

國立臺北護理健康大學語言治療與聽力學系

碩士論文

指導教授：童寶娟博士

Advisor: Dr. Pao-Chuan Torng

對話式閱讀對於學齡前語言發展遲緩兒童口語表達能力的影響

The Effects of Dialogic Reading on Expressive Language for Preschool Children  
with Language delay

研究生：李晴

Name: Ching Lee

中華民國 104 年 12 月

December, 2015

# 碩士學位考試委員會審定書

本校 語言治療與聽力學系 李晴 君

所提論文 對話式閱讀對學齡前語言發展遲緩兒童口語表達能力的影響

經本委員會審查合格並口試通過，特此證明。

學位考試委員會委員：

詹寶娟

劉介亭

賴文慧

指導教授：

詹寶娟

系主任（所長）：

詹寶娟

中華民國 104 年 12 月 11 日

## 致謝

這本論文的完成要感謝許多人，

感謝指導教授 童寶娟老師，以無限的耐心、愛心、及熱忱，一步步指引我修正論文方向，並在研究所生涯中教導我做人處事的道理，無論在學術上或人生中，成為我重要的基石，沒齒難忘。

感謝口試委員劉介宇教授及薩文蕙教授專業又仔細的建議，讓我的論文內容更趨完整，老師們溫暖的態度成為我寫作時的動力

感謝實習時期的臨床指導老師—吳瓊如老師、王麗美老師、馬嘉宜老師、張敬賢老師，從各位老師身上學到許多臨床相關的寶貴知識，使我獲益良多。

感謝研究所時期的同學、學長姊以及學弟妹，特別感謝宏瑋學長、若綺、原豪、和榕恩，沒有你們的鼓勵與幫助，我無法完成論文。

感謝古亭長老教會的陳牧師、許傳道、與玉楨，以及所有學青小組成員，

謝謝你們忍受常常消失的我

最後，感謝我的家人：爸爸、媽媽、兩位姊姊，謝謝你們長久的栽培與支持，我愛你們；感謝猴猴先生，不論在何時、何地，你讓我內心總不孤單，咕

嚕咕嚕冒出勇氣；不常見面的我的朋友們，你們都在我心上。

最後的最後，謝謝上帝，祢是道路、真理、生命，阿門。

李晴 謹致， 2015-2016 冬

## 中文摘要

口語表達能力為兒童發展讀寫能力的重要基礎之一，然而語言發展遲緩兒童不僅表達性詞彙不足，敘事表現中的微觀與宏觀結構也較同年齡正常發展兒童低落，對話式閱讀藉由成人言語的引導及回饋，鼓勵兒童主動在共讀中增加與繪本相關的口語表達，能為兒童語言發展帶來更大的增益，特別是表達性語言能力，然而目前較少研究討論對話式閱讀對於兒童敘事能力的影響。

本研究主旨在於對話式閱讀對於具有語言發展遲緩問題的學齡前兒童語言能力影響，除了分析兒童在共讀時對不同類型問題的回應情形，並分別以標準化語言測驗及非標準化口語表達能力測驗評估兒童語言能力改變。本研究參與對象來自南投縣，經篩選後共納入 30 位兒童，年齡介於 4 歲 9 個月 6 歲 11 個月之間，隨機分派至實驗組及對照組各 15 名，實驗組參與為期 12 週，每週一次，每次 30 分鐘的對話式閱讀，對照組則採自然觀察，並納入等待介入名單。

研究結果顯示，實驗組經過對話式閱讀介入後，再次共讀同一本繪本時，不僅回應率增加，整體正確率也上升；並且經過比較前測及後測結果，實驗組在標準化測驗的表達及整體語言發展分數、非標準化測驗中詞彙測驗分數、與敘事表現中微觀結構的進步幅度皆優於對照組。

由本研究結果可知，對話式閱讀能有效促進語言發展遲緩兒童的口語表達能力，尤其在表達性詞彙能力上有顯著的學習成效。

關鍵字：對話式閱讀、語言發展遲緩、學齡前兒童、口語表達能力

## ABSTRACT

Expressive language is one of the important foundations for children's literacy development, however, children with language delay have limited expressive vocabulary, and also their narrative ability in the micro and macro structure is relatively poorer than their typical- developing peers. With adults' guidance and feedback used in dialogic reading, children are encouraged to be more active and produce more oral expression. While dialogic reading has been proven to facilitate children's language development, particularly in expressive language skills, few studies have explored the impact on children's narrative ability.

The purpose of study was to examine the effects of dialogic reading on oral language and narrative in preschool children with language delay. In addition to the accuracy of children's responses during shared book reading, both standardized and non-standardized tests were used as screening to assess the differences of language ability between pretests and posttests were evaluated using. Participants in the present study were recruited from Nantou area, Taiwan, 30 children were enrolled after the screening tests, aged from 4;9-6;11 years, were randomly assigned to the experimental group and the control group, The DR group receive 12 weeks intervention, once a week, 30 minute per session, and the control group was put in the waiting list for further intervention at the end of the study.

The results showed that the response rate and overall accuracy of experimental group has increased after two months while reading again the same picture book; and comparison the result of pretest and posttest, that the DR group made significantly larger gains in expressive and overall language development scores in standardized tests, as well as the vocabulary test scores and narrative performance than the control group.

From this study, dialogic reading can effectively promote oral language skills in preschool children with language delay, especially in the expressive vocabulary ability.

Key words: Dialogic reading, language delay, preschool children, expressive language

## 目次

第一章 緒論.....	1
第二章 文獻探討.....	4
第一節 共讀活動的基礎理論.....	4
第二節 對話式共讀的原則與策略.....	8
第三節 對話式閱讀的成效.....	10
第四節 語言發展遲緩兒童定義.....	15
第五節 語言發展遲緩兒童的口語表達能力.....	16
第六節 研究問題.....	23
第三章 研究方法.....	25
第一節 研究對象.....	25
第二節 研究工具.....	27
第三節 研究流程.....	31
第四節 敘事分析.....	33
第五節 兒童共讀回應.....	35
第六節 資料分析.....	36
第七節 信效度分析.....	37
第四章 研究結果.....	39
第一節 兒童共讀回應表現.....	39
第二節 整體語言能力.....	43
第三節 口語表達能力.....	48
第五章 討論與結論.....	64
第一節 兒童回應表現改變.....	65
第二節 整體語言能力改變.....	66
第三節 口語表達能力改變.....	68
第四節 研究限制與建議.....	73
第五節 臨床應用與結論.....	75
參考文獻.....	76
附錄一 研究參與者知情同意書.....	86
附錄二 基本資料調查表.....	88
附錄三 介入繪本內容效度評估表.....	89
附錄四 對話式共讀範例.....	91
附錄五 A2 故事文法評分表.....	93
附錄六 A2 連續圖卡.....	94
附錄七 個案1 語言樣本.....	95
附錄八 個案2 語言樣本.....	97
附錄九 介入用繪本.....	99



## 圖目錄

圖 1、5 種類型問題的每組平均提問數及百分比對照 .....	41
圖 2、兒童於對話式閱讀介入前後的平均回應正確率 .....	42
圖 3、實驗組與對照組 PLS 理解分測驗平均分數線形圖.....	44
圖 4、實驗組與對照組 PLS 表達分測驗平均分數線形圖.....	45
圖 5、實驗組與對照組 PLS 整體發展平均分數線形圖 .....	46
圖 6、實驗組與對照組 PPVT-R 測驗平均分數線形圖 .....	47
圖 7、實驗組各詞彙答對人數前後測比較.....	52
圖 8、對照組各詞彙答對人數前後測比較.....	52
圖 9、實驗組與對照組繪本詞彙測驗平均分數線形圖 .....	53
圖 10、實驗組與對照組總詞彙數平均數線形圖 .....	54
圖 11、實驗組與對照組總句數平均數線形圖 .....	55
圖 12、實驗組與對照組平均語句長平均數線形圖 .....	56
圖 13、實驗組兒童敘事中詞彙使用情形 .....	58
圖 14、實驗組與對照組相異詞彙數平均數線形圖 .....	59
圖 15、實驗組故事文法細項得分人數 .....	61
圖 16、對照組故事文法細項得分人數 .....	61
圖 17、實驗組與對照組故事文法分數平均數線形圖 .....	62
圖 18、實驗組與對照組完整情節分數平均數線形圖 .....	63

## 表目錄

表 1、口語誘發技巧 .....	9
表 2、成人引導策略 .....	10
表 3、故事文法內容 .....	19
表 4、受試者人口學特徵描述與分析 .....	26
表 5、繪本詞彙 .....	29
表 6、A2 圖卡之故事文法 .....	34
表 7、實驗組兒童於第一次共讀的回應情形 .....	40
表 8、實驗組兒童於第二次共讀的回應情形 .....	41
表 9、兩組於前測的各項語言測驗結果與 t 檢定分析摘要表 .....	43
表 10、實驗組及對照組經 4 個月後測的各項語言測驗結果與 t 檢定分析摘要表 .....	43
表 11、兩組於介入前後的語言理解分測驗分數與顯著性比較 .....	44
表 12、兩組於介入前後的口語表達分測驗分數與顯著性比較 .....	45
表 13、兩組於介入前後的整體語言發展分數與顯著性比較 .....	46
表 14、兩組於介入前後的修訂畢保德圖畫詞彙測驗分數與顯著性比較 .....	47
表 15、兩組於前測的各項口語表達能力測驗結果與 t 檢定分析摘要表 .....	48
表 16、兩組於後測的各項口語表達能力測驗結果與 t 檢定分析摘要表 .....	49
表 17、語言發展遲緩兒童與正常發展兒童繪本詞彙習得人數比例對照 .....	51
表 18、兩組於介入前後的繪本詞彙測驗與顯著性比較 .....	53
表 19、兩組於介入前後的總詞彙數與顯著性比較 .....	54
表 20、兩組於介入前後的總句數與顯著性比較 .....	55
表 21、兩組於介入前後平均語句長與顯著性比較 .....	56
表 22、兩組於介入前後相異詞彙數與顯著性比較 .....	59
表 23、兩組於介入前後故事文法分數與顯著性比較 .....	62
表 24、兩組於介入前後完整情節分數與顯著性比較 .....	63

## 第一章 緒論

共讀是一種社會互動活動，兒童與成人一起看繪本，在過程中透過口語溝通中學習豐富的詞彙知識，提升詞彙廣度，並促進其整體語言及未來讀寫的發展（Justice, & Kaderavek, 2002; Blom-Hoffman, O'Neil-Pirozzi, & Cutting, 2006），過去研究顯示持續的共讀活動有助於兒童的語言及讀寫發展，並會進一步影響孩童日後各領域的學業表現（Mol, Bus, & de Jong, 2009; Mol, Bus, de Jong, & Smeets, 2008）。在共讀中，成人能在社會性互動的模式中提供兒童語言的模範，語言技巧成熟的成人能成為文本與兒童之間的中介者，共同從文本中建構意義，並幫助兒童使用語言中更複雜、精細的語言（Crain-Thoreson & Philip 1999; Dale, Crain-Thoreson, Notari-Syverson & Cole; Vygotsky, 1962, 1978）。

然而，一般共讀多指在成人主導下唸讀書本內容，這樣的方式並不能達到共讀的最大效益，反而兒童的主動參與，及與共讀夥伴的互動，才是共讀發揮成效的關鍵（Morrow, O'Connor, & Smith, 1990; Mol, Bus, & De Jong, 2009）。在共讀過程中較積極回應的兒童，比起只是被動聽故事的兒童，能從文本中學習更多新字，同時在標準化的測驗中表現出較高程度的詞彙理解與表達能力（Hargrave, & Sénéchal, 2000）。

其中又以Whitehurst 等人（1988）所提出互動性的對話式共讀（Dialogic reading），藉由成人言語的引導及回饋，鼓勵兒童在共讀中增加主動表達，能為兒童語言發展帶來更大的增益，特別在表達性語言能力方面（Crain-Thoreson &

Dale, 1999; Zevenbergen, Whitehurst, & Zevenbergen, 2003) , 研究顯示在對話式閱讀中兒童展現更多口語表達, 包含增加句子的長度及使用的詞彙量, 且其成效可以被類推到不同的共讀夥伴, 及不同語言程度及家庭社經情況的兒童(Lonigan, & Whitehurst, 1998; Whitehurst et al., 1988) 。由此可知, 透過對話閱讀結構清楚的策略, 成人能適當給予語言的鷹架與模範, 並因此促進兒童語言和讀寫相關技能。

對話式共讀不只對一般正常發展兒童具有成效 (Arnold, Lonigan, Whitehurst, & Epstein 1994; Reese, Sparks, & Leyva, 2010) , 對於來自低社經地位家庭的高危險族群兒童或是語言發展遲緩兒童 (language delay) 也同樣具有成效 (Dale, Crain-Thoreson, Notari-Syverson, & Cole, 1996; Valdez-Menchaca, & Whitehurst, 1992) 。語言遲緩兒童的表達性語言能力與一般典型發展兒童相比, 無論在詞彙的質與量、語句長度或是語法複雜度上皆表現較差 (Bernstein, & Tiegerman-Farber, 2002 ; Scott, & Windsor, 2000) , 並且在敘事能力的內容與形式上也容易出現缺陷, 例如所表達的故事長度較短, 包含較少的故事文法和情節, 而且通常使用的句型較簡單, 也較容易出現語法錯誤 (Fey, Catts, Proctor-Williams, Tomblin, & Zhang, 2004; Merritt, & Liles, 1987; Norbury & Bishop, 2003) 。

有鑑於對話式共讀中成人針對繪本內容, 以一問一答及延伸語句等策略提供兒童語言學習的「鷹架」, 我們預期對話式閱讀能有效增進語言發展遲緩兒童口語表達能力中的詞彙能力, 並能提升敘事表現中的整體結構完整性 (即宏觀結構

global structure) 及語言語法結構的運用 (即微觀結構linguistic component), 然而目前文獻只有部分研究分析兒童自發性語料, 而這些研究的分析項目又多只著重敘事能力中的微觀結構, 目前僅有一篇文獻完整探討對話式共讀活動對其敘事能力的影響(Lever & Senechal, 2011), 且此篇的對象為正常發展兒童, 因此, 本研究想探討對話式共讀策略是否能有效增進學齡前語言發展遲緩兒童的表達性語言能力, 特別在於探討除了口語詞彙外, 兒童在敘事表現的改變。

## 第二章 文獻探討

本章將首先探討共讀活動的本質，包含其背後所支持的理論，以及共讀活動如何在兒童的語言發展中扮演重要的角色，其次，介紹「對話式共讀」的基本概念與使用的策略，並探討其應用至不同族群的成效。接著，針對本研究的主要對象，語言發展遲緩兒童，探討其語言所面臨的問題，尤其在敘事的宏觀與微觀結構上與正常發展同儕的比較。

### 第一節 共讀活動的基礎理論

共讀活動 (share picture book reading) 中的基本元素包含兒童、共讀夥伴、及書本，根據 Vygotsky (1978) 提出的社會認知發展理論，兒童的高階心智功能，如認知及語言等能力的發展是奠基於社會互動而後內化的成果，兒童的語言發展如同行為發展，是為了適應更複雜的情境和達成更高階的目標，因此會在每一次的社會經驗和互動下提升自身能力。Vygotsky 並提出近側發展區 (the Zone of Proximal Development) 的概念，認為兒童本身的能力可經過較有能力夥伴提供鷹架 (scaffolding) 後，引導出優於兒童目前發展階段的潛在能力，並促成兒童表現的進步，而共讀活動即可視為一種兒童與他人在書本閱讀情境下與他人的社會性互動 (Morrow, 1988)。一般而言，兒童經過長期參與的閱讀活動，能內化先前閱讀經驗中所接觸的書本的詞彙、故事結構、甚至書本的概念及寫作形式等知識，建立先備的讀寫萌發能力 (emergent literacy)。然而一個相對缺乏書本經驗與語言能力的學齡前兒童，在閱讀經驗的初期則需要成人較多的輔助，由成人調整學

習的主要內容與架構，給予兒童引導及回饋，兒童則以回答問題的方式配合，而隨著年齡與能力的增長，較有經驗的兒童則會減少對於成人輔助的需求，逐漸擔負學習的責任（Peterson & MaCabe, 1994; Bus, 2003）。

共讀是家庭中常見的親子活動形式，通常為一種常規性活動（routine），且具有高度可被預測性、重複性及固定形式等特質（DeTemple & Snow, 2003; Justice & Kaderavek, 2003），因此能提供兒童持續並穩定的學習環境，特別對於學齡前的兒童而言，共讀活動是早期語言學習的重要來源，也是支持讀寫萌發技能發展的環境。而口語語言能力（oral language）則是兒童發展讀寫能力的先備條件之一。讀寫萌發是學齡前兒童即開始發展的能力，指的是在正式進入讀寫教學前所自行發展的讀寫相關技能、態度及知識（Sulzby, 1985），在此時期口語語言與閱讀及寫作的的能力同時發展並且會互相影響（van Kleeck. A., Stahl S. A., & Bauer E. B., 2003）。

Storch 和 Whitehurst（2002）認為與讀寫萌發需要兩大能力：（1）解碼技巧（code-related skill），包含文體覺識（print awareness）、形音連結、音韻覺識（phonological awarness）、字母知識；（2）口語語言能力（oral language skill），區分為理解及表達兩形式，則有語意、語法、敘事（narrative discourse）等能力，口語能力與日後的讀寫能力相關，無論是早期的讀寫階段，或是更進一步要求閱讀流暢性及理解能力的階段（Bishop & Adams, 1990; Griffin, Hemphill, Camp, & Wolf, 2004; Pullen & Justice, 2003; NICHD, 2005），詞彙及語法的知識能幫助兒童

解讀意義，而良好的敘事能力需要根據結構安排句子，因此被視為能讓兒童順利自口語轉換成書寫語言的基礎(Botting, 2002; Reese et al., 2010; Paul & Smith, 1993; Peterson & MaCabe, 1994)。

共讀活動在兒童語言能力的增進上有顯著的實證成效，過去研究顯示共讀活動能有效提升學齡前兒童的整體語言能力，包含詞彙能力、口語複雜度、增加對書寫文字的功能及形式的知識等(Chow, McBride-Chang, Cheung, & Chow, 2008; Lonigan & Whitehurst, 1998; Mol, Bus, & de Jong, 2009; Wasik & Bond, 2001)。

針對讀活動能促進兒童語言發展的原因，Crain-Thoreson 和 Dale (1999) 提出以下解釋：(1) 共讀能提供機會學習新的意義與概念；(2) 能讓成人藉由問問題的方式了解兒童的理解程度；(3) 提升詞彙能力，並練習聽理解及使用更精細複雜的口語語言。然而，被動聽故事 (reading aloud) 並不是增進兒童學習成效的最佳方式，研究多指出有兒童主動參與的共讀活動較能增進兒童的語言能力，並且強調 (1) 成人的互動及回饋，(2) 開放式 (non-embedded) 及分析式 (analytic) 的提問及討論，避免兒童以非口語或是單詞命名的方式回答(Dickinson & Smith, 1994; Mol et al., 2009; Whitehurst et al., 1988)。

一般正常發展兒童在約 3 歲時，成人會從兒童年幼時期吸引兒童注意、要求兒童指認或是標記圖片 (labeling) 策略，轉變成開始在閱讀活動中加入問句，並鼓勵兒童參與的模式 (Heath, 1982; Sénéchal, Cornell & Broda, 1995)。但是，相對於正常發展兒童而言，語言障礙兒童父母的溝通方式多採取直接指令，且較少給

予回饋的言語形式，在與兒童共讀時為主導角色，說話的頻率超過兒童，多使用快速且連續的口語形式，另一方面，語言發展遲緩兒童的對話參與度較一般兒童低，且較少主動開啟話題（Bishop, Chan, Adams, Hartley, & Weir, 2000; Crain-Thoreson & Dale, 1996）。

Van Kleeck 與 Woude (2003) 認為在一般共讀中成人過度的言語示範反而對於兒童容易形成負擔，並且降低兒童在共讀時的表達機會，因此，特別是對於發展遲緩兒童而言，共讀中如何給予兒童口語表達的機會，並搭配適度的回應及引導是重要的議題，在許多共讀方式中，以對話式閱讀最著重兒童參與及口語表達，Whitehurst 等人 (1988) 整理過去學者意見後，提出有三種共讀行為最可能促進兒童的語言成長，並以此原則發展對話式閱讀：（1）誘發性技巧（evocative techniques），成人能以問句引導兒童主動學習（2）成人的回饋（feedback），包含擴展語句、示範、修正、讚美（3）漸進式的成長（progressive change），能根據兒童能力輔以漸進式的鼓勵及要求。

由上述可知，學齡前兒童的口語能力是讀寫萌發能力的基礎之一，而且對於未來進入學校後的正式讀寫及學業成就有所影響，因此針對學齡前的兒童，共讀活動可以提供一個在成人的支持下的理想學習環境，並能有效增進語言能力及讀寫萌發的相關技巧（Kaderavek & Sulzby, 2000），為日後正式讀寫與學業奠基，而有鑑於語言發展遲緩的兒童在整體語言能力上比正常發展兒童更為落後，更需要語言治療師或是兒童的照護者及早進行介入與治療，對話式閱讀則能提供成人適

當回應兒童的策略，並增加兒童口語表達機會（Crain-Thoreson & Dale, 1999; Hargrave & Sénéchal, 2000 ; Huebner & Meltzoff, 2005）。

## 第二節 對話式共讀的原則與策略

對話式閱讀策略與其他共讀方法的差異在於擁有相對更高的兒童參與程度 (Trivette & Dunst, 2007)，其主旨在於希望將一般共讀時較被動的兒童，轉換成主要說故事的人 (the storyteller)，而成人則從主導者變成一個主動的傾聽者 (an active listener)，同時對話式共讀也深化社會認知論中的近側發展區概念，成人隨時要依照兒童能力調整鷹架的方式與難度，使兒童能比原本的能力所及的表達更多，也強調成人與兒童間大量的互動行為，因此除了鼓勵兒童增加口語表達，成人則要從旁給予兒童繪本相關的問題，引導兒童增加對故事的描述，並藉由擴展兒童的言語表達增加內容與資訊的豐富 (Whitehurst, Arnold, Epstein, Angell, Smith, & Fischel, 1994)。

對話式閱讀中成人所使用的策略依照不同的兒童年齡分為兩組，分別針對 2-3 歲及 4-5 歲 (Zevenbergen & Whitehurst, 2003)，在與 2-3 歲的兒童共讀時，成人必須要以較簡單的問題引導兒童，並適時的回應及鼓勵 (van Kleeck, Stahl, & Bauer, 2003)，策略包含：(1) 問繪本有關的 Wh 問句，引導兒童命名物品或是理解簡單的情節要素；(2) 以兒童的回答內容為基礎，進一步問相關的問題；(3) 以重複兒童答案的方式予以正向鼓勵；(4) 在兒童有困難時給予示範；(5) 針對兒童的回答給予回饋及稱讚；(6) 隨著兒童的興趣改變閱讀步調；(7) 使閱

讀成為有趣的活動。隨著兒童的能力增加，除了回答問題，也給予兒童更多表達的空間，而衍伸出更進階的策略：(1)使用開放式的問句(Open-ended question)；(2)擴展兒童的答案，增加資訊及語句複雜度；(3)保持兒童興趣，例如多鼓勵對話輪替。

4-5 歲組所使用的策略是針對兒童更進階的語言技巧所設計，成人使用特定 5 種類型的問題誘發兒童的言語表達，除了開放式問句，成人會讓兒童回想故事中的情節，並連結兒童的自身經驗(見表 1)；而成人在引導時則遵循 4 個策略(見表 2)，先誘發兒童的口語表達或回應，接著評價兒童回應的內容正確性，並擴展正確的語句，最後要求兒童重複經擴展的句子(Morgan & Meier, 2008)。

表 1、口語誘發技巧

問題類型	作法	例子
填空式問題 Completion prompts	讓兒童將不完整的句子講完	「如果下雨我們出門要帶_____?」
回憶式問題 Recall prompt	讓兒童回憶故事中的特定情節	「當主人生病的時候，牛做了甚麼?」
開放性問題 Open-ended prompts	提示兒童自由地講故事	「現在，這邊發生了甚麼事?」
Wh 問題 Wh-prompts	問兒童繪本有關的「誰」、「甚麼時候」、「在哪裡」、「為什麼」等問題	「為什麼噴火龍生氣了?」 「鯨魚帶著小海螺去哪裡?」
經驗連結 Distancing prompts	引導兒童將繪本內容連結到自身經驗	「你以前有沒有坐過雲霄飛車?」

表 2、成人引導策略

---

誘發 Prompt	以各類問句提示並輔助兒童描述繪本裡的情節以及相關的人事物
評價 Evaluation	兒童若是能正確回應繪本相關的問題，則給予鼓勵；反之，則修正兒童的語句
擴展 Expand	重複兒童的語句並加入新的內容
重複 Repeat	要求兒童重複成人示範、擴充後的句子

---

### 第三節 對話式閱讀的成效

對話式閱讀已經證實可被應用至廣泛的社會族群，以下就正常發展兒童、高風險兒童及語言障礙兒童等族群呈現對話式閱讀於兒童口語表達能力的影響。

#### 1. 對話式閱讀於正常發展兒童的口語表達影響

過去研究普遍顯示對話式閱讀對於增進表達性語言能力具有顯著成效（Crain-Thoreson & Dale, 1999; Mol, Bus, de Jong, & Smeets, 2008; Zevenbergen, Whitehurst, & Zevenbergen, 2003），Whitehurst 等人（1988）為探討共讀活動是否對兒童的語言發展有直接的成效，研究 22 位來自中高社經地位家庭的正常發展兒童，年齡為 21 至 35 個月，實驗組的兒童由家長在經面授訓練對話式閱讀的技巧後執行每週 3 至 4 次，共達 4 週的共讀活動，而對照組的父母則是在與實驗組相同的頻率下，以平常的方式與兒童共讀，並將兩組的共讀情形錄音作為紀錄及進一步分析，實驗結果發現實驗組的兒童在標準化語言測驗，包含伊利諾心理

語言測驗的口語表達分測驗（ Illinois Test of Psycholinguistic Abilities—Verbal Expression Subscale, ITPA-VES）及詞彙表達測驗（ The Expressive One-Word Picture Vocabulary Test, EOWPVT）的表現分別領先對照組 8.5 及 6 個月，而分析共讀時的行為，也顯示實驗組的兒童的在平均語句句長（mean length of utterance, MLU）及短句頻次（multiword utterance）上顯著高於對照組。此研究顯示出使用對話式閱讀策略的父母其實質的行為改變，及相對應提升兒童在共讀時的參與度，並顯著提升兒童的表達性語言能力。而 Arnold 等人（1994）使用錄影帶教學作為家長的訓練方式，同樣發現使用對話式閱讀的實驗組在標準化語言測驗中所測得的表達性語言領先 3.9-5.1 個月，並在接收性語言測驗—畢保德圖畫詞彙測驗（The Peabody Picture Vocabulary Test, PPVT）領先 3.3 個月。

## 2. 對話式閱讀於高風險兒童的口語表達影響

此外，也有一系列針對背景為針對來自低收入家庭或偏遠地區的高危險群兒童所做的研究，此群兒童在詞彙測驗的表現大多在標準平均之下。Valdez-Menchaca 和 Whitehurst（1992）以墨西哥日托中心的 20 位低社經背景家庭兒童為例，由研究生以對話式閱讀進行長達 7 週的共讀活動，如同先前研究也發現實驗組在標準化語言測驗 ITPA 中領先對照組 8.2 個月，並在 EOWPVT 中領先 7.3 個月。此研究並取樣兒童共讀時的 5 分鐘自發性言語（spontaneous speech），分析語法、語意、語用向度，並發現實驗組的兒童較對照組有較長的平均語句長，較多的總句數及複合句的使用，並呈現較高的動、名詞相異詞彙數（number of

different words)，在互動時也出現較多起始語句、回應等行為，顯示實驗組在接受對話式閱讀後的自發性言語有較高的語法複雜度及較廣的詞彙應用。

Whitehurst 與 Arnold (1994) 研究 74 位來自紐約低收入家庭的兒童，比較 (1) 只有於學校情境下進行對話式共讀 (2) 學校加上家庭情境進行對話式共讀 (3) 只參與遊戲的控制組，發現兩組進行共讀的兒童比起對照組的表達性詞彙分數顯著較高。近期一篇針對孟加拉偏遠地區 5-6 歲兒童的研究(Opel, Ameer, & Aboud, 2009)，也發現經 4 週共讀活動後，對話式閱讀組的兒童在表達性詞彙測驗前後測的正確率從 26% 大幅提升至 54%，而進行一般共讀的對照組則沒有顯著差異。

### 3. 對話式閱讀於語言障礙兒童的口語表達影響

相較於正常發展兒童或高風險群的兒童，關於對話式閱讀應用於語言障礙兒童的研究較少，且結論較不一致。

Dale 與 Crain-Thoreson (1996) 比較對話式閱讀方案與對話式語言方案 (conversational language training program) 對於語言發展遲緩兒童的介入效果，分別在介入前後觀察兒童在共讀情境與遊戲情境下的自發性語言，發現對話式閱讀組的兒童在相異詞彙數較對話式語言方案有顯著增加，而兩組在平均語句句長項目皆較前測有顯著增加，並觀察到對話式閱讀組的兒童對於父母問題回應的行為增加，然而此研究所比較的兩種方案雖然情境不同，但性質相近，同樣強調成人與兒童間的互動，並且對話式語言方案也使用開放式問句及擴展兒童語句等策

略，因此最後在兒童的口語參與度兩組間無顯著差異，但是此研究仍顯示出對話式共讀對於語言發展遲緩兒童的口語表達能力有正面影響。

此研究團隊延續以語言發展遲緩兒童為對象的研究（Crain-Thoreson & Dale, 1999），將 32 位兒童隨機分派至分別由父母或學校職員進行共讀活動介入的 2 組實驗組及對照 1 組，所有組別的成人皆接受對話式閱讀的訓練，並在介入前後錄影以記錄兒童在繪本共讀情境下言語使用的改變，結果發現經過 8 週介入後，3 組兒童皆在成人共讀方式改變下呈現更多言語表達，並且平均語句長增加，使用更多相異詞彙等，但是卻在表達性及接受性標準化語言測驗中（PPVT-R 及 EOWPVT-R）未有顯著成效，與部分研究抵觸（Whitehurst, Arnold, et al. 1994），研究者認為語言發展遲緩兒童可能比正常發展兒童需要更長的介入期，才能在標準化語言測驗中表現出改變。此研究證實對話式閱讀能增進兒童在共讀當下言語表達的質與量，但卻無法在兒童實際的詞彙能力上有顯著改變，因此對話式閱讀對於語言發展遲緩兒童之語言能力的實際影響，仍需要進一步的佐證。

Hargrave 與 Sénéchal（2000）比較 36 位表達性詞彙不足的學齡前兒童在對話式閱讀組與一般共讀組的語言發展情形，經過在日托中心由幼教老師每天 10 分鐘，達 4 週介入後，接受對話式閱讀介入的兒童在標準化表達性詞彙測驗與繪本相關詞彙測驗均有明顯增長，且增長情形較對照組顯著，然而兩組在接收性詞彙測驗前後測皆無顯著差異，而此研究也發現在以八位兒童搭配一位成人的比例下，對話式閱讀仍有其成效。

除了針對歐美國家的研究外，在華人地區也有相關研究多數指出對話式閱讀對於兒童語言能力有所助益，Chow、McBride-Chang, Cheung 及 Chow (2008) 以粵語為主要語言的研究顯示香港學齡前兒童在對話式閱讀後，文體覺試能力及接收性詞彙能力增加，但並未探討表達性語言的改變。國內研究部分，林月仙、吳裕益、蘇純瑩 (2005) 以具身心障礙的 5-7 歲兒童為研究對象，並以自編之詞彙測驗檢驗對話式閱讀成效，實驗組的整體詞彙能力 (包含口說、聽理解及詞彙定義) 的成長率經過每週 1.5 小時共 12 週的課程後有顯著提升，而相較之下對照組則無顯著成長。蔡宜靜 (2011) 則針對 5 位來自弱勢家庭，語言能力相對落後的兒童進行研究，以量化分析兒童聽理解詞彙及回答疑問句等能力，發現前後測有顯著差異，並以質性分析其口語語料，觀察到受試兒童重述故事時使用詞彙較精確、詞彙量增加、句子變長、增加細節敘述等現象。

綜合上述，整合上述研究顯示對話式閱讀對於正常發展及高危險群兒童都具有成效，而對於語言發展遲緩的兒童，雖然在標準化語言測驗的結論不一致，仍發現對於其口語表達能力有正面影響，且以表達性詞彙的進步有最一致的發現。然而，就分析兒童自發性語料的方式而言，所有研究僅針對語言複雜度，也就是微觀面向進行探討，對於敘事結構的完整度並沒有進一步的討論。

#### 4. 對話式閱讀於正常兒童的敘事表現影響

目前僅有一篇以對話式閱讀為主軸，並從宏觀及微觀兩層面完整探討兒童敘事能力於介入後的改變，Lever 和 Senechal (2011) 觀察 40 位 5-6 歲兒童分別在

經過 8 週對話式閱讀或替代活動後，使用自編故事及重述故兩種誘發手法，分析其敘事表現後，顯示對話式閱讀組的敘事結構比起對照組得到較高故事文法總分，包含較完整的故事要素，如：角色、引發事件、反應、內心計畫等，且對於故事角色內心的想法和情緒有較多描述，並且以重述情境下的故事結構優於自編故事。然而，在檢視故事長度及語言複雜度時，詞彙數 (Number of words)、相異詞出現比 (Type token ratio)、平均語句長度等項目組間並無顯著差異，作者實際比較兩組的語料後，認為兩組都使用相對較短的句子，所含的詞彙豐富度也無太大差異，但是可發現對話式閱讀組的兒童選擇較明確的詞彙，並有較多細節的描述。有鑑於此篇研究對象為正常兒童，對話式閱讀對於語言發展遲緩或是語言障礙兒童的成效值得探討。

#### 第四節 語言發展遲緩兒童定義

語言障礙 (language impairment)，泛指語言學習或處理歷程上出現困難的現象，而根據國內「身心障礙及資賦優異學生定原則」(民91)，將「語言發展遲緩」定義為：「語言之語形、語意、語彙、語法、語用之發展，在語言理解或語言表達能力方面，與同年齡者相較，有顯著的偏差或遲緩現象，而造成溝通困難者」。目前文獻中多將語言障礙分為兩族群，即非特定型語言障礙 (non-specific language impairment, NLI) 及特定型語言障礙 (specific language impairment, SLI)；前者包含各種合併有語言障礙的身心障礙，例如自閉症、智能障礙、唐氏症等，而後者的語言障礙則非肇因於神經或心理性疾病，沒有任何明顯的行為、情緒、

感官知覺等障礙，且其智力商數在正常範圍者，除了特定型語言障礙，文獻中也使用語言發展遲緩(language delay)、遲語者(late talker)等名稱稱之(Moyle, Stokes, & Klee, 2011; Pearce, James, & McCormack, 2010)。有學者認為語言發展遲緩與特定型語言障礙的分野只在於年齡的不同，語言發展遲緩或遲語者多指2至4歲語言學習有困難的兒童，而特定型語言障礙則指其語言障礙持續至4歲以上的兒童(Bernstein et al., 2003; Owens, 2004)。本研究參與者以學齡前兒童為主，涵蓋4-6歲兒童，由並未正式鑑定為特定型語言障礙，也未追蹤入學後的語言表現，因此仍以語言發展遲緩兒童統稱之。雖然這些兒童也有一部分能在未來追趕上同儕，然而持續落後的人有極大比例會在進入學校後遭遇學習困難，Catts、Fey 與 Tomblin (2002) 調查學齡前208位具語言障礙的兒童及268位正常發展兒童在2年級和4年級的閱讀理解表現，結果顯示分別有52.9%和48.1% 的語言障礙兒童在測驗中表現出至少低於平均分數一個標準差的結果，比例遠高於正常發展兒童的8.6% 和 8.2%。至於其他的語言障礙兒童，分數也大都在平均值以下。顯示出在學齡前顯現出語言障礙或是語言發展遲緩的兒童往往容易面對日後面臨讀寫及課業學習上的困境，因此特別需要提早進行介入及治療。

### 第五節 語言發展遲緩兒童的口語表達能力

敘事能力是兒童語言發展中重要的技能之一，兒童呈現故事時需要掌握的各項能力，也是兒童未來在創作或理解書寫語言時所需要的基礎(Griffin et al., 2004; Paul et al., 1996; Reese & Cox, 1999)。所謂敘事指的是將事件內容組織後，依照

合理的順序及因果關聯表達的言語形式 (Owens, 2004)。敘事能力牽涉高層次的語言處理及認知運作歷程，需要運用的技能，包括：(1) 回憶並以具邏輯性的方式組織敘事相關的知識 (2) 使用正確詞彙及語法知識將詞彙串連形成句子 (3) 聯結句子與句子之間的意義，以及不同插曲情節之間的大單位意義 (4) 理解時間順序及因果關係 (林寶貴、錡寶香，2002; Paul & Smith, 1993)。敘事並具有去情境化的特性，因此當說者產生一段敘事時，必須提供足夠的背景資訊使聽者了解，在沒有足夠情境線索的支撐下將概念、想法表達出來 (Liles, 1987; Peterson & McCabe, 1994)。由此可見，敘事能力涵蓋語言中各層面，從詞彙、語法到故事結構，因此目前治療師也經常於臨床使用敘事分析作為鑑別及評估語言問題的工具 (Botting, 2002)。

一般正常發展兒童約 1 歲時應能說出第一個詞彙，並接著歷經詞彙量爆炸性地成長，在兩歲時應達到約 200 個詞彙 (Owens, 2004)，並開始組織詞彙形成短句，展開敘事能力的發展，此時的內容缺乏良好的組織及明確的主題，處於堆砌式 (Heap story) 的階段，隨著年齡至 3 歲以上則發展成序列式 (Sequence story)，故事開始圍繞在一個主題、角色、或背景上，但鮮少出現情節的安排，並且沒有時間上的序列，而在 4-5 歲時則漸漸出現具有特定主題，且開始能按照時間順序安排內容的原始敘事 (Primitive narrative)，此時的敘事中有核心的人物，開始出現引發事件、嘗試(行動)、及部分結果，到 5 歲時兒童已經進入連結性敘事 (Chain narrative) 階段，逐漸出現較明顯的因果關聯及連接詞的使用，並增加關於人物

的動機、情緒等層面的描述，並直到 6 至 8 時才真正發展出相對成熟的敘事能力，形成真正敘事（陳欣希、張鑑如、陳秀芬，2011；Applebee, 1978；Owens, 2004），簡而言之，兒童的詞彙及語法能力隨著年齡增長的同時，其敘事的結構也漸趨完整。

然而相較於正常發展兒童，語言發展障礙兒童的敘事能力無論在宏觀或是微觀的層次上都有缺陷（Duinmeijer, de Jong, & Scheper, 2012; Fey et al., 2004；Kaderavek & Sulzby, 2000；Norbury & Bishop, 2003）。所謂宏觀層次關注的是敘事中較高層次的整體結構，也就是兒童如何將故事成分與情節組織成連貫且具意義的表達形式，其中經常使用的分析方式是故事文法單位及情節完整度（Merritt & Liles, 1987）。另一方面，微觀層次探討的則是故事中語言的使用，包含詞彙與句子所呈現的豐富度（productivity）、複雜度（complexity）、正確性等。測量語言豐富度常見的分析向度包含總詞彙數（total words）、總句數（total utterance）、相異詞彙數（number of different words）、平均語句長度、篇章凝聚（cohesion）等，（Scolt & Windsor, 2000; Justice, Bowles, Ukrainetz, Eisenberg & Gillam, 2006）。

故事文法（story grammar）的概念由 Stein 與 Glenn（1979）提出，並認為典型故事結構具有一套內在的規則（見表 3），可以依據規則清楚定義故事中不同種類的要素與情節，並呈現角色、事件、結果與解決方法之間的關聯，兒童敘事時必須先具備故事基模（story schemas），才能在敘事時以連貫及合理的方式組織故事內容，並且讓故事更容易被理解，一般而言，學齡前兒童的故事基模仍處

於不成熟的階段，並持持續發展中（陳欣希等，2011；錡寶香，2004; Hudson & Shapiro, 1991）。此外，在故事文法中，尚可以區分出完整情節與不完整情節，完整的情節具有清楚的目標導向（goal-directed）結構，一個具目標導向的故事必須包含引發事件或內心計畫、嘗試、及最後的結果，代表兒童能將事件以因果關係串連成一個完整的故事（Merritt, & Liles, 1987; Schneider, Hayward, & Dube, 2006; Trabasso, 2005），其他故事文法單位雖然能提供額外的訊息，卻不是形成完整情節的關鍵，通常4到5歲的兒童大多已經具有目標導向的概念，然而研究指出此階段的兒童需要視覺提示目標物或是引導式的提問下才能以目標導向的方式敘事（Pearce et al., 2010；Trabasso & Nickels, 1992）。

表 3、故事文法內容

故事文法單位	定義
1. 故事背景（setting）	介紹故事的角色人物和發生的時空
2. 引發事件（initiating events）	角色有後續行動的動機及原因
3. 內在反應（internal responses）	對引發事件的情感或認知
4. 內在計畫（internal plan）	角色內心擬定的行動策略
5. 嘗試（attempts）	為達成目標所採取的行動
6. 結果（consequences）	嘗試後造成的改變
7. 回應（reaction）	角色對結果的感想或反應

相反的，過去研究發現，語言障礙兒童的故事結構上則缺乏完整的故事文法成分，因此在整體敘事品質較低，結構較鬆散，缺少重要的情節內容，無法提供合理的結論等（Merritt, & Liles, 1987; Pearce et al., 2010）；而在微觀層次上則有故事較短、出現較多錯誤的句法、前後連貫不佳等現象（Norbury & Bishop, 2003; Scolt & Windsor, 2000），以下就語言發展障礙兒童在不同面向的敘事表現進行回顧。

Merritt 與 Liles（1987）以年齡介於 9 到 11 歲的 20 位語言障礙兒童及 20 位正常發展兒童為對象，分別在自編故事及重述故事下的故事結構及情節完整度。結果發現語言障礙兒童在兩種誘發情境下，故事文法的數量較少，而且含有較多不完整情節（incomplete episode），且每個完整情節的長度（以所含平均句數計算）較短。作者進一步分析語言障礙兒童的故事成分，通常以引發事件、嘗試等成分居多，但容易遺漏結果，並加上不相關的訊息，因而產生不完整情節。然而語言障礙兒童在回答理解性問題時卻能正確講出與結果相關的部分，因此作者推論語言障礙兒童在故事文法表現較差並非因為無法理解或是回憶故事情節，而是無法將情節有意義的組織。

Duinmeijer 等人（2012）比較荷蘭 6-9 歲兒童中 SLI 兒童與正常發展兒童的工作記憶、持續性聽覺注意力及敘事能力，無論在自編故事或是重述故事下，SLI 兒童的故事情節得分顯著較低，並且其平均語句句長、最長 5 句平均句長（MLU5）、嵌入子句（embedded clauses）與文法正確率均低於正常發展兒童。

Norbury 與 Bishop (2003) 以自編故事的方式檢視 6 到 10 歲 SLI 兒童、語用障礙兒童與高功能自閉症兒童的敘事能力，發現 SLI 兒童在故事文法項目（引發事件、嘗試、結局）得分及敘事長度（總詞彙數及總句數）與正常發展兒童無異，然而在複雜句（包含從句、補語）使用上頻次較低，且時態的錯誤次數較高，模糊的篇章凝聚也較多。

此外，也有以學齡前的兒童為對象的研究，Kaderavek 和 Sulzby (2000) 分析 2 至 4 歲 SLI 兒童與正常發展兒童在描述自身經驗（口語情境）及重述繪本故事（讀寫萌發情境）下的敘事表現，發現特定型語言障礙兒童在兩種情境下的平均語句長度較短，較少使用過去式動詞及連接詞，並第一人稱代名詞在口語情境中的使用頻率也較低。在故事結構分析方面將故事成分合併，分為「開始」「中間」「結尾」三大項目，然而兩組兒童間並無顯著差異。

多數關於語障兒童的敘事表現研究以特定型語言障礙的兒童為主要對象，而 Paul 與 Smith (1993) 研究 4 歲正常發展、表達性語言遲緩的兒童 (slow in expressive language delay, SELD) 及曾有過 SELD 但目前語言能力進步至正常範圍的遲語者 (late bloomers) 兒童的敘事表現，發現 SELD 兒童在詞彙多樣性、平均語句長、敘事的凝聚性及結構上均弱於正常發展兒童，而遲語者的表現介於兩者之間，尚有發展空間。

上述研究中，對於語言障礙兒童敘事中的故事結構表現持不同結論，Duinmeijer 等人 (2012) 認為可能的原因在於部分研究分析故事文法的項目太過

粗略 (Kaderavek & Sulzby, 2000; Norbury & Bishop, 2003) , 而導致無法有效區辨差異; 或者, 也可能是因為誘發敘事的方法不同。

誘發方式可分為自編故事 (story generation) 及重述故事 (story telling) 兩種, 自編故事要求兒童自己說故事, 過程中可能有或沒有隨圖片的視覺輔助; 重述故事則是先講一次給兒童聽, 再讓兒童把剛才聽過的故事重新講一次。雖然研究顯示重述故事下可獲得兒童較充足的敘事語料, 故事長度較長, 且其中含有較多的故事文法 (Hesketh, 2004; Merritt & Liles, 1989) , 然而原因在於兒童可以事先得到示範, 因此無法真實反應兒童本身的敘事能力 (Liles, 1993; Norbury & Bishop, 2003) ; 反之, 自編故事則需要兒童使用已經內化的故事結構概念及語言能力, 加上重述故事比起自編故事, 牽涉兒童的工作記憶、聽覺注意力與理解能力 (Duinmeijer et al., 2012; Lever & Senechal, 2011) , 而本研究想單純了解語障兒童在經過對話式閱讀後的口語表達能力, 因此採自編故事。

兒童學習敘事的來源主要來自生活經驗中與成人的互動, 而繪本共讀即是途徑之一, 在共讀活動中成人的示範可以同時給予兒童有關故事情節的資訊 (Reese, et al., 2010) , 並且在問答的過程中加強兒童在去情境化文本下, 敘事所需要加入的定向技巧 (orientation) , 例如對話式閱讀中成人給予 Wh 問句就如同提示兒童有關角色、時間、地點、行動等故事要素 (Peterson & McCabe, 1994) 。 Peterson、Jesso 與 McCabe (1999) 的研究鼓勵 10 位來自低收入家庭的母親在與其學齡前兒童的子女談論過去的事件時, 使用更多的開放式問句, 特別是 when 及 where

問句，結果發現這些家庭的兒童不僅在理解性詞彙的表現比控制組的兒童更好，敘事中也呈現更多時間、地點等資訊。因此，預測對話式共讀不僅能夠幫助學齡前語言發展遲緩兒童在敘事時使用更豐富、精細並正確的語言，並且能提升敘事結構的完整度。

## 第六節 研究問題

本研究的目的是在於了解對話式閱讀對於語言發展障礙兒童在口語表達能力的介入成效，過去研究證實對話式閱讀無論對於正常發展兒童或是語言發展障礙兒童都具有介入效果，能增加兒童口語表達的豐富性與複雜度，然而對於較高層次的敘事結構的分析卻相對缺乏（Lever & Senechal, 2011; Mol et al., 2008），以致無法完整評估敘事表現的變化；然而語言障礙兒童的語言問題並不只侷限在微觀層次，儘管有部分研究持不同結論（Norbury & Bishop, 2003; Liles, 1985），仍有學者發現語言障礙兒童在組織故事結構的能力不及同年齡正常發展兒童，敘事中缺乏清楚的故事文法脈絡，而且完整情節較少（Duinmeijer et al., 2012; Merritt, & Liles, 1987）。

基於對話式閱讀中成人策略性的提問，可大幅增加兒童圍繞於繪本故事的口語表達機會，因此預測應能有效提升語言障礙兒童的整體敘事能力，研究問題如下：

1. 學齡前語言發展遲緩兒童經對話式閱讀介入後，在共讀中對五種問題類型的回應情形是否有顯著差異？

2. 學齡前語言發展遲緩兒童經對話式閱讀介入後，實驗組與對照組在下列語言測驗表現是否有顯著差異？語言測驗包含：(1) 整體理解性語言能力 (2) 整體表達性語言能力 (3) 繪本詞彙測驗 (4) 微觀敘事分析 (5) 宏觀敘事分析。

### 第三章 研究方法

本研究在探討以對話式共讀為介入方式下，對語言發展遲緩兒童的口語表達能力影響，特別是敘事表現的改變。經前測納入收案對象的語言發展遲緩兒童，分派至對照組及實驗組後，依據標準化測驗之分數進行語言程度配對，實驗組接受為期 12 週的話式閱讀介入，而對照組則編制為實驗結束後的等待教學名單。接著，依據前後測驗的分數及敘事分析的數據，檢驗兩組前後測的差異，並進行組間的比較以排除自然發展的影響。本章將就研究對象選取、研究工具、研究程序、及資料分析方式等加以說明。

#### 第一節 研究對象

本研究共收集 30 位學齡前語言發展遲緩兒童，年齡介於 4-6 歲之間，主要是中班及大班兒童。研究對象的來源以南投縣水里鄉、竹山鎮與集集鎮的幼托園所為主，由園所的老師或是護士給予可能具有語言發展遲緩或具有語言障礙現象的兒童名單，再由研究者進一步以測驗工具篩選。個案篩選依照以下標準：

- (1) 智力在正常範圍，即「托尼非語文智力測驗」所得離差智商 70 以上
- (2) 不具神經性、心理性疾病或其他感官功能異常
- (3) 雙耳純音聽力於 1000Hz、2000Hz 及 4000Hz 等 3 個頻率的聽力閾值均優於 25 dB HL

(4) 修訂學前兒童語言障礙評量表 (林寶貴、黃玉枝、黃桂君、宣崇慧, 2008), 對照該年齡常模, 測驗總分低於平均分數一個標準差, 百分等級 17 以下

(5) 修訂畢保德圖畫詞彙測驗 (陸莉、劉鴻香, 1998), 對照該年齡常模, 測驗結果百分等級 50 以下

(6) 家中使用語言包含中文, 能以中文與他人應答及互動

本研究將問卷收集後, 經過上述條件由 42 位兒童中篩選出符合條件受試者共 30 位, 隨機分派至實驗組 15 名及對照組 15 名, 包含中班及大班兒童, 年齡介於 4 歲 9 個月 6 歲 11 個月之間, 兩組平均年齡分別為 5 歲 6 個月 ( $SD = 5.25$  個月) 及 5 歲 7 個月 ( $SD = 8.22$  個月), 以「托尼非語文智力測驗」所測得平均智商分數分別為 95.33 ( $SD = 5.93$ ) 及 93.20 ( $SD = 7.17$ ), 所有受試者智商均高於 70, 屬於正常範圍。以獨立樣本  $t$  檢定比較年齡與智商, 兩組間無顯著差異, 見表 4。

表 4、受試者人口學特徵描述與分析

項目	實驗組(n=15)	對照組(n=15)	t	顯著性
	M(SD)	M(SD)		
性別 (男:女)	7:8	11:4		
年齡	66.00(5.25)	67.07(8.22)	-.423	.675
智力分數 (TONI-3)	95.33(5.93)	93.20(7.17)	.887	.382

\* $p < 0.05$ , \*\* $p < 0.01$ , \*\*\* $p < 0.001$

此外，在接受對話式閱讀介入的期間，15 位實驗組兒童中有 14 位兒童的出席率皆在 90% 以上，也就是大部分的受試兒童是全程參與或僅缺席 1 次，其中一位因家庭因素出席率稍低，出席率約達 70%。

## 第二節 研究工具

本研究過程中，在篩選及前測的階段需要使用智力、語言評估工具選取出語障兒童，並以連續圖卡及錄音筆等工具收集自編故事語料，並於後測使用語言評估工具了解兒童整體語言能力的變化，再次收集語料並以語料分析工具加以探討兒童介入前後的敘事表現。

### 一、環境配置

研究環境以園區中的安靜空教室與圖書館為主要施測及介入空間，篩選與前、後皆以一對一方式進行，而介入時則是以一對三的小組方式上課，每次介入時間約 30 分鐘，以不干擾園區作息為原則，安排每次前後測施測的個別順序或是介入的組別順序時儘可能隨機變換次序，以達到對抗平衡 (counterbalance) 降低學習效應及生活作息可能造成的影響。並視情況於活動後給予園區的老師或護士適度的諮詢及建議。

### 二、知情同意書

所有受試者在參與實驗前，一律請園所老師或護士協助給予「研究參與者知情同意書」(附錄一)及「基本資料調查表」(附錄二)，由兒童的法定監護者簽名後，篩選出同意參與的家庭，方納為受試者。

### 三、智力及語言篩選工具

#### 1. 托尼非語文智力測驗-再版 (TONI-3) (吳武典、胡心慈、蔡崇建、王振德、林幸台、郭靜姿，2006)

此智力測驗依照適用年齡分為幼兒版及普及版，分別有甲式及乙式，本研究使用幼兒版甲式，適用年齡4歲至7歲5個月，題目共45題。此智力測驗有台灣地區的常模可供比對，並與其他智力測驗呈現高度相關，有良好的信度及效度。此測驗由一系列黑白抽象圖形構成，需要受試者依照邏輯推理指出與題目相符的正確圖形，主要用來評估非語文的智力及認知功能。本研究依照測驗結果，篩選出智力正常的兒童作為受試對象。

#### 2. 修訂畢保德圖畫詞彙測驗 (陸莉、劉鴻香，1998)

此次驗分為甲式及乙式，每式個含125題，適用年齡為3歲至12歲。測驗包含台灣地區常模，可比對標準分數及百分等級，具有良好信度及效度。測驗時採個別施測，施測時間約15分鐘，每題由4張圖片構成，受試者需指出符合聽到詞彙的圖片，以評估兒童聽理解詞彙能力。本研究以測驗結果作為篩選及評估受試者語言能力的工具之一。

#### 3. 修訂學前兒童語言障礙評量表 (林寶貴、黃玉枝、黃桂君、宣崇慧，2008)

此測驗適用年齡為 3 歲到 6 歲，測驗內容分為嗓音、語暢、語言理解、口語表達、表達性詞彙及構音等，測驗採個別施測時間約 15 至 30 分鐘。測驗包含台灣地區常模，可將理解、表達及整體語言的原始分數換算成百分等級。本研究以測驗結果作為篩選及評估受試者語言能力的工具之一。

#### 4. 繪本詞彙測驗

由於使用相同繪本進行介入，此測驗採用許原豪（2015）的「自編圖片命名測驗」，此測驗參考先前研究（Hargrave & Sénéchal, 2000），可以藉此測驗檢視兒童實際在共讀中的詞彙學習成效。此次測驗的內容效度經過專家效度檢驗，由南投幼兒園所的教師及護士挑選出適合學齡前兒童學習，但未在課程教授的詞彙共 12 個（見表 5）。測驗的圖片均來自介入時使用的繪本，由施測者指出目標詞彙於圖片的位置，請受試者命名，每題 1 分，共計 12 分。

表 5、繪本詞彙

---

1 蟋蟀	7 冰山
2 螳螂	8 鯨魚
3 背心	9 貨船
4 領帶	10 樹藤
5 裁縫車	11 理髮師
6 稻子	12 梳子

---

#### 四、介入使用繪本

使用的繪本須有清楚鮮明的圖片，文字所占比例不宜過多，包含符合學齡前兒童程度主題的與新詞彙（Hargrave & Sénéchal, 2000; Zevenbergen & Whitehurst, 2003）。此外，繪本尚需經過專家效度審核，由資深語言治療師及幼兒教育相關學系的教授勾選繪本內容適切度的問卷（附錄三），選出適合的繪本進行介入。

## 五、語料蒐集與處理

### 1. 錄音設備

使用Sony IC Recorder（ICD-UX512F）錄音筆記錄前、後側兒童的自編故事語言樣本，以供進一步的敘事分析。

### 2. 故事圖卡

本研究的語料收集採用看連續圖卡自編故事的誘發方式，連續圖卡取自The Edmonton Narrative Norms Instrument（Schneider, Dube, & Hayward, 2005），又簡稱為ENNI。此測驗是一項評估4至9歲兒童敘事能力的工具，並根據加拿大艾德蒙頓省377名兒童建立常模。測驗包含A1、B2、A2、B2、A3、B3等6組黑白卡通連續圖卡，內容以動物為主角，並以衝突或是突發事件為故事核心。故事的複雜度由1至3難度依序增加，本研究選擇難度中等的A2作為誘發敘事內容的圖卡，其中包含3個動物角色及兩個主要插曲情節，共有8張圖卡（見附錄六）。

### 3. 中研院中文斷詞系統

所有語言樣本需經過中研院段詞系統的自動斷詞，以中研院辭典中的八萬目詞為基礎，將具有獨立意義，且有特定語法功能的字視為一個詞，可分為動詞、

名詞、副詞、定詞、量詞、介詞、方位詞、連接詞、語助詞、感歎詞等類，分別切割成獨立的詞。

#### 4. 國際兒童語料交換系統 (MacWhinney, 2000)

國際兒童語言交換系統 (Child Language Data Exchange System, CHILDES) 是目前全球經常使用的語言樣本處理系統之一，可以儲存、運算並分享語料 (林月霞, 2012)，其中包含語料數據庫 (Data-base)、轉錄賦碼分析系統 (Codes for Human Analysis of Transcripts, CHAT)、與語料分析系統 (Child Language Analysis, CLAN)，本研究將以 CHAT 系統進行語料轉錄及編碼，再用 CLAN 系統與 Excel 中的樞紐分析加以分析敘事樣本中複雜度及豐富度。

### 第三節 研究流程

本研究以立意取向於南投集集、水里、和竹山當地的幼兒園所進行收案，旨在於探究對話式閱讀對語言發展遲緩兒童的口語表達影響，研究流程包含篩選、前測、介入、及後測等階段，以下分別說明各階段的程序與標準。

#### 一、篩選及前測

考量每次個別施測時間不宜過長，篩選及前測所包含的流程將在介入期的 2 週以前分次執行。

在篩選階段，所有參與的兒童皆須由家長填寫「研究參與者知情同意書」(附錄一) 及「基本資料調查表」(附錄二)。確認受試者皆具有同意書後，施測「托尼非語文智力測驗-再版」、「修訂畢保德圖畫詞彙測驗」、「修訂學前兒童語言障

礙評量表」等，篩選出智力在正常範圍，然而語言能力在平均之下的受試者，並且其標準化語言測驗的成績將與後測分析後以檢視介入後整體語言的改變。

接著，以「自編圖片命名測驗」測量兒童對於繪本主題相關的詞彙命名能力。測驗時，請受試者命名：「這是什麼？」，正確即給 1 分、錯誤 0 分、兒童說出的詞彙與目標詞彙部分相同 0.5 分，若兒童反應較慢或沒有反應，可給予和目標詞彙無關的提示語，例如：「可以說說看是甚麼嗎？」，經 3 次提示無效，該題以 0 分計（許原豪，2015）。

最後，使用 ENNI 的連續圖片誘發兒童自編故事的語言樣本，並錄音以供日後分析。使用圖卡時依照原作者建議的施測流程（Schneider et al., 2005），先讓兒童將所有圖卡翻閱一次（共 8 張），並給予兒童指導語：「現在，老師看不到圖片，請你講故事給老師聽。」；若是兒童沒有反應或是只有命名圖片上的物件，則提示兒童：「要講一個故事，發生了甚麼事呢？」；施測中間兒童如有停頓或遲疑過久，同樣給予中性提示，例如：「還有呢？」、「然後呢？」、「繼續說」等。

## 二、介入

### 1. 實驗組

展開介入後，實驗組接受為期 12 週，每週 1 次，每次 30 分鐘，並且 3 位兒童為一小組的介入課程；過去研究顯示 4 至 8 週的介入時長即可產生成效（Crain-Thoreson & Dale, 1999; Hargrave & Sénéchal, 2000），然而這些研究每週介入天數較多，因此本研究在考量園所的生活作息及排課情形下，改以拉長總週數的介入

方式。介入階段均由研究者一人進行，並且每週課程的內容皆依照同一份對話式閱讀課程計畫進行（附錄四），以維持介入的一致性；每次課程包含：

（1）暖身活動介紹繪本主題，並連結兒童相關的經驗，共約 5 分鐘

（2）對話式閱讀：每個情節間使用 3 到 4 項的問題類型誘發兒童的口語表達，其中至少包含一次的開放式問句，搭配誘發、評價、擴展、重複等引導策略，共約 20 分鐘

（3）重述：讓兒童在繪本圖片輔助下輪流重述故事，共約 5 分鐘。

## 2. 控制組

控制組為等待教學組，在實驗組介入期間，控制組不參與任何介入活動，直到實驗結束後再另行給予介入活動。

## 三、後測

同前測流程，所有受試者接受、「修訂畢保德圖畫詞彙測驗」、「修訂學前兒童語言障礙評量表」、「自編圖片命名測驗」與 ENNI 自編故事敘事測驗。

## 第四節 敘事分析

本研究的敘事分析依照宏觀與微觀兩大層次，以下介紹各分析向度的定義與評分標準。

宏觀的層次計算兒童敘事中故事文法單位的數量，依照 Stein 與 Glenn(1979) 的原則將圖卡 A2 故事內容分解成故事文法單位（見表 6），並編制故事文法評分

表；此圖卡的故事共包含兩個插曲情節，其中插曲情節1是明顯的完整情節 (Schneider et al., 2005)。由於引發事件、嘗試、及結果為組成完整情節的必要條件，因此這3種故事文法加權為2分，其餘文法為1分，此連續圖卡故事的最高總分為18分 (附錄五)。

表 6、A2 圖卡之故事文法

故事內容	故事文法類型	
1. <u>有一天，大象跟長頸鹿一起到游泳池</u>	(背景)	
2. <u>大象看到跳板</u>	(引發事件)	} 插曲情節 1
3. <u>大象好想要去跳水</u>	(內心反應)	
4. <u>大象跟長頸鹿就迫不及待往前跑</u>	(嘗試)	
5. <u>地板很滑，大象就滑倒了</u>	(結果)	
6. <u>大象受傷了</u>	(引發事件)	
7. <u>覺得好痛喔</u>	(內心反應)	} 插曲情節 2
8. <u>救生員過來幫大象擦藥/貼繃帶</u>	(結果)	
9. <u>大象坐在椅子上覺得好多了</u>	(回應)	
10. <u>救生員生氣地指著後面的標誌，</u> <u>告訴她不可以跑步</u>	(結果)	
11. <u>大象很害怕地說對不起</u>	(回應)	

微觀層次檢視構成敘事的局部內在語言結構，參考先前研究之定義與計算方式（錡寶香，2003、2004；Justice et al., 2006; Liles, Duffy, Merritt, & Purcell, 1995; Manhardt, & Rescorla, 2002; Scolt & Windsor, 2000），分析項目如下：

- (1) 總詞彙數：兒童敘事樣本中所有的詞彙數量總和，可以反映出敘事長度。
- (2) 相異詞彙數：兒童敘事樣本中所有相異詞彙數量，相同的詞彙即使重複出現多次僅計算成一個詞彙，此項目可反映出敘事中詞彙的變化度。
- (3) 總句數：國外英語系統的斷句多使用 T 單位或 C 單位（Scolt & Windsor, 2000），由於中文語法結構與英語不同，因此本研究以語句停頓以及語調轉變，作為斷句的依據（Nelson, 1988）。
- (4) 平均語句長度：即每個句子所含的平均詞彙數，代表語句長度及語法複雜度，計算方式： $\text{平均語句長度} = [\text{總詞彙數} / \text{總句數}]$ 。

此外，以上所有敘事分析項目於分析時若語料中有下列情況，則不納入計算中（Liles et al., 1995）：(1) 任何重複的字詞、片語或句子；(2) 無法辨識的字詞、片語或句子；(3) 與圖卡內容不相關的字詞或插入語，例如與研究者說：「這樣可以嗎？」。

## 第五節 兒童共讀回應

研究者在每次共讀時，記錄並比較兒童與成人在共讀同一本繪本時，第一次閱讀與經過 2 至 3 個月後歷經第二次閱讀時每位兒童的回應情形（正確、不正確、未回應），並分別對五種問題類型（填空式問題、回憶式問題、開放式問題、

Wh 問題、經驗連結問題) 分析對話式閱讀時回應問題的正确率, 以及以小組為單位兒童回應率、答題準確率的改變。計算方式如下:

正確率%=[兒童答對題數/研究者總共所問的問題數] x 100%

回應率%=[兒童有回應的題數/研究者總共所問的問題數] x 100%

## 第六節 資料分析

本研究的統計分析使用 Microsoft Excel 2010 與 SPSS 20.0 系統, 篩選、前測及後測的測驗分數及語言樣本經過統整與轉錄後, 進行統計分析。

### 一、描述性統計

在人口學特徵方面, 呈現實驗組與對照組的性別的分佈及年齡的平均值; 在語言能力方面, 則計算「修訂畢保德圖畫詞彙測驗」、「修訂學前兒童語言障礙評量表」、「自編圖片命名測驗」、敘事宏觀及微觀向度的平均值及標準差。

### 二、推論性統計

本研究欲了解學齡前語言障礙兒童經過與未經過對話式閱讀介入, 其口語表達能力是否有差異, 分析時以組別(對話式閱讀介入與否)作為組間因子, 時間(前測、後測)作為組內因子, 使用 4 次重複 t 檢定, 以獨立樣本 t 檢定比較組間差異, 並以相依樣本 t 檢定比較組間前、後測差異。

## 第七節 信效度分析

### 1. 效度

本研究於介入期所使用的繪本採取專家效度分析，以確保繪本的內容及形式適用於學齡前 4 到 6 歲兒童。評審專家由 2 位資深語言治療師擔任，所有專家均具有兒童語言領域的治療經驗達 10 年以上經歷，有共讀活動的相關經驗。請專家針對每一本繪本填寫繪本內容效度評值表（附錄三），評值表中每題的量表分數若是落在 5 至 6 分（高度符合至完全符合），且專家間一致，即代表可納為介入使用繪本，結果顯示所有項目皆在高度符合或完全符合的範圍，通過專家效度（附錄九）。

### 2. 信度

本研究就敘事分析中的轉錄與計分階段進行信度檢驗。

#### 2.1 語言樣本轉錄

轉錄者間信度請具有語言樣本轉錄經驗的語言治療研究所學生擔任第二位轉錄者，隨機抽取 10% 錄音檔逐字轉錄，並比較研究者轉錄語料，計算公式如下：

轉錄者間信度%=[相同評分次數/評分相同評分次數+不同評分次數] x 100%。

結果顯示轉錄者間信度達 91.4%。

#### 2.2 語言樣本分析與計分

敘事分析階段，就故事文法單位數量、語言複雜度及豐富度等分析向度，先由研究者與一位具有語言樣本分析經驗的語言治療研究所學生共同練習分析語

料，並確認評分標準，接著隨機抽取 1 份錄音檔進行各自分析，針對兩人分析結果的相異處討論並達共識，接著才進行所有受試者的語料分析，並從中抽取 10% 的語料計算評分者間信度，計算公式如下：

評分者間信度%=[相同評分次數/評分相同評分次數+不同評分次數] x 100%。結

果顯示評分者間信度達 93.6%。

## 第四章 研究結果

本研究目的在於探討對話式閱讀對於語言發展障礙兒童在口語表達能力的影響。本章將依序呈現在經過對話式閱讀介入與否，實驗組與對照組兒童在共讀時口語回應的情形、整體語言能力及敘事能力等各項數據，並經分析後判讀是否具有統計上的顯著差異。研究結果分為標準化語言測驗及非標準化測驗等兩大類。兒童共讀回應表現包含回應率、正確率，以 Wilcoxon 符號等級檢定分析顯著性。標準化語言測驗分為理解、表達分測驗，最後加總為整體語言發展分數；非標準化測驗包含繪本詞彙測驗、自編故事敘事測驗，敘事分析又細分為微觀及宏觀兩個層次。標準化語言測驗與非標準化測驗項目採用獨立樣本 t 檢定及成對樣本 t 檢定分析：(1)前測時的組間差異(2)實驗組的前後測差異(3)對照組的前後測差異(4)實驗組與對照組前後測差異的組間比較。兩組兒童在前測的基線期，各項語言能力中僅有兩個項目（繪本詞彙測驗，相異詞彙數）具有顯著差異，其他如標準化語言測驗與敘事能力皆無顯著差異，顯示兩組在基線期的整體語言能力相近。

### 第一節 兒童共讀回應表現

在對話式閱讀過程中，實驗者使用各種誘發兒童口語的問題，並記錄各類型問題兒童有回應的比率。本研究採用同樣一本繪本於第一次共讀及經過兩個月又一週後的第二次共讀介入時的紀錄，比較實驗組在兒童對話式閱讀情境下，以口語回應成人提問的五種問題類型的回應率、正確率、回應錯誤率改變情形。

回應率的計算方式以成人問的問題數為分母，兒童有回應的總共題數為分子，問題正確率計算方式以成人總共所問的問題數為分母，兒童答對的題數為分子。本研究進行第一次共讀時成人提問數共約 350 題，兒童回應題數共 270 題，有回應的題目中，正確答題共 217 題，答錯 53 題；第二次共讀成人提問數共約 400 題，兒童回應題數共 343 題，其中正確答題共 288 題，回應錯誤題數 55 題，整體回應率由約 77% 上升至 85%，用 Wilcoxon 符號等級檢定後達統計顯著；整體正確率由 62% 增長至 72%，五種類型問題的正確率皆有所成長，並進一步以 Wilcoxon 符號等級檢定檢視各類型問題回應正確率增長情形（見圖 2），結果顯示，其中填空式問題與 Wh 問題的回應正確率顯著增加（ $Z = -2.023, p = 0.043$ ）。

另一方面，分析兒童回答但答錯的比率，回應錯誤率以兒童有回應的題目當分母，答錯的題數當分子，可發現兒童回應錯誤的比例並沒有隨著第二次共讀時兒童回應率升高而升高，反而呈現下降的趨勢，但前後並未達到統計顯著（ $Z = -1.826, p = 0.068$ ）。第一次共讀及第二次共讀詳細的兒童回應情形見表 7 及表 8。

表 7、實驗組兒童於第一次共讀的回應情形

問題類型	第一次共讀			
	總提問數	回應率	正確率	回應錯誤率
填空式問題 (C)	65	75%	62%	18%
回憶式問題 (R)	75	76%	63%	17%
開放性問題 (O)	75	84%	76%	9%
Wh 問題 (W)	120	74%	60%	25%
經驗連結 (D)	15	80%	51%	33%
整體平均比率		77%	62%	20%
總題數	350	270	217	53

表 8、實驗組兒童於第二次共讀的回應情形

問題類型	第二次共讀			
	總提問數	回應率	正確率	回應錯誤率
填空式問題 (C)	85	83%	71%	15%
回憶式問題 (R)	95	81%	70%	12%
開放性問題 (O)	105	88%	80%	9%
Wh 問題 (W)	100	80%	69%	11%
經驗連結 (D)	14	93%	70%	21%
整體平均比率		85%	72%	20%
總題數	400	343	288	55

進一步計算成人於每組分別提問五種類型問題的平均數，可發現第二次共讀時成人提回憶式及開放式問題的次數增加，開放式問題題數所佔比例由 21% 升至 26%，而對 Wh 問題的提問次數減少，題數所佔比例由 34% 降至 25%，每組的整體提問總數由第一次共讀的 70 題增加至 81 題，由於每次共讀時同一項問題均會輪流問三位兒童（見圖 1），可得知平均每位兒童須回答的問題數由 23 題增加至

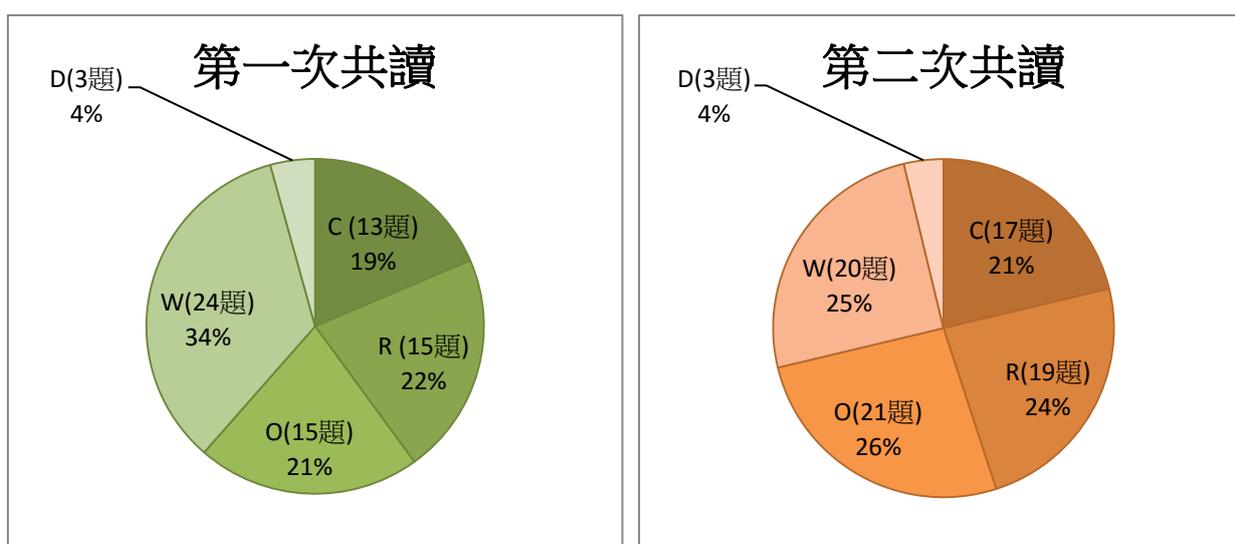


圖 1、5 種類型問題的每組平均提問數及百分比比例對照

27 題左右，顯示再次共讀時，隨著兒童能力的提升，成人給予兒童更多口語表達的機會。

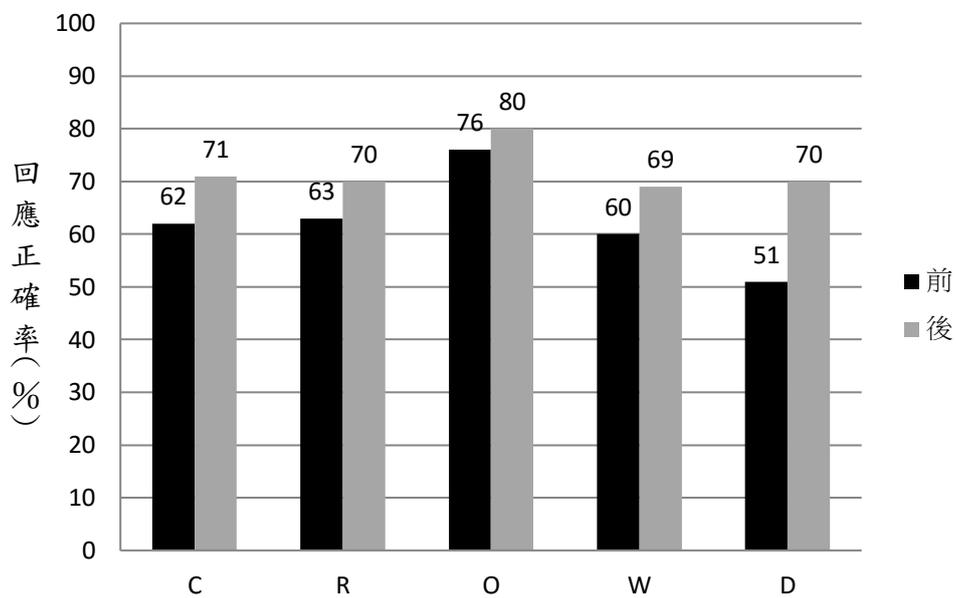


圖 2、兒童於對話式閱讀介入前後的平均回應正確率

## 第二節 整體語言能力

本節就實驗組與對照組兒童，以標準化語言工具「修訂學前兒童語言障礙評量表」(簡稱 PLS) 與「修訂畢保德圖畫詞彙測驗」(簡稱 PPVT-R) 檢視兒童歷經介入期後，分別在語言表達、理解層面能力的改變，表 9 及表 10 為實驗組及對照組兩組兒童各項語言測驗的平均數及標準差，兩組於前測在標準化語言測驗項目時並沒有差異，於後測時實驗組在表達分測驗及整體發展分數上較佳，兩組間呈現顯著差異。

表 9、兩組於前測的各項語言測驗結果與 t 檢定分析摘要表

項目	實驗組(n=15)	對照組(n=15)	t	顯著性
	M(SD)	M(SD)		
<b>標準化語言測驗</b>				
PLS 理解	33.47(6.63)	30.40(7.62)	1.175	.250
PLS 表達	33.87(6.68)	34.53(5.90)	-.290	.774
PLS 語言發展	32.47(5.54)	33.13(6.16)	-.312	.758
PPVT-R	94.87(10.45)	95.27(7.58)	1.361	.184

註：1. PLS 代表「修訂學前兒童語言障礙評量表」；PPVT-R 代表「修訂畢保德圖畫詞彙測驗」2. \* $p < 0.05$ ，\*\* $p < 0.01$ ，\*\*\* $p < 0.001$

表 10、實驗組及對照組經 4 個月後測的各項語言測驗結果與 t 檢定分析摘要表

項目	實驗組(n=15)	對照組(n=15)	t	顯著性
	M(SD)	M(SD)		
<b>標準化語言測驗</b>				
PLS 理解	39.00(8.32)	34.60(5.57)	1.703	.100
PLS 表達	45.53(8.77)	37.80(2.86)	3.246	.005**
PLS 語言發展	41.47(8.77)	33.67(4.17)	3.131	.005**
PPVT-R	98.80(12.50)	99.73(4.81)	-.273	.787

註：1. PLS 代表「修訂學前兒童語言障礙評量表」；PPVT-R 代表「修訂畢保德圖畫詞彙測驗」2. \* $p < 0.05$ ，\*\* $p < 0.01$ ，\*\*\* $p < 0.001$

## 一、修訂學前兒童語言障礙評量表

### 1. 語言理解

統計顯示，兩組的在語言理解常態 T 分數在前測無顯著差異 ( $t=1.175, p=.250$ )，經過介入期後，成對樣本 t 檢定顯示兩組在語言理解分測驗分數均有增加，其中實驗組達統計顯著 ( $t=-4.864, p<.001$ )，而對照組則未達統計顯著。兩組前後測差異經獨立樣本 t 檢定分析，結果未達顯著差異 ( $t=-.501, p=.622$ )，表示實驗組雖然經介入後的分數較介入前有顯著提升，然而上升幅度並未顯著優於對照組 (見表 11)。

表 11、兩組於介入前後的語言理解分測驗分數與顯著性比較

項目	實驗組(n=15)	對照組(n=15)	P1(顯著性)
T1	33.47(6.63)	30.40(7.62)	.250
T2	39.00(8.32)	34.60(5.57)	
T1-T2	-5.53(4.41)	-4.20(9.32)	.622
P2(顯著性)	<.001***	.103	

註：1. T1 代表前測，T2 代表後測，T1-T2 代表介入後分數差異；2. P1 代表組間的獨立樣本 t 檢定，P2 代表組內成對樣本 t 檢定；3. \* $p < 0.05$ ，\*\* $p < 0.01$ ，\*\*\* $p < 0.001$ 。

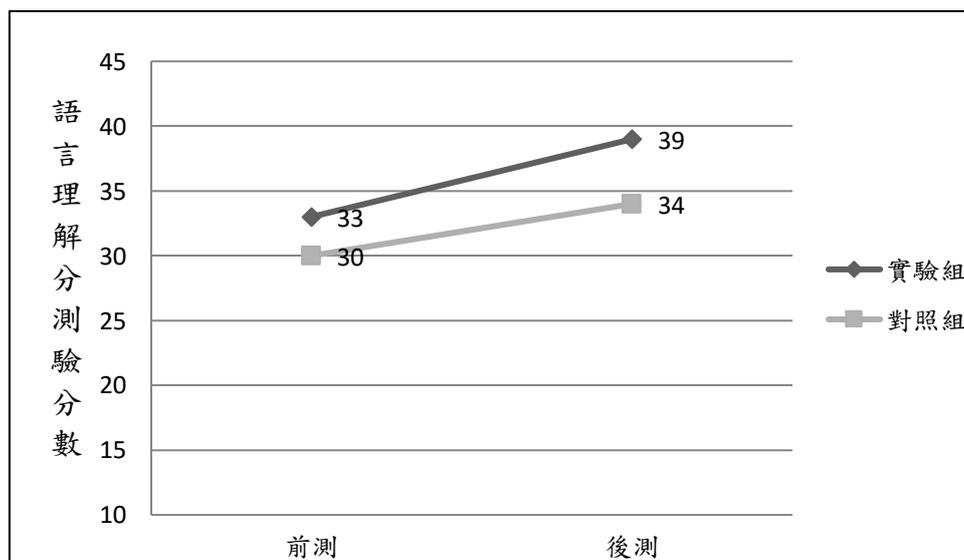


圖 3、實驗組與對照組 PLS 理解分測驗平均分數線形圖

## 2. 口語表達

在口語表達分測驗方面，兩組的常態 T 分數在前測無顯著差異 ( $t = -0.290$ ， $p = .774$ )，經過介入期後，實驗組 ( $t = -5.638$ ， $p < .001$ ) 與對照組 ( $t = -2.602$ ， $p = .021$ ) 均達顯著差異，進一步比較兩組的增長幅度，顯示實驗組口語表達分數的提升優於對照組，且達統計顯著 ( $t = -3.470$ ， $p = .002$ )，見表 12。

表 12、兩組於介入前後的口語表達分測驗分數與顯著性比較

項目	實驗組(n=15)	對照組(n=15)	P1(顯著性)
T1	33.87(6.68)	34.53(5.90)	.774
T2	45.53(8.77)	37.80(2.86)	
T1-T2	-11.66(8.02)	-3.26(4.86)	.002**
P2(顯著性)	<.001***	.021*	

註：1. T1 代表前測，T2 代表後測，T1-T2 代表介入後分數差異；2. P1 代表組間的獨立樣本 t 檢定，P2 代表組內成對樣本 t 檢定；3. \* $p < 0.05$ ，\*\* $p < 0.01$ ，\*\*\* $p < 0.001$

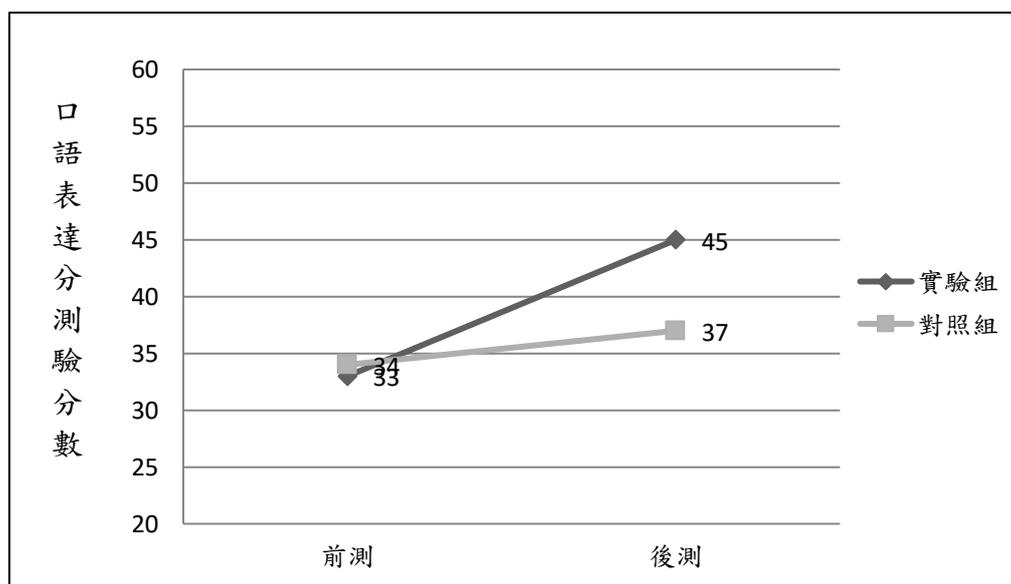


圖 4、實驗組與對照組 PLS 表達分測驗平均分數線形圖

### 3. 整體語言發展

兩組的語言發展 T 分數在前測無顯著差異 ( $t = -.312$ ,  $p = .758$ )，經過介入期後，僅實驗組 ( $t = -5.582$ ,  $p = .005$ ) 達顯著差異，對照組未達顯著標準，進一步比較兩組的增長幅度，顯示實驗組口語表達分數的提升幅度優於對照組，且達統計顯著 ( $t = -3.816$ ,  $p = .001$ )。表 13 為兩組詳細的平均數、標準差與顯著性摘要表。

表 13、兩組於介入前後的整體語言發展分數與顯著性比較

項目	實驗組(n=15)	對照組(n=15)	P1(顯著性)
T1	32.47(5.54)	33.13(6.16)	.758
T2	41.47(8.77)	33.67(4.17)	
T1-T2	-9.00(6.25)	-.53(5.90)	.001***
P2(顯著性)	.005**	.732	

註：1. T1 代表前測，T2 代表後測，T1-T2 代表介入後分數差異；2. P1 代表組間的獨立樣本 t 檢定，P2 代表組內成對樣本 t 檢定；3. \* $p < 0.05$ ，\*\* $p < 0.01$ ，\*\*\* $p < 0.001$

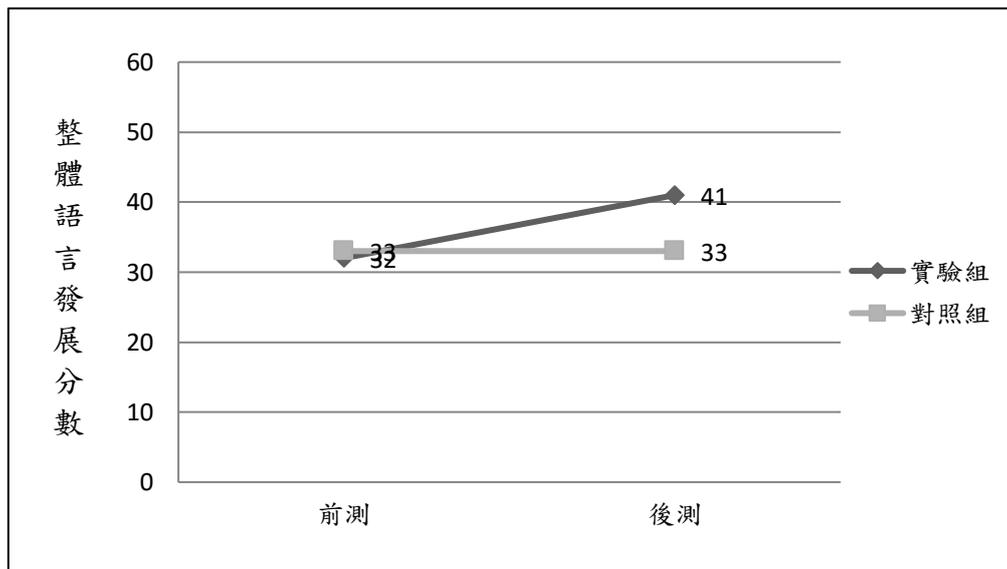


圖 5、實驗組與對照組 PLS 整體發展平均分數線形圖

## 二、修訂畢保德圖畫詞彙測驗

修訂畢保德圖畫詞彙測驗分數採用標準分數，兩組的平均數、標準差與顯著性比較見表 14，在前測無顯著差異 ( $t=1.361$ ， $p=.184$ )，經過介入期後，不論對照組 ( $t=-4.604$ ， $p=.072$ ) 或是實驗組 ( $t=-1.566$ ， $p=.140$ ) 的分數皆沒有顯著增長。

表 14、兩組於介入前後的修訂畢保德圖畫詞彙測驗分數與顯著性比較

項目	實驗組 (n=15)	對照組(n=15)	P1(顯著性)
T1	94.87(10.45)	95.27(7.58)	.184
T2	98.80(12.50)	99.73(4.81)	
T1-T2	-3.93(9.73)	-4.73(11.37)	.821
P2(顯著性)	.140	.072	

註：1. T1 代表前測，T2 代表後測，T1-T2 代表介入後分數差異；2. P1 代表組間的獨立樣本 t 檢定，P2 代表組內成對樣本 t 檢定；3. \* $p < 0.05$ ，\*\* $p < 0.01$ ，\*\*\* $p < 0.001$

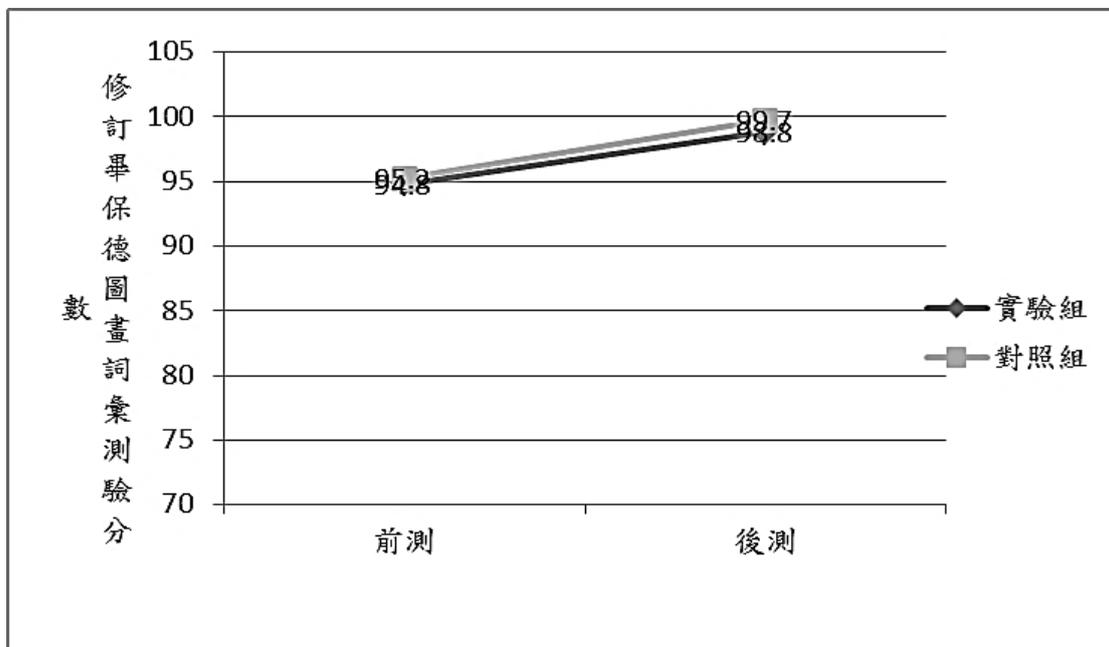


圖 6、實驗組與對照組 PPVT-R 測驗平均分數線形圖

### 第三節 口語表達能力

本節將針對參與兒童在繪本相關詞彙及敘事等口語表達能力，進行組間及組內的比較。本節中各項口語表達測驗同樣以獨立樣本 t 檢定加上成對樣本 t 檢定的檢驗方式，了解兒童在非標準化語言測驗下的語言能力改變。下表為兩組兒童在各項口語表達能力測驗的平均數及標準差，表 15 為前測結果的描述統計，表 16 為後測結果的描述統計；我們觀察表 16 顯著性比較可發現，後測中多數的測驗結果呈現實驗組顯著高於對照組。

表 15、兩組於前測的各項口語表達能力測驗結果與 t 檢定分析摘要表

口語表達項目	實驗組(n=15)	對照組(n=15)	t	顯著性
	M(SD)	M(SD)		
a. 繪本詞彙測驗	6.33(1.11)	5.40(.99)	2.432	.022
b. 敘事分析				
總詞彙數	114.33(44.16)	90.20(39.42)	1.579	.126
總句數	25.00(9.12)	19.53(5.96)	1.943	.062
平均語句長	4.58(.69)	4.52(1.00)	.191	.850
相異詞彙數	49.33(16.14)	38.40(8.10)	2.345	.026*
故事文法總分	6.47(1.65)	5.13(2.03)	1.957	.060
背景	1.47(.64)	1.73(.59)	-1.183	.247
內心	.87(.64)	.60(.74)	1.058	.299
引發	1.00(1.00)	.27(.59)	2.442	.023*
嘗試	1.27(.96)	.87(.92)	1.167	.253
計畫	0.82(.83)	0.66(.92)	1.068	.304
結果	1.00(.93)	1.13(.99)	-.381	.706
完整情節	3.27(1.79)	2.27(1.83)	1.512	.142

註：1. \* $p < 0.05$ ，\*\* $p < 0.01$ ，\*\*\* $p < 0.001$

表 16、兩組於後測的各項口語表達能力測驗結果與 t 檢定分析摘要表

口語表達項目	實驗組(n=15)	對照組(n=15)	t	顯著性
	M(SD)	M(SD)		
a. 繪本詞彙測驗	10.67(1.92)	5.93(1.16)	8.183	<.001***
b. 敘事分析				
總詞彙數	147.53(39.33)	89.87(22.06)	4.953	<.001***
總句數	27.47(6.80)	19.73(3.81)	3.842	.001***
平均語句長	5.43(.87)	4.60(.91)	2.570	.016*
相異詞彙數	58.13(14.44)	43.00(7.76)	3.577	.001***
故事文法總分	8.93(1.79)	6.73(1.39)	3.761	.001***
背景	1.67(.49)	1.47(.74)	.871	.391
內心	.93(.79)	.53(.64)	1.514	.141
引發	1.60(.83)	1.20(1.01)	1.183	.247
嘗試	1.27(.96)	.87(.92)	1.218	.234
計畫	1.63(.84)	1.06(.78)	1.359	.072
結果	1.73(.59)	1.60(.74)	.546	.590
完整情節	4.60(1.55)	3.67(1.40)	1.733	.094

註：1. \* $p < 0.05$ ，\*\* $p < 0.01$ ，\*\*\* $p < 0.001$

## 一、繪本詞彙測驗

繪本詞彙測驗中共有 12 個詞彙（梳子、理髮師、冰山、稻子、領帶、背心、螳螂、蟋蟀、鯨魚、樹藤、裁縫車、貨船），計分方式：完全正確得一分，部分正確得 0.5 分，整份測驗一題一分，滿分 12 分。以下將分析兩組的於前、後測的總得分與各詞彙習得人數。

### 1. 各詞彙正確人數比較

根據先前以正常發展兒童為受試對象的研究結果（許原豪，2015），作者觀察兒童在前測 12 個詞彙中，依照答對人數的多寡，依序可區分出三種詞彙類

別：(1) 第一類詞彙屬於兒童尚未進行對話式閱讀前即出現較高答對人數比例的4個詞彙（梳子、蟋蟀、螳螂、鯨魚），這些詞彙作者認為兒童生活可能會無意經驗到，屬於較生活化的詞彙；(2) 第二類詞彙是少部分兒童能答對的詞彙，一般在兒童生活經驗較少出現（稻子、貨船、背心、裁縫車）；(3) 最後，第三類詞彙屬於跳脫兒童學習環境之外的詞彙（樹藤、冰山、理髮師、貨船、領帶），正常發展兒童在前測時無人答對。

將正常兒童的結果與本研究的語言發展遲緩兒童比較（見表 17），本研究中多數兒童同樣在前測時，習得人數較多的詞彙多屬於第一類詞彙（即生活經驗會接觸到的詞彙），包含「梳子」「鯨魚」等，反觀兒童在第二及第三類詞彙幾乎無人答對，或是只有非常少數人答對；整體而言，在基線期本研究實驗組兒童呈現與正常發展兒童大致相同的趨勢。經過對話式閱讀後，本研究實驗組兒童習得人數增加最多的詞彙依序為「理髮師」、「蟋蟀」、「鯨魚」、「梳子」、「冰山」；而正常發展兒童依序為：「冰山」、「鯨魚」、「裁縫車」、「背心」、「稻子」，顯示語言發展遲緩兒童雖然也能經過對話式閱讀生活經驗較少出現的詞彙（理髮師、冰山），但較正常發展兒童的詞彙數量少。觀察整體習得人數比例，可發現語言發展遲緩兒童各詞彙習得人數比例較正常發展兒童明顯較少。本研究實驗組與對照組在各詞彙答對人數前後測比較分別見圖 7、圖 8。

表 17、語言發展遲緩兒童與正常發展兒童繪本詞彙習得人數比例對照

繪本詞彙排序	實驗組 (參與對話式閱讀)				對照組			
	前測 (習得人數比例)		後測 (習得人數比例)		前測 (習得人數比例)		後測 (習得人數比例)	
	正常發展	語言遲緩	正常發展	語言遲緩	正常發展	語言遲緩	正常發展	語言遲緩
1.梳子	73%	40%	93%	80%	69%	33%	77%	53%
2.蟋蟀	20%	0%	27%	53%	31%	0%	8%	13%
3.螳螂	13%	6%	40%	26%	31%	13%	46%	33%
4.鯨魚	13%	33%	87%	66%	23%	20%	54%	40%
5.背心	7%	13%	60%	40%	8%	20%	31%	20%
6.稻子	7%	0%	53%	20%	8%	6%	8%	13%
7.裁縫車	7%	0%	80%	13%	0%	0%	8%	6%
8.貨船	7%	0%	7%	20%	0%	0%	0%	0%
9.理髮師	0%	0%	33%	66%	0%	6%	8%	13%
10.樹藤	0%	0%	40%	13%	0%	6%	0%	20%
11.冰山	0%	6%	80%	40%	0%	0%	0%	0%
12.領帶	0%	6%	33%	26%	0%	0%	0%	0%

註：1. 正常發展：許原豪（2015）研究的受試兒童；語言遲緩：本研究受試兒童。2. 繪本詞彙排序：依照正常發展兒童前測的詞彙習得人數由高至低排列。

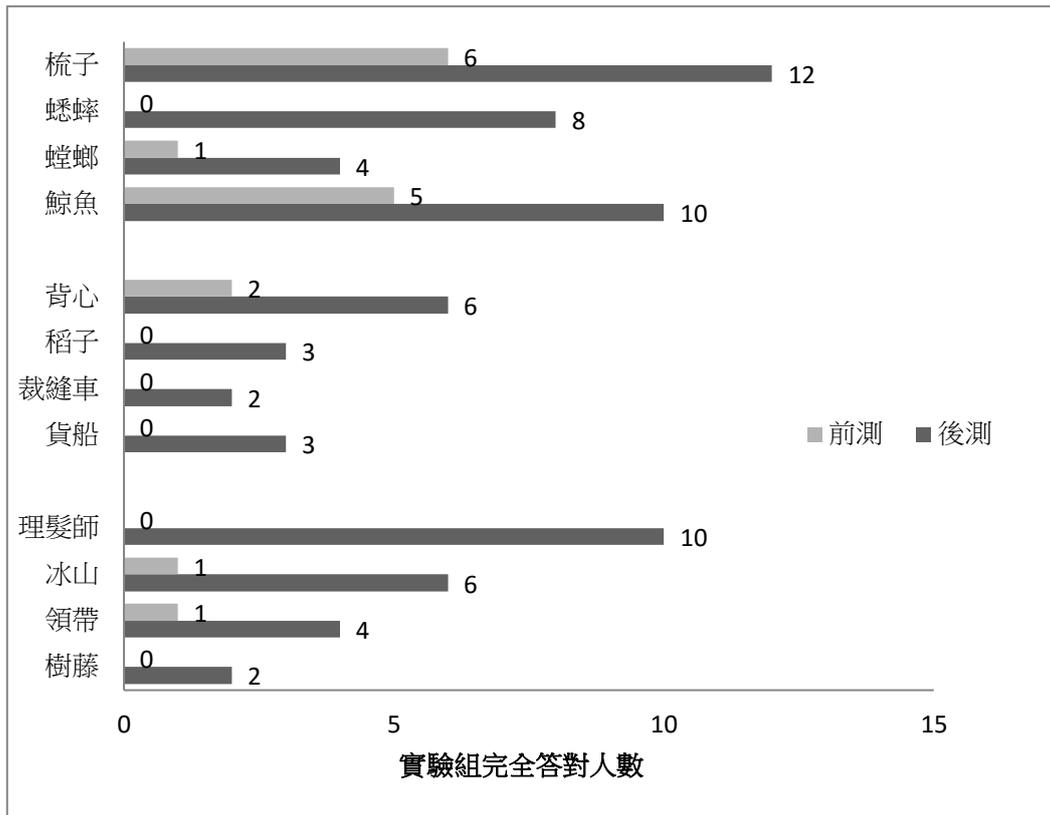


圖 7、實驗組各詞彙答對人數前後測比較

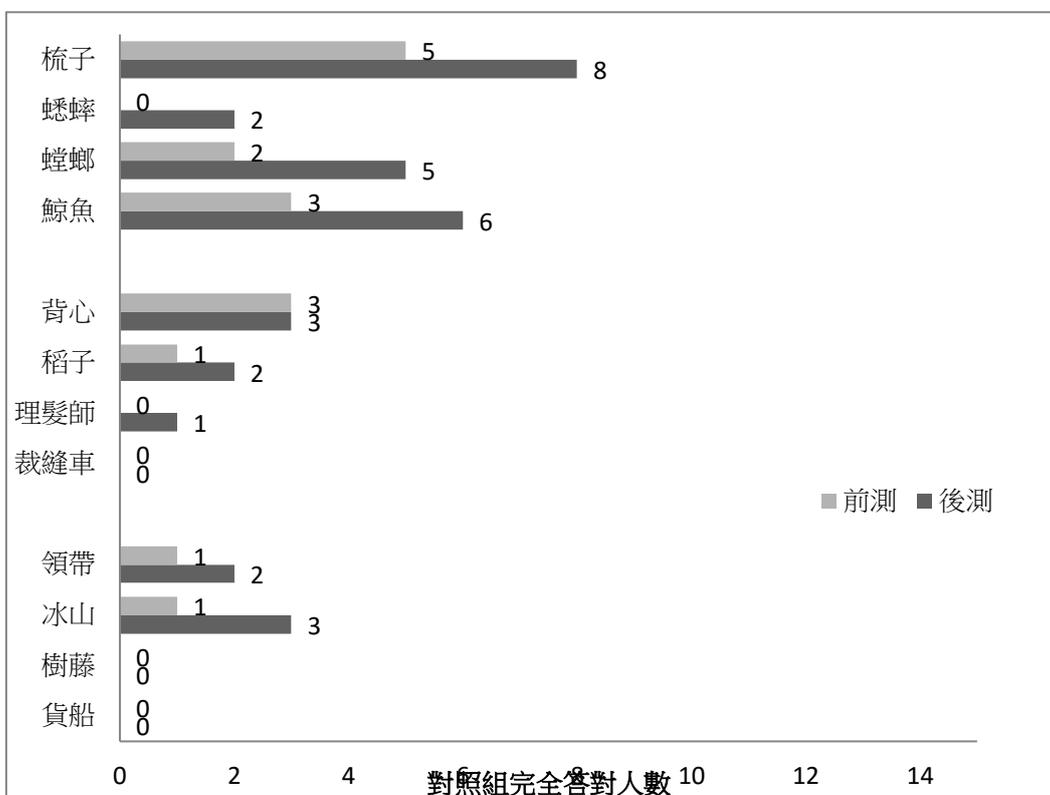


圖 8、對照組各詞彙答對人數前後測比較

## 1. 測驗總分比較

繪本詞彙測驗，兩組的分數在前測具有顯著差異 ( $t = 2.432$ ,  $p = .022$ )，實驗組表現略優於對照組，經過介入期後，實驗組分數大幅提升 (  $t = -11.218$ ,  $p < .001$ )，對照組也有小幅增加 ( $t = -2.256$ ,  $p = .041$ )，兩組均達顯著差異下，進一步比較兩組的增長幅度，顯示實驗組口語表達分數的提升達統計顯著 ( $t = -8.391$ ,  $p < .001$ )，並且超越對照組的提升程度。兩組的平均數、標準差與顯著性比較見表 18。

表 18、兩組於介入前後的繪本詞彙測驗與顯著性比較

項目	實驗組(n=15)	對照組(n=15)	P1(顯著性)
T1	6.33(1.11)	5.40(.99)	.022*
T2	10.67(1.92)	5.93(1.16)	
T1-T2	-4.33(1.50)	-.53(.92)	< .001***
P2(顯著性)	< .001***	.041	

註：1. T1 代表前測，T2 代表後測，T1-T2 代表介入後分數差異；2. P1 代表組間的獨立樣本 t 檢定，P2 代表組內成對樣本 t 檢定；3. \* $p < 0.05$ ，\*\* $p < 0.01$ ，\*\*\* $p < 0.001$

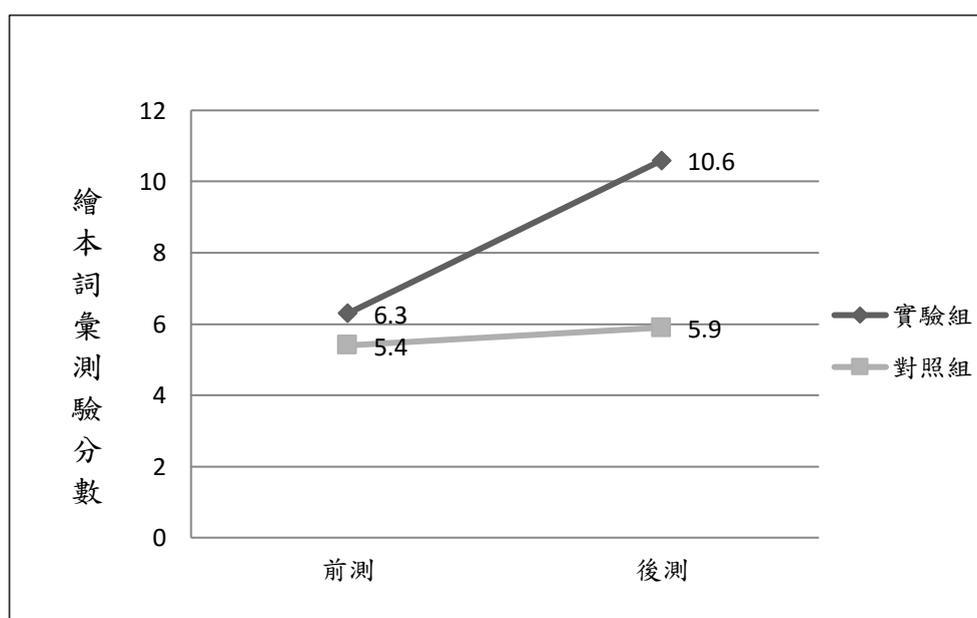


圖 9、實驗組與對照組繪本詞彙測驗平均分數線形圖

## 二、敘事分析－微觀層次

### 1. 總詞彙數

分析兒童敘事中的總詞彙數，兩組在前測無顯著差異 ( $t=1.579$ ,  $p=.126$ )，經過介入期後，實驗組 ( $t=-3.084$ ,  $p=.008$ ) 與對照組 ( $t=.030$ ,  $p=.041$ ) 均達顯著差異，進一步比較兩組的增長幅度，顯示實驗組敘事中的總詞彙數的提升程度優於對照組，達統計顯著 ( $t=-2.168$ ,  $p=.039$ )，見表 19。

表 19、兩組組於介入前後的總詞彙數與顯著性比較

項目	實驗組(n=15)	對照組(n=15)	P1(顯著性)
T1	114.33(44.16)	90.20(39.42)	.126
T2	147.53(39.33)	89.87(22.06)	
T1-T2	-33.20(41.70)	.33(43.02)	.039*
P2(顯著性)	.008**	.041*	

註：1. T1 代表前測，T2 代表後測，T1-T2 代表介入後分數差異；2. P1 代表組間的獨立樣本 t 檢定，P2 代表組內成對樣本 t 檢定；3. \* $p < 0.05$ ，\*\* $p < 0.01$ ，\*\*\* $p < 0.001$

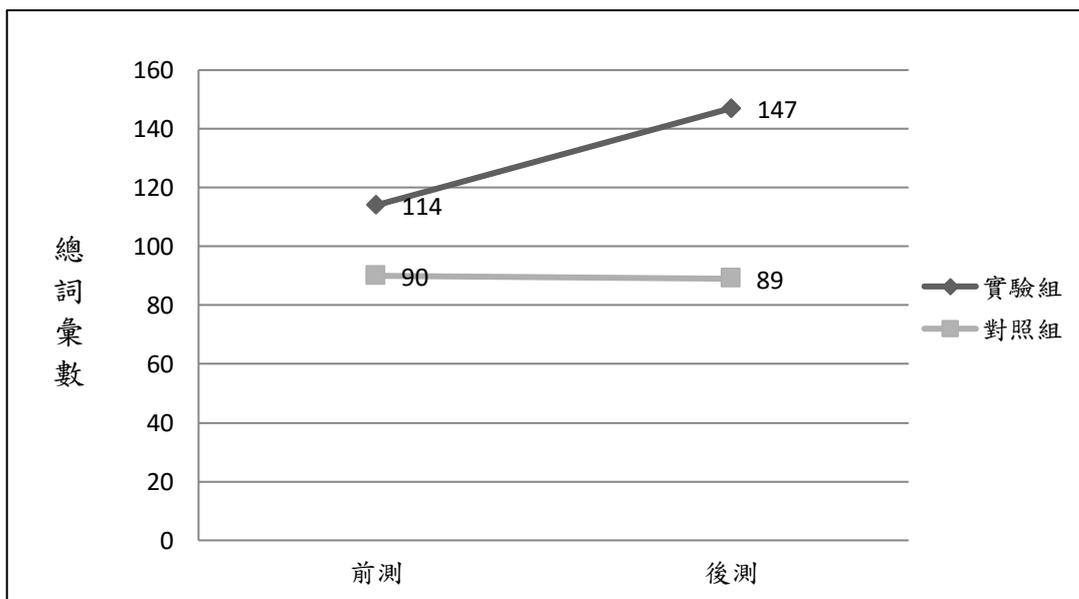


圖 10、實驗組與對照組總詞彙數平均數線形圖

## 2. 總句數

兩組敘事中的總句數在前測沒有顯著差異 ( $t = 1.943$ ,  $p = .062$ )，經過介入期後，實驗組 ( $t = -1.050$ ,  $p = .312$ ) 與對照組 ( $t = -.103$ ,  $p = .919$ ) 的總句數均無顯著成長，顯示兩組兒童前後測的敘事長度，以句子為單位時，沒有顯著差異，見表 20。

表 20、兩組於介入前後的總句數與顯著性比較

項目	實驗組(n=15)	對照組(n=15)	P1(顯著性)
T1	25.00(9.12)	19.53(5.96)	.062
T2	27.47(6.80)	19.73(3.81)	
T1-T2	-2.46(9.10)	-.20(7.52)	.463
P2(顯著性)	.312	.919	

註：1. T1 代表前測，T2 代表後測，T1-T2 代表介入後分數差異；2. P1 代表組間的獨立樣本 t 檢定，P2 代表組內成對樣本 t 檢定；3. \* $p < 0.05$ ，\*\* $p < 0.01$ ，\*\*\* $p < 0.001$

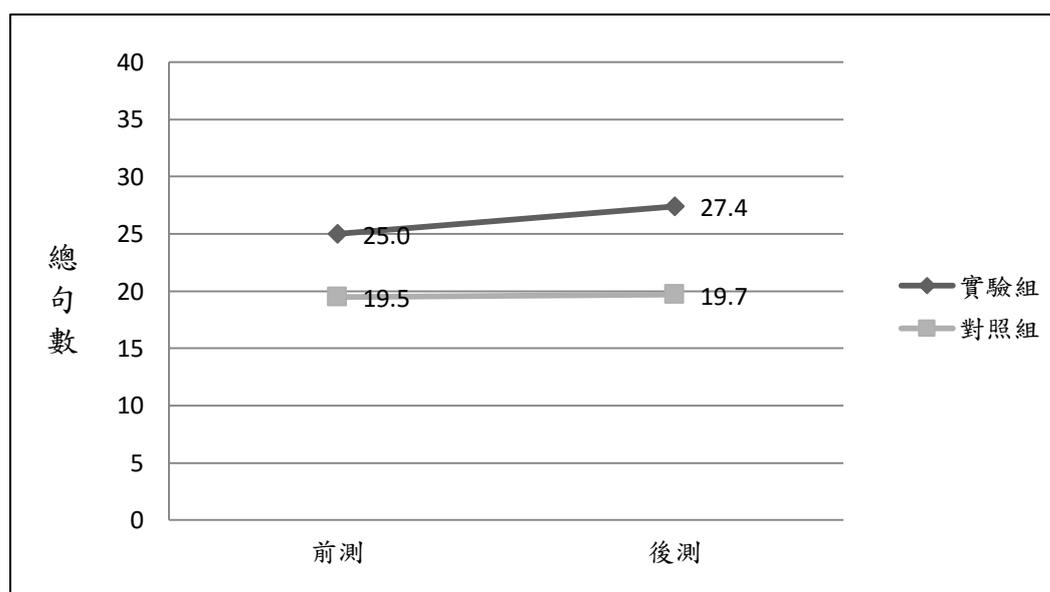


圖 11、實驗組與對照組總句數平均數線形圖

### 3. 平均語句長

分析兒童敘事時的平均語句長，兩組在前測無顯著差異( $t=.191$ ,  $p=.850$ )，經過介入期後，唯有實驗組( $t=-3.650$ ,  $p=.003$ )達顯著差異，經過與對照組比較後，仍顯示實驗組敘事中的總詞彙數的提升程度達統計顯著( $t=-2.285$ ,  $p=.030$ )，見表 21。

表 21、兩組於介入前後平均語句長與顯著性比較

項目	實驗組 (n=15)	對照組(n=15)	P1 (顯著性)
T1	4.58(.69)	4.52(1.00)	.850
T2	5.43(.87)	4.60(.91)	
T1-T2	-.85(.91)	-.08(.95)	.030*
P2(顯著性)	.003**	.747	

註：1. T1 代表前測，T2 代表後測，T1-T2 代表介入後分數差異；2. P1 代表組間的獨立樣本 t 檢定，P2 代表組內成對樣本 t 檢定；3. \* $p < 0.05$ ，\*\* $p < 0.01$ ，\*\*\* $p < 0.001$

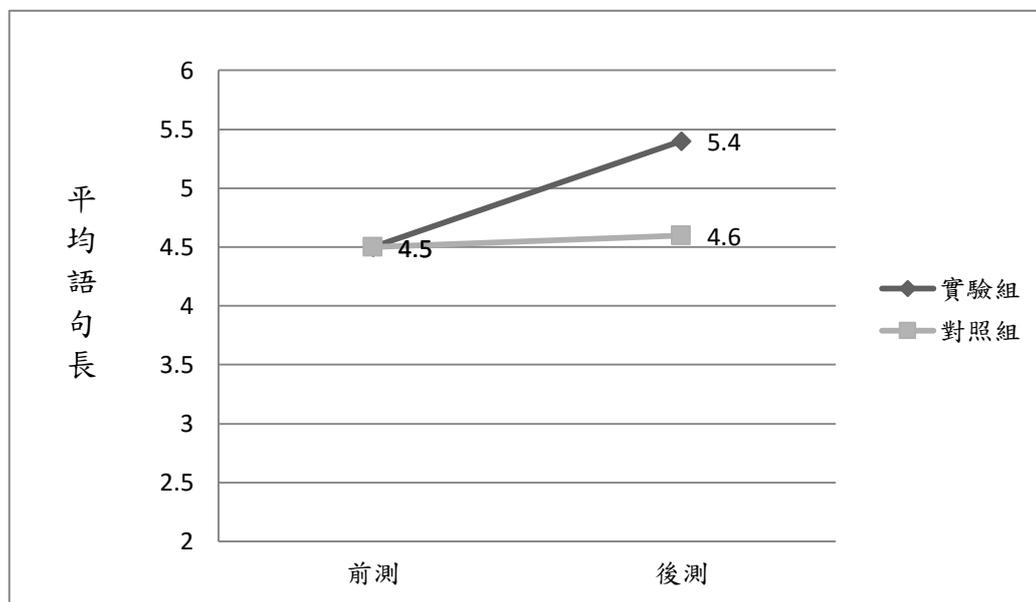


圖 12、實驗組與對照組平均語句長平均數線形圖

#### 4. 相異詞彙數

##### a. 兒童敘事中詞彙使用

分析實驗組兒童敘事中詞彙的使用情形，擷取較多兒童使用的詞彙，並以使用兒童人次由高至低排列，比照前、後測敘事表現，除了一般的高頻詞彙使用人數增加，還可發現繪本主題相關的詞彙使用人數也增加，名詞例如「大象」、「長頸鹿」，動詞例如「游泳」、「跑」、「受傷」、「貼」等，連接詞「然後」、「因為」等（見圖 13）。

前測時實驗組兒童總共使用 298 種不同詞彙，在後測時總共使用 315 種詞彙，部分詞彙例如「標誌」、「流血」、「直接」、「結果」、「超級」等在前測時沒有任何兒童使用，但是於後測時能有 2 個以上的兒童使用，顯示兒童使用的詞彙種類有增加的情形。

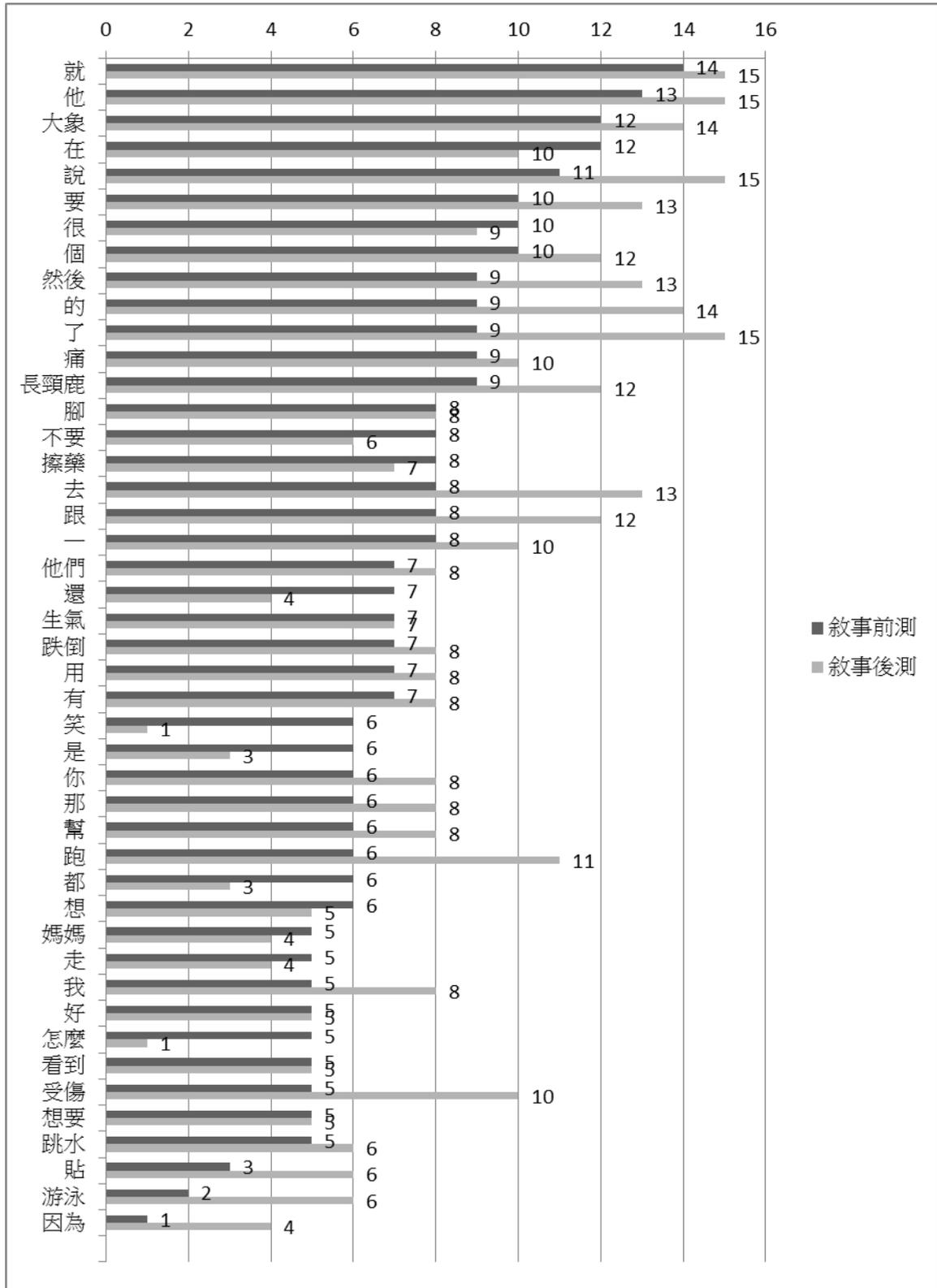


圖 13、實驗組兒童敘事中詞彙使用情形

b. 繪本詞彙測驗總分

兩組敘事中的相異詞彙數在前測呈現顯著差異 ( $t=2.345$ ,  $p=.026$ )，經過介入期後，實驗組 ( $t=-2.189$ ,  $p=.046$ ) 與對照組 ( $t=-3.650$ ,  $p=.003$ ) 相異詞彙數的增加均達顯著差異。進一步比較兩組的增長幅度，顯示實驗組口語表達分數的提升幅度並未超越對照組，未達統計顯著 ( $t=-.997$ ,  $p=.327$ )。詳細平均數、標準差與顯著性比較見表 22。

表 22、兩組於介入前後相異詞彙數與顯著性比較

項目	實驗組 (n=15)	對照組(n=15)	P1 (顯著性)
T1	49.33(16.14)	38.40(8.10)	.026*
T2	58.13(14.44)	43.00(7.76)	
T1-T2	-8.80(15.57)	-4.60(4.88)	.327
P2(顯著性)	.046*	.003**	

註：1. T1 代表前測，T2 代表後測，T1-T2 代表介入後分數差異；2. P1 代表組間的獨立樣本 t 檢定，P2 代表組內成對樣本 t 檢定；3. \* $p < 0.05$ ，\*\* $p < 0.01$ ，\*\*\* $p < 0.001$

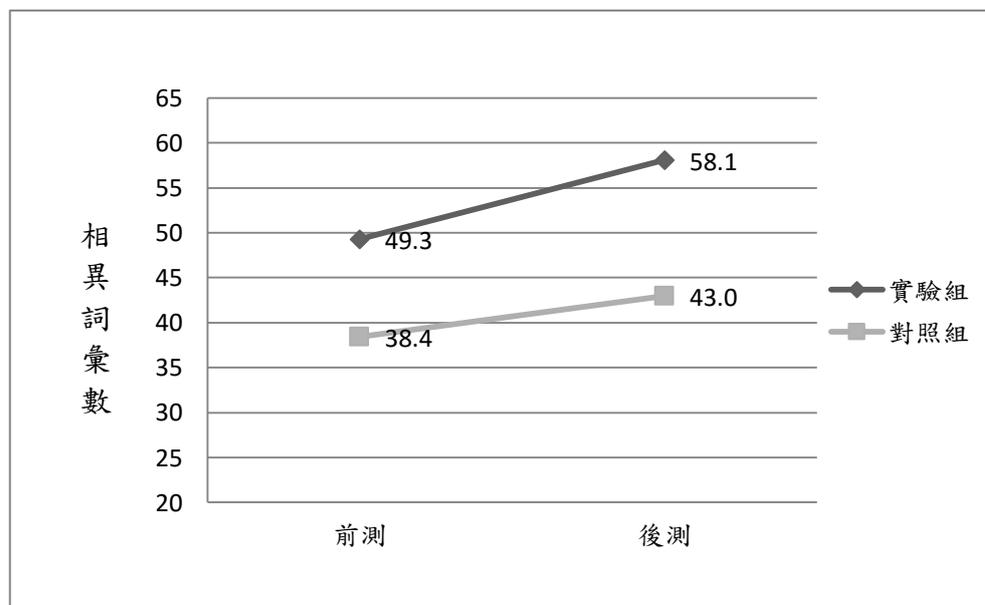


圖 14、實驗組與對照組相異詞彙數平均數線形圖

### 三、敘事分析－宏觀層次

本研究宏觀層次的敘事分析採用故事文法概念，分析兒童自編故事的語言樣本中故事文法要素，引發事件（或內心計畫）、嘗試、及結果加權為 2 分，其餘文法為 1 分，本研究使用的連續圖卡故事包含 14 個故事文法，最高總分為 18 分。

#### 1. 故事文法得分人數比較

觀察實驗組與對照組在細項故事文法的得分人數（見圖 15、圖 16），兩組兒童在基線期在故事結構表現一致，背景項目中的故事開場（有一天）與地點（游泳池）皆幾乎沒有兒童達在敘事中提及；在構成完整情節的故事文法要素中，引發事件與內心計畫兩個項目較少兒童能加入敘事中，而具備嘗試與結果兩項故事文法的兒童比例則相對較高；實際計算敘事中具有完整情節的兒童人數實驗組在前測有 4 人，對照組有 3 人。

實驗組經過對話式閱讀後，分別在背景中的人物、內心計畫與第二插曲情節中的結果 3 有較明顯增長，敘事中具有完整情節的人數增加至 7 人；對照組在未介入情況下也部分故事文法項目的得分人數也有所成長，具有完整情節的人數增加至 5 人。

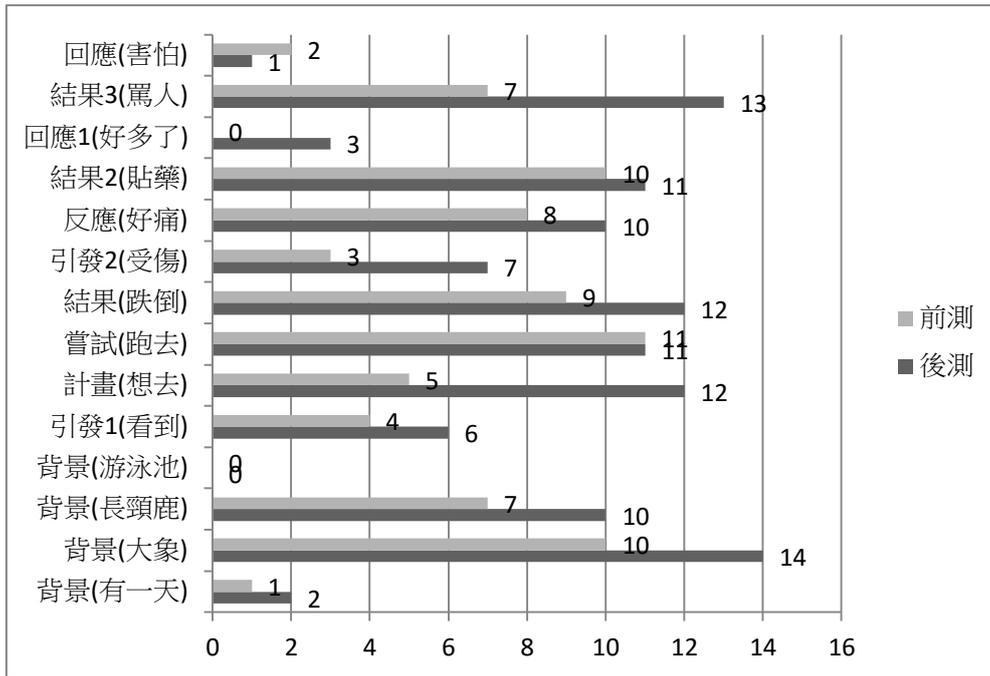


圖 15、實驗組故事文法細項得分人數

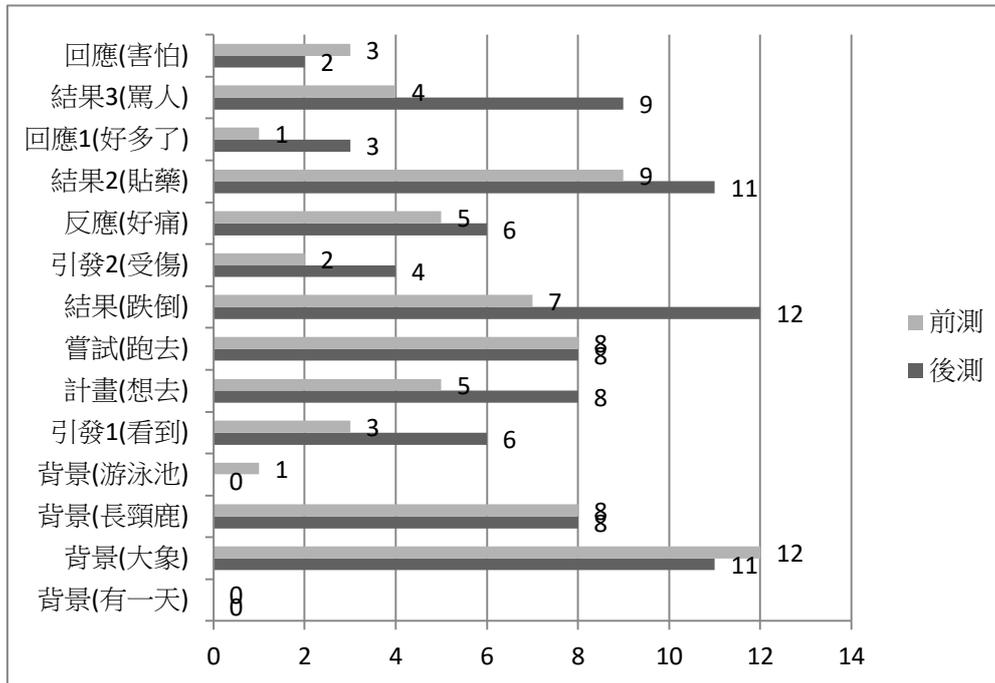


圖 16、對照組故事文法細項得分人數

## 2. 故事文法總分比較

兩組的故事文法分數在前測沒有顯著差異 ( $t=1.957$ ,  $p=.06$ )，經過介入期後，實驗組 ( $t=-1.633$ ,  $p=.000$ ) 與對照組 ( $t=-4.380$ ,  $p=.001$ ) 的故事文法分數均有顯著進步。然而經比較兩組的分數變化後，實驗組故事文法分數的增加程度並未優於對照組，未達統計顯著 ( $t=-1.784$ ,  $p=.085$ )。詳細平均數、標準差與顯著性比較見表 23。

表 23、兩組於介入前後故事文法分數與顯著性比較

項目	實驗組 (n=15)	對照組(n=15)	P1 (顯著性)
T1	6.47(1.65)	5.13(2.03)	.060
T2	8.93(1.79)	6.73(1.39)	
T1-T2	-2.46(1.61)	-1.53(1.36)	.085
P2(顯著性)	<0.001***	.001**	

註：1. T1 代表前測，T2 代表後測，T1-T2 代表介入後分數差異；2. P1 代表組間的獨立樣本 t 檢定，P2 代表組內成對樣本 t 檢定；3. \* $p < 0.05$ ，\*\* $p < 0.01$ ，\*\*\* $p < 0.001$

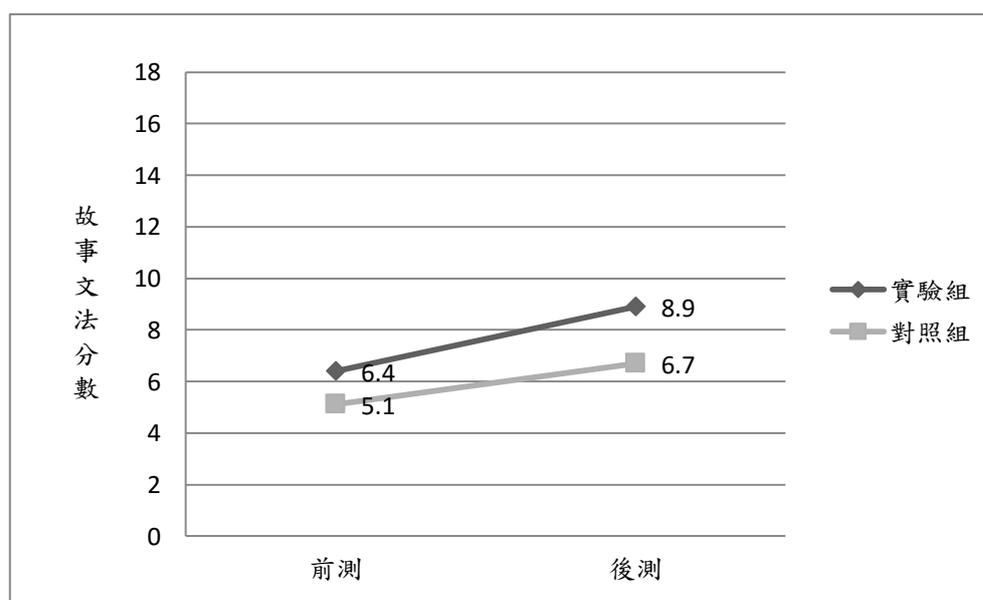


圖 17、實驗組與對照組故事文法分數平均數線形圖

### 3. 完整情節分數

進一步以完整情節為單位分析兩組的得分，前測兩組沒有顯著差異 ( $t = 1.512$ ,  $p = .142$ )，經過介入期後，實驗組 ( $t = -3.839$ ,  $p = .002$ ) 與對照組 ( $t = -3.224$ ,  $p = .006$ ) 的完整情節分數均達顯著進步，與故事文法分數呈現趨勢相同。然而經比較兩組的分數變化後，實驗組故事文法分數的增加程度並未優於對照組，未達統計顯著 ( $t = -1.784$ ,  $p = .085$ )，見表 24。

表 24、兩組於介入前後完整情節分數與顯著性比較

項目	實驗組 (n=15)	對照組(n=15)	P1 (顯著性)
T1	3.27(1.79)	2.27(1.83)	.142
T2	4.60(1.55)	3.67(1.40)	
T1-T2	-1.33(1.35)	-1.40(1.68)	.905
P2(顯著性)	.002**	.006**	

註：1. T1 代表前測，T2 代表後測，T1-T2 代表介入後分數差異；2. P1 代表組間的獨立樣本 t 檢定，P2 代表組內成對樣本 t 檢定；3. \* $p < 0.05$ ，\*\* $p < 0.01$ ，\*\*\* $p < 0.001$

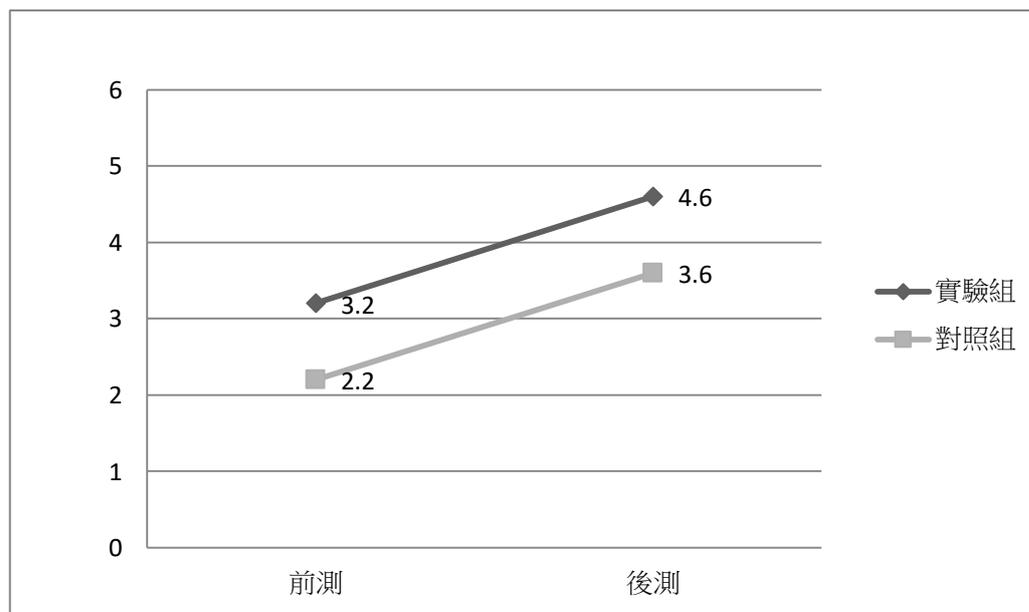


圖 18、實驗組與對照組完整情節分數平均數線形圖

## 第五章 討論與結論

口語表達能力是學齡前兒童在讀寫萌發時需要的基礎能力之一，其中包含表達性詞彙及口語敘事等層面，而語言發展遲緩或語言障礙兒童的敘事表現經常在質與量方面較一般發展兒童為弱，對話式閱讀強調兒童為主，成人為輔的共讀方式，預期能增進兒童的語言表達能力，包含敘事中的微觀及宏觀結構，因此本研究主要探討對話式閱讀對於具有語言發展遲緩問題的學齡前兒童的語言能力影響，以及參與對話式閱讀的兒童在共讀時對不同類型問題的回應情形。透過標準化語言評估工具及非標準化的表達性詞彙及敘事測驗來檢視受試兒童不同面向的語言能力變化。

研究結果顯示，兒童經過對話式閱讀後，再次共讀同一本繪本時整體回應正確率增加，且在填空式問題及 Wh 問題的正确率具顯著提升；並且，經比對照組後，實驗組兒童在修訂學前兒童語言障礙評量所得的表達及整體語言發展分數呈現顯著提升；此外，分析表達性詞彙測驗及自編故事下的敘事表現，實驗組在繪本相關詞彙分數及敘事中的總詞彙數及平均語句長等項目，較對照組有更顯著的增長幅度，根據研究結果可以得知，不論使用標準化測驗或是非標準化測驗，對話式閱讀能有效增進語言發展遲緩學齡前兒童的口語表達能力，增加表達性詞彙及敘事時的語句複雜度。

## 第一節 兒童回應表現改變

### 一、兒童共讀回應正確率

根據分析兒童經過約兩個月又一週後，第二次共讀同一本繪本的回應表現，顯示整體兒童的回應正確率由 62% 增長至 72%，顯示實驗組的兒童比第一次共讀時更能正確掌握成人提出的繪本相關的問題，此外，進一步檢視各組兒童在回答時的回答率及準確率，如同我們所預期的，兒童隨著介入的次數越多，並且在第二次共讀同一本繪本下，對於成人所提出的問題的回答率明顯增加，也就是不回應的題數變少，並且在回答時的正確率更好，顯示出兒童經過介入後更能掌握成人提問的方式以及繪本的內容。

在五種類型問題中，又以填空式問題與 Wh 問題的回應正確率呈現較明顯的增長，達到統計顯著；填空式問題的正確率由第一次的 62% 增加至 71%，而 Wh 問題的正確率則從 60% 增加 69%，此兩種的問題皆屬於較具體的類型，同時成人在提問上述類型的問句時也能給予兒童較多線索，兒童在回答時通常以詞彙或是片語回答即可，可以推論此兩種類型的問題可能對語言發展遲緩的學齡前兒童而言是難度較簡單，且最容易在成人的輔助下增加回應正確率，並學習繪本中所涵蓋的詞彙與片語；其餘三種類型的問題正確率的增長雖然未達到統計顯著意義，然而也均呈現正確率增加的趨勢。

若以整體正確率而言，可以發現無論第一或第二次共讀中的回應正確率皆以開放式問句為最高，原因在於開放式問題的難度較高，需要兒童以句子的形式回

答，因此研究者多會給予目標句中句首或句中部分詞彙的口語提示，經提示後兒童的答案只要符合目標句型仍算為正確，而其他類型的問題研究者則較少給予額外的輔助。

由成人給予的問題數量，可發現平均每組整體提問數增加，依不同類型問句中又以 Wh 問句所佔的比例明顯減少，開放式問題與回憶式問題皆小幅成長，有這樣的改變主要原因在於第一次共讀時成人需要花較多時間示範語句及修正兒童語句，然而隨著兒童回應正確率增加，成人可以給予更多的機會讓兒童主動敘事，也因此較封閉式的問句如 Wh 問句減少，而開放式問句及回憶式問句增加，顯示出重複閱讀下，成人可依據兒童能力的增長，而在使用輔助策略時，有相對應動態的修正。

## 第二節 整體語言能力改變

### 1. 語言理解

根據修訂學前兒童語言障礙評量表中的語言理解分測驗的常態 T 分數與修訂畢保德圖畫詞彙測驗的標準分數，雖然兩組隨著時間而有所進步，然而經過與對照組比較後，實驗組的分數提升程度並未達統計顯著，因此無法排除兒童自然發展因素，顯示出對話式閱讀的介入與否，並未影響語言發展遲緩之學齡前兒童的語言理解能力，此結果符合同樣以語言障礙或式語言發展遲緩兒童為對話式閱讀對象的研究結果（Crain-Thoreson & Dale, 1999；Hargrave & Sénéchal, 2000），

以及其他針對正常發展或高風險族群兒童的研究結果 (Arnold, et al., 1994; Lonigan & Whitehurst, 1998; Whitehurst et al., 1988)。

先前的研究認為可能是語言發展遲緩的兒童需要更長的介入時間以在標準化測驗下出現差異 (Crain-Thoreson & Dale, 1999)，然而本研究為期已達12週，且不同於Crain-Thoreson與Dale的介入結果在表達及理解的標準化測驗皆未出現明顯差異，本研究在表達測驗有出現顯著成長，因此研究者推論介入後仍無法促進兒童理解能力的原因可能源自於對話式閱讀強調兒童主動的口語表達及成人輔助性的提問，相對而言兒童沒有足夠的機會去完整理解故事內容。此外，過去研究 (Dickinson & Smith, 1994) 指出成人與兒童分析人物或事件、預測即將發生的故事情節等行為與兒童故事理解能力有顯著關聯，儘管對話式閱讀中成人問許多故事內容相關的問題，然而多是針對單一的圖片與情節提問，較缺乏加強邏輯因果概念的推論性提問或預測性提問，可能是導致對話式閱讀無法有效增進兒童理解能力的因素。

## 2. 口語表達

根據修訂學前兒童語言障礙評量表中的口語表達分測驗分數，實驗組與對照組在前、後測比較下的常態 T 分數均有顯著成長，然而又以實驗組的增長幅度大於對照組，可推論出對話式閱讀對於語言發展遲緩之學齡前兒童在標準化語言測驗下所得的口語表達能力具有正面影響，與研究者的預測相同，也與先前研究結果一致 (Valdez-Menchaca, & Whitehurst, 1992)。

### 3. 整體語言

以理解及表達分測驗加總後的整體語言常態 T 分數而言，結果顯示只有實驗組在前、後測呈現顯著差異，對照組並沒有明顯增長，可見對話式閱讀能有效促進語言發展遲緩之學齡前兒童的綜合性語言能力。

## 第三節 口語表達能力改變

### 1. 表達性詞彙能力

繪本詞彙測驗是對話式閱讀介入時的目標詞彙，再由南投地區幼兒園所的公衛護士及教師所篩選出未在課堂特別教導過，但能被中班至大班兒童年紀的兒童所習得的表達性詞彙。

以詞彙測驗的整體得分而言，實驗組與對照組都有進步，然而實驗組兒童的提升幅度較對照組明顯許多，不論組內前後測或是組間比較，皆達到統計顯著意義，與過去研究一致（許原豪，2015；Hargrave & Sénéchal, 2000）；並且，比對實驗組與對照組兒童增長幅度最多的詞彙中，只有實驗組兒童在非生活常見詞彙類別，例如：「理髮師」、「冰山」皆有習得人數大幅度的增長情形，相對而言對照組兒童則多在生活常見詞彙類別才有所增長，與許原豪（2015）的研究結果呈現相同趨勢，可見語言發展遲緩兒童同樣能經由對話式閱讀認識學校或家庭生活環境以外的詞彙。

與許原豪（2015）正常發展兒童比較，可發現在基線期不論正常發展兒童或是語言發展遲緩兒童，習得人數較多的詞彙都屬於第一類詞彙，顯示出這兩群兒童一開始的詞彙環境雷同；然而同樣經過對話式閱讀後，本研究實驗組習得人數超過一半以上的詞彙共 4 個，比例介於 33% 至 50% 之間的詞彙共 2 個，習得人數比例少於 33% 的詞彙共 6 個；然而，許原豪（2015）對話式閱讀組在後測中，可達一半以上習得人數的詞彙有 6 個，其中更有 4 個詞彙被超過 80% 的兒童所習得；習得人數比例介於 33% 至 50% 之間的詞彙也有 4 個詞彙，習得人數比例少於 33% 的詞彙僅有 2 個。整體而言，本研究在繪本相關詞彙方面，普遍習得率較正常發展兒童為低。

進一步分析習得人數上升最多的詞彙，可發現本研究實驗組中有「梳子」、「鯨魚」、「蟋蟀」屬於第一類詞彙，「理髮師」、「冰山」屬於兒童生活環境較少見之第三類詞彙，但是與許原豪（2015）的研究結果比較後，其正常發展兒童進步最多的詞彙中則大多屬於第二、三類詞彙，顯示雖然語言發展遲緩兒童也能透過對話式閱讀習得生活經驗以外的詞彙，習得詞彙的效率不及正常語言發展兒童。

此外，經分析後發現本研究普遍習得率較高的詞彙中，「理髮師」、「鯨魚」、「蟋蟀」屬於繪本名稱的一部分（超級理髮師、小海螺與大鯨魚、好安靜的蟋蟀），同時也是故事的主角，因此在共讀中會不斷重複出現，反觀其他詞彙都是繪本中單一情節才會出現的詞彙，因此研究者推論，由於本研究的受試對象是語言發展遲緩兒童，雖然仍有部分兒童能習得第二類及第三類其餘詞彙，但多數兒童無法

完全答對，也就是說只有重複一次的閱讀，並不足以讓語言發展遲緩的兒童完全習得詞彙，反映出此族群的兒童在表達性詞彙習得的困難度高(Moyle et al., 2011)，可能需要多次重複閱讀，才能讓語言發展遲緩的兒童更大量地習得特定詞彙。

## 2. 敘事能力—微觀結構

本研究使用連續圖卡誘發兒童的自發性敘事，並從微觀即宏觀兩種層面進行分析，微觀層面包含總詞彙數、總句數、平均語句長、相異詞彙數等，結果顯示其中總詞彙數與平均語句長兩個向度的增加程度，與對照組比較後具有顯著差異，代表實驗組兒童經過對話式閱讀後其敘事中所使用的語句複雜度增加，同時整體敘事的長度也增加（見附錄七、附錄八）。分析兒童敘事中詞彙使用，可發現實驗組兒童使用與故事主題相關的詞彙的人數有增加的趨勢，且整體而言平均相異詞彙數也有增加，然而，並沒有如同預期顯著提升，與過去研究結果不同（Dale & Crain-Thoreson, 1996; Valdez-Menchaca & Whitehurst, 1992），研究者推論可能有三個原因，首先，上述兩個研究所採用的敘事樣本是兒童於共讀當下或是遊戲情境下的對話語言樣本（conversation），與本研究以連續圖片誘發兒童自編故事的方式有所不同，對話語言樣本的內容不在單一故事框架下，且容易受到溝通夥伴的互動情形及對話主題的影響（Hesketh, 2004）；第二，也可能與本研究誘發敘事的圖片內容較侷限有關，本研究所採用的圖卡總共 8 張，內含兩個插曲情節與 3 個角色，故事背景與主題的複雜度較低，圖卡內容中涉及的詞彙量相對有限，同時，兒童敘事的語言樣本量也相對較少，根據威斯康辛州的語言樣本分析指導

(Leadholm & Miller, 1992) 中建議，需要約 100 個完整句才能呈現較穩定的敘事分析，而本研究兒童的總句數多在 20 至 30 句，因此可能難以反映出實驗組兒童表達性詞彙能力的改變，；第三，由於在 12 週介入後約 2-3 個星期即進行後測施測，加上自編故事的方式使兒童完全沒有成人的語言範本或提示，可能對於語言發展遲緩的兒童而言難以在短時間內將在對話式閱讀中增長的詞彙類化並應用於敘事中。

## 2. 敘事能力—宏觀結構

敘事中的宏觀層面著重整體故事結構的完整度，本研究以故事文法的觀點分析故事文法總分及完整情節分數比較，結果發現實驗組與對照組在這兩項分析上隨著時間皆呈現穩定成長，然而實驗組並未明顯超越對照組，無法推論對話式閱讀對語言發展遲緩兒童的直接影響，與 Lever 和 Senechal (2011) 所得到的結論並不相同；此研究團隊發現經過對話式閱讀能有效增加 5-6 歲兒童的敘事中包含的故事文法量，然而本研究卻未觀察到同樣程度的成長，研究者推測以下幾項可能造成此差異的因素，包含對話式閱讀的內容、教材的選用、以及敘事測驗本身的限制。

Lever 和 Senechal (2011) 的研究中提及，在對話式共讀時特別加入了依據故事結構所編製的相關問題，且成人在回應時除了一般性的示範、修正，更在擴展兒童語句時將與故事情節相關的資訊加入，加強兒童對於各情節間的連貫、邏輯與整體故事結構的理解，Merritt 與 Liles (1987) 的研究在評估兒童故事理解能力

時，就將問題分為兩大類，第一類為與事實相關問題（factual information），以 What、Who、How 等問題為主；第二類為故事文法問題（story grammar question），全部問題屬於 Why 問題，研究者認為這類問題能了解兒童對故事文法的理解程度，換言之，我們推測在共讀中與因果關係有關的問題可能才能提升兒童故事文法能力；反觀本研究由於對象為語言發展遲緩兒童，考量兒童較有限的語言能力，共讀時多在基礎詞彙建立及單一情節描述的階段，依循較典型對話式閱讀的提問方式，著重兒童口語參與，針對因果邏輯的問題比例較少。

雖然兒童經過對話式閱讀後回應率及回應正確率都有上升，然而對於故事文法概念並沒有一致並顯著的成長，表示語言發展遲緩兒童雖然能在對話式閱讀時以正確詞彙或句子回應各別情節下的事實相關問題，但是並未完整認知情節之間的關聯性，此現象也反映在本研究故事文法分析的結果，顯示經過對話式閱讀後，實驗組兒童中仍只有約一半兒童能包含完整情節。因此，對於學齡前兒童，特別是具語言發展遲緩的兒童，需要成人在共讀中協助兒童釐清故事中故事文法間的關聯（Trabasso & Nickels, 1992）。

此外，本研究所選用的繪本依照過去對話式閱讀相關研究的建議（Hargrave & Sénéchal, 2000; Zevenbergen & Whitehurst, 2003），選擇標準考量：繪本的圖片、文字量、總頁數、及內容難易度的適切性，但是進一步觀察，可發現 Lever 和 Sénéchal（2011）選書時特別挑選具有完整情節的繪本類型，而本研究選用的故事繪本大多屬於重複情節的故事結構，重複情節的優點在於可預測性高，因此或

許較適合本研究的受試對象，然而缺乏完整的故事結構，可能導致故事基模尚在發展中的學齡前兒童（Hudson & Shapiro, 1991; Liles, 1993）難以從共讀中學習故事文法概念；最後，敘事圖卡內容的難易程度也可能是影響分析結果的原因，Schneider 等人（2006）在開發此 ENNI 評估工具時就曾提及，含有較少情節的簡單故事只適用於年齡較小的兒童，且鑑別度比起含有多個情節的複雜故事為低，本研究中所使用的 ENNI 圖卡故事較短，僅包含一個完整情節及一個插曲情節，因此整體故事文法項目較少，評分的项目仍不夠細緻，可能因此難以評估兩組兒童在故事文法表現上的差異。

#### 第四節 研究限制與建議

首先，本研究收案人數僅實驗組及對照組各 15 人，樣本數偏少可能導致統計上不顯著的機率提高，也就是增加 Type II error 的可能性，而造成研究結果解釋上的侷限。此外，收案地點位於南投地區，無論在人口組成、家庭社經地位或是教育資源等方面皆與台灣其他縣市不同，因此結果難以廣泛類推。再者，收案對象來源多數來自幼兒園所公衛護士或教師提供，雖然經過標準化測驗篩選出符合條件的對象並經過隨機分派，仍無法排除個別公衛護士或教師的主觀因素，可能因此影響樣本代表性。

研究設計方面，本研究實行對話式閱讀時是以 3 位兒童為 1 小組的方式，雖然過去研究結果顯示小組型態的介入方式仍具有成效，在本研究共讀過程中也

盡可能給予每位兒童均等的問題與機會，然而研究者實際進行共讀時發現仍有部分較內向或語言能力更弱的兒童，容易被壓縮主動回答的機會與思考的時間，究竟小組共讀與一對一共讀的差異為何，是否會影響語言發展遲緩兒童族群的共讀成效，仍需要未來研究再行檢驗。同時，本研究在測量兒童表達性詞彙能力時，所使用的測量工具及方式仍有幾項未來可加強之處，以自編詞彙測驗中所分類的三種詞彙類別為例，分析時僅以兒童回答表現作為依據，未能實際調查兒童環境接觸情形，以及這些詞彙在書本中出現的頻率等可能影響兒童答題表現的因素。並且，僅使用繪本中的部分詞彙作為測驗題目，而沒有加上標準化詞彙測驗工具的佐證，將難以分辨測量結果是呈現兒童真實的學習成效（achievement），抑或是經過重複學習後的熟練（proficiency）。

在兒童的語言理解能力方面，雖然以本研究結果而言並未顯著提升，然而本研究在測量時僅使用標準化測驗作為評斷依據，建議未來研究可以加上非標準化的方式，例如故事短文理解，或許能較精準分析話式閱讀對理解能力的影響。

另外在資料統計方面，本研究並沒有針對家庭因素或是兒童閱讀情況進行變項的控制，因此無法排除環境因素對參與兒童造成的影響可能。

最後，本研究共歷時 12 週，每次 30 分鐘，且兒童共讀夥伴為聽語治療系所研究生，考量到幼兒園所課程安排及地區便利性，未來研究可以探討偏鄉地區以教師為共讀夥伴進行對話式閱讀的成效。

## 第五節 臨床應用與結論

本研究結果顯示，對於語言發展相對遲緩的兒童族群，對話式閱讀能在共讀時鼓勵兒童增加主動性回應，並且提升兒童整體的表達性語言能力，有效拓展兒童的詞彙廣度，並增加兒童口語表達的語句長度，由此可見，對話式閱讀可作為促進學齡前兒童口語表達能力的策略之一，並同時奠定兒童讀寫萌發期所需要的語言能力，本研究結果可供兒童照護者、教師及語言治療師於兒童教育與臨床上之參考。

## 參考文獻

### 一、中文文獻

教育部 (2006)。身心障礙及資賦優異學生鑑定標準。取自

<http://law.moj.gov.tw/LawClass/LawAll.aspx?PCode=H0080065>

吳武典、胡心慈、蔡崇建、王振德、林幸台、郭靜姿 (2006)。托尼非語文智力測驗-再版 (TONI-3)。臺北：心理。

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，29，49-72。

林月霞 (2012)。語言樣本分析。雲嘉特教，15，10-16。

林寶貴、錡寶香 (2002)。聽覺障礙學童口語述說能力之探討：語意、語法與迷走語之分析。特殊教育研究學刊，22，127-154

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。臺北：國立台灣師範大學特殊教育中心。

林寶貴、錡寶香 (2000)。語言障礙學生輔導手冊。教育部特教小組

許原豪 (2015)。臺灣南投偏遠地區學齡前兒童對話式閱讀介入成效 (未出版之碩士論文)。國立臺北護理健康大學聽語障礙科學研究所，台北市。

陳欣希、張鑑如、陳秀芬 (2011)。學齡前幼兒的故事結構發展：故事文法之分析。教育心理學報，42，359-381。

張鑑如、劉惠美 (2011)。親子共讀研究文獻回顧與展望。教育心理學報，43，315-336。

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，51 (1)，185-212。

錡寶香 (2003)。國小低閱讀能力學童與一般學童的敘事能力：篇章凝聚之分析。特殊教育研究學刊，24，63-84

錡寶香 (2004)。國小低閱讀能力學童與一般學童的敘事能力：故事結構之分析。 *特殊教育研究學刊*，26，247-269

## 二、英文文獻

Adams, M. J. (1990). *Beginning to read: Thinking and learning about print*.

Cambridge, MA: MIT Press.

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, 235 - 243.

Applebee, Arthur N. (1978). *The child's concept of story : Ages two to seventeen*.

Chicago : University of Chicago Press

Bernstein, D. K., & Tiegerman-Farber, E. (2002). *Language and communication disorders in children* (5th ed.). Boston: Allyn & Bacon.

Bishop, D. V. M., & Adams, C. (1990). A prospective study of the relationship between specific language impairment, phonological disorders and reading retardation. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 31, 1027–1050.

Bishop, D. V. M., Chan, J., Adams, C., Hartley, J., & Weir, F. (2000). Conversational responsiveness in specific language impairment: Evidence of disproportionate pragmatic difficulties in a subset of children. . *Development and Psychopathology*, 12, 177-199.

Blom-Hoffman, J., O'Neil-Pirozzi, T. M., & Cutting, J. (2006). Read together, talk together: The acceptability of teaching parents to use dialogic reading strategies via videotaped instruction. *Psychology in the Schools*, 43(1), 71-78.  
doi: 10.1002/pits.20130

- Botting, N. (2002). Narrative as a tool for the assessment of linguistic and pragmatic impairments. *Child Language Teaching and Therapy*, 18(1), 1-21. doi: 10.1191/0265659002ct224oa
- Catts, H. W., Fey, M. E., Tomblin, J. B., & Zhang, X. (2002). A longitudinal investigation of reading achievement in children with language impairments. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 45, 1142–1157.
- Chow, B. W., McBride-Chang, C., Cheung, H., & Chow, C. S. (2008). Dialogic reading and morphology training in Chinese children: effects on language and literacy. *Dev Psychol*, 44(1), 233-244. doi: 10.1037/0012-1649.44.1.233
- 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. doi: 10.1177/027112149901900103Dale, P. S., Crain-Thoreson, C.,
- DeTemple, J., & Snow, C. E. (2003). Learning words from books. In A. van Kleeck, S. A. Stahl, & E. B. Bauer (Eds.), *On reading books to children: Parents and teachers* (pp. 16–36). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Dickinson, D., & Smith, M. (1994). Long-term effects of preschool teacher's book readings on low-income children's vocabulary and story comprehension. *Reading Research Quarterly*, 29(2), 105-122.
- Duinmeijer, I., de Jong, J., & Scheper, A. (2012). Narrative abilities, memory and attention in children with a specific language impairment. *International Journal of Language and Communication Disorder*, 47(5), 542-555. doi: 10.1111/j.1460-6984.2012.00164.x
- Fey, M. E., Catts, H. W., Proctor-Williams, K., Tomblin, J. B., & Zhang, X. (2004). Oral and written story composition skills of children with language

- impairment. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 47, 1301-1318.
- Griffin, T. M., Hemphill, L., Camp, L., & Wolf, D. (2004). Oral discourse in the preschool years and later literacy skills. *First Language*, 24, 123–147
- 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, 75–90.
- Heath, S. B. (1982). What no bedtime story means: Narrative skills at home and at school. *Language in Society*, 11, 49-76.
- Hesketh, A. (2004). Grammatical performance of children with language disorder on structured elicitation and narrative tasks. *Clinical Linguistics and Phonetics*, 18, 161-182.
- Hudson, J. A., Shapiro, L. R., (1991). From knowing to telling: The development of children's scripts, stories, and personal narratives. In McCabe, A., & Peterson, C., (Eds.), *Developing narrative structure*. (pp. 89–127). NJ: Erlbaum.
- Huebner, C. E., & Meltzoff, A. N. (2005). Intervention to change parent–child reading style: A comparison of instructional methods. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 26(3), 296-313. doi: 10.1016/j.appdev.2005.02.006
- Justice, L. M., Kaderavek, J. N. (2002). Using shared storybook reading to promote emergent literacy. *Teaching Exceptional Children*, 34, 8-13.
- Justice, L. M., & Kaderavek, J. N. (2003). Topic Control During Shared Storybook Reading: Mothers and Their Children with Language Impairments. *Topics in Early Childhood Special Education*, 23(3), 137-150. doi: 10.1177/02711214030230030401

- Justice, L. M., Bowles, J. N., Ukrainetz, T. A., Eisenberg, S. L. & Gillam, R. B. (2006). The index of narrative microstructure: a clinical tool for analyzing school-age children's narrative performances. *American Journal of Speech-Language Pathology, 15*, 177-191.
- Kaderavek, J. N., & Sulzby, E. (2000). Narrative production by children with and without specific language impairment: Oral narratives and emergent readings. *Journal fo Speech, Language, and Hearing Research, 43*, 34-49.
- Leadholm, B. J., & Miller, J. F. (1992). Language sample analysis- the Wisconsin guide. Wisconsin, Wisconsin Department of Public Instruction.
- Lever, R., & Senechal, M. (2011). Discussing stories: on how a dialogic reading intervention improves kindergartners' oral narrative construction. *J Exp Child Psychol, 108*(1), 1-24. doi: 10.1016/j.jecp.2010.07.002
- Liles, B. Z. (1987). Episode organization and cohesive conjunctives in narratives of children with and without language disorders. *Journal of Speech and Hearing Research, 30*, 185-196.
- Liles, B. Z. (1993). Narrative discourse in children with language disorders and children with normal language: A Critical Review of the Literature. *Journal of Speech and Hearing Research, 36*, 868-882.
- Liles, B. Z., Duffy, R. J., Merritt, D. D., & Purcell, S. L. (1995). Mearurement of narrative discourse ability in children with language disorder. *Journal of Speech and Hearing Research, 38*, 415-425.
- Lonigan, C. J., & Whitehurst, G. J. (1998). Relative efficacy of parent and teacher involvement in a shared-reading intervention for preschool children from low-income backgrounds. *Early Childhood Research Quarterly, 13*(2), 263-290.
- MacWhinney, B. (2000). The CHILDES project: Tools for analyzing talk (3rd ed.). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

- Merritt, D. D., & Liles, B. Z. (1987). Story grammar ability in children with and without language disorder: Story generation, story retelling, and story comprehension. *Journal of Speech, Language and Hearing Research, 30*, 539–552.
- Merritt, D. D., & Liles, B. Z. (1989). Narrative analysis: Clinical application of story generation and story retelling. *Journal of Speech and Hearing Research, 54*, 438-448.
- Mol, S. E., Bus, A. G., & de Jong, M. T. (2009). Interactive Book Reading in Early Education: A Tool to Stimulate Print Knowledge as Well as Oral Language. *Review of Educational Research, 79*(2), 979-1007. doi: 10.3102/0034654309332561
- Mol, S. E., Bus, A. G., de Jong, M. T., & Smeets, D. J. H. (2008). Added Value of Dialogic Parent–Child Book Readings: A Meta-Analysis. *Early Education and Development, 19*(1), 7-26. doi: 10.1080/10409280701838603
- Morgan, P. L., & Meier, C. R. (2008). Dialogic reading's potential to improve children's emergent literacy skills and behavior. *Preventing School Failure, 52*(4), 11-16.
- Morrow, L. M. (1988). Young children's responses to one-to-one story readings in school settings. *Reading Research Quarterly, 23*, 89 – 107.
- Morrow, L. M., O'Connor, E. M., & Smith, J. K. (1990). Effects of a story reading program on the literacy development of at-risk kindergarten children. *Journal of Reading Behavior, 22*, 255-275.
- Moyle, J., Stokes, S. F., & Klee, T. (2011). Early language delay and specific language impairment. *Developmental Disabilities Research Reviews, 17*(2), 160-169. doi: 10.1002/ddrr.1110

- National Institute of Child Health and Human Development Early Child Care Research Network. (2005). Pathways to reading: The role of oral language in the transition to reading. *Developmental Psychology, 41*, 428–442.
- Nelson, N. (1988). Childhood language disorders in context: Infancy through Adolescence (2<sup>nd</sup> ed). Austin, TX: Pro-Ed.
- Notari-Syverson, A., & Cole, K. (1996). Parent-child bookreading as an intervention for young children with language delays. *Topics in Early Childhood Special Education, (1)* 2136-235.
- Norbury, C. F., & Bishop, D. V. (2003). Narrative skills of children with communication impairments. *International Journal of Language & Communication Disorders, 38*(3), 287-313.  
doi: 10.1080/136820310000108133
- 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*, 12-20.
- Owens, R. E. (2004). Language disorders: A functional approach to assessment and intervention. Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Paul, R., & Smith, R. L. (1993). Narrative skills in 4-year-olds with normal, impaired and late-developing language. *Journal of Speech and Hearing Research, 36*, 592-598.
- Paul, R., Hernandez, R., Yaylor, L., Johnson, K. (1996). Narrative development in late talkers: Early school age. *Journal of Speech and Hearing Research, 39*, 1295-1303.
- Pearce, W. M., James, D. G., & McCormack, P. F. (2010). A comparison of oral narratives in children with specific language and non-specific language

- impairment. [Comparative Study]. *Clin Linguist Phon*, 24(8), 622-645. doi: 10.3109/02699201003736403
- Peterson, C., Jesso, B., McCabe, A. (1999). Encouraging Narratives in Preschoolers: An Intervention Study. *Journal of Child Language* 26, 49–67.
- Peterson, C, & McCabe, A. (1994). A social interactionist account of developing decontextualized narrative skill. *Developmental Psychology*, 30(6), 937-948.
- Raz, I. S., & Bryant, P. (1990). Social background, phonological awareness and children's reading. *British Journal of Developmental Psychology*, 8, 209–225.
- Reese, E., & Cox, A. (1999). Quality of adult book reading affects children's emergent literacy. *Developmental Psychology*, 35, 20 – 28.
- Reese, E., Sparks, A., & Leyva, D. (2010). A Review of parent interventions for preschool children's language and emergent literacy. *Journal of Early Childhood Literacy*, 10(1), 97-117. doi: 10.1177/1468798409356987
- Scarborough, H.S., & W. Dobrich (1990) *Development of children with early language delays. Journal of Speech and Hearing Research* 33, 70-83
- Schneider, P., Dube, R. V., & Hayward, D. (2005). The Edmonton Narrative Norms Instrument. Retrieved from University of Alberta Faculty of Rehabilitation Medicine website: <http://www.rehabresearch.ualberta.ca/enmi>.
- Schneider, P., Hayward, D., & Dube, R. V. (2006). Storytelling from pictures using The Edmonton Narrative Norms Instrument. *Journal of Speech-Language Pathology and Audiology*, 30(4), 224-238.
- Scott, C. M., & Windsor, J. (2000) General language performance measures in spoken and written narrative and expository discourse of school-age children with language learning disabilities. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 43, 324-339.

- Senechal, M., Cornell, E. H., & Broda, L. (1995), Age-related differences in the organization of parent-infant interactions during picture-book reading., *Early Childhood Research Quarterly, 10*, 317-337.
- Stothard, S. E., Snowling, M. J., Bishop, D., Chipchase, B. B., & Kaplan, C. A. (1998). Language-impaired preschoolers: A follow-up into adolescence. *Journal Of Speech, Language & Hearing Research, 41*(2), 407.
- Sulzby, E. (1985). Children's emergent reading of favorite storybooks: A developmental study. *Reading Research Quarterly, 20*(4), 458-481.
- Trabasso, T., & Nickels, M. (1992). The development of goal plans of action in the narration of picture stories. *Discourse Processes, 15*, 249–275.
- Trabasso, T. (2005). Goal Plans of Action and Inferences During Comprehension of Narratives. *Discourse Processes, 39*(2-3), 129-164. doi: 10.1080/0163853x.2005.9651677
- Trivette, C. M., & Dunst, C. J. (2007). Relative Effectiveness of Dialogic, Interactive, and Shared Reading Interventions. *Center for Early Literacy Learning Reivews, 1*(2), 1-12.
- 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
- Van Kleeck A., Stahl, S. A., Bauer, E. B. (2003). *On reading books to children: Parents and teachers*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Van Kleeck, A., Woude, J. (2003). Book sharing with preschoolers with language delay. In van Kleeck, A., Stahl S. A., & Bauer, E. B. (Eds.), *On reading books to children: Parents and teachers* (pp. 59–91). Mahwah, NJ: Erlbaum.

- Wasik, B. A., & Bond, M. A. (2001). Beyond the pages of a book: Interactive book reading and language development in preschool classrooms. *Journal of Educational Psychology, 93*(2), 243-250.
- Whitehurst, G. J., Arnold, D. S., Epstein, J. N., Angell, A. L., Smith, M., & Fischel, J. E. (1994). A picture book reading intervention in day care and home for children from low-income families. *Developmental Psychology, 30*, 679–689.
- Whitehurst, G. J., Falco, F., 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*, 552-558.
- Zevenbergen, A. A., & Whitehurst, G. J. (2003). Dialogic reading: A shared picture book reading intervention for preschoolers. In A. v. Kleeck, S. A. Stahl & E. B. Bauer (Eds.), *On reading books to children: Parents and teachers* (pp. 177-200). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Zevenbergen, A. A., Whitehurst, G. J., & Zevenbergen, J. A. (2003). Effects of a shared-reading intervention on the inclusion of evaluative devices in narratives of children from low-income families. *Journal of Applied Developmental Psychology, 24*(1), 1-15. doi: 10.1016/s0193-3973(03)00021-2

## 附錄一 研究參與者知情同意書

親愛的家長，您好！

我們是「國立臺北護理健康大學-聽語障礙科學研究所-語言治療組」的學生，在敝所童寶娟教授的指導下，進行「臺灣南投偏遠地區學齡前兒童對話式閱讀介入成效」的研究計畫，我們想要瞭解南投地區學齡前兒童在經過互動式的繪本共讀活動後，兒童是否會更主動參與繪本共讀、語言表現是否有進步，因此想要徵求4至6歲兒童參與實驗。

本計畫將會由研究生到幼兒園與您的孩子一同進行每週1次、每次30分鐘、共16次的繪本共讀；在整個共讀活動正式開始前、活動結束後及結束後3個月，會為您的孩子進行4項測驗（托尼非語文智力測驗、修訂畢保德圖畫詞彙測驗、修訂學前兒童語言障礙評量表、由繪本挑出的詞彙命名測驗）以及引導孩子說一起說故事。整個過程中，我會進行錄影及錄音，進行研究分析。整個活動結束後，將贈送小禮物給您的孩子，鼓勵及肯定孩子的參與，您也會收到孩子測驗分數的報告。

整個活動是以問答方式引導孩子回答問題和一起說故事，風險與在幼兒園的一般課堂活動相當，風險性小。活動過程中也會給孩子適當的鼓勵，避免孩子在活動中的挫折感。本計畫將會把參與的小孩分為2組，一組會先進行繪本共讀活動（前16週），另一組則在後測後才開始進行共讀（後16週），您的小孩有一半的機會分到其中的一組。

您的孩子的所有資料（包括基本資料、測驗分數、錄影/音檔）都僅供研究使用，以匿名方式來說明研究結果，維護您及您的小孩的隱私權。您在決定參與後，仍然隨時有權利馬上退出。研究者會隨時追蹤相關研究的最新訊息，若最新的研究結果可能會影響您及您小孩參與此研究的意願，研究者將會據實以告。若發生由計畫所引起的傷害「國立臺北護理健康大學」將依法處理相關責任問題。

您可依照您自己及孩子的意願來參加本計畫，若不方便參加，絕對不會影響您孩子在幼兒園的所有權利。另外，幼兒園的老師僅協助發放及回收同意書，沒有參與本研究，因此不論您的孩子是否參加，不影響幼兒園老師對您的小孩的觀感。請您可以放心依照自己的意願來決定是不是參加本計畫。若您對本計畫有任何疑問，可隨時撥打0921-569-487聯絡吳真鳳（總聯絡人）。如果您認為您的權利受到影響、傷害，可直接與國立臺灣大學研究倫理中心聯絡，電話為02-33669956、02-33669980。

敬祝闔家平安

國立臺北護理健康大學聽語所助理教授童寶娟 研究生姚琦/李晴/許原豪謹啟

=====  
同意書回條（若您同意，請繳回同意書）=====

兒童姓名：\_\_\_\_\_ 生日：\_\_\_\_\_年\_\_\_\_\_月\_\_\_\_\_日

家中使用的主要語言：國語臺語其他\_\_\_\_\_

本人了解計畫內容，同意子女參與此研究計畫。

本人對此計畫有興趣，但仍需要更詳細的解釋。

（您的聯絡電話：\_\_\_\_\_，研究生許原豪將再向您解釋）

法定代理人/監護人同意簽名：\_\_\_\_\_日期：\_\_\_\_\_年\_\_\_\_\_月\_\_\_\_\_

## 附錄二 基本資料調查表

親愛的家長，您好！

感謝您參與「臺灣南投偏遠地區學齡前兒童對話式閱讀介入成效」之研究。以下問卷基本資料內容我們將嚴格保密，僅供研究之用，請放心填寫，謝謝！

### 一、兒童基本資料

兒童姓名：\_\_\_\_\_ 性別：男 女  
出生年月日：\_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_ 年齡：\_\_\_\_  
就讀園所：\_\_\_\_\_  
生產情況：正常早產其他\_\_\_\_\_  
重大病史/手術：無 有，如\_\_\_\_\_  
聽力：正常異常  
視力：正常異常

### 二、主要照護者資料

主要照顧兒童的大人是：母親 父親 保母 祖父母 其他\_\_\_\_\_  
主要照顧者的國籍：1. \_\_\_\_\_ 2. \_\_\_\_\_  
主要照顧兒童的大人的教育程度：小學以下 小學 國中 高中職  
專科 大學 研究所  
家中使用語言：國語 台語 英語 其他\_\_\_\_\_

填寫人：\_\_\_\_\_，與兒童關係：\_\_\_\_\_

日期：\_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

感謝您的填寫！

附錄三 介入繪本內容效度評估表

老師，您好！

我們是國立臺北護理健康大學聽語所童寶娟老師指導的碩士生，目前正在進行一項與兒童讀寫萌發相關的研究——以對話式閱讀（Dialogic Reading）為介入方式，探討4-5歲學齡前兒童在接受介入前後的語言表現為何。研究中將以繪本做為介入的媒介，使用之繪本除力求符合對話式閱讀重要研究學者於其研究中所建議的元素外（Hargrave & Senechal, 2000; Zevenbergen & Whitehurst 2003），也希望能徵詢老師您的專業意見，敬請協助評估以下繪本是否符合所列條件。

感謝您的指導與協助！

國立臺北護理健康大學聽語所 助理教授 童寶娟

研 究 生 李晴/許原豪 敬啟

請勾選此張表格所評估的繪本：

- |                                     |   |                                    |
|-------------------------------------|---|------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> 《超級理髮師》    | <input type="checkbox"/> 《怎麼辦？怎麼辦？掉進洞裡啦！》 | <input type="checkbox"/> 《我變成噴火龍了》 |
| <input type="checkbox"/> 《喬瑟夫有件舊外套》 | <input type="checkbox"/> 《小海螺和大鯨魚》        | <input type="checkbox"/> 《好安靜的蟋蟀》  |
| <input type="checkbox"/> 《我的衣裳》     | <input type="checkbox"/> 《瑪福萊太太的怪物》       | <input type="checkbox"/> 《10隻橡皮小鴨》 |
| <input type="checkbox"/> 《手套》       | <input type="checkbox"/> 《和甘伯伯去遊河》        | <input type="checkbox"/> 《看家》      |

請以圈選的方式填選：

	完 全 符 合	高 度 符 合	中 度 符 合	部 分 符 合	幾 乎 不 符 合	完 全 不 符 合
1 繪本有清楚且色彩豐富的圖示	6	5	4	3	2	1
2 繪本每頁搭配適量的敘述文字	6	5	4	3	2	1
3 繪本有適量的總頁數	6	5	4	3	2	1
4 繪本主題適合學齡前四~六歲的兒童	6	5	4	3	2	1
5 內容中包含適合四~六歲學齡前兒童的詞彙	6	5	4	3	2	1
6 繪本內容的難易度適合四~六歲的兒童	6	5	4	3	2	1

\*如勾選幾乎不符合或完全不符合的題項，敬請說明：

整體而言，您覺得此繪本是否適合對話式閱讀介入使用？ 是 否

評估專家簽名\_\_\_\_\_

附錄四 對話式共讀範例

繪本：和甘伯伯去遊河

C-讓孩子以詞彙填空句子，R-讓孩子回想故事書的特定情節，O-讓孩子自己評論或敘述，W-讓孩子回答各類 wh 問句，D-連結自身經驗  
 回應註記：正確 (✓)，不正確 (○)，未回應 (△)

	回應	活動流程/提問種類	
Warm-up /封面：		<ul style="list-style-type: none"> <li>● 點名並給予一人一份表現記錄單張</li> <li>● 複習看書的規則</li> <li>● Warm-up：今天我們要來講坐船的故事喔</li> </ul>	目標詞彙： 目標句： 坐船的時候會_____
		D：你有沒有坐過船呢？	
		O：坐船的時候會怎麼樣？	
場景 1： 甘伯伯的家在河邊，他有一艘船，小女孩跟小男孩也想去遊河		W：甘伯伯住在哪裡？(河邊)	目標詞彙： 划船、河邊、遊河、小女孩跟小男孩、吵吵鬧鬧
		O：你覺得發生甚麼事	目標句： 小女孩跟小男孩想要坐船去遊河 小女孩跟小男孩不可以吵吵鬧鬧
		W：是誰跑來了(小女孩跟小男孩)	
		C：小孩說_____(可不可以讓我上船去遊河)	
場景 2： 兔子也想坐上船去遊河		W：甘伯伯怎麼回答?(可以，但是不可以吵吵鬧鬧)	
		O：你覺得發生甚麼事？	目標詞彙： 兔子、蹦蹦跳跳
		W：是誰跑來了(兔子)	目標句： 兔子想要坐船去遊河 兔子不可以蹦蹦跳跳
		R：你還記得剛才也有誰要坐船?(小男/女孩)	
		C：兔子說_____(可不可以讓我上船去遊河)	
	W：甘伯伯怎麼回答?(可以，但是不可以蹦蹦跳跳)		

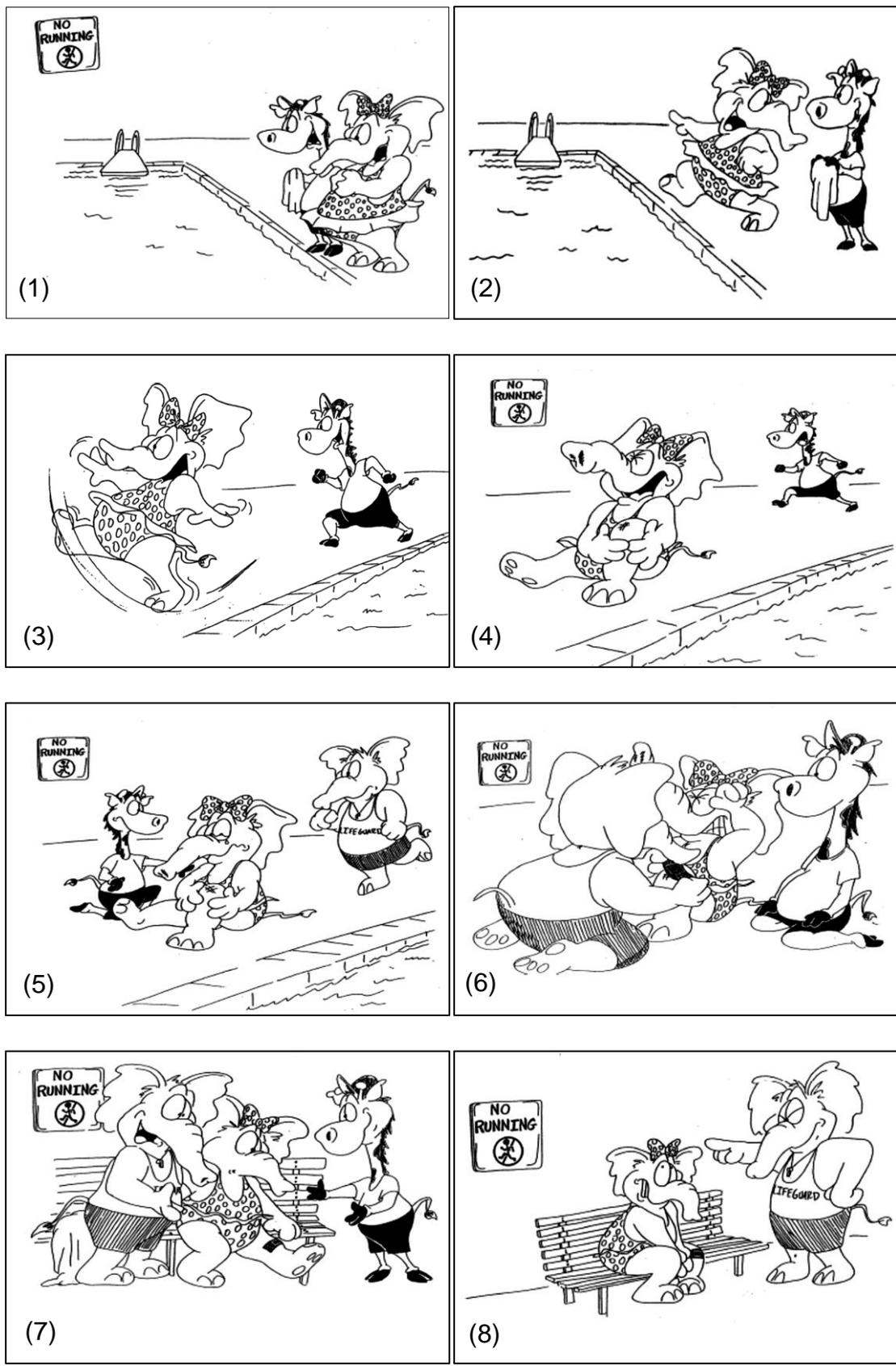
場景 3： 貓咪也想坐上船去 遊河		O：你覺得發生甚麼事？	目標詞彙： 貓咪、遊河 目標句： 貓咪想要坐船去遊河 貓咪不可以去追兔子
		W：是誰跑來了(貓咪)	
		R：你還記得剛才誰坐上船?(兔子)	
		C：貓咪說_____ (可不可以讓我上船去遊河)	
		W：甘伯伯怎麼回答?(可以，但是不可以去追兔子)	
場景 4： 小狗也想坐上船去 遊河		O：你覺得發生甚麼事？	目標詞彙： 小狗、貓咪、打架 目標句： 貓咪想要坐船去遊河 小狗不可以跟貓咪打架
		W：是誰跑來了(小狗)	
		R：你還記得剛才誰坐上船?(貓咪)	
		C：小狗說_____ (可不可以讓我上船去)	
		W：甘伯伯怎麼回答?(可以，但是不可以跟貓咪打架)	
結尾/重述  大家在船上不守規 矩，結果翻船了		結尾：	目標句： 小朋友開始吵吵鬧鬧 兔子在船上蹦蹦跳跳 貓咪忍不住去追兔子 小狗又去找貓咪打架 甘伯伯的船開始左搖右晃 最後翻船了 大家全身溼答答的去甘伯伯的家 ■ <u>引導小朋友一頁一頁講故事</u>
		O：你覺得發生甚麼事？	
		R：你記得剛才甘伯伯說要怎麼樣才可以坐船？	
		重述：換你們說說看發生甚麼事呢，從頭開始講，說越多越好喔！	

附錄五 A2 故事文法評分表

故事文法單位	故事內容	得分
背景	有一天/大象/長頸鹿/游泳池	/4
引發事件	大象看到跳板	/2
內在反應/計畫	大象好想要去跳水	/2
嘗試	大象跟長頸鹿就迫不及待往前跑	/2
結果	地板很滑，大象就滑倒了	/2
引發事件	大象受傷了	/1
內心反應/計畫	大象覺得好痛喔	/1
結果	救生員過來幫大象擦藥貼繃帶	/1
回應	大象坐在椅子上覺得好多了	/1
結果	救生員生氣地指著後面的標誌，警告她不可以跑步	/1
回應	大象很害怕地說對不起	/1
總分：		/18

\*粗體字為完整情節，分數經加權

附錄六 A2 連續圖卡  
(Schneider, Dube, & Hayward, 2005)



附錄七 個案1 語言樣本

實驗組（前測） 個案：全○○ 性別：男

長頸鹿跟大象他想洗澡，  
他又不會講話，  
因為他們是動物園的，  
大家就走了，  
這個這個長頸鹿說不要走，  
因為我們是動物園的，  
他就滑倒，  
長頸鹿就跟滑板車一樣，  
跌倒他的腳受傷，  
鼻子也受傷，  
然後他的媽媽就來了，  
喔媽媽，  
媽媽我的腳很痛，  
然後長頸鹿是他的好朋友，  
媽媽就叫弟弟回家了，  
然後兩個就打架了，  
然後這個長頸鹿就看他的弟弟和她的這個姐姐，  
他們就看，  
就打架，  
他很勇敢，  
他媽媽謝謝長頸鹿，  
長頸鹿你是他的好朋友，  
然後就不開心，  
媽媽罵罵妹妹，  
姊姊跟弟弟腳都受傷了。

個案 1 語言樣本

實驗組（後測） 個案：全○○ 性別：男

大象跟長頸鹿都是朋友，  
他們去游泳，  
不能用跑的，  
等一下會滑倒，  
大象要去游泳，  
長頸鹿說好啊，  
不能不能去游泳，  
這水很深，  
他要去他說，  
長頸鹿說不可以，  
然後這裡就用跑的，  
大象就用跑的就滑倒，  
長頸鹿也用跑的，  
撞到腳，  
撞到膝蓋，  
撞到膝蓋然後長頸鹿說，  
然後長頸鹿叫他媽媽來，  
長頸鹿一直站著一直跑跑跑，  
他的媽媽就來了，  
然後他的他的大象小孩子沒有哭了，  
然後他媽媽來了，  
然後他就沒有哭，  
這裡媽媽穿數字衣服，  
然後在這裡就把他貼，  
貼就他一直說很痛很痛，  
然後很痛貼完他就沒有再痛，  
然後他可以這樣跟老叩叩一樣走路了，  
他的腳受傷了不能用跑的要慢慢走的，  
要用他的媽媽，  
然後媽媽生氣，  
大象媽媽生氣罵大象小孩子，  
他的腳一直說很痛很痛，  
媽媽一直罵他，  
他說不能用跑的，  
用跑的會滑倒。

附錄八 個案2 語言樣本

實驗組（前測） 個案：林○○ 性別：男

他這個可以走走，  
這裡是河流，  
他在那邊哇，  
這裡有跳板，  
他要跳到跳板上，  
他這樣走走走，  
啊，  
他要跳下去，  
他想跳，  
他就，  
大象他跳水，  
他衝很快很快，  
大象他的腳痛了，  
啊，  
那邊大象，  
都是傷口了大象，  
他爸爸來了，  
他包紮傷口，  
大象在看這個，  
他在，  
這樣，  
他生氣，  
他這個這樣。

個案2 語言樣本

實驗組（後測） 個案：林○○ 性別：男

他們要跳水，  
而且不能跑步，  
還有，  
還有大象跟長頸鹿要跳水，  
很想要跳水，  
然後大象說，  
跟河馬說，  
我要跳水，  
我要跳水，  
然後大象就要跳水了，  
長頸鹿也要跳水，  
接下來他們，  
接下來他們，  
大象跟長頸鹿要跳水了，  
接下來他就在跳水了，  
然後這個了，  
跌倒了，  
然後長頸鹿要幫他包紮，  
這個，  
不要亂跑，  
然後長頸打電話，  
打給的兒子，  
爸爸，  
而且叫他幫他包紮，  
而且他還哭了，  
然後他還用 OK 蹦包紮，  
然後長頸鹿一直看，  
大象大象爸爸在幫他調 OK 蹦，  
而且在坐在這邊，  
他坐著，  
坐著休息一下，  
不能跑，  
不能跑步還跑步，  
而且爸爸，  
那個標誌說不能跑步

標誌，  
不能跑得很快。

## 附錄九 介入用繪本

- 方素珍譯（2004）。喬瑟夫有件舊外套。席姆斯·塔貝克原著。臺北：臺灣麥克。
- 林良譯（1995）。好安靜的蟋蟀。艾瑞·卡爾原著。臺北：上誼。
- 林良譯（2009）。和甘伯伯去遊河。約翰·伯寧罕原著。臺北：阿爾發。
- 林宜和譯（2010）。怎麼辦？怎麼辦？掉進洞裡啦！。木村裕一原著。臺北：上誼。
- 林真美譯（1997）。我的衣裳。西卷茅子原著。臺北：遠流。
- 林真美譯（2008）。手套。艾烏格尼·M歐·拉裘夫原著。臺北：遠流。
- 林真美譯（2009）。看家。佐藤和貴子原著。臺北：天下雜誌。
- 柯倩華譯（2006）。10隻橡皮小鴨。艾瑞·卡爾原著。臺北：上誼。
- 郭妙芳譯（2011）。瑪福萊太太的怪物。莎拉·黛爾原著。臺北：阿布拉。
- 劉清彥譯（2008）。小海螺和大鯨魚。茱莉亞·唐納森原著。臺北：維京國際。
- 賴馬（2004）。我變成噴火龍了。臺北：和英文化。
- 蘇懿禎譯（2010）。超級理髮師。乾榮里子原著。臺北：小魯文化。