

## 第五章 研究結論、討論與建議

本章將針對研究結果，提出結論、討論與建議，以提供給相關人士及後續欲從事類似研究者參考。

### 第一節 研究結論與討論

本研究歸納前述研究結果，分從學前教師閱讀教學現況以及影響閱讀教學相關因素兩方面，提出研究結論和討論，茲分述如下：

#### 壹、學前教師閱讀教學之現況

##### 一、學前教師基本資料

##### (一) 教師年資

所觀察的 35 位教師中，有 21 位教師教學年資為 11 年以上，其原因可能在於聯繫閱讀教學觀察對象時，均是與幼稚園園長進行聯繫，請園長隨機選配一名教師配合研究，通常園長為避免研究協調上之困難，會自願擔任本研究之閱讀教學觀察對象，且擔任園長一職通常需有一定程度之教學經歷，因此有可能導致本研究教師教學年資偏高之情形。

##### (二) 教師學歷

所觀察 35 位教師之學歷，有 27 位教師之學歷為教育大學幼教系，而其中有 4 位教師目前正在幼教相關科系研究所就讀中，再加上已有研究所學歷之 4 位教師，共計有 8 位，顯示所觀察學前教師之師資學歷，有逐步向研究所發展之趨勢。

##### (三) 教師閱讀教學研習時數

所觀察 35 位教師之閱讀教學研習時數，以研習時數 9 小時以上者最多，共計有 15 位，其次為無研習時數，共計有 10 位，顯示所觀察的學前教師中，閱讀教學研習時數差異頗大。

詢問無研習時數和研習時數 9 小時以上之教師，茲將其原因歸納如下：

##### 1. 無閱讀教學研習時數的原因：

- (1) 園所的研習制度是採用分組的方式，非教學組的教師就不能參加，因而閱讀教學的相關資訊，是由教學組的老師參加完研習之後回來分享。

- (2) 園所的研習制度採用輪流的方式，不一定能剛好輪到閱讀教學的相關研習。
- (3) 擔任園長的行政事務繁忙，因而將研習機會讓給其他老師。

## 2. 閱讀教學研習時數 9 小時以上的原因：

- (1) 小學也有舉辦閱讀教學相關的研習活動，會利用週三下午去參加。
- (2) 自己對閱讀教學有興趣，會尋找相關的研習活動去參與。
- (3) 園所也很重視閱讀教學，會邀請專家來園所進行演講和研習。

## 二、學前教師閱讀教學的內涵

### (一) 研究結論

學前教師閱讀教學內涵的平均得分為 9，高於此分量表之折半分數 6.5，顯示教師大致能掌握閱讀教學之內涵。所觀察之學前教師在進行閱讀教學時，均會進行字彙知識、口頭語言中的語音和語用，以及閱讀理解中表層理解的教學。

從閱讀教學各構面來看：

1. 在聲韻覺識方面：有高達 74.3%的教師會進行音節基本單位的教學。
2. 在字彙知識方面：教師均會嘗試提升孩子一般字彙和特定字彙知識。
3. 在口頭語言方面：相較於語意和語法，教師較著重語音和語用，但教學比例均超過半數以上。
4. 在背景知識方面：教師在進行閱讀教學時，有 91.4%的教師會將其和孩子的相關經驗結合。
5. 在閱讀理解方面：教師的教學多停留在表層和推論理解，僅有 20%的教師會進行理解監控之教學。

### (二) 結果討論

#### 1. 聲韻覺識教學內涵方面：

此為學前教師在閱讀教學中，較缺乏的一部分，其原因可能有二：一為教師本身的理念，二是基於學制的規定。在觀察訪談的過程中，有些教師表示閱讀的學習，可以直接從字彙的學習開始，不需要注音符號的協助；亦有一些教師指出，根據教育部的規定，注音符號的教學應安排在小學一年級，因而不會進行相關教學。但對於中文文字的學習來說，注音符號的目的是協助認字的工具(柯華葳，2001)，教師若能將其適度的融入教學之中，也可提供孩子一項認字的工具。

而有進行聲韻覺識教學的學前教師，較著重在學習音節的基本單位，而忽略了音節辨義單位和拼音的學習。柯華葳(2001)指出，注音符號的目的在輔助認字，

只辨認個別的注音符號就沒有太大意義，一定要拼出字音來，因此教師在進行聲韻覺識教學時，可參酌孩子的興趣和程度，將其納入學習之中。

## 2. 字彙知識教學內涵方面：

在所觀察的 35 位學前教師中，均有進行特定字彙知識和一般字彙知識的教學。林麗卿等(2005)指出，幼兒日積月累的接觸各種文字，在實際的生活中運用他所能掌握的線索來解讀這些文字符號的意義，往往就能認讀生活中常見的語詞，教師若能持續進行幼兒字彙知識的教學，相信一定有助於提升幼兒日後的閱讀理解能力。

## 3. 口頭語言教學內涵方面：

根據研究結果指出，學前教師較著重在語音和語用的部份，其次為語意，但較忽略語法方面的學習，顯示教師在進行閱讀教學時，通常會強調語音的唸讀、語言的使用以及語意的傳達，但較少會去強調語法的完整性。周淑惠(1999)指出，幼教老師的工作即在豐富幼兒學習語言的過程，當幼兒在口說語言與書寫語文之間，試圖努力以達其發展潛能時，教師應意識此一發展特性，認真回應與支持幼兒，以創造兒童的近側發展區，使正在發展中的能力得以轉化、提昇。

## 4. 背景知識教學內涵方面：

研究結果發現，學前教師多會嘗試增加閱讀者的相關經驗，以增進幼兒之閱讀理解。曾琬雯(2003)的研究結果亦指出，在圖畫書教學策略上，教師會引導孩子將生活經驗與圖畫書做結合，與本研究發現相符。顯示學前教師在進行閱讀教學時，亦會兼顧背景知識的學習，以增進幼兒之理解與詮釋。

## 5. 閱讀理解教學內涵方面：

學前教師在進行閱讀教學時，較著重在表層理解和推論理解的部份，較忽略理解監控的教學。相關研究(周均育，2002；曾琬雯，2003)指出，學前教師所進行的閱讀活動，常是討論書的內容，與本研究發現一致，學前教師在進行閱讀理解之教學時，所提問之問題較停留在表層理解和推論理解的層面，不常涉及到理解監控的部份。

# 三、學前教師閱讀教學的方法

## (一) 研究結論

學前教師閱讀教學方法的平均得分為 18.34，低於此分量表之折半分數 28，顯示教師在教學方法的使用上並不多元。學前教師較常使用的十大教學方法中，

以提升孩子字彙知識以及口頭語言能力的教學方法，所佔的比例最大。茲將教師最常使用的十大教學方法整理如下：

1. 製作姓名卡片，讓孩子認識自己的名字。(字彙知識)
2. 讓孩子唸讀押韻的短文。(口頭語言)
3. 運用不同的情境，跟孩子練習對話。(口頭語言)
4. 用詩歌帶動孩子唸唱認字。(字彙知識)
5. 傾聽和回應孩子的對話。(口頭語言)
6. 在環境中營造不同的文字。(字彙知識)
7. 運用開放式的問題，讓孩子使用語言表達。(口頭語言)
8. 利用故事圖片，引導孩子瀏覽和討論。(閱讀理解)
9. 進行與故事書相關的活動。(背景知識)
10. 閱讀時提及連結孩子的舊經驗。(背景知識)

從閱讀教學各構面來看：

1. 在聲韻覺識教學方法方面：教師最常讓孩子聽唱押韻的詩歌。
2. 在字彙知識教學方法方面：教師最常製作姓名卡片，讓孩子認識自己的名字。
3. 在口頭語言教學方法方面：教師最常讓孩子唸讀押韻短文，以及運用不同的情境和孩子進行對話。
4. 在背景知識教學方法方面：教師最常進行與故事書的相關活動。
5. 在閱讀理解教學方法方面：教師最常利用故事圖片，引導孩子瀏覽和討論。

## (二)結果討論

### 1. 聲韻覺識教學方法方面：

研究結果發現，為提升閱讀教學中聲韻覺識的部分，學前教師最常使用的方法，是讓孩子聽唱押韻的詩歌，包括弟子規、唐詩、手指謠…等，除了能讓孩子感受聲韻的節奏之外，也能讓孩子認識押韻的聲母，蘇姿云(2004)的研究也指出，童謠教學的確可以增進幼兒同韻判斷能力以及聲調覺識能力的表現；其次，是利用閃式卡讓孩子認讀音節的基本單位，教師會製作或利用現成的閃式卡，展示單一的聲母或韻母，讓孩子跟著老師反覆認讀。

教師還會利用坊間出版的注音符號練習本，進行認讀音節基本單位之教學，藉由著色和書寫，認識聲母和韻母的外形和筆順，進而學習其發音；教師也會在環境文字旁附註注音符號，讓孩子在教室之中都可藉由注音符號認讀國字。教師

在國字旁加註注音以及利用坊間教材本進行教學，是文獻探討中所沒有提及的教學方法，在國字旁加註注音，若沒有輔以教師的教學，很容易淪為裝飾，無法發揮實質的效用，而坊間教材本的使用，也同樣需要經由教師的引導，但上述兩種方法，仍可提供現場教師教學參考。

學前教師很少利用故事書中的字彙，進行音節基本單位的教學，這是很可惜的一件事，教師可以利用孩子們共同閱讀過的書籍，從中挑選幾個關鍵字，配合注音讓孩子認讀，因為有故事情節的連貫，學習起來會更容易。學前教師進行分辨聲調遊戲、拼音遊戲以及字音配對遊戲的比例也很低，其原因可能是教師較傾向於認讀個別聲母和韻母，而非整體的拼音學習。

## 2. 在字彙知識教學方法方面：

學前教師最常製作姓名卡片，讓孩子認識自己的名字，這是很直接且生活化的方式，教師通常會在置物櫃標示孩子的名字，或是讓孩子利用姓名貼紙標示自己的作品，其它如：名單榮譽榜、好幫手名條…等，都會以孩子的名字直接呈現，讓姓名成為孩子每天都會接觸到的文字；其次，教師會採用孩子熟悉的唐詩或兒歌，帶動孩子唸唱以認識其中的字彙；教師也會在環境中提供不同的文字，讓字彙成為孩子生活中隨處可見的標示或說明，如：教師常會為角落貼上標示，像是圖書角、美勞角…等，或是在教室中貼上唐詩詩句或是兒歌歌詞，增加孩子的字彙數量；教師還會讓孩子進行簡單的運筆或書寫，通常多是利用坊間購買的運筆練習本，讓孩子利用晨間時間作練習。

研究也發現文獻中未提及之教學方法，學前教師會提供購買的系列玩具，放置於角落，如：字彙印章、圖片字彙對應玩具…等，讓孩子認讀常見字彙；教師亦會定期製作常見字彙卡，展示於教室中，可能是教師挑選的幾個字，亦或是與主題相關的關鍵字，提供孩子認讀。

教師最少使用的教學方法，是讓孩子認識國字的組字規則，包括利用組字卡片或是尋字遊戲，讓孩子了解一般字彙知識。柯華葳(2006b)指出，由學習一個一個的國字，到形成組字知識，並使用它來認字，甚至知道規則的例外，這是一個連續的學習歷程，但教師並未特別強調國字的此一特性，建議教師在進行閱讀教學時，不應忽略國字的組字規則部份。

## 3. 口頭語言教學方法方面：

研究結果發現，學前教師均會讓孩子唸讀押韻的短文，讓孩子練習正確的語音，以及運用不同的情境，跟孩子練習對話，如：大團體、小團體和一對一的方

式；而超過半數教師使用的教學方法，是傾聽和回應孩子的對話(如例 1)，以及運用開放式的問題，讓孩子使用語言表達(如例 2)。

例 1~~~紅葉少棒的故事

孩子：我記得我有看過那個輪胎，因為我看過的輪胎也是在樹上……

教師：好，你有看過有輪胎在上面的樹啊！

~~~~~

例 2~~~胡安娜的圖書館

教師：看書的好處在哪裡？

孩子：會動腦筋！

教師最少使用的方式則是製作語詞條，展示故事中的句法，以及要求孩子重編故事結局，讓孩子練習語言使用。為每本故事製作語詞條，對教師來說可能較耗時費力，因而較少教師採用；而重編故事結局的方式，不但可訓練孩子的語言使用，亦可發揮孩子的創意，教師可以嘗試使用。

4. 背景知識教學方法方面：

學前教師最常使用方法是進行與故事書相關的活動，如戲劇、美術、遊戲等，以加深學生的相關經驗(如例 1)，其次是在閱讀時，提及學生既有的舊經驗，連結閱讀故事的新經驗(如例 2、例 3)。

例 1~~~你是怎麼回家的？

教師：我們剛剛知道了很多東西可以當作標的物，學校有什麼東西可以當作辨識的東西？

孩子：彩虹班。

孩子：鞦韆。

教師：很好，我們等一一下一起把這些東西畫下來！

~~~~~

例 2~~~一隻想當爸爸的熊

教師：大熊很希望有熊寶寶陪他睡覺，現在爸爸還有跟你一起睡的舉手？

孩子：我！我睡在爸爸媽媽中間。

~~~~~

例 2~~~你是怎麼回家的？

教師：小男孩發現了那是他家附近的警衛叔叔。

孩子：我家也有警衛伯伯！

教師：誰家裡有警衛或是管理員叔叔的？

孩子：我！我！我！

教師：警衛室也可以當作辨認的標的物喔！

#### 5. 閱讀理解教學方法方面：

學前教師最常使用方法是利用故事圖片，引導孩子瀏覽和討論(如例 1)，其次是教師以提問的方式，讓孩子預測故事(如例 2)，再其次是教師以提問的方式，讓孩子回憶文中重要事實與細節(如例 3)。

例 1~~~朱家故事

教師：有誰會看字的？圖片中的朱媽媽寫了什麼？

孩子：我…你-們-是-豬-！

~~~~~

例 2~~~金國王

教師：營養大臣來幹嘛？

孩子：管理金國王的王國。

孩子：幫助金國王變瘦！

教師：我們一起來看看發生什麼事了！

~~~~~

例 3~~~小菲菲和新弟弟

教師：菲菲的弟弟是在哪個季節出生的？

孩子：……

教師：是春天…夏天…秋天…還是？

孩子：冬天！

教師：沒錯，就是冬天！

其它方法諸如：以提問的方式讓孩子理解故事順序(如例 1)、以提問的方式讓孩子理解因果關係(如例 2)、以提問的方式讓孩子比較與方析(如例 3)…等，上述以提問方法為主的閱讀理解教學方法，均有教師使用。

例 1~~~不要再親我了！

教師：有幾個人親了歐嘉？

孩子：吃大蒜的阿姨

教師：還有呢？

孩子：很多鬍子的叔叔……

~~~~~

例 2~~~幸福的大桌子

教師：為什麼只有奶奶在家？爺爺呢？

孩子：去上班了！

孩子：出去了！

~~~~~

例 3~~~蜘蛛小姐開茶會

教師：為什麼大家不來蜘蛛小姐的茶會？卻去參加別人的茶會？

孩子：大家很害怕她。

孩子：大家不喜歡她。

有少數教師亦會提供機會讓孩子發表心得(如：例 1)，但大部分教師在故事之後的討論，多偏向於故事內容的記憶，而非閱讀心得的交換；此外，沒有教師會要求孩子發問問題，原因可能在於教師通常是問題的提供者，很少會提供機會讓孩子嘗試去發問問題。

例 1~~~在一個晴朗的日子裡

教師：你覺得這個故事怎麼樣？

孩子：很感人，老婆婆把尾巴還給狐狸。

孩子：很辛苦，狐狸找了好多東西。

#### 四、學前教師閱讀環境的營造

##### (一) 研究結論

學前教師在閱讀環境營造的得分方面，僅有閱讀時間安排之得分高於構面之折半分數(5.26>5)，而閱讀空間的規劃(2.29<3)、文字環境的佈置(3.51<4.5)、圖書資源的豐富性(8.74<12)以及整體閱讀的環境(19.83<24.5)之平均得分，皆低於構面之折半分數。顯示教師在閱讀環境的規劃與安排上，仍有改進之空間。

從閱讀環境各構面來看：

1. 在閱讀時間的安排方面：教師雖多有安排團體閱讀活動，但並非每天均



- 有安排，雖有提供自由閱讀時間，但缺少固定的自由閱讀時間。
2. 在閱讀空間的規劃方面：教師雖多有提供獨立的閱讀環境和開架書櫃，但孩子閱讀時的舒適度、建立圖書的擺放規則以及相關器材的提供亦很重要。
  3. 在文字環境的佈置方面：雖教師多有提供文字環境的佈置，也積極將其涉入教學之中，但在學生文字環境佈置方面，仍有待加強，且缺少有意義的書寫環境。
  4. 在圖書資源的豐富性方面：教師雖多有提供大量的圖書資源，但在書籍類別、內容、主題的選擇上，以及其他區域的書籍放置上，仍有待改善。

## (二) 結果討論

### 1. 閱讀時間的安排

所觀察的學前教師，均在 1 小時內進行了 1 次的團體閱讀活動，而以團體閱讀時間介於 21~30 分鐘的比例最高，佔全體教師之 42.9%，但被觀察的多數教師表示，並不是每天都會安排團體閱讀活動時間，周均育(2002)的研究亦指出，在幼稚園中每天均安排閱讀活動的比例，只有 48.8%，與本研究發現相似。

在觀察教學期間，有 14.3%的教師會以分組的方式進行小團體的閱讀活動，但僅有 2.9%的教師會積極介入一對一的閱讀活動，究其原因可能與教師數量配置有關，雖然學前教室中安排兩位教師進行教學，但實際上在所觀察的園所中，多是由一名教師進行閱讀教學活動，因此在人數考量上，教師很難積極介入一對一或是小團體的閱讀活動。

在一整天的自由閱讀時間安排方面，所有教師均會提供孩子單獨閱讀時間，此研究結果與周均育(2002)、曾琬雯(2003)、羅雀芬(2004)的研究發現相似，而自由閱讀時間的長短，以多於 11 分鐘以上者比例最高，佔全體教師的 57.1%，但訪談教師多表示，自由閱讀時間多安排在晨間入園時間、吃完點心的時間以及等待家長接送…等轉銜時間，然而上述時間很難掌握，廖純慧(2002)的研究亦發現相同的情形，孩子很可能一天之中都沒有機會接觸書本。

### 2. 閱讀空間的規劃

有 68.6%的學前教師，會提供給孩子一個獨立的閱讀空間，以及有 88.6%的教師會提供適合幼兒高度的開架書櫃，此外，有 25.7%的教師會在圖書區中放置柔軟的素材，諸如：抱枕、地墊…等，以增加閱讀的舒適性。曾琬雯(2003)的研究亦指出，學前教師在閱讀情境佈置方面，最常提供方便幼兒取書的開架式書櫃；而羅雀芬(2004)的研究亦指出，學前教室中的圖畫書陳列，通常是以開架方式呈現，讓封面朝向幼兒，吸引幼兒閱讀。

而教室中的書籍，僅有 25.7%的教師會有特定的擺放規則或標示，教師通常會製作書籍小圖示、將書籍編號或放置透明書夾，讓孩子閱讀之後歸還圖書有所依循，未有此規劃的教室書架容易顯得凌亂，造成幾本書重疊放在一起的情況。此外，僅有 14.3%的教師會在閱讀空間裡放置錄音設備，而開放孩子自己去聽故事或是錄製故事的比例更降至 5.7%，在曾琬雯(2002)的研究中，亦發現在語文區放置錄音機、故事錄音帶的比例也不高。雖然目前多數教室中均多有配置錄音器材，不過多是提供給教師教學之用，很少提供給孩子使用。

### 3. 文字環境的佈置

學前教師在教室中均有文字環境的佈置，種類以3~5種的比例最高，佔全體教師之88.6%，較常見到諸如：日曆、字詞表、書籍、圖表，較少見到廣告、注音符號表、雜誌、公告；僅在22.9%的教室中有看到孩子的文字被展示，文字種類只為1種，均為少數學生嘗試自己姓名的書寫，故事網絡圖和物品標籤通常都是由教師製作的，此外，僅有8.6%的教室中，學前教師有特別提供具功能性、有意義的書寫環境的佈置，這可能與學前階段並不特別重視書寫發展所致。

### 4. 圖書資源的豐富性

有 60%教師的圖書區書籍數量，維持在 26 本以上，顯示學前教師多能提供足夠數量的圖書，與羅雀芬(2004)的研究發現相同。而有 97.1%的學前教師會在教室中提供不同層級的書籍，如無字有字、有注音無注音，但僅有 31.4%的教師會注意到要提供不同類別的書籍，如繪本、報紙、雜誌。

有 37.1%的教室中，傳遞科學類資訊的書籍數量為 3~5 本，但有高達 62.9%教室中，沒有數學類資訊的書籍，以及有 80%的教室中，沒有文化類資訊的書籍；書籍內容有三本以上是講述同一主題的比例也不高，僅有 37.1%。顯示教師多偏好放置繪本故事類的圖書，而傳遞真實生活資訊的書籍較少，且以科學類書籍居多，而書籍內容講述同一主題的比例不高，顯示在選擇教室書籍陳列上，教師通常並不是依據相關教學主題為標準，但曾琬雯(2003)、羅雀芬(2004)的研究卻指出，學前教師通常是依據課程主題選擇圖畫書的擺放，由於上述兩個研究均是以問卷方式所做的調查，是否因教師自我期許和現實有落差，造成與本研究之結果不同，有待更進一步之研究。

在教室其他區域的書籍放置上，學前教師均不會在戲劇扮演區放置圖書，而積木區放置書籍的比例也僅 5.8%，但有 31.5%的教師會在美勞區放置摺紙書籍，顯示教師對於閱讀空間的規劃，仍多限制在某一區域為閱讀區域，並沒有積極讓書籍成為孩子隨手可得，獲取資訊的管道。

有 74.3%的教師有建立書籍借閱制度，每月書籍的借閱次數以 3~4 次的比例

最高(62.9%)，而教師通常也會伴隨書籍借閱提供親子共讀單，讓孩子閱讀之後畫下印象深刻之處，並於期末集結成冊，顯示教師嘗試將閱讀習慣的培養，延伸至家庭之中，但仍有教師並未提供書籍借閱制度，詢問不提供書籍借閱的教師，其原因多是借閱制度讓書籍破損率很高，以及家長配合度不足，但是圖書的使命本就在提供資訊，若因破損率高而不提供孩子借閱書籍的機會，難免有些因噎廢食，反之，教師應該把握機會教育，教導孩子如何愛護和珍惜圖書資源。

## 五、質性資料整理

### (一) 研究結論

學前教師之閱讀教學，可將其歷程分為三大階段：在故事開始之前、在故事進行之中、在故事結束之後。

1. 在故事開始之前：分為直接式和間接式，教師多為間接式。
2. 在故事進行之中：分為分散式和集中式，教師多為分散式。
3. 在故事結束之後：分為橫向串連式和垂直延續式，教師多為橫向串聯式。

### (二) 結果討論

根據觀察所得之資料，研究者分從以下三大面向，針對學前教師之閱讀教學進行討論。

#### 1. 閱讀教學理論基礎方面：

依據前述文獻探討的結果，閱讀教學可以分為三大類：技巧派、意義派和混合派，但是在觀察學前教師進行閱讀教學時發現，部份教師雖然強調學習閱讀時處理文本的技巧，但又並非完全只強調技巧的技巧派，而部份教師雖然強調閱讀者口語能力和背景知識的重要性，但又並非完全只強調意義的意義派，那麼應該將學前教師的閱讀教學歸納為混合派嗎？然而也不盡然，因為教師在進行閱讀教學時，也並非全然融合兩者的教學主張，而這也連帶影響了教師的閱讀教學內涵和方法，顯見教師閱讀教學理論基礎之混淆而非混合。

#### 2. 閱讀教學內涵方面：

從閱讀教學的內涵來看，多數教師所教授的閱讀教學內涵之間較缺乏連貫性，當教師要教授孩子聲韻覺識時有一套教材，要增加孩子字彙知識時又另一套教材，當要著重孩子口頭語言和背景知識時又另一套教材，教學內涵彼此之間的連貫性不強，閱讀學習的同時並沒有讓孩子同時學會閱讀，反而增加孩子很多的負擔，這同時也驗證了前述之主張，教師在閱讀教學理論基礎的混淆而非混合。

### 3. 閱讀教學方法方面：

在閱讀教學方法方面，多數教師之閱讀教學並沒有和閱讀結合，而是獨立之外的教學。舉例而言，教師在進行聲韻覺識的教學時，多採用讓孩子聽唱詩歌的方式，而非和利用閱讀的故事學習；在進行字彙知識的教學時，多採用製作姓名卡片的方式，而非認識所閱讀的書名。顯示教師在閱讀教學方法的使用上，教師的教學仍偏向於片段閱讀知識的學習，而非結合閱讀的學習。

## 貳、影響閱讀教學的相關因素

### 一、研究結論

#### (一) 不同教學年資的教師，在閱讀教學上之差異

##### 1. 在教學內涵方面：

學前教師在閱讀教學的內涵得分上，不會因為教學年資的不同而有差異。

##### 2. 在教學方法方面：

學前教師在閱讀教學的方法得分上，不會因為教學年資的不同而有差異。

##### 3. 在閱讀環境營造方面：

學前教師在閱讀環境的營造得分上，會因教學年資的不同，在閱讀空間的規劃上有差異。

#### (二) 不同教師學歷的教師，在閱讀教學上之差異

##### 1. 在教學內涵方面：

學前教師在閱讀教學內涵得分上，不會因為學歷的不同而有差異。

##### 2. 在教學方法方面：

學前教師在閱讀教學方法得分上，不會因為學歷的不同而有差異。

##### 3. 在閱讀環境營造方面：

學前教師在閱讀環境營造得分上，不會因為學歷的不同而有差異。

#### (三) 不同閱讀教學研習時數的教師，在閱讀教學上之差異

##### 1. 在教學內涵方面：

學前教師會因為閱讀教學研習時數的不同，在聲韻覺識教學內涵得分上有差異，而研習時數1~4小時的教師，在聲韻覺識教學內涵的得分顯著高於研習時數5~8小時的教師。

##### 2. 在教學方法方面：

學前教師在閱讀教學方法上，會因為閱讀教學研習時數的不同，在聲韻覺識教學方法的得分上有差異。

##### 3. 在閱讀環境營造方面：

學前教師會因為閱讀教學研習時數的不同，在圖書資源豐富性和整體閱讀環境營造得分上有差異。研習時數1~4時的教師，在圖書資源豐富性的得分上顯著高於無研習時數和研習時數9小時以上之教師，此外，研習時數1~4小時的教師，在整體閱讀環境營造的得分上，也顯著高於無研習時數的教師。

#### (四) 不同教學年資、教師學歷的教師，在閱讀教學上之差異

##### 1. 在教學內涵方面：

學前教師在背景知識閱讀教學的內涵得分上，會因為教學年資和教師學歷的交互影響而有差異。

##### 2. 在教學方法方面：

學前教師在閱讀教學的方法得分上，不會因為教學年資和教師學歷的交互影響而有差異。

##### 3. 在閱讀環境營造方面：

學前教師在閱讀環境的營造得分上，不會因教學年資和教師學歷的交互影響而有差異。

#### (五) 不同教學年資、閱讀教學研習時數的教師，在閱讀教學上之差異

##### 1. 在教學內涵方面：

學前教師在閱讀教學的內涵得分上，不會因為教學年資和閱讀教學研習時數的交互影響而有差異。

##### 2. 在教學方法方面：

學前教師在閱讀教學的方法得分上，不會因為教學年資和閱讀教學研習時數的交互影響而有差異。

##### 3. 在閱讀環境營造方面：

學前教師在閱讀環境的營造得分上，不會因教學年資和閱讀教學研習時數的交互影響而有差異。

#### (六) 不同教師學歷、閱讀教學研習時數的教師，在閱讀教學上之差異

##### 1. 在教學內涵方面：

學前教師在閱讀教學的內涵得分上，不會因為教師學歷和閱讀教學研習時數的交互影響而有差異。

##### 2. 在教學方法方面：

學前教師在閱讀教學的方法得分上，不會因為教師學歷和閱讀教學研習時數的交互影響而有差異。

##### 3. 在閱讀環境營造方面：

學前教師在閱讀環境的營造得分上，不會因教師學歷和閱讀教學研習時數的交互影響而有差異。

## 二、結果討論

分從不同教學年資、教師學歷以及閱讀教學研習時數，與閱讀教學之間的關係，討論如下：

### (一) 不同教學年資與閱讀教學的關係

#### 1. 教學內涵

教學年資不同的教師，不會影響其閱讀教學的內涵。但在所觀察的教師中，教學年資6~10年的教師，在聲韻覺識、口頭語言和整體閱讀教學內涵的平均得分最高，而教學年資11以上的教師，在閱讀理解教學內涵的平均得分最高，顯示教學經驗較豐富的教師，可能較會進行上述閱讀教學內涵，但由於分析結果均未達顯著差異，建議後續研究者可增加觀察對象，做進一步的調查。

#### 2. 教學方法

教學年資不同的教師，不會影響其閱讀教學的方法，但相關文獻(曾琬雯，2003；余秀玉，2006)指出，教師年資會影響教師圖畫書的教學策略，可能是由於觀察對象之教學年資多為11年以上的教師，因而影響研究結果之不顯著。

#### 3. 閱讀環境

不同教學年資的教師，在閱讀空間規劃的得分上，有顯著差異，但在整體閱讀環境的得分上，則無顯著差異。顯示教師年資會對教師閱讀空間規劃造成影響，與曾琬雯(2003)的研究發現相符，教師閱讀情境的佈置，與教師年資有密切的關係；但就整體閱讀環境而言，則不會受到教師年資之影響，羅雀芬(2004)的研究就指出，任教年資對教保人員運用閱讀環境沒有影響。

### (二) 不同教師學歷與閱讀教學的關係

#### 1. 教學內涵

不同學歷的教師，其閱讀教學的內涵並無顯著差異。但研究結果顯示，教師學歷為一般大學輔修幼教學程的教師，在聲韻覺識、口頭語言、背景知識和整體閱讀教學內涵的平均得分均表現最佳，但均未達顯著差異，可能是由於所觀察的研究對象中，並無非幼教相關科系研究所之教師，而相關研究所之教師僅有4位，因而有可能影響研究結果之不顯著。

## 2. 教學方法

不同學歷的教師，不會影響其閱讀教學的方法。曾琬雯(2003)的研究亦指出，不同學歷之教師，在圖畫書教學策略上，無顯著差異，與本研究結果相同。

## 3. 閱讀環境

不同學歷的教師，在閱讀環境的得分上無顯著差異，羅雀芬(2004)的研究亦指出，教育程度對教保人員運用閱讀環境沒有影響，與本研究發現一致。但曾琬雯(2003)的研究指出，教師學歷會影響教師閱讀情境的佈置，與本研究發現不同，可能是由於本研究樣本中，教師學歷多為教育大學幼教系畢業，且無非幼教相關科系研究所畢業者，因而導致教師學歷與閱讀環境得分未達顯著。

### (三) 不同閱讀教學研習時數與閱讀教學的關係

#### 1. 教學內涵

閱讀教學研習時數不同的教師，會影響其閱讀教學中聲韻覺識的教學，研究結果指出，研習時數1~4小時的教師，在聲韻覺識教學內涵的得分，顯著高於研習時數5~8小時的教師，顯示研習時數較1~4小時的教師，相較於研習時數5~8小時的教師，較會進行聲韻覺識之教學，但在其他組別之間則未達顯著，建議後續研究者可增加研究對象，以更加了解研習時數對教學內涵之影響。

#### 2. 教學方法

不同閱讀教學研習時數的教師，會影響教師在聲韻覺識教學方法的得分，顯示教師相關研習時數的多寡，的確會影響教師教學方法的使用。

#### 3. 閱讀環境

教師閱讀教學研習時數的不同，在圖書豐富性、整體閱讀環境的得分上會有不同，研究結果指出研習時數 1~4 時的教師，在圖書資源豐富性和整體閱讀環境營造的得分上，顯著高於無研習時數的教師，顯示研習確有增進教師閱讀教學之效用，驗證了相關研究(曾琬雯，2003;羅雀芬，2004)中強調閱讀教學研習的必要性，此外，研究結果亦顯示，研習時數 1~4 時的教師，在圖書資源豐富性的得分上，顯著高於研習時數 9 小時以上之教師，是否有其它因素影響研究結果，有待後續研究者增加研究對象加以驗證。

### (四) 相關因素交互作用與閱讀教學的關係

#### 1. 在教學內涵方面：

學前教師在背景知識閱讀教學的內涵得分上，會因為教學年資和教師學歷的

交互影響而有差異，但其他相關因素之交互作用，則無顯著差異，建議後續研究者可增加研究對象，以更加了解教學年資和教師學歷，與背景知識教學內涵之關係。

## 2. 在教學方法方面：

學前教師在閱讀教學的方法得分上，不會因為相關因素的交互作用影響而有差異，也就是說在教學年資多寡、教師學歷高低和閱讀教學研習時數多寡的交互影響下，可能不會對學前教師之閱讀教學方法造成差異。

## 3. 在閱讀環境營造方面：

學前教師在閱讀環境的營造得分上，不會因教學年資和教師學歷的交互影響而有差異，而羅雀芬(2004)的研究亦指出，任教年資和教育程度對教保人員運用閱讀環境沒有影響。

## 第二節 研究建議

茲針對學前教師、相關單位和後續相關研究者，提出研究建議如下：

### 壹、對學前教師的建議

#### 一、加強聲韻覺識和理解監控之閱讀教學的內涵

教師在聲韻覺識和理解監控部分的教學較為缺乏，在聲韻覺識方面，只教授孩子認讀音節的基本單位，並不能讓注音符號成為孩子認字的輔助工具，而閱讀理解教學偏重於表層理解和推論理解，也不能讓孩子養成完整的閱讀能力。學前教師應致力充實閱讀教學的內涵，讓孩子各方面的閱讀能力，均能得到良好的發展。

#### 二、嘗試不同的閱讀教學方法，以發展閱讀教學的內涵

學前教師在字彙知識的一般字彙知識教學方法上，多數只使用提供不同環境文字以及簡單書寫練習，採用非直接相關的教學方法，並未使用組字卡片、尋字遊戲…等直接相關的方式，讓孩子認識一般字彙結構。教師若採用非直接相關的方法，仍需教師適時的引導才能發揮效用，因而建議教師亦可以兼用其他進行字彙知識的教學方法。

在閱讀理解的教學方法部分，多數教師在進行閱讀理解教學時，通常都會和孩子進行討論，但這樣的討論多偏向故事內容的記憶，而非閱讀心得的交換。黃迺毓(2002)指出，分享心得是種習慣，需要培養，如果沒有聽過大人分享心得，



孩子當然不知道該如何說出自己對書的內容的回應。因而教師可以先從自我心得的分享開始，進一步來引導孩子閱讀心得的發表。

### 三、重新檢視與調整閱讀環境營造，以提高閱讀教學的品質

在閱讀時間安排方面，孩子的自由閱讀時間多為零碎的轉銜時間，有些孩子可能一天之中，都沒有機會接觸到教室中的書籍，這是很可惜的一件事！教師應於每天規劃固定的團體閱讀以及自由閱讀時間，以培養孩子每天閱讀的習慣和獨立閱讀的能力。此外，在觀察閱讀教學活動時，較少觀察到教師介入小團體或是一對一的閱讀活動，建議教師可將孩子分組進行閱讀教學活動，製造介入小團體或是一對一閱讀的機會。

在閱讀空間規劃方面，教師可以增加柔軟素材、錄音設備的放置，有助於孩子放鬆心情閱讀以及增加閱讀吸引力，並為圖書區中的書籍，設計孩子也很容易了解的擺放規則，使圖書擺放更有秩序性。

在文字環境的佈置方面，教師可充實教室中孩子書寫作品的展示，增加教師營造文字的種類，如廣告、公告…等，並提供有意義的書寫環境。

在圖書資源豐富性方面，教師可以在教室中增加兒童報紙、雜誌，以及數學、文化類相關書籍的擺放，並加強教室中各角落書籍的放置，營造擁有豐富書籍的閱讀環境，讓孩子俯拾即是書。

### 四、釐清閱讀教學所奠基的理論基礎，整合教學內涵和方法

教師應釐清進行閱讀教學時，所採用的理論基礎主張為何，對於閱讀教學有整體性的了解，對於教學才能有全面性的計畫，理論基礎的混淆不但會導致教學內涵的不連貫，更遑論教學方法能有效提升孩子的閱讀能力，因而建議教師應時常回顧和反思自我之閱讀教學，才能避免流於片段式的教學。

## 貳、對相關單位的建議

### 一、園所應研擬具變通性的研習方式

在訪談教師之中發現，園所所採用的研習方式，多為分組或是輪流的方式，優點就是公平、簡單，缺點就是較缺乏彈性、不一定有興趣，建議園所可以彈性調整研習進修方式，以興趣為主、輪流為輔，讓每位教師都能享受研習進修的機會。

### 二、園所應開放圖書資源的分享

在實際到園觀察的過程中，發現很多園所都擁有豐富的圖書資源，但是很可惜的是都擺放在教師辦公室之中，孩子們沒有辦法直接享受到這份資源，因而建

議園所可以做適度的空間規劃，營造一個開放的閱讀空間，讓圖書資源與孩子共享。

### 三、政府應規劃相關研習活動以提升師資品質

研究結果顯示，閱讀教學的相關研習時數，的確會對教師的教學內涵、教學方法和整體閱讀環境造成影響，因而建議政府可規劃閱讀教學的相關研習，提供教師進修的機會和管道。此外，研究中也發現有相當多的教師會進行注音符號的教學，但是在師資培育的過程中，並無相關的學習課程，很容易造成教學品質的良莠不齊，政府應重視此一課題，研擬相關的研習活動。

## 參、對後續相關研究者的建議

### 一、增加研究觀察對象

由於受限於時間和人力，研究對象僅以立意和隨機取樣的方式，選取 35 位教師為觀察對象，使得研究結果的推估性有限，建議後續研究者可增加研究觀察對象，提昇研究之外在效度。

### 二、擴大研究範圍

由於本研究僅蒐集台北市公立幼稚園教師之閱讀教學現況資料，建議後續研究者可擴大研究範圍，針對公私立幼托園所教師，蒐集相關資料，以探討其閱讀教學現況及其相關影響因素之差異。

### 三、觀察教師閱讀教學的流程

在以量化數字為主的分析，以質化文字為輔的解讀之下，研究者希望能對學前教師之閱讀教學有更一步的認識，但在觀察的過程中，發現教師與研究者對於閱讀教學的想像有點出入，因而建議後續研究者可將教師之教學流程納入觀察的範疇內，以更了解學前教師越讀教學之整體面貌。

## 後記

在尋求配合閱讀教學研究之觀察對象時，經常會碰到園所回應說：「我們沒有進行閱讀教學，去找有推行閱讀的園所吧！」閱讀教學似乎成爲園所的一種另一套課程，但是閱讀教學應是融入在整體課程之中的，而非獨立於課程之外，這樣的觀念有待釐清。

在觀察教師營造之閱讀環境時，時常可以見到教育部對於閱讀活動的相關補助，如：開放式書架、圖書…等，在訪談的過程中，亦有教師提及：「教育部推行的重點是什麼，幼稚園就會跟著做！」顯見教育部對園所之影響力，因而推行閱讀活動不應流於一時的熱情，要打好孩子閱讀能力的基礎，應要規劃長遠的目標和計畫。