

國立台東大學幼兒教育學系
碩士論文

指導教授：郭李宗文 博士

幼兒園學習區進行高瞻課程中計畫-工作-
回顧與幼兒語言能力之行動研究

研究生：張慈凌 撰

中華民國一〇七年十一月



國立台東大學幼兒教育學系
碩士論文

幼兒園學習區進行高瞻課程中計畫-工作-
回顧與幼兒語言能力之相關研究



研究生：張慈凌 撰

指導教授：郭李宗文博士

中華民國一〇七年十一月

國立臺東大學
學位論文考試委員審定書

系所別：

本班 張慈凌 君

所提之論文 幼兒園學習區進行高瞻課程中計畫-工作-回顧與幼兒語言能力之行動研究

業經本委員會通過合於

☒ 碩士學位論文

☐ 博士學位論文

條件

論文學位考試委員會：

高傳正

(學位考試委員會召集人)

高傳正

祝淑娥

郭志宗

(指導教授)

論文學位考試日期：107年11月24日

國立臺東大學

附註：本表一式二份經學位考試委員會簽名後，分別送交系所辦公室及註冊組存查。

國立臺東大學博、碩士學位論文授權書

本授權書所授權之論文為本人在 國立臺東大學 幼兒教育研究所

組 107 學年度第 一 學期取得 碩 士學位之論文。

論文名稱：幼兒園學習區進行高瞻課程中計劃-工作-回顧與幼兒語言能力之行動研究。

本人具有著作財產權之論文全文資料，授權予下列單位：

同意	不同意	單 位
☒	☐	國家圖書館
☒	☐	本人畢業學校圖書館
☒	☐	與本人畢業學校圖書館簽訂合作協議之資料庫業者

得不限地域、時間與次數以微縮、光碟或其他各種數位化方式重製後散布發行或上載網站，藉由網路傳輸，提供讀者基於個人非營利性質之線上檢索、閱覽、下載或列印。

☒ 同意 ☐ 不同意 本人畢業學校圖書館基於學術傳播之目的，在上述範圍內得再授權第三人進行資料重製。

電子檔公開時程

立即公開	一年後公開	二年後公開	三年後公開
☒	☐	☐	☐

☐ 本論文為本人向經濟部智慧財產局申請專利(未申請者本條款請不予理會)的附件之一，申請日期： 年 月 日，文號為： ，請將紙本全文資料延後半年再公開。

上述授權內容均無須訂立讓與及授權契約書。依本授權之發行權為非專屬性發行權利。依本授權所為之收錄、重製、發行及學術研發利用均為無償。上述同意與不同意之欄位若未勾選，本人同意視同同意授權。

指導教授姓名：郭李宗文 (親筆簽名)

研究生簽名：張慈凌 (親筆正楷)

學 號：3110502 (務必填寫)

日 期：中華民國 107 年 11 月 25 日

1. 本授權書(得自 <http://www.lib.nttu.edu.tw/theses/> 下載)請以黑筆撰寫並影印裝訂於書名頁之次頁。

2. 依據 91 學年度第一學期第一次教務會議決議：研究生畢業論文「至少需授權學校圖書館數位化，並至遲於三年後上載網路供各界使用及校內瀏覽。」

授權書版本:2013/11/14

謝 誌

好開心可以寫謝誌了！首先要先謝謝既是學姊也是同事的法雅，要不是有妳極力的邀約，我想我也不會有如此美好的求學經驗。就像妳所說的，來台東唸書真的很棒！滿滿的報告和作業雖然備感壓力，但是只要走到窗外，望向無邊無際的藍天與遠方的太平洋，夜晚再到操場欣賞滿天星辰，白天的壓力都成了滋養自己成長的能量。現在回想起來，操場上方的那片天空美極了。

接著，要謝謝一路走來悉心教導我的宗文老師。謝謝老師每個月的定期小約會，北上開會已經勞累疲憊，老師還能不厭其煩為我解答研究上的問題，老師穩重中又帶點輕鬆的態度，總是讓容易緊張的我能踏穩腳步繼續往前邁進。更謝謝老師在得知我使用高瞻教學法的當下，就借出您新購入的套書，您都還沒閱讀就先借給我使用，萬分感謝！接著要感謝高傳正教授與施淑娟副教授悉心審閱論文，惠賜諸多寶貴的意見，使得這篇論文得以完善。

緊接著要感謝我們最愛的班級導師，熊同鑫老師。老師的幽默風趣、正向積極、樂觀開朗，以及對我們毫無保留的讚美與肯定，都讓我對自己更有信心，相信自己可以順利完成這份學業。再來，要謝謝我的同窗好友，若榛、孝瑢、玥彤、文賓、雅惠、美珍、榮達、瑋婷…等，因為有你們，為緊湊的課程增添許多歡笑，有你們真好。還有，要感謝同事吳老師和生活助理員妍文姐，以及班上所有幼兒及家長，有你們的參與，論文的內容才能豐富充實，有你們的鼓勵與支持，研究才能進行得如此順利。

最後，要謝謝我的家人，爸爸、媽媽、弟弟與妹妹，連續三年為我奔波搬住宿用具，為我寄送不足的生活用品，讓我在台東無憂無慮，還要謝謝我的未婚夫，我在撰寫論文的同時，你除了適應新工作、搬家、籌備婚禮，還要安撫我緊張焦慮的心情，有時也要提供我撰寫論文的經驗，真的大大感謝你，我的親愛的。

慈凌 2018.11 於東大

幼兒園學習區進行高瞻課程中計畫-工作-回顧與幼兒語言能力之行動研究

作者：張慈凌

國立臺東大學幼兒教育學系

摘要

本研究旨在探討幼兒在學習區時間進行計畫-工作-回顧前、後的語言能力表現，採質性觀察搭配量化測驗當作佐證資料，以研究者任教班級的21位五歲幼兒為研究對象，研究工具為林寶貴、黃玉枝、黃桂君、宣崇慧（2008）所修訂「修訂學前兒童語言障礙評量表」之分測驗四，以測得幼兒語言表達之能力表現，以及陸莉、劉鴻香（1998）「修訂畢保德圖畫詞彙測驗（PPVT-R）乙式」已取得幼兒詞彙理解能力之表現。透過前、後測樣本數據、觀察紀錄、省思札記、討論紀錄等分析，其研究結果發現：

- 一、 作計畫階段，前期幼兒大多願意表達，但詞彙不多。後期幼兒們皆可以快速表達計畫內容，並且會主動詢問不知道的教具名稱，語句和語速皆有進步。
- 二、 工作階段，無論是前期或後期，幼兒使用語言的主動性都高於計畫和回顧時段。
- 三、 回顧階段，前期幼兒不知如何回顧工作內容，尤其是口語表達分數較低的幼兒。後期幼兒從收拾的那一刻就迫不及待想開始回顧。
- 四、 實施計畫-工作-回顧前，幼兒的詞彙理解測驗有少數樣本未達常模標準。計畫-工作-回顧前後，後測結果皆提升至中上水準。
- 五、 實施計畫-工作-回顧前，幼兒的語言表達測驗大多未達常模水準。計畫-工作-回顧前後，後測結果皆提升為中上水準。
- 六、 高瞻課程的計畫-工作-回顧與幼兒詞彙理解、口語表達能力皆有顯著相關。
- 七、 幼兒性別、家庭社經地位與幼兒語言能力的表現無顯著差異存在。
- 八、 教師透過此行動研究，增進為幼兒作計劃和回顧的提問技巧以及對幼兒語言能力的敏銳度。

關鍵詞：高瞻課程、學習區、語言能力

The Action Research of Language Ability of Children when Plan-Do-Review of HighScope in Preschool Learning Area

Tzu-Ling Chang

Abstract

This research is aiming to probe the the competence of language ability of language before and after the plan-do-review of HighScope in preschool learning area, using substantial observation and quantitative experiment as supporting evidence, taking 21 children in researcher's class as research objects. The research instrument was NO.4 subtest of revised evaluation scale of preschool children language impairment which was revised by Lin Baogui, Huang Yuzhi, Huang Guijun and Yi Chonghui(2008) and it used to obtain the performance of competence of children's ability of language, another instrument was revised type B of Peabody Picture Vocabulary Test-Revised (PPVT-R) which was revised by Lu Li and Liu Hongxiang (1988) . Through the sample deta measured before and after, observation and record, making reading notes, discussion, the research results is:

1. In the Plan time, most children were willing to express with limited vocabulary in early stage. Every single child can express the plan content quickly and ask for the name of teaching instruments on their own initiative in the later stage, sentence expression and speed have improved.
2. In the Work itme, whether it was in early or later stage, children were more initiative than the plan and recall time in using language.
3. In the recall time, children didn't know how to review the work content, especially the children with lower grades of oral speaking in the early stage. In the later stage, children could not wait to reviewing when they start to recalling.

4. Before plan-do-review, in children vocabulary comprehension test, a few samples hadn't meet the normal standard. After plan-do-review, the results had increased to middle level or even higher.
5. Before plan-do-review, in children language expression test, a few samples hadn't meet the normal standard. After plan-do-review, the results had increased to middle level or even higher.
6. Plan-operate-review of HighScope had a significant correlation to children's Vocabulary comprehension and oral expression ability.
7. Children's gender and family social status had no significant difference to their language expression ability.
8. Teacher through this research, improved the question skill to set plan and recall for children and the sensitiveness to children language expression ability.

Key words : HighScope, learning Area, language ability

目次

第一章 緒論	1
第一節 研究背景與動機	1
第二節 研究目的與問題	4
第三節 名詞釋義	4
第四節 研究範圍與限制	5
第五節 研究倫理	6
第二章 文獻探討	7
第一節 幼兒語言能力之相關理論與研究	7
第二節 幼兒教育課程與幼兒語言關係	18
第三節 高瞻課程模式和語言能力之關係	21
第三章 研究方法與步驟	35
第一節 研究流程	35
第二節 研究場域與對象	37
第三節 研究工具	40
第四節 資料蒐集與分析	43
第四章 研究結果與討論	47
第一節 行動研究前狀態	47
第二節 第一循環行動研究階段之實施歷程	52
第三節 第二循環行動研究階段之實施歷程	59
第四節 幼兒與教師教學的轉變	73
第五章 結論與建議	79
第一節 結論	79
第二節 建議	82
參考文獻	85
一、中文	85
二、西文	91

附錄.....	93
附錄一 家長同意書.....	93
附錄二 幼兒基本資料調查表.....	94
附錄三 計畫回顧表.....	95
附錄四 習區觀察紀錄表.....	96
附錄五 社經地位評定表.....	97



表 次

表 3-1 作息調整前.....	40
表 3-2 作息調整後.....	40
表 3-3 資料編碼代號及其意義.....	44
表 4-1 五歲幼兒 PPVT-R 前測敘述統計值.....	47
表 4-2 五歲幼兒口語表達前測敘述統計值.....	47
表 4-3 五歲幼兒 PPVT-R 與常模對照表.....	48
表 4-4 五歲幼兒口語表達與常模對照表.....	48
表 4-5 五歲幼兒 PPVT-R 前測百分等級表.....	49
表 4-6 修訂學前兒童語言障礙評量表口語表達分測驗前測百分等級表.....	49
表 4-7 五歲幼兒的性別與語言能力之無母數統計考驗摘要表.....	50
表 4-8 五歲幼兒語言能力與家庭社經地位之無母數統計考驗摘要表.....	51
表 4-9 行動策略設計整理表.....	52
表 4-10 幼兒資料表.....	53
表 4-11 五歲幼兒 PPVT-R 後測敘述統計值.....	59
表 4-12 五歲幼兒口語表達後測敘述統計值.....	59
表 4-13 五歲幼兒語言能力測驗前、後測成績與常模百分等級之對照表.....	60
表 4-14 五歲幼兒 PPVT-R 前、後測差異分析.....	61
表 4-15 五歲幼兒口語表達前、後測前、後測差異分析.....	62
表 4-16 低分組與高分組 PPVT-R 無母數分析.....	63
表 4-17 低分組與高分組口語表達成對樣本統計量.....	64
表 4-18 六名觀察幼兒的語言能力表現.....	69
表 4-19 分組幼兒語言表現比較表.....	75

圖 次

圖 2-1 高瞻學習輪	23
圖 4-1 五歲幼兒 PPVT-R 前、後測百分等級對照折線圖	61
圖 4-2 五歲幼兒口語表達前、後測百分等級對照折線圖	63



第一章 緒論

本研究旨在探討幼兒園學習區進行計畫-工作-回顧與幼兒語言能力之關係。第一章共分為四節，第一節為研究動機與背景，第二節在闡述研究目的與問題，第三節為名詞釋義，第四節則為研究範圍與限制。

第一節 研究背景與動機

一、語言能力的重要

幼兒園教室內，一早入園時，幼兒 A：「老師，媽媽說今天要回家」老師：「今天要回家？你是指吃完午餐就要回家，還是...？」幼兒 B 與幼兒 C 爭執後尋求老師協助，幼兒 B：「老師！xxx 給我打手...我的手好痛」老師：「給你打手？還是打你的手？」分享假日生活時，幼兒 D：「我昨天去玩那個...，爸爸抱我...，媽媽拿書包...，弟弟在家...」，老師：「.....嗯~所以你們是去玩什麼呢？」以上是研究者班級內常見的師生溝通場景，幼兒的語言表達常令老師啼笑皆非，也經常讓我像警探一樣需要抽絲剝繭才能明白幼兒們真正想表達的意思，一頭霧水的溝通情況經常發生，讓我想進一步探究幼兒語言能力與發展。

語言除了溝通外，也是人類用來表達思想、學習的重要工具（Goodman, 1988）。語言學習能力越好的學童，其心智與認知發展也會比較快，在傳遞知識的過程中，學生的思考模式和知識的建構和語言的認知發展有著密切關係（Vygotsky, 1978）。

根據科技部發表的《PISA 2015 臺灣學生的表現》，2015 年學生國際能力的排行，台灣的閱讀能力在世界排名從 2012 年的第 8 名落後到第 23 名，雖然學生閱讀成績仍高於 OECD 的平均值，但卻落後於亞洲的鄰近國家：香港、上海、新加坡、日本、韓國（科技部，2016）。洪蘭（2017）進一步指出主要是因為學生閱讀能力不足，看不懂長的句子，無法整合文章意義，對陌生的題材也無法擷取必要資訊去解釋和評鑑。另外從「促進國際閱讀素養研究」（Progress in International Reading Literacy Study, PIRLS）2016 年評比結果發現，在 50 個參與的國家或地區中，台灣四年級學生在閱讀素養成績排名第 8 名，相較於 2011 年進步一個名次，但臺灣學生閱讀興趣以及自我評價在國際上仍然是偏低

的（柯華葳、張郁雯、詹益綾、丘嘉慧，2017）。

其實教育部早在 2001 年便推動各項閱讀計畫，例如：62 所基地與亮點學校、80 所國中小晨讀運動學校、小一新生閱讀推廣、國中 100 名與國小 300 名的閱讀推動教師等，並持續補充國中小圖書館藏書量（徐詠絮，2017），但從以上的成績看來，台灣兒童的閱讀能力仍然需要努力與加強。

閱讀能力的發展有賴於好的語言能力，因為書中部分的詞彙、語法和口語使用的一樣，詞彙多的孩子，閱讀成就也會比較好（柯華葳、游婷雅譯，2001）。張鑑如、章菁（2002）、Werner & Smith（1992）及 Duncan 等人（2007）的研究也指出幼兒的學前語言經驗能預測未來的語文成就，另外，白華枝、張麗君和蕭家純（2015）提出，家庭對幼兒的語言能力具有直接關係；但是，教室內的語言活動可以調節家庭因素對幼兒語言的影響。

由上述可以得知，教育部投入許多心力與人力在培養兒童的閱讀能力，閱讀能力的重要性不言而喻，而閱讀能力仰賴好的語言能力，因此，身為學前階段的教學者，提供適當的語言經驗更顯得重要。

語言的使用形式可分為口說語言（說話）和書寫語言（文字），口說語言是聽和說的過程，而書寫語言則是包括讀與寫的過程（黃瑞琴，2005）。根據林寶貴和邱上真（1983）指出，若要強化幼兒書面語言的能力，就要先累積幼兒的口語經驗。幼兒的語言能力經常被當作是入小學前最重要的學習技能，因為小學階段的學習需仰賴大量的閱讀，而閱讀技巧又取決於語言技能，特別是詞彙能力（Epstein, 2012）。由此可知，幼兒的詞彙能力與口語能力是相輔相成的，若想了解幼兒的語言能力，勢必要探討詞彙能力與口語表達能力。

二、高瞻課程與幼兒語言能力的關係

台灣目前常見的幼兒教育課程有主題式教學、蒙特梭利教學、單元教學、方案教學、高瞻教學及華德福教學等，教學模式眾多。高瞻課程長期的追蹤研究證明這個教學法對於幼兒有長期持續性的影響。2005 年高瞻課程追蹤幼兒至 40 歲的報告出爐，結果發現幼兒時期實施高瞻課程的實驗組，與未接受高瞻課程的對照組有顯著差異，實驗組的學生有較高的入大學率、較多擁有房產、較高的收入、較少的犯罪率、較低的中輟率、較高的納稅等（Epstein & Hohmann, 2012）。

高瞻課程在 60 年代從美國開始發起後，目前在加拿大、英國、愛爾蘭、韓國、墨西哥、新加坡、荷蘭等國家皆有設置高瞻教育研究基金會，提供師資培訓。高瞻課程模式的基本教材和評估工具也被翻譯為中文、阿拉伯語、法語、土耳其語、葡萄牙語、西班牙語等多種語言。高瞻課程模式已被越來越多的國家和地區廣泛使用，並且產生了快速直接的或潛移默化的影響（霍力岩、郭珺譯，2016）。郭李宗文（2013）認為高瞻課程與台灣幼教環境有很高的相似處，例如：高瞻課程有長期的追蹤研究證明這個教學法對於低收入的幼兒有長期持續性的影響；高瞻課程強調兩位教師協同教學，符合幼兒教育及照顧法中一個班兩位老師的法規；高瞻課程的重要經驗（key experiences）中，有許多台灣家長重視的認知領域的學習；高瞻課程屬於開放結構式的課程，強調概念的運用，沒有制式的課程內容或是一定要搭配購買的教具；高瞻課程重視家長的參與，更重視學習環境與家庭環境的相容性。

研究者本身具有六年的高瞻課程教學經驗，再加上就讀研究所的年間持續專研高瞻相關文獻發現，高瞻課程針對幼兒語言教學有詳細的說明和策略，包括如何讓每位幼兒盡情分享想法、如何引領幼兒進行閱讀、如何幫助幼兒提升聲韻覺識、如何讓幼兒用各種方式進行書寫（Epstein, 2012），並且有一套完整的評估工具可以檢視幼兒的語言、讀寫和交流項目的表現（Epstein, Marshall, & Gainsley, 2012）。

即使高瞻課程被證實是有效的，但台灣目前對於高瞻課程與幼兒發展的相關研究付之闕如，僅有郭李宗文（2013）分析比較高瞻課程與原住民地方本位文化活動對幼兒語文和數學能力方面的影響，結果發現採用高瞻課程的班級，幼兒間的語言能力差距縮小，幼兒雖然比非實驗組花更多時間「玩」，但語言能力並沒有因此退步，數學分數則比非實驗組幼兒高。唯有一篇文獻，實在不足以提供完整的資訊了解高瞻課程與幼兒語言之間的關係。此外，黃惠芳（2015）、楊淑朱（1995）以行動研究的方式探討幼兒園實施高瞻課程的歷程，謝佩芳（2007）探討高瞻課程幼兒園如何推動幼兒學習檔案，都與幼兒發展沒有緊密關係，究竟兼具開放結構理念與實務的高瞻課程和幼兒語言能力之間的關係為何，著實令人好奇！

因此，研究者想以行動研究探討幼兒在經歷計畫-工作-回顧前、後的語言能力表現？以及高分組和低分組幼兒分別受到計畫-工作-回顧的影響程度？另外，在實施此研究的過程中，研究者本身所提升的教師專業也是我這次要研究的動機。

第二節 研究目的與問題

根據以上的研究動機，可以初步了解幼兒語言能力對其將來學習的重要性，本研究的目的旨在探討幼兒在參與學習區的計畫-工作-回顧前、後的語言能力表現，試圖了解幼兒經過口語表達思想、以口語與人自由溝通、以口語分享工作內容後，期望能提高幼兒的語言能力。研究的問題分列如下：

- 一、探討幼兒參與高瞻課程中計畫-工作-回顧前、後的詞彙理解能力為何？
- 二、探討幼兒參與高瞻課程中計畫-工作-回顧前、後的口語表達能力為何？
- 三、幼兒的性別、家庭社經地位與幼兒語言能力的表現是否有顯著差異？
- 四、探討低分組、中分組、高分組幼兒的語言能力受到計畫-工作-回顧的影響？
- 五、經過這次研究後，幼兒與教師的轉變為何？

第三節 名詞釋義

一、幼兒

根據教育部 2012 年訂定的幼兒教育及照顧法，定義幼兒為 2 歲至入國民小學前的人。此研究指的幼兒是 4 歲至 6 歲的混齡班幼兒。

二、計畫-工作-回顧 (Plan-Do-Review)

計畫-工作-回顧出自於高瞻課程模式。高瞻課程模式是以培養幼兒主動學習的能力為宗旨，其課程學習輪包含四大要素：學習環境 (learning environment)、成人—幼兒互動 (adult-child interaction)、每日作息 (daily routine) 及評量 (assessment)；這四個要素都是繞著主動學習為中心思想。

計畫-工作-回顧的過程是高瞻課程的核心要素 (Epstein & Hohmann, 2012)，這是一整天中最長的時段，長達 1 個小時到 1 個半小時，其目的在順著幼兒的興趣發展他的能力與興趣，在此時段中，幼兒會先計畫其在工作時間中將進行的活動、選擇同伴、使用

的教材教具和如何使用（簡楚瑛、鄭秀容，2003）。本研究每週三天，於正式課程時間內進行計畫-工作-回顧。

三、幼兒語言能力

本研究所指的語言能力為幼兒詞彙理解能力、口語表達能力之表現。測量工具採用「修訂畢保德圖畫詞彙測驗（PPVT-R）乙式」（陸莉、劉鴻香，1998）來測量幼兒的詞彙理解能力；另一份則採用林寶貴、林美秀、黃桂君、宣崇慧（2008）「修訂學前兒童語言障礙評量表」，測量口語表達能力。詞彙理解項目得分數愈高，則表示其詞彙理解能力愈佳，口語表達項目分數愈高，表示其口語表達能力愈佳。

第四節 研究範圍與限制

一、研究範圍

本研究旨在探討幼兒在高瞻課程中的計畫-工作-回顧前後的語言能力之表現，因以行動研究為方式，故以研究者任教之班級為研究範圍，研究時間為 2018 年 5 月初到 2018 年 6 月底，研究對象為研究者本身以及班級內幼兒（15 位大班生，6 位中班生），但因為研究時間、人力的因素，所以產生以下限制：

二、研究限制

因為以研究者的班級進行研究，計畫-工作-回顧的過程需要仔細的觀察，以研究者一個人無法取得多數樣本，在研究場域與研究對象的限制下，樣本數只有研究者班級內的 21 名學生，研究結果不足以過度推論至其他班級或其他幼兒園。

本研究只探討幼兒語言能力在聽與說的表現（詞彙理解和口語表達），在讀與寫的領域無法一一探討，故無法推論到整體語言能力的表現，此外，本研究採用高瞻課程之中的計畫-工作-回顧部分，研究結果不足以過度推論至整體課程以及其他課程。

第五節 研究倫理

本研究將秉持匿名、保密、知會、同意等研究倫理以進行研究。本節主要是說明研究過程中我如何處理研究倫理的議題及遵守規範。

一、告知與同意

研究進行前先告知搭班吳老師將進行的研究內容與方式，取得同意後才開始進行研究。並邀請吳老師和陳媽媽擔任我的批判性諍友，取得同意後，尊重她們給予的教學建議和意見。研究者班級內的幼兒為中大班混齡，研究前亦發給家長同意書，告知研究內容與目的，取得家長同意後再進行研究。

二、尊重與保密

尊重受試者的權利並確保其隱私權，研究過程取得的資料（幼兒照片、研究紀錄）除作教學研究外，不另作他途使用，研究之參與人員一律以化名或代碼表示，研究過程確保受試者身心安全。

三、資料真實並妥善保存

研究過程中取得的任何資料都不能造假，分析與詮釋過程也會真實呈現，尊重研究結果，所有資料僅用於本研究，並於研究結束後妥善保存。

第二章 文獻探討

根據研究問題，本章文獻探討共分為三節，第一節為幼兒語言能力之相關理論與研究，第二節探討高瞻課程模式，第三節探討幼兒教育課程與幼兒語言。

第一節 幼兒語言能力之相關理論與研究

一、語言的定義

研究者在整理文獻時發現，當探討幼兒語言能力時，幼兒的語文能力也是同樣受到重視，究竟語言和語文有何不同？

根據《遠東漢英大辭典》中提到「語言」為 language；expression；speech。「語文」則是 language and literature（張芳杰主編，1999）。在《簡明英漢辭典》中 expression 解釋為—表達；speech 解釋為—說話能力；literature 解釋為—文學（徐鍾主編，2005）。而在《教育部重編國語辭典修訂本》對「語言」一詞解釋為人類用嘴說出來的話，由語音、語彙和語法所組成，是表達情意、傳遞思想的重要工具，「語文」的解釋為語言和文字的合稱，泛指與語言或文字有關的事項（教育部，2015）。由上述可知，語言的意思為口頭語言，而語文則比較偏向書面文字。

外國學者 Goodman 指出語言是人與人之間的溝通工具，也是一個社會團體共同使用的溝通系統（李連珠譯，2004，頁：29）。溝通的目的，是為了表達個人基本的需求，交換彼此所擁有的訊息，建立社會親密感，參與社會例行活動（錡寶香，2012）。而在 Vygotsky 的著作《思維與語言》特別強調「語言」是人類社會化和心智發展的重要媒介（李維譯，1998）。Hurlock（1978）認為語言是與他人溝通、學習的基礎，語言能力的高低影響所及包括個人社會關係的建立、自我的評價、學業的成就，及社會給予的評價。

學者許碧勳（2003）指出，語言傳達分為接收性的語言（receptive language）和表達性的語言（expressive language），能理解別人說話時的內容與意義之能力稱為接受性語言，能使用口語表達訊息、思想、情感，讓別人理解之能力稱為表達性語言。在《幼兒

園教保活動課程大綱》中指出，幼兒的語文活動是指參與社會溝通系統，並且依著幼兒的年齡、發展與個別情形，會有不同的意涵；但是都不脫溝通的兩大要務—理解與表達，這也是語文領域的主要能力。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（教育部，2016）。

由上述可得知，語言是人類社會所使用的溝通系統，包括書面語言、口說語言、肢體語言，透過理解和表達彼此間的想法以達到溝通目的。施蘊珊（2009）認為幼兒的口語理解和表達能力如果發展的正常，其他方面的學習也都會有良好的成效。錡寶香在2012年也曾指出口語是書面語言的基礎，更是其他各項技能發展的基礎，故本研究對語言能力之定義係指口語能力表現情形。

二、幼兒語言能力發展

世界上所有的幼兒語言能力發展都經歷了類似的幾個階段，儘管發展階段時的年齡不盡相同，但其順序大致是一樣的，所需時間也大致相同。打從呱呱墜地開始，幼兒經歷了前語言期的啼哭階段、咕咕期、牙牙學語期，最後在一歲左右進入真正的語言期。幼兒語言能力發展大致分為以下幾個階段（吳美姝、陳英進，2000；靳洪剛，1994）：

（一）語言準備發展階段（出生到一歲）：

一歲前的嬰兒能自己做出許多聲音的練習，同時也能逐漸聽懂別人的語言，這時期會從啼哭—咕咕發音到牙牙學語，但這個時期的語言只是一種聲音的練習，還不能稱為是真正的語言。

（二）單字期（一歲到一歲半）：

此時期算是語言真正開始，會以單字來代表整句的意思。也會使用簡單語彙組合，瞭解動詞＋名詞的句子。

（三）多字期（一歲半到二歲）：

此時期幼兒的語言進入命名爆炸期（naming explosion），認得日常生活常見的事物，大概會說 30～50 個語彙。

（四）造句期（二歲到二歲半）：

知道 2 個動詞，也會使用「這個」、「那個」的冠詞。幼兒的口語表達的內容變得豐富，會提問，開始出現否定句。

（五）複合句期（二歲半到三歲）：

會聽從 2~3 個連續的簡單指令，知道 5 個字義。

（六）好問期（三歲到六歲）：

能夠說出合乎文法的句子，也能夠唱一首完整的兒歌，並且認得簡單的國字而且能夠運用 4~5 個字來組成句子。

以下參考多位學者專家的研究，統整幼兒在幼兒園階段（3-6 歲）的語言能力特徵，並歸納出幼兒在詞彙理解與口語表達能力的發展狀況（施蘊珊，2009；胡淑美，2016；陸佩欣，2012；黃瑞琴，2005；楊雅婷，2011；靳洪剛，1994；錡寶香，2013、羅婉珍，2015）

（一）3-4 歲幼兒的語言能力

3 歲的幼兒，通常用 4 個或 4 個以上的字彙組成句子，並且開始可以和人一問一答持續對話，且回答內容切題，喜歡發問，會使用連接詞，因而開始有複合句的產生。幼兒能夠使用文法詞素（grammatical morphemes）修飾的技巧，將口語表達的內容更精確更有意義，如：「我今天去公園玩」。在口語表達上已經能夠有時間以及狀態。這時期的幼兒，是經由模仿成人的語言來習得語言，因此，成人需要有足夠的耐心進行語言的重述以及表達，讓幼兒有足夠的語言模仿機會。這個時候最明顯的發展是語彙量急速增加、句子漸漸變長。使用的語句和表達技巧雖然有進步，但在語言的文法結構上仍常呈現錯誤的現象。

（二）4-5 歲幼兒的語言能力

此階段幼兒之語彙量持續增加，會和大人使用一樣的文法，也會模仿成人的口氣說話，並且可以輕易的和其他幼兒及大人對話，有時會有爭論、說服和發問的情形產生。這時的幼兒開始能用語言表達自己的思考，對於文字產生興趣，也會詢問詞彙的意思。這階段幼兒經常使用且最快學會的語彙都是與日常生活息息相關的，另外一個發展重點是複雜句的出現，幼兒開始會使用並列複合句，例如：「我玩球，弟弟吹泡泡」，以及使用因果複句，例如：「我和姊姊刷完牙，再吃早餐」。

（三）5-6 歲幼兒的語言能力

此時期的幼兒已經能言善道，語音清晰度已可達 100%，且會自己修正錯誤的文法，喜歡玩創造句子的遊戲，喜歡念有押韻的句子，連接詞的使用越趨複雜，已正確習得人稱代名詞、指示詞。非常喜歡表達自己的想法，能夠向別人述說發生在自

己身上的事情（如轉告老師交代的事、描述學校發生的事件等），但因為抽象概念尚未發展成熟，所以幼兒仍是以「自我中心」的觀點與他人溝通。所以，幼兒滿五歲以後，基本的語言系統已發展的相當完善，也喜歡透過與他人的聊天談話、互動來累積更多的語言經驗。6 歲前的幼兒不容易理解被動語句，他們能夠理解「狗咬了貓」，但是在「貓被狗咬了」的這句話，無法正確的理解是狗咬了貓還是貓咬了狗，被動語句的理解，需要等到上小學時幼兒才能完全理解並且正確的使用。

由上述可知，幼兒的語言能力是一步一步循序發展的，詞彙量增多、句子增長、句子完整性提高、描述事件與想法更趨詳細。這些幼兒的語言能力圖像，有助於研究者更了解幼兒的語言能力，在進行行動研究的過程中，研究者將時時省視課程與幼兒語言間的連結，以作更深入的探討。

三、幼兒語言能力之影響因素

生活中常聽到「大雞慢啼」，也會聽到長輩對著孫子讚嘆：「唉唷！怎麼那麼會說話，才一歲而已就會叫阿嬤、阿公了，你媽媽都快兩歲才會叫人！你好厲害唷～」從眾多研究中得知，世界上所有的幼兒在獲得語言時都經歷了類似的幾個階段，儘管兒童到達某一語言能力階段時的年齡不盡相同，但其順序大致是一樣的，所需時間也大致相同（靳洪剛，1994）。然而，造成這種現象的原因一直是語言學家很好奇的問題，至今仍有許多研究學者針對這個現象持續進行探究，研究者將各學者之論點歸納整理出影響幼兒語言能力的因素大致分為：個人因素、家庭環境因素、學校環境因素。

（一）個人因素：包含智力、性別、年齡、人格特質

1. 智力

智力係指幼兒的認知能力而言。語言能力發展是一持續學習與模仿的連續歷程，故其發展必受認知能力的影響（張春興，1990）。吳幼妃（1980）、林美秀（1993）的研究結果均顯示兒童的語言能力與其智力有相關，兒童智商愈高，其語言能力愈佳。Terman 研究亦指出，智能優異的幼兒開始說第一個字的平均年齡為 11-12 個月，一般幼兒則須等到 16 個月左右才有這個能力（蘇建文等，1991）。

2. 性別

McCarthy 研究歸納出女孩不論在開始說話的時間、發音清晰度、了解語言及使用詞句的技巧等方面皆優於男孩（蘇建文等，1991）。吳武典、張正芬（1984）

以自編之「國語文能力測驗」施測結果發現女生優於男生。但吳幼妃（1980）、張正芬、鍾玉梅（1986）及林秀美（1993）的研究中性別與幼兒語言能力並無顯著相關。張懷仁（2015）探討創造力語文活動對幼兒在語詞理解、口語表達能力之成效發現男生幼兒實驗組進步幅度優於女生幼兒。

3. 年齡

幼兒的年齡與其語言能力有密切關係，林美秀（1993）在學前兒童語言障礙量表的修定及其相關研究中發現，年齡愈大幼兒其語言理解與口表達能力愈佳、兒童詞彙量也會隨著年齡而增加，語法方面平均句長也隨年齡而增加。楊秋華（2014）、白華枝（2012）的研究中也提出幼兒的語言能力會隨著年齡增長而有所進展。

4. 人格特質

人格特質的部分，天生外向和天生內向的幼兒，學習各種事物的成效皆有差異，語言上的學習也有相同的情形。李柏萱（2015）指出好動型幼兒常使用簡短的代詞，而文靜型幼兒口語反應細緻。

（二）家庭環境因素

幼兒學習語言通常是在他所生長的語言文化環境中發展出來的，幼兒的主要生活範圍是家庭，每天接觸的是父母和家人，家庭是幼兒學習社會化的第一個場所，透過和家人的互動，對幼兒的語言能力提供許多的幫助，不同家庭環境的影響，亦可能造成幼兒的語言能力（Bobel, 1991；林明君，2008）。分述如下：

1. 家庭社經地位

賴怡伶（2010）的研究顯示家庭社經地位較高的幼兒，其在認字及環境文字的表現皆優於家庭社經地位較低之幼兒。郭惠玲（2009）提到高社經水準的家庭比較能提供圖書，以及給予更多的親子共讀的互動，也有助於幼兒語言的發展。徐欣御（2014）指出高社經地位的孩童相較於低社經地位的孩童多使用較正面的形容詞。白華枝（2012）指出家庭社經地位不同在幼兒詞彙理解、語言理解有顯著差異。

2. 父母教育程度

朱穆桂（2002）研究國小學童口語理解能力之相關變項，發現父母教育程度對兒童的口語理解能力有明顯的預測力。吳詠蘭（2006）之研究則發現幼兒的詞彙理

解能力因母親教育程度而有所差異，母親教育程度愈高，其幼兒的詞彙理解能力愈佳。林婉如(2012)探究跨國婚姻者與本國人婚配者之子女的語言能力差異之研究，研究發現跨國婚姻之子女與本國人婚配之子女，在國語的語言理解能力、口語表達能力，均無顯著差異。但是作為主要照顧幼兒者，母親的教育程度對於幼兒的語言能力具有重要意義。

3. 家庭語言活動

白華枝(2012)發現家庭語文資源豐富者，例如有閱讀場所、家中擁有豐富書籍及種類、書籍擺放位置可讓幼兒自行取閱，以及家中經常進行有品質的語文活動，例如親子共讀、對話式閱讀、與幼兒進行扮演遊戲，幼兒語言能力皆呈現正相關。吳源培(1978)研究發現父母與孩子說話的次數、父母是否講故事給孩子聽、以及孩子是否常向父母提問等親子語言交互活動的多寡，都會影響兒童的語言行為。

4. 家中常用語言

蘇建文等(1991)指出幼兒的語言能力發展與家中所使用的主要語言有關，語言經驗是幼兒語言能力發展的重要基礎，幼兒能說話流利，是需要經驗的不斷累積，這些經驗需要平時就有所接觸，幼兒的說話經驗，多來自仿效父母的溝通模式及表達內涵，這同時也影響幼兒的詞彙量。白華枝(2012)的研究也提出家中常用語言為國語的幼兒比家中同時使用國語、台語的幼兒，語言能力有顯著差異。

(三) 學校環境因素

幼兒進入學前機構開始接受學校教育，學習環境因素會不會影響幼兒之語言能力呢？以下敘述影響語言能力的原因：

1. 幼兒入學年限

林寶貴與林竹方(1993)的研究中發現就學時間在1-2年與2-3年的兒童其語言能力皆顯著的優於就學時長僅有6個月的兒童。甚至就學時長越長，兒童的語言能力就越佳。Frede、Jung、Barnett、Lamy 與Figueras(2007)研究結果也證實，就學兩年及一年之兒童的表現明顯優於未就學組兒童，且接收性詞彙能力也因就學時長越長，測驗表現越佳。楊麗詩、王秋鈴(2016)的研究中說明，學前教育對兒童的語言能力確實有正向影響，但需要足夠的時間方能於高風險兒童身上弭平環境不利因素對其語言能力造成的不利影響。

2. 學習環境

幼兒園採用的教學法、教室內的語文教學活動、成人與幼兒互動態度都會影響幼兒語言能力，黃美津（2004）、陳淑敏（2006）提出教師角色的重要性，建議教師營造一個充滿語言交流的教室，除了給予幼兒感情上的支持，也要鼓勵幼兒思考與表達，多提出開放性問題，採用重複與延伸幼兒話語等方式來引導，藉以增進幼兒的語言能力。

陳淑玲（2016）探究幼教課程取向與新住民幼兒語言能力之關係，結果指出開放式課程對於新住民幼兒在口語理解、口語表達及詞彙理解能力表現上均優於接受結構式課程之新住民幼兒。張惠珊（2010）發現角落教學取向下的幼兒在看圖說故事的相異詞現率優於單元教學取向下的幼兒。施蘊珊（2009）、賴怡伶（2010）、陸佩欣（2012）的研究也都說明了不同的教學模式確實會影響幼兒語言能力。另外，教室內的語文活動也會改變幼兒的語言能力，許秀萍，蔡宜靜（2016）指出，對話式閱讀策略與激發幼兒說話技巧能提供幼兒在語意、語法和語用能力發展的機會。楊淑美（2015）研究結果顯示運用繪本教學後，研究者班級內弱勢幼兒學習語文之態度和口語能力都有提升。白華枝（2012）研究證實教室語文教學活動（進行新書介紹、安排自由閱讀時間、經常性與幼兒討論書本內容）與幼兒語言能力皆呈現正相關。

綜觀上述可發現，近年來有越來越多研究學者在探討環境因素對幼兒發展的影響，研究者推測是受到 Bronfenbrenner 生態系統理論的啟發，例如陳欣希（2011）、白華枝（2012）皆透過 Bronfenbrenner 的生態系統理論而提出環境對幼兒發展的重要性，尤其教育的力量可以調節家庭功能的不足，透過適當的教學必能使幼兒語言能力的更好。影響幼兒語言能力的因素眾多，本研究以最常被討論的性別和家庭社經地位為變項，討論不同背景變項與幼兒語言能力的關係。

四、語言系統的元素

廣義而言，語言的內涵是很廣泛的，包括語言系統及語言學以外的系統，其中語言系統包括語音、語意、語法，及語用，語言學以外的系統包括副語言學（語調、重音、說話的速度及停頓等）、後設語言學（溝通、分析語言、判斷語言等）、非語言學（手勢、姿勢、眼神的接觸、身體的距離等）（Owens, 2005）。而語言系統之內涵，也是幼兒學會

語言必須熟悉的要素，以下分別說明敘述之：

（一）語音（Phonology）

語音是口說語言的基本單位，不同語言系統會有不同的語音。嬰兒出生約十天即具備辨別語音的能力（吳敏而，1995）。靳洪剛（1994）說明人類大腦中要具備語音知識，才能判斷何者為音素，何者為非音素，何者為正確的音素排列，何者為非正確的音素排列，音素（Phonemes）是指語音的最小單位，中文有五十八的音素（二十一個聲母，三十七的韻母），不同語言系統之音素也會有所不同。等到學會這五十八個基本音素，幼兒才能完全發展出國語的語音。（黃瑞琴，2005）

（二）語意（Semantics）

語意是指語言的意義，包括字、詞和句子所表達的意思，人們對句子、詞彙的理解是因為知道詞彙本身所隱含的意義或暗示，所以語意即是在解釋語言在句子、詞彙中的意義（靳洪剛，1994）。使用華語的幼兒，其前 50 個表達性詞彙語意內容，是以符合兒童日常生活情境使用的名詞為主，不同的詞類呈現不同的發展趨勢，普通名詞與動詞、修飾語詞同樣在早期表達性詞彙發展階段呈現出快速增加的現象，但封閉詞組則是在幼兒詞彙發展的過程中呈現緩慢而持續的成長（劉惠美、陳昱君，2015）。幼兒的語意發展常出現語意的過度延伸現象（overextension），例如看到所有有毛皮的、四條腿的動物都要做「狗狗」，所有會動的交通工具都叫做「車車」。另一方面，也會有語意延伸不足（under extension）的現象，例如「糖果」只用來稱呼巧克力糖，「貓咪」僅代表自己家中的貓。

（三）語法（Syntax）

是指將字和詞組成有意義句子的規則，幼兒要能說出別人聽得懂的話，就得學會語法（黃瑞琴，2005）。當句子有聲音又有意義之後，也會有聯結兩者的句構，句構即是指語法的層次，句子的意義取決於句子中的詞義加上句法結構，例如：「小狗追貓咪」這個句子跟「貓咪追小狗」完全不一樣，因為兩個句子的語法結構，字詞的排列組合不同所致，也就是說，語法規定了語言單位及語意如何按照規則結合（靳洪剛，1994）。

幼兒約在 18 個月左右能說出 50 個詞彙，此時我們稱為單詞期，接著進入雙詞期，開始學習將雙詞或三詞組成句子。詞彙結合的出現象徵著語法發展的開始。幼

兒透過不斷輸入的語句中，抽取出抽象的規則語法，透過重複使用和組合不同詞彙的練習，逐漸習得較長且複雜的語法規則，這個部分可以說是最困難的語言能力任務（錡寶香，2009；Van & Emerick, 1984）。

（四）語用（Pragmatics）

語用能力，是指在語言環境中對於語言的運用能力。而在語言運用的過程中，包含了溝通意圖和溝通功能兩者的運作交流。「溝通意圖」是說話者期望通過言語行為來做些什麼；「溝通功能」則是指用語言的某種形式發揮出它的作用（李宇明，2004）。語用能力的發展早在嬰兒時期就已開始，嬰兒會以聲音、動作來向照顧者表示他的需求或情緒，以達到溝通的目的。當幼兒的口語能力越趨穩定時，便會在互動的情境中開始產生更多種不同類型的溝通意圖與溝通功能（朱芳宜、張鑑如，2014）。黃瑞琴（2005）說明人與人在進行溝通時，說者需要針對聽者的能力和需要，說出適當的話，並隨時配合聽者的反應或情境，調整自己說話的方式與內容；而聽者則必須從說者的話語或表情中察覺其所欲傳達的訊息，並適時給予回應。因此，幼兒的語用表現，展現在是否能遵守社會規則（例如：輪流），是否能視情境給予適當的回應（例如：話題維持），對一件事情（或一個故事）的描述能力（敘事能力）（施蘊珊，2009）。

語言能力是如此偉大又複雜的豐功偉業，為了達到語言的目的—與人溝通，幼兒需透過發聲器官產生準確的字音，再將字詞合併成有意義的詞彙，並且運用符合句子規則的語法，而為了維持有效的溝通還必須習得適切的語用行為。

五、詞彙理解能力之內涵

詞彙有多種定義方式，Lee 曾提出能由拼字、社會學、詞性、語意學、語音、形態學、句法、心理語言學八個不同面向認識詞彙（引自連沛琪，2016，頁 12）。漢語與外文的拼音系統不同，因此在詞彙的定義上也有所差異，根據教育部重編國語詞典修訂本釋義，「詞彙」乃指一個語言裡所有語詞、古語、方言、外來語詞和各科術語等（教育部，2015）。詞彙是用來表現語意的最小單位值，詞彙的理解是聽覺訊息區辨的要項，詞彙理解的過程不僅包含了語音，同時也包含了語意（沈文娟，2002）。

語言的學習與發展必須先由詞彙開始。兒童語言習得的過程中，他們會將在有意義的情境中所聽到的口語訊息，以語音的形式與意義連結，儲存在其語言/認知的內在表徵

系統中（錡寶香，2013）。靳洪剛（1994）指出詞彙的學習係以聽覺接收為始，在認知結構中形成所謂的心理詞彙，隨即才能夠從聽話（包含自己對話及與他人對話）中擷取正確的詞彙進行理解或表達。然而，隨著年紀的增長，兒童所儲存或表徵的詞彙、慣用語會越來越多、越複雜，其口語表達的能力也會越來越順暢。謝莉卿（2004）的研究亦發現幼兒詞彙量的增加，其能理解及表達的語句也會由簡單趨於複雜。

靳洪剛（1994）指出幼兒的單詞發展約在 10 個月到 13 個月大之間，幼兒在單詞階段習得的字詞中，佔比例最大的一類是普通名詞，如「球」「狗」，第二類是實用名詞，如「媽媽」，第三類是特定情境中經常使用的動詞，例如「給」「拿」，第四類是修飾詞如「紅」、「髒」，第五類是社交詞彙，如「好」「請」（Nelson, 1973）。由上可知，幼兒起初學習的字彙都具有一定的實用性，不是生活中重要人物，就是生活的必需品或玩具。早期習得的詞彙都以名詞的比例較高，即所謂「名詞偏好」現象，然而，後續研究卻發現名詞偏好的現象在中文或韓文等不同的語言背景嬰幼兒身上較不明顯，反而是生活中常使用的動詞，如「坐」「來」的使用比例高於名詞（Choi & Gopnik, 1995; Tardif, 1996; Tardif, Gelman, & Xu, 1999）。

幼兒一歲半後會開始將兩個字或詞組合在一起進入雙詞階段，靳洪剛（1994）指出幼兒進入雙詞期是迫於社會交際的需要，而學習詞彙的過程中，幼兒需將其所聽到的音韻形式與其相對應的概念連配在一起，Reich（1986）整理文獻上所記載兒童詞彙學習的特徵，有以下六類：

（一）過度延伸（overextension）

過度延伸是指所說的詞匯涵蓋的範圍亦遠比大人所認知的意義還廣，例如：將「狗」這個詞彙泛指貓、豬等四隻腳的動物。

（二）延伸不足（underextension）

即幼兒將詞匯之意只侷限在標準意義中的一部分而以，例如只稱呼自己家中養的貓咪為「貓」，對於別的顏色、別人家的貓，都不會只稱其為「貓」。

（三）過度延伸/延伸不足並存（overlap）

即兒童對詞意的解釋與認知，有些方面過度延伸，但有些方面卻又延伸不足。例如：將「傘」的詞意泛指真正的傘、風箏，但合起來的傘就不能稱為「傘」。

（四）不配稱（mismatch）

不配稱主要是指，兒童所認知的詞彙之意，與標準的詞彙之意完全不一樣，
例如：指著「椅子」說「桌子」。

（五）完全符合（identity）

即幼兒所說的詞彙之意並未有過度延伸、延伸不足或是不配稱現象。

（六）尚未習得（not yet learned）

如同字面上的意思，有些詞彙是幼兒從未有機會接觸到的，自然是屬於尚未習得的詞彙。

（七）自創新詞（idiomorph）

幼兒因為詞彙量不足，尚未習得某些人、事、物的名稱，而又需要表達其意，有時候會應用有限的詞彙，或是將其所知道的詞彙加以組合，創作出新詞彙或是有趣的語言用法。例如稱呼「鹽酥雞」為「炸炸」，「麥當勞」為「當當」。

詞彙是語言的基礎，也是語言能力最先被觀察到的重要指標之一，詞彙能力不僅攸關個體語言的發展，也與未來學業和人際互動等有關聯，許多研究指出，詞彙量與閱讀理解之間存有顯著相關，詞彙量愈多，閱讀理解愈佳（Aaron & Joshi, 1992；Farley & Elmore, 1992）。詞彙相關之能力又可分為表達性詞彙和理解性詞彙。一般而言，學齡前幼兒能夠理解的詞彙量多於能表達的詞彙量，他們能夠理解詞彙的特定用途，及其背後所隱含的意思，但未必能正確使用該詞彙（簡欣瑜，2008）。由此可知，要發展詞彙表達能力，必先有詞彙理解能力為基礎，況且，幼兒在幼兒園階段（2-6 歲）就已逐漸展現其詞彙理解能力（施蘊珊，2009），故在本研究中選擇探討幼兒的詞彙理解能力。

六、口語表達能力之內涵

語言就形式上而言可以分成口說語言和書面語言，Lee 指出口說語言包含了表達性語言和理解性語言。理解性語言是指我們藉由聽到聲音、看到手勢或透過文字符號所接收到的訊息，是屬於瞭解的能力；表達性語言則是經由聲音、文字、手勢等以口語或寫下的語句組合而成（李碧華譯，2000）。

回歸到本研究要探討的口語表達能力，黃瑞琴（2005）表示人類的口說語言是由少數個別的、無意義的聲音，按照約定的規則，被組合而產生無限量之有意義的訊息。魏瑛娟（2005）綜合各家學者之說法，認為口語表達能力所包含的因素歸納為語音、語法、語意，及態度，其中「態度」所指涉之內涵為：說話者能適切的與他人應對。陳儀君（2005）

則認為口語表達係透過個人的口頭語言，表達想法與情感，說話的過程中能夠有豐富的內容、重點的掌握、說話的調理與架構清楚分明，語音清晰、語速流暢且聲音大小適中，說話時的表情、肢體表達自然有禮。

人的口語表達速度約比寫字快八倍，其心理、生理活動過程非常複雜。語言表達的歷程，涵蓋詞彙的提取、造句、語意整合（semantic integration）、篇章凝聚或前後文連貫（sentence/discourse coherence）的監控等認知處理層面（錡寶香，2013）。人們經由發音器官來表達思想情感，邊想邊說，反應過程如此快速，思維和表達幾乎是同時進行，它的便捷及特殊是其他的符號無可取代的（陳沛緹，2007）。

綜上所述，口語表達能力為使用口說的方式將自己的情感、想法表現出來，表達的內容能符合個人心思所想，語音清晰、語速流暢，並且能運用適切的態度與他人溝通。

第二節 幼兒教育課程與幼兒語言關係

本節將探討國內對幼教課程和幼兒語言能力關係之相關實徵性研究進行探究，期能從中得到一些啟發及研究設計上的參考。

一、不同幼教課程模式與幼兒語言能力

陳淑玲（2016）探究幼教課程取向與新住民幼兒語言能力之關係。研究對象為大台北地區公立幼托園所共60位新住民大班幼兒，結果指出開放式課程對於新住民幼兒在口語理解、口語表達及詞彙理解能力表現上均優於接受結構式課程之新住民幼兒，並進一步表示，與父母皆為台灣本籍的幼兒相較之下，東南亞新住民家庭幼兒之國語文發展較慢，促進他們語言能力的方式未必是就讀以結構教學取向為主的幼兒園，就讀開放教學取向的幼兒園，反而對他們的幫助更大。

施淑娟（2014）探究蒙特梭利教學法對原住民幼兒語文能力表現之影響。研究對象為4到6歲36位原住民部落的幼兒。研究結果顯示幼兒在聽覺詞彙、閱讀理解方面都有明顯進步。另外在字義理解方面，幼兒能理解相似、相反、相異、順序、對稱、全體與部分的概念，推論理解方面能合理的推理故事中的情節；在口語表達方面，幼兒能進行故事的回憶、能合理的推理故事中的情節、根據故事的內容能產生自我的觀點及能知道字

的理解等。

陸佩欣（2012）以嘉義地區語言接受「分科」教學大班幼兒16名及「統整式」教學大班幼兒25名，採用比較研究方法，並輔以參與式觀察研究法蒐集兩班特質之質性資料以了解兩班學童語言能力發展與接受不同的語文教學模式間之關係，研究結果發現：（1）接受語言分科教學之幼兒與接受統整式教學之幼兒，其語言「聽力理解」及「口語表達」能力沒有顯著差異，而接受語言分科教學之幼兒，其「閱讀理解」及「書寫發展」能力顯著優於接受統整式教學之幼兒，接受語言分科教學之幼兒，其語言能力發展顯著優於接受語言統整式教學之幼兒（2）接受語言分科教學之幼兒，其各項語言能力皆未因為不同的性別而有顯著差異，接受語言統整式教學之幼兒，女性幼兒之「閱讀理解」能力顯著優於男性（3）透過質性之資料發現，語言分科教學之幼兒聽力接收、理解正確，具豐富的說語詞能力，閱讀、理解題目正確，且能認讀國字，注音拼音和國字書寫正確，語言統整式教學之幼兒具有自發性專心聽故事的行為，幼兒對話語句完整、有邏輯性，具自發性的閱讀行為，卻較不具備書寫能力的特質。

施蘊珊（2009）探討 60 位就讀方案、蒙特梭利園所的大班幼兒，其詞彙理解、口語理解及口語表達的表現。研究結果發現，方案、蒙特梭利課程對幼兒的詞彙理解和口語理解沒有顯著影響，研究者推測可能是受到家庭社經地位的影響。但是接受方案課程的幼兒在口語表達表現上則有顯著差異，推論課程中的情境規劃及活動方式均會對幼兒的口語表達能力產生影響。

以下兩篇研究皆以國內大台北地區之幼兒為對象，探討接受單元、主題與角落教學取向之幼兒其語言能力表現之差異。張惠珊（2010）探討幼兒「敘事能力」的差異情形，結果發現幼兒接受不同教學模式，其總詞彙量、相異詞彙量、校正後相異詞現率、總語句數、總子句數、平均語句長度與故事結構上均無顯著差異；惟有接受角落教學之幼兒在「看圖說故事」方面，在校正後相異詞現率上顯著優於接受單元教學取向之幼兒。而賴怡伶（2010）則為探究「認字」、「詞彙理解」及「篇章理解」之差異情形，結果發現，在認字測驗上，接受單元、主題或角落教學的幼兒，其表現沒有差異；但在詞彙理解表現上，接受主題教學的幼兒表現優於接受單元教學的幼兒。

從上述文獻可以得知，雖然研究結果不盡相同，但同樣的發現是，教學課程對幼兒語言表現確實會造成影響，本研究將站在前人的經驗上，探究高瞻課程對幼兒語言表現

是否也會產生影響。

二、語言教學活動與幼兒語言能力

許秀萍、蔡宜靜（2016）探討對話式閱讀對於提升弱勢幼兒語言能力之影響。研究對象為一所公立幼兒園大班的幼兒，參與為期 8 週的對話式閱讀方案，每週 4 次，各 30 分鐘的小組共讀活動。結果指出，對話式閱讀策略與激發幼兒說話技巧，提供幼兒在語意、語法和語用能力發展的機會。初期可使用「完成句子」搭配「wh-問句」提供幼兒增進語意的基礎，但是幼兒詞彙能力若不足，只能以一問一答的方式與老師進行簡單的對話，從中學習新詞彙。「完成句子」、「wh-問句」、「擴展」和「重複」這幾項閱讀技巧和策略可用於提升語意能力；「完成句子」、「wh-問句」、「擴展」和「回想」則可用於提升語用能力；而融入生活經驗和開放式問題的提問技巧則可提供幼兒發展語用能力的機會。

羅婉珍（2015）的「提問策略融入閱讀教學」對幼兒的閱讀理解與口語表達能力之影響。研究對象為花蓮縣立國民小學附設幼兒園的混齡幼兒，閱讀教學分為閱讀前的介紹、預覽及預測（預測的提問）、閱讀中的導讀與澄清（事實的提問、推論的提問）、閱讀後的重述（評論的提問）。透過上述閱讀教學方法替班級幼兒進閱讀實驗教學，研究結果發現提問策略融入閱讀教學對幼兒閱讀理解有正向影響，除了能提升幼兒的理解能力，經由訪談中也可以知道，幼兒認同閱讀課程，並認為閱讀能豐富自我的知識、幫助認字，讀更多的書，提問策略融入閱讀教學對幼兒口語表達能力有正向影響。

楊淑美（2015）的研究中發現，運用繪本進行分享閱讀課程時，重複朗讀與行為增強策略有助於討論活動的進行、增加午後朗讀與落實團體分享可提升幼兒口語表達之信心。延長角落活動時間提供更多自由探索和人際互動之機會。圖像化討論有助於語詞語句圖像意涵之理解。幼兒自由提問之討論有助於探索人我關係和澄清行為之價值。而運用繪本教學後，能改善研究者班級內弱勢幼兒學習語文之態度和提升其口語能力。

簡馨瑩和連啟舜（2014）探究教師手勢對幼兒故事詞彙理解影響之研究。結果發現，教師說故事時的手勢以描述故事內容、詞彙的語意提取性質居多；不同年資的教師表徵故事內容的手勢次數並未有顯著差異的存在；但師生互動的手勢次數，則有顯著的差異存在，資深教師的手勢教學影片對幼兒理解衍生性質的詞彙有顯著的效果。楊雅婷（2011）的研究也指出，幼教師適當運用教學策略，如「導讀繪本教學策略」、「行為改變技術—正增強、代幣制」、「藝術創作教學策略」都能提昇兒童語言表達能力。

簡淑真（2010）以台東偏遠弱勢地區幼兒為研究對象，進行閱讀早期介入教學。研究結果顯示，早期閱讀介入教學對弱勢幼兒是有效的。除此之外，簡淑真在研究中也提出，因為從即時效果可看出國幼班幼兒確實能學注音，而未進行聲韻教學的對照組弱勢幼兒，小一上學期才過一半，他們的注音學習就顯著落後。

藍芳英（2010）研究電腦輔助教學對幼兒語言學習成效之影響。以幼兒園中班的幼兒為研究對象，研究期間為一年，每周兩次，每次40分鐘，調查語言課使用電腦輔助教學，對於幼兒口說語言能力之影響為何。研究結果發現，電腦輔助教學確實使幼兒語言的所學、所用受到局大的局限。因為電腦輔助運用於課程中，取代了真實世界的體驗，使幼兒缺乏與人、環境互動的機會，而使幼兒無法享受說話的樂趣，失去與人互動的動機，缺乏實際溝通技巧的訓練。

從上述國內實證性研究可發現，鼓勵幼兒自由表達的意志、增加師生互動的次數、早期閱讀介入的教學以及增加幼兒人際互動機會都是可以提升幼兒語言能力的方法。透過繪本提升幼兒語言能力是很常見的班級語文活動，但卻很少有以計畫-工作-回顧為研究變項，藉此提升幼兒語言能力。透過以上文獻，研究者除了在學習區時間進行計畫-工作-回顧的行動研究，也會在課程設計上多增加閱讀活動，並且融合提問策略、對話式閱讀，期望能讓孩子有更豐富的語言經驗

第三節 高瞻課程模式和語言能力之關係

本研究為在學習區時間進行計畫-工作-回顧的教學流程與幼兒語言能力之間的關係，而「計畫-工作-回顧」出自於高瞻課程模式，於是，這一章節將探討高瞻課程的緣起、高瞻課程與幼兒語言能力、高瞻課程相關研究。

一、高瞻課程模式的緣起

高瞻課程模式是一個兼具開放式架構理念與實務的課程，同時也是依據幼兒的自然發展階段所設計的，David Weikart 與他的同事於 1960 年代著手發展此課程並實施於佩芮托兒所，極為後來所稱「High/Scope Perry Preschool Study」(Epstein & Hohmann, 2012)。

高瞻課程建立在兒童發展理論與研究的基礎之上。它起初大量吸收了Piaget的認知發展理論以及Dewey的進步主義教育哲學，後來根據不斷出現的認知發展研究結果進行更新。在教學實踐方面，「幼兒的發展源於成人鷹架學習的社會文化」這一觀念則是來自於發展心理學家和教育家的Vygotsky（Epstein, 2012）。在高瞻課程裡，幼兒是主動學習者，最有效的學習是幼兒透過計畫、工作，以及回想的過程中習得。幼兒的知識來自於與同伴間的互動，以及與材料的直接經驗作邏輯思考的應用。教師的角色則是安排一個能引發幼兒主動學習的環境，規劃學習區吸引幼兒的注意力及興趣，此外，還要仔細觀察幼兒的重要經驗、給予支持，適當的擴充幼兒的遊戲內容，活動時加入他們的行列，藉著發問問題來擴大幼兒的原始計畫，以及協助他們運用思考（楊淑朱，1995）。

此外，在高瞻學前教室內，教師與幼兒之間的互動關係是備受重視的。當教師觀察幼兒的學習時，會先檢視幼兒的發展階段，並且仔細聆聽幼兒所計畫的事情，與幼兒一起作計畫的內容，及適時地鷹架幼兒的經驗，而非在某一特定領域上作直接判斷。教師與幼兒之間的對談也是高瞻課程中很強調的一部份，因為教師與幼兒的對談方式會為幼兒與幼兒間的對談建立一個模式，教師不會以詢問物體特徵的問題如顏色、數目、大小等來測驗幼兒，而是在互動的同時，一起思考一起工作，這種情形與傳統學校的主動老師、被動學生是截然不同的（倪用直、楊世華、柯澍馨、鄭芳珠、吳凱琳、林佩蓉譯，2009）。

高瞻課程包括五大要素：主動學習、學習環境、每日流程、評量、成人與幼兒間的互動；其中四個項目都繞著主動學習的中心思想；項目中的要點可以參考高瞻學前學習輪（圖2-1）（Epstein & Hohmann, 2012；李宗文，1995）。

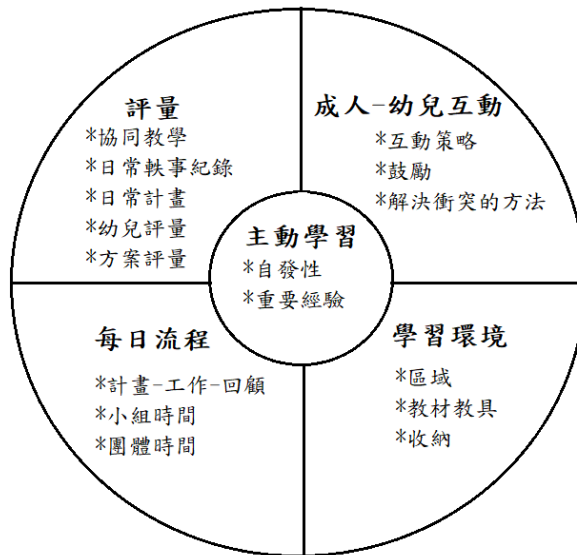


圖 2-1 高瞻學習輪

資料來源：研究者整理自 Epstein & Hohmann (2012)、李宗文 (1995)

以下針對與本研究較為相關的課程內容，主動學習 (Active Learning)、學習環境規劃 (Learning Environment) 及每天流程中的計畫—工作—回顧 (Plan-Do-Review) 作介紹，其他部分的說明參考郭李宗文 (2012) 的高瞻課程：

(一) 主動學習

Graves強調幼兒用感官去發現週遭環境的過程，不強迫幼兒學習而鼓勵家長和教師布置學習環境讓幼兒能主動學習。主動學習包括五大要項：1.各學習區提供多元多功能的學習材料；2.鼓勵幼兒自由去發現操作所提供的材料；3.讓幼兒選擇活動的目的、材料及參與的方式；4.與幼兒溝通時語言和肢體語言的互動；5.成人支持由幼兒引發的活動 (林翠湄譯，2000，頁：6)。

(二) 學習環境規劃

為了實踐主動學習的課程，符應課程學習環境的規劃是必備的條件之一。高瞻課程將其室內學習環境的規劃重點分為三項：規劃學習空間、選擇教材教具、存放教材教具 (Epstein, 2012)。分述如下：1.規劃學習空間：教師根據不同的遊戲型態做空間規劃、學習區命名應讓幼兒易懂、學習區要建立視覺界限、規劃時應考慮硬體設備及學習區之間的動線、空間規劃需整體考慮需求及作息空間、隨時修訂學習區；2.選擇教材教具：教材教具要能反應幼兒的興趣、提供適合幼兒發展階段的教材教具、選用多用途的教材教具、利用實際生活中的器材、選擇可反應幼兒不同種

族、文化及生活經驗的教材教具、布置安全、清潔、舒適且妥善維護的教材教具及教室空間；3.存放教材教具：讓幼兒能夠自由取用教材教具且放在幼兒視線範圍裡、教材教具固定放在同一個位置上、在教具架及裝教具容器上做標示，以便幼兒歸放教材教具（李宗文，1996）。

（三） 每日流程

高瞻課程的每日流程包含幾個部份：計劃—工作—回顧時間、小組時間、團體時間、戶外時間、餐點時間、轉銜時間。高瞻課程中與其他課程較不同的在於「計劃—工作—回顧」，這一天裡最長的一段時間，目的在順著幼兒的興趣發展他的興趣與能力以及解決問題的能力，在此時段中幼兒依據自己的興趣先計劃其在工作時間將要進行的活動、同伴、使用的教材教具及如何使用（簡楚瑛、鄭秀蓉，2003）。

二、 高瞻課程與幼兒語言能力

在高瞻學前教育課程裡，認為幼兒是天生的溝通者，孩童的語言和文學技巧發展是透過社會互動和有意義的活動，而不是以死記硬背和重複朗誦的方式學習語言（Epstein, 2012）。高瞻課程強調幼兒早期說與寫的語言的相聯性，此課程採用 Goodman「全語言」的觀點，認為讀寫能力的發展與口說語言經驗有密切的關係。知識是透過手勢、語音、書寫文字而傳輸，這些技巧對孩童未來的學習是特別重要的。學齡階段的孩童必須學習如何閱讀，然後才能透過閱讀進行學習。而在學齡前階段，正為往後讀寫技巧奠定基礎（鄭芳珠，2004）。

（一） 基本信念

1. 語言最主要的功能是人與人之間的溝通

高瞻課程認為語言最主要的功能是人與人之間的溝通，從嬰兒時期到成人的一生中，我們都想了解別人，也想被別人了解，我們透過語言、文字來建立和實現各種關係，即便是無閱讀能力的幼兒也可以了解文字書寫物品代表著某些意義，而且有強烈的動機想要創造自己透過文字書寫物品來傳達訊息的系統。因此，大人應重視幼兒想要嘗試溝通的內容，而不是他們想要嘗試說與寫的形式（Epstein, 2012）。

2. 語言、讀寫和交流技巧在幼兒期的發展

高瞻課程中，語言是非常重要的，但是課程計畫裡並沒有正式教幼兒說話、

聽、寫或讀，而是視語言與讀寫能力為幼兒積極接觸環境的自然產物（Weikart, 1974）。幼兒語言的學習是來自幼兒彼此之間以及幼兒與成人之間對話式妥協的結果，而不是訓練和矯正教導的結果。雖然成人很自然地使用著比學前幼兒所用的更複雜的語言，但這並不一定會妨礙繪畫的相互協調，只要成人們控制自己不要糾正兒童萌發中的文發，詞彙的運用或式書寫的系統等（鄭芳珠，2004）。

3. 語言、讀寫和交流課程是經由互動而發展

Maehr（1991）強調語言是一個「互動的過程」，而不是一種天生的「技能」，或是經由模仿而精確習得的「行為」。當幼兒沉浸在重是口語與書寫溝通的環中，他們就會有強烈的慾望想要掌握語言。在一個有經驗話題想聊，同時談話中又有反應的夥伴的環境中，兒童的語言才會發展。

4. 重視語言、讀寫和交流課程的環境是喧鬧而且活潑的

因為語言能力是幼兒學習自由談論經驗的一個互動過程，所以一個促進語言能力的學前環境充滿幼兒持續不斷的談話聲是極為合理的。高瞻環境中，幼兒彼此之間以及幼兒與成人之間的對話不是草率的交談，而是來自於幼兒想要評論交換思想的行動（鄭芳珠，2004）。

在幼兒園的日常作息裡，與幼兒說話、唱歌和互動都可以助長幼兒正在發展的語言能力，然而，成人的回應是促進幼兒發展最重要的關鍵（Epstein & Hohmann, 2012）。在與幼兒對話時，成人要耐心的聆聽，肢體語言和口語的回應是同等重要，高瞻課程建議成人在與幼兒互動時，要讓自己與幼兒保持等高的姿勢。與幼兒玩聲音、語言的遊戲會比我們針對字彙或句法更易於提升幼兒的語言能力，提供幼兒一個具有豐富的印刷文字的環境，然而，幼兒接觸印刷文字的過程應該是成人們有計畫性的準備，並且給予具體的表象，而不是隨意和抽象的（Epstein, 2012）。最後，高瞻課程也提醒成人，要記得語言、文字所帶給我們的愉悅感，例如當我們透過文字找尋到答案的滿足感、當我們使用文字與人交流而得到的成就感、當我們使用書籍進入從沒經歷過的地方的冒險感...這些感覺的美好，使得我們更應該引領幼兒也成為一位有識字、樂於使用文字的成人。

（二）主要經驗

早期讀寫常常被認為是入學準備中最重要的學業技能，因為大多數學校學習的前

提是知道怎樣去閱讀 (Epstein, 2012)。而知道怎樣去閱讀在很大程度上取決於語言技能，尤其是詞彙。換句話說，理解和使用口頭語言是掌握書面語言的第一步。美國教育目標小組 (National Education Goals Panel) (Kagan et al., 1995) 指出，語言和交流與個體發展的各個領域相互交織，同時也是兒童融入班級和其他群體所必不可少的。

高瞻課程根據幼兒的發展，歸納出語言與讀寫能力六項主要經驗作為幼兒學習語言的圖像。此六項主要經驗有：「與他人談論個人有意義的經驗」、「描述物體、事件與關係」、「開心的接觸語言，聽故事與詩，編造故事與韻語」、「用各種方式進行書寫」、「通過各種方式閱讀」、「口述故事」(鄭芳珠譯，2004)。前三項著重在幼兒的聽與說，後三項則強調讀與寫的表現，研究者參考《高瞻幼兒教育-幼教課程教學實務》(柯淑馨、吳凱琳、鄭芳珠、林佩蓉譯，2004) 以及 *The HighScope Preschool Curriculum* (Epstein & Hohmann, 2012) 針對本研究較為相關的前三項經驗（聽與說）加以說明：

1. 與他人談論個人有意義的經驗

幼兒說話是因為他們想要理解他們世界中的事情，他們想和生活中重要的人分享經驗，這種交流的渴望意味著幼兒天生就有說話的動機。與他人談話可以擴展他們的詞彙量並透過語言來傳達意義。這對發展他們的理解力是很必要的。在高瞻環境中，鼓勵幼兒以自己的方式談論他們最感興趣的事是大人の責任。

因此，高瞻課程建議教師要營造一個讓幼兒可以自由交談的氛圍，首先要先與幼兒建立正向且溫暖的關係，彼此互相分享教室的控制權，並且熱心支持他們的遊戲，如此一來，幼兒便會自由的談話 (楊世華譯，2004)；高瞻課程也建議教師在一整天的作息中隨時準備與幼兒交談，除了讓自己保持與幼兒等高的姿勢，還要仔細聆聽幼兒所說的話，讓幼兒掌握交談，注意幼兒怎麼說而非說甚麼，跟隨幼兒說話的線索和幼兒輪流說話，以及在適當的時候補充簡扼的觀察和意見 (Epstein, 2012)；另外，當幼兒在玩的時候，評論（說明）他們所正在做的事情可以幫助幼兒認識新的詞彙，譬如「我看到你正把拱形的積木放到高塔上面，你怎麼能保證它不會掉下來？」；除了與成人談話，老師也要鼓勵幼兒全天候彼此互相交談，可以提供幼兒合作性計畫和遊戲的機會 (楊淑朱、翁慧雯譯，2009)。

2. 描述物體、事件與關係。

這項主要經驗經常與「和他人談論個人有意義的經驗」的主要經驗同時發生。

當幼兒談論有趣的親身體驗時，他們常會說到他們使用的材料、他們用這些材料做了什麼以及還有誰也參與其中。教師對幼兒的話表現出興趣，可以增加幼兒們的詞彙量並詳細說明他們的句子。「描述物體、事件與關係」不是大人可以教導的經驗，也不是幼兒依照要求可以做到的，而是一種經由大人專心聆聽以及對幼兒特別感興趣的情況描寫的警覺可以大量支持鼓勵的經驗。

因此，高瞻課程建議教師要提供有趣的材料和經驗，已引起他們談論的動機；當幼兒以自己的方式形容事情，若能仔細聆聽他們，他們會知道教師尊重他們的意圖和想法，就更有可能和教師交談，此外，幼兒描述的過程比幼兒的陳述是否符合大人標準更應該受到重視；成人期望增加幼兒的語言能力，有時候就會過於在意幼兒陳述的語法、語音，總會很快的糾正幼兒表達時所產生的錯誤，結果導致幼兒漸漸的變得沉默（鄭芳珠譯，2004）。

3. 開心的接觸語言，聽故事與詩，編造故事與韻語

學前幼兒喜歡聽、編故事及兒歌，這些會加強他們的理解能力。他們重複著詞語，甚至是一些他們不知道什麼意思的詞語，幼兒喜歡玩語言遊戲是因為這種遊戲讓他們有控制的感覺。幼兒也喜歡自造單詞及組合聲音，這些活動要求他們使用已有的技能並發展新技能。當他們創造故事或無意義的韻語時，他們正學習著講自己的故事以及用滿意的方式將話組合在一起。

因此，高瞻課程建議教師要全天候聆聽著幼兒（Epstein, 2012）。當幼兒自言自語的遊戲時，仔細聆聽他們，這樣可以幫助教師掌握以及了解幼兒在努力理解觀念時對語言的運用情形；以個別的或小組親密的方式讀書給幼兒聽；鼓勵幼兒說故事也是一項策略，老師可以先講一些民間傳說或是當地的神話和寓言故事，可以虛構故事並且鼓勵幼兒講述和創造他們自己的故事，例如全班共同經歷的事件（郊遊）（鄭芳珠譯，2004）。

從上述得知，高瞻課程是鼓勵幼兒全天候進行交談，從個人經驗的分享、對操作物體的觀察描述、到語文作品的交流活動都可以為幼兒的語言表達提供許多經驗。從中也發現，高瞻課程特別強調教師擔任聆聽者角色的重要性，因為聆聽，幼兒便會更主動、自在的表達想法，這與黃美津（2004）、陳淑敏（2006）的研究建議教師營造一個充滿語言交流的教室，除了給予幼兒感情上的支持，也要鼓勵幼兒思考與表達的結論不謀而合。

由此，研究者假設高瞻課程對於幼兒語言表達或許會帶來正向的影響，藉此一探究竟。

（三）計畫-工作-回顧與幼兒語言

計畫-工作-回顧是高瞻課程中既關鍵又獨特的部分。幼兒在其中發展的能力，諸如積極主動、獨立解決問題、與他人合作、積累知識和技能等，會一直延續並影響接下來的學校學習甚至是他們一生的思考與行動模式（Epstein & Hohmann, 2012）。

以下為研究者參考 *The HighScope Preschool Curriculum*（Epstein & Hohmann, 2012）、《理想的教學點子 V-充分利用計畫-工作-回顧》（楊淑朱、翁慧雯，2009）、《幼兒教育課程模式》（簡楚瑛，2016）、《幼教課程模式》（郭李宗文，2016）、《高瞻幼兒教育》（倪用直等人譯，2004），探討將計畫-工作-回顧運用在教學現場，會呈現出怎樣的教室環境及幼兒的語言表現：

1. 計畫

計畫時間通常是 10-15 分鐘，幼兒會基於他們的年齡和表達能力，使用行動、手勢或是語言來表達他們的計畫。計畫的意義在於建立一個問題和目標，想像並預期可能的行動，藉由計畫時間表達個人的意圖和興趣，在不斷地計畫中深思並持續修正計畫及行動。計畫的過程可以讓幼兒們學到如何掌握他們自己的行動，透過行動，他們可以達成企圖想完成的目標，一旦他們了解這一點，他們就會燃起一股力量去專注於他們手邊的任務，直到如願完成，長久的培養下來，他們會知道他們可以對自己的決定負責。

在計畫時間裡，老師會透過開放式的問題協助幼兒仔細思考，剛開始，幼兒會企圖用口頭傳遞自己的想法，用簡單的單字或是簡短的語詞，當幼兒漸漸成熟後便會開始作一些更詳細的計畫。計畫時間讓幼兒可以學會運用字彙與表達的技巧，舉例來說，老師針對幼兒所指的東西貼上標籤或圖像：「喔~阿寶，你今天想要玩長條積木和彈珠。」敘述性的幫幼兒描述想法對年幼或是詞不達意的幼兒來說很有幫助。此外，老師也可以鼓勵幼兒說說想使用的材料和使用的空間，例如：「你需要什麼樣的材料才能夠完成？」「你打算怎麼做這個東西？」「你想要去工作區，但是現在那裡已經有很多小朋友了，你覺得該怎麼辦？」如此一來除了增加幼兒表達的機會，也能幫助他們事先評估或想想可能遭遇跟原本想法衝突的解決方式；和幼兒談談他們進行計畫的順序、聊聊計畫的細節都可以幫助幼兒釐清想法，並組織他們的計畫。

作計畫是跟幼兒分享有意義對話的最佳時間，從上述可以得知，老師在計畫時間中扮演著相當重要的角色，以有策略性的方式詢問幼兒，鼓勵幼兒詳細的描述計畫，因此充足的計畫時間是必須的，如此一來才能讓幼兒從容自在的說明計畫細節，若是匆促的結束計畫時間，他們很有可能會爭先恐後搶著發表意見，也有可能隨便提出一個潦草的計畫。

2. 工作

工作時間通常會持續 45-60 分鐘，是幼兒實施計畫的時間。幼兒在之前已經思考和描述了他們的目標，因此，他們在此時是主動投入自己的計劃中，他們會置身於一些主要經驗中，也會參與多個不同形式的遊戲，諸如探索遊戲、建構遊戲、假裝遊戲和規則遊戲。有時候也會創造出新的計畫，會與同伴、老師用語言溝通，以及建構對於他們周遭物體或是事件的新知識，他們會試著解決與材料或是其他幼兒互動時所產生的問題。長達 45-60 分鐘的時間裡，幼兒會有許多說話的機會，自我語言、社會性的語言都會在教室中不停地出現。

老師在工作時間會加入幼兒的遊戲，但是以幼兒為主導；會在一旁觀察幼兒的互動以更了解幼兒全面性的發展；會協助幼兒們遊戲，與幼兒討論接下來要做什麼；會聽聽幼兒們的語言；會協助幫助他們解決問題；也透過觀察把新的材料或想法介紹給幼兒。當幼兒在工作時，老師可以在適切的情況下為幼兒的行動下註解，這樣的行為可以為幼兒們作良好的語言示範，舉例來說：「惠惠，你在畫圓點點啊！」

在工作時間後要安排清理時間，高瞻教室的清理過程是一個很放鬆很享受的時段，老師會加入幼兒的清理行列，與幼兒一起物歸原位但不要求完美，高瞻課程的老師明白幼兒收拾後的教室也不會像一整天開始那般的整齊乾淨，教師要使幼兒能夠更快地完成清理工作並且立即針對在工作時間的活動進行回顧。

3. 回顧

最後是回顧時間，回顧時間一般歷時 10-15 分鐘，以鼓勵幼兒反思自己的行動以及在一天中學到了什麼為主要目標。回顧時間幼兒會使用語言或是一些可以表達想法的方式，告訴其他人他們做了什麼、他們用了哪些材料，藉由每日的回顧時間不斷練習，可以幫助幼兒用精確的語言詳細地表達他們在工作時間對活動的想法。

回顧時間的重點並不是要讓幼兒去回顧那些成人認為在工作時間當中最有價值

的經驗，而是我們提供了一個很好的機會，讓他們使用語言與其他人分享個人的、有意義的想法。幼兒一開始對於回顧時的描述非常簡單，剛開始參與回顧流程的幼兒會用手指或是手勢分享他們的工作經驗；使用單一或兩個字的描述，包含物品的名稱、他們玩遊戲的學習區。當幼兒從完整的計畫-工作-回顧流程中得到完整的經驗時，他們會完整而且詳細的描述他們自己的經驗，他們把手勢轉變成文字和簡單的句子，再變成一段長長的描述。

如同計畫時間一般，回顧時間也是以小組方式進行，幼兒和老師會一起在一個溫馨的地方，以輕鬆而悠閒的心情談話。但是根據幼兒的發展程度和參與討論工作時間中的經驗，幼兒們也許可以，也或許無法等候其他幼兒發表完意見。

高瞻課程建議老師可以提供新奇的道具和遊戲，吸引幼兒主動投入回顧時間，讓他們不會因為坐著聆聽其他幼兒發表意見而覺得無聊。使用一般性且開放性的問題開始回顧時間的討論，例如「你今天在工作時間做了什麼？」讓幼兒有機會回應之後再謹慎地提問，以完全了解幼兒的經驗為目的，問一些能激發幼兒談論他們新發現的問題，他們在工作時間的經驗如何與他們原定的計畫產生關聯，或是他們如何解決遭遇的問題，例如「為什麼你認為…？」「你如何…？」「…之後發生什麼事情？」這類型的問題會從幼兒身上引發出更多詳細和周延的回應。

除此之外，仔細聆聽幼兒的反應、重述幼兒說的話、解釋詞不達意的幼兒姿勢和語言、提出工作時間所做的觀察、寫下幼兒回顧時的細節…等都有助於協助幼兒更投入在回顧時間當中。

從上述得知，計畫-工作-回顧的過程中，老師會透過各種方式鼓勵幼兒積極表達，努力闡述自己的想法，老師也會在溝通的過程中介紹新詞彙，以提供幼兒有意義的語言學習環境。高瞻課程更提供老師許多可以鼓勵幼兒表達的策略，相信對研究者的行動研究會有很大的幫助。

三、高瞻課程相關研究

（一）國外文獻

高瞻國家培訓師培訓項目評估（HighScope Training of Trainers Evaluation）。此研究調查高瞻課程的培訓師、高瞻學前教育的教師、其他早期教育機構的教師、高瞻學前教育的兒童發現，採用高瞻課程的教室在所有層面上都是比較積極的，例如

高瞻課程評估項目、鼓勵幼兒按照自己的興趣計畫活動、規劃一個可以提升幼兒獨立自主的教室、使用觀察和開放性問題以延伸幼兒的活動。接受高瞻課程的幼兒，在自主性、社會互動、認知發展、情緒發展都比其他學前教育的幼兒分數高出許多。此研究特別指出「計畫-工作-回顧」對孩童學習的重要性，當教師提供孩童越多計畫和回顧活動的機會，其學業和社會互動技巧的分數也就越高（Epstein, 1993）。

高瞻課程比較研究（HighScope Preschool Curriculum Comparison Study），其檢驗的是幼兒園對低收入家庭兒童的長期影響。該研究隨機抽取68位來自不同課程模式背景的兒童，其中一組參與高瞻學前教育課程，這是一個師生共同承擔責任、分享學習經驗的綜合項目。第二組兒童接受傳統的學前課程，這種課程模式關注的是兒童的社會性發展，兒童自己決定他們學習的種類和內容。第三組的是直接教學課程，在這個課程模式中，學習是在成人的指導下按照學科進行的。將兒童到23歲為止的研究數據進行分析發現，兒童在語言、讀寫或是學科成績尚沒有顯著差異。但是，參加直接教學的兒童在成人以後有持續較高的犯罪率（Schweinhart & Weikart, 1997）。

英國學者Sylva（1992）和荷蘭學者Veen、Roeleveld、Leseman（2000）的研究都發現當兒童計畫、實施和回顧自己的學習活動時，他們的活動會更有目的性，語言和智力也發展得更好。起頭計畫家庭和兒童經驗調查（Head Start Family and Child Experience Survey）發現與參加創造性課程或者其他課程模式的兒童相比，參加高瞻項目的兒童從秋季到春季學期的讀寫成績和社會性發展水平有明顯提升（Zill, Resnick, Kim, O'Donnell, & Sorongon, 2003）。

其他諸如郭李宗文（2004）所整理的國外文獻中可以發現，高瞻課程的教師使用較多的互動、支持、合作技巧，青少年因此而得到更多的自主權，提升自我尊重（self-esteem）感；高瞻課程是適性課程，對於孩童的成長有持續性的正向影響，可以預防高危險群兒童的中輟率（Frede & Barnett, 1992；Luster & McAdoo, 1995；Rojas-Drummond, Mercer, & Dabrowski, 2001；Stellar, 2002）。

另外，高瞻佩芮學前項目研究（HighScope Perry Preschool Study）。主要是檢驗學前課程對於貧困兒童的持續性影響。這項研究對123名兒童進行隨機分配，使之分別成為實驗組或對照組成員。迄今為止，研究發現課程對這些兒童的影響持續到他們40歲的時候。這些影響包括他們的學業成績和文化水平、高中畢業率、成人後的收入、

房產擁有率以及終身犯罪率。佩芮學前教育項目的參與者與那些拒絕參加這一項目的人相比，他們的社會和經濟生活更成功（Schweinhart, et al., 2005）。

（二）國內文獻

楊淑朱（1995）在嘉義市某間私立幼兒園的研究指出，高瞻課程之教學模式的實施，從教師、幼兒及家長的適應上面，都證實了實施的可行性；然而許多家長為幼兒選擇幼稚園仍偏重學業取向，對於以學習區進行活動及從遊戲中學習的觀念尚未建立，學校行政人員也缺乏對 High/Scope 課程的認識，常在提供電話服務或帶領家長參觀時，與教師說法不一，導致家長產生困惑，產生對教師的不信任，進而阻礙 High/Scope 課程的推展。此份文獻經驗可以作為本研究的借鏡，當研究者在與家長溝通時，會更著重幼兒在學習區的學習以取得家長的信任。

李宗文與楊淑朱（1998）針對 45 位暑期在職進修的幼兒教師，進行高瞻課程之幼兒觀察記錄（Child Observation Record，簡稱 COR），所做的探究反省中發現，教師會遇到技巧不純熟、花費太多時間的困難；園方則會面臨課程型態不合、缺乏有效諮詢人員以及教師意見無法統整等問題；但是教師本身透過這項研究有增進其專業能力，而幼兒能更被傾聽與被公平的注意；教師間的互動更為頻繁，教師與家長的溝通技巧也相對提升。

此外，李宗文與吳茉莉（2002）透過行動研究發現高瞻課程可以提昇幼兒教師的專業性及職業的自尊以及全園教師的凝聚力，另一篇在郭李宗文（2013）針對原住民幼兒的研究中亦指出高瞻課程能提升原住民幼兒的數學能力，對語言的影響則並沒有因為減少直接性的教學而有所削弱。江春嬌（2017）探討高瞻課程模式對幼兒自我效能提升之影響效果，結果提出高瞻課程模式對於幼兒自我效能之提升有顯著的效果。幼兒從八週課程中學到照顧自己，問題解決能力，在面對困難時能不斷嘗試不同的解決方法，靠著自己的力量及同儕的協助完成任務。

綜合上述之研究，接受高瞻課程的幼兒，對於往後的生活，無論求學或者社會行為表現，都有正向的影響，官方網站中也將高瞻課程列為高品質、主動性高的課程，從陸續的研究中亦可發現此課程有助於兒童的自我尊重、能預防中輟、教師會使用較多的互動、合作、支持的技巧。幼兒教師也可透過高瞻課程的實施而增進其專業能力與自信，幼兒更可從中獲得更好的教學品質。在本研究中，因為時間與人力上的限制，無法

實施完整的高瞻課程，只採取課程中最主要的「計畫-工作-回顧」要素當作研究變項，期能從行動研究中整理出「計畫-工作-回顧」與幼兒語言能力之間的關係。





第三章 研究方法與步驟

本研究以行動研究法，探討幼兒在學習區進行計畫-工作-回顧與幼兒語言能力的表現，並使用診斷測驗工具取得量化數據。本章分為四節，第一節研究流程；第二節研究場域與對象；第三節研究工具；第四節資料分析及蒐集。

第一節 研究流程

本研究之研究時間 107 年 5 月至 107 年 6 月，透過行動研究實施，實施程序為：準備階段、發展階段及反省階段。整個研究程序由研究者整理如圖 3-1 所示，而研究程序分別敘述如下

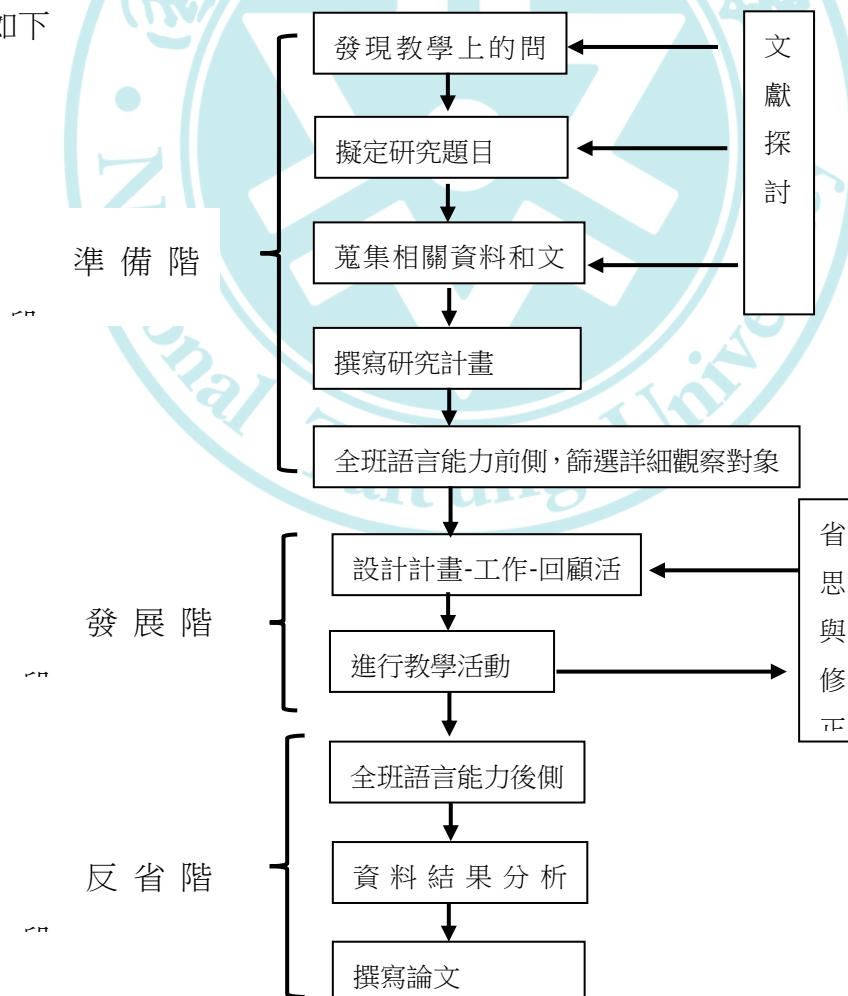


圖 3-1 研究步驟流程圖

一、教學活動實施前--準備階段

廣泛閱讀國內外有關高瞻課程、幼兒語言相關的資料與文獻，並與指導教授討論後，確定研究主題為「學習區進行計畫-工作-回顧與幼兒語言能力之關係研究」。而語言能力包含許多項目，為了更確立研究方向及主題，便開始進行文獻的蒐集，研擬研究問題，及撰寫研究計畫。

在研究主題與對象確立後，診斷問題為提升幼兒語言能力，研究者就搜尋有關幼兒語言能力測驗工具，因有些測驗工具不符合幼兒年齡，最後研究者選擇使用修訂畢保德圖畫詞彙測驗（乙式）（陸莉、劉鴻香，1998），以及林寶貴、林美秀、黃桂君、宣崇慧（2008）共同編製之「修訂學前兒童語言障礙評量表」，作為本研究工具，來測驗四至六歲幼兒的語言能力。

為了實施教學活動，研究者參考高瞻課程書籍後，與搭班老師討論如何變更班級作息，確認一週實施教學活動的時間為星期一、二、四，早上 10:00~11:30。在進行本階段行動研究之前，以「修訂學前兒童語言障礙評量表」和「修訂畢保德圖畫詞彙測驗」為工具，先對班級幼兒進行「幼兒語言能力」之前測，與幼兒進行一對一訪談測驗，了解幼兒語言能力之現況。根據幼兒語言能力之總分，選取高分組、中分組與低分組男女各一位，學習區活動時，針對這 6 位幼兒做詳細的觀察紀錄。

二、教學活動實施中-發展階段

依據第一階段的行動研究，檢討省思整個過程再做修正，包含計畫與回顧的提問方式，增加更多能激起幼兒表達的策略。經過兩次循環的行動研究，再針對全班幼兒進行「幼兒語言能力測驗」後測，再比較前後測的差異。

三、教學活動實施後-撰寫研究報告

根據兩階段的行動研究循環得到的各種資料，含「幼兒語言能力」前、後測，觀察紀錄表、教師省思、幼兒計畫回顧本、會議討論、錄影錄音等資料進行分類統整及分析。將研究所得資料編碼並登錄於電腦，以統計軟體 SPSS 20.0 進行資料的統計與分析，並歸納解釋結果，最後撰寫研究結果。

第二節 研究場域與對象

一、研究場域

本研究以研究者服務的學校為研究場域，學校位於新北市某國小附設幼兒園，化名為陽光國小。校齡為二十六年，幼兒園有七班，其中包含六個普通班與一個學前特幼班，目前前三至六歲幼兒人數為 180 名。學校位於三重區交通便利之處，附近商店林立，家長知識背景中等，學歷以高中職居多，職業多為工商業，社經地位不高，學生來源多為中低收入戶及新住民子女、原住民子女、單親及一班生皆有，家長教養方式多元，家長基本上皆尊重學校教育。

二、研究人員與現場關係

(一) 研究者角色

研究者自幼教系畢業後即在幼兒園任教，起初六年是在高雄某間採用高瞻教學課程的幼兒園，研究者在這六年間認識高瞻課程，也將課程理念實際運用於教學上。隨後有幸考上正式教師，前往新北市任教，為了持續累積教學知能，便前往國立台東大學幼兒教育學系碩士在職專班進修，希望充實自己的能力，提升教學專業能力。

從先前的幼兒園轉職到目前任教的學校，研究者察覺到目前任教學校裡的幼兒語言能力普遍低落許多。因此，研究者期望能藉由幼兒在學習區的學習歷程，提供適合的引導與友善的語言環境，增加幼兒口語表達的機會。在學習區時間，研究者是環境佈置者、口語示範者、聆聽者，也是觀察紀錄者。

(二) 研究諍友

研究諍友是在行動研究過程中扮演著提出批判建議與忠告的研究夥伴(蔡清田，2000)。吳老師是研究者本學年的搭班老師，幼教教學總年資 10 年，在本園服務 5 年，擔任過專任教保員，對於行政事務很拿手，在學期間也修過學習環境規劃，對高瞻課程、學習區教學都很有興趣。吳老師為人良善，思慮清晰縝密，做事負責迅速確實，在研究過程中會與研究者一同討論教學活動及作息安排，也會分享她的想法並且提供具體建議與批判，協助研究者反思自己的研究過程，檢視自己的盲點，解次提高研究品質。

(三) 空間規劃

研究者所使用的教室前身是國小英文教室，但因為有重新規劃過，教室空間較大，幼兒用餐與午休都在教室內，洗手清潔則需要換拖鞋到走廊處的洗手台，如廁也需要走到幼兒專用廁所使用，雖然廁所與教室距離很近，但因為與國小使用相同空間，下課時間很容易有國小生在教室外面奔跑，因此上廁所時會刻意避開國小下課時間。幼兒園教室規劃，研究者與搭班老師討論將教室規劃有語文區、動腦區、積木區、工作區、娃娃家，五個學習區。教室平面圖如下：

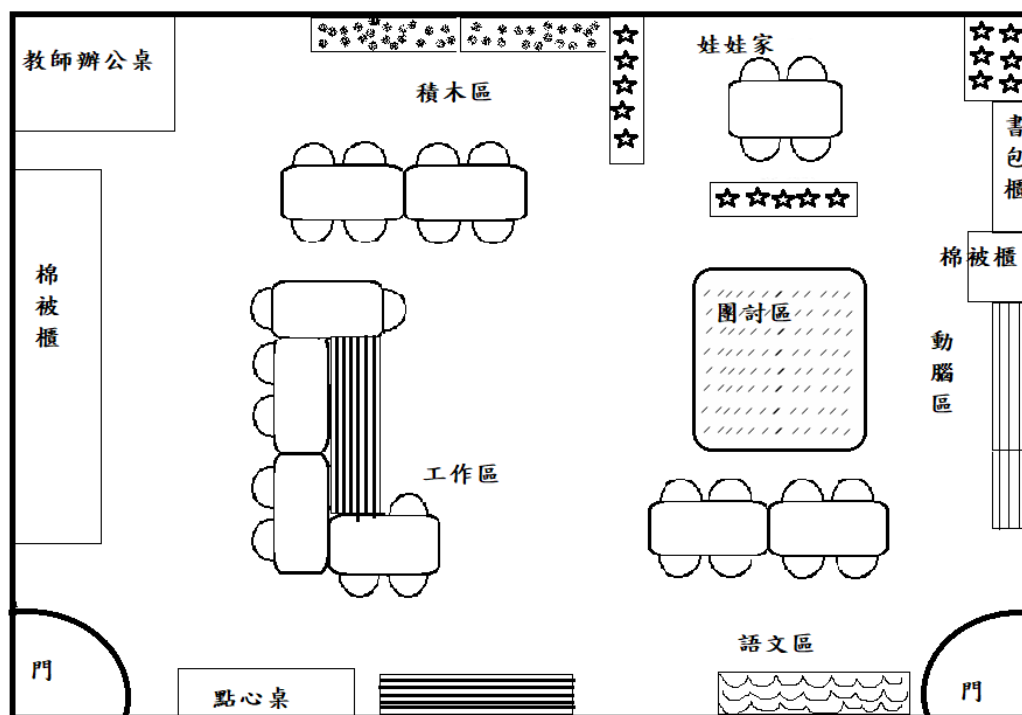
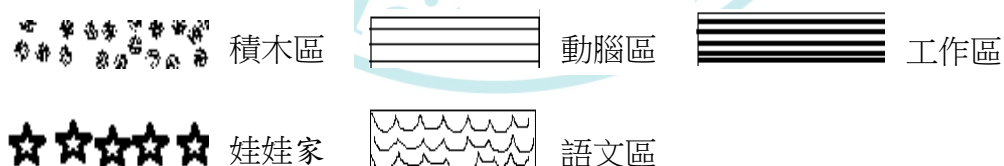


圖 3-2 教室平面圖



(四) 教學模式

本園採單元教學模式，每學期進行一個大單元活動，各班級再依照班級幼兒興趣延伸其他小單元。教學自主性高，與搭班老師協調教學方式及內容，課程規劃則涵蓋認知、語文、社會、情緒、美感與身體動作等領域。此外配合學校及節慶活動也會進行較大型的全園活動，如：上學期進行校慶暨運動會闖關活動、聖誕節親子活動；

下學期進行戶外教學、母親節慶祝活動及畢業典禮。此外，園所每個月第 1 週的星期三會進行全園慶生活動，兩個月進行 1 次全園性議題課程。

在語文教學中，也根據幼兒園「語文領域」學習指標，將理解性語文活動和表達性語文活動融入日常作息，隨機教學。例如：查看自己的鞋櫃及書包櫃上的姓名、閱讀學習海報上的文字圖像、覺察兒歌的韻腳、查看學習區教具櫃上的文字符號…等皆是理解性語文活動；表達假日生活、分享生活經驗、說故事、演出繪本故事、為自己的作品寫下日期與姓名則是表達語文活動。

然而，本園所大多以團體教學為主，學習區時間也多為幼兒自由活動時間，團體教學雖有其必要性，但實質上，每位幼兒口頭表達的機會不多，踴躍表達的幼兒也固定是某幾位表達能力較佳的小孩。因此，為了增加每位幼兒的表達機會，提升幼兒間的溝通能力，研究者與搭班教師討論後決定更改班級作息，期望幼兒有充足的學習區時間，在學習區時間裡，研究者與搭班教師會一同加入幼兒的遊戲，除了適時鷹架幼兒，也期待藉由更親密的師生互動能引發幼兒更主動表達，以增進幼兒語言能力。

(五) 班級狀態

這個班級是由中小班直升成中大混齡班，中小班時是由園內資深老師與吳老師共同搭班，升上中大班後則由研究者與吳老師合作。幼兒們從入學以來，已經有一年的學習區活動經驗，活動的時段為上午入園時間，班級老師會利用此時與家長溝通、處理行政事務、準備課程活動、解決幼兒的問題。幼兒在這個時段多為自由遊戲模式，班級老師的教具收納是以數字配對，幼兒們不清楚每項教具名稱，遊戲模式多為單獨遊戲或平行遊戲，遊戲階段也以功能性遊戲、象徵性遊戲為主。

研究前，研究者先進行學習區空間規劃、教具收納整理，以符合高瞻學前課程之學習區環境規劃，並與吳老師分享此課程模式對於學習區時段的理念，以及計畫-工作-回顧的實際方法。

另外，在班級作息的調整部分，之前班級老師將學習區時間安排在入園時段，是為了鼓勵遲到幼兒早點入園，但是根據研究者的觀察，其效果有限，反而是將戶外時間安排於一早，更能吸引晚來的幼兒早點到校；此外，充足的戶外時間也提供幼兒足夠的身體動作探索，讓幼兒在一整天的活動中都能有較高的專注力，與同儕的互動也更為正向，減少許多爭吵次數。原先有的打招呼時間是進行點點名、介紹當天作

息、蓋好寶寶印章，而團體時間則是進行單元課程和介紹輔助教材。研究者與搭班老師溝通後將打招呼的活動融入團體時間，用餐時間也因幼兒經驗的累積，老師們在餐點的份量上也作了調整，因此用餐時間縮短。而輔助教材則安排在下午時段進行。

表 3-2
作息調整前

時間↻	活動↻
8:00~8:50↻	入園時間↻
8:50~9:20↻	打招呼時間↻
9:20~10:00↻	點心時間↻
10:00~11:00↻	團體時間↻
11:00~11:30↻	戶外活動↻
11:30~14:30↻	午餐、盥洗、午睡↻
14:30~15:10↻	起床整被、團體時間↻
15:15~15:50↻	點心時間、整理書包↻
15:50~↻	放學↻

表 3-1
作息調整後

時間↻	活動↻
8:00~9:10↻	戶外時間↻
9:10~9:40↻	點心時間↻
9:40~10:20↻	團體時間↻
10:20~10:35↻	計畫↻
10:35~11:30↻	工作↻
11:30~11:50↻	回顧↻
11:50~14:30↻	午餐、盥洗、午睡↻
14:30~15:10↻	起床整被、團體時間↻
15:10~15:50↻	點心時間、整理書包↻
15:50~↻	放學↻

三、研究對象

目前研究者任教班級包含大班 19 人(含一名領有身心障礙手冊幼兒)，中班 9 名(含一名發展遲緩特生)，共 28 人。研究者於 107 年 4 月發給家長同意書(如附錄一)，不同意者大班 3 人，中班 2 人。因此，語言能力研究對象為大班 15 人，中班 6 人，其中男生 7 人，女生 14 人，總共 21 人。21 位幼兒進行語言能力前測後，會根據總分分成高分組、中分組與低分組，每組再挑選出 1 男 1 女，共 6 位，研究者將於計畫-工作-回顧時對其進行觀察紀錄。

第三節 研究工具

本研究為了瞭解幼兒語言能力，根據研究目的，廣泛閱讀相關的文獻及蒐集相關量

表，而建構找出或設計以下之研究工具：

一、幼兒基本資料調查表

依據本研究文獻探討之歸結，與幼兒語言能力息息相關之背景因素包含有：年齡、性別、智力、父母教育程度等變項。為了瞭解相關變項之干擾，故先針對受試樣本的家庭背景資料予以調查。「幼兒基本資料調查表」包含幼兒基本資料，及家庭社經地位、性別、家長職業、家中常用語言、父母教育程度、母親國籍等項目。其中「家庭社經地位」是採用林生傳（2005）的計算方式（附錄五），係以表 1 與表 2 的標準先評定家長的教育指數與職業地位，再以較高等級的一方為主。將教育指數乘以加權值「4」，職業地位乘以加權值「7」，兩者相加所得的加權分數作為社經地位指數，並依表 3 之標準評定家庭的社經地位等級。社經地位共分成五個等級：高社經地位、中高社經地位、中社經地位、中低社經地位與低社經地位（林生傳，2005）。

二、修訂學前兒童語言障礙評量表

該測驗由林寶貴、黃玉枝、黃桂君、宣崇慧（2008）所修訂，為適合 3 至 6 歲學前兒童語言能力之評量工具。本研究使用此測驗的分測驗四「口語表達」，測驗內容採問答題、仿說句子、看圖說故事以及重述故事的形式測量幼兒的口語表達能力。

測驗內部一致性以庫李 20 信度係數來表示每一分測驗題目間的一致性情形，就全體受試者而言，各分測驗及語言能力總分，其信度係數為.81 至.96 之間，顯示該測驗具有良好的內部一致性信度。而從語言理解、口語表達及全測驗的語言能力分數求出重測信度為.92 至.98 間，顯示該測驗所得結果的穩定性很高。此外，此測驗以兒童語言能力理論基礎為依據，有嚴謹的試題架構分析，各分測驗和總分間的相關為.93 及.95，語言理解和口語表達兩個分測驗間的相關為.78，以上相關雙尾考驗均達.05 顯著水準，顯示各分測驗均在測量同一構念，具有良好的內容效度。而該測驗的常模建立考量到語言能力理論，兒童的語言能力會隨著年齡而增長，以國內 725 位樣本分析不同年齡兒童其語言能力的差異情形，分別建立 3 歲、4 歲，及 5 歲組的年齡常模。

測驗時使用畫冊及記錄紙，採一對一個別施測，測驗時間約10~20分鐘，每題依據記錄紙上的評量標準給分，回答合乎題意者給1分，與題意無關者得0分，未作反應者則圈選「無反應」，所得之結果可參照同年齡組之常模，換算成百分等級。

因為此測驗工具是以學前幼兒發展為基礎，加上評量表為是2008年最新修訂版，評

量表的分測驗四又正可以測得幼兒口語表達的能力，剛好符合本研究為了解幼兒口語表達能力之研究目的，故本研究採用此評量表中的分測驗四-口語表達部分，作為本研究之語言能力指標之一。

三、修訂畢保德圖畫詞彙測驗（PPVT-R）乙式

根據本研究文獻探討之部份，可以得知幼兒口語表達與詞彙理解對其語言能力的重要性，因此本研究選擇以「修訂學前兒童語言障礙評量表」測量幼兒的口語表達，以「修訂畢保德圖畫詞彙測驗（PPVT-R）乙式」來測量幼兒的詞彙理解能力，兩項測驗的結果共同代表本研究中的幼兒語言能力之發展。

本測驗是由 Lloyd M. Dunn 與 Leota M. Dunn 於 1981 年共同修訂的 Peabody Picture Vocabulary Test-Revised。透過心理出版社取得原出版公司正式中文版授權，再由陸莉、劉鴻香（1998）修訂完成，目的在評量 3-13 歲兒童聽覺接收與理解詞彙的能力，藉測驗受試者之詞彙理解能力，評估其語文能力，或用作初步評量兒童詞彙的篩選工具。內容分為甲、乙式，各有 125 題圖畫詞彙題目。每題以 4 幅畫呈現在一頁上，兒童聽讀詞彙後，指出其中一幅圖為答案。測驗方式：個別施測，使用題本和答題記分紙。

信效度方面，其折半信度係數在.90 至.97 之間。重測信度為.90；在效度方面，與魏氏兒童智力量表（WISC-R）之語文智力相關為.60，非語言智力相關為.44，全量表之智力相關為.61，與詞彙測驗量表之相關為.55，具有良好的信效度。

研究者收集近期研究使用 PPVT-R 所得測驗分數，洪苓縈（2014）對 511 位幼托園所中大班幼兒施測，所得結果幼兒詞彙能力標準分數的總平均數為 116.89，標準差是 13.7。對照國內常模，其百分等級為 79.6%，呈現這份研究的 4-6 歲幼兒詞彙能力屬於偏高程度；邱靖婷（2014）台北市與台東縣共計 511 份的施測結果，幼兒詞彙能力之標準分數的總平均數為 116.89，標準差為 13.79，對照國內常模，其百分等級亦為 79.6%，顯示此研究的幼兒詞彙能力表現呈現偏高程度。林明君（2008）以大班幼兒為研究對象進行 PPVT-R 測驗的研究，其結果 6 歲幼兒的詞彙能力平均標準分數為 104.77，百分等數為 61%，整體呈現 6 歲幼兒詞彙能力屬普通之程度；陳鳳卿（2005）研究 160 位 5 歲幼兒的語言能力，獲得結果為幼兒的詞彙能力平均標準分數為 109.71，其常模百分等數為 73%，研究等級歸類亦屬於普通。

第四節 資料蒐集與分析

一、資料蒐集

本研究透過觀察、訪談、省思和相關文件資料等收集，探討教師在班級內實施計畫-工作-回顧的歷程。

(一) 幼兒基本資料調查表

「幼兒基本資料調查表」包含幼兒基本資料，如性別、年齡；家庭社經地位，以家庭一個月總收入分為 55000 元以下、55,000-85,000 元、85,000 元以上；父母教育程度，分為國小、國中、高中職、專科大學及研究所。

(二) 幼兒語言能力測驗

107 年 4 月初進行「修訂學前兒童語言障礙評量表」、「修訂畢保德圖畫詞彙測驗」前測，107 年 6 月底再依相同測驗工具進行後測。施測前研究者先找隔壁班 5 歲幼兒 1 位進行預測，以了解測驗之指導語如何進行，及增加研究者對研究工具的熟練度。前測結果將分為高分組、中分組和低分組，兩次測驗結果之後再做測驗結果分析。

(三) 幼兒紙筆計畫表與紙筆回顧表

在計畫-工作-回顧的後期（六月），幼兒以繪畫或敘寫的方式紀錄自己的計畫與回顧，研究者再逐字寫下幼兒的想法。

(四) 教學省思札記

在進行研究者，隨時記錄當時的狀況或感覺，每次活動後省思自己的設計或提問有何缺失，幼兒的反應為何。

(五) 觀察紀錄

在「幼兒語言測驗」前測後選出的高、中、低分組 6 位幼兒，每週一、二、四進行學習區時間時，研究者將詳細記錄幼兒在計畫、工作與回顧時的反應。

(六) 討論紀錄

在行動研究過程中，與搭班老師會有密切的討論，包括學習區的擺設、時間的安排及活動的設計，聽聽她的意見已呈現更客觀的資料分析。

二、資料整理

在研究過程中，最重要的是要將蒐集到的資料作有系統的整理及分析，來詮釋資料所顯示的結果及發現。為了方便整理必須先將所蒐集到的資料作分類，因此將資料做編碼，如表 3-3。

表 3-3

資料編碼代號及其意義

編碼代號	意義
T	指研究者
C	指全班的幼兒
C1~C28	指幼生在班級中的編號，如編號C15是指班上的15 號幼兒
()	說明表情或其他干擾
(?)	聽不清楚
.....	停留時間較久或省略不記的部分
1070306計觀	指107年3月6日作計畫時間的觀察記錄
1070306工觀	指107年3月6日工作時間的觀察記錄
1070306回觀	指107年3月6日回顧時間的觀察記錄
1070621計紙	指107年6月21日幼兒計畫時間所作的紙筆紀錄
1070626回紙	指107年6月26日幼兒回顧時間所作的紙筆紀錄
1070417 討	指107 年4月17日討論記錄
1070417 訪	指107 年4月17日訪談記錄
1070522 札	指107 年5月22日研究者的省思札記
CH	指全班比較之下的高分組幼兒
CM	指全班比較之下的中分組幼兒
CL	指全班比較之下的低分組幼兒
PH	指詞彙理解高分組幼兒
PM	指詞彙理解中分組幼兒
PL	指詞彙理解低分組幼兒
OH	指口語表達高分組幼兒

OM	指口語表達中分組幼兒
OL	指口語表達低分組幼兒

三、資料分析

本研究所蒐集到的資料有幼兒語言能力測驗前測及後測兩次測驗得分表，另有幼兒基本資料調查表，以 SPSS 20.0 統計套裝軟體，進行統計資料登錄與分析。以了解受試幼兒語言能力的表現。

（一）描述性統計（descriptive statistics）

以「幼兒語言測驗」前後測所得的平均數、標準差，來瞭解目前班上4、5歲幼兒的語言能力表現，以回答研究問題一、二。

（二）無母數魏氏符號等級檢定(Wilcoxon Signed-Rank Test)

以無母數的魏氏符號等級檢定幼兒語言能力前後測之關係，以回答研究問題一、二、四。

（三）無母數曼惠二氏U檢定（Mann-Whitney U-test）

以無母數曼惠二氏U檢定，檢定班上幼兒語言能力與性別和社經地位的關係，以回答研究問題三。



第四章 研究結果與討論

本研究之主要目的是探討幼兒在學習區時間進行高瞻學前課程中計畫-工作-回顧前、後的語言能力表現。期望幼兒經過口語表達思想、以口語與人自由溝通、以口語分享工作內容後，提高其語言能力，及在行動歷程中探討幼兒與教師的轉變。其研究結果將分為四節討論：第一節為行動研究前狀態；第二節為第一循環行動研究階段之實施歷程；第三節為第二循環行動研究階段之實施歷程；第四節為幼兒與教師的轉變。

第一節 行動研究前狀態

本節主要依據語言能力測驗結果及各項調查表及記錄作整理，進行資料分析，透過分析結果來瞭解班上幼兒的語言能力；不同變項與幼兒語言能力是否相關。

一、五歲幼兒語言能力前測表現情形

班級內 21 位幼兒進行「修訂畢保德圖畫詞彙測驗 (PPVT-R) 乙式」、「修訂學前兒童語言障礙評量表口語表達分測驗」(以下簡稱口語表達)。PPVT-R 前測所得之標準分數最小值是 91，最大值是 129，平均數是 112.41，標準差為 8.23。口語表達前測常態 T 分數之最小值是 31，最大值是 56，平均數是 45.95，標準差為 6.05。

表 4-1

五歲幼兒 PPVT-R 前測敘述統計值

	個數	最小值	最大值	平均數	標準差	變異數
前測標準分數	21	91	129	112.14	8.23	67.72
有效的 N (完全排除)	21					

表 4-2

五歲幼兒口語表達前測敘述統計值

	個數	最小值	最大值	平均數	標準差	變異數
前測常態T分數	21	31	56	45.95	6.05	36.64
有效的 N (完全排除)	21					

本研究測得幼兒的詞彙理解與口語表達分數，與其測驗工具所建立的常模相比較，受試幼兒在詞彙理解與口語表達兩項能力都已達到常模標準。為了解不同語言能力對研究歷程的轉變，研究者依百分等級將受試幼兒分成高分組、中分組與低分組。詳如下表：

(一) 修訂畢保德圖畫詞彙測驗 (PPVT-R) 乙式

由表4-3可看出受試幼兒的詞彙理解表現，與陸莉、劉鴻香（2005）修訂完成的五歲常模相對照，百分等級落在50以下者有1人，50以上者有20人。受試者幼兒的詞彙理解能力偏於中上程度。

表 4-3

五歲幼兒 PPVT-R 與常模對照表

百分等級	編號	標準分數	組別	百分等級	編號	標準分數	組別
27	C3	91	CL	81	C17	113	CM
58	C11	103	CL	81	C23	113	CM
61	C9	104	CL	81	C24	113	CM
63	C13	105	CL	87	C15	117	CL
66	C28	106	CL	87	C18	117	CL
68	C7	107	CL	87	C22	117	CL
71	C1	108	CL	90	C26	119	CL
75	C20	110	CM	93	C2	122	CL
79	C5	112	CM	94	C12	123	CL
81	C4	113	CM	97	C19	129	CL
81	C16	113	CM				

註 標準分數之常模平均數為100，標準差為15

(二) 修訂學前兒童語言障礙評量表口語表達分測驗

由表4-4得知受試幼兒在口語表達的表現，與林寶貴、黃玉枝、黃桂君、宣崇慧（2008）所建立的五歲常模相對照，百分等級落在8到71之間，落差非常大。百分等級落在50以下的有17人，百分等級50以上有4人，可看出受試幼兒在口語表達測驗上偏於中下能力。

表 4-4

五歲幼兒口語表達與常模對照表

百分等級	編號	常模T分數	組別	百分等級	編號	常模T分數	組別
8	C19	36	CL	40	C16	47	CM
10	C7	37	CL	40	C23	47	CM

12	C13	38	CL	40	C26	47	CM
26	C4	31	CL	47	C3	49	CH
28	C5	44	CL	47	C15	49	CH
28	C18	44	CL	47	C28	49	CH
34	C20	46	CL	56	C22	52	CH
40	C1	47	CM	56	C24	52	CH
40	C9	47	CM	63	C17	53	CH
40	C11	47	CM	71	C2	56	CH
40	C12	47	CM				

註 常模平均數為50，標準差為10

受試幼兒中，有一部分的學生在研究後期將滿六歲，為了提升觀察紀錄的效度，研究者只挑選64月齡到71月齡的幼兒（挑選日期107.04.30）。將幼兒的PPVT-R百分等級與口語表達百分等級兩筆資料分別排序，各分為三組：PPVT-R低分組為66-75，中分組為75-81，高分組為87-97。口語表達低分組為8-34，中分組為40，高分組為47-71。

表 4-5

五歲幼兒 PPVT-R 前測百分等級表

編號(性別)	百分等級	等級	編號(性別)	百分等級	等級
C 28 女	66	PL	C 18 女	87	PM
C 20 女	75	PL	C 22 男	87	PM
C 17 女	81	PM	C 26 女	90	PM
C 23 男	81	PM	C 19 女	97	PM
C 24 男	81	PM			

表 4-6

修訂學前兒童語言障礙評量表口語表達分測驗前測百分等級表

編號(性別)	百分等級	等級	編號(性別)	百分等級	等級
C 19	8	OL	C 28	47	OM
C 18	28	OL	C 20	56	OH
C 24	34	OL	C 22	56	OH
C 23	40	OM	C 17	63	OH
C 26	40	OM			

根據以上兩筆資料可發現，目前五歲幼兒詞彙能力與口語表達的分數沒有相關性，有的幼兒詞彙能力位於高分組，但口語表達屬於低分組，反之亦然。因此，研究者綜合表 4-5 和表 4-6：C28 為 L+M，C24 為 M+L，C19 為 H+L，C23 為 M+M，C17 為 M+H，C22 為 H+H，與教授討論過後決定低分組幼兒為 C28、C24，中分組幼兒為 C19、C23，高分組幼兒為 C17、C22。

二、不同背景變項與幼兒語言能力的關係

為了解不同的背景變項與幼兒語言能力的關係，研究者以幼兒性別、家庭社經地位為變項，針對幼兒語言能力測驗結果作分析。

(一)幼兒性別與語言能力的關係

為瞭解不同性別幼兒的語言能力表現之差異情形，遂進行無母數獨立樣本檢定 (Mann-Whitney 檢定)。在 PPVT-R 的部分，其 T 值=-.945，顯著性為.352；而口語表達分測驗的部分，其不同性別所呈現的 T 值為.940，顯著性為.359。呈現如表 4-7：

表 4-7

五歲幼兒的性別與語言能力之無母數統計考驗摘要表

前測	男生 (N=7)		女生 (N=14)		U 值	顯著性(p)
	等級平均數	等級總和	等級平均數	等級總和		
PPVT-R 乙式	10.43	73	11.29	158	-.301	.746
口語表達	14.14	99	9.43	132	-1.675	.094

由上述報表可以得知：

1. 詞彙理解

男生等級平均數為10.43，等級總和為73，女生等級平均數為11.29，等級總和為158。 $p=.746>.05$ ，考驗結果未達統計上的顯著差異，表示五歲幼兒的性別在幼兒詞彙理解無明顯表現上的差別，也就是說，五歲幼兒的詞彙理解能力，並無性別上的差異。

2. 口語表達

男生等級平均數為14.14，等級總和為99，女生等級平均數為9.43，等級總和為132。 $p=.094>.05$ ，考驗結果未達統計上的顯著差異，表示五歲幼兒的性別在幼兒口語表達無明顯表現上的差別，也就是說，五歲幼兒的口語表達，並無性別上

的差異。

(二)家庭社經地位與幼兒語言能力的關係

本研究的家庭社經地位是採用林生傳(2005)的計算方式(附錄五)，係以表1與表2的標準先評定家長的教育指數與職業地位，再以較高等級的一方為主。將教育指數乘以加權值「4」，職業地位乘以加權值「7」，兩者相加所得的加權分數作為社經地位指數，並依表3之標準評定家庭的社經地位等級。社經地位共分成五個等級：高社經地位、中高社經地位、中社經地位、中低社經地位與低社經地位(林生傳，2005)。

為強調其社經地位之差別，故將社經地位一、二等級者，合併成為高社經地位類別；將社經地位三、四、五等級者，合併成為低社經地位類別。呈現如表4-8

表 4-8

五歲幼兒語言能力與家庭社經地位之無母數統計考驗摘要表

前測	低社經地位 ($N=13$)		高社經地位 ($N=8$)		U值	顯著性(p)
	等級平均數	等級總和	等級平均數	等級總和		
PPVT-R乙式	6.38	122.00	13.63	109.00	-1.533	.125
口語表達	11.65	151.5	9.94	79.5	-.628	.530

從上表得知：

1. 詞彙理解

低社經地位幼兒的詞彙理解等級平均數為 6.38，等級總和為 122.00，而高社經地位幼兒的等級平均數為 13.63，等級總和為 109.00， $p=.125>.05$ ，表示社經地位與幼兒的詞彙理解並沒有顯著相關。

2. 口語表達

低社經地位幼兒的口語表達等級平均數為 11.65，等級總和為 151.5，而高社經地位幼兒的等級平均數為 9.94，等級總和為 79.5， $p=.530>.05$ ，表示社經地位與幼兒的口語表達並沒有顯著相關。

第二節 第一循環行動研究階段之實施歷程

第一循環為 107 年 5 月 1 日至 5 月 20 日，進行研究的次數有 8 次。實施研究前，研究者與吳老師將全班幼兒分成兩組，研究者本身帶領 6 名待觀察的幼兒與其他 8 位幼兒，共 14 位，吳老師則帶領 13 位幼兒。

一、行動策略的設計

根據高瞻學前課程指導方針，在作計畫與回顧的時候，為了提升幼兒口語表達的樂趣，或是降低幼兒等待時的不耐煩，可以使用教室內的材料變成簡單的輔具，並發展成計畫（回顧）時的遊戲。研究者根據幼兒的興趣與教室內的材料設計行動策略如表 4-9：

表 4-9
行動策略設計整理表

策略名稱	內容	適用時間
用手指比	鼓勵不善於口語表達的幼兒指出他們在工作時間想玩的物品。老師用口語陳述。	計畫、回顧
叮不叮咚	與孩子玩叮不叮咚的遊戲，被抓到的幼兒就可以與大家分享他的計畫。	計畫、回顧
請你跟我這樣做	手拍大腿，口中唸「回顧、回顧、一起來回顧」，唸完後手放在頭上、肩膀或膝蓋。與老師擺在同樣位置的幼兒就可以與大家回顧。	回顧
大與小的物體	幼兒拿一樣在工作時使用過的東西，老師準備大型和小型的盒子，幼兒說明自己使用這個物品做了什麼事情，他們自己決定物品適合放在大的或小的盒子中。	回顧
手指偶	幼兒告訴手指偶，他們在工作時間要做什麼。	計畫
錄音機	錄下幼兒的計畫，回顧時重新撥放給幼兒們聽，討論他們是否遵循原訂的計畫進行，或是他們在工作過程中已經另作新的計劃。	計畫
卡片配對	每位幼兒手上拿取一張卡片，老師翻開另一堆中的一張卡片，將卡片配對成功的幼兒可以分享他的計畫。	計畫

二、幼兒語言能力表現

根據五歲幼兒語言測驗前測結果，分為高、中、低 3 組，在每組中選定男女各 1 名，共 6 名幼兒作為觀察紀錄的對象，選定對象資料如下：

表 4-10

幼兒資料表（年齡計算時間為：107.4.30）

編號	性別	家庭社經地位	年齡 (月份)	PPVT-R 百分等級	口語表達 常態 T 分數	組別
C28	女	中社經	64	66	47	低分組
C24	男	高社經	68	81	56	低分組
C19	女	中社經	69	97	8	中分組
C23	男	高社經	64	81	40	中分組
C22	男	中社經	67	87	56	高分組
C17	女	中社經	71	81	63	高分組

（一）計畫

計畫前的轉銜時間是喝水與上廁所，因此，研究者會先在作計畫的地方等待小組內的幼兒回來，當大部分的幼兒都回來集合後，研究者會進行點名，藉此希望幼兒知道計畫時間是個重要的時段。接著，研究者會請幼兒想一想自己的計劃，然後以舉手或是遊戲的方式挑選先表達的幼兒。

老師挑選舉手的幼兒表達計畫

T：請問，有誰已經想好等一下要做什麼事了？好，請 C19 先說。

C19：我要去娃娃家

C28：我也要

C19（看 C28 一眼）：好啊！

T：你們打算去娃娃家做什麼事？

C19：照顧小嬰兒

T：嗯哼~你們兩個要一起照顧小嬰兒，你們要演什麼角色？

C19（看了 C28 一眼，C28 沒有反應）：我演媽媽

C28（很小聲）：那我演爸爸

T：喔，所以你們兩個要一起照顧寶寶，還有其他的嗎？

C19：沒有了

C28：（沒有說話，看著老師） 【1070501 計觀】

老師以錄音機錄下幼兒的計畫

T：接下來是 C17，請問 C17 今天要去哪裡？

C17：我今天要去做籃子

T：做籃子？
C17：做媽媽的母親節禮物
T：喔~你是說編織的籃子
T：好，ok!你是計畫今天去喔？
C17：我本來是昨天，但是我昨天回家了
T：那，你要去看看還有沒有位置喔
C4：我們不是還要去串串珠
T：你還要去串珠喔？
C17：嗯
T：可是做籃子通常會做比較多時間耶
C17：那我做快一點
T：嗯~好吧 【1070503 計觀】

老師以錄音機錄下幼兒的計畫

T：C23，你今天打算做什麼事情？
C23：我要跟 C22 一起做彈珠...台
T：你要去積木區做彈珠台？
C23：(點頭)
C22：但是你沒約我欸!
C23：我剛有說
C22：沒有啊!
C23：可是...可是...我有啊!
C22：又沒有!
T：那...C23，你要不要再問一次？
C23：C22，我想跟你們一起蓋彈珠。
C22：好吧，老師，那我們就有 C7、C6 還有我和 C23 要一起去蓋彈珠軌道。
【1070507 計觀】

觀察前期結果發現：幼兒在作計畫時有幾項特點①會先以簡短的句子表達自己想去的方地方，或是想做的事情。②幼兒對於教材教具的名稱不太了解，但會試著用動作表達，或者是用形容詞描述。③幼兒會想跟同儕一起遊戲，但是尚未發展出事先溝通的技巧，通常都在作計劃的當下，才會表達想跟誰一起遊戲。④當幼兒表達不清楚時，口語表達能力好的同儕會在一旁直接說出來。

(二) 工作

工作時間約有 50 分鐘，幼兒根據先前的計畫前往學習區工作，老師們會加入幼

兒的遊戲，或是準備學習區活動供幼兒選擇，亦或在旁靜靜觀察。

C19 與 C28 在娃娃家泡牛奶，約進行 15 分鐘，擷取部分

C19：500C.C 好不好

C28：好(拿著奶瓶裝奶粉)

C19：好了，C28

C28：好，我去裝一點水

C19：換我泡好不好？

C28 拿著奶瓶在娃娃家快速走動

C19：別跑！C28 別跑...（拿回奶瓶）我自己來吧

C28：（把奶嘴給 C19）

C19：好，謝謝你。你用那個(奶瓶)，我用這一個(奶瓶)

C28：爸爸...爸爸(呼叫自己)，再用一點（裝奶粉）

C19：爸爸(呼叫 C28)好了啦！

C28：我們等一下還要演新娘

C19：我們沒有要演新娘的戲啦【1070501 工觀】

C22、C23、C11 在積木區蓋房子的第二層，擷取部分

C22：(在一根積木上放木板)然後呢？

C23：ㄟ!用一個柱子喔（手指著積木），上面很危險耶！

C22：找三角形...（找三角形的積木）沒了...找到了

C23：(安靜觀察 C22 搭蓋)

C22(放上積木)：好了！

C23：可是搖搖晃晃，好刺激！

C23 對 C11 說：小心啦你！

C11：我好怕它倒喔

C23：我也是

T：現在看來好像都是 C22 和 C11 在蓋，C23 你可以做什麼呢？

C23(對著 C22)：不然你幫忙拿積木好了，去拿那個(指拱型積木)給我。【1070501 工觀】

觀察結果發現：幼兒在工作時有幾項特點①主動使用語言的次數增多，自我語言、社會性語言都有增加的表現②主動與他人交流，尤其是平常玩在一塊同儕，彼此間的語言會因為討論、請求、描述事件和抒發情緒而增多③不知道名稱的教具會以「那個」、「這個」來代替④專注於工作內容但有時候會偏於主題，學習區經驗豐富的幼兒會提醒經驗少的同儕，要執行原先的計畫。

(三)回顧

回顧時間約 15 分鐘，因為小組人數多達 14 人，研究者回顧的方式為①每人都分享一點點，研究者與幼兒簡單交談②請有意願的幼兒分享③一次請 3-4 位幼兒回顧，研究者與幼兒會有比較多的交談，沒有回顧到的幼兒若很想分享，會於轉銜時間傾聽他們的工作內容。

T：C28，說說看你今天做了什麼事

C28：嗯，我去娃娃家

T：嗯哼，你一開始說你去娃娃家演爸爸

C28：對啊

T：然後呢？

C28：嗯，沒有了

T：沒了？我看到你有幫忙泡牛奶啊！

C28：嗯，對啊

T：然後呢？有什麼有趣的事情可以跟我們分享的嗎？

C28：(搖頭)

T：那 C19 你要不要說說看，你們還做了什麼事？

C19：就 C28 幫忙泡牛奶，我也要泡牛奶，我們一起餵寶寶喝牛奶

T：C28，是這樣嗎？

C28：(點頭) 【1070501 回觀】

C24 回顧在工作區的兩件作品，半立體杯子蛋糕與包包，C24 在特意的表達情境會非常害羞，講話很小聲，句子也明顯變短，研究者試圖以滔滔不絕的方式減輕他的緊張感：

T：你做的是什麼？

C24：(看著自己的作品不語)

C22：C24 你做了什麼呢？

C24：我做了...做了杯子蛋糕！

T：嗯！你做了杯子蛋糕，比比看杯子蛋糕在哪裡？杯子蛋糕是要給誰吃的？給媽媽嗎？

C24：給媽媽，做作品給媽媽！

T：喔~嗯~下次我給你一張有顏色的紙，你再把牠貼在後面(當襯紙)，然後呢，你旁邊可以畫什麼？誰在吃？媽媽對不對，你可以畫媽媽

C：(笑)

T：或者，杯子蛋糕吃太多會很渴耶，可以怎麼樣？畫水？

C：還可以畫米漿、牛奶、豆漿

C24：(微笑)

T：嗯~大家說了好多建議，你下次可以試試看，好不好？

C24：好

接著分享第二件作品時，C24 比較自在，話語也增加了

C24：(拿出包包)

C：好漂亮喔!哇~

T：還有一個喔？這是甚麼？說說看

C24：這是包包

T：哇~你怎麼做的？

C24：就是摺三角形 再摺一個三角形，然後打開，然後把這邊...(?)...再貼上紙...(?)...

∴【20180503 回觀】

觀察結果發現，幼兒在回顧時間有幾項特點①沒有作品或物品的提示，幼兒會不知道要說什麼，尤其是口語表達分數較低的幼兒。有拿作品分享的幼兒會介紹作品名稱，以及每個物件代表的意思②組內同儕加入對話，可以促進回顧者表達的意願，回顧的幼兒當下不知道說什麼，但是會很仔細聆聽③同儕看到其他幼兒的作品時，會大方讚美，但是研究者擔心將來幼兒為了得到讚美而疲於做作品，因此會將幼兒的讚美轉成實質性的描述

三、省思與修正

當研究者與幼兒作計畫時，研究者刻意保持輕鬆的態度，保持微笑，每個人都是安靜的在聽他人分享計畫，坐姿端正，表情凝重，但是，氣氛其實有些嚴肅，感覺得出來幼兒與研究者本身都不是很自在。有兩三位幼兒聽到後面會開始聊天玩鬧，研究者從多方文獻中得知作計畫與回顧都應該是輕鬆的時段，幼兒可以自由的發表，也不用特意要求幼兒要安靜聆聽他人，等到其他人表達的內容是他感興趣的，他就會專心投入並參與討論（楊淑朱、翁慧雯譯，2009; Epstein & Hohmann, 2012）。但研究者無法完全接受幼兒的玩鬧，因此最後有提醒玩鬧的幼兒要小聲一點，如果需要討論希望可以在轉銜時間討論完再加入小組。

小組內有幾位幼兒在計畫與回顧時會有害羞、聲音變小、不自在、語句變簡短的狀況【1070501 計觀】【20180503 回觀】，但是在工作時間或是一般作息時，都可以落落大

方的與同儕、成人交談。決定幼兒發言的主導權在老師身上，幼兒為了能讓老師選到，因此都會努力讓自己表現優異，但隨著等待的時間越來越久，幼兒開始沒有耐性「吳師：我那一組也會，可是不多，所以我會全部作完計劃才開始玩」「研究者：因為每個人都講計畫，真的是滿久的，我們也可以讓先講完的人先去，但是我比較擔心先去工作的人，突然需要我們幫忙…」「吳師：還是，讓不用馬上要老師幫忙的先去？不然跟他們說一下也可以。」【1070514 札】

研究者根據幼兒在計劃—工作—回顧的表現情形，透過參與觀察發現幾項問題，透過教學省思提出以下的修正：

（一）計劃

1. 多以遊戲的方式開始計劃，先帶起小組熱絡的氣氛，讓計劃時間像互相分享想法的親密時光。
2. 希望害羞的幼兒可以多作表達，因此一週會有一次讓害羞的幼兒留到最後在作計劃，其餘兩次則不強迫他們作詳細計劃，只要大致表達，老師替他們完整重述即可。
3. 注意觀察容易失去耐心的幼兒，適時讓他們作計劃。
4. 相同計劃的同儕，或是相同學習區的同儕可以一起作計劃，作完計劃就直接進學習區，減少等待時間。
5. 根據工作時間的觀察，有幾位幼兒會根據先前經驗，以為工作時間就是隨心所欲的玩鬧，因此在計劃時，研究者會將問句：「你今天想要做什麼事情？」改成「你今天打算作什麼工作？你想要去挑戰什麼？你想要完成什麼事情？」

（二）工作

1. 幼兒不習慣描述物品的名稱，多以代名詞稱呼，研究者加入遊戲時會適時的指稱物品名，並要求幼兒重述一次。
2. 持續與幼兒在學習區互動、交談。

（三）回顧

1. 請幼兒準備工作時的材料或作品更容易進行回顧。
2. 工作時間剛結束，幼兒會很期待與同儕分享工作內容，因此一開始進入回顧的氣氛是很歡樂的，這時候就邀請害羞的小孩先發表，並請與他們一起遊戲的同伴

一同回顧。

3. 給予明確的回顧項目，請幼兒說說在工作時間做了什麼事情、遇到的難題、解決的辦法、有趣的事情、好笑的事情。

第三節 第二循環行動研究階段之實施歷程

一、五歲幼兒語言能力後測表現情形

研究者經過兩個循環階段的行動研究後，再針對全體幼兒共 21 位幼生進行「修訂畢保德圖畫詞彙測驗 (PPVT-R) 乙式」、「修訂學前兒童語言障礙評量表口語表達分測驗」(以下簡稱口語表達)。PPVT-R 後測所得之標準分數最小值是 101，最大值是 129，平均數是 120.33，標準差為 6.80。口語表達後測常態 T 分數之最小值是 40，最大值是 67，平均數是 55.95，標準差為 5.34。

表 4-11

五歲幼兒 PPVT-R 後測敘述統計值

	個數	最小值	最大值	平均數	標準差
後測標準分數	21	101.00	129.00	120.33	6.80
有效的 N (完全排除)	21				

表 4-12

五歲幼兒口語表達後測敘述統計值

	個數	最小值	最大值	平均數	標準差
後測常態 T 分數	21	40	67	55.95	5.34
有效的 N (完全排除)	21				

二、五歲幼兒語言能力測驗之前、後測比較

實施兩次的行動循環後，即使幼兒的後側標準分數有提升，但或許會因為年齡的成長而導致百分等級下降，因此以下將幼兒前後測標準分數與常模百分等級進行對照比較。

由表 4-15 顯示在 PPVT-R 的部分，大部分受試幼兒的後測分數都有提升，僅有兩位幼兒後測分數較前測成績下降一些。兩位幼兒為 C15：請假次數多，參與計畫-工作-回

顧的次數少於其他幼兒 6 次，雖然其原始分數從 60 提升為 65，但因為年齡的成長，導致標準分數與百分等級都有下降。C19：該生是容易緊張的幼兒，在一對一與成人互動時總會顯得不自在，第一次的測驗是在全班遊戲過後進行，幼兒心理狀態良好，第二次測驗時，該生的情緒顯得比較緊張，遇到一些不確定的題目會因為害怕答錯而不敢作答，研究者將之視為答錯試題。C19 原始分數由 78 降至 69，百分級由 97 降至 91，該生最喜歡前往娃娃家和美勞區。

在口語表達的百分等級對照表部分可以看出，全體受試幼兒的口語表達等級皆有進步。

表 4-13

五歲幼兒語言能力測驗前、後測成績與常模百分等級之對照表

編號	PPVT-R				口語表達			
	前測標準分數	後測標準分數	前測百分等級	後測百分等級	前測 T 分數	後測 T 分數	前測百分等級	後測百分等級
C1	108	120	71	91	47	53	40	63
C2	122	125	93	95	56	62	71	88
C3	91	101	27	53	49	56	47	71
C4	113	115	81	84	31	62	3	88
C5	112	116	79	86	44	53	28	63
C7	107	125	68	95	37	53	10	63
C9	104	113	61	81	47	52	40	56
C11	103	124	58	95	47	59	40	80
C12	123	127	94	96	47	56	40	71
C13	105	113	63	81	38	56	12	71
C15	117	112	87	79	49	53	47	63
C16	113	118	81	88	47	52	40	56
C17	113	124	81	95	53	56	63	71
C18	117	122	87	93	44	59	28	80
C19	129	120	97	91	36	40	8	16
C20	110	129	75	97	46	59	34	80
C22	117	128	87	97	52	59	56	80
C23	113	128	81	97	47	59	40	80
C24	113	122	81	93	52	53	56	63
C26	119	123	90	94	47	56	40	71
C28	106	122	66	93	49	67	47	95

由表 4-13 顯示，受試幼兒後測成績大多皆有進步，再將前後測結果以 SPSS 20.0 統計套裝軟體進行無母數的魏氏符號等級檢定(Wilcoxon Signed-Rank Test)，以下分別針對詞彙理解、口語表達進行分析：

(一)修訂畢保德圖畫詞彙測驗 (PPVT-R) 乙式

五歲幼兒詞彙能力測驗前、後兩個樣本的平均數各為 112.14 與 120.33，以無母數統計分析 Z 檢定=-.32， $p=.001<.05$ ，考驗結果達統計上的顯著差異，表示受試幼兒前後測兩次的成績有顯著的不同。標準差從 8.22 降低為 6.8，表示全班受試幼兒詞彙理解能力的差距有縮小。

表 4- 14

五歲幼兒 PPVT-R 前、後測差異分析

		平均數	個數	標準差	Z檢定	P
成對 1	後測	120.33	21	6.80	-3.392	.001
	前測	112.14	21	8.22		

另外，從圖 4-1 的百分等級對照折線圖可看出受試幼兒的詞彙理解有進步的趨勢。

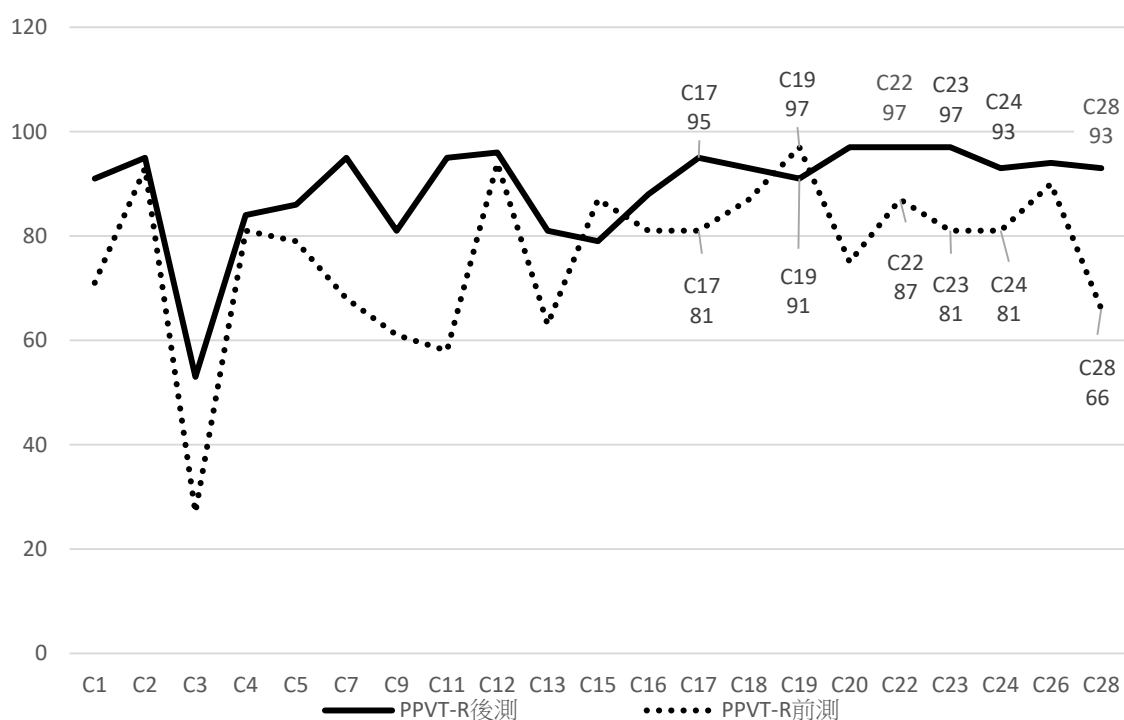


圖 4- 1 五歲幼兒 PPVT-R 前、後測百分等級對照折線圖

(二) 修訂學前兒童語言障礙評量表口語表達分測驗

五歲幼兒口語表達測驗前、後兩個樣本的平均數各為45.95與55.95，使用無母數檢定 $Z=-4.018$ ， $p=.01<.05$ ，考驗結果達統計上的顯著差異，表示受試幼兒口語表達前、後

測兩次的成績有顯著的不同。此外，兩個樣本的標準差從6.05降低為5.34，表示班級內受試幼兒口語表達的落差有縮小的趨勢。

表 4- 15

五歲幼兒口語表達前、後測差異分析

		平均數	個數	標準差	Z 檢定	顯著性 (p)
成對 1	後測	55.95	21	5.34	-4.018	.001
	前測	45.95	21	6.05		

另外，從圖4-2的百分等級對照折線圖可看出全體受試幼兒的口語表達皆有進步。其中，C4的前後測百分等級從3提升至88，是樣本中差距最大的數據，根據吳老師與研究者的觀察，C4從入學以來一直很少主動表達想法「吳老師：她感覺很成熟，很難聊，以前中班的時候問她一些事情，她都只有回答是、不是，就講的話很少，可是她爸爸都說她在家很會跟姐姐講話，不會覺得有什麼奇怪的地方。」【1070504討】研究者與C4在測驗前已經有半學期的相處經驗，但是親密感不容易建立，研究者與吳老師有刻意多與C4互動，尤其開始實施行動研究後，工作時間更積極參與C4的遊戲「吳老師：我覺得她變的比以前更愛講話了，比較常聽到她的聲音了。有時候跟她聊天，她也會很自在的跟我講話。」【1070615討】

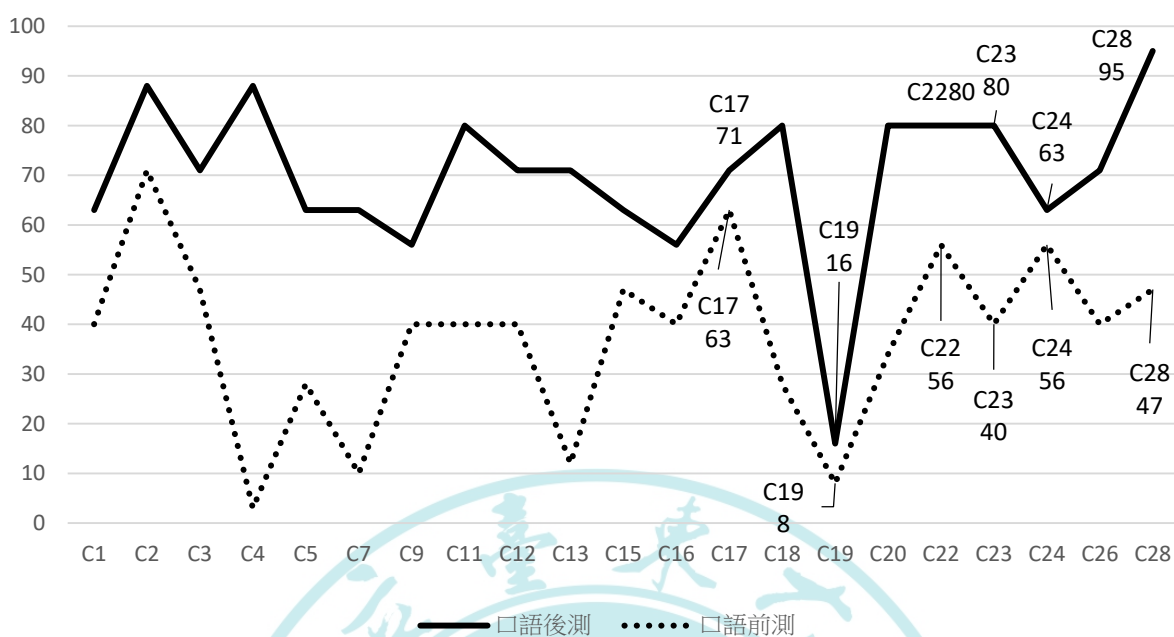


圖 4-2 五歲幼兒口語表達前、後測百分等級對照折線圖

(三) 低分組與高分組前後測比較

根據語言能力前測，研究者將受試幼兒分成高分組、中分組和低分組，為了突顯組內比較性，採用高分組與低分組進行比較，使用無母數相依樣本檢定。

1. 詞彙理解：使用無母數相依樣本檢定得到低分組幼兒的詞彙理解顯著性 $p=.018<.05$ ，已達統計上的顯著差異，表示低分組幼兒的詞彙理解能力因研究歷程而有進步。高分組幼兒成對樣本的顯著性 $p=.553>.05$ ，未達統計上的顯著差異。低分組幼兒的詞彙理解前、後測平均差為13.43，高分組平均差為1.71。由此可知，計畫-工作-回顧對研究者班級的幼兒而言，低分組幼兒進步的程度多於高分組幼兒。

表 4-16

低分組與高分組 PPVT-R 無母數分析

	低分組(N=7)					高分組(N=7)				
	平均數	標準差	最小值	最大值	顯著性	平均數	標準差	最小值	最大值	顯著性
					(p)					(p)
前測	103.42	5.74	91.00	108.00	.018	120.57	4.46	117.00	129.00	.553
後測	116.85	8.51	101.00	125.00		122.28	5.37	112.00	128.00	

2. 口語表達：使用無母數相依樣本檢定得到低分組幼兒的口語表達顯著性

$p=.018<.05$ ，已達統計上的顯著差異，表示低分組幼兒的口語表達有進步。高分組幼兒前後測的顯著性 $p=.018<.05$ ，也達統計上的顯著差異。低分組幼兒的口語表達前、後測平均差為14.32，高分組平均差為7.28。由此推論，計畫-工作-回顧對研究者班級的幼兒而言，低分組幼兒口語表達進步的程度多於高分組幼兒。

表 4-17

低分組與高分組口語表達成對樣本統計量

	低分組(N=7)					高分組(N=7)				
	平均數	標準差	最小值	最大值	顯著性	平均數	標準差	最小值	最大值	顯著性
前測	39.43	5.41	31.00	46.00	.018	51.42	2.63	49.00	56.00	.018
後測	53.71	6.96	40.00	62.00		58.00	5.09	53.00	67.00	

由以上可以得知，計畫-工作-回顧對於低分組幼兒的影響大於高分組幼兒。在詞彙理解與口語表達雙方面，低分組幼兒前、後測皆有達到顯著相關，且進步的程度都優於高分組。高分組的詞彙理解未達顯著影響，研究者推論或許是因為高分組幼兒的詞彙前測已經達高標，產生天花板效應，因此很難在短時間內有突破性的成長，但根據研究者的觀察，高分組的幼兒開始有自發性的書寫活動【1070615工觀】。

三、幼兒語言能力表現

第二循環為 107 年 5 月 21 日至 6 月 26 日，共歷經 11 次，6 月 21 日與 6 月 26 日使用紙筆繪畫的方式進行作計畫與回顧。

(一) 計畫

研究者使用娃娃與幼兒作計畫

T：今天有小熊維尼陪我們作計劃，你等一下抱到小熊維尼就可以跟我們說說你今天想要做什麼工作，想要完成什麼事情。小熊維尼要去找小朋友了喔！

C1：小熊維尼不會說話啦！

T：小熊維尼說今天想要去找一個小男生，穿黃色褲子，衣服上面的車子的圖案。是誰呢？

C：是 C24 啦，哈哈

T：喔~是 C24，好，C24，你今天想要做什麼事呢？

C24：嗯，我還沒想到

T：喔，好，那麼小熊維尼先找別人喔！【1070521 計觀】

幼兒還沒有全部到齊，就已經有小朋友想先跟研究者分享自己的計畫

C23：老師，我今天想要去串手鍊，然後我要串三個顏色的

T：三個顏色的手鍊

C23：對，然後如果…，然後我還要去，然後我還要去，我還要去信封

T：信封還是卡片？

C23：信封，然後我還要去玩黏土

T：所以你做了三個計畫，你還記得上次做了三個計畫然後發生什麼事情嗎？

C23：已經沒有時間了，那我就先串手鍊，然後再做信封好了

T：所以就不玩黏土了

C23：對

T：為什麼你想做信封？

C23：因為我想要送給媽媽【1070607 計觀】

C22：我今天，我要去積木去玩彈珠軌道

T：蓋彈珠軌道，還有呢？

C22 然後...然後我想要蓋...我想要蓋之前...我想要蓋有管子的和長條積木，還有
ㄇ形積木的

T 嗯，好，那你去試試看，我很期待你的作品喔！【1070607 計觀】

C18：我要去娃娃家當媽媽

T：當媽媽？所以你們要演什麼戲？

C18：演「我懷孕了」的戲

T：你有約誰一起去嗎？

C28：我，我也要去娃娃區

C19：我也是

C28：我們會先去討論角色，然後再穿裝扮

T：如果很多人都要演同一個角色怎麼辦？

C18：就猜拳【1070607 計觀】

第二次循環時，幼兒已經更了解計畫的意義，能表達自己想做的工作、想跟誰一起工作、需要哪些材料，也能試想可能會發生的問題。從觀察紀錄可以得知：①當研究者使用娃娃、手指偶等比較可愛的物品作計畫時，幼兒們會覺得好笑而彆扭，導致表達時聲音變小②研究後期，幼兒已經不需要遊戲就可以快速的表達完計畫，也可以耐心的等待他人③幼兒會很期待與老師分享自己的計畫內容④會說出教具名，若不知道教具的名稱，幼兒會主動將教具拿來給老師看，並且詢問它的名稱然後自己覆述⑤語句變長，語

速增快。

(二) 工作

C17 教 C2 串花型串珠，時間約 20 分鐘，擷取部分

C2：C17 你好會串花形串珠，你可以教我嗎？

C17：喔，好阿，我跟你說，你要記得喔。穿進去，右邊上面用出來，然後再串這一顆，嗨 (嘆氣)

C17：然後呢，這邊再穿一顆淺的，等等，給我，這個我會

C2：應該是深的吧

C17：對，是深色的，深的我來幫你，不是 5 顆，這顆拿出去

C2：要先串 4 顆喔？

C17：對

C2：好厲害喔，花花也是那樣嗎？

C17：花花是用 5 棵，5 顆其中一顆要從下面串到上面【1070523 工觀】

C24、C2、C11、C19、C26 延續入園時間的活動一六型六色。C24 在與大家合作的過程中有不一樣的想法，但他並未先與大家討論，而是直接將他認為不對的部分拆掉，這樣的舉動馬上被其他幼兒制止，C24 在一旁說：「那個不是這樣用的…」但沒有人回應他。活動進行約 40 分鐘，擷取部分，以下是作品即將完成的時候：

C：老師，我們做好了！

T：做好了？哇！你們用了好多六型六色。C24 覺得怎麼樣？

C24：這裡怪怪的，這個是什麼？

C11：那個是皇冠

C24：我覺得不像

T：那要怎麼樣比較像？

C24：(沒有針對皇冠的部分回答，而是對其他部分提出疑問)

C24：為什麼頭髮是三角形？

C11：因為沒有其他的(形狀)啊

T：C26 說那是辮子，C24 你覺得呢？

C24：要再下來一點

C11：好啊！那你幫她蓋啊，你要再一些三角形嗎？【1070524 工觀】

C17 在美勞區製作完卡片想要寫一些字

C17：老師，我想要在卡片上寫一些字給媽媽，可不可以請你幫我寫在上面，然後我再寫一次？

T：可以啊！你想寫什麼字？

C17：寫「媽媽我愛妳，祝妳生日快樂」

T：妳要我直接寫在卡片上給妳描，還是寫在另外一張紙上？(臨摹)

C17：嗯...我怕妳寫在另外一張紙上，我不會寫...（想了一下）不然我試試看。

【1070615 工觀】

工作時間的語言會依幼兒遊戲型態而變化，在第一循環時，幼兒在美勞區進行串珠活動多是個人活動，為了促進幼兒的語言互動，在第二循環，教室內開設社團活動，有串珠社團以及摺紙陀螺社團。社團小老師會在星期四的學習區時間進行小組教學，想要學習串珠與摺紙陀螺的幼兒可以在這段時間請教社團小老師。此活動在班上造成一股互相學習的動力，在【1070523 工觀】的觀察紀錄中可以發現，雖然 C17 不是社團小老師，但是同儕之間很願意互相教學，C17 在過程中運用了豐富的空間詞、數量詞及顏色詞。

從工作時間的觀察記錄中可以得知：①不敢表達自我想法的幼兒，需要成人的支持與協助②幼兒會想在作品上標示自己的想法③社團活動可以促進幼兒語言交流。

(三) 回顧

C28 的串珠工作連續進行了兩天，第一天回顧時，C28 有將串珠項鍊戴上，雖然當時還沒完成，但是組內幼兒仍然大力稱讚，給 C28 很大的鼓勵。今天 C28 的串珠項鍊作品已經完成。

C28：我今天去串項鍊

T：喔~我看到了粉紅色，我看到了兩種粉紅色耶！

C2：如果(正中間的)花花是用粉紅色，就全部都是粉紅色了

C28：花花是綠色

T：喔~花花是綠色，然後呢？

C28：我一直串一直串，串完的時候就請吳老師幫我打結

T：喔！串完之後就請吳老師幫你打結，那這整個部分，你覺得哪個步驟最難？

C28：串進去

T：串進去？

C18：就串花花的時候啦

C28：嗯！對，串花花的時候很難【1070524 回觀】

C24 回顧使用六型六色做成的人型，但因為 C24 比較害羞，回顧的話語都很少，老師邀請其他的小朋友一起猜一猜他們創作的每個部位與物品為何，小朋友都猜錯，反而讓 C24 更主動表達：

C24：不是啦，那個是皇冠啦！

C：那這個是手錶嗎？

C24：不是啦！那個是手鍊，哈哈，猜錯了。【1070524 回觀】

C18：C7 你做那是什麼？好特別喔！

C7：是神奇飛天陀螺，我用紅色和黃色的紙剪成箭的形狀再貼上去，這樣很帥！

T：哇！我也覺得好特別……好，大家都來了嗎？我們要開始回顧了喔【1070615 回觀】

從回顧的觀察紀錄可以得知：①回顧時間已經是幼兒迫不及待的時段了，先加入小組的幼兒就會開始跟彼此分享作品或是剛剛的工作②同儕的鼓勵、輕鬆好玩的氣氛可以幫助比較害羞的幼兒更勇於表達

為了讓讀者更清楚瞭解行動研究歷程，研究者將省思與幼兒計畫-工作-回顧的語言表現整理如下表：

表 4-18

幼兒作計畫的語言表現與教師省思表

作計劃歷程	
幼兒前期語言表現	• 幼兒願意表達，但詞彙不多，尚無與同儕事先溝通的技巧。 • 氣氛嚴肅，作計畫時幼兒不易等待。
教師省思	多以遊戲的方式熱絡小組氣氛。 幼兒作完計畫直接進學習區工作。 偶而將害羞的幼兒留在最後作計畫。
幼兒後期語言表現	• 某些遊戲讓幼兒感到彆扭反而不易於作計畫。 • 幼兒可以快速表達計畫內容。 • 幼兒會主動詢問不知道的教具名稱，語句和語速皆有進步。

表 4-19

幼兒工作的語言表現與教師省思表

工作歷程	
幼兒前期語言表現	• 使用語言的主動性高，不知道的名稱會以代名詞稱呼
教師省思	研究者加入遊戲時會適時的指稱物品名，並要求幼兒重述一次。 持續與幼兒在學習區互動、交談。
幼兒後期語言表現	• 幼兒會想在作品上標示自己的想法。 • 社團活動可以促進幼兒語言交流。

表 4-20

幼兒回顧的語言表現與教師省思表

回顧歷程	
幼兒前期語言表現	• 幼兒願意表達，但詞彙不多，尚無與同儕事先溝通的技巧。
教師省思	• 氣氛嚴肅，作計畫時幼兒不易等待。 請幼兒準備工作時的材料或作品。 一開始回顧的氣氛是很歡樂的，這時候就邀請害羞的小孩與同伴一同回顧。 給予明確的回顧題目。
幼兒後期語言表現	• 幼兒迫不及待想回顧，從收拾的那一刻就已開始進入回顧。 • 同儕的鼓勵讓害羞的幼兒更願意表達。

(四) 觀察六位幼兒的語言能力表現

在幼兒進行語言能力前測時，挑選出六位幼兒為詳細觀察對象，以下就觀察六位幼兒的表現說明之：

表 4-21

六名觀察幼兒的語言能力表現

編號	C17	C19	C24	C22	C23	C28
PPVT-R 前測	81	97	81	87	81	66

PPVT-R 後測	95	91	93	97	96	93
口語表達前測	63	8	56	56	40	47
口語表達後測	71	16	63	80	80	95

註：數據為百分等級級別

(一) C17

C17 是位說話輕聲細語的女生，喜歡單獨與人互動，不習慣在團討時發表，但會在團討時間與同儕小聲說話、發呆，當老師要求 C17 回答問題時，C17 雖然會花比較多時間思考，但是都可以針對問題回答。說話的詞彙比較成熟「媽媽，你是聽不懂喔？我真是受不了妳唉!」、「老師，妳有離家出走過嗎？」

從觀察紀錄可以得知，C17 在第一循環所使用的語句已經很完整「我今天要去做籃子，然後還要做串珠，我可以做快一點，這樣兩個計劃才做得完。」【1070503 工觀】「我跟 C19 今天去玩拼圖，可是沒有完成，因為時間不夠，而且我們拼拼圖拼到一半…」【1070501 回觀】在第二循環時，C17 的語句表達除了持續進步外，也開始有書寫文字的動力「老師，我想要在卡片上寫一些字給媽媽，可不可以請你幫我寫在上面，然後我再寫一次？」【1070615 工觀】。C17 的詞彙理解前測為 81，後測 95，在班級內從中等程度提升至中上程度；口語表達等級由 63 到 71，因為班級內其他幼兒有大幅度的成長，因此 C17 的口語表達在班級內從優秀程度微降至中等程度。

(二) C19

C19 是位對自己很沒有自信的小女生，每次與老師說話都會很緊張，團討時若請 C19 表達意見，C19 會因為擔心說錯話而停住不說話，當想要加入同儕的交談時，會有明顯的從眾行為，以模仿同儕說的話當方法，再加入團體中。在進行兩次循環前，研究者積極的與 C19 先建立良好的親密關係，在戶外時間、轉銜時間、用餐時間都會主動和 C19 互動，增加 C19 與老師之間的親近感。

從觀察紀錄可以得知，C19 在第一循環的計畫與回顧時段雖然還是有點緊張，但是可以完整地把句子說完「我要去娃娃家，當媽媽」【1070501 計觀】「我今天有去語文區寫字，和 C28 一起去」【1070517 回觀】第二循環時，C19 會主動加入同儕的

計畫與回顧當中，分享自己的工作經驗時態度輕鬆，有說有笑「我今天是做竹蜻蜓，要站起來從上面放下來，它就會轉，我想請小朋友玩玩看可以嗎？…不是這樣啦！哈哈，你要再站高一點」【1070611 回觀】。

C19 的詞彙理解前測為 97，後測 91，在班級內從優秀程度微降至中等程度；口語表達百分等級由 8 提升至 16，有進步的趨勢。

（三）C24

C24 是一位會堅持自己想法的小男生，上課期間都很專心，也會主動回答問題，每當老師邀請小朋友到大家面前示範或表演時，C24 總會舉手，只是一旦走到全班面前，就會變得相當彘扭與害羞。日常作息中很少主動與人說話，玩遊戲玩得比較盡興時才會展現出原本活潑愛說話的個性。從觀察紀錄可以得知，C24 的語句雖然很完整，但是在交談的過程中沒有充足的信心「我想要去(小聲)…」「C1：C24 你說什麼？」【1070501 計觀】

前往的學習區以工作區為主，很少與同儕進行討論「我今天去做卡片」【1070503 回觀】「我今天去工作區…編毛線編織…要送媽媽」【1070510 回觀】。

第二循環時，研究者鼓勵 C24 與同儕一起遊戲，並為 C24 創造與同儕互動的機會，例如研究者一開始邀請 C24 一起用六型六色組合形狀，再吆喝其他的小朋友一起加入，等到 C24 與同儕互動順利後，研究者便從遊戲中離開【1070524 札】。這時期，C24 也開始主動到娃娃家扮演，並開始對社會性的遊戲感興趣「我今天去演老鼠娶新娘，我想要演風」【1070601 計觀】「我今天想跟要跟 C28 去玩 Ugly Doll，還有 C2」【10706021 計紙】。C24 的詞彙理解前測百分等級為 81，後測 93；口語表達百分等級由 56 提升至 63，表示 C24 的語言能力有進步。

（四）C22

C22 是位有自信又很有主見的小男生，上課期間很喜歡發表意見，會熱心的想替同儕把話說完。「C23：我今天要跟 C22 去搭彈珠軌道。C22：你又沒有約我！C23：我剛剛有說 C22：沒有啊！」【1070501 計觀】「C24：我今天跟 C23 還有 C22…。C22：他跟我們去積木區搭彈珠軌道」【1070517 回觀】C22 在第一循環的時候，表達的句子結構完整，有因果關係，對於自己的工作內容已經很有想法，但是不會一次把所有的想法都描述清楚，需要有成人的引導「我今天要跟 C28 一起去積木區做…我們

的 101 大樓，因為我們還要加一些東西。T：你們還打算加什麼？C22：加溜滑梯，可以給彈珠滾下來的溜滑梯。」【1070503 計觀】「我今天，我要去積木去玩彈珠軌道。T：蓋彈珠軌道，還有呢？C22：然後…然後我想要蓋…我想要蓋之前…我想要蓋有管子的和長條積木的，還有ㄇ形積木的」【1070514 計觀】第二次循環時，C22 除了保持原有的表達能力，還提升工作的後設認知「我今天去工作區串葡萄串珠，我一開始都不會串，是 C16 教我我才會的」【1070606 回觀】C22 的詞彙理解前測百分等級為 87，後測 97；口語表達百分等級由 56 提升至 80，表示計畫-工作-回顧對 C22 的語言能力有幫助。

（五）C23

C23 是班上唯一在家中全日使用閩南語的幼兒，國語是入學後才開始學的，有語音不清的現象，喜歡與人交談，在交談的過程中是充滿自信的，但會堅持己見「C23：才不是那樣，明明就不是！我不要跟你說了」【1070502 札】對於自己的工作內容很有想法，會想要一次把所有的想法通通說出來，因此句子會有明顯的重複詞，有口給的現象「我今天要跟 C2 一起去…去，我今天要跟 C2 一起去…去工作區玩…然後（吞口水），要做卡片給媽媽還有玩黏土」【1070503 計觀】「C23：我今天想要去串手鍊，然後我要串三個顏色的。T：三個顏色的手鍊。C23：對，然後如果…，然後我還要去做信封」【1070514 計觀】兩次的循環裡，C23 在工作時間與同儕說話較少有口給的現象出現，計劃與回顧時段，描述的內容更為詳細，但口給的現象還是存在「我今天跟 C1、C2…我們…我們一起做彈珠軌道，我們一直倒，C2 想到一個辦法，就是…就是蓋的人可以碰，沒有蓋得人就只能用看的」【1070626 回紙】C23 的詞彙理解前測百分等級為 81，後測 96；口語表達百分等級由 40 提升至 80，表示計畫-工作-回顧對 C23 的語言能力有幫助。

（六）C28

C28 是班上唯一只入學半年的幼兒，學習區活動的經驗比其他幼兒少了一年。C28 在團討時間有很低的專注力，當老師請 C28 回答問題或表達意見時，C28 常會遮住臉不回答，轉銜時間會在教室內走來走去，在動態活動比在靜態活動更為專注。C28 與班級成人的互動大部分都是眼神的交會，表情的微笑，身體的擁抱，較少有口語上的交談。玩波普珠珠時，會主動幫老師戴上項鍊、手鍊，但是不會主動作口

語的互動「C28 拿著波普珠項鍊到 T 面前，企圖套在 T 的頭上，T：你是要幫我戴項鍊嗎？C28：嗯！T：那你要跟我說，老師我幫你戴項鍊好不好？不然你會嚇到我啊！」【1070508 札】第一循環時，C28 表達的語句都很簡短，使用的詞彙較少，不擅長描述自己的經驗「我要去縫那個(用手指)」【1070502 計觀】「C28：我今天去蓋積木。T：然後呢？ C28 望向 C 22：你說。」【1070503 回觀】C28 很喜歡和 C19 一起工作，研究者也鼓勵兩個有多一些互動，從第二次循環可以發現，C28 在工作中有很多的口語表達，顯得很自在又有自信「你要也玩黏土嗎？來，我幫你拿，你要什麼顏色的？你還要去拿工具啊！唉唷！我幫你拿好了，刀子、還有這個可以壓形狀…」【1070626 工觀】C28 的詞彙理解前測百分等級為 66，後測 93；口語表達百分等級由 47 提升至 95，可看出 C28 在口語能力部分有大幅度的進度。

綜合上述六位幼兒的觀察記錄，語言能力優的幼兒，有時會主動替同儕把話說完，會成為其他同儕的學習對象，在循環歷程中，他們也發展出對文字、詞彙、書寫的興趣；語言能力弱的幼兒，在成人和同儕的陪伴和支持之下，勇於表達想法。幼兒們不論自己的溝通能力如何，在工作時間都會大方的和同伴互動。透過計劃-工作-回顧，同儕間的互動增加，師生間的關係變得更親密，語言能力也都有進步。

第四節 幼兒與教師教學的轉變

本節主要探討學習區時段運用計劃-工作-回顧之實施過程，幼兒與教師之轉變與成長。

一、幼兒的轉變

(一) 學習區遊戲的轉變

實施計畫-工作-回顧之前，幼兒的遊戲發展階段大多為動作探索，例如在美勞區使用打洞器壓花，接著將壓下來的紙花全部帶回家，或是在娃娃家將所有的水果、麵包一起放在平底鍋上炒煮，然後又抱著娃娃走來走去「吳老師：我以前都以為他們只要這樣玩就好了，也沒有想過要引導他們，頂多就是陪他們玩。但是開始進行計畫之後，我才知道原來他們可以玩得有深度…」【1070620 訪】。經過兩次循環後，

幼兒會先為自己的工作設立目標，會有耐心的長時間完成計畫好的事情，遊戲的內容更有目的性「C7：我今天做不完，剩下的我明天再做」【1070611 回觀】。

(二) 幼兒與同儕互動增能

之前，幼兒間經常出現告狀、爭吵的行為，教室中常出現互相比較的話語，例如：「我比你厲害」「這又沒什麼，我早就會了」「你做的好醜」，兩次的循環歷程中，幼兒透過選擇自己想做的事情，持續地累積經驗，進而展現專長，現在，同儕間會開始互相欣賞、學習，鼓勵和讚美的語句已經悄悄的教室裡蔓延：「C16 你做的手鍊好厲害喔，可以教我嗎？」【1070528 觀】「C15 今天可不可以講故事給我聽，我覺得你講故事很厲害」【1070615 觀】除此之外，幼兒們會互相約定好當日或隔日的計畫，從觀察紀錄中可以發現，頻繁的社會互動也增加了口語表達的機會「C19：C28 我今天陪你去美勞區玩黏土，明天換你陪我去娃娃家演戲好不好？我們再一起當爸爸媽媽。C28：好啊，然後我帶娃娃去看醫生...C19：那我們要再找人當醫生...」【1070611 觀】

(三) 幼兒的詞彙能力

兩次的循環歷程後，幼兒在教具的名稱，與教具互動的動作詞，以及表現情緒的形容詞都有增加「幫我拿四倍積木」「我今天要玩記憶轉轉盤」「把黏土壓扁後用模型蓋出愛心，然後把愛心一個一個疊起來」【1070611 札】「孩子們會說出期待、失望、緊張、興奮、有趣、害羞、害怕這些詞，我對他們會說出期待和失望的詞比較驚訝，C17 會說很期待趕快進學習區或是厚~好失望喔」【1070612 札】。

(四) 幼兒語言能力的轉變

研究者與搭班老師在每周三次，每次 1.5 小時的學習區時間專心陪伴幼兒，聆聽他們的發現、問題與想法，幼兒透過計畫—工作—回顧累積聽與說的語言經驗。在行動研究前實施的詞彙理解與口語表達前測，和行動研究後所測得的後測分數相比較，除了詞彙理解有兩位幼兒的百分等級下降，其他幼兒的百分等級皆有提升，而口語表達百分等級則皆有進步，顯示幼兒語言能力有進步的趨勢。計畫—工作—回顧的實施確實能提升幼兒的語言能力。

根據六名觀察幼兒的紀錄，研究者進一步統整分析，針對幼兒使用的句子長短、句子複雜度和表達主動性統整比較，如下表：

表 4-22

分組幼兒語言表現比較表

前期 107.5.1~107.5.14			後期 107.5.15~107.6.30		
計畫	工作	回顧	計畫	工作	回顧
低分組	使用簡短的句子表達計畫，講話聲音小，被動表達。	句子比計畫時長，也較複雜，會主動與熟悉的同伴互動。	句子簡短，被動表達，會閃躲老師的眼神。	句子增長，主動表示想加入同儕的活動，聲音適中。	句子長度增長，會在同儕中試著表達自己的想法。表達的主動性提高，會要求將作品留下給小朋友看。
中分組	計畫裡包含一到兩個細節，講話聲音適中，主動表達。	句子明顯增多，會將兩到三個單句串成一句，主動表達。	計畫裡包含三~四個以上的細節，主動表達。	會主動與同儕溝通協調，會使用假設句。句子語速快，流暢度也提高。	迫不及待想與大家分享工作內容，主動邀請小朋友欣賞自己的作品。
高分組	計畫裡包含一到兩個細節，講話聲音適中，主動表達。	會講複合句子，會使用假設句，主動表達。	計畫裡包含三~四個以上的細節，主動表達，積極使用新學到的名詞。	假設句、指導語、形容詞增多。會根據同儕能力調整用句。會想寫文字。	會等待並且聆聽他人表達，會根據自己當日的意願選擇是否要分享作品。

從表 4-19 可以得知，低分組、中分組以及高分組的幼兒在工作時的表達主動性、句子長度和複雜度都比計畫、回顧時多；此外，幼兒與同伴相處時，語言能力的表現也比與老師互動時高出許多。幼兒園教保課程大綱（教育部，2016）指出，目前台灣

幼兒教育的理念已逐步從知識灌輸的論述，轉向自由遊戲或是引導式學習，主要原因在於自由遊戲可以提供幼兒豐富的社會互動經驗，增進社會互動技巧，幼兒得以自主的探索、操弄與學習。從此研究結果可以與之相互呼應。

二、教師的轉變

（一）教學方式與教學態度

之前，學習區時間是被安排在入園時段，或是等正式課程告一段落後才會開放學習區，老師則是運用這個時段處理班級事務以及行政工作。透過這次的行動研究，學習區時間成為班級內最重要的教學時段，老師終於可以放下所有外務工作全心投入與幼兒的相處，「剛開始陪伴幼兒在學習區工作時，心思難免會掛念著還沒完成的行政工作、班級事務，但我跟自己說要忍耐，一切都等下班後再處理」【1070515 札】。另外，透過觀察幼兒的工作內容，老師開始額外提供符合幼兒興趣的材料，以及設計學習區活動供幼兒選擇，教室內充滿著幼兒互相交談的聲音。在計畫—工作—回顧的部分，一開始，研究者會要求幼兒表達詳盡的回顧內容，導致回顧氣氛嚴肅，當調整了自身的態度和對幼兒的期待後，交談氣氛融洽許多，幼兒表達的意願也逐日增加。

（二）了解幼兒的特質

「吳老師：我覺得學習區教學的確可以看到每個小孩的能力在哪，也比較可以發現每個人需要加強的部分…」【1070601 訪】之前以團體教學為主時，老師比較著重在活動的流暢性、教學目標是否達成，無法讓每位幼兒都有足夠的時間發表意見，也很難了解每位幼兒的優勢和學習問題。行動研究後，老師更知道幼兒表達想法、情緒的方式，透過細膩的觀察可以發現幼兒口語表達的情況，是不會說、不敢說還是不想說，研究者發現問題後會前往協助，並且與搭班老師討論歸納出原因和解決辦法，這些模式都可以延續到之後的教學。

（三）師生互動

透過計畫—工作—回顧，老師專心陪伴幼兒的時間增多，也更懂得聆聽幼兒、欣賞幼兒。以前將學習區時間安排至入園時段，幼兒都是自己玩居多，老師則是在一旁當觀察者角色，現在老師時而為幼兒玩伴，時而為傾聽者，幼兒也會邀請老師一起進入工作「C2：老師，你今天跟我們一起去搭彈珠軌道好不好？C17：老師，你等一下

可以跟我畫畫嗎？」【1070615 札】與幼兒之間的互動相較之前更為親密，這樣的轉變有助於幼兒主動與老師交談，在教室內勇敢的說話、提問，對幼兒的語言能力有幫助。

（四）體驗分享與回顧的差異性

「吳老師：我覺得回顧有點難，常常一邊回顧還要一邊管秩序，而且我不太知道要問他們什麼？我發現你好像都會讓其他人給他回饋？…」【1070503 訪】研究前，吳老師進行回顧時大多採用分享作品的方式呈現，並且以大團體形式進行，分享時會問：「你做的是什麼？」聽完孩子的敘述後會說：「恩～很漂亮」有時會請分享者使用作品讓其他孩子觀賞，分享後會說：「好，大家請說謝謝 ooo 的分享」。研究者與吳老師討論過後認為回顧不同於分享，回顧的重點在於

1. 反省一開始所作的計畫內容：回顧時，會先針對幼兒的計畫內容進行討論，引導幼兒思考工作狀況與一開始的計畫內容有哪些不同，在完成計畫的過程中有哪些轉變，以及幼兒如何解決這些變化。
2. 邀請同儕提出疑問與建議，並且要有持續性的改善：這個班級因為是中大班，幼兒的能力足以為彼此提出實質建議，因此可邀請幼兒對回顧者所說的內容開啟對話。請他們說說：「當你們聽到 oo 剛剛做的事情時，你們有什麼樣的想法？」「今天如果換成你們，你們會想怎麼做？」「你們覺得 oo 的作品還可以再加些什麼？」
3. 回顧要有延續性：幼兒若接受了同儕的建議，調整了工作的方式或作品，研究者再當日必會請該幼兒回顧經驗，請他說說改變後的想法，幫助他認識自己的轉變。

因此，研究者認為，回顧著重在於學習的歷程，引領幼兒了解自己的學習，提升幼兒的後設認知，不同於經驗分享和展示作品。

綜合以上幼兒與教師的轉變，學習區時間進行計畫－工作－回顧可以引導幼兒遊戲內容的深度、促進同儕間的互動、增加幼兒的詞彙能力；教師透過與幼兒一同遊戲和觀察，可以了解到每位幼兒的特質和學習問題，從回顧過程可以協助幼兒發展後設認知，這些啟發讓研究者持續運用於將來的教學上。

三、小結

綜合以上的研究數據與資料，五歲幼兒詞彙理解的前、後測表現都達到常模標準，與過去許多研究結果相近，後測成績更高出平均數許多，可見目前五歲幼兒的詞彙理解能力已相當成熟；口語表達的前測表現大多低於常模平均數，但後測表現則高出平均數許多，由此可知學習區時間進行計畫－工作－回顧對於幼兒的口語表達有顯著影響。

在不同背景變項作分析，性別與幼兒詞彙理解能力和口語表達能力皆無顯著差異，與吳幼妃（1980）、張正芬、鍾玉梅（1986）及林秀美（1993）的研究一致。社經地位與幼兒的詞彙理解能力和口語表達能力亦無顯著差異，與賴怡伶（2010）、郭惠玲（2009）、白華枝（2012）的研究有不同的結果，或許與地域或家庭型態有關，本研究未做此類別之探討。

而研究也證實，在學習區時間進行計畫-工作-回顧對幼兒語言能力是有幫助的，與郭李宗文（2013）楊淑美（2015）、藍芳英（2010）的研究所指出，增加幼兒自由表達意志、促進師生之間的互動、提升幼兒人際互動機會對幼兒語言能力有成效的結論是一致的。可見本研究運用計畫-工作-回顧對提升幼兒語言能力是可行且有效的，可做為日後幼兒教學者的參考。



第五章 結論與建議

本研究之主要目的以「行動研究法」探討幼兒園學習區時間，進行計畫-工作-回顧，以增進幼兒對語言能力之可行性，歷經兩個循環之行動研究階段，過程中從觀察紀錄、教學省思及五歲幼兒語言能力測驗等相關資料蒐集，不斷檢視、分析、省思與調整行動歷程，而獲得以下結論。

本章分析、歸納研究結果，共分為兩節討論：第一節為呈現研究結論；第二節則依據研究結論，就學習區時間實施計畫-工作-回顧及提升幼兒語言能力提出建議，以做為未來實作及研究之參考。

第一節 結論

研究者班級幼兒皆為原班級舊生，有過一年的就學經驗，但研究者進入這個班級時，覺得幼兒的口語表達有很大的進步空間，經過測驗工具和觀察紀錄確實發現幼兒口語表達的表現較弱，但詞彙理解大多為中上能力。此班級在前一年所實施的是單元課程模式，老師大多進行團體教學，一周一次的學習區時間多是讓幼兒自己遊戲，老師與幼兒之間的關係有距離感。不同於單元課程，高瞻中的計畫-工作-回顧提供給幼兒很充足的口語表達以及接觸新詞彙的機會，每日將近一小時的工作時間，幼兒說的多、聽得少，加上高瞻課程強調老師與幼兒間的親密關係，幼兒在充滿安全感的環境之下，口語表達的意願也高出許多。研究者採用高瞻課程中計畫-工作-回顧為行動研究，結論如下。

一、進行高瞻課程的計畫-工作-回顧前，幼兒的詞彙理解表現為被動，不善於使用詞彙，對於教師的指令與用詞也不容易理解。進行計畫-工作-回顧後，幼兒詞彙理解表現更為積極，對詞彙產生興趣。

雖然受試幼兒詞彙理解前測已達中上程度，但是對於生活事物的詞彙、教具

名比較沒有概念，幼兒大多會以「這個」、「那個」，或是用手指出物品。加入計畫-工作-回顧時，幼兒為了表達想進行的計畫內容，便會向老師詢問教具的名稱、會主動詢問同伴的姓名；工作時，為了與同儕合作遊戲，會練習使用合宜的詞句進行請求、邀請和協調；回顧時，為了與大家分享自己的工作內容，會為自己的作品命名、會模仿老師使用形容詞鼓勵同伴。到了研究後期，觀察發現幼兒在對話時，更可以聽得懂教師所描述的物體以及給予的指令，另外，幼兒對於介詞、連接詞、形容詞、顏色詞都較先前敏銳，也能理解否定選擇句，例如：大風吹，吹不是長頭髮的人；小風吹，吹男生（實際上是女生要被吹走）；請幼兒找出錯誤的答案。

二、進行高瞻課程的計畫-工作-回顧前，幼兒的詞彙理解測驗，大多為中上程度。在進行計畫-工作-回顧後，幼兒詞彙理解測驗仍然有進步，並且達到統計上的顯著差異。

研究者針對班級 21 位幼生進行詞彙理解能力測驗，將前測與陸莉、劉鴻香（2005）修訂完成的五歲常模相對照，百分等級落在 50 以下者有 1 人，50 以上者有 20 人。受試者幼兒的詞彙理解能力偏於中上程度。前、後側兩個樣本的相關達 0.512，此一成對樣本檢定 $T = 4.99$ ， $p = .01 < .05$ ，考驗結果達統計上的顯著差異，表示受試幼兒前後測兩次的成績有顯著的不同。

三、進行高瞻課程的計畫-工作-回顧前，幼兒口語表達表現被動，不善於與成人和同儕進行口語互動。進行計畫-工作-回顧後，幼兒口語表達的主動性提高許多，語句增長、語速也增快。

研究前，幼兒的口語表達能力偏弱，表達時容易停頓、主動性偏低，與教師說話時較為畏縮。有幾位幼兒詞彙理解能力好，但口語表達程度屬於中下。加入計畫-工作-回顧時，幼兒在作計畫的同時會使用完整的句子，老師也會鼓勵幼兒將計畫越作越詳細，因此幼兒在計畫時段所使用的句子也越來越豐富，同時，作計畫的氣氛是輕鬆融洽的，幼兒與同儕之間會有頻繁的語言互動，彼此會互相邀約也會討論計畫流程；工作時段，老師既是觀察者也是參與者，與幼兒一同遊戲

的過程讓師生之間的距離越拉越近，孩子更主動和老師分享所學，同伴之間的互動在工作時段既自然又順暢。到了研究後期，幼兒們的表達與句變長，語速增快，每日都會期待與教師分享自己的計畫和工作內容，尤其是之前特別畏縮害羞的幼兒也都會主動與教師分享生活經驗，主動性提高許多。

四、進行高瞻課程的計畫-工作-回顧前，幼兒口語表達測驗，大多為中下程度。在進行計畫-工作-回顧後，測驗結果皆有進步，並且達到統計上的顯著差異。

口語表達前測與林寶貴、黃玉枝、黃桂君、宣崇慧（2008）所建立的五歲常模相對照，百分等級落在 8 到 71 之間，落差非常大。前、後側兩個樣本的相關達 0.272，此一成對樣本檢定 $T=6.64$ ， $p=.01<.05$ ，考驗結果達統計上的顯著差異，表示受試幼兒口語表達前、後測兩次的成績有顯著的不同。

五、幼兒性別與幼兒語言能力的表現沒有顯著差異。

從許多研究可以發現，幼兒性別與幼兒語言能力的表現是有差異性的，但是這份研究卻發現，不同性別幼兒的語言能力表現並沒有顯著差異。在詞彙理解的部分， $p=.745>.05$ ，檢定結果未達統計上的顯著差異；而口語表達的部分， $p=.94>.05$ ，檢定結果未達統計上的顯著差異。

六、幼兒家庭社經地位與幼兒語言能力的表現沒有顯著差異。

高瞻課程發源於美國起頭計畫，是一項為弱勢幼兒提升基本能力而設計的課程，從高瞻課程長期的追蹤研究也證明這個教學法對於低收入的幼兒有長期持續性的影響。本研究中，低社經地位幼兒的詞彙理解 p 值 $=.125>.05$ ，表示社經地位與幼兒的詞彙理解並沒有顯著相關。低社經地位幼兒的口語表達 p 值 $=.530>.05$ ，表示社經地位與幼兒的口語表達並沒有顯著相關。

七、進行高瞻課程的計畫-工作-回顧之行動研究能增進教師作計劃與回顧時段的規劃能力與提問技巧。

計畫-工作-回顧是高瞻課程最重要也最獨特的時段，它不只是選學習區玩玩具而已，而是以工作內容和性質決定自己當日的計畫，甚至是一整週的計畫。計畫與回顧的時段會因為幼兒經驗的累積，時間逐漸拉長，內容逐漸加深，然而，研究者班級師生比 1:15，與高瞻課程所建議的 1:6 相差甚遠。因此為了讓幼兒順利且適切表達，研究者在計畫時段的問話內容為：「你打算做什麼工作？」「你約誰要一起工作？」「你打算完成什麼事情？」「你需要使用什麼材料或工具？」「你覺得會遇到什麼問題？」當幼兒作完計畫便可先進入學習區，省去等待的時間。

為了減少教師人力不足的問題，幼兒要進行的工作若是需要教師提供協助，教師會先與他們快速討論等待的時候可以做什麼事情，或是讓這群幼兒先待在組內，最後再跟老師一起進學習區。

回顧時段由於人數眾多，無法與每位幼兒進行回顧，因此研究者採分批進行，以工作內容、學習區、或以幼兒輪流的方式進行，也會在之後的時段（例如點心時間、轉銜時間）聆聽幼兒的回顧。

八、進行高瞻課程的計畫-工作-回顧之行動研究，教師能體認到回顧經驗與分享作品的差異性，並且提升教師回顧經驗之能力。

「回顧時段」著重在於學習的歷程，引領幼兒了解自己的學習，提升幼兒的後設認知，不同於經驗分享和展示作品。教師透過計畫-工作-回顧引導孩子審視自己的計劃與工作、協助幼兒進行持續性的改善，並且邀請同儕提出疑問與建議，問話技巧為：「當你們聽到 oo 剛剛做的事情時，你們有什麼樣的想法？」

「今天如果換成你們，你們會想怎麼做？」「你們覺得 oo 的作品還可以再加些什麼？」

第二節 建議

綜合本研究之研究歷程及各項結果，研究者提出三方面的建議，以做為教師未來專業成長及教學研究之參考。

一、給幼教老師的建議

(一) 運用學習區時間進行計畫-工作-回顧的方式以提升幼兒語言能力。

幼兒園教保活動課程大綱(2016)中已指出學習區的重要性，在學習區主動學習的範疇內，幼兒自由的與同儕互動，透過鷹架模式與成人或同伴互相學習，自在的氛圍更能促進幼兒主動表達，大綱中也有建議幼教師在學習區時間前，可讓幼兒計畫待會要進行的活動，可看出計畫-工作-回顧已是目前幼教課程的趨勢，從本研究結果也可發現此過程能有效促進幼兒的語言能力。

(二) 以回顧的方式延續幼兒的學習

回顧時段是研究者認為比較困難的部分，如何以回顧的方式提升幼兒語言能力，又能延伸幼兒的學習，而非單純分享經驗、展現作品。在此建議回顧時段要分二~三個小組進行，可以連續幾天都先針對某項活動進行回顧(例如積木區蓋警察局)，以期加深幼兒的經驗、讓進行同樣活動的幼兒一起回顧、當幼兒想更換計畫時，當下先進行回顧、來不及回顧者，教師可在其餘的時間與他們進行回顧，回顧的同時，也可請小組內的幼兒參與對話、給予回顧者回饋與建議。

(三) 幼教師要提升高瞻課程的專業成長，以提升對計畫-工作-回顧的知能。

高瞻課程中的計畫-工作-回顧不只是單純的詢問幼兒「想去哪一區?」「你剛剛在做什麼?」「你剛剛用了哪些顏色畫太陽?」其提問與觀察都有專業的步驟和建議，老師若能提升對高瞻課程的專業知識，將有助於實施計畫-工作-回顧，除了能幫助幼兒提升語言能力，也將提升教師對幼兒發展的敏銳度。

二、對後續研究方向的建議

(一) 擴大研究對象

本研究因人力、時間之限制，研究對象僅限於研究者班級的幼兒，樣本數量較少，建議後續研究者可擴大研究對象，以增加受試樣本。

(二) 研究語言能力的其他面向

研究內容只針對幼兒詞彙理解與口語表達的表現，對語言能力的其他面向未一一探討，例如詞彙表達、口語理解，建議可以拓展其他語言領域的研究。

(三) 研究高瞻課程其他領域

高瞻課程範疇廣，建議研究者可以進一步探討高瞻課程與幼兒其他發展領域的相關性，例如主動性、社會互動能力。

(四) 進行追蹤研究

因為時間與空間的限制，研究僅限於幼兒在學期間，建議可以進行追蹤研究，以了解高瞻課程對幼兒長期的影響。

(五) 延長研究時間

此研究時間為兩個月，可能不足以有效證實幼兒的語言能力發展，建議可以延長為三、四個月，更能看出幼兒語言能力的成長。

(六) 採用準實驗研究法

本研究僅限於研究者班級，採用行動研究法，但因為班級內只有一位老師具有高瞻背景，在進行研究的同時也需要提供高瞻相關文獻給搭班老師，雖然此研究的語言前後測顯示幼兒語言能力有進步，但還是建議後續研究者可以找實施高瞻課程的班級為實驗組，未實施高瞻課程的班級為對照組進行研究，藉此除了可提高樣本數量，也可使研究更加周密。

參考文獻

一、中文

- 丁一顧、林瑜一、張德銳（2007）。國民小學教學有困難教師教學輔導策略之研究。**教育行政與評鑑學刊**，3，19-44。
- 王天苗（2004）。幼兒發展與學習之影響因素探討。**特殊教育研究期刊**，27，1-18。
- 王政忠（2016，12月6日）。寫在 PISA 閱讀成績下滑之後~~老師，記得放下那輛腳踏車…【翻轉教育親子天下*教與學的對話】。取自 <https://flipedu.parenting.com.tw/article/2978>
- 古素文（2010）。童書導讀教學方案對新住民子女語言能力影響之研究（未出版之碩士論文）。臺北市立教育大學，台北市。
- 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。
- 朱芳誼、張鑑如（2014）。泛自閉症兒童與母親在遊戲互動中的語用行為之研究。**人類發展與家庭學報**，16，1-23
- 朱美如（2003）。國小一年級看圖說話提升口語表達能力之實踐（未出版之碩士論文）。國立新竹師範學院臺灣語言與語文教育系，新竹市。
- 朱穆桂（2002）。國民小學學童口語理解量表相關之研究（未出版之碩士論文）。臺中師範學院教育測驗統計系，台中。
- 江春嬌（2016）。高瞻課程模式對幼兒自我效能之影響（未出版之碩士論文）。樹德科技大學兒童與家庭服務系，高雄市。
- 吳幼妃（1980）。社經地位、智力、性別及城鄉背景與兒童語言能力之關係研究。**國立高雄師範學院教育學刊**，2，93-119。
- 吳武典、張正芬（1984）。國語文能力測驗之編製及其相關研究。**測驗年刊**，31，37-52。
- 吳敏而（1995）。語言的發展。載於蘇建文（主編），**發展心理學**。臺北市：心理。
- 吳詠蘭（2006）。對話式與有聲書閱讀教學對幼兒聽覺詞彙理解能力與幼兒閱讀行為之影響（未出版之碩士論文）國立新竹教育大學語文學系，新竹市。

- 李宇明（2004）。**兒童語言的發展**。中國武漢：華中師範大學。
- 李宗文（1996）。布置一個幼兒主動學習空間-High/Scope課程的室內環境規劃要點。**新幼教**，6，28-33。
- 李宗文、吳茉莉（2003）。幼兒園美語教學加入高瞻課程之行動研究。**東師學報2002年行動研究專刊：教育行動研究與教學實踐**，1-30。臺北市：心理。
- 李宗文、楊淑朱（1998年12月）。High/Scope課程之幼兒觀察紀錄評量方法的實行初探。載於嘉義師範學院舉辦之「**國際幼兒教育研討會**」**論文集**，293-341，嘉義市。
- 李柏萱（2012）。不同氣質幼兒圖畫書閱讀反應與討論互動之研究。國立臺南大學幼兒教育學系，臺南市。
- 李連珠（譯）（2004）。K. Goodman 著。**全語言的全 全在哪裡？**臺北市：上誼。
- 李碧華（譯）（2000）。Tina Lee 主講。如何幫助幼兒學習說話？--互動-你的幼兒溝通和語言能力之關鍵。**財團法人中華民國早產兒基金會會訊**，35，7-9。
- 李維（譯）（1998）。L.S. Vygotsky著。**思維與語言**。桃園：桂冠。
- 沈文娟（2002）。國小低年級兒童口語理解能力之表現情形及相關研究（未出版之碩士論文）。國立台中師範學院，台中市。
- 谷瑞勉（譯）（2001）。L. Dixon-Krauss 著。**教室中的維高斯基：仲介的讀寫教學與評量**。臺北：心理。
- 林含茵（2007）。東南亞新住民母親的五歲幼兒國語能力之研究（未出版之碩士論文）。國立臺北教育大學，台北市。
- 林明君（2008）。家庭語言環境和幼兒詞彙能力之相關研究（未出版之碩士論文）。輔仁大學兒童與家庭學系，新北市。
- 林美秀（1993）。學前兒童語言能力能力及其相關因素之研究（未出版之碩士論文）。國立台灣師範大學，臺北市。
- 林婉如（2012）。**跨國婚姻者與本國人婚配者之子女的語言能力差異之研究：以嘉義縣幼稚園大班幼兒為例**（未出版碩士論文）。南華大學教育社會學研究所，嘉義縣
- 林翠湄（譯）。M. Graves 著。**理想的教學點子 I—以重要經驗為中心設計日常計畫**。台北市：心理。
- 林寶貴，邱上真（1983）。我國智能不足兒童語言能力研究。**教育學院學報**，8，197-228。

- 林寶貴、林竹方（1993）。**語言障礙兒童語言能力及相關因素之研究**。台北：國立台灣師範大學特殊教育系。
- 林寶貴、黃玉枝、黃桂君、宣崇慧（2008）。**修訂學前兒童語言障礙評量表**。台北市：國立台灣師範大學特殊教育中心。
- 林寶貴、錡寶香（2000）。**語言障礙學生輔導手冊**。教育部特殊教育小組。
- 施淑娟（2014）。蒙特梭利教學法對原住民幼兒語文能力表現之影響。**慈濟大學教育研究學刊**，11，209-245。
- 施蘊珊（2009）。**幼教課程與幼兒語言能力之關係-以方案課程與蒙特梭利課程為例**（未出版之碩士論文）。臺北市立教育大學幼兒教育系，臺北市。
- 柯華蕓、張郁雯、詹益綾、丘嘉慧（2017）。**PIRLS 2016 臺灣四年級學生閱讀素養國家報告**。國立中央大學，桃園市。
- 柯華蕓、游婷雅（譯）（2001）。National Research Council著。**踏出閱讀的第一步**。台北：信誼基金出版社。
- 洪蘭（2017，1月1日）。搶救 PISA 評比，深化閱讀才是重點【親子天下】。取自 <https://m.parenting.com.tw/article/5073066>。
- 科技部（2016）。**PISA 2015 臺灣學生的表現**。取自 https://www.most.gov.tw/folksonomy/detail?subSite=&l=ch&article_uid=57b7c383-4064-4300-b481-1a6231dfac3e&menu_id=9aa56881-8df0-4eb6-a5a7-32a2f72826ff&content_type=P&view_mode=listView
- 胡淑美（2016）。**戶外教學與幼兒詞彙能力關係之個案研究**（未出版之碩士論文）。國立臺東大學幼兒教育學系研究所，臺東市。
- 倪用直、楊世華、柯澍馨、鄭芳珠、吳凱琳、林佩蓉（譯）（2004）。M. Hohmann, & D. P. Weikart 著。**高瞻幼兒教育**。臺北市：華騰。
- 徐欣御（2014）。**社經地位與兒童語言使用之研究**（未出版之碩士論文）。國立臺北科技大學應用英文系，臺北市。
- 徐詠絮（2017）。國際閱讀素養調查 台灣排名第8名【國立教育廣播電臺】。取自 <https://www.ner.gov.tw/news/5a83f4d0c5fd8a01e2de2dbc>。
- 徐鍾（主編）（2005）。**簡明英漢辭典**。臺北市：五南。

- 張正芬、鍾玉梅（1986）。學前兒童語言能力量表之修訂及其相關研究。**特殊教育研究學刊**，2，37-52。
- 張芳杰（主編）（1999）。**遠東漢英大辭典**。臺北市：遠東。
- 張春興（1990）。**教育心理學**。臺北市：東華。
- 張惠珊（2010）。單元、主題與角落教學取向下幼兒敘事能力之探究（未出版之碩士論文）。臺北市立教育大學，臺北市。
- 張懷仁（2015）。創造力語文活動對增進幼兒語詞理解、口語表達能力及語文的學習態度之研究（未出版之碩士論文）。樹德科技大學兒童與家庭服務研究所，高雄市。
- 教育部（2015）。**教育部重編國語辭典修訂本**。取自<http://dict.revised.moe.edu.tw/cgi-bin/cbdict/gswweb.cgi?ccd=NpuJdv&o=e0&sec=sec1&op=v&view=0-1>
- 教育部（2016）。**幼兒園教保活動課程大綱**。臺北市：教育部。
- 許秀萍，蔡宜靜（2016）。對話式閱讀對於弱勢幼兒的語言能力之影響。**新竹教育大學教育學報**，33（2），61-93。
- 許碧勳（2003）。**幼兒融合教育**。臺北市：五南圖書出版股份有限公司。
- 許麗娟（2010）。潛能開發教學法對幼兒語言能力影響歷程之研究（未出版之碩士論文）。國立嘉義大學幼兒教育學系研究所，嘉義市。
- 連沛琪（2016）。運用詞彙教學策略提升二年級學童詞彙書寫表達之行動研究（未出版之碩士論文）。國立新竹教育大學中國語文學系語文教師碩士在職專班，新竹市。
- 郭李宗文（2004）。許原住民孩子一個期待的未來—高瞻課程與兒童自我效能。**國科會專題研究計畫**。
- 郭李宗文（2005）。美國高瞻課程在台灣實施過程的回顧。載於吳鳳技術學院**全球化與本土化—台灣幼兒教保課程模式在地化建構學術研討會**，121-131。
- 郭李宗文（2013）。高瞻課程與原住民地方本位活動對幼兒語文和數學能力之影響。**教育資料與研究**，121-154。
- 郭李宗文（2016）。高瞻教學學前課程。載於陳淑琦、羅文喬、林玉珠、郭李宗文、鄭瑞菁、谷瑞勉…詹文娟等（合著），**幼教課程模式（第三版）**。臺北市：華騰。
- 郭惠玲（2007）。低年級學童家長對親子共讀態度調查~以台中縣、市為例（未出版之碩士論文）。國立臺東大學幼兒教育學系，臺東市。

- 陳沛緹（2011）。對話式親子閱讀對幼兒詞彙理解與口語表達能力之影響（未出版之碩士論文）。國立臺南大學幼兒教育學系，臺南市。
- 陳欣希（2011）。家庭語文經驗對幼兒詞彙表達能力影響之研究—生態系統理論 PPCT 的應用（未出版之博士論文）。臺灣師範大學人類發展與家庭學系，臺北市。
- 陳淑玲（2016）。幼教課程取向對新住民幼兒語言能力之影響—開放式課程與結構式課程（未出版之碩士論文）。臺北市立大學幼兒教育學系研究所，臺北市。
- 陳淑敏（2006）。如何引導幼兒閱讀故事書以增進幼兒的語言能力。屏東教育大學學報，24，41-60。
- 陸佩欣（2012）。幼兒園不同課程設計對幼兒語言能力發展影響研究（未出版碩士論文）。南華大學教育社會學系，嘉義縣。
- 程遠茜（2016，12月5日）。PISA 2015：數學、科學全球第4、閱讀滑落第23，台灣學生欠實作能力【親子天下】。取自 https://flipedu.parenting.com.tw/article/2977?utm_source=urAD&utm_medium=google_keywords&utm_campaign=dynamic
- 黃美津（2004）。幼兒語言能力的評量研究—以光譜計畫的語言領域為例（未出版之碩士論文）。國立屏東師範學院，屏東市。
- 黃惠芳（2015）。幼兒園園長推動幼兒園進行學習區之計畫-工作-回顧歷程之行動研究。國立嘉義大學幼兒教育學系。嘉義市。
- 黃瑞琴（2005）。幼兒的語言經驗。台北市：五南。
- 楊秋華（2014）。學齡前幼兒語言能力與親子互動之相關研究（未出版之碩士論文）。國立台中教育大學幼兒教育學系，台中市。
- 楊淑朱（1995）。美國Hish/Scope高瞻學齡前教育課程在台灣地區的實驗探討——一個幼稚園的實施經驗。幼兒教育年刊，8，1-20。
- 楊淑朱（2005）。High/Scope 高瞻課程探討。載於吳鳳技術學院全球化與本土化—台灣幼兒教保課程模式在地化建構學術研討會，132-142。
- 楊淑朱、翁慧雯（譯）（2009）。N. Vogel 著。理想的教學點子 V：充分利用計畫—工作—回顧。臺北市：心理。
- 楊淑美（2015）。運用繪本進行分享閱讀提昇幼兒口語能力之教學行動研究（未出版之

- 碩士論文)。臺北市立大學學習與媒材設計學系課程與教學系，臺北市。
- 楊雅婷(2011)。幼教師運用教學策略提昇兒童語言表達能力之行動研究(未出版之碩士論文)。國立東華大學幼兒教育系，花蓮市。
- 楊麗詩、王秋鈴(2016)。就學與否對隔代教養學前兒童語言能力之影響探討。**國立彰化師範大學特殊教育學系特殊教育學報**，44，69-94。
- 靳洪剛(1994)。語言能力心理學。臺北市：五南。
- 劉惠美、陳昱君(2015)。華語嬰幼兒表達性詞彙的語意內容及詞類組成之發展。**教育心理學報**，47(2)，217-242。
- 鄭芳珠(譯)(2004)。M. Hohmann & D. P. Weikart 著。語言與讀寫能力。載於柯淑馨、吳凱琳、鄭芳珠、林佩蓉(合譯)，**高瞻幼兒教育-幼教課程教學實務**(頁 3-1~3-41)。臺北市：華騰
- 賴怡伶(2010)。不同教學取向與幼兒之認字、詞彙理解及篇章理解之關係—以單元、主題及角落教學為例。臺北市立教育大學兒童發展學系，臺北市。
- 錡寶香(2012)。兒童語言與溝通發展。臺北市：心理。
- 霍力言、郭琄(譯)(2016)。A. S. Epstein 著。**學前教育中的主動學習精要**。北京：教育科學。
- 謝佩芳(2009)。園方推動幼兒學習檔案歷程之回溯研究~以一所實施高瞻課程的幼稚園為例(未出版碩士論文)。國立台東大學幼兒教育學系，台東市。
- 謝莉卿(2004)。國英雙語幼兒詞彙學習策略與平均說話長度(未出版之碩士論文)。朝陽科技大學幼兒保育學系，台中市。
- 簡欣瑜(2008)。3-7 歲兒童理解與表達詞彙測驗之信度考驗與常模建立(未出版之碩士論文)。臺北市立教育大學溝通障礙學系，臺北市。
- 簡淑真(2010)。三種早期閱讀介入方案對社經弱勢幼兒的教學效果研究。**臺東大學教育學報**，21(1)，93-123
- 簡楚瑛(2016)。幼兒教育課程模式(第四版)。臺北：心理。
- 簡楚瑛、鄭秀蓉(2003)。High/Scope 課程模式。載於簡楚瑛(主編)，**幼教課程模式：理論取向與實務經驗**(頁 473-520)。臺北：心理。
- 藍芳英(2010)。電腦輔助教學對幼兒口說語言學習之成效分析。**嘉南學報(人文類)**

349-364。

魏瑛娟（2005）。有聲故事教學對國小一年級學童口語表達能力之影響（未出版之碩士論文）。國立嘉義大學國民教育學系，嘉義市。

羅婉珍（2015）。提問策略融入閱讀教學對幼兒閱讀理解與口語表達能力之影響（未出版之碩士論文）。慈濟大學教育學系，花蓮市。

蘇建文、林美珍、程小危、林惠雅、幸曼玲、陳李綢…陳淑美等（1991）。發展心理學。臺北：心理。

二、西文

- Aaron, P. G., & Joshi, R. M. (1992). *Reading problems: Consultation and remediation*. New York: The Guilford Press.
- Bobel, J. (1981). *The attitude and preferences of thirty-eight gifted intermediate grade readers toward their recreational reading habits and a profile of their pre-school readiness*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 200 926)
- Choi, S., & Gopnik, A. (1995). Early acquisition of verbs in Korean: A cross-linguistic study. *Journal of Child Language*, 22(03), 497-529.
- Duncan, G. J., Claessens, A., Huston, A. C., Pagani, L. S., Engel, M., Sexton, H., . . . Kuckworth, K. (2007). School readiness and later achievement. *Developmental Psychology*, 43(6), 1428-1446.
- Epstein, A.S. (2012). *Language, literacy, and communication*. Ypsilanti, Michigan : HighScope
- Epstein, A.S., & Hohmann, M. (2012). *The HighScope preschool curriculum*. Ypsilanti, Michigan : HighScope
- Epstein, A.S., Marshall, B., & Gainsley, S. (2012). *COR advantage scoring guide*. Ypsilanti, Michigan : HighScope.
- Farley, M. J. & Elmore, P. B. (1992). The relationship of reading comprehension to critical thinking skills, cognitive ability, and vocabulary for a sample of underachieving college freshman. *Educational & Psychological Measurement*, 52(4), 921-931.
- Frede, E., Jung, K., Barnett, W. S., Lamy, C. E., & Figueras, A. (2007). *The Abbott preschool program longitudinal effects study (APPLES)*. New Brunswick, NJ: National Institute for Early Education Research.
- Hurlock, E. B. (1978). *Child development* (6th ed.). N.Y : McGraw-Hill., 162.
- Maehr, J. M. (1991). *High/Scope K-3 curriculum series: Language & literacy*. Ypsilanti, MI :

- The High/Scope Press.
- Nelson, K. (1973). Structure and strategy in learning to talk. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 149(38).
- Owens, Jr. R. E. (2005). *Language development: An introduction*. New York: Allyn & Bacon.
- Reich, P. (1986). *Language development*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Schweinhart, L. J., & Weikart, D. P. (1997). *Lasting differences: The HighScope Preschool Curriculum Comparison study through age 23*. Ypsilanti, MI : High/Scope Press.
- Schweinhart, L. J., Montie, J., Xiang, Z., Barnett, W. S., Belfield, C. R., & Nores, M. (2005). *Lifetime effects: The High/Scope Perry Preschool Study through age 40*. MI : The High/Scope Press.
- Sylva, K. (1992). Conversations in the nursery: How they contribute to aspirations and plans. *Language and Education*, 6(2), 141-148.
- Tardif, T. (1996). Nouns are not always learned before verbs: Evidence from Mandarin speakers' early vocabularies. *Developmental Psychology*, 32(3), 492.
- Tardif, T., Gelman, S. A., & Xu, F. (1999). Putting the "noun bias" in context: A comparison of English and Mandarin. *Child Development*, 70(3), 620-635.
- Van, R. C., & Emerick, L. (1984). *Speech Correction: An introduction to special pathology and Audiology*. N. J. : Prentice-Hall.
- Veen, A., Roeleveld, J., & Leseman, P. (2000, January). *Evaluatie van kaleidoscoop en piramide eindrapportage*. SCO Kohnstaff Instituut, Universiteit van Amsterdam.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Werner, E. E. & Smith, R. S. (1992). *Overcoming the odds: High risk children from birth to adulthood*. Ithaca, NY: Cornell University Press.

附錄

附錄一

家長同意書

親愛的 貴家長，您好：

我是國立臺東大學幼兒教育研究所碩士班的學生張慈凌，目前正在進行有關幼兒語言的研究，想瞭解幼兒在學習區活動前，以口語表達想到學習區做什麼工作，以及學習區活動結束後，再與大家分享自己的活動內容，這樣的過程對於幼兒語言能力的影響為何，以提供日後教學之參考，希望貴家長能同意您的孩子參與此項研究，非常感謝。

首先會先進行幼兒語言能力測驗（前測），實驗行動研究階段會與孩子有豐富的口語對話，觀察幼兒語言表達的情形；行動研究結束後會再進行幼兒語言測驗（後測），了解幼兒語言能力的表現。研究時間在星期一、二、四學習區活動時間，並不影響其他課程活動。

研究期間會進行觀察記錄、拍照或錄影，研究過程中，會尊重研究對象的權益和尊嚴，一切敘述、記錄採用化名方式表示，此研究資料只供教學研究使用，請您放心。期盼您能同意並支持此次的學術研究，協助慈凌能在專業上更加精進。

非常感謝您的熱心協助！

敬祝

闔家平安快樂！

國立台東大學幼兒教育學系碩士班

指導教授郭李宗文

研究生張慈凌敬上

連絡電話：

—————✂—————✂—————✂—————✂—————

家長同意書

☐ 同意我的孩子的學習狀況，含觀察記錄、照片等資料，提供慈凌老師進行教學研究之用。

☐ 不同意。

☐ 其他意見：

幼兒姓名：_____

家長簽章：_____

107年3月20日

幼兒基本資料調查表

問卷編號：_____

填答日期：民國107年_3_月__日

1. 幼兒姓名：_____ 性別：____ 生日：民國____年__月__日

2. 幼兒在此幼兒園就讀多久？

☐一年 ☐一年半 ☐兩年 ☐其他

3. 請勾選家中一個月的平均總收入為（以新台幣計）：

☐55000元以下 ☐55000-85000元 ☐85000元以上

4. 請勾選父親的教育程度

☐國小或國小以下 ☐國中 ☐高中（職） ☐專科 ☐大學 ☐研究所以上

5. 請勾選母親的教育程度

☐國小或國小以下 ☐國中 ☐高中（職） ☐專科 ☐大學 ☐研究所以上



計畫回顧表

幼兒姓名：_____			
日期	學習區	計畫	幼兒計畫回顧表 回顧
	☐ 語文區 ☐ 積木區 ☐ 娃娃家 ☐ 工作區 ☐ 動腦區		
	☐ 語文區 ☐ 積木區 ☐ 娃娃家 ☐ 工作區 ☐ 動腦區		
	☐ 語文區 ☐ 積木區 ☐ 娃娃家 ☐ 工作區 ☐ 動腦區		

學習區觀察紀錄表

幼兒編號	性別： 男 女		
觀察日期： 年 月 日			觀察時間
觀察內容紀錄		觀察者的想法	
			

社經地位評定表

本研究之家庭社經地位的評定方法，係以表 1 之標準評定兒童之父母教育程度指數，以表 2 之標準評定父母職業地位，再以較高等級的一方為主，將教育指數乘以加權值「4」，職業地位乘以加權值「7」，兩者相加所得的加權分數作為社經地位指數，並依表 3 之標準評定家庭的社經地位等級。社經地位共分成五個等級：高社經地位、中高社經地位、中社經地位、中低社經地位與低社經地位（林生傳，2005）。但本研究中為強調其社經地位之差別，故將社經地位一、二等級者，合併成為高社經地位類別；將社經地位四、五等級者，合併成為低社經地位類別。

表 1 職業類別與教育程度等級分類表

等級	教育程度	職業類別
第一級	得有碩、博士學位者	高級專業人員、高級行政人員
第二級	大學院校、技術學院畢業，獲得學士學位者	專業人員、中級行政人員
第三級	大學肄業、專科畢業者	半專業人員、一般性公務人員
第四級	高中職畢業者	技術性工人
第五級	國中畢業者及其他	無技術性、非技術性工人

資料來源：整理自林生傳（2005：49-50）

表 2 職業類別及等級區分表

等級	類別	職業類別
一	高級專業人員、高級行政人員	立法委員、大專校長、大專教師、醫師、大法官、特任或簡任級公務員、國大代表、將級軍官、董事長、總經理、外交官、資產階級
二	專業人員、中級行政人員	院轄市議員、中小學校長、中小學教師、警官、會計師、經理、襄理、畫家、作家、記者、音樂家、校級軍官、建築師、法官、推事、律師、工程師、公司行號科長
三	半專業人員、一般性公務人員	技術員、技佐、委任級公務人員、科員。金融機構行員、消防隊員、代書、縣市議員、鄉鎮民代表、警察、尉級軍官、演藝人員、小資產階級
四	技術性工人	技工、水電工、司機、美髮師、美容師、廚師、打字員、裁縫師、店員、推銷員、自耕農、士（官）兵、領班、監工、勞工階級

五	無技術性、非技術性工人	工廠工人、小販、農夫、漁夫、建築工、清潔工、雜工、臨時工、工友、建築物看管人、僱工、服務生、家庭主婦（夫）、家管
---	-------------	--

資料來源：整理自林生傳（2005：49-50）

表 3 家庭社經地位等級換算分數表

教育等級	教育指數	職業等級	職業指數	社經地位指數	界線	社經地位等級	社經地位類別
一	1	一	1	$1 \times 4 + 1 \times 7 = 11$	11-18	一	高社經
二	2	二	2	$2 \times 4 + 2 \times 7 = 22$	19-29	二	中上社經
三	3	三	3	$3 \times 4 + 3 \times 7 = 33$	30-40	三	中社經
四	4	四	4	$4 \times 4 + 4 \times 7 = 44$	41-51	四	中下社經
五	5	五	5	$5 \times 4 + 5 \times 7 = 55$	52-55	五	低社經

資料來源：整理自林生傳（2005：50）

