

# 學習對話式閱讀對提升家長 親子共讀技巧之成效

王佩倚 王秋鈴

臺北市立大學特殊教育學系

## 摘要

本研究旨在探討學習對話式閱讀（dialogic reading，簡稱 DR）後，家長與兒童閱讀互動行為表現之變化。研究採用單一受試法跨受試多基線設計，以大臺北地區六對親子為研究對象。為探討實驗的複製性效果，故將對象分為兩組，A 組家長執行基線期（3 週）、介入期（6 週）、以及維持期（2 週）；B 組家長執行基線期（5 週）和介入期（6 週）。兩組家長均接受 6 週的 DR 學習課程，並每週與研究者面談一次，以了解 DR 在家中的實施情形。研究結果以描述統計、圖示法以及目視分析法分析，輔以觀察與訪談家長等資料探究社會效度。綜合本研究結果發現：(1)家長在學習 DR 後，使用此策略與兒童共讀的行為立即增加，且在介入結束後，仍持續使用；(2)從兩組家長學習 DR 後的共讀表現可知，DR 具有複製性成效；(3)家長對於以一對一教學加上影片示範的學習方式，接受度佳、反應成效好。本研究除了對研究結果詳加討論之外，並提供實務執行與後續研究之建議，以做為以家庭為中心之介入模式的初步規劃。

關鍵字：對話式閱讀、親子共讀、學前語言發展遲緩兒童、間接介入



## 壹、緒論

親子共讀(parent-child joint book reading)是目前被認為最有效率的家庭介入活動之一(徐庭蘭、許春蘭、吳翠花、顏君芳、林婷婷, 2012)。父母與兒童一起共讀繪本, 不僅與近年早期療育之推廣目標——「以家庭為中心」相呼應, 亦創造了一個自然的語言環境, 以能改善特殊需求兒童的溝通能力, 並增進其語言學習與問題解決的能力(Forgan, 2002; Stephenson, 2009)。

在眾多的親子共讀互動類型中, 對話式閱讀(dialogic reading, 簡稱DR)為相關研究中常建議之互動策略(Arnold & Colburn, 2006; Dale, Crain-Thoreson, Notari-Syverson, & Cole, 1996; Hargrave & Senechal, 2000)。DR不僅保有原本親子共讀中「以家庭為中心」的原則, 更強調「以兒童為中心」的概念, 有助於改善在親子共讀過程中可能因兒童不專注、對閱讀沒興趣等問題, 而導致共讀頻率逐漸減少的現象。然而, 觀察過去DR的相關研究, 以探討共讀策略對提昇兒童語言能力成效之研究為主, 而探討家長學習使用DR對其與兒童共讀行為改變之研究卻相對稀少。緣此, 本研究將探討家長習得DR策略之成效, 並希望本研究結果可供專業人員在衛教家長共讀技巧時參考。

## 貳、文獻探討

### 一、DR的內涵與技巧

DR是眾多於親子共讀策略中, 獨具一格的介入方式, 是一種能鼓勵兒童在共

讀時主動參與的互動技巧。DR的主要目標是希望父母在共讀時, 能藉由聆聽、促進、擴展和回應語言等技巧, 讓兒童能從被動聆聽者的角色, 轉為主動說故事者(Udaka, 2009; Whitehurst et al., 1988)。此外, DR強調「以兒童為中心」的介入概念, 注重在閱讀互動過程中兒童參與角色的轉變。在以兒童為中心的概念下, 相較於過去由成人主導共讀活動的情形, 更容易引起兒童的參與動機, 和增強參與的程度; 而在兒童內在動機增加的情況下, 更能延續與成人的互動, 並且持續嘗試溝通對話。

DR的概念, 最早可追溯至1988年Whitehurst等人所執行的一項介入性研究, 該研究以29名來自中產階級家庭, 年齡在21至35個月間的兒童為施測對象。研究人員教導實驗組母親以「互動式」的繪本閱讀方式引導兒童閱讀; 亦即, 在與兒童共讀初期, 母親就共讀的繪本提出簡單的問題, 引導兒童說出書中人物或物品的名稱; 隨著兒童說話能力的增長, 母親的問題慢慢的轉為開放式的問題, 且當兒童無法回答問題時, 母親經由提示和示範引導兒童說話, 並針對兒童回答的內容給予讚美、修正和延伸, 以協助兒童說出更完整的句子。在兒童述說故事內容增多後, 母親的角色即轉變為積極的傾聽者, 支持並鼓勵兒童說故事。控制組的母親則以傳統的說故事方式與兒童共讀, 母親在過程中不詢問兒童任何問題, 兒童單純為被動的聽眾。在介入一個月後, 研究結果顯示, 兩組兒童在接受性語言之得分並沒有顯著差異, 但在表達性語言的得分, 則是實驗組兒童顯著的高於控制組兒童, 且



實驗組兒童平均語句長度較長，使用句子的頻率也較頻繁。

Zevenbergen 與 Whitehurst (2003)根據 Whitehurst 等人的資料整理出適用於 2-3 歲和 4-5 歲兒童的閱讀互動技巧。針對 2-3 歲的兒童，其父母須接受兩階段的訓練課程，二個訓練課程需間隔二至三週，目的是要讓父母有時間可以練習，並實際和兒童互動。

在第一階段的課程中，父母主要學習下列七項技巧：

1. 問「什麼」類型的問題(ask “what” question)：請兒童命名繪本中的插圖，或是詢問兒童繪本中的問題，如：「這是什麼呢？」
2. 追問問題(follow answers with question)：若是兒童能夠命名插圖，則進一步詢問兒童相關的問題或特徵，如：「對！這是小狗，那這隻小狗是什麼顏色呢？」
3. 重複兒童的話(repeat what the child says)：父母透過重複兒童的話，加強兒童的語言表現，讓他知道他是正確的，如：「對！那是馬車。」
4. 在需要時幫助兒童回答(help the child as needed)：當父母問的問題太難導致兒童無法回答時，父母可以示範如何回答問題，接著再邀請兒童重複說一次，如：「這是章魚。你會說章魚嗎？」
5. 讚美與鼓勵(praise and encourage)：當兒童嘗試描述繪本時，父母可以給予讚美和鼓勵，如：「你講對大象的名字耶！太厲害了。」
6. 跟隨兒童的興趣(follow the child's interests)：在閱讀繪本的過程中，父母不

需要逐字唸出文本或是說明每一張插圖。若是兒童開始描述繪本內容時，父母可以跟隨兒童的腳步與興趣，同時也鼓勵他們多說一點，讓兒童享受與父母一起閱讀的時光。

7. 玩得愉快(have fun)：DR 最重要的目標就是要讓兒童享受閱讀；亦即，讓兒童在自然的情境中，以輪流的方式分享閱讀，獲得愉快的閱讀經驗。如：父母唸完一頁後換兒童「唸」下一頁。若是兒童在閱讀互動中感到疲憊即可停止，即使只讀完少數幾頁也沒關係，不一定要讀完整本繪本。

當父母習得上述技巧，並運用新習得的技巧與兒童互動 2-3 週後，開始第二階段的訓練課程，教導父母幫助兒童說出更長且完整句子的技巧，其包含之三項技巧如下：

1. 問開放性問題(ask open-ended question)：在練習完第一階段問「什麼」類型的問題後，父母可以開始詢問開放性問題，如：「這一頁發生什麼事情了？」。此時，若是兒童無法回答，則同樣的在兒童需要時幫助他回答，並給予讚美與鼓勵。
2. 擴展兒童的話語(expand what the child says)：當兒童在描述繪本時，父母可以重複兒童的話，並添加訊息以擴展兒童的話語，使句子更完整，如：兒童說「大狗狗」時，父母可以說「對，紅色的大狗狗。換你說說看。」
3. 玩得愉快：就如同在第一階段提到的內容，讓兒童享受閱讀的經驗是很重要的，可以透過輪流說故事的方式維持兒童在閱讀互動時的興趣。



適用於 4-5 歲兒童的對話式閱讀技巧，主要是教導父母以「PEER」的原則與兒童閱讀互動；亦即，父母提示(prompt)兒童命名繪本中的插圖和談論故事內容，並評量(evaluate)兒童的回應，評量的目的是要父母讚美兒童的正確回應，或是當兒童回應錯誤時提供正確答案，以利用機會教導兒童語言。另外，透過重述兒童所說的話語，並添加更多的訊息去擴展(extend)兒童的語言表達，再鼓勵兒童重述(repeat)經擴展後的句子。

「CROWD」則代表父母學習問五種類型的問題以提示兒童回應(Zevenbergen & Whitehurst, 2003)，分別為：

1. 完成性提示(completion prompts)：讓兒童填空，如：「當我們上車後，我們要繫\_\_\_\_\_。」
2. 回憶性提示(recall prompts)：讓兒童回想故事內容，並詢問相關的問題，如：「你還記得書中的老師在學校裡做了什麼事嗎？」
3. 開放性提示(open-ended prompts)：鼓勵兒童用自己的話說故事，如：「換你說這一頁的故事了。」
4. wh 問題提示(wh-prompts)：問兒童「什麼」、「哪裡」和「為什麼」的問題，如：「這叫什麼名字啊」、「為什麼彼得不去上學呢？」
5. 遠距性提示(distancing prompts)：詢問兒童與故事情節相關的生活經驗問題，如：「你曾經參加過遊行嗎？」

## 二、家長學習對話式閱讀之相關研究

大多數 DR 相關的研究，以探討其對兒童語言能力提升之成效為主，只有部分研究亦同時觀察家長或教師學習 DR 技巧

後，其共讀行為改變的情形(Arnold, Lonigan, Whitehurst, & Epstein, 1994; Crain-Thoreson & Dale, 1999; Huebner & Payne, 2010; Lim & Cole, 2002)。

Arnold 等(1994)以 64 位來自中、高社經地位的正常發展幼兒(平均年齡 28.61 個月)之家長為對象，探討在學習 DR 技巧時，透過現場教學或錄影帶教學之學習效能是否有所差異。經過 5 週的介入結果顯示，利用錄影帶教學不僅比現場教學更容易讓家長熟悉 DR 技巧，也更具有經濟效益。

Crain-Thoreson 與 Dale (1999)以 32 名平均年齡為 51.6 個月，有輕度到中度語言遲緩的兒童與其班級老師和家長為對象，探討家長和老師在 1.5 小時的 DR 影片教學後，分別以 DR 技巧與兒童進行共讀，其共讀行為是否會有差異。結果顯示，二組成人人在 8 週的共讀過程中，逐字唸讀文本、資訊性評論、讓兒童以指認的方式回應問題、以及等待時間不足等，不符合 DR 原則的行為次數皆有顯著性的減少，而在認可兒童的發言、以語言示範正確的語詞(句)、問 wh-問題、問開放式問題、擴展以及讚美兒童的語句等，符合 DR 原則的行為頻率，皆有明顯的提昇。另外，研究者也發現，不論是家長或是老師，在接受 DR 訓練後，不僅都能夠有效的提昇兒童的語言表現，且兒童的語言進步，並不會因為不同成人的介入而有差異。

另外，Lim 與 Cole (2002)以 21 名住在美國的正常發展兒童(平均年齡 3.3 歲)之韓裔母親為研究對象，探討實驗組母親在接受 DR 技巧訓練後，其運用 DR 策略共讀的行為與未受 DR 訓練的控制組母親



之差異。研究結果顯示，實驗組母親在進行共讀時，問開放式問題、等待兒童回應的時間以及擴展兒童的語句等次數，皆明顯的高於控制組母親，而控制組母親則在逐字唸讀文本的次數明顯高於實驗組母親。

Huebner 與 Payne 在 2010 年研究 78 名有 2-3 歲子女的美國華盛頓州西部鄉村家庭的父母，是否能以 DR 的方式與其子女共讀，並在 2 年間持續追蹤父母使用 DR 技巧與兒童共讀之成效。研究結果指出，DR 教學組父母在研究期間，使用 wh-問題、重複或擴展兒童的話語、連結繪本與生活經驗、讚美兒童、問開放式問題等次數，皆明顯的高於非 DR 教學組父母，而非 DR 教學組父母則在問是非問題、以指認的方式回應兒童問題等頻率上，明顯的高於 DR 教學組父母。

吳佩儀(2013)探討兩位越南籍母親在接受 4 次每週一小時的 DR 技巧訓練後，與其發展正常但語言能力偏弱的子女（平均年齡 3.6 歲）在共讀過程中運用該技巧之成效。結果顯示，母親學習 DR 技巧後，在提問的部分，使用問 wh-問題、讓兒童填空、問開放式問題的次數皆明顯增加，但較少使用回想與聯想之技巧；在回應的部分，母親較常使用鼓勵和提示的方式來回應兒童的話語，但較少使用重複和延伸的技巧。

從上述的文獻中可以一致性的發現，只要家長有意願參與改善兒童的語言能力，在經簡短的教學後，即能有效的習得 DR 技巧，且能夠明顯的改變其共讀行為，並使用習得的技巧與兒童共讀。然而上述研究大多是以典型發展兒童及其家長

為對象。在臺灣地區，目前只有吳佩儀(2013)以越南籍母親為對象，探討其在接受 DR 訓練後運用於親子共讀過程的成效，尚未有研究探討家長是否能在學習 DR 技巧後，有效運用在與學前語言發展遲緩兒童的共讀過程中。

因此，本研究以學前語言發展遲緩兒童及其家長為研究對象，具體研究目的為探討家長學習「對話式閱讀」技巧後，其共讀行為的變化。根據上述研究目的，本研究之研究問題如下：

1. 家長學習「對話式閱讀」後，在閱讀互動時，其符合「PEER」與「CROWD」原則的技巧在基線期、介入期、和維持期的變化為何？
2. 家長學習「對話式閱讀」策略是否具有複製性成效？

## 參、研究方法

### 一、研究設計

本研究採用單一受試方法的跨受試者多基線設計(multiple baseline design across subjects)，以探討接受對話式閱讀(DR)介入後家長共讀行為的變化，研究架構圖請見圖 1。

本研究自變項為 DR；亦即，先接受 DR 介入家長（以下簡稱 A 組）以及等候接受 DR 介入家長（以下簡稱 B 組）分別在不同的實驗階段接受 DR 之實驗處理。

依變項為探討受試者家長在接受 DR 技巧訓練後，其閱讀互動行為的改變，故針對家長在接受 DR 技巧訓練後，應該出現之閱讀互動行為進行分析，內容如下：



1. 提示：問完成性問題、問回憶性問題、問「什麼」類型的問題、問開放性問題、問遠距性問題和追問問題。
2. 評量：讚美與鼓勵兒童的表現、在兒童需要時給予語言示範。
3. 擴展：重複兒童的話語、擴展兒童的話語。
4. 重述：鼓勵兒童重述經擴展後的句子。
5. 等待兒童回應時間  $\geq 5$  秒：根據 Crain-Thoreson 與 Dale (1999) 的研究建議，語言發展遲緩兒童常有延遲回應之情形，成人與其閱讀互動時，應給予充分的時間，鼓勵並等待兒童做出回應。

本研究階段分為基線期、介入期和維持期，說明如下。

(一) 基線期

此階段主要是蒐集家長在研究介入前，其既有的閱讀互動行為。A 組家長在 3 週的評量結果呈現穩定水準後，即進入介入期；B 組家長則採延後介入的方式，繼續基線期評量，等待 A 組家長在介入期

出現明顯的實驗處理效果後，始進入介入期。

(二) 介入期

此階段為 DR 策略的教學與介入時期；家長先接受 45 分鐘的 DR 課程，目的是教導家長 DR 之技巧與原則，課程內容包含一開始的與家長自我介紹和建立關係 (5 分鐘)，接著提供自編「對話式閱讀家長手冊」給家長參考，同時口頭說明 DR 的意涵與內容 (10 分鐘)，然後觀看影片和討論符合與不符合 DR 策略的共讀行為 (15 分鐘)，最後請家長以 DR 策略和研究者模擬共讀，並針對不理解的部分進行詢問 (15 分鐘)。之後，研究者與家長每週進行一次約 30 分鐘的面談，家長需以錄影或錄音，以及書寫家長觀察日誌等記錄方式，呈現當週的共讀表現，以在面談時與研究者共同討論成果，並精進家長之 DR 技巧，同時確認家長每週至少進行 5 次，每次共讀至少 10 分鐘。在面談過程中，家長可以提出在家中進行 DR 共讀時

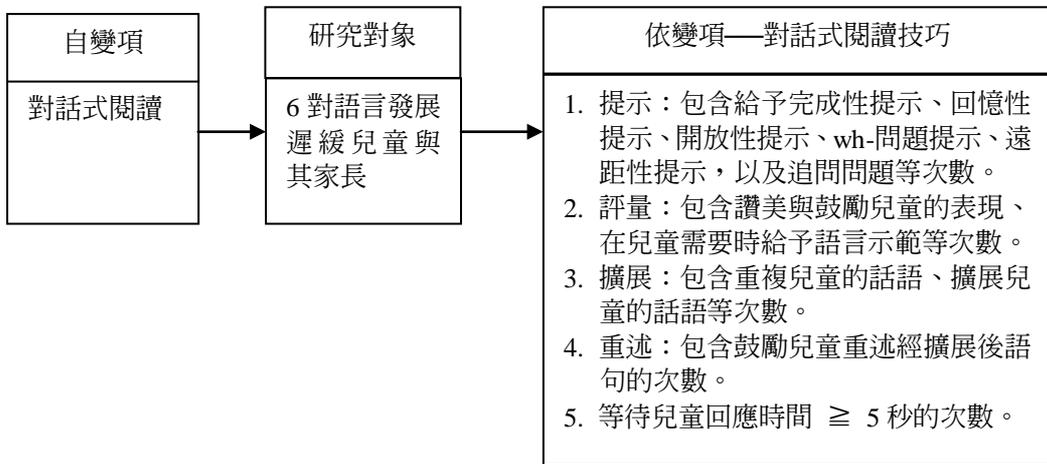


圖 1 研究架構圖。



所遭遇的困難，由研究者協助解決；或是與研究者分享其所觀察到的兒童進步情形。同時，研究者會與家長一起觀看當週的共讀影片，鼓勵家長從影片中指出自己在共讀中應用了何種 DR 技巧，以及在哪些片段可以改變或使用 DR 技巧來幫助兒童表達的更完整或做更進一步的表達。研究者也會指出家長在應用 DR 技巧上的優秀表現，並在不足之處提出改善之建議。

另外，研究者亦透過每週家長提供的共讀影片，評量其在家中應用該策略與兒童共讀的表現，以了解家長與兒童閱讀互動時，表現符合「PEER」與「CROWD」原則之技巧行為的變化情形。本研究 A 組家長於第四週進入介入期，B 組家長則在第六週進入介入期；兩組家長均接受 6 週的 DR 介入。

### (三) 維持期

此階段目的在觀察 A 組家長在介入撤除後，持續使用 DR 策略的表現，共觀察 2 週。B 組家長則因研究時間因素，未進行維持期的觀察。

## 二、研究對象

雖然 Zevenbergen 與 Whitehurst (2003) 所提的「PEER」與「CROWD」原則適用於 4-5 歲的典型發展兒童，然而語言發展遲緩兒童的語言能力遠落後於典型發展兒童，因此即使生理年齡已超過 5 歲也應能在 DR 的閱讀互動中獲益。另外，Fung、Chow 與 McBride-Chang (2005) 以及林月仙、吳裕益與蘇純瑩 (2005)，分別以 5-9 歲中重度聽損兒童和 5-7 歲領有身心障礙手冊之兒童為對象進行 DR 研究，其研究結果均顯示 DR 對促進兒童的詞彙、理解、溝通效能、口語分享等能力具有成效，

因此本研究對象訂定在 4-6 歲間。另外，所有參與研究兒童均符合以下條件：經「修訂學前兒童語言障礙評量表」評估後，在語言理解、語言表達或語言發展，有任一分數低於負 1.5 個標準差、聽力和視力正常或經矯正後不影響閱讀行為、以及家庭主要使用語言為華語等。另外，家長亦符合以下條件：有意願參與改善兒童之行為、能夠在研究期間，每週與兒童共讀繪本至少 5 次，每次至少 10 分鐘、能夠配合本研究需求錄製且提供在家中與兒童進行共讀之影片、以及家庭主要使用語言為華語。本研究的 6 對親子均來自大臺北地區的中、高社經水準家庭，其基本資料及現況能力描述如表 1。

從表 1 可知，六位參與研究的兒童均為男童，A 組（編號 001-003）3 位兒童的年齡在 4 歲 0 個月至 6 歲 2 個月間，平均年齡為 4 歲 9 個月。A 組 3 位兒童均被診斷為自閉症，在修訂學前兒童語言障礙評量表的語言理解、語言表達和語言發展等三項分數均低於平均分數 1.5 個標準差。B 組（編號 004-006）3 位兒童的年齡介於 4 歲 0 個月至 5 歲 7 個月間，平均年齡為 4 歲 11 個月。B 組 3 位兒童的醫學診斷分別為自閉症、廣泛性發展遲緩和疑似過動症，在修訂學前兒童語言障礙評量表的表現，除編號 006 兒童只有語言表達分數低於平均分數 1.5 個標準差外，另兩位兒童在語言理解、語言表達和語言發展等三項分數均低於平均分數 1.5 個標準差。

參與研究的六位家長均為母親，常用語言皆是國語，目前的職業均為家管。教育程度方面，除編號 005 的母親為高中學歷外，其他 5 位母親的教育程度均為大學



表 1

六對親子之基本資料及能力現況

| 編號  | 兒童<br>性別 | 兒童年齡<br>(歲;月) | 醫學診斷          | PLS < -1.5<br>SD 項目 | 共讀<br>家長 | 家長年齡<br>(歲) | 家長教育程<br>度/職業 | 每週共讀次數/<br>每次共讀時間 |
|-----|----------|---------------|---------------|---------------------|----------|-------------|---------------|-------------------|
| 001 | 男        | 6;02          | 自閉症、<br>亞斯伯格症 | 理解、表達、<br>語言發展      | 母親       | 36          | 大學/家管         | 3次/10-20分鐘        |
| 002 | 男        | 4;01          | 自閉症           | 理解、表達、<br>語言發展      | 母親       | 42          | 大學/家管         | 3次/20-40分鐘        |
| 003 | 男        | 4;00          | 自閉症           | 理解、表達、<br>語言發展      | 母親       | 42          | 大學/家管         | 3次/ ≤10分鐘         |
| 004 | 男        | 4;00          | 自閉症           | 理解、表達、<br>語言發展      | 母親       | 38          | 大學/家管         | 3次/10-20分鐘        |
| 005 | 男        | 5;03          | 廣泛性發展<br>遲緩   | 理解、表達、<br>語言發展      | 母親       | 40          | 高中/家管         | 1次/ ≤10分鐘         |
| 006 | 男        | 5;07          | 疑似過動症         | 表達                  | 母親       | 35          | 大學/家管         | 2次/10-20分鐘        |

註：PLS = 修訂學前兒童語言障礙評量表、SD = 標準差。

畢業。A 組母親的年齡介於 36-42 歲間，平均年齡為 40 歲；B 組母親的年齡則在 35-40 歲間，平均年齡為 37.67 歲。

在介入前的共讀頻率與共讀時間方面，兩組親子狀況如下：A 組親子每週共讀次數均為 3 次，親子每次共讀時間由 10 分鐘至 40 分鐘不等。B 組親子的每週共讀次數為 1 至 3 次不等，其中兩對親子每次共讀時間為 10-20 分鐘，另一對則在 10 分鐘以內。

### 三、研究工具

以自編「家長對話式閱讀互動行為檢核表」評量家長符合 DR 原則共讀行為的表現，此檢核表係參考 Crain-Thoreson 與 Dale (1999)的「父母語言編碼方式」(Parent language coding conventions)、Dixon-Krauss、Januszka 與 Chae (2010)的「對話式閱讀親子共讀目錄」(Dialogic Reading Inventory: Parent-Child)、以及 Zevenbergen

與 White-hurst (2003)所整理之 DR 技巧等內容編纂而成。在本研究中，經由分析家長與兒童共讀的影像紀錄，檢視與計算家長在共讀時，符合 DR 互動行為的總次數。另外，在最後一次面談時，以自編家長意見調查表了解家長在 DR 介入後，其對於學習與應用 DR 策略的相關自覺表現與反應。

本研究綜合林敏宜(2000)、黃迺毓、李坤珊與王碧華(2009)、方淑貞(2010)與 CONNECT Modules (2014)所提出之繪本選擇方式，事先選擇了 6 本繪本作為介入工具，但實際執行了兩週後發現，本研究的受試兒童因多為自閉症兒童，或對新事物的接受度小，或有其獨特的偏好，因此在後續的介入中，除了每週繼續提供繪本外，也讓親子在進行共讀時，自行選擇兒童熟悉且感興趣的繪本。



#### 四、資料收集與分析

採用單一受試實驗的目視分析法進行分析，將基線期、介入期與維持期階段收集到的數據資料以圖表方式對研究結果進行分析。圖表資料的目視分析包括階段內與階段間的資料趨向、穩定水準、和重疊百分比等分析。

本研究由第一作者進行家長 DR 互動行為的檢核分析，為確認分析結果具可信性，從 A 組三位家長的基線期、介入期和維持期，以及從 B 組三位家長的基線期和介入期中各抽取一份影音檔，另請一位主修語言治療的研究生擔任共同評分者，進行評分者間一致性分析，結果達 96.82% 的評分一致性。

### 肆、結果與討論

本研究旨在探討家長學習對話式閱讀 (DR) 的成效，以下將從家長閱讀行為變化之整體分析、A、B 兩組家長閱讀行為變化分析、家長閱讀行為之個別差異分析，以及社會性效度等四方面呈現本研究結果，並進行綜合討論。

#### 一、家長閱讀行為變化之整體分析

圖 2 呈現 A、B 兩組六位家長，在不同實驗處理階段中，所出現符合 DR 原則的共讀頻率；此頻率是以家長交回上週在家共讀的影片，由研究者觀看影片後，計算其平均每分鐘使用 DR 技巧次數之結果。

圖 2 顯示，A、B 兩組家長在基線期時，每分鐘使用 DR 技巧與兒童共讀的頻率均少於 1 次。然而，A 組家長在第四週開始接受實驗介入後，每分鐘使用 DR 技

巧的頻率，立即增加至每分鐘 3-5 次，而仍在基線期的 B 組家長使用 DR 技巧的頻率則維持在每分鐘 < 1 次。稍後，B 組家長在第六週正式接受實驗介入後，每分鐘使用 DR 技巧的頻率立即增加至每分鐘約 6-8 次，且持續此高頻表現到實驗結束；在此同時，A 組家長使用 DR 技巧的頻率也仍持續增加。最後，A 組家長在進入維持期後，雖每分鐘使用 DR 技巧的頻率略降至 7 次，但仍維持在高頻率。

根據此結果可知，兩組家長接受實驗介入後，每分鐘使用 DR 技巧的頻率，均有立即性的增加，且其共讀行為的改變模式也大致相似，故綜合以上結果可知，DR 不僅有立即性的學習效果，也具有良好的組間複製性成效。

#### 二、A、B 兩組家長閱讀行為變化分析

##### (一) A 組家長

先接受 DR 課程的 A 組三位家長在實驗處理三個階段的表現整理在圖 2 和表 2，以下依據 A 組三位家長在不同階段內和階段間符合 DR 共讀行為的變化和趨勢，說明學習 DR 策略之成效。

##### 1. 基線期

三位家長在基線期的 3 次共讀中，每分鐘使用 DR 技巧與兒童共讀的平均次數分別為 .13、.70 和 .33 次，水準變化介於 0~.70，趨勢走向均呈水平發展，且達 100% 的趨向穩定性，顯示本階段的資料已達到穩定狀態。

##### 2. 介入期

三位家長在接受介入一週後，與兒童共讀時，使用 DR 技巧的頻率立刻躍升至每分鐘 3 次以上。在介入期的 6 次共讀中，每分鐘使用 DR 技巧與兒童共讀的平均次



數分別提升至 5.09、6.18 和 6.15 次，均明顯較基線期增加。從基線期至介入期，三位家長每分鐘使用 DR 技巧的次數平均增加 4.96~5.82 次，三位家長的進步幅度相仿。此外，三位家長在介入期的表現均呈上升的趨勢走向，水準變化介於 2.68~

7.08。在趨向穩定性方面，三位家長皆達 80% 以上，呈現穩定上升的趨向。另外，三位家長從基線期到介入期的重疊百分比為 0%，顯示介入對於提高三位家長使用 DR 技巧具有明顯正向的立即成效。

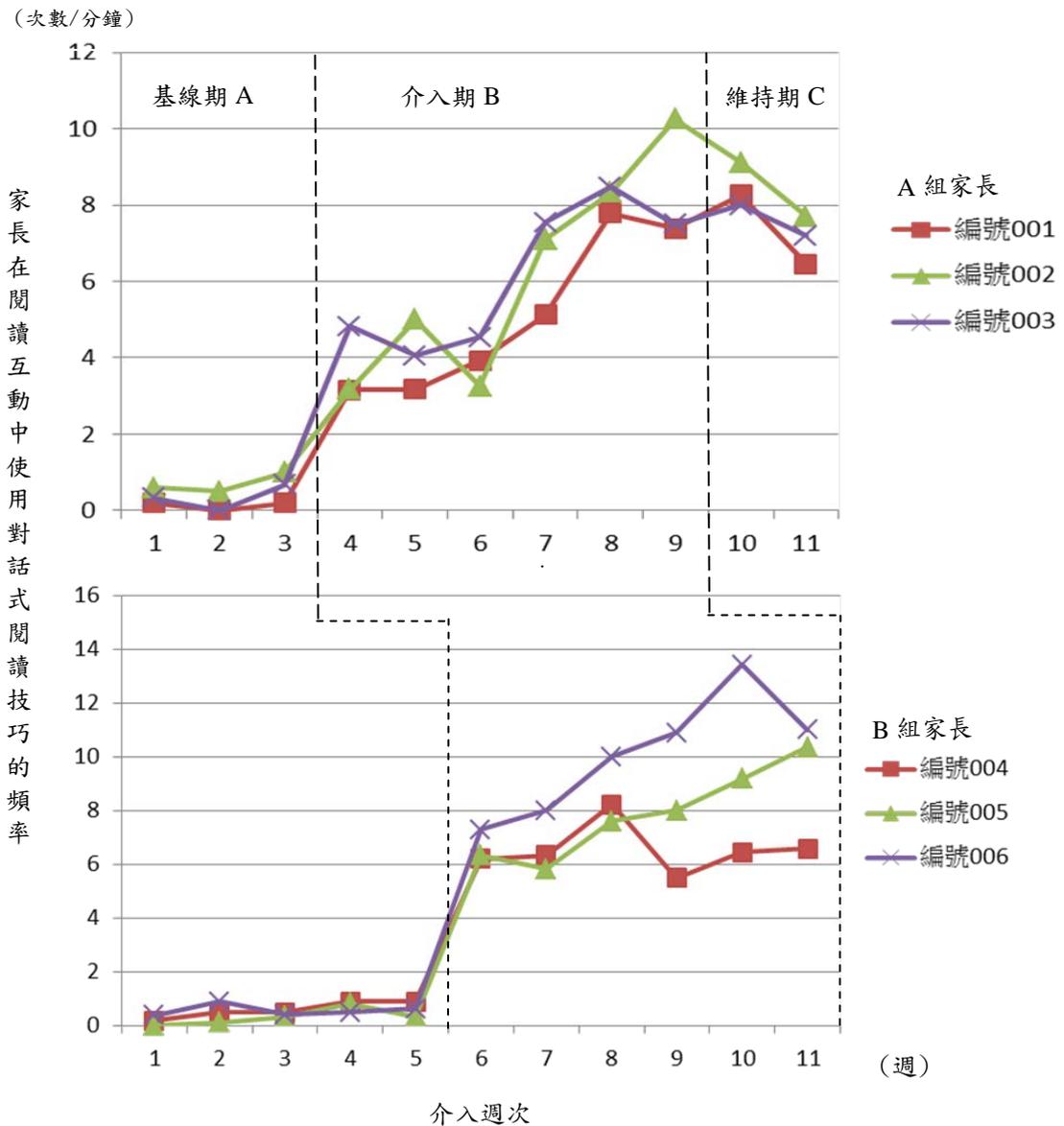


圖2 A、B 兩組家長使用對話式閱讀技巧頻率之折線圖。



### 3. 維持期

三位家長在維持期的 2 次共讀中，每分鐘使用 DR 技巧與兒童共讀的平均次數分別為 7.36、8.41 和 7.60 次，與介入期相較下，每分鐘使用 DR 技巧的次數平均增加 1.45~2.27 次。雖然趨向方面呈現下降或零加速狀態，但觀察介入期和維持期的重疊百分比，002 和 003 家長為 100%，001 家長亦有 50%，顯示三位家長在維持期的表現仍持續著介入期的治療效果；亦即，在介入褪除後，家長仍能維持使用 DR 技巧與兒童共讀。

綜合以上分析顯示，A 組三位家長在基線期的水準和趨向走勢皆呈現穩定的情形，他們在與兒童共讀時，使用 DR 技巧的頻率，平均每分鐘少於 1 次，但在進入介入期後，每分鐘使用 DR 技巧的次數大幅提升，顯示家長在介入期的學習具有效果。此外，在維持期的共讀中，三位家長平均每分鐘使用 DR 技巧的次數亦高於基線期與介入期，且重疊百分比介於 50%~100%，此意味著介入的維持效果顯著。從上述資料可見，家長在學習 DR 技巧後，與兒童共讀的行為不僅改變，且能持續使用新習得的 DR 技巧。

表 2

A 組家長使用對話式閱讀技巧頻率在階段內和階段間變化分析摘要表

| 變化    | 項目        | 001 家長          |                  |                  | 002 家長          |                   |                  | 003 家長          |                  |                  |
|-------|-----------|-----------------|------------------|------------------|-----------------|-------------------|------------------|-----------------|------------------|------------------|
|       |           | A               | B                | C                | A               | B                 | C                | A               | B                | C                |
| 階段內比較 | 階段順序      |                 |                  |                  |                 |                   |                  |                 |                  |                  |
|       | 階段長度      | 3               | 6                | 2                | 3               | 6                 | 2                | 3               | 6                | 2                |
|       | 趨勢走向      | 一(=)            | /(+)             | \(-)             | 一(=)            | /(+)              | \(-)             | 一(=)            | /(+)             | 一(=)             |
|       | 趨向穩定度     | 穩定              | 穩定               | 穩定               | 穩定              | 穩定                | 穩定               | 穩定              | 穩定               | 穩定               |
|       |           | 100%            | 83%              | 100%             | 100%            | 100%              | 100%             | 100%            | 83%              | 100%             |
|       | 水準穩定度     | 多變              | 穩定               | 穩定               | 穩定              | 穩定                | 多變               | 穩定              | 多變               | 多變               |
|       |           | 33%             | 83%              | 100%             | 67%             | 83%               | 50%              | 100%            | 67%              | 50%              |
|       | 水準範圍      | 0~.20           | 3.15~7.79        | 6.46~8.26        | .50~1.00        | 3.17~10.25        | 7.70~9.11        | 0~.67           | 4.06~8.47        | 7.19~8.00        |
|       | 水準變化      | <u>.20-.20</u>  | <u>3.15-7.39</u> | <u>8.26-6.46</u> | <u>.60-1.00</u> | <u>3.17-10.25</u> | <u>9.11-7.70</u> | <u>.33-.67</u>  | <u>4.82-7.50</u> | <u>8.00-7.19</u> |
|       | 平均值       | .13             | 5.09             | 7.36             | .70             | 6.18              | 8.41             | .33             | 6.15             | 7.60             |
| 階段間比較 | 階段        | A/B             | B/C              |                  | A/B             | B/C               |                  | A/B             | B/C              |                  |
|       | 趨向方向與效果變化 | /(+)            | /(+)             |                  | /(+)            | \(-)              |                  | /(+)            | /(+)             |                  |
|       | 趨向穩定度     | 正向              | 正向               |                  | 正向              | 負向                |                  | 正向              | 正向               |                  |
|       | 趨向穩定度     | 穩定到穩定           | 穩定到穩定            |                  | 穩定到穩定           | 穩定到穩定             |                  | 穩定到穩定           | 穩定到穩定            |                  |
|       | 水準間變化     | <u>3.15-.20</u> | <u>8.26-7.39</u> |                  | <u>3.17-1</u>   | <u>9.11-10.25</u> |                  | <u>4.82-.67</u> | <u>8-7.50</u>    |                  |
|       |           | +2.95           | +87              |                  | +2.17           | -1.14             |                  | +4.15           | +50              |                  |
|       | 平均值變化效果   | +4.96           | +2.27            |                  | +5.48           | +2.23             |                  | +5.82           | +1.45            |                  |
| 重疊百分比 | 0%        | 50%             |                  | 0%               | 100%            |                   | 0%               | 100%            |                  |                  |



## (二) B 組家長

延後接受 DR 課程的 B 組三位家長在實驗處理階段的表現整理在圖 2 和表 3，以下依據 B 組三位家長在基線期和介入期內，以及兩階段間符合 DR 共讀行為的變化和趨勢，說明 DR 學習的複製性成效。

## 1. 基線期

三位家長在基線期的 5 次共讀中，每分鐘使用 DR 技巧與兒童共讀的平均次數分別為 .59、.32 和 .56 次，水準變化介於 .25~.70，趨勢走向均呈水平發展，且達 80~100% 的趨向穩定性，顯示本階段的資料已達到穩定狀態。

## 2. 介入期

三位家長在接受介入一週後，與兒童共讀時，使用 DR 技巧的頻率立刻躍升至

每分鐘 6 次以上。在介入期的 6 次共讀中，每分鐘使用 DR 技巧與兒童共讀的平均次數分別提升至 6.54、7.88 和 10.10 次，明顯較基線期增加。從基線期至介入期，三位家長每分鐘使用 DR 技巧的次數平均增加 5.95~9.54 次，其中以 006 家長的進步幅度最大。此外，三位家長在介入期間使用 DR 技巧的次數均呈上升的趨勢走向，水準變化介於 .37~4.02。在趨向穩定性方面，三位家長皆達 100%，呈現穩定上升的趨向。另外，三位家長從基線期到介入期的重疊百分比為 0%，顯示介入對於提高 B 組三位家長使用 DR 技巧同樣具有明顯正向的立即成效。

上述結果顯示，B 組三位家長的表現與 A 組家長完全相仿，在基線期的水準和

表 3

B 組家長使用對話式閱讀技巧頻率在階段內和階段間變化分析摘要表

| 變化    | 項目        | 004 家長          |                  | 005 家長          |                   | 006 家長          |                |
|-------|-----------|-----------------|------------------|-----------------|-------------------|-----------------|----------------|
| 階段內比較 | 階段順序      | A               | B                | A               | B                 | A               | B              |
|       | 階段長度      | 5               | 6                | 5               | 6                 | 5               | 6              |
|       | 趨勢走向      | — (=)           | / (+)            | — (=)           | / (+)             | — (=)           | / (+)          |
|       | 趨向穩定度     | 穩定              | 穩定               | 穩定              | 穩定                | 穩定              | 穩定             |
|       |           | 80%             | 100%             | 100%            | 100%              | 100%            | 100%           |
|       | 水準穩定度     | 穩定              | 穩定               | 穩定              | 穩定                | 穩定              | 穩定             |
|       |           | 80%             | 83%              | 80%             | 83%               | 80%             | 83%            |
|       | 水準範圍      | .18~.88         | 5.48~8.23        | 0~.83           | 5.83~10.35        | .38~.89         | 7.29~13.43     |
|       | 水準變化      | <u>.18-.88</u>  | <u>6.57-6.20</u> | <u>0-.33</u>    | <u>6.33-10.35</u> | <u>.38-.63</u>  | <u>7.29-11</u> |
|       | 平均值       | +.70            | +.37             | +.33            | +4.02             | +.25            | +3.71          |
| 階段間比較 | 階段        | A / B           |                  | A / B           |                   | A / B           |                |
|       | 趨向方向與效果變化 | / (+)           |                  | / (+)           |                   | / (+)           |                |
|       | 趨向穩定度     | 穩定到穩定           |                  | 穩定到穩定           |                   | 穩定到穩定           |                |
|       | 水準間變化     | <u>.88-6.20</u> |                  | <u>.33-6.33</u> |                   | <u>.63-7.29</u> |                |
|       |           | +5.32           |                  | +6.00           |                   | +6.66           |                |
|       | 平均值變化效果   | +5.95           |                  | +7.56           |                   | +9.54           |                |
|       | 重疊百分比     | 0%              |                  | 0%              |                   | 0%              |                |



趨向走勢皆呈現穩定的情形，與兒童共讀時，使用符合 DR 技巧的頻率平均每分鐘少於 1 次，但在進入介入期後，使用 DR 技巧的次數即立即大幅提升，顯示介入對家長學習使用 DR 技巧具有效果，也驗證 DR 的學習成效具有複製性。

### 三、家長閱讀行為之個別差異分析

為進一步了解家長在接受 DR 介入後，與兒童共讀行為改變之情形，根據每位家長的每週共讀影片，紀錄分析家長使用 11 種符合 DR 原則的共讀技巧之變化情形，包括問 WH 問題、完成性問題、回憶性問題、開放性問題、遠距性問題、追問問題、在兒童需要的時候給予語言示範、讚美與鼓勵兒童的表現、重複兒童的話語、擴展兒童的話語、鼓勵兒童重述經擴展後的句子。另外，本研究亦分析家長在閱讀互動中，等待兒童回應時間  $\geq 5$  秒

的行為。之後，將每位家長使用此 12 種 DR 技巧的頻率，依實驗處理階段（基線期、介入期和維持期）進行平均後，分別繪製成圖，以探討家長共讀行為的變化情形。以下分別說明六位家長的表現。

#### （一）001 家長

根據圖 3，001 家長在基線期間所使用的 DR 技巧僅有問 WH 問題一種，且出現頻率每分鐘低於 .20 次。然而，進入介入期後，12 種 DR 技巧均有出現，其中最常用的五種技巧依序為：問 WH 問題 (.97 次/分)、語言示範 (.76 次/分)、重複 (.55 次/分)、問完成性問題 (.50 次/分)，以及問開放性問題 (.46 次/分)。在介入階段中最少使用的 DR 技巧為等待時間  $\geq 5$  秒 (.04 次/分) 和問回憶性問題 (.08 次/分)。從圖 3 可見，001 家長在維持期使用此 12 種 DR 技巧的頻率均較介入期

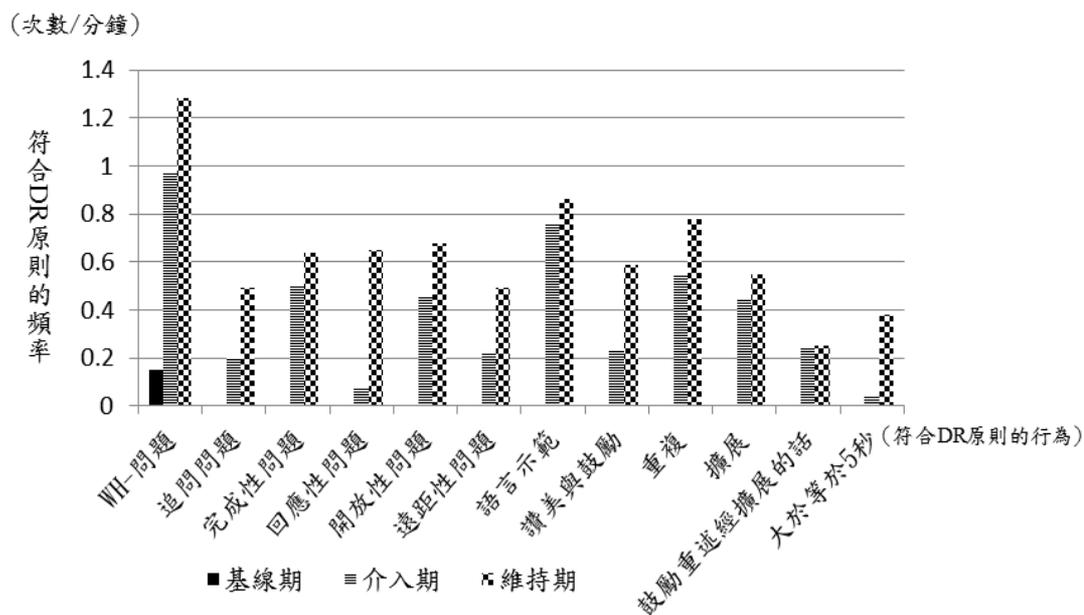


圖 3 001 家長在不同實驗處理階段使用對話式閱讀技巧的頻率。



高，且原先在介入期中最少使用的共讀策略——等待時間  $\geq 5$  秒 (.38 次/分) 和問回憶性問題 (.65 次/分) 的使用頻率亦大幅的提升，也更常問兒童遠距性問題 (.49 次/分) 和給予讚美與鼓勵 (.59 次/分)。由上述結果可見，001 家長與兒童更能享受閱讀互動，家長提示兒童的問題 (WH- 完成性問題)，也能從閱讀的文本內容擴展到兒童自身的生活經驗 (遠距性問題)，且兒童也能從中獲得更多的讚美與鼓勵。

(二) 002 家長

根據圖 4，002 家長在基線期間所使用的 DR 技巧包括：問 WH-問題、給予兒童語言示範以及重複兒童的話語。其中，除了問 WH-問題的出現頻率每分鐘超過 1 次外，其餘兩個 DR 技巧的出現率皆低於每分鐘 .20 次。然而，進入介入階段後，除了問回憶性問題沒有出現外，其他 11 種 DR

技巧皆有出現，最常用的五種策略依序為：重複 (1.26 次/分)、問 WH-問題 (.97 次/分)、語言示範 (.80 次/分)、讚美與鼓勵兒童的表現 (.57 次/分) 以及擴展兒童的話語 (.52 次/分)。另外，002 家長在介入階段最少使用的共讀策略則為問回憶性問題 (0 次/分) 和等待時間  $\geq 5$  秒 (.02 次/分)。值得注意的是，002 家長在維持期依然沒有出現問回憶性問題，且等待時間  $\geq 5$  秒的技巧也沒有持續使用；但在問遠距性問題 (.71 次/分)、讚美與鼓勵兒童的表現 (1.10 次/分) 以及擴展兒童的話語 (.83 次/分) 等技巧的使用頻率則均明顯較介入期提昇許多。另外，從家長在維持期給予兒童語言示範的頻率 (.87 次/分) 略減，問 WH 問題和追問問題的頻率只有略增，但問完成性和

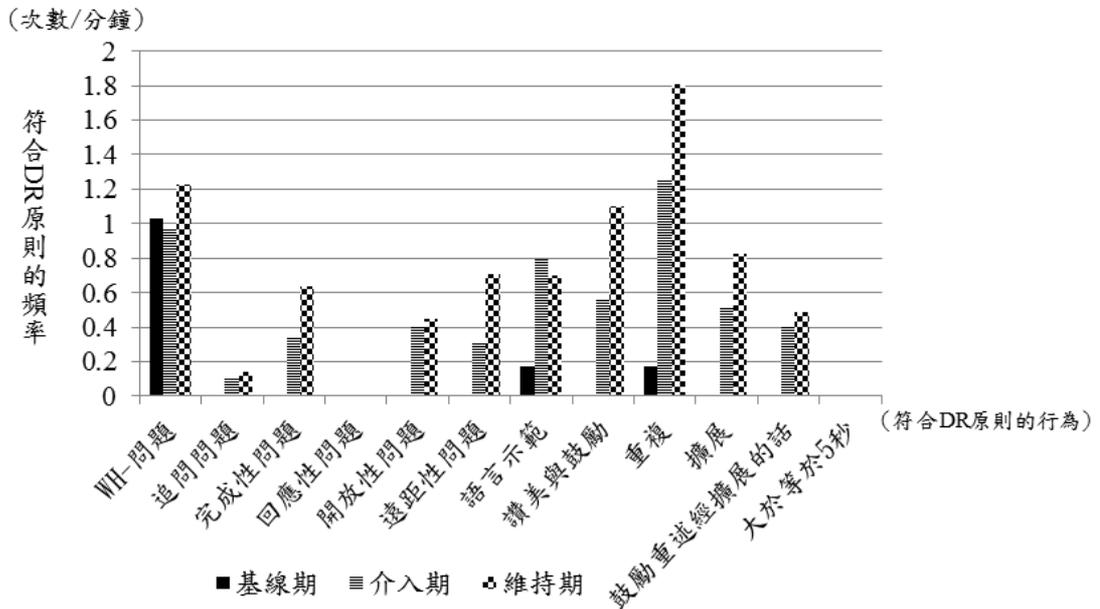


圖 4 002 家長在不同實驗處理階段使用對話式閱讀技巧的頻率。



遠距性問題的頻率明顯增加，也顯示 002 兒童的語言能力在持續進步中，更能在共讀過程中回應家長所詢問的不同類型的問題。

(三) 003 家長

根據圖 5，003 家長在基線期間所使用的 DR 技巧僅有問 WH 問題(.35 次/分)和問完成性問題(.06 次/分)兩種。然而，進入介入階段後，12 種 DR 技巧均有出現；其中最常用的五種策略依序為：問 WH-問題 (1.19 次/分)、重複 (.88 次/分)、語言示範 (.84 次/分)、讚美與鼓勵兒童的表現 (.69 次/分) 以及鼓勵兒童重述經擴展後的話語 (.56 次/分)。在介入階段最少使用的 DR 技巧則為問回憶性問題 (.11 次/分) 和追問問題 (.12 次/分)。003 家長在維持期對於問 WH-問題 (1.15 次/分)，讚美與鼓勵兒童表現 (.60 次/分) 以及重複兒童的話語 (.71 次/分) 等

三種技巧的使用頻率雖有略微減少，但對於問完成性問題 (1.05 次/分)、問開放性問題 (.91 次/分)、和等待兒童回應的時間  $\geq 5$  秒 (.40 次/分) 等共讀技巧的使用卻大幅提升。另外，在影片中清楚發現，在 003 家長給予兒童更多的時間回應問題後，兒童更能主動參與共讀活動，也更願意回應家長所提的不同類型的問題。

(四) 004 家長

根據圖 6，004 家長在基線期間所使用 DR 技巧僅有問 WH-問題 (.59 次/分) 和問完成性問題 (.33 次/分) 兩種。然而，在進入介入期後，12 種 DR 技巧均有出現；其中，除了問 WH-問題 (.94 次/分)、和問完成性問題 (.55 次/分) 兩種技巧持續增加之外，使用等待時間  $\geq 5$  秒 (1.57 次/分) 的技巧亦明顯大量增加。在介入階段中最少使用的 DR 技巧為問遠距性問題 (.24 次/分) 和回憶性問題 (.28 次/

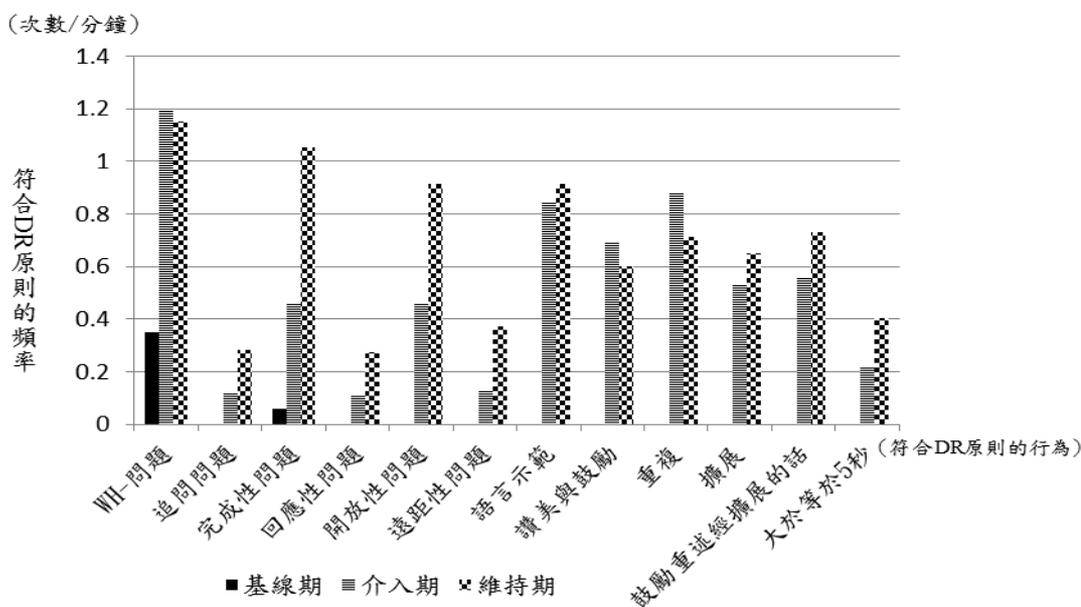


圖 5 003 家長在不同實驗處理階段使用對話式閱讀技巧的頻率。



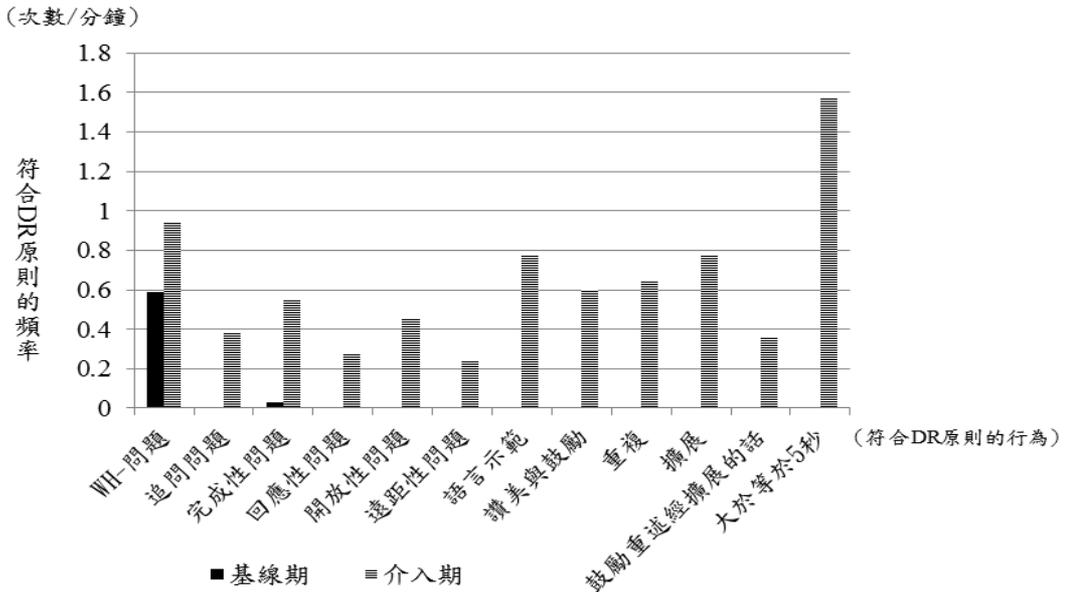


圖6 004 家長在不同實驗處理階段使用對話式閱讀技巧的頻率。

分)。另外，在影片中也發現，004 家長在親子共讀中不僅減少了很多負向的言語回應（如：你說錯了、不對啦），也給予兒童更多的時間回應問題和給予更多的讚美與鼓勵，此改變讓兒童更願意在共讀的過程中回應家長所提的不同類型的問題，也很享受被讚美的時光。

(五) 005 家長

根據圖 7，005 家長在基線期間，所使用的 DR 技巧有問 WH 問題(.19 次/分)、問遠距性問題 (.03 次/分) 和重複兒童的話語 (.03 次/分) 三種。進入介入期後，除了等待兒童回應的時間  $\geq 5$  秒仍然沒有出現外，其他 11 種 DR 技巧均有出現。由影片中觀察到，兒童對於 005 家長的問題提示，皆會立即的給予回應，但回應的正確率不穩定，此可能是造成 005 家長沒有出現「等待兒童回應的時間  $\geq 5$  秒」

的原因。另外，005 家長在介入期間，除持續增加使用問 WH-問題(2.18 次/分)、問遠距性問題 (.39 次/分) 和重複兒童的話語 (.52 次/分) 等三種技巧外，給予兒童語言示範 (1.23 次/分) 和讚美與鼓勵兒童的表現 (.81 次/分) 之技巧也大幅增加使用。在介入期中，最少使用的共讀策略則為擴展兒童的話語 (.10 次/分) 和問回憶性問題 (.14 次/分)。由上述的分析結果和家長的教育史可見，即使 005 家長的教育程度為高中畢業，且在共讀過程中偶會出現閱讀困難（在影片中與評估時發現該家長在唸讀文本時，偶而會唸錯字）也能有效學習 DR 技巧與兒童共讀；但從所詢問的問題類型來看，005 家長仍以詢問較簡單的 WH-問題為主，即使如此，從每週收回的影片仍中可清楚發現，005 家



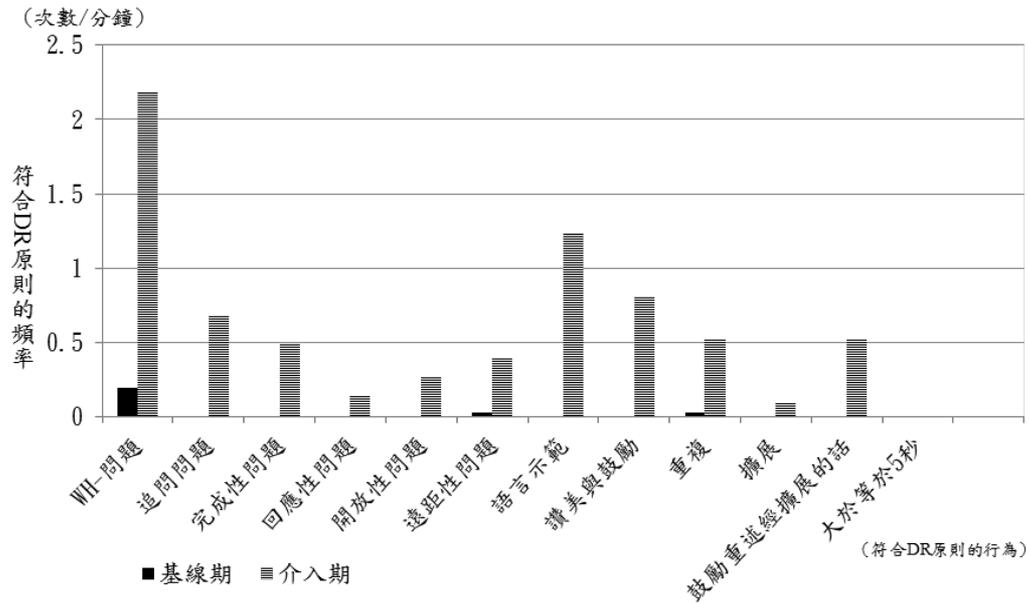


圖 7 005 家長在不同實驗處理階段使用對話式閱讀技巧的頻率。

長透過語言示範與讚美兒童的表現後，親子二人皆很享受共讀的時光。

#### (六) 006 家長

根據圖 8，006 家長在基線期間，所使用的 DR 技巧包括問 WH 問題 (.44 次/分)、問開放性問題 (.04 次/分) 和重複兒童的話語 (.06 次/分) 等三種。在進入介入期後，12 種 DR 技巧均有出現。其中，除了問 WH-問題 (2.59 次/分)、問開放性問題 (1.26 次/分) 和重複兒童的話語 (1.28 次/分) 等三種技巧持續大量的增加使用之外，語言示範 (1.35 次/分) 和擴展兒童的話語 (.84 次/分) 也明顯增加使用。但在介入期間最少使用的 DR 技巧則為等待兒童回應的時間  $\geq 5$  秒 (.11 次/分) 和問完成性問題 (.20 次/分) 兩種。除此之外，在每週的影片中也清楚發現，在 006 家長減少逐字唸讀文本和提供資訊性的訊息，代以增加問 WH-問題，以及開

放性的問題後，兒童表現得更積極的回應家長所提出的各種類型的問題。

綜合上述六位家長的表現，家長們在正式學習 DR 技巧前，在共讀過程中所使用的 DR 技巧幾乎都僅有問 WH-問題一項，且使用率普遍偏低。然而，在進入介入期後，幾乎所有的家長都能在與兒童共讀時應用所有 12 種 DR 技巧。其中，觀察到只有 002 家長一直未曾使用問回憶性問題的提示技巧。另外，亦觀察到 005 家長一直未曾使用過「等待兒童回應的時間  $\geq 5$  秒」的技巧，然從觀看親子共讀的影片中可發現，因為兒童對 005 家長所提的問題提示均能快速地予以反應，因而推斷 005 家長未有使用此策略之需要。

觀察發現，六位家長在進入介入期即能快速上手的 DR 技巧除了問 WH-問題和問完成性問題外，給予兒童語言示範、擴展兒童的話語和重複兒童的話語也是最快



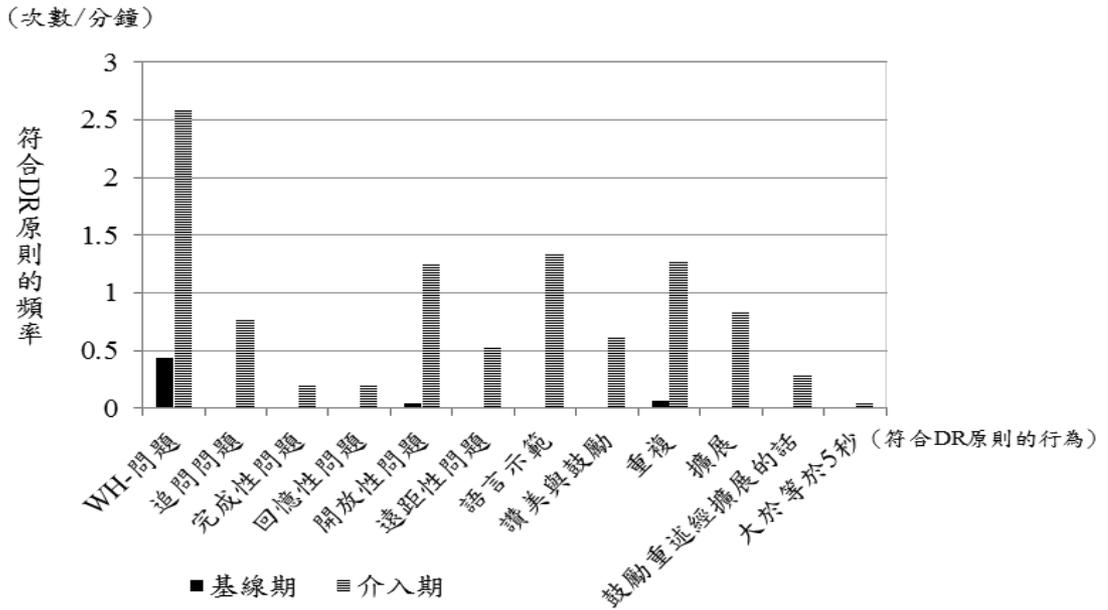


圖8 006 家長在不同實驗處理階段使用對話式閱讀技巧的頻率。

頻繁在共讀過程中使用的技巧。上述技巧正是 DR 的「PEER」原則中的提示 (P, 問 WH 和完成性問題)、評量 (E, 給予兒童語言示範) 和擴展 (E, 擴展兒童的話語和重複兒童的話語)。然而, 鼓勵兒童重述經擴展後的話語的技巧, 即重複 (R) 的原則, 是六位家長普遍在介入的後期才逐漸增加使用的技巧。

另外, 觀察到家長用於提示兒童回應的問題類型會隨著介入的過程逐漸增加並改變。在介入早期, 家長常只問 WH 和完成性問題, 到介入中期, 開始會問開放性問題, 而到介入後期, 才出現較多的回憶性問題和遠距性問題。此情形應是兒童的回應表現在共讀過程中逐漸進步, 所以家長能以更開放性的問題來提示兒童回應。

讚美與鼓勵兒童的表現和等待兒童回應的時間  $\geq 5$  秒, 是六位家長普遍較少使用的共讀技巧, 此現象可能與華人的傳

統教養風格有關, 從影片中可清楚看到, 多數的家長在兒童給予正確的語言回應後, 多以「嗯、對」或無反應的方式回應。如果兒童無法立即回應家長的問題提示, 家長也較少給予足夠的等待, 讓兒童有時間思考如何回應, 而會傾向立刻給予示範。

#### 四、社會性效度

六位家長在最後一次面談結束前的 10 分鐘, 各自於單獨的空間中填寫自編「家長意見調查表」, 其內容包含: (1) 參與親子的基本資料; (2) 參與本研究後, 家長對於 DR 策略的相關自覺反應; (3) 家長在使用本研究策略後, 對於兒童或是自己的新發現。其中, 第二部分以五點量表形式呈現, 從 5 分的「非常同意」, 到 1 分的「非常不同意」, 共有五個程度的選項讓家長圈選, 分數越高表示同意 (或改變) 程度越高。「家長意見調查表」的結果彙整和分析如下。



## (一) 家長參與研究後的相關自覺反應

此部分共 5 題，目的在以量化的方式了解家長學習，以及應用 DR 的整體感受；另有 2 題詢問家長關於在介入期間的 DR 共讀次數和時間長度。結果顯示在表 4，說明如下：

1. 家長對於以口頭教學加上影片示範的方式學習 DR 策略的接受度為正向；填答分數皆介於 3-4 分間，總平均為 3.70 分。
2. 家長非常認同每週半小時的面談有助於提升 DR 技巧的使用；除一位家長填答 4 分外，其餘家長皆勾選 5 分，總平均為 4.80 分。
3. 家長自覺自己與孩子的共讀方式在學習 DR 後有很大的變化；六位家長的勾

選分數皆介於 4-5 分，總平均為 4.50 分。

4. 家人對於母親與兒童進行 DR 共讀的態度為正向的；除 1 位填答 3 分外，其餘家長的分數均介於 4-5 分，總平均為 4.30 分。
5. 家長表示非常願意將 DR 推薦給其他家長；除一位家長填答 4 分外，其餘家長皆勾選 5 分，總平均為 4.80 分。

另外，家長在介入期間每週與兒童共讀的次數差異性較大，有 3 位家長每週僅共讀 2 次，另 3 位家長則共讀 3-4 次，平均每週共讀次數為 2.80 次。同樣的，家長每次與兒童共讀的時間長度差異性亦較大，有長達 30-40 分鐘者，也有短至不足 10 分鐘者，但有半數家長的共讀時間是在 10-20 分鐘。

表 4

家長參與 DR 研究後的相關感受平均數

| 項目／家長編號  | 001   | 002   | 003   | 004  | 005   | 006   | 平均數        |
|--|-------|-------|-------|------|-------|-------|------------|
| 1. 您覺得在第一次說明會時，以口頭教學加上示範影片學習對話式閱讀策略的方式，讓您能夠了解此策略的程度為何？ | 4     | 4     | 4     | 4    | 3     | 3     | 3.70 (分)   |
| 2. 您覺得透過每週半小時的面談，是否對於您使用對話式閱讀策略有幫助？                    | 5     | 5     | 5     | 5    | 4     | 5     | 4.80 (分)   |
| 3. 您覺得您在學習對話式閱讀策略後，與孩子進行共讀的行為是否有改變？                    | 5     | 5     | 4     | 4    | 5     | 4     | 4.50 (分)   |
| 4. 您的家人對於您進行此共讀研究的態度為何？                                | 5     | 5     | 5     | 4    | 3     | 4     | 4.30 (分)   |
| 5. 您是否會願意推薦對話式閱讀策略給其他家長？                               | 5     | 5     | 5     | 5    | 5     | 4     | 4.80 (分)   |
| 6. 您在這六週裡，平均每週和孩子一起閱讀故事書幾次？                            | 2     | 3     | 4     | 4    | 2     | 2     | 2.80 (次)   |
| 7. 您每次與孩子一起閱讀故事書的時間有多長 (分鐘)？                           | 10-20 | 20-30 | 10-20 | < 10 | 30-40 | 10-20 | 10-20 (分鐘) |



## (二) 家長對於兒童或是自己的新發現

此部分有 4 題，家長以自由書寫的方式描述參與的總心得。此心得可以反映出家長的主觀感受，也能夠以整體性的視角來覺察和統整家長自己在 6 週介入期間的學習，並反思其對親子共讀的影響。根據家長填寫的內容，統整歸納出以下兩點：

1. 家長覺得因為共讀行為的改變，更能和兒童一同享受共讀時光，進而改善了親子間的關係。

較享受共讀的時光，不必在意是否有唸完，不必去想要教孩子什麼；透過更愉快的共讀時光，讓孩子感受到愛與包容和尊重。此外，延伸此方法到和孩子的日常生活對話中，也很有效果，讓親子間的相處互動性更佳。(001 家長)

和孩子共讀時，更懂得技巧，共讀起來很開心，突破了以前共讀時的困境。(002 家長)

孩子會主動拿書出來看的次數變多，也會要求媽媽說給他聽。(003 家長)

孩子不會排斥看新的繪本，且會很開心的參與。(004 家長)

父母更能了解孩子所能理解的程度。(006 家長)

2. 家長覺得兒童的閱讀態度以及語言理解和表達有了改變。

孩子較能坐定一起讀，較少跑掉；孩子的提問較切合題意。(001 家長)

可以比較專注在書裏面的圖案，停留比較久；可以更豐富的表達書裡面的內容。(002 家長)

孩子完整句的表達次數有變多；在生活中，如果遇到和念過的故事情節相關的，在拉出來跟孩子說明後，似乎有意想不到的效果。某些經驗與體驗轉化成孩子面對問題的解決能力。(003 家長)

孩子不再只是聆聽者的角色，更主動的參與；孩子共讀時，能表達出他曾有的生活經驗。(004 家長)

孩子有更多發揮的空間。

(006 家長)

## 五、綜合討論

本研究旨在了解家長學習 DR 後，與兒童共讀時行為的變化，研究結果發現，六位家長在學習 DR 後，幾乎均可以在親子共讀時應用 12 項 DR 技巧與兒童互動。由此可見，家長在接受簡短的 DR 教學後，即能以此方法與兒童共讀。於此，亦間接確認 DR 可做為以家庭為中心介入模式的教學方式之可行性。以下，將針對本研究結果與相關文獻進行討論。

- (一) 家長在簡短的學習 DR 技巧後，不僅使用 DR 技巧與兒童共讀的次數提升，在介入結束後仍能持續其效果

本研究綜合分析「六位家長使用 DR 技巧之折線圖」、目視分析、和家長意見回饋表的結果後發現，家長在學習 DR 技巧後，不但問是非問題和逐字唸讀文本的頻率減少，且問 WH-問題、完成性問題、開



放式問題、給予兒童語言示範、鼓勵與讚美兒童的表現、重複兒童的話語以及使用擴展兒童語句技巧等，符合 DR 原則的行為皆增加，此結果與國外研究結果一致 (Crain-Thoreson & Dale, 1999)。另外，也與 Arnold 等(1994)、Lim 與 Cole (2002)以典型發展兒童和其家長為研究對象的研究結果相似：父母可以在短時間內透過影片教學的方式，有效習得 DR 技巧，並且能夠延續此行為與兒童共讀。

然而，本研究與吳佩儀(2013)以兩位越南籍母親與其兒童為對象之研究結果略有不同；吳佩儀的研究結果顯示，家長未出現回憶性和遠距性提示。針對此種研究結果不一致的情形，推測是因為本研究 DR 介入的週數共 6 週，且每週皆與家長進行一次面談，每次約 45 分鐘，因此研究者可以在每週面談時，針對家長較不熟悉的 DR 技巧進行加強。而在吳佩儀的研究中，介入週數為 4 週，且研究者在 4 週中僅記錄共讀過程，未與家長進行面談了解其共讀情形，故此可能是造成研究結果不同的原因。

### (二) 從兩組家長學習 DR 後的共讀表現可知，DR 具有複製性成效

本研究結果發現，A 組家長在學習 DR 後，使用 DR 技巧的頻率立即明顯的較仍在基線期的 B 組家長高；而 B 組家長在稍後接受 DR 介入後，也立即在共讀時增加使用 DR 技巧的頻率。此外，透過影片分析發現，A 組家長在介入的前兩週中，問 WH-問題、給予兒童語言示範、重複兒童的話語、以及擴展兒童語句等技巧的應用，均較仍在基線期等待介入的 B 組家長多；而 B 組家長在一進入介入期後，使用上述

技巧共讀的頻率也明顯增加。此結果與吳佩儀(2013)以兩位越南籍母親與其兒童為對象之相關研究結果一致；亦即，學習 DR 後，家長使用 DR 技巧的頻率不僅有明顯的增加，且家長先使用的 DR 技巧也幾乎相似，亦應證了 DR 的複製性成效。

### (三) 家長對於以口頭教學加上影片示範，以及每週面談討論的學習方式，接受度佳、學習成效好

根據「家長意見回饋表」的結果，家長對於以口頭教學加上影片示範的方式來學習 DR 的接受度頗高。分析家長每週的共讀影片也發現，家長在學習 DR 技巧後，逐字唸讀、給資訊性評論和未給予足夠等待時間的共讀行為均明顯下降，而給予兒童語言示範、問 WH-問題、開放性問題、擴展兒童的話語、重複兒童的話語和讚美兒童的行為則有明顯的增加，亦印證 DR 的教學效果佳。

過去文獻上教導家長學習 DR 技巧的方式，大致可分為口頭說明加上影片示範、一對一口頭講授以及使用示範影片加上現場示範等三種方式，但在後續的介入階段中，僅有 Lim 與 Cole (2002)和 Crain-Thoreson 與 Dale (1999)的研究有輔以每週 15 分鐘的電訪追蹤，而 Arnold 等(1994)與吳佩儀(2013)則未進行任何電訪或面談。

和上述研究相較，本研究中除以口頭說明和影片示範教學外，另在每週與家長進行面談，以了解其在家中使用的 DR 共讀之情形，並協助家長精進 DR 技巧。與上述研究相較下，似乎較不具有節省時間與經濟成本之優勢，但從家長的回饋可知，此六週的面談可以給予家長立即性的回



饋，讓他們在共讀中可以更有效和更自然的應用 DR 技巧，也可以讓親子更享受共讀活動；而上述之效益並非可用時間或金錢予以衡量。

## 伍、結論與建議

### 一、結論

家長在學習 DR 後，使用 DR 技巧的頻率明顯增加。六位家長在接受介入後，在共讀時使用 12 種 DR 技巧的次數均有明顯的增加，顯示家長在學習 DR 後，能夠有立即性的學習效果。另外，觀察在維持期的 A 組家長，其使用 DR 技巧的頻率均與介入期有高度重疊，顯示家長對 DR 技巧之學習具持續性效果。

A 組家長在學習 DR 後，使用 DR 技巧的頻率皆明顯較仍在基線期的 B 組家長高；而當 B 組家長進入介入期後，其使用 DR 技巧的頻率也立即增加。此結果顯示，DR 不僅有明顯的立即性學習效果，也具有複製性效果。

整體而言，家長透過指導員的口頭教學和觀看 DR 示範影片的方式，即能在簡短的時間內（45 分鐘）有效的習得 DR 相關技巧，且在連續 6 週的精進 DR 技巧後，也能夠有效的持續使用符合 DR 原則的 12 項技巧。

### 二、研究限制與建議

#### （一）限制

首先在樣本部份，本研究樣本僅限於來自於大臺北地區的六對親子，在統計推論上，恐有代表性不足之虞，未來可以擴大資料蒐集，以補充本論文在樣本數量與代表性之缺憾。

其次，根據過往 DR 的相關研究顯示，DR 之成效與共讀次數有明顯的相關性。平均而言，家長在使用 DR 與兒童共讀的 4-8 週間，每天需至少與兒童共讀 1 次，每次時間約 10-15 分鐘。本研究雖於招募受試對象時，將「能夠在研究期間，每週與兒童共讀繪本至少 5 次，每次至少 10 分鐘」列為收案條件的標準之一；然而，在研究進行中發現，參與研究的六位家長，每週與兒童共讀的次數與介入前的頻率相似，每週僅有 2-3 次。共讀頻率未達預期的原因，可能是因家庭生活型態已固定，改變不易。另外亦觀察發現，環境和兒童本身因素也會影響共讀頻率。在研究進行期間，所有兒童都曾因氣候變化而感冒生病，再加上六位受試兒童中有四位是自閉症兒童，時常因情緒問題影響共讀的意願，結果導致每週共讀的次數不如預期。儘管如此，但從研究結果可確知低頻率的共讀對家長學習 DR 技巧的影響不大；六位家長均在短時間內學會 DR 技巧，並有效的運用在共讀上。

另外，本研究的六位家長其母語都是國語，因此均能有效率的運用 DR 技巧，以國語和兒童共讀互動，並獲得不錯的成效。然而此結果是否能推論到非以母語應用 DR 技巧與兒童共讀的家長身上（例如，外籍配偶），仍有待後續研究進一步探討。

最後，本論文僅說明家長學習 DR 技巧的成效與其過程變化，但對於家長與兒童在閱讀互動行為的變化（例如，總共讀時間、家長逐字唸讀文本時間、閱讀互動的對話長度……等）、以及 DR 共讀對兒童語言能力的影響與改變（例如，平均語句長度、主動起始輪替的頻率、參與輪替時



間的比例以及符合情境的發言頻率……等)，仍有待研究進一步討論。

## (二) 建議

### 1. 對家長的建議

DR 簡單易學，只要家長有意願，即能夠在短時間內習得此技巧。家長在與兒童進行共讀前，可以先與兒童一起選擇兒童感興趣的繪本，然後每週至少進行 2-3 次，每次 10 分鐘以上的共讀。另外，在與兒童共讀時，除了使用提示策略詢問兒童問題之外，給予兒童語言示範、重複、擴展、鼓勵兒童重述經擴展後的話語也很重要；除此之外，在兒童未立即回應時可多等候一點時間，讓兒童有足夠的時間形成回應。最後，要透過適時的讚美與鼓勵，讓兒童更樂於參與共讀。

### 2. 對臨床實務的建議

「以家庭為中心」的介入模式，為近年來國內外均積極推動的早療政策。以家庭為中心的目的是希望能夠增強家庭的權能，提升家長的能力。家長除了解與其兒童相關的服務資訊外，也要清楚自己的角色與擁有的權利，進而成為兒童的相關服務的決策者與權利倡導者。在臨床上，早療相關服務人員可以透過衛教家長 DR 的原則與技巧，讓家長在家中使用 DR 技巧與兒童共讀，並定期的透過諮詢與回饋，協助家長了解其在使用此策略時，已經精熟與尚未擅長之處。因此，透過此介入模式可完美詮釋並達成以家庭為中心的介入理念。

### 3. 對未來進行 DR 教學之相關人員建議

根據本研究的結果顯示，讚美與鼓勵兒童的表現和等待兒童回應的時間  $\geq 5$  秒，是家長普遍較少使用的 DR 技巧；因

此，未來相關人員在進行 DR 教學，或是每週與家長面談時，需特別針對此兩項技巧予以強調，並且提醒家長在共讀時，要給予足夠的等待時間，讓兒童有時間思考和回應，且一旦兒童給予適當的言語回應後，需立即正向且明確的讚美兒童，讓兒童知道自己的優秀表現。

### 4. 對 DR 相關研究的建議

DR 的最終目的是讓兒童成為一個主動的說故事者，在本研究的 6 週介入後，雖然兒童主動起始說話的頻率有明顯的增加，但家長仍是共讀過程中的主要說話者。因此，令人好奇的是一本繪本需要經過幾次的 DR 共讀，兒童才能成為說故事者；另外，不同的繪本類型是否也會影響所需要的共讀次數。再者，在讀同一本書時，家長所使用的 DR 技巧，是否會受到共讀次數的影響，比如第一、第三、第五次共讀時，家長所使用的 DR 技巧是否會有所不同。上述的研究議題均有待未來的相關研究進行探討。

## 參考文獻

- 方淑貞(2010)。《FUN 的教學：圖畫書與語文教學》。臺北市：心理。
- 吳佩儀(2013)。《越南籍媽媽之親子對話式閱讀介入成效》(未出版碩士論文)。國立臺北護理健康大學，臺北市。
- 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。



- 林敏宜(2000)。《圖書的欣賞與應用》。臺北市：心理。
- 徐庭蘭、許春蘭、吳翠花、顏君芳、林婷婷(2012)。《親子共讀對幼兒語言發展遲緩影響之初探》。取自 <http://www.caeip.org.tw/modules/AMS/article.php?storyid=46>
- 黃迺毓、李坤珊、王碧華(2009)。《童書非童書：給陪伴孩子看書的父母》(第二版)。臺北市：宇宙光。
- Arnold, D. H., 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.
- Arnold, R. & Colburn, N. (2006). Storytime lessons. *School Library Journal, 52*(3), 50-50.
- CONNECT Modules (2014). *Book selection for dialogic reading*. Retrieved from <http://community.fpg.unc.edu/connect-modules/resources/handouts/CONNECT-Handout-6-2.pdf/view>
- Crain-Thoreson, C. & Dale, P. S. (1999). Enhancing linguistic performance parents and teachers as book reading partners for children with language delays. *Topics in Early Childhood Special Education, 19*(1), 28-39.
- Dale, P. S., Crain-Thoreson, C., Notari-Syverson, A., & Cole, K. (1996). Parent-child book reading as an intervention technique for young children with language delays. *Topics in Early Childhood Special Education, 16*(2), 213-235.
- Dixon-Krauss, L., Januszka, C. M., & Chae, C. H. (2010). Development of the dialogic reading inventory of parent-child book reading. *Journal of Research in Childhood Education, 24*(3), 266-277.
- Forgan, J. W. (2002). Using bibliotherapy to teach problem solving. *Intervention in School and Clinic, 38*(2), 75-82.
- Fung, P. C., Chow, B. W. Y., & McBride-Chang, C. (2005). The impact of a dialogic reading program on deaf and hard-of-hearing kindergarten and early primary school-aged students in Hong Kong. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 10*(1), 82-95.
- Hargrave, A. C. & Senechal, 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.
- 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(3), 195-201.
- Lim, Y. S. & Cole, K. N. (2002). Facilitating first language development in young Korean children through parent training in picture book interactions. *Bilingual Research Journal*, 26(2), 367-381.
- Stephenson, J. (2009). Picture-book reading as an intervention to teach the use of line drawings for communication with students with severe intellectual disabilities. *Augmentative and Alternative Communication*, 25(3), 202-214.
- Udaka, I. J. (2009). *Cross-age peer tutoring in dialogic reading: Effects on the language development of young children* (Unpublished doctoral dissertation). University of Massachusetts, Amherst, MA.
- Whitehurst, G. J., Falco, F. L., Lonigan, C. J., Fischel, J. E., DeBaryshe, B. D., Valdez-Menchaca, M. C., & Caulfield, M. (1988). Accelerating language development through picture book reading. *Developmental Psychology*, 24(4), 552.
- Zevenbergen, A. A. & Whitehurst, G. J. (2003). Dialogic reading: A shared picture book reading intervention for preschoolers. In A. van Kleeck, S. Stahl & E. Bauer (Eds.), *On Reading Books to Children* (pp. 177-200). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.



# The Effectiveness of Parents Learning Dialogic Reading to Prompt Shared-Book Reading Skills

Pei-Shi Wang   Chiu-Ling Wang  
Department of Special Education, University of Taipei

## Abstract

The aim of this study was to investigate the shared reading skills of the parents of language delayed preschoolers after learning dialogic reading (DR). The multiple baseline design across subjects was implemented in this study. Six language development delayed preschoolers and their mothers from Taipei area were invited to take part in this study. In order to examine the reproducibility of experimental results, the participants were divided into two groups. One group performed three periods--baseline (3 weeks), intervention (6 weeks) and maintaining (2 weeks), and another group only performed baseline (5 weeks) and intervention (6 weeks). Both groups of parents received a 6-week DR-learning course, and met with the researcher every week, in order to understand how they applied DR skills with their children during shared-reading at home. The data were analyzed by descriptive statistics, figure illustration, and visual analysis. Direct observations and parents interviews were implemented supplementary for exploring the social validity. The results of this study were as follows: First, after a brief learning, the parents increased using DR skills during shared-reading, and also maintained these skills after intervention. Second, DR showed a good replicability since both groups of parents demonstrated the similar learning patterns. Third, the parents responded well to one-on-one teaching and video demonstrations. In addition to discussion of results, this study also provide suggestions for clinical practice and future research, and hoping it would be useful for people who are interested in implementing family-centered intervention.

**Key words:** dialogic reading, shared-book reading, language development delayed preschooler, indirect intervention

