

國立台東大學幼兒教育學系碩士班
碩士論文

指導教授：呂素幸 博士



幼稚園語文教學策略之行動研究

研究生：黃邁賢 撰

中華民國九十七年九月

國立台東大學幼兒教育學系碩士班
碩士論文

幼稚園語文教學策略之行動研究



研究生：黃邁賢 撰

指導教授：呂素幸 博士

中華民國九十七年九月

國立台東大學

學位論文考試委員審定書

系所別：幼兒教育學系碩士班

本班 黃邁賢 君

所提之論文 幼稚園語文教學策略之行動研究

業經本委員會通過合於 碩士學位論文 條件
 博士學位論文

論文學位考試委員會：

高傳正

(學位考試委員會主席)

黃博谷

呂素華

(指導教授)

論文學位考試日期：97 年 8 月 19 日

國立台東大學

謝 辭

從小我就不喜歡唸書、不愛思考也不知道為什麼要唸書，所以功課也就一直是中下程度，但也一路跌跌撞撞地讀到大學。在大學求學時，我終於了解人為什麼要唸書，同時也找到讀書的樂趣。在此，我首先要感謝花蓮教育大學幼教系所有教導過我的教授們，因著你們的引導，我學到讀書的技巧與樂趣。

其次，在論文完成的重要時刻，則要感謝我的指導教授—素幸老師，因為有您的鼓勵與讚美，讓我有繼續寫作的動力。在您的引領之下，我學習到聚斂思考的菁華；而我在一次又一次修改論文的過程中，也漸漸懂得如何去蕪存菁。

再者，感謝所有參與這次研究的人員：我的協同教師—瓊惠老師與班上 16 位幼兒，因為有你們的支持，造就了今天的我，也讓我領悟到語文教學的真諦。其次是研究所的同儕，在與你們的對話中，我一次又一次的成長，謝謝你們給予我如此的動力。

最後，要感謝我的家人，我的母親、妹妹、弟弟、公公、婆婆、丈夫，當我在台東快樂的求學時，你們扮演媽媽的角色，幫我照顧大瑋和大鈞，讓我無後顧之憂地實現我進修的夢想，是你們成就了我，謝謝你們。

邁賢 民國 97 年 8 月 27 日

幼稚園語文教學策略之行動研究

摘要

本研究採行動研究法，主要的研究參與者為高雄縣一所公立幼稚園 16 位混齡幼兒（大班 9 位，中班 7 位），與研究者（即行動者）。研究目的有二：其一探究幼教教師語文教學策略的轉變；其二透過行動研究，省思幼教教師語文教學專業成長的歷程。

研究結果顯示：

一、語文教學運用的策略有：

研究者在解決語文教學困境運用有「機械式的教導注音符號」、「認識國字為主的教學實驗」、「閱讀繪本」、「全語文的教學原則-文字來自活動中」等四種策略。

二、幼教教師在語文教學專業成長的歷程為：

研究者為尋求語文教學的理念，經歷四個階段「忽略幼兒學習語文的重要性」、「發現幼兒對語文學習的迫切需要」、「看見幼兒具備使用語文的能力」及「看見幼兒從『使用』語文中學習語文的成效」。

最後，研究者將語文實施的歷程、教學省思以及教師專業成長的歷程，化為文字詳盡說明；同時，依據本次研究結果做出結論並建議未來可行的研究方向。

關鍵字：教師專業成長、全語文

The Action Research of Language Teaching Strategy in Kindergarten

Abstract

The study adopts the action research approach. The research participants include 16 children, and the researcher who is a kindergarten teacher. All researchers are in the kindergarten attached to a primary school of Kaohsiung County.

The research purposes are as the following: (a) the changes in the language teaching, and (b) the reflection in developing the professional knowledge language teaching in kindergarten. The findings of the study are summarized as follows:

First: Language Teaching Strategy

As solving the difficulties in language teaching, the researcher applies four teaching strategies (1) drills for language, (2) experimental teaching of recognizing Chinese, (3) storybook reading, and (4) learning form the activity - the principle of Whole Language Method.

Second: Teacher's Professional development

To increase the effect of language teaching strategy, the researcher experience four developmental stages: (1) the researcher of this study ignored the importance of children' language learning, (2) the researcher realized the importance of children' language learning, (3) the researcher noticed the children' innate language learning ability, (4) understanding how children acquired language.

Pedagogical recommendations for the use of peer evaluation in EFL classrooms are provided in the end.

**Keywords: Teacher's Profession Development
Whole Language Method**

目次

第一章	緒論.....	1
第一節	研究動機.....	1
第二節	研究目的.....	5
第三節	研究限制.....	5
第四節	名詞界定.....	6
第二章	文獻探討.....	7
第一節	幼兒語文發展階段與教學模式.....	7
第二節	全語文教學.....	11
第三節	幼教教師語文教學專業成長之歷程.....	19
第四節	教學省思的意涵與策略.....	23
第五節	全語文教學與教師專業成長之相關研究.....	27
第三章	研究方法.....	31
第一節	方法學—行動研究.....	31
第二節	研究場域.....	35
第三節	研究參與者.....	37
第四節	我的專業成長背景.....	38
第五節	資料蒐集的方法.....	39
第六節	資料分析的方法.....	40
第七節	資料的檢核.....	41
第八節	研究倫理.....	42
第四章	行動研究前之語文教學理念與實施.....	44
第一節	我忽略幼兒學習語文的重要性.....	45
第二節	我發現幼兒對語文學習的迫切需要.....	50
第三節	我看見幼兒具備使用語文的能力.....	55
第五章	行動研究中之語文教學理念與實施.....	63
第一節	教學困境—家長強烈要求我要教注音符號.....	64
第二節	解決策略—全語文教學理念.....	65
第三節	語文課程的執行—主題中的語文活動.....	82
第四節	幼兒從「使用」語文中學習語文的成效.....	113
第五節	我的發現與改變.....	117

第六章 結論與建議.....	125
第一節 結論.....	125
第二節 建議.....	131
參考文獻.....	133
一、中文部份.....	133
二、西文部份.....	138
附錄.....	140
附錄一 親子園的工作日誌表（範例）.....	140
附錄二 課程執行的內容－小農夫.....	142
附錄三 課程執行的內容－車子.....	144
附錄四 課程執行的內容－節慶活動.....	146
附錄五 課程執行的內容－世界地球村.....	148
附錄六 課程執行的內容－宇宙探險家.....	150
附錄七 行動研究前－幼兒活用練習抄寫注音符號後之文字作品.....	152
附錄八 行動研究中－幼兒前後期之文字作品.....	153

表 次

表 3-1	研究程序.....	33
表 5-1	主題活動中最常被運用的語文教學策略.....	81
表 5-2	象形字.....	86
表 5-3	注音符號字母為「取古文篆籀徑省之字形」的簡筆漢字.....	87
表 5-4	幼兒在國字中發現到的注音符號.....	88
表 5-5	國字的拆解順序.....	89
表 5-6	語文課程實行前後，幼兒在語文表現的改變.....	113
表 6-1	語文教學策略做法之彙整表.....	127



圖 次

圖 3-1	研究架構圖	34
圖 4-1	我的語文教學與教師專業成長階段.....	44
圖 4-2	我忽略幼兒學習語文的重要性.....	45
圖 4-3	我發現幼兒學習語文的迫切需要.....	50
圖 4-4	我看見幼兒具備使用語文的能力.....	55
圖 4-5	大班幼兒自製小書的封面	60
圖 4-6	故事書的內容	60
圖 5-1	我看見幼兒從「使用」語文中學習語文的成效.....	63
圖 5-2	主題教學.....	66
圖 5-3	語文教學的使用原則與教學技巧.....	82
圖 5-4	文字使用循環圖.....	83
圖 5-5	主題教學過程中語文教學策略的實施歷程.....	83
圖 5-6	釐清國字「戀」的排列位置.....	109
圖 5-7	示範國字「拜」的寫法.....	109
圖 5-8	語文教學困境與教師語文專業成長轉變之歷程圖.....	122



第一章 緒論

第一節 研究動機

盧美貴、蔡春美、江麗莉及蕭美華（1995）指出，台灣 77.4%的幼稚園課程的進行主要依賴簿本及教材，這樣的教學模式主要以幼兒讀寫算能力為主要的學習目標。教育部於 2002 全國幼教普查報告中亦顯示，依賴坊間教材的情況仍普遍存在於公、私立幼稚園中。幼教教師依賴坊間教材，採用灌輸式的教學策略，以及過度強調拼音教學、注音符號的練習書寫、抽離文字與生活的關係及數字的抄寫練習普遍存在。

而在教學方法的運用上，幼教教師則普遍居於主導的地位，較少進行以幼兒感興趣且能實際運用於生活經驗與建構為主的課程。我深感此種灌輸式的教學方式並不適合幼兒的身心發展，且認為幼教教師的角色應該是幫助幼兒能成為知識的主動建構者，是引導學習而非灌輸知識，是為幼兒搭蓋學習的鷹架；讓幼兒自己攀爬，學習到屬於他們自己的能力，進而邁向未來的世界。亦即，教育的目的應是教導學生成為永遠追求學問的學習者（廖鳳瑞譯，1986）。

在民國 95 年，我有機會參加縣內幼教輔導團的工作，擔任輔導員期間訪視縣內多所公私立幼稚園，結果發現縣內的老師仍大多非常強調注音符號及認知教

學的課程；寫得越多招生越好。而上課的方法多屬團體教學，老師教、學生聽的學習型態。甚至有的完全無學習區的佈置，座位安排像是在補習班上課一樣，幼兒大聲的朗讀課文中的拼音，寫著一格又一格的國字，這彷彿回到我國小一年級的情景；園長、老師表示：爲了招生，我們也不得不這麼做。

信誼基金會在（1987）的調查顯示，89.9%的幼稚園把原本一年級的讀寫課程提前到幼稚園教授，這一再反映出父母對學前幼兒學會讀、寫、算能力的深切期望（引自劉慈惠，2006，頁 133）。如此的學習方法和內容到底是讓幼兒贏在起跑點，還是輸在終點？

訪視之後，我檢視自己任教六年來的教學歷程，課程內容雖然是以主題內容爲主；其中語文的學習亦存有部份的注音符號的發音與書寫練習，單純地教導 37 個注音符號，上下學期重複教導一次，大部分是脫離實際活動內容。幼兒吸收力不強，甚至可以說完全不明瞭注音符號到底是爲什麼而存在。回憶起我於特級偏遠地區（以下簡稱特偏地區）任教的第一年，有位家長公開質疑我的教學內容，他說：「新來的幼稚園老師不知道都在幹嘛，也不教ㄅㄆㄇ、123，在教什麼都看不懂。」當時我與我的協同教師興奮地完成我們主題教學的初體驗，正準備籌劃下一個主題方向時，家長卻給了我這樣子的震撼教育。四年之後我請調到市郊的學校服務，市郊的家長對注音符號學習的內容要求更多了，「老師，我的小孩 37 個注音符號都不會寫，發音也不準，你們老師應該比我們有技巧吧！」；「老師，我們家○○結合韻母還不熟，我擔心他上了一年級會跟不上人家！」；「老師，

你們中班開始教結合韻母了嗎？我問○○，他都唸不出來？」到市郊任教的第一年，家長又給了我這樣子的課題。

班上幼兒學習語文的內容除了會寫會背注音符號還要會默寫結合韻母，雖然我口頭上、做法上順應著家長的需求與擔憂，但這對我而言卻是一項痛苦的決定。從偏遠地區到市郊，家長有著同樣的擔憂，幼稚園老師有沒有教注音符號？我的孩子會不會唸、會不會寫注音符號？會不會立即拼出某個國字的聲音？他們上一年級後會不會跟不上人家？看到幼兒因為默寫出不完整的 37 個注音符號或是 22 個結合韻母，而回家再多抄寫個幾遍時，我心中有些許的不忍心。37 個注音符號和 22 個結合韻母的字形與聲音是如此的不具體，朗讀起來像在誦經一般，對於一個 5 歲的幼兒而言，這樣子的功課似乎太為難他們了。我深切地思考著語文的學習是用背誦的、用默寫的就可以學會的？注音符號對於幼兒而言，它存在的意義在哪裡？語文教學的目的到底是什麼？幼稚教育在家長的心目中是小一先修班？

偏遠地區及市郊家長的擔憂與需求，幼兒的能力與需求，迫使我不斷地思考幼教教師在語文教學部分應該給幼兒什麼樣的能力讓他們來面對未來，語文教育的內容只侷限在寫國字、寫注音、唸唱兒歌而已？會默寫注音符號、國字，是否就代表他們懂得這些文字？現階段抄寫的技能是否足以讓他們面對往後所有的課業？再者幼教教師常說家長不尊重我們的專業，硬要我們教這些注音符號，但是這真的是家長的問題？幼教教師是否有能力把語文內容教的更豐富，讓幼兒學

到屬於他們的能力、老師教的心安、家長看到他想要的呢？文字充斥在幼兒的身邊，但是如何在文字、幼兒、生活經驗、家長及老師五者之間構成完整且有效的連結，這正考驗著幼教教師的專業能力。

根據 Goodman 等人（1986）的研究指出，全語文的教學信念強調讓孩子在自然、有意義的情境下學習語文，提供機會讓孩子從中自我表現，培養自信與建立良好的社群關係，並獲得豐富的語文學習的機會。有鑑於此，本研究乃選擇以全語文教學來進行教學研究及教師自我成長的依據；希望在教學過程中能引導出幼兒對語文的興趣，及重新檢視我自己本身在語文教學的專業知能。

一位成功的幼教教師是如何產生的？幼教教師的專業在哪裡？如何擺脫教師的權威，把學習主權還給幼兒，讓幼兒在生活化、趣味化及成就感的過程中學習？怎樣的省思策略才能讓教師更進步？谷瑞勉（1999）指出，缺乏反省修正的能力將使老師停止進步和成長，即使是資深的老師如果不能思考檢討自己所為，也將很難突破教學的固定格局和瓶頸。因此，希望透過本研究可以找出我在語文教學中的盲點與迷思，藉由在語文教學的行動研究結果，提供幼教工作者在語文教學領域中的一項參考，並從省思的過程中找尋自己專業成長的脈絡，以期在未來的幼教之路可以走得更久、更廣。

第二節 研究目的

本研究主要的研究目的為：

- 一、探究幼教教師語文教學策略的轉變。
- 二、透過行動研究，省思幼教教師語文教學專業的成長歷程。

第三節 研究限制

本研究採用行動研究，以我及任教班級幼兒為主體，任教的班級為場域，進行語文教學與教師專業成長之研究。

首先，以研究者（以下簡稱我）本身的專業背景、以往的教學情形、教師專業成長的需求、觀摩各園所教學的情形為基礎；同時，參考相關文獻資料，擬定出語文教學方案及促進教師專業成長的行動策略；進而，實施於任教班級，並進行教學過程之資料蒐集、分析與省思。

本研究執行行動方案期間乃自 96 年 10 月至 97 年 5 月止。研究期間蒐集正式與非正式的教師專業成長活動紀錄、語文教學策略、教學日誌、教學省思、學生的學習檔案等文件資料，進行資料分析及行動方案的檢核，並視實際需要隨時調整行動方案的內容或執行方式。然而每位幼稚園老師的教學背景與現場的幼兒不盡相同，因此研究結果無法推論至其他幼稚園。

第四節 名詞界定

一、教師專業成長

本研究所稱的「教師專業成長」，係指教師在教學生涯中爲了提昇專業知識、技能、態度與反省批判的能力，藉由課程教學、省思日誌與專家對話等方式，來提升教學效能與促進個人的自我實現。

二、教師專業成長歷程

本研究中探討的教師專業成長，乃指在職階段之專業提昇歷程。針對在職專業發展階段的分析，採用Katz（1972）的理論作爲依據。在階段的劃分上，分別爲求生階段、強化階段、求新階段與成熟階段。

第二章 文獻探討

本章旨於探討幼兒語文教學中教師專業成長的歷程。本研究文獻探討的部分包括，幼兒語文發展階段與教學策略、全語文教學的理念、幼教教師專業成長的歷程與教學省思的意涵。

第一節 幼兒語文發展階段與教學模式

一、語文發展階段與觀點

語言乃指透過聲音、信號或符號而達到溝通的媒介。林麗卿（2005）指出人類歷史中研究幼兒語文的發展，最早可追溯到古希臘羅馬時代；在歷經了數千年的觀察、探究後，面對幼兒語言發展的階段表現也逐漸形成一些共識。

在語言前的說話，其語音的發展表現上會經歷啼哭期。哭是孩子第一個發出的聲音，也成為日後一種溝通的方式；此外，他以不同的型態、強度、音調來表示餓、睏、怒或痛苦。約六週大時進入所謂的咕咕期，在高興的狀況下會咕咕作聲。而四至六個月時會重複幾個簡單的音，啞呀的發出聲音，並模仿他所聽到的聲音，是謂牙語期。九到十個月大時，嬰兒會將這些模仿的聲音，串連起來發出像是說話的聲音，稱之回聲期（黃慧真譯，1990）。

在語法的發展上，單字句期約於 10 至 14 個月時發展出來；此時，幼兒會以一個單字代表完整的思維－其所欲表達的意思。約在 18 個月時的電報期，省略說話中的許多部分，但仍保留其意義－類似於電報中所包含的一些關鍵詞。至此之後嬰幼兒逐漸運用越來越複雜的語句結構，之後便能夠熟練的駕馭其母語系統（林麗卿，2005；黃慧真譯，1990）。

語言發展的起源可由學習理論與先天論說明之。

（一）學習理論

學習理論的觀點強調以環境的力量為基礎透過增強的過程而學習到語言的用法（黃慧真譯，1990）。

1. 行為學派：行為學派的語文發展觀點以 Skinner(1957)為代表。此派學者認為語言的學習和其他行為一樣，是透過刺激與反應的連結而形成的。

2. 認知學派：認知學派的語文發展觀點主要以 Piaget(1926；1954)的認知發展論為依據。Piaget 認為語文能力受認知發展的影響，在幼兒的成長過程中，由於其認知能力的逐漸增長，慢慢地學會掌握用語言符號系統來溝通想法；因此語言發展乃是認知發展下的產物。

3. 社會學習理論：Halliday（1975）認為語言起源於人類互相溝通的需要。幼兒之所以學會語言，乃是因為在生活中有各種溝通的情境；為了表達情意、滿足各種不同的實用性功能，透過聽到父母的話，模仿父母而且這種行為並獲得增強；於是便學會了該族群的語言。

（二）先天論

先天論者認為人類與生俱有學得語言的能力，故幼兒語文發展是與生俱來的能力和機制，而非後天模仿學得的。此派由 Chomsky(1972)提出，主張人類的腦部是為學習語言而特別構成的，以「語言獲得機制(Language Acquisition Device, LAD)」理論為代表。Chomsky 認為幼兒天生便具備有此種語言學習機制，有能力接收並自動分析日常生活中所聽到的語言訊息，歸納出語言使用的規則。因此，年幼的孩子在未經特別的教導下，也能逐漸學會使用該族群的語言（黃慧真譯，1990）。

二、幼兒語文教學模式

大致而言，學者們皆認為嬰幼兒學習母語時期，語言中「聽」、「說」的能力大多在學前教育之前便已有顯著的成就（McGee & Morrow, 2005）。在進入學前教育階段之後，則是這些能力的鞏固、強化、延伸和精緻化（林麗卿，2005）。

然而對於識字閱讀和書寫的書面語言能力是如何產生？如何培養？如何訓練？西方學者們則有不同的看法。以下是對有關識字、閱讀、書寫的教學模式所整理出的觀點（李連珠，2006；林麗卿，2005；黃瑞琴，1998）：

（一）自然成熟模式

此模式將語言發展視為自然而然的過程，不必特別教導或訓練；主張只要發展成熟，幼兒便具有聽說的能力。而讀寫技能涉及較複雜的讀碼與解碼之心智歷

程，乃非幼兒階段所能具備的語文能力，宜待幼兒進入小學之後發展成熟再施予閱讀和寫字的正式語文教育。

簡單而言，語文教學必須配合幼兒自然發展狀況，無需也無法強迫幼兒超越其發展階段去學習艱難的讀寫技能。

（二）閱讀準備度模式

此模式認為自然成熟模式固能尊重幼兒特性與配合發展狀況，但對教師成人的角色界定則略顯消極。因此，在 1940 年代就陸續有學者開始思考如何幫助幼兒能更快準備好接受讀寫的能力。

當時行為學派的教學原理認為，將複雜的閱讀過程分解成幾個較簡單固定的基礎技能，以便讓幼兒由簡到繁，反覆按步的來練習。幼兒在學會認字閱讀及書寫之前，必先經歷過一系列從簡單到複雜的相關分項技能並反覆練習該技能。這些技能及方法包括有辨識字母的形狀、區別相近子音的不同、大小肌肉的控制、文字線條筆畫的熟練及拼音教學法等（林麗卿，2005）。

（三）文化習得模式

不同於閱讀準備度模式，Teale 等（1986）及 Morrow（1993）指出閱讀準備度模式中反覆機械式的練習過程，無疑是將語文肢解成無意義的抽象聲音或字音字形的辨識，完完全全忽略語文本身的生命力與生活中具體的經驗意義；如此將導致訓練與真正生活中語文的應用呈現脫節的情況。主張文化習得模式的學者不贊成語文被消極的看待，也不贊成語文被肢解成無意義的抽象符號；他們主張語

文最主要的功能在於人與人之間意義的分享、溝通和協商，並視幼兒為一位有能力溝通其想法和需求的個體（Morrow, 1993）。簡言之，幼兒語文能力的形成需在其文化生活中透過日常有意義且真實的人際互動下自然習得（林麗卿，2005）。

Clay（1976）提出幼兒讀寫萌發新概念。透過實地觀察、訪談和個案研究等方式，讓幼兒於實際的讀寫經驗中學習讀寫的技能（黃瑞琴，1998）；例如，讓幼兒經驗實際的閱讀活動、讀自己的姓名、物品上的名稱、招牌中學會認字，並在實際使用書面符號的溝通中學會寫字。他提倡語文學習不必以結構化的方式來教導閱讀、寫字，而是引導幼兒理解讀寫活動是與生活息息相關的；亦即，在自然、整體且符合幼兒實際生活經驗的前提下進行，才能有利於語文的發展。

綜合以上敘述，不論是形式技巧先於溝通功能或是溝通先於機械式的練習，其最終的目的乃在於希望在語言教育的過程中能順應、滿足人類使用語言的需要。

第二節 全語文教學

全語文教學是由美國教師發起的草根性教學革新運動；在 1980 年代末期開始，全語文對語文及閱讀教學的信念影響到大多數的美、英、紐、澳，甚至對世界各地的語文教育都深遠的影響（曾世杰、簡淑真，2006；楊雅玲，2002）。

全語文教學強調完整 (holistic) 及社會建構 (socially-constructed) 的語文教育取向 (曾世杰、簡淑真, 2006)。廣義而言, 全語文 (whole language) 並不是一種語言教學法, 而是一種教育取向、教育信念與教育哲學觀 (黃瑞琴, 1998); 強調語言的學習必須是完整的、整體的, 不可被劃分內容或技巧的部分, 更不可切割成語音、字彙、詞彙和句子等片段; 而語言的發展是在個體與語言文字持續互動中產生的。黃繼仁 (1997) 認為, 全語文教學是一種理論與實踐緊密結合的哲學, 尊重教師與學生的信念系統, 強調在整體課程且真實的脈絡下, 實施聽、說、讀、寫的教學。教材以文學作品和真實的生活素材為主, 在合作學習中交互激盪出有意義的建構歷程, 並進行有功能、有意義且有目的的實質學習, 以提供學生兼顧知情意的完整學習經驗, 是一種能實際應用於日常生活的完整教育 (Goodman, 1986)。

一、全語文的理念基礎

全語文教學理念乃結合了人文主義、認知心理學、社會語言學、讀寫萌發等多方面的研究成果, 所形成的一種語文教學觀點 (李連珠, 2006)。

(一) 人文主義

全語文教學主張的自然學習觀點可遠溯自盧梭 (Rousseau), 主張順應自然, 以兒童為本位, 強調幼兒的感官與實務經驗的教育理念。此外, 呼應裴斯塔洛齊 (Pestalozzi) 所主張之教育應運用感官, 透過直接與實際事物的接觸而獲得經

驗，以及福祿貝爾（Froebel）所認為，教育是一段自內向外開展的歷程，引導幼兒發展，並藉由遊戲、手工創造等自我活動發展內在的潛能。就如杜威（Dewey）所言，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，課程整合及在真實情境下學習的說法（李連珠，2006）。

（二）認知心理學

Piaget 認為兒童乃是知識的主動建構者；知識是個體與環境的交互作用，經由自我規律的過程，從個體內在所產生的建構所得。Vygotsky 的語言-認知互動說及社會建構論則主張，兒童透過語言來發展其認知，老師扮演認知的鷹架以協助兒童發展；Vygotsky 反對支離破碎、重視小節的方法來了解人類的心理活動，強調全人全語言的社會文化方式學習（黃祺，2003）。

（三）社會語言學

社會語言學探究語言的社會面向，強調社會情境是語文學習的重要因素（薛曉華譯，1997）。Halliday（1975）的語言發展論認為，社會情境中的行動及行動者之間的關係，都會對語言的傳遞、表達、接收和學習產生重大的影響；亦即，語言的使用與學習會因場地、對象與時間而不同。

近代的社會語言學家（sociolinguists）則探究口說語言或書面語言運用的社會情境，著重於從社會情境中了解語言運用者的溝通意圖。換言之，語言是在被需要時而被使用，幼兒在實際的生活經驗中形成說話的需要，進而使用語言的功能。

（四）讀寫萌發

讀寫萌發意指語文和思想間的關係，認為讀寫是一個持續、緩慢而逐漸獲得的過程，包括各種嘗試及利用各式符號來進行分析與溝通（黃瑞琴，1998）。亦即，幼兒學習讀寫是一個隨著時間持續發生的過程，而不是只在一個特定的時刻發生（薛曉華譯，1997）。

綜觀以上的論述，全語文的理論結合了諸多的觀點，源自各個不同領域的思想結合而成的，但這同時也賦予全語文更多的彈性來發展教學實務。

二、全語文的教學觀

過去的語文教育一直受到行為主義的支配，以老師、指定教材為中心，強調記誦、熟練、語音、拼字、理解等技巧性的練習（黃繼仁、周立勳、甄曉蘭，2001）。以年齡、能力或分數來分組，課程有既定的目標、預設的學習內容，這樣由部份到整體，由下而上的學習型態，老師握有絕大部分的課程與教學的主導權。學習的互動僅僅發生於老師和個別學生之間，如此的學習是相當個別與孤立的（李連珠，2006）。不同於此，全語文以「學習社群」（learning community）的態度來看待教與學，讓教室內的每一個學生在社群中互動學習。

以下探討全語文教學理念的意涵。

（一）以學習者為主

以往傳統的教師總是幫學生安排一切，希望學生照著教師的理想去學習；但

結果常常是勞心勞力，得到反效果（楊雅玲，2002）。全語文的教學是以學生為主體，視學生為學習歷程的主人，相信並強調學生能自發與自主的學習；相信學生有能力依據自己的背景、學習能力及興趣來決定自我的學習內容（李連珠譯，1998；黃秀文、沈添鈺，1997b；Heald-Taylor, 1989）。換言之，即認為學習者從其周圍的環境來建構語言的意義，語文的學習也因個體的需要而引發聽、說、讀、寫的動機，進而達成溝通的目的。

（二）統整的知識

Goodman (1986) 主張語文教學的進行是從整體到部份，再從部份回到整體。傳統的語文教學太過於重視拼音、發音、文法等技術性的學習，因而忽略語文中傳達情意的重要。教學不應將語言分割成支離破碎的片斷練習，須重視整體且真實的生活經驗（張玉茹、林世華，2001）。學生學習語文時應有完整的意義及情境，透過統整連貫的學習活動而產生完整的知識概念（黃祺，2003）。全語文理念強調整體，但也並不忽略字音拼讀的教學，其將這些技巧性的練習放置在真實完整的讀寫活動中來處理（李連珠譯，1998）。

（三）接受錯誤、鼓勵嘗試

全語文鼓勵以多元的探究作為主要的學習途徑。Frankson (1996) 指出，過多的訂正錯誤會讓學生喪失信心而害怕嘗試。因此，在探究的過程中接受學生的錯誤，讓學生從錯誤中成長，這也正是全語文教學所要強調的本質。

(四) 合作學習

全語文承襲 Vygotsky 認知理論中近側發展區的概念，認為如果透過成人或更有經驗的人互動，將縮短個體實際發展層次及其潛在層次間的距離。因此，學生在語言及思考的發展上並非孤立的學習，而是透過與學校環境中他人的互動及支持中所發展出來的（黃繼仁，1997）。藉由師生間、同儕間的對話與分享，將使得知識建構的過程更有效率。因此，即使彼此間有不一致的目標，但是經由相互的對話及支援，學習者仍可相互學習，而將學習的可能性擴展到最大。

(五) 實用性的語言學習

長久以來，學校教育最為人詬病的就是語文的學習內容及過程抽離實際的生活情境，以致產生語言知識的學習及使用之間互不相干的情況。沈添鈺（1991）指出，語言是人類為了互相溝通而產生，語言的目的就是溝通。有鑑於此，全語文教學認為語言的學習是為應用於實際的生活中，語言的表徵系統（如聲音、文法、拼音、意義等）是在語言使用的實際事件中進行，而聽、說、讀、寫是相互支持與補充的發展過程(Goodman, 1986)。換言之，全語文強調「真實」的原則，語言最終的目的是在於溝通，而非只為了考試或練習。因此，學生的讀寫應該是有一個真實生活應用的目的。

根據全語文的教學觀點中強調完整、真實的生活情境主動學習的理念，運用於教學中的語文課程，藉以引導幼兒在主題統整的教學情境下，使幼兒瞭解文字的用法進而在自然的情境下學得注音符號的字形與拼音技巧。

三、全語文的課程規劃原則

全語文的課程安排具有跨科目和主題統整的特質；以一個主題為中心，進行跨科目的探討，而語文能力則為推動此一主題所必須的工具（沈添鈺，1991）。

課程內容包含，廣泛的資料蒐集、使用兒童文學作品、真實世界中的資源，以及最重要的是，符合學生需求與興趣的題材。針對全語文的課程規劃提出下列幾項原則：

（一）教師與學生為共同的決策者：Goodman（1986）認為，以教師和學生間的積極參與及合作來學習讀寫等複雜的概念和策略，其學習與成長會是事半功倍的。

（二）以語文為核心的統整課程：全語文教學認為讀寫的技能沒有固定的發展順序，讀寫是自然語言學習的延伸，是功能的、真實的、相關的。因此，學習材料必須是有意義的、相關的完整文章，特別立意的讀寫課本是不需要的。沈添鈺（1991）指出全語文教學必須從整體的角度進行，以語文為核心的課程統整設計和兼顧完整、真實的學習經驗，如此方能符合其全語文的教學精神。

（三）功能先於形式：Frankson（1996）指出書寫的功能在於溝通而非形式。過分強調正確的文法寫作並無法幫助學生提升寫作的能力。在語言發展的過程中，人們對於形式的注意，總是在感受到實用功能後才能產生。因此，不需要先學會控制發音後，再開始學說話；不需要掌控拼音法後，再開始閱讀；更不需要學會拼字後，才開始書寫。

(四) 由整體到部分：Goodman (1986) 指出人類學習語言是由整體開始，我們先在熟悉的情境中發出完整的話語，然後才注意到音或字之類的語言細節，進而慢慢的去實驗它們、掌控它們，了解它們與整體意識的關係。因此，任何局部的意義價值，只有在真實的事件中才得以完整。

(五) 學習如何理解與表達：語言中的意義和語言的表達有著密不可分的關係；對學習者而言，語言唯有在真實的社會情境中，被使用狀態下才具有意義(黃祺，2003)。

(六) 提供真實的聽說讀寫事件：人類藉由實際的談話、討論和傾聽來學會談話、討論和傾聽的方法；真實的語言事件包含的不只是語言本身，還包括說話者和聽話者。在真實的聽說讀寫事件中，學習者經驗著透過聽與說過程，判斷其意圖是否達成，再決定是否需要改變說話的方式以便達成效的溝通。

綜觀以上全語文的理論與教學實務所提出的總結，發現全語文教學重視，語言是一個整體、語言學習和生活經驗的一致性與完整；尊重教師的專業能力，看重學生所能具備的能力，並鼓勵教師和學生發展他們的獨特性；全語文教學是開放的，是允許犯錯、修改和變化，不贊同封閉式的學習型態。因此，本研究決定將全語文的教學原則應用在研究者的語文教學領域中；冀悉藉由全語文統整學習的觀念引發幼兒學習語文的動機，促使幼兒在真實的生活情境中學習語文及文字的用法。

第三節 幼教教師語文教學專業成長之歷程

本節之重點在於探討幼教教師語文教學專業成長的意義與歷程，藉此來構築本研究「省思」、「解構」、「再建構」的研究歷程，以期達到「反省過往」、「立足現在」、「放眼未來」的研究意義。

一、教師專業成長的意義

王靜珠（2005）認為，教育乃是一種「專業」而非「行業」。專業與行業的區別在於，行業只遵循成規，由熟練而成技巧；而專業則需經過長期且嚴格的專門訓練，並能因事制宜，隨機應變。教育工作的對象是人而非事，極為繁複、巨細靡遺，絕非只是學成技巧便可勝任。

教師專業成長意指教師個人想法與行為的改變，也就是說教師能透過各種反省的形式，促使其個人的信念、實踐理論與教學行為等，產生有意義的實質改變。

何秋蘭（1997）認為，所謂專業成長係指教師在其教學生涯中專業行為發展。

Wideen 和 Andrews（1987）指出，專業成長有以下的含意：（一）協助教師改進教學技巧的訓練活動；（二）是一種成人教育，依據教育原理，增進教師對其活動的了解，不僅只是提高教學成果而已；（三）是利用最新的教學成效的研究，來改進學校教育的一種手段；（四）專業成長本分就是目的，協助教師在受尊敬的、受支持的、積極的氣氛中，促成個人的、專業的成長。

從以上的觀點來看，教師專業成長強調的是教師能做些什麼，而不重視教師是什麼，他會變成怎樣的問題。研究者認為，教師專業成長乃建立在專業知識的基礎之上，透過教師對個人生活、教學的覺察來不斷的反省、修正教學，以因應時代的變遷與教師自我本身的成長。

二、教師專業成長之歷程

Katz (1972) 根據幼教教師的工作經驗把教師專業成長歷程分為求生、強化、更新與成熟四個階段。在求生階段，大多是於任教的第一年：此階段教師最關心的問題是如何克服教學上所遭遇的困難，使自己能勝任教學。其次為強化階段，在經歷過求生階段惶恐的教學生涯後，教師有了一些教學經驗與心得；此階段教師開始能注意到幼兒的個別差異，逐漸將精力集中於處理幼兒的特殊問題上。接著為求新階段，大約是在任教的三到四年之後，教師對於教導同樣的東西或使用一成不變的教學方法開始感到厭煩，因此便開始探究幼教的新趨勢、觀念與教學方法；同時也開始藉由和其他園所的老師交換心得與經驗，來增廣幼教知識。之後邁入成熟階段，要達到本階段則因教師差異而有所不同，有的需要三到五年，有的則需要更長的時間。此時，教師能肯定自己的專業能力與角色，探討更高層次的問題，例如：學習的本質為何？老師是一種專業嗎？因此，專題演講、座談會或更高學歷的深造都成為本階段的考量（廖鳳瑞譯，2002）。

由 Katz (1972) 的分析的歷程得知，在不同的發展階段中有不同的因素來影響幼教教師的角色與行爲。教師本身成長歷程具有階段性，每一階段所關注的焦點、特性及需求也大不相同 (林育瑋, 1996)。教師專業成長階段理論能幫助教師完整地看待自己的專業成長歷程 (王旭萍, 2003)。因此，探究教師的專業成長階段，可以幫助我們整體的來了解幼教教師的專業成長歷程。

三、教師語文教學之專業成長意涵

幼兒是教室中的主人，而老師則是教室中的靈魂人物。教學發生在教室內，在老師和學生之間，它會變成什麼樣子，老師是關鍵性的因素。在全語文教學中教師的角色為何、信念為何？嘗試成爲一位全語文教師，其改變的過程所要注意的重點為何？乃是本段落所關注的焦點。

在全語文的教室中教師不再是知識的輸出者、貢獻者，也不是教室主權掌握者，更不是裁判權威者，而是一個能發揮調和作用的媒介。薛曉華譯 (1997) 指出，在全語文的教室中教師需要做到的關鍵要素有：(一) 信任與接納，教師接納幼兒在閱讀與書寫過程中，每一個錯誤或正確的嘗試；(二) 示範，教師示範閱讀及書寫的過程，讓幼兒了解文字在溝通的過程中是如何運作的；(三) 了解，教師了解每一位幼兒語文發展的階段，並給予適當的協助；以及 (四) 期待，教師透過仔細地安排語文環境，期待每一位幼兒在閱讀、書寫歷程上會持續的進步，而且最後一定會成功。

在語文教師的專業表現方面，依全語文的哲學觀來看，教學是一種專業，教師乃是專業人士。教學既然專業，工作自然有其必要的專業條件—知識、自主、自信、決策、責任、信任、付出、省思和持續成長就是全語文教師所需具有的條件（李連珠，2006）。教師能了解幼兒語言發展的階段、語文教學策略和對讀寫歷程的正確認識；教師能規劃適合幼兒的課程，並提供豐富資源的學習環境，以支持幼兒在生活經驗與語文能力相關聯的學習。此外，教學不使用單一化的套裝教材，而是考量不同幼兒的特質和個別需要，蒐集各種不同的學習材料。所有信念的堅持與實踐，目的是為幼兒提供最好的學習機會，以及努力嘗試使學校內的課程內容與學習經驗和學校外的一樣真實。全語文教師對自己的教學和學習做持續性的省思，他們視自己為教室內學習社群的一份子，和幼兒一起學習，以便更進一步了解幼兒。經由長期對幼兒的觀察和自己教學的省思，他們持續修改調整課程學習活動以及和學生互動的方式，以其更符合幼兒的需要和興趣，以有效促成幼兒的學習。他們永不自我滿足，持續追求進步的教學歷程，正反映了他們個人專業上的成長。

綜觀以上的敘述，一個專業的幼教教師要能充分的了解自我的特質，掌握幼兒的學習特質；並藉由師資養成過程中的專業訓練來面對教學情境中種種的問題及進行有效的教學活動，從不同的教學策略獲得更豐富的專業成長（傅清雪，2007）。此外，不斷的自我思考與反省，樂觀的面對問題，以求自我的成長使自己朝更專業的領域邁進。

第四節 教學省思的意涵與策略

一、教學省思的意義

Argyris 和 Schön(1974)認為「反省」不僅是專業人士所必須具備的能力，更是所有思圖進步的個人所不可或缺的行動基礎。經驗被理性分析後才能轉換、昇華為有用的東西，個人必須不斷的主動觀察、解決問題，從經驗中學習，才能隨時保持成長的狀態，以適應環境的需求（Hager, 1996）。洪福財（1997）認為，教師在教學中加入反省的成分，對於教學與課程的安排做適切性與正當性的反省批判，並將反省所得的資料結果，再回饋於實際教學中，藉以改進教學、促進教師專業成長並提升教學品質。

谷瑞勉（1997）研究發現，幼教教師很少做教學反省，但是教學反省對一位幼教教師的教學卻又是如此的重要。缺乏批判思考能力的教師充其量只能稱之為教書匠，是無法達到專業自主的境界。陳美玉（2002）指出，教師的經驗要經過反省思考的機制之後，才能對個人的成長產生較高的價值，否則也只能算是零碎無意義的經驗。反省對教師專業成長的價值，乃在於教師實踐知識的生成是來自本身的經驗或對各種生活或學習經驗反芻的結果，因此教師本身是最足以決定是否改變個人理論與作為的促動者，而省思過程便是重要的媒介。透過教學省思更可讓教師增加對自我的認同感與自信心、提升對教室問題的敏銳度、了解學生學習的過程與結果，及調和教育理論與教學實務間的差距（陳惠邦，1998）。

綜合上述學者所論，培養教學的反省能力可以讓人從衝動及固定的例行性、沒有思考性的活動中跳脫出來；使人從重新思考活動的意義，檢視他人或事情的不同觀點，之後再將反省的結果以謹慎的方式行動。

二、教學省思的內容

洪福財（1997）認為，反省的內容必須回歸到教學的歷程與互動的對象，了解教學歷程與構成的要素，有助於分析教學的效能以及有效掌握教學的結果。張杏合（2003）指出，教學省思內容應包括信念、技能、行動、倫理道德及教育環境等層面。綜合吳和堂（2000）、莊佩貞（2001）與郭玉霞（1997）對於教師教學省思的內容可包括：

（一）教學方面：教學準備、學習動機、教學方法、教具的使用、教學觀摩、因材施教。

（二）教師方面：教師的角色與義務、管教方式、教學技巧、教育觀點、對學生的態度。

（三）學生方面：個別差異、學生的衝突處理、協助學生互動、學生的學習、表現學生人數、特殊學生。

（四）班級經營：常規的執行、教室佈置。

（五）學校環境：學校文化、家長、學校、教育政策、教育問題。

（六）教師本身：人格特質、情緒管理、口語表達。

綜合以上敘述，教師是教學過程中主要的催化劑，反省是改進教學的原動力。在反省的過程中，教師從新思考教師本身的價值觀與教學信念，教育的問題與本質，以及教育與大環境的關係。透過時時觀察，紀錄真實的教學情況，從中學習與成長，以求累積扎實的教學實務經驗及教師本身的專業成長。

三、教學省思的策略

為培養教師教學省思的能力，目前協助現職教師與準教師養成的省思方法有許多種，其中以省思札記、自傳法及教學檔案為最常被運用的策略（林育璋，1996）。

省思札記（reflective journal）乃以寫日記、日誌或週記的方式來進行，主要目的在於幫助教師紀錄、回顧、省思教學的過程及教師的言行舉止（吳麗環，2005）。紀錄內容除了概括描述當天發生的事情外，並挑選一、二件對自己有特殊意義的事件詳盡紀錄；據此，再將所紀錄的資料做不同深度的描述與剖析，以找尋經驗中蘊藏的豐富意義（陳美玉，2002）。從省思資料中要探討的是：現在發生了什麼事？事件中有什麼問題或值得懷疑的？什麼樣的改變是教師可以嘗試的？事情的發生對教師和學生有什麼意義？在事件的處理過程中有什麼樣的限制與困難？從事件中教師學到什麼？理論和經驗如何互相印證？（林育璋，1996；陳惠邦，1998）。

自傳法 (autobiographic study) 乃以個人的生活史為素材，回顧自己的童年生活、工作經驗、個人特質，從中找尋影響教師本身教學理念與態度的重要因素；亦即，使人省思自己的生活是如何影響教學，嚴格檢視自己的教學，從中找到自己的定位 (林育瑋，1996；陳美玉，2002；陸錦英，2003；江麗美譯，1999)。

教學檔案 (teaching portfolio) 乃指是教師在教學前、中、後，有目的、長時間的，有系統的蒐集與教學有關的資料。教學檔案內容可包括教學大綱、幼兒觀察紀錄、教學省思、學習單、照片及幼兒作品等 (劉淑雯，2003)。目的在於提供教師教與學的脈絡、了解自己的教學缺失、幫助教師反省思考，以及從事專業對話與整合教學資料 (陸錦英，2003)。

由以上文獻得知，不論是省思札記、自傳法或是教學檔案主要都在於培養教師具有省思能力。當教師具備對教學的反省思考、批判辨證的專業態度，可進而對繁雜的生活經驗與專業領域的脈絡產生更高的批判與專業知覺，並以此澄清教育的本質與價值所在；教師專業能力的提升便在此過程中不斷的展開。此外，這些思緒的釐清將遠比精熟教材教法或改善教學技術來的更具意義。

第五節 全語文教學與教師專業成長之相關研究

以下就有關幼教教師教學省思與教師專業成長有關的研究整理如下。

一、全語文教學

李佩純（2004）採用質性研究，透過實地觀察、正式與非正式訪談、文件蒐集等方式，來描述一位初任教師在幼稚園漸進探究全語言教育理念，並落實在教學中的歷程。研究結果顯示，教師在深入瞭解全語言教育相關理念後，重新具體落實在教學中，發展以孩子為中心的統整性課程；教師在重新反思並實踐全語言教育理論與教學後，幼兒對環境的語言文字產生敏銳度並開始主動探索學習。

陳貞妃（2004）根據行動研究法，來探討靠近屏東市的鄉村國小一年 A 班 21 位學生，對全語言教學課程實施的反應。研究顯示，在說話能力方面，對於在校期間平時的說話能力，有全面提升的效果，能促進高、中、低說話能力的學生進步；在聆聽能力方面，對於在校期間平時的聆聽能力，有全面提升的效果。

二、教師專業成長

（一）在教學省思部分

谷瑞勉（1997）藉由幼教教師撰寫教學日誌及團體討論，來探討進行反省課程實驗之教師教學反省的情形。研究結果顯示，幼教教師的反省習慣仍有待培

養；在反省的過程中如果能得到適當的回饋與支援極有自我期許的內在動機，幼教教師較能持續其自我反省的行為。

莊佩真(2001)運用晤談法、刺激回憶法來了解一位學前教師在教學前、中、後階段的教學思考與決定歷程。研究發現，幼教教師從事反省教學決定時，大多以學生的行為表現為主，並思考如何解決這些問題。

許靜茹(2001)以問卷調查法探討台北縣私立幼稚園教師於省思能力二十項指標的表現。研究結果發現，大學畢業的教師傾向具有較佳的省思能力且善於省思；而省思的內容，會考慮到幼兒的學習內容與型態，以及教師是否提供讓幼兒主動學習的機會。

(二) 在教師專業成長部份

江麗美譯(1999)透過長期對六位出色的幼教教師的觀察與訪談，藉由自傳與共傳式的描述方式來了解他們的生活、教學方式與成長歷程。研究結果發現出色的幼教教師是能認同教學、創造教學、注重自我的批判與反省、充滿愛心並與幼兒及週遭的人有良好的互動。

王旭萍(2003)藉由訪談與文件蒐集方式探討一位資深女性幼教老師的專業發展歷程。研究結果發現，專業發展是循序漸進、持續不斷的歷程，不斷的學習與反省是教師專業成長的重要關鍵。

王莉玲(1999)採用自然式的探究方法，透過個人的教學譬喻、教學日誌、訪談、教學個案等方式，來探討兩位準幼教教師教學知識與專業成長的過程。研

究結果發現，從省思性教學－了解自身經驗的意義來建構教學信念與知識－是有效幫助幼教教師專業成長的重要策略。

林育瑋（1996）透過省思隱喻及自傳的方式探究 43 位幼教教師的專業成長歷程、階段與困境。研究發現透過省思、隱喻以及自傳法的方式幫助教師做自我探究，確實能幫助教師更加認識自己，澄清個人的教育觀，進而調整教師個人專業實踐的行動方向。

黃文娟（2002）透過訪談探討公立幼稚園教師專業成長的歷程，並了解專業成長的影響因素。研究發現，回歸教學主體才能讓教師不斷的改變與進步，教學環境對教師專業成長有相互影響的關係。

綜觀以上的研究發現可知：一、在幼稚園階段進行全語文教學的教師仍不多。教學的內容以閱讀、說話能力的提升為主，認識文字之相關研究則是寥寥無幾；二、透過教師教學省思與專業發展歷程的探究，確實能幫助幼教教師重新認識自己，釐清影響專業發展的因素，整合過去與現在的經驗；進而了解本身專業發展的需求，藉此調整方向，朝更高層次的專業成長階段邁進。

因此，我除了針對全語文教學與教師專業成長的理念來進行相關文獻探討之外，並藉由在教學過程中實行全語文的教學理念，省思自身的教學，最後做整體性的探究，以期在幼兒的語文學習與我的專業領域上能有所助益與成長。



第三章 研究方法

本研究之目的在於，藉由實施全語文教學，蒐集教學過程相關資料，以省思教師語文教學專業知能之成長歷程。本章分爲，第一節方法學－行動研究，第二節研究場域與研究參與者，第三節研究者的專業成長背景，第四節資料蒐集的方法，第五節資料的分析，第六節資料檢核，及第七節研究倫理。

第一節 方法學－行動研究

一、行動研究的意義

蔡清田（1998）指出，行動研究係指教師於教室情境中的探究與試驗，是教師嘗試改進本身的教學並透過課程與實際教學來檢驗教育理論的一種行動。換言之，乃是教師爲尋求教學的改善，介入策略的一種研究過程。教師是研究中的主體與客體，客觀的探究教學中教師的知、行、思（陳惠邦，1998）。

反省思考是行動研究的核心概念。經由反省，可將被視爲理所當然的慣性思考模式重新建構、組織、提高知覺及並解決問題；同時，也提供教師有更多新的教學觀點以使課程變得更豐富。因此，自我反省思考與辨證即成爲行動研究中教師專業成長與教學進步的主要關鍵（陳惠邦，1998）。

綜合上述，行動研究的重要意涵在於研究者對自身的工作，進行描述、提問、反思、探究、更新的歷程。在過程中澄清信念、創造新知識並運用新知識於教學

情境中。

二、行動研究的歷程

林生傳（2000）指出，研究起於問題，沒有問題就不會有研究。Elliott（1991）認為在行動研究的研究歷程包括：（一）澄清想法；（二）觀察、描述實際情境；（三）擬定計畫；（四）發展下一個行動步驟；及（五）執行下一個步驟。

饒見維（1997）強調行動研究過程是一種不斷循環的歷程，包括澄清問題、資料蒐集、計畫行動方案、執行行動方案、監控結果、省思、再修改，及再行動等。透過不斷的過省思與修正行動此行動方案必定會越來越穩定而有效。本行動研究的歷程，乃是依據吳美枝、何禮恩譯（2001）所歸納出一般行動研究的基本步驟包括：（一）回顧目前的實務工作；（二）確定要改變的方向；（三）想像進行的方法；（四）嘗試去做；（五）對所發生的事情做判斷；（六）從發現中問題，修正計畫並且繼續行動；（七）監督本的行動；（八）評估已修正的行動；（九）持續進行直到對工作的層面感到滿意為止。

本研究依據上述的行動研究歷程及我在教學現場的困境來擬定研究程序與研究架構（如表 3-1 與圖 3-1 所示）。其中行動研究歷程包含：

（一）釐清自己的教學問題與困境，閱讀與分析全語文教學的相關理論及文獻，並從中歸納全語文的教學原則。

（二）依據全語文的教學原則來進行實際教學。

(三) 教學過程中，以觀察幼兒的語文表現、家長的想法與自己的教學省思做整理與分析，並對教學過程做必要的修正。

(四) 整合以上的研究歷程，提出語文教學的策略及此教學歷程對幼兒的語文表現與自己的教師專業成長歷程提出結論。

表 3-1 研究程序

行動研究的步驟	本行動研究的內容
(一) 回顧目前的實務工作	從文獻、教室觀察找出和語文教學相關的研究議題。
(二) 確定要改變的方向	語文教學的策略，與提升自我的教學專業層次。
(三) 想像進行的方法	規劃語文教學行動計畫。
(四) 嘗試去做	執行教學計畫、紀錄省思札記。
(五) 對所發生的事情做判斷	省思紀錄。
(六) 修正計畫並且繼續行動	依據幼兒反應、教師的省思來修正教學計畫。
(七) 監督我們的行動	再執行行動。
(八) 評估已修正的行動	再省思並與文獻對話。
(九) 持續進行直到對我們工作的層面感到滿意為止	研究者根據以上所整理的資料作分析與詮釋後，撰寫行動研究論文。

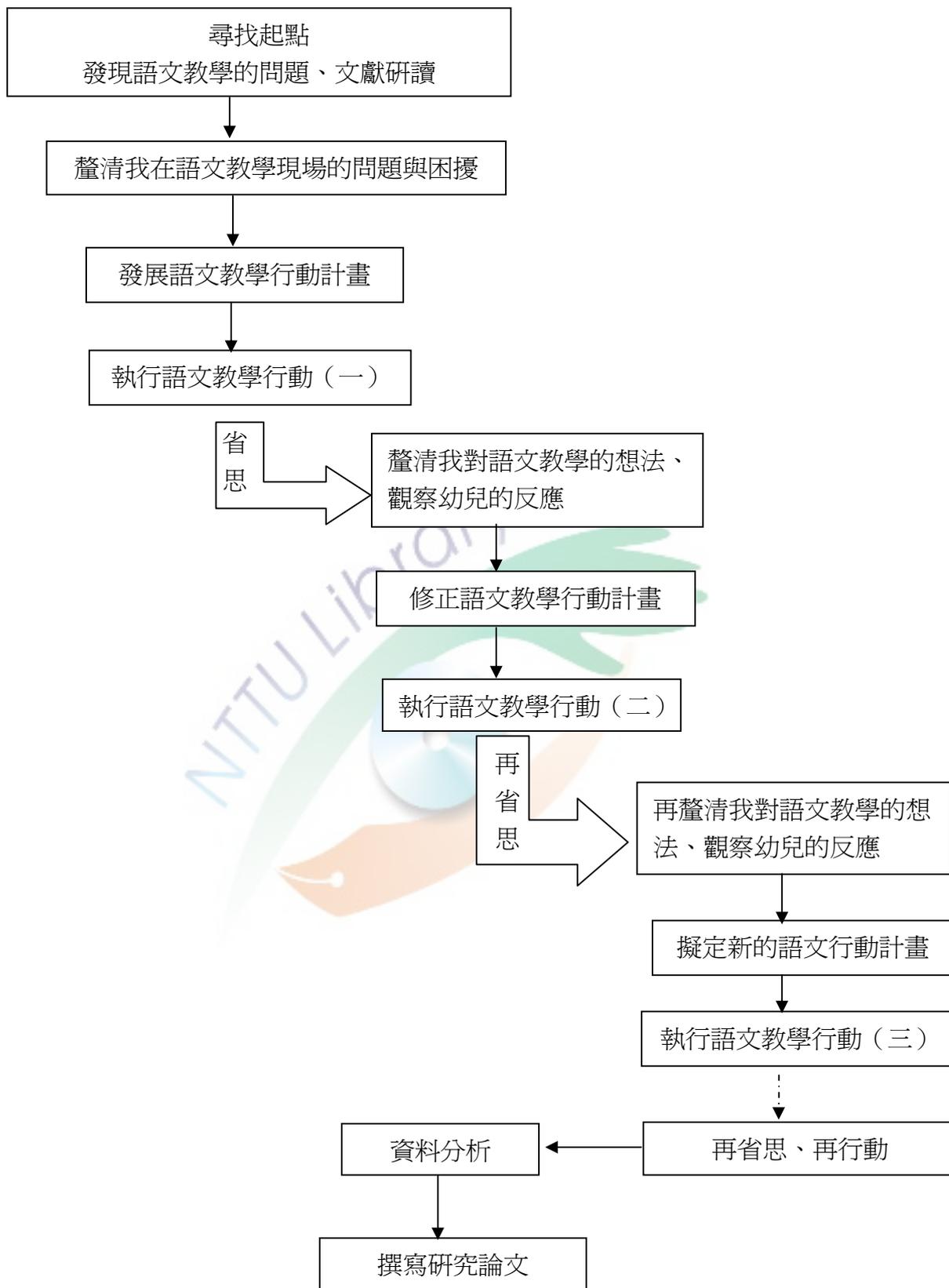


圖 3-1 研究架構圖

第二節 研究場域

本研究以研究者（以下簡稱我）的學校--高雄縣○國小附設幼稚園（以下稱○國小附幼）為研究場域。

一、研究場域特性

○國小位於高雄縣某鄉鎮，學區內的家長以農業與到工廠工作為主。本校創設於民國 54 年，目前班級數有 11 班，學生人數 224 人，全校教職員工 25 人，屬於小型學校。而○國小附幼設班於民國 90 年 8 月 1 日，目前幼稚園一班，採混齡制，幼稚園教師編制二人，幼兒人數共 16 人。

○國小附幼的空間規劃為一間教室、一間活動室、一間寢室及和國小共用的戶外遊戲器材場域。教室空間規劃出四個學習區-語文區、益智區、美勞區與戲劇扮演區，讓幼兒能依個別的興趣選擇自己喜歡的角落，從遊戲中學習。

二、教學型態

（一）教學型態

目前○國小附幼的教學型態，上午時段以主題活動為主。主題的內容由教師自行規劃，學習領域涵蓋語文、數學、藝術、體能與自然科學等。在活動的進行過程中，教師則鼓勵幼兒思考，讓幼兒嘗試主動建構知識。下午時段則以脫離主

題情境的注音符號書寫與數學計算為主。

(二) 作息表

07：30--08：30 入園、學習區自由探索

08：30--09：00 戶外活動

09：00--09：40 晨間閱讀、常規指導

09：40--10：00 點心時間

10：00--11：00 主題活動

11：00--11：30 工作日誌紀錄

11：30--12：30 午餐時間

12：30--14：30 午休時間

14：30--15：30 注音符號與數學的練習

15：30--16：00 體能活動

16：00 放學

(三) 師生互動

由於這是我剛到本校任教的第二年，和中小班幼兒的互動居多（本班之前是分年齡分老師負責帶領）。在學習上，幼兒因為家長會要求須寫功課，他們常常在我忘記或刻意不發寫字作業回家時，會主動問我：「老師，今天要寫什麼作業呀，我媽媽說你都不發功課。」或是「老師，那個功課很簡單，我一下子就寫完了，你可不可以出多一點啊，我喜歡寫字。」

第三節 研究參與者

一、班級幼兒

為研究者任教之 3-6 歲混齡班共 16 位幼兒，男 8 名，女 8 名；包括小班 1 人（3 歲 8 個月）、中班 6 人（4 歲 1 個月~4 歲 8 個月）、大班 9 人（5 歲 3 個月~5 歲 11 個月）。

二、協同教師

我的搭班老師，畢業於幼保體系，修習並取得幼兒教育學程之師資資格，於本附幼服務 6 年，目前服務年資八年。協同教師之前對於教學活動內容以採坊間販賣的教材為主，語文教學的內容也以迎合家長的需求來學習注音符號，以多寫多背為原則，雖很不願意這麼做，但為了招生，不得不屈服該學區家長的需要。

三、我自己

（一）我的背景，詳見第四節。

（二）我的角色

我即行動者，在本研究中扮演教學者、課程規劃者、觀察者、省思者等角色；此外，研究資料之蒐集者、分析者及撰寫者。我即行動者的多重角色，有時候各個角色可以融合為一，有時候卻略為牴觸。必要時須調整各角色的彈性，以尋求

角色平衡並藉由不斷的自省，經常尋求協同教師的意見，方能夠減低我在研究中的偏見與盲點。

第四節 我的專業成長背景

我自師院幼教系畢業後至今任教六年，其中於偏遠地區服務四年，現今服務學校二年。任教的對象多以三到六歲的幼兒為主，班上家長對幼兒學習內容的要求不外乎要孩子會書寫注音符號、會拼音、會算數。自民國 95 年至今我亦擔任縣內幼教輔導團的輔導員，期間經常走訪縣內各公私立園所，進行教學訪視並協助教師專業成長。我於語文教學專業發展可以分為以下幾個階段：一、忽略幼兒學習語文的重要性；二、我看見幼兒對語文學習的迫切需要；三、我發現幼兒使用語文的能力。詳情請參見第四章。

在研究所上課期間透過教授的啟發與觀察到同學們的嘗試與改變，對於教育原理與實務有著實新的體驗。在與教授及同窗的互動中啟蒙了我的批判思考能力，我的關注焦點開始從之前的「老師怎麼教」擴及到「孩子如何主動學習」、「孩子如何學到帶著走的能力」。在修習教育研究法、課程教學模式與質性研究等課程之後，開始了我這一趟的行動研究之旅。

第五節 資料蒐集的方法

本研究的資料蒐集採用現場觀察法、訪談法、文件蒐集法與教師省思紀錄。

一、現場觀察法

由於我自己本身需從事實際的教學工作，故藉由錄音錄影的方式來協助我蒐集現場資料，以作為事後資料參考的依據。

二、訪談法

針對全語文教學的理念及運作方式與搭班老師（1 位）、家長進行訪談（16 位），藉由訪談資料來改進教學方法、省思教學過程，以找出問題的解決之道。

訪談的時間以研究時間開始算起，每隔兩個月訪談一次，共計四次。訪談的大綱分為三個項度：（一）全語文教學的觀點；（二）課程設計的考量；及（三）幼兒的發展與表現。

三、教師省思紀錄

（一）教學省思：從實際的教學工作中反省當天的活動流程、問題的處理過程、幼兒的反應與需求、教學感想以及教師的信念。

（二）研究省思：以我的角度來省思本研究的研究過程。

四、文件蒐集法

包括幼兒的作品如學習單、圖畫及口語紀錄，來觀察幼兒使用文字的過程。

第六節 資料分析的方法

以下就資料的管理與資料分析的方法加以說明：

一、資料編碼

○

(二)選擇資料：將所蒐集來的資料依研究主題進行區分，分類相似的資料，再將複雜的資料予以排序簡化。

(三)反覆比對：將研究日誌與文件資料及訪談資料進行比對驗證。

(四)補充檢正：對於紀錄中不明的事項，再次與相關人士予以確認。

(五)呈現資料：將所有被選擇的資料以解答研究問題的方式來加以呈現。

(六)解釋資料及做結論：將被呈現的資料加以詮釋，以釐清情境脈絡中的關係及建構實際的理論，期待能了解與符合所研究的情境。

第七節 資料的檢核

吳美枝、何禮恩譯（2001）認為三角檢核是行動研究形成過程中的一部份，它更是批判自我省思歷程中的一個重要環節。而檢核的目的在於挑戰我們思考上的盲點，幫助我們確認缺失，並提供修正的建議。當行動研究者與同事、協同研究者或其他相關人員討論時，檢核便開始在進行。三角檢核的內容包括（一）做出宣稱；（二）依證據對宣稱進行批判與檢驗；及（三）邀請其他人來做判斷。其中作出宣稱的內容主要針對本研究的行動，例如：我要如何改善我的實務工作？我對實務工作的理解？透過本研究我了解到以前我不知道的事情、改變了我的實務工作、釐清我的教育哲學觀等。

因此，在本研究所採用的方法主要有：

- 一、我說明教學活動、研究對象的表現與省思的內容。
- 二、透過文獻的閱讀、訪談記錄、省思札記與作品表現之間的一致性。
- 三、在研究過程中，將訪者之訪談內容，忠實地轉錄成逐字稿，提供受訪者檢視，以提高研究值得信賴的程度。
- 四、建立有系統的資料檢索系統，以消弭虛假的推論。

第八節 研究倫理

本研究以我本身設計的語文課程及教師專業成長省思為主要內容。然而為避免觸及整個研究過程的對象、場域及參與成員的隱私以及可能造成的傷害，基於研究的倫理，在本研究中所有的人名、校名皆以代碼的方式呈現，以保護研究參與者。

本研究採取的措施有：

一、保護隱私原則：本研究所提之相關人員皆以代碼處理，資料中涉及相關人員之背景資料，將修改以避免被辨識出來；無關研究或涉及參與者重要隱私之個人相關資料皆不呈現於研究報告中。

二、原始資料的妥善保存：本研究之現場資料小心的存放，避免無關他人取得原始資料。

三、尊重參與者：研究的進行與資料蒐集過程皆尊重參與者的參與意願；本研究內所引述之言論，均請當事人審閱，經同意後才列出。



第四章 行動研究前之語文教學理念與實施

本章分三節敘述行動研究前語文教學課程的實施歷程、幼兒的表現，以及此教學歷程對我在語文教學專業成長之影響。

第一節為我忽略幼兒學習語文的重要性。第二節為我發現幼兒對語文學習的迫切需要中的教學資料；因年代久遠，僅以回憶的資料、曾經公開發表過的文章來重述當年的教學歷程以及我的教師專業成長階段。第三節為我看見幼兒具備使用語文的能力；其中的教學資料，則以目前現場的教學記錄與幼兒的作品為主，冀希藉由這些資料，進而敘述我對於幼兒學習注音符號觀念的轉變，及教師專業成長中自我提升的過程。

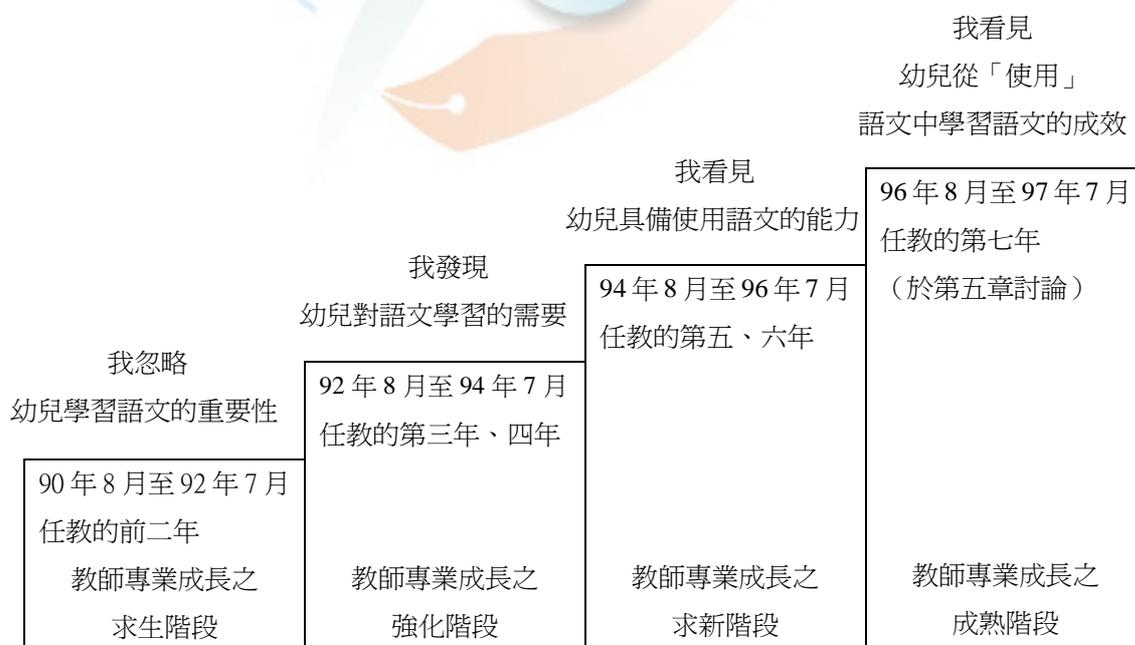


圖 4-1 我的語文教學與教師專業成長階段

第一節 我忽略幼兒學習語文的重要性

民國 90 年 8 月至 92 年 7 月，我任教的前二年，主要的工作在支援國小行政，對於幼兒我僅做到保育的項目；語文學習內容的規劃以唸唱兒謠、書寫注音符號為主；學習方式則是由上而下的傳統型態。以下分別就教學困境、解決策略與我的發現與改變來說明，本階段中我對語文教學的迷思。

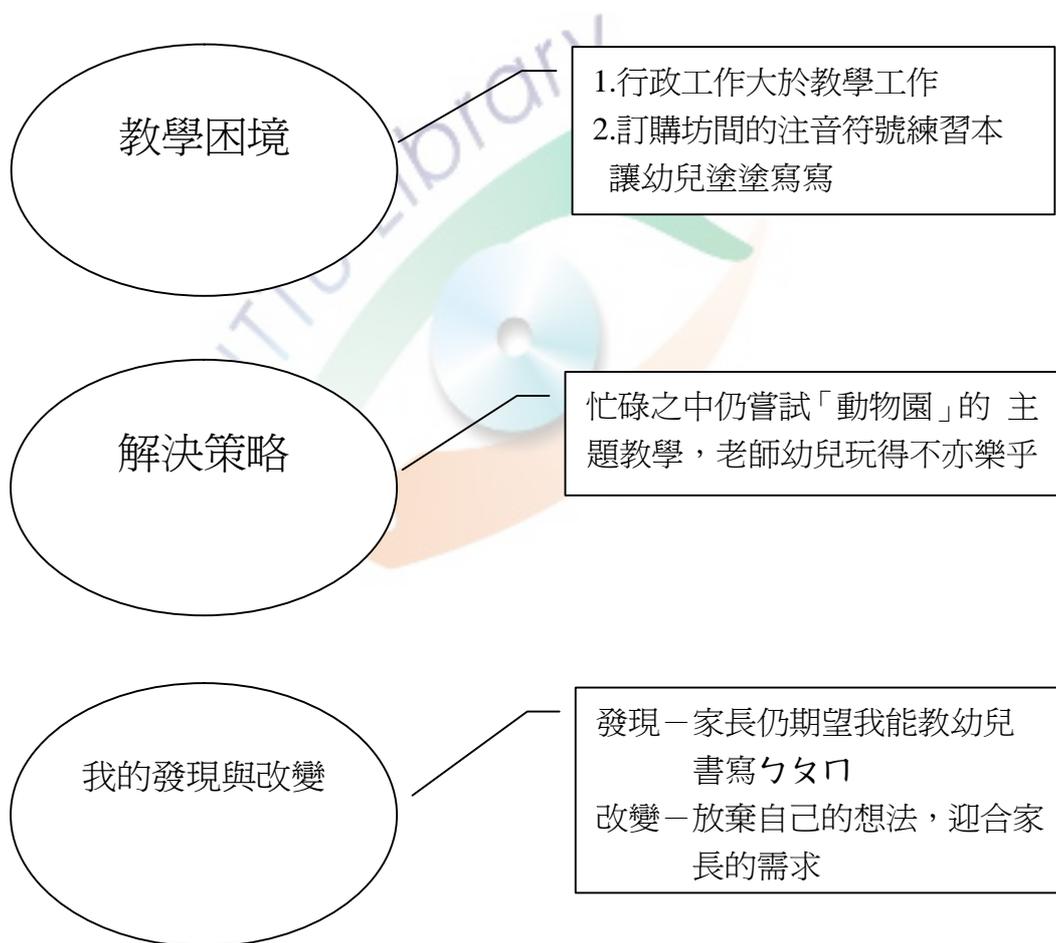


圖 4-2 我忽略幼兒學習語文的重要性

一、教學困境－行政工作多於教學工作

自師院畢業後，我被分發到高雄縣特偏地區的國小附設幼稚園服務，上任之初被校長指派兼任國小的會計工作。會計工作繁重而複雜，擔任教職之初，幾乎把所有的時間花在弄清楚會計帳目上；幼稚園的工作反倒是兼差性質，時間一到回去煮點心，或者是我的時段回去上課。其實對於幼兒的表現，我不是很熟悉，只覺得他們很吵。

在語文課程的安排上則延續前任教師的模式，訂購坊間的教材，學習的內容含括有注音符號的讀本與寫字本。整體而言，所有的語文學習內容對幼兒而言是片段的與抽離現實生活經驗的；再者我的教學方法，也不過是兒歌的唸讀或是將教授過的注音符號圈出來罷了。

因為行政工作繁忙，鮮少與幼兒互動，在不了解幼兒的情況下，我極少與家長討論幼兒的學習狀況，因此和家長的互動也僅限於點頭微笑。

二、解決策略－主題教學的嘗試

任教之初的教學只求幼兒每一天都能安全的回到家，此外，訂購一些塗鴉本，注音符號練習本讓幼兒畫畫寫寫的，算是對家長有所交代，現在回想起來對於幼兒總有一份虧欠與自責。

在畫畫寫寫的過程中，我與協同老師仍然有一些嘗試，我們共同對主題教學皆有一股想要試試看的熱情與衝動，我們自認為在偏遠地區應該沒有人會反對我

們怎麼教，或希望我們一定要教會注音符號之類的要求，於是我們嘗試了「動物園」的主題。動物是幼兒熟悉的對象，大家都共同有參觀動物園的經驗，因此討論起來熱鬧非凡而且容易聚焦。最後我們真的也完成了討論、動手做，還開了間動物園，由幼兒飾演動物、販賣部人員、售票員；模擬所有動物園的情境，並開放國小部學生來參觀，老師與幼兒玩得不亦樂乎，心裡想主題教學原來是如此的活潑與多元，下學期再來試試看吧。

三、我的發現與改變

我的發現—家長仍然期望我能教導幼兒學習ㄅㄆㄇ

正當這學期進行到尾聲的時候，校長來詢問我們到底都在教什麼，因為有家長在校門口大聲的說：「新來的幼稚園老師不知道都在幹嘛，也不教ㄅㄆㄇ、123，在教什麼都看不懂」(回憶資料)。經過我與協同教師向校長的解釋我們的教學內容與想傳達給幼兒的學習經驗後，校長認同幼兒快樂學習的重要，亦沒有強迫我們一定要教注音符號或數字的功課，但是他也請我們要把家長的意見列入教學內容的參考項目。

當時的我剛從師院畢業，以為只有自己最懂幼兒教育，該教些什麼，怎麼教都應該由我來安排，總認為家長要求幼兒學注音符號是在殘害幼兒。這個事件發生之後，我並沒有主動和家長討論教學內容，第一是因為自己自以為是的心態，即便是事後檢視本此主題教學的內容在語文領域的學習是寥寥無幾，但依舊認為

家長沒受過師資訓練，不懂什麼是幼兒教育。教學內容的安排則完全以我為中心，並沒有考慮到當地的生態、幼兒的需求與家長的想法；第二是我不知道要如何開口及具體地向家長說明主題教學的優點。

但是家長的反應卻一直停留在我的心裡，我思考著學習注音符號對幼兒來說真的有那麼必要？語文教學內容只侷限於學習ㄅㄆㄇ？家長送幼兒來幼稚園讀書，目的就是為了學習注音符號和數學的加減法？

我的改變—放棄自己的想法，迎合家長的需求

渡過一年混亂的教師生涯，在新學期課程的安排上，我把家長的需要告訴第二任的協同教師。我們在課程安排上做一些改變，試著家長的需求被加進主要課程中。改變的主要原因，則是因為我的協同教師覺得如果要在偏遠地區實施方案教學，幼兒的先備經驗不足，不見得能與我們對話，再者資源取得不易而且那會很累（回憶資料）。職是之故，我們的課程則完全以坊間販賣的讀本為主，依照課本安排的進度進行教學，同時也更增添了一些注音符號與數學的練習本。

我因為忙於行政工作而對幼兒的學習狀況不熟，家長的要求與自己的教學信念不符，因此對幼教工作開始產生質疑，也對自己的信心與熱誠產生質疑。我開始懷疑我適合擔任幼稚園老師嗎？我真的可以這樣工作直到退休嗎？在擔任教職之初，除了要負責幼兒的健康與安全，有時候還要應付學校行政、家長的種種要求、幼兒的突發狀況，我心生恐慌與焦慮，而教學的憧憬與教學現場的落差，使得我在此階段有嚴重的挫折感。

上述的想法正好驗證了 Katz (1994) 在幼教教師專業成長階段中所言：求生階段；最關心的問題是：「我能不能在幼教工作中生存？」；「能不能天天做這樣子的工作？」

四、小結

這個階段的我對學習注音符號的態度是否定的；我的語文教學僅做到唸唱歌謠，並認為注音符號的學習是不必要且不適合幼兒的。現在回想起來最主要的原因是，我看不見幼兒的需要與能力，完全以我的角度來看待幼兒的學習內容。



第二節 我發現幼兒對語文學習的迫切需要

民國 92 年 8 月至 94 年 7 月，我任教的第三年與第四年。學校的行政工作已不再是困擾我的主因，我逐漸地把焦點放在教學上。然而，我依舊對語文教學存有一些迷思，以下分述本階段中，我的教學困擾、解決策略、我的發現與改變。

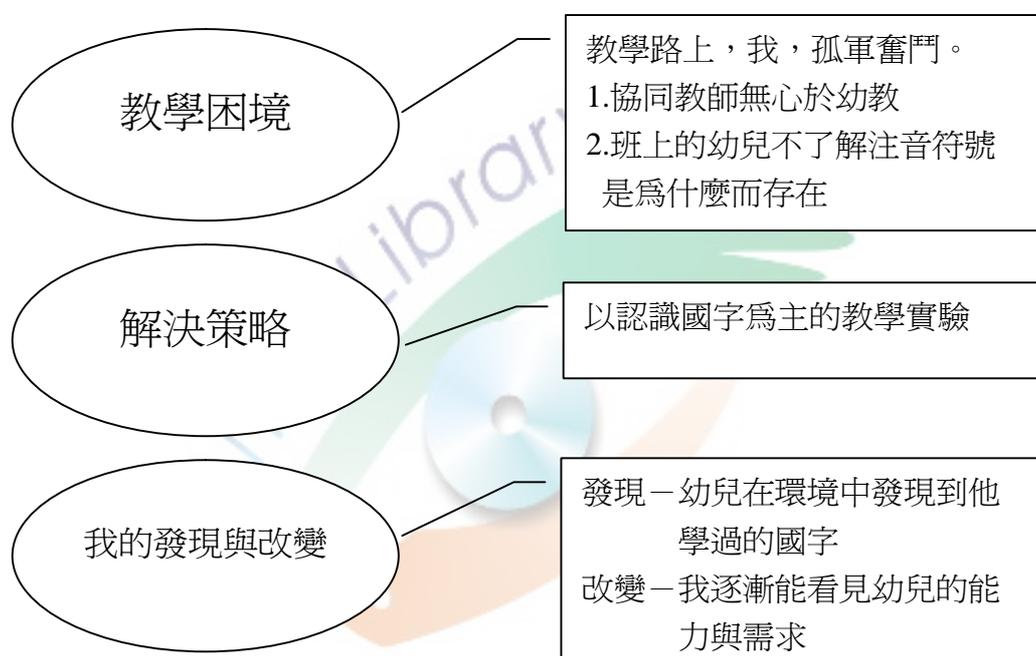


圖 4-3 我發現幼兒學習語文的迫切需要

一、教學困境－教學路上，我，孤軍奮鬥

經過了兩年不像老師的教學生涯後，我開始反省：「我是老師，但是我給了幼兒什麼樣的教育？在語文的學習上，幼兒應該學些什麼？」於是，我開始將行政工作時間降到最低，把我的工作時間還給幼兒，並嘗試在教學上做一些變化。

但是截至我任教的第三年，其中第二任與第三任的協同老師皆準備要轉任國小教師，對於教學的改變並沒有太大的興趣，一切以安定為主。因此，我只能以自己以前看到的教學模式、書籍做摸索並和以前大學的同窗好友進行教學上的交流。

然而，事實上我的教學並沒有多大的改變，只是少了一些練習本的書寫，多了一些繪畫及美勞作品罷了，教學型態仍多屬於老師教，學生聽；語文教學依舊是脫離幼兒真實生活情境的學習內容，大聲朗讀、書寫ㄅㄆㄇ更是學習的一部分。

二、解決策略－認識國字為主的教學實驗

學校裡，曾有國小老師在閒聊時表示，某些國小學童在學習注音符號時是今天學今天忘（回憶資料）。每每看到國小老師在為學童做補救教學時，總是不斷要求他們背熟 37 個注音符號；但是學童今天背今天忘，明天又得再重複一次，就這樣日復一日，他們的國語科補救教學永遠停留在認識 37 個注音符號階段，課本上的文字永遠學不會，更不用說會閱讀課外讀物了。

這樣子的事件，不停地上演在一到六年級學習低成就的學童之間，於是，我開始思考，注音符號的學習對本地（特偏地區）幼兒的重要性。我想，如果我在幼稚園階段教會他們這些事情，那他們上了一年級，學習會不會好一點？又如果家長不能提供給幼兒足夠的語文經驗，那麼幼稚園老師在課程的安排上應該給予什麼樣的協助？

但是根據我在偏遠地區任教兩年多的經驗，注音符號對班上幼兒而言根本是再抽象不過的符號，上學期教一次 37 個注音符號，下學期再教一次，他們還是似懂非懂，完全不知道注音符號是為什麼而存在，拼音技巧更是搞不懂。我反省著是不會教？還是他們真的學不會？

經由我的觀察與國小老師的反應，我在課堂中的語文活動，除了原本注音符號書寫的功課外，另有一項新的嘗試—認識文字。國字的來源有三：從幼兒的生活中抽出一些常用的、簡單筆劃的，且有具體意義的國字，如「上」、「下」、「大」、「小」、「子」、「手」、「眼睛」、「腳」等；其二則是以認識部首的國字為主，如手部的字是「搬」、「拉」、「推」；土部的字是「土」、「地」；草部的字有「草」、「花」；木部的字有「林」、「樹」、「森」，之後，再從這些單字延伸到語詞，如「搬東西」、「土地」、「草莓」、「樹木」；其三是從主題活動中抽出一些簡單的國字來讓幼兒認讀。教學方法主要是由我將國字書寫在字卡上，反覆地讓幼兒唸讀；另一項作法，則是從報紙、廣告單中找尋國字，把需要的國字圈出來或是剪下來貼在工作單上。

在本階段中，我提供給幼兒的語文學習內容仍屬片段的；國字的學習雖主要從情境中抽離出來；然而，最後並沒有再回到學習的情境中，純粹只是單純的認讀國字。事後我發現，在這樣的學習內容之下，幼兒並無法真正理解為何要認讀這些文字；因此，學習成效並不佳，幼兒只是認識一些國字，有能力靈活運用這些文字的幼兒也僅有 2-3 位。

三、我的發現與改變

我的發現－幼兒在環境中發現到他學過的國字

持續進行一年認識國字的活動，幼兒對國字的敏銳度是有約略的提升。幼兒會在環境中的文字或姓名貼紙中表達出他們已認識的國字。以下是一段幼兒在自由活動時的對話：

小孟（中班）：我的孟勳的「孟」裡面有個「子」的字，你看。（指著自己作業簿上的姓名貼）

小琪（大班）：（仔細看著他說的字）哪有？這又不是，你亂講。

小勳：這邊呀，你看。（手指著「孟」字）

小琪左看看，右看看，認真地在思索這個字是否真的有「子」這個字。

小勳：（等不及小琪肯定的回答，此時正好老師經過）老師，你看我的名字上面有個「子」，你上次說過的，對不對？

老師：真的耶，你發現了「子」這個字。

小勳：（很得意地對著朋友說）你看吧！老師上一次說過的，是兒子的「子」。（黃邁賢，2003）

當幼兒能夠認讀一些文字之後，他們表現得較願意到閱讀區看書，常拿著我們教過的字卡來唸，抑或是比賽看誰可以很快地唸出字卡上的字。到了下學期期末已經有 1-2 位大班女生可以朗讀一些內容淺顯的繪本，且口語表達的能力也明顯優於班上其他幼兒。尤其是當我在教導注音符號或是拼音規則時也比以前輕鬆許多，因為他們可以發現一些聲音是他們認識或熟悉的，於是拼讀起來就較順口。

我的改變—我逐漸能看見幼兒的能力與需求

在教學的第四年，行政工作依舊存在，但已不再是困擾我的主因，雖然我仍然採用坊間的教材，但在挑選內容上會考慮到幼兒的能力與需求，及對當地幼兒的實用性；教學的專注力開始轉向如何有效掌握幼兒的學習進度與教學進度上。

另外，我也逐漸將精神集中在處理問題幼兒的個別困境上，例如：「幼兒有學習緩慢的現象，我該如何協助他」；在親師溝通方面，也逐漸能夠找到一些與幼兒有關的話題來和家長交談。

上述的結果驗證了 Katz (1994) 所言：強化階段，老師可以克服新鮮人的焦慮與無助感；有能力整理過去二年的教學經驗與心得；也漸漸能掌握教學技巧及幼兒的反應；開始創造自己的教學風格。

四、小結

這個階段的我，迷失在國字的認讀裡，我以爲國字的字形（如象形字、會意字）較具體；對幼兒而言，學習的歷程是從具體到抽象，因此認讀有特殊意義的國字比起單純地書寫抽象的注音符號更具意義。然而，幼兒在此教學策略下的表並不如我的預期，他們雖然認識了許多國字，但是只表現在課堂中我閃示字卡時，一旦這些國字出現在繪本中，幼兒不見得能夠流暢地讀出書本中的文字，甚至是運用這些文字。我思索著這其中的癥結是出在哪裡，但是當時的我，並無法回答這個問題。

第三節 我看見幼兒具備使用語文的能力

民國 94 年 8 月，我任教的第五年。我請調到市郊服務，原本以為市郊的家長對幼兒學習注音符號的想法會採取較開放的態度，讓幼兒能在多元的環境中學習。

然而事實證明，這只是我單方面的揣測，市郊的家長深怕自己的孩子失去與都市幼兒的競爭力，因此要求幼兒更要提早學習。以下說明我在市郊的學校中，所面臨到語文教學的困境、解決策略，以及我的發現與改變。

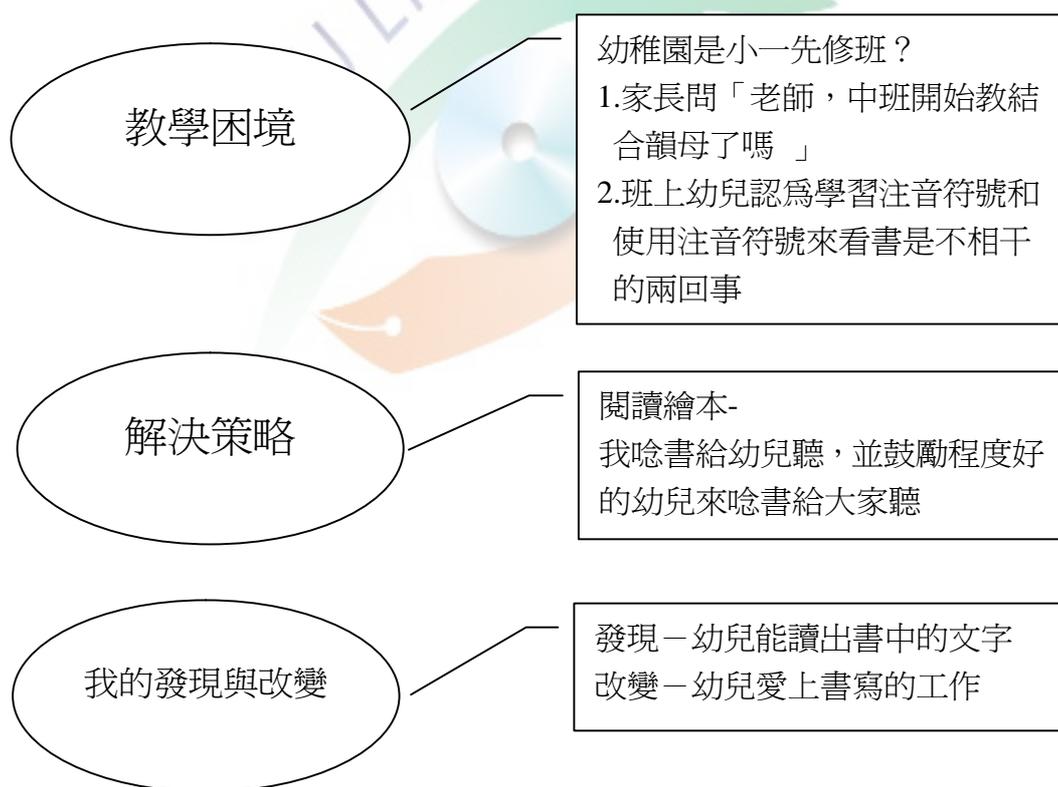


圖 4-4 我看見幼兒具備使用語文的能力

一、教學困境－幼稚園是小一先修班？

在市郊學校服務的第一年，我發現本地的家長對學習注音符號的要求更高，不僅老師要教，幼兒還要會背、會默寫。在我任教之初，就常有家長向我反應，「老師，○○的 37 個注音符號還不熟，麻煩你再幫他多複習幾次」，甚至有中班的家長向我反應，「中班開始教結合韻母的嗎？我在教哥哥時要不要順便教他啊？」（教學紀錄 940906）

再者，於民國 95 年 8 月，我有幸加入縣內幼教輔導團的工作，訪視縣內多所幼稚園。我發現高雄縣多所幼稚園在教導語文方面，注音符號的模式仍然是大聲朗讀兒歌讀本、注音符號讀本及教授 37 個注音符號與 22 個結合韻母的字形與拼音，語文的學習嚴重地與實際生活脫節。

縣內及在我班上大部分的家長看到幼兒在格子內寫注音符號、背誦注音符號，就覺得這間幼稚園教得好；甚至要求老師讓幼兒多寫一點。因為家長認為寫越多也就表示比較會記得起來。

注音符號對於幼兒而言，存在的意義在哪裡？語文的學習是爲了與人溝通，但是學校卻未教授此技能，只是一昧的邀求幼兒背頌記憶。幼稚教育在家長的心目中是小一先修班？基於先前在偏遠地區有一年國字教學的經驗，我相信通往學習語文的道路，應該可以有不一樣的走法，這同時也開啓了我探討語文教學與幼兒如何學習注音符號的好奇心。

二、解決策略－閱讀繪本

首先我觀察到，班上的幼兒雖然學習到許多的注音符號但是並不愛閱讀；學習注音符號和使用注音符號來看書、記錄想法基本上是不相干的，班上閱讀的人次甚至遠低於偏遠地區的幼兒。於是，我開始著手進行閱讀的活動，書架上的繪本我逐一地為他們介紹，從書名開始講起，唸書給他們聽，並鼓勵一些程度較好的幼兒來為大家唸一小段文章（約 3-5 行的文字）。

原本，我有意複製在偏遠地區時教導幼兒認識國字的經驗：透過國字來閱讀故事書。但是班上的幼兒對於認讀國字的活動表現得較冷漠，他們還是習慣把注意力放在注音符號上。曾經，有位幼兒拼音的速度非常慢，我建議他如果認識很多國字的話，那麼讀書的速度會變得很快，但是他明白的告訴我，他還是習慣看注音符號（教學紀錄 941220）。於是，我順著本校幼兒的學習文化與習慣，一步一步地教導他們用注音符號來閱讀。

剛開始幼兒採逐字拼讀，唸書的速度非常之慢，通常唸到後來，他們已經不了解這段話欲表達的是什麼。有鑑於此，我把文章的句子縮短為 1-2 行的文字，並建議幼兒先在心裡拼讀一次，之後再唸出來。起初，他們有些膽怯，但經過我的鼓勵與幼兒自己的嘗試，他們越讀越快，終於可以很順暢地唸完二句話。在他們可以完整地閱讀完二行的文字後，我則要求他們再多唸一行文字。就這樣一行一行的增加，到了下學期期末幼兒已經能讀完一本繪本，如「100 隻壞野狼」等書；他們拼音的速度越來越快，逐字拼音的現象亦降低許多。

慢慢的，經過約半學期的時間，幼兒唸讀文句的表現越顯流暢，文字的唸讀數量也逐漸增多；最後，亦有幾位中班的幼兒也可以為大家唸讀一些具有簡單文句的書籍。再者，明顯的進步是幼兒待在閱讀區的時間變長了，隨意翻書的現象減少許多，取而代之的是認真、專注地讀出書本上的文字，程度好的幼兒會帶領程度較低的幼兒來閱讀，而有時甚至還會主動要求說要借書回家看。他們的行為看在我的眼裡滿是感動，他們不喜歡認識國字沒關係，但至少之前學習的注音符號終於可以派上用場（教學紀錄 950607）。

三、我的發現與改變

我的發現—幼兒能讀出書中的文字了

到市郊學校服務的第二年，也就是我任教的第六年。我看到幼兒學會注音符號之後可以「讀」出來，注音符號的學習終於有與實際生活結合的機會，而且越讀越有興趣，也逐漸瞭解書本中文字的含意。以下是我為幼兒讀完一本新的故事書後，在自由活動時間中二名幼兒與我的一段對話。

C1 和 C2 氣沖沖的帶著剛才我為他們讀過的一本書來找我。

C1：老師，你騙人，你剛才講的事情我在書本中沒有看到。

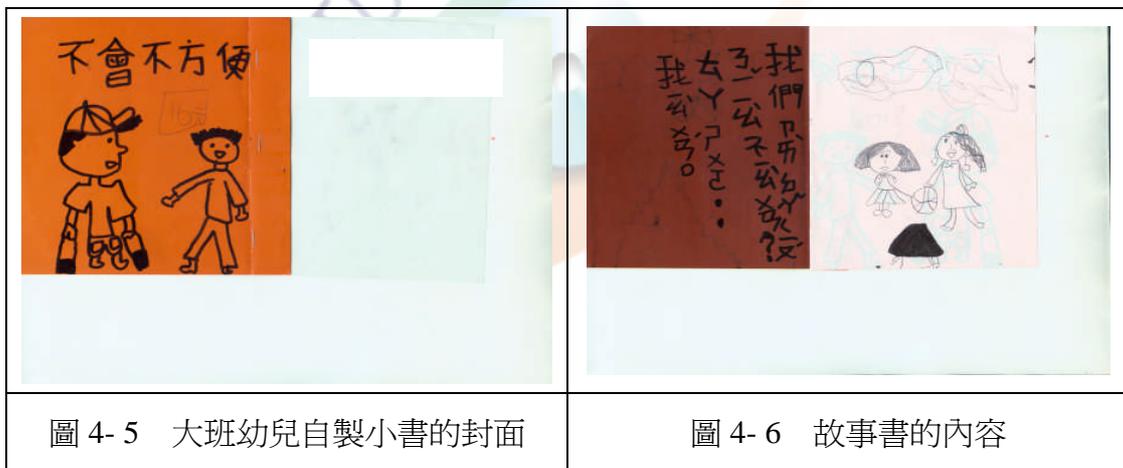
C2：對啊，我和 C1 一直找字，但是都找不到。

我：（很疑惑的問）有啊，怎麼沒有？我是照著書本講給你們聽的啊。

C1：就是你說「隨便亂想」的字，我們找不到。

我：喔，那是成語「天馬行空」的解釋。我怕你們不懂成語的意思，我重新解釋過啦。

透過每天記錄工作內容的練習後，幼兒學會文字記錄的技巧也愛上書寫的活動；他們常常自發性的書寫，甚至還結合我們以前製作小書的經驗，與同學一同改編故事書。有好一陣子幼兒常跑來問我：「可以一次拿 10 張色紙和借訂書機嗎？因為我們想要畫故事書」（教學紀錄 960615）。我提供材料給他們後，他們便兩兩一組彼此分工，擅長畫圖的就畫圖，擅長書寫的就書寫。編寫劇情的過程中不免有爭吵，但在沒聽到告狀聲之前，就先聽到幼兒哈哈大笑的聲音，因為他們共同為劇情提供了笑點。那一段時間幼兒瘋狂的製作故事書，有自行改編的故事如龜兔賽跑，或是仿造繪本「不會不方便」而自製的小書，如下圖。



我的改變—我能清楚地看見幼兒對語文學習的需求與能力

任教的第六年，我能更清楚地看見幼兒對語文學習的需求與能力，以及更冷靜地思考我的教學內容對幼兒是否有所幫助；除此之外，在課程的安排上也能更貼近幼兒的需要，鼓勵幼兒的發言表達想法，依著他們的想法與需求來設計課程。

我嘗試把學習的主權還給幼兒，將老師權威主導的角色逐漸淡化；讓幼兒知道他們在課堂上表達對事情的想法是可以被老師接受。上課不再是老師一直講述，學生照做的模式，幼兒對主動學習的渴望，在我請產假期間可供驗證。幼兒在上課中對代課老師表示他想要黃老師(我)來上課，因為代課老師都一直講話。協同教師向代課老師解釋，我們都盡量讓幼兒多發表多思考，之後歸納幼兒的意見，最後協助幼兒執行他們的想法(教師訪談 960530)。之後，經過代課老師在教學上的調整，幼兒盡情地發揮想法，在「四季水果」的主題中，他們開了間果汁店，邀請家長、大哥哥、大姊姊來購買，當天他們各司所職，玩得不亦樂乎。

在學習語文方面，幼兒更是清楚地知道書寫文字所存在的意義，雖然在課堂中機械式的書寫練習依舊存在，但幼兒已漸漸能將這些抄寫的練習活用在工作日誌或繪畫作品中(見附錄七)；而大量的閱讀經驗更是幫助幼兒學習到文字的使用法與理解文章的能力。

此外，我更利用幼教輔導團到各園訪視的職務之便，參觀縣內多所公私立幼稚園的教學狀況、環境規劃，並與資深老師經驗交流來從中獲益及檢視自己目前的教學狀況。

這個時期，我在教學上的改變與嘗試正好驗證了 Katz (1994) 所言：求新階段；而「自我反省」是這個階段的重點，幼教教師能誠實的面對自己專業方面的長處與短處，在教學上尋求更新的想法，在統整個人的喜好與經驗、幼兒的能力與家長的需求後，開始創造出獨特的個人風格。

四、小結

這個階段中，我看待語文教學的角度已逐漸廣闊，不再拘泥於國字的教學，以較開放的心胸來看待注音符號的學習。同時我也看見幼兒對於學習語文的渴望與需求；體諒家長對幼兒未來的期望與擔憂以及逐漸清楚地了解我對幼兒學習的信念。

於是，我挑戰自己，冀希在語文教學上有所突破，我嘗試了不同於以往的語文教學策略—繪本閱讀的活動；在沒有背誦記憶的書寫功課下，大班的幼兒能用文字簡單地表達想法及閱讀一些簡單的繪本。



第五章 行動研究中之語文教學理念與實施

民國 96 年 8 月，任教的第七年，回顧過去我所曾面臨的教學困境：家長要求老師要教幼兒書寫注音符號、以脫離真實生活情境的注音符號教學、幼稚園是小一先修班的語文教學內容。面對新的教學環境中家長所賦予我的教學難題，我嘗試以全語文的教學原則來教導幼兒學習注音符號。以下就本階段的教學困境、解決策略以及我的發現與改變，逐一說明在此行動研究中，我對幼兒學習語文信念轉變的歷程。

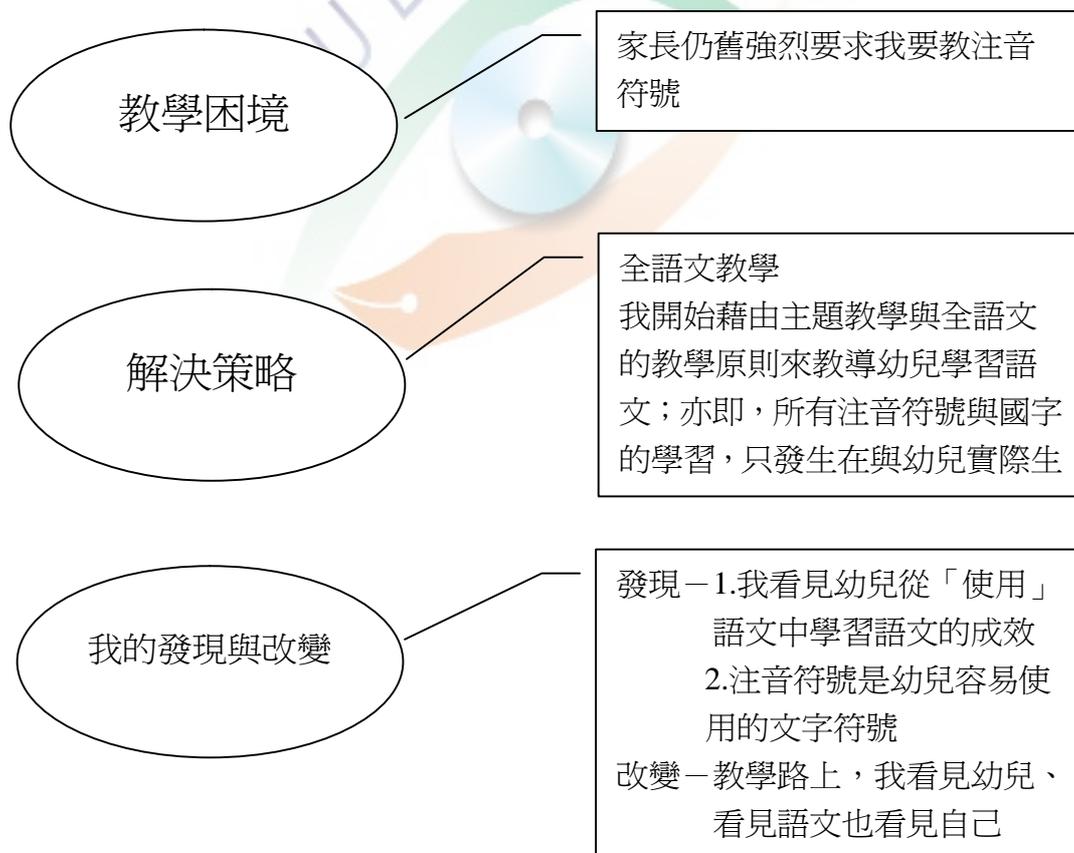


圖 5-1 我看見幼兒從「使用」語文中學習語文的成效

第一節 教學困境—家長強烈要求我要教注音符號

在新的教學場域中，我持續推行閱讀活動，然而班上幼兒的語文教學主要仍以脫離實際生活經驗的學習為主；我不喜歡這樣的教學模式，但是我妥協了本地區家長對語文學習內容的要求，與本校的學習文化，唯一能做的是讓幼兒少寫一點功課，不做無謂的默寫與背誦。

有幸的是，因為論文寫作的需要，我與協同老師討論，我們嘗試透過全語文的教學原則來教導幼兒學習注音符號。注音符號的學習內容不再區分大班、小班（往年大班的注音符號學習內容皆由協同老師來教導與安排），由我來規劃並執行整學年度的課程（除了下學期有 10 週的課程由協同教師規劃執行）。語文教學中注音符號教學策略的改變，激勵我認真地、誠實地來面對這個長久以來困擾著我的問題—幼兒是否應該學習且有能力來處理抽象的注音符號？

民國 96 年，我任教的第七年，我開始藉由主題活動（觀察幼兒的言談內容及與幼兒互動的過程中的話題）與全語文的教學原則來教導幼兒學習語文，並從中認識注音符號與國字；亦即所有注音符號與國字的學習，只發生在與幼兒實際生活中相關聯的事物上。

第二節 解決策略－全語文教學理念

一、全語文教學的理念

Goodman (1986) 指出，全語文的教材以文學作品和真實的生活素材為主，在合作學習中交互激盪出有意義的建構歷程，並進行有功能、有意義且有目的的實質學習，提供學生兼顧知情意的完整學習經驗，是一種能實際應用於日常生活的完整教育。

基於上述的理念，在本研究中我則透過閱讀繪本與主題教學活動來帶領幼兒學習語文。

二、全語文課程的規劃原則

沈添鈺 (1991) 指出，全語文的課程安排具有跨科目和主題統整的特質；以一個主題為中心，進行跨科目的探討，而語文能力則為推動此一主題所必須的工具。

課程內容包含，廣泛的資料蒐集、使用兒童文學作品、真實世界中的資源，以及最重要的是，符合學生需求與興趣的題材。因此本研究中，以主題教學來串起幼兒的語文經驗，主題活動有「小農夫」、「車子」、「節慶活動」、「我們的社區」、「世界地球村」、「宇宙探險家」。

三、語文課程的執行－主題活動

在上學期我們進行了「小農夫」、「車子」、「節慶活動」等三個主題活動，下學期則進行「我們的社區」、「世界地球村」、「宇宙探險家」等三個主題。其中，「我們的社區」由協同教師主導；以下僅討論以我為主導的教學部分「小農夫」、「車子」、「節慶活動」、「世界地球村」及「宇宙探險家」等五個主題其進行的過程與內容，並輔以說明幼兒在活動過程中的語文經驗。



圖 5-2 主題教學

教學主題一：小農夫

主題進行的緣起

這個主題的產生是由老師（我）自行安排、配合季節與社區資源而產生，目的在於讓幼兒有實際種植的經驗並從觀察中學習到與植物有關的知識。本校則因有社區人士提供一塊完整的農地供本校學生田野教學之用，因此之故，民國 96 年 8 月徵得董爺爺（本村的村民）的同意，提供技術和材料來指導幼兒種植蔬菜，9 月底我們一群人開始了種植的課程。

主題進行的經過

發芽之初，遇到大雨來臨，沖毀我們大部分的種子，不過有董爺爺的幫助，我們尚能保留一些蔬菜，其中以空心菜長得最好，小白菜幾近夭折。在每天到菜園澆水的過程中，我興沖沖的要幼兒觀察種子發芽的過程，但是幼兒卻把專注力放在田野中爬行的小昆蟲，完全不理會我的期待。因著幼兒的興趣之延伸，在這個主題中我們除了認識植物的知識也同時認識了與昆蟲相關的知識。

在歷經雨水的浸泡與焚風的吹襲，我們的蔬菜還是幸運地順利長大，收成的那一天，我們到菜園裡摘菜、洗菜、切菜，之後還烹煮出一盤可口的炒青菜。由於產量過剩，我們讓幼兒帶青菜回家，請家人一同享用他們耕種的成果。事後家長針對這個主題向我反應，「C10 很興奮的邀請家人來吃他種的空心菜，他（幼兒）說要煮一盤葷食的給爺爺奶奶吃，還有煮一盤素食的給爸爸吃」（家長訪談 P10-961124）。

有趣；當幼兒們熟悉文字之後，個個都躍躍欲試，憑藉著認識的文字組合出新的句子或是完成我指定的句子。透過這些文字的排列組合，幼兒逐漸地了解到文字的含意與相互間的關係。

(二) 閱讀的經驗－閱讀領域的擴展

在本次主題中，我讓幼兒大量地閱讀與昆蟲、植物相關的圖書，經由這樣子的洗禮，有一天，C10 的父親來向我表示：

「C10 近來在家中會拿起昆蟲的繪本來閱讀，我正覺得很奇怪，C10 怎麼突然對昆蟲有興趣，今天看到你們的上課內容，原來是你們有教；這樣的課程不錯啊，不然以前 C10 是從不看與昆蟲相關的書。」(家長訪談 P10-961029)

幼兒在閱讀內容的改變驗證了幼兒會去學習他們覺得有意義的內容與文字，藉由學習、學習，再學習直到他們覺得足夠了為止，而老師則扮演鷹架的角色，提供支援與資源來幫助他們更上一層樓。

教學主題二：車子

主題進行的緣起

96 年 11 月初至 97 年 12 月中旬，我們進行另一個主題－車子。這個主題的產生是因為班上有幾位男生對車子很有興趣，常常討論有關車子的事情，如老師們的車子是什麼顏色、什麼牌子、爸爸的车子是哪一個廠牌的。因此之故，我在

小農夫的主題結束後進行「車子」的主題。

主題進行的經過

這個活動的進行引起大部分幼兒的興趣，原本我擔心這個活動無法引起女生的興趣。但是事實證明我的擔心是多餘的，幼兒在活動過程中討論到，女生說：開車子的人會肚子餓，所以要下車買東西，於是我們開了一間賣食物的商店，之後活動內容除了認識車子以外又多了買賣活動。

在買賣的過程中，他們表示：「老師，買東西要錢，可是我們沒有錢？」我回答：「那怎麼辦？」C6說：「用紙畫一畫，寫上多少錢，再把它剪下來就好了」

（教學紀錄 961121）。就這樣，又有一組人去進行錢幣製造的工作，而設計錢幣則是女生的最愛。之後部分男生與女生忙著建構馬路，其餘的幼兒則忙著製作錢幣與販賣的商品，如牛排、飲料、漢堡等。

我們把教室整修成街道，有馬路、紅綠燈、路口監視器、商店…等，活動中認識了交通號誌，紅路燈的顏色與排列方式、左邊右邊的概念、行車安全守則、錢幣的概念、真鈔與假鈔的分別、防偽線的功能、本國錢幣與外國錢幣的不同與買賣規則。其中對於真鈔與假鈔的分別，幼兒有以下的解釋：我問：「你們知道什麼是真鈔？什麼是假鈔嗎？」幼兒踴躍的發表：「真鈔就是真的錢，假鈔就是假的錢啊，就是我們在娃娃家中玩遊戲用的錢嘛」（教學紀錄 961128）！看他們認真的發表，有趣極了，不過這並不是我想傳達真鈔和假鈔的概念，於是我們又進行了一週認識錢幣的活動，活動內容有認識錢幣上的浮水印、防偽線以及欣賞

大家提供各國（印尼、香港、德國、日本、加拿大）的錢幣，及設計錢幣等活動。

此外，我們安排一次戶外教學的經驗，參觀的地點是屏東的海洋生物博物館；返校之後，教室中的馬路旁也多了與海洋有關的元素，如釣魚池、大船與到海邊游泳的遊戲項目。

在主題進行的過程中幼兒開著自己的玩具小汽車，在街道上購物，遇到好玩的景點就停下車來遊玩、買東西吃。當有人不遵守交通規則時，警察便出面勸導或開罰單，在買賣的交易行為中，還會計算今天賺多少錢，活動的進行有趣而生動。

主題進行的語文經驗

（一）文字的使用－仿寫情境中的文字

這個活動中主要以建構馬路為主，在建構過程中他們開商店，為商店命名，如寫出麥當勞（M 的字體）、釣魚店的招牌；商店賣的食物，如「果汁」、「牛排」；製作紅綠燈；馬路上「停」、「慢」、速限「50」的標示。另外在製作錢幣的過程中則以數字的書寫為主，錢幣的面值從 1 元到 1000 元都有，還為錢幣畫上美麗的插圖、防偽線與浮水印等。

此外，「車子」是幼兒最常書寫的國字；在書寫過程中，C2 發現「車」字，如果下面少了一橫，在旁邊加上二撇，便成了『洞洞奇遇記』中主角東東王子的「東」了（教學紀錄 971111）。

(二) 閱讀的經驗－閱讀分級與閱讀策略的應用

閱讀活動則是大中班分別閱讀不同的繪本，大班閱讀的是「白米洞」，中班閱讀的是「小荳荳的假期」。本次的閱讀表現，大班幼兒能夠很輕易地處理書本中的文字，且流暢地唸完，有時甚至還會超越我們約定的閱讀進度（一天一頁的範圍）。中班的閱讀內容則較貼近本次的主題活動，因此幼兒表現得較有興趣，加上文字「游泳圈」、「小熊」旁邊的插圖，即便是突然忘記這個字怎麼唸，看一下圖案，他們就可以很快地回憶起文字的聲音。

閱讀過程中，我依舊是要求幼兒逐字唸讀，無法唸讀的國字則透過注音符號的拼音來輔助，他們大多表現的較穩定，天馬行空來自編故事的現象減少許多，大致多能忠於原文。

教學主題三：節慶活動

主題進行的緣起

這是因著聖誕節與中國新年的來臨而特別規劃的主題活動。聖誕節的活動主要有佈置聖誕樹、服裝走秀、設計聖誕節活動的邀請卡等；中國新年則是寫春聯、包金水餃、書籤的製作、說吉祥話等活動。

主題進行的經過

聖誕節的活動廣受幼兒的喜愛，由於今年特別規劃服裝走秀活動，讓他們自己選擇喜歡的造型服裝來表演，小女生多半選擇公主裝；小男生則較多樣化，有

海盜、王子、孫悟空、忍者…等卡通角色。活動過後，幼兒仍意猶未盡的翻著服裝樣書，計畫著下一場的表演他們要穿哪一套衣服，還私底下分配每個人在今年畢業典禮時，畢業生要的造型服裝。

在過新年的活動中則是以作品製作為主，有包金水餃、用毛筆寫春聯等活動。另外介紹年獸的故事、吉祥話的含意與代表物品的關聯，如年年有餘所代表的吉祥物就是魚；旺旺來所代表的吉祥物就是鳳梨；平平安安所代表的吉祥物就是蘋果等，幼兒對於這些物品的含意覺得相當有趣，因此也就記憶得非常快。

在學期接近尾聲時，學校舉辦了一場小型的運動會，幼稚園的競賽項目是50公尺的短跑比賽與丟球比賽，幼兒各個使勁全力的跑步與丟球，每個人玩得興致高昂。

主題進行的語文經驗

(一) 文字的使用－幼兒能注意到國字的差異

在本次的活動中，主要的書寫經驗是寫春聯的活動，書寫的工具是毛筆；書寫的文字有「吉祥」、「如意」、「平安」、「春」與「福」。幼兒們對於用毛筆寫字感到非常有興趣，在字形的控制方面也表現得相當具有結構化，字體不至於讓人無法指認出來。

除此之外，另一項文字的探索活動是發生在運動會的丟球比賽中。當時的情境是，我在黑板上書寫「丟球遊戲」的字體，C5 大聲的唸出「丟」球，之後問我：「老師，什麼是丟球啊？」(教學紀錄 961210) 從幼兒的表達中我發現，他們

認為「丟」和「去」是一樣的，於是我再寫一個「去」字在「丟」字的旁邊，並請他們觀察兩字之間的差異。在仔細觀察後，幼兒發現「去」字的上面沒有一撇，但是「丟」字上面多了一撇；歸納他們的發現，爾後我再解說「丟」的意思，即「去」字上面加一撇就是把東西扔出去。

日後在活動中，偶而會出現「去」與「丟」的字，但仍有幾位中班的幼兒無法明確地分辨，然而搶在我說話之前是大班的幼兒，他們會說字的上面沒有一撇是「去」，或是字的上面有一撇是「丟」。(教學紀錄 961225)

(二) 閱讀的經驗－閱讀情境中的文字

閱讀能力則表現在閱讀服裝手冊上服裝的名稱，如「桃公主」、「查理王子」以及春聯的作品。當春聯作品掛列在教室中時，幼兒能清楚地讀出紅紙上的文字，他們發現大部分的人寫的字是「吉祥」、「春」；而「如意」、「福」則為少數；此外，吉祥話也是他們喜歡閱讀的材料，如「平平安安」、「年年有餘」、「大吉大利」、「歲歲平安」、「旺旺來」。

教學主題四：世界地球村

主題進行的緣起

民國 97 年 3 月底，課程進行的是多元文化的主題。這個主題的產生原因有三，其一是班上的有幾位幼兒參加過學校的美語育樂營，會唸一些英文單字，平常與同學談話中會表示他曾經看過外國人；討論外國人的長相、頭髮的顏色、用

的語言是英文。其二是我與協同教師在規劃課程時一致認為，除了認識自己國家的文化外（本土課程已在上一個主題「我們的社區」中做過介紹），有必要再為幼兒介紹其他國家的文化內容。其三是在這個學期中班上恰好有二位幼兒的母親是外籍人士，一位是印尼籍，另一位是越南籍，幼兒發現這二位母親說國語的聲調和自己的母親不同，但是膚色、長相卻又和自己的母親類似，覺得很特別，卻又有些疑惑。

基於上述三個原因，我規劃了「世界地球村」的上課內容，以五大洲來劃分，亞洲國家從台灣出發，先介紹鄰近的日本（老師曾經旅行過的地方），再介紹印尼、越南；美洲則以介紹印地安人的文化為主；歐洲國家則是德國（老師曾經旅行過的地方）以及介紹英國、法國、義大利等著名的建築物；非洲國家則是以埃及為主，介紹金字塔、木乃伊等；最後大洋洲則是介紹澳洲的特有生物，如袋鼠、無尾熊，以及南北極的生態，最後以關心地球暖化的環保議題做為結束。

主題進行的經過

課程的進行中，邀請印尼、越南的媽媽來為幼兒介紹他們的文化與特殊的服飾，烹煮印尼、越南當地的美食，最後還為我們教唱當地的兒歌。其他國家的介紹方式則是以服飾、國旗、書籍、圖片、照片、各地的音樂、樂器以及運動，如南美洲的沙鈴樂器、巴西的足球。

在課程結束後幼兒仍意猶未盡，常常跑到世界地圖前去觀看各國的國旗，以及國家位置，然後問我：「老師，你為什麼沒有介紹○○國家」，亦有家長跟我反

應：「C11 現在在馬路上看到外國人比較不會害怕，還會跟爸爸討論他們是哪一國人」（家長訪談 P11-970511）。

特別值得一提的是「外國人」的長相、行爲、用的物品，對幼兒而言都是非常有趣的。外國人在幼兒的心目中似乎是特別的，即便是他們偶而會在街上、電視上看到外國人；吃到外國的食物，如披薩、義大利麵、漢堡等，但是這仍不足以讓他們清楚地了解外國人是怎麼一回事。幼兒有趣的想法表現在以下他們訪問印尼籍與越南籍媽媽時所提出的問題之中。

一位印尼籍的媽媽來學校的前一天，我要求幼兒想幾個問題來問媽媽。

綜合他們的問題，如下：

C7：他們的小朋友長的什麼樣子？都玩什麼樣子的玩具？和我們一樣嗎？

C8：他們的時間和我們有一樣嗎？

C2：他們的房子長什麼樣子？

C1：他們那邊會火山爆發嗎？

C6：他們都吃什麼東西呀？

C7：他們那邊會下雨嗎？會不會冷？

C11：他們的警察長什麼樣子？

C14：他們的車子是長相是什麼樣子？（教學紀錄 970408）

透過這次爲期三週「世界地球村」的活動，幼兒對外國人有了簡單的概念。雖然我們只是紙上談兵，但是在活動過後，幼兒現在知道地圖上南美洲的位置、亞洲的位置；在地球儀面前他們能夠找出台灣的地理位置；在地球上許多和自己生活方式不同的人種，最重要的是他們不會再覺得 C4 和 C20 的媽媽是很特別的了。

主題進行的語文經驗

(一) 文字的使用－從國字中找注音符號

這個主題中他們表現得較頻繁的是拆字的活動，如當我記錄著「埃及」的文字時，他們就會接著拆解「埃」，一個「土」、一個「厶」、下面一個「失」；此外，在認識許多國家的名字後，他們會聚集在世界地圖前，找出他們認識的國家，進行閱讀環境中的文字。

(二) 閱讀的經驗－閱讀情境中的文字

閱讀能力表現在閱讀書籍與環境中的文字等兩項。教室中有許多不同於以往的書籍，如「環遊世界地圖書」、「木乃伊」、「印地安人」等書，幼兒透過閱讀簡單的文字說明，瞭解到印地安人的生活習性與木乃伊的神秘面紗。而環境中則於幼兒視線的高度陳列一張世界地圖，他們於自由活動時間常聚集於前，看著文字找尋我們教過的國家或者是發現一些尚未介紹國家。

教學主題五：宇宙探險家

主題進行的緣起

民國 97 年 4 月中旬，我們進行認識宇宙的主題，這個題目的產生是因為在上學期期末時，有一些大班的幼兒時常來詢問我有關星星、地球與火山爆發的事情。當時雖簡單地回答他們，但我仍覺得有必要為這個主題作一次詳盡的介紹，於是在這學期期末便安排了「宇宙探險家」的主題。

主題進行的經過

這個課程的進行方式有別於以往，我想傳達給幼兒許多科學上的知識，但是我又不想一直講，主要原因是我擔心我講解的不是幼兒希望知道的知識。於是我把座位調整成圓形，如此一來大家可以看到對方，我希望透過幼兒的提問，讓我來瞭解他們想學習的知識。果然，這個主題是幼兒有興趣的，他們對外太空的一切有許多的疑問，他們的提問豐富而有深度。

從不斷的討論與提問的過程，我發現幼兒的想法與他們對知識的渴望，如 C11 提問：「為什麼宇宙中的太空梭都飄來飄去不會停下來」及「為什麼月亮會有不一樣的形狀」；C5 也提出另一個很棒的問題，他問：「為什麼地球會自轉又會公轉」；C3 問：「地球要轉到哪裡，太陽才會照射到台灣」。(教學記錄 970509)

隨著幼兒的提問，討論的範圍越來越廣，而我更是刻意的不主動提供答案，例如在一次的討論中我們是這樣進行的：

近日大多是陰天，C11 一早來學校的路上一直不見陽光，他問：「為什麼太陽不見了」，而我接著反問太陽會移動嗎？問題一出，幼兒忙著回答我們之前學過的太陽，它是恆星，是不會動的，C8 幫著回答：「因為是陰天，雲很多，太陽被雲遮住了，太陽不會不見的啦」，就這樣我們一起在討論對話的過程中回答了 C11 的問題 (教學紀錄 970429)。

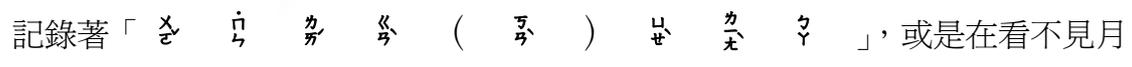
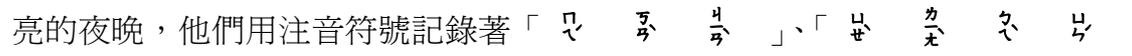
這個課程的進行方式除了透過討論外，還利用大量的圖片、模型、影片、書籍、科學遊戲與校外參觀。其中科學遊戲，如透過玩降落傘與吹畫的活動來感受風的存在，藉由三菱鏡的實驗來觀察光的顏色等來輔助；再者透過校外參訪 (高

雄市○國小的天文教育館)，更近一步的來瞭解宇宙中星球的奧秘。課程進行到尾聲，有幾位之前較沉默的幼兒，經過這次主題的洗禮，也表現的較之前活潑，也願意提供已知的天文知識來與其他幼兒討論；家長也多次向我反應：「C5 很喜歡這個主題，回家都會和爸爸媽媽討論星球的事情」；「C15 回家就一直跟我講星星的事情」（家長訪談 P5-970611；P15-970616）。在平常的活動中，幼兒對天空中太陽光線的變化、雲的形態、月亮的形狀都會有所關切（教學紀錄 970530）。

主題進行中的語文經驗

（一）文字的使用－幼兒能用文字表達想法

課程進行中，幼兒隨時地使用他們熟悉的國字與純熟的拼音技巧來記錄想法與表達感謝之意。在我們參觀高雄市的天文教育館之前，我們大家分工合作的完成感謝卡的製作；分工的項目有構圖、寫文字、負責簽名等。

而在作品中更是隨處可見他們自發性的書寫，如月亮觀察表的紀錄中，幼兒記錄著「」，或是在看不見月亮的夜晚，他們用注音符號記錄著「」、「」；在星球圖畫中分別記錄太空船乘坐的對象是「大人」與「小朋友」。

（二）閱讀的經驗－幼兒自發性的閱讀動力

在閱讀上他們更是自發性的閱讀書籍，遇到不懂的文字會主動來與我討論；此外，還會提醒我主題繪本中有哪一頁我尚未為他們介紹（教學紀錄 970625）。

四、小結

在進行本次全語文教學的行動研究過程中，我透過主題活動的進行串聯出各個學習領域，如音樂、工作、認知、自然、數學，當然語文領域亦沉浸於此。語文的使用是與整體的生活經驗之意義相連結，而非只是學習語文技能。

在活動過程中，幼兒對語文學習的反應由被動到主動、由沉默到敏捷、由被協助到助人；對我安排的活動的學習態度是，從看戲到被動的參與表演進而編寫腳本並主動演出。

幼兒在語文上的改變讓我看見，他們在語文方面的能力不是不能，而是沒有機會表現；而我，身為一位幼稚園老師，在執行語文教學活動時尺寸的拿捏，更是左右了幼兒的學習動機是主動或是被動，是有信心或是自我否定。

在本節中我概括性的介紹在主題進行中，文字的使用經驗與閱讀的經驗，並彙整五個教學主題中經常被使用的語文教學策略於表 5-1。而我將進一步於第三節中詳加說明語文教學策略的作法與幼兒的表現。

表 5-1 主題活動中最常被運用的語文教學策略¹

原則	主題活動策略	主題一 小農夫	主題二 車子	主題三 節慶活動	主題四 世界地球村	主題五 宇宙探險家
原則一： 統整的知識，由整體到部份	從活動、書本中認識文字	√	√	√	√	√
	認識與「我的身體」有關的文字	√				
	從中國文字中找注音符號				√	√
	文字語句的組合練習	√				
原則二： 提供真實的聽說讀寫事件	親子園的工作日誌	√	√	√	√	√
	一問一答的工作日誌				√	√
	釐清國語中的四種聲調			√		
	推行閱讀活動	√	√		√	√
	運用閱讀技巧			√	√	√
原則三： 接受錯誤鼓勵嘗試 正確示範	釐清注音符號的發音				√	
	介紹拼音技巧與結合韻母的記法				√	√
	介紹標點符號的用法				√	√
	介紹中國文字的筆順與寫法					√
原則四： 學習如何表達	練習把話說清楚		√	√	√	

¹ 「√」乃指被運用到的教學策略

第三節 語文課程的執行－主題中的語文活動

在主題活動中，藉由全語文的教學原則、幼兒的口語表現及我於教學過程中的省思逐漸形成下列十四點語文教學策略。其中語文教學原則包含：1.統整的知識，由整體到部分；2.提供真實的聽說讀寫事件；3.接受錯誤、鼓勵嘗試、正確示範；4. 學習如何表達。

以下逐一介紹語文教學實施過程中，所遭遇到的瓶頸與突破瓶頸的教學策略。

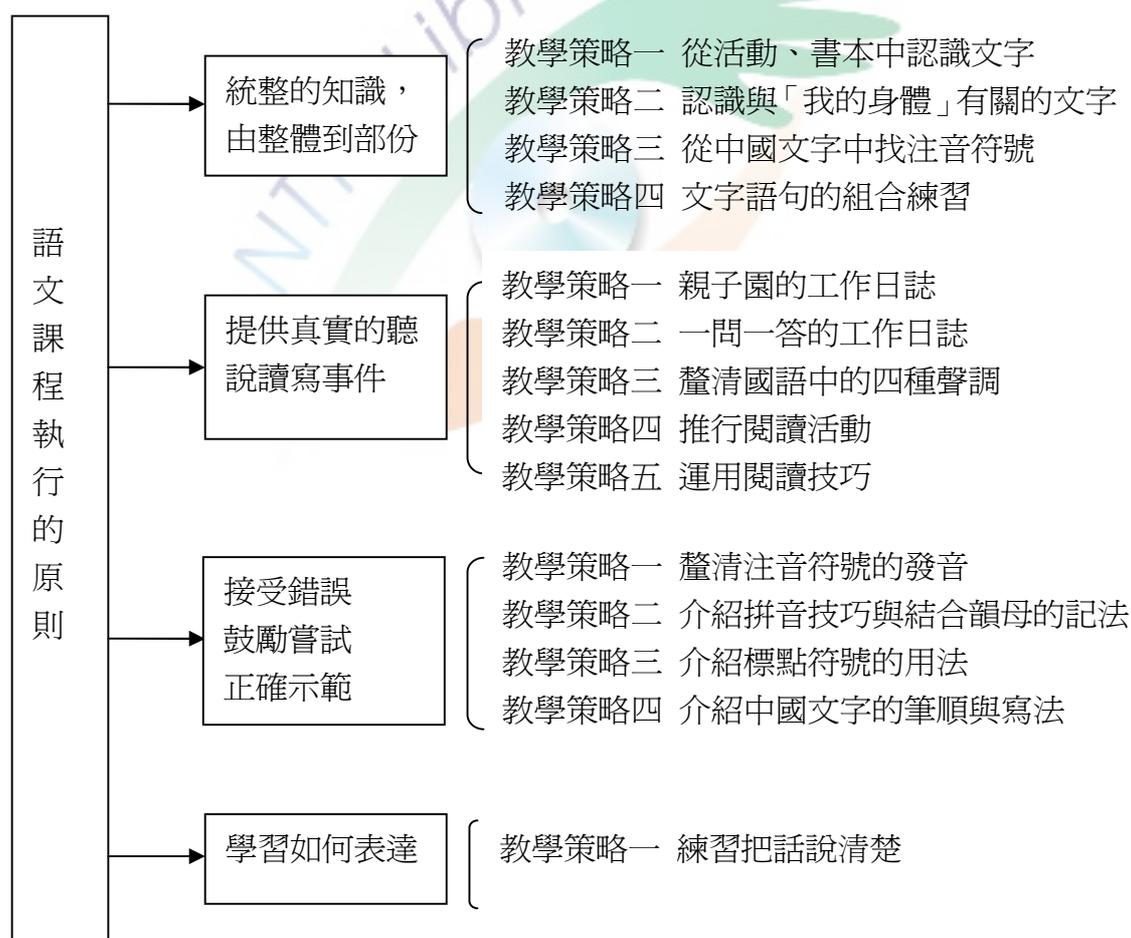


圖 5-3 語文教學的使用原則與教學技巧

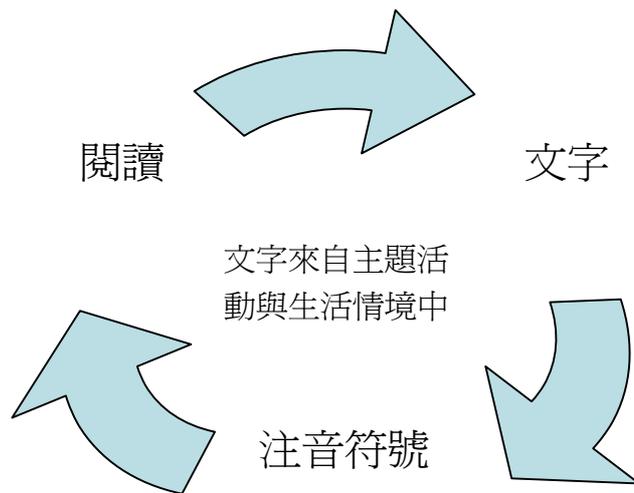


圖 5-4 文字使用循環圖

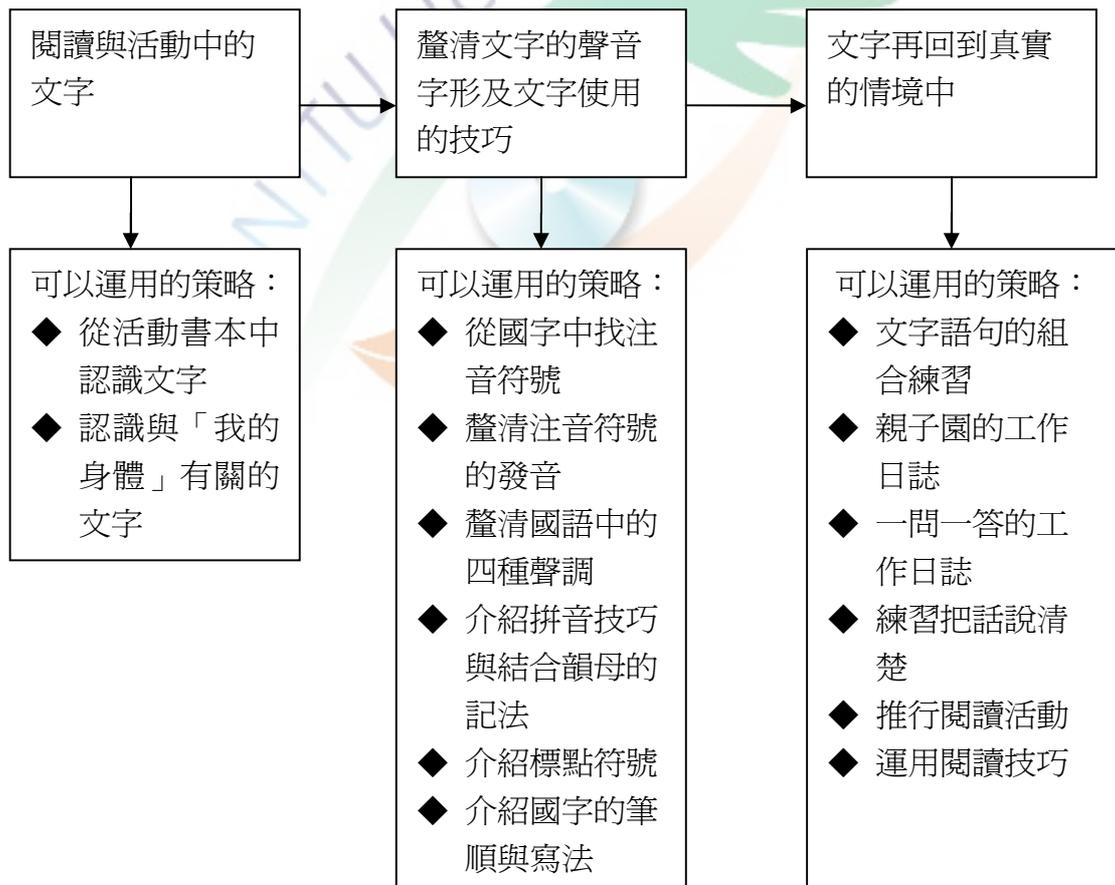


圖 5-5 主題教學過程中語文教學策略的實施歷程

一、統整的知識，由整體到部分

教學策略一：從活動、書本中認識文字

(一) 作法

我把我們每天活動過程所發生的事情用文字記錄並展示在環境中給幼兒看。例如在菜園的種菜過程中我們看到螞蟻，回到教室中的團討時間時，我便將「螞蟻」的字體寫在字卡上，並加注「螞」「蟻」注音符號及拆解聲音的練習，如「ㄇ」「ㄩˇ」三聲「ㄇˇ」、「ㄩˇ」三聲「ㄩˇ」。

(二) 幼兒的表現

剛開始的認字、拆解聲音活動，成效不如我原先的預期，在省思札記中我是這樣子記錄：「我滿懷著熱情與衝勁來進行語文教學研究，從課程內容來教他們認識文字與聲音的關係，但是能馬上回饋給我的只有 C1 和 C5，其他的幼兒對於我在問：這是什麼字時，全無反應。而 C1 和 C5 之所以可以很快認出國字，乃是因為在暑假中他們的家人已有教他們認識一些國字」(教學省思 961012)。

在觀察幼兒的反應中，C11 的反應則更是讓我感到困惑，起因是 C11 的家長說幼兒每天晚上都會看 1-2 本的繪本。我認為這樣子每天與文字接觸，對於分辨文字字形的敏銳度應該很會強，而且是很容易記住字形；但是 C11 對文字的反應幾乎可以用陌生來形容，唯一可以回應我的字卡是「精靈」。這樣子的疑惑，我透過家長訪談的方式來尋求解答，家長說：「C11 要對於他熟悉、認識或喜歡的事物才會感興趣，之後產生專注力」(家長訪談 P11-961016)。

基於家長的解說與普遍幼兒的反應，對於識字的內容，我做了些許的更動，選擇更貼近幼兒生活經驗的文字來介紹。

教學策略二：認識與「我的身體」有關的文字

文字的認識來自活動本身，但是在活動剛開始的這一個多月裡，幼兒對文字的認識並不如我的預期，除了與種植相關的文字和書本中的文字介紹持續進行外，我思考著有哪一些是他們淺顯易懂的文字。

(一) 作法

1. 從「我的身體」出發

我找了一個與幼兒有切身關係的主題－我的身體，從這個主題介紹一連串與身體有關的文字，例如「我」、「手」、「腳」、「眼睛」、「鼻子」等。

2. 圖文配對的技巧

在介紹的過程中透過圖文配對、字卡配對等技巧來強化幼兒對字形的記憶。搭配的活動有：字卡配對遊戲（即相同的文字配在一起，如「手」對「手」；「眼睛」對「眼睛」）、插畫遊戲（即在文字的旁邊畫上插圖，如「手」字的旁邊畫上手的圖形）。

3. 象形字的介紹

在介紹中國文字的過程中，我還加了中國人造字的其中一項原則：象形字。象形字是根據構字的方式而劃分的一種漢字；其主要用文字的線條或筆畫，把要

表達物體的外形特徵，具體地勾畫出來（彭利芸，2005），見表 5-2。

（二）幼兒的表現

這樣子的課程經過 1 週後，我發現幼兒對文字的反應稍加起色：「在複習字卡時大班的幼兒對身體的字卡反應快速了些，多了 C2 和 C3 來回應我，而中班的幼兒也逐漸記得『我』、『手』、『腳』之類的文字，但其他的文字依舊得靠我明示加暗示才能說出字音」（教學省思 961026）。

表 5-2 象形字

口		就形體來說，正像我們吃飯、說話的嘴巴。
坐		像二人做土上形，在野外常倚土或石而坐，坐時往往不止一人，為求字體美觀，故取二人相坐形。
門		左右兩扇門的形狀。
大		正面站立的人，兩手平張，兩腳分開形，顯得軀身碩大。
人		象側立的人形，頭、臂、俱在。象形字是取它的特點，頭頂天；臂端是手，手能做事；經端是腳、腳能直立。
田		象縱橫田地相連形。中間的十可能是疆界，可能是道路，也可能是水流，畫分得井然有序，以便分配和耕種。
山		畫出三座山峰形。

資料來源：彭利芸（2005）。象形釋例（p77、p129、p312、p75、p71、p46、p39）。台北市：新文豐。

教學策略三從國字中找注音符號

雖然，班上的幼兒在中小班時大多都已或聽、或描、或寫的接觸到注音符號，但他們大多不知注音符號是從何而來。在幼兒有認讀國字的經驗之後，我進一步為他們介紹注音符號字形的由來。

(一) 作法

我參考的是國音學中注音符號字形的介紹，每每遇到相關的國字時，我就順便介紹其中的注音符號，如ㄅ是從「包」字而來，是ㄋ從「乃」字而來，又是從「又」字而來（師大國音學編輯委員，1982）。

注音符號與國字的關係被介紹之後，結果頗受幼兒歡迎，接受度也很高，他們發現原來國字中藏有許多注音符號；於是注音符號對幼兒而言，便成了一個有意義的聲音符號。

表 5-3 注音符號字母為「取古文篆籀徑省之字形」的簡筆漢字

ㄅ	包	𠂔	力	𠂔	七	幺	么
ㄆ	支	丌	下	厶	私	又	又
ㄇ	刀	尸	尸	一	一	儿	人
ㄋ	乃	𠂔	日	世	也	尢	尫

資料來源：國立台灣師範大學國音學編輯委員會編纂（1982）。國音學。台北市：正中。

(二) 幼兒的表現

爾後，幼兒常在我寫完國字時，告訴我這個字裡有「幺」、有「儿」、有「ㄅ」，

如幼稚園的「幼」有「幺」；兒童的「兒」有「儿」；「張」有「ㄅ」；學校的「學」

有「ㄨ」，其餘由幼兒發現到文字中的注音符號，如表 5-4。幼兒對於找尋藏在國字中的注音符號的積極反應更加提醒了我：幼兒的學習內容還是要對他們有意義的才可行，也較有事半功倍的效果（教學省思 971207）。

藉由認識注音符號與國字的關係，幫助了幼兒理解注音符號的字形，讓注音符號不再只是一個單純又抽象的符號。經由注音符號字形的介紹過後，原本對學習注音符號不太有興趣的 C13，現在對注音符號的認識有更敏銳的反應，他常常會我寫完國字後，大聲的說我找到「ㄨ」了，我看到「ㄈ」了，或者是常問我：「老師那『ㄨ』是在哪一個國字裡呀」。（教學紀錄 961220）

表 5-4 幼兒在國字中發現到的注音符號

「幼」字中的注音符號為	幺	「張」字中的注音符號為	ㄅ
「兒」字中的注音符號為	儿	「很」字中的注音符號為	ㄨ
「公」字中的注音符號為	厶	「學」字中的注音符號為	ㄨ
「灰」字中的注音符號為	ㄈ	「極」字中的注音符號為	ㄅ
「奶」字中的注音符號為	ㄋ	「叫」字中的注音符號為	ㄨ

幼兒在瞭解注音符號與國字的關係的同時，也幫助了他們日後在學習國字時字形的拆解與書寫，如經驗的「經」，是先寫「幺」，再三點，之後再一個「一」，下面三個「く」，最後再一個「工」；又如後面的「後」，先寫一個「ㄨ」，再寫一個「幺」，最後再一個「ㄨ」。除此之外，幼兒大多已知道國字是由上而下由左而右的書寫

順序，他們熱衷於從國字中找到注音符號或是一些簡單的國字，還會相互爭吵誰是先發現這樣的規則的人。

表 5-5 國字的拆解順序

「經」字的寫字順序	幺	、	、	、	一	<	<	<	工
「後」字的寫字順序	彳	幺	女						
「公」字的寫字順序	八	厶							
「的」字的寫字順序	白	勺	、						

教學策略四：文字的組合練習

透過繪本「我的朋友」的故事內容來強化幼兒對文字的認識與瞭解文字間的關係。文本中簡單的句型「我和我的朋友學…」，則是幼兒易學易懂易記的句型。

(一) 作法

1. 模仿書中的句子

在逐字唸給幼兒聆聽以後，將文句拆解成單字或語詞讓他們排列，藉此瞭解從單字到句子的關係。做法是我將文句拆解成字詞，並顛倒順序，幼兒依據記憶中的句子，將字卡剪下，重新排列組合成一完整的句子，之後黏貼於工作本中。

將文句拆解成字詞

我	蝴蝶	學	我的	朋友	飛	和	○
---	----	---	----	----	---	---	---

幼兒依故事中的文句完成的作品：

我	和	我的	朋友	蝴蝶	學	飛	○
---	---	----	----	----	---	---	---

在幼兒熟悉文字之後，他們有新的排列順序，作品如下：

我	和	我的	蝴蝶	朋友	學	飛	○
---	---	----	----	----	---	---	---

2.自由發揮地組合句子

爾後，我將我們認識的文字字卡，在背面利用軟磁鐵黏貼在白板上，並於上課中，利用這些字詞，請幼兒來排列新的句子；句子排列完成後，請其他幼兒唸唸看是否流暢。我發現如果是流暢的句子，幼兒會很快地唸讀出來並理解句子的意思；反之，若是主動詞顛倒的句子，幼兒們唸得很慢，並表示不懂這個句子在講什麼（教學紀錄 961013）。如果當後者的情況發生時，我會請幼兒想一想，文字應該怎麼排列才能讓他人理解你所要表達的意思，在幼兒集思廣益之下，我們利用這些字卡，共同排列出能讓他人理解的新語句。

（二）幼兒的表現

歷經幾次上述的活動，幼兒中如 C1、C2 和 C5，已經理解到句子組成的規則。日後當我們進行相類似的活動時，他們表示希望能夠自由發揮，不照我原先的設計；有趣的是，遇到有缺字的時候，幼兒的解決辦法是，自己在句子中補上文字讓句子變得更加完整。

二、提供真實的聽說讀寫事件

教學策略一：親子園的工作日誌

(一) 作法

1. 工作日誌的做法

工作日誌（見附錄一）是請幼兒自行用圖畫和文字來記錄他們當天發生的事情，記錄時間約 20-30 分鐘；大班的幼兒多半自己嘗試用文字記錄，而中小班則由老師代為書寫。

2. 拼音的練習

在經過二個月的時間於活動中介紹注音符號字形與練習拼音技巧，注音符號拆音能力進步最多的是中班的幼兒，雖然主要仍由我來代筆，但是如遇一些簡單的聲音，如「ㄆ ㄨ」、「ㄨ ㄛ」等二拼的聲音，我則請幼兒先行拼拼看，之後再將自己拼出的聲音記錄下來；他們大多表現的不錯，可以輕易的拆解出這些二拼的聲音。大班的幼兒則因為我們有較多的閱讀經驗，他們記錄事情時已從簡單的語詞，如「玩溜滑梯」、「跑步」、「做東西」，進階到較複雜的句子，如「我在…」、「我今天和…在…」，或是簡單地紀錄活動的過程。

(二) 幼兒的表現

工作日誌聯結著經驗與文字的關係，黃瑞琴（1998）指出，經驗透過文字記錄對幼兒而言是最有意義的，因為他們可以透過文字，與他人談論、分享自己的經驗。此外，當幼兒在閱讀這些文字時則更加需要原來的生活經驗和記憶，將說

教學策略二：一問一答的工作日誌

(一) 作法

在觀察幼兒的記錄內容、參考家長的反應與考量中大班幼兒對於事情記錄與敘事的能力之後，我採取的改進方案是透過一問一答的方式來幫助幼兒具體地記錄工作內容。例如，幼兒記錄今天被老師責備，那我就會再問他們是因為什麼事情；幼兒紀錄當天的工作主題時，那我就會再問他們，是用什麼材料、怎麼做、和誰一起完成的等問題。透過一問一答的方式來完整記錄工作內容，藉此幫助幼兒回憶工作的內容與流程。

(二) 幼兒的表現

以下舉例說明一問一答的工作日誌所進行的結果：

例一：

C3 記錄：「今天 $\frac{5}{2}$ $\frac{1}{2}$ $\frac{1}{2}$ $\frac{1}{2}$ $\frac{1}{2}$ 的 $\frac{1}{2}$ 。」

我問：「你聽到什麼？」

C3 再記錄：「 $\frac{1}{2}$ $\frac{1}{2}$ 上 $\frac{1}{2}$ 好 $\frac{1}{2}$ 好 $\frac{1}{2}$ $\frac{1}{2}$ 。」(教學紀錄 970501)

例二：

C4 記錄：「 $\frac{5}{2}$ $\frac{1}{2}$ $\frac{1}{2}$ $\frac{1}{2}$ $\frac{1}{2}$ $\frac{1}{2}$ $\frac{1}{2}$ 。」

我問：「用_____和_____。」

C4 接著記錄：「用 $\frac{3}{2}$ $\frac{1}{2}$ 和 $\frac{1}{2}$ $\frac{1}{2}$ $\frac{1}{2}$ $\frac{1}{2}$ 。」(教學紀錄 970406)

例三：

C1 記錄：「 $\overset{1}{\text{今天}} \overset{2}{\text{在}} \overset{4}{\text{太陽}} \overset{1}{\text{下}} \text{。}$ 」

我問：「怎麼做？」

C1 接著記錄：「1. $\overset{1}{\text{今天}} \overset{4}{\text{太陽}} \overset{1}{\text{下}} \text{；}$ 2. $\overset{1}{\text{今天}} \overset{4}{\text{太陽}} \text{；}$ 3. $\overset{1}{\text{今天}} \overset{4}{\text{太陽}} \overset{1}{\text{下}} \text{好，}$ $\overset{4}{\text{今天}} \overset{1}{\text{太陽}} \overset{4}{\text{下}} \text{了。}$ 」(教學紀錄 970406)

例四：

C2 記錄：「今天 $\overset{1}{\text{我}} \overset{2}{\text{在}} \overset{4}{\text{戶}} \overset{1}{\text{門}} \overset{4}{\text{的}} \overset{1}{\text{後}} \text{。}$ 」

我問：「因為什麼事呢？」

C2 接著記錄：「 $\overset{1}{\text{我}} \overset{4}{\text{在}} \overset{1}{\text{戶}} \overset{4}{\text{門}} \overset{1}{\text{後}} \text{。}$ 」(教學紀錄 9703010)

例五：

C4 記錄：「 $\overset{1}{\text{我}} \overset{4}{\text{蓋}} \overset{1}{\text{了}} \overset{4}{\text{貓}} \overset{1}{\text{的}} \overset{4}{\text{眼}} \text{。}$ 」

我問：「蓋了什麼？」

C4 再記錄：「 $\overset{1}{\text{我}} \overset{4}{\text{蓋}} \overset{1}{\text{了}} \overset{4}{\text{貓}} \overset{1}{\text{的}} \overset{4}{\text{眼}} \text{。}$ 」

我再問：「什麼動物？」

C4 回答：「小 $\overset{1}{\text{貓}}$ 」

我再問：「小貓吃什麼？」

C4 記錄：「 $\overset{1}{\text{小}} \overset{4}{\text{貓}} \text{。}$ 」(教學紀錄 970523)

教學策略三：釐清國語中的四種聲調

下學期期末時，幼兒在工作日誌中的書寫技巧已經幾乎成熟，班上近多數的幼兒，皆能隨心所欲的透過國字與注音並行的方式來表達想法與經驗。

拼音的使用已少有錯誤，連幼兒以前最困擾的四個聲調亦能較清楚地分辨出來。偶而出現的錯誤是兩個三聲並存的語言，但是根據我的觀察，幼兒往往是因為依據聽到成人表達的聲音、或使用國語的經驗不足，因而造成的誤差，如「老

虎」他們可能會把「老」的聲音寫成「勞」的聲音；「很好」的「很」記成「痕」；「給你」的「給」記成「ㄍㄟˇ」。然而，誤差的產生另一方面則是因為連續讀兩個第三聲調（上聲調）的音，我們爲了方便，會把第一個第三聲調（上聲調）唸成第二聲調（陽平）（師大國音學編輯委員，1982）。

（一）作法

透過我的唸讀，請幼兒分辨到底要表達的是哪個意思，或是哪一個聲音是可以被大家理解；除了上述的示範之外，我還會藉由朗誦唐詩及閱讀書籍來幫助他們練習把話說清楚，把聲音表達完整。

（二）幼兒的表現

這樣難以分辨的困擾經過解釋與提醒後，幼兒頗能理解，雖然偶而仍會寫錯，但是經由我的再次示範，幼兒依舊可以理解並做修正。

教學策略四：閱讀活動的推行

（一）作法

除了認識與生活經驗相關的文字，我還另外推行閱讀活動，不同於一般親子共讀的方式，我們是由幼兒自行來閱讀書本中的文字。剛開始的閱讀活動是我們全班共讀一本 20 頁的書，文字在 3-5 行之間；我逐字帶領著幼兒來閱讀，作法是我把文字寫在海報紙上，我先示範唸一句，之後再請他們跟著我複誦一句。

（二）幼兒的表現

起初的成效並不理想，中班的幼兒對於逐字閱讀沒概念，字還沒唸到手指頭已經先到了，或是來唸給我聽時故事，通常是改編過。我在教學省思上記錄著：

「C14 在閱讀上頗具創意，完全用想像力來詮釋這個故事；C13 對於逐字閱讀沒概念，他唸他的，手指頭完全沒有跟上，雖然很有創意，但是我仍然希望且須想盡辦法來讓他們可以透過認字來達到閱讀文字，進而學習到拼音的技巧」（教學省思 961105）。

即便閱讀的進度緩慢，我仍然每天早晨請幼兒逐一的來唸書給我聽。每天一點一滴的累積閱讀的能量，到了民國 96 年 11 月中旬的時候，他們唸書的流暢程度已經有所進展，而且識字的量也增加不少。有時候他們還會告訴我們說這個字在哪裡出現過，例如：C4 告訴協同老師，這個「東」字在「洞洞奇遇記」裡出現過，而他也真的從書本中把字翻閱出來（教學記錄 971116）。類似的反應也同樣出現在其他幼兒身上，可見面對文字，幼兒已經越來越熟悉了。

持續的閱讀活動中，每位幼兒的程度都有所進展，大班的幼兒幾乎能完成我規定的進度，不論是依據認讀的國字或是拼音的技巧，其閱讀的速度都加快不少。中班的表現則是自由想像的說法已大幅減少，取而代之的是能忠於作者的原意，並逐字唸出書中的文字，拼音的能力也逐漸熟練；但如遇到第二、三聲調或含結合韻母的語音時，則偶而會有所停頓，不會發音，這時則需要老師的拼音協助。

在下學期的教學活動時，我並沒有特別提供固定的書籍給幼兒閱讀，只是讓他們隨意挑選喜歡的書來唸給我聽，大部分中大班的幼兒皆表現得不錯，且願意每天主動來唸書給我聽。此外，其中有五位程度較好的大班，我則要求他們來唸長篇小說。這五位幼兒起初有些膽怯與抗拒，因為圖少字多，他們想和中班一樣讀繪本；另外，C3 的爺爺向我反應：「他現在才大班，讀這個國小在唸的故事書會不會太難了？」（家長訪談 P3-970229）

但是事實證明一點也不會太難，唸書的數量是幼兒自己決定，他每天要唸一頁或很多頁我都可以接受，直到最近他們讀出興趣，有時候一讀就十幾頁，連卡通都不看了。以下則是我和幼兒在閱讀活動中的對話：

C1：老師我昨天看到 85 頁（從第一頁開始）。

我：你看太快了吧。

C1：我就回家先看一點，吃飯以後又看一點，睡覺之前又看一點，然後就看到 85 頁了。

我：這本書很好看嗎？

C1：嗯。

我：喔，那你也要記得讓眼睛休息一下或是去玩一玩喔。

之後 C2 進到教室中，看到我和 C1 在聊書本的事情，他和我有了以下的對話。

C2：老師，我昨天看到 40 頁。

我：那你都沒看卡通喔？

C2：沒有啊，我媽媽在煮飯我就在旁邊看書，吃完飯也在看。

我：你真厲害，那你知道莎麗姨媽為什麼要傷心嗎？（我指著書裡的一段話）

C2：我知道啊！因為湯姆逃家出走了嘛。（教學記錄 970418）

就這樣持續進行兩個月以文字居多的閱讀活動，這五位大班的幼兒很期待自己能趕快看完書，然後交換閱讀朋友的故事書（教學紀錄 970423）。閱讀活動現在已經變成班上幼兒的一種習慣，他們每天都會讀一點書，或自己組成一個小組唸書給彼此聽。

閱讀小說後的兩個月，我再添購數本新的長篇小說，有世界名著如「孤星淚」、偉人傳如「愛迪生」、有幽默小品如「到處都是豬頭」，在我一一介紹書本內容後，他們躍躍欲試，盡可能的把手邊的書唸完，再讀新的書。以下是他們在一天午休前要求唸書的對話。

C3：老師，我今天還沒唸書，我現在想要把「金銀島」唸完。

我：好啊，那你唸，你要唸幾頁？

C3：全部。

我：（我翻了翻）還剩 10 頁，太多了吧，唸 2 頁就好了，你還要睡覺呢。

C3：不會啦，我唸得完，因為我今天想要借「小王子」回去看。

我：喔，那你慢慢唸。

在 C3 唸書的過程中有幼兒在選書要拿回去唸，C3 聽到他們在討論時就突然暫停唸書。

C3：老師，你等我一下。

C3：（走去選書現場告訴大家）這本「小王子」是我要借的，你們不可以拿。

C3 說完之後又回來唸書，但是唸沒幾句，又說，

C3：老師，你等我一下。（又重回選書現場，把「小王子」的書拿回來，壓在「金銀島」的下面）

拿了「小王子」之後，C3 才很安心的把剩下的書唸完，快樂的拿著書回家。（教學紀錄 970408）

整個閱讀過程中，令我感動的是 C3 的閱讀動力。C3 原先是不太願意來唸書給我聽，拼音的速度也較慢，常常讀一頁就喊累，同學都已經在交換書本了，他也才唸到 50 多頁。直到有一天，C3 主動要求要唸多一點書，特別的是 C3 唸得很流暢，認識的國字比初期多了一些，停頓下來拼音的次數降到 5 次以下。之後，C3 越唸越有興趣，還會主動提醒我，他今天還沒唸書給我聽(教學記錄 970430)。

教學策略五：閱讀技巧的運用

(一) 作法

除了逐字閱讀外，在閱讀的過程中，我參考並執行以下幾項閱讀的技巧：1. 有效的閱讀給幼兒聽；2.和作者一起思考；3.預測性的閱讀技巧；4.猜測文字的意義(薛曉華譯，1997)。

(二) 幼兒的表現

例如，從幼兒的言談與實際書寫的作品表現，我發現有效的閱讀給幼兒聽的技巧中：完整的讀出文句，是可以增加幼兒對故事結構的認識及語言詞彙的發展，更幫助他們瞭解文字的發音。舉例來說，在大量閱讀之後，幼兒在表達「速度」的形容詞時，除了「很快」、「非常快」以外還可以有「迅速」這類較高級的形容詞；或者是會把故事中讀到的「突然」一詞，運用在我們自編故事「摘玉米」的短文中—「今天我們到菜園裡摘玉米，『突然』一隻毛毛蟲爬出來，它以為我們是大巨人」(教學紀錄 961116)。

再者，透過預測性的閱讀技巧來引導幼兒思考。通常我的做法是先讓幼兒讀書名或瀏覽一次書中的插畫，之後，請他們說說看作者想要傳達的故事內容。經過我們大量的閱讀與該技巧的練習，幼兒對猜測文義表現得越來越精準，要不就是達到雖不中亦不遠已的語文理解程度。一個明顯的例子是，期末時，我為幼兒介紹唐詩「楓橋夜泊」。我們朗讀了三次之後，我請幼兒說說看這首唐詩想要表達的是什麼，經由大家集思廣益，我們拼湊地畫出詩中的意境。透過文字的描述與幼兒的理解，我發現他們的表達完全符合詩中的意境，是在晚上、有船、有月亮、有鐘聲、有廟。繪圖之後，再由我來解釋唐詩的意境，幼兒便更加瞭解本首詩的意思（教學紀錄 970530）。

另外，我常執行的策略是猜測文字的意義。我在執行這項做法的情境是，當幼兒在聽故事的過程，或是我所表達語詞中，他們會主動提問不瞭解的語詞。這時，我並非馬上解釋字詞的意思，而是將文字寫在白板上並反問幼兒：「你們覺得這個字是什麼意思」。問題一拋出，幼兒便開始運用他們先前的認知來解釋新語詞；在他們表達的過程中，我另外還透過歸納與擴散的思考方式來引導幼兒解釋語意。在我們大量的聽（聽故事）與說（口語表達）的經驗中，幼兒已漸漸能掌握絕大部分語詞的意義。

這時，我發現除了平常多聽、多口語表達的經驗外，對於加強文字的理解能力，依舊得靠大量且廣泛的閱讀（教學省思 970602）。如同班上善於猜測文字意義的 C1，藉由廣泛的閱讀，使得他能運用一些與語意有關的線索或經由回憶他

所知道的故事內容、字音或字形來猜測一個字的字意（薛曉華譯，1997），而他的表現總是引來班上如雷的掌聲。

三、接受錯誤、鼓勵嘗試、正確示範

在幼兒用文字記錄的過程中，我的做法是讓他們自己先寫寫看，不會的再發問，或寫完時由我來幫忙訂正。幼兒的進步程度有快有慢，我透過示範和鼓勵的方式來誘導他們學習語文。

在示範文字的使用方面，我則是先教導正確的文字使用和拼音方法；在鼓勵方面，我的做法是私底下鼓勵一次，在公開場合，在家長面前也鼓勵一次，目的是為了讓幼兒覺得語文的學習不再只是枯燥乏味的寫寫背背，它是可以藉由被鼓勵，獲得成就感，進而成爲一種有趣而快樂的學習。

做正確示範的情境是發生在，當我觀察到幼兒普遍發生的錯誤時。以下說明我在課堂上所實行的教學策略。

教學策略一：釐清注音符號的發音

在進行本次研究之前，幼兒仍是中小班的階段時，他們已經透過著色、描線與仿寫來認識 37 個注音符號，對 37 個注音符號的熟練度不算是精熟，充其量只能算是知道。由於班上幼兒的母語多半是閩南語，因此在學校中說國語，不免有些發音不準確。

(一) 作法

我透過活動中的國字字卡與唐詩、繪本的朗讀中，協助他們釐清發音並示範注音符號應該有的記法。幼兒通常出現的狀況是將「ㄥ」唸成「ㄣ」，代表性的語詞有「眼睛」唸成「眼金」；「ㄖ」唸成「ㄗ」，代表性的語詞有「足球」唸成「竹球」；「ㄛ」唸成「ㄨ」，代表性的語詞有「牛」唸成「劉」；「ㄩ」唸成「ㄨ」，代表性的語詞有「好熱」唸成「好樂」或是「熱狗」唸成「樂狗」，捲舌音唸成不捲舌的音，如「朝」唸成「糟」；不捲舌音刻意念成捲舌音，如「四」唸成「是」等諸如此類的發音問題。

這個研究進行之初，班上的幼兒在書寫及口語拼音上表現得一片混亂，我的協同教師曾對我說：「他們這樣子的表現，你的研究會不會失敗啊？」我回答他說：「對啊，我也很怕，不過在過一陣子看看吧，畢竟他們也才剛升上大班，以前是我們幫助他們，現在一切得靠自己，進步的空間仍然很大」（教師訪談 961015）。

(二) 幼兒的表現

慶幸的是在一片混亂中，班上的幼兒仍大多願意嘗試運用文字來記錄，我的主要工作則是幫他們看看是否有寫錯的音，並協助他們釐清聲音的唸法與記法，如：

1.做法

對於幼兒不熟練的拼音技巧與記錄的能力，我嘗試運用的策略是，頻繁且大量的朗讀活動中的文字與繪本；透過聽聲音、拆解聲音以及組合聲音的活動來讓幼兒了解拼音的規則，與熟悉注音符號的字形。文字的拼讀與記錄工作是不斷地發生在活動中，透過每天潛移默化的練習，幼兒的拼音技巧也趨於熟練；甚至於九十六學年度入園的中班幼兒在拼音書寫及閱讀能力的表現，皆已經超越歷屆中班與大班的表現。

對於拼音之後的書寫策略則是讓幼兒瞭解國字的發音是怎麼唸就怎麼寫，與誰先被唸到誰就先被寫出來的順序規則；幼兒具備了此概念後，進行拼音的書寫時自然沒問題。當他們會拆解出一個聲音時，在書寫上也就根據先被唸出的聲音符號來書寫即可，如「湯」就是先拆出「ㄊ」的音，再唸「ㄨ」的音，之後再將這些音依序從上到下，用注音符號記錄下來即可。

（二）結合韻母的介紹

然而在大部分幼兒能讀、能寫的情況下仍有家長在上學期期末的時候向我反應，他會擔心 C3 的結合韻母不熟，家長當時是這麼說的：

他的姊姊以前讀幼稚園時老師都有叫他背結合韻母，上了一年級時我都不用擔心他結合韻母的問題。但是現在我叫 C3 默寫，他都不會，我真的很擔心他上一年級時會跟不上人家（家長訪談 P3-970121）。

另外，我的協同老師也曾經跟我反應過，大班的結合韻母還是不太熟，偶而還是會有人寫出「一ㄟ」、「ㄐㄟ」的結合韻母（教師訪談 970109）。之後，我觀察幼兒在結合韻母方面的表現，他們並不是不會使用結合韻母的拼音，而是會寫錯一些較模糊的音，例如「一ㄝ」錯寫成「一ㄟ」；「ㄐㄝ」錯寫成「ㄐㄟ」，然而「ㄝ」和「ㄟ」本身就是很相近的音，沒仔細聽或仔細唸就很容易會錯寫，這跟會不會背或默寫結合韻母應該沒有絕對的關係（教學省思 97011）。

為避免強迫死背結合韻母的情況再度發生，我自製了注音符號表與結合韻母表並陳列在教室明顯處，供幼兒查閱或練習。

1.作法

在介紹結合韻母的過程，我則透過自編「一」、「ㄨ」、「ㄐ」找朋友的故事來讓幼兒理解結合韻母的產生與使用。故事內容如「一」找到「ㄝ」就變成「ㄟ」；「ㄨ」找到「ㄛ」就變成「ㄨㄛ」；「ㄐ」找到「ㄛ」就變成「ㄐㄛ」等諸如此類的故事。而「一」和「ㄝ」在一起後變成結合韻母「ㄟ」，它們之後就再也不分開，往後如果遇到和「ㄟ」有關的聲音便不能拆開來唸，即「標」要唸成「ㄅ」^ㄟ「ㄟ」^ㄟ，而不再唸成「ㄅ」「一」「ㄝ」^ㄟ。

2.幼兒的表現

經過一連串結合韻母的介紹，幼兒較能分辨聲音細微的部分；慢慢練習利用嘴型來把聲音唸清楚或讓聲音聽起來更正確。他們的練習常表現於工作日誌時：

C5 的手一邊寫字，嘴巴一邊歪來歪去唸唸有詞，我正想要問他在說什麼，但看他很專注的在記錄著，不忍心打擾。事後他拿工作記錄來給我看時，才發現他正在拼讀一些較模糊的聲音，所以需要多唸幾次才會清楚（教學記錄 970314）。

藉由成人正確的示範，幼兒是能夠明確地知道聲音的不同；然而，成人往往把幼兒書寫上的錯怪罪於幼兒，殊不知幼兒的錯是來自於成人，因為示範者本身就唸錯呀（教學省思 970319）。

教學策略三：標點符號的介紹

（一）作法

由於幼兒對於用文字書寫已經不再陌生，另外加上持續不斷的閱讀，他們發現許多特殊的符號，如逗號與頓號，因此幼兒常將這些符號恣意的使用在工作日誌中。為避免他們有錯用的情形，於是，我特別針對需要的幼兒介紹句點、逗點與頓號的意義與使用方法。

（二）幼兒的表現

其中，幼兒最熟悉並使用正確的是句號，他們已經習慣一句話寫完要記得畫上句點，還會互相提醒對方要記得畫句點。而逗號則是想到就畫一下，還會很得意的告訴我，這是他從書本上學來的，以下則是他們使用標點符號的實例。

例一：逗號的使用

C3 記錄「 。

我的示範「 。

例二：逗號的使用

C9 記錄「 ○○○

我的示範「 ○○○

例三：逗號的使用

C3 記錄「 今天 印地安人的， 。

我的示範「 今天 印地安人的 。

例四：頓號的使用

C2 記錄「 。

我的示範「 。

教學策略四：介紹國字筆順的概念與寫法

在文字記錄的過程中有家長曾跟我反應：「大班 C3 最近很喜歡寫國字，但是我擔心他握筆的姿勢不對，所以我都叫他不要寫，等到一年級時再來寫就好了」

(家長訪談 P3-961217)。有的家長則反應：「C1 最近都在寫國字，但是我看他筆順都不對，所以我叫他不要再寫了，用注音符號就好了」(家長訪談 P1-961219)。

另外，中班 C10 的父親在下學期期初時來向我表示：「希望老師教我女兒怎麼握

筆。因為寒假期間 C10 拼命想寫字，但是一直被媽媽阻止，還被媽媽罵說筆順、握筆姿勢都不對，C10 比較聽老師的話，希望老師能幫忙」（家長訪談 P10-970218）。

在家長的這些反應之後，我觀察到幼兒對用文字記錄工作時的態度，他們會說：「我媽媽說不可以寫國字，用注音符號就好了」（教學紀錄 961224）。經由幼兒的態度與反應後，我思索著這個問題，國字筆順的問題是家長普遍擔心的事，他們怕孩子在學齡前把國字的筆順寫錯，日後會一路錯到底而且會影響字體的端正與否。

然而在全語文的理念中提及，不必刻意糾正他們的筆順，等到適當的時機，再引導幼兒注意他們書寫的與傳統字型的關係（黃瑞琴，1997）。但班上的幼兒已漸漸出現拒絕使用國字的態度，為避免他們對語文的學習產生排斥的心理，因此，當我在介紹國字時，我會順便介紹國字的筆順。

（一）作法

我為幼兒說明中國文字筆順由上而下，由左而右的書寫規則，幼兒普遍能受而且在遇到新字時亦知道運用此規則順序；此外，我也加強小肌肉的練習，如玩黏土、串珠、剪紙等工作。以下是我們進行「宇宙探險家」時文字介紹的活動記錄。

情境：我們介紹一個新字「星」

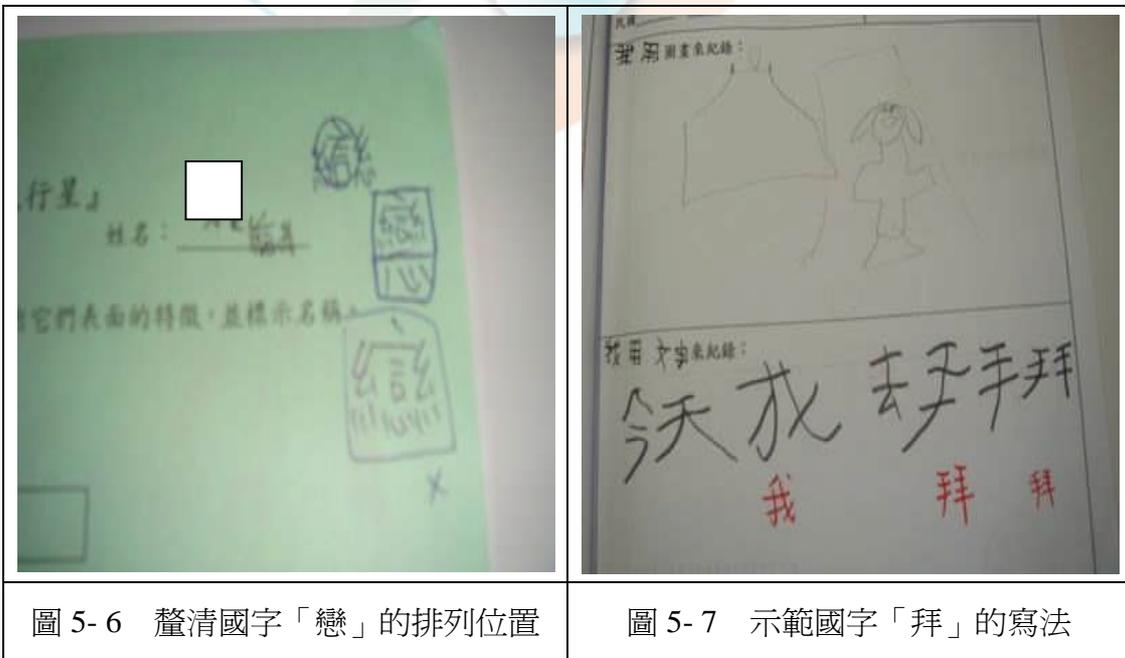
我：你們知道這個字要怎麼寫嗎？

幼兒：我知道，從上面開始寫，先寫一個「日」，再寫一個「生」。

我：為什麼不從下面開始寫？

幼兒：這樣字會很醜，而且手會受傷（教學記錄 970414）。

在國字筆順的介紹之後，幼兒大多對書寫國字的順序有概念，字體的結構也不至於太分散；即便是偶而會有幾位幼兒寫出來的字體有誤，如下圖，我仍然會親自為他們再示範一次，使他們瞭解中國字排列的規則順序。在示範國字的筆劃順序後，幼兒漸漸喜歡且習慣用他們熟悉且簡單的國字，如「今天」、「我」、「和」、「在」、「大」、「的」、「日」來做記錄，而其他筆劃較多的國字，幼兒則用注音符號來表達。



（二）幼兒的表現

到了期末，班上的幼兒對於用拼音來閱讀與書寫的技巧已經是非常熟稔，為求幼兒成為一個更流暢的讀者，我提供了一些無注音的小短文，如「宇宙探險家」主題中的主要用書。而我在書本中另外提供一張空白的卡紙，目的是要讓幼兒記錄他不熟或者是不會的國字。除此之外，我還從課程中找出幼兒尚不認識的國字，並在國字旁加註注音符號並介紹字詞的意義。

每天認識一些新的國字已經成為幼兒的習慣，C1 在寫親子園時問我今天要認識哪一個字，我正在思考的同時，C1 又說：「認識『飛碟』好了，你今天早上講的那個字。」我依他的意思把文字寫在黑板上，就這樣我們的語文大樹在今天又長出一片新葉子，也讓我們樹幹又強壯了一些（教學省思 970507）。

每天一點一滴所累積的文字數量，促使幼兒的閱讀能力越來越進步，他們現在幾乎是用國字在閱讀。現在當我拿起一本新書、在打字或是在白板上寫下今天的活動內容時，幼兒會問：「老師，你在寫什麼」，甚至有時更不待我的回答，他們就隨口就唸出文字的內容，遇到不會的生字才問我，亦或是注意到國字旁邊的注音符號而進行聲音的拼讀（教學記錄 970528）。

四、學習如何表達

許多研究顯示，不同社經地位種族背景的幼兒，他們在所處的環境中早已認識許多文字；老師應該把語文教育的重心放在有意義的語文經驗上，讓他們瞭解口頭語言、閱讀、書寫的知識上，而不是一味的注意單獨技巧的發展（引自薛曉華譯，1997，頁 171-172）。在本原則中，我使用到的教學策略有：

教學策略一：從記錄過程中，練習把話說清楚

文字記錄的過程中，幼兒在口語或文字的表達上偶而會有斷斷續續，語句不完整的情形發生，甚至有時候大班的幼兒在看中小班幼兒記錄的文字時會說：「他們在寫什麼呀，看不懂意思」（教學紀錄 970314）。

（一）作法

藉由我的反問、交談與重述，幼兒在對話的經驗中，逐漸能將想法表達完整，進而提升整體聽說讀寫的語文經驗。

（二）幼兒的表現

以下是幼兒在工作紀錄中的實例介紹。

例一：

C2 紀錄「今天 $\frac{3}{2}$ 的公分。」

我的示範「今天 $\frac{3}{2}$ 有幾公分。」

例二：

C9 紀錄「ㄅ 今天 ㄉ ㄛ ㄌ 日 ㄅ ㄉ ㄛ ㄌ ㄛ。」

我的示範「今天 ㄉ ㄛ ㄌ 日， ㄅ ㄉ ㄛ ㄌ ㄛ。」

例三：

C7 紀錄「今天 ㄅ ○ ○ ㄉ ㄉ ㄅ ㄉ ㄅ ㄅ ㄛ ㄛ。」

我的示範「今天○ ○ ㄉ ㄉ ㄅ ㄉ ㄅ ㄅ ㄛ ㄛ。」

五、小結

幼兒在認讀文字與拼音練習中，必然會遇到同音異字或同字異音的國字，幼兒主動提及這些文字或聲音的異同點。透過我的解釋與澄清，幼兒進而又學習到文字的用法。幼兒現在的表現正如 Goodman (1986)：幼兒學習語文的過程猶如一棵「不斷成長的大樹」，而班上幼兒的語文能力也正在開枝散葉。

經由上述十四點語文教學策略的反覆進行，幼兒逐步理解到字與音的關係，也從被國字、注音符號掌控的角色轉向主動掌控國字、注音符號，藉由文字充分地表達自己的想法。

第四節 幼兒從「使用」語文中學習語文的成效

歷經 8 個月的文字活動後，班上除了 C15、C16 的特殊狀況外，其餘 14 位幼兒在使用文字記錄的表現上均有明顯的進步。大班的幼兒除了能將工作內容做詳盡的敘述外，還會嘗試將特殊活動或情緒感覺作記錄；而中班幼兒則是明顯的從全部由老師的協助來記錄想法，進而用簡單的二拼聲音來記錄工作內容，最後靈活地運用所有的拼音技巧，自己完成所有的文字記錄活動。

幼兒在語文能力的成長與進步，見表 5-6 與附錄八；此外，我透過文字讓想法被實現與閱讀文字讓視野更寬廣等兩大主題來深入討論幼兒的語文表現。

表 5-6 語文課程實行前後，幼兒在語文表現的改變

課程的實施	文字的使用	閱讀的能力
全語文課程實行前	大班：僅有 2 位幼兒能流暢的使用拼音紀錄經驗。 中班：認識 37 個注音符號，但無法獨立的書寫、紀錄經驗。	僅有 1 位大班的幼兒能夠流暢地閱讀書中的文字。
全語文課程實行後	大班：9 位幼兒皆能獨立地運用注音符與簡單的國字來記錄想法。 中班：5 位幼兒能獨立地運用注音符號記錄經驗與想法。	中大班 14 位幼兒皆能運用拼技巧與國字來做流暢地閱讀。

一、文字讓想法被實現

使用文字來記錄想法已成為幼兒的習慣，他們很享受有這樣子的能力，亦喜歡在作品中呈現想法。有一次我心血來潮的問幼兒，你喜歡自己寫工作日記還是

老師幫你寫，C1 笑笑的回答我說：「喜歡自己寫」我問：「為什麼」而 C2 緊接著回答說：「因為這樣頭腦動得比較快」（教學記錄 970602）。

在學會使用文字之後，幼兒常常會在作品間流露出他們對文字掌控的能力。剛開始在繪畫時他們會問我：「老師，我可以寫字在上面嗎」得到許可後，他們就在圖畫旁加註文字或人物的對話；然而，當幼兒越來越具有使用文字的能力時，他們乾脆也就不再問我，圖畫完成後就直接且自由地在圖畫旁加註文字，表達當時的想法與心情，如下列說明。

例一：

C5 記載「 7 」；「」；「」

例二：

C5 記載「」。
在插畫中記載著「」

例三：

C1 記載「今天 我 我 」
在插畫中記載著「」 「」

例四：

C3 記載「今天 三 的 」。
在插畫中記載著「」

二、閱讀文字讓視野更寬廣

民國 97 年 5 月底，這個以語文教學爲主的研究已經接近尾聲，班上的幼兒在語文方面的表現比 8 個月前進步不少。9 位大班幼兒幾乎都能獨自閱讀書中的文字，程度的差別僅在於閱讀速度的快與慢，認識國字量的多與少罷了，這其中有五位幼兒已能閱讀如「小婦人」、「金銀島」、「湯姆歷險記」等含注音體的長篇小說；其他四位幼兒則是閱讀以圖文並茂的故事書爲主，而他們多能閱讀出大多數沒有國字的書籍並理解故事中所要傳達的含意，以下是幼兒在閱讀過程中，語文理解能力進步的實例：

例一：我在「宇宙探險家」的主題中利用對話的方式來帶領幼兒認識宇宙，在一次進行降落傘的實驗之前，我問幼兒為何降落傘會讓物品緩緩降落，C6 回答：「因為風會灌進傘裡擋住傘，所以降落傘就會慢慢的降落下來」。他沉穩的比手畫腳將降落傘的原理表達出來，我很驚奇問他如何知道的，他回答說：「我看書的，幼稚園的圖書櫃中，一本書裡寫的」（教學記錄 970522）。

例二：C4 在讀湯姆歷險記時，書本中提到哈克的父親愛喝酒，書上用「酒鬼」來形容，當他讀到這一段時，他停頓下來這麼對我說：

C4：…「酒鬼」。老師，哈克的爸爸是酒鬼，我媽媽也說爸爸是酒鬼。

我：那你知道「酒鬼」是什麼嗎？

C4：知道啊，就是愛喝很多酒的意思。

我：你爸爸愛喝酒啊？

C4：對啊，爸爸很愛喝酒，媽媽都說他是酒鬼（教學記錄 970307）。

除此之外，在課堂上每每遇到一首新的唐詩、一個新的故事或一個較特別的字詞時，我會問幼兒，你們知道它在講什麼或這個語詞是什麼意思嗎？透過他們思考、臆測字面的意思，我發現從期初到期末，幼兒已漸漸能準確推敲出語詞的文意及掌握文章的大意。

幼兒的回應讓我看見閱讀的力量，他們通常能由書本中汲取教師在課堂中從未教授過的知識與經驗。從上述 C4、C6 與其他幼兒在表達與對話中發現，我們班上的幼兒確實有能力成爲一位獨立的讀者，他們願意靜下心來讀，而且讀懂意思，我很慶幸幼兒已經成爲一爲獨立的讀者，他們在「全語文」的情境中做到了。

三、小結

在整個過程中，幼兒學習文字的過程是自然的、不被強迫的；幼兒對於那些能與有意義的事件相連結的文字，印象會非常深刻，因此也就自然而然地記憶這些文字。透過傾聽、觀察幼兒的需要與省思自己的教學，我持續執行與修改語文教學策略、活動內容以及和幼兒互動的方式，促使幼兒學習語文的動機不再是爲父母、爲老師，而是爲自己。

第五節 我的發現與改變

一、我的發現

注音符號是幼兒容易使用的文字符號

在進行研究初期，其實我的內心裡還是反對注音符號的書寫與使用。然而在觀察幼兒使用文字的情形之後，我頓時豁然開朗；事實上，我不必一味的反對注音符號的學習，國字的筆劃多要記住字形很簡單，但要用國字表達一連串的想法時，其國字的字體結構對幼兒而言確實是一個困難點。

注音符號的字形最多四畫，只要能在自然的情境中被介紹與被使用，並在幼兒理解字形與拼音的技巧後，其實注音符號對他們而言，是最容易被用來記錄想法的文字符號。

同儕互動的好處

同儕的影響力是如此的巨大，中班的 C12 原本對語文沒有太大的熱情，但因為他的好朋友 C10 很喜歡看書、唸書，這激發出 C12 努力學習的動力。另外，混齡教室中課程的學習，對較大的幼兒或是較小的幼兒其實都是具正向幫助的，他們彼此互相學習，互相模仿。

幼兒在教導同儕的過程中，精進了自己的語文能力，及練習使自己的表達能被同儕理解；在良性的互動過程中，更激勵能力較弱的同儕有進步的動力。這驗證了，蒙式教室堅持要有 3-6 歲的混齡兒童的教學理念（教學省思 970430）。

幼兒使用注音符號技巧的精進

在持續的閱讀活動中，藉由逐字唸讀，幼兒漸漸能明瞭音與字的關係，亦逐漸熟悉拼音的技巧；其成效遠比以前我在黑板上不停的帶領幼兒唸「ㄅ」、「ㄆ」，「ㄑ」來得好也來得實際。正如 P4 的母親對幼兒在閱讀與拼音能力進步的肯定：「C4 最近很喜歡唸書，而且拼音也沒有像剛開學那麼糟糕了」（家長訪談 P4-970428）。

就這樣，閱讀解決了他們拼音技巧的問題，也解決了分辨四聲調的問題，因為書中的文句其實與一般說話的用語相差無幾。唸錯一個聲音，幼兒也會覺得怪怪的，我會反問他們：這是我們一般使用的語言嗎？你平常是這麼說這個字的聲音嗎？事實上在拼錯唸錯的過程中，為使人理解進而達到溝通的目的，幼兒是能做自我校正的。

在拼音技巧的練習之後，我進行的是書寫拼音的練習。國音的好處是怎麼唸就怎麼寫，哪一個字先唸出聲音來，那個字就先被寫出來；幼兒理解這樣子的拼音技巧之後，再將說的話、拆解的音寫下來就容易多了，會寫錯的多半是因為唸錯。

所以藉由上述的練習，讓幼兒用國字或注音符號記錄想法或經驗的工作，我就這樣子就讓他們完成了。經過 8 個月的時間，在民國 97 年 5 月底，幾乎所有的幼兒在語文方面都有所進展，連平常最愛講話的 C13、依賴協助的 C14 近來也喜歡塗塗寫寫，並常常問：「老師這個字的注音怎麼寫」（教學記錄 970430），

他們的好問與嘗試，促使他們在工作日誌中使用文字來敘述經驗的能力皆有所進展。

班上的幼兒現在已習慣每天認識新的文字，如果我沒有特別介紹，他們還會自己回想今天發生的事情，進而找出一些新的字詞來學習，自發性的學習態度令我動容。

幼兒專心且熱愛閱讀

語文的學習在民國 97 年 3 月時，終於有大幅的成長，中大班的幼兒幾乎是人人能讀，家長 P11 曾向我表示：「C11 現在比較喜歡自己唸書而且正確率也相當高（家長訪談 P11-970525）；C1、C2、C4 以及 C11 更是表示：「喜歡自己唸書看書；學習國字以後可以自己看書，很好；認識國字很好玩」（訪談記錄 970516）。

如今，幼兒已經養成每天要唸書的習慣，沒唸書給我聽他們反而會覺得怪怪的。幼兒常常是一早工作完畢，若又有事情耽擱，他們就會對我說：「老師，我今天還沒唸書，我中午睡覺前再唸給你聽喔。」或是說：「我媽媽昨天沒空聽我唸書，但是我有唸給我自己聽。」（教學記錄 970417；970523）

而中班 C11 的家長也曾向我表示：「上學期都是我們在後面追著他要來唸書給我們聽，這學期變成他主動要求我們聽他唸書，而且我發現他唸的準確度相當高，已經少有唸錯的音。另外，那天我買了一本國小學童閱讀的童話故事，他一回到家居然主動要求說他想要看看那本書，之就就自己一個人做在客廳唸起書來，連他爸爸都覺得不可思議」（家長訪談 P11-970602）。

中班的 C10 是進步最多的幼兒，上學期他要求爸媽要唸書給他聽，但到了下學期他的識字量達一定程度，也熟稔拼音的技巧，現在幾乎都是自己唸書，自己完成語文的相關功課。家長曾經說：「C10 平常在家都自己唸書，除非是唸累了才會要求爸爸媽媽幫忙唸後半段」（家長訪談 P10-970427）。在家長反應之後我也問了 C10：「你喜歡自己唸書，還是爸爸媽媽唸給你聽」C10：「我喜歡自己唸。」而觀察中 C10 確實是一位流暢的讀者，而且幾乎是依靠國字來閱讀，在拼寫技巧上也因大量閱讀的關係，表現得幾近成熟，少有錯誤。

而閱讀區在角落時間或點心結束後的休息時間（15 分鐘），也聚集成群的幼兒，他們人手一本書或兩人合看一本書，專注地讀出書中的文字，閱讀能力較快的幼兒則唸給同儕聽，常常在要到戶外運動時，C2 還會抱怨：「怎麼這麼快就要收拾了，我還想再看一下」（教學記錄 970416）。

二、我的改變

教學路上，我看見幼兒、看見語文也看見自己

這一路走來，從國字到注音符號，再從注音符號到國字，最後能閱讀，愛閱讀；透過閱讀學習到知識、學習到說話的用語、學習到如何把自己的意見想法用注音符號表達出來，我想這是幼兒學習語文的目的，透過所有形式的文字來認識他們週邊的世界。

而我從否定學習注音符號的價值到肯定注音符號對幼兒學習的幫助；從不切實際的學習注音符號到為溝通為認識世界而學習；從自以為是的老師到尊重幼兒的需求與了解家長的擔憂；從不了解幼兒到看見幼兒的能力；從照本宣科到自行規劃適合幼兒的教材。

我找到我的教學節奏；掌握幼兒的學習進度；順著幼兒的能力與需要，關注家長的擔憂與堅持教師教學的信念，不急不徐地進行課程。我在教學上的改變正如同園丁依著四季的變化、植物的需要，給予適當的幫助，這個照顧的過程或施肥、或灌溉、或除草，目的只為了等待他們成長茁壯、開花結果那一天，同時也驗證了盧梭（1762）所言「你要培育這棵幼樹，給它澆澆水使它不至於死亡，它的果實將有一天會使你感到喜悅」。

進入幼教職場的第七年，我找到了我的教學節奏，透過自我的審視，確實掌握住自己的風格與情緒，也肯定自己的能力。並且，我把專注力從教學法轉向思考教育的價值何在？成長與學習的本質為何？在教學上能在適當的時間，基於適當的理由，作出適當的決定，藉由不斷的自我思考與反省，而我正大步邁向 Katz（1994）所說的成熟階段。

最後統整第四章與第五章中，我所面臨的教學困境與解決策略，呈現於圖 5-8。

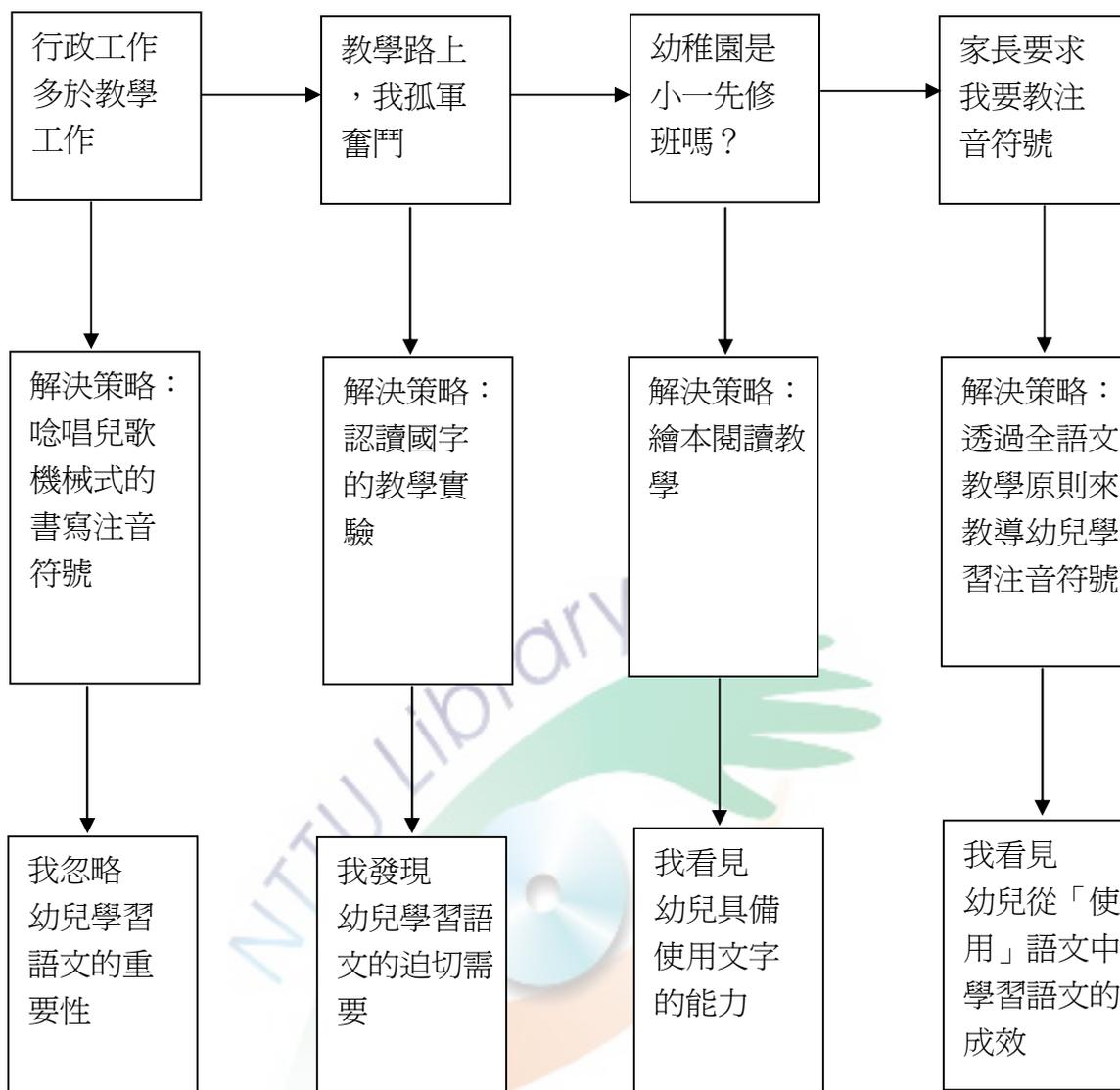


圖 5-8 語文教學困境與教師語文專業成長轉變之歷程圖

後記－本研究中的遺珠之憾

個案一：

C16 的家長認為在幼稚園階段，幼兒不需要學習文字，拿筆寫字太殘忍了，一切活動內容應以玩樂為主。經過溝通，我為家長說明幼兒在學習語文的過程是鼓勵的、不強迫；文字內容是來自主題活動中的一部分；書寫的材料是適合幼兒使用的粗三角鉛筆、大橡皮擦（6 cm×3 cm）。但是家長依舊認為，他以一位有幼稚教育背景的眼光來看，幼兒仍然不需要學習閱讀、不需要拿筆寫字，更進一步表示 C16 對閱讀、對寫字一點興趣也沒有。

在了解在家長的想法之後，我對 C16 的教學態度仍舊依循著我對全班幼兒的教學態度。爾後，我觀察 C16 對語文的學習情形，在上學期的期初在閱讀活動，他是天馬行空的來唸給我聽；在文字記錄部分，皆由我來代筆。但在下學期期中時 C16 在閱讀的表現上有了些許的變化，他比較能逐字閱讀；文字記錄也會自發的仿寫文字或嘗試拼音。以下是我們在做工作日誌活動時對書寫文字的對話：

我：C16，你寫的不錯喔，但是你的姑姑說你不可以寫字，你知道嗎？

C16：可是我想寫，而且其他小朋友也有寫。

我：你確定你要寫。

C16：點點頭

我：喔，那你加油吧（教學記錄 970415）。

雖然 C16 對語文的學習態度已漸漸轉向願意學習，但無奈家長的阻止，C16 的進步仍然有限。不過至少他現在已經知道國字中一字一音的關係以及拼音的技巧，而文字的使用則因平常少於練習（大部分學習單的記錄工作皆由家長代筆記錄）以至於技巧不熟練。

個案二：

C15 則是因為上學期期中停課 2 個多月，錯過了本次研究的黃金時期，且 C15 本身的學習速度較緩慢，因此下學期在文字的表現則屬於剛起步的階段，但仍有極大的進步空間。



第六章 結論與建議

本研究經由教學記錄、省思札記、學生檔案、訪談資料等文件的收集，探究幼教教師在實行語文教學策略的過程與教師語文教學專業成長的歷程。最後歸納出本研究的結論與建議。

第一節 結論

本節將分段逐一結論幼教教師在語文教學過程中其教學策略及教師語文教學專業成長轉變的歷程。

一、幼教教師語文教學策略的轉變

(一) 行動研究前

在執行本行動研究前，語文教學策略的執行完全以我的想法及家長的需求為主，教學內容為讓幼兒唸唱兒歌機械式的書寫注音符號，極少關注幼兒的需求與學習能力。

因著幼兒在環境中發現文字的表現，我逐步修正我對幼兒學習語文的想法；以較開放的角度來看待注音符號對幼兒的幫助，並嘗試以認讀國字、繪本閱讀來幫助幼兒學習注音符號及文字的用法。

在執行修正過後的語文教學策略中，我看見幼兒的語文能力。雖然他們的進步卻不如的我預期，但我仍繼續思索著文字的使用、注音符號的書寫、真實的聽說讀寫內容與幼兒的關係。

（二）行動研究中期與後期

進行本行動研究的過程中，我發現語文教學計畫應以幼兒的生活經驗為基礎，提供真實的聽說讀寫經驗並考量幼兒的學習興趣與能力，方能引發幼兒的學習動機。

我依據觀察幼兒在語文聽說讀寫的表現、家長的意見、協同教師的想法以及全語文的教學信念來提出語文教學的改進策略，進而更加掌控教與學的進度。

透過書寫教學記錄、幼兒觀察紀錄、教學省思，與家長、協同教師對話等意見交流，作為教學改進的依據並逐漸找出適合幼兒學習語文的教學策略；並在語文教學領域中，逐漸在幼兒的能力、家長的需求與我的教學信念中取得平衡點。

下表 6-1 乃彙整行動研究中所發展出十四點語文教學策略之做法。

表 6-1 語文教學策略做法之彙整表

教學原則	教學策略	做法
原則一： 統整的知識由整體到部分	策略一 從活動、書本中認識國字	1.把每天在活動過程中發生的事情用國字紀錄 2.錄在字卡上並展示在環境中給幼兒看。 3.拆音練習，如字卡上是「玩具」，便在國字的旁邊加註注音符號，並做拆音練習「ㄨㄠ」「ㄩㄢˊ」「玩」；「ㄩ」「遇」「句」。
	策略二 認識與「我的身體」有關的國字	1.找與身體有關的國字，如「手」、「腳」 2.透過圖文配對字卡配對的技巧來強化幼兒對文字的認識。 3.圖文配對是在文字旁邊加上圖畫，如「手」字的旁邊請幼兒畫上手的圖案。 4.字卡配對是找相同的國字配在一起，如「眼睛」配「眼睛」；「口」配「口」。 5.象形字的介紹，依據造字原則編成故事講解給幼兒聽。
	策略三 從國字中找注音符號	1.參考國音學中注音符號字形的介紹，遇到相關字形時便一起介紹。如ㄅ是從「包」字而來；ㄨ是從「又」字而來。
	策略四 國字語句的組合練習	1.模仿書中的句子-將語句拆解成單字或語詞，並顛倒順序，讓幼兒將字卡重新排列組合。 2.自由發揮地組合語句-藉由所有的字卡請幼兒來重新排列成不同於書中的文句。
原則二： 提供真實的聽說讀寫事件	策略一 親子園的工作日誌	1.幼兒自行用圖畫和文字來記錄他們當天發生的事情，記錄時間約 20-30 分鐘。
	策略二 一問一答的工作日誌	1.透過一問一答的方式來幫助幼兒具體地記錄工作內容。問題有怎麼做？為什麼？和誰一起完成？有什麼材料？
	策略三 釐清國語中的四種聲調	1.透過我的唸讀，請幼兒分辨到底要表達的是哪個意思，或是哪一個聲音是可以被大家理解。 2.另外藉由朗誦唐詩及閱讀書籍來幫助他們練習把話說清楚，把聲音表達完整。
	策略四 閱讀活動的推行	1.幼兒自行閱讀書籍-我逐字帶領幼兒唸讀書中的文字。先將文本書寫在大海報紙上我先示

		<p>範唸一句，幼兒跟著複頌一句。</p> <p>2.全班共讀相同的一本書。</p>
	<p>策略五 閱讀技巧的運用</p>	<p>1.有效的閱讀給幼兒聽-依照文本中的文字逐字唸讀給幼兒聽。</p> <p>2.和作者一起思考-閱讀過後討論書中的內容。</p> <p>3.預測性的閱讀技巧與猜測文字的意義-遇到新字時我不主動解釋，而是請幼兒先猜測字義。</p>
<p>原則三： 接受錯誤 鼓勵嘗試 正確示範</p>	<p>策略一 釐清注音符號的發音</p>	<p>1.透過活動中的國字字卡與唐詩、繪本的朗讀中，協助他們釐清發音並示範注音符號應該有的記法。</p>
	<p>策略二 介紹拼音技巧與結合韻母的記法</p>	<p>1.拼音技巧 (1) 頻繁且大量的朗讀活動中的文字與繪本 (2) 透過聽聲音、拆解聲音以及組合聲音的活動來讓幼兒了解拼音的規則，與熟悉注音符號的字形。</p> <p>2.結合韻母 (1) 透過自編「一」、「ㄨ」、「ㄩ」找朋友的故事來讓幼兒理解結合韻母的產生與使用。故事內容如「一」找到「ㄨ」就變成「ㄩ」。</p>
	<p>策略三 介紹標點符號的用法</p>	<p>1.介紹句點、逗點與頓號的意義與使用方法。</p>
	<p>策略四 國字筆順與寫法的介紹</p>	<p>1.說明中國文字筆順由上而下，由左而右的書寫規則。</p> <p>2.加強小肌肉的練習。</p>
<p>原則四： 學習如何 表達</p>	<p>策略一 練習把話說清楚</p>	<p>1.藉由我的反問、交談與重述，幼兒在對話的經驗中，逐漸能將想法表達完整，進而提升整體聽說讀寫的語文經驗。</p>

二、幼教教師在行動研究過程中，語文教學專業成長之歷程

本研究透過教學記錄、學生檔案、家長訪談與省思札記來檢視與自己的語文教學專業成長歷程的關係。以下就我對語文教學的看法來說明我個人在教師專業成長。

（一）我忽略幼兒學習語文的重要性

懷抱著對幼稚教育的憧憬與熱情進入職場，第一年面對的是龐大的行政壓力與家長的質疑；對於幼兒，我僅僅做到保育的工作，雖然之後和協同老師有過一次短暫而美好的主題教學經驗，數年後曾有幼兒對我提起這段有趣的學習經驗，但這並無法獲得家長的認同。

現實與期望的落差，教師信念與家長需求的違背，我選擇沉默面對家長的需求，並重新思考家長的要求、幼兒的能力與我的信念這三者之間的關係。

（二）我發現幼兒對語文學習的迫切需要

在偏遠地區的教學環境畢竟是較封閉的，雖然定期和幼教老師進行對話，但畢竟不敵親眼參觀幼稚園來得具體，在任教二年後，我開始利用休假時間參觀縣內其他所幼稚園，參考他們的教學環境與佈置，將一些美勞技巧教授給班上的幼兒，即便如此，語文教學的內容仍是抽離現況的注音符號學習。

在這過程中，我發現部分國小一至六年級的學童對學習語文的興趣及能力低落，其中仍有不少中、高年級的學童仍處於記憶注音符號階段。我開始思考偏遠地區家長對老師能教導幼兒學習注音符號的期許、需求與擔憂；身為一位幼教教

師，面對幼兒的學習，我應該提供什麼樣的內容、技能，對他們才是有幫助的。

（三）我見幼兒具備使用語文的能力

任教的第五年，我請調到市郊服務。市郊的家長對於幼兒學習注音符號的內容有更高的要求，不停地抄寫與背誦是不可少的課程。以老師主導，學生照做的學習型態，看似輕鬆簡單的教學內容，但在我的內心卻有萬般的不忍，幼稚園的課程應該是更活潑，而非以注音符號教學為主軸，和家長談話的主要內容不應是環繞著今天聽寫他答對多少，默寫過程有哪些注音還寫不出來之類的內容。

搭著協同教師也想改變教學內容的順風車，我嘗試以閱讀、認識國字的教學內容來滿足家長要幼兒學習注音符號的需求，並協以工作日記取代機械式抄寫注音符號的功課。

（四）我看見幼兒從「使用」語文中學習語文的成效

任教的第七年，為破除寫越多背越熟，上了一年級注音符號就沒問題的迷思，我嘗試用全語文教學的理念來教語文。過程中以主題課程為主，文字的來源是幼兒在活動中、生活中所經歷過的；文字的介绍從文章內容而來，經過介绍後再回到文章，幼兒在自然的情境中學會了語文的用法，會讀、會聽、會寫，並盡可能地把學習的主權還給幼兒，由幼兒決定他們想學什麼。

藉由持續觀察幼兒的進展並定期和家長、協同教師溝通，進而修正自己的教學內容，掌握我的教學節奏與幼兒學習進度，除了豐富了我的教學經驗外，亦激勵我的教師專業成長之動力及對幼稚教育的熱忱。

第二節 建議

一、對幼教教師實施語文教學之建議

(一) 語文的學習內容應來自真實的生活情境

文字的使用是為了記錄及與人溝通，在幼兒階段，語文學習的內容更應該與實際生活相關聯；抽離實際生活的學習內容是無法融入幼兒內心進而引起共鳴的。因此之故，透過與幼兒生活經驗相關的語文經驗是提升幼兒語文能力的有效途徑。

(二) 鼓勵嘗試、接受錯誤、正確示範

成人對於幼兒學習的成效多有所期待，但在期待他們進步的同時，往往是摧毀幼兒學習動力的開始，就如同幼苗在發芽之初，卻被雨水不停的沖打，最後終究夭折再也長不大。因此，包容的心態是我們在面對幼兒學習語文時的必要條件，讓他們寫寫看，試試看，做錯了，提醒他錯在哪裡，同時也讓我們知道他哪裡還不會，我們再適時的調整進度與內容，幫助他們更上一層樓。

二、對未來研究之建議

(一) 在語文教學部分

目前以幼兒為主語文教學研究大多數仍傾向聽故事、說故事的技巧或親子共讀的議題居多，這些多偏重於聽與說。但是幼兒對讀與寫是有許多的渴望，多

樣化的語文教學模式與教學策略將會啓發幼兒學習語文的興趣及提升他們的語文能力。

本研究僅透過全語文的教學理念來進行語文教學，期許爾後有更多幼教教師能因本研究的觸發進而投入語文教學策略的規劃與執行。

（二）在教師專業成長部分

目前對於幼教教師專業成長的議題多以探討幼稚園老師的一生或是重大事件對老師的影響為主，透過自我探究的研究並不多。然而許多優秀的幼教教師常因為薪水不高、工作時數長、家長的要求以及幼兒的問題，而讓原本對幼教的熱情迫於無奈而冷卻，最後離開幼教崗位轉換跑道。

但幼教教師若能透過時時的觀察並做省思，從中發現自己在教學上的瓶頸進而找出改善的策略，如此在工作的過程方能找到快樂與自信。因此，透過教學計畫、觀察記錄與省思札記，來增進幼教教師的專業發展，將是未來研究可探討的方向之一。

參考文獻

一、中文部份

王旭萍（2003）。一位資深女性幼教老師的專業發展歷程。國立新竹師範學院幼兒教育研究所碩士論文，未出版，新竹縣。

王莉玲（1999）。幼教準教師的專業發展：省思性教學在教育實習上的運用。國立花蓮師院學院八十七學年度論文發表會。

王靜珠（2005）。檢討師資培育政策由重視師範教育做起。幼兒教育年刊，17，1-13。

李連珠譯（1998），Goodman, K.（1986）著。全語言的「全」，全在哪裡？台北市：信誼。

李連珠(2006)。全語言教育。台北市：心理。

江麗美譯（1999），Ayers, W. 著。幼教典範：六個傑出的幼教老師。台北市：桂冠。

何秋蘭（1997）。一名國小高齡女教師的專業發展-從生涯故事來探析。八十六年學年度教育學術研討會論文集 1。花蓮師範學院。

谷瑞勉（1997）。一個幼兒教師在職進修課程的實驗與省思。屏東師院學報，10，421-446。

谷瑞勉（1999）。幼稚園班級經營：反省性教師的思考與行動。台北市：心理。

- 沈添鈺 (1991)。簡介全語言的語文教學。《**教師之友**》，**32** (4)，27-32。
- 吳昭宜 (2002)。走入幼兒戲劇教學的殿堂-一個大班之行動研究。國立屏東師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，屏東縣。
- 吳美枝、何禮恩譯 (2001)，McNiff, J., Lomax, P., & Whitehead, J. 著。行動研究：生活實踐家的研究錦囊。嘉義市：濤石。
- 吳和堂 (2000)。國民中學實習教師教學反省與專業成長關係之研究。國立高雄師範大學教育學系博士論文，未出版，高雄市。
- 吳麗環 (2005)。一位幼教教師教學反省之探究-以實施方案教學為例。國立屏東教育大學教育行政研究所碩士論文，未出版，屏東縣。
- 林生傳 (2000)。新世紀教師行動研究的定位與實踐機略。《**教育學刊**》，**16**，1-31。
- 林育璋 (1996)。幼教老師的專業成長歷程。《**台北師院學報**》，**9**，803-831。
- 林麗卿等纂(2005)。小小文字探索家-全語言的新思維。台北市：華騰。
- 郭玉霞 (1995)。準教師思考的教育研究。台中：台中師院。(國科會專案：NSC84-2411-H142-004)。
- 洪福財 (1997)。反省性教學策略在幼稚園教學應用之研究。台北市：五南。
- 信誼基金會 (1987)。台北市幼稚園托兒所現況-訪問調查之分析報告。《**教育資料文摘**》，**20** (1)，134-172。
- 教育部 (2002)。全國幼兒教育普查計畫。教育部委託專案計畫成果報告。台北市：教育部。

陸錦英（2003）。一位幼教教師的專業發展-反省思考方案教學。屏東師院學報，
20，217-250。

陳美玉（2002）。教師專業學習與發展。台北市：師大書苑。

陳惠邦（1998）。教育行動研究。台北市：師大書苑。

莊佩真（2001）。學前教師教學思考之研究。國立高雄師範大學教育研究所碩士
論文，未出版，高雄市。

許靜茹（2001）。幼稚園班級經營與教師省思能力。臺北市立師範學院國民教育
研究所碩士論文，未出版，台北市。

曾世杰、簡淑真（2006）。全語法爭議的文獻回顧兼論其對弱勢學生之影響。台
東大學教育學報，**17**（2），1-31。

黃文娟（2002）。一位資深公立幼稚園教師專業成長歷程之研究。國立花蓮師範
學院幼兒教育學系碩士論文，未出版，花蓮縣。

黃秀文、沈添鈺（1997b）。全語言教學在小學語文課實施的活動設計舉隅。教師
之友，**38**（4），27-29。

黃祺（2003）。全語文英語教學策略對智能障礙學生英語學習成效之研究。國立
彰化師範大學特殊教育學系碩士論文，未出版，彰化縣。

黃瑞琴（1998）。幼兒讀寫萌發課程。台北市：五南。

黃邁賢（2003）。語文教學的另一扇窗。載於高雄縣 92 年度公私立幼稚園評鑑報
告暨徵文活動成果發表。高雄縣：高雄縣政府教育局。

黃繼仁（1997）。美國國小全語文教學之研究。國立台灣師範大學教育研究所碩士論文，未出版，台北市。

黃繼仁、周立勳、甄曉蘭（2001）。國小教師國語教學信念及相關因素之調查研究。教育研究集刊，47，107-132。

黃慧真譯（1990），Papalia, D. E. & Olds, S.W. 著。兒童發展。台北市：桂冠。

夏林清與中華民國基層教師協會合譯（1997）。行動研究方法導論－教師動手做研究。台北市：遠流。

國立台灣師範大學國音學編輯委員會編纂（1982）。國音學。台北市，正中。

張玉茹、林世華（2001）。全語言教學在國中英語課之實驗研究。師大學報教育類，46（2），233-253。

張杏合（2003）。促進教師專業成長的方案-一位偏遠小學教導主任的行動研究。國立嘉義大學教育學院國民教育研究所教學碩士論文，未出版，嘉義縣。

彭利芸（2005）。象形釋例。台北市：新文豐。

傅清雪（2007）。幼兒教學的戲劇教學與專業成長。幼教資訊，196，15-21。

楊雅玲（2002）。全語言取向的閱讀教學活動。教與愛，73，62-66。基隆市政府。

廖鳳瑞譯（1986），Katz, L. G. 著。專業的幼教老師。台北市：信誼。

廖鳳瑞譯（2002），Katz, L. G. 著。與幼教大師對談-邁向專業成長之路。台北市：信誼。

蔡清田（1998）。「教師即研究者」的教育改革理念新世紀師資培育「實習課程」

之啓示。台北市立師範學院主辦八十七學年度教育學術研討會論文集。

劉淑雯（2003）。教師建立教學檔案與經驗分享。教師天地，122，32-37。

劉慈惠（2006）。學前幼兒被期待學些什麼？以兩所幼稚園家長為例。師大學報，51（1），131-158。

薛曉華，Raines, S. C. & Canady, R. J. 著（1997）。全語言幼稚園-教學之理論與實務。台北市：光佑。

盧美貴、蔡春美、江麗莉及蕭美華（1995）。專業與風格-幼兒教育改革的現況與前瞻。國教月刊，42（3），1-11。

饒見維（1996）。教師專業發展-理論與實務。台北市：五南。



二、西文部份

- Argyris, A. & Schon, A. (1974). *Theory in practice: Increasing professional effectiveness*. San Francisco: Jossey- Bass Publishers.
- Chomsky, C. (1972). Stages in language development and reading exposure. *Harvard Educational Review*, 42, 1-33.
- Clay, M. (1976). *What did I write?* Portsmouth, NH: Heinemann Educational Books.
- Goodman, K. (1986). *What's whole in whole language*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Elliott, J. (1991). *Action Research for Educational Change*. Philadelphia: Open University Press.
- Frankson, D. (1996). *Teaching reading/writing to ESL children through whole language*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 429 439)
- Hager, P. (1996). Professional practice in education: Research and issues. *Australian Journal of Education*, 40(3), 235-247.
- Halliday, M. A. K. (1975). *Learning how to mean: Exploration in the development of language*. London: Edward Arnold.
- Heald-Taylor, G. (1989). *The administrator's guide to whole language*. Katonah, New York: Richard C. Owen.
- Katz, L.G. (1972). Development stages of preschool teachers. *The elementary*

School Journal, 23(1), 55-59.

McGee, L. M. & Morrow, L. M. (2005). *Teaching literacy in kindergarten*. New York: Guilford Press.

Morrow, L. M. (1993). *Literacy development in early years: Helping children read and write*. Needham Heights, MA: Allyn and Bacon.

Teale, W. H. (1986). *The beginnings of reading and written language development during the preschool and kindergarten years*. In M. R. Sampson(Ed.), *The pursuit of literacy: Early reading and writing*(pp. 1-29). Dubuque, IA: Kendall Hunt.

Wideen, M. F. & Andrews, I. (1987). *Staff development for school improvement : a focus*. New York : Falmer Press.

附錄

附錄一 親子園的工作日誌表（範例）

學校重要訊息公告：			
我想認識的國字	注音符號	我想認識的國字	注音符號
家長的話：			
<div style="border: 1px dashed black; padding: 10px; display: inline-block;">家長簽名：</div>			

承上頁

中華民國_____年_____月_____日

星期_____天氣_____

我用圖畫來紀錄：

我用文字來紀錄：



附錄二 課程執行的內容－小農夫

主題活動	小農夫
活動日期	民國 96 年 9 月 17 至 11 月 9 日
學習領域	教學活動
語文	<ol style="list-style-type: none"> 1. 閱讀書籍 2. 唐詩朗誦 3. 識字遊戲-畫出文字的名稱（如蝴蝶就畫蝴蝶、樹就畫樹） 4. 句子組成遊戲-利用我和我的朋友一書來練習聲音與文字的關係 5. 語詞的介紹-利用文字來記錄種植蔬菜的過程（如蔬菜發芽了就介紹發芽二字）
認知	<ol style="list-style-type: none"> 1. 觀察記錄 播種的過程 發芽的現象 樹木的寫生 螞蟻的寫生 2. 測量 青菜的生長高度 3. 地底下的生物與生長空間 4. 植物的特徵 5. 樹木與青菜的分別 6. 常見昆蟲的特徵與生活習性
工作	<ol style="list-style-type: none"> 1. 剪貼工-花朵拼貼、小小艾瑞卡爾的水彩組合畫 2. 水彩畫-蝴蝶的對稱畫、葉子的拓印畫 3. 廢物工-昆蟲身體的製作、製作澆水器 4. 刺工-蝴蝶的身體
數學	利用昆蟲的腳來介紹奇數與偶數的概念
情緒	遇到困難要想辦法解決
生活自理	<ol style="list-style-type: none"> 1. 禮貌運動 早安、再見、請、謝謝、對不起的生活運用 2. 生活自理 自己盛飯菜、擦桌子、折衣服、整理書包、維護教室的整齊清潔、玩具的收納與分類、大班幼兒練習拖地洗抹布

	3.烹飪 小廚師-烹煮空心菜	
音樂律動	兒歌教唱 蝴蝶、螞蟻搬豆、小花貓、種樹歌、小羊兒乖乖、小陀螺、握緊拳頭、潑水歌	
唐詩	宿建德江（孟浩然） 白鷺鷥（李白） 雜詩（王維） 登樂遊原（李商隱） 答人（太上隱者）	
閱讀書籍	洞洞奇遇記（愛智） 好餓的毛毛蟲（上誼） 我的朋友（上誼） 大貓來了（上誼） 拍花蘿（信誼） 蒲公英的種子飛飛飛（信誼） 花園裡有什麼（信誼） 葉子小屋（信誼） 借你一把傘（信誼） 草莓（信誼） 躲貓貓（信誼） 好安靜的蟋蟀（信誼） 啊！蟑螂（漢聲） 螞蟻（漢聲） 奇妙的昆蟲（漢聲）	螞蟻（京中玉） 瓢蟲（京中玉） 蜜蜂（京中玉） 螢火蟲（京中玉） 蜻蜓（京中玉） 蝴蝶（京中玉） 花草和樹木（石綠文化） 水果和蔬菜（石綠文化） 樹真好（上誼） 昆蟲的身體與構造（百年文化） 植物的構造與養分（百年文化） 椿象（親親自然）

附錄三 課程執行的內容－車子

主題活動	車子
活動日期	民國 96 年 11 月 12 至 12 月 20 日
學習領域	教學活動
語文	<ol style="list-style-type: none"> 1.閱讀書籍 2.唐詩朗誦 3.兒歌創作-公車（公車的娃娃哇哇哇，公車的零錢ㄎㄨㄨㄨ ㄎㄨㄨ ㄎㄨㄨ...） 4.識字遊戲-畫出文字的名稱（如車子就畫車子、紅綠燈就畫紅綠燈） 5.文字記錄-車子主題的文字牆製作（紀錄車子主題進行的經過） 6.文字記錄-摘玉米狂想曲（出發前想像摘玉米會發生什麼事情）
生活	<ol style="list-style-type: none"> 1 實地參觀馬路上的號誌 2.介紹交通號誌的意義與功用 3.常識-交通安全宣導
工作	<p>集體創作-馬路的建構</p> <ol style="list-style-type: none"> 1.馬路的標誌 2.紅綠燈、監視器的製作 3.開商店購買東西（開車去逛街） 4.錢幣的製作 5.到海邊釣魚 6.勞作-魚類模型製作 7.形狀大集合(形狀拼貼畫)
數學	<ol style="list-style-type: none"> 1.形 認識形狀（長方形） 認識形狀（圓形） 認識形狀(三角形) 2.錢幣 介紹錢幣的功用 介紹各國的錢幣（台灣、印尼、日本、德國、香港、英國）
音樂	<ol style="list-style-type: none"> 1.透過音樂節奏來認識速度的快與慢 2.透過音樂庫企企來模擬各種車種的特徵
戶外教學	1.屏東海生館之旅

	2 田園樂-摘玉米
體能活動	踢足球
唐詩	新嫁娘（王建） 渡漢江（李頻） 江雪（柳宗元） 尋隱者不遇（賈島） 獨坐敬亭山（李白）
閱讀書籍	小豆豆的假期（信誼） 湯姆的服裝店（信誼） 白米洞（信誼） 環遊世界做蘋果派（台灣麥克） 上學途中（漢聲） 第一次上街買東西（漢聲）



附錄四 課程執行的內容－節慶活動

主題活動	節慶活動
活動日期	民國 96 年 12 月 21 至 97 年元月 20 日
學習領域	教學活動
語文	1.閱讀書籍 2.唐詩朗誦
生活	1.認識聖誕節 2.聖誕節服裝表演練習
工作	佈置聖誕樹 聖誕樹繪製 摺紙工練習 剪圓形 刺工練習 揉紙球 包水餃 寫春聯（春、福、平安、吉祥） 葉脈染色 書籤書寫 窗花製作
特別活動	1.校內運動會 2.聖誕節服裝表演 3.騎腳踏車比賽
體能活動	攀爬練習 跳躍練習 拉雪橇遊戲 爬行練習 跑步練習 擲球準度練習 騎腳踏車
唐詩	元日（王安石） 哥舒歌（西鄙人） 金縷衣（杜秋娘）

	秋夕（杜牧） 夜雨季北（李商隱）
閱讀書籍	太平年（信誼） 小紅鞋（信誼） 顛倒歌（信誼） 聖誕樹（信誼） 麥斯的聖誕節（上誼） 雪人（上誼） 年獸來了（世一） 大樹（童話藝術） 不一樣的聖誕節（愛智） 威洛比先生的聖誕樹（天下雜誌） 聖誕老爸渡假去（格林） 真的有聖誕老公公嗎？（漢聲）



附錄五 課程執行的內容－世界地球村

主題活動	世界地球村
活動日期	民國 97 年 3 月 31 至 97 年 4 月 18 日
學習領域	教學活動
語文	1.閱讀書籍 2.唐詩朗誦
生活	生活常規練習與本次主題課程的介紹
歷史文化	1.亞洲國家-日本的風土民情之介紹 2.北美洲國家-加拿大的風土民情之介紹 3.北美洲印地安人的生活型態之介紹 4.印尼的風土民情、食物、服飾與歷史之介紹 5.巴西的風土民情之介紹 6.越南的風土民情、食物、服飾與歷史之介紹 7.非洲國家-埃及的風土民情與音樂之介紹 8.歐洲國家-德國、英國、法國的特殊建築物之介紹 9.澳洲的生態與特有生物之介紹
工作	撕貼畫（日本國旗） 繪畫（印尼國旗、世界地圖） 勞作（印地安人的帽子） 剪貼工（世界著名建築物配對） 廢物工（沙鈴樂器製作） 摺紙（紙飛機） 黏土捏塑（金字塔）
科學	介紹地球的形成 島嶼的形成與其特殊的生活型態 火山爆發的科學遊戲
音樂	介紹南美洲的音樂 由印尼的媽媽教唱印尼的兒歌 由越南的媽媽教唱越南的兒歌 10 個印地安人（中英版） 五隻猴子（中英版） 造飛機、黑人舞曲

特別議題	介紹極圈地區的生態與環保議題	
體能活動	足球運動	
唐詩	清明（杜牧） 清平調（李白） 楓橋夜泊（張繼） 涼州詞（王翰）	
閱讀活動	世界地圖集（理科） 島嶼地圖集（理科） 民族地圖集（理科） 海邊（理科） 水（理科） 地底下的奧秘（理科） 發現海底世界（理科）	我們都住在地球（親親自然） 地震（牛頓） 我們住的地球（牛頓） 環遊世界地圖書（信誼） 我的第一本世界地圖集（風車）



附錄六 課程執行的內容－宇宙探險家

主題活動	宇宙探險家
活動日期	民國 97 年 4 月 21 至 97 年 5 月 30 日
學習領域	教學活動
語文	1.閱讀書籍 2.唐詩朗誦
科學	介紹太陽的形成 介紹水星的特徵 介紹金星的特徵 介紹月球的特徵 介紹地球的生成 介紹地球表面與我們的生活環境 介紹土星，及討論地球地心引力的原因 介紹木星，並討論地球公轉與自轉的原因、月相的變化 介紹天王星 介紹海王星 介紹彗星的主要構成元素
科學遊戲	旋轉（飛碟製作） 風在哪裡（水彩吹畫） 風的力量（降落傘製作） 看太陽光的顏色（三菱鏡
音樂	小星星（中英版） 小毛驢 身體歌(英文) 火車來了(英文)
戲劇扮演	送太空人上月球
工作	宇宙的情境佈置 創意動手做-彩色的玻璃窗 繪製星球 宇宙太空船的製作 黏土捏塑-星球
特別議題	母親節卡片繪製

	音樂欣賞(自閉症團體-星星王子打擊樂團)	
戶外教學	參觀高雄市○國小天文館	
體能活動	1.跳圈圈(單腳跳、雙腳跳) 2.墊上遊戲前滾翻練習 3.踢足壘球 4.樂樂棒球 5.滾大籠球	
唐詩	塞下曲(盧綸) 草(白居易) 夜宿山寺(李白) 早發白帝城(李白)	
閱讀活動	地球和天空(理科) 光(理科) 伽利略(格林) 宇宙(漢聲) 地球(漢聲) 宇宙星球探險(東西) 月球奇異探險(東西) 地殼(東西) 走向大自然-自然與人類(華一) 水,從源頭到海洋(理科) 世界之窗-機械與發明(企鵝) 魔法夜光書-太空漫步(京中玉)	月亮·地球·太陽(格林) 月亮,你好嗎?(台灣麥克) 北風和太陽(中華) 爸爸,我要月亮(上誼) 如果月亮會說話(台灣麥克) 月亮先生來敲門(飛寶) 月亮看見什麼(中華) 月亮先生(格林) 星星王子(格林) 強強的月亮(格林) 快樂學習圓形(遠哲科學教育基金會)

附錄八 行動研究中—幼兒前後期之文字作品



C1 上學期的文字作品



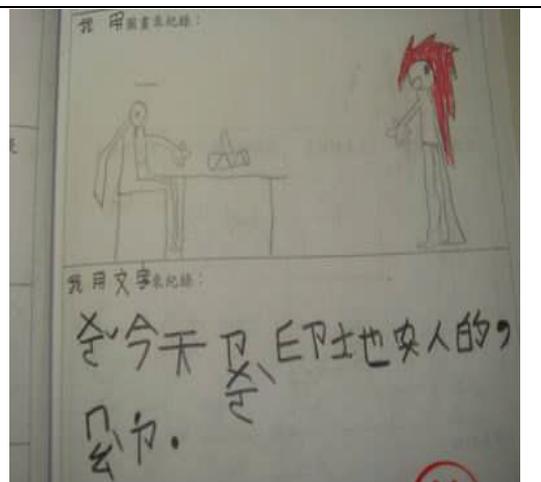
C1 下學期的文字作品



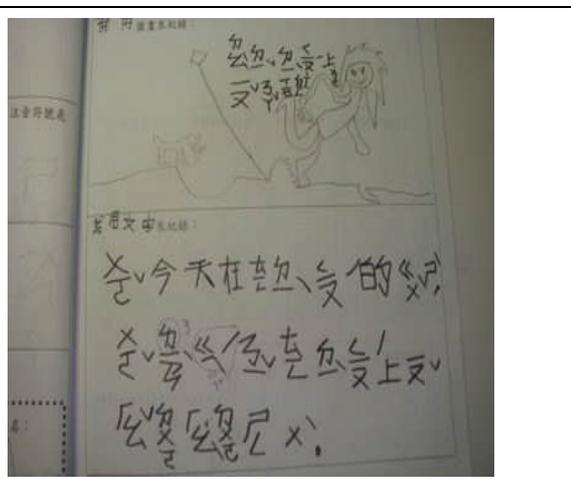
C2 上學期的文字作品



C2 下學期的文字作品



C3 上學期的文字作品

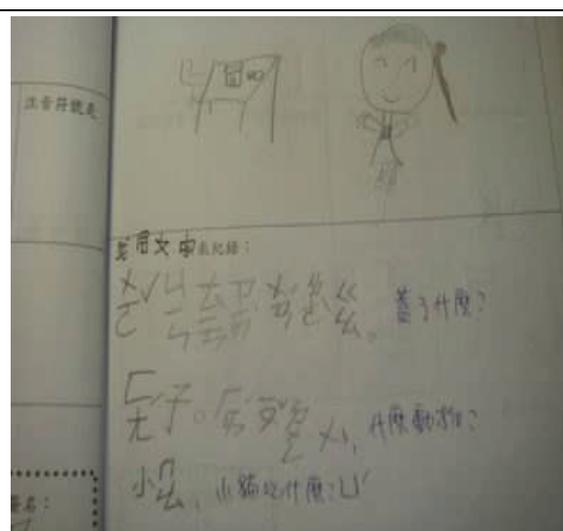


C3 下學期的文字作品

承上頁



C4 上學期的文字作品



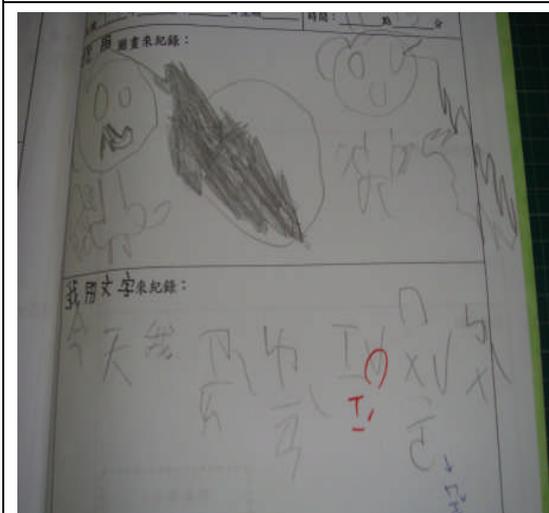
C4 下學期的文字作品



C5 上學期的文字作品



C5 下學期的文字作品



C6 上學期的文字作品



C6 下學期的文字作品

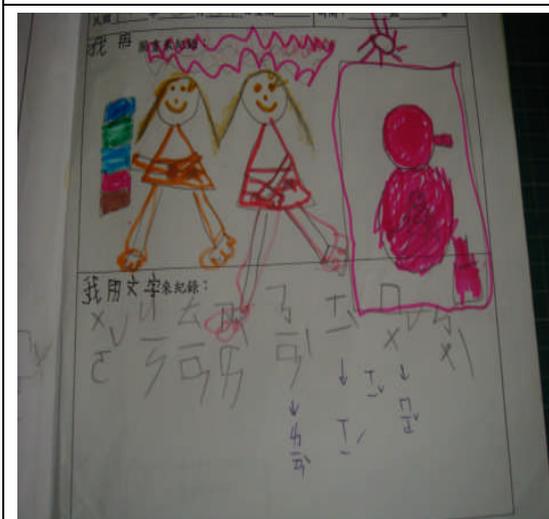
承上頁



C7 上學期的文字作品



C7 下學期的文字作品



C8 上學期的文字作品



C8 下學期的文字作品

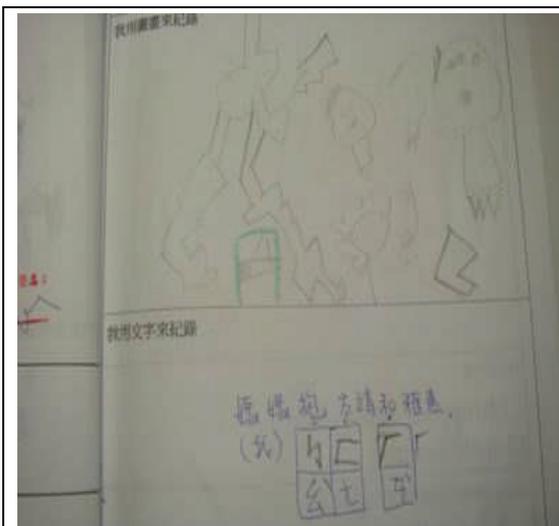


C9 上學期的文字作品

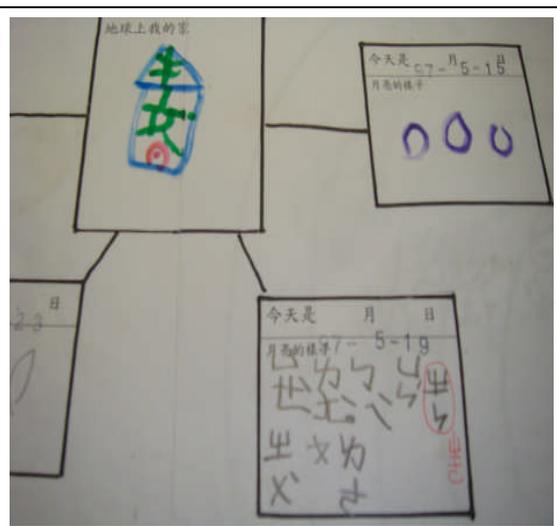


C9 下學期的文字作品

承上頁



C10 上學期的文字作品



C10 下學期的文字作品



C11 上學期的文字作品



C11 下學期的文字作品



C12 上學期的文字作品



C12 下學期的文字作品

承上頁



C13 上學期的文字作品



C13 下學期的文字作品



C14 上學期的文字作品



C14 下學期的文字作品



C15 上學期的文字作品

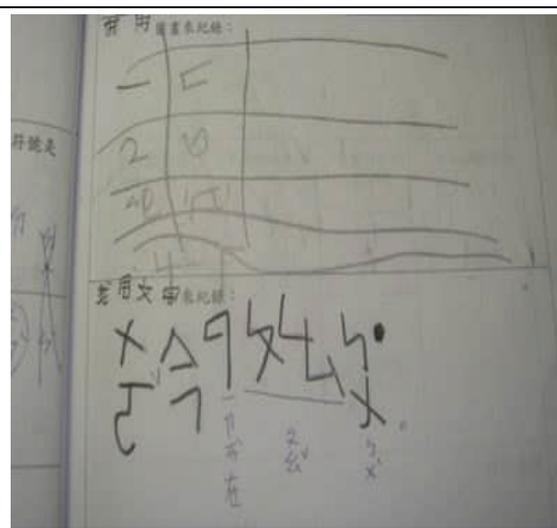


C15 下學期的文字作品

承上頁



C16 上學期的文字作品



C16 下學期的文字作品

