

研究編號：CN9654

## 不同教學策略下對幼兒語言發展之影響

——以嘉南藥理科技大學附設托兒所為例——



黃慧齡、林盈均

嘉南藥理科技大學嬰幼兒保育系

## 不同教學策略下對幼兒語言發展之影響

### ——以嘉南藥理科技大學附設托兒所為例——

黃慧齡、林盈均

嘉南藥理科技大學嬰幼兒保育系

從近年來，廣為幼教學界與實務界所討論，由美國幼教協會 NAEYC (National Association for the Education of Young Child) 所提出的「適性課程」中，所揭示關於學前教育的課程重點：一個適合幼兒發展的課程，應包含所有的幼兒發展領域，且所有的學習活動和材料都要是具體和適切的。我們可以了解，學齡前的教育是不同於其他階段教育的，學齡前幼兒有著其獨特的任務。

然而，長期以來在台灣，升學主義掛帥及不願孩子輸在起跑點的預期心理下，許多父母將學前教育視為國小教育的先修課程，更將注音符號的教學及寫字練習與幼兒的語文學習畫上等號，甚至視為幼小銜接課程最重要的部分。再者，由於大部分私立園所在經營上都面臨了極大的招生壓力，家長的態度左右了園所的教學方向，導致許多學校採取妥協的態度，將注音符號或所謂的運筆練習提前至中、小班開始學習，甚至語文認知的課程填滿了幼兒大部分的課程內容。

幼兒語言發展的範疇應該包含了聽、說、讀、寫，而最為家長及幼兒園現場老師所關注的讀寫能力，除狹隘的「注音符號」讀寫，究竟還包含了哪些能力呢？就全語言觀點而言，採取的是一種廣義的定義。閱讀指的是所有嘗試了解書面形式所傳達之訊息的行為；而書寫指的是以任何一或多種自己選擇的符號系統，來代表象徵某個人、事、物、想法、概念或某種經驗，也就是某種意義的表達（李連珠，2006）。

傳統的語文教學，教師負責「教」，幼兒只管「學」一照單全收。這種以成人本位、教師中心的教學，著重字詞練習及文章的誦記，低估了幼兒內在的心智活動，完全抹殺了幼兒創造思考、判斷和想像的基本能力，以致於學得的知識是「死」的，不見得知道如何靈活運用。反之，新近的研究，強調語言的功用是溝通，而溝通時的意義表達的功能形式遠比語言形式的精確度更為重要。因此，全語言教學的理念強調語言的學習必須

在有意義的讀寫活動中學習，且能力的評量係根據幼兒的實際作品及教師平日對幼兒讀寫能力的觀察而來，而不是根據標準測驗的分數。

在幼稚園全語言教學之協同行動研究（施麗雅，2002）中指出，在幼兒實施全語言教學，確實觀察到幼兒專注傾聽與理解能力的提昇、運用完整豐富的辭彙與大方的口語表達、從被動依賴到自動獨立的閱讀習慣養成、從塗鴉到文字符號的書寫表現、好奇與積極自發的學習態度的展現，這都證明了全語言的實施有助於幼兒的學習。

李連珠(2006)在全語言教育中指出，一個全語言教室可從下列幾個方面加以檢視：環境與材料、課程與學習活動的本質、班級經營與教室氛圍、評量的特質。環境與材料方面，應同時從量與質兩方面著手，除了要量豐富外，尚須符合完整、真實、有意義和可接近、有使用的機會之精神。課程與學習活動的本質，應是學習者中心，讓幼兒有機會投入，透過統整的、真實的、有意義的和功能的學習活動，真正去使用語言。教室的氛圍應該是一個學習社群，幼兒彼此間以合作完成工作、解決問題，教師亦能以夥伴、示範者的角色參與幼兒的活動，尊重、接納不同能力和背景的幼兒，鼓勵幼兒在學習和語言使用上願意嘗試、冒險，作為學習的主人。而老師會就幼兒作品、學習過程中所展現的精神、及平日對幼兒的觀察進行多元化的評量，捨棄標準化的評量方式。

雖然，在同一個學校所採取的是同一種教學模式；但由於每個老師的背景、經驗之不相同，在課程中如何引導幼兒學習和延伸相關活動是值得進一步探討的。近年來的研究已不再視教學為簡單的師生互動而已，教室中的情境背景、學生及教師本身都是影響幼兒學習成果的因素。教師的自我了解、價值觀、對教學與學習的信念及幼教專業都會影響教師的教學理念、教學技巧，而這些理念則會影響教師在課程上所做的決定和行為。

目前，關於教師運用不同的教學策略對幼兒語文學習所造成的影響之研究較少見。因此，我們嘗試以兩個同樣以全語文觀點實施教學的班級為研究對象，觀察因老師所運用教學策略的不同，對幼兒語文學習所造成的影響。希望從研究的發現，提供對在職的教師從事教學輔導時的參考。

## 研究方法

本研究是採取質性的研究方法來收集及分析資料，由研究者進入幼稚園班級現場，以參與觀察者身分與班級老師「協同教學」、進行教學的「參與觀察」、以及採用「實地訪談」、「討論」、「收集文件檔案」等方式進行研究。在研究資料的收集是以攝影、收集文件資料等方式進行。有關本研究研究對象和場所的背景、研究者角色以及資料收集和分析方式，說明如下：

### 研究對象

研究對象為四位嘉南藥理科技大學附設托兒所小班幼兒。為了讓研究結果有參照、比較之對象，又顧及不讓學習經驗干擾研究結果。因此，所挑選的四位幼兒皆從學校的托嬰班開始就讀，入學時間皆已達兩年以上（詳細資料如附表），且前兩年的學習經驗都一直都在同一個班級中，自小班開始才分至兩個不同的混齡班級。兩個班級平安及喜樂家皆為中、小（3-5 歲）混齡班，其中兩班組成的成員分別為幼兒各 28 人（中班各 16 人、小班各 12 人），教師各兩人，皆為嘉藥幼保系畢業，教師的安排皆是一資深教師（本所工作經歷 5 年）搭配一新進教師（本所工作經歷 2 年），且都有混齡班的教學經驗；助理教師各一人，為嘉藥幼保系進修部在學學生，在本所的工作經歷皆達 2 年以上。

| 幼兒姓名        | A          | B        | C         | D          |
|-------------|------------|----------|-----------|------------|
| 出生年月日       | 92.09      | 92.11    | 92.09     | 92.12      |
| 性別          | 男生         | 女生       | 女生        | 女生         |
| 班級          | 平安家        | 平安家      | 喜樂家       | 喜樂家        |
| 入學時間        | 2 年 7 個月   | 2 年 4 個月 | 2 年 11 個月 | 2 年 10 個月  |
| 父母學歷、<br>職業 | 父：碩士，工程師   | 父：專科，商   | 父：博士，教師   | 父：大學，商     |
|             | 母：博士，教師    | 母：高職，商   | 母：博士，教師   | 母：大學，金融業   |
| 父母年齡        | 父：40 歲     | 父：37 歲   | 父：41 歲    | 父：38 歲     |
|             | 母：41 歲     | 母：37 歲   | 母：37 歲    | 母：37 歲     |
| 子女數         | 老二，一姐（6 歲） | 獨生女      | 獨生女       | 老大，一妹（2 歲） |
| 同住家人        | 祖父母        |          |           | 祖父母        |
| 主要照顧者       | 祖母、媽媽      | 爸爸       | 父母        | 祖母、媽媽      |

### 研究場域介紹

## 1. 平安家和喜樂家的教室

嘉南藥理科技大學附設托兒所成立於民國 83 年，坐落於高雄縣和台南縣的交界處自成立以來的教保模式從早期的蒙特梭利教學法轉變至單元教學，目前則採取主題教學。將全語言的教育哲學融入附設托兒所的教學至今已近四年的時間，班級教室的環境規劃是採學習區的方式，兩個班級依教學需要，分別設置了語文、藝術創作、日常生活、益智數學和積木區。研究之初，兩班已推行了簽到、班級繪本閱讀、親子共讀等活動，且教室內各學習區除名稱標示外，在語文和美勞區亦提供紙筆供幼兒發展書寫的活動。

## 2. 班級課程和作息時間的安排

班級所進行的課程內容皆為教師自編教材，而所進行的主題方向由所內教師依幼兒的經驗、興趣和所能掌握的資源擬定，但各班級實際運作的主題課程內容則由各家老師自行決定。在研究的學期中，全所進行的主題概念是「品格教育」，而兩班以人文關懷為出發，實際發展出的課程主軸分別為：平安家「原住民朋友」之認識、喜樂家「環保議題」之關注。教學則以一週一位主教老師的方式輪替實施；一天當中，又以上、下午方式輪替實施，例如主教老師擔任早上的教學，另一位老師則負責下午的教學；而主題教學和學習區活動皆在上午時間實施。詳細作息時間如下表：

| 時間          | 活動要項                         |
|-------------|------------------------------|
| 7:30-9:00   | 幼兒入園、自由探索、戶外遊戲、簽到            |
| 9:00-9:30   | 點心時間、故事時間                    |
| 9:30-11:30  | 團體討論、主題活動、學習區工作              |
| 11:30-14:30 | 午餐、午休                        |
| 14:30-16:30 | 故事時間、點心時間、協同課程（體能、奧福音樂）/小組活動 |
| 16:30-17:30 | 戶外探索、快樂回家                    |

## 研究者角色

在整個研究過程中，研究初期，老師將所設計課程與研究者加以討論、修正後，在班級裡加以實施，彼此互相觀摩協同教學、觀察幼兒學習情形、紀錄教學日誌、收集幼兒作品，並書寫個人的研究省思日誌。研究進行一個月後，因研究者見平安家因兩位老師都初次接觸這個班級，對班級幼兒、家長皆尚處磨合階段，幼兒在教室內的學習顯得浮動不安，老師的課程進行也出現了跳躍式的教學，課程的縱向連結顯得不連貫。因此，研究者介入了老師的教學，要求老師除每月教學計畫之外，更要撰寫每週的周計畫課程，並與研究者事先討論修訂後，才在班集中實施。研究者和班級教師的工作分配如下，因研究者一為附托所長，故以教學討論和參與觀察為主，另一位研究者則以參與觀察和分析資料為主：班級教師則以教學實施、教學討論和觀察為主。關於課程設計和環境規劃，我們一起討論和構思，並提供一些可行的協助，如教師參考書籍、新知的提供、研習訊息的提供、教具資源的提供和協助等；此外我們也透過與帶班老師透過正式和非正式的討論，不斷地分享、交流實施此研究時所遇到的問題，這些工作在整個研究的歷程中，不斷地交叉出現，研究者正是扮演著觸媒者的角色。

### 資料的收集與分析

本研究時間自民國 96 年 9 月至 97 年 1 月，在為期 5 個月的研究時間中，研究者一固定進入班級的時間為每週二、三、四的上午，另一研究者則為每週二、五上午和三下午。

本研究主要以書寫教學觀察紀錄、攝影，以及輔以錄音、照相方式，以收集教學活動和幼兒學習歷程的資料。資料的收集是在參與教學情境中進行的，有時在教師教學級幼兒活動時，研究者會視需要與幼兒互動。與班級老師及家長的正是或非正式對話，研究者選擇與研究相關的議題進行訪談，並錄音作為資料的來源，再將訪談的錄音轉成文字資料，進行分析。收集的文件資料在老師部分包含教學計畫、教學討論資料、教學日誌和個人的研究省思日誌。幼兒的部分則是作品集，包括幼兒的簽到表、各領域作品、資料，及幼兒的親子聯絡本，包括幼兒的學習評量表及家長的回饋，以了解家長對於幼兒學習的反應。

研究者重複閱讀以整理成文字的教學觀察紀錄、討論紀錄、訪談紀錄，以及教師與幼兒的文件資料，並在這些原始資料旁的空白處，寫下初步的分析概念。因為在質性研究的過程中，資料的收集和分析是同時持續不斷的進行的，以將所發現的問題回到研究現場，再去觀察、驗證變項之間彼此的關聯性。

## 研究結果

本研究參考文獻中所提的「全語言教學的實施原則」，在兩個班級裡教師所採用的策略和活動大致包括：1. 提供豐富的印刷文字環境；2. 語文學習融入各學習區實施；3. 實施家長參與教學；4. 提供聆聽與表達的學習機會；5. 增加各種有意義的、真實的書寫活動；6. 營造學習社群的學習環境；7. 以主題實施統整性教學。但因老師個人對全語言理念的認識與接觸經驗不同，和教師個人對幼兒的看法、學習的信念不同，在實施全語言教學策略的落實程度上有所差異，也形塑了不同的班級氛圍。

平安家兩位老師對幼兒的行為採取較寬容的方式對待之，甚至可以說比較不拘小節，整個班級氣氛顯得比較活潑；而喜樂家老師在這方面就較為嚴謹，如幼兒離開教室移動到其他的空間，被要求必須排隊，慢步而行，故幼兒顯得較為沉穩。而在課程的設計上，喜樂家老師計畫性很強，相對地，就比較容易忽略、等待孩子自發性的學習；而平安家老師在此方面也顯得較隨性，較容易聽到孩子的聲音，但由於組織邏輯的訓練仍略顯不足，故課程設計的前後概念連貫性容易出現跳躍式的思考。在教室整體情境的呈現上，也呼應了前述老師的特質，平安家老師在課程介入之後，有一些較積極的作為，如在教室中呈現各式圖表，如生日圖表、主題討論的經驗圖表；然而，在呈現的精緻度上，相較於喜樂家就略顯不足。喜樂家老師會在一些小細節上多做著墨，如將幼兒作品加以整理後，張貼出來；各學習區中也會針對所擺設物品加上文字介紹。相同的是，兩個班級的老師都還有待成長的地方是，對幼兒學習的等待與個別差異的對待，例如：兩班老師都有一個迷思，認為教學活動實施之後，幼兒必然獲得相關的概念，較缺乏相關的延伸活動，讓幼兒有機會從不同的角度探索同一概念的發展。

本研究發現，四位分處兩班的幼兒的學習行為、學習態度、對語文的使用和態度、

學習能力等，皆會因班級老師的教學策略與活動而在幼兒身上產生不同的變化。

### **幼兒主動與人際互動的學習行為**

四位幼兒初入混齡班時，由於是屬於小班的年齡層，剛開始皆顯得較為安靜，尤其在團體活動進行的期間，大都跟隨著其他中班孩子的腳步，在一些分享與討論的活動中，也多扮演聆聽者的角色，較少發表自己的意見。但在個別時間，如學習區工作或是小組活動期間，幼兒B個性較為活潑使然，常會主動找成人聊天，分享其學習或生活中的點點滴滴；其餘三人的互動對象多為幼兒，會在工作中主動與同儕討論、協商問題，只有在遭遇問題時，較會主動尋求成人的協助。但到了研究的後期，在不同的時間點，皆可見到四位幼兒的自我概念提升了，他們的自信心表現在學習、語言的使用及人際互動上。在團體討論中，他們會嘗試發表自己的意見，主動參與討論，而在學習區工作時，會自己決定使用什麼材料、要和誰一起工作、也會樂於與成人（研究者、教師）分享自己的作品。見到研究者進入教室時，也一改初期視而不見的態度，能自然大方地打招呼，並主動邀請研究者參與其工作。

### **學習態度**

在平安家，幼兒的學習興趣和專注力隨著研究者的介入而提高，除了課程內容的設計較有連貫性外，老師在學習區工作的安排亦較有計畫性，會配合學期初所擬定的教學目標和主題活動的進行，在各個學習區定時的更換教具，介紹不同的活動。反之，單純採參與觀察的喜樂家，幼兒在學習區工作時，在各區域遊走的人較多，也顯得不是那麼的投入。但在兩個班級中，皆可見到四位幼兒主動地參與活動，對教室內的活動充滿興趣；在參與活動時，他們願意冒險嘗試，挑戰新鮮的事物，不怕調整改變，例如：在喜樂家老師加入了「小朋友說故事」時間，鼓勵幼兒挑選自己喜愛的故事說給大家聽，幼兒C、D能勇於挑戰，嘗試面對群眾說故事，雖然故事的情節敘述不是很完整，聲音也顯得較小聲；但對於小班的幼兒已實屬難得的表現。因為教師鼓勵嘗試和教室內冒險的

氛圍，幼兒能自在地從事各種探索活動，自發性的學習行為大量增加，學習態度也較為主動積極。

### 對語文的使用和態度

在學校，語文未被視為是一個學科，單獨拿來教、學、研究或練習。語文的使用被視為學習、溝通的工具。老師在教室裡除提供豐富的語文環境，包含多元學習材料和情境文字的提供，老師在語文區中，亦陳列了不同體裁、內容和形式的童書，書籍會隨主題活動的進行和幼兒的興趣而更換。而所提供的學習材料是真實的、有意義的，與幼兒的生活經驗息息相關，如日曆的介紹，藉由這個活動，老師讓孩子瞭解一個月中時間日期的前後關係及時間與教室活動的關係，也藉機預告或是回顧一個月來所發生的班級事物。所有涉及語文使用的活動，多是屬於解決日常生活所需，幼兒未被要求做單字的認讀、反覆的書寫練習、注音符號辨識等語文的練習，老師讓幼兒有機會去實際運用聽、說、讀、寫的能力，如透過圖畫或是文字的呈現記錄學習區工作的內容，為簽到而想辦法運用阿拉伯數字書寫日期。老師的接納與尊重，讓四位幼兒在學習和語言的使用上都勇於嘗試和冒險。在兩個班級中，因老師刻意設計與推動的活動內容有所差異，導致幼兒在語文讀寫的行為上亦顯出不同的表現。喜樂家因老師在每日的活動中皆有分享時間，幼兒樂於於該時段將自己的作品分享，而事後老師亦會將幼兒的作品加以整理，稍做排版和美編後展示出來，從中幼兒不僅加強了語言表達的能力，也刺激了創作的動力。在幼兒C、D的作品和簽到表中，皆可看到他們大方以多元的圖像展示自己的想法；而在學習區操作的時間，亦可經常見到兩人在語文區中會針對自己所熟悉的故事內容，依插畫進行說故事或改編故事，甚至自製小書，並會自發性地將自己的工作內容以口語或是書面繪畫的方式紀錄下來。反之，平安家的兩位幼兒在這方面的呈現上就顯得不是那麼地多樣化，幼兒習慣以口頭分享的方式分享自己的工作內容或是經驗，對於書面語言的使用頻率就比較不及喜樂家的幼兒。

### 學習能力

在全語言的教學理念下，幼兒已逐漸建立了學習策略，發展問題解決的能力，並培養了獨立自主的學習態度。遇到問題時，幼兒會自己協商、想辦法解決；針對他人的工作也會主動提出問題，或是提供解決辦法的建議，例如：學習區操作教具時，幼兒D見到班上其他孩子遇到困難，會主動告知如何操作該教具，並加以示範。而遊戲過程中，有其他幼兒欲加入活動，彼此爭論不休時，幼兒C亦主動告知，應徵求所有參與此活動的幼兒之同意，最後以表決方式，解決了問題。

### 全語言教學與教師

兩個班級教師在這個研究中，除了對全語言教學的理論有更進一步的認識外，也因為教學上的實際運用而重新體認全語言教學的功能，在教室情境與材料的提供都更為豐富與多樣化，教室活動的進行也融入了更多家長的參與。對平安家兩位老師而言，因為研究者的介入，老師有機會重新思考與澄清自己的教學理念外，也統整了過去零散的活動設計能力，學習釐清課程設計上的思考脈絡，並將活動有系統地融入課程設計當中，而又保有讓幼兒主動探索的空間。對喜樂家的老師最大的收穫莫過於，將聽、說、讀、寫的語文活動，更加落實於教室中，鼓勵幼兒進行有意義的、真實的、功能的語文學習。

## 研究討論

全語言教學並不限於語文課程對於幼兒，教師也不會為語文課程設計獨立的語文活動，而是將活動融入於日常生活的運作中，讓幼兒在各個領域的活動中主動探究。幼兒為學習和生活的目的，嘗試冒險從事聽、說、讀、寫的活動，在使用語言的過程中主動建構語言的相關知識。而在全語言的教學下，我們可見到幼兒在學習行為、學習態度、對語文的使用和態度、學習能力等方面皆有正向之發展。惟全語言教學的實施成效非一蹴可及，而影響全語言實施的因素很廣，如教師對於全語言理念之認識與所抱持的態度、家長觀念的溝通和親師合作等，皆會影響其在班級的實際運作，進而間接影響幼兒的學習成效；因此，在推動全語言教學之前，校方必須做好相關的準備工作。

因為本研究是屬於個案研究，在教學者、教學者和研究者之間的關係、及研究場域等皆有其獨特性，故本研究的結果並無法做為一種推論，僅能作為未來教學和研究的參考。

## 參考文獻

幼兒教育改革研究會主編（2004）。來！說我們的故事－幼教師的專業成長。台北：心理。

李連珠、林慧芬（2001）。適合發展的幼兒語文課程。台南師院學報，34，443-474。

李連珠（2006）。全語言教育。台北：心理。

沈添鈺、黃秀文（1997）。全語教學在小學實施的成效、困難與策略之研究。國科會專題研究計畫。

林佩容譯（2004）。快樂的學習－全語言幼稚園的一天。台北：光佑。

施麗雅（2002）。幼稚園全語言教學之協同行動研究。國立新竹師範學院幼兒教育研究所碩士論文。

張雁玲（2000）。幼稚園教師在課程發展中課程決定之個案研究。國立新竹師範學院幼兒教育研究所碩士論文。

陳淑琴（1998）。全語言自然學習教室模式的理論與實務運用。南投：台灣省教育廳國民教育輔導團。

陳淑琴（2000）。幼兒語文教材教法：全語言教學觀。台北：光佑。

陳淑琴譯（2005）。遠遠多於ABC－談早期讀寫的萌發。台北：信誼。

游淑燕（1995）。幼稚園教師課程決定層級體系及運作情形分析。嘉義師院學報，8，419-470。

曾月紅（1999）。兒童英語文教學：全語言觀點。台北：五南。

黃繼仁（1997）。美國小學全語言教學之研究。國立台灣師範大學教育研究所碩士論文。

黃瑞琴（1997）。幼兒讀寫萌發課程。台北：五南。

黃怡卿（2006）。圖畫書題材與呈現方式對幼兒認字集故事理解之影響。國立台北教育大學幼兒教育研究所碩士論文。

潘璿如（2006）。全語教學的理論與迷思。網路社會學通訊月刊，52。

薛曉華譯（1999）。全語言幼稚園－教學的理論與實務。台北：光佑。

Bogdan, R., & Biklen, S. (1992). Qualitative research for education: an introduction to theory and method. (2<sup>nd</sup> ed.). Boston: Allyn and Bason.

Wolfe, P. & Poynor, L. (2001). Politics and the pendulum: An alternative understanding of the case of whole language as educational innovation. *Education research*, 30(1), 15-20.

