

國立台東大學幼兒教育學系碩士班
碩士論文

指導教授：簡淑真 博士

弱勢地區幼兒識字教學之個案研究



研究生：王惠瑩 撰

中華民國九十六年十月

國立台東大學

學位論文考試委員審定書

系所別：幼兒教育學系碩士學位班

本班 王惠瑩 君

所提之論文 弱勢地區幼兒識字教學之個案研究

業經本委員會通過合於 ☒ 碩士學位論文 條件
☐ 博士學位論文

論文學位考試委員會：

林育昇

(學位考試委員會主席)

陳淑芳

簡淑真

(指導教授)

論文學位考試日期：96年8月16日

國立台東大學

附註：1. 一式二份經學位考試委員會簽後，送交系所辦公室及註冊組或進修部存查。

2. 本表為日夜學制通用，請依個人學制分送教務處或進修部辦理。

碩士論文授權書

本授權書所授權之論文為本人在 國立臺東大學 幼兒教育 系(所)
 組 九十六 學年度第 一 學期取得 碩 士學位之論文。

論文名稱：弱勢地區幼兒識字教學之個案研究

本人具有著作財產權之論文全文資料，授予下列單位：

同意	不同意	單 位
☒	☐	國家圖書館
☒	☐	本人畢業學校圖書館

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。

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，申請文號為： ，請將全文資料延後半年再公開。

公開時程

立即公開	一年後公開	二年後公開	三年後公開
☒	☐	☐	☐

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鈎選，本人同意視同授權。

指導教授姓名：簡淑真 (親筆簽名)

研究生簽名：王惠蓉 (親筆正楷)

學 號：KR 319 3028 (務必填寫)

日 期：中華民國 96 年 9 月 28 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:2005/06/09

謝 誌

打開電腦，今天要寫的不是論文，而是感謝的話，努力了這麼久，終於盼到這一刻，心中有一股難以形容的感動。

回想四年前，在老公的鼓勵下，報考東大暑期幼教研究所，原本以為自己考不上，但當榜單上出現我的名字時，全家人都好高興，尤其媽媽更是興奮的睡不著覺。然而，接下來的四個暑假，只能用「辛苦」兩個字來形容，尤其是趕報告趕得很累的時候，總想著「自己幹麼那麼辛苦，放著好好的暑假不過，要到這裡來進修」，不過，在論文完成的那一刻，所有的辛苦與努力都值得了。

首先，最要感謝的是我的指導教授簡淑真 博士，由於個人資質並不聰慧，在撰寫論文的過程中，簡老師總是不厭其煩的指導我，隨時給我鼓勵，才能順利的完成本篇論文。同時也要感謝口試委員林育瑋教授與陳淑芳教授給予我寶貴的建議，讓我受益良多。

其次要感謝的是我的另一半，也由於老公的鼓勵與支持，陪著我挑燈夜戰拼論文，和我一起討論，一起整理資料，偶而還要忍受老婆無端而來的脾氣，笑臉相陪。還要感謝的是跟我一起搭班的美惠老師，謝謝她對於這次識字教學研究的支持，有了她的幫忙，讓這個實驗教學進行的更順暢。班上那群可愛的義工媽媽，常在下課後到學校協助我整理學習單。當然還有我的好同學們，倩純、靜芬、意芳、文珠、木蘭、蕙蘭……等等，所有協助我、鼓勵我的同學，謝謝你們。

最後還要感謝公公婆婆，在我唸書的這段期間默默的支持，雖然他們不多話，但我能深刻感受到他們的關心，爾後我將有更多的時間陪伴家人，我愛你們。

惠瑩 謹致

2007 年 10 月

弱勢地區幼兒識字教學之個案研究

王惠瑩

國立台東大學幼兒教育系碩士班

摘要

本研究以台東縣牛奶國小附設幼稚園二十四名大班幼兒為實施對象，教學時間為一學年，旨在以質性研究方式探討弱勢地區幼稚園實施「識字教學」的歷程中，「生活識字教學」及「集中識字教學」的各種教學活動其弱勢幼兒及非弱勢幼兒表現情形，並探討何者較適於弱勢幼兒的識字教學。研究結果發現：

- 一、非弱勢幼兒在「生活識字教學」及「集中識字教學」的表現，皆較弱勢幼兒為佳，而且，若比較兩種識字教學，則以「集中識字教學」較優。
- 二、幼兒在「集中識字教學」大多數的教學活動中，無論是識字量、識字理解、認字速度等都有較佳的表現，尤其是對弱勢幼兒來說，幼兒在「集中識字教學」的學習皆明顯優於「生活識字教學」。
- 三、幼兒不論在「生活識字教學」及「集中識字教學」之後，大多能自發性的以遊戲或角色扮演的方式反覆練習，達到鞏固對「字」的形、音、義的掌握，並發展出自己的「自學系統」。

依據上述研究結果，研究者提出分別提出相關具體建議。

關鍵字：弱勢幼兒、生活識字教學、集中識字教學、及早介入閱讀

Case Study of Teaching Infants to Read in Disadvantaged Areas

Wang Hui-ying

Graduate Class, Department of Department of Early Childhood Education, National Taitung University

Abstract

This study aims at 24 infants at Affiliated Kindergarten of Niu Nai Elementary School in Taitung County for the period of one year in the hope to explore the performance of disadvantaged and non-disadvantaged infants on education activities such as Life Knowledge to Learn Reading and Concentrative Learning to Read at kindergarten in disadvantaged area with qualitative research method and explore which one is more suitable for disadvantaged infants. The results are:

1. Non-disadvantaged infants perform better in Life Knowledge to Learn Reading and Concentrative Learning to Read than disadvantaged infants do. Non-disadvantaged infants perform particularly better in Concentrative Learning to Read.
2. In Concentrative Learning to Read, infants have better performance in amount of learnt characters, comprehension and speed to recognition of characters. This is particularly obvious in Concentrative Learning to Read than Life Knowledge to Learn Reading for disadvantaged infants.
3. After both Life Knowledge to Learn Reading and Concentrative Learning to Read, most of infants can have repetitive practice autonomously in games or role play to master the shapes, sounds and meanings of *characters* and develop their own *self-study system*.

Based on the preceding findings, the researcher proposes relevant concrete suggestions.

Keywords: disadvantaged infants, Life Knowledge to Learn Reading, Concentrative Learning to Read, early intervention in reading

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 重要名詞界定	4
第四節 研究範圍與限制	6
第二章 文獻探討	7
第一節 中文文字的識字歷程	7
第二節 閱讀與識字教學	12
第三節 中文識字教學之相關研究	22
第四節 文獻對研究者的啟示	27
第三章 研究方法與實施	28
第一節 研究方法與流程	28
第二節 研究場域與對象	32
第三節 課程設計與學原則	36
第四節 教材分析	41
第五節 研究資料之蒐集與整理分析	47
第四章 研究結果與分析	50
第一節 第一階段教學活動幼兒的表現	51
第二節 第二階段教學活動幼兒的表現	61
第三節 第三階段教學活動幼兒的表現	69
第五章 結論與建議	80
第一節 結論	80
第二節 建議	83

參考文獻.....	85
中文部份	85
西文部份	90
附錄.....	92
附錄一 給家長的一封信	92
附錄二 生活識字「我的學校」教案	93
附錄三 集中識字「手兒腳兒真厲害」教案	98
附錄四 文章唸讀與小書製作內容	105



表次

表 2-1 認字能力之發展階段與各階段之表現特徵·····	16
表 2-2 中文識字教學策略相關研究摘要·····	22
表 3-1 牛奶附幼學童概況表·····	33
表 3-2 生活識字與集中識字教學目標·····	43
表 3-3 識字教學成份與設計·····	42
表 3-4 「我的學校」識字教材分析 ·····	43
表 3-5 「家和家人」識字教材分析 ·····	43
表 3-6 「台灣、四季」識字教材分析·····	44
表 3-7 「部首字」識字教材分析 ·····	45
表 3-8 「獨體文字」識字教材分析 ·····	45
表 3-9 「字族文字」識字教材分析 ·····	46
表 4-1 識字歷程統合階段名稱及教學活動 ·····	50

圖次

圖 2-1 曾志朗的「激發－綜合」二階段模式	8
圖 2-2 胡志偉、顏乃欣的多層次字彙辨識理論	9
圖 2-3 訊息處理歷程	12
圖 3-1 研究流程圖	29
圖 4-1	52
圖 4-2	52
圖 4-3	52
圖 4-4	52
圖 4-5	58
圖 4-6	58
圖 4-7	58
圖 4-8	58
圖 4-9	62
圖 4-10	62
圖 4-11	64
圖 4-12	64
圖 4-13	70
圖 4-14	70
圖 4-15	70
圖 4-16	70
圖 4-17	72
圖 4-18	72
圖 4-19	72
圖 4-20	72
圖 4-21	73
圖 4-22	73

圖 4-23	73
圖 4-24	73
圖 4-25	74
圖 4-26	74
圖 4-27	74
圖 4-28	74
圖 4-29	76
圖 4-30	76



第一章 緒論

第一節 研究背景與動機

踏入幼教職場超過十年，所任教的學校都是處於所謂的文化不利的弱勢地區，一直以來，我們本著在學校所學到的幼教理論，秉持幼稚教育大目標來進行教學活動，透過不同角落的學習來增進幼兒的各項技能與經驗，期望孩子能在快樂的環境中，自由探索、學習成長。但研究者注意到，許多幼兒升上小學，在經過多次考試之後，有些幼兒的成績表現並不理想，常常在放學後被老師留下來「加強輔導」，這讓研究者受到相當大的衝擊：我們這麼努力的讓孩子在幼稚園階段快樂的學習各種經驗，但卻無法讓孩子在上一年級之後順利的學習，反而必需接受小學階段的補救教學，到底是我們的教法出問題，還是弱勢的地區需要更有效的教學方式？

曾有文獻指出，處於高社經地位、高知識水平家庭的小孩，在學齡前環境中對書籍或各種學習經驗的接觸，以及受到父母的關愛較多，學習表現自然較佳；而社經地位與受教育程度較低的家庭，父母忙於工作，孩子在書籍方面的學習機會較少，所以學習表現當然就不如他們。因此，許許多多的閱讀活動在校園當中被推動，學校鼓勵孩子多看書多閱讀，但研究者發現，有一些孩子連最基礎的識字能力都有問題，如何完整的閱讀呢？

在邁入二十一世紀的今日，資訊發達、知識經濟爆炸，我們每天的生活都與文字和閱讀有密不可分的關係，舉凡看書看報、上網收發電子郵件、到餐廳點菜，在在都顯示閱讀的重要（王瓊珠，2004）。在複雜的閱讀歷程中，識字與理解是閱讀活動的兩個重要成分，生活之中有太多的文字包圍著我們，如果我們不認識這些文字，就無法理解其中的涵義，不了解其中涵義，就無法閱讀。許多實徵研

究指出：大量的識字有助於提升閱讀能力，而閱讀能力落後若不及早介入，不容易補救（Juel,1994，引自邱上真，2005）。由此可知，識字是閱讀理解的基礎（銓寶香，2000），識字在閱讀過程中扮演關鍵性的角色，不認識字，就等於不會閱讀。因此，在世界各國的教育改革裡，幾乎把「提升閱讀能力」列為重點項目，在台灣，曾大力推動兒童閱讀的前教育部長曾志朗指出「閱讀是教育的靈魂」，從小培養良好的閱讀習慣，等於擁有一生受用不盡的智慧，唯有透過閱讀，才是通往美好未來的途徑。有鑒於此，文建會將 2000 年訂為兒童閱讀年，曾志朗也於初任教育部長時發起全國性的兒童閱讀運動，更提撥大筆經費贈送書籍至偏遠地區小學與幼稚園，近年來，教育部還編列預算推動親子共讀及焦點三百閱讀活動，希望藉此培育出更多的閱讀種子教師。

研究者也注意到推行閱讀活動的重要，並積極推動閱讀活動。檢視研究者自己在語文教學上的模式發現，教室裡的圖書角放了滿滿五、六百本的故事繪本，但會主動閱讀的幼兒只有少數幾位，多數的幼兒還是會選擇積木角和娃娃家進行活動，這不禁讓研究者反思：如何讓孩子主動閱讀？於是，研究者與搭班老師依著以前的經驗，開始在教室裡布置豐富的語文環境，例如在每個角落掛上名牌，教具貼上名稱，安排會本閱讀活動等等，另外，每隔兩週，我們會讓班上的孩子借閱園內的圖書回家，讓家長有機會能陪孩子閱讀。但是回饋的學習單常常都是空白繳回。在一次親師溝通的場合裡，研究者提到「借書、親子共讀」的部份，有一位家長跟研究者表示：因為工作關係，回到家都很累想休息，真的沒時間陪孩子看書；另一位家長也表示，因為上班的時間較不固定，沒辦法每次都陪孩子看書，可不可以訓練孩子自己看書。又有一位阿嬤跟研究者說明自己不認識字，沒辦法教小孩做功課，可不可以讓他在學校把功課作完，不要帶功課回家。以上的經驗得到兩個結果：

- 一、研究者為增進幼兒語文能力所推動的閱讀活動成效不如預期。
- 二、研究者班上多數弱勢幼兒的家庭難以提供功課上的協助。

上述的兩個結果，加上後來研究者在學校裡常聽到小學老師抱怨班上孩子的

國語程度變差，學生在朗讀課文時總是結結巴巴、斷斷續續，勉強讀完一篇文章之後卻無法理解教材內容。數學的學習也碰到類似的問題，無法理解應用問題在說什麼而解不出答案。曾經有位家長對研究者說了一段話『老師，我的孩子上一年級之後怎麼覺得他變得好笨，國語數學都考不及格，可是考卷拿回家一題一題問他，他都答對啊，怎麼不會寫考卷呢！』以上問題讓研究者深思很久，閱讀固然重要，但對我們弱勢地區的弱勢幼兒而言，識字才是重要的，是不是應該在學前階段就讓孩子及早培養識字能力！

我們對於弱勢地區的幼兒用一般的教學方式，在孩子的基礎不夠、先備經驗不足的情況下，所學到的吸收到的自然有限，加上這些社經地位較低的家庭，較無法提供各種能啟發孩子學習的環境和機會，或是家庭功能不彰的幼兒，自然在學習上就落後了，若幼兒從小學習上就落後，不只容易失去自信，直接影響到爾後的學習，間接的結果是：長大後不容易獲得高社經地位的工作，他們的下一代就更不容易有好的學習（曾世杰，2007）。如此惡性循環，即有可能造成「強者恆強，弱者恆弱」的結果。

在 2005 年，研究者參加一場由台東大學特教系主辦的研習會，會中有二位教授分享他們在偏遠地區實施低年級補救教學的成效，這些偏遠弱勢的孩子在經過結構式的識字教學後，逐漸獲得信心，學會了之前一直搞不清楚的國字，實施之後的結論是「識字教學是最實際幫助弱勢學童學會閱讀的方法……，所以，越早實施，成本越低，成效越好」。當下研究者產生了一種想法，如果這樣的識字教學實施在弱勢地區的幼稚園裡，會不會也有如此的效果呢？正當研究者有此想法時，恰巧教育部委託台東大學的簡淑真教授與曾世杰教授進行「扶助幼稚園弱勢幼兒閱讀學習與教材研發計畫」，本計畫分別以「聲韻」、「繪本」、「識字」三各組別進行科學性的實驗教學，而研究者所任教的班級正是此計畫中的實施識字教學的對象之一，因此，就在這個機緣下，奠定研究者的研究主題，一方面進行計劃案的實驗教學，一方面蒐集本研究需要的相關資料，希望以質性的方式，分析班上弱勢家庭與非弱勢家庭幼兒在本次識字實驗教學中的表現情形。

翻閱許多有關識字教學的研究，國內在識字教學這個部份，大多是運用在國小的補救教學或是針對閱讀有障礙的孩子為研究對象，學前階段的識字相關研究篇幅較少，研究者蒐集到的文獻只有兩篇，分別為盧文啓（2003）部首識字教學法對資優幼兒識字成效之影響與張明麗（2002）幼兒園大班識字教育實驗之研究，而針對文化不利地區或低社經地位家庭的弱勢幼兒進行識字教學的研究則無篇幅，這也因此讓研究者更加確信這次對於弱勢地區幼兒實施識字教學的重要性，這也就是本研究的背景與動機。

第二節 研究目的與問題

本研究以質性研究方式進行，探討弱勢地區幼稚園實施「識字教學」的歷程，根據上述背景與動機，列出本研究的目的如下：

- 一、了解幼兒在生活識字教學活動中的表現。
- 二、了解幼兒在集中識字教學活動中的表現。
- 三、探討生活識字教學與集中識字教學何者適用於弱勢幼兒。

根據上述目的提出研究之問題

- 一、了解弱勢與非弱勢幼兒在生活識字教學活動中的表現為何？
- 二、了解弱勢與非弱勢幼兒在集中識字教學活動中的表現為何？
- 三、探討生活識字教學與集中識字教學何者較適用於弱勢幼兒？

第三節 重要名詞界定

一、幼兒

幼兒指的是從出生到六歲，有些學者稱幼兒為學齡前兒童（盧美貴，1988；朱敬先，1992）；也有學者以 2-6 歲為幼兒期（盧素碧，1988）。本研究指的幼兒

為五足歲就讀大班的幼兒稱之。

二、弱勢地區幼兒

弱勢地區幼兒以家庭的社經地位來區分，包含家長教育程度與職業水準兩個向度。教育程度依黃毅志（2005）的七等順序尺度測量，學歷分為 1.無與自修者；2.小學；3.國初中；4.高中（職）；5.專科；6.大學；7.研究所以上。

職業水準則依黃毅志（2005）的五等順序尺度測量，分為 1.非技術工及體力工，與農、林、魚、牧工作人員；2.技術工及有關工作人員，機械設備操作工及組裝工，與服務工作人員及銷售員；3.事務工作人員；4.技術員及助理專業人員；5.民意代表、行政主管、企業主管及經理人員，與專業人員。根據「雙因子社會地位指數」，將教育程度與職業水準相加後，求得社經地位水準，得分越高社經地位水準越高，各級分數如下：第一級 2-4 分；第二級 5-6 分；第三級 7；第四級 8-9；第五級 10-12；本研究所稱之弱勢地區幼兒其家庭社經地位為第一級與第二級。

三、非弱勢幼兒

本研究所指的非弱勢幼兒，為研究對象中其家庭社經地位在第三級以上者稱之。

四、識字

一般而言（陳慶順，2001），識字可以從狹義和廣義兩方面來解釋，狹義的識字是指看到印刷文字之後，能唸出此字的發音（亦即字音的辨讀），但不包含對此字意義的了解；廣義的識字則包含字形辨認（letter recognition）、字音辨讀（phonetic activation/word naming）及字義搜尋（semantic encoding）

（Perfetti,1985；柯華葳，1993）。本研究所指之識字採狹義的解釋，為幼兒能認讀出所見的字。

五、識字教學

本研究所指之識字教學包含依分散識字策略配合主要教學設計出來的生活識字課程，與依集中識字策略所設計之集中識字課程，並根據認知心理學自編設計之弱勢地區幼兒識字教學教材。

第四節 研究範圍與限制

一、研究範圍

本研究實施與觀察的對象為牛奶國小附設幼稚園二十四名大班幼兒，亦即為研究者擔任的班級，男女生比例為 12：12。

二、研究限制

由於本研究採質性研究方法，研究對象僅限於研究者所教的二十四名幼兒，受限於研究方法及研究樣本數較少的因素，本研究的結果並無法類推於其他場域。

第二章 文獻探討

本章擬就所蒐集的相關文獻進行分析及探討，以作為本研究之立論基礎並依所蒐集之研究驗證本研究之重要性。本章共分四節，分別為中文文字的識字歷程、閱讀與識字教學、中文識字教學相關研究以及文獻對研究者的啟示，分述如下。

第一節 中文文字的識字歷程

世界上文字系統可分為拼音文字與非拼音文字，不同的文字系統在識字歷程上亦有些許的不同。本節就中文文字系統的識字的歷程模式與中文識字心理歷程來說明。

一、中文文字系統的識字歷程模式

在中文識字歷程模式中，較具代表性的有二，一為曾志朗的「激發－綜合」二階段模式，二為胡志偉、顏乃欣的「多層次字彙辨識理論」，分別敘述如下：

（一）曾志朗的「激發－綜合」二階段模式

曾志朗（1991）參考Tzeng 和Hung（1982）針對中文認字所提出的「激發－綜合」二階段模式，進一步以同時平行分配處理模式（PDP 模式）來說明中文識字的歷程。此模式認為閱讀文字時，讀者會同時採用字形和語音等多重線索（multiple cues）來認字，不同的線索之間是相互合作而非相互競爭，這種合作關係使得各個推測率相當低的線索在綜合之後造成相當高的推測率。換言之，中文文字的字形、字音、字義等不同的訊息，是以平行分佈的方式儲存在記憶系統之中，在認字時，讀者利用各種線索所提供的訊息，經過激發－綜合的兩階段過程，在「激發」階段，刺激字的各種相關訊息（例如與刺激之聲旁有關的所有可能的發音）都會被激發起來；在「綜合」階段，讀者將綜合這些訊息，合成一個最可能

的發音，然後做出反應，而達到識字的目標，也就是說，中文字的各線索本身的運作產生了共謀效應，使讀者很快地認出字來，其過程如圖2-1。

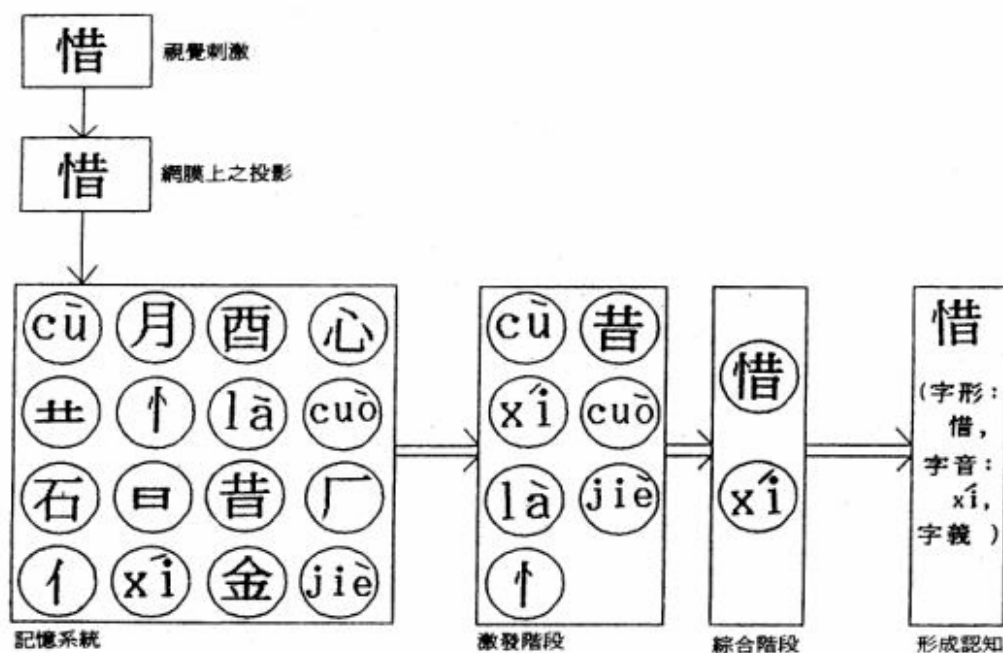


圖2-1 曾志朗的「激發－綜合」二階段模式

資料來源：曾志朗(1991)：華語文的心理學研究：本土化沈思。載於高尚仁、楊中芳編，中國人— 發展與教學篇，550 頁。台北：遠流。

(二) 胡志偉、顏乃欣的「多層次字彙辨識理論」

胡志偉、顏乃欣(1995)參考 Glushko(1979)與McClelland 及 Rumelhart(1981)的英文字彙辨識理論「多層次模式」(interactive model)，提出中文字彙的多層次辨識理論。此理論認為讀者係依賴多年習字閱讀的經驗來分析呈現在視覺系統中的文字。讀者首先運用長期記憶中的「字形記憶」，此字形記憶通常與字義、字音有強弱不等的聯結，這些聯結彼此產生交互激發或抑制的作用，直到具有最高位階的字形記憶、字音記憶與字義記憶超過辨識閾值，到達意識的層面，便完成文字辨識的工作。例如：看到「好」這個字的時候，會有下列的現象發生：(1) 長期記憶中的「女」、「子」與「好」的字形記憶同時受到激發。(2) 這些被激發的字形記憶又會去激發和他們形似的字形記憶，例如「女」可能會激發

「媽」、「好」、「如」、「奴」等形似字的記憶。(3) 被激發的字形記憶其活動為接受到熟悉度的影響會有高低程度的差異，此差異便產生相互抑制作用，直到熟悉度最高，接受最多回饋的字形記憶與字音、字義記憶表徵連結，才能達到文字辨識的結果，其過程如圖2-2 所示。

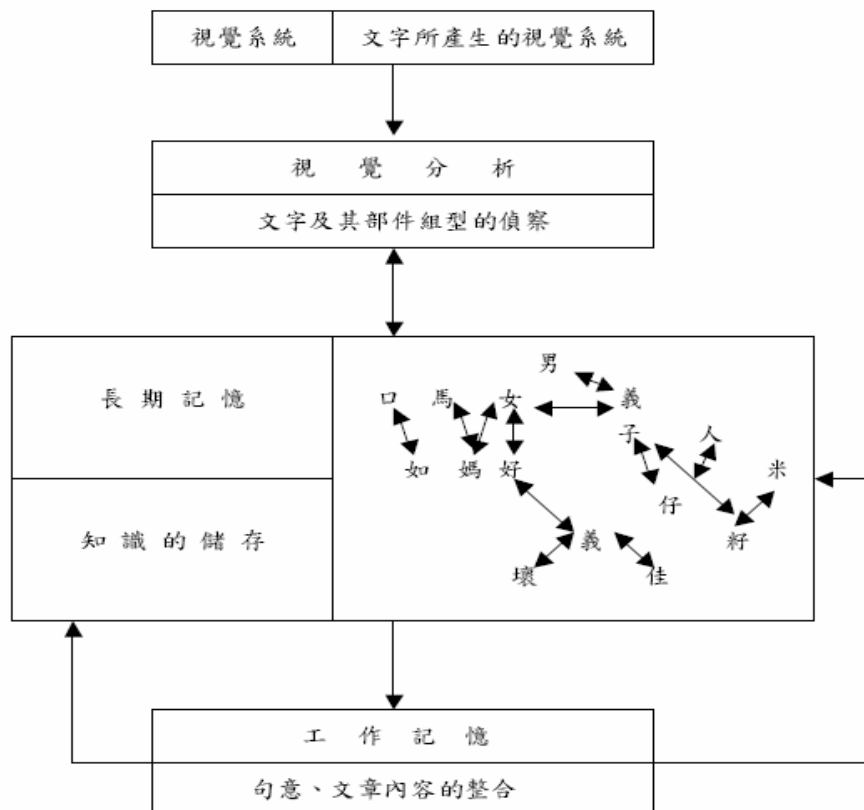


圖2-2 胡志偉、顏乃欣的多層次字彙辨識理論

資料來源：胡志偉、顏乃欣（1995）：中文字的心理歷程。載於曾進興主編，語言病理學，第一卷，49 頁。台北：心理。

綜上所述，兩種識字歷程理論皆強調字形和字音會影響辨識的歷程。在中文文字系統中，學者對於中文識字閱讀的看法，均重視多重線索的概念，並肯定各線索間交互作用的現象。對學習中文字而言，對字形的熟悉度會影響識字的結果。因此，識字教學的方向，應從加強對字形的聯結著手。

二、中文識字的心理歷程

在學習中文的歷程，讀者需要經過何種心理歷程的運作，以下就鄭昭明的識字心理歷程、萬雲英的中文識字歷程及張春興的識字歷程，茲說明如下：

（一）鄭昭明的識字心理歷程

鄭昭明(1981)以視覺的角度分析中文的辨識歷程，認為就文字的閱讀來看，文字的閱讀至少涉及三方面的心智運作。

1.字形的學習與區辨

透過練習去區辨字與字之間相同與相異的地方，是掌握文字閱讀首要必備的能力之一。字形的區辨受兩個因素的影響。第一是筆畫的特徵，如果兩字在筆畫特徵上有很多相異，則容易區辨，反之則否。第二是學習經驗，經驗愈多，則愈能區辨事物之間細微不同的地方。

2.建立心理字典（mental lexicon）的系統

心理字典是人類記憶中的特別組織，儲存與語言有關的訊息（胡志偉、顏乃欣，1995），而鄭昭明認為心理字典的系統之建立就如經過文字的學習之後，在心裡面建立一本字典一樣，每個字均有其位置，而每字也有其字形、字音與字義的訊息連結在一起，因此心理字典的建立包含字形、字音及字義三者的連結和一般文字知識。而所謂的「一般字彙知識」（general lexical knowledge）是指一個人經過長期的文字學習之後，獲得有關該文字系統的知識，包含三方面知識：

（1）聲旁表音知識：指中文的發音通常與該字聲旁的音有所關聯，如「清、晴、請」的發聲與其聲旁「青」相同，「跑、炮、飽」的發音與其聲旁「包」相似（黃惠美，1993，引自陳秀芬，1998）。

（2）部首表義知識：指中文字的部首，通常可顯示出該字所屬之類別或字義，如「豕」部部首的字與四腳動物有關，而「艸」部部首的字則與植物有關。

（3）漢字組字規則知識：指在組成中文字的部件中，有些部件在字裡有其固定的空間位置，而極少出現在其他位置上，如部件「穴」總是出現在字首，而「水」

部通常在字的左邊。

3.文字的辨識 (recognition)

在經過長久練習之後，對文字的認知，與早期學習的字形區辨不同。基本上，一個人在進行文字的辨識時，並不是被動的等文字訊息的到來，才去分析是什麼字，而是以其所有的心理詞典的知識去主動的詮釋所看到的文字符號。

(二) 萬雲英的識字歷程

萬雲英(1991)認為兒童在學習中文時，一般都從粗略輪廓的辨認到逐步分化，最後形成正確的視、聽、動覺表象，全部掌握字的形、音、義三者統一聯繫的複合體。熟記中文字心理過程約需歷經如下三個發展階段：

1.泛化階段

經過初步的生字學習，學生對漢字這一複合刺激物的字形輪廓建立粗略的、模糊的、不夠穩定的暫時聯繫。在選擇性再認時，常因聯繫的模糊而出現偏旁部首「張冠李戴」和基本字「移花接木」的結構混淆，以及增減筆劃的細節錯誤，有時還有方位的變動或倒置。此外，還常因形、音、義三者聯想的錯誤，將該字形與該字近似生字的某一因素相混淆。

2.初步分化階段

此時經過了複習與比對分析後，學生在本階段中不再出現上述形、音、義某一因素的混淆現象，對字形結構的各部分基本上已全部把握，不再有結構上的混淆和遺漏。但是，對字形結構某些細微部分尚有遺漏或添補，再認或再現時，偶爾還是會出現猜測和泛化階段。

3.精確分化階段

經過多次的歸類複習，特別是課文閱讀中的理解和運用，對所教的90%以上生字，均已達到牢固掌握、精確分化的程度。表現在讀音、解義或默寫時，一般均能迅速完成；而且能辨析字與字之間的異同，能在識字學習的基礎上初步認識一般的構字規則，並瞭解偏旁部首的含義。

（三）張春興的識字歷程

張春興(1991)從認知心理學的角度來看，識字必須經過三個歷程。如圖2-3：

- 1.編碼（encoding）：是指在學習文字時，按單字之形狀、聲音、意義分別編成意識中的形碼、聲碼、意碼，以便於心理上之運作處理。
- 2.貯存（storage）：是指將已經編碼的訊息，留存在記憶中，以備必要時可供檢索之用。
- 3.檢索（retrieval）：指在必要時將貯存在記憶中的訊息取出應用的心理歷程。



圖2- 3訊息處理之歷程（參考張春興，1991）

可見，在識字的歷程中，要將一個字牢牢記住，必須先通過對這個字的型態做一番辨識，此時必須以先前習得的經驗為基礎，對該刺激做初步的分析，而後才進行編碼的程序，如此再進入短期記憶，經不斷的複習後，方能貯存在長期記憶中。由此看來，舊經驗的提取與記憶的策略，對識字學習是相當重要的。

（四）小結

綜上所述，識字是一種經由文字本身形、音、義的牢固聯繫，進而在心理建立一個文字庫，以備隨時與新的訊息做確認與比對的工作，而達到字彙的辨識與學習的目的。故，識字教學若能掌握形、音、義的緊密結合及構字規則，對幼兒識字的學習將會有實質的意義與效果。

第二節 閱讀與識字教學

識字是閱讀的重要成分，本節將就閱讀的發展歷程與中文識字的教學法，分述如下：

一、閱讀的歷程

就閱讀歷程的模式，指的是學者根據讀者在進行閱讀時，如何運用各種閱讀成分而能從文字中獲取意義的過程所發展出來的理論架構。根據國外閱讀心理學的研究，將閱讀的過程歸納為三個模式，分別為：由下而上模式（bottom-up model）、由上而下模式（top-down model）、互動模式（interactive model）。

（一）由下而上的模式（bottom-up model）：

此模式主張識字能力是閱讀理解的基礎，識字的「自動化」會影響閱讀的表現，閱讀是由最基礎的「視覺處理」、「字彙辨識」開始，逐漸發展至最高級之中樞神經的「記憶」和「語句整合」，故強調字形與字音的辨識應先於語義和語法等訊息的應用，而閱讀理解，應該是十分依賴迅速而正確的識字，所以此模式認為識字能力在閱讀的歷程是一個相當重要的能力（Gough,1972）。然而Lerner（2003）亦指出，理解需以識字為基礎，因此缺乏適當識字能力者，幾乎無法達成閱讀理解之目標，但具備基本識字能力者，卻也未必是具有適當的閱讀理解能力。

（二）由上而下的模式（top-down model）：

此模式認為讀者在閱讀時不需要認識或讀到文中的每一個字，而以讀者的先備知識來幫助理解文章，若遇到不認得的字，是可以透過既有的知識與上下文的線索，來理解文意（Goodman,1967）。邱上真等（1998）認為，識字（認字、解碼）在此模式中所佔的地位不如在由下而上的模式中重要，讀者可以利用對該篇文章已具有的先前知識來解釋與預測文意。因此，此模式較適合用來描述閱讀能力較好者，以及對某一特定文章已具有豐富常識或經驗者的閱讀歷程。而Goodman 則主張指導兒童閱讀應採由上而下的模式，幫助他們利用已有的知識來閱讀，閱讀歷程會更順利些。

（三）互動模式（interactive model）：

此模式強調閱讀是讀者對文字進行連續猜測與不同層次的假設考驗，由因素

(grapheme)、字母、字母串，到該字的詞性、字類、字義，這些不同層次的假設可以同時進行與互相填補，並不斷地猜測直至獲得一個最佳的假設

(Rumelhart,1977)。所以，此模式認為一個熟練的讀者會運用其對閱讀材料的熟悉與否，決定使用由下而上或由上而下的模式。

柯華蕓(1999)認為在閱讀過程中，「由上而下」和「由下而上」兩種模式是互補的，例如讀者在遇到不認識的字可由上下文來猜，即是以「由上而下」的模式來補「由下而上」(認字)的不足。柯華蕓(1997)為了瞭解國語文低成就學生閱讀理解能力發展情形，設計了一些表面相近但意思相似或不同的句子，讓學生在閱讀一篇文章後根據文意做判斷。從這項研究的結果發現學童在兩個字以上的詞的閱讀，會產生較多的替換和誤讀情形，此為學童由上而下的閱讀模式所致。此現象得以說明太依賴由上而下的模式來閱讀，也就是運用自己所知來解釋文章，常會因過度簡化文章而形成錯誤的概念(Spiro et al., 1994；引自柯華蕓，1999，p114)。因此，柯氏提出如何教導學生逐字逐句讀，由文章中吸取文意，是閱讀教學中很重要的一件事。

綜上所述，以「由上而下」的閱讀模式為教學重點時，除了鼓勵幼兒運用上下文的線索來猜測、了解生字的意義外，也應引導幼兒逐字逐句的閱讀，並由文章中讀出文意。以「由下而上」的閱讀模式為教學重點時，除了加強幼兒的識字能力外，也應強調字在文句中意義，以增進閱讀理解能力。對於一個熟練閱讀的人而言，其閱讀的過程應是由下而上或由上而下兩種模式交互運用。本研究的「生活識字教學」即採用閱讀中「由上而下」的模式進行，而「集中識字教學」則是運用「由下而上」的模式。

二、閱讀的發展階段

以閱讀的發展階段，以下就 Jeanne S.Chall (1983)、Marsh 等人(1981)、Rayner 等人(1989)、與洪儷瑜(1996)的歸納，分述如下：

(一) Jeanne S.Chall (1983) 閱讀發展六個階段：

1.閱讀前期（prereading）：大約從出生到六歲。兒童逐漸但確沒有系統地累積了一些有關閱讀的知識，大多數兒童都已學會辨識字母、符號以及一些字。

2.識字期（decoding）：大約在六至七歲。孩子開始學習使用字母和聲音的對應關係來了解尚未認識的字，此時閱讀的速度很慢。

3.流暢期（confirmation, fluency, ungluing from print）：大約在七至八歲。學生解碼認字已日趨穩固與成熟，由於認字快速又正確，閱讀理解能力大為增加。

4.閱讀新知期（reading for the new）：大約在九至十四歲。學生開始利用閱讀學習各種新知，以默讀代替朗讀，是真正為理解而閱讀。

5.多元觀點期（multiple viewpoints）：大約在十四至十八歲。學生可以處理不同觀點的文章，可從文章中獲取新知。

6.構和重建期（construction and re construction）：十八歲以上。學生可依照自己的目標選擇深度或廣度的學習。

（二）Marsh 等人（1981，引自周瑞倩，2003）的閱讀發展四個階段：

1.語言學式的猜測（linguistic guessing）：大約五歲左右。常以字首或字母作為猜測的依據，此階段幼兒已會讀學過的字。

2.認字是網狀區辨式的猜測（discrimination net guessing）：大約六到七歲。幼兒會利用字尾、字母、字長或字形等線索作為猜字的依據。

3.序列式解碼（sequential decoding）：大約七到八歲，兒童已有字形與字音連結的能力，也需要更多練習形音原則的機會。

4.階層式解碼（hierarchical decoding）：大約十一歲以後，讀者的認字解碼技巧較為成熟、認字策略也較為複雜，可依情境以類比方式認識新字。

（三）Rayner 等人（1989）在綜合實徵研究結果後的發現：

在閱讀能力初期發展階段，讀者藉以辨識字彙的線索依發展順序先後有：視覺和形素線索（visual and graphemic cues）、組字的線索（orthographic cues）、形音連結（grapheme-phoneme correspondence cues）與處理單位（units of process）等四

種線索。學前兒童雖未接受閱讀能力訓練，但會利用簡單的視覺線索或形素線索區辨字，如字長、字的外型（word shape）；幼稚園到一年級的兒童則常將字首或是字尾字母相同者視為相同字，但隨著年級的增長，讀者會減少此類線索；約到了二到四年級之後，讀者逐漸發展字形與字音連結的能力，識字技巧更為熟練，而且能根據組字原則為辨識字的單位，而非以單一字母為搜尋的依據，並具有組字規則的能力；第四種線索是處理閱讀訊息的單位，甚至到更大的單位。相關研究發現，高年級的讀者在進行字彙語意分類時，字的長短不會影響其反應時間，可見讀者在閱讀技巧純熟後，處理閱讀訊息的單位不侷限在字母，因此不受字長的影響。

（四）洪儷瑜（1996）歸納上述各學者所提出的理論：

洪儷瑜將識字能力的發展階段大致區分成學前、一年級、二到四年級三個階段，如表 2-1：

表 2-1 認字能力之發展階段與各階段之表現特徵

年齡（年級）	閱讀能力表現特徵
6 歲前（學前）	Marsh 階段一：語言學式的猜測 階段二：網狀區辨式的猜測 Chall：前閱讀期（辨識符號、字母） Rayner：以視覺和形素線索辨識
6-7 歲（一年級）	Marsh 階段三：序列式解碼 Chall：初步閱讀 Rayner：以組字線索辨識
7-9 歲（二到四年級）	Marsh 階段四：階層式解碼（解碼策略更為複雜） Chall：自動化認字（解碼識字技巧純熟） Rayner：以組字規則線索辨識

資料來源：洪儷瑜（1996）：國語文低成就學生在閱讀歷程的視知覺能力之研究，15 頁。國科會專題研究計畫成果報告。

三、小結

對於 Jeanne S. Chall（1983）的閱讀發展階段，在幼稚園時期的孩子會學著如何辨識符號與字母，但是以較沒有系統的來學習文字；而 Marsh 等人（1981）在閱讀前兩個階段也常被運用於「猜字」閱讀的策略當中。整理以上文獻誘發研究者一種思考－若將中文識字有系統的運用在幼稚園的教學當中，能否因識字教學而培養幼兒主動閱讀的習慣，進而提昇學習成就。

研究者所服務之小學多屬弱勢家庭，多年來與一般台東市區學生相較，學習成就低落。自己的班級幼兒亦多屬弱勢家庭幼兒，培養識字能力就更顯重要，如果能有一套有效的識字教學方法，應能培養這些弱勢家庭幼兒有良好的閱讀能力，最後在接下來的學習中才能奠定良好的學習能力。

三、中文識字與教學方法

(一)、識字的意涵：

「識字」(胡永崇, 2001)有幾個相關的名詞：識字 (word identification)、認字 (word recognition) 與解碼 (decoding)，其中以「識字」的涵義最為廣泛，包括指認熟悉的字和不熟悉的生字；而識字包含兩個途徑，一是見字即知意 (字形→字義) 稱為「立即辨識」，另一個則是「中介辨識」，透過語音中介從字形→字音→字義。廣義的識字不只要能唸出字音，還要能分辨該字與其他相似字的差別 (王瓊珠, 2004)。鄭昭明 (1981) 指出：學習一個中文字，需具備三種知識--「部首、偏旁的音讀知識」、「部首、偏旁的語義知識」、「漢字組字規則的知識」。柯華葳 (1993) 認為識字是閱讀的開始，屬於基礎的解碼工作，完整的識字是字形、字音、字義三者緊密結合，包括：視覺的知覺、字形辨認、字義的直接接觸或聲韻的轉錄。吳宜貞、黃秀霜 (1998) 陳秀芬 (1999) 韓孟蓉 (2003) 均指出：認字又稱為解字 (word decoding) 或字的指認 (word identification)。它本身包括了字形辨認 (letter recognition)、字音辨讀 (phonetic recognition) 及字義搜尋 (semantic encoding)。張學濤 (1998, 引自彭志業, 2003) 指出：識字就是統一掌握字的形音義，也就是使字形、字音、字義在學習者的頭腦建立牢固的聯繫，達到掌握字形、掌握字音、掌握字義，對字基本意義能了解，以及在頭腦中建立形音義的統一聯繫。錡寶香 (2000) 指出：識字是閱讀理解的基礎，包含音韻編碼 (phonological coding)、書寫文字字形編碼 (visual-orthographical coding) 與語意編碼 (semantic coding) 等成份。施惠玲 (2000) 指出認字是閱讀的開始，屬於基礎的解碼工作；而識字的過程則是包括音韻編碼、書寫文字、字形編碼與語意編碼等成分 (Aaron & Joshi, 1992)。邱明秀 (2004) 也提出識字的意義在於對字彙的視覺、聽覺、理解三方面共同達到明白的水準。

由上述文獻，研究者歸納出識字的意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，即見到字形就可以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。所以識字的必要條件即是同時明白字的形音義，三者缺一不可。識字即是能同時認識字形、說出字音、了解字義。

（二）識字教學：

識字教學是發展語文基礎能力的重要教學內容，它是閱讀和寫作的基石。在「漢字教與學」（戴汝潛主輯，1999 出版）一書中，將大陸地區的識字方法分為三大類，分別為：漢字特徵類識字方法、心理特徵類識字方法以及技術特徵類識字法，其中漢字特徵類識字方法又可細分為：（1）形識類：部件識字法、成群分級識字法；（2）音識類：注音識字法、漢標識字法；（3）義識類：生活教育科學分類識字法；（4）形義類：字理識字法、奇特聯想識字法、猜認識字法；（5）音義類：聽讀識字法、炳人識字法；（6）形音義綜合類：分散識字、集中識字、韻語識字法、字族文識字法。在呂美娟（1999）的碩士論文中列出二十一種分法，雖然二十一種識字教學法名稱各異，但仍不離分散識字法與集中識字法兩類。

綜合國內外各種識字教學的方法，也多半以「分散識字」和「集中識字」這兩種為主，另外還有結合分散識字與集中識字的「字族文識字教學法」。每種教學法或者教學策略都各具特色，只要運用得宜，皆有助於提昇識字教學的成效。以下就「分散識字教學法」、「集中識字教學法」與「字族文識字教學法」三種，茲分述如下：

1、分散識字教學法

中國大陸在 1920 年代盛行「分散識字」，斯霞為該流派的代表人物。是一種以「字不離詞、詞不離句、句不離文」為突出特徵的識字方法（盧文啓，2003）。分散識字教學法的優點是從閱讀中識字，其教學流程為「就個別字彙發音、辨形、書空、寫筆順、講解詞義」，符合學童從具體到抽象的認知特點，此方式能使學習者從文章的閱讀中，接觸和目標字有關的詞彙和用法（萬雲英，1991），缺點則是單獨教導一個一個獨立的字，不易歸類比對，學童難以掌握漢字結構的共同

規律，無形中增加了識字信息的負擔。隨著教學法不斷的改變後，教學者的共識朝向生活化、活潑化、趣味化的方式引起動機（單宛君，2003），快樂的學習，並運用圖片、遊戲等方式，指導學生學習字彙，達到寓教於樂的學習過程。

目前國內在小學的國語生字教學上仍多由課文的講解開始，再從新詞中導入生字的字音、字形、字義，依據課文內容出現生字的順序教導，一課一課的分散學習生字，較少教導學童歸類比對相似字，學童容易在出現音似、形似的錯別字，字形與字義連結困難，造成識字學習成效低落。

2、集中識字教學法

「集中識字教學法」是由遼寧省黑山北關實驗學校賈桂芝、李鐸在 1958 年所創始的，當時的出發點是落實低年級以識字為重點，克服「邊讀書、邊識字」的識字量少的問題，於是採用了「先識字、後讀書」的識字策略（黃冠穎，2004）。集中識字教學法的優點是「強調以形近字、同音字歸類和基本字帶字的方法進行漢字學習，以便於歸類、對比和突出漢字結構的規則」，有利於學童有計畫的編碼、組合、儲存和檢索（萬雲英，1991），集中識字法可以從形聲字、基本字組、部首字組、形相近字的比較、反義詞去學習一批生字，在讓這批生字重複出現在數篇課文中，以加深對生字的理解與鞏固（王惠君，2003）。集中識字的教學過程包括複習舊課內容、教學生字、反複練習與複習生字詞以及教後的立即評量。如此有結構、規則的教學，讓學生成批的學習漢字，可有效提高識字量。缺點則是集中的相似字過多，若識字數量大，則學童容易產生混淆的現象，增加學習的負荷。

3. 字族文識字教學法

「字族文識字教學法」是 80、90 年代，源自於四川省東山市井研縣的教改實驗。它的緣起主要在試圖解決識字教學中的字量、字序及字用的問題。其方法是在「基本字」及「基本字帶字」的基礎上，結合我國傳統上的文字學和識字教學的相關理論和實踐，進一步提出「母體字」和「母體字組字」、「字族」等概念，明確的以漢字知識為基礎的教學原則（徐慧玲，2006）。

曾世杰（2005）提出四川省字族文識字教學的具體作法為：將課文編成三字文、長短句、兒童詩、對子歌，以及童話、寓言、記敘散文等形式；先用「三字文、對子歌」等活潑的韻謠，教會學生 220 個「常用母體字」，或稱「基本字」，先教母體三字文，然後以「字族文」、「拼音會意三（四）字文」、「常用偏旁三字文」、「辨形辨義三字文」等形式，教給學生會意、形聲等合體字。彭志業（2003）指出：在大陸推行四十多年的「集中」識字教學體系，已有許多的實證研究和實際教學成果，來說明它已經一套系統性的識字教學理論，在識字量的表現上的也確實獲得顯著的成果。

台灣地區的生字教學大部分是採隨課文識字的方式（屬於分散識字教學），因為小學國語科教學多為實施混合教學，以讀書為中心，再聯繫作文、閱讀、寫字等教學活動；近來國內已有小學老師引進大陸集中識字教學，運用部首部件、形聲字、基本字帶字、字族文等教學方法，針對有識字及閱讀困難的學童進行研究教學，並且多數獲得正面的成效。

從以上文獻中可發現，在中國大陸及國內大部分的識字教學相關研究多以小學生為主要研究對象，針對學齡前幼兒的識字教學研究則較少，且大陸識字教學偏重較結構化的「集中識字教學」，國內混合教學模式則偏重「分散識字教學」，研究者思索的是，前述文獻中「集中識字教學」如果應用於幼稚園學生的識字教學成效會如何？也由於研究者的研究對象為幼稚園大班學生，一年後又必須進入以混合教學模式所偏重的「分散識字教學」為主流的小學階段，如何整合兩種教學概念，以促進幼兒有效的識字，且又不妨礙進入小學後的識字學習呢？也許融合兩種識字教學運用於弱勢地區的幼稚園，會是好想法。

四、小結

綜合本節所蒐集的文獻可以得到以下結果，識字在閱讀的歷程中居於極重要的關鍵地位。至於中文的識字歷程，雖然有些部分與英文或其他文字不全然相同，但中文識字歷程隨著學習者的發展階段，在對字形、字音、字義的理解及聽、

說、讀、寫能力的培養都代表著不同的識字能力；對於識字教學部分，大陸較多使用的「集中識字教學法」，與台灣常用的「分散識字教學法」何者較適用於研究者教學現場中的幼兒？尤其大陸學著萬雲英認為「分散識字教學」會使學生的識字速度與數量不足的看法，引發研究者分別使用「集中」與「分散」兩種識字教學設計，比較幼兒學習表現的動機。

第三節 中文識字教學之相關研究

依據研究者所蒐集之資料，近年以識字教學為主題之研究及文獻逐漸豐富，研究者經蒐集、分類整理後，列出以教學策略為主之相關研究，並經整理以表格呈現。以下將呂美娟（1999）、秦麗花、許家吉（2000）、胡永崇（2001）、張明麗（2002）、王惠君（2003）、盧文啓（2003）、韓孟蓉（2003）、塗秋薇（2005）、徐慧玲（2006）等人研究之文獻，按照年份整理如表 2-2：

一、 中文識字教學策略相關研究：

表 2-2 中文識字教學策略相關研究摘要

作者 (年份)	題目	研究目的	研究對象 研究方法	研究結果
呂美娟 (1999)	基本字帶字 識字教學對 國小識字困 難學生識字 成效之探討	探討基本字帶 字教學法的實 施對國小識字 困難學生學習 的立即成效、 短期保留效果 及基本字帶字 加自我監控法 的實施對識字 困難學生學習 的成效。	國小識字 困難學生 3 人 單一受試 研究法 實驗教學	1.立即成效：基本字帶字 教學法和基本字帶字加自 我監控法對於增進三位受 試者之識字學習表現具有 立即效果。 2.短期保留：基本字帶字 教學法對增進兩位受試者 （甲和乙）之識字學習具 有短期保留效果。基本字 帶字教學法加自我監控法 對於增進三位受試者之識 字學習表現具有短期保留 效果。

作者 (年份)	題目	研究目的	研究對象 研究方法	研究結果
秦麗花、 許家吉 (2000)	形聲字教學 對國小二年 級一般學生 和障礙學生 識字教學成 果之研究	探討形聲字教 學內涵對國小 二年級普通班 學生和學習障 礙學生的識字 輔導成效，並 比較這兩種不 同類型學生其 教學效果與受 益量的差異。	高雄市某 國小二年 級普通班 兩班與資 源班一班 實驗教學 設計 等組前後 測設計	1.認知能力比較：接受形 聲字教學的一般學生和障 礙學生，其「文字辨識能 力」、「文字形與聲認知能 力」、「文字組合能力」實 驗後均優於實驗前，也優 於控制組。 2.在文字理解情意上分析 而言，學生、家長、級任 老師均認為形聲字教學可 使學生學習更多字，加深 對文字的理解與思考，可 見形聲字教學對一般兒童 與障礙兒童都具有輔導成 效。
胡永崇 (2001)	不同識字教 學策略對國 小三年級閱 讀障礙學童 教學成效之 比較研究	探討一般識字 教學法、意義 化識字教學 法、形聲字識 字教學法、基 本字帶字識字 教學法等四種 不同的中文識 字教學策略之 教學成效。	屏東市某 國小三年 級六位閱 讀障礙學 童 個案準實 驗研究法	1.使用意義化識字教學 法，閱讀障礙學童之正確 識字字數高於一般識字教 學法、形聲字識字教學 法、基本字帶字識字教學 法。 2.形聲字教學法與基本字 帶字教學法之間，對閱讀 障礙學童之正確識字字數 較無明顯差異。 3.就評量階段的因素而 言，各項教學法的識字表 現，立即評量階段的正確 識字字數皆高於二週後的 評量階段。
張明麗 (2002)	幼兒園大班 識字教育實 驗之研究	1. 了解幼兒 園大班實 施識字教 育的實驗 成效 2. 了解幼兒 園大班幼 兒對傳統 與實驗教 學的看法 3. 瞭解幼兒	花蓮市區 某私立幼 稚園大班 29 位幼 兒 男 14 人 女 15 人 行動研究 法	兩次的識字教學，其方式 是老師先編好教材，幼兒 依循「圖→拼音→字」的 順序進行學習，而多數幼 兒表示喜歡學習的方式。

作者 (年份)	題目	研究目的	研究對象 研究方法	研究結果
		教師教學 前後的省 思		
王惠君 (2003)	部件識字策 略對國小學 習障礙學生 識字成效之 研究	1. 探討「部件識字策略」教學對學習障礙學生識字能力的影響。 2. 分析學習障礙學生在「部件識字策略」教學前、中、後，在識字測驗上的犯錯情形。	三位國小高年級認字困難學習障礙學生 單一受試 研究法 交替處理 實驗設計	1. 受試學生在接受部件識字策略教學後，其識字測驗的整體得分有顯著增加的趨勢，且具有保留效果。 2. 部件識字策略教學對選字題型的教學效果較認讀題型顯著，且具有保留效果。 3. 受試者在選字題型犯錯類型以增減筆畫與自創字為多；在認讀題型的犯錯類型以字形渾淆與無法回答為多。 4. 部件識字策略能減少字形上的錯誤，增進受試者對中文字部件與組字規則的瞭解。
盧文啓 (2003)	部首識字教 學法對資優 幼兒識字成 效之影響	探討資優幼兒在經過部首識字教學後認字的成效、字形與部首配合的成效、字形與字音配合的成效、字的應用成效。	四位嘉義某公幼大班資優幼兒（二男二女） 單一受試 研究法 A1-B-A2 之設計	1. 部首識字教學法對四位資優幼兒的認字能力具有學習成效。 2. 部首識字教學法對四位資優幼兒在字形與部首配合具有學習成效。 3. 部首識字教學法對四位資優幼兒在字形與字音配合具有學習成效。 4. 部首識字教學法對四位資優幼兒在字的應用部分具有學習成效。 5. 在介入期間以「字形與部首的配合」學習效果最佳，其次為「字的應用」。 6. 四位受試者在保留其的表現比介入前更好。

作者 (年份)	題目	研究目的	研究對象 研究方法	研究結果
韓孟蓉 (2003)	不同識字教學法對國小低年級學生識字教學成效之研究	比較「小單元集中識字教學法」與「分散識字教學法」對學生在識字學習立即效果、延宕效果與錯誤類型上的差異	高雄市某國小二年級十四個普通班學生 準實驗教學法	1.整體而言，「小單元集中識字教學法」在增進國小低年級學生識字表現的立即與延宕效果上，均顯著優於「分散式字教學法」。 2.性別方面，男生在「中文年級認字量表」立即後測總分上的表現優於女生。 3.不同識字教學法與不同成就別之間，「小單元集中識字教學法」對增進國語科中下程度學生「字形知識」能力的立即表現效果上，顯著優於「分散識字教學法」。
塗秋薇 (2005)	部首帶字識字教學法對國小識字困難學生學習之成效	比較「部首帶字識字教學法」與「傳統識字教學法」何者能有效提升國小識字困難學生識字學習成效	三位低年級普通班識字困難學生 單一受試研究法 交替處理實驗設計	1.三位受試者在接受「部首帶字識字教學法」下，其立即評量整體得分較「傳統識字教學法」良好，其中以受試丙兩者差異最為顯著。 2.三位受試者在接受「部首帶字識字教學法」下，各項分測驗得分皆較「傳統識字教學法」良好，其中以「字義選擇」測驗最為顯著。 3.三位受試者在接受「部首帶字識字教學法」下，識字學習短期及長期保留成效皆較「傳統識字教學法」良好。 4.在接受「部首帶字識字教學法」下，受試甲在「看字讀音」測驗表現，受試乙和受試丙在「字義選擇」測驗表現上能有穩定的識字學習保留成效。 5.三位受試者在接受「部首帶字識字教學法」與「傳

作者 (年份)	題目	研究目的	研究對象 研究方法	研究結果
				統識字教學法」後，「學習類化評量」得分皆較教學介入前增加，且「部首帶字識字教學法」優於「傳統識字教學法」。 6.「部首帶字識字教學法」能助於三位受試者理解字義，提升字義學習表現，其中以受試丙成效最為顯著。
徐慧玲 (2006)	銅鑼國小 一年丁班常用部首識字教學之研究	1. 了解「常用部首識字教學」的可行性。 2. 了解實施「常用部首識字教學」對國小一年級學生識字興趣的影響。 3. 了解實施「常用部首識字教學」後，對國小一年級學生識字能力的影響。 4. 探討教師在實施「常用部首識字教學」行動歷程中的轉變。	銅鑼國小一年丁班學生，共 31 人，其中男生 18 人，女生 13 人。 行動研究	1.「常用部首識字教學」在國小一年級實施，具有可行性，但亦有其侷限性。 2.「常用部首識字教學」對於國小一年級學生之識字興趣，有明顯的提升。 3.「常用部首識字教學」對於國小一年級學生之識字能力，有明顯的提升。 4.實施「課程行動研究」是教師實踐知識與提升專業成長的有效方法。

二、小結：

由研究者蒐集之國內識字教學相關研究可知，研究識字教學多為小學階段，幼稚園階段識字教學之相關研究只有兩篇，針對弱勢幼兒之識字教學則無相關研究，故本研究具有其獨特性；近年來世界各國乃至於國內皆致力於拉近城鄉的教育品質，本研究之過程、結果與發展應對相關問題之解決具參考價值。

第四節 文獻對研究者的啟示

從以上各項文獻的蒐集，研究者獲得以下的啟示：

一、識字能力對於閱讀的重要性：

從文獻的蒐集可知，閱讀雖然是一個複雜的歷程，但都包含了識字與理解，本研究的目的是在於藉由識字教學，提升孩子的閱讀能力。在大陸，識字教學偏重較結構化的「集中識字教學」，在國內的教學模式則偏重「分散識字教學」，研究者思索的是，前述文獻中「集中識字教學」如果應用於幼稚園，其識字教學成效會如何？也由於研究者的研究對象為幼稚園大班學生，一年後又必須進入以混合教學模式所偏重的「分散識字教學」為主流的小學階段，如何整合兩種教學概念，以促進幼兒有效的識字，且又不妨礙進入小學後的識字學習，正是研究者想要探討的議題。

二、確立本研究之重要性：

由研究者蒐集之國內識字教學相關研究可知，研究識字教學多為小學階段，對象也多半為閱讀有障礙的學生，幼稚園階段識字教學之相關研究只兩篇，針對弱勢幼兒之識字教學則無相關研究，故本研究具有其重要性。

第三章 研究方法與實施

本章共分五節：第一節簡述質性研究的定義、採用質性研究的原因及研究的流程，第二節描述研究的場域與研究對象，第三節說明課程設計與教學原則，第四節針對教材做分析，第五節簡單說明研究資料之蒐集與整理分析。

第一節 研究方法與流程

一、質性研究法

「質的研究」(qualitative research)的最廣義解釋是：產生描述的(descriptive)資料的研究，描述的內容包括人們說的話、寫的字、和可觀察的行為(Taylor & Bogdan,1984,p.5)。質性研究強調的是情境脈絡、描述現象及統整的觀點進行研究。質化研究之長處主要是它的歸納性取向，它屬於描述性的資料研究，著眼於特別的情境或人物，在研究方法中描述人們語言和行為的現場工作，而且其資料強調以文字的形式而非數字呈現。質性研究的理論概念採取現象學、象徵互動論、和人種方法的論點，注重人類行為的主觀意義、當事者的內在觀點、自然情境的脈絡、以及理解人們解釋其經驗世界的過程(黃瑞琴，1996)。

(一) 採用質性研究的原因

綜觀國內目前有關的識字教學相關研究，多以實驗研究等量化研究居多，少部分採行動研究的方式實施，研究對象也多半以小學或閱讀有障礙的學生為主，弱勢地區幼稚園階段的幼兒識字教學相關質性研究尚未被研究。

研究者身為第一線幼稚教育工作者，在思索研究方法時總覺得若以純量化的研究方式，無法完整說明識字教學過程中的許多現象，而研究者所任教的幼稚園教學是以「生活」為主要的教學重點，識字教學自然也不脫「生活」，當識字教

學這樣一個外加的教學活動實施於教學現場時，對孩子的影響應不只在「識字」的層面。研究者很肯定這不是量化研究所能表達與得到的，這也是本研究採用質性研究的原因。

（二）研究流程

本研究旨在設計並實施弱勢地區幼兒的識字教學課程，根據本研究的目的與問題，將本研究的流程分為下列步驟，如圖 3-1：

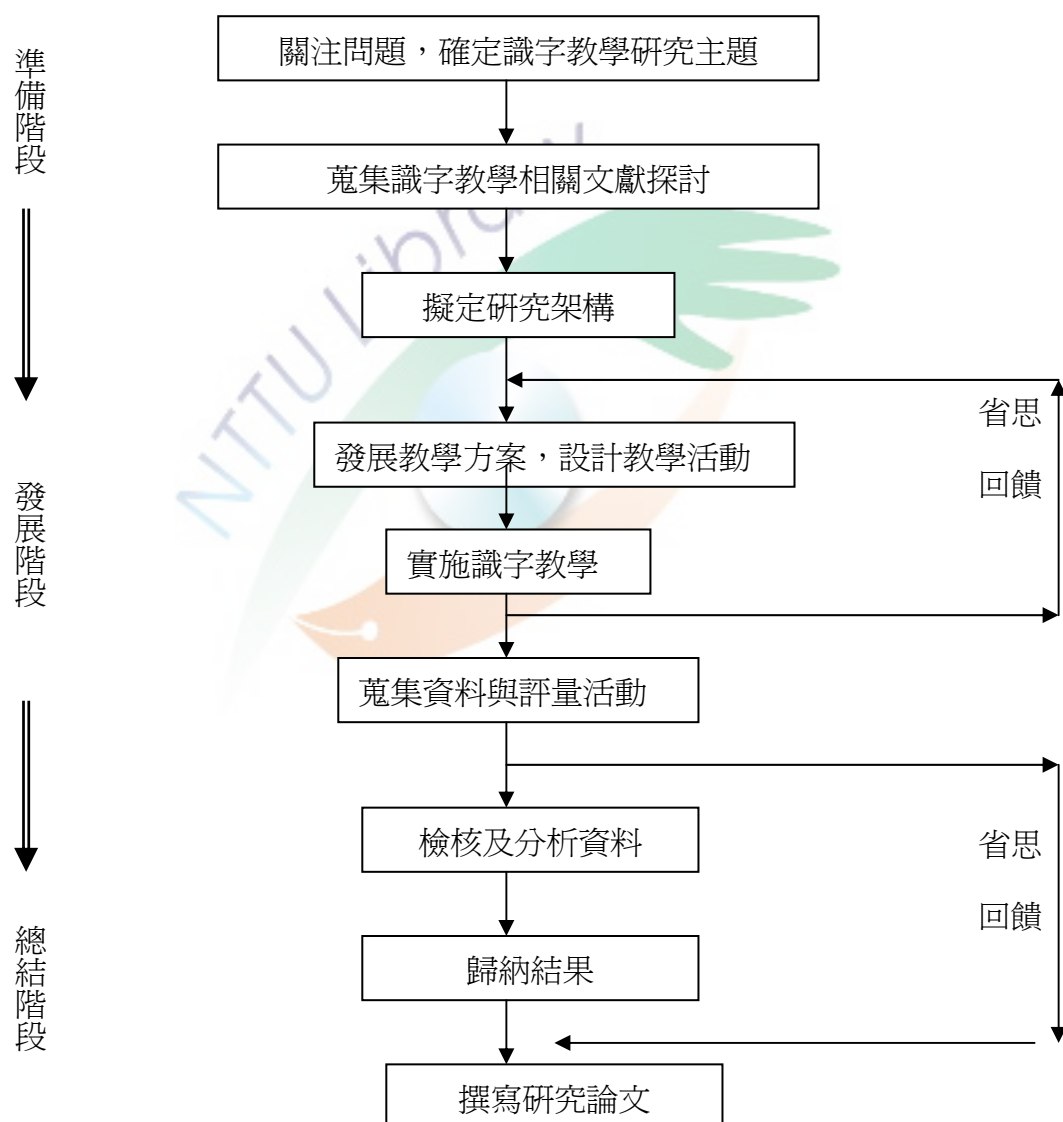


圖 3-1 研究流程圖

茲將各階段說明如下：

一、準備階段：94 年 6 月—9 月

（一）關注研究問題

研究者踏入幼教職場超過十年，一直對「識字」教學非常有興趣，也一直覺得幼兒「認國字」比「認注音符號」要來的快又有用，因為中國文字以「六書」造字，每一個字都有其意思，幼兒能從字的形狀、字的發音來判別字的意義，當幼兒認識國字之後，進一步就能閱讀，也因此研究者從踏入幼教職場開始，就會在每星期安排一次的識字教學活動；然而，光是在每星期一次的識字活動，對弱勢地區的幼兒來說似乎不夠，孩子學的快，忘的也快，加上回到家後沒有人幫忙複習，識字的效果並不如預期；在一次研討會中，主講教授針對於弱勢地區幼兒的閱讀教學與識字教學提出許多見解，研究者也才知道，原來「識字教學」不但有這麼多的教法與學習策略，同時必需要能長時間密集的進行，才能有較佳的成效，這也讓研究者有了「再試試看」的衝動，在指導教授的支持之下，就這麼開始「弱勢地區幼兒的識字教學」研究。

（二）蒐集、整理並閱讀文獻

確定研究的主題後，開始著手進行蒐集整理相關的文獻，在蒐集文獻過程中，研究者發現：大部份關於識字教學的文獻多半偏重以國小補救教學或者是運用於閱讀有障礙的學童，只有少數幾篇文獻屬於學前幼兒，其研究方法為實驗設計，並採用其中一種識字法來進行實驗教學與研究分析，在幾經思考之後，研究者希望嘗試文獻中所提到的分散識字與集中識字兩種教學，而分散識字的課程配合主要教學，以「生活識字」課程為設計主軸。

（三）決定研究方法，研擬研究架構

有了初步的構想，研究者開始架構整個研究的藍圖，並與教授和搭班老師進行討論，希望以此架構衍生出可行的識字教學策略。

二、發展階段：94 年 10 月—95 年 6 月

（一）發展教學方案，設計教學活動

大致完成研究架構後，研究者開始著手進行教案的編擬與教學活動設計，並參考教育部民國八十六年統計之國小低年級學童「常用字字頻統計總表」裡的字作為教學目標字的依據，設計出適合的單元教學活動，預計分成上、下兩個學期，正式在研究者的班級實施教學活動。於每個教學活動結束後，對該次教學內容（包含教材與教學法）與搭班老師進行檢討與修正。

（二）實施識字教學

本研究採取「生活識字—集中識字」交叉教學的模式進行，以取得平衡。舉凡活動的設計、教材的適切、教師的引導、幼兒的反應、教學活動是否切中教學目標，都是實踐教學活動應被注意的焦點，且經過不斷的修正，並實踐在每一次的教學過程中。

（三）評量活動

教學活動中，針對目標字的字形、字音與字義進行多元的評量活動，以檢視幼兒對於識字教學單元之目標字的熟悉程度。

（四）對話與教學省思

除了教學之後與協同教師進行對話，紀錄教學省思之外，每隔兩週固定與指導教授討論教學過程中的實務問題，與幼兒上課時的反應與表現，修正正在進行的教學及設計新的活動。

（五）教學改進蒐集資料

本研究的資料從一開始蒐集的文獻、研究者對幼兒上課的反應與觀察紀錄、幼兒的學習單、小書作品、教學研討的討論、活動進行的照片以及教學省思與家長的回饋，以多方蒐集資料的方式進行，以其作為反省、修正與改進教學策略的依據。

三、總結階段：95 年 6 月以後

此時期已到了研究進行的末期，只剩下將資料蒐集後的整理與分析，並將結果寫成書面報告，完整的研究報告應從研究目的、研究方法、研究過程到結論，都必須詳細記載，研究報告的功能應該是能夠刺激更多教學的回應，整個研究脈絡的呈現應被重視，故研究者在撰寫報告時力求能對研究的歷程作最真實的呈現，並依照幼兒的表現做分析與討論。

第二節 研究場域與對象

一、研究場域簡介

本校學區包含牛奶村、嘉嘉村、明明村及美美村。在族群方面，原住民以卑南族為主，另有部分阿美族、布農族；而漢民族則以閩南人及客家人為主。原住民學生佔全校學生的三分之一強。

在幼稚園部份，民國八十四年以前整個學區內沒有公立或私立幼稚園，只有一班鄉公所設立的公立托兒所，民國八十四年在牛奶社區家長及校方強力的爭取下設立了現在的附設幼稚園，核定一個班級數，可招收四到六歲幼童 30 名，編制 1 名教師，民國八十七年擴大編制為 2.0，才符合幼稚教育法規裡的師生比例。幼稚園的兩位老師教學經歷均超過十年，協同合作亦由八十七年至今，理念相同、互動良好為本園最大特色。

八十九學年度起由原先的大單元教學改為主題式教學，發展以「生活」為主題的教學活動，教案的形成是兩位老師利用時間討論編製，加上坊間的兒歌讀本、ㄅㄆㄇ讀本與數學教材，配合自編的讀經課本，慢慢形成現在的教學模式。

語文學習方面，研究者與搭班老師會配合該次主題，挑選適合這個主題的故事繪本放在圖書角，讓幼兒自由閱讀，每週會在課堂時間唸讀一、兩本主題故事書，每天中午的午休前，我們會播放故事 CD 讓幼兒邊聽邊入睡，並配合國小推

動「焦點三百閱讀活動」，每兩週會讓幼兒借閱學校的故事書回家，與家長一起閱讀，共同完成「親子共讀學習單」。

教材方面，兒歌讀本的實施方式為每週教唸一課，並從課文內容中挑選出三到四個語詞，教學後要求孩子一定要認會這些被圈出來的語詞，於每週的最後一天（即星期五），進行個別評量，了解孩子對讀本內容與圈詞的熟悉程度。ㄅㄆㄇ讀本則以每週認會兩個注音符號為教學目標，於教學後隔週評量幼兒對注音符號的熟悉程度。讀經教學亦是如此，教材選用「朱子治家格言」，每週唸讀一小段（大約 25 個字），教學者利用故事的方式說明該週讀經教材的內容，於隔週上學的第一天（即星期一）評量孩子對讀經教材內容的熟悉程度。

二、研究對象簡介

本研究以台東縣牛奶國小附設幼稚園二十四名大班的幼兒為研究對象進行識字教學活動；其中有五位為舊生（即原本就讀本園中班，學期結束後直升大班），其餘十九位大班幼兒多數為第一次上學讀書，少部分幼兒則曾就讀過托兒所。

族群方面，幼兒父母均為原住民之幼兒佔十二位，其族別有卑南族、阿美族、布農族；而父母其中一方為原住民之幼兒有四位，其族別有卑南族、阿美族與布農族；外籍配偶子女有二位，國籍均為印尼；其餘幼兒則為閩南與客家族群，隔代教養或單親家庭之幼兒佔三位。父母親職業方面，以從事勞動、農業人口佔最多數。父母學歷以國中畢業佔多數，其次為高職畢業與小學畢業。

有兩位幼兒之主要照顧者不識字，有一位大班幼兒在學習方面較其他同年齡幼兒慢，疑似學習障礙，另外一位幼兒在出生時右眼細菌感染，導致右眼視力在 0.1 以下，進而影響到學習。研究對象概況分析如表 3-1：

表 3-1 牛奶附幼學童概況表

幼兒	父母族群	父母職業	父母學歷	主學習情形	備註
小宇	父：客家 母：閩	父：商 母：無	父：高職 母：高職	對自我要求較高，學習主動，回家功課有父母指導，都能完成。	舊生
小杰	父：卑南	父：農	父：國中	上課偶會參與發表，對動態活動較有興	

幼兒	父母族群	父母職業	父母學歷	主學習情形	備註
	母：卑南	母：工	母：國中	趣。	
小辰	父：卑南 母：卑南	父：工 母：無	父：國中 母：國中	好動、容易分心，上課喜歡干擾別人。	
小嘉	父：卑南 母：卑南	父：農 母：無	父：國中 母：國中	對自己較沒自信，對活動的參與比較被動，回家功課無人指導，都沒辦法完成。	
小倫	父：布農 母：阿美	父：工 母：無	父：國中 母：國小	容易分心，短期記憶能力較弱，學習較被動，父母也不太理會小倫的學習狀況，功課也都在學校由老師協助能完成。	出生時右眼因細菌感染，視力在0.1以下
小笙	父：閩 母：閩	父：商 母：無	父：高職 母：高職	對於自己有興趣的活動會主動參與，上課發表踴躍，回家能自己完成功課。	
小維	父：閩 母：閩	父：農 母：服務業	父：高職 母：高職	上課喜歡干擾別人，碰到問題常說：「我不會」。	
小揚	父：閩 母：閩	父：工 母：服務業	父：高職 母：國中	上課容易分心，且比較坐不住，專注的時間不長，回家功課有時會忘記完成。	
小元	父：閩 母：阿美	父：工 母：無	父：高職 母：小學	專注時間較短，上課常常發呆，回家功課常在學校補寫完成。	
小凱	父：阿美 母：阿美	父：農 母：農	父：國中 母：國中	喜歡畫圖，上課不喜歡發表，對自己較沒自信，回家無人指導功課，所以都無法完成。	低收入戶
小翔	父：閩 母：閩	父：農 母：無	父：高職 母：國中	好勝心強，喜歡跟別人比較，學習較主動。	低收入戶
小榮	父：阿美 母：阿美	父：農 母：無	父：國中 母：國中	表演能力很好，喜歡上學，但回家功課常沒完成。	中低收入戶
小佩	父：閩 母：閩	父：商 母：商	父：高職 母：高職	對美勞活動有極高的興趣，其他方面也會主動學習，回家能自己完成功課。	舊生
小筠	父：閩 母：印尼	父：公 母：無	父：高職 母：高中	語言能力很好，喜歡說故事給別人聽，會主動學習，回家功課有父母指導，都能完成。	舊生
小潔	父：客家 母：印尼	父：農 母：農	父：國中 母：高中	喜歡跟別人比較「成績」，好勝心強，但不喜歡發表。	舊生
小恩	父：阿美 母：阿美	父：工 母：無	父：國中 母：國中	喜歡參與美勞活動，但上課很少發表，較安靜。	舊生
小芸	母：卑南	(單親) 母：無	母：國中	對上學很有興趣，只是回家無人協助複習功課。	
小雯	父：閩	父：工	父：國中	上課容易分心，回家功課常常沒完成。	

幼兒	父母族群	父母職業	父母學歷	主學習情形	備註
	母：卑南	母：無	母：國中		
小庭	父：卑南 母：卑南	父：農 母：農	父：國中 母：國小	上課表現很安靜，很少發表，有時會忘記完成回家功課。	
小君	父：阿美 母：阿美	父：工 母：無	父：國中 母：國中	上課參與的表現很好，對美勞活動特別有興趣。	
小詩	父：阿美 母：阿美	父：工 母：無	父：國中 母：高職	對需要記憶的學習表現較弱，上課容易分心，回家無人協助複習，作業也必須在學校由老師協助完成。	
小娟	父：閩 母：布農	父：工 母：無	父：國中 母：國中	對學習較退縮，需要不斷的鼓勵，才會參與活動，回家功課常常在學校補寫完成。	
小文	父：阿美	父：工 (單親)	父：國中	學習上有困難，對於語言的理解能力較弱，回家無人能指導功課。	學習困難
小茹	父：閩 母：閩	父：農 母：農	父：高職 母：高中	對各方面學習均有很高的興趣，會主動學習。	

研究者從花蓮縣調進牛奶國小附設幼稚園至今已九年，發現大部分的孩子回家後無所事是，多數在巷弄間閒晃，晚餐之前多數幼兒父母是不在家的，少數幼兒的祖父母雖然在家，但對他們的孫子也多無照料能力，更甬論能教育孫子，而晚餐時間多數的父母雖然回家，但或許因為經濟、個性、民族性等因素，父母肯花時間教育孩子的並不多，研究者常在想，這時候都市地區的孩子老早上才藝班、正音班、英語班進行有系統的各種才藝或學業的學習，而我們的孩子放學後不止未做有系統的學習，連生活該有的基本教養、禮節都沒人管、沒人教。

這樣的狀況通常延續到小學階段，老師除了上課之外，還要花很多的時間在學生基本生活習慣的養成，於是，許多的孩子在義務教育的起跑階段就慢了，以學區內牛奶國中近幾年畢業生而言，竟有多數學生在參加國中基測的分數在 100 分上下，可預見的是，這樣的孩子在建構於知識經濟的社會體中勢必無競爭力，所以說，如何從一開始就建立幼兒的基本能力，不讓孩子在「學習」的起跑點慢別人一步，是極重要的課題。

許多人注意到現在學生的語文程度低落，影響基本學力或學習能力，所以推閱讀活動，但在偏遠的鄉下學校，多數學生的基本識字能力和閱讀能力都較差，

所以，提升孩子識字能力，擴充孩子識字量是刻不容緩的課題。

第三節 課程設計與教學原則

「教學」乃指具體的學習指導活動，教學設計係將教學目標、內容、資源與評量所做的規劃，此種規劃，即在於讓學習者有效的學習，已達成預定的學習目標，同時也可以提供教師自我檢證的機會，經由自我檢證，提升教學成效。

本研究由研究者與搭班老師一起進行教學活動，並相互支援與協助，教學時間分為上學期十二週、下學期十六週，共二十八週，每週教學四天，每天進行四十分鐘的教學活動，每個大單元進行四至六週，共六個大單元，以下就設計理念、教學原則、教材設計特色、識字教學目標及教學流程，分述如下：

一、設計理念

「認知」簡單的說就是知識的獲得和使用，這牽涉到兩個層面的問題：一是知識在我們的記憶中是如何貯存的，以及貯存什麼記憶內容的問題；另一個層面則是知識是如何被使用或處理的歷程問題。前者強調的是「心智結構」，後者強的是「心智歷程」。心智歷程和結構是認知心理學所探討的兩大內容。心智歷程探討的是我們在從事某工作時，如何使用或處理知識，而心智結構是我們如何貯存知識及貯存什麼知識於記憶。認知心理學的主要理論架構是「訊息處理模式」。這個模式視人類為主動的訊息處理者，探討人類憑感官接受訊息、貯存訊息以及提取、運用訊息等不同階段所發生的事，所以認知心理學也常被稱做「訊息處理心理學」。本研究教材編製即根據認知心理學，開始時引導幼兒以口語來描述現象，而後將現象配上文字符號，引導幼兒了解可以以文字符號替代該現象；然後以感官觸接該文字符號，包括字的形狀、字形的變化、仿畫該符號、以遊戲反覆熟悉該符號，而後能再將該文字與實際現象配合。爲了不增加幼兒的認知負擔，識字課程設計分為兩大主軸，一爲「生活識字課程」，即爲文獻中提到之分

散識字的教學方法，另一主軸則為「集中識字課程」。

二、教學原則

教學是一個高度專業化的工作，其行為深深影響學生的學習品質與成效。許多教學實證研究均指出，有效的教學不僅能夠提高學習者的學習動機，同時亦能達成教學目標。本研究之教學在「長時密集」的前提下，每天進行四十分鐘，每週進行四天，其教學原則有：

（一）明示（explicit）的教學

除了明確的說明與示範外，並以遊戲和操作教導學習策略：在教材方面，生活識字教學以兒歌開始，而後找出句子中要學的目標字，而集中識字教學，則是先教主要目標字，再搭配兒歌或繪本，並以三階段教學的方法，引導幼兒認識字形、字音與字義。

（二）維持學習的高成功率

教學上運用各種策略，以確保每位幼兒都可以得到足夠的關注。若幼兒願意嘗試舉手發言時，會盡量給予機會。同時也會考量每位幼兒的不同能力程度，讓每一位幼兒均能有成功的經驗。

（三）運用策略的指導

根據文獻裡，中文字的特色及中文識字教學法，在教學過程中，將直接說明各種識字策略，並引導幼兒拓展與加深的活動。

（四）即時評量及回顧

老師在上課時，讓幼兒剛學會一個目標字，立刻就有練習的機會，練習以口頭、遊戲或紙筆方式進行。一課上完，也立刻作回顧學習，使幼兒及老師都能得到即時的回饋，一起努力達成每一單元的目標。

三、教材設計的原則

本研究的教學除了顧及一般的設計原理之外，並參考文獻中提到的「中文識

字歷程」各階段的特徵，發展出適合幼兒識字教學的活動，教材設計的原則分述如下：

（一）與先備經驗做充分的聯結

每單元的字會有銜接性，特別是顧及與先備經驗做充份的聯結，大量引進幼兒熟悉的素材，盡量與主要學習的課程相銜接，降低學習的負荷，如：以學校生活為主的「我的學校」單元；以周遭生活為主的「家和家人」與「台灣、四季」單元；以身體為主的「部首」單元等。

（二）記憶術的運用

運用認知心理學的原則，為識字教學發展了許多的記憶術與教學策略，例如「口訣策略」、「動作表演」、「字形聯想」，讓難以記憶學習的符號變容易了。

（三）趣味性及生活化

採用兒歌、教具操作、團體遊戲、小組活動、個別練習等學習活動。在教學中，每單元學習的字數超過 15 字，每單元的字會有銜接性，特別是顧及文章的意義及趣味性，並且運用幼兒熟悉的素材，降低學習的負荷，提高學習的動機。

（四）強調流暢性

符號閱讀的流暢性從來就沒有成為傳統教材教法的課程目標，但在本研究中卻是觀察的重點。上課時，老師會請一、兩個幼兒示範。下課時，鼓勵幼兒玩快速唸讀的遊戲，一遍又一遍的唸讀，達到自動化程度，幼兒對此表現出極高的興趣。

四、教學目標

本研究根據文獻中所提出的兩種識字教學方法，並根據教育部國語推行委員會於民國八十六年所統計之國小低年級學童「常用字字頻統計總表」作為主要目標字的參考，結合音、韻，配合自編兒歌，形成教材。但文獻中提到，國內目前之國語科教學多半以分散識字教學法為主，而集中識字教學的方法多施行在補救

教學，經過研究者與指導教授和搭班老師討論之後，決定兩種識字的教學方法都嘗試進行，而分散識字課程會配合主要教學活動以「生活」為設計原則。以下為生活識字教學與集中識字教學之目標：

表 3-2 生活識字與集中識字教學目標

生活識字教學目標	集中識字教學目標
一、能跟隨老師唸讀兒歌。	一、能認識「手」部及「足」部的字形演變。
二、認識各單元裡的目標字。	二、認識各單元裡的目標字。
三、能依指示做各種朗讀策略(齊讀、分組讀、個別讀、輪讀)。	三、能將目標字拆成左右兩邊或上下兩部份，再正確組合。
四、能說出至少一個由目標字造出的語詞。	四、能說出至少一個由目標字造出的語詞。
五、能有學習成功的經驗。	五、能有學習成功的經驗。
六、能由遊戲活動中熟悉目標字。	六、能由遊戲活動中熟悉目標字。
七、能積極參與學習活動。	七、能積極參與學習活動。
八、能獨立完成小書製作。	八、能獨立完成小書製作。
九、能連續唸出五個目標字。	九、能連續唸出五個目標字。

五、教學流程

本研究採用兩種識字教學方法交叉進行，分別為「生活識字教學」與「集中識字教學」，兩種教學的流程有些許的不同，分述如下：

(一) 生活識字教學流程

本研究之生活識字教學，乃參考文獻中提出的分散識字教學的教法，設計出以下流程：

- 1.呈現單元的圖片。欣賞並與幼兒討論情境。
- 2.貼好兒歌圖，教唸兒歌。一面唸一面指著字。反覆唸兒歌三到五遍。

3.老師將兒歌一句一句貼在白板上，請幼兒跟著唸句子，然後進行生字介紹。
4.生字介紹：唸一句，看圖，然後說「這句有哪些字？有哪些是新的？」，而後拿出各個生字卡，一一介紹每個字。（老師拿起該生字卡，說：「這是『』」，請小朋友說一次」）。

（介紹兩個字後，即可將兩字並貼在白板上，對全班說：「請給我『』」。可全班一起回答，最多分兩組即可）（每次都只有兩個字，四字輪流出現）

（每選一次，都要立刻很敏捷的用手在兩字上分別描一次說「這是『』」，並且很簡潔的指出兩字的差異，請幼兒注意看）

5.筆順練習：將當天教的生字學習單發給幼兒，先書空，再請幼兒跟著老師練習寫。

6.造詞活動：拿出一個字，討論可以有哪些造詞，老師一一紀錄。

7.教具運用

角落（1）→我是小倉頡

角落（2）→寶果盤遊戲

8.延伸活動

（1）小書製作

（2）看誰唸得快（越快越好）：將全班分成兩組，老師將今天教的字卡拿在手上，以接力方式，老師快速閃示字卡，幼兒一一唸出老師閃示的字，每人唸五個字，先完成的隊伍獲勝。

（二） 集中識字教學流程

本研究之集中識字課程的教法，與文獻中提出的教學方式大致相同，其流程如下：

1.生字介紹：拿出生字卡，逐一介紹每個字。

（老師拿起該生字卡，說：「這是『』」，然後做該動作，再說一次這是『』」。將字卡貼在白板上，說「寫作『』」，請小朋友舉起手，跟著老師書空該字）

（介紹兩個字後，即可將兩字並貼在白板上，對全班說：「請給我『』」。可全班一起回答，最多分兩組即可）（每次都只有兩個字，四字輪流出現）

（每選一次，都要立刻很敏捷的用手在兩字上分別描一次說「這是『』」，並且很簡潔的指出兩字的差異，請幼兒注意看）

2.團體遊戲&造詞活動：

（1）比手畫腳遊戲：老師將字卡拿在手上，先請其中一位幼兒出來抽字卡，並表演動作讓全班幼兒猜字。（也可分成兩組競賽）。

（2）造詞：拿出一個字，討論可以有哪些造詞，老師一一紀錄。

3.筆順練習：將當天教的生字學習單發給幼兒，再書空一次，再請幼兒跟著老師練習習寫。

4.教具運用：教具 1→我是小倉頡

教具 2→賓果盤遊戲

5. 延伸活動

（1）繪本閱讀（配合該單元生字之繪本均可運用）

（2）小書製作

（3）看誰唸得快（越快越好）：將全班分成兩組，老師將全部字卡拿在手上，每一組派出 3~5 人，以接力方式完成活動，老師快速閃示字卡，幼兒一一唸出老師閃示的字。（先完成的隊伍獲勝）。

第四節 教材分析

本研究之識字教材根據教育部國語推行委員會於民國八十六年統計之國小低年級學童常用字詞為編制參考。課文內容結合音、韻，讓幼兒能很容易朗朗上口。又因本識字教材為主教學後外加的一部分，為減輕幼兒認知的負擔，增加識字的樂趣，在生活識字教學（即分散識字教法）單元中，研究者編製以貼近幼兒

生活現象的兒歌，從兒歌中取字，進入識字解碼活動。而集中識字教學單元，則採用較結構化、較固定的教學模式，為避免教學時太過枯燥，因此設計許多識字的遊戲和活動，增加學習興趣。

一、教學成分與設計

本研究教學教材主要分成包含「生字」、「詞彙」和「理解」三部份，以下就以表格呈現教學成分與設計：

表 3-3 識字教學成分與設計

成分	教學目標	教學方法	學習單	評量
生字	1. 認讀 2. 應用 3. 部件規則	1. 部件教學（動作、口訣、文字演進） 2. 字彙說明解釋 3. 三階段識字教學 4. 遊戲 5. 字卡閃示練習 6. 識字小書	筆順練習 小倉頡 賓果盤	認字
詞彙	1. 認讀 2. 應用	1. 詞彙的說明解釋 2. 造詞造句 3. 相似詞、相反詞	連連看 製作小書	造詞
理解	理解內容	1. 以提問、討論、圖片、動作等方法，引導幼兒理解兒歌意義 2. 畫圖、做小書 3. 流暢性訓練，重複朗讀	畫圖 製作小書	畫圖 小書 唸名

二、各單元教材分析

本小節就「生活識字」與「集中識字」教學活動教材與生字的常用度分析，以表格方式呈現如下：

（一）生活識字教學活動單元

本研究之生活識字教學單元有「我的學校」、「家和家人」與「台灣、四季」三個大單元。每個教學單元教材與生字的常用度分析如下表：

表 3-4 「我的學校」識字教材分析

單元名稱：我的學校	教學日期：94.10.11~94.11.04（四週）
教材分析： 一、設計理念與原則 本單元教學重點在於「引起學習動機」及「文字覺識」；在引起學習動機方面，老師要營造的是一種愉快的學習氣氛，讓幼兒對學習國字及閱讀總是抱著期待。在文字覺識方面，引導幼兒以口語來描述現象，然後在配上文字符號，讓幼兒了解「話是可以變成文字的」。 二、目標字常用度分析 目標字常用度以教育部八十六年統計之「常用字字頻總表」為依據。本單元總認字數為 29 個字，累積次數排序如下： 200 字以內－16 個字（55%） 200 字~500 字－3 個字（10%） 500 字~1000 字－6 個字（20%） 1000 字以後－4 個字（13%）	

表 3-5 「家和家人」識字教材分析

單元名稱：家與家人	教學日期：95.02.13~95.03.24（六週）
教材分析： 一、設計理念與原則 本單元的教學重點在於幼兒生活的週遭環境，以「家」為主題，延伸至社區、鄉鎮為內容主軸，在由「家」延伸至「家人」，讓幼兒知道家人的稱謂及工作。在引起學習動機方面，老師盡量讓幼兒發表跟「家和家人」有關的詞句，讓學習氣氛愉快，在文字覺識方面，如同第一單元「我的學校」，讓幼兒了解「自己說得話是可以變成文字的」。 二、目標字常用度分析 目標字常用度以教育部八十六年統計之「常用字字頻總表」為依據。本單元總認字數為 63 個字，累積次數排序如下： 200 字以內－19 個字（30%） 200 字~500 字－12 個字（19%） 500 字~1000 字－21 個字（33%） 1000 字以後－12 個字（19%）	

表 3-6「台灣、四季」識字教材分析

單元名稱：台灣、四季	教學日期：95.03.27~95.05.05（六週）
教材分析： 一、設計理念與原則 本單元以「台灣」和「四季」為主題，發展出適合幼兒的識字教材。「台灣」的單元藉由「火車」來介紹台灣的地名與方位。「四季」單元可和幼兒多討論有關四季的話題，如四季裡的節慶、四季裡的地表變化等，以其提高學習動機與效果。 二、目標字常用度分析 目標字常用度以教育部八十六年統計之「常用字字頻總表」為依據。本單元總認字數為 64 個字，累積次數排序如下： 200 字以內—20 個字（31%） 200 字~500 字—14 個字（22%） 500 字~1000 字—19 個字（29%） 1000 字以後—16 個字（25%）	

（二）集中識字教學活動單元

本研究之集中識字教學單元有「部首字」、「獨體文字」與「字族文字」三個大單元。每個教學單元教材與生字的常用度分析如下表：

表 3-7「部首字」識字教材分析

單元名稱：手兒腳兒真厲害	教學日期：94.11.14~94.12.09（三週）
教材分析： 一、設計理念與原則 本單元為幫助幼兒能更有效的認讀國字，乃採集中識字法裡的部首教學。教學重點在於「藉由手能做的動作，了解【手】這個部首的意義」與「藉由腳能做的動作，了解【足】這個部首的意義」，強調「我進步了」的機極自願學習的氣氛，以維持學習的高成功率，讓幼兒對學習國字及閱讀總是抱著期待和願意更努力。 二、目標字常用度分析 目標字常用度以教育部八十六年統計之「常用字字頻總表」為依據。本單元總認字數為 38 個字，累積次數排序如下： 200 字以內—2 個字（5%） 200 字~500 字—8 個字（21%） 500 字~1000 字—9 個字（24%） 1000 字以後—19 個字（50%）	

表 3-8「獨體文字」識字教材分析

單元名稱：獨體文字	教學日期：94.12.19~95.01.13（四週）
教材分析： 一、設計理念與原則 所謂的獨體字就是可以自己變成一個部首的字，例如「拍」可以拆成「手」和「白」兩個字，而「手」和「白」就是獨體字。本單元主要是配合前幾大單元國字，讓孩子知道字的部份及全體。在中文裡，常由兩個或三個部件組成，左邊是個字，右邊也是字。所以，決定進行認識已教字的另一半。如此，幼兒不只可以認識一些獨體字，也可認識中文的「形聲字」，期能有助日後的識字。 二、目標字常用度分析 目標字常用度以教育部八十六年統計之「常用字字頻總表」為依據。本單元總認字數為 58 個字，累積次數排序如下： 200 字以內—19 個字（33%） 200 字~500 字—9 個字（16%） 500 字~1000 字—10 個字（17%） 1000 字以後—21 個字（36%）	

表 3-9「字族文字」識字教材分析

單元名稱：字族文字	教學日期：95.05.08~95.06.02（四週）
教材分析： 一、設計理念與原則 中文字變化多端，不只部首或偏旁不同字就不同，有時差一點、差一豎、或是一橫、一撇都會是不同的字。為提高幼兒對中文字的敏銳觀察，在本單元提出一些差異很小的常見字，並以口訣的方式來協助幼兒記憶與學習。 二、目標字常用度分析 目標字常用度以教育部八十六年統計之「常用字字頻總表」為依據。本單元總認字數為 64 個字，累積次數排序如下： 200 字以內－22 個字（34%） 200 字~500 字－14 個字（22%） 500 字~1000 字－9 個字（14%） 1000 字以後－18 個字（28%）	

第五節 研究資料之蒐集與整理分析

質性研究強調在自然的情境中作自然式的探究，以自然的情境為資料的直接來源，而研究者就是主要的研究工具，資料的蒐集和分析是同時持續的進行（黃瑞琴，1999）。以下就本研究之資料蒐集與分析說明如下。

一、資料的蒐集

本研究透過教學研究，以台東縣牛奶國小附設幼稚園為研究場所，蒐集採用之資料分別為幼兒上課的反應與觀察紀錄、省思札記與文件資料，分別說明如下：

（一）觀察記錄

本研究之實施過程，研究者暨是現場教學者，另外與研究者協同教學之王老師亦為研究參與者，由於研究對象皆為研究者任教幼稚園之大班幼兒，故研究者對於研究過程班上幼兒學習狀況較能掌握，幼兒在課堂上的反應都能給予立即的回饋，並且能透過歷程回溯方式將課程實施過程之觀察紀錄下來，採同儕互相觀察紀錄方式，將幼兒上課表現摘要紀錄下來。

（二）省思札記

教學研究過程貴在研究者對研究歷程的省思，進而培養「從做中學」的能力，在本識字教學過程中，研究者透過教學後的自我省思，並與協同教學之王老師討論對話，並將之做成書面資料，以方便後續之資料分析。

（三）家長回饋

教學過程中，研究者透過聯絡簿與非正式訪談取得家長回饋，之所以採取非正式訪談之理由為本研究對象之家長多半為低社經地位家庭，且若以正式訪談，家長恐會有所顧忌而取得較不真實之資料，將影響研究之分析。

（四）文件資料

1.學習單：在教學過程中，除了有筆順學習單外，再佐以圖畫學習單輔助幼

兒學習，上述資料亦成爲重要之文件分析資料。

2.造詞發表紀錄：教學過程中，研究者會針對目標字進行造詞練習，並將幼兒所發表的詞彙製成紀錄，以提供後續的分析參考。

3.小書製作：在幼兒識字學習過程中，文字與圖畫並重的小書製作是很好的輔助學習工具，且是幼兒學習歷程中重要的質性資料。

二、資料的整理與分析

（一）觀察記錄

課堂觀察紀錄爲研究者班級上課現場協同教師之文字觀察紀錄，如（950410 觀察紀錄）即表示 95 年 4 月 10 日教學現場之觀察紀錄。

（二）省思札記

在教學過程中，幼兒的反應、狀況或回饋會促使研究者的思考及反省，如（941108 教學省思）即表示 94 年 11 月 8 日的教學省思札記。

（三）家長回饋

教學過程中，家長的反應與回饋都能提供研究者思考的機會與修正教學的參考，透過聯絡簿與非正式訪談，再以文字做紀錄，如（950521 小宇媽媽）即表示 95 年 5 月 21 日與小宇媽媽的談話紀錄。

（四）文件資料

在幼兒學習的歷程中，學習單及小書製作等文件都是幼兒學習歷程中重要的質性資料。研究者可透過上述資料了解幼兒學習過程中的各種問題、幼兒進步的情形，甚至從中發現教學問題的可能。文件資料的蒐集一樣須做編碼，以釐清資料的時間及資料來源的分類或個別性，如（950410 小佩學習單）即爲幼兒「小佩」於 95 年 4 月 10 日的學習單；（950410 小杰小書製作）即爲幼兒「小杰」於 95 年 4 月 10 日所製作的小書。

上述文件資料在整理後，研究者經過仔細閱讀，將各種相關性之資料進一步

整理，分析與比較「生活識字教學」與「集中識字教學」何者較適合實施於弱勢地區，以及在識字教學的各項活動中，非弱勢的幼兒與弱勢的幼兒其表現的情形。



第四章 研究結果與分析

本研究過程涵括生活與集中識字兩種教學方法、六個教學單元與多元的教學活動，本章將從教學活動幼兒表現及所發現之各種現象分析幼兒識字學習情形，並探詢教學中所遇問題及有效的教學活動。

研究者根據文獻中提及之鄭昭明（1981）與萬雲英（1991）的「中文識字歷程」對照本研究設計之教學活動，整理出表 4-1：

表 4-1 識字歷程統合階段名稱及教學活動

鄭昭明的識字心理歷程		萬雲英的識字心理歷程		鄭氏及萬氏心理識字歷程統合階段名稱	教學活動
階段名稱	識字歷程特徵	階段名稱	識字歷程特徵		
字形的學習與區辨	◎透過練習去區辨字與字之間相同與相異的地方。 ◎字形的區辨影響因素： 一、是筆畫的特徵。 二、是學習經驗，經驗愈多，則愈能區辨事物之間細微不同的地方。	泛化階段	◎對漢字字形輪廓建立粗略的、模糊的、不夠穩定的暫時聯繫。 ◎在選擇性再認時，常因聯繫的模糊「移花接木」的結構混淆，以及增減筆劃的細節錯誤， ◎常因形、音、義三者聯想的錯誤，將該字形與該字近似生字的某一因素相混淆。	第一階段教學活動	1.生字教學 2.筆順教學
建立心理字典的系統	◎漢字組字規則知識：如部件「穴」總是出現在字首，而「水」部通常在字的左邊。 ◎部首表義知識：如「豕」部部首的字與四腳動物有關。 ◎聲旁表音知識：指中文的發音通常與該字旁的音有所關聯，如「清」「晴」「請」。	初步分化階段	◎在本階段中不再出現形、音、義某一因素的混淆現象。 ◎對字形結構的各部分基本上已全部把握，不再有結構上的混淆和遺漏。 ◎對字形結構某些細微部分尚有遺漏或添補，再認或再現時，偶爾會出現猜測和泛化階段。	第二階段教學活動	1.賓果遊戲 2.小倉頡活動 3.造詞活動

鄭昭明的識字心理歷程		萬雲英的識字心理歷程		鄭氏及萬氏心理識字歷程統合階段名稱	教學活動
階段名稱	識字歷程特徵	階段名稱	識字歷程特徵		
文字的辨識	◎經過長久練習之後，對文字的認知，與早期學習的字形區辨不同。 ◎基本上，在進行文字的辨識時，並不是被動的等文字訊息的到來，才去分析是什麼字，而是以其所有的心理詞典的知識去主動的詮釋所看到的文字符號。	精確分化階段	◎經過多次的複習，特別是課文閱讀中的理解和運用，對所教的90%以上生字，均已達到牢固掌握、精確分化的程度。 ◎表現在讀音、解義，一般均能迅速完成；而且能辨析字與字之間的異同，能在識字學習的基礎上初步認識一般的構字規則，並瞭解偏旁部首的含義。	第三階段教學活動	1.小書製作 2.唸名活動

在本研究對象中包含多數弱勢家庭幼兒及少數非弱勢家庭幼兒，教學過程中其表現情形可能就會有所不同；此外，在教學過程中生活識字教學與集中識字教學各安排許多教學活動，幼兒的表現也會有所差異。本章將分成三個階段的教學活動，來說明弱勢與非弱勢幼兒在生活識字與集中識字的表現。

第一節 第一階段教學活動幼兒的表現

幼兒在學習一個字，通常都由字的外型輪廓建立粗略模糊的概念，也因此常會出現結構混淆或增減筆劃的錯誤，透過字形、字音與字義的教學活動設計，讓幼兒練習區辨字與字之間的相同與相異，鄭氏對此提出兩個影響字形區辨的因素，第一為筆劃特徵，第二則為學習的經驗；萬氏認為學生在一開始學習漢字時，會因為對字形的輪廓模糊不清而產生錯誤，為了讓幼兒能清楚的辨認教材裡的目標字，故本研究在識字課程的第一階段設計「生字教學」和「筆順教學」兩個活動，主要目的在讓幼兒能對教材裡的目標字正確發音，並透過筆順的練習，達到熟記字形的目標。

一、生字教學

本研究之生字教學採用「三階段直接教學法」，即命名、區辨、發音三階段，目的在於經由字形與字音的教學，讓幼兒能清楚區辨字與字之間的相同與相異，透過反覆區辨的學習，經驗愈多，則愈能辨識出字與字間細微的不同。生字教學的進行方式為直接告訴幼兒「這個字唸做○」及為字命名，接著再教下一個生字，隨即進行二個字的區辨，接著請幼兒唸出該字，即為發音，反覆練習並將當天的生字都以此方式進行教學。



圖 4-1 生字命名教學



圖 4-2 字形的區辨



圖 4-3 字形的區辨



圖 4-4 字音的辨讀

以下為生活識字與集中識字幼兒在「生字教學」時的表現與分析：

（一）生活識字教學幼兒表現情形

1、生字命名教學

命名教學部份，在本研究採用直接教學，所有的幼兒都直接的跟著老師唸出目標字，研究者會視幼兒的學習狀況，增加命名教學的次數與時間。整體來說，

生字的命名教學對於弱勢和非弱勢的幼兒來說，都是能容易且快速的進入教學情境，也沒有太大的差異。

研究者發現，這樣的直接教學讓多數弱勢幼兒都能直接進入教學情境，不必花太多時間去『想字』，而是很直接的跟著老師唸出這個字，這和過去研究者的教學經驗很不同，在以往的教學常會出現弱勢幼兒在思考時答案已被非弱勢的幼兒說出來，弱勢幼兒參與的可能性就較少。

命名教學對於程度較好的幼兒來說是相當容易的學習活動，當研究者爲了兼顧多數弱勢幼兒，要做反覆的練習時，會讓他們感覺較爲無趣。

2、生字的字形區辨

在生活識字教學中，目標字筆劃特徵上有很多差異，非弱勢幼兒區辨的情況較佳，而弱勢幼兒中有 50%能夠區辨清楚，另外 50%的幼兒則常遇到困難，這樣的現象符合鄭昭明的識字心理歷程中第一階段字形的學習與區辨所提到的：如果兩字在筆劃的特徵上有很多的差異則容易區辨，反之則否；例如我的學校單元裡的「天」和「師」，家和家人單元裡的「住」和「鄉」屬於筆劃特徵差異較大的目標字，而「上」和「在」、「向」和「迴」在筆劃特徵上的差異較小，故幼兒容易混淆而不容易區辨。

另外鄭昭明的識字心理歷程第一階段「字形的學習與區辨」亦提到，學習經驗愈多，則愈能區辨事物之間細微不同的地方，所以幼兒在字形的區辨部分，可能因爲學習經驗較少，無法區辨較爲細微不同的地方，本研究之弱勢幼兒在平常回家的功課表現，會有一些幼兒因家中無人能協助而無法完成，故學習與複習的經驗就少了許多。而非弱勢幼兒對於字形區辨遊戲表現相當高的興趣，正確區辨的次數也很高，而且他們喜歡做多字的區辨遊戲，研究者發現，這些非弱勢幼兒區辨遊戲玩的愈多，能夠區辨的字數也就愈多，正呼應了鄭昭明識字心理歷程第一階段「字形的學習與區辨」中所提到的：學習經驗愈多，愈能區辨事物之間不同之處。

有趣的是，下課時間，對於區辨遊戲有興趣的幼兒，不分弱勢與否，他們會

在教室裡的學習角扮演老師上課時玩的區辨遊戲，而研究者觀察到，認識較多字的幼兒在區辨遊戲的過程中，會教其他幼兒認識更多的字，研究者從此現象中發現，小朋友已能走出一套識字的「自學系統」，自己利用區辨遊戲認識更多字。

3、生字字音的辨讀

在字音辨讀教學的部份，整體來說，弱勢幼兒當中有 25%的幼兒常常有發音混淆的現象，另外 25%的幼兒偶爾也發生發音混淆的現象，例如，有一個現象就是「ㄣ」和「ㄣ」，「ㄣ」和「ㄣ」、「ㄣ」和「ㄣ」都是他們容易造成混淆的發音。對照萬雲英的識字歷程泛化階段中「學生常因形音義三者聯想的錯誤，將該字形與該字近似生字的某一因素相混淆」，本發音教學中造成幼兒發音混淆的原因是在於他們的聲母及韻母基本發音多不標準，而不是萬氏所說的「因形音義三者聯想的錯誤而造成發音混淆」，而此現象可能與幼兒的家庭背景有關，研究者發現，外籍配偶子女常會出現發音混淆，而家裡常說母語或隔代教養的幼兒也容易出現此情形。在非弱勢幼兒表現情形，研究者發現這些幼兒對於目標字的發音都能正確的辨讀。

（二）集中識字教學幼兒表現情形

1、生字命名教學

集中識字教學的生字命名同樣採用直接教學，整體來說，弱勢與非弱勢幼兒的表現在集中識字教學命名部分與生活識字教學比較，差異並不大。

比較不同的是，有部份的幼兒，不論弱勢或非弱勢，在研究者拿出一個新的目標字卡時，他們會回想這個字曾經在哪裡看過。這顯示出有一些幼兒已經開始對文字產生興趣，並注意存在於週遭環境中的文字。

2、生字的字形區辨

在區辨教學時，弱勢幼兒呈現以下幾種狀況：

字族文單元在區辨上容易造成文字上的混淆，如『田』與『申』，又如『大』與『天』，這些混淆的狀況就如文獻中萬雲英的識字歷程泛化階段所提到的：在選擇性再認時，常因聯繫的模糊而出現『張冠李戴』或『移花接木』的結構混淆，

以及增減筆劃的細節錯誤，有時還有方位的變動或倒置。此外，常因形、音、義三者聯想的錯誤，將該字形與該字近似生字的某一因素相混淆。

在部首識字單元的部份，對弱勢幼兒來說，由於部分部首字加入「動作表演策略」讓幼兒加深印象，所以較容易區辨。以弱勢幼兒中成就較低的『小文』為例，研究者在進行部首識字評量時，小文會邊做動作邊把字唸出來，如拍手的「拍」字，小文會先拍手然後說「拍」，「踢」字亦然，研究者發現這樣的教學策略很容易讓幼兒進入鄭昭明識字心理歷程第二階段建立心理字典系統中「部首表義」和「聲旁表音」的知識階段，對於幼兒識字的心智運作階段可以做很直接的提升。

對非弱勢幼兒在部首區辨教學的部份，他們能很快就發現偏旁的不同，如「拍」、「拉」、「打」等字都有「手」部，在區辨時只要看偏旁的字就能輕易區分，同時，也因為部首字的學習，他們已學會偏旁字，因此，在獨體字的生字教學中，非弱勢幼兒已能輕鬆的將目標字記住。

總體來說，和生活識字教學不一樣的地方是部首識字與字族文識字的教學中，非弱勢幼兒很快的發現，目標字有一樣的地方，也有不一樣的地方，例如『閃』、『悶』、『問』等字都有『門』，『跑』、『踢』、『跳』等字都有『足』，對照於文獻，幼兒在這些教學活動中，應已進入鄭昭明識字心理歷程中的「建立心理字典」的系統—漢字組字規則知識階段，這樣的現象，在生活識字教學的生字教學中並未發現。

3、生字字音的辨讀

在發音教學的部份，研究者發現，弱勢幼兒容易在部首字與獨體字的部份發生混淆，譬如『拍』與『白』，獨體字發音常受到部首字的影響而使得在發音時幼兒容易發生錯誤，這樣的情形，印證文獻中萬雲英識字歷程泛化階段所發生的「學生常因聯繫上得模糊而出現偏旁部首『張冠李戴』和基本字『移花接木』的混淆」現象。

至於字族文的字音辨讀部份，當弱勢幼兒能清楚字形的不同的時候，就能大量提升識字，如『閃』、『悶』、『問』，當幼兒了解『門』中間各有『心』、『人』、

『日』的部分同時，他們就能很快的記住這些字。

和生活識字不同的是，集中識字的生字三階段教學結束後，約有 40%的弱勢幼兒能達到清楚分辨字形的水準，而非弱勢幼兒也有 75%左右的比例能正確的辨讀，這是生活識字課程「生字三階段教學」結束時也未發現的現象。對照文獻中的識字心理歷程，研究者發現，上述幼兒在此生字三階段教學活動當中已達鄭昭明識字歷程第二階段「建立心理字典的系統」中的「漢字組字規則知識」階段，而此階段，也是與萬雲英識字歷程「初步分化」階段相近。

值得一提的是，有一位幼兒非弱勢幼兒『小筠』，在字族文教學後，自己又另外『創作』了幾個字，例如「閨」、「尖」並問老師那是什麼字，研究者發現，對小筠來講，老師好似她的字典，而其自創的字即如生字，當她自創完生字後，問過老師，即又認識新的生字，這樣的策略對幼兒而言，也是一種自我識字的策略；這樣的現象，在弱勢幼兒裡是相當少見的。

（三）小結

1、幼兒的識字歷程特徵與文獻相符

（1）文獻中提到的「兩個字的筆劃特徵差異愈大則愈容易區辨」，在本研究裡，生活識字教學中的目標字筆劃特徵差異較大，幼兒確實容易區辨。

（2）文獻中提到「學習經驗越多越能區辨字與字之間的細微處」，在本研究中，非弱勢幼兒因家庭提供較多的學習經驗，故在本教學中比弱勢幼兒更能從較多字當中做正確的區辨。

（3）「張冠李戴」與「移花接木」的混淆：在本研究中，弱勢幼兒在字族文的區辨過程及部首字與獨體字的區辨時，常出現此現象。

2、生活識字教學與集中識字教學幼兒的表現

（1）幼兒在「命名」過程中的表現，不論是生活識字課程或集中識字課程，也不論是弱勢或非弱勢的幼兒，幼兒都能直接知道該目標字的發音。

（2）在「區辨」教學的部份，弱勢幼兒對於二字的區辨多能完成，三個字的區辨皆有把握者只佔 50%；非弱勢幼兒在集中識字教學區辨遊戲的過程當中，普

遍已進入鄭昭明識字心理歷程中的第二階段「建立心理字典系統」之「部首表義」知識階段。

(3) 發音教學的部份，生活識字的教學活動中，有 25%的弱勢幼兒常有發音混淆的現象，另外有 25%的弱勢幼兒偶爾會有發音混淆的情形，此現象可能與幼兒的家庭背景有關，尤其以外籍配偶子女、在家慣用母語或隔代教養的幼兒居多。而集中識字教學中，有 40%的弱勢幼兒與 75%的非弱勢幼兒的表現，已達鄭昭明識字歷程第二階段的「建立心理字典系統」中的「漢字組字規則」階段，故，相較於生活識字教活動，集中識字教學幼兒在此部份有較佳的表現與發展。但部首字與獨體字的發音易使少部份弱勢幼兒發生混淆的現象，如「拍」與「白」的發音混淆。

3、生字教學後的發現

教學後，幼兒有相當豐富的延伸及擴展活動；如：幼兒會主動扮演識字學習的過程，並在此過程中發展識字的自學系統。又如：幼兒會運用教過的部首和偏旁來創造未學過的字，並且請問老師該字的相關知識，從而學會新字。

二、筆順教學

本研究所設計之筆順學習活動是根據文獻裡鄭昭明（1981）識字心理歷程中提出的：字形的區辨受到兩個因素影響，一是學習經驗，另一個就是筆畫的特徵，因此本研究設計之筆順教學活動，即是透過幼兒能實際「操作」字的過程，達到熟記字形的目標。筆順教學的進行方式為：研究者先將要練習的目標字按筆順寫在白板上，幼兒同時依照該字的筆順用手指在空中練習書寫，即為書空，反覆練習兩至三次後，將筆順學習單發給幼兒，研究者再次將目標字寫上，幼兒則跟隨研究者一筆一畫的完成筆順學習單。



圖 4-5 筆順書空教學



圖 4-6 跟著老師再習寫一次



圖 4-7 按照老師教的筆順練習



圖 4-8 筆順習寫學習單

以下為生活識字與集中識字幼兒在筆順教學時的表現與分析：

（一）生活識字筆順教學幼兒表現情形

就書空教學時的觀察，有部份弱勢幼兒像是在空中亂畫亂指，對書寫的順序與位置清不清楚難以掌握，待筆順學習單發下後，果然發現他們在習寫筆順時，會有錯誤的情形產生，經過研究者再次放慢書空速度，並加大書寫在白板上的字體，幼兒在習寫學習單時，筆順錯誤的情形才有改善。對於非弱勢的幼兒來說，筆順書空是很新鮮的教學方式，所以在書空時，他們能很專注的跟著老師的示範。

大部份的幼兒對「中文字」的書寫順序沒概念，拿到學習單時，就直接用筆畫起來，甚至有的幼兒，以為筆順學習單是著色畫，就直接在學習單上將字塗滿。又如：部分弱勢幼兒的筆順是由下而上，如「上」字，他們會從下面一

橫先寫起，經過研究者的提醒與再次練習後，情況才有改善。本研究中的非弱勢幼兒多半在家中已有使用蠟筆或彩色筆塗寫的經驗，在筆順練習時只要按照老師示範的筆劃習寫即可。另外，研究者以『口唱筆順』的方式加入書空，教學過程中程度較好的幼兒會跟著教學者復誦，遇到相似的字的學習單時，幼兒很自然的就會直接用口唱方式說出筆順名稱。

筆順教學後，大部分的幼兒不但對筆順逐漸有概念，而且對文字區辨的能力也有所提升。例如後來在主教學中，研究者教幼兒書寫自己的名字時，幼兒書寫的速度及正確率都比以前未經過識字教學的幼兒表現佳。

以上幼兒表現的情形，與文獻相對照，就鄭昭明識字心理歷程中的字形的學習與區辨中所提到，字形區辨受兩個因素的影響，第一是筆畫的特徵，筆順教學中，幼兒已能掌握字的筆劃特徵，另外，在萬雲英提到的泛化階段裡，經過初步的生字學習，幼兒對漢字這一複合刺激物的字形輪廓建立粗略的、模糊的、不夠穩定的短暫聯繫。弱勢幼兒在筆順教學的表現大致符合文獻中此階段的表現特徵。

而非弱勢幼兒在筆順教學階段，出錯率極低，故研究者依此推斷，這些幼兒在筆順教學時已進入萬雲英識字歷程中的初步分化階段，對字形結構的各部份基本上已全部把握，不再有結構上的混淆和遺漏。

（二）集中識字筆順教學幼兒表現情形

集中識字教材裡的目標字有些字形較相像，或是有同一個部首或基本字，觀察筆順教學活動，研究者發現，弱勢幼兒容易分心，會有跟不上的現象，且多出現漏寫筆畫的情形。又如弱勢幼兒中的「小娟」和「小文」，他們的動作較慢，常會因為跟不上筆順習寫而產生焦慮或拒絕學習的情形，因此常常需要由搭班老師進行個別教學。

非弱勢的幼兒在『部首字』與『字族文』兩單元的筆順教學，研究者發現幼兒很容易發現部首有相同的邊，字族文字也都有相同的基本字，所以筆順練習時已能記住順序，且當中有兩位幼兒已發現「由上而下、由左而右」的筆順

書寫規則，最後他們可以先寫好學習單，再等著與老師所教的筆順相對照，而且對照的結果，幾乎全部都寫對。

經過筆順練習後，多數的幼兒漸能掌握筆順規則，也能跟上教學速度，學習情況較好的幼兒還會主動與同伴比賽，看誰書寫速度快並且沒有寫錯字。這樣的情形，似乎呈現出，幼兒可能已經不只是在『泛化階段』，在跟同伴比賽的過程中，他們其實已進入了『初步分化階段』，也就是說，識字過程中的混淆現象，已不再出現，相對的，他們對字形結構的各部份，基本上已全部掌握。另外，以鄭昭明的識字心理歷程而言，這些幼兒其實也已進入第二階段「建立心理的字典系統」當中的「部首表義知識」及「漢字組字規則知識」階段。

而原本有速度跟不上或拒絕學習的幼兒，在識字課程實施一段時間之後，他們也都習慣這樣的識字教學模式，而能跟上研究者示範習寫的速度。

另外，研究者觀察到一個有趣的現象：在筆順教學後，有些幼兒主動發現，自己的名字裡有部首或基本字等教過的目標字，因此常常在學習角落裡，主動仿寫自己的名字。

（三）小結

1、幼兒的筆順學習表現與文獻相符

（1）筆順教學過程中，弱勢幼兒所產生的筆順習寫錯誤，不注意筆順容易分心跟不上別人等情形，與萬雲英「泛化階段」識字歷程「字形輪廓建立粗略的、模糊的、不夠穩定的暫時性聯繫」的特徵相符。

（2）筆順教學最後階段，幼兒對文字的區辨能力已有所提昇，也應驗了鄭昭明「字形的學習與區辨」階段所提到的：「學習經驗愈多則愈能區辨字之間細微不同的地方」。

2、生活識字教學與集中識字教學幼兒的表現

（1）弱勢幼兒呈現出注意力較低，筆順書寫普遍混淆的現象，一開始有跟不上習寫速度的現象，但最後階段，多數弱勢幼兒也漸能掌握筆順規則，並跟上習寫示範的速度。

(2) 非弱勢幼兒在筆教學過程中出錯率極低，甚至有些單元裡，非弱勢幼兒可以在教學前先將學習單寫好，等著與老師所教的筆順相對照。

(3) 生活識字教學過程中弱勢幼兒普遍發展至泛化階段，而少數的非弱勢幼兒可進入初步分化階段，也就是說，對字形結構的各部份基本尚以全部把握，不再有結構上得混淆或遺漏。

(4) 集中識字筆順教學活動中，多數的弱勢及全部非弱勢的幼兒都有進入初步分化階段的表現，故筆順教學的部份，幼兒在集中識字教學活動中的表現普遍優於生活識字教學活動。

第二節 第二階段教學活動幼兒表現

第二階段的識字歷程，在鄭昭明的識字階段中為「建立心理字典的系統」階段，當中包含三個部份：1.聲旁表音知識、2.部首表義知識、3.漢字組字規則知識。萬雲英的識字歷程中則屬「初步分化階段」，其特徵分別為：1.本階段中對字的形、音、義不在出現混淆現象；2.對字形結構各部份基本上已全部把握；3.對字形結構某些部分尚有遺漏或添補，再認或再現時，偶爾會出現猜測或泛化的階段。

在本研究中，此階段的教學活動分別為小倉頡活動，賓果遊戲，造詞練習等三個活動，主要目的是為了讓幼兒能更精確掌握字體的形、音、義，並能透過活動及遊戲的過程，建立幼兒心理字典。

一、小倉頡教學活動

小倉頡教學活動的進行過程一開始是由研究者找出可以拆成兩部份的目標字，將其部首與偏旁字混合在一起，由研究者唸出一個目標字，請幼兒找出該目標字的左右或上下兩個部份後，組合起來，研究者再唸出組合起來之後的目標字，幼兒再跟讀一遍，幼兒熟悉遊戲規則之後，研究者只唸出要幼兒找的目標字，待幼兒組字之後，需自行唸出新目標字，之後再反覆進行教學活動；例如，研究

者第一次唸出「手白『拍』」，幼兒需找出「手」與「白」組合後唸出「手白拍」，待幼兒熟悉玩法後，研究者只唸「拍」，幼兒就必須找出「手」與「白」，組合完成後唸出「拍」。



圖 4-9 小倉頡組字活動



圖 4-10 小倉頡活動幼兒的表現

以下為幼兒在小倉頡教學活動時的表現與分析：

（一）生活識字教學幼兒表現情形

由於生活識字教學中可拆成左右兩邊或上下兩個部份的目標字較少，如在「台灣、四季」單元中，六十四個目標字中只有二十二個字可用來進行小倉頡教學活動，約有 35%的弱勢幼兒在教學過程中，常表現出會錯置位置的情形，如教學者要幼兒組「部」字，幼兒會將其組成「陪」字；非弱勢幼兒在此活動中的表現，則因為其懂得找尋線索，例如注意聽研究者說的組字順序，通常先說的字元會排在左邊或上面，故出錯機會較少。

研究者從鄭昭明識字歷程的第二階段「建立心理字典系統」來看，常出錯的 35%弱勢幼兒在生活識字教學的小倉頡教學活動中，並未達到「建立心理字典系統」之階段。分析其原因可能是因為生活識字教學的結構性及規則性不若集中識字教學來的清楚，故幼兒易造成混淆，以致影響學習成效。

（二）集中識字教學幼兒表現情形

集中識字教學法中，部首單元及字族文單元的目標字能大量運用小倉頡教學活動進行，研究者發現非弱勢幼兒在組字時皆能很快速的完成，且全部正確。但

弱勢幼兒在開始時很容易找到部首，但約有 20%的幼兒會將偏旁拿錯，如「跑」字，幼兒可以順利拿出「足」部，但要他拿出「包」字時卻要花相當多的時間，甚至找不到或者出錯，接著他們也常唸錯新組合出來的字。因此，研究者以運用口訣的方式，教他們跟著再唸一次，例如研究者唸出『跑，「足」「包」「跑』』，幼兒跟著唸一至兩次，於是組字錯誤的情形獲得明顯的改善。

在實驗教學時間之外，研究者觀察到幼兒都會主動玩組字遊戲，但弱勢幼兒多半以教過的字做反覆練習，例如：『扛「手」「工」「扛』』、『問「門」「口」「問』』，這樣的自發性遊戲，讓弱勢幼兒增加練習的機會，在下次進行小倉頡遊戲時，研究者發現這些常常自己複習的幼兒出錯率已明顯降低。而非弱勢幼兒則是除了玩教過的目標字外，還會嘗試拼新字，例如：「手」加「夫」變成「扶」，或者是「門」加「虫」變成「閨」。這樣的現象符合鄭昭明識字第二階段，幼兒除了識字課程裡的目標字之外，已慢慢建立課程以外的心理字典。

另外，幼兒也熱衷進行扮演活動，由非弱勢幼兒模仿教學者，其餘弱勢幼兒扮演學生，玩起小倉頡的遊戲，當幼兒對於新組的字並不熟悉時，模仿教學者的幼兒還能運用「口訣」提示他們，而回答的正確率極高，也就是說，加入口訣的目標字讓幼兒更容易獲得良好的學習成效。

從鄭昭明的識字歷程第二階段「建立心理字典系統」中的三項組字規則知識，包含「漢字組字規則知識」、「部首表義知識」、「聲旁表音知識」三者在本教學活動中，皆有所運用，以其操作正確率來看，非弱勢幼兒的表現在生活及集中識字教學部份並無明顯差異。但在弱勢幼兒部份，生活識字小倉頡活動比集中識字之出錯率來的高，這樣的現象，可能與萬雲英提到的集中識字教學法的優點是「強調以形近字、同音字歸類和基本字帶字的方法進行漢字學習，以便於歸類、對比和突出漢字結構的規則」，有利於學童有計畫的編碼、組合、儲存和檢索。當中的「基本字帶字」即與小倉頡教學活動相關聯，因此，研究者認為，這可能也是集中識字教學在進行小倉頡活動過程中，幼兒組字正確率較高的原因。

二、賓果遊戲活動

賓果遊戲於每單元教學中約進行二次，進行方式為將幼兒隨機分成兩組，教學者手上拿目標字卡，由兩組幼兒搶答教學者手上的目標字，先答對的那一組即可獲得該字卡，最後統計字卡，得到最多的那一組即賓果獲勝。



圖 4-11 賓果活動



圖 4-12 賓果—看誰先搶答

以下為幼兒在賓果活動時的表現分析如下：

（一）生活識字教學幼兒表現情形

遊戲一開始時，非弱勢且成就較佳幼兒發表頗為踴躍，而多數的幼兒也熱烈參與遊戲，但研究者發現約有 30% 的弱勢幼兒，常常就是坐著看別人玩；可能因為他們對字的認識還不夠清楚，而沒有把握能答對，研究者發現這樣的現象後，將玩法略做調整，用一對一搶答的方式進行，讓這些不常發表的弱勢幼兒也能有發表的機會。

一般而言，在進行第二次賓果遊戲時，上述表現不佳的弱勢幼兒，答對的情況已有大幅改善，研究者分析其原因，應該與大多數的幼兒會在識字課程以外的時間，主動到角落裡拿賓果字卡來玩有關，而「玩」就是複習的活動。第一次遊戲答錯的幼兒，在玩的過程中已將常會出錯的目標字學會並記住，所以，在第二次的遊戲中，錯誤的情況就降低不少。非弱勢幼兒在賓果遊戲中，幾乎都能迅速的答對，而且當同組幼兒無法快速搶答時，他們會偷偷告訴比賽的幼兒目標字的正確發音。

如果以鄭昭明與萬雲英在識字第二階段所提到的各種認知程度，前述的 30%

弱勢幼兒在第一次的遊戲當中對字不夠熟悉而未發表，他們應該還未能達到第二階段「建立心理字典與初步分化」的水準，但到了第二次的遊戲之後，只剩下約 10%的弱勢幼兒無法達到第二階段的認知程度。

（二）集中識字教學幼兒表現情形

多數的幼兒在集中識字的賓果遊戲中，不論弱勢或非弱勢，他們答字的速度是較快的，部份弱勢幼兒在搶答過程中，有些會運用口訣唸出目標字，例如當老師秀出「抱」字時，幼兒會說「手抱抱」正確答對目標字。而非弱勢的幼兒則能很直接的唸出目標字的字音。不過，在過程中，仍有約 20%的幼兒會因為字形相似之故而產生混淆，這可能因為他們比較不會運用相關的口訣學習策略。另外，弱勢較低成就的「小文」，在玩部首字賓果遊戲時，會先做出代表部首字的動作後再答出目標字，例如「抱」字，「小文」會雙手抱胸然後說出「抱」的字音。

整體而言，弱勢幼兒在集中識字賓果遊戲的表現，不論在答對率或答字的速度方面皆比生活識字的賓果遊戲的表現較佳，而非弱勢的幼兒在此賓果遊戲活動的表現一直較佳，但如果字與字之間的差異較小，偶爾也會有混淆的現象，例如字族文裡的「閒」與「間」，非弱勢幼兒有時因為要搶著答字，沒有仔細看清楚字卡，而產生錯誤。

上述現象也印證文獻所提「集中識字的缺點是生字量太大，相似字過多，反而增加幼兒學習的負荷，易產生泛化及混淆（施惠玲，2000；萬雲英，1991）」。

研究者在教學過程中，所進行的「口訣」和「動作提示」教學具有增進幼兒部首表義與聲旁表音知識之認知功能，也因此產混淆情形在賓果遊戲中出現的次數並不多；相對的，在集中識字教學的目標字如部首字及字族文，幼兒較容易建立「漢字組字規則」、「部首表義」、「聲旁表音」的知識，故在賓果遊戲中，所表現出的識字量及識字速度皆優於生活識字教學。

三、造詞活動

造詞活動的教學方式為，教學者取出目標字，並示範一個造詞，接著請幼兒依目標字進行造詞的活動，例如「上」字，教學者會先說「上，上學的『上』」，

請問還有什麼詞裡有『上』字呢」，然後再請幼兒針對「上」字造詞。以下為生活識字與集中識字之造詞活動幼兒的表現情形。

（一）生活識字教學幼兒表現情形

造詞活動一開始的時候研究者發現，弱勢當中較低成就的幼兒，他們會害怕說錯被笑而不敢舉手發表。另外，部份幼兒會因其家庭多數成員使用閩南語，造成國台語不分之情形，如造「豆」字時會造出「巴豆」（閩南語肚子之義）一詞；也有一些幼兒所造的詞皆與電視節目有關聯，例如造「叉」字時，他們便會說出「犬夜叉」（電視卡通影片名稱）一詞，而家中說母語的幼兒有時也會造出與母語有關的詞，例如造「馬」字，有一位幼兒說出「馬啦尙」（阿美族「喝酒醉」的意思）；還有一些幼兒會將識字教材的兒歌當成詞，如造「家」字時，小詩即說出「我家住在卑南鄉」（家和家人單元）。另外，弱勢幼兒較低成就者，他們所造出的詞常是其他同學所說過的，在此過程中，弱勢幼兒程度較好者，他們能造出正確的語詞。

非弱勢幼兒在造詞活動中的表現是不管對錯皆能勇敢表達，他們拿來當做造詞的題材與來源較弱勢幼兒多元，例如路上的招牌店名也會被拿來造詞，如「全家便利商店」、「美而美早餐」，且主教學當中的教材（兒歌、讀本、讀經教材）亦被拿來造詞，例如以「雨」為目標字的時候，他們會說出朱子治家格言中的「宜未雨而綢繆」，又如以「比」為目標字時，他們會造出教唱過的兒歌「伊比亞亞」，另外還有一個有趣的現象：有一些幼兒會注意目標字在造詞當中前後位置的不同，例如「上學」、「馬路上」，「上」的位置即為前後不同。

整體而言，有一半的弱勢幼兒在造詞教學活動中的表現，整體表現可說達到理解字義及詞意的水準，但，另外一半的弱勢幼兒即常出現不正確的造詞或者不敢發表的情形，顯然未達「建立心理字典階段」的程度。而從非弱勢幼兒在造詞活動中的表現我們可以發現，就算是非弱勢幼兒，他們不見得就知道造詞與造句的區別，不過依造詞過程中其用字遣詞的準確度而言，多數非弱勢幼兒在所造的詞中，應已建立了「心理字典」，每個字的位置、字形、字音的連結準確度頗高，

唯字義的部份了解稍嫌不足，例如讀經教材當中的詞，他們可能就不太了解字義，但經教學者解說後，也漸能理解其義。

（二）集中識字教學幼兒表現情形

在集中識字的造詞活動中，獨體字單元不分弱勢、非弱勢幼兒，皆有較佳的造詞表現，例如「狗」「雞」「豬」「綠」「黃」等動物或顏色名稱，幼兒容易造出語詞，而其它的目標字造詞，仍有少部分的低成就弱勢幼兒遇到困難，有大約20%的弱勢幼兒不太願意發表，遇到這樣的情形，研究者會給予他們動作提示，例如「拍」字造詞時，研究者會做出「拍手」的動作，幼兒就會聯想到「拍手」這個詞，又如「踢」字造詞時，研究者做出踢腳的動作，幼兒就會聯想到踢足球；但是還是有一位弱勢幼兒不太敢發表，可能與其個性較害羞有關。

非弱勢幼兒在集中識字造詞的活動發表相當踴躍，發表的詞彙也相當多元與豐富，並且多與生活經驗有關，例如小筌就讀本園之前在台中生活，爸爸開店做生意，所以造出來的語詞多半與生意有關，如「老闆進貨」「結帳」等詞，小宇是班上非弱勢幼兒當中程度較佳者，造詞遊戲時若沒有點到他發表，他還是會將自己想到的詞彙告訴別人；上課的過程中，非弱勢幼兒偶爾會將所學到的語詞以遊戲的方式玩文字接龍，並運用於識字課程以外的時間，變成這些幼兒與他們的好朋友一起玩的遊戲（含弱勢與非弱勢幼兒）。

另外，研究者發現到，一些較低成就的弱勢幼兒，會等著別人發表造詞之後，再重複發表別人說過的語詞，雖然如此，研究者依然會給予這些重複別人造詞的弱勢幼兒鼓勵，畢盡他們已經能勇敢舉手發表，而不是只坐在位置上看別人發表。

鄭昭明曾在識字歷程中提及「學習經驗愈多愈能區辨事物之間細微不同的地方」，若欲找出低成就弱勢幼兒與其他幼兒造詞表現差異的原因與脈絡，可能就與學習經驗有關。研究者認為，課堂以外的學習經驗，是很重要的因素，這些較低成就的弱勢幼兒其家庭概況多屬隔代教養或單親或父母管教態度放任者，故其語言學習的經驗與其他幼兒相較，既不多元也不多量，這樣的情形，幼兒要理解字形的學習與區辨，會較其他幼兒來的困難；而造詞比較接近「建立心理字典階

段」，這些低成就的弱勢幼兒顯然更難有其他機會學習。

四、小結

（一）幼兒的第二階段學習表現與文獻相符

1.萬雲英曾評論集中識字法的優缺點，集中識字的優點在於利用中文字歸類對比與結構規則的教學，成批的學習漢字可以提高識字效率（郝恩美，1999；萬雲英，1999），有利於兒童有計畫的編碼、組合、儲存和檢索（萬雲英，1991），故，在小倉頡活動中及賓果遊戲中，非弱勢與弱勢幼兒在集中識字的表現上，確實較佳，文獻中的主張獲得印證。

2.集中識字的缺點是生字集中量太大，相似字過於集中，反而增加兒童學習的負荷，易產生泛化及混淆（施惠玲，2000；萬雲英，1991），上述的現象在小倉頡和賓果活動中，確實發生在少數的弱勢幼兒的學習表現上，經研究者以口訣和動作提示做輔助教學後，泛化及混淆現象以降低許多。

（二）生活識字教學與集中識字教學幼兒的表現

1.小倉頡教學活動中非弱勢幼兒的表現在生活或集中識字的各單元中並無顯著的差異，但弱勢幼兒在生活識字教學中，出錯率較高，可能與生活識字教學各單元的生字不若集中識字教學的結構化、條理化有關。而在集中識字教學活動中，則有 20%的弱勢幼兒容易出錯，但藉由「口訣」教學策略後，即不再有出錯的現象，並且也增加他們的識字速度。

2.幼兒在賓果活動教學的表現，不論弱勢或非弱勢幼兒，集中識字的單元都較生活識字佳。少數弱勢幼兒在第一次的活動中表現不佳，而第二次的活動則進步許多，這與下課後幼兒主動遊戲增加練習量有關。

3.造詞活動過程中，生活識字或集中識字各單元，幼兒的表現並無顯著差異，但有少部份的弱勢幼兒表現不佳，分析其原因可能與他們的家庭能提供的學習經驗較少有關。

（三）教學後的發現

1.研究者發現幼兒在集中識字教學小倉頡遊戲活動後的下課時間，會有模

仿老師主動玩起小倉頡活動的情形，並透過這樣的遊戲來複習目標字，達到精熟的程度。

2.幼兒在下課時間自己玩賓果遊戲、造詞接龍，透過自發性的遊戲方式，達到對目標字精熟的程度，透過自己玩遊戲的過程，由老師或成就較佳之幼兒幫助其他弱勢幼兒認識更多字。

第三節 第三階段教學活動幼兒表現

第三階段就鄭昭明識字歷程而言為「文字的辨識階段」，此階段是經過長久練習後，對文字的辨識並不是被動的等文字訊息的到來，才去分析什麼字，而是以其所有的心理詞典去主動的去詮釋所看到的文字符號；至於萬雲英的識字歷程，在此階段稱之為「精確分化階段」，此階段是經過多次的複習，對課文中生字的理解和運用，90%以上的文字均能牢固掌握、精確分化。故本階段之教學活動有「小書製作」及目標字「唸名活動」。

一、小書製作活動

本研究中的教學活動，大都以字音、字形為主的教學活動，與字義較有關係的活動在前兩階段教學時只有「造詞活動」，到了第三階段，如果要幼兒能建立心理詞典的知識，去主動的去詮釋所看到的文字符號，加強字義的教學是必要的，小書製作即是基於這樣的需求下所設計的活動。郭春在（2004）曾提到由於幼兒的年齡正處於運思前期（3-6 歲）與具體運思期（6-7 歲開始進入）兩階段，這兩時期的幼兒是需要透過實物來學習概念，進入到可由圖畫、模型來認識事物，再演變到可直接使用文字或符號來學習的階段，本研究之小書製作活動即是教學者利用幼兒可辨識的文字，將之轉譯成圖畫，以瞭解幼兒對文字理解的情形，如果幼兒無法理解文字的內涵，自然就無法轉譯成圖畫，於是教學者透過提示或與幼兒的對話，達到文字與幼兒及所描繪之圖畫間的互動對話效果，藉以增進幼兒對文句之理解程度，故其轉譯之過程，非僅止於文句轉譯成圖畫，而是文

句、教學者、幼兒、圖畫四者的一種互動歷程模式，其最終之目的即為增進幼兒對文句理解。

（一）生活識字小書製作幼兒表現情形

在生活識字教學中研究者設計了兩次小書製作的延伸活動，分別為「我是男（女）生，我會...」以及「我要出去玩」，其中「我是男（女）生，我會...」小書識配合主學習「認識自己」單元所設計而成，以下為兩次小書製作過程中，弱勢幼兒與非弱勢幼兒的表現與分析。

1、「我是男（女）生，我會...」小書製作

在「家和家人」教學單元中，研究者設計出「我是男（女）生，我會...」小書，其過程為研究者在圖畫紙貼上一行文字「我是男（女）生，我會...」，並讓幼兒自己說出「會做什麼事」，首先研究者必須確定幼兒能唸出貼在圖畫紙上的文字，並說出自己會做的事情，由研究者將幼兒發表會做的事情寫在圖畫紙上，接著再讓幼兒將文句的情境畫出，例如「我是女生，我會掃葉子」，幼兒要將此情境畫出。



圖 4-13 小書封面



圖 4-14 小書內容



圖 4-15 小書內容



圖 4-16 小書內容

在此教學活動中，不論弱勢或非弱勢幼兒，多數都能將自己說出的情境畫在圖畫紙上，這樣的訊息表示，多數的幼兒能夠理解文句真正的意涵，其中只有 15% 的弱勢幼兒無法順利唸出文句，研究者即給予個別提示或者是帶著這些幼兒唸讀文句，再讓他們畫出剛剛帶唸的文句內容。本單元教學完後，研究者將全班作品裝訂成冊並置於圖書角，研究者發現，許多幼兒會主動坐在圖書角裡，唸著集結成冊的小書，幼兒會先唸自己的作品，接著再去唸別人的作品，而那些原本不會唸文句的幼兒，在此時也都能慢慢將文句唸出來。

從一開始的唸讀及繪畫的表現上來看，班上多數幼兒已進入文字的辨識階段，也就是說幼兒們已能有其心理詞典的知識，去主動的詮釋所看到的文字符號，其詮釋方式不只是會唸，而且將文句透過繪畫的方式，表現他們對文句的理解，另外那 15% 的弱勢幼兒，雖然一開始未能達到文字辨識及理解的程度，但透過老師的提示與講解，並以繪圖的方式與目標文句互動的結果，加深並固著其目標文句的理解，最後，在圖書角裡，幼兒對自己作品上的文句能夠正確唸出時，已證明他們理解目標文句。

2、「我要出去玩」小書製作

在「台灣四季」單元中研究者以「我要出去玩」為主題製作小書，在製作小書前，研究者利用教學單元中的台灣地圖教具與繪本「台灣名勝風景」的內容作為引起動機，與幼兒討論最想去遊玩的地名或地點，例如「花蓮的海洋公園」或者是「台北的 101 大樓」，並讓幼兒仿寫自己最想去的地名，仿寫的目的是為了達到萬雲英的識字歷程中「精確分化階段的牢固掌握精確分化的程度」。

「我要出去玩」的小書製作目標文句有「我是○○○（姓名），我要出去玩」「你要去哪裡？」「我要去○○（地名）」（○○的地方表示幼兒要仿寫的部份），幼兒要先將目標文句唸給研究者聽，然後再將其內容畫出；由於製作小書之前，研究者對幼兒介紹過台灣各地之風景名勝，故他們不只要唸出目標文句，更必須選擇想去的地點，將地方的名稱正確說出，並能仿寫自己的姓名及要去的地方名稱，最後在所畫的圖畫中，必須呈現要去的地方特色。



圖 4-17 小書封面



圖 4-18 小書內容



圖 4-19 小書內容



圖 4-20 小書內容

檢視幼兒小書製作的歷程及作品，研究者發現有 10%的弱勢幼兒無法唸出文句，也無法仿寫，未能牢固掌握文字結構，在仿寫過程中有方位倒置或遺漏的有 15%的幼兒，而其餘的幼兒皆能畫出文字的情境，其中這 10%不會唸不會仿寫的幼兒，在研究者的指導後也能順利畫出文句內容。如果從仿寫的內容檢視幼兒對文字結構的掌握程度，可能涉及幼兒小肌肉的發展成熟與否，而仿寫過程有倒置或遺漏的 15%幼兒，其圖畫描繪能力並不輸其他幼兒，故研究者認為寫錯字並不是小肌肉發展不成熟的原因，而是對於文字未能達到精確分化階段的程度。

整體而言，除上述 25%的弱勢幼兒之外，其於幼兒在本活動的表現應該都已達到鄭昭明主張的「文字的辨識」及萬雲英的「精確分化」階段。

(二) 集中識字小書製作幼兒表現情形

在集中識字課程裡同樣也設計兩次小書製作的延伸活動，分別為「我跟我的好朋友」與「我想變成...」，其中「我想變成...」這本小書是搭配主教學活動中

「幫助我們的人」單元介紹到職業與制服顏色時衍生設計而成，以下為兩次小書製作過程中，弱勢幼兒與非弱勢幼兒的表現與分析。

1、「我跟我的好朋友」小書製作

「我跟我的好朋友」小書製作是配合部首字教學的活動，當中所用的短文文句為簡淑真編製（如附錄四），內容主要是部首單元所教的字，本教學活動中，教學者先帶著幼兒將當短文中的每一句話唸兩遍，然後將貼上文句的圖畫紙放在桌上，讓幼兒自行挑選所認識的文字，挑完之後必須將文句唸給研究者聽，然後再將文句內容畫出來。



圖 4-21 小書封面



圖 4-22 小書內容



圖 4-23 小書內容



圖 4-24 小書內容

依研究者聽幼兒唸讀的情形，有 10%的幼兒發生部分目標字不會唸的情形，需經過研究者提示才會將文句完整的唸出，另外，有 10%的幼兒則完全不會唸，只能跟著老師唸，會唸完文句的幼兒都能完整的將圖畫出，也就是說，對於自己所挑的文句，他們都已達到理解的程度，其餘的幼兒雖不見得能完全理解所拿到

的文句內容，但與生活識字小書製作類似的情況是，當研究者將幼兒作品裝訂成一本小書放到圖書角時，幼兒們主動到圖書角翻閱小書、唸讀小書的過程，又為這一些不會唸讀的幼兒增加複習的機會，使得原來不會唸的目標文句都已學會了，所以，多數的幼兒在最後的階段，都能達到「文字辨識」與「精確分化」的階段。

2、「我想變成...」小書製作

「我想變成...」小書製作是列出獨體字識字教學中有關顏色的目標字，並配合主教學進行的「幫助我們的人」主題所設計出來的，這些代表顏色的目標字有的可配合職業或工作的制服，有些則不能，例如郵差的制服是綠色，消防隊員的制服是紅色；研究者先與幼兒討論哪些顏色的制服屬於什麼職業，再歸納並列出文句，例如「穿上綠色衣服的我變郵差」或是「穿上紅色衣服的我變消防隊」，之後將文句貼在圖畫紙上發給幼兒，請他們唸出圖畫紙上的文句，然後再依其文句畫出其內容。



圖 4-25 小書內容



圖 4-26 小書內容



圖 4-27 小書內容



圖 4-28 小書內容

幼兒在唸讀的過程中，不論弱勢或非弱勢的幼兒，有 88%的幼兒能流暢的將文句唸出，並能正確畫出與文句內容相符合的圖畫，尤其顏色呈現的正確率幾乎達到 100%，也就是說這些幼兒都已經能理解小書上的文句，此現象符合文獻中鄭昭明所提的「文字辨識」與萬雲英所說的「精確分化」階段，另外有 12%的弱勢幼兒只會唸出圖畫紙上的一些文字，無法整句唸出，需要研究者引導他們，才能夠完整的唸出文句，經過指導後，這些幼兒也能畫出與文句內容相符合的圖。

在製作過程中甚至有 80%的幼兒將自己的名字寫在圖畫紙上，另外有二位非弱勢幼兒和三位弱勢幼兒還仿寫其他已經學過的字，例如幼兒畫一個門，然後在畫的旁邊寫出「門」這個字；這並不是研究者原先的設定，但幼兒對仿寫很有興趣，主動在小書裡加入文字，這樣仿寫的行為，更加增進幼兒達到「文字辨識」與「精確分化」的程度；而原先不太會唸文句的幼兒，也在小書完成後主動到圖書角唸讀小書，透過研究者觀察，這些原先不能完整唸出文句的幼兒也慢慢的能將小書中的文句一一唸出，雖然偶爾還是會有不流暢，但都能有接近八成左右的正確率；這些低成就的弱勢幼兒，經過在圖書角對小書的唸讀後，有多數對於文句的形、音、義掌握程度已有提昇，也大致能夠掌握，但仍有部份弱勢幼兒還是未能達到「文字辨識」與「精確分化」的階段。

二、唸名活動

所謂唸名（naming）指的是個體看見一個或多個刺激，不管是顏色、數字、物件、或文字，從長期記憶中檢索出來的詞彙，並啟動構音器官，唸出他們名稱來的一連串過程（曾世杰，1999）。唸名教學活動歸類於第三階段是因為鄭昭明在「文字的辨識」階段中認為，此階段對文字的辨識是以其所有心理字典的文字去詮釋所看到的文字符號；另外，萬雲英也認為在「精確分化」階段也提到「對所教 90%以上的生字已達到牢固掌握、精確分化的程度」，對照唸名的歷程是可從長期記憶中檢索出正確的字彙、詞彙並將之唸出，顯然是需要第三階段識字歷程的能力，故此唸名活動研究者將之歸類為第三個教學階段。

唸名活動的過程中「自動化程度」是相當重要的指標，所謂唸名的自動化程

度，是指參與者在唸名過程中，以最快的速度正確無誤的唸出所有視覺刺激的名稱，而唸出的速度即代表自動化的程度，時間越短自動化程度越高，研究者爲了檢視幼兒對文字理解的程度，故設計本教學活動。

本研究的唸名活動是將該單元的目標字教完之後所設計活動，其目的在使幼兒能正確且快速的理理解目標字，達到文獻中所提到的「對 90%以上的生字牢固掌握、精確分化階段」；過程中研究者隨機抽出五張目標字卡，每一位幼兒均需正確唸出這五個目標字，在活動進行前，教學者會對幼兒下指導語，爲「要盡量唸得正確，而且要唸得越快越好」，如遇到幼兒在唸某個字停留時間超過大約 10 秒，則跳過此字進行下一個字的唸名，礙於人力限制，此活動未將唸名的時間正確計算在內，僅能將幼兒唸名的速度大致以順暢或不順暢做分類，所謂的順暢唸名，指的是幼兒能在看到字卡後馬上唸出該字卡上的字稱之，而不順暢的唸名，則是指幼兒在看到字卡上的字後有停頓思考超過大約 5 秒後才說出目標字稱之。



圖 4-29 唸名活動



圖 4-30 唸名活動

以下就生活識字教學與集中識字教學之弱勢與非弱勢幼兒在唸名活動時的表現與分析。

(一) 生活識字唸名活動幼兒表現情形

就弱勢幼兒而言，生活識字的目標字唸名活動中，能夠連續唸讀 5 個字且順暢的幼兒占 10%，可以連續唸讀 4 個目標字的幼兒有 20%；能連續唸讀 3 個目標字的幼兒有 40%；有 30%的幼兒唸讀目標字在 2 個以下。而非弱勢的幼兒當中，只有一位幼兒在唸讀時偶爾會唸錯一個字，其餘的非弱勢幼兒均能正確且順

暢的將五個目標字連續唸讀出來。

整體來看，弱勢幼兒中只有 10%能完全唸出五個目標字，有 20%的幼兒能唸出四個目標字，達到「90%以上的生字已達到牢固掌握、精確分化」程度與「唸名自動化」程度，其餘幼兒對於所有目標字尙未能精確掌握；而非弱勢幼兒除了一位幼兒偶爾會唸錯一個字之外，對於非弱勢對所有目標字皆能精確掌握，達到認字第三階段應有的表現水準。

（二）集中識字唸名活動幼兒表現情形

弱勢幼兒在集中識字的唸名活動，整體來說有 25%的幼兒能正確且連續順暢的唸出 5 個目標字，有 25%的幼兒能連續唸出 4 個目標字，出錯的字多半為部首拆邊的偏旁，例如「扛」會唸成「工」，或者是「危」唸成「跪」，此種現象與文獻中提到的「集中識字教學因字形相近，容易產生混淆的情況」相類似；有 30%的幼兒能連續唸讀 3 個目標字，當中有二位幼兒在看到目標字卡時會立刻小聲的唸口訣再大聲唸出目標字，例如「日」、「呂」、「炎」，他們會唸出「口一日」、「口口呂」、「火火炎」等口訣，這些幼兒在唸名時雖然加上口訣，但唸讀時的速度也能順暢不停頓，只有二位幼兒出現不順暢唸讀的現象；有 20%的幼兒能連續唸對 2 個目標字。比較特別的是有一位弱勢較低成就的幼兒在部首字唸名活動中，自己會比出動作然後在唸出目標字，例如「拍拉抱指接」五個字，他能做出「拍」、「拉」、「抱」三個動作並將這些字唸出來。

非弱勢幼兒在集中識字的唸名活動均能正確快速的達到連續唸讀五個字的目標，而且小佩與小宇還主動要挑戰「部首字」單元所有目標字的唸名活動，其挑戰結果，小宇能達到正確快速的唸讀，小佩在唸名過程中只有 3 個字停下來思考，而弱勢幼兒裡的小翔看到小宇和小佩的表現，也主動要求整個「部首字」單元目標字的唸名活動，其挑戰結果也均正確無誤，只有在速度上比小宇和小佩多花了一些時間。

整體而言，有 25%的弱勢幼兒在唸名活動中能順暢的唸出五個目標字，能唸出四個目標字的幼兒也有 25%，也就是說他們已經達到識字歷程的第三階段「對

字精確掌握、正確無誤」且自動化的唸名；而非弱勢幼兒在唸名活動中均能順暢且正確的唸出目標字，也就是說，這些非弱勢的幼兒都全部達到識字歷程中的第三階段；其餘弱勢幼兒雖有部份目標字不能順利唸出字音或者是有混淆的現象，但對字的精確掌握程度比生活識字要高出許多。

因此，就唸名速度的活動來看，弱勢幼兒在集中識字教學的表現比生活識字教學的表現較佳，分析其原因可能是集中識字的「口訣」策略較能幫助幼兒「建立漢字組字規則」、「部首表義」與「聲旁表音」的知識；而非弱勢幼兒在這兩種教學方法上的表現並沒有太大的差異。

三、 小結

（一）幼兒的第三階段學習表現與文獻相符

1、小書製作

（1）小書製作的目的在於促進並檢視幼兒對文字的理解程度，過程中多數幼兒不但能正確唸出目標文句，並能畫出文句內容，顯示他們已經達到「文字的辨識」與「精確分化」的識字歷程第三階段。

（2）少數弱勢幼兒在小書製作活動初階段，對於字的形、音、義未必能精確掌握，但透過提示與主動的複習，他們也已經能進入鄭昭明的「文字的辨識」階段。

2、唸名活動

文獻中提到「對所教的 90%以上的生字均能牢固掌握、精確分化」，在本研​​究生活識字唸名活動，有大約三成的幼兒達成，而集中識字唸名活動則有五成的幼兒達成。可見集中識字教學對幼兒在唸名活動的表現比生活識字較佳。

（二）生活識字教學與集中識字教學幼兒的表現

1、小書製作活動

（1）在「小書製作」活動中，生活識字教學與集中識字教學幼兒的表現並無太大差異，可能原因與小書製作的內容多半與主教學活動和幼兒的生活經驗有關。

(2) 弱勢幼兒的表現有幾種狀況，如，幼兒可能不會唸文句也不會畫其內容，或是幼兒只認得文句中的幾個字，無法完整的唸出目標文句，在經過研究者提示後，他們通常能夠了解字義，並將文句內容畫出來。而非弱勢幼兒則不需提示，就能自己完成小書的製作。

2、唸名活動

唸名活動的目的是爲了檢視幼兒對於生字能達到牢固掌握、精確分化的程度，並透過「自動化」的方式來唸名；教學過程中研究者發現，多數非弱勢幼兒及部份的弱勢幼兒能達到「自動化程度」，同時也達到認字第三階段應有的水準。

(三) 教學後的發現

教學後，幼兒在圖書角拿起小書自動唸讀，對弱勢幼兒的學習有很大的幫助，尤其，許多原本不太會唸文句的幼兒，在與會唸文句的幼兒一起唸讀的過程中，逐漸將文句學會。



第五章 結論與建議

本研究目的旨在：了解弱勢地區幼兒在實施「生活識字教學」與「集中識字教學」後其表現的情形，以及探討「生活識字教學」與「集中識字教學」何者較適用於弱勢地區的幼兒。依據研究結果與分析，提出以下結論與建議。

第一節 結論

本研究之識字教學活動包含第一階段的「生字教學」與「筆順教學」，第二階段的「小倉頡活動」、「賓果活動」與「造詞練習」，第三階段教學的「小書製作」與「唸名活動」，其結論如下：

一、幼兒在生活識字教學活動中的表現

在生字命名教學的過程中，研究者發現無論是弱勢或非弱勢的幼兒都能直接知道目標字的發音；字形區辨活動，非弱勢幼兒多數能完成三個字以上的區辨，弱勢幼兒對於兩個字的區辨也都能完成；字音辨讀部份，非弱勢幼兒皆能正確發出目標字的字音，弱勢幼兒有 25%會有發音混淆的現象，另外也有 25%的弱勢幼兒偶爾會有混淆，其餘弱勢幼兒則能正確辨讀字音；造成發音混淆的原因多半與幼兒的家庭背景有關，或是對聲母韻母的認識不夠。

在筆順教學方面，非弱勢幼兒出錯率極低，有些弱勢幼兒剛開始呈現筆順書寫混淆現象，但最後多數幼兒已漸能掌握筆順規則。筆順教學幼兒發展至後來，非弱勢幼兒與大部份弱勢幼兒皆可進入「初步分化階段」。

小倉頡教學活動中，非弱勢幼兒多半能正確組字，而弱勢幼兒出錯率較高，可能與生活識字教學各單元生字，不若集中識字教學結構化、條理化有關。賓果活動中，少數弱勢幼兒在第一個活動中表現不佳，經過下課主動玩賓果遊戲增加練習量之後，在第二次的活動其識字量進步許多。造詞活動中，部份弱勢幼兒表現不佳，可能與他們家庭能提供的學習經驗較少有關。

幼兒在下課時間自己玩賓果遊戲、造詞接龍，透過自發性的遊戲方式，達到對目標字精熟的程度，過程中教學者及非弱勢幼兒也能幫助其他弱勢幼兒認識更多字。

小書製作過程生活識字與集中識字各單元幼兒表現並無太大差異，但少數弱勢幼兒在一開始時表現不佳，經過下課時間幼兒主動在圖書角拿起小書閱讀，最後多能將文句慢慢學會。

生活識字的唸名活動，幼兒唸名的字數及順暢程度皆不若集中識字教學單元。

從生活識字教學所有的教學活動中我們可以發現以下現象：

（一）家庭因素及生活中識字相關經驗較少會影響弱勢幼兒的識字表現：

大體而言，非弱勢幼兒在教學活動中的表現沒有較顯著的問題，但弱勢幼兒有些部份則會遇到困難，多因為家庭因素及生活經驗關係影響其學習表現，例如：發音教學時，部份隔代教養或外籍配偶子女即發生困擾；筆順教學時，他們也會發生混淆的現象。在賓果遊戲的時候，部份弱勢幼兒也不敢參與其中，造詞活動的時候更因為弱勢幼兒生活經驗的關係，許多弱勢幼兒不太敢發言，甚至常造錯詞。在小書製作的時候，極少數弱勢幼兒是無法認讀目標字的；而在唸名活動中，少部份的弱勢幼兒其順暢程度也不如一般幼兒。

（二）幼兒透過遊戲方式發展識字的「自學系統」：

弱勢幼兒因為家庭環境因素導致識字相關之學習經驗較少，影響其學習成效，在小倉頡、賓果遊戲、造詞接龍、小書製作教學活動後，幼兒皆於下課時間以遊戲或模仿方式主動複習，一方面顯示幼兒對識字教學活動的興趣，另一方面這些方式代表幼兒培養出的「自學系統」，此系統由非弱勢幼兒及弱勢幼兒共同參與，以遊戲及模仿上課情形「角色扮演」的過程，幼兒們透過「互動」造成「互助」的效果，是使許多弱勢幼兒最後大幅進步的重要因素。

二、幼兒在集中識字教學活動中的表現

在區辨教學的部份，研究者發現先學「部首字」會有助於後面「獨體字」的學習，而且「口訣」與「動作提示」策略，除有助於記憶外，也有助於幼兒對文字的理解，故非弱勢幼兒在集中識字教學普遍已進入鄭昭明識字心理歷程中的第二階段「建立心理字典系統之部首表義知識」階段，整體表現較生活識字教學單活動佳。在發音教學的部份，40%弱勢幼兒及 75%非弱勢幼兒能清楚分辨，已達鄭昭明識字第二階段「建立心理字典系統」中的「漢字組字規則」階段及萬雲英「初步分化」階段，幼兒表現普遍比生活識字教學活動佳。

生字教學後，幼兒在下課時間，會主動扮演識字學習的過程並在此過程中發展識字的自學系統，並利用部首及偏旁來「創造」未學過的字。

筆順教學部份，經過集中識字的教學活動後，多數弱勢及全部的非弱勢幼兒都已進入萬雲英「初步分化階段」及鄭昭明第二階段「建立心理字典」中的「部首表義知識」及「漢字組字規則知識」階段，下課後他們會主動比賽仿寫目標字，幼兒表現普遍比生活識字教學活動佳。

小倉頡教學活動中，幼兒拼字的整體表現不論是在速度或正確率皆比生活識字教學活動佳，非弱勢與弱勢幼兒出錯率均較低，可能是因為集中識字教學較為結構化、條理化；賓果遊戲中幼兒的表現無論在識字量或識字速度皆比生活識字教學多且快。

幼兒在下課的時間，會模仿老師玩起小倉頡遊戲，並透過這樣的方式來複習目標字達到精熟的程度，另外，他們自己也玩賓果遊戲、造詞接龍，來認識更多的字。

小書製作的部份，生活識字與集中識字的各個教學單元幼兒表現並無太大差異，但在唸名活動當中，集中識字教學在「自動化程度」比生活識字教學較佳。

就教學活動中幼兒各項表現，可以歸納出以下現象：

（一）第一階段的教學幼兒有超乎階段特徵的表現：

在字形區辨、發音及筆順教學活動中，多數非弱勢幼兒及部份弱勢幼兒皆有進入識字歷程的第二階段特徵，表現超出預期的水準，而在生活識字教學活動中，較少有超乎識字歷程各階段特徵的表現。

（二）幼兒表現較佳的教學活動：

教學過程中，研究者發現，在字形區辨、發音、小倉頡活動、實果活動與唸名的活動，無論弱勢或非弱勢幼兒，集中識字教學的表現皆比生活識字教學較優異。尤其弱勢幼兒在上述的教學活動中，集中識字教學的表現更勝生活識字教學。

（三）幼兒透過遊戲方式發展識字的「自學系統」：

在集中識字教學當中，幼兒自發性的增加了筆順仿寫的比賽活動，這是生活識字教學過程中沒發現的現象。

三、集中識字教學較適用於弱勢幼兒的識字發展：

在第一階段的識字教學中，集中識字的部份教學活動，無論弱勢或非弱勢的幼兒，皆有提昇至第二階段識字歷程的表現，而弱勢幼兒在生活識字第一階段中，則較無特出的表現。從上述的結果推論，集中識字教學似乎較適用於弱勢幼兒。另外，在字形區辨、目標字發音、小倉頡活動與唸名的教學活動中，幼兒不論在識字量及速度部份，皆優於生活識字教學，尤其以弱勢幼兒的表現最為顯著。

第二節 建議

一、在教學上的建議

（一）運用集中識字教學，幫助弱勢幼兒的識字學習

在文獻中曾提及，集中識字教學較為結構化條理化，幼兒的識字量能夠大幅

提昇，但也容易造成泛化和混淆的現象。本研究過程中，研究者以「口訣」的策略，解決幼兒容易混淆的情形，且教學過程中，教材皆貼近幼兒生活經驗，使得弱勢和非弱勢幼兒能有教好的學習成效。故教學者在實施識字教學時，不應只留意集中識字教學能使幼兒大量識字，更應在教學過程中，選擇適合之識字教材，並且運用適當的教法，才能使弱勢幼兒在識字過程中適性發展，以達最佳之教學成效。

（二）識字教學活動應兼顧幼兒興趣

研究過程中，大多數的教學活動結束後，仍有少部份弱勢幼兒上無法完成教學目標，但因為幼兒對識字教學活動與遊戲的興趣，讓他們在識字課程以外的時間，自發性的遊戲和利用扮演的方式進行複習，最後漸能完成學習目標。故研究者建議，教學者在設計教學活動時，除教學目標外，應兼顧教學活動之趣味性，或者是教學活動與遊戲能方便幼兒獨立操作，才能有助於幼兒的複習。

二、對後續研究之建議

本研究於進行初期，原設計納入識字速度的測驗，然因人力不足，時間緊湊，未能進行測試。如有後續之研究，可將認字速度測驗納入；另外，識字教學及學習歷程在不同階段可能有不同影響，建議如人力物力許可，應作後續追蹤研究，以期從長期資料中做更完整之分析研究。

參考文獻

中文部份

- 王淑貞（2000）。不同學習特質學習障礙學童接受字族文教學之歷程研究。國立新竹師範學院國民教育研究所碩士論文。
- 王惠君（2003）。部件識字策略對國小學習障礙學生識字成效之研究。國立彰化師範大學特殊教育學系碩士論文。
- 王瓊珠（2001）。台灣地區讀寫障礙研究回顧與展望。國家科學委員會研究彙刊：人文及社會科學，4，331-344。
- 王瓊珠（2004）。故事結構教學與分享閱讀。台北：心理出版社。
- 甘耀華（2003）。閱讀障礙學童與一般學童閱讀速度之比較研究。國立台東大學教育研究所特殊教育教學碩士論文。
- 朱敬先（1992）。幼兒教育。台北：五南。
- 吳宜貞（1997）。國小五年級學童認字概況及其相關變相之探討。國立臺南師範學院國民教育研究所碩士論文。
- 吳宜貞（2002）。家庭環境因素對兒童閱讀能力影響之探討。教育心理學報，34（1），1-20 頁。
- 吳宜貞、黃秀霜（1998）。認字薄弱群體之閱讀能力及相關變項探討。特殊教育研究學刊，16，203-224。
- 呂美娟（2000）。基本字帶字識字教學對國小識字困難學生成效之探討。特殊教育研究學刊，18，207-235。
- 杜晉秀（2004）。字族文教學對國小識字困難學生識字學習成效之研究。國立台東大學教育研究所特殊教育碩士專班碩士論文。

李佳娥（2006）。**漢字教學法**。線上檢索日期：2006 年 11 月 20 日。

<http://psyultra.psy.ccu.edu.tw/learning/ChineseLearning.html>

周瑞倩（2002）。**閱讀障礙學生「常用部首」識字教材之發展研究**。國立台東大學教育研究所特殊教育教學碩士論文。

孟瑛如、張淑蘋（2003）。資源班語文教學－有趣的識字教學設計。**國教世紀**，207，31-39。

邱上真（2005,7 月）。**學前兒童閱讀的科學實徵研究**。發表於扶助弱勢幼兒閱讀學習研討會。台東：台東大學。

柯華葳（1993）。台灣地區閱讀研究文獻回顧。**中國語文心理學研究第一年度結案報告**。31-75。國立中正大學認知科學研究中心。

柯華葳（1997）。**國語文低成就學生閱讀理解能力研究（Ⅱ）**。行政院國家科學委員會專題研究計畫成果報告。

柯華葳（1999）。閱讀能力的發展。載於曾進興主編：**語言病理學基礎**，3，83-119。台北：心理。

施惠玲（2000）。**認字困難兒童之認字教學——個案研究**。國立台東師範學院國民教育研究所碩士論文。

洪儷瑜（1996）。國語文低成就學生之視知覺能力研究。載於洪儷瑜、陳美芳合著：**國語文低成就學生在閱讀歷程的視知覺和聽覺理解能力之研究（Ⅰ）**。行政院國家科學委員會專題計畫成果報告。

洪儷瑜（2001）。義務教育階段之弱勢學生的補救教育之調查研究。**師大學報**，46（1），45-65。

洪儷瑜（2002）。國小學童漢字視知覺能力三年縱貫研究。**特殊教育研究學刊**，22，1-26。

胡永崇。（2000）。不同識字教學策略對國小三年及閱讀障礙學童教學成效之比較研究。**屏東師院學報**，14，179-218。

胡志偉、顏乃欣（1995）。中文字的心理歷程。載於曾進興主編：**語言病理學第一卷**，29-76。台北：心理。

夏林清、鄭村棋（1989）。**行動科學－實踐中的探究**。台北：張老師出版社。

夏林清譯（1997）。Altrichter, Posch & Somekh 原著。**行動研究方法導論－教師動手做研究**。台北：遠流。

夏林清譯（2000）。Chris Argyris, Robert Putnan, & Diana McLain Smith 原著。**行動科學**。台北：遠流。

徐麗球（1999）。**國語文低成就學童閱讀能力亞型探討**。國立台東師範學院國民教育研究所碩士論文。

徐慧玲（2006）。**銅鑼國小一年丁班常用部首識字教學之研究**。國立新竹教育大學人力資源教育處教師在職進修語文所語文教學碩士班碩士論文。

殷允芃（2002）。閱讀即未來 要怎麼收穫，先那麼栽。**天下雜誌**，263，26-28。

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。**屏東師特殊教育**，3，1-8。

秦麗花、許家吉（2000）。形聲字教學對國小二年級一般學生漢學障學生識字教學效果之研究。**特殊教育研究學刊**，18，191-206。

張春興（1991）。**現代心理學**。台北市：東華。

張漢宜（1996）。**兒童音韻、聲韻覺識，視覺技巧，短期記憶發展與閱讀能力之關係**。國立臺南師範學院國民教育研究所碩士論文。

張明麗（2002）。幼兒園大班識字教育實驗之研究。**教育與心理研究**，25，251-278。

張維琴（2004）。**外籍配偶識字教學方案發展之行動研究**。國立中正大學成人及繼續教育研究所碩士論文。

張瓊月（2000）。**教室及家庭中的閱障兒童——一位閱障兒童之個案研究**。國立臺東師範學院教育研究所碩士論文。

張毓仁（2006）。唸名速度與閱讀能力關係之追蹤研究。國立台東大學語文教育學系碩士論文。

陳向明（2002）。社會科學質的研究。台北：五南。

陳秀芬（1999）。中文一般字彙知識教學法在增進國小識字困難學生識字學習成效之探討。**特殊教育研究學刊**，17，225-251。

陳淑麗（1996）。閱讀障礙學童聲韻能力發展之研究。國立臺東師範學院國民教育研究所碩士論文。

陳淑麗、曾世杰（1999）。閱讀障礙學童聲韻能力之研究。**特殊教育研究學刊**，17，205-223。

陳慶順（2001）。識字困難學生與普通學生識字認知成份之比較研究。**特殊教育研究學刊**，21，215-237。

傅木龍（2005）。扶助弱勢族群。**教師天地**，137，34-40。

單宛君（2003）。文字構體分析在識字教學的運用。玄奘人文社會學院中國語文研究所碩士論文。

彭志業（2003）。基本字帶字教學與重複閱讀識字教學對國小學童識字成效差異之研究。國立新竹師範學院國民教育研究所碩士論文。

曾志朗（1991）。華語文的心理研究：本土化的沉思。載於高尚仁、楊中芳編，**中國人、中國心—發展與教學篇**，539-582。台北：遠流。

曾世杰（2005,7月）。弱勢兒童早期閱讀教育—以台東縣為例。發表於扶助弱勢幼兒閱讀學習研討會。台東：台東大學。

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。**台東大學教育學報**，17，（2），1-31。

曾世杰、簡淑真、張媛婷、周蘭芳、連芸伶（2005）。以早期唸名速度即聲韻覺識預測中文閱讀與認字：一個追蹤四年的相關研究。**特殊教育研究學刊**，28，123-144。

曾瑞真（2005）。弱勢兒童的關懷與輔導。**教師天地**，137，28-33。

- 黃瑞琴（1991）。**質的教育研究方法**。台北：心理。
- 黃冠穎（2004）。**部件識字教學法對國小二年級國語低成就學童補救教學學習成效之研究**。國立花蓮師範學院特殊教育研究所碩士論文。
- 黃毅志（1993）。台灣地區社會學研究的職業分類與測量問題之探討。**調查研究季刊**，1，123-168。
- 黃毅志（2005）。教育研究中的「職業調查封閉式問卷」之信效度分析。**教育研究集刊**，51（4），43-71。
- 萬雲英（1991）。兒童學習漢字的心理特點與教學。載於高尚仁、楊中芳編，**中國人、中國心—發展與教學篇**，403-448。台北：遠流。
- 鄒美華（2003）。**閱讀學習策略教學對國小五年級兒童閱讀理解、後設認知及自我效能之影響**。國立屏東師範學院國民教育研究所碩士論文。
- 塗秋薇（2005）。**部首帶字識字教學法對國小識字困難學生識字學習之成效**。國立台北市立教育大學身心障礙研究所碩士論文。
- 廖芳瑜（2002）。**基本字帶字與基本字帶字加部首表義教學法對國中中度智能障礙學生識字學習成效之研究**。國立嘉義大學教育學院國民教育研究所碩士論文。
- 齊若蘭（2002）。OECD 調查哪個國家學生閱讀能力最強？。**天下雜誌**，263，52-60。
- 歐用生（1999）。從課程統整的概念評九年一貫課程。**教育研究資訊**，7（2），128-138。
- 蔡清田（2000）。**教育行動研究**。台北：五南。
- 蔡慧菁（2003）。**國小一年級學童識字能力與視知覺能力之相關研究**。國立臺中師範學院教育測驗統計研究所碩士論文。
- 鄭昭明（1991）。漢字認知的歷程。**中華心理學刊**，23，137-153。
- 盧文啓（2003）。**部首識字教學法對資優幼兒識字成效之影響**。國立嘉義大學特殊教育學系碩士班碩士論文。

- 盧美貴（1988）。**幼兒教育概論**。台北：五南。
- 盧素碧（1988）。**幼兒的發展與輔導**。。台北：文景。
- 錡寶香（2000）。國小低閱讀能力學童語言能力之研究。**特殊教育研究學刊**，20，69-96。
- 簡淑真、曾世杰（2007）。**扶助幼稚園弱勢幼兒閱讀學習與教材研發研究計畫**。教育部結案報告。
- 戴汝潛（1999）。**漢字與教學**。香港：青田。
- 謝俊明（2003）。**閱讀障礙學生與一般學生在唸名速度上之比較研究**。國立台東大學教育研究所特殊教育教學碩士論文。
- 韓孟蓉（2003）。**不同識字教學法對國小低年級學生識字教學成效之研究**。國立高雄師範大學教育學系碩士班碩士論文。
- 鐘淑慧（2005）。基本字帶字教學結合象形文字圖示法對國小三年級識字困難學生識字成效之探討。**台東特教**，22，23-32。

西文部份

- Aaron, P.G., & Joshi, R.M. (1992) .*Reading problem: Consultation and remediation*. New York: The Guilford Press.
- Chall, J. S. (1996) .*Stages of reading development (2nd ed)* . Fort Worth, TX: Harcourt Brace.
- Goodman, K. S. (1967) . Reading: A psycholinguistic guessing game. *Journal of the Reading Specialist*, 6, 126-136.
- Gough, P. B. (1972) . One second of reading. In J. F. Kavanagh, & I. G. Mattingly (Eds.) *Language by ear and eye*. Cambridge: MIT Press.
- Lemer, J. (2003) . *Learning disabilities: Theories, diagnosis, and teaching strategies*. New York: Houghton Mifflin Company.

Rayner, K., & Pollatsek, A. (1989). Word perception. *The psychology of reading*, 327-362.

Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Rumelhart, D. E. (1977). *Toward an interactive model of reading*. In S. Dornic (Ed.),

Attention and performance, 6, 573-603. Hillsdale, NJ: Erlbaum.



附錄

附錄一

給家長的一封信

親愛的家長，您好：

首先非常歡迎各位家長與幼兒加入○○附幼的行列，本園的課程設計一向以「生活」為主軸，在本學年度，我們很高興能與台東大學簡○○教授合作一個研究主題，在不影響主要教學的前提下加入「識字教學實驗課程」。

我們都知道「閱讀」的重要性，也知道閱讀能幫助幼兒日後的學習，而閱讀的基礎就是「識字能力」。因此，我們將研發設計一套適合學前階段幼兒的識字課程，期望從基礎的識字能力培養幼兒的主動閱讀習慣。

再次感謝各位家長的配合，如果在教學過程中有任何意見或疑問，請不吝指教，我們將會以您提出的寶貴意見作為教學修正的參考。

敬祝 平安

○○附幼

王惠瑩、○○○ 敬上

附錄二

生活識字教學教案

單元名稱 我的學校

教學單元	我的學校	教學時間	四週
教學目標	七、能跟隨老師念讀兒歌。 八、認識「手天上走我的老師好朋友在這哪裡你們教室桌椅窗戶門滑梯秋千」等 29 個國字。 九、能依指示做各種朗讀策略(齊讀、分組讀、個別讀、輪讀)。 十、能說出至少一個由目標字造出的語詞。 十一、能說出至少一個與目標字同音的字。 十二、能將目標字正確的黏貼在學習單上。 十三、能由遊戲中熟習目標字認讀。 十四、能積極參與學習活動。		
教學活動內容			教學資源
第一週 上學去 (活動一) 引起動機：1、老師拿著小布偶唱著今天要教的兒歌。 2、小布偶唱完一遍，老師就問小布偶：「小布偶，你在唱什麼歌呀？」 3、小布偶很清楚並逐字將兒歌念一遍。 4、老師提出疑問：「小布偶，你怎麼會唱這首歌呢？」小布偶說：「老師教的呀！啊！我要去上學了。○老師再見！」 老師說：「小布偶再見！路上小心啊！」(老師將小布偶收好) 發展活動：1、老師指字範讀一遍讓小朋友聽。 2、老師指字領讀，小朋友依範讀速度逐字朗讀。(可連續唸幾次) 綜合活動：1、請幼兒將兒歌內容畫出來。老師將其內容寫在圖畫上 2、請幼兒分享自己的畫。 3、複習兒歌。 (活動二) 引起動機：複習活動一的兒歌 發展活動：1、老師指著兒歌上的字領讀、齊讀、分組讀、個別讀、輪讀。 2、老師將兒歌內容分成數句，並按照句子的順序，每唸一句兒歌，同時貼上當句兒歌。 3、老師讀一次兒歌，但此次是將要教的新字一個一個貼上。 4、老師拿下兒歌掛圖，分別將「天」、「上」、「走」、「手」的字卡貼上。 5、老師拿出「天」字的演變卡，貼在「天」旁，以「講故事」的方式說明「天」的來源。同法教「上」、「走」、「手」等字。 6、字的認讀： (1) 老師指著「天」唸「天」，請幼兒隨即跟著唸「天」一個字可反覆三四遍。同樣的過程做「上」、「走」、「手」。 (2) 老師拿出「天」和其它一個字，然後問：「那一個是「天」？」，幼兒須指出該字卡，並且唸出該字音。若答對，老師可以口頭鼓勵，如果找不出或拿錯，則溫和而堅定的再示範一次。同樣步驟做「上」、「走」、「手」。 (3) 老師拿出「天」問「這個字怎麼唸？」，幼兒要說出「天」。問全班兩三次，若大部份幼兒能回答即可。同樣步驟做「上」、「走」、「手」。 綜合活動：1、複習「天」、「上」、「走」、「手」四個目標字。 2、複習兒歌。 (活動三) 引起動機：1、請每位幼兒拿兒歌小圖，複習兒歌。 2、複習生字「天」、「上」、「走」、「手」 發展活動：1、老師示範「天」、「上」、「走」、「手」生字筆順，幼兒跟著老師示範的筆順書空。 2、以手指在砂紙字觸覺板上仿畫，感受字的空間。			小布偶、兒歌掛圖 兒歌掛圖 圖畫紙、彩色筆 兒歌掛圖 長短句揭牌 字卡 字源卡 字卡 兒歌掛圖 兒歌小圖卡、字卡 砂紙字卡

3、利用「筆順練習單」讓幼兒練習。 4、圈字：請幼兒在自己的兒歌小圖上圈初四個目標字。 綜合活動：遊戲—文字百發百中 將「天」、「上」、「走」、「手」字分散貼於白板正中處，將幼兒分兩組，在白板另一端寫下組名，老師預備計分。兩組幼兒各派一人出隊到白板前，拿好充氣槌子（或新的小塑膠拍）。當老師說出一個生字，幼兒儘快用槌或拍子去擊打。贏的隊記一分。可反覆完幾遍，再計算總答對數，多的組贏。 （活動四） 引起動機：1、請每位幼兒拿兒歌小圖，複習兒歌。 2、複習生字「天」、「上」、「走」、「手」。 發展活動：1、造詞練習：利用目標字讓幼兒練習說出一個語詞，例如「天」→「天氣」。若出現「同音異字」，老師將兩個字寫在白板上讓幼兒區辨其不同。 2、賓果遊戲 （1）老師將幼兒已學過的生字卡當主牌。 （2）幼兒每人各拿一張賓果卡。 （3）由老師或幼兒當莊家，隨意抽出一張生字卡並唸出。 （4）幼兒各自找出賓果卡上的字，如找到則拿一片雪花片放於該字上。 （5）依此序進行，直到有幼兒最快完成連線即喊“賓果”。 綜合活動：看誰唸得快 將教過的小字卡疊成一疊，請幼兒注視卡片。老師一翻開卡，幼兒要盡快唸出卡上的字。老師記錄下每個幼兒每次唸完該疊卡片的時間。	筆順練習單、兒歌小圖 字卡、充氣槌 兒歌小圖卡、字卡 賓果盤、小字卡 小字卡、碼表
第二週 我的老師 （活動一） 引起動機：1、老師拿著小布偶唱著今天要教的兒歌。 2、小布偶唸完一遍，老師就問小布偶：「小布偶，你在唸什麼歌呀？再唸一次好嗎」 3、小布偶很清楚並逐字將兒歌唸一遍。 4、老師說：「小布偶，你唸得真棒！你說的老師是我嗎？」小布偶高興的說：「是啊！是啊！」 5、老師說：「小朋友，我們也來一起唸吧！」 發展活動：1、老師指字範讀一遍讓小朋友聽。 2、老師指字領讀，小朋友依範讀速度逐字朗讀。（可連續唸幾次）。 綜合活動：1、請幼兒將兒歌內容畫出來。老師將其內容寫在圖畫上 2、請幼兒分享自己的畫。 3、複習兒歌。 （活動二） 引起動機：複習活動一的兒歌 發展活動：1、老師指著兒歌上的字領讀、齊讀、分組讀、個別讀、輪讀。 2、老師將兒歌內容分成數句，並按照句子的順序，每唸一句兒歌，同時貼上當句兒歌。 3、老師讀一次兒歌，但此次是將要教的新字一個一個貼上。 4、老師拿下兒歌掛圖，分別將「我」、「的」、「老」、「師」、「好」等字卡貼上。 5、老師拿出「我」字的演變卡，貼在「我」旁，以講故事的方式說明「我」的來源。同法教「的」、「老」、「師」、「好」等字。 6、字的認讀： （1）老師指著「我」唸「我」，請幼兒隨即跟著唸「我」一個字可反覆三四遍。同樣的過程做「的」、「老」、「師」、「好」。 （2）老師拿出「我」和其它一個字，然後問：「那一個是「我」？」，幼兒須指出該字卡，並且唸出該字音。若答對，老師可以口頭鼓勵，如果找不出或拿錯，則溫和而堅定的再示範一次。同樣步驟做「的」、「老」、「師」、「好」。 （3）老師拿出「我」問「這個字怎麼唸？」，幼兒要說出「我」。問全班兩三次，若大部份幼兒能回答即可。同樣步驟做「的」、「老」、「師」、「好」。 綜合活動：1、複習「我」、「的」、「老」、「師」、「好」五個目標字。 2、複習兒歌。 （活動三） 引起動機：1、請每位幼兒拿兒歌小圖，複習兒歌。 2、複習生字「我」、「的」、「老」、「師」、「好」	小布偶、兒歌掛圖 兒歌掛圖 圖畫紙、彩色筆、兒歌掛圖 兒歌掛圖 長短句揭牌 字卡 字源卡 字卡 字卡 兒歌掛圖 兒歌小圖卡、字卡

發展活動：1、老師示範「我」、「的」、「老」、「師」、「好」生字筆順，幼兒跟著老師示範的筆順書空。 2、以手指在砂紙字觸覺板上仿畫，感受字的空間。 3、利用「筆順練習單」讓幼兒練習。 4、圖字：請幼兒在自己的兒歌小圖上圈出五個目標字。	砂紙字卡、筆順練習單、兒歌小圖卡
綜合活動：遊戲—文字百發百中 將「我」、「的」、「老」、「師」、「好」字分散貼於白板正中處，將幼兒分兩組，在白板另一端寫下組名，老師預備計分。兩組幼兒各派一人出隊到白板前，拿好充氣槌子（或新的小塑膠拍）。當老師說出一個生字，幼兒儘快用槌或拍子去擊打。贏的隊記一分。可反覆完幾遍，再計算總答對數，多的組贏。	字卡、充氣槌
（活動四） 引起動機：1、請每位幼兒拿兒歌小圖，複習兒歌。 2、複習生字「我」、「的」、「老」、「師」、「好」。	兒歌小圖卡、字卡
發展活動：1、造詞練習：利用目標字讓幼兒練習說出一個語詞，例如「我」→「我們」。若出現「同音異字」，老師將兩個字寫在白板上讓幼兒區辨其不同。 2、賓果遊戲 （1）老師將幼兒已學過的生字卡當主牌。 （2）幼兒每人各拿一張賓果卡。 （3）由老師或幼兒當莊家，隨意抽出一張生字卡並唸出。 （4）幼兒各自找出賓果卡上的字，如找到則拿一片雪花片放於該字上。 （5）依此序進行，直到有幼兒最快完成連線即喊「賓果」。	賓果盤、小字卡
綜合活動：看誰唸得快 將教過的小字卡疊成一疊，請幼兒注視卡片。老師一翻開卡，幼兒要盡快唸出卡上的字錄下每個幼兒每次唸完該疊卡片的時間。	小字卡、碼表
第三週 好朋友	
（活動一） 引起動機：1、老師拿著兩個小布偶，布偶手牽手唱著今天要教的兒歌。 2、老師問：「小布偶，今天怎麼多了一位，是誰呀！」小布偶回答：「他是我的好朋友」。 3、老師問：「那你们都跟好朋友一起做什麼事呢？」小布偶回答：「我們一起玩遊戲、唱歌，剛剛那首歌就是我的好朋友教我唱的。」 4、老師說：「這麼棒！那我們班的小朋友可以跟你和好朋友一起唱這首歌嗎？」小布偶回答：「可以呀！」 5、老師說：「小朋友，我們跟著小布偶一起唱歌吧！」	兩個小布偶、兒歌掛圖
發展活動：1、老師指字範讀一遍讓小朋友聽。 2、老師指字領讀，小朋友依範讀速度逐字朗讀。（可連續唸幾次）。	兒歌掛圖
綜合活動：1、請幼兒畫出自己的好朋友。 2、請幼兒分享自己的畫。 3、複習兒歌。	圖畫紙、彩色筆 兒歌掛圖
（活動二） 引起動機：複習活動一的兒歌	兒歌掛圖
發展活動：1、老師指著兒歌上的字領讀、齊讀、分組讀、個別讀、輪讀。 2、老師將兒歌內容分成數句，並按照句子的順序，每唸一句兒歌，同時貼上當句兒歌。	長短句揭牌
3、老師讀一次兒歌，但此次是將要教的新字一個一個貼上。 4、老師拿下兒歌掛圖，分別將「朋」、「友」、「在」、「這」、「哪」、「裡」、「你」、「們」等字卡貼上。	字卡
5、老師拿出「朋」字的演變卡，貼在「朋」旁，以講故事的方式說明「朋」的來源。同法教「友」、「在」、「這」、「哪」、「裡」、「你」、「們」等字。	字源卡
6、字的認讀： （1）老師指著「朋」唸「朋」，請幼兒隨即跟著唸「朋」一個字可反覆三四遍。同樣的過程做「友」、「在」、「這」、「哪」、「裡」、「你」、「們」。 （2）老師拿出「朋」和其它一個字，然後問：「那一個是「朋」？」，幼兒須指出該字卡，並且唸出該字音。若答對，老師可以口頭鼓勵，如果找不出或拿錯，則溫和而堅定的再示範一次。同樣步驟做「友」、「在」、「這」、「哪」、「裡」、「你」、「們」。 （3）老師拿出「朋」問「這個字怎麼唸？」，幼兒要說出「朋」。問全班兩三次，若大部份幼兒能回答即可。同樣步驟做「友」、「在」、「這」、「哪」、「裡」、「你」、「們」。	字卡
綜合活動：1、複習「朋」、「友」、「在」、「這」、「哪」、「裡」、「你」、「們」八個目標字。	字卡

2、複習兒歌。 (活動三) 引起動機：1、請每位幼兒拿兒歌小圖，複習兒歌。 2、複習生字「朋」、「友」、「在」、「這」、「哪」、「裡」、「你」、「們」 發展活動：1、老師示範「朋」、「友」、「在」、「這」、「哪」、「裡」、「你」、「們」生字筆順，幼兒跟著老師示範的筆順書空。 2、以手指在砂紙字觸覺板上仿畫，感受字的空間。 3、利用「筆順練習單」讓幼兒練習。 4、圈字：請幼兒在自己的兒歌小圖上圈出八個目標字。 綜合活動：遊戲—文字百發百中 將「朋」、「友」、「在」、「這」、「哪」、「裡」、「你」、「們」字分散貼於白板正中處，將幼兒分兩組，在白板另一端寫下組名，老師預備計分。兩組幼兒各派一人出隊到白板前，拿好充氣槌子（或新的小塑膠拍）。當老師說出一個生字，幼兒儘快用槌或拍子去擊打。贏的隊記一分。可反覆完幾遍，再計算總答對數，多的組贏。 (活動四) 引起動機：1、請每位幼兒拿兒歌小圖，複習兒歌。 2、複習生字「朋」、「友」、「在」、「這」、「哪」、「裡」、「你」、「們」。 發展活動：1、造詞練習：利用目標字讓幼兒練習說出一個語詞，例如「朋」→「朋友」。若出現「同音異字」，老師將兩個字寫在白板上讓幼兒區辨其不同。 2、賓果遊戲 (1) 老師將幼兒已學過的生字卡當主牌。 (2) 幼兒每人各拿一張賓果卡。 (3) 由老師或幼兒當莊家，隨意抽出一張生字卡並唸出。 (4) 幼兒各自找出賓果卡上的字，如找到則拿一片雪花片放於該字上。 (5) 依此序進行，直到有幼兒最快完成連線即喊「賓果」。 綜合活動：看誰唸得快 將教過的小字卡疊成一疊，請幼兒注視卡片。老師一翻開卡，幼兒要盡快唸出卡上的字錄下每個幼兒每次唸完該疊卡片的時間。	兒歌掛圖 兒歌小圖卡、字卡 砂紙字卡、筆順練習單、小圖卡 字卡、充氣槌 兒歌小圖卡、字卡 賓果盤、小字卡、雪花片 小字卡、碼表
第四週 我的學校 (活動一) 引起動機：1、小布偶手拿一張空白圖畫紙，悶悶不樂走進來。 2、老師問：「小布偶，你怎麼了？」小布偶回答：「老師要我們畫我的學校，可是我不知道要畫甚麼。」 3、老師說：「小朋友，我們來幫小布偶想一想，學校裡有甚麼吧！」 發展活動：1、請幼兒發表學校裡有甚麼，並寫在白板上。 2、老師拿出「教室」、「窗戶」、「門」、「桌子」、「椅子」、「滑梯」、「秋千」七張照片，請幼兒分類，哪幾張照片在教室裡看得到？哪些是在教室外面的？（分成「室內」與「室外」） 3、分類完成，將「室內組」照片發給幼兒，請幼兒與實物作對照。 4、貼出校園地圖，將「室外組」照片發給幼兒，請幼兒找出照片的正確的位置，並貼在校園地圖上。 綜合活動：1、請幼兒畫出「我的學校」，老師將其內容寫在圖畫上。（必須將八張照片上的物品畫在圖畫內）。 2、請幼兒分享自己的畫。 (活動二) 引起動機：複習並說出「教室」、「窗戶」、「門」、「桌子」、「椅子」、「滑梯」、「秋千」七張照片的名稱。 發展活動：1、老師拿出「教室」、「窗」、「門」、「桌」、「椅」、「滑梯」、「秋千」七張字卡，告訴小朋友，這七張字卡代表七張照片。 2、老師拿著字卡帶幼兒領讀（可多複述幾次）。 3、將七張實物照片貼在白板上，老師拿「教室」字卡並唸「教室」，請幼兒將字卡對應放在「教室」的照片上。同樣的過程做「窗戶」、「門」、「桌子」、「椅子」、「滑梯」、「秋千」，直到幼兒熟悉。 綜合活動：利用「命名→區辨→發音」三階段教學法複習「教、室、窗、門、桌、椅、秋、千」等八個目標字。 (活動三) 引起動機：複習「教室、窗、門、桌、椅、秋千」等八個目標字。	小布偶、圖畫紙 白板、筆 照片 校園地圖、照片 圖畫紙、彩色筆 照片 詞卡 字卡 字卡、圖片

發展活動：老師拿出圖片與字卡，再次複習與配對「教室、窗、門、桌、椅、秋千」。	
綜合活動：遊戲—文字百發百中 將「教、室、窗、門、桌、椅、秋、千」等字分散貼於白板正中處，將幼兒分兩組，在白板另一端寫下組名，老師預備計分。兩組幼兒各派一人出隊到白板前，拿好充氣槌子（或新的小塑膠拍）。當老師說出一個生字，幼兒儘快用槌或拍子去擊打。贏的隊記一分。可反覆完幾遍，再計算總答對數，多的組贏。	字卡、充氣槌
（活動四）	
引起動機：複習「教、室、窗、門、桌、椅、秋、千」等八個目標字。	字卡
發展活動：1、造詞練習：利用目標字讓幼兒練習說出一個語詞，例如「教」→「教室」。若出現「同音異字」，老師將兩個字寫在白板上讓幼兒區辨其不同。	
2、賓果遊戲	
（1）老師將幼兒已學過的生字卡當主牌。	賓果盤、小字卡、雪花片
（2）幼兒每人各拿一張賓果卡。	
（3）由老師或幼兒當莊家，隨意抽出一張生字卡並唸出。	
（4）幼兒各自找出賓果卡上的字，如找到則拿一片雪花片放於該字上。	
（5）依此序進行，直到有幼兒最快完成連線即喊「賓果」。	
綜合活動：看誰唸得快	
將教過的小字卡疊成一疊，請幼兒注視卡片。老師一翻開卡，幼兒要盡快唸出卡上的字，錄下每個幼兒每次唸完該疊卡片的時間。	小字卡、碼表
延伸活動	
一、複習目標字「手天上走我的老師好朋友在這裡你們教室桌椅窗戶門滑梯秋千」29個國字。	字卡
二、設計「國字連連看」、「剪字」、「筆順塗鴉」學習單，複習目標字。	
三、利用「筆順塗鴉」學習單裝訂成「認字小書」，幼兒每人一本，提供複習。	學習單
四、將目標字製成後測單，安排個別測驗時間，紀錄幼兒答對的字數。	後測單、碼表
～本單元結束～	

集中識字教學教案

教學主題	手兒腳兒真厲害	教學時間	三週
教學目標	一、能認識「手」部及「足」部的字形演變。 二、能跟隨老師唸讀兒歌。 三、能認識目標字「拍拉握搓摸招揮打投接持提抬扛抱指採捆把左右腳跟著跑跳踈踏蹠跣跨跽踢踹踴路跌跤」等 38 個字。 四、能將部首及邊旁字組合成一個字。 五、能看字做出動作。 六、能說出至少一個由目標字造出的語詞。 七、能由遊戲中熟習目標字認讀。 八、能積極參與學習活動。		
教學活動內容			教學資源
第一週 我的手兒真是棒 (活動一) 引起動機：拿出「手」字源卡，問幼兒這個字怎麼唸，幼兒正確回答出：「手」，老師接著說：『手』這個字會跟別的字結婚，然後就便成另外一個字囉，我們一起來看看。」 發展活動：介紹「拍」「拉」「握」「搓」 - 生字三階段教學 (1) 老師指著「拍」唸「這是『拍』」，請幼兒隨即跟著唸「拍」一個字可反覆三四遍。同樣的過程做「拉」、「握」、「搓」。 (2) 老師拿出「拍」和其它一個字，然後問：「那一個是『拍』？」，幼兒須指出該字卡，並且唸出該字音。若答對，老師可以口頭鼓勵，如果找不出或拿錯，則溫和而堅定的再示範一次。同樣步驟做「拉」、「握」、「搓」。 *區辨時，老師應視幼兒個別差異做區辨字數調整* (3) 老師拿出「拍」問「這個字怎麼唸？」，幼兒要說出「拍」。問全班兩三次，若大部份幼兒能回答即可。 *發音時，也可以運用小組發音和個別發音* - 造詞發表 (1) 老師拿出「拍」字唸「這是『拍』，拍手的『拍』，除了拍手，還有甚麼語詞有『拍』呢？」。 (2) 鼓勵幼兒發表並做紀錄。 *若遇到同音異字的發表，必須停下來與幼兒討論。* (3) 同樣步驟做「拉」、「握」、「搓」。 - 筆順書空與練習單 (1) 老師帶著全班幼兒書空「拍」拉、「握」、「搓」的筆順。 *視幼兒練習書空情形，可重複一至二次* (2) 老師帶著幼兒，利用筆順學習單練習「拍」、「拉」、「握」、「搓」四個目標字。 *習寫過程，老師要一筆一劃帶著幼兒習寫，讓幼兒清楚知道筆劃順序* 綜合活動：我是小倉頡 1. 老師將小倉頡教具貼在白板上，拿出「手」部邊貼在教具上。 2. 將「白」「立」「屋」「差」分散貼於白板。 3. 老師拿出字卡「拍」，請一位幼兒唸出「拍」，並在白板上找出「白」貼在「手」部旁邊。同樣步驟做「拉」、「握」、「搓」。 *可兩人一組比賽或分組競賽* (活動二) 引起動機：複習「拍」、「拉」、「握」、「搓」。			「手」字源卡 字卡 筆、紀錄紙 字卡 筆順學習單、蠟筆 小倉頡教具、部首、偏旁字 字卡

發展活動：介紹「摸」「招」「揮」「打」 1. 生字三階段教學 (1) 老師指著「摸」唸「這是『摸』」，請幼兒隨即跟著唸「摸」一個字可反覆三四遍。同樣的過程做「招」「揮」「打」。 (2) 老師拿出「摸」和其它一個字，然後問：「那一個是『摸』？」，幼兒須指出該字卡，並且唸出該字音。若答對，老師可以口頭鼓勵，如果找不出或拿錯，則溫和而堅定的再示範一次。同樣步驟做「招」「揮」「打」。 *區辨時，老師應視幼兒個別差異做區辨字數調整* (3) 老師拿出「摸」問「這個字怎麼唸？」，幼兒要說出「摸」。問全班兩三次，若大部份幼兒能回答即可。 *發音時，也可以運用小組發音和個別發音* 2. 造詞發表 (1) 老師拿出「摸」字唸「這是『摸』」，摸頭的『摸』，除了摸頭，還有甚麼語詞有『摸』呢？」。 (2) 鼓勵幼兒發表並做紀錄。 *若遇到同音異字的發表，必須停下來與幼兒討論。* (3) 同樣步驟做「招」「揮」「打」。 3. 筆順書空與練習單 (1) 老師帶著全班幼兒書空「摸」「招」「揮」「打」的筆順。 *視幼兒練習書空情形，可重複一至二次* (2) 老師帶著幼兒，利用筆順學習單練習「摸」「招」「揮」「打」四個目標字。 *習寫過程，老師要一筆一劃帶著幼兒習寫，讓幼兒清楚知道筆劃順序*	筆、紀錄紙 字卡 筆順學習單、蠟筆
綜合活動：賓果遊戲 1. 老師拿出兩份賓果卡貼在白板上，並準備兩份小字卡（活動一與活動二教過的字）。 2. 將幼兒分成兩組，並於賓果卡前排成一直列。 3. 由兩位老師擔任「關主」，分別拿小字卡，讓幼兒輪流唸出字卡顯示的字，唸對即貼在賓果卡上並換下一位。 4. 看那一組幼兒先將小字卡的字唸完即賓果。	賓果卡、小字卡
（活動三） 引起動機：複習「拍」「拉」「握」「搓」「摸」「招」「揮」「打」 發展活動：介紹「投」「接」「持」「提」	字卡
1. 生字三階段教學 (1) 老師指著「投」唸「這是『投』」，請幼兒隨即跟著唸「投」一個字可反覆三四遍。同樣的過程做「接」「持」「提」。 (2) 老師拿出「投」和其它一個字，然後問：「那一個是『投』？」，幼兒須指出該字卡，並且唸出該字音。若答對，老師可以口頭鼓勵，如果找不出或拿錯，則溫和而堅定的再示範一次。同樣步驟做「接」「持」「提」。 *區辨時，老師應視幼兒個別差異做區辨字數調整* (3) 老師拿出「投」問「這個字怎麼唸？」，幼兒要說出「投」。問全班兩三次，若大部份幼兒能回答即可。 *發音時，也可以運用小組發音和個別發音* 2. 造詞發表 (1) 老師拿出「投」字唸「這是『投』」，投球的『投』，除了投球，還有甚麼語詞有『投』呢？」。 (2) 鼓勵幼兒發表並做紀錄。 *若遇到同音異字的發表，必須停下來與幼兒討論。* (3) 同樣步驟做「接」「持」「提」。 3. 筆順書空與練習單 (1) 老師帶著全班幼兒書空「投」「接」「持」「提」的筆順。 *視幼兒練習書空情形，可重複一至二次* (2) 老師帶著幼兒，利用筆順學習單練習「投」「接」「持」「提」四個目標字。 *習寫過程，老師要一筆一劃帶著幼兒習寫，讓幼兒清楚知道筆劃順序*	字卡 筆、紀錄紙 字卡 字卡 筆順學習單、蠟筆
綜合活動：比手畫腳 1. 老師拿出「拍」「拉」「握」「搓」「摸」「招」「揮」「打」「投」「接」「持」「提」字卡，並與幼兒討論字卡代表的動作。 2. 請一位幼兒抽出一張字卡並表演動作，讓全班幼兒猜，有人答對即可換下一人抽字卡表演。	字卡

3. 將全班幼兒分成兩組競賽，看那一組答對的字卡多，即獲勝。 (活動四) 引起動機：複習「拍」「拉」「握」「搓」「摸」「招」「揮」「打」「投」「接」「持」「提」。 發展活動：介紹「抬」「扛」 1. 生字三階段教學 (1) 老師指著「抬」唸「這是『抬』」，請幼兒隨即跟著唸「抬」一個字可反覆三四遍。同樣的過程做「扛」。 (2) 老師拿出「抬」和其它一個字，然後問：「那一個是『抬』？」，幼兒須指出該字卡，並且唸出該字音。若答對，老師可以口頭鼓勵，如果找不出或拿錯，則溫和而堅定的再示範一次。同樣步驟做「扛」。 *區辨時，老師應視幼兒個別差異做區辨字數調整* (3) 老師拿出「抬」問「這個字怎麼唸？」，幼兒要說出「抬」。問全班兩三次，若大部份幼兒能回答即可。 *發音時，也可以運用小組發音和個別發音* 2. 造詞發表 (1) 老師拿出「抬」字唸「這是『抬』，抬腳的『抬』，除了抬腳，還有甚麼語詞有『抬』呢？」。 (2) 鼓勵幼兒發表並做紀錄。 *若遇到同音異字的發表，必須停下來與幼兒討論。* (3) 同樣步驟做「扛」。 3. 筆順書空與練習單 (1) 老師帶著全班幼兒書空「抬」「扛」的筆順。 *視幼兒練習書空情形，可重複一至二次* (2) 老師帶著幼兒，利用筆順學習單練習「抬」「扛」四個目標字。 *習寫過程，老師要一筆一劃帶著幼兒習寫，讓幼兒清楚知道筆劃順序* 綜合活動：兒歌介紹 1. 老師將本週教過的字卡拿出來在幫幼兒複習一遍。 2. 將本週由目標字編製的兒歌掛報貼在白板上。 3. 請幼兒每人拿一張字卡，找出掛報中該字的位置在哪裡，找到後可用一顆小磁鐵貼在該字上。 4. 老師帶著幼兒將本週的兒歌唸一遍，並配合動作，加深幼兒印象。 *唸兒歌時可運用齊唸、輪唸、小組唸等方式進行*	字卡 字卡 筆、紀錄紙 字卡 筆順學習單、蠟筆 兒歌掛報、字卡、磁鐵
第二週手兒腳兒一起來 (活動一) 引起動機：複習第一週目標字及兒歌 發展活動：介紹「抱」「指」「採」 1. 生字三階段教學 (1) 老師指著「抱」唸「這是『抱』」，請幼兒隨即跟著唸「抱」一個字可反覆三四遍。同樣的過程做「指」「採」。 (2) 老師拿出「抱」和其它一個字，然後問：「那一個是『抱』？」，幼兒須指出該字卡，並且唸出該字音。若答對，老師可以口頭鼓勵，如果找不出或拿錯，則溫和而堅定的再示範一次。同樣步驟做「指」「採」。 *區辨時，老師應視幼兒個別差異做區辨字數調整* (3) 老師拿出「抱」問「這個字怎麼唸？」，幼兒要說出「抱」。問全班兩三次，若大部份幼兒能回答即可。 *發音時，也可以運用小組發音和個別發音* 2. 造詞發表 (1) 老師拿出「抱」字唸「這是『抱』，抱在一起的『抱』，除了抱在一起，還有甚麼語詞有『抱』呢？」。 (2) 鼓勵幼兒發表並做紀錄。 *若遇到同音異字的發表，必須停下來與幼兒討論。* (3) 同樣步驟做「指」「採」。 3. 筆順書空與練習單 (1) 老師帶著全班幼兒書空「抱」「指」「採」的筆順。 *視幼兒練習書空情形，可重複一至二次* (2) 老師帶著幼兒，利用筆順學習單練習「抱」「指」「採」三個目標字。	字卡、兒歌掛報 字卡 筆、紀錄紙 字卡 筆順學習

習寫過程，老師要一筆一劃帶著幼兒習寫，讓幼兒清楚知道筆劃順序 綜合活動：我是小倉頡 1. 老師將小倉頡教具貼在白板上，拿出「手」部邊貼在教具上。 2. 將上一週與本週的偏旁字分散貼於白板。 3. 老師拿出字卡「抱」，請一位幼兒唸出「抱」，並在白板上找出「包」貼在「手」部旁邊。同樣步驟重複練習多次。 *可兩人一組比賽或分組競賽，以鼓勵方式良性競爭*	單、蠟筆 小倉頡教具、部首、偏旁字
(活動二) 引起動機：複習「抱」「指」「採」 發展活動：介紹「捆」「把」「左」「右」 1. 生字三階段教學 (1) 老師指著「捆」唸「這是『捆』」，請幼兒隨即跟著唸「捆」一個字可反覆三四遍。同樣的過程做「把」「左」「右」。 (2) 老師拿出「捆」和其它一個字，然後問：「那一個是『捆』？」，幼兒須指出該字卡，並且唸出該字音。若答對，老師可以口頭鼓勵，如果找不出或拿錯，則溫和而堅定的再示範一次。同樣步驟做「把」「左」「右」。 *區辨時，老師應視幼兒個別差異做區辨字數調整* (3) 老師拿出「捆」問「這個字怎麼唸？」，幼兒要說出「捆」。問全班兩三次，若大部份幼兒能回答即可。 *發音時，也可以運用小組發音和個別發音*	字卡 字卡
2. 造詞發表 (1) 老師拿出「捆」字唸「這是『捆』，捆東西的『捆』，除了捆東西，還有甚麼語詞有『捆』呢？」。 (2) 鼓勵幼兒發表並做紀錄。 *若遇到同音異字的發表，必須停下來與幼兒討論* (3) 同樣步驟做「把」「左」「右」。 3. 筆順書空與練習單 (1) 老師帶著全班幼兒書空的筆順「捆」「把」「左」「右」。 *視幼兒練習書空情形，可重複一至二次* (2) 老師帶著幼兒，利用筆順學習單練習「捆」「把」「左」「右」四個目標字。 *習寫過程，老師要一筆一劃帶著幼兒習寫，讓幼兒清楚知道筆劃順序*	筆、紀錄紙 字卡 筆順學習單、蠟筆
綜合活動：比手畫腳 1. 老師拿出「拍」「拉」「握」「搓」「摸」「招」「揮」「打」「投」「接」「持」「提」「抱」「指」「採」「捆」「把」「左」「右」字卡，並與幼兒討論字卡代表的動作。 2. 請一位幼兒抽出一張字卡並表演動作，讓全班幼兒猜，有人答對即可換下一人抽字卡表演。 3. 將全班幼兒分成兩組競賽，看那一組答對的字卡多，即獲勝。	字卡
(活動三) 引起動機：1. 複習「抱」「指」「採」「捆」「把」「左」「右」 2. 老師：「除了手可以造字，腳也可以造字喔！」「接下來我們就一起來看看腳可以造出哪些字？」 發展活動：介紹「足」「腳」「跟」「著」 1. 生字三階段教學 (1) 老師指著「足」唸「這是『足』」，請幼兒隨即跟著唸「足」一個字可反覆三四遍。同樣的過程做「腳」「跟」「著」。 (2) 老師拿出「足」和其它一個字，然後問：「那一個是『足』？」，幼兒須指出該字卡，並且唸出該字音。若答對，老師可以口頭鼓勵，如果找不出或拿錯，則溫和而堅定的再示範一次。同樣步驟做「腳」「跟」「著」。 *區辨時，老師應視幼兒個別差異做區辨字數調整* (3) 老師拿出「足」問「這個字怎麼唸？」，幼兒要說出「足」。問全班兩三次，若大部份幼兒能回答即可。 *發音時，也可以運用小組發音和個別發音* 2. 造詞發表 (1) 老師拿出「足」字唸「這是『足』，足球的『足』，除了投球，還有甚麼語詞有『足』呢？」。 (2) 鼓勵幼兒發表並做紀錄。	字卡 字卡 筆、紀錄紙

若遇到同音異字的發表，必須停下來與幼兒討論。 (3) 同樣步驟做「腳」「跟」「著」。 3. 筆順書空與練習單 (1) 老師帶著全班幼兒書空「足」「腳」「跟」「著」的筆順。 *視幼兒練習書空情形，可重複一至二次* (2) 老師帶著幼兒，利用筆順學習單練習「足」「腳」「跟」「著」四個目標字。 *習寫過程，老師要一筆一劃帶著幼兒習寫，讓幼兒清楚知道筆劃順序* 綜合活動：賓果遊戲 1. 老師拿出兩份賓果卡貼在白板上，並準備兩份小字卡（活動一與活動二教過的字）。 2. 將幼兒分成兩組，並於賓果卡前排成一直列。 3. 由兩位老師擔任「關主」，分別拿小字卡，讓幼兒輪流唸出字卡顯示的字，唸對即貼在賓果卡上並換下一位。 4. 看那一組幼兒先將小字卡的字唸完即賓果。 (活動四) 引起動機：複習「足」「腳」「跟」「著」 發展活動：介紹「跑」「跳」「踩」「踏」 1. 生字三階段教學 (1) 老師指著「跑」唸「這是『跑』」，請幼兒隨即跟著唸「跑」一個字可反覆三四遍。同樣的過程做「跳」「踩」「踏」。 (2) 老師拿出「跑」和其它一個字，然後問：「那一個是『跑』？」，幼兒須指出該字卡，並且唸出該字音。若答對，老師可以口頭鼓勵，如果找不出或拿錯，則溫和而堅定的再示範一次。同樣步驟做「跳」「踩」「踏」。 *區辨時，老師應視幼兒個別差異做區辨字數調整* (3) 老師拿出「跑」問「這個字怎麼唸？」，幼兒要說出「跑」。問全班兩三次，若大部份幼兒能回答即可。 *發音時，也可以運用小組發音和個別發音* 2. 造詞發表 (1) 老師拿出「跑」字唸「這是『跑』」，跑步的『跑』，除了抬腳，還有甚麼語詞有『跑』呢？」。 (2) 鼓勵幼兒發表並做紀錄。 *若遇到同音異字的發表，必須停下來與幼兒討論。* (3) 同樣步驟做「跳」「踩」「踏」。 3. 筆順書空與練習單 (1) 老師帶著全班幼兒書空「跑」「跳」「踩」「踏」的筆順。 *視幼兒練習書空情形，可重複一至二次* (2) 老師帶著幼兒，利用筆順學習單練習「跑」「跳」「踩」「踏」四個目標字。 *習寫過程，老師要一筆一劃帶著幼兒習寫，讓幼兒清楚知道筆劃順序* 綜合活動：兒歌介紹 1. 老師將本週教過的字卡拿出來在幫幼兒複習一遍。 2. 將本週由目標字編製的兒歌掛報貼在白板上。 3. 請幼兒每人拿一張字卡，找出掛報中該字的位置在哪裡，找到後可用一顆小磁鐵貼在該字上。 4. 老師帶著幼兒將本週的兒歌唸一遍，並配合動作，加深幼兒印象。 *唸兒歌時可運用齊唸、輪唸、小組唸等方式進行*	字卡 筆順學習單、蠟筆 賓果卡、小字卡 字卡 字卡 筆、紀錄紙 字卡 筆順學習單、蠟筆 兒歌掛報、字卡、磁鐵
第三週 我的腳兒也不賴 (活動一) 引起動機：複習第二週目標字及兒歌。 發展活動：介紹「蹠」「跣」「跪」「跨」 1. 生字三階段教學 (1) 老師指著「蹠」唸「這是『蹠』」，請幼兒隨即跟著唸「蹠」一個字可反覆三四遍。同樣的過程做「跣」「跪」「跨」。 (2) 老師拿出「蹠」和其它一個字，然後問：「那一個是『蹠』？」，幼兒須指出該字卡，並且唸出該字音。若答對，老師可以口頭鼓勵，如果找不出或拿錯，則溫和而堅定的再示範一次。同樣步驟做「跣」「跪」「跨」。 *區辨時，老師應視幼兒個別差異做區辨字數調整* (3) 老師拿出「蹠」問「這個字怎麼唸？」，幼兒要說出「蹠」。問全班兩三次，若	字卡、兒歌掛報 字卡

大部份幼兒能回答即可。 *發音時，也可以運用小組發音和個別發音* 2. 造詞發表 (1) 老師拿出「蹠」字唸「這是『蹠』，蹠腳的『蹠』，除了抱在一起，還有甚麼語詞有『蹠』呢？」。 (2) 鼓勵幼兒發表並做紀錄。 *若遇到同音異字的發表，必須停下來與幼兒討論* (3) 同樣步驟做「跣」「蹠」「跨」。 3. 筆順書空與練習單 (1) 老師帶著全班幼兒書空「蹠」「跣」「蹠」「跨」的筆順。 *視幼兒練習書空情形，可重複一至二次* (2) 老師帶著幼兒，利用筆順學習單練習「蹠」「跣」「蹠」「跨」三個目標字。 *習寫過程，老師要一筆一劃帶著幼兒習寫，讓幼兒清楚知道筆劃順序* 綜合活動：我是小倉頡 1. 老師將小倉頡教具貼在白板上，拿出「足」部邊貼在教具上。 2. 將上一週與本週的偏旁字分散貼於白板。 3. 老師拿出字卡「跣」，請一位幼兒唸出「跣」，並在白板上找出「八」貼在「足」部旁邊。同樣步驟重複練習多次。 *可兩人一組比賽或分組競賽，以鼓勵方式良性競爭*	筆、紀錄紙 字卡 筆順學習單、蠟筆 小倉頡教具、部首、偏旁字
(活動二) 引起動機：複習「蹠」「跣」「蹠」「跨」 發展活動：介紹「跣」「踢」「蹠」「蹠」 1. 生字三階段教學 (1) 老師指著「跣」唸「這是『跣』」，請幼兒隨即跟著唸「跣」一個字可反覆三四遍。同樣的過程做「踢」「蹠」「蹠」。 (2) 老師拿出「跣」和其它一個字，然後問：「那一個是『跣』？」，幼兒須指出該字卡，並且唸出該字音。若答對，老師可以口頭鼓勵，如果找不出或拿錯，則溫和而堅定的再示範一次。同樣步驟做「踢」「蹠」「蹠」。 *區辨時，老師應視幼兒個別差異做區辨字數調整* (3) 老師拿出「跣」問「這個字怎麼唸？」，幼兒要說出「跣」。問全班兩三次，若大部份幼兒能回答即可。 *發音時，也可以運用小組發音和個別發音* 2. 造詞發表 (1) 老師拿出「跣」字唸「這是『跣』，跣拳道的『跣』，除了跣拳道，還有甚麼語詞有『跣』呢？」。 (2) 鼓勵幼兒發表並做紀錄。 *若遇到同音異字的發表，必須停下來與幼兒討論* (3) 同樣步驟做「踢」「蹠」「蹠」。 3. 筆順書空與練習單 (1) 老師帶著全班幼兒書空的筆順「跣」「踢」「蹠」「蹠」。 *視幼兒練習書空情形，可重複一至二次* (2) 老師帶著幼兒，利用筆順學習單練習「跣」「踢」「蹠」「蹠」四個目標字。 *習寫過程，老師要一筆一劃帶著幼兒習寫，讓幼兒清楚知道筆劃順序*	字卡 字卡 字卡 筆、紀錄單 字卡 筆順練習單、蠟筆
綜合活動：比手畫腳 1. 老師拿出前兩週教過的字卡（有動作可呈現的），並與幼兒討論字卡代表的動作。 2. 請一位幼兒抽出一張字卡並表演動作，讓全班幼兒猜，有人答對即可換下一人抽字卡表演。 3. 將全班幼兒分成兩組競賽，看那一組答對的字卡多，即獲勝。 (活動三) 引起動機：複習「蹠」「跣」「蹠」「跨」「跣」「踢」「蹠」「蹠」 發展活動：介紹「路」「跌」「跂」 1. 生字三階段教學 (1) 老師指著「路」唸「這是『路』」，請幼兒隨即跟著唸「路」一個字可反覆三四遍。同樣的過程做「跌」「跂」。 (2) 老師拿出「路」和其它一個字，然後問：「那一個是『路』？」，幼兒須指出該字卡，並且唸出該字音。若答對，老師可以口頭鼓勵，如果找不出或拿錯，則溫和而堅定的再示範一次。同樣步驟做「跌」「跂」。	字卡 字卡 字卡

區辨時，老師應視幼兒個別差異做區辨字數調整 (3) 老師拿出「路」問「這個字怎麼唸？」，幼兒要說出「路」。問全班兩三次，若大部份幼兒能回答即可。 *發音時，也可以運用小組發音和個別發音* 2. 造詞發表 (1) 老師拿出「路」字唸「這是『路』，馬路的『路』，除了投球，還有甚麼語詞有『路』呢？」。 (2) 鼓勵幼兒發表並做紀錄。 *若遇到同音異字的發表，必須停下來與幼兒討論。* (3) 同樣步驟做「跌」「跤」。 3. 筆順書空與練習單 (1) 老師帶著全班幼兒書空「路」「跌」「跤」的筆順。 *視幼兒練習書空情形，可重複一至二次* (2) 老師帶著幼兒，利用筆順學習單練習「路」「跌」「跤」四個目標字。 *習寫過程，老師要一筆一劃帶著幼兒習寫，讓幼兒清楚知道筆劃順序*	筆、紀錄紙 字卡 筆順學習單、蠟筆
綜合活動：賓果遊戲 1. 老師拿出兩份賓果卡貼在白板上，並準備兩份小字卡（活動一與活動二教過的字）。 2. 將幼兒分成兩組，並於賓果卡前排成一直列。 3. 由兩位老師擔任「關主」，分別拿小字卡，讓幼兒輪流唸出字卡顯示的字，唸對即貼在賓果卡上並換下一位。 4. 看那一組幼兒先將小字卡的字唸完即賓果。	賓果卡、小字卡
(活動四) 引起動機：1. 複習「手部」目標字。 2. 複習「足部」目標字。	字卡
發展活動：兒歌介紹 1. 老師將手部族部字卡拿出來在幫幼兒複習一遍。 2. 將「手兒腳兒真厲害」兒歌掛報貼在白板上。 3. 請幼兒每人拿一張字卡，找出掛報中該字的位置在哪裡，找到後可用一顆小磁鐵貼在該字上。 4. 老師帶著幼兒將兒歌唸一遍，並配合動作，加深幼兒印象。 *唸兒歌時可運用齊唸、輪唸、小組唸等方式進行*	兒歌掛報字卡、磁鐵
綜合活動：小書製作 1. 將自編小書的內容製成兒歌小卡。 2. 自編兒歌內容以「句子」為單位，分別貼在圖畫紙上。 3. 幼兒每人一張兒歌小卡，老師帶領全班幼兒唸兒歌小卡內容。 4. 將貼好句子的圖畫紙放在桌上讓幼兒自由選擇，選好後要個別念給老師聽。(隨機評量幼兒認識的字有幾個)。 *選句原則以幼兒自己會唸得為主，若都不太會唸，老師可以引導幼兒唸句子* 5. 幼兒按照自己拿到的句子畫上與句子相同的內容。(隨機評量幼兒是否了解句子的內容) 6. 將幼兒作品按照自編兒歌內容排列順序，製成小書。 *若班上人數較多，可同時製成多本小書* 7. 作品分享。	兒歌小卡圖畫紙、句子 蠟筆或彩色筆 幼兒作品
延伸活動 1. 加強複習本單元目標字，並配合動作加深幼兒印象。 2. 利用「筆順學習單」學習單裝訂成「認字小書」，幼兒每人一本，提供複習。 3. 小書內容唸名速度自我挑戰。(以不強迫幼兒的方式進行) 4. 將目標字製成後測單，安排個別測驗時間，紀錄幼兒答對的字數。 ~本單元結束~	字卡 筆順學習單 小書兒歌測驗單

我跟我的好朋友

台東大學簡淑真 博士編

天亮了，我跟我的好朋友，手拉手上學去。

學校裡，有老師、有教室、有窗戶、有桌椅、也有花。

一二三四五六七八九，我有九個好朋友。

大的在左，小的在右，中的是我。

揮揮手，打了招呼，我們一起去跑步、去投球、去跳繩。

老師說：「那裡有花！」

我們跨了一大步，採了花，把花捆一把，送老師。

老師說：「你們真是好寶寶！」

我們跳、我們蹣、我們踏、我們踢---

蹦！我們跌了一大跤！

老師抱起我們，拍拍我們的頭，說：「小心！小心！」