

嘉南藥理科技大學專題研究計畫成果報告

幼稚園注音符號與 2R－讀寫－教學關係的探討

計畫類別：個人型計畫

計畫編號：CNCE9509

執行期間：95 年 1 月 1 日至 95 年 12 月 31 日

計畫主持人：沈琇靖

執行單位：嬰幼兒保育系

中華民國 96 年 2 月 26 日

幼稚園注音符號與 2R－讀寫－教學關係的探討

摘要

注音符號的學習攸關幼童進入國小課程後語文基礎的奠定，卻因為被視為是一種揠苗助長的學習和一種自然獲得的母語學習歷程被忽略。從讀寫萌發和共讀的觀點來看，注音符號學習在孩童的讀寫歷程上扮演極重要的角色，透過注音符號的學習，孩童跨越口語語言層次而進入到書寫語言階段。藉由孩童最近照料者，孩童在擁有豐富的讀寫材料，產生功能式的讀寫經驗、及人際互動的情境下，自然地進行談話、閱讀、和書寫的經驗。值得注意的是，兒童的寫字開始於畫圖，經由畫圖和塗寫，孩童得以溝通訊息、分享和討論。

本研究融合了課堂觀察、實務教學、晤談和認知問卷，試圖了解注音符號的識讀和拼讀能力是否影響孩童共讀、活動的選擇，以及孩童的家長對注音符號學習、時機、和讀寫的認知對孩童注音符號的識讀能力的影響，來探討幼稚園學童的注音符號學習影響其讀寫能力和學習的重要性。

研究發現最近照料者的學歷、與孩童的關係、及其對注音符號學習和讀寫能力關係的認知，與其孩童注音符號認知和拼讀有正面的關係。藉由注音符號拼讀而引發的共讀和讀寫關係，引導孩童的語文能力，在此研究中的晨間活動是個關鍵。再者，研究也發現家長普遍希望其孩童從大班開始學習注音符號和書寫，並期望藉由幼稚園老師，孩童不需在國小前暑假上正音班。

關鍵詞：口語語言、書面語言、共讀、讀寫萌發

幼稚園注音符號與 2R－讀寫－教學關係的探討

壹、緒論

在違反孩童發展的撻伐聲浪下，幼稚園學童的注音符號學習被視為是一種制式化的讀寫教學和小學先修課程。然而，從入小一前的暑期正音班的盛行和小一的第一學期之前十週的國語文教學均以注音符號為主而後才進入中文字的教學來看，幼稚園學童的注音符號教學是有其正當性和必要性。從學業方面來看，注音符號是屬於抽象的符號，要在短短的十週內學好，對面臨要同時調適生活及課業問題的小一新學童而言是種壓力。再者，因為注音符號標示中文字的讀音，它也就成為初學中文閱讀者的基本工具之一。而且，研究也指出注音符號的學習攸關幼童進入國小課程後語文基礎的奠定（吳佩芬，2001）和其它學科的學習基礎。

從讀寫萌發（emergent literacy）和共讀（reading aloud）的觀點來看，注音符號學習在孩童的讀寫歷程上扮演極重要的角色；藉由注音符號的學習，孩童跨越口語語言層次而進入到書寫語言階段。注音符號學習是孩童學習國字的橋樑和識字的過渡、以及寫字教學的起點（吳佩芬，2001）。當孩童具有注音符號的能力，除了可以學說標準國語、認識新字、及閱讀附有注音之相關書籍，幫助他們吸收知識、充實生活經驗外，孩童也能使用注音符號來記錄事情，並將其口語經驗進行創作等（林純妙，2003）。再者，這樣的讀寫歷程除了能增進親子（師生）的交流關係，最重要的，它也為孩童成為終生自學者而奠基。

以建立書香社會的角度來看，推展共讀和注音符號教學是關鍵，而家庭則扮演了那雙推手。因而家庭背景，如父母社經地位、父母教育程度、及職業等因素，都會影響父母對注音符號學習和讀寫萌發、共讀等概念的認知，而這進而影響孩童的讀寫能力。

一、研究背景與研究動機

注音符號的學習攸關幼童進入國小課程後語文基礎的奠定（吳佩芬，2001）。鐘添騰（2000）也強調，語文在學校教育中是一切學科的根基，若語文發展有所缺失，其他學科能力的培養也將發生問題。然而因為對傳統注音符號教學的誤解，如運筆描寫或抄寫、強調無意識或單調的拼音練習、以及幼童在上國小前上正音班或上學就會了，注音符號教學被視為是一種揠苗助長的學習，或被認為是一種自然獲得的母語學習歷程而被忽略。再者，為因應全球化挑戰和對幼兒語言關鍵期的迷思，提昇全民英語能力已成國家之目標，因而幼兒學習英語和參加英文檢定蔚為風潮，也使得國語文學習的重要性被忽略和注音符號學習的爭論又雪上加霜。

就語言的特質而言，聽說先於讀寫的觀念仍是牢不可破，然而語言是口語

和書寫的符號，聽說讀寫是一體而非可分離的技能（沈琇靖，2005）。孩童母語的聽說能力在他們進入學校甚至學前教育之前便已有顯著的成就，即是幼兒在三、四歲之前便已獲得其母語的口說能力，進入學前教育階段多半是這些能力的鞏固、強化、延伸、和精緻化。國小孩童由於認知上的發展，其語言發展主要是從幼稚園的口語自我表達過渡到書寫式的自我表達、學習。藉由讀寫，書面語言的學習更是有助於鞏固、強化、延伸、和精緻化孩童的母語能力。孩童在日常生活中所習得的口頭語言遠超過書面語言，而注音符號可用來幫助孩童識字，只要能掌握注音符號的拼音原則，對閱讀的學習則有一定的幫助。因為中文字本身字形因素，若要累積到能夠獨自閱讀的字彙，需要很長的時間學習，但在閱讀時，藉由注音和拼音連結未習得與已習得的字彙，就能幫助字彙的延伸和達到獨自閱讀（林純妙，2003）。

林純妙（2003）指出影響注音符號學習的因素，包含學前教育經驗，年齡、智力、父母社經地位、父母教育程度、家庭中主要使用語言、兒童閱讀興趣與頻率、以及父母是否伴讀等。讀寫歷程除了增進親子（師生）的交流關係，最重要的是，它也為孩童成為終生自學者而奠基。在剛開始觀察期間發現 PG 班孩童，明顯喜歡益智區、美勞區及扮演區，而帶班的學程實習生也指出並証實孩童的學習傾向。孩童在益智區和美勞區內大多在玩弄自己從家裡帶來的玩具和零食。就閱讀行為的界定（見附錄一），除了美勞區掛有孩童學習過的外太空主題的圖畫和老師代寫的感想外，孩童對學習角的語文區和讀寫萌發似乎需要被激勵與帶領。觀察空檔也查看了孩童的書包櫃放置的內容物及孩童的借書紀錄，發現有些孩子的借閱記錄非常的高，有些則是無任何借閱記錄，但同時也發現有些孩子並未將借閱書籍帶回家閱讀，反而是放置在書包櫃中。整體而言，老師和學程實習的帶班老師雖配合園所政策，孩童有很正面的借書行為，可是也出現孩童將書置於抽屜而不帶回家；另外，也發現孩童會依插圖借書或同學也借閱過等原因而重覆借書，使得借書有點顯得重量而非質的競爭模式。

研究觀察初期，發現孩童進入語文區共讀的意願不高，有些孩童有被老師半強迫的感覺。語文區及教室圖書區為了配合本學期教學大綱的書，卻因使用率不高，也看似乎備而無用，因此班老師、研究者、學程實習生、和研究實習生覺得晨間共讀應讓孩童習慣進入語文區。研究者和研究實習生就如何激勵與帶領孩童進入語文區和讀寫萌發做討論與省思，藉由課堂實地、實物、與經驗的研究，了解注音符號的識讀能力是否影響孩童共讀和活動的選擇、以及孩童的家長對注音符號學習時機及讀寫的認知對孩童注音符號的識讀能力的影響，來探討幼稚園學童的注音符號學習與其讀寫能力和學習的關係。

二、研究目的

本研究的研究目的如下：

- (一) 瞭解孩童的注音符號學習對其讀寫能力的影響。
- (二) 探討父母的社經地位與其對注音符號學習、讀寫能力關係的認知對其孩童語文學習的影響。

三、研究問題

根據上述的研究動機和目的，本研究探討下列問題：

- (一) 孩童的注音符號學習與其讀寫能力的關係，
- (二) 孩童的注音符號學習與其選擇晨間活動與課堂活動的影響，
- (三) 父母的社經地位與其孩童語文學習的關係。
- (四) 父母對注音符號學習、讀寫能力關係的認知與其孩童語文學習的關係。

四、重要名詞釋義

- (一) 口語語言：聲音符號，是一種口頭語言涉及聽和說的過程（黃瑞琴，1997）。
- (二) 書面語言：視覺符號，是書面語言涉及讀和寫的過程（黃瑞琴，1997）。
- (三) 共讀：或稱親子共讀、大聲朗讀。指父母與孩子一起分享童書稱之為「親子共讀」，通常是大人念故事，孩子看圖畫，一起閱讀（谷瑞勉，2001）。
- (四) 讀寫萌發：是一個與學前幼稚園孩子有關的讀寫發展的過程；是一個幼兒讀寫發展的連續階段，包括了想使用符號來解讀或溝通的企圖（谷瑞勉，2001）。

五、研究限制

本研究因為在考量不打擾孩童的課堂學習和活動，故特別選在孩童入園後上課前的晨間時間做共讀，以及學程實習生帶語文課的星期三上午來做孩童平常上課時間的觀察與紀錄，研究仍有下列的限制：

1. 孩童的到校時間不一，很難在晨間共讀時間掌握全班 30 位學童資料。
2. 研究者和研究實習生必須配合其各自原有的生活行事曆，故只能在星期一、二、四到園所做晨間親子共讀，和星期三上午做孩童平時課堂記錄。
3. 因為融合觀察法和實務教學，因此無法有大量的樣本數。
4. 分析回收的問卷和課堂觀察紀錄時，樣本可能無法一致，而導致問卷樣本數減少。

貳、文獻探討

如前所述，文獻回顧與探討將包含下列方面：一、教育部（2003）於國民中

小學九年一貫課程綱要的語文學習領域基本理念與幼小銜接的關係，二、語言的定義與特質與語文學習、能力的關係，三、「讀寫萌發」與幼兒的注音符號學習、及讀寫能力培養的關係，四、共讀對幼兒語文學習的認知和幼兒語文學習的關係。

一、教育部（2003）於國民中小學九年一貫課程綱要的語文學習領域基本理念與幼小銜接的關係

綜觀國內有關幼小銜接的相關研究，可分為學習和生活的適應兩大方面。就學生的學習適應而言，包含了課程學習、上課形式。就生活適應方面，包含作息的改變、與老師的師生關係、和與同儕的人際關係（曾錦貞，2004；林純妙，2003；孫扶志，2003）。就課程學習方面的銜接來看，因為注音符號在幼稚園和國小課程標準中的語文課和學習都扮演極其重要的角色，注音符號學習就成為幼小銜接相關研究的爭議焦點。

根據幼稚園課程標準，幼稚園主要實施是以生活教育和健康教育為主，課程領域包括：健康、遊戲、音樂、語文、工作、及常識，而語文課程的目標為：1. 培發幼兒語言的潛能，增進幼兒語言的能力。2. 培養幼兒良好說話與聽話的能力。3. 發展兒童欣賞、思考和想像的能力。4. 培養幼兒閱讀、問答和發表的興趣。5. 陶冶幼兒優美的情操及健全的品格（教育部，1987，p. 63）（引述自曾錦貞，2004；陳麗如 2000），其範圍涵蓋故事和歌謠、說話、閱讀。目的在透過故事書歌謠等題材，使幼兒對語文有興趣並能有良好的說話及聽話能力，而說話則強調「用直接法教學國語」，培養幼兒說國語的能力（陳麗如 2000）。根據教育部（2003）公布的「國民中小學九年一貫課程各學習領域綱要」，小學一年級語文學習領域－國語文的注音符號教學，於第一學年的第一學期之前十週。國民小學教育是各級學校教育的基礎，語文（閱讀）是學習各項學科的礎石，而注音符號又是臺灣地區學童學習語文的入門工具。藉由它學說國語、幫助識字、輔助閱讀更可提早寫作（鄭美芝，2001）。

注音符號是國小學童入學最先遇到的教材，它是兒童學習國字的橋樑和識字的過渡，寫字教學的起點（曾錦貞，2004；吳佩芬，2001）。再者，注音符號學習的目標在養成學生能藉由注音符號自行閱讀課外讀物的能力（曾錦貞，2004；林純妙，2003；孫扶志，2003；陳麗如 2000）。可見語文課程在幼稚園和國民小學階段的重要性，因而突顯其銜接的必要性。

然而注音符號課程在某些幼小銜接研究中被認為是不當的提早教學，嚴重影響前十週注音符號教學上學生個別差異與學習進度上的發音問題，甚至被認為由於發音、拼音的啓蒙錯誤，除了形成嚴重的學習干擾與教師的教學困擾外，也使孩童失去學習興趣（孫扶志，2003；陳麗如，2000）。在孫扶志（2003）對

國內幼小銜接現況分析中的適應問題相關研究分析中，分析了徐慕蓮（1986）、柯華葳（1988）、蔡春美（1993）、孫良誠（1995）、陳俞余（1999）等幾位學者的幼小銜接研究，他們都一致認為學習適應和生活適應是幼小課程銜接問題的癥結，並且對學習適應中一再被提及的國語注音符號課程學習內容重複、小一教師的教學困擾、與小一孩童前十週的注音符號課程上課索然無味等問題，認為是家長與社會大眾的認知不足、注音符號學習是揠苗助長、與由於發音、拼音的啟蒙錯誤而形成嚴重的學習干擾與小一教師教學上的困擾。事實上也出現了，當家長與社會大眾認為注音符號教學不是很嚴重而且是理所當然，教育專家學者與幼稚園教師及園長認為當前幼稚園教注音符號是嚴重而使幼稚園成為小一先修班（陳麗如，2000）。

在孫扶志（2003）的研究也顯示小二家長對學習注音符號的寫法與拼讀有利於孩子入小學之準備有較高的認同度（86.8%）。再者，有 96.7% 的全體受訪者持認同意見並認為可在幼托園所階段注意並加強幼兒故事圖畫書的閱讀能力以提升幼兒閱讀學習的適應能力。在幼小銜接應先加強之事項看法中，有 74.1% 的全體受訪者認為做好幼小銜接有利於幼童提早適應兩階段學習內容的改變，所以應讓幼托園所老師學會教「注音符號」、「國字」，並准許幼稚園大班提前教學注音符號、國字與數字。幼托園所現階段的幼小銜接因應策略與應加強事項之建議排序，顯示「閱讀能力」、「融入式的注音、國字、數字的學習」的適時介入，將有助於幼托園所階段的幼兒在進入小一時的銜接適應。孫扶志（2003）也指出許多幼小銜接十幾年存在的問題，並未因九年一貫課程的改變而有顯著減少。注音符號學習能力個別差異太大仍排行其中，而銜接適應的效果自然會受到限制。幼小銜接的議題中，注音符號教學和寫字教學一直是倍受關切的，其課程學習包含注音符號學習、執筆寫字、國字認讀、閱讀習慣培養、做功課等（曾錦貞，2004）。

如前所述，教育部（2003）於國民中小學九年一貫課程綱要的語文學習領域基本理念中，強調語文是溝通情意、傳遞思想、傳承文化的重要工具。在幼稚園教學中若能隨機融入注音符號的認讀教學教學，幼兒可多聽、多看而不被強迫拿筆寫字，也能提升小一注音學習能力。注音符號是屬於抽象的符號，在短短的十週內要學好，對於學童而言不是件容易的事。而且除了三十七個注音符號，尚有拼音、聲調、語詞和語句的學習，學童在注音符號的某一方面出現困難時，就可會影響注音符號其他方面的學習。最後，從全語文的觀點來看，語文是孩童所有學習的基本工具和橋樑，若孩童能在小一開始的前十週就具有基本的注音符號能力，就能減輕其在學習適應方面的壓力，而專注在書寫和拼音過渡到認字的練習，以及生活適應方面的問題。

二、語言的定義、特質與語文學習、能力的關係

Richard, Platt, 與 Weber (1985) 認為語言是人類的溝通系統，將聲音或書寫符號組織為更大單位，如字元素、字、和句子。陳淑琴 (2000) 認為狹義而言，語言是口頭的或符號的；廣義而言，語言是一個社會團體共同使用的一種溝通系統。語言是一種社會現象也是人類最重要的交際工具和進行思維的工具 (葉蜚聲、徐通鏘, 1993)。在語言具有的重要特性中，Nash (1988) 提到，語言的特性之一是具有聲音，而這是因為口語總是早於書寫。口頭語言和書面語言是兩個平行的語言系統，有相輔相成的效果，但書面語言被視為一種口語的紀錄。語言也是獲得知識和訊息的途徑，更是學習其他技能的基礎。黃瑞琴 (1997) 也提到語言發展過程，在日常生活中，幼兒可看到人們的口語和讀寫行為常是一起發生的；他們除了先以表情和手勢與人溝通，再學習口語溝通，同時也從日常生活中接受了文字的刺激、觀看並運用環境中的文字、進而意識到讀寫是與人溝通的新方式，因而幼兒的口語語言和書面語言發展是一個有關聯的溝通系統。

根據讀寫萌發的理論，幼兒時期是讀寫發展最重要的時期。1998 年，The IRA and NAEYC 的共同聲明指出兒童閱讀和寫作的能力在沒有仔細計劃和指導的情況下並不會自然發展。我們必須提供兒童規律且主動和文字互動的機會。此外，我們必須教導兒童來自口語和文字的直接經驗之閱讀寫作的具體能力。根據 Wasik (2001) 的說法：「有研究提到較具音感的兒童能較快地學習閱讀並且較易成功」(p. 133)。柯華蕓、李俊仁 (1996a) 的研究指出國小一、二年級注音符號拼音與認字能力有同時相關，且一年級剛入學時拼音的能力與兩年後的認字能力有顯著的相關，因此注音符號拼音對於字的學習所扮演的應是一種輔助性的角色 (引述自林純妙, 2003)。另外相關研究也指出 (1) 注音符號的拼音能力對於認字能力是較佳的預測因素、(2) 不同國語文能力的國中一年級和國小四年級學生認字能力差異中，注音符號在認字中扮演相當重要的角色、(3) 注音符號之單音和拼音認讀及書寫表現、與 (4) 認字表現彼此間有明顯相關、以及注音符號能力與閱讀之間彼此有相關 (引述自林純妙, 2003)。因此可看出注音符號的拼音能力是一個影響初學認字者認字量的重要因素之一。

孫扶志 (2003) 在其幼小銜接中課程問題與因應策略效果之研究中指出：小一孩童在認知發展上有三大轉變的特徵：語文能力上質的改變、活動形式上的質變、及認知能力上的重大進步 (p. 16)。就語文能力和認知上質變的特徵，孩童從口語發展到書面語言；國小孩童其語言發展主要是從幼稚園的口語自我表達過度到書寫式的自我表達。在國小期間，孩童的「接受」字彙藉由聽和閱讀而增加，其「表達」字彙從口說溝通擴展到書寫溝通 (林麗英, 2002)。所以

在學習閱讀的早期，學童在日常生活中所習得的口頭語言遠超過書語言。而學習注音符號對於初學中文的學童，應該具有輔助其認識國字和提早從事閱讀的功能。

文字書寫概念包含了功能、形式、意義、及意義與形式連結等書寫文字概念，與幼兒的口說語言的四個語言系統的發展密不可分，此四個語言系統包含語用、語法、語意、語音。閱讀是一項複雜的認知活動，閱讀的歷程涉及許多技能，閱讀的過程主要包括「認字」和「理解」兩個主要成分，而認字是讀理解的基礎。認字包括字形、字音、字義的辨識，須具有認字的技巧，才能增進認字的能力，所認的字才會越多。而從語言發展歷程，語音的學習是最基本的，而依次進入到單字句、雙字句、文法期，再進到語意、語用的學習。林純妙(2003)指出理解是指對文章和段落意義的瞭解，即從字句的瞭解及辨識到瞭解文句的意思，再進而到段落內容和段落與段落之間的關係，最後達到推論、瞭解文章的內容與意義。因而具有認字能力並不代表理解能力，但沒有認字為基礎，是做不到的。中文字雖不像拼音文字有著「形—音」對應的規則，但是語音在中文閱讀時仍有其重要性。因為現今台灣地區國語文的教學是從注音符號開始，而且以注音符號做為媒介來閱讀。注音符號是用來表示中文字讀音的符號，因此注音符號是初學中文閱讀者的基本工具之一（引述自林純妙，2003）。

三、「讀寫萌發」與幼兒的注音符號學習、及讀寫能力培養的關係

語文能力的培養須從小開始，而語文學習常見的形式有聽、說、讀、寫四種，因溝通方式不同，將聽、說和讀、寫可分為口頭語言和書面語言或書寫語言，讀和寫是幼小階段的學習重心，讀寫能力是一種技能，更是與人溝通、表達個人內在思想的必備能力。幼兒學習讀和寫是在生活中持續萌發展現的過程，幼兒早期讀寫能力逐漸發展的現象，稱之為「讀寫萌發」(emergent literacy)，即幼兒在生活中開始學習讀寫，讀寫是一種社會歷程，幼兒是學習讀寫的主動者，閱讀和書寫是同時相互關連（曾錦貞，2003）。

讀寫萌發指的是幼兒早期書面語言發展的現象，以Marie Clay (1966; 1967)的研究為開先河之作。幼兒在未接受正式的學校教育前，在其自然的日常生活中已顯露出閱讀行為及概念，雖其閱讀行為尚未完全具備傳統書面語言的特徵，卻已可被視為真正的閱讀與書寫行為，此讀寫發展為一緩慢、自然呈現的過程。Clay (1966; 1967)的研究也指出，五歲的幼兒可以表現出重要的閱讀行為，如對於文字形式的視覺敏感性、恰當的閱讀方向移動、自我修正、口語與書面文字的配合，顯示出對文字特性的了解。早期提出幼兒讀寫萌發概念的Clay，及長期研究美國幼兒如何獲得閱讀能力的學者Yetta Goodman、Kenneth Goodman、及Mason等人皆認為，一般幼兒在進入學校之前即已具有相當豐富的

書面語文的知識。例如，口說語言與文字之間的關聯性、符號（例如文字、號誌等）可以代表並傳達意義、閱讀書本的慣例、文字與圖畫的差異等。而幼兒之所以獲得這些了解，並非透過正式的教導，往往是從平日經常接觸環境中的文字符號的經驗、看見成人在生活中書寫、閱讀或進行其他使用文字的活動、及在家中聽父母讀床邊故事等非正式閱讀中學到的。很多時候幼兒也會仿效成人書寫，而寫出一些表達他自己想法的符號線條，這些線條筆畫，對於成人來說雖是模糊難辨，對於幼兒而言，卻是其思想意義的具體書面的呈現，因此，在這些學者的眼中，已經具有文字（一種溝通的符號系統）的特質和功能。

Berk（2000）也把讀寫萌發定義為兒童經由非正式的經驗，主動建構他們讀寫的知識。根據 The International Reading Association（國際閱讀協會，the IRA）and The National Council of Teachers of English（國家英語教師會，the NCTE）（1998）的共同立場聲明，學習閱讀和寫作對兒童在學校的成就以及日後的人生而言是重要的。依據 1998 年的共同立場聲明，有研究顯示：

孩童在很小的時候就已經踏出他們在學習閱讀和寫作上決定性的一步。早在兒童表現出閱讀和寫作的能力之前，他們就已經開始獲得一些有關讀寫能力及其功能概念的基本知識。他們學習使用符號，把口語、圖畫、文字和遊戲結合成整體的混合媒介，並且以各種方式創造、溝通意思。從他們最初、與成人接觸的經驗和互動中，兒童開始閱讀文字、處理字母和聲音間的關係、並且大量習得有關字母系統的知識。當他們繼續學習時，他們會逐漸把這些知識合併成有助於閱讀寫作的自主性及流暢度的模式。結果是閱讀和寫作習得概念較像是連續性的發展而非絕對的有無現象(pp. 5-6)。

Whitmore 與 Goodman（1995）和 Berk（2000）相信來自各種文化和背景的兒童在開始上學之前就已經熟知文字語言。Teale 與 Sulzby（1988）指出學前幼兒已儼然是小讀者和寫作者，他們自己能有效地運用策略解讀和詮釋所讀的書面文字訊息的意義，並主動地運用其能掌握的符號來溝通。Antonacci（1994）發現家中有豐富語文情境的幼兒具有下列讀寫萌發的特點：（1）與書本有愉悅的交流，因此喜歡閱讀，（2）幼年便開始閱讀且因長期持續的閱讀而助其書面語言表現，（3）經常傾聽或閱讀故事而學會自己寫故事，（4）學會語言在生活中扮演各種功能，（5）學會使用多種書寫工具。

雖然兒童會繼續發展閱讀和寫作能力，但是幼兒時期是讀寫發展最重要的時期。隨著知覺和認知能力的增進，學前兒童開始察覺到文字語言的一些普遍性特徵，最後，他們了解字母是文字的一部份、是有系統地跟聲音連結的（Berk, 2000）。Papalia, Olds, 與 Feldman（1999）相信社會互動是替兒童準備讀寫能力的主要因素，並且當孩子大量在對話上被提供了挑戰，他們較有可能在學前階

段成為優良的讀者及作者。Whitehead (1997) 指出雖一般人認為幼兒學習口說語言到書面語言是一困難而巨大的跳躍，但事實上，當幼兒與他人溝通中學習詮釋對方的表達意義時，正為其逐漸獨立解讀文字符號鋪路，因此口說語言與書面語言有相輔相成之效果。Wasik 認為學習閱讀是一項複雜的過程，當兒童開始學習語言並且理解談話時，這個過程的基礎就已經形成了。Wasik 也提出包括童謠和詩歌的故事閱讀，創造讓兒童注意語言中語音的機會。

四、共讀對幼兒語文學習的認知和幼兒語文學習的關係。

幼兒之所以能成為一個成功的閱讀者，主要因素來自於大量的聽閱經驗，尤其較小的幼兒因為閱讀的經驗較缺乏，大多必須依靠成人與他共讀，而累積他的閱讀經驗。另也有研究顯示閱讀圖畫書比只是和兒童談話更有效 (Papalia, Olds, & Feldman, 1999)。分享閱讀提供了資訊和增加字彙的自然機會。同時，它也提供成人和兒童注意、發問以及回應的焦點。根據Papalia, Olds, 與 Feldman (1999)，研究也顯示出社會互動，特別是家庭裡的互動，是使兒童具備讀寫能力的主要因素。當幼兒一再傾聽自己所喜愛的故事，他們會不自覺的沈浸在故事的想像世界裡，對書中主角產生同理心，並藉由談論故事的情節，共同探討故事的意義，幼兒就可以藉此而拓展其認知視野。Papalia, Olds, 與 Feldman (1999) 指出，親子共讀不只可影響兒童說話的能力，還可影響他們閱讀的能力。成人可以透過大聲的朗讀協助兒童的語言發展。

黃瑞琴 (1997) 指出家庭的讀寫經驗有下列幾點特徵：(1) 擁有豐富的讀寫材料，(2) 產生功能式的讀寫經驗、及 (3) 人際的互動。「.....幼兒在家中常與其父母、兄弟姊妹、或其他家人互動和分享，幼兒在試驗或嚐試讀寫時，常能獲得認可、指導、解釋或其他回饋 (Leichter, 1984)。....」(黃瑞琴，1997，p. 39)。在家的閱讀方式，也常是父母將幼兒抱在手臂上、讓他坐在他們的膝上、或是靠得很近坐在一起的一個孩子或兩三個孩子唸書，讓孩子看得到書中的圖畫和文字。父母會讓孩子自己選擇要唸的書，並且持續一段期間，為孩子一再重複唸著相同的書，父母讓孩子自己翻書頁、停下來看圖畫或問問題、或沿著文字一直唸下去 (Leichter, 1984，引述自黃瑞琴，1997)。而且這種家庭的讀寫經驗是融入在家庭的日常作息中，如清晨、午睡起來、晚餐後、或睡前的床邊故事時間，幼兒隨時可接觸書。幼兒在家的書寫過程和興趣雖是短暫的，而且隨其意塗寫字，但這常成為他發展自我意識和力量的象徵。

幼兒的書寫也可被視為美感的創作。維高夫斯基強調書面語言的學習主要是讓幼兒由手勢、畫圖，適當地轉換為書寫，而起於手勢聯結成書寫符號的過程，可透過兒童的畫圖和遊戲被分析。兒童的寫字開始於畫圖，藉著畫圖和塗寫以溝通訊息，與周遭的成人和同伴分享和討論他們寫的字 (Heald-Taylor, 1989，

引述自黃瑞琴，1997)。全語言教師瞭解說故事對幼兒語言發展的妙用，因此他們不僅為無法自行閱讀的幼兒朗讀故事，也為已經能自行閱讀的孩子說故事，並且也時常製造機會，鼓勵孩子互相分享故事，增加教室中聽說讀寫的互動機會。

讀寫萌發能力幫助年幼的學習者成為獨立且不間斷的學習者；大聲朗讀是一種手段，提供兒童獲取來自口語和文字的直接經驗以及社會互動的特定閱讀和寫作的機會 (Papalia, Olds, & Feldman, 1999)。蘇俊欽 (2004) 在其研究指出：幼稚園大班階段的兒童，...處於Piaget認知理論的前操作期，...喜歡說故事、聽故事，當我們讀故事給幼兒聽時，會發現他們不再只對圖畫有興趣，也會盯著文字看，試著將口語與文字相互結合，這表示他們已在發展自己的閱讀字彙了(吳昭儀，2002)。...注音符號是中文學習的基礎，用來標示國字的讀音，...目的在奠定往後兒童的自行閱讀、自行學習的能力 (p. 16)。

參、研究方法

本研究融合了課堂觀察、實務教學、晤談和認知問卷，試圖了解注音符號的識讀和拼讀能力是否影響孩童共讀、活動的選擇，以及孩童的家長對注音符號學習、時機、和讀寫的認知對孩童注音符號的識讀能力的影響，來探討幼稚園學童的注音符號學習影響其讀寫能力和學習的重要性。

一、研究架構

本研究主要目的是探討幼稚園學童的注音符號學習影響其讀寫能力和學習的重要性。本研究主要採文獻分析、參與者的觀察法及問卷調查法。除了閱讀有關注音符號及讀寫教學的文獻及相關資料來獲得研究資料外，也透過記錄、觀察、錄影、訪談、和家長問卷以更加了解幼稚園學童的注音符號學習及其讀寫能力，與父母的社經地位與其對注音符號學習、讀寫能力關係的認知對其孩童語文學習的影響 (見圖 3-1)。

二、研究對象

本研究於台南市某國小附設幼稚園的 PG 班進行晨間角落活動與課堂活動的記錄、觀察、錄影，班級總人數有三十人，男生有 18 人，女生有 12 人；其中有七位幼兒年齡為中班，男生有 5 人，女生有 2 人 (詳見附錄二)。

三、研究流程

於民國九十四年九月初，進行為期半個學期的注音符號教學，藉由讀本唸讀、拼音活動及遊戲對幼童在入園到學校課程開始前的角落時間進行分析探討。訪談方面包含孩童唸完書的經驗分享與分享呈現形式、以及與班老師及實習生的觀察心得分享，家長問卷方面包含家長基本資料、孩童在家的排行數及閱讀情況、以及家長對讀寫和注音符號學習的認知。

進入課堂參訪、開始研究前，研究者、學程實習生、和研究實習生就開始針對幼稚園孩童語文發展和幼小銜接等相關議題收集資料，在確定研究主題是有關共讀和注音符號即親自到園所告知園長和該班老師，亦將紙本交予園長和該班老師作意見交流，並商討進入課堂、開始研究的時間。參與研究的 PG 班孩童和家長在十一月中就被告知自十一月三十日起每星期一、二、四晨間 8~9 點有親子共讀和注音符號活動。另外，星期三研究實習生會配合學程實習生的語文教學課，做師生互動的交談觀察和錄影。期間也有幾次巧遇某師大實習生做共讀教學，研究者和研究實習生也會趁機在旁觀察和作記錄。而且研究者、學程實習生、和研究實習生在每次的課堂活動結束後會就做立即討論和改進。

於民國九十五年一月十一日發放問卷 30 份，於一月二十五日及二月二十七日共回收 21 份，回收率為 70%。在 21 份回收問卷中有一份是孩童的入園時間就是上課時間，在沒有對其做過前述的注音符號認知和共讀拼音評估，研究者在此部份就不將此例列入進一步的比較與分析。

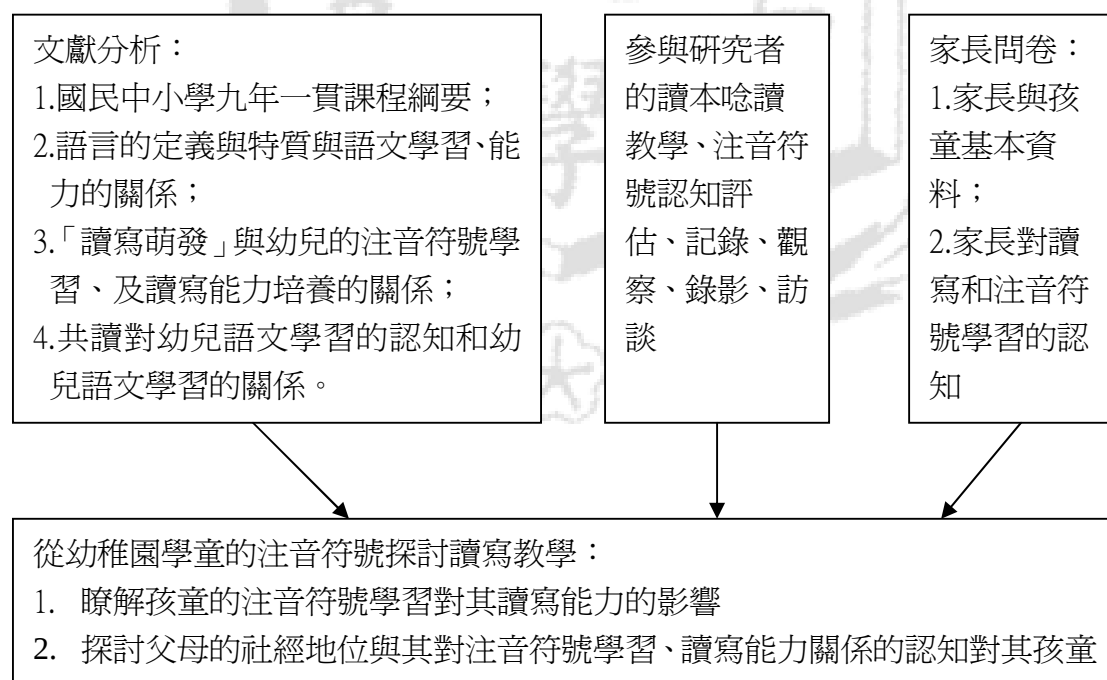


圖 3-1：研究架構
肆、研究結果與討論

本研究探討下列問題：

- (一) 孩童的注音符號學習與其讀寫能力的關係，
- (二) 孩童的注音符號學習與其選擇晨間活動與課堂活動的影響，

(三) 父母的社經地位與其孩童語文學習的關係。

(四) 父母對注音符號學習、讀寫能力關係的認知與其孩童語文學習的關係。

藉由記錄、觀察(見附錄一與二)、錄影、及訪談的總結來探討研究問題 1 及 2。研究問題 3 及 4，此部份將藉由父母對注音符號學習與讀寫的認知問卷(見附錄三)來探討。

一、記錄、觀察、錄影、及訪談總結(見附錄二)

(一) 研究觀察初期與注音符號認知評估總結

研究開始，研究者就有下列幾點發現：

1. 從孩童的借書記錄，全園提倡借書及回家與家人共讀，孩童的借書情況是很踴躍，可是卻也發覺極多數的孩童是將借的書放置在抽屜。

2. 孩童入園後的晨間時間和課堂休息時間，孩童較喜歡到角落的遊戲區和走廊上的沙區從事活動，或是三～五個孩童聚集在座位上遊戲和交談。

3. 課堂討論大都以老師說過的重點和個人的經驗或想法為主，鮮有角落語文區的延續閱讀、活動的分享。

4. 注音符號認知的評估中發現 25 位受測孩童中，雖有 17 位會完整辨讀 37 個注音符號，但其他 8 位注音符號的正確辨讀能力為 21%~70%。而注音符號拼音的認知評估，則有 11 位能獨立操作注音符號童詩的拼讀。

另在觀察初期，也發現孩童進入語文區共讀的意願不高，有些孩童有被老師半強迫的感覺。語文區及教室圖書區為了配合本學期教學大綱的書，卻因使用率不高，也看似乎備而無用，因此班老師、研究者、學程實習生、和研究實習生覺得晨間共讀應讓孩童習慣進入語文區。研究者和研究實習生就如何激勵與帶領孩童進入語文區和讀寫萌發做討論與省思

當研究者發現孩童的注音符號認知和拼音能力的情形後，晨間語文區的活動內容，由原來的教室圖書區的書，修訂到研究者應孩童能力與興趣的書，修正到孩童從家裡自行帶書或使用孩童在學校所借的書，孩童從半被迫到自己主動進入語文區。9 點結束時會有孩童跟研究者約定再相見或他們要帶書來分享，而學程實習生也提到有些家長轉述他們的孩子要求要早點到校共讀的意願。孩童也出現了拿書要研究者唸，或要研究者陪著他們唸，和自行閱讀的行為；他們時而安靜地聽著，時而一起做經驗分享；他們有時倚著研究者而坐，有時則坐在研究者的腿上。唸完書，孩童也會主動跟研究者索取紙張和色筆畫畫。但是由於語文區及教室圖書區是合併的，再加上學習角 6 人的限制，晨間共讀時間出現了擁擠，和孩童輪流出入或圍觀的情形。

（二）讀本唸讀教學總結

就孩童注音符號的認知情形，研究者、學程實習生、和研究實習生設計了簡單的注音符號認知表。測驗方法為一對一，請孩童用手指指出並唸出所認識的注音符號，唸正確者即在旁邊貼上顏色標籤。而注音符號拼音的認知評估，則藉由ㄅㄆㄇ動物歌謠、蔬果歌謠，及注音符號籤，讓孩童輪流自由選書、抽籤，自行翻書找到籤上注音符號的頁面，確認籤上和頁面的注音符號是否相同，再自行唸出頁面上的注音和歌謠與其它同學分享。在閱讀行為界定的觀察和孩童注音符號的認知評估後，研究者和研究實習生藉由ㄅㄆㄇ動物歌謠、蔬果歌謠，及注音符號籤等活動成功地提昇了孩童進入語文區的次數和閱讀相關行為。然而研究者也發覺將注音符號認知和拼音加入共讀活動中，提昇了孩童的自信心，這使得某些在入園後就獨自坐在座位上或被恥笑很笨不會注音符號的孩童，主動和面帶微笑地進入語文區，也開始自動從家裡帶書要我們唸和分享，並也願意開口小聲地、指著書一字、一句地覆唸。

二、問卷總結（見附錄四）

問卷發放 30 份，回收 21 份，回收率為 70%。

（一）基本資料

1. 幼兒年齡平均為 6 歲 4 個月，其中有 4 位是中班孩童平均年齡為 5 歲 2 個月；全班有 7 位是中班孩童。
2. 男童有 13 位，女童有 8 位；全班男童有 18 位，女童有 12 位。
3. 家中子女數 3 個佔 23.8%，2 個佔 47.6%，1 個佔 28.6%；%家中排行，獨生子佔 29%、老么佔 57%。
4. 父親學歷，高中職為 52%、大專以上 29%；母親學歷，高中職為 48%、大專以上佔 43%。
5. 父親從商佔 48%，從工和其它各佔 19%；母親職業為家管者佔 52%，從商佔 24%。
6. 主要照顧者，65%為母親，29%為父母一同或輪流照顧。
7. 家中常用語言為國語，其次閩南語佔 86%，而英文也有 14%。
8. 主要溝通對象為母親且排名第一的佔 81%。
9. 伴讀次數 43%為一週 3~4 天，而一週 1~2 天佔 38%。
10. 家中閱讀時間是固定的僅佔 14%。
11. 幼兒全學過注音符號，52%由園所老師教的、38%由園所老師及家長兄長協助。
12. 幼兒目前的語文的學習及認知程度，認為其孩童會認注音有 90%，其次為寫注音 52%，會拼音佔 48%、會認國字 38%（只會少數國字）。

(二) 父母對注音符號學習、讀寫能力關係的認知，總平均值 ($\bar{M}$) 為 3.66。(以非常同意的 5 至非常不同意的 1 來計算回收問卷之平均值)

1. 「注音符號的認識對大班幼兒來說是很重要的」，43%的家長同意是很重要的，而 33%的家長則是非常同意； $\bar{M}=4.05$ 。

2. 「幼兒應在大班時認識注音符號」，52%的家長同意而 38%的家長則非常同意； $\bar{M}=4.23$ 。

3. 「幼兒應在大班時學會注音符號拼音」，有 33%的家長非常同意，但同時各有 29%的家長表示同意或沒意見； $\bar{M}=3.81$ 。

4. 「幼兒應在大班時學會認國字」，53%表示同意的家長中有 10%表示非常同意，其次有 38%的家長沒意見； $\bar{M}=3.52$ 。

5. 「大班幼兒就讀國小前要參加國語正音班」，38%的家長表示沒意見，43%表示同意的家長中有 14%表示非常同意； $\bar{M}=3.29$ 。

6. 「大班孩童的畫圖與注音符號是有相關性」，有 38%的家長表示同意，但有 33%及 24%的家長表示沒意見和不同意； $\bar{M}=3.24$ 。

7. 「幼兒玩扮家家酒或假想遊戲與注音符號的學習是有相關的」，34%的家長表示同意和非常同意，但表示沒意見和不同意的家長有 38%及 19%； $\bar{M}=3.0$ 。

8. 「唸完書之後幼兒會自己模仿大人唸書」，67%表同意的家長中有 29%表示非常同意； $\bar{M}=3.71$ 。

9. 「唸完書之後幼兒會自己去畫畫」，29%的家長同意，43%的家長沒意見，而 24%的家長則表示不同意； $\bar{M}=3.0$ 。

10. 「唸完書之後會引發孩童問問題」，43%的家長表示同意，38%的家長表示非常同意； $\bar{M}=4.14$ 。

11. 「唸完書之後會引發孩童要求唸書者重複唸」，38%的家長表示非常同意，24%的家長表示同意； $\bar{M}=3.57$ 。

12. 「唸完書之後會引發孩童自己嘗試唸讀」，43%的家長同意，33%的家長表示非常同意； $\bar{M}=4.05$ 。

13. 「唸完書之後孩童會尋求家長或同伴幫助其唸讀」，38%的家長表示同意，33%的家長表示非常同意；平均為 3.91。

(三) 父母對注音符號學習時間的認知

1. 57%的家長覺得幼兒可以從大班開始學習注音符號，也有 38%的家長覺得幼兒可以從中班開始學習注音符號。

2. 僅有 29%的家長覺得幼兒只需在上小學前去上國語正音班即可。

3. 僅有 38%的家長會送孩子去上國語正音班。

4. 有 71%的家長覺得大班幼兒可以開始使用鉛筆練習書寫注音符號。

（四）小結

在 21 份回收問卷中有一份是孩童的入園時間就是上課時間，在沒有對其做過前述的注音符號認知和共讀拼音評估，研究者在此部份就不將此例列入進一步的比較與分析。就基本資料來看，孩童的最近照料者與溝通對象皆為母親（佔 95%），進一步將基本資料中問題 4 母親學歷、問題 5 母親職業、問題 9 伴讀次數、及問題 12 幼兒目前的語文的學習與研究者在晨間時間和課堂觀察所紀錄的孩童能力，注音符號的認知及拼音，作交叉比較，發現有 65%（13/20）的符合度。13 位孩童中有 7 位是具有注音符號和拼音的能力，也就是說他們可以自行閱讀有注音符號的讀本和做共讀分享。7 位孩童皆為獨生子女或老么，7 位中有 5 位孩童母親的學歷是五專或大學、碩士（71%），2 位為高中職；5 位孩童母親的職業是家管或公職；5 位孩童每週有 3-4 天的父母伴讀，2 位為每週有 1-2 天的父母伴讀。將基本資料與認知程度與問卷第二部份：父母對注音符號學習、讀寫能力關係的認知作比較時也發現，7 位家長在此部份的認知皆高於總平均值，介於 3.84-4.92。

將基本資料、問卷（二）父母對注音符號學習、讀寫能力關係的認知與（三）父母對注音符號學習時間的認知作交叉比較，發現 38%（8 位）的家長覺得幼兒可以從中班開始學習注音符號，這其中有 6 位是屬於高學歷的。研究也發現普遍家長仍希望從大班再開始學習注音符號和書寫，而他們也認為其孩童的幼稚園老師會提供這些方面的教學，故不需在國小前暑假上正音班。就問卷（三）問題 6、問題 7、及問題 9 的認知平均值 3.24、3.0、3.0，普遍家長對大班孩童的畫圖與注音符號是有相關性、幼兒玩扮家家酒或假想遊戲與注音符號的學習是有相關的、唸完書之後幼兒會自己去畫畫感到質疑，甚至有家長在問卷上對這與孩童的學習有關提出不同意的看法。

伍、結論與建議

在此研究中，研究者發現最近照料者（此研究發現為母親）的學歷、與孩童的關係（如主照料者、主溝通者、和職業或居家主婦）、及其對注音符號學習和讀寫能力關係的認知，與其孩童語文學習（此指注音符號認知和拼讀）可能有正面的關係。而孩童的語文能力的引導，藉由注音符號拼讀而引發的共讀和讀寫關係，在此研究中的晨間活動是個關鍵。而研究也再次證實家長普遍希望從大班開始學習注音符號和書寫，而藉由其孩童的幼稚園老師，他們不需在國小前暑假上正音班。因此，如之前在國民中小學九年一貫課程綱要的語文學習領域基本理念與幼小銜接的關係的文獻中提到語文是孩童所有學習的基本工具和橋樑，若孩童能在小一開始的前十週就具有基本的注音符號能力，就能減輕其在學習適應方面的壓力，而專注在書寫和拼音過渡到認字的練習，以及生活

適應方面的問題，研究者也贊成幼稚園學童的注音學習會影響其讀寫能力和學習，他們有在幼稚園時學注音符號的需要。研究中在晨間活動時間將注音符號認知和拼音加入共讀活動中，除了成功地提昇了孩童進入語文區的次數和閱讀相關行為，也提昇了被恥笑很笨不會注音符號孩童的自信心（見肆一-（二））。

從發展合宜實務（the developmentally appropriate practice, the DAP）的觀點來看，一套合宜的課程要注意三項重要訊息：兒童如何發展與學習、團體中每個兒童的需求與興趣、及每個兒童的社會及文化背景。許多研究（曾錦貞，2004；蘇俊欽，2004；林純妙，2003；孫扶志，2003；吳佩芬，2001；陳麗如 2000）也都指出注音符號是國小學童入學最先遇到的教材，它是兒童學習國字的橋樑和識字的過渡，寫字教學的起點，和培養學生自行閱讀課外讀物的能力，而這也就是教育及課程的考量也應落實在兒童的社會及文化背景觀點。也就是說，注音符號認知和拼音若能提昇孩童的學習意願和幼小銜接的適應，而且教育體制、孩童家長、和社會大眾也都有這樣的體認時，教育當局和專家可考慮接納這樣的看法，並積極地做好幼小銜接的課程規劃。

從口語發展到書面語言方面兒童語文發展的順序是先學會聽說、再學會讀寫（Bain,1976），而國小孩童由於認知上的發展，其語言和溝通能力也有重大改變：其語言發展主要是從幼稚園的口語自我表達過渡到書寫式的自我表達。幼稚園的注音符號教學扮演了如此的一座橋樑。1998 年，The IRA and NAEYC 的共同聲明指出兒童閱讀和寫作的能力在沒有仔細計劃和指導的情況下並不會自然發展。我們必須提供兒童規律且主動和文字互動的機會。此外，我們必須教導兒童來自口語和文字的直接經驗之閱讀寫作的具體能力。共讀是重要的，藉由孩童最近照料者，孩童在擁有豐富的讀寫材料，產生功能式的讀寫經驗、及人際的互動的情境下，自然地進行談話、閱讀、和書寫的經驗。兒童的寫字開始於畫圖，藉著畫圖和塗寫以溝通訊息，與周遭的成人和同伴分享和討論他們寫的字（Heald-Taylor, 1989，引述自黃瑞琴，1997），而這觀點是在此研究中被家長視為與遊戲和扮演是無關於學習。因而研究者認為，應推廣讀寫萌發和共讀的概念，讓一般大眾了解，注音符號及拼讀的學習是可以有趣的，而孩童的塗鴨及遊戲也是運筆練習的一種方式。

幼稚園學童的注音符號學習被視為違反孩童發展、制式化的讀寫教學、和小學先修課程而被撻伐，因而使得贊同者對此議題噤若寒蟬。研究者認為，以發展合宜實務的觀點來探討的研究應被鼓勵。親子共讀和讀寫萌發概念應藉由研究被推廣，特別是因為家長普遍認為親子共讀只是唸唸書，而讀寫萌發概念中的遊戲、繪畫和扮演等活動也被認為是無關於語言學習的活動，未來的研究可朝此方面做更深入的研究。

參考文獻

- 谷瑞勉譯（2001）。*教室中的維高斯基－仲介的讀寫教學與評量*。台北：心理。
- 沈琇靖（2005）。*台灣幼兒英語師資課程教學現況之研究*。論文發表於二〇〇五幼兒保育學術研討會「幼兒保育的多元發展：本土化經驗回顧與展望」，I-1-1 - 14。台南：中華醫事學院幼兒保育系。
- 吳佩芬（2001）。*注音符號遊戲教學之行動研究*。國立嘉義大學國民教育研究所碩士論文，未出版。
- 林純妙（2003）。*國小閱讀困難學童注音符號能力之研究*。國立屏東師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版。
- 林麗英（2002）。*家有學語兒－問題篇*。台北：信誼。
- 教育部國民教育司（1987）。*幼稚園課程標準*。台北：正中書局。
- 教育部國民小學課程標準編輯審查小組（1993）。*國民小學課程標準*。台北：臺捷國際文化。
- 教育部（2003）。*國民中小學九年一貫課程綱要－語文學習領域*。台北：教育部。
- 孫扶志（2003）。*幼小銜接中課程問題與因應策略效果之研究*。台南大學
- 陳淑琴（2000）。*語文教學另類選擇－全語言教學觀－*。
<http://lib.ntct.edu.tw/info/info30/info30-2.htm>。上網日期：2006/04/02
- 陳麗如（1999）。*幼稚園與小學一年級注音符號學習銜接問題研究*。國立屏東師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版。
- 黃瑞琴（1997）。*幼兒讀寫萌發課程*。台北：五南圖書出版有限公司。
- 曾錦貞（2003）。*語文學習策略之探究--從幼小銜接觀點出發*。國立新竹師範學院進修部課程與教學碩士班碩士論文，未出版。
- 葉蜚聲、徐通鏘（1993）。*語言學綱要*。台北：書林出版有限
- 鄭美芝（2001）。*國民小學低年級注音符號能力診斷測驗與補救教學效益之探討*。臺南師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版。
- 謝孟岑、吳亞恆、江燕鳳譯（2005）。*幼兒語文讀寫發展*。台北：華騰文化股份有限公司。
- 鍾淑惠（2003）。*幼兒圖畫故事書在蒙特梭利教學中之應用---以一所托兒所為例*。屏東師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版。
- 鐘添騰（2000）。*閱讀與寫作整合的教學研究*。*人文及社會學科教學通訊*，13（4），1。
- 蘇俊欽（2004）。*擴增實境應用於中文注音符號學習之研究*。台南國立成功大學工業設計研究所碩士論文，未出版。
- Berk, L. E. (2000). *Child development* (5th ed.). Boston, MA: Alley & Bacon.
- Goodman, Y. M., & Whitmore, K. F. (1995). Transforming curriculum in language and literacy. In S. Bredekamp & T. Rosegrant, T. (Eds.), *Reaching potentials: Appropriate curriculum and assessment for young children* (Vol. 2, pp. 145-166). Washington, DC: National Association for the Education of Young

Children.

Papalia, E. D., Olds, S. W., & Feldman, R. D. (1999). *A child's world: Infancy through adolescence* (8th ed.). Boston, MA: McGraw Hill.

Richards, J. C., Platt, J., & Platt, H. (1992). *Longman dictionary of language teaching and applied linguistics* (2nd ed.). England: Longman Group UK Limited.

Wasik, B. A. (2001). *Feature articles—Phonemic awareness and young children. Childhood Education*, 77(3), 34-41.



附錄一：閱讀行為界定表格

標記方式為：

從沒	很少	有時	經常	常常	觀察時，沒看見此行為
0	1	2	3	4	*

觀察日期：94 年 11 月 日

座號	姓名	性別	觀 察 項 目										備註
			1 每週借書行為次數。	2 到語文角落看書的次數。	3 獨自扮演模仿看書或唸書的次數	4 與同學有共讀的行為	5 聽人唸書時，表情愉悅	6 聽人唸書時，很專注	7 塗鴨、作畫的次數	8 塗鴨、作畫時，有描述故事的行為	9 塗鴨、作畫後，口頭或行為上的分享		

附錄二：注音符號評估與觀察記錄

No.	性別	注音(34)	注音評估	拼音	進入語文區的次數 (12)	入園晚	中班
1	女	22/37	✓	✓	3	✓	
2	女	34	✓	✓	10		
3	女	8	✓	✓	11		
4	女	3/37	×	×	2	✓	
5	女	無測驗			0	✓	
6	女	9			1	✓	
7	女	34	✓	×	6		
8	女	26	✓	×	9		
9	女	8	×		4		✓
10	女	0	×		1		✓
11	男	37/37	✓	✓	1		
12	男	10	×		3	✓	
13	男	31/37	✓		2	✓	
14	男	35/37	✓	✓	8		
15	男	34	✓		8		
16	男	37/37	✓	✓	2	✓	
17	男	37/37	✓	✓	6		
18	男	9	✓	✓	6		
19	男	36/37	✓		0	✓	
20	男	21/37			5		
21	男	8	×		3		
22	男	23/37	✓	✓	2		
23	女	無測驗			0		
24	男	32	✓		2	✓	
25	女	34	✓	✓	8		
26	男	0	×		2		✓
27	男	26	✓	✓	4	✓	✓
28	男	11			3		✓
29	男	13/37	×		0		✓
30	男	?	×		3		✓

附錄三：父母對注音符號學習與讀寫的認知問卷

親愛的家長您好：

爲了深入探討孩童注音符號與讀寫教學之間的關係，以幫助孩童的幼小（幼稚園與小學一年級）銜接，我們已於 94 年 11 月 30 日起的每週星期一、二、四在 PG 班的晨間時間進行親子共讀，爲了能更有效的幫助孩童識音認字，希望能藉由您的幫助，讓我們更加了解孩子在家的情形，來改善我們的親子共讀內容與活動。

此問卷之孩童座號只作爲資料整理之用，最後的結論報告是以全班性的探討方式，文中若有提及孩童部份，將會以暱稱或英文字母做區別，請家長不用擔心孩童的資料會被洩露。

謝謝您的合作！

嘉南藥理科技大學幼保系副教授 沈琇靖
嘉南藥理科技大學幼稚學程實習老師 吳淑華
嘉南藥理科技大學幼保系二 B 學生 蔡靜玉

座號：_____

填卷者與幼兒的關係：_____ 填卷日期：_____年_____月_____日

一、基本資料

1. 幼兒年齡：_____歲_____個月
2. 幼兒性別：☐男 ☐女
3. 家中子女數：_____ 家中排行：_____
4. 父母教育程度
父：☐國中以下☐國中☐高中職☐專科☐大學☐研究所以上
母：☐國中以下☐國中☐高中職☐專科☐大學☐研究所以上
5. 父母職業
父：☐公☐教☐工☐軍警☐商☐家管☐其他（_____）
母：☐公☐教☐工☐軍警☐商☐家管☐其他（_____）
6. 幼兒的主要照顧者爲：☐父親 ☐母親 ☐祖父母 ☐其他（_____）
7. 家中較常使用的語言：（請以 123 排序，最常出現的寫 1）
☐國語 ☐閩南語 ☐客語 ☐英語 ☐其他（_____）
8. 家中最常與孩子溝通的對象：（請以 123 排序，最常出現的寫 1）
☐父親 ☐母親 ☐祖父母 ☐其他（_____）
9. 家人陪伴幼兒一起閱讀書籍的次數爲：一週☐每天 ☐常常（5~6 天）
☐偶爾（3~4 天） ☐很少（1~2 天） ☐不會
10. 閱讀書籍是否有固定的時間：☐否 ☐是，請寫出時間_____
11. 幼兒是否學過注音符號？

☐無 ☐有，由誰教？（可複選）☐園所老師 ☐家長或兄姊 ☐其他
（_____）

12.幼兒目前的語文的學習及認知程度為：（可複選）

☐無 ☐認注音符號 ☐寫注音符號 ☐會拼音 ☐認國字

二、請只依您的想法針對以下題目的說法做勾選（即使下列某些問題您或許沒做過），您認為

1.注音符號的認識對大班幼兒來說是很重要的

☐非常同意 ☐同意 ☐沒意見 ☐不同意 ☐非常不同意

2.幼兒應在大班時認識注音符號

☐非常同意 ☐同意 ☐沒意見 ☐不同意 ☐非常不同意

3.幼兒應在大班時學會注音符號拼音

☐非常同意 ☐同意 ☐沒意見 ☐不同意 ☐非常不同意

4.幼兒應在大班時學會認國字

☐非常同意 ☐同意 ☐沒意見 ☐不同意 ☐非常不同意

5.大班幼兒就讀國小前一定要參加國語正音班

☐非常同意 ☐同意 ☐沒意見 ☐不同意 ☐非常不同意

6.大班孩童的畫圖與注音符號是有相關性的

☐非常同意 ☐同意 ☐沒意見 ☐不同意 ☐非常不同意

7.幼兒玩扮家家酒或假想遊戲與注音符號的學習是有相關的

☐非常同意 ☐同意 ☐沒意見 ☐不同意 ☐非常不同意

8.唸完書之後幼兒會自己模仿大人唸書

☐非常同意 ☐同意 ☐沒意見 ☐不同意 ☐非常不同意

9.唸完書之後幼兒會自己去畫畫

☐非常同意 ☐同意 ☐沒意見 ☐不同意 ☐非常不同意

10.唸完書之後會引發孩童問問題

☐非常同意 ☐同意 ☐沒意見 ☐不同意 ☐非常不同意

11.唸完書之後會引發孩童要求唸書者重複唸讀

☐非常同意 ☐同意 ☐沒意見 ☐不同意 ☐非常不同意

12.唸完書之後會引發孩童自己嘗試唸讀

☐非常同意 ☐同意 ☐沒意見 ☐不同意 ☐非常不同意

13.唸完書之後孩童會尋求家長或同伴幫助其唸讀

☐非常同意 ☐同意 ☐沒意見 ☐不同意 ☐非常不同意

三、請依您的看法做下列的勾選，您覺得

1.幼兒可以從何時開始學習注音符號？☐幼幼班（3歲以下）☐小班（3-4歲）

☐中班（4-5歲）☐大班（5-6歲）☐國小

2.幼兒只需在上小學前去上國語正音班即可學會注音符號？☐否 ☐是

3.您是否會送您的孩子去上正音班？☐否 ☐是

4.大班幼兒是否可以開始使用鉛筆練習書寫注音符號？☐否 ☐是



附錄四：問卷統計

題號	一																								
編號	1		2		3		4		5		6		7		8		9		10		11		12		
1	6	3	2	3	3	3	5	4	6	2		1		2.1		3		1		2		12		234	
2	6		2	1	1	3	3	7	6	2		1.2		2		4		1		2		1		234	
3	6		2	2	2	3	3	5	6	2		1.2		2.1		3		1		2		12		24	
4	6		2	3	1	2	2	5	5	2		2.1		2		4		1		2		1		2	
5	5	8	2	2	2	3	3	3	6	2		2.1		1.2		1		1		2		2		234	
6	5	2	2	2	2	4	3	5	5	12		2.1		2.1.3		4		1		2		1		2	
7	5	2	2	3	3	3	3	7	6	2		1.2		2.1		4		1		2		1		1	
8	6	2	1	1	1	4	4	3	1	24		1.2.4.5		2.1.3		4		2		2		12		234	
9	6	2	1	2	1	3	3	7	7	12		2.1		1.2.3		3		1		2		1		25	
10	6	1	1	2	2	3	5	4	6	2		1.3.4		2.1		3		2		2		3		2345	
11	6		1	1	1		3	5		3		1.2		3		5		1		2		1		2	
12	6	1	1	1	1	4	4	7	7	2		1.2		2.1.3		4		1		2		1		234	
13	6		1	2	2	5	5	5	5	2		1		2		3		1		2		12		2345	
14	5	9	1	2	1	4	3	5	6	2		1.2		2.1		2		2		2		1		35	
15	5		1	1	1	3	3	5	6	2		2.1		2		4		1		2		1		2	
16	6	9	1	2	2	4	3	4	7	12		1.2		2.1		3		1		2		12		2345	
17	6	4	1	3	3	3	3	5	6	12		1.2		2.1.3		2		1		2		12		2345	
18	6	3	2	1	1	5	5	5	5	12		1.2.4		2.1.3		3		1		2		12		2345	
19	6		1	2	2	3	3	5	6	2		2.1		2		4		1		2		1		2	
20	5		1	2	2	5	4	3	1	123		12		123		3		1		2		1		2	
21	4	9	1	3	3	3	3	6	7	2		12		2.1.3		3		1		2		1		25	

題號	二													
編號	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	<u>M</u>
1	2	2	2	3	3	2	1	2	2	1	2	2	2	4.00
2	2	2	2	2	3	3	3	2	4	2	1	2	3	3.84
3	2	2	3	3	3	3	3	1	2	2	1	1	1	3.92
4	3	3	3	3	3	4	4	3	3	3	3	3	4	2.77
5	3	1	3	3	1	2	5	1	3	1	1	1	1	3.85
6	2	2	2	4	4	2	2	2	4	2	4	2	2	3.38
7	2	2	3	3	3	4	4	3	3	3	2	2	2	3.23
8	2	2	1	2	1	4	3	2	3	1	1	3	1	3.31
9	1	1	1	2	2	2	3	2	3	2	2	1	2	4.15
10	1	1	1	1	4	3	2	2	3	2	1	2	2	3.69
11	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3		3	3	2.8
12	2	2	2	2	2	4	4	2	4	2	4	2	4	4.00
13	1	1	1	2	2	2	2	1	2	1	1	1	1	4.60
14	4	4	5	3	2	4	4	1	3	1	2	1	1	3.31
15	2	2	3	3	3	3	3	4	4	4	4	4	4	2.77
16	2	2	2	2		2				2		2	2	2.46
17	1	1	2	2	2	2	2	3	3	2	3	2	2	3.92
18	1	1	1	2	2	2	2	2	2	1	1	1	1	4.54
19	3	2	4	4	4	3	3	4	4	2	2	2	3	2.92
20	1	1	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	4.92
21	1	1	1	1	3	3	3	1	1	1	3	3	2	4.15
<u>M</u>	4.05	4.23	3.81	3.52	3.29	3.24	3.00	3.71	3.00	4.10	3.57	4.05	3.91	3.66

題號	三									
編號	1			2		3		4		
1	3			1		1		2		
2	3			2		2		2		
3	4			1		1		1		
4	4			2		1		1		
5	4			1		1		2		
6	4			1		1		2		
7	4			1		1		1		
8	3			1		2		2		
9	3			1		2		2		
10	3			1		1		2		
11	4			2		1		2		
12	4			1		1		2		
13	3			2		2		2		
14	5			2		2		1		
15	4			2		2		2		
16	4					1		2		
17	4			1		2		2		
18	3			1		2		2		
19	4			1		1		1		
20	4			1		1		1		
21	3			1		1		2		
選項	3	4	5	1	2	1	2	1	2	
P	38	57	5	67	29	62	38	29	71	