

教育部教學實踐研究計畫成果報告
Project Report for MOE Teaching Practice Research Program

計畫編號/Project Number：PSR1110181

學門專案分類/Division：USR

計畫年度：☒111 年度一年期 ☐110 年度多年期

執行期間/Funding Period：2022.08.01 – 2023.07.31

以閱讀培力幼兒與大學生的共讀方案發展研究

Empowering Young Children and Undergraduates

through Shared Reading and Action Research

配合課程名稱：閱讀培力教學實務 I&II

Reading Empowerment Practicum I&II

計畫主持人(Principal Investigator)：林意雪

執行機構及系所(Institution/Department/Program)：國立東華大學教育與潛能開發學系

成果報告公開日期：☐立即公開 ☒延後公開（統一於 2025 年 7 月 31 日公開）

原因：本研究因正撰寫論文投稿中，需延後公開。

繳交報告日期(Report Submission Date)：2023 年 9 月 20 日

以閱讀培力幼兒與大學生的共讀方案發展研究

研究動機與目的

我的主要教學關注，是在教與學的技能中融入多元文化教育概念的引導，特別是大學生做為教學者的歸因方式（歸因到孩子的個性、態度、家庭）如何影響到他們對學生的期待和教法。參與的大學生需要有好的教學技能，從觀察中獲致有用的線索來建立教學。因為若要消弭歧視和不平等，卻沒有好的教學技能，容易流於無力感。

我以社會參與的觀點創造出一些實作的機會來回應上述關切，而本場域的幼兒處於讀寫萌發的前閱讀階段，是未來閱讀的基礎，結合各種認知及閱讀理論對學生來說可能更具意義。我想藉由行動研究發展課程的操作方式，並在這個過程中建立起一個支持學前幼兒共讀的模式。

研究問題

原本提案時為兩年期計畫，後僅通過一年，故修改研究問題如下：

1. 在這類場域為主的學習方式，大學生將實踐視為行動研究時，他們學習呈現了什麼樣貌？
2. 在不同行動環節遭遇困難的大學生，他們在哪些方面有待突破及支持？

文獻探討

「閱讀」這個認知能力的發展，起始於尚不能讀寫的幼兒階段。等到上小學之後再增加讀寫能力並非不可能，但對於社經地位弱勢的學童來說，一上學就落後，讓他們對學校的學習感到挫折和排斥，越高年級就越明顯且補救成效有限。學前讀寫的發展至關緊要，以下便學前幼兒讀寫發展的特徵與重要性開始探討，接著談經濟弱勢或其他少數群體的幼兒可能遇到的困境。

（一）學前幼兒讀寫發展的重要性

根據 Chall（1983）的閱讀發展階段，六歲以前的嬰幼兒雖然還不會讀字或寫字，但這個階段接觸文字、口語、環境中的語言活動，卻是未來閱讀能力的起始點，他稱這個階段為前閱讀期。前閱讀期的孩子已有一些印刷品知識，會區辨文字和圖案的不同，以全字形的方​​式認字，雖然認的字數量少、錯誤多，但已可以從招牌、路標中指出某些常用字。他們亦會嘗試運用符號來溝通。這些對於進入小學後第一階段識字期極為重要。

對於學齡前閱讀能力的理解是從 1960 年代才開始的。紐西蘭學者 Maria Clay 在她的博

士論文中將這個階段稱為讀寫萌發（emergent literacy）（Doyle, 2013），後來受到了普遍的認可及研究。讀寫萌發一詞用來表示孩子學會讀寫之前相關技巧的學習與展現，肯定這些技能對於未來正式讀寫能力的重要性。一般認為閱讀的基本要件包括字彙、敘述故事、音素覺識及文字閱讀（黃瑩珺譯，2003/2005）等面向，當然還有其他非語言（例如認知處理能力及速度）或生理的因素（例如發展遲緩等）會影響孩子的閱讀，但直接相關的語言能力通常會以這四個面向來探討。

字彙是溝通語言中很重要的區塊，可以用來認識及表達事務。在三歲以前主要聽到的語詞主要是來自於家庭及其照顧者。幼兒從生活當中以聆聽及互動中獲得許多常用字詞，聽到的詞彙量越多，詞彙種類越豐富，孩子能夠儲存在大腦中並使用的詞彙就越多且越多樣化。學者研究幼兒敘故事的能力，從三歲到五歲之間不同的變化及成長，故事結構類型會趨向有目標的情節式故事結構，且包含比較多的因果關係（陳欣希、張鑑如、陳秀芬，2011）。

音素覺識（又稱聲韻覺識）指的是將語音分解為音素及操弄音素的能力（曾世杰，2010）。從 Juel（1988）以來的研究已證實音素覺識與閱讀息息相關，包括腦造影的證據顯示，即使不讀出聲，閱讀文字時大腦的語音迴路仍然是活化的（洪蘭譯，2010/2012）。透過實驗研究請孩子執行像是首音或尾音的差異辨視、分解、替換、融合、增刪等音素作業，發現孩子能否覺察到音素的差異性。詞彙發音有困難的孩子在二年級時會有較大閱讀困難的機會（曾世杰譯，2006/2010）。即使中文為意符文字，音素覺識及聲韻處理仍某種程度預測了日後的中文閱讀，音素覺識的教學在中文與英文有很大的不同，在英文中需要學會的字母知識、字音對應、規則及非規則的自然發音等，在中文的情況相異。由於中文字形本身並沒有足夠的發音線索，形聲字雖占中文字的九成，但是表聲的部件發音並無規則可循，幼兒需要的反而是其他的音素覺識活動與遊戲，強化他們對於音素的覺察，並發展出對「注音符號」

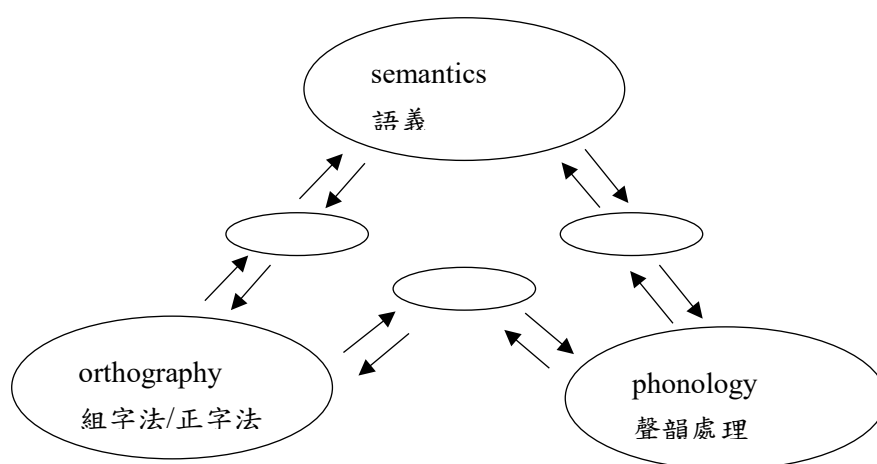


圖 1 文字深淺度假設 orthographic depth hypothesis
（引自 Pugh, 2021，研究者重製）

的瞭解，知道注音做為符號與「字」的區別，並加上初級的組字知識。

最後是文字閱讀，字的概念是兒童對讀寫表現出興趣、並開始理解讀寫的最早指標（McBride, 2016），可能還包括了書面文字知識和印刷品知識。人的大腦並不是天生就會閱讀的，在習得文字閱讀的過程中，必須確保視覺訊息能與聽覺的系統結合起來。好的教育應該協助孩子建立這兩者的連結，確保他們頭腦裡的口語模式和書面模式連結（圖 2）。（Pugh, 2021）除了學校裡的教學之外，孩子需要在大量的閱讀中精熟課本內習得的詞彙，並學習到更多課堂中沒有辦法觸及到的世界知識。

無論是課本或是課外書籍，書面文字及印刷品知識的概念都是在小學之前就已經形成。孩子對一本書的概念包括了中文字可由上至下直書、也可以由左至右橫書（古文甚至由右至左橫書），直書和橫書的裝訂和翻頁不同（右翻書或左翻書）。書有封面，封面的文字包括書名、作者（繪者、譯者、編者）、出版社等資料，而封面和封底可能有圖案和說明，和這本書有關；有些繪本甚至在蝴蝶頁和封底都有一些巧思和設計。孩子除了需要知道書上有文字之外，在學齡前閱讀繪本時，解讀圖畫表達更為重要：頁面之間圖和圖的關係、主角和週遭的事物、連結圖畫上的資訊和自己生活的關係、發現圖畫意欲表達的概念、和聽到的故事做對應等。這些閱讀的經驗為日後解讀書籍中的文字奠定了基礎。

（二）低社經地位兒童的處境

Hart 與 Risley（1995）蒐集並比較從事專業工作、勞動或領取社會福利的三種家庭環境中的詞彙量，孩子平均每小時聽到的詞彙量分別為 382、251 及 167，而孩子說話的字數略少、但同樣隨著社經地位減少，以這個數量粗估之後，孩子在三歲時從家庭中所聽到的詞彙量已相差了三千萬，稱為「三千萬字彙鴻溝」。社經地位的優劣勢不僅反映在詞彙量，學齡前孩子使用語言時，中高社經背景的孩子容易獲得來自父母獲得較多的支援性、溝通性的互動，低社經的兒童則否。（Bernstein, 1965，引自曾世杰譯，2006/2010）雖然日後有學者複製了 Hart 的研究，發現三千萬這個數字可能過於誇大（Sperry, Sperry, & Miller, 2019），但是不可否認的是，不同社經地位的家庭語言環境確實存在著很大的差異，足以在幼兒的語言能力上明顯地表現出來（Golinkoff, Hoff, Rowe, Tamis-LeMonda, & Hirsh-Pasek, 2019；Snow, 1991）。研究顯示不同社經地位的嬰兒每日所接受到的語言刺激，在 12 至 18 個月大的期間已經產生顯著差異（Brushe et al., 2021），若在學前階段缺乏積極的介入，這些狀況在小學之後將進一步地惡化，導致之後高、低社經地位兒童間語言能力的落差。

家庭環境與幼兒的語言能力息息相關（Lohndorf, Vermeer, Cárcamo, & Mesman, 2018；Rydland & GrøVer, 2021）令人遺憾的是，並非每個家庭都能提供強烈的安全依附給孩子，低社經家庭的處境往往使父母或照顧者為生活疲於奔命，也沒有餘力進修相關的親職教育課程或花時間與孩子分享閱讀。這些早期缺乏共讀的經驗使得孩子無法享受閱讀的樂趣，對於書本亦缺少興趣。由於學者意識到閱讀故事書時的延伸討論有助於之後在學校中的讀寫任務

(Heath, 1982)

Pressley (曾世杰譯, 2006/2010) 談及學習閱讀前的心智發展時, 注意到安全依附型關係的影響有助於讀寫發展。依附指的嬰兒和照顧者形成的情感連結, 而學前幼兒與母親的安全依附關係與他們讀寫萌發的品質有關。研究人員發現安全型依附兒童比不安全型依附兒童對書面材料表現出更高的興趣, 無論他們的智力和先前的閱讀量為何。(Bus & van Ijzendoorn, 1988) 安全依附的幼兒在讀寫萌發的互動時表現地更為積極正向, 較為專心, 且能依母親要求來配合。當孩子對父母的依附不那麼安全時, 故事書閱讀並不會給他們帶來太大的快樂, 推測是因為負面的親子互動破壞了閱讀興趣 (Bus, 1992, 1994、引自曾世杰譯, 2006/2010)

故事書閱讀的方式對於認知發展也有一些影響 (曾世杰譯, 2006/2010), 有些父母在共讀時很少給孩子提示, 讓孩子把文本內容和生活經驗連結起來; 有些父母則擅長在閱讀時與孩子互動, 而孩子也會有較好的詞彙或抽象語言發展 (Ninio, 1980; van Kleeck, Gillam, Hamilton, & McGrath, 1997)。國內學者則發現親子共讀對認知記憶、語言表達、情緒能力、讀寫萌發能力均有正面效力 (林佳慧、劉惠美、張鑑如, 2019)。家庭社經地位藉由直接影響親子共讀來間接地影響幼兒的發展。在自己照顧幼兒的家長之中, 教育程度較低的母親共讀的可能性也比較低。

若加上文化差異的因素, 例如新住民、原住民家庭中的語言及文化環境與學校之間存在著差異, 會使得低社經的不利因素更加地突顯。問題並非來自孩子學習雙語的困難, 而是主要照顧者的語音或是語法與一般中文使用者不同, 孩子的發音或詞彙量與同齡兒童亦有所差異。而主要照顧者的中文非母語時, 詞彙量較有限, 需要與孩子對話時, 社會或家庭環境又不鼓勵其教導或使用母語與孩子溝通 (陳昇飛, 2010)。

若照顧者的心力有限, 很容易放任孩子使用手機、電視或其他 3C 產品, 影響幼兒的語言發展, 也使他們對於靜態的故事書不感興趣。這個情況在近年來越顯嚴重。根據楊婧 (2019) 分析, 父母教育程度較低及家庭月收入較低的幼兒, 使用電子產品的時間較長。幼兒電子產品的使用時間 (包含電視及其他電子產品) 與其語言理解、語言表達、注意力/執行功能、精細動作、情緒表達的發展皆有顯著負相關。看電視的時間與幼兒情緒覺察、情緒理解發展也有顯著負相關; 幼兒「電子產品的使用時間」(看電視時間、使用其他電子產品時間) 對幼兒的語言、動作發展及注意力/執行功能有不利的影響。

這些因著環境而形成的弱勢, 往往使社會更不諒解他們的處境, 認為父母未盡責照顧, 或是認為孩子天生就不專注、不適合在學業上繼續發展。高社經地位的兒童因為表現較好, 往往使得老師更喜歡與他們互動, 而他們感受到高的教師期待, 也更有可能表現地越好 (Gay, 2010)。低社經兒童的外表及表現不起眼, 也容易使別人對他們的期待變低。(Clifford & Walster, 1973) 這在我們過去的田野中經常觀察到。

教學設計與規劃

本計畫關心的這些讀寫萌發的問題，在「閱讀培力」這門課要透過大學生團隊的培訓來協助低社經幼兒在這些面向上的發展。這門課僅有一個學分加上少許獎助金，包括大學生每週與幼兒共讀兩次約 1.5 小時，加上事前備課及課後書寫記錄至少再加 1.5 小時。主要的學習地點是在幼兒園場域之中，不若一般正式課程在大學課堂、以每週教學進度的方式進行。因此本課程未有每週的教學進度，而是以滾動式計畫的方式修正在現場的教學，同時搭配研究的行動研究循環，使這個課程的定位更清楚。

期初培訓	期中討論／工作坊	期末回饋
閱讀培力的精神、場域介紹 共讀的進行方式 繪本的介紹 行政事務	幼兒數學與繪本 問題與討論：概念澄清 文本分析作業 教學分析	課程檢討 包括各組別幼兒、大學生自身學習；課程運作方式、紀錄表

幼兒的目標是大學生共讀時的依據，而大學生在執行時需要的能力包括了（1）對幼兒能力的評估，（2）對繪本的知識，包括選擇和分析，（3）找到合適的方法教學並強化。有些教學目標並不容易評估，例如師生關係、多元文化素養等，他們在執行上的能力，表現在策略及態度上的進步，這個部分就是我對於他們的成績考核。由於每一組帶的幼兒不同，大學生的起始點也不同，有些曾修過閱讀相關的課程，有的沒有；大一與大四的、在課外曾參與過課輔經驗，也有差異性。

而我教學上的目標，則是支持大學生達到為幼兒預定的里程碑，在歷程中理解他們需要什麼樣的支持？評量的方式是以研究方法中的行動研究加上質性分析其共讀內容、紀錄單等方式進行。

研究設計與執行方法

本研究在教學設計方面，由於是在場域中進行，因此並沒有每週特定的進度，而是在場域中瞭解並調整，應用行動研究「教學者即研究者」的精神，在管理領域稱為滾動式的修正歷程（Kaganovich, 1996），也有稱為滾動式波浪規劃（Blokdyk, 2019）。

1. 行動研究

行動研究是一種實踐型、場域內的研究方法，有時會稱為 PAR（participatory action

research) (Kindon, Pain, & Kesby, 2007)。與傳統的研究方法不同之處在於，行動研究是為了解決問題，包括去檢視那些使問題出現、持續，以及使解決方案無法產生的行動或行動組合。(Argyris, Putnam, & Smith, 1985) 它有著行動-研究的互換循環，自發或設計的行動，並加上有系統地反思。傳統的研究常常是做為研究對象的參與者做出行動，而研究者在一旁思考。

Lewin (1946/1948) 提出行動研究是研究者與實務者共同的合作，透過螺旋循環步驟來比較不同形式的社會行動其操作的條件及效果，在這個過程中不斷地透過觀察來發現行動的結果。在教育領域中的應用，有時並沒有研究者的角色，而是由參與行動的人擔任起評估、調查和分析的工作。教學者要選擇一個他們想要聚焦的範圍，透過界定問題、蒐集資料、分析資料，來找出「有訊息資料作為依據的行動」(蔡清田，2000：9)，意圖改善教育的品質，並使教師能透過歷程提昇專業能力。

2. 研究工具

在研究大學生行動歷程、行動後對於理論及實務相互對照的理解時，也需要知道幼兒進步的情況。一般研究以標準化測驗來獲知幼兒讀寫萌發的能力，包括畢保德圖畫詞彙測驗、聲韻覺識測驗、讀寫萌發情形評定量表等，不過本研究參與的幼兒數不多，再加上 USR 的駐地教育家計畫亦同時與幼兒園教師合作調整課程，並不適合將成效完全歸於本閱讀培力的成效。本計畫主要以觀察的方式來獲知幼兒於共讀時外顯行為上的改變，包括純粹的觀察，以及詢問特定面向所得到的口語及行為資料，做為共讀目標設定與行動策略擬定之參考。例如：

1. 給孩子不同翻閱方向的繪本三本，來觀察幼兒拿到書的翻書行為
2. 閱讀繪本時詢問幼兒特定的印刷品知識：封面上有什麼？你覺得我剛才唸的這些字在哪兒？
3. 這頁從這裡開始，我一面讀，你一面指字
4. 用一本書來分享生活的經驗，記錄幼兒表達的能力

3. 資料處理與分析

資料包括了田野觀察紀錄、訪談、大學生上課紀錄、會議紀錄等。

我與另兩位研究助理至各組觀察建立對大學生及幼兒的初步瞭解。接著歸納組別和組別的差異性，安排三個人輪流觀察各組，做成田野觀察紀錄。接著透過同儕課外的分享，或以 google classroom、LINE 群組等公告方式分享。這些開會的資料亦需要存檔和整理，紀錄個別大學生想聚焦的問題、歷程等。

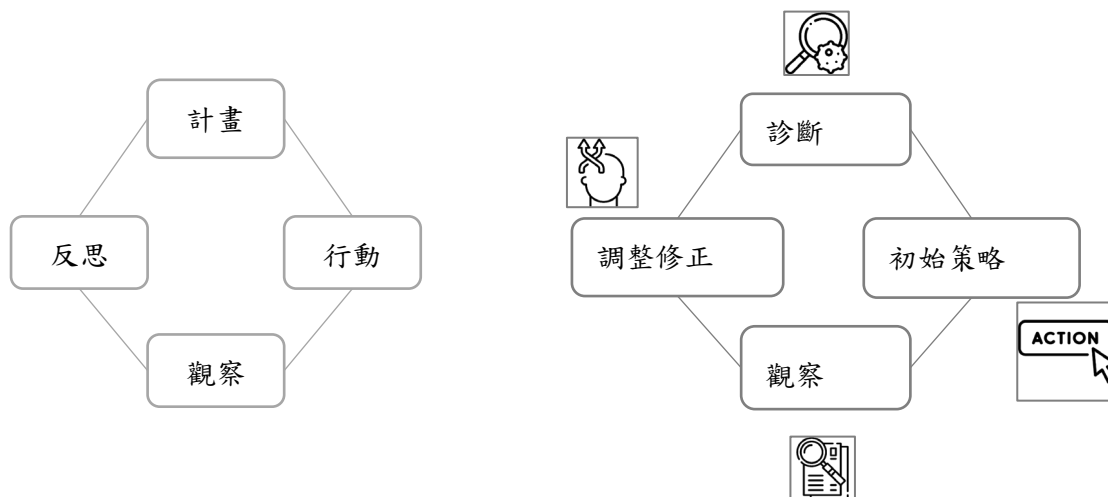
期末時進行每位參與大學生的訪談，瞭解他們的經驗，並請他們從紀錄表中找到相關的內容；並請他們自陳學習經驗，如何運用滾動式修正的概念，以及如何對照其他在大學課堂中的理論學習。

教學暨研究成果教學過程與成果

修課人數上下學期各 14 人。其中有 17 位大一至大四學生參與研究，7 位參與了兩學期。共讀的幼兒小班到大班都有，12 位至 18 位不等。我們同時也陪伴了國小一年級 5 位的學生。這 5 位是之前曾經共讀過的大班學生，2022 年 4 月由於疫情的緣故，大學生無法再入校，因此這屆孩子只有共讀了不到一個月的時間便終止。因此希望能持續協助他們進入小一的這段時間。

我在研究中發現，大學生自己兒時的學前閱讀經驗並不多。本校的學生多為勞工及小資產家庭，父母從事的工作像是保全、看護、餐飲的工作，少數自己做些小生意，例如飲料店、服飾店、機車行等。小時候曾有過父母陪伴學齡前共讀的僅有兩位，多數在成長的過程當中家裡並沒有童書，只有少數父母會在小學時帶他們去書店或是到圖書館借書。

由於他們缺乏相關的學前閱讀經驗，在進入小學後學校的閱讀推廣僅限於借閱王、到圖書館翻書這類較為有限的活動。他們對幼兒及低年級童書的經驗幾乎為零，也就是要自己重新閱讀童書，體會到閱讀童書的樂趣，並且慢慢能夠發掘童書中所隱含著的文本知識。我在研究中的焦點，放在如何兼顧大學生個別的多樣性以及他們共讀幼兒的多樣性，找到更有效的方法，幫助他們做學習。



圖二 行動研究循環

研究者重製(Kemmis & McTaggart 2000: 278)

圖三 修改後的行動研究循環

研究者自製

本研究這樣的觀看視角，先得從分類他們的能力開始。在現場非常容易以二分法來歸類

大學生例如他們進行的「還可以」或是「不太行」。但這樣子的架構其實對於理解他們並沒有太大的幫助，因為有時是他們自己的困難，有時是他們遇到了困難的幼兒。因此我在教導他們行動研究的概念時，也試圖以行動研究的循環來發現他們遇到困難的環節為何。我修改行動研究的循環從左圖二至右圖三。

依這樣的方式來分類學生後可以發現，在第一個階段「診斷」時，覺得較為困難的大學生有五位，大部分面對的幼兒是文靜的或年齡偏小的，因此大學生缺乏線索，難以去判斷他們真正需要的是什麼。第二階段「初始策略」覺得較為困難的有四位，他們所面對的孩子明顯的語言和發展上較為遲緩，這些非特教專長的教育系同學，缺乏了適當的對策來因應。最後在「調整修正」階段，總共有八位大學生，他們所面對的孩子是較能有回應的孩子，但因為孩子的回應不一致或是有時超乎預期，讓他們不知所措。

至於他們各需要什麼鷹架呢？第一類的大學生要仰賴理論的架構，也就是需要理論告訴他們每一個年紀的孩子大約需要哪一些基本的技能；第二種類的可能需要仰賴比較密集的示範與引導，也就是要像師徒制一般、手把手地在現場協助，以便使他們進步；第三個類型的則是需要仰賴經驗成長，也就是他們不太需要太多的鷹架，從經驗當中就慢慢的可以累積出一些不錯的調整和發展。

教師教學反思

在經過這樣的分類之後，我和助教更知道如何提供合適的協助，大學生也可以知道他們在書籍、自己教學的能力以及對幼兒的理解上，有哪些需要突破及增長之處。場域的教學仍然比教室內的教學來得困難，有許多突發的狀況需要處理，仰賴教學者在現場中的觀察，即給予立即的協助，不像一般大學的課堂可以有事先準備好的東西，單向教給學生。大學生在現場也可能累積很多的學習，挫折也可能很多，因此在填寫期末的教學評量回饋時，也比較難回答制式的教學評量題目。

另外我也會希望能讓幼兒有更多實質上的進步，畢竟有一些大學生的能力還是較弱，但不可能完全將那些能力較弱的大學生排除在外，我想這就是場域實踐教學的難處之三。

學生學習回饋

從大學生在現場的實作及紀錄中可以看到，他們的學習大概可以分成幾個面向，一是自己的非認知技能，他們覺得自己變得更有耐性，更瞭解如何尊重學生的學習節奏，以及他們提出來的想法；二是在閱讀發展和技能方面，大學生更清楚知道在前閱讀期這些讀寫萌發的孩子需要強化哪一些技巧，這些技巧如何地在每一堂課用不同的方法來引導；三是書籍，前述提到這些大學生在童書上的經驗有限，長期地使用童書，使得他們更認識到如何選書，能夠符合孩子的發展和興趣，也知道怎麼樣把書的特點突顯出來。四是教學技巧，包括當孩子不想聽故事時，如何拉回他們的專注力，怎麼樣設計延伸活動，怎麼樣堅持自己所設定的原

則、但又不失彈性。大學生也提到因為幼兒很難理解複雜的語言，所以他們必須要調整自己的指導語，用簡單清晰的方式來傳達問題和期待。

場域改變及幼兒閱讀能力的增長

幼兒園因為看到孩子在說故事上的成長，原本以簿本學習為主的幼小銜接活動，教師也增加固定說故事的時間，而不再只是有晨光的獨自閱讀。去年我也邀請大學生在放假前主動協助教師將教室裡的圖書做了一些分類和整理。根據專家的意見，把大部分的書收起來，僅在每個類別下留幾本，使學生容易找到、並放回書籍。教師也讓說故事變成園裡面固定的活動。我們可以看到幼兒在這上面的成長，包括了在故事上能夠更專注，甚至有一些我們沒有講過的故事，孩子也會拿書來，主動跟我們分享。

那些從幼兒園升到小一的學生，我們也從他們一年級的導師那邊得到回饋。導師們發現與過去相同社經地位的孩子，若幼兒園曾經有過培力共讀的孩子，可看出明顯的不同。他們進到小一之後能夠更專注的在閱讀上面，對於故事書也有基本的認識，不再只是隨機地翻閱而已。

建議與省思

相較於跟幼兒的共讀，來說在小一組的同學比較掙扎因為在小學的時候導師對於大學生的角色會有其他不一樣的期待會希望他們協助孩子的聯絡簿抄寫或是協助課後作業的完成孩子也從享受故事書的樂趣變成了對公克的焦慮以閱讀來說小一的學生也有比較多聲韻覺識也就是注音學習上的困難這個部分我們還不知道怎麼樣在幼兒園能夠做得更多因為在公立學校的幼兒園注音教學是不被鼓勵的最多就是一些聲韻的活動例如詩歌兒歌等等讓孩子覺察到押韻

參考文獻

- 林佳慧、劉惠美、張鑑如（2019）。家庭脈絡下的親子共讀與幼兒發展關係－臺灣幼兒發展調查資料庫的應用與分析。**教育心理學報**，51（1），135-159。
- 洪蘭譯（譯），S. Dehaene（2012）。**大腦與閱讀**（Reading in the Brain: The New Science of How We Read）。信誼。原著出版於2010年
- 陳昇飛（2010）。幼稚園的課室言談分析－新移民子女的語言學習。**臺中教育大學學報：教育類**，24（2），47-69。
- 陳欣希、張鑑如、陳秀芬（2011）。學齡前幼兒的故事結構發展：故事文法之分析。**教育心理學報**，42（3），359-378。

- 曾世杰 (2010)。注音與聲韻覺識教學。載於王瓊珠、陳淑麗 (主編), **突破閱讀困難：理念與實務** (頁 103-128)。心理。
- 黃嫻琚譯 (譯), K. Hirsh-Pasek, R. M. Golinkoff & D. Eyer (2005)。愛因斯坦不玩識字卡：為什麼該讓幼兒多玩一點、少背一點 (Einstein never used flash cards)。久周。原著出版於 2003 年
- 楊婧 (2019)。幼兒電子產品的使用情形及與其發展的關聯—運用臺灣幼兒發展調查資料庫。未出版之碩士論文，國立臺灣師範大學人類發展與家庭學系，臺北市。
- 蔡清田 (2000)。教育行動研究。五南。
- Argyris, C., Putnam, R., & Smith, D. M. (1985). *Action science: Concepts, methods, and skills for research and intervention*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Blokdyk, G. (2019). *Rolling wave planning a complete guide (nook book)* (2000 ed.). Aspley, Queensland, Australia: Emereo Publishing.
- Brushe, M. E., Lynch, J., Reilly, S., Melhuish, E., Mittinty, M. N., & Brinkman, S. A. (2021). The education word gap emerges by 18 months: Findings from an australian prospective study. *BMC Pediatrics*, 21(1), 247. doi: 10.1186/s12887-021-02712-1
- Bus, A. G., & van Ijzendoorn, M. H. (1988). Attachment and early reading: A longitudinal study. *Journal of Genetic Psychology*, 149(2), 199-210. doi: 10.1080/00221325.1988.10532153
- Chall, J. S. (1983). *Stages of reading development*. New York, NY: McGraw-Hill.
- Clifford, M. M., & Walster, E. (1973). The effect of physical attractiveness on teacher expectations. *Sociology of Education*, 46(2), 248-258. doi: 10.2307/2112099
- Doyle, M. A. (2013). Marie m. Clay's theoretical perspective: A literacy processing theory. In D. E. Alvermann, N. J. Unrau & R. B. Ruddell (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (6th ed.). Newark, DE: International Reading Association.
- Gay, G. (2010). *Culturally responsive teaching: Theory, research, and practice* (2nd ed.). New York: Teachers College Record.
- Golinkoff, R. M., Hoff, E., Rowe, M. L., Tamis-LeMonda, C. S., & Hirsh-Pasek, K. (2019). Language matters: Denying the existence of the 30-million-word gap has serious consequences. *Child Development*, 90(3), 985-992. doi: 10.1111/cdev.13128
- Hart, B., & Risley, T. R. (1995). *Meaningful differences in the everyday experience of young american children*. Baltimore, MD: Paul H Brookes Publishing.
- Juel, C. (1988). Learning to read and write: A longitudinal study of 54 children from first through fourth grades. *Journal of Educational Psychology*, 80, 437-447.
- Kindon, S., Pain, R., & Kesby, M. (2007). *Participatory action research approaches and methods: Connecting people, participation and place* (Vol. 22). New York, NY: Routledge.

- Lewin, K. (1946/1948). Action research and minority problems. In G. Lewin (Ed.), *Resolving social conflict: Selected papers on group dynamics* (pp. 201-216). New York, NY: Harper and Row.
- Lohndorf, R. T., Vermeer, H. J., Cárcamo, R. A., & Mesman, J. (2018). Preschoolers' vocabulary acquisition in Chile: The roles of socioeconomic status and quality of home environment. *J Child Lang*, 45(3), 559-580. doi: 10.1017/s0305000917000332
- McBride, C. (2016). *Children's literacy development: A cross-cultural perspective on learning to read and write* (2nd ed.). New York: Routledge.
- Ninio, A. (1980). Picture-book reading in mother-infant dyads belonging to two subgroups in Israel. *Child Development*, 51(2), 587-590. doi: 10.2307/1129299
- Pellegrini, A. D., Galda, L., Jones, I., & Perlmutter, J. (1995). Joint reading between mothers and their head start children: Vocabulary development in two text formats. *Discourse Processes*, 19(3), 441-463. doi: 10.1080/01638539509544926
- Pugh, K. R. (2021, 12). *The haskins global literacy hub research on the neural basis of language and reading development (keynote speech)*. Paper presented at the 1st Education and Neuroscience International Conference, Hualien, Taiwan.
- Rydland, V., & Grøver, V. (2021). Language use, home literacy environment, and demography: Predicting vocabulary skills among diverse young dual language learners in Norway. *Journal of Child Language*, 48(4), 717-736. doi: 10.1017/S0305000920000495
- 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. doi: 10.1080/02568549109594817
- Sperry, D. E., Sperry, L. L., & Miller, P. J. (2019). Reexamining the verbal environments of children from different socioeconomic backgrounds. *Child Development*, 90(4), 1303-1318. doi: <https://doi.org/10.1111/cdev.13072>
- van Kleeck, A., Gillam, R. B., Hamilton, L., & McGrath, C. (1997). The relationship between middle-class parents' book-sharing discussion and their preschoolers' abstract language development. *J Speech Lang Hear Res*, 40(6), 1261-1271. doi: 10.1044/jslhr.4006.1261

附錄：研究者根據觀察、作業及訪談所整理的孩子表現及大學生自陳的學習一覽表

學生	子 年 紀	孩子的能力評估	你為孩子設定的目標	孩子在後半學期的表現如何？在哪些面向有進步？	大學生自己這學期整體的學習為何？
A.	一	1.注音能力：發音模糊注音拼寫速度慢。 2.故事結構：能簡單重述故事、會過於注意一些書本的小細節 3.專注度：偶爾會露出不耐煩的表情或動來動去	1.閱讀經典故事 2.延長句子，增加形容詞 3.發出正確讀音 4.降低分心跟打斷故事的機率。	1.閱讀經典故事：能抓到部分故事的邏輯 2.重述故事能力：句子偏短，可精簡掉一些不相關的情節 3.讀音能力：沒辦法自然的發出ㄉ的音 4.專注力：對故事較不感興趣，但不會再離開座位跑或亂動。	讀音的陪伴練習：讓學生認清問題點很困難，試著讓學生自己思考發不出音的困難點，以及他喜不喜歡發音不清楚會產生的問題？多給學生時間，讓學生自己為自己負責，更能達到改變的效果。
B.	小 一	1.智力高：可以答出超乎期待的答案 2.對閱讀、書本沒有興趣 3.恆毅力：學注音時會急著跳過或叫我直接唸給他聽。 4.專注力：想匆忙結束閱讀時間做自己喜歡的事。	1.遵守約定：一起訂定的約定要說到做到 2.提高閱讀意願 3.注音認讀	1.遵守約定：前期專注力有變好，越到學期中心情越浮躁、偶爾會暴走，聊過後狀況變穩定。 2.專注力：約定在鬧鐘響前必須認真閱讀，隨著狀況好轉，有時可以不用鬧鐘。 3.注音：會主動嘗試唸出書裡的話，答錯時也會去思考正確的讀音。	1.踩穩底線 2.指令要明確 3.書本結構：備課的過程越來越流暢，學會透過更多線索來抓住書中的結構。
C.	小 一	1.邏輯概念很好 2.能將故事與生活經驗結合 3.能辨認大部分的注音，但還是有些韻母不熟悉。容易搞混二三聲。 4.穩定性好	1.重述故事 2.自信心提升 3.抽象概念學習（如：情緒） 4.注音拼讀	1.自信心提升：願意讀出一兩句，出錯也不會馬上退縮，甚至也會提問。 2.推理能力越來越好	1.越來越能夠延伸出其他的知識 2.與學生間的相互配合：有時候太專注於唸故事，會忘了關注學生的節奏，有時候給學生更多空間，他們也會予你更多的配合。

		5.沒自信，不太主動嘗試或是很常回答不知道			
D.	小一	1.已能掌握非故事體繪本的重複劇情，能理解典型故事體繪本的架構，能理解劇情脈絡。 2.注音：識符、拼音不佳、無法自力書寫注音符號	1.精熟識符 2.看到文字能夠快速直拼出正確發音	1.有「主角」概念、掌握故事脈絡 2.注音能力進步：識符能力進步 3.學會「看月曆」	1.搭鷹架 2.更有耐心，她一直不懂也不會讓我很挫折。
E.	大班	1.可以透過圖畫來想像劇情發展。 2.專注度良好，偶爾分心也能迅速拉回來。 3.訊息處理速度快，發現自己語句不太通順也會自我修正。 4.對每本書都充滿好奇心 5.能夠運用對話、表情覺察角色的情緒。 6.常只將注意力放在「圖畫」，一旦圖畫討論完了，對書本的劇情發展就不再關心。	1.認識故事結構 2.抓取結構重點 3.推理故事發展。	1.能準確地回答問題並積極表達。 2.專注力提升 3.對認字產生興趣：開始會注意文字內容寫什麼？會主動認字	1.以大結構、小結構來安排閱讀的流程，改變閱讀重點和提問方式。習慣新模式後，不只是孩子的閱讀更流暢了，自己在提問時也有固定的方式，而不是想到什麼問什麼、說什麼。
F.	大班	1.幾乎不會中文 2.能發現故事中的問題、猜測後續的情節與主角的行動、預測故事結果…… 3.觀察能力佳：故事埋藏的伏筆很快就能發現。	1.能自然的使用中文跟人互動。 2.能理解故事結構，能將故事的內容與自己的生活經驗做連結。 3.能精確描述繪本中的人事物，能更主動、自然的表達、提問與回應。	1.中文學習：從幾乎不講中文到講故事過程中會用簡單的中文跟老師互動。2.心態比較平穩，不再那麼急躁，可以先聽完這一頁的內容再翻。 3.能理解比較複雜的故事	觀察、陪伴、耐心、不斷自我修正在助教的協助之下，我慢慢摸索要如何給小朋友講故事，從聲音的變化、講述的方式、引導詞、提問技巧與回應技巧等等，這些對一個教育系的學生來說都是平時在學在應用的技能，但

					從理論到實踐還有一段距離
G.	小班	1.口語表達：有些字不知道怎麼唸或糊在一起，聽不懂他說什麼，無法知道他要表達什麼意思。 2.較複雜的情事情節可能就聽不懂	1.專注度 2.與書互動 3.知道這本書在說什麼 4.每次至少讀完一本完整的書	1.比較融入故事，會主動提出他想做的事情，達成約定後就可以做他想做的事情！ 2.即使不太專心也會安靜地坐在原位。 3.會模仿觀察其他小孩的行為（共讀），能更參與在故事當中，對他來說聽故事是有趣的！	在挑書方面要注意，怎麼樣的書適合哪些年齡段的小孩，可以簡單化、也可以更深入
H.	大班	空白	1.專心的時間延長： 2.手裡不拿玩具，也能聆聽故事 3.握筆的方式 4.答應的事情要做到 5.不喜歡的話要和老師說	1.可以專心在故事書的時間增加 2.會分享與繪本相關連的事。	第一：念故事書時先把故事書念完，不要急於一直問問題。 第二：教師是一個表演者，要將故事書說的有趣，孩子才會想要聆聽
I.	小班	1.無法閱讀較長篇的故事 2.知識類繪本：較不能理解其知識背後所代表的涵意 3.數字：不太懂數字概念 4.顏色：無法正確對應顏色名稱	1.提高注意力及專注力 2.以故事的理解及專注為主要目標	能夠開始和書有互動並在閱讀過程中得到成就感	1.將繪本的背景、經過、轉折、結果都分析出來，再設定此繪本的閱讀目標 2.設定該課堂的目標 3.以引導的方式來連接繪本的前後劇情 4.回應問題，仔細描述細節處
J.	中班	1.故事:可以聽懂具有故事性的繪本 2.會數1～22 3.英文:在回答顏色時會以英文回答 4.能夠觀察書中人物的特徵，並對應到封面找到角色 5. 回答句子簡短	1.透過簡單的角色扮演，讓昱弘與書本內容產生連結。 2.拉長句子的長度。 3.更認識數字的涵義。	1.開始能聽懂故事 2.大部分的書都能主動且熱烈的回應 3.早上會很開心地打招呼，期待聽故事 4.主動說出較長句子 5.觀察力：觀察故事主體 6.聽得懂故事體的書。	學著用各種方式（聲音、動作、手勢）讓故事生動起來，也發現了很多讓講話有趣的方式。

		6.不懂故事			
K.	大班	1.表達能力尚可，但有時講話太小聲或句子不完整 2.能看懂結構較簡單的故事體 3.孩子會主動分享自己的生活經驗 4.閱讀時有跳頁、容易分心等問題。	1.封面預測，並辨認出主角。 2.能將故事內容連結生活經驗並分享。 3.重述故事 4.減少偏題情形。 5.注意力更集中在繪本上。 6.培養孩子的精緻型語言，並能加長回應時的語句。	1.故事理解上有顯著的進步 2.文不對題的情況也有改善。 3.學會寫自己的名字	1.利用分析大結構這個方法來分段落，讓我在事前的準備更有方向，伴讀時也有進步一些。 2.學著模仿角色說的話，使故事更生動、有趣，以吸引孩子的目光。 3.想辦法融入其他更有意義的動態活動
L.	小一	1.說話偏小聲，許多發音都不正確。 2.尚未建立完備故事架構概念 3.不清楚印刷品知識 4.喜歡發怪聲，閱讀時會注意奇怪的地方。	1.改善發音錯誤的問題 2.減少注意非故事重點元素並且建立故事體概念	1.雖然需要多次矯正但已經可以說出正確的發音 2.願意學習發音矯正 3.會意外發現故事小結構 4.確實降低非故事重點要素的關注 5.學會預測故事	1.如何說故事、分析故事、發現故事的趣味 2.經過學生的反饋不斷修正強化自身的教學 3.了解在書本上以及實務上學生反應的比較差別進而如何運用至教學上
M.	小一	1.願意主動表達，但構句、用詞簡單 2.早休課專注力較差時，注音認讀、拼音錯誤率極高。 3.有主角概念，能理解繪本故事脈絡 4.印刷品知識缺乏 5.可做到正拼，但拼讀速度慢，常常會忘記如何寫、寫錯，反拼對學生而言仍困難。 6.無閱讀策略	1.擁有故事架構概念 2.認識常見印刷品知識 3.注音拼讀	1.閱讀理解：用作文作業檢核故事架構概念，以起因、經過、結果之架構口述完整文章。因時間有限且僅口述未寫完。 2.印刷品知識：認識圖文作者、認識場景的轉換、認識對話框 3.拼音速度有進步，仍須加強"語詞"概念。	1.說故事：提問更精確、有技巧，有效檢核學生是否理解故事脈絡 2.教師不能往往指望每個學生教了就要會，而是要嘗試更多策略讓他們找到自己的學習方法。
N.	小班	1.發音不標準、口齒不清 2.認得出書名	1.發音清楚 2.對閱讀產生興趣 3.理解故事內容	1.專注時間變長 2.對書本具有敏感度 3.口齒較清晰 4.可以做到預測故事	1.提問技巧 2.唸故事流暢度 3.印刷品知識 4.語調的起伏變化 5.繪本重點的掌握度

		3.了解翻頁順序，但未建立閱讀順序 4.容易分心		5.能夠理解結構/劇情簡單的故事 6.互動變熱絡	
O.	大班	1.口語表達能力佳 2.閱讀理解能力較佳 3.在沒有注音輔助得情況下能正確唸出書名 4.知道圖/文作者 5.有興趣的書才會專心看	1.封面預測故事主題，並辨認出主角。2.能將故事內容連結生活經驗，並分享。3.重述故事 4.減少偏題情形。 5.注意力集中在繪本上。	1.坐下來安靜看書的時間維持較久 2.閱讀動機提高	優點 1.越來越能發展除了繪畫以外的延伸活動 2.著重講述故事大結構，而不將重心放在小結構或一直提問。 3.當孩子離題時，會以直接略過或快速帶過的策略繼續講述繪本。 4. 講故事時，練習”轉換視角” 待改進
P.	小一	1.詞彙量不足，回答句短，在因果回答有困難 2.有故事概念，能推論後續情節 3.有時候眼神不會停留在書上，但有在聽故事 4.能專注聆聽完一本故事，但若要閱讀第二次發現不一樣的細節就會不耐。	1.間接推論還需加強。 2.抽象概念 3.自信心提升	1.願意試錯、自信心提升 2.搭配紙偶和演戲讓學生更樂於參與	1.進行教學不要忘了降低作業難度 2.要多加考慮教學時會發生的各種可能
Q.	大班	1.可以清楚表達自己的想法 2.有故事體概念 3.有印刷品知識 4.專注力表現:可以聽完整個故事，但如果聯想到自身經驗，就一定要先講完。	1.理解故事的起承轉合 2.清楚表達自己的想法	1.能完整理解故事的 2.表達能力進步	1.講故事的音調 2.講故事之外的活動 3.與幼兒溝通的方法 4.了解學生的想法 5.分析故事結構

R.	大班	1.口語表達：大多都是短句，不太會表達自己自己的心情感受 2.有故事基模 3.會急著想翻頁	1.書名 2.練習聽完較長的故事書 3.能夠認識情緒，學習表達情緒 4.延長語句。	1.可以聽得懂內容較複雜的繪本內容 2.回答得出來關鍵問題 3.在唸故事書時也開始會對繪本中的小插畫停留。	我覺得觀察孩子真的很重要，以及最重要的一點是對孩子的行為在腦中多做停留，多一點時間思考孩子做出行為的可能原因，或許就會有我們意想不到的發現！
S.	小班	1.詞語表達不完整，多使用短句 2.沒有故事體概念。3.有簡單的印刷品知識 4.對閱讀是有興趣 5.容易被書中不是重點的插畫、細節吸引	1.遵守約定 2.專心聆聽。 3.好奇心：對於書本內容保有好奇心，主動求知。 4.建立故事體概念	1.專注力有所提升 2.可以靜下心聆聽	1.放慢閱讀節奏 2.常規的養成很重要
T.	小班	1.口齒不清晰 2.知道書中會有主角 3.印刷品知識：知道書的翻頁方式 4.專注時間不長。	1.能專心的看完一本書 2.印刷品知識 3.認識故事體 4.能觀察書中的小細節，並發現與故事的相關性。	1.閱讀時間延長 2.會依照繪本內容進行分享 3.會跟著唸書名。	1.要有自己的原則 2.關鍵提問/回饋 3.隨機應變能力 4.說故事的小技巧 5.觀察/聆聽。
U.	中班	1.說話不清楚 2.有故事基模 3.容易分心	希望能藉由故事書中的角色對話模仿，訓練孩子的口語表達能力，讓孩子能夠嘗試預測故事的後續發展。	1.仿畫 2.變得很活潑，會看著故事書和我互動，有時也常分心和我分享他的事!	1.如何控制自己聲音 2.故事時間規畫、挑選故事書的體裁和故事主題類別更加熟悉 3.知道了該如何安排小朋友聽故事的位置以及互動的方式
V.	大班	1.表達能力很強 2.有故事基模且能夠預測推理故事發展 3.印刷品知識:知道故事書的名稱在書封面的位置 4.專注力佳		1.能夠完整仿寫出故事書的名稱，還會寫自己名字 2.能夠精準的預測後續故事發展，也能和我分享他的推理過程。	4.透過錄音記錄自己每次的說故事情形，進行自我反思及檢討。
W.	中班	1.口語表達能力尚可，能表達需求或分享事情，但有時候較含糊 2.已有故事體概念	1.訓練口語能力。 2.推測故事發展。 3.能在聽完故事後回想故事關鍵內容，並說	1.能在提示下重述故事 2.推測故事發展	1.學會更多讓孩子進入狀況的方法。 2.調整了說故事的語速。

		3.容易分心	出如果是自己會怎麼做。		3.在說故事時平均分配小孩互動的能力。 4.聽過自己的錄音檔後，調整說故事的方式。
X.	大班	1.有故事體的概念 2.有印刷品知識 3.可以使用簡單的中文表達，但句子不完整且語法不正確。可以很自然地對別人講話 4.大都能專注聽故事	1.能用結構更完整、更複雜的中文句子表達。 2.能理解故事的大結構，能將故事內容與自身的生活經驗作連結。	1.能說出完整的一句話，雖然還是會有詞彙量不足或語法問題，但已經能跟同學老師們講話。 2.專注力不穩定	更能掌握故事的重點，也能接受小孩的一些表現
Y.	小一	1.不喜歡說話 2.沒有故事體的概念 3.不清楚印刷品知識 4.不太喜歡閱讀	1.能說出完整一句話 2.能了解故事大意和故事體 3.印刷品知識 4.降低分心的頻率	1.願意更多表達 2.故事基模：可以簡單重述故事 3.印刷品知識：沒有太大的問題 4.專注力：有減少注意別人的頻率	1.當初以為只是唸故事，結果發現這是需要注意很多小細節的任務。 2.在語速上還是會不自覺變快 3.挑繪本不能隨便挑，要更有目標性。
Z.	中班	1.口語表達能力：會分享他在生活中的經驗。 2.對於故事基模的架構不瞭解 3.經常會連續翻兩三頁 4.容易分心	1.能夠自己學會翻頁 2.知道主角發生了什麼事 3.回答出我對於故事的提問	1.會開始主動跟我打招呼 2.分心的次數減少，並拉長每次專心的時間 3.能夠自己將書拿正，並正確的翻頁 4.能夠正確指出主角 5.能回答出主角發生了什麼事 6.會嘗試想要跟書本互動	1.可以了解學生閱讀習慣 2.專注在學生本身反應而非故事進度 3.使用策略讓思佳學習正確翻頁 4.篩選不相關的提問避免分解故事內容太細碎 5.學會找方法面對當天遇到的瓶頸