

共讀童書文字指引策略對幼兒認字之 影響*

陳惠茹

長庚大學
早期療育研究所

張鑑如

國立臺灣師範大學
人類發展與家庭學系

本研究以 94 位就讀於桃園縣龜山鄉公私立托兒所 3 至 5 歲幼兒為對象，將幼兒均分為兩組，分別以文字指引策略及對話式共讀帶領實驗組及控制組幼兒共讀 20 本童書，探討成人採用文字指引策略帶領共讀活動對幼兒認字能力的影響。研究結果發現：(1) 採用文字指引策略共讀童書較對話式共讀能顯著提升幼兒整體的認字能力。(2) 共讀童書文字指引策略能提升幼兒認字及目標字彙辨識能力。(3) 成人在帶領幼兒共讀童書過程中，特別針對某些字彙的字形、字音、和字義加以說明，並提供詞素覺識訓練，可以顯著提升幼兒對這些目標字彙的辨識能力。

關鍵詞：中文、文字指引策略、共讀、認字

成人帶領幼兒共讀童書，不僅可以藉由密切的語言互動，促進幼兒口語能力的發展，還可以提供幼兒直接接觸文字、奠定識字與讀寫能力基礎的機會。父母或師長引導和提供的閱讀經驗，能提供豐富的語言情境，增進幼兒練習詞彙的機會 (De Temple & Snow, 2003)，對語言能力的發展 (Crain-Thoreson & Dale, 1999) 及閱讀興趣的培養 (Scarborough & Dobrich, 1994) 都很有幫助，也為兒童日後能否成為獨立的閱讀者、拓展讀寫能力奠定基礎。美國國家讀寫機構 (National Institute for Literacy) (2008) 有鑑於幼兒時期的閱讀能力，會循著穩定的軌跡發展，影響一直延伸到中學時期，因而不斷呼籲：為了避免兒童在成年後成為閱讀困難者 (poor reader)，應大力提倡早期閱讀，家長和幼教教師應把握從出生到五歲間嬰幼兒讀寫萌發的關鍵時期，藉由共讀童書活動來增進孩子閱讀能力發展，並透過相關研究來探討共讀童書的「質」和「量」問題，不僅要釐清共讀活動的頻率、實施密度等「量」的問題，對於成人如何帶領共讀童書才是「有品質」的閱讀活動也格外關注。

* 1.本篇論文通訊作者：張鑑如，通訊方式：changch2@ntnu.edu.tw。

2.本論文係陳惠茹提國立臺灣師範大學人類發展與家庭研究所之博士論文的內容，在張鑑如指導下完成。

3.本論文感謝國科會研究計畫 (97-2628-H-003-001-MY3,100-2420-H-003-001-MY2,103-2911-I-003-301) 及教育部、長庚大學與國立臺灣師範大學「邁向頂尖大學計畫」和「跨國頂尖研究中心計畫」的支持。

研究發現成人在帶領幼兒共讀童書時，若能對書本中的文字加以指引，引發孩子的注意，並且穿插一些對文字的說明和討論，提供孩子真正接觸文字（閱讀）的機會，可以增進幼兒的書本及文字覺識（print awareness），使他們對印刷文字的概念和字母知識都獲得提升（Justice & Kaderavek, 2002; Lovelace & Stewart, 2007），培養出較好的認字能力（Sénéchal & LeFevre, 2002）。Justice 與 Enzell（2004）因而提出共讀童書「文字指引策略」（print referencing strategies），建議成人在帶領幼兒共讀時應該以口語及非口語（指讀）的技巧來誘導孩子注意文字，藉此培養其文字概念，促進讀寫萌發（emergent literacy）。

實證研究進一步以共讀童書文字指引策略做為介入方案，帶領來自低收入、社經不利家庭（Aram & Birons, 2004; Justice & Enzell, 2002）、語言發展遲緩（Lovelace & Stewart, 2007; Pile, Girolametto, Johnson, Chen, & Cleave, 2010）、及其他特殊需求幼兒（McGinty & Justice, 2009）共讀童書，發現能增進這些幼兒認字和讀寫相關能力。運用文字指引共讀策略概念設計共讀活動的本土研究也發現：在帶領兒童共讀時，成人若能指引其注意文字，對某些字彙的形、音、義加以說明討論，即使沒有給予額外的訓練，可以讓幼兒出現更多對文字的討論和關注，幫助幼兒在共讀活動之後，熟悉文字的讀音和字形的連結，進而學會辨認這些字（陳惠茹、張鑑如，2011）。該研究為國內第一篇探討採用文字指引策略概念帶領幼兒共讀的論文，雖然該論文發現共讀時採取指讀及文字討論對幼兒學習目標字的效果，但所採取的共讀引領策略較簡單，並未包含詞彙訓練，僅針對六個目標字彙進行指讀和文字討論，在重複五次同一本童書共讀活動後，測驗幼兒對這些目標字的辨識能力，並且和參與「指讀及命名」、「純粹唸讀」兩種共讀活動的幼兒相比較，驗證其學習效果。然而，持續以文字指引策略帶領幼兒共讀較大量童書，對幼兒的認字能力發展究竟可產生何種影響，尚待進一步了解。國內探討共讀活動對幼兒中文認字能力影響的研究本就不多，若能加以釐清，將有助於幼兒讀寫萌發之研究。

從幼教實務面來看，文字指引策略在國外推展時間不長，對國內而言相對陌生。由幼教機構現場的實地觀察發現，目前幼教機構多有安排「閱讀」相關課程，但老師帶領幼兒參與「閱讀」或「故事時間」，多採用對話式共讀（dialogue reading），以故事情節講述及問題討論為主要內容，很少引導幼兒注意書中文字，若能以文字指引策略帶領幼兒共讀童書，對照對話式共讀活動，比較兩種共讀策略對幼兒認字能力的影響，可提供幼教教學實務之建議。

基於上述研究和實務運用的動機，本研究主要目的為探究共讀童書文字指引策略對幼兒認字能力的影響，分析以文字指引策略和一般對話式共讀方式帶領幼兒共讀童書對提升幼兒認字能力的差異，回答下列研究問題：

- 一、參與文字指引策略共讀童書活動後，幼兒之一般認字能力是否比參與對話式共讀活動之幼兒有較顯著的進步？
- 二、參與文字指引策略共讀童書活動後，幼兒辨識目標字彙的能力是否比參與對話式共讀活動之幼兒有較顯著的進步？
- 三、參與文字指引策略共讀童書活動後，幼兒對於何種類型之目標字彙有較好的辨識能力？

文獻探討

一、共讀童書引領策略

在兒童成為獨立的閱讀者之前，閱讀活動必須依賴成人的引領，父母或家長採用何種策略帶領幼兒共讀，影響幼兒的閱讀能力發展（Evans, Moretti, Shaw, & Fox, 2003）。過去研究指出：成人在帶領孩子共讀圖畫書時，不能只是單向的要求兒童被動的聽自己講述故事，應運用對話回饋和討論互動的方式，邊說故事邊針對故事角色、情節做提問，以開放式的問題（open-ended questions）引導孩子預測情節的發展、或者搭配故事內容和孩子進行生活經驗的延伸討論。此種共讀方式強

調對話互動的重要性，因而被稱為對話式共讀。以對話式共讀策略進行閱讀，比起照本宣科式的說故事，能產生更密切的親子語言互動，提供孩子較多的語言刺激，形成促進語言能力發展的鷹架，對幼兒語言能力的發展，特別是對詞彙能力的提昇有很好的效果(Whitehurst & Lonigan, 1998)。

深入探究對話式共讀活動對幼兒讀寫能力的影響，發現成人以此方式帶領幼兒共讀童書，若沒有特別指引幼兒注意文字或針對文字部分引導討論，共讀雖然能增進幼兒詞彙等語言能力，但是對和文字有關的讀寫能力，只能產生間接的效益，藉由口語能力的提升，間接促進了讀寫能力的發展，只能算是非正式的文字讀寫經驗(Sénéchal & LeFevre, 2002)。Levy、Gong、Hessels、Evans 與 Jared (2006) 以 474 位 4-6 歲的孩子為對象，分析共讀童書和幼兒文字知識的關係，結果並未發現成人帶領共讀頻率與幼兒文字知識的相關性，幼兒在共讀時是否真正針對文字進行「閱讀」，才是使他們具有文字知識的關鍵。而所謂的「閱讀」是指成人在帶領共讀時有沒有使孩子注意到文字、和孩子討論文字的組成、有無引領幼兒瞭解文字的書寫慣例等。幼兒受限於語言能力，無法獨立閱讀文字，必須有成人刻意的引導，才能藉由共讀童書來培養這些與文字視覺線索和拼寫有關的技巧。

近期研究以眼動儀追蹤記錄幼兒與母親共讀時的眼睛運動，發現幼兒因為完全不認識印刷文字或識字能力有限，極少主動注意文字，且由於童書多以圖畫為主、文字為輔，書本中色彩鮮明的圖畫相較於印刷文字，比較容易引發幼兒的注意，使其共讀時主要的視線焦點多集中在圖畫，被動的「聽」故事、回答問題，而非真正的參與「閱讀」(Evans & Saint-Aubin, 2005; Evans, Williamson, & Pursoo, 2008; Roy-Charland, Saint-Aubin, & Evans, 2007)。加上父母或老師帶領閱讀時，談論的內容多集中討論圖畫、預測情節、或加入和幼兒生活有關的討論，很少引發有關文字的討論(Ortiz, Stowe, & Arnold, 2001)。若非成人的刻意引導，尚未具備文字知識的幼兒，在共讀時很難自動自發注意文字，而能耳濡目染獲得和文字本身有關的知識(Roy-Charland et al., 2007)。Evans、Shaw 與 Bell (2000) 因而認為，一般的親子共讀活動只和提升幼兒的口語能力相關，和書寫文字的發展無關。

研究發現若要藉由共讀童書來增進幼兒的讀寫發展，必須採用文字指引的共讀策略，引導孩子注意書中的印刷文字、字母的名稱和發音等等，並加入對文字的討論，共讀童書才會對讀寫能力的發展有幫助(Justice, Kaderavek, Fan, Sofka, & Hunt, 2009)，建議無論是家長或幼教教師在帶領幼兒共讀時，應同時運用口語和非口語的引導技巧，引領孩子注意印刷文字、熟悉閱讀慣例、培養文字概念。口語的文字指引策略包括：評論文字、要求指認文字、提問文字相關問題；非口語的文字指引策略則是在閱讀時手指文字或逐字指讀(Justice & Ezell, 2004)。參與以此策略進行的短期共讀童書活動，可以提升幼兒的印刷文字概念和字母知識(Justice & Kaderavek, 2002; Lovelace & Stewart, 2007)，而且不僅只有短期的效果，效果可以持續到六個月之後(Neuman, 1996)。若是在家庭中父母長期以此種方式進行親子共讀，等同於進行直接的文字教導活動，可以使兒童在進入小學時具備比同儕較好的認字能力，其影響甚至可以一直延伸到小學三年級(Sénéchal & LeFevre, 2002)。

以此共讀策略訓練父母、幼教教師、或其他人員針對低收入、社經不利家庭的幼兒實施介入活動，發現有助於這些幼兒語言發展，對於讀寫概念的培養，短期內即有顯著的效果(Aram & Birons, 2004; Justice & Enzell, 2002)。由實驗人員直接提供共讀介入方案，或是訓練幼稚園教師採用文字指引方式於共讀童書活動，對於增進特殊需求幼兒認字及相關語言能力都頗具成效(McGinty & Justice, 2009)。運用在語言發展遲緩幼兒所實施的早期療育介入課程中，對其語言能力的提升也頗有助益(Pile et al., 2010)。在 Lovelace 與 Stewart (2007) 的五個個案研究中，由於幼兒語言發展遲緩口語表達能力不佳，無法回應成人的提問或參與討論，在運用文字指引策略進行共讀時，除了由成人以一對一的方式逐字指讀之外，並向幼兒說明書本和文字閱讀慣例、文字概念，示範命名(naming)，由成人進行單向的非喚起文字指引策略(non-evocative print referencing)帶領共讀童書，為期 13 週，每週進行二次三十分鐘的閱讀活動，結果發現：即便沒有對幼兒提問和要求回應，僅有成人單向的指引和說明，採用文字指引策略仍對其書本及文字覺識有顯著的提升效果。

McGinty 等人(McGinty, Smith, Fan, Justice, & Kaderavek, 2011)在美國持續推廣文字指引共讀策略，並進行運用技巧的實務研究，探討成人在帶領幼兒共讀時如何加入有關文字的討論和提問，包括每本童書要搭配多少的文字討論、目標字彙如何選擇、如何延伸文字討論等等。為了提

供老師和家長帶領共讀參考，並結合研究成果編製文字指引策略的指導手冊，使成人知道如何針對不同語言發展程度幼兒，採用適當的引領策略，隨著幼兒發展的階段，逐步培養讀寫能力。

目前文字指引策略成效的研究多以探討英文為母語的讀寫發展為主，中文的相關研究甚少，由於中文和英文為不同的文字系統，應用此策略在共讀時引領幼兒注意文字的技巧，也需針對中文的特性加以調整。Chow、McBride-Chang、Cheung 與 Chow（2008）有鑑於大多數的中文詞彙都由二個以上的字彙組成的複合詞，為包含兩個以上詞素的多詞素詞彙（poly-morphemic words），而且大量的同音異字，以「電」和「店」為例，重複出現在「電話」、「電線」、「電影」、「電腦」、「商店」、「飯店」、「店舖」等詞彙中，因此針對此特性，結合文字指引策略，以 50 位在幼稚園就讀第三年的香港幼兒分為四組進行研究。其中一組兒童參與對話式共讀活動，外加從每本童書選取 5-6 個詞彙的進行複合詞造詞及同音異字辨認訓練，經過十二週的介入階段後，比起單純參加對話式共讀活動以及參與一般共讀活動的幼兒，實驗組兒童在中文認字有較大的進步；而只參與對話式共讀活動的幼兒，僅在接受式字彙及閱讀興趣獲得提升。然而，此研究是以香港五歲的幼兒為對象，研究對象的語言發展條件和臺灣的兒童不盡相同，類似的共讀策略，是否也適用於臺灣的幼兒，值得深入探討。

雖然學習認字並非幼兒參與閱讀活動的唯一目標，但認字是讀寫能力的基礎，幼兒時期的讀寫萌發從與文字接觸、識字開始，成人帶領之共讀活動，提供幼兒接觸文字與認字能力發展的絕佳機會。父母或幼教教師在帶領幼兒閱讀童書時，除了讓孩子聽故事之外，只要略加引導，就可使孩子注意印刷文字並參與文字討論，真正的參與「閱讀」，增進其接觸文字的機會，對日後讀寫能力發展會有較大的幫助。Sénéchal（2006）發現父母在孩子幼兒時期帶領其閱讀童書，除了講故事外，搭配延伸相關的讀寫活動，反而讓幼兒更有興趣，投入的時間比單純聽故事的孩子長，且對孩子小學四年級時的閱讀能力和閱讀興趣具有長期的正面效果。前述 Chow 等人（2008）的研究同時比較參與對話式共讀和合併單字造詞訓練兩組兒童的閱讀興趣，結果發現雖然因為加入了詞素訓練，而使共讀活動的時間延長許多，但事後實驗組幼兒的閱讀興趣並未減低，和控制組的兒童沒有差異。這些研究結果澄清了共讀童書時成人過多的指導可能影響幼兒閱讀興趣的疑慮，也顯示成人採用適當的童書共讀策略帶領幼兒閱讀，可以同時兼顧讀寫能力及閱讀興趣的培養。

二、幼兒認字能力發展

從認字的心理層面來看，學習中文認字過程中需經歷五種心智運作階段（鄭昭明、陳學志，1991），包含：字形的學習與區辨、心理詞彙的建立、字音-字形的連結、字形-字義的連結以及一般文字知識的建立。幼兒開始認字首先需要學習與區辨字形，建立對中文字形的概念、辨別字與字之間的差異。

McBride-Chang（2004）提出兒童辨識中文字的階段理論，其理論以視覺技巧（visual skill）為核心，將兒童的中文認字發展分為六個階段。最初階段是能區辨中文字與圖畫之差異。第二階段，幼兒開始能辨識與中文字不同書寫系統的文字，例如可以區分英文和中文，但是還未能分辨與中文字類似的文字系統例如日文的漢字。隨著接觸文字經驗的累積，第三階段的兒童便能逐漸辨識出中文與類似形體的文字之差異，甚至對中文簡體字或繁體字的差異也有所覺知。到第四階段，發展出辨識較細微視覺線索的能力，可以辨認單字的圖像及形體特徵。第五階段兒童習得一些生活中可見的基礎字，開始學習認字。第六階段兒童將會發展出字形覺知（logographic awareness），也就是對字體的組成分（部件）的覺察力，了解文字組成的成分是可分離、替換的。其後進入第七階段，約莫要到 9 至 12 歲之間，逐漸形成組字規則的知識，特別是對語意或語音部件的配置與關係的理解，使其能對生字的組字形態有正確的判斷，幫助更有效的記憶新字。到了最後第八階段，純熟的組字技巧與認字和閱讀產生交互影響的作用，讀者既可以運用組字技巧來認字閱讀，也可以透過閱讀的理解幫助辨認及學習新字。總之，部件知識和組字規則隨與文字接觸的經

驗逐漸發展，在幼兒時期學習辨認中文字，主要透過字形和字音的配對強記和練習(Mcbride-Chang, 2004)。

從以不同年齡層兒童為對象的實證研究結果，也可以歸納兒童認字發展的情形，例如：Chan 與 Nunes (1998) 以香港地區 3-9 歲的兒童為樣本，比較不同年齡兒童創造新字時的拼字表現，分析其部件及組字規則的知識。研究者分別提供給兒童部首和聲旁的卡片各六張，讓兒童利用卡片將組成的「新字」與圖畫進行配對，並給圖畫取一個有意義的名字。結果發現 3-4 歲組兒童，在以字卡拼字的活動中，尚未有運用字形概念或部件功能的跡象。顯示 3-4 歲的兒童，即便已經開始接受識字教育，還是傾向以整體視覺記憶的方式學習新字，不會使用部件知識為策略，兒童要到六歲開始才會有系統的以中文表意的部件來猜測字義，而使用表音部件來推測生字的字音的能力要到九歲時才會出現。

上述研究對兒童發展出中文部件和組字知識的年齡並無定論，可以肯定的是 3-5 歲的幼兒學習認字純粹依賴字形與發音的配對強記，要到進入小學就讀後，經由正式教導部件知識和組字規則的知識，才會逐漸發展成熟，以此做為辨認生字的策略，若要在幼兒階段教導認字，應以整體字形的記憶和字音的配對為主。此外，如前述，由於中文有許多以同一個單字組成的複合詞，例如「書本」、「書包」、「書桌」等詞彙，均由「書」字與其他單字組合而成，若要以文字指引方式教導「書」這個字時，成人除了引導孩子注意字形外，可引延伸說明其他由該字組成的詞彙，藉此增強對此字彙的記憶。實證研究發現運用此種「以詞帶字」的方式，藉由造詞等詞彙訓練，可以提升幼兒辨認中文字的能力 (Chow et al., 2008; Chung & Hu, 2007)。

綜合上述的討論，可以歸納二個重點：(一) 3 至 5 歲的幼兒學習認字大都以整體字形記憶為主，要累積了一定的認字能力後，小學階段才能發展出以部件、組字規則認字的策略。教師或家長若要增進幼兒認字能力，應引導幼兒注意字形，以字形記憶和字音的配對記憶和練習為主。(二) 以單字延伸之造詞訓練，可以詞帶字，有助於幼兒對該字彙的辨識。

國內有關幼兒共讀策略的研究不多，若能以「文字指引策略」為基本概念，結合幼兒中文認字發展的特性，在共讀時加以應用，驗證其對增進幼兒認字能力之效益，可探究適合國內幼兒的共讀引領方式，提供研究及實務參考。

研究方法

一、研究對象

本研究的研究對象為就讀桃園縣龜山鄉三所公私立托兒所及幼稚園之幼兒，包括三個混齡班及一個小班。研究者先與園所教師進行訪談，了解班級課程及教學情形、幼兒的家庭背景狀況、以及是否有發展遲緩等特殊情形。

其中三個園所的課程均以角落教學為主，並且都有規劃「故事時間」之課程，根據教師描述與實際觀察結果，「故事時間」主要以播放錄影帶為主，偶爾由老師帶領共讀童書都以情節講述和生活經驗討論之對話式共讀進行。在課程部分，兩個混齡班(4-6 歲)有安排注音符號的教學，但並不刻意教導閱讀和認字，園所雖偶有規劃親子共讀活動，提供童書給家長帶回家進行親子共讀，但主要視家長之時間及意願，並不強制進行。教師們均同意於十週期間配合研究，提供原來之故事時間，由本研究相關人員進行共讀童書介入活動，並暫緩親子共讀活動。

蒐集同意參與研究幼兒之家庭背景資料，針對所有幼兒實施畢保德圖畫詞彙 (PPVT-R) 及認字相關測驗，排除 8 位認字能力或目標字彙辨識能力特別高、以及無法全程參與的幼兒，篩選出共計 94 位為研究對象。為了控制在實驗期間家庭中進行親子共讀及認字活動的影響，編製家庭親子共讀及認字活動調查表，瞭解幼兒在家庭中參與相關活動的頻率。

將條件相符的幼兒，配對均分至實驗組及控制組，每組 47 人（表 1）。全體幼兒中有 28 位幼兒的母親為外籍配偶，來自中國大陸（17 位）或東南亞國家（越南 8 位、柬埔寨 1 位、印尼 2 位），幼兒年齡介於 3-6 歲，包含 49 位男生，45 位女生，年齡介於 3-4 歲的有 31 人，4-5 歲 35 人，5-6 歲 28 人，平均年齡為 54.26 個月（4 歲 5 個月）。三個園所共有 31 位幼兒為新入學者，其餘幼兒至少在園所已就讀半年以上。

表 1 研究對象性別、年齡、家庭經濟狀況等背景資料

	性別		年齡層			低收入家庭人數	新臺灣之子人數	入園新生人數	總人數
	男	女	3-4	4-5	5-6				
實驗組	27	20	16	15	16	22	16	17	47
控制組	22	25	15	20	12	22	12	14	47

全體幼兒畢保德圖畫詞彙測驗的分布百分等級介於 7-99 之間，個別差異甚大，約三分之二（64 位）幼兒之畢保德圖畫測驗分數介於百分等級 71%-99% 之間。為使實驗組和控制組幼兒的起點行為能力相當，在分組後以多變量變異數分析（MANOVA）考驗兩組幼兒年齡、一般認字能力、目標字彙辨識能力、接受性詞彙測驗分數（畢保德詞彙測驗）、以及家庭親子共讀及認字活動頻率，確認並未有顯著的組間差異 $Wilks \Lambda = .89$ ， $F(5, 88) = 2.09$ ， $p = .07$ （表 2）。

表 2 幼兒分組後年齡、親子共讀頻率及認字測驗前測分數平均值及標準差

	實驗組		控制組		F 檢定
	平均數	標準差	平均數	標準差	
年齡	55.55	8.85	52.60	7.24	3.15
親子共讀及認字頻率（4）	.30	.46	.49	.51	3.68
認字測驗（200）	7.45	15.90	9.19	19.07	.23
目標字彙（40）	.04	.20	.10	.27	2.44
畢保德詞彙（145）	110.51	13.31	109.74	12.32	.08

註：各項測驗括弧內數字代表該測驗的總分

二、研究過程

第一階段進行所有幼兒一般認字能力及目標字辨認能力前測。主要目的在瞭解幼兒認字能力情形，以便進行共讀活動實驗組及控制組分組，和共讀活動結束後測資料之分析比較。

第二階段進行共讀童書活動。參考「悅讀 101-教育部國民中小學提升閱讀計畫」公告之小一新生「閱讀起步走」所推薦之童書，選擇其中 20 本童書為共讀介入活動之用書，包含「媽媽買綠豆」、「子兒吐吐」、「小魚散步」等等。

其中實驗組的共讀方式為文字指引策略，為探究此共讀策略對幼兒認字能力的影響，從每本書中選出目標字彙做為加強文字指引的重點。為能兼顧介入效果與幼兒參與共讀活動的興趣，參考幼兒共讀活動文字指引頻率的研究建議（McGinty et al., 2011），由每本童書中選取兩個目標字彙，穿插在共讀過程中進行該字彙的說明和討論，以加強幼兒對該字彙的認識。研究人員在共讀時以逐字指讀文字的方式，引導幼兒對文字的注意力。每次共讀童書時由書本封面開始，針對書名、作者、插畫家等部分加以說明，並逐字指讀；遇到選定的目標字時，配合放大的字卡，引導孩子注意字的形、音、義，並在其後穿插對目標字彙的提問、要求孩子命名，例如：針對目標字彙「哥」向孩子強調：「你有沒有哥哥？這就是哥哥的字」、「這個字唸做『ㄍㄛ』」、「注意

看有兩個方方的小方塊在字裡面」、「記不記得這個有兩個小方塊的字，它是什麼字?」、「再說一次這個字是什麼?」等。原則上每個目標字彙都依照以上的方式說明或提問 6 次。然後延伸造詞活動，要幼兒說出有關「哥」的詞彙，例如「表哥」、「大哥」等。如幼兒說出「唱『歌』」、「『鴿』子」等同音異字的詞彙時，則告訴幼兒這兩個字都讀「ㄍㄛ」，但是為不同的字，並補充說明兩者的差異。若幼兒說不出詞彙時，則由研究人員主動提出一些詞彙，引導幼兒討論字彙的差異，進行同音異字的訓練。

為使實驗組之共讀童書文字指引策略能一致且精確的執行，擬定「文字指引策略檢核表」，臚列上述指引步驟，提供實驗組研究人員帶領共讀時的參考，並做為檢核文字指引策略執行情形的依據，內容包括：文字指引策略的實施要點、每本童書的目標字彙，目標字彙字形之特色說明、以目標字彙造詞的詞彙、以及與目標字對應的同音異字的詞彙，以便於造詞時舉例、延伸說明。

對控制組兒童採取一般對話式共讀策略帶領共讀童書，在共讀童書時以提問方式和幼兒討論故事情節、角色特質、插畫內容、及與幼兒生活經驗相關的連結。此種共讀童書方式，經由現場觀察及訪談了解，為本研究對象幼兒教師於幼兒園中進行「閱讀」課程時所採用的共讀引領方式。

針對實驗組及控制組所有幼兒分別進行 20 本童書共讀活動，每週共讀兩本童書，為期 10 週。其中二所托兒所是利用自由遊戲時間進行，另一所園所因有安排故事時間，因此利用該時段進行。為確切掌握幼兒的參與情形及童書共讀活動的品質，每次進行共讀活動時，參與幼兒至多不超過 5 人，將幼兒分批帶至安靜的地點，採小團體方式進行童書共讀，全程錄影記錄過程，以便日後相關資料檢核。期中並安排二次的交互檢核，由研究人員觀看錄影記錄，互相檢核帶領實驗組共讀活動時執行文字指引策略的確實性，以確保共讀的品質。

第三階段進行認字能力後測。如第一階段，再次測驗幼兒辨認目標字彙及一般認字能力，以便與前測所得資料進行組內前後測各項分數之比較，以及實驗組和控制組組間各項分數之比較，探討文字指引策略對認字的影響。

三、研究工具

(一) 簡單兩百字認字量表

採用 Chen (2001) 研究自編的簡單兩百字認字量表做為一般認字能力測驗工具。該測驗由二年級學童常用字彙中使用頻率最高的前 200 字組成，測驗進行方式，由主試者請幼兒逐字指認，連續 20 個字錯誤或未答即停止施測，以答對字數計分。

(二) 修訂畢保德圖畫詞彙測驗 (Peabody Picture Vocabulary Test-Revised)

為瞭解研究對象語言發展情形，進行樣本篩選及分組，針對每位幼兒進行修訂畢保德圖畫詞彙測驗。本測驗中文版修訂者為陸莉與劉鴻香 (1994)，測驗內容分為甲、乙兩式題本，每個題本有試題 125 題，每題均由四個詞彙的圖畫構成，測驗時，由施測者念出詞彙題項後，受試者逐題指出代表該詞彙的圖畫。本測驗主要為測驗口語的接受性詞彙理解能力，無需具有讀寫能力，因此適用於幼兒，常用以評估 3-12 歲兒童的語文智力。

(三) 目標字彙字卡

全部目標字彙共計 40 個字，選擇目標字彙的原則除了參考簡單兩百字測驗中的字彙之外，並考量該字彙出現在童書中之頻率、字彙的詞性（動詞、名詞）、造字原則（象形、形聲等）以及字的筆畫（簡單或繁複），使目標字彙具有多樣性，其中包含 16 個國小低年級常見的高頻字，詳如下表 3。此外，由於每個目標字彙在該童書中出現的次數不同，出現頻率較高的字，可能因此加深幼兒的記憶，因此事先計算目標字彙在書中出現的次數供參考，其中出現頻率最高的為「羊」、「鴨」二字，各出現 21 次和 19 次，其次為「費」、「雞」各 14 次。

上述 40 個目標字彙，以白底黑字放大製作為字卡，不標示注音符號。在實驗組進行文字指引策略共讀童書過程中，研究人員需搭配目標字彙放大字卡，針對每個字的形、音、義進行目標字

的說明及討論，每個字總共進行六次。每位幼兒均在最後一次共讀後進行目標字彙辨認測驗，由研究人員依一致的順序逐一呈現字卡給幼兒辨認，每答對一字得一分。

表 3 目標字彙六書造字原則、詞性、及高頻字

	名詞	形容詞	動詞	副詞
象形	鼠瓜豆羊面*氣*	禿		
形聲	松葉洞頭*鴨雞芽物*	快*藍紅綠	吐玩*叫*吃*種怕費想	
會意	古哥*夢畫*蛋喜*	安*公	笑*見*去*步	沒

註：*代表國小低年級常見高頻字

四、資料處理

以 SPSS 軟體整理幼兒前測階段所得資料，初步分析了解研究對象認字等基本情形。其次，依據幼兒年齡、語言發展情形及前測所得認字能力分數，進行多變量變異數分析 (MANOVA)，考驗實驗組與控制組幼兒的差異情形，確認兩組幼兒在進行共讀活動介入前之各項能力相當。於共讀活動後實施認字能力後測，計算幼兒認字能力、目標字彙辨識前後測分數差異 (分數差 = 後測分數 - 前測分數)。考量分數差可能受其他因素影響，進行統計控制，以兩項認字能力分數的改變差異做為依變項，前測認字能力為共變量校正組別差異，以多變量共變數分析 (MANCOVA)，比較實驗組和控制組間的差異，了解參與文字指引策略共讀活動對認字能力的影響。

結果與討論

經十週之共讀活動後，進行實驗組和控制組相關資料的比較，就共讀活動的實務面來看，實驗組以文字指引策略進行共讀活動，所需時間平均為 35.72 分鐘，控制組之對話式共讀活動平均需 37.31 分鐘，兩種共讀方式所需時間並無顯著之差異。以文字指引策略帶領共讀，因依循一定的程序進行，所需時間略短；而以對話式共讀帶領閱讀，由於延伸故事情節和生活經驗的討論，進行時間較長。

以多變量共變數分析兩種共讀方式對幼兒認字能力的影響，發現實驗組和控制組幼兒在共讀活動後，整體的認字進步分數 (含一般認字能力及目標字彙辨識)，在排除共讀前認字能力的影響後，有顯著之差異 $F(2, 90) = 13.84, p = .00$ ，參與文字指引策略共讀的幼兒比參與對話式共讀活動的幼兒有較顯著的進步。分別說明如下：

一、一般認字能力

本研究以簡單兩百字認字量表的分數代表幼兒的認字能力，在進行共讀活動前，實驗組平均識字量為 7.40 ($SD = 15.92$)，幼兒識字量最小值為 0，最大值為 71；控制組平均識字量為 9.23 ($SD = 19.05$)，幼兒識字量最小值為 0，最大值為 80。十週的共讀活動後進行後測，實驗組幼兒平均識字量為 13.32 ($SD = 19.73$)，識字量最小值為 0，最大值為 86；控制組幼兒平均識字量為 12.09 ($SD = 24.75$)，識字量最小值仍為 0，最大值為 109 (如表 4)。

表 4 幼兒參與共讀前後認字測驗分數及前後測差異

	實驗組				控制組			
	平均數	標準差	最大值	最小值	平均數	標準差	最大值	最小值
認字能力前測	7.40	15.92	71	0	9.23	19.05	80	0
認字能力後測	13.32	19.73	86	0	12.09	24.75	109	0
認字分數差	5.87	8.08	27	0	2.89	7.50	29	-6

將此結果與其他採用同樣量表之研究結果相比較：Chen (2001) 對臺北市非明星幼稚園 25 位即將就讀小學之大班幼兒施測，幼兒平均答對 83 個字（分布在 3-200 之間， $SD = 69.97$ ）；楊惠蘭 (2007) 以臺東地區 36 位平均年齡 68 個月大（5 歲 8 個月）的幼兒為研究對象，其平均識字量為 65.59 ($SD = 51.47$)；近期，陸喬甯 (2011) 對臺中地區 93 位平均年齡 73.3 個月大幼稚園大班幼兒施測，平均識字量為 106.74 (標準差 72.10)。本研究幼兒年齡層分布範圍較大，在共讀活動後整體的識字量平均為 12.71 ($SD = 22.24$)。

若僅以實驗組 5-6 歲大班的幼兒的平均識字量與上述大班幼兒進行比較，本研究幼兒即便在參與文字指引策略共讀活動後平均識字量有進步 ($M = 15.44$, $SD = 17.09$)，仍然低於其他研究結果，且有相當之差距。推究其原因，其一為年齡因素，本研究大班幼兒平均年齡 (64 個月) 較前三個研究低約 4-9 個月，可能因年齡較小，接觸語文的時間相對較少，識字量也較少。其次為學習經驗的影響，上述三個研究都指出即使同為大班的幼兒，認字能力的差異極懸殊，本研究也有類似的發現。過去研究認為幼兒的認字能力受幼稚園教學影響 (林雅芬, 2007)，例如有些幼稚園會安排注音符號及認字之課程，因此使幼兒有較佳認字能力。由於本研究對象之三所托兒所均以角落教學為主，只有混齡的兩班有安排注音符號教學，但並不刻意教導認字，而其他研究幼兒所就讀的園所可能因有教導認字和注音符號，因此認字能力較佳。

比較實驗組和控制組幼兒在共讀活動介入前後的認字能力的改變情形，分析實驗組和控制組幼兒認字分數差 (後測分數-前測分數)，在共讀活動後，實驗組幼兒的認字平均分數增加 5.87 ($SD = 8.08$)，控制組增加 2.89 ($SD = 7.50$)，其中控制組有一位幼兒出現認字能力退步的情形，推測可能與認字能力發展過程中出現暫時之不穩定情形有關。

以幼兒認字前後測的差異分數為依變項，前測認字分數為共變量進行統計校正，比較實驗組和控制組幼兒認字進步情形，多變量共變數分析的結果發現兩組幼兒的認字差有顯著的差異 $F(1, 91) = 5.57$, $p = .02$ ，即採用文字指引策略帶領幼兒共讀童書，比採用對話式共讀能使幼兒的認字能力有較顯著的提升。

分析實驗組幼兒在共讀童書階段時接受目標字彙的教學訓練，其中有 16 個字包含在簡單兩百字測驗中，實驗組幼兒在後測時所增加的認字量，有 82% 為在共讀童書階段所教導的目標字彙，如「公」、「哥」、「喜」、「快」、「安」等字，控制組幼兒在後測階段增加的認字量只有 3.8% 為這 16 個目標字。本研究對實驗組幼兒採用文字指引策略帶領共讀童書，同時加強目標字彙的形音義說明以及造詞訓練，對幼兒產生直接教導學習生字的效果，增進其識字能力。由於所有的目標字都是採用同樣的方式教導，幼兒對上述這些字的學習效果較其他目標字佳，顯示認字量表中的字彙因為是幼兒階段常見之高頻字，較適合做為共讀童書時的目標字彙，這些字彙為幼兒發展識字能力的基礎。

整體而言，不論是以對話式共讀或採取文字指引策略帶領幼兒共讀二十本童書後，兩組幼兒認字能力都獲得提升，但參與文字指引策略共讀活動後，幼兒平均的認字能力進步較大，參與文字指引策略共讀方式的幼兒，其認字能力進步情形顯著高於參與對話式共讀活動的幼兒。採用本研究之文字指引策略帶領幼兒共讀童書，對於幼兒認字能力的提升具有顯著的效果，透過學校提供適當的童書共讀和訓練，能在短時間內增進幼兒的認字能力。

二、目標字彙辨識

本研究以自編字卡測驗目標字彙之辨識能力，實驗組及控制組幼兒在參與共讀前後目標字彙辨識及其改變情形的平均數及標準差如表 5。

表 5 幼兒參與共讀前後目標字彙辨識分數及前後測差異

	實驗組		控制組	
	平均數	標準差	平均數	標準差
目標字彙辨識前測	.04	.20	.10	.27
目標字彙辨識後測	1.79	2.40	.96	2.74
目標字彙差	1.74	2.41	.17	1.07

在前測階段選定目標字後，測驗兩組幼兒對 40 個目標字彙的辨識能力，發現兩組幼兒共有 80 人無法辨認任何一個目標字彙，有 7 位幼兒認得其中一個字，7 位可以辨認兩個以上目標字，實驗組幼兒對目標字彙的識字量平均只有 .04，控制組為 .10。幼兒在 40 個目標字彙中最多答對 6 個字，除了「公」、「去」、「見」三個字各有 4 位幼兒答對，「羊」、「安」、「面」各有 1-2 位幼兒能辨認外，其餘 34 個字均為幼兒尚無法辨認的生字。

共讀活動後再次測驗幼兒目標字彙的辨識能力，發現兩組幼兒辨識目標字彙的分數均有微幅增加，實驗組平均進步了 1.74 分 ($SD = 2.40$)，控制組進步 0.17 分 ($SD = 1.07$)，實驗組幼兒進步較多，研究結果和先前類似的研究 (Chow et al., 2008) 相符。以幼兒前測各項認字能力為共變量進行校正，實驗組和控制組幼兒前後測辨識目標字彙差 (後測-前測) 仍有顯著的差異 $F(1, 91) = 26.68, p = .000$ 。

實驗組幼兒辨認目標字彙之進步情形與一般認字能力相比，進步分數偏低，甚至出現幼兒對於某些字彙在目標字彙測驗時無法正確辨認，但在簡單兩百字測驗時卻能認讀的不一致情形。探究其原因與測驗實施的方法和程序有關。由於本研究進行目標字彙辨識測驗，係在最後一次共讀活動後以自製之白底黑字字卡為測驗工具，要求幼兒依序唸讀 40 個目標字彙，研究者只出示卡片一次，記錄幼兒能答對的字彙。由於測驗是在每位幼兒讀完最後一本童書後即刻進行，據現場觀察，幼兒常因剛聽完約 35 分鐘的故事後，出現注意力無法集中的情形，對隨之而來的目標字彙測驗配合答題的情況不佳，很多以搖頭、不知道回答，因而分數偏低；而簡單兩百字測驗之後測是在共讀活動後另外擇期施測，幼兒同樣需逐字唸讀文字，但由於測驗單獨進行，所需的時間不長，多數幼兒比目標字彙辨識測驗時較能專注、配合回答，測驗表現較佳。此結果顯示：以幼兒為研究對象，因其年齡及身心發展的限制，進行各項測驗時，極易受其他因素的干擾，造成測驗結果的不一致情形。建議日後執行類似研究，採用對抗平衡 (counterbalance) 的概念，調換測驗順序，交錯實施，以平衡不同測驗情境對研究結果的影響。

此外，幼兒認字容易出現不穩定的情形，Bialystok (1991, 2000) 研究發現：3-5 歲幼兒能否正確的認讀字彙和字的呈現方式有關，例如：有無搭配圖片或者將字和圖的配置改變，都會影響幼兒辨認字彙的表現。舉例來說，幼兒在看到“girl”這個字搭配女孩的圖畫時，可以正確辨識該字，但是當文字單獨呈現、改變位置、或配上別的圖畫時則無法辨認該字彙，顯示幼兒認字受情境 (context) 影響會出現不穩定的情形。Gough、Juel、與 Griffith (1992) 的研究中以四張不同形式的字卡教導孩子讀同一個字，發現以搭配有指紋圖樣的圖卡教導時，幼兒平均學習得最快，認讀效果最好，但在事後進行測驗時，當認讀的測驗工具不再出現指紋圖樣時，有一半以上的幼兒即無法讀出之前可以正確唸讀的字，研究除了提出培養幼兒認字及讀寫能力之建議，也對幼兒時期認字之不穩定性加以探討。本研究兩種認字測驗結果出現不一致的情形，可能與前述幼兒時期認字的不穩定性及幼兒認讀時容易受到測驗情境或測驗工具形式的影響有關。

分析幼兒共讀活動後辨認四十個目標字彙之情形，其中對「羊」字的辨識能力進步最多，在後測時共增加了 36 位幼兒答對，包含控制組 15 位，實驗組 21 位，顯示幼兒在共讀時對這個字的認識和記憶特別深刻。實驗組幼兒辨識進步較多的字還有「瓜」、「公」、「豆」、「鼠」等字，在前測時實驗組只有 3 人可以辨識「公」這個字，在共讀活動後答對的人數各增加了 15、14、13、

11 人。而幼兒學習效果最差的為「怕」、「松」和「畫」，後測時完全沒有任何幼兒答對，「洞」、「藍」只有 1 位答對，「種」、「想」、「禿」、「物」四個字則各只有 2 位幼兒答對。本研究進行文字指引共讀活動時，對每一個目標字彙均採取一致的指導方式，包含六次的形音義說明及造詞活動，然而幼兒對每個目標字的學習成效卻差異很大，需進一步探究產生不同學習效果之原因。

首先，過去中文認字研究認為「字頻效應」(frequency effect) 會影響中文字的辨認。一般來說，出現頻率較高的高頻字辨識答對率也較高 (Liu, Wu, & Chou, 1996)，而稍早研究 (陳惠茹、張鑑如, 2011) 探討指讀及文字討論共讀策略對目標字彙的成效時也發現：所選的目標字彙若為在童書中出現頻率較高的高頻字，幼兒事後辨識答對率也較高。從本研究結果看來，「羊」、「瓜」、「豆」等目標字在童書中出現的頻率較高，答對率也較高，而「怕」、「洞」以及其他答對率較低的字彙也有出現率較低的情形，可呼應先前的研究，但是「松」、「畫」、「種」等字雖然出現頻率頗高，但幼兒後測答對率卻不高，其原因需再詳加深究。

其次，如前述本研究選取的目标字中共有「公」、「哥」、「喜」、「快」等十六個字為含括於簡單兩百字認字量表中之常見高頻字，幼兒在共讀後對這些目標字彙的辨識力高於其他非常見高頻字。顯示這些字彙為幼兒階段學習認字的基礎，在以文字指引策略帶領共讀時，適合做為加強指引幼兒學習的目標字彙。

進一步從目標字的結構來分析幼兒的學習效果，答對率較高的五個字中，「羊」、「瓜」、「豆」、「鼠」等字均為象形字，字形結構具有圖像化的特徵，於目標字彙說明時，可以用較明確且趣味化的圖像概念說明該字，例如：「羊」上面有一對羊角，「豆」中間有一小顆，下面有兩根發芽的鬚鬚，「鼠」旁邊有勾起來的長尾巴，較容易使幼兒記住其字形。「松」、「怕」、「去」、「安」這四個字雖然筆畫較「鼠」字簡單，但在字形的特徵上較難以圖像來說明，幫助幼兒記憶，即便經由字卡教導和造詞訓練，幼兒辨識仍有困難。「畫」、「種」兩個字雖出現頻率很高，也有相同的問題，使幼兒難以在短期內記憶、辨認。

過去吳宜貞與黃秀霜 (1994) 研究中文造字原則對小一至國三學生認字正確性的影響曾發現：國小一二年級學生在辨認中文六書中的形聲、會意、象形、指示等四種不同造字原則的生字時正確性有顯著之差異，對指事字及象形字的答對率較其餘兩者高，二年級後，對指事字和象形字的答對率已分別達 98% 及 80%，顯示中文因造字結構不同影響學習效果，學習認字初期，辨認指事字及象形字的正確率最高。本研究幼兒對象形字有較佳的學習效果，與該研究結果相符。

綜上，成人在共讀時刻意引導幼兒注意，並針對字彙的形音義加以討論、提問、延伸造詞詞彙訓練，使幼兒反覆接觸練習，為幼兒學習辨認這些字彙的重要因素。若要運用共讀童書來教導兒童學習「認字」，除了探討成人引領方式所造成的影響外，也需選擇適當的目標字，以一般幼兒階段較常見的高頻字為主，並且考量字彙在字形、字音結構上的差異，採用不同的指導策略，以產生較好的學習效果。惟中文字造字結構對幼兒學習認字的影響，還有待研究進一步探討。建議後續研究，針對不同的字彙類型所應採取的共讀指導策略，詳加深入探討，以符合中文字造字結構之特殊性。

結論與建議

一、結論

本研究有三項主要的發現：(一) 若要藉由共讀童書來提昇幼兒的認字能力，以文字指引策略帶領幼兒共讀比採用對話式童書共讀更有成效。(二) 採用文字指引策略共讀童書能提升幼兒一般認字能力，在進行十週共讀活動後，實驗組和控制組的認字進步情形有顯著的差異。(三) 採用文字指引策略共讀童書能提昇幼兒目標字彙辨識能力，成人在帶領幼兒共讀童書過程中，特

別針對某些字彙的字形、字音、和字義加以說明，並引領幼兒進行字彙的造詞、及同音異字詞素的區辨，可以顯著提昇幼兒對這些目標字彙的辨識能力。

二、研究限制

(一) 研究時間及樣本代表性的限制

由於時間及能力所限，研究對象僅限於就讀桃園縣龜山鄉地區學前幼稚園及托兒所的幼兒，參與文字指引策略的樣本人數僅 47 人，幼兒家庭社經條件偏低、其中還有部分幼兒為母親為新移民女性，其認字之起點能力較同齡其他地區背景條件之幼兒偏低。且本研究僅以有接受學前教育的幼兒為主，並未將尚未進入幼稚園之幼兒納入考量，研究驗證文字指引策略對提升幼兒認字能力之效果，若要推論於不同地區、家庭社經及就學條件不同之幼兒會有推論之限制。

其次，本研究共讀活動只進行 10 週，學習效果也因時間受限，研究結果只能反映短期的效應，而 3-6 歲間正是幼兒語言能力快速發展之階段，共讀童書文字指引策略對幼兒時期各階段語言發展的確切影響，須進一步藉由縱貫性的研究設計，長期追蹤來加以瞭解。

(二) 目標字彙選取的影響

在本研究中，從每本童書中選擇的目標字彙出現的次數不同，這些字彙在中文六書的結構上類型不一致，且半數為名詞。從研究過程發現：使用文字指引策略向幼兒說明字彙之字形時，以象形具有圖像化特徵的字較好解說，而在共讀活動後幼兒對出現頻率較高且圖像化的名詞字彙，確實有較好的辨識能力。本研究之共讀童書指引策略對目標字彙的辨識效果，主要來自於這些較具有圖像化特徵、出現頻率較高的名詞字彙如：「羊」、「瓜」、「鼠」等等，對於其他類型的字彙的辨識成效則不明顯。文字指引共讀策略是否只對此類型的字彙產生學習效果，需要進一步研究深入瞭解。

三、建議

(一) 對家長和幼教實務工作者的建議

本研究發現：使用一般「對話式共讀」方式來帶領閱讀童書，對幼兒文字相關能力之提升成效不如採用文字指引策略明顯。家長或老師若要藉由共讀童書活動使幼兒接觸文字、建立文字知識，採用一般說故事的方式，效果並不大，必須在共讀活動中引導幼兒去注意文字的部分，真正進行童書的「閱讀」，而非僅是聽大人說故事、討論圖片和情節，才能讓幼兒與書寫文字有真正較實質的接觸，奠定認字能力，進而增進讀寫能力。

共讀童書文字指引策略的主要前提假設是建立在如果成人在帶領幼兒閱讀童書互動時，能使幼兒投入多一點注意力在印刷文字上，或者對於書本上的文字產生較多的興趣，使幼兒可以獲得印刷文字的相關知識，為日後的讀寫能力奠定基礎。本研究結果發現採用此種方式引領幼兒共讀，隨著大人的手指動作的指引，加上口語的提醒、說明和引導討論，能將幼兒的部分注意力由故事情節和圖畫轉移至書本內文的文字，但由於幼兒持續注意力相當有限，若從頭到尾只逐字指讀或過於強調教導文字，容易使幼兒出現分心的情形甚至喪失共讀童書的興趣。建議成人在採用此種方式帶領共讀時，應將幼兒的閱讀經驗、特質一併考慮，視情況調整方式彈性運用。在共讀時可以選定故事中的某些字彙，穿插該字彙的形音義加以解說，在字形的部分可以藉由圖像的聯想，來引導幼兒對字形、字音、字義的連結記憶，並引導幼兒以該字彙造詞，藉由詞彙的應用加強記憶。

(二) 對幼教機構的建議

由於認字是閱讀能力的基礎，在帶領幼兒共讀童書時，成人能指引其注意文字，對文字的形、音、義加以說明討論時，可幫助幼兒在閱讀之後，熟悉文字的讀音和字形的連結，進而學會認字。建議在幼教機構規劃幼兒讀寫相關課程時，可增加文字指引策略的童書共讀活動，並先對幼教教師實施培訓，使他們了解文字指引策略的技巧，善用童書繪本，藉由說故事這種能引發幼兒興趣的活動，加入對文字的指引，讓孩子從中學習認字，發展閱讀和書寫能力。相較於使用字卡或習字本等直接教導認字的方式，以童書這種結合圖畫和情節為教材來建立幼兒的文字知識，應會讓幼兒有較大的興趣，對文字知識的提升有好的效果。

目前，國內幼教機構多將共讀童書活動納入課程中，但由於對共讀文字指引策略的瞭解不多，如本研究中的三所幼教機構，課程中雖有提供一些閱讀活動，但主要以一般團體說故事的方式進行，難以兼顧幼兒的個別差異，而且並未特別強調文字的指引。建議在規劃共讀活動等課程時，應進一步考量不同背景條件的幼兒之需要，對於來自弱勢家庭、或語言發展遲緩之幼兒，可以採用文字指引策略之共讀方式設計閱讀介入方案，增進其接觸文字之機會，以促進讀寫萌發。

(三) 研究建議

1. 共讀童書文字指引策略技巧研究

本研究採用的文字指引策略結合指讀、目標字彙的形音義說明、及目標字彙造詞訓練，每本童書只選定兩個目標字為文字指引的加強重點。究竟每本書應設定多少個目標字較適當？可否增加目標字的數量來加強訓練增進其效果？有關這些採用文字指引策略的技巧問題，包括共讀童書的情境、共讀活動進行時程、童書和目標字的選擇、目標字的數量都需要研究更深入、細緻的探討。

2. 文字指引共讀策略對幼兒閱讀興趣影響研究

以文字指引策略帶領幼兒共讀童書，是否會因強調文字而降低幼兒的閱讀興趣？如前述，國外研究曾在探討文字指引策略的成效時，一併評估幼兒在參與此種共讀活動後對閱讀童書的興趣變化。本研究所使用的文字指引策略和該研究稍有不同，採用此種策略帶領共讀童書，是否能同時提高幼兒的閱讀興趣，或者會因共讀時穿插教導而導致幼兒閱讀興趣的降低？建議後續研究可增加幼兒閱讀興趣之變項，在共讀活動前後測量其變化，以澄清疑慮。

3. 探討文字指引策略對不同年齡階段幼兒認字能力發展的影響

本研究主要目的在探討共讀童書文字指引策略提升幼兒認字能力的成效，研究對象雖含括 3 至 6 歲的幼兒，但係以短時序研究法 (microgenetic research) 方式進行。若要更確切了解共讀童書文字指引策略對不同年齡層幼兒認字能力發展的影響，建議後續研究採取縱貫式的研究設計，以一群幼兒為對象，長期進行文字指引策略童書共讀，追蹤各階段幼兒認字相關能力的變化，方能瞭解共讀童書文字指引策略對幼兒各階段認字能力發展的影響。

4. 教學實務運用的研究

本研究為短期實驗，採用文字指引策略進行共讀活動時，幼兒的人數控制在五人以下，以小團體的方式來進行，確保每位幼兒能近距離接觸、看到書本上的文字。而在一般的幼教機構中，班級中的幼兒多在十人以上，聽故事時多為團體面對老師進行，若要將文字指引策略運用於日常課程實務中，必須要有相當的配套措施，才能有效實施。

為增進文字指引策略的納入課程的可行性，使研究結果能與幼教實務結合，無論是教師的訓練、指導手冊的編印、書籍的選擇等等，都需要有周詳的計畫。建議未來研究可以進一步以結合教學實務的方向來進行，研擬適合本土幼兒的整套教材，納入幼教機構的正式課程中，由幼教教師進行行動研究驗證其成效，以提升實務應用價值。

5. 弱勢族群幼兒介入方案之研究

本研究的幼兒來自非都會區中低社經家庭，其中包含 28 位母親為新移民女性的「新臺灣之子」及 44 位低收入家庭。目前臺灣因城鄉差距、家庭貧富懸殊、及新移民家庭增加形成許多教育問題，若能從幼兒教育階段著手，盡早提供弱勢族群幼兒讀寫介入措施，可以避免日後接受正式教育時的學習困難。建議以來自低社經家庭、特殊需求、或新臺灣之子等幼兒為對象，研擬文字指引策略之童書共讀活動，做為提升幼兒讀寫能力之介入方案，長期實施，並追蹤其成效。

參考文獻

- 林雅芬 (2007)：兒童對中文組字知識的理解。國立臺灣師範大學人類發展與家庭學系研究所碩士論文。[Lin, Y. F. (2007). *Children's understanding of Chinese orthographic knowledge*. Unpublished master's thesis, National Taiwan Normal University, Taipei, Taiwan.]
- 吳宜貞、黃秀霜 (2004)：由中文造字原則探討學童認字發展。教育心理學報，36 (1)，1-12。[Wu, Y. C., & Huang, H. S. (2004). The effects of ways for composing Chinese characters on the development of character recognition. *Bulletin of Educational Psychology*, 36(1), 1-12.]
- 陳惠茹、張鑑如 (2011)：指讀及文字討論之共讀方式對幼兒認字的影響。教育心理學報，43 (2)，377-396。[Chen, H. J., & Chang, C. J. (2011). Effects of print referencing in joint storybook reading on preschoolers' word recognition. *Bulletin of Educational Psychology*, 43(2), 377-396.]
- 陸莉、劉鴻香 (1994)：畢保德圖畫詞彙測驗。臺北：心理。[Lu, L., & Liu, H. X. (1994). *Peabody picture vocabulary test-revised*. Taipei, Taiwan: Psychological Publishing.]
- 路喬甯 (2011)：幼稚園大班幼兒文字及書本概念與中文認字能力之相關研究。國立臺灣師範大學人類發展與家庭學系研究所碩士論文。[Lu, C. N. (2011). *Print concept and Chinese character recognition in six-year-old children: A correlational study*. Unpublished master's thesis, National Taiwan Normal University, Taipei, Taiwan.]
- 楊惠蘭 (2007)：兒歌結合部首識字教學對弱勢幼兒識字能力影響之研究。國立臺東大學幼兒教育學系研究所碩士論文。[Yang, H. L. (2007). *Impacts of instruction of nursery rhymes and radicals of Chinese characters on word recognition abilities in underprivileged preschoolers*. Unpublished master's thesis, National Taitung University, Taitung, Taiwan.]
- 鄭昭明、陳學志 (1991)：漢字的簡化對文字讀寫的影響。華文世界，62，86-104。[Cheng, C. M., & Chen, S. J. (1991). Effects of Chinese simplification on reading and writing. *The World of Chinese Language*, 62, 86-104.]
- Aram, D., & Biron, S. (2004). Joint storybook reading and joint writing interventions among low SES preschoolers: Differential contributions to early literacy. *Early Childhood Quarterly*, 19, 588-610.
- Bialystok, E. (1991). Letters, sounds, and symbols: Changes in children's understanding of written language. *Applied Psycholinguistics*, 12, 75-89.
- Bialystok, E. (2000). Symbolic representation across domains in preschool children. *Journal of Experimental Child Psychology*, 76, 173-189.
- Chan, L., & Nunes, T. (1998). Children's understanding of the formal and functional characteristics of written Chinese. *Applied Psycholinguistics*, 19, 115-131.

- Chen, S. Y. (2001). *Children's selective use of semantic information to infer orthographic relation between homophones*. Paper presented at the biennial meeting of Society for Research in Child Development, Minneapolis, Minnesota.
- Chow, B. W. Y., McBride-Chang, C., Cheung, H., & Chow, C. S. L. (2008). Dialogic reading and morphology training in Chinese children: Effects on language and literacy. *Developmental Psychology, 44*(1), 233-244.
- Chung, W. L., & Hu, C. F. (2007). Morphological awareness and learning to read Chinese. *Reading and Writing, 20*, 441-461.
- Crain-Thoreson, C., & Dale, P. (1999). Enhancing linguistic performance: Parents and teachers as book reading partners for children with language delays. *Topics in Early Childhood Special Education, 19*(1), 28-39.
- De Temple, J., & Snow, C. E. (2003). Learning words from books. In A. van Kleeck, S. A. Stahl, & E. B. Bauer (Eds.), *On reading books to children: Parents and teachers* (pp. 16-36). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Evans, M. A., & Saint-Aubin, J. (2005). What children are looking at during shared storybook reading: Evidence from eye movements. *Psychological Science, 16*, 913-920.
- Evans, M. A., Shaw, D., & Bell, M. (2000). Home literacy experiences and their influence on early literacy skills. *Canadian Journal of Experimental Psychology, 54*, 65-75.
- Evans, M. A., Moretti, S., Shaw, D., & Fox, M. (2003). Parent scaffolding in children's oral reading. *Early Education and Development, 14*, 363-388.
- Evans, M. A., Williamson, K., & Pursoo, T. (2008). Preschoolers attention to print during shared book reading. *Scientific Studies of Reading, 12*, 106-129.
- Gough, P. B., Juel, C., & Griffith, P. L. (1992). Reading, spelling, and the orthographic cipher. In P. B. Gough, L. Ehri, & R. Treiman (Eds.), *Reading acquisition* (pp. 35-48). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Justice, L. M., & Ezell, H. K. (2002). Use of storybook reading to increase print awareness in at-risk children. *American Journal of Speech-Language Pathology, 11*, 17-29.
- Justice, L. M., & Ezell, H. K. (2004). Print referencing: An emergent literacy enhancement technique and its clinical applications. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools, 35*, 185-193.
- Justice, L. M., & Kaderavek, J. N. (2002). Using shared storybook reading to promote emergent literacy. *Teaching Exceptional Children, 34*, 8-13.
- Justice, L. M., Kaderavek, J. N., Fan, X., Sofka, A., & Hunt, A. (2009). Accelerating preschoolers' early literacy development through classroom-based teacher-child storybook reading and explicit print referencing. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools, 40*, 67-85.

- Levy, B. A., Gong, Z., Hessels, Evans, M. A., & Jared, D. (2006). Understanding print: Early reading development and the contributions of home literacy experiences. *Journal of Experimental Child Psychology, 93*, 63-93.
- Liu, I. M., Wu, J. T., & Chou, T. L. (1996). Encoding operation and transcoding as the major loci of the frequency effect. *Cognition, 59*, 149-168.
- Lovelace, S., & Stewart, S. R. (2007). Increasing print awareness in preschoolers with language impairment with non-evocative print referencing. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools, 38*, 16-30.
- McBride-Chang, C. (2004). *Children's literacy development*. London, UK: Edward Arnold/Oxford Press.
- McGinty, A. S., & Justice, L. M. (2009). Predictors of print knowledge in children with specific language impairment: Experiential and developmental factors. *Journal of Speech, Language & Hearing Research, 52*, 81-97.
- McGinty, A. S., Smith, A. B., Fan, X., Justice, L. M., & Kaderzvek, J. N. (2011). Does intensity matter? Preschoolers' print knowledge development within a classroom-based intervention. *Early Childhood Research Quarterly, 25*(4), 515-526.
- National Institute for Literacy Panel. (2008). *Developing early literacy: Report of the national early literacy panel*. Jessup, MD: National Center for Family Literacy.
- Neuman, S. B. (1996). Children engaging in storybook reading: The influence of access to print resources, opportunity, and parental interaction. *Early Childhood Research Quarterly, 11*, 495-513.
- Ortiz, C., Stowe, R. M., & Arnold, D. H. (2001). Parental influence on children interest in shared picture books reading. *Early Childhood Research Quarterly, 16*, 263-281.
- Pile, E. J. S., Girolametto, L., Johnson, C. J., Chen, X., & Cleave, P. L. (2010). Shared book reading intervention for children with language impairment: Using parents-as-aides in language intervention. *Canadian Journal of Speech-Language Pathology and Audiology, 34*(2), 96-109.
- Roy-Charland, A., Saint-Aubin, J., & Evans, M. A. (2007). Eye movements in shared book reading with children from kindergarten to grade 4. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal, 20*, 909-931.
- Scarborough, H. S., & Dobrich, W. (1994). On the efficacy of reading to preschoolers. *Developmental Review, 14*, 245-302.
- Sénéchal, M. (2006). Testing the home literacy model: Parent involvement in kindergarten is differentially related to Grade 4 reading comprehension, fluency, spelling, and reading for pleasure. *Scientific Studies of Reading, 10*(1), 59-87.

Sénéchal, M., & LeFevre, J. (2002). Parent involvement in the development of children's reading skill: A five-year longitudinal study. *Child Development, 73*, 445-460.

Whitehurst, G. J., & Lonigan, C. (1998). Child development and emergent literacy. *Child Development, 68*, 848-872.

收稿日期：2012年09月03日

一稿修訂日期：2012年12月21日

二稿修訂日期：2013年03月04日

接受刊登日期：2013年03月04日

Bulletin of Educational Psychology, 2013, 45(2), 157-174

National Taiwan Normal University, Taipei, Taiwan, R.O.C.

Print Referencing Strategies in Shared Book Reading: Effects on Preschoolers' Word Recognition

Hui-Ju Chen

Graduate Institute of Early Intervention
Chang Gung University

Chien-Ju Chang

Department of Human Development and Family Studies
National Taiwan Normal University

A total of 94 preschool children aged 3 to 6 from three nursery schools in Tao-Yuan County participated in this study. Children were evenly divided into an experimental group and a control group. Children in both groups read with an adult together for a total of 20 story books twice a week for ten consecutive weeks, using print referencing reading and dialogic reading methods in the respective groups. Results indicated that (1) children that participated in print referencing reading group showed a significant improvement in word recognition than their counterparts in the dialogic reading group; (2) the print referencing method in shared book reading elevated children's word recognition and target word identification abilities; and (3) adult instruction of orthography, sound, and meaning of target words in the storybooks and provision of morphological training associated with those words substantially increase the children's abilities of target word identification.

KEY WORDS: mandarin, print referencing, shared book reading, word recognition

