

國立臺灣師範大學教育心理與輔導學系  
教育心理學報，2011，43 卷，2 期，377-396 頁

# 指讀及文字討論之共讀方式 對幼兒認字的影響\*

陳惠茹

長庚大學  
早期療育研究所

張鑑如

國立台灣師範大學  
人類發展與家庭學系

本研究目的在探討成人以指讀及文字討論的共讀方式帶領幼兒閱讀童書對其辨認書中文字彙能力的影響。四十八位平均年齡四歲三個月的幼兒，分成三組，在不同的成人閱讀指引方式下，共讀「三隻小兔」童書五次，並測試其辨認書中六個字彙的能力。研究結果顯示：(1) 在「指讀及文字討論」的共讀方式帶領下，幼兒辨認書中文字彙的能力與參與「指讀及命名」、「純粹唸讀」共讀活動的幼兒有顯著差異。(2) 在「指讀及文字討論」的共讀方式帶領下，幼兒出現較多自發性對印刷文字的討論，且自發的文字討論次數與其認字能力呈現正相關。文中並對未來相關研究及閱讀教學策略提出討論與建議。

**關鍵詞：**文字覺識、共讀方式、指讀、認字

「認字」(word recognition) 是閱讀能力的基礎，幼兒由口語能力出發，將語音和抽象的文字符號結合，從文字符號的解碼(decoding)開始，學習辨認字音、字形、瞭解字詞，懂得句法、句型的意義，才能發展出理解文本的閱讀能力，並透過閱讀來獲取資訊、拓展學習。因此「認字」的發展，便成為兒童將來能否成為成功的閱讀者，並透過閱讀進行所有學習的重要關鍵。六歲以前幼兒雖然還沒接受正式教育，學習寫字和閱讀，但在日常生活中，已經有許多接觸書寫文字的機會，如能有成人適當的引導，提供孩子豐富的文字閱讀經驗，有助於其日後的讀寫能力發展(Snow, 1991; Whitehurst & Lonigan, 1998)，這正是近年來受到幼兒教育研究關注的讀寫萌發(emergent literacy)概念。

在讀寫萌發階段，父母或師長可藉由各種非正式活動如：塗鴉、遊戲、閱讀故事書等，使幼兒在輕鬆的情境下獲得文字的相關知識，其中最直接被普遍採用的即為親子共讀(joint storybook

---

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

2. 本文承國科會計畫(NSC97-2628-H-003-001-MY3)及長庚大學、教育部、台灣師範大學邁向頂尖大學計畫支持，與參與本研究之老師及幼兒協助，特此致謝。

reading)。國外研究認為帶領孩子閱讀，能提供豐富的語言情境以及直接接觸印刷文字的機會，為識字和讀寫能力奠定基礎 (Evans & Shaw, 2008)。研究發現親子共讀可以增進幼兒對印刷文字的概念 (print concepts)、聲韻覺識 (phonological awareness)、字母的知識 (alphabetic knowledge) (Neuman, 1996; Justice & Kaderavek, 2002; Lovelace & Stewart, 2007; Sénéchal & LeFevre, 2002)，提升他們的認字能力，其影響甚至延伸到小學三年級 (Sénéchal & LeFevre, 2002)。針對來自低收入、社經不利、少數族群家庭、或語言發展遲緩的幼兒所提供的共讀介入方案，對於增進幼兒讀寫相關能力也頗具成效 (Aram & Birons, 2004; Dale, Crain-Thoreson, Notari-Suverson, & Cole, 1996; DeTemple, 2001; McGinty & Justice, 2009; Van Kleeck & Woude, 2003)。

然而，儘管帶領幼兒閱讀童書對孩子培養閱讀能力的益處廣為研究所肯定，但成人與幼兒共讀是否不論用任何方式，都能讓孩子在潛移默化中學習到書寫文字的知識？是不是經常帶著孩子閱讀，一頁一頁講完故事就可以讓孩子學習文字的知識或認得書中的文字？近期許多國外研究發現：在親子共讀時，父母和孩子其實很少將注意力集中於印刷文字共同「閱讀」。在共讀童書時，大多數由成人所引導的討論都集中在圖畫、預測情節、或與孩子生活有關的連結，很少出現對印刷文字的討論。透過錄影或以眼動儀追蹤幼兒在共讀活動時的注視焦點，發現幼兒在共讀時，視線極少注意到印刷文字，多半是看著圖畫，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; Justice, Skibbe, Canning, & Lankford, 2005; Roy-Charland, Saint-Aubin, & Evans, 2007)。只有成人在共讀時刻意引導注意文字，例如用指讀或口語討論的方式，幼兒才會注意到圖畫、情節以外的印刷文字，共讀活動也才能對幼兒的文字知識有所提升 (Ezell & Justice, 2000; Justice, Kaderavek, Fan, Sofka, & Hunt, 2009)。Evans、Shaw 和 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有關，和書寫文字的發展無關，呼籲若要藉由共讀來增進幼兒的文字知識，必須採用與文字指引的共讀帶領策略 (print referencing strategy)，引導孩子注意書中的印刷文字、字母的名稱、發音等等，並加入對文字的討論，親子共讀才會對讀寫能力的發展有幫助。

近年來我國致力推動「親子共讀」，使其成為許多家庭中親子經常進行的活動之一，由於國內目前有關親子共讀方式對幼兒書寫文字能力影響的研究相當缺乏，而中文字的造字系統和英文的字母拼音系統本來就有很大的不同，對於英文認字有益的共讀帶領方式，是否也對中文的認字有幫助？若成人不採用指引文字的策略，幼兒在共讀童書時會主動注意到印刷文字嗎？因此，本研究以探討成人採取「指讀及文字討論」的共讀方式帶領幼兒閱讀童書，對於幼兒在共讀後辨認書中字彙能力的影響為主要目的，並藉此了解成人在共讀童書時帶領幼兒參與文字討論，是否能引導幼兒將注意的焦點從圖畫和情節轉移至文字。由成人以「指讀及文字討論」的方式帶領孩子共讀五次童書，在閱讀活動中以手指指引文字逐字唸讀，並且針對書中特定字彙的形、音、義加以討論，於共讀後測試幼兒辨識這些字彙的能力。為進行比較，另以兩組幼兒為對照組，分別採用「純粹唸讀」及「指讀加命名」的共讀帶領方式閱讀同一本書籍，同樣於五次閱讀後進行認字測驗，比較三種不同共讀方式帶領下幼兒認字能力的差異，並分析閱讀中幼兒出現文字討論的情形及其對認字的影響。詳細的研究問題如下：

一、幼兒在成人以「純粹唸讀」、「指讀及命名」、及「指讀及文字討論」三種共讀方式帶領下，辨認書中字彙的能力有何差異？

二、成人在共讀活動中帶領幼兒參與文字討論，是否會引發幼兒出現較多對印刷文字的討論？這些討論與認字能力的關係為何？

## 文獻探討

以下整理國內外有關成人帶領幼兒閱讀童書對幼兒認字影響的相關文獻及其重要發現，由於中英文分屬不同的文字系統，幼兒認字的發展歷程有所不同，因此先針對中英文認字歷程的異同加以討論，再進行親子共讀對認字的影響以及共讀引領方式與認字的文獻討論。

### 一、認字的歷程

認字是閱讀的基礎能力，幼兒從口語出發，學習印刷文字的表徵符號意義，才能發展出讀寫能力。英文為拼音文字系統，認字主要和聲韻及字母兩種解碼技巧相關，Storch 和 Whitehurst (2002) 指出讀寫萌發階段的幼兒需要先發展出編碼 (code-related) 相關的技巧，才能運用字母的原則來辨認字詞。

Ehri (1998) 將幼兒認字分為四個階段：前字母階段 (pre-alphabetic phase)、部分字母階段 (partial alphabetic phase)、完全字母階段 (full alphabetic phase)、和鞏固階段 (consolidated alphabetic phase)。在第一個階段幼兒的認字是以整體字形為主，將文字的整體形體和出現的情境連結起來配對記憶，例如：幼兒會在看到麥當勞的招牌讀出麥當勞的發音，但若文字出現在書報或其他情況下，他們就無法辨認；幼兒會認得“look”這個字，可能是因為成人曾提醒過這個字中間有兩個眼睛；認得“dog”這個字是因為 g 這個字母有長長的尾巴；而“camel”是因為中間的 m 形似駱駝的雙峰 (Ehri, 1999)。直到幼兒聲韻覺識進一步發展，並且反覆接觸印刷文字，建立起字母、拼字規則的知識 (orthographic knowledge)，才進入後續的階段，逐漸脫離對視覺線索和情境的依賴，對不認識的字，可以用越來越熟悉的字母拼音知識來進行解碼，而在反覆的閱讀和練習後成為成熟的閱讀者，可以自動化且迅速地將一些常用單字處理成視覺字 (sight word)。在看到文字後，直接從記憶庫中搜尋並瞭解字的意義，不需要再經過解碼的過程，就可以進行閱讀。這種自動連結印刷文字符號和字義的能力，如同其他的語言能力一樣，必須經過不同階段的發展而來，在各階段中，如能得到環境中較多的鷹架支持 (scaffolding)，此項能力也會有較好發展。

中文的認字也有從文字圖像整體和情境配對記憶，逐漸發展到快速自動解碼的類似情形，不同的是，中文非拼音系統，無需先具備字母知識再學習字詞。由於中文字是一種圖像式的書寫體 (logographic script)，學習認字必須透過個別單字視覺結構的強記。Jackendoff (1993) 認為兒童學習中文，初期必須以數年的時間努力地「強記」(learn by rote)、練習，才能具備基礎的中文字概念。中文的教學，也都是直接從簡單的字彙開始，逐字的教導筆畫、字形、大量練習，累積了一定的文字概念之後，才會逐漸形成部件組字的知識。

由於中文字有百分之九十是由表意的部首 (semantic radicals) 和表音的部件 (phonological radicals) 所組成，例如：以「馬」這個部件為聲旁，加上「石」這個部首成為「碼」字，加上「虫」部成為「螞」，當孩子認識「馬」這個字，也知道「石」和「虫」的意義之後，比較容易讀出「碼」、「螞」兩字的發音，也較容易推測字義。因此，熟悉部件和其組成的規則有助於兒童在認字歷程中的視覺處理速度及正確性，而對部件位置和功能規則的知識也會影響兒童的認字 (鄭昭明、陳學志, 1991; Chan & Nunes, 1998; McBride-Chang, 2004)。此外，較佳的聲韻覺識能力 (曾世杰、

簡淑真、張媛婷、周蘭芳、連芸伶，2005；黃秀霜，1997；宣崇慧、盧台華，2006；Ho & Byant, 1997；Huang & Hanley, 1997；Mcbride-Chang & Zhong, 2003），也有助於中文字彙的辨認。

實證研究發現，兒童的部件知識和組字規則的知識，要到進入小學就讀後才會逐漸發展成熟，三至五歲的幼兒學習認字純粹依賴字形結構與發音的配對死記（Mcbride-Chang, 2004）。Shu 及 Anderson（1997）指出小學一年級的兒童尚未有部件和組字知識，傾向將個別文字視為整體圖像。Chan 和 Nunes（1998）發現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。葉素玲、林怡慧與李金鈴（2004）也指出幼稚園或一年級兒童在進行字形結構分類時，會有「見樹不見林」的傾向，將文字局部筆畫特徵（如：書法橫劃回勾所形成的小三角形）視為分類依據。幼兒隨著經驗的增加，才會逐漸跳脫低層級的筆畫特徵，而將焦點集中在單一部件及兩部件的關係。

Chan 和 Wang（2003）比較香港和北京 5-9 歲兒童的認字發展，研究結果發現，雖然香港和北京兒童學習中文生字的方式不同，使用的中文字彙也略有不同（繁體與簡體），但兩個地方的兒童的中文認字概念有相同的發展趨勢，8-9 歲的兒童有 50% 會正確的根據表意的部件來選字，70% 會依據表音聲旁的原則來讀出假字的發音，而 5-7 歲的兒童在兩種任務中幾乎都是隨意的亂選答案。研究結論認為，在兩地的中文課程中，老師都不刻意教導兒童表意部件和表音聲旁的原理，兒童是在逐字學習字彙、累積了一定的字彙基礎後，形成對中文字彙結構的後設文字概念。足見，幼兒初期學習辨識中文字和英文一樣，比較依賴視覺線索來辨認字形，之後隨著語言能力發展，以互動整體（interactive-constituency model）結合字形、語音和字義整體的方式來辨認字詞，隨著文字知識的擴充，孩子漸漸學會運用象形、形聲、指事等六書的中文組字規則來學習新的字彙（Chen, 2003）。

此外，由於中文為組合性的文字，一些日常生活中的詞彙，如：「學校」、「學生」等均以前「學」字為基礎；而「電視」、「電燈」、「電腦」等則是「電」這個字的延伸組合。因此針對中文字的學習，除了辨認中文單一個別字彙（single character）之外，具備「詞素覺識」（morphological awareness）有助於瞭解「多詞素」（polymorphemic words）詞彙，藉由詞彙的整體教學來學習中文，有助於個別中文字彙的辨識（萬雲英，1991；Chow, McBride-Chang, Cheung, & Chow, 2008）。隨著閱讀經驗和技巧增進，當讀者的記憶庫中存有此字彙時，一旦視覺接觸到文字，就可以自動化的根據字形辨識其讀音和意義。

總之，不論是英文或中文的識字，在幼兒發展初期的主要任務，是從日常生活中累積文字的知識和概念，使幼兒有機會接觸印刷文字，了解文字的用途和意義，學習認識簡單的字、詞，然後以此為基礎發展讀寫能力。

## 二、親子共讀對認字的影響

共讀活動可以提升幼兒認字相關能力如聲韻覺識、文字覺識（包括字母知識和印刷文字概念）等，均已在國外的研究中廣被肯定（Neuman, 1996；Justice & Kaderavek, 2002；Lovelace & Stewart, 2007；Sénéchal & LeFevre, 2002）。但由於中文非拼音系統，與中文相關的文字覺識概念與英文並不相同，包括部件知識、詞素覺知（morphology awareness）、組字規則（orthographic knowledge）等可否透過親子共讀等活動來獲得提升，實證研究並不多，尤以幼兒為研究對象的研究更稀少。目前研究發現親子共讀可提升及「詞素覺知」、「認字能力」（Chow et al., 2008），其他如「部件知識」、「組字規則」等，能否在幼兒時期藉由共讀活動來獲得提升，需要日後進一步研究加以瞭解。

以下彙整國內外有關親子共讀對幼兒認字影響的文獻，將其歸納為聲韻覺識和文字覺識兩個層面，並將部件知識併入字母知識一併討論：

### (一) 聲韻覺識

聲韻覺識能力是指能夠感知以及操弄口語語音表徵單位的能力，以英語來說，語音表徵單位包含音節 (syllables)、音韻 (rhymes)、以及音素 (phonemes)，如能掌握這些語音表徵和書寫文字符號間的解碼，學會操弄其規則及變化，就能將口語語音與拼音文字加以結合，使兒童可以藉由拼音來識字。所以在英文等拼音文字閱讀發展中，聲韻覺識都是探討的重要因素 (Ehri, 1998)。中文雖非拼音系統，但許多以中文為主的研究仍發現兒童早期的聲韻覺識能力，對後續中文字詞閱讀發展具有顯著的預測力 (曾世杰等人, 2005; 黃秀霜, 1997; Ho & Byant, 1997; Huang & Hanley, 1997)，特別是音節 (Mcbride-Chang & Zhong, 2003) 及聲調 (宣崇慧、盧台華, 2006) 覺知對中文學習特別具影響力。研究發現：聲調覺識能力與一年級的字、詞閱讀能力有關，當兒童聲調覺識能力落於某一水準以下，便會影響其在一開始習字階段的識字能力 (宣崇慧、盧台華, 2006)。

由於聲韻覺識來自對音素單位的覺察，所以幼兒早期接受語音刺激的輸入極為重要，父母愈早開始與孩子共讀，孩子的聲韻覺識也發展愈好，主要的原因可能是因為藉由童書繪本的共讀活動，可以比日常生活對話有較豐富、多樣的語言產生，且許多童書都會採用兒歌或韻文的文體，提供幼兒重複熟悉、區辨音韻的機會，聲韻覺識也因而獲得提升 (Evans, Moretti, Shaw, & Fox, 2003)。

### (二) 文字覺識

#### 1. 英文字母知識與中文部件知識、詞素覺識

美國 2000 年的國家閱讀能力普查 (National Reading Panel) 調查報告指出：提升聲韻覺識固然重要，但一些加強閱讀能力的訓練課程若要能達到效果，除了聲韻覺識之外，還必須加上字母知識的訓練，才能更有成效。一些實證研究也發現兒童在入小學前及小學低年級時對字母的字形和發音的認識，可以預測其未來的閱讀成就 (Foulin, 2005; Scarborough, 2001)。

幼兒從口語的唸讀字母，到可以指認 26 個字母，成人的正式或非正式的教導為主要的學習來源，許多學前階段幼兒的父母都會在親子共讀時搭配辨認和練習字母發音的活動 (Levy, Gong, Hessels, Evans, & Jared, 2006)。但一些研究進一步提醒 (Evans et al., 2000; Sénéchal & LeFevre, 2002; Sénéchal, LeFevre, Thomas, & Daley, 1998)，若要藉由親子共讀這類非正式教導活動，使孩子獲得字母的知識、提升閱讀能力，必須要有適當的指引方式，使孩子注意到印刷文字，了解字彙為字母所組成，教導孩子指認個別字母，才能增進其字母知識。

在中文系統中，與字母類似的概念為「部件」，研究發現小學一年級的兒童，已會利用部件知識和組字規則來讀字和拼音 (Ho, Yau, & Au, 2003)，但是在幼兒階段與成人共讀童書，是否可以增進中文部件知識及組字規則等進而學習認字，目前尚未有相關的實證研究。

詞素覺識也是影響中文字學習的重要因素，Chow 等人 (2008) 以香港幼兒為對象，在共讀童書中採取詞素覺知訓練的策略，發現共讀對幼兒的認字 (character recognition) 及詞素覺知 (morphological awareness) 都有增進效果。

#### 2. 印刷文字的概念

所謂印刷文字概念包含文字和圖畫、數字、記號的不同，了解印刷文字能傳達意義、文字排列的方式、閱讀的方向、還有文字和文字間以空白來區隔 (英文等文字才有) 等等，研究認為印刷文字概念也是影響讀寫能力的重要因素 (Stahl & Murray, 1994; Storch & Whitehurst, 2002)。由於

印刷文字知識來自於直接和印刷文字的接觸，因此，親子共讀也成為增進孩子印刷文字概念的重要活動。成人和幼兒一起閱讀故事繪本，可以幫助幼兒瞭解圖書的概念、書寫文字的功能，和文字與圖畫的區別，提供孩子接觸書寫文字的機會（Snow, 1991; Whitehurst & Lonigan, 1998），經常且規律的共讀活動，可以奠定認字和閱讀能力的基礎。

針對語言發展障礙或低收入家庭兒童讀寫萌發所設計的介入方案也顯示，採用親子共讀為策略，可以增進兒童的印刷文字概念，有助於讀寫能力的發展。Lovellace 和 Stewart（2007）以五位有語言障礙的 4-5 歲幼兒為研究對象，將印刷文字概念的教學納入共讀故事書的活動中，發現幼兒的文字概念有明顯的改善，建議若要提供語言療育介入，除了採用直接的文字教學方式，還可以用共讀故事書的方式來增進兒童的讀寫技巧。Neuman（1996）在三個 Head Start 中心採用親子共讀方案也發現，只要有機會和合適的圖書提供閱讀，無論父母在讀故事書時的流暢性如何，孩子的文字概念都可獲得提升。

綜上，研究對於成人帶領幼兒共讀童書能提升其聲韻覺識能力，看法較為一致。在文字覺識部分，則以提昇「印刷文字的概念」、中文「詞素覺知」較為研究肯定，但在「字母知識」及中文「部件知識」方面的成效，有待研究進一步釐清。

### 三、共讀引領方式與認字

親子共讀對讀寫萌發的好處廣受肯定，對於該以何種方式帶領幼兒共讀才能產生較好的效益，研究也做進一步的分析。在一般的情況下，大人與幼兒共讀時，多由成人主導，包括拿書、翻頁、問問題等都由成人負責。幼兒受限於語言能力，只能被動的接受引領、回答問題。在成為獨立閱讀者以前，幼兒在共讀活動中，多扮演「聽故事」而非「閱讀」的角色，成人必須採用引導注意印刷文字的共讀方式，對幼兒閱讀文字才會有較大的幫助（Ezell & Justice, 2000; Justice & Enzell, 2000; Justice & Enzell, 2004; Justice, Pullen, & Pence, 2008; Justice et al., 2009）。

由於適合幼兒閱讀的童書多以圖畫為主、文字為輔，相較於印刷文字，色彩鮮明的圖畫比較容易引發幼兒的注意。一些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，極少會主動將目光焦點注意在印刷文字，共讀時主要的視線焦點多在圖畫（Evans & Saint-Aubin, 2005; Evans et al., 2008; Justice et al., 2005; Roy-Charland et al., 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，很少引發與文字有關的討論（Evans et al., 2000; Kaderavek & Sulzby, 1998; 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將注意力集中在文字，而能耳濡目染獲得文字知識（Roy-Charland et al., 2007）。Levy 等人（2006）以 474 位 4-6 歲的孩子為對象，研究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，幼兒在共讀活動中的「文字閱讀」才是關鍵，例如：成人有沒有和孩子討論文字的組成、成人有無引領幼兒瞭解文字的書寫慣例等，這些與文字視覺線索和拼寫有關的技巧，才是幼兒讀寫萌發的基礎。

近期，以印刷文字為主的共讀策略概念被提出，研究認為成人應該採用指讀（非口語）和口語引導方式引領孩子在共讀時注意印刷文字。建議採用的共讀方式包括「指讀及命名（pointing and labeling to the print）及「指讀及文字討論」（pointing and discussing about print），其中「指讀及文字討論」之共讀方式，更被實驗研究證實其提升幼兒文字覺識的成效。

### (一) 指讀及命名

Evans 等人 (2008) 以「指讀及命名」和「純粹唸讀」方式，研究 3-5 歲幼兒在兩種共讀方式引導下的差異，結果發現在純粹唸讀的帶領下進行閱讀活動，幼兒注意到印刷文字的時間不到全部活動時間的百分之二；若採用指讀命名的方式帶領，三個年齡層的幼兒注視文字的時間都有顯著增加，其中四歲組的孩子在隨後的文字識別測驗中，比純粹唸讀組幼兒有較顯著較好的表現。研究並建議在共讀時，可逐字指讀文字，讓孩子熟悉文字橫向從左到右或直寫由右到左、上到下的閱讀慣例，並指出某些詞彙應讓孩子觀察、命名，學習字彙。

### (二) 指讀及文字討論

Ezell 和 Justice (2000) 的研究發現，進行共讀活動時，只有在成人談論到文字時，幼兒才會出現對文字的關注，因此研究建議成人在帶領幼兒閱讀時，要多以提問或評論印刷文字的方式來引導孩子互動，才能鼓勵孩子有同樣的回應。成人可用提問的方式，問孩子有沒有看過這個字，或者也可以評論字、詞的差異，例如「這就是狗狗和貓的字，你看兩個字有沒有一樣的地方？」等等，藉此引發孩子對書寫文字的興趣和關注，並增進孩子參與討論的機會。

另一項研究比較幼兒在文字討論、逐字指讀、純粹唸讀、圖畫討論四種不同共讀引導方式下視覺注意力的情況 (Justice et al., 2008)，研究結果發現，幼兒在前兩種共讀引導方式下，視線注意文字的時間明顯高於後面兩種共讀情境，因此建議可將逐字指讀與文字討論兩種搭配使用。研究者在近期的實驗研究中 (Justice et al., 2009)，以「指讀及文字討論」共讀策略為 106 位弱勢家庭幼兒進行共讀童書介入活動，由幼稚園教師分別採用文字指引方式和一般的方式帶領兩組幼兒共讀童書，結果發現相較於以一般共讀方式帶領的兒童，「指讀及文字討論」對弱勢幼兒之印刷文字概念、字母知識、及聽寫測驗產生中度的提升效果。

綜上，成人帶領幼兒共讀童書，可以提升幼兒「聲韻覺識」及「文字覺識」等能力，並可促進讀寫萌發，但要從共讀活動中有效建立文字的相關知識，必須要透過成人適當的引導，使幼兒注意到印刷文字，並參與文字討論。而從認字歷程中可以了解，不論是英文或中文，3-5 歲的幼兒都可以透過字形的圖像化記憶，學習配對認字 (Ehri, 1999; Perfetti & Tan, 1999; Shu & Anderson, 1997)。若在共讀活動中特別針對某些中文字的字形音義，採取「指讀及文字討論」的方式，可能可以讓孩子在活動後，學會辨認這些文字。由於國內現有的文獻並未探究幼兒在共讀活動中注意印刷文字的情形，也未了解參與共讀活動對辨認書中字、詞的效果，本研究綜合參考上述研究方法，比較在共讀活動中成人有無針對文字加以「指讀」和「討論」，對於幼兒事後辨認書中字彙能力所造成的差異，目的為了解在共讀童書時，成人採用指讀及文字討論是否有助於幼兒中文認字，藉此提出對讀寫萌發較有效益的親子共讀及閱讀教學策略的建議，並且補充國內相關文獻的不足。

## 研究方法

### 一、研究對象

研究對象為四十八位三到五歲、就讀於台北市大安區某托兒所之幼兒，所有幼兒均來自該地區的家庭，其中 25 位為男童，23 位為女童，平均年齡為 4 歲 3 個月，年齡範圍為 3 歲 7 個月至 5 歲 4 個月，根據所內提供的幼兒語言測驗分數 (修訂畢寶德圖畫詞彙測驗，PPVT-R，陸莉、劉鴻香，1994) 成績及與老師訪談後，排除發展遲緩及有其他特殊需求之幼兒。其中 9 位年齡較大的

幼兒已認識部分簡單的文字，例如「三隻小兔」中的「三」與「小」等字，但在預試時，對所測試的六個字詞均不認識，故仍保留 9 名兒童為實驗對象，並均分至三組中，每組三人。考量原來的語言能力、年齡、與性別可能產生的差異，分組時，將 48 位幼兒以隨機分派的方式編組。各組詳細情形如表 1。

表 1 幼兒人數、平均年齡、性別、語言能力及閱讀活動分組

	人數	平均年齡	年齡分布	性別	語言測驗分數	閱讀活動類型
第一組	16	51 個月	48-61 個月	9 男 7 女	123.80	純粹唸讀
第二組	16	50 個月	43-63 個月	9 男 7 女	121.33	指讀及命名
第三組	16	51 個月	49-60 個月	7 男 9 女	122.63	指讀及文字討論

## 二、研究工具

### (一)「三隻小兔」故事繪本

童書種類眾多，若共讀目標是為增進幼兒的文字覺識，幫助幼兒學習認字，必須選擇每頁字數較少、有放大粗體字型或重複出現某些字彙的書籍 (Justice & Kaderavek, 2002)，本研究依據此原則，選定「三隻小兔」(Max & Jozef, 1987/2001) 一書為共讀活動用書。

本書譯自：Stoppel, poppel oder hoppel? 故事作者為 Max Bolliger，圖畫部分作者為 Jozef Wilkon，原文為德文，翻譯者為洪翠娥。故事敘述有三隻長相一樣的三胞胎小兔子，譯名分別叫做「蹦蹦」、「跳跳」、和「躍躍」，三隻小兔子因為長得太相像，常常被叫錯名字，使他們感到困擾。之後，為了分別和「松鼠」、「刺蝟」、和「狐狸」交朋友，三人終於發展出各自的特色，不再為長得太像而煩惱。

故事的文體採重複句型，用同樣的語句描述三隻小兔分別和松鼠、刺蝟、狐狸三種動物相遇的情節，其中「蹦蹦」、「跳跳」、和「躍躍」三個詞彙在故事中各重複出現六次，「松鼠」、「刺蝟」、「狐狸」均出現二次，前三個詞彙出現次數為後三者的 3 倍，就出現的頻率而言，前三者屬於高頻字彙，後三者為低頻字彙。

### (二) 討論紀錄表

為觀察並記錄幼兒在共讀活動中與成人互動所出現的問題及評論，依其談話內容分為文字、情節、圖畫、以及其他無關四類。

### (三) 自編認字測驗

本研究為瞭解幼兒可否從成人提供的閱讀活動中學習辨認字彙，以字形和字音的辨認以及聯結為主，並不考慮對字彙字義的理解及運用，著重在了解不同的閱讀指導方式對幼兒「認字」的影響，因此選擇書中六個重複出現的詞彙為測驗目標字彙，自製「蹦蹦」、「跳跳」、「躍躍」、「松鼠」、「刺蝟」、和「狐狸」六個詞彙的字卡，不加注音，也沒有其它註記，純粹呈現文字。



### 三、研究過程

#### (一) 共讀活動

第一階段先進行預試，為全班幼兒講述「三隻小兔」繪本故事，確認樣本幼兒在研究進行前均未閱讀過本故事書，且均不認識「蹦蹦」、「跳跳」、「躍躍」、「松鼠」、「刺蝟」、和「狐狸」等六個字彙。之後根據幼兒的年齡與性別，隨機分派為三組，利用班級自由活動時段，由同一研究者分別帶領三組的幼兒閱讀「三隻小兔」故事繪本，每次讀一遍，共讀五次。

依據前述文獻，若要透過共讀童書來提升幼兒的文字覺識使幼兒在閱讀後學會認字，必須採用能夠引導幼兒注意印刷文字的方式來帶領其閱讀，而成人在帶領共讀時提供文字引導和討論的程度，也會對認字產生不同的效果。本研究參考國外文獻之研究方法，以「純粹唸讀」、「指讀及命名」、「指讀及文字討論」三種共讀引領方式帶領幼童共讀圖書，以了解共讀活動中指讀及文字討論對於辨認書中字彙的影響。三組的閱讀方式依據成人提供口語和非口語文字引導的程度設計如下：

##### 1. 第一組「純粹唸讀」

帶領第一組的兒童閱讀時，採取照本宣科的方式，不外加任何說明，純粹朗讀、念故事，也不主動提問或引發討論，完全沒有提供任何對印刷文字的口語或動作引導，若遇幼兒發問情形時，則予以簡單的回應。例如：幼兒說：「他們在做什麼？」，研究者僅簡單回應：「他們要去玩。」然後繼續唸讀。

##### 2. 第二組「指讀及命名」

帶領第二組的兒童閱讀時，一邊讀一邊逐字指認書本的印刷文字，遇到六個生字時，則以「命名」方式，配合指認圖畫及文字，對比說明「蹦蹦」、「跳跳」、「躍躍」、「松鼠」、「刺蝟」、和「狐狸」等六個字，例如：「這是跳跳（手指圖畫），這是跳跳的字（手指文字）」、「這是松鼠（手指圖畫），這是松鼠的字（手指文字）」、「你看，這裡又有蹦蹦的字」等，並沒有對這些字彙有額外的說明和討論。

##### 3. 第三組「指讀及文字討論」

針對第三組的兒童，除了邊讀邊指認文字之外，並以問題引導和評論的方式為孩子加強指認，說明「蹦蹦」、「跳跳」、「躍躍」、「松鼠」、「刺蝟」、「狐狸」等六個在故事中重覆出現的詞彙。說明的方式分別注重文字的形、音、義的描述評論或以問題的方式與幼兒討論，並強調文字字形如：「這兩個字是刺蝟，底下尖尖的，和松鼠不一樣。」、「這兩個字念成『松鼠』，你看這好像松鼠的尾巴，翹起來。」、「蹦蹦、跳跳和躍躍三個人的名字裡面都有一邊一樣。」、「注意看，這是蹦蹦的字，和跳跳有沒有不一樣？」、「指給我看，蹦蹦的字在哪裡？」、「這個字念跳，就是兔子跳來跳去的跳。」、「躍躍這兩個字一樣，跟跳跳有沒有一樣？」、「指給我看刺蝟的字在哪裡？」，六個字彙均由成人討論或提問至少三次。

國外研究以共讀童書做為提升文字知識的介入策略，活動只要進行四週，每週二次閱讀圖書，就可以產生效果（Justice & Ezell, 2004; Lovelace & Stewart, 2007）。本研究考量所閱讀的為同一本書籍，為使幼兒保持參與興趣，於四週內間斷進行五次的閱讀活動。活動進行時，為確保每一位參與幼兒參與的注意力，分批將幼兒帶到安靜的教室閱讀故事，每次參與的幼兒至多三人，各組的幼兒分成六批，每次2至3人，由研究人員依其所屬組別的帶領方式共讀童書，48位幼兒均依其所分派的組別參與五次共讀活動。研究者除了講述故事外，並會適時的給予口頭提醒，要求幼

兒專心聽故事，期間並視需要個別依該分組的進行原則，重覆閱讀某些段落，活動全程均錄影記錄。

## （二）討論記錄

研究過程除了帶領共讀人員外，另有一位研究助理負責錄影及記錄幼兒共讀活動中的發言，在幼兒說話時將談話主題依「圖畫」、「文字」、「情節」、「其他無關」四項，加以分類記錄。由於三組共讀進行時，成人帶領方式、引發幼兒談論或回答與文字有關問題的情況本來就有差異。因此，幼兒針對成人所提問題的回應，並不列入計分，例如：幼兒在指讀加命名方式帶領下，重複成人的話說：「這是『蹦蹦』。」或是在指讀加討論中回答：「我知道這是松鼠。」均不採計，但若幼兒在回答完問題後主動延伸談話、邊指字邊說：「這裡有刺蝟」、「松鼠有這個翹翹的尾巴。」則視為主動對文字的討論，登錄於記錄表文字討論中，每出現一次談話得一分。所有紀錄表分數均由主要研究者於事後依照影音資料，再次核對確認，並考驗評分者一致性信度。

## （三）認字測驗

根據國內外實證研究，5歲以下的幼兒由於文字知識不足，對中文字彙結構中部件及組字規則等後設知識尚未成熟，辨認中文字的方式主要來自強記、圖像式的配對練習，且中文為組合性的文字，藉由詞彙的整體教學有助於個別中文字彙的辨識。由於本研究對象平均年齡僅4歲2個月且大多不識字，中文字彙的後設知識尚在發展階段，故直接以書中六個標的詞彙為認字能力之測驗工具。

以「蹦蹦」、「跳跳」、「躍躍」、「松鼠」、「刺蝟」、和「狐狸」的字卡為測驗工具，測試並記錄每位幼兒認識六個字詞的情形，每位幼兒均在第五次閱讀活動之後，立即個別接受測試，題目出現的順序均為「松鼠」、「躍躍」、「蹦蹦」、「刺蝟」、「狐狸」、和「跳跳」，研究者要求兒童在聽到題目後指出正確的字卡。考量在研究者的監督要求下，幼兒可能會以猜測的方式答對某些字彙，凡是答對的兒童，需進一步接受「讀出字卡」的測試，研究者將其答對的字卡重新展示，要求幼兒說出該字彙，正確的才計分。每答對一題得一分，由兩位研究者共同評分。

## （四）資料處理

為確保五次共讀活動所得資料的信效度，全程均以錄影錄音的方式記錄，做為文字討論等資料檢驗依據，認字測驗的計分由兩位評分者同時給分，由於題數僅六題，且記分標準清楚，所有幼兒的測驗分數並未出現差異，評分者間一致性達100%，文字討論觀察紀錄結果亦同，兩者Cohen's Kappa值都是1.0。

後續進行資料統計分析，先以描述統計分析三組幼兒自發性文字討論的次數及認字測驗分數，再以無母數統計法考驗三組幼兒參與文字討論次數的差異及認字測驗的分數，並進行文字討論次數及認字測驗分數的相關分析。

# 結果與討論

## 一、指讀及文字討論共讀方式對幼兒辨認書中字彙的影響

### （一）各組幼兒認字測驗分數及個別字彙答對情形

表 2 為三組幼兒在共讀活動中認字測驗整體答對的次數、平均數及標準差，以及「蹦蹦」、「跳跳」、「躍躍」、「松鼠」、「刺蝟」、和「狐狸」等六個字彙測驗的個別得分情形。「純粹唸讀」、「指讀及命名」、「指讀及文字討論」三組兒童所得的總分分別為 0 分、4 分、17 分，「指讀及文字討論」組幼兒的認字測驗分數最佳，得分平均數為 1.06；其次為「指讀及命名」組，平均數為 .25。

表 2 認字測驗結果 (N = 48)

組別	全部認字測驗答對分數				個別字彙測驗答對分數					
	總分	最大值	平均值	標準差	高頻字			低頻字		
					蹦蹦	跳跳	躍躍	松鼠	刺蝟	狐狸
純粹唸讀 (n = 16)	0	0	0	.00	0	0	0	0	0	0
指讀及命名 (n = 16)	4	1	.25	.45	1	3	0	0	0	0
指讀及討論 (n = 16)	17	3	1.06	1.00	4	3	4	3	3	0
總計	21	3	.44	.77	5	6	4	3	3	0

依認字測驗得分來看，第一組的幼兒在純粹唸讀的共讀引領下，雖經過五次共讀活動，但所有幼兒在認字測驗中，完全沒有答對任何一個字彙，在進行認字測驗時，少數幼兒會試圖猜測，隨機任意挑選字卡，但在第二次測試時則無法正確答對，多數幼兒以不知道來回答所有問題。參與第二組「指讀及命名」的幼兒，在認字測驗中僅有三位幼兒認識「跳跳」這個字彙、一位認識「蹦蹦」，其餘完全無法答對；第三組「指讀及文字討論」組中，有二位幼兒答對三題，二位答對兩題，還有七位答對一題，其餘五位幼兒均未答對任何一題。

此外，從認字測驗六個目標字彙個別被答對的分數來看，有本研究主要研究目的以外之有趣發現。首先，「蹦蹦」、「跳跳」、「躍躍」三個在書中出現六次的高頻字彙，總計被答對 15 次；「松鼠」、「刺蝟」、和「狐狸」三個在書中只出現二次的低頻字彙，總計被答對 6 次。就二組詞彙的結構本質來看，前三個詞彙均為疊字，發音都相同，對幼兒記憶、識別上來說較為容易；後三個字彙則由不同的單字組合而成，讀音完全不同，記憶較為困難，因此研究結果發現前三個字彙被答對的機率為第二組的 2.5 倍，顯示重覆出現頻率較高的字彙，幼兒認識的機率亦較高，與 Liu、Wu 和 Chou (1996) 等人對中文字頻效應 (frequency effect) 對字彙辨認影響研究結果相符。其次，六個詞彙中「躍躍」筆劃數最多，但從研究結果來看，幼兒對此一詞彙的答對率並沒有較其他筆畫較少的字彙低，呼應 Qian、Reinking 和 Yang (1994) 所提中文的筆劃數會影響反應時間，但是對識字的正確性影響不大之論點。

就「字形」的部分考量，由於「部件」是構成中文字的重要的成分，經常重複出現的部首，會影響兒童在認字歷程中的視覺處理速度及正確性 (Chan & Nunes, 1998)。「蹦蹦」、「跳跳」、「躍躍」三個詞彙，部首均相同，第二組詞彙除了「狐狸」有共同的部首外，其他「松鼠」、和「刺蝟」二個詞彙，則完全由不同的字形組合而成，以視覺線索的區辨來說，幼兒可以省略辨識前三個詞彙中左半邊「足」部的偏旁，單去注意右半部的細部差異，有助於字形的辨識。但「狐狸」一詞，

也由同樣的部首組成，卻未產生容易辨認的效果，並沒有任何一位兒童答對這個詞。如從字詞意義來看，前三者均為書中角色的名字，雖然暗喻兔子的特性，但在研究者沒有特別說明的情形下，對幼兒來說較為陌生；「松鼠」、「刺蝟」、「狐狸」由於是兒童較感興趣且熟悉的動物，在詞彙的意義上較容易掌握，但對幼兒的認字似乎沒有直接幫助。

本研究結果可以確認：在成人刻意的引導注意及討論，使幼兒反覆接觸、練習辨認，為影響幼兒學習認字的重要因素，但是有關中文字詞結構對認字的影響，還需要深入了解。吳宜貞與黃秀霜（1994）研究中文造字原則及其對認字正確性的影響，曾指出六書中的形聲、會意、象形、指示等四種不同造字原則，對於國小三年級學生之認字正確性有顯著的差異，所以要教導兒童學習「認字」，除了需探討指導方法所造成的影響，也需考量不同的字彙在字形、字音結構上的差異，才能有較全面的認識。日後的研究，可針對不同的字詞類型所應採取的共讀指導策略，深入探討，以符合中文字的特殊性。

## （二）三種共讀方式帶領下幼兒認字能力之比較

以無母數統計法 Kruskal-Wallis 單因子等級變異數分析（H 考驗），考驗三組兒童在認字測驗所得的分數，結果顯示三組兒童在識字測驗中的得分有顯著的差異性（ $H = 18.53, p < .01$ ）。進一步以 Mann-Whitney U 考驗進行事後比較，「指讀及文字討論」的幼兒在認字測驗中的表現與「純粹唸讀」（ $U = 40, p < .01$ ）及「指讀及命名」（ $U = 64, p < .01$ ）兩組的幼兒有顯著的差異（表 3）。

研究結果顯示在「純粹念讀」的共讀方式下，幼兒完全無法辨認書中的字彙，「指讀及命名」對幼兒認字的效果有限，採用「指讀及文字討論」的文字引導策略，則會產生最好的認字效果，呼應 Justice 和 Ezell（2004）以及 Lovelace 和 Stewart（2007）的共讀介入研究，並進一步驗證採用指讀及文字討論的共讀帶領的方式，可以加強幼兒對文字的關注，促使幼兒在共讀後認識書中的字彙。

表 3 三種共讀方式認字測驗分數比較

組別	Mann-Whitney U 統計量	漸近顯著性（雙尾）
純粹唸讀/指讀及命名	96.00	.035
純粹唸讀/指讀及文字討論	40.00	.000***
指讀及命名/指讀及文字討論	64.00	.007**

\*\* $p < .01$ ，\*\*\* $p < .001$

## 二、成人在共讀活動中引導幼兒參與文字討論及其認字能力的關係

表 4 顯示各組幼兒的共讀平均時間及主動談話內容資料。談話分為「文字討論」及「其他」談話兩類，「其他」包括詢問「圖畫」、「情節」的談話或「其他無關」的討論。「純粹唸讀」組幼兒在成人沒有任何文字指引下，五次共讀活動平均時間較短，幼兒在活動中未出現任何主動的文字討論行為，但出現較多與文字無關的言談討論，且在重複第二次共讀之後，較之其他兩組幼兒容易出現不專注的現象，共讀時研究者必須花時間使其專注參與。「指讀及命名」、「指讀及文字討

論」組幼兒共讀平均時間略長，五次活動中總計出現 7 次、11 次文字討論，同一位幼兒最多出現兩次與文字有關的談論。幼兒在「圖畫」、「情節」、及「其他無關」部份的發言討論亦不多，且以「其他無關」談話居多，五次共讀中「純粹唸讀」、「指讀及命名」、「指讀及文字討論」三組總計各出現 21 次、21 次、18 次，未有顯著的差異。比較三組平均共讀時間也無顯著差異，顯示「指讀及文字討論」之共讀方式雖然較其他兩種共讀帶領方式所需的時間略長，但在此種共讀方式帶領下，幼兒能出現較多的文字討論，並非因為共讀時間延長之故，而是因為能有效的運用共讀時間集中於文字的討論。

成人用逐字指讀文字的方式帶領幼兒共讀，可以將幼兒的注意力從圖畫轉移至印刷文字，這種效果已被前述許多文獻研究所支持（Evans et al., 2008; Justice et al., 2008; Justice et al., 2009）。不過，這些研究是以幼兒眼睛注視印刷文字的時間做為觀察的結果變項，本研究中以幼兒主動出現文字討論行為做為幼兒關注文字的測量變項，結果發現成人採用指讀文字的方式，再搭配命名或對文字的討論，可以誘導幼兒出現較多自發的文字討論行為，而採用純粹唸讀時，幼兒完全未出現對印刷文字關注的言談表現。

表 4 三組幼兒共讀時間、主動參與文字討論及其他談話次數 (N = 48)

組別	共讀時間(分)			文字討論			其他談話			
	平均數	標準差	人數	總次數	平均數	標準差	人數	總次數	平均數	標準差
純粹唸讀	39.63	.09	0	0	0	0	13	21	1.31	.95
指讀及命名	40.25	.18	6	7	.44	.62	10	21	1.31	1.25
指讀及文字討論	43.38	.18	7	11	.69	.87	10	18	1.13	1.09

以 Pearson 積差相關檢驗各組幼兒在不同共讀方式帶領下，出現對文字自發的討論次數及認字測驗分數的相關性，發現二者間有顯著的正相關 ( $r = .62$ ,  $p < .01$ )，幼兒在共讀時主動發問或評論文字的次數愈高，事後的認字測驗得分也愈高。對照 Justice 等人 (2009) 研究，以幼兒共讀時視覺注意印刷文字的時間及其字母知識、印刷文字概念為測量變項，結果並未發現兩者間的相關性，建議後續研究要進一步了解親子共讀如何增進幼兒文字覺識，探究其關鍵機制。本研究於共讀過程中關注的變項為「幼兒在共讀時自發的文字討論」，以「認字能力」為依變項，相關分析的結果發現，幼兒在共讀時出現的文字討論與共讀後的認字測驗成績呈現正相關，但是成人在與幼兒共讀時，對於文字的提問和評論，是否就是他們透過共讀而學習認字的主要機制，需要後續研究進一步驗證。

總結研究結果，幼兒在成人以「指讀及文字討論」的共讀方式帶領下，相較於參加「純粹唸讀」及「指讀及命名」共讀活動的幼兒，出現較多的自發性的文字討論，辨認書中字彙的能力顯著優於其他兩組的幼兒，幼兒所出現自發性文字討論的次數與認字測驗的分數呈現正相關。

## 結論與建議

### 一、結論

本研究有兩項主要發現：(一) 在帶領幼兒共讀時，成人有沒有以口語或非口語的指引強調印刷文字、引領孩子注意字形、字音的區辨、對字彙加以說明和討論，成為幼兒是否能在閱讀活動中注意印刷文字進而學習辨認書中詞彙的關鍵。本研究由成人採用「指讀及文字討論」的方式帶領幼兒閱讀童書，經過五次共讀活動後，幼兒辨認書中詞彙的能力和參與「純粹唸讀」、「指讀加命名」兩組的兒童有顯著差異。(二) 在「指讀及文字討論」的共讀方式帶領下，幼兒出現較多自發性對印刷文字的討論，且自發的文字討論次數與其認字能力呈現正相關。總結本研究結果：若以辨認文字做為閱讀活動的主要目的，成人帶領共讀時必須以書中的印刷文字為共讀的焦點，引領幼兒對文字加以注意和討論，才能產生效果。

### 二、限制與建議

本研究的主要限制為樣本數量，研究對象總計 48 人，參與三種共讀型態的幼兒各只有 16 人，樣本人數少且同質性高，均為來自都會區、中高社經地位以上家庭、語言能力發展為中上程度的幼兒。研究結果發現「指讀及文字討論」之共讀方式對幼兒辨認字彙的效果，是否可推論於其他不同背景幼兒，有待日後擴大樣本，以不同社經背景、語言能力的幼兒為對象，進一步以實驗研究進行瞭解。

根據研究結果及研究限制，提出以下建議：

#### (一) 研究建議

首先，如前所述，本研究中的 48 位幼兒來自同一所托兒所，家庭社經背景、閱讀書籍的經驗、及語言能力都頗類似，樣本同質性很高，因此，閱讀故事時一邊指讀一邊說明詞彙的引導方式，是否有利所有不同能力條件的幼兒學習認字，需要擴大樣本，增加研究對象來深入瞭解。建議可以來自不同社經地位家庭、地區、不同讀寫經驗的幼兒，甚至特殊需求幼兒為對象，採用「指讀和文字討論」之共讀策略，長期追蹤，進一步比較、驗證此種共讀方式對不同條件幼兒的認字效果。

其次，研究實施的認字彙測驗是在第五次共讀活動後立即進行，「指讀及文字討論」之共讀方式對幼兒的認字是否具有長期效果，也需進一步釐清。此外，研究中附帶發現，在六個目標字彙中，以具有相同部件的字詞，在共讀後幼兒辨認的效果較好。「指讀及文字討論」的共讀方式是否對某種類型結構的中文字詞辨認產生較好的效果，是否可以用來增進幼兒的部件知識，或者可能會限制幼兒對情節討論及預測，因而影響其閱讀理解，均可深入研究。

#### (二) 幼教實務建議

##### 1. 對家長和幼教實務工作者之建議

本研究採取三種不同的共讀帶領方式與兒童進行閱讀活動，其中只有參加「指讀及命名」以及「指讀及文字討論」這兩種類型共讀的幼兒有出現主動參與文字討論的情形。在唸讀故事的條

件下，幼兒只會關注圖畫、故事情節等與文字無關的部分。由此結果可知，在 3-5 歲期間，幼兒受限於文字知識，童書中的文字很難引起他們的興趣，只有依賴成人用動作或口語的引導，才會與印刷文字的文本產生互動，從而由共讀活動中建立書寫文字的知識。

學界對於如何促進幼兒讀寫萌發，多會建議於日常生活中，盡可能提供幼兒接觸書寫文字的經驗，使他們在入學前就能具備文字的知識。本研究發現，若用唸讀這種較傳統的方式來帶領閱讀童書，而不提供任何對文字的指導，幼兒幾乎不可能出現任何對書寫文字的關注。因此，家長或老師要藉由共讀童書繪本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。若要以共讀童書來增進讀寫能力，必須在共讀活動中引導幼兒去注意文字的部分，才能讓幼兒與書寫文字有真正較實質的接觸。雖然，學習認字並非幼兒參與閱讀活動的唯一目標，但在培養閱讀興趣和建立閱讀習慣的階段，父母或幼教教師在帶領幼兒閱讀童書時，與其讓孩子被動的聽故事，只要能略加引導，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，對讀寫能力發展會有較大的幫助。

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。幼教教師可善用童書繪本，藉由說故事這種能引發幼兒興趣的活動，採用適當的指導方式，加入對文字的指引，也可以讓孩子學習認字，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的教材來建立幼兒的文字知識，孩子會有較大的興趣，對文字知識的提升有較好的效果。

## 2. 對幼教機構的建議

近年來，歐美先進國家都積極推展閱讀運動，美國爲了評估對於弱勢家庭幼兒介入方案的成效，進行了許多有關幼兒閱讀方面的研究計畫，試圖及早了解幼兒在進入幼稚園前的語言環境，探討什麼才是具有豐富語言 (language rich) 的學前教育與家庭環境，以實施有效的介入策略來改善不利的情況。目前，國內幼教機構也多將共讀童書活動納入幼教課程中，但在規劃共讀活動等課程時，應進一步考慮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，可以考慮採用指讀及文字討論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。

## 參考文獻

- 吳宜貞、黃秀霜 (1994)：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。
- 宣崇慧、盧台華 (2006)：聲韻覺識能力及口語詞彙知識與國小一至二年級學童字、詞閱讀發展之探究。**特殊教育研究學刊**，31，73-92。
- 陸莉、劉鴻香 (1994)：畢保德圖畫詞彙測驗。台北：心理。
- 曾世杰、簡淑真、張媛婷、周蘭芳、連芸伶 (2005)：以早期唸名速度及聲韻覺識預測中文閱讀與認字：一個追蹤四年的相關研究。**特殊教育研究學刊**，28，123-144。
- 葉素玲、林怡慧、李金鈴 (2004)：中文字形結構在國小學生字形相似性判斷所扮演的角色。**教育與心理研究**，27 (1)，93-115。

- 黃秀霜 (1997)：兒童早期音韻覺識對其三年後中文認字能力關係之縱貫性研究。《**國立台南師院學報**》，**30**，263-288。
- 萬雲英 (1991)：兒童學習漢字的心理特點與教學。載於楊中芳、高尚仁 (主編)：《**中國人、中國心—發展與教學篇**》(403-448)。台北：遠流。
- 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。
- 洪翠娥譯 (2001)：《**三隻小兔**》。台北：三之三文化。Max, B., & Jozef, W. (1987). *Stoppel, poppel oder hoppel*. Verlag, Germany: ohem Press .
- 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.
- Chan, L., & Nunes, T. (1998). Children's understanding of the formal and functional characteristics of written Chinese. *Applied Psycholinguistics*, *19*, 115-131.
- Chan, L., & Wang, L. (2003). Linguistic awareness in learning to read Chinese: A comparative study of Beijing and Hong Kong children. In C. McBride-Chang & H. C. Chen (Eds.), *Reading development in Chinese children* (pp. 91- 106). Westport, CT: Praeger.
- Chen, M. J. (2003). Component skills for reading Chinese in primary school children. In C. McBride-Chang & H. C. Chen (Eds.), *Reading development in Chinese children* (pp. 20-33). Westport, CT: Praeger.
- Chow, B.W., McBride-Chang, C., Cheung, H., & Chow, C. S. (2008). Dialogic reading and morphology training in Chinese children: Effects on language and literacy. *Development Psychology*, *44*(1), 233-244.
- Dale, P. S., Crain-Thoreson, C., Notari-Syverson, A., & Cole, K. (1996). Parent-child book reading as an intervention technique for young children with language delays. *Topics in Early Childhood Special Education*, *16*(2), 213-235.
- DeTemple, J. (2001). Parents and children reading books together. In D. K. Dickinson & P. O. Tabors (Eds.), *Beginning literacy with language* (pp. 31-51). Baltimore, MD : Paul H. Brookes.
- Ehri, L. C. (1998). Grapheme-phoneme knowledge in essential for learning to read words in English. In J. L. Metsala & L. C. Ehri (Eds.), *Word recognition in beginning literacy* (pp. 3-40). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Ehri, L. C. (1999). Phases of development in learning to read words. In J.V. Oakhill & T. Beard (Eds.), *Reading development and the teaching of reading: A psychological Perspective* (pp. 79-108). Oxford, UK : Blackwell.
- 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., & 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. (2008). Home grown for reading: Parental contributions to young children's emergent literacy and word recognition. *Canadian Psychology, 49*, 89-95.
- 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., Williamson, K., & Pursoo, T. (2008). Preschoolers' attention to print during shared book reading. *Scientific Studies of Reading, 12*, 106-129.
- Ezell, H., & Justice, L. (2000). Increasing the print focus of shared reading interactions through observational learning. *American Journal of Speech-Language Pathology, 9*, 36-47.
- Foulin, J. (2005). Why is letter-name knowledge such a good predictor of learning to read? *Reading and Writing, 18*, 129-155.
- Ho, C. S. H., & Bryant, P. (1997). Phonological skills are important in learning to read Chinese. *Developmental Psychology, 33*, 946-951.
- Ho, C. S. H., Yau, P. W.-Y., & Au, A. (2003). Development of orthographic knowledge and its relationship with reading and spelling among Chinese kindergarten and primary school children. In C. McBride-Chang & H. C. Chen (Eds.), *Reading development in Chinese children* (pp. 51-71). Westport, CT: Praeger.
- Huang, H. S., & Hanley, J. R. (1997). A longitudinal study of phonological awareness, visual skills, and Chinese reading acquisition among first-graders in Taiwan. *International Journal of Behavioral Development, 20* (2), 249-268.
- Jackendoff, R. (1993). *Patterns in the mind, language, and human nature*. New York, NY: Harvester Wheatsheaf.
- Justice, L. M., & Ezell, H. K. (2000). Enhancing children's print and word awareness through home-based parent intervention. *American Journal of Speech-Language Pathology, 9*, 257-269.
- Justice, L. M., & Ezell, H. K. (2004). Print referencing: An emergent literacy enhancement strategy 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., Pullen, P. C., & Pence, L. (2008). Influence of verbal and nonverbal references to print on preschoolers' visual attention to print during storybook reading. *Developmental Psychology, 44*, 855-866.

- Justice, L. M., Skibbe, L., Canning, A., & Lankford, C. (2005). Preschoolers, print, and storybooks: An observational study using eye-gaze analysis. *Journal of Research in Reading, 28*, 229-243.
- 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.
- Kaderavek, J. N., & Sulzby, E. (1998). Parent-child joint book reading: An observational protocol for young children. *American Journal of Speech-Language Pathology, 7*, 33-47.
- 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 using 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.
- McBride-Chang, C., & Zhong, Y. (2003). A longitudinal study of effects of phonological processing, visual skills, and speed of processing on Chinese character acquisition among Hong Kong Chinese kindergartners. In C. McBride-Chang & H. Chen (Eds.), *Reading development in Chinese children* (pp. 20-37). Westport, CT: Praeger.
- 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 and Hearing Research, 52*, 81-97.
- 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 child interest in shared picture book reading. *Early Childhood Research Quarterly, 16*, 263-281.
- Perfetti, C. A., & Tan, L. H. (1999). The constituency model of Chinese word identification. In J. Wang, A. W. Inhoff, & H. C. Chen (Eds.), *Reading Chinese script: A cognitive analysis* (pp. 115-134). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Qian, G., Reinking, D., & Yang, R. (1994). The effects of character complexity on recognizing Chinese characters. *Contemporary Educational Psychology, 19*(2), 155-166.

- 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. (2001). Connecting early language and literacy to later reading (dis)abilities: Evidence, theory, and practice. In S. Neuman & D. Dickinson (Eds.), *Handbook of early literacy research* (pp. 97-110). New York, NY : Guilford.
- Sénéchal, M., & LeFevre, J. (2002). Parental involvement in the development of children's reading skill: A five-year longitudinal study. *Child Development*, 73, 445-460.
- Sénéchal, M., & LeFevre, J., Thomas, E., & Daley, K. (1998). Differential effects of home literacy experiences on the development of oral and written language. *Reading Research Quarterly*, 32, 96-116.
- Shu, H., & Anderson, R. C. (1997). Role of radical awareness in the character and word acquisition of Chinese children. *Reading Research Quarterly*, 32, 78-89.
- Snow, C., E. (1991). The theoretical basis for relationships between language and literacy in development. *Journal of Research in Childhood Education*, 6 (1), 5-10.
- Stahl, S. A., & Murray, B. A. (1994). Defining phonological awareness and its relationship to early reading. *Journal of Educational Psychology*, 86, 221-234.
- Storch, S. A., & Whitehurst, G. J. (2002). Oral language and code-related precursors to reading: Evidence from a longitudinal structural model. *Developmental Psychology*, 38, 934-947.
- Van Kleeck, A., & Woude, J. V. (2003). Book sharing with preschoolers with language delays . In S. A. Stahl, A. Van Kleeck, & E. B. Bauer (Eds.), *On reading books to children: Parents and teachers* (pp. 58-92). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Whitehurst, G. J., & Lonigan, C. (1998). Child development and emergent literacy. *Child Development*, 68, 848-872.

收稿日期：2009年11月25日

一稿修訂日期：2010年04月28日

二稿修訂日期：2010年06月11日

接受刊登日期：2010年06月11日

Bulletin of Educational Psychology, 2011, 43(2), 377-396  
National Taiwan Normal University, Taipei, Taiwan, R.O.C.

## Effects of Print Referencing in Joint Storybook Reading 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

The purpose of this study is to examine the effects of adult using print referencing (i.e., pointing while discussing print materials) during joint storybook reading on preschoolers' word recognition ability. Forty-eight preschool-aged children with an average age of four years and three months were assigned to three guided storybook reading conditions: (a) verbatim reading, (b) pointing and labeling the print, and (c) pointing and discussing about the print. After five joint readings of the "Three Rabbits" storybook, children's ability to recognize six target words were examined. Results showed : (1) Children in the pointing-and-discussing-about-print condition scored significantly higher than children in the verbatim-reading and pointing-and-labeling-print conditions. (2) Children in the pointing-and-discussing- about-print condition initiated more discussions about the printed materials, and there is a positive relationship between the frequency of self initiation and word recognition ability. Implications for pedagogy are discussed and future research directions are suggested.

**KEY WORDS:** joint storybook reading, print awareness, word recognition