

國立臺灣師範大學特殊教育學系
特殊教育研究學刊，民 94，29 期，49-72 頁

對話式閱讀對學前身心障礙兒童詞彙能力 之影響

林月仙
樹德科技大學

吳裕益
國立高雄師範大學

蘇純瑩
高雄醫學大學

摘 要

本研究旨在探討對話式閱讀對學前身心障礙兒童詞彙能力之影響。研究對象為 21 名領有身心障礙手冊之兒童，其年齡介於 5 歲 7 個月至 7 歲 3 個月之間。研究者以對話式閱讀引導研究對象閱讀生活相關童書，也請家長使用相同方法每天導讀童書 20 至 30 分鐘。研究結果有三：(1)對話式閱讀能有效增進實驗組兒童詞彙成長率；所習得之詞彙，三個月後仍具保留效果。(2)實驗組受試之詞彙成長率似與認知能力有關，認知能力較低兒童之詞彙成長率也稍有偏低的趨勢。(3)對話式閱讀能激發大多數實驗組受試主動閱讀童書，並以對話的方式和家長、手足分享童書內容。最後根據研究結果對未來研究提出若干建議。

關鍵詞：身心障礙兒童、童書、詞彙能力、對話式閱讀

緒論

一、研究動機與目的

語言能力是兒童發展的重要指標之一，也是認知學習、人際互動和社會適應的基石。對一般兒童而言，語言的學習與獲得並非難事，在入小學之前大多已具備聽與說的能力；身心障礙兒童則因生理與心智功能限制，普遍呈現語言障礙或發展遲緩現象，而影響其入學後的各項學習(Olofsson & Niedersoe, 1999)。因此，如何增進身心障礙兒童之語言能力，乃成為家長和早期介入相關人員關注的焦點。

國內學前身心障礙兒童之語言教學，大多由語言治療師或特教老師執行，他們能根據兒童的障礙特質提供專業介入(邱彩惠, 民 89)，卻因語言治療人員嚴重缺乏，每一個案平均每週大約僅能接受一次的語言治療，治療效果相當有限(許晉銘, 民 93)。針對專業語言治療時間短暫、療效受限的問題，Dale, Crain-Thoreson, Notari-Syverson, 和 Cole(1996)主張訓練父母教導其身心障礙子女，因為父母和孩子相處時間長，能配合孩子的個性、需求和興趣，在生活情境下教導孩子學習與使用語言。

父母如何引導身心障礙子女增進語言能力？多篇文獻建議以閱讀童書做為父母和身心障礙子女互動的媒介，因為共同閱讀可促進親子間的對話(Crowe, Norris, Hoffman, 2004; Schneider & Hecht, 1995)。國外有多篇藉由親子閱讀童書增進身心障礙兒童語言能力之研究(例如：Crowe et al., 2004; Dale et al., 1996)。近年來，我國也積極推動各項家庭閱讀活動，諸如：文建會將民國 89 年定為「兒童閱讀年」、教育部編列預算推動親子共讀及培訓種子教師(教育部, 民 89)等。然而國內有關親子閱讀的研究大多以一般兒童為對象(例如：李俞瑾, 民 91; 金瑞芝, 民 89)。只有少數幾篇以童書

為媒介，探討國小身心障礙學生之語言、閱讀和識字的研究(例如：施惠玲, 民 89; 陳姝蓉, 民 92; 黃秀雲, 民 91)。至於應用童書增進學前身心障礙兒童語言能力，僅見徐庭蘭(民 93)以親子共讀促進一名語言發展遲緩幼兒語言能力之個案研究。民國九十一年暑假期間，研究者受邀帶領身心障礙兒童親子閱讀活動，參與活動的家長表示透過我們的引導，孩子在家裡會主動拿書來看、會重述故事、會期待下一次閱讀課的到來，激發研究者探討閱讀童書對身心障礙兒童語言能力之影響的動機，但「語言」涵蓋範圍廣泛，凡是有組織、有系統的符號，用來做為人類溝通交談的工具皆稱為「語言」(林寶貴、何東墀、錡寶香, 民 78)，而詞彙是語言的基本單位，個體詞彙量的多寡直接影響其語言理解與表達能力(陳懺眉, 民 84)，因此本研究以探討閱讀童書是否能增進身心障礙兒童詞彙量為主。

Schneider 和 Hecht (1995) 的研究指出身心障礙兒童的母親們認同閱讀童書的重要性，但實際參與孩子閱讀活動的時間，卻因子女不專注、對閱讀沒興趣等問題而減少。親子閱讀童書的歷程中，父母若能透過問問題、鼓勵、延伸語句等技巧，將故事內容與孩子既有經驗連結，應可激發兒童閱讀的動機與興趣。但 Blank, Rose 和 Berlin(1978, 引自 Marvin, 1994, p. 451) 卻指出身心障礙兒童的家長，對於如何將書中詞彙改編成適合子女認知水準，或如何問孩子問題是需要協助的。於是研究者參考 Whitehurst, Falco, Lonigan, Fischel, DeBaryshe, Valdez-Menchaca, 和 Caulfield (1988) 所發展的對話式閱讀技巧，以八本學齡前兒童生活有關的童書為教材，進行實驗教學，本研究之目的即在探討該實驗教學之成效。

二、名詞釋義

茲將本研究使用之重要名詞，分別界定如下：

(一) 對話式閱讀 (dialogic reading)

對話式閱讀係指成人以對話引導兒童閱讀童書的方式，包括下列導讀技巧：(1)就童書中的圖畫提出「這是什麼？」「這是誰？」等問題，引導兒童說出書中人物或物品的名稱；(2)針對孩子的回答繼續問問題；(3)複述孩子所說的話；(4)當孩子不知如何回答時給予協助；(5)讚美與鼓勵孩子；(6)配合孩子的興趣；(7)問開放性的問題；(8)將兒童所回答的句子加以延伸成為更完整的句子 (Whitehurst et al., 1988)。本研究使用對話式閱讀技巧導讀童書，旨在增進身心障礙兒童之詞彙量並學會閱讀童書說故事。

(二) 身心障礙兒童

本研究所稱身心障礙兒童是指就讀於高雄市公私立幼兒園所大班領有身心障礙手冊之兒童，包括智能障礙、聽覺障礙、自閉症和語言障礙，實驗教學開始時，其年齡介於五歲七個月至七歲三個月間。

(三) 詞彙能力

本研究所稱「詞彙能力」的操作型定義是指研究對象在「幼兒詞彙測驗」之得分。「幼兒詞彙測驗」包括「指出正確的圖畫」、「說出正確的詞彙」、「使用適當詞彙回答問題」、以及「說出詞彙的意思」等四個分測驗，測驗內容選自實驗教學用童書，與一般學齡前兒童生活有關之詞彙。

文獻探討

一、身心障礙兒童的語言特徵

(一) 智能障礙

語言發展相關論著指出認知能力是影響語言發展的重要因素 (林寶貴, 民 83; 徐道昌、吳香梅、鍾玉梅, 民 79; Owens, 2001)，綜合相關文獻歸納智能障礙兒童語言發展特徵有四：(1)語言發展遲緩：林寶貴、張正芬和黃玉

枝 (民 81) 的研究指出各年齡組智能障礙學生之語言理解和表達能力均比普通兒童發展遲緩，十五歲智能障礙兒童的語言能力不及七歲普通兒童。(2)理解和使用的詞彙量少：智能障礙兒童理解的詞彙量比一般兒童少，使用的詞類也少有變化，大多屬具體性質 (林寶貴、張正芬、黃玉枝, 民 81; 曾怡惇, 民 82)。(3)句型簡短或不完整：研究顯示智能障礙兒童的語句平均長度較短，結構簡單，不完整句和非句子均多於普通兒童 (曾怡惇, 民 82)。(4)構音障礙：雖然不是所有智障兒童均有構音問題，發生率卻不低。智能障礙愈嚴重，伴有動作或神經肌肉異常的概率也愈高，使得語音清晰度降低 (鍾玉梅, 民 78)。

(二) 聽覺障礙

語言的發展輸入先於輸出，聽力損失是語言障礙的主要原因之一。綜合相關文獻，歸納聽覺障礙兒童語言發展特徵如下：(1)語言發展遲緩：聽覺障礙兒童由於聽覺系統的損傷與缺陷，無法有效地聽取環境中的語言刺激，因此，他們常常顯現嚴重的語言發展遲緩現象。(2)理解及使用的詞彙少：林寶貴和錡寶香 (民 91) 的研究發現聽覺障礙兒童比同齡一般兒童所能理解和使用的詞彙數量及類型顯著的少。(3)句型簡短或錯誤：聽障兒童很少使用複雜句和複合句，且他們所說的話語，有較多錯誤詞彙、詞序顛倒、代名詞應用錯誤等現象 (林寶貴、錡寶香, 民 91)。(4)構音異常且清晰度欠佳：聽障生在構音方面常有母音中性化、簡化雙母音、省略塞音、字尾子音、鼻音、或添加母音之情形；超語段 (supra-segmental) 方面則有呼吸與說話不協調、發聲時間比聽力正常者長、說話速度慢、沒有抑揚頓挫、較無節律感等 (張蓓莉, 民 89)，國內外相關研究均指出聽障兒童有說話清晰度欠佳的現象 (李芃娟, 民 90; 張蓓莉, 民 89; Yoshinaga-Itano, 1999)。

(三) 自閉症

綜合相關文獻，歸納自閉症兒童語言特徵如下：(1)語言發展遲緩，甚至終其一生未能習得語言（宋維村，民 89）。(2)出現非慣例口語行為（unconventional verbal behavior）：非慣例口語行為係指一種由可區辨的口語所組成之語句，因它與社會通用的語言慣例不符，而令人難以理解，主要包括仿說、隱喻式語言（metaphorical language）、和不停問問題等行為（Prizant, Schuler, Wetherby, & Rydell, 1997）。(3)代名詞反轉現象：自閉症兒童的話語呈現明顯的代名詞反轉現象，例如：「你的」說成「我的」，「我要」說成「你要」，此特徵其實也是「仿說」的一種，因為自閉症兒童的語言發展還停留在「完形學習」階段，無法從原有的句子中將「你」、「我」加以分解或轉換（林初穗，民 92）。

(四) 語言障礙

除了前述三類障礙兒童有語言發展異常之外，有一些兒童的語言問題並非源自智能障礙、聽覺障礙、嚴重情緒障礙、自閉症或環境不利，這些兒童被稱為特定型語言障礙（Children with Specific Language Impairment, SLI，錡寶香，民 91）。許月琴（民 89）的研究指出學前 SLI 兒童具有下列語言特徵：聽知覺處理、聽覺記憶、字彙提取及使用新字有困難，語法錯誤、語用異常、自述故事能力不佳、使用的語彙量少。

綜合前述，雖然不同障礙類型兒童有不同的語言問題，但也有其共同之處，語言發展遲緩、語言理解能力欠佳、詞彙量少、語句簡短等都是具口語能力之身心障礙兒童共同的語言特徵。

二、國內增進身心障礙兒童語言能力之相關研究

(一) 智能障礙

針對無口語之智能障礙兒童，語言介入的

目標在教導他們使用替代溝通系統（alternative communication system），以減少行為問題（例如：莊妙芬，民 88；黃志雄，民 91）。對於具口語能力的輕/中度智能障礙兒童，介入的重點則在增進其功能性詞彙能力，例如：洪育慈（民 91）以多媒體兒歌增進智能障礙學生之認讀與選字能力；鄧秀芸（民 91）使用電腦輔助教學增進中度智能障礙兒童功能性詞彙。

(二) 聽覺障礙

聽覺障礙兒童早期語言介入的目標，除了和一般身心障礙兒童一樣之外，訓練聽覺技巧以充分發揮殘存聽力是另一重要目標（陳小娟，民 86）。例如：李麗紅（民 84）使用「語調聽覺法」提升學前聽障兒童辨識語音超語段特質能力，增進其理解和口語表達功能；陳小娟（民 86）結合語調聽覺法和聽覺口語法，增進學前聽障兒童的語音聽覺能力和說話清晰度。黃德業（民 75）則輔導聽障幼兒的母親學習如何照顧聽障小孩，以及教導聽障幼兒溝通能力、聽解能力、口語表達能力的方法，結果發現母親接受輔導之聽障嬰幼兒比母親未接受輔導之聽障嬰幼兒，在聽解與口語表達方面發展速度快得多。

(三) 自閉症

針對認知功能嚴重缺陷、無口語能力的自閉症兒童，語言介入的目標在教導他們以替代性溝通系統取代異常行為（例如：莊妙芬，民 90；許耀分，民 92）。對於略具口語能力者，則在增進其口語表達能力，例如：曹純瓊（民 89）以語意圖、語句卡、情境照片和提出問題等策略，教導四名國小高功能自閉症兒童口語表達能力；官育文（民 91）則藉由家長本位溝通訓練方案，教導 10 位領有智能障礙或自閉症手冊兼併語言發展遲緩之學前兒童及其家長，藉以提升受試之詞彙量及說話句型和語法複雜度。

(四) 語言障礙

國外對 SLI 兒童的研究與臨床語言治療已有幾十年，國內尚未受到適當的重視(錡寶香，民 91)，相關文獻多屬鑑定和分類性質，僅有徐庭蘭(民 93)透過親子共讀增進一名語言發展遲緩幼兒理解和表達能力之個案研究。

雖然早期語言介入之相關文獻，大多依障礙類型分別進行，前述文獻顯示不同障礙類型兒童之語言特徵和介入目標相似--教導無口語身心障礙兒童替代性溝通系統取代異常行為，教略具口語能力之身心障礙兒童學習更多的詞彙和語句。因此，應可嘗試以相同介入策略對不同障礙類型兒童進行教學，個別差異部分則可透過諮詢做適性的調整。

三、對話式閱讀及其相關研究

童書內有各式各樣的圖畫和語彙，可提供兒童豐富的語言學習內容。相關文獻指出親子閱讀童書的歷程中，媽媽會和孩子討論書中物體的名稱、功能，有助於幼兒詞彙量的增長，也會藉由問問題、鼓勵、延伸及修正語句等策略，增進孩子的理解與表達能力(金瑞芝，民 89)，為了確認親子閱讀童書和提升語言能力間的因果關係，Whitehurst 等人(1988)發展一套對話式閱讀法並進行實驗研究，以 29 名中產階級、年齡介於 21 至 35 個月的幼兒為對象，教導實驗組家長以「對話式閱讀法」引導幼兒閱讀童書，對照組的母親則採用傳統方式--看童書說故事給孩子聽。一個月後，研究人員使用 PPVT-R (Peabody Picture Vocabulary Test-Revised)、ITPA (Illinois Test of Psycholinguistic Abilities) 語言表達分測驗和 EOWPVT (Expressive One Word Picture Vocabulary Test) 三項標準化語言測驗評鑑介入成效，結果顯示兩組幼兒在測量接受性語言的 PPVT-R 之得分沒有顯著差異，但測量表達性語言的 EOWPVT 和 ITPA 之得分，實驗組幼兒顯著的高於對照組，分別領先 6 和 8.5 個月。九

個月後的追蹤評量，前述兩項語言表達測驗之得分，實驗組依舊領先 6 個月；質化資料也顯示實驗組幼兒說短句的次數比較多，使用單詞表達意思的次數很少，此一結果顯示對話式閱讀能幫助受試說出更多、更複雜的話語。

Whitehurst 等人(1988)發表對話式閱讀教學成效之後，美國境內有多篇使用對話式閱讀增進發展遲緩兒童語言能力之實驗教學研究(例如：Crain-Thoreson & Dale, 1999; Dale et al., 1996; Valdez-Menchaca & Whitehurst, 1992; Whitehurst, Arnold, Epstein, Angell, Smith, & Fischel, 1994)。這些研究大多採「實驗組對照組前後測實驗設計」，研究人員在實驗教學之前，先以標準化語言測驗 (PPVT-R, ITPA, EOWPVT) 蒐集受試前測資料，並教導實驗組受試的母親、日間照顧中心 (day-care center) 或學校教職員學習對話式閱讀法，再由母親或教職員以一對一對話的方式引導實驗組受試閱讀童書；對照組則使用其他語言訓練方案(例如：會話式語言訓練方案, conversation language training program, CLTP)，或依日間照顧中心或學校原來的進度學習，實驗教學期間四至八週不等，大多數研究結果呈現接受「對話式閱讀」的發展遲緩兒童，無論在標準化語言測驗得分，或看童書說故事的總句數、詞彙量及語句平均長度等各方面的成長，均優於對照組或其他語言訓練方案。只有 Crain-Thoreson 和 Dale (1999) 的研究結果，呈現實驗組受試在標準化的詞彙理解 (PPVT-R) 和表達測驗 (EOWPVT-R) 得分，未顯著優於對照組，研究人員指出可能的原因有二，一為研究樣本小，當效果量不大時，不易達顯著水準；另一則是對話式閱讀法對語言發展障礙兒童詞彙量的增加效果不如一般兒童，因而主張：若要讓語言發展障礙兒童在標準化詞彙測驗得分有所增長需要比較長的介入時間。

對話式閱讀除在美國進行研究之外，Fung,

Chow, 和 McBride-Chang (2005) 也以香港學前和國小一、二年級的聽覺障礙兒童及其父母為對象進行研究, 結果顯示接受對話式閱讀教學的受試之詞彙測驗得分, 顯著的高於傳統閱讀組和對照組受試, 且對話式閱讀童書能增進親子互動的品質。Kirkpatrick (2003) 以英國兩歲半至三歲幼兒及其母親為研究對象, 使用對話式閱讀進行研究, 實驗組受試之語言能力有所提升, 在四種語言測驗 (EOWPVT, My Word, British Picture Vocabulary Scale, Sheffield Early Literacy Development Profile) 之得分, 均高於對照組, 但都沒達統計顯著水準; 在閱讀行為方面, 大多數實驗組受試母親表示接受對話式閱讀之後, 其子女比實驗前更樂於閱讀童書, 他們會持續使用對話的方式引導子女閱讀童書。

前述文獻述及多數身心障礙兒童有語言發展遲緩、理解能力欠佳、詞彙量少和語句簡短等語言問題。身心障礙兒童的母親們雖認同閱讀童書的重要性, 但實際參與孩子閱讀活動的時間, 則因子女不專注、對閱讀沒興趣等問題而減少。上述多篇研究結果大多支持對話式閱讀能增進一般幼兒及發展遲緩兒童的詞彙能力, 也能提升兒童閱讀童書的興趣, 因此可嘗試教導父母使用對話的方式引導其身心障礙子女閱讀日常生活有關的童書, 增加孩子的詞彙理解和表達能力, 並藉由延伸語句技巧增加句子長度。

上述探討對話式閱讀之相關研究, 大多以標準化測驗評鑑介入之成效。研究者查詢我國現有用來評量學前兒童語言能力的標準化測驗, 有評量受試之詞彙或語法理解 (張欣茂, 民 80; 陸莉、劉鴻香, 民 83; 曾進興, 民 85), 也有評量受試之口語表達內容、構音、語暢或語調 (林寶貴、林美秀, 民 82; 陳東陞, 民 82), 適用對象涵蓋不同年齡, 測驗得分能區辨不同年齡之一般兒童, 以及一般兒童和身心障礙兒

童, 但用來評量學習緩慢、類化能力欠佳的身心障礙兒童之學習成效, 可能會因為量尺刻度過大以致無法偵測受試之進步情形。課程本位評量 (curriculum based assessment, 簡稱 CBA) 則是針對教學內容設計評量工具, 有助於瞭解教學對象是否學會教學內容。由於本研究對象均是語言能力欠佳之學前身心障礙兒童, 為瞭解研究對象是否藉由對話式閱讀學會日常生活有關之童書內容, 因而根據童書內容設計課程本位評量之幼兒詞彙測驗; 另一方面, 也觀察記錄受試在實驗教學課堂表現及日常生活中的說話行為, 做為補充詞彙測驗不足之處。

此外, 上述文獻大多以 t 檢定比較實驗組受試在標準化測驗之得分, 是否顯著的的高於對照組, 這樣的分析僅提供某一時間點, 兩組受試平均得分之差異檢定結果, 未提供個別或分組受試在教學期間能力之成長情形。近年來發展的階層線性模式 (hierarchical linear modeling, 簡稱 HLM。Raudenbush, Bryk, Cheong, & Congdon, 2000), 能分析個別或分組受試能力的成長軌線。因此, 本研究蒐集受試在實驗教學前、中、後多次評量之縱貫資料, 探討研究對象在實驗教學期間詞彙能力改變的情形。

研究方法

一、研究樣本

本研究需要家長長期的配合, 研究者乃透過社團法人調色板協會常務理事溫老師、財團法人伊甸社會福利基金會社工專員薛小姐, 以及高雄市立前金幼稚園李園長, 邀請可以長期參與實驗教學的身心障礙兒童及其家長做為本研究樣本。家長可依孩子和個人的時間條件選擇參加實驗組 (大班下學期上課時間教學) 或對照組 (暑假期間教學), 表一是兩組研究樣本之基本資料和家長教育程度人數分佈一覽表,

可看出實驗組和對照組樣本無論是性別、障礙類別、障礙程度及家長教育程度的人數分佈大致相似。

二、研究設計

因本研究是由家長根據孩子和家長個人時間選擇參加實驗組或對照組採「準實驗設計」(quasi-experiment design)，研究設計如表二。實驗教學期間，研究者以對話方式引導實驗組受試閱讀日常生活有關童書(實驗教學用童書如附件一)，每週一次各 90 分鐘，並請家長在旁觀摩學習對話式導讀技能，在家每天使用相同的方法導讀童書 20 至 30 分鐘；考量研究對象之詞彙能力可能隨時間而自然成長，因此安排學習條件及人數相似的身心障礙兒童做為對照組，對照組在實驗教學期間未做任何教學介

入。研究者於實驗教學之前、中、後，每隔一個月分別對兩組受試進行幼兒詞彙測驗，蒐集受試之詞彙理解和表達能力資料，比較實驗組和對照組受試之詞彙成長率，並於實驗教學結束後三個月再蒐集實驗組受試之詞彙能力資料，瞭解受試於教學期間所學詞彙是否具有保留效果。

基於研究倫理，研究者利用暑假期間以相同的教學內容教導對照組受試，每次上課時間和總次數與實驗組相同，受限於暑假僅有八週，採每週上課兩次，六週上完十二次的方式進行。九月中旬的追蹤測量，因對照組受試也接受過實驗教學，故不再比較兩組受試詞彙測驗得分，僅探討實驗組受試之詞彙測驗得分的保留效果。

表一 實驗組和對照組受試基本資料和家長教育程度人數分布一覽表

基本資料及家長教育程度	實驗組 (N=11)	對照組 (N=10)
性別		
男	6	4
女	5	6
年齡範圍	5y8m~7y3m	5y7m~6y10m
障礙類別/程度		
智障輕度	1	1
智障中度	2	3
聽障重度	2	1
自閉症輕度	1	1
自閉症中度	3	3
語障中度	2	1
家長教育程度		
國中	1	0
高中	7	4
專科	2	4
大學	1	2

註：1.年齡係指實驗教學實施時(92年3月底)研究對象之實足年齡。

2.障礙類別與程度根據身心障礙手冊記錄。

表二 研究設計

組別	前測 (三月底)	處理和期中評量		後測 (六月底)	延後處理 (七至八月)	追蹤測 (九月中旬)
		第一次 (四月底)	第二次 (五月底)			
實驗組	O ₁	X ----- O ₂ O ₃		O ₄		O ₅
對照組	O _{1'}	O _{2'}	O _{3'}	O _{4'}	X	

註：1.括弧內表示施測或教學時間。

2.X 表示接受實驗處理。

3.對照組在原就讀園所接受原班教學。

4.O₁、O_{1'}，分別表示實驗組和對照組前測。

O₂、O₃、O_{2'}、O_{3'}，分別表示實驗組和對照組各兩次期中評量。

O₄、O_{4'}，分別表示實驗組和對照組後測。

O₅表示實驗組追蹤測。

三、研究工具

(一) 幼兒詞彙測驗(以下簡稱「詞彙測驗」)

探討對話式閱讀對身心障礙兒童詞彙能力之影響是本研究之主要目的。研究者考量身心障礙兒童類化能力較弱，乃根據實驗教學之童書內容，編製課程本位詞彙測驗(實驗教學用童書和詞彙測驗雙向細目表如附件一)。因實驗教學所用童書內容與日常生活關係密切，所以測驗內容均是一般學齡前兒童常用之詞彙，包括「指出正確的圖畫」、「說出正確的詞彙」、「使用適當詞彙回答問題」，以及「說出詞彙的意思」等四個分測驗共 80 題(詞彙測驗之施測說明和記錄表舉例如附件二)，採個別測驗方式施測。於 92 年 3 月下旬編製完成後，請兩位資深幼稚園老師、一位幼保系主任、一位特教系教授及一位測驗專家審核測驗內容與施測方式後，以 20 名幼稚園大班學生為對象進行預試，根據預試結果修正題目，再以高雄市四所公私立幼兒園所 100 名大班學生為樣本，建立測驗信效度資料，內部一致性 α 係數為 .85，平均答對百分比 76.8%，全測驗與修訂畢保德圖畫詞彙測驗之相關為 0.72 (N=34, p=.000)。

(二) 研究日誌記事本

研究者使用「研究日誌記事本」記錄與研究對象或教學有關的重要事項，包括家長在電話述說孩子的語言行為、教學時遭遇到的問題，經省思後的解決策略等等。

(三) 家長觀察記錄表

研究者於實驗教學前一週的家長說明會，教導家長觀察記錄孩子讀童書說故事和生活中的語言行為於家長觀察記錄表，記錄表包括日期和時間、情境和比較特別的話語及備註三欄。家長每天觀察記錄，每週上課時帶來和其他家長及研究者分享與討論。

(四) 錄音機

研究者事先徵求所有家長同意後，使用錄音機記錄每一次上課的師生對話、研究對象看童書重述故事及家長分享與諮詢內容，並轉成逐字稿與編碼，做為研究分析之質性資料。

四、研究程序

本研究程序如圖一，限於篇幅僅就實驗教學方式說明如下：

(一) 教學前家長說明會

研究者於實驗教學前一週辦理「家長說明會」，說明研究目的及家長配合事項，也請家長

簡述孩子的身心特質及對實驗教學的期待。大多數家長表示孩子有語言問題，大多只能說出簡短的語詞表達基本需求，很少說出完整的句子；家長們明白閱讀對孩子學習的重要性，也嘗試唸書給孩子聽，卻不知如何導讀而深感困擾（J920319-2）。研究者向家長介紹對話式閱讀法，請家長配合孩子的興趣，以對話的方式導讀童書，讓專注時間短暫之身心障礙兒童體驗看書說故事的樂趣。

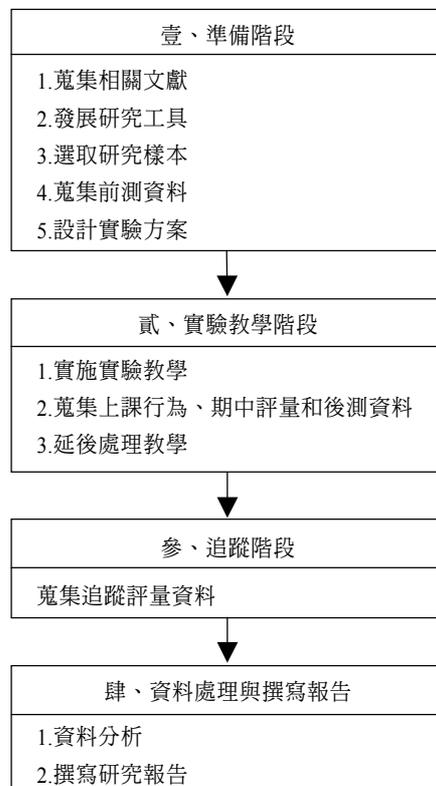
（二）對話式閱讀實驗教學

考量研究對象不易集中注意及專注時間短暫之特質，本研究採小組教學方式進行，每組五至六位身心障礙兒童，由家長依據孩子和他本身的時間選擇上課時段。研究者以對話的方式引導受試閱讀日常生活有關的童書，這樣的教學方式讓理解或表達能力較弱的身心障礙兒

童，藉由仿說能力稍佳兒童的回答和研究者對話，主要目的在幫助身心障礙兒童說出完整而有意義的話語。每週上課一小時半，共十二堂課，其中八堂課導讀八本學齡前兒童日常生活有關的童書，另外四堂（第3、6、9、12週）複習前兩週童書內容及個別受試閱讀童書說故事。實驗教學的每一堂課，均請家長觀察研究者導讀童書的方法，在家也以對話的方式引導孩子閱讀童書，每日至少20至30分鐘，並做觀察記錄。

（三）家長分享與諮詢

研究者利用每次上課中場休息時間，請家長分享孩子在家裡閱讀或其他情境下的語言行為，並就家長所面臨的問題和其他家長共同討論，非上課時間家長也可以透過電話和研究者分享與討論孩子在閱讀或語言方面的表現。



圖一 本研究程序圖

五、資料分析

(一) 量化資料

1. 本研究使用趨勢圖和階層線性模式軟體 HLM5 (Raudenbush, Bryk, Cheong, & Congdon, 2000), 分析研究樣本四次詞彙測驗得分之成長軌線, 檢驗實驗組受試之詞彙成長率是否顯著的高於對照組, 並就實驗組受試個別詞彙測驗得分之成長率和起始點詳加分析與討論。

2. 使用重複量數 t 檢定比較實驗組受試詞彙測驗後測與追蹤測得分, 檢驗實驗組受試接受實驗處理所習得詞彙是否具有保留效果。

(二) 質性資料

本研究以質性資料補充說明量化分析結果, 未將資料進行質性分析之分類, 但於研究報告撰寫期間, 商請參與研究的家長們閱讀本文, 檢核本研究引用質性資料之正確性。本研究質性資料分四類編碼, 舉例說明如後: (1)I920521M-A3M 表示分享或訪談資料 (I), 92 年 5 月 21 日第 M 單元, 訪談對象是 A3 的母親 (M); (2)J920425-6 表示研究日誌 (J), 92 年 4 月 25 日第 6 項; (3)DA4-31 表示研究對象 A4 第 31 號觀察資料 (D), 係因部分紀錄未記載觀察時間, 故僅將同一位受試所有文件依流水號編碼; (4)O920326C-A2 表示觀察資料 (O), 92 年 3 月 26 日第 C 單元, 觀察對象是 A2。此外, 為了區辨直接引述與研究者轉述資料, 直接引述資料以「標楷體」呈現, 括弧內的「華康行書體」則是研究者補充說明。

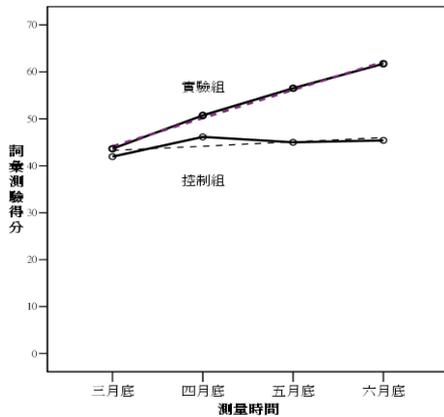
研究結果與討論

一、對話式閱讀對身心障礙兒童詞彙能力成長軌線之影響—整體分析

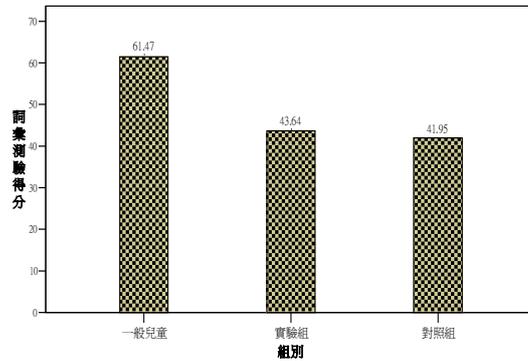
研究者自三月底至六月底, 每隔一個月以詞彙測驗評量實驗組及對照組受試之詞彙能力, 表三是兩組受試四次詞彙測驗得分之平均數及標準差, 圖二則是根據四次得分平均數所繪製之發展趨勢圖, 圖三是兩組受試第一次詞彙測驗得分和同齡一般兒童得分對照圖。由表三、圖二和圖三可以看出兩組兒童在第一次測量之平均數相差無幾 ($t=.259$, $p=.771>.05$, $\eta^2=0.004$), 都顯著的低於一般兒童 (實驗組、對照組與一般兒童差異考驗 t 值分別是 4.10 和 5.02, η^2 分別是 0.13 和 0.19, p 均小於 .01)。隨著實驗處理的進行, 實驗組兒童詞彙能力持續進步, 對照組兒童的詞彙能力並未隨著時間而有顯著的增長, 顯示實驗組兒童詞彙能力的成長來自於實驗處理。研究者進一步使用階層線性模式軟體 HLM5 分析研究樣本四次詞彙測驗得分之變化情形, 實驗組受試詞彙測驗得分成長率比對照組高 5.085 分, 成長率差異考驗 t 值為 4.85 ($p<.001$), 此一結果顯示實驗組受試詞彙成長率顯著的高於對照組受試, 也就是說本實驗處理能有效增進身心障礙兒童詞彙成長率。

表三 兩組受試四次詞彙測驗得分之平均數及標準差

組別	統計數	測量時間點			
		0 (三月底)	1 (四月底)	2 (五月底)	3 (六月底)
實驗組 (N=11)	平均數	43.64	50.73	56.50	61.73
	標準差	14.03	9.71	8.59	6.75
對照組 (N=10)	平均數	41.95	46.15	45.00	45.40
	標準差	11.93	10.78	11.36	10.57



註：虛線是根據 HLM 估計之截距和斜率所繪製
圖二 兩組兒童四次詞彙測驗得分趨勢圖



圖三 兩組兒童第一次詞彙測驗得分與一般兒童得分對照圖

為瞭解實驗處理對實驗組受試習得之詞彙量是否具有保留效果，研究者於實驗處理結束後三個月，再使用前述詞彙測驗對 11 名實驗組受試施以追蹤測，並以重複量數 t 檢定比較後測與追蹤測得分是否有顯著差異，結果如表

四，受試之追蹤測得分平均數比後測得分略低 0.14 分，未達顯著差異水準，可以說實驗組受試在本實驗處理習得的詞彙，三個月後仍具保留效果。

表四 實驗組受試詞彙測驗後測與追蹤測得分比較摘要表

測驗別	人數	描述統計				t 檢定			
		最小值	最大值	平均數	標準差	t 值	df	p	η^2
後測	11	54.50	77.50	61.73	6.75	0.175	10	.865	0.003
追蹤測	11	49.50	74.00	61.59	7.39				

二、對話式閱讀對身心障礙兒童詞彙能力之影響－個案分析

前述整體分析結果顯示對話式閱讀能增進身心障礙兒童之詞彙成長率，因身心障礙兒童個別差異懸殊，研究者進一步將 11 名實驗組受試依障礙類別分四組，分別就個別受試詞彙能力成長軌線、實驗教學課堂表現及家長訪談資料三方面，詳述實驗處理對各障礙類型兒童詞彙能力之影響。

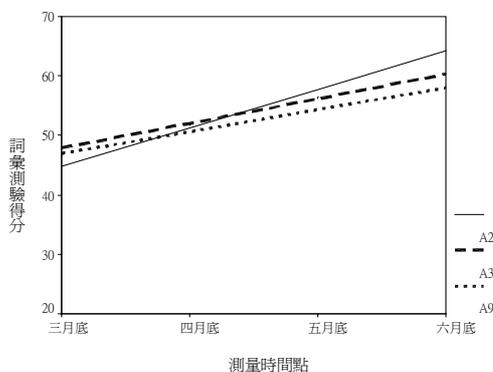
(一) 智能障礙組

1. 詞彙能力成長軌線資料分析

表五是 3 名智能障礙兒童詞彙能力成長軌線之起始點和成長率，圖四是根據表五資料所繪製的詞彙能力成長軌線圖。由圖表資料可以看出三名智能障礙兒童中，A2 的成長率高於 A3 和 A9，A2 是輕度智能障礙兒童，A3 和 A9 屬中度智能障礙，兩人皆因認知能力和同齡兒童差異大，於九十一學年度經「高雄市政府特

表五 智能障礙兒童詞彙能力成長軌線之起始點與成長率

受試	起始點	成長率
A2	44.75	6.50
A3	47.90	4.15
A9	46.95	3.70



圖四 智能障礙兒童詞彙能力成長軌線圖

特殊教育學生鑑定及就學輔導委員會」鑑定通過緩讀一年，他們的詞彙成長率不如 A2 可能和認知能力有關。

2. 實驗教學課堂觀察資料分析

三名智能障礙兒童在實驗教學課堂表現也略有不同。A2 接受實驗處理之前會用簡單句子表達需求和回答問題，但語法不太正確，例如：將「拿抹布擦桌子」說成「擦抹布」（O920326C-A2）；A2 在第一次看童書說故事時，大多是每翻一頁說一句「主詞+動詞」的話語，例如：「David 遲到，David 站起來，……David 回家了（O920409B-A2）。」第四次看童書說故事時，比較能根據童書圖畫說出較完整的語句，例如：「……菲菲生氣的時候，拿筆畫他們全家人，就不生氣了（O920618B-A2）。」

A3 上課時會主動舉手想回答問題，但他似乎無法理解研究者所問的問題，他的答案大多是仿說研究者剛剛說過的詞彙（O920326D-A3, O920402A-A3）。第一次看童書重述故事時，A3 說的大多是童書中人和物的名稱，例如：「胖國王」、「雞腿」等等（O920409E-A3）。第四次看童書說故事時，比較能依據童書內容說故事，但說話速度相當快，不易聽清楚（O920618E-A3）。A9 非常的害羞，很少主動回答問題，當被研究者指名回答時，大多小聲

地仿說其他同學的答案。前三次看童書說故事時，他都說得很小聲幾乎聽不到，直到最後一次才「讀」故事給大家聽（O920613F-A9）。

3. 家長觀察紀錄與訪談資料分析

三名智能障礙兒童家長均表示接受實驗教學之後，孩子在家裡會主動要求家長說故事或自己看書，有時也學研究者問家人有關童書內容的問題，例如：

「胖國王為什麼笑了呢？」
（I920402A-A2M）

……他拿書在桌子上看。……他會說：「媽媽我要去百貨公司」我問他要去百貨公司做什麼？他就說：「爸爸走丟了啊！」
（I920521M-A3M）

從家長訪談資料可以看出 A3 說話內容雖和童書有關（「爸爸走丟了」這本童書描述一位小朋友在百貨公司過度專注玩玩具，找不到爸爸的情形。），卻也可看出他理解欠佳之處。

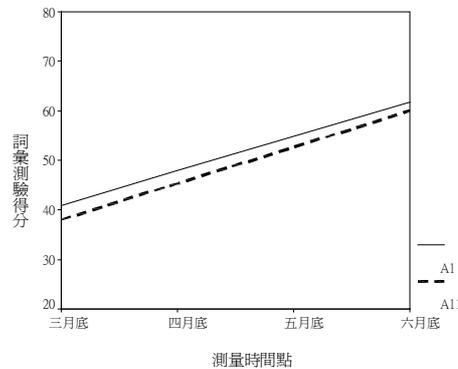
（二）聽覺障礙組

1. 詞彙能力成長軌線資料分析

表六是 2 名聽覺障礙兒童詞彙能力成長軌線之起始點和成長率，圖五是根據表六資料所繪製的詞彙能力成長軌線圖。由圖表資料可看出 2 名聽覺障礙兒童詞彙能力成長軌線之起始點和成長率相似。

表六 聽覺障礙兒童之詞彙能力成長軌線起始點與成長率

受試	起始點	成長率
A1	40.95	6.95
A11	38.05	7.30



圖五 聽覺障礙兒童詞彙能力成長軌線圖

2. 實驗教學課堂觀察資料分析

兩位聽覺障礙兒童在實驗教學的上課行為也相似—上課專注、會主動回答問題，且能針對問題說出正確的答案，說話清晰度均欠佳，需要仔細聽才能聽懂他們說的話語。兩人在第一次閱讀童書說故事的表現也很像，均能根據童書圖畫說短句，例如：「David 不要大叫，…… David 你遲到了，…… David 你可以回家了。」實驗教學的最後一堂課，A1 和 A11 都能看童書說出語法正確且完整的故事，例如：

「菲菲自己在玩大猩猩玩具，玩得正開心的時候，姊姊走過來，把大猩猩搶走…… (O920618C-A1)」

「……菲菲心情好多了，一步一步往家裡走，爸爸媽媽看見菲菲回來了，好高興…… (O920618D-A11)。」

3. 家長訪談資料分析

媽媽表示 A1 是重度聽障兒童，說話清晰度欠佳，語法也不太正確，例如：「游泳」，他會說：「游泳水 (I920319A-A1M)。」接受實驗教學後會主動閱讀童書，說故事給媽媽和妹妹聽聽，也會像老師一樣問他們問題 (I920430B-A1M)。

A11 是聽障兼右側腦性麻痺的多重障礙兒童，媽媽表示 A11 相當被動，發生什麼事都不

講，連喝水、如廁等基本需求都是媽媽問他：「要不要喝水？」「要不要尿尿？」A11 只需搖頭或點頭 (I920321E-A11M)。接受實驗教學後，媽媽表示 A11 會主動閱讀實驗教學用的童書，也會回答童書內容相關的問題 (I920613F-A11M)。

(三) 自閉症組

1. 詞彙能力成長軌線資料分析

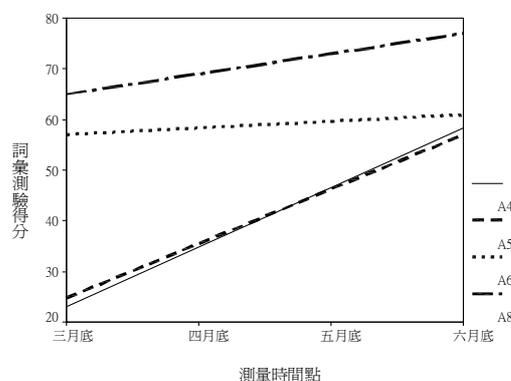
表七是 4 名自閉症兒童詞彙能力成長軌線之起始點和成長率，圖六是根据表七資料所繪製的詞彙能力成長軌線圖。

由圖六和表七可以看出四名自閉症兒童詞彙能力成長軌線可分為三類型，其中 A4 和 A5 的起始點和成長率相似，是 11 名受試中起始點最低、成長率最高的兩位。A4 和 A5 專注時間相當短暫，第一次接受詞彙測驗時，只能施測第一個分測驗和第二個分測驗少數幾題，因此起始點相當低，接受實驗教學後，慢慢學會聽題目回答問題，但「說出詞彙的意思」分測驗仍未能正確回答。

A6 是自閉症兼注意力缺陷過動兒童，專注時間很少超過 3 分鐘，比較特別的是 A6 接受詞彙測驗時雖然無法安靜的坐在位置上，眼睛也不看研究者，但會依研究者所說的指導語作答，第一次詞彙測驗得分和同齡兒童得分平均

表七 自閉症兒童之詞彙能力成長軌
線起始點與成長率

受試	起始點	成長率
A4	23.00	11.75
A5	24.75	10.75
A6	57.05	1.30
A8	65.00	4.00



圖六 自閉症兒童詞彙能力成長軌線圖

數差不多，未能正確回答的問題大多是比較抽象且需要較多口語表達的題目，三個月的實驗教學對這方面能力的提升有限，因此詞彙測驗得分成長率偏低。

A8 是高性能自閉症兒童，第一次詞彙測驗得分就比一般兒童平均得分高，第四次測驗得 77.5 分接近滿分 (80)，可能和他平時就喜歡看書有關。

2. 實驗教學課堂觀察資料分析

實驗教學初期，A4、A5 和 A6 三名自閉症兒童常出現碰觸鄰座同學、離開座位、無故大笑或說一些和上課內容無關的話等干擾行為，隨著實驗教學的進行，坐在位置上的時間稍加延長，偶爾也主動舉手回答問題。

A6 第一次看童書說故事用的是 "David goes to school"，他能根據童書內容說故事，卻邊說邊大笑，當看到 David 未經老師同意站起來，他也站起來，說故事時有時還會「評論」：「David 上課不乖。」(O920411E-A6)

A8 常識豐富也喜歡說話，當研究者提問時他都搶著回答，一開口就說個不停，語法大多正確，內容卻與問題關連不高，經常需研究者提醒他針對問題回答。此外，A8 的注意力會固著在某一件事，例如：「第一次上街買東西」是描述一位小女生第一次上街買東西所遭遇的

各種狀況，A8 上課時卻一再地說：「小惠跌倒受傷了，要先洗乾淨，還要擦藥喔 (O920509E-A8)！」

3. 家長觀察記錄與訪談資料分析

A4 媽媽在課前家長說明會表示「……，除了說出他要的東西之外，要他說出一句話幾乎是不可能的 (I920319D-A4M)」。實驗教學一個月後，他無聊時會重複背誦童書內容相關句子，例如：「David 上課不專心。」「胖國王不見了。」，媽媽聽了雖然很高興，卻也擔心「背書」成為 A4 的固著行為 (DA4-15)。再經一星期，媽媽發現 A4 自言自語說童書相關語句的內容較廣，幾乎每一本書都有一兩句 (DA4-18)，漸漸地，媽媽觀察發現 A4 會將童書的語句應用在生活中，例如：為了逃避吃飯就說：「我的牙齒不見了 (I920518A-A4M)」。(「小熊包力刷牙記」童書內容—牙齒不見了就不能吃東西了。)

A5 在實驗教學初期，一再重複地說「光明國」(非慣例口語)。實驗教學一個月後，A5 媽媽在「家長分享時間」很興奮的說：「他會跟我說：『不要吃了，不然像包力刷牙記，牙齒會不見了。』(I920423B-A5M)」之後幾次家長分享時間媽媽都述說 A5 語言進步情形，例如：

以前我買東西的時候他就在旁邊看，現在會說：「老闆給我袋子」、「老闆我要這一個」實際用上了，用得還不錯……（I920514C-A5M）。

（四）語言障礙組

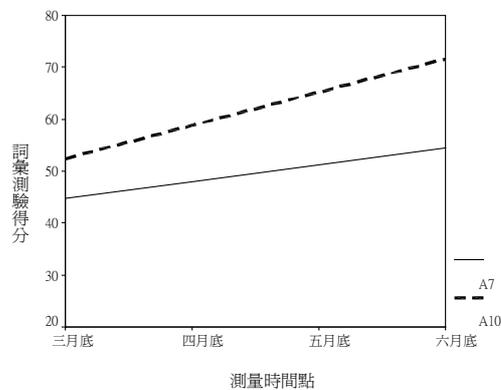
1. 詞彙能力成長軌線資料分析

表八是 2 名語言障礙兒童詞彙能力成長軌線之起始點和成長率，圖七是根據表八資料所

繪製的詞彙能力成長軌線圖。圖表資料顯示 2 位語言障礙兒童的詞彙成長軌線之起始點和成長率差異懸殊。A7 的詞彙成長率偏低，可能與其記憶廣度小有關，A7 身心障礙手冊寫的是語言障礙，但研究者觀察發現 A7 理解能力欠佳，且無法仿說超過 7 個字的句子，記憶廣度比同齡兒童小許多。

表八 語言障礙兒童之詞彙能力成長軌線起始點與成長率

受試	起始點	成長率
A7	44.75	3.25
A10	52.40	6.40



圖七 語言障礙兒童詞彙能力成長軌線圖

2. 實驗教學課堂觀察資料分析

實驗教學初期 A7 幾乎無法回答研究者所問的問題，即便是簡單的問題也要等其他同學先回答再仿說，例如：研究者指著童書圖畫問：「廚師說國王可以吃哪些東西？」A7 等一、兩位同學回答後才小聲的仿說「青菜」、「蘋果」（O920404F-A7）；第一次看童書說故事，幾乎是研究者說一句，他仿說一句情況下完成的。接受實驗教學一個半月後，研究者以 A7 為主角導讀「第一次上街買東西」，研究者問他：「你要跟老闆說什麼？」，A7 第一次自己回答：「我要買牛奶（O920509F-A7）」。隨後幾次上課，當研究者問比較簡單的問題時，A7 會主動舉手說出正確的詞彙，例如：「西裝」、「電梯」。

A10 每次上課時神情專注，也會主動舉手回答研究者所提的問題，只是回答問題時說話比較不流暢，語法不太正確，例如：「國王他他

（重複）帶著小羊要出去玩（應該是「散步」），在窗簾後面，國王睡著了（O920404E-A10）。」這樣的述說方式，聽者如果和他在同一情境，可以根據情境脈絡理解他所說的話，若在不同情境就很難理解了。最後一次上課看童書說故事，雖然還是有些詞重複，但語法比較正確，例如：「菲菲一個人玩大猩猩，他玩得玩得（重複）很開心的時候，姊姊把大猩猩搶走，菲菲跌倒撞到玩具車……」（O920613F-A10）」

3. 家長觀察記錄與訪談資料分析

A7 雖然受限於理解能力欠佳和記憶廣度小，詞彙測驗得分成長率僅有 3.25 分，爸爸認為他是有進步的。爸爸也表示他在家裡引導 A7 閱讀童書時，除了使用對話的方式外，他還會使用詞彙或語句相關的圖片，或帶 A7 到公園玩，製造「走丟了」的情境，增進孩子的理解與想像（I920509B-A7F，I920516K-A7F），實

驗教學進行兩個月後，爸爸察覺到「有些生活中沒有出現過的東西，在童書中一再重複，他的詞彙增加了（I920523I-A7F）」。

A10 詞彙測驗得分成長率將近 A7 的兩倍（6.40），爸爸卻表示本實驗教學對 A10 幫助不大，因為他在家裡都沒出現主動閱讀行為，依然無法完整述說他在學校發生的事，家長也承認他並未依研究者要求每天以對話的方式引導 A10 閱讀童書（I920430E-A10F、I920516F-A10F、I920606J-A10F、I920613J-A10F）。

三、討論

茲就前述分析結果與相關文獻進行下列討論：

（一）對話式閱讀對身心障礙兒童詞彙能力成長軌線之影響

前述整體分析結果顯示實驗組受試詞彙能力成長軌線的起始點雖比對照組略高，但未達顯著差異，經過三個月的實驗教學，實驗組受試之詞彙成長率顯著的高於對照組，且實驗組受試在本實驗處理習得的詞彙，三個月後仍具保留效果。本研究結果與 Fung, Chow, 和 McBride-Chang（2005）、Dale 等（1996）及 Valdez-Menchaca 和 Whitehurst（1992）的研究結果一致：對話式閱讀童書能增進身心障礙兒童之詞彙能力，並具有保留效果。

實驗組受試之詞彙成長軌線個別分析結果呈現，同一障礙類型兒童間詞彙能力成長軌線之個別差異不小，成長率最高的是兩位自閉症兒童 A4 和 A5，在實驗教學之前只會說出他想要的東西或重複地說非慣例口語，詞彙能力成長軌線的起始點相當低，歷經三個月的對話式閱讀介入，能理解與表達的詞彙增加許多，因此，詞彙能力成長率高；詞彙成長率最低的 A6 也是自閉症兒童，如前所述，A6 第一次詞彙測驗得分和同齡兒童得分平均數差不多，未能正確回答的，大多是比較抽象且需較多口語表達的題目，三個月的實驗教學對這方面能力的提

升有限，因此詞彙測驗成長率偏低；愛看書的高功能自閉症兒童 A8 之詞彙成長率也不高，可能是因詞彙測驗工具難度偏低之上限效應（ceiling effect）所致。其餘七名實驗組受試可依其詞彙成長率分兩組，輕度智能障礙的 A2、聽覺障礙的 A1 和 A11、及語言障礙的 A10，四人的詞彙成長率均超過 6 分，而中度智能障礙的 A3 和 A9，及記憶廣度偏小的 A7 之詞彙成長率僅有 3.25~4.15 分，認知能力較低兒童其詞彙成長率也稍有偏低的趨勢，此結果與前述文獻（林寶貴，民 83；徐道昌等，民 79；Owens, 2001）相似：認知能力是影響語言發展的重要因素。

（二）對話式閱讀對實驗組受試課堂說話行為之影響

由前述課堂觀察資料分析可看出，實驗教學初期，認知能力偏低的 A3、A7 和 A9，需藉由仿說其他同學的答案回答問題，三個月的對話式閱讀介入，三名認知能力偏低兒童之詞彙量略有增加，也能回答簡單而具體的問題，但是還無法獨自看童書說故事，此一現象與前述文獻相呼應（林寶貴、張正芬、黃玉枝，民 81；曾怡惇，民 82）：智能障礙兒童能理解和使用的詞彙較少且大多屬具體性質，所說的話也較簡短。若要認知能力偏低的學前兒童學會獨自看童書說故事，或許要更多且密集的教學。

輕度智能障礙的 A2，聽覺障礙的 A1 和 A11，及語言障礙的 A10，接受實驗教學之前雖然能理解與使用的詞彙也不多，且偶有語法錯誤或清晰度欠佳的問題，但實驗教學時，他們能針對問題說出正確答案，第一次看童書說故事時能配合童書內容，獨自說短句，第四次說故事時大多能根據童書圖畫說出語法正確內容完整的故事，此一結果顯示對話式閱讀能有效增進輕度智能障礙、聽覺障礙和語言障礙兒童之詞彙量，且能看童書說故事。

(三) 對話式閱讀對實驗組受試在日常生活情境說話行為之影響

從上述家長觀察及訪談資料分析可看到，實驗教學初期，處於仿說和一再重複說非慣例口語的自閉症兒童 A4 和 A5，經過一個半月的實驗教學，兩位家長均表示孩子開始將童書中學習的語句應用在日常生活中。雖然 A4 的媽媽曾在他最初因無聊出現重複背誦童書內容相關語句時，擔心演變成固著行為，持續的觀察發現閱讀童書多，仿說的內容多樣化，反而不易固著 (DA4-31)。研究者尚未看到以對話引導仿說階段的自閉症兒童閱讀日常生活相關童書，藉由仿說多樣化的語句後，應用於日常生活之相關文獻，本研究也僅有兩位個案，代表性不足，若未來有類似個案可嘗試使用對話方式導讀內容生活化童書，累積更多個案資料，檢視對話式閱讀童書對仿說階段自閉症兒童的介入成效。

此外，多位實驗組家長表示受試在家會要求家長說故事或主動閱讀童書，有時也學研究者問家人有關童書內容的問題，可以看出對話式閱讀能激發實驗組受試閱讀童書的動機，並藉由對話的方式和父母、手足溝通童書內容，此結果與 Kirkpatrick (2003) 的研究一致。11 名實驗組受試中只有 A10 爸爸表示 A10 未出現主動閱讀童書行為，因而認為本實驗處理對 A10 幫助不大，但 A10 爸爸也承認他並未遵照研究者要求，每天以對話的方式引導 A10 閱讀童書，雖然只是單一個案，不具代表性，卻也呈現每週一次的實驗教學，若家長不配合每天練習，效果未必能如預期。

結論、限制與建議

一、結論

(一) 整體分析結果顯示，對話式閱讀能有效增進身心障礙兒童的詞彙量，且受試接受實

驗處理所習得之詞彙，三個月後仍具保留效果。

(二) 個別分析結果呈現，實驗組受試之詞彙能力成長率似與認知能力有關，認知能力較低兒童之詞彙成長率也稍有偏低的趨勢。實驗教學課堂觀察資料分析也呈現認知能力偏低兒童在實驗教學初期，需仿說其他同學的答案回答問題，歷經三個月實驗處理，他們會獨立回答簡單而具體的問題；沒有明顯認知障礙的實驗組受試在實驗教學初期，即能獨立以詞彙或簡單句回答問題，接受實驗處理後，能依童書圖畫說出語法正確內容完整的故事。

(三) 家長觀察與訪談資料分析結果顯示，大多數實驗組受試會主動閱讀童書，也會以對話的方式和家長、手足分享童書內容。

二、限制

本研究在推論上有下列限制：(1) 本研究僅以 21 名就讀高雄市公私立幼兒園所大班之身心障礙兒童及其家長為研究對象，研究結果恐無法代表所有身心障礙兒童，對話式閱讀是否能增進所有身心障礙兒童之語言能力，有待更多研究的檢視。(2) 本實驗教學需家長陪同上課，回家之後每日還需花至少二、三十分鐘導讀童書，研究結果如擬推論至家長無法陪同學習或回家無法配合導讀者，需相當審慎；(3) 本研究樣本均具備使用簡單詞彙表達需求之口語能力，本實驗教學是否適用於無口語能力之身心障礙兒童，則需進一步研究。(4) 本研究於實驗組接受對話式閱讀教學期間，對照組留在就讀園所學習既定的教學進度，並未使用任何語言介入策略增進其詞彙量，實驗組受試詞彙成長量顯著的高於對照組，僅能說明對話式閱讀能有效增進身心障礙兒童的詞彙量，至於對話式閱讀是否顯著的優於其他介入策略，尚須進一步研究。

三、建議

根據本研究結論與限制對未來研究提出下列建議：(1) 可嘗試探討對話式閱讀是否能有效

增進文化不利的一般幼兒，或未具口語表達能力的身心障礙兒童之詞彙量和說話能力。(2)設計不同的語言介入策略，比較對話式閱讀和其他策略之介入成效，提供早期療育人員及家長選擇介入策略之參考。(3)發展精緻而標準化的語言評量工具，用來評量身心障礙兒童語言介入之成效。

參考文獻

一、中文部分

- 宋維村(民 89): 自閉症學生輔導手冊。台北市: 教育部特殊教育小組。
- 李芄娟(民 90): 聽障學童送氣與不送氣語詞清晰度研究。《特殊教育與復健學報》，9，133-158。
- 李俞瑾(民 91): 故事在兒童休閒活動上的運用—以親子共讀讀書會為例。國立台東師範學院兒童文學研究所碩士論文(未出版)。
- 李麗紅(民 84): 「語調聽覺法」對學前聽障兒童聽覺能力與語言發展能力教學效果之研究。國立臺灣師範大學特殊教育研究所碩士論文(未出版)。
- 官育文(民 91): 家長本位溝通訓練方案之行動研究。國立高雄師範大學特殊教育學系碩士論文(未出版)。
- 林初穗(民 92): 自閉症幼兒仿說類型分析之研究。《特殊教育研究學刊》，24，137-149。
- 林寶貴(民 83): 語言障礙與矯治。台北市: 五南。
- 林寶貴、何東墀、錡寶香(民 78): 聽覺障礙學生國語文能力測驗之編製及其相關研究。彰化: 國立彰化師範大學特殊教育學系。
- 林寶貴、林美秀(民 82): 學前兒童語言障礙評量表。台北市: 國立臺灣師範大學特殊教育研究所。
- 林寶貴、張正芬、黃玉枝(民 81): 台灣區智能不足學童語言障礙之調查研究。台北市: 國立臺灣師範大學特殊教育研究所編印。
- 林寶貴、錡寶香(民 91): 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。
- 邱彩惠(民 89): 早期療育單位之語言介入方案。國立高雄師範大學特殊教育學系碩士論文(未出版)。
- 金瑞芝(民 89): 親子共讀圖畫書之歷程: 三歲與五歲組的比較。《台北市立師範學院學報》，31，193-208。
- 施惠玲(民 89): 認字困難兒童之認字教學—個案研究。國立台東師範學院教育學研究所碩士論文(未出版)。
- 洪育慈(民 91): 多媒體兒歌對國小低年級智障伴隨語障學生詞彙教學成效之研究。國立彰化師範大學特殊教育學系碩士論文(未出版)。
- 徐庭蘭(民 93): 親子共讀對語言發展遲緩幼兒語言理解與口語表達之學習成效。《醫護科技學刊》，6(4)，349-370。
- 徐道昌、吳香梅、鍾玉梅(民 79): 語言治療學。台北市: 大學圖書。
- 張欣戊(民 80): 學前兒童語言能力測驗。國科會專題研究計畫 NSC 79-0301-H002-067。線上檢索日期: 93 年 11 月 27 日。網址: <http://ceiba3.cc.ntu.edu.tw/course/52ffab/index.htm>
- 張蓓莉(民 89): 聽覺障礙學生說話清晰度知覺分析研究。《特殊教育研究學刊》，18，53-78。
- 教育部(民 89): 全國兒童閱讀運動實施計畫。線上檢索日期: 民國 89 年 12 月 11 日。網址: <http://reading.educities.edu.tw/readingplan/choice6.htm>。
- 曹純瓊(民 89): 鷹架式語言教學對國小高功能自閉症兒童口語表達能力學習效果研究。

- 特殊教育研究學刊，20，193-220。
- 莊妙芬(民 88)：替代性溝通訓練對重度智能障礙兒童溝通能力與異常行為之影響。國科會專題研究計畫成果報告。NSC88-2614-H024-001。
- 莊妙芬(民 90)：替代性溝通訓練對低功能自閉症兒童溝通能力與異常行為之影響。特殊教育與復健學報，9，181-212。
- 許月琴(民 89)：台北市五歲兒童特定型語言障礙之調查研究。國立臺灣師範大學特殊教育學系碩士論文(未出版)。
- 許晉銘(民 93)：全民健康保險門診語言治療利用情形之分析。國立高雄師範大學溝通障礙教育研究所碩士論文(未出版)。
- 許耀分(民 92)：圖片兌換系統教學對增進自閉症兒童自發性使用圖片溝通行為之研究。國立台北師範學院身心障礙教育研究所碩士論文(未出版)。
- 陳小娟(民 86)：學前聽障班聽語法第一年實驗研究。特殊教育與復健學報，5，139-168。
- 陳東陞(民 82)：兒童口語表達能力測驗。台北市：中國行為科學社。
- 陳姝蓉(民 92)：故事結構教學對增進國小閱讀障礙學生閱讀理解能力之研究。國立台北師範學院身心障礙教育研究所碩士論文(未出版)。
- 陳幗眉(民 84)：幼兒心理學。台北市：五南。
- 陸莉、劉鴻香(民 83)：修訂畢保德圖畫詞彙測驗。台北市：心理。
- 曾怡惇(民 82)：台北市國小啟智班中度智能不足兒童與普通兒童口語表達能力之比較研究。特殊教育研究學刊，9，151-176。
- 曾進興(民 85)：兒童認知功能綜合測驗之七一語言測驗。台北市：教育部社教司。
- 黃志雄(民 91)：自然環境教學對重度智能障礙兒童溝通能力的影響及其相關研究。國立台南師範學院特殊教育學系碩士論文(未出版)。
- 黃秀雲(民 91)：輕度智障兒童的語言敘述—以圖畫書為媒材。台東師範學院，兒童文學研究所碩士論文(未出版)。
- 黃德業(民 75)：聽障嬰幼兒語言輔導研究(一)。特殊教育研究學刊，2，85-110。
- 鄧秀芸(民 91)：電腦輔助教學對國小中度智能障礙兒童功能性詞彙識字學習成效之研究。國立花蓮師範學院特殊教育學系碩士論文(未出版)。
- 錡寶香(民 91)：特定型語言障礙兒童之介紹。特教園丁，18(2)，51-60。
- 鍾玉梅(民 78)：智能不足兒童之語言異常與治療。聽語會刊，6，54-57。

二、英文部分

- 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.
- Crowe, L.K., Norris, J. A., & Hoffman, P.R. (2004). Training caregivers to facilitate communicative participation of preschool children with language impairment during storybook reading. *Journal of Communication Disorders, 37*, 177-196.
- Dale, P. S., Crain-Thoreson, C., Notari-Syverson, A., & Cole, K. (1996). Parent-child book reading as an intervention technique for young children with language delays. *Topics in Early Childhood Special Education, 16*(2), 213-235.
- Fung, P., Chow, B. W., & McBride-Chang, C. (2005). The impact of a dialogic reading program of deaf and hard-of-hearing kindergarten and early primary school aged students in

- Hong Kong. *Journal of Deaf Students and Deaf Education*, 10(1), 82-95.
- Kirkpatrick, A. (2003). *A dialogic reading intervention programme for parents and young children*. Retrieved January 31, 2005, from the World Wide Web:
<http://www.sheffield.ac.uk/surestart/publins.html>.
- Marvin, C. (1994). Home literacy experience of preschool children with single and multiple disabilities. *Topics in Early Childhood Special Education*, 14(4), 436-454.
- Olofsson, A., & Niedersoe, J. (1999). Early language development and kindergarten phonological awareness as predictors of reading problems: From 3 to 11 years of age. *Journal of Learning Disabilities*, 32(5), 464-472.
- Owens, R. (2001). *Language Development: An Introduction* (5th ed.). Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Prizant, B. M., Schuler, A. L., Wetherby, A. M., & Rydell, P. J. (1997). Enhancing language and communication development: Language approaches. In D. J. Cohen & F. R. Volkna (Eds.), *Handbook of autism and development disorders* (2nd ed., pp. 673-605). New York: John Wiley & Sons.
- Raudenbush, S., Bryk, A., Cheong, Y. F., & Congdon, R. (2000). *HLM5: Hierarchical linear and nonlinear modeling*. Chicago: Scientific Software International.
- Schneider, P., & Hecht, B. F. (1995). Interaction between children with developmental delays and their mothers during a book-sharing activity. *International Journal of Disability, Development and Education*, 42(1), 41-56.
- Valdez-Menchaca, M. & Whitehurst, G. J. (1992). Accelerating language development through picture book reading: A systematic extension to Mexican day care. *Development Psychology*, 28(6), 1106-1114.
- Whitehurst, G. J., Arnold, D. H., Epstein, J. N., Angell, A. L., Smith, M., & Fischel, J. E. (1994). A picture book reading intervention in daycare and home for children from low-income families. *Development Psychology*, 30(5), 679-689.
- Whitehurst, G. J., Falco, F. L., Lonigan, C. J., Fischel, J. E., DeBaryshe, B. D., Valdez-Menchaca, M. C., & Caulfield, M. (1988). Accelerating language development through picture book reading. *Development Psychology*, 24(4), 552-559.
- Yoshinaga-Itano, C. (1999). Early speech development in children who are deaf or hard of hearing: interrelationships with language and hearing. *Volta Review*, 100(5), 181-212.

附件一 實驗教學用童書及幼兒詞彙測驗雙向細目表

童書名稱	題型與題號				合計題數
	指出正確的 圖畫	說出正確的 詞彙	使用適當詞彙 回答問題	說出詞彙的 意思	
1. David goes to school	1, 2, 3	1, 2, 3	1, 2	1, 2	10
2. 胖國王、瘦皇后	4, 5, 6	4, 5, 6	3, 4	3, 4	10
3. 小熊包力刷牙記	7, 8, 9	7, 8, 9	5, 6	5, 6	10
4. 是誰嗯嗯在我的頭上	10, 11, 12	10, 11, 12	7, 8	7, 8	10
5. 第一次上街買東西	13, 14, 15	13, 14, 15	9, 10	9, 10	10
6. 爸爸走丟了	16, 17, 18	16, 17, 18	11, 12	11, 12	10
7. 菲菲生氣了	19, 20, 21	19, 20, 21	13, 14	13, 14	10
8. 波利，為什麼要吵架？	22, 23, 24	22, 23, 24	15, 16	15, 16	10
合計題數	24	24	16	16	80

附件二 幼兒詞彙測驗舉例

一、施測說明

(一) 指出正確的圖畫

* 主試者將詞彙圖卡平放在受試者面前，翻到第一張（施測 1 至 3 題）呈現六張圖畫，問：「○○，看看這些圖畫，請你指給老師看，哪一個是帽子？」

若受試者指著帽子，主試者在反應欄圈選「帽子」，並在計分欄內記錄 1 分，繼續施測第 2 題；若受試者指錯圖畫，主試者就在反應欄內圈選他所指的圖，並在計分欄內記錄 0 分，主試者指著帽子圖畫說：「這是帽子！」後繼續第 2 題。

(二) 說出正確的詞彙

* 主試者說：「老師現在要讓你看看另一種圖片，每一張圖片上有三個圖畫，請你看看老師手指的那一個圖畫，說出它的名稱。」，同時翻到詞彙圖卡第 9 張（施測第 1~3 題），然後指著「桌子」，問：「這是什麼？」

◆ 正確答案：一張桌子、桌子、電腦桌均可。

* 主試者將受試的答案寫在反應欄，若受試者答對就給 1 分，若受試者無法回答或答錯，主試者可以提示說：「這是一張桌子。」，然後繼續施測第 2 題。

(三) 使用適當詞彙回答問題

* 主試者說：「現在老師要問你一些問題，你要專心聽，然後再回答。請你告訴老師，小朋友拿什麼寫字？」

◆ 正確答案：鉛筆、筆均可。

(四) 說出詞彙的意思

* 主試者說：「現在老師要問你一些字詞的意思，你要專心聽，然後再回答。請你告訴老師，黑板是什麼？」

若受試者回答錯誤或沒有回答，將他的反應記錄在反應欄，並提示答案說：「黑板就是老師上課的時候，用粉筆寫字教小朋友的板子。」如果受試者的回答不明確或模稜兩可，主試者要追問，說：「請你再說清楚一些。」，並將答案記錄在反應欄。

受試者正確說出詞彙意思得 1 分，若受試者無法正確說出詞彙意思，但能用該詞彙正確造句得 0.5 分，其餘得 0 分。

二、記錄表

1. 幼兒姓名：_____ 性別：男 女 評量者：_____
2. 就讀園所：_____ 幼稚園（托兒所） 座號：_____
3. 生日：____年__月__日 評量日期：____年__月__日

題 目	反 應						計 分
一、圖畫題—指出正確的圖畫							
1.帽子	帽子	葡萄	窗戶	書架	雲	餐巾紙	
二、圖畫題—說出正確的詞彙							
1.桌子							
三、語文題—使用適當詞彙回答問題							
1.筆							
四、語文題—說出詞彙的意思							
1.黑板							

Bulletin of Special Education, 2005, 29, 49-72
National Taiwan Normal University, Taiwan, R.O.C.

The Effects of Dialogic Reading on Vocabulary Ability of Preschool Aged Children with Disabilities

Lin, Yueh-Hsien

Wu, Yuh-Yih

Su, Chwen-Yng

SHU-TE University

National Kaohsiung Normal University

Kaohsiung Medical University

ABSTRACT

The primary purpose of the study was to examine the effects of dialogic reading on vocabulary ability of preschool aged children with disabilities. A total of 21 children who were holders of a current disability certificate between the ages of 5 years 7 months and 7 years 3 months, participated. The subjects were guided by the researcher and their parents to read selected children books using the methods of dialogic reading in the environment of school and home for twenty to thirty minutes per day. The results of the study were: a) Dialogic reading showed positive results in experiment group. The learned vocabularies of the subjects of experiment group were maintained after three months. b) The vocabulary growth rate of the subjects was correlated to their cognitive ability. c) Dialogic reading motivated active reading behaviors of most of the subjects of experiment group. The subjects also shared the learned stories to their parents and siblings. Based on the results of this study, the researcher provided several suggestions to future studies.

Keywords: children with disabilities, children books, vocabulary ability, dialogic reading