

第二章 文獻探討

第一節 閱讀教學的理論基礎

閱讀教學理論基礎的派別，由於研究者其所分類的依據不同，因而有不同的看法，大略可分為依閱讀者的閱讀歷程分類、依教學者所強調的重點分類、依據教學的要素分類，茲將不同的理論分類論述整理如下：

壹、依據閱讀者的閱讀歷程分類

大多數的研究者都是依據閱讀者的閱讀歷程，將閱讀教學進行分類，分述如下：

一、由下而上模式(bottom-up model)

此模式特別重視從刺激感覺到內在表徵的知覺歷程(林清山譯，1999)，主張意義來自於閱讀者對單字精確且有序處理的過程，強調文本勝過於閱讀者的背景知識或語言能力，並假定在閱讀時，我們幾乎處理每一個單字，以及單字中的每一個字母，因而教師要打破複雜的閱讀作業，將其轉化為基本的技巧，讓學生學習閱讀更為容易(Gunning,2004)。

Barchers(1998)指出，此理論認為教學的目的在讓學生很快的精通閱讀的每一部份，教師教授給學生解碼文本的工具，讓學生藉由字音關係辨別單字，進而了解整個文本，只要學生能夠輕鬆的閱讀單字和句子，他們就能夠了解文本的意義(如圖 2-1-1)。Boothe、Walter 和 Stringer(1999)指出，由下而上的閱讀模式認為閱讀是由文本所引導的，強調書寫或印刷文本的重要性，且閱讀的學習應由部分至整體，因而在教學上會強調閱讀者的單字知識、脈絡資訊和高階的處理策略，並學會依循單一方向、由部分至整體的方式處理文本，因此贊同本觀點之教師，在教學上會依循著下列步驟進行：

- (一) 先認識字母特色。
- (二) 連結這些特色以辨識字母。
- (三) 連結這些字母以辨識特殊模式。
- (四) 連結這些特殊模式以辨識單字。
- (五) 依句子、段落和文本的程序處理文本

奠基於由下而上閱讀理論的教學方法，如基礎閱讀者(basal reader)的教學方法，其特色為使用商業性的文本，而教師採取直接、系統性的方式，教授學生閱讀的基本技能(Barchers,1998)，符合此理論重視文本、直接系統性教學的特色。

而此模式的支持者諸如 Philip B Gough，強調閱讀是一系列的過程，字母接著字母的視覺分析，再透過音素的解碼，以辨識出正確的單字，再將詞彙、句法和語義的規則，應用在從印刷中解碼出的音素輸出上(Boothe, Walter, & Stringer, 1999)，也是服膺由下而上的主張。



圖 2-1-1 由下而上的閱讀理論
(Barchers,1998)

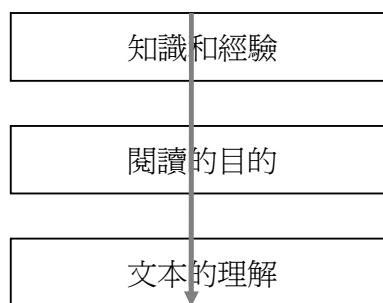


圖 2-1-2 由上而下的閱讀理論
(Barchers,1998)

二、由上而下模式(top-down model)

此模式特別重視使用個人的現存知識，以把進來的感官資料加以組織的認知歷程(林清山譯，1999)，主張意義來自於閱讀者的背景知識、語言能力和期待，強調閱讀者勝過文本，並假定學習閱讀就和學習說話相似，是整體的且自然的沉浸其中(Gunning,2004)。

Barchers(1998)指出，相較於依循認識字音關係、單字、句子的順序來學習閱讀，教師應使用孩子所熟悉的、有意義的材料，來幫助孩子學習閱讀(如圖 2-1-2)。Boothe、Walter 和 Stringer(1999)指出，由上而下的閱讀模式較強調閱讀者帶了什麼至文本當中、認為閱讀是意義導向的、由整體至部分的，主張閱讀者在處理文本時，心中已帶著對文本意義的假定，意義是被帶到印刷之中，而非來自於印刷之中，理解被視為是解碼技巧的基礎，而非結果，因而歸納此模式之教學特色如下：

- (一) 就算閱讀者不認識一個字，閱讀者也可以理解文選。
- (二) 閱讀者應該使用意義和文法的線索去驗證不認識的字。
- (三) 閱讀的主要目的在求意義，而非精通字母、字音關係和單字。
- (四) 閱讀需要有意義的活動，而非精通一系列的單字辨識技巧。
- (五) 教學的主要目的應該在句子、段落和整個文選的閱讀。
- (六) 閱讀最重要的，是透過閱讀所獲得的資訊數量和總類。

以由上而下的閱讀理論為基礎的教學方法，諸如語言經驗(language experience)和個別閱讀(individualized reading)的方法。語言經驗的方法，其特色是以學生為中心，進行閱讀和書寫，而閱讀材料來自於學生的經驗和對話；而個別閱讀的方法，其特色在於對於閱讀文本的自我選擇性，教師則擔任從旁引導的角色(Barchers,1998)。語言經驗和個別閱讀的方法，均強調閱讀者的重要性以及閱讀者的背景知識，符合由上而下閱讀理論之精神。

而此模式的支持者，諸如 Frank Smith。Smith 指出閱讀時並不會處理每一個字母和單字，且閱讀時不單單只是將書寫語言解碼成口頭語言，閱讀是將意義帶入文本之中，而非從印刷中抽取意義(Boothe, Walter, & Stringer,1999)，其論調與由上而下模式主張意義來自於閱讀者相同。

三、交互模式(interactive model)

此模式重視由下而上對視覺刺激的知覺歷程，和由上而下對結構的認知歷程，因為此兩種處理方式是同時而且交互發生的(林清山譯，1999)，Barchers(1998)指出此理論假定孩子在閱讀時，同時使用他們的背景知識和解碼技巧，以尋找文本中的意義(如圖 2-1-3)。

由於閱讀的過程會牽涉到處理文本的技巧，與使用個人的背景知識和語言能力，因而教師除了提供直接且有系統的教授技巧之外，還需藉由閱讀整本書和真實目的的書寫，提供學生足夠的機會，去經驗完整的閱讀和書寫(Gunning,2004)。Boothe、Walter 和 Stringer(1999)指出，交互的閱讀模式嘗試連結由下而上模式和由上而下模式的主張，主張在閱讀過程中，由上而下模式和由下而上模式是同時互動的，是當今最有發展性的閱讀理論。

奠基於交互閱讀理論主張的教學，諸如全語言(whole language)，強調使用孩子熟悉的材料，進行真實目的的閱讀和書寫，閱讀者藉由搜集線索、先前的學習和經驗，以及個人的閱讀目的，來建構文本的意義(Barchers,1998)。

此理論的支持者如 David E. Rumelhart 和 Kenneth Goodman。Rumelhart 指出閱讀是知覺和認知的過程，有技巧的閱讀者，能夠使用知覺、句法、語義和實際的

資訊以完成作業，不同的資訊來源，在閱讀的過程中以複雜的方式互動著；Goodman 指出閱讀的目的在建構對文本的反應，這需要使用語音、語法、語義的線索以建構意義，雖然 Goodman 常被認為是由上而下模式的支持者，但是他自己是將其主張詮釋為交互的閱讀模式(Boothe, Walter, & Stringer, 1999)。

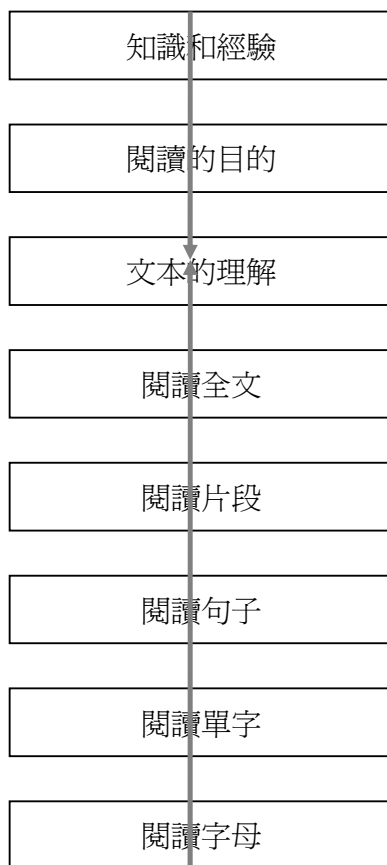


圖 2-1-3 交互的閱讀理論(Barchers,1998)

四、交易的閱讀理論(transactional theory of reading)

Barchers(1998)強調社會脈絡對閱讀的影響，因而交易的閱讀理論，是將交互的閱讀理論，置於脈絡的框架之下，並假定脈絡深深的影響閱讀經驗(如圖 2-1-4)，主張閱讀者對文本的反應是彈性的，閱讀事件是由脈絡來控制的，閱讀者無論是藝術的回應，抑或只是輸出的回應，取決於閱讀者閱讀此篇文本的目的。此理論之論點奠基於 John Dewey 所強調的個體經驗、Louise Rosenblatt 所強調理解者與被理解者之間的交互關係、Kenneth Goodman 的語言發展理論和 Lev Vygotsky 的學習發展區，主張讀寫的發展是獨特的，並與社會和文化脈絡息息相關(Whitmore, Martens, Goodman, & Owocki,2004)。

以交易的閱讀理論為基礎的方法，如文學作品(literature)方法。在採用文學作品方法的教學中，師生共同討論和分享所閱讀的東西，強調學生對文本的回應，遠比正確的定義書本涵意來得重要(Barchers,1998)，正是交易的閱讀理論重視閱讀者回應之範例。

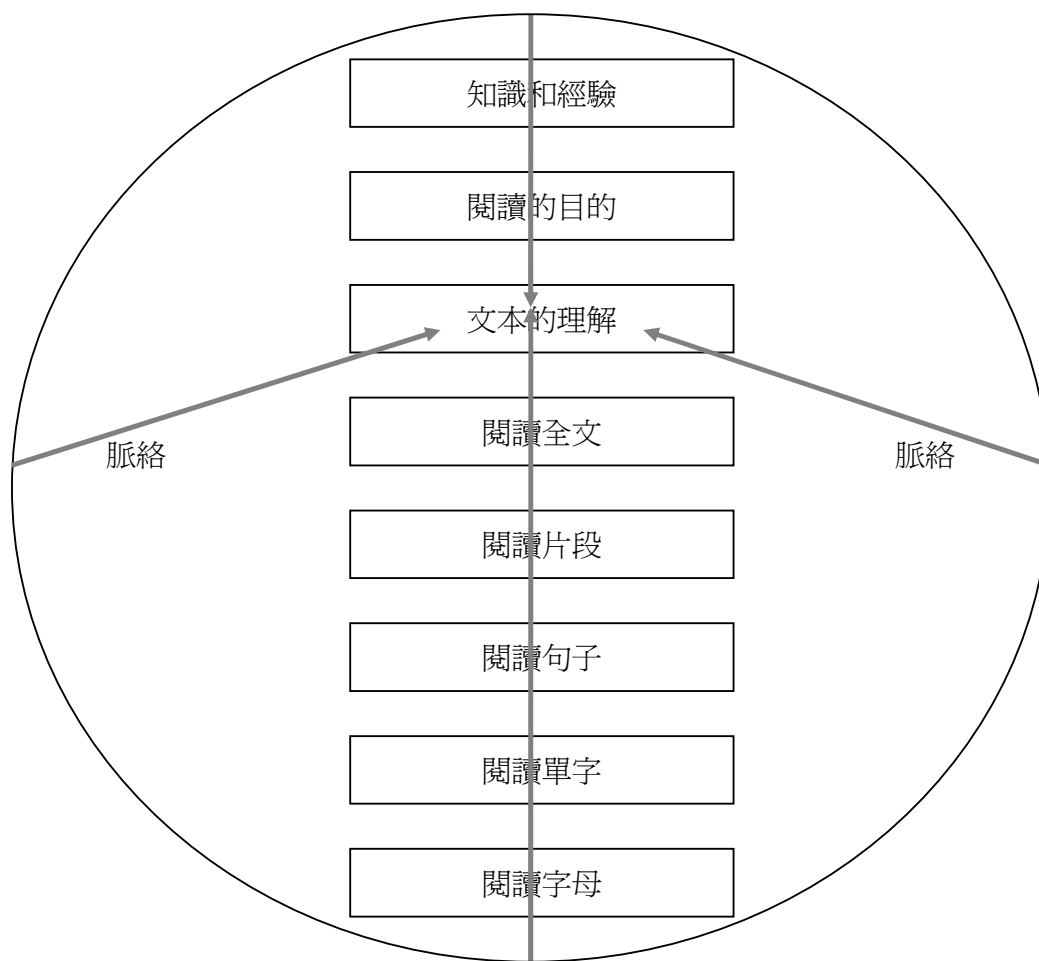


圖 2-1-4 交易的閱讀理論(Barchers,1998)

茲將每一模式之主張歸納整理如表 2-1-1，若依據閱讀者的閱讀歷程將閱讀教學分類，由於交易的閱讀理論是以交互的閱讀理論為基礎，再強調脈絡對閱讀的影響，所以大致上仍可將閱讀教學的理論區分為三大類，第一類為由下而上模式，第二類為由上而下模式，第三類為交互模式和交易的閱讀理論，每一類有其理論主張、教學內涵和方法。

表 2-1-1 依據閱讀者的閱讀歷程分類模式比較表

依據閱讀者的閱讀歷程分類	由下而上模式	由上而下模式	交互模式	交易的閱讀理論
主張	意義來自於閱讀者對單字精確且有序處理的過程	意義來自於閱讀者心中對文本的假定	閱讀者同時使用背景知識和解碼技巧，以尋求意義	閱讀事件是由社會脈絡來控制的
教學內涵	閱讀者的單字知識、脈絡資訊和處理策略	閱讀者的背景知識和語言能力	處理文本的技巧、個人的背景知識和語言能力	閱讀者對文本的回應
教學方法	基礎閱讀者	語言經驗 個別閱讀	全語言	文學作品
支持者	Philip B. Gough	Frank Smith	Kenneth S. Goodman David E. Rumelhart	

貳、依據教學者強調的重點分類

亦有部分學者依據教學者所強調的重點，將閱讀教學的理論分類如下：

一、強調編碼取向(code-emphasize approach)

編碼取向者強調透過增強與反覆的練習，以習得字母、語音、拼音、文字、語彙…等，這樣的學習是去脈絡化的，文字和語彙都可以分割，透過反覆的練習去記誦教師所傳達的意義，在此基礎下通常提供大量的圖卡、閃示卡、認字、拼音的練習(陳淑敏，2006)。以語音學的學習來說，強調編碼取向的學者認為，語音學的教授只透過自然發生的活動教授語音學，不夠系統化而且很碰運氣，並認為大部分的孩子都需要直接的、系統性的字音教學以學習閱讀(Morrow & Tracey, 1997)。

語音取向(phonetic approach)就是強調編碼取向的教學方法。語音取向主張以學習字母名稱、學習如何拼音、記憶內容片段的方法，來教授孩子學習閱讀(Morrow & Tracey, 1997)。

二、強調意義取向(meaning-emphasize approach)

意義取向者則強調，語文的學習必須由學習者主動去建構意義，不論是文字或語彙之意義，都必須從它所在的文句或情境去推敲意義，所以字母、語音、拼音、文字、語彙…等的學習，是從閱讀有意義的文本中自然習得的，在此基礎下通常提供幼兒大量閱讀文本的機會(陳淑敏，2006)。以語音學的學習來說，強調意義取向的學者，如全語言支持者，認為語音學的教授應該透過閱讀的脈絡和書寫的活動，並且不能被單獨的分離，而諸如練習題、閃式卡…等材料，對孩子來說是不適當的，技巧的教學應是自然而然的從班級活動中萌發(Morrow & Tracey, 1997)。

強調意義取向的教學方法，如全字(whole-word approach) 取向、全句(whole-sentence) 取向、全故事(whole-story)取向。相較於學習依據聲音來分析單字，取而代之的方法是孩子以記憶整個字的方式來學習閱讀，稱之為全字取向(Morrow & Tracey,1997)。之後全字取向更延伸為全句取向、全故事取向，前者強調孩子看著教師閱讀的句子來學習閱讀，後者則主張孩子在接觸單字句子之前，就應先透過教師閱讀整個故事，對整個印刷文本產生意義(Hempenstall,1997)。

三、平衡取向(balanced approach)

Gillet·Temple和Crawford(2004)指出，國際閱讀專門小組(National Reading Panel)的主張就是平衡取向的例子，強調要幫助孩子學習聽單字中的聲音、了解字母表中的字母、了解字音配對、能夠讀單字；但是相對的，國際閱讀專門小組同樣也關心孩子語言能力的發展，以及對於閱讀有完整的理解，包括讓孩子熱衷於閱讀的文本、閱讀有意義的文本、能夠為了溝通而書寫、透過讀寫的課程將世界合理化。而這樣綜合兩派教學的平衡取向，將教學的重點放在孩子的聲韻覺識、字母知識、字音配對的知識，當然也包括了豐富的語言、提供機會閱讀有意義的文本，以及讓孩子學習為了溝通而書寫。

因而在幼稚園時期的閱讀指導設計，應該提供幼兒字音結構的練習、辨認字母以及字母的發音，還有對印刷文字概念的知識，以及熟悉閱讀與書寫的基本目的和機制(柯華葳、游雅婷譯，2001)

茲將每一取向之主張歸納整理如表 2-1-2，若依據教學者所強調的重點，將閱讀教學進行分類，亦可將閱讀教學分為三大類，第一類為強調編碼取向，第二類為強調意義取向、第三類則為平衡取向。

表 2-1-2 依據教學者強調的重點分類取向比較表

依據教學者強調的重點分類	強調編碼取向	強調意義取向	平衡取向
主張	閱讀者透過增強與反覆的練習，以學習閱讀	閱讀者透過文句或情境去推敲意義，以學習閱讀	閱讀者不但透過增強與反覆的練習來學習閱讀，也透過文句或情境去推敲意義來學習閱讀
教學內涵	字母、語音、拼音、文字、語彙…等	文本意義	聲韻覺識、字母知識、字音配對的知識、口頭語言、有意義的閱讀和書寫
教學方法	語音取向	全字取向 全句取向 全故事取向	綜合強調編碼取向和意義取向的方法
支持者			國際閱讀專門小組

參、依據教學的要素分類

亦有學者依教學的要素，來劃分閱讀教學的理論。Sadoski(2004)認為閱讀通常牽涉到二個部份—印刷文本和閱讀者，而閱讀教學要能夠產生，則須包含第三個部份—教師，在此三大要素為架構下，閱讀的教學與學習可以劃分為三種取向，茲說明如下：

一、教學方案中心的教學與學習(program-controlled teaching/learning)

在教學和教育的直線關係中，較傾向於教學，而三大要素中以教學方案最為重要，教師和閱讀者為其次(如圖 2-1-5)。在此取向中，將閱讀視為一套能被分割成獨立教授的技巧，而後再重組成完整的閱讀行為，因而將學習內容(解碼、理解和回應)分割成更細的技巧，如：解碼被分解為聲韻技巧、結構分析技巧、視覺字彙技巧、脈絡技巧、查字典或是查詢技巧；理解被分解為讀寫理解技巧、推論或詮釋理解技巧，和批判、應用或鑑賞理解技巧；回應則被視為是理解的最高層次。

教學方案中心的教學與學習，主張有系統、有組織的教學和測驗，因而許多閱讀的教學方案，是由出版公司商業性的生產並行銷至學校，課程和活動的架構是計畫好的，透過教師傳遞給學生。如基礎閱讀者方案(basal reader program)和技巧管理方案(skills management program)，皆為教學方案中心的教學與學習取向。基礎閱讀者方案其最大的特色，在於提供教師教學手冊，給予教師教學上確實的方向和建議，甚至包含教學活動的步驟和材料；而技巧管理方案對於每一個分解的技巧，有一系列的程序(前測—教學—後測)，以確認學習者對於此一技巧的精熟程度。

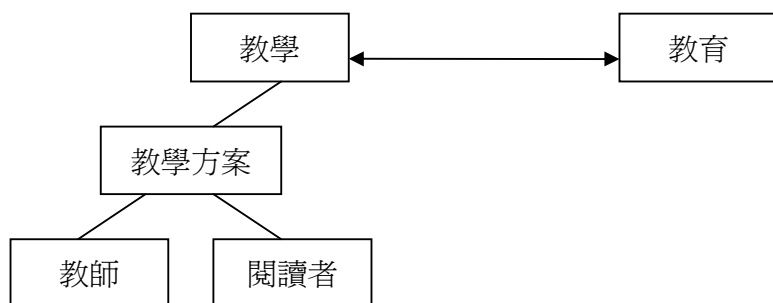


圖 2-1-5 教學方案中心的教學與學習示意圖(Sadoski, 2004)

二、閱讀者中心的教學與學習(reader-controlled teaching/learning)

在教學和教育的直線關係中，較傾向於較傾向於教育，而三大要素中以閱讀者最為重要，教學方案和教師為其次(如圖 2-1-6)。此一取向主張學生在使用技巧當中，就會發展基本的技巧，與其讓學習者去適應學習材料，不如讓材料適合閱讀者學習，而教師和文本方案只被視為是閱讀者學習時的必需資源。

在閱讀者中心的教學與學習取向中，閱讀材料常來自於不同的領域，課程變得更為合併，而非分割成獨立的閱讀課、數學課、科學課…等等。諸如語言經驗(language experience)、獨立閱讀(individual reading)，皆為閱讀者中心的教學與學習取向。語言經驗中的教師，會將孩子分享共同經驗中的語句，寫在大黑板上，再帶領孩子一起閱讀；而獨立閱讀則是由老師考量孩子的興趣、能力或是其他因素，引導孩子自我選擇書本，讓孩子能夠學會回答問題、澄清錯誤、摘要、大聲閱讀…等。

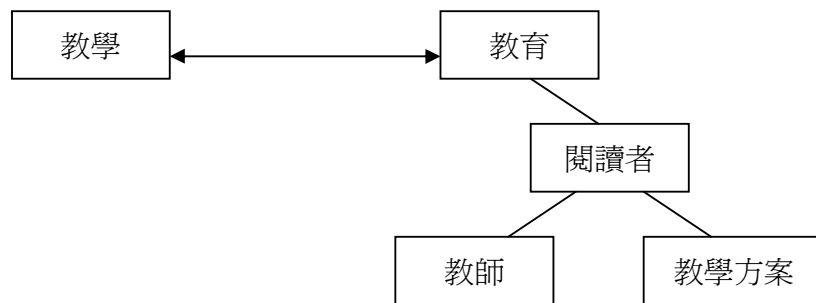


圖 2-1-6 閱讀者中心的教學與學習示意圖(Sadoski, 2004)

三、教師中心的教學與學習(teacher-controlled teaching/learning)

在教學和教育的直線關係中，較傾向於教學，而三大要素中以教師最為重要，教學方案和閱讀者為其次(如圖 2-1-7)。由教師依據本身的專業訓練、經驗和判斷，來決定學習的條件，學生是受支配的，教學方案和文本材料的使用，都是依據教師的決定。教師是教學決策的決定者，教師會以自己的方式，選擇性的結合不同的方法和材料。

舉例來說，若教師以基礎閱讀者方案為主，再額外補充教師所準備的，認為需要加強的課程，則為教師中心的教學與學習取向。

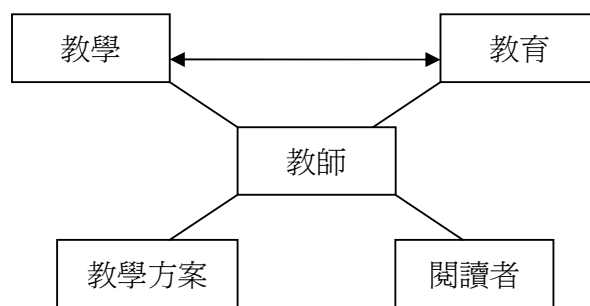


圖 2-1-7 教師中心的教學與學習示意圖(Sadoski, 2004)

茲將每一取向之主張歸納整理如表 2-1-3，若依據教學的要素將閱讀教學進分類，亦可將閱讀教學分為三大類，第一類為教學方案中心的教學與學習，第二類為閱讀者中心的教學與學習、第三類則為教師中心的教學與學習。

表 2-1-3 依據教學的要素分類取向比較表

依據教學的要素分類	教學方案中心的教學與學習	閱讀者中心的教學與學習	教師中心的教學與學習
主張	將閱讀視為一套能被分割、獨立教授的技巧以教學方案最為重要，教師和閱讀者為其次	學生在使用技巧當中，就會發展基本技巧以閱讀者最為重要，教學方案和教師為其次	教師依據專業訓練、經驗和判斷來決定學習條件以教師最為重要，教學方案和閱讀者為其次
教學內涵	聲韻技巧、結構分析技巧、推論理解詮釋技巧…等	將解碼、理解、回應，整合於不同領域的閱讀材料	教學方案和文本材料由教師決定
教學方法	有系統、有組織的教學和測驗	課程合併而非分割獨立	教師會以自己的方式，選擇性的結合不同方法
例子	基礎閱讀者方案技巧管理方案	語言經驗獨立閱讀	以某一方法為主，再額外補充教師所準備的

肆、小結

閱讀教學的理論發展至今，無論是依據閱讀者的閱讀歷程、教學者強調的重點、亦或是教學的要素，為閱讀教學進行分類，由上述文獻可以發現，不同分類依據之主張，可以相互呼應並且概分為三大類(如表 2-1-4)，略述如下：

一、第一類：技巧派

意義來自於閱讀者對單字精確且有序的處理過程，閱讀被視為一套能被分割、獨立教授的技巧，強調閱讀者透過規劃好的閱讀教學方案，利用增強與反覆的練習，由部分至整體的方式去學習閱讀。

基於上述主張，將由下而上模式、強調編碼取向以及教學方案中心的教學與學習，歸為第一大類，統稱為技巧派。此類的教學內涵為閱讀者處理文本的技巧，教學方法則採用直接且有序、分割技巧的教學。

二、第二類：意義派

意義來自於閱讀者心中對文本的假定，閱讀有意義的文本，自然就會發展基本技巧，主張以閱讀者為中心去思考教學，讓閱讀者透過文句或情境去推敲意義以學習閱讀，先了解文本整體才能精熟部分。

基於上述主張，將由上而下模式、強調意義取向以及閱讀者中心的教學與學習，歸為第二大類，統稱為意義派。此類的教學內涵為閱讀者的口頭語言和背景知識，而教學方法是利用孩子的經驗或是熟悉的事物，進行自然且有意義的閱讀和書寫。

三、第三類：混合派

意義來自於閱讀者對單字精確且有序的處理過程，也來自於閱讀者心中對文本的假定，因而閱讀者不但透過增強與反覆的練習來學習閱讀，也透過文句或情境去推敲意義來學習閱讀，主張教師是教學決策者，應要能視情況而平衡教學。

基於上述主張，將交互模式、交易的閱讀理論、平衡取向以及教學中心的教學與學習，歸為第三大類，統稱為混合派。此類之教學內涵為處理文本的技巧和口頭語言和背景知識，在教學方法上是合併第一類、第二類之教學方法交互使用。

表 2-1-4 閱讀教學理論基礎分類比較表

分類依據	技巧派	意義派	混合派
閱讀者的閱讀歷程	由下而上模式	由上而下模式	交互模式 交易的閱讀理論
教學者所強調的重點	強調編碼取向	強調意義取向	平衡取向
教學的要素	教學方案中心的教學與學習	閱讀者中心的教學與學習	教師中心的教學與學習
教學內涵	處理文本的技巧	閱讀者的口語能力和背景知識	處理文本的技巧 閱讀者的口語能力和背景知識
教學方法	採用直接且有序、分割技巧的教學	進行自然且有意義的閱讀和書寫	合併第一類、第二類教學方法交互使用

Reutzel 和 Mitchell(2003)指出目前是閱讀教學最好的時代，也是最糟的時代，好的是無論國家政策、政府基金、閱讀教學的相關研究，都有非常大量的投入，但是相對的，不同哲學觀點的閱讀教學，持續由不同的讀寫派別爭議著，堅持著自己的派別對閱讀的理解，以及宣稱自己立場的真實性和正確性。教師採用那一類別的閱讀教學理論，對於孩子學習閱讀最有助益，一直是學者們討論不斷的議題，誠如 Xue 和 Meisels(2004)所言，學習早期讀寫的最佳方法，是採用意義取向支持者所強調之完整過程的閱讀和書寫，以及讓孩子擁有編碼取向擁護者所強調的系統性音素教學，因此早期讀寫教學的最佳概念，是意義取向和編碼取向的結合而非分裂，而 Sadoski(2004)亦認為不同的取向，企圖在不同的學習領域產生不同的結果，教學方案和教師中心取向在認知成就上較佳，相對的，閱讀者中心取向則在情意成就上較佳，因而建議作適當的結合，最有助於達到閱讀教學的目標。

由上述可知，目前閱讀教學之趨勢，在於教師能夠擷取各種理論取向之優勢，幫助孩子的閱讀學習，其最終目的都在增進孩子對於閱讀文本的理解，而學前階段為學習閱讀的重要時期，學前教師在教學上是否呈現閱讀教學所強調的教學內涵？採用何種的教學方法呈現給孩子學習？即為本研究之目的，因而想針對目前學前教師的閱讀教學內涵以及方法進行了解。

第二節 閱讀教學的內涵

了解閱讀教學的理論基礎後，本節將針對閱讀教學的內涵，做進一步的討論。根據第一節文獻探討之結果，閱讀教學的理論基礎，可分為三大類別，每一個理論基礎對於閱讀的看法不盡相同，因而延伸出不同的教學內涵，茲將閱讀教學內涵綜合整理如下：

壹、聲韻覺識和字彙知識

在第一類技巧派的閱讀理論中，閱讀是一個解碼的過程，只要學會書寫符號和口語發音間的關係，就可以成爲一個閱讀者(Spodek,1985)，很多相關研究也指出，閱讀者處理文本的基本技巧和日後的閱讀能力有關，茲說明如下：

一、聲韻覺識：

Sayeski、Burgess、Pianta 和 Lloyd(2001)指出，聲韻覺識是指對特定順序出現的一系列聲音，所組成口說語言的後設認知。Pullen 和 Justice(2003)指出，聲韻覺識意指個體對於口頭語言的從屬語彙結構，特有含蓄的和明確的感受性。Anthony 和 Francis(2005)認為，聲韻覺識是對口語聲音結構的敏感程度。綜合上述定義，

所謂的聲韻覺識，即是孩子能夠清楚分辨口說語言中，所有的聲音結構。

陳盈翰(2000)指出，在西方拼音文字中，字母本身就具有表音的功能，字形與字音間存有一種「形素—音素對應規則」，因此西方的研究中都會提到語音轉錄的過程，亦即聲韻覺識的能力，直接或隱喻的預言認字的能力；然而在中文裡，每個方塊字就是一個音節，是一種「語素—音節」文字，並不如西方拼音文字中，字形與字音間對應的關係。既然兩者為不同系統的文字，那麼聲韻覺識能力在中文閱讀學習中，是否也同樣扮演著重要的角色呢？

Ho 和 Bryant(1997)以 100 個香港中國孩子為研究對象，想了解聲韻技巧和閱讀成就之間的關係，研究結果顯示，在控制了年齡、智商和母親教育程度之後，聲韻技巧仍能夠預測孩子日後的閱讀表現。

Siok 和 Fletcher(2001)則是以 154 個一、二、三、五年級已經學過漢語拼音的北京孩子為研究對象，欲了解聲韻覺識和視覺拼字正確技巧，兩者在中文閱讀中所扮演的角色，研究發現視覺拼字正確技巧，能有效的預測低年級的閱讀能力，而聲韻覺識能力則有效的預測高年級的閱讀能力。

李俊仁(1998)驗證中文閱讀障礙的語音缺陷假說(phonological deficit hypothesis)，並預測學童是否會成為弱讀學生，研究結果指出，目前的證據並沒有強烈到說語音缺陷就是造成閱讀障礙的原因，而非結果，但如果將它當成一種標記(marker)卻應該是適當的，因而指出聲韻處理因素對於中文閱讀能力的發展有非常強的影響力。

江政如(1999)以 102 位幼稚園、一年級、二年級和五年級學童為受試者，探討聲韻覺識與中文認字的相關，研究發現聲韻覺識能力與中文認字能力有顯著相關，但聲韻覺識能力對中文認字的影響，會隨年齡的增加而減弱，但對於年幼的閱讀者來說，聲韻覺識能力對於閱讀能力的獲得，仍有很大的影響。

歸納上述研究可以發現，聲韻覺識的表現和日後的中文閱讀能力，有很強的相關性，甚至能預測日後的閱讀成就。

那麼在中文聲韻覺識的教學中，又包括哪些內涵呢？柯華葳(2001)指出，英文屬於拼音文字，大部份英文字母可以和口語對應拼出單字，而中文屬於表意文字，特色是一字一音，因此每說一個字就有一個對應的中國字，不同於拼音字母的單位—音素為最小的語音單位，中文字慣用的單位是音節。何大安(1989)指出，中文字中組成音節最重要的三個要素，是聲母、韻母和聲調。黃梓佑(2006)指出，聲母有 21 個，是氣息出聲門經過阻礙而成的；而韻母有 16 個，是氣息出聲門後經口腔，不受任何阻礙而成的音；以及 5 種聲調，是聲音高低升降的調子。聲母

和韻母是構成音節的基本單位，而聲調是漢語音節結構中不可缺少的部份，是非常重要的辨義單位，有時聲母韻母完全相同的音節，往往因為聲調的不同，而顯示其字義的不同(謝雲飛，1987)。

因而在拼音文字的聲韻覺識學習中，孩子要能夠清楚分辨口說語言中，所有的音素結構；在中文表意文字的聲韻覺識學習中，孩子則要能夠清楚分辨口說語言中，所有的音節結構，即聲母、韻母和聲調，並能夠加以運用。

Pullen 和 Justice(2003)指出，缺乏聲韻覺識會阻礙個體獲得正確和流暢的閱讀技巧能力，是閱讀困難產生的最主要因素，因此認為學前階段是發展聲韻覺識的重要階段。在中文聲韻覺識的教學中，學前教師可以嘗試將音節的學習，適度融入教學之中(如表 2-2-1)。

表 2-2-1 聲韻覺識的教學內涵

聲韻 覺識	音節基本單位		音節辨義單位	音節基本單位 + 音節辨義單位
	聲母	韻母	聲調	拼音
內涵	ㄅ、ㄆ、ㄇ、ㄊ、 ㄋ、ㄌ、ㄍ、ㄎ、 ㄏ、ㄎ、ㄆ ㄌ、ㄍ、ㄊ ㄐ、ㄑ、ㄒ、ㄓ ㄗ、ㄘ、ㄣ	一、ㄨ、ㄩ ㄚ、ㄛ、ㄜ、ㄝ ㄝ、ㄞ、ㄟ、ㄠ ㄡ、ㄢ、ㄣ、ㄤ ㄥ	第一聲 第二聲 第三聲 第四聲 輕聲	聲母+韻母+聲 調

二、字彙知識：

在西方的拼音文字中，字母知識是支持閱讀發展的重要因素之一，即辨識字母、將字母命名的能力(Sheri, 2004; Sayeski、Burgess、Pianta & Lloyd, 2001)。Hawken、Johnston 和McDonnell(2005)指出，過去認為在學前階段教授字母是不適當的，但是現在會希望孩子至少認識十個字母，以及了解字音之間的關係。而幫助孩子發展有效率的單字辨識策略，可以提升孩子的聲韻覺識和字母辨識，有助於初始的閱讀能力的獲得(Gunn, Simmons & Kameenui, 1995a; Gunn, Simmons, & Kameenui, 1995b)，Sayeski、Burgess、Pianta 和 Lloyd(2001)亦指出，已有相當多的

研究證實，字母知識是之後閱讀成就的重要指標，雖然研究並未指出是因果關係還是相關，但這仍提供了相當有價值的資訊，以協助教學上的決策。

然而，中文文字不同於英文文字，中文文字是一種圖形文字，每個字是以一個方塊形狀為基本的單位 (Siok & Fletcher, 2001)，換句話說，中國文字並不是由一個個的字母所組成的，而是由幾十個不同的筆劃、偏旁部首和基本字組合而成，且有一定的構字規則和寫字筆順規則(萬雲英，1991)。因此相對於字母知識在拼音文字中，對於閱讀發展的重要性，字彙知識是否也是支持中文閱讀發展的重要因素？

蘇宜芬(2004)指出，認字是閱讀歷程中一個很基礎的成分歷程，如果認字困難或認字失敗的話，往往會造成接下去的閱讀歷程難以進行，導致較差的閱讀理解。吳敏而(1993a)研究文字用途、閱讀規則、漢字特徵等三個部份的知識，是否能預測未來的閱讀能力，以小班、大班、一年級兒童各 60 名為研究對象進行研究，研究發現四歲幼兒已熟悉中文的閱讀順序規則，以及擁有一字一音的概念，也有辨別字型 and 部首的能力，研究結果顯示領悟環境中文字的意義和認識標點符號功能的學生，其閱讀理解能力較高。

柯華蕨(1986)研究兒童猜測陌生字的方式，根據會錯意的字分析兒童認字的方法，以 6200 個一年級的學生為研究對象，進行問卷的調查，研究結果顯示，兒童誤認字的原因之一，是受到字本身所提供的認字線索所造成的誤認，顯示其已具有初步的聲旁表音知識。

李連珠(1992)指出，未接受正式認字、寫字教學之 3~6 歲之幼稚園兒童，已經開始顯示出他們逐漸發展中的中國文字概念，以及他們對語言代表關係之各式假設，幼兒會嘗試使用各種不同符號以表達不同的意思，他們的書寫作品反映出他們對中國文字特質，所做的各式假設與發明，其中大多數幼兒之書寫形式，接近中國文字結構，即使非正確中國字，也是外形形似。

吳敏而(1993b)以書、報紙、月曆、便條、折扣贈卷等十種東西，研究國內 193 名 4 至 6 歲的幼兒，對文字用途的認知，研究結果顯示，幼稚園中、大班和一年級的兒童，對文字用途的認識比國外少，但幼兒的文字知覺會隨著年齡增長。

陳莉莉和郭婉儀(2004)針對 135 位香港 3~6 歲的幼稚園兒童，進行學前兒童對中文字形結構認識的研究，請幼兒判斷 30 個測試字中，哪些字是錯的？哪些字是對的？再隨機選取兒童進行訪談。研究結果顯示 3 歲的兒童，仍未能按字辨識中文字形結構，而 4 和 5 歲的兒童，已開始能按字辨識中文字形結構，並會利用已有的知識經驗，判斷其對錯。

上述有關字彙知識的相關研究發現，能夠領悟環境中文字意義和標點符號的幼兒，其閱讀理解能力較高，顯示字彙知識也是支持中文閱讀發展的重要因素，此外，在學前階段的幼兒，對於字彙結構已有初步的認識，且對文字的知覺會隨著年齡增長，教師若能協助幼兒字彙知識的發展，可提升幼兒日後的閱讀理解能力。

而字彙知識可概分為兩大類：特定字彙知識(specific lexicon knowledge)和一般字彙知識(general lexicon knowledge)。所謂特定字彙知識，是屬於每一個字彙特有的訊息，而一般字彙知識，則是許多字彙所共有的特性，並且適用於不存在的字(鄭昭明、陳學志，1993)。方金雅(1996)指出，凡是中文字均有字形、字音和字義的訊息，因此任何一個中文字的形、音、義，便是該字的特定字彙知識；而一般字彙知識，則可分為三大類，包括漢字組字規則的知識、部首和偏旁的語義知識，以及部首、偏旁的音讀知識，分述如下(鄭昭明、陳學志，1991)：

(一) 漢字組字規則的知識：

係指組成中文字的部件中，某些部件在字裏有其相當固定的空間位置，而極少出現在其他位置上。

(二) 部首、偏旁的語義知識：

係指中文字的部首，通常可以顯示出所屬中文字的字義或類別。

(三) 部首、偏旁的音讀知識：

係指中文字的發音，經常與該字偏旁的發音有所關聯，此特性在形聲字中尤其明顯。

綜上所述，可以發現無論是一般字彙知識，或是特定字彙知識，都是藉由形、音、義三種途徑來認識字彙，陳盈翰(2000)指出，一個初學閱讀的學童，必需學習將印刷文字轉換為語音或是意義，並且將此歷程自動化。而孩子對於印刷字的敏感度，是邁向閱讀之路最重要的第一步(柯華葳、游雅婷譯，2001)，因此教師在進行字彙知識的教學時，應要能兼顧各個面向，培養對字彙的敏感度，以累積孩子的字彙知識(如表 2-2-2)。

表 2-2-2 字彙知識的教學內涵

字彙知識	特定字彙知識			一般字彙知識		
	字形	字音	字義	漢字組字規則的知識	部首、偏旁的語義知識	部首偏旁的音讀知識
內涵	字形	字音	字義	漢字組字規則的知識	部首、偏旁的語義知識	部首偏旁的音讀知識
例子	讀	ㄉㄨㄣˇ	閱覽	「金」通常在字的左邊，如：鑑、鏡	「目」通常表示視覺，如：眼、瞳	「伙」→火、帆→凡

貳、口頭語言和背景知識

在第二類意義派的閱讀理論中，閱讀是從印刷文字中獲取意義，學會字與字音間的連結，只是閱讀過程中的一部分，然而閱讀不僅僅是解碼的過程而已，還包括對字與字音連結之後的解釋(Spodek,1985)，因而相較於第一類技巧派著重處理文本的技巧，第二類意義派較著重在閱讀者的口頭語言(oral language)和背景知識(background knowledge)的發展，亦有相關研究指出，此二者的發展會影響日後閱讀者的閱讀成就，茲分述如下：

一、口頭語言：

口頭語言常被認為和之後的閱讀成就有關，特別是閱讀理解(Hadaway, 2005; Pullen & Justice, 2003)，學前階段的孩子能夠透過發問以及評論中，表現出他們的理解程度(柯華葳、游雅婷譯，2001)。

陳明彥(2002)以台中縣市國民小學六、四年級學童為研究對象，探討國小學童語言能力、閱讀理解能力和寫作表現三者之間的關係，研究結果指出學童的整體語言能力與整體閱讀理解能力之間，具有高程度之正相關，而且學童語言能力各層面之中，以語意層面對國小學童閱讀理解能力最具有預測效果。

宜崇惠(1999)探討學前四歲半至六歲聽障及聽常兒童讀寫發展及口語發展之間的相關性，研究發現無論是學前聽障兒童，亦或是聽常兒童讀寫發展能力的總分，都與口語發展能力的總分呈現顯著的正相關，顯示口語能力對於閱讀能力的重要性。

上述研究顯示了口語發展和閱讀理解之間的關連性，而孩子是藉由和示範語言功用的他人互動，以學習語言使用的情形(Gunn, Simmons, & Kameenui, 1995a; Gunn, Simmons, & Kameenui, 1995b)，因此教師在協助孩子發展口頭語言能力上，

便扮演了相當重要的角色。

那麼口頭語言又包含哪些要素呢？Bloom 和 Lahey(1978)認為語言是由形式(form)、內容(content)、用法(use)三個層面交互作用所組成，形式是指語音、語詞和語法，內容是指語意，用法則是指語言的使用。

Wiig 和 Semel(1984)則認為語言是由四個要素所組成：語音、用在溝通情境中的語用、有意義有系統的內容，以及有結構有規則的形式。

許世瑛(1992)提出構成語言的要素有三：語音、詞彙和語法，語音是指一個民族用來表達思想或情感的一套聲音，詞彙是指把某一個特定的聲音去表示一個概念，語法則是指用某一特定的方法，把某一概念連結起來，去表示事物之間的關係。

而 Sayeski、Burgess、Pianta 和 Lloyd(2001)則將口頭語言分為兩大類：表達的語言和接納的語言，表達的語言包括句子表達的長度和複雜度，接納的語言則包括對於語意、語法、語用的知識，以及理解能力。

綜合上述觀點可以發現，口頭語言的教學內涵，大致上可以分為：語意、語法、語音和語用(如表 2-2-3)。教師在進行閱讀教學時，應以此為構面設計教學，以充實孩子口頭語言的發展。

表 2-2-3 口頭語言的教學內涵

口頭語言	語法	語音	語意	語用
Bloom & Lahey (1978)	形式	內容		用法
Wiig & Semel (1984)	形式	語音	內容	語用
許世瑛(1992)	語法	語音	詞彙	
Sayeski, Burgess, Pianta, & Lloyd(2001)	表達的語言	接納的語言		
	句子表達的長度和複雜度	語法	語意理解	語用

二、背景知識：

先備知識或先備經驗指的是讀者在閱讀一篇文章之前，所具備與文章主題有關的知識或經驗(蘇宜芬，2004)。而一個擁有廣泛背景知識和生活經驗的孩子，

在閱讀上較有成功的機會，他們比較能夠理解故事的內容，並且從中認識文字，還能夠了解書本所描述的事件(柯華葳、游雅婷譯，2001)。

Holmes(1983)以五年級的學生為研究對象，將其分為高低閱讀能力兩組，以回答問題的方式來蒐集學生的口語資料，研究結果發現，高低閱讀能力組之學生，在回答與字面理解相關問題時，沒有顯著差異，但在回答需推論的問題時，高閱讀能力組的學生優於低閱讀能力組的學生。

顏若映(1994)探討先備知識程度，對國小學童閱讀理解表現的影響，先依照學童對疾病的認識程度，將其分為高、中、低先備知識組，再讓學童閱讀有關醫療保健的文章，研究結果發現，高先備知識組在字面理解上的得分，顯著高於中、低先備知識組。

上述研究顯示國小學童的先備知識，對於閱讀理解之重要性。蘇宜芬(2004)指出，不論對成年讀者或兒童讀者，閱讀能力強或閱讀能力弱的讀者，對文章主題所具備的先備知識或經驗越多，則對這篇文章的閱讀理解就愈佳，此外，對文章主題具備豐富的先備知識與經驗，也有助於在閱讀時產生推論。

幼兒要成為優秀的閱讀者，也必須要有很豐富的背景知識，它能很顯著的幫助幼兒理解所閱讀的內容(陳淑琴譯，2005)，舉例而言，「小熊喝的湯很燙！」，如果孩子沒有體驗過什麼叫作「燙」，那麼他很難了解「燙」的感覺，因此在進行閱讀教學活動時，教師應充實孩子的相關經驗，並給予孩子反思與連接新訊息和舊經驗的機會。

叁、閱讀理解

無論奠基於哪一類的理論，其最終目的均是幫助閱讀者理解文本，然而閱讀的過程是非常複雜的，需要幾個不同的知識系統和技巧來共同運作並相互支援(Adams, 1990)，賴瑋真(2005)指出，傳統觀點認為閱讀理解是一種技能的展現，若缺乏此種技能，閱讀理解則無從發生，而心理語言學者則認為，閱讀理解需要靠讀者所具有之先備知識和語言思考運思的過程，因此閱讀理解的產生，除須具備應有的理解技能與經驗外，更需靠讀者的先備知識去予以思考，從中獲取新的意義。因此閱讀者需要運用不同的知識和技能，閱讀理解才能產生，而閱讀理解本身又分為不同的層次，茲分述如下：

Pearson 和 Johnson(1978)將閱讀理解分為三個層次，分述如下：

一、 表層文義的理解：

即問題的答案直接在文章中明示。

二、 深層文義的理解：

即問題的答案必須間接經由文章提示的線索推論，才能獲得。

三、 涉入個人經驗的理解：

閱讀時必須加入個人經驗，方能達到完全的理解。

Swaby(1989)將閱讀理解分成四種不同的層次，包括字義的理解(literal comprehension)、推論的理解(inferential comprehension)、評鑑的理解(evaluative comprehension)、批評的理解(critical comprehension)，分述如下：

一、 字義的理解

讀者可從字句的語意中，了解文本中清楚陳述的主題、思想。

二、 推論的理解

讀者根據文本的訊息，加上自己的經驗，推論文本隱含的意義。

三、 評鑑的理解

讀者接受文本傳達的訊息後，進而產生自己的觀點。

四、 批評的理解

讀者分析閱讀文本的格式和內容。

Gagn'e、Yekovich 和 Yekovich(1993)認為閱讀理解包含解碼(decoding)、字面理解(literal comprehension)、推論理解(inferential comprehension)和理解監控(comprehension monitoring)四個層面，分述如下：

一、 解碼

係指辨認文字，使之產生意義，包含比對(matching)和轉錄(recoding)兩種歷程。比對意指不須經由發音歷程，見到字即能從長期記憶中，檢索出對應的意義；轉錄則是指看到單字，須先把字音念出來，再依字音從長期記憶中檢索出字義。

二、 字面理解

直接從書寫文字中，擷取字彙之表層意義，包含字義接觸(lexical access)和命題分析(parsing)兩種歷程。字義接觸是指讀者在認出字形或字音後，從長期記憶中檢索出字義的過程，讀者藉此了解句中每一個字的意義；命題分析是指讀者分析句子構成規則，將各種有意義的字，依其適當的關係連結在一起，以了解句子的意義。

三、推論理解

指對文章內涵的深入了解，包括統整(integration)、摘要(summarization)以及精緻化(elaboration)。統整是指閱讀時將文章中各個概念的心理表徵相互連貫，以發現文句間隱含的關係；摘要是指閱讀完一段文章後，能找出文章中較高層次的結構，並將文章中的關鍵要點找出，做有組織的整理；精緻化是指讀者將舊知識和新訊息相互連結，而產生的新體驗。

四、理解監控

讀者檢視自己是否完全了解文意，包括設定目標(goal setting)、選擇策略(strategy selection)、檢核目標(goal checking)以及修正(remediation)。此一層面和後設認知能力有關，後設認知能力可以幫助讀者覺知自己的認知資源、閱讀不同材料有不同需求、閱讀工作的能力以及何時使用某種策略；其次，後設認知知識可以協助讀者判斷自己了解的品質、建立計劃或目標、發展和驗證假設以及評估假設；此外，當讀者意識到理解失敗或遭遇難題時，後設認知知識可以提供讀者補救的策略(鄭麗玉，1995)。

柯華蕙(2006b)指出，閱讀是一段歷程，可以分為認字和理解，以及在過程中漸漸培養的自我監督，茲分述如下：

一、認字

包括字形辨識、抽取字義和組字知識。字形辨識是指區辨一個字與其它形狀相似的字；抽取字義，是指找出字的意義；組字知識則是指辨認國字的知識。

二、理解

包括斷詞和背景知識。斷詞是指閱讀者能夠分析字與字之間的關係，知道哪幾個字放在一起會成為意義的單位；而背景知識則是指閱讀者將字詞組成合理的敘述，所需要的知識。

三、自我監督

自我監督意指在閱讀過程中，讀者檢查自己對文章的理解程度，包括能覺知閱讀困難、解決困難、找出文本意思、澄清摘要文本訊息以及有閱讀動機。

綜合上述文獻，茲將閱讀理解的層次歸納如表 2-2-4，分述如下：

一、表層理解：

包括對字彙、句子以及文本內容的理解。

二、推論理解：

包括對文本深層涵意和個人相關經驗的理解。

三、理解監控：

包括了解自我對文本理解程度和尋找補救措施。

教師在進行閱讀教學時，不但應讓孩子發展表層理解和推論理解，更要致力於孩子理解監控的發展。

表 2-2-4 閱讀理解的教學內涵

閱讀理解	表層理解			推論理解		理解監控	
Pearson & Johnson (1978)	表層文意理解			深層文義理解	涉入個人經驗的理解		
Swaby (1989)	字義的理解			推論理解	評鑑理解	批評的理解	
Gagn' e、Yekovich & Yekovich (1993)	解碼		字面理解		推論理解		理解監控
	比對	轉錄	字義接觸	命題分析	統整摘要	精緻化	設定目標、選擇策略、檢核目標以及修正
柯華葳 (2006)	認字			理解		自我監督	
	字形辨識	抽取字義	組字知識	斷詞	背景知識		

肆、小結

在閱讀教學中，教師為教學的決策者，應能視情況折衷使用不同之主張，因而在教學內涵上，也應兼顧不同類別所強調之內涵。綜合上述研究，閱讀教學的內涵可歸納整理如下(如圖 2-2-1)：

一、聲韻覺識

- (一) 基本單位：包括聲母、韻母。
- (二) 辨義單位：聲調。
- (三) 基本單位+辨義單位：拼音。

二、字彙知識

- (一) 特定字彙知識：包括字音、字義、字形。
- (二) 一般字彙知識：包括漢字組字規則的知識、偏旁部首的語義知識和偏旁部首

的讀音知識。

三、口頭語言

(一) 語意。

(二) 語法。

(三) 語音。

(四) 語用。

四、背景知識

(一) 相關經驗。

五、閱讀理解

(一) 表層理解。

(二) 推論理解。

(三) 理解監控。

有效能的老師會依據面前的孩子、課程標準、新的資訊和研究以及日常教學的要求，不斷的重新評估和思考教學方法，只有具有豐富專業知識的老師，才能夠決定閱讀計劃應該包含哪些內容，以及它應該如何規劃(郭妙芳譯，2004)。本研究即以學前教師為研究對象，欲了解目前學前階段之閱讀教學，其教學內涵是否包含上述之要素。

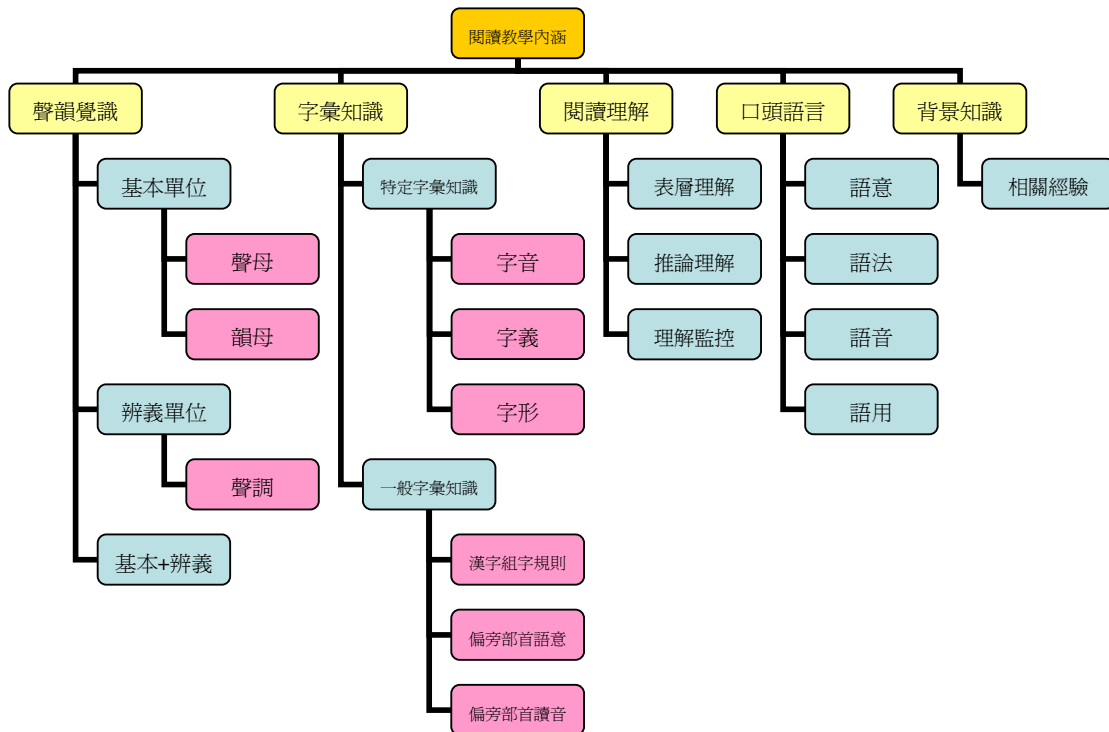


圖 2-2-1 閱讀教學內涵關係圖

第三節 閱讀教學的方法

Sayeski、Burgess、Pianta 和 Lloyd(2001)指出沒有一致公認最佳的教學策略。雖然如此，一個有效能的閱讀教學教師，要能夠覺知社會和文化對於學習閱讀的觀點，擁有對於應該怎麼教學生閱讀的知識，並且能夠診斷學生的閱讀困難，以符合個別的需求，除此之外，也要能夠使用不同的教學技術、方法和策略，以架構學生的學習鷹架，以及會利用和了解近來的相關研究(International Reading Association, 2000)。由此看來，雖沒有絕佳的閱讀教學方法，但在閱讀教學的互動中，有效能的教師要能夠善用教學方法，才能有效提升學生閱讀的學習。

依據第二節文獻探討之結果，閱讀教學的內涵可分為五大類：聲韻覺識、字彙知識、口頭語言、背景知識和閱讀理解，在本節中也將以此為構面，來探討閱讀教學的方法，分述如下：

壹、聲韻覺識

Hawken、Johnston 和McDonnell(2005)指出，聲韻覺識是能聽出和運用單字中聲音的能力，因而教師應使用以研究為基礎，有益於促進幼兒聲韻覺識技巧的策略，包括練習書本中的押韻、歌曲、遊戲，或是讓孩子認識單字中的起始音、音節單位，並將單字切割成獨立的音素。Pullen 和 Justice(2003)指出，發展聲韻覺識的方法包括進行押韻、頭韻的練習以及音素混合、音素分割的活動。Roskos、Christie 和 Richgels(2003)指出，教師應進行和押韻、初始韻、聲音配對有關的遊戲，或是聽故事和詩歌。

綜上所述，教師發展拼音系統中聲韻覺識的教學方法，包括進行認讀音素、混合或分割音素的活動，以及進行與音素相關的遊戲或歌曲教唱，可提供中文聲韻覺識之教學參考。。

在中文聲韻覺識教學方面，常又仁(1998)指出，傳統注音符號採「綜合教學法」，在認讀及聲調上是以「觀察法」、「反覆法」及「閃示法」為主，即學生觀察老師的嘴型及發音後，在加以不斷反覆練習來學習注音符號。胡建雄(1991)則指出，可以利用遊戲來進行注音符號的教學，如編寫「口訣」來進行聲調教學——「一聲平，二聲揚，三聲拐彎，四聲降」；或教唱歌曲，如「注音符號歌」，讓兒童熟悉注音符號，便於記憶；或利用「找好朋友」、「大風吹」、「小蜜蜂採花蜜」、「過關」、「母雞帶小雞」、「尋寶」等遊戲或其他的競賽，都可以用來激發兒童學習興趣。房柏成(2005)亦指出，學習注音符號最能引起學童興趣的教學方式是一遊戲闖關活動，例如教師可以為每一個注音符號想出一個動作來，再加上口訣(ㄅ

什麼ㄅ，老公公ㄅ；ㄇ什麼ㄇ，山洞口……)。

綜上所述，在中文聲韻覺識的教學方面，可採用學生反覆觀察和閃式卡的方式，進行認讀注音符號的活動，以及進行與注音符號、聲調相關的遊戲或歌曲歌唱。

Allor 和 McCathren(2003)指出，許多研究已證實直接教授孩子聲韻覺識，會引起他們對閱讀教學更快速的回應，有助於促進閱讀的發展，教師應使用可在熟悉的故事書中找到的字，直接提供聲韻覺識教巧的教學，其優點有二：一來可以幫助學生，特別是低成就的學生，了解聲韻覺識如何和印刷產生關聯，使用故事書會使得聲韻覺識活動更有意義性和連接性；二來熟悉的故事書會使得學生和教師更有動機，並增加實踐的程度，因此以故事書為主的聲韻覺識教學，可以補充和提升教學更為系統化，特別是對條件不利的學生而言。

教師除了可利用故事中的字彙，進行聲韻覺識的教學之外，Pullen 和 Justice (2003)指出，在學前教室中支持聲韻覺識的活動，應該和每天的活動整合在一起，因而教師在進行教學時，可以嘗試將聲韻覺識的學習融入活動之中，如故事書、遊戲、歌曲…等，增加聲韻的實用性和趣味性。

歸納整理上述主張，以第二節文獻探討所整理之聲韻覺識教學內涵為構面，學前教師為提升閱讀者聲韻覺識的發展，可以採用的方法如下：

一、學習音節的基本單位(韻母和聲母)

- (一) 教師利用學生反覆觀察和閃式卡方式，進行認讀音節基本單位的教學。
- (二) 教師利用故事書中的字彙，進行認讀音節基本單位的教學。
- (三) 教師教唱有關音節基本單位的歌謠。
- (四) 教師進行有關音節基本單位的遊戲。
- (五) 教師讓孩子聽唱押韻的詩歌。

二、學習音節的辨義單位(聲調)

- (一) 教師進行分辨聲調的遊戲。

三、學習拼音

- (一) 教師讓孩子進行拼音遊戲。
- (二) 教師讓孩子進行字音配對的遊戲。

貳、字彙知識

在字母知識的教學方面，Allor 和 McCathren(2003)指出，為促進學前閱讀技巧中有關字母辨識和字音配對的發展，每本故事書應該要發展多元的活動，以確定孩子有表現這些作業不可或缺的技巧，諸如：字母配對、字母大小寫的配對、字音配對、拼音…等，當孩子在探索和玩字母單字遊戲時，就能夠發展這些的技巧；此外，大聲朗讀故事書的目的在發展印刷的概念，當然也包括字彙和口頭語言的發展，教師透過一邊朗讀一邊指字的方式，將有助於孩子了解頁面的字在哪裡，以及空格所代表的意義。Speaker、Taylor 和 Kamen(2004)指出，經常接觸不同故事的孩子，可以促進其聽覺技巧和字彙發展，也增加了組織敘說的能力。Pullen 和 Justice(2003)則指出，提供孩子有機會接觸和故事有關的道具，可以增加對故事的喜愛度，也可以使孩子學習和故事有關的新字彙。

Hawken、Johnston 和McDonnell(2005)認為，教師可以提供孩子接觸優質書本的機會，在閱讀時和環境中提及印刷，以及讓孩子接觸單字猜謎、練習如何寫字母，均有助於字母知識的發展。Roskos、Christie 和 Richgels(2003)認為，要讓字對孩子的生活有意義，例如：認識孩子自己的名字，其它像是字母遊戲和猜謎。

上述文獻顯示，教師一邊朗讀一邊指字、接觸與故事書相關的道具、環境中營造豐富的字母、進行認識字母的相關遊戲、練習簡單的書寫以及認識自己的名字，均有益於促進孩子字母知識的發展，可作為提升中文字彙知識教學之參考。

在中文字彙知識教學方面，李慕如和羅雪瑤(1999)指出，學前幼兒要學習辨識符號可依循下列方法：先從具體辨識開始，再到抽象辨識，以循序漸進的方式，先從圖型玩具開始，再進一步進展到學習音符或字體，利用生動的方式引導幼兒閱讀，用音樂帶動兒歌唸唱，再進而推認字形、了解字義。陳莉莉和郭婉儀(2004)指出，最有效的學習中文字方法，便是配合兒童的生活經驗，和實際環境的需要，選取兒童經常接觸到的字，然後利用這些字詞，和兒童一起討論和分析字形結構，幫助他們記憶，好讓他們能識別和掌握該字。

除了認識特定字彙的形音義之外，方金雅(1996)指出，中文的字彙知識還包括一般字彙知識，即漢字組字規則的知識、部首和偏旁的語義知識，以及部首和偏旁的音讀知識。教師可向孩子介紹一般字彙知識，以增加孩子的認字的敏感度，柯華葳(2006b)指出，「字」要在文章中，在上下文中辨識，不能單獨教字，並提供一些認字的玩法，例如：製作國字不同組字規則的卡片，利用左右合(知、切)、上下合(幫、聲)國字形(圖、圍)的字，成人加以示範引導，讓孩子了解其中規則；或是利用報紙或雜誌，請孩子尋找有某個部首或是聲旁的字。

上述的文獻強調，字彙知識的學習要循序漸進，教師可以先以具體物體的辨識，連結抽象符號的辨識；或是以兒歌唸唱的方式，增加特定字彙知識；教師利用組字卡片、尋字遊戲，增加一般字彙知識的認識。

歸納整理上述主張，以第二節文獻探討所整理之字彙知識教學內涵為構面，學前教師為提升閱讀者字彙知識的發展，可以採用的方法如下：

一、特定字彙知識

- (一) 教師一邊朗讀一邊指字。
- (二) 教師讓孩子接觸與故事書相關的道具。
- (三) 教師讓孩子進行認識字彙的遊戲。
- (四) 教師讓孩子認識自己的名字。
- (五) 教師以具體物體的辨識，連結抽象符號的辨識。
- (六) 教師利用兒歌帶動孩子唸唱。

二、一般字彙知識

- (一) 教師會在環境中營造豐富的字彙。
- (二) 教師讓孩子進行簡單的書寫。
- (三) 教師利用組字卡片，介紹漢字組字規則的知識、部首和偏旁的語義知識、部首和偏旁的音讀知識。
- (四) 教師進行尋字遊戲，介紹部首和偏旁的語義知識、部首和偏旁的音讀知識。

參、口頭語言

在語言豐富的環境中，孩子可以從同伴或其他人身上，得到高品質的語言刺激(Justice, 2004)，透過口頭語言的互動，學前階段的孩子可以發展聽力理解、字彙和語言技能，均有助於閱讀能力的獲得(Gunn, Simmons, & Kameenui, 1995a)。由此可知，互動對於口頭語言的發展來說，是相當重要的要素之一。

成人可以採用不同的方式，來引導孩子進行口語互動。Roskos、Christie 和 Richgels(2003)指出，教師可以利用大團體、小團體、一對一的形式，跟孩子進行對話，使用較少出現在孩子對話中的字，以延伸孩子的評論，使其成為更具描述性和成熟性的說明，並傾聽和回應孩子要說的話。Speaker、Taylor 和 Kamen(2004)指出，口頭語言中的字彙和句法複雜度發展，會隨著孩子經常接觸不同的故事而提升，說故事給孩子聽，對於學前孩子來說可以促進文法、字彙、表達長度和句子資訊的發展。Booth(2005)指出，教師大聲朗讀故事書，除了可以讓教師有機會創造社會互動和展示閱讀的樂趣之外，還可以讓孩子有機會去談論自己生活經驗

中的想法、情感、關心的事和反應。顯示朗讀故事書、提供不同形式的對話情境、使用較少出現在孩子對話中的字，均有助於孩子口頭語言的發展。此外，Allor 和 McCathren(2003)指出，教師可以提供孩子有興趣的物體、動作或是事件的名稱，以建立字彙和回應孩子。

柯華蕙(2006c)指出，語言研究通常可以分為四個向度—語音、語意、語法和語用，分別針對各面向提出選書的一些建議：在語音方面，成人可以提供幼童有押韻的短文，和孩子對話時會使用狀聲詞，也可以試著閱讀描述不同聲音的方式給孩子聽；在語意方面，除了可以提醒閱讀者注意書中使用的形容詞、描述時間和地方的用詞之外，反義詞和想像力的使用也很重要；在語法方面，可以介紹採用反覆手法的故事書，以及介紹篇章結構；在語用方面，則可介紹溝通的方法，以及鼓勵孩子重寫故事。

Pullen 和 Justice(2003)認為，要發展孩子的口頭語言，可從兩方面著手：

一、聚焦於口語的刺激：

在教室的日常活動和戲劇扮演中，增加孩子經驗的品質與數量，是字彙和句法發展的重要因素。

- (一) 自我對話和平行對話：前者意指成人不斷的講述自己的活動與思想，後者指成人不斷的描述孩子的活動。
- (二) 重複：在孩子表達時，成人精確的再製孩子想要說的話。
- (三) 擴展：當孩子表達時，成人稍微精緻的解釋再製孩子的話。

柯華蕙(2006b)亦指出，討論有助於語言精緻化(elaboration)，即將語言延伸和擴展，進行精緻化的練習，不但有助於擴展詞彙、語法、經驗，還幫助思考與對話的連貫。

二、互動式的閱讀：

閱讀故事書有利於口頭語言的精通，特別是字彙的發展。它可以提供孩子優質的語言符號、形式和功用的輸入，鼓勵孩子主動的參與分享閱讀，並為孩子逐步的使用更精緻的口語搭鷹架。

- (一) 重複：成人逐字的重複孩子所說的。
- (二) 擴展：成人重複孩子所說的，但是增加額外的語言資訊。
- (三) 開放式問題：成人問孩子問題，不僅止於對與否的答案。
- (四) 讚美：成人就參與閱讀書籍的活動，給孩子正面的回饋。

歸納整理上述主張，學前教師為提升閱讀者口頭語言的發展，可以採用的方法如下：

一、語意

- (一) 教師使用較少出現在孩子對話中的語詞。
- (二) 教師提供孩子有興趣的物體、動作或是事件的名稱。
- (三) 教師重複孩子說的話。
- (四) 教師提醒孩子注意書中的用詞。

二、語法

- (一) 教師再製孩子說的話。
- (二) 教師讓孩子注意故事中的句法。

三、語音

- (一) 教師讓孩子唸讀短文。
- (二) 教師和孩子對話時會使用狀聲詞。

四、語用

- (一) 教師利用大團體、小團體、一對一的形式，跟孩子進行對話。
- (二) 教師傾聽和回應孩子要說的話。
- (三) 教師提供開放式的問題。
- (四) 教師鼓勵孩子改寫故事結局。

肆、背景知識

Hawken、Johnston 和McDonnell(2005)指出，教師可以藉由進行孩子已閱讀過故事的戲劇或畫圖活動，以增加孩子對於書本的知識和興趣，以及有能力重述、預言和發展故事，並提升孩子參與和書本有關活動的積極度。Booth(2005)亦指出孩子的讀寫技巧和理解，可以透過戲劇遊戲得到發展。Allor 和 McCathren(2003)認為，進行故事書的相關活動，目的在幫助學生連結書本意義至生活之中，有技巧的老師會利用學生既有的舊經驗，也會提供學生和閱讀的故事相關的新經驗，而接續故事書的相關活動，如：美術活動、科學活動，或是其他的活動，都可以延伸學習，以及幫助孩子將故事連接至生活中，但是教師要能把握下述的原則：包括孩子是否有足夠的動機、活動是否和故事意義產生關聯、對孩子來說是否有意義。

由上述研究可以發現，教師在閱讀時，可連結學生既有的舊經驗，並提供學生和閱讀的故事相關的新經驗；而教師在閱讀之後，進行與故事書相關的活動，如戲劇活動、美術活動、遊戲…等，可以充實孩子的背景知識，讓孩子延伸學習

和與實際生活連結。

歸納整理上述主張，學前教師為提升閱讀者背景知識的發展，可以採用的方法如下：

- 一、 教師進行與故事書相關的活動，如：戲劇、美術、遊戲…等。
- 二、 教師利用學生既有的舊經驗，並提供學生和閱讀故事相關的新經驗。

伍、閱讀理解

閱讀課程應該在閱讀理解策略上有清楚的教學指導，像是將主旨做成總結、預測接下來所要發生的事情或結果、做推論，以及監控邏輯上一致或誤解的地方，而這樣的閱讀教學指導，可以在成人讀給學生聽或是學生自己閱讀的時候進行(柯華葳、游雅婷譯，2001)。李慕如和羅雪瑤(1999)認為，教師可以鼓勵幼兒共同閱讀交換心得，在交換閱讀心得時，教師就可以鼓勵孩子嘗試摘要故事大意。黃迺毓(2002)亦指出，成人可以鼓勵孩子重述故事、評析故事，前者可以啟發孩子的想像、思考與創造力，後者可以培養孩子批判思考的能力。

柯華葳(2006b)提供成人協助孩子進行深度閱讀的一些方法，分述如下：

一、摘出故事重點：

成人可以問答或討論的方式，幫助孩子整理「故事在說些什麼」，如：故事體成份提示、找出主要概念、回憶文中重要事實與細節、理解順序、理解因果關係。

二、尋找字面後的意義：

為增加高層次的思考，成人可以和孩子討論下列問題，如：比較與分析、預測故事、下結論與推論、分辨事實與意見、找出作者用意、解釋圖片和表格的意義。

三、鼓勵孩子表達思維：

成人可以以下列方式鼓勵孩子表達思維，包括：畫圖、以說故事或接故事方式描述內容、讓孩子跟著讀，以及其他各種方式，如：編成舞蹈、歌唱、表演等。

此外，五歲以上的孩子，成人可以嘗試以圖解的方式，表示故事重點，或是提出表達關係的關鍵字詞，並幫助孩子了解自己的閱讀策略。

陳盈伶(2002)指出，進行幼兒閱讀理解之教學時，教師可以引導孩子藉由插圖的線索，使用預測策略理解文本。教師亦可利用可預測性圖書，發展幼兒推論的能力，林真美(1999)指出，可預測書的特性在於只要孩子聽了故事的第一句或

第二句，就會知道接下來的句子是什麼，這種書的內容讓孩子很容易預測，而且可以預測得很準，因為這種書有較明顯的句型，有重複的語詞及句子，或者容易猜得到情節(不是結局)，所以讀者能在聽了幾次之後，就能順利的掌握文章內容。

此外，教師可以在唸了一會兒之後，停下來問一些問題，以確定孩子是否了解，諸如：「你們猜猜看，王子會向紙袋公主說些什麼呢？」、「你們認為為什麼公主讓龍展現牠的強壯？」類似這樣的問題，可以用來確認孩子對於文章的理解程度(柯華蕙、游雅婷譯，2001)。Allor 和 McCathren(2003)指出，從開始到結束都採用逐字閱讀的方式，並非是最佳的閱讀方式，取而代之的是成人的問題、評論，以及回應孩子有關書中的單字和圖片的加入。方淑貞(2003)指出，藉由教師提問，可以培養小朋友深度閱讀的機會。Booth(2005)亦指出，成人常利用發問問題，將孩子帶入故事之中，而接續故事之後，進行有意義的對話，可以鼓勵和增益孩子的讀寫發展。

綜合上述文獻，教師可在進行閱讀活動中，要求孩子推論故事可能的後果、引導孩子瀏覽和討論圖片、提問問題以了解孩子理解程度；在進行閱讀活動之後，鼓勵孩子重述故事大意、發問問題、交換心得。

歸納整理上述主張，學前教師為提升閱讀者閱讀理解的發展，以第二節文獻探討所整理之閱讀理解教學內涵為構面，可以採用的方法如下：

一、表層理解

- (一) 教師以提問的方式，增加孩子的表層理解。
- (二) 教師利用故事圖片，引導孩子瀏覽和討論。
- (三) 教師以圖解的方式，表示故事重點。
- (四) 教師以提出表達關鍵字詞的方式，進行閱讀活動。
- (五) 教師以要求孩子畫圖的方式，表達孩子對故事印象深刻之處。

二、推論理解

- (一) 教師以提問的方式，加深孩子的推論理解。
- (二) 教師以故事接龍的方式，讓孩子嘗試描述內容。

三、理解監控

- (一) 教師以要求孩子發表心得的方式，以交換閱讀心得。
- (二) 教師以要求孩子發問問題的方式，要孩子提出問題。

陸、小結

不同的閱讀教學方法，提升了孩子不同閱讀能力的發展(如表 2-3-1)，因而本研究欲了解學前教師是否採用了上述閱讀教學的方法，來提升孩子各項閱讀內涵的發展。

表 2-3-1 閱讀教學方法表

發展聲韻覺識的方法	發展字彙知識的方法	發展口頭語言的方法
<p>一、學習音節的基本單位(韻母和聲母)</p> <p>(一)教師利用反覆觀察和閃式卡方式，進行認讀音節基本單位的教學。</p> <p>(二)教師利用故事書中的字彙，進行認讀音節基本單位的教學。</p> <p>(三)教師教唱有關音節基本單位的歌謠。</p> <p>(四)教師進行有關音節基本單位的遊戲。</p> <p>(五)教師讓孩子聽唱押韻的詩歌。</p> <p>二、學習音節的辨義單位(聲調)</p> <p>(一)教師進行分辨聲調的遊戲。</p> <p>三、學習拼音</p> <p>(二)教師讓孩子進行拼音遊戲。</p> <p>(三)教師讓孩子進行字音配對的遊戲。</p>	<p>一、特定字彙知識</p> <p>(一)教師一邊朗讀一邊指字。</p> <p>(二)教師讓孩子接觸與故事書相關的道具。</p> <p>(三)教師讓孩子進行認識字彙的遊戲。</p> <p>(四)教師讓孩子認識自己的名字。</p> <p>(五)教師以具體物體的辨識，連結抽象符號的辨識。</p> <p>(六)教師利用兒歌帶動孩子唸唱。</p> <p>二、一般字彙知識</p> <p>(一)教師會在環境中營造豐富的字彙。</p> <p>(二)教師讓孩子進行簡單的書寫。</p> <p>(三)教師會介紹漢字組字規則的知識。</p> <p>(四)教師會介紹部首和偏旁的語義知識。</p> <p>(五)教師會介紹部首和偏旁的音讀知識。</p>	<p>一、語意</p> <p>(一)教師使用較少出現在孩子對話中的語詞。</p> <p>(二)教師提供孩子有興趣的物體、動作或是事件的名稱。</p> <p>(三)教師重複孩子說的話。</p> <p>(四)教師提醒孩子注意書中的用詞。</p> <p>二、語法</p> <p>(一)教師再製孩子說的話。</p> <p>(二)教師讓孩子注意故事中的句法。</p> <p>三、語音</p> <p>(一)教師讓孩子唸讀短文。</p> <p>(二)教師和孩子對話時會使用狀聲詞。</p> <p>四、語用</p> <p>(一)教師利用大團體、小團體、一對一的形式，跟孩子進行對話。</p> <p>(二)教師傾聽和回應孩子要說的話。</p> <p>(三)教師提供開放式的問題。</p> <p>(四)教師鼓勵孩子改寫故事結局。</p>
發展背景知識的方法	發展閱讀理解的方法	
<p>一、教師會進行與故事書相關的活動，如：戲劇、美術、遊戲…等。</p> <p>二、教師會利用學生既有的舊經驗，也會提供學生和閱讀故事相關的新經驗。</p>	<p>一、表層理解</p> <p>(一)教師以提問的方式，增加孩子的表層理解。</p> <p>(二)教師利用故事圖片，引導孩子瀏覽和討論。</p> <p>(三)教師以圖解的方式，表示故事重點。</p> <p>(四)教師以提出表達關鍵字詞的方式，進行閱讀活動。</p> <p>(五)教師以要求孩子畫圖的方式，表達孩子對故事印象深刻之處。</p> <p>二、推論理解</p> <p>(一)教師以提問的方式，加深孩子的推論理解。</p> <p>(二)教師以故事接龍的方式，讓孩子嘗試描述內容。</p> <p>三、理解監控</p> <p>(一)教師以要求孩子發表心得的方式，以交換閱讀心得。</p> <p>(二)教師以要求孩子發問問題的方式，要孩子提出問題。</p>	

第四節 閱讀環境的營造以及影響閱讀教學之相關因素

本節將探討教師營造閱讀環境的重要性，以及影響閱讀教學之相關因素。

壹、教師營造的閱讀環境

Gunn、Simmons 和 Kameenui(1995a)指出，教師有責任設計和傳遞閱讀教學，且不僅止於教授孩子所要知道的內涵，還包括營造孩子在教室中的讀寫背景。由此可知，在了解學前教師的閱讀教學時，除了要針對教師的教學內涵和方法進行探討之外，還包括教師在教室中所營造的閱讀環境，分述如下：

一、閱讀時間的安排：

Chambers 指出要培養孩子成爲成功的閱讀者，在所提供的閱讀環境中，有幾個不可或缺的重要條件，包括閱讀時間的安排、豐富的館藏、唸讀故事書以及老師如何指導孩子閱讀，其中又以時間的安排最重要，因爲它是其它條件的基礎(許惠貞譯，2001)。

在閱讀時間的安排中，教師除了安排團體閱讀的時間之外，自由閱讀時間的安排亦相當重要。因爲通常在這段時間中幼兒所選擇的閱讀材料，都是他們先前已經在共讀、大聲朗讀或集體創作時，所讀過的熟悉書籍、詩、圖表和文本，裡面有很多文本都是可預測的，而且有韻律和韻腳可以支持孩子日漸發展出來的音素覺識能力、字彙能力和閱讀流暢力(郭妙芳譯，2004)。Gambrell(1996)亦指出學生被允許和被鼓勵去選擇他們自己的閱讀材料，將會使他們更努力於學習和理解閱讀材料，而孩子對於閱讀有點熟悉的書籍，是最具好奇心以及動機的。每一個學生都應該要有機會，依照自己的速度、程度來閱讀，閱讀是需要經常練習的(許惠貞譯，2001)。上述文獻顯示，教師安排自由閱讀的時間，可以支持孩子日漸發展出來的閱讀能力，使孩子更努力於學習和理解閱讀材料。

周均育(2002)指出，台中市幼稚園中的閱讀活動頻率，以每天均安排者(48.8%)最高，其次爲每週三次以上(17.1%)；指導方式以說故事(93.8%)最高，其次爲自由閱讀(81.4%)。顯示台中市學前教師在閱讀活動的時間安排上，每天均安排者約佔半數，方式多爲說故事和讓孩子自由閱讀。本研究將針對台北市學前教師對於閱讀時間的規劃，包括團體閱讀和自由閱讀的時間，做進一步的了解。

二、閱讀空間的規劃：

黃瑞琴(1999)認爲可以在教室中設置一個不易被干擾的角落，提供孩子光線充足、舒適的地方閱讀，如：佈置地墊、放置抱枕，除此之外，提供符合幼兒視

線高度的開架書櫃，可以吸引幼兒取閱圖書，設置視聽專櫃，放置故事錄音帶、錄音機…等，都有利於提升幼兒閱讀的興趣。在教室中規劃一個至少可以同時容納幾個孩子，又具有吸引力的閱讀角落，可以增加閱讀的吸引力(郭妙芳譯，2004)。Justice(2004)建議教室應提供開放的空間，且空間應被清楚的區隔(如：圖書角、書寫角、戲劇扮演角)，並提供多元的閱讀材料和戲劇遊戲背景。

綜上所述，設置獨立的閱讀空間，可使孩子的閱讀不受打擾；提供適合孩子高度的開架書櫃，則可吸引孩子閱讀；設置柔軟的素材，提升閱讀環境的舒適度；提供錄音機、錄音帶…等相關設備，亦可增加閱讀的吸引力。研究指出(周均育，2002；曾婉雯，2003；羅雀芬，2004；余秀玉，2006)，圖書角為園所最常設置的學習角，因而本研究除了欲了解台北市之學前教師，是否提供孩子獨立的閱讀空間之外，還要調查教師是否提供適合幼兒高度的開架書櫃、提升舒適度的素材以及增加閱讀吸引力的相關設備。

三、 環境文字的佈置：

Vukilech(1993)指出，當像是環境文字和道具等讀寫材料，出現在孩子的遊戲環境中時，孩子在遊戲時參與讀寫活動的數量，會明顯的增加。柯華蕙(2006b)指出，環境中許多符號是幼兒閱讀的開始，例如：認得自己的名字、商品標誌。教師可以提供完整、真實、有意義的閱讀材料，如：圖畫書、海報、廣告單、幼兒作品、教室內的標示、通知單…等，營造一個豐富自然的閱讀環境，鼓勵大量閱讀，以促進幼兒發展(黃瑞琴，1999)。顯示環境文字的佈置愈豐富，愈能讓孩子感受到文字是真實而有意義的存在於生活之中，而這些環境文字就是孩子開始閱讀的起點。

Tao 和 Robinson(2005)研究儲備教師對於教室印刷環境的觀察和知覺，研究結果顯示，大略可將儲備教師認為印刷豐富的環境分為兩大類，一為由教師營造的印刷環境，包括：廣告、圖表、字母表、字詞牆、書籍、雜誌、日曆、公告，另一為學生營造的印刷環境，包括學生的書寫、故事網絡圖，以及物品標籤。在本研究中亦將環境文字的佈置分為兩大類：教師營造的印刷文字環境以及學生營造的印刷文字環境，以了解台北市學前教室中環境文字的佈置。

四、 圖書資源的豐富性：

Gambrell(1996)指出有助於培養閱讀氣氛的教室文化，提升孩子閱讀動機的因素，包括：教師具有身為閱讀模範的特色、圖書豐富的教室環境、孩子有選擇的機會、孩子熟悉的書本、孩子和書本的社會互動，以及反應閱讀價值的讀寫萌發

相關刺激。此研究除肯定了教師的重要性之外，也指出了其他因素，如：圖書數量和選擇的豐富性、提供孩子和圖書互動的機會，對於提昇孩子閱讀動機的影響性。

在圖書數量和選擇豐富性方面，黃郁瑛(2002)指出，除了要佈置一個適合幼兒讀書的環境之外，讓幼兒有多樣且足夠的圖書，也是相當重要的。一般認為圖書的數量愈多，可以提供孩子更多的選擇，所以對於新手老師和某一年級的新教師而言，缺乏書籍和閱讀材料是常見的問題(郭芳妙譯，2004)。閱讀環境中適時陳列、維護更新，使藏書豐富多元，是吸引幼兒閱讀的開始(羅雀芬，2004)，而閱讀環境中陳列的圖畫書內容，要能與生活經驗、課程活動相互配合(許惠貞譯，2001)，研究並建議在評估班級圖書室時，可以思考下列問題，如：圖書室裡大多數的書都是由知名兒童文學作家所寫的書籍，亦或是由某家出版社所製作的分級閱讀計劃裡的書…等(郭妙芳譯，2004)。綜上所述，教師在營造閱讀環境時，圖書的數量和多樣性也是要注意的地方。

在提供孩子和圖書互動的機會方面，Gambrell、Palmer、Codling 和 Mazzoni(1996)在研究中指出，孩子最常閱讀圖書的地方，通常是在教室中，而不是家裡、社區或是圖書館。然而閱讀習慣和能力的培養，應不僅止於教室，根據相關研究指出，在家庭之中的相關讀寫活動，亦會影響孩子的閱讀成就(Evans, Shaw, & Bell, 2000)，因而孩子的閱讀學習也要能夠延續至家庭之中，使孩子在家中也有與圖書互動的機會，羅雀芬(2004)的研究指出，台中園所推行的閱讀相關措施中，以親子共讀和鼓勵幼兒借閱學校圖書為多，顯示此兩種方式是較常被採用，以延伸孩子在家中和圖書互動的方式之一。

綜上所述，本研究亦將針對教師所提供的圖書資源豐富性，包括圖書數量和選擇豐富性、圖書借閱制度方面進行了解。

貳、影響閱讀教學的相關因素

在本研究中所欲探討的相關影響因素，包括教師年資、教師學歷、教學對象的年齡以及閱讀教學的研習時數，茲綜合相關研究分述如下：

一、教師年資：

在運用圖畫書於教學的研究中，余秀玉(2006)指出，資深教師在運用圖畫書的整體得分上有較佳的表現；曾琬雯(2003)則指出，不同年資之幼稚園教師在圖畫書選擇、教學策略、情境佈置、延伸活動上，有顯著差異，但在其他資源的運用方面，則無顯著差異。在運用閱讀環境的研究中，羅雀芬(2004)指出，任教年資對教保人員運用閱讀環境沒有影響。

上述研究顯示，教師教學年資的不同，在運用圖畫書於教學的研究中有所差異，然而在運用閱讀環境的研究中，則沒有影響，本研究將探討不同教學年資的教師，是否會對教師閱讀教學的內涵、方法和環境營造形成差異。

二、教師學歷：

在運用圖畫書於教學的研究中，余秀玉(2006)指出，高學歷教師在閱讀情境佈置及延伸活動設計上有較好的表現；曾琬雯(2003)的研究則指出，不同學歷之教師，僅在情境佈置上有顯著差異，在圖畫書選擇、教學策略、其他資源及延伸活動中，則無顯著差異。在運用閱讀環境的研究中，羅雀芬(2004)則指出，教師學歷對教保人員運用閱讀環境沒有影響。

上述研究指出，教師學歷程度的不同，在運用圖畫書於教學的研究中有所差異，然而在運用閱讀環境的研究中，則沒有影響，本研究將針對不同學歷之教師，在教學內涵、方法和閱讀環境營造上之差異進行了解。

三、教學對象年齡：

在閱讀教學策略的研究中，Drecktrah 和 Chiang(1997)指出，小學教師會因為教學對象年齡的不同，所使用的閱讀教學策略也不相同。在圖畫書運用於教學的研究中，曾琬雯(2003)指出，教學對象年齡的不同，會使得幼教教師在圖畫書選擇上有顯著差異，但在教學策略、情境佈置、其他資源及延伸活動中，則無顯著差異。在運用閱讀環境的研究中，羅雀芬(2004)的研究則指出，教師教學對象年齡，對教保人員運用閱讀環境無影響。

綜上所述，小學教師會因為教學對象年齡的差異，而有不同的閱讀教學策略，而幼教教師會因教學對象年齡的不同，而影響其圖畫書的選擇，但不影響其閱讀環境的運用。本研究將探討不同教學對象之教師，是否會在教學內涵、方法和環境營造上有所差異。

四、教師閱讀教學的研習時數：

相關研究(曾琬雯，2003；羅雀芬，2004)的建議中均指出，教師參加閱讀教學的相關課程、研習，可提升教師閱讀教學之能力，是影響閱讀教學成功的重要因素。且依據教育部(2006b)「高級中等以下學校及幼稚園教師在職進修辦法」規定，幼稚園教師每學年必須進修 18 小時，或 5 年內累積 90 小時進修研習時數，教師若能妥善運用相關課程、研習，就能加強教師閱讀教學的能力。

然而教師閱讀教學相關研習時數的不同，是否會進而影響整體閱讀教學的內涵、方法和環境營造，仍有待探討，本研究將針對研習時數不同之教師，在教學內涵、方法及營造閱讀環境上之差異，進行了解。

五、小結：

教師是閱讀教學活動中的引導者，也是促使環境與學生產生連結的關鍵，礙於國內探討學前教師閱讀教學的文獻較少，因此試圖從相關研究中歸納影響因素，以期能夠探討相關影響因素，對學前教師閱讀教學之內涵、方法和環境營造的影響。本研究將針對學前教師的教學年資、學歷、教學對象年齡和閱讀教學研習時數，與教學內涵、方法和閱讀環境營造之間的關係，進行進一步的調查。

第五節 閱讀教學的相關研究

分從閱讀教學的內涵和方法、教師營造的閱讀環境以及相關主題的研究，共三大方面來探討閱讀教學的相關研究。

壹、閱讀教學內涵和方法的相關研究(如表 2-4-1)：

Drecktrah 和 Chiang(1997)針對教授普通和有學習障礙二、五年級孩子的教師，進行閱讀教學策略的研究，利用問卷進行調查，以了解在此階段中，全語言和直接教學的閱讀教學策略，何者為多？研究結果發現，12.7%的二年級教師、64.3%的五年級老師、37%有學習障礙孩子的老師，是使用全語言教學；59.4%二年級的老師、58.6%五年級的老師、61.1%有學習障礙孩子的老師，他們則較常使用直接教學法；而兩者的百分比相加，會超過 100%，指出教室中的閱讀教學策略不只有上述兩種。除此之外，影響教師教學策略的因素，超過 50%的二年級教師和有學習障礙孩子的教師，認為外在因素很容易影響其教學，而相對的五年級教師，則指出學校的哲學觀點，對他們的閱讀教學有莫大的影響。

Hawken、Johnston 和McDonnell(2005)調查 Head Start 的學前教師，對於讀寫萌發的觀點和實踐，想了解在 Head Start 教室中所使用的方法，是否真能促進讀寫萌發？哪些方法是教師最常使用的？以及是否認為讀寫萌發技巧應該被每天教導？以 Head Start 幼兒成果架構為基礎編製問卷，問卷包含四部份：人口統計資訊、讀寫萌發的需求、增進讀寫萌發的策略之頻率和類型、覺知讀寫和語言教學。研究指出 Head Start 教師使用多元的策略，來促進讀寫萌發的發展，在書本的知識和鑑賞方面，教師最常使用讓孩子練習正確的拿書和翻書的方式，而重複閱讀故事是最少使用的方法；在印刷覺識和概念方面，在戲劇表演時，鼓勵孩子使用讀寫相關的道具，是最常使用的方法，指派書寫作業，則為最少使用的方法；在聲韻覺識方面，最常使用的方法是讓孩子認識單字中的起始音，最少則為讓孩子認識音節以及創造新字；在字母知識方面，鼓勵字母猜謎遊戲，是最常使用的方

法，最少使用的方法為作字母的拼湊；在早期書寫方面，教師最常提供孩子機會，使用不同的書寫工具一週至少一至兩次，最少使用的方法則是讓孩子練習寫字母或明信片。Hawken 等人(2005)將使用方法整理發現，學前教師較聚焦於書本的知識和鑑賞，以及印刷覺識技巧，較少使用促進聲韻覺識的教學方法，此外，學前教師會創造讓孩子參與讀寫萌發活動的機會，並且佈置環境以增益讀寫萌發的發展，並認為讀寫萌發技巧教學是每天基礎的活動。

周均育(2002)探討兒童圖書館員、父母與幼稚園教師對幼兒閱讀行為的影響，其中在幼稚園教師部分，自編「幼稚園教師對兒童閱讀行為之問卷」進行調查，了解台中市學前教師對幼兒的閱讀指導，研究結果顯示，幼稚園中的閱讀活動頻率，每天均安排者達 48.8%，每週三次以上佔 17.1%，每週二到三次佔 18.6%，每週一次佔 8.5%，有 3.9%不一定安排閱讀活動，閱讀活動內容方面，最多為討論書的內容以及拿書與翻書的方法，各佔 86.8%與 81.4%，其他依序為閱讀後表演、朗讀、查百科全書、查字典，指導方式分為說故事、自由閱讀、安排閱讀夥伴以及其它，其中以說故事 93.8%最高，其次為自由閱讀 81.4%。

表 2-4-1 閱讀教學內涵與方法之相關研究

研究者	年代	研究對象	研究方法	研究結果
Drecktrah & Chiang	1997	教授普通和有學習障礙孩子的教育者和教師	設計問卷進行調查	教室中的閱讀教學策略，不只有全語言和直接教學的閱讀教學策略。影響教師教學策略的因素，超過 50%的二年級教師和有學習障礙孩子的教師，認為外在因素很容易影響其教學，而五年級教師則指出學校的哲學觀點，對他們的閱讀教學有莫大的影響。
Hawken, Johnston ,& McDonnell	2005	Head Start 的學前教師	以「Head Start 幼兒成果架構」為基礎自編問卷	Head Start 教師使用多元的策略，來促進讀寫萌發的發展，但較聚焦於書本的知識和鑑賞，以及印刷覺識技巧，較少使用促進聲韻覺識的教學方法。學前教師會創造讓孩子參與讀寫萌發活動的機會，並且佈置環境以增益讀寫萌發的發展，並認為讀寫萌發技巧教學是每天基礎的活動。

研究者	年代	研究對象	研究方法	研究結果
周均育	2002	台中市兒童圖書館員、父母與幼稚園教師	自編「幼稚園教師對兒童閱讀行為之問卷」	幼稚園中的閱讀活動頻率，每天均安排者比例近半數；閱讀活動內容方面，最多為討論書的內容以及拿書與翻書的方法；指導方式以說故事與自由閱讀最多。

貳、閱讀教學環境的相關研究(如表 2-4-2)：

Dickinson、McCabe 和 Anastasopoulos(2002)以早期語言和讀寫教室觀察(Early Language and Literacy Classroom Observation, ELLCO)作為基礎研究工具，再加上自編的題項，想了解學前教師對於幼兒環境中書籍的使用，探討面向包括圖書角、閱讀時間、課程的整合、自然的閱讀事件、家庭和學校的連結。研究結果發現，在圖書角方面，環境和書籍展示，趨向於體貼的、有組織的方式，並有獨立的書籍空間；在閱讀時間方面，閱讀書籍並非許多教室中每天的必備要素；在課程整合方面，書籍被視為要保持整潔的物品，有系統的存在於圖書角，而且只有在選擇時間時，才讓對閱讀書籍特別有興趣的孩子使用；在自然的閱讀事件方面，過半數的教師在閱讀書籍時，致力於要求孩子認知方面的問題；在家庭和學校的連結方面，顯示教師並沒有致力連結兩者，以發展支持孩子實踐和增益父母的任務。

Wolfersberge、Reutzel、Sudweeks、Fawson 和 Parker(2004)歸納近來研究印刷豐富教室的研究，發現研究均指出要讓教室的印刷豐富，必須使教室中充滿書籍、讀寫工具和道具，但是針對教室中的所有物、總量、類型、讀寫工具和道具的安排…等上述範疇，多數研究僅以簡單的條件進行驗證，因此，為提供研究者描述印刷豐富教室的工具，並使環境運用的結果能被測量、控制、精緻化和系統化，以協助教師決定如何在教室環境中做必要的改變，增益孩子的讀寫獲得，Wolfersberge 等人(2004)以回顧文獻、教室觀察、教師焦點團體以及專家檢視的方式，發展「教室讀寫環境剖面表(Classroom Literacy Environmental Profile, CLEP)」，以作為小學和幼兒教室豐富印刷環境的測量工具。本工具之檢核題目共計 33 題，每一檢核選項依其程度有無依序為一到七的選項，其中一、三、五、七選項，有文字的敘述，若不完全符合陳述內容，則有二、四、六的選項可供填答，填答結果的詮釋可分為兩大部分：1 至 18 題分數總和的平均，為教室中讀寫工具的供應，19 至 33 題的分數總和的平均，則包含教室空間和讀寫工具的安排、增加孩子讀寫興趣的事件、維持學生和讀寫工具的互動，依其分數的高低，而有不同詮釋。此工具有助於研究者及教師檢視教室之印刷是否豐富，並注意到需要加強

改進的部份。

羅雀芬(2004)研究台中市教保人員運用閱讀環境之現況，以自編「教保人員運用閱讀環境問卷」為調查工具，隨機抽樣選取研究對象。研究結果發現，幼托園所普遍編列圖書經費並設置學習區，且將近半數的園所同時設置有圖書室及圖書角；教保人員也能把握規劃圖書角、選擇並陳列圖畫書之原則，並重視平時圖畫書的更新、維護與管理；在運用閱讀環境遇到的困難或問題方面，主要有物理環境、園所經營理念、經費預算等限制，但多能藉由多元的教學活動及相關資源的運用等予以改善，以增進閱讀環境的運用。

表 2-4-2 閱讀教學環境之相關研究

研究者	年代	研究對象	研究方法	研究結果
Dickinson、McCabe、Anastasopoulos	2002	學前教師	以「早期語言和讀寫教室觀察量表」為基礎，自編題項	環境和書籍展示，趨向於有組織的方式，並有獨立的書籍空間。閱讀書籍並非許多教室中每天的必備要素。書籍只有讓對閱讀書籍特別有興趣的孩子使用。過半數的教師在閱讀書籍時，致力於要求孩子認知方面的問題。教師並沒有致力連結兩者，以發展支持孩子實踐和增益父母的任務。
Wolfersberge、Reutzell、Sudweeks、Fawson 和 Parker	2004	小學和幼兒的印刷豐富教室	回顧文獻、教室觀察、教師焦點團體、專家檢視	發展「教室讀寫環境剖面表」工具。
羅雀芬	2004	台中市學前閱讀環境	自編「教保人員運用閱讀環境問卷」	幼托園所普遍編列圖書經費並設置學習區。教保人員能把握規劃圖書角、選擇並陳列圖畫書之原則。在運用閱讀環境遇到的困難或問題方面，主要有物理環境、園所經營理念、經費預算等限制。

叁、相關主題之研究(如表 2-4-3)：

曾琬雯(2003)自編「幼稚園教師運用圖畫書之問卷調查表」，了解台中市公私立幼稚園教師運用圖畫書現況，研究結果顯示教師在圖畫書選擇方面，最常依孩子年齡、教學內容、繪本內容選擇圖畫書，在教學策略方面，多選擇提供幼兒自

由閱讀的時間，其次為鼓勵讚美、與生活經驗結合、熟讀圖畫書內容，在情境佈置方面，提供開架書櫃、重複閱讀書籍以及注意視線座位安排，均有達到顯著，資源運用方面，常利用家長資源、透過書評獲得資訊、參加研習講座，延伸活動方面，常鼓勵孩子表達、重述故事內容、參與討論。

廖純慧(2002)以質性研究的方式，探討一位資深幼教老師使用圖畫書之歷程，除觀察與訪談研究對象之外，並訪談研究對象班級之實習老師、六位家長與十位幼兒，研究結果顯示教師使用圖畫書的目的和種類相當多，且會因幼兒的能力不同，而有不同的選擇書籍標準，使用圖畫書之目的也不盡相同，此外，在老師使用圖畫書之呈現方式、幼兒座位之安排、與幼兒互動的方式以及延伸活動設計上，皆顯示出教師自己的觀點。

余秀玉(2006)為了解高屏地區幼稚園教師運用圖畫書之現況，自編「幼稚園教師運用圖畫書之問卷調查表」進行調查，以 94 學年度服務於高雄縣市、屏東縣公私立幼稚園教師為研究對象。研究結果顯示，資深教師在運用圖畫書的整體得分上有較佳的表現，高學歷教師在閱讀情境佈置及延伸活動設計上有較好的表現。研究亦指出，幼稚園教師運用圖畫書教學時，多以生活教育為主要目的，且能達到最佳功效。

表 2-4-3 圖畫書運用於教學之相關研究

研究者	年代	研究對象	研究方法	研究結果
廖純慧	2002	1 個幼稚園教師	質性研究(觀察與訪談)	教師使用圖畫書的目的和種類相當多，且會因幼兒的能力不同，而有不同的書籍選擇標準、使用目的。
曾琬雯	2003	台中市公私立幼稚園教師	自編「幼稚園教師運用圖畫書之問卷調查表」	教師在運用圖畫書進行教學時，在「圖畫書的選擇」、「教學策略」、「情境佈置」、「其他資源」以及「延伸活動」等方面上，皆有不錯的表現。
余秀玉	2006	高雄縣市、屏東縣公私立幼稚園教師	自編「幼稚園教師運用圖畫書之問卷調查表」	資深教師整體得分上有較佳的表現，高學歷教師在閱讀情境佈置及延伸活動設計上有較好的表現。運用圖畫書教學時，多以生活教育為主要目的。

肆、小結

整理上述相關研究，影響了本研究從下列幾方面來思考：

1. 研究對象與主題

國內有關於學前教師閱讀教學的研究並不多，且多為圖畫書運用於教學之研究，兩者之間雖有相關但不相等，因為教師可利用圖畫書進行閱讀教學，但利用圖畫書教學的目的不一定是閱讀教學；雖然在國外已有學前階段閱讀教學的研究，但有可能因為文化和地域性的差異，而限制了研究結果的適用性。有鑑於學前教師在閱讀教學中所扮演角色的關鍵性，本研究擬針對台北市公立幼稚園之教師進行調查，以了解目前學前階段閱讀教學的現況。

2. 研究方法

在國外研究方面，問卷、檢核表、質化評論的方式均有採用，研究方法較多元化；但在國內研究方面，則多採用由教師填答問卷的方式進行，以蒐集足夠數量的相關資料。由於教師填答問卷較易落入社會期待效應，導致影響研究結果的真實性，因此本研究欲採用結構式的觀察研究法，以增加研究之真實性。

3. 相關研究的結果

在閱讀教學內涵上，國外教師傾向於書本的知識的探討(Dickinson et al., 2002；Hawkenl et al., 2005)，國內教師亦傾向於書本內容的討論(周均育，2002)；而教學方法上，國外教師較多元(Drecktrah & Chiang, 1997；Hawkenl et al., 2005)，國內教師則多為說故事和自由閱讀(周均育，2002)。

在營造的閱讀環境方面，學前教師多會提供獨立的閱讀空間(Dickinson et al., 2002；羅雀芬，2004)，能把握規劃圖書角、選擇並陳列圖畫書之原則(羅雀芬，2004)，然而閱讀書籍並非是教室中每天都有的活動(Dickinson et al., 2002；周均育，2002；羅雀芬，2004)。

綜合上述之研究結果，對於國內學前階段之閱讀教學現況，僅能有初步概略之了解，擬更進一步蒐集教學現況之資料，以了解目前推行閱讀教學之實際情況。