

南 華 大 學

幼兒教育學系

碩士論文

幼兒園不同課程設計
對幼兒語言能力發展影響研究

A study on the Influence of different Curriculum Models on
young children's Language Development

研 究 生：陸佩欣

指 導 教 授：郭春在 博士

中 華 民 國 101 年 6 月

南 華 大 學

幼兒教育學系碩士班

碩 士 學 位 論 文

幼兒園不同課程設計對幼兒語言能力發展影響

研究

研究生：陸佩欣

經考試合格特此證明

口試委員：徐 亨 良
陳 玉 婷
鄧 春 在

指導教授：鄧 春 在

系主任(所長)：鄧 春 在

口試日期：中華民國 101 年 6 月 7 日

誌謝

能完成研究所的學業及論文，首先要感謝家中父母無條件的支持，讓我能無後顧之憂的繼續進修。感謝所上師長們的用心教導，尤其感謝歐慧敏老師、陳玉婷老師在我修課期間給予了我許多該如何作研究的概念。感謝宏鈞學長於我一進入南華即給予我許多的協助。感謝同學茜卉總是給予我學業及人生方向至為中肯的建議、以及佩君總是關懷我的生活狀況，兩位同學讓我在讀研究所的期間覺得好溫暖，好慶興自己有再進修的機會才能遇到這麼好的兩位同學。

感謝媽媽前陣子雖然受傷但依然很堅強的復健，以及爸爸及親戚們幫忙分擔照顧媽媽才讓我有時間能繼續將論文完成。感謝朋友雅婷、承浩你們是超棒的支持團體。感謝張越翔，因為你的支持我才有動力繼續升學，在我完成論文這條漫漫的長路上總是不厭其煩的給予我許多建議，也包容我許多的情緒，你是我最大最堅強的後盾。

感謝指導教授郭春在教授的用心指導與建議，在老師的指導之下我學到了許多，感謝口試委員徐享良教授及陳玉婷教授，不論在計劃審查及論文口試時都給予我許多寶貴的指導與建議，使得本文更為完善。

祝福一路上給予我力量的各位！

陸佩欣 謹誌

摘要

本研究旨在探討接受不同的語言教學模式，其幼兒之語言能力發展的差異情形，研究對象選取嘉義地區符何語言「分科」及「統整式」教學之幼兒園各一班之5-6歲大班幼兒，以歐慧敏（2003）「幼童多元智慧觀察量表」中的語文智慧觀察分量表，及研究者自編之「幼兒語言能力發展檢核表」探討幼兒之語言能力發展情形。

本研究採用比較研究方法，並輔以參與式觀察研究法蒐集兩班特質之質性資料以瞭解兩班學童語言能力發展與接受不同的語文教學模式間之關係；獲致如下的結果：

- 一、接受語言分科教學之幼兒與接受統整式教學之幼兒，其語言「聽力理解」及「口語表達」能力沒有顯著差異。而接受語言分科教學之幼兒，其「閱讀理解」及「書寫發展」能力顯著優於接受統整式教學之幼兒。接受語言分科教學之幼兒，其語言能力發展顯著優於接受語言統整式教學之幼兒。
- 二、接受語言分科教學之幼兒，其各項語言能力皆未因為不同的性別而有顯著差異。接受語言統整式教學之幼兒，其語言「聽力理解」、「口語表達」、「書寫發展」能力並未因為不同的性別而有顯著差異，而女性幼兒之「閱讀理解」能力顯著優於男性。幼兒之語言能力發展會因為不同的性別而有顯著差異。
- 三、透過質性之資料發現，語言分科教學之幼兒聽力接收、理解正確；具豐富的說語詞能力；閱讀、理解題目正確，且能認讀國字；注音拼音和國字書寫正確。語言統整式教學之幼兒具有自發性的專心聽故事行為；幼兒對話語句完整、有邏輯性；具自發性的閱讀行為；卻較不具備書寫能力的特質。

關鍵詞：幼兒、教學模式、語言發展

A study on the Influence of different Curriculum Models on young children's Language Development

Abstract

The purpose of this study was to understand the influence of different curriculum models on young children's language development. The subjects were two groups of 5-6 year old children who each conform to the "Disciplinary" and "Intergration" in Chiayi. To understand the young children's language development, such tools as "the linguistic intelligence of Children MI Observation Scale" and "Young Children's Language Development Checklist".

The results revealed:

1. There are no significant differences between children who using the "Disciplinary" and "Intergration" in "Listening Comprehension" and "Oral Expressive". The children who using the "Disciplinary" are significantly higher than who using the "Intergration" in "Reading Comprehension" and "Writing Development". Children's language development who using the "Disciplinary" are significantly higher than who using the "Intergration".
2. Children's language development are no significant differences who using the "Disciplinary" between difference sexual. Who using the "Intergration", the "Listening Comprehension", "Oral Expressive", and "Reading Comprehension" are no significant differences between difference sexual, but the female's "Reading Comprehension" is significantly higher than the male. There are significant difference exists on children's language development at difference sexual.

3. According to the qualitative data to know: the children who using the “Disciplinary” can learn, and understand correct in listening; speak abundant words and phrases; correct in reading comprehension words; correct in spelling and writting. The children who using the “Intergration” will to concentrate their attention on listening stories on their own initiative; the coversations are complete and logicality; will spontaneous to read; however, there are lack of writing skill.

Keywords: young children, curriculum models, language development.

目 次

誌謝	i
摘要	ii
Abstract	iii
目 次	v
表 次	vii
圖 次	ix
第一章 緒論	1
第一節 研究背景與動機	1
第二節 研究目的與研究問題	2
第三節 名詞釋義	3
第四節 研究範圍與限制	4
第二章 文獻探討	6
第一節 幼兒語言能力發展與基本理念	6
第二節 幼兒園語言教學	18
第三節 幼兒教學模式與語言發展相關研究	23
第三章 研究設計與方法	25
第一節 研究方法	25
第二節 研究場域與對象	28
第三節 研究工具	29
第四節 資料整理與分析	34
第五節 研究程序	36
第四章 研究結果與討論	39
第一節 不同語文教學模式對幼兒的語言能力發展之差異情形	39
第二節 不同性別之幼兒在語言能力發展上之差異情形	43
第三節 幼兒在校使用語言互動情形	48
第四節 綜合討論	59
第五章 結論與建議	64

第一節 結論	65
第二節 建議	66
中文文獻	69
西文文獻	74
附錄一	77
附錄二	81
附錄三	82
附錄四	86
附錄五	98
附錄六	102
附錄七	104
附錄八	105

表 次

表 2-1-1 幼兒口語能力發展	12
表 2-1-2 聽說發展.....	13
表 2-1-3 幼兒學齡前讀寫習得發展	17
表 3-2-1 研究場域之規模、環境、及師資	28
表 3-3-1 語言能力測驗工具及相關研究摘要	30
表 3-3-2 專家效度之學者專家名單(按姓氏筆劃)	32
表 3-3-3 預試量表刪除題號	33
表 3-3-4 預試量表各分量表保留題數	33
表 3-4-1 研究資料對照表	35
表 4-1-1 接受不同語文教學模式幼兒其各項語言能力發展之比較(獨立樣本 t 檢 定分析)	41
表 4-1-2 兩班幼兒之語言能力發展於「幼童多元智慧觀察量表」中之語文智慧觀 察分量表得分之同質性考驗.....	42
表 4-1-3 兩班幼兒之語言能力發展之共變數分析	43
表 4-2-1 分科教學之不同性別幼兒其聽說讀寫能力差異情形	45
表 4-2-2 統整式教學之不同性別幼兒其聽說讀寫能力差異情形	46
表 4-2-3 不同性別幼兒之語言能力差異情形	47
表 4-2-4 幼兒園整體表現之語言能力差異情形	47

表4-2-5 不同性別之幼兒在不同語文教學模式其整體語言能力發展之差異情形(二 因子變異數分析)	48
表 4-4-1 兩班特質對比	61

圖 次

圖 2-1-1 幼兒語文能力網絡圖	18
圖 2-1-2 大口袋ㄅㄆㄇ系列編輯理念	21
圖 2-1-3 魔法ㄅㄆㄇ（三）遊戲本	22
圖 3-1-1 研究架構圖	27
圖 3-5-1 研究流程圖	38

第一章 緒論

本研究旨在探討幼兒園不同語言教學模式對幼兒語言能力發展之影響，本章分為四節，分別對相關研究背景與動機、研究目的與研究問題、名詞釋義、研究範圍與限制等作一說明。

第一節 研究背景與動機

教育部（2010）幼兒園教保活動與課程大綱中明文規定，幼稚園課程為：身體動作、語文、認知、社會、情緒、美感六大領域，各領域之間不宜以分科方式進行，強調以跨領域統整方式，改進學科知識的零碎學習，使幼兒可從多元的學習活動經驗中，獲得知識的意義，根據學者的研究（林佩蓉，1995；簡楚瑛等，1995；周淑惠，1997）顯示：分科取向的課程仍普遍存在於實務界。近三十年我國幼兒園所之課程模式仍然是五花八門(程素芃，2011)，雖然是以統整式教學為前提，卻有部份園所因應家長們之需求，針對國英數等學科進行「分科」教學，以較長且固定時間教學。

每到畢業季的家長參觀日，家長面對花花綠綠的招生簡章、各種教學模式，總是難以選擇（程素芃，2011），究竟何種教學模式對學齡前幼兒之學習能力來說是較為適合的，一直是家長們所關心的問題。

面對二十一世紀的來臨與挑戰，我國未來公民所應具有的語文素養是個人發展的重要能力及國力的一種表現（教育部，1994），語言能力的發展是很重要的。蔡國基（2007）指出，語言不僅是思考的工具，也是獲得資訊的重要媒介。我們在學習所有其他領域知識時，語言是所有的工具，也是邏輯思考的訓練根基。

林德揚（2005）指出大家總是認為語文的教學，就是要多聽、多說、多讀、多寫，但是幼兒的語文教學不應只著重在擴充幼兒的廣度經驗，課程內容設計安排的呈現，應該同時並重廣度和深度。Mason（1993；轉引自侯天麗，1996）指出幼兒對語文的使用及建構語文的過程值得被重視，並且幼兒語文學習的社會環境是很重要的。

根據研究顯示，不同課程與教學對學習者的語言發展會有影響，如：黃慧齡、林盈均(2007)以不同的教學策略比較對幼兒語言發展之影響，發現教學中由教師多鼓勵幼兒分享之班內學童，會較習慣大方的主動以口語及多元的圖像展示自己的想法；施蘊珊(2009) 探討幼教課程與幼兒語言發展之關係，發現接受不同課程之幼兒在口語表達能力方面之表現有顯著差異，表示課程與幼兒的口語表達能力有

相當密切的關係。

研究者認為，我們應該要更佳謹慎的審視當前的語言教育，此項能力應該是從越小就要注意起，畢盡語言並非是從國小或國中才開始學習的，在人生之初接受較完整的語言教學時，就要重視其「教」與「學」的平衡，採分科教學模式及統整式教學模式等兩大孑然不同的模式，到底什麼樣的教學實施對幼兒語言發展能力而言才是有幫助的？然而在教育部推行多年統整取向之下，對此議題之相關實證性研究卻是匱乏的，不同的教學模式與幼兒語言發展之關係的相關文獻亦是不多，所以研究者以此為方向進行研究希望能對關心幼兒學習有疑問之家長及園所提出一些參考價值。

第二節 研究目的與研究問題

一、 研究目的

根據上述研究動機，本研究的目的為探討語言分科教學與統整式教學對幼兒語言發展之影響，以及其學習語言時之需求，了解與引導幼兒語言之發展，以提昇幼兒語言學習能力。因此本研究目的如下：

- (一) 探討幼兒園不同教學模式對幼兒的語言能力發展之差異情形。
- (二) 瞭解不同性別之幼兒在語言能力發展上之差異情形。
- (三) 瞭解幼兒在校使用語言互動情形。
- (四) 綜合研究結果與發現提出建議，以作為幼兒教育工作者教學與研究之參考。

二、 研究問題

依據上述之研究目的，以幼兒語言能力發展主要之聽說讀寫四個層面，發展出以下的幾點研究問題：

(一) 幼兒之各項語言發展經不同教學模式其差異情形為何?

1. 幼兒之語言發展經不同教學模式其語言聽力理解差異情形為何?
2. 幼兒之語言發展經不同教學模式其口語表達差異情形為何?
3. 幼兒之語言發展經不同教學模式其閱讀理解差異情形為何?
4. 幼兒之語言發展經不同教學模式其書寫發展差異情形為何?

(二) 不同性別幼兒之各項語言能力發展之差異情形為何?

1. 不同性別幼兒之語言聽力理解表現是否有顯著差異?
2. 不同性別幼兒之口語表達是否有顯著差異?
3. 不同性別幼兒之閱讀理解是否有顯著差異?
4. 不同性別幼兒之書寫發展是否有顯著差異?

(三) 幼兒在校使用語言互動情形為何?

1. 語言分科教學之幼兒在校使用語言互動情形為何?
2. 語言統整式教學之幼兒在校使用語言互動情形為何?

第三節 名詞釋義

(一) 幼兒

根據中華民國「幼兒教育及照顧法」(2011)第二條之一規定：幼兒係指二歲以上至入國民小學前之人。本研究指稱之幼兒指滿五足歲至六足歲目前就讀於幼稚園大班之幼兒。

(二) 幼兒園

根據中華民國「幼兒教育及照顧法」(2011)第二條之二規定：幼兒園是指對幼兒提供教育及照顧服務之機構，包括幼兒園及托兒所。本研究定義之幼兒園，為兩間符合研究要求之教學模式的幼兒園為研究場域。

(三) 教學模式

教學模式是教學理念的轉化形式，它是用於設計課程、選擇教材、提示教師活動的基本框架，是將教學方法、教學組織與教學形式融為一體的綜合體系，可以使教師清楚明確的知道，教的是誰、該教什麼、做什麼、學什麼、用什麼方法、要達到什麼目標等一系列具體問題（何工、曹理，2002；李茂興 譯，1998；張渝役，2005；韓桂鳳，2003）。

本研究定義之教學模式，係指採「分科」與「統整式」等教學模式之幼兒園，「分科」教學，乃指每週排定固定時間針對「語文」進行加強教學之「單元教學」幼兒園；而「統整式」教學是採「主題」教學之幼兒園。

(四) 語言發展

周淑惠(2002)指出幼兒的語言發展是由生活環境中聽、說、讀、寫四項能力相互刺激、強化，彼此整合發展而來的。林德揚(2005)配合幼兒發展，建構「幼兒語言學習參考架構表」，列出幼兒語言發展聽、說、讀、寫等四大主要能力。本研究定義之語言發展的聽、說、讀、寫等語言能力亦搭配本研究中自編之「幼兒語言能力發展測驗」中檢核研究對象語言能力之四個向度，聽的部份為語言聽力理解，說的部份為口語表達，讀的部份為閱讀理解，寫的部份為書寫發展，為本研究定義之語言發展的四種能力。

第四節 研究範圍與限制

一、 研究範圍

(一)研究地區與研究對象層面

本研究以嘉義地區兩所幼兒園為研究範圍。研究對象則以該幼兒園之大班幼兒(5-6歲)為對象。

(二)研究變項層面

本研究之變項為不同教學模式與幼兒語言發展能力之影響關係。不同教學模式分為「分科」教學及「統整式」教學模式。幼兒語言發展能力則包含聽、說、讀、寫等四個向度進行探討。

二、 研究限制

(一)研究地區之限制

本研究因人力、時間上的限制，僅以嘉義某兩間幼兒園為研究對象，故在研究結果的推論上，無法推論至其他地區。

(二)研究對象之限制

本研究僅以5-6歲的兩班大班幼兒為研究對象，因此在研究結果的推論上，無法推論至其他地區之幼兒園5-6歲的大班幼兒。

(三)研究變項的限制

本研究探討不同教學模式與幼兒語言發展能力（聽、說、讀、寫）等變項間之影響、差異，因此僅針對此二變項之整體與各層面進行統計分析，文獻中曾論及之面，因為人力與精力上之限制，無法兼顧。

第二章 文獻探討

本研究旨在探討幼兒園不同之教學模式，對其大班幼兒語言能力發展之影響，為求完整的描述幼兒園不同教學模式之內涵，及其與幼兒語言能力發展間的關係，本研究經由探討過去的研究文獻，獲得組織本研究之研究架構的概念，因此將本章文獻探討的內容分為以下三節來論述：第一節為幼兒語言能力發展與基本理念；第二節為幼兒園語言教學；第三節為幼兒教學模式與語言發展相關研究。

第一節 幼兒語言能力發展與基本理念

壹、語言和語文之內涵

根據《遠東漢英大辭典》語文的英文為 language and literature,「語言」及「語文」字面上的差異為「語文」多了 literature (張芳杰 主編, 1993), 在《朗文英漢雙解活用詞典》對 literature 的解釋為 — 文學(Della Summers 主編, 2003)。而在《教育部重編國語辭典修訂本》中對「語文」的解釋為語言和文字的合稱，泛指與語言或文字有關的事項，而對「語言」一詞則解釋為 — 人類用口說出來的話，由語音、語彙和語法所組成，是表達情意、傳遞思想的重要工具(教育部國語推行委員會, 1994)。

陳淑琴(2000)「語言」可以被狹義的解釋為口頭或符號語言，也可以廣義的被定義為一個社會團體所共同使用的任何一種溝通系統，結合上述對語言的定義，「語言」就是人類所使用的一套溝通系統，溝通的形式可以是口頭的或是符號的(Harp & Brewer, 1996)。

根據「幼稚園課程標準」中語文領域的教學目標，其著重的是啟發幼兒語言的潛能，增進幼兒語言欣賞、思考、閱讀、問答和發表等日常生活中所需的能力。研究者參考教育部(2000)委託台北市立師範學院盧美貴進行之「我國五歲幼兒基本能力與能力指標之建構研究」，以建立五歲幼兒學習領域指標，提供五歲幼兒教學與課程參考之研究。盧美貴(2003)於研究報告中指出：對於五歲大的幼兒學習領域以「生活」為依歸，共包括六個學習領域—語文、社會、數學、健康、科學、藝術，而其中五歲幼兒語文領域學力指標之設立考量首先是參考九年一貫

課程中，語文領域能力指標：包括「注音符號應用能力」、「聆聽能力」、「說話能力」、「識字與寫字能力」等六項，不過考量五歲幼兒的發展特質、基本能力的培養和幼兒塗寫臨摹之情形，決定以幼兒的聽、說、讀、寫為主軸，並以此為基礎建構出以下之課程目標：

1. 了解聽說讀寫在生活與學習中的意涵。
2. 學習適時合宜的語言表達與傾聽技巧。
3. 增進聽說讀寫的基本學習能力。
4. 養成喜歡閱讀與聽故事的良好習慣。
5. 培養探索語文的興趣和主動學習的態度。

目前教育部推動的「幼兒園教保活動與課程大綱」（教育部，2010）其六大領域中亦包涵了語文領域，其學習的目標為以下五點：

1. 體驗覺知生活中語言文字的趣味與功能。
2. 合宜參與日常互動情境。
3. 慣於敘說經驗與編織故事。
4. 喜歡閱讀並能展現具有個人觀點的回應。
5. 認識並欣賞社會中使用多種語文的情形。

而2-6歲幼兒的語文學習與發展即為參與社會溝通系統的歷程，其參與包括理解肢體、口語、圖像符號、文字功能等能力，以及以肢體、口語、圖像、自創符號來表達的能力。

語言係人與人之間的溝通工具，舉凡處理事務以維持生活所需、表情達意以聯繫情感、交流意見以獲得學習，都需要仰賴語言的傳遞，其中，口語的理解與表達能力更影響著幼兒的發展與學習，可以說是語言內涵中的核心能力，故本研究以幼兒的「語言」發展為欲探討能力，再根據以上文獻探討，依照幼兒語言發展所具備之能力，再定義以聽、說、讀、寫四大語言能力為探究要點。

貳、幼兒語言能力發展理論

幼兒是如何發展一套語言的呢？是「先天」存在的能力，亦或是「後天」的學習？研究者在此針對不同的觀點去探討語言發展和學習的理論，瞭解幼兒獲得語言的過程，將幼兒的語言習得理論做一敘述說明。

人類語言發展的影響因素眾說紛紜，許多語言學者急欲瞭解，但是近百年來始終無法定論，關於語言習得之理論主要有兩大派，對於幼兒的語言學習各持不同的看法，其一是行為主義（Behaviorism）大師 B. F. Skinner（1957）的「後天學派（Environmentalists Theory）」或稱「環境論」。另一是語言學者 Chomsky（1965）提出的「先天學派（Nativism）」或稱「先天論」。兩大理論互不相讓，且都各有其盲點，均無法足以完全的解釋及涵蓋人類語言學習之全貌；因此到了

1970年代，開始興起一股新勢力－「互動論（Interactionists Theory）」，此學派主要代表人物為Piaget（1954），以下即針對三大語言習得理論做敘述說明：

一、行為主義－後天學派/環境論

後天學派的代表人物是行為主義大師－Skinner，其受到行為主義影響甚深，以行為學習的觀點來解釋幼兒的語言學習，認為學習主要是由於所在環境的增強作用所引發，語言是經由刺激和反應的制約過程從中學習，而語言的發展即是一系列刺激反應的聯結（黃瑞琴，1993）。以語言的產生而言，行為主義強調模仿（imitation）及增強而習得（幸曼玲 校閱，1996）。也就是說幼兒透過環境與成人或手足們互動，這些較年長的成員則成為提供幼兒語言學習模仿的對象，而幼兒的模仿又得到足夠的正增強之肯定，如此就構成幼兒語言學習的有效迴路（陳淑琴，2000）。

後天學派主要是根據一基本原則：人傾向於反覆做出能使他獲得滿足的行為（幸曼玲校閱，1996）。因此，就後天學派的想法而言，語言的學習就是制約與反應，將語言依其結構分解成較小單位的元素（包括語音、句法及語意），讓學習者隨著有合乎文法的言談出現而得到的增強，反覆練習熟練後，再將這些累積儲存單一的元素組合起來，學習者便可以習得該語言（Fries, 1945；蘇建文，2002；柴素靜，2010）。

二、先天論

相較於行為主義認為幼兒語言的獲得是漸進、累積的增強過程，語言學家針對其為何世界各地的幼兒，普遍能在短短四、五年內容易且快速的習得母語，並且能繼續產生逐漸複雜的句子產生疑問，而提出了語言發展的生物學理論－先天論（Nativism）。

Chomsky（1965）提出一套理論，他認為決定幼兒獲得語言的因素不是經驗和學習，而是先天遺傳的語言能力（linguistic competence），幼兒先天即具有語言學習的本能，學習語言是人類的天賦能力，是自然成熟的結果（黃瑞琴，1993）。Chomsky認為我們人類天生就配備有「語言學習器（language acquisition device，簡稱LAD）」－是一套與生俱來的會受語言輸入激發的語言處理器。LAD包含了一個所有語言都有的一般文法，或是規則知識，所以無論幼兒正在聽哪一種語言（亦或多種語言），LAD能讓已獲有足夠詞彙的幼兒將字組合成新奇、合於規則的言詞，並能了解許多他們所聽到的。

由此可知，先天論主張幼兒之所以學會說話，是因為人類具有發展語言的自然、天生的能力，幼兒學習語言的能力不僅是鸚鵡式的模仿和增強的結果，而是他們將隨處聽到的語言，套入自己天生的語言規則，加以整合運作而來的（幸曼玲校閱，1996；鍾榮富，2006）。

三、互動論

環境論及先天論這兩大理論互不相讓，彼此的擁護者爭議多時，其實是因為人類語言學習是一項極複雜的過程，不論是哪一種學說都有部份是正確的但卻不足以完全解釋清楚，因而出現了互動論的觀點。互動學派為首的是以認知發展理論著名的心理學家Piaget（1954），他以他的一般認知發展理論也能拿來解釋幼兒語言的學習（曾進興，2006）。

互動論綜合了環境論的環境因素以及先天論的生物因素，認為幼兒有類似的語言發展特徵是因為他們彼此分享了很多共同經驗，而另一方面來說，幼兒頭腦和神經系統的成熟，造成幼兒在相同的年齡階段發展的是相似的想法，同時也呈現出相似的口語型態。互動論者強調語言主要是種溝通工具，其發展是在幼兒及其同伴，努力藉由某種或是其他方式以獲得所需信息之社會互動的情境下進行（Bohannon & Bonvillian, 1997；Tomasello, 1995）。互動論綜合了語言學習的內、外在機制，主張幼兒語言學習的過程涵蓋了個體內在能力、外在環境，以及個體與環境互動的認知能力。語言的學習需要以先天的成熟因素為基礎外，還要透過與所在環境的刺激經驗及個體本身的認知能力幫助達到學習，幼兒如果不具備認知能力亦不接觸外界的環境，自己是不可能憑空學習語言的（黃瑞琴，1993）。

互動學派另一個代表人物Vygotsky（1978）亦強調學習是一種深刻的社會過程，其過程只有在兒童與周遭人們互動、與同儕合作時才能運作，如此才能超越現階段的發展水準（辛靜婷，2004；黃瑞琴，1993）。Vygotsky（1978）觀察幼兒與成人或同儕談話的過程，發現這種社會性的語言互動是語言及思維發展的基石，他認為思維的主要結構來自內化的語言，而語言源自於互動過程（陳淑敏，1994）。

從互動論者的觀點來看，語言發展是天性與教養間複雜互動的產物，幼兒與生俱有一個強力的頭腦，它成熟緩慢並且會促使他們去學習新知識，而這些新的知識是他們想要與他人分享的（Bates, 1993；Tomasello, 1995）。

從以上文獻探討，可知影響幼兒的語言學習主要有兩個因素：一個是幼兒本身內在的語言機制及認知的發展，另一個則是幼兒所在的社會環境。

我們亦可以發現，幼兒的語言學習涉及了外在環境、個體內在能力、和個體與環境互動的認知能力，不是任何單一的行為學習、語言學、或認知理論就能完全解釋幼兒在人生的初期是如何獲得那麼複雜的語言能力，因此我們必須以統整的觀點認識幼兒語言學習的過程（黃瑞琴，1993）。

從幼兒語言能力之獲得理論的探討中可看出：幼兒的語言學習是個人因素與環境因素交互作用之結果，幼兒在社會情境中互動時，除了幼兒個人的因素之外，還有學校環境及家庭環境因素影響到幼兒的語言發展，而國內外「家庭環境與幼兒語言發展」相關主題的研究者不少，且已有一定的成果，故本研究針對「學校環境」作為研究的場域，期盼獲得學校的語言教學對幼兒語言發展之影響結果。

參、 幼兒語言能力發展過程

王珮玲（2005）指出，語言大致可分為口頭語言（oral language）和書面語言（written language）。劉靜蓉（2004）在其研究中發現，幼兒的聽說能力達中上之程度，在讀寫能力方面亦表現良好。林德揚（2005）曾提出聽、說能力是讀、寫能力的基礎的說法。研究者將以聽與說的能力、讀與寫的能力，探討幼兒語文能力發展情形。

一、「聽」與「說」的能力：

耳朵接收外界的聲波，聲音再傳達到腦部，收到的訊息即與過去的相關經驗組織在一起，所以語音聲音的刺激聆聽，可以說是語文聽說讀寫最根本的基礎。幼兒的聽力敏感期是從出生開始至四、五歲的階段（Weiss & Lilywhite, 1981）。Ohl（2002）指出，幼兒在開口說話之前已能聽到的訊息中理解出語言的要素，並知道哪些聲音可以組成單字，掌握字的節奏和韻律，如果六個月大的幼兒能辨別言談的結構，在二到三歲大時，即能掌握其他複雜的語言技巧，到四、五歲時，也較容易領悟聲音與文字符號之間的關係。所以幼兒的語言發展中，聽的能力是相當重要的，和日後的閱讀能力有密切的關係。

幼兒語言思考表達的能力發展，除了有正常的語言能力之外，還需要累積溝通的經驗，與他人溝通是語言接收與表達雙向的互動生活經驗，目的是為了有效的溝通，必須會拿捏何時該「聽」和「說」（林德揚，2005）。

口語化的語言是讀寫素養的基礎（Pinnell, 1999）。Weitzman（1992）指出，幼兒從自然的與他人接觸、開始對談、互動到回應這個過程中，有著多樣的能力。至於幼兒是如何從只會發出聲音蛻變成可以說出有文法結構的句子，黃瑞琴（2008）認為幼兒在這過程中，須逐漸的掌握語言的語音（phonology）、語法（syntax）、語意（semantics）、和語用（pragmatics）的一些基本規則：

（一）語音

語音是指語言的聲音，幼兒在八至十二個月大左右開始發出第一個有意義的聲音，而在這之前的期間，稱之為「前語言期」（prelinguistic period），在前語言期幼兒發出的聲音，經歷了啼哭階段、咕咕期、牙語期，以準備接著產生並發展真的語言進入「語言期」（linguistic period）（黃瑞琴，2008）；靳洪剛（1994）指出一個人能夠讀出字的語音，表示他知道該語音的聲音結構，這是因為他的大腦中具有一定的語音知識，判斷何為音素（中文有五十八個音素，二十一個聲母，三十七個韻母，國音又有四個聲調），何為非音素，音素該如何正確的排列之能力。

（二）語法

語法就是語言的結構，亦即將字、詞組織成有意義的句子，語法規定了語言

單位及語意如何按照規則結合（靳洪剛，1994）。蘇建文（2003）認為幼兒必須對其母語之語法要有基本的了解，才能非常熟練該種語言的表達或了解。幼兒在發聲準備階段後，在約一歲大後，開始學習真正的語言，依序經歷僅用一個單字表達一個句子的「單字句時期」、一歲半至兩歲萌發的「雙字句與三字句時期」、和二歲大後能用較完整的句子之「完整句與複雜句時期」，而完整句與複雜句時期的發展則又是從無修飾語的簡單句到有修飾語的「簡單句」，進而到「複雜句」，稍後則會用連接詞複合由兩個或兩個以上意思關聯比較密切的單句成「複合句」（王珮玲，2005）。

（三）語意

語意是指語言的意義，其中包括字、詞、和句子所表達的意義，人們對句子、詞彙的理解是因為知道詞彙本身所隱含的意義或暗示，所以語意即是在解釋語言在句子、詞彙中的意義（靳洪剛，1994）。幼兒的語意常常會出現過度延伸

（overextension）的現象，使用特定的字指稱廣泛的各種物體或事件，例如：幼兒看到和母親一樣的女性都叫媽媽；或延伸不足（under extension），用一般的字指稱較小範圍的物體或事件，例如：「貓咪」僅指自己看過的某隻貓（黃瑞琴，2008）。

（四）語用

語用就是語言的使用，語言是一種工具，是用來幫助說話者辨別事物、表達情意的用途（陳淑琴，2000）。Mey（2001）認為語用的內涵在於幼兒能與聽話者輪流談話，並且能根據前一位說話者所說的內容延續話題，以及有描述真實或虛構事件的能力。所以，語用主要是指語言在社會性情境中的應用，交談雙方根據語言意圖及環境有效的使用語言（林寶貴、錡寶香，2000）。幼兒在嬰兒期就有這種與人溝通的意圖，會以哭、笑、發音、或手勢與照顧者溝通所需，會說話時則結合字詞和手勢來表達，兩歲大時能專心的聽同伴說話，並做適當的反應，三歲後，幼兒已經累積一定的經驗，知道何時要說什麼，以及和誰對話的規則，進行較有效的溝通（黃瑞琴，2008）。

綜觀以上幼兒口語化語言能力之探討，研究者再參考蘇建文（2003）之「語言發展的重要里程碑」和David R. Shaffer（2003）語言發展的共通性進行整理，依據幼兒各年齡之口語能力繪製表2-1-1幼兒口語能力發展表：

表 2-1-1

幼兒口語能力發展

年齡	語音	語法	語意	語用
0 歲至 1 歲	<ul style="list-style-type: none"> 對言談的容忍性及對說話聲的區別。 牙牙學語開始。 像母語的聲音。 	<ul style="list-style-type: none"> 與照顧者一起注意物體和事件。 輪流遊戲和說話。 出現說話前的手勢。 	<ul style="list-style-type: none"> 對別人言談中的聲調線索能有些理解。 說話前的手勢出現。 若能接收每個字，也不算真正理解。 	<ul style="list-style-type: none"> 以哭、笑、眼神、發音、嘴巴的開合、或手勢與照顧者溝通所需。 說話時結合手勢來表達。
1 歲至 2 歲	<ul style="list-style-type: none"> 簡化字之發音的策略出現。 	<ul style="list-style-type: none"> 使用手勢及聲調線索來澄清信息。 對輪流說話的規則更加了解。 兒童言談禮儀第一次出現。 	<ul style="list-style-type: none"> 在第一個字出現的十八個月後，語彙會快速增加。 會對字義過度延伸及延伸不足。 	<ul style="list-style-type: none"> 專心的聽同伴說話，做適當的反應。
3 歲至 5 歲	<ul style="list-style-type: none"> 發音改善。 	<ul style="list-style-type: none"> 開始了解非慣用的意圖。 因聽眾不同而對研談做些調整。 企圖對明顯含糊不清的信息做些澄清。 	<ul style="list-style-type: none"> 語彙擴增。 理解空間關係及在言談中使用與空間有關的字。 	<ul style="list-style-type: none"> 知道和誰對話，該說什麼，做有效的溝通。

資料來源：研究者整理。

以上將幼兒從接收（聽）到表達（說）發展的語言能力進行探討後，得知幼兒的語言能力之「聽」與「說」是習習相關的，其發展的過程亦非常的細膩。以下整理美國聽說協會（American Speech—Language—Hearing Association）提供給父母的資源手冊，以及參考（簡楚瑛，2009；曾進興2006）對幼兒語言能力之「聽」與「說」能力的發展概況說明，整理成下表2-1-2。

表 2-1-2

聽說發展

	聽	說
出生 至 3個月	<ul style="list-style-type: none"> ● 聽到巨大的聲音會驚嚇 ● 有人對幼兒說話時會安靜或是微笑 ● 幼兒在哭時，也許能因為辨識出照顧者的聲音而平靜 ● 回應幼兒的聲音，會增加或減少吸吮動作 	<ul style="list-style-type: none"> ● 發出愉快的聲音（咕咕聲） ● 不同需求有不同的哭聲
4個月 至 6個月	<ul style="list-style-type: none"> ● 眼睛會跟聲音移動 ● 改變音調幼兒會有回應 ● 會注意發出聲音的玩具 ● 專注於樂聲 	<ul style="list-style-type: none"> ● 嘗試發出相說話的各種聲音，如：p、b、m ● 激動和生氣會發出聲音 ● 覺得孤擔或在玩會發出咯咯的聲音
7個月 至 1歲	<ul style="list-style-type: none"> ● 尋找聲音的來源 ● 有人說話會傾聽 ● 了解常用的名詞字彙 ● 會回應要求（如：還要嗎？） 	<ul style="list-style-type: none"> ● 嘗試發出長短音 ● 不用哭聲而是用說話來得到注意 ● 模仿不同的說話聲音 ● 雖然不清晰，但能說出一、兩個字，如：爸爸、媽媽
1歲 至 2歲	<ul style="list-style-type: none"> ● 能會應詢問，指出一些身體部位 ● 會遵守簡單的規則，並理解簡單的問題。（如：「騎那輛車」，「你的碗在哪裡？」） ● 聽簡單的故事或音樂 	<ul style="list-style-type: none"> ● 會說愈來愈多的字 ● 用一到兩個字的問句 ● 將兩個字組合表達 ● 開口的文字用很多不同的子音

(續下頁)

2歲 至 3歲	<ul style="list-style-type: none"> 理解相反詞的意義（上下，大小） 可以遵守連續的兩個要求 	<ul style="list-style-type: none"> 幾乎每件事都有一個字彙 使用二到三個字來說話或表達需求 熟悉的照顧者能聽懂幼兒的話
3歲 至 4歲	<ul style="list-style-type: none"> 可以聽到在另一個房間呼喚自己 可以如家中其他成員聽到同樣的電視或收音機的音量 可以對問題做簡單的問題。（如：誰？什麼？哪裡？為什麼？） 	<ul style="list-style-type: none"> 談論學校或朋友的事 家人外的人也可聽懂幼兒的話 用四個或四個以上的字彙組成句子 可以輕易的說話
4歲 至 5歲	<ul style="list-style-type: none"> 專注傾聽短篇故事，並回答與故事有關的問題。 傾聽並理解在學校及家中的對話 	<ul style="list-style-type: none"> 清晰的說話 句子中可說出很多細節 說有主題的故事 輕易和其他幼兒及大人對談 除了相似音，能說出大部份正確的音 和大人使用一樣的文法

資料來源：研究者整理。

二、「讀」與「寫」的能力：

閱讀不僅僅只是解碼，而是一種獲得資訊和傳達資訊的過程，這些資訊有：符號、圖案、標誌、以及文字等，當幼兒輸入環境中的符號、圖案、標誌、文字，並且運用生活經驗和知識去推測、辨認、思考這些資訊的意義，閱讀就開始在發展了（黃瑞琴，2010）。這一種與文字互動的過程，將閱讀的經驗與先前所學的事物相連結，也是一種意義的建構，幼兒會透過積極地與文字互動來建構意義（薛曉華，1998）。有些學者將幼兒閱讀行為的發展，分為下列三個階段，每個階段皆有其行為特徵（黃瑞琴，2010）：

（一）萌發的讀者（emergent reader）

1. 有興趣握拿著書
2. 注意環境中的文字
3. 將書中的圖畫命名
4. 將熟悉的書中故事重組自己的說法
5. 辨別出自己的名字
6. 辨認某些字
7. 喜愛重複的兒歌和童謠

(二) 早期的讀者 (early reader)

1. 瞭解文字是有意義的
2. 重組故事時，常依循原作者的文字
3. 要唸書給別人聽
4. 在各種情況中辨認熟悉的字
5. 知道故事結構的主要因素

(三) 流暢的讀者 (fluent reader)

1. 閱讀能力建立在先前的階段
2. 能自動處理文字的細節
3. 能獨立閱讀各種文字的形式
4. 能以適合於文字形式的速度閱讀

此外，Chall (1996)認為人的閱讀發展階段是從零歲開始的，自幼小的孩子嘗試閱讀到成人式的閱讀之間，閱讀行為在每個階段都會產生不同的特徵，她根據各階段的特殊性，將閱讀發展分為零到五共六個階段，分別為前閱讀期

(prereading)，閱讀初期 (initial reading or decoding)，流暢期 (confirmation, fluency, ungluing from print)，閱讀新知期 (reading for learning the new)、多元觀點期 (multiple viewpoints)，以及建構和重建期 (construction and reconstruction-a world view)，每個階段各有不同的任務；其中「階段零」的前閱讀期，為學齡前幼兒的年齡層（出生到6歲），其特徵為：

1. 可以區辨大多數的字母。
2. 從圖片中的資訊來猜測字的意思。
3. 可以寫自己的名字。
4. 可以辨認常見的路標以及包裝紙或電視上的商標。
5. 從最愛的書中讀出一些字。
6. 會把書拿正，邊唸邊用手指字。
7. 看圖說故事或補充故事內容。
8. 會一頁一頁翻書。

有研究顯示，幼兒的語言發展和他們接觸圖書的經驗呈明顯的正相關，即語言發展的層度愈高，其接觸圖書的經驗也愈多 (Chomsky, 1972)。一般學齡前的幼兒在閱讀行為的發展上，是屬於萌發的讀者或所有閱讀發展階段中最早期的讀者，而根據以上早期的幼兒閱讀發展中行為的特徵，可以發現幼兒是以他們自己的方式探索文字，而逐漸擴展他們處理更多種類文字材料的能力 (黃瑞琴, 1997)。

教育學者對於幼兒書寫發展的看法有很大的轉變，學者們的認為讀寫能力發展的基礎來自幼兒早期與文字相處的經驗，且是先於閱讀活動前，Calkins (1997)建議應該正視幼兒的寫字活動，傾聽他們想傳達的訊息並支持他們寫字活動的發展。

Vygotsky (1978) 指出書面語言是象徵和符號的一個特定系統，幼兒由原先的口頭語言來代表真正的實體和其間的關係，然後這個居中協調表達的口頭語言逐漸由書面語言所取代功能，書面語言即逐漸變成直接象徵實體和其間關係的符號系統。並且認為書面語言的學習主要是讓幼兒由手勢、畫圖、遊戲，適當的轉為書寫，而書面語言是始於手勢或姿勢，手勢是幼兒的視覺符號，書寫符號則是已經被固定的手勢。

幼兒學習書寫是透過嘗試、試驗的過程，幼兒隨意的在紙上塗抹、溝通傳達訊息、探所寫字的形式、混合使用圖畫和寫字、裝飾並發明字的形狀...等，幼兒從中開始瞭解他塗寫的筆跡似乎是有意義的（黃瑞琴，2010）。Clay (1976) 分析幼兒在能正式的寫字之前，常經過下列的探索過程：

1. 首先瞭解到書面語言（如：自己的姓名）是有意義的。
2. 經由觀察環境中的文字，認識到寫字是一再重複使用少數幾個筆劃，而完成所有的書寫溝通。
3. 發現到寫字是使用少數幾個筆劃的許多變化方式而產生的，這種發現促使兒童自發的練習寫字，探索字是如何形成的。
4. 經由字形的探所試驗，幼兒進一步認識到形成字的筆劃只能有限度的變化，幼兒早期書寫的許多錯誤都是這種適應的過程。
5. 發現在牌示、盒子、或書上的字，似乎存有著某些次序或上下左右等方位的原則。

Schickedanz(1982)提出了幼兒在學習寫字時所涉及的理解能力，包含有：表達口說的程度、對書頁上印刷文字的組織能力、寫字的目的、各種不同的生活常規和目的、寫字者必須考慮到閱讀者對其所寫的反應。此外，Donoghue (1985) 也列出幾項幼兒書寫在領域必需的重要能力，包括：小肌肉的發展與協調、手眼協調、能正確握住筆、能有基本的筆觸（圓圈及直線）、對字的感知、熟悉書面語言，包含寫字溝通的欲望，也包含寫出自己名字的喜悅。

這些幼兒發展書寫能力時萌發的理解力和能力是精細且複雜的，對幼兒來說並不容易，成人能提供的幫助是建立一個豐富的文字環境給予幼兒，當幼兒與讀寫相關的物件和社會成員互動時，自然會因應自己在社交與文化方面的需求而創造書面語言。

研究者整理Snow, Burns, & Griffin (1998) 和簡楚瑛 (2009) 幼兒在學齡前習得讀寫的發展性成就以供參考（表2-1-3）：

表2-1-3

幼兒學齡前讀寫習得發展

	出生至三歲	三、四歲
讀	<ul style="list-style-type: none"> ● 從封面認出特定的書籍 ● 假裝讀故事書 ● 了解正確拿書方向 ● 和主要照顧者有分享書籍的時間 ● 替書中的物品命名 ● 觀察書中的圖片，並了解該圖片代表某種真實物品。 	<ul style="list-style-type: none"> ● 知道文字市一種特別的視覺圖像，而且可以各自被命名 ● 認識圖畫書中的文字 ● 對於故事中發生的事件有感覺 ● 對於書籍和閱讀有興趣 ● 讀故事時，會將故事情節和生活經驗做串連
寫	<ul style="list-style-type: none"> ● 要求成人讀和寫 ● 可能開始對某些特定的字感興趣，如：名字。 ● 畫出愈來愈多有目的的塗鴉 ● 偶爾可以區分出畫畫和寫字的不同 ● 畫出一些類似文字的形式，和塗鴉出一些具母語書寫特色的作品。 	<ul style="list-style-type: none"> ● 呈現書寫的意圖，要他人注意其創作 ● 了解不同功能性的字體（如：購物清單），會以不同的內容形式表現 ● 將「書寫」（塗鴉）訊息當成有趣的遊戲 ● 可能開始嘗試用特別的字來玩遊戲。

資料來源：資料來源：研究者整理。

第二節 幼兒園語言教學

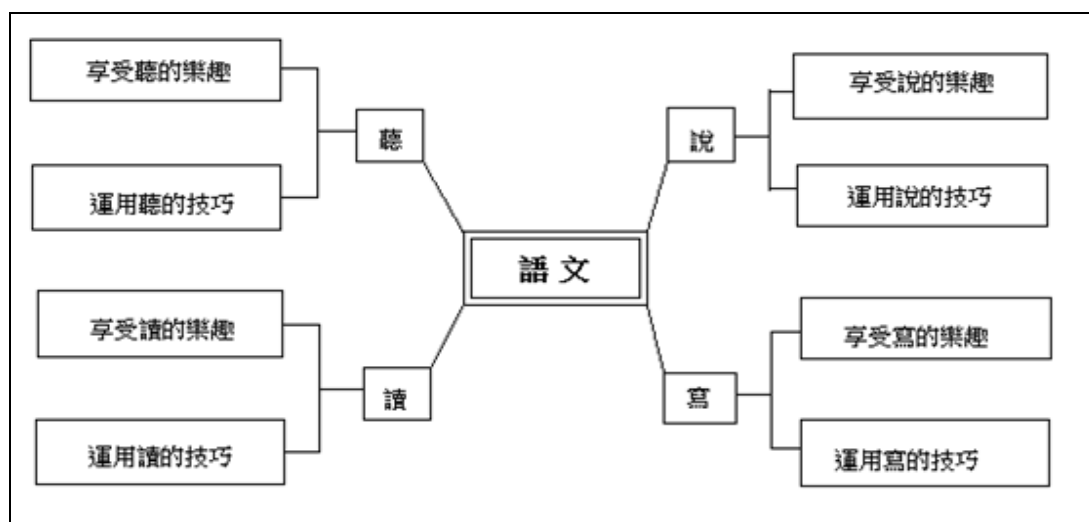
由於本研究目的在於探討幼兒園語言之分科教學與統整式教學對幼兒語言發展之影響，故本節將針對「幼兒園語言統整教學」及「幼兒園語言分科教學」進行探討。

壹、 幼兒園語言統整教學

黃瑞琴（2010）認為所謂統整，是應該讓知識和學生的經驗結合起來，使學生能運用知識並促進其意義架構的成長。而Goodman（1990）指出語言是個人在其社會性使用情境中被發明的。幼兒須在和外界環境的實際互動中建立有關語言的認知結構，從使用語言的情境中學習語言（黃瑞琴，2008）。美國國際閱讀協會(International reading Association, IRA)與全國幼兒教育協會(National Association for the Education of Young Children, NAEYC)於一九九八年聯合發表有關幼兒讀寫發展的聲明「學習讀寫之適性發展實務(IRA & NAEYC, 1998)」。當中指出，幼兒讀寫能力是呈連續狀的日增發展，亦即幼兒在成人的充分支持下發展的。周淑惠（2002）認為幼兒的聽說讀寫能力是在生活情境中統整發展的，生活在同時充斥著口說與書寫的環境中時，口說或書寫都有其溝通的目的，所以認為聽說讀寫四項能力其實是相互刺激、強化，彼此整合發展而來的，如下圖2-1-1所示。

圖2-1-1

幼兒語文能力網絡圖



資料來源：周淑惠（2002）。*幼兒教材教法*（69頁）。台北，心理。

統整課程包括「方案課程」、「瑞吉歐課程」、「萌發課程」、「主題課程」、「光譜課程」、全語言等，均是強調多元領域兼重的統整性課程，只是皆各有特色，作法不一（周淑惠，2002）。而本研究欲探討統整式語言教學的場域為主題教學之幼兒園，以下將以主題教學之語言啟發方式進行探討。

知識整合之提倡者杜威的學生克伯屈(Kilpatrick)倡導課程內容應該是透過主題學習、並將實際生活中的活動融入課程，而課程的學習目標是教師和幼兒所共同設計的。

簡楚瑛（1994）認為，主題式課程統整的的意義是將教材內容以「主題（thematic）」的方式呈現，教學活動和教學內容以幼兒為中心。課程是以「幼兒為本位」及「經驗導向」課程發展依據，在主題課程中，成人藉由提供各種材料、活動、時間、空間，支持幼兒自我表達與藝術創造能力的培養。成人鼓勵幼兒成為積極主動的學習者，而非被動的接受者；教師退居引導、協助與鷹架(scaffolding)的角色，是主題式課程與早期由教師先計劃安排學習活動的單元課程的最大差別（Williams & Fromberg, 1992；盧素碧，1984；盧素碧，1999）。

主題式課程是一個有中心論點的組織計劃活動。它統整中心論點的相關理念與幼兒發展各層面為課程凝聚核心。主題的選擇有時基於幼兒的興趣，教師選用合宜的材料、書籍來發展主題活動。該主題可大可小，小如“恐龍”、“寵物”為主題，大如以“朋友”或“交通”為主題等，可隨時依幼兒學習的狀況而調整變化，實施時間的長短並沒有一定限制（Williams & Fromberg, 1992）。

Walmsley 表示，他無法想像一個主題能不運用語文能力（聽說讀寫）探索而整合語文的學習是主題課程的基本特色（引自陳聖謨，2003）。劉玉燕（2003）指出台北縣佳美幼兒園在主題課程進行過程中，幼兒會出現非常大量的圖象語言的表達，例如：幼兒會利用顏料、紙張、黏土、語言、動作等形式，來敘述他對世界的認識。幼兒藉由這樣的方式，以進行彼此的相互溝通，大人也得以由此更加了解幼兒欲傳達的訊息；此外幼兒在這當中重整了自己新的和舊有的經驗，並使幼兒更深入了解自己及他人的想法。

張麗玲（2009）認為主題進行中幼兒必須發表、聆聽、討論、溝通協調與互助合作，無形中提供豐富的對話機會，也間接促進幼兒語文的發展與學習。

主題活動從開始到進行，都是透過教師與幼兒的團體討論，共同發展想要進行的主題活動，再針對主題活動而討論該如何進行。討論的過程中，多半是由老師來啟動問題（initiate），幼兒回應（respond），然後評量答案的正確性，主題的進行多數時間是花在討論上的（廖鳳瑞，2002）。台中車籠埔幼兒實驗學校進行「戲說故事」主題課程時，主題概念網架構出「故事書」、「戲劇」、「音效」、「美猴王故事」等有關聯性之主題概念後，教師即運用語文領域的活動，如：故事接龍、創作故事、小小書蟲、認字活動、兒歌，音樂領域的活動，如：樂器合奏、音效，數量領域的活動，如：買賣活動、票選活動，及遊戲領域活動，如：模仿小猴子的動作、聲音等練習遊戲，幫助幼兒建構「戲說故事」的主題概念（陳淑

琴，2004）。主題課程統整了語文等各學習領域，顧及幼兒學習領域的完整性。

一個主題課程，必須提供師生豐富的對話及討論的機會，教師常提出有挑戰性的問題，得以讓幼兒能聚焦於主題上，促進並鼓勵幼兒產生疑問、自發性的去探索及思考問題，幫助幼兒聯想、澄清自我想法、創意思考，使得幼兒可以在活動中順利的提出自己的意見，同時亦幫助了幼兒在心中清楚的呈現心理意象；藉此重新整合以前的經驗和在不同場合中討論所得到的知識(蔡敏玲,1998;黃瓊秋,2005)。縱觀主題課程的特色，可以得知主題的進行中，主題課程所提供讓幼兒探索、發現、驗證、再建構的場合環境中，幼兒總是必須參與發表及討論，學會表達自我，也因此充份的提供幼兒生活化的語文經驗。

貳、 幼兒園語言分科教學

在討論在幼兒園分科課程之下的語言教學之前，先必須針對何謂幼兒園的分科課程進行解釋說明；教育部（1987）幼稚園課程標準中，幼稚園課程為：健康、遊戲、音樂、工作、語文、常識六大領域，強調以跨領域統整方式，各領域之間不宜以分科方式進行，但是在目前教改推動統整教學之趨勢下，顯少有著作及研究提到分科的課程設計，大多是在闡述如何避免教學流於分科及該如何進行統整教學，所以研究者除了就理論進行探討外，亦實地瞭解了一些幼兒園所，發現有些園所仍存在著分科教學之狀況，同時也訪問了幾位幼兒園所的教師、園長，關於我國學前教育課程模式的現象，而根據園長及老師們表示，進行單元課程之園所，主要的特色即是採以分科教法，且安排「固定」的課程表上課。

盧素碧（2003）指出，單元教學模式的特色為，在教學前即由教師預先設計好教案，再實施教學，在課堂當中教師也總是主導者；在教學中總是由教師主控、引導，則容易忽略掉每一個幼兒的個別差異。簡楚瑛(2003)則認為單元教學由教師主導的特性導致了一些缺失，經由教師預先設計活動，容易造成園所依照課程領域及內容安排活動，所以形成了分科的單元活動設計及教學，尤其是目前許多的幼兒園安排了英語、語文、體能、電腦、才藝等科目，安排課程時間表分科上課，在教學時以教材為中心，照本宣科，為了教學而教學。「幼稚園暫行課程標準」改為至今仍沿用之「幼稚園課程標準」，雖然經過多次修改，但是其課程範圍卻有好長一段時間是以科目分類，導致至今尚有許多幼兒園所成為小學的先修班，偏重讀、寫、算及才藝教學的一種課程設計。

此外，由於我國早期的單元教學活動設計是參考教育部所頒布的「幼稚園課程標準」，而當時幼教師尚缺乏幼教課程設計的理論基礎，因此許多園所的課程會形成採分科分節的課程設計。

根據教育部（1987）幼稚園課程標準之規定，幼稚園課程各領域間不宜以分科方式進行，需將六大領域進行統整教學之規範，故凡獨立針對幼兒的某項能力

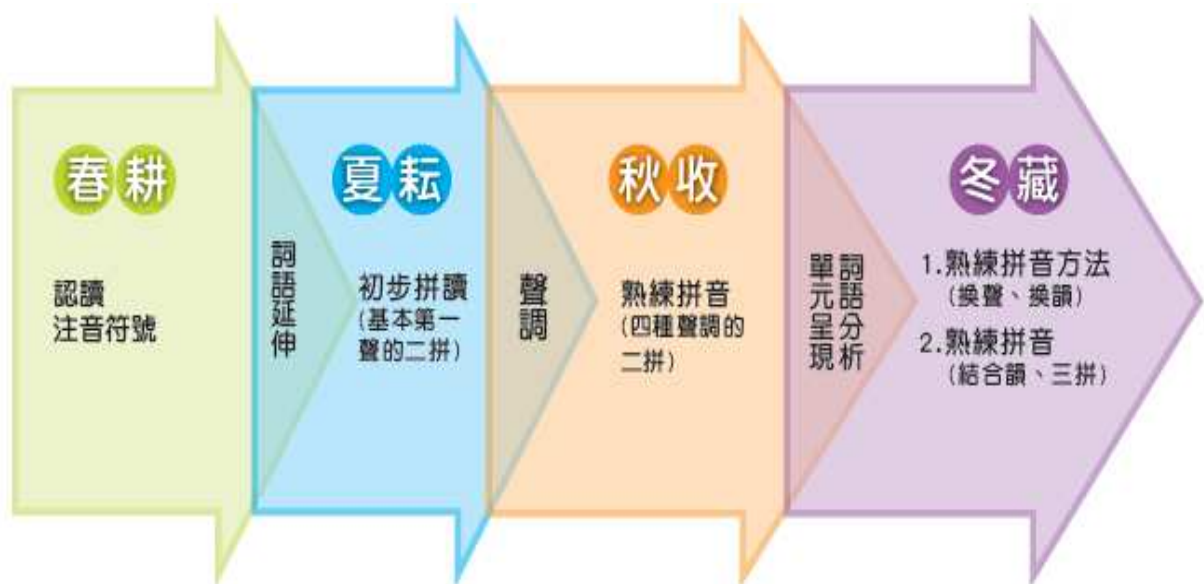
進行教學則為分科教學，語言的部份，幼兒園主要依照幼兒語言能力之主要四項能力進行加強教學。分科教學與統整式教學最大的不同在於，分科設計的語文課程是各領域之課程採分節分科進行，就像在語文課是無法看見其他領域課程的並行教學。

研究者在此依據幼兒園所中，專為幼兒之語言能力進行分科加強教學所使用之教材進行分析，探討該教材在分科教學中是如何進行語言教學。

市面上專門為學齡前幼兒的語言教學而設計的教材大致上主要是以注音符號學習及讀本為主，例如：康軒文教專為學前幼兒所設計的教材—小康軒，教材設計為許多課，每課皆有一小篇的課文，教導幼兒認識注音符號、拼讀及描寫的練習（請參考圖2-1-2）。

圖2-1-2

大口袋ㄅㄆㄇ系列編輯理念



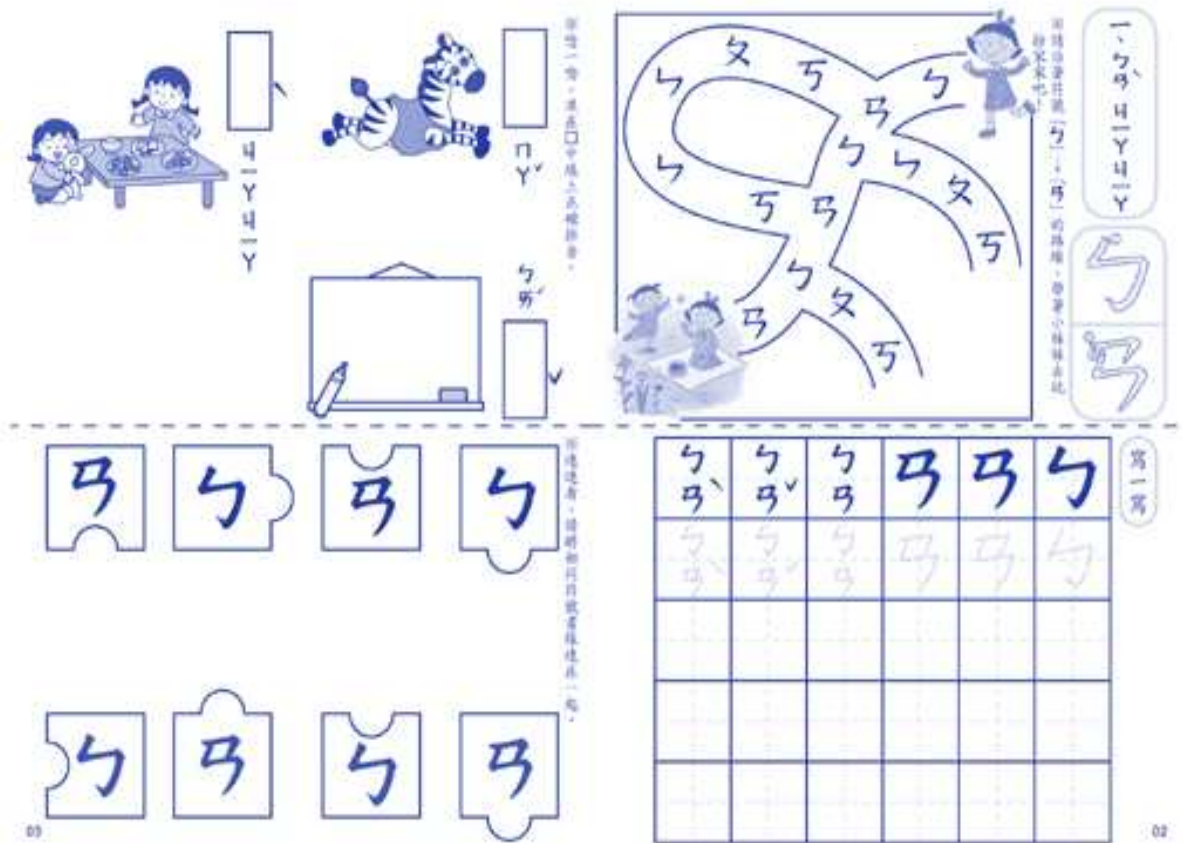
資料來源：大口袋ㄅㄆㄇ系列編輯理念。取自：http://06kids.knsh.com.tw/Kids_1.asp?ID=7

而小康軒出版之「大口袋ㄅㄆㄇ」的學習架構主要依序分為四個階段，第一個階段的學習目標為：幼兒能認識37個注音符號，並且進而能認讀拼音。第二個階段的學習目標為：能經由詞語的延伸，學習基礎一聲的雙拼；並且安排延伸詞語，練習一到四聲的聲調，再提升幼兒的能力到第三階段的學習目標，這個階段為希望幼兒能辨別四個聲調，且能熟練拼音；再透過延伸的單元進行同音不同字的詞語學習，而達到第四階段幼兒除了能熟讀拼音，也能換聲符拼讀及換韻符拼讀，以及認識結合韻、三拼並能快速的拼讀。

此外，學而文化所出版的國音教材系列，當中除了認識ㄅ、ㄆ、ㄇ、拼讀外，還加入了幼兒運筆及描寫的練習（如下圖2-1-3），讓幼兒認識該課的注音、描寫練習及寫出新詞語等。

圖2-1-3

魔法ㄅ、ㄆ、ㄇ（三）遊戲本



資料來源：魔法ㄅ、ㄆ、ㄇ三 遊戲本。取自：

http://www.sharekids.com.tw/products_category_view.php?id=894&category_id=7&mode=142

從以上語言分科教學之教材可以發現其與統整式教學最大的不同在於，在幼兒使用該教材之下是純粹學語文，並無同時進行其他領域的聯結，並且在教學的開始前就已經預設了幼兒在何時該學什麼的教學目的，這和配合幼兒自發性的想要學習而建構的教學內容是不同的，但是在這樣專為語言分科教學所編製的教材當中，幼兒語文能力的訓練卻是非常扎實的。

第三節 幼兒教學模式與語言發展相關研究

本節將探討國內外對幼教課程與教學和幼兒語言發展關係之相關實徵性研究進行探究，期能從中得到一些啟發及研究設計上的參考。

施蘊珊（2009）探討幼教課程與幼兒語言發展之關係，比較接受方案及蒙特梭利課程之幼兒在語言發展表現上的差異情形。研究對象為就讀方案及蒙特梭利園所的大班幼兒。研究結果發現：兩班學童在口語表達能力表現上有顯著差異（包含語法及語用表現），推論課程中的情境規劃及活動方式均會對幼兒的口語表達能力產生影響。

嘉南藥理科技大學嬰幼兒保育系黃慧齡、林盈均(2007)曾在該校之附設托兒所，以不同的教學策略比較對幼兒語言發展之影響。該研究主要以兩個班級(平安家、喜樂家)進行比較，平安家兩位老師對幼兒的行為採取較寬容的方式對待之，所以整個班級氣氛顯得比較活潑；而喜樂家老師則不論在教學及生活常規中就較為嚴謹，故幼兒顯得較為沉穩；課程的設計上，喜樂家老師計畫性很強，比較忽略、等待孩子自發性的學習；而平安家老師在此方面無較嚴謹之計劃，所以教室中容易聽到孩子自發性的聲音。

從以上兩份對課程與語文之研究中可以看出教學型態不同是很容易從幼兒的反應中看出差異的，施蘊珊(2009)也對其研究進行推論，認為課程與幼兒的口語表達能力有密切關係。

然而，嘉南藥理科技大學附設托兒所之整體是以全語言教學為課程主軸，教學中貫徹幼兒為學習和生活的目的，教學中並無特別針對聽說讀寫進行加強，但其研究結果發現其幼兒在學習行為、學習態度、對語文的使用和態度、學習能力等方面皆有正向之發展。從該研究結果，研究者獲得之啟發是，以幼兒自行嘗試聽、說、讀、寫的活動，而不是由教師所主導之教學行為，該研究中之幼兒語文的使用態度並不至於低落，而「統整式」教學中之幼兒，其語言能力是否會因為沒有進行分科加強，語言學習成效而就真的比較低落呢？

以下兩篇國內相關實證性之研究皆以國內大台北地區之幼兒為對象，探討接受單元、主題與角落教學取向之幼兒其語言能力表現之差異。張惠珊（2010）之研究為探討幼兒「敘事能力」的差異情形，而結果發現幼兒接受不同教學模式，其總詞彙量、相異詞彙量、校正後相異詞現率、總語句數、總子句數、平均語句長度與故事結構上均無顯著差異；惟有以接受角落教學之幼兒在「看圖說故事」方面，在校正後相異詞現率上顯著優於接受單元教學取向之幼兒。而賴怡伶（2010）之研究則為探究「認字」、「詞彙理解」及「篇章理解」之差異情形，結果發現，接受不同教學之幼兒，其認字測驗的表現沒有差異；接受主題教學幼兒在詞彙理解表現優於接受單元教學幼兒。

從上述之國內實證性研究，探討接受單元、主題與角落教學取向之幼兒，該研究者欲探討之幼兒「敘事能力」、「認字」、「詞彙理解」及「篇章理解」等

能力，並不會因為接受不同的教學模式而有太大差異，但是研究者發現上述之研究，僅針對幼兒語言能力之「說」以及「讀」等能力進行瞭解，皆未對幼兒語言能力之聽、說、讀、寫四大項能力，進行全面的探討。所以研究者將在本研究中探討接受不同語言教學模式之幼兒，其聽、說、讀、寫等語言能力發展之情形，並瞭解其之間之關聯。

研究者在此探討一篇國外對於課程的比較研究，Miller（1971）研究之路易斯維爾實驗當中的研究對象為214個四歲幼兒（包含實驗組、控制組），其被隨機分派接受四種課程，其主要分為「有教學」與「不教學」兩種不同的課程精神，其中「有教學」的課程包涵了直接教學法（Bereiter Engelmann Preschool，簡稱B-E模式）及Demonstration and Research Center for Early Education（簡稱DARCEE），DARCEE是一種對語言採正式的教導，被設計來增進幼兒知覺、認知和語言發展，並將學業成就相關的態度滲入其教學中。另外兩個「不教學」的課程為蒙特梭利教學法及傳統托育中心，「不教學」的課程沒有團體式的教導，蒙特梭利教學法是強調感官、概念的發展，日常生活訓練及數字的發展，由幼兒自行決定要參與哪一種活動。另一個不教的課程是傳統托育學校，其重視社會及情緒發展，與幼兒發展觀點一致，這個課程重視每位幼兒各方面之發展，在學校的時間，自由遊戲佔最多的部份，幼兒在此時可以參與任何他們所選擇的活動。

此研究之主要結果為參與「不教學」課程的幼兒，其在閱讀、數學、智力方面的表現皆優於參與「有教學」課程之幼兒，其中參與B-E教學之幼兒的智力低於參與其他三種課程之幼兒。從該研究中發現人們普遍心中認為，老師「有教學」比較好的思考模式有些趣味的變化，不過在國情不同，文化有別的台灣，又是否會有不同的效果呢？

此外，Miller還探討了性別上的差異，參與「不教」之蒙特梭利課程之女生在學前階段的智力比參與其他三種課程的女生要來的高，但上了小學後隨即戲劇性的下降。這樣一個特殊的研究結果，研究者除了思考學生性別之影響外，還發現一值得注意的考量，教育中之「教」除了希望在當下能看到「學」的狀況如何外，對其日後之影響也許也是我們進行教學課程之設計時可以加入考慮之要點。

不過，本研究中尚不涉及該考量，旨在於希冀能對於我國學前教育之家長，接納新的統整教學理念與保留傳統之分科教學之抉擇時，提供一實證性研究之參考價值，並從研究中探討，若舊有之傳統教育模式較有成效，那麼又是其中哪些部份影響的呢？以及是如何的啟發幼兒，提供給教學者及家長參考，是否有更多應用傳統教育模式融入新教育理念之可能性。

第三章 研究設計與方法

依據本研究之研究動機、研究目的、研究問題與文獻探討，本章將分為下列五小節進行研究方法之說明：（一）研究方法；（二）研究場域與對象；（三）研究工具；（四）資料整理與分析；（五）研究程序。

第一節 研究方法

本研究將以語文科之「分科」及「統整式」兩種不同的教學模式進行探討，在觀察其教學與學習上的情形進行紀錄分析，再以自編之「幼兒語言能力發展檢核表」（附錄1）瞭解幼兒在接受不同的教學模式下之語言學習狀況。研究採用比較研究方法，並輔以參與式觀察研究法蒐集兩班特質之質性資料，研究者設計的理念及研究架構，分述如下：

壹、研究設計

本研究為探求不同教學模式的實施方式，其大班幼兒的語言能力發展是否有所差異，故透過國內學者編製及研究者自編之檢核工具，測量其大班幼兒語言能力發展之表現情形，並經由觀察來瞭解幼兒實際之語言使用狀況，以分析、探討兩者間之差異。

一、研究設計階段如下

（一）觀察前階段

本研究於正式進入研究之初，以兩間不同教學模式之園所大班幼兒為研究樣本，以歐慧敏（2003）「幼童多元智慧觀察量表」中的語文智慧觀察分量表（見附錄2）對大班學童進行測量，作為共變數以排除其他因素之干擾效果。

（二）教學觀察

在確定兩班學童在研究前之基本語文智慧後，研究者實際進入教室觀察，瞭解不同的語言教學模式，其幼兒使用語言的狀況為何，並進行描述性的觀察紀錄。

觀察以幼兒園中的師生互動，及幼兒的語言使用狀況為主，此外，本研究欲瞭解的是幼兒的語言使用狀況，然而幼兒的語言使用並不完全只發生於課

堂之中，所以觀察的部份尚設計為包含幼兒部份的下課時間，以求得較完整的觀察瞭解。課堂參與觀察與錄影，自100學年下學期開始，兩班皆每週觀察一次，語文分科教學之班級觀察共八次，統整教學之幼兒園共九次，每次八十至九十分鐘。

（三）檢核階段

在觀察進行約兩個月後，於四月底同一週內，對兩間園所之大班學童以自編之「幼兒語言能力發展檢核表」鑑定幼兒在經過不同教學後，其語言之聽、說、讀、寫四項能力之能力。

貳、研究架構

本研究主要探討不同課程模式影響大班幼兒之語言能力發展的歷程與成效；以下分別說明自變項，控制變項與依變項，其研究架構如圖3-1-1：

一、自變項

本研究之自變項為兩種不同教學模式之實施，分別為「統整式」教學模式以及「分科」教學模式。

二、控制變項

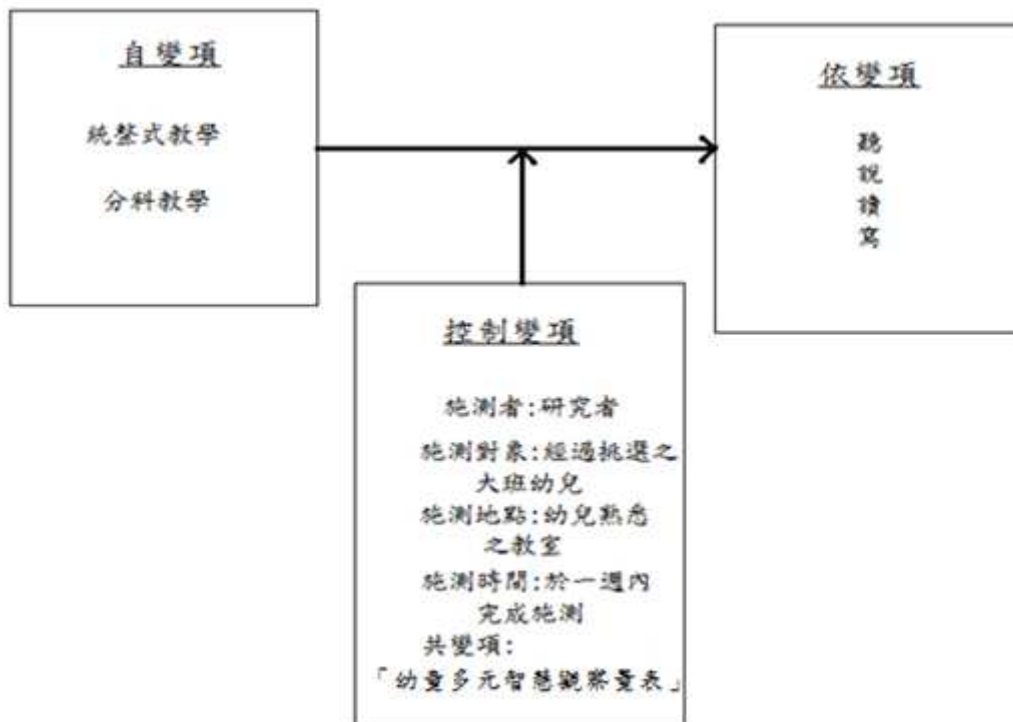
- （一）施測者的控制：測量兩班幼兒在不同的教學模式教學後之語言能力發展，均由研究者親自進行評量，以避免評分標準的差異。
- （二）施測對象的控制：本研究之兩所幼兒園皆為從嘉義地區進行挑選，以求地域上之一致性，並皆為相同學齡之大班幼兒。
- （三）施測地點、時間的控制：以兩班幼兒所熟悉之教室進行一對一之施測，且施測時間於同一週內完成。
- （四）共變項：在進入教學現場觀察之初，研究者以歐慧敏之「幼童多元智慧觀察量表」中的語文智慧觀察分量表評量兩班大班學童之語文智慧，作為本研究之共變項，以排除研究中無法對兩班幼兒完全排除的干擾變項，比較不同課程設計之語言能力發展成效，以提高研究之內在效度。

三、依變項

兩班接受不同課程設計之大班學童，其教學模式發展之各項度能力：聽、說、讀、寫等四項能力為本研究之依變項。

圖3-1-1

研究架構圖



第二節 研究場域與對象

壹、研究場域

本研究從嘉義地區幼兒園為研究場域，選擇其實施之課程足以代表「分科」及「統整」教學之內涵的幼兒園所。此外為避免因人為誤差而減損該教學之內涵的判斷，因此在挑選研究場域時亦請一位南華大學幼教系研究生協同鑑定現場，並且於每次現場訪查後皆與指導教授確認其是否符合本研究欲探討之課程模式，於最後選定一間排定固定時間針對「語文」進行加強教學之「單元教學」幼兒園，代表本研究之「分科」教學模式；另一間則是，各科以「主題」進行統整教學之幼兒園，作為代表本研究之「統整」教學模式，上述等兩間幼兒園為本研究之研究場域。

研究者於下表3-2-1，以A幼兒園代稱「分科」教學內涵的幼兒園，B幼兒園代稱「統整」教學內涵的幼兒園，整理兩所幼兒園的規模、師資及語言教學特色介紹：

表 3-2-1

研究場域之規模、師資、及語言教學特色

	A幼兒園	B幼兒園
規模	大班：五班 中班：六班 小班：三班 幼幼班：一班	大班：兩班 中班：兩班 小班：兩班 幼幼班：一班

(續下頁)

師資	所長一人、保育組一人、 行政組一人、保育員十七人，	園長一人、行政主任一人、 教學活動資訊組長各一人、 教師六人、助理教師一人
語言教學 特色	每週排定固定時間針對「語 文」進行加強教學： 注音符號教學：一堂課40分鐘 國字練習：一堂課40分鐘	所有科目包括「語文」皆於每 日一小時之「主題活動」時間 內進行統整教學

貳、 研究對象

在確定研究場域後，取「分科」及「統整」之教學內涵的幼兒園，各一班大班學童為對象來進行研究。「分科」教學之大班幼兒，全班共16人，男生有7人，女生有9人，「統整」教學之大班幼兒，全班共25人，男生有14人，女生有11人。

第三節 研究工具

本研究之研究工具包括：「幼童多元智慧觀察量表」中的語文智慧觀察分量表，「幼兒語言能力發展檢核表」，「觀察紀錄表」，及「觀察工具」等，茲敘述如下：

一、 幼童多元智慧觀察量表

本工具為歐慧敏（2003）所編製之「幼童多元智慧觀察量表」中的語文智慧觀察分量表，量表分為語文、邏輯－數學、視覺－空間、肢體－動覺、音樂、人際、內省、自然觀察者等八個觀察分量表。研究者經歐慧敏授權同意後使用該量

表之語文智慧觀察分量表。此量表乃參酌Armstrong(1999)、Larear(1999a)、Wilkins(1996)所提出的對八項智慧的觀察記錄細項行為，每個向度有8項觀察記錄細項行為，本研究採取其中語文智慧的部分，由熟悉且瞭解幼兒的該班導師，根據幼兒在日常環境下所發展的行為或特徵，標示出合適的程度。測量表採用李克特式(Likert-type)從1到3分來評量(1=不常出現；2=出現但不穩定；3=穩定出現)，其分項分數愈高代表其此種智慧頻率愈高；語文智慧觀察分量表的內部一致性信度為.90，觀察者間的信度為.91。

二、 幼兒語言能力發展檢核表

本工具為研究者針對研究對象之語言能力自行編製之「幼兒語言能力發展檢核表」，以幼兒園大班學童之語言能力發展為主要檢核目的，研究者編製過程中除了探討幼兒語言發展理論之外，並參考國內外針對研究對象及其研究目的自編之量表和標準化測驗（請參考表3-3-1），歸納其研究對象、量表向度等性質，雖然每份量表依其研究之立場或目的，評定之向度各有其考量，但幼兒語言能力之相關評定量表大致上包括語言能力之聽說讀寫等能力之範圍。

表 3-3-1

語言能力測驗工具及相關研究摘要

量表名稱	編製者	施測對象	量表向度
修訂學前兒童語言障礙評量表	林寶貴、黃玉枝、黃桂君、宣崇慧 (2008；修訂自林寶貴、林美秀，1994年)	3歲至5歲 11個月幼兒	四個分測驗： 聲音與語暢、 語言理解、 表達性詞彙與 構音、口語表達

(續下頁)

修訂畢保德圖畫詞彙測驗	陸莉、劉鴻香 (1998；修訂自 Lloyd M. Dunn & Leota M. Dunn,1981)	3 至 12 歲幼兒	有甲式、乙式兩個複本，測量受試者之聽讀詞彙能力	
根據研究自編之量表				
量表名稱	編製者	施測對象	量表向度	研究題目
學前兒童讀寫發展評定量表	宣崇慧(2000)	幼兒園大班幼兒	閱讀發展、圖書/文字概念、書寫發展	學前聽障及聽常兒童讀寫發展能力與口語發展能力之探究
語言理解測驗	郭俐伶(2002)	幼兒園大班幼兒	語言理解能力	幼兒圖畫故事指導活動之研究
學童早期口語理解能力測驗	楊志堅、蘇啟明、 沈文娟(2006)	國小一年級新生	四個分測驗：聽覺記憶測驗、語句理解測驗、聽覺詞彙測驗、語意語法判斷測驗。	學童早期口語理解能力之檢測

資料來源：研究者整理。

本量表之編製根據文獻的探討，依照幼兒語言發展所需具備之能力，為編製的依準。於 100 年 8 月藉由文獻資料整理建構量表的架構概念，9 月訂定量表架構並發展成題目，10 月請四位相關領域之學者專家進行專家效度，待專家效度評估後修改題目並與指導教授討論，遂於 11 月進行預試，收回預試問卷後隨即以電腦輸入資料，進行題目之分析，和指導教授討論後於 12 月底確立本測驗之正式題本；共歷經近 5 個月完成正式題本的編製，以下為過程說明：

- (一) 文獻探討以及形成量表架構：對「幼兒語言能力發展」及國內外「語言能力測驗工具及相關研究」文獻資料進行探討，將「幼兒語言能力發展檢核表」分為聽、說、讀、寫等四個分量表；聽的部份為語言聽力理解，說的部份為口語表達，讀的部份為閱讀理解，寫的部份為書寫發展。
- (二) 形成預試初稿：預試量表初稿根據以上的量表架構而挑選預試題目，四個分量表中，每個分量表各有五個題目，總共 20 題，採四點量表計分。(如附錄 4)。
- (三) 建立專家效度：量表之初稿擬定後，邀請 4 位幼兒教育領域相關之專家及幼兒園所長 (如表 3-3-2)進行專家效度之檢驗，最後整合各位學者專家之意見(如附錄 5)，與指導教授討論修訂，擬定預試問卷(如附錄 6)。

表 3-3-2

專家效度之學者專家名單(按姓氏筆劃)

姓名	現職	學術專長
徐享良	中台科技大學教授	復健諮商、智能障礙教育、測驗統計
陳玉婷	南華大學助理教授	幼兒音樂教育、幼兒課程與教學、美感教育、藝術統整、質性研究
楊秀淨	嘉義縣三興國小附幼稚園長	幼兒教育
歐慧敏	南華大學助理教授	心理測驗與評量、心理適應歷程、幼兒發展

- (四) 實施預試：本研究之對象為就讀幼兒園之大班學童，正試測驗之研究對象為一間嘉義市及一間嘉義縣之幼兒園大班學童，故預試問卷選取對象為嘉義市及嘉義縣之幼兒園的大班學童，嘉義市共選取 45 位幼兒，嘉義縣共選取 30 位幼兒，總共抽取了 75 名幼兒為預試樣本，問卷回收彙整剔除遺漏勾選之問卷 3 份，有效問卷共 72 份，有效問卷回收率 96%。蒐集預試資料完畢後，進行彙整編碼，以 SPSS 12.0 進行統計分析與題項之刪選。

(五) 進行題目分析：本研究在預試問卷回收完畢後，將資料進行編碼，再以統計軟體 SPSS12.0 for window 作資料之統計及信度、相關和因素等分析，分析 72 份的預試施測結果，探討各題目之描述統計數、各分量表題項的信度、各分量表題目的主成分分析負荷量、各題目分別與分量表和總量表的相關、後進行選題(如附錄 7)。

預試題目刪題依據：去除該題項後 α 係數提高之題目、遺漏值檢驗高於 1 %者、該題與總量表之相關低於 0.3 者。

(六) 量表信度考驗：以 Cronbach α 係數分析 (Cronbach's Alph Coefficient)，預試問卷進行信度分析，保留主成分分析之因素負荷量較高之題目後，全量表之 Cronbach α 係數為 .801。Cronbach's α 係數為判別量表內部的一致性，判斷量表題項品質，而總量表之 α 係數最好在 .80 以上 (吳明隆、涂金堂，2010)。所以本量表之信度水準在標準以內。

(七) 幼兒語言能力發展測驗內容

根據統計分析之結果，各分量表刪除之題號與保留之題項題號如表 3-3-3、表 3-3-4：

表 3-3-3

預試量表刪除題號

	聽-語言聽力理解	說-口語表達	讀-閱讀理解	寫-書寫發展
刪除題號	1、3	3	4、5	1、3

表 3-3-4

預試量表各分量表保留題數

	聽-語言聽力理解	說-口語表達	讀-閱讀理解	寫-書寫發展
保留題數	3	4	3	3

保留題項共 13 題，如附錄 1。

量表的記分原則：

研究者在編製過程，整份測驗設計概念為每小題皆包含三個概念，根據受試者之答案，施測者勾選，對一概念得一分，若該題之三個概念皆達到為得三分，反之，若三個概念皆無則為零分。

三、 描述性觀察紀錄表

本研究以參與式觀察的方式融入研究現場，透過觀察記錄表(附錄8)，記錄兩班幼兒之語言能力使用狀況，以及蒐集相關的資料。

四、 觀察工具

研究者在觀察時使用紙、筆記錄人們互動的行為和談話，並取得園所教師及學童家長同意下借助錄影機、錄音筆、照像機等器材來充分完整的紀錄現場的所有細節，幫助蒐集資料並提供研究者事後的回憶與記錄的比對。以下為本研究之觀察工具：

- 一、錄影機：協助研究者捕捉現場教學時教師進行教學時之細節，例如表情、手勢、姿態、口語的啟發幼兒語言學習之活動過程與圖像。
- 二、錄音筆：於不方便錄影時藉由錄音筆收集現場聲音及訪談過程，並作為錄影機備用之代替物。
- 三、照像機：保留現場重要意象與圖片，提供研究者辨明與解釋發現之現象。

第四節 資料整理與分析

本研究在研究過程中獲得的量化資料有「幼兒多元智慧之語文智慧」中的語文智慧觀察分量表、「幼兒語言能力發展檢核表」等資料，以套裝程式 SPSS12.0 for Windows 系統進行統計分析。包括：

- 一、描述性統計：描述樣本次數分配、平均數、標準差等基本資料。
- 二、成對樣本 t 考驗：
兩班幼兒之語言能力在「幼兒多元智慧之語文智慧」，以及「幼兒語言能力發展檢核表」之表現，並對男女做平均數的考驗。
- 三、獨立樣本 t 考驗：
 1. 兩班幼兒之語言能力在「幼兒語言能力發展檢核表」之表現，做平均數的考驗。
 2. 不同性別之幼兒之語言能力在「幼兒語言能力發展檢核表」之表現，做平均數的考驗。
- 四、共變數分析：
兩班幼兒多元智慧之語文智慧為共變數，分別以語言能力發展之檢核為依變

項進行單因子單變量共變數分析。

五、變異數分析：

不同性別之幼兒在不同語文教學模式其整體語言能力發展之差異情形。

以上分析統計考驗水準 α 值均以.05 為準

六、質性資料方面，以透過「教學觀察」收集資料，瞭解兩班之大班學童語言能力使用狀況與接受不同的語文教學模式間之關係。依據教學觀察記錄資料，將所有資料進行系統性的蒐集、整理及儲存，以便後續資料分析的撰寫，並將每份資料予以編號。希望透過編碼的方式進行分析，能從中了解與研究主題相關所可能呈現的議題、概念，以及重覆出現之類型等，將研究結果呈現，而在質性研究的歷程中，直接引用相關資料來源時，將在文末附上研究資料的編號。研究資料對照表如表3-4-1所示：

表3-4-1

研究資料對照表

編號	觀察日期	觀察對象
觀A1010306	民國101年3月6日	分科
觀A1010313	民國101年3月13日	分科
觀A1010320	民國101年3月20日	分科
觀A1010327	民國101年3月27日	分科
觀A1010403	民國101年4月3日	分科
觀A1010410	民國101年4月10日	分科
觀A1010417	民國101年4月17日	分科
觀A1010424	民國101年4月24日	分科
觀B1010224	民國101年2月24日	統整
觀B1010302	民國101年3月2日	統整
觀B1010309	民國101年3月9日	統整
觀B1010323	民國101年3月23日	統整
觀B1010330	民國101年3月30日	統整
觀B1010406	民國101年4月6日	統整
觀B1010413	民國101年4月13日	統整
觀B1010420	民國101年4月20日	統整
觀B1010427	民國101年4月27日	統整

第五節 研究程序

依據研究目的與研究設計，本研究的實施程序可以下列三個階段說明，一為準備階段，二為實施階段，三為完成階段，分別敘述如下：

一、 準備階段（民國100年8月-12月）

研究者在與指導教授共同討論，以確立本研究之方向及目的後，即開始大量閱讀與主題相關之文獻，蒐集資料，擬定研究主題及計畫，並與指導教授討論研究主題與研究計畫的可行性，並參訪數間幼兒園，請教學前教育者（園長及教師）的意見以及瞭解目前幼兒園所之實際運作狀況，再次與指導教授確認主題與研究計畫擬定後，即由研究文獻之探討歸納，建立研究架構，排定研究流程，及評估、確定測量之工具，編製「幼兒語言能力發展檢核表」，以建立對研究對象學習成效之檢核機制。研究者自嘉義地區的幼兒園中，依據研究目的選取符合「分科」課程及「統整」課程模式之園所，與園方進行溝通，在取得園所的同意後，即向園所索取其課程之大綱，與指導教授確認其為符合本研究欲探討之兩種課程模式，即確定其為本研究之場域。

二、 實施階段

（一）進入研究場域（民國101年1月）

確定研究場域後，請園方代發家長同意書（見附錄8），請家長同意讓幼兒接受由該班教師使用「幼童多元智慧觀察量表」測量學童之語文智慧，及由研究者對幼兒進行「幼兒語言能力發展檢核表」，並保證所有資料將只作為研究之用途，並且全程匿名處理，回收家長同意書。

（二）入班觀察、記錄及施測（民國101年2月- 4月）

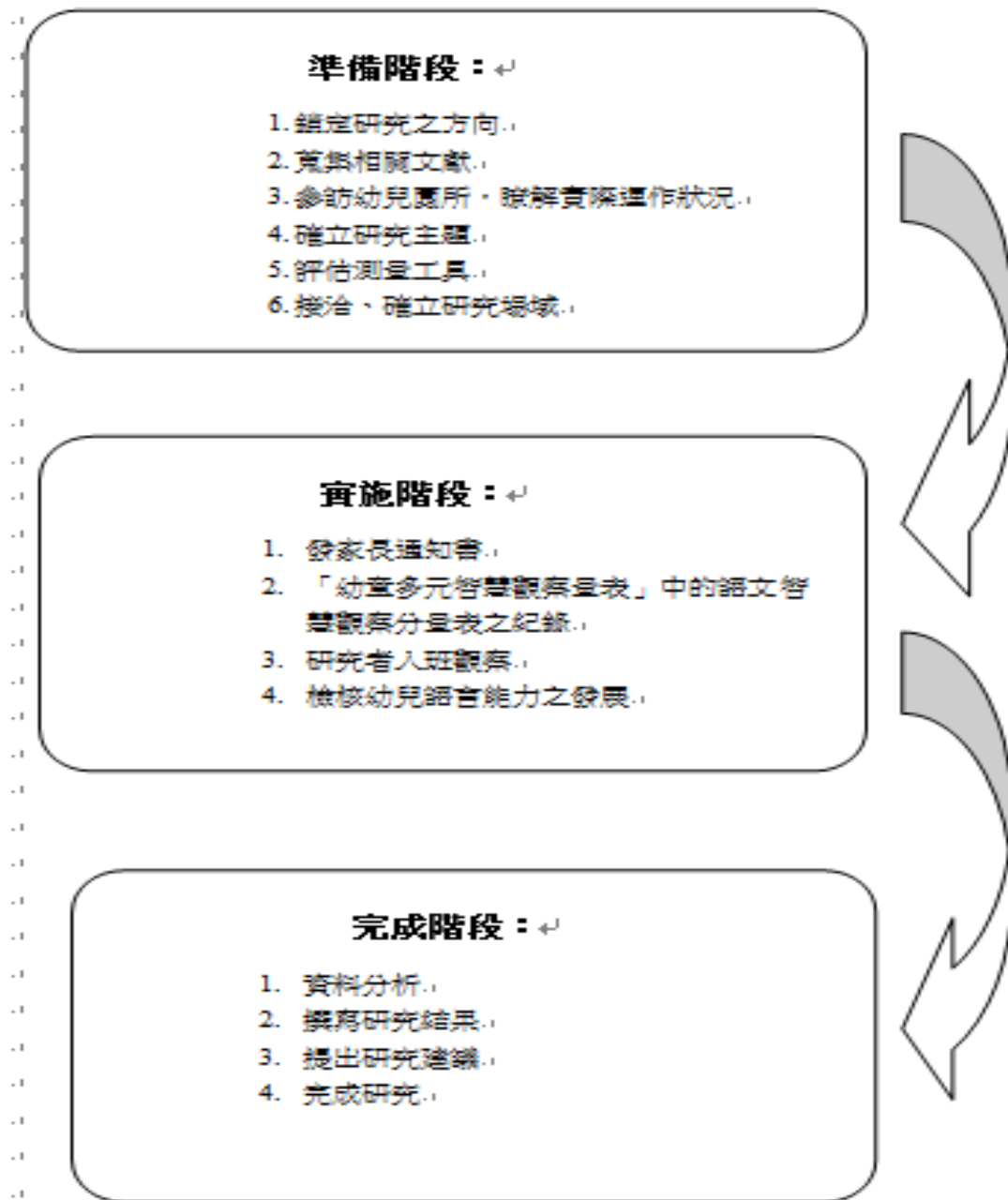
進入現場之初，請熟悉且瞭解幼兒的該班導師，根據幼兒在日常環境下所發展的行為或特徵，對每位幼兒進行「幼童多元智慧觀察量表」中的語文智慧觀察分量表的紀錄。接著為進入現場觀察之期間，研究者將在課堂中錄音錄影，以及使用「觀察記錄表」記錄之資料，於當日觀察結束後以電腦繕打轉換成逐字稿，蒐集並儲存相關資料，以做為日後比較分析之參考依據。在現場觀察接近尾聲時，研究者以自編之「幼兒語言能力發展檢核表」對幼兒之語言能力進行檢核，同時進行錄音及錄影，而計分之結果請幼兒班內教師審核測驗結果之信度。

三、 完成階段（民國101年5月）

在所有資料皆蒐集完畢後，即將施測資料登錄電腦，並以SPSS for Windows 12.0版套裝軟體進行量化資料的分析處理，而後輔以現場觀察所得之質性資料撰寫分析成研究結果，及提出對未來研究之建議，完成研究報告。

依據上述之研究程序，茲將其組織歸納為下頁表3-5-1之「研究流程圖」：

圖3-5-1
研究流程圖



第四章 研究結果與討論

本研究旨在探討幼兒園不同語文教學模式對幼兒語言能力發展之影響情形，呈現幼兒在透過研究者自編之「語言能力發展檢核表」其語言能力表現差異情形，並輔以現場觀察記錄等資料進行質性分析，輔佐說明兩間不同語文教學模式之幼兒在校的語言使用狀況，最後綜合討論研究結果並提出建議，做為幼兒教育工作者教學與研究之參考。本章將針對所提出的第一、二項研究目的，考驗幼兒在不同語文教學模式間語言能力發展的差異性。第三項研究目的，藉由觀察記錄逐字稿等資料進行分析討論。

第一節 不同語文教學模式對幼兒的語言能力發展之 差異情形

本節內容分為兩個部份，第一個部份為分別敘述幼兒接受不同語文教學模式其語言能力聽、說、讀、寫發展之差異情形，第二部份為敘述幼兒接受不同語文教學模式其整體語言能力發展之差異情形。

一、 幼兒接受不同語文教學模式其各項語言能力發展之差異情形

針對接受語言分科教學與統整式教學幼兒，在透過研究者自編之「語言能力發展檢核表」之語言能力表現差異情形進行分析，本研究之語言能力表現乃根據研究者自編之「語言能力發展檢核表」分為聽、說、讀、寫等四個分量表；聽的部份為語言聽力理解，說的部份為口語表達，讀的部份為閱讀理解，寫的部份為書寫發展，以進一步探討解題語言分科教學與統整式教學對幼兒語言能力發展之聽、說、讀、寫各項能力之差異情形。

為了瞭解幼兒園不同教學模式對幼兒語言能力發展之影響上的差異，以下根據下頁表 4-1-1 之結果，進行說明與分析，以 A 幼兒園代稱「分科」教學的幼兒園，B 幼兒園代稱「統整」教學的幼兒園，利用獨立樣本 t 檢定分析接受語言分科教學與統整式教學，分析兩種不同的教學模式對幼兒語言能力表現之影響。

聽—語言聽力理解

幼兒接受語言分科教學其語言能力之語言聽力理解平均為6.00分，幼兒接受統整式教學其語言能力之語言聽力理解平均為6.40分，其平均數之差異不大，且經 t 檢定後發現不同教學模式的幼兒語言能力之語言聽力理解其考驗未達顯著性差異

($t=-.72$, $p>.05$)，表示兩組幼兒之語言聽力理解能力並未因接受不同教學模式而有顯著差異。

說—口語表達

幼兒接受語言分科教學其語言能力之口語表達平均為10.00分，幼兒接受統整式教學其語言能力之口語表達平均為9.76分，其平均數之差異不大，經 t 檢定後發現不同教學模式的幼兒語言能力之口語表達其考驗未達顯著性差異($t=.57$, $p>.05$)，表示兩組幼兒之語言口語表達能力並未因接受不同教學模式而有顯著差異。

讀—閱讀理解

幼兒接受語言分科教學其語言能力之閱讀理解平均為8.13分，幼兒接受統整式教學其語言能力之閱讀理解平均為6.88分，其平均數差異將近兩分，經 t 檢定後發現不同教學模式的幼兒語言能力之閱讀理解其在統計考驗上，達顯著性差異($t=2.29$, $p<.05$)，表示兩組幼兒之語言閱讀理解能力會因為接受不同教學模式而有顯著差異，顯見幼兒接受語言分科教學其語言能力之閱讀理解能力較接受統整式教學其語言能力之閱讀理解能力的表現較優。

寫—書寫發展

幼兒接受語言分科教學其語言能力之書寫發展平均為6.25分，幼兒接受統整式教學其語言能力之書寫發展平均為3.36分，就平均數的表現而言，幼兒接受語言分科教學之書寫發展平均數將近為接受統整式教學之幼兒的書寫發展的兩倍，在經統計檢定後更發現不同教學模式的幼兒語言能力之書寫發展達顯著性差異($t=3.76$, $p<.05$)，表示兩組幼兒之語言書寫發展能力會因為接受不同教學模式而有顯著差異，顯見幼兒接受語言分科教學其語言能力之書寫發展能力較接受統整式教學其語言能力之書寫發展能力的表現較優。

表 4-1-1

接受不同語文教學模式幼兒其各項語言能力發展之比較(獨立樣本 t 檢定分析)

變項	組別	平均數	標準差	t
聽	A幼兒園	6.00	1.83	-.72
	B幼兒園	6.40	1.68	
說	A幼兒園	10.00	1.37	.57
	B幼兒園	9.76	1.30	
讀	A幼兒園	8.13	1.41	2.30*
	B幼兒園	6.88	1.86	
寫	A幼兒園	6.25	2.21	3.76***
	B幼兒園	3.36	2.52	

* $p < .05$ *** $p < .001$

二、 幼兒接受不同語文教學模式其語言能力發展整體之差異情形

本研究於正式進入研究之初，分別以歐慧敏(2003)「幼童多元智慧觀察量表」中的語文智慧觀察分量表，對接受不同語文教學模式之兩間幼兒對大班學童進行測量，並於幼兒分別接受語言分科與統整式等不同的語文教學模式兩個月後，對幼兒分別以研究者自編之「語言能力發展檢核表」進行檢核。以幼兒之「幼童多元智慧觀察量表」中的語文智慧觀察分量表之得分作為共變數以排除其他因素之干擾效果。

共變數為幼兒之語言能力發展，在接受「幼童多元智慧觀察量表」中的語文智慧觀察分量表之測量後，經過兩個月分別接受語言分科與統整式不同的語文教學後，兩間幼兒之語言能力發展在研究者自編之「語言能力發展檢核表」中的得分，採單因子共變數分析，以兩組幼兒接受兩個月不同的語文教學之前，於「幼童多元智慧觀察量表」中的語文智慧觀察分量表之得分為共變項進行考驗，如表

4-1-2。

在共變數-語言能力(幼兒園 * 語文智慧), F 值為.09; $p = > .05$, p 值未達.05的顯著水準, 故接受虛無假設, 表示分別接受語言分科與統整式等不同的語文課程的兩間大班學童其迴歸線的斜率相同, 亦即共變項與依變項間的關係不會因自變項各處理水準的不同而有所差異, 符合共變數迴歸係數同質性假定, 可繼續進行共變數分析。

表4-1-2

兩班幼兒之語言能力發展於「幼童多元智慧觀察量表」中之語文智慧觀察分量表得分之同質性考驗

變異數來源	<i>SS</i>	<i>df</i>	<i>MS</i>	<i>F</i> 值
幼兒園	154.152	1	154.152	7.031
語文智慧	246.588	1	246.588	11.247
幼兒園 * 語文智慧	1.974	1	1.974	.090
誤差	811.187	37	21.924	
校正後總數	1213.902	40		

由表4-1-3 結果發現, $F_{(1,37)}$ 值為17.30, ($p < .001$), 的顯著水準, 表示兩組幼兒之語言能力發展經排除「幼童多元智慧觀察量表」中的語文智慧觀察對語言能力發展的影響力, 兩組幼兒於分別接受語言分科教學與統整式教學的得分上有顯著差異。因此再進一步進行事後比較, 得知分科 > 統整, 顯示幼兒接受語言分科與統整式兩個月後, 接受語言分科教學的幼兒之語言能力發展顯著優於接受語言統整式教學的幼兒。

表4-1-3

兩班幼兒之語言能力發展之共變數分析

變異數來源	SS	df	MS	F 值	事後比較
語文智慧	30.47	1	30.47	1.42	
幼兒園	370.27	1	370.27	17.30***	分科>統整
誤差	811.19	37	21.92		
校正後總數	1213.91	40			

*** $p < .001$

第二節 不同性別之幼兒在語言能力發展上

之差異情形

本節主要針對接受語言分科教學與統整式教學之不同性別幼兒，在透過研究者自編之「語言能力發展檢核表」，進一步探討接受語言分科教學之不同性別幼兒，與接受統整式教學之不同性別幼兒，其語言能力發展之聽、說、讀、寫各項能力之差異情形。研究者自編之「語言能力發展檢核表」共分為聽、說、讀、寫等四個分量表；聽的部份為語言聽力理解，說的部份為口語表達，讀的部份為閱讀理解，寫的部份為書寫發展；本節內容分別敘述本研究欲探討之兩間不同的教學模式之幼兒園其不同性別之幼兒之語言能力發展，再分別分析其聽、說、讀、寫各項能力之差異情形；最後再探究，不同性別之幼兒在不同語文教學模式間是否有差異，以探討不同性別之幼兒在不同語文教學模式其整體語言能力發展之差異情形。

一、 A幼兒園不同性別之幼兒，其語言能力發展之聽、說、讀、寫

各項能力之差異情形

為了瞭解不同性別之幼兒其語言能力發展上的差異，研究者利用獨立樣本t檢定分析，根據表4-2-1所整理之結果，進行分析說明A幼兒園(接受語言分科教學)

不同性別之幼兒其語言能力之表現。

(一) 聽—語言聽力理解

A幼兒園之男性幼兒，其語言能力之語言聽力理解平均為5.14分，女性幼兒其語言能力之語言聽力理解平均為6.67分，雖然其平均數之差異不大，但女性幼兒之語言聽力理解平均數稍高於男性幼兒，經統計檢定後發現，A幼兒園（之不同性別幼兒其語言能力之語言聽力理解之t考驗未達顯著性差異（ $t=-1.77, p>.05$ ），表示幼兒之語言聽力理解能力並未會因為不同的性別而有顯著差異。

(二) 說—口語表達

A幼兒園之男性幼兒，其語言能力之口語表達平均為9.71分，女性幼兒其語言能力之口語表達平均為10.22分，雖然其平均數之差異不大，但女性幼兒之口語表達平均數稍高於男性幼兒，經統計檢定後發現，A幼兒園之不同性別幼兒其語言能力之口語表達其統計考驗上，未達顯著性差異（ $t=-.73, p>.05$ ），表示幼兒之口語表達能力並未因為不同的性別而有顯著差異。

(三) 讀—閱讀理解

A幼兒園之男性幼兒，其語言能力之閱讀理解平均為8.00分，女性幼兒其語言能力之閱讀理解平均為8.22分，其平均數之差異不大，但女性幼兒之閱讀理解平均數稍高於男性幼兒，經統計檢定後發現，A幼兒園之不同性別幼兒其語言能力之閱讀理解在統計考驗上，未達顯著性差異（ $t=-.30, p>.05$ ），表示幼兒之閱讀理解能力並未因為不同的性別而有顯著差異。

(四) 寫—書寫發展

A幼兒園之男性幼兒，其語言能力之書寫發展平均為6.00分，女性幼兒其語言能力之書寫發展平均為6.44分，其平均數之差異不大，但女性幼兒之書寫發展平均數稍高於男性幼兒，經統計檢定後發現，A幼兒園之不同性別幼兒其語言能力之書寫發展在統計考驗上，未達顯著性差異（ $t=-.39, p>.05$ ），表示幼兒之書寫發展能力並未因為不同的性別而有顯著差異。

表 4-2-1

分科教學之不同性別幼兒其聽說讀寫能力差異情形

	變項	組別	平均數	標準差	<i>t</i>
聽	不同性別	男生	5.14	1.77	-1.77
		女生	6.67	1.66	
說		男生	9.71	1.80	-.73
		女生	10.22	.97	
讀		男生	8.00	1.92	-.30
		女生	8.22	.97	
寫		男生	6.00	2.31	-.39
		女生	6.44	2.24	

二、 B幼兒園不同性別之幼兒，其語言能力發展之聽、說、讀、寫 各項能力之差異情形

以下是用獨立樣本*t* 檢定之結果如表4-2-2所整理，進行分析說明，分析B幼兒園（接受語言統整教學）不同性別之幼兒其語言能力之表現。

（一）聽—語言聽力理解

B幼兒園之男性幼兒，其語言能力之語言聽力理解平均為6.00分，女性幼兒其語言能力之語言聽力理解平均為6.91分，其平均數差異將近1分，由此可知女性幼兒之語言聽力理解平均數稍高於男性幼兒，經統計檢定之結果，B幼兒園之不同性別幼兒其語言能力之語言聽力理解在統計考驗上，未達顯著性差異（ $t=-1.36$ ， $p>.05$ ），表示幼兒之語言聽力理解能力並未因為不同的性別而有顯著差異。

（二）說—口語表達

B幼兒園之男性幼兒，其語言能力之口語表達平均為9.71分，女性幼兒其語言能力之口語表達平均為9.82分，其平均數之差異相近，經統計檢定之結果，B幼兒

園之不同性別幼兒其語言能力之口語表達在統計考驗結果，未達顯著性差異 ($t = -0.19, p > .05$)，表示幼兒之口語表達能力並未因為不同的性別而有顯著差異。

(三) 讀－閱讀理解

B幼兒園之男性幼兒，其語言能力之閱讀理解平均為5.79分，女性幼兒其語言能力之閱讀理解平均為8.27分，其女性幼兒之閱讀理解平均數相較於男性幼兒高了約2.5分，再經統計檢定後發現，B幼兒園之不同性別幼兒其語言能力之閱讀理解在統計考驗上，達顯著性差異 ($t = -4.44, p < .001$)，表示幼兒之閱讀理解能力會因為不同的性別而有顯著差異。

(四) 寫－書寫發展

B幼兒園之男性幼兒，其語言能力之書寫發展平均為2.79分，女性幼兒其語言能力之書寫發展平均為4.09分，其女性幼兒之書寫發展平均數相較於男性幼兒高了約1分，經統計檢定後發現，B幼兒園之不同性別幼兒其語言能力之書寫發展在統計考驗結果，未達顯著性差異 ($t = -1.31, p > .05$)，表示幼兒之書寫發展能力並未因為不同的性別而有顯著差異。

表 4-2-2

統整式教學之不同性別幼兒其聽說讀寫能力差異情形

變項	組別	平均數	標準差	<i>t</i>
聽	男生	6.00	1.57	-1.36
	女生	6.91	1.76	
說	男生	9.71	1.20	-.19
	女生	9.82	1.47	
讀	男生	5.79	1.67	-4.44***
	女生	8.27	.91	
寫	男生	2.79	2.36	-1.31
	女生	4.09	2.63	

*** $p < .001$

三、 不同性別之幼兒在不同語文教學模式其整體之語言能力發展

差異情形

由表4-2-3之平均數可看出，A園男生的平均數低於女生（ $M=28.86 < 31.56$ ），但是其 $t=-1.01$ （ $p > .05$ ）無達到顯著差異，另外B園男生的平均數低於女生（ $M=24.29 < 29.09$ ），且經過t檢定後發現 $t=-2.57$ （ $p < .05$ ），表示B園男生顯著低於女生。所以得知B園性別的表現，男生顯著低於女生。

表4-2-3

不同性別幼兒之語言能力差異情形

	男生		女生		<i>t</i> 值
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	
A園	28.86	6.54	31.56	4.13	-1.01
B園	24.29	4.30	29.09	5.05	-2.57*

* $p < .05$

在整體表現上，由表4-2-4可以看出A園的平均數（ $M=30.37$ ）而B園的平均數（ $M=26.40$ ），再經過t檢定後發現，A園總分顯著高於B園總分（ $t=2.38$ ， $p < .05$ ），表示A園幼兒之語言能力發展顯著亦優於B園幼兒。

表4-2-4

幼兒園整體表現之語言能力差異情形

A園總分		B園總分		<i>t</i> 值
<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	
30.37	5.30	26.40	5.16	2.38*

* $p < .05$

研究者想進一步探究，不同性別之幼兒在不同語文教學模式間是否有差異，所以進行二因子變異數分析，以探討不同性別之幼兒在不同語文教學模式其整體語言能力發展之差異情形，分析依據幼兒接受研究者自編之「語言能力發展檢核表」所得之總分，進行性別與不同幼兒園（2x2）的二因子變異數分析，由表 4-2-5 可知，在幼兒性別與幼兒園的交互作用未達顯著水準（ $F=.44$ ， $p>.05$ ），表示不同性別的幼兒並不會因為接受不同的語言教學模式而有差別，代表其未存在交互作用，也就是說男性與女性比較起來，不論是在A幼兒園或B幼兒園，幼兒語言能力的表現其差異性皆不會有所變動。

在性別因子的主要效果方面，統計考驗上達顯著水準（ $F=5.63$ ， $p=.02$ ， $p<.05$ ），表示幼兒之語言能力發展會因為不同的性別而有顯著差異存在；在幼兒園（表示不同的語文教學模式）的主要效果方面，達顯著水準（ $F=4.95$ ， $p=.03$ ， $p<.05$ ），表示幼兒之語言能力發展會因為不同的語文教學模式（幼兒園）而有顯著差異存在，此與上述t檢定之結果是相同的。

表 4-2-5

不同性別之幼兒在不同語文教學模式其整體語言能力發展之差異情形（二因子變異數分析）

變異來源	SS	df	MS	F	
幼兒園	118.92	1	118.92	4.95*	.032
性別	135.25	1	135.25	5.63*	.023
幼兒園 * 性別	10.66	1	10.66	.44	.509
誤差	888.85	37	24.02		

* $p<.05$

第三節 幼兒在校使用語言互動情形

本研究除了透過量化的統計分析來了解幼兒接受不同的幼兒園語文教學模式對其語言能力發展的成效差異之外，研究者再輔以透過日常觀察兩班語文課中幼兒的語言使用互動情形，以「觀察紀錄表」做質性的分析，瞭解兩班之大班學童在接受不同之語文教學模式下，其日常語言能力使用狀況之關係，作為補充說明量化測驗之數據所未能呈現之幼兒在接受不同語文教學模式，其平日使用語言的互動狀況。

本節主要是呈現幼兒在接受不同語文教學模式其日常使用語言的互動過程，所以將依本研究之兩間不同語文教學模式的幼兒園，分別敘述其幼兒平日語言的使用互動特色，並呼應前面量化所根據之研究者自編「語言能力發展檢核表」分為聽、說、讀、寫等四個分量表進行分析，本節之質性資料亦同樣將幼兒平日語言的使用互動情形以聽、說、讀、寫分別進行分析敘述。

壹、 接受語言分科教學之幼兒在校使用語言之互動情形

(一) 聽

1. 藉由聽力理解而學習

老師在黑板的左邊貼上紅色的注音，黑板的右邊貼上藍色的注音，向幼兒介紹左邊的是聲符，右邊的是韻符，並介紹其特性。說明完聲符和韻符的特性和使用方式後，又向幼兒介紹了可以和聲符及韻符搭配的介符「ㄟ ㄨ ㄩ」，並簡單向幼兒帶過說明一個不能和其它注音搭配的注音是「儿」。接著老師便造了幾個語詞，主要是要讓幼兒學著從聲符、韻符和聲調練習找出正確的拼音，如此練習幾次後，隔了一段時間，老師又冷不防的問了幼兒：「一個不能和其它注音搭配的是什麼？」，S5（男）回答說：「我知道儿」。(觀 A1010424)

研究者從觀察中發現，S5（男）能聽懂老師的問題並能正確的回答出正確答案「儿」。此外該幼兒能記憶學習起老師隨意提到的知識，表示幼兒能單純只透過聽力而達到語言的學習，研究者認為其聽力的理解能力是不錯的。

2. 聽力接收與理解正確而能正確拼音

老師將幼兒分為兩隊，請點名到的幼兒到黑板前進行比賽，老師唸題目的字音，幼兒需自行判斷從聲符、韻符及聲調中找出字卡拼成老師念的字，正確者為該隊得一分。

整個比賽過程中除了S11（男）把老師指令「ㄟ ㄨ ㄩ」的聲調拼成「ㄟ ㄨ ㄩ」，以及第一隊的S7（女）因為很熟練，所以在對手隊的成員正在拼時說出了字卡的位置，害第一隊扣一分，其它所有幼兒都正確從聲符、韻符中找到字卡並加上聲調。比賽後老師給S11（男）一個機會再找一次字卡，下指令：「ㄟ ㄨ ㄩ」，S11（男）正確完成。(觀A1010424)

研究者發現整班幼兒幾乎皆能正確完成聽力的拼音，首先是幼兒運用到其聽力理解的能力，正確的接受到訊息，並自行分析其所聽懂的字音，正確分辨其所需的組合音，再將已聽懂並經拆解的字音找出，組合成最原始從老師那聽到的字音，這樣的過程與幼兒注音聽力的成熟度有很大的關係，當然幼兒對注音符號得具有基本學習基礎，但其中許多的過程是需要幼兒的聽力理解能力才能完成的。

(二) 說

1. 豐富的說語詞能力

當拼讀到「尸丫」時，S3(女)自動說：「尸丫 ㄉㄨㄚˊ」。拼讀到「ㄅㄨㄟ」時，S13(女)也自動說：「ㄅㄨㄟ ㄅㄨㄟ」。

(觀A1010327)

課文旁有一個「ㄅㄨㄟ」的注音，老師問幼兒：「ㄅㄨㄟ」可以造什麼詞，幼兒們踴躍的造了：「ㄅㄨㄟ ㄉㄨㄚˊ、ㄅㄨㄟ ㄉㄨㄚˊ、ㄅㄨㄟ ㄉㄨㄚˊ、ㄅㄨㄟ ㄉㄨㄚˊ、ㄅㄨㄟ ㄉㄨㄚˊ、ㄅㄨㄟ ㄉㄨㄚˊ、ㄅㄨㄟ ㄉㄨㄚˊ、ㄅㄨㄟ ㄉㄨㄚˊ、ㄅㄨㄟ ㄉㄨㄚˊ、ㄅㄨㄟ ㄉㄨㄚˊ」等語詞。(觀A1010417)

老師說今天要教大家「女生的女」要怎麼寫，並問幼兒「女」可以造什麼語詞，幼兒們一起造了「女生」，老師說還能造「女兒」，S12(男)說「美少女」，S4(男)說「女孩」和「美女」。(觀A1010327)

從以上三段觀察紀錄中可以發現，該班幼兒說語詞相當踴躍，並且不論是對於看到注音拼字，會主動的說出語詞，就連老師在教國字的時候也同樣的會對新的字，說出語詞，研究者認為該班幼兒之說語詞的能力是不錯的。

2. 較不完整的語句表達能力

上課中，S6(女)突然跟老師說：「S7(女)的牙齒掉了。」，老師請S7(女)去漱口，S7(女)順勢將牙齒丟進垃圾桶，老師請她將牙齒帶回家，S4(男)對S7(女)說：「你、你、你、你把牙齒放在枕頭下，你就…早上…看到東西。」(觀A1010424)

當S7(女)牙齒掉了的時候，班內一片騷動，幼兒們都自顧自的驚呼，也有幾位幼兒七嘴八舌的勸告S7(女)要將牙齒帶回家，S4(男)便也加入了這新鮮的話題，從S4(男)說的話中發

現，其語句的表達不算很流暢，語意的表達也不甚清楚，這樣的語意表達不清情形在不同日的觀察紀錄中也有所發現。

S5（男）對S13（男）說：「你…你知道…昨…天……你…鉛筆盒放學校。」，S13（男）說：「我不知道。」，S7（女）說：「我也知道。」（觀A1010410）

從以上兩段觀察紀錄中發現幼兒較無法順暢的說出完整的一個語意清楚的長句子。除此之外，有時幼兒就算語句順暢無停頓，但其語句結構也是有所問題，從以下之觀察紀錄可以發現其現象：老師示範將一張白紙摺成八等份，並發給幼兒一人一張白紙，請幼兒自行操作，有些幼兒很快的摺好了，S15（男）對旁邊的同學說：「我早就已經會摺。」（觀A1010424）

有的時候也可以看到幼兒直接不使用語意完整的句子進行對談，僅以大聲的重複關鍵字而進行溝通。

有一位幼稚園內的老師拿了幾雙室內拖鞋進來放在教室的角落。老師說：「鞋子壞掉的過來。」拖鞋壞掉的幼兒們過去老師那後，老師再請幼兒自行將換下的拖鞋回收，S14（女）走經過老師時大聲道：「塑膠、塑膠（音調並未使用疑問句上揚的口氣詢問）。」老師回應說：「對，丟塑膠。」（觀A1010403）

（三）讀

1. 讀題接收與理解正確而能正確完成照樣造句

老師開始上課時，先在黑板上寫下：「和□一起玩拔河，真的好□」（國字加注音）。老師接著向幼兒示範造了一個句子：「和同學一起玩拔河真的好高興」。老師在說明什麼是拔河後，問幼兒括號內可以填入什麼，S13（男）馬上說：「和朋友一起玩拔河真的好高興」，老師指著黑板提醒幼兒，題目是除了高興還能用什麼替換，過了約五秒，S7（女）想了想說：「和姐姐一起玩拔河真的好開心」，S11（女）也跟著造句：「和爸爸一起玩拔河真的好快樂」，S10（女）說：「和妹妹一起玩拔河真的好開心」。（觀A1010313）

縱使老師有讀過一次題目讓幼兒聽，但畢竟幼兒在進行該堂課的「照樣造句」過程中，幼兒們仍然得具備相當的閱讀理解能力方能更順暢的進行「照樣造句」，且不需老師一再的說明該替換的部份，幼兒便能夠讀懂黑板上「和□一起玩拔河，真的好□」中的□是該要換替換語詞的部份，研究者認為這可能是幼兒已具備一定的閱讀理解基礎程度所致，所以能完整造出順暢的句子。

2. 能認讀國字的能力

老師要教新的字「元」時（老師並未說今天要教什麼國字），在黑板上「元」的第三筆劃寫完，寫到左邊的一撇時，S15（男）唸出：「ㄩ ㄋ ㄩ」。(觀A1010410)

該堂課是每週故定排定的國字練習課，有時幼兒一上課便會很好奇的問老師今天要學什麼，有時候老師會說，有時候老師不會先說，當天便是老師不說，直接寫在黑板上，沒想到居然會有幼兒能夠再教學前即認出該國字，接著在老師教學「元」的書寫後，也發生了一些幼兒能迅速準確的「讀」出國字的行為，代表幼兒具備準確的認讀理解國字的能力。

老師發國字練習簿給幼兒，幼兒自動翻到印有「元」的那頁，並且S14（女）和S5（男）自行看著練習簿旁印的例句唸（全國字無注音）：「媽媽給我兩個五元硬幣。」，S15（男）和S5（男）則唸出旁邊的語詞：「元宵。」(觀A1010410)

幼兒不須老師說明「元」在練習簿的第幾頁，幼兒便自動自發的正確尋找出剛才學過的國字所在的地方，此外還有幾位幼兒自發性的試著讀完全無注音標注的句子和新語詞，且完全正確。該班幼兒對於國字認讀的自動自發性及正確性，除了從課堂的教學中發現外，研究者亦在教學以外的課餘時間觀察到。

老師在準備上課資料時，S5（男）看到老師衣服上的國字和老師說：「大中。」又說：「老師妳衣服上面有一個大中。」(觀A1010327)

從以上幾段的觀察紀錄中，研究者可以發現該班幼兒認「讀」國字的能力是不錯的，並且對國字的敏感度頗高，而不論是課堂

的教學時間或課餘時間都習慣於主動的認「讀」國字。

這和黃瑞琴（2010）提到的兒童閱讀行為發展三個階段的前兩項階段的行為內涵有所符合，如：（一）「萌發的讀者」：注意環境中的文字，和辨認某些字。（二）「早期的讀者」：要唸給別人聽，和在各種情況中辨認熟悉的字。而黃瑞琴認為一般學齡前幼兒閱讀行為的發展，主要為屬於“萌發的讀者”和“早期的讀者”兩階段，幼兒以自己的方式探索文字而發展，擴展處理更複雜文字的能力。因此，本研究中接受語言分科教學的幼兒所具備的讀國字之語言能力，與黃瑞琴所認為的一般學齡前幼兒的閱讀能力是相當的。

（四）寫

1. 能正確的書寫拼音

在老師請幼兒將圖卡與語詞卡對應完成後，黑板上還有三張圖片沒有語詞卡可對應（城堡、火鍋、毛巾），於是老師請S9（女）試試看會不會寫，S9（女）在「城堡」圖卡下的正確的寫出拼音，老師問是否有其他幼兒想試試看，S2（女）和S12（男）都寫了：「ㄉㄨㄛˇ ㄊㄩㄥˇ ㄊㄩㄥˇ」的拼音，S1（女）寫了：「ㄉㄨㄛˇ ㄊㄩㄥˇ」的拼音，S14（女）寫了：「ㄉㄨㄛˇ ㄊㄩㄥˇ」的拼音，幼兒們除了都寫正確之外，字體也很工整。（觀A1010403）

該堂課中的「城堡、火鍋、毛巾」是老師尚未教幼兒拼音過的語詞，然而從觀察紀錄中卻可以發現，幼兒們能書寫出正確的拼音，且字體工整，可以發現幼兒們注音符號的書寫表達能力是不錯的。

2. 以國字正確書寫表達

老師發給幼兒一人一張白紙，並折好格子，要幼兒一次寫一個字，寫完將白紙翻過，共要幼兒寫了三個曾教過的國字。寫了「人、巾、手」。只有在寫「人」時，S16（女）左右寫反，其餘班上所有幼兒都迅速正確的寫出國字。（觀A1010424）

老師一時興起要瞭解幼兒平日學習國字的成果，所以發了白紙下去，考了「人、巾、手」三個之前學過的國字，雖然S16（女）將「人」左右寫反了，但是縱觀全班幼兒的表現，可以發現幼兒都能獨立自行書寫下正確的國字，可見幼兒們具備一定能力的國字書寫能力，且從書寫完成的速度中還可發現，幼兒國字書寫能力應該是熟練的。

(五) 小結

從以上之觀察紀錄中可以發現，接受語言分科教學的幼兒在聽力方面，幼兒能單純藉由聽力的理解而學習；從課堂中的練習中亦可看到，其聽力接收與理解正確而能正確的完成拼音的情形。在說的部份，幼兒說語詞的能力相當豐富，不論是老師給的字或是自己從課本上看到的字，都能自行說出語詞。不過，研究者發現該班幼兒在語句的表達上，有著較無法順暢、完整的說出語意清晰句子的現象。在讀的部份，幼兒對老師書寫的題目接收及理解正確，能依照題目的意思而正確完成照樣造句；此外，國字學習的部份，幼兒能認讀學過及未學過的國字。在書寫的部份，幼兒能依照老師的指令而在有意象的圖卡下書寫出正確的拼音；除了注音的書寫，幼兒亦能照老師的要求書寫出正確的國字。

整體而言幼兒在接受語言分科教學，其在聽、讀跟寫的部分皆能正確的展現其理解效果，但在說的部分雖然語詞表達豐富，但較欠缺語句通順、完整的情況。

貳、 接受語言統整式教學之幼兒在校使用語言之互動情形

(一) 聽

1. 藉由聽力理解而學習

課堂間，老師與幼兒討論海洋生物告一段落後，老師用電腦放了段有字幕的動畫，是以海洋生物為主題的台語小童謠，讓幼兒喝水時欣賞聆聽。該篇童謠的題目是海豚(台語)，後來休息時間結束，老師問了幼兒「海豚」的台語怎唸，S18(男)說：「海翁(台語)」。(觀 B1010309)

雖然這段觀察節錄到的是課堂間台語童謠的部份，但是這部份的重點是老師利用課餘的時間播放童謠，除了以供幼兒休息喝水用，也許也有刺激幼兒聽力的作用。因為是下課時間，雖然不是每位幼兒都會一面聽一面試著看字幕，但休息時間過後，當老師與幼兒們無意間聊起剛才放的童謠的題目時，有幼兒能正確回答老師「海豚」怎麼讀，研究者認為童謠的播放，讓幼兒一面聽會一面被刺激起想要弄懂其中一些語詞的慾望。然而幼兒在辨別語詞時，除了自行搭配字幕學習，也需具備對所聽到的訊息聲音熟悉瞭解的能力，才能再進一步的找出對應字，所以可知該幼兒的聽力能力亦是不錯的。

2. 聽力接收與理解錯誤而不能正確拼音

老師將幼兒分成男女兩隊競賽，老師請 S21（女）將□一廿填成「ㄒ一廿ㄛ」，S21（女）注音正確填寫但聲調寫成ㄨ。

老師請 S7（男）將□一幺填成「ㄍ一幺ㄨ」，S7（男）因為不會所以請男生隊友 S1（男）幫忙，但是將老師念的ㄍ寫成ㄉ，男生隊友 S22（男）幫忙，但是聲調錯誤寫成ㄍ一幺ㄛ。比賽最後是女生得五分，男生三分。（觀 B1010330）

老師當天分組是依照性別分為兩隊，該班男女比是14:11，兩隊人數不算差別太大，從當日比賽的觀察紀錄中可以發現「S21（女）注音正確填寫但聲調寫成ㄨ」和「S22（男）將聲調寫成ㄍ一幺ㄛ」的聽力拼音錯誤的現象，研究者從中發現這樣的拼字錯誤和幼兒的聽力理解力是有著關係的，雖然有時幼兒的語言能力呈現也許包含了聽說讀寫及認知綜合的結果，但是當天的比賽中，聲調標錯的情形不僅發生一次，老師也重覆的念了好幾次題目，還是有幼兒將聲調標錯，並且錯將易混淆舌尖聲「ㄍ和ㄉ」標錯。另外，在不同天的其它堂課，該班幼兒也有出現聲調訊息接收錯誤的情形。

老師考幼兒聽力造詞的能力，老師以「一廿」的三聲為題目，向幼兒清晰的念出，再請幼兒進行造詞，S3（男）造「一廿ㄛ ㄒ•」（觀 B1010427）。

研究者認為幼兒要正確的完成聽力拼音或聽力造詞，整個過程中，都是需要先由幼兒能正確的接收訊息開始，也就是所謂聽力的理解能力，以上兩段觀察紀錄資料中，老師都重覆且咬字清晰的向幼兒念過題目，但幼兒還是有同樣的聲調標錯情形，可能該班幼兒一開始的聽力接受理解是有所問題的。

3. 專心聽故事的態度

老師看到當天送來的國語日報，便向幼兒唸了其中一篇小故事，原先老師說話時是下課時間，當老師說起故事，老師完全沒有對秩序進行規範，當老師一唸起報紙，所有幼兒皆自動的專心聆聽，並且聽得相當入神。（觀B1010302）

原本教室內的幼兒因為下課的休息時間，大家早以耐不住性子的開始與同學玩耍聊天，老師順手拿起國語日報時有的幼兒仍在進行本來的活動，但老師一開始讀起故事，幼兒們漸漸的停止原本

的活動，沒有老師規範、也沒有所謂同學間的規範，研究者只見幼兒們滿臉是渴望聽故事的享受感，所以縱使是在下課時間仍然完全不需要對幼兒們規範，幼兒們也能有良好的聽故事態度。

研究者認為，不論是就學習知識或是訓練幼兒的聽力而言，對學習保持興趣是很重要的，該班幼兒對於聽故事如此有興趣，在聽的過程中，幼兒將所聽到的訊息進一步的理解，方能讓自己聽懂故事內容，這是幼兒一連串內化發生的聽力理解過程，該班幼兒對聽故事的興趣引發的良好聽故事態度，對訓練聽力理解能力應該是有所助益的。

(二) 說

1. 完整的語句表達能力

老師在發材料時，S8（男生）和S10（男生）拿著多的材料走在座位間問：「有沒有小朋友沒有拿到的？」（觀B1010302）

可以從觀察紀錄中發現，幼兒能用完整的語句，順暢清楚的表達其生活中與他人的互動。此外研究者也從他日的觀察發現，幼兒除了使用完整的語句，清楚表達日常的對話內容外，也會使用順暢完整的語句抒發心中想法：

S6（男）原本正在發呆，但是聽到老師的那句話便驚訝的說：「哇，十分鐘摺被子摺不好也太~誇張了吧！」（表現出驚訝的神情，說到太誇張三個字時還特別放慢加重口氣）。（觀B1010309）

不論是日常與同學間有互動需求的情況之下，或是幼兒本身無意間流露出的心情表達，都可以看到幼兒語言上的語句表達完整性，並且相當順暢、語意清楚。

2. 邏輯性的說話表達能力

老師向幼兒說海洋生物有的顏色很鮮豔是有毒的時候，S26（女）舉起手和老師說：「愈鮮豔愈有毒，愈不鮮豔愈不有毒」。（觀B1010309）

上課時老師正在和幼兒說明海洋底下有哪些生物，並且說明其特色，老師說到漂亮鮮豔的生物可能有毒，S26（女）便主動與老師分享了她的想法，老師並未提到相對的較不鮮豔之生物的毒性特

徵，但是幼兒卻能將自行領悟的訊息，以如此有邏輯性的語句，透過說來表達其想法。

另外，研究者也從他日觀察發現，當幼兒在回答問題時，幼兒除了可以掌握句構的邏輯外，對句子的陳述說明亦具有脈絡性，因為幼兒表達能力具脈絡和邏輯性，所以能切中重點，使人容易聽懂其欲傳達的訊息：

老師在黑板上寫了「風平浪靜」的國字，問幼兒知不知道什麼是風平浪靜，S14（男）舉手說：「就是風輕輕的吹，浪沒有一直捲很大。」（觀B1010406）

（三）讀

1. 讀題接收與理解錯誤而不能正確完成照樣造句

老師在白板上寫了「調味料」（只有國字）帶幼兒一同讀國字，又在白板上寫下：「廚房裡有許多調味料」（國字加注音）帶幼兒讀過一遍，再將句子變成「□裡有好多□」問幼兒空格可替換成什麼。

幼兒們間隔了約30秒，S18（男）舉手發言說：「廚房裡有好多菜刀」，老師說要將廚房替換別的地方，幼兒們想了許久並無想要發言的反應，老師以點名方式要幼兒回答並提示道：「文具店裡有什麼？」S21（女）才說：「文具店裡有好多鉛筆」，過一會，S19（男）說：「文具店裡有好多彩色筆」，老師便再說一明次規則，後來老師見無人回答，便再提示幼兒：「海生館裡有很多什麼？」S8（女）才說：「海生館裡有好多虎鯨」。（觀B1010309）

幼兒們從老師解釋完題目開始，對老師的「照樣造句」練習便不怎麼踴躍的回應，據研究者平日對該班幼兒的觀察，甚少看到如此沒有回應的狀況，S18（男）的句子沒有將「廚房」替換成其他語詞，老師提醒解釋白板上的「照樣造句」句子過後，S19（男）還是沒看懂該替換的部份，老師見幼兒無回應便又再度自行替換了第一個□的語詞誘導幼兒「照樣造句」。研究者認為幼兒也許是因為未能夠讀懂黑板上「□裡有好多□」，□是要替換語詞的原因而未踴躍發言，並且又替換錯誤，幾位幼兒不能從白板上老師的文字中理解其替換的規則性，也許該班中的幾位幼兒尚未具備足夠的閱讀理解能力是其原因之一。

2.自發性閱讀行為，及其行為的感染力

S7（男）拿了一本關於「殺手鯨」的故事書，獨自坐著，每一頁一個字一個字的讀故事（國字加注音），S10（女）見狀便坐下在他旁邊也一起看著同一本故事書。

S17（男）和S18（男）一起看一本關於「藍鯨」的故事書，S9走過他們附近時也坐下一起看那本故事書。（觀B1010420）

幼兒在吃完早餐上完洗手間後，便自行去語文區挑選自己喜歡的故事書閱讀，而他們的閱讀行為也感染了身旁的幼兒加入閱讀的行列。研究者認為閱讀的行為是有感染性的，如幸曼玲（1995）認為讀的發展情境需包括兩項重點，其中之一便是幼兒必須透過父母、老師、或是同儕的參與，引發幼兒積極的參與。

此外，該班幼兒自發性的閱讀圖書，也許是喜歡閱讀圖書的一種表現，研究者認為這樣的閱讀行為不論是對「讀」的能力或是整體的語言學習能力而言都應該是有所助益的。Chomsky（1972）的研究亦顯示，幼兒的語言發展和他們接觸圖書的經驗呈現明顯的正相關。

（四）寫

1. 不能正確的書寫拼音

老師在白板上寫了「□一弓」跟「□ㄨㄚ」，並請S19（女）將「□一弓」拼成「ㄇ一弓」，請S18（男）將□ㄨㄚ填成「ㄉㄨㄚ」，老師見幼兒都遲遲沒有下筆，便重覆唸了起次讀音後，又將讀音拆開拼給兩位幼兒提示，但S19（女）將ㄇ寫成很像口。S18（男）把ㄉ寫成ㄨ。（觀B1010330）

從以上觀察紀錄中，研究者認為老師重覆唸許多次讀音，甚至拼讀給與幼兒書寫的提示，這應該不涉及屬於聽的接收問題；然而再從幼兒將應該要寫的「ㄇ」書寫成「□」，以及將「ㄉ」寫成「ㄨ」，這應該是幼兒注音書寫表達力不夠熟練的情形所至。

（五）小結

從以上之觀察紀錄發現，接受語言統整式教學之幼兒在聽力方面，幼兒能單憑藉聽力的理解而達到學習；但是該班幼兒可能尚未具備足夠的聽力接收與理解能力，以致於在課堂中發生不能正確拼音的情形；但是研究者發現該班幼兒在老師說故事的時候，出現專心沉醉於聆聽故事的態度。在說的部份，不論是日常與他人的對話或是抒發心情的用語，幼兒都能用完整的語句，順暢清楚的表達；並且說話表達能力具有邏輯性存在。在讀的部份，幼兒對老師書寫的題目似乎較

不具備足夠的接收及理解力，以致幼兒不甚踴躍發言，代表無法瞭解題目的意思而正確完成照樣造句的狀況；不過該班幼兒在平日出現自發性的閱讀故事書的行為，並且其閱讀行為亦感染了班上其他的同學。在寫的部份，在老師重複對幼兒唸題提示及拼讀的情況之下，幼兒仍然無法正確的完成拼音書寫。

整體而言，接受語言統整式教學之幼兒雖然其對於學習是展現較有好奇跟興趣的動力，但因為統整式教學雖然有一個主題性，但卻未強調學習目標的重點為何，此可能導致學童不知學習的焦點應該要放在那，而個人的理解又有差異性，因此他們在聽、讀、寫的能力表現上較欠缺，但也許是潛移默化的效果，當他們在心中能消化後所說出來的語句卻常常是令人驚豔的，其語句的完整性、邏輯性跟順暢性是相當清楚的。

第四節 綜合討論

本研究探討接受語言分科教學與統整教學之幼兒，其語言能力發展影響之差異情形，以說明學前教育語言分科與否與幼兒語言能力發展之關係。本節將分為兩個部份討論，第一部份為依據本章第一、二節（量化資料），及第三節（質性資料）之研究結果，分別分析討論；第二部份將總合量化及質性之結果進行總合性之綜合討論，以分析不同教學模式與幼兒語言能力發展之關係。

一、 研究結果討論

（一）「幼兒語言能力發展檢核」之結果討論分析－不同教學模式與語言能力發展

本研究之幼兒在分別接受語言分科與統整式教學之初，分別以歐慧敏(2003)「幼童多元智慧觀察量表」中的語文智慧觀察分量表，對兩班幼兒進行測量，之後隨即接受為期兩個月的語言教學，並於其間由研究者本人入班進行觀察紀錄，兩個月的教學告一段落後，再分別以「幼兒語言能力發展檢核表」檢核兩班幼兒之語言能力發展情形，再進行檢核結果的分析比較。

從量化的資料（表 4-1-1、表 4-1-2、表 4-1-3）結果顯示，接受語言分科教學之幼兒與接受統整式教學之幼兒在「聽－聽力理解」，及「說－口語表達」方面的表現並無顯著差異，而在「讀－閱讀理解」（ $t=2.29, p<.05$ ），「寫－書寫發展」方面呈現出顯著差異（ $t=3.76, p<.05$ ）。再進一步加入幼兒接受教學之初

所測量之「幼童多元智慧觀察量表」的語文智慧觀察分量表進行單因子共變數考驗，發現分科 > 統整 (30.37 > 26.40)，即接受語言分科教學的幼兒之語言能力發展顯著優於接受語言統整式教學的幼兒。

本研究結果與賴怡伶 (2010) 的研究發現有所不同。賴怡伶的研究結果呈現接受單元、主題及角落教學不同教學之幼兒，其認字測驗的表現沒有顯著差異；接受主題教學幼兒在詞彙理解表現優於接受單元教學幼兒。此跟本研究呈現分科表現優於統整之研究結果不同。

研究者探究造成上述研究結果不同的原因，可能與研究中受試者所接受的測驗型態影響有關，賴怡伶 (2010) 研究之「認字」以及「詞彙理解」都是屬於「閱讀理解」的部份，然而本研究中對幼兒的語言能力之檢核，乃研究者自行依據聽、說、讀、寫四項能力，逐項獨立設計檢核題型；而該篇研究無論是「認字」或是「詞彙理解」的檢核方式，皆為聽讀後，指或認讀對應字或詞彙，因此研究者認為雖然在研究主題上類似，但也許是因為所檢核的語言能力之著重的目標不同，而造成研究結果的不同。由於本研究是將語言能力分為聽、說、讀、寫四項做詳細獨立的檢核，而賴怡伶 (2010) 的研究是著重於認字、詞彙理解，因此可能會造成研究結果上的差異。

(二)「幼兒語言能力發展檢核」之結果討論分析—不同性別與語言能力發展不同性別之幼兒，其各項語言能力發展差異情形

從量化的資料 (表 4-2-1) 顯示，接受語言分科教學之幼兒，其各項語言能力發展，包括「聽—聽力理解」、「說—口語表達」、「讀—閱讀理解」、「寫—書寫發展」各方面之能力皆不會因為不同的性別而有顯著差異。而由表 4-2-2 結果顯示，接受語言統整式教學之幼兒，其各項語言能力發展中，「讀—閱讀理解」會因為不同的性別而有顯著的差異 ($t = -4.44, p < .001$)，其餘「聽—聽力理解」、「說—口語表達」、「寫—書寫發展」等三項能力皆不會因為不同的性別而有顯著差異。

研究者再進一步進行性別與不同幼兒園 (2x2) 的二因子變異數分析，探究不同性別之幼兒在不同語文教學模式間是否有差異，由表 4-2-5 結果顯示，接受語言分科教學之幼兒，其整體之語言能力發展顯著優於接受語言統整式教學的幼兒 ($F = 4.95, p = .03, p < .05$)；以及女性幼兒其整體之語言能力發展顯著優於男性幼兒之整體之語言能力發展 ($F = 5.63, p = .02, p < .05$)。

林學誼 (2000) 探討臺灣學齡兒童在習得會話主題選擇上的性別差異，認為幼兒在習得過程中，女性的習得似乎比男性稍早一些；此外，就以往心理學家以認知和語言測驗來探討兩性之差異，一般而言，女性其語言技能較男性為好 (曾進興, 2007)。故本研究之女性幼兒，其整體之語言能力發展顯著優於男性幼兒之結果，也許和語言能力女性的天生優勢有所關聯性。

本研究結果亦顯示，接受語言分科教學之幼兒，其整體之語言能力發展顯著優於接受語言統整式教學的幼兒，研究者推論其可能之原因與幼兒所接受之教學

模式有所影響，本研究之統整式教學園所為採主題式教學，雖然其每日都有固定進行主題教學的時間，但是語言的教學時間卻不如每週排定固定時間針對「語文」進行加強之教學模式來的固定，主題的進行是老師每日依照幼兒的學習情形而調整的，並不見得是所有學習目標及科目都能每日進行的。而本研究中語言分科教學之園所，每週注音符號皆進行40分鐘之教學，國字練習也是進行40分鐘的教學及習寫，也許幼兒就是在每週皆有固定的加強時段接受語言分科教學當中，訓練出了其較佳的語言能力。但是林德揚（2005）指出握筆寫字其實是一項極精細的動作，要讓幼兒握筆寫字前，要考量到幼兒小肌肉發展是否已達成熟，以免寫字教學造成幼兒手指僵硬，反而不能自如的寫字（黃意舒、莊貞銀、盧美貴，1995）所以，根據本研究之發現，有經過語言分科加強教學之幼兒其語言能力雖然優於統整之幼兒，但是幼兒寫字練習的適切性仍然是需要注意的。

（三）質性資料討論分析－幼兒在校使用語言互動情形

從質性的資料分析結果中，研究者分別從語言分科教學以及統整式教學發現幼兒的語言使用特質，下表 4-4-1 顯示其中的關鍵差異，和具關聯性的特質。

表 4-4-1

兩班特質對比

	分科教學	統整教學
聽	●藉由聽力理解而達到學習	●藉由聽力理解而達到學習
	●聽力接收與理解正確而能正確拼音	○聽力接收與理解錯誤而不能正確拼音
		△自發性專心聽故事的態度
說	△豐富的說語詞能力	●完整的語句表達能力
	○較不完整的語句表達能力	△邏輯性的說話表達能力
讀	●讀題接收與理解正確而能正確完成照樣造句	○讀題接收與理解錯誤而不能正確完成照樣造句
	△能認讀國字的能力	△自發性閱讀行為，及其行為的感染力
寫	●能正確的書寫拼音	○不能正確的書寫拼音
	△以國字正確書寫表達	

△－ 該班幼兒特有之特質

●－ 具備之能力

○－ 不具備之能力

1、聽

研究者從兩班幼兒之聽、說、讀、寫等語言使用特質的對照中發現，在聽力的部份，接受分科的語言教學之幼兒，其聽力之接收與理解正確進而能正確拼音，除了是該班聽力的特質之外，從表4-4-1中亦可發現這也是相對於語言統整式教學班內幼兒表現較好的一項特質，研究者認為這和該班分科教學的特色有所關聯，由觀察紀錄中可發現，教師較常出現對幼兒注音的聽力及拼音練習，幼兒對注音的聽力理解能力也許從如此的過程中達到練習，故而較具備該能力。

然而接受語言統整式教學之幼兒亦有其使用聽力之特色，就是當老師在說故事時，幼兒較有興趣，以致出現自發性的專心聽故事態度。研究者認為幼兒聽故事專心的特質，也許與其平日教學進行的模式有所關聯，該班為本研究接受語言統整式教學之幼兒園的學童，而該園為採主題式教學，平日各項教學目標皆於主題的師生討論互動中學習，而教師因應主題式的教學，相對於傳統分科教學單只對幼兒朗讀教學課本之課文的讀材經驗為豐富，也許就因為在這樣的過程中，統整式教學之幼兒對教師讀故事的行為較為習慣且培養了興趣，而自然產生出良好的聽故事態度。

2. 說

說的口語表達能力部份，從上對照表中發現，接受語言統整式教學之幼兒，在日常的使用語言互動當中，相較於語言分科教學之幼兒，其語句表達較為完整，此外，該班幼兒還具備一樣特質，說話表達能力具有邏輯性。何賢璽（2009）以中部某大學附設幼稚園為例，探討幼兒主題課程學習成效之研究結果，其結果顯示幼兒透過主題的進行，主動探索新的創思、經驗，影響幼兒的表達邏輯和句子完整性。該研究結果與本研究中語言統整式教學幼兒之說的口語表達特質有所呼應，研究者認為本研究中的統整式教學以主題方式進行教學，在教學的過程中就有許多的師生討論互動，此與傳統的分科教學，學生是被動的學習者，兩者為風格迥異的學習方式，才會在說的口語表達上出現，統整式教學之幼兒其語句表達較為完整，及說話表達能力具有邏輯的特性。

然而語言分科教學之幼兒，其說語詞能力豐富的特性，與張惠珊（2010）研究發現接受單元、主題與角落教學取向之幼兒的敘事能力，其總詞彙量無顯著差異的結果有所不同。研究者認為，該篇研究是使用量化的評量，以檢核幼兒的總詞彙量，然而，上述之幼兒說語詞能力豐富特色，為本研究從語言分科教學班內幼兒觀察分析出的質性特質，這僅只是研究者就日常的觀察中所發現到之一項該

班幼兒語言使用的特性，這可能是造成上述研究結果不同的可能原因，但其可能之原因有待探究。

3. 讀

在讀的閱讀理解能力部份，從對照表中可以發現，接受語言分科教學之幼兒，在日常的語言使用互動當中，其讀題接收、理解，較接受語言統整式教學之幼兒表現較佳，而且較能正確的完成照樣造句；這也許與幼兒接受的語言教學模式有所關聯，本研究之接受分科教學之學童較不如統整教學之學童來的多討論式的學習，其主要學習的模式就是上課用課本進行注音符號的練習，所以讀的練習度也就相對的較為高。

此外分科教學之幼兒也出現較能認讀國字的能力，研究者認為，造成這項特質的原因與上述之讀題接收、理解的能力佳而能正確完成照樣造句的原因可能相同，乃受學習的模式所影響，且該班每週亦固定一節課為國字練習時間，同樣是有課本練習簿，在這樣的訓練下，對幼兒認讀國字的能力有所幫助，對幼兒認讀國字的欲望也許也是有所助益的。

而接受語言統整式教學之幼兒，在日常中出現自發性的閱讀行為，並且其閱讀行為在班內造成了感染力。研究者就平日的觀察發現，該班教師常給予幼兒課堂教學外的資訊，如：兒童讀物、網路資訊、校外活動宣傳單等，希望引起幼兒習得知識的欲望，幼兒可能經由教師對閱讀行為的推行，而出現這樣的自發性閱讀行為特質，並且能對他人也造成感染力。

4. 寫

在書寫表達的部份，從對照表中發現，接受語言分科教學之幼兒，在日常的語言使用當中，其正確書寫拼音的能力，較接受語言統整式教學之幼兒表現佳；這項特質也許和其學習的模式有所關聯，就研究者的觀察，接受語言分科教學之幼兒每堂課皆有書寫的練習，不論是注音或是國字皆有，故該班幼兒有能以國字正確書寫表達的語言使用特質。而接受語言統整式教學幼兒之書寫情形相對而言，則是低的許多，甚至沒有國字書寫的教學；這也許是造成語言分科教學之幼兒，有著能正確的書寫拼音，以及能正確書寫國字的語言使用能力特質。

二、 量與質綜合討論

以下分別就研究對象之聽、說、讀、寫等能力，以量化之結果，輔以質性資料加以進行說明。

(一) 聽

在幼兒語言能力之聽力理解方面，就量化的結果顯示，幼兒接受不同的語言課程教學，並無顯著差異。而從質性的觀察分析中發現，分科教學之幼兒，其聽力接收與理解之能力較接受統整式教學的幼兒表現為良好之特質，但統整式教學之幼兒，具有能自發性專心聽故事的態度。

（二）說

在幼兒語言能力之口語表達方面，從量化的結果顯示，幼兒接受不同的語言課程教學，並無顯著差異，但是從質性的觀察分析中則發現，語言統整式教學之幼兒，其語句表達比起語言分科教學之幼兒較為完整且具有邏輯性的特質，而語言分科教學之幼兒，則擁有豐富的說語詞能力。

（三）讀

在幼兒語言能力之閱讀理解方面，從量化的結果顯示，接受語言分科教學之幼兒，其閱讀理解能力顯著優於接受統整式教學之幼兒。而從質性的觀察中發現，語言分科教學之幼兒表現也同樣較為突出，其讀題接收與理解力較接受語言統整式教學之幼兒良好，而能夠正確的完成照樣造句；另外，分科教學之幼兒具有能認讀國字的特質，而統整式教學之幼兒則在日常生活中有自發性的閱讀行為發生。

（四）寫

在幼兒語言能力之書寫發展方面，從量化的結果顯示，接受語言分科教學之幼兒，其書寫發展能力顯著優於接受統整式教學之幼兒。從質性的觀察同樣也發現，分科教學之幼兒較統整式教學之幼兒具有能正確書寫拼音的能力特質。此外，分科教學之幼兒還具有能以國字正確書寫表達的特質。

雖然透過質性的觀察，可看出無論是接受語言分科教學或統整式教學之幼兒，在聽、說、讀、寫等方面都具有其語言使用的特質，但是綜觀兩班量化及質性的分析結果，研究者從中發現，不論是在量化或質性的結果，都顯現接受語言分科教學之幼兒其在「讀」與「寫」的能力表現上，較接受語言統整式教學之幼兒，有較突出的表現。

第五章 結論與建議

本研究之目的為探討幼兒園不同的課程設計對幼兒語言能力發展之影響，研究者自嘉義地區的幼兒園中，選取兩間符合本研究目的採語言「分科」教學及「統整式」教學模式之園所為研究之場域，各取一班大班之5-6歲幼兒為研究對象，以瞭解幼兒語言能力發展，與接受語言「分科」教學及「統整式」教學之關係。根據本研究之目的、問題與與結果，獲得以下結論，並據此提出建議，以供教育學術研究及從事幼兒教育工作者之參考。本章共分為兩節，第一節為結論，第二節為建議。

第一節 結論

- 一、幼兒各項語言能力發展經不同教學模式之差異情形：
 - (一) 幼兒之語言聽力理解能力並未因接受不同教學模式而有顯著差異。
 - (二) 幼兒之語言口語表達能力並未因接受不同教學模式而有顯著差異。
 - (三) 幼兒之語言閱讀理解能力會因為接受不同教學模式而有顯著差異，接受語言分科教學之幼兒，其閱讀理解能力較顯著優於接受統整式教學之幼兒。
 - (四) 幼兒之語言書寫發展能力會因為接受不同教學模式而有顯著差異，接受語言分科教學之幼兒，其書寫發展能力較顯著優於接受統整式教學之幼兒。
- 二、接受語言分科教學之幼兒，其語言能力發展顯著優於接受語言統整式教學之幼兒。
- 三、語言分科教學之幼兒，其不同性別之各項語言能力發展差異情形：
 - (一) 幼兒之語言聽力理解能力並未因為不同的性別而有顯著差異。
 - (二) 幼兒之口語表達能力並未因為不同的性別而有顯著差異。
 - (三) 幼兒之閱讀理解能力並未因為不同的性別而有顯著差異。
 - (四) 幼兒之書寫發展能力並未因為不同的性別而有顯著差異。
- 四、語言統整式教學之幼兒，其不同性別之各項語言能力發展差異情形：
 - (一) 幼兒之語言聽力理解能力並未因為不同的性別而有顯著差異。
 - (二) 幼兒之口語表達能力並未因為不同的性別而有顯著差異。
 - (三) 幼兒之閱讀理解能力會因為不同的性別而有顯著差異，女性幼兒顯著優於男性幼兒。
 - (四) 幼兒之書寫發展能力並未因為不同的性別而有顯著差異。
- 五、幼兒之語言能力發展會因為不同的性別而有顯著差異。
- 六、幼兒在校使用語言互動情形：
 - (一) 語言分科教學之幼兒在校使用語言互動情形
研究者發現，該班幼兒的聽力表現特質為能正確的由聽力接收、理解，進而完成拼音；說的表達能力部份，幼兒於課堂中，說語詞的經驗與能力相當豐富；在讀的表現上，幼兒能正確閱讀板書題目並理解，且能依照題目所要求之型態完成照樣造句，此外幼兒還能正確認讀國字；在書寫的表現中，幼兒往往能正確的書寫注音拼音，以及國字。
 - (二) 語言統整式教學之幼兒在校使用語言互動情形
研究者發現，幼兒在聽教師說故事時有著不需受到規範即能自發性的專心聆聽故事的特質；在說的表達力部份，幼兒與教師或同儕間的對話，有語句表達完整且具有邏輯性的特質；在讀的表現上，幼兒

有自發性閱讀故事書的行為，且該行為於班內是具有感染力的。而該班則較無出現書寫的教學行為，所以幼兒未能正確書寫拼音。

第二節 建議

本節綜合本研究之研究結果與結論，提出下列幾點建議，以供幼兒教育工作者、家長參考，並提供給未來研究者進行後續研究參考之用。

一、教學上的建議

（一）語文分科理念應用於補救教學

根據研究結果發現，接受語言分科教學之幼兒，其語言能力發展之「閱讀理解」與「書寫發展」都顯著優於接受統整式教學之幼兒。因此可以得知，語言分科教學比起統整式教學，較能提升幼兒語言能力之「閱讀理解」及「書寫發展」能力。

然而，研究者認為這樣的結果也許與課程的教學安排有所關聯，本研究之分科教法乃是針對「語文」科，每週排定固定時間進行加強教學，幼兒每週有固定學習語文的時間，而研究中統整式教學之幼兒園是採主題式教法，所有學科跟著主題進行統整學習。根據教育部（2010）幼兒園教保活動與課程大綱之實施通則當中可以得知，新課綱鼓勵教師選擇適宜的教材實施課程統整，以統整方式協助幼兒建立各領域之能力目標。所以研究者建議，在一般的情況而言，幼兒園之教學模式仍應以統整式模式進行教學，但是對於部份之語文學習能力較為低落之幼兒，也許可參考本研究結果，針對「語文」科目於課餘排定時間進行補救教學。

（二）注意教學時間的長度是否足夠

由教師掌握各學科的進行時間及長度的統整式教學模式；幼兒的學習發展較不會因傳統的分科教學而阻礙其學習能力的延展性，也使得學習較有彈性與連貫性，從本研究之質性觀察結論中發現，統整教學之班內幼兒有語句表達完整且具有邏輯性的特質，以及有自發性閱讀故事書的行為，這些特質與教育部（2011）新推行的「幼兒園教保活動與課程大綱」當中語文領域的學習目標當中的：合宜參與日常互動情境，以及喜歡閱讀相符合。可以見得本研究中統整教學模式的幼兒學習能力是符合現今幼兒教育的學習目標。然而這樣由教師自由掌控的教學模式，也許會遇到某些學科，沒有一個固定基本的學習長度，當然這也有可能使得幼兒其它學科能學習發展的更為多，但研究者則是建議教師需拿捏好學習時間的長度，注意幼兒各項學習的時間是否足夠，以免長期下來，學生學習以及練習的時間未達該有的學習及刺激，對幼兒的學習也是會有所影響的。

（三）教學融入討論

從本研究的量化數據資料顯示，幼兒語言能力之「口語表達」能力並未因為接受不同的語言教學模式而有所顯著的差異，但從研究者親自觀察的質性資料中

發現，接受語言統整式教學之幼兒，其語句表達較分科教學之幼兒為完整，且具有邏輯性。而本研究選定之代表「統整式」教學之幼兒園，是「主題」教學之學校，教學過程中充滿了許多的師生以及學生間的討論，相較於「分科」式教學之班級為老師教、學生學的學習模式，幼兒動口動腦參與的成份就有很大的差異，所以研究者建議，無論是否為「分科」之教學，教師於教學的過程中，皆可多融入一些幼兒參與討論的部份，以刺激幼兒口語表達的發展更為精緻。

(四) 「主題」教學之學校加強幼兒書寫前能力之培養

根據本研究之結果發現針對「語文」科，每週排定固定時間進行加強教學之「分科」教學的幼兒其書寫能力，比起未排定加強教學之「主題」教學之幼兒為良好，雖然林德揚（2005）認為握筆寫字其實是一項極精細的動作，在讓幼兒握筆寫字前，需考量到幼兒小肌肉發展是否已達成熟，而王健雅（2008）指出幼兒的小肌肉通常於六歲左右達到成熟，本研究中之幼兒為滿五足歲至六足歲大班之學童，研究者建議「主題」教學之教師可視幼兒的生理發展狀況，調整加入書寫前之能力練習以培養幼兒書寫能力得以順利發展。

二、對家長的建議

本研究結果顯示，幼兒接受之語言課程教學模式，與幼兒的語言能力發展存在相關性，尤其更以「閱讀理解」及「書寫發展」等能力，更是和其所接受之教學模式是息息相關的，而幼兒的語言能力又是往後學習各領域知識的基本工具，所以幼兒語言能力發展之重要性是不能忽視的。

然而，每到五月的幼兒園招生期，坊間琳瑯滿目的招生宣傳單，再加上許多以參考國外最夯的教學法而宣傳的教學法，看在已處在舉棋不定的家長眼中，必定更添許多難以替家中幼兒抉擇幼兒園的煩惱，研究者建議家長在為家中幼兒選擇幼兒園時，應該實際瞭解幼兒園之教學實施內涵，多比較評估，以利選擇適合最幼兒的教學模式。

三、未來研究之建議

本研究於研究過程中，仍有部份未完善周道之設計，期能以本研究拋磚引玉，更多學者專家繼續將幼兒之受教模式與其能力發展等相關議題更趨完備，並提供以下未來研究之建議，以供對相關研究有興趣者參考。

(一) 研究區域

本研究區域由於人力之限制，所以僅限於嘉義地區，在推論上可能較不能大範圍的推論，僅限於本研究結果之說明。未來若有興趣進行相關研究，能增廣研究區域，以擴大研究之推論性。

(二) 研究對象

本研究之對象為大班之幼兒，若未來有相關研究亦可向下延伸至中班之幼兒，以期更清楚幼兒的語言能力發展與所接受之語言教學模式之關係，甚至能進

而再比較大班、中班之學齡幼兒所適合之語言教學模式。

(三) 時間的設計

雖然從研究結果看來，已有顯著差異的存在，但本研究受限於多項因素，因此從「幼童多元智慧觀察量表」中的語文智慧觀察分量表之施測，至後期進行的「幼兒語言能力發展檢核表」檢核，中間之間隔時間兩個多月，未來若有從事相關之研究者，亦可將間隔時間增長，以瞭解相較於本研究之結果，間隔時間拉長對於研究結果是否有更多的可能性。

(四) 研究變項層面

- 1、由於本研究所稱之「分科」教學，乃指針對「語文」科，每週排定固定時間進行加強教學之「單元教學」幼兒園；而「統整式」教學是採「主題」教學之幼兒園。建議未來若有研究欲再進行比較「分科」及「統整式」教學，其與幼兒學習成效的探討，「統整式」教學所選取之幼兒園亦可選擇其它以統整為理念之教學法進行比較探討，也許會有更多不同的研究結果。
- 2、本研究僅針對「語文」的分科教學模式與統整教學模式進行探討，建議可再探討語文之外的學科能力與其所接受之教學模式間之關係，以瞭解對幼兒整體的學習發展而言，更為適合的教學模式為何。

(五) 研究工具

本研究自編之「幼兒語言能力發展檢核表」，採量化之方式檢核幼兒的語言能力聽、說、讀、寫發展情形，未來若有欲探究幼兒語言能力者，亦可於量表的編製時增加更精細的語言能力檢核項目，如加入語言的四項要素－語音、語法、語意、語用，或是輔以質性蒐集語料，使得對幼兒語言能力之檢核更為深廣，呈現幼兒更精緻的語言能力發展情形。

(六) 延伸研究

雖然根據本研究之結果顯示語言分科教學之幼兒其語言能力較統整式教學之幼兒表現較好，但是就研究者的推論，此結果可能與幼兒所接收「語文」課的教學時間有關聯性存在，每週固定接受兩節課加強教學之幼兒其語言能力發展於現階段的檢核是較為突出的，但是研究者建議日後可再進一步探討，於學齡前即給予語言分科加強教學及遵照幼兒發展的成熟度而採統整式教學之幼兒於就讀國小階段，其語言能力的發展是否會與現階段的檢核結果有所不同，以瞭解是否有必要提早在學齡前即給予幼兒較沉重的學習量。

中文文獻

- 方炳林 (1984)。普通教學法。台北市：教學文物。
- 王文科 (2006)。課程與教學論。臺北市：五南。
- 王均安(2004)。幼兒教育主題式課程之分析研究-以台灣幼稚園實驗課程為例 (未出版之碩士論文)。國立臺灣師範大學，台北市。
- 王愉文 等人(譯)(1993)。幼兒之祕。(原作者: M. Montessori)。臺南市：光華女中。
(原著出版年: 1966)
- 王珮玲(2005)。幼兒發展評量與輔導(第三版)。臺北市：心理。
- 王建雅 (2008)。幼兒教育概論。台北市：啟英文化。
- 吳玥玢、吳京 (譯) (2001)。發現兒童。(原作者: M. Montessori)。台北市：及幼。(原著出版年:1912)
- 李佩芬(2010年11月)。作文、心得、週記。親子天下，115期。
- 李茂興(譯)(1998)。音樂教育概論。(原作者：Hoffer. C. R.)。臺北市：揚智。
- 何賢璽(2009)。幼兒主題課程學習成效之探討－以中部某大學附設幼稚園為例 (未出版之碩士論文)。明道大學，彰化縣。
- 何工、曹理 (2002)。音樂學科教育學。北京：首都師範大學出版。
- 辛靜婷 (2004)。從幼兒英語口語及萌發讀寫能力談起。幼教資訊，159，10-15。
- 幸曼玲 校閱(1996)。幼兒全人教育。台北市:心理。
- 幸曼玲 (1995)。從情境認知看幼兒教育。幼教天地，11，13-36。
- 周淑惠(1997)。正式與非正式幼兒教師之教學信念與行為研究。國科會專題研究計畫：NSC85－2413－H134－005。
- 周淑惠 (2002)。幼兒教材教法：統整性課程取向。台北：心理。
- 林佩蓉(1995)。幼稚園實務教學中反應的兒童發展觀點。教育資料與研究，第四期，教育資料館。

- 林佩蓉(2010)。嬰幼兒的讀寫發展。台北:華騰。
- 林德揚(2005)。幼兒語文教材教法。台北市:心理。
- 林麗真(2002)。從華德福教育開一扇窗—探尋九年一貫藝術與人文領域師資培育的新面向。中小學一般藝術教育師資培育學術與實務演討會發表之論文, 新竹師範學院。
- 林寶貴(主編)(2008)。修訂學前兒童語言障礙評量表指導手冊。台北市:教育部特殊教育小組。
- 林學誼(2000)。臺灣學齡兒童在習得會話主題選擇上的性別差異之發展研究(未出版之碩士論文)。輔仁大學, 新北市。
- 宣崇慧(2000)。學前聽障及聽常兒童讀寫發展能力與口語發展能力之探究(未出版之碩士論文)。國立臺灣師範大學, 台北市。
- 施蘊珊(2009)。幼教課程與幼兒語言發展之關係—以方案課程與蒙特梭利課程為例(未出版之碩士論文)。台北市立教育大學, 台北市。
- 孫邦正(1971)。課程教材教學通論。臺北市:三民書局。
- 柴素靜(主編)(2010)。國小英語教材教法理論與實務。台北市:五南。
- 高敏麗(2005)。從九年一貫課程綱要國語文能力指標探討國小國語文閱讀教學(未出版之碩士論文)。國立新竹教育大學, 新竹市。
- 張淪役(2005)。幼兒音樂教材教法。臺北市:五南。
- 張芳杰(主編)(1993)。遠東漢英大辭典。台北市:遠東圖書。
- 張純淑(2003)。華德福教育簡介。人哲, 1, 23-28。
- 張添淵等。幼稚園教學實習報告。取自:
<http://stumail.nutn.edu.tw/~s09570003/555.doc>
- 張惠珊(2010)。單元、主題與角落教學取向下幼兒敘事能力之探究(未出版之碩士論文)。臺北市立教育大學, 臺北市。
- 教育部(1987)。幼稚園課程標準。台北:教育部。

- 教育部國語推行委員會(1994)。教育部重編國語辭典修訂本。台北：教育部。
- 教育部(2007)。0~6歲嬰幼兒發展手冊。台北市:教育部。
- 教育部（2010）。幼兒園教保活動與課程大綱。台北：教育部。
- 教育部（2011）。幼兒教育及照顧法。台北：教育部。
- 許瑞雯(譯)（1999）。課程與目的。台北市：桂冠圖書。
- 郭俐伶(2002)。幼兒圖畫書故事指導活動之研究 (未出版之碩士論文)。國立屏東師範學院，屏東市。
- 陳淑敏（1994）。Vygotsky的心理發展理論和教育。屏東師院學報，7，119-144。
- 陳淑琴(2000)。幼兒語文教材教法。台北縣:光佑。
- 陳淑琴（2004）。美猴王一車籠埔幼兒實驗學校主題課程紀實。台北：光佑。
- 陳聖謨（2003）。主題式統整課程的設計與實施。教師之友，1（44），44- 58。
- 陸莉、劉鴻香(修訂)(2005)。修訂畢保德圖畫詞彙測驗。臺北市：心理。
- 曾進興(譯)（2006）。兒童語言發展。臺北市：心理。
- 黃瓊秋（2005）。幼稚園主題課程模式之研究—以台北市立教育大學附幼為例 (未出版之碩士論文)台北市立教育大學，台北市。
- 黃瑞琴(1993)。幼兒的語文經驗。台北市:五南。
- 黃瑞琴(2010)。幼兒讀寫萌發課程。台北市:五南。
- 黃慧齡、林盈均(2007)。不同教學策略下對幼兒語言發展之影響--以嘉南藥理科技大學附設托兒所為例。嘉南大學委託嬰幼兒保育系校內計畫(編號：CN9654)，未出版。
- 黃意舒、莊貞銀、盧美貴（1995）。幼兒精細肌肉活動與握筆姿勢之研究。行政院國家科學委員會研究計劃成果報告（NSC84-2411-H133-003），台北市：台北市立師範學院幼兒教育學系。
- 單文經（2002）。課程與教學。臺北市：師大書苑。
- 康軒文教（2011年12月13日）。大口袋ㄅㄆㄇ系列編輯理念【部落格文字資料】。

取自: http://06kids.knsh.com.tw/Kids_1.asp?ID=7

- 靳洪剛 (1994)。語言發展心理學。臺北市：五南。
- 楊志堅、蘇啟明、沈文娟 等人(2006)。學童早期口語理解能力之檢測。師大學報：教育類, 051(001), 0213-0232。
- 葉淑儀等(譯)(2005)。幼兒教育概論。(原作者: Wardle, F.)。台北:華騰文化。(原著出版年:2003)
- 雷飛鴻 (主編) (2006)。新編辭海 (修訂七版)。臺南市：世一。
- 廖鳳瑞、陳姿蘭編譯 (2002)。幼兒表現評量：作品取樣系統。台北：心理。
- 劉子倩(譯)(2001)。蒙特梭利教育理論與實踐－蒙特梭利教育的理論概說。(原作者：相良敦子)。臺北市：新民幼教。(原著出版年：1988)
- 劉豫鳳(2009)。巴西教育在知識經濟社會中之功能。耕莘學報，7，131-144。
- 劉靜蓉 (2004)。家庭閱讀環境與幼兒語文能力相關性研究。(未出版之碩士論文) 國立臺北師範學院，臺北市。
- 歐用生 (2006)。課程理論與實踐。臺北市：學富文化。
- 歐慧敏(2002)。運用多元智慧理論在國小一年級生活課程之教學實驗研究 (未出版之博士論文)。國立政治大學，台北市。
- 蔡敏玲、彭海燕 (譯) (1998)。教室言談：教與學的語言 (原作者：C. B. Cazden)。台北：心理。
- 蔡明昌等(譯)(2002)。幼兒教保模式 (原作者：Jaipaul L. Roopnarine)。台北：華騰。
- 蔡國基(2007)。台中縣國民小學九年一貫課程語文(國語文)學習領域實施現況 調查研究 (未出版之碩士論文)。國立嘉義大學，嘉義市。
- 學而文化 (2011年12月13日)。魔法ㄅㄆㄇㄏㄎ 遊戲本【部落格文字資料】。取自：
http://www.sharekids.com.tw/products_category_view.php?id=894&category_id=

- 賴怡伶（2010）。不同教學取向與幼兒之認字、詞彙理解及篇章理解之關係—以單元、主題與角落教學為例（未出版之碩士論文）。臺北市立教育大學，臺北市。
- 盧素碧（1984）。幼兒教育課程理論與單元活動設計。台北：文景。
- 盧素碧（1999）。單元教學。載於簡楚瑛主編，*幼教課程模式*。台北：心理。
- 韓桂鳳（2003）。現代教學論。北京：北京體育大學出版。
- 謝孟岑、吳亞恆、江燕鳳（譯）（2005）。*幼兒語文讀寫發展*（原作者Lea M. McGee & Donald J. Richgels）。台北：華騰。
- 薛曉華（譯）（1998）。*全語言幼稚園：教學之理論與實務*（原作者：Shirley C. Raines & Robert J. Canady）。台北縣：光佑。（原著出版年：2004）
- 鍾榮富（2006）。*當代語言學概論*。台北市：五南。
- 簡淑真（1998）。建構論及其在幼兒教育上的應用。*課程與教學季刊*，1（3），61-80。
- 簡楚瑛（1994）。*方案教學之理論與實務—兼談瑞吉歐學前教育系統*。台北：文景。
- 簡楚瑛等（1995）。*當前幼兒教育問題與因應之道*。教育改革諮尋委員研究報告。
- 簡楚瑛（主編）（2003）。*幼教課程模式：理論取向與實務經驗*。臺北市：心理。
- 簡楚瑛（2009）。*幼兒語文教材教法*。臺北市：心理。
- 羅竹鳳（主編）（1997）。*漢語大詞典*。上海：漢語大詞典出版社。
- 蘇建文 等譯（2003）。*發展心理學*（原作者：David R. Shaffer）。台北市：學富文化。（原著出版年：1999）
- Della Summers（主編）（2003）。*朗文英漢雙解活用詞典*。台北市：朗文。

西文文獻

- American Speech-Language-Hearing Association. (2001). *How does your child hear and talk?*[Brochure]. Rockville, MD : American Speech-Language-Hearing Association.
- Bohannon, J. N., & Bonvillian, J. D.(1997). Theoretical approaches to language acquisition. In J. B. Gleason (Ed.), *The development of language*. Boston: Allyn & Bacon, 259-316.
- Bates, E. (1993). Comprehension and production in early language development: Comments on Savage-Rumbaugh et al. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 3-4,222-242.
- Calkins, L.(1997). *Raising lifelong learners :A parent's guide*. Reading, MA : Perseus Books.
- Chomsky, C. (1972). Stages in language development and reading exposure. *Harvard Educational Review*, 42, 1-33.
- Chall, J. S. (1996). *Stage of reading development* (2nd ed.). Fort Worth, TX: Harcourt Brace.
- Clay, M. (1976). *What did I write?* Portsmouth, NH : Heinemann Educational Books.
- David R. Shaffer (2009) ◦ *Development Psychology (8th ed)* ◦ Wadsworth, Thomson Learning.
- Donoghue, M. R.(1985) *The child and the English language arts*. Dubuque, IA : Brown.
- Fries, C. (1945). *Teaching and learning English as a foreign language*. Ann Arbor, MI:University of Michigan Press.
- Forman, G. (1993). Multiple symbolization in the long jump project. In C. Edwards, L.Gandini, & G. Forman (Eds.), *The hundred languages of children: The Reggio*

- Emilia Approach to early childhood education* (pp.171-188). Norwood,NJ: Ablex.
- Harp, B. & Brewer J. (1996). Reading and Writing: Teaching for the connections .
Journal of Experimental Education,215-39.
- Longman Dictionary of Contemporary English (2011). In *Longman Dictionary of Contemporary English's online search*. Retrieved from
<http://pewebdic2.cw.idm.fr/>.
- Louise B. Miller, & Jean L. Dyer (1971). *Two Kinds of Kindergarten After Four Types of Head Start*. Retrieved from ERIC database.(ED050824)
- LeeKeenan, D., & Nimmo, J. (1993). Connections: Using the project approach with 2-and 3-year-olds in a university laboratory school. In C. Edwards, L. Gandini, & G.Forman (Eds.), *The hundred languages of children: The Reggio Emilia Approach to early childhood education* (pp. 251-267). Norwood, NJ: Ablex.
- Montessori, M.(1966). *The Secret of Childhood*. N.Y.: Fides Publishers.
- Mey (2001) *Pragmatics: An Introduction*. Blackwell Publishers.
- Nash, J. M. (1997) . Fertile minds. *Time*, 149 (5) ,48— 56.
- Pinnell, G. S. (1999) .Word solving. In I. Fountas & G. S.
- Piaget, J(1954) . *The Construction of Reality in the Child* (Margaret Cook, trans.) . New York : Basic Books.
- Snow, C., Burns,S., & Griffin, P. (1998) . *Preventing reading difficulties in young children*. Washington, DC : National Academy Press.
- Schickedanz, J. A. (1982). *The acquisition of written language in young children*.New York: The Free Press.
- Tomasello, M. (1995). Joint attention as social cognition. In C.Moore, & P. J.Dunham (Eds.), *Joint attention: Its Origins and Role in Development* (pp.103-29). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Weiss, C.E., & Lillywhite H.S. (1981). *Communication Disorders*. St. Louis : Mosby.

Weitzman, E. (1992). *Learning language and loving it*. Toronto : A Hanen Centre Publication.

Williams, L. R., & Fromberg, D. P. (1992). *Encyclopedia of early childhood education*. Garland: New York.

附錄一

幼兒語言能力發展檢核表

編製者:陸佩欣

幼兒性別: 男性 女性

A. 聽 — 聽力理解

0 1 2 3

A-1. 施測者唸: 姐姐幫娃娃梳頭髮, 長長的頭髮好美麗。

1.誰在梳頭髮? 2.姐姐幫誰梳頭髮? 3.娃娃的頭髮是長頭髮還短頭髮?

(對一題得一分)

A-2. 幼兒能正確做出施測者唸出之指令:

請做出摸摸鼻子.拍拍手.點點頭的動作。(正確一項得一分)

A-3. 幼兒能聽指令正確完成動作:

這裡有三顆糖果,請把左邊的糖果放到右邊;把右邊的糖果放到左邊;把中間的糖果放到放右邊。(正確一項得一分)

B. 說 — 表達能力

0 1 2 3

B-1. 施測者先唸，幼兒能仿說句子。

請跟我唸，弟弟破壞玩具,所以被媽媽罵。

(弟弟、破壞玩具、被媽媽罵，對一種得一分)

B-2. 幼兒能回答施測者的問題：

你叫什麼名字?你今年幾歲?你有幾個兄弟姐妹?

(能回答一題，得一分)

B-3. 請說出有哪些水果。

(說一種得一分，超過三種皆為最高分)

B-4. 幼兒能照施測者指示回答：

杯，一杯水、一杯可樂，還有一杯什麼?

(說一種得一分，超過三種皆為最高分)

C. 讀 — 閱讀理解能力

0 1 2 3

C-1. * 語詞跟圖連連看：

三題語詞，能夠把對應之圖案正確連結。(正確一項得一分)



C-2. * 幼兒能找出四聲的拼音(共三個，正確一項得一分)：

子ㄟ`	去ㄝ'	ㄩ•	ㄩㄛㄛˇ	ㄉㄛ	ㄘ•	ㄇ`	ㄇㄟˇ	一ㄝ`	ㄅㄛˇ
-----	-----	----	------	----	----	----	-----	-----	-----

C-3. * 幼兒能正確讀出下列拼音(共三個，正確一項得一分):

ㄇㄛˇ	ㄅㄩ'	ㄉㄝˇ
-----	-----	-----

D. 寫 — 書寫表達能力

0 1 2 3

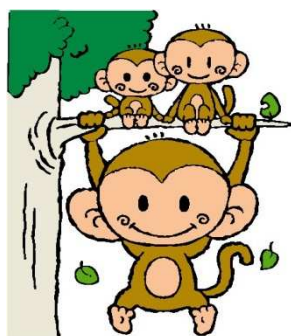
D-1. 能正確寫出自己姓名的拼音(對一字得一分)

D-2. * 施測者拿寫有國字「吃蛋糕」的字卡，施測者唸過，

請幼兒寫出該注音(對一字得一分)。

D-3. * 看圖填寫(對一題得一分)：

ㄉ ㄛ ˘ ; ㄆ • ; ㄍ ㄟ ㄣ ˊ



附錄二

多元智慧學生行為觀察記錄表—語文智慧

學生姓名:

性別:

觀察日期:

請依據學生日常生活中所展現出的行為或特徵，標示出適合之程度。

	穩定出現	出現但不穩定	不常出現
1.喜歡用寫或說來表達自己的意見	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.在公共場所說話不會害羞	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.熱愛公開發表言論	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.對成語、優美辭句有很高的敏感度	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.精通並喜歡語文的遊戲	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.毫不費力記住許多故事、兒歌、或小訊息	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7.喜歡說話	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8.說話有條理相當具有說服力	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

附錄三

幼兒語言能力發展檢核表

(初稿)

編製者：陸佩欣

- | A. 聽 — 語言聽力理解 | 0 | 1 | 2 | 3 |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| A-1. 能正確複述詞彙串(果汁.餅乾.麵包.糖果)。
(對一詞彙得一分，對超過三個詞彙皆得最高分) | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| A-2. 施測者唸：姐姐幫娃娃梳頭髮，長長的頭髮好美麗。
(對一題得一分)幼兒能否正確回答以下問題：1.誰在梳頭髮？2.幫誰梳頭髮？3.長頭髮還短頭髮？ | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| A-3. 幼兒能正確判斷對錯。(回答正確得一分)
眼睛，圓圓的眼睛；雄偉的眼睛；大大的眼睛？ | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| A-4. 幼兒能正確做出施測者念出之指令：(正確一項得一分)
摸摸鼻子.拍拍手.點點頭。 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| A-5. 幼兒能聽指令正確完成動作：(正確一項得一分)
三顆糖果,左放右；右放左；中放右。 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

B. 說 — 口語表達

0 1 2 3

B-1. 施測者先唸，幼兒能仿說句子。

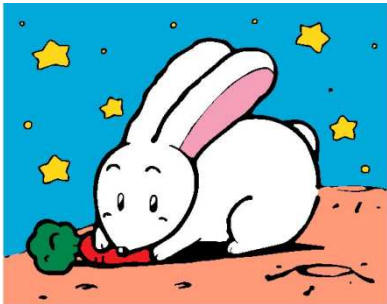
弟弟破壞玩具,所以被媽媽罵。(弟弟、破壞玩具、被媽媽罵，對一種得一分)

B-2. 幼兒能回答施測者的問題:

你叫什麼名字?你今年幾歲?你有幾個兄弟姐妹?(能回答一題，得一分)

B-3. 幼兒能看圖說出情境：

兔子吃紅蘿蔔。(兔子、吃、紅蘿蔔，對一項得一分)



B-4. 幼兒能回答問題(說一種得一分，超過三種皆為最高分):

施測者問:你喜歡吃哪些水果?

B-5. 幼兒能照施測者指示回答

(說一種得一分，超過三種皆為最高分):

杯，有一杯水、一杯可樂，可以有什麼?

C. 讀 — 閱讀理解

0 1 2 3

C-1. 句子跟圖連連看：

三題描述句，能夠把對應之圖案正確連結。(正確一項得一分)



C-2. 幼兒能找出四聲的拼音(共三個，正確一項得一分):

ㄗㄝˋ	ㄊㄛˊ	ㄩ˙	ㄩㄛㄛˊ	ㄉㄛˊ	ㄗㄨ˙	ㄇㄝˋ	ㄟˋ	ㄅㄛˊ
-----	-----	----	------	-----	-----	-----	----	-----

C-3. 幼兒能正確讀出下列拼字(共三個，正確一項得一分):

ㄇㄛˊ	ㄅㄩˊ	ㄅㄛˊ
-----	-----	-----

C-4. 給幼兒看以下字卡，幼兒能正確選出有「ㄨ」的拼音

(共三個，正確一項得一分):

ㄉㄨˊ	ㄉㄨˊ	ㄅㄨˊ	ㄟˋ	ㄅㄛˊ
-----	-----	-----	----	-----

C-5. 幼兒能依指示讀出「ㄇㄩ」二、三、四聲(對一題得一分)。

D. 寫 — 書寫發展

0 1 2 3

D-1. 幼兒能聽指令正確寫出:

永字八法(施測三題，正確一項得一分)

D-2. 能正確寫出自己的姓名(加拼音)(對一字得一分)

D-3. 聽施測者唸，幼兒標聲調(共三題，正確一題得一分):

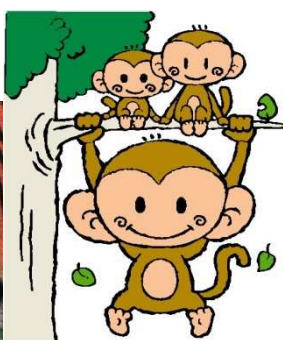
ㄇ		ㄉ		ㄅ	
ㄏ		ㄊ		ㄆ	

D-4. 施測者拿寫有國字”吃蛋糕”的字卡，施測者唸過，

請幼兒寫出該注音(對一字得一分)。

D-5. 看圖填寫(對一題得一分):

ㄉ ㄛ ˊ ; ㄆ ˙ ; ㄇ 一



附錄四

幼兒語言能力發展檢核表

【專家效度評估表】

編製者：陸佩欣

A. 聽 — 語言聽力理解

A-1. 能正確複述詞彙串(果汁.餅乾.麵包.糖果)。(對一詞彙得一分，對超過三個詞彙皆得最高分)
A專家意見: <input checked="" type="checkbox"/> 保留 <input type="checkbox"/> 刪除 <input type="checkbox"/> 修改後保留,建議:_____
B專家意見: <input checked="" type="checkbox"/> 保留 <input type="checkbox"/> 刪除 <input type="checkbox"/> 修改後保留,建議:_____
C專家意見: <input type="checkbox"/> 保留 <input type="checkbox"/> 刪除 <input checked="" type="checkbox"/> 修改後保留,建議: <u>果汁.餅乾.麵包.糖果，請說說看有幾種食物？</u>
D專家意見: <input type="checkbox"/> 保留 <input type="checkbox"/> 刪除 <input checked="" type="checkbox"/> 修改後保留,建議: <u>刪「對超過三個詞彙皆得最高分」，寫「最多以3分計」</u>
修改後題目: 能正確複述詞彙串(果汁.餅乾.麵包.糖果)。 (對一詞彙得一分，最多以3分計)
A-2. 施測者唸: 姐姐幫娃娃梳頭髮，長長的頭髮好美麗。(對一題得一分) 幼兒能否正確回答以下問題: 1.誰在梳頭髮? 2.幫誰梳頭髮? 3.長頭髮還短頭髮?
A 專家意見: <input checked="" type="checkbox"/> 保留 <input type="checkbox"/> 刪除 <input type="checkbox"/> 修改後保留,建議:_____
B 專家意見: <input type="checkbox"/> 保留 <input type="checkbox"/> 刪除 <input checked="" type="checkbox"/> 修改後保留,建議: <u>3.長頭髮還短頭髮? 改成「娃娃的頭髮是長頭髮還是短頭髮?</u>
C 專家意見: <input type="checkbox"/> 保留 <input type="checkbox"/> 刪除 <input checked="" type="checkbox"/> 修改後保留,建議: <u>2.姐姐幫誰梳頭髮? 3.娃娃的頭髮是長頭髮還短頭髮?</u>
D 專家意見: <input type="checkbox"/> 保留 <input type="checkbox"/> 刪除 <input checked="" type="checkbox"/> 修改後保留,建議: <u>1.得分說法移到第三題後 2.序</u>

號用 (1) (2) (3)

修改後題目: 施測者唸: 姐姐幫娃娃梳頭髮, 長長的頭髮好美麗。

(1) 誰在梳頭髮? (2) 姐姐幫誰梳頭髮? (3) 娃娃的頭髮是長頭髮還短頭髮?

(對一題得一分)

A-3. 幼兒聽施測者唸, 能正確判斷對錯。(回答正確得一分)

眼睛, 圓圓的眼睛; 雄偉的眼睛; 大大的眼睛?

A專家意見: 保留 刪除 修改後保留,建議: _____

B專家意見: 保留 刪除 修改後保留,建議: 是選擇題嗎?

C專家意見: 保留 刪除 修改後保留,建議: 雄偉幼兒不易了解

D專家意見: 保留 刪除 修改後保留,建議: _____

修改後題目: 幼兒聽施測者唸, 能正確判斷對錯。(回答正確得一分)

眼睛, 圓圓的眼睛; 偉大的眼睛; 大大的眼睛?

A-4. 幼兒能正確做出施測者唸出之指令:(正確一項得一分)

摸摸鼻子.拍拍手.點點頭。

A專家意見: 保留 刪除 修改後保留,建議: _____

B專家意見: 保留 刪除 修改後保留,建議: _____

C專家意見: 保留 刪除 修改後保留,建議: 請做出摸摸鼻子.拍拍手.點點頭的動作。

D專家意見: 保留 刪除 修改後保留,建議: 「做出施測者唸出之指令」改為「完成施測者說出的指令」, 要標出指令的序號 (1) (2) (3)

修改後題目: 幼兒能正確完成施測者說出的指令:

請做出 (1) 摸摸鼻子. (2) 拍拍手. (3) 點點頭的動作。(正確一項得一分)

A-5. 幼兒能聽指令正確完成動作:(正確一項得一分)

三顆糖果,左放右;右放左;中放右。

A專家意見: 保留 刪除 修改後保留,建議: 宜增加詳細題目說明

B專家意見: 保留 刪除 修改後保留,建議: 這裡有三顆糖果,請把左邊的糖果放到右邊;把右邊的糖果放到左邊;把中間的糖果放到放右邊。

C專家意見: 保留 刪除 修改後保留,建議: 桌上有三顆糖果,請將左邊的糖果放到右邊;右邊的糖果放到左邊;中間的糖果放到右邊

D專家意見: 保留 刪除 修改後保留,建議: 「要標出指令的序號(1)(2)(3)」

修改後題目: 幼兒能聽指令正確完成動作:(正確一項得一分)

這裡有三顆糖果, (1) 請把左邊的糖果放到右邊; (2) 把右邊的糖果放到左邊; (3) 把中間的糖果放到放右邊。並增加施測操作手冊,在手冊中詳細說明施測步驟及用語。

B. 說 — 口語表達

B-1. 施測者先唸，幼兒能仿說句子。

弟弟破壞玩具,所以被媽媽罵。(弟弟、破壞玩具、被媽媽罵，對一種得一分)

A專家意見: 保留 刪除 修改後保留,建議:_____

B專家意見: 保留 刪除 修改後保留,建議: 這句話有很多類似的唇音,

C專家意見: 保留 刪除 修改後保留,建議: 請跟我唸，弟弟破壞玩具,所以被媽媽罵。

D專家意見: 保留 刪除 修改後保留,建議: 各題加序號 (1) (2) (3)

修改後題目: 施測者先唸，幼兒能仿說句子。

請跟我唸，弟弟破壞玩具,所以被媽媽罵。((1) 弟弟、(2) 破壞玩具、(3) 被媽媽罵，對一種得一分)

B-2. 幼兒能回答施測者的問題:

你叫什麼名字?你今年幾歲?你有幾個兄弟姐妹?(能回答一題，得一分)

A專家意見: 保留 刪除 修改後保留,建議:_____

B專家意見: 保留 刪除 修改後保留,建議:_____

C專家意見: 保留 刪除 修改後保留,建議:_____

D專家意見: 保留 刪除 修改後保留,建議: 各題加序號 (1) (2) (3)

修改後題目: 幼兒能回答施測者的問題:

(1) 你叫什麼名字? (2) 你今年幾歲? (3) 你有幾個兄弟姐妹?(能回答一題，得一分)

B-3. 幼兒能看圖說出情境:

兔子吃紅蘿蔔。(兔子、吃、紅蘿蔔，對一項得一分)

A專家意見: 保留 刪除 修改後保留,建議:考量用字不同，意義相同的給分，

B專家意見: 保留 刪除 修改後保留,建議:請附上圖片

C專家意見: 保留 刪除 修改後保留,建議:_____

D專家意見: 保留 刪除 修改後保留,建議:各題加序號(1)(2)(3)

修改後題目: 幼兒能看圖說出情境:兔子吃紅蘿蔔。((1) 兔子、(2) 吃、(3) 紅蘿蔔，對一項得一分)



幼兒能回答問題(說一種得一分，超過三種皆為最高分):

施測者問:你喜歡吃哪些水果?

A專家意見: 保留 刪除 修改後保留,建議:_____

B專家意見: 保留 刪除 修改後保留,建議:如果有幼兒只喜歡一種水果呢?

C專家意見: 保留 刪除 修改後保留,建議:_____

D專家意見: 保留 刪除 修改後保留,建議:「說一種得一分」改為「說出一種得一分」

修改後題目: 請說出有哪些水果(說出一種得一分, 超過三種皆為最高分)

B-5. 幼兒能照施測者指示回答(說一種得一分, 超過三種皆為最高分):

杯, 有一杯水、一杯可樂, 可以有什麼?

A專家意見: 保留 刪除 修改後保留,建議: 可考慮增加示範題

B專家意見: 保留 刪除 修改後保留,建議: 語意不清

C專家意見: 保留 刪除 修改後保留,建議: 杯, 一杯水、一杯可樂, 還有一杯
什麼?

D專家意見: 保留 刪除 修改後保留,建議: 「可以有什麼」改為「可以做什麼」

修改後題目: 幼兒能照施測者指示回答(說一種得一分, 超過三種皆為最高分):杯, 一
杯水、一杯可樂, 還有一杯什麼?(並在施測操作手冊中增加示範題)

C. 讀 — 閱讀理解

C-1. 句子跟圖連連看:

三題描述句，能夠把對應之圖案正確連結。(正確一項得一分)

A專家意見: 保留 刪除 修改後保留,建議:_____

B專家意見: 保留 刪除 修改後保留,建議:_____

C專家意見: 保留 刪除 修改後保留,建議: 幼兒認字和拼音不是很成熟，要讀句子有點難，是否用語詞與圖片會比較簡單

D專家意見: 保留 刪除 修改後保留,建議:_____

修改後題目: 語詞跟圖連連看:

三題語詞，能夠把對應之圖案正確連結。(正確一項得一分)



C-2. 幼兒能找出四聲的拼音(共三個，正確一項得一分):

ㄅ	ㄆ	ㄇ	ㄏ	ㄏ	ㄏ	ㄏ	ㄏ	ㄏ	ㄏ	ㄏ
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---

A專家意見: 保留 刪除 修改後保留,建議:_____

B專家意見: 保留 刪除 修改後保留,建議:_____

C專家意見: 保留 刪除 修改後保留,建議: 需考量注音符號因各園所需求不同，是否有教到此聲調

D專家意見: 保留 刪除 修改後保留,建議: 三個答案可標出序號

修改後題目: 幼兒能找出四聲的拼音(共三個, 正確一項得一分):

ㄅㄝˊ	ㄉㄛˊ	ㄩ˙	ㄩㄛˊ	ㄉㄛˊ	ㄉㄛˊ	ㄩ˙	ㄩㄛˊ	ㄩ˙	ㄩㄛˊ
-----	-----	----	-----	-----	-----	----	-----	----	-----

C-3. 幼兒能正確讀出下列拼音(共三個, 正確一項得一分):

ㄩㄛˊ	ㄉㄛˊ	ㄩㄛˊ
-----	-----	-----

A專家意見: 保留 刪除 修改後保留,建議:_____

B專家意見: 保留 刪除 修改後保留,建議:_____

C專家意見: 保留 刪除 修改後保留,建議:可考慮改成聲符或韻符_____

D專家意見: 保留 刪除 修改後保留,建議:注意幼兒園是否教注音

修改後題目: 幼兒能正確讀出下列拼音(共三個, 正確一項得一分):

ㄩㄛˊ	ㄉㄛˊ	ㄩㄛˊ
-----	-----	-----

C-4. 給幼兒看以下字卡, 幼兒能正確選出有「ㄨ」的拼音(共三個, 正確一項得一分):

ㄉㄛˊ	ㄩㄛˊ	ㄉㄛˊ	ㄩㄛˊ	ㄩㄛˊ
-----	-----	-----	-----	-----

A專家意見: 保留 刪除 修改後保留,建議:_____

B專家意見: 保留 刪除 修改後保留,建議:_____

C專家意見: 保留 刪除 修改後保留,建議:_____

D專家意見: 保留 刪除 修改後保留,建議:注意幼兒園是否教注音

修改後題目: 給幼兒看以下字卡, 幼兒能正確選出有「ㄨ」的拼音(共三個, 正確一項得一分):

ㄈㄨˇ	ㄈㄨˇ	ㄉㄨˇ	ㄟㄨˇ	ㄨㄛˇ
-----	-----	-----	-----	-----

C-5. 幼兒能依指示讀出「ㄇㄩ」二、三、四聲(對一題得一分)。

A專家意見: 保留 刪除 修改後保留,建議: _____

B專家意見: 保留 刪除 修改後保留,建議: _____

C專家意見: 保留 刪除 修改後保留,建議: 不要用拼音改用韻符「ㄨ」二、
三、四聲

D專家意見: 保留 刪除 修改後保留,建議: 注意幼兒園是否教注音

修改後題目: 幼兒能依指示讀出「ㄇㄩ」二、三、四聲(對一題得一分)。

D. 寫 — 書寫發展

D-1. 幼兒能聽指令正確寫出:

永字八法(施測三題，正確一項得一分)

A專家意見: 保留 刪除 修改後保留,建議:_____

B專家意見: 保留 刪除 修改後保留,建議: 學過永字八法嗎? 你要如何給指令呢? 這一題的題目語意可能會不清楚!

C專家意見: 保留 刪除 修改後保留,建議: 永字八法? 幼稚園不教寫國字, 可以用簡單的點、一橫、一豎

D專家意見: 保留 刪除 修改後保留,建議:如用永字八法計分為八分

修改後題目: 幼兒能聽指令正確寫出: 點、一橫、一豎(施測三題，正確一項得一分)

D-2. 能正確寫出自己的姓名(加拼音)(對一字得一分)

A專家意見: 保留 刪除 修改後保留,建議:_____

B專家意見: 保留 刪除 修改後保留,建議:_____

C專家意見: 保留 刪除 修改後保留,建議: 在下學期做幼小銜接課程時, 幼兒才練習寫姓名, 是否改成注音符號?

D專家意見: 保留 刪除 修改後保留,建議:統一用字才好

修改後題目: 能正確寫出自己姓名的拼音(對一字得一分)

D-3. 施測者指示聲調，幼兒能正確標出聲調(共三題，正確一題得一分):

ㄇ		ㄉ		ㄅ	
ㄏ		ㄊ		ㄆ	

A專家意見: 保留 刪除 修改後保留,建議:_____

B專家意見: 保留 刪除 修改後保留,建議:_____

C專家意見: 保留 刪除 修改後保留,建議: 對幼兒來說有點難, 是否改成
聲符或韻符? _____

D專家意見: 保留 刪除 修改後保留,建議:_____

修改後題目: 施測者指示聲調, 幼兒能正確標出聲調(共三題, 正確一題得一分):

ㄇ		ㄉ		ㄋ	
ㄏ		ㄊ		ㄏ	

D-4. 施測者拿寫有國字”吃蛋糕”的字卡, 施測者唸過, 請幼兒寫出該注音(對一字得一分)。

A專家意見: 保留 刪除 修改後保留,建議:_____

B專家意見: 保留 刪除 修改後保留,建議:_____

C專家意見: 保留 刪除 修改後保留,建議:_____

D專家意見: 保留 刪除 修改後保留,建議:_____

修改後題目: 施測者拿寫有國字”吃蛋糕”的字卡, 施測者唸過, 請幼兒寫出該注音(對一字得一分)。

D-5. 看圖填寫(對一題得一分):

ㄉ ㄏ ~ □ ; □ ㄉ • ; □ < 一 又 ' _____




A專家意見: 保留 刪除 修改後保留,建議: _____

B專家意見: 保留 刪除 修改後保留,建議: _____

C專家意見: 保留 刪除 修改後保留,建議: 對幼兒來說有點難,可以看字

卡仿字

D專家意見: 保留 刪除 修改後保留,建議: 各題加序號 (1) (2) (3)

修改後題目: (1)  ; (2)  ; (3) 



附錄五

幼兒語言能力發展檢核表

【預試】

編製者：陸佩欣

幼兒性別： 男性 女性

A. 聽 — 聽力理解 0 1 2 3

A-1. 能正確複述詞彙串（果汁、餅乾、麵包、糖果）。

（對一詞彙得一分，對超過三個詞彙皆得最高分）

A-2. 施測者唸：姐姐幫娃娃梳頭髮，長長的頭髮好美麗。

1.誰在梳頭髮？2.姐姐幫誰梳頭髮？3.娃娃的頭髮是長頭髮還短頭髮？

（對一題得一分）

A-3. 幼兒聽施測者唸，能正確判斷對錯。

眼睛，圓圓的眼睛；偉大的眼睛；大大的眼睛？(回答正確得一分)

A-4. 幼兒能正確做出施測者唸出之指令：

請做出摸摸鼻子、拍拍手、點點頭的動作。(正確一項得一分)

A-5. 幼兒能聽指令正確完成動作：

這裡有三顆糖果，請把左邊的糖果放到右邊；把右邊的糖果放到左邊；把中間的糖果放到放右邊。(正確一項得一分)

B. 說 — 表達能力

0 1 2 3

B-1. 施測者先唸，幼兒能仿說句子。

請跟我唸，弟弟破壞玩具,所以被媽媽罵。

(弟弟、破壞玩具、被媽媽罵，對一種得一分)

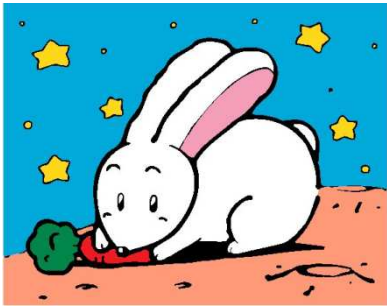
B-2. 幼兒能回答施測者的問題：

你叫什麼名字?你今年幾歲?你有幾個兄弟姐妹?

(能回答一題，得一分)

B-3. 幼兒能看圖說出情境:兔子吃紅蘿蔔。

(兔子、吃、紅蘿蔔，對一項得一分)



B-4. 請說出有哪些水果。

(說一種得一分，超過三種皆為最高分)

B-5. 幼兒能照施測者指示回答：

杯，一杯水、一杯可樂，還有一杯什麼?

(說一種得一分，超過三種皆為最高分)

C. 讀 — 閱讀理解能力

0 1 2 3

C-1. 語詞跟圖連連看：

三題語詞，能夠把對應之圖案正確連結。(正確一項得一分)



C-2. 幼兒能找出四聲的拼音(共三個，正確一項得一分)：

ㄗㄠˋ	ㄊㄨㄛˊ	ㄩ˙	ㄩㄛㄛˋ	ㄉㄛ	ㄗㄨ˙	ㄇㄠˋ	ㄟˋ	ㄅㄛˋ
-----	------	----	------	----	-----	-----	----	-----

C-3. 幼兒能正確讀出下列拼音(共三個，正確一項得一分)：

ㄇㄨㄛˋ	ㄅㄨㄩˊ	ㄉㄠˋ
------	------	-----

C-4. 給幼兒看以下字卡，幼兒能正確選出有「ㄨ」的拼音。

(共三個，正確一項得一分)：

ㄉㄨˋ	ㄉㄠˋ	ㄅㄨㄩˋ	ㄟˋ	ㄇㄛˋ
-----	-----	------	----	-----

C-5. 幼兒能依指示讀出「ㄇㄨ」二、三、四聲。

(對一題得一分)

D. 寫 — 書寫發展

0 1 2 3

D-1. 幼兒能聽指令正確寫出：點、一橫、一豎。

(施測三題，正確一項得一分)

D-2. 能正確寫出自己姓名的拼音(對一字得一分)

D-3. 施測者指示聲調，幼兒能正確標出聲調

(共三題，正確一題得一分):

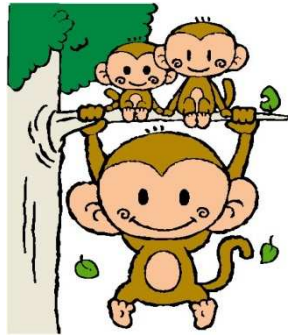
ㄇ		ㄉ		ㄅ	
ㄏ		ㄊ		ㄆ	

D-4. 施測者拿寫有國字「吃蛋糕」的字卡，施測者唸過，

請幼兒寫出該注音(對一字得一分)。

D-5. 看圖填寫 (對一題得一分)：

(1) ㄉㄠˋ ; (2) ㄆㄛ˙ ; (3) ㄎㄨㄟˊ



附錄六

各構面題項分析結果

語言聽力理解

預 試 題 號	遺漏 值	平均 數	標準 差	刪除該 題之量 表平均 數	刪除該 題之量 表變異 數	該題與 其他各 題總分 之相關	多元相關 平方	刪除該 題之量 表 α 係 數	主成分 分析之 因素負 荷量	共同性
A2	0	2.03	.903	5.04	1.308	.435	.191	.002	.644	.415
A4	0	2.99	.118	4.08	3.007	.006	3.566E-05	.597	.001	4.955E-07
A5	0	2.06	1.137	5.01	.831	.434	.191	.002	1.071	1.148

α 係數= .447

口語表達

預 試 題 號	遺漏 值	平均 數	標準 差	刪除該題 之量表平 均數	刪除該題 之量表變 異數	該題與其 他各題總 分之相關	多元 相關 平方	刪除該 題之量 表 α 係 數	主成分 分析之 因素負 荷量	共同性
B1	0	2.81	.597	7.72	2.147	.002	.010	.495	-.026	.979
B2	0	2.92	.278	7.61	2.269	.190	.046	.365	.531	.285
B4	0	2.74	.692	7.79	1.463	.337	.191	.151	.792	.635
B5	0	2.07	.939	8.46	.928	.385	.193	.025	.793	.654

α 係數=.379

閱讀理解

預 試 題 號	遺漏 值	平均 數	標準 差	刪除該題 之量表平 均數	刪除該題 之量表變 異數	該題與其 他各題總 分之相關	多元 相關 平方	刪除該 題之量 表 α 係 數	主成分 分析之 因素負 荷量	共同性
C1	0	2.29	.941	4.81	2.581	.504	.255	.686	.767	.588
C2	0	2.69	.816	4.40	2.807	.555	.319	.635	.809	.654
C3	0	2.11	1.015	4.99	2.183	.593	.360	.579	.838	.702

α 係數= .726

書寫發展

預 試 題 號	遺漏 值	平均 數	標準 差	刪除該題 之量表平 均數	刪除該題 之量表變 異數	該題與其 他各題總 分之相關	多元 相關 平方	刪除該 題之量 表 α 係 數	主成分 分析之 因素負 荷量	共同性
D2	0	1.07	1.202	3.33	4.225	.486	.238	.818	.733	.538
D4	0	1.85	1.146	2.56	3.828	.654	.498	.627	.870	.757
D5	0	1.49	1.088	2.92	3.965	.676	.510	.608	.879	.773

α 係數=.768

附錄七

觀察紀錄表

觀察主題: 觀察者: 日期: 時間: 地點:		
時間	觀察內容	註記

附錄八

家長同意書

親愛的 貴家長，您好：

為求更深入瞭解幼兒的語言發展情形，目前正在進行一項有關幼兒語言理解和表達發展之研究，研究結果除了可以讓我們對幼兒的語言發展情形有更清楚的瞭解之外，也可以幫助家長、教師瞭解自己孩子的語言發展狀況。

誠摯邀請 貴子弟參加本研究。本研究以不打擾孩子在校課程的方式進行安排，測驗過程亦不會對您的孩子造成任何負面的影響，採取全面匿名方式，所有資訊僅作為本研究論文之參考，決不另做任何用途，敬請放心。若您對本研究有任何疑問，或對自己的孩子接受測驗的結果想進一步的瞭解，歡迎隨時與我聯絡，研究進行中家長與孩子也隨時有決定退出之權利，竭誠期待您的支持與參與。

非常感謝您的熱心協助！

敬祝 闔家平安快樂！

南華大學 幼兒教育學系碩士班
指導教授 郭春在
研究生 陸佩欣 敬上

家長同意書

本人同意讓孩子參加此研究

本人不同意讓孩子參加此研究

其他意見：

幼兒姓名：

家長簽章：

年 月 日