進行，前測進行「中文簡單識字量表」及「研究者自編目標字量表」，後測除了上述兩個測驗之外，尚再加上延伸字的自編量表。在「中文簡單識字量表」中，有 12 個目標字出現在研究者教學的自編目標字中、4 個字出現在幼兒延伸討論的延伸字中。

下列為七位幼兒在前後測中的識字測驗分數：

表 4-5-1

幼兒前後測之識字測驗分數

		花花	小冬	亮亮	小雯	小莉	糖糖	妮妮	平均值/標準差
PPVT-R 原始分數/標準分數/百分等級	前測	41/108/71	45/109/73	41/108/71	41/108/71	39/106/66	45/109/73	54/126/96	標準差 9.07
中文簡單識字量表（滿分 72 分）	前測	20	30	20	22	17	22	21	21.71/3.73
	後測	32	42	31	28	26	36	40	33.6/5.55
研究者自編目標字量表（滿分 74 分）	前測	10	15	12	8	9	18	14	12.3/3.33
	後測	49	60	48	40	38	48	61	49.1/8.18
自編延伸字量表（滿分 40 分）	後測	28	30	27	19	28	29	31	27.4/3.66

從上表中可發現幼兒在在識字能力表現上，有明顯的進步。幼兒在後測進行過程中，針對課程活動上中曾討論過的文字，討論期程較長的便有明顯的熟悉感，在測驗的過程可以有「一眼就辨識出來」的表現，亦即 Pressley（2006/2010）在自然發展認字能力歷程中的「以瞬認字」階段，表示讀者能夠自動化地辨識文字符號，不需再經解

碼。而討論頻率較少的文字，則幼兒須有稍長的回想時間，甚至出現字與字的混淆。例如把「店」講成「庫」、把「蓉」講成「蔡」、把「先」講成「牛」等情況。

分析幼兒在研究者自編目標字測驗的前後測分數以及答對的目標字，幼兒在後測時的平均分數進步 36.8 分，答對率從 16.6%進步至 66.35%，主要是以在教學中進行多次討論及教學的目標字為主，幼兒在情境中對於文字的學習，加深了幼兒對於文字的印象，反映在測驗的過程中，幼兒看見施測的文字會表達出情境辭彙，例如看見「全」字，幼兒會回答「全家的全」；看見「車」字，會說是「車庫的車」等。然而在延伸字的部份，由於延伸字的討論係來自於幼兒的覺察興趣，在測驗結果上，總平均得分 27.4 分，高於平均值 20 分。

另外，以答對率進行分析，在後測中，研究者自編之教學目標字的答對率為 66.35%，而延伸字的答對率為 68.57%，延伸字的答對率略高於研究者教學的目標字，顯示經由幼兒自發性的覺察興趣所引發之識字表現有較佳的傾向。

參、平衡取向教學及幼兒文字覺識之綜合討論

研究者歷經七周行動研究之教學，感受到教師「如何教」深深影響著幼兒「如何學」，在整個研究歷程中，研究者同時擔任觀察者、協助者、引導者、教學者等角色，在動態的平衡調整中，試圖增進幼兒對於環境文字的覺識興趣以及提升對環境文字的辨認。以下茲根據研究歷程與研究結果對照文獻提出下列四點討論。

一、「由整體到部分」的環境真實材料帶動幼兒識字興趣

國際閱讀協會（IRA）與美國幼兒教育協會（NAEYC）於 1998 年提出兒童發展階段的讀寫能力發展內容，研究者就該論述整理學齡前幼兒的讀寫發展行為。學齡前幼兒係在充滿文字的環境中發展其基

本文字概念，幼兒透過日常遊戲情境發展識字能力，探索生活環境，從環境中指認標籤及符號標誌，藉由印刷物及文字的認識建立文字概念、讀寫學習之基礎（IRA, 1998）。本研究採用環境文字作為教學材料並營造真實語境，使幼兒從中發展文字覺識，呼應上述內容。

在幼兒文字覺識的發展中，生活環境即是幼兒最具有實際意義的真實情境，生活環境中的真實語文材料是幼兒認識文字的最佳素材來源。Lee (1989)在其研究中探究臺灣幼兒文字覺識之發展，觀察到學齡前之幼兒運用環境文字資源發展其文字覺識，包括在情境化線索中的文字、個人經驗及其先備知識去認識文字概念；也在國外相當多的實證研究中發現環境文字能有效幫助提升幼兒的文字覺察力、了解文字的功能性等(Anjana & Prema, 2018；Burgin, 2009；Hinkel, 2018 ; Horner, 2005；Kirkland et al., 2007；Padakannaya, 2017)。因此，孩童從經常與環境文字互動的過程中，發現語言文字的功能，從語文的實際運用當中學習語文（林文韵，2001）。據此，研究者運用環境文字作為教學資源確實於研究歷程中看見幼兒提升文字概念與識字興趣，幼兒經由教學歷程得知招牌文字的意義、看懂門牌地址、書寫母親節卡片、點菜單、從型錄尋找物品、了解交通號誌的意義等，從中獲得的樂趣與成就感增強了文字探索的行為。

二、「由部份到整體」建立文字概念與組字知識

研究者發現在教學過程中，僅有情境支撐的學習效果會在去情境化的時候產生識字困難，若是僅討論該文字的功能、凸顯該環境文字的所在位置或意義，當幼兒脫離該環境特徵，於去情境化的場合看見該文字，將有大幅下降辨認該文字的表現。曾千芝等人（2018）提出中文部件組字規則，指出「中文字彙知識」在個體的文字辨識歷程中占有重要地位，以訊息處理理論的角度分析，文字解碼的處理歷程所

產生之心理表徵為識字的重要基礎，字詞辨識除了聲韻處理，「組字知識」的技巧亦甚為重要，學前幼兒對於部件組字規則的覺識，能使識字能力呈現正向關聯，部件位置訊息的解碼為幼兒識字之判斷線索，呼應了曾志朗（1991）所提出的「激發—綜合」兩階段模式，在個體接收到刺激字的「激發」之後，於「綜合」階段透過分析字形的基本特徵、運用線索找到最可能的字音。

據此，除了全語言的情境包圍，技能性的教學實有其必要性。在技能性教學歷程中，研究者拆解文字組成部件、教導字音字形的配對與唸讀、透過複習以及字卡的練習操作，幼兒在重複中加深對於文字的記憶，從筆畫結構簡單的文字開始進行辨識，從中感受到識字的成就感，進一步引發文字學習動機，顯示出教師所建立的學習鷹架對於幼兒的識字發展是重要的，在文字解碼的技能教學及有意義的語言情境兩相融合之下，使得幼兒對於文字辨識有事半功倍之效（劉佩雲，2018；Pressley, 2006/2010）。

三、平衡取向教學的「平衡」為動態的調整

根據過去國內外的研究文獻資料，眾多識字教學策略對於幼兒的文字覺識能力以及文字習得皆有正向助益。許彩虹（2012）提出先前識字研究中主要的識字策略，包含「部件識字教學法」、「分散識字教學法」、「集中識字教學法」、「字源教學法」、「字根教學法」、「基本字帶字教學法」、「字族文識字教學法」、「中文一般字彙知識教學法」、「部首識字教學法」等；吳昭慧（2019）針對臺灣以及中國大陸對於學齡前幼兒的識字研究依幼兒年齡層進行分類統整，歸納出應用在學前幼兒的教學法，大致分為運用於大班幼兒的「部首識字教學法」、「生活識字教學法」、「集中識字教學法」、「圖畫書融入閱讀教學法」、「注音符號識字法」等。經研究者歸納

分析，諸多的識字教學策略宛如在全語言觀點及技能教學觀點之間形塑成教學比例的光譜，情境脈絡外以及情境脈絡內的比例取捨不同，而衍生出不同的教學策略。傳統技能性的直接教學與沉浸在有意義之語境中的語文萌發，兩者孰多孰少必須隨幼兒的學習狀況而調整，而這樣的調整亦不約而同地貼合行動研究的精神。

研究歷程之初，每位幼兒的學習進展不一，部分幼兒識字能力進步得快，在情境中很快就能掌握文字功能，從中習得文字，然而也有少數幼兒需進行多次的技能性文字拆解以及提醒方能記起目標文字的字音。研究者身處教學情境中，從與幼兒的互動及觀察掌握了因材施教的原則，不同幼兒有不同的平衡，研究者穿梭在技能取向以及全語言的光譜中，是動態的平衡。

四、平衡取向教學能使幼兒提升文字辨識

回應前述文獻探討中關於平衡取向教學之研究，過去國內大多以國小學童為研究對象進行平衡取向教學，學齡前幼兒的平衡取向教學研究也多以注音符號的識讀為教學內容。透過本研究歷程，研究者分析歸納教學歷程中的所有資料，發現在學齡前這個文字習得的敏感時期，透過環境文字能夠適當引發幼兒的文字覺識以及識字興趣。幼兒從日常生活經常接觸的環境資源中接觸文字，歷經本研究的教學歷程增加幼兒對於文字的討論經驗，幼兒瞭解文字在環境中的功能性，便增加了幼兒的語文實用經驗與意願，同時輔以技能文字教學，進一步增加幼兒的識字發展。

依據 Gough 與 Tunmer (1986) 提出的「閱讀簡單觀點模式」，文字理解的背後包含兩項重要成分—「識字解碼」以及「語言理解」。其中識字解碼的部分，研究者透過技能取向教學進行部件拆解，幼兒在部件組合中產生文字組成的邏輯規則，產生字形辨認、字音辯讀，

以及字義的搜尋，呼應了 Perfetti (1985) 對於認字的廣義定。語言理解的面向，則在與幼兒生活情境貼近的環境情境下，幼兒更能身歷其境地感受文字的功能與意義，例如在主題活動中，幼兒觀察店家招牌的電話號碼、菜單、以及食品包裝的有效期限、門牌地址等等，這些存在於環境中的文字各具功能與意義，而透過討論，幼兒更能了解這些文字在環境中所扮演的角色。

平衡取向識字教學一方面彌補了技能取向教學對於生活情境實用性的疏離，另一方面也加強了幼兒在語文情境中對文字的字音字形的覺察與印象。本研究透過平衡取向之觀點對幼兒進行識字教學，在不斷的調整滾動、修正中，從遭遇平衡困境到最終達成動態平衡，開啟幼兒的識字覺察興趣，展現幼兒願意在課後日常生活中的主動探索，始終文的識字量增加，識字能力因而隨之萌芽、進步。

伍、小結

綜合上述研究結果與討論，本行動研究運用平衡取向教學使幼兒了解環境中的文字功能，並在去脈絡化的文字討論裡建構組字概念，對於幼兒的文字覺識以及識字表現具有正向的助益。此外，透過教學滾動，研究者也進行了原本不在計畫中的文字教學策略，從中看見幼兒所看見的，並以幼兒的角度共同滾動課程，這些火花是研究者在本研究中的莫大收穫。

第五章 研究結論與建議

本研究旨在探討以環境文字進行平衡取向教學提升幼兒文字覺識以及識字能力之表現，在本章中，第一節將根據研究結果整理出研究結論；第二節說明研究限制；第三節提出後續研究與教學之建議。

第一節 研究結論

本研究依據研究結果，回應研究目的與研究問題，歸納出下列三點結論：一、以環境文字提升了幼兒對於文字覺識的探索興趣；二、平衡取向教學萌發學前大班幼兒的文字覺識發展；三、文字部件解碼策略促發幼兒對於文字的認識與記憶。茲分述如下：

一、 以環境文字作為教學資源提升了幼兒對於文字覺識的探索興趣

本研究以環境文字作為教學資源，在與幼兒生活環境相結合的情境中帶入文字辨識與討論，研究者蒐集多元的質性資料，發現生活環境中的真實材料能增加幼兒的文字接觸頻率，使幼兒在輕鬆自然之下接觸文字符號，並且實際感受該文字符號在生活中真實的功能性。幼兒少了認為自己在「上課學習」的情境壓力，多了與生活融合的彈性自然，透過家長回饋以及課室觀察，發現幼兒明顯增加了對於環境文字的覺察敏感度、觀察動機以及探索行為。例如：行動研究中期，幼兒開始增加指認招牌文字或繪本上的中文字，並試圖進行組字部件拆解；行動研究後期，幼兒時常分享課後日常生活中的文字辨識經驗，以及覺察不同文字之間的相同部件，以字拉字的方式增加文字討論。

二、 平衡取向教學萌發學前大班幼兒的文字覺識發展

平衡取向教學能促進學前幼兒對於文字的探索動機、文字符號辨識、以及文字組字概念。在研究者的教學歷程中，發現幼兒在平衡取向教學中展現了以下能力：

（一）質性方面：

1. 增進對環境文字的覺察與指認。
2. 提升閱讀行為。
3. 了解環境文字之功能性。
4. 辨識組字部件，並透過部件覺察其他的環境文字。

（二）量化方面：

1. 中文簡單選字測驗的分數於後測階段平均分數進步了 5.89 分，答對率從 30.16%進步至 46.63%。
2. 研究者預設之目標字在後測之測驗結果進步了 36.8 分，答對率從 16.6%增加為 66.35%。

研究者於教學歷程中營造與引導的全語言情境，使幼兒點燃更多自發性的探索與覺察，並從中萌發文字讀寫概念。而技能取向教學幫助幼兒從組字部件的拆解進一步解碼文字，對於班上字形辨認較慢的幼兒而言，透過組字部件字卡的反覆拼湊練習，在動手操作中增進幼兒對於文字組成的熟悉度，進而累積識字基礎。

無論是在情境框架中的語言體驗，或是跳脫情境框架的文字技能教學，兩方相互交織所產生的文字支持，大大促進幼兒的文字概念。

三、文字部件解碼策略促發幼兒對於文字的認識與記憶。

本研究中的技能取向教學，即是在建立幼兒對於文字組字部件的概念。而透過行動研究歷程中的教學互動、家長在歷程中的回饋、以及行動研究結束後進行的識字測驗結果，研究者發現技能取向教學對

於幼兒識字能力的正向意義。幼兒透過部件的認識，賦予文字符號表徵意義，透過組字部件的字形以及組字位置形成識字提醒。此外，透過部件的拼湊，將文字予以圖像化，幼兒宛如在拼拼圖一般，從組字練習經驗中認識文字、記得文字。

第二節 研究限制

本節說明研究者在研究歷程中的限制進行說明，主要包括研究參與對象、研究期程與研究時間、研究資源三個面向。

一、研究參與對象

本研究的研究參與幼兒係研究者以立意取樣的方式進行選擇，選取的是研究者所教學之位於新北市某所全美語共學教室中的幼兒，參與研究的七位幼兒都是未讀過其它以中文教學為主的幼兒教學環境，且平時是以全美語進行學習。因此，本研究結果無法推論至其它園所的幼兒。而幼兒在該英語共學教室的上課情形，本研究並未將之列入研究分析，平時幼兒所接受的英語授課情形亦有可能影響幼兒對於環境文字覺察的程度。雖是英語資源，然而閱讀技巧、書本文字概念、對於文字符號的覺察能力等仍可能受英語課程而萌發。

此外，研究者雖然在研究之初已先進行家長訪談以及幼兒訪談，針對家中語文資源以及幼兒的語文學習經驗進行初步了解。然而幼兒於家中的語文經驗之實際狀況仍是可能影響幼兒語文能力之因素。比方家長在親子共讀時的唸讀方式、家中成員的語言互動情形、是否有手足形成模仿學習、平時家長對於環境文字的提示狀況與頻率等等，

上述因素皆可能造成本研究的限制。

然本研究之研究對象的設定，研究者係希望未有其它中文教學的資源進行干擾，因此特以全美語教室的幼兒為研究對象，未來若有相同設定原則的研究者，可自行取捨本研究結果之推論程度。

二、研究期程與研究時間

本研究的進行期程為 2021 年 3 月下旬至 5 月初，為期七周的教學時間，主要係因新冠肺炎的疫情升溫，導致研究參與幼兒在第七周後紛紛因為防疫而請假在家，教室也隨之停課，無法繼續進行研究。雖然研究者所蒐集資料已然足夠進行分析，但若無疫情攪局，研究者期待能再加深加廣研究歷程，因此，受限於教學時程不如預期，研究結果的識字能力表現可能受到影響。

此外，本研究進行的教學時間係在下午 4 點半至 5 點半進行，幼兒在參與本教學研究的課程活動之前已經參與了教室的美語課程，考量到幼兒體力及專注力的面向，可能有疲累之狀況進而影響幼兒的學習成效。

三、研究資源

由於本研究的教學資源是以環境文字切入，有其地域上的限制，特別是研究者所進行的教學目標字有部分是具有地區性的文字，因此所歸納出的研究結果，無法推論至其它地區之幼兒。

第三節 研究與教學建議

行動研究的歷程是一個不斷與自己對話、與教學實務相碰撞的旅程。以下茲針對教學取向及未來研究發展進行建議：

一、 教學取向之建議

平衡取向的運作在技能取向教學以及全語言取向教學兩方的比例取捨上存在困難，除了考量不同幼兒的語言能力、學習成效外，尚需評估教學者對於平衡取向教學的專業程度。參考過去國內外的研究文獻以及專家學者的理論著作之外，須對於技能取向教學以及全語言教學兩種模式有精熟的理解，才不致在教學之初產生「為了教學而教學」的制式化流程，而無法貼近幼兒真正的語言學習需求。

二、 未來研究之建議

有感於當前雙語教育政策的重視，在幼兒園教保活動課程大綱中也將英語教學納入課綱教學資源，因此在未來的研究發展上，建議除了中文字，尚可再納入英語環境文字的資源，以擴充幼兒對於環境文字的認識，例如店家招牌、廣告傳單、交通號誌指示、繪本資源或食品包裝上的文字等除了中文之外也存在英語字彙，在中文與英文兩種不同語系的文字之間，幼兒的文字覺識敏感度以及識字能力是否有所不同？展現在幼兒讀寫萌發的表現上有何差異？透過環境文字資源，幼兒學習第二語言的成效是否有影響？其平衡取向的教學脈絡為何？本研究的研究對象是在全美語教室中學習的幼兒，未來也可針對在臺灣的全美語教室或美語學校中的孩子進行環境文字覺識之探究。

此外，環境文字係以幼兒的角度出發進行檢視，而非成人的環境。臺灣屬於多元文化的國家，以多元文化的角度觀之，除了中文，

環境中尚存有許多其它語言，例如在新北市中和區有緬甸街、永和區有韓國街等。環境文字的訊息相當多元，並不只侷限在中文與英文，其他語言之覺識情形存在著相當大的研究空間與研究價值，在教學上，教學者可參考在地文化，以多語的角度引導幼兒的文字覺識發展。

參考文獻

壹、中文部分

王瓊珠、洪儷瑜、陳秀芬（2007）。低識字能力學生識字量發展之研究—馬太效應之可能表現。**特殊教育研究學刊，32**(3)。1-16。https://doi.org/10.6172/BSE200709.3203001

王瓊珠（2012）。台灣中文字詞教學研究之文獻回顧與展望。**教育心理學報，44**(2)。253-272。https://doi.org/10.6251/BEP.20111109

白華枝、張麗君、蕭佳純（2015）。影響幼兒語言能力之語文環境之跨層次分析－以家庭及教室語文環境為例。**當代教育研究季刊，23**(1)。1-35。https://doi.org/10.6151/CERQ.2015.2301.01

江惜美（2015）。**華語文漢字教學研究**。新學林。

吳木崑（2009）。杜威經驗哲學對課程與教學之啟示。**臺北市立教育大學學報，教育類，40**(1)， 35-54。https://doi.org/10.6336/JUTe/2009.40(1)2

吳昭慧（2019）。**圖解識字教學法對學齡前幼兒識字影響之研究**〔未出版碩士論文〕。國立臺中教育大學。

宋建華（2009）。**漢字理論與教學**。新學林。

李子瑄、曹逢甫（2009）。**漢語語言學**。正中。

李俊仁、柯華葳（2007）。中文閱讀弱讀者的認知功能缺陷：視覺處理或是聲韻覺識？**特殊教育研究學刊，32**(4)，1-18。https://doi.org/10.6172/BSE200712.3204001

李姝慧、陳修元、周泰立(2009)。國小五年級孩童與成人的識字能力對中文字語意處理之效應的差異。**中華心理衛生學刊，22**(4)，345-382。https://doi.org/10.30074/FJMH.200912_22(4).0001

李連珠（2006）。**全語言教育**。心理。

林文韵（2001）。經由兒童文學與環境文字學習外語。**九年一貫 SMART-教師增能自修手冊**，85-92。臺灣省國民學校教師研習會。

林玉体（2015）。**幼兒教育思想**（三版）。五南。

林怡辰（2019）。**從讀到寫。**親子天下。

林佩蓉（2013）。幼兒園語文教學的迷思。**國教新知，60**(4)，3-19。https://doi.org/10.6701/TEEJ.201312_60(4).0001

林珮伃、林宛儒（2015）。臺灣孩童學前的識字差異與聲韻覺識、視知覺、注音符號能力的區辨效能。**課程與教學季刊，18**(2)，101-124。https://doi.org/10.6384/CIQ.201504_18(2).0005

林雅芬（2008）。**兒童對中文組字知識的理解**〔未出版碩士論文〕。國立臺灣師範大學。

林湘雅、王秋鈴（2015）。語言發展遲緩幼兒書本和文字概念之探討。**特殊教育發展期刊，59**，57-65。https://doi.org/10.7034/DSE.201506_(59).0005

林湘雅、王秋鈴（2019）。幼兒書本和文字概念評量中文版之信度和效度探討。**特殊教育學報，**(49)，35-61。

幸曼玲、楊金寶、丘嘉慧、柯華葳、蔡敏玲、金瑞芝、郭李宗文、簡淑真、林玫君（2017）。**新課綱想說的事：幼兒園教保活動課程大綱的理念與發展**（第二版）。心理。

柯華葳（2010）。**中文閱讀障礙**。心理。

柯華葳（2013）。閱讀是新世紀必要的學習管道。**人文與社會科學簡訊，14**(4)，4-11。

洪千雅（2020）。**圖卡關鍵詞教學法對注意力不足過動症幼兒字義理解與識字能力的影響**〔未出版碩士論文〕。國立臺灣師範大學。

洪木蘭（2007）。**幼兒『玩』文字~幼兒在中文識字教學活動的學習歷程**〔未出版碩士論文〕。國立台東大學。

洪燕玲、黃秀霜、林娟如、周奕良、柳雅梅、謝麗雪（2006）。國中小英文認字測驗之編製。**測驗學刊，53**(2)，155-180。https://doi.org/10.7108/PT.200612.0155

洪儷瑜、王瓊珠（2010）。識字能力的評量。載於柯華葳（主編），**中文閱讀障礙第八章**（頁 147-165）。心理。

柳雅梅、黃秀霜（2006）。平衡閱讀教學之行動研究。**國民教育研究集刊，15**，161-178。https://doi.org/10.7038/BREE.200612.0161

柳雅梅、黃秀霜（2007）。平衡閱讀教學對國小學童英文閱讀能力及閱讀動機之影響。**師大學報：教育類，52**(1)，133-157。https://doi.org/10.29882/JTNUE.200704.0007

徐雅鈺（2015）。**環境印刷文字對華語學齡前兒童中文文字閱讀之影響**〔未出版碩士論文〕。國立臺北護理健康大學。

秦麗花（2002）。從漢字的特性與學習談兒童識字能力發展的相關研究。**屏師特殊教育期刊，3**，1-8。

張春興（1996）。**教育心理學—三化取向的理論與實踐**。東華。

陳美安（2013）。**平衡取向的語文教學對國小低年級學童讀寫能力之影響**〔未出版碩士論文〕。國立屏東教育大學。

陳祐萱（2019）。**平衡取向教學應用於幼兒園提升閱讀相關表現之探究**〔未出版碩士論文〕。國立清華大學。

梁浩伯（2014）。**直接識字教學法提升學齡前幼兒識字成效之行動研究**〔未出版碩士論文〕。國立臺中教育大學。

陳修元（2004）。台灣兒童字形覺知與認詞能力發展關係。**中華心理學刊，46**(2&3)，259-265。

https://doi.org/10.6129/CJP.2004.460203.13

陳修元、劉敏（2015）。**中文簡單選字測驗**〔未出版〕。

許彩虹（2012）。**識字教學策略**。秀威資訊。https://doi.org/10.6836/NTTU.2011.00107

陸莉、劉鴻香（1998）。**修訂畢保德圖畫詞彙測驗（PPVT-R）（Peabody Picture Vocabulary Test-Revised）**。心理。

陳淑琴（2007）。幼兒教師主題教學信念與教學行為之研究。**臺中教育大學學報，21**(1)，27-51。https://doi.org/10.7037/JNTUE.200706.0027

陳惠茹（2012）。**共讀童書文字指引策略對幼兒認字及認字後設語言能力之影響**〔未出版博士論文〕。國立臺灣師範大學。

陳惠茹、張鑑如（2011）。指讀及文字討論之共讀方式對幼兒認字的影響。**教育心理學報，43**(2)，377-396。https://doi.org/10.6251/BEP.20100611

陳學志、張瓅勻、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**(閱讀專刊)，269-290。https://doi.org/10.6251/BEP.20110412

教育部（2017，12 月 05 日）。**臺灣參加 PIRLS 2016 成果發表**。教育部全球資訊網新聞稿。https://www.edu.tw/News_Content.aspx?n=9E7AC85F1954DDA8&s=0AD5FF272557758E

教育部（2017）。**幼兒園教保活動課程大綱**。全國教保資訊網。https://www.ece.moe.edu.tw/ch/preschool/.galleries/preschool-files/NEW1.pdf

教育部（2018）。**十二年國民基本教育課程綱要國民中小學暨普通型**

高級中等學校語文領域—國語文。國家教育研究院。https://www.naer.edu.tw/PageSyllabus?fid=52

教育部（2021）。**幼兒園課程與教學品質評估表-2021 版**。全國教保資訊網。https://www.ece.moe.edu.tw/ch/preschool/.galleries/preschool-files/11106.pdf

曾千芝、陳學志、張瓅匀、胡中凡、陳修元（2018）。常用漢字部件的位置規則性與位置自由度與其他文字特性相關之分析—以中文部件組字與形構資料庫為基礎。**教育心理學報，49**(3)，487-511。https://doi.org/10.6251/BEP.201803_49(3).0007

曾世杰（2006）。**聲韻覺識、唸名速度與中文閱讀障礙**。心理。

曾世杰、簡淑真（2006）。全語法爭議的文獻回顧：兼論其對弱勢學生之影響。**臺東大學教育學報，17**(2)，1-31。https://doi.org/10.6778/NTTUERJ.200612.0001

曾志朗（1991）。華語文的心理學研究—本土化的沈思。**中國人，中國心—發展與教學篇**（頁 540-582）。遠流。

黃世鈺(2020)，**幼兒學習區(角)情境規劃的學理與實務(第四版)**。五南。

黃秀霜（2001）。**中文年級識字量表**。心理。

黃郁芸（2009）。**「寫字的小畢卡索」幼兒書寫教學歷程的探索與研究**〔未出版碩士論文〕。國立臺灣師範大學。

黃瑞琴（1993）。**幼兒的語文經驗**。五南。

萬雲英（1991）。兒童學習漢字的心理特點與教學。載於楊中芳、高尚仁（主編），**中國人，中國心—發展與教學篇**（頁 403-448）。遠流。

路喬甯（2011）。**幼稚園大班幼兒文字及書本概念與中文認字能力之相關研究**〔未出版碩士論文〕。國立臺灣師範大學。

楊惠蘭（2007）。**兒歌結合部首識字教學對弱勢幼兒識字能力影響之研究**〔未出版碩士論文〕。國立台東大學。

潘世尊（2005）。**教育行動研究—理論、實踐與反省**。心理。

潘世尊（2014）。教育行動研究的困境與挑戰。**教育理論與實踐學刊，30**，119-147。https://doi.org/10.7038/JETP.201412_(30).0006

劉佩雲（2018）。**教出讀寫素養**。心理。

劉敏、陳修元、周泰立、吳瑞屯（2018）。國小三年級、六年級兒童及大學生字彙處理歷程中語意部件扮演角色之發展變化。**中華心理學刊，60**(2)。81-100。https://doi.org/10.6129/CJP.201806_60(2).0001

鄭昭明、陳學志（1991）。漢字的簡化對文字讀寫的影響。**華文世界，62**，86-104。

蔡清田（2000）。**教育行動研究**。五南。

蔡清田（2013）。**教育行動研究新論**。五南。

錡寶香（2009）。**兒童語言與溝通發展**。心理。

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。https://doi.org/ 10.6778/NTTUERJ.201006.0093

Dewey, J. (2018)。**明日學校：杜威論學校教育** (呂金燮與吳毓瑩譯) 。商周。（原著出版於 1915）。

Goodman, K. (1998)。**全語言的「全」，全在哪裡？** (李連珠譯)。信誼。(原著出版於 1986 年)

Pressley, M. (2010)。**有效的讀寫教學：平衡取向教學** (曾世杰譯)。心

理。（原著出版於 2006 年）

貳、英文部分

Akoğlu, G., & Kızılöz, Ç. (2019). Print awareness skills and home literacy environment of Turkish preschoolers. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *34*(1), 90-105. https://doi.org/10.16986/HUJE.2018040772

Allor, J. H., & McCathren, R. B. (2003). Developing emergent literacy skills through storybook reading. *Intervention in School and Clinic*, *39*(2), 72-79.

Anjana, A. V., & Prema, K. S. (2018). Exploring the relationship between letter knowledge and environmental print recognition in English language learners. *Journal of Second and Multiple Language Acquisition*, *6*(1), 19-34.

Asselin, M. (1999). Balanced literacy. *Teacher Librarian*, *27*(1), 69.

Bitter, C., O' Day, J., Gubbins, P., & Socias, M. (2009). What works to improve student literacy achievement? An examination of instructional practices in a balanced literacy approach. *Journal of Education for Students Placed at Risk*, *14*(1), 17-44. https://doi.org/10.1080/10824660802715403

Burgin, L. (2009). *Environmental print in kindergarten: How reading one's surroundings influences early literacy development.* [Unpublished doctoral dissertation]. State University of New York. Retrieved from *http://hdl.handle.net/20.500.12648/5396*

Cain, K., Oakhill, J., & Lemmon, K. (2004). Individual differences in the inference of word meanings from context: The influence of reading

comprehension, vocabulary knowledge, and memory capacity. *Journal of Educational Psychology*, *96*(4), 671.

Çetin, Ö. Ş. (2015). A study of print awareness in preschool children in terms of maternal reading beliefs and age, gender, type of school variables. *International Online Journal of Educational Sciences, 7*(2). 102-111. http://doi.org/10.15345/iojes.2015.02.008

Chall, J. S. (1983). *Stages of reading development*. McGraw Hill

Chaney, C. (1992). Language development, metalinguistic skills, and print awareness in 3-year-old children. *Applied Psycholinguistics*, *13*(4), 485-514. https://doi.org/10.1017/S0142716400005774

Connor, C. M., Morrison, F. J., & Slominski, L. (2006). Preschool instruction and children's emergent literacy growth. *Journal of Educational Psychology, 98*(4), 665.

Dorothy J. D. (2006). Reading their way: A balanced approach that increases achievement. *Reading & Writing Quarterly, 22*(4), 305-323. https://doi.org/10.1080/10573560500455745

Frey, B. B., Lee, S. W., Tollefson, N., Pass, L., & Massengill, D. (2005). Balanced literacy in an urban school district. *The Journal of Educational Research, 98*(5), 272-280. https://doi.org/10.3200/JOER.98.5.272-280

Goodman, Y. M. (1986). Children coming to know literacy. In W. H. Teale & E. Sulzby (Eds.), *Emergent literacy: Writing and reading* (pp.1-14). Ablex.

Hinkel, A. E. (2018). *Environmental print: From context to comprehension.* University of Kentucky.

Horner, S. (2005). Categories of environmental print: All logos are not created equal. *Early Childhood Education Journal*, *33*(2), 113-119.

Indrisano, R., & Chall, J. (1995). Literacy development. *Journal of Education*, *177*(1), 63-83.

International Reading Association, & National Association for the Education of Young Children. (1998). Learning to read and write: Developmentally appropriate practices for young children. *Young Children*, *53*(4), 30-46.

Kirkland, L., Aldridge, J., & Kuby, P. (2007). *Integrating environmental print across the curriculum, prek-3: Making literacy instruction meaningful*. Corwin Press.

Lee, L. J. (1989). *Emergent literacy in Chinese: Print awareness of young children in Taiwan*. [Unpublished doctoral dissertation], University of Arizona.

Lefebvre, P., Trudeau, N., & Sutton, A. (2011). Enhancing vocabulary, print awareness and phonological awareness through shared storybook reading with low-income preschoolers. *Journal of Early Childhood Literacy*, *11*(4), 453-479.

McGinty, A. S., Sofka, A., Sutton, M., & Justice, L. (2006). Fostering print awareness through interactive shared reading. In A. V. Kleeck (Eds.), *Sharing Books and Stories to Promote Language and Literacy*(pp.77-119). Plural Pub.

Moody, A. M., Skibbe, L., Parker, M., Jones, A., Digby, C., Bey, A., & Student, O. T. (2014). Use of electronic storybooks to promote print awareness in preschoolers who are living in poverty. *Journal of*

Literacy and Technology, *15*(3), 2-27.

Neumann, M. M. (2012). *Using environmental print to enhance emergent literacy*. Griffith University.

Neumann, M. M., Acosta C., & Neumann, D. L. (2014). Young children's visual attention to environmental print as measured by eye tracker analysis. *Reading Research Quarterly*, *49*(2), 157-167.

Neumann, M. M., Hood, M., & Ford, R. M. (2013). Mother–child referencing of environmental print and its relationship with emergent literacy skills. *Early Education & Development*, *24*(8), 1175-1193.

Neumann, M. M., Hood, M., & Ford, R. M. (2013). Using environmental print to enhance emergent literacy and print motivation. *Reading and Writing*, *26*(5), 771-793. https://doi.org/10.1007/s11145-012-9390-7

Neumann, M. M., Hood, M., & Neumann, D. L. (2009). The scaffolding of emergent literacy skills in the home environment: A case study. *Early Childhood Education Journal*, *36*(4), 313-319.

Padakannaya, P. (2017). Environmental print awareness in English and Tamil in Indian children. *Language in India*, *17*(11), 35-59.

Perfetti, C. A. (1985). *Reading ability*. Oxford University Press.

Pressley, M., Rankin, J., & Yokoi, L. (1996). A survey of instructional practices of primary teachers nominated as effective in promoting literacy. *The Elementary School Journal*, *96*(4), 363-384.

Pullen, P. C., & Justice, L. M. (2003). Enhancing phonological awareness, print awareness, and oral language skills in preschool children. *Intervention in School and Clinic*, *39*(2), 87-98.

Rasinski, T., & Padak, N. (2004). Beyond consensus—beyond balance: toward a comprehensive literacy curriculum. *Reading & Writing Quarterly*, *20*(1), 91-102. https://doi.org/10.1080/10573560490242813.

Rief, S. F., & Heimburge, J. A. (2007). *How to reach and teach all children through balanced literacy.* John Wiley & Sons.

Smith, C. B. (2003). *The use of "balanced instruction" in language arts curriculum*. ERIC Topical Bibliography and Commentary.

Stanovich, K. E., Nathan, R. G., & Vala-Rossi, M. (1986). Developmental changes in the cognitive correlates of reading ability and the developmental lag hypothesis. *Reading Research Quarterly*, *21*(3), 267-283.

Stoicheva, M. (1999). *Balanced reading instruction.* ERIC Digest.

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

Teale, W. H., & Sulzby, E. (1986). *Emergent literacy: Writing and reading.* Ablex Pub.

Tong, X., & McBride-Chang, C. (2010). Development models of learning to read Chinese words. *Development Psychology*, *46*(6), 1662-1676.

Vellutino, F. R., Fletcher, J. M., Snowling, M. J., & Scanlon, D. M. (2004). Specific reading disability (dyslexia): What have we learned in the past four decades? *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, *45*(1), 2-40.

Whitehurst, G. J., & Lonigan, C. J. (2001). Emergent literacy: Development from prereaders to reader. In S. B. Neuman & D. K.

Dickinson (Eds), *Handbook of Early Literacy Research*(pp.11-28). Guildford Press.

Xiuli, T., & Catherine, M. C., (2010). Developmental models of learning to read Chinese words. *Developmental Psychology*, *46*(6), 1661-1676.

Yin, W. G., & Weekes, B. S. (2003). Dyslexia in Chinese: Clues from congnitive neuropsychology. *Annals of Dyslexia*, *53*(1), 255-279.

附錄一 臺灣平衡取向教學研究

以國小學童為研究對象

研究者/年份	題目	研究對象	研究方法	研究目的	研究結果
柳雅梅、黃秀霜/2006	平衡閱讀教學之行動研究	嘉義縣某郊區小學五年級學生 10 位	行動研究	了解如何在國內實施英語平衡閱讀教學	平衡閱讀教學有助於學生的認字能力和對英文閱讀的喜愛。
官苑芬/2011	平衡閱讀教學對國小四年級學童英語認字能力及閱讀態度之影響	新北市某小學四年級學生共 149 位	準實驗研究-不等組前後測	探討平衡閱讀教學對國小四年級學童英語認字能力與閱讀態度之影響。	證實平衡閱讀教學比傳統字母拼讀教學更能有效提升國小四年級學童之英語認字能力及英語閱讀態度。
陳少山/2013	以平衡取向的閱讀教學對原住民學生閱讀理解成效之行動研究	原住民國小五年級學童共 20 位	行動研究	了解國小原住民學童國語閱讀理解能力之現況、平衡閱讀教學對學生閱讀理解之成效以及閱讀動機之轉變。	學生的學習變得更多元有活力，並從中感受教師效能之重要，強調行動與研究的結合實踐是教師解決教學問題最有效的方法。

（接下頁）

(續)附錄一 以國小學童為研究對象

研究者/年份	題目	研究對象	研究方法	研究目的	研究結果
陳美安/2013	平衡取向的語文教學對國小低年級學童讀寫能力之影響	原住民國小低年級學童 10 位	行動研究	探討平衡取向語文教學對學童讀寫能力提升成效及影響、了解再實施教學情境中可能面臨的問題及因應方法。	學童基礎讀寫知識及閱讀流暢度提升、閱讀理解能力提升、讀寫能力提升但個別差異擴大、讀寫整合有助學童正向讀寫態度。

以學前幼兒為研究對象

研究者/年份	題目	研究對象	研究方法	研究目的	研究結果
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	375 位幼兒(271 位偏鄉弱勢，104 位優勢社經)平均月齡 63 個月	不等組前後測準實驗研究	1. 發展有效的弱勢幼兒閱讀早期介入教學。 2. 追蹤參與幼兒及小一的國語學習表現，檢驗教學的長期效果。 3. 檢視社經弱勢幼兒與社經優勢幼兒在和閱讀發展上的差異。	介入教學有顯著即時效果，其介入效果可延續至小學一年級上學習末，以聲韻組效果最為顯著，甚至超越優勢對照組之表現；而早期介入的效果會隨時間以及停止介入而消退。

(接下頁)

(續)附錄一 以學前幼兒為對象

研究者/年份	題目	研究對象	研究方法	研究目的	研究結果
陳祐萱/2019	平衡取向教學應用於幼兒園提升閱讀相關表現之探究	23位臺灣北部公幼之幼兒(11位中班，12位大班)	個案研究法	1.瞭解幼兒在平衡取向教學後閱讀相關表現之發展歷程 2.瞭解研究者實施平衡取向教學的課程發展歷程和所面臨的問題及解決的策略	幼兒從中學習注音符號辨識、聲音組成覺察以及閱讀行為，其中幼兒在注音認讀、聽音辨認測驗、聲韻處理測驗、重述故事與書本文字概念測驗等表現在課程參與後有顯著進步，顯示平衡取向教學對於學前階段幼兒的語文學習具有成效，特別針對低語文能力的幼兒更具效果

資料來源：研究者整理

附錄二 臺灣學前幼兒識字教學研究

研究者	研究題目	研究對象	研究方法/識字教學法	研究目的	研究結果
楊惠蘭（2007）	兒歌結合部首識字教學對弱勢幼兒識字能力影響之研究	5 歲大班幼兒 36 名	準實驗研究法/兒歌結合部首識字教學法	探討兒歌結合部首識字教學法對增進低社經家庭背景之弱勢幼兒識字能力之成效。	1. 社經地位是影響幼兒識字能力的重要因素之一。 2. 兒歌結合部首識字教學法對弱勢幼兒識字能力的學習具學習成效。 3. 實驗組在識字的學習效果最佳，其次為唸名速度。 4. 實驗組接受教學後的識字能力之表現優於教學前。
洪木蘭（2007）	幼兒『玩』文字~幼兒在中文識字教學活動的學習歷程	大班幼兒 19 位	行動研究法/遊戲式中文識字教學活動	探討幼稚園進行「遊戲式中文識字教學活動」之可行性，以及反思研究者的中文識字教學歷程。	1. 遊戲式中文識字教學活動的行動歷程中，幼兒採用各種團體遊戲進行，不斷加強學習興趣與中文識字能力發展。 2. 識字能力不同的幼兒有不同的學習表現。 3. 幼兒知道文字在生活上的運用、學會討論圖畫書內容、將文字帶進幼稚園的各種學習活動中。

（接下頁）

(續)附錄二 *臺灣學前幼兒識字教學研究*

研究者	研究題目	研究對象	研究方法/識字教學法	研究目的	研究結果
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	375 位大班幼兒(平均月齡 63 個月)	不等組前後測準實驗研究法/平衡教學取向	發展具實證基礎的有效弱勢幼兒閱讀早期介入教學，並藉追蹤參與幼兒小一的國語學習表現，檢驗實驗教學的長期效果。同時檢視社經弱勢幼兒與社經優勢幼兒在閱讀發展上的差異。	1. 早期閱讀介入教學是可行的，且即時效果顯著。 2. 早期閱讀介入教學的效果會延續到小學一年級，其中聲韻組效果最顯著。 3. 社經優勢幼兒各項語文能力一路領先社經弱勢各組幼兒
陳惠茹(2012)	共讀童書文字指引策略對幼兒認字及認字後設語言能力之影響	桃園縣公私立幼兒園 94 位 3~6 歲混齡幼兒	實驗研究法/共讀童書文字指引策略	探討共讀童書文字指引策略對 3-6 歲幼兒及認字後設語言能力之影響。並分析共讀童書文字指引策略對 3-4 歲、4-5 歲、5-6 歲三個年齡層幼兒認及認字後設語言能力的影響。	1. 文字指引策略共讀童書教對話式共讀更能顯著提升幼兒整體認字及認字後設語言能力。 4. 共讀童書文字指引策略能提升幼兒認字及目標字彙辨識能力、書本及文字覺識、以及不同年齡層幼兒之認字能力與書本文字覺識能力。

(接下頁)

（續）附錄二 *臺灣學前幼兒識字教學研究*

研究者	研究題目	研究對象	研究方法/識字教學法	研究目的	研究結果
梁浩伯（2014）	直接識字教學法提升學齡前幼兒識字成效之行動研究	彰化縣公幼 24 位 3~6 歲混齡幼兒	行動研究法/直接識字教學法	發展對幼兒實施直接識字教學法之可行策略以及提升學前幼兒識字之成效；並探討幼兒接受直接識字教學法時所遭遇之困難及解決方案。	1. 直接識字教學法能有效提升學齡前幼兒之識字量且普遍獲得家長肯定。 2. 直接識字法遭遇的困難有： （1）唸誦文本的專注度 （2）課程教學的干擾源 （3）座位安排的適切性 （4）檢核課程的成效度 （5）上課對象的特殊性
吳昭慧（2019）	圖解識字教學法對學齡前幼兒識字影響之研究	13 位 3~6 歲混齡學前幼兒	單一受試準實驗研究法/圖解識字教學法	探討實施圖解識字教學法於學齡前幼兒之可行策略以及對學齡前幼兒識字能力之影響	1. 圖解識字教學策略可使學前幼兒從文字圖像熟悉字的形、音、義，並能有效提升學前幼兒的識字興趣及識字量。 2. 圖解識字教學法普遍獲得家長肯定。

（接下頁）

（續）附錄二 *臺灣學前幼兒識字教學研究*

研究者	研究題目	研究對象	研究方法/識字教學法	研究目的	研究結果
洪千雅（2020）	圖卡關鍵詞教學對注意力不足過動症幼兒字義理解與識字能力的影響	3 位 5~6 歲注意力缺陷過動症幼兒	單一受試研究法/圖卡關鍵詞教學法	瞭解圖卡關鍵詞教學對注意力缺陷過動症幼兒的一字多義字義理解學習成效，並探討圖卡關鍵詞教學對注意力缺陷過動症幼兒識字能力的影響。	1.「圖卡關鍵詞教學」能提升五至六歲注意力缺陷過動症幼兒，一字多義字義理解表現。 2.「圖卡關鍵詞教學」能提升五至六歲注意力缺陷過動症幼兒的識字表現。

資料來源：研究者整理

附錄三 自編目標字測驗紀錄表

施測幼兒姓名：								施測日期：			
目標字								延伸字			
1. 全		21. 吐		41. 饅		61. 咖		1. 女		21. 穎	
2. 啡		22. 包		42. 先		62. 鮪		2.媽		22. 土	
3. 豆		23. 日		43. 站		63. 兒		3. 姊		23. 台	
4. 鮮		24. 安		44. 水		64. 區		4.妹		24. 蔡	
5. 科		25. 新		45. 蛋		65. 汁		5. 江		25. 蓉	
6. 公		26. 子		46. 布		66. 可		6. 周		26. 買	
7. 加		27. 路		47. 電		67. 餐		7. 賴		27. 維	
8. 頭		28. 明		48. 漿		68. 國		8. 王		28. 綺	
9. 月		29. 晨		49. 店		69. 丁		9. 陳		29. 帽	
10. 牙		30. 泰		50. 餅		70. 小		10. 東		30. 衣	
11. 今		31 荷		51. 行		71. 車		11. 羊		31. 煎	
12. 奶		32. 人		52. 年		72. 您		12. 肉		32. 慢	
13. 油		33. 出		53. 梯		73. 生		13. 宥		33. 我	
14. 玉		34. 心		54. 中		74. 魚		14. 霓		34. 士	
15. 家		35. 大		55. 庫				15. 停		35. 咪	
16. 司		36. 馬		56. 頂				16. 雲		36. 有	
17. 好		37. 園		57. 牛				17. 芊		37. 燈	
18. 治		38. 莊		58. 口				18. 羽		38. 來	
19. 米		39. 茶		59. 果				19. 雨		39. 前	
20. 三		40. 天		60. 早				20. 柔		40. 食	

答對題數：_____

附錄四 課室環境觀察紀錄表

填單日期：__年/_____月/_____日_____　　填表人：

課室環境觀察紀錄項目

1. 環境狀況
   (1) 空間大小_____坪 【不得小於 45 平方公尺】
   (2) 明亮度： ■ 明亮　□ 昏暗 【平均照度 500 lux】
   (3) 通風狀況：■ 良好　□ 不佳
   (4) 空調： ■ 有　□無
   (5) 是否有空間掛置圖卡海報？ □ 有　■ 無
   (6) 課桌椅狀況： ■足夠　□不足【90cm 以下】
2. 學習區設置：(至少 3 區) ■ 有　□ 無
   (1) 作品展示空間：■有　□ 無
   (2) 視聽區■　閱讀區■　扮演區■　小書創作區■
   文字符號讀寫區■
3. 教學設備
   (1) 白板/黑板：__白板__
   (2) 視聽設備：CD 播放器■
   (3) 文具用品
   畫筆：■有,_____
   □無
   顏料：■有,_____水彩、手指膏_____
   □無
   圖畫紙：□有　□無

   (4) 學習角描述
   a. 語文區：視聽區□　閱讀區□　說演區□　小書創作區□
   文字符號讀寫區□_
   有無讀物文本：□有,_____本，文本形式：_____
   □無
   b. 扮演區：_____
   c. 美勞區：_____

附錄五　幼兒訪談問卷

幼兒姓名：_____　　幼兒年齡：_____歲

1. 有學過注音符號嗎？□ 有　　□無
2. 研究者寫出三個姓名，幼兒能否找出哪一個是他的姓名？
3. 有沒有看過路邊店家的招牌？□ 有　　□無

   印象最深刻的是甚麼?_____
4. 知不知道研究者準備的傳單(菜單、房屋銷售、飲料店)是甚麼的廣告？(研究者不給予提示)

   _____

   _____

   _____
5. 呈上題，有在傳單上看見認識的字嗎？請指出來。

   _____

   _____
6. 為什麼食品包裝上面要有文字？

   _____
7. 曾在生活中看見哪些「不在故事書裡的文字」？

   _____

   _____

   _____
8. 希望自己看得懂字嗎？為什麼？

   _____

   _____

附錄六 幼兒學習觀察紀錄表

教學日期：___年___月___日　　紀錄者：_____

教學者：_____

◆教學活動主題：_____

◆教學目標文字：_____

◆幼兒觀察描述：(在哪些活動展現學習興趣？是否分享自身經驗？活動投入程度？有哪些產出或表現？)

附錄七　家長訪談問卷

一、家長基本資料

(一)父親年齡：_____歲　；母親年齡：_____歲

(二)教育狀況：(最高學歷)

父親：_____

母親：_____

(三)職業別：_____

二、家中環境文字狀況

(一)藏書量：□有 ，大約_____本

□無

(二)有無張貼圖卡文字海報：□有, 是甚麼?_____

□無

三、幼兒語文活動

(一)幼兒平時在家的語文相關活動遊戲為何？

_____

(二)幼兒文字學習經驗

_____

_____

_____

四、家長信念

(一)認為學齡前幼兒識字重要嗎？為什麼？

_____

_____

(二)提供過哪些增進幼兒覺察環境文字的經驗？

_____

_____

(三)是否進行親子共讀？

□ 有, 頻率_____　□無

若回答是，請續答第(四)題

(四)是否曾引導幼兒注意環境中的文字？經驗為何？

_____

_____

附錄八 家長回饋單

日期：_____月_____日

1. 孩子在家的時間是否產生學習回饋？
（例如分享今天學了什麼字？或是對於家中繪本書籍是否出現認字的行為？）

☐ 是。(請說明認出什麼字)

☐ 否。

2. 孩子課後的時間，是否對於環境中的文字提升敏銳度或興趣？(例如看見商店招牌會指認，或是對食物包裝上的文字產生注意)

☐ 是。(請說明是什麼物品或招牌，孩子認出哪個字？)

☐否。

3. 其他意見或分享

感謝您的協助填寫。

附錄九　平衡取向環境文字教學實施歷程表

28 堂 平衡取向環境文字教學						
堂次	日期	課堂內容重點	教學目標字	延伸文字	教材	備註
1	3/15	點名遊戲、討論教室附近有哪些商店、 討論教室信箱收到的超市型錄及藥局購物袋、 討論超市販賣哪些商品	全、牙、口、 科		超市型錄、藥局購物袋、牙膏包裝	每天收發家長紀錄連絡簿
2	3/16	點名遊戲、討論超商招牌的觀察經驗、討論食品包裝標示日期之意義、討論目標字之延伸詞彙	豆、奶、牛、		牛奶罐、豆漿罐、超市型錄	幼兒主動問及食品包裝標示日期之意義
3	3/18	點名遊戲、 討論超商及超市招牌的文字及外觀特色、 分享到超商或超市的購買經驗、 討論目標字之延伸詞彙	全、牙、口、 豆、奶、水 布、丁	女、媽姊、妹	超商及超市照片 早餐豆漿罐、 早餐店照片	課後幼兒自行閱讀繪本時認出課堂討論的延伸文字

（接下頁）

（續）附錄九　*平衡取向環境文字教學實施歷程表*

堂次	日期	課堂內容重點	教學目標字	延伸文字	教材	備註
4	3/19	點名遊戲、 討論超商(全家)及超市(頂好)招牌的文字及外觀特色、 店家招牌(早餐店)覺察經驗討論、 目標字組成部件解碼	豆、奶、好、子、全、家、頂	女、媽姊、妹	超商及超市照片文字部件字卡、	
5	3/22	點名遊戲、 教室布置討論(製作幼兒照片展示板)、 幼兒中文姓名識讀、	全、家、奶、豆、好、子、	江、周賴、王陳、東姊、妹媽	幼兒中文名牌	幼兒開心看懂 自己的姓名、開始覺察文字中的組成部件
6	3/23	點名遊戲、 發下貼有各自姓名的學習紀錄本並說明功能、目標字的部件解碼及詞彙討論	豆、漿、子、牛、鮮、魚、	羊	幼兒學習紀錄本 目標字卡、超商及超市照片、	

（接下頁）

（續）附錄九 *平衡取向環境文字教學實施歷程表*

堂次	日期	課堂內容重點	教學目標字	延伸文字	教材	備註
7	3/25	點名遊戲、 教室布置(幼兒照片展示板製作，幼兒照片與名牌配對黏貼)、 購買早餐經驗分享、 觀察教室對面之早餐店招牌、 討論門牌地址的功能、	馬、可、先、生	黑	幼兒中文名牌、幼兒照片、早餐的豆漿罐、招牌的照片、門牌地址的照片	
8	3/26	點名遊戲、 幼兒討論早上到教室對面那間早餐店吃早餐的情境、 討論早餐店牆上文字之意義與功能、 目標字部件解碼教學、	早、安、您、好、今、天、加、油、人、大	宥	早餐店照片、 目標字部件字卡	

（接下頁）

（續）附錄九 *平衡取向環境文字教學實施歷程表*

堂次	日期	課堂內容重點	教學目標字	延伸文字	教材	備註
9	3/29	點名遊戲、點名時幼兒自發對彼此的中文姓名產生部件覺察興趣、教師進行中文姓名文字討論，讓幼兒在自己的中文名牌上沿著筆順塗色，並剪成部件，對照教室內的照片姓名海報拼湊姓名。	兒	江、王亮、霓云、雲芊、蔡雨、柔穎、姍	中文名牌	點名活動時，幼兒突然產生很多對彼此中文姓名的文字覺察，並與過去所學之目標字產生比對。
10	3/30	點名遊戲、延續上一堂課程內容進行姓名部件解碼，並延伸詞彙討論、觀察教室內的個人置物櫃並加註貼上中文姓名(由部件組合後之字卡)、	家、加	東、陳周、土賴、貝蓉、容宥、有維、綺	中文姓名部件	

（接下頁）

（續）附錄九 *平衡取向環境文字教學實施歷程表*

堂次	日期	課堂內容重點	教學目標字	延伸文字	教材	備註
11	4/6	點名遊戲、 假日經驗分享、 環境文字覺察分享、 回顧第 1 堂到第 10 堂之課程目標字及討論過之延伸文字	口、可、先、生、日、晨、心、星、早、餐	食	中文姓名字卡、 早餐店招牌	清明連假過後之第一堂課，複習已教文字喚醒記憶
12	4/8	點名遊戲、 繪本共讀(當天下雨，共讀《小雨滴去哪兒》)→指讀、書本文字概念、故事重述與理解、帶領幼兒欣賞(觀察)雨景、 觀察討論教室附近雨衣安全帽的販賣店招牌	小、兒、安、全	霓、帽雨、衣傘	繪本《小雨滴，去那兒》、商店招牌照片	恰逢課堂進行當下在下雨，透過繪本討論雨的概念。
13	4/9	點名遊戲、日期介紹、早餐店招牌之討論(包含電話號碼之功能)、早餐店菜單討論	晨、心、早、餐 日、生	食、星		討論符號所具備之功能。

（接下頁）

（續）附錄九 *平衡取向環境文字教學實施歷程表*

堂次	日期	課堂內容重點	教學目標字	延伸文字	教材	備註
14	4/12	點名遊戲、 日期(日曆)討論、 透過自身經驗討論早餐店商品項目	年、月、日、茶玉、米、三、明、治、吐、司、包、子、咖、啡、	菜、肉多	早餐項目字卡、早餐店菜單、早餐店照片、包子饅頭店照片、包子饅頭店菜單、月曆。	有幼兒討論想玩「開早餐店」的遊戲
15	4/13	點名遊戲、日期(月曆)討論、 討論早餐店情境扮演遊戲、 討論店家銷售策略(買二送一、買五送一) 討論包子饅頭店的菜單	年、月、日 三、明、治、蛋、餅、饅、頭、魚、荷、包	買、送多		
16	4/15	點名遊戲、 日期(月曆)討論、 早餐店餐點看板製作與定價	果、汁、年、 月、日	煎		

（接下頁）

（續）附錄九 *平衡取向環境文字教學實施歷程表*

堂次	日期	課堂內容重點	教學目標字	延伸文字	教材	備註
17	4/16	點名遊戲、 中文姓名部件拼湊、 目標字複習 早餐店情境模擬遊戲（一）	鮪、魚、店		早餐店餐點看板、餐點照片、餐點字卡、代幣、點餐單。	幼兒在自己的點餐單寫上自己的姓名，老師發現大部分幼兒仍習慣寫英文名字。
18	4/19	點名遊戲、 日期討論、 早餐店情境模擬遊戲（二）	咖、啡、鮪、魚、		早餐店餐點看板餐點照片、餐點字卡、代幣、點餐單。	出現同儕互助合作，幼兒會相互提醒解說文字的讀音

（接下頁）

（續）附錄九 *平衡取向環境文字教學實施歷程表*

堂次	日期	課堂內容重點	教學目標字	延伸文字	教材	備註
19	4/20	點名遊戲(讓幼兒拿取自己的名牌) 日期討論(對照月曆) 早餐店情境模擬遊戲(三)			早餐店餐點看板 餐點照片、 餐點字卡、 點餐單。	早餐店活動幼兒較為熟練。幼兒同儕相互提醒文字特徵
20	4/22	點名遊戲、日期討論 早餐店情境模擬遊戲(四)—高峰活動		肉	早餐店餐點看板 餐點照片、 餐點字卡、 點餐單。	1.幼兒站在點名版前討論彼此的姓名部件。 2.同儕鷹架出現，協助文字辨識。

（接下頁）

（續）附錄九 *平衡取向環境文字教學實施歷程表*

堂次	日期	課堂內容重點	教學目標字	延伸文字	教材	備註
21	4/23	點名遊戲(中文姓名塗色，製作成部件貼在學習歷程記錄本)、 日期討論、 加油經驗及路上交通文字符號分享、 文字技能教學(油、慢)	全、國、加、 油、站、車、庫	慢、前	環境文字照片	
22	4/26	點名遊戲、 課後環境文字覺察經驗分享、 討論環境交通號誌相關意義(禁止符號、捷運站標誌)	車、庫、電、 梯、請、新、莊、站、出	慢、停、入	交通標示及地標照片	幼兒看見捷運相關號誌一樣先以英文唸讀
23	4/27	點名遊戲、公園戶外活動(到公園尋找環境文字所在)	新、莊、區、 泰、公、園、站	士、土、壯、衣、裝		

（接下頁）

（續）附錄九 *平衡取向環境文字教學實施歷程表*

堂次	日期	課堂內容重點	教學目標字	延伸文字	教材	備註
24	4/29	點名遊戲、幼兒生活經驗分享、討論路牌及紅綠燈之功能與符號意義、討論去公園時過馬路的方式、討論在路上會看到的交通工具、交通規則唸謠。	行、路、出	燈、跑	環境文字照片、交通規則唸謠文字版	
25	4/30	點名遊戲、日期討論、公園戶外活動、討論公車號碼及起訖地交通規則唸謠	新、泰、公、園、中	台、北、來、運	環境文字照片	
26	5/3	點名遊戲、日期討論、交通規則唸謠、交通文字遊戲、	安、全	帽、慢、停、	交通唸謠看板文字牌卡	

（接下頁）

（續）附錄九 *平衡取向環境文字教學實施歷程表*

堂次	日期	課堂內容重點	教學目標字	延伸文字	教材	備註
27	5/4	點名遊戲、 繪本唸讀《我要找媽媽》、 母親節討論、 教唱母親節兒謠		媽、咪我、美親	繪本、 母親節兒謠看板	幼兒下課後自行閱讀繪本，能進行文字指認，並產生閱讀興趣
28	5/6	點名遊戲、 共讀繪本<媽媽我愛您> 母親節討論、 母親節兒謠練唱、 寫母親節卡片		我、找	繪本、 兒謠文字看板	