

110年度高等教育深耕計畫

主軸計畫成果報告書

主軸一 「長材茂學，教學創新計畫」

分項計畫1-2：推動學生及教師學習能力認證

執行策略：1-2-A 「教師發展，多元成就」

社群名稱：產後護理機構實務運作

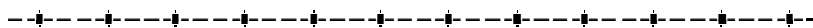
指導單位：教育部技職司

主辦單位：長庚科技大學

承辦單位：長庚科技大學護理系

活動日期：中華民國 110年 5 月 1 日~110年 10 月 31 日

目 錄



壹、活動檢核	P.1-2
貳、活動經費	P.3
參、活動時程表	P.4
肆、活動議程表	P.5-9
伍、活動簽到表	P.10-14
陸、活動海報	P.15
柒、活動照片	P.16-19
捌、專題講座內容	P.20-79
玖、回饋單統計	P.80-81
拾、成果產出	P.82-84

壹、活動檢核

1-2-A 跨校跨領域教師增能社群成果檢核表			
社群名稱	產後護理機構實務運作		
社群執行起迄日期	110年5月1日至 110年10月31日	社群人數	7人 (本社群之成員)
核定經費	30,000元	實際執行經費	30,000元
社群活動執行內容重點概述	<p>舉辦四場演講或實作的活動，包括：9/3與某產後護理機構執行長及相關工作人員的演講與對談，及9/4、10/2、10/9三次的產後衛教影片製作。受疫情影響，此次社群活動僅提供社群成員及校內少數教師參與。藉由從機構人員及相關書籍閱讀後，社群成員群體腦力激盪與討論後，決定此次初次拍攝衛教影片的三個主題。過程中，先進行分鏡，決定內容大綱後，試拍、剪輯、試播、討論、修改、重製等過程。最終完成「如何避免寶寶過敏」、「嬰兒急救」及「親子共讀」三部產後機構所需的線上衛教影片，並提供某產後護理機構使用。</p>		
是否依據核定之質量化指標執行？ <input checked="" type="checkbox"/> 是 <input type="checkbox"/> 否，原因_____			
質化指標	1.結合產業共同開發問題導向實作、產業實務專題課程開發社群 2.社會服務 3.產學研發	執行成效	1.透過產後機構執行長的演講及與工作人員的對談，增進成員了解產後護理機構常見的衛教主題及對於線上衛教課程的需求。了解到產後護理機構婦女常見衛教需求包羅萬象，每項主題適合的衛教方式略有不同，有助於後續決定拍攝的影片主題的優先順序。 2.在選擇主題前，社群成員也透過閱讀相關書籍與資料，充實對於各衛教主題的了解，過程中習得之知識能於相關課程與學生分享，充實教學實務內容質量。而拍攝衛教影片的經驗，增加線上教學的經驗，有助後續相關課程之進行。

量化指標	1.結合產業共同開發問題導向實作、產業實務專題課程開發社群 2.社會服務 3.產學研發	執行成效	1.舉辦4場主題活動，受疫情影響，僅100人次本社群成員及本校教師參與活動。 2.完成三部產後護理機構之衛教影片，並提供給合作機構使用。
是否與其他主軸活動進行成效倍增？ <input type="checkbox"/> 是，主軸___執行策略___ <input checked="" type="checkbox"/> 否			
辦理此活動較著重之面向？ <input checked="" type="checkbox"/> 教學面 <input type="checkbox"/> 公共面 <input type="checkbox"/> 社會面 <input type="checkbox"/> 特色面			
檢討與建議	本年度社群執行期間，因為遇到疫情升級，影響活動規畫及執行。直至暑假考量疫情有趨緩的趨勢，才趕緊聯繫產後機構負責人的時間，導致執行時間相對匆促。期間因發現經費運用項目定義與往年略有差異，為讓經費運用更符合本社群實際需求而提出變更申請，將原定教學業務費調整為材料費，並依計畫完成費用核銷。另外，因配合防疫政策，原定4小時的校外講座鐘點，減低至2.5小時，並將校外專家的講座費用調挪一部分，改聘校內老師進行教學影片的製作及分享。雖然機構人員經驗分享時間降低，但期間也購買相關書籍閱讀，多方充實相關知能，藉以能掌握產後機構衛教主題需求，並將拍攝衛教影片的主題排出先後順序。因時間及錄製衛教影片的經驗有限，此次先排除一些需要拍攝實體操作的主題，優先選擇寶寶過敏預防、急救及親子共讀三個適合對談分享經驗的主題，嘗試拍攝適合產後機構住民觀看自學的衛教影片。透過業者及機構住民等地試用，發現影片主題可符合機構的需求，目前也實際提供業者使用。此次經驗有助教師未來進行「以實整虛」的線上教學相關教學技能，活動回饋正向滿意。未來可以再學習進階影片動畫美編等編輯技能，也可將所獲經驗編入產後機構互動情境之教案與演練，以增加對學生就業技能的輔導。		

承辦人(簽章)：

承辦主軸主管(簽章)：簡淑慧

教學發展與資源中心查核日期： 年 月 日 單位簽章：
 查核人簽章：

貳、活動經費預算與實際支出明細表

單位：新台幣元

編序	預算項目	預算支出			實際支出	差異說明
		單價	數量	總額		
1	膳食費	80 元/個	15 個	1,200 元	1,200 元	
2	印刷費	/份	20 份	2,000 元	2,000 元	
3	講座鐘點費	1,000/小時	9 小時	9,000 元	12,000 元	因疫情升級，調挪外請講座鐘點費用。
		2,000/小時	4 小時	8,000 元	5,000 元	因疫情升級，調降外請講員講授時間，所剩費用挪至校內講座鐘點費。
4	交通費	/趟	0 趟	0 元	0 元	
5	材料費	/份	10 份	8,000 元	8,000 元	
6	教學業務費	/份	0 份	0 元	0 元	
7	雜支	/份	1 份	1,800 元	1,800 元	
總計					30,000 元	

承辦人：鍾芬芳

(親簽) 承辦單位主管：

主軸計畫主持人：簡淑慧

說明：

1. 預算項目請就原修正申請書之支出預算明細資料填寫。
2. 實際支出欄位，請就實際執行的支出金額填寫，並說明差異原因。
3. 如有學校配合款支付之項目，務必填寫清楚。
4. 申請人應於計畫結束後一個月內繳交成果報告書(電子檔及紙本各一份)、滿意度問卷調查表及活動歷程檔案(含紀錄紙本、照片、影音檔、活動滿意度調查結果分析等)。
5. 為展現社群成果、擴大教師交流，成果報告書將進行紙本實體或線上展示。
6. 社群成員須參加教學發展與資源中心期末辦理之成果發表會。
7. 如本表不敷使用，請自行增列。

參、活動時程

活動時間	活動名稱
09月03日	產後月子期間常見衛教議題
09月04日	產後衛教影片I製作
10月02日	產後衛教影片II製作
10月09日	產後衛教影片III製作

肆、活動議程

長庚學校財團法人長庚科技大學 110 年度高等教育深耕計畫

1-2-A 「教師發展，多元成就」

跨校跨領域教師增能社群

「產後月子期間常見衛教議題」活動

- 一、目的：藉由專家演講與對談，了解產後護理機構常見衛教議題。
- 二、時間：110 年 09 月 03 日(星期五) 13：00 至 15：30
- 三、地點：馥御產後護理之家
- 四、主辦單位：「產後護理機構實務運作」社群
- 四、議程：

時間	主題	主持人/講者
12:55-13:00	報到	鍾芬芳老師
13:00-14:20	產後機構常見衛教議題	林岑熹執行長
14:20-15:30	衛教影片於機構之使用	林岑熹執行長
15:30	賦歸	

活動聯絡人：護理系 鍾芬芳 (分機 3164/E-mail:ffchung@mail.cgust.edu.tw)

長庚學校財團法人長庚科技大學 110 年度高等教育深耕計畫

1-2-A 「教師發展，多元成就」

跨校跨領域教師增能社群

「產後衛教影片 I 製作」活動

一、目的：藉由專家影片製作經驗分享與座談，完成一部產後機構衛教影片之製作與修編。

二、時間：110 年 09 月 04 日(星期六) 13:00 至 17:00

三、地點：301 討論室

四、主辦單位：「產後護理機構實務運作」社群

四、議程：

時間	主題	主持人/講者
12:55-13:00	報到	鍾芬芳老師
13:00-14:00	產後衛教影片主題發想	倪麗芬老師
14:00-16:00	產後衛教影片 I 錄製實作	倪麗芬老師
16:00-17:00	影片 I 成果呈現與編修	倪麗芬老師
17:00	賦歸	

活動聯絡人：護理系 鍾芬芳 (分機 3164/E-mail:ffchung@mail.cgust.edu.tw)

長庚學校財團法人長庚科技大學 110 年度高等教育深耕計畫

1-2-A 「教師發展，多元成就」

跨校跨領域教師增能社群

「產後衛教影片 II 製作」活動

一、目的：藉由討論決定影片主題與分鏡，完成一部產後機構衛教影片之製作與修編。

二、時間：110 年 10 月 02 日(星期六) 13:00 至 17:00

三、地點：N301 討論室

四、主辦單位：「產後護理機構實務運作」社群

四、議程：

時間	主題	主持人/講者
12:50-13:00	報到	鍾芬芳老師
13:00-14:00	衛教影片 II 分鏡討論	倪麗芬老師
14:00-16:00	衛教影片 II 錄製實作	倪麗芬老師
16:00-17:00	影片 II 成果呈現與編修	倪麗芬老師
17:00	賦歸	

活動聯絡人：護理系 鍾芬芳 (分機 3164/E-mail:ffchung@mail.cgust.edu.tw)

長庚學校財團法人長庚科技大學 110 年度高等教育深耕計畫

1-2-A 「教師發展，多元成就」

跨校跨領域教師增能社群

「產後衛教影片 III 製作」活動

- 一、目的：藉由討論決定影片主題與分鏡，完成一部產後機構衛教影片之製作與修編。
- 二、時間：110 年 10 月 09 日(星期六) 13:00 至 17:00
- 三、地點：馥御產後護理之家
- 四、主辦單位：「產後護理機構實務運作」社群
- 四、議程：

時間	主題	主持人/講者
12:50-13:00	報到	鍾芬芳老師
13:00-14:00	衛教影片 III 分鏡討論	倪麗芬老師
14:00-15:30	衛教影片 III 錄製實作	倪麗芬老師
15:30-16:30	影片 III 成果呈現與編修	倪麗芬老師
16:30-17:00	社群活動成果分享	倪麗芬老師
17:00	賦歸	

活動聯絡人：護理系 鍾芬芳 (分機 3164/E-mail:ffchung@mail.cgust.edu.tw)

伍、活動簽到表

產後月子期間常見衛教議題

會議簽到表

時間	110年9月3日(星期五)		13時00分 15時30分	地點	產後護理之家
出席人員	呂麗芬				
		徐慧娟			
	王瑜欣				
		吳淑娟			
	林淑君				
		葉靜娟			
	林麗美				
	林岑慧				
	鍾芬芳				
缺席	姓名	原因	姓名	原因	
列席					
紀錄	鍾芬芳		主席	鍾芬芳	

最後衛教影片工製作

會議出席簽到表

時間	110年9月4日(星期六)		地點	301 討論室
	13時00分 17時00分			
出席人員	徐志欣	吳子明		
	王明峰	林麗美		
	曾偉明			
	林外君			
	伍麗芳			
	鍾芬芳			
列席				
紀錄	鍾芬芳		主席	鍾芬芳

產後衛教影片製作 會議出席簽到表				
時間	11年10月2日(星期六)		13 時00分 17 時00分	地點 301 討論室
出席人員				
		呂巨芬	吳少弟	
		王明珍	徐雲欣	
		林水泉	鍾靜如	
			林麗芬	
		鍾芬芳		
列席				
紀錄	鍾芬芳		主席 鍾芬芳	

產後衛教影片製作

會議簽到表

時間	110年10月9日(星期六)		13時00分 17時00分	地點	醫衛產後護理之家
出席人員					
	徐慧貞				
		吳淑娟			
	王淑珍				
	呂巨君	林淑君			
		張瑞娟			
	鍾若芳				
		林麗雲			
缺席	姓名	原因	姓名	原因	
列席					
紀錄	鍾若芳		主席	鍾若芳	

陸、活動海報(若無，空白即可)

柒、活動照片

(一) 產後月子期間常見衛教議題

日期：110年9月3日

地點：馥御產後護理之家



林執行長產後機構常見衛教議題



林執行長及機構人員說明衛教影片於機構之使用需求

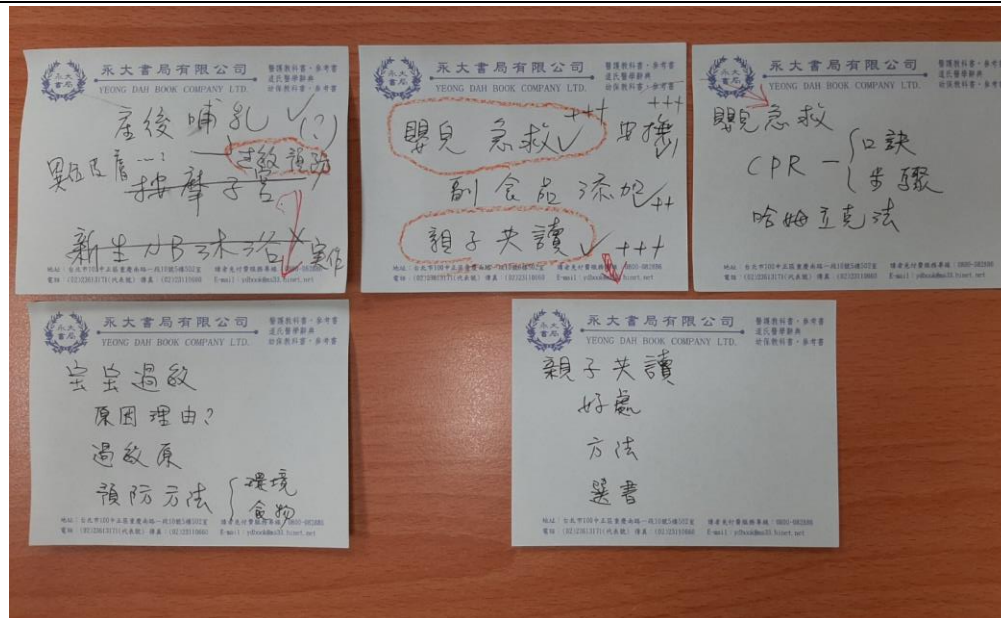
(二) 產後衛教影片 I 製作

日期：110 年 9 月 04 日

地點：301 討論室



產後衛教影片主題發想

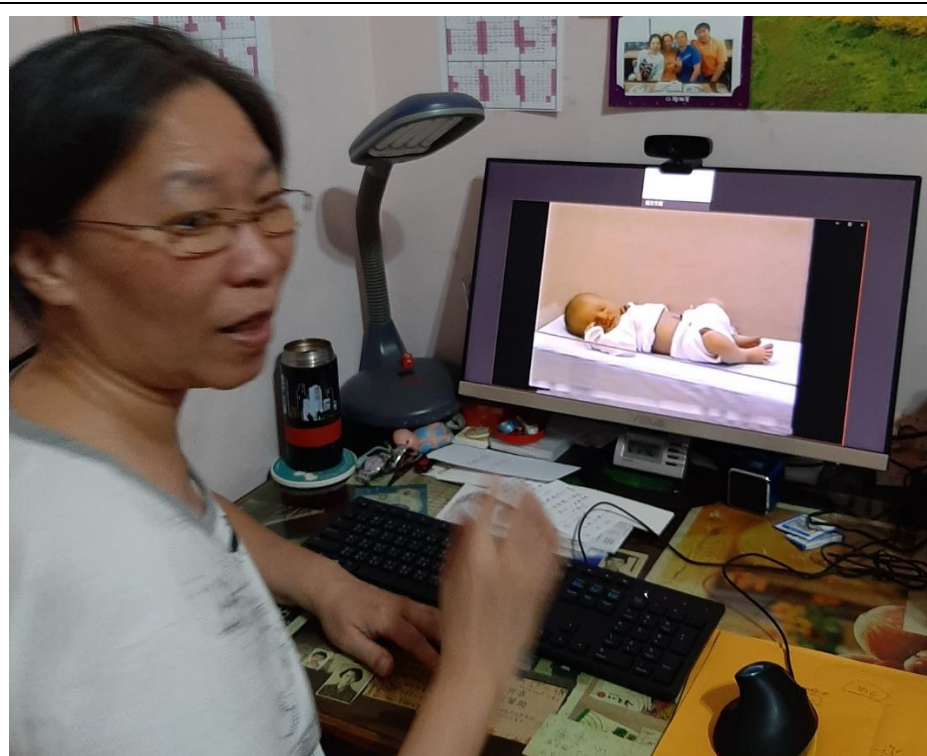


產後衛教影片主題及分鏡討論結果

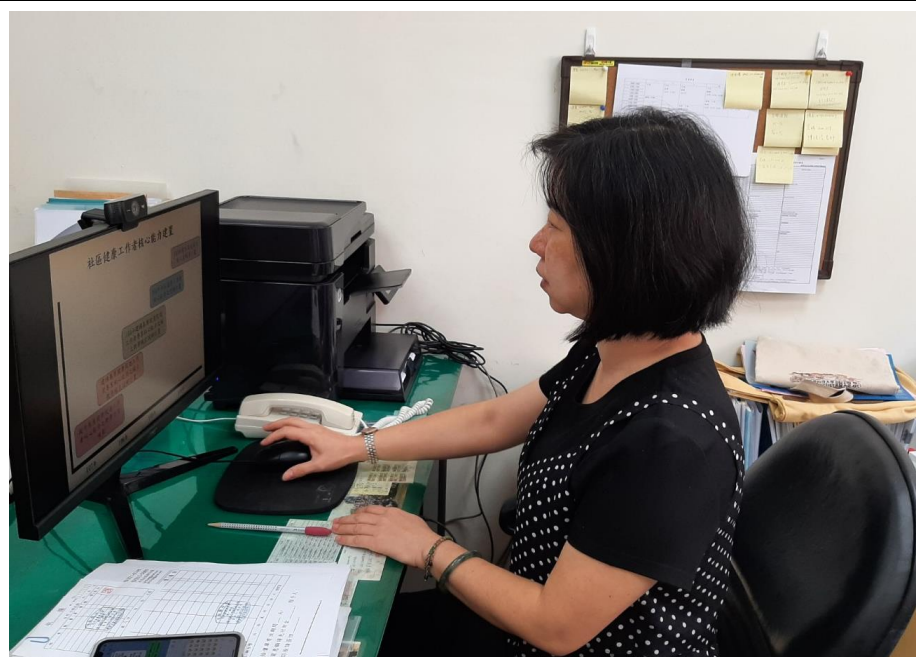
(三) 產後衛教影片 II 製作

日期：110 年 10 月 02 日

地點：301 討論室



產後衛教影片錄製實作練習與討論



產後衛教影片 I 錄製實作

(四) 產後衛教影片 III 製作

日期：110 年 10 月 09 日

地點：馥御產後護理之家



衛教影片成果分享—麗芬老師準備播放



衛教影片成果分享—芬芳老師聽取聽眾的意見

捌、專題講座內容(含諮詢內容等)



產後月子期間常見衛教議題

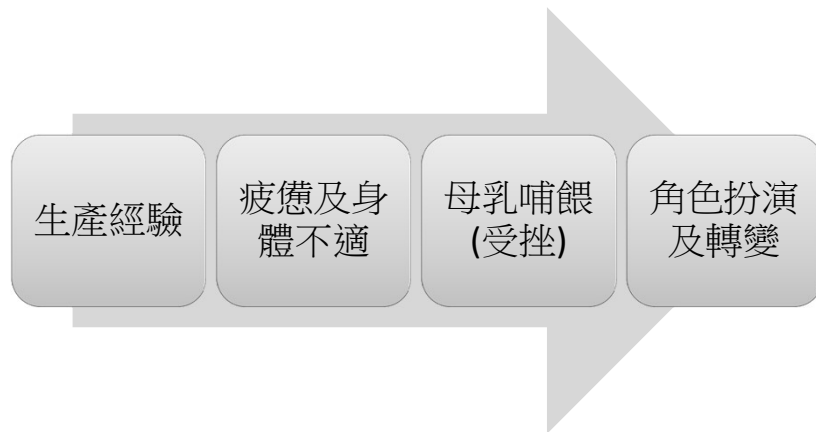
馥御產後護理之家

執行長 林岑熹

產後關注主題

- 媽媽自我照顧
 - 身體復舊、傷口、飲食、休息、身體清潔
- 嬰兒照顧
 - 沐浴、過敏體質、黃疸、排便、預防針、脹氣
- 母乳相關

產後常見的護理問題及護理



討論

以臨床為基礎提倡親子 共讀來促進兒童發展（上）

臺北醫學大學附設醫院家庭醫學科 陳宥達

前言

世界衛生組織統計兒童發展遲緩的發生率約10%¹，家扶基金會於2013年在偏鄉地區調查疑似發展遲緩率高達27.2%，台灣展臂閱讀協會於2015年在高雄市原鄉調查指出遲緩兒童接受早療比率18%；有47%的家庭沒有童書；69.5%家庭沒有共讀習慣。早期療育在遲緩兒發生率較高的偏遠地區需耗費龐大資源，如何針對問題介入與預防是兒童照護上刻不容緩的議題。美國兒科醫學會於2014政策聲明²指出將早期閱讀推廣納入兒童醫療照護之中，並介紹有實證醫學支持的展臂閱讀(Reach Out and Read, ROR)模式，可以達到預防兒童因為後天刺激不足導致發展遲緩的問題。鑑於台灣偏鄉早期教育缺乏，當地圖書資源難以進入家庭，而有2015年發起的台灣展臂閱讀協會支持偏遠地區的醫療院所推廣親子共讀。台灣兒科醫學會於2016年的聲明稿「儘早開始唸故事書給寶寶聽」³，鼓勵家長運用對話式共讀的方式來和孩子互動。熟悉兒童發展的專業醫療人員擁有獨特的機會，在孩子出生後的快速發展階段，反覆定期接觸大部分的家庭，可以鼓勵家長在孩子腦部發展黃金時期為孩子打開書本，本文針對臨床上執行親子共讀推廣之經驗與相關文獻做回顧整理。

臨床醫師的新角色

家庭功能與社區環境對屬於易受傷族群的孩童之身心健康影響很大，過去公共衛生的進步，如疫苗、衛生及營養方面，大大增進了眾人的健康，但是隨著時間的進展，社會整體

新的健康問題產生，而且是複雜且多因素造成的，在問題之間彼此存在著交互關係，使得解決問題的方法變得更有挑戰性！例如食品安全、貧窮與M型化社會、網路3C成癮、兒童照顧上忽略、網路與校園霸凌、虐待等問題，都對孩童和家庭健康帶來許多不良的後果。過去研究指出兒童大腦在6歲前完成90%以上的發育⁴，視覺皮質在產後4個月到8個月之間達到高峰，前額皮質的區域在第15個月達到高峰⁵。兒童成長過程身體、心理、社會情感環境影響著大腦結構發育、學習潛能和行為表現。而ROR創辦人之一的Barry Zuckerman兒科教授提到醫師是社會正義的載體，是改變健康之社會決定因子(Social Determinants of Health, SDoH)的契機，強調臨床醫師扮演對抗健康不平等的全新角色上有著關鍵的影響力。

展臂閱讀模式的起源與模式

早在1989年，兩位兒科醫師Barry Zuckerman及Robert Needleman於波士頓市立醫院（現波士頓醫學中心）發現許多經濟弱勢家庭的孩子，在發展快速的階段普遍缺乏閱讀與口語刺激的機會，因此在語言表達、社交能力方面都明顯落後。由於孩童不是天生就喜歡上書本，他們需要和家長共讀的過程，開始獲得閱讀的樂趣，有鑑於此，兩位兒科醫師在30年前開始了從診間推廣兒童早期閱讀的展臂閱讀計畫(ROR)。展臂閱讀主要介入對象為0-6歲的學齡前兒童，模式的核心三要素為：

1. 醫療人員向家長解釋親子共讀的重要性，討論童書並衛教共讀指引（圖一）。



圖一 親子共讀衛教單

親子共讀衛教單 (台北市醫師公會、台灣展臂閱讀協會提供) : <https://reurl.cc/Aqql5E>



2. 醫療人員給兒童一本新的適齡童書，示範與孩子共讀時學習的特別時刻（例如翻書、認識物品、數數）。
3. 佈置候診室成為有童書、提倡閱讀的文宣（圖二）的兒童友善閱讀空間。

2014年美國兒科醫學會將「主動建議家長儘早唸故事書給寶寶聽」納入兒童醫療照護政策之一，強調醫師在介入早期閱讀推廣對兒童發展的重要性，並描述展臂閱讀是有實證醫學支持的方式，藉由兒童發展篩檢的機會介入推廣兒童早期閱讀，有效改善家長對於照顧兒童態度、親子共讀的頻率以及孩童大腦語言的發展。

親子共讀推廣融入台灣的醫療

2015年台灣展臂閱讀協會的創立致力於偏鄉兒童早期閱讀推動、醫療人員的培訓及提

供醫療據點書籍及候診閱讀空間硬體的支持，隨著2016年兒科醫學會發表聲明稿倡議與衛生福利部國民健康署將親子共讀納入『母嬰親善2.0』之中，越來越多醫療單位加入了推廣親子共讀的行列。利用國內目前依照兒童發展里程與反覆規律的7歲前有7次的兒童發展篩檢的機會，是一個可以改變父母的行為的好方法，結合密集基層醫療環境及長久扎實的公衛政策的優勢作為醫療推廣親子共讀的利基出發，目前已超過60個醫療單位參與，過程中受到夢想資助計畫、台北市醫師公會、衛生福利部國民健康署、統一超商好鄰居文教基金會、各地衛生局、台北市中興扶輪社（台灣高風險家庭兒童發展遲緩防治計畫）、台北市北區扶輪社、社會大眾及合作的醫療院所配合支持，才得以順利永續推廣。

讓親子醫起共讀 從寶寶6個月到3歲的幸福互動!

兒童發展與閱讀行為里程碑

行為	認知	爸媽怎麼做
6 個月到 1 歲		
<ul style="list-style-type: none"> 坐大人腿上，頭能抬穩 伸手抓書、把書放入口中 協助下翻書 	<ul style="list-style-type: none"> 拍打有興趣的圖片 對著圖片看 喜歡臉譜書 	<ul style="list-style-type: none"> 抱著孩子，彼此眼神交流 指圖說出名稱，如小狗、車子 觀察孩子反應，考慮繼續或暫停
1 歲到 1 歲半		
<ul style="list-style-type: none"> 自己能坐穩 大人幫助下拿穩書 一次翻幾頁厚紙板書 	<ul style="list-style-type: none"> 不馬上把書放到嘴裡 將反的書拿正 拿書給家長，想聽故事 用一根手指指圖 問「○○在哪裡？」時可以用手指出 會對特定圖片發出聲音 	<ul style="list-style-type: none"> 讓孩子試著操控書本 協助孩子閱讀 理解孩子注意力不長 問「○○在哪裡？」讓孩子指
1 歲半到 2 歲		
<ul style="list-style-type: none"> 可以一次翻一頁厚紙板書 會拿著書走來走去 把童書當作安全感來源 	<ul style="list-style-type: none"> 對熟悉的圖片說出名稱 對熟悉的故事玩填字遊戲 說故事給玩偶聽 說出一小段熟悉的故事 注意力變動大 	<ul style="list-style-type: none"> 閱讀變生活習慣，如睡前 將圖本與孩子生活經驗結合 問「這是什麼？」給孩子時間思考、回答 對熟悉句子刻意停下，讓孩子接著說
2 歲到 3 歲		
<ul style="list-style-type: none"> 學習翻紙頁書 前後翻書找喜歡的圖畫 	<ul style="list-style-type: none"> 對熟悉的東西命名 朗讀句子，甚至整個故事可以連結圖畫和故事 對圖和文字有所聯結 當熟悉的故事被說錯時會有意見 自己說故事給自己聽 	<ul style="list-style-type: none"> 維持閱讀習慣 睡前故事時間 常常問「那是什麼？」 將圖本與孩子生活經驗結合 樂意反覆說同一故事 提供蠟筆和紙讓孩子畫圖
3 歲以上		
<ul style="list-style-type: none"> 按順序翻紙張書頁 可以坐著聽更久的故事 會塗鴉、畫圖 	<ul style="list-style-type: none"> 可以聽更長的故事 能回憶起熟悉的故事 對文字漸漸有概念 說故事時手沿著文字指 會寫姓名 	<ul style="list-style-type: none"> 說故事時，問「這裡發生什麼事了？然後呢？」 讓孩子說故事 鼓勵孩子寫字、畫畫

展臂閱讀

f 台灣展臂閱讀協會 readthroughtaiwan.org

圖二 兒童發展與閱讀行為里程碑海報 (台灣展臂閱讀協會提供)

親子共讀翻轉高風險家庭孩童成長逆境

在童年時期無法避免地會面臨到逆境與壓力，這時候需要大人的支持與陪伴，無論是透過繪本共讀，抑或是傾聽孩子的訴說，這些簡單的方法卻是讓孩子維持在健全發展軌跡上的重要支撐力。

壓力的種類⁶：

1. 正向壓力(Positive stress)：是程度較小、時間較短、有支持力量、可恢復等特性，例如到醫院注射疫苗、在遊戲闖關挑戰、去上學與家人道別等，是孩子成長與學習不可或缺的一部分。
2. 可承受壓力(Tolerable stress)：是程度較大、時間較長、有支持力量、可恢復等特性，例如失去親人、遭遇天災、疾病等可忍受的壓力。這樣的壓力會觸發身體較大的反應，若在這個時期孩子可以得到大人的協助來調適，他們的大腦結構和他器官就會從可能從有害的影響中恢復過來。
3. 毒性壓力(Toxic stress)：是程度強烈、頻繁、長時間、不可恢復等特性，例如身體或情感受虐、長期忽略、照顧者有藥物濫用、精神疾病、或家庭經濟困難，並且沒有照顧者足夠的支持情況下，累積已超出了兒童的耐受度，而產生有毒性的壓力反應，經過長時間後大腦結構和其他器官會受破壞，影響成年後疾病的發生與認知障礙。

兒童面對壓力時反應的階段：於每個孩

表一 不良童年經驗ACEs的三種類

1. 虐待 (Abuse)	2. 忽略 (Neglect)	3. 家庭功能失常 (Household Dysfunction)
身體虐待	身體忽略	精神疾病
情緒虐待	情緒忽略	母親被施暴
性虐待		父母離異或喪親
		照顧者有犯罪行為被囚禁
		物質濫用

子的成長背景不同，面對壓力的耐受性也不相同，兒童面對壓力時，會有四個不同階段的反應⁷：

1. 第一階段：反應階段，壓力引發身體各式反應。
2. 第二階段：評估階段，孩子嘗試在壓力事件中尋找意義。
3. 第三階段：計畫階段，孩子在壓力狀態下尋找對策。
4. 第四階段：行動階段，孩子嘗試不同方法來處理壓力。

兒童往往很難獨自應對過大的壓力，往往需要家人的愛與陪伴，在充分照顧和支持下來讓壓力水平恢復到可以忍受或正常的範圍，而透過繪本討論故事的親子活動，過程中會進孩子的社交和情感發展，並且對於壓力的來源去理解與找到克服的方法。展臂閱讀是促進兒童健康的公共衛生方法，可以作為家庭與兒童

“毒性壓力”緩衝的方式。

過去文獻⁸針對童年負面經驗(Adverse Childhood Experiences, ACEs)的種類描述為：身體或情感上受虐、忽略、家庭功能失常（貧窮、無家可歸、父母精神疾患、單親等）（表一）。兒童若處在壓力賀爾蒙（皮質醇）升高的水平狀態而缺乏旁人的支持來緩衝，導致長期累積下來的“毒性壓力”會干擾大腦連接的形成，對發育中的大腦產生有害影響，而正向、支持性的家庭關係可以應對逆境並讓這種毒性壓力得到緩解。

臨床上看到高風險的家庭在時間和經濟壓力下，往往很難有實際改善家庭功能的辦法，為了有效解決毒性壓力的問題，父母需要有具體清楚的作法指導，而不是含糊告知“你要多花時間陪伴孩子”。因此，最簡單、有效、帶給孩子溫度的方式是親子共讀，當共讀過程中會有的身體親密感、正向語言激勵與肢體稱讚動作，可以轉移毒性壓力造成的影響，親子互動的過程有助於增強兒童的安全感和幸福感，對孩子在教育及健康上都有很大的幫助。

醫療人員藉由在診間用童書示範對話式共讀，給予家長專業的指引，扮演建立家庭良好育兒環境的重要角色。同時以臨床為基礎的介入方式對高風險家庭在混亂的生活中，提供了片刻的喘息的機會，減輕兒童毒性壓力的影響，而鼓勵家長建立每日親子共讀的時光，來帶給孩子溫暖並建立共讀習慣是兒童健康成長的有力的預測指標。

早期閱讀素養的建立從孩子出生後就開始

父母及照顧者是孩子第一位也是最重要的老師，可以幫助孩子早期素養的萌發，其過程從寶寶聽到聲音、眼神專注在圖片、伸手抓書的衝動到記憶的形成，隨著年齡有不同階段的里程碑。要建立閱讀素養，和孩子越早共讀越好。而閱讀素養有各個階段的目標，0-3歲是「語言獲得期Language Acquisition」，腦部在3歲以前完成百分之80的發展，大腦每秒可以產生100萬個神經突觸連結，在語言接收與表達的過程中不斷增生與修剪，在此時給予豐富的語言刺激可以建構好腦袋。3-5歲是「識字前技巧期Pre-literacy Skills」，讓孩子多操作童書，熟悉閱讀的步驟，也建議讓孩子進入幼兒園，學習與同儕的互動以及幼教課程。5-8歲是「學習如何閱讀期Learn to Read」，開始培養孩子對聲韻規則、拼音、注音符號等概念的認識，並將文字的音與型連結起來。8-18歲是「從閱讀學習知識期Read to Learn」，大量廣泛閱讀來獲得和理解書本上的知識。18-26歲是「持續教育期On Going Education」，閱讀越多，知道的越多，知道的越多，可以去更多地方，當閱讀與接受教育的時間越長，生活經驗將更加豐富，活得更久更健康。

對話式共讀的重要性

運用『對話式共讀』的方式可以幫助處於壓力狀態下的孩童，抒發內心的感受以及應對壓力的階段更快速進階，加快從反應、評估、計畫到行動的過程。而對話式共讀的目的是照

顧者不再是主要說故事的人，而是轉而幫助孩子成為說故事的人，這時候照顧者的角色為聽眾與提問者。就像是沒有人只看別人騎腳踏車就會騎腳踏車，同樣地，沒有人只聽別人閱讀就會閱讀，而是要實際參與說故事，才能更理解故事所要傳達到內容。

對話式共讀的進行步驟可以利用PEER方法⁹，想像正在和孩子看一本關於口腔衛生健康的童書，書上有一張大嘴，牙齒上有畫著細菌的圖片：

1. Prompt提問：照顧者說：“這是什麼？”
（指著牙齒）
2. Evaluate評估：孩子說：“這是牙齒”，照顧者說：“答對了”
3. Expand延伸：照顧者說：“你看！牙齒上有細菌”
4. Repeat重複：照顧者說：“你能說一次牙齒上有細菌嗎？”

對話式共讀的提問方式可以利用CROWD法¹⁰，想像正在和孩子看一本關於動物園的童書，書上有各種動物：

1. Completion prompts填空：在孩子熟悉的故事中，讓孩子完成句子。舉例：照顧者說：“兔子喜歡吃紅蘿蔔；企鵝喜歡吃魚；猴子喜歡吃____”（停頓等孩子回答）
2. Recall prompts回憶：詢問故事更之前的內容。舉例：照顧者說：“還記得第一頁住在洞穴裡的動物，是什麼嗎？”
3. Open-ended prompts開放式問句：以開放

式問句，引導孩子說故事。舉例：照顧者說：“你看！這些可愛的動物在做什麼？”

4. Wh- prompts WH問句:WH問句有8種：Who誰、What什麼、Which哪個、Whose誰的、Where哪裡有、When哪時候、Why為什麼、How如何。舉例：照顧者說：“大象跟鸚鵡哪一個比較重呢？”、“長頸鹿跟駱駝比，誰的脖子比較長呢？”、“為什麼犀牛喜歡玩泥巴？”
5. Distancing prompts 延伸到生活經驗：將故事內容與生活經驗結合，來引起孩子共鳴。舉例：照顧者說：“你記得上次去動物園看過哪隻動物呢？”

繪本對於孩子來說，就像是有圖畫的玩具；對家長來說是與孩子溝通的橋梁；對醫療人員來說是評估孩子身心發展的工具。透過繪本以討論的方式與孩子對話，幫助孩子認識故事，再鼓勵孩子把想法說出來，這樣的方式就像是現今醫療提倡的『沒有最好的方法，只有最適合的選擇』，以及醫學教育強調的『以病人為中心的醫病共享決策』，透過討論的方法是，來縮短醫病之間的認知差距，進而做出最好選擇，如此才能為病患謀求最大的福祉，這些都是強調對話的重要性。

附錄1：親子共讀科普教育影片¹¹
（衛生福利部國民健康署, 2020）：<https://reurl.cc/GVVY1A>



附錄2：親子共讀每一天，給家長的閱讀小建議

共讀永遠不嫌早：寶寶喜歡被抱著聽故事。

短短幾分鐘也可以：寶寶也許只能安靜坐在大腿上，聽少少頁的故事。

讓孩子試著翻書：寶寶喜歡探索書本，父母可以給寶寶厚紙板書來學習翻頁。

討論書上的圖片：看著圖片一起編故事，鼓勵孩子發揮創造力。

反覆唸喜愛的故事：孩子常堅持唸同一本書，因為他們喜歡在重複之中學習。

讓孩子參與討論：問在哪裡？這是什麼？為什麼這樣？用故事幫助孩子認識這個世界。讓故事變得活潑起來！用不同音調、加入臉部表情與動作，讓故事變得生動有趣。

隨時隨地和孩子說話：床邊、車站、超商，任何時間任何地點。

當你沒書了怎麼辦：社區圖書館！社區有許多圖書資源，在圖書館、超商兒童閱覽室、親子館、書店，有故事時間、新朋友、還有很多好玩的書。

參考文獻

1. Clark H, Coll-Seck AM, Banerjee A, et al: A future for the world's children? A WHO-UNICEF-Lancet Commission. *Lancet* 2020; 395(10224): 605-58.
2. Council on Early Childhood, High PC, Klass P: Literacy promotion: an essential component of primary care pediatric practice. *Pediatrics* 2014; 134(2): 404-9.
3. 臺灣兒科醫學會聲明稿：儘早開始唸故事書給寶寶聽。 <https://www.pediatr.org.tw/>

people/edu_info.asp?id=34。資料擷取日期：2020/03/12。

4. Brown TT, Jernigan TL: Brain development during the preschool years. *Neuropsychol Rev* 2012; 22(4): 313-33.
5. Tierney AL, Nelson CA III: Brain development and the role of experience in the early years. *Zero Three* 2009; 30(2): 9-13.
6. Franke HA: Toxic Stress: Effects, Prevention and treatment. *Children (Basel)* 2014; 1(3): 390-402.
7. Jan J: Childhood stress. *Childhood Education* 1997; 73(3): 172-3.
8. Centers for Disease Control and Prevention: Preventing Adverse Childhood Experiences (ACEs): Leveraging the Best Available Evidence. Atlanta, GA: National Center for Injury Prevention and Control, Centers for Disease Control and Prevention. 2019
9. Clark H, Coll-Seck AM, Banerjee A, et al: A future for the world's children? A WHO-UNICEF-Lancet Commission. *Lancet* 2020; 395(10224): 605-8.
10. Hutton JS, Huang G, Phelan KJ, et al: Shared reading quality assessment by parental report: preliminary validation of the DialogPR. *BMC Pediatr*. 2018; 18(1):330.
11. 國民健康署健康九九網站：<https://is.gd/aiWRU3>。資料擷取日期：2020/03/12。🇹🇼

以臨床為基礎提倡親子 共讀來促進兒童發展（下）

臺北醫學大學附設醫院家庭醫學科 陳宥達

診間介入親子共讀推廣的方法

醫療人員可以運用童書觀察兒童行為，來作為評估其發展的工具，同時可以把當下孩童的行為即時回饋給家長正確的育兒方式，來達到以「共讀為醫囑，童書為處方」的目的。以下介紹開立閱讀處方（圖三）與給予高風險家庭適齡童書時，可以遵照的「閱讀處方ABCs原則」：

1. **Assessing literacy developments of the child**：評估兒童的閱讀素養萌發(Emergent Literacy)狀況，例如聽、說、讀、寫、算數、抽象思考等能力。
2. **Beginning the visit with a developmentally appropriate Book**：在看診的一開始就拿出適齡童書，而不是將童書當禮物於看診結束時發送。
3. **Connecting Children with everything, including parents and Community**：幫助孩子建立與父母和社區的連結，例如藉由童書上的圖像聯想到彼此生活經驗交集，提供社區圖書館、博物館與親子館等社區育兒資源的資訊。

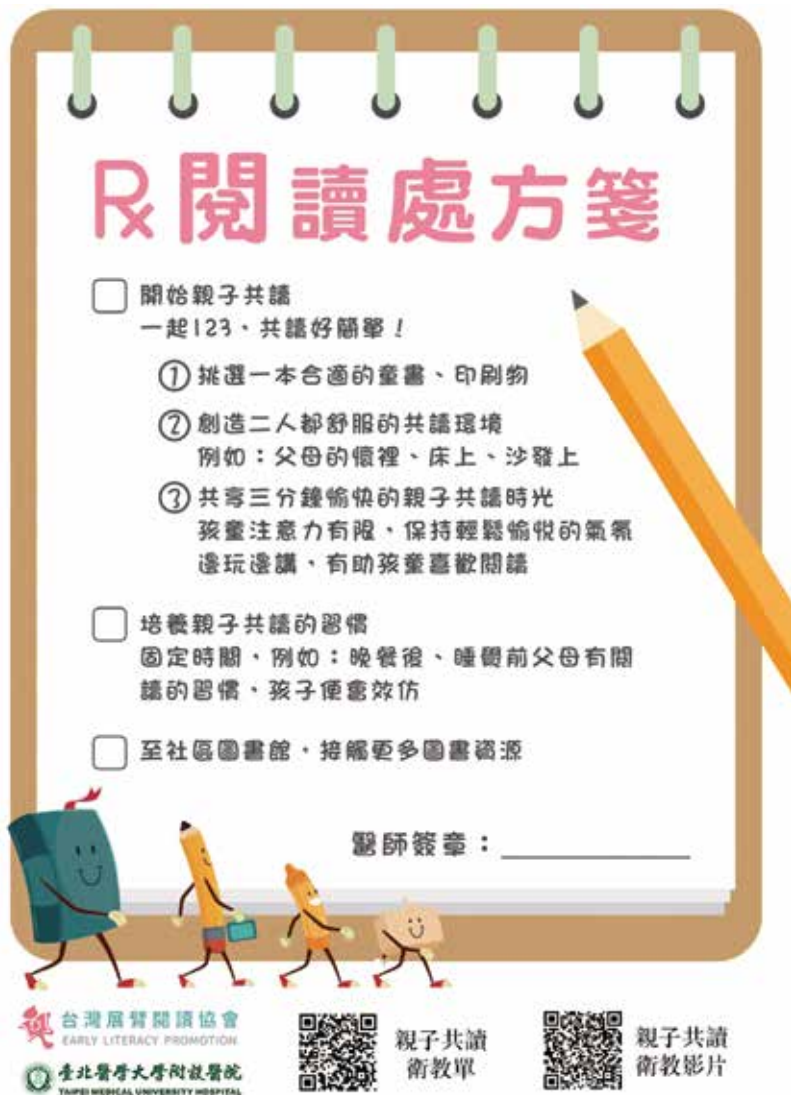
醫療人員在診間打開書本為親子示範『對話式共讀』，是促進兒童語言發展和閱讀素養萌發的關鍵因素，這樣的早期閱讀推廣介入就像是為孩子腦部發展種下預防針，避免兒童因為後天語言刺激不足而發生遲緩，因此診間推廣親子共讀可以說是有溫度的預防醫學。我們的目標之一是發揮父母對臨床醫生的專業信賴感，進而提供可靠的育兒資訊，將共讀的醫囑

放在心上，提供全新、高品質、適合年齡發展、與當地人文接近的書籍給高風險的家庭，來增加家庭親子共讀的頻率。

為孩子做好入學準備，把握用書本觀察發展的機會

若孩子缺乏閱讀練習機會，閱讀技巧會較為落後，在孩子出生後的一千個日子，由醫療人員介入推廣親子共讀，可以改變家長對於親子共讀的態度，為孩子的入學做好準備，達到消弭孩童發展上的差距。過去的文獻提到，醫療人員與親子一樣是計畫介入後的受惠者，兒童發展評估不再只是看發展檢核表逐條詢問，藉由用書本與親子互動來實際觀察評估兒童的能力，例如認知學習、語言溝通表達、精細動作、人際互動與情緒發展、家長照顧能力等整體性評估，對於達到快速、高效率和高品質的發展評估有非常重要的價值。在不到一分鐘內的互動中，醫療人員可以觀察家庭與人際社交互動的訊息，包含觀察到孩子收到書本後興奮反應，家長自然地與孩子共讀。相反，如果一位四歲的孩子在診間無法打開書本，總是讓書本閉合或是無法將倒的書本轉正，以及未能表現對書本的好奇心與任何閱讀行為，此時就需要進一步評估。

醫療人員經過培訓有專業知識與實際經驗後，可以在看診過程中直接觀察評估並給予家屬即時的回饋。在看診的開始便將書本拿給孩子，來達到觀察兒童行為的最大機會。在過去的經驗中，如果是由非醫療人員來執行、或在看診結束時才拿出童書、或是只拿給家



圖三 閱讀處方箋

長，以上這些情況都會錯失了許多評估發展的寶貴機會。參與計畫的醫療院所指出，非醫療專業的工作人員很喜歡展臂閱讀計畫，並且對此推廣親子共讀有更多的討論與興趣；臨床醫師則提到，自執行計畫後，他們願意多花時間執行兒童發展評估及關心親子關係與家庭功

能的健全。親子關係與家庭功能可以說是診間第五個生命徵象(Vital Sign)，展臂閱讀提供了一種有效且簡易的方法來評估親子互動的品質，例如看到父母和孩子喜歡上書本，露出眼睛閃閃發光的表情；相反，若是另一個父母表現的平淡無奇，甚至是對孩子的反應苛刻，此時是臨床醫生需要進一步瞭解該家庭的壓力、生活上的挑戰、父母對孩子照顧的態度與方式等重要訊息。展臂閱讀計畫目的在於提升家長的育兒力，因為親子間的互動經驗會影響腦部結構的發展，以及日後的發育和行為。隨著文獻逐漸強調環境對兒童發展的影響，臨床醫生應由臨床介入來提高父母的育兒力來增進孩子的腦部執行功能，在和孩子互動遊戲和共讀的過程中，來傳遞正確的育兒知識與技巧並對學齡孩童健康產生正面影響。

建議醫師與家長討論兒童早期教育5 Rs的重要性(表二)¹。

最近的一項研究指出學齡前兒童在聽故事時，功能性核磁共振(fMRI)影像會有變化，父母經常與孩子共讀，且家中書籍越多，孩子大腦處理感覺統合的區域活性越高，這與年齡

表二 兒童早期教育5Rs

1	Reading together as a daily fun family activity. 讓共讀成為每日有趣的家庭活動
2	Rhyming, playing, talking, singing, and cuddling together throughout the day. 用押韻、玩遊戲、說話、唱歌和擁抱來陪伴孩子每一天。
3	Routines and regular times for meals, play, and sleeping to help children learn what is expected of them. 固定吃飯、遊戲和睡覺的時間，讓孩子可以預期接下來要做的事情，以便建立好習慣。
4	Rewards and praise for everyday successes and helping behaviors. 當孩子做對了，要給予獎勵和稱讚來正向增強孩子的行為。
5	Relationships that are reciprocal, nurturing, purposeful, and enduring. 建立與孩子之間互惠、養育、有意義及持續不斷的關係。

較大的孩子自己閱讀時腦部活躍的區域相同。這個結果說明親子共讀可以為孩子日後的獨立閱讀，做好活化大腦路徑的準備。因此，親子共讀不僅可以使兒童學習更多詞彙量、增進語言複雜度，並可以使孩子從小開始練習情境推理的技巧。大部分面臨教育問題的高風險孩童，其父母本身都曾面臨過同樣的困難，其中包含缺乏社會和情感支持以及缺乏早期認知刺激等困境，這些父母往往對於育兒方式感到困擾，導致很難脫離教育困境的惡性循環中。然而父母是影響孩子一生發展最重要的因素，而這些父母往往對於自己能幫助孩子學習的信心普遍缺乏。因此，要找到方法來增強父母的信心和能力，讓父母進步成為孩子的第一個以及最重要的老師相當重要。當父母處於貧窮狀態下，會缺乏必要的育兒工具，在面對孩子的行為問題或學習力低下時，可能會感到沮喪和無

力感。不知所措的父母，在希望為孩子受到更好的教育時，可能會選擇讓孩子用觀看數位影片的方式取代自己教育孩子，因此孩子在缺乏面對面的語言互動與社交刺激下，反而適得其反。

展臂閱讀提供了高風險家庭的父母各年齡閱讀行為指引、共讀技巧與知識和適齡童書，建議家長每天與孩子共讀時，並傳遞正確的育兒訊息，從而並建立父母育兒的信心和能力。在參與計畫介入後的父母，提到自己會在孩子剛出生後的前幾個月就開始和孩子共讀。此外，在診間醫療人員會用開放式的方式和家長討論孩童使用3C產品的狀況，包括螢幕使用時間是否過長、觀看的內容及品質、是否和孩子一起討論，這樣的模式也讓醫療人員有一個友善的評估工具來衡量家庭的功能及家長照顧孩子時遇到的問題。

開始親子共讀時面臨的困難

美國兒科醫學會於2014年提出的政策²聲明中指出，大部分的家庭親子共讀時，共同面臨到的3個困難是：沒有時間陪伴孩童閱讀、不知道共讀的重要性、有其他事物讓孩童對書本的興趣與專注力分散，例如3C產品的使用。因此，在診間衛教家長時，可以針對以上3個困難來處理。

首先關於『陪伴孩子共讀時間』的問題，可以讓家長知道兒童的專注力並不長，可以以實際年齡Age乘以2到5為範圍計算，例如2歲孩童的專注力約4-10分鐘；5歲孩童專注力約10-25分鐘，因此對於生活較為忙碌的家庭，可以建議家長和孩童進行共讀活動一日只需幾分鐘，甚至不需要整本書看完，孩子喜歡從哪一頁開始就從那一頁開始說，此時強調的是親子互動的樂趣！

接著是關於『共讀的重要性』，醫療人員在診間扮演著提供專業知識的角色，若是醫師向家長說明親子共讀影響孩童的健康訊息，家長往往會聽進去這樣的醫囑。在診間讓家長知道孩童在出生後的一千個日子是腦部發展黃金時期，其腦部在3歲時完成80%發展；5歲時完成90%發展；6歲時完成95%發展。許多家長會有疑惑：孩子還不會說話，該如何共讀？其實剛出生的寶寶雖然還不會開口說話，但視力與聽力正快速發展，此時家長在共讀時透過指物命名的方式，可以給予腦部足夠的刺激。而語言發展的部分，在1.5歲時逐漸萌芽，於2-3歲呈現快速發展的階段，每天和孩

子說話，看似簡單的動作卻是影響孩子未來的關鍵。

最後是和家長強調勿讓3C產品成為了孩童的保母，而剝奪了寶貴的親子共讀時間。美國兒科醫學會2016年提出兒童數位媒體使用建議³：

1. 18個月以下的兒童：避免使用視訊聊天以外的數位媒體。
2. 18至24個月大的兒童：父母若想讓這時期的孩童使用數位媒體，應該選擇高品質的節目，並與孩子一起觀賞，幫助孩子了解內容。
3. 2至5歲的兒童：應限制每天最多1小時的高品質節目，同時應與兒童共同觀賞，以幫助孩子了解所看內容，並實際應用於生活之中。
4. 6歲以上的兒童：應對數位媒體使用時間及種類有所限制，並確保不會取代適當的睡眠、身體活動和其他對健康重要的活動，如學習、吃飯。
5. 指定「無3C時間」，如晚餐或開車時，以及家中的「無3C空間」，如臥室。
6. 持續關心孩子的網路公民素養（網路禮儀）和網路安全，包括在線上及實際生活都應該尊重他人。

診間閱讀推廣案例

案例1：給與指引的重要 有一次在診間，遇到一位媽媽帶著6個月大的寶寶來看診，旁邊跟著5歲大的弟弟，我跟醫學生從候診間的書櫃

裡選了一本童書給這位5歲大的弟弟，我觀察到這位弟弟拿著倒著的書，一直沒有將書本打開來看，對書本毫無興趣。我不經意的問了媽媽在家是否有共讀？媽媽的回應很有趣：「你看！連醫生都告訴你要看書。」，顯然地，這位媽媽知道閱讀的重要，但不知道該如何開始？因此，需要我們的介入來改善這個問題。

案例2：對話式共讀的力量

在一家訪一位7個月大寶寶的家庭，當我拿出了一本全新塑膠泡棉材質的洗澡書時，可以預期的寶寶立刻抓書放入嘴裡，寶寶的母親在一旁立刻喊：「啊！不要吃，趕快把書拿出來！」，並立刻把書本拿到寶寶伸手抓不到的地方，於是寶寶開始大哭很想要這本書，這位母親於是拿出奶瓶放到寶寶嘴裡，但是其實他不餓所以就吐了出來。這時候，我知道必須要做得事情是和這位媽媽討論孩子口腔期這件事，以及衛教1歲前孩子正常的閱讀行為。在這次的互動中，相當重要的是若是沒有拿出書本，我可能錯失了這次的衛教機會。這次的互動之後，這位媽媽把洗澡書還給了寶寶，不意外地他立刻開口咬，這時候我指著書上的小魚說：「這是魚，有1隻、2隻、3隻…」，示範了指物命名的方式。最後，媽媽學會了拿著書，指著圖片給孩子看，說：「這是黃色的魚、藍色的魚、紅色的魚…」，當我離開他們家的時候，這種進步的成就感讓我露出了笑容。

案例3：建立父母的信心和能力

有一次在衛生所，遇到了一位爺爺帶著18個月大的孫女來看診，我很開心看到他們坐在候診閱讀區的沙發上一起翻著童書，正用對話式共讀的方法專注地共讀，感覺子孫玩得很開心！這讓我有機會以正向回饋的方式來介入，我對爺爺說：「你很會說故事，你看你們玩得多開心！你們一起看書的方法很正確，她都很專心在書本上，而且看到書上的小鳥還會延伸分享自己經驗，讓妹妹學到更多，當你的孫女好幸福！」，這位爺爺笑著回我說：「你太會稱讚了，我每天都跟她說話，你讓我覺得自己好像一位好老師。」，藉由這樣簡單的方式，讓我很快地跟這個家庭建立良好關係，並傳遞重要的閱讀技巧與建立家長的育兒信心。

展臂閱讀是具有成本效益、可複製、以實證為基礎的臨床介入方式

隨著對家庭與兒童健康複雜性的瞭解，醫療照護必須考量社區整體健康，來發展創新的臨床照護模式。許多公共衛生介入雖然有效，但受到花費的限制，以致於無法廣泛推廣到廣大的族群。而新的方法必須有效、有實證依據之外，同時考量成本效益、易執行與兼顧永續的特質，就如同所有公共衛生方法一樣，能實際解決問題並可複製擴展到更多地方。為了促進高風險家庭兒童的健康發展，社會需要採取周全性的方式，展臂閱讀計畫估計投入每位學齡前孩童的每年花費約台幣500元的可負擔及合理的花費，兼具省時、有效的方式，從醫療系統來促進兒童發展預防遲緩發生與緩衝家庭的壓力。


在基層醫療人員被要求在短的時間內做更多事情的時代，值得注意的是，醫療人員執行展臂閱讀後的熱情依舊很高，舉例來說，在美國30年前2位醫師發起的ROR計劃⁴，目前全美國兒童醫療已普遍進行，每年為480萬兒童提供服務、培訓了34,000多名臨床醫生、影響美國91%的孩子。在台灣，台灣展臂閱讀協會從2015年高雄市那瑪夏區衛生所開始了第1個合作據點，至今全台已有超過60個醫療院所參與推廣親子共讀的工作，在經歷了5年的時間，說明了展臂閱讀計畫是一個可融入台灣醫療的可行方式⁵⁻⁶，就如同我們對一位長期支持的贊助者提到，請支援童書、硬體設備以及培訓費用，我們很樂於在看診的時候推廣親子共讀！

結論

五年前當我走入到社區部落時，看到了社區家庭兒童的發展問題，我從自身的角度去分析所擁有的優勢和面臨的挑戰，深耕長駐來認識社區文化，與社區醫護人員思考解決辦法，來找到可於當地執行的方式。當今，社會上正面臨著許多複雜的挑戰，例如兒虐、成長逆境帶來的長期認知、情感、身體健康問題、貧困、輟學等，而親子共讀是有效、家長普遍可以執行的方法，雖然不是萬能藥，但兒童早期閱讀的推廣，對於21世紀資訊數位普遍、家長與學生面對與時俱進的108課綱『素養導向學習』的教育政策時，醫療人員扮演著傳遞專業兒童發展知識，為高風險家庭提供工具以及促進家庭健康環境的重要角色。

參考文獻：

1. The American Academy of Pediatrics: Early Education - The 5 R's. <https://www.aap.org/en-us/advocacy-and-policy/aap-health-initiatives/EBCD/Pages/Five.aspx>。資料擷取日期：2020/03/12。
2. Council on Early Childhood, High PC, Klass P: Literacy promotion: an essential component of primary care pediatric practice. *Pediatrics* 2014; 134(2): 404-9.
3. Guram S, Heinz P: Media use in children: American Academy of Pediatrics recommendations 2016. *Arch Dis Child Educ Pract Ed* 2018; 103(2): 99-101.
4. Reach Out and Read: OUR IMPACT: <https://www.reachoutandread.org/why-we-matter/our-impact/>。資料擷取日期：2020/03/12。
5. 黃貞傑，陳昭珍：國內嬰幼兒閱讀推動方案Bookstart與ROR比較分析。《圖書資訊學研究》2019; 14(1), 51-94。
6. 台灣展臂閱讀協會Reach Out and Read Taiwan: <https://readthroughtaiwan.org/>。資料擷取日期：2020/03/12。

（以臨床為基礎提倡親子共讀來促進兒童發展（上）請參閱第64卷第5期，頁57-63。）

親子共讀研究文獻回顧與展望*

張鑑如

國立臺灣師範大學
人類發展與家庭學系

劉惠美

國立臺灣師範大學
特殊教育學系

親子共讀被視為可促進兒童語文能力發展的一項重要家庭活動，是國內外學者關注的研究議題。本文採文獻回顧方式，以整理國外親子共讀研究文獻為基礎，再回顧國內相關期刊論文共十八篇，並提出未來研究之展望與建議。國內所回顧之論文發表時間為2000年至2011年，主要結果顯示（1）兒童閱讀態度與家長閱讀習慣、教育程度和職業等因素有關（2）親子共讀互動方式多以家長為主導，但有個別差異且因幼兒年齡而不同（3）適切的親子共讀活動可增進兒童語言能力、專注力、情緒理解等能力。未來研究建議增加實驗介入和縱貫期設計之研究，並（1）深入探討不同年齡和背景家庭家長親子共讀信念和方式（2）釐清親子共讀經驗對幼兒語言和閱讀相關能力之影響（3）檢驗國內親子共讀介入方案之成效。

關鍵詞：文獻回顧、閱讀、親子共讀

親子共讀意指家長和兒童共讀圖書，即分享閱讀（shared reading）。此閱讀方式與一般成人閱讀的形式不盡相同。一般成人閱讀的文本只有文字，而且是獨自進行。但是親子共讀所閱讀的圖書通常有圖片和文字（Snow & Ninio, 1986），而且一般都由家長，特別是母親，帶領兒童一起進行。共讀時有的家長照本宣科，有的家長自問自答、有的家長與孩子對話討論，進行的方式不一（張鑑如、林佳慧，2006；De Temple & Tabors, 1995；Heath, 1986；Reese, Cox, Harte, & McAnally, 2003）。在許多歐美家庭，特別是白人家庭，在睡前與兒童說床邊故事是家庭的例行活動（routine）（National Center for Education Statistics, 2006；Ninio & Bruner, 1978），也是國外從事兒童語文發展與教育相關人員積極倡導的一項活動。雖然在過去親子共讀並非我國家庭常見的活動，但是近十年來，政府和民間機構大力推展兒童閱讀運動和鼓勵親子共讀，親子共讀在台灣日漸普遍，無論低中高社經家庭皆有與兒童共讀的情形（康雅惠，2006；游舒婷，2010）。

*1. 本篇論文通訊作者：張鑑如，通訊方式：changch2@ntnu.edu.tw。

2. 致謝：感謝國科會研究計畫（97-2628-H-003-001-MY3, 99-2420-H-003-005）及教育部與國立臺灣師範大學「邁向頂尖大學計畫」的支持。

親子共讀活動的推展乃依據一基本信念，即「家庭是學童第一和最重要的閱讀老師」(柯華葳，2007)。在學習閱讀之路上，幼兒閱讀概念的建立、閱讀興趣的啟發、閱讀習慣的養成、閱讀能力的培養等，父母都扮演著重要的角色。推動此活動者也強調親子共讀可提升幼兒口語能力、促進幼兒認知發展、擴展幼兒知識範圍、鞏固親子關係等，具備多重的優點(教育部，2010)。然而，政府和民間機構所宣稱親子共讀的益處是否有實證依據？當父母拿起書本與兒童共讀時，其基本信念為何？採用的方式為何？親子共讀的方式是否因兒童個人因素(例如年齡、語言能力等)、家長因素(例如教育程度、語文能力、收入、職業、文化等)、或共讀圖書種類等變項而不同？親子共讀經驗對兒童口語和閱讀能力的影響為何？共讀的成效是否受其他因素影響？近二、三十年來，國外學者發表許多有關親子共讀的實證研究以及後設(統合)分析研究(meta-analysis)，試圖解答上述的問題。本文將針對親子共讀研究先作國外文獻的整理，之後則回顧國內相關期刊論文並作評述，最後提出對未來國內親子共讀研究的展望與建議。

一、國外文獻整理

大致而言，國外親子共讀研究以 Vygotsky (1978) 社會建構論為理論立基，主要關注兩大議題(Scarborough & Dobrich, 1994)，一是親子共讀行為，一是親子共讀成效，以下將針對上述兩大親子共讀研究主題作國外文獻的整理：

(一) 親子共讀行為探究

親子共讀行為之研究多採問卷、訪談或觀察方式進行，問卷或訪談部分多半由母親或主要照顧者填寫或回答中共讀的情形、共讀時家長和兒童的感受、家長共讀的理念等，也有研究進一步探討親子共讀情形與幼兒語文發展的關係，不同研究者依據不同之研究目的設計問卷和訪談題目。例如美國教育部全國問卷調查教育統計報告(National Center for Education Statistics)指出，美國在 1993 年不到 80% 三至五歲幼兒的父母和孩子共讀圖書，但至 2005 年，親子共讀比例已有 86%，其中白人比例最高(91.9%)，其次為亞裔家庭(84.4%)和非裔家庭(78.5%)，西班牙裔(71.8%)家庭最低。由這些數據可知，親子共讀在美國的確是相當普遍的家庭活動。此外，該報告指出不同經濟條件之家庭親子共讀的比例不同，非貧窮家庭高達 90.2%，但是貧窮家庭僅有 78.4%。不同教育程度的母親親子共讀的次數也不同，大專和研究所學歷母親的親子共讀比例皆高達 90% 以上，高中學歷為 82%，高中以下僅有 64%。

此外，美國也有針對三歲以下嬰幼兒作過親子共讀次數的調查(DeBaryshe, 1993; Raikes et al., 2006)。例如 Raikes 等人(2006)調查 2,581 位低收入家庭 14 個月大幼兒親子共讀的情形，並在幼兒兩歲和三歲時繼續追縱。研究發現幼兒在 14 月大時將近半數(48.3%)的母親表示每天和兒童共讀，幼兒在兩歲和三歲時，每天親子共讀的比例增加，分別是 55.1% 和 54.4%。該研究迴歸路徑分析(path analysis)結果顯示共讀次數和幼兒詞彙表現有關，且兩者之間有滾雪球的效應。此外，幼兒三歲時的語言能力與兩歲時的共讀次數相關，此結果顯示及早開始親子共讀的重要性。

除了採用問卷或訪談方式瞭解親子共讀的情形外，實際觀察共讀互動狀況並分析共讀對話語料也是國外共讀研究常用的方式。國外有關親子共讀互動方式和談話內容的研究相當豐富，Ninio 與 Bruner 早在 1978 年即以縱貫期研究方式，觀察一位八個月大嬰兒與母親的共讀情形，觀察時間為十個月，研究發現嬰兒雖然還沒有發展語言能力，但是嬰兒的反應，例如微笑、手指、發聲等，如同在與母親「對話」，此種共讀的「對話」形式是嬰兒學習命名(labeling)的理想情境之一。

Snow 與 Ninio (1986) 之研究也呼應此觀察結果，並指出親子共讀可增進嬰幼兒對書本用途以及書中文字、圖像和事件之概念。

嬰幼兒年齡、社經地位和文化背景是探討親子共讀行為和互動方式不可忽略的變項，國外近二、三十年來有許多相關的研究。在年齡部分，國外研究顯示母親能依幼兒年齡和溝通能力調節 (fine tune) 對話方式和內容，例如 Wheeler (1983) 發現母親與一歲幼兒共讀時，對話的內容聚焦於書本中物品的命名，但是三、四歲幼兒與母親共讀時，母親會和幼兒討論非書本提供的內容，譬如問幼兒對書中角色的觀點。DeLoache 與 DeMendoza (1987) 以及 De Temple (2001) 的研究也有類似的發現。

有鑑於不同社經和文化背景幼兒之語文和學業表現不同 (De Temple, 1994, 2001; Dickinson & De Temple, 1998)，國外親子共讀研究也相當關注來自不同社經和文化家庭幼兒與母親或主要照顧者在共讀時的互動情形。在社經背景部分，國外學者發現不同社經家庭親子共讀的互動方式存有許多差異，例如 Snow、Arlman-Rupp、Hassing、Joosten 與 Vorster (1976) 比較低社經、低中社經和中高社經母親與兩歲幼兒共讀情形，發現相較於低社經和低中社經母親，中高社經母親在共讀時提出較多開放式問題，但較少封閉性問題和命令指導。

國外研究也發現不同族裔和文化家庭的親子共讀互動方式和對話內容不盡相同 (Chan, Brandone, & Tardif, 2009; Melzi & Caspe, 2005; Murase, Dale, Ogura, Yamashita, & Mahieu, 2005; Tardif, Shatz, & Nigles, 1997)，例如 Melze 和 Caspe (2005) 比較秘魯和美國母親與兒童共讀的方式，發現秘魯的母親傾向採用敘事者獨白的說故事方式 (storyteller)，而美國母親則傾向與兒童共同建構故事 (storybuilder)。

除了嬰幼兒年齡、家庭社經和文化背景會影響親子共讀的方式，國外研究也發現親子共讀方式會因不同的圖書文類、兒童對書本熟悉度、親子依附關係等而不同。例如 Pellegrini、Perimutter、Galda 與 Brody (1990) 研究黑人家庭母親與幼兒共讀故事性和說明性圖書的異同，發現在共讀說明性圖書時幼兒的參與度甚於故事性圖書。van Kleeck、Gillam、Hamilton 與 McGrath (1997) 指出幼兒與母親共讀熟悉之書時，話語較多；共讀不熟悉書時，則話語較少。Bus 與 van IJzendoorn 一系列研究 (1988, 1997) 則發現不同親子共讀方式可反映嬰幼兒與其母親的依附關係，安全依附關係之親子在共讀時出現較少母親教導和嬰兒分心的情形，而且共讀的方式比較接近閱讀的雛形。

母親如何與特殊幼兒共讀也是國外此領域研究的一項重要議題，例如 Evans 與 Schmidt (1991)，van Kleeck 與 Vander Woude (2003) 等學者比較家長與語言發展落後幼兒和語言發展正常幼兒共讀時之差異，發現家長與語言發展落後幼兒共讀時，提問次數較多，共讀所用之語言較為具體，「去脈絡化語言」(decontextualized language) 較少，平均語句長度較短，也較不會因孩子語言成長而調節其對話方式。針對語言落後或有其他發展危機兒童進行親子共讀介入 (Justice & Ezell, 2002; Mason, Kerr, Sinha, & McCormick, 1990; Snow, Scarborough, & Burns, 1999)，以提昇家長對兒童語言成長變化的敏銳度，並教導家長在共讀時如何與其子女對話，也是國外學者重視的研究主題。

(二) 親子共讀成效探究

親子共讀的成效究竟如何，特別是對兒童口語和閱讀能力的影響，是許多研究兒童語文發展和教育的學者相當關心的議題。國外早期探討親子共讀成效之研究多是描述性研究或相關性研究 (Gunn, Simmons, & Kameenui, 1995)，以問卷、訪談或觀察方式，瞭解父母，特別是母親，與兒童的共讀情形，並測試兒童口語、讀寫萌發 (例如文字概念、聲韻覺識等)、或正式讀寫能力 (例

如識字、閱讀理解等)，並將年齡、社經、族群、文化等背景變項納入分析。近一、二十年，國外研究更進一步想瞭解親子共讀經驗與兒童口語和閱讀能力間的因果關係，共讀介入方案紛紛出爐。

根據美國教育部 2003 年報告 (Denton, West, & Walston, 2003)，家中經常進行親子共讀的兒童，在校閱讀技能和知識表現都較佳。美國幼兒與家庭管理處 (Administration for Children and Families, 2003) 調查參與啓蒙方案 (Head Start) 家庭結果，也發現親子共讀次數一週三至六次之幼兒，其口語詞彙表現優於一週共讀一兩次或沒有共讀的幼兒。此外，國外縱貫期研究也發現早期親子共讀經驗與幼兒之後語文能力的關係。例如 Karrass 與 Braungart-Rieker (2005) 研究 85 位 4 個月大嬰兒的親子共讀情形，發現嬰兒在 8 個月大時的共讀經驗與其 12 和 16 個月大的表達詞彙能力相關，但與接受性詞彙無關。Deckner、Adamson 與 Bakerman (2006) 則發現 27 個月大幼兒對閱讀所表現出的興趣，以及母親後設語言的比例可預測幼兒表達性詞彙能力，但無法預測幼兒接受性詞彙能力。

然而親子共讀互動方式有不同的類型，並非所有的類型都有益於兒童語文發展，國外許多研究試圖找出與兒童語文發展相關的共讀方式 (Reese & Cox, 1999)。例如 De Temple 與 Tabors (1995) 以及 Haden、Reese 與 Fivush (1996) 指出共讀時要求和提供幼兒較多去脈絡語言談話的母親，其幼兒語文能力表現較佳。Bus 與 van Ijzendoorn (1988) 觀察 45 位 18、42 和 66 個月大嬰幼兒與母親共讀互動，發現在共讀時接受較多閱讀教導的幼兒，其讀寫萌發能力表現較佳。Reese 等人 (2003) 則發現兩種母親共讀方式，即描述型 (describer style) 和展演型 (performance-oriented style) 各有利於不同程度語言能力之幼兒，描述型有利於語言能力較弱幼兒發展詞彙能力，展演型則對語言能力較強幼兒有幫助。

國外早期許多親子共讀研究多採相關性分析，但是相關性研究無法釐清親子共讀經驗與幼兒語文能力之因果關係，因此介入實驗性研究愈受重視。其中相當重要的一項介入性研究是 Whitehurst 等人 (1988) 所實驗的對話式親子共讀方式 (dialogic reading)，該研究團隊評估兩組家庭親子共讀的成效。實驗組父母採對話式共讀方式，與子女共讀時經常提出開放性問題並擴展和延伸子女所言，控制組父母則採原本之共讀方式。實驗一個月後，發現實驗組幼兒的表達性語言能力顯著優於控制組幼兒。之後的許多研究也發現對話式共讀對正常、異常、不同社經背景幼兒表達性詞彙的正面影響 (Dale, Crain-Thoreson, Notari, & Cole, 1996; Hargrve & Sénéchal, 2000; Lonigan & Whitehurst, 1998)。

雖然國外許多研究顯示，親子共讀有益於幼兒口語詞彙 (Bus, van Ijzendoorn, & Pellegrini, 1995; Ninio, 1983; Sénéchal & LeFevre, 2001) 和讀寫萌發 (Clay, 1979; Dickinson & Snow, 1987; Reese & Cox, 1999; Teale, 1986) 能力的發展，然而針對幼兒正式閱讀能力 (例如識字、閱讀理解) 的幫助，國外研究發現親子共讀之影響不如一般預期的高，而且兩者甚至呈現低相關 (Bus et al., 1995; Scarborough & Dobrich, 1994)。Dickinson 和 Tabors (2001) 發現家長和老師在與幼兒共讀時，其實不會特別注意文字。Stahl (2003) 因而提出共讀時可促進幼兒識字能力的方法，例如多與幼兒共讀字母書 (alphabet book) 和可預測書 (predictable book)，且共讀時要指字朗讀並反覆閱讀。

國外親子共讀研究相當豐富，其中不乏探討類似主題且採用相近的研究設計和評估方式之研究，因此國外學者開始興起進行後設分析研究，期待對此領域研究結果提出較完整的面貌和新的洞見 (Bus & van Ijzendoorn, 2004)。在 1994 和 1995 兩年所出版的兩篇親子共讀後設分析研究—Scarborough 與 Dobrich (1994) 以及 Bus 等人 (1995)，以探討相關研究為主；但是十年後出版的三篇共讀後設分析研究—Sénéchal (2006)，Mol、Bus、de Jong 與 Smeets (2008)，以及 Lonigan、Shanahan 與 Cunningham (2008)，則以分析共讀介入研究之成效為主。這五篇後設分析共通的研究結果包括：(1) 親子共讀的成效對於幼兒口語能力，特別是詞彙能力，相較於閱讀

能力，較為明顯。(2) 親子共讀對幼兒閱讀能力的提昇幫助有限，兩者之關係可能為間接，需再瞭解幼兒閱讀動機和閱讀興趣所扮演之角色。(3) 親子共讀的成效隨幼兒年齡增長而減弱。由於此五篇研究所納入分析之論文數量和年代不一，研究目的也不盡相同，有些問題還有待未來研究釐清。例如過去研究上所發現有效的親子共讀介入方式是否同樣適用於不同語文能力、社經背景、文化幼兒 (van Kleeck & Stahl, 2003)，還需要更多研究證實。

方法

本文之誕生乃是回應國科會人文及社會科學發展處教育學門召集人柯華葳教授之號召，對親子共讀研究進行國內文獻回顧，並於 2009 年 6 月 20 日和 27 日舉辦之「臺灣閱讀研究回顧與展望」座談會進行口頭發表，會後再加以整理完成。本文所回顧之國內親子共讀文獻範圍限定為 (1) 以台灣學齡前幼兒、學齡兒童和家長為研究對象 (2) 共讀語言為中文 (3) 論文發表於 1990 至 2011 年國內外具同儕專業審查機制之學術期刊。筆者採用「親子共讀」、「閱讀環境」、「共讀行為」、「共讀信念」等關鍵詞搜尋國內外相關資料庫，包括「中華民國期刊論文資料庫」、「中文期刊篇目索引影像系統」、「CEPS 中文電子期刊服務」、「EdD 教育論文線上資料庫」等，結果搜尋到期刊論文共十八篇 (見表 1 和參考文獻標示星號*者)。搜尋結果發現親子共讀期刊論文皆發表於 2000 年之後，1990 年至 1999 年間並無相關期刊論文發表，顯示在我國親子共讀是近十年才開始積極推展的家庭活動，也是國內新興且愈受重視的研究議題。不過，此搜尋結果可能有遺珠之憾，未完全囊括發表於學術期刊之國內親子共讀論文。此外，筆者發現近十年國內探討親子共讀主題之碩博士論文量不少，已超過六十篇，但因未正式出版，不在本文回顧範圍內。

結果與討論

本文將依據研究主題、研究方法、研究結果和研究限制四個面向，歸納分析與評述所回顧的國內十八篇親子共讀期刊論文，最後則將提出對未來研究的展望與建議。

一、研究主題的歸納分析

本文所回顧的國內十八篇親子共讀論文中，其中有十一篇以探討親子共讀行為為主，有七篇以探討親子共讀的成效或影響為主，但其中有幾篇論文同時觸及親子共讀行為與親子共讀成效議題 (見表 1 和表 2)。

研究親子共讀行為的論文所探討的研究議題涵蓋 (1) 親子共讀的現況，例如共讀次數、共讀時間、初次共讀年齡等 (劉佳蕙、葉奕緯，2007；周育如、張鑑如，2008；張淑梅、黃寶園，2009) (2) 家長/幼兒的閱讀態度 (黃齡瑩、林惠娟，2004；劉佳蕙、葉奕緯，2007) (3) 家庭閱讀環境 (賴苑玲，2006；林珮仔，2010) (4) 共讀動機、共讀觀 (武藍蕙，2006；鄧蔭萍，2008；陳美吟，2011) (5) 親子共讀互動方式、言談內容和特色 (金瑞芝，2000；周育如、黃迺毓，2010；林敏宜、簡淑真，2010；張鑑如、林佳慧，2006；陳彥廷、陳穎志，2008) 等。不同年齡幼兒、

不同社經背景家長、不同閱讀態度家長的親子共讀狀況和互動方式，以及家長閱讀態度、家庭閱讀環境與幼兒閱讀態度之關係，也是其中多篇論文關心的議題。

國內親子共讀成效或影響方面的論著主要探討親子共讀經驗或親子共讀介入方案對幼兒語文（例如詞彙、表達、理解、認字能力等）（林月仙、吳裕益與蘇純瑩，2005；徐庭蘭，2004，2006；劉佳蕙、葉奕緯，2007）、心智敘說（周育如、張鑑如，2008）、情緒理解（周育如、黃迺毓，2010）、注意力（徐庭蘭，2006；徐庭蘭、蔡雅琪，2008）等能力的影響或之間的關係。此外，亦有論文關注親子共讀介入方案如何改變親子關係和家長的親子共讀態度，以及討論家長在親子共讀時所面臨的困境等議題（鄧蔭萍，2008；陳美吟，2011）。

二、研究方法的歸納分析

在研究方法部分，將整理所回顧國內期刊論文之研究對象、研究設計和資料分析方式（見表 1 及表 2）：

研究對象以學齡前嬰幼兒和/或其家長為主（共十六篇），另有兩篇之研究對象為學齡兒童和家長（張淑梅、黃寶園，2009；賴苑玲，2006）。研究對象的家庭社經背景以中高社經或混合社經為多，只有一篇研究低收入家庭（張鑑如、林佳慧，2006）和一篇研究新住民及弱勢家庭（鄧蔭萍，2008）。此外，在十八篇論文中，其中有四篇的研究對象為特殊幼兒（林月仙等人，2005；徐庭蘭，2004，2006；徐庭蘭、蔡雅琪，2008），其餘皆為一般學前嬰幼兒或學齡兒童。

在研究設計和資料分析部分，由表 1 和表 2 可知，整體而言，所回顧十八篇論文中共有質性研究三篇（武藍蕙，2006；鄧蔭萍，2008；陳美吟，2011）、錄音錄影共讀行為並作共讀對話語料編碼和統計分析共六篇（金瑞芝，2000；周育如、黃迺毓，2010；周育如、張鑑如，2008；林敏宜、簡淑真，2010；張鑑如、林佳慧，2006；陳彥廷、陳穎志，2008）、問卷調查並作統計分析五篇（林珮仔，2010；張淑梅、黃寶園，2009；黃齡瑩、林惠娟，2004；劉佳蕙、葉奕緯，2007；賴苑玲，2006）、親子共讀介入研究並作前後測分析比較四篇（林月仙等人，2005；徐庭蘭，2004，2006；徐庭蘭、蔡雅琪，2008）。

若以研究主題區分，有關親子共讀行為的研究採問卷調查方式有五篇，實地觀察共讀互動並作編碼五篇和訪談方式一篇。親子共讀成效或影響的研究則以個案介入研究為最多，共有五篇，但都無控制組，其他還有準實驗研究一篇和實地共讀互動觀察一篇（見表 2）。

綜合國內親子共讀文獻所用之研究方法，研究對象多是三歲以上幼兒，缺少三歲以下嬰幼兒的研究；研究設計採問卷調查、共讀語料蒐集和個案介入研究較多，最為欠缺的是實驗性和縱貫期設計之研究。

三、研究結果的歸納分析

本文將依據國內親子共讀論文所探討的研究主題歸納分析主要的研究結果：

（一）親子共讀行為

1. 親子共讀現況、家長與幼兒閱讀態度、家庭閱讀環境、親子共讀動機

本文所回顧的十八篇論文中共有五篇研究主題觸及共讀現況、共讀動機、家長/幼兒閱讀態度、家庭閱讀環境之議題。其中有五篇採問卷調查方式，調查台中地區（黃齡瑩、林惠娟，2004；張

淑梅、黃寶園，2009；賴苑玲，2006）、台南（劉佳蕙、葉奕緯，2007）地區和台灣北中南地區（林珮仔，2010）家長與幼兒共讀的情形和閱讀態度。黃齡瑩與林惠娟（2004）發現台中市大班幼兒之家長多擁有良好的閱讀態度和習慣，但是家長關心幼兒閱讀的程度則因家長教育程度、職業以及閱讀習慣不同而不同。教育程度較高、職業較專業、平時就經常閱讀之家長，較為關心兒童的閱讀態度和習慣，愈重視兒童閱讀之家長，其兒童的閱讀態度愈積極。劉佳蕙和葉奕緯（2007）則發現台南地區父母多在幼兒三歲時開始共讀，每週以一小時共讀時間為最多，不同教育和職業家長共讀態度有顯著差異，大學學歷家長較國中以下學歷家長積極，軍公教家長和家庭主婦參與共讀程度較工人為高。張淑梅與黃寶園（2009）研究台中縣低年級兒童也發現最多家長是在孩子三歲時開始親子共讀，不同教育程度家長共讀頻率有顯著差異，大學教育程度及任職公教單位的家長在子女出生後即開始共讀的比例較高，且這些家長有經常閱讀習慣的比例也較高。賴苑玲（2006）則是研究台中縣市國小六年級兒童閱讀態度和家庭、班級及學校閱讀環境，該論文發現兒童閱讀態度與性別、父母教育程度、家庭狀況、每週到圖書館次數、每天閱讀時間、家庭、班級和圖書館閱讀環境都有關係。閱讀態度較佳者為女生、父母親教育程度為專科或大學、與雙親同住、每週到圖書館一次以上、每天閱讀課外讀物一小時以上之兒童。林珮仔（2010）的研究則把家庭語文環境分為四組，研究結果發現高家庭語文環境組家長在共讀時最重視幼兒注音符號和國字的學習，幼兒最投入共讀，正向情緒表現最高，且最重視幼兒自我表達和自主性。而低家庭語文環境組中幼兒愈投入共讀，其父母愈重視共讀時幼兒語文技巧的學習。該研究也發現高社經及中高社經家庭在幼兒投入共讀程度、共讀時的正向情緒表現、父母重視幼兒自主表達和父母培養幼兒自主性的程度上都比中低社經或低社經家庭高。

除了採問卷調查外，也有論文以質性訪談方式，瞭解親子共讀行為。例如鄧蔭萍（2008）研究探討新移民女性參與共讀課程的動機和與子女共讀的經驗、困境和改變。該論文發現新移民女性參與親子共讀課程的動機，以認為自己需要學習如何與子女互動者為多，參與課程後多認為有所收穫，親子相處更為融洽，也提昇其自信心並改善與先生的關係。但新移民女性參與親子共讀課程過程中亦曾面臨困境，主要之困難在於中文表達能力之不足。陳美吟（2011）則以行動研究方式，研究一個三代同堂的家庭對親子共讀的態度和所面臨的困境。該論文發現所研究家庭之外公、外婆及父親剛開始對幼兒閱讀持懷疑的態度，母親則不然，但隨著孩子成長及與保母的溝通，外公、外婆及父親態度改變。而進行親子共讀時所面臨的困境則包括觀念有待釐清、對共讀技巧瞭解有限、選書的困擾、不知如何持續孩子閱讀的熱情、和圖書館資源有限。此外，另有一篇採敘事探究方式，訪談三位身為家長的幼兒園園長，以瞭解其共讀觀和共讀行為（武藍蕙，2006）。該研究發現三位受訪者之童年經驗與說故事密不可分，且受訪者都相當肯定共讀對幼兒語言、觀察、情緒和想像能力的影響，也強調共讀是促進親子關係的重要媒介。

2. 親子共讀互動方式、言談內容和特色

共有五篇論文探討親子共讀的互動方式、言談內容和特色，且都採共讀語料蒐集和分析方式進行。其中一篇分析三歲和五歲幼兒與母親共讀的互動類型（金瑞芝，2000），該篇發現母親與三歲和五歲幼兒共讀時皆會連結故事內容與幼兒經驗，在幼兒疑問處給予回應，以語尾問句引發幼兒反應，並在故事結尾時，與幼兒討論故事涵義，給予幼兒機會教育。但是三歲組母親較常和幼兒討論書中的物體名稱和功能，並常以假裝行為表現故事情節；而五歲組母親則較常與幼兒評述故事內容，並依照文本語句講述故事。另一篇則是分析低收入家庭親子共讀時的話語內容和互動類型（張鑑如、林佳慧，2006），該文發現共讀時多由母親主導，幼兒為被動聽者，談話內容以書中可見即時即地話語為多。母親互動類型不一，包括標準互動型、認識物品型、照本宣科型、覆

誦型等，幼兒的回應類型則有回應標準互動型、回應認識物品型、回應覆誦型、要求型、給予型等，幼兒話語與回應方式與母親話語和提問方式相關。

此外，有兩篇則是探討親子共讀時母親所用的心智用語（林敏宜、簡淑真，2010）及親子情緒言談的數量與內涵（周育如、黃迺毓，2010）。林敏宜與簡淑真發現在共讀時母親認知性用語與欲求性用語不如情感性用語豐富，母親最能具體呈現的意涵為欺騙，最易被忽略的意涵是錯誤相信理解，母親心智談話未涉及遞歸性思考。周育如與黃迺毓的研究結果則發現我國親子共讀時的情緒言談由父母主導，情緒言談的內涵以標示故事人物的情緒狀態為主，較少解釋情緒發生的原因。

所回顧的論文中有一篇探討兩位不同教育背景家長在與幼兒共讀科學讀本時對科學知識內涵的闡釋和科學觀，研究方法為觀察親子共讀方式，並加上家長訪談（陳彥廷、陳穎志，2008）。研究結果發現具有科學教育背景之家長呈現較正確的科學知識，並採過程導向和建構主義導向混合形式之科學教學信念，而非科學教育背景之家長則呈現傳統導向之科學教學和學習信念。此結果顯示要避免幼兒形成科學迷思的方法之一是加強家長科普知識，以及建立家長正確的科學知識觀。

（二）親子共讀成效或影響

本文所回顧的十八篇論文中有多篇研究的主題涵蓋共讀之成效，包括四篇以特殊幼兒為研究對象之研究，其中三篇為個案研究，分別探討親子共讀活動對一位語言發展遲緩幼兒語言理解與口語表達之學習成效（徐庭蘭，2004）和親子共讀活動對注意力缺陷過動症幼兒口語表達與注意力行為之影響（徐庭蘭，2006；徐庭蘭、蔡雅琪，2008）。此三篇皆採質化與量化分析，觀察、訪談並比較幼兒在前後測語言表現及注意力，研究結果發現親子共讀有益於研究個案語言理解和口語表達能力，語言發展遲緩幼兒在親子共讀時會主動提問，注意力缺陷過動症幼兒注意力行為改善，且專注行為增加。另有一篇採準實驗設計並有控制組探討對話式閱讀對 21 名領有身心障礙手冊兒童，包括智障、聽障、自閉症、語障兒童詞彙能力的影響（林月仙等人，2005）。此研究比較實驗組與對照組兩組幼兒在實驗教學前、中、後詞彙能力之表現，並蒐集實驗組在實驗結束後三個月後詞彙能力之資料，以瞭解實驗組習得詞彙能力是否具保留效果。研究結果發現對話式閱讀能有效增進實驗組幼兒詞彙能力，所習得之詞彙並具保留效果，且能激發實驗組幼兒主動閱讀之興趣。

除了語言能力外，所回顧國內文獻中有兩篇論文探討親子共讀對幼兒敘說故事主角心智狀態和情緒理解能力的影響（周育如、張鑑如，2008；周育如、黃迺毓，2010）。周育如與張鑑如之文分析 30 名五歲幼兒在親子共讀前後幼兒心智敘說表現之差異，發現父母在共讀時採取較高錯誤表徵敘說層級及引導討論方式之幼兒，在後測心智敘說表現最佳，父母採較低錯誤表徵敘說層級及主導描述方式之幼兒，心智敘說表現最弱；親子共讀的起始年齡愈早，幼兒在重述故事的錯誤表徵敘說愈佳。周育如與黃迺毓之文則探討親子共讀情緒言談與幼兒情緒理解能力的關係，結果發現父母「以故事人物心中的想法解釋情緒原因」之言談有助於幼兒的情緒理解。

此外，有兩篇論文關注親子共讀經驗對幼兒家庭的影響（鄧蔭萍，2008；陳美吟，2011）。鄧蔭萍之論文探討親子共讀課程對新移民女性家庭生活和親子關係是否有所改善，結果發現新移民女性在參與共讀活動後親子相處更為融洽，新移民女性之信心和與先生之感情也都提昇。陳美吟（2011）則是以行動研究方式，探討一位保母長期協助一個有三個月大嬰兒家庭進行親子共讀的歷程，結果發現該家庭成員受保母影響，改變了對親子共讀的看法，增進了親子關係和與嬰兒共讀的機會。

在所回顧的論文中，另有數篇並非單以探討親子共讀之成效為主，但也觸及此議題之論文，例如武藍惠（2006）深度訪談三位幼兒園園長同時也是家長發現，親子共讀是促進受訪者與兒童互動的重要因素。黃齡瑩與林惠娟（2004）、賴苑玲（2006）、以及劉佳蕙與葉奕緯（2007）三篇調查研究也都發現親子共讀增進家長與兒童的親子關係，培養兒童對閱讀的興趣和正確的態度。劉佳蕙、葉奕緯的研究中並發現，有部分家長表示在親子共讀後幼兒偶而會使用書中的詞彙，並因閱讀而識得國字。

縱觀上述十八篇國內親子共讀論文，主要結果顯示國內兒童多在三歲時開始與家長共讀圖書，兒童閱讀態度與家長閱讀習慣、教育程度和職業等因素有關，親子共讀互動方式有個別差異且因幼兒年齡而不同，親子共讀經驗可增進兒童語言、心智敘說、情緒理解等能力，但其成效與共讀時家長的互動方式和言談內容有關。

四、研究限制的歸納分析

本文歸納所回顧國內親子共讀期刊論文所提及的研究限制於表 3。數篇論文一致提到的限制包括（1）研究對象人數過少（2）研究對象限於某區域或某背景之兒童或家庭（3）無控制組設計或非 ABA 實驗設計（4）僅用問卷調查或訪談，無實地觀察（5）評量工具、資料分析、或編碼方法有限。除了這些論文所提及的研究限制外，研究者發現，相較於歐美國家，國內在親子共讀研究的發表量遠遠落後，各研究主題都僅有零星一、兩篇論文發表，對許多與親子共讀相關主題的瞭解還很有限，且無法如同國外學者作後設統合分析。此外，在研究對象部分，國內研究以三歲以上幼兒為主，只有一篇探討三歲以下嬰幼兒親子共讀的研究，但該論文僅研究一名嬰兒，推論有限。再者，國內目前親子共讀研究除了欠缺準實驗設計研究，採縱貫期研究設計的論文，目前也只有一篇，而且研究對象只有一名（陳美吟，2011）。如前所述，國外相當關注親子共讀對幼兒閱讀相關能力的影響，但本文所回顧的國內親子共讀論文中只有一篇以問卷方式詢問家長親子共讀是否影響幼兒識字能力。但該文並未評估幼兒的識字能力，因此無法確認家長的判斷是否正確，其他論文則都尚未探索親子共讀經驗對幼兒讀寫萌發或正式讀寫能力的影響。

五、對未來研究的展望與建議

相較於國外豐碩的親子共讀研究成果，國內在此領域之研究還在起步階段，無論在研究議題和研究方法上都有待充實和跟進。以下提出三點研究建議，作為未來研究之參考：

（一）深入探討來自不同年齡、家庭社經、文化族群家庭父母的親子共讀信念和親子共讀方式以及之間的關係

我國政府和民間機構大力推動親子共讀活動已有一段時間，但是我國父母與子女共讀的信念與方式究竟如何，目前所知還是很有限。至今所發表的期刊論文都侷限於區域性研究，且研究對象大都是學前三歲以上幼兒或學齡兒童，對於三歲以下嬰幼兒、特殊兒童、低收入家庭與不同文化族群家庭兒童（例如原住民、新住民家庭），其家長對親子共讀的看法、態度、實施的情形等瞭解相當有限。建議未來研究一方面可採問卷調查和訪談方式，全面瞭解國內來自不同社經文化背景家庭之各年齡嬰幼兒與家長親子共讀行為以及家長的信念。國內目前所建立的大型教育資料庫

如「台灣教育長期追蹤資料庫」，以及我國所參與的國際閱讀評比研究如 PIRLS，都蒐集了一些與親子共讀活動相關的大規模調查資料，建議未來研究可深入分析這些資料，以完整瞭解國內親子共讀活動的實施方式和成效。在另一方面，建議採觀察方式，實際瞭解父母如何與子女共讀，並探討共讀信念與共讀行為之間的關係。影響家長共讀信念及共讀行為之相關變項，例如幼兒的年齡、語言認知能力、閱讀興趣、閱讀動機、氣質 (temperament)，家長的社經文化背景、閱讀態度、共讀的圖書種類等也應納入分析，以深入瞭解之間的關係。

(二) 釐清親子共讀經驗對幼兒語言和閱讀相關能力之影響

由國外許多實證研究和後設分析研究結果可知，親子共讀的成效在兒童口語能力部分較為明顯，在正式閱讀能力則較低，此發現在國內兒童是否亦然，亟待未來研究釐清。此外，親子共讀成效的強度和持續性與父母共讀信念、共讀行為、共讀技巧、家庭語文環境、幼兒和家長背景、親子關係、幼兒閱讀興趣和動機等因素之關係也是需要深入探討的議題。

國內親子共讀研究相當欠缺縱貫期和準實驗研究設計，因此建議在探討親子共讀成效之議題時一方面可採縱貫期研究方式，長期觀察嬰幼兒親子共讀行為，並分析共讀經驗對幼兒口語、閱讀萌發、正式讀寫能力和學業成就等之影響。另一方面可採嚴謹之實驗設計研究方式（例如有實驗組和控制組、進行幼兒能力前後測或多次評估、採具信效度之語文評估工具等），探索出有利於幼兒口語和閱讀能力發展之親子共讀模式。

(三) 檢驗國內親子共讀方案之成效

目前國內有多項政府和民間機構推動的親子共讀方案，例如「閱讀起步走」、「幼兒學前啟蒙計畫」等，這些共讀方案的實施歷程和推動成效亟需嚴謹之研究進行觀察和檢驗。以「閱讀起步走」為例，此活動在 2006 年剛推動時僅有台北市和台中縣 0-3 歲嬰幼兒可獲得圖書禮袋，但是在教育部的推動下目前贈書的對象已擴至全國國小一年級新生，並提供家長閱讀講座、親子共讀手冊、建議書單等（教育部，2010）。幾年來此活動挹注大量的經費和人力推展，其執行的歷程和對幼兒與家長的影響都有待深入的研究和探討，在未來推動相關活動時方能發揮最大的效益。本文所回顧的 Sénéchal (2006)、Mol 等人 (2008) 及 Lonigan 等人 (2008) 後設分析研究都是探討共讀介入方案的成效，這些研究也都可作為本國推行親子共讀介入方案的參考。

表 1 國內親子共讀研究摘要

作者 (年代)	研究對象	研究目的	研究設計/ 資料分析	研究結果
金瑞芝 (2000)	台中市六所 幼稚園大小 班 40 對幼兒 (三歲與五 歲)與母親	探究親子共讀 圖書歷程 中,母親的共讀 行為是否因幼 兒年齡差異而 有所不同	觀察錄音/ 語料轉譯 編碼分類	1. 三歲幼兒母親使用較多注意導向行為,傾向和 孩子討論書中物體名稱及功能等簡單訊息,且較常 以假裝行為來表現故事情節。 2. 五歲幼兒母親較常與孩子評論故事,並較會以 逐文字本來敘說故事。
黃齡瑩、 林惠娟 (2004)	台中市已立 案公私立幼 稚園托兒所 60 班, 840 位 大班幼兒與 家長	1.瞭解台中市幼 兒園大班幼兒 閱讀和家長參 與幼兒閱讀現 況 2.探討家長的閱 讀態度與孩子 閱讀態度之相 關情形	問卷調查/ 描述統計、 相關分析、 t 考驗及 單因子變異數 分析	1. 幼兒和家長大多具有正面的閱讀態度。 2. 家長的教育程度愈高、職業愈屬專業、平時 較常閱讀者,愈重視幼兒閱讀。 3. 愈重視幼兒閱讀之家長,其孩子的閱讀態度 愈積極正向。
徐庭蘭 (2004)	一位語言障 礙遲緩幼 兒,女生,五 歲半	探討親子共讀 對語言發展遲 緩幼兒在語言 理解與口語表 達之改變	個案介入研究/ 量化分析 前測、再測、 後測差異比較 +觀察、訪談	1. 個案在語言理解和口語表達能力皆有進展。 2. 個案在親子共讀時會主動提問與故事相關的問題。
林月仙、 吳裕益、 蘇純瑩 (2005)	21 名領有身 心障礙手冊 兒童,年齡介 於五歲七個 月和七歲三 個月之間	探討對話式閱 讀對學前身心 障礙兒童詞彙 能力之影響	準實驗研究/ 兩組詞彙成長 率差異分析 實驗組詞彙能 力保留效果 +編碼分類	1. 對話式閱讀能有效增進實驗組兒童詞彙成長 率,且具保留效果。 2. 實驗組詞彙成長率似與認知能力有關,認知能 力較低者之詞彙成長率有偏低之趨勢。 3. 對話式閱讀可激發大多數實驗組兒童主動閱讀 童書。
徐庭蘭 (2006)	一名五歲幼 兒,女生,注 意力不集中 合併口語表 達缺陷	探討親子共讀 對注意力缺陷 過動症女孩口 語表達與注意 力行為改進之 影響	個案研究/ 前後測比較 +紮根理論 觀察、訪談、 錄影	1. 個案口語表達及注意力都改進。 2. 個案口語表達錯誤減少。 3. 個案專注行為增加。
張鑑如、 林佳慧 (2006)	16 位低收入 家庭幼兒與 母親,幼兒有 8 男 8 女,平 均年齡為三 歲五個月	探討低收入家 庭親子共讀時 母親與幼兒的 話語內容和引 導類型以及幼 兒的回應類型	觀察錄音錄影/ 語料轉譯 編碼分類	1. 親子共讀時多由母親主導,大部分母親以給予 和要求幼兒提供故事內容為主。 2. 談話內容以書中可見的即時即地話語為多。 3. 低收入家庭之間的親子共讀方式有數種類型, 並非完全一致。

表 1 (續)

作者 (年代)	研究對象	研究目的	研究設計/ 資料分析	研究結果
武藍蕙 (2006)	三位私立幼兒園園長	探討親子共讀行為的起源與過程中成人所扮演的角色和價值觀	深度訪談/ 敘說分析法	受訪者表示 1. 故事閱讀是促進親子關係的媒介 2. 親子共讀時親子關係的建立較為重要，不侷限策略或技巧。 3. 說故事為受訪者與家人彼此溝通心情與交換意見的方式。
賴苑玲 (2006)	台中縣市 40 國小，80 班，2800 學生，回收問卷 2498 份，男 1282 人，女 1216 人	1. 瞭解國小學童閱讀態度及家庭班級學校圖書館閱讀環境之現況 2. 瞭解不同背景變項國小學童在閱讀態度的差異 3. 探討國小學童閱讀態度與家庭班級及學校圖書館閱讀環境的相關	問卷調查/ 次數分配、t 考驗、單因子變異數分析、基差相關與多元逐步迴歸	1. 國小學童有良好的閱讀態度與圖書館環境，但家庭與班級閱讀環境尚須加強。 2. 女生閱讀態度顯著優於男生。 3. 父母親教育程度為大專之學童閱讀態度顯著高於學童之父母教育程度為國高中。 4. 與雙親同住之學童閱讀態度顯著優於未與雙親同住者。 5. 每週到圖書館一次以上之學童閱讀態度顯著高於未到館者。 6. 每天閱讀課外讀物一小時以上學童閱讀態度顯著高於每天沒有閱讀課外讀物的學童。
劉佳蕙、 葉奕緯 (2007)	台南縣和台南市共 18 所幼稚園/托兒所，390 人	調查台南地區親子共讀的現況，包含親子共讀習慣、態度及共讀後的結果	問卷調查/ 描述統計 同質性考驗及單因子變異數分析	1. 父母親在幼兒三歲時開始唸故事，且每週平均唸一小時唸故事占最多數。 2. 大多數家長認為幼兒喜歡聽父母唸故事書，也認為閱讀可增進親子關係、培養閱讀興趣及增進孩子知識。 3. 在共讀後幼兒偶而會引用故事書內的詞彙，有一成家長指出幼兒因閱讀而認識國字。 4. 大學學歷家長在共讀態度較國中以下學歷家長顯著地積極；家長職業中以軍公教及家庭主婦參與親子共讀率較高，而工人階層較低。
周育如、 張鑑如 (2008)	30 名平均年齡為五歲十一個月幼兒與母親，多來自中高社經家庭	1. 瞭解親子共讀前後幼兒心智敘說表現之差異情形 2. 探討親子共讀時「錯誤表徵敘說層級」與「親子共讀互動類型」對幼兒心智敘說表現之影響	觀察錄音及問卷/語料轉譯 百分比統計、 細格人數分析、 t 考驗及 積差相關分析	1. 父母在共讀時採取較高的錯誤表徵敘說層級之幼兒，在後測心智敘說表現較佳。 2. 父母較高的錯誤表徵敘說層級與引導討論的互動類型相配合時，幼兒心智敘說表現最佳；而父母較低的錯誤表徵敘說層級加上主導描述的共讀類型，對幼兒最為不利。 3. 親子共讀的起始年齡愈早，幼兒的錯誤表徵敘說表現愈佳。

表 1 (續)

作者 (年代)	研究對象	研究目的	研究設計/ 資料分析	研究結果
陳彥廷、 陳穎志 (2008)	兩位不同教 育背景的家 長和其五歲 幼兒(1男1 女)	探討不同教育 背景家長與幼 兒共讀科學繪 本所呈現對科 學知識內涵闡 釋和對科學知 識觀的差異性	觀察錄音錄影/ 語料轉譯 語意流程圖分 析及 知識觀分析架 構	1. 科學背景家長呈現較正確的科學知識。 2. 科學教育背景家長在科學教學信念上呈現過程 導向與建構主義導向混合的形式，在科學學習信念 上呈現建構主義導向，在科學知識本質則呈現建構 主義導向。 3. 非科學教育背景家長無論是在科學教學、科學 學習或科學知識本質上均呈現傳統導向。
鄧蔭萍 (2008)	九位來自印 尼和越南新 移民女性， 居住地為台 北縣新莊與 泰山	1. 瞭解新移民 女性參與親子 共讀的動機、 經驗、困境與 解決方法 2. 親子共讀課 程經驗為新移 民女性所帶來 的改變	質性研究 焦點團體訪 談、個別訪談、 和課後檢討記 錄/文件檔案資 料整理、轉譯、 編碼分析	1. 新移民女性參與親子共讀動機以需要學習與孩 子互動技巧者為多。 2. 新移民女性的家人對其參與親子共讀課程的態 度不一，有的漠不關心，有的十分支持。 3. 新移民女性藉由親子共讀課程，改善其家庭生 活習慣，且親子相處氣氛更為融洽。 4. 新移民女性參與親子共讀的困境主要為中文能 力及表達能力不足，解決方式為看圖說故事和求助 家人。 5. 親子共讀經驗提昇新移民女性信心和夫妻感 情，並增進其育兒教養的方法。
徐庭蘭、 蔡雅琪 (2008)	兩位患有注 意力缺陷過 動症之五歲 幼兒	探討以親子共 讀之方式是否 可改善注意力 缺陷過動症幼 兒的不專注行 為	個案研究「兒童 活動量評量表」 前後測比較 + 質性觀察與訪 談	1. 親子共讀活動可改善研究對象不專注的行為。 2. 閱讀時以互動、問問題及正面回應方式，可減 少研究對象不專注的行為。
張淑梅、 黃寶園 (2009)	台中縣台平 國小低年級 家長，共 10 個班級、280 份有效問卷	1. 瞭解太平國 小低年級家長 實施親子共讀 的現況 2. 探討太平國 小不同背景的 低年級家長在 實施親子共讀 時的差異	問卷調查(自編 「低年級家長 實施親子共讀 之問卷調查 表」)/描述性統 計和卡方檢定	1. 93%家長有與子女共讀的經驗，在孩子三歲時開 始共讀的家長最多，最常共讀時間是晚飯後，2-3 天共讀一次，每次 11-20 分鐘。 2. 多數兒童擁有選書權、繪本是兒童最喜愛籍類 別，書籍來源多自行購買。 3. 會扮演協助者角色與子女輪讀的家長最多。 4. 沒有足夠時間和子女共讀是最多家長感到困擾 的問題。 5. 教育程度為大學及職業為公教的家長有經常閱 讀習慣之比例較高，且在子女出生後即開始共讀的 比例較高。 6. 不同教育程度家長的共讀頻率有顯著差異，但 家長性別、年齡及職業與共讀的頻率無明顯的差 異。

表 1 (續)

作者 (年代)	研究對象	研究目的	研究設計/ 資料分析	研究結果
林珮仔 (2010)	台灣北中南 13 個縣市共 989 個家庭	1. 調查台灣北 中南三區幼兒 家庭語文環境 及親子共讀情 形 2. 探討不同家 庭社經和不同 家庭語文環境 親子共讀活動 之差異	問卷調查(自編 「家庭語文環 境量表」和自編 「親子共讀實 施調查」)/單因 子變異數分析 及相關分析	1. 相較於中低或低社經家庭，高及中高社經家庭 在幼兒投入共讀程度、共讀時的正向情緒表現、父 母重視幼兒自主表達，父母培養幼兒自主性的程度 上較高。 2. 高家庭環境組最重視幼兒共讀時注音符號與國 字的學習，幼兒最投入共讀、親子共讀正向情緒表 現最高，最重視幼兒自我表達和自主性。 3. 低家庭環境組中幼兒愈投入共讀，其父母愈重 視共讀時幼兒語文技巧的學習，但高家庭環境組無此關 連。
周育如、 黃迺毓 (2010)	台北市大安 區、台北縣五 股鄉、台中某 大學附幼、台 中縣烏日鄉 共 46 對親子	1. 檢視親子共 讀時情緒言談 的數量與內涵 2. 探討親子共 讀情緒言談與 幼兒情緒理解 能力的關係	問卷、測驗及錄 音/測驗計分、語 料轉譯編碼、描 述統計、相關分 析及階層迴歸 分析	1. 幼兒情緒理解能力與語言能力密切相關，但一 般語言能力是情緒理解能力發展的必要條件，而非 充分條件。 2. 我國親子共讀時的情緒言談由父母主導，情緒 言談的內涵以標示故事人物的情緒狀態為主，較少 解釋情緒發生的原因。 3. 父母以故事人物心中的想法解釋情緒原因之言 談有助於幼兒的情緒理解。
林敏宜、 簡淑真 (2010)	幼兒園大班 8 位母親	1. 瞭解幼兒 母親所運用的 心智用語及特 色 2. 探討幼兒 母親對心智理 解意涵的覺知 與呈現 3. 解析有助於 增進幼兒心智 理解的母親談 話策略	親子共讀語料 錄音/轉譯編碼 質性分析	1. 母親心智用語特色為 (1) 認知性用語與欲求性 用語不如情感性用語豐富 (2) 情感性用語較易自 由發揮。 2. 母親對心智理解意涵的覺知與呈現之特色為 (1) 最能具體呈現的意涵為欺騙 (2) 最易被忽略 的意涵是錯誤相信理解 (3) 認知相信與欲求意涵 的傳達受圖書文字線索影響。 3. 有助幼兒心智理解的母親談話策略包括鼓勵猜 測行為動機與想法、回溯故事脈絡、真實與虛假並 置、以幼兒為故事主角、類推情境、唱作俱佳、強 化角色行為等。
陳美吟 (2011)	一個三代同 堂的家庭	1. 瞭解所研究 家庭對嬰幼兒 親子共讀的態 度 2. 探討進行親 子共讀時所面 臨的困境 3. 省思解決親 子共讀困境的 行動策略	行動研究法(研 究者為保母)、 個案研究、縱貫 期研究、訪談觀 察、文件資料蒐 集/轉譯編碼	1. 所研究家庭之外公、外婆及父親剛開始對幼兒 閱讀持懷疑態度，母親則不然，但隨著孩子成長及 與保母的溝通，外公、外婆及父親態度改變。 2. 進行親子共讀時所面臨的困境包括觀念有待釐 清、對共讀技巧瞭解有限、選書的困擾、不知如何 持續孩子閱讀熱情、圖書館資源有限。 3. 解決親子共讀困境的行動策略：保母以身作 則、與研究幼兒進行共讀、協助家長瞭解孩子語文 能力之發展、提供選書和相關資訊、與家長保持「積 極主動但不勉強」的溝通態度等。

表 2 國內親子共讀研究論文的主要研究主題及研究方法整理

研究主題	研究方法	篇數	論文
親子共讀行為	問卷調查	5	黃齡瑩、林惠娟(2004)、賴苑玲(2006)、劉佳蕙、葉奕緯(2007)、張淑梅、黃寶園(2009)、林珮仔(2010)
	家長訪談	1	武藍蕙(2006)
	共讀語料蒐集、家長訪談	5	金瑞芝(2000)、張鑑如、林佳慧(2006)、陳彥廷、陳穎志(2008)、林敏宜、簡淑真(2010)、周育如、黃迺毓(2010)
親子共讀成效或影響	準實驗研究(有控制組)	1	林月仙、吳裕益、蘇純瑩(2005)
	個案介入研究(無控制組)	5	徐庭蘭(2004)、徐庭蘭(2006)、徐庭蘭、蔡雅琪(2008)、鄧蔭萍(2008)、陳美吟(2011)
	共讀語料蒐集	1	周育如、張鑑如(2008)

註：作者姓名標示底線者表同時論及親子共讀行為和親子共讀影響議題之研究。

表 3 國內親子共讀研究論文的主要研究限制整理

研究限制	期刊論文
研究對象人數過少	徐庭蘭(2004)、徐庭蘭(2006)、張鑑如、林佳慧(2006)、徐庭蘭、蔡雅琪(2008)、陳美吟(2011)
研究對象限於某區域或某背景之兒童或家庭	金瑞芝(2000)、徐庭蘭(2004)、林月仙、吳裕益、蘇純瑩(2005)、張鑑如、林佳慧(2006)、劉佳蕙、葉奕緯(2007)、陳彥廷、陳穎志(2008)、鄧蔭萍(2008)
無控制組設計或非 ABA 實驗設計	徐庭蘭(2004)、徐庭蘭(2006)、周育如、張鑑如(2008)、徐庭蘭、蔡雅琪(2008)、鄧蔭萍(2008)、陳美吟(2011)
僅用問卷調查或訪談，無實地觀察	劉佳蕙、葉奕緯(2007)、張淑梅、黃寶園(2009)、林珮仔(2010)
評量工具、資料分析、或編碼方法有限	陳彥廷、陳穎志(2008)、林敏宜、簡淑真(2010)

註：表中所列之研究限制為論文作者所提及的限制。

參考文獻

- *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** (3)，49-71。
- *林敏宜、簡淑真 (2010)：親子共讀中幼兒母親的心智言談分析。**人類發展與家庭學報**，**12**，78-103。
- *林珮仔 (2010)：臺灣幼兒家庭的不同語文環境在共讀實施之差異。**教育研究學報**，**44** (2)，31-54。
- *金瑞芝 (2000)：親子共讀圖畫書之歷程：三歲與五歲組比較。**台北市立師範學院學報**，**31**，193-208。
- *周育如、張鑑如 (2008)：親子共讀對幼兒敘說故事主角心智狀態的影響效果。**教育心理學報**，**40** (2)，251-281。
- *周育如、黃迺毓 (2010)：親子共讀情緒言談與幼兒情緒理解能力之關係檢視。**教育科學研究期刊**，**55** (3)，33-60。
- *武藍蕙 (2006)：進行親子共讀行為之價值觀與生命歷程--生命故事之形成。**康寧學報**，**8**，31-54。
- 柯華葳 (2007)：**PIRLS 2006 說了什麼**。天下雜誌教育基金會舉辦「國際閱讀教育論壇」宣讀之論文 (台北)。
- *徐庭蘭 (2004)：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)，349-369。
- *徐庭蘭 (2006)：以圖畫書為媒介之親子共讀活動對一位注意力缺陷過動症幼兒口語表達與注意力行為影響之研究。**兒童及少年福利期刊**，**14**，39-62。
- *徐庭蘭、蔡雅琪 (2008)：以圖畫書為媒介之親子共讀活動對注意力缺陷過動兒不專注行為變化之研究。**醫護科技學刊**，**8** (3)，192-212。
- *張淑梅、黃寶園 (2009)：國民小學低年級家長實施親子共讀之調查研究--以臺中縣太平國小為例。**中臺學報**，**21** (2)，29-56。
- *張鑑如、林佳慧 (2006)：低收入家庭親子共讀對話分析：話語內容與互動類型。**師大學報：教育類**，**51** (1)，185-212。
- *陳彥廷、陳穎志 (2008)：親子共讀情境中不同教育背景家長對科學的知識觀分析：以科學繪本《月亮·地球·太陽》為例。**科學教育學刊**，**16** (3)，325-350。
- *陳美吟 (2011)：保母推動嬰幼兒親子共讀之行動歷程。**兒童及少年福利期刊**，**18**，153-169。
- 教育部 (2010)：**悅讀 101**。取自教育部 101 親子共讀入口網網站：
<http://140.111.34.72/edu101/templates/index.htm>，2010 年 3 月 28 日。
- 康雅惠 (2006)：**幼托園所大班幼兒母親閱讀信念調查研究—以台北縣為例**。國立台灣師範大學人類發展與家庭學系碩士論文。

- *黃齡瑩、林惠娟 (2004)：家庭與幼兒閱讀態度之相關研究—以台中市為例。朝陽人文社會學刊，2 (2)，1-56。
- 游舒婷 (2010)：低收入家庭學前幼兒與主要照顧者親子共讀之研究：以台北市為例。行政院國家科學委員會補助大專學生參與專題研究計畫研究成果報告 (編號：NSC98-2815-C-003-031-H)。
- *鄧蔭萍 (2008)：東南亞新移民女性參與親子共讀經驗之探討。中華家政學刊，42，1-37。
- *劉佳蕙、葉奕緯 (2007)：臺南地區學前教育階段親子共讀現況調查研究。幼教研究彙刊，1 (1)，83-100。
- *賴苑玲 (2006)：國小六年級學童之家庭、班級及學校圖書館閱讀環境與其閱讀態度之研究。社會科教育研究，11，47-86。
- Administration for Children and Families (2003). *Head start FACES (2000): A whole child perspective on program performance-fourth progress report*. Washington, DC: Author.
- Bus, A. G., & van Ijzendoorn, M. H. (1988). Mother-child interactions, attachment and emergent literacy: A cross-sectional study. *Child Development, 59*, 1262-1272.
- Bus, A. G., & van Ijzendoorn, M. H. (1997). Affective dimension of mother-infant picture book reading. *Journal of School Psychology, 35*, 47-60.
- Bus, A. G., & van Ijzendoorn, M. H. (2004). Meta-analysis in reading research. In N. Duke & M. Mattette (Eds.), *Literacy research methods* (pp. 227-252). New York, NY: Guilford.
- Bus, A. G., van Ijzendoorn, M. H., & Pellegrini, A. D. (1995). Joint book reading makes for success in learning to read: A meta-analysis on intergenerational transmission of literacy. *Review of Educational Research, 65* (1), 1-21.
- Chan, C. C. Y., Brandone, A. C., & Tardif, T. (2009). Culture, context, or behavioral control: English- and Mandarin-speaking mothers' use of nouns and verbs in joint book reading. *Journal of Cross-Cultural Psychology, 40* (4), 584-602.
- Clay, M. M. (1979). *The early detection of reading difficulties: A diagnostic survey with recovery procedures*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Dale, P. S., Crain-Thoreson, C., Notari, S. 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*, 213-235.
- DeBaryshe, B. D. (1993). Joint picture-book reading correlates of early oral language skill. *Journal of Child Language, 20*, 455-461.
- Deckner, F. D., Adamson, L. B., & Bakeman, R. (2006). Child and maternal contributions to shared reading: Effects on language and literacy development. *Applied Developmental Psychology, 27*, 31-41.

- DeLoache, J. S., & DeMendoza, O. A. (1987). Joint picture book interactions of mothers and 1-year-old children. *British Journal of Developmental Psychology*, 5, 111-123.
- Denton, K., West, J., & Walston, J. (2003). Reading-young children's achievement and classroom experiences. Retrieved March 27, 2010, from <http://nces.ed.gov/programs/coe/2003/analysis/index.asp>.
- De Temple, J. M. (1994). *Book reading styles of low-income mothers with preschoolers and children's later literacy skills* (Unpublished doctoral dissertation). Harvard Graduate School of Education, MA.
- De Temple, J. M. (2001). Parents and children reading books together. In D. K. Dickinson & P. O. Tabors (Eds.), *Beginning literacy with language: Young children learning at home and school* (pp. 31-51). Baltimore, MD: Paul H. Brookes.
- De Temple, J. M., & Tabors, P. O. (1995). Styles of interaction during a book reading task: Implications for literacy intervention with low-income families. In K. Hinchman, D. J. Leu, & C. K. Kinzer (Eds.), *Perspectives on literacy research and practice, 44th yearbook of the National Reading Conference* (pp. 265-271). Chicago, IL: The National Reading Conference.
- Dickinson, D. K., & De Temple, J. M. (1998). Putting parents in the picture: Maternal reports of preschoolers' literacy as a predictor of early reading. *Early Childhood Research Quarterly*, 13 (2), 241-263.
- Dickinson, D. K., & Snow, C. E. (1987). Interrelationships among prereading and oral language skills in kindergarteners from two social classes. *Early Childhood Research Quarterly*, 2, 1-25.
- Dickinson, D. K., & Tabors, P. O. (Eds.) (2001). *Beginning literacy with language: Young children learning at home and school*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes.
- Evans, M. A., & Schmidt, F. (1991). Repeated maternal book reading with two children: Language-normal and language-impaired. *First Language*, 11 (32), 269-286.
- Gunn, B. K., Simmons, D. C., & Kameenui, E. J. (1995). Emergent literacy: Synthesis of the research. Retrieved March 26, 2010, from <http://idea.uoregon.edu/~ncite/documents/techrep/tech19.html>
- Haden, C. A., Reese, E., & Fivush, R. (1996). Mothers' extratextual comments during storybook reading: Stylistic differences over time and across texts. *Discourse Processes*, 21, 135-169.
- 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.

- Heath, S. B. (1986). What no bedtime story means: Narrative skills at home and school. In B. Schieffelin & E. Ochs (Eds.), *Language socialization across cultures* (pp. 97-124). Cambridge, CA: Cambridge University Press.
- Justice, L. M., & Ezell, H. K. (2002). Use of storybook reading to increase print awareness in at-risk children. *American Journal of Speech-Language Pathology, 11*, 17-29.
- Karrass, J., & Braungart-Rieker, J. M. (2005). Effects of shared parent-infant book reading on early language acquisition. *Applied Developmental Psychology, 26*, 133-148.
- Lonigan, C. J., Shanahan, T., & Cunningham, A. (2008). Impact of shared-reading interventions on young children's early literacy skill. In *Developing early literacy: Report of the National Early Literacy Panel*. Retrieved October 20, 2009, from <http://www.nifl.gov/nifl/publications/pdf/NELPReport09.pdf>
- 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*, 263-290.
- Mason, J. M., Kerr, B. M., Sinha, S., & McCormick, C. (1990). Shared book reading in an early Head Start program for at-risk children. *National Reading Conference Yearbook, 39*, 189-198.
- Melzi, G., & Caspe, M. (2005). Variation in maternal narrative styles during book reading interactions. *Narrative Inquiry, 15* (1), 101-125.
- Mol, S. E., Bus, A. G., de Jong, M. T., & Smeets, D. J. (2008). Added value of dialogic parent-child book readings: A meta-analysis. *Early Education and Development, 19*, 7-26.
- Murase, T., Dale, P., Ogura, T., Yamashita, Y., & Mahieu, A. (2005). Mother-child conversation during joint picture book reading in Japan and the USA. *First Language, 25* (2), 197-218.
- National Center for Education Statistics (2006). *The condition of education 2006*. Retrieved March 26, 2010, from <http://nces.ed.gov/fastfacts/display.asp?id=56>.
- Ninio, A. (1983). Joint book-reading as a multiple vocabulary acquisition device. *Developmental Psychology, 19*, 445-451.
- Ninio, A., & Bruner, J. (1978). The achievement and antecedents of labeling. *Journal of Child Language, 5*, 1-15.
- Pellegrini, A. D., Perimutter, J. C., Galda, L., & Brody, G. H. (1990). Joint reading between black Head Start children and their mothers. *Child Development, 61*, 443-453.
- Raikes, H., Pan, B. A., Luze, G., Tamis-LeMonda, C., Brooks-Gunn, J., Constantine, J., Tarullo, L., Raikes, A., & Rodriguez, E. (2006). Mother-child book reading in low-income families: Correlates and outcomes during the first 3 years of life. *Child Development, 77*, 924-953.

- Reese, E., & Cox, A. (1999). Quality of adult book-reading style affects children's emergent literacy. *Developmental Psychology, 35*, 20-28.
- Reese, E., Cox, A., Harte, D., & McAnally (2003). Diversity in adults' styles of reading books to children. In A. van Kleeck & S. A. Stahl (Eds.), *On reading books to children: Parents and teachers* (pp. 37-57). Mahawah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Scarborough, H. S., & Dorbrich, W. (1994). On the efficacy of reading to preschoolers. *Developmental Review, 14*, 245-302.
- Sénéchal, M. (2006). The effects of family literacy interventions on children's acquisition of reading: From kindergarten to grade 3. Retrieved March 26, 2010, from http://www.nifl.gov/publications/pdf/lit_interventions.pdf.
- Sénéchal, M., & LeFevre, J. (2001). Storybook reading and parent teaching: Links to language and literacy development. In P. R. Britto & J. Brooks-Gunn (Eds.), *The role of family literacy environments in promoting young children's emerging literacy skills: New directions for child and adolescent development* (pp. 39-52). San Francisco, CA : Jossey-Bass.
- Snow, C. E., Arlman-Rupp, A., Hassing, Y, Joosten, J., & Vorster, J. (1976). Mothers' speech in three social classes. *Journal of Psycholinguistic Research, 5*, 1-20.
- Snow, C. E., & Ninio, A. (1986). The contracts of literacy: What children learn from learning to read books. In W. H. Teale & E. Sulzby (Eds.), *Emergent literacy: Writing and reading* (pp. 116-138). Norwood, NJ: Ablex.
- Snow, C. E., Scarborough, H. S., & Burns, M. S. (1999). What speech-language pathologists need to know about early reading. *Topics in Language Disorders, 20* (1), 48-58.
- Stahl, S. A. (2003). What do we expect storybook reading to do? How storybook reading impacts word recognition. In A. van Kleeck & S. A. Stahl (Eds.), *On reading books to children: Parents and teachers* (pp. 363-383). Mahawah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Tardif, T., Shatz, M., & Nigles, L. (1997). Caregiver speech and children's use of nouns and verbs: A comparison of English, Italian, and Mandarin. *Journal of Child Language, 24*, 535-565.
- Teale, W. H. (1986). Home background and young children's literacy development. In W. H. Teale & E. Sulzby (Eds.), *Emergent literacy: Writing and reading* (pp. 172-206). Norwood, NJ: Ablex.
- van Kleeck, A., Gillam, R., & Hamilton, L., & McGrath, C. (1997). The relationship between middle-class parents' book-sharing discussion and their preschoolers' abstract language development. *Journal of Speech-Language-Hearing Research, 40*, 1261-1271.
- van Kleeck, A., & Stahl, S. A. (2003). Preface. In A. van Kleeck, S. A. Stahl, & E. B. Bauer (Eds.), *On reading books to children: Parents and tankers*. (pp. 7-13). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

- van Kleeck, A., & Vander Woude, J. (2003). Book sharing with preschoolers with language delays. In A. van Kleeck, S. A. Stahl, & E. B. Bauer (Eds.), *On reading books to children: Parents and teachers* (pp. 58-94). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wheeler, P. (1983). Context-related age characteristics in mothers' speech: Joint book reading. *Journal of Child Language, 10*, 259-263.
- Whitehurst, G. J., Falco, F. L., Lonigan, C. J., Fischel, J. E., Debaryshe, B. D., Valdez-Menchaca., & Caulfield, M. (1988). Accelerating language development through picture book reading. *Developmental Psychology, 24*, 552-559.

收稿日期：2010年09月06日

一稿修訂日期：2010年10月14日

二稿修訂日期：2011年05月17日

三稿修訂日期：2011年07月04日

接受刊登日期：2011年07月04日

Bulletin of Educational Psychology, 2011, 43(Special Issue on Reading), 315-336

National Taiwan Normal University, Taipei, Taiwan, R.O.C.

Literature Review of Research on Parent-Child Joint Book Reading in Taiwan

Chien-Ju Chang

Department of Human Development and Family Studies
National Taiwan Normal University

Huei-Mei Liu

Department of Special Education
National Taiwan Normal University

Joint book reading has been regarded as an important family activity that facilitates language and literacy development in children. This paper reviews previous research on joint book reading in foreign countries and Taiwan and provides suggestions for future research. Eighteen journal articles published from 2000 to 2011 were included for the review. Three main findings of these studies were obtained (a) a child's reading attitude was related to the reading habits, educational levels and occupations of his/her parents, (b) individual differences in parent-child interaction patterns during joint book reading were evident and these patterns varied across the age of the children, and (c) joint book reading practices at home facilitated children's language ability. Studies with experimental and longitudinal design were recommended for future research. Issues such as effects of joint book reading experiences and intervention programs on children's language and reading development, parental beliefs in shared book reading and joint book reading practices across families with different socio-cultural backgrounds were also suggested to be examined in the future.

KEY WORDS: literature review, parent child book reading, reading

使用對話式閱讀對家長親子共讀技巧 和感受的影響

朱俏嫣、謝沅芮
弘光科技大學幼兒保育系

邱華慧
弘光科技大學幼兒保育系 副教授

摘要

本研究之目的在於探討家長在接受對話式閱讀訓練後，在共讀技巧和語料內容上的轉變，以及實施對話式閱讀後的感受。研究對象為臺中市 6 對母親及其年齡為 4-5 歲的幼兒。研究期間共 8 週，每週進行兩次共讀。前兩週收集閱讀訓練前的親子共讀錄音，接著進行對話式閱讀訓練，再進行三週有提問設計繪本的共讀，末三週則使用無提問設計繪本進行共讀。研究結果發現：1.有提問設計的繪本能提高家長使用對話式閱讀技巧的次數。2. 在對話式閱讀訓練後，家長話語中要求型態的語句數量增加不少，也帶動幼兒給予話語數的增加，家長的要求話語以即時即地內容為主。3.家長肯定對話式閱讀方式讓幼兒在共讀中回應的內容更為豐富，且幼兒能在共讀中成為更主動的參與者。本研究結果可供進行對話式閱讀研究，以及推動家長參與親子共讀活動之參考。

關鍵詞：親子共讀、對話式閱讀、幼兒、語文

The Impact of Dialogic Reading on Parents' Skills and Feelings in Shared-Book Reading

Hsiao-Yen Chu and Yuan-Jui Hsieh

Department of Early Child Care and Education Hung Kuang University Student

Hua-Huei Chiou

Department of Early Child Care and Education Hung Kuang University Associate Professor

Abstract

The purpose of this study was to explore the changes in the skills and content in the shared-book activity of parents after receiving dialogic reading training, and the feelings after implementing reading. The participants are 6 pairs of mothers and their children aged 4-5 years in Taichung City. Mother and children read books two times a week, a total of 8 weeks. The process of reading is recorded for analysis. There are three stage of shared books activity. In the first two weeks, the parent and child read books in the original way. The researchers hold the dialogic reading training to parents before the second stage, and then the three-week questioning design picture book was provided. In the last three weeks, the non-question design picture books are used for parent-child reading. The researchers interviewed parents and wrote observations after the reading activity. The results of the study show: 1. A picture book with question design can increase the number of times for reading skills. 2. After the reading training, the number of requests in the parents' speech increased a lot, which also led to the increase in the number of words spoken by the children. The parents use immediate talk more than non-immediate talk, but the children use two types of talks equally. 3. Parents affirm dialogic reading makes children more responsive, and that young children can become more active participants in reading. The suggestions for future studies and implications of parent-child reading were made.

Keywords: dialogic reading, shared-book reading, preschooler, literacy

壹、緒論

語言能力是兒童開展學習以及與人溝通的重要基礎，透過語言能方便與人交流和建立關係，並且能讓孩子們了解自身所處的周圍世界。繪本內有各式各樣的圖畫和詞彙，可提供兒童豐富的語言學習內容。研究發現在幼年時期的繪本閱讀經驗，對於兒童獲得詞彙、溝通技巧和記憶能力非常有幫助(Powell, Diamond, Burchinal & Koehler, 2010; Sim & Berthelsen, 2014)。無論幼兒是在家還是在學校，成人都可以用一對一或者一對小組的方式，為幼兒大聲地朗讀故事，彼此共享閱讀的樂趣(Hindman, Skibbe, & Foster, 2014)。Gormley & Ruhl (2005)將單一閱讀活動定義為兩種，一種是逐字閱讀文本，期間成人沒有暫停下來與兒童進行口語之間互動，另外一種則是對話式閱讀，在閱讀過程中成人和兒童的問答角色會不斷進行互換。

對話式閱讀(dialogic reading)技巧最早由 Dr. Grover Whitehurst 與他的同事提出(Whitehurst et al., 1988)，主要目的在訓練母親在家使用對話式閱讀技巧和 2 歲半幼兒進行共讀，他們教導幼兒的母親採用互動式的方式進行閱讀，由共讀初期簡單的問句，到開放式的問句。藉由提示和示範引導幼兒說話，並針對幼兒的回答進行讚美、修正和延伸，讓幼兒的角色由被動聆聽者逐漸轉變為主動說故事者。研究結果發現幼兒在母親定期使用對話式閱讀技巧一個月之後，語言能力有顯著進步，而且在親子共讀過程出現更多以兒童為中心的話語，Whitehurst 的研究引起不少學者的興趣，

之後陸續有相關研究探討這種閱讀技巧對幼兒的影響。

在華人父母文化中，父母的權威性是文化信念中常見的部分，在共讀過程家長常不自覺地對幼兒進行直接指導，因此「對話式閱讀」運用在華語孩童的成效，是否與英語系孩童的情況相近，便是深具探究價值的議題。Chow、McBride-Chang、Cheng 和 Chow (2008)以香港 148 位平均年齡 63.8 個月的幼兒和其家長為研究對象，探討「對話式閱讀」運用在華語孩童的成效，參與此研究的幼兒是來自中上階層的家庭，幼兒與家長一般使用的語言為廣東話，研究分成對話式閱讀加入後設語言訓練組、對話式閱讀組、傳統共讀組，以及控制組 4 組，實驗共進行 12 週，結果發現 4 組在廣東話接收性詞彙方面有顯著差異，對話式閱讀組兒童的表現顯著優於傳統共讀組或者控制組，可見對話式閱讀對華語兒童的語彙學習也有成效。

雖然研究顯示對話式閱讀的方式在華人社會當中的可適用性，但是除了採用的閱讀方式之外，父母對教育的信念也是影響親子共讀過程中互動行為的重要因素。林楷潔(2016)探討父母成就信念對與 4-5 歲兒童進行親子共讀過程中，家長行為表現的影響，結果發現，在排除母親教育程度與兒童性別的效果後，越相信「努力永遠有用」的母親，如果覺知孩童的主動控制、活動量、專注度、抑制控制等氣質之表現與所處之學習情境不匹配時，會展現較多華人文化中常見之傳統填鴨、命令、反覆精熟等教學行為；而越覺知孩童較不偏好與共讀類似靜態活動的母親，則越少展現以兒童為中心的行為。當抱持努力本質觀信念的

母親，覺知孩童容易因為無法完成任務而沮喪時，則會傾向減少表現傳統式的教學行為；而相信孩子能夠更加努力的程度是有限度的母親，在認為兒童的學習潛力不適應於共讀情境時，較不會採取嚴管勤教的策略。研究結果指出，在教育信念上越內化努力永遠有用的母親，在與學齡前階段孩子親子共讀時，便已開始展現華人文化中勤奮苦學的精神，而對兒童有更多直接教導和要求的行為，即是反應這種精神的其中一種表現。也就是說，家長即使習得對話式閱讀技巧，但是否能真正在親子共讀中展現，還受到其個人信念和感受的影響。

查察過去關於對話式閱讀的相關研究，多數是聚焦在探討親子共讀策略對提昇兒童語言能力之成效，而較少探討家長使用對話式閱讀技巧後，引導行為改變的情形和感受，以及隨著家長策略的調整，幼兒在共讀中語言內容的變化。因此，本研究將探討在華人文化背景下，家長在接受對話式閱讀訓練後，是否對其閱讀引領的技巧有影響？在接受閱讀訓練的前後，共讀技巧上的轉變和親子話語內容的差異為何？家長實行對話式閱讀的感受又是如何？綜合上述，本研究目的有三：

- 一、探討家長在接受對話式閱讀訓練後，共讀引導技巧上的轉變。
- 二、探討在實施對話式閱讀訓練前後，家長和幼兒在共讀過程中話語內容上的變化。
- 三、瞭解家長實行對話式閱讀的感受。

貳、文獻探討

一、對話式閱讀

在成人和學齡前兒童分享繪本的時候，大多數都是大人讀給孩子聆聽，在共讀的過程中兒童的參與角色較為被動，而「對話式閱讀」是一種包含特別技巧的親子閱讀方法，其背後的理念在於改變傳統閱讀中父母和孩子的角色，讓孩子在共讀的過程中，也可以成為主要的講故事者，擔任引導和協助的角色（Whitehurst, 1992）。因此，在融入對話式技巧的親子共讀過程中，說者與聽者兩者角色是動態性的交互作用，可以是孩子看、孩子說，也可以是大人看、孩子說，或是由大人說、孩子看，閱讀的過程是親子一起共度因書而來的對話討論的歷程。對話式閱讀不僅保有原本親子共讀中「以家庭為中心」的精神，更強調「以兒童為中心」的作法，幫助兒童改善在共讀過程中理解或不專注等問題，提升兒童在共讀活動中的參與程度。

對話式技巧包括 PEER 步驟，這四個步驟幫助成人對幼兒提問，進行評量，如果幼兒的答案不正確，可以擴展幼兒所說的答案，引導幼兒做出正確的回覆，並且重複他們的正確答案，而在 PEER 的 P 之下再細分為 CROWD 提示方法。以下為 PEER 步驟的說明（Morgan & Meier, 2008; Whitehurst, 1992）：

- (一)提示（P-Prompt）：提示幼兒命名書中的物品。
- (二)評量（E-Evaluate）：評量幼兒的回答是否正確，若有錯誤，思考要如何引導幼兒做出正確的回答。
- (三)擴展（E-Expand）：增加幼兒的回答

內容。

(四)重複 (R-Repeat)：要求幼兒重複句子，確認他有學習吸收。

Whitehurst et al.(1994)強調親子閱讀的對話方式有三大原則：(1)鼓勵孩子採取主動的角色。(2)提供回饋：運用延伸、示範、更正、讚美的對話提供回饋作用。(3)逐漸提高標準，透過對話式閱讀，培養幼兒對閱讀產生興趣和習慣，並藉此成為主動閱讀者。此三項原則不僅是改變了傳統親子共讀關係，更重要的是利用互動過程中家長的語言，使其扮演鷹架幼兒語言發展和理解的功用，藉由成人的提示、更正、示範或延伸的話語，幫助提升幼兒語言表達及理解的水平。對話式閱讀的各種技巧，即是回應上述三大原則的具體作法。

CROWD 技巧則用來幫助成人設計問題引發幼兒的對話，其提示包括有下面幾個項目 (Morgan & Meier, 2008)：

(一)完整性 (C-Completion)：增加幼兒聽力理解與語言使用。留下空白，讓幼兒完成。例如「小豬要去游泳時，遇到的第一個朋友是恐龍，第二個朋友則是___？」讓孩子填充空白“大象”。

(二)回憶 (R-Recall)：鼓勵幼兒回憶故事情節，可以在故事結尾時使用，讓幼兒總結繪本要傳達的主要訊息，或是一開始要讀這個書之前的預測上。

(三)開放性問題 (O-Open-ended)：給予開放性問題，引發幼兒更多的對話。例如指著一本書中的某一頁，對孩子說「說說看這圖畫裡的(人物或角色)發生了什麼事嗎？」

(四)Wh 問題 (W-Wh-questions)：利用

5W問句，是什麼 (what)、在哪裡 (where)、為什麼 (why)、什麼時候 (when)、如何 (how) 等發問方式，像是問兒童「這個東西的名字是什麼？」，幫助幼兒增加字彙並且引導幼兒使用新詞彙。

(五)聯想 (D-Distancing)：將故事內容連結幼兒生活經驗，讓幼兒有更多機會提升表達能力。

二、對話式閱讀技巧用於親子共讀相關研究

綜觀國內外關於對話式閱讀的研究，可發現其選擇的研究對象背景相當多元，包括家庭經濟狀況不同的兒童、偏鄉或新住民的兒童或是特殊需求兒童等等。Zevenbergen, Whitehurst, & Zevenbergen (2003) 以低收入家庭的兒童為研究對象，進行對話式方式融入幼兒閱讀活動，對低收入家庭兒童敘事技巧的影響。該研究的參與者是4歲參加 Head Start 的兒童共123名，其中58%的兒童參加了在 Head Start 教室和家庭中進行為期30週的共讀活動，其餘則參加常規的 Head Start 課程。結果發現閱讀策略的介入對兒童在故事敘述能力上有顯著影響。具體而言，參與閱讀介入計劃的兒童比未參加計劃的兒童在年末的敘述中，更能說出故事中包括人物狀態和對話等內容。國內也有應用對話式技巧在低社經地位家庭的研究，林佩仔、彭湘寧(2014) 以不等組前、後測的準實驗研究設計，選取一所低社經幼兒就讀的公立幼兒園中，兩個分園全部小班低社經家庭背景的幼兒為研究對象，隨機分派兩分園為實驗組或對照組。實驗組幼兒在幼兒園中參與「對話式閱讀」實驗

處理，以小組方式進行對話式閱讀，每次20分鐘，總共為期8週共計27次。研究採「華語兒童理解與表達詞彙測驗」進行前、後測，研究結果顯示控制詞彙能力的個別差異後，實驗組幼兒比對照組幼兒，在表達和理解詞彙都有顯著進步，顯示對話式閱讀實驗方案對幼兒的語文能力提升具有良好的成效。

Huebner & Payne (2010) 選擇美國華盛頓州西部一個平均每年約225個新生兒的小鄉鎮，這個鄉鎮中幼兒參與學前教育機構的比例較低，年幼兒童多由父母照顧。研究者在幼兒2-3歲時邀請實驗組的幼兒父母參加對話式閱讀的訓練，另外未接受閱讀訓練的父母為對照組，到了幼兒4歲時再比較實驗組41位和對照組37位間的差異，結果發現兩組每週親子共讀的次數相似，但受過閱讀訓練的父母會使用課程中教授的90%的技巧，在5分鐘親子共讀過程中實驗組使用對話式技巧的數量亦明顯較高。施淑娟、呂俊宏（2013）運用對話式閱讀的方式對新住民家庭之 3-6 歲幼兒，進行12週的說故事活動，目的在瞭解對話式閱讀方式對幼兒聽覺詞彙能力、口語表達能力和幼兒口語表達內容的影響，說故事活動中運用幼兒的舊經驗及圖畫情境連結、五W 的策略、回憶與完成等方式來進行說故事，研究收集說故事活動中質性和量性的資料，研究結果顯示參與對話式閱讀對兒童聽覺詞彙能力之提升有幫助，也明顯提升幼兒的口語表達能力。除了探究對話式閱讀對偏鄉和弱勢兒童的影響外，林月仙、吳裕益、蘇純瑩（2005）以對話式閱讀技巧引導5-7歲的身心障礙兒童進行閱讀，研究發現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；對話式閱讀能促進大多數實驗組兒童主動閱讀童書的行為，並以對話的方式和家長、手足分享童書內容。

綜觀上述的文獻，過去研究使用的方法中，以單純前後測數據比較的規劃為主，並未更細緻地去評量閱讀技巧鷹架提供和撤除過程，對共讀技巧和言談內容的影響，殊為可惜。所以在本研究中，將把親子共讀起始、鷹架提供和鷹架撤除共三階段的資料，皆進行收集和分析，以期對過程中的變化有更多的認識和瞭解。

此外，多數關於對話式閱讀的研究，不論其研究對象是何種背景的兒童與家長，關注的焦點主要是兒童語言能力的提升狀況，探究參與共讀之家長引導技巧改變情形和感受者少，國內近年來似乎僅有王佩荷與王秋鈴（2015）的研究探討對話式閱讀對提升家長親子共讀技巧之成效。本研究旨在多瞭解家長在使用這種閱讀技巧執行共讀後技巧轉變的情形，以及進行這種親子共讀方式後的感受，希望對使用此種閱讀技巧家長的經驗和困擾有更多的瞭解。

參、研究方法

一、研究對象

本研究對象為六位 4-5 歲非特殊需求幼兒與其家長，對象是透過臺中市某行政區之媽媽臉書群組進行自願參與者的招募，在研究進行前參加本研究的母親，皆被清楚告知研究之目的和實施過程，以及共讀資料之分析用途。所有幼兒的排行皆為老大，家長並無先前與其

他幼兒親子共讀的經驗。幼兒有 5 位女生 1 位男生，年齡範圍 4 歲到 5 歲 8 個月，平均年齡 4 歲 9 個月。研究進行前先與家長進行半結構式訪談，訪談內容主要了解母親與其子女原本的共讀相關

資料，包括何時開始共讀、共讀方式、閱讀過程是否有提問等。六位家長皆為幼兒的母親，年齡 30-40 歲，研究對象基本資料如表 1。

表 1
參與研究家長基本資料

代碼	幼兒年齡	幼兒性別	母親教育程度	原本每週共讀次數/數量
A1	5 歲 8 個月	男	高中	7 次/5 本
A2	5 歲 5 個月	女	大學	7 次/不固定
A3	4 歲 3 個月	女	大學	2 次/3 本
A4	4 歲 8 個月	女	大學	7 次/1-2 本
A5	4 歲 8 個月	女	大學	5 次/1-2 本
A6	4 歲 0 個月	女	大學	7 次/1 本

二、研究工具

本研究使用的工具包括繪本、自編對話式閱讀指導手冊、示範影片和錄音器材等。

(一) 繪本

過去的研究指出 4-5 歲幼兒共讀的繪本須具有故事情節，角色且情感豐富，能夠吸引幼兒興趣，提供可預期故事結果及容易閱讀的繪本，有助於幼兒成為一位獨立的讀者（葉嘉青，2009）。Zevenbergen, Whitehurst, & Zevenbergen (2003) 指出，理論上任何繪本都可用於對話式閱讀，但是繪本中插圖能吸引人且有適當文字敘述的故事書是最適合

的。參考以上的研究，研究者挑選近 10 年來得獎繪本及信誼基金會提供親子共讀的書單中，具有故事性且插畫和文字搭配良好的作品。最後選定的繪本共有 14 本，書目如表 2 所示。

表 2
研究使用的繪本書目

階段	書目
訓練示範影片	晴子的黃色爸爸 神探狗汪汪
對話式閱讀訓練- 模擬練習	神探狗汪汪 晴子的黃色爸爸 林桃奶奶的桃子樹 請問一下，踩得到底嗎？
研究階段一 兩週	林桃奶奶的桃子樹 請問一下，踩得到底嗎？
研究階段二 三週	紅公雞 第一次上街買東西 很慢很慢的蝸牛
研究階段三 三週	鯨魚 誰要來喝下午茶 我變成一隻噴火龍了

(二) 自編對話式閱讀指導手冊

內含對話式閱讀的簡介、對話式閱讀指導方法、親子共讀流程及小叮嚀，以供家長進行親子共讀前的參考。其中在指導方法的解說上，清楚列出有哪幾種技巧可使用，並詳加解釋每一種技巧，也提供範例。

(三) 技巧示範影片

由研究者與一名4歲幼兒進行親子共讀中CROWD和、PEER各技巧的示範，將其拍成影片，幫助參與研究之家長在觀看後更易瞭解如何使用各技巧。

(四) 錄音器材

由研究者提供錄音筆或家長使用手機進行共讀過程之錄音。

三、研究步驟

(一) 研究階段一：親子訓練前共讀資料收集

本研究之親子共讀共分三個階段進行，在第一個階段，由研究者提供繪本予家長，家長於家中進行親子共讀，進行一週 2 次，兩週共 4 次的親子共讀，研究者收集親子對話語料。

(二) 進行「對話式閱讀」訓練

在兩週親子共讀後，研究者對家長進行對話式閱讀訓練，訓練中介紹對話式閱讀技巧，包含 CROWD 及 PEER，並讓家長實際進行練習。在訓練前研究者先行編製了對話式閱讀指導手冊，手

冊內提供閱讀指導方法、親子共讀流程及小叮嚀，幫助家長更加了解親子共讀的重要性與實施方式，亦可供家長日後需要時有資料可回頭翻閱。此外，研究者也拍攝對話式閱讀的示範影片，由研究者在與幼兒共讀過程中進行各技巧的示範，幫助家長更了解各技巧的應用。在家長了解對話式閱讀技巧後，由家長擔任說故事者，與研究者進行對話式閱讀模擬共讀，以確認家長已具備使用閱讀技巧的能力，若有問題也一併進行討論。

（三）研究階段二：使用提問設計繪本共讀

在研究的第二階段，研究者在提供給家長的繪本中，部分頁面貼上有提問設計的便利貼，提問設計是在繪本內頁圖文附近，針對圖文的相關提問，提問設計涵蓋「CROWN」的五種提問技巧，幫助家長能在共讀過程需要時運用，但家長也可以忽略提示，以自己的方式進行共讀。賴孟龍（2012）指出4、5歲的幼兒在閱讀繪本時，注意力大多集中在插圖上，且與故事情節相關的插圖較受到注意，因此研究者提問的安排設計，盡量讓家長提問時，幼兒可以從該頁圖片中找出相關的線索來回答，所以CROWD 五種技巧的比例無法完全一致，每一繪本設計9題提問，CROWD的比例約為1:2:2:3:1。此階段的親子共讀進行三週，每週讀一本繪本，每本進行兩次共讀，三週合計共六次。

每次的親子共讀對話皆進行錄音記錄，在每本繪本第二次共讀後，由研究者與家長進行訪談，訪談目的在於了解

當週共讀的感受及狀況。

（四）研究階段三：使用無提問設計繪本共讀

到了第三階段，由研究者提供給家長無提問設計的繪本，進行三週共六次的親子共讀，每次的親子共讀對話利用錄音方式進行記錄，且同樣在每本繪本第二次共讀後與家長進行訪談。親子共讀活動從階段一到階段三，總共進行八週。

（五）評分者訓練

在進行研究資料分析前，研究者利用由非參與研究的家長進行對話式閱讀訓練後，所錄製與幼兒的共讀語音，兩位參與資料編碼的研究者以此語音檔個別進行編碼，再進一步套用觀察者間信度之公式計算評分者間的一致性，結果達0.8，顯示評分者間信度良好。

四、資料收集與分析

本研究蒐集的資料包括有：

（一）家長訪談內容：

為瞭解家長先前的親子共讀經驗，研究進行前第一次訪談及研究期間每週的訪談，共進行9次訪談。與家長訪談之錄音資料轉譯成文字檔後，由研究者進行編碼，編碼代號如表3。分析時條列出資料中的概念，依據研究探討主題加以分類編號。

表 3
訪談資料編碼表

編碼	定義
A1	家長 1
R1	研究者 1
A1W1	家長 1 第一週訪談錄音檔
A1W1B1	研究參與者 1 第一週第一次共讀錄音檔

(二) 研究者的觀察紀錄及省思札記

在研究過程中，兩位研究者將研究相關的觀察紀錄下來，並在訪談後進行技巧運用的省思及檢討，以幫助研究者察覺過程中可能的問題或是需注意事項。

(三) 親子共讀語料分析

將每次共讀的對話進行錄音，八週中每週兩次共讀，每位參與者共有 16 次語音紀錄。本研究親子共讀對話分析的架構，係參考美國「學校家庭與語言讀寫能力發展研究」(引自張鑑如、林佳慧，2006) 的編碼系統。會採用此系統的原因主要是 PEER 和 CROWD 著重的是家長使用的技巧，但共讀中除了家長的提問及要求外，尚有幼兒的說話內容與回饋，運用前述編碼系統能完整將親子對話內容都納入分析。

「學校家庭與語言讀寫能力發展研究」編碼系統分兩部分，第一部分為談話目的，分為要求、給予和回饋三類，第二部分為談話內容，分為即時即地話語和非即時即地話語兩類。

1. 談話目的分為要求、給予和回饋三類，其中要求和給予又都可再細分為注意、澄清、評價

及訊息四項。其定義如下：

- (1) 注意：要求對方要注意或回應對方注意之要求。
- (2) 澄清：對不清楚的地方要求對方再講一次、說清楚或回應對方澄清之要求而再說一次。
- (3) 評價：要求對方提出或自己提出對繪本的想法。
- (4) 訊息：要求對方或提出關於繪本的訊息、預測或討論。

回饋之下則可再細分為同意或讚美、質疑或更正，擱置及回應四項。其定義如下：

- (1) 同意或讚美：以同意或讚美給予回應
 - (2) 質疑或更正：以質疑或更正給予回應
 - (3) 擱置：不表示贊同或更正。
 - (4) 回應：對質疑或更正給予回應
2. 談話內容分為即時即地話語和非即時即地話語兩類。
 - (1) 即時即地話語：針對書本內可見的事物訊息或進行

討論，包含位置、命名、屬性、作者書名、回想文本、覆誦等。

- (2) 非即時即地話語：非書本內可見的事物訊息或討論，包含推論、預測、文本與讀者連結、文本與文本

連結、字形、字義字音、常識等。

下表 4 以研究中使用的繪本「請問一下踩得到底嗎？」(劉旭恭, 2007) 為例，說明本研究親子對話的內容與編碼定義對應的實例。

表 4

親子共讀對話分析之編碼架構

面向	次面向	細目	定義	範例
談話目的	要求	注意	要求對方要注意之要求	媽媽：他們都沒有帶游泳圈，你看！
		澄清	對不清楚的地方要求對方再講一次	幼兒：因為他知道水。 媽媽：恐龍為什麼知道水？
		評價	要求對方提出對繪本的想法	媽媽：你喜不喜歡這本書？ 幼兒：喜歡。
		訊息	要求對方提出關於繪本的訊息、預測或討論	媽媽：為什麼原本動物們踩不到底，後來又可以了？
	給與	注意	回應對方注意之要求	幼兒：你看！ 媽媽：有看到啊！
		澄清	說清楚或回應對方澄清之要求而再說一次。	幼兒：有小狗。 媽媽：什麼？ 幼兒：有小狗。
		評價	自己提出對繪本的想法	媽媽：這本書很有意思，你喜歡這本書嗎？ 幼兒：喜歡。
		訊息	提出關於繪本的訊息、預測或討論	媽媽：迎面走來了一隻小老鼠，你覺得他們會對他說什麼？ 幼兒：請問一下踩得到底嗎。
	回饋	同意或讚美	以同意或讚美給予回應	媽媽：請問一下踩得到底嗎？ 幼兒：請問一下踩得到底嗎？ 媽媽：對，好棒！
		質疑或更正	以質疑或更正給予回應	媽媽：他們踩得到底嗎？ 幼兒：可以。 媽媽：這個很深，他們踩不

談話內容				到。
		擱置	不表示贊同或不作更正	媽媽：他們踩得到底嗎？ 幼兒：可以。 媽媽：可以喔？
		回應	對質疑或更正給予回應	媽媽：他們踩得到底嗎？ 幼兒：可以。 媽媽：有的動物踩得到，有的踩不到。 幼兒：喔。
	即時即地話語	位置	討論書中角色物品所在的位置。	媽媽：游泳池在哪？
		命名	討論書中角色物品名稱	媽媽：上面是什麼？ 幼兒：他們的游泳圈。
		屬性	討論書中角色物品顏色特性或數量	媽媽：有長長脖子的恐龍。
		作者書名	介紹書名作者	幼兒：劉旭恭是誰？ 媽媽：畫這本書的人
		回想文本	回想讀過的故事內容或情節	媽媽：剛剛是誰來了？ 幼兒：小老鼠。
		覆誦	要求孩子重覆母親的話	媽媽：請問一下踩得到底嗎？ 幼兒：請問一下踩得到底嗎？
	非即時即地話語	推論	解釋或推論事件發生之原因	媽媽：去玩水哪裡可怕？ 幼兒：因為他們都不會游泳？
		預測	預測故事情節發展	媽媽：連他們都踩不到，小老鼠踩得到嗎？ 幼兒：踩不到。
		文本與讀者連結	將故事內容與讀者經驗作連結	家長：你有去過游泳池嗎？ 幼兒：有，我們上次去過。
		文本與文本連結	將故事內容與其他故事作連結	家長：這隻河馬我們之前也有看過一本河馬的書。
		字形字義字音	討論書中的字形字音字義	他們要去游泳，我們今天學了一個游字，水在這裡。
常識		說明與繪本主題有關的生活知識	家長：所以我們學游泳，要練習這樣，不要呼吸，這樣叫憋氣。	

參、結果與討論

一、家長閱讀技巧的轉變

研究問題一在探究家長使用對話式閱讀技巧前後，家長與幼兒對話與共讀技巧使用上的狀況，並進一步比較不同

階段同一種技巧的運用情形是否具差異性。閱讀技巧的類別取自 PEER，由於 P 下又細分為 CROWN，因此類別項目合計共有 8 項，如表 5 所示。各階段閱讀技巧的使用次數平均數計算方式，是用家長於共讀中使用該技巧的總數作為分子，而以共讀次數為分母加以計算所得之結果。

表 5

各階段閱讀技巧使用次數平均數與各階段差異分析

	第 1 階段	第 2 階段	第 3 階段	F	p	Post hoc
評量	0.61	0.94	0.53	0.55	.591	
擴展	0.17	0.33	0.25	0.36	.714	
重複	0.61	2.06	1.03	1.91	.185	
填充式問句	0.48	1.39	0.72	0.77	.486	
回憶式問句	0.09	1.17	0.53	4.34	.033*	第2>第1
開放式問句	0	1.11	0.81	3.42	.063	
Wh 提問	5.96	17.78	11.72	8.71	.003*	第2>第1
聯想	0.30	1.64	0.72	5.45	.017*	第2>第1

從表 5 可發現，各階段平均數皆以 Wh-提問最多，數值明顯高於其他技巧，其他技巧使用的次數則都較少，在尚未介入的第一階段，Wh-提問的次數即為其他類別的 5 倍以上，是家長主要使用的技巧。但比較三階段間使用技巧次數的變化，發現從第一階段到有提供提問提示的第二階段，所有的技巧次數都增加，但到了移除提示的第 3 階段，次數則呈現下降的狀況。

研究者以原始次數採用 ANOVA 比較三階段各技巧次數間是否存有差異性，結果發現在回憶式、Wh 提問和聯想三個技巧上結果具顯著性，進一步採用 Scheffé 法進行事後比較，結果發現 Wh-

問題、回想式及聯想問題三項目在研究階段一及二達到明顯差異，但階段二和階段三、階段一和階段三間並無明顯差異，顯示這三個技巧的使用次數在階段一到階段二有顯著增加，但階段一和階段三的使用次數相比，並無明顯差異。可見提問提示對提高部分項目的使用次數有幫助，但是前兩個階段共五週的時間，對於部分家長要熟悉且能運用部分閱讀技巧或許仍嫌不足。

二、家長與幼兒共讀過程之話語內容分析

為瞭解家長進行對話式閱讀訓練前後的共讀內容是否有差異，研究者將階

段一及階段三親子對話內容，以張鑑如、林佳慧（2006）編製的分類系統進行分析，此系統分兩部分，第一部分為談話目的，其下分要求、給予和回饋三個次類別；第二部分為談話內容，分為即時即地話語和非即時即地話語兩個類別，

即時即地訊息包括位置、命名、屬性、作者與書名、回想文本和複誦；非即時即地訊息包括推論、預測、文本與讀者連結、文本與文本連結、字形、字義與字音和常識，下表6先分析談話目的各類別在前後兩階段出現的次數。

表 6
親子共讀內容中，談話目的各類別之平均數

		階段一		階段三	
		家長	幼兒	家長	幼兒
要求	注意	1.61	0.13	1.36	0.28
	澄清	0.17	0.00	0.50	0.03
	評價	0.96	0.04	2.50	0.06
	訊息	10.39	1.17	21.86	2.36
給予	注意	0.09	0.13	0.06	0.36
	澄清	0.00	0.13	0.00	0.36
	評價	0.91	2.57	1.64	4.72
	訊息	25.61	10.70	21.58	23.47
回饋	同意或讚美	1.04	0.00	2.42	0.31
	質疑或更正	0.39	0.00	1.14	0.14
	擱置	0.04	0.00	0.00	0.00
	回應	0.00	0.00	0.03	0.03

由表 6 可知，階段一家長給予的話語平均數較要求的平均數較多，家長回饋的次數不多，也就是原本的親子共讀方式家長為主要引導者，家長會給予訊息或是要求幼兒回應，但家長很少針對幼兒反應給予言語稱讚。對照此階段幼兒部分的數值看來，幼兒也很少要求家長提供訊息。但到階段三，家長和幼兒的回饋次數則有所提升。

在階段一和階段三中，家長要求-訊息和給予-訊息兩種情形出現的次數都是最多，且明顯高於其他類別，但是比較

兩階段的數值，家長要求-訊息的情況在階段三雖較階段一增加，但是給予-要求的次數則是減少，同時幼兒部分在階段三給予-訊息的平均數，則大幅較階段一多出兩倍以上，可見幼兒自發性給予或回應式給予的狀況，在家長採用對話式閱讀技巧之後，增加了很多，亦即幼兒在親子共讀過程中的話語比例提高。

表7分析的是親子共讀過程話語的內容，分為即時即地話語和非即時即地話語兩個類別，即時即地訊息包括位置、命名、屬性、作者與書名、回想文本和覆

誦等在共讀時眼前所見的訊息。非即時即地訊息包括推論、預測、文本與讀者連結、文本與文本連結、字形、字義與字音和常識，屬於非眼前所見的訊息。在階段一，家長使用的即時即地話語數量略大於非即時即地話語；幼兒在此階段的話語量較家長少，其使用的即時即地話語數量雖然也較非即時即地話語多，但差距也不大。到了階段三，家長即時即地話語地總數量有明顯增加，檢視內容類別，「命名」的次數增幅最大，表示家長詢問幼兒對於繪本中角色或物體命名的情形變多了；值得注意的是，家長在階段三的非即時即地話語數量較階段一多了約一倍，而且在推論、預測、文本與讀者連結、文本與文本連結和常識幾

個項目中都有增加，其中「預測」的出現數量較階段一大幅增加了一倍以上，可見閱讀訓練強化了家長推論和預測型態的發問技巧。

觀察參與本研究的幼兒在前後兩階段話語的轉變情形，不論是即時即地或是非即時即地話語，第三階段出現的數量都較第一階段有明顯的增幅，代表幼兒在親子共讀的過程中，參與的狀況有顯著的提升。唯不論是家長還是幼兒，從數值範圍來看，在話語內容表現的形態上，都存有相當的個別差異，確如文獻中所指親子共讀行為依家庭社經地位、家長經驗和文化背景存有相當的差異性（張鑑如、劉惠美，2011）。

表 7

兩階段即時即地與非即時即地話語平均數

	階段一				階段三			
	家長		幼兒		家長		幼兒	
	平均數	範圍	平均數	範圍	平均數	範圍	平均數	範圍
即時即地	8.14	0-8	6.11	0-11	13.73	0-28	12.47	0-35
位置訊息	1.18	0-6	0.56	0-3	1.75	0-4	1.36	0-4
命名	2.35	0-5	2.43	0-5	6.92	0-28	6.36	0-26
屬性	2.65	0-8	2.08	0-8	1.47	0-5	1.78	0-5
作者書名	1.09	0-3	0.30	0-2	0.97	0-2	0.50	0-3
回想文本訊息	0.22	0-3	0.17	0-2	0.81	0-4	0.67	0-4
覆誦	0.65	0-3	0.57	0-3	1.81	0-9	1.81	0-9
非即時即地	7.96	0-15	5.74	0-13	15.36	0-30	13.36	0-24
推論	1.78	0-4	1.3	0-4	2.97	0-7	2.67	0-9
預測	4.61	0-12	3.34	0-10	9.61	0-25	8.09	0-22
文本與讀者連結	0.78	0-3	0.65	0-3	1.80	0-6	1.58	0-6
文本與文本連結	0.09	0-1	0	0	0.12	0-1	0.25	0-3
字形字義字音	0.65	0-2	0.43	0-1	0.25	0-2	0.27	0-2
常識	0.04	0-1	0	0	0.61	0-3	0.49	0-3

三、家長實行對話式閱讀的感受

在研究起始的訪談中，參與本研究的家長提到對於親子共讀的想法，多認為親子共讀具有教育意義，可以藉由繪本教導幼兒常規、增進幼兒語言表達、增加親子的親密感，也能多了解知識、培養閱讀習慣。在實行對話式閱讀後，研究者再詢問家長對於對話式閱讀的看法，從家長的回應中，整理出以下幾點家長認為的優點：

（一）提問方式能促進幼兒思考

對話式閱讀中會以不同提問來誘發幼兒去說故事，幼兒會思考較多較廣，也許當下無法回答家長的問題，但常會在結束後，生活中某個時刻突然回答家長曾經的提問。

利用我們去問她，讓她有更深層的思考，雖然有時候小朋友想不太出來，但會感覺她的反應因我的話題去思考，可能不是現在會講出來，某一天會更會回答，我們睡前都會有一些對話，我們家老大會回覆我在繪本中問她的問題。

（20181023 訪談紀錄 A3W9）

他們這週會去想問題的答案，比較明顯。會一直去想，譬如前一次講過了，或第一次他沒有聽過，他還是會擠出一個答案，他會看那個圖案然後講一個答案，不會像之前第一次他就不會講話。

（20181003 訪談紀錄 A4W5）

這不是只有單方在唸，是兩個有在問話就有在互動，而且有在促

進孩子的思考。

（20181025 訪談紀錄 A1W9）

（二）幼兒回應內容變豐富

他現在會一直找問題，或他在書上看到什麼他會講出來，這是什麼東西，會不會怎樣怎樣。會回答我。

（20181011 訪談紀錄 A4W6）

小孩子已經結束了這本書，還是會再回想這本書。比如說他會舉一反三，我第一次自己穿衣服，而且會跟弟弟分享，弟弟你第一次怎樣怎樣？

（20180926 訪談紀錄 A6W4）

（三）幼兒成為主動說故事者

他願意自己讀書給我聽了，他之前不會拿書，拿書過來一定要你唸，這週他拿家裡原有的書唸給我聽。他之前都不會唸給我聽，他這週自己把書拿出來，看著那個圖，講故事給我聽。

（20181025 訪談紀錄 A1W8）

像這週他會自己拿書出來唸，講故事給我們聽，之前比較少。

（20181023 訪談紀錄 A4W8）

第二次他說要自己唸，但不是唸裡面的東西，他只是看圖自己講故事。

（20181002 訪談紀錄 A5W5）

很愛拿著書一直唸，大部分的時間都是她，不過第一次還是我會先講故事內容第二次以後她吸收了故事內容，她都會自己來。

（20181011 訪談紀錄 A2W6）

這次，在第二次他就會想自己講整本故事給我聽，之前都是講一頁，中間段落我會讓他講。昨天他整本拿去，從頭用模仿我的方式講一次這樣。

(20181003 訪談紀錄 A6W5)

除了上述的各種優點之外，在訪談中家長也提到採用對話式閱讀技巧所新產生的困擾，像是有家長反應原本的共讀方式是一本書進行幾分鐘，但實行對話式閱讀後，單本繪本共讀時間拉長至二十幾分鐘，有時幼兒會排斥。

大的在讀第二次的時候，他書一拿出來就說這個我看過了，我們第一次那本書，我們就看了二十五分鐘，他就覺得我這樣已經很久了，跟那本書已經很熟了。平常我們拿來一起唸一唸，就會換別本，平常共讀一個小時可以看十幾本書，光那本就佔到一半的時間。

(20180911 訪談紀錄 A1W3)

家長使用重複技巧時，幼兒會回應說他知道了，也因此造成家長不常使用重複技巧。

叫他複述這點是比較難，他不願意。他說我知道了不要講，可能這個年紀不喜歡被糾正，他講錯了，我沒有很嚴厲的提醒他，但他不喜歡這樣，他好像覺得被糾正。他就說我知道啦為什麼還要重複。

(20180911 訪談紀錄 A5W3)

此外，參與研究的家長，多半會在幼兒睡前進行親子共讀，但家長發現如果睡前使用對話方式共讀，因為幼兒會回應故事、說出自己的想法，有時幼兒

越說越多造成情緒高昂，而影響了入睡的時間。

說故事時間變長，會增加兩個人的對話，不適合在睡前。

(20180926 訪談紀錄 A2W4)

A2 媽媽覺得使用此技巧的共讀時間不要在睡前，因提問造成幼兒情緒高昂而平靜不下來。

A3.A6 都是睡前共讀，也覺得提問讓幼兒思考但也會影響入睡的情緒及時間。

A4 使用對話式閱讀沒有影響其入睡，共讀次數上也沒影響。

(20180919 反思紀錄 R1)

在研究者的反思紀錄中，也記錄到有三位媽媽提到在睡前採用這種共讀方式，可能會影響入睡情形，所以在選擇親子共讀方式時，宜將時間和情境的因素一併加以考量。

肆、結論及建議

一、結論

(一) 繪本當中的提問設計能提升家長使用共讀技巧的比例：

家長在回憶式、Wh-問題及聯想三個技巧的使用次數上有顯著增加。多位家長在練習對話式共讀時，反應在訓練時感覺可以理解各技巧的內容和用法，但到了正式研究階段，可能因為不夠熟練或是緊張，要將所學技巧應用出來還是感覺不容易，提問設計能幫助剛開始嘗試這種共讀方式的新手家長較有信心，即使未必完全照著提示使用，但提示對於家長在實際共讀時技巧的掌握和

可運用時間點確有幫助。

(二) 母親為主動的讀者，幼兒的角色多為傾聽者：

不論在階段一或階段三，母親即時即地話語平均數或非即時即地話語平均數均比幼兒多，顯示母親多獨力講述故事，主導說故事的過程。不論是要求或是給予，母親要求-訊息和給予-訊息的數量都較其他項目高，顯示共讀過程中母親常主動給訊息和要求幼兒回應訊息的，這項結果與張鑑如、林佳慧（2006）的研究發現相似，該項研究對象是低收入家庭，但即使本研究之家長社經地位較佳，家長仍為共讀過程的主導者，惟在接受閱讀訓練後，親子話語數目產生變化，顯示母親主導的程度有所減少。

(三) 在母親調整共讀策略後，幼兒轉變為更為主動的參與者：

從階段一到階段三，幼兒在即時即地和非即時即地話語的數量，兩個項目成長數量皆比母親多，且和母親的話語數差距更為拉近，表示幼兒在親子共讀過程中的話語比例提高了。特別值得注意的是，在階段三幼兒給予-訊息的次數增加許多，從階段一時不及母親次數的一半，到階段三時數量甚至超越母親，可見幼兒在共讀過程中對繪本內容的掌握程度提高，參與共讀的程度也更為積極，因而出現更多由幼兒主動給予訊息的表現。此項研究結果和 Huebner 和 Payne（2010）以及林月仙、吳裕益、蘇純瑩（2005）的相近，指出父母的閱讀相關作為是影響幼兒對閱讀態度的重要因素，在數位載具時常被父母用來充當電子保母的現代，這些親子共讀的研究結果顯示，若父母願意學習適當作為，仍有機會幫助幼兒願意更主動使用紙本繪

本進行閱讀活動，以降低對數位產品的依賴。

(四) 母親進行非即時即地訊息預測的數量增加：

在親子共讀起始階段，母親多數的言談訊息內容屬於即時即地訊息，多針對書本內可見的事物訊息，和幼兒進行討論，但在接受閱讀訓練後，其採用非即時即地話語，像是要求幼兒對於非繪本上可見訊息的預測和推論的情形提高不少，由於預測和推論的提問多為開放式問句，且問題主體非在繪本頁面可立即取得答案，對於開展幼兒的思考和想像力有所助益。本研究母親語彙內容在對話式閱讀訓練後更形豐富的現象，顯示出訓練確有成效，過去研究顯示即使是訓練過後兩年的追蹤研究，在控制家長教育程度和幼兒年齡的影響情形下，有受過閱讀訓練的家長在親子共讀的表現上仍優於未受訓練的對照組，因此及早提供學步兒的家長親子共讀之相關課程，對父母和嬰幼兒都有所助益（Huebner & Payne, 2010；Simsek, & Erdogan, 2015）。

(五) 對話式共讀促進幼兒在閱讀中的思考和興趣：

在實施對話式閱讀訓練後，參與的家長多反應此種閱讀方式可以促進幼兒對問題的思考，有些幼兒甚或在閱讀過後相關的情境中，會主動提及當時共讀時某些提問的回答。此外，多位參與之幼兒在對話式共讀過後，主動向母親表示要擔任說故事者的角色，是過往沒有的現象，顯示幼兒對閱讀繪本的興趣和說故事的自信皆有所提升。

二、建議

(一) 對未來研究的建議

1. 研究結果發現，家長在學習對話式閱讀技巧後，在繪本有提示的狀況下使用技巧的情形明顯增加，但在去除提示後使用狀況則和訓練前差異不大，很可能在訓練和練習的時間長度和次數上仍嫌不足，若要幫助家長更能熟悉對話式閱讀技巧，時間需適當加長。此外，每位家長在共讀過程所遇到的困難也不相同，若能在共讀後提供個別化的協助應有所助益。
2. 由於說故事的方式會受到個人經驗和教養價值等因素之影響，未來的研究可考慮增加研究對象社經地位和教養信念的調查，可能有助提升對親子共讀行為的瞭解。
3. 由於親子共讀的狀況可能受到繪本內容的影響，未來的研究或可探究若繪本選擇幼兒感興趣的書籍帶入對話式閱讀，是否更能提升幼兒參與動機，並進而影響共讀中家長的話語和互動行為。
4. 本研究發現對話式閱讀能幫助幼兒成為更主動的說故事者，惟本研究進行時間長度有限，未來研究或可探究幼兒在一或二年後的行為保留效果，更能確定此種閱讀方式對幼兒閱讀行為的影響。

(二) 對實務上的建議

1. 即使是在本研究中受過對話式

閱讀技巧的家長，在與幼兒互動的過程中，讚美或回應幼兒的次數仍然偏少，建議家長在與幼兒共讀時採取更為正向回饋的態度，不吝於適當讚美幼兒表現，以促進親子的良性互動並激發幼兒閱讀的興趣。

2. 在幼兒就寢前若以對話式閱讀進行共讀，可選擇內容較為簡短的繪本，避免閱讀和討論的時間過長影響幼兒睡眠。
3. 在托育機構所提供的親職教育課程中，可安排嬰幼兒閱讀講座，協助父母瞭解閱讀對兒童發展和學習的長遠效益，並且提升親子共讀的執行技巧。

參考文獻

- 王佩倚、王秋鈴 (2015)。學習對話式閱讀對提升家長親子共讀技巧之成效。**特殊教育學報**，**42**，1-26。
- 林月仙、吳裕益、蘇純瑩 (2005)。對話式閱讀對學前身心障礙兒童詞彙能力之影響。**特殊教育研究學刊**，**29**，49-71。
- 林珮仔、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**，**25**，185-204。
- 林楷潔 (2016)。**華人母親在親子互動中的傳統教學行為：以共讀情境為例**。臺灣大學心理學研究所學位論文，未出版，臺北市。
- 施淑娟、呂俊宏 (2013)。運用對話式閱讀提升新住民幼兒語言能力之研究。**幼兒保育學刊**，**10**，71-100。

- 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》，51，185-212。
- 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 (S)，315-336。
- 葉嘉青 (2009)。零到 6 歲幼兒繪本的選擇與應用。《臺北市立圖書館館訊》，26 (3)，1-16。
- 劉旭恭 (2007)。請問一下踩得到底嗎？臺北市：信誼。
- 賴孟龍、陳彥樺 (2012)。以眼動方法探究幼兒閱讀繪本時的注意力偏好。《幼兒教保研究》，8，81-96。
- Chow, B. W.-Y., McBride-Chang, C., Cheung, H., & Chow, C. S. L. (2008). Dialogic Reading and Morphology Training in Chinese Children: Effects on Language and Literacy. *Development Psychology*, 44(1), 233-244.
- Gormley, S. & Ruhl, K. L. (2005). Dialogic Shared Storybook Reading: An Instructional Technique for Use with Young Students in Inclusive Settings, *Reading & Writing Quarterly: Overcoming Learning Difficulties*, 21(3), 307-313, DOI: 10.1080/10573560591007353
- Hindman, A. H., Skibbe, L. E., & Foster, T. F. (2014). Exploring the nature of parental talk during shared book reading and its contributions to preschool language and literacy: Evidence from the Early Childhood Longitudinal Study–Birth Cohort. *Reading & Writing: An Interdisciplinary Journal*, 27, 287-313.
- Morgan, P. L., & Meier, C. R. (2008). Dialogic reading's potential to improve children's emergent literacy skills and behavior. *Preventing school failure: alternative education for children and youth*, 52(4), 11-16.
- Huebner, C. E., & Payne, K. (2010). Home support for emergent literacy: Follow-up of a community-based implementation of dialogic reading. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 31(3), 195-201.
- Paul L. Morgan and Catherine R. Meier (2008). Dialogic Reading's Potential to Improve Children's Emergent Literacy Skills and Behavior. *Preventing school failure: alternative education for children and youth*, 52(4), 11-16.
- Powell, D. R., Diamond, K. E., Burchinal, M. R., & Koehler, M. J. (2010). Effects of an early literacy professional development intervention on head start teachers and children. *Journal of Educational Psychology*, 102(2), 299-312. doi: 10.1037/a0017763.
- Sim, S., Berthelsen, D. (2014). Shared book reading by parents with young children: evidence-based practice. *Australasian Journal of Early Childhood*, 39 (1), 50-55.
- Simsek, Z. C., & Erdogan, N. I. (2015). Effects of the dialogic and traditional

- reading techniques on children's language development. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 197, 754-758.
- 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., Falco, F. L., Lonigan, C., Fischel, J. E., DeBaryshe, B. D., Valdez-Menchaca, M. C., & Caulneld, M. (1988). Accelerating language development through picture book reading. *Developmental Psychology*, 24, 552-558.
- Whitehurst, G. J., Arnold, D. S., Epstein, J.N., Angell, A. L., Smith, M., Fischel, J. E. (1994). A picture book reading intervention in day care and home for children from low-income families. *Development Psychology*, 30(5), 679-689.
- 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.



簽收單

書籍名稱	領收人	備註
我做錯了什麼？：一個產後精神疾病康復者的自白	鍾谷芳	110年度高教深耕計畫
跟著王宏哲，早期教育 so easy!：0-3歲 Baby 聰明帶的84個技巧	鍾谷芳	
新手媽媽哺乳親餵的24堂	鍾谷芳	
孕產芳香療法：芳療與孕期的美麗交融-準媽咪與芳療師的必備指	鍾谷芳	
我做錯了什麼？：一個產後精神疾病康復者的自白	鍾谷芳	
跟著王宏哲，早期教育 so easy!：0-3歲 Baby 聰明帶的84個技巧	鍾谷芳	
新手媽媽哺乳親餵的24堂	鍾谷芳	
孕產芳香療法：芳療與孕期的美麗交融-準媽咪與芳療師的必備指	鍾谷芳	
新手媽媽哺乳親餵的24堂	鍾谷芳	

玖、回饋單統計

長庚科技大學 110 年度 產後護理機構實務運作社群 回饋評值表

1、基本資料

1-1. 您是來自	本校林口校區	本校嘉義校區	他校	其他單位
	4 人	0 人	2 人	1 人

1-3. 您一個月大約參加幾次高教活動	1 次	2 次	3 次	4 次	4 次以上
	4 人	3 人	0 人	0 人	0 人

2、知能提升

	非常同意	同意	普通	不同意	非常不同意
2-1 本活動提升您 <u>熟練的專業知識與技能</u>	7 人	0 人	0 人	0 人	0 人
	100%	0%	0%	0%	0%
2-2 本活動提升您 <u>良好的溝通與表達知能</u>	5 人	2 人	0 人	0 人	0 人
	71%	29%	0%	0%	0%
2-3 本活動提升您 <u>關懷社會的服務精神</u>	3 人	4 人	0 人	0 人	0 人
	43%	57%	0%	0%	0%
2-4 本活動提升您 <u>實踐道德的思辨力</u>	2 人	5 人	0 人	0 人	0 人
	29%	71%	0%	0%	0%
2-5 本活動提升您 <u>應用自然科學與數位能力</u>	7 人	0 人	0 人	0 人	0 人
	100%	0%	0%	0%	0%
2-6 本活動提升您 <u>高效能的團隊合作知能</u>	7 人	0 人	0 人	0 人	0 人
	100%	0%	0%	0%	0%
2-7. 本活動提升您 <u>宏觀的視野與世界互動知能</u>	6 人	1 人	0 人	0 人	0 人
	86%	14%	0%	0%	0%

2-8. 本活動提升您多元化的生活能力	7人	0人	0人	0人	0人
	100%	0%	0%	0%	0%

3、活動辦理

	非常同意	同意	普通	不同意	非常不同意
4-1. 對本活動內容感到滿意(如講題、講員、互動等)	7人	0人	0人	0人	0人
	100%	0%	0%	0%	0%
4-2. 對本活動的安排感到滿意(如場地、時程、餐點等)	7人	0人	0人	0人	0人
	100%	0%	0%	0%	0%
4-3. 期望後續再辦理類似主題(如講題)的活動	7人	0人	0人	0人	0人
	100%	0%	0%	0%	0%
4-4. 期望後續再採用類似的活動形式(如討論互動)	7人	0人	0人	0人	0人
	100%	0%	0%	0%	0%

4、建議以後辦理哪些活動

- (1) 未來可以再安排數位教材後製美編方面的實作活動，相信能提升影片品質
- (2) 以後可以再安排一些動畫製作等進階編製技巧。
- (3)
- (4)

5. 其他指導與回饋

- (1) 此次藉由前一年所學影片製作入門技巧，共同完成三部衛教影片，又恰逢疫情升級，產後機構限制訪客，恰好能用於產後機構的產後親子衛教課程，很特別。
- (2) 活動安排因受疫情波動，導致執行時間限縮，但也藉此展現衛教影片對於產後機構的重要性。
- (3) 產後影片製作，增長見聞及技能，讚哦！

拾、成果產出

(一) 完成線上衛教影片3部

1. 影片：「如何避免寶寶過敏」



2. 影片：「嬰兒急救」



嬰兒異物梗塞：哈姆立克法

倪麗芬

背部拍擊法：

支托嬰兒頭頸部轉成俯臥，並採頭低腳高的姿勢，

身體置於施救者前臂大腿上以固定嬰兒

在肩胛骨中間以用手掌根迅速推打五下

若看見異物，可用手指將異物移除

This slide is titled '嬰兒異物梗塞：哈姆立克法' (Infant Foreign Body Obstruction: Heimlich Maneuver) and features a dark blue header with a cartoon baby icon. A video inset of '倪麗芬' (Nina) is in the top right. The main content is enclosed in a rounded rectangle and describes the '背部拍擊法' (Back Blows) technique. It instructs to support the infant's head and neck, turn them face down, and place them on the rescuer's forearm. The infant's body is supported by the rescuer's thigh. The instruction is to deliver five quick thrusts with the heel of the palm between the scapulae. A note states that if the object is visible, it should be removed with a finger. An inset photograph shows a person in a white medical uniform performing this technique on a baby doll.

3. 影片：「親子共讀」

四個重點影響



倪麗芬



大腦發展 閱讀與語言能力 情緒管理 親子關係

2-3



倪麗芬

一般繪本

操作書

外文繪本



1,2,3 到動物園

結合孩子喜愛的動物跟火車，加上繽紛色彩，成為生動有趣的故事，讓孩子邊玩邊學數概念。



露露操作書 (套書)

藉由觸摸每一個不同的材質和機關，訓練幼兒的手指靈活運動，也可以學習許多生活好習慣！*有英文版本



Benji Bear's Busy Day: A Telling-The-Time Book

引導孩子一起探索每個時間發生的日常瑣事，討論不同時間進行的活動，是帶孩子認識時間的好書。