

幼兒語文學習教材套

# 聽說讀寫

## 小寶盒

教師手冊

HONG SOCIETY

# 目錄

|                      |    |
|----------------------|----|
| 序言                   | 2  |
| 簡介及鳴謝                | 3  |
| 第一章 及早識別及幫助潛藏讀寫障礙的幼兒 | 5  |
| 第二章 編寫教材套過程          | 11 |
| 第三章 理念架構及學習範疇        | 15 |
| • 學習範疇1：聽與說          | 19 |
| • 學習範疇2：閱讀           | 25 |
| • 學習範疇3：書寫           | 30 |
| 第四章 使用教材套策略          | 37 |
| 第五章 幼兒學習上的個別差異與調適    | 43 |
| 附錄                   | 47 |
| 參考書目                 | 49 |
| 協康會簡介                | 53 |
| 協康會重點出版刊物            | 54 |





## 序言

用「字字皆辛苦」來形容讀寫障礙學童的學習感受是最貼切不過的。一直以來，有讀寫障礙的兒童往往要在入讀小學後才被發現，再經過學校的轉介和評估，大多數要在初小階段才可獲安排適切的訓練和教導調適。在這種情況下，讀障學童可能錯過了寶貴的語文學習機會；不少有關讀障的研究指出，讓潛藏讀寫障礙幼兒及早接受有系統、目標清晰的語文學習活動，有助改善他們的語文學習能力之餘，更可減輕他們功課上的困難。故此，要有效幫助讀寫障礙兒童克服學習困難，學前階段的及早識別和預防性的語文學習活動實在是不容忽視的。

協康會擁有一支龐大的專業隊伍，包括教育心理學家、治療師、社工及幼兒教師，多年來致力為有特殊需要兒童提供多元化的專業支援服務，於2006年，獲香港賽馬會慈善信託基金邀請，參與「喜閱寫意：賽馬會讀寫支援計劃」，負責研製一套適用於普通幼兒園的語文學習教材套。藉此機會，我們把累積多年的治療和訓練技巧，配合香港學前教育的課程內容和特色，為全港的幼稚園及幼兒園設計了這套具針對性的幼兒語文學習活動手冊和教材光碟，它所輯錄的語文學習活動，曾在多間幼稚園推行，並進行成效研究分析。研究結果顯示，幼兒在聽、說、讀、寫各方面均有明顯進步；對於語文能力稍遜的幼兒，他們的學習表現更大大提升。

「聽說讀寫小寶盒 - 幼兒語文學習教材套」能順利完成，實有賴負責同事精益求精的研究精神，在編寫過程中參考多方面的意見，確保所提供的教學活動既能針對幼兒的語文學習需要，又能讓前線教師在日常教學中易於應用和推行。為有讀寫障礙的幼兒提供適切的語文學習經驗是刻不容緩的事情，我們謹此呼籲各學前教育機構以此教材套，幫助幼兒開展語文學習新一頁。

總幹事

2010年2月

## 簡介及鳴謝

「喜閱寫意：賽馬會讀寫支援計劃」承蒙香港賽馬會慈善信託基金捐款並主導推行，協康會為參與機構之一，以跨專業的團隊模式，為本港學前教育機構製作幼兒語文學習教材套，名為《聽說讀寫小寶盒 - 幼兒語文學習教材套》。

本教材套得以順利完成，實有賴各有關方面的鼎力支持，不吝賜教。教材套研究小組非常感激香港大學心理學系何淑嫻教授、海外專家 Prof. Linda S. Siegel 及梁子勤教授出任顧問，百忙中協助審閱教材套，並就研究部分提供專業意見。

教材套研究小組亦十分感謝教育局質素保證分部、學前教育支援組、學前服務聯合辦事處、課程發展處及教育心理服務(新界)組的同事抽空了解教材套的目標及內容，並就教材套的應用方法提供寶貴的意見。

我們特別感謝下列幼稚園及幼兒中心擔當先驅角色，協助推行試教計劃及協助收集數據工作。

元朗三育幼稚園  
中華基督教會元朗堂周宋主愛幼兒園  
仁濟醫院永隆幼稚園/幼兒中心  
協康會康苗幼兒園

(排名不分先後)

校長們對本計劃給予大力支持及鼓勵，分別有古愛琼校長及梁杏儀校長(元朗三育幼稚園)、雷美儀校長(中華基督教會元朗堂周宋主愛幼兒園)、黎鳳霞校長(仁濟醫院永隆幼稚園 / 幼兒中心)及羅瑞珍校長(協康會康苗幼兒園)，上述四間幼稚園的老師參與施教，在過程中提供寶貴的意見，使教材套的活動更豐富及充實。





除參與試教計劃的幼稚園及幼兒中心，教材套研究小組感謝下列幼稚園及幼兒中心，分別於2007/2008及2008/2009學年積極地協助數據收集工作，讓教材套計劃的研究部分得以順利完成：

仁濟醫院林李婉冰幼兒園/幼兒中心  
浸信會培理學校  
基督教宣道會海怡幼兒學校

(排名不分先後)

我們亦感謝下列幼稚園及幼兒中心，於2007/2008學年為教材套研究小組提供問卷資料：

|                |                 |
|----------------|-----------------|
| 大埔循道衛理幼稚園      | 香港基督教女青年會長青幼兒學校 |
| 大埔禮賢會幼稚園       | 香港基督教女青年會信望幼兒學校 |
| 世佛會文殊幼兒學校      | 香港基督教女青年會隆亨幼兒學校 |
| 竹園區神召會太和康樂幼兒學校 | 基督教宣道會利東幼兒學校    |
| 東華三院徐展堂幼稚園     | 基督教宣道會富山幼兒學校    |
| 東華三院黃朱惠芬幼稚園    | 基督教香港信義會興華幼兒學校  |
| 恆安浸信會幼兒學校      |                 |

(排名不分先後)

最後，我們衷心感謝協康會康苗幼兒園朱嘉麗老師，協助拍攝示範短片，讓使用教材套的教師透過清晰的示範，得以掌握推行活動的實際要求。

教材套研究小組成員期望藉着《聽說讀寫小寶盒 — 幼兒語文學習教材套》，為學前教育工作者提供一套專業而具參考價值的語文教學工具，好讓教師們能夠照顧課室內不同語文學習能力的幼兒，特別是一群呈現讀寫障礙早期特徵的幼兒。教材套研究小組衷心期望教師透過本教材套的學習活動，對幼兒語文教學有更多、更透徹的了解。

# 第一章





協康會

及早識別及  
幫助潛藏讀寫  
障礙的幼兒

HONG SOCIETY

# 及早識別及幫助潛藏 讀寫障礙的幼兒

## 一. 什麼是讀寫障礙？

各位老師，你有否面對過黃老師的情況呢？

黃老師近日留意到班上其中一名幼兒的學習表現與其他小朋友略有不同，情況如下：

- 練習多次仍未能記住兒歌
- 未能牢記已認識物件的名稱
- 語音辨識能力較弱，辨識押韻字有困難
- 用雙手拍出節奏時感到困難
- 上課時的專注力明顯較弱

黃老師與其他教師討論該幼兒的情況，其他老師懷疑該幼兒可能出現讀寫障礙的徵狀。黃老師心想：「什麼是讀寫障礙？我該如何處理呢？」

教師對幼兒在學習過程中出現的差異表現，已有初步辨識能力。從上述的例子可見，教師們留意到個別幼兒在學習上出現的問題，並會關心到如何有效地協助幼兒學習。

上述例子中的幼兒，可能有讀寫障礙的問題。究竟什麼是讀寫障礙呢？

小學生讀寫輔助教材《讀寫樂》(教育統籌局心理輔導組，2002) 中對讀寫障礙有以下的描述：

讀寫障礙是一種最常見的特殊學習障礙。一般來說，有讀寫障礙的學童，他們的記憶力較弱，訊息處理的速度也較慢。他們的語音處理、視覺及聽覺認知能力、專注力、分辨左右、列序或組織等能力可能較弱。這些學童的智力正常，而他們在學習上的問題，並不是由於任何感官或腦部損傷所引致的。





根據國際讀寫障礙協會 (International Dyslexia Association, IDA) 的描述，有讀寫障礙的人面對的困難反映於認讀字詞的速度較慢及準確度較低。同時，他們在閱讀理解及建立詞彙的能力亦較同齡的人為弱。上述組織認為以下幾項早期特徵或會跟讀寫障礙有關連：

- 幼兒的語言發展較遲
- 幼兒學習新詞彙的能力較同齡友伴弱
- 幼兒學習兒歌的能力較弱

## 二. 與讀寫障礙相關的因素

### 1. 腦部的異常運作和結構

研究發現讀寫障礙與腦部運作異常有關，其中一些研究顯示有讀寫障礙的人當接觸一些與閱讀有關的工作(例如：朗讀)時，大腦某些區域的活動情況與沒有讀寫障礙的人去進行相同活動時，略有不同。另外亦有研究發現，有讀寫障礙的人的腦部結構跟沒有讀寫障礙的人有些微分別 (Sternberg, 1999)。

### 2. 腦遺傳因素

研究顯示，讀寫障礙與遺傳因素有關。研究發現，當父母其中一方有讀寫障礙，他們的子女會有31%在二年級時被評估為有讀寫障礙 (Sternberg, 1999)。

### 3. 認知能力的缺損

讀寫障礙的研究顯示，有讀寫障礙的人在以下各項認知能力都有不同程度的缺損：命名速度、字形結構意識、語素意識、語音意識和語音記憶。

**3.1 命名速度** - 根據香港一項研究顯示，有讀寫障礙學童之中，命名速度的缺損最為普遍 (Ho, Chan, Lee, Tsang & Luan, 2004)。

**3.2 字形結構意識** - Badian (1997) 提出的「三重缺損」理論指出除了命名速度和語音意識外，一個導致讀寫障礙出現的原因是字形結構意識方面的能力缺損。字形結構意識是指對文字結構規律的認識。

**3.3 語素意識** - 有關語素意識缺損，研究顯示有讀寫障礙的學童在語素意識方面的能力亦有缺損 (Luan, 2005)。語素是最小而有意義組成詞語的單位。語素意識是指對語素所組成詞語的結構及意思的意識，並利用已學會的語素組成新詞語的能力。有研究發現，語素意識在閱讀中文的重要性，較語音意識為高 (MsBride-Chang, 2005)。

**3.4 語音意識及語音記憶** - 美國「全國兒童健康及人類發展局」(NICHD) 的研究發現，語音意識缺損是造成閱讀困難的主要原因。另外一些研究亦發現，語音處理的能力對學習閱讀中文亦有影響 (Ho & Bryant, 1997)。在語音記憶與讀寫障礙關係的研究發現，有讀寫障礙的學童較難把語音維持在短暫記憶中 (Ho, Chan, Tsang, & Lee, 2002)。而短暫記憶的缺損，亦會影響學童記認中文詞語及閱讀 (Gathercole, Pickering, Knight, & Stegmann, 2004)。

## **4. 先天與後天因素的互動關係**

要了解上述構成讀寫障礙的因素之間的關係，教材套研究小組參考學者Frith (1999) 對於構成讀寫障礙之先天與後天因素互動關係的解說。根據Frith (1999) 的解釋，兒童可能會因先天的生理因素 (例如：腦部結構/運作異常或遺傳因素) 或認知能力 (例如：命名速度、字形結構意識) 方面的因素而出現讀寫障礙的行為表徵 (例如：認讀困難)。

相反，部分沒有認知能力缺損的兒童，或會因課程內容、教學方法或學習經驗等後天環境因素，可能在讀寫方面表現出顯著的困難。另一方面，因先天條件不足而出現讀寫障礙情況的人，若能夠及早被發現並加以適當的協助 (例如：接受有系統的語文教學或合適的課程調適)，在讀寫方面未必會出現顯著的困難。

讀寫障礙出現在學生群組的情況值得教師留意。根據香港一項研究 (Chan, Ho, Tsang, Lee & Chung, 2006) 顯示，約有百分之十的小學生有讀寫障礙的情況 (在語文學習方面出現輕度問題的學童約佔6.4%，出現中度問題的學童約佔2.2%，而出現嚴重問題的則約佔1.4%)。以一個有30名幼兒的班別去推算，當中或會有三至四名幼兒將來或會出現不同程度的讀寫障礙。





現時本港評估讀寫障礙的標準化評估工具，祇適用於六歲或以上的兒童。換言之，學前階段的幼兒即使出現一些讀寫障礙的徵狀，亦未能透過評估去確定幼兒是否有讀寫障礙。那麼，當教師觀察到幼兒在語文學習上的表現跟其他幼兒有明顯差異或出現上述一些讀寫障礙的早期特徵，教師需要做甚麼呢？

學前階段的幼兒在語文學習的表現出現明顯差異，或會跟很多內在因素（例如：幼兒的學習能力）或外在因素（例如：家庭對幼兒的支援）有關，讀寫障礙是其中一個可能影響幼兒語文表現的因素。教師可透過日常的教學過程，留意到個別幼兒的語文學習表現是否落後於其他同齡的幼兒。教師留意到個別幼兒的語文學習表現明顯較其他幼兒遜色時，可考慮在現有的全語文教學內容及教學形式上作出適度的調節，嘗試加插一些早期學習語文的重要元素（例如：圖書概念、構詞技巧及字形結構知識），並透過有系統及目標明確的遊戲學習活動，讓每一位幼兒在課室內獲得優質的語文學習經驗。

外國學者的一項追蹤研究結果顯示，及早為可能有讀寫障礙的幼兒提供適切的協助（例如：語音意識訓練及優質語文教學環境），能夠將日後出現讀寫障礙學童的比率大幅減低 (Leasux & Siegel, 2002)。故此，提供及早而有效的協助方法，讀寫障礙的出現比率可以降低。研究亦發現幼兒接受直接而明確的語文教學活動，能增加幼兒往後正確地認讀字詞的能力 (Amtmann, Abbott & Berninger, 2008; Foorman, Francis, Fletcher, Schatschneider & Mehta, 1998)。故此，及早為幼兒提供優良的語文學習活動，對開始呈現讀寫障礙早期特徵幼兒日後的閱讀能力發展尤其重要。

環顧現今香港，供學前機構選用的綜合課程教材套有很多；卻暫時未見有為照顧學前幼兒語文學習需要而特意設計的教材套出現。因此，為教師提供一套有效促進幼兒語文學習的教材套，必定能夠回應教師的關注。

# 第二章





協康會  
編寫教材  
套過程  
HONG SOCIETY

# 編寫教材套過程

從前一章引述的文獻得知，及早而適切的優質語文學習活動，對呈現讀寫障礙早期特徵幼兒往後的讀寫能力發展，有着關鍵性的作用。「聽說讀寫小寶盒-幼兒語文學習教材套」研究小組成員深信，倘若幼稚園/幼兒中心的教師能夠運用一些有效的遊戲活動去協助幼兒掌握學習語文的重要元素，必定會對所有幼兒（包括呈現讀寫障礙早期特徵的幼兒）的語文學習有得益。另外，研究小組成員構思教材套的整體方向時，需要考慮到幼稚園/幼兒中心的環境因素，包括課室環境、課堂運作及學校的接受程度。綜合各方面的條件，協康會在設計教材套的理念架構以前，就擬定整個教材套以不同能力的幼兒為對象，即包括一般語文能力及語文能力稍遜（或呈現讀寫障礙早期特徵）的幼兒。

整個幼兒語文學習教材套之首要目標為在一般學前機構環境下去運用教材套，令語文學習能力稍遜的幼兒在聽、說、讀、寫四方面的學習表現得到提升；同一時間，幼兒語文學習教材套亦能夠鞏固一般語文學習能力的幼兒在聽、說、讀、寫四方面的能力，此為教材套之次要目標。

依據上述的整體方向，教材套研究小組着手發展教材套的理念架構、學習範疇、學習活動及量度教材套成效的方法。

## 一、訂立教材套理念架構

教材套研究小組於 2006 年 9 月組成，小組成員包括協康會的教育心理學家、言語治療師、職業治療師及幼兒教師。在編寫教材套前，教材套研究小組詳細地參考及整理一系列有關學前幼兒語文發展及與讀寫障礙有關的資料，當中包括外國及本地的研究文獻、香港各大出版社為學前機構編寫的教材套及香港課程發展議會於 2006 年出版的《學前教育課程指引》等。教材套研究小組成員亦曾到訪多間幼稚園/幼兒中心，了解學前幼兒的語文學習活動及課堂流程等。綜合各方面的資料，教材套研究小組制訂一個理論與實踐並重，並適用於學前低班及高班幼兒的教材套理念架構。教材套研究小組考慮到就讀幼兒班的幼兒於入學首年集中於適應基本的學校及課室運作，相對較少接觸正式語文學習活動，故教材套的對象主要集中於學前低班及高班的幼兒。





## 二. 試教及修訂教材套

確立教材套理念架構後，小組成員開始根據「聽與說」、「閱讀」及「書寫」三大學習範疇編寫低班及高班的活動手冊，並於 2007 年在協康會康苗幼兒園為教學活動手冊(初稿)進行試教。教材套研究小組成員在試行過程中對試行的活動作仔細觀察及分析，並向協助試教的教師收集意見。

教學活動手冊(初稿)經修訂後，教材套研究小組隨即於 2007/2008 學年對四組參與教材套研究計劃的低班受試幼兒進行首年試教，並於翌年(2008/2009 學年)安排受試幼兒參與高班程度遊戲活動。進行教材套試教過程中，教材套研究小組成員對參與計劃的幼兒進行持續觀察及與協助推行教學活動之教師進行活動後檢討。同時，教材套研究小組成員亦為參與計劃的教師提供校本培訓，讓他們掌握教學活動的目標及有效推行活動的方法。

## 三. 審視教材套

總結參與計劃幼稚園/幼兒中心推行教材套的經驗，小組成員為教材套作最後修訂，並由協康會多位資深的教育心理學家、言語治療師、職業治療師及幼兒教師作最後審閱，令內容更適合低班及高班的幼兒使用。在修訂過程中，因應教材套的內容及推行活動的策略，教育局質素保證分部、學前教育支援組、學前服務聯合辦事處、課程發展處及教育心理服務(新界)組的專業同工透過實地觀課及會議討論，給予許多專業建議，令教材套的內容更臻完善。

## 四. 教材套成效研究

參加 2007/2008 及 2008/2009 學年教材套試行計劃的四組幼兒被界定為實驗組，與此同時，教材套研究小組於非試教幼稚園/幼兒中心招募了年齡及數量相若的幼兒作為對照組，作為比較之用。就教材套內的學習範疇，教材套研究小組成員為上述兩組幼兒進行個別測試，並把收集到的數據作嚴謹及系統化的分析，以評定教材套的成效。研究結果顯示，參與計劃的幼兒大部分在成效測試項目中的表現均明顯較沒有參與試教計劃的幼兒佳。教材套研究小組成員亦利用不同的場合(例如：活動檢討會議及參與計劃學校交流會)，收集參與計劃學校校長及老師對教材套的內容及推行方法的意見，作為評核教材套成效的一部分。參與計劃幼稚園的校長及老師皆認為，幼兒語文學習教材套的活動能夠提升幼兒的語文學習表現(例如：字詞認讀能力及辨認中文字字形結構的能力)。

# 第三章



WONG SOCIETY



協康會  
理念架構

及

學習範疇



# 理念架構及學習範疇

## 一. 理念架構

現今香港大部分幼稚園/幼兒中心皆認同並採用全語文學習模式，讓幼兒在生活化的環境中學習語文知識及運用語文。學者 (Justice & Kaderavek, 2004) 綜合研究指出，幼兒在生活化的課室環境中學習語文，對掌握基礎語文知識 (例如：英文字母知識)，效果會更佳。

上述研究亦指出在運用全語文學習模式的環境中，若加添一些着重基礎語文知識及技巧 (例如：語音意識) 的學習活動，對幼兒學習語文能力的發展有着正面的作用，特別對語文學習能力較弱或呈現讀寫障礙早期特徵的幼兒效果更是顯著。

學者 (Justice & Kaderavek, 2004) 提出理念架構，把全語文學習模式及以語文學習元素為主導的學習活動放在一起，名為“Embedded-Explicit Model”。該架構主張幼兒透過豐富的全語文環境學習語文的同時，教師亦可以為幼兒提供以基礎語文知識及技巧為主的學習活動。研究顯示，幼兒在該理念架構下能有效地掌握語文知識及技巧。研究幼兒語文學習的文獻指出，一系列有系統、步驟清晰明確、深淺有序及符合幼兒發展階段的語文學習活動，能對一般幼兒及潛藏有閱讀困難的幼兒 (At-risk for Reading Failure) 的閱讀能力產生正面的作用 (Bailet, Repper, Piasta & Murphy, 2009)。

教材套研究小組參考學者的研究，設計一系列以基礎語文知識為主導的語文學習活動。教材套內一系列學習活動皆以具系統、步驟清晰明確、深淺有序及符合幼兒發展階段的原則來設計。本教材套透過生動活潑的遊戲活動，讓幼兒從富有趣味性的遊戲活動中學習語文知識。大部分學習範疇內的遊戲活動，皆有系統地按深淺程度編排，以配合幼兒語文學習的需要。

教材套研究小組堅信具理論基礎及按系統編排的語文遊戲活動對幼兒學習語文有裨益。與此同時，教材套研究小組摒棄傳統的學習方式 (例如：多次、反覆的練習)，鼓勵教師採用靈活多變的手法 (例如：每一節遊戲活動均附有延伸活動建議，讓幼兒進行不同的遊戲活動去學習相同的目標) 去推行語文學習遊戲活動。

教師可參考教材套內的幼兒語文學習活動，並因應幼兒的能力及興趣，運用本教材套豐富一般幼兒在校內的語文學習經驗，同時為呈現讀寫障礙早期特徵的幼兒帶來適時、適切的幫助。





## 二. 學習範疇

教材套根據幼兒的語文學習需要及學習階段的先後次序分成三大部分：「聽與說」、「閱讀」及「書寫」。從幼兒的整體語文發展能力角度考慮，聽與說範疇的發展為語文發展的基礎，故聽與說範疇的學習活動在教材套中佔較重的比例。

每一個範疇中，教材套研究小組選取對幼兒學習語文最重要及最基本的學習元素為發展活動的出發點；繼而根據每一項學習元素，劃分出不同的學習項目。當選定學習元素及學習項目後，研究小組成員會依據幼兒的發展階段及需要，設計一系列有系統及先後次序的學習目標及對應之學習活動。

由於本港大部分幼稚園均採用單元主題形式推行學習活動，故研究小組亦以幼稚園常見的單元主題作為編排活動的依據。各學習範疇的學習目標被編入18個不同的主題，低班及高班活動手冊各有九個主題。每一個學習活動均以小組形式進行，每組約八至十人，而每項活動進行的時間約為20分鐘。雖然在同一主題下的多個活動各有不同的學習目標，但活動中所運用的字詞時有重複，有助幼兒鞏固學習內容。

本教材套內每一個學習範疇（聽與說、閱讀及書寫），均利用兩幅系統圖作解說。每一個學習範疇內，系統圖一詳細列舉範疇內的學習元素、學習項目及學習目標三者的關係。而系統圖二就包含範疇內的學習元素、學習項目及對應在低班或高班教材套內學習活動的名稱。建議教師參考每一個學習範疇前，先從系統圖上了解個別學習範疇的覆蓋範圍，讓教師對個別學習範疇有整體及全面的認識。

## 學習範疇1: 聽與說



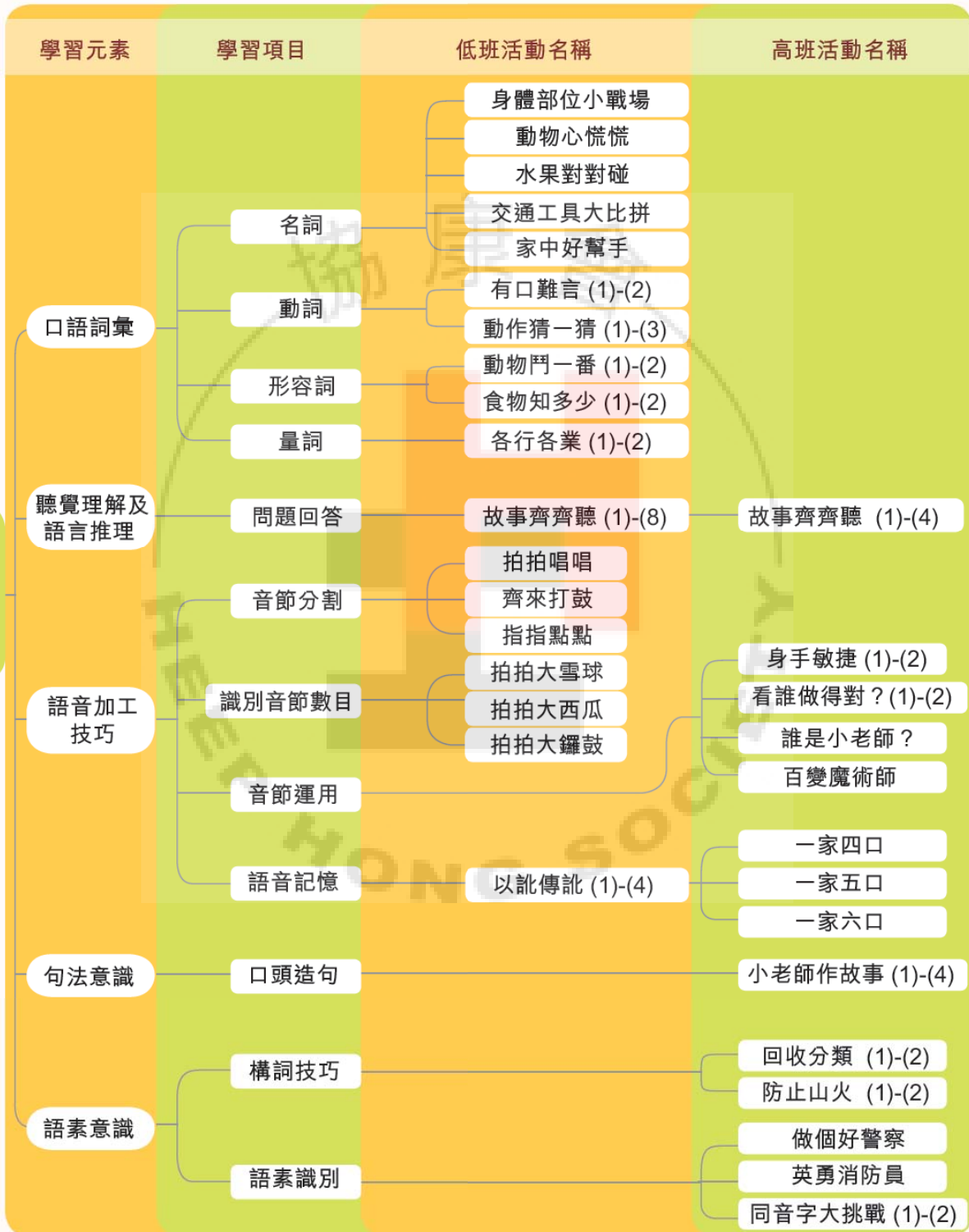
系統圖一: 學習元素、項目及目標





## 學習範疇1: 聽與說

聽與說



系統圖二: 學習活動分佈

## 學習範疇 1：聽與說

兒童的口語能力與他們的閱讀發展有着密切的關係—良好的口語能力是發展閱讀能力的基礎。本教材套銳意在學前階段促進幼兒的口語能力發展，以作為他們發展閱讀的基礎。就「聽與說」範疇而言，本教材套選取了五個主要的學習元素，包括口語詞彙、聽覺理解及語言推理、語音加工技巧、句法意識及語素意識。

### 1.1 口語詞彙 (Verbal Vocabulary)

在眾多語言能力之中，口語詞彙被喻為於支持閱讀發展中擔當着最重要的角色 (Dickinson, McCabe, Anastasopoulos, Peisner-Feinberg, & Poe, 2003; Lonigan, Burgess & Anthony, 2000)。研究顯示狹隘的口語詞彙有機會導致初入學的兒童成為有長遠閱讀困難的高危一族 (Scarborough, 1989; Storch & Whitehurst, 2002)。故擴充幼兒的口語詞彙數量是本教材套其中一個主要的學習元素，其目標在於透過強化幼兒的語意網絡系統 (semantic network)，來促進他們建立一個豐富並多元化的口語詞庫。

謝錫金在《香港幼兒口語發展》(2006) 中提及本港學前幼兒最常使用的粵語實詞詞類包括名詞、動詞、形容詞、量詞和代詞。由於幼兒在日常對話中使用的代詞種類相對較少 (Fletcher, Leung, Stokes & Weizman, 2000)，故此本教材套只選取了四類最常使用的實詞詞類作訓練，分別為名詞、動詞、形容詞和量詞。

#### 學習重點



- 擴充幼兒的名詞、動詞、形容詞和量詞詞彙數量。
- 提升幼兒運用目標動詞配合不同的名詞來組織短句的能力。
- 鼓勵幼兒運用完整的句子把所學的詞彙表達出來。





## 1.2 聽覺理解及語言推理 (Auditory Comprehension & Verbal Reasoning)

聽覺理解能力及早期的圖書活動與兒童將來的閱讀理解能力有非常直接的關係 (Garton & Pratt, 2004; Oakhill & Cain, 2004)。研究顯示低閱讀能力兒童的聽覺理解能力明顯地較同年級高閱讀能力的兒童為低 (錡寶香, 2000)。本教材套運用「對話式閱讀」(Dialogic Reading) 的策略, 以促進幼兒聽覺理解及語言推理的能力。「對話式閱讀」重點在於教師利用圖書講述故事的過程中, 利用對話的方式, 與幼兒交流 (Whitehurst & Lonigan, 1998)。透過不同形式的提問, 加強幼兒的聽覺理解能力; 而當幼兒運用不同的口語詞彙及句子來回答教師的提問時, 亦能刺激其語言推理能力。

香港中文大學心理學系亦曾就應用「對話式閱讀」於親子閱讀活動中的成效進行研究, 結果發現應用「對話式閱讀」策略, 對幼兒的語言發展有正面的影響, 特別是在口語詞彙的表達能力上有所提升 (McBride-Chang, Shu, Zhou, Wat & Wagner, 2003)。

### 學習重點



- 培養幼兒專注聆聽教師的講述, 以明白故事的內容。
- 增強幼兒回答教師就與故事情節或書中圖畫直接有關的「內容性問題」(例如: 「故事入面有哪四隻動物?」)及因應故事內容而引伸出來的「延展性問題」(例如: 「你猜一猜他們玩的捉迷藏遊戲是怎樣玩的?」)之能力。
- 培養幼兒運用完整句子回答問題, 以加強口語詞彙運用、句子表達及組織能力。

## 1.3 語音加工技巧 (Phonological Processing Skills)

語音加工技巧是指運用語音資料處理口語及文字的能力, 其中包括語音意識 (phonological awareness) 及語音記憶 (phonological memory) 等能力。語音意識乃指對於語音結構的覺識能力, 這可從一個人對語音單位的分辨、分割與靈活運用的能力中反映出來。語音意識包括音節意識、首音韻腳意識及音素意識。在漢語中, 一個音節寫下來就是一個漢字 (例如: 「教材套」這個詞語便是由三個音節所組成的)。研究指出, 就粵語而言, 音節意識與口語詞彙的發展 (McBride-Chang, Cheung, Chow, Chow & Choi, 2006) 及中文閱讀能力 (McBride-Chang, Bialystok, Chong & Li, 2004) 的聯繫至為緊密。

語音記憶乃指把語音資料編碼並儲存在工作記憶的能力。良好並足夠的語音記憶，對幼兒掌握新學的詞彙、提取及運用詞語內的音節等能力都是非常重要的 (Hu & Catts, 1998)。

文獻指出語音加工技巧與詞彙發展有着互惠互利的關係 (Bowey, 2001; McBride-Chang et al., 2006)。除了與詞彙發展有密切的關係外，語音加工技巧對閱讀的發展亦有正面的影響。許多研究不同語言的閱讀發展的文獻均指出，兒童語音加工技巧的能力與日後閱讀表現的優劣息息相關 (例如：粵語的研究：Ho & Bryant, 1997; 英文的研究：Wagner & Torgesen, 1987; 法文的研究：Sprenger-Charolles, Siegel & Béchennec, 1998; 德文的研究：Frith, Wimmer, & Landerl, 1998)。

### 學習重點



- 透過對粵語「一字一音節」的音節分割能力，以協助發展音節意識。
- 提升幼兒識別不同詞語所含的音節數目之能力，以作為能靈活地運用音節之基礎。
- 加強幼兒對語音單位的操控能力，包括按位置要求從詞語中提取音節 (例如：說出「消防員」這個詞語中間的音節為「防」)、識別在詞語中某音節的位置 (例如：分辨出「員」在「消防員」這個詞語中屬於第三個音節)及說出詞語中被省略了的音節 (例如：指出當把「消防員」說成「防員」時，被省略的音節為「消」)，以提升幼兒運用音節的靈活性。
- 透過複述含不同音節數量的詞組或詞語，以增強幼兒語音記憶的能力。同時，透過把所複述的詞組組成完整的句子，以提升幼兒的句法意識。

## 1.4 句法意識 (Syntactic Awareness)

良好的句法意識有助閱讀及書寫的發展，研究指出兒童的句法意識與他們的閱讀理解及寫作能力有顯著的關係 (Nation & Snowling, 2000; 楊坤堂, 2004)。掌握組詞造句的基本規律，提高對語法規律的自覺性，皆有助加強兒童理解及運用句子的能力。

詞是最小的造句單位。口頭造句要求幼兒依循指定的句子結構，將指定的詞語加以變化，從而改造成不同的句子。





## 學習重點



- 加強幼兒對句子中不同詞彙的掌握及運用，以豐富其口語詞彙。
- 透過運用不同的詞彙作口頭造句，加強幼兒對簡單句子結構的掌握。

## 1.5 語素意識 (Morphological Awareness)

語素意識是指對於言語的聲音與意義配對的掌握及對構詞規則的操控能力 (Kuo & Anderson, 2006)。有關漢語的研究指出，語素意識可以作為兒童早期語文發展的重要預測指標 (McBride-Chang, et al., 2003)；亦有研究顯示提高語素意識有助提升兒童的認字能力 (Chow, McBride-Ching, Cheung & Chow, 2008)。

漢語屬於語素音節型文字 (morphosyllabic)，語素是最小而具意義的語言成分，是構成詞的建築材料，所有詞皆是由語素組成的 (郭振華, 2003)。漢語中的語素，單音節的居多，即一個字為一個語素。而在漢語中，由兩個或以上語素組出合成詞來代表較複雜的詞彙概念是非常普遍的。例如「毛筆」這個詞語是由兩個單字「毛」和「筆」組合而成，這兩個單字各為獨立的語素，代表着整個詞語的部分意思。掌握語素構詞的技巧，將有助幼兒面對複雜的新詞彙時，能透過推想來理解詞語的意義，提升學習及記憶詞彙的能力，有效地擴充詞彙數量。

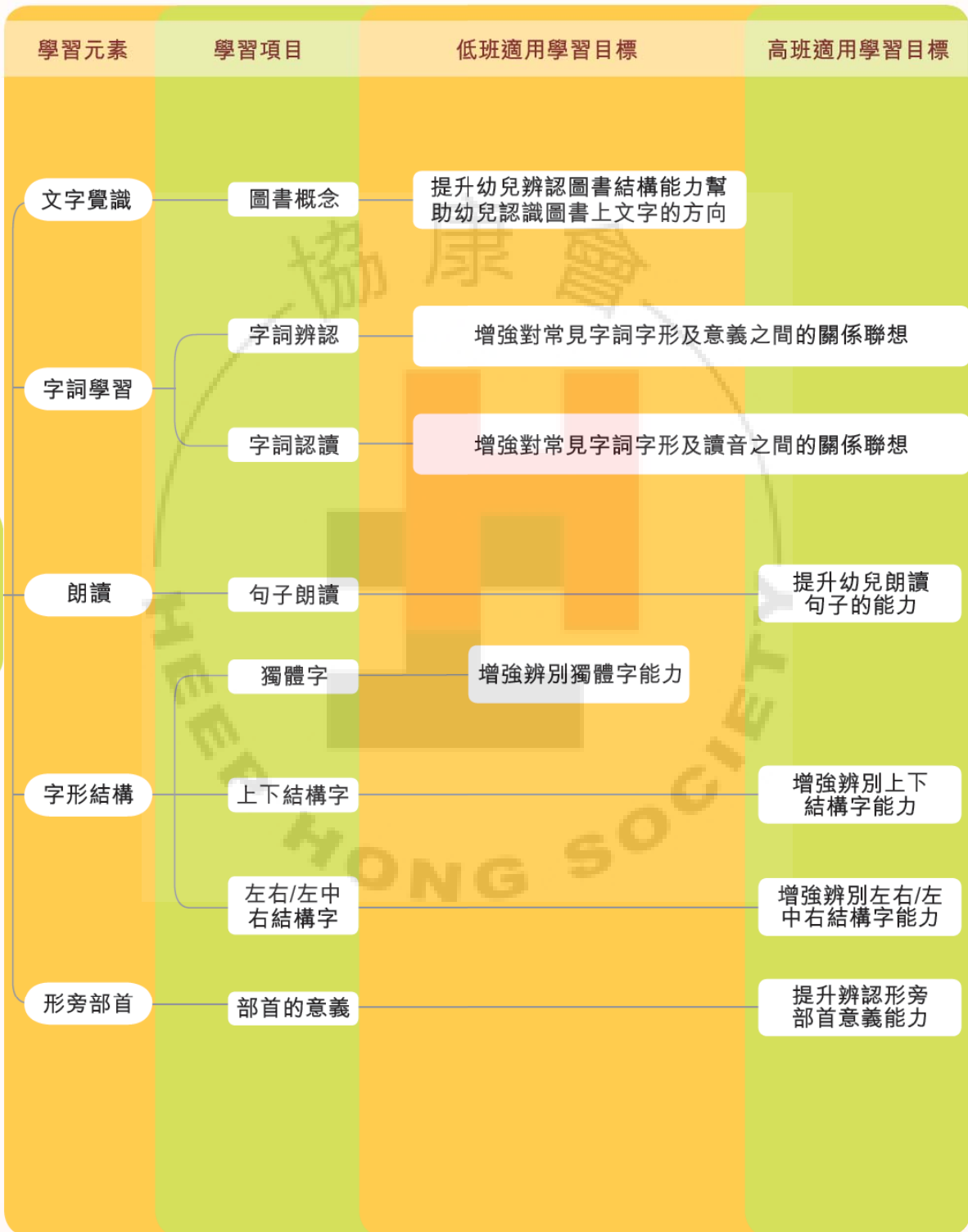
此外，漢語中有不少同音字，如「紅」、「熊」、「虹」等，即使讀音相同，寫法卻不同，意義因此也不同。明白詞語中語素之間的關係，將有助幼兒掌握同音字的分別，從而提升辨別文字的能力。

## 學習重點



- 加強幼兒把語素適當地串聯起來成為合成詞的構詞技巧 (例如語素「紙」可與語素「船」組出合成詞「紙船」；亦可與語素「杯」組出合成詞「紙杯」)。
- 提升幼兒把含同音字的詞語按語素分類的能力 (例如把「粉紅色」和「紅衫魚」中的「紅」歸納成一類；而「熊貓」和「北極熊」中的「熊」歸納成另一類)，以及分辨其異同的能力 (例如表明「牙膏」的「膏」與「藥膏」的「膏」相同；但與「蛋糕」的「糕」則不同)，以加強幼兒對字義的理解。

## 學習範疇2: 閱讀



系統圖一: 學習元素、項目及目標





學習範疇2: 閱讀



系統圖二: 學習活動分佈

## 學習範疇 2：閱讀

閱讀包括兩個階段。第一階段指學習者透過學習一些基本的技巧去得到閱讀的能力（例如：學習詞語的讀音、意義及運用方法、學習理解及運用不同的句式等）；第二階段指學習者已掌握一定數量的詞彙，並懂得理解及運用句式，從而能夠透過閱讀去學習其他的知識 (Reid, 2003)。就上述兩個階段，教材套研究小組認為幼兒在學前階段的閱讀學習屬於第一階段。

教材套研究小組參考大量外國及本地研究讀寫障礙的文獻，為教材套「閱讀」範疇選取一些較重要及具科學研究基礎的學習元素，作為發展學習活動的基礎。本教材套所選取的學習元素包括文字覺識、字詞學習、朗讀、字形結構及形旁部首。

### 2.1 文字覺識 (Print Awareness)

文字覺識包括對圖書概念及文字應用的日常約定規則的認識。圖書概念包括認識圖書一般的結構、翻閱圖書的方法及圖書內文字與圖片/圖畫的關係等。文字應用的日常約定規則包括閱讀文字的方向及次序等。

外國研究顯示，兒童於學前階段在文字覺識測驗中所表現的能力，跟他們日後於初小階段時所表現的閱讀能力有相關聯繫 (Lonigan, Burgess, & Anthony, 2000)。換言之，學前兒童的文字覺識能力，與日後的閱讀能力有密切關係。

#### 學習重點



- 提升幼兒辨認圖書結構的能力 (例如：指出圖書的封面及封面上的書名)。
- 幫助幼兒認識閱讀圖書上文字的方向 (例如：指出閱讀圖書上文字的正确方向)。





## 2.2 字詞學習 (Word Learning)

讀寫障礙的兒童能夠認讀及運用詞彙的數量較一般兒童少。未能認讀及理解足夠的詞彙，會影響他們日後在閱讀方面的表現。兒童能夠認讀字詞，就必須掌握所認讀的字詞在形(字形)、音(讀音)、義(意義)三方面的關係。研究顯示，漢字閱讀能力的發展過程與字母(alphabetical scripts)文字閱讀的發展過程相似，兩者皆從視覺階段(visual phase)開始，進而至語音階段(phonological phase)(Ho & Bryant, 1997)。

### 學習重點



- 增強幼兒對主題字詞的字形及意義之間的關係聯想，以提升辨認字詞的能力(例如：把字詞卡與圖卡作正確配對)。
- 增強幼兒對主題字詞的字形及讀音之間的關係聯想，以提升認讀字詞的能力(例如：能夠正確讀出字詞卡上的字)。

## 2.3 字形結構 (Orthographic Structure)

學者指出中文字在字形結構中有三個層次，它們分別是筆畫(stroke)、筆畫組合(stroke pattern)及結構(character structure)(Li, 2000)。研究顯示學前兒童對字形結構知識的掌握，與兒童在語文範疇(包括閱讀及書寫)的學習表現有着相輔相成的關係(Chan, Ho, Tsang, Lee & Chung, 2006; Ho, Yu & Au, 2003)。

### 學習重點



- 增加幼兒辨認下列不同字形結構字的能力。
- 獨體字 (例如：夫、車)
- 左右結構字 (例如：海、洋)
- 左中右結構字 (例如：蝴、獅)
- 上下結構字 (例如：星、暑)

## 2.4 朗讀 (Oral Reading)

有關閱讀流暢度與閱讀能力關係的研究指出，兒童於閱讀流暢程度測試的表現，能夠預測他們日後閱讀能力測試項目的表現 (Schilling, Carlisle, Scott & Ji, 2007)。不同研究項目的結果均反映閱讀流暢度乃其中一項量度閱讀能力的指標 (Fuchs, Fuchs, Hosp & Jenkins, 2001; Shin, Good III, Kuntson & Tilly III, 1992)。

閱讀的流暢度反映於進行閱讀活動的人能否快速而又準確地認讀文字及把段落朗讀出來。根據研究顯示，朗讀的表現可利用以下幾個項目作準則，包括準確地認讀字詞、恰當地掌握句子中的停頓位置及運用適當的語氣 (Zutell & Rasinki, 2001)。協助兒童於學前階段開始運用恰當的朗讀技巧，對他們日後閱讀流暢度及閱讀能力的發展，會帶來正面作用。

### 學習重點



- 增強幼兒模仿並跟隨教師朗讀故事中句子的能力。

## 2.5 形旁部首 (Semantic Radical)

形旁部首對兒童學習認讀文字提供了重要的提示作用 (Ko & Wu, 2003)。研究指出，兒童對中文字形旁部首的類別意義 (例如：中文字出現“扌”代表該字的意義或與手部動作有關) 之理解，與他們在中文字詞認讀及中文句子理解的表現有着相輔相成的關係 (Ho, Ng & Ng, 2003)。雖然上述研究亦指出兒童到初小階段才掌握運用及了解形旁部首於認讀文字及理解文字意義的功能，但是學前階段為幼兒提供認識形旁部首的學習活動，能夠為幼兒往後掌握形旁部首意義及運用方式奠定良好的基礎。

### 學習重點



- 提升幼兒辨認不同形旁部首及從字詞中指出形旁部首的能力  
(例如：能找出「打」字中的形旁部首「扌」)。
- 提升幼兒從形旁部首推測字詞意義的能力  
(例如：能指出以「扌」為部首字詞的意思與手部動作有關)。





### 學習範疇3: 書寫

書寫

| 學習元素     | 學習項目      | 低班適用學習目標                | 高班適用學習目標         |
|----------|-----------|-------------------------|------------------|
| 感覺肌能     | 姿勢控制的穩定性  | 提升姿勢控制的穩定性              |                  |
|          | 上肢控制的穩定性  | 增強上肢控制的穩定性              |                  |
|          | 眼球控制      | 強化眼球肌肉的控制能力             |                  |
|          | 觸覺及本體感覺   | 增加觸覺及本體感覺經驗             |                  |
|          | 手指的靈活性    | 增強手指運用的靈活性              |                  |
|          | 前三指的力度及控制 | 加強前三指 (拇指、食指及中指) 的控制及力度 |                  |
|          | 雙側身體協調    | 增強雙側身體協調能力              |                  |
| 視覺動作整合   | 手眼協調      | 提升手眼協調及執筆控制能力           | 提升執筆控制能力及書寫所需的空間 |
|          | 視覺感知      | 掌握筆畫之間的空間概念             | 提升書寫時的視覺分析能力     |
| 筆畫及部件的寫法 | 筆畫的寫法     | 掌握基本筆畫的形態及寫法            |                  |
|          | 部件的寫法     |                         | 加強掌握部件的寫法        |
| 筆順規則     | 筆順認識      | 提升對基本筆順規則的認識            |                  |
|          | 筆順應用      |                         | 加強認識筆順規則         |

系統圖一: 學習元素、項目及目標

## 學習範疇3: 書寫



系統圖二: 學習活動分佈





## 學習範疇：書寫

書寫是結合身體各部分的協調及大腦神經分析的一種綜合能力 (Chu, 2004)。由於中文字的字形及筆畫的組合變化多，而書寫時亦要配合正確的筆順規則 (Feldman & Siok, 1997; Tseng & Hsueh, 1997)。故此，手、眼、腦同時並用的協調功能尤為重要。根據兒童發展理論，兒童在學習寫字前應先建立良好的基礎能力，包括「感覺肌能」及「視覺動作整合」 (Maeland, 1992; Tseng & Chow, 2000; Tseng & Murray, 1994; Weil & Amundson, 1994)，然後才能夠掌握良好的書寫技巧。

除了建立寫字所需的基礎能力，認識中文字在結構上的特點能提升幼兒寫字的效率及準確性。故此，認識基本筆畫、部件的寫法及初步認識筆順規則的概念也相當重要。就「書寫」而言，本教材套選取了四個主要的學習元素，包括感覺肌能、視覺動作整合、筆畫及部件的寫法、以及筆順規則。

### 3.1 感覺肌能 (Sensory Motor Foundation)

感覺肌能是指感覺系統與肌肉力量及肢體協調控制能力的相互關係。良好的「感覺肌能」是幼兒學習寫字的基礎，讓幼兒能建立正確的坐姿、執筆姿勢及良好的執筆控制能力等。「感覺肌能」的基礎元素包括以下七項：

#### 3.1.1 姿勢控制的穩定性 (Postural Stability)

姿勢控制的穩定性是指頭、頸、軀幹及肢體能控制自如，並能有效地維持姿勢，是良好坐姿的基礎，書寫時亦不會那麼容易疲倦。此外，姿勢的穩定性能幫助兒童改善書寫時的效率及字體的端正程度 (Boehme, 1988; Yeats, 1997)，這是由於兒童先要保持穩固的身體姿勢，雙手才可以靈活地運用來操控筆桿及穩定紙張，字體才會端正。

### **3.1.2 上肢控制的穩定性 (Upper Limbs Control & Stability)**

上肢控制的穩定性是指上肢能穩定地維持姿勢，並能控制自如，使手部能靈活地運用。前三指 (拇指、食指及中指) 能靈活地運筆，是需要穩固的根基，包括肩膊、手肘、前臂及手腕的良好控制及穩定性 (Cornhill & Case-Smith, 1996)。

### **3.1.3 眼球控制 (Ocular Motor Control)**

眼球控制是指眼球肌肉的協調活動能力，包括對焦能力、雙眼的協調能力及眼球追蹤能力等 (Chu, 2004)。良好的眼球控制是閱讀及書寫的重要基礎元素 (Lane, 2005)。

### **3.1.4 觸覺及本體感覺 (Somatosensory Processing)**

眼觸覺是指全身皮膚上的神經細胞從外界所接收的感覺訊息，透過觸覺，我們可以感受溫度、壓力、痛覺及質感等刺激。本體感覺是指肌肉、肌腱及關節周圍的神經接收器所接收的感覺訊息，透過本體感覺我們可以知道手腳的位置和動態。良好的觸覺及本體感覺能幫助兒童在沒有視覺訊息的提示下，依然能掌握肢體間的協調及運用，對執筆姿勢、運筆寫畫及書寫效率有着重要的影響力 (Benbow, 2006; Case-Smith, 1991; Cermak, 2006; Chu, 2004; Maeland, 1992)。

### **3.1.5 手指的靈活性 (Finger Dexterity)**

手指的靈活性是指個別手指的靈活控制及互相協調運用的能力。手指能靈活地活動，書寫時才能有效地及精細地操控筆桿，而個別手指的靈活運用及互相的協調控制是良好執筆控制的基礎元素 (Benbow, 2006; Cornhill and Case-Smith, 1996; Exner, 2006)。





### 3.1.6 前三指的力度及控制 (Tripod Strength & Control)

前三指的力度及控制是指拇指、食指及中指的力度及互相的協調控制能力。執筆操控主要是透過前三指有效地運作，兒童需保持良好的力度來握穩筆桿及靈活地操控筆桿，才能建立成熟的執筆姿勢及促進精細的運筆能力 (Benbow, 2006; Exner, 2006)。

### 3.1.7 雙側身體協調 (Bilateral Coordination)

雙側身體協調是指左右腦相互的整合，使左右兩邊身體能有效地協調及運用。雙側身體協調對主用手的建立、雙手的協調能力及左右空間關係的認知能力的發展，有着重要的關係 (Chu, 2004)。

#### 學習重點



- 提升幼兒姿勢控制的穩定性，從而幫助其建立良好的坐姿。
- 增強幼兒上肢 (包括肩膊、手肘、前臂及手腕) 的協調運用能力，從而提升其執筆控制能力。
- 提升幼兒運用眼睛對焦及追蹤物件的能力，從而強化其閱讀及抄寫文字的技巧。
- 強化幼兒的觸覺及本體感覺，從而幫助其建立正確的執筆姿勢及提升運筆書寫的能力。
- 增強幼兒手指的靈活性及前三指的操作能力，從而促進其正確執筆姿勢的建立及提升執筆控制能力。
- 提升幼兒的雙側身體協調能力，從而促進其書寫時雙手的運用，提升書寫效率。

## 3.2 視覺動作整合 (Visual Motor Integration)

視覺動作整合是指視覺感知及手指動作能力的互相協調 (Beery, 2004)。研究指出，視覺動作整合能力與書寫有着重要的關係 (Cornhill & Case-Smith, 1996; Daly, Kelly, & Krauss, 2003; Maeland, 1992; Tseng & Murray, 1994; Weil & Cunningham-Amundson, 1994; Weintraub & Graham, 2000)，特別在學前階段，視覺動作整合能力是兒童學習寫字的重要基礎元素 (Daly, Kelly & Krauss, 2003; Weil & Amundson, 1994)。「視覺動作整合」包括以下兩項元素：

### 3.2.1 視覺感知 (Visual Perception)

視覺感知是兒童發展書寫能力的重要基礎元素之一 (Benbow, Hanft, & Marsh, 1992; Cornhill & Case-Smith, 1996; Maeland, 1992; Schneck, 1996; Tseng & Murray, 1994)。根據 Tomchek & Schneck (2006) 的定義，視覺感知能力是指當兒童接收到視覺訊息後，在腦部進行識別及分析，從而理解所看見的事物是什麼意思。視覺感知能力包括空間關係知覺、位置知覺、視覺分析能力、主體影像與背景之判斷力、形狀的恆常性及視覺記憶等 (Tomchek & Schneck, 2006)。具備良好的視覺感知功能，寫字時才能掌握字與字之間的距離、筆畫與筆畫之間的距離、筆畫的位置、長短及方向。假若兒童在這方面有困難，便有機會出現字體左右或上下倒轉、寫多或寫漏筆畫、字形部件不合比例等的情況。

### 3.2.2 手眼協調 (Eye Hand Coordination)

手眼協調是指兒童的「視覺」及「小肌肉控制」能協調運用，亦是兒童發展書寫能力的重要基礎元素之一 (Cornhill & Case-Smith, 1996; Daly, Kelly, & Krauss, 2003; Maeland, 1992; Tseng & Murray, 1994; Weil & Cunningham-Amundson, 1994)。幼兒透過良好的手眼協調能力，將來便能準確及精細地書寫，包括在方格中寫字、掌握筆畫的形態及長短等。

#### 學習重點



- 提升幼兒的視覺感知能力，從而增強對字體形態及筆畫空間概念的認識 (例如：按教師的指示用雪條棒砌出簡單的中文字)。
- 增強幼兒的手眼協調能力，使幼兒能準確地執筆寫畫 (例如：按教師指示在工作紙畫出不同的圖案)。

## 3.3 筆畫及部件寫法 (Stroke & Radical Formation)

筆畫是中文字的最小單位，中文字是由不同的筆畫搭配組合成(謝錫金, 2001)。若能掌握基本筆畫的形態及寫法，有助於書寫複合筆畫或部件；而掌握部件的寫法則有助於字形結構的認識，長遠能幫助幼兒閱讀及書寫。





### 學習重點



- 提升幼兒對基本筆畫寫法的認識 (例如：以大動作於空中寫出指定的筆畫)。
- 提升幼兒對常用部件寫法的認識 (例如：在剃鬚膏上以正確的筆順寫出指定的部件)。

## 3.4 筆順規則 (Stroke Sequence)

筆順是書寫中文字筆畫的先後順序。筆順不當，會影響字的端正、勻稱和結構形態；相反，若能掌握基本的筆順規則，有助將來提高提高寫字的質量和效率 (謝錫金, 2001)。因此，本教材套的活動設計在於透過多感官學習法讓幼兒對基本的筆順規則有初步的認識。

### 學習重點



- 提升幼兒對基本筆順規則的認識 (例如：跟隨教師的帶領做「筆順小體操」)。
- 促進幼兒能以正確的筆順書寫中文字  
(例如：透過多感官學習法帶領幼兒認識中文字的正確筆順)。