

對話式閱讀教學對提升融合班級中 發展遲緩幼兒語言能力成效之研究

莊滄茵

新北市鶯江國小

朱思穎、孔淑萱*

國立清華大學特殊教育學系

本研究目的在探討對話式閱讀 (dialogic reading, DR) 教學對於提升發展遲緩幼兒語言表達和語言理解的成效。研究對象為三名安置於普通班的發展遲緩幼兒，採單一受試法的多重處理設計 (A-B-C-B-C-M)，於十週介入期裏交互進行每周兩次、每次 30 分鐘的一般閱讀教學和對話式閱讀教學活動。研究於前、中、後期運用「華語兒童理解與表達詞彙測驗」和「個別化教育計畫語言領域檢核表」檢視幼兒語言能力的變化，並訪談幼兒班級教師和家長，了解在不同情境當中語言能力的表現，以作社會效度檢核的依據。研究發現如下：(1) DR 教學能促進發展遲緩幼兒語言表現的成長；(2) DR 教學對發展遲緩幼兒於整體語言表現中，具有即時成效和保留成效，但維持成效不穩定；(3) 在跨情境的環境中，發展遲緩幼兒會因環境因素、注意力、氣質等因素影響，對於 DR 教學介入有不同的教學反應。最後依據研究結論，對實務和未來研究提出相關建議。

關鍵詞：對話式閱讀；發展遲緩；語言表達

緒論

閱讀是現代人必備的重要基本技能之一，透過閱讀技能獲取知識並學習新知。自學前階段開始，幼兒便有機會接觸各種印刷品，以及在電視、電影或電腦等媒體上所呈現的書面語言 (錡寶香，2006)。在知識經濟的時代，各國皆積極提倡學齡前幼兒與父母或其他成人共同閱讀的重要性，期望彼此能分享書本內容或日常生活事件，使

* 通訊作者：孔淑萱 (shkung@gapp.nthu.edu.tw)

孩子接觸更多語言和文字，進而逐漸了解書本的用途、增加幼兒詞彙量，並提升對閱讀的喜愛（柯華葳、游婷雅，2013）。

然而大多數閱讀技巧都是在成人主導下念讀故事情節為主，這種方式往往無法使共讀產生效益；閱讀中的主要關鍵是來自於幼兒的主動參與，並從中與成人產生互動（Mol et al., 2009），因此更突顯出在閱讀過程中互動和對話的重要性。對話式閱讀（dialogic reading, DR）是由 Whitehurst（1992）所提出的親子閱讀技巧之一，強調幼兒為主體、主動參與的角色，而大人的角色則是引導者、聆聽者，在閱讀過程中多與幼兒對話，引導幼兒闡發更多內容並延伸更多想法，透過對話方式將信息轉化為知識，並組織和統整語言。

依據聯合國世界衛生組織統計，發展遲緩兒童的發生率約佔兒童總人口數的 6–8%（衛生福利部中央健康保險署，2014）。這出現率與現況呼應，根據特殊教育通報網（教育部，2018）統計，2018 學年度發展遲緩幼兒人數達 12,160 人，相較於 2017 學年度多了 868 人；在少子化趨勢下，發展遲緩幼兒的比例卻逐年提升。三歲以前發展遲緩幼兒最常見的問題首推「行動」和「精細動作」，三歲以後則以「語言」和「認知」問題為主（王天苗等，1999）。其中，最大宗者為的語言發展遲緩（45.4%），其次為動作發展遲緩（24.9%），而在語言中最常見的問題為構音異常和語言異常（曹真、梁昭鉉，2016）。

幼兒使用語言的目的是與人溝通，除了語意的了解外，還要能接收並理解別人的信息，並且根據溝通的情境、對象和目的（語用），使用正確的語法結構（語法）表達自己的意思。這些過程即包涵幼兒的「語言理解」和「口語表達」能力（白華枝等，2015）。學前階段的語言能力若能透過有系統的教學引導和同儕間的相互刺激，不僅有助於遲緩幼兒的語言發展，亦對語言表達和語言理解能力提供了練習的機會。早期語言介入是以嘗試且有目的之方式刺激或回應幼兒的語言行為，從中促進幼兒發展出有意義的溝通能力（Warren & Kaiser, 1988）。

前述提到親子閱讀技巧中的對話式閱讀（DR），亦運用於身心障礙幼兒的語文教學中。Towson et al.（2016）的文獻整理回顧指出，在教學環境中結合 DR 策略，對身心障礙幼兒在平均語句長度和詞彙使用技能上都有一定的提升。此外，不少研究指出，DR 教學能夠增進閱讀參與時間、口頭參與表現、詞彙的使用、互動技能、符合情境回應次數、平均語句長度等，對幼兒語言發展具有一定的影響（王佩倚，2015；林珮仔、彭湘寧，2014；Desmarais et al., 2013；Fleury & Schwartz, 2017；Rahn et al., 2016；Westerveld et al., 2017）。然而，上述 DR 研究主要是針對一般幼兒或自閉症幼兒語言能力有其正向成效，且非在教室自然情境中介入，是否適用於發展遲緩幼兒並能在普通班自然情境中介入，有待考驗。

台灣在推動融合教育趨勢下，高比例的發展遲緩幼兒被安置於普通班。公立幼兒園教保服務人員依據教育部（2017）公布的《幼兒園教保活動課程大綱》，規劃並推動教保活動，語文亦是着重的六大發展領域之一。針對安置於普通班中的發展遲緩幼兒，教保課綱中的課程目標和學習指標亦是個別化教育計畫（individualized education program, IEP）目標設定的參考指標。因應上述趨勢和需求，本研究運用 DR 教學介入於發展遲緩幼兒的語文課程，有別於過去多以標準化測驗、觀察或訪談等方式，特別結合發展遲緩幼兒的 IEP 目標為依變項，檢核幼兒語言表現的成效。

綜合前述，語言在日常生活中扮演着極其重要的角色，而閱讀和語言之間亦緊密相連；學齡前幼兒透過閱讀來學習，成人的引導更為重要。發展遲緩幼兒被安置於融合情境，且面臨現有 IEP 執行的需求。本研究目的是透過 DR 教學來檢核教保課綱調整後的 IEP 語言目標，以及語言能力上的變化情形。

文獻探討

發展遲緩幼兒的語言能力及相關教學法

根據台灣《身心障礙及資賦優異學生鑑定辦法》（教育部，2013）第六條，語言障礙指「語言理解或語言表達能力與同年齡者相較，有顯著偏差或低落現象」，有以「語言發展遲緩」（language delay）、「語言異常」（language disorders）或「發展性語言異常」（developmental language disorder）來描述。在美國精神醫學會（American Psychiatric Association）《DSM-5 精神疾病診斷準則手冊》中則界定語言障礙（language disorder）為「因理解和表達損傷，持續的在口語、書寫、手語或其他等的語言學習及使用上出現顯著困難，語言表現顯著低於同年齡發展」（台灣精神醫學會，2014）。呂信慧、曹峰銘（2018）提到兩歲時被診斷為語言遲緩的幼兒，其中約有六成在四歲時語言能力可達到正常範圍，稱為語言晚熟（late bloomers）；另外四成則到了四歲時仍在遲緩的範圍，將被診斷為「語言障礙症」。

在其他能力方面，詞彙量亦可用作判斷是否為語言發展遲緩的條件之一。研究發現兒童的詞彙能力能夠預測語言表現能力，亦可作早期發現語言發展遲緩的一項重要參考依據（German, 2000）。此外，平均語句長度可視為語法能力的重要指標；研究顯示語言發展遲緩幼兒在平均語句長度上相較於典型語言發展幼兒有顯著差異，包括：敘述時無法有清楚的表達脈絡，於情節的描述上完整度、豐富度以及對故事的組織能力和結構能力普遍不足（Duinmeijer et al., 2012）；在語用上的共同注意力（joint attention）持續時間短，較少主動開啟話題並進行延伸（Layton et al., 2000）；在疑問句的回應能力上顯著低於同年齡幼兒（林方琳、林月仙，2012）。研究亦指出，評估幼兒敘事能力可有效預測日後聽說讀寫各面向的發展，尤其四至五歲的敘事能力更可

視為區分正常發展與語言障礙兒童的預測性指標（李芸蓁、劉惠美，2018）。因此，提供有效且適性的教學介入至為重要。

統整近年針對語言發展遲緩幼兒所進行的相關教學法，包括：故事結構教學法（吳宏球、梁智熊，2011；謝麗好，2016）、多媒體教學法（施佳榕、魏俊華，2014；謝協君，2014）、核心反應訓練（顏侑萱、朱思穎，2016）、遊戲教學法（周逸偉，2016）、自然情境教學法（蔡佩芬等，2013）、聚焦刺激法（戴文釧，2019）。文獻分析發現，多媒體教學法的比例較高，可能導因於它容易引起幼兒注意，提升學習動機，並且透過科技在教學中增加操作的機會。至於繪本教學方面，在一項對繪本教學研究的後設分析中發現，各種教學策略中以 DR 組介入成效最佳，故事結構教學組介入成效次之；而自然情境教學法和聚焦刺激法皆是透過在日常情境下給予練習機會，強調幼兒自發地從環境中習得語言和自然的效果，較難做到語言的延伸和一來一往的回饋（鄭竹秀，2015）。以回應式互動方式利用技巧加以模仿、示範或稍加延伸，擴展現有字詞、語句的技巧，能夠達到溝通的功能，適用於語言發展階段尚未達到簡單句，或是溝通意圖較薄弱的遲緩兒（黃瑞珍、陳嫻奴，2010）。

然而，上述教學法在融合情境中因課室內的軟硬體設備或教師教學經驗的差異，在執行上恐會面臨不同的挑戰。此外，由於發展遲緩幼兒在語言能力上個別差異大，教學上應盡可能透過多層次的語言領域目標來達到適性教育，以滿足幼兒的特質和需求。因此，為了增加幼兒在融合情境中的活動參與度和主動性，提升幼兒主動發言的動機和開放性問答的機會，本研究以 DR 方式來進行語言教學活動。DR 教學策略是以幼兒為主導、大人為輔助角色，以小組教學形式達到相互學習，提升口語理解和口語表達能力。

對話式閱讀的意涵

DR 主要是應用於親子之間的閱讀互動以及語言能力變化之間的一種共讀技巧和鷹架閱讀策略，像是講故事、念讀故事、討論情節內容等。DR 的理論採用 Vygotsky（1978）提出的近側發展區（*zone of proximal development*），意指兒童難以單獨完成的工作範圍，可能在成人或技能較純熟的同儕協助下完成。成人的作用是促使幼兒提出問題，並且擴大、延伸幼兒語言表達的內容，增加自發性口語以促進潛能發展，過程中成人不斷引導幼兒說出的內容比原本認知上的內容更加多元和豐富，即給予幼兒鷹架。Whitehurst & Lonigan（1998）針對 DR 提出了三項原則：（1）喚起式技巧（*evocative technique*），即鼓勵幼兒在閱讀中成為主體，使幼兒積極參與，並善用開放式問題；（2）回饋（*feedback*），即提供鼓勵讚美、給予回饋、搭鷹架、擴展和延伸；（3）漸進式改變（*progressive change*），即透過成人的回應和提問，進一步提高幼兒在語言理解和表達的層次，增加口語自發性的質和量。

應用於四至五歲幼兒的DR技巧實施的結構性過程包含PEER共讀步驟和CROWD提問類型(Whitehurst, 1992)，皆以英文第一字母為縮寫代表。

PEER 共讀步驟

1. **Prompt (給予提示)**：成人向幼兒提問故事相關的內容，請幼兒針對內容回應。以問題來激發幼兒思考作相關回應，過程中可引起專注力，使幼兒共同參與故事、增進對情節的了解並提升詞彙量。
2. **Evaluate (回饋或評估回應)**：成人針對幼兒的回應作出回饋；當幼兒無法正確回應時可加入其他信息或給予提示來引導幼兒。
3. **Expand (擴展延伸)**：成人協助幼兒作出延伸、加入更多資訊，並鼓勵幼兒針對內容作加深加廣的回應。使用原則即擴展或延伸回應內容，使幼兒得到更多信息，加深加廣豐富度。
4. **Repeat (重複敘述)**：重複先前提示所詢問幼兒的問題，確認幼兒習得的資訊，並重複再說一次正確語句，增進語句的品質。

CROWD 提問類型

1. **Completion (完成式提示)**：在表達時成人刻意不把句子完整說出，鼓勵幼兒填空留白的部分，可增進幼兒的語言理解能力和語言結構。
2. **Recall (回憶式提示)**：成人講述一段落後，要求幼兒回憶故事中的具體事件，協助幼兒了解故事的來龍去脈，過程中可使幼兒共同參與故事以增進對故事細節的回想。
3. **Open-Ended (開放式提示)**：把問題聚焦於文本的圖片中，以沒有固定答案為主的開放式問答，令幼兒在回答前思考和討論，並用自己的話去陳述，增進幼兒口語表達的流暢度和描述的完整性，可提供幼兒表達的機會。
4. **WH-Question (WH 問題)**：以 What (甚麼)、When (何時)、Where (哪裏)、Why (為甚麼)、How (如何)、Who (誰人) 六種問句來提問，屬有固定答案的問句。問題可以較深入了解幼兒對故事的理解程度，並教導幼兒新的詞彙。
5. **Distance (遠距式提示)**：提問的內容與文本有關，但連結到文本以外的相關問題，將故事與幼兒的生活經驗連結，並提供幼兒表達的機會，提升其思考能力。

DR 在文本閱讀的過程中，能夠結合文本延伸更多與經驗相關的內容，同時透過互動方式達到提供幼兒表達的機會和增進理解能力，有助於學習新詞彙。除此之外，DR 以有技巧的提問方式，在過程中更能拉近幼兒與成人的距離。本研究於介入期 C 所採取的教學，便是以上述 PEER 共讀步驟輔以 CROWD 提問技術來設計。

對話式閱讀運用於發展遲緩幼兒的相關研究

綜合 DR 教學的相關實證研究，近年來的研究對象大致可分為兩大群體：第一群體為自閉症幼兒 (Fleury & Schwartz, 2017; Westerveld et al., 2017)；第二群體則為發展遲緩幼兒 (王佩倚, 2015; 李晴, 2015; Rahn et al., 2016; Towson & Gallagher, 2016)；其他少數則為語言障礙 (Desmarais et al., 2013) 和語言落後 (林珮仔、彭湘寧, 2014) 幼兒。

針對語言發展遲緩幼兒，Towson & Gallagher (2016) 發現 DR 教學對於幼兒的接受性語言 (receptive language) 表現稍有提升但未達顯著，但是在表達性語言部份則有顯著的成長。DR 教學亦運用於提升幼兒詞彙量的表現，Rahn et al. (2016) 發現 DR 教學對發展遲緩幼兒於目標詞彙的使用能力有明顯提升。在語言理解和推理方面，Desmarais et al. (2013) 的研究結果發現，DR 教學對於 4-6 歲具有語言障礙的幼兒不僅在語言理解能力上有提升，在語言學習上亦有助益。李晴 (2015) 則發現實驗組經過 DR 介入後，對照控制組幼兒，不僅語言回應率增加，整體正確率亦上升，尤其在表達性詞彙能力的學習成效最為顯著。上述研究多採準實驗設計，以前、後測結果檢視 DR 教學介入後語言表現的成效。

評量學前幼兒有許多困難之處，學前幼兒較少接觸測驗式評量，雖然測驗式評量可以使用生活化的問題，但比起真實評量 (例如：觀察幼兒日常表現) 仍有差異，且對幼兒較為抽象，幼兒可能因不知答題目標而答非所問，答錯可能只是誤解題意。此外，即使學前幼兒了解題意，亦可能因評量過程沒趣而缺乏答題動機 (邱淑惠, 2016)。因此，本研究除了透過對照全國常模的標準化測驗工具評估語言表現的成長情形，還按參與幼兒的能力給予具差異性的目標，亦即以 IEP 語言領域目標為語言表現的檢核工具。因應台灣的融合教育趨勢，本研究受試者被安置於普通班，且受試者的 IEP 是以教保課綱為基礎而調整後的目標，有別於過去研究非以檢核教育目標成效為主。研究者過去主要以一般閱讀教學方式介入，然而成效不彰，為探究不同教學效果的優勢與弱勢，本研究採 A-B-C-B-C-M 設計，以 DR 教學為主，輔以一般教學，比較兩種方法的介入成效，希望研究成果可供融合教育的學前教師作課程設計參考。

研究方法

研究設計

研究者是巡迴輔導教師，有排課時數限制。本研究共進行 14 週，於 10 週介入期中每周兩堂課，共 20 堂課作小組教學活動。此外，個案先前皆已接受一般閱讀教學，

然成效不佳。在上述考量下，採用單一受試研究的多重處理設計（A-B-C-B-C-M）（鈕文英、吳裕益，2019）設計；該設計可檢視兩種教學策略（一般與 DR）成效的差異，不受閱讀難度（內在效度）對依變項的影響。本研究的前提假設是 DR 為最佳介入方式，主要觀察在 DR 教學階段中的語言能力表現（依變項）。本研究控制變項包括受試者學習條件、介入教學者、教學時間和地點、教學流程。三位參與研究的幼兒分別來自於大中小班，於 10 週的介入期以混齡小組方式一同接受一般和 DR 教學活動。介入教學者為合格學前特教巡迴輔導教師，任教年資三年，於研究前分別任教三位參與研究的幼兒 0.5 至 1.5 年。在閱讀教學方面，通過國立清華大學 2015 年故事說演能力檢定合格，並參與新北市圖書館說故事志工培訓課程。

本研究分為基線期（A）、介入期（B）（C）和維持期（M）三個階段（見表一），說明如下：

1. **基線期（A）、維持期（M）**，各為期兩週，不做任何教學介入，於班級情境觀察在團體活動中的語言能力表現。兩週內四次按「IEP 語言領域檢核表」評量，主要檢核者為班級教師和研究者，並由研究者施測標準化測驗「華語兒童理解與表達詞彙測驗」，用以評量受試者在語言能力表現上的穩定度。
2. **介入期（B₁, B₂）**，各為期兩週小組教學，以一般閱讀教學介入，例如唸完繪本最後才總結問一次封閉式問題，提問以教師為主，學生被動回答（方式舉例見表二）。每週進行兩次教學，時間約 30 分鐘。每次教學皆以「IEP 語言領域檢核表」做教學評量，主要檢核者為研究者和另一位巡迴教師（李師），輔以錄影、觀察記錄以了解受試者的學習狀況。
3. **介入期（C₁, C₂）**，各為期三週小組教學，使用 DR 介入，以 PEER 共讀步驟和 CROWD 提問類型來設計問題與教學流程，於每個段落結束後進行多次互動式問答（方式舉例見表二）。每週進行兩次教學，時間約 30 分鐘；每次皆以「IEP 語言領域檢核表」做教學評量，主要檢核者為研究者和李師，輔以錄影、觀察記錄以了解受試者的學習狀況。

表一：研究階段

階段	教學期間	測驗工具
基線期	A（兩週）	華語兒童理解與表達詞彙測驗（前測）、IEP 語言領域檢核表
介入期	B ₁ （兩週）	IEP 語言領域檢核表
	C ₁ （三週）	
	B ₂ （兩週）	
	C ₂ （三週）	
維持期	M（兩週）	華語兒童理解與表達詞彙測驗（後測）、IEP 語言領域檢核表、訪談

表二：提問方式舉隅，以《愛吃水果的牛》為例

步驟	介入期 C ₁ 、C ₂ ：DR 教學		介入期 B ₁ 、B ₂ ：一般教學
	原則	舉例	舉例
1. Prompt 給予提示	以繪本中圖片或角色相關的 問題提問。	師：這是甚麼水果呢？ 生：香蕉。	師：牛喜歡吃什麼？ 生：水果。
2. Evaluate 回饋或評估 回應	對正確的回應給予鼓勵。 無法正確回應時可 給予提示來引導。	師：對，這是黃色的香蕉。那 這是甚麼呢（蘋果）？ 生：橘子。 師：橘子也是圓形的水果沒 錯，但它是紅色的喔！ 生：蘋果。	師：牛喜歡吃哪些水果？ 生：香蕉、蘋果。 師：牛的主人怎麼了？ 生：生病了。
3. Expand 擴展延伸	結合生活經驗擴展或延 伸回應內容，加深加廣 豐富度。	師：對，是紅色的蘋果，吃起 來有甜甜的味道。你還有 吃過甚麼紅色的水果？ 生：草莓！	
4. Repeat 重複敘述	教師重述一次問題，請 幼兒再說一次，並在表 達中提升質與量。	師：那你可以再告訴我這是甚 麼水果嗎？ 生：是紅色蘋果，吃起來甜甜 的。	

研究對象

研究對象以新北市某公立國小附設幼兒園經鑑輔會鑑定為身心障礙的幼兒，基本資料見表三。三位受試男童皆安置於普通班，家庭結構相似，都與雙親同住，並有兄弟，鑑定報告和醫療評估顯示主要在語言溝通領域上有顯著遲緩問題，認知能力表現在魏氏幼兒智力量表全量表介於 PR16-50 之間，在動作機能（含粗大／精細動作）部分則無顯著落後，且排除感官、情緒、文化刺激不足、教學不當等內外因素直接造成的結果。

研究工具

華語兒童理解與表達詞彙測驗（第二版）

華語兒童理解與表達詞彙測驗（第二版）（黃瑞珍等，2011）為學前幼兒語言標準化測驗工具中近年較新的評量工具，測驗內容包含語言整體、理解和表達三部分，並包含命名、歸類、定義、推理四個分測驗。測驗信度方面，各年齡組全測驗內部一致性信度介於 .80 至 .96 之間，全測驗重測信度介於 .80 至 .97 之間；建構效度上詞彙理解與詞彙表達之間有中到低度相關（.73 至 .42），顯示能測得詞彙能力中不同

表三：受試者基本資料

受試者	受試甲	受試乙	受試丙
性別	男	男	男
班別	大班	中班	小班
實際年齡	6 歲 2 個月	4 歲 6 個月	3 歲 10 個月
魏氏幼兒 智力量表 第四版	全量表：PR16 語文理解：PR15 視覺空間：PR18 流體推理：PR19 工作記憶：PR34 處理速度：PR12	全量表：PR30 語文理解：PR27 視覺空間：PR61 流體推理：PR63 工作記憶：PR42 處理速度：PR30	全量表：PR50 語文理解：PR39 視覺空間：PR73 流體推理：PR21 工作記憶：PR84 處理速度：PR23
語言測驗 表現	修訂學前兒童語言障礙評量表 語言理解百分位：1- 口語表達百分位：1-	修訂學前兒童語言障礙評量表 語言發展：PR9 語言理解：PR10 口語表達：PR11	0-3 歲華語嬰幼兒溝通及語言篩檢測驗 得分為 24，未通過
語言發展 表現評估	1. 可理解常見的詞彙，但無法清楚表達詞彙的功能與相關集合名詞 2. 可理解直述句和簡單句，但無法理解有變化的問句、比較句、假設句及稍長的問題，常出現答非所問的狀況 3. 可說出常見物詞彙和動詞，會以簡單句和基本的承接複句回答	1. 可理解常見詞彙和功能 2. 可理解簡單句，但對於包含先後次序、抽象概念、比較概念、條件句的理解尚在發展 3. 可使用短句來傳達個人想法或需求，在類比延伸概念、分類詞描述上尚未穩定 4. 可表達基本的需求，但無法理解稍複雜指令，有時出現答非所問的狀況	1. 可理解常見詞彙 2. 可理解簡單句（如：他是誰？好不好？不可以拿等） 3. 複雜句和因果的推論理解不穩定，可理解單一指令，兩步驟指令則需要他人提醒或是看他人的動作來執行 4. 會以簡單句來表達，問句上僅會使用「這是甚麼」來提問，不會連貫性的以句子來連接

面向；理解量表與全量表達高度相關（.95 至 .82），表達量表與全量表亦達高度相關（.91 至 .80），具有高度一致性。

IEP 語言領域檢核表

本研究希望能回應到個案教育目標需求，並符合幼兒園普通班課程指標。該檢核表（見附錄一）設計目的是以 DR 教學與當學期目標結合，檢核結果能幫助普通班教師和家長了解受試者的語言程度，並為下一學年擬定更適宜的目標。檢核表是與任教受試者的班級教師共同擬定，並諮詢兩位特殊教育研究所教授以建立專家內容效度。檢核表除了根據幼兒教育新課綱（教育部，2017），調整相關指標內容作 2018

學年度第二學期 IEP 目標，選取語言領域部分為目標外在語言領域中表達和理解各三個檢核項目。雖然三位受試者的目標內容和所需達到的標準不同，但計分方式和總分皆相同。每週進行兩次的閱讀教學介入，皆以相同的檢核表來評量幼兒達成目標的狀況，確認其在不同研究階段的語文表現。

目標行為評分者一致性

本研究針對目標行為的信度考驗（interobserver agreement, IOA），邀請另一位學前特教巡迴教師（李師）為共同評分者。研究者並未對李師揭露研究階段，李師亦無參與相關幼兒的教學，以避免施測偏誤的情形發生。在介入前，研究者已與李師達成共識。針對語言目標行為，在介入前實施 IOA 考驗，確認達 100% 後，才進行介入的評估。抽取 20% 的介入堂數進行 IOA 考驗，結果顯示平均為 95%，具有高度一致性。

DR 教學精準度檢核表

為了檢測教學執行流程、掌握研究內在效度，邀請具有學前特教和國小特教教師資格的教師隨機觀課四次，觀察研究者的教學過程是否符合程序，並勾選檢核表內容。在觀察教師的教學精準度檢核表（見附錄二）勾選項目中，檢核項目分為教學準備、共讀步驟、提問類型三大項目，合計 12 個指標，每一指標按達成與否來勾選。觀察教師在四次一般與 DR 介入的教學活動勾選檢核表中，檢核指標皆勾選「達到」，因此教學精準度檢核皆為 100%，顯示 DR 教學皆有依照標準化程序進行。

社會性效度：非正式訪談

以非正式的訪談情境，訪談受試者的班級教師和家長，了解受試者在班級中和在家庭中的語言能力變化（如生活敘述能力、主動表達能力、問題理解能力等），以及在閱讀興趣的提升狀況，探討教學期前、後對受試者的語言表現是否有影響，觀察跟量化資料結果的一致性，以作社會效度的相關資料。

對班級教師的主要訪談問題為：（1）「DR 教學前後，幼兒在您班上主動性語言表達的頻率和品質是否有所變化」，（2）「DR 教學前後，幼兒在您班上對於語言理解的能力是否有所變化」；對家長的主要訪談問題為：（1）「DR 教學前後，您的孩子在家中主動性語言表達的頻率和品質是否有所變化」，（2）「DR 教學前後，您的孩子在家中對於生活敘述的能力是否有所變化」。

教學繪本

三位受試者皆為不同年齡層，且在語言表現上有差異。雖然受試甲年齡最大但智力發展為臨界，因此選用的繪本以適合三至四歲幼兒、貼近生活經驗為主，如交通工具、情緒調節、日常生活、社區環境、休閒活動等，透過向幼兒繪本專家諮詢，並依據 Hargrave & Sénéchal (2000) 的選用書籍條件（包括每頁皆有彩色插圖、圖中會出現潛在新詞彙、適合學齡前幼兒且不局限於某特定主題），共篩選出幼兒較為有興趣的 20 本介入繪本。

資料處理與分析

本研究以各階段所蒐集的資料加以分析、比較，了解 DR 教學對發展遲緩幼兒語言能力變化的情形。資料處理與分析包含量化資料和質性資料，量化資料分析為標準化測驗工具 PR 值變化和目視分析，質性資料分析則以訪談內容為社會效度的參考資料。

結果與討論

「華語兒童理解與表達詞彙測驗」的結果分析

三位參與研究的幼兒（受試甲、乙、丙）在 DR 教學介入前、後，於整體語言、語言表達和語言理解的表現見表四。綜合來看，三位受試者在 DR 教學介入後，於「華語兒童理解與表達詞彙測驗（第二版）」標準化測驗對照全國常模後，結果顯示無論是在整體語言能力、語言表達和語言理解當中皆有成長，而三位幼兒在語言表達和語言理解的成長趨勢亦一致。這結果與林珮仔、彭湘寧（2014）、王佩倚（2015）、Desmarais et al. (2013) 使用標準化測驗工具的相關文獻相符。就趨勢而言，以受試乙（由 PR3-6 提升至 PR26-34）和受試丙（由 PR4-16 提升至 PR21-52）兩位幼兒提升成效較佳，受試甲（由 PR10-17 提升至 PR30-37）的成效則較為有限。

受試者整體語言能力結果分析

三位參與研究的幼兒（受試甲、乙、丙）基線期呈現水平趨勢，第一次教學介入期 B 並無成效。第一次教學介入期 C 與第一次教學介入期 B 階段間水準平均數差異大，有立即成效。第二次教學介入期 B 呈現向上趨勢，階段間與第一次介入期 C 之間具有保留成效。在第二次教學介入期 C 呈現向上趨勢，階段間與第二次教學介入期 B 之間

仍具有立即成效。維持期 M 呈現向上趨勢，受試甲階段間與第二次教學介入期 C 重疊百分比 0%，不具維持成效；而受試乙、丙則與第二次教學介入期 C 階段間重疊百分比達 100%，具維持成效（見表五至表七、圖一至圖三）。

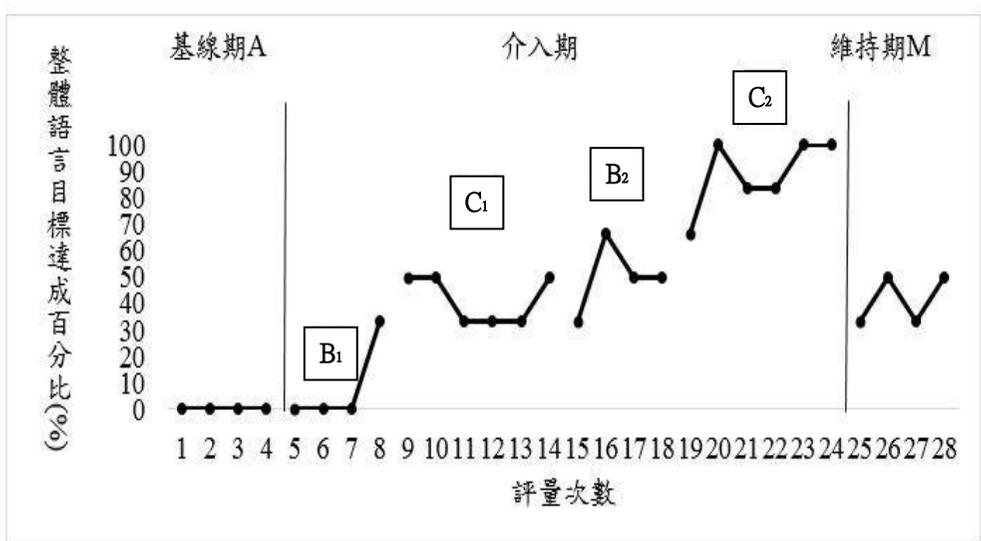
表四：三位受試者前、後測百分比和標準分數結果的能力描述

	介入前 PR (能力描述)	介入後 PR (能力描述)
受試甲		
整體語言表現	17 (中下)	34 (中等)
語言表達表現	17 (中下)	37 (中等)
語言理解表現	10 (中下)	30 (中等)
受試乙		
整體語言表現	4 (低下)	30 (中等)
語言表達表現	3 (低下)	26 (中等)
語言理解表現	6 (低下)	34 (中等)
受試丙		
整體語言表現	5 (低下)	37 (中等)
語言表達表現	16 (中下)	52 (中等)
語言理解表現	4 (低下)	21 (中下)

表五：受試甲整體語言能力目視分析摘要

階段	基線期 A	介入期 B ₁	介入期 C ₁	介入期 B ₂	介入期 C ₂	維持期 M
階段內分析						
階段長度	4	4	6	4	6	4
預估趨向路徑	—	/	—	/	/	/
水準平均數	0	8.3	41.6	50	88.8	41.6
水準範圍	0–0	0–33.3	33.3–50	33.3–66.6	66.6–100	33.3–50
水準變化	0–0	33.3–0	50–50	50–33.3	100–66.6	50–33.3
	(+0)	(+33.3)	(+0)	(+16.7)	(+33.4)	(+16.7)
階段間分析						
階段間比較	A/B ₁	B ₁ /C ₁	C ₁ /B ₂	B ₂ /C ₂	C ₂ /M	
趨向變化與效果	—/	/—	—/	//	//	
	(=) (+)	(+) (=)	(=) (+)	(+) (+)	(+) (+)	
水準變化	0–0	50–33.3	50–33.3	66.6–50	100–33.3	
	(+0)	(+16.7)	(–16.7)	(+16.6)	(–66.7)	
重疊百分比	75%	50%	75%	16.6%	0%	

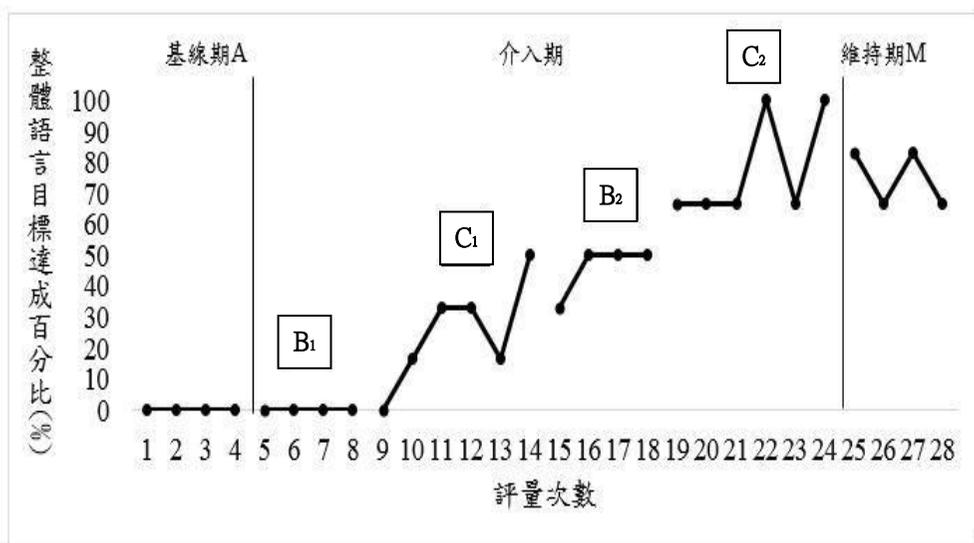
圖一：受試甲整體語言能力百分比曲線圖



表六：受試乙整體語言能力目視分析摘要

階段	基線期 A	介入期 B ₁	介入期 C ₁	介入期 B ₂	介入期 C ₂	維持期 M
階段內分析						
階段長度	4	4	6	4	6	4
預估趨向路徑	—	—	/	/	/	\
水準平均數	0	0	24.9	45.8	77.7	74.9
水準範圍	0-0	0-0	0-50	33.3-50	66.6-100	66.6-83.3
水準變化	0-0	0-0	50-0	50-33.3	100-66.6	83.3-66.6
	(+0)	(+0)	(+50)	(+16.7)	(+33.4)	(+16.7)
階段間分析						
階段間比較	A/B ₁	B ₁ /C ₁	C ₁ /B ₂	B ₂ /C ₂	C ₂ /M	
趨向變化與效果	— —	— /	//	//	^	
	(=) (=)	(=) (+)	(+) (+)	(+) (+)	(+) (-)	
水準變化	0-0	0-0	50-33.3	66.6-50	100-83.3	
	(+0)	(+0)	(-16.7)	(+16.6)	(-16.7)	
重疊百分比	100%	16.6%	100%	0%	100%	

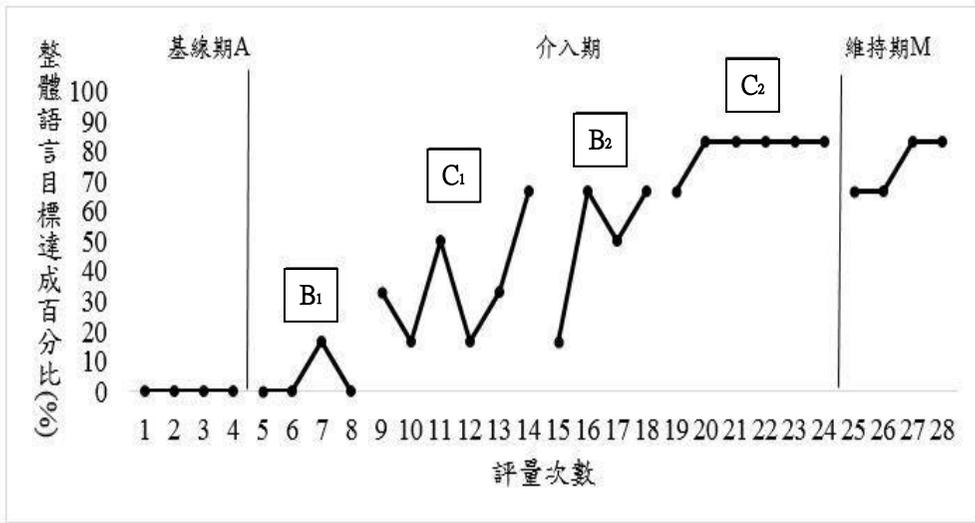
圖二：受試乙整體語言能力百分比曲線圖



表七：受試丙整體語言能力目視分析摘要

階段	基線期 A	介入期 B ₁	介入期 C ₁	介入期 B ₂	介入期 C ₂	維持期 M
階段內分析						
階段長度	4	4	6	4	6	4
預估趨向路徑	—	—	/	/	/	/
水準平均數	0	4.1	36	49.9	80.5	74.9
水準範圍	0-0	0-16.6	16.6-66.6	16.6-66.6	66.6-83.3	66.6-83.3
水準變化	0-0	0-0	66.6-33.3	66.6-16.6	83.3-66.6	83.3-66.6
	(+0)	(+0)	(+33.3)	(+50)	(+16.7)	(+16.7)
階段間分析						
階段間比較	A/B ₁	B ₁ /C ₁	C ₁ /B ₂	B ₂ /C ₂	C ₂ /M	
趨向變化與效果	—	—/	//	//	//	
	(=) (=)	(=) (+)	(+) (+)	(+) (+)	(+) (+)	
水準變化	0-0	33.3-0	66.6-16.6	66.6-66.6	83.3-66.6	
	(+0)	(+33.3)	(+50)	(+0)	(-16.7)	
重疊百分比	75%	33.3%	100%	16.6%	100%	

圖三：受試丙整體語言能力百分比曲線圖



綜合而言，DR 教學對發展遲緩幼兒在整體語言表現上具有即時成效和保留成效，維持成效不穩定，這結果與 Fleury & Schwartz (2017)、Towson et al. (2016)、王佩倚 (2015) 使用自編評量表或測驗評量表的相關研究結果相符；在參與口頭表現、正確使用詞彙、符合情境回應次數等在語言中的相關表現皆有所提升。進一步探討受試甲於各項的維持期中皆無成效的原因，發現三者中受試甲的智能表現較低下，受試乙和受試丙則為中等，而智能表現低落者半數在語言表達和語言理解當中的組織或分類信息較會產生困難，語言的類化能力亦不如一般智能者表現佳，而智能程度愈低落，這些問題更加明顯 (Owens et al., 2015)。

社會性效度

班級情境中的語言能力表現

普通班教師表示，在接受 DR 教學後，受試幼兒於整體語言能力有提升，同儕互動上帶來正向影響。答非所問狀況減少，語言表達的進展有助於提升班級中的活動理解能力：

這學期的目標幾乎都有通過，上課也比較有在聽，規則性的愈來愈能理解。跟同儕的互動也有進步，會想要找友伴一起玩…… (丙師)

他現在在班上指令都聽得懂，有比以前好，跟自己比的話，答非所問的狀況真的有減少了。(乙師)

三位受試者中甲生專注力較差，使得語言能力維持成效有限：

他現在班上講故事的時候有發現到這是有趣的，會想要去聽，可是沒辦法很專心聽完，大約就只能夠聽關鍵跟片段。（甲師）

目前是比較聽的懂他要告狀的事情了，像他來跟我告狀，然後我就問他，第一句、第二句，還可以跟事情有關，但是後面就真的聽不懂他在說甚麼。（甲師）

家庭情境中的語言能力表現

接受 DR 教學後，不同受試幼兒在家庭中與父母、手足之間的互動技巧提升，語言表達及對話更為生活化：

我發現他最近比較會問問題，每次在看卡通的時候會一直問，他會去猜測情節，問我：「媽媽，為甚麼跌倒，是不是因為怎樣……？」，比較可以問跟內容有關的事情。（甲家長）

比較會講學校的事情，但只會挑一些他印象比較深刻的來講。他也會跟妹妹有一來一往的對話，講話內容比較生活化，會和妹妹聊「我們有看過甚麼啊，妳有嗎？」（丙家長）

因氣質表現差異，語言能力連帶會在不同情境下產生不同的表現：

我還是會覺得他語言問題很大，問第一次時沒有反應，通常要問第二次、第三次才會答案。以前問問題的回答幾乎都是空白，現在是有好一些。不過他進步比較慢，跟一般的小孩也還是有落差。以前他從來都不講學校的事情，現在回到家裏會說一點。（乙家長）

綜上所述，就班級情境而言，三位受試者於維持期中的表現與班級教師所描述的狀況皆有相符，受試乙、丙有顯著的成長，語言表現中更能夠理解大人或是同儕所說的話，會根據事實描述經驗，答非所問頻率減少且語句增加；受試甲則因為有明顯的注意力問題，因此回到班級情境中難以維持其語言表現，容易受到干擾而影響語言能力表現。蔣宜靜（2017）的研究結果顯示，與特殊幼兒語言發展的因素中，在普通班級中的特殊幼兒語言能力會因「同儕互動」的不同而有所差異，在敘事能力上與社交有高度相關性（李芸蓁、劉惠美，2018）。就家庭情境而言，三位受試者的訪談資料皆顯示他們有進步，與標準化測驗的結果相符。整體而言，從教師和家長的訪談結果發現，三位受試者在語言表達方面的進步較語言理解為佳，這與 DR 教學強調

透過成人的回應與提問，提高幼兒在語言表達上的層次，增加口語自發性的質與量有密切的關係（Whitehurst & Lonigan, 1998）。此外，在 DR 教學過程中，研究者發現 PEER 共讀中的 Expand（擴展延伸）步驟最能引發幼兒的語言表達，教師往往在給予更多資訊後，幼兒能多說出一些內容，詞彙量亦有增加的趨勢。

結論與建議

結論

本研究與過去研究不同之處在於，介入對象為發展遲緩幼兒，且介入執行地點在教室自然情境，並能回應融合情境的教保課綱調整後的目標與幼兒 IEP 目標。經資料分析、統整和探討後，發現經 DR 教學介入後，三位受試者在「華語兒童理解與表達詞彙測驗」標準化測驗當中皆有提升，因此對三位受試者而言，運用 DR 教學足以提升其語言能力。透過目視資料分析可得，在 DR 教學介入後，對三位受試者皆具有即時成效和保留成效，但維持成效只在受試乙和受試丙上較為穩定。同時，根據社會效度訪談檢核，了解到受試甲於班級情境中容易受到專注力影響其語言能力，因此在維持成效表現上無法穩定，然而其他兩位受試者語言能力則均有進步，尤其以語言表達較為明顯。整體而言，DR 教學對普通班教保大綱調整後的教育目標有助益，三位受試者的個別 IEP 語言目標皆能達到介入前所設定的標準，但環境中其他影響受試者表現穩定度的刺激干擾仍需納入考量。

限制

本研究採單一受試 A-B-C-B-C-M 方式分析兩種教學策略（B「一般教學」與 C「DR 教學」）對語言成效影響的強弱，但仍有可能會受到多重介入干擾的影響（鈕文英、吳裕益，2019）。換言之，由於 C 在 B 之後，所以測量到 C 的效果有可能是 B 先 C 後所致。此外，本研究的研究對象為安置於普通班的發展遲緩幼兒，擔任教學介入者為個案的巡迴輔導教師；礙於排課限制，他無法長期或是增加頻率來進行觀察和教學介入，使得難以看到受試者的長期穩定性。再者，由於在兩種情境下做相同的評量檢核，一為基線期普通班級中的團體情境，二為介入期中的小組情境，受試者的表現可能會有許落差，因此需透過質性資料來了解受試者在不同情境中的類化表現、學習遷移等，將不一致的判別降到最低。

研究進行期間，研究者無法控制園所對受試者的班級編排方式。例如受試甲於同年齡班級中，受試乙的班級中為中小班混齡，受試丙則是在純大班的班級環境裏，因此無法完全確定班級環境是否影響研究結果。除此之外，對於受試者於校外進行

語言療育的頻率、家庭教養態度和受試者生理因素、對不同繪本的興趣等的一致程度亦無法完全掌控，因此本研究可能產生上述限制。

建議

對現場教學的實務建議

本研究結果顯示 DR 教學活動針對幼兒的語言能力有一定的提升成效，因此建議普通班教師可以善用 DR 的共讀步驟和提問類型，依照教保課綱的課程目標和學習指標需求融入到團體或小組討論中，以提升幼兒的語言能力。此外，若在教學活動中給予幼兒適當的回應機會，更可提升其參與感和成就感，亦能與現今融合教育趨勢接軌。因應發展遲緩幼兒在語言能力表現上個別差異大，且易因環境因素、注意力、智力等影響到介入效果，可依不同幼兒的需求設計活動，如對於專注力短暫、不易集中的幼兒可在文本選材上以盡量少頁數、視覺線索較為簡化的為主；智力較為臨界或低落者，在實施過程中需要更為結構化的選材；對於容易答非所問、離題的幼兒，需要適時有技巧地引導回主題當中。

DR 教學策略多為開放式問題，且需要根據幼兒經驗和既有的認知概念作延伸。雖然以 DR 教學能與幼兒進行更多元的討論，但面對特殊幼兒的教學則較具挑戰。本研究有受試者常發生答非所問、過度離題情況，因此在運用 DR 策略時需要有技巧地引導才能達到適切的幫助。建議在教學時，以具備基本認知概念和有簡單回應能力的幼兒為教學對象，較能對提升其語言能力產生明顯效益。

對未來研究的建議

在實驗設計上，本研究因巡迴輔導工作模式和時間的限制，無法進行頻繁且長期的人班觀察，未來研究可考慮延長實驗期程，或安排介入後於同一情境中觀察，以便掌握受試者於不同情境類化的學習表現。研究變項方面，本研究主要檢視發展遲緩幼兒在語言理解和表達方面的變化，未來研究可進一步就幼兒詞彙量和平均語句長度等細部能力進行分析。在研究對象上，建議未來可考慮將樣本數增加，並且可選取不同學習階段或障礙類別的學生。在研究情境中，本研究受限於時間和環境限制，未能於小組當中安排普通生加入活動，未來研究建議可設計情境中有普通生加入或是直接入普通班級中教學，藉此在融合的情境中令發展遲緩幼兒有模仿學習的對象，以因應融合教育的潮流。最後，在教學實施者上，可考慮以家長或班級教師來擔任，更能密切掌握幼兒全方位的語言能力表現與發展。

參考文獻

- 王天苗、廖鳳瑞、蔡春美、盧明（1999）。〈臺灣地區發展遲緩幼兒人口調查研究〉。《特殊教育研究學刊》，第 17 期，頁 37-57。
- 王佩倚（2015）。《學習對話式閱讀對提升家長親子共讀成效之研究》（未出版碩士論文）。臺北市立大學，台北。
- 台灣精神醫學會（譯），美國精神醫學會（著）（2014）。《DSM-5 精神疾病診斷準則手冊》。合記。
- 白華枝、張麗君、蕭佳純（2015）。〈影響幼兒語言能力之語文環境之跨層次分析——以家庭及教室語文環境為例〉。《當代教育研究季刊》，第 23 卷第 1 期，頁 1-35。
<https://doi.org/10.6151/CERQ.2015.2301.01>
- 吳宏球、梁智能（2011）。〈故事結構教學對提升語言發展遲緩兒童口語表達能力之個案研究〉。《特殊教育季刊》，第 121 期，頁 46-55。[https://doi.org/10.6217/SEQ.201112_\(121\).0006](https://doi.org/10.6217/SEQ.201112_(121).0006)
- 呂信慧、曹峰銘（2018）。〈遲語兒幼兒期至學齡前期的語言發展型態：兩年縱貫研究〉。《教育心理學報》，第 49 卷第 4 期，頁 611-636。
- 李芸蓁、劉惠美（2018）。〈以敘事能力評估學齡語言障礙兒童的語言表現〉。《特殊教育季刊》，第 149 期，頁 27-37。[https://doi.org/10.6217/SEQ.201812_\(149\).27-37](https://doi.org/10.6217/SEQ.201812_(149).27-37)
- 李晴（2015）。《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》（未出版碩士論文）。國立臺北護理健康大學，台北。
- 周逸偉（2016）。《遊戲教學活動對提升發展遲緩幼兒溝通能力成效之研究》（未出版碩士論文）。南華大學，嘉義。
- 林方琳、林月仙（2012）。〈「學前兒童疑問句回應測驗」之編製〉。《測驗學刊》，第 59 卷第 2 期，頁 187-218。<https://doi.org/10.7108/PT.201206.0187>
- 林珮仔、彭湘寧（2014）。〈提升臺灣低社經幼兒語言發展的「對話式閱讀」延伸實驗〉。《幼兒教育年刊》，第 25 期，頁 185-204。
- 邱淑惠（2016）。〈評量學前幼兒的語言能力——探究提供對錯回饋的效果〉。《幼兒教育年刊》，第 27 期，頁 69-89。
- 施佳榕、魏俊華（2014）。〈電腦輔助教學對發展遲緩幼兒功能性詞彙學習成效之研究〉。《障礙者理解半年刊》，第 13 卷第 2 期，頁 57-87。[https://doi.org/10.6513/TJUID.2014.13\(2\).4](https://doi.org/10.6513/TJUID.2014.13(2).4)
- 柯華葳、游婷雅（譯），美國國家研究委員會（編著）（2013）。《踏出閱讀的第一步》。信誼出版社。
- 教育部（2013）。《身心障礙及資賦優異學生鑑定辦法》。<https://law.moj.gov.tw/LawClass/LawAll.aspx?pcode=H0080065>
- 教育部（2017）。《幼兒園教保活動課程大綱》。<https://www.ece.moe.edu.tw/ch/preschool/galleries/preschool-files/NEW1.pdf>
- 教育部（2018）。〈年度特殊教育統計〉。<https://www.set.edu.tw/actclass/fileshare/default.asp>

- 曹真、梁昭鉉 (2016)。〈新北市醫學中 4-6 歲兒童言語——語言發展障礙之特徵〉。《北市醫學雜誌》，第 14 卷第 2 期，頁 178-187。https://doi.org/10.6200/TCMJ.2017.14.2.06
- 鈕文英、吳裕益 (2019)。《單一個案研究法：設計與實施》。心理出版社。
- 黃瑞珍、陳嫻紋 (2010)。〈回應式互動——以兒童為中心之語言療育方法〉。《國小特殊教育》，第 50 期，頁 21-32。https://doi.org/10.7034/SEES.201012.0021
- 黃瑞珍、簡欣瑜、朱麗璇、盧璐 (2011)。《華語兒童理解與表達詞彙測驗》(第二版)。心理出版社。
- 蔡佩芬、王靖瑜、林瑋怡、楊燕如、黃志雄 (2013)。〈自然環境教學對低口語能力幼兒溝通表現影響之研究〉。《兒童照顧與教育》，第 3 期，頁 41-71。
- 蔣宜靜 (2017)。《以 SNELS 次級資料分析特殊需求幼兒語言能力及其相關因素》(未出版碩士論文)。國立臺北教育大學，台北。
- 鄭竹秀 (2015)。《國內使用繪本教學介入兒童語言能力成效之後設分析》(未出版碩士論文)。國立臺中教育大學，台中。
- 衛生福利部中央健康保險署 (2014)。〈幸福與健康的守護者〉。《全民健康保險雙月刊》，第 109 期，頁 8-11。
- 錡寶香 (2006)。《兒童語言障礙：理論、評量與教學》。心理出版社。
- 戴文釧 (2019)。《偏鄉照護者使用聚焦刺激法提升兒童語言能力之成效探討——以南投山區為例》(未出版碩士論文)。國立臺北護理健康大學，台北。
- 謝協君 (2014)。〈電子繪本之改造在發展遲緩兒童故事理解之應用〉。《特教論壇》，第 16 期，頁 1-18。https://doi.org/10.6502/SEF.2014.16.1-18
- 謝麗好 (2016)。《故事結構教學提升發展遲緩幼兒語言能力之個案研究》(未出版碩士論文)。南華大學，嘉義。
- 顏侑萱、朱思穎 (2016)。〈核心反應訓練對發展遲緩幼兒溝通能力之介入成效〉。《特殊教育發展期刊》，第 62 期，頁 39-53。https://doi.org/10.7034/DSE.201612_(62).0004
- Desmarais, C., Nadeau, L., Trudeau, N., Filiatrault-Veilleux, P., & Maxès-Fournier, C. (2013). Intervention for improving comprehension in 4-6 year old children with specific language impairment: Practicing inferencing is a good thing. *Clinical Linguistics and Phonetics*, 27(6-7), 540-552. https://doi.org/10.3109/02699206.2013.791880
- 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 Disorders*, 47(5), 542-555. https://doi.org/10.1111/j.1460-6984.2012.00164.x
- Fleury, V. P., & Schwartz, I. S. (2017). A modified dialogic reading intervention for preschool children with autism spectrum disorder. *Topics in Early Childhood Special Education*, 37(1), 16-28. https://doi.org/10.1177/0271121416637597
- German, D. J. (2000). *Test of Word Finding (TWF-2)*. Pro-ed.
- Hargrave, A. C., & Sénéchal, M. (2000). A book reading intervention with preschool children who have limited vocabularies: The benefits of regular reading and dialogic reading.

- Early Childhood Research Quarterly*, 15(1), 75–90. [https://doi.org/10.1016/S0885-2006\(99\)00038-1](https://doi.org/10.1016/S0885-2006(99)00038-1)
- Layton, T. L., Crais, E. R., & Watson, L. R. (2000). *Handbook of early language impairment in children: Nature*. Delmar Thomson Learning.
- 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. <https://doi.org/10.3102/0034654309332561>
- Owens, R. E., Jr., Fairnella, K. A., & Metz, D. E. (2015). *Introduction to communication disorders: A lifespan evidence-based perspective* (5th ed.). Pearson.
- Rahn, N. L., Coogle, C. G., & Storie, S. (2016). Preschool children's use of thematic vocabulary during dialogic reading and activity-based intervention. *Journal of Special Education*, 50(2), 98–108. <https://doi.org/10.1177/0022466915622202>
- Towson, J. A., & Gallagher, P. A. (2016). Shared interactive reading for young children with disabilities: A review of literature with implications for future research. *Başkent University Journal of Education*, 3(1), 72–85.
- Towson, J. A., Gallagher, P. A., & Bingham, G. E. (2016). Dialogic reading: Language and preliteracy outcomes for young children with disabilities. *Journal of Early Intervention*, 38(4), 230–246. <https://doi.org/10.1177/1053815116668643>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Warren, S. F., & Kaiser, A. P. (1988). Research in early language intervention. In S. L. Odom & M. B. Karnes (Eds.), *Early intervention for infants and children with handicaps: An empirical base* (pp. 75–89). Paul H. Brookes.
- Westerveld, M., Paynter, J., Trembath, D., Borucki, Y., & O'Leary, K. (2017). *Shared book reading intervention for preschoolers on the autism spectrum*. <https://www.autismcrc.com.au/sites/default/files/inline-files/Shared%20book%20reading%20intervention%20for%20preschoolers%20-%20Final%20report.pdf>
- Whitehurst, G. J. (1992). *Dialogic reading: An effective way to read to preschoolers*. http://bpsassets.weebly.com/uploads/9/9/3/2/9932784/dialogic_reading_an_effective_way_to_read_to_preschoolers__reading_rockets.pdf
- Whitehurst, G. J., & Lonigan, C. J. (1998). Child development and emergent literacy. *Child Development*, 69(3), 848–872. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1998.tb06247.x>

附錄一：IEP 語言領域檢核表

教學日期：

評量者：

課程目標	學習指標	調整後的 IEP 目標	評量標準	教學檢核	
				評量結果	通過與否
理解	語-1-4 理解生活 環境中的 圖像與符 號	語-大-1-4-2 知道能使用圖像 記錄與說明	聽完敘述會說出繪本 中圖片（物件）的功能 或特徵	5	
	語-1-5 理解圖畫 書的內容 與功能	語-大-1-5-2 理解故事的角 色、情節與主題	看圖或聽完敘述會在 句子中的留白回答出 正確的詞彙	5	
	語-2-2 以口語參 與互動	語-大-2-2-3 在團體互動情境 中參與討論	針對他人的分享會以 一句話回應相關內容	4	
表達	語-2-2 以口語參 與互動	語-大-2-2-2 針對談話內容表 達疑問或看法	針對繪本內容會說出 自己的感受或提問	4	
	語-2-3 敘說生活 經驗	語-大-2-3-1 建構包含事件開 端、過程、結局和 個人觀點的經驗 敘說	會根據繪本的故事來 描述自身相關經驗而 不離題	4	
	語-2-4 看圖敘說	語-大-2-4-1 看圖片或圖畫書 敘說有主題的故 事	會以兩句話表達繪本 內容，包含主角、情節	5	
通過項目： 項					

評量標準：

- 5：兩次問答中有兩次獨立完成，不需要任何口頭提示。
- 4：兩次問答中有一次獨立完成，不需要任何口頭提示。
- 3：兩次問答中有兩次在口頭提示下完成。
- 2：兩次問答中至少有一次在口頭提示下完成。
- 1：兩次問答中給予口頭提示後皆無法完成或答非所問。

附錄二：DR 教學精準度檢核表

繪本名稱	教學時間	完成情形		補充說明
教學者	評量者	已達成	未達成	
項目	檢核指標			
一、教學準備	<ol style="list-style-type: none"> 1. 依幼兒特質及年齡進行座位安排 2. 教材教具的準備（繪本、IEP 檢核表） 3. 提示幼兒上課規則 			
二、PEER 共讀步驟	<ol style="list-style-type: none"> 1. 詢問圖片中的名稱或是與角色相關的問題 2. 針對幼兒正確的回應給予鼓勵；當幼兒無法正確回應時可加入其他信息、給予提示來引導幼兒 3. 擴展或延伸幼兒的回應內容 4. 成人重述一次問題，請幼兒再做一次回應 			
三、CROWD 提問類型	<ol style="list-style-type: none"> 1. 在描述文本時在語句中將句尾部分留白 2. 成人提示幼兒回想文本內容 3. 成人以沒有固定答案的問題來問幼兒 4. 成人以 WH-問題的六種形式來提問：甚麼、何時、哪裏、為甚麼、如何、誰人 5. 成人藉由文本內容或是圖片，詢問幼兒與經驗和生活呼應的問題 			
教學精準度 % = 已達到項目 ÷ 全部項目 × 100				

Implementing Dialogic Reading Instruction to Improve the Language Ability for Children with Developmental Delays in Inclusive Classes

Yu-Yin CHUANG, Szu-Yin CHU, & Shu-Hsuan KUNG

Abstract

This study examined whether and to what extent dialogic reading (DR) can improve the language expression and comprehension abilities of children with developmental delays through a single-subject A-B-C-B-C-M multiple-treatment design. The effects of DR were evaluated based on the participants' results on the Receptive and Expressive Vocabulary Test (REVT) and the language assessment checklist of the Individualized Education Program. The participants' performance was evaluated in terms of percentile change in REVT scores and through visual analysis. The results were strengthened by conducting interviews with the participants' parents and teachers — a form of social validity — regarding changes in the participants' language expression and comprehension abilities after the intervention. The findings are as follows: (1) DR improved the language performance of children with developmental delays; (2) the effects of DR were both immediate and sustained but not long-lasting; and (3) differences in environment, attention span, and temperament among the children affected performance. This article also provided suggestions on practice and future research.

Keywords: dialogic reading; developmental delay; language expression

CHUANG, Yu-Yin (莊清茵) is Special Education Teacher in Lu Jiang Elementary School, New Taipei City.

CHU, Szu-Yin (朱思穎) is Professor in the Department of Special Education, National Tsing Hua University.

KUNG, Shu-Hsuan (孔淑萱) is Associate Professor in the Department of Special Education, National Tsing Hua University.