

幼兒英語學習經驗與中英文音韻覺識能力之研究

林佩蓉

侯淑柔

台北市立教育大學幼兒教育學系副教授 台北市立教育大學兒童發展研究所研究生

摘 要

本研究旨在探討幼兒之「英語學習經驗」及「中文音韻覺識能力」與其「英文音韻覺識能力」之間的關係。研究對象為大台北地區某家私立幼兒園中班幼兒，研究者首先排除特殊需求之幼兒、上幼兒園之前曾有任何英語學習經驗之新生，以符合條件的88位受試者為樣本，其中有40位曾於小班期間，接受園所一年之英語教學，另外48位則是中班剛入學、之前未有任何英語學習經驗之新生。

研究工具之編製主要參考胡潔芳及McBridge-Chang之音韻覺識測驗，並經過四個階段之預試及修改後，將音韻覺識任務分為「中文音韻覺識測驗」及「英文音韻覺識測驗」兩種類型，且包含「中文音節刪除任務、中文母音偵測任務、中文子音偵測任務、英文音節刪除任務、英文母音刪除任務、英文子音刪除任務」六個分測驗。

研究者先針對88位受試者進行中文音韻覺識的個別施測工作，根據施測結果選取低於所有樣本百分等級27所對應之百分位數為低分組；取高於百分等級73所對應之百分位數為高分組，並以獨立樣本t考驗之統計方法，考驗幼兒之「英語學習經驗」及「中文音韻覺識能力」對「英文音韻覺識能力」之差異分析。

研究結果顯示，「有無英語學習經驗」對幼兒之「英文音韻覺識能力表現」並無顯著差異；然而，不論對「有」英語學習經驗之幼兒，或「沒有」英語學習經驗之幼兒來說，中文音韻覺識高分組在「英文音韻覺識測驗」之表現皆優於低分組。亦即幼兒之「英文音韻覺識能力」，會因其「中文音韻覺識能力」之不同而有差異，但並不因「英文學習經驗」而有所不同。最後，依據研究果，對幼教實務界及未來研究提出一些建議。

關鍵詞：學前幼兒、音韻覺識、英語學習

壹、緒論

一、研究動機與目的

帶著國際語言光環的「英文」，在兒童的學習上成為一股難擋的潮流，台北市政府宣佈91學年度，兒童從小一就正式接受英語課程，繼之，其他城鎮，如：新竹縣、台中縣、高雄縣…等也起而效仿，英語教學成為許多執政者之施政重點。小學之趨勢為此，幼兒園學習英文之年齡也因之往下降，根據天下雜誌（周慧菁，2004），針對家長所進行之調查，以家中有就讀幼稚園孩子來說，已有接近八成之幼兒在園所接受英文教學。家長、社會投資了許多成本在幼兒的英語學習上，然而，其成效為何？卻鮮少進行全面、專業的評估。

目前國內在探討「何時是兒童開始學習英文的年齡？」這個議題上，多採取事後回溯研究設計，如：陳超明（2004）調查286位政治大學學生之英文能力、張顯達（2005）調查2320位台灣大學生一年級學生之英文能力、吳信鳳、張鑑如（2005）的大型樣本研究中，針對國小五、六年級及國中一、二年級的學生進行之調查…等。張顯達（2005）更於「兒童外語發展與學習學術研討會」中，總結相關研究，提出英文學習的最佳起始點為小一至小三，並認為英文學習起始點似乎有神秘的年齡—七至九歲的關鍵期。然而，研究結果與目前多數幼兒開始學習英文的時間仍有出入，這似乎透露出難以抑制英語學習年齡往下延伸之趨勢。

然而，從人的生理結構、發音構造及部位觀之，洪蘭、張葶葶、李俊仁（2005）從認知神經科學的觀點進行「關鍵期」之探討，總結道：「提早學習英文的優勢，可能僅限於兒童語言發展的『語音』部分」。然而，以台灣英文學習現況不是第二語言，而是外語的學習現況下，兒童英語音韻能力的發展，也是隨著年齡的降低而有其優勢嗎？在未有確切證據之前，我們仍有必要對學齡前有否學習英文經驗的幼兒進行比較，來對幼兒音韻的發展情況進

行瞭解。

二、名詞界定

（一）英語學習經驗

受試者的英語學習背景依「是否」曾經接受過園所提供之「一年英文教學課程」分為兩個群組，本研究將「已」接受過一年英語教學課程之幼兒稱為「有」英語學習經驗者；再將園所「未」接受過一年英語教學課程之幼兒稱為「無」英語學習經驗者。

（二）音韻覺識

「音韻」是探討人們的語言如何形成發聲之研究，然而「音韻覺識」則是人們對語音內在成分之覺察能力，屬於心理層面。綜合國內外學者黃秀霜、胡潔芳、McBride-Chang、Bailystok、Goswami…等人的觀點（見文獻探討第二節），將音韻覺識的概念型定義如下：音韻覺識是屬於個體心理層面，對語言內在成分之覺察，展現在外顯對語音之操作上，則包括對音韻之偵測、替換、切割、分析、合成…等操弄能力。

在操作型定義上，本研究則是指幼兒在研究者編製之音韻覺識工具上的得分，包括「中文音節刪除任務」、「英文音節刪除任務」、「中文母音偵測任務」、「英文母音偵測任務」、「中文子音偵測任務」、「英文子音偵測任務」六種分測驗。

貳、文獻探討

一、音韻覺識之定義及重要性

對「音韻覺識」這個名詞的定義，目前的學者雖有一個基本定義之共識，認為音韻覺識是指「個體能覺察語音之內在成分並能進行操弄」，但學者在探討「音韻覺識」這個概念時，所著重之焦點卻有其差異。

McBride-Chang（2004）在其專書中，除了先給「音韻覺識」下了一般性之定義：「對語言聲音結構之覺察和使用」之外，並提出兒

童在音韻覺識任務表現上之兩個特性，其一是「音韻技巧會隨兒童年齡增加」，意即，六歲孩童之音韻覺識一般來說會比三歲好，其二是「在特定年齡上，有其個別差異」，例如，同樣是六歲幼兒，其音韻覺識表現，會有其個別差異性。此外，並強調研究者需分辨「語音覺知 (speech perception)」在任務向度上是屬於「低回應類型」「低表現層次」，例如，測驗孩子是否能分辨bath和path之差異；而「假詞之音素覺識」則是屬於「高回應類型」「高表現層次」，例如問孩子：「smilt沒有/l/的聲音，會變成什麼？」

Bialystok (2001)將「音韻覺識」放入「後設語言」的概念中來討論，她首先將「後設語言」區分為「後設知識」、「後設能力」、「後設覺識」三個本質，然而，簡單地區分這三個本質的差異，可以將「後設知識」歸納為外顯的語言學結構概念；「後設能力」則是使用語言知識的能力，傾向於兒童可測得的外顯行為；然而，「後設覺識」須要個體增加一個「注意 (attention)」之機制，並與外顯之心理表徵結合，才得以產生。Bailystok以「控制」和「分析」兩個取向來進行分析，並總結這三階段的發展順序，可能是從「後設知識」到「後設能力」，再至「後設覺識」，但是因為之前的研究經常混用這三個本質，所以Bailystok認為研究者應採認知歷程 (processing) 的角度來思考「後設語言」這個議題，顯然這樣的角是偏向「訊息處理」的觀點，將人對語言刺激之處理歷程比喻為電腦內部運作之複雜過程。

Goswami (2002)認為音韻覺識是一種將內隱知識外顯的能力，並認為兒童早期之音韻發展偏向於「音節」、「音首-韻」這兩種較大的音韻單位，而非「音素覺知」這種較小的音韻單位，也就是說，在使音韻知識外顯之難易度上，「音節」、「音首-韻」是比「音素覺知」來得容易。而且Goswami認為「音節」、「音首-韻」在發展的早期就已經建立，較不易因後天的腦傷而受損；然而，「音素覺識」並不隨

著年齡增長而進步，而是取決於學習者「是否接受閱讀或拼音之直接教學」。

國內學者胡潔芳 (2005)將「音韻覺識」與「語音分辨」區別開來，將音韻覺識定義為：「語音內在成分之敏感度」，例如：能聽出「鎖」這個字是由三個音素所組成或「鎖」和「傘」這兩個字的音首是相同的；而「鎖」和「雪」這兩個字的音首則是不同的。胡潔芳並說明這樣的能力和個體之「口語及讀寫之學習經驗」有關。

更早期之學者黃秀霜 (1997)分析綜合許多研究者，如：Tunmer & Rohl (1991)；Yopp (1992)；Treiman (1991)；Goswami 與 Bryant (1990) …等人對音韻覺識的定義，將之分為兩類，一者的定義較為狹義，只包括對音素的覺知；另一類則採較廣份的說法，包括對音節、音素及雙聲疊韻之覺識。而黃秀霜的定義偏向廣義的定義。

比較以上學者對音韻覺識之觀點，McBridge-Chang主要是以「回應類型」和「表現層次」兩個向度，來分析任務之難易度，以釐清「音韻覺識」這個概念；而Bailystok則偏愛以「控制」和「分析」兩個取向來比較雙語學習者和單語學習者，以探究雙語是否有其優勢存在，而綜合以上學者的觀點，音韻覺識是屬於個體心理層面，對語言內在成分之覺察，展現在外顯對語音之操作上，則包括對音韻之切割、分析、合成…等操弄能力。本研究因為研究對象為年齡尚幼之中班幼兒，且尚未接受任何注音符號教學，於是，在音韻覺識定義上，研究者採廣泛的定義，偏向Gswami及黃秀霜之觀點，尤其在音韻單位上採適合幼兒階段能力，以較大之音韻單位，「音節 (syllable)」及「音首 (onset) 和韻 (rime)」為編制本研究工具之依據。

此外，音韻覺識對學習語言的人有什麼重要性及影響呢？在探討這個議題時，音韻覺識與拼音文字（如英文）的關係之密切自不在話下，如Wagner、Torgesen、Rashotte、Hecht、

Baker、Burgess、Donahue和Garon（1997）所進行之長期研究發現：「音韻覺識可以預測從幼稚園兒童到小學四年級兒童的解字能力（word decoding ability）」；Comeau、Cormier、Grandmaison 與 Lacroix（1999）針對加拿大法語沉浸課程兒童進行研究，在結論中，研究者說道：「和其他的音韻處理技巧---『詞彙存取』和『口語工作記憶』相比較下，『音韻覺識』在兒童之解字能力（word decoding ability）上，扮演了重要的角色」。

然而，對非拼音文字來說，音韻覺識的重要性又為何？中文是獨體的形，與拼音文字迥異，古代以反切法來說明文字的發音，民國以來使用的「注音」，其在中文字所扮演的角色不若「音韻覺識」之於拼音文字，「注音」較像是讀出國字的中介工具，如此一來是否動搖了「音韻覺識」對讀寫萌發兒童的重要性呢？最近Chow、McBride 與 Burgess（2005）所進行的研究，對這樣的議題有進一步的說明，研究者以227位香港幼稚園兒童為研究對象，進行九個月的追蹤性研究，欲探究兒童的母語（中文）的音韻處理技巧和其之後閱讀能力的相關議題，其研究設計是以「中文音節刪除任務（Chinese Syllable Deletion）」來代表兒童的音韻覺識，結果發現「音韻覺識」對兒童的認字能力有其重要的預測力。

總結來說「音韻覺識」不僅對兒童學習拼音文字（如：英文）有重要影響及預測力，對非拼音文字（如：中文）也具有重要的影響。

二、從語音單位來看兒童音韻覺識能力之發展

兒童之語音發展需到何時才有大致的固定基礎呢？我們從張顯達、許碧勳（2000）的研究中來了解這個議題，研究者將幼兒園兒童分為四歲、五歲、六歲三個年齡組別來進行比較，研究發現：「兒童在四歲前，其母語（國語）之音韻系統尚未成熟」。另外胡潔芳（2005）指出：「四歲之前兒童的音韻覺識系統尚未成

熟，研究工具所測量出來的結果會有普遍偏低分的情況」。

以上這些研究結果對本研究有其重要的啟示性，意即讓我們得知四歲前孩子的音韻尚在發展，若企圖以四歲前幼兒為研究對象則顯得不恰當。於是本研究將受試者的年齡鎖定為四足歲的中班幼兒，其基本音韻元素發展，已成形的年紀，並進一步地探討在幼兒中文音韻能力尚在發展之階段，加上「學校正式的英文學習」，對幼兒之中英文音韻發展將呈現如何的情形及關係？

從語言學之音節結構中，我們得知日常生活使用的每個詞彙皆是由「音節」所組成，而「音節」則是由「音素」所組成之音韻單位，每個音節皆有其核心音（nucleus），而且核心音通常為母音，在核心音前面可接一個子音或子音群，稱之為音首（onset），另一方面，核心音後面也可接一個子音或子音群，稱之為音尾（coda），而如果將核心音及音尾合成一個音節單位，就稱為韻（rime）（語言學新引）。

回到本研究之研究對象特質來討論，我們需針對學齡前幼兒的音韻覺識發展來討論，幼兒階段對語音結構階層的敏感度為何？以語音結構階層來論述，適合幼兒能力之音韻單位大小為何？大多數研究者，誠如曾世杰（1996）、呂佩菁（2004）、Goswami（2002）…等人，大致同意人類「音韻單位」之發展順序，應該先是最大與語音單位之「音節覺識」，再者為較小語音單位之「音首-韻」，最後才是最小語音單位之「音素的覺識」。

再對兒童這三個音韻單位的發展，進行更細部分析，在Lieberman、Shankweiler、Fischer及Carter於1974年的研究中，以幼兒園及小學一年級，來自中產階級家庭的學童，為研究對象，以瞭解「年齡」這個變項，對音韻覺識能力的影響，結果顯示，只有46%之學前幼兒能進行切割「音節」的任務，小學一年級兒童則有90%能成功進行「音節」切割任務，甚至，有70%的幼兒能進行「音素」之切割任務（呂佩菁，

2004)。

Goswami (2002) 強調學前兒童的音韻覺識發展之情況，主要聚焦在「音節」和「音首-韻」這種比較大的音韻單位上，「音素」這種較小的音韻單位，對幼兒來說是很抽象的概念，對學前階段的幼兒來說，尚難以掌握。曾世杰 (1996) 也指出，「音節」的操弄是人類的天生本能，而「音素覺識」則需要透過後天的教學訓練才能學會。

總結來說，從語音單位大小來論述適合幼兒階段之音韻覺識任務，不應以過小的「音素」為其任務設計之語音單位，而應採用「音節」或「音首-韻」這兩種較大之語音單位，才能符合幼兒的發展特質。

三、音韻覺識的跨語言能力

(一) 語言之移轉能力

在我們精熟一個語言之後，如再學習另一個新語言，舊的語言系統將對新語言系統造成什麼樣的影響？而另一方面，新語言系統是否也對舊語言系統產生影響呢？在回答第一個問題，我們可以將母語對新語言造成的影響分為會促進新語言能力的「正向移轉」，以及會造成新語言錯誤來源的「負向移轉」。此外，L1 (First Language, 第一語言之簡稱) 能不能移轉至新語言的原因為何？Ellis 將這些原因 (2002) 歸納為「語言層次」、「社會語言因素」、「是否為L1之獨特字」、「原型(核心字比較不會搞錯)」、「語言距離」、「發展因素」、「負荷量」、「外語化」…等。

然而，在「語言層次」這個因素上，Ellis (2002) 也指出：相較於「文法」部分，「語音」是最容易移轉的層次，這樣的推論，可能是因為，學習者在文法特性上有較高的後設覺察能力，然而，這樣的覺察能力，反而會限制語言移轉的產生。

現今的研究在「文法」這個語言向度上有較多的著墨，而在「語音」上的研究則相對顯得不足，Goswami (2002) 指出了語音相關議

題在現今研究上的重要性，並且在文章結尾部分，Goswami更將「跨語言之音韻覺識相關議題」列為未來研究之重點之一。

另外，在探討「新語言系統對舊語言系統是否有將產生移轉」這個問題上，江璧羽 (2001) 的研究指出，在提供「英語教學」之後，兒童之音韻覺識能力，能從較弱的英文轉移到較強的中文能力。也就是說，「語言的移轉」不只是單向的，只能由原先的語言移轉至新語言，更可能會從尚不甚精熟之新語言移轉至舊語言系統。

Comeau、Cormier、Grandmaison與Lacroix (1999) 針對三個不同年齡層(小一、小三、小五)兒童，進行一年的追蹤研究，從其研究結果，可以得到兒童音韻覺識具有跨語言移轉能力的證據，但是因其研究對象是英文、法語沉浸課程的雙語兒童，其結論是否能推論到目前台灣同時學習中、英文的孩子？是值得進一步進行研究來加以探討的。

總結來說，語言的移轉能力是包括新舊兩種語言之間的相互移轉能力，非只是單向的，而是雙向的。然而，本研究將聚焦在第一語言音韻覺識能力高分組及低分組兒童在「新語言之音韻覺識能力」的表現是否呈現其差異性。

(二) 中英文音韻覺識能力之相關

從胡潔芳 (2002、2003、2005) 一系列的研究可以看到「母語音韻覺識」在「外語詞彙學習」上之的重要性，2002年的研究，欲探討影響兒童「外語假字覆頌能力」之因素，於是，研究者將國小三年級兒童依其音韻覺識能力分為高、低兩組，以進行比較，結果發現：「高能力組在三次的假字覆頌都顯著地優於低能力組」。

此外，研究者又同時將六個變項(英語假字覆頌、英語聲音區辨、音韻覺識、音韻記憶、快速命名及英文單字)進行相關分析，發現：「『母語音韻覺識能力』除了在和『快速記憶』未達顯著關係外，和其他五個變項的相關性都不低」，而且「其中和『外語假字覆頌能力』

有顯著的重要關係」。

2003年的研究是兩年的長期追蹤研究，一路追蹤幼兒從幼稚園中班到大班的表現，研究發現：「在第四次施測時，受試者之母語音韻覺識能力對六個月後之再次外語新詞學習上，具有重要之預測力」。2005年的研究更進一步地指出：「母語音韻覺識之低分組兒童，因為建立音韻表徵能力的不足而影響了新詞彙（特別是外語詞彙）之學習」。

國內柯娜雯（2003）以國小四年級之「一般學生」及「英語低成就學生」各32名為其研究對象，來探討「中英文音韻覺識之關係」，其結果指出：「中英文音韻覺識之間之相關達顯著」，然而，進一步地分析兩組兒童在中英文「音分類」測驗上的表現，（所謂之「音分類」測驗乃是要求受試者須將題目的三個詞彙，詞首音素相同的兩個詞歸成一類，並唸出來，例如題目為：hit、pull、hop，受試者須分辨詞首後，並說出詞首音素相同的兩個詞為hit及hop），其結果說明：『此兩組幼兒之中英文「音分類」表現具有顯著的相關性』；然而『在「去音首」的表現上則呈現不同的結果，英語低成就組學生在中英文「去音首」部分未達顯著；而一般學生在此部份則皆達顯著』。

可惜的是，研究者在兩種「去音首」及「音分類」任務上，兩組兒童為什麼會有不同之表現，並未多作解釋與推論，然而，整體來看，我們可以得出，中英文音韻覺識是否達相關，與測量工具及測量音韻覺識之哪些面向有關。

四、國內外相關之實徵研究

Bialystok（2001）將「音韻覺識」放入「後設語言」的概念中來討論，並將「後設語言」區分為「後設知識」、「後設能力」、「後設覺識」三個本質，經由Bialystok（2003）連續之三個研究中，我們可以藉此釐清「雙語（bilingualism）」在兒童「音韻覺識」發展上所扮演的角色，並肯定「語言知識」對兒童音韻覺識可能造成之影響。

Bialystok以中產階層的孩子為研究對象，將研究對象之年齡範圍擴展到幼兒園大班、小學一年級及二年級三個年齡層，針對七、八十位幼兒依序進行三個量化研究，第一個研究，從「音韻覺識」中抽取出「工作記憶任務」及「音素替代任務」來比較單語（英文）、雙語（英/法文）兩組兒童之表現；第二個研究乃是為了補足第一個研究的限制而來，除了增加工作記憶任務的複雜度外，更讓雙語兒童同時接受兩種語言版本的測驗，以排除「學校教授之語言類型」對研究結果造成的干擾，第三個研究，擴展了不同類型的雙語類型，比較單語（英文）、中/英文雙語及西班牙/英文雙語兒童在音韻覺識任務及認字上之表現。

研究結果指出西班牙/英文雙語組在「音素切割任務」上的表現優於英文單語組，而中/英文雙語組的表現最差，研究者對這樣的研究結果進行解釋，認為可能是「語言本身之結構」造成的，也就是說，西班牙/英文雙語兒童之表現優於中/英文雙語的兒童，乃是因為西班牙文和英文這兩種語言在聲音結構性具有相似性，兒童可能「轉移」了母語的音韻結構至新語言有關，換言之，我們從中英雙語組兒童的表現並未顯現其優勢，但是西班牙/英文雙語組兒童卻顯現出其優勢性之差別來說，「雙語」在兒童音韻覺識發展上可能不具直接影響的重要性，反而是兒童之「後設知識」---外顯的語言學結構概念，才是受試者之音韻覺識表現有其差異性之主因。

胡潔芳（2003）以58位平均年齡為3.8歲之幼兒進行2年的縱貫性研究，從每半年施驗中，得到的結果為「音韻覺識」及「音韻記憶」皆在幼兒外語詞彙學習上扮演重要角色，而且研究者指出：「兒童在剛開始學習新的外語詞彙時，可能是使用全面型式（overall shape），所以音韻記憶在最初（T3）是一個較佳預測外語字彙學習的因子，但在兒童年齡到達某個程度（T4）時，音韻覺識就成為一個較佳的預測因子。

呂珮菁（2004）探討幼兒在不同英語教學法對兒童音韻覺識能力之影響。研究對象為接受不同英語教學法的幼兒園大班及中班幼兒（大班生與中班生），M系統的教學法採固定時間進行英語教學，將英語定位為語言學習教材之一，W系統則為採全時間教英語的機構，且定位英語為學習其他科目的媒介。除了使用「音韻覺識測驗工具」外，更以教學現場之觀察資料加以輔佐之，研究結果顯示：在中文音韻覺識能力上，有「年齡」的差異，也有「教學法」上的差異；在英文音韻覺識能力，有「年齡」上的差異，但無「教學法」上的差異。若加上「注音符號」測驗，結果顯示有「年齡」與「教學法」上的差異，在比較兩系統教學內涵的差異後，顯示M系統幼兒中文聲韻覺識能力表現較佳與「注音符號」教學有關；英文聲韻覺識能力無教學法上的差異，顯示英文教學時間長短並不影響聲韻覺識能力。

簡秀如（2004）針對30位四歲及六歲不同語言學習組別的學齡前幼兒，進行發音、辨音以及音韻覺識能力偵測，以瞭解國英雙語組與國語優勢組幼兒，在國語和英語的發音和辨音表現上是否具有差異，以及音韻覺識能力是否有所不同。結果顯現四歲幼兒已具有「去音首」的能力，而六歲組幼兒的「拼音表現」優於四歲組幼兒。

綜合來說，從Bialystok的研究中我們瞭解到以「語言知識」來解釋兒童音韻覺識表現之所以有差異的原因，比使用「兒童是否具有雙語經驗」來得精確，再者，胡潔芳、呂珮菁及簡秀如之研究皆說明「年齡」是影響學前幼兒音韻覺識能力表現差異之主因，回到本研究來思考，本研究將受試者聚焦在幼兒園中班幼兒，以排除「年齡」可能造成的影響，來討論幼兒園教授英文，其在「音韻覺識」上是否能有所成效等問題，並可進一步對幼兒英語學習經驗對其「後設知識」之影響進行闡述。

然而在分組方式上簡秀如在研究對象的選擇上卻出現相當大的問題，研究者以自編的「簡

易英語測驗」為工具，將四歲、六歲組幼兒依答題正確率高低分派為「國英雙語組」與「國語優勢組」，這樣的分組方式，只能看出英語能力與幼兒音韻覺識之間的關係，無法說明國英雙語與國語單語兩種不同語言類型下兒童的音韻覺識能力發展，也不能說明幼兒之中英文音韻覺識能力之間的相關為何？於是研究者有必要以適當「中文音韻覺識工具」將受試者分為高、低分兩組，之後再以「英文音韻覺識工具」測其表現，如此，才能真正比較國英雙語與國語單語兩種不同語言類型下兒童的音韻覺識能力發展，也才能進一步探討幼兒之中英文音韻覺識能力呈現如何之關係？

五、測量音韻覺識之方法及工具

國內學者黃秀霜（1998）分析了常被使用之音韻覺識工具，綜合Lewkowicz（1980）、Leong（1991）及Bentin等人的觀點，將音韻覺識測驗分成「音節」、「音節內」及「音素」三個層級。

目前音韻覺識之測量並無標準化的研究工具，總結目前國內碩士論文研究者所採用之工具，大多是參考柯華葳之音韻覺識測驗（如：柯娜雯，2003；簡秀如，2004）或胡潔芳之音韻覺識測驗（如：呂珮菁，2004），再依研究對象之差異及需求進行自編及預試修改。而在中文音韻覺識測驗方面，謝燕嬌（2003）企圖建立適合小學一年級至六年級之音韻覺識測驗、曾世杰（1999）所發展的工具則適合幼稚園大班至小學五年級。

綜合這些研究，在發展一份適合「幼兒階段」之中英文音韻覺識測驗工具上，尚屬缺乏，且自編工具，罕有建立難度及鑑別度，並未建立良好之信效度，本研究就胡潔芳（2003）、呂珮菁（2004）、簡秀如（2004）及McBridge（2005）四位研究者所使用之工具進行分析，並以表格方式呈現（見附錄一），選擇此四份研究工具的原因，乃是因為這幾分研究工具之研究對象為幼兒，與本研究之受試年齡相近，

相關性高。此表在研究工具上對本研究之啟示，本研究在研究工具之選擇上初步研究工具編製採取「替代任務」及「偵測任務」兩種，之後，經過四次預試後，以實務現場幼兒的表現加以調整，修改為「音節刪除任務」及「偵測任務」。

針對本研究正式研究工具採用之「音節刪除任務」，研究者以McBride-Chang對音韻覺識難易度採取之兩個取向觀之，因為讓幼兒回答的方式並非「選擇式」，幼兒需進行語音的心理操弄，所以屬於「高程度之回應類型」，而在「表現層次」上，屬於「音節」之語音單位，歸納為「低程度之表現層次」。至於「偵測任務」，在回應類型上採用回答「有」或「沒有」之選擇題型，偏向「低程度之回應類型」，而在「表現層次」上，屬於「音首」及「母音(韻)」之語音單位，研究者將之歸納為介於「音節」及「音素」這兩種語音單位之間，屬於「中程度之表現層次」。

參、研究設計與實施

一、研究架構

根據本研究目的，本研究架構如下所示：

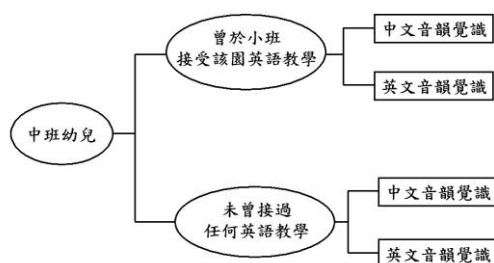


圖3-1 研究架構

二、研究對象

基於研究目的，研究者選取大台北地區某私立幼兒園之所有中班幼兒為研究對象，該園所採行之英語課程型態為時下相當普遍的形式--每星期兩次、每次一節課，約40分鐘之上課時間。該園所有英語課程，皆由一位專任中籍

英語教師負責全校小班、中班及大班之教學。

研究者首先排除特殊需求之幼兒、上幼兒園之前曾有任何英語學習經驗之新生。以符合條件的88位受試者為樣本，其中有40位曾於小班期間，接受園所一年之英語教學，另外48位則是中班剛入學、之前未有任何英語學習經驗之新生。並針對這88位受試者進行中文音韻覺識的個別施測工作，根據施測結果選取以中文音韻覺識能力表現低於第27百分位數受試者表現（10.00分）為低分組；以中文音韻覺識能力表現高於第73百分位數受試者表現（15.00分）為高分組，採獨立樣本t考驗，檢驗中文音韻覺識高低分兩組之表現是否有其差異性，結果如下表3-1所示。

表3-1 中文音韻覺識高低分組幼兒表現之七考驗摘要表

	低分組 (n=28)		高分組 (n=27)		t值
	平均數	標準差	平均數	標準差	
中文音韻覺識能力	8.61	1.83	18.52	3.74	-12.42***

*** p < .001

根據表3-1所示，中文音韻覺識低分組之平均得分為8.61，標準差為1.83；中文音韻覺識高分組之平均表現為18.52，標準差為3.74，此兩組之表現在統計上達顯著差異（ $t = -12.42$ ， $p < .001$ ），亦即中文音韻覺識高分組的表現顯著高於低分組，基於此，我們得以進行本研究之假設驗證。而這其中，「有」英語學習經驗且落入「高分組」之幼兒共計16人，「有」英語學習經驗且落入「低分組」幼兒共計8人；「無」英語學習經驗且落入「高分組」之幼兒共計11人，「無」英語學習經驗且落入「低分組」幼兒共計20人。

三、研究工具

本研究所使用之研究工具主要分為兩大類，一為以問卷調查受試者之基本資料，包括：父母教育程度、家中經常使用的語言等，另一

類為研究者編製之中英文音韻覺識測驗，此研究工具之編製主要參考胡潔芳（2003）及 McBride-Chang（2000、2005）所使用之工具，並經過四個階段之預試及修改發展而來。依語言類型之差異區分為「中文音韻覺識測驗」及「英文音韻覺識測驗」兩大類（見附錄一及二）。

四、施測與計分方式

研究者以一對一個別施測之方式進行各項任務測驗，在進行示範題時，由施測者主動告知答案，而在進行練習題時，若受試者答錯，則告知正確答案，當正式題開始時，施測者對幼兒的回答，無論答對或答錯皆適時地鼓勵、肯定幼兒的回答。

然而，針對幼兒不回答的處理分式，採給兩次機會的方式，意即第一次幼兒如未回答，則再問一次，若再不回答，則視為錯誤。

計分方式以答案紙作紀錄，採絕對計分方式，以一題一分為其計分原則，若答對者，則得一分，答錯者，則得零分。將「中文刪除任務」、「中文母音偵測任務」及「中文子音偵測任務」的分數相加總，為幼兒之「中文音韻覺識能力」表現；另一方面，將幼兒之「英文刪除任務」、「英文母音偵測任務」及「英文子音偵測任務」的分數相加總，則為幼兒之「英文音韻覺識能力」分數。

肆、分析與討論

一、受試者在各分測驗上的表現分析

本研究之受試樣本為88名幼兒園中班幼兒，受試者在音韻覺識各項分測驗之表現，如表4-1所示，在「中文音節刪除任務」上，平均得分為2.23，標準差為3.30，此項分測驗滿分為12.00，最高分表現為11.00；在「中文母音偵測任務」中，受試者的平均得分為5.35，標準差為1.49，在滿分10分中，最高分表現為9.00；在「中文子音偵測任務」分測驗上，以滿分為10

分來說，幼兒平均得分為5.34，標準差為1.48；最高分表現達到滿分。

在「英文音節刪除任務」上，受試者之平均得分為2.34，標準差為3.25，此分測驗之最高分表現為12分，達到此分測驗之滿分；在「英文母音偵測任務」中，幼兒的平均得分為5.27，標準差為1.55，此項分測驗之總分為10，最高分表現是9.00；最後，受試者在「英文子音偵測任務」上之平均得分為5.22，標準差為1.50，最高分者得到此分測驗之滿分10分。

以幼兒在各分測驗之表現來看，一般說來，幼兒在「音節刪除任務」上之平均得分低於「偵測任務」，且以任務類型來比較，幼兒在「音節刪除任務」得分上之變異程度大於「偵測任務」之表現。

再者，以「中文音節刪除任務」、「中文母音偵測任務」及「中文子音偵測任務」，三個分測驗得分相加總為受試者之「中文音韻覺識能力」表現，如表4-1所示，幼兒的平均得分為12.92，標準差為4.66；以「英文音節刪除任務」、「英文母音偵測任務」及「英文子音偵測任務」，三個分測驗得分相加總為受試者之「英文音韻覺識能力」表現，88位受試者在「英文音韻覺識能力」上之平均得分為12.83分，標準差為4.26分。

進一步比較幼兒在不同語言類型測驗上之表現，在整體「中文音韻覺識能力」表現上，幼兒之平均得分為12.92，標準差為4.66，其分測驗之表現，中文音節刪除任務之平均得分為2.23，標準差為3.30、中文母音偵測任務之平均得分為5.35，標準差為1.49、中文子音偵測任務之平均得分為5.34，標準差為1.48；在整體「英文音韻覺識能力」表現上，幼兒的平均得分為12.83，標準差為4.26，其分測驗之表現，英文音節刪除任務之平均得分為2.34，標準差為3.25、英文母音偵測任務之平均得分為5.27，標準差為1.55、英文子音偵測任務之平均得分為5.22，標準差為1.50，從得分的數據看來，受試者在這兩種不同語言類型上之平均得分大致相

近，變異程度也差不多。

表4-1 受試者音韻覺識能力表現之描述統計分析表
(n=88)

測驗項目	總分	最高分	平均數	標準差
中文音韻覺識能力	32.00	29.00	12.92	4.66
中文音節刪除任務	12.00	11.00	2.23	3.30
中文母音偵測任務	10.00	9.00	5.35	1.49
中文子音偵測任務	10.00	10.00	5.34	1.48
英文音韻覺識能力	32.00	25.00	12.83	4.26
英文音節刪除任務	12.00	12.00	2.34	3.25
英文母音偵測任務	10.00	9.00	5.27	1.55
英文子音偵測任務	10.00	10.00	5.22	1.50

二、不同中文音韻覺識能力幼兒，其英文音韻覺識能力之差異分析

本節先以獨立樣本t考驗，比較「有英語經驗」之中文音韻覺識「高分組」與「低分組」幼兒，其「英文音韻覺識能力」是否有差異存在？再比較未學過英文之中文音韻覺識「高分組」與「低分組」幼兒，其英文音韻覺識能力是否有差異存在？且若以上兩個假設是成立的，意即假設一及假設二皆有其差異存在，再以二因子獨立樣本變異數分析之趨勢圖，來討論有無英文學習經驗之中文音韻覺識高、低分組在「英文音韻覺識能力差距」上的表現；之後再以積差相關的分佈圖及受試者所屬中英文音韻覺識能力組別來看受試者中英文音韻覺識表現之穩定度，故本節企圖回答研究問題一、二及三，並驗證其假設。

假設一：學過英文之中文音韻覺識「高分組」與「低分組」幼兒，其英文音韻覺識能力有顯著差異。

針對88位受試者，在中文音韻覺識能力表現低於第27百分位數受試者表現（10.00分）為低分組；以中文音韻覺識能力表現高於第73百分位數受試者表現（15.00分）為高分組，在這其中，「有」英語學習經驗且落入「高分組」之幼兒共計16人，「有」英語學習經驗且落入

「低分組」幼兒共計8人，研究者以幼兒在中文音韻覺識表現上之高、低分「組別」上之差異為自變項，「英文音韻覺識能力」為依變項，進行獨立樣本t考驗，其結果如表4-2所示。

表4-2 有英語學習經驗之中文音韻覺識高低分組幼兒之英文音韻覺識表現之t考驗摘要表

	低分組 (n=8)		高分組 (n=16)		t值
	平均數	標準差	平均數	標準差	
英文音韻覺識能力	10.00	2.45	16.63	5.20	-3.39**
英文音節刪除任務	.00	.00	5.88	3.42	-6.87***
英文母音偵測任務	5.13	1.25	5.19	1.91	-.08
英文子音偵測任務	4.88	1.55	5.56	1.63	-.99

** p < .01 *** p < .001

由表4-2得知，對有英語學習經驗之幼兒來說，其中文音韻覺識「低分組」之平均得分為10.00，標準差為2.45；中文音韻覺識「高分組」之平均得分為16.63，標準差為5.20。而且，受試者「中文音韻覺識高、低分組之差異」，在「英文音韻覺識能力」上之表現達顯著差異（ $t = -3.39$ ， $p < .01$ ），顯示：「不同中文音韻覺識表現，對有英文學習經驗的幼兒來說，其英文音韻覺識能力表現有其差異」，意即，中文音韻覺識能力高分組，在英文音韻覺識能力上之表現「顯著高於」低分組之表現，這樣的結果，支持研究者之假設。

進一步再細看受試者在三個分測驗之表現，得到之結果則有所差異，先看受試者在「音節刪除任務」上之表現，中文音韻覺識「低分組」之平均得分為.00，標準差為.00；中文音韻覺識「高分組」之平均得分為5.88，標準差為3.42，在「英文音節刪除任務」上之表現達顯著差異（ $t = -6.87$ ， $p < .001$ ），這樣的結果顯示，與我們上述討論之整體英文音韻覺識測驗結果是一致的，然而，在另外兩個分測驗「母

音偵測」、「子音偵測」上，卻出現不同的結果，也就是說，在「英文母音偵測任務」及「英文子音偵測任務」上，高、低分組之表現，未有差異 ($t=-.08$ 及 $t=-.99$)。

假設二：未學過英文之中文音韻覺識「高分組」與「低分組」幼兒，其英文音韻覺識能力有顯著差異。

承繼假設一之研究設計，同樣以88位受試者為樣本，以中文音韻覺識能力表現低於第27百分位數受試者表現(10.00分)為低分組；以中文音韻覺識能力表現高於第73百分位數受試者表現(15.00分)為高分組，在這其中，「沒有」英語學習經驗且落入「高分組」之幼兒共計11人，「沒有」英語學習經驗且落入「低分組」幼兒共計20人，研究者以幼兒在中文音韻覺識表現上之高、低分「組別」上之差異為自變項，「英文音韻覺識能力」為依變項，進行獨立樣本t考驗，其結果如表4-3所示。

表4-3 無英語學習經驗之中文音韻覺識高低分組幼兒之英文音韻覺識表現之t考驗摘要表

	低分組 (n=20)		高分組 (n=11)		t值
	平均數	標準差	平均數	標準差	
英文音韻覺識能力	11.05	2.35	18.00	2.86	-7.29***
英文音節刪除任務	.30	.80	7.00	1.79	-11.79***
英文母音偵測任務	5.25	1.33	5.73	1.90	-.82
英文子音偵測任務	5.50	1.47	5.27	1.79	.38

*** $p < .001$

由表4-3得知，對未曾有英語學習經驗之幼兒來說，其中文音韻覺識「低分組」之平均得分為11.05，標準差為2.35；中文音韻覺識「高分組」之平均得分為18.00，標準差為2.86。而且「中文音韻覺識高低分組之差異」，在「英文音韻覺識能力」上之表現達顯著差異 ($t=-7.29$, $p < .001$)，顯示不同中文音韻覺識表現，對未曾有英文學習經驗的幼兒來說，其英文音

韻覺識能力表現有其差異，統計結果，支持研究者之假設，也就是說，中文音韻覺識能力高分組，在英文音韻覺識能力上之表現「顯著高於」低分組之表現。

進一步再細看受試者在三個分測驗之表現，得到之結果也有所差異，先看受試者在「音節刪除任務」上之表現，中文音韻覺識「低分組」之平均得分為.30，標準差為.80；中文音韻覺識「高分組」之平均得分為7.00，標準差為1.79，在「英文音節刪除任務」上之表現達顯著差異 ($t=-11.79$, $p < .001$)，這樣的結果，與整體的英文音韻覺識測驗結果是一致的，然而，在另外兩個分測驗「母音偵測」、「子音偵測」上，卻出現不同的結果，也就是說，在「英文母音偵測任務」及「英文子音偵測任務」上，高、低分組之表現，未有差異 ($t=-.82$ 及 $t=.38$)。

假設三：學過英文之中文音韻覺識「高分組」、「低分組」之英文音韻覺識能力差距，與未學過英文之中文音韻覺識「高分組」、「低分組」之英文音韻覺識能力差距，有顯著差異。

在假設一與假設二皆成立之基礎下，進一步探討中文音韻覺識高低分組在英文音韻覺識能力上之差距表現，是否會因英語學習經驗之有無，而有所不同，使用二因子獨立樣本變異數分析，以「英文經驗」及「中文音韻覺識能力之組別」為其自變項，「英文音韻覺識能力」為依變項，其趨勢圖如下所示。

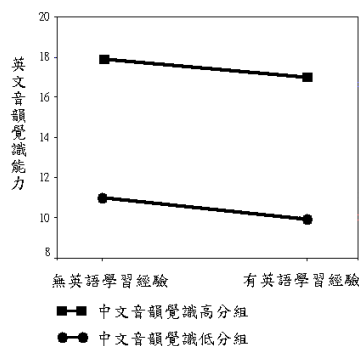


圖4-1 中文音韻覺識高、低分二組之英文音韻覺識能力表現趨勢圖

由圖4-1所示，由高分組及低分組這兩條線，代表有、無英語學習經驗幼兒之英文音韻覺識表現，觀其兩條線為平行關係，故得知學習經驗上之差異並未造成中文音韻覺識高、低分組之英文音韻覺識能力差距上之表現差異。

綜合以上之研究結果，我們得到的結論是：「不管幼兒是否曾接受英語教學，其中文音韻覺識能力高、低分組，在英文音韻覺識能力表現上皆達顯著差異」，也就是說，幼兒之中文音韻覺識能力是造成其英文音韻覺識能力表現差異的重要因素，而且幼兒之中英文音韻覺識能力可能存在「跨語言移轉」之機制。

這樣的研究結果發現，與 Comeau、Cormier、Grandmison與Lacroix（1999）針對法語沉浸課程之雙語兒童所進行之研究發現相似，兒童在「音韻覺識」這個語音層次上，確實有跨語言移轉的能力，以本研究來說，中文音韻覺識能力好的幼兒，其音韻處理技巧可能因之也轉移至其剛學一年的英文，甚至，對尚未接觸過新語言的幼兒來說，也在新語言之音韻表現上，展現其轉移之能力。這樣的結果，似乎也與Ellis（2002）的想法，認為「語音」是最容易移轉的層次相符合。

然而，這樣的發現也符合我們之前在文獻上之討論，與鄭佩芬（2000）之研究結果相呼應，回應了：「當幼兒尚未學習拼音符號系統時，中英文之語音覺識運作應當呈現相依的關係」之假說，意即，對學前階段尚未學習注音符號之幼兒來說，其中文音韻覺識能力為影響英文音韻覺識表現的重要因素。

回到時下相當關心之英語能力來討論，既然之前之研究皆指出，英文音韻覺識能力是預測兒童未來英文能力之重要因素，國內學者胡潔芳（2005）指出：「母語音韻覺識之低分組兒童，可能影響其外語詞彙之學習」；而本研究結果又指出：「音韻覺識能力在幼兒尚未學習注音符號之前，中英文音韻覺識似乎是呈現緊密之相依關係」，意即，幼兒之中文音韻覺

識能力關乎其英文音韻覺識能力之優劣表現，於是，我們也許可以進一步地推論說，幼兒中文音韻覺識能力的基礎影響了未來在英文音韻覺識上之學習及表現。

三、不同英語學習經驗幼兒，其英文音韻覺識能力之差異分析

本節以獨立樣本t考驗，比較英語學習經驗分別對中文音韻覺識能力高、低分組幼兒之英文音韻覺識能力是否有差異存在，企圖回答研究問題四及五，英文學習經驗對幼兒英文音韻覺識能力之影響，並驗證其假設。

假設四：學過英文之中文音韻覺識「高分組」幼兒與未學過英文之中文音韻覺識「高分組」幼兒，其英文音韻覺識能力有顯著差異。

針對88位受試者，在中文音韻覺識能力表現低於第27百分位數受試者表現（10.0000分）為低分組；以中文音韻覺識能力表現高於第73百分位數受試者表現（15.0000分）為高分組，以受試者「英語學習經驗」上之差異為自變項，「英文音韻覺識能力」為依變項，進行獨立樣本t考驗，其結果如表4-4所示。

表4-4 有無英語學習經驗對中文音韻覺識高分組幼兒之英文音韻覺識表現之t考驗摘要表

	有英語學習經驗 (n=16)		無英文學習經驗 (n=11)		t值
	平均數	標準差	平均數	標準差	
英文音韻覺識能力	16.63	5.20	18.00	2.86	.80
英文音節刪除任務	5.88	3.42	7.00	1.79	1.00
英文母音偵測任務	5.19	1.91	5.73	1.90	.72
英文子音偵測任務	5.56	1.63	5.27	1.79	-.44

由表4-4得知，所有受試者落入中文音韻覺識高分組者，「有」英語學習經驗者佔了16位，平均得分為16.63，標準差為5.20；而「無」英

語學習經驗者佔了11位，平均得分為18.00，標準差為2.86，由這樣初步的描述統計資料看來，「有」英語學習經驗之幼兒落入高分組的個數比「無」英語學習經驗者多；然而，從平均表現分數來說，「沒有」學過英文的幼兒，其英文音韻覺識能力平均分數卻高於「有」英文學習經驗之幼兒，這樣的結果確實出乎意料之外。

於是，我們進一步進行獨立樣本t考驗，以檢驗「英語學習經驗上之差異」，在「英文音韻覺識能力」上之表現是否達顯著？結果呈現「英語學習經驗上之差異」，在「英文音韻覺識能力」上之表現並未達顯著差異 ($t = .80$)，意即，平均分數所呈現上之差異，可能是誤差造成的，總結來說，研究結果顯示，對高分組中文音韻覺識能力之受試者來說，「有無英語學習經驗」對其「英文音韻覺識能力」表現並未有其差異性。

進一步再探討受試者在三個分測驗之表現，得到與「整體英文音韻覺識表現」一致之結果，顯示高、低分組在「音節刪除任務」、「母音偵測任務」、「子音偵測任務」三個分測驗之表現上，皆未達顯著差異 ($t = 1.00$ 、 $t = .72$ 及 $t = -.44$)。

假設五：學過英文之中文音韻覺識「低分組」

幼兒與未學過英文之中文音韻覺識「低分組」幼兒，其英文音韻覺識表現有顯著差異。

如同假設四，對88位受試者之中文音韻覺識能力進行高、低分之分組設計，以中文音韻覺識能力表現低於第27百分位數受試者表現（10.00分）為低分組；以中文音韻覺識能力表現高於第73百分位數受試者表現（15.00分）為高分組，以受試者「英語學習經驗」上之差異為自變項，「英文音韻覺識能力」為依變項，進行獨立樣本t考驗，其結果如表4-5所示。

表4-5 有無英語學習經驗對中文音韻覺識低分組幼兒之英文音韻覺識表現之t考驗摘要表

	有英語學習經驗 (n=8)		無英文學習經驗 (n=20)		t值
	平均數	標準差	平均數	標準差	
英文音韻覺識能力	10.00	2.45	11.05	2.35	1.06
英文音節刪除任務	.00	.00	.30	.80	1.67
英文母音偵測任務	5.13	1.25	5.25	1.33	1.23
英文子音偵測任務	4.88	1.55	5.50	1.47	1.00

由表4-5得知，所有受試者落入中文音韻覺識低分組者，有英語學習經驗者佔了8位，平均得分為10.00，標準差為2.45；無英語學習經驗者佔了20位，平均得分為11.05，標準差為2.35。從這樣初步的描述統計資料來說，「有」英語學習經驗之幼兒落入低分組的個數比「無」英語學習經驗者少；我們再從平均表現分數來說，「沒有」學過英文的「低分組」幼兒，也出現其英文音韻覺識能力平均分數高於「有」英文學習經驗幼兒之特殊現象。

於是，進行獨立樣本t考驗，以檢驗「英語學習經驗上之差異」，在「英文音韻覺識能力」上之表現是否達顯著？結果呈現「英語學習經驗上之差異」，在「英文音韻覺識能力」上之表現並未達顯著差異 ($t = 1.06$)，意即，平均分數所呈現上之差異，可能還是誤差造成的，這樣的研究結果顯示，對低分組中文音韻覺識能力之受試者來說，「有無英語學習經驗」對其「英文音韻覺識能力」表現也未有其差異性。

進一步再探討受試者在三個分測驗之表現，得到也與「整體英文音韻覺識表現」一致之結果，顯示高、低分組在「音節刪除任務」、「母音偵測任務」、「子音偵測任務」三個分測驗之表現上，皆未達顯著差異 ($t = 1.67$ 、 $t = 1.23$ 及 $t = 1.00$)。

綜合研究假設四及假設五之發現指出：「有無英語學習經驗，對幼兒來說，其英文音韻覺識能力表現未達顯著差異」，也就是說，英文學習經驗，並非造成幼兒英文音韻覺識能力差

異的因素。

這樣的結果與國外學者 Bialystok (2003) 之研究發現相呼應，皆認為兒童之「音韻覺識能力」與其是否接受「其他異於母語之語言學習經驗」，並非呈現直接的影響性，意即，幼兒在音韻覺識能力上之差異可能並非單純由「是否接受英語學習經驗」所造成的。

然而，什麼才是造成幼兒音韻覺識能力差異的主因呢？我們從本研究得出之結果：中文音韻覺識能力是造成幼兒英文音韻覺識能力表現差異之主因來進行推論，兒童外顯的語言學結構概念，可能才是受試者之音韻覺識表現有其差異性之主因，亦即支持 Bialystok (2003) 的結論，「後設知識」比「後設能力」及「後設覺識」這兩項後設語言能力更能解釋雙語學習者在音韻覺識能力上之表現，傾向將雙語放入「後設知識」的部分來進行探究。

此外，從洪蘭等人 (2005) 的觀點，我們進一步來探討「幼兒提早學習英文，在『語音』部分是否具有優勢？」這個議題，從本研究之結果來看，這樣之優勢似乎是不明顯的，然而，這也可能與幼兒接受之英語教學內容、品質或時間長短…等因素有關係，也就是說，本研究之結果並不能推論至所有類型之英語教學方式，只能針對時下最普遍之幼兒英語學習方式，採用一星期兩堂課，每次進行約40分鐘之英語教學形式來說，而且，這樣的發現是針對從幼兒園小班開始學習，已經接受一年英語教學時間之受試者所得到之結果。

綜上所述，以目前台灣之英語學習環境及教學資源來說，我們在回答「幼兒是否愈早學英文，在語音上愈具有優勢？」這個問題時，可能要採取「保守」之觀點。根據本研究對有無英語學習經驗幼兒之英文音韻覺識能力差異分析，幼兒在「音節刪除任務」及「偵測任務」之表現，並沒有因為提早學習英文而有所不同，也就是說，如果幼兒園想提高孩子未來之音韻覺識能力，但是採行之教學形式是類似本研究幼兒所接受之英語教學方式的話，那麼過

度期待幼兒英語教學的效果可能會落空，教育人員對於以提昇幼兒語音能力作為幼兒園實施英語教學的目標，需要更謹慎地進行評估。

伍、結論與建議

一、研究結論

(一) 愈早學英文音韻覺識愈好嗎？

從本研究之動機與目的再次進行檢視，以「幼兒階段是否為英語學習的最佳起始點？」來探討學習英文，可能對幼兒語音能力之影響。研究結果顯示「有無英語學習經驗」，對幼兒來說，其「英文音韻覺識能力」上的表現並無差異，然而針對「英文經驗」之差異不存在這個議題繼續探討，為什麼受試者在幼兒園小班曾接受一年之英語學習，對英文音韻覺識能力之影響不存在呢？

研究者認為這與幼兒園英語教學上，可能牽涉到許多英語學習內涵上之差異有關，首先針對教學內容來說，園所所提供之英語教學內容是否包括音韻覺識部分，而且教師在進行英語教學活動時，是否強調音韻能力之操作，並以提昇幼兒對聲音敏感度為其教學目標…等等，這些都可能是本研究之「英語學習經驗」對幼兒英文音韻覺識能力未達顯著差異之原因。此外，尚可能還存在著如教學時間、方式、內容、師資及學生學習之態度、持續時間…等等因素的影響。

以 Bialystok (2001) 之「後設知識」概念來說明，本研究曾經接受園所一年英語教學的受者，其外顯的語言學結構概念並未因此與從未接受英語學習者有所不同，因此在音韻覺識表現上並未顯現其差異。這樣的結果對時下難以抑制之英語學習年齡向下延伸趨勢，以接近八成之幼兒在園所接受英文教學的現況來說，社會及家長投資許多成本在幼兒的英語學習上，可能陷入英語學習愈早愈好之迷思中，從其成效來評估，在幼兒園小班接受之一一年英語學習，對提昇幼兒之英文音韻覺識能力來說，

未見其效果，亦呼應了張顯達（2005）的觀點：「英文學習最佳起始點可能在『七至九歲』」，研究者認為英語學習之最佳起始點並不在於幼兒階段。

（二）中文音韻覺識愈好，英文音韻覺識愈好？

綜合本研究結果來說，幼兒之「英文音韻覺識能力」，會因其「中文音韻覺識」上之不同，而有差異，無論是對有英文經驗之幼兒或無英文經驗之幼兒來說，皆呈現中文音韻覺識之高分組優於低分組的情形；但是，不因「英文學習經驗」而有所不同。也就是說，幼兒之英文音韻覺識能力主要受到「中文音韻覺識能力」之影響。

於是在解釋「中文音韻覺識愈好，英文音韻覺識愈好」這樣的研究結果上，這可能與中英文音韻覺識在幼兒階段為相依系統，或者是在語音之表現上產生了移轉效果有關，而這也啟示我們，幼兒之中文能力是很重要的，英文音韻覺識乃是奠基在中文音韻覺識能力之上。

二、研究限制與建議

以下茲將說明本研究之限制，並針對研究結論與限制提出建議。

（一）研究限制

1. 預試樣本與正式研究樣本可能有差異

研究者在進行正式施測前曾於台北縣某家私立園所進行預試，然而，依據幼兒在預試第四階段之表現結果來說，9位幼兒在「音節刪除任務」上的表現分布上，尚屬均勻，並未出現普遍低分之狀況，然而，進行正式施測時卻產生很大的出入，探究其原因，除了可能是預試樣本之背景變項，如：接受的教學、社經背景、家中使用語言…等因素上和正式施測之受試者有所差異之外，更精確的說可能是預試樣本的「語言知識」已經到達某個程度，以至於在預試時，研究者並未發現預試兒童在「音節刪除任務」表現普遍低分的狀況，而影響了正式施測的結果。故未來研究在預試對象之選擇上，最好將受試者之其學習經驗、教學型態、地區…

等因素考量在內，儘量對可能影響幼兒音韻覺識能力之變項進行控制，而非只以「年齡」為選取預試樣本之考量因素，只有透過全面的考量，才能提高研究工具的信效度。

2. 研究工具

本研究雖經過四個階段之預試，但並未進行信效度、難度、鑑別度之考驗，以致影響研究工具之有效性，而且在正式施測所使用之「音節刪除任務」及「偵測任務」兩種任務類型，分析結果顯示，幼兒在「音節刪除任務」任務之表現上，普遍的得分偏低，探討其原因，除了可能與任務之回應類型有關外，也可能與指導語有關。

從任務之回應類型來說，音韻覺識任務類型之難易度，一般說來以「替換任務」之難度為最高，「刪除任務」次之，「偵測任務」為最低，然而，因為本研究對象的年齡偏低，從88位中班幼兒在本研究工具之表現看來，四歲幼兒尚難以進行「替換任務」之操作，然而針對「刪除任務」及「偵測任務」上的得分也普遍偏低的情形，未來研究，須再將任務內容簡單化，從本研究對受試者在各項任務內涵的分析看來，未來針對四歲幼兒音韻覺識內容之設計，在「音節刪除任務」上可以只以二字詞為主，來降低任務之難度；另外，在「偵測任務」上也可以只以母音為主，來提昇其表現。

此外，在指導語之使用上，本研究雖然參考胡潔芳、呂佩菁…等人之研究，且多次與實務教學現場老師進行討論與修改，以使指導語不致過於抽象，然而，從「音節刪除任務」上，幼兒普遍得低分之錯誤類型來看，研究所使用之指導語對四歲幼兒來說，或許仍超出幼兒生活經驗，使受試者難以理解或產生誤解，也就是說，指導語的適切性上，也是未來研究者可以再加以思索、改良的地方，是否有更適合測量幼兒音韻覺識能力之情境？或修改使用之語言，使之更貼近幼兒的理解方式？或許施測者可以利用手偶，以故事情境來呈現，例如：在「音節刪除任務」中使用布偶為中介，說明布

偶講話很奇怪，會漏掉某些字，以讓孩子學手偶講話之方式來替代「把x變不見，會變成什麼？」等直接指導語之使用，或許可以提高孩子的表現。

(二) 建議

根據上述研究之結論及限制，以下針對政策、課程規劃、教學及未來研究提出幾點建議：

1. 對幼兒語言政策之建議

本研究之結果說明了，幼兒園的英語學習，在幼兒音韻覺識上之表現效果，並不明顯，意即，提早於幼兒園接受英語教學，並不是保證幼兒以後之英文音韻覺識能力就能領先的先決要件，反而，是「中文音韻覺識能力」才是造成幼兒「英文音韻覺識能力」有差異之主因，這樣的研究結果，強調中文教學在幼兒園之重要性，並且回應了現今教育部所宣導之幼兒語言學習原則---「先國語，後英語」之政策，也就是說，當家長期待孩子在幼兒階段能先接觸英文時，也許更應考慮的是如何鞏固幼兒之中文能力。這樣的結論，也進一步讓我們思考到「全美語」幼兒園若以「英文」為園所使用之主要語言，忽視幼兒之中文能力，很可能是本末倒置，忽略了中文對英文音韻覺識之影響以及低估了語言移轉在幼兒語音發展上之活躍性。

2. 語言教學上之建議

從研究結果來說，在幼兒階段，中文音韻覺識能力的是影響幼兒英文音韻覺識能力的重要因素，也就是說，以台灣目前所擁有之教學資源而論，增進幼兒的中文音韻能力可能是比直接進行英語教學來得重要，於是本研究建議幼兒教師可以在語言教學中以強化幼兒之音韻覺識能力為其目標，提供幼兒音韻上之多元刺激，藉此增進幼兒對聲音的敏感度，進一步說明，幼兒園可以提供之音韻課程，其內容可以包括詩歌、手指搖、押韻童謠或打節拍、聲音遊戲…等，以增強幼兒對音節、韻母或首尾音之覺察，提高幼兒對聲音組成成分之敏銳度。

3. 未來研究之建議

本研究指出，現今幼兒園，最常見之英語教學形式為「一星期兩堂課」，這樣之方式並不是幼兒在「英文音韻覺識任務」上表現高分之主要因素，然而，為何幼兒園所提供之直接教學為何無法有效提昇孩子之英文音韻覺識能力？這其中可能還牽涉到許多英語學習內涵上之差異，亦即，幼兒園英語教學為何無法達到促進幼兒音韻覺識能力之效果？其教學內容、方法或取向上之特徵或偏失為何？這是未來研究者可進一步探討的主題。

另一方面，本研究之研究對象為中班幼兒，其英語學習經驗為幼兒在小班時所接受之英語教學，在年齡層及英語學習時間點上尚不夠廣泛，所以，要將結果推論到所有幼兒階段仍有其限制，於是，未來研究者可就不同年齡層，如大班幼兒進行研究；或進一步長期追蹤幼兒之中英文音韻覺識表現，以瞭解其發展上之差異情形。

然而，針對中文音韻覺識能力表現高、低不同之幼兒來說，未來研究者也可以抽取中文音韻覺識能力表現特殊的幼兒，再進行實驗操作比較，例如，挑選出中文音韻覺識能力表現較弱之兒童，在控制無關變項後，進行中文音韻覺識教學之實驗操作，以瞭解是否提昇幼兒的中文音韻覺識能力之後，受試者能將此能力移轉至英文音韻覺識能力上。

參考文獻

- 王保進（2006）。中文視窗版SPSS與行為科學研究。心理：台北。
- 江政如（1999）。聲韻覺識與中文認字能力的相關性研究。未出版之碩士論文，國立台東師範學院國民教育研究所，台東。
- 江璧羽（2002）。中英雙語兒童的音韻覺識能力與口語訓練之效用。未出版之碩士論文，國立台灣大學語言學研究所，台北。
- 吳佩芬（2002）。注音符號遊戲教學之行動研究。未出版之碩士論文，國立嘉義大學國民教育研究所，嘉義。
- 吳信鳳、張鑑如（2005）。提早於幼兒階段學習英文與後續英文、國文成就與能力相關研究。教育部國教司專案委託研究計劃。
- 呂珮菁（2004）。不同英語教學法下學前幼兒的聲韻覺識能力。未出版之碩士論文，國立政治大學幼兒教育研究所，台北。
- 周慧菁（2004）。台灣家長對英語究竟有多熱？天下雜誌，海闊天空VIII，116-121。
- 林洵洵（2003）。國小閱讀困難學童音韻覺識能力及音韻覺識教學成效之研究。未出版之碩士論文，國立屏東師範學院，屏東。
- 林純妙（2004）。國小閱讀困難學童注音符號能力之研究。未出版之碩士論文，國立屏東師範學院，屏東。
- 林傳生（2005）。教育社會學。台北：巨流。
- 柯娜雯（2003）。國小英語低成就學生中、英文音韻覺識處理與識字能力之研究。未出版之碩士論文，國立台北師範學院，台北。
- 洪蘭、張葶葶、李俊仁（2005）。從認知神經科學觀點談雙語學習。應用心理研究，28，105-118。
- 胡潔芳（2005）。母語音韻發展成熟度與外語學習之關係。兒童外語發展與學習學術研討會，台北市立教育大學。
- 張嘉津（2000）。國小低年級學童聲韻調覺識能力與教師語言及學童背景之相關研究。未出版之碩士論文，台中師範學院，台中。
- 張顯達（2005）。研究學習起點研究方法分析。兒童外語發展與學習學術研討會，台北市立教育大學。
- 張顯達（2005）。起點年齡與大學生英語成就。第二十二屆中華民國英語文教學研究國際研討會，國立台灣師範大學英語系。
- 張顯達、許碧勳（2000）。國語輔音聽辨與發音能力之發展研究。中華聽語學誌，15，1-10。
- 陳超明（2004）。大學英文能力測驗與學習資料庫建立之可行性研究。台北：教育部。
- 曾世杰（1996）。閱讀低成就學童及一般學童的閱讀歷程成分分析研究。國立台東師範學院，85學年度師範學院教育學術論文發表會。
- 黃秀霜（1997）。兒童早期音韻覺識對其三年後中文認字能力關係之縱貫性研究。台南師院學報，30，263-288。
- 鄭佩芬（2000）。中文與英文語音覺識和符號表徵之關係。未出版之碩士論文，國立中正大學心理學研究所，嘉義。

- 謝國平 (1998)。 **語言學概論**。台北：三民。
- 謝燕嬌 (2003)。 **中文聲韻覺識測驗之發展及其相關研究**。未出版之碩士論文，國立台東大學教育研究所特殊教育教學碩士班，台東。
- 簡秀如 (2004)。 **國英雙語幼兒發音語辨音及音韻覺識能力的發展**。未出版之碩士論文，朝陽科技大學幼兒保育系研究所，台中。
- Bialystok, E. (2001). **Bilingualism in development**. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Bialystok, E. (2003). Developing phonological awareness: Is there a bilingual advantage? **Applied Psycholinguistics**, **24**, 27-44.
- Chow, B., McBride-Chang, C., & Burgess S. (2005). Phonological processing skills and early reading abilities in Hong Kong Chinese kindergartens learning to read English as a second language. **Journal of Educational Psychology**, **97**(1), 81-87.
- Comeau, L., Cormier, P., Grandmaison, E., & Lacroix, D. (1999). A longitudinal study of phonological processing skills in children learning to read in a second language. **Journey of Educational Psychology**, **91**(1), 29-43.
- Ellis, R. (2002). **The study of second language acquisition**. (9th ed.). Oxford, NY: Oxford University Press.
- Goswami, U. (2002). Early phonological development and the acquisition of literacy. In S. Neuman & D. Dickinson (Eds.), **Handbook of early literacy research** (pp. 111-125). NY: The Guilford Press.
- Hu, C. F. & Schuele, C. M. (2005). Learning nonnative names: The effect of poor native phonological awareness. **Applied Psycholinguistics**, **26**, 343-362.
- Hu, C. F. (2002). Nonword repetitions of EFL children. **Journal of Taipei Municipal Teachers College**, **33**, 457-470.
- Hu, C. F. (2003). Phonological memory, phonological awareness, and foreign language word learning. **Language Learning**, **53**, 429-462.
- International Phonetic Association (1999). **Handbook of the International Phonetic Association: A guide to the use of the international phonetic alphabet**. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- McBride-Chang, C. (2004). Children's literacy development. Oxford, NY: Oxford University Press.
- McBride-Chang, C. (1995). What is phonological awareness? **Journal of Educational Psychology**, **87**(2), 179-192.
- Onwuegbuzie, A., Bailey, P., & Daley, C. (2000). Cognitive, affective, personality, and demographic predictors of foreign-language achievement. **The journal of educational research**, **94**(1).
- Victoria, F., Robert, R., & Nina, H. (2005)。 **語言學新引** (黃宣範譯)。台北：文鶴。(原著出版年於1974)。
- Wagner, K., Torgesen, K., Rashotte, A., Hecht, S. A., Baker, A., Burgess, R., Donahue, J., & Garon, T. (1997). Changing relations between phonological processing abilities and word-level reading as children develop from beginning to skilled readers: A 5-year longitudinal study. **Developmental Psychology**, **33**, 468-479.

Young Children's English Learning Experience and Phonological Awareness in Taiwan

Pei- Rong Lin

Shu-Rou Hou

Associate Professor
Department of Early Childhood Education,
Taipei Municipal University of Education

Department of Early
Childhood Education,
Taipei Municipal University of Education

Abstract

This study aimed to investigate the effect of English learning experience on phonological awareness ability for young children. The participants consisted of 88 children in the private kindergarten in Taipei. They were divided into two groups, based on if they had accepted English instructions for one year. The results indicated that Chinese phonological awareness ability significantly affects on young children's English phonological awareness ability. However, there was no significant difference between English learning experience and English phonological awareness ability.

Keywords: phonological awareness, English learning experience, young children

附錄一、正式施測之中文音韻覺識任務

一、中文音節刪除任務

指導語：

小朋友，我們來玩一個聲音的遊戲，我們要來把聲音變不見，那現在讓我們來試試看怎麼玩。（進行示範題時，施測者會請幼兒跟著重述題目，如：示範題第一題，當施測者說「杯逃」時，會請幼兒重述「杯逃」這個假詞，以此提高幼兒的參與度，且在示範及練習過程中以放慢速度的方式，讓幼兒能聽清楚，另外，在進行正式題時，不管幼兒答對與否皆適時地使用鼓勵幼兒回答的言詞，如：好、很好、你很會玩遊戲、想想看、試試看、你很努力）。
示範題：

1. 「杯逃」把「杯」變不見就變成「逃」
2. 「紅資」把「資」變不見就變成「紅」
3. 「盧快度」把「快」變不見就變成「盧度」
4. 「慮簽素」把「素」變不見就變成「慮簽」
5. 「測芳資」把「測」變不見就變成「芳資」好！那現在我們一起來試試看。

練習題：（幼兒如講錯，則給正確答案）

1. 「皮多」把「多」變不見會變成什麼？
2. 「果西」把「果」變不見會變成什麼？
3. 「工罷科」把「科」變不見會變成什麼？
4. 「餐寶密」把「寶」變不見會變成什麼？
5. 「背革常」把「背」變不見會變成什麼？好！那現在你來試試看。

正式題：（問第一次幼兒如未回答，則再問一次，若再不回答，則視為錯誤）

1. 「庭通」把「通」變不見會變成什麼？
2. 「貴瓶澗」把「貴」變不見會變成什麼？
3. 「時我」把「時」變不見會變成什麼？
4. 「新三跳」把「三」變不見會變成什麼？
5. 「拜站居」把「拜」變不見會變成什麼？
6. 「項答」把「答」變不見會變成什麼？
7. 「東鄉地」把「地」變不見會變成什麼？
8. 「省昌」把「昌」變不見會變成什麼？

9. 「病覺」把「病」變不見會變成什麼？
10. 「勉多央」把「央」變不見會變成什麼？
11. 「缺花玉」把「花」變不見會變成什麼？
12. 「米大」把「米」變不見會變成什麼？

二、中文母音偵測任務

指導語：

小朋友我們來玩一個聲音的遊戲，你跟我一起唸ㄩ、ㄩ、ㄩ（讓幼兒一起覆誦）ㄩ、ㄩ、ㄩ（讓幼兒一起覆誦），你聽聽看，ㄩ這個聲音裡面有ㄩ這個聲音，ㄨㄨ、ㄨㄨ、ㄨㄨ（讓幼兒一起覆誦）ㄨ、ㄨ、ㄨ（讓幼兒一起覆誦）ㄨㄨ這個聲音裡面有ㄨ這個聲音，ㄟ一、ㄟ一、ㄟ一（讓幼兒一起覆誦）ㄥ、ㄥ、ㄥ（讓幼兒一起覆誦）ㄟ一這個聲音裡面沒有ㄥ這個聲音，ㄆㄨ、ㄆㄨ、ㄆㄨ（讓幼兒一起覆誦）ㄟ、ㄟ、ㄟ（讓幼兒一起覆誦），ㄆㄨ這個聲音裡面沒有ㄟ這個聲音（示範題4題），好，那現在我們來試試看（練習題4題，若孩子說錯，再問一次，並提供正確答案）。好，現在請你仔細聽（正式題）。

練習題：（幼兒如講錯，則給正確答案）

1. ㄨㄟ裡面有沒有ㄟ這個聲音？
2. ㄟㄨ裡面有沒有ㄟ這個聲音？
3. ㄟㄨ裡面有沒有ㄨ這個聲音？
4. ㄟㄟ裡面有沒有ㄟ這個聲音？好！那現在你來試試看。

正式題：（問第一次幼兒如未回答，則再問一次，若再不回答，則視為錯誤）

1. ㄨㄨ裡面有沒有一這個聲音？
2. ㄨㄨ裡面有沒有一這個聲音？
3. ㄨㄨ裡面有沒有一這個聲音？
4. ㄨㄨ裡面有沒有一這個聲音？
5. ㄨㄨ裡面有沒有一這個聲音？
6. ㄨㄨ裡面有沒有一這個聲音？
7. ㄨㄨ裡面有沒有一這個聲音？
8. ㄨㄨ裡面有沒有一這個聲音？

9. ㄇㄨ裡面有沒有ㄨ這個聲音？
10. ㄩㄨ裡面有沒有ㄨ這個聲音？

三、中文子音偵測任務

指導語：

那現在，你再聽聽看，ㄍㄨ、ㄍㄨ、ㄍㄨ（讓幼兒一起覆誦）ㄍ、ㄍ、ㄍ（讓幼兒一起覆誦），你聽聽看，ㄍㄨ這個聲音裡面有ㄍ這個聲音，ㄆㄨ、ㄆㄨ、ㄆㄨ（讓幼兒一起覆誦）ㄆ、ㄆ、ㄆ（讓幼兒一起覆誦），ㄆㄨ這個聲音裡面沒有ㄍ這個聲音，ㄎㄨ、ㄎㄨ、ㄎㄨ（讓幼兒一起覆誦）ㄎ、ㄎ、ㄎ（讓幼兒一起覆誦），ㄎㄨ這個聲音裡面有ㄎ這個聲音，ㄘㄨ、ㄘㄨ、ㄘㄨ（讓幼兒一起覆誦）ㄘ、ㄘ、ㄘ（讓幼兒一起覆誦）ㄘㄨ這個聲音裡面沒有ㄘ這個聲音（示範題4題），好，那現在我們來試試看（練習題4題，若孩子說錯，再問一次，並提供正確答案）。好，現在請你仔細聽（正式題）。

練習題：（幼兒如講錯，則給正確答案）

1. ㄆㄨ裡面有沒有ㄆ這個聲音？
 2. ㄎㄨ裡面有沒有ㄎ這個聲音？
 3. ㄒㄨ裡面有沒有ㄒ這個聲音？
 4. ㄨㄨ裡面有沒有ㄨ這個聲音？
- 好！那現在你來試試看。

正式題：

1. ㄇㄨ裡面有沒有ㄇ這個聲音？
2. ㄉㄨ裡面有沒有ㄉ這個聲音？
3. ㄘㄨ裡面有沒有ㄘ這個聲音？
4. ㄉㄨ裡面有沒有ㄉ這個聲音？
5. ㄆㄨ裡面有沒有ㄆ這個聲音？
6. ㄍㄨ裡面有沒有ㄍ這個聲音？
7. ㄎㄨ裡面有沒有ㄎ這個聲音？
8. ㄎㄨ裡面有沒有ㄎ這個聲音？
9. ㄎㄨ裡面有沒有ㄎ這個聲音？
10. ㄎㄨ裡面有沒有ㄎ這個聲音？

附錄二、正式施測之英文音韻覺識任務

一、英文音節刪除任務

指導語：

小朋友，我們來玩一個聲音的遊戲，我們要來把聲音變不見，那現在讓我們來試試看怎麼玩。（進行示範題時，施測者會請幼兒跟著重述題目，如：示範題第一題，當施測者說「lation」時，會請幼兒重述「lation」這個假詞，以此提高幼兒的參與度，且在示範及練習過程中以放慢速度的方式，讓幼兒能聽清楚，另外，在進行正式題時，不管幼兒答對與否皆適時地使用鼓勵幼兒回答的言詞，如：好、很好、你很會玩遊戲、想想看、試試看、你很努力）。

示範題：

1. lation把la變不見會變成tion
 2. vowby把by變不見會變成vow
 3. weliver把we變不見會變成liver
 4. hiparay把pa變不見會變成hiray
 5. nonument把ment變不見會變成nonu
- 好！那現在我們一起來試試看。

練習題：（幼兒如講錯，則給正確答案）

1. bowny把bow變不見會變成什麼？
 2. caba把ba變不見會變成什麼？
 3. expintive把tive變不見會變成什麼？
 4. napuary把na變不見會變成什麼？
 5. shamily把mi變不見會變成什麼？
- 好！那現在你來試試看。

正式題：（問第一次幼兒如未回答，則再問一次，若再不回答，則視為錯誤）

1. funsaur把fun變不見會變成什麼？
2. debutor把de變不見會變成什麼？
3. mashiton把shi變不見會變成什麼？
4. heakle把kle變不見會變成什麼？
5. commuty把ty變不見會變成什麼？
6. junga把jun變不見會變成什麼？
7. besterpher把pher變不見會變成什麼？
8. vosation把vo變不見會變成什麼？

9. sheeper把per變不見會變成什麼？
10. beview把be變不見會變成什麼？
11. teliday把li變不見會變成什麼？
12. toeness把ness變不見會變成什麼？

二、英文母音偵測任務

指導語：

小朋友我們來玩一個聲音的遊戲，你聽聽看，
/vin /、/vin /、/vin /（讓幼兒一起覆誦） /i /、
/i /、/i /（讓幼兒一起覆誦） /vin /這個聲音裡面有/i /這個聲音，/b a m /、/b a m /、/b a m /（讓幼兒一起覆誦） /a /、/a /、/a /（讓幼兒一起覆誦） /b a m /這個聲音裡面有/a /這個聲音，
/led /、/led /、/led /（讓幼兒一起覆誦） /a u /、/a u /、
/a u /（讓幼兒一起覆誦），/led /這個聲音裡面沒有/a u /這個聲音，
/pæd /、/pæd /、/pæd /（讓幼兒一起覆誦） /u /、/u /、/u /（讓幼兒一起覆誦） /pæd /這個聲音裡面沒有/u /這個聲音（示範題4題），好，那現在我們來試試看（練習題4題，若孩子說錯，再問一次，並提供正確答案）。好，現在請你仔細聽（正式題）。

練習題：（幼兒如講錯，則給正確答案）

1. /med /裡面有沒有/e /這個聲音？
 2. /læ k /裡面有沒有/æ /這個聲音？
 3. /la u /裡面有沒有/ I /這個聲音？
 4. /t ε b /裡面有沒有/ ɔ /這個聲音？
- 好！那現在你來試試看。

正式題：

1. /va I s /裡面有沒有/a I /這個聲音？
2. /mi t /裡面有沒有/ ɔ I /這個聲音？
3. /b ɔ s /裡面有沒有/ʌ /這個聲音？
4. /g u s /裡面有沒有/u /這個聲音？
5. /s I n /裡面有沒有/ɪ /這個聲音？
6. /l ε t /裡面有沒有/ε /這個聲音？
7. /b a b /裡面有沒有/o /這個聲音？
8. /tut /裡面有沒有/æ /這個聲音？
9. /s a t /裡面有沒有/a /這個聲音？

10. /ma I n /裡面有沒有/u /這個聲音？

三、英文子音偵測任務

指導語：

那現在，你再聽聽看，/mus/、/mus/、/mus/（讓幼兒一起覆誦） /m/、/m/、/m/（讓幼兒一起覆誦）/mus/這個聲音裡面有/m/這個聲音，/θin/、/θin/、/θin/（讓幼兒一起覆誦） /θ/、/θ/、/θ/（讓幼兒一起覆誦）/θin/這個聲音裡面有/θ/這個聲音， /g a t/、/g a t/、/g a t/（讓幼兒一起覆誦）/b/、/b/、/b/（讓幼兒一起覆誦）， /g a t/裡面沒有/b/這個聲音，/ʃip/、/ʃip/、/ʃip/（讓幼兒一起覆誦）/w/、/w/、/w/（讓幼兒一起覆誦）/ʃip/這個聲音裡面沒有/w/這個聲音（示範題4題），好，那現在我們來試試看（練習題4題，若孩子說錯，再問一次，並提供正確答案）。好，現在請你仔細聽（正式題）。

練習題：（幼兒如講錯，則給正確答案）

1. /ðiz /裡面有沒有/ð/這個聲音？
2. /fom/裡面有沒有/f/這個聲音？
3. /tæk /裡面有沒有/j/這個聲音？
4. /put/裡面有沒有/s/這個聲音？

好！那現在你來試試看。

正式題：

1. /lek/裡面有沒有/ʃ /這個聲音？
2. /g ε s/裡面有沒有/g /這個聲音？
3. /v a s/裡面有沒有/l/這個聲音？
4. /vim/裡面有沒有/d/這個聲音？
5. /ʒip/裡面有沒有/ʒ/這個聲音？
6. /va I t/裡面有沒有/v/這個聲音？
7. /nu l/裡面有沒有/n/這個聲音？
8. /tis/裡面有沒有/h/這個聲音？
9. /fæn /裡面有沒有/ʃ/這個聲音？
10. /zum/裡面有沒有/z/這個聲音？