

國立台東大學兒童文學研究所  
碩士論文

指導教授：郭建華 先生

幼稚園教師閱讀推廣之行動研究



研究生：鄧秀琴 撰

中華民國九十七年八月

國立台東大學

學位論文考試委員審定書

系所別：兒童文學研究所

本班 鄧秀琴 君

所提之論文 幼稚園教師閱讀推廣之行動研究

業經本委員會通過合於 碩士學位論文 條件

論文學位考試委員會：

李秀妃

(學位考試委員會主席)

莊珮芸

郭建華

(指導教授)

論文學位考試日期：97年8月1日

國立台東大學

附註：1. 本表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。

# 博碩士論文授權書

本授權書所授權之論文為本人在 國立臺東大學 兒童文學研究系(所)  
九十七學年度第 一 學期取得 碩 士學位之論文。  
論文名稱：幼稚園教師閱讀推廣之行動研究

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	
<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	國家圖書館
<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	本人畢業學校圖書館
<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	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。

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
<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

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，本人同意視同授權。

指導教授姓名：郭建華 (親筆簽名)

研究生簽名：鄧秀琴 (親筆正楷)

學 號：1594003 (務必填寫)

日 期：中華民國 九十七 年 八 月 十二 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:2008/05/29

## 博碩士論文電子檔案上網授權書

(提供授權人裝訂於紙本論文書名頁之次頁用)

本授權書所授權之論文為授權人在 國立臺東大學 兒童文學研究所 \_\_\_\_\_ 組 97  
學年度第\_\_\_\_\_學期取得 碩士 學位之論文。

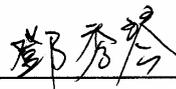
論文題目： 幼稚園教師閱讀推廣之行動研究

指導教授： 郭建華郭郭建華

茲同意將授權人擁有著作權之上列論文全文(含摘要)，非專屬、無償授權國家圖書館及本人畢業學校圖書館，不限地域、時間與次數，以微縮、光碟或其他各種數位化方式將上列論文重製，並得將數位化之上列論文及論文電子檔以上載網路方式，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。

- 讀者基非營利性質之線上檢索、閱覽、下載或列印上列論文，應依著作權法相關規定辦理。

授權人：鄧秀琴

簽名：\_\_\_\_\_ 

中華民國 97 年 08 月 12 日

## 謝 誌

望著窗外湛藍純淨的天空、色彩斑斕的夕陽、月亮高掛星空的夜晚，這是我在臺東後山度過瑰麗的四個暑假，終於到寫這一頁的時刻，心中真是充滿了許多眷戀、欣喜與感謝。

感謝我的指導教授—郭建華老師，論文撰寫從計畫到書寫的聚焦與刪減，給予包容與指引，更讓我領略『良師益友』的真諦，如師的專業認真、亦友的親切和藹，讓論文寫作的路上充滿關懷與信賴。感謝口委游珮芸老師溫柔的提點、李秀妃老師清晰條理的深化研究品質，讓研究更臻完善。

感謝麗喬引領我認識兒文所；在第一屆台北學分班接觸兒文所的第一個老師—慈愛與灑脫的林文寶老師，感謝您提醒我找到寫作題目早點動手，少了匆促的不安而能細細品味寫作的甘甜；總是笑容滿面又好記性說著：「鄧小姐，我想以後你一定會懷念在臺東拋夫棄子的日子。」—智慧老人的張子樟老師；專注傾聽與討論並鼓勵我嘗試哲學在幼稚園應用的楊茂秀老師；溫文博學的杜明城所長；帶領徜徉日本與西洋文學的游珮芸老師；圖畫書欣賞與創作的郭建華老師；開啟閱讀電影視角的陳儒修老師；謙虛講學的大陸學者方衛平老師。感謝兒文所的師長們，讓學習充滿了愉悅與溫馨。

感謝同學、好朋友們，彼此互相惕勵、分享，擁有美好的學習點滴與情誼。

感謝學校同事的協助與鼓勵、以及親愛的白兔班家長與小朋友，因為你們的參與與陪伴，才能完成這份研究。

感謝我的父母、公婆，總是在生活、精神上支持我追尋夢想；感謝親愛的外子四個暑假的溫馨接送以及寶貝們：「媽咪，妳還要寫臺東的作業喔！」，謝謝你們滿滿的愛與體諒，在幸福路上支撐寫作的磨練與成長。

好多的感謝難以道盡，謹化作最真摯的一句『謝謝』，獻給一路陪伴我完成論文的每一個人，謝謝你們給予我最大的支持與鼓勵！

秀琴 2008.08.08 後山盛夏

# 幼稚園教師閱讀推廣之行動研究

鄧秀琴

國立台東大學兒童文學研究所

## 摘要

本研究旨在探討教師閱讀推廣方案的實施，透過學校教學與家庭親子共讀的協同參與，以培養幼兒早期閱讀的良好習慣，並萌發幼兒的讀寫學習，藉由教師行動研究的歷程從中探究可能遭遇之困境與解決之道，以及研究者的省思與成長。

本研究採取行動研究的方式，藉由觀察、訪談、軼事觀察記錄、教學日誌、省思札記、問卷調查、共讀分享圖記、幼兒讀寫作品等方式收集資料，並進行整理分析，所得研究結果發現如下。

### 一、共讀分享單的運用反映：

- (一) 紀錄的重要—為幼兒在共讀中讀寫萌發與心靈成長的歷程留下紀錄。
- (二) 成長的軌跡—從紀錄中分享孩子的話與畫、親子的互動過程，教師的即時回饋，看見親師生彼此在共讀活動中的成長與進步。
- (三) 溝通的管道—圖記成為親師生三方溝通與對話的橋樑。

### 二、幼兒的讀寫行為呈現：

- (一) 幼兒養成主動看書的習慣，增加自發閱讀的行為。
- (二) 幼兒表現語文與口語能力的提升，並主動探索過去較不受他們所青睞的語文角。
- (三) 幼兒建立圖書的基本概念，以及對繪畫與文字符號充滿探索的興趣。

### 三、家長的參與經驗反映：

- (一) 透過家長在分享圖記與平日的訪談，教師得以與家長分享親子共擁書香的愉悅心情，陪伴幼兒成長的歷程當中，再一次經歷童年的美好。
- (二) 藉由教師共讀推廣與親職資訊的滋養，家長在問卷調查中回饋分享，因為共讀活動增進家長對於親子教養、圖畫書閱讀、幼兒繪畫等層面的專業知能，實質上亦助於幼兒在家庭共讀的進行與讀寫萌發的學習。
- (三) 親子閱讀方式的多元，漸進融入孩子的讀寫學習，與教師在教育路上成為有默契的合夥人，共享幼兒的成長。

### 四、教師自我反思與成長：

- (一) 豐富的學習環境與互動，增進師生間的情誼。
- (二) 家長對教師推廣閱讀持肯定態度，親師關係更為融洽與暢通。
- (三) 教師能在教學與推廣中，促進教師省思與專業知能的提升。

**關鍵詞：閱讀推廣、圖畫書、讀寫學習、親子共讀**

# **An Action Research on Kindergarten Teachers' Promotion of Reading**

Teng, Hsiu-Chin

Graduate Institute of Children's Literature, National Taitung University

## **Abstract**

This study was designed to implement a reading promotion program. Through school instructions and joint participation of parents and children in reading, this study aimed to cultivate young children's habit of reading and develop their emergent literacy at an early stage. In this action research, difficulties encountered and solutions of teachers as well as reflection and growth of the researcher were explored.

The action research method was adopted. Research data were collected from observation, interview, record of anecdotes, teaching journal, reflective journal, questionnaire survey, feedback sheets on shared reading, and child reading and writing works. From an analysis of the collected data, the following conclusions were obtained:

1. Application of feedback sheets of shared reading
  - (1) Importance of records—Young children's development of emergent literacy and spiritual growth in shared reading could be recorded.
  - (2) Traces of growth—The records encompassed children's remarks, drawings, interaction with parents, and teachers' instant feedbacks. From these records, the growth and improvement of parents, teachers, and students in the shared reading activity could be observed.
  - (3) Communication channel—feedback sheets became the bridge of dialogue and communication among parents, teachers, and students.
2. Presentation of young children's reading and writing behaviors
  - (1) Young children formed the habit of reading and presented spontaneous reading behaviors.
  - (2) Young children showed improved language and oral abilities and would actively explore the language and art corner that they were less interested in before.
  - (3) Young children formed the basic concept of books and showed interest in exploring drawings and literal signs.
3. Parents' experience of participation
  - (1) Through sharing of feedback sheets and regular interviews, teachers could share with parents the pleasure of reading and revisiting childhood in this process of being a companion with children in their growth.
  - (2) Through teachers' promotion of shared reading and provision of parent-child

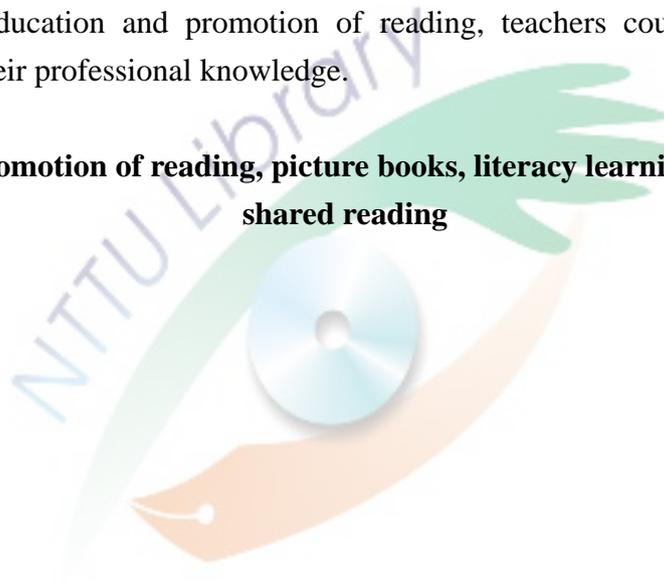
information, parents would also feed back in the questionnaire. The shared reading activity could improve parents' professional knowledge about parenting, picture book reading, and young children's drawing. In fact, such improvement would also facilitate shared reading in the family and children's development of emergent literacy.

- (3) Plural parent-child reading styles could be progressively integrated into children's learning of literacy, making children close partners in teachers' career of education and allowing teachers to share the growth of children.

#### 4. Teachers' introspection and growth

- (1) The rich learning environments and interactions could improve the relationship between teachers and students.
- (2) Parents' supportive attitude toward teachers' promotion of reading could smoothen parent-teacher relationships.
- (3) Through education and promotion of reading, teachers could introspect and improve their professional knowledge.

**Keywords: promotion of reading, picture books, literacy learning, parent-child shared reading**



# 目 次

中文摘要.....	I
英文摘要.....	II
目次.....	IV
表次.....	VI
圖次.....	VII
<b>第壹章 緒論</b>	
第一節 研究動機與目的.....	1
第二節 研究範圍與限制.....	6
第三節 名詞釋義.....	8
<b>第貳章 文獻探討</b>	
第一節 幼兒早期閱讀的重要.....	9
第二節 幼兒讀寫學習的觀點.....	20
第三節 親子共讀的意義.....	28
<b>第參章 研究方法與過程</b>	
第一節 行動研究法.....	36
第二節 研究對象與情境.....	46
第三節 圖畫書教學與讀寫課程實施之方法與歷程.....	52
第四節 親子共讀的推廣歷程.....	72
第五節 資料整理與分析.....	78
<b>第肆章 研究結果與討論</b>	
第一節 讀寫學習行動研究歷程.....	91
第二節 共讀分享單的運用反映.....	103
第三節 幼兒的讀寫行為呈現.....	109
第四節 家長的參與經驗反映.....	119
第五節 從追蹤問卷看幼小銜接閱讀推廣的現況.....	125
第六節 教師自我省思與成長.....	132

<b>第五章 研究結論與建議</b>	
第一節 結論.....	138
第二節 建議.....	144
<b>參考書目</b> .....	148
<b>附    錄</b>	
附錄一 《瘋狂星期二》幼兒敘事分析.....	154
附錄二 「閱讀推廣對幼兒閱讀行為與讀寫能力之影響」追蹤問卷.....	159
附錄三 家長背景資料.....	161
附錄四 幼兒非正式的讀寫評量表.....	162
附錄五 幼兒讀寫觀察紀錄.....	163
附錄六 <小肚子大秘密>課程網.....	166
附錄七 <小肚子大秘密>圖畫書教學自我省思.....	167
附錄八 教師推行共讀研究日誌.....	170
附錄九 白兔班九十五學年度上學期親子共讀實施概況.....	173
附錄十 親子共讀分享單設計.....	175
附錄十一 幼兒讀寫觀察軼事紀錄.....	176
附錄十二 幼兒平日讀寫作品.....	179
附錄十三 親子共讀活動上學期「家長的話」彙整.....	180
附錄十四 「閱讀推廣對幼兒閱讀行為與讀寫能力之影響」追蹤問卷結果與分析.....	181

## 表 次

表 2-1	學前教育運用圖畫書教學之相關研究.....	16
表 2-2	學前教育讀寫萌發之相關研究.....	24
表 2-3	學前教育親子共讀之相關研究.....	33
表 3-1	白兔班的幼兒活動概況表.....	48
表 3-2	幼兒討論經驗圖表.....	59
表 3-3	資料編碼與意義對照表.....	82
表 3-4	幼兒 S9 小書創作作品.....	86
表 4-1	幼兒文字探索示例.....	114
表 4-2	幼兒書寫作品示例.....	115



# 圖 次

圖 2-1 「閱讀循環」示意圖.....	10
圖 3-1 行動研究循環歷程圖.....	37
圖 3-2 一個具有豐富的讀寫學習情境的教室所包含的七大特色.....	50
圖 3-3 讀寫萌發課程的架構.....	57



# 第壹章 緒論

本研究旨在探討教師閱讀推廣方案的實施，透過學校教學與家庭親子共讀的協同參與，以培養幼兒早期閱讀的良好習慣，並萌發幼兒的讀寫學習，透過教師行動研究的反思與修正，從中探討幼兒的讀寫學習以及親師生三方的成長，並藉此了解影響幼兒閱讀與讀寫學習的可能因素。

研究進行方式以圖畫書融入單元主題課程中，設計延伸活動，讓幼兒置身在語言或文字被有功能的使用著的環境，輔以讀寫材料的提供與引導，故事媽媽的參與等活動，觀察幼兒在教師鼓勵閱讀與書寫的學習情境下讀寫學習；以及透過家庭推展親子共讀，提供圖畫書借閱、共讀分享單的紀錄、提供親職教育資訊以引導家長共讀的實施，延續幼兒讀寫能力的啟發。

本章共分三節，第一節說明研究動機與研究問題及目的，第二節提出本研究的範圍與限制，第三節為重要名詞釋義。

## 第一節 研究動機與目的

### 壹、研究動機

#### 一、教育現場的發現

研究者在九十四學年度下學期一次利用圖畫書融入資訊教學活動中，將圖畫書《鱷魚怕怕牙醫怕怕》中的文字抽離，以無字圖畫書的形式，製作成簡報投影在大螢幕上呈現，幼兒七嘴八舌對著圖畫述說自己的觀點、猜想，氣氛熱絡。在第二次播放同一本圖畫書並且加入了文字，識字的幼兒看見文字出現，便照著文字念故事，因此討論的聲音少了點、熱絡氣氛淡了點、想像少了點……。這使研究者思考：文字的出現限制了幼兒的想像、思考？還是幫助幼兒理解文本？

這些問題引起研究者興起進一步探究的好奇，依據翁儷綺（1999）《幼兒建構故事之研究》指出：透過班上語文角的圖畫故事書為媒介進行資料的收集，發現一些存在的困難；第一，是圖文互涉的問題。從實際觀察幼兒說故事的表現中發

現，幼兒的注意力會被畫面上的文字所牽引，指著文字說故事。這種狀況很難釐清文字對幼兒賦予圖片意義所帶來的影響，以這樣的圖書進行幼兒看圖說故事的資料收集，其間摻雜的相關影響因素變得複雜而難以釐清。研究者在教學現場亦遭遇相同問題，隨著識字幼兒漸多的趨勢，好奇探究其讀寫學習的歷程為研究動機之一。

## 二、研究報告顯示閱讀的重要

信誼基金會（1990）在《幼兒閱讀現況調查研究》證實要培養幼兒良好的閱讀習慣及產生濃厚的閱讀興趣唯有從家庭開始做起；林文寶（2000）計劃、主持的《台灣地區兒童閱讀興趣調查研究》指出因為孩童心智未成熟，他們的閱讀與學習需要父母與師長的協助與引導，而根據調查，說故事給孩子聽的父母卻只有二成；在「促進國際閱讀素養研究」(Progress in Reading Literacy Study, 簡稱 PIRLS) 係由美國國際教育評估協會 (IEA) 策劃，針對世界各國或地區國小四年級學童閱讀素養進行研究，台灣地區計畫主持人柯華葳（2007）表示評量結果：發現台灣學生閱讀評量表現平平的原因，主要是「閱讀習慣未養成」、「獨立閱讀時間未被珍惜」以及「高階閱讀能力未獲得重視」；陳之華（2008）談芬蘭的教育是「世界上落差最小」的教育體制，其評量成就讓芬蘭這個小國舉世驚艷；民國 96 年 12 月 4 日公佈台灣在 2006 年參與國際學生評量計劃 (The Program for International Student Assessment, PISA)<sup>1</sup>台灣學生在數學領域的平均表現領先世界各國，排名第一；科學表現，排名世界第四，僅次於芬蘭、香港和加拿大；閱讀表現，排名第十六，居亞洲各國之後。

---

<sup>1</sup>國際學生評量計劃 (The Program for International Student Assessment, PISA)<sup>1</sup>由經濟合作暨發展組織針對四十餘國的數十萬名 15 歲中學生的數學、科學、及閱讀等項目，進行持續、定期的國際性比較測試研究。這項規模廣大的國際評量，每三年舉行一次，第一次是 2000 年，共 43 國參與，第二次是 2003 年，共 41 國參與；第三次是 2006 年，共 57 國參與，台灣是第三次 PISA 評量時加入，以紙筆測驗衡量這群中學生的閱讀、數學與科學能力，希望了解即將受完義務教育的各國學生，是否具備了未來生活所需的知識與技能，並為終身學習奠定良好基礎。

這些從事孩童研究與教育的人士，都肯定閱讀對孩子的重要性，以及家庭與師長對孩子的教育與學習有密切的關聯。幼兒是人類一生中可塑性最大的階段，也是學習效率最快的時期；心理學家與教育學家也一致肯定，強調早期學習的重要，若在此時期給予適當的教育，可使幼兒在各方面的發展較快，潛能發揮的機會也較多。此為研究動機之二。

### 三、對圖畫書的喜愛

圖畫書一直是研究者的最愛，當了老師與母親的角色，更讓研究者體驗到與孩子陶醉在圖畫書裡的愉悅，共擁書香的滿足寫在大、小孩的臉上；而家庭正是提供幼兒早期閱讀經驗的最主要來源，也是研究者致力推展親子共讀的初衷。

平日圖畫書亦是研究者教學上的好伙伴，有了它，戲劇、音樂、舞蹈、語文遊戲，各種巧妙戲法隨人變，豐富了教學的多元；在平日的圖畫書欣賞時，常會發現識字幼兒以文字閱讀文本，雖然很快能瞭解文本，成了團體中的小小說書人，但總是少了一點耐性慢慢的欣賞圖畫，圖畫成了搭配文字的配角；而不識字的幼兒卻倚賴圖畫編出文本的各式變化，看圖說故事彷彿魔術般的吸引小讀者的討論，也吸引了我實驗的慾望與種子的萌發。此為研究動機之三。

### 四、萌發幼兒讀寫的期待

觀察平日幼兒自行閱讀與團體欣賞圖畫書中的敘事反應，具備辨識文字能力與否影響了幼兒閱讀文本的方式及閱讀反應，蘊含其中的思考、表達及語意的理解更是反應出不同的敘事與閱讀型態。因此，如何兼顧幼兒個別差異的需求，讓識字幼兒能多些思考與想像，不識字幼兒亦能萌發其讀寫能力，增加自行閱讀的可能，透過幼兒喜愛的圖畫書作為二者兼容並顧的媒介。此為研究動機之四。

### 五、理念的執著

〈不要讓孩子輸在起跑點上〉的迷思，讓家長趨之若鶩的提早在學前階段識字與注音符號，儼然小學先修班，識字與注音符號的學習並非幼兒教育的核心課程，亦非學前教育的學習重點，研究者身在公幼面對家長對注音符號的期待，常

陷於理想與現實的擺盪。研究者觀察幼兒對圖畫書的高度喜愛，利用圖畫書做為研究的媒介，透過圖畫書的閱讀、營造讀寫環境、教學策略的引導、親子共讀的推廣，以把握學前幼兒讀寫萌發的關鍵黃金期。與社會大轉輪相比，雖似小螺絲釘的不起眼，卻不能小覷堅持的力量！此為研究動機之五。

## 貳、研究問題與目的

研究者在教學場域中有所疑惑而萌發研究的契機，決定在教學現場蒐集資料，擬定研究計畫具體地說明研究者在現場初步發現的研究焦點或現場經驗，並謹慎地揣測研究的發展方向，也讓研讀這份研究計畫的人對此研究有較具體的理解；研究者為了發展有關的研究問題或改進資料蒐集的計畫，在當下教學現場，進行一個試驗性研究，以便從不同的角度觀察不同的現象；因此，在教學行動中進行研究，嘗試不同的研究取向以釐清教學場域的盲點是研究的主要目的。

Altrichter、Posch 與 Somekh (1997) 提到三種行動研究起點，可以放在嘗試新想法以改進或推進一個人的力量強度上：

- (一)一個興趣：例如嘗試有希望的想法、發展一個教學方法上的優點、或以更思慮周詳和具經濟效益的方式來處理例行責任性的工作。
- (二)一個困難：例如，要改善一個困難的情境、解決一個問題，或補足一個缺失。
- (三)一個「不明」(unclear) 的情況：老師通常因一些大大小小的「疑惑」開始他們的研究。

研究者在以無字圖畫書的形式，製作成簡報投影在大螢幕的教學歷程中，體驗將圖畫書中的文字抽離造成幼兒不同的敘事反應，識字與否似乎成了關鍵點，這是研究者的「不明」，因為疑惑而萌發探究的好奇，而圖畫書一直是研究者的「興趣」，嘗試以行動研究釐清研究者在教學情境中的思考反應，行動研究是一種持續不斷的努力，希望能克服因研究而行動的「困難」，並藉此提升研究者的教師專業發展能力，從而賦予幼兒優質的學習品質。

基於上述動機，本研究目的如下：

- 一、觀察幼兒在教師閱讀推廣方案下其讀寫發展的學習歷程。
- 二、探討教師推行親子共讀，以延續家庭非正式的讀寫學習。
- 三、探討行動研究實施過程，親師生三方遭遇的問題與成長。
- 四、提供有志閱讀推廣實施方案的參考。

研究者從試驗研究中發現影響幼兒閱讀圖畫書的因素，外在因素除了幼兒在語文、閱讀習慣、思考及語言表達能力的差異，內在因素蘊含了家長對讀寫能力的期待與先修教育，讓研究者身陷理想與現實的泥淖，在幼教界這已是不爭的現況，然而構築教學的理想國讓研究者興起行動中研究以落實與篤信自己的理念，運用圖畫書及延伸活動跳脫傳統讀寫教學，並從文獻及相關閱讀報告得知，家庭親子共讀對幼兒閱讀興趣與習慣養成、讀寫能力具有深遠影響，更是教師致力推展親子共讀，在親師合作下提升幼兒讀寫學習的初衷，並藉由行動研究檢視與修正推廣過程的困難與疑問。本研究問題如下：

- 一、在教師閱讀推廣方案實施下，幼兒讀寫的學習有何改變？
- 二、父母親對親子共讀的態度及參與，對幼兒在閱讀上有何影響？
- 三、在家庭與學校，影響幼兒讀寫發展的可能因素為何？
- 四、追蹤了解幼兒上小學後，其閱讀行為與親子共讀有何改變？
- 五、閱讀推廣行動研究歷程，教師遭遇的困難與成長為何？

如何讓幼兒由早期良好的閱讀經驗中培養為終生的愛書人，成為研究者戮力透過教師與家長彼此協同搭起閱讀的橋樑，藉由圖畫書所描繪的種種，讓幼兒去探知這個新奇、廣大的世界，在與外界不斷交互溝通中，逐漸成長、進步。

## 第二節 研究範圍與限制

本研究透過教師推廣閱讀的行動研究過程，讓幼兒在生活之中實際運用語言並拓展學習領域，在廣泛的接觸文學作品與讀寫環境中養成閱讀與運用書面語言的習慣與能力，不僅促進幼兒口語表達能力及讀寫興趣，並透過親子共讀的歷程，增進親子互動關係，家長與園方同心，讓親師生三方共享成長。

### 壹、研究範圍

#### 一、研究對象

研究對象以民國九十五學年度在研究者任教班級內就讀全日制年滿五足歲的三十位大班幼兒，計有十八位女生、十二位男生，當中十八位幼兒係從本園中班直升大班的舊生，並非研究者所帶過之幼兒，另十二位則是當年度新入學的幼兒。

親子共讀則以本班家長與幼兒進行一年共讀為研究對象，學校位處台北市都會區，家長多為雙薪家庭，社經地位也有相當的水平，對學校的活動配合度在宣導與互動聯繫上建立良好的基礎。

#### 二、圖畫書的選擇

圖畫書的種類豐富多元，內容取材多樣，但考量園內單元主題教學模式的限制，圖畫書的選擇大部分和單元教學內容相關，並作延伸領域學習；而親子共讀則以教育部九十年度推動「幼稚園 101 本好書」專案補助全國公私立幼稚園每園 334 本圖畫書為主，從中挑選各三十本作為上、下學期親子借閱活動圖書。

### 貳、研究限制

行動研究鼓勵教師將理論應用到自己的教育實務工作上，幫助教師解決所面臨的問題、改善實務工作情境、增進專業理解等優點，在教育上的應用仍存在一些困難，以及它的限制與不足之處（蔡清田，2004）。本研究有下列的限制：

## 一、研究者的限制

蔡清田（2004）認為行動中應該要尋求協同伙伴的支援，讓行動計畫方案更圓融、成熟與被實踐的可能性。本研究採用行動研究法，研究者本身即為教學者，除了教師角色外，尚需扮演觀察者、參與者、記錄者……等多重角色，又因為研究對象為研究者任教班級中的幼兒，難免會因為師生間的熟稔而產生主觀偏見。

為了克服此一困難，研究者邀請班上協同教師加入觀察研究，協助分析及檢証資料，以期維持本研究的客觀性。

## 二、研究結果的類推

質的研究採取的是目的性抽樣的原則，樣本通常較小，研究結果屬於「地方性知識」，不企求到推論總體（陳向明，2002）。本研究參與者的選擇乃為研究者教學班上的三十位幼兒，無法像一般正式社會科學研究採取具代表性的樣本，其代表性仍嫌不足，所以研究結果只能適用本班的教學情境，仍冀望透過研究結果提供有志閱讀推廣的參考。

## 三、家庭讀寫的探究

教師推動閱讀以拓展幼兒家庭讀寫經驗，但對於探討幼兒家庭讀寫因素則以親子共讀圖書借閱、閱讀後的親師生分享圖記、親職資訊的交流與平日訪談等作為資料收集的範圍與限制，從中探究幼兒在家庭實施一年來的閱讀與書寫歷程。但對於家庭中父母在共讀扮演的角色、教養觀、夫妻婚姻狀況、社經背景等，僅就教師能夠涉獵的層面輔以平日訪談與幼兒資料，予以觀察家長在共讀與幼兒讀寫學習的影響性。

### 第三節 名詞釋義

根據本研究出現的重要名詞，因為研究上的需要與參考，文獻上會有釋義上的出入，在不影響本義之前提下，重新界定以適合本研究之限制，解釋如下：

#### 一、圖畫書 (picture books)

圖畫書是以圖畫為主，文字為輔的書籍，有些圖畫書甚至沒有文字，英文為「picture books」，日本稱為「繪本」，也有人稱「故事書」、「童書」、「圖畫故事書」等不同名詞，本研究中統一以圖畫書稱之。

在本研究中，泛指研究者在推廣親子共讀的圖書借閱活動，係以教育部於民國九十年曾推動「幼稚園 101 本好書」專案，補助全國公私立幼稚園每園 334 本圖畫書為主；而教師因應教學內容與說故事的需要，親師兩方皆能提供多元豐富的圖畫書資源，圖畫書成為擴展幼兒閱讀經驗、萌發幼兒的讀寫學習以及在家庭中促進親子互動的良好媒介。

#### 二、閱讀推廣 (Promote Reading)

親子閱讀的推動可以是各種形式，例如：親子學習單、故事媽媽、親職閱讀講座、家長童書讀書會、親子共讀護照、訓練說故事義工等。除家園共讀外，如何善用社區閱讀資源並建置資源網路亦是可行的方向。研究者在家庭推動共讀方式以親子共讀分享單、故事媽媽、親職閱讀資訊、親子閱讀圖書記錄作為推行活動的形式；學校則是透過教學與環境讓幼兒大量接觸文學作品。

#### 三、親子共讀 (parent-child reading)

親子共讀係指在家庭生活中，由父母或家人為孩子念讀故事或一起閱讀的活動，藉由閱讀增進親子互動。

本研究的親子共讀是指家人，尤其是父母陪同幼兒一起閱讀；共讀圖畫書為「幼稚園 101 本好書」當中挑選上下學期各三十本班書，每週星期一、五為親子圖書借閱的活動時間，讓幼兒每次挑選一本書籍回家與家人共讀。

## 第貳章 文獻探討

本研究主要探討以教師角度如何在學校正式學習的環境下，依據全語言的理念誘發幼兒讀寫學習的興趣，讀寫能力是不間斷的學習歷程與環境交互作用的結果，家庭非正式學習的閱讀與書寫，亦是研究者致力推廣親子共讀的初衷，親師二者是萌發與延續幼兒讀寫成長的最佳合夥人。

本章共分為三節，第一節探討幼兒早期閱讀的重要，了解圖畫書對幼兒的影響與價值；第二節探討有關全語言與讀寫萌發的意涵；第三節探討親子共讀對幼兒的意義以及影響。在這三節文獻探討當中亦分別討論國內學前教育階段的相關研究，藉由文獻探討的步驟，以汲取前人的經驗，在教學與推廣過程中能不斷的進行反思、修正與檢視，作為研究者推廣閱讀方案實施之重要參考。

### 第一節 幼兒早期閱讀的重要

林文寶（2000）根據研究指出：閱讀為一切學習的基礎，人的一生中，早期閱讀的質與量，對日後閱讀型態有著形成性的關鍵，因此學齡前期的閱讀相對的重要。

#### 壹、早期閱讀的意涵

認識各類型的幼兒讀物，為幼兒設計布置一個安靜、舒適的閱讀環境，提供多樣選擇的讀物，培養幼兒良好的閱讀習慣，讓幼兒在充滿文學趣味的環境中探索與學習，這是送給成長中的幼兒最好的禮物（黃郁嫻，2002）。

在洪慈雲、鄭宗諭（1997）的研究中分析最近十三年來（1981～1993），世界各國對學前兒童閱讀能力之培養及其影響因素之研究，結果顯示：家庭、學校及閱讀兒童讀物對培養兒童閱讀能力與興趣影響最鉅。家庭、學校的書籍供給；父母、老師引導兒童閱讀皆是影響兒童成就與興趣的主因。而閱讀兒童讀物可增進兒童的思考、理解力語文發展和讀書的興趣。

閱讀是一個循環過程，每次閱讀總是包括選書→閱讀→回應三個週而復始的循環歷程，而每一個環節都牽動著另一個結果。而這閱讀循環的中心點正是強調「有協助能力的大人」，說明孩子們終究還是仰賴大人的適時提供協助、分享他的閱讀經驗，循環圖中的雙箭頭亦指出其實大人也可從孩子身上學到了些什麼的(見圖 2-1)。因此，及早為幼兒打造一個閱讀環境，讓他們能自在地遨遊愉悅的閱讀世界 (Chambers, 2001)。

(藏書、近在手邊的書、拿得到的書、陳列方式)

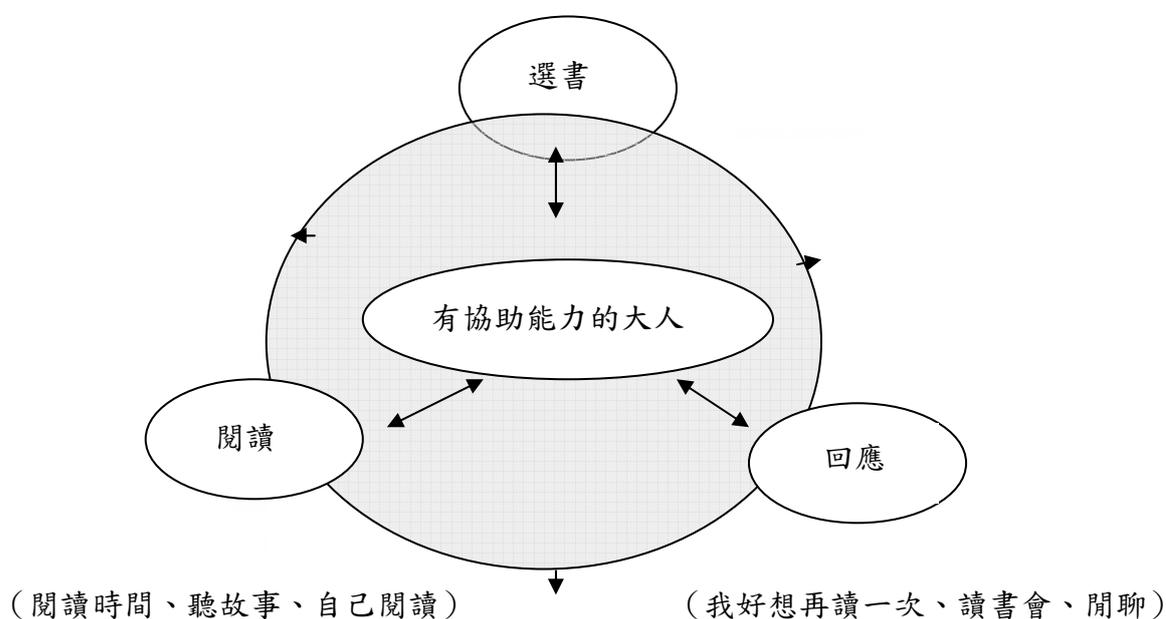


圖 2-1 「閱讀循環」示意圖 (Chambers, 2001, 頁 16)

好的圖畫書閱讀是一個互動的過程，它可以幫助幼兒探索語言和發展許多技巧。當幼兒選擇閱讀材料時，根據幼兒的興趣和閱讀能力，有協助能力的大人，應給他們一些指引與建議。

前教育部部長曾志朗提到他發願倡導「兒童閱讀運動」的初衷：「閱讀對我的影響極其深遠。母親曾對我說：『讀書使你的心靈更加豐富，真是令人羨慕！』」

(轉引自林芝, 2001, 頁 4), 亦提到他在國外從事心理及語言學等方面教學研究

多年，深知閱讀對兒童心智成長的重要。

在出生後的幾個月到幾年間，孩子所接受到語言以及文字的經驗，將會成爲他們日後閱讀能力的基礎；幼兒早期的閱讀經驗中非常深遠的影響，即是他們學到了書寫與文字所包含的意義—他們具有溝通的功能，學習如何賦予意義與理解別人的行爲語言 (McGee & Richgels, 2005)。兒童心理學家布魯諾·貝特爾海姆 (Bruno Bettelheim) 認爲幼兒能在文學閱讀中尋求生存的意義和豐富他們的生活 (轉引自李慕如、羅雪瑤, 1999)。

小小孩是從閱讀環境中的符號和文字開始他的閱讀，不到兩歲的幼兒不只已經開始握筆塗鴉，也會指著自己的作品向他人講述所表達的內容，這類具溝通功能的塗鴉，被認爲是幼兒早期書寫的形態 (陳淑琴, 2001)。在孩子入學之前多接觸語言和文字，可以使他們有更好的準備學習閱讀 (Burns, Griffin & Snow, 2001)。只要大人在生命的早期，爲孩子提供豐富的五官生活刺激經驗，就已經爲孩子日後的語文發展，踏出了成功的第一步。

幼兒是人類一生中可塑性最大的階段，也是學習效率最快的時期。而心理學家與教育學家也一致肯定，強調早期學習的重要，若在此時期給予適當的教育，可使幼兒在各方面的發展較快，潛能發揮的機會也較多 (宋海蘭, 1990)。

## 貳、圖畫書與幼兒

「圖畫書」乃是一種特定形式的讀物，在日本稱爲「繪本」，是一種以圖畫爲主，文字爲輔，甚至是完全無文字、全是圖畫的書籍，是一種講究視覺化效果的兒童文學作品 (林敏宜, 2000)。圖畫書中「圖」、「文」相互陪襯、相互詮釋 (方淑貞, 2003)。並藉由圖畫發展一個故事結構，提供幼兒欣賞圖畫視覺藝術與文字情節的連結 (黃郁嫻, 2002)。其內涵簡單，適合幼兒唸讀。圖畫書的素材很廣，舉凡兒歌、童詩、童話、寓言、故事、自然科學、社會科學等的內容都可以圖畫方式來表達，成爲圖畫書。

康米紐斯 (John Amos Comenius, 1592-1670) 是最早將教科書中插入圖片，

成爲圖畫書雛形的知名學者，他這麼做的用意是希望讓學生從實物的知覺得到具體的印象。二十世紀開始，許多兒童心理學家及教育家開始注意到圖畫書在孩子心中的份量，大量的圖畫書開始走進兒童的讀書世界，於是產生了圖畫書這類的文學作品（林易青，2006）。

認知心理學家皮亞傑（Piaget）主張提供一個充滿文學和書籍的環境，給幼兒一個很好的自由探索環境。而蘇俄心理學家維高斯基（Vygotsky）認爲每個人都可藉助外力獲得成長，藉由外力啓發幫助可以推進而達到較高水準與現有水準之間的「最佳發展區」（zone of proximal development），而最佳發展區就是老師或是家長可以協助幼兒成長之處，也是文學和書籍可以使得上力的地方（鄭麗文，1999）。

學前教師可以協助幼兒語文發展的能力與學習，依據幼稚教育課程標準修訂版在幼兒教學語文領域中訂定教學目標爲（一）啓發幼兒語言的潛能，增進幼兒語言的能力。（二）輔導幼兒聽話、說話的能力和禮貌。（三）發展幼兒欣賞、思考和想像的能力。（四）培養幼兒閱讀、問答和發表的興趣。（五）輔導幼兒從語文學習中，陶冶和諧的情緒。（六）輔導幼兒從語文學習中，養成其優美的品格。幼兒經由聽、看、讀、說、寫等語文學習，可以使語文、思考、想像、答問能力充分發揮（李慕如、羅雪瑤，1999）。

圖畫書由各種角度可以看出對幼兒的意義和價值，應提供幼兒機會去體驗。研究者歸納、整理多位專家學者的意見，並融入自己的看法，提出圖畫書在教育上的功能與價值，分述如下：

#### （一）提升幼兒的認知學習

兒童文學家林良認爲圖畫書是幼兒認知過程中的第一種「文字」，最初接觸圖畫書，對年幼孩子也是認字課程，每次對什麼是「字」獲得一個概念，認字不是主要的目的，而是作爲將來閱讀的準備（轉引自林芝，2001）。圖畫書內容涵括種種常識的描述，對閱歷不多、經驗有限的孩子而言，就猶如百科全書般，提供各

種觀察性、思考性和感受性的認知學習經驗（林敏宜，2000）。而宋海蘭（1990）在「幼兒寫字準備能力之調查分析報告」中也建議幼兒的語文教學活動需特別重視閱讀教學活動，透過圖畫故事書的「聽、說、讀」活動，一方面增進幼兒對文字功能的認識及了解，另一方面，培養幼兒對文字學習的興趣，進而加強幼兒字彙的認知能力。

## （二）促進兒童的語文發展

許多研究證實幼兒的語言發展、閱讀能力和寫作技能，是和他們接觸文學經驗的多少有正面的相關。Hickman 認為時常接觸優質文學的幼童更加喜愛去學習文學作品，並且願意把閱讀好書成為生活中很重要的一部份（轉引自 McGee & Richgels，2005）。

幼兒的語文經驗是從經驗中獲得，幫助幼兒熟練地使用語文，能與人溝通，而幼兒文學是一項很好的語文環境，能供給幼兒學習語文的動力和資源（鄭麗文，1999）。

## （三）啓蒙幼兒的圖像思考

圖畫書的插畫好壞，取決於「插畫本身是否能充分說明故事」；對不識字的幼兒而言，文字是無意義的符號，他們直接進入畫的世界，由圖畫來了解故事，經由圖畫進入語言的世界（松居直，1995）。兒童早期的視覺經驗將影響其一生的美感發展，一再強調「圖畫書是永不關門的家庭美術館！」而且「圖畫書中的插畫是引領幼兒進入美術世界的第一扇門」，它就像是一場「紙上畫展」，潛移默化兒童將來能成為「文化公民」；兒童圖畫書是繪畫與文學最佳品質的結合表現，也是牽引兒童進入審美世界的門窗，孩子在父母與教師的陪讀下，每翻開一本圖畫書即是在享受一場視覺與聽覺的美感饗宴（徐素霞，2001）。

## （四）發展幼兒的想像力

幼兒時期培養的豐富想像力，是閱讀能力的基石，而品質精良的圖畫書，則是閱讀能力的關鍵。文學作品可以豐富和擴大小朋友的想像空間，圖畫書帶領小

朋友進入想像的世界。幼兒經由閱讀中分享了他人的生活經驗，彷彿自己曾親身經歷一般，如此的閱讀經驗不僅累加幼兒的生活經驗，亦開啓幼兒的想像力（江麗莉，2006）。

想像力是創造力的根本，而閱讀是激發想像力最好的方式，作者透過妙筆生花的文字將讀者帶入一個前所未見的世界。馬克吐溫（Mark Twain）說：「最好的娛樂在你腦海裡，想像力是一個人最珍貴的財產，有充沛想像力的人是快樂的，他可以忘記現實的一切，在幻想中實現他的願望」（轉引自洪蘭，2006，頁 18），閱讀的習慣豐富我們的心智，讓我們在逆境中也能怡然自得。

#### （五）強化兒童的社會適應

幼兒經由成人陪伴共讀，常有溫暖和安全感，幼兒也可以在與成人共讀的討論中重現故事，探究隱含在幼兒心中的疑惑，所以閱讀已不是單一存在的活動（李慕如、羅美瑤，1999）。透過讀物中所傳遞的訊息，讓幼兒嘗試了解生活周遭的事物，探索這個充滿新奇的外在世界，學習與人溝通互動；而且圖畫書的題材豐富，讓幼兒透過模仿故事中的人際互動技巧，發展正面的社會行爲（吳幸玲，1995）。

#### （六）增進親子與師生關係

松居直（1995）認為圖畫書不是讓孩子自己去讀的書，而是由大人讀給孩子聽的書，唸書給孩子聽，就好像和孩子手牽手到故事國去旅行，共同分享一個充滿溫暖語言的快樂時光。而由於幼兒還未具備「獨立完成文字閱讀」的能力，因此圖畫書中的文字勢必要由大人（通常是父母或老師）代為唸出，藉由共讀的過程，可以增進親子或師生間的感情交流，對幼兒和大人都是一種美好的經驗（鄭麗文，1999）。再則，幼兒讀物是讓爸爸、媽媽和孩子一起閱讀的書，透過親子共讀（聽、看），父母可以進一步了解孩子內心的感受，與孩子建立起親密的溝通管道（嶺月，1995）。

#### （七）培養閱讀興趣與習慣

幼兒是透過大量閱讀的圖書，而學會閱讀的。書寫能力的發展也必須透過大

量的書寫嘗試和經驗（陳淑琴，2001）。而美麗的圖畫書，常引發幼兒好奇心和啓迪他的思想，幼兒學前對圖畫書的好感常引導他日後愛好群書（李慕如、羅美瑤，1999）。圖畫書讓孩子對於印刷字的敏感度，是邁向閱讀之路最重要的第一步。透過閱讀及書寫的方式，幫助他們得到觀念、訊息以及知識，而且孩子很快的就能夠適應和主要照顧者一起分享書本的這種日常例行活動，藉由親子共讀培養幼兒的閱讀習慣，愈早開始也愈能建立幼兒良好的閱讀行爲（Burns, Griffin & Snow, 2001）。

綜合以上的討論，可以看出圖畫書在幼兒的發展過程中，扮演舉足輕重的地位。學前階段是幼兒學習閱讀的萌芽期，透過閱讀圖畫書的歷程，不僅可豐富幼兒在娛樂與情意的滿足，生活層面的擴展，讓幼兒對自我與世界產生認知，並能激發幼兒閱讀的興趣，啓發其想像與審美觀，增進親子及師生之間的情感交流及認識抽象文字符號的最佳途徑。由此可見，圖畫書是教學與親子共讀的重要媒介。

### 參、運用圖畫書教學與推廣的相關研究

前兩節分別說明早期閱讀的重要與圖畫書對幼兒的意義與價值，許多研究亦指出圖畫書運用在語文領域或教學上的學習成效與影響；諸如圖畫書對幼兒說故事能力的興趣或發展、語言表達能力、閱讀行爲發展、閱讀興趣、創造力與想像力、自信心發展、師生情誼的增進等相關研究；亦有不少研究以運用圖畫書內容分析進行某個概念的研究（如情感、生命教育、友誼概念、鄉土教育、自我概念等）；上述多元的研究顯示，在教室內，大量使用兒童文學的經驗，對幼兒閱讀的學習與發展多所裨益。

近幾年有關閱讀推廣的研究主要以親子共讀作為推廣與探討方式，諸如：劉漢玲（2004）探討對幼兒閱讀行爲的影響，何文君（2005）探討共讀對幼兒閱讀能力之影響（見表 2-3）以及賴素玲（2005）《「好書大家看」閱讀推廣活動在國小二年級推行之行動研究》，研究顯示閱讀推廣有助提昇學生的閱讀動機、增強學生的語文能力、成就感的獲得與自信心的提昇、促使學生發現更多好書、增

加學生與同儕和家人分享好書的機會。

研究者整理學前教育圖畫書教學與幼兒讀寫萌發相關研究。諸如：幼兒閱讀行為與回應、建構故事、閱讀遊戲、以及教師如何運用圖畫書（無字圖畫書）等實證研究，作為研究者在進行圖畫書教學的具體參考(見表 2-1)。

表 2-1 學前教育運用圖畫書教學之相關研究

論文資料	研究對象與方法	研究結果	未來研究建議
「幼兒閱讀行為發展之研究」 楊怡婷 (1995)	研究樣本採立意抽樣，選取台北地區兩所幼稚園之 80 名中、大班幼兒，以及 16 名國小二年級學童，總計 96 名。以個別施測和問卷方式進行幼兒閱讀行為發展的評量、幼兒閱讀興趣問卷及親子閱讀狀況調查問卷等方法分析資料。	幼兒的閱讀行為分成三階段：一、看圖畫，未形成故事；二、看圖畫，形成故事；三、試著看文字。幼兒的閱讀行為發展隨著年齡增長而愈趨成熟；其閱讀興趣愈高，閱讀行為發展階段愈高；幼兒是每天閱讀者，其閱讀行為發展階段也較高。幼兒的閱讀行為發展受母親的教育程度、閱讀習慣和伴讀頻率而有顯著差異存在。	一、研究方法可以質的分析方式深入探討；研究變項如控制智力、幼兒辨識環境文字、學校環境、家庭環境等變項因素來探究幼兒閱讀行為發展之差異情形。 二、未來研究可長期追蹤幼兒閱讀行為發展與日後閱讀能力的相關、以及加入國小一年級為研究樣本。
「幼兒建構故事之研究」 翁麗綺 (1997)	採質的研究方法，針對 3 名大班幼兒(平均年齡五歲八個月)進行幼兒建構故事之種種表現作深入分析與呈現，主要目的是探究幼兒如何建構故事及創塑意義。	建構故事包含三個層面，一、對圖畫書作全面性的預覽。二、最典型的對個別圖片進行描述，逐步建構出完整的故事。三、幼兒會使用「後設語言」及「解說的策略」來表現故事。此外，以豐富的肢體語言表現故事，甚至取代了詳細的口語描述，亦是幼兒創塑意義的另一種方式。幼兒詮釋建構故事依據主要有三：直覺、圖畫書中的圖片、生活經驗與背景知識。	一、研究方法：與幼兒建立親善、互信關係的重要性；與幼兒討論時不要加入太多自己的想法。 二、研究方向：以不同形式的圖書或圖卡；運用不同的媒材進行研究；探討親子共讀方式對幼兒建構故事之影響；探討同儕間的「討論」對幼兒建構故事之影響。

表 2-1 學前教育運用圖畫書教學之相關研究 (續)

論文資料	研究對象與方法	研究結果	未來研究建議
「幼稚園教師無字圖畫書教學運用之研究—以《7 號夢工廠》為例」 鄭淑方 (2002)	選擇嘉義市公私立幼稚園對圖畫書教學有興趣且願意配合研究的 8 名幼稚園大班教師，採質的研究方法，將教學流程分成故事開始前、進行中、及故事結束後三個階段，以瞭解幼稚園教師無字圖畫書教學運用之方法。	一、故事開始前的情境佈置，教師使用的多半是例行性常規管理輔導技巧、引起動機的方式是多元的。二、故事進行中故事討論的發問技巧以注意導向為主，回應技巧以複述、說明為主，並以教師直接和幼兒討論故事情節的方式最多。三、故事結束後之延伸活動，則以美勞活動、分享討論為主。	一、教師教學運用可針對不同層級教師的教學進行研究。二、針對學生如何選書、詮釋無字圖畫書、建構有意義的故事情節等進行研究，根據這些資料提供教師設計教材與課程。三、針對無字圖畫書的價值做相關研究，以推廣無字圖畫書的功能。
「台中市幼稚園教師運用圖畫書之調查研究」 曾琬雯 (2002)	隨機叢集選取 70 家幼稚園之 520 名教師運用圖畫書之問卷調查，施測後所得資料，以單因子變異數分析、皮爾森積差統計方法加以分析。	教師運用圖畫書進行教學時，在「圖畫書的選擇」、「教學策略」、「情境佈置」、「其他資源」以及「延伸活動」等方面上，訪談教師大都表示圖畫書的運用有助於幼兒多方面的發展。	可針對不同縣市做城鄉差距的比較、幼稚園與托兒所用書進行比較、探討公私立園所的比較。 教師在運用家人與社區資源較缺乏以及各園所在圖畫書軟硬體設備、撥款經費及購買圖書類型等問題進行深入了解。
「幼兒對圖畫書回應行為之探究」 朱伶莉 (2003)	以 20 名幼兒為研究對象，採質性研究進行參與性觀察、訪談、文獻分析，在自然真實情境中探討師生在閱讀圖畫書，及幼兒自行閱讀圖畫書的過程中，幼兒表現不同的回應行為。	一、圖畫書教學中，幼兒對於圖畫書中的情節、角色、圖畫等，皆有不同的回應並在討論中將生活經驗和故事情節相結合並表達出來。二、自行閱讀圖畫書的過程中，初拿起書本時，對於文字認知較多的幼兒，會習慣的逐字唸述圖畫書中的文字。三、經過一系列圖畫書教學後，幼兒會利用既有的基模去認識解釋圖畫書中的事物。幼兒平日閱讀需透過觀察或其他資料的累積才易察知。	一、研究對象涵蓋多元性，如年齡與對象的擴增，針對不同地區與年齡的兒童做比較。二、選擇同一類型的圖畫書做研究，瞭解幼兒對於圖畫書的回應與詮釋方式。三、增加幼兒與不同對象共讀之研究，以深入探討幼兒對不同對象的共讀回應情形。

表 2-1 學前教育運用圖畫書教學之相關研究（續）

論文資料	研究對象與方法	研究結果	未來研究建議
「閱讀演奏會—探索幼兒教室裡的圖畫書閱讀遊戲」 林美華 (2004)	自中班起三個學期時間收集班上 30 名幼兒的閱讀遊戲資料，採行動研究法，在教學者自己的班級教室裡運用圖畫書閱讀所發展的閱讀遊戲，從聆聽、述說、扮演、繪畫形式中，觀察幼兒閱讀理解、回應與再創造。	閱讀遊戲創造閱讀樂趣、建立理解、活化閱讀並使親子共讀的功能彰顯。 而圖畫書應用也在學習個人化、藝術化、遊戲化和創造思考方面，對幼兒學習有很大的幫助。	未來研究的參考：教師宜重視想像遊戲對閱讀的影響、加強閱讀的趣味化生活化、強化教師對文學藝術的涵養、重視教師省思對教學的重要、打造幼兒愉悅的閱讀場域、做一個有耐心的閱讀觀眾。

先進研究者的文獻中提出對實務工作者具體的相關建議，對研究者也是教師來說，汲取前人實務的經驗以提供自己在教學與研究上良好的參考。諸如：

楊怡婷（1995）提出：學前階段是幼兒學習閱讀的萌芽期，語文教學最主要的目標應是啟發幼兒閱讀、書寫的興趣；安排合宜的讀寫環境以激發幼兒的學習興趣；安排適當的讀寫活動，例如鼓勵幼兒自製圖畫書、畫（寫）信（由幼兒說教師代筆寫）等。翁儷綺（1997）建議父母與教師要給予幼兒建構故事的機會、與幼兒討論故事。曾琬雯（2002）提醒教師自身養成閱讀習慣與蒐集圖畫書閱讀資訊、教學不要太過偏重某一類書籍、增進電腦知識、網狀圖思考課程對教師統整課程教學是一良好的方法。鄭淑方（2002）對教師在進行故事教學宜注意情境和故事主題與情節的相關聯結、運用多媒體輔助教學、與幼兒做故事討論的發問與回應應做情感與美學的聯結與補充。朱伶莉（2003）則提供教師宜多元性與變化圖畫書的運用方式、引導幼兒欣賞及鼓勵對話並給予等待的空間。林美華（2004）鼓勵教師在圖畫書教學中創造閱讀的樂趣與閱讀理解、啟發思考創作與促進親子共讀。

綜合上述先進研究者與文獻探究得知，圖畫書是語言藝術和繪畫藝術的完美

結合，以最貼近幼兒的方式讓他們去經歷故事、理解內容，帶給幼兒豐富的學習經驗；從文獻探究瞭解教師運用圖畫書教學時，除了要顧及普遍原則（如：幼兒的特質、身心發展、學習興趣、生活經驗等），還要依據教學主題選擇內容相關的書籍、或是針對地區特殊性選擇適合於當地幼兒特質與需求的書籍，從這些實證研究的探討與運用，更確立圖畫書的價值對幼兒教育的重要性，而研究建議亦提供了研究者在教學與研究中的參考指引。



## 第二節 幼兒的讀寫學習

讓幼兒在家裡、幼稚園、日常生活中，自然而意義的使用語言，接觸文字和圖書，使幼兒在充滿適合閱讀的情境中進行閱讀，讓閱讀成爲生活、生命的一部份。

### 壹、全語言的理論基礎

廣義而言，全語言並不是一種語言教學法，而是一種教育哲學觀。據 Kenneth Goodman 認爲：全語言必須在一種「全」的前提下開始，強調學習語文時，聽、說、讀、寫的教學活動不宜單獨分項進行（方淑貞，2003）。Raines 與 Canady 也指出全語言教學觀是一套對於幼兒如何學習語文的觀點，它不是一種教學法或一套教材，是一套結合了心理語言學、社會語言學和讀寫萌發研究成果的語文教學觀（轉引自陳淑琴，2001）。全語言課程乃強調提供孩子一個新鮮能激發幼兒主動探究閱讀及書寫的環境。

「全語言」運動（whole-language）是幼兒讀寫教育教學策略的主流，讀寫能力自然萌發的理論基礎受到維高斯基（Lev Vygotsky）的鷹架理論影響而融入的觀點（張翠娥，1998）。谷瑞勉（1999）分析維高斯基理論架構表示：孩子新的能力，最先是藉由成人及其他有能力的同儕合作來發展，再內化爲孩子心理世界的一部份。這個從共享的環境轉換到個人能力的區域產生了，叫做「最近發展區」（zone of proximal development, ZPD）；而教育是引導（lead）發展，藉著與老師、父母，以及其他兒童的合作和互動，孩子可以積極建構新的心智能力，讀寫就是在真實的社會情境中，對意義的了解和溝通，對心智功能中知覺意識的發展亦扮演著主要的角色。

在二十世紀初，美國教育家杜威（John Dewey）的教育觀點也影響全語言的兒童中心取向。杜威主張教育的本質就是生長，教育的歷程即是經驗繼續不斷的重新組織、構造、及形成的歷程，注重「做中學」的具體經驗（黃瑞琴，1997）。

皮亞傑強調幼兒閱讀及書寫的過程，透過實驗、互動，而後自然融入經驗中(Raines & Canady, 1997)。谷瑞勉(1999)表示依維高斯基提出「最佳發展區」是非常敏感的動力地區，其中產生了學習與認知發展，對於一些孩子沒辦法獨立完成的活動，卻可以藉由與其他人的合作來做到。黃瑞琴(1997)比較皮亞傑與維高斯基二人說法，皮亞傑認為知識是個體與環境的交互作用中，經由自我規律的過程，從個體內在所產生的建構；而維高斯基則強調學校的學習過程需能經由每位兒童的內在心智，激發兒童的發展過程。由此可見，環境的互動與同儕學習對幼兒在知識與心智建構具有相當的影響性。

根據谷瑞勉(2006)在「2006年幼兒全語文課程與教學」研習會中提到：「全語言是非傳統的語言與讀寫學習運動，閱讀不是字的編碼過程，而是心理語言學的猜測遊戲，幼兒會根據線索與文字互動來建構意義。」而全語言所發展出來的實務運用是大量使用文學讀物或各種書面文字，及採用單元主題教學的統整課程型態。Raines 與 Canady(1997)亦表示學前教師藉著將單元主題與其他課程領域相連結，協助幼兒在過程中能夠更有意義的溝通，增加簡短的閱讀及書寫，以幫助幼兒的讀寫發展。

## 貳、讀寫萌發的意涵

美國國家教育百科全書將「讀寫萌發」定義為兒童在學習正式讀、寫前的讀寫表現。其研究工作最早始於1960年代，研究文章在1970年代在美國問世(張翠娥, 1998)。Nelson表示讀寫是語言在聽、說、讀、寫之間的交互作用(轉引自宣崇慧、林寶貴, 2002)。幼兒讀寫萌發(Emergent Literacy, 簡稱EL)概念源起紐西蘭的克蕾(M. Clay)於1966年紐西蘭奧克蘭大學所做的博士論文「萌發的閱讀行為」(Emergent Reading Behavior), 以幼兒早期閱讀發展的觀點出發：

- (一) 以幼兒而非成人的觀點去詮釋讀寫能力的概念；
- (二) 給予閱讀與書寫較廣泛的定義(黃瑞琴, 1997)。

綜合各學者對讀寫萌發的看法，整理讀寫概念如下：

- (一) 讀寫學習始于生活中

幼兒學習讀和寫不是限定在某一個特定的時間（黃瑞琴，1997）。學習讀寫是一個「持續的過程」，不是一個特定的時刻（Raines & Canady，1997）。而是在生活中持續萌發展現的過程，幼兒早期讀寫能力持續發展的現象，即稱之為「讀寫萌發」（或稱萌發的讀寫）；幼兒的閱讀學習，就必須從幼兒生活經驗著手（羅瑞玉，1994）。

幼兒學習讀寫應是一自然的過程，在未進入學校之前，日常生活環境已接受了許多語言文字的刺激（王珮玲，1995）。幼兒在自然的情境中，大量的使用語文，是學習語文最有效的方法（陳淑琴，2001）。信誼基金會親職教育部主任黃美湄（2002）表示幼兒聽說讀寫能力的發展，是從模仿家中成員所做的事開始，透過日常生活經驗，孩子的語言能力正在擴展；而三歲至六歲是幼兒語言發展的黃金階段，學前教育的工作者應多注意學前兒童語言發展的情形。學者維高斯基（1978）認為教讀寫最好的方法是：「當孩子在遊戲情境時，不知道他已在學習讀寫的技巧，當孩子在學說的時候，他們應同時已在學讀和寫」（轉引自王珮玲，1995，頁295）。

## （二）學習讀寫是一種社會歷程

幼兒早期的讀寫發展是依據幼兒在社會、心理、語言和認知方面，與其周遭環境人們的互動和主動參與（黃瑞琴，1997）。讀寫發展是一種文化適應的歷程，經由各種社會活動，並藉著他人的引導與協助，內化活動中使用的口語和書面語言，而逐漸增進語文能力。並且幼兒是從使用語文中學會使用語文，在社會情境中透過不斷與人做有意義溝通中學會使用語文（鄭麗文，1999）。

人類的語言學習同時是個人也是社會性的過程（Goodman，1998）。幼兒的讀寫發展和口語發展一樣，幼兒必須置身在語言或文字被有功能的使用著的環境，有機會配合他個人各種不同的需要和目的，使用和發揮語言和文字的功能，才能學習說話和閱讀寫字；在家中，父母並不常有意的教幼兒讀和寫，幼兒是在有功能的語言互動、社會環境、故事分享，和真實的生活經驗中，自然的學習讀和寫

(黃瑞琴，1997)。

### (三) 幼兒是學習讀寫的主動者

讀寫萌發的觀點強調孩子讀、寫能力的產生正如聽、說學習一樣自然，只要有適合的環境就可學會 (Berk & Winsler, 1999)。幼兒是一個主要的建構者，主動建構語言、知識，並能夠作假設與發現 (王珮玲，1995)。因此，幼兒置身在豐富的閱讀情境與活動中，便能主動伸出觸角去探索、學習、發現 (羅瑞玉，1994)。

幼兒在語文發展的過程中，是扮演主動的角色，積極建構自己的意義 (鄭麗文，1999)。維高斯基也認為語言和讀寫的發展，應在幼兒教育的課程中，得到最高的重視。如果能提供孩子經常、豐富，及不同的機會，去發展、使用語言和讀寫技巧的話，往往能提供他們心理和文化的工具，去控制他們的行為，成為社會中有能力、有貢獻的一份子 (轉引自谷瑞勉，2006)。

### (四) 閱讀和書寫互相關連發展

幼兒對書寫文字語言意義的認知，反應了他們在接觸不同文字內容時的經驗，隨著讀寫的經驗而改變、成長，在讀寫能力發展成熟之前，他們會經歷一連串有關理解與探索以及實驗性質的讀與寫的階段 (McGee & Richgels, 2005)。幼兒透過大量的寫和讀使他們學會書面語言 (Goodman, 1998)。而與書面語言相關的某一個範圍之內的活動和行為，包括了幼童們使用一些材料和他人共同合作，或是創作遊戲；閱讀和書寫相關的活動及行為會隨著時間而改變，而進入一般慣例的讀寫方式 (Burns, Griffin & Snow, 2001)。

宋海蘭 (1990) 在〈幼兒寫字準備能力之調查分析報告〉對幼教工作者教學提出三點建議：(一) 加強幼兒閱讀教學，幫助幼兒瞭解寫字的功用，並增進幼兒的認字能力。(二) 促進幼兒精細動作的發展，協助幼兒手眼協調，並加強幼兒對小肌肉控制的能力。(三) 幼稚園教師應注重在幼兒學習寫字準備能力的培養，而非正式的寫字教學。

幼兒的聽、說、讀、寫，是相互支持和補充的發展過程。而優良的語言和讀

寫能力環境，對於需要額外幫助，提升閱讀能力的幼兒特別有效果，設計良好的教學課程，對於有閱讀困難的幼兒也非常需要，他們能從設計良好的語言及讀寫環境中得到助益。

美國伊利諾大學幼教學者馬森博士在〈幼兒階段的讀寫萌發〉研究中，發現利用圖畫書來進行相關的教學活動，可促進幼兒良好的讀寫能力發展（轉引自光佑，1999）。而文學和書籍正是提供幼兒反省經驗與深入學習的良好媒介。

### 參、學前讀寫萌發的相關研究

全語言的教室是充滿活力的、各有特色的，教師可依根據個人的需求、小朋友的狀況，或是社區文化背景所能提供的資源，盡心營造一個屬於自己的全語言教室（方淑貞，2003）。教師以全語言的教育哲學觀點運用讀寫教育、圖畫書教學策略對提升幼兒讀寫能力、改善幼兒口語表達、書寫發展與能力皆有顯著的學習成效與正面意義，研究者抱持全語言理想推廣閱讀，希冀萌發幼兒閱讀與書寫的興趣與能力；茲將相關文獻研究內容、結果及對未來研究的建議整理如表 2-2。

表 2-2 學前教育讀寫萌發之相關研究

論文資料	研究對象與方法	研究結果	未來研究建議
「學前聽障及聽常兒童讀寫發展能力與口語發展能力之探究」 宣崇慧 (1999)	學前大班聽障兒童與聽常兒童年齡範圍為四歲半至六歲，在每一類別中選取認知發展能力正常之聽障兒童 31 名及聽常兒童 28 名為研究受試，合計 59 名，採比較研究法探討聽障及聽常兒童讀寫發展及口語發展的相關性，及兩組兒童表現之差異，進一步瞭解影響其讀寫發展之相關因素。	研究發現聽常兒童讀寫、閱讀及圖書/文字概念發展顯著優於學前聽障兒童；而學前聽常兒童書寫能力表現未明顯優於學前聽障兒童。	一、發現聽障兒童語文學習的特質以增進中文閱讀的研究及中英文語言認知歷程的研究。二、在閱讀研究的領域中，應結合理論的脈絡及學生的實際行為表現分析，分析學生外顯行為或學習困難的因素，發展良好的補救措施並進行教學研究。

表 2-2 學前教育讀寫萌發之相關研究 (續)

論文資料	研究對象與方法	研究結果	未來研究建議
「幼兒讀寫萌發之個案研究」 宋慶珍 (2005)	從讀寫萌發的觀點，採用參與觀察、訪談、蒐集文件作品等方法，探究一位三歲幼兒書寫的外在形式及呈現的類別、書寫的一般方式及運用的原則與概念、影響其書寫的情境因素和過程。	一、研究發現個案幼兒書寫的外在形式分為六種類別及書寫運用的原則與概念。二、影響幼兒書寫萌發的情境因素為：個體層面的幼兒主動性與興趣、社會層面的環境刺激與社會互動。	一、可針對二歲至六歲不同年齡層幼兒做發展性的縱貫性研究。二、針對幼稚園、托兒所的研究場域，或將書寫萌發的焦點聚焦在圖畫與書寫的關係、口說語言與書面語言的關係、閱讀與書寫的關係，對於幼兒書面語言的發展可提供更多的認識。
「以全語教學提升幼兒讀寫能力之行動研究」 鄭雅丰 (2005)	以行動研究法探討幼稚園大班十八位五歲幼兒實施全語教學的歷程以及實施過程中幼兒的讀寫表現，並探討全語教學實際運作所遭遇的困難及解決之道。	研究顯示在全語教學的實施歷程中，研究者的全語活動設計包含教材選擇、教學活動設計及環境規劃三部分，而幼兒在讀寫能力的提升、口語表達能力的改善、讀寫興趣的建立皆有顯著成長。	一、幼稚園課程模式多元，不同模式下全語教學如何相融以提升幼兒語文能力。二、不同背景性質（城鄉、公私立）的幼稚園進行成效評估與因應對策之探討研究。三、全語與傳統教學大相逕庭，幼小銜接面臨問題與困境值得研究。四、對有特殊需求的幼兒，需要藉助專業人員的協助，以提升語文能力發展。
「以繪本開啓閱讀的窗：探索語言表現低落幼兒讀寫萌發歷程」 王怡雯 (2006)	以質性研究方法探討幼兒園之三位語言表現低落幼兒，在每日 40 分鐘繪本介入後，其閱讀行為（閱讀態度、圖書概念、文字概念、故事理解）的萌發歷程。	研究顯示繪本介入提升三位語言表現低落幼兒在閱讀態度、圖書概念、文字概念上之表現及故事理解有正面的意義。教師與父母能及早提供閱讀教材與閱讀指導，對閱讀行為的發展應有其正面意義。	一、不同開放教育執行程度與幼兒閱讀行為的關係，是否因差異而形成不同形式的故事基模。二、幼兒思考方式與故事敘述間的關係，理解幼兒在閱讀上如何思考。三、後設認知與故事敘述間的關係，瞭解幼兒反映後設認知的行為或方式

表 2-2 學前教育讀寫萌發之相關研究（續）

論文資料	研究對象與方法	研究結果	未來研究建議
「以全語言觀點應用於幼稚園教學之研究」 谷皖茹 (2007)	針對大班 26 位、中班 3 位共 29 位幼兒，透過九個月教學歷程，採參與觀察、討論及文件蒐集等方式，探究幼稚園實施全語言教學過程所面臨的問題，及了解教師實施全語言教學歷程中所因應的策略與活動。	全語言教學在準備階段先是生活上的適應與調整，接著發展性階段建立行為與習慣，最終綜合研究階段將儲備的能力練習應用於課程活動運作中。研究發現全語言教學對幼兒在聽說讀寫等方面都有明顯的進步。	一、可針對不同背景的幼稚園實施全語言教學之比較。 二、實施全語言教學，與非實施全語言教學幼稚園之比較。

綜合表 2-2 的文獻外，先進研究者對實務工作者及父母的相關建議，提醒研究者在進行相關教學研究及親職教育上更是裨益良多。諸如：

宣崇慧（1999）提醒父母與教師要提供兒童良好的互動及實際使用語文的機會、促進良好的閱讀發展。宋慶珍（2005）認為幼兒讀寫並沒有所謂的技巧與必備條件，宜提供與鼓勵幼兒日常生活與環境文字互動的經驗。鄭雅丰（2005）建議實施全語言教學在統整的架構下以主題為學習、探究的核心，重視幼兒個別差異及與家長在全語教學理念的溝通。王怡雯（2006）則對幼教師提出提升教師專業知能、提供讀寫的情境、培養幼兒閱讀習慣等三項建議。谷皖茹（2007）表示全語言的學習強調真實與生活的經驗，發生在生活中的各式問題都成最佳的學習機會，教師在全語言教學中，應重視環境教育與文字的應用、在活動規劃時，願釋放更多機會與發揮的空間給予幼兒。

研究者閱讀相關文獻與上述實務者的經驗做結合與比較，發現在教室內大量使用兒童文學的經驗，將有助研究者於幼兒讀寫能力及閱讀興趣的提升。此外，幼兒發展、成人的鷹架支持也是影響幼兒讀寫能力的主要因素。因此本研究運用

圖畫書作為讀寫學習的媒介，設計教學與延伸活動，輔以親子共讀延續家庭的讀寫學習，並以行動研究的方式，從不斷發現問題、解決問題所展開的研究循環過程中，記錄教師、幼兒學習及家長參與的過程與改變，以做為推動閱讀、幼兒讀寫研究的參考，亦藉由不斷的修正過程中，降低研究進行中因研究者對全語言教學認知與經驗不足所可能造成的影響。



### 第三節 親子共讀

父母是幼兒的第一個老師，其學歷與職業並不是最重要的，而是父母所提供的文化、社會互動的環境。父母若是能常讀故事給孩子聽，並在讀故事的過程中，和幼兒有多元的互動，如提出問題、鷹架幼兒的對話、讚美、提出資訊、討論、分享經驗，則幼兒有提早閱讀的興趣與能力（侯天麗，1996）。

#### 壹、親子共讀的意涵

對一個人閱讀習慣影響最深的就是家庭。許多研究證實，嬰幼兒早期與父母親互動及閱讀經驗，對日後腦神經發展及認知學習活動，都有不可磨滅的影響（林芝，2001）。現代父母最重要的責任，就是用心由「親子共讀」開始，按部就班培養孩子的閱讀興趣和習慣，那是給孩子最大的財富與愛，讓孩子一生受用不盡，一生感謝父母。

松居直（1995）認為親子之間交換的豐富語言，是一個家庭最大的財富，親子共讀精神是：「真正能夠讓孩子喜歡書，大人也會樂在其中」（頁 63）。而深入解讀圖畫書的人，如果能滿懷愛心唸書給孩子聽，必定能將文字轉化成生動、溫暖的話語，傳入孩子的耳中和心中。當孩子聽故事時，他們正經驗著寫和讀之間的關係（Hohmann & Weikart，1999）。而大人和小孩一起閱讀的時候，那談論很可能從很直接的圖像隱喻轉化為意義探索的橋樑（楊茂秀，2007）。

語文的發展肇始於家庭，幼兒早期的語文經驗通常發生在家庭中，其中最明顯的莫過於父母、照顧者與幼兒之間有關讀與寫的互動模式（McGee & Richgels，2005）。幼兒在家庭擁有豐富的讀寫材料、產生功能性的讀寫事件、以及人際的互動；當幼兒進入學校（幼稚園）的教育場所，亦需讓幼兒延續著如同其在家裡的讀寫經驗，避免一開始即陷入學校裡傳統式孤立的讀寫技巧教學（黃瑞琴，1997）。

幼兒能夠在很早階段就開始從事語文活動的原因之一，是因為閱讀的過程是

一件令人愉快的事，尤其是成人對著他們說故事時，父母與幼兒親密共享，此種親子共讀的特殊感情與閱讀的經驗作了緊密的結合，這可以解釋為什麼書本比起玩具更可以吸引某些兒童的原因了。在故事分享的過程中，幼兒讓父母了解到他們是如何學習的，父母會給予幼兒機會讓他們以自己的能力與舊經驗來表達的方式期許他們，隨著時間，父母在故事分享的主導角色會慢慢轉移到幼兒的身上。

由於幼兒識字不多，因此必須依賴成人的「傳遞者」角色，才能欣賞到圖畫書的全貌；親子共讀不只可以帶領幼兒進入圖畫書的世界，而且是親子共享的溫馨時刻，可以增進彼此感情，享受閱讀的樂趣。幼兒的讀寫能力要從父母本身做起，身為父母可以透過參與孩子日常生活一些和語言有關的、各式各樣的遊戲及活動影響孩子的讀寫能力，對於學習，父母對孩子抱持正向的態度，家人對成就表示期望及欣賞的孩子，通常會有較好的表現。

閱讀是一個多面向複雜的歷程，孩子需要一個途徑，去學習如何整合閱讀歷程中所需要的種種因素，父母與師長是最直接的指導者；家庭中親子共讀圖畫書亦是引發幼兒閱讀興趣及養成幼兒閱讀習慣的一個重要途徑，過程中家長扮演了下列多重角色（柯華威、游婷雅，2001）：

- （一）提供者—提供書籍資源、布置或提供閱讀環境。
- （二）引導者—引導認識書中的人事物及引導孩子如何進行閱讀的活動。
- （三）分享者—分享閱讀的心情、感受和樂趣。
- （四）學習者—與孩子一同學習如何閱讀、徜徉在書中的世界。

國內教育專家提出對親子共讀看法，諸如林良提到家長對於在看書的孩子要予以尊重、寬容，不要打擾、干涉或有太多的限制。從圖像認知進入文字閱讀，也需要父母循序漸進的引導；馬景賢認為書籍對孩子的啟發和提供樂趣的享受、成人的閱讀態度和家庭的閱讀環境，都具有一定的影響力，因為人是活的，書是被動的，好書給人的影響是無形的，尤其不能急功近利（轉引自林芝，2001）。親子共讀是大人、小孩間的互動，需要是彼此的鼓勵和共同的努力。

## 貳、親子共讀與幼兒讀寫

身為父母，可以透過參與孩子日常生活一些和語言有關的、各式各樣的遊戲及活動影響孩子的讀寫能力。大人有義務引導或製造機會給小朋友，讓他們喜愛圖畫書，愉悅的融入圖畫書的文學世界。對年幼的小朋友而言，圖畫書扮演他們生活上一個很重要的角色，但這種影響若是希望持續下去，大人必須負起責任，提供小朋友閱讀的環境與資源，讓文學可以傳承下去（方淑貞，2003）。

透過和父母之間有趣的談話，孩子可以獲得一些字彙和語言的能力，以及日常生活知識，還可以讓孩子了解故事是如何進行，事情的源由是什麼，萬物又是如何運作？這些能力的增進都有賴於從小就開始進行的閱讀活動。在家中增進幼兒讀寫能力的方法，並不是要創造一個學術環境，也不是要讓孩子在家中接受正式的教學。父母以及主要照顧者可以利用日常生活中的機會教育來提升幼兒的語言以及讀寫能力，像是和孩子一起讀一本好書，或是提供一些玩具促進他們讀寫能力的發展（Burns, Griffin & Snow, 2001）。

唯有孩子自己親身的體驗，才能夠讓他們發展出文字的知識以及對讀寫的興趣，在孩子入學之前或是幼稚園階段，應該要擁有自己的書本，自己隨時能夠取得書本，孩子需要經常有人唸讀故事給他們聽，藉由對話溝通的方式了解文章的意義與價值，同時讓閱讀書本成為親子間情感交流的快樂時刻。

幼兒在進入小學讀書之前，在家裡，兄姊、父母、或其他大人已經唸書給他聽，或由幼兒自己拿起書來讀，這樣自然的學習閱讀，即是幼兒早期的文學經驗形式（黃瑞琴，1993）。但由於科技訊息傳遞速度快，內容繁瑣，幼兒很難由此獲得完整概念，不如由老師、家長等成人閱讀習慣、態度或以成人溫和適宜的指引，能帶給幼兒閱讀更多的影響。

許多學齡前兒童能夠發展出語言和讀寫能力的概念是經由他們參加家庭和社區每天例行的活動所累積出來的結果。相當多的學習經驗是由兒童自己的觀察、或者是和他們的父母親，或照顧兒童的人在讀寫能力活動上的互動所得來的，幫

助幼兒培養在特定場合使用某些語言和讀寫能力，以及和家庭成員溝通(McGee & Richgels, 2005)。

一個推廣親子共讀、說演故事、主持兒童讀書會的媽媽蔡淑娛(2001)說道：圖畫書需要演奏，圖畫書大都是針對學齡前後孩子所創作的書，這些不識字的小孩在進行閱讀時候，需要大人幫忙將文字唸出來，讓他們眼睛看著圖片，耳朵聽著聲音，才能圖與文同時進入腦中，享受到閱讀的樂趣。宣崇慧、林寶貴(2002)建議父母要經常陪伴幼兒到書局或圖書館閱讀、參加讀書會、慎選書籍、與幼兒一同閱讀，引發幼兒注意周遭環境中的文字及符號的意義，進而養成閱讀的習慣。

閱讀是終身學習的起點，而終身學習則是知識社會的基石。第一本英文字典的編纂者約翰生(Samuel Johnson)說：「一個家庭沒有書就好像一個房間沒有窗戶。」如果我們讓孩子養成閱讀習慣，我們就替他打開一扇窗，同時也幫他打開一個世界」(轉引自洪蘭，2006，頁14)。閱讀是有生命的，閱讀帶給人們無窮的樂趣和豐富的知識，父母和子女一起閱讀，共結書緣，親子雙方感受彼此的成長與改變，不僅豐富親子共處的時光，也是家長送給子女最寶貴的禮物。

歸納上述文獻資料得知，親子共讀對幼兒讀寫學習的重要性，圖畫書是培養幼兒閱讀能力重要的啓蒙與媒介。對幼教老師而言，圖畫書更是一項不可或缺的素材，每一本圖畫書都是一個豐富的主題，更可依圖畫書的主題加以延伸和設計，以多元智能的角度，將課程內容加深、加廣，均衡各方面的發展，不但帶領幼兒深入了解其意義性，對幼兒而言，這不啻為與生活結合的統整學習，達全人教育的目的。對家長而言，圖畫書成為增進親子良好互動的潤滑劑。因此，妥善運用圖畫書在幼兒成長的學習路上，將可收因勢利導之效、影響深遠。

### 參、學前親子共讀的相關研究

在周均育(2001)《兒童圖書館員、父母與幼稚園教師對幼兒閱讀行為的影響之調查研究》研究發現：說故事活動是幼稚園教師最常使用的閱讀指導活動，也是家庭中主要的父母伴讀(親子共讀)活動；親子讀書會較適合幼稚園兒童參加；

有 98.7%的父母均在兒童 5 歲前實施伴讀，主要伴讀人是母親，最常使用的兒童讀物類型是圖畫書、動物故事、神話、冒險故事，且有 59.1%的父母伴讀時間以睡覺前居多；父母伴讀的優點以增進親子關係比例最高，其次為增強語言能力與增加知識；圖書角成為幼稚園教學必備之環境；兒童圖書館員、父母及幼稚園教師三者對閱讀指導的重點並不相同。

根據蔡幸怡（2005）《圖畫書教學與幼兒說故事能力發展之行動研究》研究結果顯示：父母親對幼兒教育的關注程度會影響幼兒說故事能力的發展，有家長陪讀的幼兒其說故事能力及其他學習的表現明顯優於家長甚少關注的幼兒，父母的參與是增進幼兒閱讀能力的幕後功臣。

透過幼稚園教師或園長推行親子共讀的研究有李珮琪（2004）《幼稚園親子共讀圖畫書研究》探討家庭親子共讀情況，而饒梅芳（2004）《鄉鎮圖書館閱讀推廣活動之研究》中對閱讀推廣活動的政策與資源提出相關建言，以滿足兒童閱讀需求，獎勵推廣兒童閱讀，倡導愉悅的閱讀。而孔員（2005）《幼稚園推動親子共讀之行動研究》則是以園長立場推動全園的親子共讀研究。

從以上研究與文獻探討中得知幼兒階段無論在語文、動作、情緒及心智功能等各方面能力都以驚人的速度發展。因此，這個時期正是奠立幼兒自主閱讀能力最重要的關鍵期，所以幼兒的父母或幼教教師，都有責任根據幼兒的發展與學習能力，選擇適當讀本，與幼兒共同快樂沈浸在書本的國度裡。

以下將學前教師推動親子共讀從中了解幼兒的閱讀行為與能力之相關討論整理成次頁表 2-3，這些研究資料提供了研究者在共讀推廣參考的具體概念，其研究建議亦提供研究者努力與修正的方向。

表 2-3 學前教育親子共讀之相關研究

論文資料	研究對象與方法	研究結果	未來研究建議
<p>「推動親子共讀活動與幼兒閱讀行為之研究」 劉漢玲 (2003)</p>	<p>以研究者班級中的五歲至六歲多學齡前大班幼兒為研究對象；整個活動進行一年兩個月，以活動設計及參與觀察作為研究的方法，了解親子共讀活動實施情形及幼兒接受親子共讀後，幼兒閱讀行為的表現。</p>	<p>一、初期發現：兩兩共讀、討論書中內容、主動翻書；中期發現：看圖敘事或自編（說）故事、拿著書說給別人聽；最後發現：圖文交融閱讀及延伸至自由扮演或解決活動中、能獨立自行閱讀及在活動中發現對幼兒有意義的閱讀行為等。二、親子共讀的推廣活動，像是一座建立親子和諧溝通的橋樑。</p>	<p>一、幼師以專業的能力推廣親子共讀、尊重並重視幼兒閱讀行為的表現、鼓勵家長積極借閱風氣、主動與孩子共讀。二、親子共讀研究主題除了閱讀行為說故事能力的研究外，尚有拼音及圖畫書插畫的理解等閱讀能力作更深入研究。三、隨幼兒年齡增長，親子共讀可擴大至親子共學的層面。</p>
<p>「幼稚園親子共讀圖畫書研究」 李珮琪 (2004)</p>	<p>採用行動研究法，輔以軼事記錄觀察法、訪談法、問卷調查方式、進行研究。研究對象為五歲大班 27 名幼兒及班上做生意的 10 名、上班族 17 名，年齡在 30-40 歲之間的家長，為期一學期共十八週；研究工具包括自編之「親子共讀回饋分享單」、「親子共讀問卷調查表」、「幼兒借書證及空白塗鴉欄」以及「教師省思記錄表」。</p>	<p>一、親子共讀以家長讀、幼兒聽的形式為主。二、以母親為主要共讀者，父親參與度有愈來愈高的趨勢。三、對話內容以問答、討論、分享與所共讀圖畫書直接相關或是間接相關之人事物為主。四、家長認為好的圖畫書條件為色彩豐富鮮豔生動活潑為主，文圖比例的看法以圖多於文之比例居高。五、購買圖畫書的主導權仍是在家長的手中。六、家長轉變表現在對班級活動的支持與幼兒表現出語文能力的提升。七、教師與幼兒或是家長的互動有更多省思的空間。</p>	<p>一、根據圖畫書特色與需求設計親子回饋分享單，引導家長深入閱讀。二、根據班上共讀的圖畫書，提供家長深入的閱讀文獻資料。三、同一本圖畫書透過不同家庭的閱讀方式，引發不同的火花，作為後續研究者思考的方向。四、將親子共讀活動延伸為班級讀書會，以增進家長間的交流。五、將兄姐的伴讀活動納入探討。</p>

表 2-3 學前教育親子共讀之相關研究（續）

論文資料	研究對象與方法	研究結果	未來研究建議
「親子共讀對幼兒閱讀能力影響之研究」 何文君 (2005)	台北縣市公私立幼稚園及私立托兒所共八所，為中大班五歲以上幼兒及家長，有效樣本共 70 對，六歲幼兒 54 名，五歲幼兒 16 名，以立意取樣方式選取，使用自編之家長與幼兒共同閱讀問卷，收集與分析背景資料再比較有無親子共讀家庭對幼兒在閱讀能力上造成的差異。研究工具主要有：親子共讀互動問卷、聲韻覺識測驗、認字測驗、故事理解測驗、畢保德詞彙測驗等五項。	一、性別對幼兒的閱讀能力並沒有影響。二、在家長教育程度與職業在幼兒閱讀能力上沒有顯著差異。三、具有親子共讀的幼兒在故事理解力表現較無親子共讀者顯著為佳。四、親子共讀的互動行為可增進幼兒對故事的理解。	一、研究可以抽樣不同的地區及加大樣本數。二、在親子共讀前針對閱讀能力作前測，介入親子共讀後再進行後測，瞭解共讀在閱讀能力上扮演的角色。三、在幼兒認字測驗方面可以尋求針對幼兒設計的標準化測驗。
「幼稚園推動親子共讀之行動研究」 孔員 (2006)	研究者為園所領導人，在整個研究過程中扮演推動者的角色，針對大中小三班各找出一個班，透過行動研究三個家庭與幼兒為研究對象，進行深度觀察與訪談，並輔以全園性的問卷調查，整個研究過程歷經五個月。	一、宣導與園方的帶動有益推行親子共讀。二、策略的應用有助推動親子共讀。三、親子共讀提升孩子多種能力。四、共讀的模式、方法及讀後延伸提升共讀品質。五、親子共讀的成效受許多因素影響，有阻力待克服。	增加研究對象的多元取樣、克服現場觀察的問題等。由於行動研究是個循環歷程，研究者要具有足夠的反省能力，面對自己的缺失，繼續探討並積極改進。

先進研究者將研究的結果與教師教學的經驗融合，提出實務作法與建議，讓研究者在行動研究的歷程提供許多參考的指標。諸如：

劉漢玲（2003）建議教師增進自身閱讀專業能力，將早期閱讀觀念結合親子共讀，推動家園親師合作、尊重幼兒原有的語文能力與閱讀學習經驗。李珮琪

（2004）建議幼教師將親子共讀活動加以延伸為班級家長讀書會、提供家長親子共讀圖書深入的文獻閱讀資料。

何文君（2005）建議幼兒共讀者要與孩子一同討論故事中的因果關係、建構意義與邏輯概念，培養高層次的認知思考。孔員（2006）表示推行親子共讀宜加強宣導與準備、對家長提供協助與鼓勵、增加其它親子共讀策略，並提醒親子共

讀後的圖記部份要審慎行之、彈性因應，避免造成家長壓力。先進研究者的諄諄建言猶如暮鼓晨鐘，循著前人的腳步作為研究者教學與研究的依準。

研究者從自身教學經驗中體驗圖畫書對幼兒的魅力，以及親子共讀在家庭的重要，以圖畫書做為幼兒讀寫萌發的媒介，透過學校教學活動的設計、家庭親子共讀的延續讀寫，讓幼兒在生活中自然快樂的學習，經由閱讀和分享圖記的書寫，建構文字的意義；而在有關幼兒閱讀的研究上，亦顯示了閱讀和口語之間的關係，幼兒的語言發展和他們接觸圖書的經驗呈現明顯的正相關，接觸圖書的經驗愈多，語言發展的階段愈高。因此，研究者希望透過教師教學與家庭共讀的推廣，滋養每一個小小的種子，期待在學前園地裡茁壯、成長。



## 第參章 研究方法與過程

本研究以行動研究的方式，秉持著「教師即研究者」的理念，釐清問題情境，探究相關文獻，將圖畫書融入單元教學主題中，設計相關延伸活動，藉以充實幼兒生活經驗，豐富閱讀與書寫的材料。在正式課程實施前，先進行試驗性研究，以聚焦研究問題，並作修正。然後進行正式教學與閱讀推廣，並從資料分析中，評量幼兒的讀寫學習及教師運用圖畫書教學與親子共讀推廣的成效。

本章共分五節，第一、二節說明行動研究法與研究對象及學習情境。第三節介紹圖畫書教學與讀寫課程之實施方式與歷程，第四節說明教師推廣親子共讀的歷程，第五節呈現資料蒐集與分析的方法。

### 第一節 行動研究法

行動研究（action research）就是要將「行動」與「研究」兩者合而為一。最重要的就是實務工作者在實際工作情境當中，根據自己的實務經驗，特別是實務上遭遇到的一些問題，來進行研究，研擬解決問題的途徑及策略，再加以付諸實行，並加以評鑑反省（蔡清田，2004）。

#### 壹、行動研究法的基本概念

行動研究是一個繼續不斷反省的歷程，每個循環均可能包含：瞭解和分析一個需加以改善的實務工作情境或須解決的困難問題；有系統地研擬行動方案策略以改善實務工作情境或須解決的困難問題；執行行動方案策略並衡量其實際成效；進一步澄清所產生的新問題或新工作情境，並隨之進入下一個行動反省循環（蔡清田，2004）（見次頁圖 3-1）。

在第一次的行動循環為試驗性研究，意圖澄清在教育現場發現的不明與問題，引發研究的興趣，探究幼兒讀寫能力與閱讀反應的相關，以及家長對親子共讀的看法；第二次研究循環旨在依據實際的教學現況與推廣共讀，再重新發現問題、改進問題，與修正模式的循環中，持續不斷的進行反思的工作，探討教師的教學及家長共讀的投入，對幼兒在讀寫環境下其口語表達能力與讀寫興趣，以及幼兒

在文字概念、書本概念、閱讀理解能力、書寫行為與概念的學習歷程。

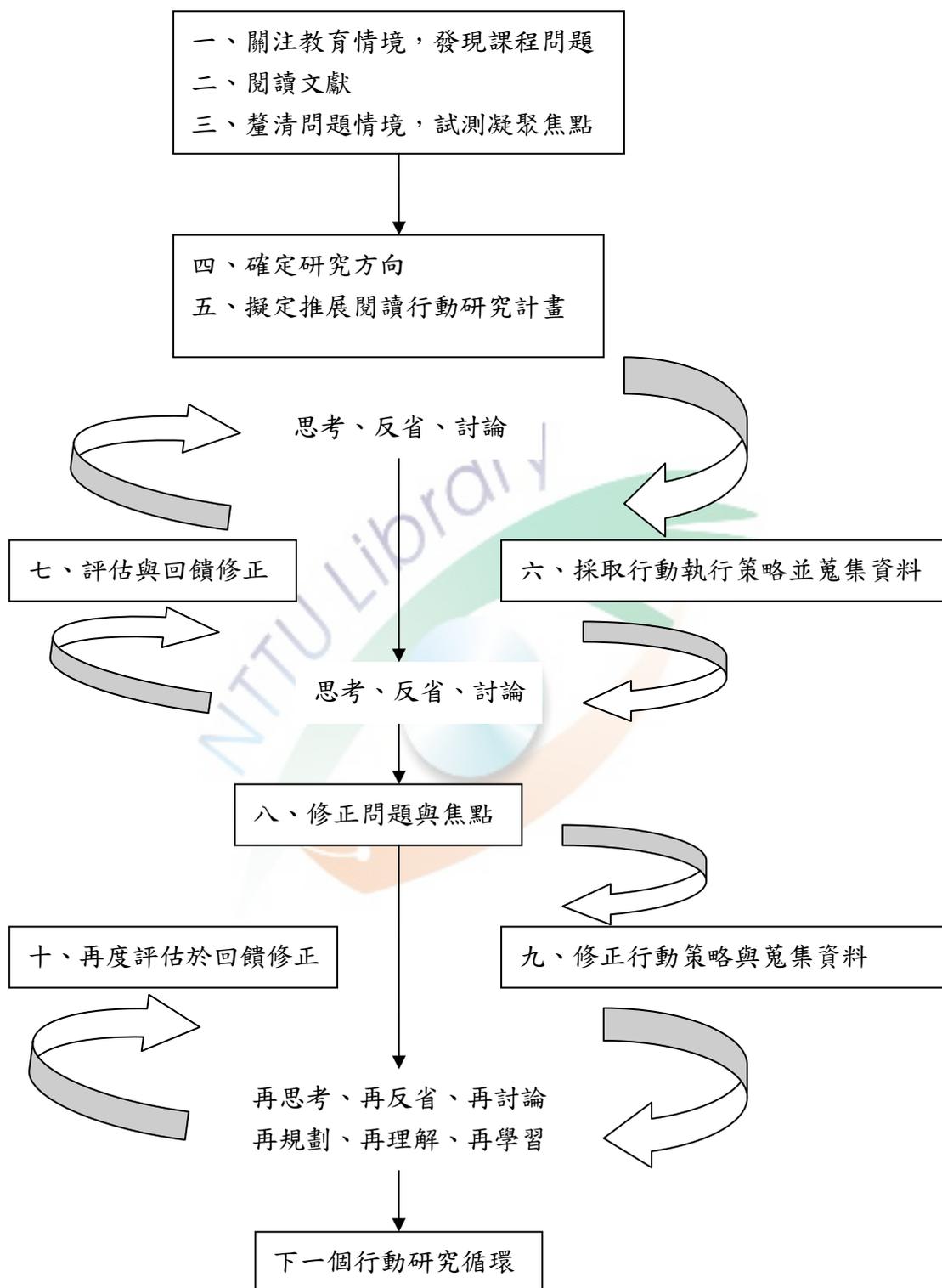


圖 3-1 行動研究循環歷程圖（修改自蔡清田，2004，頁 21）

## 貳、試驗性研究

歐用生（1996）表示行動研究實施分為兩個階段；第一是診斷階段，在分析問題，發展假設；其次是治療階段，即在社會生活情境中實施或實驗，以證驗假設。行動研究是教師研究自己的實際教學，證驗假定，建立自己的教育哲學，以改進並提高教學品質，落實課程與教學革新，是教師專業發展的手段。

黃瑞琴（1991）表示有的研究者為了發展有關的研究問題或改進資料搜集的計畫，而先進入一個場所，進行試驗性的研究（pilot study），讓他們從不同的角度觀察不同現象，或嘗試不同的研究取向；試驗性研究提供研究者有關研究主題的洞察力，以及提供有關現場問題和探究技巧的資料，對研究者也是很有價值的。

為印證幼兒識字能力反應在圖畫書閱讀行為與態度上的差異性，研究者於九十四學年二月至六月期間，先進行實地教學試驗與探究，以作為本研究的試測基礎，以下就此一歷程進行說明：

### 一、研究起點

將圖畫書《鱷魚怕怕牙醫怕怕》中的文字抽離，以無字圖畫書的形式，製作成簡報投影在大螢幕上呈現，幼兒七嘴八舌對著圖畫述說自己的觀點、猜想，氣氛熱絡。在第二次播放同一本圖畫書並且加入了文字，識字的幼兒看見文字出現，便照著文字念故事，因此討論的聲音少了點、熱絡氣氛淡了點、想像少了點……。這使研究者思考：文字的出現是否限制了幼兒的想像、思考？還是幫助幼兒理解文本？這就像天平的兩端，如何取得其中的平衡點呢？這引發了我進行下列的研究策略，以釐清並尋求解惑。

### 二、研究策略

因應每位幼兒不同的先備知識與個別差異，研究者對全班幼兒做如下的研究策略，逐步探究問題的發展，尋求研究的適切方向。

（一）全班識字能力施測：以五味太郎《鱷魚怕怕牙醫怕怕》文本內的文字針對班上 25 位年滿五歲大班幼兒逐一個別施測，請幼兒將認得的字念出來，研究者

以測試文本的總字數與幼兒識得文字加以換算成識字率，將結果整理成表以助分析。

(二) 幼兒背景資料整理：作為影響識字能力的原因探討，包含性別、年齡、子女人數、排行、家庭經濟、父母教育程度等。

(三) 識字過程紀錄與背景詢問：作為影響識字能力的原因探討。

(四) 依據全班識字能力施測結果，挑選分處高、低標而口語表達能力相當的六位幼兒（與協同教師共同挑選），其中三位識字能力達 100%，另三位幼兒識字能力 3%，進行文本敘事反應的觀察比較。

(五) 文本敘事施測：將六個個案敘事做一比較分析，發現習慣以文字閱讀文本的幼兒，在閱讀無字圖畫書產生困難與挫折，花費較多的時間在觀看圖畫，思考如何看圖說故事（見附錄一《瘋狂星期二》幼兒的敘事分析）。

(六) 個案訪談：針對敘事個別訪談，瞭解幼兒對文本的想法及選擇文本的參考。

(七) 問卷調查：分為二部分，以探討影響幼兒敘事反應的原因：

1. 瞭解幼兒識字的原因、方法及家長對識字與注音符號學習的看法。
2. 親子共讀情形

為審慎發出問卷調查，考量問卷內容的適切性及填答難易度，商請學校四位同仁及一位家長做問卷預試，並提出修正建議。

(八) 回收問卷：運用 EXCEL 做簡單統計分析，瞭解各提問的結果，助於背景資料的分析。

(九) 個案自然情境下的閱讀觀察記錄

研究者在自然情境下對個案就文本選擇、閱讀方式、專注力、閱讀行為等面向進行閱讀觀察記錄，獲得以下的觀察結論：

#### 1. 文本的選擇

(1) 在選擇圖畫書時不識字幼兒多選擇熟悉及文字較少的文本。如老師課堂上介紹過的、幼兒分享過的、經驗當中接觸過等。

(2) 不識字幼兒以插畫來閱讀、理解文本，經常邊看邊會口中念念有詞、指著插畫敘述等看圖說故事，對圖畫書以遊戲書呈現方式更感興趣。

## 2. 閱讀專心度

(1) 識字幼兒較專心在文字閱讀上，插畫成了閱讀的配角，以及做圖文的配對遊戲。

(2) 不識字幼兒翻閱一本書的時間少於識字幼兒。

## 3. 互動行爲

(1) 幼兒在有討論參與的情境下能更持續、有變化的閱讀。

(2) 不識字幼兒在閱讀文本時與他人互動頻率多於識字幼兒。

(3) 識字幼兒在閱讀過程中常居於說書人的領導地位，而不識字幼兒則容易成爲聆聽者或參與討論者。

花費半年時間的試驗與觀察幼兒讀寫能力在閱讀行爲的差異，誠如皮亞傑與維高斯基所言，閱讀與書寫的過程在於同儕的互動合作與環境的學習，大人正是提供協助與支持幼兒潛能的推手。

從研究者的六位幼兒敘事試驗中看見倚靠文字閱讀壓縮了看圖說故事、想像上的趣味與空間，實讓研究者所擔憂，畢竟創造力與想像力在學前應是最蓬勃、不容抹殺的階段，研究發現提醒了教師平日在圖畫書的選擇與教學上不可忽略無字圖畫書的閱讀；而具備識字能力的幼兒在自發性閱讀與專注力，卻也是研究者欲藉助閱讀推廣行動努力的目標，奠基於試驗性研究的基礎，讓教師及研究者在行動研究歷程能更圓融的兼顧幼兒在學習起始點的個別差異。

## 三、聚焦正式性研究

從試驗性研究得知幼兒讀寫能力與閱讀行爲之間深具關連性，讓研究者能建立在試驗的基礎上，因應班級每位幼兒學習與識字能力在起跑點上的個別差異，具備識字能力的幼兒，增加口語表達及語文創作的機會（如無字圖畫書、看圖說故事、故事接龍或改編、當小說書人、鼓勵創作小書等）；對文字尚未啓蒙的幼兒，

藉同儕的模仿學習與教師提升幼兒在語文學習的興趣。也讓研究者更加確信課程教學、佈置讀寫環境、教師角色以及家庭親子共讀的重要。

因此，下一個研究將透過理論與實證經驗的基礎，聚焦研究以圖畫書作為教師在班級教學與推廣家庭親子共讀的媒介，透過家庭與學校雙方共同萌發幼兒讀寫興趣，讓試驗研究中天平兩端的幼兒尋求平衡，而每位個別差異的幼兒也都能適性發展、獲得啟發。

#### 四、行動研究方案設計

讀寫知識的獲得，是透過持續使用語言以及與環境中文字的充分互動。讀寫萌發的發展，蘊含於幼兒與幼稚園環境中人、事、物交互作用的所有相關經驗（黃瑞琴，1997）。而行動研究最基本的動機之一就是致力於改善學校情境中教師教學與學生學習的品質之意願，行動研究提供了企圖與支持的機會（Altrichter, Posch & Somekh, 1997）。

經研究實施試測後，閱讀文獻、凝聚研究焦點，研究者與協同教師討論教學與情境的修正與調整，希望滿足班上每位幼兒不同的閱讀方式與需求，讓幼兒喜愛閱讀圖畫書，聆聽大人為他們說故事。因此，圖畫書做為研究者萌發幼兒讀寫能力的媒介，從學校教師正式的學習（圖畫書運用於教學）、家庭讀寫經驗的非正式學習（推行親子共讀）、觀察幼兒平日的讀寫行為與作品，從此三方面探究幼兒在親師生三方合作下讀寫萌發的學習歷程，並擬定行動研究的方案如下：

##### （一）讀寫情境的佈置

全語言的教室應是一個豐富的學習環境，是一個提供充滿語文和文字的環境，能反應真實生活語言的環境，能刺激語言發展的情境（張翠娥，1998）。研究者欲推動幼兒讀寫能力的發展，情境佈置當以幼兒為本位，是學習的一部份，考量學習空間的安排與彈性、語文角閱讀及書寫材料的供應、與單元主題或特定目的之配合、分享園地展示幼兒讀寫作品等，創造充滿閱讀書寫之機會與空間、安排功能性文字使用及觀摩談論之機會、提供幼兒完整之文學經驗。

## (二) 圖畫書運用教學（學校正式學習）

幼兒語言獲得和讀寫萌發在於幼稚園的語文經驗，口說語言、讀寫文字經驗、和文學圖書經驗（黃瑞琴，1993）。研究者運用圖畫書於讀寫課程與延伸活動，以及趣味的、想像性的語文遊戲，以提升幼兒的口語能力、讀寫興趣，以及對文字、閱讀的理解、圖書概念的建立等。

### 1. 增進幼兒口語表達能力

(1) 透過平日團體或分享時間，幼兒學習專心聆聽他人說話、依據教師提問內容及參與課堂討論、適當的回應說話者。

(2) 分享自己的舊經驗及想法、發表自己的創作等。

### 2. 提升幼兒的讀寫興趣

(1) 透過閱讀的討論、分享、延伸活動的參與，吸引幼兒自發的閱讀或參與友伴的閱讀、語文角的學習（如：錄音編故事、布偶台演戲、圖卡、字卡的操作等）。

(2) 運用書寫材料進行文字的蓋印、仿寫、小書的創作、運用文字符號表達意見與想法、嘗試具有目的性的讀寫或建立讀寫的習慣。

(3) 閱讀與了解環境中有意義使用的文字（如小幫手、工作櫃名牌、用品的名稱等）。

### 3. 增進幼兒的讀寫能力

(1) 增進幼兒文字概念：透過書籍與視聽設備提供幼兒廣泛接觸文學經驗（如：單元主題相關的圖畫書、兒歌、童謠的吟唱、神話、傳說故事、童話故事、童詩的欣賞與仿作、唐宋詩詞欣賞、讀報—國語日報），讓幼兒在文學與日常生活中體驗口說語言能轉化成書面語言的學習。

(2) 建立幼兒圖書概念：透過圖書閱讀與小書創作建立書本概念（如：正確翻書頁、知道文字閱讀的順序、文與圖的關連性、區辨書名、作者、繪者、譯者、出版社、頁次等）。

(3) 培養幼兒閱讀理解能力：透過教師或故事媽媽說故事，讓幼兒明白書本內容

大意、閱讀或聆聽後提出問題、討論或想像、嘗試閱讀、重述故事、改編情節、故事接龍、造詞等語文遊戲。

(4)增進幼兒書寫的能力：幼兒學習書寫的方式和閱讀相當類似，都是透過嘗試、試驗的過程，幼兒覺得好玩地在紙上塗塗畫畫、在紙上溝通訊息、探索寫字的各種形式、混合著使用畫畫和寫字、裝飾和發明字的形狀和樣式，開始了解塗寫在紙上的筆跡似乎是有意義的（黃瑞琴，1997）。對幼兒而言，繪畫即是書寫的練習，透過每日入園自由時間的「圖畫日記」繪畫、探索語文角書寫材料、文字仿寫或自創字形的嘗試、寫自己的名字、工作上的塗塗畫畫等。

### （三）親子共讀的推廣（家庭非正式學習）

在試驗性研究中對家長進行親子共讀的問卷調查結果，家長 48%非常同意，52%同意親子共讀對幼兒口語能力有幫助；家長 56%非常同意，44%同意親子共讀對幼兒想像能力有幫助，家長 64%非常認同，36%認同學校推行親子共讀。在有關幼兒閱讀的研究上，亦顯示了閱讀和口語之間的關係，幼兒的語言發展和他們接觸圖書的經驗呈現明顯的正相關，接觸圖書的經驗愈多，語言發展的階段愈高。因此，家庭親子共讀對幼兒讀寫學習的延續不可小覷。

1.圖畫書借閱：每週星期一、五兩次的圖書借閱，以教育部補助的「101 本好書」作為幼兒借閱的圖書，當日帶回與家長進行共讀。

2.閱讀分享單的書寫：每週一次進行閱讀後的分享單，紀錄親子互動過程以及幼兒與家長的想法、幼兒繪畫或書寫，讓幼兒帶回班上分享、展示，教師亦會在分享單上提出想法，將分享單彙整成冊並定期讓幼兒帶回與家長分享，利用平日或學校日辦理作品展，讓幼兒與家長彼此交流與觀摩（見附錄十）。

3.親職資訊的提供：提供親子共讀的相關資訊予家長參閱，協助家長共擁書香的進行（例：早期閱讀的重要、親子共讀的意義、如何進行共讀、如何選擇圖畫書、共讀參考網站與資源、幼兒的語言、繪畫發展、教養資訊等）。

4.親師共讀意見的交流：教師在幼兒交回的分享單上回饋教師的看法，及整

理在推行共讀過程中的發現或經驗與家長進行書面上的分享、交流；實施過程中以書面或接送時訪談詢問家長共讀的意見或困難處；學期末對家長進行共讀問卷調查，了解整學期實施共讀以來家長的看法，作為修正推行的參考。在幼兒上了小學近一學期，再針對家長發出一份追蹤問卷（見附錄二），藉以了解幼兒目前在家閱讀近況與小學班上閱讀推展概況，探討教師在推廣上的意義與價值。

5. 故事媽媽的參與：透過平日訪談、共讀分享單的交流、教師鼓勵家長投入與協助，好幾位媽媽到班上為幼兒說故事，或定期（隔週二受過故事培訓課程的張媽媽以及每月最後週四的「彩虹媽媽」說故事）或彈性安排，增添幼兒聆聽故事的新鮮感與趣味。

Gestwicki (1996) 指出：「生在早年，孩子依賴著他們生活中的重要成人來形成他們剛開始的安全感，和之後的自我價值感」(頁 113)。當父母廣泛的參與、和老師們合作時，孩子們在學業技能、正面的自我觀念和口語智能上皆會有所獲益親師合作關係對孩子、家長和老師之益處列舉如下：

一、對孩子的三個益處是：

(一) 增加在新的學校環境之安全感。

(二) 增加自我價值感。

(三) 由於大人們分享知識而導致有助的反應和適當經驗之增加。(頁 116)

二、對父母的三個益處是：

(一) 在困難的親職工作中有支持感。

(二) 父母們能獲得幫助他們孩子教養的知識和技巧。

(三) 因父母的行動而收到的正向回饋所提昇的父母自尊，並且感覺到自己包含於孩子的離家生活之中。(頁 121)

三、對老師的三個益處是：

(一) 增加認知，那使得老師們能更有效地和每個孩子相處。

(二) 正向的回饋，那增加他們自己對職業的勝任感和對興趣的堅持。

(三) 父母的資源補充並增強他們的努力，而使得學習領域擴展。(頁 125)

研究者體驗圖畫書對幼兒的魅力，以及親子共讀在家庭的重要，圖畫書做為幼兒讀寫學習的媒介，透過學校教學活動的引導、家庭親子共讀的延續讀寫，讓幼兒在生活中自然快樂的學習，亦是研究者想要應驗注音符號、識字的學習，並非小學模式的刻板套入幼稚園，而是可以透過教學策略、環境的營造、遊戲的方式、快樂輕鬆的氣氛下，獲得語文讀寫學習的先備能力。

因此，研究者希望透過行動在家庭與學校的閱讀推廣，在過程中不斷的檢視、修正與教師自省的研究循環中，達到讓班上不同能力、需求、興趣的幼兒皆能獲得啟發，提升其閱讀行為發展的層次與萌發對閱讀的興趣。親師合作讓幼兒成長了、老師成長了、家長成長了，成就三方雙贏的局面，共同營造學前優質的教育環境。



## 第二節 研究對象與學習情境

幼稚園的主要目標是讓孩子能夠適應正式課堂的生活，也要幫助兒童閱讀，而且必須視為優先進行的工作，進到幼稚園的兒童有不同的閱讀和寫作經驗，在他們入小學之前，對於讀寫能力必須有相當好的態度和知識（Burns, Griffin & Snow, 2001）。

### 壹、研究對象

研究者在行動研究中欲探討幼兒讀寫學習的歷程，幼兒是學習主體，但家長在親子共讀的協同角色卻是促成幼兒讀寫發展的推手，是教師在幼兒教育路上的最佳伙伴。

#### 一、幼兒

研究對象以民國九十五學年度在研究者任教班級內就讀全日制的三十位年滿五足歲大班幼兒，計有十八位女生、十二位男生，當中十八位幼兒係從本園中班直升大班的舊生，並非研究者所帶過之幼兒，另十二位則是當年度新入學的幼兒。因每位幼兒來自不同的家庭，幼兒本身的先天條件、家庭環境因素、家長教養態度、中小班的學習經驗（如本班不少幼兒在入班前曾學習注音符號及姓名書寫），對幼兒的語文表現影響甚鉅。因此在實施行動研究方案前，研究者先建立幼兒與家庭背景資料（見附錄三），以及對每位幼兒實施非正式的讀寫評量（見附錄四）及識字能力施測（同試驗性研究文本《鱷魚怕怕牙醫怕怕》，資料亦可作為前後研究因不同對象與研究策略下的差異比較之參考）。

幼兒是具有個別特性的學習者，老師在安排活動與學習、規劃環境時需要充分的訊息作為策略決定和教室判斷的基礎，應多考慮幼兒個人和團體之需要、能力的限制（谷瑞勉，1999）。因此，研究者參考施測結果與幼兒讀寫行為觀察（見附錄五），找出了六位需要教師在團體中關切的對象，以考量行動研究的策略與兼顧輔導幼兒的需求，並作為評估與檢視研究者在行動研究中所修正的教學策略，

期許研究資料乃奠基在了解與協助幼兒學習與互動的基礎為依歸。

## 二、家長

閱讀是一個多面向複雜的歷程，孩子需要一個途徑，去學習如何整合閱讀歷程中所需要的種種因素，父母與師長是最直接的指導者；家庭中親子共讀圖書亦是引發幼兒閱讀興趣及養成幼兒閱讀習慣的一個重要途徑(Burns, Griffin & Snow, 2001)。影響幼兒語文發展除了學校，家庭的責任更是責無旁貸。因此，欲評估幼兒語文讀寫發展便不能不涉及家庭的圖書共讀範圍。

以本班家長與幼兒進行一年共讀為研究對象，學校位處台北市都會區，家長多為雙薪家庭，社經地位也有相當的水平(見附錄三)；教師透過平日訪談與電訪、書面往來(家庭聯絡簿、分享單、班刊、親職資訊)，對學校的活動配合度在宣導與互動聯繫上建立良好的基礎；平日家長參與學校活動以母親佔多數，對班上傳統教學讀寫算的期望，透過不斷的親師溝通和相關的資訊閱讀，以及課程活動的參與，家長逐漸了解其意義並尊重教師的專業，彼此建立在互信、互助的基礎上。

## 貳、研究場域

黃瑞琴(1997)表示閱讀是獲得資訊與傳達資訊的過程，幼兒以他們自己的方式探索文字，逐漸擴展他們處理更多文字材料的能力。信誼基金會執行長張杏如(2001)也說閱讀可以是聽故事、看戲、甚至觀察人的表情行爲，生活處處都有閱讀的機會、可讀的內容。家庭與學校處處都是幼兒讀寫資料的研究場域。

### 一、園所

研究者任教於台北市一所公立國小附設幼稚園，位處台北市公教住宅區，學校周邊環境綠意盎然、草木扶疏，服務園所已有二十年歷史，幼兒班級數為四班，教師編制為八人，學校在行政上充滿自由與尊重教師專業自主的行政領導風格。因此，在班級經營與教學上讓研究者有教育研究與實踐理想的空間，學校團隊更是鼓勵教師從事教學行動研究與專業進修。

## 二、班級

在研究者的班級，教師與幼兒進行個人、小組和團體性的活動（見表 3-1）。在單元主題教學、常態性活動、及角落學習的讀寫活動，希望能達到全語言強調聽說讀寫的統整、以語言聯繫日常生活與學習活動、由幼兒的經驗和興趣整合學習活動、將文學與學習活動連結，讓幼兒自然學習閱讀，藉著畫圖和塗寫的過程以溝通訊息，幼兒學習到寫字的概念和形式、聲音和文字的結合；透過日常生活中的閱讀和書寫，幼兒可以表達自己的想法，創作自己的故事、製作自己的小書並且念出來與大家分享，啟發其創造和發表的能力，從中建立自信與口語的增進。

表 3-1 白兔班的幼兒活動概況表

時間	活動內容	活動說明
7:50	幼兒入園 自由探索	生活圖畫日記、師生個人或小組互動談話、自由探索與閱讀、自由書寫、學習角落教具操作、遊戲。
	戶外活動	戶外遊戲、環境探索、觀察、體驗活動、每週一全園晨光律動、每週三全園體能遊戲。
	團體活動	生活討論、朗讀故事、學習主題發展討論、故事媽媽
	主題活動	主題發展活動操作、觀察、討論、遊戲，分享述說、分組或個人工作、圖畫書閱讀與延伸活動（音樂、工作、戲劇、創作等）。
11:30	分享與發表	創作發表、學習心得分享、作品展示。
	營養午餐	享用營養午餐
12:40	環境整理	整理環境
	彈性時間	語文活動（朗讀故事、造詞遊戲、文字接龍、讀報、故事改編等）、分享時間（心情、創作、表演等）。
13:10	午休好夢	床邊故事 音樂饗宴
	梳理儀容 可口點心	整理寢具、梳理儀容 享用可口營養的點心
15:20	團體/分組 活動/放學	寫前運筆練習、剪工、黏土、串珠、摺紙、自由繪畫、自由書寫、注音符號或國字蓋印、字卡、故事圖卡序列、看圖說故事等語文遊戲，益智教具操作等。
16:00		

幼兒在學校的活動有充分的彈性，研究者會隨著幼兒的興趣或是閱讀圖畫的反應，隨機讓幼兒有充分的時間和空間回應，或是參與從閱讀而延伸的遊戲。

### 三、家庭

研究者班上的家長對幼兒教育在資訊閱讀、親師溝通及課程活動參與下，家長多數能夠認同親子共讀的意義與價值，進而支持並配合閱讀活動的實施。

教師推動閱讀以拓展幼兒家庭讀寫經驗，但對於探討幼兒家庭讀寫的場域則以親子共讀圖書借閱、閱讀後的親師生分享單、親職資訊的交流與平日訪談等作為資料收集的範圍與限制，從中探究幼兒在家庭實施一年來的閱讀與書寫歷程。但對於家庭中父母在共讀扮演的角色、教養觀、夫妻婚姻狀況、社經背景等，就教師能夠涉獵的層面輔以平日訪談與幼兒資料，予以觀察家長在共讀與幼兒讀寫學習的影響性。

### 四、讀寫的學習情境

黃瑞琴（1997）幼稚園讀寫情境的內涵，包括有許多圖書和文字材料供幼兒閱讀、有各種型式的紙筆讓幼兒書寫探索（物理情境），而形成一個邀請幼兒實際從事讀寫的氣氛，幼兒有許多與成人或同儕互動、溝通交談、共同參與讀寫的機會（社會和歷史文化情境），而自發地融入讀寫活動中；當幼兒親身發現和體驗了文字使用的作用和樣式，並從中探索自己作為一個閱讀者和書寫者的方式和感覺（心智情境），幼兒早期的讀寫行為即萌發了。

Hohmann 與 Weikart（1999）指出在全語言教室裡，教師經常示範語文的溝通功能、提供大量的幼兒文學讀物讓幼兒依個人的閱讀程度和步調來閱讀；設立書寫區提供幼兒豐富的讀寫環境，讓幼兒在充滿語言、文字、圖書的環境中學習，教師對幼兒保持期待的態度、過程中容許嘗試和犯錯。當兒童沉浸在重視口說語言與書寫溝通的環境中，他們就會有強烈的慾望想要掌握語言。兒童為了要和他們生活中的重要人物溝通而學習交談、寫字和閱讀。

讀寫能力指導的目標不但是教導兒童成為讀者和寫作者（雖然這是極理想的目標），也是鼓勵並支持他們經由學習閱讀和寫作，而達成自我成長和社會化的目標；為了達成這個主要目標，教師需要很嚴謹的決定教材、教室的佈置、教室中

的常規、課程設計、指導方法、分組方法和評估方法，如圖 3-2 一個具有豐富的讀寫學習情境的教室所包含的七大特色。

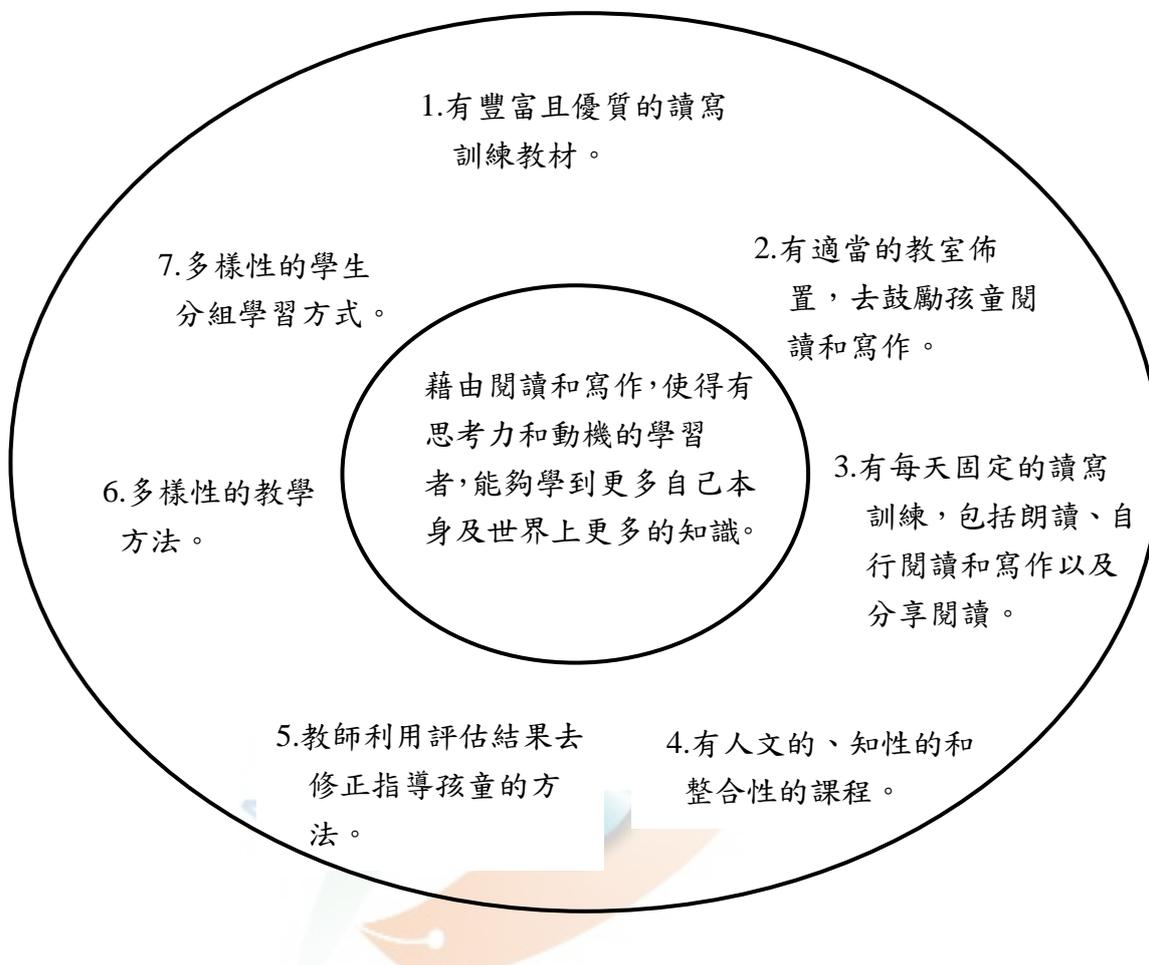


圖 3-2 一個具有豐富的讀寫學習情境的教室所包含的七大特色

(McGee & Richgels, 2005, 頁 6-6)

因此，研究者在開學初積極準備行政工作與環境、迎接幼兒工作、良好教室氣氛和師生關係建立、學期初適應性活動的安排、親師間維持和諧的互動，提供幼兒在布置好的學習環境、準備充分的課程預備下，開啓了幼稚園有趣的探索與學習。

在讀寫學習情境的教室，教師每天會朗讀或說故事，並且安排時間讓幼兒獨自閱讀和探索、語文角提供多樣的圖書與書寫材料、分享園地的規劃讓幼兒經常

分享彼此的作品，並且參與這些學習讀寫能力的例行活動，擴展他們對文學作品的反應，包含有重複述說、戲劇表演、語文遊戲、談話和其他的創作活動。另外，研究者深感幼兒讀寫萌發僅賴教師在學校透過圖畫書引導與延伸閱讀是不夠的，邀請家長共同參與幼兒在學校與家庭的學習，讓親師生三方共同分享、成長。



### 第三節 圖畫書教學與讀寫課程之實施方式與歷程

全語言的課程是統整的，兒童因實際需要而從事聽、說、讀、寫的活動，課程內容與兒童有高度關連性，以兒童文學架構課程、以主題單元組織課程；讀寫萌發的課程強調讀寫學習的社會歷程，幼兒早期的讀寫發展是一個綜合社會、心理、語言和認知的活動，是經由讀寫在真實環境中被用來達成目標。

#### 壹、圖畫書的選擇

圖畫書是兒童的「精神糧食」，要培養孩子的圖像思考、生活知識、閱讀興趣、文化素養，則必須要重視孩子的精神糧食品質，聰明的家長和教師當然會知道，圖畫書是提供兒童心智成長極重要的文化產品。

優良的幼兒讀物特質包括：插圖能傳達故事所要表達的氣氛，主題與故事的處理方式符合幼兒的生活經驗，內容客觀，對性別、種族、職業不存任何偏見（黃郁嫻，2002）。由於幼兒在生活上極度地依賴大人，接觸的圖畫書取決於大人的選擇與安排，大人應該（一）依循幼兒的發展需求（二）檢視圖畫書的內容與形式（三）參考專家的意見（四）以幼兒的直覺方式檢視圖畫書作為選擇圖畫書的依據（鄭麗文，1999）。

谷瑞勉認為在單元選擇及圖畫書挑選時，盡量考量是否涵蓋各個領域，這樣應該可以減低教學活動限制圖畫書選擇的狀況，並且更能凸顯出每本圖畫書的精髓與意義（轉引自郭靜一，2005，頁 108）。

在文獻探討圖畫書教學的研究皆肯定圖畫書的價值與功能，並且對圖畫書運用的時機、選擇書籍的原則、教學策略、延伸發展活動，皆能符合幼兒的興趣、能力、經驗、需求等考量而設計多元的教學活動。在本研究中，圖畫書選擇時以學習內容與幼兒生活經驗相關，內容文字適合幼兒閱讀為主，輔以能培養鮮活討論、促進幼兒思考、引發幼兒表現參與的圖畫書讓幼兒加入念白或角色對話，並結合領域作延伸活動，擴展學習版圖，設計豐富的製作小書、討論記錄、製作教

具、情境佈置、扮演活動、讀寫記錄、美勞創作等。教學研究採取單元主題教學模式並融入圖畫書延伸活動課程，期使教學廣泛與多元，不侷限於固定面向。但因大量閱讀的文本眾多，以下僅整理本研究與單元主題或運用圖畫書延伸融入「幼稚園課程標準」的六大領域，以生活化、遊戲化之方式實施，每個活動也經常是跨領域的學習，茲概略分述如下：

### 一、健康

(一) 生理上：《我》(漢聲)、《我的身體》(理科)、《我從哪裡來?》(遠流)等。

(二) 心理上：幼兒嚷著沒有朋友或糾紛的困擾《沒有人喜歡我》(三之三)、《跟我玩好嗎?》(和英)。

### 二、語文

(一) 節慶：慶生會—《波利，生日快樂》(上人)；中秋節—《月亮好吃嗎?》(智茂)《兒童詩歌—中秋月真漂亮》(信誼)；聖誕節—《世界上真的有聖誕老公公嗎》(漢聲)《好忙好忙的聖誕老公公》(台英)；過年—《年獸魯拉回家了》(愛智)；兒童魔術秀表演—《古先生的高帽子》(愛智)；母親節—〈幼兒愛的小詩創作〉、《猜猜我有多愛你》(信誼)。

(二) 與單元主題相關的圖書。

(三) 小書創作：教師分享自己創作作品《美臀王》；操作書《我會認名字》讓幼兒認全班名字與進行文字仿寫；遊戲書《郊遊》送給幼兒，教師以身教作為示範與鼓勵幼兒創作；每位幼兒創作自編小書，全班出故事合集與家長分享。

### 三、常識

(一) 參觀活動：如頂好超市《小雞逛超市》(小魯)、植物園《水生動物》(親親自然)、紙博物館《紙從哪裡來?》(親親自然)等。

(二) 觀察與養殖：飼養甲蟲《獨角仙》、《鍬形蟲》(親親自然)《昆蟲奧秘》(幼福)、水生植物養殖《水生植物》(親親自然)等自然知識性讀物。

(三) 生活學習：認識自己的家園《美麗的台灣》(三暉)、季節轉變《冬冬的落

葉》(愛智)、《怪叔叔》(信誼)等。

#### 四、遊戲

(一)開商店：我們的便便商店、豆豆玉米湯杯店、手工麵包店、火影海鮮店、新鮮蔬果店；《味覺》(理科)、辦書展(幼兒繪本創作、共讀分享冊)等。

(二)戲劇：《小米的便便商店》、《魔法農場》(愛智)、即興故事創作與表演。

(三)書寫興趣：《米爺爺學認字》(和英)、《看！阿婆畫圖》(上誼)、《阿羅有枝彩色筆》(上誼)等。

(四)鼓勵想像與敘事討論的無字圖畫書—《挖土機年年作響——鄉村變了》(和英)、《瘋狂星期二》(格林)、《菲菲生氣了》(三之三)、《雪人》(上誼)等。

#### 五、工作

水墨畫《螢火蟲》(親親自然)、動物便便商品《大家來大便》(漢聲)

《超級便便便》(上人)無尾熊摺紙《有袋動物》(親親自然)等。

#### 六、音樂

童謠、律動、肢體創作等。

#### 七、其他

彩虹媽媽與愛心家長說故事、親子共讀圖書、教師大陸遊學分享(以照片與單槍二者進行教學、分享)。

以上為研究者因應主題學習、幼兒興趣、生活與節慶經驗等所選擇圖畫書並運用的概況，而圖畫書教學中幼兒反應及教師的省思整理如附錄七。加上日常生活中語文遊戲的自然學習，如故事圖卡、字卡、文字接龍、分享、文字與注音符號蓋印、讀報、唐詩聆聽與吟唱、兒歌童謠、故事朗讀、小書創作、文字仿寫與塗鴉等遊戲相輔相成。張杏如(2001)認為不同的素材、環境和活動，所營造的閱讀與學習經驗也不同，孩子可以從中體會各種情境之下的閱讀行為和趣味。

## 貳、圖畫書教學運用的讀寫課程

圖畫書不僅深受幼兒喜愛，更有「統合學科」之特性，具有連貫性、趣味性、生活化、教育性、創造性等優點，應用在教學上可以達到引起幼兒學習興趣、統整新舊生活經驗、有系統的一手資料建構等目的，使幼兒學習獲得較佳的長期效果（光佑，1997）。綜合讀寫萌發、社會語言、和心理語言的研究，全語言取向的幼稚園具有下列因素：（一）沉浸在語言和文字中（二）機會和資源（三）有意義的溝通（四）老師是溝通的角色示範（五）接受幼兒是閱讀者和書寫者（六）期待的態度（黃瑞琴，1997）。

認知心理學家皮亞傑（Piaget）主張提供一個充滿文學和書籍的環境，給幼兒一個很好的自由探索環境。而蘇俄心理學家維高斯基（Vygotsky）認為老師或是家長可以協助幼兒成長，也是文學和書籍可以使得上力的地方。二者亦強調幼兒的閱讀與書寫，在於同儕互動與環境探索學習（黃瑞琴，1997）。

本研究擷取全語言的教育哲學觀，運用在教學情境當中。首先，在佈置適當豐富的語文學習情境下，進行相關的圖畫書教學活動；依據教學單元選擇適合大班幼兒的圖畫書進行網狀圖示法（Webbing）學習策略：方淑貞（2003）表示圖畫書搭配織網技巧是一個非常有效且能培養小朋友邏輯組織能力的結合。這是一種運用思考組織學習內容的認知策略，以便建立一個分享反應與討論的閱讀環境，並進而提升幼兒的閱讀效率與興趣，提供與主題有關的書目，促使幼兒對教學主題作廣泛性閱讀；教學視幼兒興趣、能力、需要而結合語文、音樂、戲劇、美勞的延伸活動，使幼兒對圖畫書產生濃厚興趣及聽說讀寫的機會。

研究者服務園所教學採單元主題教學，透過教學會議四個班級八位教師共同篩選坊間教材，選擇愛智出版社的主題圖畫書作為幼兒人手一本的圖書讀本與教學主題，但教學設計則由八位教師每人分別設計一教學單元，經教學會議討論後提供教師教學參考，除了全園性共同活動，教師在教學主題下擁有充裕的自主彈性；陳惠邦（1998）指出協同教師合作與參與探究在於研究品質或知識效度的提

升、創造力與交互反省的激盪、社會支持、合作學習以及共同為教學與研究創造有力的教學環境。因此，與協同教師彼此的溝通、討論，有助於課程的發展與行動研究的進行，茲舉一教學實例〈小肚子大秘密〉(95.08.28~10.06)說明如下：

### 一、教學前教師的思考

(一) 思考在〈小肚子大秘密〉教學主題重要概念與探索問題為何？諸如：

1. 重要概念—身體消化、排泄等健康概念。

2. 課程原裡—根據馬斯洛 (Maslow) 的心理需求階段，人有滿足生理基本需求、安全感、愛與歸屬感及自我實現的需求。生理需求是人體最基本，幼兒時期正是奠定健康成長的黃金時期，落實營養教育生活化，及瞭解自己的身體，做為幼兒初入學前教育學習的開始，逐漸向外探索學習。

(二) 課程目標

1. 認識生活健康習慣和消化、排泄的關係。

2. 簡單瞭解人體內的消化過程、食物的變化。

3. 瞭解健康食物的種類、學習健康的飲食方法。

4. 觀察動物的大便，加深學習廣度和深度。

(三) 課程的統整架構

黃瑞琴認為幼兒許多讀寫經驗需要統整於幼稚園整體課程經驗中，成為幼稚園裡生活和學習的溝通媒介，而不是幾個孤立的活動，幼稚園課程常以某個內容主題（單元）統整一系列的學習事件，讀寫萌發的統整架構如次頁圖 3-3：

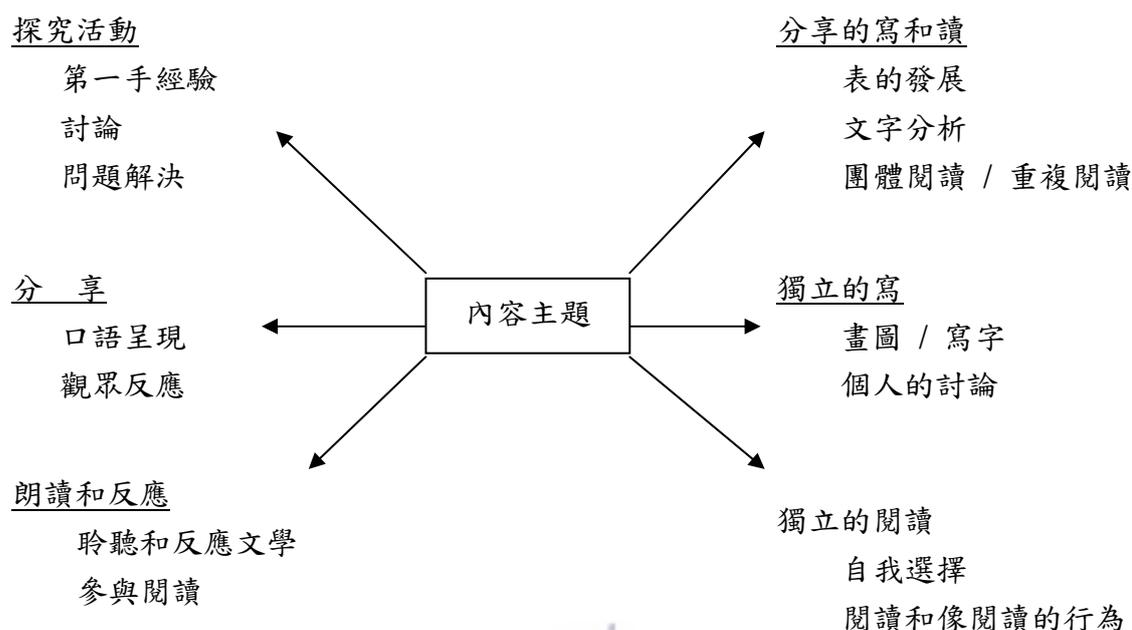


圖 3-3 讀寫萌發課程的架構 (黃瑞琴, 1995, 頁 514)

## 二、單元主題教學統整活動

以單元主題〈小肚子大秘密〉發展的幼兒讀寫經驗可包括：分享的寫和讀、朗讀和反映、獨立的寫、獨立的讀，這些經驗呈現在班上進行的團體活動、分組活動、個別活動和遊戲活動的課程架構中（見附錄六 主題課程網），其讀寫經驗的內涵分述如下：

### （一）探究的活動

讓幼兒探究和討論有關主題的現象和想法，由教師發問、提出待解決的問題、展示有關的材料，鼓勵幼兒使用主題有關的各種字彙談話、描述、命名和解釋，並激發幼兒參與和探究有關主題的現象和問題。

1-1. 新生期常規教育的討論：如廁、刷牙、收拾整理、排隊。

1-2. 安全教育：剪刀正確使用、消防煙霧與地震體驗及應變學習。

1-3. 〈小肚子大秘密〉的主題中，幼兒探究食物到哪裡去了？認識自己的身體與消化、為什麼會放屁與打嗝？如何正確擦屁股？怎麼吃最健康？觀察動物大便。

1-4. 配合中秋節時令，討論月亮的變化及發表賞月經驗。

## (二) 分享的寫和讀

在團體或小組中與人分享寫和讀，使用文字媒介擴展單元主題有關的想法。

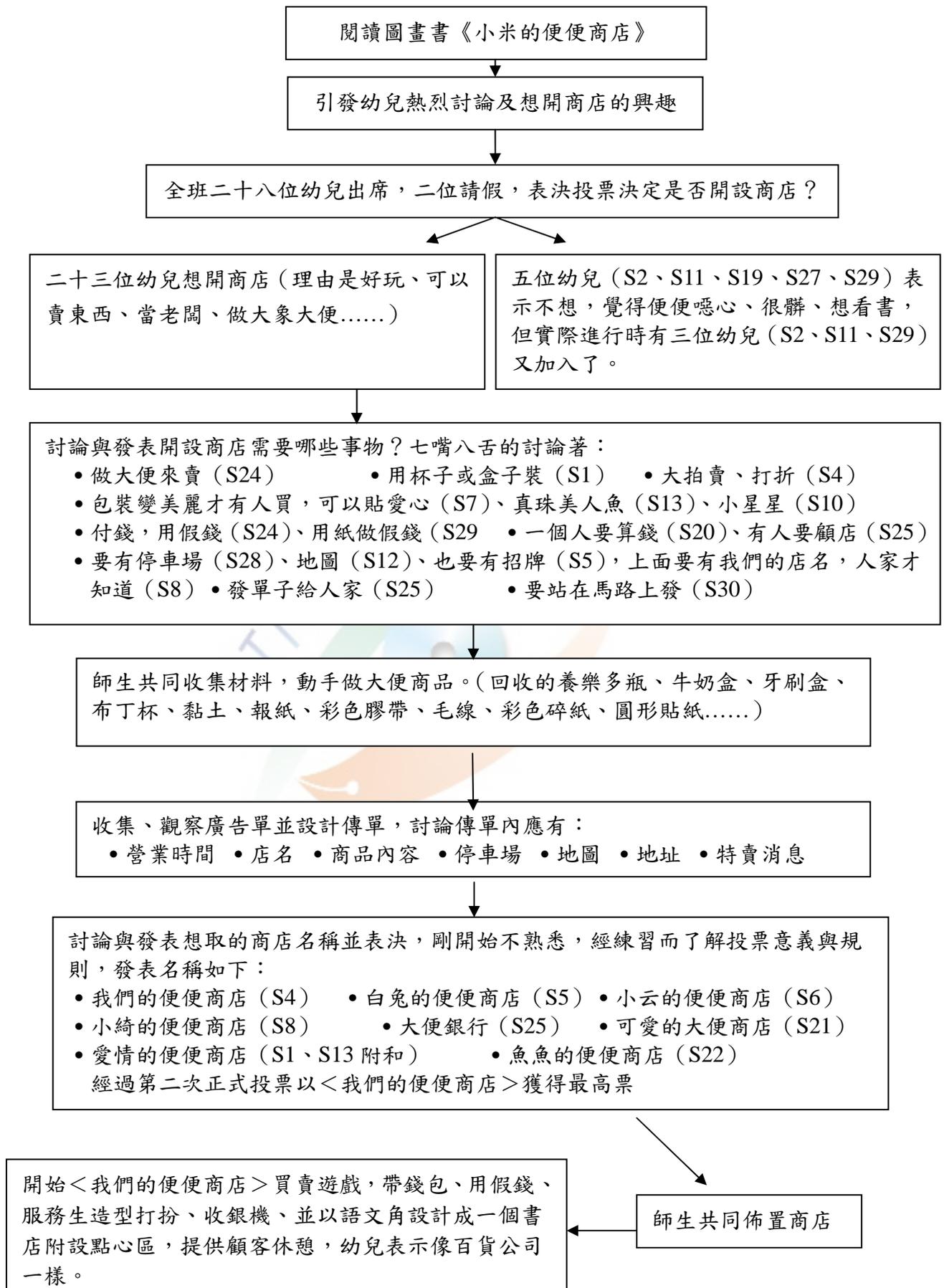
2-1.慶生會：幼兒介紹自己的生日，教師將之列成表，讓幼兒彼此看見及討論表上哪些小朋友是同一月份出生。

2-2.念讀兒歌海報〈小馬桶〉、〈我的大便〉、〈食物的旅行〉：幼兒熟悉兒歌後引導幼兒改編歌詞，或隨意修改其他字句。例如幼兒對於〈我的〉大便改成幼兒姓名遊戲而樂此不疲。

2-3.團體討論〈如何開商店？〉讓幼兒表達自己的經驗與想法，討論與票選哪些是開商店應具備事項，教師將幼兒所提方法列寫成討論經驗圖表(見次頁表 3-2)。



表 3-2 幼兒討論經驗圖表



教師經常為幼兒朗讀故事，就是為幼兒「示範」閱讀行為，每天教師在幼兒作品上，將幼兒的口頭描述轉換成書寫形式，或是將幼兒的經驗分享寫在白板上或是大張的紙上，書寫製作幼兒的「經驗圖表」，就是為幼兒「示範」書寫行為。幼兒在教師經常的示範帶動之下，彼此也會互相模仿閱讀、書寫，這些閱讀和書寫的行為，都是在教師和同儕的示範和模仿中，自然發展而來（陳淑琴，2001）。

研究者將幼兒討論過程書寫在白板上，發現具有鼓勵幼兒發表的作用，幼兒也能藉機瞭解口頭語言和文字書寫之間的關聯性與意義，並感受到自己在團體中受到重視與鼓勵的自信，而平日較文靜不多言的幼兒，經過同儕的示範與模仿，以及身處團體中的安全感下，獲得分享與表現自我的機會，此時也正是教師觀察與發展幼兒口語表達與思考的最佳機會。

### （三）獨立的寫

在遊戲活動、戶外活動、或自由活動時，讓幼兒隨時有機會個別與友伴一起探索書寫材料，透過畫畫、塗寫、自創字型、寫字、或請老師代筆寫，表達他們的想法和情感。

3-1.自製一本《我的健康小書》，每頁早餐的紀錄、透過觀察畫下自己的大便、設計營養食譜、最喜歡的運動等書寫或繪畫、剪貼，請家長、老師代寫需要的文字與敘述。

3-2.照鏡子畫臉部自畫像，在畫紙上書寫或請老師代寫自己的臉部特色。（如：長長的頭髮、小小的嘴……）

3-3.每日入園的自由活動時間繪畫「日記圖」，隨意塗鴉或書寫，並與老師分享，老師代寫幼兒敘述的圖畫內容。

### （四）獨立的讀

讓幼兒經常有機會探索和閱讀環境中的文字，在語文角閱讀他們選擇的書，及自由活動時間班書的閱讀、分享與討論幼兒帶來的圖畫書、字卡、圖片等。

4-1.隨時觀看和念讀團體分享過、繼續展示在教室的圖表和文字。

- 4-2. 閱讀有關教學主題的圖畫書、班書、欣賞師生自製的小書。
- 4-3. 在語文角配對「人體器官圖」字卡與圖片。
- 4-4. 剪貼兒歌學習單上「我認得的字」，貼在空白配對位置，以組成完整句子。
- 4-5. 隨著音樂播放自行吟唱或念讀教師導賞過的「唐詩」。

(五) 朗讀和反應：

老師唸書給全班或小組幼兒聆聽，讓幼兒以各種方式反應圖書與故事，並鼓勵幼兒參與閱讀，以增強幼兒對於故事的了解與欣賞，幫助幼兒內化故事的結構。

- 5-1. 讀《波利，生日快樂》的書給幼兒聽，接著讓幼兒發表自己的生日月份及慶祝方式，老師將之列成生日表，並為八、九月壽星舉行慶生會。
- 5-2. 讀完《我的朋友》，一起玩〈國王點名〉認識新朋友遊戲，由一位幼兒當國王隨著口白點名新朋友當士兵，串起一列火車，藉此拉近新生幼兒之間的距離。
- 5-3. 讀《大家來大便》給幼兒聽，並請幼兒發表自己的大便經驗，接著念讀兒歌〈我的大便〉，請幼兒回家觀察自己的大便並記錄於小書中。
- 5-4. 因為兒歌〈我的大便〉掛圖上的插畫豌豆有趣吸引幼兒討論，老師接續幼兒的興趣讀大書《豌豆兄弟》，第一次接觸大書的幼兒充滿了驚喜表情。
- 5-5. 讀《怎麼會有大便？》的書給幼兒聽，接著讓幼兒分享觀察紀錄自己大便的感想，並展示幼兒小書《我的健康小書》。
- 5-6. 延伸幼兒對於大便的興趣，讀《超級便便便》給幼兒邊聽邊猜謎，這是哪一種動物的大便呢？接著玩〈大槌子：字卡與圖片配對〉遊戲。
- 5-7. 讀第二本大書《小米的便便商店》，引起幼兒也想開商店的興趣並當場討論起來，覺得大便商店有趣而不髒，老師請幼兒觀察或與父母討論商店應具備哪些條件？
- 5-8. 分享 S20 幼兒帶來的《昆蟲奧秘》一書，介紹書中的推糞蟲，讓幼兒對於《小米的便便商店》書中主角推糞蟲小米的習性更加深刻了解。
- 5-9. 班上幼兒有人放屁引起一陣騷動，老師隨機讀《放屁》一書延伸討論消化過

程，再欣賞老師自製圖畫書《美臀王》，帶有遊戲的轉盤設計手工書，格外吸引幼兒好奇的目光，頓時成了圖書架上人氣最旺的圖畫書。

5-10. 迎接時令中秋節的到來，讀《月亮好吃嗎？》並討論故事內容及月亮的變化，並觀察自然圖片〈月相的變化〉，並請幼兒回家觀察或畫下月亮的形狀，接著品嚐香甜的柚子與月餅。

#### (六) 分享

老師與幼兒個別交談，或在全班或小組中分享有關主題或延伸的想法和經驗，分享讀、寫、畫畫、和遊戲等活動。

### 三、教師觀察幼兒學習紀錄

(一) 幼兒的讀寫行為並不一定與單元主題有關，顯示幼兒的讀寫經驗一方面可能呈現於老師引導的單元活動中，一方面也可能自然產生於幼兒自己形成的日常生活情境中，而不一定受限於單元主題內容。

(二) 經由多次討論過程觀察幼兒的參與表現：以 S25、S24、S4、S5、S6、S20、S8 等幼兒參與較為熱烈主動；S9、S10、S11、S15、S21、S22、S28、S29、S30、S1、S2、S7、S12、S13 參與討論；S3、S14、S16、S17、S18、S19、S23、S26、S27 則是安靜的聆聽他人發表。

(三) 討論過程教師觀察紀錄幼兒的反應、輔以訪談與學習單、讀寫作品、協同對談等，以省思與檢討研究者教學內容、方式，作為修正下個教學主題的參考及研究讀寫其中「分享的寫和讀」評量的參考。

### 四、圖畫書運用概況與教學省思

要營造一個自由聽、說、讀、寫環境，完全繫於老師對語文學習的信念掌握，如掌握寫前準備能力，體驗書寫的樂趣、透過大量閱讀、聽故事和講故事的機會，培養其傾聽與表達能力、透過語文學習，提升思考技巧、浸淫文學世界，培養愛書的心情等（戴文青，1994）。

行動研究是自我評鑑的，在研究過程中不斷地檢驗、修正或改進，而且教師

集各種角色於一身，研究者、觀察者、訪問者、分析者，更要隨時反省自己的角色（歐用生，1998）。因此，研究者與協同教師將選擇圖畫書原因、活動過程與延伸、幼兒反應、教師省思做一番討論與整理（見附錄七）；從活動當中獲得一些看法如下，以提供教師在面對幼兒團體教學中檢視的面向。

（一）在班上研究者經常要處理事務性或幼兒間的瑣事，而無法全心觀察協同教師的教學，因此經常事後要再徵詢協同教師的意見。

（二）念讀的圖畫書若附上故事 CD，老師亦經常在午休時刻讓幼兒反覆聆聽，而教師念讀過的圖畫書則放在語文角圖書架上，往往成為幼兒選讀頻率較高的書。

（三）〈小肚子大秘密〉使用的圖畫書大部分在團體教學時使用，自然類、知識類圖畫書較艱深，宜安排在小組時進行，字多圖小的圖畫書則應借助單槍投影設備或事先影像處理，以便團體進行；教學活動的進行、分享或討論、延伸活動視當時幼兒狀況隨時調整，教學後教師自省作為下次教學修正的參考。

（四）幼兒對於不同圖畫書有不同的反應，顯現喜好程度的差異，可作為教師選擇文本時的參考指標；在圖畫書教學中對於圖畫的藝術欣賞、風格、文學思考等容易被教師忽略，可試著讓幼兒發表對於圖畫的看法，而非侷限於內容上面的觀感，教師自身宜多充實幼兒美術專業知能，以薰陶幼兒藝術美的欣賞。

除了讀寫統整課程與圖畫書運用外，幼兒平日在教室的讀寫學習如下：

#### （一）圖畫書興趣的延伸

文學之閱讀，可前後延伸出許多討論、書寫、及其他相關活動。透過系列、完整之文學經驗，幼兒獲得許多包括口頭和書面之語言使用機會。持全語言觀點之學者亦主張，文學乃學習讀寫之重要途徑（李連珠，1996）。圖畫書除了說故事外，老師可將故事中的人物、情境加以立體化、活動化，以增加幼兒的專注力和聽講興趣。如竹棒偶、手指偶、布偶台、讓幼兒在聽完故事後，自行操弄、自說自演，培養表達能力，延伸圖畫書的功能（戴文青，1994）。

在幼兒的生活中，文學經驗的獲得包括在閱聽各類圖書之後，利用不同的方

式如戲劇、美勞、偶戲等，鼓勵幼兒主動反應出從文學中體會的意義。文學經驗幫助幼兒情緒的成長，刺激知能和語言的發展，提升對美的感受力，增進幼兒的自我概念，在無形中更提供了文化傳承的機會（黃郁嫻，2002）。扮演，是孩子整理生活經驗的操作，尤其是對學齡前的孩子，因此，足夠的空間、時間讓孩子自己去填空扮演故事、表達自己的想法、整理自己的經驗、發現自己並擴展思考的範圍，斐利老師就是這樣一個陪伴和支持孩子扮演的園丁，跟隨孩子的角色，忠實的讓孩子呈獻自己（黃美滿，2002）。

在研究者的教室設有學習角落，幼兒可自在的在「娃娃家」扮演；「美勞角」自由取用材料創作；「語文角」的開放式圖書架自由取閱圖書、布偶台演戲、收錄音機的編造與聆聽故事、書寫材料的塗鴉等；或是教室成了故事劇場，如師生共演的（小米的便便商店、魔法農場）；也可以是林立的商店，如（我們的便便商店、豆豆玉米湯杯店、手工麵包店、火影海鮮店、新鮮蔬果店）以及辦書展（幼兒繪本創作、共讀分享冊）等，充滿豐富與彈性多樣的變化滿足幼兒的好奇，延伸文學經驗與讀寫學習的探索。

## （二）每日自由入園時間的「日記圖」：

當幼兒畫他所要說的、就像在說一個故事，畫圖即成為來自於口語的圖表式語言，是幼兒書面語言發展的一個開始階段，當幼兒發現畫圖不僅能畫東西也能畫口說的話，這個發現即能引發幼兒寫字的探索（黃瑞琴，1993）。建立幼兒每天寫作的方法是讓他們寫日記，教室中的每一個孩子都有他自己的日記本，每天固定一個時間讓他們寫日記，並且允許幼兒寫下任何想寫的內容，促進幼兒閱讀和寫作，並提供教師和幼兒討論寫作語言的機會（McGee & Richgels，2005）。

在一個有大量孩子以及有日常作息架構的環境中，妳必須在談話進行期間全神貫注的注意每個和妳說話的孩子；孩子與大人之間談話最可能發生在安逸親密的環境中，例如陪孩子閱讀故事、散步等，找出舒適的地方與機會和孩子從事談話的活動對大人而言是很重要的學習（Hohmann & Weikart，1999）。研究者與協

同教師每日將幼兒入園的圖畫日記述說內容幫忙寫下來，正是教師能專注與每位孩子談話及觀察的時機，然後再一字不漏地念給幼兒聽，一方面讓幼兒知道教師尊重他們的著作，另一方面可以讓幼兒開始了解口述語言和書面語言之間的關連性。

### （三）師生共同佈置學習情境

讓幼兒在無壓力的狀況下，慢慢修正其含混的口音，最好的方法便是經常讓他們接觸琅琅上口的押韻童謠，或連用雙聲、疊字及相似音的繞口令。教師將幼兒熟悉的兒歌，製成海報，並加以裝飾或遊戲化，以吸引幼兒朗讀的興趣（戴文青，1994）。

因應教學需要或幼兒學習興趣而佈置的教學情境，讓幼兒體認文字功能性運用的意義，諸如每日點心後的唐詩與兒歌吟唱、兒歌海報、掛圖、字卡、幼兒作品、圖書、裝飾物等。

### （四）書寫材料的提供與自由探索

幼兒早期書寫主要是由圖畫所構成，他們將繪圖視為一種書寫溝通方式，可以擴展我們對他們表達自己想法的能力的充分了解。塗鴉亂寫的幼兒會畫出一些波浪形或類似書寫線條，雖然字典上對塗鴉的定義是：匆促、草率、沒有意義的標記，但是對幼兒而言塗鴉是一種極有意義的溝通形式（Hohmann & Weikart，1999）。

幼兒需要各種隨手可得的紙張、寫字用具以及製作書本所需的材料，在每個階段所書寫的東西都受到支持的孩子往往會有許多事情想要與別人溝通，而且通常他們會成為熱衷於書寫的孩子，不阻止孩子們塗塗寫寫或假裝自己在寫字的樣子，反而要為他們寫字而給予支持和鼓勵，從中了解幼兒書寫是如何從繪畫與塗鴉進展到文字式的形式。漸漸的，如研究者所預期，獲得觀眾的掌聲與喝采之下，幼兒閱讀與書寫行為與日俱增。

### （五）讀寫作品的發表與展示

如果大人肯花時間以及有充分的興趣聽孩子說話，同時願意延伸孩子的意見與想法，而不強加自己的觀點，那麼與幼兒之間，便可能有真誠互惠的交談互動。和其他孩子說話對孩子來說是很好的社會互動，也是分享經驗與收集資訊的方法，幾乎所有的幼兒無論什麼時候都需要大人的支持(Hohmann & Weikart, 1999)。在環境上提供幼兒各種發問的形式和發問情境，那麼這個社會的新成員會知道提出良好的問題是受到鼓勵的，是學習中最重要的一個開步走（楊茂秀，2007）。

在分享時段裡，孩子有機會和老師、同學分享自己所學。這時角色開始互換，學生變成老師和示範者，老師變成學習者和參與者（林佩蓉，1999）。在推動孩子的讀寫能力，以及透過語言成長開啓讀寫概念和技巧上，幼稚園的教師是一個重要的資源，幼稚園老師職責在於幫助幼兒培養基本知識、興趣以及理解能力，讓他們逐漸茁壯。

研究者在教室語文角旁設置一塊「分享園地」，鼓勵幼兒將平日讀寫作品展示在此，每日利用點心前後、午休前的彈性時間讓每位幼兒有機會站在台前發表、分享想法、作品、表演、創作等，教室內外的展示板提供了幼兒彼此觀摩、交流的園地，家長接送時亦能欣賞幼兒作品並給予鼓勵，對幼兒讀寫行為與動機的加強具有正面的鼓勵。

以上為研究者活用教室有限的空間作無限的利用，平時透過教師軼事記錄對幼兒的讀寫觀察，輔以讀寫檢核表了解個別幼兒對閱讀與書寫的概念，作為教師教學設計與評量的參考；透過圖畫書教學的歷程與累積，從閱讀活動中，探究幼兒知道如何拿一本書、知道國字的念法，知道故事有開始、中段與結束，以及能指出頁次、字、句的概念，對圖畫書基本概念的建立（圖畫書的封面、文圖的作者、繪者、扉頁、版權頁等）。

幼稚園參照與延續幼兒在家庭的讀寫經驗，提供幼兒豐富的讀寫資源，透過同儕友伴的互動，以及老師給予的協助，產生有功能性與作用的讀寫事件（黃瑞琴，1997）。豐富的讀寫學習情境教室提供以幼兒為中心，適當啓發幼兒的讀寫能

力學習，讓幼兒成爲有思考力、有動機的讀者及寫作者，因而可以學習更多有關他們自己本身及周遭生活的知識 (McGee & Richgels, 2005)。

因此，研究者相信，讀寫活動是可以有意義統整於幼兒的日常學習，並透過教師對親子共讀的投入推廣，將幼兒在家庭中獲取的讀寫經驗，應用至教學策略當中，家庭與學校搭起讀寫橋樑，在親師合作下激勵幼兒的讀寫動機與發展。

### 參、教師角色

根據維高斯基說法，認爲教師角色包括設計教育的環境、和幼兒合作，及鷹架他們熟練技巧的努力，在老師和同儕的引導下，爲孩子創造參與文化性有意義活動的機會；維高斯基理論的中心點「最近發展區」爲幼兒提供回應他們目前進展程度的協助，利用當下及時教學引導的機會，刺激他們發展；並對萌發課程 (emergent curriculum) 指出幼教老師所做的教學計畫，是建立在孩子逐漸產生的興趣和能力上 (Berk & Winsler, 1999)。

研究者就讀師院幼教學分專能班一年取得幼教師資格後，考進國小附幼任職迄今，大學就讀師院幼教系，其間曾修習幼兒文學相關課程，從事幼教工作十四年來，經常研習教育局或坊間圖畫書相關課程，並進修師院視覺藝術系所的「圖畫書教學與應用」學分，接受過多元活潑教學種子教師訓練，對於運用圖畫書設計課程及兒童戲劇充滿興趣，在學校任教也經常推動親子共讀，希望結合圖畫書在家庭與學校的閱讀，透過行動推展達到幼兒讀寫萌發學習之研究。

研究者在本研究中，一方面扮演著教學活動的實踐者，另一方面也是參與觀察者、資料收集、分析者等多重身份。以下說明研究者所扮演的角色：

#### 一、教師及研究者

鼓勵教師將理論應用到自己的教育實務工作當中，幫助教師解決所面臨的問題，改善實務工作情境，增進自己的專業理解，所以才把「教師及研究者」跟行動研究作一緊密的連結 (蔡清田, 2004)。教師同時是教育行動研究中的主體和客體 (陳惠邦, 1998)。在本研究中教師同時扮演二者，將理論與實務作一緊密結合，

提供自己成長與省思的機會。

## 二、課程設計與教學實踐者

課程設計是教師所需具備的基本能力，研究者與協同教師共同選擇與教學主題相關的圖畫書及延伸活動設計，教學活動的內容視幼兒的興趣發展方向加以彈性修正、補充。

## 三、共讀推展者

推展親子共讀活動，從計畫的擬定執行、親職資訊的編輯、共讀分享單的設計、借閱圖書的選擇、故事媽媽的加入以及親師間的溝通都是共讀推展的一環，透過學校的資源、教師的投入、家長的協助下，欣見幼兒在閱讀行為與繪畫發展的進步，共享親師生三方合作下彼此成長的喜悅。

## 四、觀察記錄者

教師每日面對繁雜、忙碌的情境，舉凡幼兒問題的輔導、情緒行為的困擾、教學資源的提供、學習環境的佈置、課程活動的安排、學習結果的評量，都需要教師作決定、判斷。因此，觀察記錄凸顯其存在的重要性，研究者平時觀察幼兒在角落學習或彈性時間的自由探索，以及進行教學時觀察幼兒的學習反應，輔以電子器材的運用，期許關注到每位幼兒學習上的個別差異。

## 五、資料收集與分析者

老師既需要幼兒各方面充分的訊息作為策略決定和教室判斷的基礎，因此必須要會收集資料，加以記錄、組織，分析並有效運用這些資料到改進班級經營的作法上去（谷瑞勉，1999）。

研究者平時蒐集與研究相關的資料，諸如：課堂上的觀察記錄、軼事觀察、幼兒作品、學習單、閱讀分享單、讀寫創作等作為資料蒐集與研究分析的參考。

## 六、協同教師的參與

為免落入主觀偏見，邀請班上協同教師共同參與研究，協同教師具有豐富的二十年教學經驗，教學認真負責，與研究者搭班五次，在理念與教學上有相當的

默契，隔壁班的園長也經常提供研究者在共讀推展與教學上的意見。一個人的力量是薄弱的，透過與協同教師的對話與討論，提供不同的思考角度，也能適時點出研究者的盲點，在實務與教學上進行省思與修正，期能提升自我的專業成長。

參照全語言的課程因素，因應幼兒的讀寫萌發，幼稚園老師必須擔任的角色包括：提供者，提供幼兒許多讀寫探索的機會和資源；互動者，與幼兒的互動溝通中，讓幼兒有目的地使用書面語言；以及示範者，示範文字的運作方式（黃瑞琴，1997）。在行動研究的實務上，教師同時身兼數職，扮演不同的角色，以達成問題與策略的解決、評鑑反省與回饋，藉以獲得在課程教學與專業的成長。

## 肆、評量

幼兒評量是有系統地使用各種技術或方法收集幼兒身心發展資料，是一種資料收集的過程，質量並重，主客觀兼採，家長、教師與孩子共同合作的歷程（王珮玲，1995）。一般學習評量工具包括學習活動的觀察記錄、口頭評量、從實際操作過程及其成品評量、從家長訪談及問卷調查與檢查設計評量表評量、幼兒面對面交談的評量和紙筆測驗等皆為常見的評量方式；而幼兒的語文學習評量工具則適合以觀察記錄為主，輔以收集幼兒作品和對家長的訪談與問卷調查（陳淑琴，2001）。

教師透過長期的觀察記錄與評量，不僅是幼兒的語文學習和成長的狀況，而是包括認知、情意、動作技能等領域多層面的發展狀況，這種注重學習過程的形成性評量模式，不但可以豐富幼兒在幼稚園的日常生活經驗，更能夠促進幼兒的語文學習興趣與發展。評量的種類大致有四種（盧素碧，1987）：

（一）前評量：由於每一位幼兒的身心發展、學習狀況、文化背景以及過去的經驗不同，在活動設計之前，教師有必要作一次事前的評量，了解幼兒在開始學習新經驗之前，所具備的能力和舊經驗到底有多少？

研究者在開學開始時，與幼兒培養良好互動，讓幼兒對學習內容和老師積極的態度產生探索的慾望，藉此了解幼兒的需要並在活動中滿足，而與家長保持暢

通的互動，藉平日接送時的閒談、聯絡簿、親職資訊的往來、學校活動的參與，讓他們了解與信任教師為幼兒所做的學習準備與活動內容，為教師推廣閱讀及幼兒讀寫學習奠定良好基石。

在開學初研究者為瞭解幼兒真實的讀寫表現和知識，採行非正式的評量（見附錄四），在開放和不干擾的方式，直接觀察個別幼兒呈現在日常活動過程中的讀寫行為（教師軼事觀察，見附錄十一），和蒐集幼兒日常產生的讀寫作品樣本以及全班幼兒進行識字能力施測，了解班上幼兒最初閱讀與書寫的能力、經驗。

（二）過程評量：教師在進行活動的過程中，要不斷的進行觀察、評量、調整，以符合幼兒的興趣、能力和需要。教師在進行整個單元教學活動的歷程中，活動→評量→研討→計畫（修正或重新計畫）四者是循環不已的（盧素碧，1987）。與行動研究的循環歷程不相謀和。

研究者班級的幼兒都是讀全天班，有充裕的時間從事他們覺得有興趣的活動，也讓研究者有更多的時間觀察、了解他們，並思考如何支持他們充分發展。例如：安排團體時間，讓孩子分享他們的作品、讀圖畫書給大家聽，並把故事演出來、玩團體遊戲、床邊故事等語文活動；另外，孩子自己帶領的活動也可以多一點，研究者從旁觀察孩子的反應。

了解幼兒對學習的感覺，維持正向的感情，如何刺激幼兒學習新事物是教師平日觀察與省思再修正的結果，以維持幼兒好奇、探索的渴望，引發幼兒潛在的能力，拓展學習新視野。

（三）後評量：與前評量相互比較，可以了解幼兒學習狀況，是否達成教學目標？

前評量中的讀寫項目（閱讀的態度和自發閱讀行為、圖書的概念、故事的理解、文字的概念、書寫的發展）透過教師平日對幼兒的觀察，以及幼兒讀寫作品如日記圖、圖畫書創作、簽到寫名字、學習單、閱讀分享單等經過一年大班的學習，從開學初與學期末作前後比較，觀察並比較幼兒在繪畫、口語表達、書寫文字的興趣與行為的增加、藉由圖畫書創作與平時小書的實作經驗，建立具體的圖

書概念。而對學習較為弱勢需要教師關注的個案幼兒，研究者平日多給予發表與練習的機會及增加與幼兒的談話互動，給予支持的關懷與實際的協助(見附錄五)。

因此，後評量提供教師評估學習成效的平台，以有效協助幼兒在學習後獲得能力的提升，並設法增強幼兒繼續學習的動機。

(四) 追蹤評量：過一段時間再予以評量，藉以了解幼兒所一度獲得的學習效果是否仍舊有效？

透過親子共讀追蹤問卷的設計(見附錄二)，以檢視教師在推廣閱讀的意義與價值，是否因為學習課程與環境、父母觀念、圖書資源、小學教師等因素有所改變；幼兒是否能透過閱讀推廣內化成習慣與興趣的持續；家長對共讀的想法與參與的動力係來自學校活動的消極配合或是積極的親子閱讀養成等因素作探討或印證；了解親子共讀在幼小銜接實施上的差異，亦可將研究做為小學推動上的參考資料，評量分析見附錄十四。

老師對於幼兒在語言讀寫能力及一般性發展方面的理解會影響有效的教學評量實務。而課程評量是有效的教學裡重要的組成因素，老師從幼兒的學習評量資訊來引導教學的決定，並且告知家長關於他們的孩子在語文學習的進步，邀請家長參與與了解幼兒在學校的學習狀況，進而鼓勵與刺激幼兒的學習動機。

因此，研究者常思考在學校如何幫助幼兒去學習、思考以及談論一些新的知識，希望提供幼兒許多的機會，以各種不同的方式使用語言，將讀寫活動融入實用的日常生活中，如同一個擁有廣泛背景知識和生活經驗的孩子，在閱讀上較有成功的機會，較能理解故事的內容，從中認識文字，了解書本所描述的事件。

那幼兒回到了家庭，其讀寫學習該如何延續？考量幼兒的興趣及家長的意願，在實施共讀活動前充分的溝通與親職資訊的交流，彼此建立共識與信任的前提，開啓親子共讀的一扇窗，藉由學校與家庭閱讀的合作，讓每位幼兒經常接觸文學作品，奠定語言、思考以及讀寫能力的萌發是研究者努力的重點。

## 第四節 親子共讀之推廣歷程

新加坡總理李光耀在他退休時曾經發表一篇演講，呼籲新加坡的父母注重孩子的閱讀，因為二十一世紀變動得太快，在資訊快速更新的時代，閱讀是吸取資訊最快、最有效的方式，在高科技的時代，閱讀是二十一世紀公民必備的競爭能力（洪蘭，2006）。

親子閱讀的推動可以是各種形式，例如：親子學習單、故事媽媽、親職閱讀講座、家長繪本讀書會、親子共讀護照等。更積極的，幼稚園可以設定目標，期望園內幼兒在一年內或兩年內都會有一定量或程度的閱讀經驗，並分階段閱讀建議書單。除家園共讀外，如何善用社區閱讀資源並建置資源網路亦是可行的方向（江麗莉，2006）。研究者推動共讀方式以親子共讀分享單、故事媽媽、親職閱讀資訊、親子閱讀圖書記錄作為推行活動的形式，將親師生三方在親子共讀的實施與反應依上、下學期實施時間概略整理為五個階段，說明如下：

### 壹、準備期（民 95 年 8 月～民 95 年 9 月）與（民 96 年 2 月～民 96 年 3 月）

谷瑞勉（1999）認為開學初期對幼稚園的班級經營而言是一個關鍵的時間，教師若能在此期間幫助幼兒盡早適應環境，學到好的行為、態度和工作習慣，會為未來整學期或整學年的班級經營奠定良好的基礎。在劉漢玲（2004）《推動親子共讀活動與幼兒閱讀行為之研究》對幼師提出建議：幼師在進行親子共讀的活動時，應將早期閱讀的觀念結合親子共讀，推動家園親師合作的親職教育。

研究者在開學前做好教室環境佈置、備妥幼兒學習材料與個人物品以迎接新生幼兒與家長，奠定親師生三方共同學習的良好開始。研究者與協同教師共同討論與擬定共讀推廣計畫、蒐集與編輯親職資訊、閱讀學習的紀錄與分享單的設計、借閱圖書的選擇皆是準備期的工作，再透過「學校日」親師座談機會向家長宣導早期閱讀的重要以及說明教師推廣親子共讀的計畫，尋求家長的支持與了解共讀的重要及進行方式，進而願意家庭共讀的推展。

而下學期的實施在上學期末對家長進行問卷調查以了解實施意見，家長給予教師鼓勵與支持的肯定；而為了增進幼兒語言表達與思考，在分享單設計上作了修正，除了保留幼兒繪畫的部分，研究者與協同教師從三十本圖書中挑選八本不同文類與題材的圖畫書，設計開放式問題，請家長引導幼兒思考、表達或親子討論，家長協助幼兒書寫想法。共讀活動的推展與改變都必須讓家長清楚的了解，因此，教師在學校日說明下學期共讀實施計畫與方式的更動之處，未出席家長則以通知單或接送幼兒時告知會議內容，對家長是尊重也是家庭共讀能順利推展的必要因素。

## **貳、發展期（民 95 年 9 月～民 95 年 12 月）與（民 96 年 3 月～民 96 年 5 月）**

### **一、推廣日誌記錄**

跟家長與孩子第一次接觸，是未來一整年建立良好關係的關鍵（林佩蓉，1999）。利用家長每日親自接送幼兒的短暫時間，是教師與家長交流、分享的好時機，如果讓家長知道、理解孩子在學校的情形，許多小問題就很容易迎刃而解，而彼此關切的事情也都能提出來討論，一起合作處理，教師也能藉此掌握家庭共讀實施情形，並予以記錄於教師推行共讀研究日誌（見附錄八）。

### **二、共讀分享單的紀錄**

幼兒每週一、五固定為圖畫書借閱的時間，週五帶回「親子共讀分享單」利用假日與父母共擁書香並完成分享單，由陪讀者記錄閱讀過程中親子間的互動情況與藉由故事內容引起家長或孩子的想像、感觸、想法種種，透過孩子畫圖與說話的活動，可以發現孩子心靈感官世界。研究者相信文學作品讀後感想的分享活動是鼓勵幼兒能與文學作品作感性和知性的思想交流，也提供了許多教學上的目的，讓幼兒可以學習到故事中的語言、文學作品的主旨，協助幼兒將文學作品中提供的經驗和實際生活經驗作結合。

### **三、作品分享與展示**

將孩子的故事張貼、展示以供他人觀賞並且將這些故事帶回好讓孩子可以讀

給他們的家人聽是非常重要的；希望父母能以幼兒的書寫過程為樂，積極回應孩子書寫萌發的價值，可以鼓勵家長熱切回應他們孩子的作品(Hohmann & Weikart, 1999)。研究者所帶的三十位大班幼兒為全日制，擁有充分的時間可以運用，因此幼兒完成的分享單可利用點心前後或午休前的彈性時間分享，將幼兒作品展示於教室外的分享區，家長接送時也可欣賞。此外，由於家長的參與與了解，親師之間增添了討論與互動的題材，不但教師藉此掌握幼兒在家共讀情形，家長也能透過彼此的觀摩機會增進指導幼兒的閱讀知能，促進親子共讀的品質。

#### 四、共讀資訊的提供

Phillips 與 McNaughton (1990) 對紐西蘭家庭作研究，結果指出大多數的父母不懂如何選擇優良的讀物，也不懂如何引導子女去注意文字的概念及圖畫的價值，而這兩種能力又關係兒童閱讀能力的發展（轉引自洪慈囊、鄭宗諭，1997）。康雅惠（2006）《幼托園所大班幼兒母親閱讀信念調查研究－以台北縣為例》對閱讀推廣者提出建議：提供閱讀資訊，使家長對閱讀的認知更廣，不會侷限於閱讀技能－識字與注音符號的學習；推行閱讀活動時，可針對家長背景給予不同的協助、觀念的導入，從認知的改變中影響家長的行為。

研究者利用暑假期間即開始蒐集共讀相關資訊，予以系統性的編輯，從早期閱讀的重要與親子共讀的意義、進行親子共讀的方法、如何為幼兒選擇圖畫書、幼兒繪畫發展等（見附錄九 親子共讀實施概況），利用定期出刊的班訊推薦好書、聯絡簿、班級網頁與兒童文學相關網站連結、利用家長接送區的佈告欄介紹優良的圖書與文章給家長參考，並將幼兒在教室閱讀的反應分享給家長，或邀請家長分享親子共讀的有趣經驗；而幼稚園的走廊看板張貼親職資訊、輔導室舉辦父母成長課程、講座、刊物發行等都是增進幼兒家長親職成長的管道來源。

學校是社區中推廣親子閱讀的最佳起點，策劃成立童書讀書會、訓練說故事義工等，也都是值得推行的親子共讀方式，也是將學校的學習活動與家庭活動產生交集的方法，惟受限研究者的時間與能力，未及推廣至此。

### 參、轉移期（民 95 年 12 月）

隨著商店、街道因為迎接十二月二十五日的聖誕節有許多應景的佈置，幼稚園教室師生也一塊沉浸在佈置耶誕的快樂氣氛中，在二十四日全園將舉辦「化妝舞會」，班上幼兒經常與同伴或老師興奮的討論自己當日想要裝扮的造型，而家長有的很開心與孩子一塊討論與找材料 DIY、也有家長表示很煩惱孩子常在變化打扮的角色或不知如何滿足孩子等困擾，一時之間，親師生三方都熱中於化妝舞會的重頭戲，家長與孩子忙著準備舞會的打扮與材料的蒐集製作等，雖然共讀分享單缺交情形並沒有增加，但反應在共讀分享單的內容上顯得有些匆忙、應付。

研究者在此階段提供幼兒相關聖誕節、裝扮造型圖書、過去化妝舞會的幼兒造型照片等，並與幼兒分享自製裝扮的樂趣與獨特性，鼓勵幼兒與家長共同享受造型想像與製作的樂趣。閱讀的習慣豐富我們的心智，讓我們在逆境中也能怡然自得。藉由活動讓幼兒打開圖畫書的視野，進行實地的體驗與結合閱讀的樂趣。

幼兒階段的孩子容易被外界環境所吸引與轉移，研究者也擔心共讀分享單推行至此近一學期，孩子與家長失去新鮮感與缺乏鼓勵的動機，擬加入獎勵制度，誠如劉漢玲（2004）認為鼓勵幼兒與家長完成親子共讀與閱讀記錄，學校提供小小獎勵，或是贈送文學讀物以增強孩子及大人的閱讀動機。吳宜貞（2002）認為閱讀氣氛和習慣對孩子的閱讀影響頗大，要進一步培養孩子的閱讀習慣，必須讓其能自動自發地從事閱讀，一開始可採用獎勵的方式（物質獎勵或口頭讚美皆可），鼓勵孩子自動閱讀，藉由外在誘因來培養其內在動機，一旦習慣養成，就要將誘因去除，以免適得其反。

因此，平日配合學校的榮譽卡集點制度以及教師提供小獎品兌換外，學期結束完成一定閱讀圖書量的幼兒，除了園長頒發獎狀鼓勵外，尚可獲得圖畫書一本，以刺激、誘發親子共讀的持續。

### 肆、成熟期（民 95 年 12 月～民 96 年 1 月）與（民 96 年 5 月～民 96 年 6 月）

文學作品讀後的分享活動能擴充並且豐富兒童的文學知識。藉由寫出心得日

記(response journal)是兒童讀完文學作品後的一種很好的回應方式(McGee & Richgels, 2005)。讀後感想的共讀分享單活動能夠促進幼兒的想像力、創造力、社會性、知識性、和語言的發展。教師進行的分享活動有很多，包含一起高興的笑、複述故事、改編故事、戲劇表演、唱歌、故事內容的提問討論、畫圖、寫作等等，設計多樣化的讀後感想分享活動，讓幼兒選擇並提供足夠的時間讓幼兒樂於參與這些活動。

在上學期幼兒藉由共讀分享單親子間不斷的對話與繪畫，以及教師的觀察分享，看到幼兒在繪畫媒材使用的豐富性與繪畫能力的進步、家長看到孩子的熱衷產生對共讀的認同(見附錄八-95.10.11及95.10.20之記錄)；到了下學期許多幼兒自己嘗試書寫或家長協助以拼音或仿寫文字來回答共讀分享單的提問，以增進口語表達與思考的練習，而四月份的圖畫書創作與五月份慶讚母親節的童詩寫作，讓幼兒有個別創作的機會及教師個別指導與觀察的契機；讀寫能力並非一蹴可及，而是透過學習情境的佈置、書寫材料的提供、學習的引導、成人的鼓勵等因素串連成幼兒的讀寫經驗累積，過程需要成人一路陪伴與引導，誠如Chambers(2001)在圖2-1(頁9)提到的：閱讀是一個循環過程，閱讀循環的中心點正是強調「有協助能力的大人」，說明孩子們終究還是仰賴大人的適時提供協助、分享他的閱讀經驗，循環圖中的雙箭頭亦指出其實大人也可從孩子身上學到了些什麼的。

因此，及早為幼兒打造一個閱讀環境，教師與父母是責無旁貸的共同擔起這份愉悅的責任，讓他們能自在地遨遊愉悅的閱讀世界。

### **伍、追蹤期(民96年6月~民96年12月)**

劉漢玲(2004)給未來研究者的建議提到：研究發現部分有可能因親子共讀而有特殊閱讀行為表現的個案，可繼續追蹤至小學後學習成就發展的關係。而楊怡婷(1994)亦建議未來研究樣本可加入國小一年級的學童，以長期追蹤幼兒閱讀行為發展與日後閱讀能力的相關。

研究者在民 96 年 12 月 4 日發放追蹤問卷，事先透過與每位家長電話的訪談與關心，並尋求填寫問卷的協助，輔以平日與直升小學的甲校 13 位幼兒班級導師閒談以了解甲校幼兒上小學的學習近況；學區內的乙校 11 位幼兒則利用該校民 96 年 12 月 1 日體育表演會與家長碰面閒談近況；學區外的 3 位幼兒（S4、S6、S10）及外縣市的 2 位（S15、S28）則以電話方式訪談完成問卷，另一位幼兒（S23）因搬家聯絡未果；研究者希望透過訪談的對話與問卷的書面資料兩相對照，在彼此熟悉與信任的前提下獲得客觀與真實的研究資料。

宣崇慧、林寶貴（2002）對幼教師及父母提出建議：促進幼兒良好閱讀發展應包括：培養兒童良好的閱讀態度（如：聆聽故事、主動提問討論）及兒童閱讀理解能力，兩者相輔相成。因此，家長平日與兒童一同閱讀或說故事給兒童聽時，大人可主動與兒童討論、問兒童與故事內容有關的問題、引導兒童主動發問、編造、臆測故事結果、提供兒童討論與創造思考的機會，可增進兒童閱讀能力的發展。

研究者相信給予親子一把開啓閱讀的鑰匙，願意走入閱讀的天地，共同徜徉圖畫書中的寬廣世界。

## 第五節 資料蒐集與分析

行動研究的資料是多元的，所聽、所聞、所想、所感都是資料，都要蒐集，不可放過（歐用生，1998）。研究者在研究的過程中，資料的蒐集與分析同時進行，以作為行動研究檢視修正的參考，為求研究的客觀性，以多元的方式來蒐集資料，例如：讀寫檢核表、軼事觀察記錄、訪談、幼兒讀寫作品、省思日誌等；在資料分析方面，為避免研究者因過度主觀所造成的偏差，也從不同人員的觀點，如協同教師、學校同事、指導教授等人的觀點，來作資料的三角校正與檢核。

根據本研究欲探究的研究問題所需蒐集的資料乃透過下列研究工具獲得，並將資料予以編碼作為資料的分析。

### 壹、資料的蒐集與整理

谷瑞勉（1999）根據 Wlodkowski 表示在增強孩子的學習動機上，曾發展出高度有效促進學習的計畫，在教學的**開始**階段，重視的是學習的態度和需要；在教學的**中間**階段，重視的是刺激和感情，在教學的**結束**階段，重視的是能力和增強，為了維持學習高度動機，在教學的各階段都應有計畫和系統的進行，老師在教學中也應隨時想到自我修正、解決問題，不斷的思考改變。

幼稚園老師日常施行讀寫評量的方式，主要可運用軼事記錄或檢核表，直接觀察記錄個別幼兒日常運用讀寫的行為以及蒐集幼兒日常產生的讀寫行為和作品樣本。為使研究更具效度，本研究所使用的研究工具包括：幼兒讀寫行為的評量、輔以親子共讀分享單、研究日誌、幼兒學習檔案、親師聯絡簿、訪談、學習觀察記錄、軼事記錄、教學日誌。茲分述如下：

#### 一、幼兒讀寫行為檢核表

黃瑞琴（1997）認為幼兒早期讀寫評量發展是涉及讀寫態度、知識、概念、策略、和自我檢視多重過程，教師為瞭解幼兒真實的讀寫表現和知識，宜採行非正式的評量，以開放和不干擾的方式，直接觀察個別幼兒呈現在日常活動過程中

的讀寫行爲，和蒐集幼兒日常產生的讀寫作品樣本，方能獲得有關幼兒讀寫、行爲、和態度的更可靠資料。

非正式幼兒讀寫檢核表列出幼兒讀寫行爲的項目，分爲「閱讀的態度和自發閱讀的行爲」、「圖書的概念」、「理解書中文本(text)」、「文字的概念」以及「書寫的發展」五項內容，隨時提醒老師注意這些行爲是否出現，記錄簡單和快速，不需花費很多心力和時間，但是檢核表缺少行爲描述的質的資料，因此輔以軼事記錄做爲佐證(黃瑞琴，1997，頁64-68)(見附錄四)。

## 二、幼兒讀寫觀察軼事記錄

教師在學習活動過程中觀察幼兒的學習行爲，客觀的紀錄下所聽到和看到的事件，不加入任何教師個人主觀的感覺和解釋，純粹是學習事件的客觀記錄，簡短而重點式的紀錄(陳淑琴，2001)。軼事記錄是簡短和客觀地描述幼兒的行爲事件，適用於記錄自發的讀寫行爲和非預期的讀寫事件(黃瑞琴，1991)。觀察是需要時間完成與連續發展的一系列過程，觀察的正確性及完整性端賴個人經驗及知識背景而來(Bentzen，1993)。

觀察是教室裡最重要的評量工具之一，觀察幼兒和其他幼兒之間互動的情形，並且是閱讀和寫字方面使用有效的方法。研究者透過軼事觀察記錄得知幼兒在教室課程活動中做什麼和說什麼，可以用來補充平時所沒有觀察到的事物，目的在於了解幼兒產生的行爲及情境(幼兒讀寫觀察軼事記錄範例，見附錄十一)。

## 三、教學日誌

每日教師依據當日教學活動與幼兒學習的情況作一記錄，內容包含課程大綱、上課教學記錄、偶發事件的處理、教師教學上的省思及幼兒上課時的反應，或相關感想、心得與經驗，以做爲教學修正時的重要參考資料。

## 四、幼兒學習檔案

是一種有組織的評量方式，用以長期收集記錄學習者的所有學習資料，目的在彙整呈獻學生個別的發展和學習成長訊息，並作爲教師發展課程後修正課程時

的依據（陳淑琴，2001）。研究者使用檔案作為教學的決定、幫助幼兒仔細思考他們的學習與支援幼兒的回應、使用檔案來告知父母有關幼兒的語文讀寫發展的訊息。而教師的時間有限，收集和分析評量資料是很費時的，因此有效的管理計畫、整理觀察記錄、筆記、檔案，以提供訊息了解每位幼兒。

## 五、幼兒讀寫作品

學齡前幼兒的書寫能力是由圖畫開始，這是他們自我表達的一種嘗試，他們透過圖畫來表達自己的想法及需要。無論成年人是否能辨認幼兒畫些什麼，這些藝術品對幼兒來說是有絕對的意義（Sawyer & Comer，1996）。在質的研究中，照片被認為是一種十分有價值的實物資料，可以為研究提供十分豐富的資訊，包括場景、人物和事件的具體細節，對所持的觀點進行反駁或提供多元解釋（陳向明，2002）。

日常收集幼兒的讀寫作品樣本，例如繪畫和藝術作品、幼兒寫的字、共讀分享單、唸書或故事接龍等語文遊戲的錄音帶、自編故事與童詩創作、讀寫行為的作品與照片等，透過觀察記錄與長期累積，藉以了解幼兒的讀寫情況，並可提供家長了解幼兒發展和學習情況的具體實例（幼兒平日創作作品範例，見附錄十二）。

## 六、親子共讀分享單

班上推行親子共讀的「親子共讀分享單」。內容設計的原則以親子共同完成為主，目的在於增進親子之間互動的頻率，由陪讀者記錄閱讀過程中親子間的互動情況，透過孩子畫圖與說話能與文學作品做感性和知性的思想交流，並將分享單彙整成冊以統整幼兒的學習成果，家長與教師亦透過分享單做親職的交流，為親師生在閱讀的學習留下完整的成長紀錄（親子共讀分享單範例，見附錄十）。

## 七、推廣親子共讀研究日誌

Altrichter、Posch 與 Somekh（1997）表示研究日誌（research diary）是促進研究進展的重要媒介。日誌中所記錄的領悟與想法，可以引導理論架構的發展，還可以解釋收集到的資料。本研究中的研究日誌以省思札記的方式呈現，將

老師在推廣親子共讀研究過程中所遭遇的困境及感想，與家長或協同教師的對談、反應忠實記錄以對研究過程進行反思檢討（研究日誌範例，見附錄八）。

## 八、親師聯絡簿

親師聯絡簿是親師溝通的橋樑，從聯絡簿中可以看出家長對於學校教學的看法、對於幼兒的期望。老師也會將幼兒在學校的學習情形，透過聯絡簿和家長進行交流。因此每週一次的親師家庭聯絡簿，不僅是親師溝通的橋樑，更是老師了解家長想法的最佳管道。

## 九、訪談

在了解幼兒行為的方法中，觀察法受限於觀察者所看到幼兒表面的互動行為，訪談能深入了解受訪者的反應訊息，同時也是建立教師與父母、幼兒之間信賴關係最有用的方法（王珮玲，1995）。訪談資料包含與家長和幼兒之間非正式的談話，從中可看出家長對於本研究的反應，獲取幼兒對於研究過程中的相關想法。

## 十、問卷

在上學期推廣親子共讀的過程中對家長進行非正式的書面訪談，以瞭解家長在共讀過程中的想法與提問（家長意見整理，見附錄十三）；下學期末則針對實施一年來的整體意見作問卷調查，以及幼兒上了小學一學期的追蹤問卷（見附錄二），評估教師在幼稚園推廣閱讀對幼兒在閱讀態度與行為是否產生內化作用，以及瞭解上了小學後親子共讀現況與小學閱讀實施的情形，以評估教師推廣的影響力（結果分析見附錄十四）。

Altrichter、Posch 與 Somekh（1997）表示行動研究者欲從一大堆的資料中找出秩序與規則，是需要與研究問題有關的向度，同時也是表達資料內涵的分類，藉由類別的向度來歸類資料，將適當的類別名稱標示於上，這個過程叫做「編碼」（coding）；其優點是使無法參與教室情境的人也能了解與使用到原先他們無法取得的相關背景資訊。研究者將蒐集的資料依進行日期（如研究工具所述）進行編碼、分類及分析的工作，說明資料的編碼與代表的意義如次頁表 3-3：

表 3-3 資料編碼與意義對照表

資料來源	代碼	意義
幼兒讀寫軼事觀察記錄	軼事 95.09.01	教師平日對幼兒讀寫行為的觀察記錄，日期為民國九十五年九月一日。
教學日誌	教誌 95.09.19	教師上課紀實，日期為民國九十五年九月十九日。
圖畫書教學省思	省思 95.09.18	研究者進行圖畫書教學的省思，日期為民國九十五年九月十八日。
幼兒讀寫作品	作品 S9-96.04.20	S9 幼兒平日的讀寫作品，創作日期為民國九十六年四月二十日。
親子共讀分享單	分享單 S9-95.10.08	親子閱讀後依 S9 親子在分享單上註記完成日期編碼為民國九十五年十月八日。
推廣親子共讀研究日誌	研誌 95.09.20	教師推廣親子閱讀活動的觀察與思考記錄，日期為民國九十五年九月二十日。
親師家庭聯絡簿	聯絡簿 S9-95.12.13	親師每週一次與家長書面的溝通互動記錄本，幼兒 S9 日期為民國九十五年十二月十三日。
訪談記錄	訪談 S9-95.11.15 或 P9-95.11.15	教師與家長或幼兒進行非正式訪談的對話，幼兒 S9（家長則為 P9）日期為民國九十五年十一月十五日。
問卷調查	意見調查或追蹤問卷 S01~S30-96.12.04	研究者於研究期間對家長實施意見或追蹤問卷調查，依調查日與回收份數進行資料編碼，調查日期為民國九十六年十二月四日。

本研究希望透過上述資料與蒐集管道，能廣泛蒐集資料，深入探討教師推廣閱讀在教學與親子共讀層面，觀察幼兒的讀寫學習與閱讀興趣的萌發，做為教師在推廣閱讀的歷程記錄，藉由上述資料了解研究現場中的真實狀況，希冀在資料的輔助下，提供研究者解決研究問題的參考，而重要儀器之配合更是完成工欲善其事的利器。使用情形如下：

(一) 利用 MP3 做錄音電子檔、錄音機則方便隨時播放給幼兒聽，或是幼兒自行使用說故事、自編故事、討論分享等不同用途的交替使用。

(二) 利用錄影機的攝影提供研究者作為事後省思檢討的最佳利器，或是請研究

同好觀賞以提供諮詢意見的工具。

(三) 電腦軟硬體周邊設備、單槍投影機、彩色實物投影機等器材，讓圖畫書的呈現有不同的閱讀型態，給予幼兒圖畫書欣賞的多元風貌。

(四) 儀器屬於硬體，而軟體的軼事觀察記錄、教學與研究日誌、訪談、問卷、省思札記則有賴於研究者的用心實踐，真誠記錄下幼兒與研究者的成長過程，達到研究的目標。

行動策略是計畫用來放入實際教學中，以幫助教師－研究者改善教學情境與內容 (Altrichter, Posch & Somekh, 1997)。在研究的過程可能遭遇的困難及解決途徑，研究者透過下列的思考過程以培養行動與決策的能力：

(一) 圖畫書的選擇及延伸活動是否有變化，符合幼兒的興趣、能力與需要？  
解決途徑：觀察幼兒學習反應、閱讀文獻、參考資料、協同教師與學校同事討論、請教指導教授等。

(二) 教學評估避免個人主觀因素的判斷？  
解決途徑：與搭班同伴討論、請教同好、利用訪談、書面記錄與幼兒作品等。

(三) 讀寫情境的佈置如何因應教室空間不足做適當調整？  
解決途徑：在有限的空間裡做最大效用的發揮，書寫與塗鴉區、語文區、作品展示區、故事屋等依活動需要做輪替、更換調整。

(四) 家長是否願意支持與投入親子共讀活動？  
解決途徑：透過平日訪談、學校日、親職活動及書面的宣導，認真落實共讀活動的推行讓家長感受老師的用心，願意為孩子共同努力。

(五) 研究者的省思與成長能否藉由研究得以提昇？  
解決途徑：經由長期觀察幼兒的讀寫作品、與家長的互動回饋，以及協同教師與學校同事、指導教授的指導，藉由行動與研究的實踐獲得自我不斷修正與成長的空間。

## 貳、資料的分析與實例說明

研究者認為學習閱讀是一件複雜且困難的工作，應多支持與鼓勵，建立幼兒的學習信心，在學習閱讀時，幼兒通常要花很長一段時間去獲得訊息，以建立自己的讀寫模式，我們應耐心等待，多提供幼兒嘗試錯誤及獨立學習時間和機會，並且注意幼兒的個別差異。以下說明研究者進行資料分析的方式，茲舉幼兒 S9 的例子作為說明（S9 個案資料，見附錄五）。

在全班三十人的團體中，透過平日教學及讀寫行為的觀察與評量以及與幼兒的互動、家長的訪談，研究者深感 S9 在學習與家庭教養功能失衡下需要教師多加關懷，能扶持學習或生活上處於弱勢的幼兒，對教師是責無旁貸的責任與成就；對家長也是親職教育的成長，讓幼兒在學校與家庭中能夠快樂學習。以下為研究者對 S9 幼兒觀察與檢核的研究歷程概述：

### 一、對幼兒進行觀察與讀寫檢核

（一）研究者觀察幼兒自由時間在語文角的閱讀行為與互動情形（見附錄十一）。

班上男生看書多半一本翻完隨即放回，較不持續，三至五人坐在位置上發呆，S20 反應兩次他想玩玩具；女生 S5、S6、S8、S10 主動拿書翻閱，並一起討論，S9 靠近他們傾聽但不參與討論。（軼事 95.08.31）

（二）對全班幼兒利用早上自由入園與午休前時間，以非正式讀寫評量逐一進行幼兒個別施測（非正式讀寫評量設計，見附錄四），隨即將觀察師生互動過程記錄下來。

S9 在 95.09.19 施測回答評量表中，「總是」項目在總題數三十題中佔十題，大部分是對圖書與文字的概念；「有時」佔十三題，則是閱讀的態度與自發的閱讀行為、故事理解與重述部分居多；「從未」佔六題，則是顯現在書寫的發展與文字的辨識上。對於自己的名字完全不會書寫，也無法立即辨識出，在教室個人物品的辨識常有錯置情形。

教師將貼有幼兒名字的唐詩讀本放在幼兒個人工作櫃，每天吃完點心時隨音

樂播放聆聽，S5 幼兒告訴老師他的讀本不見了，請幼兒檢查自己的本子是否拿錯，S9 沒有反應，發現她經常放錯自己及拿到別人的物品。(教誌 95.09.21)

(三) 上學期中對全班幼兒以《鱷魚怕怕牙醫怕怕》文字稿施行識字的施測，發現識字率 100% 的有十人、90-99% 有七人、80-89% 有二人、70-79% 有一人、60-69% 有二人、50-59% 為零、40-49% 有一人、30-39% 有一人、20-29% 有一人、10-19% 為零、0-9% 為五人，合計三十人，根據施測結果 S9 識字率為 1.8% (教誌 95.11.14)。

## 二、幼兒讀寫作品的發展比較

幼兒讀寫作品包括幼兒平日塗鴉、美勞創作、探索書寫行為與作品、學習單、共讀分享單等，輔以觀察幼兒在語文讀寫的表現，經過一學年的嘗試與鼓勵的支持、環境的薰陶，看到幼兒汲取養分滋長的過程。

(一) 日記圖：每日入園讓幼兒自由繪畫的日記圖，幼兒完成後由教師代幼兒寫下她的話，研究者紀錄與拍照每位幼兒開學初、學期中與結束各階段的繪畫與口語表達，做為前後對照觀察幼兒發展的歷程，以下同是幼兒 S9 在繪畫人物的表現。



S9 95.08.31 <我出來看雲> S9 96.04.04 <露雅和波音、小貓咪在聊天>

### (二) 親子共讀分享單透露的訊息

觀察幼兒在班上與同伴的互動，教師發覺她對友誼的渴望與不知方法的不安，在共讀分享單也獲得訊息深感幼兒在心靈情感上的惶恐、親情的依附欠缺安全感。閱讀《酷媽也瘋狂》一書在<親子的分享與回饋>中寫著：「我會擔心媽媽出車禍，擔心媽媽不喜歡我，擔心我不乖、媽咪不愛我」(分享單 S9-95.10.28)。

閱讀《生命的循環》一書在〈親子的分享與回饋〉中寫著：「我覺得很難過，因為如果爸爸媽媽死掉了，我就剩下一個人很寂寞！」（分享單 S9-96.03.23）。

### （三）小書創作的經驗學習

經過閱讀圖畫書的經驗與語文遊戲的基礎，加上人手一本主題書的優點吸引幼兒興起動手作小書的契機，教師利用分組活動再個別引導討論與創作的完成，尊重幼兒的想法不過度介入，S9 在創作小書的過程順遂愉快、與教師互動分享她自編故事的滿足，內容雖有幼兒閱讀經驗《紅公雞》（上誼）的移植影子，但又何妨，創作首重過程的愉悅並帶給幼兒無限的成就感與滿足，從動手作的過程中對圖畫書的概念更加具體與深刻。

表 3-4 幼兒 S9 小書創作作品

	
<p>96.04.13 《雞爸爸》 封面（左）：書名、插畫、文圖作者 封底（右）：ISBN（國際標準圖書編號）、插畫</p>	<p>書名頁（左） 頁一（右）：從前從前，有一隻雞爸爸，看到一個蛋。 雞爸爸聽到嘶…嘶…的聲音，一條蛇，蛇想要吃蛋。</p>
	
<p>頁二（左）：雞爸爸說：「走開！」趕快把蛋帶回家自己孵。 頁三（右）：到了晚上，雞爸爸睡覺夢到自己孵出小雞。</p>	<p>頁四（左）：起床後，蛋破了，原來真的是一隻小雞。 版權頁（右）</p>

### 三、與家長進行非正式的訪談

母親在意與關心孩子在幼稚園的成長學習與資料的整理，經常主動詢問孩子在校的表現情形，或是討論、欣賞展示在教室外窗戶上的幼兒作品，對於親子共讀的參與表現高度興趣與支持。

在上學期實施「親子共讀分享單」親子活動，大部分幼兒平均完成 13 張，只有 S9 完成 30 張的分享單，完整記錄每一本書的閱讀狀況，而且 S9 母親自行影印許多分享單讓孩子想畫就畫，她表示過去 S9 在家從來沒有畫畫過以及使用剪刀的經驗，因為在家往往被其他大人所限制，上了學，在老師與同學的鼓勵下，孩子會較願意動手。

母親送孩子上學時問老師：「共讀分享單一週才一次我覺得太少了，S9 很喜歡畫，我想讓她每讀一本書就作一張分享單。」（訪談 P9-95. 09. 25）

放學後 S9 母親折回教室：「老師，她的通知單不見了，可以再給我們一張嗎？」

教師：「這是園長發來的…（向母親解釋通知單內容），目前我們手邊沒有明天再補給您，我們也再幫孩子找找，好嗎？」

S9 母親：「老師，您知道嗎？我從國小的社會考卷到現在都還保存好好的，孩子第一次上學，我也要將每個作品、每一張通知單都保留起來。」（訪談 P9-95. 10. 23）

往後母親來接幼兒時都會提醒的問孩子是否有拿到單子，S9 掉東西的頻率果真也減少許多。

與家長平日閒談及幼兒的資料得知其家庭單親狀況，母親也將教師視為朋友般的傾述與諮詢對象，傾訴她的婚姻生活與教養孩子的困境，也在意孩子在學校的學習與行為，由於父親教養幼兒的觀念與行為偏差困擾著母女，也造成幼兒在學校出現說謊與幻想的行為。

教師：「聽孩子很高興的說明天你們要回高雄，爸爸也要一塊回去。」

母親：「你不要聽她亂說，她每次都這樣亂說話、都是孩子自己想的，爸爸怎

麼可能要去，他都不會讓我們跟……。」(訪談 P9-95.11.24 )

S9 常與老師或幼兒說：「我的爸爸要買禮物送給我或……」，經與母親談話了解與事實有所出入，父親長則數月未見，短則幾週不定時的訪視，以及輕易給孩子承諾事情或禮物，讓幼兒缺少信任與安定的成長環境，也顯現幼兒對父親角色的渴望。

舉以上例子概要說明 S9 在讀寫經驗的缺乏、成人的適時引導與鼓勵、家庭環境的安全感與依附，教師除了提供機會與練習的環境與學習外，對其家庭的教養功能失衡部分給孩子一份安全與愛的歸屬，對家長提供親職教育的協助與諮詢，期盼盡到教師身為人師、經師的一己之力，而研究者透過行動研究方案的實施亦看到了該幼兒在繪畫與閱讀、書寫興趣的成長 (S9 個案資料，見附錄五)。

Goodman (1998) 指出一個老師了解自己的角色是讓學生進行許多不同的功能性讀寫活動，並且支持他們讀寫發展的教室裡，讀寫的活動可以有這麼多種，老師在幫助幼兒學會讀寫，而不是使他們準備好接受結構僵硬的閱讀課程。幸曼玲 (2002) 表示孩子在生活中不斷堆疊的經驗可激發其思考的內涵，在這過程中，老師要不斷的作拉線的功夫，讓孩子循線尋找；但是，整個串連的工作還是要孩子自己完成，而拉線的功夫就是在教室中不斷地與學生對話。

研究者期許自己是個懂得適時拉線的教師，在自己迎接三十位幼兒進入教室的一刻起，賦予自己的是接受無限的挑戰，除了終日周旋於孩子的生活照顧、行為處理，更要讓幼兒悠游於教師為他們準備的讀寫環境與學習，並邀請家長加入幼兒學習的行列，讓閱讀走近教室與家庭，共同營造幼兒良好的閱讀環境，開啓學習的一扇窗，讓故事書香飄進每個家園。

### 參、研究之信、效度

對許多研究問題需結合不同的資料收集方法。一種典型的方法組合是「三角檢核法」(triangulation)，綜合觀察、訪談組合而成 (Altrichter, Posch &

Somekh, 1997)。甄曉蘭（2001）認為：「行動研究是一種方法，也是一種行動，更是一種學習、成長的過程」；對於行動研究成果的評估，最好也能顧及合理實用、反省批判、信念辯證、多元認知及行動實踐等特質，透過嚴謹、多向度的檢證批判，提高行動研究的效度，建立行動研究成果的『可信賴度』（trustworthiness）」（頁 206）。

而根據教育名詞辭典（2005）解釋之「內在效度」係指研究結果能被精確解釋的範圍；「外在效度」就是研究結果能被推廣至其他母群或其他研究的程度；「內在信度」是指觀察者一致的程度。

研究者爲了避免行動研究的資料蒐集，並非只是來自教師個人的觀察記錄或省思札記，尚包括客觀的資料來源，諸如：幼兒的反應回饋、讀寫能力前後測、讀寫作品、親師生三方共同表現的共讀分享單、家長的問卷調查等資料與作品，而協同教師與學校同事及指導教授等觀點，都可減少因研究者的主觀態度所造成的偏見，研究者秉持詳實陳述與嚴謹的態度，讓研究資料與分析及成果的可信度是可以檢證的。採取下列的方式進行：

### 一、信度部份

爲了要深入了解圖畫書融入教學對幼兒在讀寫的表現與影響，研究者於研究過程中，針對幼兒發表或討論的內容錄音（例如：幼兒圖畫書與童詩創作等），事後並謄成逐字稿，教學後並繕寫教學日誌，以便對於教學過程做一檢討；另外將個人對研究的想法省思，記錄在省思札記簿，再蒐集相關資料，包含非參與式的第三者所提供的意見、與家長非正式的訪談以及與幼兒之間的對話等多種資料來源，作爲本研究中資料蒐集的方法；並本著誠實與公正的信念，盡可能詳細地記錄整個教學歷程展開的始末，包括圖畫書融入教學與讀寫課程設計、資料蒐集、處理以及分析的方法，研究歷程的實施、問題的發現與解決的策略。此外，在進行資料的分析工作時，除了研究者本身之外，時而與協同教師討論彼此觀點，一起進行分析，完成後比較兩人之間看法的一致性，如有差異，則請教其他同事的

意見，以期達到彼此的檢核一致性。

## 二、效度部份

除了文件蒐集不同的來源與方法的資料外，在課程的設計與實施方面，經常與指導教授和協同教師對話討論，並參考他們的意見與看法，降低研究者的主觀詮釋。研究者在資料蒐集時，先將資料予以歸類再經由文獻的對照、與協同研究教師的對話討論以及指導教授的建議、指正，加以檢視及澄清分析。至於研究發現部分，藉由幼兒讀寫評量之前後測以及讀寫作品等表現前後對照、平常的讀寫軼事觀察、上課時的團體討論記錄、語文角的觀察、教學日誌、推動共讀的研究日誌、親師聯絡簿等各項質性資料間的交叉檢核，以提昇本研究的內在效度。



## 第肆章 研究結果與討論

行動研究是一個繼續不斷反省的循環，每個循環均可能包括：瞭解和分析一個需加以改善的實務工作情境或需解決的困難問題；有系統的研擬行動方案策略以改善實務工作情境或解決困難問題；執行行動方案策略並衡量其實際成效；進一步澄清所產生的新問題或新工作情境，並隨之進入下一個行動反省循環（蔡清田，2004）。

研究者在第一節探討幼兒在家庭與學校實施圖畫書運用情形，反應研究者遭遇的困難與因應策略；第二、三節則是探究幼兒在家庭的親子共讀分享單及學校平日讀寫行為的反應；第四節則是探討家長參與親子共讀的歷程；第五節為追蹤問卷探討幼小銜接在閱讀的異同與現況；第六節探討教師在閱讀推廣方案實施的省思與成長歷程；其中第三、四、六節分別就幼兒、家長與教師三層面討論影響幼兒讀寫萌發的可能因素。

### 第一節 讀寫學習行動研究歷程

研究者藉由閱讀推廣，在學校讀寫環境的準備與運用圖畫書進行教學與延伸活動的學習，家庭則是透過共讀的推廣以延續讀寫行為，幼兒是親師共同合作與啟蒙學習的對象，家庭與學校透過圖畫書搭起彼此溝通互動的橋樑，共同為幼兒讀寫萌發的學習努力與成長。

#### 壹、圖畫書教學與讀寫活動

幼兒讀寫能力雖可以自然萌發，但不可能萌發在一空乏貧瘠之環境中。一個豐盛之讀寫環境和充分之功能性讀寫機會是促成讀寫發展之必要土壤。教師藉著讀寫環境之安排，將閱讀和書寫統整於日常學習活動中，幫助幼兒發展書面語言能力（李連珠，1996）。幼兒在研究者班級的學習型態有團體活動，讓幼兒從中得到一個整體活動的概念與引發，以建立概念、統整經驗，接下來分組、角落或個

別的活動中繼續延伸，每日研究者會抽出時間以團體或小組方式為幼兒說故事、朗讀故事、進行語文遊戲、個別的圖畫書與童詩創作，以鮮活幼兒的語文經驗。

幼兒的讀寫萌發歷程難以明確的階段劃分完整，以下係根據幼兒整體讀寫表現的觀察、研究者與協同教師面對的問題與行動因應，做一個概括性的劃分。

## 一、準備期（民 95 年 8 月～民 95 年 10 月）

### （一）實施概要：

1. 觀察幼兒的讀寫行為。
2. 學習環境的佈置。
3. 將原本只有圖書架與班書的圖書角改成語文角，增添書寫材料、故事圖卡、字卡、錄放音機設備、布偶台、蓋印以及教師設計認識全班幼兒姓名的塗鴉書、教學的圖卡等。
4. 全班幼兒逐一施測非正式讀寫能力的評量。

### （二）研究者遭遇問題與因應策略：

1. 幼兒對閱讀欠缺興趣與專注。

在吃完點心等待的彈性時間，男生閱讀圖書多半一本本很快翻翻就放回架上，有 3-5 位幼兒坐在位置上發呆，對圖書提不起勁似的，S20 反應兩次他想玩玩具。（教誌 95.08.31）

S19 站在語文角前對著圖書架上的書發呆了一會兒，好像不知看哪一本書好？後來隨手拿了一本書很快的看過書中的圖畫就放回架上，再換另一本同樣是快速的翻了過去，不到五分鐘時間換了四本；研究者與 S19 閒聊表示：「我看不懂字，不喜歡看書。」（軼事 95.09.04）

因應：與協同教師討論如何吸引幼兒閱讀、親近語文角而有上述概要的規劃；設計運用圖畫書教學的讀寫課程；與家長閒談幼兒平日在家的情形做為教師輔導、觀察的參考。

## 二、發展期（民 95 年 10 月～民 96 年 2 月）

### （一）實施概要：

1. 闢「分享園地」展示幼兒平日塗寫作品或創作。

幼兒在語文角利用回收紙創作塗鴉，有的帶回家也有直接丟棄情形，宜設計一個區塊方便幼兒展示分享，加上教師的口頭或獎章鼓勵，發現幼兒作品的發表變得十分踴躍。（教誌 95.10.30）

2. 幼兒對圖畫書的討論焦點在「親子共讀分享單」的繪畫方式與媒材應用上。

3. 靠近語文角的白板成爲孩子的塗鴉區，幼兒模仿老師上課寫的字，也反應在日記圖上仿寫環境或圖書中的文字有增加趨勢。

4. 慶生會上老師以語文角的錄音機收錄幼兒歌唱的生日歌爲壽星慶生、彈性時間的文字接龍、看圖說故事、圖畫書故事改編等錄音，更加吸引幼兒親近語文角，刺激幼兒語文遊戲的興趣。

5. 注音符號輔助教材以遊戲趣味化方式進行教學，輔以卡片與蓋印的配對、書寫，引起幼兒嘗試書寫文字與符號的動機。

### （二）研究者遭遇問題與因應策略：

1. 圖畫書教學中教師對於幼兒在藝術的欣賞、文學的思考、或是對不同文本的反應、幼兒發展的考量等層面，研究者是否全然顧及與了解？

因應：參考相關文獻及與協同教師的討論，以及觀察幼兒的學習反應，作爲教師教學修正與充實自我專業知能的參考。

## 三、轉變期（民 96 年 2 月～民 96 年 4 月）

### （一）實施概要：

1. S25 將在家與母親共同創作的自編故事與小書帶來學校分享獲得教師鼓勵，帶動其他幼兒仿效的熱潮。

2. 教師帶領全班幼兒人手一本主題圖畫書討論故事內容與插畫，並將故事人物、情節予以改編，引發幼兒創作繪本的動機。

老師帶著全班幼兒人手一本單元主題書朗讀與介紹，發現多數幼兒專注欣賞文圖，有小朋友說：「一人一本書，好好喔！看得很清楚。」當天也介紹了兩位小朋友在家自行創作帶來分享的小書、圖畫。在老師的獎章鼓勵下接著兩天陸續有幼兒嘗試做小書並與大家分享，因循當下氣氛與興趣，老師詢問幼兒想作一本自己的故事書嗎？一陣譁噓的熱烈討論著：「故事書要做封面、蝴蝶頁、畫圖、條碼……」、「可以開書店、圖書館、放在圖書架上、作品展……」、「好酷喔！自己做書」、「上次有看過一本書叫做《如何做一本書》(漢聲)」、「我要做小雞的故事」、「我也要」、「我想做公主、恐龍、神奇寶貝……」，書還沒個影子，孩子卻已經想到圖畫書應具備的內容、用途、自己的想法，在孩子熱切的眼神下，我們開啟自編故事的那扇門。(教誌 96.04.03)

## (二) 研究者遭遇問題與因應策略：

### 1. 研究者思考如何延續幼兒當下的學習慾望？如何進行為宜？

因應：與協同教師討論以分組方式帶幼兒進行圖畫書創作，利用彈性時間增加語詞的思考與練習，也請幼兒回家與父母練習編造故事，透過平日累積閱讀的經驗與邀請家長的協助，創作屬於幼兒獨一無二的圖畫書，內容雖不乏童話故事、閱讀過文本的影子，甚至模仿同伴故事等情形，但教師陪伴幼兒嘗試創作的過程充滿了愉悅；爾後彙集全班的故事成冊與家長分享，再由家長回饋幼兒信心與鼓勵。

為顧及每位幼兒獨特的想法，老師與孩子一對一聆聽與記錄當下幼兒的想法與表達語句，再與孩子一塊討論故事的簡單架構，雖然僅是短短的四頁內容，卻要兼顧故事的起承轉合，班上孩子編撰故事的功力真不容我們小覷呢！四頁還真不夠他們故事的收尾喔！但也有些孩子遭遇困難～不知從何編起、故事頭尾不連貫、語句使用不當(贅字過多、連接詞太多，總是然後、然後……等情形)、不會畫、怕畫不好，在老師從旁協助與鼓勵下，完成一本本充滿個人特色、獨一無二的圖畫書喔！(教誌 96.04..19)

幼兒三十本自編圖畫書已大功告成，教師發現一些有趣的現象與您分享，例

如：1. 訂價標的好高，幼兒開心的寫上許多個零或數字，老師說：「太貴啦，會沒人買喔！」他們卻是一點也不在乎！2. 故事內容也反映了幼兒的生活經驗、童話故事或卡通影片的改編等情形，只要多加練習會日益進步的。3. 圖畫書完成我們展示在教室外方便幼兒自由翻閱，翻閱率很高呢！4. 作品的發表讓每位幼兒上台講自己熟悉的故事，顯得自在與自信，也獲得台下鼓勵的掌聲與無數笑聲。(聯絡簿 96.04.25)

#### 四、成熟期 (民 96 年 4 月~民 96 年 5 月)

##### (一) 實施概要：

1. 圖畫書創作熱潮持續了一陣子，許多幼兒在家動手做小書，或是親子共同合作(孩子口述與繪畫，家長代寫)，一本圖畫書的基本資料也都記得含括，顯現創作的經驗讓幼兒對圖畫書基本結構有更深層的認識。

2. 隨著母親節的到來，教室相關情境佈置引起幼兒注意，教學加入童詩的欣賞、品詠文字音韻並引導幼兒做童詩基本的譬喻法仿寫。

##### (二) 研究者遭遇問題與因應策略：

1. 幼兒日積月累的語文能力要如何統整與應用，而研究者過去童詩教學的經驗侷限在欣賞與吟唱，對於幼兒創作卻是頭一回嘗試？

因應：除了向同事請益相關帶幼兒創作的經驗，研究者亦著手蒐集相關教學文獻與適合幼兒的童詩獲獎作品，配合情境與童詩卡片讓幼兒念讀，每天教師念讀與導賞一首童詩，並請幼兒回家觀察母親的角色與工作、團體討論的分享與發表，再個別聆聽與幼兒討論其創作內容，全班彙整以〈愛的小詩集〉送給每位母親，多數幼兒以模仿改編為主，內容也以描述媽媽平日的工作與情緒為創作題材。

將童詩作品做成書籤放在分享園地逐日唸讀給幼兒聆聽，有了上回做小書的經驗與基礎，幼兒在創作與繪插畫的過程順利許多，從動手創作→師生一對一聆聽、引導、紀錄、修正→電腦打字、幼兒剪貼文字、繪圖→分享、朗讀、展示作品→童詩集與康乃馨花在母親節一同送給媽媽。大部分幼兒順利完

成，S1、S10、S19、S22、S28、S30 想的時間較久些；S16、S26 則是改了幾次才定稿；S27 最初不太願意思考及動手，在媽媽鼓勵及教師陪同下才開心完成。(教誌 96.05.10)

過了周日母親節的翌日，研究者收到來自家長的鼓勵與肯定的聲音，當下那份受到肯定與認同的氛圍，正是支持著教師專業創新的動力來源。

「老師，好棒！今年我過了一個難忘的母親節，孩子朗讀童詩給我聽、唱歌、送康乃馨花、學校送的蛋糕，孩子安排了這麼多的節目，真的讓我好感動」(P12)、「老師，你們實在很有心，這要花很多時間耶！」(P16)、「好厲害！孩子說都是我們自己寫的喔！」(P18)、「我帶鄰居來參觀，讓他知道不來這裡念會後悔」(P20)、「老師你們唸給孩子抄嗎？不過每個人又寫的不一樣呢？」(P27)、「爸爸問：這真是他們自己做的嗎？老師您怎麼教的呢？」(P30)

## 五、穩定期（民 96 年 5 月～民 96 年 12 月）

### （一）實施概要：

1.教學單元為「我要上小學」進行幼小銜接的課程，除了參觀小學，教室情境與上課模擬小學方式，配合每日上學簽到讓幼兒練習正確書寫自己的姓名以及聯絡簿更改為每日抄寫等教學調整；在心理成長則鼓勵幼兒述說與發表自己長大了或對小學生活的期待等許多想法。

### （二）研究者遭遇問題與因應策略：

1.部分家長仍然擔心幼兒上小學的注音符號學習會跟不上？

因應：我們堅守以幼兒為主體的教學，不免受到家長的質疑與困擾，也唯有透過訪談與溝通及親職教育的資訊往來、幼兒成長檔案的學習分享，讓家長了解班級讀寫輔助教材的應用情形，研究者的園所經會議選擇購置學前出版社的識字讀本與練習本，如運筆練習、筆畫筆順練習以及注音符號的基本認識與正確書寫等，這些教材在研究者的園所裡被普遍的運用，以遊戲趣味的方式融入教學內，而非孤立的讀寫技巧的反覆練習；另外提供相關注音符號學習資訊參考，漸進的建立

家長對教師專業的信任。

學前幼兒在接受正式的讀寫教導前，甚至在他們認字之前，對文字的書寫圖形就有一些了解，孩子的書寫能力和口說語言是共同一致逐漸的發展（Hohmann & Weikart, 1999）。不論是因課程需求而選擇安排的語文活動，或是幫助幼兒建立主動閱讀圖書的習慣，書本在幼兒日常活動中是必需的學習工具（黃郁英，2002）。

因此，研究者在班級運用情境與圖畫書及相關語文活動，在日常生活中培養幼兒讀寫的學習動機，在自然情境中萌發讀寫慾望，並從行動中不斷面對問題的產生與因應，進而提昇教師專業自主的研究能力。

## 貳、親子共讀推廣的行動歷程

閱讀是一個多面向複雜的歷程，孩子需要一個途徑，去學習如何整合閱讀歷程中所需要的種種因素，父母與師長是最直接的指導者；家庭中親子共讀圖畫書亦是引發幼兒閱讀興趣及養成幼兒閱讀習慣的一個重要途徑，過程中家長扮演了多重角色，以下為家長對幼兒扮演的角色與影響（Burns, Griffin & Snow, 2001）：

- （一）提供者—提供書籍資源、佈置或提供閱讀環境
- （二）引導者—引導認識書中的人事物及引導孩子如何進行閱讀的活動。
- （三）分享者—分享閱讀的心情、感受和樂趣。
- （四）學習者—與孩子一同學習如何閱讀、徜徉在書中的世界。

教學與推廣過程中，研究者經常以各種不同的方式，和班上孩子的家長溝通。因為我相信，如果家長、孩子和老師三者能密切配合的話，對大家都有利。幼兒教育學者林佩蓉（1999）認為：正向的溝通會使得家長在家裏時，支持孩子在社會、情緒和學業上的成長。在研究者班級教學與推行親子共讀一年來發現，家長在參與的過程中對教師而言有著下列的角色：

- （一）合作者—與教師合作幼兒課程的學習與親子共讀的推展，透過與教師討論、提問、分享的歷程，親師雙方共同學習、包容、成長。

(二) 協助者－故事媽媽協助教師擴展幼兒閱讀的興趣、活動參與（校外教學、學校日、體育表演會、化妝舞會、畢業典禮、教學資源提供、教室佈置等）。

(三) 分享者－彼此分享幼兒成長學習過程。

在整個行動研究的實施歷程，依實施時間、階段分別有著不同的反應與困難，研究者透過協同教師與指導教授的意見、佐以場域的資料收集，期許客觀積極的面對問題尋求適宜的解決之道。

## 一、準備期

(一) 實施概要：

上學期：(民 95 年 8 月～民 95 年 9 月)

1. 擬定共讀推廣計畫。
2. 蒐集與編輯親職資訊。
3. 閱讀學習的紀錄與共讀分享單的設計。
4. 借閱圖書的選擇與準備。
5. 親師座談與提供資訊以宣導早期閱讀的重要。

下學期：(民 96 年 2 月～民 96 年 3 月)

1. 針對上學期家長意見整理進行分享圖記內容與設計上的檢視。
2. 座談及書面的溝通共讀計畫的修正與目的。

(二) 研究者遭遇問題與因應策略：

1. 學期初尋求協同教師對共讀活動的支持。

因應：以真誠與良善的態度溝通彼此對共讀的看法，形成默契共同成長。協同教師對於研究者提出推動共讀計畫與親職資訊的分享，表示認同與共同研究、成長的意願。

2. 共讀選書的依據與決定，舊生家長反應少數幾本書在中班看過。

因應：因為選書係全園教師共同重新整理 101 本好書書單，每班 60 本書做為上、下學期借閱圖書，在圖書量與編班的限制與考量，難免少數圖書會重複。與

家長進行溝通與說明實施當中的困難，並透過共讀資訊分享圖書重複閱讀的樂趣與閱讀方式的調整，以尋求家長的體諒與認同。

3. 下學期親子共讀分享單內容與設計上的改變，家長反應不一。

因應：在學校日及聯絡簿與家長溝通分享單設計的改變與目的，圖書借閱的模式由原本幼兒彼此間交換方式改為由教師主導，以期讓每位幼兒能順利進行八本圖畫書所設計的分析單，進行語言表達與思考的練習，有家長覺得增加麻煩。以前分析單孩子可以自己完成，現在則是家長要和孩子討論、代寫才能完成，我們上班累較沒有心思，還要看哥哥功課（訪談 P5-96.03.12）；也有家長表示與幼兒在分析單上以文字或拼音嘗試書寫回答提問，教師的分析或展示作品時也誘發幼兒書寫的動機。孩子現在做分析單都會要求我教她拼音或練習寫字要像 S17 一樣，語言表達也進步很多喔！（訪談 P13-96.03.16）。不同的改變會帶來家長各種反應，皆考驗著研究者的專業與溝通能力，本著尊重與誠信建立親師間良好互動的平台。

二、**發展期**（民 95 年 9 月～民 95 年 12 月）與（民 96 年 3 月～民 96 年 5 月）

（一）實施概要：

1. 推廣日誌的紀錄。
2. 親子共讀實施現況的紀錄。
3. 幼兒作品的分享與展示。
4. 共讀資訊的提供。

（二）研究者遭遇問題與因應策略：

1. 家長與幼兒問題反應的逐一解決，例如：幼兒 S19、S24、S27 表示不會畫、不喜歡繪畫；S7、S17 家長要求孩子將上小學，分析單要自己拼音練習寫；S25、S28 因家庭因素經常無法順利進行共讀；S3、S6、S27、S29 家長反應少數圖畫書內容太簡短（淺）；S5、S8、S10、S14、S25 因為喜歡畫，要求要多些分析單等。

因應：平日與家長的談話、幼兒的反應及教師觀察，了解幼兒個別差異與家庭

因素等問題的原因，除了訪談與書面（聯絡簿、親子共讀分享單）的溝通，研究者一方面收集相關親職資訊，除了增進自身專業知能，另一方面藉以提供家長切實改善問題的方法。

### 三、轉移期（民95年12月）

#### （一）實施概要：

- 1.提供與節慶、裝扮造型相關的圖畫書及材料參考。
- 2.加入獎勵制度。

#### （二）研究者遭遇問題與因應策略：

1.家長與幼兒沈浸在節慶的氛圍與學校活動的期待，分享單減少情形雖未增加，但內容顯得匆促與應付。

因應：加入榮譽章集點卡制度，平時幼兒在分享單、閱讀分享、語文、平日生活表現等進步情形給予蓋章，視收集程度可換小禮物或由校長頒發獎狀鼓勵。適逢親子間轉移焦點在裝扮上，鼓勵親子捨棄坊間現成製品而嘗試創作造型，研究者透過聯絡簿溝通親子共讀在於過程的樂趣而非共讀分享單的單一呈現，採取鼓勵的方式而非強制，盡量讓家長感受共讀分享單不是功課與壓力，可以是多種方式呈現，就像這次的造型裝扮、廢物再利用、美勞創作等都可作為平日親子共讀後呈現的型態，獎勵制度亦非建立在是否交共讀分享單上，而是綜合孩子平日的生活表現。班上有四位幼兒獲得校長在朝會上頒發獎狀，引起家長的關切、幼兒的羨慕，教師分享為何四位幼兒能夠集滿獎章的原因，以提升共讀分享單完成的形式與意願。

S13 媽媽在放學時問我：「老師，聽 S17 媽媽說孩子早上要到操場上台領獎，孩子也一直問我為什麼她沒有，那是怎樣呢？」；聽到媽媽邊走邊對著孩子解釋與鼓勵說：「你要加油喔！也就可以上台領獎和校長合照。」（訪談 P13-95.12.18）

先進研究者孔員（2006）提醒親子共讀後的圖記部份要審慎行之、彈性因應，

避免造成家長壓力；訪問專職閱讀推廣的兒童文學作家方淑貞老師也曾表示，閱讀後的分享單不要成為家長的一種壓力與功課，這些中肯的建言作為研究者推行親子共讀的提醒，經與協同教師討論，擬透過親職溝通方式宣導共讀分享單採取的是鼓勵而非強制的態度與作法。(研誌 95.12.27)

#### 四、成熟期（民95年12月～民96年1月）與（民96年5月～民96年6月）

##### （一）實施概要：

1.親子共讀的活動持續進行，上學期期末問卷意見調查，大多數家長反應良好與支持共讀活動，從中肯定教師的付出。

2.共讀分享單彙整成冊（內含上、下學期的封面設計、閱讀圖書目錄、分享單、頁碼、鼓勵獎狀）。利用下學期期初的學校日進行作品展覽（展覽上學期）與期末進行全冊展覽（上、下學期）。

##### （二）研究者遭遇問題與因應策略：

1.研究者擔心自身在親子共讀分享單的回饋分享是否合宜與專業並顧？

因應：在長達一年共 742 張（上學期 399 張，下學期 343 張）的分享單回饋中，教師對幼兒畫的發展與藝術的鑑賞、口語及書面的語言表達、心理的成長、家長的態度與提問等，疑難雜症要能及時獲得回饋，唯有透過研究者自身不斷的透過文獻與專家對談中獲得進步的空間，以尋求教師專業知能的精進、家長的肯定與認同、以及讓幼兒感受作品被尊重的隸屬與成就感，親師生三方在彼此互信、互諒、互愛的氛圍中，共享成長的喜悅。

#### 五、追蹤期（民96年6月～民96年12月）

##### （一）實施概要：

1.追蹤問卷的設計，了解幼兒上小學後的閱讀情形，探討幼稚園閱讀推廣的成效，反思行動研究修正的參考。

2.針對幼兒上小學後不同學校、班級進行問卷的實施與回收、分析。

##### （二）研究者遭遇問題與因應策略：

### 1.家長填答之信度與效度（真實性）？

因應：透過與每位家長電訪的閒談與關心，了解幼兒上了小學的近況，以及尋求追蹤問卷填寫的協助；輔以與甲、乙兩校各一位一年級導師的訪談，以求確切解與對照老師及家長對閱讀的看法與實施現況，研究者希望透過訪談的對話與問卷的書面資料兩相對應，在彼此熟悉與信任的前提下獲得客觀與真實的研究資料。

谷瑞勉（1999）提到「反省性思考」(reflective thinking)的觀念來自杜威(Dewey)，他將之定義為「對任何理念或知識形成的背景給予積極、堅持和小心的考慮。」並認為反省是在探究方法上態度和技巧的融合，強調將思考想法變成反省性行動的轉換時，老師應保持開放(open-mindedness)、負責(responsibility)和全心投入(whole-heartedness)的態度。

研究者期許自己是個具有反省能力的幼稚園教師，藉由行動研究能充分了解自己與幼兒，在實際教學活動中，有批判、檢視自己的能力，養成教學思考的習慣，以便對教學有更周全、分析性和客觀的考慮，而採取適當的教學行動。

## 第二節 共讀分享單的運用反映

閱讀分享圖記—繪畫是幼兒自主而率直的表現，依不同年齡及知識而表現的作品要能受到大人的尊重，幼兒才能以此將自己在周圍的人群之中有被認同的感覺，且能不知不覺地成長。自我表現，一方面有傳達的意思，一方面具有語言的意義（許義宗，1981）。隨著一次次觀看與分享幼兒和家長在親子共讀分享單的紀錄，以及幼兒在教師圖畫書教學活動中的表現，研究者有下列的發現：

### 壹、紀錄的重要

為幼兒在共讀中讀寫萌發與心靈成長的歷程留下紀錄。親子之間不因閱讀完一本書而劃下句點，而是延續溫馨，展現另一種風情在圖記上，且幼兒在繪畫技巧的進步、媒材創作的多樣性、語言表達的豐富與完整、創造思考的精進，甚至回收物的再利用、或是親子上文具店找尋媒材創作的靈感、上圖書館找尋延伸知識等，有了紀錄便能前後比較過程中的進步情形，將幼兒在共讀中讀寫萌發與心靈成長的歷程化作成長的軌跡。小小一張分享單透露出許多的訊息，諸如下列：

#### 一、幼兒的生活經驗

P18 閱讀《逛街》分享：「S18 平日就喜歡和家人逛街，這本書是她先閱讀再和媽媽一起翻閱，更提出為何沒有到商店購買東西，就回家睡覺的疑問。」

（分享單 S18-95.11.11）

P7 閱讀《我們的媽媽在哪裡》分享：「S7 有一次在大賣場，也是看不見大人，結果也是賣場工作人員帶她找到大人，以後就知道，在人多的時候不可亂跑。」

（分享單 S18-96.05.12）

#### 二、心理的需求

P29 閱讀《小種子》分享：「我也想在雪堆上休息，然後打雪仗，再做一個很大的雪球，跟大家一起玩。」（分享單 S29-96.05.19）

P11 閱讀《喂！是媽媽嗎？》分享：「如果我不乖的話被媽媽送給別人，媽媽

一定會很想我，而我一定會很可憐，不過幸好有電話和大哥大，還可以聽到媽媽的聲音，而且叫媽媽來帶我回去，千萬不要再把我丟掉了，我一定要乖乖。」(分享單 S11-96.05.19)

開學初，舊生的她仍與媽媽分離焦慮斷續近兩個月，與媽媽訪談瞭解幼兒在媽媽到國外生弟弟時被送到較陌生的奶奶家，因而缺乏安全感與易焦慮。(訪談 P11-96.09.22)

### 三、豐富的想像力

在《強尼強鼻子長》分享單上教師設計提問中間到：「如果你也有強尼的長鼻子，你想做什麼呢？」許多幼兒有著新奇有趣的回答，例如：想做成神奇的魔法，可以變成鉛筆及各式各樣直立的東西 (S2-96.03.15)、我做橋 (S26-96.03.17)、幫爸爸修天花板上的燈泡 (S11-96.03.023)、幫助人 (S5-96.03.24)、拿來當釣竿釣魚 (S3-96.04.01)、拿鼻子當吸管 (S7-96.04.22)、用鼻子寫信給姊姊 (S18-96.04.28)、想當橋，爬樓梯可以頂住 (S13-96.05.19)、想和強尼一樣可以用長鼻子寫字 (S1-96.05.20)。

### 四、語言的表達

P14 閱讀《電話鈴鈴鈴》分享：「當我們在讀這本書時，開始在討論接下來會發生什麼事，兄妹倆嘰嘰喳喳搶著說話，結果卻總是出乎我們意料之外，讓我們不得不佩服作者的想像力。」(S14-95.11.19)

P29 閱讀《誰掉了手套》分享：「還沒看完這本書，他就急著告訴我們他想用棉花作成白雪，拿碎布幫小狗作圍巾、亮粉塗在……經過學校長時間固定閱讀的薰陶，老師你們一定很難想像在學校很安靜的他，在家居然多話了起來，阿嬤都說他變活潑了喔！」(S29-95.12.31)

P28 閱讀《愛闖禍的小天使》分享：「這本書我念一句 S28 念一句，將整本書唸完，因為 S28 不太愛講話，所以利用讀故事書機會，讓他多開口。」(分享單 S28-96.05.13)

## 五、書寫的嘗試

P21 閱讀《彩色的雲》分享：「S21 特別去購買亮粉的膠水筆來創作彩色雲的畫。」(分享單 S21-95.11.11)

P27 閱讀《草原上的守望者》分享：「S27 因姊姊較會畫畫，故壓力大，進而對自身畫作沒信心，經由媽咪及姊姊的鼓勵才完成此畫。」(分享單 S27-96.04.15)

P22 閱讀《喂！是媽媽嗎？》分享：「快要上小學了，我讓孩子閱讀後先自己試著拼音回答，老師也都會改正孩子拼錯的地方，發現這樣讓孩子更喜歡嘗試自己拼音，也愈來愈進步了。」(S22-96.06.02)

S7 閱讀《聽那鯨魚在唱歌》對於當中「提問一：妳喜歡在海邊做什麼？」幼兒以注音符號拼音夾雜書寫簡單國字回答「ㄨㄣ ㄨ 尸ㄩ 子。」(S7-96.06.04)

## 六、文學的欣賞

P6 閱讀詩歌《中秋月，真漂亮》分享：「故事書裡是一首首的詩，唸來很好聽，感覺很溫柔而舒服，〈請問小星星〉很好聽」(分享單 S6-96.05.18)。

## 七、家長擬透過閱讀達到教育目的

P20 閱讀《快樂的小青蛙》分享：「到郊外遊玩的時候，不可以亂丟垃圾、污染環境。」(分享單 S20-95.09.29)

P26 閱讀《不愛乾淨的亮亮》分享：「亮亮找不到東西很擔心，S26 會記取教訓，將每樣東西歸位，就不會像亮亮了。」(分享單 S5-95.12.02)

## 八、母親在共讀扮演主要角色

共讀分享單以媽媽陪讀佔大部分(上學期總計 399 張，媽媽陪讀佔了 230 張，爸爸陪讀 109 張，其餘為兄姐、自己或未註明(見附錄八 上學期親子共讀實施概況)；下學期總計 343 張，媽媽佔了 228 次，爸爸 90 次，其餘為兄姐、自己或未註明。由此數據顯現父親在親子共讀的參與仍有努力成長的空間。

## 九、對教師的肯定與鼓勵

P5 閱讀《不一樣的小船》分享：「Tina 平常很喜歡閱讀，學校推動的親子閱讀，增強了親子間的共讀機會，藉此也更加瞭解 baby 的想法，Tina 對於學習非常用心，也很有創意，真的很棒！」（分享單 S5-95.12.03）

## 貳、成長的軌跡

從紀錄中分享孩子的話與畫、親子的互動過程，教師的即時回饋，看見親師生彼此在共讀活動中的成長與進步。

透過共讀後的分享圖記，以親子作業方式強迫與鼓勵兼具父母陪伴幼兒圖記的完成，在日積月累當中，萌發幼兒讀寫與繪畫的興趣與能力，尤其是家庭功能未充分發揮、滿足幼兒在閱讀與心理需求的弱勢家庭，共讀更顯得重要，也是最讓研究者深感欣慰與成就之處。

忙於事業疏於照顧孩子的 S28 父母，因為共讀增加與孩子互動的機會與時間；因為共讀提升閱讀書寫興趣，而增進讀寫能力的 S14；對文字產生強烈的好奇與求知，向父母嚷著補習正音的 S13；從不會畫與不肯自己動手完成分享單到產生自信與繪畫進步的 S19 等幼兒，因為親師的陪伴與鼓勵下，踏實穩健的邁向成長。（省思日誌 96.05.17）

透過分享單的紀錄可看出家長在參與的過程，其想法隨著孩子的成長而轉變，除了可看出全班整體性橫剖面的表現，對每位個別幼兒也是縱貫性的探究，例如：

S7 閱讀《珊瑚》爸爸分享：「小孩的情緒是不會隱藏的，一句話可笑開懷，十秒鐘後馬上哭的很傷心，陪小孩子很累也很辛苦，但有趣也值得，因為童年無法重新開始。」（95.12.03）

S7 閱讀《快樂小青蛙》爸爸分享：「這次 S7 的姊姊陪同完成圖畫，感覺還不錯，希望日後可以獨立完成。」（95.12.10）

S7 閱讀《有趣的身體感官-味覺》爸爸分享：「逐漸不需別人幫忙畫圖，而且

堅持要自己畫，感覺慢慢進步中。」(95.12.24)

S7 閱讀《颱風來了》爸爸分享：「終於全部自己獨自完成畫作，不容易。」

(95.12.31)

從紀錄中分享孩子的話與畫，除了幼兒樸拙純真的童畫，其親子的互動過程、感動的言語、共擁書香的溫馨躍然紙上，讓觀賞者也身同感受，看見親師生彼此在共讀活動中的成長與進步，感動家園同心的滿足。

### 參、溝通的管道

分享單成爲親師生三方溝通與對話的橋樑。家長因陪伴孩子閱讀而親近童年，透過圖記的繪畫與對話，讓家長與教師走入孩子的世界。圖記成爲溝通的媒介，家長寫下孩子的各種發想與提問，以及面臨教養上的疑難，教師透過分享與回饋作爲家庭教養與學校教育的交流，深入每個家庭的閱讀與生活，與家長之間因爲圖記的溝通管道，親師成爲教育上最佳的合夥人。

S3 閱讀《棕色的熊，你在看什麼？》分享：「小朋友覺得讀本好像比較適合小班小朋友閱讀。」(分享單 S3-96.03.25)

教師回饋：「此書的情節、文句，簡單而重複(XXX，你在看什麼，我看到……)並以文字預測下一頁的圖畫主角，可讓孩子作語句的遊戲、改編人物，或欣賞插畫者—艾瑞·卡爾獨特拼貼的風格，當孩子覺得文字、情節較簡單時，建議您爲孩子作閱讀延伸的引導。」

S12 閱讀《生命的循環》分享：「有時候孩子會問一些較難解釋的問題，有了類似生命循環這類書的輔助，跟 S12 討論起較好講解，也讓孩子更容易明白些。」(分享單 S12-96.06.01)

教師回饋與分享：「是呀！孩子小腦袋裡總是裝滿許多的「為什麼？」，鼓勵也盡量滿足孩子的好奇，將能誘發孩子更多的刺激與思考；透過圖畫書與孩子討論是很好的媒介喔！」

雖是一張輕薄的共讀分享單，卻成爲親師生三方互動的平台，當中揉合了彼此不同的看法。歷經一年的學習，研究者閱讀了三十個家庭親子共讀的故事，每個家庭與孩子以自己的方式與特色開展學習的窗，有正向的感動、成長、共享的喜悅；也有負向的壓力、受挫、缺乏自信與練習的困擾，從一頁的分享單到彙整成冊的紀錄學習過程，譜出一篇篇親子共讀的樂章，而那五線譜上跳躍的音符是親師共同爲孩子吟唱的最佳和聲。



### 第三節 幼兒的讀寫行為呈現

根據林宛霖（2002）《台北市幼兒對圖畫書及電子童書之調查與反應之研究》研究結果發現 99.6%的幼兒家中擁有圖畫書，以故事類最多，單本的形式多於套書，與父母共同閱讀是幼兒最常閱讀的情境，每日閱讀時間約在半小時至一小時，最常閱讀圖畫書的場所為家裡。父母對幼兒使用圖畫書最常出現和幼兒一起閱讀、與幼兒一起選書的行為，較少規定幼兒閱讀時間與種類，以及和幼兒一起參加親子讀書會。

#### 壹、幼兒養成主動看書的習慣，增加自發閱讀的行為

觀察和分析是老師重要的工具，特別是對閱讀困難者或者當幼兒讀寫能力概念不是很完善時，觀察對來自不同背景的幼兒來說是很重要的。猶記得初入園的 S19 告訴研究者他看不懂字不喜歡看書、S20 他想玩玩具、男生看書快速翻閱隨即放回架上等情形（見附錄十一 95.08.31）；教師透過觀察而能了解幼兒自發性的探索情形，並作出適合幼兒學習與發展的策略，這是相當重要的。

一早入園，S19 畫完日記圖走到圖書架上拿了 S20 帶來分享的《昆蟲奧秘》回到座位看了一會，與坐在旁邊的 S24 討論起書中的冀金龜，聊得很開心；接著放回架上再拿另一本故事性圖畫書自己專心的逐頁翻閱，持續約莫五分鐘以上。（軼事 96.09.20）

幼兒養成主動看書的習慣，增加自發閱讀的行為，會利用空檔時間看書、分享、討論，閱讀一本書的專注與持續性亦有明顯的改變，尤其在同儕的陪伴與互動，教師的鼓勵與帶領，讓幼兒願意親近並開啓書扉。

#### 貳、幼兒表現在語文及口語能力的提升

研究者所帶的三十位幼兒皆就讀全日制，因此擁有充裕的時間互動，以便教師觀察與輔導個別差異的幼兒，每日研究者運用午休前、餐點前後的彈性時間，舉凡念讀故事給幼兒聆聽、進行語文遊戲、分享單的發表、自由創作或表演等分

享，提供幼兒最大的鼓勵與自主性，總是在童言童語的歡笑聲看到每位幼兒以自己的步調學習、成長。

幼兒語文教育與口語表達從開始簡淺的單一字詞、造詞、文字接龍、改編故事到圖畫書、童詩、小書創作的歷程，以及幼兒大量接觸文學作品的經驗，透過在學校教師正式課程的學習、家庭非正式學習的延續親子共讀，幼兒不間斷的閱讀與口語表達經驗的累積，在親師合作提供幼兒鷹架學習的讀寫環境，研究者從中領受了親子與師生間的親密、幼兒語文及口語表達的點滴成長，例如：

S28 媽媽曾經煩惱孩子不愛說話的顯現在閱讀《亮亮上學去》分享：「我念一句 S28 跟著念一句，希望他多開口講長一點的句子。」(分享單 95.10.29)

閱讀《愛闖禍的小天使》中亦再次感受到母親的用心：「這本書，我念一句 S28 念一句，將整本書唸完，因為 S28 不太愛講話，所以利用讀故事書機會，讓他多開口。」(分享單 96.05.13)

S28 母親在期末問卷中分享：「S28 非常喜歡每週的〈共讀時間〉，他也喜歡自己親手作的繪本《雞媽媽的蛋不見了》，可以一講再講。」(期末問卷 96.06.15)

### 叁、幼兒主動探索過去較不受他們所青睞的語文角

在研究者以往的經驗當中，主動選取語文角的幼兒寥寥可數，也最不受到喜愛，總是拾起書本隨意翻閱即放回書架上，或是向老師反應好無聊，可不可以換角落學習等，研究者也曾經犯過錯誤的是讓好動孩子作一懲罰似的到圖書角希冀孩子能訓練專注，會誤導其他幼兒以為不乖的孩子要到圖書角，這些都是研究者深思自省如何吸引幼兒自主選擇語文角落的初衷。

研究者在進行幼兒讀寫行為的教室軼事觀察紀錄中發現幼兒對閱讀缺乏興趣與專注(見軼事觀察 95.09.01/95.09.05 紀錄)，與協同教師討論思考如何誘發、改善，是行動與研究的開始，也發現幼兒的轉變：

## 一、幼兒養成主動看書的習慣，利用空檔時間看書、同儕間彼此分享、討論。

首先，從讀寫環境的布置、讀寫材料的提供、發表分享的機會等著手。

(一) 吸引幼兒親近語文角，提供多樣書寫材料、識字卡、老師自製認名字小書、紙筆等提供幼兒書寫、塗鴉。

在語文角旁闢了塊「分享園地」，讓幼兒分享與展示在語文角探索書寫的作品，並在課堂上發表及鼓勵。(軼事 95.09.05)

(二) 在教師詳加介紹語文角後，再加入錄音機的使用，幼兒嚷著錄生日歌給壽星 S20 聽，許多幼兒搶著對錄音機說話。

分享區多了好多作品分享，大多是圖畫，幼兒多半都會寫上自己的姓名或座號。S25、S21、S3 開始討論寫字、仿寫。(軼事 95.09.06)

(三) 語文角新增教師自製小書《我會認名字》，吃完點心 S24、S26 急著拿來猜字玩遊戲，一向吃得慢的 S1 很快加入行列。許多幼兒注意到文字的存在，S4 在 30 本班書中找到五味太郎的書《鯨魚》，興奮的與研究者分享，因為先前教師介紹過同一作家作品《大家來大便》。

S25、S8、S13 分別拿不同的書來問我：「這是什麼字？」、「這怎麼念？」S20 帶自然類書與大家分享，很受男生幼兒喜愛喔！(軼事 95.09.08)

短短數日，經由老師一個發現、思考與用心，班級閱讀經營的氛圍有了瀟灑、改變的契機，讓研究者起頭打了個興奮劑。

## 二、過去較不受幼兒青睞的語文角，如今人氣指數向上攀昇。

幼兒悠游其中並喜好分享作品於教室一隅的「分享園地」、熱衷團體中發表、分享。文靜害羞、不擅語言表達、不喜歡畫畫的孩子在這裡找到自信與歡笑；而教師亦分享自己創作的圖畫書或玩具書等，並將研究者進修創作的遊戲書影印送給每位幼兒，對幼兒不啻為鼓勵與仿效作用。

全語言教學觀以幼兒為中心，尊重每一位幼兒為天生的小讀者、小作家的教學觀，強調語文的功能性，鼓勵幼兒聽、說、讀、寫的語文活動，提供大量的環

境文字，幫助幼兒在豐富的語文環境中，自然發展與學習，是幼兒語文學習最佳方式（陳淑琴，2001）。研究者擷取全語言的觀點應用在班上，對研究者與協同教師都是第一次嘗試，在經驗與認知不足情形下展開對話與蒐集文獻，進而邊做邊學應驗教學行動研究的不斷循環。

在閱讀全語教學與相關文獻，首度嘗試融合全語理念至班級經營，與協同教師開學初佈置讀寫情境、提供書寫材料，彼此討論如何在教學中統整幼兒讀寫學習，利用全班全日制的優勢，有較多的彈性時間進行語文遊戲與讀寫的探索，發現教師將環境與生活當中文字有功能的使用，將此概念落實在教學與日常生活中，孩子對文字存在與運用的敏感度，相較過去真是提高了許多，協同教師也反應班上孩子變細心了。（軼事 96.01.12）

教師願意嘗試、改變的動機，讓班級經營與幼兒學習有了進步的空間與契機，發現幼兒對語文的敏感度有提高趨勢，對環境中的文字，如玩具說明書、各式標示、餐點表、通知單、廣告單等具溝通功能的符號，產生高度的興趣與注意。相形之下，幼兒進入語文角閱讀或書寫的頻率，也因此提高了許多，分享園地裡更是佔滿了幼兒創作的作品。

#### **肆、圖書基本概念的建立及分享閱讀的樂趣**

從共讀分享單的持續作品累積，發現孩子和家長深度對話中有孩子獨特的思考性，書中的故事幫助孩子找到心理成長的答案，亦可透過分享圖記中的圖畫檢視幼兒繪畫發展的情況，也因為閱讀機會的增加，幼兒對於文字符號的強烈求知慾也顯現在圖記中的書寫（書名、陪讀者、閱讀日期、圖畫內容的說明、命名）或幼兒平日的繪畫、美勞作品、學習單上的讀寫。

##### **一、建立圖書的基本概念**

與學期初前測結果相比較，教師運用圖畫書教學讓大部分幼兒已具備圖書的基本概念，下學期的圖畫書創作正是統整與運用幼兒的圖書概念。例如：知道圖書是用來閱讀的、文字與圖畫的不同與功能、作者與插畫者的差異、版權尊重等，

觀察幼兒平日閱讀行爲，也能正確翻書頁，並回答研究者對圖書概念的相關提問。

回想上學期初拿起圖畫書對幼兒個別進行非正式讀寫評量中的圖書概念，發現多數幼兒對作者、譯者、版權的概念一知半解，研究者擬透過圖畫書教學建立基本概念，具關鍵的是幼兒自己動手作小書，在實作中深刻的體會一本圖畫書形成的架構與內容，教師個別引導創作時也正是進行後測的好時機。  
(軼事 96.04.30)

## 二、幼兒閱讀的想法與習慣

從親子共讀的互動過程紀錄裡、以及教師唸讀故事書時，幼兒參與述說故事與討論分享當中，瞭解幼兒獨特的想法，或是天馬行空的無限想像，總令陪讀的成人愉悅的沉浸在童言童語的世界。

S14 閱讀《珊珊》母親分享：「S14 經過學校培養她一個禮拜看兩本書的習慣，現在她只要到圖書館，她就非得要借三本書回家才可以，甚至到大賣場她就要到圖書區和她哥哥兩個人坐在那裡看書呢！」(分享單 95.12.09)

## 三、幼兒心理的成長

由於四到六歲階段的幼兒其語文能力尚無法讓他們清楚的表達心中的恐懼、擔心、害怕等情緒，透過書中的故事幫助幼兒找到出口，而且是和父母或教師在閱讀中自然的討論裡被關懷與了解，可獲得舒緩、化解以及安心的感覺。

彩虹媽媽到班上以單槍投影講述《阿虎開竅了》，當中有遊戲、歌曲、討論、發表讓幼兒沉醉其中，S24 幼兒說：「對呀！我慢慢的也會像阿虎一樣開竅的，我阿嬤每次都說我笨死了，阿爸也說我名字到現在還不會寫，真是討厭！」(教誌 96.03.29)

## 伍、對繪畫與文字符號充滿探索的興趣

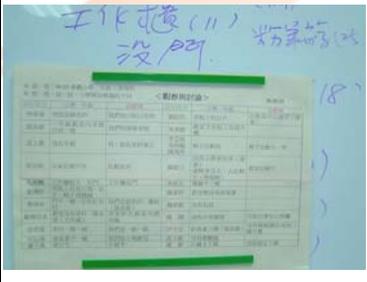
在全語園幼稚園中，老師是將書寫視為讀寫萌發過程的一部份，他們提供書寫區，鼓勵孩子以書寫來表達及溝通 (Raines & Canady, 1997)。在研究者的教室，教師經常性的正確書寫和朗讀示範，來引導幼兒模仿學習，提供幼兒主動操

作練習的機會以達到語文自然學習、發展的成效；教師必須透過敏銳的觀察幼兒對教學安排和技巧的反應，依照幼兒的反應加以修正，了解與協助有學習需求或障礙的幼兒；教師需要耐心和理解，讓幼兒歡喜的迎接他們逐步成長的新成就。

## 一、文字的概念

在充滿文字被有目的與使用的學習情境與環境，讓幼兒於自然生活中體認文字的功能性，教室依循幼兒學習興趣，提供識字、故事圖卡、教學圖卡的文字與圖片等資源，進行文圖配對、詞語接龍、圖畫書複述等，透過日常生活或遊戲中建立文字概念，示例如表 4-1。

表 4-1 幼兒文字探索示例

		
<p>書名配對歸回架上</p>	<p>識字圖卡配對</p>	<p>故事圖卡—看圖說故事</p>
		
<p>認識全班姓名塗鴉書</p>	<p>團體討論經驗圖表</p>	<p>語文角—書寫材料探索</p>

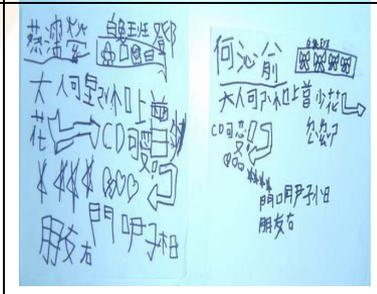
## 二、書寫的發展

幼兒對文字的好奇引發嘗試書寫的動機與行為，經常拿著圖畫書或是寫一個字來詢問老師其念法或寫法，主動探索書寫材料與同伴討論或合作模擬寫字、拼音、自創字形、請同伴或教師代筆寫他想要寫的話、寫自己的名字代替名字貼、

親子共讀分享單裡幼兒自己嘗試書寫的行為與人數有漸增等情形，幼兒書寫示例如表 4-2。

下午吃完點心看 S4 拿著語文角的回收紙和彩色筆問 S5 和 S7：「你家電話幾號？我晚上打電話給妳」，我忍不住過去問她：「哇！妳抄了好幾個人的電話不會搞錯嗎？」。幾個孩子告訴我：「不會呀！老師，你看我們在旁邊簽自己的名字或寫號碼呀」，我真不由得佩服他們的小腦袋。(軼事 96.05.22)

表 4-2 幼兒書寫作品示例

		
<p>日記圖書仿寫文字</p>	<p>幼兒平日自編小書</p>	<p>廣告單設計</p>
		
<p>共讀分享單嘗試書寫</p>	<p>幼小銜接—上學簽到</p>	<p>模擬寫字與自創字形</p>

### 三、繪畫技巧與媒材應用的進步

幼兒在圖記裡經常出現「仿畫」情形，由於圖畫書中精美的圖畫，讓小讀者模仿或臨摹其角色造型、技法、構圖甚至色彩都明顯模仿書中的風格，亦有家長表示原因是孩子不會畫或是不知畫什麼，也有的是喜歡書中圖畫；媒材的應用也從最初單一的彩色筆、蠟筆到多媒材的利用（水彩、色紙、亮膠（粉）、棉花、貼紙、報章雜誌、回收品等）、技巧（刮畫、噴畫、吹畫、撕貼、摺紙等），幼兒也

會將教學中美勞所習得的技巧應用其中，而家長的從旁協助更是功不可沒！

雖然在研究者的教學裡，注音符號和寫字只是教學活動遊戲中的一小部份，卻在分享圖記、自由塗鴉的日記圖裡經常發現不少幼兒表現出學習文字的興趣，或是在語文角嘗試書寫、對識字圖卡有濃厚的興趣，甚至不少幼兒來問過研究者：「老師，這本也是那位日本人(指五味太郎)寫的的書嗎？我看到寫一樣的字喔！」(S4)、「這是什麼字？」(S5)、「老師，你寫這個字給我看」(S7)、「這是好香的香字嗎？」(S13)、「老師這怎麼念？小宸說我念錯了」(S20)。

上述普遍情形，讓研究者再度思考如何帶領這些充滿熱情與興趣的幼兒徜徉語文探索的世界裡。

## 陸、影響幼兒讀寫學習的因素

研究者透過教師專業知能、教學經驗的累積以及協同教師的對談、行動研究的實證，歸納幼兒讀寫學習除了考量幼兒發展的成熟度、先天氣質外，幼兒在讀寫環境學習的主動性、個別差異，以及下列皆是影響幼兒讀寫學習的可能因素：

### 一、成人的支持與引導

林玟君(1999)〈讀寫遊戲之介入對學前幼兒遊戲形式與讀寫發展之影響〉研究提出重要的啟示：提供充足的讀寫相關材料加上成人適當的參與，對引導幼兒讀寫遊戲行為有明顯的鼓勵作用，對幼兒的遊戲型態也有顯著長遠的影響。

幼兒在父母與教師的鼓勵與引導下學習，除了滿足心理需求，也是激發幼兒探索的主要動力，誠如本研究中需要教師輔導關注的六位幼兒(見附錄五)因為家庭背景、父母的教養方式形成幼兒在學習上的差異，足見其影響的力量。

### 二、讀寫的材料與環境

Taylor、Blum 與 Logsdon (1986) 研究發現，將讀寫融入於幼兒日常教室生活中的簡單活動，以及提供幼兒探索讀寫材料的充分機會，有助於幼兒察覺文字的功能和技巧，並增進其字彙的成長(引自黃瑞琴，1997)。教師在開學準備時即將幼兒個人物品，以號碼加幼兒姓名作為擺放位置的標示；舉凡教室內幼兒接觸

所及的生活物品、托藥盒、清潔用品及設備；教學情境的學習角落名稱、佈置、兒歌海報等，文字的功能自然融入於幼兒生活與學習當中。

刷完牙時，S9 放錯漱口杯，S21 隨即告訴她正確擺放位置，老師問：「你怎麼知道她放錯了呢？」S21 笑著說：「因為上面有貼號碼呀！」(軼事 95.10.17)

在家裡與學校隨處見各種讀寫材料，讓幼兒選擇運用，二者之間的讀寫經驗亦存在閱讀與書寫方式的差異，幼稚園延續幼兒在家讀寫經驗的特徵，提供幼兒豐富的讀寫資源與學習情境，透過與同儕友件的互動，以及教師給予的協助，產生功能性的讀寫，對於一些家庭功能未充分發揮、學習處於弱勢中的幼兒，有助於縮短天平兩端之間的落差，更是研究者所關注及努力的焦點。

### 三、文字的經驗與學習

所有幼兒的學習都是以他們的直接經驗為基礎，孩子是從做中與討論經驗和觀察中學習，學前教育的大人應盡全力協助 (Hohmann & Weikart, 1999)。在教室研究者除了安排豐富的讀寫環境，平日多唸書給幼兒聽，有時可以輪流念、多和幼兒玩文字相關猜謎、接龍遊戲、帶幼兒接觸周遭事物和環境，利用不同場合的文字吸引幼兒注意，鼓勵幼兒說出他所看到的圖書和符號，耐心傾聽並接納，建立幼兒信心與鼓勵發表。

### 四、同儕的互動與模仿

兒童必須對於閱讀和讀寫經驗有正向的情感，他們常常會有炫耀讀或寫的企圖，要大家把注意力放在他們身上 (Burns, Griffin & Snow, 2001)。因此，當班上幼兒出現讀寫行為或創作，研究者會在身旁花點時間傾聽與欣賞幼兒的作品，並提供幼兒發表機會，以促進口語表達、自信心並有鼓勵、誘發其他幼兒模仿之效。

近來研究學說強調讀寫萌發課程，乃是以幼兒為中心的發展模式，而零到六歲，更是一生當中大腦生長最迅速的時期，每當孩子對某一刺激有反應時，他的腦子就會將經驗存下。因此，研究者期許透過家庭與學校的合作努力，提供幼兒

適時的引導、建構語言的整體鷹架，幫助幼兒獲得有意義的聽、說、讀、寫的統整，獲得充分的開展，在快樂的閱讀中學習閱讀，為他人生的第一眼展開美景、為他的一生播下智慧的幼苗，期待綻放出一片欣欣向榮的景象。



## 第四節 家長的參與經驗反映

唸故事書給孩子聽，兼具關愛與教育功能的最佳親子活動，不但能幫助孩子陶養理想品格、提升學習能力、建立閱讀習慣，是父母給孩子最珍貴的「愛的禮物」。把故事書當牛奶「餵」給孩子聽，成為親子間的心靈互動，父母也能從故事中到共鳴（汪培琄，2006）。

透過家長在聯絡簿、共讀分享單與平日的訪談，教師得以與家長分享親子共擁書香的愉悅心情以及了解幼兒在家的讀寫學習，由家長共同參與陪伴幼兒成長的歷程當中，研究者觀察反映了以下的面向：

### 壹、親子關係的增進

透過圖畫書大人與小孩得以享受閱讀的樂趣，而說故事是一種親子交流、和孩子表達感情的機會，孩子喜歡受到父母的關注，喜歡和父母親溫馨親密的共處，父母藉由共讀可以察覺孩子內心的想法，成為日後親子溝通及人際關係的基礎。在上學期民國 95 年 11 月 17 日邀請家長對共讀活動實施的意見調查中，分享親子共讀的看法：

親子共讀的過程中，提昇孩子愛聽故事及閱讀的興趣，也讓孩子多了想像的空間，也讓平常忙碌的父母，有了陪伴孩子的時間。(P2)

謝謝老師們針對閱讀所做的安排，S6 喜歡閱讀與繪畫，藉由閱讀讓我們亦可培養親子互動關係、增進了解。(P6)

圖畫書成為大人進入兒童世界的一把鑰匙，彼此感受親子共讀帶來的愛和溫暖、喜悅和充實的美好。

### 貳、重拾童年的美好

從下列兩位父親分享陪伴幼兒成長的歷程當中，再一次經歷童年的美好時光。

S7 的父親分享：「小孩的情緒是不會隱藏的，一句話可笑開懷，十秒鐘後馬上哭的很傷心，陪小孩子很累也很辛苦，但有趣也很值得，因為童年無法重

新開始。」(分享單 S7-95.12.03)

S24 的父親分享：「難得有時間共同閱讀，也和孩子共同完成圖畫，真希望他快快進步。」(分享單 S24-95.10.16)；「陪伴孩子成長是最快樂也是最辛苦的，尤其像 S24 如此調皮的孩子更要加倍付出耐心，能像故事中分享到他的所有點點滴滴也是最感欣慰的，多謝老師的關愛。」(分享單 S24-95.10.26)；「雖然故事的內容孩子不見得懂，但和孩子共同閱讀能開啟他求知的慾望，尤其是孩子問「為什麼」時更激起我想指導他的心。」(分享單 S24-95.10.27)

這是 S24 過動兒爸爸陪伴孩子成長的心聲，在育兒的辛苦中體驗親子成長的甘甜。

### 參、共讀方式的多元

親子間以遊戲、編故事、繪畫媒材的變化與運用、上圖書館找答案，滿足孩子的提問或探究興趣，親子閱讀方式的多樣化將閱讀的深度與趣味做無限的延伸。以下是兩位家長的分享：

和孩子看完書《彩色的雲》之後，就和孩子去圖書館尋找相關書籍，和孩子一起閱讀空氣、水資源的書，也知道雲和雨水的關係如何……。(分享單 S4-95.12.03)

當 S2 畫好圖畫後，拿起家中的貼紙往上貼時，我告訴她：「可以嗎？」她說：「老師說要發揮創意、動手動腦。」(分享單 S2-96.01.01)

### 肆、親職教育的成長

藉由共讀活動與親職資訊的滋養，增進親子教養、圖畫書閱讀、幼兒繪畫等層面的專業知能。並且從分享單及孩子的對話、家長提問孩子將上小學正音問題等，嗅出愈接近上小學，家長對孩子將上小學注音符號的擔心，轉而加強孩子的正音練習與坊間補習，例如：「S7 媽媽要求孩子即將上小學了，分享單要自己練習拼音寫，媽媽在家會加強孩子正音；S17 在語文角遊戲時和同伴說她開始要上

功文的語文和數學，S13 說她也要去」(教誌 96.03.21)。研究者提供書面的親職文章如〈一個小學老師的經驗談一ㄅ一ㄇ的煩惱〉、〈該讓孩子上正音班嗎?〉與〈幼稚園小朋友適合教寫字嗎?〉，並進一步與家長訪談溝通(研誌 96.04.13、04.20)。

分享單的公開展示，也提供家長了解教師對於孩子學習情況的關注，例如：S22 爸爸在下午接送孩子看到展示在教室外的分享單時表示：

分享單的拼音是他讓孩子自己先拼音寫，當下有告知孩子哪裡寫錯了，但不要求他馬上改，看到老師以紅筆糾正他，孩子會更加深印象，謝謝老師很用心的看每一張分享單，小細節都注意到。(訪談 P22-96.04.16)

## 伍、親師關係的和諧

與教師在教育路上成為有默契的合夥人，親師關係更為融洽與暢通。在民國 95 年 11 月 17 日對家長進行書面意見的交流，得到家長的回饋如下：

謝謝你們這麼重視家長的意見，相信這也是你們的動力來源，因為我目前是個專職的家庭主婦，所以陪孩子的時間是有的，而我也很願意去做。孩子的成长一輩子只有一次，就因如此，我把它當成是個可以讓人成長、學習的工作。(P16)

有了「親子共讀分享單」使孩子與父母對故事的內容更深入的思考，孩子所說的話常常一針見血，十分有趣。也愈來愈知道用畫來說話，謝謝老師們的巧思與付出。(P20)

老師的榮譽獎章提高 S21 閱讀與創作的動機，是激發創作的很大動力；親子共讀的書目，建議每個小孩可提供家中喜歡的一本書，大家輪流借閱。(P21)

從配合學校共讀活動與協助照顧幼兒到主動進入班上說故事的 S20 故事媽媽表示：「班上孩子經過一學期的閱讀與表達，當我在為他們講故事時氣氛變得更活潑、有反應，這一班的孩子很靈活很有自己的想法，我每次來講故事都發覺他們真的進步了」(訪談 P20-96.03.05)。

家長有許多的想法與提議，提供了教師在活動實施的參考，在一次週五的「玩具分享日」滿足幼兒分享的快樂及想帶物品至學校的慾望，獲得家長好評，而建議後續登場的「圖書分享日」、「作品分享日」、「心情分享日」等，讓幼兒擁有更自主性的發表與分享的舞台。

## 陸、影響家庭親子共讀的因素

近代影響幼兒讀寫課程的有關研究，主要是參照幼兒在其家庭裡的讀寫發展研究 (Morrow, 1993)，這些研究顯示幼兒入學之前，在家裡並沒有經過正式的讀寫教導，而能很早即開始讀寫和喜愛讀寫，他們在家庭的讀寫經驗有下列共通的特徵：擁有豐富的讀寫材料、產生功能性的讀寫事件、以及人際的互動 (黃瑞琴, 1997)。研究者推廣家庭親子共讀的活動佐以平日教學中了解幼兒的讀寫學習，透過書面或訪談等互動經驗中觀察，深刻體驗家長的投入對幼兒讀寫學習具有關鍵性的影響，研究者在行動研究歷程中所觀察可能影響幼兒讀寫學習的因素如下：

### 一、和諧與支持性的家庭環境

孩子的童年需要灌溉，父母是孩子最重要的環境，家庭教育應如陽光一般溫馨和氣，如水滋潤心田，但在研究者班級裡有下列單親家庭的 S9、S25，單親父母忙於生計，幼兒缺乏安全與歸屬感；苦於隔代教養問題的 S24；父母面臨經濟壓力的 S8；父母忙碌疏於教養的 S28 等，這些幼兒在心理需求的滿足層面以及同儕間讀寫學習需要教師多一份關注。

### 二、父母對幼兒讀寫學習的態度

父母的行為與態度提供幼兒可依循的模式典範，父母對閱讀呈現積極的態度，有助於幼兒在閱讀習慣的培養、讀寫學習的熱誠。例如 S4、S14、S16 母親用心陪伴孩子在學習與閱讀的好奇，上圖書館找資料延續幼兒的探究；S21 與孩子共同討論親子共讀分享單的創作題材；以及 S7、S11、S13、S17、S22、S30 等父母擔憂孩子學習輸在起跑點而提早小學先修的讀寫學習課程。

### 三、親子共讀的歷程與品質

信誼基金會（1990）以 3-6 歲幼兒及其母親為研究對象，調查幼兒的閱讀情況，研究結果發現：母親的教育程度愈高，幼兒開始閱讀的時間也愈早、閱讀頻率較高、閱讀能力表現也較佳。而康雅惠（2006）《幼托園所大班幼兒母親閱讀信念調查研究－以台北縣為例》也發現社經地位不同之家長在閱讀認知、佈置閱讀的環境、實施親子共讀等方面皆有顯著差異。

研究者在閱讀推廣的歷程中發現，影響本研究對象在親子共讀與讀寫學習的因素上，普遍不因父母的教育水準、職業而有所差別（令研究者有所質疑的是 S28 父親擁有博士、母親碩士的高學歷以及社經環境，對孩子卻是欠缺刺激與關注），關鍵在於父母對共讀的態度與投入的程度，父母願意陪伴幼兒閱讀、討論、協同完成共讀分享單、延伸學習，反應在學校學習上教師亦發現孩子在閱讀興趣、語文、繪畫、表達能力等學習相對提高。

整體來說，親子共讀的參與及幼兒讀寫學習主要的指導者也以母親佔多數，父親的參與在教師分享單與聯絡簿上的鼓勵下，呈現成長的趨勢，令研究者倍感溫馨與成就。

### 四、家長對學校活動的參與及關注

家庭與學校的接軌有賴於父母對孩子的發展與教育的關懷，研究者曾有所感慨的紀錄著下列兩段話：

親職文章每次夾在聯絡簿或是與共讀借閱圖畫放在同一資料夾，發現少數幼兒原封不動的帶回來，有的是幼兒拿出來未交給父母、父母沒看就交回的也有，讓研究者心生念頭：「是否要加上家長簽章？」教師用心整理的文章希望對家長在育兒路上有所裨益。（研誌 96.04.17）

輔導室週五晚上或週末辦理的家庭教育親職講座，幼兒交回的參加回條總是寥寥可數，但在上學期末的意見調查，絕大多數家長卻認同與稱許學校提供的親職文章對家長十分受用，心想或許家長較能接受書面的資料，而無暇參

與活動。(教誌 96.04.20)

以上為研究者在閱讀推廣歷程中所觀察與歸納的影響因素，正因為行動研究過程中遭遇困難與省思、修正，讓研究者體認親師間良好的信任與互動是班級經營成功的首要條件，也是順利推展親子共讀的必要條件，彼此以幼兒做為學習的核心，讓親師在教育路上成為有默契的合夥人。



## 第五節 從追蹤問卷看幼小銜接閱讀推廣的現況

各國都在積極推動兒童閱讀運動，閱讀已成為世界各國聚光的焦點，而閱讀是孩子的未來，是孩子學習各學科的基石，成為探索世界的最佳憑藉；幼兒樂在閱讀，才能持續快樂學習，除了教師閱讀風氣的營造、多元活潑的教學、啟蒙幼兒在優質環境中快樂學習；並結合家長力量，推展親子閱讀，提供親職成長資訊，提昇孩子原生家庭的素養，提醒家長對孩子培植的決心，家園同心、齊心耕耘，我們最鍾愛的孩子集成最佳受惠者，以奠定閱讀深耕的基礎，一生樂於閱讀，致力學習。

研究者衡量家長填寫問卷的意願，試圖從簡短的十題涵蓋親師生三個層面，並從家長回饋的追蹤問卷中反映了幼小銜接、親子共讀、教師推廣閱讀等教育現況，進而反思幼兒在幼稚園一年親師合作下的讀寫學習成效。而本研究參與者的選擇乃研究者班上的二十九位幼兒與家長，以下研究結果的類推會因研究對象、研究的實施、所處的地域性、家長的社經背景、以及對教師與學校的觀點等變項因素反映出不同的結果，但研究者冀望透過研究結果推論的積累，作為教師與研究同好的參考。

### 壹、幼小銜接閱讀推廣的異同

經與多數研究對象的甲、乙兩校各一位一年級導師訪談及追蹤問卷透露的訊息相互對應，反映了研究者所處地域性的幼稚園與國小在閱讀推廣上的教育現況。

#### 一、相同處

(一) 教師皆肯定閱讀對學生的重要性與影響而致力推廣閱讀，推廣方式則因教師的特質與專業自主能力、圖書資源與行政措施等在閱讀實施上各有特色。

(二) 閱讀的記錄與獎勵，小學依年段選取不同類別之書籍，作為學生於該年段必讀書目，且配合不同年段學生的需求及書籍內容，採取不同的認證辦法鼓勵，希望藉由制度鼓勵學童大量閱讀，並從中提升與享受閱讀興趣，進而養成主動閱

讀的習慣；而研究者服務園所則是以教育部補助的 101 本好書做為親子借閱的書單，學期末贈送圖書一本作為親子共讀的鼓勵。

(三) 班級圖書角的設置，不論幼稚園或小學班上皆設有班級圖書角，放置圖書或報紙提供學生自由閱讀；在研究者班上除了提供圖書之外，讀寫材料、相關語文字卡與故事圖卡、錄放音機設備提供幼兒述說、自編故事等使用，在設備使用與內容上較小學來的較為多元。

(四) 推動家庭共讀，小學配合閱讀心得書寫，透過親子對話、討論，將閱讀活動推展至家庭；研究者園所則是提供親子圖書借閱，在家親子共讀並以分享圖記方式記錄親師生三方的對話，整理成冊為親子共讀留下成長的紀錄。

(五) 增進親職教養的專業知能，提供相關閱讀資訊，以書面（聯絡簿、班刊、剪報等）、班級網頁、講座、讀書會等方式促進家長的成長。

## 二、相異處

(一) 小學實施班級共讀融入教學，以行動書箱方式每隔二～四週依序傳閱班級，學生人手一冊共同深度閱讀，透過集體討論、對話、相互激盪，激發學生思考能力，發揮豐富的想像力，提升學生閱讀的興趣，以培養閱讀的好習慣；在研究者園所除了擁有豐富的圖書資源，提供與滿足教師教學與幼兒學習需求外，在每個教學主題亦有相關單元每週十二本不同的圖書巡迴至各個班級供幼兒閱讀；二者差異在於圖書的數量與學生閱讀方式的不同。

另根據乙校導師表示有部分老師將班級師生共讀結合班級家長讀書會一起推行閱讀教學活動，邀請家長加入擔任小組帶領人，從中家長也因而養成閱讀習慣，達到親子共讀的意外效果，提供了研究者閱讀推廣的另一種學習方式。

(二) 圖書館利用教育課，小學由老師及志工家長指導學生有效且正確使用圖書館，每學期定期舉辦圖書室利用推廣活動(有獎徵答、資料查閱、閱讀心得徵文、小書或書卡製作……)，提升學童閱讀效能，平日學生使用數位學生證借閱圖書；而研究者身處國小附幼有圖書館資源卻未能充分運用，將圖書館利用融入教學活

動當中，讓幼兒實際到圖書館閱讀圖書以了解小學圖書館利用的情形，或是請小學志工媽媽將圖書館利用課程納入幼兒階段的學習，讓閱讀在幼小銜接中能完整的進行規劃與接續。

(三) 書香或故事媽媽的參與，小學固定一或兩天在教師晨會的晨光時間由故事媽媽帶領學生閱讀，教師較少參與；而幼稚園在研究者班級則是固定時間或視家長時間而機動安排，教師亦有較多機會共同參與，二者之間的差異或可歸因在課程的進度與壓力下，幼稚園相形擁有較充裕的彈性。

## 貳、親子共讀習慣養成的影響因素

家庭是孩子的第一所學校，父母是孩子的第一個老師。所以，父母是否能鼓勵孩子閱讀，家庭環境是否隨時有書可讀，以及親子共讀的情形等，都是培養孩子閱讀素養的基礎。閱讀技巧或許可透過學校的教師來指導，至於閱讀慾望的培養，由家庭來奠定為佳，因為家庭環境和父母的作為，會深切影響孩子對閱讀的觀感，以及是否會發生興趣；家庭該為孩子閱讀素養的提升好好努力，上了小學仍應培養幼兒閱讀習慣，自發性閱讀才走的長遠，悅讀才能閱讀。

### 一、上了小學影響孩子閱讀的因素

以父母對孩子在家主動閱讀情形的觀察，養成每日閱讀的 S4、S5、S6、S15、S22 等五位幼兒；其餘大部分在每週閱讀 2-3 次居多數，與過去幼稚園一週親子共讀 2 次差異不大；甚至 S8 閱讀次數為零，以及 S2 因為不會拼讀造成閱讀的挫折，得以透過追蹤問卷讓研究者了解與探究，並與家長一同分享幼兒在幼小銜接路上的學習與成長。

影響原因又以「被其他活動吸引與轉移」、「對閱讀沒有興趣」、「課業繁重」為主要因素，幼兒初上小學展開不同於幼稚園的環境與學習，新鮮事物與活動轉移幼兒對閱讀的投入，而課業繁重也壓縮了幼兒對閱讀的時間，誠如 S16 母親表示：「課業稍繁重，整天下來所剩時間又少，除了功課外又有其他的才藝……」、S18 母親表示：「週一～週五空閒時間需加強英語、鄉土，假日才能

放鬆自在閱讀」。問卷資料反映了幼兒處在現代的教育環境與父母的期待，自在的閱讀夾縫在時間與課業才藝之中，讓同樣身為教師與父母的研究者陷入思考的囹圄。

## 二、上了小學影響親子共讀的因素

追蹤問卷的填寫以母親 23 位佔大多數，顯現幼兒在生活照顧與學業指導仍以女性為主，而影響因素也自然以母親角度來看，而現代家庭多雙薪結構，在工作與家庭雙重壓力下，顯現在「工作繁忙沒有時間」為首要因素，S30 父親表示：

「下班時間已較晚，無法共讀」；而「覺得孩子可以獨立閱讀」為次要因素，隨著幼兒識字與獨立閱讀能力的增進，父母試著放手讓孩子自行閱讀，如 S17 母親表示：「若小朋友可自行閱讀簡單內容，則無親子共讀」、S18 母親表示：「淺顯的書孩子會獨立閱讀，較深入的書父母會陪同導讀。」圖書內容的深淺及幼兒閱讀能力成為親子共讀的考量，忽略了親子共讀最重要的「共」字，提醒了教師或有志閱讀推廣者在親職教育與閱讀宣導上的加強。

另有九位家長勾選「欠缺來自學校推動的動力」，在過去幼稚園階段係由教師多元的閱讀方案積極推廣親子共讀，家長站在幼稚園的基準看待小學閱讀實施方式而有所感；由此可見，學校與教師對親子共讀的意願與推動具有相當的影響性。

## 參、教師閱讀推廣的影響因素

閱讀是教育的根本，任何獨立思考、理性分析、創造力都與背景知識有關，而背景知識來自閱讀。在學校，教師是關鍵的推手，在閱讀的園地投入深耕，為幼兒培養起良好的閱讀習慣，並在閱讀能力上有所增長。

下列為研究者閱讀推廣方案實施以及了解小學閱讀實施現況進行影響因素的歸納：

### 一、閱讀推廣的方式多樣化

其中影響小學教師運用圖畫書教學的因素受到課程與進度的壓力，或來自學校整體發展的資源與動力等，教育環境對教師進行閱讀推廣仍有相當的影響性；研究者訪問小學甲校擔任學年主任的一年級導師表示：

平日運用圖畫書進行教學的時間較少，除非課程進度趕上了或是利用空餘時間進行，老師採取口頭與獎品獎勵的方式，鼓勵學生借閱圖書館圖書及閱讀班書，以及鼓勵學生課堂進行發表、分享等。（訪談甲師 96.12.07）

乙師表示：學校將「閱讀與寫作」作為學校本位發展的特色，重視學生的閱讀與教師教學的專業發展、家長的成長，小學一年級每週有一堂「閱讀寫作課」，40分鐘的時間教師可以充分運用圖畫書進行語文活動，學校網站亦有專門閱讀的討論、發表園地，有教師教學資源、學生作品發表、親子共讀等豐富多元的資訊，學校致力推動閱讀的措施與努力是看得見的。（訪談乙師 96.12.10）

因此，推動閱讀教育不僅是各班老師的責任，學校行政單位亦應責無旁貸，擔起帶領老師共同規劃、設計及實施閱讀教學活動的責任，甚至積極提供老師從事閱讀教學相關資源與支援，讓老師也有管道獲得閱讀教學相關資訊。讓閱讀教育落實於孩子的生活中，品詠閱讀的美。

## 二、閱讀資訊的提供

親職資訊能協助家長有效的進行親子共讀，但從追蹤問卷中僅有兩位家長選填班上有提供閱讀資訊，由此資料提醒教師在親職教育實施與交流的成長平台上可再加強宣導與溝通；研究者為了協助親子共擁書香的順利進行，從新學期的親子共讀計畫到執行，過程中不斷提供閱讀資訊並與家長分享幼兒的成長點滴與教師的觀察，實施一學期後在期末民國 96 年 01 月 12 日進行「親子共讀活動」問卷意見調查，了解家長的想法作為下學期修正的參考，其中對「閱讀資訊的提供」家長回饋提到：「可多了解教導模式」（P1 父親）、「我們很少接觸到這類文章，可藉由老師的分享讓我們接觸這類文章」（P10 母親）、「小孩的成長很重要，

我們在陪伴他們的同時也要多學習」(P14 母親)、「可以提供家長更多親職教育的正確理念(P15 母親)、可以接收最有用的訊息(P20 母親)、增加自我對教育的資訊」(P25 母親)、「充實相關知識」(P26 母親)等。

由上述來自家長需求與成長的聲音，值得教師經營與努力，也是閱讀推廣不可疏忽的一環。

### 三、閱讀後延伸學習設計的多元化

對幼兒是扼殺閱讀興趣還是延伸學習？在追蹤問卷回收過程與搬家至桃園的 S15 母親電話訪談提到有關閱讀學習單表示：

老師推動閱讀做分享單會讓孩子追著父母完成，過程中對家長有壓力、不能偷懶，不過孩子從中會進步並培養責任心，上了小學也都會主動閱讀養成習慣。(P15 電話訪談 96.12.04)

這一席話讓研究者不斷反思自己雖未規定親子交分享單，但幼兒間受到老師行為或言語的鼓勵，產生暗示與仿效作用，或許為個別家長帶來困擾而教師未及時發現與說明，實為研究者今後進行閱讀推廣的借鏡；而 S9 母親表示：「小學閱讀推廣各種活動，效果沒有幼稚園的學習單好」，S9 是幼稚園班上「親子共讀分享單」完成張數最多的幼兒，看見親子投入閱讀與學習之間的關連，面對班上 30 位幼兒與家長，要能廣納各種想法與回饋作為研究者活動與省思的參考。

為此疑問，研究者訪談一位致力閱讀深耕推廣多年的兒童文學作家方淑貞<sup>2</sup>老師有關「閱讀學習單」的看法，她表示：

閱讀後進行的分享單或學習單，如果家長可以指導的話很好，但不要變成一個作業就很痛苦了，真正的閱讀可以讓家長有一些選擇，選擇最好的方式，

---

<sup>2</sup> 方淑貞，兒童文學教育工作者，專職兒童文學師資培訓課程設計、國小教師週三進修兒童文學課程講師、台北縣市教育局推動兒童深耕閱讀計畫課程策劃講師、人本教育新店家長成長團體講師、中國時報親子版〈全語言〉專欄作者、福報兒童天地〈閱讀的天空〉專欄作者、三之三國際文教機構課程顧問，著有《FUN 的教學-圖畫書與語文教學》、《幼兒教學創意主題》、《草葉詩人:惠特曼》、《新世紀童話繪本教學指引及學習單》全套 20 冊等書。

例如：可以將孩子在閱讀過程的對話錄下來交給老師、或和孩子做小書、畫圖，懂得雕塑的家長亦可用多方面呈現，只要一個方式不用多，幼稚園主要在於閱讀的樂趣，不要強迫，這樣會很辛苦。(個人訪談 96.11.26)

多學習與聆聽各種聲音及資訊對研究者是激勵也是檢視自己的管道，而行動研究的目的是在行動中不斷的檢視與進行修正，來自家長與閱讀推廣先進的想法亦可做為教師或後進研究者在閱讀推廣或進行圖畫書教學、研究等面向的考量。

上述為研究者回收追蹤問卷資料的整理分析，目的在追蹤幼兒上小學後的閱讀與家庭親子共讀等情形，以反思研究者在幼稚園推廣閱讀的學習成效，雖然幼兒上了小學其讀寫能力受限於追蹤發展的不易未予以討論，但研究者深信幼兒若能內化閱讀成習慣並持之以恆，相信讀寫能力的與日俱增是指日可期的。



## 第六節 教師自我反思與成長

老師積極引導幼兒閱讀故事，或在遊戲時間鼓勵兒童主動使用圖書的重要。不論在故事閱讀時間或遊戲時間，除了父母與兒童之互動會影響兒童未來閱讀能力外，老師也扮演了極重要的角色（洪慈雲、鄭宗諭，1997）。

因此，一位懂得自我省察的教師對幼兒的影響是如此的深遠，而研究者從九十四學年下學期試驗性研究、九十五一整學年正式性研究至九十六上學期幼兒上了小學的追蹤問卷實施，行動研究甫完整告一段落，這兩年一路走來研究者有著下列的體察與成長。

### 壹、教師專業知能的促進

#### 一、增進教師檢視現況與規劃未來的能力

近幾年閱讀活動受到重視，教育相關單位亦廣為推行「讀好書，好讀書」、「終身學習」等活動，從小培養閱讀習慣是重要的，從閱讀中學習涵養心靈的成長，對身處忙碌與瑣碎的幼稚園老師，若只依靠教室裡規劃的「圖書角」，所能達成的效果實在有限，共讀經驗也較難長期經營。

因此，研究者基於過去的觀察與經驗，在此行動研究歷程中，一方面積極的規劃與運用圖書於教學、學習環境中，另一方面尋求親子共讀的投入與支持，除了藉由共讀分享單了解幼兒和圖書互動的另一種反應，也透過不同的閱讀方式讓幼兒體驗書中的樂趣；而大人定期陪伴孩子閱讀除了能促進幼兒閱讀的興趣，增加親子共處之外，書中關於心靈成長、情緒疏導、情感發展等內容亦使得幼兒從中獲得啟蒙與薰陶，此一心理成長的部分也是教師較難以在學校團體學習中細微兼顧。再則，父母是陪伴幼兒閱讀的最佳人選，其所能達到的成效也較好。

#### 二、發現自己的不足

「教與學相長」、「學然後知不足」，在長達一年共 742 張的分享單回饋中，教師對幼兒畫的發展與藝術的鑑賞、口語及書面的語言表達、心理的成長、家長的

態度與提問等，疑難雜症要能及時獲得回饋，也遭遇到專業判斷上的理論觀點困惑處，爲了避免誤判必須審慎思索，將自己埋首相關知識領域中試圖理個清楚，惶恐辜負教師一職的任重道遠；而理論與實際的印證，也在一次次的與幼教同伴、協同教師的討論下往前邁進，正因爲行動方知不足，研究的重要鞭策自己更應廣加涉獵群書。

### 三、增進人際關係的溝通能力及與協同教師的彼此成長

閱讀推廣乃透過研究者與協同教師溝通與合作得以順利推展。諸如：學期開始的教室情境佈置、讀寫環境與材料的提供、共讀計畫的討論與擬定、執行調整、教師分享回饋的討論與心得交換、行動研究遭遇的困難與因應等；以及實施一學期共讀分享單的發現與修正，發覺幼兒繪畫能力、技巧及媒材使用的進步，興起如何增進幼兒語言表達、創意想像、吸引幼兒書寫動機等，以及邀請父母更投入孩子的學習，於是調整與討論下學期分享單內容的設計與借閱方式。參與本研究的協同教師分享她對於教學現場回應的看法：

我覺得新的分享單設計，可說是增加幼兒創意思考、回答問題的表達，對語文能力的促進應該有幫助，對家長也有點半強迫的陪伴孩子完成；先前借閱圖書以孩子自主交換，雖然可彼此互相教認字（書名、號碼），但也耗掉不少時間在處理狀況（沒交換到或不會換、爭吵等），改成教師換書能事先作業及清楚掌握孩子借閱情形，也較不影響上課。（協同對談 96.03.16）

良好的溝通與人際關係奠定行動研究的基礎，從學校行政、同事、家長、幼兒的良好互動，以及協同教師的溝通討論與適時修正，讓教室氣氛融洽、溫馨。與協同教師共同經歷班級經營與教學理念的揉合、全語教學與統整課程設計的嘗試，互相分享與彼此成長，提升教師專業並解決實務教學中的問題，也提高了教學滿意度與建立自信，對研究者與協同教師兩者皆受益良多。

### 四、獲得家長的認同與支持

研究者利用圖畫書落實於幼兒自然生活情境中，透過教師將課程發展的淋漓

盡致，使成爲孩子駐足流連忘返的樂園，讓語文教育的讀寫寓於活潑輕鬆的教學情境中，提昇幼兒的讀寫能力，並觀察師生在研究過程中的轉變與成長，歷程中考驗著研究者的行動力、應變與精進力，並豐富自我的人生哲學。

教師致力推展親子共讀的經營，獲得家長的肯定與認同，在民國 96 年 6 月 29 日畢業典禮的那天，S16 母親送教師的卡片上寫著：「不知該寫什麼，但心中卻有滿滿的話。我一直覺得 S16 很幸運，遇到的老師都是很棒的…，今天的畢業讓我不捨，你們真的很棒…。現在只要有人問要讀哪家幼稚園，我一定要說○○附幼，好的老師要跟大家分享……」(P16)。

追蹤問卷實施前對每位家長的電話訪談，除了了解幼兒上小學的近況，也提供家長面臨小一新鮮人在生活或學習上的諮詢，許多家長說道：「老師您真好，孩子都畢業了您還這麼關心，孩子也常想起幼稚園的老師和小朋友，現在孩子……。」一個個不同的故事與對話又拾回過去幼稚園的熟稔，話筒兩端傳導著彼此真誠分享的親師情誼。

家長的分享與回饋，對教師是莫大的精神鼓勵，以落實「家園同心」的理想。或許研究者的班級經營與閱讀推廣短暫時間無法窺探出明顯成果，相信灑下閱讀種子深植每個幼小心靈，期盼有朝一日能開花結果。

## 貳、心理成長的滿足

### 一、在行動研究的歷程中，實現自我的滿足與成就感

幼稚園不是小學課程的先修班，幼稚園的讀寫課程發展方向，不是依循小學讀書寫字的傳統概念（黃瑞琴，1997）。因此，研究者想在傳統教育課程中尋求突破，以破除家長對於「智育至上」的迷思；再則研究者相信藉由豐富的閱讀經驗累積，在自然情境中萌發讀寫的興趣與學習能力是值得期待的，讓閱讀成爲一種興趣、一種習慣，成爲終身學習的媒介。

研究者亦步亦趨構築理想國的路上，從最初自我或旁人懷疑、質疑的眼光中看到自己投入所帶來的曙光與希望，跳脫觀念與現實的束縛，正因爲願意行動而

深入研究，終能享受那份因耕耘而帶來豐碩甜美的果實；並藉由教師動手做研究的行動，在教學與研究獲得專業的啓發與成長，不僅符合時代的潮流，且能順應幼兒發展，尊重幼兒個別差異，暢通親師溝通的橋樑，讓教師在教與學當中獲得專業的成長。

## 二、甘願做，歡喜受

自實施以來，各種聲音出現耳旁，有肯定、關心、感謝、也有質疑我能否持續到最後的考驗聲音。例如：協同教師問我：「每週回饋近 30 張分享圖記，還要拍照留電子檔與書面資料，不累嗎？」、也有同事問我：「是為了做研究而行動嗎？」、家長看著張貼外面的分享單問：「老師好辛苦喔！我們只要寫一張，你們卻要 30 張？」、隔壁班家長問：「同樣親子借書回家共讀，為什麼這班有分享單？」、「也有其他班家長向我們班家長影印共讀資訊。」其實，在整個活動過程中研究者屢次被家長與幼兒的認真感動，不知不覺中形成一種彼此相互鼓勵與支持的動力，而當分享的快樂在我與親子互動的那一刻形成，更加堅信自己的執著。

## 叁、影響教師在閱讀推廣與幼兒讀寫學習的因素

為幼兒說故事是成人用來與幼兒聯絡感情的媒介，也是引導幼兒進入閱讀世界的橋樑，而父母親與教師在幼兒成長與發展的過程之中，扮演著關鍵性的影響角色。因此，研究者透過閱讀推廣方案的實施，搭起家庭與學校的閱讀之橋，讓幼兒在親師的努力下因為閱讀而「悅」讀。

反思行動研究中研究者既是教師的角色，試圖理出下列主要影響因素：

### 一、動機與熱誠

研究動機起於現場教學的不明、困難、探究的興趣，而實踐需要熱誠與理想，如果當初教師對幼兒識字能力反應於敘事的差異、天平兩端學習的落差置之不理；語文角經常是角落學習人數最少的角落，進入語文角的幼兒，拿起圖書隨便翻翻很快放回架上，教師對此常見情形視若無睹，時間一久，研究動機會消失、熱誠會消退，閱讀推廣無法付出實施，親師生三方更無以享受耕耘而成長的甜美。

## 二、專業與成長

當行動研究開始，便是面臨困難、問題解決與修正的不斷循環，過程當中考驗著研究者專業與自省能力、解決的策略、溝通的技巧等，落實於課程與教學的革新，發展教師的專業知能。誠如當初研究者思考如何引導幼兒進入圖畫書的世界裡，融入學習及生活脈絡中並運用於教學與家庭，讓幼兒建構對故事訊息的了解、享受閱讀的樂趣以及誘發讀寫學習的探究，在在考驗著教師的智慧與教育知能，也在行動研究的證驗假定中，獲得專業的成長。

## 三、親職與溝通

在彼此信任與尊重的前提下，建立親師、同事間良好的溝通平台，家長與教師在教育路上是彼此的合作伙伴，共同為幼兒的成長而努力。教師親子共讀的推廣端賴父母的配合與投入、班級經營與教學上和協同教師的協調，皆須秉持真誠的態度、良好的溝通方式，以致閱讀推廣方案的順利推展，營造雙方共贏的局面。

柯華葳在國語日報（2007.12.18）發表文章「台灣閱讀運動-七年成效大考驗」中提出 PIRLS 研究發現與相關建言，表示要改變台灣閱讀運動的問題要從相關單位提供學校教師進修閱讀教學教法的機會，提升學校與教師推動閱讀教育之專業知能；教師多讀適合學生閱讀的書和學生分享，培養學生閱讀的興趣，要讓他們讀适合自己程度的書；提升閱讀風氣，要先改變家長觀念等方面著手。

研究者整理歸納影響教師在閱讀推廣的可能因素正與上述 PIRLS 研究建議不謀而合，增進教師專業知能、溝通促進家長親職成長以及政府與相關單位的重視，在熱誠與動力的推動下，台灣的閱讀才能持續深耕。而教師正是介於家庭與學校的最佳推手；楊茂秀（2007）認為用虛心的態度陪孩子再過一次童年，就會體會到最好的老師是能夠與學生一起研究、一起探索自己不知道的答案的問題。

Goodman（1998）在他三十多年的閱讀研究提到：

並不是每個成功的讀寫老師都必須是超級老師，我的意思是他們必須是樂意教學而且知識豐富的專業老師。對於讀寫能力的知識，他們必須了解閱讀與

寫作的歷程，了解小朋友如何變成成功的讀者與作者，並知道小朋友如何學習語言以及利用語言去學習。而且他們必須非常了解他們班上的小朋友，並支持他們的學習，幫助他們達成他們所能達成的最高學習成果。（頁 248）

研究者謹以上面這段話作為期勉自己的目標，在教學與閱讀推廣的歷程中以求盡心盡力達成研究目的。



## 第五章 結論與建議

本研究旨在探討教師閱讀推廣方案的實施，觀察幼兒在學校與家庭合作下讀寫學習的歷程。本章將就研究結果與發現歸納成下列結論，並提出閱讀在教學與幼小銜接的討論，希望依據本研究成果可提供日後類似情境脈絡教學者的參考，對有意進行閱讀推廣與實踐者能有所助益，以作為未來後續研究發展的參考。

### 第一節 研究結論

本研究不僅僅只是教室中的語文活動，而是教師利用幼兒喜愛圖畫書、資源取得容易、圖畫書豐富的文學特質與教育價值等因素，作為研究者閱讀推廣的媒介；在家庭也不僅僅是親子共同閱讀完一本書即劃下句點，凡親子閱讀討論、共讀分享單的繪畫創作、語言討論、書寫表達、尋找資料與延伸學習、親子互動點滴的分享等，都是研究者探討的範圍與內涵。

#### 壹、研究結果與發現

奠基在文獻探討的基礎下，在行動研究過程中，研究者看到了圖畫書運用於教學與家庭親子共讀中，理論落實於教學與推廣的印證如下：

##### 一、共讀分享單的運用反映

(一) 紀錄的重要—為幼兒在共讀中讀寫萌發與心靈成長的歷程留下紀錄。

因為紀錄才能留住過程中的點滴、掌握幼兒學習與成長的歷程，整理成冊並帶回與家人分享，上、下學期分別辦理作品展，以建立幼兒的自信，彼此的觀摩欣賞，也讓父母參與了解孩子們的學習，凝聚親師生深厚的情誼，彼此信任、合作為幼兒的教育而耕耘。

(二) 成長的軌跡—從紀錄中分享孩子的話與畫、親子的互動過程、教師的即時回饋，看見親師生彼此在共讀活動中的成長與進步。

親子之間不因閱讀完一本書而劃下句點，而是延續溫馨展現另一種風情在圖

記上，幼兒在繪畫、語言表達、思考想像、親子間溫馨親密的互動與對話，因為教師的推廣與參與，親師生三方結為一個緊密的合作網，彼此分享成長的過程。

(三) 溝通的管道—共讀分享單成為親師生三方溝通與對話的橋樑。

平日教師與家長溝通互動的管道除了每日的接送時間與每週一次的聯絡簿外，對於現代忙碌的雙薪家庭不啻為另一個溝通平台，雖是一張輕薄的親子共讀分享單，卻是親師生三方共同合作得以完成，正因為「閱讀」搭起了彼此生活與學習的橋樑。

## 二、幼兒的讀寫行為呈現

(一) 幼兒養成主動看書的習慣，增加自發閱讀的行為。

從與父母訪談及實施過程中的意見調查得知，許多家長表示孩子拿到借閱的圖書一回家總是迫不及待的要自己讀或要求父母念讀，漸漸培養閱讀習慣。

(二) 幼兒表現語文與口語能力的提升，並主動探索過去較不受他們所青睞的語文角。

幼兒在學校經常有機會參與團體討論與發表，在家庭與父母討論、分享，形諸於分享單的書寫，對邏輯組織、思考表達獲得提昇的經驗與學習。班上過去角落學習顯得較冷清的語文角也熱絡了起來，不僅只是閱讀，研究者更擴大了語文角的活動內涵，可以是語文遊戲、圖畫書創作、編錄故事、書寫嘗試、作品展示的園地，吸引幼兒主動探索與學習。

(三) 幼兒建立圖書的基本概念，以及對繪畫與文字符號充滿探索的興趣。

在經過近八個月圖畫書運用於教學與親子共讀，大量接觸文學作品的經驗，萌發幼兒創作的契機，研究者帶領幼兒創作屬於自己的小書，對於統整圖畫書基本概念的建立裨益良多，在家庭也引起幼兒帶領父母協助創作的風潮，教室內展示作品的分享園地貼滿了許多親子共同完成的故事小書、改編、故事接龍等。

## 三、家長的參與經驗反映

(一) 透過家長在共讀分享單與平日的訪談，教師得以與家長分享親子共擁書

香的愉悅心情，陪伴幼兒成長的歷程當中，再一次經歷童年的美好。

念故事給孩子聽，是兼具關愛與教育功能的最佳親子活動，親子雙方感受彼此的成長與改變，不僅豐富親子共處的時光，也是父母送給孩子最寶貴的禮物，父母也由陪伴孩子的過程中，重拾童年的美好，與教師閒談的話題更多了許多親子互動的點滴與家長自身的想法。

(二) 藉由教師共讀推廣與親職資訊的滋養，家長在問卷調查中回饋分享，因為共讀活動增進家長對於親子教養、圖畫書閱讀、幼兒繪畫等層面的專業知能，實質上亦助於幼兒在家庭共讀的進行與讀寫萌發的學習。

父母或主要照顧者有義務及責任利用日常生活的機會教育提升幼兒的語言、讀寫能力，以及提供閱讀環境與資源，引領孩子如何進行閱讀，但由於科技訊息傳遞速度快、內容繁瑣或父母工作忙碌等因素影響父母吸取新知，透過教師有計畫的提供親職資訊，協助父母在親職教育與閱讀學習的成長，孩子將成為親師合作下的最大受益者。

(三) 親子閱讀方式的多元，漸進融入孩子的讀寫學習，與教師在教育路上成為有默契的合夥人，共享幼兒的成長。

圖畫書成為增進親子良好互動的潤滑劑，以及培養幼兒閱讀能力的啟蒙與媒介，是一種與生活結合的統整學習，父母能汲取教養新知而豐富親子共讀內涵，在陪伴過程中漸進融入孩子的讀寫學習，將可收因勢利導之效、影響深遠。

#### 四、教師自我反思與成長

(一) 豐富的學習環境與互動，增進師生間的情誼。

在佈置鼓勵幼兒探索及提供讀寫材料的情境中與幼兒展開對話、互動的學習；在愛與關懷的氛圍中，教師抱持開放的態度、尊重幼兒的個別差異，促進幼兒讀寫學習的動機與建立良好的閱讀態度，師生間濃厚的情誼也在不斷的互動中漸進累積。

(二) 家長對教師推廣閱讀持肯定態度，親師關係更為融洽與暢通。

因為閱讀推廣讓教師更深層瞭解每個家庭與孩子，分享親子共讀的互動點滴；透過共讀分享單的即時回饋，讓幼兒感受到來自教師的鼓勵與肯定，也讓家長看到教師的熱誠與投入，誠如家長在期末意見調查（節錄附錄十三）所言：「親子共讀的過程中，提昇孩子愛聽故事及閱讀的興趣，也讓孩子多了想像的空間，也讓平常忙碌的父母，有了陪伴孩子的時間。」、「我們看到老師對孩子的付出、回饋，給孩子很大的鼓勵與信心。」

教師對於平日幼兒讀寫學習提供發表的機會，以口頭鼓勵、小禮物、集點卡獎勵制度建立幼兒的自信，並將學習過程整理成冊，以作發表與展示，讓親師生三方共同參與分享彼此的成長。

（三）教師能在教學與推廣中，促進教師省思與專業知能的提升。

行動研究最大的收穫者應是研究者，在教學與推廣中獲得家長的肯定、幼兒的成長，教師自我認同與實現的成就；在實踐與省思的歷程中獲得教師專業知能的提昇，而參與親子互動的感動更是研究者最大的收穫。

## 貳、研究討論

上述研究在文獻探究的基礎下有了印證與呼應的結果。但，研究者在本研究中發現下列值得討論與關切的議題：

一、親子共讀的良窳，關鍵在於父母的態度與投入的熱誠

根據信誼基金會（1990）報告指出，居住環境與母親教育程度是影響幼兒閱讀的間接因素；而幼兒母親表現出的閱讀習慣、伴讀頻率、主動伴讀行為及閱讀態度才是影響幼兒閱讀狀況最直接且重要的影響因素。

吳宜貞（2002）在〈家庭環境因素對兒童閱讀能力影響之探討〉研究顯示家庭環境因素（家庭環境、社經地位、父母態度、家庭學習環境、親子互動關係、教養觀念等）對孩子的影響力之大。研究結果指出「閱讀氣氛與習慣」對兒童認字和閱讀理解有顯著的預測力存在，對兒童閱讀能力有正面的影響。

謝美寶（2002）以高雄縣公立國小六年級的學生依都市地區、鄉村地區、沿

海地區及山地地區等四種居住環境中，問卷抽樣 449 份，探究閱讀態度與家庭閱讀環境與閱讀理解能力關係，研究結果顯示高社經地位之學生其閱讀理解能力最佳，低社經地位者則最差；國小學生閱讀態度、家庭閱讀環境與閱讀理解能力有顯著正相關。

康雅惠（2006）探討台北縣公私立幼稚園、托兒所不同社經地位大班幼兒之母親閱讀信念的現況，有效問卷共 876 份，研究顯示高社經地位母親教具讀寫萌發概念，跟幼兒也有較多種的閱讀活動。

上述探究父母教育程度與家庭環境對孩子閱讀影響的相關研究，結果顯示社經地位、教育程度、閱讀習慣較佳的父母，其孩子在閱讀行為表現上也較佳；但在本研究中提出質疑的現象與案例：S28 父親擁有博士、母親碩士學歷，高社經地位與經濟條件但對孩子卻疏於教養（見附錄三，幼兒家庭背景資料）；S27 父親一年來未曾陪伴孩子閱讀，母親也多敷衍，閱讀分享單常交給姊姊陪同弟弟完成；S30 父母忙碌於餐廳生意較少關注幼兒的學習；但也有單親的 S9 卻能克服經濟的困難，認真投入孩子的閱讀與學習；S14 母親克服孩子身體的病痛而與孩子一同在閱讀路上共同汲取新知與成長等案例，在研究者的研究場域與對象中看到是父母投入的熱忱，遠超過於家庭背景與教育程度等因素。

蔡幸怡（2005）《圖畫書教學與幼兒說故事能力發展之行動研究》研究結果顯示，有家長陪讀的幼兒其說故事能力及其他學習的表現明顯優於家長甚少關注的幼兒，父母的參與是增進幼兒閱讀能力的幕後功臣。在研究者閱讀推廣一年半的時間與歷程中發現，孩子的閱讀行為與發展最主要的關鍵在於「父母對閱讀抱持的態度及投入的熱誠」，與蔡幸怡（2005）的結果不謀而合。

## 二、幼小銜接在閱讀學習與推廣的接軌，值得教師正視與省思

先進研究者（楊怡婷，1994；劉漢玲，2004）建議未來研究者持續追蹤研究對象至小學階段以了解閱讀行為發展與學習成就的相關；而研究者欲探討幼稚園閱讀推廣對幼兒是否內化成閱讀習慣的成效進行追蹤，以及了解小學閱讀推廣的

現況，發現幼稚園與小學存在許多的異同（見第肆章第五節），值得小學與幼稚園教師正視，過去往往注意幼兒上小學在教材教法、活動課程、語文學習、注音符號、心理適應、行為等面向，卻忽略了閱讀的接續與延伸。

### 三、幼兒讀寫能力在閱讀行為與敘事的差異

研究者花費半年時間的試驗性研究（見本研究第參章第一節，頁 38-40），觀察幼兒讀寫能力在閱讀行為與敘事的差異（見附錄一），從研究者的六位幼兒敘事試驗中看見倚靠文字閱讀壓縮了看圖說故事、想像上的趣味與空間，而具備識字能力的幼兒在自發性閱讀與專注力上，卻是教師延伸思考與擴展閱讀的優勢。

研究發現提醒了教學實務者或是幼兒主要陪讀者，在圖畫書的選擇與教學上，不可忽略無字圖畫書的閱讀，透過平日語文遊戲與讀寫環境的提供，在生活中自然萌發幼兒讀寫學習的興趣與動機，以提升幼兒閱讀行為與能力。

試驗性研究結果顯現，幼兒閱讀的學習在於同儕的互動合作與環境的學習，而大人正是提供協助與支持幼兒潛能的最佳推手。

回顧研究者從最初研究的不明、好奇、試驗性研究、行動研究的展開，汲汲經營閱讀推廣的適當方案，意圖在生活的學習情境中萌發幼兒讀寫學習，弭平天平兩端因為經驗學習與家庭背景、環境刺激等因素造成的個別差異，也希望在教育路上邀請家長共同參與孩子的學習而推廣親子共讀，將幼兒的讀寫學習自然的延續至家庭，親師合作下期待每位幼兒依自己的腳程獲得成長，引領幼兒愉悅的享受因閱讀帶來的新視野。

## 第二節 研究建議

根據本研究結果及研究方法上的缺失，提出下列數點建議，以供父母、幼教老師及小學教師、未來研究者參考。

### 壹、對幼教師的建議

#### 一、增進自身對幼兒在閱讀行為與能力發展的專業知能

幼教老師具備基本專業知能才能提供幼兒在良好環境中學習，並能適時建立幼兒輔導與教學策略，並隨時檢視與修正，讓教師在教與學的過程中獲得自我肯定與實現的專業成長。

#### 二、具備閱讀推廣的熱忱與行動

閱讀推廣是透過家庭與學校播種深耕的永續教育，幼教老師工作繁瑣，終日忙於教學、照顧幼兒、家長溝通等，情境當中面臨不明、困難等研究起始點，需要有熱忱才能支持行動，有效的因應實務工作中的挑戰，藉由過程中不斷的行動、思考、修正，這種自我反思和持續發展的動力過程將使得教師專業知能獲得提昇。

#### 三、關心家庭親子共讀的實施情形

幼稚園是孩子延伸家庭學習的第一個場所，家長也都在學習如何為人父母，教師藉由親子共讀的實施以了解家庭親職教育的現況與遭遇的困難，適時提出輔導與關懷，協助家長在親職教育的成長，也能較深入了解與接納幼兒的個別差異，尊重幼兒原有的語文能力與閱讀學習經驗，教師亦能敏感而適當的反應每位幼兒的需求，順應幼兒的興趣、能力與發展而研擬教學與輔導的最佳方案。

### 貳、對小學教師的建議

研究者透過追蹤問卷的實施得以了解家長與幼兒在小學閱讀的異同，奠基於幼稚園閱讀推廣的角度觀察小學現況的面貌，提出下列幾點建議提供小學教師在閱讀推廣的參考：

## 一、對家長閱讀知能的增進

閱讀資訊的提供、講座的安排、親子共讀的持續。

## 二、教師閱讀推廣的主動性

雖受限於現實環境的時間與課業進度，教師仍應主動鼓勵學生閱讀以及讓家長清楚班上閱讀相關活動。

## 三、圖畫書教學與延伸

利用彈性課程或閒暇時間，增加學生聆聽與導賞圖畫書，或進行延伸寫作等相關活動。

## 四、幼小銜接推展閱讀

幼稚園與小學教師在幼小銜接的課程內，納入閱讀活動的討論與接續，藉以有效引導孩子培養閱讀興趣，深化閱讀效果，提升孩子的語文能力。上了小學仍應培養孩子的閱讀習慣，自發性閱讀才走的長遠，悅讀才能閱讀。

## 叁、教師給家長的建議

研究者推廣親子共讀的歷程中，深感父母的態度對孩子影響深遠，父母的支持與引導、關懷與參與對孩子扮演著非常重要的角色，研究者站在教師的角度誠摯提出下列建議：

### 一、體認早期閱讀的重要

家庭是孩子的第一所學校，父母是孩子的第一個老師，家庭是促使幼兒閱讀成功的原動力。所以，父母是否能鼓勵孩子閱讀，家庭環境是否隨時有書可讀，以及親子共讀的情形等，都是培養孩子閱讀素養的基礎；閱讀慾望的培養，由家庭來奠定為佳，因為家庭環境和父母的作為，會深切影響孩子對閱讀的觀感，以及是否會發生興趣。

「說故事給孩子聽」是兼具愛與教育功能的最佳親子休閒活動，藉由念故事父母可以傳達自己對孩子的愛意，增進親子共處的品質；親子共讀的過程中，對幼兒語文發展也有莫大的幫助，為孩子說個精采的故事，不僅讓他們的童年時光有故

事為伴，親子相處的親密，更令孩子感受到父母滿滿的關懷。

## 二、生活中開啓幼兒的讀寫學習與閱讀

人的一生在生命初期就開始學習閱讀，也在生活中學會了許多的語文閱讀技巧，而幼兒的學習是從整體到部份，要從有意義的東西開始學起。因此，父母可以將閱讀擴大到生活層面上，擴大閱讀的涵義，諸如閱讀圖畫書、閱讀生活中的道路與商店名稱、招牌廣告、門牌號碼等，幼兒從生活情境中閱讀，培養幼兒對符號文字探索的興趣，讓經驗連結到真正的文字閱讀而產生意義。

## 三、關懷及參與孩子在學校的閱讀活動

多數的家長都非常忙碌，父母仍應主動參與及關心孩子在學校的閱讀活動，藉此了解孩子的閱讀情形、學習教師的閱讀技巧，增進自身親職教育的素養，提昇親子共讀的良好互動，深化孩子的閱讀學習，也給予孩子一個好的學習榜樣，養成良好閱讀態度和習慣，而親師合作更能共同為孩子打造一把通往閱讀之門的鑰匙。

## 肆、對未來研究者的建議

### 一、深入縱貫性的研究

研究者在對家庭親子共讀的討論未做較深入縱貫性的研究，諸如父母本身的閱讀態度與行為對幼兒閱讀影響的程度、親子共讀進行品質的相關性、家庭環境變項因素等作進一步的探究，未來在研究內容上，若能將家庭影響幼兒閱讀的可能因素對照幼兒在學校的學習，將有助於釐清研究者採取適當的策略修正，增進教師對幼兒的輔導，並促進教師專業知能。

### 二、擴展研究層面

隨著幼兒年齡的增長，可擴充親子共讀到親子共學的層面；或是擴大研究樣本數、及隨著新住民的增加趨勢可針對不同文化、家庭背景的學生，表現在閱讀或親子共讀的差異等議題進行探究。

「閱讀」是學習的基礎，3-8 歲正是奠定孩子自主閱讀能力的重要關鍵期。在本研究中，一方面研究者將閱讀自然地融入課程中，而非一個獨立的活動，亦不是一種特定的語文課程，而是廣義的運用圖畫書或幼兒喜愛的故事，將支持幼兒閱讀的各種材料與方法融入一般的課程規劃和活動型態中，進而形成一個可以統整幼兒聽說讀寫等經驗的情境，作為課程的發展及延伸，讓閱讀是學習也是生活，是興趣也是必備的能力。

另一方面家庭親子共讀的推廣，引領親子進入書中奧妙的世界，這就是研究者執著於閱讀推廣的意義，雖然過程要來得艱辛，仍然希望每個孩子對書本、書寫及閱讀產生興趣，每個家庭能沉浸在共讀的溫馨裡。

研究者相信閱讀要有熱情，更要有方法，許給孩子一個燦爛的未來。



## 參考書目

### 一、中文論著（依作者姓氏筆劃排列）

- 王珮玲（1995）。*幼兒發展評量與輔導*。台北：心理。
- 方淑貞（2003）。*FUN的教學—圖畫書與語文教學*。台北：心理。
- 光佑文化事業編輯部（1997）。*圖畫書、學習與探索：以四圖畫書為範例的活動設計*。台北：光佑文化。
- 江麗莉（2006）。*幼稚園繪本教學。繪我童年•閱讀起飛*。新竹：新竹教育大學編印。
- 谷瑞勉（1999）。*幼稚園班級經營：反省性教師的思考與行動*。台北：心理。
- 汪培琄（2006）。*餵故事書長大的孩子*。台北：時報文化。
- 宋海蘭（1990）。*幼兒寫字準備能力之調查分析研究*。台北：台北市立師範學院編印。
- 李慕如、羅雪瑤（1999）。*幼兒文學：幼兒語文教學研究*。高雄：復文。
- 林文寶（2000）。*台灣地區兒童閱讀興趣調查研究*。行政院文化建設委員會出版。
- 林芝（2001）。*打開親子共讀的一扇窗*。台北：幼獅。
- 林敏宜（2000）。*圖畫書的欣賞與應用*。台北：心理。
- 洪蘭（2006）。*良書亦友*。台北：遠流。
- 幸曼玲、黃美滿等（2002）。*認識斐利*。台北：毛毛蟲兒童哲學基金會。
- 信誼基金會（1990）。*幼兒閱讀現況調查*。行政院文化建設委員會。
- 徐素霞（2001）。*台灣兒童圖畫書導賞*。台北：國立台灣藝術教育館。
- 許義宗（1981）。*幼兒繪畫教育*。台北：理科。
- 陳之華（2008）。*沒有資優班—珍視每個孩子的芬蘭教育*。台北：木馬文化。
- 陳向明（2002）。*教師如何作質的研究*。台北：洪業文化。
- 陳淑琴（2001）。*幼兒語文教材教法*。台北：光佑文化。

- 陳惠邦（1998）。**教育行動研究**。台北：師大書苑。
- 張翠娥（1998）。**幼兒教材教法**。台北：心理。
- 黃郁嫻（2002）。**幼兒文學概論**。台北：光佑文化。
- 黃瑞琴（1991）。**質的教育研究方法**。台北：心理。
- （1993）。**幼兒的語文經驗**。台北：五南。
- （1997）。**幼兒讀寫萌發課程**。台北：五南。
- 教育考友（2005）。**最新教育名詞辭典**。台北：螢雪。
- 楊茂秀（2007）。**重要書在這裡！楊茂秀的繪本哲學**。台北：遠流。
- 甄曉蘭（2001）。**行動研究與課程教學革新**。台北：揚智文化。
- 蔡清田（2004）。**課程發展行動研究**。台北：五南。
- 蔡淑嫻（2001）。**從聽故事到閱讀**。台北：富春文化。
- 歐用生（1998）。**教師專業成長**。台北：師大書苑。
- 鄭麗文（2001）。**幼兒文學**。台北：啓英文化。
- 戴文青（1994）。**學習環境的規劃與運用**。台北：心理。
- 盧素碧（1987）。**幼兒教育課程理論與單元活動設計**。台北：文景書局。
- 嶺月、吳幸玲等（1995）。**認識幼兒讀物**。台北：天衛文化。

## 二、中文譯著（依作者姓氏字母排列）

- 松居直著（1995）。劉滌昭譯。**幸福的種子：親子共讀圖畫書**。台北：台英社。
- Altrichter, Posch & Somekh 著（1997）。夏林清等譯。**行動研究方法導論—教師動手做研究**。台北：遠流。
- Bentzen, Warren R. 著（1993）。劉慈惠、王莉玲、林青青合譯。**幼兒行為觀察與紀錄**。台北：五南。
- Berk, L. E. & Winsler, A. 著（1999）。谷瑞勉譯。**鷹架兒童的學習：維高斯基與幼兒教育**。台北：心理。
- Burns, Susan M., Griffin, Peg & Snow, Catherine E. NRC 編輯群著（2001）。

- 柯華崑、游婷雅譯。**踏出閱讀的第一步**。台北：信誼基金出版社。
- Chambers, Aidan 著 (2001)。許慧貞譯。**打造兒童閱讀環境**。台北：天衛文化。
- Gestwicki, Carol 著 (1996)。邱書璇譯。**親職教育：家庭、學校和社區關係**。  
台北：揚智文化。
- Goodman, Ken 著 (1998)。洪月女譯。**談閱讀**。台北：心理。
- Hohmann, Mary & Weikart, David P. 著 (1999)。柯澍馨、吳凱琳、鄭芳珠、林  
佩蓉合譯。**幼教課程教學實務**。台北：華騰文化。
- McGee, Lea M. & Richgels, Donald J. 著 (2005)。謝孟岑、吳亞恆、江燕鳳等  
譯。**幼兒語文讀寫發展**。台北：華騰文化。
- Raines, Shirley C. & Canady, Robert J. 著 (1997)。薛曉華譯。**全語言幼稚園：教學之理論與實務**。台北：光佑文化。
- Sawyer, Walter & Comer, Diana E. 著 (1996)。墨高君譯。**幼兒文學**。台北：  
揚智。

### 三、單篇文章（依作者姓氏筆劃排列）

- 李連珠 (1996)。談幼兒教師之情境佈置－創造推動讀寫活動之環境。**國教之友**，  
48 (3)，14-19。
- 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。
- 侯天麗 (1996)。幼兒語文學習的迷思。**國教之友**，48 (3)，20-24。
- 洪慈雲、鄭宗諭 (1997)。影響學前兒童閱讀能力的因素及臺灣未來的研究方向。  
**人文及社會學科教學通訊**，7 (5)，72-80。
- 宣崇慧、林寶貴 (2002)。學前聽障及聽常兒童讀寫萌發情形與口語發展能力之探  
究。**特殊教育與復建學報**，10，35-57。
- 張杏如 (2001)。多元閱讀的世界。**學前教育**，10 (24-7)，50-53。
- 黃美湄 (2002)。聽說讀寫難不倒孩子。**學前教育**，25 (2)，6-7。

羅瑞玉（1994）。從幼兒的語文經驗談閱讀指導。國教天地，103，48-61。

#### 四、學位論文（依作者姓氏筆劃排列）

王怡雯（2006）。以繪本開啓閱讀的窗：探索語言表現低落幼兒讀寫萌發歷程。

樹德科技大學幼兒保育研究所碩士論文。

孔 員（2005）。幼稚園推動親子共讀之行動研究。國立屏東教育大學教育行政研究所碩士論文。

朱伶莉（2003）。幼兒對圖畫書回應行為之探究。國立屏東師範學院國民教育研究所碩士論文。

何文君（2005）。親子共讀對幼兒閱讀能力影響之研究。國立政治大學幼兒教育研究所碩士論文。

李珮琪（2003）。幼稚園親子共讀圖畫書研究。國立台東大學兒童文學研究所碩士論文。

谷皖茹（2007）。全語言觀點應用於幼稚園教學之研究。國立台東大學幼兒教育研究所碩士論文。

宋慶珍（2005）。幼兒讀寫萌發之個案研究。國立台北師範學院幼兒教育研究所碩士論文。

林宛霖（2001）。台北市幼兒對圖畫書及電子童書之調查與反應之研究。國立台灣師範大學家政教育研究所碩士論文。

林美華（2003）。閱讀演奏會－探索幼兒教室裡的圖畫書閱讀遊戲。國立台東大學兒童文學研究所碩士論文。

周均育（2001）。兒童圖書館員、父母與幼稚園教師對幼兒閱讀行為的影響之調查研究。國立中興大學圖書資訊學研究所碩士論文。

宣崇慧（1999）。學前聽障及聽常兒童讀寫發展能力與口語發展能力之探究。國立台灣師範大學特殊教育研究所碩士論文。

翁麗綺（1997）。幼兒建構故事之研究。國立台灣師範大學家政教育研究所碩士

論文。

郭靜一（2003）。**幼稚園教師運用圖畫書發展教學活動歷程之個案研究**。國立台灣師範大學人發展與家庭研究所碩士論文。

康雅惠（2005）。**幼托園所大班幼兒母親閱讀信念調查研究—以台北縣為例**。國立台灣師範大學人類發展與家庭研究所碩士論文。

曾琬雯（2002）。**台中市幼稚園教師運用圖畫書之調查研究**。朝陽科技大學幼兒教育研究所碩士論文。

楊怡婷（1995）。**幼兒閱讀行為發展之研究**。國立台灣師範大學家政教育研究所碩士論文。

蔡幸怡（2005）。**圖畫書教學與幼兒說故事能力發展之行動研究**。國立台東大學兒童文學研究所碩士論文。

鄭淑方（2002）。**幼稚園教師無字圖畫書教學運用之研究—以《7號夢工廠》為例**。國立嘉義大學幼兒教育研究所碩士論文。

鄭雅丰（2005）。**以全語教學提升幼兒讀寫能力之行動研究**。國立嘉義大學國民教育研究所碩士論文。

劉漢玲（2003）。**推動親子共讀活動與幼兒閱讀行為之研究**。國立台灣師範大學人發展與家庭研究所碩士論文。

謝美寶（2002）。**國小學生閱讀態度、家庭閱讀環境與閱讀理解能力關係之研究**。國立屏東師範學院國民教育研究所碩士論文。

賴素玲（2005）。**「好書大家讀」閱讀推廣活動在國小二年級推行之行動研究**。國立屏東師範學院教育心理與輔導研究所碩士論文。

饒梅芳（2004）。**鄉鎮圖書館閱讀推廣活動之研究**。國立政治大學圖書資訊研究所碩士論文。

## 五、報紙資料

柯華威（2007年12月18日）。台灣閱讀運動-七年成效大考驗。**國語日報**，

13 版。

#### 六、網頁資料（依查閱時間先後排列）

谷瑞勉（2006）。大仁科技大學 94 學年度幼兒保育系科「2006 年幼兒全語文課程與教學」研習會 <http://www.tajen.edu.tw/> 2007.04.06。

柯華威（2007）。促進國際閱讀素養研究（Progress in Reading Literacy Study，簡稱 PIRLS）係由美國國際教育評估協會（IEA）策劃，柯華葳係台灣地區計畫主持人。國立中央大學學習與教學研究所。

<http://lrn.ncu.edu.tw/pirls/961213.html/> 2008.05.28。



## 附錄一 《瘋狂星期二》幼兒敘事反應逐字稿

說明：

文本：《瘋狂星期二》文/圖：大衛·威斯納（格林文化 2003 年 03 月 15 日出版）

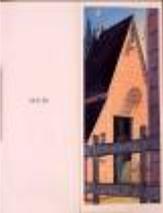
識字率：乃以文本文字測試幼兒辨識文字能力換算而來。

時間：則是幼兒敘述《瘋狂星期二》整個文本所耗費的時間，識字幼兒花費較多時間在思考。

識字率 時間 文本	100% (女) 8 分 32 秒	100% (男) 10 分 22 秒	100% (女) 11 分 17 秒	3% (男) 8 分 19 秒	3% (女) 8 分 38 秒	3% (男) 9 分 02 秒
	《瘋狂星期二》我還沒看過不知道講什麼？	時鐘，《瘋狂星期二》，房子、還有大煙囪、窗戶、一個時鐘。	《瘋狂星期二》，人、還有那個廚房、還有時鐘。	我看到一個大大的時鐘，跟一隻狗，還有……。	這是一本時鐘的書，它會叫、叮咚的叫，這有一個房子，這裡還有一個時鐘。	我看到一個時鐘，還有一大堆的家，狗狗、老家和時鐘、樹。
	我看到青蛙還有草，青蛙在睡覺，表情很高興，牠們沒在冬眠了。	有青蛙，牠在睡覺，牠睡醒了，牠跟牠們一起玩。	青蛙、還有這兩隻青蛙。	看到很多一群青蛙，牠們在樹葉上。	這個字，好像青蛙，青蛙在海裡，然後呱呱，然後跟好朋友玩。	青蛙，看到他們在……青蛙的葉子飛起來了…
	一個荷花，看到……沒有了。	左：字 右：瘋狂星期二、花。	還有花、這邊沒有。	左：很多英文的字 右：這邊有一朵花，看到一些字。	這個是花。	左：一些字，英文跟字 右：我看到了一朵花、葉子。
	<星期二晚上快八點了>鳥、還有一些樹木、還有月亮，這樣而已。	<星期二晚上快八點了>，有樹、草、還有烏龜，還有月亮，他講烏龜。	還有樹，跟那個水，還有那個月亮，還有……不知道？	這邊有烏龜，烏龜趴在木頭上，水裡一直有波浪。	這是一棵樹，然後這裡有草，然後這裡有烏龜在爬樹，牠在看晚上的月亮。	我看到有一個青蛙在這裡作一個夢，能過去看到這個烏龜在這裡，看到這個烏龜不知道在看什麼？
	看到青蛙還有星星、還有烏龜，牠們在看晚上的星星。	青蛙、還有烏龜、還有魚、還有花，他們在看那邊，還有草。	牠們在看東西。	這些烏龜，一隻烏龜在樹上，其他三隻青蛙在樹葉上面，不知道牠們就飛起來了。	然後青蛙飛起來了（笑…），然後烏龜也飛起來了，烏龜還沒飛起來，牠飛不起來，因為太胖了。	看到有三隻青蛙和一隻烏龜，看到下面水有魚。

	有一個小鳥停在線上，然後青蛙跟著小鳥飛。	有青蛙、青蛙和鳥，牠在電線桿上，還有時鐘和房子、鳥……沒有了。	還有很多鳥，還有青蛙跟房子，還有月亮，他們在飛。	看到這邊很多，一隻青蛙在樹葉上，電桿上有很多隻鳥，然後這兩隻青蛙在追這一隻鳥，這隻青蛙覺得好玩追那隻鳥。	然後牠飛到天上，然後可以看全部的地方，然後青蛙還追小鳥，因為牠喜歡玩。	看到這邊有鳥，看到青蛙的葉子在飛來飛去的，青蛙要準備到這邊的家裡去了，青蛙看到一隻鳥要抓他，牠很害怕。
	然後牠們感覺像坐著飛碟，一直飛在天空上，它們看著每一個房子。	有青蛙、還有房子、還有煙囪、還有樹，他們在看那邊。	還有樹葉跟房子，還有鳥，那個樹後面是別人的家。	這隻青蛙一直在飛，遇到很多房子，在房子上面很多圈。	然後牠看到一個房子，青蛙就笑著，因為覺得房子裡面應該……牠很想住。	就是青蛙看到很多的家，在那邊看著。
	<晚上 11 點 21 分>爸爸吃東西的時候，看到每一個青蛙都在窗戶外面，覺得很奇怪！	<晚上 11 點 21 分>牠們在看房子，青蛙、人，他在吃土司、喝牛奶，還有桌子、窗戶、時鐘、還有冰箱、還有櫃子，青蛙在看這一棟房子。	還有那個人跟……還有那個房子跟草，換是別人的地方。	然後爸爸在吃飯，看到很多青蛙在窗外飛。	然後爸爸就看到外面怎麼會有青蛙？是不是他看錯了，然後他說：「是不是我看錯了？」然後外面好多青蛙，他就說：好奇怪喔！	看到有一個爸爸在吃麵包，看到他喝牛奶，他在看外面有一隻青蛙，好像看起來很像他們在跟他說哈囉！他覺得不知道這是什麼東西？
	然後青蛙就感覺很害怕。	青蛙、樹還有房子，他們在看那邊，樹枝還有房子、還有煙囪。	還有月亮跟牠，還有星星、還有樹。	牠們一直在搗亂，牠們一直在玩這些衣服，覺得好玩。	然後青蛙就在搞亂，把媽媽曬的東西都弄掉下來了。	結果風一吹，棉被就弄到青蛙了，青蛙在這裡飛走了。
	以為是鬼，結果只是一個會飛的窗簾。	鏡子、還有青蛙、青蛙、還有房子、煙囪。	跟那個窗戶，我看到牠有很多青蛙在飛，還有演戲。	一些青蛙從外面飛到，從窗戶外面飛到房子裡面。	然後看別人的家，然後有一個人還用媽媽的東西當牠是超人，然後青蛙還飛進去，牠真的飛進去房子裡了，然後搞亂，因為裡面有很多東西讓牠玩來玩去的。	他怕冷了，他從這個屋子裡面飛到他的屋子裡面，他覺得屋子裡面怎麼這麼冷？

	然後一個阿嬤在睡覺，然後每個青蛙都飛進來了看阿嬤睡覺。	牠們又看那邊，看電視，有一個奶奶，她睡著了，青蛙進來，時鐘、還有床、畫，青蛙在看電視。	還有奶奶、還有青蛙跟電燈，看電視。	這奶奶在睡覺，沒有看到青蛙在飛，然後這些青蛙在看電視。	然後奶奶在睡覺，青蛙在看電視然後有一個人，然後一個青蛙在用遙控器，大家在看電視，只有奶奶在睡覺。	牠在陪奶奶，牠的奶奶在睡覺，牠在轉電視，在看電視，牠們還在轉電視，又再看電視。
	<清晨 4 點 38 分> 這個晨字我沒有念過，青蛙、就葉子掉了，因為有一個狗來，本來沒有狗來很高興，看到有狗牠就很害怕，因為狗來就開始一直跑，看到狗的嘴巴要咬他。	<清晨 4 點 38 分> 青蛙在看那邊，還有狗、草……沒有了。	還有青蛙跟狗、跟這個椅子、還有那個草，然後牠們見到狗。	這邊有字，這隻狗在追青蛙，這隻狗想要咬青蛙，所以青蛙就快點跑走。	然後青蛙，然後忽然狗出來，青蛙好害怕，然後狗被青蛙推倒了，後來又起來了。	牠們，牠看到前面有一隻狗要吃青蛙，牠們覺得很怕，牠們就走掉了，因為青蛙飛到牠的旁邊很害怕狗會咬牠。
	然後牠們……結果每個都很害怕，牠就開始勇敢不害怕，但是整個飛到狗狗的背上，狗狗就逃跑了。	很多青蛙都追狗，房子、煙囪、還有月亮，青蛙在追狗。	然後狗嚇走了，還有很多青蛙在追狗，因為狗會嚇青蛙，所以青蛙才要嚇牠。	然後這些青蛙，那一隻一直要追青蛙，所以青蛙已經跑走，這些青蛙不知跑到哪裡去？	然後好多青蛙追著狗，然後狗好害怕，一直跑，因為青蛙會飛，很可怕，而且一直黏在牠身上，而且很可怕，很多青蛙。	牠覺得很多青蛙，狗狗一直欺負青蛙，結果一大堆的青蛙要攻擊他了，因為狗狗剛剛有欺負青蛙過。
	然後每個青蛙就要回家了，因為牠們玩累了。	青蛙跳煙囪，房子、還有樹、樹枝、還有窗戶，青蛙跳起來，跳這邊。	牠們看不到那隻狗了，因為有一些在房子，被剛剛那些狗用到天空上面跌倒了。	這些青蛙飛到樹上去。	然後青蛙在飛，然後看到樹上，然後趕快爬到樹上，一直追，終於追到樹上了，狗會咬牠們。	青蛙覺得很害怕就直接走掉了，牠覺得狗狗看起來好可怕，青蛙就走掉了，去別的家。
	牠們早的時候，牠們又開始下水去游泳。	青蛙跳進水裡，花、還有草、草、還有房子、時鐘，青蛙跳進水裡，看這邊、看那一邊。	牠們說：「我到另一個地方下水、看花」。	牠們飛到陸地上，牠們跳到水裡面去，跳到水裡面去覺得好無聊，沒有事做，手放在頭上。	然後青蛙終於回到池塘了，然後有一個青蛙覺得很無聊就在生氣了，因為不能再飛了，因為飛很好玩。	結果牠回到牠的水裡面說：「牠覺得狗狗看起來很不好，因為牠都有欺負牠」。

	結果有一些警察到公園，一些狗，然後他們就來訪問說：「爲什麼這邊有一片一片的葉子，是青蛙掉的嗎？」訪問葉子是誰掉的，因爲那時青蛙有騎著葉子，弄這種葉片掉在這邊。	狗、還有車、還有煙囪、還有房子、有車子。	然後牠們說，青蛙在檢查牠們的葉子，因爲那些青蛙都亂搞，牠們已經瘋了。	警察看到這些樹葉。	然後就看到好多葉子喔！他們都在說：「這是什麼？」有人說新聞都有來這裡看，爲什麼這裡會有這個，大人就說：「會不會是青蛙的葉子？」	他，然後他已經找到一個，下面有一個樹葉，然後有一個狗狗知道那是誰的？那個就是青蛙，然後這個他就要警察來看看這裡，爲什麼車上會有青蛙的葉子？
	<下星期二晚上 7 點 58 分 >，然後，每個，這邊是一個房子，它都不會動，裡面沒有人。	<下星期二晚上 7 點 58 分 > 有公雞，公雞在叫，還有房子、窗戶。	還有一個車跟雞、還有豬的屁股，還有架杆。	左：這邊一些字 右：還有很多草，然後屋頂上有一隻木頭作的雞。	然後那個房子裡面很多草，然後有一隻公雞，假的，這個好奇怪。	結果已經晚上上了，在這裡晚上，然後青蛙已經沒有再出來過了，結果我看到樹、草、還有房子、羊的尾巴，表示那隻青蛙已經沒有來了。
	然後、好像看到一個豬，每個豬都飛上天了。	乳豬、還有公雞，公雞在跟豬玩，牠的尾巴、樹、還有月亮	還有很多豬也飛了，連那個房子也跟牠一樣飛。	一隻豬，牠們就在天上飛。	這次換豬在飛（笑...），只有豬在飛，豬好開心喔！因爲可以在天上飛，牠好開心，然後有一隻豬，一邊飛一邊睡覺，有一個顛倒了。	看到一隻豬在飛起來了，豬看起來很涼快。
	我看到兩個小鳥、月亮、還有星星、草、花、花草草、青蛙。	有月亮、還有青蛙、還有草。	還有一個月亮、一隻青蛙、很多草。	看到這邊很多花、一隻青蛙、一個月亮，還有一隻馬，這三種都是木頭作的。	這邊有一個池塘，一個青蛙牠在看東西，看草。	我看到一隻青蛙在水這邊，飛起來了。

依據楊怡婷（1994）《幼兒閱讀行爲發展之研究》，探討幼兒閱讀新讀物時，研究顯示幼兒閱讀行爲發展，依序分成三個階段，其中又細分爲八種不同閱讀的

閱讀行為類別：第一階段看圖畫未形成故事（1）指名和述說（2）注意圖畫中的行動（3）口語說故事，未形成故事。第二階段看圖畫，形成故事（4）口語說故事，形成故事。第三階段試著看文字（5）部分的讀（6）以不平衡策略讀（7）獨立的讀（8）獨立且完全閱讀。

對照楊怡婷研究，研究者觀察上述具備識字能力幼兒平日的閱讀行為，發現幼兒很快的跳到第三階段看文字了解文本，對於無字圖畫書則回到第一階段指名和述說；而不識字幼兒初始以第一階段較多，隨著閱讀經驗的累積進入第二階段，無論方法為何？每位幼兒在閱讀時皆有自己獨特的閱讀方式與節奏，所呈現的敘事反應亦各具特色。



## 附錄二 「閱讀推廣對幼兒閱讀行為與讀寫能力之影響」追蹤發展問卷

親愛的家長，您好：

好久不見了！您的寶貝從幼稚園畢業進入小學課程的學習，一切還順利嗎？老師很想念過去白兔班一張張可愛的小臉，想必上了小學個個模樣都長大了呢！

為了追蹤了解孩子在幼稚園閱讀推廣的學習環境與家庭親子共讀的延續下，觀察孩子上了小學其閱讀習慣的養成、自發性閱讀的行為是否持續、圖畫書對幼兒讀寫能力的影響，以及目前您親子共讀與小學班上閱讀推廣的概況。因此，親愛的爸爸、媽媽，誠摯的請您協助這份問卷的填寫，一如過去白兔班的支持，您的意見對我在推廣閱讀與學術研究上十分寶貴，資料僅作教學與研究之用，請您放心填寫，十分謝謝您的撥冗幫忙！信封內的文具要送給您的小寶貝，也請代為轉達老師對他們的想念喔！

謹祝 闔家平安

○○附幼 鄧老師 96.12.04

### 問卷說明

#### 壹、問卷目的：

- 一、檢視教師在推廣閱讀的意義與價值。是否因為學習課程與環境、父母觀念、圖書資源、小學教師等因素有所改變。
- 二、幼兒是否能透過閱讀推廣內化成習慣與興趣的持續。
- 三、家長對共讀的想法與參與的動力來自學校活動的消極配合或是積極的親子閱讀養成等因素作探討或印證。
- 四、了解親子共讀在幼小銜接實施上的差異，亦可將研究做為小學推動上的參考資料。

#### 貳、問卷設計之意義說明：

- 一、題號 1.2.10 為了解家長在閱讀推廣對幼兒閱讀行為與能力上抱持的價值、意義。
- 二、題號 3.4 為了解幼兒上小學後其閱讀狀況與影響因素（以幼稚園一週二次圖書借閱作為評估準則）。
- 三、題號 5.6.7 為了解家長在幼兒上小學後其家庭共讀狀況與影響因素。
- 四、題號 8.9 為家長對學校閱讀活動的了解程度，以討論或了解小學閱讀現況及教師在共讀推廣、親職資訊上的互動狀況。

#### 參、問卷實例：

### 「閱讀推廣對幼兒閱讀行為與讀寫能力之影響」追蹤發展問卷

親愛的家長：

下列問題請您就孩子上小學（\_\_\_\_國小一年\_\_\_\_班）的這些日子以來，實際觀察孩子的學習整體表現，予以適當項目的選填。

◎填答問卷者為：父親 母親 其他（請說明）\_\_\_\_\_

1. 您覺得過去幼稚園白兔班實施親子共讀一年來，對孩子哪些方面較有影響？  
（可複選，請填上優先順序 123..）
- 閱讀習慣的養成       閱讀興趣的培養       讀寫能力的萌發  
 語言表達的增進       繪畫能力的提升       想像創意的啓發  
 其他（請說明）\_\_\_\_\_
2. 您覺得透過圖畫書的閱讀對孩子讀寫能力的增進有幫助嗎？
- 非常有幫助     有幫助     不確定     沒有幫助     非常沒有幫助
3. 就您觀察孩子上了小學之後，平均一週孩子在家主動閱讀圖書的次數為何？
- 七次     六次     五次     四次     三次     二次     一次     無
4. 就您觀察影響孩子閱讀行爲的因素為何？（可複選，請填上優先順序 123..）
- 課業繁重       對閱讀沒有興趣       被其他活動吸引、轉移  
 沒有充足的圖書資源     欠缺來自學校推動的動力  
 其他（請說明）\_\_\_\_\_
5. 請問您在孩子上了小學之後，平均一週您與孩子在家共讀次數為何？
- 七次     六次     五次     四次     三次     二次     一次     無
6. 請問您平均每次與孩子在家共讀時間為何？
- 5 分鐘以內     5-10 分鐘     10-15 分鐘     15-20 分鐘  
 20 分鐘以上     不一定，視圖書內容而定
7. 請問您沒有辦法進行親子共讀的原因為何？（可複選，請填上優先順序 123..）
- 工作繁忙沒有時間       身體疲累       覺得孩子可以獨立閱讀  
 沒有內容適合孩子閱讀的圖畫書       欠缺來自學校推動的動力  
 其他（請說明）\_\_\_\_\_
8. 請問您清楚孩子目前小學班上有無相關閱讀推廣活動？
- 非常清楚     清楚     不確定     非常不清楚
9. 就您所知，孩子目前班上有哪些相關閱讀推廣活動？（可複選）
- 孩子的閱讀紀錄（例：閱讀護照）     閱讀學習單     書香媽媽說故事  
 家長的閱讀講座     教師圖畫書教學     圖書館運用     班級讀書會  
 提供閱讀資訊       班級共讀（全班同一本書，人手一本）  
 其他（請說明）\_\_\_\_\_
10. 請問您認爲由班級導師推廣閱讀對孩子閱讀行爲是否有幫助？
- 非常有幫助     有幫助     不確定     沒有幫助     非常沒有幫助

～感謝您的填答～

附錄三 幼兒家庭背景資料 (作為影響親子共讀的原因探討)

號 碼	性 別	子 女 人 數	排 行	家 庭 經 濟				父 母 教 育 程 度				備 註
				富 裕	小 康	普 通	清 寒	碩 士	大 學	大 專	高 中	
1	女	2	2		✓					父	母	
2	女	2	1			✓					父母	
3	女	2	1			✓				父母		
4	女	1	1			✓				母	父	
5	女	2	2			✓				父母		
6	女	2	1		✓			父母				
7	女	3	2			✓					父母	
8	女	2	2		✓					父	母	
9	女	1	1			✓		父母				單親
10	女	2	2			✓				父母		家管
11	女	2	1		✓				父母			
12	女	2	2		✓						父母	家管
13	女	2	1		✓					父母		家管
14	女	2	2		✓					母	父	
15	女	2	2			✓			母		父	
16	女	2	2		✓				父	母		家管
17	女	2	1		✓			父		母		家管
18	女	3	3		✓					父	母	家管
19	男	3	3		✓				父母			
20	男	2	2		✓					父母		家管
21	男	2	2		✓			母	父			
22	男	2	2		✓				父		母	
23	男	2	2			✓				父	母	
24	男	2	2			✓					父母	
25	男	2	2		✓						父母	單親
26	男	2	1			✓		父母				雙胞胎
27	男	2	2			✓					父母	
28	男	3	3		✓			母				父博士
29	男	2	2		✓			父母				
30	男	2	1			✓			父	母		韓國人
				0	17	13	0	12	9	19	20	

註：資料來源－幼兒入學繳交的〈幼兒綜合資料記錄表〉

## 附錄四 幼兒非正式的讀寫評量表

幼兒讀寫行為的評量內容，可包括以下檢核表所列的項目（修改自黃瑞琴，  
讀寫萌發 64-8），依研究者班級幼兒在學期最初可檢核項目修正如下：

	總是	有時	從未
<b>(一)、閱讀的態度和自發的閱讀行為</b>			
1. 自發的看書	( )	( )	( )
2. 要求別人唸書給他聽	( )	( )	( )
3. 當別人唸書給他聽時，注意的聽	( )	( )	( )
4. 看書時，會發問、評論、或與別人討論書的內容	( )	( )	( )
5. 使用圖書，查詢需要的資料	( )	( )	( )
<b>(二)、圖書的概念</b>			
1. 能認出一本書的前面、後面、上面、和下面。	( )	( )	( )
2. 能正確的翻書頁	( )	( )	( )
3. 知道文字和圖畫的不同	( )	( )	( )
4. 知道從哪一頁開始閱讀	( )	( )	( )
5. 知道書的封面標題是什麼	( )	( )	( )
6. 知道書的頁次是什麼	( )	( )	( )
7. 知道作者是什麼	( )	( )	( )
8. 知道插畫者是什麼	( )	( )	( )
<b>(三)、理解書中文本 (text) (故事的理解)</b>			
1. 當老師念讀故事書時，參與述說故事。	( )	( )	( )
2. 聽過故事書之後，會重述故事中的字句。	( )	( )	( )
3. 在日常生活或遊戲中與同伴討論故事內容	( )	( )	( )
<b>(四)、文字的概念</b>			
1. 知道文字是由左到右、由上到下而讀。	( )	( )	( )
2. 知道口說的話能被寫下來，然後被讀出。	( )	( )	( )
3. 知道一個字是什麼，並且能在書上指出一個字。	( )	( )	( )
4. 念讀環境中的文字	( )	( )	( )
5. 辨識認得的字	( )	( )	( )
6. 藉著圖畫的線索，推想讀出文字。	( )	( )	( )
<b>(五)、書寫的發展</b>			
1. 探索書寫的材料	( )	( )	( )
2. 模擬寫字	( )	( )	( )
3. 不拘於書寫的程度，嘗試要寫、或自創字形	( )	( )	( )
4. 將所寫的內容說給他人聽	( )	( )	( )
5. 能寫自己的名字	( )	( )	( )
6. 詢問如何寫某個字，要求學寫更多字。	( )	( )	( )
7. 與他人討論或合作書寫	( )	( )	( )

## 附錄五 個案幼兒讀寫表現與改善策略紀錄表

依據幼兒的基本背景資料以及實施行動研究方案前的幼兒讀寫行為觀察記錄、書寫作品、讀寫前測結果等發現，班上需要老師較多關注需求的幼兒有六位（S13 女生，幼兒為妥瑞士症所困擾；S9 女生，單親，母親不善教養；S14，女生，為肝膽病症所苦；S25 男生，單親，父親疏於照顧；S28，男生，隔代教養、欠缺刺激；S30 男生，韓國人，疏於教養）。

本研究進行幼兒讀寫行為觀察記錄時，以幼兒語文能力表現程度較高者（S13、S25）、語文能力表現程度較低者（S28、S30）、及經由教學之後讀寫程度大幅成長的幼兒（S9、S14）共六名為資料收集對象，探討不同語文能力幼兒的讀寫表現差異。而在軼事觀察記錄、錄影資料、訪談資料、親子共讀活動以及相關文件蒐集上，則以研究班級所有幼兒為資料蒐集對象，以建立較豐富的幼兒讀寫行為表現相關資料。

幼兒基本資料及實施行動研究方案前讀寫表現與改善策略紀錄表

語文表現	基本背景資料	實施行動研究方案前的讀寫表現	實施行動研究方案後的讀寫表現	影響讀寫表現可能成因
S9 成長	父母離婚三年，由母親監護及養育，父親任職海軍不定期探視，夫妻間時常因教養觀念不同而爭吵，父親並灌輸幼兒不當觀念，造成母親教養女兒不易；幼兒上學之前由改嫁他人的外祖母照顧，幼兒生活在複雜的大家庭裡，沒有同齡玩伴，碩士母親坦言有經濟壓力並不知如何教養女兒。	語言表達及思想較同齡早熟，經常現實與幻想交錯（尤其表現在對父親角色的渴望）；幼兒欠缺學習經驗的刺激，不會寫自己的名字，很少握筆，小肌肉無力，圖畫中所畫的人物仍屬於「蝌蚪人」階段。	老師多提供讀寫練習，幼兒快樂上學與同伴互動，找到學習的樂趣與動機。母親積極投入親子共讀，並經常與老師討論育兒方法，增加親職知能。幼兒喜愛親子共讀與分享單的畫圖，繪畫有長足的進步。	家庭教養功能未發揮，幼兒長期與成人生活，欠缺與同齡幼兒互動經驗。單親母親忙於生計無力全心教育，幼兒缺少語文學習的機會。
S13 較優	家境小康，主要教養責任由母親負責，舊生，因此自中班即有親子共讀習慣，幼兒在大班十月初才被正確診斷為「妥瑞士症」，先前母親以為故意眨眼睛小動作不斷，並為此影響親子關係，雙胞胎弟亦是妥瑞士兒，母親又要照顧中風婆婆，常感無力與疲累，但仍盡量滿足孩子的需求。	幼兒識字能力佳，且擁有熱切學習的慾望，經常拿著圖畫書主動詢問老師文字的發音、圖片的名稱、圖畫書的內容等等，喜歡發表與分享而不害羞；圖畫喜歡畫人物，尤其小女孩，對於日記圖畫表達清楚詳盡。	老師經常與母親溝通，並增進輔導妥瑞士兒的知能。滿足幼兒學習慾望提供機會發表與練習，增加自信，轉移幼兒對妥瑞士症的恐懼（幼兒因平常要服藥與回診，擔心自己會死掉）。母親在親子共讀中的用心陪伴，不斷滿足好問的幼兒，讓幼兒更喜愛閱讀與繪圖，並熱切的	每日較晚上學，畫圖時間較匆忙，自由探索及與同伴互動時間較少。妥瑞士症影響學習的專注與視力不良，以及心理的不安與敏感，常抱怨媽媽較疼弟弟。

			與同伴、老師分享，或將作品展示在教室裡的分享園地。	
S14 成長	幼兒先天肝膽發育不良，影響身體對藥物的排毒功能，經常因為肝指數不正常需要住院追蹤，身體容易疲勞；家裡以母親為主要照顧者，職業婦女的媽媽還要輔導小三哥哥的功課，對幼兒以身體照顧為主。	幼兒對注音符號一知半解，沒有一字一音的觀念，也不會寫自己的名字，上課不會主動表達意見，與同伴互動良好，但遇到老師或成人，立即退縮不語，母親表示自幼即此，甚至連父母也問不出來。	教師安排活潑的同伴帶領她融入團體，待幼兒對教師熟悉與信任，增加發表練習與互動機會，建立自信。母親除注重幼兒身體的調養，上了大班較加強幼兒讀寫算能力，在親子共讀上愈來愈投入，並肯定老師對推行閱讀的用意。	先天生理條件受限，經常請假造成幼兒顧忌其他幼兒對她的看法。 幼兒口語表達自信不足。 缺少練習的機會。
S25 較優	父母親正協議離婚，由父親監護照顧，父親忙於工作，幼兒放學後到安親班，晚上生活大部分由奶奶照料；媽媽為幼稚園老師，利用幼兒上學時到校探視，但幼兒不得告知父親，幼兒糾葛於父母之間常不知該說實話否？在班上有說謊與欺負同伴的行為，影響人際關係。	幼兒識字能力佳，不用借助拼音的方式閱讀圖畫書，遇到不會的字積極詢問老師念法，當教師提問時都是第一個回答，表達清楚與完整；親子共讀都是自己念或是小三的哥哥陪讀，分享單自己畫，幼兒懂事的說：「爸爸要工作賺錢、很累，我自己就會念了，奶奶不會教我，她說她不會」。	需要傾聽與發表的機會，了解幼兒內心的想法。滿足幼兒積極進取的學習渴望，並從中獲得自信。喜歡在日記圖或回收紙上寫字或模仿字型，並急於與老師分享，或是吸引老師關注，聰明、反應機靈，心思細膩與早熟，是個需要老師多關懷與溫暖的孩子。	家庭教養功能失衡，幼兒未獲健全成長的環境。 幼兒生活中缺少傾訴的對象，以及語文互動的機會。
S28 低落	家境小康，父親博士、母親碩士擁有高學歷忙於事業的雙薪家庭，幼兒自出生由南部奶奶帶大，入中班才帶回父母身邊，每日放學後到安親班，晚上八點後自行和姊姊回家，生活照顧輕忽，幼兒在炎炎夏日穿冬天外套，父母只在學校日、表演會短暫露面，聯絡簿經常漏簽，老師經常得透過字條貼在便當袋(因為每日要帶)或電訪叮嚀、溝通。	在家經常看卡通，日記圖常畫卡通裡的怪獸；語言表達不流暢、咬音不全，需要複述、溝通語意，告知父母並未獲得正視。 在教室自由探索時間常獨自閒晃、發呆，鮮少主動閱讀，或是書本隨意翻翻就放回去，與同伴互動不多。 不會寫自己的名字，對圖書亦欠缺基本概念，學習較消極、隨便。	親子共讀大部分由母親陪讀，偶爾由小二姊姊念讀給他聽，父母對幼兒在幼稚園學習的關注少於一般家庭，對學習或活動相形顯得輕率些；因此，幼兒在學校的學習顯得更重要，老師也花較多時間與關注在幼兒身上，提供語言及學習的刺激與練習。老師透過電話與聯絡單與家長保持聯繫，掌握學習狀況，可惜效果有限，也讓老師有些無奈。	家庭教養功能未充分發揮，父母教養態度放任，幼兒缺少與人互動機會。 幼兒欠缺學習的刺激與練習。 幼兒口語表達不清，並長期教養被忽略，缺乏自信。

S30 低落	家境小康，父母均為韓國人，在台灣開餐館，幼兒會說流利的中文，但對於語意的瞭解仍待加強，老師與幼兒溝通需較多的解釋，父親忙於餐廳經營，母親照顧年僅一歲的妹妹與協助餐廳雜務，幼兒經常晚睡晚起，影響上學作息與學習專注，在人際互動亦需多學習。	父親關注幼兒學習情形，亦能陪伴幼兒共讀與完成分享單，在家買許多注音符號與數學練習本教導幼兒，但對於學校聯絡簿或親子作業經常出現延遲或漏寫的情形。 幼兒在班上經常出現閒逛、作弄同學情形，喜歡建構類玩具，鮮少主動閱讀及與同伴互動，學習專注待加強。	親師間的溝通順暢，沒有時間、語言、文化的藩籬，父母也表示盡量配合，可惜時效總是慢了點。 幼兒個性樂觀與開朗，渴望結交好友卻不得要領，老師需多輔導與關懷幼兒的人際學習。 上課多提供發表機會，建立自信與同伴互動。	父母工作忙碌疏於教養幼兒，缺少語言互動機會，自信不足與不善人際關係。 繪畫能力低落且缺少刺激與自信。 文化與教養觀念的落差，主要教養責任為父親，母親較少關注幼兒的學習。
-----------	---	--	--	--

不同需求的幼兒在學習上，多半會伴隨著不等的學習問題，因為在研究過程發現，幼兒在文字敏感度以及識字能力差異甚大，對於口語及書面表達的自信不足與不善表達，而影響幼兒讀寫表現的可能因素，包括家庭教養功能失衡、先天生理條件受限、幼兒早期的學習經驗、缺少使用語文的機會以及幼兒個人氣質的影響等。

因此，在進行行動研究的過程中，研究者會加強營造讓幼兒可自由選擇且能安心表達意見的學習情境、檢視課程設計、重視幼兒的特殊需求、增加幼兒接觸及使用文字的練習機會，並與家長保持良好的溝通，讓行動研究方案更符合幼兒的實際需求，達到研究者所預期效果。

## 附錄六 教學主題：〈小肚子大秘密〉課程網



## 附錄七 <小肚子大秘密> 圖畫書教學自我省思

使用文本	使用理由	活動過程與延伸	幼兒反應	教師省思
95.09.01《我的朋友》 文.圖：五味太郎 上誼 1998.03	新學期，藉幼兒愛聽故事與玩遊戲的心理，認識老師和新朋友。(搭班老師教學)	老師以豐富的聲音說《我的朋友》，之後做簡短的分析；再玩國王點兵遊戲。	多數幼兒彼此尚陌生，對於發表分享更顯得有些卻步；對於遊戲念口白、帶皇冠、當國王點兵串起一列火車，相較之下顯得開心與投入。S9、S19 在旁邊觀看羞怯不敢加入，S28、S30 則是坐在椅子上不玩，以上幼兒在老師牽手帶入火車隊伍，領會遊戲的趣味，隨即玩開了。	簡短有趣的口白節奏配合遊戲，讓幼兒很容易朗朗上口，且拉近師生間的距離。 兩位老師協同教學可以一人帶遊戲，另一人從旁協助，對於需要協助的幼兒能適時滿足需求是很重要的，尤其班上有新舊生，在團體中老師也會尋求活潑的舊生協助帶領新生融入學習與活動。
95.09.04《大家來大便》 文圖：五味太郎 漢聲 1987.03	進入教學主題，從生活中切身大便開始，引起幼兒關心與探索的好奇。(搭班老師教學)	老師念讀《大家來大便》，過程中請幼兒發表自己大便的經驗，接著念讀兒歌海報<我的大便>，並請幼兒回家觀察自己的大便。	開始幼兒覺得噁心的書名，但接著被五味太郎圖畫動物大便模樣吸引，覺得有趣哈哈大笑並討論起自己的大便、放屁、尿尿及家中寵物、動物園經驗等，以這本書吸引幼兒漸漸進入主題效果很好。	如何將大便生活經驗的主題帶給幼兒，選擇圖畫書時考量幼兒的能力、興趣，知識性的讀物擔心對幼兒吸引力不大或是較為艱深，很高興這本書引起共鳴，順著好奇與觀察展開主題的學習。
95.09.07《波利，生日快樂》 上 人 文 化 2003.09	班上每月為孩子慶生，剛好班書有此主題，藉此讓幼兒了解生日的意義。(搭班老師教學)	老師讓幼兒發表自己的生日月份及過生日的經驗，再念讀圖畫書，接著全班為八、九月壽星唱生日歌、吃蛋糕。	幼兒看到阿姨推來蛋糕即顯得興奮，你一言我一語的討論著，老師順勢討論與幼兒生活經驗契合的生日，全班氣氛格外熱絡。	將幼兒發表自己的生日月份製成表，貼在教室內讓幼兒觀察自己與同伴的生日，不少幼兒開始討論誰和誰同月份或是星座等。 教師順應幼兒的經驗，並延續學習的興趣；教師是觀察者與資源提供者，這樣的經驗學習對幼兒當下的即時性是必要的。
95.09.18《豌豆兄弟》 文.圖：陳璐茜 愛智 2006.06	幼兒喜愛並經常朗朗上口的兒歌為「坐上小馬桶，撲通！撲通！我的大便在裡頭，瞧一瞧，啊！有我昨天吃的綠豌豆！」恰巧當天早上點心內有豌豆，而採用這本大書。	點心時間觀察與品嚐豌豆的模樣與味道，老師先導賞圖畫書具備的書名頁、蝴蝶頁、版權頁、文圖譯作者等資料，再念讀大書《豌豆兄弟》，師生分享與發表心得，接著放音樂跳這首兒歌的律動。	幼兒第一次接觸大書，連發出驚喜聲，對於圖畫內容也能留意細微處，識字幼兒也會念讀出文字，大書對於團體教學可確實改善後面幼兒看不清楚的缺失，講過放在圖書架上，常見幼兒三兩人一起坐在地板上閱讀及討論。	幼兒對於構成圖畫書的資料很陌生，在非正式評量項目裡亦反應出來，經過老師解釋才了解一本書形成要很多人的合作；大書在使用上方便，較能兼顧全班的視線，不然就得藉助單槍投影機或實物投影機，因為麻煩在使用上的機會相對較少，另一個方法就是在分組活動時念讀故事。

使用文本	使用理由	活動過程與延伸	幼兒反應	教師省思
95.09.19《怎麼會大便？》 文：圖：佐藤守 譯：黃郁文 台英 1992.09	讓幼兒認識身體食物的消化過程，知道大便是怎麼形成的。	以人體消化構造掛圖引起幼兒興趣，再讀《怎麼會有大便？》，接著分享、討論幼兒的親子作業〈我的健康小書〉，請幼兒發表小書製作的心得並展示在班上，供大家自由翻閱。	幼兒坐不住，反應圖好小、字太多，內容為食物消化到大便的過程，幼兒已稍具概念，但對於這本書明顯不耐煩，嘖嘖喳喳的聊起天來。 請幼兒發表與父母共同完成的健康小書，活潑的孩子爭相發表，較為文靜的幼兒幾經鼓勵才小聲的完成分享，不願意上台的幼兒則不勉強。	有幼兒對於圖畫書的作者名問老師是否為外國人？其他幼兒開始討論起作者是男生、女生？顯現幼兒對圖畫書不再僅是關注圖畫與文字，還會找其他的書告訴老師說這是蝴蝶頁；打開此書講了幾頁，發現幼兒顯得不耐，放在小組活動或是放大圖片會較為適合，作為自己選擇圖畫書字多圖小時的提醒。
95.09.20《超級便便》 上人 文：中野博美 攝影：福田豐 譯：鄭明進 上誼 2004.10	認識各種動物的大便顏色、形狀、飲食習性。	老師以書中動物特徵猜謎方式讓幼兒說說看「這是哪一種動物呢？」並從書中尋找答案，講完此書再玩〈大槌子〉動物圖卡與字卡的配對遊戲。	這本書讓幼兒有很多的討論及提問，為什麼河馬在水裡大便？好髒、噁心，很多的為什麼蕩漾出來，師生決定一起找答案。 動物字卡與圖卡原先就放在語文角，經過大槌子遊戲吸引幼兒或個人或找同伴分享。	這本書是老師教學前一週放在圖書架上，讓幼兒平日自由翻閱，讓幼兒有初步印象，猜謎遊戲進行的很順利，發表時也較有概念；對於不識字幼兒配對遊戲時需給較多機會與包容，鼓勵幼兒參與，免得扼殺語文學習的動力。
95.09.20《小米的便便商店》 文：兔子波西 圖：賴馬 愛智圖書 2006.06	大書受孩子青睞，幼兒對於故事性的討論空間相形寬廣。	老師以緩慢速度念讀大書，讓幼兒清楚看圖畫，邊看邊討論，過程鼓勵幼兒參與提問。	多數幼兒喜歡小米的便便商店，對冰淇淋造型的動物大便更是開心的嚷著也要開一家店，並當場熱絡討論起要賣什麼？當老闆、客人、做假錢……午休後欣賞《小米的便便商店》動畫影片重複閱讀。	此書以較慢的速度及過程中鼓勵幼兒提問，不但不影響故事的進行，反而吸引幼兒專注在討論中的畫面，延續幼兒想開商店的動機，表決是否開商店？及後續一系列開店事宜的進行。
95.09.21《昆蟲奧秘》 幼福 2005.11	回覆幼兒許多的提問，分享幼兒帶來的自然類知識性讀物，尋找解答，滿足幼兒的好奇。	先請書的小主人分享，老師以簡淺的話補充及講解內容。對於提問過的問題以標籤紙貼在圖書上便利幼兒自行閱讀。	幼兒對於動物、昆蟲的好奇獲得解惑，不少幼兒也還是一知半解，對於《小米的便便商店》裡的主角推糞蟲小米，因為老師在小组活動重複講解，以及欣賞影片〈小宇宙〉對昆蟲生態建立具體的概念。	幼兒帶來分享的書有著精美的圖片，較不識字幼兒也喜歡翻閱，另一位幼兒也興奮的帶來鋤形蟲分享，老師也在語文角補充親親自然出版的相關圖畫書，讓幼兒廣泛接觸並對幼兒做即時性反應與滿足學習。

使用文本	使用理由	活動過程與延伸	幼兒反應	教師省思
95.10.03 《放屁》 文、圖：長新太 漢聲 1984.07	有位幼兒吃點心時放了一個響屁，立即引起該桌其他幼兒掩鼻告狀的反應，藉機讓幼兒了解放屁原因與應對。	老師以兩個布偶演出剛才幼兒放屁的情形及其他幼兒的反應，接著才進入圖畫書的內容，分享與討論。	幼兒對於老師以布偶隨機演出放屁的情節笑的樂開懷，對於自己切身經驗的分享一湧而出，嘖嘖講了許多才得以打開圖畫書。	將放屁生活化的議題以布偶表演化解幼兒之間的衝突，落實常規禮儀不以說教方式更能讓幼兒寓教於樂，達到生活教育的目的，幼兒也能留下深刻的印象。
95.10.04 《美臀王》 文、圖：鄧秀琴 2006.08	分享老師暑假自製的圖畫書，引發幼兒觀察手工書與印刷書的不同。	老師前一天將手工書放在圖書架上，讓幼兒察覺是否有一本不太一樣的書？幼兒一下子就找出來並與印刷精裝書比較、討論異同處，才進入此書的內容。	簡短的文字，柔和的圖畫色彩，及封面旋轉盤的設計、蝴蝶頁的迷宮遊戲，成了幼兒關注的焦點，識字幼兒立刻知道作者及繪圖者是老師，顯得特別開心並問老師許多製作圖書的問題，對於內容僅覺得好好笑就帶過了。	老師自製圖畫書讓幼兒心生好奇與提問，書放在圖書架上兩天，裝訂線已有崩開之虞、轉盤也掉了，修補了兩次，雖然頓時成了書架上的人氣王，但也提醒幼兒學習愛護、珍惜它人作品的態度，也顯示老師多留意裝訂的牢固性。
95.10.05 《月亮好吃嗎？》 文、圖：麥可·格雷耐斯 譯：余治瑩 智茂	配合時令中秋節，讓幼兒了解月亮的變化。	老師頭戴柚帽、手拿月餅，吸引幼兒注意並猜測原因，一陣討論後才進入圖畫書內容，接著以月相圖自然教具講解月亮變化，請幼兒回家觀察做紀錄；接著品嚐香甜柚子與月餅。	幼兒看老師造型異於平常時總是開懷大笑、品頭論足一番，也拉近師生間的親密。 欣賞完此書，師生一同將書中角色添油加醋改編了一番，例如：快抓到月亮了，誰來了，快請××幫忙？將動物特性融入接龍故事，孩子玩的不亦樂乎，連蟒蛇長長尾巴也來幫忙呢！	幼兒總是喜歡聽故事，如何活用圖畫書達到教學目標、吸引與變化考驗著老師的教學智慧。 幼兒學習自然現象的觀念必須考量幼兒的能力、需要及興趣，《月亮好吃嗎？》以簡單重複性的情節，讓幼兒改編故事獲得樂趣與成就感。

## 附錄八 教師推行「親子共讀活動」研究日誌（節錄）

目地：1、紀錄研究者推行共讀過程中的想法、心得、發現。

2、從行動過程中探討親師生三方在共讀上的反應與意見。

3、作為研究者自省與修正的參考，及研究上發現與結論的參考資料。

◎上學期

- 95.08.28（一）與搭班同事討論新學期推行親子共讀的方式，並分享研究者利用暑期擬妥的共讀計畫、親職資訊等內容，兩人共同修正，並與園長進行分享、交流。
- 95.08.30（三）三十位幼兒入園，出席二十九位，其中中班直升舊生有十八位；老師分享了圖畫書《愛畫畫的塔克》，從中觀察幼兒對欣賞圖畫書及在語文角自由閱讀的反應與喜好。
- 95.09.08（五）今晚舉行學校日，出席家長二十二位的踴躍（其中舊生家長佔了14位），研究者與家長分享在94學年度下學期企鵝班進行的論文試驗結果與經驗，研究結果顯示閱讀對幼兒的重要與影響，並肯定家長對共讀的付出（出席家長中S19媽媽為研究者的舊生，當場表示對研究者的肯定，讓研究者甚感寬慰）；親子圖書借閱屬全園活動，舊生中班已熟悉，但各班進行方式各有特色，顧及新生及實施方式的差異，研究者仍重新說明本班推行親子共讀的方式，需要請家長協助的地方，希望開啓親子共讀美好的窗口。
- 95.09.15（五）發下共讀計畫與分享文章，並貼在教師自己設計的家庭聯絡簿中提醒家長，增進家長閱讀上的專業知能以促進共讀的品質。研究者與搭班同事也一再檢視親職資料內容的適切性，內心充滿謹慎與期待共讀能順利推展與圓滿。
- 95.09.25（一）收回幼兒第一次分享單，內容多是仿畫圖畫書中的某一頁或角色，媒材也以容易取得的彩色筆、蠟筆表現，不少家長似乎對分享與回饋的紀錄有所疑難，讓研究者思考達成親師對共讀溝通的管道如何最佳？
- 95.10.09（一）在午休前的半小時靜態活動中與幼兒討論並展示交回的分享單第二回，有意願的幼兒與大家分享，大多數幼兒都主動分享，S19、S17、S28、S26、S3、S11、S23 幾位較害羞不敢與大眾分享；而S16的分享單引來同伴的驚呼與討論聲……
- 95.10.11（三）S9的媽媽詢問老師：能否多些分享單，因為孩子想每次讀完一本書都畫，她越來越喜歡畫畫，而且媽媽也想讓她養成習慣，老師拿了五張給媽媽，後來媽媽還自行影印，每次週一與周五換書日都能準時交回分享單。
- 95.10.20（五）隨著週五分享單與圖書借閱時間，帶回「親子共讀活動」教師分享與回饋親職聯絡單，週一回收發現，原本第三回「親子的分享與回饋」處空白的有11人，經過教師分享與回饋文章後發現，回收24份中只有三份空白，內容亦增色不少；在媒材使用上亦稍有變化，其中一位以摺

紙方式表現，其他大致還是以鉛筆、蠟筆、色鉛筆較便利者居多，二者混用的情形在教師分享後有增加的傾向。由此可知，老師的回饋與分享對家長還是很具鼓勵與影響，這也是對老師的另一種正面回應與支持的行動，也支持著研究者繼續推動親子共讀的動力，持續深耕在家庭中讀寫萌發的種子，終有一天能夠萌芽、成長、茁壯！

95.10.30 (一) 今天請三位幼兒 (S13、S29、S18) 分享「親子共讀分享單」，很多幼兒願意上台分享，請平日較安靜的三位幼兒優先上台並以蓋獎章鼓勵發表。

今天 S8、S14、S25、S15、S5 看到 S9 每次都畫，也要求要空白分享單請媽媽影印，也想每次借書都畫，老師一一滿足它並鼓勵；其實我心理很感動，我原先擔心孩子或家長會以為是件假日親子作業、功課，而失去閱讀的樂趣，看到孩子充滿熱切的眼神好安慰，雖然未必家長能配合，但孩子享受過程是快樂有動力的就已足夠。

95.12.18 (一) S9 在第十一次閱讀《酷媽也瘋狂》的分享單親子回饋中分享：「我會擔心媽媽出車禍、擔心媽媽不喜歡我、擔心我不乖媽咪不愛我」，在第二天放學時與媽媽閒談孩子的畫與話，瞭解媽咪過去一年真的出過車禍傷了腿，以及單親媽媽面臨經濟與婚姻不幸的困境等，透過圖記讓我分享了家長的甘苦辛酸，親師的關係也產生朋友般的信任情誼；而孩子細膩與不安全感的表白，也讓我更加關注幼兒心理需求的滿足。

95.12.31 (一) 在歲末的這一天，看到 S24 爸爸在分享回饋上寫著：「雖然故事的內容孩子不見得懂，但和孩子共同閱讀能開啓他求知的慾望，尤其是孩子問「為什麼？」時，更激起我想指導他的心」，這是學期近半年僅匆匆見過兩回的爸爸，年輕忙碌卻充滿對孩子的熱情。回饋分享單的疲累，在這些由愛交織而成的每個故事裡，早已化做無形……

96.01.09 (二) 哇！看到家長協助幼兒共讀彙整冊封面與目錄的整理，心中好感動，也為這學期共讀畫下美好的圓滿；心中盤算著請園長為每位幼兒頒獎，再來個愛的擁抱，一定要大聲告訴他們：「你真棒！」

96.01.19 (五) 彙整一學期來家長對共讀推行問卷結果，心裡可是忐忑呀！當初設計無記名就是想聽到真心的建議，免得家長太客氣不敢說真言，回收問卷則以獎品賄賂幼兒得力小幫手，果然回收率直衝百分百。看了調查結果真是滿心的感謝與感動，擁有家長對教師的支持與鼓勵，更鼓舞我勇敢、自信的向前邁進，也更加堅信推行共讀的意義與價值。

◎下學期

96.03.02 (五) 在放寒假前與同事有默契的針對問卷意見中做了分享單的修正，也察覺到幼兒對分享單的焦點在於媒材與繪畫技巧的運用，忽略對圖書內容的思考、插畫的欣賞、分享與討論時的簡淺，決定從中挑選不同特質的十一本圖書，加上重複的四本，以因應每回親子共讀時，能有一半的機會拿到新設計的股份單，閱讀完回答問題，引導與半強迫親子共同討論、思

考與書寫。

- 96.03.09 (五)晚上學校日出席 14 位家長，展示上學期整理好的〈親子共讀分享冊〉，教師分享上學期對共讀活動問卷統計中的意見與結果，在全體家長表示支持下繼續推動共讀，並發下第二學期共讀計畫通知單，說明本學期變動之處，未出席家長則請幼兒帶回通知單，並利用接送時再說明補充。
- 96.03.21 (三)接送時與家長閒談，S7 媽媽要求孩子要上小學了，共讀分享單要自己練習拼音寫，S17 在一旁說：「對呀！我們家孩子我已經讓她上正音班了」。從下學期分享單內容可看出幼兒拼音回答提問的現象，反應了家長在注音符號學習的擔心與重視。
- 96.04.17 (二)親職文章每次夾在聯絡簿或是與共讀借閱圖畫放在同一資料夾，發現少數幼兒原封不動的帶回來，有的是幼兒拿出來未交給父母、父母沒看就交回的也有，讓研究者心生念頭：「是否要加上家長簽章？」教師用心整理的文章希望對家長在育兒路上有所裨益。
- 96.05.07 (一)上週五讓幼兒帶回〈共讀分享冊〉與家人分享，P16 媽媽表示從上學期迄今整理成冊可以清楚看出孩子的成長與進步的地方；P19 爸爸說看到一開始孩子對繪畫沒信心與興趣，如今可以自己獨力完成分享單，心裡覺得很安慰……，家長給教師與孩子的言語鼓勵，就是最大的掌聲與安慰了。
- 96.06.08 (五)班上師生共同佈置展覽場，展示幼兒與家人共同完成分享冊封面設計、目錄與頁碼等資料整理的成果，〈上、下學期共讀分享冊〉的作品展讓幼兒彼此觀摩、討論，看到一本本紀錄著親子共讀一年來的學習歷程，透過分享圖記的往來參與了三十位孩子的家庭故事，此刻心中真是百感交集，一時也說不上來的感覺卻直竄心頭。
- 96.06.22 (五)彙整家長對教師親子共讀活動推廣的意見成 EXCEL 統計分析圖，清楚看出家長對於共讀分享圖記對幼兒在繪畫的興趣與能力的提昇最有幫助、其次依序為語言表達、自發性閱讀圖畫書、書寫文字、思考及解決問題，而共讀增進親子關係也達九成以上，真誠希望透過教師計畫性的閱讀推廣能內化幼兒的閱讀行成習慣，培養良好的閱讀態度，更希望家長能持續陪伴孩子徜徉在閱讀的世界。(我常在思考共讀分享單雖然是鼓勵不強迫但是否仍給家長造成壓力與負擔，或是勉強了孩子，因為同儕間的影響與看法還是能改變許多事情，不知少了教師推動的動力，能否繼續閱讀呢？)
- 96.07.31 (二)與指導教授討論與修正「閱讀推廣對幼兒閱讀行為與讀寫能力之影響」追蹤問卷內容的設計，探求適當而客觀的研究資料，以反思教師行動研究的目的與問題，作為教師評估行動研究與閱讀推廣方案的參考，也將是下一個行動研究的循環。
- 96.12.04 (二)發放「閱讀推廣對幼兒閱讀行為與讀寫能力之影響」追蹤問卷，事先透過電話訪談與家長閒聊孩子上小學的近況，以及尋求家長填寫追蹤問卷的協助，電話線串連起親師過去幼稚園熟稔的情誼，閒談間對小學閱讀活動我也有了初步的概念與了解，再訪談小學導師相信會有更廣泛的面向。

## 附錄九 白兔班九十五學年度上學期親子共讀實施概況

日期	親子共讀活動實施內容	分享活動與陪讀者記錄
9月18日	學校日宣導親子共讀的重要及分享白兔班共讀實施計畫。	家長出席 22 位
9月15日	發下通知單〈白兔班親子共讀活動計劃〉及分享文章〈親子共讀加油站－親子共讀的重要性〉。	
9月22日	分享文章〈親子共讀加油站－親子共讀怎麼開始？〉、〈親子共讀分享單 1〉。	
9月29日	〈親子共讀分享單 2〉	發表〈分享單 1〉 陪讀者：父 6、母 21、未註 1、未交 2
10月6日	〈親子共讀分享單 3〉	發表〈分享單 2〉 陪讀者：父 6、母 21、未註 1、未交 2
10月13日	因「親子學習單」作業較費時，〈親子共讀分享單〉暫停一次。	發表〈分享單 3〉；陪讀者：父 10、母 15、未註 3、姊 2
10月20日	〈教師回饋與分享 1〉、〈親子共讀分享單 4〉	教室外作品欄逐日展示 1-3 回
10月27日	〈親子共讀分享單 5〉、分享文章〈親子共讀加油站－如何為孩子選擇圖畫書？〉	發表〈分享單 4〉 陪讀者：父 8、母 17、母姊 1、姊 2、未註 1、未交 1
11月3日	〈親子共讀分享單 6〉	發表〈分享單 5〉 陪讀者：父 9、母 19、哥 1、未交 1
11月10日	〈親子共讀分享單 7〉	發表〈分享單 6〉 陪讀者：父 10、母 16、哥 1、姊 2、未註 1
11月17日	發下〈親子共讀分享單 1-6 回〉、〈教師回饋與分享 2 及家長的話意見調查〉、〈幼兒繪畫能力的發展階段〉、〈親子共讀分享單 8〉	教室外作品欄逐日展示 4-6 回
11月24日	因 11.25 (六) 體育表演會，顧及周一多數家長上班，〈親子共讀分享單〉暫停一次。	發表〈分享單 7〉 陪讀者：父 8、母 17、母姊 1、自己 1、姊 1、未交 2 與幼兒分享〈家長的話〉

日期	親子共讀活動實施內容	分享活動與陪讀者記錄
12月1日	<親子共讀分享單 9>、回覆家長意見「家長的話」於家庭聯絡簿。	發表<分享單 8> 陪讀者：父 9、母 17、未註 1、哥 2、伯 1
12月8日	分享文章<親子共讀加油站—大人為什麼要讀圖畫書給孩子聽？>、<親子共讀分享單 10>	發表<分享單 9> 陪讀者：父 11、母 16、母姊 1、哥 1、姊 1
12月15日	<親子共讀分享單 11>	發表<分享單 10> 陪讀者：父 8、母 17、父母 2、哥 1、姊 2 教室外作品欄逐日展示 7-9 回
12月22日	發下<親子共讀分享單 1-9 回>、分享一則剪報 95. 12.19 國語日報家庭版 12<用零碎時間創造悅讀>、<遠離誘惑> 文章二篇、<親子共讀分享單 12>	12.25 轉發輔導室<民族橋第六期—分享幸福家庭 123> 親子共讀文章、 發表<分享單 11> 陪讀者：父 9、母 18、父母 1、姐 2
12月29日	分享文章<親子共讀加油站—天天都是讀書天、讓讀書像猜謎>、<親子共讀分享單 13>	教室外作品欄逐日展示 10-12 回 發表<分享單 12> 陪讀者：父 10、母 17、母姊 1、姊 1、未交 1
1月5日	發下彙整冊<親子共讀分享單 1-13 回>請家長協助封面美編與目錄的填寫、分享文章<親子共讀加油站—如何在家中進行美術創作活動>	01.08 圖書最後一次借閱 發表<分享單 13> 陪讀者：父 5、母 19、父母 1、姊 2、哥 1、未註 2
1月12日	發回本學期整理好的彙整冊<親子共讀分享單>、<親子共讀活動問卷意見調查表>、請園長頒發共讀獎狀	共讀分享單作品展整理與修補共讀圖畫書
1月19日	彙整問卷意見、下學期親子共讀分享單版面設計、選擇下學期共讀借閱書單	01.25 放寒假
3月2日	下學期<親子分享單彙整成冊>繼續使用並作成果展，學校日當天展示、與家長分享意見調查結果、下學期共讀實施方式的改變說明。	02.25 開學 03.09 學校日

## 附錄十 親子共讀分享單

☺ 幼兒姓名:

☺ 閱讀日期:

☺ 親子共讀書名:	☺ 陪讀者:
☺ 【孩子的畫】	
NTTU Library	
☺ 【親子的分享與回饋】	
☺ 【教師的分享與回饋】	

- ◆ 【親子的分享與回饋】請家長記錄親子共讀過程中，親子間的互動情況與藉由故事內容引起孩子或家長的想像、感觸、想法……種種，透過孩子畫圖說話的活動，可以發現孩子心靈感官世界，讓閱讀自小紮根~
- ◆ 【教師的分享與回饋】教師分享觀察幼兒在分享單的繪畫與表達，以及瞭解親子互動的內容，相對的，家長與幼兒也瞭解教師的看法與對幼兒的鼓勵，成為親師生三方彼此交流的園地。

## 附錄十一 幼兒讀寫觀察軼事紀錄（節錄）

壹、觀察時間：在早上 8：30~9：00、午休前 12：30~13：00、下午 15：30~15：50 語文遊戲、自由探索、閱讀分享、自由發表、經驗心得交流等活動的觀察，或是平常較特別事件的紀錄。

貳、觀察目的：

- 一、觀察全班幼兒在自由活動時間的讀寫行為，作為研究資料的參考。
- 二、藉此了解幼兒讀寫情況，作為教師活動安排與材料提供的調整。
- 三、檢視教學現場的幼兒表現，以作為教師對每一階段性的連貫分析與討論，做適當修正與促進。
- 四、輔助與補足「幼兒非正式評量」主觀的判斷，以適時找出需要特別關注學習成就低落的幼兒，作為研究的觀察。

日期	觀察內容	教師省思	修正與調整
95.08.31 (四)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 班上男生多半一本翻完隨即放回，較不持續，三至五人做在位置上發呆，S20 反應兩次他想玩玩具；女生 S5、S6、S8、S10 明顯主動拿書翻閱，並一起討論，S9 靠近他們傾聽但不參與討論。</li> <li>• 圖書架上仍有三本書被誤放至 30 本班書中。</li> <li>• 繪日記圖，舊生在繪畫內容與口語表達明顯優於新生；S18 尚在線條錯畫期、S28 安靜不太與人互動、說話。</li> </ul>	<p>班上有舊生在帶新生，加速學習與熟悉的腳步，班上氣氛也活潑、熱絡。</p>	<p>還是經常出現錯放情形及幼兒站在圖書架前不知所措，決定再改回舊有方式，以改善師生間的困擾，也避免扼殺幼兒閱讀的興致。</p>
95.09.01 (五)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 益智教具與玩具的建構，深受幼兒的喜愛，玩具角與益智角在自由探索時最受到幼兒的青睞，而語文角的圖書乏人問津，S16 常一人專注的閱讀。</li> <li>• 教室外花朵佈置上的快樂來上學等大字，掛了三天，今天幼兒排隊時注意到，識字幼兒（S13、S6、S8）大聲唸，多數幼兒跟著唸讀。</li> </ul>	<p>教室內外的物理情境佈置，幼兒多半沒有特別注意或唸讀討論等情形。</p>	<p>下次我在佈置時，記得找幼兒參與協助，以吸引關注。</p>
95.09.04 (一)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 多數幼兒不太主動閱讀或親近語文角，上課亦呈現專注力短暫、任意交談等情形，對圖畫書的討論參與亦冷淡。</li> <li>• S19 站在語文角前對著圖書架上的書發呆不知看哪一本書好？後來隨手拿了一本書很快的看過就放回架上，再換另一本同樣是快速的翻了過去，不到五分鐘時間換了四本；研究者與 S19 閒聊表示：「我看不懂字，不喜歡看書」。</li> </ul>	<p>要如何吸引幼兒愛看書？與搭班同事討論中。</p>	

日期	觀察內容	教師省思	修正與調整
95.09.05 (二)	<ul style="list-style-type: none"> <li>搭班同事表示因應新生入園，教學上較常讓幼兒操作玩具，減少哭鬧拒上學情形，但也發現幼兒對靜態活動專心度不夠的情形。</li> <li>自由探索時間調整在完成輔助教材練習之後，並暫不開放玩具角的探索。</li> </ul>	為了吸引幼兒親近語文角，提供多樣書寫材料、識字卡、老師自製認名字小書、紙筆等提供幼兒書寫塗鴉。	在語文角旁闢了塊「分享園地」，讓幼兒分享在語文角探索書寫的作品，並在課堂上發表及鼓勵。
95.09.06 (三)	<ul style="list-style-type: none"> <li>在教師詳加介紹語文角後，再加入錄音機的使用，幼兒嚷著錄生日歌給壽星 S20 聽，許多幼兒搶著對錄音機說話。</li> <li>分享區多了好多作品分享，大多是圖畫，幼兒多半都會寫上自己的姓名或座號。S25、S20、S3 開始討論寫字、仿寫。</li> </ul>	即時告訴他們識字卡的其他使用方法，延伸使用興趣。	最初放有筆順的識字卡，孩子不太接觸，在第一組小朋友帶動討論下，吸引其他幼兒注意，教師適時鼓勵行為。
95.09.07 (四)	<ul style="list-style-type: none"> <li>語文角新增教師自製小書《我會認名字》，吃完點心 S24、S26 急著拿來猜字玩遊戲，一向吃得慢的 S1 很快加入行列。</li> <li>許多幼兒注意到文字的存在，S4 在 30 本班書中找到五味太郎的書《鯨魚》，興奮的與我分享，因為先前老師介紹過《大家來大便》。</li> <li>S25、S8、S13 分別拿不同的書來問我「這是什麼字？」、「這怎麼念？」S20 帶自然類書與大家分享，很受男生幼兒喜愛喔！</li> </ul>	教師熱情滿足幼兒不同的需求，也帶動其他幼兒群起效尤，來問讀寫問題的幼兒有漸多的趨勢。	
95.09.08 (五)	<ul style="list-style-type: none"> <li>幼兒嚷著要再錄音、唱歌、講話，老師玩造詞遊戲，由「小」開始造詞，幼兒過度熱情，錄音效果不理想，不過幼兒聽到自己的聲音，還是開心的大笑。</li> <li>S29 安靜的獨自看書不受影響、S28 鮮少主動閱讀，常閒晃發呆、S19 及 S22 兩人閱讀短暫、嚷著想玩玩具。</li> <li>S25、S8、S13 分別拿不同的書來問我：「這是什麼字？」、「這怎麼念？」S20 帶自然類書與大家分享，很受男生幼兒喜愛喔！</li> <li>學校日推廣親子閱讀計畫與分享班上幼兒的學習狀況，鼓勵幼兒閱讀悅讀。</li> </ul>	班上 22 個家庭熱烈參與學校日，表示家長關心與重視幼兒的學習，幼稚教育的專業更要顯現於此。	與家長分享先前試測有關親子共讀的研究結果，以彰顯親子共讀的重要及學前讀寫觀念，讓教學現場數字說話，不失為親職教育的一帖良方。
95.09.11 (一)	<ul style="list-style-type: none"> <li>發現有幾位幼兒會臨摹教師寫在白板上上的文字。</li> </ul>	引導幼兒認識教室物理環境的標示布置。	以猜謎、尋寶等趣味方式進行。

日期	觀察內容	教師省思	修正與調整
95.09.14 (四)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• S14、S29 一起在圖書架前找書認字，S28 也開心的加入其中。</li> <li>• 發現 S27、S30 更換圖書閱讀頻率高，亦不太與人互動。</li> </ul>	原本擔心極少開口及參與團體的 S28 很高興看到他逐漸融入。	與家長談談幼兒在家情形，以助親師雙向瞭解。
95.09.20 (三)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 一早入園，S19 畫完日記圖走到圖書架上拿了 S20 帶來分享的《昆蟲奧秘》回到座位看了一會，與坐在旁邊的 S24 討論起書中的黃金龜，聊得很開心；接著放回架上再拿另一本故事性圖畫書自己專心的逐頁翻閱，持續約莫五分鐘以上。</li> <li>• 兩位幼兒對兒歌掛圖上「小」字玩造詞遊戲哈哈大笑，接著幾位幼兒加入，利用午休前片刻時間玩文字造詞接龍，幼兒很開心的造詞。</li> </ul>	重複也沒關係，缺少自信的幼兒也可從模仿開始加入，讓幼兒從過程中獲得成就與樂趣。	造完小字，幼兒嚷著要再造其他的字，午休前不宜過度興奮，改聽輕音樂助眠。
95.09.26 (二)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 幼兒對文字遊戲入迷，看到認識的字就隨口造詞還接龍變化，例如小孩→孩子→紫色……，其他幼兒也會七嘴八舌加入，偶而會有小糾紛，例如：「老師她學我，你說錯了」等等。</li> </ul>	一個孩子或是一句話，就可以變化許多有趣的語言文字遊戲，老師也要能隨時觀察並滿足幼兒即時的需求，亦能達到最佳的學習效果。	在幼兒階段的團體學習，經常出現被模仿者發出不平之鳴的聲音，利用機會與孩子共同討論被模仿與模仿的感受，學習同理與接納的心胸。
95.10.12 (四)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 發〈預防腸病毒宣導報〉共四版，人手一份有著精美圖畫與文字，利用午休前念讀給幼兒聽，並展示在分享園地。</li> <li>• 一早來上學的幼兒擠在前面指圖說故事、找認識的字；後來國語日報送來教室，幼兒嚷著也要看，尤其漫畫版淘氣阿丹備受青睞。</li> </ul>	沒想到幼兒展露出對文字的興趣如此濃厚，加上班上不少幼兒識字率高及已學習過正音的幼兒不少，間接帶動仿畫文字風潮。	迎著幼兒的興趣與好奇，對文字符號的引導與學習方式考驗教師，維持正常教學的理念當中，提供識字書寫材料、滿足動機。
95.11.28 (一)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• S13、S25 經常拿著書來問我「這是什麼字？」、「這是香字對不對？」S25 在日記圖上更是寫滿了他認得的字。</li> <li>• S30 最近老是捉弄隔壁女生、動作慢，較少時間探索學習角，對閱讀與繪畫也欠缺興趣。</li> <li>• S28 與同伴互動性增加，日記圖偏愛畫卡通裡的各式怪獸，昨天與母親電話訪談其學習情形，母親表示他進步與活潑許多。</li> <li>• S14 與 S9 在繪畫與表達上豐富許多。</li> </ul>	在兩位老師與三十位全天班的師生比率下，孩子的個別差異如何兼顧及最適切的指導？	需具備觀察敏銳的觀察與應變的智慧，班級經營、學習環境、親職教育等理想，其實也淬煉幼教老師的體力與腦力呢！ 兩個字：加油！



附錄十三 親子共讀活動上學期「家長的話」彙整表（節錄）

幼兒	填表人	家長的話	老師回覆
S2	母親	親子共讀的過程中，提昇孩子愛聽故事及閱讀的興趣，也讓孩子多了想像的空間，也讓平常忙碌的父母，有了陪伴孩子的時間。	讓親子在圖畫書的世界裡幸福徜徉，正是我們推動共讀的用意喔！等弟弟再大一些，也可加入共讀的行列呢！瞧！一幅多麼溫馨的畫面。很开心分享您的感想，謝謝您的支持！
S9	母親	共讀沒問題呀！倒是唐詩背完了，有新教材嗎？小孩應多學習。	很高興您在親子共讀上遊刃有餘，並認真的陪伴孩子完成每一張的分享單，真是不簡單唷！ 《快樂吟唱唐詩》教材已結束，可以在家裡反覆聽誦，閩南語兒歌《囡仔歌》即將登場，我們提供孩子語文多元的學習，謝謝您的關心與提醒！
S13	母親	雖然只是一張分享單，能夠讓孩子聽完這本故事，充滿的幻想、識字及故事裡的圖畫、語言的表達、思考的模式，一點一滴認真的畫在這張親子分享單上，快樂的與老師跟小朋友分享她的畫畫。	很欣慰媽媽將分享單賦予深切的意義，並切合共讀的核心，讓我們好感動，每回欣賞您們的分享單，感受到父母用心的陪伴，也看見了孩子的點滴成長；S13 總是愉悅熱切的與我們分享，並大方發表真是很棒呢！
S14	母親	開學至今，發現 S14 比中班時進步更多了，也都能講出書名， <u>14</u> 也很喜歡分享單，總是在我還未抽空唸書時，她自己還會先翻看，就開始畫圖了，有時甚至連書名都會學著寫呢！	我們也注意到在同儕互動的影響下，S14 喜歡在日記圖或語文角自由塗鴉、仿寫文字、玩識字卡、看圖說故事等，繪圖的技巧與內容，也有長足的進步！上回還向老師多要分享單表示她想多畫，看得出來她對繪圖的熱愛喔！
S16	母親	謝謝你們這麼的尊重家長的意見，相信這也是您們動力的來源，因為我目前是個專職的家庭主婦，所以陪孩子的時間是有的，而我也很願意去做。孩子的成長一輩子只有一次，就因如此，我把它當成是個可以讓人成長、學習的工作。看著妹妹天天快樂開心的笑容，連我都感到滿足，她的學習也帶動了我們全家喔！她真的很幸運能在這樣棒的老師和環境下度過她的幼稚園生活。這不是巴結也不是吹噓，就是比較過才更珍惜！	媽媽給我們如此肯定的鼓勵，讓我們真是充滿活力與感動耶！每每欣賞您們的共享單，一次次的精采用心，讓我們感染了那份認真、幸福，溫馨的畫面縈繞心頭，也因為父母的投入，我們看見了 S16 滿足的笑臉與成長的足跡。

幼兒	填表人	家長的話	老師回覆
S25	父親	很好！	S25 是個喜愛閱讀的孩子，也經常求教老師或與同伴分享，他喜歡識字與仿寫國字，最近還嘗試組成一段句子，相當不簡單呢！辛苦的爸爸，還是提醒您，儘可能陪孩子共讀，與他一起成長，將是很美好的回憶喔！
S28	母親	「親子共讀分享單」我明顯發現 S28 的地方有： 1. 能說出書名，而且很期待講故事的時間到來。 2. 剛開始亂畫一通，慢慢的有耐心畫畫，也愈畫愈好，有時畫得不好會發脾氣、不想再畫畫，可是教他如何作修改補強，還是可以完成很棒的畫作。 3. 最棒的是親子共同完成作品的過程，是很美好的生活經驗。	很開心與您分享親子共讀的點滴，S28 的進步，在於媽媽用心的觀察與付出，營造美好愉悅的閱讀環境與經驗，這對 S28 的情感與語言發展都有很大的助益，也能漸進培養他的自信；在學期初我們也發現他在畫圖上的缺乏耐性與專注，以及圖畫內容及技巧上的侷限，經過了近三個月，透過練習的成熟與學習的刺激，S28 有著明顯的進步，也較清楚完整的表達自己的想法，逐漸與我們互動熱絡，很欣慰見到他的成長，也謝謝父母的參與共讀，孩子回饋的總是甘甜的滋味呢！
S30	父親	S30 從小到現在比較父母沒時間陪伴。和其他小朋友比較的話，各方面（思考、說話……）來說不太成熟。可是以後我們有空的話就盡量陪他。請老師多多指教。謝謝兩位老師的用心。☺	我們能理解您們經營餐廳的忙碌，也很感動爸爸對 S30 在共讀的用心，對孩子而言，父母的陪伴對情感依附及語言思想表達深具影響，因此再忙都請您抽空為孩子讀一本書喔！ S30 是個純真質樸的孩子，開心時能滔滔不絕地與我們分享，但有時遇到事情卻會退縮，我們會再多留意與輔導他面臨問題的學習與應對，也謝謝父母對共讀活動的參與。

備註：

1、95.11.17 發教師回饋與分享〈二〉，教師將其中「家長的話」分享資料彙整成表，

於 95.12.01 個別回覆於家庭聯絡簿與家長交流。

2、S9、S13、S14、S25、S28、S30 等六位幼兒為研究者在讀寫檢核表與平日觀察所需要教師多加關注的對象，家長的意見作為輔導幼兒相當重要。

## 附錄十四 「閱讀推廣對幼兒閱讀行為與讀寫能力之影響」

### 追蹤問卷結果與分析

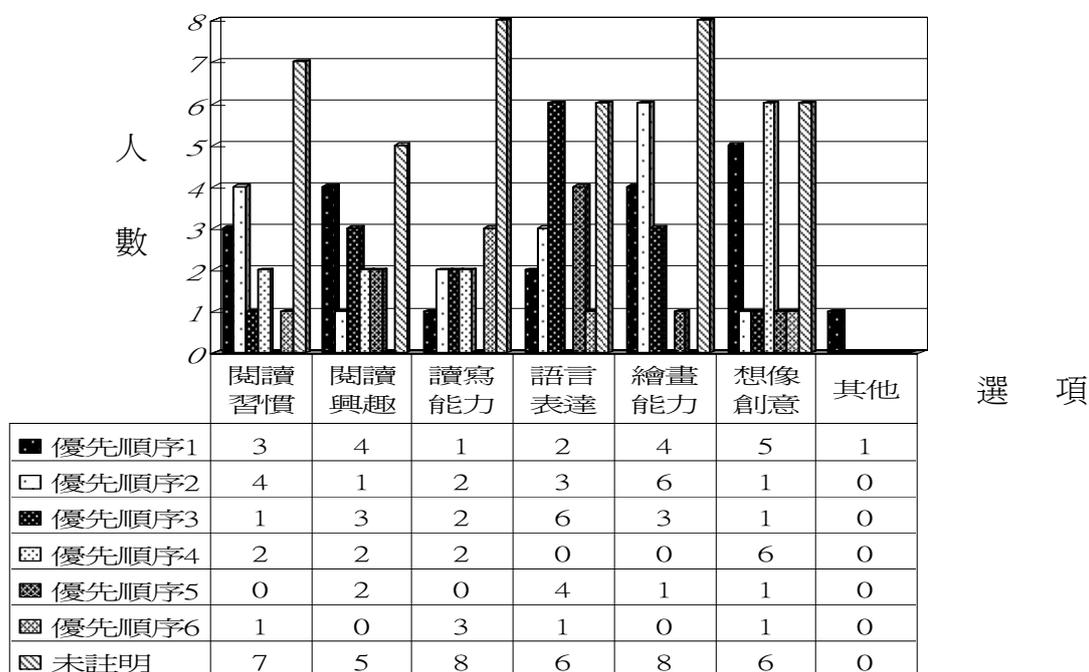
- 一、問卷有效回收：白兔班共 30 位幼兒，回收 29 位。
- 二、幼兒分佈學校：學區直升甲校：13 人、學區內乙校：11 人、學區外丙校：3 人 (S4、S6、S10)、外縣市丁校：2 人 (S15、S28)、搬家聯絡未果：1 人 (S23)。
- 三、填答問卷者為：父親 3 位 (S7、S19、S22)、母親 23 位、奶奶 1 位 (S26)，顯現幼兒在生活照顧與學業指導上仍以母親佔大多數，而填寫的三位父親在過去幼稚園親子共讀中亦是主要共讀者。

#### 四、結果與分析

1. 您覺得過去幼稚園白兔班實施親子共讀一年來，對孩子哪些方面較有影響？

(可複選，請填上優先順序 123...)

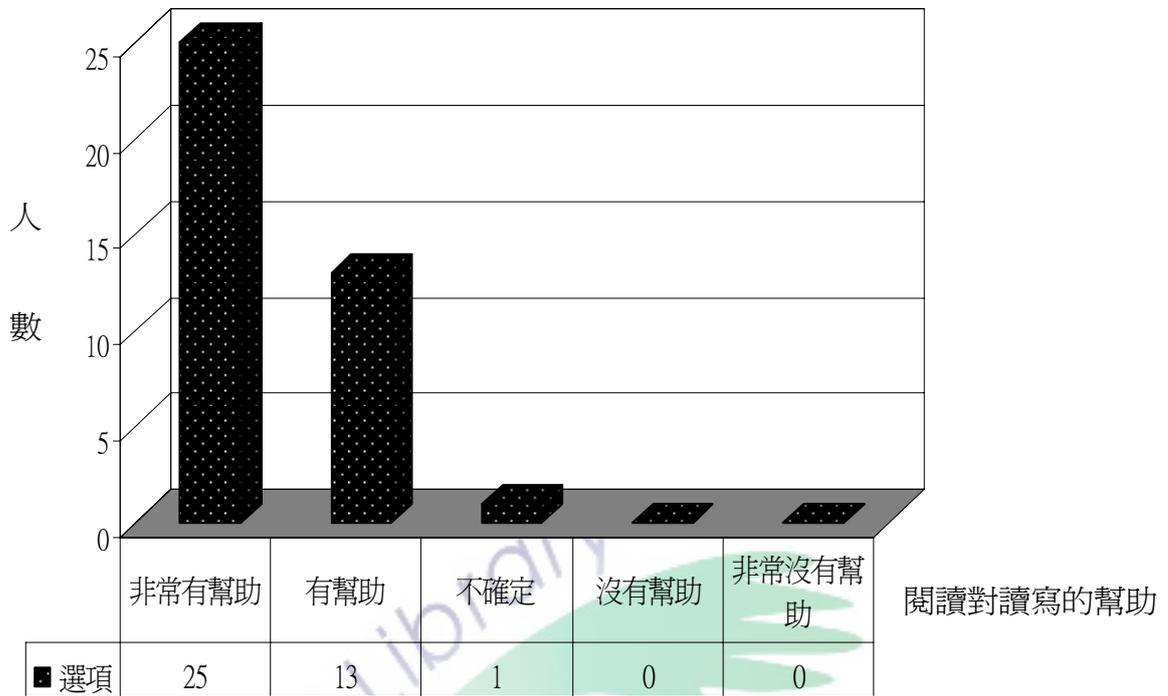
- 閱讀習慣的養成       閱讀興趣的培養       讀寫能力的萌發
- 語言表達的增進       繪畫能力的提升       想像創意的啟發
- 其他 (請說明) \_\_\_\_\_



結果分析：以繪畫、語言、想像等三項較多家長選填，顯示幼稚園推動親子共讀以及「共讀分享單」讓幼兒閱讀之後能透過繪畫及親子間語言的互動，及想像創意的促進有較明顯的正相關。

2. 您覺得透過圖畫書的閱讀對孩子讀寫能力的增進有幫助嗎？

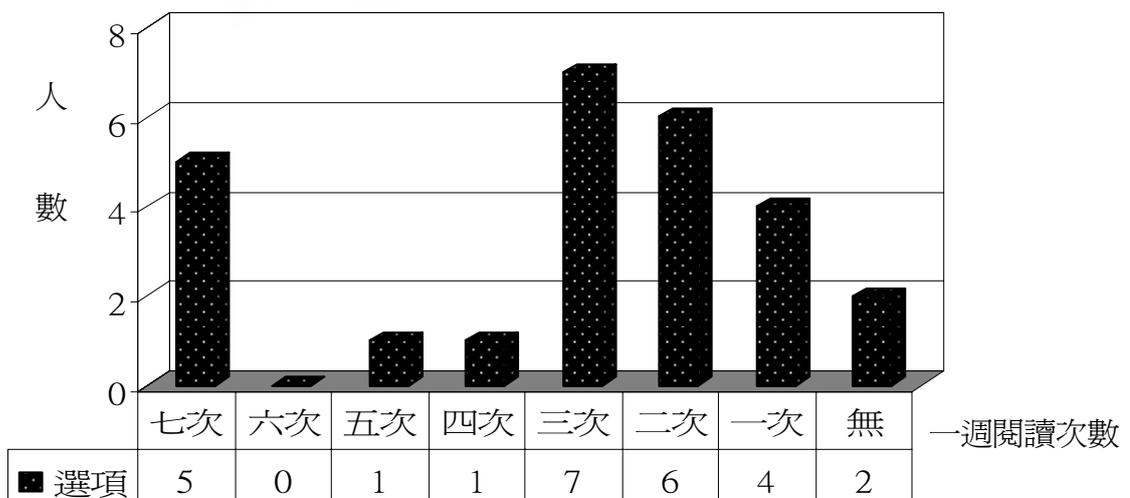
非常有幫助    有幫助    不確定    沒有幫助    非常沒有幫助



結果分析：顯現家長肯定圖畫書對幼兒讀寫能力的價值與意義。

3. 就您觀察孩子上了小學之後，平均一週孩子在家主動閱讀圖書的次數為

何？  七次    六次    五次    四次    三次    二次    一次    無



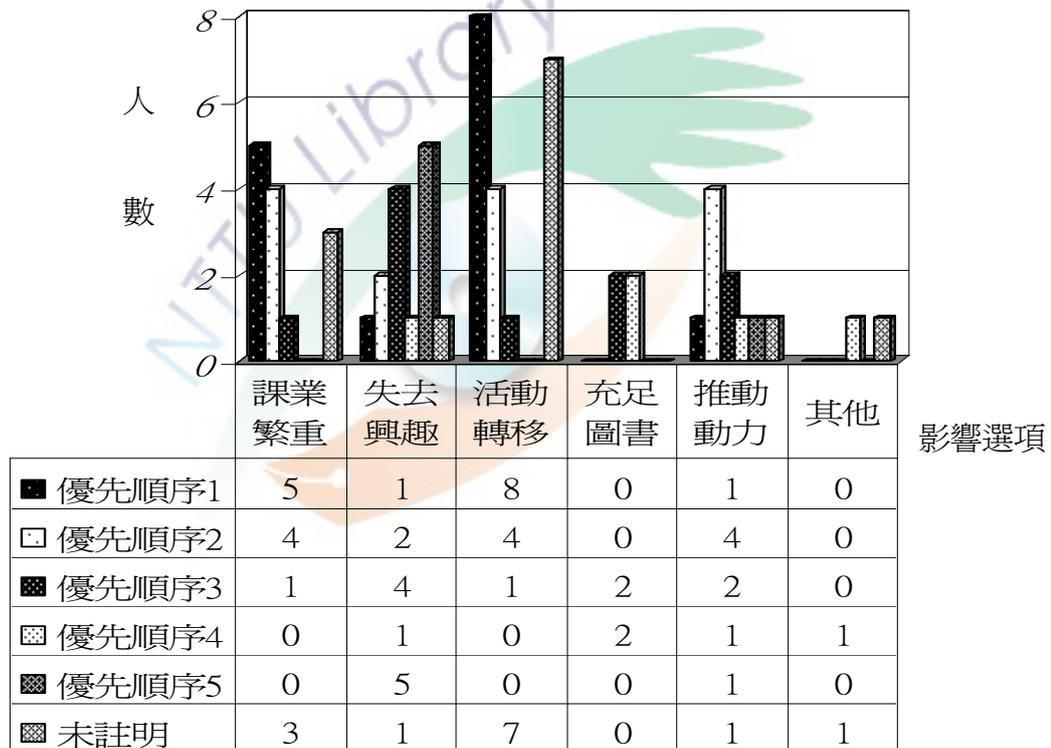
備註：填寫人數為 26 人，另三位未填入選項中：S7 未填寫、S12 填寫不一定、S1

填寫：只要一有空，就會主動拿書看。

結果分析：大致上與幼稚園一週兩次借閱圖書的次數相近，有五人（S4、S5、S6、S15、S22）每天閱讀養成習慣令人欣慰；填寫無的 S28 母親在電訪中表示孩子在阿姨家長住並就讀屏東市的小學，二~三個月才見一次面，並不清楚孩子在閱讀的狀況，另一位填寫問卷的 S8 在下題中得知影響因素為：被其他因素吸引與轉移及課業繁重兩項，上了小學閱讀未能持續誠屬可惜。

#### 4. 就您觀察影響孩子閱讀行為的因素為何？（可複選，請填上優先順序 123..）

- 課業繁重       對閱讀沒有興趣       被其他活動吸引、轉移  
 沒有充足的圖書資源       欠缺來自學校推動的動力  
 其他（請說明）\_\_\_\_\_



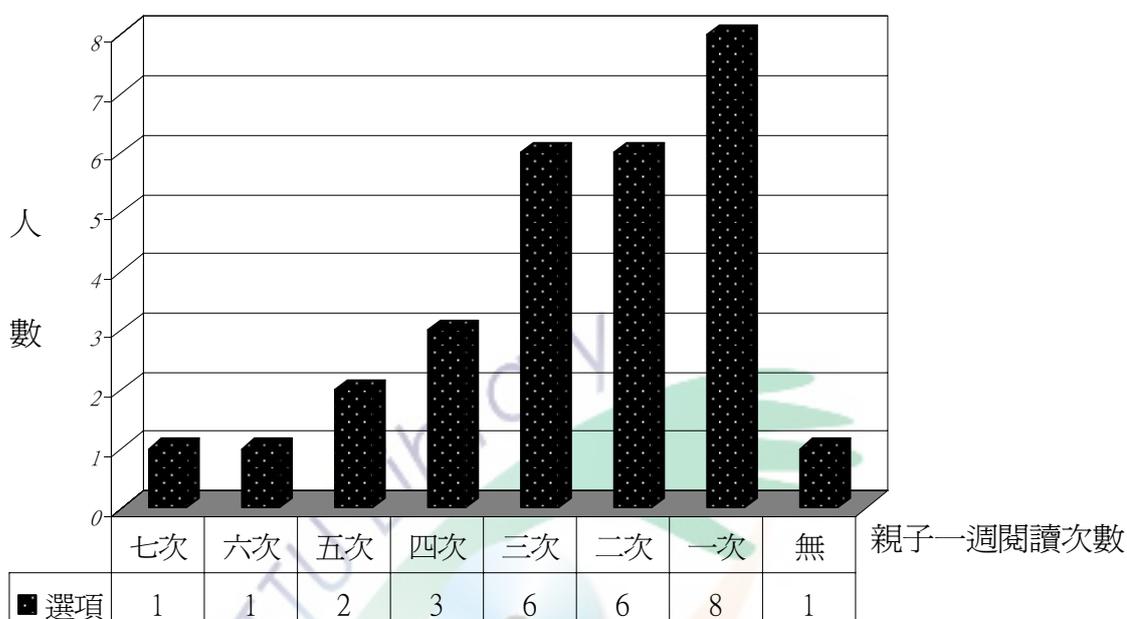
備註：填寫其他的 S2 表示不會拼讀時造成的挫折、S18 表示週一~週五空閒時間需加強英語、鄉土，假日才放鬆自在閱讀；未填寫此題有兩人（S5、S7）；而 S28 則表示不清楚難以回答。

結果分析：初進入小學階段的小一新鮮人，面對不同幼稚園的學習與環境，充滿新鮮與好奇，被其他活動吸引與轉移成爲家長觀察孩子與優先選填的主要原因；相對幼稚園無壓力與課業的學習，讓初上小學的幼兒需經過一段適

應期，因此選填對閱讀失去興趣、課業繁重的亦不少。

### 5. 請問您在孩子上了小學之後，平均一週您與孩子在家共讀次數為何？

七次 六次 五次 四次 三次 二次 一次 無

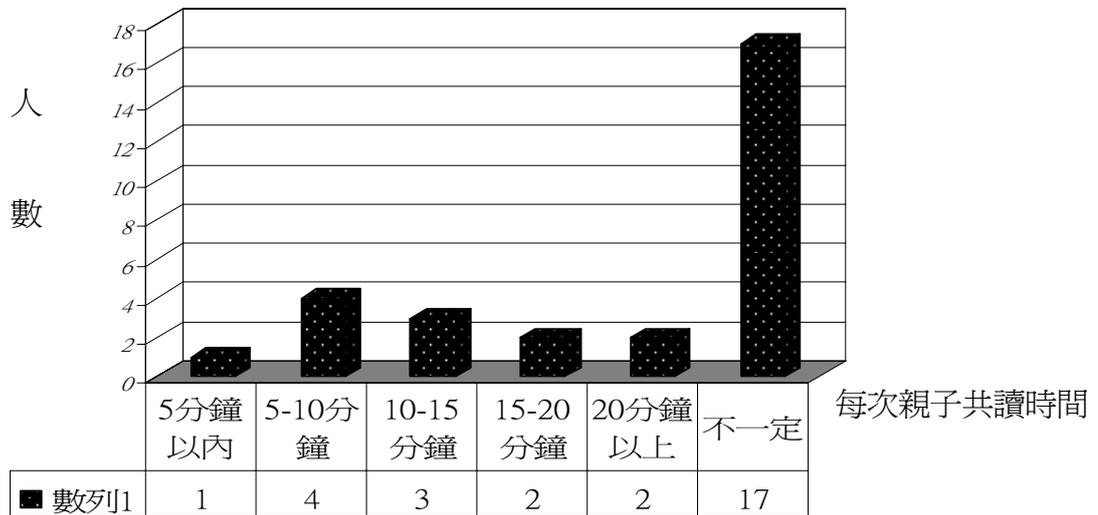


備註：填寫無的為 S8；而 S28 表示難以回答。

結果分析：每天親子閱讀的 S5 與第三題孩子亦是每天主動閱讀，六次的 S22 一週孩子主動閱讀次數亦是六次，五次的 S11、S12 一週孩子主動閱讀次數亦是五次與不一定；填寫一次的孩子主動性閱讀亦少，填寫無的 S8 在孩子主動閱讀次數亦為零。從上列數據顯現親子共讀對孩子自發性閱讀上呈現正相關的影響。因此，家長對閱讀的積極主動性或來自教師推廣的動力對幼兒在閱讀上皆具有相當性的影響，不容小覷！

### 6. 請問您平均每次與孩子在家共讀時間為何？

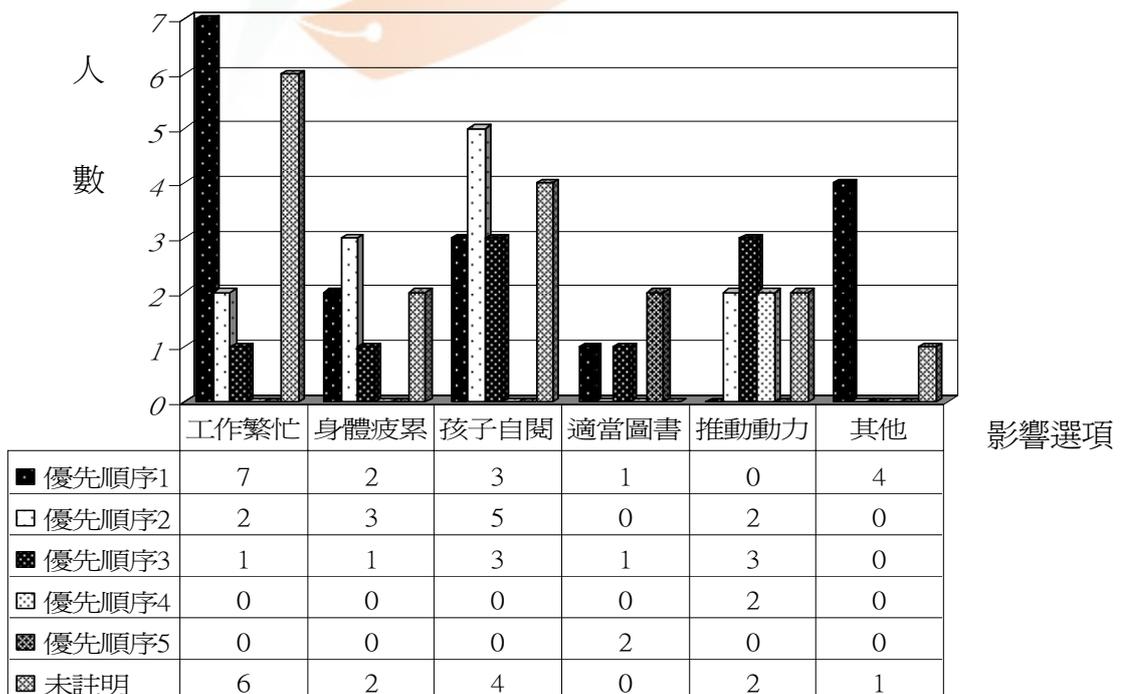
5 分鐘以內  5-10 分鐘  10-15 分鐘  15-20 分鐘  
 20 分鐘以上  不一定，視圖書內容而定



結果分析：顯現家長在親子共讀時間上以視圖畫書的內容為多數。而時間超過 20 分鐘的 S12、S22 在親子共讀次數、孩子主動性閱讀次數上皆來得多；5 分鐘以內的 S27 共讀次數為一次、孩子一週主動閱讀二次、5-10 分鐘的四位幼兒在主動閱讀上一週仍有 2-3 次。資料反應出家長對於共讀的投入是吸引幼兒喜愛並主動閱讀的重要動力與因素。

7. 請問您沒有辦法進行親子共讀的原因為何？（可複選，請填上優先順序 123..）

- 工作繁忙沒有時間       身體疲累       覺得孩子可以獨立閱讀  
 沒有內容適合孩子閱讀的圖畫書       欠缺來自學校推動的動力  
 其他（請說明）\_\_\_\_\_



備註：選填「其他」的 S3 未說明、S16：課業稍繁重，整天下來所剩時間又少。

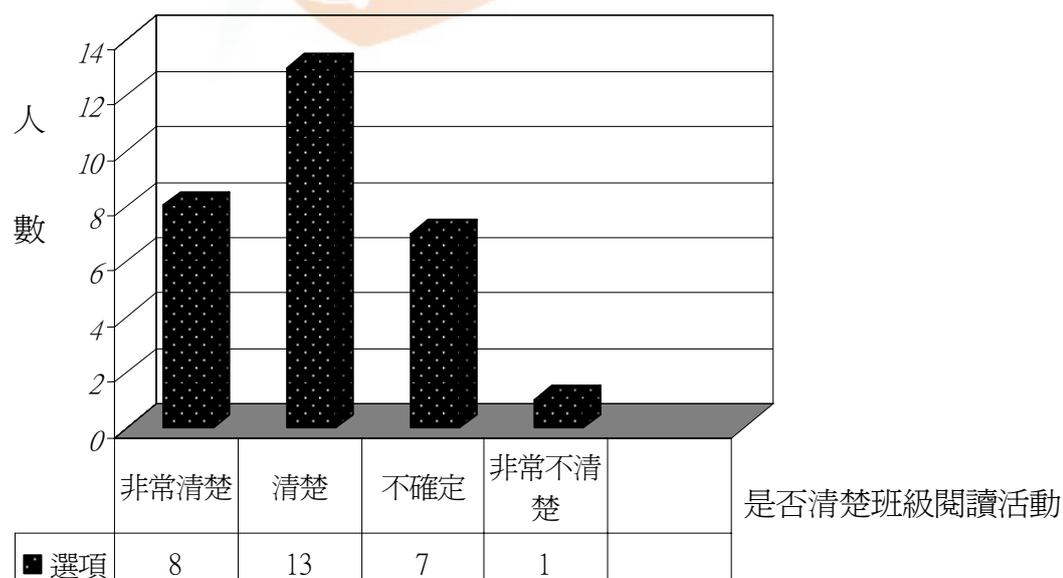
除了孩子的功課外，又有其他的才藝，加上媽媽的時間也要配合，因為忙完了她，我就得看哥哥的功課，還好她隨時能靜下來閱讀，遇到不懂得也能及時發問、S17：若小朋友可自行閱讀簡單內容，則無親子共讀、S18 淺顯的書孩子會獨立閱讀，較深入的書父母會陪同導讀、S30 下班時間已較晚，無法共讀。

結果分析：現代多是雙薪家庭，填寫者又以母親為多數，在〈附錄三幼兒家庭背景資料〉裡只有七位母親為家庭主婦，其餘二十三位身兼工作與育兒責任，反應在影響親子共讀的因素以工作繁忙沒有時間為多數，16 位當中 7 位列為第一順序，顯見現代職業女性擺盪在家庭與工作的雙重壓力。

另有十五位家長選填「覺得孩子可以獨立閱讀」，隨著孩子識字與獨立閱讀能力的增進，家長在工作忙碌與身體疲累影響下，選擇或試著放手讓孩子自行閱讀，忽略了親子共讀的「共」字；有九位家長認為「欠缺來自學校推動的動力」，由此可見學校與教師對親子共讀的意願與推動具有相當的影響性。

#### 8. 請問您清楚孩子目前小學班上有無相關閱讀推廣活動？

非常清楚    清楚    不確定    非常不清楚



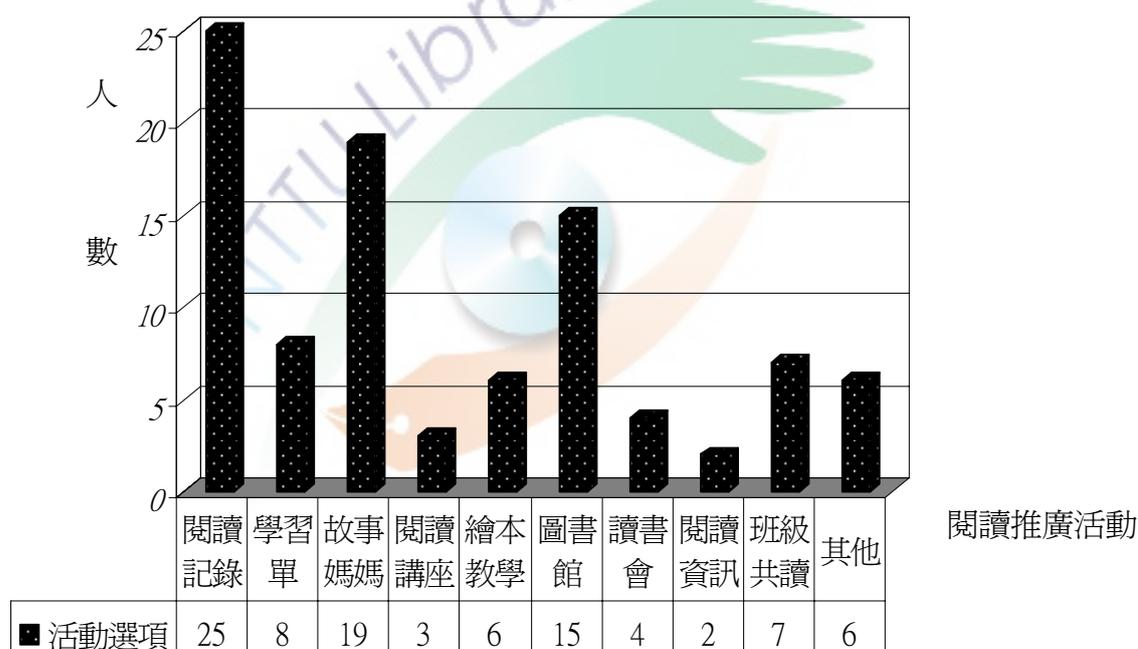
備註：選填「非常不清楚」的 S28 因為孩子常住在阿姨家，孩子在學校的學習皆由

阿姨轉述，但未談及閱讀部份，因此無法得知。

結果分析：在 29 位中有 21 位家長清楚班級閱讀推廣活動，顯見小學教師在班級經營與家長互動的聯繫上是暢通的，讓家長清楚班級閱讀活動，使其成為教師在教育路上的最佳夥伴，良好的溝通管道是成功的基礎，讓親師二者共同為孩子的閱讀努力。

### 9.就您所知，孩子目前班上有何相關閱讀推廣活動？（可複選）

- 孩子的閱讀紀錄（例：閱讀護照）     閱讀學習單     書香媽媽說故事  
 家長的閱讀講座     教師圖畫書教學     圖書館運用     班級讀書會  
 提供閱讀資訊     班級共讀（全班同一本書，人手一本）  
 其他（請說明）\_\_\_\_\_



備註：選填「其他」項目：P2 沒有特別覺得有推廣閱讀、P4 班級有圖書櫃讓孩子自己看、P6 平日讓孩子剪報與寫心得、P9 效果沒幼稚園的學習單好、P17 安親班有同一套書，每月一本、P28 因孩子寄住南部不清楚班上閱讀活動。

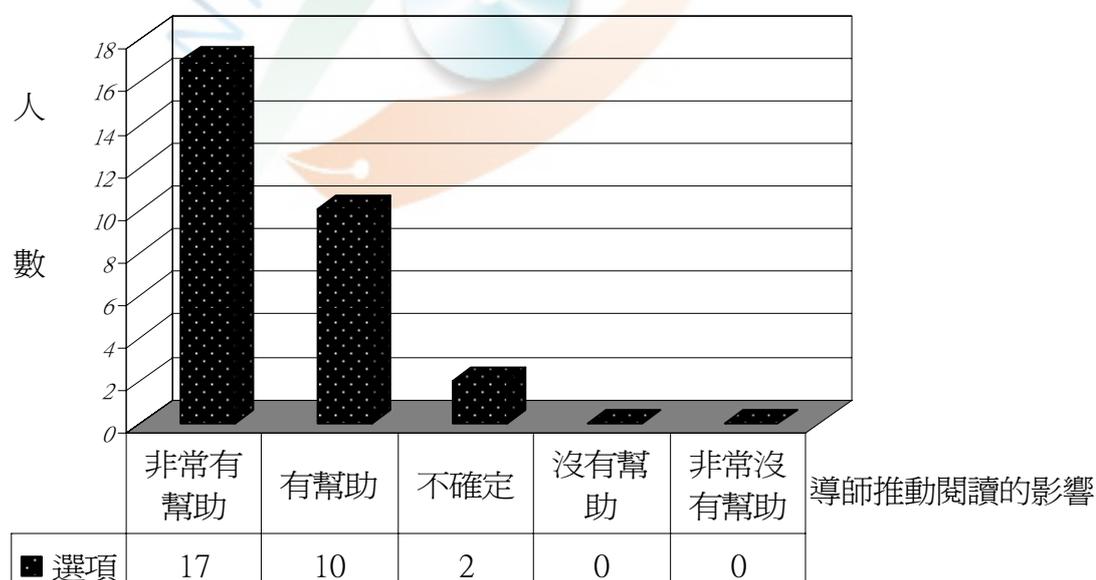
結果分析：經研究者與幼兒就讀人數佔了 24 位的甲、乙兩校各一名一年級導師訪談，了解甲校閱讀紀錄稱為「智慧存摺」、乙校閱讀紀錄稱為「閱讀護照」，皆為記錄學生的閱讀情形，學校並訂定獎勵辦法鼓勵閱讀；故事媽媽或稱書香媽媽在甲校固定在週三晨光時間由有意願的愛心家長帶領閱讀、在乙

校則為週一和週四晨光帶領閱讀；圖書館在兩校皆為一學期由圖書館志工實施一次「圖書館利用教學」，並讓學生平日利用數位學生證借閱圖書（數位學生證拿到之前暫使用臨時借書證）；以上三項為填寫家長較週知的閱讀活動。其餘選項經與導師訪談了解各班在教學專業自主與班級經營的不同風格下，實施內容各班自成特色。

在繪本教學與學習單的運用，甲校教師反應受限教學與進度，較少時間進行相關圖畫書教學、乙校則是一週有一堂「閱讀寫作」課可以運用；而閱讀講座兩校截至目前尚無閱讀方面的講座，可能會安排在下學期；在班級共讀上兩校皆有循環書箱，每位學生每個月班級共讀一本書，但只有七位家長知道有此活動；讀書會進行的班級不多，而閱讀資訊的提供則視各班實施現況各有特色，訪談教師表示通常閱讀資訊會利用班級網頁及閱讀網站的連結、剪報文章提供家長等方式來進行分享。

#### 10. 請問您認為由班級導師推廣閱讀對孩子閱讀行為是否有幫助？

非常有幫助    有幫助    不確定    沒有幫助    非常沒有幫助



結果分析：顯示 27 位多數家長肯定班級導師推動閱讀對孩子讀寫能力的影響與價值，如同第一題 28 位家長認同圖畫書閱讀對幼兒讀寫能力的增進有相當的幫助，值得幼稚園與小學教師致力學生閱讀與親子共讀的推廣，以奠定良好的閱讀習慣與興趣的培養。