

對話式閱讀對於弱勢幼兒的語言能力之影響

許秀萍* 蔡宜靜**

摘要

本研究旨在探討對話式閱讀對於提升弱勢幼兒語言能力之影響。研究對象為一所公立幼兒園大班的幼兒，參與為期8週的對話式閱讀方案，每週4次，各30分鐘的小組共讀活動。研究結果有以下發現：一、只提供幼兒園共讀介入方案，對話式閱讀策略仍能有效提升弱勢幼兒的詞彙理解能力和口語表達能力；二、對話式閱讀策略與激發幼兒說話技巧可分別提供幼兒在語意、語法和語用能力發展的具體方法；三、在共讀過程中，幼兒發展出描述故事因果關係與討論問題解決辦法的能力。

關鍵詞：對話式閱讀、弱勢幼兒、語言能力



DOI : 10.3966/199679772016103302003

投稿日期：2015年10月28日投稿，2016年4月8日修改完畢，2016年6月7日通過採用

*許秀萍，臺北市立大學幼教系兼任助理教授，E-mail: spshiu515@gmail.com

**蔡宜靜，高雄市舊城國小附設幼兒園老師

壹、緒論

一、研究動機與目的

家庭是幼兒最初接觸生長的環境，並從中發展語言能力，一般幼兒在進入小學前可發展出良好的聽說能力。但研究顯示來自低社經家庭的幼兒其語言能力發展（包括詞彙量與閱讀能力）均落後於中產階級家庭的幼兒（Hoff-Ginsberg, 1998; Raz & Bryant, 1990），由於幼兒時期語言能力具有延續性，會進而影響幼兒進入小學至中學的學業表現（National Institute for Literacy Panel, 2008），因此在幼兒期語言能力低落的弱勢幼兒，進入小學之後國語文成績明顯落後一般學生（簡淑真，2010）。鑑於幼兒早期語言能力發展對於日後學齡期的學習具有關鍵性的影響，如何提供適當的早期閱讀介入方案，以提升弱勢幼兒的語文能力，成為教育相關人員關注的重點。

研究發現，造成弱勢幼兒在語言能力低落的原因，與幼兒早期的閱讀經驗多寡以及閱讀品質有關，例如，在美國一般中產階級幼兒在進小學之前所累積的一對一繪本閱讀時數比低收入家庭幼兒高出數十倍（Adam, 1990），來自弱勢家庭的幼兒聆聽故事的機會明顯較少（Raikes et al., 2006）。另外，閱讀的品質也是重要的影響因素（周育如與張鑑如，2008），Meyer 與Wardrop（1994）指出聆聽成人閱讀故事並不能增進幼兒的閱讀能力，在共讀過程中引導幼兒主動而積極的參與閱讀活動才是提升閱讀能力的關鍵。然而，成人需具備閱讀引導技巧才能進行有品質的閱讀活動（何文君，2005），例如提問開放性問題和針對幼兒回答繼續提問。但弱勢家庭的家長通常缺乏開放式對話的共讀技巧（張鑑如與林佳慧，2006），導致幼兒較少有機會參與對話與表達個人看法。

本研究的主要研究動機來自於研究者在南部的幼兒園內發現有些大班幼兒的口語表達能力明顯落後於一般幼兒，例如無法在適當時機正確使用「請」、「謝謝」和「對不起」，或是說出「蚊子給我咬」這類語法不對的句子。細究這些孩子的家庭背景，可發現他們的家庭不只處於經濟弱勢，同時還包括隔代教養、單親或新住民等多重不利要素。這些弱勢幼兒的主要照顧者的主要語言通常不是國語，忙於家計的父母或是

習慣講臺語的祖父母常無法配合學校的親子共讀活動。弱勢家庭限於經濟與知識因素，無法提供幼兒有品質的閱讀活動，國內外文獻建議可透過幼兒園提供閱讀介入方案，以補足家庭教育之不足（簡淑真，2010；Lonigan, Anthony, Bloomfield, Dyer, & Samwel, 1999; Opel, Ameer, & Aboud, 2009; Whitehurst et al., 1994b）。本研究決定透過幼兒園閱讀介入的方式，來改善這些弱勢幼兒的語言表達能力。

Whitehurst 等人（1988）提出對話式閱讀技巧，並證實這套強調成人與幼兒互動的閱讀策略能有效增進幼兒語言能力。經多篇研究驗證對話式閱讀策略不論是應用在親子共讀（Arnold, Lonigan, Whitehurst, & Epstein, 1994; Chow & McBride-Chang, 2003）或是針對弱勢幼兒的幼兒園介入模式（Lonigan et al., 1999; Opel et al., 2009; Valdez-Menchaca & Whitehurst, 1992; Whitehurst et al., 1994a）均能明顯提升幼兒的詞彙表達和詞彙理解能力。綜觀國內外對話式閱讀相關的研究以弱勢幼兒為研究對象的期刊論文之研究結果主要是以統計數據來呈現（林珮仔與彭湘寧，2014），沒有呈現弱勢幼兒在共讀過程中的真實語料，未能進一步瞭解對話式閱讀策略促進弱勢幼兒語言能力的實際過程。本研究的目的除了想驗證以幼兒園對話式閱讀介入模式對於弱勢幼兒語言能力的影響，同時也要探討對話式閱讀技巧如何促進弱勢幼兒語言能力的改變。

二、名詞釋義

（一）弱勢幼兒

本研究將弱勢幼兒範圍訂為經濟與文化的弱勢，以領有教育部「扶助五歲弱勢幼兒及早教育計畫」為研究對象，包括新住民、隔代教養或單親子女的條件。

貳、文獻探討

一、弱勢幼兒的語言發展問題

幼兒的語言發展過程中，需同時學習語音、語意、語法和語用才能有效運用語言與人溝通，語音是聲音，語意是字、詞和句子要表達的意

思，而詞彙是最基本的意義單位，幼兒在學習新詞彙的意義時，在能夠正確使用詞彙之前，其語意發展會經歷一系列認知發展的歷程；語法是語言結構，學習如何組成句子；語用則是溝通，能在社會情境中有效的使用語言（柯華葳，2006；黃瑞琴，1993）。在學前階段，幼兒通常已經從環境互動中自然學習到這四個面向的語言能力了，但相較於一般幼兒，弱勢幼兒可能因為文化差異或家庭經濟因素而影響其語言學習與發展。例如，黃國祐、鍾麗珍、廖玉婕與陳珮真（2008）研究發現，新移民幼兒的語言能力因為文化刺激不夠，落後於一般幼兒，其研究顯示4歲和5歲的一般幼兒在說話清晰度和平均句長皆顯著優於同年齡新移民幼兒。陳瑤惠與趙金婷（2008）研究外籍配偶的家庭閱讀環境，結果顯示新移民家庭在提供閱讀教材和閱讀指導上均明顯不足，且新移民幼兒的測驗分數明顯低於同年齡常模。雖然呂玫真與賴文鳳（2010）的研究也發現相較於新移民的家庭，一般5歲幼兒的家庭閱讀環境較佳，而且親子共讀頻率也較高，但他們的研究同時也顯示兩組幼兒的語言能力並無明顯差別。鍾鳳嬌與王國川（2004）針對屏東縣 4至10 歲新移民幼兒施予畢保德圖畫測驗，結果發現只有7歲組兒童語言能力屬中下程度，其研究結果指出新移民子女群體的語言程度差異非常大。顯示新移民這一文化差異因素並不是造成幼兒語言發展落後的絕對因素。

根據目前的研究，家庭的社經地位可能是影響幼兒語言能力發展的主要關鍵因素，Hoff（2003, 2004）研究顯示相對於高社經地家庭，低社經地位家庭兒童在家所接收到的語言刺激較少，造成4歲半的低社經家庭幼兒所學到的詞彙量較少。Sonnenschein、Baker、Serpell及Schmidt（2000）研究家庭收入如何影響家長對於幼兒讀寫發展的看法，研究發現低社經地位的父母偏好技巧取向與填鴨式練習活動，中產階級父母則偏好有趣好玩的讀寫學習活動，其研究顯示對讀寫活動抱持樂觀看法的家庭比強調技巧性讀寫的家庭更能幫助幼兒發展出較佳的語音覺察能力，同時幼兒對於書寫文字有正向的觀感。國內的研究也發現低收入家庭在親子共讀時大多由母親主導，幼兒多為被動回應，而且母親通常視共讀為教導機會，以要求幼兒回答眼前可見的問題為主（張鑑如與林佳慧，2006）。這樣的研究結果也顯示低收入家庭可能較少鼓勵幼兒思考、表達個人想法和發揮想像。

雖然弱勢幼兒早期的語言發展落後於一般幼兒，但研究顯示優

質的學校教育和早期閱讀介入方案可以增進其語言發展，例如古世博（2009）的個案研究中指出，家庭社經地位不佳，父親忙於家計，母親為新移民，因文化不同和教育程度低，這些都是個案語言發展的危險因子；但在個案進入學前教育階段，接觸了故事媽媽，搭配免費課輔的政策，透過這些保護因子交互作用的加乘效果，讓個案語言能力能追上一般孩子。簡淑真（2010）針對偏遠社經弱勢幼兒，設計3種早期閱讀介入方案，包括聲韻、識字和繪本3組，研究結果顯示3組幼兒各在其目標能力上有顯著進步，拉近與優勢對照組的差距但並未能超越，僅識字組的識字量在上小學之前有超越優勢對照組。由以上文獻可知，弱勢幼兒因處於經濟弱勢與文化差異的環境導致語言能力落後的問題，可透過優質學校教育與早期閱讀介入方案幫助改善，達到提升幼兒語言能力的效果。

二、閱讀策略相關研究

閱讀被認為可增進幼兒的語文能力，但實際進行閱讀時，則因幼兒年齡、認知能力或因成人所預設的目標，父母或教師會採用不同的閱讀策略。陳淑敏（2006）歸納閱讀相關文獻指出對於3歲以下幼兒，其語言發展主要目標是語彙能力及表達能力的增進，應提供開放式問題引導幼兒思考或延伸幼兒的話語。對於3歲以上幼兒閱讀目的則是增進語彙及閱讀理解能力，可透過各種提問讓幼兒去分析故事中的角色與事件、預測故事之發展、定義語彙與評論單字的聲音與功能、以及說出故事內容大綱。顯示閱讀技巧須根據幼兒年齡做調整。從文獻中發現母親會因為幼兒年齡不同，在閱讀時的提問方式也有所不同。根據金瑞芝（2000）進行3歲和5歲幼兒的親子共讀研究，發現3歲組的母親會先確認幼兒知道繪本封面和首頁所出現的各種角色或物品、功能、所在場所、行為的名稱之後，才開始說故事。與幼兒討論故事時，會先說出自己的評語，再以附加問句，確認幼兒的看法，例如「對不對？」「有沒有？」這類封閉性的問話。5歲組的母親則常以文本語句來描述故事，並常與孩子評論故事，問題的認知層次較高，還會要求5歲孩子針對情節中衝突的部分提出問題解決辦法。由此可見，成人對於較小幼兒所使用的閱讀技巧傾向先命名再開始閱讀，隨著幼兒認知增長，成人所使用

的閱讀技巧則較具開放性，以提問方式讓幼兒思考解決辦法。

另外基於特定的學習目的，亦有不同閱讀策略主張，例如陳惠茹與張鑑如（2013）針對94位3至5歲幼兒進行的研究指出，成人在小組共讀過程中如果採用文字指引策略共讀童書，能提升幼兒整體的認字能力。建議成人可視狀況在閱讀過程中彈性加入文字指引策略，幫助幼兒提升認字能力。

由上述文獻可知，語言能力會隨著幼兒年齡與認知發展的增長而改變，而且基於不同的學習目標，成人可使用不同的閱讀策略與幼兒共讀。

三、對話式閱讀的相關研究

在各式早期閱讀介入的相關研究中，由 Whitehurst等人（1988）所提出的對話式閱讀法對於幼兒的語言表達能力有明顯效果，這個實驗研究是以來自中產階級家庭，21至35個月大的幼兒為研究對象，教導家長以對話式閱讀策略進行4週的親子共讀。研究結果顯示，實驗組幼兒在表達性語言的測驗分數顯著高於對照組幼兒。對話式閱讀一開始強調成人與幼兒之間一對一對話的方式閱讀繪本，透過對話式閱讀幼兒能成為說故事者，成人則扮演積極的傾聽者、適時發問和提供資訊，提升幼兒描述繪本的複雜度。鑑於對話式閱讀強調成人與幼兒高度互動的特性，Whitehurst等人原本認為這個閱讀方式較適用於親子之間的共讀，後來 Whitehurst等人（1994a）進一步將對話式閱讀應用於幼兒園，針對低社經家庭的幼兒，以不超過5人的小組在幼兒園進行6週的共讀實驗，實驗結果顯示對話式閱讀以小組方式進行一樣具有成效，這研究同時也顯示幼兒園與家庭共同介入模式的成效最佳。而Whitehurst等人（1994b）針對啟蒙計畫3至4歲的弱勢幼兒所做的對話式閱讀研究也獲得同樣的結論。Hargrave 和 Sénéchal（2000）採用Whitehurst等人的研究模式，針對36位在詞彙能力明顯落後的3至5歲幼兒，進行一組8人的對話式閱讀實驗研究，經過4週的時間，實驗組幼兒的詞彙表達能力有明顯的進步，且進步幅度比一般共讀組明顯較高。Lonigan 等人（1999）的研究則安排大學生擔任志工針對弱勢幼兒進行6周的小組閱讀實驗，結果顯示對在對話式閱讀這一組幼兒的實驗成效明顯優於對照組與典型閱讀組。

鑑於對話式閱讀的成效，各國學者也進行與對話式閱讀相關的研究，這些研究將對話式閱讀分別運用於不同社經地位的親子共讀（Chow & McBride-Chang, 2003; Fielding-Barnsley & Purdie, 2003; Hay & Fielding-Barnsley, 2007; Huebner & Payne, 2010; Tsybina & Eriks-Brophy, 2010），這些研究的實驗結果顯示在不同的社經地位家庭中，對話式閱讀均能有效增進幼兒的詞彙表達能力。但有些低社經家庭的父母受困於識字能力或是忙於家計無法配合在家進行親子共讀，只能由幼兒園在校進行早期閱讀介入，例如，Opel 等人（2009）在孟加拉農村地區的幼兒園進行4週的對話式閱讀實驗，隨機抽選五班5至6歲幼兒作為實驗組，一班約20至25位學生，老師以對話式閱讀方式進行全班共讀。實驗結果發現實驗組幼兒的詞彙表達能力有顯著的進步。這個研究顯示以對話式閱讀策略進行全班共讀仍能有效提升幼兒詞彙表達能力。

目前國內有關對話式閱讀的相關文獻均顯示對話式閱讀能增進幼兒的語言能力。例如：林月仙、吳裕益及蘇純瑩（2005）針對身心障礙幼兒所做的小組共讀研究發現，對話式閱讀可以增進實驗組兒童詞彙成長率，同時發現詞彙成長率似與認知能力有關，而且能激發受試兒童的主動閱讀童書的動機。林珮仔和彭湘寧（2014）針對19位低社經，年滿4歲幼兒進行對話式閱讀延伸實驗，以幼兒園和親子共讀模式進行8週實驗，研究結果顯示，19位實驗組幼兒在表達和理解詞彙都有顯著進步。

上述國內外研究證實「對話式閱讀」可透過老師、志工或家人來進行，經過4至8週的對話式閱讀歷程，能有效提升幼兒語言能力，幼兒的詞彙理解和表達能力均有顯著改善，但以幼兒園和親子共讀同時進行的模式效果最為顯著。各篇文獻對於共讀人數則有不同設定，從1人到全班20至25人的規劃都有，研究結果顯示均有效提升幼兒語言能力。

四、對話式閱讀策略

Whitehurst等人（1988）認為對話式閱讀不同於傳統上由大人讀繪本給幼兒聽的模式，他們提出對話式閱讀的三個主要原則為：(1)鼓勵幼兒採取主動的角色：盡量鼓勵幼兒說出圖片中的各種資訊，讓他能參與其中，並常使用開放式問句，避免封閉式的問句，在必要時給予協助；(2)給予回饋：在說故事的過程中，順著幼兒的興趣，運用延伸、示範、

更正、讚美的對話來提供回饋；(3)逐漸調整進步的標準：透過大人的鷹架，引導幼兒對閱讀的內容做更多的觀察和描述幫助幼兒發揮其潛在的能力，提升幼兒的語言理解能力。

除了閱讀書本中的內容之外，更重要是在閱讀過程中所進行的雙向討論，基本閱讀步驟可以用「PEER」代表：(1)prompt所指的是激發，大人以問題激發幼兒回答有關書本或故事內容的訊息；(2)evaluate是評估或評價的意思，對幼兒所回應的內容或反應給予評估；(3)expand是擴展的意思，以改述句子和增加訊息的方式，來加深加廣幼兒的回應；(4)repeat是重覆的意思，重覆提問之前的問題。（Whitehurst et al., 1994b）。

為激發（Prompt）幼兒說話的技巧，Whitehurst等人（1994b）提出具體的提問技巧可以用CROWD代表：(1)completion是完成句子的方式，將書本中的語言結構以完成句子的方式呈現，在句子尾端留下填充位置，讓幼兒填上答案；(2)recall是用回想問題的方式，在故事結尾時，利用一些有關故事內容的問題，讓幼兒回想並說出剛才故事的內容；在故事情節有重覆性時，也可於過程中，請幼兒回想剛剛的故事；(3)open-ended是開放式的問題，藉著繪本中圖片的討論，或運用同理心，讓幼兒想想如果自己是書中的主角，會有何感受或會怎麼做，引導幼兒用自己的字句回應故事內容或表達想法，更進一步談論書中內容的細節部分；(4)wh-使用wh-問句，包含什麼（what），哪裡（where），何時（when），為什麼（why）和怎樣（how）的問題；(5)distancing即是融入生活的體驗，用一些書本內容以外的問題，讓幼兒在現實生活中的經驗可以和書本做連結或句子，確定幼兒是否真正瞭解或掌握所討論的內容。

本研究採用上述對話式閱讀技巧與實驗對象一起共讀繪本，並蒐集共讀過程中幼兒的真實語料，以進一步探討對話式閱讀技巧如何提升弱勢幼兒的詞彙理解以及口語表達能力

參、研究方法

一、研究對象

本研究以高雄市左營區一所公幼的大班幼兒為主要研究對象，這所公幼大部分的學生來自低收入家庭。該班老師發現班上有些幼兒語言能力明顯落後於同齡幼兒，因此與研究者合作，共同進行對話式閱讀實驗研究。由該班老師在教室內進行對話式閱讀教學，在下面的研究資料中皆以老師稱呼本研究的教學實施者。本研究利用「修訂學前兒童語言障礙評量表」（林寶貴、黃玉枝、黃桂君和宣崇慧，2008）來篩選研究對象，此量表適用於3至5歲11個月大幼兒，此測驗共取樣全國725位幼兒建立常模，各年齡組全測驗重測信度介於 .92 至 .96之間，評分者一致性信度介於 .83 至 .99，具有良好的一致性，此測驗建構效度良好。針對符合教育部扶幼計畫補助的23位大班孩子進行測量，選擇其中5位評量得分最低的孩子來進行實驗教學，同時確認這些幼兒均無發展遲緩等特殊現象。目的在於找出真正語言能力低落的研究對象，以便於觀察其實驗過程中語言變化歷程。

5位研究對象的背景，分述如下：

個案一：S1為男生，父母親分別從事蔬菜批發、零售的工作，非常忙碌，因為清晨三點就需出門工作，晚上七點便就寢，清晨就將孩子送到褓姆家，而褓姆夫妻的年紀約六十幾歲，兩人都較木訥寡言，照顧模式類似祖父母帶孫子的方式，著重生理需求的滿足，平時對話以閩南語為主，夾雜臺灣國語。

個案二：S2為男生，父親的工作以打零工為生，經濟來源不穩定，和孩子溝通以臺語為主，母親為印尼籍的新住民，不太會說國語，對臺灣的生活一直適應不良，精神狀況不穩定。S2上學前都是以臺語為主要使用語言。

個案三：S3為男生，因媽媽年輕未婚生子，但主要的照顧者都是外公外婆負責，領有中低收入戶的補助，家中主要經濟來源是外公，靠著做水泥工維生，家中的對話以臺語為主。

個案四：S4是女生，媽媽為大陸籍配偶，與臺灣籍丈夫離婚，在一家麵攤打工，獨立扶養小孩，S4自理能力很強，但平日在家都自己一

個人，缺乏語言的互動，所以在口語表達上較不敢開口。在學校團體討論時，總是靜靜坐著，從不會主動發表，如指定請他發言，不管會不會答，常常都是很小声回答。

個案五：S5為女生，爸爸開大貨車維生，晚上常常需要工作而不在家，工作時間長，和孩子的作息時間相反，媽媽是越南籍的新移民，清晨會到百貨公司做清潔工作，到接近中午才回家，爸爸和媽媽都不在家的時間，都是跟著祖父一起，但祖父非常威嚴，S5很怕祖父，所以少與其互動。老師與她對話時，總是低頭不說話，偶爾回答：「我不會。」

二、研究設計

根據文獻顯示，5人以下的小組共讀（Whitehurst et al., 1994a）具有跟親子共讀一樣的效果，目前的文獻顯示共讀時間4到8週皆可產生正向結果。鑒於這些研究結果，本研究決定小組共讀人數為5人，實驗教學為期8週，以蒐集足夠的資料。

本研究採質化研究設計。透過收集實驗教學中所記錄、觀察和蒐集的資料文本做質性分析，探討對話式閱讀的介入對弱勢幼兒語言理解能力的影響。本研究從100年3月1日至4月22日進行8週的實驗教學，考慮到不影響孩子上課的時間，所以利用中午12：30至13：00，這段孩子準備午睡之前的自由活動時間來進行，每週一、二、四、五共4次，一次30分鐘，地點則挑選在獨立而不被干擾的幼稚園圖書室。

以2週為一個單位，進行對話式閱讀教學的活動，單週的星期一、二、四和五和雙週的星期一、二、四，與孩子利用對話式閱讀的技巧共讀繪本，雙週的星期五請孩子輪流說故事，從讀過的繪本中挑選一本來說故事；在最後2週讓孩子一起挑選讀過的繪本中想要再看一次的，票選選出7本，作為第7和第8週所要閱讀的繪本。

三、研究工具

實驗教學使用的繪本，根據《童書久久III》中的語意、語法和語用三方面所推薦的書籍，選擇其中21本做為研究工具（如表1），並從語意、語法和語用三個面向分析幼兒語言能力發展情形。同時使用錄音、

錄影器材和研究日誌的方式蒐集質性的資料。

表1

本研究選用的繪本

順序	書名	語文特色
1	給我一件新衣服（語意）	各種不同的方式來描述衣服，例如：材質、樣式、功能和給人的感覺等。
2	奉茶（語意）	有許多時間和地點的描述呈現方式。
3	我太小我不要上學（語法）	表達意圖的句型變化，及假設語句的敘述。
4	別再親來親去（語法）	對於大家表達感情的做法，從抗拒到認同。
5	小真的長頭髮（語意）	用各種特徵和比喻來描述，且採誇張的方式來描述。
6	傷心書（語意）	以不同方式來描述感受和其行為表現，並將情緒做具體比喻。
7	皇后的尾巴（語法）	在每一段情節中，都包含有不同的背景、主題、情節和結局。
8	看我（語意）	描述不同情緒的臉部表情，固定句型：「總是…著」。
9	拍我（語用）	同樣的動作，在不同情境下有不同的意義，非語言的溝通。
10	逃家小兔（語法）	假設句：如果……，我就……。用說明做支持的敘述。
11	今天是什麼日子（語用）	以問題呈現，吸引人動腦思考，並往下閱讀的興趣。
12	我的妹妹是跟屁蟲（語用）	認識對方，並找出最適合的溝通方式。
13	打瞌睡的房子（語用）	與睡眠相關的詞彙與方式，有明顯的對比技巧，重覆句子加重描述。
14	小圖和小言（語用）	想別人所想，說話語氣和表達需求的不同方式。
15	十顆種子（語意）	種子生長各階段的名稱，數字和單位詞的描述，以及形容詞。
16	好想吃榴槤（語用）	文和圖並用的誇張表達，描述水果的味道。
17	晚安，貓頭鷹（語音）	介紹各種鳥類動物的叫聲，以固定形式彰顯重點。
18	母雞蘿絲去散步（語用）	以固定句型反覆出現，按事件發生順序描述。
19	破鳥蛋（語法）	因果關係的句法，倒述追因，重覆句型、累積敘述。
20	如果你請豬吃煎餅（語法）	以創意有趣的方式做故事接龍，是循環式的結構。
21	豆粥婆婆（語法）	在不同的情節，有不同的角色上場，重覆的故事結構。

資料來源：整理自柯華蕓、張鑑如（2006）。**童書久久III**。臺北市：臺灣閱讀協會。

四、資料分析

本研究收集的質性資料包括研究日誌、錄音和錄影逐字稿。經反覆閱讀逐字稿與搭配研究日誌所記錄的觀察內容進行資料的歸納分析，以呈現每一位個案的語言能力改變歷程的關鍵語料。質性資料編碼方式說明如下：第1碼代表資料收集的方式，「誌」代表研究日誌、「逐」代表逐字稿；第2碼有7個阿拉伯數字代表收集的日期，例如：「誌1000301」代表這是民國100年3月1日的研究日誌。

五、三角檢定

本研究的設計採質化資料收集，包括研究日誌、錄音、錄影資料以及逐字稿等資料。透過不同的資料來做三角檢定，以減少單一資料所導致的偏見。

肆、分析與討論

本研究的資料分析將呈現小組的對話資料，呈現對話式閱讀策略對於幼兒在語意、語法和語用能力的影響。第二部份則分別呈現5位個案在對話式閱讀中，在初期和後期所呈現的語言能力改變。

一、對話式閱讀策略與弱勢幼兒語言能力

以小組對話資料為例：在實驗介入的初期，研究者發現研究對象主要的語言發展問題在於詞彙量不足造成語意表達能力有限，同時使用句子過於簡化，語法常有錯誤，以及故事缺乏連貫性，無法根據情境作適當的描述，語用能力明顯不足。接下來的資料分析將根據幼兒在語意、語法和語用能力發展三方面來進行分析，呈現在8週的實驗中，如何運用對話式閱讀提問技巧引發不同的幼兒口語表達能力。

（一）對話式閱讀策略與語意能力表現

針對實驗初期幼兒的語意能力表現，老師在進行對話式閱讀教學時，依照其基本的閱讀步驟「PEER」，也就是激發、評估、擴展以及重覆等四個步驟，並利用激發（prompt）孩子說話的方法中，以完成句子（completion）和wh-問句的技巧為主。

實驗初期，幼兒對於老師在閱讀過程中的提問常沒有反應，由於詞彙的理解能力不足，尚無法理解與回應較高層次的思考發問，因此老師先利用完成句子和Wh-問句的技巧，讓孩子說出所看到的圖片內容，當幼兒沒反應時，會給予提示，利用選擇或指圖的方式，讓孩子來完成句子。例如：

師：我的衣櫥裡有16件舊衣服，有……看到哪些舊衣服？（5位幼兒都往前要指出所看到的）

S2：我看到這個。（手指著圍巾）

師：這是什麼說說看。

S2：圍巾。

師：還有呢？說說看你有看到哪些舊衣服？（約有8秒的時間無人回應後，師手指著圖）

S5：裙子。

師：這是什麼？（師手指著圖）

S3：襪子。

師：還有呢？（師手指著圖）

S1：褲子。（逐1000301）

由上面對話顯示幼兒需要具體引導才會回答問題，使用的詞彙不多，要由老師指著圖片，幼兒才能一一命名。初期的共讀以一問一答為主，在這個階段幼兒與研究者的對話常顯的簡短，以命名為主。

在幼兒自己說故事時，老師也常運用完成句子的方式幫助幼兒將故事說得更完整，例如當S2第4次故事說完時，老師繼續提問，

師：所以……

S2：所以，一顆打斷掉了。

師：剩下……

S2：三顆。三顆以後，狗就要拿球想要拿來玩。有一顆被斷掉了，
剩下兩顆。

師：被誰斷掉了？

S2：狗用他的手用斷掉了。（逐1000421）

由上述兩個例子，可發現完成句子搭配wh-問句的閱讀技巧，可幫助幼兒建立詞彙和練習說完整的句子，並且說出更多故事的細節。

wh-問句的技巧可讓孩子進一步說出物體的動作或關連，例如：在進行繪本「看我」的閱讀教學時，請幼兒先看看圖片中有什麼，再說說他們在做什麼事情，讓幼兒能注意觀察圖畫中的人、事、時、地、物，藉此能討論並練習而學習更多詞彙。

師：你們看到了什麼？

生：媽媽。

S2：爸爸。

S3：小孩。

S1：弟弟。

師：他們在做什麼？

生：他們在飛。

師：和誰一起飛？

生：媽媽和小孩一起飛。

S1：還有和小鳥。

師：像小鳥飛得那麼高。

S1：對，像小鳥一樣飛得那麼高。（逐1000314）

當幼兒開始回應老師的提問之後，老師會評估（evaluate）其語言能力，例如，當老師問：「他在做什麼？」，S3卻回答：「有頭、他的嘴巴、眼睛、跟頭、跟頭髮、然後眼睛、鼻子、嘴巴。」，當大家都回答：「看自己。」，他卻一直在說出身體五官名稱時，老師評估再給予訊息，問他「他在那裡看到自己？」，S3回答「在下雨、有水。」，

老師就示範完整的句子「在下雨過後，有積水的地方，也就是水窪。」（逐1000314），延伸句子的描述，也就是用擴展（expand）的技巧。另外，擴展也可用於解釋，當幼兒不知道詞彙的意思時，就需要做解釋，並讓幼兒重複練習，而學會新的詞句。例如：在繪本《逃家小兔》的閱讀教學時，幼兒不懂「園丁」一詞，老師便解釋：「園丁就是在花園工作的人。」然後請幼兒跟著說一次「園丁」，增加其對新詞彙的記憶，也就是運用重覆（repeat）的技巧，確定幼兒學會新的詞彙或句子。

由上述例子，可看出在對話式閱讀的教學過程中，老師先以激發（prompt）策略讓幼兒開口練習為主，以完成句子（completion）的方式，讓幼兒自己完成句子。使用Wh-問句，讓幼兒練習各種的詞彙。在過程中，老師隨時評估（evaluate）幼兒的語言能力，再來判斷要如何使用擴展（expand）的策略，延伸句子的描述、示範正確的句子或者需要做解釋，對語意和語法的能力發展均有幫助，最後讓幼兒重覆（repeat）練習。

隨著各項閱讀技巧的使用，從幼兒的回應可看出其詞彙量，以及語意理解能力逐漸改善，例如第2次繪本《給我一件新衣服》閱讀教學時，幼兒對於細節的描述增加且具體，會運用修飾詞來形容衣物的顏色，S5甚至可進一步以「穿下去會癢的白色毛衣」來描述衣服的特徵，可見他們對於物體形容的詞彙增加，觀察也更仔細。

師：他的衣櫥裡有怎麼樣的舊衣服。

S1：水藍色的衣服。S5：粉紅色的裙子。

S2：有橘色的圍巾。

S3：皮膚色跟水藍色的襪子。

S5：穿下去會癢的白色毛衣。（逐1000421）

對比第1次繪本《給我一件新衣服》的閱讀教學，顯示幼兒語意能力已有明顯進步，從剛開始詞彙的表達有過度延伸或過度概括的問題，到後來在詞彙的運用上已顯得更貼切，不再以慣用詞來概括，形容詞的運用也增加，並且瞭解文字和語言的關係，顯示幼兒詞彙量已有增加，以及語言理解能力也有所提升。

（二）對話式閱讀策略與語法能力表現

針對語法能力表現，除了依照「PEER」四個步驟，和利用激發（prompt）方法中的完成句子（completion）和wh-問句的技巧外，老師會依不同的情況運用回想（recall）的技巧，以提高孩子在語法方面的表達能力。

搭配繪本的特性以及對話式閱讀策略，幼兒在共讀過程中，有機會反覆練習某一種語法，以《母雞蘿絲去散步》的閱讀教學為例：

S2：叮。

師：叮什麼？

S2：叮狐狸。

師：誰叮狐狸？

S2：蜜蜂叮狐狸。

S4：他就下車去抓蘿絲。

S1：會叮到臉。

師：誰會叮到臉？

S1：狐狸。

師：誰叮牠？

S1：蜜蜂。

師：蜜蜂怎樣？

S1：蜜蜂會叮牠的臉。

S5：牠就趕快跑。

師：誰趕快跑？

S3：蜜蜂要叮狐狸，狐狸就趕快跑。（逐1000331）

上面例子涵蓋完成句子和wh-問句兩種技巧，可讓幼兒注意故事裡的細節，逐漸使用更完整的句子表達他們所看到的畫面，重複練習完整的語法結構，而聆聽別人的話也能激發幼兒進一步思考和模仿，表達的句子也亦趨完整。

當幼兒開始對提問較有回應時，老師就不再用指稱的方式，針對有預測性或重覆性的故事，在句尾留下空白，讓幼兒練習說出，來完成句子，例如在繪本《破鳥蛋》中，幼兒已可掌握故事中預測性或重覆性的

劇情，能自行來完成句子。例如：

師：水牛怕的。

生：撞上椰子樹。

生：害猴子把椰子掉下來。

生：害的公雞大聲叫。

師：大聲嚷嚷，結果……

生：嚇了馬。

師：馬嚇得怎樣呀？

生：跑出去。

師：把我們……

生：親愛的蛋都打破了。

師：蚊子就說了……

生：哎呀！真是太對不起了。（逐1000401）

上述反覆的使用完成句子提問顯示幼兒對於故事情節的順序與因果關係已很熟悉，可以按照順序接著說出下一句，串聯出完整的故事內容。

在故事結束後，老師常讓幼兒回想（recall）剛才的故事內容，或同一本繪本讀第2次時，也可以運用回想的技巧。例如在第2次進行繪本《小真的長頭髮》的閱讀教學時，會讓幼兒先回想小真的長頭髮可以做什麼，再用自己的語言來描述。

師：小真又想到了什麼方法。

S2：當成棉被，捲一捲比棉被還舒服。

S1：頭髮軟軟的，這樣當棉被就很溫暖。

S4：把頭髮捲在身上像睡袋一樣，比棉被還要溫暖。

S5：頭髮捲在身體上很溫暖。

S3：用頭髮當棉被蓋住，超溫暖的。（逐1000415）

由上面例子可看出幼兒對於繪本細節的描述能力和初期的能力已有不同，例如S5在第1次說故事時：「小真用他的頭髮在樹上睡覺」（逐

1000311)。但在這一次的故事共讀中，他說：「頭髮捲在身體上很溫暖」（逐1000415）。S5在聽了其他幼兒的描述之後也跟著使用合適的動詞「捲」和形容詞「溫暖」來回應老師的問題，在語意和語法的表達上都更加準確。

以各種不同激勵（prompt）的技巧來讓幼兒開口練習句子，透過不斷的開口說，幼兒在思考和練習中，慢慢歸納語法的規則，也在重複的練習中，學會了語法的結構，透過完成和wh-問句的技巧，讓孩子能說出越來越長的句子，並學習不同的語法結構，而回想（recall）的技巧則讓幼兒有機會練習自己組織詞彙和句子，在語法的使用上漸趨正確。

（三）對話式閱讀策略與語用能力表現

幼兒具有語意和語法能力之後，卻不一定能夠在生活情境中精確地使用語言，因為還會牽涉到說話和聽話者的背景文化，和當下的情境，會讓相同的語句，具不同的含意，因此在本研究中，以幼兒是否能依不同情境或提問，使用適當的語言來回應問題，以及解決問題的討論內容，做為語用能力分析的依據。

在實驗初期，幼兒對於故事情境常無法述說清楚，導致故事缺乏連貫性。五位個案平日少有機會對著其他人來說故事，欠缺語用技巧練習機會，從上台的禮儀、自我介紹、聲量的控制、流暢的敘述……等，都顯示其語用表達能力不足。為了讓幼兒能很快地感受故事中的情境，在正式進入故事之前，以融入生活經驗（distancing）和開放式的問題（open-ended）的技巧，讓孩子可以藉由故事，經歷各種不同的情境。先喚起他的舊經驗，以便在說故事時，能和新的經驗做連結，也透過同儕的發表，激發自己的想法，例如在《傷心書》繪本故事進行前，老師先跟幼兒做以下的討論：

師：你們什麼時候會覺得很傷心呢？

S1：不能買衣服的時候。

S3：不能買玩具。

S2：不能買電動遊戲。

S4：不能看書。

S5：不能玩電腦。

S2：不能去咚咚鏘。

S4：被罵的時候。

S3：不能去圖書館借書也很傷心。

S1：不能去動物園玩。

S3：不能去遊樂區玩。（逐1000309）

融入生活經驗（distancing）的技巧除了可讓幼兒作情境上的新舊經驗連結，幫助幼兒語用能力的發展，相較於初期回答故事問題的生澀，幼兒從舊經驗出發就顯得較能流暢的回答問題。但幼兒此時的答案仍顯得各自獨立，較無延續性。

到了實驗後期，幼兒在回答開放式問題時，已可順利結合新舊經驗說出自己的想法，有時可順著前一位幼兒的回覆繼續發言，例如：

師：如果你是老婆婆，遇到了老虎，你該怎麼辦？

S1：叫很多人來幫忙。

S4：可以一起把老虎抬走。

師：要怎麼樣做，別人才會來幫忙？

S3：大聲哭別人聽到就會來了。

S1：可以打電話。

S2：趕快跑回家。

S4：拿豆子撒牠，牠就看不見了。

S2：撒牠的眼睛。

S3：打老虎，拿棍子打牠。

S5：把燈全部關掉，老虎就看不到了。

S4：爬到樹上面。（逐1000420）

老師先透過開放式（open-ended）問題，運用同理心，讓幼兒設想如果自己是書中的主角，會有何感受或會怎麼做，引導幼兒用自己的字句回應故事內容或表達想法，再透過融入生活經驗（distancing）的技巧提問，讓幼兒所想的辦法涵蓋生活的舊經驗以及從故事中新經驗，並能一起參與在討論中，討論的內容可以延伸到故事外的世界，上述例子顯示5位幼兒的討論能一直保持主題的連貫性，同時接續他人

的回話繼續回答問題，例如S4接著S1的提議說：「可以一起把老虎抬走」，S2則接著S4的話回應：「撒牠的眼睛」，在這當中沒有人離題，並思考發展解決問題的辦法，顯示幼兒此時能用語言互相溝通，已具備明顯的語用能力。

接下來的分析將呈現5位個案分別在實驗初期和後期的說故事資料，提供幼兒語言能力改變的佐證。

二、五位個案語言能力改變歷程：以說故事為例

（一）S1的語言能力改變歷程

S1平常在家以閩南語為主要溝通語言，在學校常出現語意和語法不清的情況。在每一輪（2週）的對話式閱讀尾聲，老師會讓幼兒挑選1本已聽過的繪本說給大家聽，在S1第1次說故事時，直接翻過第1頁（逐1000311），省略故事起頭，顯示他忽略故事情境，無法清楚溝通訊息。這都顯示S1在研究初期的語用能力之不足。從初期的說故事中，也可看出S1的語意表達能力有限，例如在繪本《給我一件新衣服》的第10頁，圖中衣服變顏色褪色了、舊了，起毛球或變硬了，但沒有破掉。但S1對這頁的描述是「一個破掉的衣服，衣服破掉，衣服又破掉。」（逐1000311），他雖然知道衣服有所改變，但無法用適當的詞彙形容其變化狀況，只好全部都用「破掉」來概括說明。這是因為詞彙量不足所產生的過度延伸的狀況。另外第3頁裡明顯畫出16件各式各樣的衣物，包括衣服、褲子、裙子、圍巾、鞋子……等，S1僅簡單說了「厚衣服，16件的衣服，藍的衣服」（逐1000311），除了沒有清楚描述衣物的種類或顏色，他說的句子並不完整，句子間也沒有連貫性。顯示S1除了詞彙不足無法仔細描述繪本內容，語法的結構也不完整，與人溝通的語用能力自然也不足。

但在第4次的說故事中，S1能以正確的詞彙和完整的句子描述繪本《好想吃榴槤》內容，例如在第5和6頁中，S1：「小老鼠要吃榴槤，榴槤是西瓜的味道、還有鳳梨的味道；還有芭樂的味道，真是太神奇了！我好想吃榴槤，我好想吃榴槤。小老鼠就買榴槤，很大塊。」（逐1000421）。繪本中並未畫出這些水果，他已能記憶詞序並連貫故事內容，並且自己加上形容詞「很大塊」，讓人能瞭解他的想法，還能用手

指指著反覆出現的「好想吃榴槤」句子念。另外在第11頁，S1說：「小老鼠切榴槤的時候，榴槤很臭，小老鼠就昏倒了，其他人就躲在樹下面」（逐1000421）。有複合句但少了連接詞，「『因為』榴槤很臭，小老鼠就昏倒了」，如能加上連接詞「因為」，整個語法就更完整。但S1已可使用完整句，複雜句和複合句，語法結構完整，能以連貫式複合句說明故事中的因果關係。上面的例子顯示S1在實驗後期，他的語意、語法和語用的能力都有明顯改善，已可清楚表達故事內容。

（二）S2的語言能力改變歷程

S2的慣用語言是閩南語，平日在語意的理解常有會錯意的現象，也無法使用正確詞彙表達想法，語意的表達能力不足。在研究初期，老師進行繪本《皇后的尾巴》共讀時，S2用手比出鋸子的動作，嘴巴發出〈一~〈一~〈一~的聲音（誌1000310），來表達工具名稱。S2在第1次說故事《別再親來親去》時，大部分的句子並沒有結構，無法讓人瞭解故事內容。例如在第8頁，S2：「……爸爸……給他不要，為什麼他一直用？」（逐1000311），「……」表示有聽到他講了一些字，但無法辨識內容，無法瞭解句子的意思，無法讓人理解其故事內容。由此可看出S2在研究初期明顯在語意、語法和語用的能力都有問題，無法透過口語表達與人溝通故事內容。

在第4次說故事時，S2可以使用適當的聲量來說故事，沒有喃喃自語的現象，也未說出讓人聽不懂或不能理解的語詞，但偶爾會有所遲疑而停頓或重覆敘述，例如在《十顆種子》第7頁：「只剩下三顆。有一個小男孩，打棒球打到斷掉了。所以，一顆打斷掉了。剩下……三顆。」（逐1000421）。但他能按照事件的順序來敘述，句子結構較完整，故事內容已有了基本的架構，且敘述的內容能夠讓人理解其所想表達的意思。他也能正確數出並說出數量和物體名稱，例如：「十顆豆子，一顆被螞蟻拿走了，剩下九顆；有一隻鴿子想要拿走。剩下八顆，有一隻老鼠想要拿走。」（逐1000421）。這時S2的口語表達能力已較第1次說故事時清楚，讓人能理解繪本內容。

（三）S3的語言能力改變歷程

S3平日也是以閩南語為主要溝通語言，無法流利使用國語，在第1次說故事時會過度簡化故事內容，沒有說明前因後果，缺乏情境描述，語用能力不足。例如在《奉茶》第15頁：「奉茶就在這裡了。奉茶把咖啡的杯子放奉茶那裡。」（逐1000311）。原故事中想傳達的是，天庭也準備了奉茶給來往的神明喝，但從S3的敘述只能聽出那裡有奉茶和杯子。可看出S3無法描述故事細節，語法的結構不完整，無法清楚表達自己的想法。

S3在第4次說故事時，已可清楚說出《母雞蘿絲去散步》的情節，例如：「母雞蘿絲走過白草的時候，狐狸就跳起來想吃母雞蘿絲，然後他就撞到白草。」（逐1000311）。從S3在每一頁的敘述中，可看出他說的故事情節比研究初期更詳細，能使用適當的詞彙，語意較明確易理解。而且句子結構完整，他會使用連接詞「然後」來連接後面的事件或說明因果關係，例如在第11頁「撞到全部蜜蜂的家，然後蜜蜂全部出來咬他。」說明事件發生的順序，複合句中的因果關係，也能說明清楚。並能保持一致的情境脈絡裡將故事說完，顯示其語用能力已有改善。

（四）S4的語言能力改變歷程

S4平日在課室裡，從不會主動發言，剛開始說故事時，他的句子以簡單句為主。在第1次說故事「《皇后的長尾巴》」中，S4對每頁的描述大都只有一句，無法說出故事細節，例如在第1頁，他說：「皇后的尾巴絆倒別的恐龍。」（逐1000311）。沒有描述故事情境和前後因果，每頁都以簡單句子來形容皇后的情況，故事聽起來顯的片段而不連貫，無法清楚表達故事內容，可看出S4的語意、語法和語用能力欠佳。

但S4在第4次說故事時，可以仔細描述整個畫面中的訊息，能清楚說出故事中的人物動作和對話。例如在《今天是什麼日子》第1頁：「巧巧邊唱歌邊要去上學，告訴媽媽說：今天是什麼日子，巧巧說：你不知道去第三個樓梯看。巧巧就去上學了。」（逐1000421）。除了能使用正確詞彙清楚溝通故事訊息，S4也能使用複雜句和複合句（如上面的例子），也會使用連接詞和被動句。例如在第7頁：「媽媽就去巧巧的房間，結果豬豬的嘴巴裡，紮了一個紅絲帶的信，被豬豬咬住。」

（逐1000421）。他使用連接詞「結果」銜接句子，並能正確使用被動語句。由第4次的說故事可發現S4的語言能力較第1次說故事進步。

（五）S5的語言能力改變歷程

S5平日沈默，面對別人的發問常低頭不語。在第1次的說故事活動中，他一開始坐著微笑不語，在老師持續的引導之下才開口，在第1頁，他只說1個句子：「小真的長頭髮」（逐1000311）。從故事一開頭的描述可看到S5語用能力欠佳，不能清楚說明故事脈絡。同時在語意和語法的表達也不夠清楚，例如在第4頁，他說：「小真的頭髮可以用頭髮下去釣魚。」和第6頁「小真用他的頭髮在樹上睡覺。」（逐1000311）。可看到S5的句子的結構不對，而且詞彙的使用較有限，重複以「用」當動詞，沒有適切描述頭髮如何產生不同的功能，有過度延伸的情形。

到第4次說故事時，S5已不需老師引導，在故事開頭就能清楚敘述情節：「老婆婆遇到老虎，老虎想吃老婆婆；老婆婆跟老虎求救說：等這些紅豆煮成了再來吃吧！」（逐1000421）。顯示S5的語用能力有所改善，能有條理的說明故事脈絡。他會使用複雜句和複合句，句子明顯變長且通順，並運用適當的連接詞來連接複合句。例如在第4頁，S5說：「如果你給我吃紅豆粥，我就會幫你不被老虎吃掉。」，另外在第8頁：「老虎走進來，蛋破掉弄到老虎的眼睛了。烏龜在那邊咬了老虎的腳，老虎踩到大便滑倒了；錐子在那邊顛倒的刺老虎。」（逐1000421）。S5能按照順序將情節敘述出來，用不同的動詞來形容老虎如何被趕走的。從上述例子可看出S5可以使用正確的詞彙和語法來表達故事內容。

上述說故事的資料呈現5位幼兒的語言能力前後的改變，雖然在實驗初期5位幼兒均無法清楚描述故事內容，但到實驗後期，每位幼兒都能運用適當的詞彙與句子，按照故事順序，清楚的描述故事的前後因果關係，生動描述故事情節，顯示本研究對話式閱讀的介入的確能提升幼兒語言表達能力。接下來的小組對話資料分析，依語意、語法和語用三個面相呈現對話式閱讀策略如何提升幼兒語言能力。

三、小結

綜合語意、語法和語用三個面向的資料顯示，運用對話式閱讀的基本閱讀步驟「PEER」和激發說話的技巧「CROWD」，可提供幼兒改善語言能力之學習機會，在激發（prompt）的五種激發說話技巧中，完成句子（completion）和wh-問句的使用可有效促使弱勢幼兒開口說話，引導幼兒對繪本圖片做較深入的觀察，增加幼兒使用詞彙和學習說出完整句子的機會。而老師可隨時根據幼兒的反應或故事內容進行評估（evaluate），並適時調整介入的提問策略，針對語意不清、用詞錯誤或語句不完整，使用擴展（expand）技巧，給幼兒做正確的語詞或完整句子的語言示範，並可進一步延伸描述，提供訊息來引導孩子討論，對於語意和語法的能力都有幫助，而擴展技巧也包含解釋詞彙意義，對於提升幼兒詞彙的理解有所幫助。最後再搭配重複（repeat）的技巧，藉著讓孩子再重覆練習語詞或句子，加深對新語句的印象，進而學會新的語詞和句子。上述幾種技巧配合得當可提升幼兒語意能力。

而完成句子和回想（recall）搭配wh-問句的技巧對於幼兒語法能力則有明顯效果，完成句子可留下句尾的詞彙讓幼兒回應，抑或是只說上半句，讓幼兒完成下半句，藉由故事的重複性讓幼兒練習自行完成句子，逐漸熟悉不同的句型和故事情節。在故事結束時，讓幼兒回想與故事相關的問題，並說出故事內容，並利用Wh-問句引導幼兒以更完整的句子表達故事內容，這些技巧都有助於幼兒語法能力的發展。

最後，融入生活經驗（distancing）和開放式的問題（open-ended）的技巧主要是讓幼兒設想在不同情境中，用自己的語言來回答問題，根據主題發表想法和參與問題討論，學習與別人溝通自己的想法，這類提問技巧則較適合用於增進語用能力。

伍、討論、結論與建議

一、討論

在對話式閱讀過程中，老師須視幼兒能力與反應，適當使用對話式閱讀策略，以有效引發幼兒開口說話，持續提供不同方面的語言學習

機會，輔助幼兒在不同階段語言發展的需求。例如，完成句子搭配wh-問句的技巧在初期可以提供幼兒增進語意的基礎，在幼兒詞彙能力不足時，只能以一問一答的方式與老師進行簡單的對話，從中學習新詞彙。在這個階段的閱讀策略也呼應陳淑敏（2006）所建議的三歲以下幼兒其語言發展主要目標是語彙能力及表達能力的增進，應提供開放式問題引導幼兒思考或延伸幼兒的話語。從本研究的資料顯示，初期命名式的對話方式對於詞彙量不足的5歲弱勢幼兒有其階段性的功能。

在實驗中後期時，隨著幼兒的詞彙量增加以及對於故事內容的熟悉度增加，面對同樣的閱讀技巧提問，幼兒的回應與初期已不一樣，透過完成句子搭配wh-問句的技巧，幼兒可以使用完整的句子和正確的語法表達故事內容，而不只是學習新詞彙。根據幼兒的反應，老師進一步提供開放性問題，敏銳回應並持續提問，延伸幼兒的話語，提供幼兒學習新詞彙和使用完整句子的機會，也刺激幼兒思考與故事相關的問題。

本研究的弱勢幼兒雖已5歲，但對話資料顯示在實驗初期和中期，老師所提供的閱讀策略是較適合協助3歲以下幼兒的語言能力，可見Whitehurst等人（1988）針對一般中產階級2到3歲幼兒所設計的對話式閱讀技巧，可提供5歲弱勢幼兒初期在語言發展上的重要基礎。而對話式閱讀策略的逐漸調整進步的標準之原則，能讓成人視幼兒狀況逐步提升閱讀引導的鷹架。到實驗後期，則可觀察到幼兒逐漸有能力回答老師的較高認知層次的提問。此時幼兒所展現的對話能力與金瑞芝（2000）發現5歲組的母親提問的認知層次較高，並要求5歲孩子針對情節中衝突的部分提出問題解決辦法相似。顯示幼兒在對話式閱讀策略引導之後，在實驗後期所展現的語言能力已與一般5歲幼兒的反應相似，有能力進行問題解決的討論，並且能運用適當的詞彙與句子，按照故事順序，清楚的描述故事的前後因果關係。

本研究運用對話式閱讀的主要原則和激發幼兒說話的技巧，針對幼兒不同的反應或故事的內容，調整所要介入的提問策略，並對於幼兒各式各樣的回應，都給予接納與鼓勵，增進幼兒主動積極的參與。讓原本在課室團討從不開口的五位幼兒能逐漸參與共讀，與老師和同儕進行對話互動，並從互動中互相模仿與學習詞彙和句型，對於弱勢幼兒融入對話有其助益。

本研究結果與Valdez-Menchaca 和Whitehurst（1992）的研究相似，

同樣只採用幼兒園共讀方案介入，但幼兒在說故事的總句數、語法、語意、語用等各方面均有顯著進步，驗證幼兒園共讀介入模式能提升弱勢幼兒的語言能力。同時，本研究的結果分析可進一步說明對話式閱讀策略成效為何高於一般傳統閱讀，就如Meyer 與Wardrop（1994）所指出在共讀過程中引導幼兒主動而積極的參與閱讀活動才是提升閱讀能力的關鍵。此研究結果也呼應何文君（2005）的研究發現，即成人需具備閱讀引導技巧才能進行有品質的閱讀活動。但弱勢家庭的家長通常缺乏開放式對話的共讀技巧（張鑑如與林佳慧，2006），顯示培訓弱勢家庭的家長或故事志工閱讀技巧有其必要性。

二、結論

本研究結果顯示在對話式閱讀策略的介入之下，幼兒在語意、語法和語用能力上均有明顯的改變。本研究主要的貢獻在於呈現特定對話式策略和技巧如何引發幼兒語言能力的轉變。從而歸納出完成句子、wh-問句、擴展和重複這幾項閱讀技巧和策略可用於提升語意能力；完成句子、wh-問句、擴展和回想則可用於提升語用能力；而融入生活經驗和開放式的問題的提問技巧則可提供幼兒發展語用能力的機會。在這過程中，老師則時時要進行評估，選擇合適的閱讀技巧。

本研究的主要發現有以下幾點：（一）僅提供幼兒園共讀介入方案，對話式閱讀策略仍能有效提升弱勢幼兒的詞彙理解能力和口語表達能力；（二）對話式閱讀策略與激發幼兒說話技巧可分別提供幼兒在語意、語法和語用能力發展的機會；（三）在共讀過程中，幼兒發展出描述故事因果關係與討論解決問題的能力。

三、建議

針對本研究結果提供以下建議：

（一）對幼教實務工作者的建議

1. 在教室內進行小組的對話式閱讀教學：小組形式的共讀能提供弱勢幼兒豐富的對話刺激，因此建議教保服務人員可利用學習區時

間或轉銜時間針對弱勢幼兒安排小組故事時間。

2. 培訓志工，長期陪伴弱勢幼兒：幼兒園可招募志工或是有意願的家長，並給予對話式閱讀技巧訓練，針對班上有需求之弱勢幼兒長期進行一對一或是小組的對話式閱讀教學。提供幼兒較多對話互動的機會，同時給予鼓勵和讚美提升其自信心。

(二) 對於未來研究的建議

1. 增加追蹤時間：由於本研究進行的時間僅有8週，建議未來的研究可做長期性的追蹤研究，探討在幼兒園所進行的對話式閱讀介入，對於幼兒上小學之後的語言學習是否仍有影響。
2. 增加共讀人數：小組人數多寡值得未來研究進一步探討，目前對話式閱讀研究集中在一對一和小組的模式上，僅有極少數研究應用於20人以上的團體，建議未來研究可以增加共讀人數至20人以上，探討對話式閱讀在大團體中是否也具同樣成效。

參考文獻

- 古世博（2009）。**家庭環境中的保護因子與危險因子對臺灣之子口語能力影響之研究**（未出版之碩士論文）。國立屏東教育大學，屏東市。
- 【Ku, S.-P. (2009). *A study on the protective and risk factors which impact on the oral expression of a Taiwanese child whose mother from Philippines* (Unpublished master's thesis). National Pingtung University, Pingtung, Taiwan. 】
- 何文君（2005）。**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。
- 【Ho, W.-C. (2005). *The effect of joint book reading on the literacy of young children* (Unpublished master's thesis). National Chengchi University, Taipei, Taiwan. 】
- 呂玫真、賴文鳳（2010）。新移民女性子女和一般幼兒的家庭閱讀環境與其語言能力之相關性研究。**課程與教學季刊**，13(4)，133-157。
- 【Lu, M.-J., & Lai, W.-F. (2010). A study of the relationship between family

- literacy environment and children's language ability: A comparison of newly immigrant women's children and ordinary children. *Curriculum & Instruction Quarterly*, 13(4), 133-157.】
- 林月仙、吳裕益、蘇純瑩（2005）。對話式閱讀對學前身心障礙兒童詞彙能力之影響。**特殊教育研究學刊**，**29**，49-71。
- 【Lin, Y.-H., Wu, Y.-Y., & Su, C.-Y. (2005). The effects of dialogic reading on vocabulary ability of preschool aged children with disabilities. *Bulletin of Special Education*, 29, 49-71.】
- 林珮妉、彭湘寧（2014）。提升臺灣低社經幼兒語言發展的「對話式閱讀」延伸實驗。**幼兒教育年刊**，**25**，185-204。
- 【Lin, P.-Y., & Peng, H.-N. (2014). Accelerating language development for Taiwan low SES preschoolers through the dialogic reading program extended with different strategies. *Journal of Early Childhood Education*, 25, 185-204.】
- 林寶貴、黃玉枝、黃桂君、宣崇慧（2008）。**修訂學前兒童語言障礙評量表指導手冊**。臺北市：國立臺灣師範大學特殊教育中心。
- 【Lin, B.-K., Huang, Y.-C., Huang, K.-C., & Hsuan, C.-H. (2008). *A revised version of the language assessment for preschoolers*. Taipei, Taiwan: Special Education Center, National Taiwan Normal University.】
- 金瑞芝（2000）。親子共讀圖畫書之歷程：三歲與五歲組比較。**臺北市立師範學院學報**，**31**，193-208。
- 【Chin, J.-C. (2000). Maternal joint book-reading behaviors with three- and five-years-old children. *Journal of Taipei Municipal Teachers College*, 31, 193-208.】
- 周育如、張鑑如（2008）。親子共讀對幼兒敘說故事主角心智狀態的影響效果。**教育心理學報**，**40**(2), 261-282。
- 【Chou, Y.-J., & Chang, C.-J. (2008). Effects of joint book reading on young children's narration of the mental states of story characters. *Bulletin of Educational Psychology*, 40(2), 261-282.】
- 柯華葳（2006）。**教出閱讀力**。臺北市：天下。
- 【Ko, H.-W. (2006). *Teaching reading ability*. Taipei, Taiwan: Commonwealth Magazine.】

- 柯華蕓、張鑑如（2006）。**童書久久III**。臺北市：臺灣閱讀協會。
- 【Ko, H.-W., & Chang, Y.-J. (2006). *The ever lasting story books III*. Taipei, Taiwan: Taiwan Reading Association.】
- 張鑑如、林佳慧（2006）。低收入家庭親子共讀對話分析：話語內容與互動類型。**師大學報：教育類**，**51**(1)，185-212。
- 【Chang, C.-J., & Lin, J.-H. (2006). Mother-child book-reading interactions in low-income families. *Journal of Taiwan Normal University: Education*, *51*(1), 185-212.】
- 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**，21-60。
- 【Chen, S.-M. (2006). How to promote young children's language development through joint story book reading. *Journal of Pingtung University*, *24*, 24-60.】
- 陳惠茹、張鑑如（2013）。共讀童書文字指引策略對幼兒認字之影響。**教育心理學報**，**45**(2)，157-174。
- 【Chen, H.-J., & Chang, C.-J. (2013). Print referencing strategies in shared book reading: Effects on preschoolers' word recognition. *Bulletin of Educational Psychology*, *45*(2), 157-174.】
- 陳瑤惠、趙金婷（2008）。外籍配偶家庭學前幼兒語言發展及家庭閱讀環境之探究。**嘉南學報**，**34**，543-554。
- 【Chen, Y.-H., & Chou, J.-T. (2008). The language development and home literacy environment of foreign spouse's children at preschools. *Chia-Nan Annual Bulletin*, *34*, 543-554.】
- 黃國祐、鍾麗珍、廖玉婕、陳珮真（2008）。學齡前新移民配偶子女的說話清晰度和產生量。**中華民國聽力語言學會雜誌**，**21**，55-91。
- 【Huang, K.-Y., Chung, L.-C., Liao, Y.-C., & Chen, P.-J. (2008). Speech intelligibility and productivity in preschool children of foreign spouse. *Speech-language-hearing association of Republic of China*, *21*, 55-91.】
- 黃瑞琴（1993）。**幼兒的語言經驗**。臺北市：五南。
- 【Huang, R.-C. (1993). *The language experiences of young children*. Taipei, Taiwan: Wunan.】

簡淑真（2010），三種早期閱讀介入方案對社經弱勢幼兒的教學效果。

臺東大學教育學報，**21**(1)，93-123。

【Chien, S.-J. (2010). The effects of three early reading programs on social-economically disadvantaged kindergarteners. *NTTU Educational Research Journal*, 21(1), 93-123.】

鍾鳳嬌、王國川（2004）。外籍配偶子女的語文、心智能力發展與學習狀況調查研究。**教育學刊**，**23**，231-258。

【Chung, F.-J., & Wang, G.-C. (2004). An investigation of language, mental ability, and learning behavior development for children of foreign bride families. *Educational Review*, 23, 231-258.】

Adam, M. J. (1990). *Learning to read: Thinking and learning about print*. Cambridge, MA: MIT Press.

Arnold, D. S., Lonigan, C. J., Whitehurst, G. J., & Epstein, J. N. (1994). Accelerating language development through picture book reading: Replication and extension to a videotape training format. *Journal of Educational Psychology*, 86(2), 235-243.

Chow, B. W. Y., & McBride-Chang, C. (2003). Promoting language and literacy development through parent-child reading in Hong Kong preschoolers. *Early Education & Development*, 14(2), 233-248.

Fielding-Barnsley, R., & Purdie, N. (2003). Early intervention in the home for children at risk of reading failure. *Support for Learning: British Journal of Learning Support*, 18(2), 77-82.

Hargrave, A. C., & Sénéchal, M. (2000). A book reading intervention with preschool children who have limited vocabularies: The benefits of regular reading and dialogic reading. *Early Childhood Research Quarterly*, 15(1), 75-90.

Hay, I., & Fielding-Barnsley, R. (2007). Facilitating children's emergent literacy using shared reading: A comparison of two models. *Australian Journal of Language and Literacy*, 30(9), 191-202.

Hoff, E. (2003). Language development in childhood. In R. M. Lerner, M. A. Easterbrooks, & J. Mistry (Eds.), *Handbook of psychology, Developmental psychology* (Vol. 6, pp. 171-193). New York, NY: Wiley.

- Hoff, E. (2004). Progress, but not a full solution to the logical problem of language acquisition. *Journal of Child Language*, 31, 923-926.
- Hoff-Ginsberg, E. (1998). The relation of birth order and socioeconomic status to children's language experience and language development. *Applied Psycholinguistics*, 19, 603-629.
- Huebner, C. E., & Payne, K. (2010). Home support for emergent literacy: Follow-up of a community-based implementation of dialogic reading. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 31, 195-201.
- Lonigan, C. J., Anthony, J. L., Bloomfield, B. G., Dyer, S. M., & Samwel, C. S. (1999). Effects of two shared-reading interventions on emergent literacy skills of at-risk preschoolers. *Journal of Early Intervention*, 22(4), 306-322.
- Meyer, L., & Wardrop, J. (1994). Effects of reading storybooks aloud to children. *The Journal of Educational Research*, 88(2), 69-85.
- National Institute for Literacy Panel. (2008). *Developing early literacy: Report of the national early literacy panel*. Jessup, MD: National Center for Family Literacy.
- Opel, A., Ameer, S. S., & Aboud, F. E. (2009). The effect of preschool dialogic reading on vocabulary among rural Bangladeshi children. *International Journal of Educational Research*, 48(1), 12-20.
- Raikes, H., Pan, B. A., Luze, G., Tamis-LeMonda, C., Brooks-Gunn, J., Constantine, J., Tarullo, L. B., Raikes, H. A., & Rodriguez, E.T. (2006). Mother-child book reading in low-income families: Correlates and outcomes during the first three years of life. *Child Development*, 77, 924-953.
- Raz, I. S., & Bryant, P. (1990). Social background, phonological awareness and children's reading. *British Journal of Developmental Psychology*, 8(3), 209-225.
- Sonnenschein, S., Baker, L., Serpell, R. E., & Schmidt, D. (2000). Reading is a source of entertainment: The importance of the home perspective for literacy. In K. Roskow & J. Christie (Eds.), *Play and literacy in the early years* (pp. 107-124). Mahwah, NJ: LEA.

- Tsybina, I., & Eriks-Brophy, A. (2010). Bilingual dialogic book-reading intervention for preschoolers with slow expressive vocabulary development. *Journal of Communication Disorders*, 43(6), 538-556.
- Valdez-Menchaca, M. C., & Whitehurst, G. J. (1992). Accelerating language development through picture book reading: A systematic extension to Mexican day care. *Developmental Psychology*, 28, 1106-1114.
- Whitehurst, G. J., Falco, F. L., Lonigan, C., Fischel, J. E., DeBaryshe, B. D., Valdez-Menchaca, M. C., & Caulneld, M. (1988). Accelerating language development through picture book reading. *Developmental Psychology*, 24, 552-558.
- Whitehurst, G. J., Arnold, D. S., Epstein, J. N., Angell, A. L., Smith, M., & Fischel, J. (1994a). A picture book reading intervention in day care and home for children from low-income families. *Developmental Psychology*, 30(5), 679-689.
- Whitehurst, G. J., Epstein, J. N., Angell, A. L., Payne, A. C., Crone, D. A., & Fischel, J. E. (1994b). Outcomes of an emergent literacy intervention in Head Start. *Journal of Educational Psychology*, 86(4), 542-555.

The Effects of a Dialogic Reading Intervention on the Language Ability of Disadvantaged Children

Shiou-Ping Shiu* Yi-Ching Tsai**

Abstract

The purpose of this study was to examine the effects of dialogic reading on 5-year old disadvantaged children. The participants were from one public kindergarten in southern Taiwan. They participated in an 8-week small group dialogic reading program, with a frequency of four times per week, 30-minute per session. First, the results of the study show that the participants' vocabularies and expressions were significantly improved by the eight-week dialogic reading intervention. Second, dialogic reading skills can provide opportunities for the participants to develop abilities in semantics, grammar, and pragmatics. Third, in the process of dialogic reading, the participants demonstrated their abilities in describing the relationship between the cause and effect of stories and participating in problem solving discussions.

Keywords: dialogic reading, disadvantaged children, language ability



DOI:10.3966/199679772016103302003

Received: October 28, 2015; Modified: April 8, 2016; Accepted: June 7, 2016

* Shiou-Ping Shiu, Assistant Professor, Department of Early Childhood Education, University of Taipei. E-mail: spshiu515@gmail.com

** Yi-Ching Tsai, Teacher, Jiwo-Cheng Primary School, Kaohsiung, Taiwan.

