

國立臺北護理健康大學嬰幼兒保育系碩士論文

**圖畫書融入閱讀教學對
幼兒閱讀動機及識字能力成效之研究**

The Effect of Integrating Picture Books into Reading Instruction
on Children's Reading Motivation and Word Recognition Ability

指導教授：賴春金博士
Advisor : Dr. Lai, Chun-Chin

研究生：林語蓁撰
Name: Lin, Yu-Chen

中華民國一百年五月

May, 2011

謝 誌

每首感動人心的旋律，終有畫下休止符之時，兩年的學生生活，在完成論文的那一刻，也將畫上一個美麗的句號。而論文之歷程，更是在許多人參與及造就下無形地孕育完成。

首先，感謝指導教授賴春金老師，您溫暖的笑容、親切的話語，讓每每與您討論的我如沐春風；您精闢的見解、縝密的心思，讓常常在寫作陷入泥沼的我豁然開朗。

其次，感謝口試委員張鑑如老師與常雅珍老師，對於我的研究計劃及論文，鉅細靡遺地閱讀，並提供寶貴的建議，讓我的論文更加完備。

另外，感謝幼保所的師長和同學們，有您們一路的陪伴，讓我兩年研究所之求學生涯，充實、豐富又精采。

還有感謝所有協助研究的幼教好夥伴們及參與研究的幼兒，有你們我的論文才能順利完成。

最後，我要感謝我的家人，有疼惜我的父母和貼體我的公婆，讓我在求學過程中無後顧之憂；有弟弟逸然的相挺，讓我迷惑的統計隨時可撥雲見日；有立濬、沛濬及少棠三個寶貝的乖巧，讓我可以同時扮演媽咪和學生的角色；最重要的是摯愛至文，有你勒緊褲頭的支持、幽默風趣的解憂及全心全意的愛，成為我最堅固之後盾，與完成學業的最大動力。

踏上這條幼教之路，其實我所擁有的比所付出的還更多，謹致上語綦最誠摯的謝意，謝謝大家！

語綦 謹誌

2011年6月

摘要

研究所別:國立臺北護理健康大學嬰幼兒保育系碩士班

論文名稱:圖畫書融入閱讀教學對幼兒閱讀動機及識字能力成效之研究

指導教授:賴春金 博士

研究生:林語蓁

本研究旨在探討教師運用圖畫書融入閱讀教學對幼兒閱讀動機及識字能力之成效。本研究對象為新北市兩所公立國小附設幼稚園各一班的大班幼兒。一班為實驗組，人數為 26 人，接受圖畫書融入閱讀教學，另一組為控制組，人數為 25 人，接受幼稚園一般教學活動。整個實驗教學為期 10 週，每週 5 次，每次 40 分鐘。運用研究者發展之「幼兒閱讀動機量表」及「圖畫書詞彙測驗卡」為研究工具。

本研究結果如下:在閱讀動機方面，實驗組和控制組在「幼兒閱讀動機量表」的總得分有顯著差異；以及在「效能」、「好奇」、「社會」、「投入」、「認可」與「重要」6 個向度的得分也有顯著差異。在識字能力方面，實驗組和控制組在「圖畫書詞彙測驗卡」的總得分有顯著差異；以及在「名詞」、「動詞」與「副詞」3 種詞性的得分也有顯著差異。但兩組幼兒之識字能力皆以名詞最多、動詞次之，副詞最少。最後，依據本研究結果，提供學前教師及未來相關研究之參考建議。

關鍵字：幼兒、圖畫書、閱讀教學、閱讀動機、識字能力

Abstract

The purpose of this study is to explore the effect of integrating picture books into reading instruction on children's reading motivation and word recognition ability. The subjects were five-year old children of two kindergarten classes of two elementary schools in New Taipei City. The experimental group was a class composed of 26 pupils and given reading instruction which include picture books. The control group was another class composed of 25 pupils and given normal preschool teaching. The experimental instruction was conducted in sessions of 40 minutes each, five times a week, during a period of ten weeks. "Childrens' Reading Motivation Questionnaire" and "Picture-Book Vocabulary Assesment Card" were developed and used as instruments to collect data. The results of the study are as follows: The reading motivation of both groups had significant difference in the the total score of "Childrens' Reading Motivation Questionnaire," and also in all six aspects – "Efficacy," "Curiosity," "Sociality," "Involvement," "Recognition," and "Importance." The word recognition ability of both groups had significant difference in the total score of "Picture-Book Vocabulary Assesment Card," and also in all three aspects - "Noun", "Verb" and "Adverb". The word recognition ability of both groups show that nouns are the most recognized, followed by verbs and adverbs. Finally, the study provided some concrete suggestions for kindergarten teachers and further studies.

Key words : children, picture-book, reading instruction, reading motivation, word recognition ability.

目 錄

謝誌.....	i
中文摘要.....	ii
英文摘要.....	iii
目錄.....	iv
表目次.....	viii
圖目次.....	ix
第一章 緒論.....	1
第一節 研究背景與機.....	1
第二節 研究目的與問題.....	5
第三節 名詞釋義.....	7
第四節 研究範圍.....	8
第二章 文獻探討.....	9
第一節 圖畫書之探討.....	9
第二節 閱讀教學之探討.....	16
第三節 閱讀動機與相關研究.....	30
第四節 識字能力與相關研究.....	45
第三章 研究方法.....	60
第一節 研究設計.....	60
第二節 教學設計.....	65
第三節 研究對象.....	73

目 錄

第四節 研究工具.....	75
第五節 資料處理與分析.....	87
第四章 結果與討論.....	88
第一節 圖畫書融入閱讀教學對幼兒閱讀及識字能力之成效分析.....	88
第二節 圖畫書融入閱讀教學對幼兒在各向度閱讀動機之差異分析.....	97
第三節 圖畫書融入閱讀教學對幼兒在各詞性識字能力之差異分析.....	108
第五章 結論與建議.....	111
第一節 研究結論.....	111
第二節 研究限制與建議.....	113
參考文獻.....	117
中文部分.....	117
英文部分.....	124
附錄.....	127
附錄一：圖畫書評選分析結果.....	127
附錄二：圖畫書融入閱讀教學之教案.....	129
附錄三：幼兒參與實驗教學同意書.....	149
附錄四：幼兒閱讀動機訪談分析表.....	150
附錄五：幼兒閱讀動機量表(預試用).....	152
附錄六：幼兒閱讀動機量表(正式用).....	154

目 錄

附錄七：識字測驗之評選結果(前導研究用).....	156
附錄八：圖畫書詞彙測驗卡之分析表(實驗教學用).....	157

表 目 次

表2-3-1	閱讀動機之相關研究.....	40
表2-4-1	識字能力之相關研究.....	56
表3-1-1	研究實驗設計表.....	60
表3-1-2	實驗組和控制組之閱讀內容.....	63
表3-2-1	實驗教學圖畫書之書單.....	66
表3-2-2	識字遊戲之名稱與內容表.....	71
表3-4-1	幼兒閱讀動機量表專家效度名單.....	76
表3-4-2	預試量表施測對象之分析表.....	77
表3-4-3	幼兒閱讀動機量表之項目分析摘要表.....	78
表3-4-4	幼兒閱讀動機量表之題目與總分相關分析結果表.....	79
表3-4-5	幼兒閱讀動機量表之正式測試版各題目的因素負荷量表.....	80
表3-4-6	幼兒閱讀動機量表之正式測試版的信度表.....	81
表3-4-7	前導研究樣本在字彙和詞彙平均數、標準差及t考驗結果摘要表...	83
表4-1-1	實驗組和控制組在「幼兒閱讀動機量表」前測之t檢定摘要表.....	88
表4-1-2	實驗組和控制組在「幼兒閱讀動機量表」前後測之平均數及標準差摘要表.....	89
表4-1-3	實驗組和控制組在「幼兒閱讀動機量表」之迴歸係數同質性檢定摘要表.....	89
表4-1-4	實驗組和控制組在幼兒閱讀動機量表之共變數分析摘要表.....	90
表4-1-5	實驗組在「幼兒閱讀動機量表」之t檢定結果摘要表.....	90
表4-1-6	實驗組和控制組在「圖畫書詞彙測驗卡」前測之t檢定摘要表.....	92
表4-1-7	實驗組和控制組在「圖畫書詞彙測驗卡」後測之t檢定摘要表.....	93
表4-1-8	實驗組在「圖畫書詞彙測驗卡」之t檢定結果摘要表.....	94

表 目 次

表4-2-1	實驗組和控制組在各向度前後測之平均數及標準差摘要表.....	97
表4-2-2	實驗組和控制組在「效能」向度之迴歸係數同質性檢定摘要表..	98
表4-2-3	實驗組和控制組在「效能」向度之共變數分析摘要表.....	98
表4-2-4	實驗組和控制組在「好奇」向度之迴歸係數同質性檢定摘要表...	99
表4-2-5	實驗組和控制組在「好奇」向度之共變數分析摘要表.....	100
表4-2-6	實驗組和控制組在「社會」向度之迴歸係數同質性檢定摘要表..	101
表4-2-7	實驗組和控制組在「社會」向度之共變數分析摘要表.....	101
表4-2-8	實驗組和控制組在「投入」向度之迴歸係數同質性檢定摘要表.	103
表4-2-9	實驗組和控制組在「投入」向度之共變數分析摘要表.....	103
表4-2-10	實驗組和控制組在「認可」向度之迴歸係數同質性檢定摘要表.	104
表4-2-11	實驗組和控制組在「認可」向度之共變數分析摘要表.....	105
表4-2-12	實驗組和控制組在「重要」向度之迴歸係數同質性檢定摘要表.	106
表4-2-13	實驗組和控制組在「重要」向度之共變數分析摘要表.....	106
表4-3-1	實驗組和控制組在各詞性前後測得分之平均數及標準差摘要表..	108
表4-3-2	實驗組和控制組在不同詞性之t檢定摘要表.....	109
表4-3-3	實驗組和控制組在不同詞性前後測之統計摘要表.....	110

圖目次

圖3-1-1	研究架構圖.....	.61
圖3-2-1	圖畫書融入閱讀教學之課程架構圖.....	.68

第一章 緒論

本章共分為四節：第一節研究背景與動機；第二節研究目的與問題；第三節名詞釋義；第四節研究範圍。

第一節 研究背景與動機

義大利插畫家Maria Battaglia說：「孩子的成長一半因為飲食，另一半因為閱讀。」我們拿什麼食物給孩子吃，孩子就怎麼長大；相對的，我們怎麼帶領幼兒閱讀，幼兒就怎麼成長（引自李君懿，2010）。因此國際間有遠見政府與領袖，莫不積極推動兒童閱讀，因為閱讀乃人類學習與社會文明的起點，更是一個國家競爭力之基礎。

閱讀於學前階段是讓幼兒喜歡聽故事、表達想法及感受，同時提升語言能力。並引導幼兒接觸圖書，透過不同活動幫助其理解圖畫書與體驗文字，激發幼兒閱讀興趣。柯華葳與游雅婷(2001)提出學前階段欲培養一個喜愛閱讀者，幼兒要經常看見有人閱讀之情景、隨時能夠取得圖書，以及需要成人常唸書給孩子聽，藉由對話溝通方式使其了解故事意義和價值。所以要讓幼兒親近圖書、喜歡閱讀，成人必須增加幼兒接觸書本的時間及機會。因此研究者於2008年開始於服務之幼稚園，在每天下午和幼兒進行閱讀活動。閱讀之實施方式為教師和幼兒在6至8週中共讀一本圖畫書，活動內容有教師講故事、認識書本結構（封面、書名頁、作者、繪者、封底等）、討論故事、藉由畫圖的方式了解故事結構元素（角色、時間、地點、情節、經過與結局）、幼兒說故事、故事角色扮演、創作故事書、自由閱讀、閱讀學習單等多元活動。

在進行閱讀教學期間，研究者觀察班級幼兒之閱讀情形，發現識字較少的幼兒，以閱讀圖象為主，快速翻閱整本書，閱讀時間較不長。但是，經過教師以多元形式

和幼兒共同閱讀一本圖畫書，可以引起幼兒對文字好奇及興趣，提升識字較少幼兒的閱讀成就感。識字較多的幼兒，主動閱讀的興趣和行為較高，閱讀時間亦較長，有時幼兒會唸故事給他人聽，也會幫助識字較少的幼兒認識圖畫書的文字。而且研究者也發現識字較多的幼兒，對於選擇想要閱讀圖書的主題或內容較有自己的想法，並可以帶動其他幼兒一起參與閱讀或討論。於上述研究者觀察幼兒閱讀之情形，可以發現幼兒的識字能力可能與幼兒的閱讀興趣、閱讀時間與閱讀成就感有關係。

學生的識字能力與閱讀能力表現之間相輔相成，且具有獨特的解釋力，高識字能力比低識字能力的學生擁有更多閱讀之經驗，學生的閱讀能力表現也會隨其年齡增加而有拉大的趨勢產生(王瓊珠、洪儷瑜、陳秀芬，2007；Ricketts, Nation, & Bishio, 2007)。Cain、Oakhill 與 Lemmon (2004) 研究指出，閱讀經驗可以增加學童的字彙量及字彙知識，使其達到自動化識字處理後，將更能擴展學童之閱讀經驗。且兒童閱讀能力的發展具有連續性，尤其是兒童在學齡前至國小低年級階段時，對於字音之辨識和字義的理解表現上特別明顯(Lonigan, Burgess, & Anthony, 2000)。陳建榮(2007)認為一般6歲左右孩子的語言發展已經接近完成階段，除了語言外，文字提供另一種溝通與吸收訊息之管道，幼兒識字率高則此種工具能力越強。基於前述之閱讀教學中對於幼兒閱讀情形的觀察及相關文獻探討，研究者欲探究於學前階段進行閱讀教學，是否能提升幼兒的識字能力，並了解其對幼兒識字能力之成效。

根據Bogner、Raphael 與 Pressley (2002) 及Guthrie、Wigfield、Barbosa、Perencevich、Taboada、Davis、Scaffidi 與 Tonks (2004) 之研究說明，教師透過閱讀教學，不僅可以提升學生的語文能力，同時提高學生的閱讀興趣，增加學生的閱讀數量，以及擴展學生之閱讀層面。而且有研究亦提出學生閱讀之內在動機及閱讀的頻率，與學生閱讀數量有關，表示在學生有較佳的閱讀動機及閱讀能力時，將會利用課餘時間從事閱讀活動(Wang & Guthrie, 2004；Wigfield & Guthrie, 1997)。因此成功之閱讀教學，除了教師在指導學生時，運用有效的閱讀策略培養學生之閱讀能力外，更可以提升學生閱讀的內在動機及自我效能(Parise &

Parise, 2001; Wigfiel & Guthrie, 1997)。由此可知，閱讀教學不僅可以促進學生之閱讀動機，亦可提升學生的閱讀能力，彼此間有正向關係。柯華葳(2006)表示兒童閱讀能力需要慢慢學習，有機會越早接觸閱讀，能力就越早形成；而且閱讀不只獲得知識，也提供休閒樂趣，越早開始越能體會各種樂趣。林天祐(2001)認為閱讀能力與未來學習成就有密切關連，學生閱讀經驗越豐富，閱讀能力越高，有利於各方面學習，而且愈早開始愈有利。因此，教師於學前階段進行閱讀教學，及早培養幼兒閱讀興趣及能力，是否能提升幼兒閱讀動機，兩者之間的關係，亦為本研究者所欲探討之目的。

蔡淑瑛(2009)認為幼稚園的孩子在識字階段，把「字」從符號變成可以理解之概念，需要不斷的轉換工夫，因為圖畫書吸引幼兒注意力，幼兒就有進一步自我學習及主動閱讀之動機。而重複閱讀圖畫書對幼兒識字學習表現有正面影響，幼兒看到認識的字會主動認讀，並對周遭環境文字察覺更敏銳(洪阿幼，2010；Bellon & Ogletree, 2000；Robbins & Ehri, 1994)。所以研究者以圖畫書為關鍵字，查詢國家圖書館之臺灣廣域數位圖書館的博碩士論文系統，發現運用圖畫書之相關研究不在少數。研究內容有探討圖畫書創作風格和創作者，及以圖畫書為媒介，進行語文、創造力、藝術人文、生命教育、品格教育、環境覺知、性別平等與社會行為等不同領域之研究，而研究對象則包含幼兒至國中學生，其中以幼兒和國小中低年級學生為多數。同時圖畫書對於幼兒學習語言、識字、提升閱讀理解與閱讀動機等，是最好的教材之一(松居直，1999；Bellon & Ogletree, 2000)，可見欲研究學前幼兒之閱讀動機及識字能力，應以圖畫書為最佳媒介。

在國家圖書館之碩博士論文系統中，以學前幼兒為研究對象進行關於語文領域之研究議題有語言表達、溝通能力、早期讀寫萌發、閱讀動機、識字能力、閱讀理解、閱讀行為與閱讀環境等。其中與閱讀動機相關研究有一篇林富菊(2005)探討互動式英語圖畫故事書教學對學齡前幼兒在單字學習、內在動機及反應之影響的研究，其餘閱讀動機之研究對象多為小學以上。至於識字能力相關研究則較多，分別有以實驗研究、行動研究、調查研究與質性研究等方法來進行探究(王惠瑩，2007；何文君，2006；洪木蘭，2007；康金雲，2010；張筱瑩，2008；黃

怡卿，2006；盧文啟，2003；魏淑芬，2009)。由上述了解目前關於學前幼兒識字能力之研究較多，且使用研究方法與探討之內容則相當多元，但是，極少研究學前幼兒的閱讀動機。

綜合前述研究背景與動機，研究者擬以圖畫書融入閱讀教學，探究其對幼兒閱讀動機與識字能力之提升是否有所助益，並與未實施圖畫書融入閱讀教學之幼兒做比較，了解其成效是否有顯著的差異，研究結果將提供學前教師及相關研究之參考。

第二節 研究目的與問題

一、研究目的

依據本研究的背景與動機，擬訂研究目的如下：

1. 了解教師運用圖畫書融入閱讀教學，對幼兒閱讀動機及識字能力之成效。
2. 了解教師運用圖畫書融入閱讀教學，幼兒在各向度閱讀動機之差異情形。
3. 了解教師運用圖畫書融入閱讀教學，幼兒在各詞性識字能力之差異情形。

二、待答問題

針對上述之研究目的，提出本研究之待答問題如下：

1. 教師運用圖畫書融入閱讀教學，對幼兒閱讀動機及識字能力之成效為何？
 - 1-1 教師是否運用圖畫書融入閱讀教學，對幼兒閱讀動機之成效有無差異？
 - 1-2 教師是否運用圖畫書融入閱讀教學，對幼兒識字能力之成效有無差異？
2. 教師運用圖畫書融入閱讀教學，幼兒在各向度閱讀動機之差異情形為何？
 - 2-1 教師是否運用圖畫書融入閱讀教學，幼兒在閱讀動機之效能向度有何差異？
 - 2-2 教師是否運用圖畫書融入閱讀教學，幼兒在閱讀動機之好奇向度有何差異？
 - 2-3 教師是否運用圖畫書融入閱讀教學，幼兒在閱讀動機之社會向度有何差異？
 - 2-4 教師是否運用圖畫書融入閱讀教學，幼兒在閱讀動機之投入向度有何差異？
 - 2-5 教師是否運用圖畫書融入閱讀教學，幼兒在閱讀動機之認可向度有何差異？
 - 2-6 教師是否運用圖畫書融入閱讀教學，幼兒在閱讀動機之重要向度有何差異？
3. 教師運用圖畫書融入閱讀教學，幼兒在各詞性識字能力之差異情形為何？
 - 3-1 教師是否運用圖畫書融入閱讀教學，幼兒在名詞之識字能力有何差異？
 - 3-2 教師是否運用圖畫書融入閱讀教學，幼兒在動詞之識字能力有何差異？

3-3教師是否運用圖畫書融入閱讀教學，幼兒在副詞之識字能力有何差異？

3-4教師是否運用圖畫書融入閱讀教學，幼兒在各詞性之識字能力比例有何差異？

第三節 名詞釋義

一、圖畫書

圖畫書是有文字及圖畫，且「圖」與「文」相互陪襯、詮釋的書，可以用視覺解讀，也可用文字詮釋(方淑貞，2003)。郝廣才(2006)指出圖畫書是由圖畫表達故事，可配合簡潔文字，也可不需文字。本研究所稱的圖畫書主要是指適合幼兒閱讀且圖文並茂的書籍而言，圖畫和文字同樣重要。

二、圖畫書融入閱讀教學

本研究擬定之圖畫書融入閱讀教學，係以圖畫書為媒介進行閱讀的教學實驗，由研究者設計10週適合幼兒的閱讀教學課程，每週一本圖畫書，於每日下午幼兒點心後之時段進行，每次的教學時間為40分鐘。

三、閱讀動機

動機是讓個體做某件事的驅力，以及對某個行為的慾望本質和強度，通常區分為受到外界影響的外在動機，及來自內心影響的內在動機(洪蘭，1999)。閱讀動機則是兒童對於閱讀活動所持的理由及目的(Sweet & Guthrie, 1996)。本研究之閱讀動機係指在「幼兒閱讀動機量表」所測得的分數，得分愈高表示幼兒的閱讀動機愈高。

四、識字能力

柳雅梅和黃秀霜(2007)綜合國外學者說明，狹義的識字指看到印刷文字之後，能唸出此字的發音(即字音辨讀)，但不包括此字意義的了解；廣義的識字包括字形辨認、字音辨讀和字義搜尋三種活動。李俊仁、阮啟弘、張智宏、羅于惠、宋玟欣、吳嫻、李冠慧、鄭仕坤與李佳穎(2010)指出詞彙可以分為心理及書面兩種詞彙，所以在測量識字能力時，必須說明清楚。本研究之識字係指幼兒的書面詞彙而言，且幼兒能辨認字並可依字讀音的能力，在研究者自編之「圖畫書詞彙測驗卡」中，幼兒所測得的分數愈高，表示識字能力愈好。

第四節 研究範圍

茲將本研究之研究範圍和內容，分別說明如下：

一、研究樣本

本研究係以研究者服務的彩虹國小附設幼稚園(化名)為主要研究場所，研究對象以幼稚園中一個全為大班幼兒的班級為實驗組，實施圖畫書融入閱讀教學之課程。並尋找一所與實驗組幼兒和家長背景相似之公立國小的附設幼稚園，且同為大班幼兒的班級作為控制組。控制組未實施圖畫書融入閱讀教學之課程，進行幼稚園一般的教學活動。

二、閱讀教材

本研究運用之圖畫書融入閱讀教學，其教學活動乃為研究者自編，關於教學用的書本選擇，以適合幼兒閱讀、符合幼兒興趣及生活經驗、內容的圖和文具適切性且呈現多層次的意義，以及題材富文學要素和思考創造之空間為原則。同時為了配合目前研究場所幼稚園所進行閱讀教學的規劃，讓幼兒在同一時段中閱讀同一位作者之圖畫書，並以國內和國外作者交替的方式。而實驗組班級於實施教學實驗階段時，安排閱讀的內容為國外作者，因此本教學實驗的圖書，係以國外 Anthony Browne 創作之書籍為主。

三、閱讀動機和識字能力的影響因素

影響閱讀動機和識字能力的因素很多，在閱讀動機方面如性別、年齡、生理、家庭的閱讀習慣、家長社經地位、學校閱讀環境及教師的教學方式等；在識字能力方面如幼兒年齡、學習情境、進行親子共讀的與否、親子共讀的方式和頻率、與人的互動、教師設計的教學課程等。本研究只取教師的教學方法為自變項，運用圖畫書融入閱讀教學，探討其對幼兒閱讀動機及識字能力之成效，至於其它的影響變項並未探討，故無法說明其他因素。

第二章 文獻探討

本章共分為四節：第一節圖畫書之探討；第二節閱讀教學之探討；第三節閱讀動機與相關研究；第四節識字能力與相關研究。

第一節 圖畫書之探討

一、圖畫書之意義及功能

「圖畫書」在各國有不同的名稱。在歐美國家稱為「圖畫書」(picture book)，在日本則稱為「繪本」，在臺灣另一個名稱叫做「童書」，且以中文圖畫書在兒童文學分類的定義上來說，圖畫要佔百分之五十以上的篇幅(何三本，2005；李君懿，2010；林敏宜，2000；黃迺毓，1996)。所以「圖畫書」、「繪本」及「童書」雖名稱不同但實為同義。黃卯英(2005)說明圖畫書簡單來說，就是用圖畫來說故事的兒童書。方淑貞(2003)指出圖畫書是有文字和圖畫，而且是「圖」與「文」相互陪襯及詮釋的書，可以用視覺解讀，也可用文字詮釋。所以在圖畫書中，圖畫和文字同樣重要，幼兒不只透過語文聽到故事，也可以從圖畫看到故事的經過(張麗芬，2009)。根據林敏宜(2000)、Nodelman (1988) 與Scheinkman (2004) 等人的說明，顧名思義圖畫書是一種以圖畫為主、文字為輔，甚至是完全沒有文字，以圖為主來說故事或傳遞訊息的書籍。本研究所稱的圖畫書主要是指適合幼兒閱讀且圖文並茂之圖畫故事書。幼兒可以用聽覺閱讀圖畫書，了解書中文字所傳達的意義及感受文字的優美；亦可用視覺享受圖象的美感。

圖畫書具備的功能不僅可以促進幼兒認知發展、拓展生活領域、豐富學習經驗與培養基本能力，同時讓幼兒的人格成長、有情緒認同之紓解管道和擁有一顆善良的心，並且提供幼兒美感教育、刺激創造及想像的空間，進一步提升幼兒的語文能力、養成閱讀習慣，更增進親子與師生間之關係(方淑貞，2003；蔡蕙珊，2000；鄭博貞，2005；蘇振明，2006)。

二、圖畫書之適用對象

圖畫書之魅力無遠弗屆，不僅是兒童喜歡，也是成人的最愛。蘇振明(2006)

配合各學齡階段，將圖畫書的適用對象分為0-2歲、3-5歲、6-8歲、9-12歲與13-15歲共五期，茲將各期描述如下：

(一)0-2歲幼幼期(早期教育嬰兒期)

此階段嬰兒的圖畫書多為遊戲性質，可建立嬰兒將書視為玩具的概念。

(二)3-5歲幼兒期(托兒所至幼稚園中班)

此階段的幼兒可以從非文字導向的圖畫書主題，學習認知、觀察、探索與想像等，達成幼兒語言發展和圖象思考。

(三)6-8歲兒童前期(幼稚園大班至小學低年級)：

此階段的兒童是圖畫書的最大讀者群。

(四)9-12歲兒童後期(國小中年級至高年級)

此階段的兒童利用圖畫書進行閱讀時，對文字的滿足大於圖象欣賞。

(五)13-15歲青少年期(國中階段)

此階段的學生受到升學壓力影響，在學科上需要參考用的圖鑑式圖畫書使用機率較高。

由上述的分期可以發現，圖畫書可以適用於15歲以下的學童族群，其中較為廣泛使用的族群為12歲以下的兒童。林敏宜(2000)認為圖畫書相當適合進行親子共讀，也是幫助孩子跨入兒童文學領域的「人生第一本書」。而其中6-8歲兒童前期屬於閱讀圖畫書的最大族群，當中包含就讀幼稚園大班的孩子。這個階段的兒童之所以成為最大閱讀族群的原因，是圖畫書能夠結合文學與繪畫之兩種表現形式，透過圖象、色彩突顯故事文字情節的高潮，版面大而生動，更容易讓兒童進入閱讀（胡心怡，2009）。蘇振明(2006)亦提出6-8歲之兒童前期即幼稚園大班至小學低年級的階段，是教師應用圖畫書於教學的最重要時期，圖畫書更扮演幼稚園與小學銜接課程的引渡橋樑。

三、圖畫書之文學要素

劉鳳芯(2000)說明閱讀文學的樂趣，來自於個體閱讀之方式和內容，並使其思考和感受。若成人可以引導兒童閱讀及體驗閱讀樂趣，那麼兒童不需要成人的

要求，就能成為主動的閱讀者。林文寶(2004)提出成人在指導兒童閱讀時有三個基本的原則，首先要重視兒童閱讀的指導；其次為閱讀圖書要從兒童文學作品切入，其中又以圖畫書為優先，才容易激發兒童的閱讀動機；最後為家庭要進行親子共讀。林素珍(2004)強調在圖畫書中，圖與文都是構成圖畫書的主要元素，圖畫可以展現主角的特徵、突顯故事的情節，文字可以幫助兒童的閱讀詞彙與組織，貫穿故事情節的發展與描繪故事細節。圖畫書的文學要素經過整理方淑貞(2003)、何三本(2005)、林敏宜(2000)與劉鳳芯(2000)等人之文獻，大致可以分為情節、角色、背景、主題、觀點與風格六項，將各項要素說明如下：

(一)情節

一個故事從開始到結尾的內容。包括情節之安排方式、情節中衝突事件、情節的發展。

(二)角色

最能引起孩子的注意力，也是進入閱讀世界最直接的管道。成功的角色刻畫、角色塑造會讓讀者產生共鳴。

(三)背景

故事發生的地點和時間，以及人物的生活方式、文化環境與氣候等，來營造不同氛圍。

(四)主題

呈現方式分為明示與暗示兩種，為文學作品的靈魂。閱讀後可以從書中可得到求真、善、美的訊息，並作為為人處事之參考或鼓勵人的精神支柱。

(五)觀點

有「全知觀點」即敘述者知道角色的想法或行為，運用他、她、它等字眼來稱角色；「第一人稱觀點」即敘述者是故事的角色，運用我、我們、我的等字眼來稱自己；「限定第三人稱觀點」或「有限定全知觀點」即敘述者是故事的局外人，從主角的觀點來說故事。

(六)風格

作者採某種方式展現個人風格，如語句的使用、故事的組織、敘說的觀點

與象徵的使用等。

不同發展層次之幼兒需要成人提供不同的閱讀引導，而良好的引導是成人透過提問，讓幼兒將閱讀的內容與自己生活經驗連結，並發表自己的想法。因為成人與幼兒在進行閱讀時之談話內容性質，與一般日常生活對話不一樣，談話內容會依據所閱讀的主題進行描述、提問、分析及預測情節。所以藉由閱讀的過程，幼兒有許多機會可以針對閱讀內容，來溝通對話和討論概念的意義，進而達到閱讀理解。同時幼兒可以接觸許多新的詞彙，透過語彙的討論亦可增加幼兒詞彙量，且提升幼兒的識字能力。對幼兒而言，閱讀才能成為有意義的活動，不但享受閱讀樂趣，更培養閱讀興趣(金瑞芝，2000；柯華葳、游雅婷，2001；陳淑敏，2006；Symons, Peterson, Slaughter, Roche & Doyle, 2005)。因此教師認識且了解圖畫書中所包含的文學要素，在與幼兒互動過程中，透過教師對於圖畫書之良好引導、討論與溝通對話，讓幼兒有興趣閱讀、享受閱讀、增加詞彙與識字能力，將使閱讀更具意義。

四、圖畫書之選擇

圖畫書之於兒童是喜歡及需要，閱讀對兒童而言是遊戲及本能，只要可以舞動、觸摸、傾聽與觀察並感覺周遭各種訊息，孩子沒有學不會的事，其關鍵在有能力協助的大人(林文寶，2003)。松居直(1999)更表示孩子豐富的想像力，是經由直接或間接的體驗而來並非天賦，體驗愈多，想像力愈豐富，所以圖文並茂的圖畫書可以提供孩子體驗更多未知的事物。而且優良的圖畫書具有兒童性、連貫性、趣味性、生活化、教育性及創造性之特色，將其應用在教學中，會有更佳的教学特色(方素珍等人，1997；林敏宜，2000)。Bellon 與 Ogletree (2000) 建議選擇閱讀材料時，書本內容的長度、具可預測及表演性、以及與幼兒生活經驗有關、圖象吸引幼兒、文字之層次分明等，是重要的參考原則。經整理及綜合林敏宜(2000)、黃郁英(2005)與鄭瑞菁(2005)之觀點，提供教師在選擇圖畫書的原則有下列五項，茲分別敘述之：

(一) 考量兒童身心發展

不同階段的兒童，其身體動作、認知、智力、語言與社會發展皆不一樣，對於圖畫書之需求有差異性，所以教師在選擇圖書時，要考量不同兒童的身心發展。

(二)符合兒童需要及興趣

圖畫書要符合兒童的需要，並能創造兒童對新主題的興趣，才能讓其保持閱讀興趣，主動閱讀，並持續閱讀。

(三)題材富文學要素與思考創造之空間

圖畫書與文學要素息息相關，教師應幫助兒童了解書中的文學基本要素，並激發兒童各方面發展潛能。

(四)內容呈現多層次的意義

圖畫書幫助兒童了解自己與他人，當兒童經驗與書中類似情形時，可學會處理問題的方法，而且優良的圖畫書不說教，而是將欲傳達的思想滲入書中，成為書本身生命的一部份。

(五)參考圖畫書獎項與書評

在世界圖書大獎方面有美國凱迪克大獎(The Caldecott Medal)、英國格林威大獎(The Kate Greenaway Medal)、德國繪本大獎(Deutscher Bilderbuchpreis)、波隆那國際兒童書展最佳選書(Critici in Erba Prize)、布拉迪斯國際插畫雙年大獎(Bratislava Grand Prix)、國際安徒生獎(Hans Christian Andersen Awards)等；在國內獎項方面有：信誼幼兒文學獎、兒童文學牧笛獎、陳國政兒童文學獎、中華兒童文學獎、小太陽獎。另外，國內報紙亦會定期提供新書書評可以參考。

朱孝利(2000)指出進行閱讀教學時，教師不須侷限於篩選經典的作品，也不須限定文章、書本，而應教導學生閱讀技能，使大量文字、圖片、影像與資料，能快速進入閱讀視野。蘇雅珍(2003)則認為閱讀教學課程的內容與閱讀材料必須是對學生有意義的，是學生感興趣的，並同意學生也有權力決定自己有興趣學習的閱讀主題、課程與教材。對於學前階段幼兒而言，因為受限其身心發展之故，

圖書應先由成人來協助選擇適合其所閱讀的，而教師藉由進行閱讀教學課程引導幼兒閱讀，所以上述之圖畫書選擇原則將可以作為提供教師在選擇圖書時之參考來源。

五、圖畫書之使用

劉淑雯(2004)提出，圖畫書中的故事是一種記憶結構，使新舊經驗易於連結而產生學習，故事可以幫助學生理解概念。所以從建構、視覺學習、全語文和社會化理論的啟示，可以使用圖畫書發展出適合的教學活動。因此，以圖畫書進行教學是利用故事的教育性、藝術性、趣味性、兒童性來發展教學歷程，讓學習者在自然輕鬆的情境下，透過良好師生互動，將故事蘊含深意根植心中（游淑燕，2008）。而使用圖畫書有說故事、朗讀、故事討論與分享，及獨立閱讀之不同的閱讀方式，以下將分別敘述之：

（一）說故事

成人說故事給幼兒聽的數量愈多，對於其日後在讀寫活動上之表現會愈佳，幼兒才能順利進入學習閱讀的時期（朱伶莉，2004；張碧如，2003）。

（二）朗讀

成人朗讀圖畫書中的文字，是建立兒童成功閱讀之必要活動，透過朗讀的過程，可以協助幼兒認識和擴展字彙的概念，增進幼兒語言發展（郭俐伶，2002；張碧如，2003）。

（三）故事討論與分享

討論是一種探究和解決問題之歷程（林敏宜，2000）。成人與幼兒討論與分享閱讀圖畫書的內容，可以幫助幼兒了解故事的意義和文字的知識（郭俐伶，2002；張碧如，2003）。在討論與分享中，成人的提問或引導幼兒提問，將能激發幼兒的閱讀動機，並積極探究圖畫書之內容（Bloem & Manna, 1999）。

（四）獨立閱讀

成人選擇符合幼兒興趣、經驗及生活背景之圖畫書，並帶領幼兒經歷不同的閱讀方式，同時給予幼兒充分的閱讀時間，幼兒將可成為一位獨立的說

故事者和閱讀者（朱伶莉，2004；郭俐伶，2002）。

圖畫書的題材廣泛、內容豐富，圖畫書中的文字與圖象都是幼兒可以學習之延伸教材。方淑貞(2003)亦指出，使用文學作品來指導兒童閱讀，其對閱讀較能保持正向之態度，且閱讀的成效也較佳。而成人藉由不同的閱讀方式引導幼兒進行閱讀活動，對幼兒的閱讀動機及識字能力方面等，皆具有正面性的影響。本研究之目的在了解幼兒的閱讀動機及識字能力，因此，適合以圖畫書為媒介進行閱讀教學，探究圖畫書融入閱讀教學對幼兒閱讀動機及識字能能力之成效。

第二節 閱讀教學之探討

一、閱讀

閱讀之目的在能辨認文中詞彙，並理解全文傳遞的訊息，從事閱讀教學者必須先了解閱讀之歷程、模式等，才能有效幫助學生培養閱讀能力(陳淑嬌,2000)。然而閱讀是一個非常複雜的歷程，必須靠天生的智力，後天學習的常識及培養流暢的閱讀能力，多樣交集後才能構成理解能力，且閱讀之歷程無適當的引導將難以達成(曾琪淑,1991)。李俊仁等人(2010)更提出，閱讀力決定人的創造力與問題解決能力，一個人可能在升學路上不具競爭力，並不代表其生涯也不具競爭力，透過閱讀來學習，依然可以在職場上發光發熱。與閱讀相關的探討包括閱讀之成分、歷程、模式及策略，分別敘述如下：

(一)閱讀之成分

依據張玉茹(2001)對閱讀成分的說明，認為研究者對閱讀過程有不同的解釋，所提出之論述亦不同，所以分析閱讀成分包括識字、理解及後設認知。邱小芳和詹士宜(2009)則提出教學者在認識閱讀之成分後，可藉此評量學生學習情形，了解其學習困難的原因。因此，分析閱讀成分包含：識字、理解(分為字義理解、推論理解及理解監控)與閱讀流暢度。李俊仁等人(2010)認為，從臺灣在實務上可能進行閱讀教學之議題來看，閱讀成分包括字辨識的正確性、字辨識的流暢性、書面詞彙及閱讀理解策略。研究者整理相關文獻後(李俊仁等人,2010；邱小芳、詹士宜,2009；胡永崇,2001；施惠玲,1998；張玉茹,2001；陳貞蓉,1994；)，茲將閱讀所包含成分之內容說明如下：

1. 識字

是閱讀之開始，即字的解碼或字的指認。完整的識字包括字形的辨認、字音辨讀及字義搜尋三者之結合，因此在閱讀後能理解文章內容，就必須先具備識字能力。識字可以分為心理及書面詞彙，而在識字過程中，可以藉由字詞辨識的正確性、流暢性的能力與詞彙的能力測量來了解識字能力。

2. 理解

理解是指明瞭字與字之間的意思，並可就此作推論。學齡前幼兒已具備相

當多的心理詞彙，如果能將書面詞彙轉成口語訊號，並與過去習得心理詞彙相連結，就能達成字的理解。而理解是閱讀的目的，可以分成字義理解(從文字表面求知答案)、推論理解(由文章提供線索推論出答案)、理解監控又稱後設認知(必須加入個人經驗及監控自我才能理解，是貫穿整個閱讀的過程)。

3. 閱讀流暢度

閱讀的流暢度將來會是閱讀成分中最重要，因為閱讀流暢度是識字與理解間之橋樑，若耗費太多認知資源進行解碼的工作，有可能無法達到理解的效果。即低層次之解碼能力尚未達到自動化，就必須耗費注意力於拼音或識字等過程，造成閱讀速度的緩慢，並影響注意力的負荷，而無法順利完成閱讀。

(二) 閱讀之歷程

Carver (1973) 將閱讀的歷程分為四個層次，一為將字解碼後，決定該字在句子中之意義；二為把字的意義連結起來，以了解句子；三為了解段落間所隱含的主旨、原因、假設、證明、涵義及結論；四為評價所閱讀之各種觀念，包括邏輯、真實性及價值判斷等問題。其中前兩個層次是基本的閱讀技巧，後兩個層次是推理和理解的歷程(引自林清山，1991)。許慧貞(2001)書中提出閱讀會遵循：選書→閱讀→回應之一定的循環歷程，每一個環節都互相牽動，而其關鍵在有能協助的成人，所以教師幫助兒童閱讀的方式，就是依循閱讀循環之歷程，並給予兒童支持和肯定。Chall (1996) 主張以年齡及發展的特性，提出閱讀發展階段理論，將有助於教師規劃閱讀教學計劃。其閱讀分為學習閱讀和由閱讀中學習兩期，每期各分三階段，共有六個階段。茲將兩期中各階段的發展重點說明如下(柯華葳，1994；王瓊珠，2004；Chall, 1996；Indrisano & Chall, 1995)：

1. 「學習閱讀」時期

(1) 0-6歲的前閱讀階段：

幼兒可以指認出生活中的符號或文字，喜歡讀熟悉的故事，在反覆閱

讀中學習認字和體會字之功能。此階段的幼兒已經逐漸具有文字的概念及音韻覺識，會邊唸邊用手指字，以及會把書拿正，一頁一頁翻書之閱讀知識。

(2)6-7歲的識字期階段：

兒童開始辨認字，閱讀時遇到不認識的字，以字之組織原則來讀，採半記半猜的方式。此階段的兒童具有文字解碼的能力，了解聲音與符號相互符應的規則。

(3)7-8歲的流暢期階段：

兒童適合閱讀其程度的文章，透過閱讀更熟悉認識的字。此階段的兒童適宜大量閱讀，建立其具有自動化的字彙辨識能力及閱讀的流暢性。

2. 「由閱讀中學習」時期

(1)9-14歲的閱讀新知期階段：

學童開始透過閱讀獲取知識，會主動閱讀求知，閱讀內容更複雜且速度更快。此階段的兒童因先備知識和字彙有限，閱讀內容屬於論述清楚、觀點單一之性質。

(2)14-18歲的多元觀點期階段：

學生開始閱讀多樣化的題材，增加內容長度和複雜度，包括不同觀點或同一議題不同觀點的文章。

(3)18歲以上的建構和重建期階段：

學生會選擇性的閱讀。此階段的學生具有批判性思考來進行分析、批判。

由上述各個閱讀發展之階段，可以了解學齡前的幼兒位於閱讀「學習閱讀」時期，依據年齡的劃分處於0-6歲的前閱讀期階段與準備進入6-7歲識字階段。早期的閱讀經驗有助於幼兒語言發展和腦力開發，啟發個體想像力、增進創造力及解決問題的能力，為往後的閱讀能力奠下基礎，更有助於發展

閱讀習慣（邱玉玲，2001；Cunningham & Stanovich, 1997）。閱讀是學習之基礎，透過閱讀不僅可以獲得知識，更可以從閱讀中獲得樂趣，而閱讀能力需要學習、閱讀習慣需要培養，所以人的一生中越早開始接觸閱讀越好。根據Baker (2001) 研究指出，當父母在兒童閱讀的過程中，能夠親自陪同及參與，並且和兒童有良好互動，對兒童在未來參與閱讀活動之成長，有正面的影響。幼兒最先接觸的學習環境為家庭，父母是引導幼兒閱讀的第一位老師，父母的行為示範很重要，因為父母喜歡閱讀，經常願意花時間和幼兒一起閱讀，所以幼兒在耳濡目染之下就會跟著閱讀。當幼兒的生活與學習環境從家庭擴展至幼兒園時，除了家長繼續的引導與陪伴閱讀之外，更可以與幼兒園教師共同努力。因此家長與幼兒園教師皆扮演早期重要的角色，了解幼兒在閱讀發展階段的學習重點，有助於引導幼兒閱讀。

(三) 閱讀之模式

綜合文獻資料(施惠玲，1998；張玉茹，2001；陳貞蓉，1994；曾世杰，1996；廖鳳伶，1990)，可將閱讀模式大致分為：由下而上模式、由上而下模式、交互模式和循環模式四種，下面說明各種不同閱讀模式的內容：

1. 由下而上模式(bottom-up models)或資料驅動模式(data-drive model)

強調經由字、詞、句、段落至全文，是具體到抽象、部份到整體的歷程，重視的是解碼過程。如對文字的視覺影像，經過一段歷程後，可以轉換成有意義的句子。

2. 由上而下模式(top-down models)或概念驅動模式(concept-driven model)

閱讀經由讀者以較高層次的知識和經驗，來處理低層次的文字訊息，是整體到部分的順序，強調的是理解過程。如根據上下文，讀者可以形成假設，表示接下去的文字為何。

3. 交互模式(interactive model)

兼顧由下而上模式對視知覺的重視，以及由上而下模式對結構的認知歷程，此兩種方式同時交互發生。如讀者能使用假設形成某字應該的屬性，亦能將屬性抽出，建立字的視覺表象。

4. 循環模式(recycling model)

即在解字→形成命題→統整三者不斷的循環中，直到讀者覺得理解，因此閱讀理解是一個循環模式。如讀者看文中的一個字即產生解釋，因為有了解釋對下一個字有期望，當期望與下一個字產生配合時即形成命題，再將文中之命題統整就能理解文章內容。

蔡瓊賢(2009)從學前教育整體制度與幼兒教學目標、內容、方法與評量觀點提出，早期閱讀應結合由下而上的訓練閱讀準備模式，及由上而下的全語言教育模式，以豐富的學習環境，進行多化化學習活動，並融入基本閱讀技巧，不僅能兼顧幼兒的不同學習狀況，亦兼顧學習成就和動機。在上述的探討中，發現蔡瓊賢(2009)所建議的模式，即是閱讀模式中的交互模式。在閱讀應及早開始的觀念下，以及幼兒的閱讀須有成人示範或引導，教師可以運用有上下文及圖象情境的圖畫書，除了讓幼兒在討論過程中理解閱讀的內容之外，教師亦可融合運用較屬於分析性之由下而上的閱讀模式，及較屬於整體性之由上而下的閱讀模式，來引導幼兒閱讀。所以教師在進行閱讀活動時，可以藉由適合幼兒之學習方式，聚焦於書本中部分文字的發音、字形與意義，或者透過教師唸出圖書內的文字，讓幼兒藉由上下文認識文字的發音、字形與意義。當幼兒對於文字功能及意義更熟稔時，幼兒即可依據個人學習與發展之不同來進行閱讀。

(四)閱讀之策略

潘麗珠(2008)認為閱讀策略是一系列有計畫的閱讀方法和技巧，幫助達成閱讀目標，好的閱讀策略可以提供思考、引導讀者運用相關知識來解決問題，提升閱讀能力並創造高效的學習。Baker & Brown (1984) 提出閱讀策略是讀者用來增進文章內容理解之活動，並藉其來幫助讀者了解文章重點、適當分配注意力與監控自我的閱讀歷程(引自郭翠秀，2007，頁35)。莊滌芬(2008)則說明閱讀策略是讀者運用某些方法影響閱讀成果，將其實踐於教師教學中，即是教師必須重視學生之閱讀歷程，並教導學生運用有效的策略增進閱讀效

果。可見教師若能針對不同年齡及學習發展的學生，指導其適合學習的閱讀策略，將能達到事半功倍的效果，讓閱讀發揮最大的成效。

研究者整理吳沐馨(2008)、林清山(1991)、張玉茹(2001)、張志玲(2007)、莊滄芬(2008)、潘麗珠(2008)與鍾添騰(2002)等人之文獻後，將可運用的閱讀策略歸納後，茲分別敘述如下：

1. SQ3R策略

1964年由Robinson所提出，其內容包括瀏覽(Survey)、提問(Question)、閱讀(Read)、背誦(Recit)與回顧(Review)之五個閱讀步驟，分別敘述如下：

- (1) 瀏覽(Survey)：讓學生在閱讀前透過瀏覽標題、摘要、圖片與圖表等來了解閱讀內容。
- (2) 提問(Question)：學生根據閱讀文章轉化內容成為問答的型態。
- (3) 閱讀(Read)：學生藉由閱讀或讀出聲音增強記憶。
- (4) 背誦(Recit)：學生將重要的概念適時筆記並記憶，以增加理解。
- (5) 回顧(Review)：閱讀過的文章可以再讀一次，或重新閱讀不清楚的段落。

2. SQ4R策略

1984年由Pauk提出，可補SQ3R策略之不足，其內容包括瀏覽(Survey)、提問(Question)、閱讀(Read)、紀錄(Record)、背誦(Recit)與回顧(Review)的六個閱讀步驟。與SQ3R策略不同之處是在背誦(Recit)步驟之前多增加一個紀錄(Record)的步驟，讓閱讀者在背誦前先做重點記錄來幫助記憶背誦之功用。

3. OK4R策略

此策略由Robinson提出的SQ3R演變而來，其內容有瀏覽(Overview)、找出要點(Keyideas)、閱讀(Read)、回憶(Recall)、反應(Reflect)與複習(Review)六個步驟，分別敘述如下：

- (1) 瀏覽(Overview)：透過快速閱讀全文，篩選是否為讀者所需之資料。

- (2)找出要點(Keyideas)：找出閱讀文章之重點，以條列的方式整理。
- (3)閱讀(Read)：將文章之全文採逐字、逐句及逐段的方式詳細閱讀。
- (4)回憶(Recall)：讀者運用閱讀後之印象，將所閱讀內容在腦中回想一遍，
若無法明確回憶，則返回閱讀(Read)的步驟。
- (5)反應(Reflect)：讀者將閱讀內容與生活及學習經驗結合，鞏固原有知識，並強化新知識之印象。
- (6)複習(Review)：讀者將閱讀的文章內容、重點與自身感受，用書面方式加以整理及複習。

4. ASOIM閱讀策略

此策略源自於1996年由Mayer先提出，其內容包括選擇(Selecting)、組織(Organizing)、整合(Integrating)三個步驟。2007年由國立臺灣師範大學張國恩和宋耀廷兩位教授所提出ASOIM閱讀策略，指出從認知學習來看，認為大腦會先行選擇所接受的外界訊息，將其選擇之訊息送入短期記憶，經過SOI的過程後送入長期記憶，若要達到事半功倍的效果，必須先有良好的專注力，與後來的監控力來了解閱讀的成效。其內容與之前由Mayer所提出之不同處為：分別於前後增加兩個步驟，成為五個步驟，分別是專注(Attending)、選擇(Selecting)、組織(Organizing)、整合(Integrating)與監控(Monitoring)。

5. 6C策略

2008年由潘麗珠提出，其內容包括連結(Connection)、合作(Cooperation)、團體(Community)、評論(Commentary)、比較或反思(Comarison)與持續(Continue)之六大閱讀核心策略，茲將其分別敘述如下：

(1)連結(Connection)：

連結亦可稱為統合，其重點在於知識發想，將已經習得的知識或舊經驗加以連繫整合。

(2)合作(Cooperation)：

合作是借助夥伴的共同出力，是常見的學習法，可以多人一起腦力激

盪，亦可組成小團體互相提問、討論所見，或互相批閱作品。

(3) 團體、平台(Community)：

在夥伴間形成了固定的合作團隊，建立一個平台，分享彼此的資訊。就閱讀而言，例如例行性的讀書會，或固定的親子共讀活動等，都是借助團體的力量，來提升閱讀興趣。

(4) 評論(Commentary)：

評論是一般寫作或閱讀教學最常遇到的，包括取材的創意、不同的觀點或思考角度、遣詞用字與闡述自己的意見等。

(5) 比較、反思(Comparison)：

這是一種回向自我的態度，可以自我提問，亦可以見賢思齊並力求超越。力求超越的基礎在多方比較，其中以多向度思考為最重要，盡可能從不同的思考角度來看一件事情，想一個主題。

(6) 持續(Continue)：

持續也就是延伸，勤練遣詞用字及造句的基本功夫，是閱讀進步的方法。學生多讀書籍、接受文化刺激，也可以增進語文能力。

6. DRTA策略(Directed Reading and Thinking Activity)

DRTA係指引導閱讀與思考活動，1975年由Stauffer最先提出，此策略認為閱讀和思考是同時發生，在歷程中讀者會將先前的知識和經驗，與閱讀呈現內容之訊息連結。其所包含的步驟有預測(Predict)、精讀(Read)及驗證(Prove)，分別敘述如下：

(1) 預測(Predict)：

在閱讀前給讀者關於文章的一個標題或圖片，請讀者預測文章的內容。

(2) 細讀(Read)：

由讀者閱讀此篇文章的內容，並為閱讀前之預測尋找證明。

(3) 驗證(Prove)：

讀者能夠合乎邏輯從文章中找出支持或否證之前其所預測的訊息。

7. ReQust策略

1969年Manzo提出ReQust之程序為教師和學生同時閱讀一篇文章，之後彼此間互相詢問關於此篇文章的內容和問題，且提問時可以閱覽文章內容，而回答問題時則不能參考文章。

8. REAP策略

1976年由Eanet和Manzo提出，其策略之意義在訓練讀者重組閱讀文本，用讀者自己的語言和思考解讀作者的文本內容，再對自己與作者的意識部分進行審視，簡單來說，即主張訓練讀者使能把作者的文字轉換成讀者自己的文字。茲將其四個步驟敘述如下：

- (1)閱讀(Read)：閱讀作者的文字，了解作者的意念。
- (2)編碼(Encode)：將作者的文字意識用讀者自己的語言重述。
- (3)註解(Annotate)：讀者於閱讀後形成自己的意識，用自己的意識寫出摘要。
- (4)審思(Ponder)：將作者的意識和自己讀後產生的意識加以思考。

9. 三階段閱讀策略

1986年由Heilman、Blair 與 Rupley所提出，下面就閱讀前、中、後之三個階段中，分別可運用的閱讀策略敘述如下(引自潘麗珠，2008，頁81-83)：

- (1)閱讀前之階段
 - a.複習與主題有關的背景知識。
 - b.連結新舊章節的經驗。
 - c.將新的閱讀材料與個人經驗結合。
 - d.討論關鍵字與概念。
 - e.閱讀文章摘要發展整體概念。
 - f.瀏覽文中插圖。
 - g.預測文章內容。
 - h.建立閱讀目標。

i. 瀏覽文章型式。

(2) 閱讀中之階段

a. 運用標題引導學習。

b. 在閱讀一段落後問問題。

c. 重讀文中不熟悉的部份。

d. 找出作者的寫作形態。

(3) 閱讀後之階段

a. 運用閱讀後的問題檢視理解程度。

b. 評估閱讀後所得資訊與預測後來。

c. 重點摘要。

d. 重讀某些有特殊觀點的部份。

由上述之閱讀策略中，可以發現不同學者對於閱讀策略所提出之看法，以及進行的步驟方式，有相似也有相異之處，但是其目標都是為了提升學生的閱讀能力，使學生具備未來競爭之優勢。然而這些閱讀策略，並非全部適合所有年齡層的學生。如SQ3R、SQ4R、OK4R、ASOIM、6C、DRTA及ReQust等閱讀策略，以其內容來分析，多數須具備基本或流暢的識字能力及閱讀理解，可能較適合小學以上，甚至國中、高中或大學的學生，並由不同教育階段之教師，依據班級學生的閱讀情形，選擇合宜的策略進行指導。其中REAP及三階段閱讀之策略，在教師調整後可以用來指導學前幼兒，如REAP策略中「閱讀」之步驟可透過教師說故事，使幼兒了解故事內容中作者表達的意念；「編碼」之步驟可在幼兒聽過故事後，採直接口述或看圖的方式，嘗試說故事；「註解」之步驟可替代的方法，為讓幼兒將所聽過的故事用畫圖的方式來呈現，並由教師以文字協助幼兒記錄其所表達的圖畫內容；「審思」之步驟則可在上述步驟完成後，藉由教師針對閱讀的圖畫書，與幼兒進行討論及對話，讓幼兒對於故事的內容有進一步的思考。在三階段閱讀策略中，教師可以調整的方式是：在閱讀前教師要思考閱讀的材料是否適合幼兒，與其生活經驗是否相關，帶領幼兒透過閱讀封面、書中圖象來預測

閱讀的內容，掌握幼兒對於閱讀的書本有初步之概念；在閱讀中教師除了說故事之外，可以藉由討論或分享故事內容，了解幼兒的想法及理解程度，使幼兒釐清不清楚的部分，同時認識故事的結構元素，讓幼兒學習分析故事的內容，教師亦可引導幼兒閱讀文字，將口說語言和書中文字做對應，並以遊戲活動加深幼兒對文字之記憶；在閱讀後幼兒可用圖畫的方式來紀錄其所閱讀的內容，以及請幼兒依所畫的圖說故事，並由教師以文字協助幼兒記錄其表達的內容。

本研究運用圖畫書融入閱讀教學探究幼兒的閱讀動機及識字能力，乃以圖畫書為媒介，由研究者設計適合幼兒之閱讀課程，了解其對幼兒閱讀動機及識字能力之提升是否有所助益。在上述之不同閱讀策略中，配合本研究對象的年齡層，研究者將融和運用REAP及三階段閱讀策略，來設計閱讀教學課程之活動。

二、閱讀教學

關於閱讀教學可從下列的(一)閱讀教學之意義，與(二)閱讀教學之功能來敘述。

(一)閱讀教學之意義

王文科(1991)認為閱讀教學是讓學生的學習更充實，且教師能實現教育理想的具體教學行為。教學要根據學生閱讀的發展、認知能力及興趣需求，給於適當的引導、協助及啟發。鍾添騰(2002)指出閱讀教學是以個人知識與理解為基礎，圖書為媒介，充實學習生活、拓展閱讀知能、及培養閱讀態度有幫助的教育性活動。江素枝、陳惠萍和黃秀霜(2009)將閱讀教學定義為：凡指導學生從事閱讀課文內容的教學活動，是語文教學活動之重要指標，也是訓練學生閱讀能力、提升語文程度的途徑。綜上所述可知閱讀教學是在師生互動之下，教師以圖書為媒介，根據學生的發展、認知及興趣，給予引導、啟發之教育性活動，培養學生閱讀能力與閱讀習慣。

(二)閱讀教學之功能

張景添(2005)提出閱讀教學對學生而言，除了有提高閱讀能力及擴展學習興趣、提升個人價值，並促進學生社會化的功能之外，最重要的是具備情緒教育及閱讀治療的最大價值。而且教師在閱讀教學中扮演重要的角色，對閱

讀之成分、歷程與模式有了解後，除了能指導學生閱讀、激發學生的閱讀興趣及提升閱讀動機之外，更能消除低成就學生之出現(陳貞蓉，1994)。所以教師成功的閱讀教學將發揮驚人的影響力，讓學生視閱讀為享受而非惱人的功課，就可以引起學生強烈的閱讀動機(陳佩菁，2009)。

吳清基(2010)說明目前我國推動閱讀計畫是以終身學習、全民閱讀為主軸，從嬰幼兒至成人策劃推動不同階段的閱讀重點，嬰幼兒階段的重點為閱讀興趣的培養，學前階段的重點則為閱讀態度和習慣的養成。根據凌夙慧(2002)之研究也指出，學齡前階段到國小這段時期，是兒童閱讀習慣與興趣養成的關鍵期。邱小芳和詹士宜(2009)亦建議，提早閱讀教學可以培養兒童閱讀習慣、提升認知與知識，以及穩固閱讀的基礎能力，且能避免兒童往後在閱讀學習上的困難。因此，在閱讀為全民運動，並且從嬰幼兒就開始之情形下，教師可提早於幼稚園運用閱讀教學引導幼兒閱讀，提升幼兒的閱讀成就，並達到學前階段之閱讀重點及功能。

為了讓閱讀教學發揮功能，學者提出不同的觀點及教學取向，分別敘述如下：

1. 全語文

全語文強調學生在教室參與之閱讀學習乃重視從整體到部分、功用先於形式，且具有整體性、一貫性及有意義的活動。教師所選擇之閱讀材料會配合學生的興趣及需要，並結合其它學科，使學生藉由閱讀培養閱讀能力，且學習各學科的知識，進而達到閱讀之目的(陳淑嬌，2000)

2. 分享閱讀教學

1986年由Holdaway所發展的自然學習教室之教學取向，實施方式可分為觀察示範、參與、角色扮演與成果發表四個步驟(林佩蓉，1999)。王瓊珠(2004)進一步說明教師進行分享閱讀教學之主要原則為：幼兒透過成人以開放問題引導提問、不同形式的導讀故事、示範邊唸邊指文字、進行各種活動增加故事體驗等協助，讓幼兒獲得書本的概念和基本之閱讀策略。

3. 故事結構教學

故事結構之元素有故事的角色、時間、地點情境、事情經過與故事結局，此種教學強調讀者必須知道故事的結構才能促成理解，而讀者在教學者明確之教導故事結構策略、以圖表示故事結構、進行口語重述與書寫故事的教學原則中，即能掌握故事結構之元素(王瓊珠，2004)。

4. 重複閱讀教學

由Samuels 與 Dahl (1979) 依據Laberge 與 Samuels (1974) 所提出的閱讀自動化訊息處理之理論基礎發展而來，透過加強關於閱讀內容的刺激與反應之連結強度，在不斷的重複練習文章內容之下，讓讀者達到自動化辨識字彙的能力，減少解碼的過程與時間，來提升閱讀的流暢性及閱讀理解。所以教師在進行重複閱讀教學時，是藉由反覆閱讀讓讀者將字形、字音、字義與文句脈絡進行聯結，而不另外指導學生認識單讀的字彙(引自許美雲，2009)。

5. 可預測書教學

由教師挑選以孩子的生活經驗為主，且文字內容含有重複又符合自然情境之句型，同時結合書中圖象來提高內容可預測度的圖畫書進行教學，讓孩子在自然的情境中了解故事涵義，也提供有意義的重複練習(江素枝、陳惠萍、黃秀霜，2009)。而對現場教學的教師而言具實務性之價值，其最大的效能是教師讓學生從閱讀文本中自己預測結果，學生於詳讀後會被期待自行調整與驗證預測的結果(吳沐馨，2008)。

6. 書談(booktalk)教學

書談教學包含教師透過閱讀前的引言，來引發學生的閱讀動機，以及教師引導閱讀後的討論，來了解及延伸閱讀的內容。此教學取向融合了教師須針對學生閱讀之內容，進行閱讀前的審慎計畫，在學生閱讀之後，更要藉由師生和同儕間互動的對話，與其生活產生連結，讓學生深入了解故事的涵義，且對話方式強調要自然及生活化的交談，除了可以豐富學生閱讀的內容，亦增加其閱讀樂趣(陳淑娟，2001)。

7. 建置閱讀學習區

教師於學校教室內，設置閱讀學習區的情境，並定期充實及更換圖書，將有助於學生接觸書本、習慣閱讀與閱讀分享，對於學童之語言發展、讀寫能力與閱讀興趣，將有潛移默化的影響力(吳沐馨，2008；陳啟明，2001)。因學生之學習和發展皆不同，設立閱讀學習區，也可讓學生依據個別的差異，有個別化學習時間與同儕互動的機會。

8. 資訊融入閱讀教學

教師將電腦資訊融入教學當中，相對於區分靜態的閱讀活動，稱其為動態閱讀教學。資訊融入閱讀教學之模式主要以故事的內容為主，輔以視聽覺的聲光感受方式，吸引學生目光，提升學生的閱讀及學習興趣(盧仕純，2004)。而教師在教學過程中穿插不同的閱讀教學方式，可以提高學生的注意力及閱讀興趣，但是仍應以書面文字的閱讀為主要。

何三本(2002)提出，閱讀是讀者從書面語言中獲得意義的一種心理過程，然而目前教師進行的閱讀教學多以形式多元來取勝，而沒有真正檢視與落實其所實施之成效。根據張佳琳(2010)之研究說明美國受到閱讀政策鼓舞及績效責任壓力下，各州結合學術機構發展連結標準與課程的閱讀評量，強調在閱讀教學過程中要兼重教學與評量，尤其是形成性評量，並從評量中來獲得回饋於教師教學及學生學習的有用資訊。

總而言之，教師在選擇不同之閱讀教學取向時，應有完整且多面向的規劃，及考量教學對象的年齡及學習發展情形，並經營一個適合學生閱讀的書香環境，更重要的是要對於其所進行之閱讀教學，確實進行學生之個別及整體的形成性和總結性評量，同時教師要針對形成性評量，隨時修正課程內容，由總結性評量作為規畫下階段閱讀教學課程的依據，才能達到閱讀教學之成效。

第三節 閱讀動機與相關研究

一、動機與閱讀動機

(一)動機

張春興與林清山(1990)提出動機是個體的內在歷程，動機會引起個體從事活動並維持，使得該活動可以朝目標進行。林生傳(1994)解釋動機是引導個體導向表現有目標行為之起始、方向、強度與持續等現象，並促使個體從事各種活動的內部狀態和原因。洪蘭(1999)書中指出，動機是一種使個體做某事的驅力或者關乎利益報酬，是個體做某行為的慾望本質和強度，區分為來自外界影響的外在動機，及來自內心影響的內在動機。Sweet 與 Guthrie(1996)說明閱讀動機就是兒童對於閱讀活動所持的理由及目的。綜合上述之觀點，可以了解動機是引導個體內在衝動的力量，也是個體從事並維持外顯行為之歷程，因此個人行為的從事與維持是由於動機。

張春興(1991)指出動機大致可分為四個常見之概念：如均衡作用的概念是個體為了生存適應身體天生具有調節機構，並能自行運作以維持生存；需求與驅利的概念是個體因生理失衡而出現匱乏的狀態，產生需求及維持需求之驅力；本能的概念是個體生而具有或不學而能之行為；誘因的概念是能引起個體的外在刺激，依刺激性質分為正誘因和負誘因。因此動機產生的因素可歸納為二種，一種為需求，起因於個體在生理和社會方面需求缺乏的狀態；一種為刺激，起因於個體受到刺激影響生理和心理的反應(張春興、林清山，1990)。Mckeachie 與 Pintrich兩位學者綜合1987年至1989年三年間有關的動機理論和研究，提出個體在學習歷程中，包含下面之三個動機成分(引自林建平，1995)：

1. 價值成分(value components)

個體的工作目標、對工作的重要性、及工作興趣之信念，包含內在和外目標導向，以及工作的價值。此成分和學生對「我為什麼做這件事」的理由有關。

2. 期望成分(expectancy components)

個體從事工作的能力信念，包含控制、自我效能及期望成功信念的價值。此成分和學生對「我能做這件工作」的問題之回答有關。

3. 情感成分(affective components)

個體對工作情感或情緒的反應，如生氣、驕傲、焦慮及罪惡感等。此成分和學生對「我做這個工作的感覺」的問題有關。

賓靜蓀(2008)書中說明動機可以驅使個體採取行動，因此有學習動機的人，將能引發學習興趣及推動自己，使其專心一致、堅毅不拔，而學習動機的強度和品質，則和動力之來源有關。林生傳(1994)及洪蘭(1999)將動機分為內在動機與外在動機的分類方式，更有助於了解個體在動機與學習之間的關係。當學生的學習是內發性，並由內在的增強來獲得自我滿足感就是內在動機，參與學習活動本身就是獎勵，不需外在的誘因而來督促。然而當學生的努力學習，是為了獲得父母的歡喜及誇獎，或者是老師的獎勵及獎品就是外在動機。所以教師在教學現場運用內在及外在動機之最佳方式為：當學生在開始學習時，教師為達成教學目的及成效，可藉由外在誘因而來激勵學生學習，激發學生的內在動機，並期望能在激起學生內在動機同時，與逐漸消除外在誘因後，學生仍可持續維持內在動機的學習行為。李弘善(2003)書中亦指出，在教室中教師可以製造很多學習誘因，活化學生學習動機，然而有些誘因有利於學生學習可以強化內在動機，有些誘因不利於學生學習反而阻礙內在動機。所以教師的角色與任務就是要區分並善用學習誘因，培養學生的學習意願凌駕其學習成就。

(二)閱讀動機

劉佩雲、簡馨瑩與宋曜廷(2003a)提出探討閱讀動機有三個主要方向：第一個取向是探究個體為了獲得資訊、尋求個人認同和整合，以及社會互動與休閒娛樂而閱讀之目的。第二個取向為檢視讀者對閱讀情感及印象之閱讀態度，和個人在不同主題領域上之穩定情感的閱讀興趣。第三個取向是延伸一般動機的定義套在閱讀領域上。研究者以上述之第三個取向來探討閱讀動機。

個體學習必需要有動機，並重視引起動機之過程，所以學習動機在個體的學習歷程中，是決定學習成就之重要因素之一。換言之，當個體在學習閱讀時，其閱讀動機之高低將會影響個體學習閱讀之成效。因為個體和閱讀有緊密的關係，有閱讀動機才能引起並維持個體閱讀行為，如在日常生活中，個體都有食衣住行育樂之需求，及受到不同人事物的刺激，為了獲得個體的需求，就少不了閱讀；個體受到刺激欲求得不同知識、拓展人生視野，更必須藉由閱讀。所以閱讀動機之產生，不僅是個人的需求也是刺激，因此可以了解閱讀動機是指個體因為不同需求或受到刺激，引起個體產生閱讀活動之行為。

李君懿(2010)提出學生之閱讀行為是被動且須被啟蒙，正確有效的閱讀習慣源自父母及教師有計劃的引導，當學生之閱讀動機與熱情被誘發出來，便能養成主動閱讀與學習的熱忱。李寶琳(2000)亦說明學生在學校中接觸時間最多的是教師和同學，所以教師對學生在閱讀指導上的態度和方法，會對其閱讀興趣造成影響，若教師能以正確的方法和態度指導，將能幫助學生激發閱讀動機。而教師進行閱讀教學時，要妥善運用外在動機，激發學生閱讀的內在動機，讓學生藉由閱讀獲得樂趣及成就感中來維持閱讀活動的行為。陳淑敏(2006)指出幼稚園教師最常進行的教學活動為說故事，但是幼兒喜歡聽故事並不一定表示喜歡閱讀，原因在於幼兒閱讀時，教師的良好引導及與幼兒的互動品質是重要之影響原因。閱讀是教育的核心，學前階段是幼兒培養閱讀興趣、態度及習慣的黃金時期，所以於學前階段進行閱讀教學時，教師要選擇符合幼兒需要和興趣之教材，配合教師正向的閱讀態度、正確的引導學習方式及與幼兒良好之互動，才能激發幼兒喜歡翻閱書本、主動閱讀圖書之閱讀動機。

二、影響閱讀動機之因素

黃馨儀(2002)彙整相關研究文獻資料分析有可接近的閱讀示範者、環境中有可接近的藏書情況、有選擇閱讀材料之機會、有與他人有社交性的互動、有適當且與閱讀有關之誘因存在與對書本的熟悉程度和有關之先前經驗都是可能影響學生閱讀動機的因素。蔡育妮(2004)整理相關文獻後提出求知慾、好奇心、成就

感和自我效能與興趣和樂趣亦會影響閱讀動機。而研究者在相關的研究文獻中發現影響學生閱讀動機之尚有其他因素，大致上可以分為內部和外部的因素。內部因素如：性別、年齡、生理等（方子華，2003；李燕妮，2007；黃馨儀，2002；劉佩雲等人，2003a，2003b）。外部因素如：家長的社經地位、家庭閱讀習慣、學校環境、提供閱讀書籍之種類、班級同儕互動等（方子華，2003；張怡婷，2002；黃麗盈，2009；黃齡瑩，2003；劉佩雲等人，2003a，2003b；Gambrell, 1996；Guthrie, Schafer, Wang, & Afflerbach, 1995）。

從上述可以了解影響閱讀動機之因素，除了受到學生個人內部因素影響之外，外部因素亦占了相當大的成因。透過不同研究的結果，發現在內部因素中，女生的閱讀動機高於男生，閱讀動機有隨著學生年齡增加而遞減的現象，以及好動活潑的學生較不喜歡靜態的閱讀活動。在外部因素中發現高社經地位家長其子女閱讀動機較佳，有建立親子共讀習慣者其子女的閱讀動機較高，另外學生的閱讀動機還會受到學校閱讀環境、教師的態度和教學方式及班級同儕等之影響。因此激發及提升學生的閱讀動機，應尋求家庭和學校間的支持配合與合作。在家庭方面，可以透過各種相關教育活動的宣導或溝通，讓家長重視閱讀之重要性，並了解家庭閱讀對孩子的影響力，進而協助孩子閱讀。在學校方面，提供學生一個良好的閱讀環境，與豐富的書籍，隨時充實教師相關專業知能，及檢視教師自身的閱讀態度及閱讀習慣，並在閱讀教學中建立及培養學生閱讀能力，和學生間有良性之互動。尤其當學生家庭的閱讀教育缺乏或不足時，更必須藉由學校的力量來幫助學生。所以不論學生是受到內部或外部因素的影響，其實藉由教育將可激發及提升學生之閱讀動機，而且從學前階段就開始做起效果可能會更佳。

三、閱讀動機之測量

綜合相關文獻之整理（江素枝等人，2009；林慧娟，2008；郭翠秀，2007；黃馨儀，2002；劉佩雲等人，2003a、2003b；Baker & Wigfield, 1999；Wigfield & Guthrie, 1997），閱讀動機理論的建構包括能力及效能信念，主觀價值、內外動機及成就價值與目標，及社會因素之構念，分別說明如下：

（一）能力及效能信念

Bandurau(1982)以社會學習之觀點提出自我效能論，用以解釋在特殊情境下動機產生的原因(引自張春興，1991)。所謂能力及效能信念係指個體依個人以往之經驗，評估自己在某個活動之能力，包含效能和挑戰兩個閱讀動機的概念。

(二)主觀價值、內外動機及成就價值與目標

係指個體的閱讀目標，可分為內在動機和學習目標取向與外在動機和表現目標取向之閱讀動機。內在動機和學習目標取向是個體因為自我的好奇和激勵而願意閱讀，透過閱讀增進知識，傾向學習目標之取向，包含好奇、投入、重要及逃避四個閱讀動機的概念。外在動機和表現目標取向是個體關注自我是否能在別人面前表現良好，期望獲得外在的認可及獎勵，或藉由誘因而閱讀之表現目標之取向，包含競爭、認可及成績三個閱讀動機的概念。

(三)社會因素

在社會情境及人際關係中，閱讀可以滿足個體融入社會之需求，並從中建立自我的形象和威望。其包含社會、順從兩個閱讀動機的概念。

許多與測量閱讀動機相關之研究是係以Wigfield 與 Guthrie (1997) 與Baker 與 Wigfield (1999) 在閱讀動機理論發展出來的閱讀動機量表(The Motivation for Reading Questionnaire,MRQ)做為修訂與編製研究工具的參考。劉佩雲等人(2003a)鑑於閱讀動機對了解學生在閱讀行為之重要性，及國內閱讀工具測量的缺乏，以臺北縣市835名國小高年級和國中一年級學生為研究對象修訂MRQ。修訂後之量表共有50題，採Likert四點量表型式，以受試者在11個向度之分量表中得分及總得分之高低，做為閱讀動機特質之判斷。且修訂結果之閱讀動機量表分別有能力及效能信念、成就價值與目標及社會三類的面向，包含效能、挑戰、逃避、好奇、投入、認可、競爭、重要、成績、社會與順從的11個向度，與MRQ之閱讀動機理之構念一致。

研究者閱覽關於探究閱讀動機之議題，並以小學低年級為研究對象的研究中發現，其閱讀動機量表之編製皆是根據MRQ的架構為參考加以修訂完成，同時

因為對於研究工具的看法與研究對象的年齡，所以在量表題目之用語、總題數、量表型式及分析方式上有所不同(江素枝等人，2009；林慧娟，2008；陳淑貞，2007；陳靜慧，2004；蔡育妮，2004)。江素枝等人(2009)、蔡育妮(2004)與陳淑貞(2007)之研究參考MRQ中的11個向度，江素枝等人(2009)之閱讀動機量表共有28題，採Likert三點量表型式，以受試者在量表總得分之方式進行分析。蔡育妮(2004)之閱讀動機量表經因素分析後，將11個向度分為求知慾與激勵、重要性與順從、和樂趣與效能三個層面，共有22題，採Likert四點量表型式。陳淑貞(2007)之閱讀動機量表將11個向度分為樂趣與激勵、重要與順從、成就與效能、及好奇心與求知慾四個層面，共有20題，採Likert四點量表型式。陳靜慧(2004)之閱讀動機量表除了參考MRQ中的11個向度外，依據研究者自身經驗跟指導教授的討論後，加入放鬆之向度，共有12個向度，量表題目共計28題，採Likert三點量表型式，以受試者在量表總得分之方式進行分析。林慧娟(2008)之研究雖然亦以MRQ為參考依據，然而和上述其它相關研究，對於閱讀動機有不同的想法。閱讀的內在動機比外在動機，對於學生在閱讀成就與行為更具預測力，而且內在動機才是引發學生養成閱讀習慣和興趣之主因(林慧娟，2008；Baker & Wigfield, 1999)。所以林慧娟(2008)之研究所編製的閱讀動機量表，排除屬於外在動機之向度，並將內在動機中屬於負面動機之逃避的向度亦刪除。同時提出對較年幼的學童而言，閱讀時與他人的討論和互動，以及愉悅的感覺和對閱讀的熱切需求，在閱讀動機上具有指標的作用。因此其編製之閱讀動機量表共有六個向度，分別是閱讀參與、與家人的閱讀分享、抒發情緒閱讀、閱讀重要性、閱讀效能與閱讀好奇，量表題目共有21題，採Likert四點量表型式。

除了上述以MRQ為參考依據編製量表的架構之外，尚有其它研究用不同的量表，做為測量閱讀動機之研究工具。郭翠秀(2007)研究中的閱讀動機與閱讀行為之量表，是使用中央大學柯華葳教授在2005年針對國小四年級學生所進行之國際閱讀素養調查，對學生與老師施測之問卷(Progress in International Reading Literacy Study, PIRLS)。郭翠秀將閱讀動機分為正面閱讀動機與負面閱讀動機，從PIRLS學生問卷的100個題目中選取與正、負面閱讀動機相關之題目，如享受

閱讀、喜歡與人一起閱讀、喜歡接受書本的禮物等題目，為正面閱讀動機之題目代表；閱讀很無聊、討厭寫閱讀報告等題目，為負面閱讀動機之題目代表。其量表關於閱讀動機的部份共有10題，採Likert四點量表型式，計分方式以受試者在量表中測得的高低分，做為研究學生閱讀動機及行為之相關分析。

綜合上述文獻的探討，發現閱讀動機之研究對象從國小一年級至國中的學生，關於施測的研究工具，則因研究對象及研究者看法不同而進行修訂編製。以MRQ而言，此量表是由國外學者依據動機理論發展而形成，目前國內已有很多的研究者使用，並作為編製量表之參考依據，而且分別針對不同年齡的學生，發展出適合其年齡層使用之量表。另一種量表PIRLS是一項教育調查計畫，研究世界各國兒童的閱讀能力，並進行國際間教育成效之比較，臺灣於2004年加入，目前有40幾個國家參與，此量表目前只查詢到郭翠秀(2007)的研究所使用，研究對象為小學四年級的學生。至於本研究測量閱讀動機之工具，乃因多數的研究者係以MRQ為編製工具之依據，而且目前相關研究的施測量表已發展至小學一年級的學生，所以本研究之工具乃以MRQ作為編製幼兒閱讀動機量表之架構，並以研究對象為低年級之相關研究的閱讀動機量表，作為編製時之參考。

四、閱讀動機之相關研究

在國內外有許多相關研究探討閱讀動機，以及閱讀教學與閱讀動機之關係，下面將以研究方法來分類，並列舉相關之研究，茲說明如下：

(一) 量化研究方法

林慧娟(2008)以臺中市都會地區三所國小，共計12個班級之394名的二年級學生為研究對象，探討幼童家庭語文環境、閱讀動機及閱讀理解能力之相關研究。研究方法採以問卷調查和測驗的方式進行。結果發現以每題閱讀動機之得分平均數與中位數得分而言，幼童閱讀動機佳，幼童在性別與家長社經地位方面達顯著差異，女生高於男生，高社經地位者高於低社經地位幼童。閱讀動機與閱讀理解能力達顯著正向低相關，閱讀動機與家庭語文環境則未達顯著相關。

劉佩雲等人(2003b)以臺北縣市五所國小共計523名的五、六年級學生為研

究對象，探討閱讀動機與閱讀行為之相關研究。採問卷調查的方式，結果發現以受試者在閱讀動機量表各向度之平均得分和平均數而言，整體受試者的閱讀動機偏高，且閱讀動機與閱讀行為成正相關。閱讀動機在性別、年齡及家長社經地位達顯著差異，女生高於男生，五年級高於六年級，高社經地位者學生高於低社經地位學生。

從上述研究中可以發現，不論是低年級或高年級的學生，其閱讀動機表現佳，而且閱讀動機皆是女生比男生高，且學生的閱讀動機和家長的社經地位呈正相關，亦即學生的閱讀動機會受到家長社經地位之影響。

(二)質化研究方法

楊麗秋、黃秀霜和陳惠萍(2009)以小學五年級共20位在國語科低成就的學生為研究對象，探討書談閱讀教學對國語科低成就學生閱讀動機之影響，共進行10週10個主題之書談閱讀教學。研究方法採質性研究法，收集分析的資料有教師課堂觀察與省思，學生的閱讀學習單、閱讀回饋單及學習心得單及訪談學生。結果發現接觸更多的書本，會提升學童認字和理解能力；書談閱讀教學會增進學生對閱讀課的喜愛、激發學生的閱讀興趣；課堂前的遊戲設計是吸引學生的最大誘因。所以書談閱讀教學對於學生的閱讀動機提升有成效。

由此篇研究發現雖然研究對象為小學高年級之學生，但是教師藉由設計與課程相關的遊戲活動，仍然很吸引學生的興趣，所以遊戲做為進行教學中的一部分活動，是教師可以善用之外在誘因。

Turner 與 Paris (1995) 以84名一年級的學生為研究對象，探討實施全語言教學與傳統教學下，給予不同作業對學生閱讀動機之影響，研究方法採觀察和訪談學生。結果發現，進行不同閱讀教學取向之下，兩組學生的閱讀動機未有差別；但在不同閱讀教學取向中，給予學生不同的作業方式，兩組學生的閱讀動機則有顯著差別。

從此篇研究中顯示，不同閱讀教學取向對學生閱讀動機的影響，沒有顯著差異。但是教師給予學生較多自主性，且設計較生動活潑的作業等方式，對

於學生的閱讀動機則有正向之影響。

(三)實驗研究

1. 單一閱讀教學取向對學生閱讀動機之影響

林秀娟(2001)以小學四年級一個班級的學生為研究對象，探討閱讀討論教學對學生閱讀動機、態度與行為之影響，共進行11週由研究者自行設計11本圖畫書的閱讀討論課程。以閱讀動機問卷、閱讀態度問卷與閱讀行為問卷為研究工具，採前後施測的方式，結果發現學生的閱讀動機在前後施測中達顯著差異。同時輔以訪談於施測結果中受閱讀討論課程影響其閱讀動機、態度與行為最多及最少之學生，進行資料的分析討論。陸怡琮和賴素玲(2008)以37名二年級的學生為研究對象，探討不需依賴外在獎賞之閱讀方案教學對提升學生閱讀動機之影響。研究對象分為實驗組和控制組，採閱讀動機問卷之前後施測的方式，並於研究過程中收集學生閱讀行為相關之紀錄來分析研究結果。結果發現實驗組的閱讀動機相較於控制組有明顯的提升，且圖書借閱及閱讀冊數都較活動開始前增加，也表現出對閱讀的高度興趣與投入。

上述研究不同之處於林秀娟(2001)研究中並沒有控制組，且質化資料的收集並非於研究過程中，而是在施測後再尋找訪談的對象。因為沒有控制組作為比較之研究對象，其閱讀動機之提升可能來自於其它因素影響，所以無法完全推論閱讀教學對學生閱讀動機之成效。

陳靜慧(2004)以小學兩個一年級班級共70名學生為研究對象，由研究者設計10本圖畫書的教學內容，探討分享式閱讀教學對學童識字能力和閱讀動機之影響。設計採「不平等控制組前後測設計」的準實驗研究，將研究對象分為實驗組和控制組，進行問卷前後施測的方式。結果發現實驗組之閱讀動機的得分表現優於控制組的學生。陳淑貞(2007)以小學兩個一年級班級共60名學生為研究對象，探討資訊科技融入閱讀教學對學生識字量、閱讀動機與閱讀行為之成效。採準實驗研究設計，由研究者運用圖畫書進行閱讀教學，實驗組以資訊科技融入教學的方式，控制組以紙本的教學方

式。結果發現學生之閱讀動機在求知慾及好奇心方面未達顯著性差異，但以平均數和平均得分而言，實驗組高於控制組，而在樂趣與激勵、重要與順從、成就與效能及整體閱讀動機方面，實驗組和控制組皆達顯著性差異，實驗組優於控制組。江素枝、陳惠萍和黃秀霜(2009)以44位小學二年級學生為研究對象，進行為期10週的教學活動，探討可預測書閱讀教學對學生閱讀理解能力及閱讀動機之影響。研究方法採準實驗研究法，研究對象分為實驗組和控制組，並以閱讀理解測驗、閱讀動機問卷作為研究工具，採前後施測方式的結果進行分析討論，結果發現實驗組和控制組在閱讀動機問卷之分數達顯著差異。

在上述探討與學生閱讀動機相關之研究中，可以發現三種不同的閱讀教學取向，分別皆可以提升不同年級學生的閱讀動機。所以教師可以依據任教班級學生年齡及學習情況，進行適宜的閱讀教學取向來提升學生閱讀動機。

2. 比較不同閱讀教學取向對學生閱讀動機之影響

Wigfield、Guthrie、Tonks 與 Perencevich (2004) 則是以350名三年級學生為研究對象，進行12週教學活動，探討概念導向閱讀教學與策略教學對學生閱讀動機之影響。以前後施測問卷的得分分析學生的閱讀動機。結果發現只有接受概念導向閱讀教學組的學生，在後測之閱讀內在動機中的自我效能有顯著提升。

因此，不同閱讀教學取向對學生閱讀動機會產生不同影響。當教師進行閱讀教學時，使用引導及討論閱讀、與學生間有較多互動之方式，對於學生的閱讀動機較有提升效果。可見教師欲藉由閱讀教學提升學生閱讀動機之成效，教師正確的指導和方法才是最重要的。

茲將閱讀動機的相關研究整理如表2-3-1。

表2-3-1 閱讀動機之相關研究

研究者	研究主題及對象	研究方法	研究發現
林秀娟(2001)	探討閱讀討論教學對學生閱讀動機、態度與行為之影響。以小學四年級2個班級的學生為研究對象。	採實驗教學的方法，自行設計閱讀討論課程，以閱讀動機問卷、閱讀態度問卷與閱讀行為問卷為研究工具，輔以訪談學生。	研究對象之閱讀動機、閱讀態度及閱讀行為在前後施測中達顯著差異。
劉佩雲等人(2003b)	探討閱讀動機與閱讀行為之相關研究。以523名小學五、六年級的學生為研究對象。	採閱讀動機與閱讀行為問卷調查的方式。	研究對象的閱讀動機偏高，且閱讀動機與閱讀行為成正相關。閱讀動機在性別、年齡及家長社經地位達顯著差異，女生高於男生，五年級高於六年級，高社經地位者學生高於低社經地位學生。
蔡育妮(2004)	探討繪本教學對閱讀動機與閱讀行為的影響。以國小一年級的學童為研究對象。	採準實驗研究法，以閱讀動機量表及閱讀行為量表為研究工具。輔以教學回饋單、課程回饋單。	繪本教學未能提昇國小一年級學童的閱讀動機與閱讀行為。不同性別學童閱讀動機與閱讀行為的影響，未達顯著差異。

(續接下頁)

研究者	研究主題及對象	研究方法	研究發現
陳靜慧(2004)	探討分享式閱讀教學對學童識字能力和閱讀動機之影響。以小學兩個一年級的班級共70名學生為研究對象。	採不相等控制組前後測設計之準實驗研究方法，以閱讀動機量表、閱讀學習單、學生閱讀回饋單，以及家長閱讀活動回饋單為研究工具。	兩組學生在閱讀動機方面達顯著差異；在識字能力方面實驗組未高於控制組的學生。
陳淑貞(2007)	探討資訊科技融入閱讀教學對學生識字量、閱讀動機與閱讀行為之成效。以小學兩個一年級的班級共60名學生為研究對象。	採準實驗研究設計，以中文年級認字量表、繪本識字測驗，以及閱讀動機與閱讀行為問卷為研究工具。	兩組學生之閱讀動機在求知慾及好奇心方面未達顯著性差異，以平均數和平均得分而言，實驗組高於控制組。在樂趣與激勵、重要與順從、成就與效能及整體閱讀動機方面，兩組皆達顯著性差異，實驗組優於控制組。
李燕妮(2007)	探討分享式閱讀教學對國小低年級學童閱讀理解及閱讀動機之影響。以68位二年級班級的學生為研究對象。	採實驗研究，將研究对象分為實驗組和控制組，以閱讀理解測驗、閱讀動機問卷之前後測，及閱讀回饋單的結果進行分析。	分享式閱讀教學能提升學生的閱讀動機。閱讀理解之字面理解與推論理解則無顯著差異。

(續接下頁)

研究者	研究主題及對象	研究方法	研究發現
林慧娟(2008)	探討幼童家庭語文環境、閱讀動機及閱讀理解能力之相關性。以臺中市都會地區三所國小，共計12個班級之394名二年級的學生為研究對象。	採問卷調查的方式，以閱讀動機量表、中文閱讀理解測驗及家庭語文環境量表為研究工具。	以閱讀動機之平均數與中位數得分而言，幼童閱讀動機佳，幼童在性別與家長社經地位方面達顯著差異。閱讀動機與閱讀理解能力達顯著正向低相關，閱讀動機與家庭語文環境則未達顯著相關。
陸怡琮和賴素玲(2008)	探討不需依賴外在獎賞之閱讀方案教學對提升學生閱讀動機之影響。以37名小學二年級的學生為研究對象。	研究對象分為實驗組和控制組，採閱讀動機問卷之前後施測的方式，並收集學生閱讀行為相關之紀錄來分析研究結果。	實驗組的閱讀動機相較於控制組有明顯的提升，且圖書借閱及閱讀冊數都較活動開始前增加，也表現出對閱讀的高度興趣與投入。
林吟靜(2008)	探討運用故事教學對國小學童閱讀動機與閱讀能力之影響。以68名小學三年級的學生為研究對象。	採用準實驗研究法，分為實驗組和控制組，共進行10週的教學。以國小學童閱讀動機問卷與閱讀理解困難篩選測驗為研究工具。	在閱讀動機之自我效能、挑戰、好奇、涉入、重要性及社交向度，顯著優於控制組；在認可、成績、競爭向度，未達顯著差異。在閱讀理解困難篩選測驗，實驗組優於控制組；在字意與命題組合的表現，則未達顯著差異。

(續接下頁)

研究者	研究主題及對象	研究方法	研究發現
楊麗秋、黃秀霜和陳惠萍 (2009)	探討書談閱讀教學對國語科低成就學生閱讀動機之影響。以小學五年級共20位在國語科低成就的學生為研究對象。	採質性研究法，收集分析的資料有教師課堂觀察與省思，學生的閱讀學習單、閱讀回饋單及學習心得單及訪談學生。	書談閱讀教學會增進學生對閱讀課的喜愛、激發學生的閱讀興趣；接觸更多的書本，會提升學童認字和理解能力；課堂前的遊戲設計是吸引學生的最大誘因。
江素枝、陳惠萍和黃秀霜 (2009)	探討可預測書閱讀教學對學生閱讀理解能力及閱讀動機之影響。以44位小學二年級的學生為研究對象。	採準實驗研究法，以閱讀理解測驗、閱讀動機問卷作為研究工具。	實驗組和控制組在閱讀動機問卷之分數達顯著差異。
Turner & Paris (1995)	探討全語言教學與傳統教學兩種不同閱讀教學及給予學生不同作業對學生閱讀動機之影響。以84名一年級的學生為研究對象。	採質性研究法，觀察學生及訪談學生。	不同閱讀教學的兩組學生在閱讀動機未達顯著差異，而給予學生不同之作業方式，兩組學生的閱讀動機則達顯著差異。

(續接下頁)

研究者	研究主題及對象	研究方法	研究發現
Wigfield、Guthrie、Tonks 與 Perencevich (2004)	探討概念導向閱讀教學與策略教學對學生閱讀動機之影響。以350名三年級的學生為研究對象。	採前後施測問卷的調查方式，分析學生之閱讀動機。	接受概念導向閱讀教學組的學生，在後測之閱讀內在動機中之自我效能有顯著提升。

我國教育部自2000年將閱讀列入教育施政重點，於2001年提出「全國閱讀計畫」、2004年推動為「焦點300—國小兒童閱讀計畫」、2006年推出「偏遠地區國民中小學閱讀推廣計畫」、2008年以國民中小學包含幼稚園為對象，推動「悅讀101—國民中小學提升閱讀計畫」與「閱讀起步走計畫」，以及2009年提升全民終身閱讀素養的「閱讀植根與空間改造：2009—2012年圖書館創新服務發展計畫」（教育部，2008a、2008b）。配合教育部之閱讀政策，幼兒在學前階段即開始接觸與閱讀相關的活動或教學，且大班幼兒正處於學習閱讀中之前閱讀期與進入識字期階段，幼兒閱讀需要有成人的引導及協助，此時期更是刺激幼兒閱讀動機之關鍵時期。

綜合上述不同研究方法探討閱讀動機之相關研究中，可以發現，多數的研究運用不同的閱讀教學，或者由研究者自行設計閱讀教學之方案，來探究學生的閱讀動機，且運用的媒介多以適合研究對象之圖畫書為主。另外，大部分的研究對象皆是小學以上之學生，較無探究學前幼兒的部分。然而小學以上的學生和學前幼兒在各方面之學習與發展上有差異，所以前述以小學以上之學生為研究對象的相關研究，其研究結果無法推論於學前幼兒身上。因此研究者擬以圖畫書為媒介，設計適合幼兒的閱讀教學課程，探究其對幼兒閱讀動機之影響。本研究結果僅適合適用於學前幼兒，無法推論到其他年齡層之學生，這也是本研究在推論上之限制。

第四節 識字能力與相關研究

一、識字之探討

探討識字可從多面著手，本研究經彙整相關文獻後，將其分為(一)識字之概念，(二)識字之歷程，和(三)識字之發展，茲說明如下。

(一)識字之概念

閱讀的成分包括識字、理解及閱讀流暢度，其中識字是閱讀理解之基礎。柳雅梅與黃秀霜(2007)綜合國外學者的說明，指出狹義的識字是指看到印刷文字後，能唸出字的發音(即字音辨讀)，但不包括此字意義之了解；廣義的識字包括字形辨認、字音辨讀和字義搜尋三種活動。在閱覽文獻時，有不同的相關名詞出現，如識字(word identification)、認字(word recognition)、解碼(decoding)。陳慶順(2000)參考國外文獻後，將這三個名詞做定義，「識字」應包含認字和解碼，「認字」傾向指認已經認識的字，「解碼」傾向辨識生字、假字及非字。

綜上文獻所述，可以了解「識字」之涵義較廣，可以將認字和解碼兩個部分包含在內。所以識字涵蓋辨識字的字形、字音及字義三個活動，認字為指出已認識字形、字音及字義的字，解碼則為辨識字形、字音及字義的字。本研究是運用圖畫書為媒介進行閱讀教學，於實驗教學之前後分別測試幼兒可以指認的字，這些字可能是經由教師之教學而得以辨識，也可能無法辨識，因此研究者擬用涵義較廣的「識字」一詞。

(二)識字之歷程

宣崇慧(2007)指出現代認知心理學的識字歷程模式，主要是以英文之識字發展的相關理論，多著重於文字與聽覺處理的相關認知能力。而中文的識字理論則以英文的識字認知心理脈絡為基礎，來說明中文之識字歷程，並考慮中文文字本身形、音、義的表徵方式與中文部件的特殊功能。有關探討識字之歷程，主要分為拼音文字和中文文字兩方面。

在拼音文字方面，胡志偉(1989)說明拼音文字的識字理論可以分為三類。

第一類為組合理論(integration model)，即識字是「元素組合」之歷程，所以要達到文字辨識階段，要先辨識組成字的每個字母(元素)，再將字母組合成字(元素組合)。第二類為整體理論(whole word process)，意指識字是「整體辨識」之歷程，因每個字都是一個知覺整體，所以讀者進行文字辨識時，運用字的知覺特徵，在記憶中搜尋其代表的意義。第三類為多層次理論(interactive model)，提出讀者在文字辨識時，同時接受並分析字的各種層次知覺特徵，如字母或字的形狀，當某個層次分析完成，其代表之意義會傳達至讀者的意識層面，並促進其它層次之分析。Ehri (1997) 提出識字之形成是一個連結的過程，將學習識字發展分為四個階段。一為前字母階段，個體還未完全掌握字母和聲音間的關係，認字讀音的能力是利用視覺特性加聲音，將某部分或整個字直接和聲音連結，同時倚賴上下文或環境訊息。二為部分字母階段，個體已察覺字母和聲音之對應關係，可以將字母和聲音連結，並以賴上下文猜測句中之字。三為全字母階段，個體可將字中的每一個字母進行字音對應的處理，能夠掌握字形和音素對應規則進行認字，並熟練運用之。四為穩固字母階段，在大量閱讀練習中，個體會形成並注意單字是由字母群所組成的拼字群組，不僅可以提升識字效率，更增加識字量。

在中文文字方面，以視覺之角度來分析漢字認知歷程，閱讀涉及讀者三方面的心智運作。一是字形的學習與分辨，即讀者經過學習與練習來辨識字與字間相同或相異處，其過程受到字的筆劃、特徵與讀者經驗多寡之影響。其次是建立心理詞彙庫的記憶系統，閱讀者透過詞彙庫中的字彙知識來識字。最後是文字的認知與辨識，閱讀者以其認知來詮釋所看到的文字(鄭昭明，1981；鄭昭明、陳學志，1991)。因此在個體在閱讀時，識字歷程是經由文字的字形，透過心理詞庫中既有的文字認知來辨識文字。張春興(1991)從認知心理學之角度來分析識字歷程，提出識字必須經過三個歷程。一為編碼，個體在學習文字時，依字的形狀、聲音與意義，組成個人意識中的形碼、聲碼與意碼，以便於心理之運作處理。二為貯存，個體將已經關於字的編碼訊息，留存在記憶中，以備必要時可供各體檢索用。三為檢索，個體在需要時將貯

存在記憶中的訊息取出應用之心理歷程。

從上述之文獻可見不論是拼音文字或中文文字系統所提出的理論及看法，識字歷程都是以循序漸進的方式來進行，在中文文字的部分，個體的識字會受到字的字形、字音與字義之影響，所以當學生對字形、字音與字義彼此間的連結愈強，愈有助於個體識字。而且這些連結會透過個體在正確的引導過程中，隨著個體文字經驗的增加，及反覆不斷的複習與累積，並貯存於長期記憶中供個體來檢索，個體的識字將更趨於穩固。

(三)識字之發展

林佩蓉(2005)依據文獻、個人進行親子共讀與到園說故事之經驗，提出幼兒閱讀發展可分為探索、看圖閱讀、文字閱讀之不同階段，研究者針對其所提出各階段中關於幼兒識字的部分，將其分別敘述如下：

1. 探索階段：對於書本表現出興趣，看圖命名

幼兒尚未注意圖書中的文字。

2. 看圖閱讀階段一：開始看著圖象閱讀

幼兒仍不知道文字之用途，但是喜歡聽故事，也會看著書中圖象，並注意圖與圖之間的關聯性。

3. 看圖閱讀階段二：察覺書中文字的用途

幼兒開始會認得熟悉的字，但會誤認字形相似的字，同時察覺書中文字用途，知道書中文字是用來說故事，圖象與文字之間有區隔。成人閱讀圖畫書時，會注意聲音及符號的對應關係，了解閱讀文字有一定方向，如上到下或左到右，分辨字與字及行與行。

4. 文字閱讀階段一：開始看著文字閱讀

幼兒在各種情境中認識愈來愈多的字，對於已閱讀非常熟悉的短文，可以將口語和書面文字對應，逐字正確唸出。閱讀新的圖書時，對文字有強烈興趣，集中注意力在文字符號的視覺線索，可能經常誤認字詞。

5. 文字閱讀階段二：會運用初級的閱讀策略

幼兒認識更多的字，大致可以理解書中大意，並開始運用圖像或字形線索，

閱讀不熟悉文字。但是文字的語意及語法結構的線索經常被幼兒忽略。

6. 文字閱讀階段三：會運用高級的閱讀策略

幼兒能獨立閱讀各種不同形式的文本，如故事、兒歌、卡片等，會經常想要唸書給成人聽。遇到不熟悉的閱讀內容時，會根據上下文情節，運用語意、語法結構的線索猜測文字，並會察覺上下文不合理的地方。

陳惠珍與蔡登楸(2002)為工作忙碌的父母提出早期閱讀教育法(Early Reading,ER)，讓成人在一天裡可採集中或分散時間的方式使幼兒輕鬆識字，而且此教育方法也可於幼稚園中進行。ER法進行要領就是幼兒在沒有壓力的情況下，一邊遊戲、一邊學習，其實行過程由簡而繁共分為四個階段。第一階段為親近文字，第二階段為讀單字，第三階段為學習閱讀句子或短文，第四階段為開始閱讀整本圖畫書。但是四個階段並非一成不變，成人可以依據幼兒的學習適時調整與變更，如進入第三或第四階段時遇到不認識的字，可跳回第二階段，在循序漸進及來回於不同階段的學習中，培養幼兒識字能力進而提升閱讀能力。下面將ER法中幼兒各階段識字內容敘述如下：

1. 親近文字

成人可以製造幼兒接觸語言之環境及機會，並以寬容的態度對待幼兒，多給予幼兒鼓勵和讚美。此階段重點是讓幼兒意識文字具有各種不同的形狀，而且象徵及代表某些意義。

2. 讀單字

成人運用幼兒在生活中習慣的字開始進行，遊戲式之教學是最好的方式，讓幼兒了解文字代表的意義。此階段重點是進行閱讀時，成人可以一邊唸故事、一邊用手指指著字，讓幼兒學習哪一個字表示說話當中的某一字。

3. 學習閱讀句子或短文

成人需要閱讀圖畫書給幼兒聽，藉由大量或重複閱讀及對話討論，讓幼兒理解書中內容。此階段之目的是為使幼兒能夠順暢唸出並理解由兩個述詞構成的句子，例如我看見一隻黑色的狗，在這個階段中幼兒將認識及學習

更多的文字。

4. 開始閱讀整本圖畫書

成人提供適合幼兒能力所閱讀的圖畫書。如果成人於幼兒開始閱讀時為幼兒奠立良好基礎，培養幼兒閱讀興趣，幼兒將會有強烈的閱讀動機，並喜歡接受挑戰。此階段之目的是培養幼兒能夠閱讀适合自己程度之圖畫書的閱讀能力，在幼兒閱讀中提出問題時，成人應給予正確的指導。

隨著幼兒年紀的成長，從完全不識字到察覺文字的存在，然後知道文字用途之過程中，當幼兒藉由文字環境經驗，開始了解文字應用的方式，並對文字產生興趣時，成人應把握時機引發幼兒對文字的好奇。而且提供幼兒良好的閱讀環境及合適、有趣之圖畫書，透過閱讀書本將更有助於幼兒接觸文字、認識文字，產生對文字的辨識及分析能力，進而發展有效識字策略，亦可以根據書中文字的上下文關係做猜測，不僅能理解書籍表達的涵義，也能增加識字能力。如同洪蘭和曾志朗(2001)指出，閱讀的好處可以刺激大腦神經發展，因為閱讀時，大腦神經會如骨牌效應，形成綿密的神經網路，所以人在閱讀過程中，每個字會激發出其它的字，並聯想過去的經驗。幼兒本來就有好奇心，其大腦如海綿可以快速吸收資訊和知識，而識字是閱讀的基礎，成人可以及早開始透過生活文字環境、閱讀圖畫書來培養幼兒識字能力，不但使幼兒好奇心發達，更促進其求知欲，讓彼此間產生良性之循環。陳靜慧(2004)亦提出識字發展有兩種特徵，一為識字來自於與社會的互動，二為正式與非正式的學習環境會影響識字能力的發展。因此幼兒未接受小學教育之前，父母及學前教師，可以和幼兒多互動，及讓幼兒接受不同社會活動，運用生活文字情境及幼兒喜歡的圖畫書，藉由遊戲式的方法，協助及引導幼兒發展閱讀能力。

二、識字教學之探究

識字教學之主要目的在於促進理解，雖然識字能力並不等於文意的理解能力，但是缺乏識字能力，勢將造成理解之困難(胡永崇，2001)。一般中文之識字教學法，大致可分為「集中識字教學法」與「分散識字教學法」。「集中識字教學法」

是透過文字學的理论基礎，將漢字進行歸類對比，採用形聲字歸類、基本字帶字歸類與形近字歸類等教學方式，以突出漢字結構規則，亦達到舉一反三的優勢，使中文字的學習更富意義化。「分散識字教學法」為臺灣現行之識字教學法，將識字與閱讀緊密結合，其優點是字不離詞，詞不離句，句不離文；其缺點是較難兼顧新字的意義(郝恩美，1999；張新仁、韓孟蓉，2004)。胡永崇(2002)說明常被提及之漢字識字教學約有30種，教師可以根據教學對象及情境，在其實際教學中運用不同的識字教學。如屬於「集中識字教學法」的有造字原理教學法、部首教學法、部件教學法、組字規則教學法、形聲字教學法、基本字帶字教學法等。屬於「分散識字教學法」的有朗讀識字教學法、注音輔助識字教學法、情境輔助識字教學法、兒歌教學法、遊戲識字教學法等。在上述很多的識字教學法中，教師可以選擇適合學前階段幼兒之識字教學法，如朗讀識字教學法、情境輔助識字教學法、兒歌教學法與遊戲識字教學法等，透過不同教學方式，增加幼兒對文字字形和字音的覺識和記憶，讓幼兒在沒有壓力之情況下，提升對識字的興趣及能力。

柯華葳與游雅婷(2001)書中提出在幼稚園時期，有關識字之閱讀能力應著重在書本中印刷字體的覺識、辨認、聲韻覺識及解碼，升到小學一年級後，繼續發展所需之閱讀能力，到了小學二、三年級，除了熟練前一個階段所學習的閱讀技巧之外，必須學會理解和流暢性的策略，並增加字彙知識，以準備進入到獨立閱讀的階段。國內學者洪儷瑜(1996)統整Chall、March等人、Rayner與萬雲英等國內外學者的識字發展階段發現，在學前階段幼兒會以簡單的視覺線索或形素線索來區辨字，且多是以認全字形進而到認字母，對字形、音、義三者的關係只有模糊的認識(引自陳秀芬、洪儷瑜、陳慶順，2009)。而在大多數的研究中共同發現，在字彙辨識之歷程中，字形的記憶表徵比字音和字義較先被激發，所以字形分析是字彙辨識的最早階段(胡志偉、顏乃欣，1995)。根據張明麗(2002)研究指出，學前大班幼兒對漢字之結構有整體性的概念，幼兒已具備從字形辨識和字中找出部首之能力，同時也能熟悉中文的閱讀順序規則。陳莉莉和郭婉儀(2004)與郭婉儀和陳莉莉(2008)研究亦指出，掌握中文字形結構之概念與幼兒年齡和入學年資

有關，4至6歲的幼兒已能判斷文字和圖形的不同，年齡愈大者其字形結構知識愈佳。而且幼兒可以透過視覺記憶辨識中文字的字形，所以建議有效的識字教學是了解幼兒之心理詞彙，並配合幼兒生活經驗，將識字變為語文遊戲活動，讓幼兒在愉快的環境中學習。與幼兒心理詞彙之相關研究如：陳鳳卿(2005)以160位5歲幼兒為研究對象，探討幼兒園環境托育品質對幼兒語彙能力及數學能力發展之影響，使用畢保德圖畫詞彙測驗為研究工具，結果發現幼兒語彙的認識以名詞量最多，動詞其次，形容詞最少。林明君(2008)以142名幼兒及家長為研究對象，探討家庭語言環境和幼兒詞彙能力之相關性，以修訂畢保德圖畫詞彙測驗為研究工具，結果亦發現幼兒在詞彙能力方面，以名詞最多、動詞其次，形容詞最少。

Cattell(1886)之研究中發現字優效果 (word superiority effects) 的現象，即字母在有意義的字中比在無意義的字中較易辨認 (引自胡志偉、顏乃欣，1995)。根據鄭昭明 (1991) 研究發現，詞的教學成效應優於字的教學，所以字在「詞」裡面比在「非詞」裡更容易辨識，可稱之為詞優效果。然而，盧家宜和孫淑柔(2006)說明詞彙教學之詞優效果，雖具有教學上的優勢，但在學生實際應用及學習上卻有其瓶頸；字彙本身雖較為抽象，以漢字組合性之觀點來看，也有教學上的必要性；故字彙與詞彙各有千秋，教學上不應只重詞彙教學而忽略了字彙教學。林惠娟(2004)則表示學童在進入學校接受正式的識字教學前，已在日常生活中開始閱讀，如果成人過於強調孤立的字彙教學，常會阻礙學童的閱讀過程。在Rupley 與Nichols (2005) 研究指出，教師藉由閱讀進行識字教學時，除了於閱讀文本中教導重要的詞彙之外，更可以透過上下文教導詞彙，更可促進學生識字發展，提升其識字能力，進而增進學生閱讀理解和推理能力。Lerner(1997)認為文脈線索 (context clues) 是透過學習者既有的知識背景，以及初始字音之線索 (initial sounds clues)，其有助於學習障礙者推測字音，亦有助於閱讀理解(引自胡永崇，2001)。胡永崇(2001)研究中更發現，文字在句脈呈現之情境下，學生的識字表現比文字單獨呈現之方式較佳，因此文字在句脈呈現之下較有利於學生在文字上的識字表現，並且建議字彙教學最好以文脈的方式呈現，指導學生應用文脈推測字義或詞義，但在習寫字方面則較無效果。

綜合上述之探討，可以了解不論是字彙教學、詞彙教學與句脈或文脈識字教學，教師可以依據學生的需求和學習情形，充分運用於識字教學當中。教師於學前階段進行識字教學時，必須了解和體認識字是閱讀之基礎，並非只是為了識字而教導幼兒識字，幼兒在成長過程中，透過和父母的生活對話，不斷增加幼兒的心理詞彙，所以幼兒大腦中已有很多的詞彙，同時也掌握這些心理詞彙的意義。教師若能以幼兒心理詞彙為學前階段之閱讀教學的學習課程，使幼兒熟悉和學習文字之字形和字音，讓其與心理詞彙相連結，將能更有效提升幼兒的識字能力。

三、識字能力之測量

閱讀是一個人學習的基本能力，更是獲得知識及拓展視野之管道，而且識字是閱讀理解之基礎，若一個人沒有適當的識字能力，將會影響閱讀理解之發展。讀者雖然可以將閱讀內容的每個文字皆唸出，並不保證文字的音韻無誤、唸讀流暢有效率，以及可理解文意，但欲理解文意，至少應具備適當的識字能力(胡永崇，2001；Wu & Anderson, 2007)。因此，識字能力是閱讀理解的基本條件，缺少適當識字能力將造成閱讀之困難。

李俊仁等人(2010)針對閱讀成分提出不同閱讀成分能力之測量，在識字能力方面有四種不同的之測驗。一為字詞辨識正確性的能力測量，目前在臺灣為標準化測驗，且具備全國常模的測驗工具，有2001年黃秀霜編製之「中文年級認字量表」，及2006年洪儷瑜、王瓊珠、張郁雯與陳秀芬所編製「識字量評估測驗」。二為字詞辨識流暢性的能力測量，具有全國常模的標準化測驗工具，在臺灣目前僅有2006年洪儷瑜、王瓊珠、張郁雯與陳秀芬所編製「常見字流暢性測驗」。三為詞彙的能力測量，可以分為心理詞彙和書面詞彙的測量，但是目前沒有書面詞彙的測量指標，而心理詞彙則有1994年陸莉和劉鴻香利用標準化修訂的「畢保德圖畫詞彙測驗」，可以進行施測的對象為幼稚園到國小階段的學童。四為閱讀理解策略的能力測量，目前臺灣的閱讀理解測驗多是測量知識，而非檢測從文章獲取推論的能力。

在閱覽相關研究時，研究者發現在探討識字能力之議題中，在心理詞彙部分多數使用陸莉和劉鴻香利用標準化修訂的「畢保德圖畫詞彙測驗」；在書面詞彙

部分多根據研究者設計之研究內容而自編識字的測驗。因此本研究之識字係指幼兒的書面詞彙而言，而所指的識字能力，乃採行識字之狹義定義，僅於看到文字後，能唸出字的發音（字音辨讀），但不包括對於字義之了解。因為臺灣目前沒有關於書面詞彙之標準化測驗，所以本研究之幼兒識字能力測驗，研究者將根據本研究欲進行之實驗教學中，所挑選出的10本圖畫書，自編「圖畫書詞彙測驗卡」，了解其對於幼兒識字能力是否有助益，以及實驗教學前後幼兒識字能力是否有差異。並與進行一般幼稚園教學活動之班級進行比較，了解圖畫書融入閱讀教學是否能夠提升學前幼兒之識字能力。

四、相關研究之探討

近年來教育部廣推閱讀後，有很多的研究針對不同之閱讀議題進行探究。下面針對以學前幼兒為研究對象，且與幼兒識字能力相關研究進行探討，並根據研究對象來自不同族群之分類方式，列舉相關研究說明如下：

（一）單一幼稚園，不同類型的幼兒對象

1. 一般幼兒

(1)張明麗(2002)以一所幼稚園之同班級共29名大班幼兒為研究對象，探討大班幼兒進行識字教育的實驗效果。採行動研究之方式，由教學者設計一週關於「寵物」之識字教學活動，共進行4次，每次40至60分鐘，但是研究者非教學者。進行分析的資料有教師之教學及省思紀錄、幼兒評量表、幼兒作品與訪談幼兒。結果發現幼兒是依循圖→拼音→仿寫的順序學習識字，同時同儕之互動是學習主要的動力，而且幼兒在主動、自發性且沒壓力的學習環境中有較好之學習效果。

(2)洪阿幼(2010)以一所幼稚園之同班級共8名大班幼兒為研究對象，由研究者以5本繪本設計4個月之教學活動，每天進行、每次約40分鐘，探討重複閱讀繪本的識字教學模式，對幼兒學習識字歷程之影響。採行動研究的方式，研究者即教學者，分析資料的方式以質性資料為主、量化資料為輔。在質性資料的部分有教師教學紀錄及省思、幼兒學習單、幼兒作品、幼兒觀察紀錄、家長回饋表與家長訪談紀錄；在量化資料的部分以「修訂畢保

德圖畫詞彙測驗」與自編「認字測驗」進行施測。結果發現重複閱讀繪本對幼兒學習識字有正面影響，並有助於提升幼兒學習態度和行為，同時教師運用不同識字活動策略，有助於提升幼兒識字能力。

(3)黃怡卿(2006)以一所幼稚園4到6歲幼兒共73人為研究對象。由研究者分別挑選一本想像和寫實類之故事設計教學活動，每本故事進行3週，每週教學2次，每次20分鐘，探討圖畫書的題材與呈現方式對幼兒認字與故事理解之影響。採實驗研究法，依故事不同呈現方式將幼兒分為3組，研究者即教學者，並有一位研究的教學助理協助。以研究者自編之「認字能力」、「故事理解」為施測工具。結果發現故事題材內容與故事呈現的方式會影響幼兒認字，但並無顯著的交互作用。

2. 弱勢幼兒

(1)王惠瑩(2007)以一所幼稚園之同班級的大班幼兒共24名為研究對象。由研究者設計4個月關於「生活識字-集中識字」之教學活動，探討弱勢地區幼兒的識字教學成效。採質性研究方法，且研究者即教學者。分析資料的來源有教師觀察記錄及省思、家長回饋與幼兒學習之文件。結果發現在生活識字方面，非弱勢幼兒沒有顯著問題，弱勢幼兒則受到家庭和生活經驗之影響。但是透過教師所設計之遊戲活動可以發展弱勢幼兒識字的自學系統。在集中識字方面，弱勢或非弱勢幼兒，在集中識字教學的表現較優異，且先學「部首字」有助於「獨體字」的學習，而且口語及動作提示有助於幼兒記憶和理解。

(2)吳惠美(2010)以一所幼稚園之三個混齡班級中的大班幼兒共30名為研究對象，由研究者設計16週關於識字的教學活動，每週進行4天，每次40分鐘，探討部首識字教學對弱勢學童在識字量和閱讀理解之成效，且研究者即教學者。研究採準實驗研究之不等組前後測設計，依家長的社經地位分為實驗組(弱勢幼兒參與教學)、對照組(弱勢幼兒不參與教學)及優勢組。以畢保德圖畫詞彙測驗、2001年陳修元所編製的簡單兩百字認字量表、2001年黃秀霜編製的中文年級認字量表與2005年張世慧和楊坤堂編製的

閱讀理解測驗，分別進行前後測後所獲得之資料來分析。結果發現三組幼兒雖然在心理詞彙與識字量上並無顯著性差異，但是以識字量的平均分數而言，實驗組的幼兒是進步最多的。

3. 資優幼兒

盧文啟(2003)以同一所幼稚園共4位之資優大班幼兒為研究對象，探討部首識字教學法對資優幼兒識字成效之影響。採單一受試研究法的A₁-B-A₂實驗設計，由研究者設計5週教學課程，每週教學4次，每次90分鐘，包含評量時間，且研究者即教學者。以研究者針對教學內容所自編之「形成性評量單」進行測驗。結果發現部首識字教學對資優幼兒在字形及部首的配合能力上皆可產生效應，在字形及字音的配合能力上只對3位受試者產生效果，同時部首識字教學對資優幼兒在字的應用能力上有所成效。

(二)兩所不同教學模式幼稚園之比較

1. 張筱瑩(2008)以兩所不同教學之幼稚園中、大班共58名幼兒為研究對象，採問卷調查法，探討蒙特梭利和全語文教育對不同年齡幼兒閱讀能力之影響。使用2007年由侯淑柔和林佩蓉的研究所編製之聲韻覺識測驗，與1995年由楊怡婷的研究所改編故事及自編之理解能力測驗為測驗工具。結果發現幼兒閱讀能力有「年齡」之差異，大班優於中班；控制認字變項之後，聲韻覺識和閱讀理解之間的關係便消失，足見認字在幼兒閱讀能力中所佔之重要角色。
2. 郭俊豪(2009)以兩所幼稚園各一個大班和小班，共4班62名幼兒為研究對象，探討有字繪本及無字繪本對幼兒語文發展的影響。採準實驗研究法，由教學者設計10週之10個實驗教學活動，每週進行一本繪本，每週2次，每次30分鐘，但是研究者非教學者。使用「修訂畢保德圖畫詞彙測驗」、自編「閱讀理解評量表」與自編「識字能力量表」進行施測。結果發現有字繪本較能提升幼兒語文理解及識字能力，而且不同類型繪本與年齡對幼兒識字能力之影響有交互作用，與性別則無。

綜合上列研究，以研究對象而言，目前有針對一般幼兒、弱勢幼兒及資優幼兒不同的族群來探討其識字能力。以研究方法而言，有採用單一受試研究法及準實驗研究之研究設計、行動研究、問卷調查與質性研究等，但就上述相關研究，以實驗研究設計居多。以研究結果而言，則因為研究者設計教學課程的內容、進行教學的時間、研究者是否為教學者、與選擇研究工具之不同等因素，所以得到的研究結果有所不同，整體來說，在學前階段教師設計及運用不同方式來教學，對於幼兒學習識字及提升識字能力皆有正向的影響。而圖畫書的內容題材、教師呈現圖畫書的方式、幼兒間之互動、教師設計的相關教學課程和活動、與幼兒年齡及學習情境等，皆是影響幼兒學習識字能力之因素。即使是弱勢幼兒在未進入幼稚園前受到家庭和生活環境影響，其識字能力較弱，可是當幼兒進入幼稚園後，透過學校教師正確之引導及適合幼兒學習的方式，仍然可以提升弱勢幼兒的識字能力。另外亦可發現，在相關研究中以圖畫書為媒介，將其應用於識字教學中，而且研究結果皆顯示在運用圖畫書進行教學之下，會影響幼兒的識字量或有助於提升幼兒的識字能力。因此本研究擬以圖畫書為閱讀教學之媒介，探究其對幼兒識字能力之成效。

茲將識字能力的相關研究整理如表2-4-1。

表 2-4-1 識字能力之相關研究

研究者	研究主題及對象	研究方法	研究發現
張明麗(2002)	探討幼兒進行識字教育的實驗效果。以一所幼稚園之同班級共29名的大班幼兒為研究對象。	採行動研究之方式，以教師之教學及省思紀錄、幼兒評量表、幼兒作品與訪談幼兒為分析之工具。	幼兒依循圖→拼音→仿寫的順序學習識字。幼兒在主動、自發性且沒壓力的學習環境中有較好之學習效果。

(續接下頁)

研究者	研究主題及對象	研究方法	研究發現
盧文啟(2003)	探討部首識字教學法對資優幼兒識字成效之影響。以同所幼稚園共4位資優的大班幼兒為研究對象。	採單一受試研究法的A ₁ -B-A ₂ 實驗設計，以自編之形成性評量單為研究工具。	部首識字教學對資優幼兒在字形及部首的配合能力上皆可產生效應。
黃怡卿(2006)	探討圖畫書的題材與呈現方式對幼兒認字與故事理解之影響。以一所幼稚園4到6歲的幼兒共73人為研究對象。	採實驗研究法，以研究者自編之「認字能力」、「故事理解」為研究工具。	圖畫書的題材會影響幼兒認字的表現，想像類優於寫實類故事。不同故事呈現的方式，以現場組即有和教師互動討論表現之實驗組最佳。
王惠瑩(2007)	探討弱勢地區幼兒的識字教學成效。以一所幼稚園之同班級的大班幼兒共24名為研究對象。	採質性研究方法，分析資料的來源有教師觀察記錄及省思、家長回饋與幼兒學習之文件。	在生活識字方面，非弱勢幼兒沒有顯著問題，弱勢幼兒則受到家庭和生活經驗之影響。在集中識字方面，弱勢或非弱勢幼兒，在集中識字教學的表現較優異，且先學「部首字」有助於「獨體字」的學習。

(續接下頁)

研究者	研究主題及對象	研究方法	研究發現
張筱瑩(2008)	探蒙特梭利和全語文教育對不同年齡幼兒閱讀能力之影響。以兩所不同教學之幼稚園中、大班共58名幼兒為研究對象。	採問卷調查法。	幼兒閱讀能力有年齡之差異，大班優於中班；控制認字變項之後，聲韻覺識和閱讀理解之間的關係便消失，可見認字在幼兒閱讀能力中所佔之重要角色。
郭俊豪(2009)	探討有字繪本及無字繪本對幼兒語文發展的影響。以兩所幼稚園各一個大班和小班，共4班62名幼兒為研究對象。	採準實驗研究法，以修訂畢保德圖畫詞彙測驗、自編閱讀理解評量表與識字力量表進行施測。	有字繪本較能提升幼兒語文理解及識字能力，而且不同類型繪本與年齡對幼兒識字能力之影響有交互作用，與性別則無。
吳惠美(2010)	探討部首識字教學對弱勢學童在識字量和閱讀理解之成效。以一所幼稚園之三個混齡班級中的大班幼兒共30名為研究對象。	採準實驗研究之不等組前後測設計，以畢保德圖畫詞彙測驗、簡單兩百字認字量表、中文年級認字量表與閱讀理解測驗為研究工具。	不同組幼兒雖然在心理詞彙與識字量上並無顯著性差異，以識字量的平均分數而言，實驗組的幼兒進步最多。

(續接下頁)

研究者	研究主題及對象	研究方法	研究發現
洪阿幼(2010)	探討重複閱讀繪本的識字教學模式，對幼兒學習識字歷程之影響。以一所幼稚園之同班級共8名大班幼兒為研究對象。	採行動研究的方式，以質性資料為主，量化資料為輔。	重複閱讀繪本對幼兒學習識字有正面影響，並有助於提升幼兒學習態度和行為，同時教師運用不同識字活動策略，有助於提升幼兒識字能力。

從上述表格之相關研究中得知，採用實驗研究的有吳惠美(2010)、郭俊豪(2009)、黃怡卿(2006)及盧文啟(2003)。然而盧文啟(2003)主要的研究對象是針對4位資優的幼兒，探討部首識字之成效。黃怡卿(2006)則主要探討故事呈現的方式對幼兒識字能力之影響。郭俊豪(2009)的研究主要在了解有字彙繪本與無字繪本對提升幼兒識字能力之影響。而吳惠美(2010)的研究對象是將園所3個班級的大班幼兒，依其家長社經的地位分為弱勢組與優秀組，其中弱勢組又依據是否參與實驗教學分為2組，結果發現3組幼兒在識字量並無顯著差異，但參與實驗教學組的弱勢幼兒，在識字量方面是3組幼兒中進步最多的。所以，教師在班級進行識字教學的與否，是影響幼兒識字的重要因素。綜合上述探討幼兒識字能力之研究，研究者參考黃怡卿(2006)之研究，發現幼兒在有社會互動的教學之下，其識字能力較佳的結果，以及郭俊豪(2009)的研究結果，發現有字繪本較能提升幼兒的識字能力。同時考量學前教師在園所班級的現場教學中，可能須同時面對來自不同家庭的幼兒，且在教育平等之下，教師並不能將幼兒依其家庭背景分組上課，況且從上述吳惠美(2010)的研究發現，了解不論幼兒的家庭背景因素如何，當幼兒參與教師有計畫性的識字教學，對幼兒的識字能力是有助益的。因此研究者擬採不分弱勢與非弱勢幼兒，即全班幼兒同時參與圖畫書融入閱讀教學之實驗課程，了解其對幼兒識字能力之成效。

第三章 研究方法

本章共分為五節：第一節為研究設計，第二節為教學設計，第三節為研究對象，第四節為研究工具，第五節為資料處理與分析。

第一節 研究設計

一、實驗設計

本研究主要是採準實驗研究法之實驗組和控制組的前後測設計進行實驗教學，茲將研究實驗設計以表3-1-1表示之及描述如下：

O₁及O₂分別代表實驗組和控制組之前測，X代表圖畫書融入閱讀教學的實驗處理，C代表未實施圖畫書融入閱讀教學的實驗處理，O₃及O₄分別代表實驗組和控制組之後測。

表3-1-1 研究實驗設計表

組別	前測	實驗處理	後測
實驗組	O ₁	X	O ₃
控制組	O ₂	C	O ₄

二、研究架構

本研究為圖畫書融入閱讀教學對幼兒閱讀動機及識字能力影響之準實驗研究，所以將實驗設計以研究架構圖表示研究變項間之關係，如圖3-1-1，並將研究中涉及的變項說明如下：

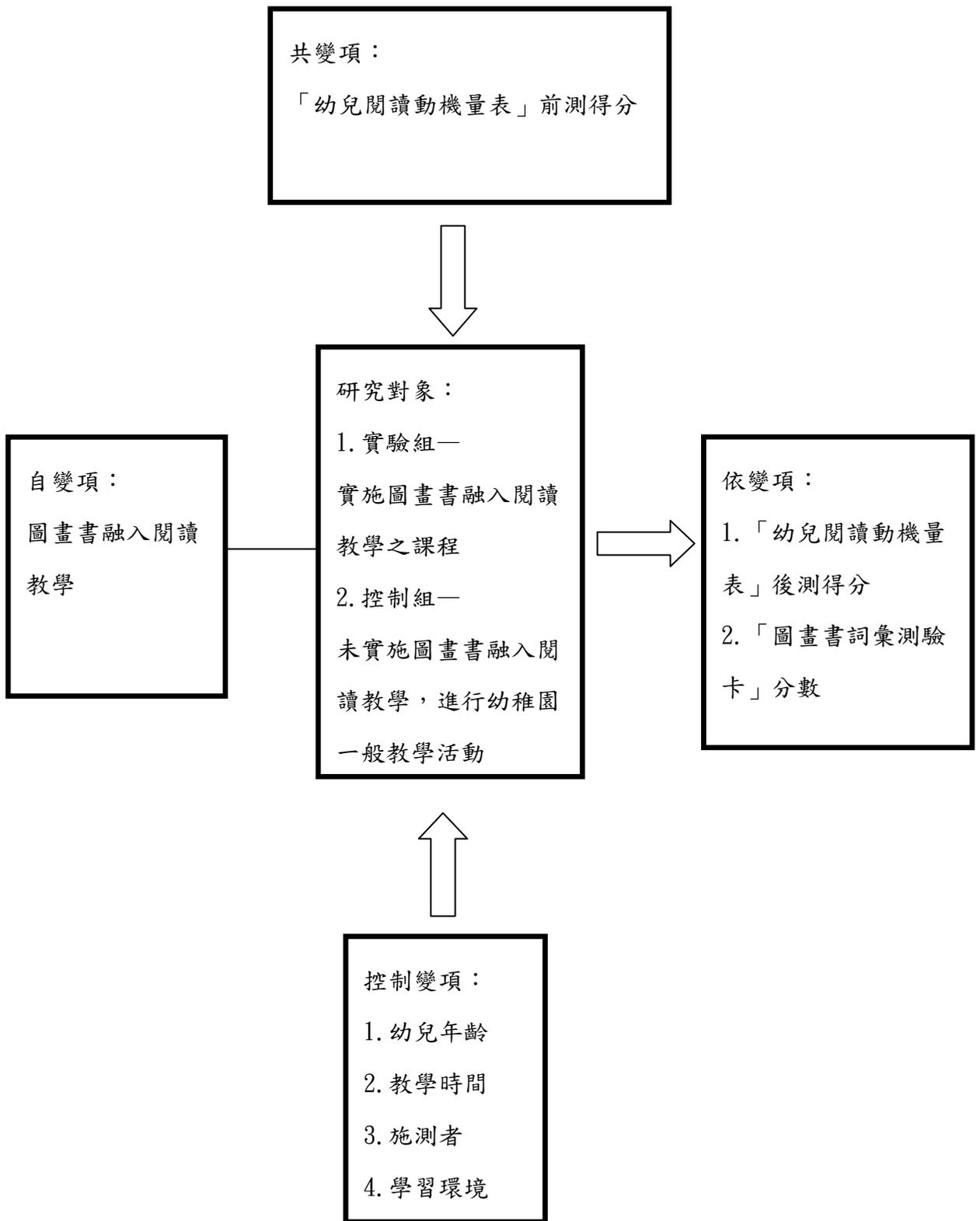


圖3-1-1 研究架構圖

(一)自變項

本研究以圖畫書融入閱讀教學與否為自變項。研究對象是在彩虹國小附設幼稚園(化名)及星星國小附設幼稚園(化名)之兩所公立國小附設幼稚園中，各選取一個大班幼兒實施前測，然後在實驗組進行為期10週的教學，之後再對兩個班級的幼兒實施後測之實驗程序。以研究者服務的彩虹國小附設幼稚園之大班幼兒為實驗組，接受由研究者設計之圖畫書融入閱讀教學之課程；星星國小附設幼稚園之控制組的大班幼兒則未接受圖畫書融入閱讀教學之課程，只進行幼稚園的一般教學活動。

(二)共變項

本研究在教學實驗前，進行實驗組和控制組之「幼兒閱讀動機量表」的前測，並以此前測分數作為本研究共變項。在排除共變量的影響下，考驗實驗組和控制組在閱讀動機之差異。

(三)依變項

本研究在教學實驗後，實施「幼兒閱讀動機量表」及「圖畫書詞彙測驗卡」之後測，並以此後測分數為依變項。「幼兒閱讀動機量表」得分愈高表示幼兒閱讀動機愈高，「圖畫書詞彙測驗卡」分數愈高，表示幼兒識字能力愈佳。

(四)控制變項

1. 幼兒年齡

本研究對象之實驗組和控制組的幼兒全為大班，且準備於2011年9月入小學一年級的幼兒。

2. 教學時間

實驗組和控制組於教學實驗前給予前測，之後實驗組進行每天40分鐘，且為期10週的教學實驗課程，控制組則每天進行原幼稚園之一般教學活動，並於教學實驗後分別給予後測。

3. 施測者

實驗組及控制組之前後測，均由研究者親自進行測量，力求施測情境與口語表達的一致性。

4. 學習環境

實驗組和控制組皆屬於新北市同一區之公立國小附設幼稚園的大班幼兒，91學年度分別榮獲新北市教育局評鑑為特優及優等之園所。兩所幼稚園除了規劃主題教學課程之外，皆在園內推動一系列的閱讀計劃，茲將實驗組和控制組之實施內容陳列如下表3-1-2:

表3-1-2 實驗組和控制組之閱讀內容

活動內容	實驗組	控制組
學習角落	教師在教室內設置取名為「書書房」之學習角，提供各類圖畫書給幼兒閱讀，並安排幼兒每日自由閱讀時間。	教師在教室內設置「圖書角」，提供各類圖畫書給幼兒閱讀，並安排幼兒每日自由閱讀時間。
睡前故事	教師每日於幼兒午睡前說故事，在幼兒整理好午休寢具後，由幼兒挑選圖畫書，及自由選擇圍坐教師身旁或臥躺於寢具上聆聽故事。	教師每日於幼兒午睡前說故事，當全部幼兒臥躺於午休位置後，由教師拿麥克風朗讀自選的圖畫書給幼兒聽。
親子共讀	<ul style="list-style-type: none"> • 幼兒週一至週四可在班級內依自由意願的方式借一本圖畫書回家閱讀，圖書歸還後即可再借閱其它書籍，並設立獎勵制度於學期末頒獎。 • 教師每週安排親子共讀活動，於每週五由幼兒自由挑選一本圖畫書與家長進行親子共讀。 	<ul style="list-style-type: none"> • 教師每週安排親子共讀活動，由教師事先依班級幼兒人數挑選本數相等之圖畫書，採輪流交換的方式於每週五發給幼兒一本，並請幼兒與家長共同完成閱讀心得。 • 教師鼓勵家長帶幼兒至校外的圖書館借閱圖書閱讀，同時設立獎勵制度，於學期末頒獎。

(續接下頁)

活動內容	實驗組	控制組
幼兒說故事活動	幼稚園每學年舉辦一次幼兒說故事活動，由各班幼兒採自由報名的方式參加，並邀請家長擔任評審，各班表現優秀之幼兒，將至園內其他班級說故事給幼兒聽。	無
故事媽媽說故事	幼稚園於開學初邀請各班應屆及畢業幼兒之家長，組成故事媽媽團，固定每週四早上輪流至不同的班級中說故事給幼兒聽。	無
閱讀教學	教師於下午時段針對同一位創作者之圖畫書進行閱讀教學。	唐詩教唸。

第二節 教學設計

一、圖畫書之選取

本研究進行實驗教學之圖畫書，乃配合實驗組之幼稚園目前所規劃的閱讀教學課程，係採一系列閱讀國內或國外同一位圖畫書創作者之方式，因此本實驗教學書籍的挑選，以實驗組的班級在研究者進行實驗教學期間所預訂安排之Anthony Browne的圖畫書為主。Anthony Browne是英國擁有廣大國際市場的圖畫書創作家，其獨一無二的超現實插畫技法，開創圖畫書中給予讀者另一種想像之空間，利用特寫與遠景的巧妙安排構成整本圖書的韻律和節奏，且作品屢在全球各項童書大獎中奪魁，如英國格林威大獎、德國繪本獎、荷蘭銀鉛筆獎、艾米克特獎及國際安徒生獎等（郝廣才，2006）。

依據本研究目的和文獻探討，以及實驗組之教師對於了解其班級幼兒學習情形之經驗，並與指導教授討論後，邀請實驗組班級的2位教師及1位任職於基隆市公立幼稚園且目前於研究所進修之教師，共同參與評選實驗教學之閱讀教材。在研究者設計的圖畫書評選單中，根據圖畫書是否適合幼兒閱讀、符合幼兒興趣和生活經驗、圖和文之適切性、內容呈現多層次的意義與題材富文學要素和思考創造之5個挑選原則，分別給予書本1-3分不同的分數，分數愈高代表圖書內容愈符合上述的5個原則，分數愈低則反之，最後以平均總得分最高的前10本書，作為此次實驗教學之用書。在圖畫書評選的分析結果中發現（見附錄一），《聰明小畫家》和《雞蛋踢石頭》這2本圖畫書之平均總得分相同，且並列排名在第10本書和第11書本，研究者在諮詢參與評選的2位實驗組教師之想法後，再與指導教授討論後，決定以圖畫書的內容和實驗組幼兒生活經驗較相關者為主，因此將《雞蛋踢石頭》納入第10本之圖書。茲將教學實驗使用之10本圖畫書，依其平均總得分之高低，分別列出如下表3-2-1：

表3-2-1 實驗教學圖畫書之書單表

編號	書名	出版社
1	小凱的家不一樣了	格林
2	大猩猩和小星星	格林
3	朱家故事	和英
4	傻比傻利	格林
5	我爸爸	格林
6	我哥哥	格林
7	大手握小手	格林
8	你看我有什麼	漢聲
9	我媽媽	格林
10	雞蛋踢石頭	格林

二、實施之內容

(一)教學者

本研究之教學者即研究者。自從幼教系畢業後參加新北市教育局舉辦之公立幼稚園教師的甄選考試，通過後隨即分發進入國小附設幼稚園工作。目前教學年資為15年，期間曾擔任新北市幼教輔導團輔導員共4年，也曾協助新北市幼兒教育資源中心編輯閱讀的相關書籍，提供園所進行閱讀教學及推動親子共讀之參考。任職於研究者所進行實驗教學班級的2位教師，分別與研究者共事於同一所幼稚園12年及6年，且研究者分別與2位教師皆有過合班之經驗，彼此間默契良好及擁有共同的班級經營理念。

(二)教學時間

研究期程自2011年2月14日至4月22日，共10週的實驗教學。配合幼稚園規劃之閱讀教學，於每日下午幼兒點心後的時段進行，每次的教學時間為40分鐘。

(三)課程架構

圖畫書融入閱讀教學課程活動的設計，研究者除了依據相關文獻之探討，

同時考量實驗組幼兒的學習及發展情形，課程活動的主要架構融合REAP及三階段之閱讀策略(如圖3-2-1)。在閱讀前，教師須建立閱讀之目標，讓幼兒透過瀏覽書本圖象，並與自我生活經驗相連結來預測閱讀的內容；在閱讀中，教師說故事，使幼兒了解作者所表達的意念，並與幼兒進行閱讀內容及故事結構元素之討論和分享，增進幼兒對閱讀內容的理解，同時教師藉由不同方式閱讀圖畫書之文字，讓幼兒將口說語言和書中文字做對應，亦設計與圖畫書相關的識字活動，加深幼兒對書中文字字形之記憶；在閱讀後，幼兒用圖畫來紀錄其所閱讀的內容，並學習看圖說故事，同時由教師協助幼兒用文字紀錄其所表達之圖畫內容，藉此了解幼兒對閱讀內容的想法。

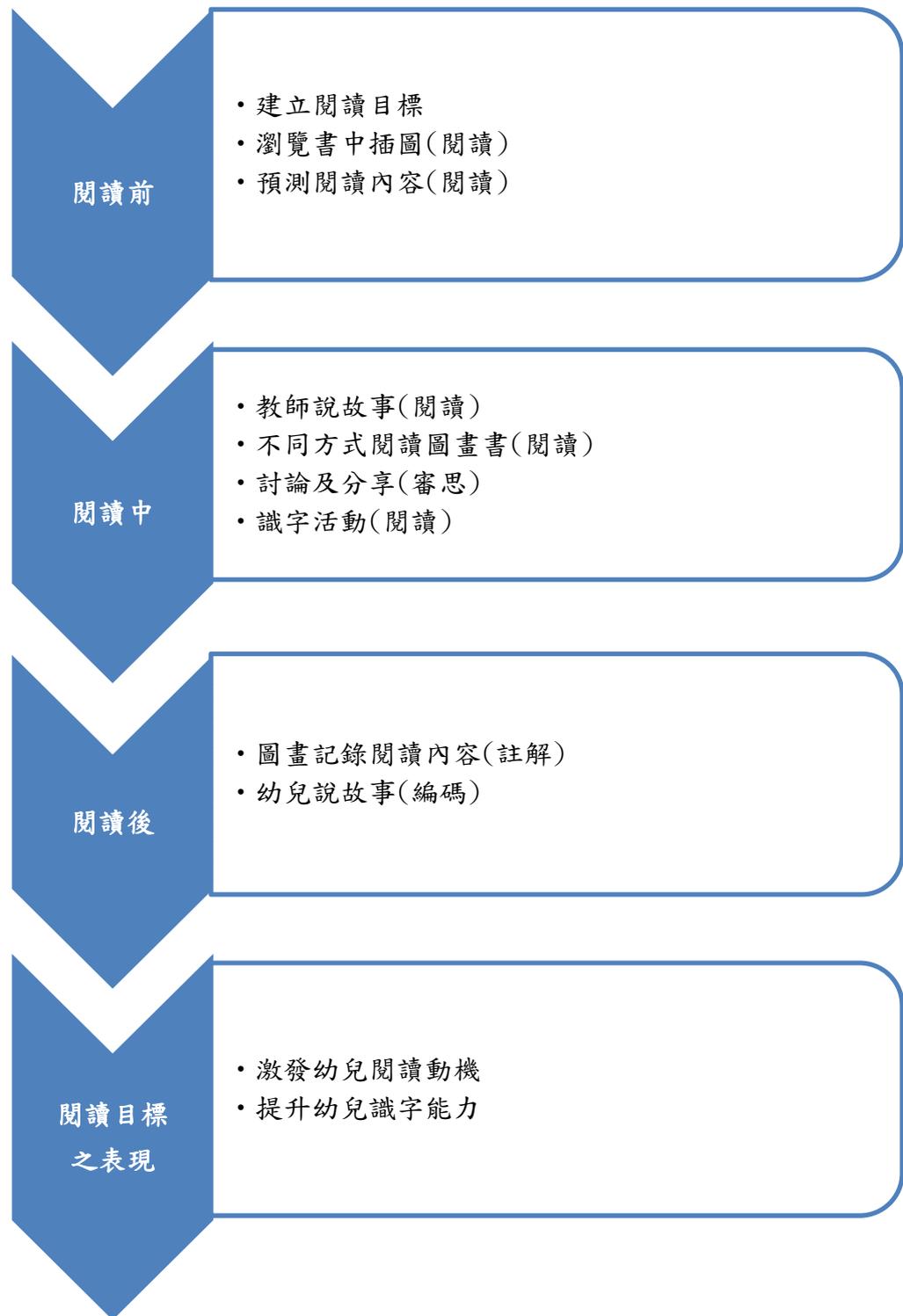


圖3-2-1 圖畫書融入閱讀教學之課程架構圖

實驗教學進行前，研究者以4本圖畫書設計4週圖畫書融入閱讀教學的課程，於2010年12月13日至2011年1月14日，在研究者服務幼稚園的課後輔導班幼兒為課程實施之對象，並藉由期間的教學經驗及省思，作為研究者規劃本研究的實驗教學課程之參考依據。因此，本研究實驗教學之圖畫書融入閱讀教學的課程(見附錄二)，採一週進行1本圖畫書之方式，每本圖書皆分為教師說故事、與幼兒討論及分享、圖畫記錄及說故事、不同方式閱讀圖畫書、識字活動等五個部份，下面將分別敘述其內容：

1. 教師說故事

研究者在說故事前，先請幼兒透過閱讀圖畫書的封面及圖象來預測內容，而研究者第一次說圖畫書的內容時，乃依書中之文意來發揮，即研究者口語表達的文字內容與書中之文字不完全相同。

2. 與幼兒討論及分享

此部份分為兩個活動進行，一個活動是研究者在說完故事後，針對閱讀內容與幼兒進行討論及分享，一個活動是研究者以不同方式閱讀圖畫書後，會與幼兒進行故事結構元素之討論及分享。

3. 圖畫記錄及說故事

幼兒在進行閱讀教學後，可將圖畫書的內容用畫圖的方式記錄下來，並請幼兒依自己畫的圖說故事，同時由教師以文字協助幼兒記錄其所表達之內容。亦可由幼兒看圖畫書說故事給教師或其它幼兒聽。

4. 不同方式閱讀圖畫書

研究者除了運用紙本之圖畫書外，亦使用其他閱讀圖書的方式引導幼兒閱讀，茲將其分別說明如下：

(1) 投影片

研究者將圖畫書的內容製做成簡報形式，使用單槍投影之設備將內容投射於活動布幕上，讓幼兒覺得像在看電影般，且搭配書本中的圖象與文字，逐字朗讀投影片上的文字給幼兒聽。並將投影片上的文字以不同顏色標示，預定認識的詞彙以紅色字體表示，在其它圖書中已認

識且重複出現的詞彙則以藍色字體表示。

(2)文字海報

研究者將圖畫書的文字以電腦繕打，將文字放大後製作成半開的海報，且將其裝訂成冊。海報上的文字則與投影片之做法相同，以不同顏色標示。文字海報可用於教師示範以手指字唸圖畫書的方式；亦可用於猜詞彙之遊戲，如研究者事先將有顏色的詞彙以紙片遮蔽，在研究者一邊唸、一邊以手逐字指出文字時，可請幼兒猜一猜是哪個詞彙被遮住了；甚至可用於幼兒聽故事錄音帶時，研究者也會使用文字海報逐字指出，加強幼兒對文字的印象。

(3)故事錄音帶

研究者請他人協助，依圖畫書中的文字逐字唸讀，並錄製成故事錄音帶播放給幼兒聽，而其錄製的形式有兩種，一種與書中文字內容完全相同的版本，一種是將標有顏色的詞彙以其它不同詞彙替換的版本。幼兒第一次先聽與圖畫書文字完全相同的版本，第二次再聽詞彙已替換的版本，藉此可以了解幼兒對書本文字內容之熟悉程度。

(4)幼兒畫圖本

幼兒畫圖本乃以空白的A4圖畫紙裝訂而成，用來記錄幼兒所閱讀圖畫書的內容。研究者將圖畫書的文字以電腦繕打且未加上注音符號，裝訂於幼兒畫圖本中，研究者朗讀圖畫書時，幼兒可使用幼兒畫圖本，與研究者一起朗讀並練習以手逐字指出，同時可將口語文字與書中文字做對應。

5. 識字活動

研究者在引導幼兒閱讀圖畫書時，除了運用不同顏色來突顯詞彙外，亦將其製作成字卡之形式。詞彙卡可指導幼兒練習造句，例如：教師拿出「足球」的詞彙卡，請幼兒想一想，「足球」可以怎麼說呢？幼兒回答「足球是圓形的。」、「足球有白色和黑色。」及「我爸爸會帶我到公園踢足球。」等。另外，詞彙卡也可於識字遊戲中使用，下面將說明本研究之10本圖畫

書所設計的識字遊戲，其名稱與內容如表3-2-2。本研究在10週的實驗教學過程中，識字遊戲的活動採小組形式進行，研究者將全班幼兒依號碼分成奇數組和偶數組，兩組幼兒則每天交換輪替。

表 3-2-2 識字遊戲之名稱與內容表

名稱	內容
文字敲敲樂	教師將詞彙卡黏貼於白板或放置於地板，請幼兒手拿敲擊棒，聽教師讀出之詞彙後，將敲擊棒敲擊在教師讀出之詞彙卡上，敲擊正確者即過關。若幼兒無法敲擊正確者，則由教師握著幼兒的手，一邊讀詞彙、一邊敲擊正確的詞彙卡。
我猜、我猜、我猜猜猜	幼兒分成2小組。教師將詞彙卡貼在畫有格子的長條圖裡，幼兒以猜拳的方式進行，猜贏者該隊的棋子可前進一步，但是能正確讀出格子內的詞彙卡，則可得一分，當有一方的幼兒先走完長條圖遊戲即結束，最後統計分數較高隊伍即獲勝。若幼兒無法正確讀出長條圖中的詞彙時，可與該小組幼兒討論後再讀出詞彙卡。
投球高手	教師將詞彙卡黏貼在白板上，並在詞彙卡的外圍用白板筆畫一個範圍，請幼兒將手中吸盤球擲出，正確讀出擲中的詞彙卡即過關。
骰子樂	教師把詞彙卡黏貼在骰子上，請幼兒擲出骰子後，將面朝上的詞彙卡正確讀出即過關。
連連看	幼兒分成2小組。教師將詞彙卡同時黏貼於骰子上，及白板上所畫的九宮格圖，請2個小組的幼兒輪流擲出骰子後，將骰子面朝上的詞彙卡正確讀出，即可在白板上之九宮格圖中相同詞彙卡的位置做上該小組記號，先連成一條線的隊伍即獲勝。若幼兒無法正確讀骰子上的詞彙時，可與該小組幼兒討論後再讀出詞彙卡。

(續接下頁)

名稱	內容
釣詞高手	教師將詞彙卡擺在呼拉圈內，請幼兒手拿釣竿(使用竹筷、棉線及磁鐵製作)，在呼拉圈內將詞彙卡釣起後，能正確讀出即過關。若幼兒無法正確讀詞彙卡時，可與其他幼兒討論後再讀出詞彙卡。
記憶大考驗	幼兒分成 2 小組。請一組幼兒分別在其身上掛上詞彙卡，教師手拿碼表計時 30 秒後，請身上掛著詞彙卡的幼兒向後轉，由另一組幼兒猜一猜，轉身幼兒的身上掛了什麼詞彙卡?答對較多的小組即獲勝。
拼圖樂	教師將詞彙卡製作成拼圖(約分解 3-4 片)，請幼兒將詞彙卡拼出後可正確讀出者即過關。若幼兒無法正確拼出者，可以觀察白板上完整的詞彙卡。
雙胞胎	幼兒分成 2 小組。教師將詞彙卡黏貼在白板上，手拿碼表計時展示 30 秒後，教師將詞彙卡全部反過來黏貼於白板上，請幼兒將 2 個相同的詞彙卡翻出來並正確讀出即過關。若幼兒無法正確翻出或讀出詞彙卡時，可與小組的幼兒討論。
救火隊	幼兒分成 2 小組，進行消防隊員滅火救人的活動。教師在白板上黏貼畫有層樓的 2 棟房子及有人呼叫救命的海報，請 2 組的幼兒分別抽取教師手上的詞彙卡，正確讀出者才可將詞彙卡由低至高放在分有樓層的房屋上，先到達頂樓者的小組即滅火成功。若幼兒無法正確讀出詞彙卡時，可與小組的幼兒討論後再讀出詞彙卡。
黑白配	教師將詞彙卡黏貼在白板上並用白板筆在其上方分別寫上數字來編號，請幼兒丟擲骰子後，將骰子面朝上的數字與白板上之詞彙卡的數字編號進行配對，能正確讀出詞彙卡即過關。若幼兒無法正確讀出詞彙卡時，可與其他的幼兒討論。

第三節 研究對象

本研究係以研究者任教之彩虹國小附設幼稚園(化名)為主要研究場域，幼稚園設立於1999年8月，目前共有3個班級及6位教師。99學年度幼稚園依據入園幼兒之年齡、性別、身份、特殊需求、原中班升大班幼兒等因素為編班考量，3個班級的編制分別為1個大班及2個混齡班，其中混齡班的幼兒為4和5歲的幼兒人數各為一半，總計共83名幼兒。學區中多數家長的學歷及社經地位不高，且大部分家長平日工作繁忙，多由家中長輩協助及分擔照顧幼兒，但是家長們普遍相當關心幼兒在幼稚園之學習情形及教育問題。這幾年幼稚園幼兒組成分子愈來愈多元化，包括新住民家庭、原住民家庭、單親家庭、中低收入戶家庭與特殊生幼兒，近幾年皆占幼稚園幼兒總人數之三分之一。

本研究之對象以研究者服務幼稚園之大班幼兒作為實驗組，進行圖畫書融入閱讀教學之實驗教學，同時於實驗教學前徵求家長的同意，讓幼兒參與實驗教學(見附錄三)。因為實驗組的幼兒全為大班生，而園內其它班級皆為混齡班，為了避免控制組之幼兒及家長背景與實驗組產生過大差異情形，所以研究者在鄰近研究場域的學區內，商議一間同是公立的星星國小附設幼稚園(化名)，其幼兒組成分子及家長背景相似之大班幼兒作為控制組，並由原來該班級教師進行幼稚園一般教學課程。在我國幼稚園課程標準一書中訂定幼稚園的課程領域包括健康、遊戲、音樂、工作、語文、及常識(教育部國民教育司，1994)。語文為幼兒課程中的一個重要領域，因此在幼稚園一般教學課程中，幼兒亦有接觸閱讀圖畫書與識字之機會。為求客觀性，於實驗教學進行前，以「幼兒閱讀動機量表」及研究者自編之「圖畫書詞彙測驗卡」進行施測，了解實驗組和控制組在閱讀動機與識字能力有無差異。

實驗組為27名幼兒，男女比例為13:14，其中包含1位新住民幼兒、1位原住民幼兒、3位單親家庭幼兒、1位中低收入家庭的幼兒及4位特殊幼兒。控制組為27名幼兒，男女比例為15:12，其中包含7位新住民幼兒、1位原住民幼兒、2位中低收入家庭的幼兒及3位特殊幼兒。在實驗組和控制組皆包含特殊幼兒，因鑑定之障礙類別程度的差異，對幼兒的學習而言，會造成不同影響，所以研究者以

幼兒能依據研究工具的內容進行施測為考量。在實驗組有1位特殊幼兒，控制組有2位特殊幼兒，因個人因素無法以研究工具進行施測，本研究將3位特殊幼兒排除，因此，實驗組共有26名幼兒，控制組共有25名幼兒。

第四節 研究工具

一、幼兒閱讀動機量表

關於測量閱讀動機之研究工具，從文獻探討與相關研究中得知，多數的研究者以MRQ為參考依據，在效度上較具說服力，加上目前的施測量表已發展至小學低年級學生所適用，而本研究之研究對象為幼稚園大班幼兒，因此本研究之研究工具係以MRQ作為編製幼兒閱讀動機量表之架構，並以林慧娟(2008)、陳淑貞(2007)、陳靜慧(2004)與蔡育妮(2004)等人研究的閱讀動機量表為參考依據，加以修訂完成，且以此量表測得分數評估幼兒閱讀動機之高低。因為目前探討閱讀動機之相關研究中，極少以學前階段的幼兒為研究對象，所以研究者參考黃馨儀(2002)之研究，藉由與幼稚園大班幼兒晤談之方式並分析訪談結果，了解幼兒的閱讀動機及確定閱讀動機之向度。

研究者擬定幼兒閱讀動機訪談單之問題，並與實驗組班級2位教師就題目之題意進行檢核後，分別訪談3位男生和3位女生，共6位幼兒，在與幼兒面對面且一對一的訪談中，了解幼兒對閱讀所反應出之閱讀動機為何。將訪談內容謄寫為逐字稿後，針對幼兒對閱讀動機回應的反應，以MRQ11個向度概念的內涵進行分析。從幼兒閱讀動機訪談之分析表來看(見附錄四)，幼兒對於閱讀動機的概念，可以涵蓋11個向度中之效能、好奇、投入、重要、社會與認可6個向度。其中順從的向度只有1位幼兒表示：「老師規定不可以玩玩具我就會看書」，其並非完全符合此向度的內涵，因為老師並非規定或命令幼兒看書，而是不可以玩玩具，所以幼兒看書這個活動仍屬於幼兒自己所選擇的，因此順從之向度並未列入。另外，小學以上的學生在各方面之發展和學習與學前階段幼兒不同，洪毓瑛(2000)的書中指出，教師在決定什麼才是符合學前幼兒之發展和學習需要前，要了解早期經驗對其往後的影響，同時此階段過於強調幼兒間的競爭、比較及負向之觀點，將可能會影響幼兒的學習動機。因此在MRQ之11個向度中，關於成績、競爭、逃避與順從的向度，並不適合做為學前幼兒在閱讀動機上之重要性指標。

根據本研究之目的、幼兒閱讀動機之試行訪談、相關文獻的探討、與研究對象之發展及學習情形，本研究之「幼兒閱讀動機量表」共有6個向度，分別是個

體相信自己在閱讀上有能力，將可能更投入閱讀的「效能」向度；個體願意主動閱讀有興趣的主題內容之「好奇」向度；個體因正向感情的享受而更投入閱讀中之「投入」向度；個體認為閱讀的價值之「重要」向度；個體希望獲得他人實際的認可或想得到外在的獎勵之「認可」向度；個體在閱讀經驗中產生社會情感和人際交流的「社會」向度。

(一)預試量表之編製過程

研究者考量研究對象的年齡與發展學習，依據各個向度初步編製量表題目，使其陳述觀點，能盡量符合學前大班幼兒的閱讀動機。研究者將初步編製完成的預試量表，與2位非實驗組班級的大班幼兒進行第一次的測試，力求量表題目陳述能易懂且口語化，減少題意和受試者認知間的差距。於第一次測試後根據幼兒的反應來修正量表的題意。由教授指導修正第一次測試幼兒之量表，並請幼稚園實驗組之2位教師提供意見，研究者根據相關建議修正量表後，再與2位非實驗組幼兒進行第二次的測試及修正。在預試量表編製完成後，研究者邀請3位大學幼兒教保相關系所教師與2位幼稚園資深教師(如表3-4-1)填寫專家效度問卷，分別就量表的內容與題目文句給予建議及修正方向，至此完成預試量表(見附錄五)。

表 3-4-1 幼兒閱讀動機量表專家效度名單(依筆畫多寡排序)

姓名	目前任職之服務單位
江麗莉教授	國立新竹教育大學幼兒教育學系
張鑑如教授	國立臺灣師範大學人類發展與家庭學系
許錦雲副教授	天主教輔仁大學兒童與家庭學系
鄧玉霜老師	新北市幼兒教育輔導團專任輔導員
羅瑞鳳老師	新北市幼兒教育資源中心執行秘書

(二)預試量表之施測與填答方式

預試量表的總題數為28題，另外包括2題練習題。在施測時，因為幼兒無法個別自行閱讀動機量表之題目完成填答，並為了確保施測過程的一致性，

所以將由研究者至受試者班級內進行施測，在一個不受干擾的空間，採一對一的方式。同時讓幼兒先以練習題進行練習，如練習的題目為我喜歡畫畫，幼兒回答的選項有「常常這樣」、「有時這樣」、「從不這樣」等三個等級，請幼兒依據自己的真實感覺、想法或做法來回答。在幼兒了解回答的方式之後，研究者再依量表之題目，逐題唸給幼兒聽，並提供必要的協助，幫助幼兒了解題意，待幼兒回答題目之選項後，由研究者代為勾選填答。量表採Likert三點量表，依據幼兒回答「常常這樣」、「有時這樣」及「從不這樣」之選項，分別給予3分、2分、1分。

(三)預試量表之施測對象

以彩虹國小附設幼稚園未加入實驗組之大班幼兒共30名，及月亮國小附設幼稚園(化名)之大班幼兒共25名，為預試量表之施測對象，並由研究者親自進行施測。

表3-4-2 預試量表施測對象之分析表

	男生	女生
彩虹國小附設幼稚園	15	15
月亮國小附設幼稚園	14	11
小計	29	26
總計	55	

單位:人

(四)預試量表之項目分析

1. 鑑別度

預試完成後，研究者將所得資料以SPSS18.0統計套裝軟體進行項目分析，將施測者在預試量表之得分依高低分排序，取總分前 27%為高分組，後 27%為低分組，進行獨立樣本 t 檢定，考驗高低分組在每個題項上的差異，

結果如下表 3-4-3 所示。經分析結果從表 3-4-3 得知，第 1 題、第 2 題、第 12 題、第 13 題及第 26 題未達 .01 顯著水準，故可以將其刪除之，其餘題目則保留。

表 3-4-3 幼兒閱讀動機量表之項目分析摘要表

預試題號	決斷值	題目取捨	預試題號	決斷值	題目取捨
01	2.226	刪除	15	6.368**	保留
02	2.364	刪除	16	5.682**	保留
03	3.439**	保留	17	5.684**	保留
04	2.778**	保留	18	3.373**	保留
05	3.725**	保留	19	3.854**	保留
06	7.571**	保留	20	3.478**	保留
07	5.425**	保留	21	7.378**	保留
08	5.388**	保留	22	4.510**	保留
09	5.865**	保留	23	6.872**	保留
10	5.478**	保留	24	6.491**	保留
11	6.642**	保留	25	4.879**	保留
12	2.424	刪除	26	2.728	刪除
13	2.382	刪除	27	6.182**	保留
14	4.084**	保留	28	4.173**	保留

* $p < .05$, ** $p < .01$

2. 同質性檢驗

以 SPSS 18.0 統計軟體進行題目與總分之內部相關分析，結果之摘要如下表 3-4-4 所示。從表 3-4-4 中得知整體 Cronbach $\alpha = .916$ ，其中刪除題目後整體 α 值並無明顯的提高或下降。而題目與總分內部相關度低於 .37 以下的題目有第 1 題、第 2 題、第 12 題、第 13 題及第 26 題。

綜合上述鑑別度與同質性之相關分析，可以發現第 1 題、第 2 題、第 12 題、第 13 題及第 26 題是沒有鑑別度與總分內部相關較低的題目，因此將這 5 題目刪除後，再進行效度及信度分析。

表 3-4-4 幼兒閱讀動機量表之題目與總分相關分析結果表

預試題號	題目與總分之相關	刪除該題後之 α 係數	預試題號	題目與總分之相關	刪除該題後之 α 係數
01	.322	.915	15	.602	.911
02	.369	.916	16	.628	.911
03	.472	.913	17	.628	.911
04	.385	.915	18	.407	.914
05	.470	.913	19	.462	.914
06	.709	.910	20	.485	.913
07	.590	.911	21	.663	.910
08	.636	.911	22	.504	.913
09	.607	.911	23	.594	.911
10	.591	.912	24	.580	.912
11	.664	.911	25	.480	.913
12	.307	.916	26	.344	.916
13	.277	.916	27	.568	.912
14	.466	.913	28	.481	.913

(四)效度

1.內容效度

本研究之量表經相關文獻探討後，以Wigfield 與 Guthrie (1997) 和Baker 與 Wigfield (1999) 在閱讀動機理論發展出來的MRQ為架構，及以林慧娟 (2008)、陳淑貞(2007)、陳靜慧(2004)與蔡育妮(2004)等人研究的閱讀動機量表為參考依據，加上指導教授的建議編製完成。在量表初步完成撰寫後，除了前後由共4位的大班幼兒依量表中之題目的語意逐題測試外，亦商請實驗組的幼稚園教師，就量表內涵和題目的適切性不斷進行檢核及修訂。在量表編製完成後，亦邀請3位大學幼兒教保相關系所教師與2位幼稚園資深教師進行專家效度，分別就量表的內容與題目文句給予建議及修正方向。

2. 建構效度

研究者將項目分析不佳的試題刪減後，對修訂之量表建構效度，以因素分析進行檢驗，驗證本量表之題目所建立的架構。因素分析採主成分分析求取量表中每個題目變數變異量達最大的主成分，以最大變異法進行直交轉軸，來萃取其因素負荷量，結果如下表 3-4-5 所示。在 KMO 與 Bartlett 檢定中，KMO 取樣適切性檢定值為.752，而球形檢定卡方值為 843.415，達顯著水準，表示本量表適於因素分析。Tabachnick 與 Fidell(2007)提出因素負荷量的判斷標準為達.71 以上，即該因素可以解釋觀察變項 50%的變異量，是非常理想之狀況；若因素負荷量的判斷標準低於.32 以下，亦即該因素解釋不到 10%的觀察變項變異量時，此因素之貢獻非常小，可以考慮刪除之。表 3-4-5 之各題目的因素負荷量皆達.32 以上，所以保留全部題目。

3-4-5 幼兒閱讀動機量表之正式測試版各題目的因素負荷量表

向度名稱	預試題號	因素負荷量	向度名稱	預試題號	因素負荷量
效能	03	.836	投入	16	.749
	04	.698		17	.758
	05	.699		18	.559
				19	.844
				20	.673
好奇	06	.649	認可	21	.667
	07	.534		22	.663
	08	.593		23	.758
	09	.767		24	.717
	10	.554			
社會	11	.613	重要	25	.377
	14	.499		27	.564
	15	.621		28	.922

(五)信度

經由上述之項目分析與因素分析的刪題後，幼兒閱讀動機量表共23題，以SPSS 18.0統計軟體進行信度分析，結果如下表3-4-6。由該表得知，各向度的 α 係數至少都在.737以上，整體Cronbach內部一致性 α 係數為.917，至此完成正式之幼兒閱讀動機量表(見附錄六)。

表 3-4-6 幼兒閱讀動機量表之正式測試版的信度表

向度名稱	預試題號	正式題號	α 係數
效能	03	01	.879
	04	02	
	05	03	
好奇	06	04	.853
	07	05	
	08	06	
	09	07	
	10	08	
社會	11	09	.737
	14	10	
	15	11	
投入	16	12	.831
	17	13	
	18	14	
	19	15	
	20	16	
認可	21	17	.870
	22	18	
	23	19	
	24	20	
重要	25	21	.772
	27	22	
	28	23	
整體			.917

二、圖畫書詞彙測驗卡

目前臺灣相關的識字量表中，為標準化測驗且具備全國常模的測驗工具，有黃秀霜編製之「中文年級認識量表」，但是其量表適用的對象為小學一年至國中三年級，幼稚園階段幼兒並不適用。且研究者擬藉由圖畫書融入閱讀教學，了解其對於幼兒識字能力之提升是否有助益，所以透過實驗教學之10本圖畫書中的文字，來分析幼兒識字之成效將更具說服力，因此將自編測驗的工具。

(一)前導研究

研究者於2010年12月13日至12月24日，以彩虹國小附設幼稚園之課後輔導班的10名大班幼兒，作為前導研究的對象，根據幼兒在前後測之結果，作為本研究自編測驗工具的參考依據。

1. 編製測驗工具之過程

配合課後輔導班幼兒之需求與學習情形，研究者與之前擔任課後輔導班的教師，針對圖畫書內容的挑選進行溝通及討論，以《去買東西》和《我討厭媽媽》2本圖畫書作為前導研究用之閱讀教材，及編製識字測驗的來源。研究者從2本圖畫書中共選出50個詞彙，邀請彩虹國小附設幼稚園之6位教師協助勾選。而教師挑選詞彙的原則是以教師平時和幼兒相處與觀察幼兒生活對話經驗中，幼兒經常使用的口語詞彙(即心理詞彙)，同時認為其適合大班幼兒辨識並讀出正確之音者，最後研究者將每位老師勾選的結果予以統計。統計的方式為以詞彙為單位，計算其得到教師勾選之次數，以在50個詞彙當中，得到勾選之總次數在全部詞彙裡排名為前10名者，編入識字測驗中(見附錄七)。

研究者將選出的10個詞彙以兩種不同的測驗方式呈現，一種方式是「詞彙測驗卡」，將10個詞彙製作成三分之一A4大小的詞彙卡，一種方式是「字彙測驗卷」，將10個詞彙組成的字拆開，以字彙單獨出現且以筆畫數的多寡從少到多排列，同時出現在一張A4大小的測驗卷中。但是，其中「媽媽」的詞彙，因為前後2個字彙之字形、字音和音義皆相同，將會影響計分方式。經研究者與指導教授討論後，在不影響計分方式原則下，從2本書中

挑選最高頻（共18次）的字彙「我」，替換在「媽媽」詞彙中重複出現的「媽」。每位施測的幼兒皆分別接受2種不同的測驗方式，先進行「字彙測驗卷」後，再進行「詞彙測驗卡」的施測。

2. 測驗工具之施測和計分方式

為了確保施測過程的一致性，幼兒在課後輔導班的教室內進行施測，在一個不受干擾的空間，採一對一的方式。由研究者告訴幼兒關於施測之目的和內容後，請幼兒採看字讀音的方式進行，並告訴幼兒遇到不會讀的字可以跳過。

在「字彙測驗卷」的部分，研究者和幼兒採90度對角坐的方式，研究者從第一行第一列之字開始，依序往下用手指指字，請幼兒看著「字彙測驗卷」上的字讀出字音。同時研究者手邊有一張計分表，對於幼兒看字讀音正確者，在計分表中將該字圈起來記錄之。計分的方式為幼兒正確讀出1個字則得1分，滿分為20分。

在「詞彙測驗卡」的部分，研究者和幼兒採90度對角坐的方式，研究者依序閃示10張不同的詞彙卡，請幼兒看著詞彙卡上的字由上至下讀出字的音，研究者手邊有一張計分表，幼兒可以正確讀出該詞彙者，在計分表中以打「√」的方式記錄。計分的方式為幼兒完全正確讀出1張詞彙卡者得2分，無法完全正確讀出者則為0分，即詞彙卡上的文字皆無法辨識和只正確讀出其中1個字者，滿分為20分。

3. 測驗結果之分析

「字彙測驗卷」與「詞彙測驗卡」之平均數、標準差及t考驗結果，如表3-4-7所示。

表 3-4-7 前導研究樣本在字彙和詞彙之平均數、標準差及 t 考驗結果摘要表

	人數	M		SD		t
		前測	後測	前測	後測	
字彙	10	9.40	15.00	4.38	4.45	9.969 ^{***}
詞彙	10	6.80	16.80	4.44	4.44	8.660 ^{***}

^{***} p < .001

由表3-4-7得知，在「字彙測驗卷」方面，幼兒於前測的平均數是9.40，前導實驗研究之後，後測的平均分數是15.00，其平均分數較前導實驗研究前為高。在「詞彙測驗卡」方面，幼兒於前測的平均數是6.80，前導實驗研究之後，後測的平均分數是16.80，其平均分數亦較前導實驗研究前為高。而幼兒在「字彙測驗卷」和「詞彙測驗卡」之前後測是否有顯著差異，則以相依樣本t檢定進行考驗。由表3-4-7顯示，幼兒在「字彙測驗卷」前後測之t檢定結果， $t=9.969$ ， $p<.05$ ，達顯著水準。在「詞彙測驗卡」前後測之t檢定結果， $t=8.660$ ， $p<.05$ ，達顯著水準。從上述的分析了解，10名幼兒在字彙和詞彙之識字能力，於前導實驗研究後有顯著的差異。由鄭昭明(1991)研究發現，詞的教學成效優於字的教學，所以字在「詞」裡面比在「非詞」裡更容易辨識。根據胡志偉、顏乃欣(1995)說明字彙辨識中的詞優效果，意即中文詞也能影響字的辨識，所以詞的辨識不一定要經過字彙辨識之階段，也就是說在高頻詞的情況下，詞可能比字或者組成該詞的字較先被激發出來。因此本研究之識字測驗將採用詞彙的方式，以圖畫書中出現高頻率之詞彙，作為研究者在正式實驗教學中自編識字測驗的來源，而測驗方式亦使用詞彙卡來施測。

(二)正式之實驗教學

1. 編製「圖畫書詞彙測驗卡」之過程

研究者使用中央研究院資訊科學所詞庫小組(2007)研發之中文斷詞線上

服務系統，進行本研究實驗教學用之10本圖畫書的文章斷詞分析。因其系統詞性之判斷乃依詞彙在文中之位置，在完成10本圖畫書之文章斷詞分析後，檢視詞彙資料發現形容詞的詞彙偏少，因此研究者選擇名詞、動詞及副詞3種不同詞性的詞彙，分別統計其在10本圖畫書中出現之次數，以高頻的詞彙及幼兒常用之心理詞彙為主。而在選出3種詞性的詞彙中，發現詞彙裡有疊字之現象，如名詞中的「娃娃」、副詞中的「常常」，以及在不同詞性之詞彙裡，有字形、字音相同的字彙。研究者在交叉核對詞彙的文字資料後，考量幼兒學習的個別差異及前導研究的結果，作為詞彙總數之參考依據。本研究「圖畫書詞彙測驗卡」之工具，以字彙而言共200個字，以詞彙而言共123個詞彙，其中包括42個名詞、43個動詞及38個副詞（見附錄八）。「圖畫書詞彙測驗卡」之製作方式為：研究者將選出的123個詞彙，以電腦由上而下繕打文字，每個詞彙的紙張大小為A4的三分之一，將其分別切割後，使用護貝機來護貝，成為字卡之形式，於研究者進行實驗教學及施測時使用。

2. 「圖畫書詞彙測驗卡」之施測和計分方式

確保施測過程的一致性，幼兒在教室內一個不受干擾的空間，由研究者採一對一的方式親自施測。研究者和幼兒採90度對角坐之方式，並告訴幼兒關於施測之目的和內容後，請幼兒採看字讀音的方式進行，同時告訴幼兒遇到不會讀的字可以跳過。研究者依序閃示不同的詞彙卡，請幼兒看著詞彙卡上的字由上至下讀出字音，研究者手邊有一張計分表，幼兒可以正確讀出詞彙卡上的文字者，即在計分表中以字彙為單位的欄內打「√」，幼兒讀音錯誤或無法正確讀出者，即在計分表中以字彙為單位的欄內打「○」。因實驗組於實驗教學時，研究者主要採詞彙之方式進行識字活動，而控制組則無，為了可以實際了解，兩組幼兒在辨認字並依字讀音及辨識詞彙的識字能力，所以研究者將「圖畫書詞彙測驗卡」統計分數的方式分為字彙和詞彙2種，下面將分別說明：

(1) 以字彙統計

以幼兒在「圖畫書詞彙測驗卡」之總得分，探討實驗組和控制組在辨認字並可依字讀音的識字能力。計分的方式為幼兒在計分表中的字彙欄位內打「√」者得1分，打「○」得0分，用「○」代替「X」，主要是避免幼兒看到X時感覺不好。在完成統計後，再扣除字形字音相同者，總分為200分。

(2)以詞彙統計

以幼兒在名詞、動詞及副詞之得分，探討實驗組和控制組在整體詞彙，以及不同詞性識字能力之差異及比例情形。計分方式為幼兒完全正確讀出1張詞彙卡者得1分，無法完全正確讀出者則為0分，包括幼兒無法正確讀出詞彙卡上文字，和只正確讀出詞彙其中的1個字者。名詞的滿分為42分、動詞的滿分為43分、副詞的滿分為38分，總分為123分。

第五節 資料處理與分析

研究者將兩組幼兒在進行教學實驗前後施測所得資料資料蒐集完成後，分別於以編碼鍵入電腦登錄，運用統計套裝軟體SPSS18.0進行資料處理及統計分析。茲將其資料分析方法說明如下：

一、幼兒閱讀動機量表

- (一)兩組幼兒在「幼兒閱讀動機量表」前測總分，以平均數、標準差與獨立樣本t檢定，考驗兩組幼兒在閱讀動機前測之情形。
- (二)以教學法為自變項，「幼兒閱讀動機量表」後測得分為依變項，其前測得分為共變項，進行獨立樣本單因子共變數分析，了解圖畫書融入閱讀教學與否之教學成效。
- (三)以相依樣本t考驗，分析實驗組在「幼兒閱讀動機量表」之前後測的得分，了解實驗組幼兒閱讀動機之變化情形。
- (四)以兩組幼兒在「幼兒閱讀動機量表」各向度的前測得分為共變項，後測得分為依變項，進行獨立樣本單因子共變數分析，了解實驗組和控制組在閱讀動機各向度之差異情形。

二、圖畫書詞彙測驗卡

- (一)兩組幼兒在「圖畫書詞彙測驗卡」前測字彙的總分，以平均數、標準差與獨立樣本t檢定，考驗兩組幼兒在識字能力之前測情形。
- (二)兩組幼兒在「圖畫書詞彙測驗卡」後測字彙及詞彙的總分，以平均數、標準差與獨立樣本t檢定，了解圖畫書融入閱讀教學與否之教學成效。
- (三)以相依樣本t檢定，分析實驗組在「圖畫書詞彙測驗卡」之前後測字彙的總分，了解實驗組幼兒識字能力之變化情形。
- (四)以獨立樣本t檢定，分析實驗組和控制組在「圖畫書詞彙測驗卡」之不同詞性前後測的詞彙得分，了解實驗組和控制組在不同詞性之識字能力的差異情形。
- (五)以描述性統計分析實驗組和控制組在「圖畫書詞彙測驗卡」之各詞性後測的詞彙得分，了解兩組幼兒在不同詞性之識字能力的比例情形。

第四章 結果與討論

本章共分為三節：第一節為圖畫書融入閱讀教學對幼兒閱讀動機及識字能力之成效分析，第二節為圖畫書融入閱讀教學與幼兒在各向度閱讀動機之差異分析，第三節為圖畫書融入閱讀教學與幼兒在各詞性識字能力之差異分析。

第一節 圖畫書融入閱讀教學對幼兒閱讀動機及識字能力之成效分析

一、圖畫書融入閱讀教學對幼兒閱讀動機成效之分析

(一)實驗教學之前

為求研究之客觀性，於實驗教學進行前，首先了解實驗組和控制組在閱讀動機是否有顯著差異，以兩組幼兒在「幼兒閱讀動機量表」前測的總得分進行t檢定，考驗兩組幼兒在閱讀動機之差異情形，其結果如表4-1-1。

表4-1-1 實驗組和控制組在「幼兒閱讀動機量表」前測之t檢定摘要表

組別	人數	M	SD	t
實驗組	26	47.46	7.47	1.331
控制組	25	44.44	8.71	

由表4-1-1得知，兩組幼兒在「幼兒閱讀動機量表」前測總得分的t考驗結果， $t=1.331$ ， $p>.05$ ，未達顯著水準，所以實驗組和控制組在進行實驗教學前之閱讀動機無顯著的差異。

(二)實驗教學之後

1. 實驗組和控制組之差異分析

實驗組和控制組在「幼兒閱讀動機量表」之前後測總得分的平均數及標準差如表4-1-2所示。

表4-1-2 實驗組和控制組在「幼兒閱讀動機量表」前後測之平均數及標準差

組別	人數	前測		後測	
		M	SD	M	SD
實驗組	26	47.46	7.47	57.42	4.57
控制組	25	44.44	8.71	44.00	9.84

由表4-1-2得知，實驗組和控制組在「幼兒閱讀動機量表」前測的表現上，實驗組的平均分數是47.46，控制組的平均分數是44.44，實驗組的分數略高於控制組；經實驗教學結束後，在「幼兒閱讀動機量表」後測的表現上，實驗組的平均分數是57.42，控制組的平均分數是44.00，實驗組的平均分數有提升，控制組則無。實驗組和控制組間是否有顯著差異，則以獨立樣本單因子共變數分析進行考驗。以教學法為自變項，「幼兒閱讀動機量表」前測得分為共變項，後測得分為依變項，在進行單因子共變數分析前，先進行組內迴歸係數同質性檢定，其結果如表4-1-3所示。

表4-1-3 實驗組和控制組在「幼兒閱讀動機量表」之迴歸係數同質性檢定摘要表

變異數來源	SS	df	MS	F
組別*前測	87.779	1	87.779	1.731
誤差	2384.048	47	50.724	

由表4-1-3的結果顯示， $F(1, 47) = 1.731$ ， $p > .05$ ，未達顯著水準。表示前測分數的共變項對後測分數之依變項間的關係，不因自變項處理水準的不同而有所差異。即兩組之共變項與依變項的線性關係具有一致性，符合

迴歸係數同質性之假設，因此，進行單因子共變數分析，其結果如表4-1-4所示。

表 4-1-4 實驗組和控制組在「幼兒閱讀動機量表」之共變數分析摘要表

變異來源	SS	df	MS	F
組間	2296.399	1	2296.399	44.593 ^{***}
組內(誤差)	2471.827	47	51.496	

^{***} p<.001

由表4-1-4的檢驗結果發現，在排除實驗教學前之「幼兒閱讀動機量表」前測的影響下，實驗組和控制組於實驗教學後之「幼兒閱讀動機量表」得分的考驗， $F(1, 47) = 44.593$ ， $p < .05$ ，達顯著水準，表示兩組幼兒於實驗教學後的閱讀動機表現具有顯著之差異。

2. 實驗組在前後測之差異分析

實驗組在「幼兒閱讀動機量表」之前後測的總得分，以相依樣本t檢定的結果如表4-1-5所示。

表 4-1-5 實驗組在「幼兒閱讀動機量表」之t檢定結果摘要表

	人數	M	SD	t
實驗組	26	9.962	7.728	6.573 ^{***}

^{***} p<.001

由表4-1-5顯示，實驗組在「幼兒閱讀動機量表」前後測的考驗結果， $t = 6.573$ ， $p < .05$ ，達顯著水準，表示實驗組幼兒於實驗教學前後之閱讀

動機具有顯著的差異。

綜合上述之實驗組和控制組之差異分析，與實驗組前後測之差異分析的結果了解，圖畫書融入閱讀教學對提升幼兒的閱讀動機有顯著之成效。

本研究以學前的大班幼兒為研究對象，探討圖畫書融入閱讀教學對幼兒閱讀動機之成效，其結果與江素枝、陳惠萍和黃秀霜(2009)、李燕妮(2007)、陸怡琮和賴素玲(2008)、陳淑貞(2007)及陳靜慧(2004)，以小學低年級的學生為研究對象相同。江素枝、陳惠萍和黃秀霜(2009)指出，可預測書閱讀教學可提升小學二年級學生的閱讀動機。李燕妮(2007)和陳靜慧(2004)的研究結果皆發現，分享式閱讀教學能提升小學一年級、二年級學生的閱讀動機。陸怡琮和賴素玲(2008)的研究分析說明，不需外在獎賞之閱讀教學方案對提升小學二年級學生的閱讀動機有影響。陳淑貞(2007)以資訊融入閱讀教學，其結果顯示其能增進小學一年級學生的閱讀動機。但是與蔡育妮(2004)以繪本教學未能提升小學一年級學生的閱讀動機之結果不同，其推論可能因實驗教學不夠長、設計的延伸活動不當，產生學生對其興趣高於閱讀繪本、問卷內容無法充分反應學生學習情形，及重複施測讓研究對象感到厭煩。然而綜合上述研究討論可知，以不同之閱讀教學取向探討學生閱讀動機的研究中，其結果多能發揮閱讀教學之功能，達到提升學生閱讀動機的成效。

綜合李燕妮(2007)和許敏華(2004)之說明，教師營造豐富的閱讀環境，讓學生有機會選擇及容易取得書籍之外，教師可設計統整的教學課程，而課程內容則以學生為中心。同時教師藉由課程提高學生之閱讀頻率，進而提升學生對書本的熟悉度與相關經驗，也增加學生與他人分享討論之互動機會。並給予學生適當且與閱讀有關的誘因，最重要的是教師本身對閱讀示範角色之扮演，將可讓學生有成功的閱讀經驗，並激發其閱讀動機。根據賓靜蓀(2010)專訪The Programme for International Student Assessment(簡稱PISA)之閱讀專家團隊主持人John DeJong中說明，許多研究發現閱讀動機是最能影響孩子閱讀能力的關鍵因素，其重要甚至超越孩子家庭的社經狀況，同時強烈認為學校老師能夠發揮其影響力，鼓勵學生

閱讀、養成閱讀的習慣，將可創造學生自己想學習之氣氛，教育就可以有所改變。

Baker、Scher 與 Mackler (1997) 指出進行親子共讀時，成人若可營造正向且具支持性之閱讀環境及氣氛，讓孩子可以享受閱讀的過程，較能激發孩子對閱讀的喜愛。同時提出朗讀故事類的文本及閱讀計畫，亦能夠提升孩子的閱讀興趣。本研究運用圖畫書融入閱讀教學，以研究者所設計的課程，與幼兒每天進行閱讀，其結果顯示確實對幼兒提升閱讀動機有助益。因此，當幼兒進入幼稚園時，學前教師若能在學校藉由閱讀教學的規劃來進行師生閱讀，將能激發幼兒之閱讀動機。

二、圖畫書融入閱讀教學對幼兒識字能力成效之分析

(一) 實驗教學之前

為求研究之客觀性，在進行實驗教學前，以研究者自編之「圖畫書詞彙測驗卡」進行前測，以獨立樣本t檢定考驗兩組幼兒在字彙及詞彙的總得分，了解實驗組和控制組在識字能力之差異情形，其結果如表4-1-6。

表 4-1-6 實驗組和控制組在「圖畫書詞彙測驗卡」前測之 t 檢定摘要表

	組別	人數	M	SD	t
字彙	實驗組	26	63.73	55.05	-.384
	控制組	25	71.08	78.90	
詞彙	實驗組	26	32.46	32.74	-.692
	控制組	25	40.52	48.62	

由表4-1-6得知，兩組幼兒在「圖畫書詞彙測驗卡」前測中，其字彙總得分的考驗結果 $t = -.384$ ， $p > .05$ ，未達顯著水準；詞彙總得分的考驗結果 $t = -.692$ ， $p > .05$ ，亦未達顯著水準，所以實驗組和控制組在實驗教學前之識字能力無顯著的差異。

(二)實驗教學之後

1. 實驗組和控制組之差異分析

實驗組和控制組於實驗教學後，以研究者自編之「圖畫書詞彙測驗卡」進行立即後測，以獨立樣本t檢定考驗兩組幼兒在字彙和詞彙的總得分，其結果如表4-1-7所示。

表 4-1-7 實驗組和控制組在「圖畫書詞彙測驗卡」後測之 t 檢定摘要表

	組別	人數	M	SD	t
字彙	實驗組	26	160.46	40.24	4.179 ***
	控制組	25	84.00	82.55	
詞彙	實驗組	26	100.23	23.31	4.565 ***
	控制組	25	49.52	50.62	

*** $p < .001$

由表4-1-6及表4-1-7得知，實驗組和控制組在「圖畫書詞彙測驗卡」前測之字彙得分的表現上，實驗組的平均分數是63.73，控制組的平均分數是71.08，實驗組的分數略低於控制組；實驗組和控制組在「圖畫書詞彙測驗卡」前測之詞彙得分的表現上，實驗組的平均分數是32.46，控制組的平均分數是40.52，實驗組的分數也略低於控制組。經實驗教學結束後，實驗組和控制組在「圖畫書詞彙測驗卡」後測之字彙得分的表現上，實驗組的平均分數是160.46，控制組的平均分數是84.00，實驗組的分數則高於控制組；實驗組和控制組在「圖畫書詞彙測驗卡」後測之詞彙得分的表現上，實驗組的平均分數是100.23，控制組的平均分數是49.52，實驗組的分數亦高於控制組。而實驗組和控制組間是否有顯著差異，則以獨立樣本t檢定進行考驗，在字彙的結果 $t=4.179$ ， $p < .05$ ，達顯著水準；在詞彙的

結果 $t=4.565$ ， $p<.05$ ，亦達顯著水準；表示兩組幼兒於實驗教學後，在字彙及詞彙之識字能力上有顯著的差異。

2. 實驗組在前後測之差異分析

實驗組在「圖畫書詞彙測驗卡」之前、後測的字彙及詞彙總得分，以相依樣本 t 檢定進行考驗，其結果如表4-1-8所示。

表 4-1-8 實驗組在「圖畫書詞彙測驗卡」之 t 檢定結果摘要表

	人數	M	SD	t
字彙	26	96.73	34.80	14.173 ^{***}
詞彙	26	68.19	22.87	15.204 ^{***}

^{***} $p<.001$

由表4-1-8得知，實驗組在「圖畫書詞彙測驗卡」之前後測字彙總得分考驗的結果， $t=14.173$ ， $p<.05$ ，達顯著水準，在「圖畫書詞彙測驗卡」之前、後測詞彙總得分考驗的結果， $t=15.204$ ， $p<.05$ ，亦達顯著水準，表示實驗組幼兒於實驗教學前後的識字能力有顯著的差異。

綜合上述之實驗組和控制組之差異分析，與實驗組前後測的差異分析結果了解，圖畫書融入閱讀教學對提升幼兒的識字能力有顯著之成效。

茲將本研究結果與其它識字能力相關研究的分析討論說明如下：

根據吳惠美(2010)研究指出部首識字教學可以提升弱勢幼兒之識字量。王惠瑩(2007)研究結果說明弱勢或非弱勢幼兒在集中識字教學之識字表現較優異。而本研究運用圖畫書融入閱讀教學，了解其對幼兒識字能力之成效，幼兒認識的文字是以圖畫書中之高頻詞彙為主要，且本研究之對象除了非弱勢幼兒外，同時包含弱勢幼兒。幼兒於實驗教學前後，在研究者自編之「圖畫書詞彙測驗卡」的得分表現中可以得知，弱勢幼兒或非弱勢幼兒，在識字能力表現上皆優於實驗教學

之前。因此，前述研究在弱勢幼兒身上的結果亦可在本研究中發現。

依據張明麗(2002)研究指出幼兒在主動、自發性且沒壓力的學習環境中有較好之識字學習效果。黃怡卿(2006)則提出故事題材內容與故事呈現的方式會影響幼兒認字。本研究之圖畫書融入閱讀教學的課程，在選擇書籍時，圖畫書要符合幼兒興趣與生活經驗為選擇書本的重要原則之一，而且研究者在圖畫書內容與詞彙呈現上亦採多元的方式，增進幼兒閱讀之興趣及專注力，同時在實驗教學過程中，以團體、小組及個人的教學方式交替，並採遊戲形式進行識字活動，讓幼兒可依個別差異來學習。從本研究的結果得知，圖畫書融入閱讀教學對幼兒識字能力的提升的確有助益，而本研究之課程內容與教學方式，可呼應張明麗(2002)和黃怡卿(2006)在其研究結果中之說明。

洪阿幼(2010)探討重複閱讀繪本的識字教學模式，結果發現對幼兒學習識字有正面影響，並有助於提升幼兒學習態度和行為，同時說明教師運用不同識字活動策略，也有助於提升幼兒的識字能力。此結果與本研究運用圖畫書融入閱讀教學，確實可提升幼兒的識字能力相同。研究者以一週閱讀一本圖畫書之形式，每天與幼兒進行同樣的圖畫書，但是說故事之方式則每天不同，讓幼兒對於閱讀的故事保持期待感。同時在識字的策略上，除了以聲音、視覺刺激及練習詞彙造句加強幼兒印象外，亦設計識字遊戲，讓幼兒在無壓力且趣味之學習情境下，加深對詞彙的記憶。在實驗教過程中，研究者發現幼兒因識字能力的提升，其主動閱讀圖畫書之行為也增加了。

依據Justic 與 Pullen(2003)指出，當成人為幼兒增加閱讀故事的機會，將可使幼兒獲得字母符號及文字之概念。而LaBerge 與 Samuels (1974)亦在提出的自動化理論中說明，當閱讀者重複練習其所閱讀的內容，會使閱讀者達到字彙辨識之自動化。所以，幼兒對於所接觸或使用的文字，會產生各種假設和嘗試，成人宜多予鼓勵和支持，並提供自發性的語文活動和情境，讓幼兒主動建構和探索文字規律的策略，反覆調整其對讀寫之概念，在閱讀中學習閱讀，在寫字中學習寫字(張明麗，2002)。在Rupley 與 Nichols (2005) 研究更說明，教師藉由閱讀進行識字教學時，除了於閱讀文本中教導重要的詞彙之外，亦可透過上下文教導詞

彙，促進學生的識字發展，提升其識字能力。因此，幼稚園有目的之營造適合幼兒閱讀環境，規劃適合幼兒的閱讀教學課程活動，透過教師與幼兒共讀或幼兒自己閱讀的過程中，幼兒將能自發性的認識及學習文字，藉此提升幼兒之識字能力。

第二節 圖畫書融入閱讀教學對幼兒在各向度閱讀動機之差異分析

本研究的「幼兒閱讀動機量表」包含效能、好奇、社會、投入、認可及重要 6 個向度，將實驗組和控制組在各向度前後測得分之平均數及標準差如表 4-2-1 所示。

表4-2-1 實驗組和控制組在各向度前後測之平均數及標準差摘要表

向度名稱	組別	人數	前測		後測	
			M	SD	M	SD
效能	實驗組	26	5.12	1.21	7.35	1.16
	控制組	25	5.00	1.73	5.40	1.83
好奇	實驗組	26	10.73	1.87	12.73	1.34
	控制組	25	10.52	2.02	10.56	2.58
社會	實驗組	26	6.85	1.26	7.69	1.01
	控制組	25	6.36	1.44	6.12	1.92
投入	實驗組	26	9.92	2.02	12.00	1.44
	控制組	25	9.24	2.44	9.00	2.69
認可	實驗組	26	8.23	2.05	9.85	1.43
	控制組	25	7.80	1.98	6.92	2.40
重要	實驗組	26	6.62	1.68	7.81	1.10
	控制組	25	5.52	1.76	6.00	1.76

由表4-2-1得知，實驗組和控制組在各向度前測得分的表現上，在效能、好奇、社會、投入、認可及重要之6個向度，實驗組的分數高於控制組；經實驗教學後，實驗組和控制組在各向度後測得分的表現上，實驗組的分數亦高於控制組。實驗組和控制組在閱讀動機各向度是否有顯著的差異，則以獨立樣本單因子共變數分析進行考驗。以教學法為自變項，幼兒在「幼兒閱讀動機量表」之各向度的前測得分為共變項，後測得分為依變項。下面分別就6個向度說明如下：

一、「效能」向度

實驗組和控制組在「效能」向度之迴歸係數同質性檢定結果，如表 4-2-2 所示。

表4-2-2 實驗組和控制組在「效能」向度之迴歸係數同質性檢定摘要表

變異數來源	SS	df	MS	F
組別*前測	.531	1	.531	.303
誤差	82.434	47	1.754	

由表4-2-2的結果顯示， $F(1, 47) = .303$ ， $p > .05$ ，未達顯著水準。表示前測分數的共變項對後測分數的依變項間之關係，不因自變項處理水準的不同而有所差異。即各組內之共變項與依變項的線性關係具有一致性，符合迴歸係數同質性之假設，因此進行單因子共變數分析，其結果如表4-2-3所示。

表 4-2-3 實驗組和控制組在「效能」向度之共變數分析摘要表

變異數來源	SS	df	MS	F
組間	48.272	1	48.272	27.928***
組內(誤差)	82.965	48	1.728	

p < .001

由表 4-2-3 的檢驗發現，在排除實驗教學前之「效能」向度前測得分的影響下，實驗組和控制組在實驗教學後之「效能」向度得分的考驗結果， $F(1, 48)=27.928, p<.05$ ，達顯著水準，表示兩組幼兒於實驗教學後，在閱讀動機之「效能」向度的後測表現有顯著之差異。

綜合上述分析結果，得知實驗組和控制組在閱讀動機之「效能」向度有顯著的差異。由此可見，圖畫書融入閱讀教學對幼兒的「效能」向度有顯著之成效。此與林吟靜(2008)以小學三年級學生為研究對象，探討學生在閱讀動機的「自我效能」向度、林慧娟(2008)以小學二年級學生為研究對象，探討「閱讀效能」向度，以及陳淑貞(2007)以小學一年級學生為研究對象，探討學生在閱讀動機的「成就與效能」向度之結果相同。

根據Gambrell (1996) 指出，當兒童相信自己有能力且成功閱讀時，其閱讀表現將比同儕較佳。而Wigfield 與 Guthrie (1997) 則提出，當兒童的閱讀效能愈高時，其愈能產生對閱讀之挑戰。因此，在幼兒接觸書籍時，藉由教師在閱讀上的引導，使幼兒有閱讀文字之經驗後，幼兒將能自行掌握及萌發閱讀的策略，同時透過幼兒在日常生活中與他人分享閱讀之回饋中，讓幼兒有機會獲得在閱讀上的成功表現，將能提升幼兒閱讀之效能。

二、「好奇」向度

實驗組和控制組在「好奇」向度之迴歸係數同質性檢定結果，如表 4-2-4 所示。

表 4-2-4 實驗組和控制組在「好奇」向度之迴歸係數同質性檢定摘要表

變異數來源	SS	df	MS	F
組別*前測	1.832	1	1.832	.439
誤差	196.123	47	4.173	

由表4-2-4的結果顯示， $F(1, 47)=.439$ ， $p>.05$ ，未達顯著水準。表示前測分數的共變項對後測分數的依變項間之關係，不因自變項處理水準的不同而有所差異。即各組內之共變項與依變項的線性關係具有一致性，符合迴歸係數同質性之假設，因此進行單因子共變數分析，其結果如表4-2-5所示。

表 4-2-5 實驗組和控制組在「好奇」向度之共變數分析摘要表

變異來源	SS	df	MS	F
組間	60.058	1	60.058	14.563***
組內(誤差)	197.955	48	4.124	

*** $p<.001$

由表 4-2-5 的檢驗發現，在排除實驗教學前之「好奇」向度前測得分的影響下，實驗組和控制組在實驗教學後之「好奇」向度得分的考驗結果， $F(1, 48)=14.563$ ， $p<.05$ ，達顯著水準，表示兩組幼兒於實驗教學後，在閱讀動機之「好奇」向度的後測表現有顯著之差異。

綜合上述分析結果，得知實驗組和控制組在閱讀動機之「好奇」向度有顯著的差異。此結果與林吟靜(2008)以小學三年級學生為研究對象，探討學生在閱讀動機的「好奇」向度，及林慧娟(2008)以小學二年級學生為研究對象，探討「閱讀好奇」向度之結果相同。但與陳淑貞(2007)以小學一年級學生為研究對象，探討學生在閱讀動機的「好奇心與求知慾」向度之結果不同，其推測可能的因素為資訊融入繪本教學所使用的來源是網站上提供之繪本，對於故事結局未能如紙本的繪本立即呈現。在實驗教學的過程中，研究者先以紙本圖畫書講完故事後，亦有採用電腦撥放書本之投影片，但是幼兒已聽故事，知道故事的結局。所以教師在教學過程中，穿插不同的閱讀教學方式，是可提高學生的注意力及閱讀興趣，然而應以書面文字的閱讀為主要。

Gambrell(1996)表示，兒童對書本的熟悉感是激發其閱讀好奇之重要因素。因此，幼兒每天接觸書籍，對書本不陌生之外，研究者會引導幼兒閱讀圖畫書的封面及書中圖象，從圖象預測書中的內容，並分析與討論書中圖象異同之處，對於圖象會吸引幼兒的書本，或者是幼兒有興趣的圖書，更能激發幼兒欲閱讀之好奇心。

三、「社會」向度

實驗組和控制組在「社會」向度之迴歸係數同質性檢定結果，如表 4-2-6 所示。

表 4-2-6 實驗組和控制組在「社會」向度之迴歸係數同質性檢定摘要表

變異數來源	SS	df	MS	F
組別*前測	.208	1	.208	.086
誤差	113.818	47	2.422	

由表4-2-6的結果顯示， $F(1, 47) = .086$ ， $p > .05$ ，未達顯著水準。表示前測分數的共變項對後測分數的依變項間之關係，不因自變項處理水準的不同而有所差異。即各組內之共變項與依變項的線性關係具有一致性，符合迴歸係數同質性之假設，因此進行單因子共變數分析，其結果如表4-2-7所示。

表4-2-7 實驗組和控制組在「社會」向度之共變數分析摘要表

變異來源	SS	df	MS	F
組間	31.508	1	31.508	13.263**
組內(誤差)	114.026	48	2.376	

** $p < .01$

由表 4-2-7 的檢驗發現，在排除實驗教學前之「社會」向度前測得分的影響下，實驗組和控制組在實驗教學後之「社會」向度得分的考驗結果， $F(1, 48)=13.263$ ， $p<.05$ ，達顯著水準，表示兩組幼兒於實驗教學後，在閱讀動機之「社會」向度的後測表現有顯著之差異。

綜合上述分析結果，得知實驗組和控制組在閱讀動機之「社會」向度有顯著的差異。此結果與林吟靜(2008)以小學三年級學生為研究對象，探討學生在閱讀動機的「社交」向度，及林慧娟(2008)以小學二年級學生為研究對象，探討「與家人的閱讀分享」向度之結果類同。本研究工具在探討「社會」向度上的題目為我喜歡聽老師/家人唸故事書裡的故事給我聽、我喜歡和小朋友一起看故事書，以及我喜歡和老師/家人一起看故事書。在進行實驗教學之過程中，藉由研究者的觀察、實驗組班級教師的分享，及與幼兒家長的交流回饋，發現幼兒在幼稚園喜歡和教師和班上小朋友，以及在家與家人一起閱讀的頻率增加了。在實驗教學進入尾聲時，巧遇彩虹國小附設幼稚園(化名)舉辦幼兒說故事比賽，此活動由幼兒自由報名參加，實驗組班級的幼兒就有 24 名幼兒主動報名參加，較去年舉辦相同活動的報名人數提高一倍。其中有 2 位幼兒更以研究者進行教學實驗的圖畫書，做為其說故事比賽的題目，而且採逐字唸出圖畫書中文字的方式。

根據蔡瓊賢(2009)說明 International Reading Association(簡稱 IRA) 與 National Association for the Education of Young Children(簡稱 NAEYC)指出，閱讀能力在人的一生中將持續發展，但是 0 至 8 歲則是關鍵期。成人在幼兒進入閱讀世界扮演重要角色，若能使用適當的語言、讓幼兒多參與互動，不僅有助幼兒的語言發展，也讓其在面對抽象的文字時，能產生意義之建構。因此，我們更可以確定教師提供並營造閱讀環境的重要性。

四、「投入」向度

實驗組和控制組在「投入」向度之迴歸係數同質性檢定結果，如表 4-2-8 所示。

表 4-2-8 實驗組和控制組在「投入」向度之迴歸係數同質性檢定摘要表

變異數來源	SS	df	MS	F
組別*前測	.845	1	.845	.179
誤差	221.714	47	4.717	

由表4-2-8的結果顯示， $F(1, 47) = .179$ ， $p > .05$ ，未達顯著水準。表示前測分數的共變項對後測分數的依變項間之關係，不因自變項處理水準的不同而有所差異。即各組內之共變項與依變項的線性關係具有一致性，符合迴歸係數同質性之假設，因此進行單因子共變數分析，其結果如表4-2-9所示。

表4-2-9 實驗組和控制組在「投入」向度之共變數分析摘要表

變異來源	SS	df	MS	F
組間	114.706	1	114.706	24.739 ^{***}
組內(誤差)	222.559	48	4.637	

^{***} $p < .001$

由表 4-2-9 的檢驗發現，在排除實驗教學前之「投入」向度前測得分的影響下，實驗組和控制組在實驗教學後之「投入」向度得分的考驗結果， $F(1, 48) = 24.739$ ， $p < .05$ ，達顯著水準，表示兩組幼兒於實驗教學後，在閱讀動機之「投入」向度的後測有顯著之差異。

綜合上述分析結果，得知實驗組和控制組在閱讀動機之「投入」向度有顯著的差異。此結果與林吟靜(2008)以小學三年級學生為研究對象，探討學生在閱讀動機的「涉入」向度，及林慧娟(2008)以小學二年級學生為研究對象，探討「抒發情緒閱讀」向度之結果類同。本研究在探討關於「投入」向度的題目分別是：

我看故事書時很快樂。我每天會自己拿故事書來看。我生氣或不開心的時候，看故事書會讓我變得很快樂。我看故事書時，會想變成故事書裡的人/動物。我看故事書時，會想和故事書裡的人/動物當好朋友。根據林敏宜(2000)說明討論是一種探究和解決問題之歷程。而 Bloe 與 Manna(1999)指出在討論與分享中，成人的提問或引導幼兒提問，將能激發幼兒的閱讀動機，並積極探究圖畫書之內容。方淑貞(2003)亦提出，使用文學作品的圖畫書指導兒童閱讀，其對閱讀較能保持正向之態度，且閱讀的成效也較佳。本研究進行實驗教學之圖畫書，除了多為獲獎的文學作品外，其內容也貼近幼兒之生活經驗，所以當研究者與幼兒進行討論及分享時，多能引起幼兒的共鳴與回應，並分析如何解決與書中相關問題的方法及抒發幼兒之情緒。而從本研究的結果，更可驗證及支持上述學者所提出的論點。

五、「認可」向度

實驗組和控制組在「認可」向度之迴歸係數同質性檢定結果，如表 4-2-10 所示。

表 4-2-10 實驗組和控制組在「認可」向度之迴歸係數同質性檢定摘要表

變異數來源	SS	df	MS	F
組別*前測	1.344	1	1.344	.350
誤差	180.791	47	3.847	

由表4-2-10的結果顯示， $F(1, 47) = .350$ ， $p > .05$ ，未達顯著水準。表示前測分數的共變項對後測分數的依變項間之關係，不因自變項處理水準的不同而有所差異。即各組內之共變項與依變項的線性關係具有一致性，符合迴歸係數同質性之假設，因此進行單因子共變數分析，其結果如表4-2-11所示。

表 4-2-11 實驗組和控制組在「認可」向度之共變數分析摘要表

變異來源	SS	df	MS	F
組間	109.128	1	109.128	28.760***
組內(誤差)	182.136	48	3.794	

*** p<.001

由表 4-2-11 的檢驗發現，在排除實驗教學前之「認可」向度前測得分的影響下，實驗組和控制組在實驗教學後之「認可」向度得分的考驗結果， $F(1, 48)=28.760$ ， $p<.05$ ，達顯著水準，表示兩組幼兒於實驗教學後，在閱讀動機之「認可」向度的後測有顯著之差異。

綜合上述分析結果，得知實驗組和控制組在閱讀動機之「認可」向度有顯著的差異。此結果與林吟靜(2008)以小學三年級學生為研究對象，探討學生在閱讀動機的「認可」向度之結果不同，而林吟靜(2008)表示實驗組和控制組雖在「認可」向度未達顯著，仍其教學成效仍存在，因其分析教師面對學生時，除了保持教師正向的態度及回應，更適時給予學生鼓勵、稱讚及建立獎勵。此呼應李弘善(2003)書中指出，教師可以製造很多學習誘因，活化學生學習動機，有的誘因利於學生學習，可以強化其內在動機，有的誘因則不利於學生學習，反而阻礙其內在動機。所以，教師的角色與任務要能區分並善用學習誘因。

本研究之實驗教學的對象為學前的大班幼兒，受到其發展與學習之因素，小學三年級的學生需要教師營造良好的學習氣氛，並採用正向的態度來面對，對於學前的幼兒而言，更是如此。因此，研究者在實驗教學之過程中，與幼兒維持良好的互動關係，讓幼兒在團體、小組及個人的教學活動下，對於幼兒的回應與表現，適時給予口頭稱讚、正向肯定，並使用實驗組之班級教師所建立的獎勵制度。其中教師需要特別注意的就是，讓幼兒做一位與自我競爭的人，而非與其他幼兒過於比較，並可讓幼兒有模仿學習之對象，激發其閱讀動機。

六、「重要」向度

茲將實驗組和控制組在「重要」向度之迴歸係數同質性檢定結果，如表4-2-12所示。

表 4-2-12 實驗組和控制組在「重要」向度之迴歸係數同質性檢定摘要表

變異數來源	SS	df	MS	F
組別*前測	3.351	1	3.351	1.691
誤差	93.111	47	1.981	

由表4-2-12的結果顯示， $F(1, 47)=1.691$ ， $p>.05$ ，未達顯著水準，表示前測分數的共變項對後測分數的依變項間之關係，不因自變項處理水準的不同而有所差異。即各組內之共變項與依變項的線性關係具有一致性，符合迴歸係數同質性之假設，因此進行單因子共變數分析，其結果如表4-2-13所示。

表 4-2-13 實驗組和控制組在「重要」向度之共變數分析摘要表

變異來源	SS	df	MS	F
組間	41.648	1	41.648	20.724***
組內(誤差)	96.461	48	2.010	

*** $p<.001$

由表 4-2-13 的檢驗結果發現，在排除實驗教學前之「重要」向度前測得分的影響下，實驗組和控制組在實驗教學後之「重要」向度得分的考驗， $F(1, 48)=20.724$ ， $p<.05$ ，達顯著水準，表示兩組幼兒於實驗教學後，在閱讀動機之「重要」向度的後測有顯著之差異。

綜合上述分析結果，得知實驗組和控制組在閱讀動機之「重要」向度有顯著的差異。此結果與林吟靜(2008)以小學三年級學生為研究對象，探討學生在閱讀動機的「重要性」向度，及林慧娟(2008)以小學二年級學生為研究對象，探討「閱讀重要性」面向之結果相同。依據凌夙慧(2002)指出，學前階段到國小時期是兒童閱讀習慣和興趣養成之關鍵期。而柯華葳(2006)亦說明兒童的閱讀能力需要慢慢學習，有機會開始越早接觸閱讀，閱讀能力就越早形成。林天祐(2001)也認為閱讀能力與未來學習成就有密切關連，而且愈早開始愈有利，當學生閱讀經驗愈豐富，閱讀能力則愈高，將有利於各方面之學習。邱小芳和詹士宜(2009)更建議，提早閱讀教學可以培養兒童閱讀習慣、提升認知與知識，以及穩固閱讀的基礎能力，且能避免兒童往後在閱讀學習上的困難。本研究之實驗組幼兒於實驗教學後，對於閱讀之「重要」向度的想法，與控制組幼兒有顯著差異之結果，則可呼應上述學者們所提出的看法。若教師能於學前階段，讓幼兒即早開始接觸閱讀，藉此促進幼兒的閱讀動機，進而提升幼兒之閱讀能力，更能使幼兒體認閱讀之樂趣與重要。

第三節 圖畫書融入閱讀教學對幼兒在各詞性識字能力之差異分析

本研究的「圖畫書詞彙測驗卡」包含名詞、動詞及副詞3種詞性，將實驗組和控制組在各詞性前後測得分之平均數及標準差如表4-3-1所示。

表4-3-1 實驗組和控制組在各詞性前後測得分之平均數及標準差摘要表

	組別	人數	前測		後測	
			M	SD	M	SD
名詞	實驗組	26	15.19	12.99	39.96	3.01
	控制組	25	16.88	18.21	19.24	17.80
動詞	實驗組	26	10.65	12.46	33.77	10.46
	控制組	25	13.52	17.36	17.20	18.60
副詞	實驗組	26	6.62	8.36	26.50	10.77
	控制組	25	10.12	13.61	13.08	15.14

由表4-3-1得知，進行實驗教學之前，實驗組和控制組於不同詞性前測的得分表現上，在名詞、動詞及副詞之3種詞性中，實驗組的平均分數皆低於控制組；經實驗教學結束後，實驗組和控制組於不同詞性後測的得分表現上，在名詞、動詞及副詞之3種詞性中，實驗組的平均分數則皆高於控制組。而實驗組和控制組在整體詞彙與不同詞性間是否有顯著的差異，則以獨立樣本t檢定進行考驗，其結果如表4-3-2所示。

表 4-3-2 實驗組和控制組在不同詞性之 t 檢定摘要表

	M	SD	t
名詞	13.78	14.06	7.00 ^{***}
動詞	13.59	12.73	7.62 ^{***}
副詞	11.80	11.37	2.62 ^{**}

^{***} p < .001

由表 4-3-2 的結果顯示，名詞之 t 檢定的結果， $t=7.00$ ， $p<.05$ ，達顯著水準，表示實驗組和控制組在名詞之識字能力有顯著的差異。動詞之 t 檢定的結果， $t=7.62$ ， $p<.05$ ，達顯著水準，表示實驗組和控制組在動詞之識字能力有顯著的差異。副詞之 t 檢定的結果， $t=2.62$ ， $p<.05$ ，達顯著水準，表示實驗組和控制組在副詞之識字能力有顯著的差異。綜合上述分析結果，得知實驗組和控制組在名詞、動詞及副詞之識字能力有顯著的差異。由此可見，圖畫書融入閱讀教學對幼兒在不同詞性的識字能力有顯著之成效。而實驗組在 10 週之實驗教學過程中，研究者藉由圖畫書的內容，採詞彙的方式進行識字活動，此結果可呼應鄭昭明（1991）指出，字在「詞」裡面比在「非詞」裡更容易辨識之效果，及 Nichols（2005）提出教師進行識字教學時，除了教導學生文本中的詞彙之外，透過上下文教導詞彙，將可提升其識字能力。

接下來，將進一步了解實驗組和控制組在實驗教學後，在名詞、動詞及副詞之識字能力的比例差異情形，以描述性統計進行分析，統計的方式為幼兒在不同詞性得分之平均數/「圖畫書詞彙測驗卡」中不同詞性的總分，再乘以 100%，其結果如表 4-3-3。

表 4-3-3 實驗組和控制組在不同詞性前後測之統計摘要表

	組別	前測	後測
名詞	實驗組	36.17%	95.14%
	控制組	40.19%	45.81%
動詞	實驗組	24.77%	78.53%
	控制組	31.44%	40.00%
副詞	實驗組	17.42%	69.73%
	控制組	26.63%	34.42%

由表4-3-3的結果得知，在進行實驗教學之前，實驗組和控制組在不同詞性的識字能力比例以名詞最多、動詞次之、副詞最少。經實驗教學後，實驗組和控制組在不同詞性之識字能力皆有提升之趨勢，但是兩組幼兒在不同詞性的識字能力比例，仍然以名詞最多、動詞次之、副詞最少。從本研究之結果發現，幼兒在辨識詞彙之識字能力與陳鳳卿(2005)和林明君(2008)研究幼兒在語彙詞彙的認識結果類似。陳鳳卿(2005)以106名幼兒為研究對象，結果顯示幼兒語彙的認識以名詞量最多、動詞次之、形容詞最少。而林明君(2008)以142名幼兒為研究對象，其結果也顯示幼兒語彙的認識以名詞最多，其次是形容詞或動詞。閱讀會涉及讀者在其所建立之心理詞彙庫的記憶系統，即閱讀者會透過心理詞彙庫中的字彙知識來識字。(鄭昭明，1981；鄭昭明、陳學志，1991)。根據陳莉莉和郭婉儀(2004)與郭婉儀和陳莉莉(2008)的研究建議，有效的識字教學是教師要了解幼兒之心理詞彙，並配合幼兒生活經驗，將識字變為語文遊戲活動，讓幼兒在愉快的環境中學習。因此，幼兒藉由日常生活中的對話，不斷增加其心理詞彙，同時幼兒也掌握心理詞彙之意義，並將心理詞彙庫的記憶運用於表達之語彙，而教師在學前階段若能以幼兒心理詞彙為閱讀教學的學習課程，讓幼兒與其心理詞彙相連結，使幼兒熟悉心理詞彙的字形和字音，將能更有效提升幼兒之識字能力。

第五章 結論與建議

本章共分為二節：第一節為研究結論，第二節為研究限制與建議。

第一節 研究結論

本節依據本研究之目的，將本研究結果得到的結論說明如下：

一、教師運用圖畫書融入閱讀教學，有利於提升幼兒之閱讀動機及識字能力

(一)接受圖畫書融入閱讀教學的實驗組，與接受一般幼稚園教學的控制組，在「幼兒閱讀動機量表」之總得分達顯著差異，且實驗組之閱讀動機表現優於控制組。由此可知，教師運用圖畫書融入閱讀教學，對提升幼兒之閱讀動機有顯著成效。

(二)接受圖畫書融入閱讀教學的實驗組，與接受一般幼稚園教學的控制組，在「圖畫書詞彙測驗卡」之字彙和詞彙總得分達顯著差異，且實驗組之識字能力表現優於控制組。由此可知，教師運用圖畫書融入閱讀教學，對提升幼兒之識字能力有顯著成效。

二、教師運用圖畫書融入閱讀教學，有利於提升幼兒在閱讀動機之「效能」、「好奇」、「社會」、「投入」、「認可」，及「重要」6個向度

接受圖畫書融入閱讀教學的實驗組，與接受一般幼稚園教學的控制組，分別在閱讀動機之「效能」、「好奇」、「社會」、「投入」、「認可」，及「重要」6個向度的得分達顯著差異，且實驗組的表現皆優於控制組。由此可知，教師運用圖畫書融入閱讀教學，對提升幼兒在閱讀動機之「效能」、「好奇」、「社會」、「投入」、「認可」，及「重要」6個向度有顯著成效。

三、教師運用圖畫書融入閱讀教學，有利於提升幼兒在「名詞」、「動詞」及「副詞」之識字能力

(一)接受圖畫書融入閱讀教學的實驗組，與接受一般幼稚園教學的控制組，分別在「名詞」、「動詞」及「副詞」之識字能力的得分達顯著差異，且實驗組在「名詞」、「動詞」及「副詞」之識字能力的表現皆優於控制組。由此

可知，教師運用圖畫書融入閱讀教學，對提升幼兒在「名詞」、「動詞」及「副詞」的識字能力有顯著成效。

(二)接受圖畫書融入閱讀教學的實驗組，與接受一般幼稚園教學的控制組，在實驗教學後於不同詞性之識字能力皆有提升，且兩組幼兒在不同詞性的識字能力比例上皆相同，以名詞最多、動詞次之、副詞最少。

第二節 研究限制與建議

研究者將檢討研究的限制，並根據研究結果，提出運用圖畫書融入閱讀教學的建議，提供學前教師及未來相關研究參考。

一、研究限制

(一)研究對象

本研究為準實驗研究，研究對象僅限於新北市兩所公立國小附設幼稚園的大班幼兒，研究對象的選取並非隨機取樣，也不具代表性。因此，本研究結果只適合說明與本研究對象背景相同之幼兒，較不適合推論到其它不同背景、不同縣市與不同年齡的幼兒。

(二)研究工具

本研究之工具「圖畫書詞彙測驗卡」，其編製的內容皆來自實驗教學所用之10本圖畫書，並藉由此工具的施測以了解兩組幼兒之識字能力。因為控制組的幼兒並未閱讀及接觸這10本圖畫書，所以可能會影響其識字能力測驗之結果。

(三)研究教學

本研究之圖畫書融入閱讀教學的課程，乃由研究者依據相關文獻的探討及配合研究對象之年齡自編而成，並搭配研究者自製的相關教具，因此本研究結果只適合說明於運用類似教學活動之學習成效，並不適合推論至其它教學情境。

(四)教學者之特質

由於受限於控制研究對象之年齡，因此實驗組與控制組來自不同公立幼稚園的大班幼兒，無法同時由研究者擔任教學者。而教學本身會受到教師之人格特質、教學氣氛掌握，及與幼兒互動的關係等因素之影響，因此對幼兒的學習會造成不同的影響，產生的教學效果亦不同。

二、研究建議

(一)學前教師

1. 學前教師宜多運用圖畫書融入閱讀教學

圖畫書是學前教師經常使用的工具，將其用於說故事活動、設置教室之學習區、推動親子共讀，以及進行相關的教育，如品德教育、生命教育等。由本研究之研究結果可以發現，圖畫書融入閱讀教學對幼兒閱讀動機及識字能力有顯著的成效，因此建議學前教師可以運用圖畫書，將其融入於教學課程中並每天實施，藉此培養幼兒的閱讀習慣及閱讀興趣，將有機會提升幼兒之閱讀動機及識字能力。

2. 圖畫書之選擇盡量符合幼兒生活經驗

本研究之圖畫書乃依據書本的挑選原則，其內容多與幼兒生活經驗有關，所以，研究者運用圖畫書融入閱讀教學之課程進行教學時，因為題材貼近幼兒之生活經驗，所以當教師與幼兒針對書本的內容進行預測、問題討論、分享及分析故事結構元素等，較能引起幼兒的共鳴與回應。同時本研究之教學實驗連續閱讀 Anthony Browne 之作品，研究者發現幼兒會主動提出在書本中圖象具相關性的問題，因而藉此認識及了解同一位作者其作品之風格。因此，圖畫書的內容將會影響教師閱讀教學之成效，建議教師根據教學的對象，選擇適合之圖畫書，引領學生進入閱讀世界。

3. 宜考量幼兒之個別差異與學習需求

學前幼兒受到個別身心發展之影響，造成個別差異性大且學習需求不同，所以學前教師在進行閱讀教學時，要注意幼兒的個別差異，針對其學習上之需求給予不同之引導。因此，教師在教學的過程中，可以提供團體、小組及個人的學習方式，讓幼兒依據個人之特質達到最佳的學習效果。

4. 教學活動設計宜多元化

本研究之圖畫書融入閱讀教學的課程，研究者設計多元教學內容，讓幼兒以不同方式閱讀一本圖畫書，確實可以引起幼兒閱讀的興趣，例如教師帶幼兒至小學部的故事館教室時，幼兒便知道新的一週開始，將可以聽到新的圖畫書，並期待教師欲講的書本之內容；當教師以投影片唸故事時，幼兒會將其視為像在電影院看電影般；教師以錄音機用播放不同的聲音說故事時，幼兒會專心聆聽故事內容有無唸錯之處；教師以文字海報唸圖畫書，

並將文中部分詞彙遮蔽時，幼兒會勇於表達其知道之詞彙；在教師朗讀故事並邀請全班幼兒一起用手逐字指出時，幼兒看到認識的詞彙，會主動且開心告訴教師。幼兒的閱讀需成人引導，使其漸漸成為一位獨立之閱讀者，因此，建議教師之閱讀教學課程內容要多變化，將可提高幼兒對學習閱讀的興趣，幼兒才會更喜愛閱讀。

5. 教師宜充實閱讀相關之專業知能

本研究之研究者即為實驗教學的教學者，但並非幼兒班級之教師，然而在運用圖畫書融入閱讀教學的過程中，當幼兒見到研究者進到教室時，會自發且主動與研究者互動，例如告知在書中圖象找到的小發現、分享在圖畫本中所畫的內容、唸圖畫書給研究者聽、請研究者再唸一次故事，或者請研究者與幼兒一起唸故事等。由此可知，教師在班級中有最佳的示範效果，幼兒在其潛移默化中將會受到影響，根據 Lundberg 與 Linnakyla (1993) 指出，能成功帶動閱讀的教師，其關鍵在於教師本身必須具有熱愛閱讀的特質與習慣。因此，建議教師以身作則享受閱讀，讓幼兒時常看見有人閱讀的情景，亦要不斷充實個人在閱讀相關之專業知能，使個人的閱讀教學更多元及生動。

(二) 未來研究

1. 增加實驗教學後之追蹤研究

由本研究之結果了解運用圖畫書融入閱讀教學後，對幼兒的閱讀動機及識字能力確實有顯著之成效，若於實驗教學後延宕一段時間再進行施測，其結果是否維持相同或有變化，是可再進一步探討的問題。

2. 探討納入家長變項對幼兒閱讀動機及識字能力之成效

本研究只探討教學變項對幼兒閱讀動機及識字能力之成效，並未納如其它的變項，但在本研究結果中發現，部份幼兒在前後測的得分有明顯差別，部份幼兒有進步卻差別較不明顯。然而，幼兒接觸最多的環境就是家庭和幼稚園，因此建議未來研究可以加入家長的變項，探討親師合作之有無對幼兒閱讀動機及識字能力成效之影響。

3. 不同研究方法探討幼兒之閱讀動機

目前文獻較少探究幼兒之閱讀動機，而本研究是以準實驗研究法來進行，建議未來研究以調查研究、個案研究及質性研究等不同研究方法探討幼兒之閱讀動機。

4. 不同研究對象探討幼兒之閱讀動機及識字能力

本研究的對象乃以兩所公立國小附設幼稚園之大班幼兒，建議未來研究以不同的研究對象進行探究，了解幼兒之閱讀動機及識字能力。

5. 發展適合學前幼兒之研究工具

本研究「幼兒閱讀動機量表」之研究工具，是由研究者依據文獻和參考其它研究者的研究工具所編製，雖經過信效度之考驗，但受限於人力的因素，幼兒樣本數不多，且皆為公立國小附設幼稚園之幼兒。而目前亦無適用於幼兒識字的標準施測工具，「圖畫書詞彙測驗卡」乃由研究者自編。因此，建議未來研究可在人力、資源及時間條件充足下，發展適合學前幼兒之研究工具。

6. 增加研究之控制變項

從本研究結果得知，實施圖畫書融入閱讀教學後，實驗組和控制組在閱讀動機與識字能力皆達顯著之差異，但實驗教學所用的 10 圖畫書只放置於實驗組班級中，並未放置於控制組班級，增加此變項是否會影響幼兒的閱讀動機與識字能力，結果是維持相同或有變化，是未來研究可再進一步探討之問題。

參考文獻

中文部分

- 中央研究院資訊科學所詞庫小組(2007)。中文斷詞系統。2010年12月30日，取自 <http://ckipsvr.iis.sinica.edu.tw/>。
- 方子華(2003)。國小學生家庭閱讀活動、學校閱讀環境與閱讀動機之相關研究(未出版之碩士論文)。國立屏東師範學院，屏東市。
- 方淑貞(2003)。FUN 的教學：圖畫書與語文教學。臺北市：心理。
- 王文科(1991)。教育心理學。臺北市：五南。
- 王惠瑩(2007)。弱勢地區幼兒識字教學之個案研究(未出版之碩士論文)。國立臺東大學，臺東市。
- 王瓊珠(2004)。故事結構教學與分享閱讀。臺北市：心理。
- 王瓊珠、洪儷瑜、陳秀芬(2007)。低識字能力學生識字量發展之研究—馬太效應之可能表現。特殊教育研究學刊，32(3)，1-16。
- 朱伶莉(2004)。幼兒對圖畫書回應行為之探究(未出版之碩士論文)。國立屏東師範學院，屏東市。
- 朱孝利(2000)。國小閱讀教學研究。國民教育，41(2)，47-50。
- 江素枝、陳惠萍、黃秀霜(2009)。可預測書教學對偏遠地區國小學童閱讀理解能力及閱讀動機影響之研究。教育學誌，21，91-146。
- 何三本(2002)。九年一貫語文教育理論與實務。臺北市：五南。
- 何三本(2005)。幼兒文學。臺北市：五南。
- 何文君(2006)。親子共讀對幼兒閱讀能力影響之研究(未出版之碩士論文)。國立政治大學，臺北市。
- 吳沐馨(2008)。談閱讀教學策略。教師之友，49(2)，77-87。
- 吳清基(2010)。推動臺灣的閱讀教育—全民來閱讀。研考雙月刊，34(1)，62-66。
- 吳惠美(2010)。部首識字教學對弱勢學童閱讀能力之研究。幼兒教育，298，4-22。
- 李弘善(譯)(2003)。活化學習動機(原作者：V. C. Martin & M. T. Karen)。臺北市：遠流。(原著出版年：1996)
- 李君懿(2010)。優良兒童繪本出版研究。中華印刷科技年報，364-377。
- 李俊仁、阮啟弘、張智宏、羅于惠、宋玟欣、吳嫻、李冠慧、鄭仕坤、李佳穎(2010)。大腦、認知與閱讀。臺北市：信誼。
- 李燕妮(2007)。分享式閱讀教學對國小低年級學童閱讀理解及閱讀動機之影響(未出版之碩士論文)。國立臺南大學，臺南市。
- 李寶琳(2000)。臺北市國民小學高年級學童閱讀文化調查研究(未出版之碩士論文)。國立臺北師範學院，臺北市。

- 林天祐(2001)。提高兒童閱讀興趣的策略-美國加州聖塔芭芭拉市的經驗。**教育資料與研究**，38，12-15。
- 林文寶(2003)。臺灣圖畫書一路走來。**文化視窗**，54，22-25。
- 林文寶(2004)。臺灣兒童閱讀的歷程。**兒童文學學刊**，12，1-35。
- 林生傳(1994)。**教育心理學**。臺北市：五南。
- 林吟靜(2008)。**運用故事教學對國小學童閱讀動機與閱讀能力之影響**。(未出版之碩士論文)。國立臺南大學，臺南市。
- 林佩蓉(2005)。**幼兒閱讀的發展**。載於潘文忠(總編輯)，**幼兒語文領域進階成果專輯**(36-39頁)。臺北縣：臺北縣政府。
- 林佩蓉(譯)(1999)。**快樂的學習-全語言幼稚園的一天**(原作者：B. Fisher)。臺北縣：光佑文化。(原著出版年：1991)
- 林明君(2008)。**家庭語言環境和幼兒詞彙能力之相關研究**(未出版之碩士論文)。天主教輔仁大學，臺北市。
- 林建平(1995)。**國小學生的閱讀動機、理解策略與閱讀成就之相關研究**。**臺北市立師範學院學報**，26，267-294。
- 林素珍(2004)。**當「臺灣」再度遇到「圖畫書」—「臺灣兒童圖畫書」系列探析**。**彰化師大文學院學報**，71-89。
- 林敏宜(2000)。**圖畫書的欣賞與應用**。臺北市：心理。
- 林清山(譯)(1991)。**教育心理學-認知取向**(原作者：Richard E. Mayer)。臺北市：遠流。(原著出版年：1987)
- 林富菊(2005)。**互動式英語圖畫故事書教學對學齡前幼兒單字學習、內在動機及反應的影響**(未出版之碩士論文)。南臺科技大學，臺南縣。
- 林慧娟(2008)。**國小二年級幼童家庭與文環境、閱讀動機與閱讀理解能力之研究**(未出版之碩士論文)。臺中教育大學，臺中市。
- 林秀娟(2001)。**閱讀討論教學對國小學童閱讀動機、閱讀態度和閱讀行為之影響**(未出版之碩士論文)。國立臺南師範學院，臺南市。
- 林惠娟(2004)。**幼托園所全語言教學實施概況之初探研究**。**朝陽人文社會學刊**，2(1)，149-214。
- 松居直(1999)。**幸福的種子**(劉滌昭譯)。臺北市：臺灣英文雜誌。(原著出版年：1995)
- 邱小芳、詹士宜(2009)。**詞彙導向之繪本教學對國小學習障礙學生閱讀表現之研究**。**特殊教育與復健學報**，20，75-117。
- 邱玉玲(2001)。**悅讀！開啟兒童閱讀之門**。**屏縣教育季刊**，5，13-17。
- 金瑞芝(2000)。**親子共讀圖畫書之歷程：三歲與五歲組的比較**。臺北市立師範學

- 院學報，31，193-208。
- 宣崇慧(2007)。二年級學童讀字相關認知因素及提取發音訊息的習字表現之探究。
特殊教育研究學刊，32(3)，17-37。
- 施惠玲(1998)。閱讀的歷程、能力和基礎知識。**台東特教**，8，34-39。
- 柯華葳(1994)。從心理學的觀點談兒童閱讀能力的培養。**華文世界**，74，63-67。
- 柯華葳(2006)。**教出閱讀力**。臺北市：天下雜誌。
- 柯華葳、游雅婷(譯)(2001)。**踏出閱讀的第一步**(原作者：M. S. Burns, P. Griffin, C. E. Snow, & National Research Council[NRC])。臺北市：信誼。(原著出版年：1999)
- 柳雅梅、黃秀霜(2007)。平衡閱讀教學對國小學童英文閱讀能力及閱讀動機之影響。**師大學報**，52(1)，133-157。
- 洪木蘭(2007)。「玩」文字~幼兒在中文識字教學活動的學習歷程(未出版之碩士論文)。國立臺東立教育大學，臺東市。
- 洪阿幼(2010年6月)。以重複閱讀繪本的窗開啟幼兒中文識字學習歷程之研究。
「2010回顧與展望-幼兒教保課程與教學的新視野學術研習會」發表之論文，長庚技術學院幼兒保育系。
- 洪毓瑛(譯)(2000)。**幼教綠皮書**(原作者：S. Bredekamp & C. Copple)。新竹市：和英。(原著出版年：1997)
- 洪蘭(譯)(1999)。**不同凡想**(原作者：J. S. Robert & I. L. Todd)。臺北市：遠流。(原著出版年：1995)
- 洪蘭、曾志朗(2001)。兒童閱讀的理念-認知神經心理學的觀點。**教育資料與研究**，38，1-4。
- 胡心怡(2009)。Gardenr多元智能理論的應用—以繪本教學為例。**國立高雄師範大學教育學系教育研究學會教育研究**，17，87-99。
- 胡永崇(2001)。不同識字教學策略對國小三年級閱讀障礙學童教學成效之比較研究。**屏東師院學報**，14，179-218。
- 胡永崇(2002)。學習障礙學生之識字教學。**屏師特殊學報**，15，101-140。
- 胡志偉(1989)。中文詞的辨識歷程。**中華心理學刊**，31(1)，33-39。
- 胡志偉、顏乃欣(1995)。中文字的心理歷程。載於曾進興(主編)，**語言病理學基礎-第一卷**(31-78頁)。臺北市：心理。
- 凌夙慧(2002)。**公共圖書館推動兒童閱讀活動之調查研究**(未出版之碩士論文)。國立臺東師範學院，臺東市。
- 郝恩美(1999)。現代漢字的教學方法。載於呂必松(主編)，**漢字與漢字教學研究論文選**(294-313頁)。北京市：北京大學出版社。

- 郝廣才(2006)。好繪本·如何好。臺北市：格林。
- 康金雲(2010)。幼兒識字能力與視知覺能力之縱貫研究(未出版之碩士論文)。國立臺中教育大學，臺中市。
- 張玉茹(2001)。如何看得更清楚-談閱讀教學。教育研究資訊，9(3)，32-51。
- 張志玲(2007)。ASOIM閱讀策略—提升閱讀效果的利器。科學發展月刊，412，76。
- 張佳琳(2010)。美國閱讀教育政策發展之探究。教育資料與研究雙月刊，93，183-216。
- 張怡婷(2002)。個人認知風格、班級閱讀環境與國小高年級學童閱讀行為之相關研究(未出版之碩士論文)。國立屏東師範學院，屏東市。
- 張明麗(2002)。幼兒園大班識字教育實驗之研究。教育與心理研究，25，251-278。
- 張春興(1991)。現代心理學。臺北市：東華。
- 張春興、林清山(1990)。教育心理學。臺北市：東華。
- 張景添(2005)。如何增進教師的閱讀指導教學能力？。師說，188，54-55。
- 張新仁、韓孟蓉(2004)。不同是字教學法對國小低年級學生是字教學成效之研究。國立高雄師範大學教育學系教育學刊，22，71-88。
- 張筱瑩(2008)。蒙特梭利語文教育與全語言教育對幼兒閱讀能力影響之探究(未出版之碩士論文)。國立政治大學，臺北市。
- 張碧如(2003)。說故事、看故事、討論故事～故事繪本的特色與應用。兒童福利期刊，5，169-180。
- 張麗芬(2009)。結合圖畫書與數學的教學方式對幼兒數學能力之影響。臺北市立教育大學學報，40(2)，107-144。
- 教育部(2008a)。悅讀101-教育部國民中小學提升閱讀計畫。2010年07月20日，取自：http://www.edu.tw/plannews_list.aspx?pages=8。
- 教育部(2008b)。閱讀植根與空間改造：98-101年圖書館創新服務發展計畫。2010年07月20日，取自：http://www.edu.tw/plannews_list.aspx?pages=5。
- 教育部國民教育司(1994)。幼稚園課程標準。臺北市：正中。
- 莊滙芬(2008)。打造閱讀心基因-淺談閱讀教學的理論與實踐。中山女高學報，8，17-32。
- 許美雲(2009)。不同重複閱讀教學法對國小一年級學童認字能力、閱讀流暢度與閱讀理解之影響(未出版之碩士論文)。國立屏東教育大學，屏東市。
- 許敏華(2004)。閱讀工作坊在國小一年級實施之行動研究。(未出版之碩士論文)。國立嘉義大學，嘉義市。
- 許慧貞(譯)(2001)。打造兒童的閱讀環境(原作者：A. Chambers)。臺北市：天

- 衛文化。(原著出版年：1991)
- 郭俊豪(2009)。不同類型繪本對幼兒語文發展影響之分析。**大同幼保研究集刊**，1，94-123。
- 郭俐伶(2002)。**幼兒圖畫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。
- 郭婉儀、陳莉莉(2008)。學前兒童對中文字的視覺記憶。**基礎教育學報**，17(1)，59-71。
- 郭翠秀(2007)。**閱讀教學與國民小學學童閱讀動機及行為的關係-以2005年PIRLS資料為例**(未出版之碩士論文)。國立中央大學，中壢市。
- 陳秀芬、洪儷瑜、陳慶順(2009)。國小一至三年級讀寫字困難學童基本字讀寫能力之研究。**臺東大學教育學報**，19(2)，31-60。
- 陳佩菁(2009)。近期香港地區閱讀教學推展方向之探討。**教師之友**，50(2)，94-102。
- 陳建榮(2007年7月20日)。**幼兒識字之我見【部落格文字資料】**。取自 <http://tw.myblog.yahoo.com/jw!Yx4fsUfGSEWycjQVG8rL6lM-/article?mid=189>
- 陳貞蓉(1994)。談閱讀教學。**國教輔導**，38(5)，35-39。
- 陳啟明(2001)。開啟小班教學中的悅讀之門。**師友**，406，90-93。
- 陳淑娟(2001)。Book talk策略在國小閱讀學上之應用。**教育資料與研究**，42，32-39。
- 陳淑敏(2006)。如何引導幼兒閱讀故事書以增進幼兒的語言發展。**屏東教育大學學報**，24，41-60。
- 陳淑嬌(2000)。閱讀教學方法-理論篇。**敦煌英語教學雜誌**，25，17-20。
- 陳莉莉、郭婉儀(2004)。學前兒童對中文字形結構的認識。**基礎教育學報**，13(2)，23-38。
- 陳惠珍、蔡登鍬(2002)。**幼兒的識字教育：從遊戲中培養閱讀能力**。臺北市：國家出版社。
- 陳鳳卿(2005)。**幼兒園環境托育品質對幼兒語彙能力與數學能力發展之影響**(未出版之碩士論文)。國立臺灣師範大學，臺北市。
- 陳慶順(2000)。**識字困難學生與普通學生識字認知成分之比較研究**(未出版之碩士論文)。國立臺灣師範大學，臺北市。
- 陳靜慧(2004)。**分享式閱讀教學對國小低年級學童識字能力以及閱讀動機之影響**(未出版之碩士論文)。臺南師範學院，臺南市。
- 陸怡琮、賴素玲(2008)。**提升閱讀動機的閱讀方案之設計與實施：以一個國小二**

- 年級班級為例。屏東教育大學學報，31(9)，39-72。
- 曾世杰(1996)。閱讀障礙：研究方法簡介。載於曾進興(主編)，**語言病理學基礎第二卷**(323-370頁)。臺北市：心理。
- 曾琪淑(1991)。兒童閱讀指導探析。書香季刊，8，45-58。
- 游淑燕(2008)。幼稚園教師圖畫書教學研究的回顧與未來展望。中臺學報，20(1)，93-117。
- 黃怡卿(2006)。圖畫書題材與呈現方式對幼兒認字及故事理解之影響(未出版之碩士論文)。國立臺北教育大學，臺北市。
- 黃郁英(2005)。幼兒文學概論。臺北縣：光佑文化。
- 黃迺毓(1996)。如何閱讀圖畫書。臺北市：鹿橋文化。
- 黃麗盈(2009)。兒童閱讀環境與閱讀行為的生態設計(未出版之碩士論文)。實踐大學，臺北市。
- 黃馨儀(2002)。國小學童閱讀動機量表之編製與相關研究(未出版之碩士論文)。國立臺南師範學院，臺南市。
- 黃齡瑩(2003)。家庭及學校與幼兒閱讀態度之相關研究-以臺中市為例(未出版之碩士論文)。國立朝陽科技大學，臺中市。
- 楊麗秋、黃秀霜、陳惠萍(2009)。談書閱讀教學對國小國語科低成就學童閱讀動機影響之研究。課程與教學季刊，12(3)，153-186。
- 廖鳳伶(1990)。閱讀的理論與應用。台東特教，11，64-71。
- 賓靜蓀(2010年12月)。動機，閱讀教學的關鍵。親子天下，19。取自
<http://life.chinatimes.com/2009Cti/Channel/Life/life-article/0,5047,100304+172010121700714,00.html>。
- 賓靜蓀(譯)(2008)。學習動機(原作者：L. Lscta)。臺北市：天下雜誌。(原著出版年：2008)
- 劉佩雲、簡馨瑩、宋曜廷(2003a)。閱讀動機量表的修訂及相關因素研究。中國測驗學會測驗學刊，50(1)，47-72。
- 劉佩雲、簡馨瑩、宋曜廷(2003b)。國小學童閱讀動機與閱讀行為之相關研究。教育研究資訊，11(6)，135-158。
- 劉淑雯(2004)。繪本運用於國小社會學習領域的教學研究(未出版之博士論文)。國立臺灣師範大學，臺北市。
- 劉鳳芯(譯)(2000)。閱讀兒童文學的樂趣(原作者：P. Nodelman)。臺北市：天衛文化。(原著出版年：1992)
- 潘麗珠(2008)。閱讀的策略。臺北市：商周出版：家庭傳媒城邦分公司。
- 蔡育妮(2004)。繪本教學對國小一年級學童閱讀動機與閱讀行為之影響(未出版

- 之碩士論文)。國立屏東師範學院，屏東市。
- 蔡淑瑛(2009)。從聽故事到閱讀。出版界，86，53-58。
- 蔡蕙珊(2000)。兒童文學中的圖畫書在閱讀教學中的角色。教師之友，41(3)，35-42。
- 蔡瓊賢(2009)。幼兒園早期閱讀教學的評析與趨勢探究。研習資訊，26(2)，31-38。
- 鄭昭明(1981)。漢字認知的歷程。中華心理學刊，23(2)，137-153。
- 鄭昭明、陳學志(1991)。漢字的簡化對文字讀寫的影響。華文世界，62，86-104。
- 鄭博貞(2005)。幼兒教師運用多元智能進行圖畫書教學之研究。幼兒保育學刊，3，57-80。
- 鄭瑞菁(2005)。幼兒文學。臺北市：心理。
- 盧文啟(2003)。部首識字教學法對資優幼兒識字成效之影響(未出版之碩士論文)。國立嘉義大學，嘉義市。
- 盧仕純(2004)。動態閱讀教學。教師之友，44(4)，61-63。
- 盧家宜、孫淑柔(2006)。結合以詞帶字、視聽提示、重複練習策略之電腦輔助教學方案對中度智障學童識字成效之研究。國立臺灣師範大學特殊教育學系特殊教育研究學刊，30，217-242。
- 鍾添騰(2002)。國民小學閱讀指導教學之行動研究。教育研究資訊，10(1)，161-187。
- 魏淑芬(2009)。親子共讀對幼兒認字、詞彙理解與故事理解能力影響之研究(未出版之碩士論文)。臺北市立教育大學，臺北市。
- 蘇振明(2006)。圖畫書與兒童教育應用之探討。國教新知，53(4)，35-46。
- 蘇雅珍(2003)。全語言閱讀教學策略之內涵。臺灣教育，62(4)，65-68。

英文部分

- Baker, L., & Wigfield, A. (1999). Dimensions of children's motivation for reading and their relations to reading activity and reading achievement. *Reading research Quarterly, 34*, 452-477.
- Baker, L., Mackler, K., Sonnenschein, S., & Serpell, R. (2001). Parents' interactions with their first-grade children during storybook reading and relations with subsequent home reading activity and reading achievement. *Journal of School Psychology, 39*(5), 415-438.
- Baker, L., Scher, D., & Mackler, K. (1997). Home and family influences on motivations for reading. *Educational Psychologist, 32*(2), 69-82.
- Bellon, M. L., & Ogletree, B. T. (2000). Repeated storybook reading as an instructional method. *Intervention in School and Clinic, 36*(2), 75-81.
- Bloom, P. L., & Manna, A. L. (1999). A chorus of questions: Readers respond to Patricia Polacco. *The Reading Teacher, 52*(8), 802-808.
- Bogner, K., Raphael, L., & Pressley, M. (2002). How grade 1 teachers motivate literate activity by their students. *Scientific Studies of Reading, 6*(2), 135-165.
- Cain, K., Oakhill, J., & Lemmon, K. (2004). Individual differences in the inference of word meanings from context: The influence of reading comprehension, vocabulary knowledge, and memory capacity. *Journal of Educational Psychology, 96*, 671-681.
- Chall, J. S. (1996). *Stages of reading development* (2nd ed.). Fort Worth, TX: Harcourt Brace.
- Cunningham, A. E., & Stanovich, K. E. (1997). Early reading acquisition and its relation to reading experience and ability 10 years later. *Developmental Psychology, 33*, 934-945.
- Ehri, L. C. (1997). Sight word learning in normal readers and dyslexics. In B. Blachman (Ed.), *Foundations of reading acquisition and dyslexia: Implications for early intervention* (pp. 163-190). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Gambrell, L. B. (1996). Creating classroom cultures that foster reading motivation. *The Reading Teacher, 50*(1), 14-25.
- Guthrie, J. T., Wigfield, A., Barbosa, P., Perencevich, K. C., Taboada, A., Davis, M. H., Scaffidi, N. T., & Tonks, S. (2004). Increasing reading comprehension and

- engagement through concept-oriented reading instruction. *Journal of Educational Psychology*, 96(3), 403-423.
- Guthrie, J. T., Schafer, W. D., Wang, Y. Y., & Afflerbach, P. (1995). Relationships of instruction to amount of reading: An exploration of social, cognitive, and instructional connections. *Reading Research Quarterly*, 30, 8-25.
- Indrisano, R., & Chall, J. S. (1995). Literacy development. *Journal of Education*, 177(1), 63-83.
- Justice, L.M., & Pullen , P. C. (2003). Promising interventions for promoting emergent literacy skills: Three evidence-based approaches. *Topics in early childhood Specialeducation*, 23, 99-113.
- LaBerge, D., & Samuels, S. J. (1974). Toward a theory of automatic information processing in reading. *Cognitive Psychology*, 6, 293-323.
- Lonigan, C. J., Burgess, S. R., & Anthony, J.L. (2000). Development of emergent literacy and early reading skills in preschool children: Evidence from a latent-variable longitudinal study. *Developmental Psychology*, 36(5), 596-613.
- Lundberg, I., & Linnakyla, P. (1993). *Teaching reading around the world*. Hamburg, Germany:International Association for the Evaluation of Educational Achievement.
- Nodelman, P. (1988). *Words about pictures*. Athen : University of Georgia Press.
- Paris, S. G., & Paris, A. H. (2001).Classroom applications of research on self-regulated learning.*Educational Psychologist*, 36(2), 89-101 ◦
- Ricketts, J., Nation, K.; Bishop, D. V. M. (2007). Vocabulary is important for some,but not allreading skills. *Scientific Studies of Reading*,11(3), 235-257.
- Robbins, C., & Ehri, L. C. (1994). Reading storybooks to kindergartners helps them learn new vocabulary words. *Journal of Educational Psychology*, 86, 54-64.
- Rupley, W. H., & Nichols, W. D. (2005). Vocabulary instruction for the struggling reader. *Reading and Writing Quarterly*, 21(3), 239-260.
- Scheinkman, N. (2004). Picturing a story. *Teaching Pre K-8*,34(6), 58-59.
- Sweet, A. P., & Guthrie, J. T. (1996). How children’s motivations relate to literacy development and instruction. *The Reading Teacher*, 49(8), 660-662.
- Symons, D. K., Peterson, C. C., Slaughter, V., Roche, J., & Doyle, E. (2005). Theory of mind and mental state discourse during book reading and story-telling tasks. *British Journal of Developmental Psychology*, 23, 81-102.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2007). *Using Multivariate Statistics* (5th Ed.).

Needham Heights, MA : Allyn and Bacon.

- Turner, J., & Paris, S. G. (1995). How literacy tasks influence children's motivation for literacy. *The Reading Teacher*, 48(8), 662-673.
- Wang, J. H. Y., & Guthrie, J. T. (2004). Modeling the effects of intrinsic motivation, extrinsic motivation, amount of reading, and past reading achievement on text comprehension between U.S. and Chinese students. *Reading Research Quarterly*, 39(2), 162-186.
- Wigfield, A., & Guthrie, J. T. (1997). Relations of children's motivation for reading to the amount and breadth of their reading. *Journal of Educational Psychology*, 89, 420-432.
- Wigfield, A., Guthrie, J. T., Tonks, S., & Perencevich, K. C. (2004). Children's motivation for reading: Domain specificity and instructional influences. *Journal of Educational Research*, 97, 299-309.
- Wu, X. Y., & Anderson, R. C. (2007). Reading strategies revealed in Chinese children's oral reading. *Literacy Teaching and Learning*, 12(1), 47-72.

附錄一 圖畫書評選分析結果(一)

原則和評選老師 圖畫書名稱	適合幼兒 閱讀			符合幼兒 興趣與生 活經驗			圖和文具 適切性			內容呈現 多層次的 意義			題材富文 學要素和 思考創造		
	A 師	B 師	C 師	A 師	B 師	C 師	A 師	B 師	C 師	A 師	B 師	C 師	A 師	B 師	C 師
大猩猩	1	2	1	1	2	1	1	1	1	1	1	2	1	2	1
我爸爸	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3	2	3	3
我哥哥	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3	2	3	3
我媽媽	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3	2	2	3
我愛書	2	2	3	2	2	3	2	3	2	1	1	1	1	1	1
小熊奇兵	3	3	1	3	3	1	3	3	2	1	3	1	1	3	1
朱家故事	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3	3	3
形狀遊戲	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
走進森林	2	3	1	2	3	1	3	3	1	3	3	2	2	3	2
穿過隧道	1	1	2	1	1	1	3	1	1	2	1	2	2	1	2
誰來我家	2	2	1	2	2	1	3	3	1	3	3	1	3	3	1
威利的畫	1	2	2	1	1	1	2	2	2	2	3	1	3	3	1
傻比傻利	3	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3
大手握小手	3	3	3	3	3	3	2	3	3	2	3	3	2	3	3
小熊我和你	2	2	1	2	2	1	3	3	2	3	2	2	3	3	2
當熊遇見熊	1	3	2	1	3	2	1	3	2	1	2	1	1	3	1
聰明小畫家 (野蠻遊戲)	1	3	3	1	3	3	1	3	3	1	3	3	1	3	3
雞蛋踢石頭	3	3	1	3	3	1	3	3	1	3	3	1	3	3	1
你看我有什麼	3	3	3	3	3	3	2	3	3	2	3	3	2	3	3
動物園的一天	1	1	1	1	2	1	2	2	1	2	2	2	2	1	1
大猩猩和小星星	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
哈囉!你想要什麼	1	3	2	1	3	2	1	3	2	1	3	2	1	2	1
小凱的家不一樣了	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3

單位：分數

(續接下頁)

附錄一 圖畫書評選分析結果(二)

項 目 平 均 數 圖畫書名稱	適合 幼兒 閱讀 原則	符合 幼兒 興趣 與生 活	圖和 文具 適切 性	內容 呈現 多層 次的 意義	題材 富文 學要 素和 思考 創造	平均 總分 數	排名	備註
大猩猩	1.33	1.33	1.00	1.33	1.33	6.32	16	
我爸爸	3.00	3.00	3.00	2.67	2.67	14.34	3	✓
我哥哥	3.00	3.00	3.00	2.67	2.67	14.34	3	✓
我媽媽	3.00	3.00	3.00	2.67	2.33	14.00	5	✓
我愛書	2.33	2.33	2.33	1.00	1.00	8.99	13	
小熊奇兵	2.33	2.33	2.67	1.67	1.67	10.67	9	
朱家故事	3.00	3.00	3.00	2.67	3.00	14.67	2	✓
形狀遊戲	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	5.00	17	
走進森林	2.00	2.00	2.33	2.67	2.33	11.33	7	
穿過隧道	1.33	1.00	1.67	1.67	1.67	7.34	14	
誰來我家	1.67	1.67	2.33	2.33	2.33	10.33	10	
威利的畫	1.67	1.00	2.00	2.00	2.33	9.00	12	
傻比傻利	3.00	2.67	3.00	3.00	3.00	14.67	2	✓
大手握小手	3.00	3.00	2.67	2.67	2.67	14.01	4	✓
小熊我和你	1.67	1.67	2.67	2.33	2.67	11.01	8	
當熊遇見熊	2.00	2.00	2.00	1.33	1.67	9.00	12	
聰明小畫家 (野蠻遊戲)	2.33	2.33	2.33	2.33	2.33	11.65	6	
雞蛋踢石頭	2.33	2.33	2.33	2.33	2.33	11.65	6	✓
你看我有什麼	3.00	3.00	2.67	2.67	2.67	14.01	4	✓
動物園的一天	1.00	1.33	1.67	2.00	1.33	7.33	15	
大猩猩和小星星	3.00	2.67	3.00	3.00	3.00	14.67	2	✓
哈囉!你想要什麼	2.00	2.00	2.00	2.00	1.33	9.33	11	
小凱的家不一樣了	3.00	3.00	3.00	3.00	3.00	15.00	1	✓

單位：分數

PS：打「✓」者為獲選之圖畫書

附錄二 圖畫書融入閱讀教學之教案

圖畫書名稱	雞蛋踢石頭		
教學日期	100/2/14-100/2/18	教學時間	40 分鐘
教學目標	1. 激發幼兒的閱讀動機。 2. 提升幼兒的識字能力。		
教學內容		教學資源	
活動一： 一、引起動機 請幼兒觀察書本的封面預測故事的內容。 二、發展活動 1. 教師說《雞蛋踢石頭》的圖畫書。 2. 討論及分享 ◎你覺得在工廠出現的陌生人，他送給威利的球鞋真的是一雙魔力球鞋嗎？為什麼？ ◎為什麼威利沒有穿上魔法球鞋，還是可以把球踢進球門得分呢？甚至成為球王呢？ ◎分享自己踢足球的經驗。 3. 認識詞彙(雞蛋、石頭、球鞋)。 三、綜合活動 1. 幼兒畫圖記錄閱讀內容並說故事。 2. 幼兒自由閱讀。		圖畫書 圖畫書 詞彙卡 圖畫書、畫圖本、各種繪圖的筆類	
活動二： 一、引起動機 教師使用投影片朗讀《雞蛋踢石頭》的圖畫書。 二、發展活動 1. 認識詞彙(踢球、練習、重新)。 2. 識字遊戲：幼兒手拿著敲擊棒，正確敲擊在教師讀出之詞彙卡上，敲擊正確者即過關。 三、綜合活動 1. 幼兒畫圖記錄閱讀內容並說故事。 2. 幼兒自由閱讀。		投影機、電腦、圖畫書的投影片 詞彙卡、敲擊棒 圖畫書、畫圖本、各種繪圖的筆類	
活動三： 一、引起動機 幼兒聆聽《雞蛋踢石頭》的圖畫書，教師使用文字海報以手逐字指出。 二、發展活動 1. 認識詞彙(廁所、馬桶、洗手、已經)。 2. 識字遊戲：幼兒手拿著敲擊棒，正確敲擊在教師讀出之詞彙卡上，敲擊正確者即過關。 三、綜合活動 1. 幼兒畫圖記錄閱讀內容並說故事。		圖畫書的文字海報、錄音機 詞彙卡、敲擊棒 圖畫書、畫圖本、各	

<p>2. 幼兒自由閱讀。</p> <p>活動四：</p> <p>一、引起動機 教師使用文字海報朗讀《雞蛋踢石頭》的圖畫書，並以手逐字指出，同時將圖書中的部分詞彙以紙遮蔽，請幼兒猜一猜是什麼詞彙？</p> <p>二、發展活動 1. 認識詞彙(牙刷、仔細、乾淨、馬上)。 2. 識字遊戲：幼兒手拿著敲擊棒，正確敲擊在教師讀出之詞彙卡上，敲擊正確者即過關。</p> <p>三、綜合活動 1. 幼兒畫圖記錄閱讀內容並說故事。 2. 幼兒自由閱讀。</p> <p>活動五：</p> <p>一、引起動機 教師與幼兒一起朗讀閱讀《雞蛋踢石頭》的圖畫書，幼兒則使用畫圖本以手逐字指出。</p> <p>二、發展活動 1. 討論及分享 ◎圖畫書中的角色、地點、精采情節及結果。 2. 認識詞彙(其實、仍然、扣子、樓梯) 3. 識字遊戲：幼兒手拿著敲擊棒，正確敲擊在教師讀出之詞彙卡上，敲擊正確者即過關。</p> <p>三、綜合活動 1. 幼兒畫圖記錄閱讀內容並說故事。 2. 幼兒自由閱讀。</p>	<p>種繪圖的筆類</p> <p>圖畫書的文字海報</p> <p>詞彙卡、敲擊棒</p> <p>圖畫書、畫圖本、各種繪圖的筆類</p> <p>圖畫書、畫圖本</p> <p>詞彙卡、敲擊棒</p> <p>圖畫書、畫圖本、各種繪圖的筆類</p>
--	--

圖畫書名稱	我哥哥		
教學日期	100/2/21-100/2/25	教學時間	40 分鐘
教學目標	1. 激發幼兒的閱讀動機。 2. 提升幼兒的識字能力。		
教學內容		教學資源	
活動一： 一、引起動機 請幼兒觀察書本的封面及書中圖象預測故事的內容。 二、發展活動 1. 教師說《我哥哥》的圖畫書。 2. 討論及分享 ◎你覺得書中的哥哥他什麼地方最酷?為什麼? ◎分享自己哥哥最棒、最酷的地方? ◎假如你沒有哥哥,你心目中的哥哥是什麼樣子呢? 三、綜合活動 1. 幼兒畫圖記錄閱讀內容並說故事。 2. 幼兒自由閱讀。		圖畫書 圖畫書 圖畫書、畫圖本、各種繪圖的筆類	
活動二： 一、引起動機 教師使用投影片朗讀《我哥哥》的圖畫書。 二、發展活動 1. 認識詞彙(哥哥、知道)。 2. 識字遊戲：幼兒分為2小組。教師將詞彙卡貼在有數格長方形圖的格子裡,幼兒以猜拳的方式進行,猜贏者該隊的棋子可前進一步,但是能正確讀出格子內的目標詞彙,才得一分,當有一方幼兒先走完長方形圖遊戲即結束,最後統計分數較高隊伍即獲勝。 三、綜合活動 1. 幼兒畫圖記錄閱讀內容並說故事。 2. 幼兒自由閱讀。		投影機、電腦、圖畫書的投影片 詞彙卡、長方形圖、棋子、計分板 圖畫書、畫圖本、各種繪圖的筆類	
活動三： 一、引起動機 幼兒聆聽《我哥哥》的圖畫書,教師使用文字海報以手逐字指出。 二、發展活動 1. 認識詞彙(可以、大家)。 2. 識字遊戲：幼兒分為2小組。教師將詞彙卡貼在有數格長方形圖的格子裡,幼兒以猜拳的方式進行,猜贏者該隊的棋子可前進一步,但是能正確讀出格子內的目標詞彙,才得一分,當		圖畫書的文字海報、錄音機 詞彙卡、長方形圖、棋子、計分板	

<p>有一方幼兒先走完長方形圖遊戲即結束，最後統計分數較高隊伍即獲勝。</p> <p>三、綜合活動</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. 幼兒畫圖記錄閱讀內容並說故事。 2. 幼兒自由閱讀。 <p>活動四：</p> <p>一、引起動機</p> <p>教師使用文字海報朗讀《我哥哥》的圖畫書，並以手逐字指出，同時將圖書中的部分詞彙以紙遮蔽，請幼兒猜一猜是什麼詞彙？</p> <p>二、發展活動</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. 認識詞彙(還是、有時)。 2. 識字遊戲：幼兒分為2小組。教師將詞彙卡貼在有數格長方形圖的格子裡，幼兒以猜拳的方式進行，猜贏者該隊的棋子可前進一步，但是能正確讀出格子內的目標詞彙，才得一分，當有一方幼兒先走完長方形圖遊戲即結束，最後統計分數較高隊伍即獲勝。 <p>三、綜合活動</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. 幼兒畫圖記錄閱讀內容並說故事。 2. 幼兒自由閱讀。 <p>活動五：</p> <p>一、引起動機</p> <p>教師與幼兒一起朗讀閱讀《我哥哥》的圖畫書，幼兒則使用畫圖本以手逐字指出。</p> <p>二、發展活動</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. 討論及分享 <ul style="list-style-type: none"> ◎圖畫書中的角色、地點、精采情節及結果。 2. 認識詞彙(簡直、故事)。 3. 識字遊戲：幼兒分為2小組。教師將詞彙卡貼在有數格長方形圖的格子裡，幼兒以猜拳的方式進行，猜贏者該隊的棋子可前進一步，但是能正確讀出格子內的目標詞彙，才得一分，當有一方幼兒先走完長方形圖遊戲即結束，最後統計分數較高隊伍即獲勝。 <p>三、綜合活動</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. 幼兒畫圖記錄閱讀內容並說故事。 2. 幼兒自由閱讀。 	<p>圖畫書、畫圖本、各種繪圖的筆類</p> <p>圖畫書的文字海報、圖畫書</p> <p>詞彙卡、長方形圖、棋子、計分板</p> <p>圖畫書、畫圖本、各種繪圖的筆類</p> <p>圖畫書、畫圖本</p> <p>詞彙卡、長方形圖、棋子、計分板</p> <p>圖畫書、畫圖本、各種繪圖的筆類</p>
--	---

圖畫書名稱	我爸爸		
教學日期	100/3/1-100/3/4	教學時間	40 分鐘
教學目標	1. 激發幼兒的閱讀動機。 2. 提升幼兒的識字能力。		
教學內容		教學資源	
活動一： 一、引起動機 請幼兒觀察書本的封面及書中圖象預測故事的內容。 二、發展活動 1. 教師說《我爸爸》的圖畫書。 2. 討論及分享。 ◎你覺得書中的爸爸什麼地方最酷?為什麼? ◎分享自己爸爸最酷的地方? 3. 認識詞彙(爸爸、愛)。 三、綜合活動 1. 幼兒畫圖記錄閱讀內容並說故事。 2. 幼兒自由閱讀。		圖畫書 圖畫書 詞彙卡 圖畫書、畫圖本、各種繪圖的筆類	
活動二： 一、引起動機 教師使用投影片朗讀《我爸爸》的圖畫書。 二、發展活動 1. 認識詞彙(大笑、不會)。 2. 識字遊戲：教師將詞彙卡貼在白板上，並在詞彙卡的外圍畫一個框，請幼兒將手中吸盤球擲出，正確讀出擲中的詞彙卡即過關。 三、綜合活動 1. 幼兒畫圖記錄閱讀內容並說故事。 2. 幼兒自由閱讀。		投影片、電腦、圖畫書的投影片 詞彙卡、白板筆、吸盤球 圖畫書、畫圖本、各種繪圖的筆類	
活動三： 一、引起動機 教師使用文字海報朗讀《我爸爸》的圖畫書，並以手逐字指出，同時將圖書中的部分詞彙以紙遮蔽，請幼兒猜一猜是什麼詞彙? 二、發展活動 1. 認識詞彙(快樂、足球)。 2. 識字遊戲：教師將詞彙卡貼在白板上，並在詞彙卡的外圍畫一個框，請幼兒將手中吸盤球擲出，正確讀出擲中的詞彙卡即過關。 三、綜合活動 1. 幼兒畫圖記錄閱讀內容並說故事。 2. 幼兒自由閱讀。		圖畫書的文字海報、圖畫書 詞彙卡、白板筆、吸盤球 圖畫書、畫圖本、各種繪圖的筆類	

<p>活動四：</p> <p>一、引起動機 教師與幼兒一起朗讀閱讀《我爸爸》的圖畫書，幼兒則使用畫圖本以手逐字指出。</p> <p>二、發展活動</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. 討論及分享 ◎圖畫書中的角色、地點、精采情節及結果。 2. 認識詞彙(了不起)。 3. 識字遊戲：教師將詞彙卡貼在白板上，並在詞彙卡的外圍畫一個框，請幼兒將手中吸盤球擲出，正確讀出擲中的詞彙卡即過關。 <p>三、綜合活動</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. 幼兒畫圖記錄閱讀內容並說故事。 2. 幼兒自由閱讀。 	<p>圖畫書、畫圖本</p> <p>詞彙卡、白板筆、吸盤球</p> <p>圖畫書、畫圖本、各種繪圖的筆類</p>
--	--

圖畫書名稱	傻比傻利		
教學日期	100/3/7-100/3/11	教學時間	40 分鐘
教學目標	1. 激發幼兒的閱讀動機。 2. 提升幼兒的識字能力。		
教學內容		教學資源	
活動一： 一、引起動機 請幼兒觀察書本的封面及書中圖象預測故事的內容。 二、發展活動 1. 教師說《傻比傻利》的圖畫書。 2. 討論及分享。 ◎你覺得比利將自己的煩惱告訴煩惱娃娃後，為什麼就可以睡得很好、很香甜呢？ ◎如果你是比利，除了外婆介紹的煩惱娃娃之外，有沒有其他解決煩惱的方法呢？ ◎當你有煩惱和擔心的事情時，可以怎麼做呢？ 3. 認識詞彙(天天、屋子、好像)。 三、綜合活動 1. 幼兒畫圖記錄閱讀內容並說故事。 2. 幼兒自由閱讀。 活動二： 一、引起動機 教師使用投影片朗讀《傻比傻利》的圖畫書。 二、發展活動 1. 認識詞彙(總是、不用、擔心)。 2. 識字遊戲：教師把詞彙卡黏貼在骰子上，請幼兒擲出骰子後，將面朝上的詞彙卡正確讀出即過關。 三、綜合活動 1. 幼兒畫圖記錄閱讀內容並說故事。 2. 幼兒自由閱讀。 活動三： 一、引起動機 幼兒聆聽《傻比傻利》的圖畫書，教師使用文字海報以手逐字指出。 二、發展活動 1. 認識詞彙(睡覺、果然、安慰、煩惱)。 2. 識字遊戲：教師把詞彙卡黏貼在骰子上，請幼兒擲出骰子後，將面朝上的詞彙卡正確讀出即過關。 三、綜合活動		圖畫書 圖畫書 詞彙卡 圖畫書、畫圖本、各種繪圖的筆類 投影機、電腦、圖畫書的投影片、 詞彙卡、骰子 圖畫書、畫圖本、各種繪圖的筆類、 錄音機、圖畫書文字海報 詞彙卡、骰子	

<ol style="list-style-type: none"> 1. 幼兒畫圖記錄閱讀內容並說故事。 2. 幼兒自由閱讀。 	<p>圖畫書、畫圖本、各種繪圖的筆類</p>
<p>活動四：</p> <p>一、引起動機</p> <p>教師使用文字海報朗讀《傻比傻利》的圖畫書，並以手逐字指出，同時將圖書中的部分詞彙以紙遮蔽，請幼兒猜一猜是什麼詞彙？</p> <p>二、發展活動</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. 認識詞彙(外婆、孩子、走進、娃娃)。 2. 識字遊戲：幼兒分成 2 小組。教師將目標詞彙黏貼在骰子和白板上的九宮格圖，請 2 小組幼兒輪流在擲骰子後，將面朝上的詞彙卡正確讀出，即可做上該小組記號，先連成一條線者即獲勝。 <p>三、綜合活動</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. 幼兒畫圖記錄閱讀內容並說故事。 2. 幼兒自由閱讀。 	<p>圖畫書的文字海報、圖畫書</p> <p>詞彙卡、骰子、九宮格圖、有色磁鐵</p> <p>圖畫書、畫圖本、各種繪圖的筆類</p>
<p>活動五：</p> <p>一、引起動機</p> <p>教師與幼兒一起朗讀閱讀《傻比傻利》的圖畫書，幼兒則使用畫圖本以手逐字指出。</p> <p>二、發展活動</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. 討論及分享 ◎圖畫書中的角色、地點、精采情節及結果。 2. 認識詞彙(告訴、只是、從此)。 3. 識字遊戲：幼兒分成 2 小組。教師將目標詞彙黏貼在骰子和白板上的九宮格圖，請 2 小組幼兒輪流在擲骰子後，將面朝上的詞彙卡正確讀出，即可做上該小組記號，先連成一條線者即獲勝。 <p>三、綜合活動</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. 幼兒畫圖記錄閱讀內容並說故事。 2. 幼兒自由閱讀。 	<p>圖畫書、畫圖本</p> <p>詞彙卡、骰子、九宮格圖、有色磁鐵</p> <p>圖畫書、畫圖本、各種繪圖的筆類</p>

圖畫書名稱	小凱的家不一樣了		
教學日期	100/3/14-100/3/18	教學時間	40 分鐘
教學目標	1. 激發幼兒的閱讀動機。 2. 提升幼兒的識字能力。		
教學內容		教學資源	
活動一： 一、引起動機 請幼兒觀察書本的封面及書中圖象預測故事的內容。 二、發展活動 1. 教師說《小凱的家不一樣了》的圖畫書。 2. 討論及分享 ◎你覺得書中的圖畫有什麼特別的地方?為什麼? ◎分享自己當哥哥或姐姐的心得或經驗? ◎假如你多了一個妹妹或弟弟，你覺得可以怎麼幫忙爸爸媽媽照顧呢? 3. 認識詞彙(星期、奇怪) 三、綜合活動 1. 幼兒畫圖記錄閱讀內容並說故事。 2. 幼兒自由閱讀。		圖畫書 圖畫書 詞彙卡 圖畫書、畫圖本、各種繪圖的筆類	
活動二： 一、引起動機 教師使用投影片朗讀《小凱的家不一樣了》的圖畫書。 二、發展活動 1. 認識詞彙(甚至、聞起來)。 2. 識字遊戲：請幼兒手拿釣竿，在呼拉圈內將詞彙卡釣起後，正確讀出即過關。 三、綜合活動 1. 幼兒畫圖記錄閱讀內容並說故事。 2. 幼兒自由閱讀。		投影機、電腦、圖畫書的投影片 詞彙卡、呼拉圈、釣竿 圖畫書、畫圖本、各種繪圖的筆類	
活動三： 一、引起動機 幼兒聆聽《小凱的家不一樣了》的圖畫書，教師使用文字海報以手逐字指出。 二、發展活動 1. 認識詞彙(看到、回家)。 2. 識字遊戲：請幼兒手拿釣竿，在呼拉圈內將詞彙卡釣起後，正確讀出即過關。 三、綜合活動 1. 幼兒畫圖記錄閱讀內容並說故事。 2. 幼兒自由閱讀。		圖畫書的文字海報、錄音機 詞彙卡、呼拉圈、釣竿 圖畫書、畫圖本、各種繪圖的筆類	

<p>活動四：</p> <p>一、引起動機 教師使用文字海報朗讀《小凱的家不一樣了》的圖畫書，並以手逐字指出，同時將圖書中的部分詞彙以紙遮蔽，請幼兒猜一猜是什麼詞彙？</p> <p>二、發展活動</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. 認識詞彙(事情、也許、似乎)。 2. 識字遊戲：請幼兒手拿釣竿，在呼拉圈內將詞彙卡釣起後，正確讀出即過關。 <p>三、綜合活動</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. 幼兒畫圖記錄閱讀內容並說故事。 2. 幼兒自由閱讀。 	<p>圖畫書的文字海報、圖畫書</p> <p>詞彙卡、呼拉圈、釣竿</p> <p>圖畫書、畫圖本、各種繪圖的筆類</p>
<p>活動五：</p> <p>一、引起動機 教師與幼兒一起朗讀閱讀《小凱的家不一樣了》的圖畫書，幼兒則使用畫圖本以手逐字指出。</p> <p>二、發展活動</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. 討論及分享 ◎圖畫書中的角色、地點、精采情節及結果。 2. 認識詞彙(怎麼辦、自己、房間)。 3. 識字遊戲：請幼兒手拿釣竿，在呼拉圈內將詞彙卡釣起後，正確讀出即過關。 <p>三、綜合活動</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. 幼兒畫圖記錄閱讀內容並說故事。 2. 幼兒自由閱讀。 	<p>圖畫書、畫圖本</p> <p>詞彙卡、呼拉圈、釣竿</p> <p>圖畫書、畫圖本、各種繪圖的筆類</p>

圖畫書名稱	朱家故事		
教學日期	100/3/21-100/3/25	教學時間	40 分鐘
教學目標	1. 激發幼兒的閱讀動機。 2. 提升幼兒的識字能力。		
教學內容		教學資源	
活動一： 一、引起動機 請幼兒觀察圖畫書的封面，猜一猜為什麼是媽媽揹著爸爸和小孩呢？ 二、發展活動 1. 教師說《朱家故事》的圖畫書。 2. 討論及分享 ◎你覺得朱太太為什麼會離家出走呢？ ◎你看過媽媽要做的家事有哪些？家事應該是誰要來做呢？為什麼？ ◎分享自己在家中幫媽媽做家事的心得或經驗？ 3. 認識詞彙(先生、太太、漂亮)。 三、綜合活動 1. 幼兒畫圖記錄閱讀內容並說故事。 2. 幼兒自由閱讀。		圖畫書 圖畫書 詞彙卡 圖畫書、畫圖本、各種繪圖的筆類	
活動二： 一、引起動機 教師使用投影片朗讀《朱家故事》的圖畫書。 二、發展活動 1. 認識詞彙(總會、出門、晚飯、他們)。 2. 識字遊戲：幼兒分成小組。請一組幼兒分別在身上掛上詞彙卡，計時 30 秒後，請掛著詞彙卡的幼兒向後轉，由幼兒猜一猜，哪位幼兒的身上掛了什麼詞彙卡？哪一組幼兒答對較多即獲勝。 三、綜合活動 1. 幼兒畫圖記錄閱讀內容並說故事。 2. 幼兒自由閱讀。		投影機、電腦、圖畫書的投影片 詞彙卡、計時器 圖畫書、畫圖本、各種繪圖的筆類	
活動三： 一、引起動機 幼兒聆聽《朱家故事》的圖畫書，教師使用文字海報以手逐字指出。 二、發展活動 1. 認識詞彙(車子、快點、上班、開始)。 2. 識字遊戲：幼兒分成小組。請一組幼兒分別在身上掛上詞彙卡，計時 30 秒後，請掛著詞彙卡的		圖畫書的文字海報、錄音機 詞彙卡、計時器	

<p>幼兒向後轉，由幼兒猜一猜，哪位幼兒的身上掛了什麼詞彙卡?哪一組幼兒答對較多即獲勝。</p> <p>三、綜合活動</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. 幼兒畫圖記錄閱讀內容並說故事。 2. 幼兒自由閱讀。 <p>活動四：</p> <p>一、引起動機</p> <p>教師使用文字海報朗讀《朱家故事》的圖畫書，並以手逐字指出，同時將圖書中的部分詞彙以紙遮蔽，請幼兒猜一猜是什麼詞彙?</p> <p>二、發展活動</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. 認識詞彙(發現、碗盤、衣服)。 2. 識字遊戲：幼兒分成小組。請一組幼兒分別在身上掛上詞彙卡，計時30秒後，請掛著詞彙卡的幼兒向後轉，由幼兒猜一猜，哪位幼兒的身上掛了什麼詞彙卡?哪一組幼兒答對較多即獲勝。 <p>三、綜合活動</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. 幼兒畫圖記錄閱讀內容並說故事。 2. 幼兒自由閱讀。 <p>活動五：</p> <p>一、引起動機</p> <p>教師與幼兒一起朗讀閱讀《朱家故事》的圖畫書，幼兒則使用畫圖本以手逐字指出。</p> <p>二、發展活動</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. 討論及分享 <ul style="list-style-type: none"> ◎圖畫書中的角色、地點、精采情節及結果。 2. 認識詞彙(難吃、從不、幫忙)。 3. 識字遊戲：幼兒分成小組。請一組幼兒分別在身上掛上詞彙卡，計時30秒後，請掛著詞彙卡的幼兒向後轉，由幼兒猜一猜，哪位幼兒的身上掛了什麼詞彙卡?哪一組幼兒答對較多即獲勝。 <p>三、綜合活動</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. 幼兒畫圖記錄閱讀內容並說故事。 2. 幼兒自由閱讀。 	<p>圖畫書、畫圖本、各種繪圖的筆類</p> <p>圖畫書的文字海報、圖畫書</p> <p>詞彙卡、計時器</p> <p>圖畫書、畫圖本、各種繪圖的筆類</p> <p>圖畫書、畫圖本</p> <p>詞彙卡、計時器</p> <p>圖畫書、畫圖本、各種繪圖的筆類</p>
---	---

圖畫書名稱	你看我有什麼		
教學日期	100/3/28-100/4/1	教學時間	40 分鐘
教學目標	1. 激發幼兒的閱讀動機。 2. 提升幼兒的識字能力。		
教學內容		教學資源	
活動一： 一、引起動機 請幼兒觀察書本的封面及書中圖象預測故事的內容。 二、發展活動 1. 教師說《你看我有什麼》的圖畫書。 2. 討論及分享。 ◎如果現在讓你選，你比較喜歡和安安做好朋友?還是和皮皮做好朋友?為什麼? ◎如果你是安安，遇到皮皮不願意和你一起分享時，你會怎麼做呢?為什麼? ◎分享自己在幼稚園時玩具分享日的心得或經驗? 3. 認識詞彙(你、散步)。 三、綜合活動 1. 幼兒畫圖記錄閱讀內容並說故事。 2. 幼兒自由閱讀。		圖畫書 圖畫書 詞彙卡 圖畫書、畫圖本、各種繪圖的筆類	
活動二： 一、引起動機 教師使用投影片朗讀《你看我有什麼》的圖畫書。 二、發展活動 1. 認識詞彙(腳踏車、過來、一定)。 2. 識字遊戲：教師將詞彙卡做成拼圖，請幼兒將詞彙卡拼出後並正確讀出者即過關。 三、綜合活動 1. 幼兒畫圖記錄閱讀內容並說故事。 2. 幼兒自由閱讀。		投影機、電腦、圖畫書的投影片 詞彙卡、詞彙卡拼圖 圖畫書、畫圖本、各種繪圖的筆類	
活動三： 一、引起動機 幼兒聆聽《你看我有什麼》的圖畫書，教師使用文字海報以手逐字指出。 二、發展活動 1. 認識詞彙(想要、正在、那裏)。 2. 識字遊戲：教師將詞彙卡做成拼圖，請幼兒將詞彙卡拼出後並正確讀出者即過關。 三、綜合活動 1. 幼兒畫圖記錄閱讀內容並說故事。 2. 幼兒自由閱讀。		圖畫書的文字海報、錄音機 詞彙卡、詞彙卡拼圖 圖畫書、畫圖本、各種繪圖的筆類	

<p>活動四：</p> <p>一、引起動機 教師使用文字海報朗讀《你看我有什麼》的圖畫書，並以手逐字指出，同時將圖書中的部分詞彙以紙遮蔽，請幼兒猜一猜是什麼詞彙？</p> <p>二、發展活動</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. 認識詞彙(突然、樹林)。 2. 識字遊戲：教師將詞彙卡做成拼圖，請幼兒將詞彙卡拼出後並正確讀出者即過關。 <p>三、綜合活動</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. 幼兒畫圖記錄閱讀內容並說故事。 2. 幼兒自由閱讀。 	<p>圖畫書的文字海報、圖畫書</p> <p>詞彙卡、詞彙卡拼圖</p> <p>圖畫書、畫圖本、各種繪圖的筆類</p>
<p>活動五：</p> <p>一、引起動機 教師與幼兒一起朗讀閱讀《你看我有什麼》的圖畫書，幼兒則使用畫圖本以手逐字指出。</p> <p>二、發展活動</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. 討論及分享 ◎圖畫書中的角色、地點、精采情節及結果。 2. 認識詞彙(原來、不見得)。 3. 識字遊戲：教師將詞彙卡做成拼圖，請幼兒將詞彙卡拼出後並正確讀出者即過關。 <p>三、綜合活動</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. 幼兒畫圖記錄閱讀內容並說故事。 2. 幼兒自由閱讀。 	<p>圖畫書、畫圖本</p> <p>詞彙卡、詞彙卡拼圖</p> <p>圖畫書、畫圖本、各種繪圖的筆類</p>

圖畫書名稱	我媽媽		
教學日期	100/4/6-100/4/8	教學時間	40 分鐘
教學目標	1. 激發幼兒的閱讀動機。 2. 提升幼兒的識字能力。		
教學內容		教學資源	
活動一： 一、引起動機 請幼兒觀察書本的封面及書中圖象預測故事的內容。 二、發展活動 1. 教師說《我媽媽》的圖畫書。 2. 討論及分享 ◎你覺得書中的媽媽什麼地方最棒?為什麼? ◎為什麼媽媽有時候像善良的仙女、有時像吼叫的獅子、有時又像溫柔的小貓呢? ◎分享自己媽媽最棒的地方? 3. 認識詞彙(我、媽媽) 三、綜合活動 1. 幼兒畫圖記錄閱讀內容並說故事。 2. 幼兒自由閱讀。		圖畫書 圖畫書 詞彙卡 圖畫書、畫圖本、各種繪圖的筆類	
活動二： 一、引起動機 教師使用投影片朗讀《我媽媽》的圖畫書。 二、發展活動 1. 認識詞彙(神奇、真的、開心)。 2. 識字遊戲：教師將詞彙卡貼在白板上展示約 30 秒後，將詞彙卡全部反過來貼在白板上，請幼兒輪流將 2 個相同的詞彙卡正確的翻出來並讀出即過關。 三、綜合活動 1. 幼兒畫圖記錄閱讀內容並說故事。 2. 幼兒自由閱讀。		投影機、電腦、圖畫書的投影片 詞彙卡、計時器 圖畫書、畫圖本、各種繪圖的筆類	
活動三： 一、引起動機 教師與幼兒一起朗讀閱讀《我媽媽》的圖畫書，幼兒則使用畫圖本以手逐字指出。 二、發展活動 1. 討論及分享 ◎圖畫書中的角色、地點、精采情節及結果。 2. 認識詞彙(一樣、常常、永遠)。 3. 識字遊戲：教師將詞彙卡貼在白板上展示約 30 秒後，將詞彙卡全部反過來貼在白板上，請幼兒輪		圖畫書、畫圖本 詞彙卡、計時器	

流將 2 個相同的詞彙卡正確的翻出來並讀出即過關。

三、綜合活動

1. 幼兒畫圖記錄閱讀內容並說故事。
2. 幼兒自由閱讀。

圖畫書、畫圖本、各種繪圖的筆類

圖畫書名稱	大手握小手		
教學日期	100/4/11-100/4/15	教學時間	40 分鐘
教學目標	1. 激發幼兒的閱讀動機。 2. 提升幼兒的識字能力。		
教學內容		教學資源	
活動一： 一、引起動機 請幼兒觀察書本的封面及書中圖象預測故事的內容。 二、發展活動 1. 教師說《大手握小手》的圖畫書。 2. 討論及分享 ◎你覺得小威利和大阿修為什麼會變成好朋友？ ◎如果你和小威利或大阿修一樣沒有朋友和你一起玩的時候，你怎麼辦？ ◎你有沒有好朋友？你們會一起做什麼事呢？ 3. 認識詞彙(朋友、公園)。 三、綜合活動 1. 幼兒畫圖記錄閱讀內容並說故事。 2. 幼兒自由閱讀。		圖畫書 圖畫書 詞彙卡 圖畫書、畫圖本、各種繪圖的筆類	
活動二： 一、引起動機 教師使用投影片朗讀《大手握小手》的圖畫書。 二、發展活動 1. 認識詞彙(忽然、剛剛、跑步)。 2. 識字遊戲：幼兒分成 2 小組，進行消防隊員救火活動。 教師在白板上貼上有層樓的房子圖，請 2 小隊的幼兒分別抽取教師手上的詞彙卡，正確讀出者才可將詞彙卡放在房子圖內，先到達頂樓者的小組即滅火成功。 三、綜合活動 1. 幼兒畫圖記錄閱讀內容並說故事。 2. 幼兒自由閱讀。		投影機、電腦、圖畫書的投影片 詞彙卡、房子圖 圖畫書、畫圖本、各種繪圖的筆類	
活動三： 一、引起動機 幼兒聆聽《大手握小手》的圖畫書，教師使用文字海報以手逐字指出。 二、發展活動 1. 認識詞彙(對不起、圖書館、離開)。 2. 識字遊戲：幼兒分成 2 小組，進行消防隊員救火活動。 教師在白板上貼上有層樓的房子圖，請 2 小隊的幼兒分別抽取教師手上的詞彙卡，正		圖畫書的文字海報、錄音機 詞彙卡、房子圖	

<p>確讀出者才可將詞彙卡放在房子圖內，先到達頂樓者的小組即滅火成功。</p> <p>三、綜合活動</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. 幼兒畫圖記錄閱讀內容並說故事。 2. 幼兒自由閱讀 <p>活動四：</p> <p>一、引起動機</p> <p>教師使用文字海報朗讀《大手握小手》的圖畫書，並用手逐字指出，同時將圖書中的部分詞彙以紙遮蔽，請幼兒猜一猜是什麼詞彙？</p> <p>二、發展活動</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. 認識詞彙(然後、覺得)。 2. 識字遊戲：幼兒分成2小組，進行消防隊員救火活動。教師在白板上貼上有層樓的房子圖，請2小隊的幼兒分別抽取教師手上的詞彙卡，正確讀出者才可將詞彙卡放在房子圖內，先到達頂樓者的小組即滅火成功。 <p>三、綜合活動</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. 幼兒畫圖記錄閱讀內容並說故事。 2. 幼兒自由閱讀。 <p>活動五：</p> <p>一、引起動機</p> <p>教師與幼兒一起朗讀閱讀《大手握小手》的圖畫書，幼兒則使用畫圖本以手逐字指出。</p> <p>二、發展活動</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. 討論及分享 <ul style="list-style-type: none"> ◎圖畫書中的角色、地點、精采情節及結果。 2. 認識詞彙(東西、這樣)。 3. 識字遊戲：幼兒分成2小組，進行消防隊員救火活動。教師在白板上貼上有層樓的房子圖，請2小隊的幼兒分別抽取教師手上的詞彙卡，正確讀出者才可將詞彙卡放在房子圖內，先到達頂樓者的小組即滅火成功。 <p>三、綜合活動</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. 幼兒畫圖記錄閱讀內容並說故事。 2. 幼兒自由閱讀。 	<p>圖畫書、畫圖本、各種繪圖的筆類</p> <p>圖畫書的文字海報、圖畫書</p> <p>詞彙卡、房子圖</p> <p>圖畫書、畫圖本、各種繪圖的筆類</p> <p>圖畫書、畫圖本</p> <p>詞彙卡、房子圖</p> <p>圖畫書、畫圖本、各種繪圖的筆類</p>
---	---

圖畫書名稱	大猩猩和小星星		
教學日期	100/4/18-100/4/22	教學時間	40 分鐘
教學目標	1. 激發幼兒的閱讀動機。 2. 提升幼兒的識字能力。		
教學內容		教學資源	
活動一： 一、引起動機 請幼兒觀察書本的封面及書中圖象預測故事的內容。 二、發展活動 1. 教師說《大猩猩和小星星》的圖畫書。 2. 討論及分享 ◎你覺得真的是小星星砸壞了電視嗎?為什麼? ◎假如你是小星星，看到你的好朋友大猩猩很生氣時，你會怎麼做呢? ◎你和好朋友有沒有吵架過呢?後來怎麼和好呢? 3. 認識詞彙(特別、猩猩)。 三、綜合活動 1. 幼兒畫圖記錄閱讀內容並說故事。 2. 幼兒自由閱讀。		圖畫書 圖畫書 詞彙卡 圖畫書、畫圖本、各種繪圖的筆類	
活動二： 一、引起動機 教師使用投影片朗讀《大猩猩和小星星》的圖畫書。 二、發展活動 1. 認識詞彙(管理員、趕緊、動物園)。 2. 識字遊戲：教師將詞彙卡貼在白板上並標上數字，請幼兒丟擲骰子，將骰子朝上的數字配對白板上之詞彙卡，能正確讀出即過關。 三、綜合活動 1. 幼兒畫圖記錄閱讀內容並說故事。 2. 幼兒自由閱讀。		投影機、電腦、圖畫書的投影片 詞彙卡、白板筆、骰子 圖畫書、畫圖本、各種繪圖的筆類	
活動三： 一、引起動機 幼兒聆聽《大猩猩和小星星》的圖畫書，教師使用文字海報以手逐字指出。 二、發展活動 1. 認識詞彙(星星、一起、電視)。 2. 識字遊戲：教師將詞彙卡貼在白板上並標上數字，請幼兒丟擲骰子，將骰子朝上的數字配對白板上之詞彙卡，能正確讀出即過關。 三、綜合活動 1. 幼兒畫圖記錄閱讀內容並說故事。		圖畫書的文字海報、錄音機 詞彙卡、白板筆、骰子 圖畫書、畫圖本、各	

<p>2. 幼兒自由閱讀。</p> <p>活動四：</p> <p>一、引起動機 教師使用文字海報朗讀《大猩猩和小星星》的圖畫書，並以手逐字指出，同時將圖書中的部分詞彙以紙遮蔽，請幼兒猜一猜是什麼詞彙？</p> <p>二、發展活動</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. 認識詞彙(高興、接著)。 2. 識字遊戲：將卡詞彙貼在白板上並標上數字，請幼兒丟擲骰子，將骰子朝上的數字配對白板上之詞彙卡，能正確讀出即過關。 <p>三、綜合活動</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. 幼兒畫圖記錄閱讀內容並說故事。 2. 幼兒自由閱讀。 <p>活動五：</p> <p>一、引起動機 教師與幼兒一起朗讀閱讀《大猩猩和小星星》的圖畫書，幼兒則使用畫圖本以手逐字指出。</p> <p>二、發展活動</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. 討論及分享 ◎圖畫書中的角色、地點、精采情節及結果。 2. 認識詞彙(小心、沒有)。 3. 識字遊戲：將卡詞彙貼在白板上並標上數字，請幼兒丟擲骰子，將骰子朝上的數字配對白板上之詞彙卡，能正確讀出即過關。 <p>三、綜合活動</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. 幼兒畫圖記錄閱讀內容並說故事。 2. 幼兒自由閱讀。 	<p>種繪圖的筆類</p> <p>圖畫書的文字海報、圖畫書</p> <p>詞彙卡、白板筆、骰子</p> <p>圖畫書、畫圖本、各種繪圖的筆類</p> <p>圖畫書、畫圖本</p> <p>詞彙卡、白板筆、骰子</p> <p>圖畫書、畫圖本、各種繪圖的筆類</p>
---	--

附錄三 幼兒參與實驗教學研究之同意書

親愛的家長，您好：

我是目前就讀於國立臺北護理健康大學嬰幼兒保育系碩士班的學生，也是幼稚園的綦綦老師。為了提升幼兒的閱讀學習能力，本人擬定「圖畫書融入閱讀教學對幼兒閱讀動機及識字能力成效之研究」的計畫，將運用圖畫書進行閱讀教學，以提升幼兒的閱讀動機和識字能力。

本研究將由本人親自擔任教學者，誠摯地邀請貴子弟參與此項實驗教學，整個實驗教學期間為民國 100 年 2 月 14 日至 100 年 4 月 22 日，利用幼兒在幼稚園午休後的時間進行。若您同意貴子弟參與實驗教學，貴子弟的資料將會匿名處理，而且貴子弟施測的結果，僅提供給研究者進行研究分析使用，絕不做其它用途，請家長放心。若您不同意貴子弟參與實驗教學，貴子弟仍會與班級其他幼兒一起進行實驗教學，但是貴子弟的相關資料將不會作為研究者進行本次研究之分析資料。

若您對此項實驗教學有任何疑問之處，請隨時與本人聯繫，我很樂意為您說明。請您在填妥同意書後，交回給班級老師。衷心感謝您的支持，謝謝！

敬祝

闔家平安健康

林 語 綦 敬上

中華民國 99 年 12 月 17 日

幼兒參與實驗研究同意書之回條

本人 同意 不同意 _____ (幼兒姓名) 參與「圖畫書融入閱讀教學對幼兒閱讀動機及識字能力成效之研究」。

家長(監護人)簽章： _____

中華民國 99 年 月 日

附錄四 幼兒閱讀動機訪談分析表

閱讀動機的 11 個向度	幼兒對閱讀的看法
效能 (個體相信自己在閱讀上有能力,將可能更投入閱讀)	<ol style="list-style-type: none"> 1. 書裡面有很多圖案,我會自己看啊! 2. 這樣我就可以唸書給媽媽聽 3. 看書是我的專長 4. 我現在比以前厲害,以前好多字我都不會,現在我知道好多字。 5. 有很多圖片,還有字,有的圖和字可以一起看。 6. 熊在牆壁上寫字。 7. 我還講故事給媽媽聽。 8. 我現在會看很多字,認得好多字就可以看書,我小時候都不會,現在就會了,比以前還要厲害。 9. 看不懂字,可是圖我都看得很清楚。
挑戰 (個體對精熟或吸收複雜文本之滿意度,願意閱讀更艱澀的內容)	
好奇 (個體願意主動閱讀有興趣的主題內容)	<ol style="list-style-type: none"> 1. 我想要認識很多字, 2. 書裡面都有主角,每本書都不一樣,故事的結局就不一樣。 3. 我都會想老師要講的故事是什麼? 4. 那你想認識書裡面的字嗎? 好啊!
投入 (個體因正向感情的享受而更投入閱讀中)	<ol style="list-style-type: none"> 1. 快樂。 2. 因為我很喜歡看書 3. 因為書很好看 4. 因為聽老師講故事很好玩。 5. 因為我喜歡看書。 6. 我很喜歡看書。因為書很好看。
重要 (個體認為閱讀的價值)	<ol style="list-style-type: none"> 1. 看書可以學東西、認識字。 2. 看書可以知道很多的字, 3. 看書可以變聰明,變厲害,別人問你問題你都會回答。 4. 可以認得很多字。
逃避 (個體對於閱讀之工作盡可能做得愈少愈好)	無
競爭 (在閱讀中想勝過他人的願望)	無

(續接下頁)

閱讀動機的 11 個向度	幼兒對閱讀的看法
成績(希望得到好成績而閱讀)	無
順從(個體因外在目標或需求而閱讀,如遵從教師的要求或命令)	1. 老師規定不可以玩玩具我就會看書
社會(個體在閱讀經驗中產生社會情感和人際交流)	1. 我哥哥會唸故事給我聽,媽媽也會 2. 老師開放角落的時候我會看。 3. 我有一個表姐,只要表姐放假的時候,她會帶我去圖書館看書。 4. 願意把家裡的書借給小朋友看 5. 我都會自己拿家裡的書來看。 6. 老師開放角落的時候,我都會選圖書角 7. 角落有開放我會拿書來看。 8. 老師問問題我都會舉手。 9. 現在開放玩具角和圖書角,你會選哪一個?看書。
認可(個體希望獲得他人實際的認可或想得到外在的獎勵)	1. 我喜歡被稱讚我愛看書 2. 說我是愛看書的好寶寶。 3. 我想要換禮物,看 21 本書換禮物。 4. 你喜歡被稱讚嗎?嗯!我想要愛的抱抱。

附錄五 「幼兒閱讀動機量表」-預試用

親愛的小朋友好：

這是一份有關於小朋友看故事的問卷，因為老師想要了解你來幼稚園上學後，對看故事書的想法和感覺。這不是在考試，所以沒有正確的答案，你只要按照自己心裡的想法和感覺來回答題目就可以，謝謝你的幫忙！

一、填答說明

研究者先對全班幼兒說明此份問卷的用意及回答選項的方式，並運用下面的2道題目做為練習題，待幼兒理解之後再由研究者一對一的進行施測。

練習題一：我喜歡畫畫。

練習題二：我覺得來幼稚園上學很快樂。

二、基本資料

1. 幼兒組別：實驗組控制組

2. 施測時間：前測後測

3. 幼兒性別：男生女生

常有從
常時不
這這這
樣樣樣

「效能」

01. 我能自己看完任何一本故事書。

02. 我看故事書裡的圖案就知道在說什麼故事。

03. 我會用手指著字唸故事書。

04. 我能看故事書裡的國字唸故事書。

05. 我會一邊唸國字、一邊看圖案來看故事書。

「好奇」

06. 我喜歡看故事書。

07. 我喜歡把老師/家人講過的故事書，自己再看一次。

08. 我喜歡看老師/家人還沒有講過的故事書。

09. 我喜歡看自己喜歡的故事書。

10. 我看到封面很有趣的故事書會拿來看。

「社會」

11. 我喜歡聽老師/家人唸故事書裡的故事給我聽。

12. 我喜歡唸故事書裡的故事給老師/家人聽。

13. 我喜歡唸故事書裡的故事給小朋友聽。

14. 我喜歡和小朋友一起看故事書。

15. 我喜歡和老師/家人一起看故事書。

「投入」

16. 我看故事書時很快樂。

17. 我每天會自己拿故事書來看。

18. 在我生氣或不開心的時候，看故事書會讓我變得很快樂。

19. 我看故事書時，會想變成故事書裡的人/動物。

20. 我看故事書時，會想和書裡的人/動物當好朋友。

「認可」

21. 我喜歡老師/家人稱讚我是愛看故事書的小朋友。

22. 我喜歡老師/家人稱讚我會自己唸故事書。

23. 我喜歡老師/家人稱讚我很會分享故事書的故事。

24. 在我看完故事書的時後，喜歡得到老師/家人的獎勵。

「重要」

25. 我覺得看故事書可以學到不知道的事情。

26. 我覺得看故事書可以變聰明。

27. 我覺得學會自己看故事書很重要。

28. 我覺得看故事書可以認識很多國字。

附錄六 「幼兒閱讀動機量表」-正式用

親愛的小朋友好：

這是一份有關於小朋友看故事的問卷，因為老師想要了解你來幼稚園上學後，對看故事書的想法和感覺。這不是在考試，所以沒有正確的答案，你只要按照自己心裡的想法和感覺來回答題目就可以，謝謝你的幫忙！

一、填答說明

先對全部施測者說明問卷的用意及如何填答，並運用下面的 2 個題目來練習回答，之後再由研究者進行一對一的施測。

練習題一：我喜歡畫畫。

練習題二：我覺得來幼稚園上學很快樂。

二、基本資料

1. 幼兒組別：實驗組控制組
2. 施測時間：前測後測
3. 幼兒性別：男生女生

常有從
常時不
這這這
樣樣樣

「效能」

01. 我會用手指著字唸故事書。
02. 我能看故事書裡的國字唸故事書。
03. 我會一邊唸國字、一邊看圖案來看故事書。

「好奇」

04. 我喜歡看故事書。
05. 我喜歡把老師/家人講過的故事書，自己再看一次。
06. 我喜歡看老師/家人還沒有講過的故事書。

07. 我喜歡看自己喜歡的故事書。

08. 我看到封面很有趣的故事書會拿來看。

「社會」

09. 我喜歡聽老師/家人唸故事書裡的故事給我聽。

10. 我喜歡和小朋友一起看故事書。

11. 我喜歡和老師/家人一起看故事書。

「投入」

12. 我看故事書時很快樂。

13. 我每天會自己拿故事書來看。

14. 我生氣或不開心的時候，看故事書會讓我變得很快樂。

15. 我看故事書時，會想變成故事書裡的人/動物。

16. 我看故事書時，會想和故事書裡的人/動物當好朋友。

「認可」

17. 我喜歡老師/家人稱讚我是愛看故事書的小朋友。

18. 我喜歡老師/家人稱讚我會自己唸故事書。

19. 我喜歡老師/家人稱讚我很會分享故事書裡的故事。

20. 在我看完故事書的時候，喜歡得到老師/家人的獎勵。

「重要」

21. 我覺得看故事書可以學到不知道的事情。

22. 我覺得學會自己看故事書很重要。

23. 我覺得看故事書可以認識很多國字。

附錄七 識字測驗之評選結果-前導研究用

下雨	撐傘	雨鞋	雨衣	游泳	當然	討厭	賴床	水災	頭髮
6	0	3	4	2	0	1	1	1	2
最後	眼睛	如果	媽媽	快點	每次	可是	只是	衣服	早上
0	5	2	6	1	1	2	0	5	6
自己	東西	長大	所以	離開	再見	不能	開心	好遠	不要
2	2	6	0	0	3	1	6	1	5
睡覺	怎麼辦	幼稚園	慢吞吞	外面	星期	起來	漫畫	昨天	裡面
3	0	4	0	1	4	1	1	3	0
今天	襪子	肚子	帽子	沒有	辦法	回來	覺得	萬一	一直
6	4	5	4	2	0	4	0	0	0

單位：次數

PS1：有底色者為獲選之詞彙

PS2：《去買東西》書中所出現的詞彙有：下雨、眼睛、衣服、肚子、不要。

《我討厭媽媽》書中所出現的詞彙有：媽媽、早上、長大、開心、今天。

附錄八 圖畫書詞彙測驗卡之分析表(實驗教學用)

	名詞	次數	動詞	次數	副詞	次數
1	你們	31	一樣	21	真的	16
2	他們	24	擔心	15	一定	8
3	媽媽	18	沒有	12	還是	7
4	球鞋	14	知道	10	永遠	6
5	爸爸	13	愛	10	然後	6
6	猩猩	12	煩惱	9	快點	5
7	先生	11	這樣	9	可以	5
8	哥哥	9	想要	8	有時	4
9	太太	9	快樂	7	正在	4
10	東西	9	一起	6	好像	4
11	星星	9	開始	6	總會	4
12	娃娃	9	小心	6	已經	4
13	足球	8	過來	5	也許	3
14	大家	7	出門	5	不會	3
15	自己	7	回家	5	簡直	3
16	事情	7	看到	4	常常	2
17	管理員	6	開心	4	趕緊	2
18	我們	4	對不起	4	突然	2
19	外婆	4	告訴	3	只是	2
20	公園	4	仔細	3	從不	2
21	朋友	4	特別	3	似乎	2
22	房間	4	漂亮	3	原來	1
23	衣服	4	難吃	3	天天	1
24	電視	3	幫忙	3	不用	1
25	動物園	3	走進	3	馬上	1
26	樹林	3	怎麼辦	3	剛剛	1
27	孩子	3	高興	2	聞起來	1
28	碗盤	3	乾淨	2	那裏	1
29	晚飯	3	睡覺	2	總是	1
30	星期	3	踢球	2	其實	1
31	車子	2	洗手	2	忽然	1
32	牙刷	2	跑步	2	從此	1
33	故事	2	上班	1	重新	1
34	廁所	2	發現	1	接著	1
35	腳踏車	2	離開	1	果然	1
36	扣子	2	大笑	1	不見得	1
37	屋子	2	散步	1	甚至	1

(續接下頁)

	名詞	次數	動詞	次數	副詞	次數
38	馬桶	2	安慰	1	仍然	1
39	樓梯	2	了不起	1		
40	石頭	2	練習	1		
41	圖書館	2	覺得	1		
42	雞蛋	2	神奇	1		
43			奇怪	1		
44						
45						
46						
47						
小計	70 個字彙		72 個字彙		58 個字彙	
	42 個詞彙		43 個詞彙		38 個詞彙	
總計			200 個字彙			
			123 個詞彙			

單位：次數

PS：標示底色者為詞彙中之前後字彙的字形及字音相同，或者與不同詞性之詞彙中，其字彙字形或字音相同者。