



幼兒園早期閱讀教學的評析與趨勢探究

蔡瓊賢／中華醫事科技大學幼兒保育系講師
中正大學課程所博士班學生

一、前言

閱讀能力在人的一生中會持續發展，但零至八歲是關鍵期（International Reading Association & National Association for the Education of Young Children, 1998），在此階段文字將與孩子的思考能力串聯並發生作用。孩子開始建立符號、聲音與意義的關聯性，用自己所學的語言解釋所見的世界（Snow、Burns & Griffin, 1998）。這樣的能力將影響往後在學校的學習適應，因為閱讀能力是學習的基礎，有的孩子數學不好，其實並不是因為不了解數學概念，而是因為「看不懂」數學題目在問什麼。在學好數學之前，應該是「學會閱讀」。再者，近來社會對於閱讀能力的需求除了識讀外，尚須具備閱讀理解和分析的能力。如此觀之，閱讀是生存在終身學習、知識經濟時代的孩子，必須具備的基本能力，也因此兒童閱讀這幾年來在許多國家都受到重視。

由於人與書並不是天生相互吸引的，一開始必須有說合媒介的角色（沙永玲，麥奇美，麥倩宜譯，2002），成人即在兒童進入文字世界時扮演重要的角色。然而，成人該如何恰如其分的扮演這樣的關鍵角色？該以怎樣的方法、教什麼內容才不會造成揠苗助長的後果呢？探討幼兒園中成人（教師）早期閱讀教學方式的適切性及其趨勢即具有其必要性。因此，本文乃先探究早期閱讀教學之理論，再針對國內幼兒園閱讀教學之現狀，剖析其相關問題，最後提出具體改進之建議，以供台灣幼兒園早期閱讀教學之參考。

二、早期閱讀教學之理論與趨勢

觀諸幼兒園語文教學的研究，有不少是植基於單一的教學法、教學活動或環境布置對幼兒語文的學習有絕對幫助的教育觀。然而每位孩童的背景、經驗、個人特質和能力均有很大的差異，同樣是大班，有的孩子可能停留在三歲的讀寫技巧，亦有孩子達到八歲的程度，這樣多元化的教育環境考驗學前教師的能力。根據目前國際幼兒教育界重要的課程參考指標「適性發展實務」（Developmentally Appropriate Practice）來看，學前教師至少運用適才、適性、適齡三項基本的幼教知識來施教才是對學齡前幼兒較有助益的教學實務（NAEYC, 1996）。因此，以下幼兒園早期閱讀教學趨勢之探究將著眼於「適性發展實務」的角度，避免陷入強調「由下而上」的訓練讀寫準備度模式，和著重「由上而下」的文化習得模式（讀寫萌發和全語言教育）二大派別間孰優孰劣的爭論中。以下將分別從學前教育整體政策、教學目標、教學內容、教學方法和教學評量等有關閱讀教學的部分進行探究：

（一）從學前教育整體政策面向而言

根據國際閱讀協會（IRA）與美國幼教協會（NAEYC）所提出的提出「適性發展讀寫教學」（developmentally appropriate literacy practices）立場說明（蔡瓊賢，2008）中指出，幼兒園適性教學要具備適當的生師比，對四、五歲幼兒而言，一位教師帶領八至十位的幼兒，班級人數最多為二十人，以方便進行小組和個別化教學，才可注意到幼兒的能



力、興趣、優點和需求差異。假若幼兒的閱讀發展不如預期，能有介入系統，透過個別化的教學和輔導，或其他中介策略，以加速幼兒的學習。

（二）從教學目標而言

由於師資是教學的核心要素，從「適性發展實務」的角度觀之，學前教師基本的知識之一為幼兒發展與學習的知識（NAEYC, 1996）。因此，學前教師在教學之前必須具備早期閱讀發展和教學知識。再以此為基礎，訂定發展合宜的幼兒閱讀學習目標，這樣的目標應是能在成人的支持下達成的，對幼兒兼具挑戰性和成就感。教師在充分了解幼兒閱讀發展形態之後，能注意到個別孩子發展的獨特性和時間點，再依據孩子的狀況訂定相符的教學目標，進而採取不同的教學策略，以支持領先或落後者的閱讀能力之發展和學習（Snow et al., 1998；張鑑如、善雲譯，2007）。

此外，因應多元化的社會，閱讀教學也能尊重幼兒原有的家庭文化。教師能理解幼兒的閱讀學習受到成長背景與文化深刻的塑造，當家庭和學校在意義建構和溝通的方式類似時，孩子在兩個場域的轉化較為容易，同時當幼兒察覺到他們閱讀的內容是和他們自我文化認同有關時，他們會更加喜歡參與這些活動（Meier, 2000）。教師對此有所理解後，較能搭建適當的「鷹架」進行教學活動（IRA & NAEYC, 1998）。

（三）從教學內容而言

目前閱讀發展的觀點是認為閱讀發展是包含不同技能的複雜歷程（Gough & Tunmer, 1986），這包括基本語文技巧（Perfetti, 1994）和理解技巧（Dickinson & Snow, 1987）。前者包括音韻覺識、對印刷品的概念、對圖表、型態（morphological）和語法的覺知（Bruning, Schraw, & Ronning, 1999）等，這是孩子變成流暢讀者必要的技

巧（Leppanen, Niemi, Aunola, Nurmi, 2004），使孩子能解碼、讀字，和閱讀標誌、標籤和其他形式的印刷物。但單只有基本語文技巧是不夠的，成功的閱讀也包括理解技巧的發展。早期閱讀教學經常忽略理解（Cain, Oakhill, & Bryant, 2004）。這主要是因為一直以來假設基本語文技巧的發展必須早於理解技巧。然而根據Kendeou, Lynch, van den Broek, Espin, White和Kremer的研究（2005），理解技巧是和基本語文技巧是同步發展。因此，早期閱讀教學不僅需幫助幼兒基本語文技巧的發展，亦需同步關注理解能力的發展。

在教導基本語文技巧部分，是在有上下文、情境脈絡下讓孩子討論閱讀的內容。例如當歌曲、手指謠和故事的音素型態很顯著時，可聚焦在發音、文字的局部和其意義，也教導發展音韻覺識的策略和技巧（蔡瓊賢，2008；黃瑞琴，2001）。當幼兒成長至五至六歲時，再進行有系統的符號教學，藉此和有意義的閱讀活動進行平衡教學。因此，是在有意義的情境下，提供許多機會讓孩子探索聲音和符號的關聯性，如協助孩子分割字音為個別的聲音符號，再拼讀成字音。

如此之故，幼兒園和班級需有充足的學習資源，平均每位幼兒最少有五本童書，以及其他電腦多媒體資源（IRA & NAEYC, 1998），教師以有趣、有意義且具豐富概念的故事和新聞類文本為媒介，每日共同閱讀能正向反映孩子的身份、家庭語言和文化的書籍，或是讓幼兒嘗試自行閱讀（謝孟岑、吳亞恆、江燕鳳譯，2005）。

再者，營造文字豐富的學習環境，將對幼兒有意義的生活環境納入閱讀學習內容的一部份，利用第一手的經驗擴展孩子的讀寫能力，例如：社區之旅、接觸不同的工具和教具。引導幼兒注意環境中的文字，提供孩子不同目的和工具去接觸、運用書面語言（IRA & NAEYC, 1998）。



（四）從教學方法而言

因為學習閱讀是一複雜多元的歷程，因此早期閱讀教學是以遊戲為本的多樣化教學方式。此外，透過各種不同組別類型教學，是鼓勵孩子學習很好的方法（Dickinson & Sprague, 2001）：在大團體中，增進孩子對共同生活體的觀念；小組教學時，提供更多語文學習的機會，並給予幼兒合作學習的機會；而個別化教學則可顧及幼兒個人的學習興趣，以因應個別差異的需求。

再者，從師生的角色觀之，研究支持孩子為主動建構學習者的觀點，教師扮演支持性的角色，在社會互動、發展和文化知識傳遞的經驗中，提供孩子進一步的技巧和理解的鷹架。透過互動的歷程，教師能和幼兒互動對話，並能示範閱讀行為，進而促進孩子對於閱讀的興趣，這在幼兒學習讀寫的過程中扮演很重要的角色（Linfors, 1988）。

研究也發現當教師說故事給幼兒聽時，因為互動模式不同，會有不同的結果（Dickinson & Smith, 1994）。針對學齡前幼兒來說，故事教學的互動模式中，Palincsar和Brown的「相互教學」提供了可提升幼兒理解發展的教學範例（Kendeou et al., 2005），它是結合預測、提問、摘要和澄清等四種策略所發展的一套有系統、整體性的教學，可作為故事教學應用的策略。

（五）從教學評量而言

教師運用系統化的多元評量指標和適當的評量策略以促進幼兒的閱讀學習和發展，不應以較適合大孩子的紙筆評量方式來進行，而是針對幼兒的口語進行觀察、以幼兒閱讀任務的表現來評估幼兒閱讀進展的情況，並據此來計畫和修正教學，並進行親師溝通（謝孟岑等譯，2005）。

綜上所述，這結合了強調「由上而下」的全語言教育，與「由下而上」的訓練閱讀準備度模式，它不僅涵蓋了全語言教學哲

學，以豐富的學習環境，進行多元化的學習活動，並且也在其中融入基本閱讀技巧。也就是說，這股新趨勢兼顧全語言教學與訓練閱讀準備度模式的優點，能兼顧不同學習狀況的孩子，還能兼顧學習成就和動機。這對於台灣幼兒園這幾年來兩種模式相互競奪的現象，可謂開展了另一種平衡的觀點，進而可援引為教學實務上的參考。

三、現行早期閱讀教學之問題

在了解早期閱讀教學理論與趨勢之後，以下擬根據上述所探究的文獻，結合台灣當前相關的研究為立論基礎，再加上研究者對於台灣幼兒園早期閱讀教學的觀察，提出台灣目前早期閱讀教學所衍生的問題：

（一）多以大團體方式進行

台灣幼稚園教育法施行細則第七條規定每班收托三十位幼兒，由教師二人負責帶班。台灣每班的幼兒人數遠多於前述文獻所提的適當生師比：十比一（IRA & NAEYC, 1998）。雖然目前學前教育機構受到少子化的影響，招生不足額現象也多有所見，因此每班的幼兒人數少於三十人之規定，但也因如此的現象，有些園所為了節省人事費用之支出，採用兩個班聘任三位老師的員額，這產生兩班分別由一位主教老師帶班，而共同搭配一位助理老師的現象。如此之故，限於園所行政安排，雖有一位助理教師，但對教學的實質成效不彰，較常見由一位主教老師帶領十幾，甚至二十來位的幼兒進行教學活動，其教學方式就是選擇以教師為主導、較容易掌握管理的大團體教學活動，輔以個別學習活動，至於小組活動則受限於生師比的問題，幾乎少見。

以陳淑敏、張玉倫（2004）的研究發現，教師自述的教學信念與其教學行為有相當大的差距。在大團體教學中，教師較不能留意到個別幼兒的反應，再由此去調整教



學。教師忙著教導幼兒知識，卻很少留意幼兒是否明白老師所說的話語或所教導的知識，教師在有限的互動對話中較無法看見每一位孩子。雖然黃瑞琴與張翠娥（1991）發現幼兒教師的教學實務知識會考量孩子是不同的個體。然而，在大團體的教學規劃中，教學目標的訂定要顧及每位孩子的需求而因材施教，很容易變成只是一種口號。

此外，以故事教學為例，常見全班幼兒坐成兩三排或馬蹄形，教師在前拿著繪本說故事。然而，台灣出版界現有的大書數量並不多，若以前述的閱讀能力中的基本語文技巧來檢視，團體中坐在後方的幼兒並不容易看清楚繪本中的圖文細節，因此希望幼兒透過有上下文、有情節脈絡的故事來學習文字，似乎不太可能。

（二）過度強調「由下而上」的注音符號教學

根據國內有關幼小銜接的研究（陳麗如，2000；蔡春美，1993），以及研究者教授「教保實習」課程的過程中，透過園所實地的訪視，以及實習教師的報告可發現，課程表中經常會出現注音符號教學專用時段的安排。雖然國小課程的規劃中，國語文領域課程綱要的分段能力指標首要即提到注音符號應用能力（教育部，2008），國小教師會利用一年級開學後的十週期間進行注音符號的教學。就此矛盾現象許多園所長提及會於幼兒園進行注音符號教學的箇中源由：小學老師看到大部分小朋友都會注音符號了，就教得很快，幼兒在幼兒園沒學習注音符號的話，上了小學會跟不上。在這樣的論點之下，大部分的家長為了儲值孩子的競爭能量，在選擇幼兒園時常會考量注音符號教學在何時進行。周淑惠（2001）發現家長是左右學校課程改革走向的一個重要力量，家長不能接受沒有坊間教材、看不到幼兒的學習進度。因此，在家長擔心自己孩子輸在起跑點、園所長擔心教學因素而導致的招生壓力

下，許多幼兒園即會在課程表刻意安排注音符號教學的時段。然而，注音符號的學習造成國小一年級學童適應不佳已是不爭的事實（蔡春美，1993）。

再者，從學齡前注音符號的學習是否為之後閱讀能力的保證指標來看，根據黃秀霜（1997）探討小學前所測得的早期音韻覺識能力，對日後中文認字能力是否有預測力。研究發現，在三年三個月五次測試中，音韻覺識能力與當時之認字能力有顯著相關，具有即時預測力。然而，早期音韻覺識與兒童三年後之認字能力並未有顯著相關。此研究結果並未支持早期音韻覺識能力能預測其若干年後的認字能力。

另一個研究（王素卿，2000）的結果也支持「音韻覺識並非中文閱讀的必備條件」，直接教導兒童識字亦為中文閱讀學習的一種方式。故他推測：音韻覺識之所以和中文閱讀有關，可能是教育設計（透過注音學習國字）之故，並非是認知上的必然。

這樣的推測對照香港的經驗可得到驗證，香港的兒童是直接教導漢字。從香港十五歲學生在2006年國際學生評估計畫（Program for International Student Assessment, 簡稱PISA）的閱讀能力表現而言，其國際排名為第三，而台灣的排名則為第十六，表現遠低於香港（OECD, 2006; OECD, 2007）。由此結果可讓台灣幼兒園閱讀教學急於教導幼兒注音符號的現象提供進一步反思的空間。

若從教學內容來分析此以現象，泰半的園所使用坊間的注音符號教材，而其編排方式，大多以個別的注音符號識讀開始，進而搭配若干個包含此注音符號的詞彙，如「ㄅ」，下方呈現「杯子」圖文，再逐步學習結合韻符。根據前述文獻探討，幼兒發現和理解文字依據的原則為：理解書寫語言是有意義的。由於中文方塊字為義符文字（logographic system），是形音義的綜合體，



而注音符號本身則為無意義的抽象符號。那麼小班或中班的幼兒開始學習注音符號時，其學習閱讀的起始點是抽象無意義的注音符號，根本無法與孩子的經驗產生連結，而是依賴坊間的教材來進行教學，這使得注音符號教學與孩子日常生活較少結合，更遑論產生符號和意義之間的連結，這對於幼兒的學習是較不利的部分，影響所及也就是孩子的閱讀行為。根據周均育的研究（2003）訪談153位大班幼兒，可發現認識注音符號者佔77.8%，認識國字者佔15%，完全不認識者僅佔7.2%，這顯示多數大班幼兒已具備基礎識字能力。但是這研究同時也發現，研究參與幼兒閱讀圖書內容之形式以圖為主。若大部分的幼兒已具備基礎識字能力，但其閱讀所依賴的依舊是繪圖所呈現的故事，這代表幼兒無法遷移所學的識字在閱讀行為上。這樣的閱讀教學強調由局部到整體，無法和真實情境相關連，或是無上下文的脈絡，很可能導致幼兒雖然能具備基礎識字能力，但是卻無法用以理解所閱讀的文章故事內容（林佩蓉譯，2000）。因此，幼兒園希望透過坊間注音符號教材提早教導幼兒注音符號來提升學童未來的閱讀能力似乎應持保留態度。

（三）教師主導性強，忽略幼兒的主動學習者角色

從理解技巧的角度來看，陳淑敏、張玉倫（2004）發現師生互動的過程中，所提的問題大都是封閉式問題，且不等幼兒回答就急於告訴幼兒答案，給幼兒思考的空間有限。表面上是討論，實際上是要幼兒接受教師所要教導的知識，是單向的灌輸而非雙向的互動。

從幼兒園語文教學的核心之一說故事來看，老師在生動活潑、說唱俱佳的故事「演出」過程中，教師主導討論（周怡萱，2003），多能引發孩子注意到書本所提的主題或概念，甚至是達到提升幼兒閱讀興趣

的語文教學目標，但能否進而提升孩子的理解能力則尚待進一步探究。

此外，以台灣幼兒園語文教學很普遍的另一現象乃是重視韻文的背誦，如背三字經、弟子規、唐詩等。幼兒跟隨著教師唸讀背誦，但多半不知其意。短期間內幼兒朗朗上口，但以Craik和Lockhart記憶處理層次理論觀之，這樣的學習歷程對後續長期記憶影響有限。

這些教學互動模式均視幼兒為被動的學習者，教師藉由知識的灌輸來幫助幼兒學習，與前述文獻所提老師扮演搭鷹架的角色迥然不同，還有很大的修正空間。

綜上所述，早期閱讀教學所出現的問題歸結如下：第一，因園所人力配置的限制，以及教師對於小組、個別化教學的不熟悉，所以多以大團體的教學行之。如此之故，教師對於個別幼兒的閱讀能力之掌握程度有限；其次，因家長的期待、園所的政策導致幼兒園語文教學過渡強調注音符號教學；第三，因一直以來假設，閱讀能力的發展是被動授與而形成，忽略幼兒主動學習的可能性，因此造成幼兒園早期閱讀教學教師的主導性較強。

四、具體改進建議

再剖析台灣目前幼兒園早期閱讀教學之重大問題之後，以下乃將根據本文前面所提的理論與趨勢，針對缺失部分提出具體改進建議。

（一）強化學習區的運作以利小組和個別化學習

針對多屬大團體閱讀教學的情形，可再強化學習區的規劃和佈置，並將讀寫學習教材遍布在各學習區中。妥善規劃的學習區，包括圖書區，收藏反映幼兒背景的各式書籍和視聽媒材；寫作區，讓師生可以談話、寫作和學習，而寫作材料有清楚標示而容易找



到；電腦學習區，包括可表達幼兒心中文學意涵和易於被幼兒接受使用的兩大類的軟體（謝孟岑等譯，2005），前者是指幼兒可藉圖文創作將心中意涵表達出來，後者則是類似可自動講故事的電腦軟體。

此外，教師善用學習區操作時段，與小組、個別幼兒互動，提出較高難度的問題，或鼓勵幼兒擴展對話內容，或是示範讀寫，而非在此時段處理班務雜事，這可提供更多語文學習機會，並確實因應個別差異的需求。

（二）在情境脈絡下討論閱讀內容，再教導注音符號

如前文分析，注音符號對初入文字世界的幼兒太過抽象、不具意義，因此不宜在幼兒對於文字符號不具任何概念時就進行教學，而是運用教室中的文字，或在有上下文、情境脈絡下讓孩子討論閱讀的內容。例如當歌曲、手指謠、詩歌和故事的音素型態很顯著時，可聚焦在發音、文字的局部和其意義，也教導發展音韻覺識的策略和技巧。待幼兒五至六歲對於文字的功能和意義較能掌握時，再進行有系統的符號教學，藉此和有意義的閱讀活動進行平衡教學。

參考文獻

- 王素卿（2000）。中文閱讀習得歷程中音素覺識角色之探究。臺東師範學院碩士論文，未出版。
- 沙永玲，麥奇美，麥倩宜譯（2002）。朗讀手冊：大聲為孩子讀書吧！（J. Trelease原著，2001年出版）。台北：天衛文化。
- 林佩蓉譯（2000）。B. Fisher著。快樂的學習：全語言幼稚園的一天（Joyful learning: a whole language kindergarten）。台北：光佑文化。
- 周怡萱（1993）。幼稚園大班師生在圖畫故事書教學歷程中的主題討論。碩士論文，國立嘉義大學幼兒教育學系碩士班。
- 周均育（2003）。兒童圖書館員、父母與幼稚園教師對幼兒閱讀行為的影響之調查研究。朝陽科技大學碩士論文，未出版。
- 周淑惠（2001）。幼稚園全語文課程革新之歷程性研究。論文發表於「攜手更生校園國際研討會」，香港中文大學。
- 張鑑如、善雲譯（2007）。M. W. Smith, D. K. Dickinson, A. Sangeorge, & L. Anastasopoulos著。幼兒語言與讀寫課室觀察工具集（User's guide to the early language & literacy classroom observation:

（三）規劃互動性的閱讀成為例行活動

無論是故事活動，或是韻文唸讀，均可藉由文獻探討中所提及的相互教學法讓幼兒成為主動學習者，結合預測、提問、摘要和澄清等四種策略，讓幼兒去回答問題、做出評論和預知閱讀內容的結果，這讓幼兒參與閱讀意義建構的過程。此外，也可設計規劃閱讀後的延伸分享活動，如故事內容延伸活動幫助幼兒學習有關故事中的問題，可使用道具重述故事，或讓幼兒想出可以幫助主角解決問題的不同方法，或是故事繪圖，以及戲劇表演等。

五、結語

綜觀台灣當前的幼兒教育生態，早期閱讀教學是重要的議題之一。本文先探究早期閱讀教學之理論與趨勢，也發現台灣當前的幼兒園閱讀教學卻所衍生的相關問題。透過本文之探討，對於台灣當前早期閱讀教學的問題應有所釐清，並能針對上述早期閱讀教學之缺失提出符應趨勢與理論的具體可行之方向，期望早期閱讀教學是能引起幼兒「悅讀」，而非成為提早造成幼兒壓力的來源。



- toolkit)。台北：心理出版社。
- 教育部（2008）。國民中小學九年一貫課程綱要語文學習領域。2009年3月31日，取自http://teach.eje.edu.tw/9CC/Doc_load.php。
- 陳淑敏、張玉倫（2004）。幼兒教師教學信念與教學行為之探究。屏東師院學報，21，1-36。
- 陳麗如（2000）。幼稚園與小學一年級注音符號學習銜接問題研究。屏東師院碩士論文，未出版。
- 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。國立台南師院學報，30，263-288。
- 黃瑞琴（2001）。幼兒的語文經驗。台北：五南圖書。
- 黃瑞琴、張翠娥（1991）。幼兒教師教學之實際知識。七十九學年度台灣省教育學術論文發表會文集。新竹：新竹師院。
- 蔡春美（1993）。幼稚園與小學銜接問題調查研究。台北師院學報，6，665-730。
- 蔡瓊賢（2008）。幼兒園適性發展讀寫教學之探討。幼教資訊，213，7-14。
- 謝孟岑、吳亞恆、江燕鳳譯（2005）。L. M. McGee & D. J. Richgels著。幼兒語文讀寫發展（Literacy's beginnings: supporting Young Readers and Writers）。台北：華騰文化。
- Bruning, R. H., Schraw, G. J., & Ronning, R. R. (1999). Cognitive psychology and instruction. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Cain, K., Oakhill, J., & Bryant, P. E. (2004). Children's reading comprehension ability: Concurrent prediction by working memory, verbal ability, and component skills. Journal of Educational Psychology, 96, 31-42.
- Dickinson, D. K. & Sprague, K. E. (2001). The nature and impact of early childhood care environment on the language and early literacy families. In S. B. Neuman & D. K. Dickinson (Eds.), Handbook of early literacy research (pp. 263-280). New York: Guilford.
- Dickinson, D. K. & Smith, M. W. (1994). Long-term effects of preschool teachers' book readings on low-income children's vocabulary and story comprehension. Reading Research Quarterly, 29(2), 105-122.
- Dickinson, D. K. & Snow, C. E. (1987). Interrelationships among prereading and oral language skills in kindergartners from two social classes. Early Childhood Research Quarterly, 2, 1-25.
- Gough, P. B., & Tunmer, W. E. (1986). Decoding, reading and reading disability. Remedial and Special Education, 7, 6-10.
- International Reading Association & National Association for the Education of Young Children (1998). Learning to read and write: developmentally appropriate practices for young children. Reading Teacher, 52(2), 193.
- Kendeou, P., Lynch, J. S., van den Broek, P., Espin, C. A., White, M. J., Kremer, K. E. (2005). Developing Successful Readers: Building Early Comprehension Skills through Television Viewing and Listening. Early Childhood Education Journal, 33, 91-98.
- Leppanen, U., Niemi, P., Aunola, K., & Nurmi, J. E. (2004). Development of reading skills among preschool and primary school pupils. Reading Research Quarterly, 39, 72- 93.
- Linfors, J. W. (1988). From "talking together" to "being together in talk." Language Arts, 65, 135-141.
- Meier, D. R. (2000). Scribble scrabble, learning to read and write: Success with diverse teachers, children,



- and families. New York: Teachers College Press.
- NAEYC. (1996). Developmentally appropriate practice in early childhood programs serving children from birth through 8. Washington, DC : National Association for the Education of Young Children.
- OECD(2006). Assessing Scientific, Reading and Mathematical Literacy: A Framework for PISA 2006. Paris: OECD Publications.
- OECD(2007). PISA 2006, Vol. 2- Data. Paris: OECD Publications.
- Perfetti, C. A. (1994). Psycholinguistics and reading ability. In M. A. Gernsbacher (Ed.), Handbook of psycholinguistics (pp. 849-894). San Diego, CA: Academic Press.
- Snow, C., Burns, M. S., & Griffin, P. (1998). Preventing reading difficulties in young children. Washington, DC: National Academy Press.