

提問式重複朗讀對幼兒在語文理解表現的效果研究

李莉卉* 簡馨瑩**

本研究旨在探討提問式重複朗讀教學對於幼兒語文理解能力的影響，包括詞彙理解、文本理解、推論理解。本研究採準實驗前後測設計，以新北市某公立兩班幼兒園 30 名 4 到 6 歲中大班為研究對象，分為實驗組與對照組。教學實驗前後，兩組幼兒均實施幼兒聽覺理解測驗、幼兒推論理解測驗。實驗組幼兒接受提問式重複朗讀教學的實驗教學，對照組幼兒則接受教師以重複朗讀方式講述故事。實驗課程每週進行 4-5 次，每次 30 分鐘教學，總共實施八週共 32 次。另依教學目標進行課程本位的聽覺詞彙、文本、推論理解測驗 10 次，分析幼兒語文的學習情形。研究結果顯示，提問式重複朗讀教學對實驗組幼兒在幼兒聽覺理解能力有顯著差異，在推論理解測驗則無顯著的效果，在課程本位評量的檢驗結果均達顯著的效果。本研究綜合研究的結果，提出結論與討論，並對幼兒語文教學及未來研究提出建議。

關鍵字：朗讀、提問、課程本位評量、理解

* 作者現職：國立臺東大學幼兒教育學系碩士、新北市蘆洲區鷺江國小附設幼兒園教師

** 作者現職：國立臺東大學幼兒教育學系副教授

通訊作者：簡馨瑩，email: linyu8888@nttu.edu.tw

壹、研究動機與目的

目前學齡前的閱讀教學，根據教學者的目標及學習者的年齡認知發展，大致可分為兩個取向，一為強調透過前後文脈絡來理解語意的全語文教學，另一為強調解碼技能的直接教學法。近年來的研究共識是平衡取向教學法，綜合前述兩個取向全語文教學和解碼指導的直接教學（Pressley, 2006; Tunmer, Chapman, Greaney, Prochnow, & Arrow, 2013），同時兼顧基礎語文能力與高層次理解的語文教學法。目前在幼兒園經常進行的語文活動，有聲韻與聲韻覺識的直接指導（Rasinski & Padak, 2000）、文本分享閱讀（Dickinson & Smith, 1994; Fisher & Medvic, 2000）、引導式的平衡閱讀教學（Cunningham & Allington, 1999）等，也有讀寫整合的語文活動（Callella & Jordano, 2000）、傳記式圖畫寫作（Leuenberger, 2003）。過程中多以教師朗讀文本（Read-Aloud）為主要的教學活動（Neuman, Copple, & Bredekamp, 2000）。

根據研究指出大人經常性地朗讀是有助於幼兒的詞彙學習（Beck, McKeown, & Kucan, 2013）與文本的理解（Morrow & Gambrell, 2002），也會影響幼兒在句法的發展與文字的辨識（Stahl, 2003）。近年來語文教學研究者對於學齡前語文理解教學的主張，除了強調經由聽覺感官提昇其聲韻、詞彙或語文理解的能力外，更有學者主張在課程的脈絡中，應用過度學習的原理，主張教師要重複朗讀文本給學習者聽，讓學習者有機會重複接收訊息，形成下一次聽故事的背景知識，來提升其詞彙與文本的理解表現（吳宜貞，2004；Stoddard, Valcante, Sindelar, O'Shea, & Algozzine, 1993）。尤其是幼兒更是需要成人有系統的製造多元的機會，透過口語敘說文本，幫助幼兒理解文本的內容。有學者指出三歲幼兒對新的文本或詞彙的意義，至少要聽三次才能有所回應（Hoffman, 1976），若真如此，成人更需要密集的將新詞彙、新句子，刻意的重複出現在教材中或對話的脈絡中，以穩固其習得的詞彙或句意的理解。

為了協助幼兒理解文本內容，只有朗讀或重複朗讀是不夠的。研究建議成人或教師需要有系統的策略教學，包括提問，幫助幼兒理解問題。其實幼兒在每次重覆朗讀時，問的問題是不一樣（White, 1954），教師因此可以創造師生的對話與互動的機會（Scarborough & Dobrich, 1994）。也就是單純的朗讀對幼兒在語文學習與閱讀理解的效益有限，所以有學者建議要超越詞彙的界線，提出所謂的「互動式朗讀活動」（interactive read aloud activities）（Rasinski, 2006）。朗讀時，以提問方式與幼兒互動，討論文本的內容，幫助幼兒理解故事角色的背景、情緒、以及人物所要表達的語氣等等。對於提問的層次，則是參考Kintsch的理解層次設計問題的內涵，藉此來提升幼兒對文本的理解（McGee & Schickedanz, 2007）。根據2015年美國教育部公布的有效閱讀教學介入研究報告（What work clearinghouse intervention report），其中有8篇是透過提問，

或提示等互動朗讀的方式。該統合分析報告，指出成人朗讀文本給幼兒聽的語文活動，對學齡前幼兒的語文理解與發展是有顯著的助益效果。

綜合前述研究資料，本研究教學設計採取過度學習的原理，重複朗讀文本，在詞彙教學部分，則是結合語文教學活動，在文本脈絡中，擷取新詞彙進行直接教學，增加幼兒聽取非生活詞彙的經驗。在文本與推論理解部分，則以教師提問來增加幼兒對文本內容的理解。除了前述重複朗讀，在脈絡中直接教學新詞彙，提問等教學策略外，並參考有效教學的原則，長時間密集的，以明示且有系統進行教學實驗，並探討以下兩個問題：

- 一、 提問式重複朗讀教學是否能提升幼兒的語文理解學習？
- 二、 提問式重複朗讀教學對幼兒在課程本位語文測驗的影響為何呢？

貳、文獻探討

一、重複朗讀教學與語文學習的關係

朗讀是幼兒階段非常重要的語文教學活動（Anderson, Hiebert, Scott, & Wilkinson, 1985）。過去研究指出，教師朗讀文本或幼兒聆聽故事有助於幼兒詞彙能力的提升（Beck et al., 2013），其效益可提升到 40%（Biemiller & Boote, 2006; Bravo, Hiebert, & Pearson, 2007），也有助於對整體語文的理解及閱讀興趣（Elley, 1989; McCormick, 1981）。根據最近的後設分析的研究報告（National Early Literacy Panel, 2009）指出教師或父母朗讀故事給幼兒聽，幼兒在印刷物的知識與口語能力是有所幫助的。有關朗讀對幼兒語文能力的影響說明如下：

（一）聽覺詞彙能力

詞彙的重要性，誠如 Perfetti 與 Adlof（2012）指出，從一個人的詞彙測驗成績，大概可以預想他的理解成績。從各項與理解有關研究結果指出，無論是探討其相關性或因果關係的結果，都清楚的揭示在不同的語言發展階段，詞彙對閱讀理解是具有重要的影響。從認知學習與有意義的學習觀點，對於詞彙教學的邏輯運作是希望從大量閱讀中，學生可以在生活中或文本的脈絡中學習新詞彙。在幼兒階段的詞彙學習，更是需要強調語境（word context）的重要性。

在語境中學習新詞彙有兩種情形，一種是指在日常生活中，從與成人的對話，或與視聽媒體的影像互動中學習新詞彙。一種是在語文課程裡學習新詞彙（Beck et al., 2013）。但是在生活中的對話，多屬於經常出現的高頻的基礎詞彙，對幼兒而言是耳熟能詳的內容，是不需要學校課程特別費心去指導的（Beck, McKeown, & Omanson, 1987）。幼兒需要的是在學習新知的重要詞彙，此時幼兒開始要從口語詞彙移轉到書面詞彙的學習。

對於幼兒而言，書面詞彙的學習是不容易的。書面詞彙缺少了成人在口語陳述詞彙時，連帶出現的聲調、身體的手勢語言和動態環境，來幫助幼兒理解詞彙當下的意義。因此，學校課程在幼兒階段的詞彙學習，需要成人、教師的口語朗讀非生活詞彙與語句，大量地增加幼兒在學習知識所需要的口語詞彙，讓幼兒擁有聽過的經驗，在脈絡中可以指認並知道詞彙的意義與譬喻的經驗（Beck et al., 2013; Dale, 1965）。此階段需要教師或家長的朗讀，增加幼兒對聲韻與詞彙知識的敏感度（Byrne & Feilding-Barnsley, 1991）。教師透過朗讀，在學生面前明白的示範語言的功能與語用。重要的是在朗讀的過程中，幼兒開始將語音與文字進行連結，熟悉文字符號的意義，並形成未來閱讀所需的背景知識（Whitehurst et al., 1999）。重複朗讀即提供幼兒有機會提取背景知識的機會。透過朗讀，教師也提供學生一個流暢性閱讀行為的典範，包括聲韻與腔調等等（Lipson & Wixson, 2009）。但是近年來的研究顯示，蘊含在故事裡的詞彙習得效果是不大的（Coyne, McCoach, & Kapp, 2007）。因此有學者提出以重複朗讀的方式（Beck & McKeown, 2007）或者是採取外顯式的直接詞彙教學（Marulis & Neuman, 2010），來增加朗讀故事對詞彙發展的效益。

（二）文本理解能力

Kindle（2009）在探討詞彙發展與閱讀理解的關係時，建議教師在朗讀活動時，加入文本討論（Text Talk），形成所謂的互動式朗讀教學（interactive read-aloud activities）。McGee 與 Schickedanz（2007）則是建議在朗讀後與學童討論文本的內容，並要老師帶領學童推論故事主角的想法、感受或指出主角與一連串主要事件的關係，進行分析式的對話（analytic talk），來促進幼兒對文本的深度理解。研究人員發現，學童在重複閱讀文本時，會對教師的問題回答內容會變得多樣化和複雜化。學童可以做出更多的聯想，判斷和細節的評論（Morrow, Freitag, & Gambrell, 2009）。在推論理解教學的部分，McGee 與 Johnson（2003）綜合 1988 到 2003 年間有關推論理解教學的研究，歸納整理出三步驟，包括詞彙訓練、問題的產生、預測等。這樣的朗讀方式是需要透過教師或父母成人，提供幼兒聆聽與享受故事的語言學習方式。因此，綜合前述教學資料顯示，以朗讀、提問、師生互動的重複朗讀教學是目前能兼顧詞彙與理解的教學模式，是有效的幼兒閱讀教學模式。研究者對於教師以提問方式教

學，對學齡前的幼兒是有助於在表層意義或者是文本理解，還是可以有效提升到推論理解的層次，是本研究進一步想要的探討的問題。

(三) 重複朗讀的次數

有關教師重複朗讀文本的次數，根據過度學習的觀點，是學生重複地學習某種知識和技能，將知識或技能的低階技巧自動化，以利學生將學習運作的認知資源運用可以運用到高階的技巧。根據一項語言習得的研究發現，兒童重複閱讀同一本書所習得的詞彙的反應是快於閱讀不同的新文本（Horst, Parsons, & Bryan, 2011）。所以，在重複朗讀活動時，訊息一再地出現，學生對相同的訊息的理解，便會隨著訊息出現的次數增加而逐漸提高其理解表現（吳宜貞，2004；Mayer, 1983）。在重複閱讀部份，一般學生約要接觸 35 次才可以穩固所學習的新詞彙（Gunning, 2016; Hoffman, 1976）。在重複朗讀部份，McGee 與 Schickedanz（2007）建議重複三次；國內吳宜貞、戴麗觀（2007）的研究進一步指出小學五年級的學生在多次組的學生較僅聆聽一次組表現來得佳。但是，在聆聽兩次後，五年級的學生在理解表現未有顯著的進步，呈現持平的狀態。所以，幼兒因背景知識、詞彙知識、工作記憶的認知負荷等限制，綜合前述研究資料，考量幼兒的年齡重複朗讀的次數，在控制文本的可讀性及連貫性後，以重複三次作為本研究朗讀教學的次數。在實驗組的教學，參考 McGee 與 Schickedanz（2007）、McGee 與 Johnson（2003）的建議，設計提問式重複朗讀的課程，期能有效提昇幼兒的詞彙與文本理解的表現。

二、類似重複朗讀的相關研究

目前有關重複朗讀的相關研究，過去學者指出朗讀教學缺乏與幼兒的互動（Scarborough & Dobrich, 1994），也因此較難看出朗讀在詞彙或故事理解上的效益。因此，McGee 與 Schickedanz（2007）為彌補過去朗讀活動多著重於字彙的辨識或認讀，提出「互動式重複朗讀教學」（repeated interactive reading aloud）。此教學方式是在朗讀後與學生進行文本內容的討論，並引導學生推論故事主角的想法、感受或指出主角與一連串事件間的因果關係。同時建議在與學童討論文本或對話的過程中，教師要不斷的重複新詞彙，提供學生在脈絡中，聆聽與使用的機會，如此有助於提升幼兒的詞彙能力。

另與互動式朗讀教學相似的早期閱讀教學方式還有分享式閱讀（shared book reading）與對話式閱讀（dialogic reading）。分享式閱讀雷同於互動式朗讀的教學（Routman, 2003），老師使用大書進行朗讀，可進行詞彙教學或以提問方式預測故事的內容等等。老師透由朗讀為學童做了最佳的閱讀示範，同時研究亦指出分享式閱讀有助於學童的語言發展，包括詞彙、語法

(DeTemple & Snow, 2003)。分享式閱讀與導讀 (guided reading) 最大的不同點在於分享式閱讀強調互動，而導讀則是強調思考文本的內容。對話式閱讀強調親子互動，透過回饋、鷹架的構築等方式，協助學童成為說故事者，老師或成人變成一位聆聽者、提問者。根據實證研究指出對話式閱讀教學的方式也是有助於詞彙的理解，無論是拼音語系或非拼音語系的學童 (Fung, Chow, & McBride-Chang, 2005; Whitehurst, Arnold, Epstein, Angell, 1994)。

三、理解與提問的層次

聽覺是學習與生活的重要工具，亦是促進語言學習的重要因素。聽覺是訊息接收，從建構意義和回應口語或非語言訊息的歷程。聽者要辨識聲音、了解詞彙、應用語法解析語意，再根據音調或抑揚頓挫，加上辨識周遭的環境，理解其意義。過程中包含了訊息的接收、建構意義、與說話者的互動，最後是創造與想像。雖然有學者針對聽覺理解提出不同的模式 (Brownell, 1986; Gough, & Tunmer, 1986)。其中也包括強調背景知識的「由上而下」或重視基礎語文解碼的「由下而上」模式，或者是整合前述兩種模式的聽覺理解歷程。所以，有學者認為聽覺理解除了聽覺訊息是稍縱即逝的語音，所接受的感官是聽覺外，及所要理解的語言內容語歷程，與依賴視覺的文字解碼的閱讀無大差異的 (Snow, 2002)。

對於聽覺理解層次，根據過去的研究結果大致將理解分為「低層次理解」及「高層次的理解」兩層次 (Pressley, 2000)，若教師提問的內容是強調字彙的解碼，文本事實問題，則稱為低層次理解的問題。若教師的提問是著重在推論能力、先備知識，以及閱讀策略對句子、段落間及長篇文章的影響，則屬於高層次理解的問題。另一方面，van Dijk 與 Kintsch (1983) 提出命題分析法，從計算讀者自由回憶的內容，分析其是屬於微觀命題 (micro-propositions) 或表面符碼 (surface code)、巨觀命題 (macro-propositions) 或稱文本模式 (textbase)，或建構出高層次的情境模式 (situation model) 等不同的層次。所謂表面符碼 (surface code) 為文本意義的最小單位，是聽者從知道的字詞、解析句字意義的產物；接著將數個句子整合形成意義，聽者依據文本段落的主題，將表面符碼 (surface code) 加以整合，形成高階的命題，即是巨觀命題文本模式 (text-base)，屬於文本內的意義整合層次，此時尚未產生文本整體的深層意義。當聽者將這些整合後的高階命題與背景知識整合，開始建立比表面層字句更深層次的意義，在不斷建構與整合背景知識或先前命題的歷程中，形成一個前後連貫的全文主旨，即所謂「情境模式」 (situation-based model)。情境模式包含文本中各個巨觀命題的內容及巨觀命題間的因果關係，例如：空間場景的配置和情節發生的時間序、目標的設定、事件、衝突與解決的行動與結果 (Kintsch, 1988)。過去研究較少以幼兒為對象，探討提問教學介入的效

果。故，本研究根據前述三種理解層次來設計教學者提問的內容，在評估學習者的學習成果，除了標準化測驗的實施外，同時應用「課程本位評量」（curriculum-based assessment, 簡稱 CBA）的概念，設計以課程目標作為效標的測驗，直接使用本課程的目標進行評量，可為有效教學提供了豐富的訊息，並補足標準化測驗無法回應具體內容指標及立即性反應學習者學習成效的缺點。

參、研究方法

一、研究設計

綜合吳宜貞等人（2007），曾世杰、陳瑋婷、陳淑麗（2013）及 Kuhn（2005）之準實驗教學設計。為避免不同班級老師的教學風格或教學專業知識對教學實驗結果的干擾，採取遵循教案腳本進行教學，在一個班級內同時有一組實驗組與一組對照組的教學實驗設計。

表 1 實驗研究設計表

組 別	前測	實驗處理	後測
實驗組	O_1	X_1	O_3
對照組	O_2	X_2	O_4

X_1 ：表示實驗組接受「提問式重複朗讀教學」之介入。

X_2 ：表示對照組接受「重複朗讀教學」之介入。

O_1 、 O_2 ：表示實驗處理的前測，包括「課程本位語文理解測驗」、「幼兒聽覺理解測驗」、「幼兒推論理解測驗（甲式）」。

O_3 、 O_4 ：表示實驗處理後測驗，包括「課程本位語文理解測驗」、「幼兒聽覺理解測驗」、「幼兒推論理解測驗（乙式）」。

二、研究參與者

（一）參與幼兒

參與研究者來自於新北市某國小附設幼兒園兩班小中大混齡班級，取大班與中班為教學對象，排除已被鑑定為智能障礙、語言障礙與發展遲緩的幼兒。兩班的作息、教學活動與課程計畫也相同。研究者事先徵得班級教師同意及家長的同意參與本教學實驗。未參與實驗之幼兒，由另一位老師在另一教室進行

專論

其他課程的安排。參與研究對象依畢保德圖畫詞彙測驗（簡稱為 PPVT）標準分數，平均地分配至重複朗讀組（對照組）、提問式重複朗讀組（實驗組），兩組的人數分配如表 2。另分別以獨立樣本 t 檢定，對兩組幼兒的畢保德圖畫詞彙測驗標準分數及年齡數進行檢測，結果兩組在聽覺詞彙能力和年齡並無差異，具均質的分配。

表 2 實驗組、對照組人數一覽表

	PPVT	大班			中班			人數 (平均月齡)
	平均數(標準差)	男	女	計	男	女	計	
實驗組	102.08(41.29)	3	4	7	4	4	8	15 (63 個月)
對照組	109.88(18.58)	2	5	7	3	5	8	15 (63 個月)
總計	105.98(31.93)	5	9	14	7	9	16	30 (63 個月)

(二) 實驗課程教學者

計有 4 名大學三、四年級的大學生於實驗前修習「幼兒語文表達」課程，並接受 32 小時的訓練課程包括華語正音、朗讀、詞彙、推論提問與執行功能活動等教學原則。由研究團隊逐一糾正咬字發音的正確性。學生必須在課後與協同研究者約時間討論教材內容，另外 50 個詞彙及 16 句要能正確發音並說明其意義，才進入現場教學。教學者兩人一組分配實驗組與對照組。研究者於現場進行教學觀察，並協助班級經營。

為避免較學者的教學風格或教學專業知識對教學實驗結果教學過程有所影響，教學過程中進行錄影，作為教學忠實度檢核之用，檢核方式依照教學目標進行評定。評定等級分為完全達到、部分達到與未達成三個，評分各為 2 分、1 分與 0 分。忠實度的計算為檢核分數除了當次教學的總分，以百分比呈現。獨立評定者分別為研究團隊助理與一位資深幼兒教師兩位分別評定。教學忠實度為 83%至 94%，符合教學忠實度的要求。

三、研究工具

(一) 畢保德圖畫詞彙測驗

本研究以幼兒在畢保德圖畫詞彙測驗所得分數作為實驗組與對照組的分組依據。該測驗係陸莉、劉鴻香（1994）自 Peabody Picture Vocabulary Test（簡

稱 PPVT) 修訂而成, 評估受測者的語文智能, 適用於評量 3 至 12 歲兒童之詞彙理解能力。測驗題目以圖卡方式呈現, 受試者聽到題目後, 指出四張圖卡中與題目符合的圖片即可; 測驗時間約 15 至 20 分鐘。

(二) 幼兒聽覺理解測驗

為瞭解本實驗課程對幼兒在聽覺理解的效果, 以本測驗分數作為依變項的分數。幼兒聽覺理解測驗, 係由研究團隊所編製的工具。適用於 4 至 6 歲幼兒。測驗題的內容及試題均事先錄製, 以語音播放方式施測。幼兒於選項號次答案紙板上進行選答。正式語文的短文題型, 其試題內容由一位女性錄音製作; 非正式語文型態的生活對話題型, 試題內容分別由一位女性及一位男性擔任錄製。在語速上, 以 3 個字 2 秒的速度錄製, 在句子與句子間停頓, 以為區隔。施測時, 施測者與幼兒同時帶耳機聆聽題目, 幼兒聽完問題後, 於答案紙板上按壓正確的選項數字, 施測者記錄於答案紙。在程序上, 幼兒首先聽指導語, 並做練習題熟悉操作方式, 在練習無誤後, 進入正式測驗階段; 測驗時間需時約 20 至 30 分鐘。本測驗經數次預試修正後, 試題鑑別度介於 .27 至 .51 之間, 難易度介於 .38 至 .84 之間。試題亦符合 Rasch 模式。在本研究中, 幼兒聽覺理解測驗之分數, 其內部一致性信度為 .84。

(三) 幼兒推論理解測驗

為理解幼兒在推論理解改變的情形, 使用張境桓與簡馨瑩 (2015) 所發展編製而成的幼兒推論理解測驗。該測驗以 Florit、Roch 與 Levorato (2011) 及 Silva 與 Cain (2015) 的幼兒推論理解測驗為主要依據, 經語詞理解確認、題項內容正確性的檢測, 修訂後分為「背景知識的推論」與「文本的推論」兩個面向。以幼兒園 54 個月至 78 個月幼兒 61 名為對象, 進行幼兒推論理解測驗預試, 結果經試題分析與信度考驗, 形成四十二題的測驗。試題分析結果, 題目均有不錯的鑑別度 (.30- .56)。內部一致性信度為 .82。試題分為甲、乙兩本, 可做為教學實驗前後測使用。本次使用該測驗則針對鑑別度不高的題目加以修正後進行施測。此次幼兒推論理解測驗之內部一致性信度為 .83, 與原始測驗版報告之結果相近。

(四) 課程本位語文理解測驗---聽覺詞彙、文本、推論三項測驗

本測驗由研究團隊共同編製, 測驗目的在於即時提供所有參與幼兒在詞彙、文本、推論理解的表現, 作為教學改善的參考。測驗內容取自教學所使用的繪本材料中, 選出出現過兩次以上的詞彙及其衍生詞彙, 與文本旨意相關的句子, 以及由文本推論的內容組成句子。有關題目內容的適切性, 邀請兩位資深且具有國語文專長、語言治療師資格教師審核。研究團隊與審核教師共同召開說明

會議後，由審核教師分別進行獨立檢核，根據審核結果進行題目內容或語詞的修正。

採電腦化個別施測的方式進行，應用 JAVA 程式設計，呈現在 Microsoft power point 的應用軟體。題型與「畢保德圖畫詞彙測驗」相仿，讓幼兒於聽完題目後，在正確圖片的選項上點選才算得分。根據繪本內容編製出每本各 5 題詞彙理解的試題。每一題有三個選項，一題一分，最高分為 5 分，所獲得之分數作為該課程本位的詞彙理解成績。在教學前，先讓幼兒進行 50 題的課程本位詞彙理解測驗，以前測分數進行試題分析，結果鑑別度介於 .21 至 .42。內部一致性信度為 .71。文本及推論測驗則採句意判斷的題型，因文本內容為教學內容故無法進行前測。評量的時間是在教學者於每一次朗讀繪本後進行施測。

四、教學實驗材料

文本難度是影響學生聽覺理解之重要因素。因此本教學使用的文本結構的特徵是線性順序的發展，未有複雜的命題相互交錯，閱聽者只需就句子順序，即可理解文本內容。故在文本的難度上將控制在中度偏易的程度。所朗讀的文本主要改編自繪本，選擇以接近幼兒生活經驗與知識的內容情節為原則。書單經由三位幼兒園園長推薦有 28 本，後因幼兒園課程安排與前後測所需時間的問題，經兩位幼兒語言與自然科學專家評選與建議後，共計 10 本，繪本朗讀的順序分別為 1.《母雞蘿絲去散步》（上誼出版部譯，2009）、2.《腳丫子的故事》（漢聲雜誌譯，1985）、3.《手和手指頭》（漢聲雜誌譯，2014）、4.《骨頭》（漢聲雜誌譯，1994）、5.《第一次上街買東西》（林明子譯，2010）、6.《獨角仙在哪裡？》（黃郁文譯，2011）、7.《放屁》（漢聲雜誌譯，2003）。另外三本的內容取自於專業網站或百科全書，分別為 8.《打嗝》（自編）、9.《長毛》（自編）、10.《微波爐》（自編）。自編教材仍是以接近幼兒生活知識為選擇的原則。市面上並未出現與身體的生理現象有關的知識性幼兒繪本。打嗝、長毛均是跟自己身體有關的內容，微波爐是生活裡經常看到的家電，資深幼兒教師也表示幼兒對身體生理現象是感興趣的，基於此研究團隊自編繪本。文本內容於編選後，經領域專家審定其正確性。所有教學的腳本及指導語均印製在繪本圖卡的背面，提供教學者教學使用。

五、教學原則與程序

（一）教學原則

為了確保教學的有效性，於執行實驗教學時，教學者須按照教案腳本進行朗讀教學。採取長時間密集的教學，提供每週 3 至 4 次，每次 30 分鐘，為期

8 週的實驗教學；朗讀次數採取教師朗讀三次，幼兒重複三次聆聽文本。朗讀三次的時間，不安排在同一天完成，在 3 至 4 天內完成朗讀活動。

(二) 課程設計理念與教學程序

鑑於過去傳統將詞彙的學習是融合於朗讀故事的內容，對於詞彙發展與學習的效果不彰，所以本課程綜合了 Beck 等人（2007）重複朗讀的建議，Marulis 等人（2010）的建議，採取重複朗讀且直接教學的模式。在文本理解部分，則是參考 McGee 與 Johnson（2003）詞彙訓練、問題的產生、預測等，以及 McGee 與 Schickedanz（2007）所提的互動式重複朗讀教學（repeated interactive read aloud）的概念。本教學實驗不同之處在於教學者朗讀文本後，依照理解的層次進行提問。

進入教學實驗的時間是 106 學年度下學期第四個星期開始，為期 8 週，每週 4 次，逢大學或幼兒園的全校性活動時，如期中考、體育表演會及母語教學，即停止該實驗課程的進行。每次教學為 30 分鐘，每星期 4 次，總共 32 次上課。重複朗讀組僅接受重複朗讀的活動，接著提供同樣的繪本供幼兒閱讀，沒有其他教學活動；提問式朗讀教學實驗組接受詞彙教學與提問教學，在詞彙教學部分採取直接教學法，在提問教學的部分則採取互動式教學。兩組於教學前後均分別接受前後測。每項測驗時間為 10 至 15 分鐘。為避免學生因接受測驗過久而產生疲勞效應，故分成 2 次進行資料收集。另外每次重複朗讀課程結束後，分別實施 5 題判斷式題型的「課程本位語文理解測驗」，測驗時間為 3 至 5 分鐘。

三次朗讀教學的重點，分別為詞彙教學、文本理解教學與推論理解。

1. 第一次朗讀的詞彙教學

(1) 朗讀前：直接以圖片介紹 5 個至 10 個詞彙；教學內涵包括說明解釋詞彙的意義，例如：這是池塘，池塘是水池。接著以圖片請幼兒確認，哪一個是池塘？並分辨哪一張圖片是大海。

(2) 朗讀中：教學者介紹繪本封面的書名、作者、譯者。接著請二至三位幼兒針對封面去預測繪本內容，教學者再將幼兒猜測的故事內容，用關鍵字寫在白板或壁報紙上。接著，教學者朗讀繪本內容，朗讀時需注意咬字清楚及聲調大小高低起伏。同時依照教案腳本將詞彙應用到文本情境裡，例如教學者讀到母雞蘿絲走過「池塘」，手可以指著書中的插圖，讓幼兒在脈絡中再次接觸新詞彙。最後，教學者和幼兒一起回顧故事內容與自己猜測的內容與一樣不一樣。

(3) 朗讀後進行認字的競爭性質遊戲，將圖卡揭示在白板上，教學者先帶領幼兒認讀圖卡詞彙。將幼兒分成兩組，每人分一支玩具槌，當教學者念出一個詞彙，例如：「池塘」先用槌子敲到池塘的字卡，並大聲的唸出「池塘」的人獲勝，該組得到一分。結束後，每人一臺手提電腦，同時進行施測「課程本位聽覺詞彙理解測驗」。

2.第二次朗讀的文本理解教學

(1) 朗讀前：教學者提示大綱，與故事內容連結並有前導組體的意義。

(2) 朗讀中：教學者依照逐字教案朗讀繪本內容。

(3) 朗讀後：教學者針對文本內容做提問，幼兒回答老師的提問。以5W1H作為提問策略，5W1H分別代表Who（誰）、What（什麼事情）、When（什麼時間）、Where（什麼地方）、How（經過如何）、Why（為什麼）。以母雞蘿絲去散步為例說明：

問題1：故事中主要的主角是誰？

有幼兒回答是母雞，也有幼兒回答是狐狸。

問題2：母雞蘿絲正在做什麼事？

幼兒齊聲回答說：散步。

問題3：是誰跟在母雞蘿絲的後面？

幼兒齊聲回答說：狐狸。

問題4：狐狸跟在母雞蘿絲後面做了什麼事？

幼兒：想吃母雞，因為他肚子餓了。

幼兒：跟母雞一起散步。此回答引起其他幼兒的反對。

問題5：母雞蘿絲走過院子時，狐狸發生什麼事？

幼兒：跌倒、吃到麵粉。

以上問題屬於文本理解層次的問題。教學者藉由提問與幼兒交換想法，幼兒提出不同意見時，再進一步求證確認，並回到繪本進行補充說明。

結束後，教學者進行句意判斷遊戲，幼兒以揭示牌的兩面，分別貼有OX的符號呈現自己的判斷答案。教學者藉此可以了解幼兒文本理解的程度，例如：母雞蘿絲出去跑步，教學者請幼兒判斷是對或錯，幼兒以舉牌表示自己的判斷。結束後，每人一臺手提電腦，同時進行施測「課程本位文本理解測驗」。

3.第三次朗讀的推論理解教學

(1) 朗讀前：教學者提示故事大綱。

- (2) 朗讀中：教學者朗讀繪本內容。
- (3) 朗讀後：教學者以文本內容的線索進行推論性質問題的提問，幼兒以自己的背景知識或文本內的訊息去推論因果，教學者鼓勵每位幼兒參與討論，藉由「為什麼」、「如何」的問題，讓幼兒去推論故事或文本隱含的意義。以繪本「母雞蘿絲去散步」為例說明：

問題 1：母雞知道狐狸跟在他後面嗎？理由是甚麼？

幼兒 1：不知道，沒有聽到腳步聲。

幼兒 2：知道，假裝不知道才好逃走。

問題 2：狐狸為什麼要跟在後面？

幼兒 3：肚子餓了想把牠吃掉；或是想嚇嚇牠。

朗讀教學後，幼兒每人一臺手提電腦，同時進行施測「課程本位推論理解測驗」。

肆、研究結果

本研究以獨立樣本單因子多變量共變數分析，成對樣本 t 檢定等資料分析，驗證不同教學法對幼兒在語文理解表現上的影響效果。

一、描述性統計資料

不同教學法組別的幼兒在標準化「聽覺理解測驗」（整體分數、短文分數及生活對話分數）及「推論理解測驗」（整體分數、文本推論分數及背景推論分數）等測驗，前後測之平均分數、標準差和調整後平均數的結果，以及各組人數的描述性資料，如表 3 所述。

表 3 幼兒在標準化「聽覺理解」、「推論理解」前後測平均數、標準差及調整後平均數一覽表

觀察項目		實驗組 (n=15)			對照組 (n=15)		
		M	SD	調整後 平均數	M	SD	調整後 平均數
聽覺理解	前測	18.6	4.82		20.00	3.65	
	後測	22.4	2.10	22.62	21.13	2.95	20.91
短文	前測	7.27	2.02		7.80	1.57	
	後測	9.00	1.07	9.08	8.53	1.30	8.45
生活對話	前測	11.30	3.39		12.20	2.40	
	後測	13.40	1.12	13.54	12.60	1.96	12.46
推論理解	前測	29.00	5.98		28.60	5.96	
	後測	29.73	4.82	29.40	29.33	4.58	29.67
文本推論	前測	18.27	4.77		17.73	4.10	
	後測	15.80	2.46	15.61	15.20	2.86	15.39
背景推論	前測	10.67	1.59		10.80	2.17	
	後測	13.93	2.63	13.79	14.13	2.29	14.28

註：表格內的 M 表示平均數；SD 表示標準差；n 表示參與人數

二、不同教學組幼兒在標準化「聽覺理解測驗」、「推論理解測驗」的表現

(一) 聽覺理解測驗的共變數分析

進行共變數分析前，分別檢驗「組內迴歸同質性」，考驗結果 $F(1, 26) = .36, p > .05$ ，未達顯著，表示組內的迴歸直線斜率相同，符合組別依變數變異量相等的假設。故進行共變數分析。在排除聽覺理解前測共變數的影響後，進行主要效果相等的假設，考驗兩組平均數是否有顯著差異。在排除共變項的影響後，實驗組在接受提問式重複朗讀教學後，整體「聽覺理解能力」測驗分數 ($M = 21.13, SD = 2.10$) 上的表現顯著的優於對照組的分數 ($M = 13.4, SD = 2.95$)，結果 $F(1, 26) = 7.89, MSE = 3.48, p < .01$ ，效果量 $\eta^2 = .233$ 。有關效果量的意義，依 Cohen (1988) 的建議標準大於 .1379，表示具有大的效果量。

為了進一步瞭解實驗處理是在哪一個理解測驗上產生效果，因此接著以「各單變項考驗」檢定兩組不同的教學在「生活對話聽覺理解」與「短文式聽覺理解」等兩個理解測驗上的平均數差異情形。結果發現實驗組「生活對話聽覺理解」測驗的平均分數（ $M = 13.4, SD=1.12$ ）顯著的高於對照組的平均分數（ $M = 12.6, SD = 1.96$ ），檢定結果是 $F=8.32, p < .01$ ，且具有大的效果量（ $\eta^2 = .240$ ）。在「短文式聽覺理解」測驗上，實驗組幼兒的平均分數為（ $M = 9.00, SD = 1.07$ ）與對照組幼兒的平均分數（ $M = 8.53, SD = 1.30$ ）未有顯著的差異，檢定結果 F 為 $3.18, p > .05$ ，表示兩組平均數的差異未達顯著水準。根據前述分析資料得知，不同教學組間的幼兒在後測聽覺理解測驗的表現上有非常顯著的差異。提問式重複朗讀教學組的幼兒在聽覺理解表現（ 22.62^a ）顯著的優於重複朗讀組的幼兒表現（ 20.91^a ），亦即提問式重複朗讀教學對幼兒在聽覺理解測驗的表現是有顯著的增進效果，此與過去的研究有類似的結果（Morrow & Gambrell, 2002; Stanovich, Cunningham, & West, 1998）。

其次就組內前後測的表現，根據表 3 實驗組組內前後測比較結果，幼兒在整體聽覺理解測驗、短文理解測驗及生活對話理解測驗的後測分數均顯著地高過前測分數（ $t = 3.60 \sim 2.75; p < .01$ ），其各項目進步分數分別為 3.8 分、1.73 分、2.1 分。這些資料顯示實驗組幼兒在聽覺理解測驗的分數，包含其短文理解測驗分數及生活對話的理解測驗的分數均有顯著的進步。相對於對照組，在三項施測的測驗的後測分數高於前測的分數均少於 1 分。前後測的分數未達顯著的差異。由以上前後測得比較結果可以發現，實驗組幼兒在接受長時間密集的提問式重複朗讀教學，在聽覺理解表現有顯著的成長。對照組幼兒的進步情形則有限，也就是說僅有重複朗讀是不足以協助幼兒理解文本內容，此與 Scarborough 與 Dobrich（1994）所主張的結果相類似。本研究教學實驗設計則是輔以教學策略，分別於不同次的朗讀教學，分別進行有層次的提問，是有助於幼兒在聽覺理解的表現。結果和 McGee 與 Schickedanz（2007）、McGee 與 Johnson（2003）的主張有類似的結果。

（二）推論理解的共變數分析

同樣的在排除共變數的影響後，兩組的幼兒在推論理解的表現未達顯著差異（ $F(1, 28) = .36, p > .05$ ）。亦即不同教學組別的幼兒在後測推論理解測驗的表現未達顯著的差異。同樣地在「各單變項考驗」結果，兩組在「文本推論理解」與「背景推論理解」等測驗上的平均分數亦未達顯著的差異。根據幼兒在推論理解表現的結果，我們發現教學者僅以提問策略，提示幼兒可以將文本內或與部分文本外的訊息相互連結。但是，教學者的逐字教案裡未載明，又教學者的教學經驗不足下，對於幼兒的回應未能進一步的藉由提問與幼兒產生分析式的對話，解釋文本中主角的動機或由不同的情節推論到結果。從幼兒的

作答反應上，我們發現這樣的能力並未產生或類化到解決標準化推論理解測驗裡的問題。尤其是在文本（text-based）內的推論理解表現。教學者在依照逐字教案教學的條件下，大部分教學是以教學者為中心，乒乓球式一來一往的互動模式，並未與幼兒就文本內的訊息，進行分析式、訊息內的連結對話，也因此標準化推論理解教學的表現未如預期中有所進步。

三、幼兒在課程本位「聽覺詞彙測驗」、「文本理解測驗」、「推論理解測驗」的表現

為瞭解幼兒在不同朗讀教學方法下的進步情形，研究團隊以課程目標作為評量的依據，並自編課程本位幼兒語文理解測驗，包括「聽覺詞彙」、「文本理解」、「推論理解」等三項課程本位測驗，於教學結束後進行了 10 次的評量，作為記錄學生的學習情形，如表 4。

表 4 幼兒在 10 次課程本位的「聽覺詞彙、文本理解、推論理解」測驗平均分數、標準差一覽表

觀察 項目	組別	後測									
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
		M	M	M	M	M	M	M	M	M	
		(SD)									
聽覺 詞彙	實驗組 (n=15)	0.75 (0.19)	0.87 (0.18)	0.80 (0.19)	0.95 (0.09)	0.99 (0.05)	0.91 (0.18)	0.83 (0.26)	0.80 (0.15)	0.90 (0.13)	0.87 (0.14)
	對照組 (n=15)	0.53 (0.15)	0.63 (0.18)	0.71 (0.18)	0.76 (0.15)	0.71 (0.21)	0.69 (0.21)	0.70 (0.19)	0.48 (0.33)	0.45 (0.22)	0.52 (0.21)
文本 理解	實驗組 (n=15)	0.83 (0.16)	0.76 (0.23)	0.79 (0.26)	0.79 (0.19)	0.89 (0.10)	0.83 (0.20)	0.73 (0.27)	0.80 (0.21)	0.72 (0.29)	0.87 (0.12)
	對照組 (n=15)	0.43 (0.23)	0.60 (0.23)	0.49 (0.21)	0.67 (0.24)	0.67 (0.27)	0.71 (0.18)	0.55 (0.27)	0.59 (0.15)	0.47 (0.25)	0.60 (0.21)
推論 理解	實驗組 (n=15)	0.72 (0.17)	0.69 (0.25)	0.80 (0.19)	0.69 (0.24)	0.76 (0.25)	0.60 (0.13)	0.77 (0.10)	0.67 (0.15)	0.67 (0.25)	0.76 (0.21)
	對照組 (n=15)	0.56 (0.22)	0.59 (0.23)	0.71 (0.18)	0.44 (0.25)	0.64 (0.26)	0.43 (0.20)	0.68 (0.18)	0.56 (0.20)	0.57 (0.28)	0.55 (0.22)

註：表格內的 M 表示平均數；SD 表示標準差；n 表示參與人數

結果發現在實驗組的整體課程本位聽覺詞彙測驗總平均 ($M=.87, SD = .07$)、文本理解測驗總平均 ($M=.80, SD = .06$) 以及推論理解測驗總平均 ($M= .71, SD= .06$) 均高於對照組整體課程本位聽覺詞彙理解測驗總平均 ($M = .62, SD = .11$)、文本理解測驗總平均 ($M= .58, SD= .09$) 以及推論理解測驗總平均 ($M= .57, SD= .09$) 的表現，兩組分數經檢驗有顯著的差異 ($t=4.06 \sim 6.52; p < .01$)。亦即教師依教學目標進行詞彙教學與有層次的提問策略，讓實驗組的幼兒在聽覺詞彙、文本的內容與推論理解的表現上確實比對照組的幼兒有顯著的進步。

伍、結論與建議

一、研究主要結論

根據研究問題與結果，歸結本研究的主要結論有二：一即在長時間密集式教學設計，教學者重複朗讀文本並輔以提問策略教學的實驗組課程，是有助於提升幼兒在課程本位語文理解測驗的表現，包括聽覺詞彙理解、聽覺理解與推論理解測驗的表現；在控制組單純的重複朗讀教學，對幼兒的語文理解表現未有顯著的效果。亦即以提問輔以重複朗讀是有助於幼兒在文本理解的表現，但是在深層的推論理解表現未見其效果的存在。

另外本實驗教學課程亦是有助於提升幼兒在標準化測驗裡的短文與生活對話的類型語文理解的表現，但是在標準化推論理解表現上則未有增長的效果存在。最後研究者發現在逐字腳本教案的教學限制下，對於需要與幼兒互動討論的教學是有所限制的，教學經驗不足的教學者是需要更多時間的培訓與臨床實踐的經驗，才能發揮本實驗教學的成效。

二、建議

本研究為瞭解重複朗讀教學和提問式重複朗讀教學，對幼兒在語文理解的影響效果。根據兩組教學實驗的結果顯示，提問教學策略融入重複朗讀教學對幼兒在整體的課程本位語文理解測驗與標準化聽覺理解測驗的表現上，有增長的效益。就分析結果及後續研究，提出下列建議做為未來研究與教學的參考。

(一) 在教學實驗設計的研究建議部分

1.從時間的長度而言，未來可以考慮延長實驗週數，以增加教學實驗的效果。

2.就教學介入的策略而言，未來可進一步將分析式對話的機制融入於第三階段的提問教學策略裡，並進一步考驗其對幼兒在推論理解上的效果性。重複朗讀的立論點在於提供過度學習的經驗，協助其深入理解詞彙語文本的內容。過去的重複朗讀的研究指出，單純的第二次重複朗讀即可增進學生在理解文本的表現，但是在本研究以幼兒為對象的重複朗讀教學未有顯著增長的表現。重複朗讀教學是可以使師生圍繞文本的內容進行對話，使我們對文中的角色更加深入的理解。

3.因此建議未來在第三次朗讀時，教學者的重點可以從理解故事中發生的事情轉變為鼓勵幼兒思考作者所要表達的訊息與主題。

(二) 在研究參與的教學者部分

本研究在現場發現教學者可以完成大部分的教學目標。惟在第二次或第三次逐字教案的一問一答後，無法回應幼兒衍生出與文本理解或推論理解有關的問題。研究團隊也恐於教學者因為與幼兒對話後，衍生出教學目標無關的活動，成為教學實驗的干擾。因此均要求教學者忠於逐字教案的內容，以控制其教學忠誠度。未來教學實驗課程設計，1.可在逐字教案內，將推論的類型與機制，融入於分析對話的教學實驗課程裡，或者 2.以在職教師為教學者，輔以分析式對話教學的訓練課程，並考驗本實驗教學對推論理解的效果。

(三) 教學材料部分

根據過去研究指出教學策略或學習策略的使用目的在於解決學生學習上的問題。如果學習的材料是在學習者的能力範圍內，學習者是無須產生策略去解決學習上的問題。對於教學材料文體類別的使用，根據研究指出 3 歲開始有故事體的基模，在 5 歲時已經熟悉故事體的結構，因此，本研究的教學實驗教材使用了說明文體的文本，例如，自己身體的各種現象及微波爐等說明文體的知識學習是有高度興趣的。雖然幼兒對詞彙與內容的描述是陌生的，但是經由教師重複朗讀，幼兒熟悉詞彙，且對內容的學習表現出高度的興趣，也驗證了本實驗教學介入的效果。

(四) 實務應用的建議部分

1.建議教師或家長在共讀時進行重複朗讀，可以依據朗讀次數給予教學不同的目標，第一次朗讀為熟悉詞彙，第二次朗讀後，以提問協助幼兒理解文本，第三次朗讀後，可採用對話方式，協助幼兒更深層的理解文本的意義。目前繪本的內容多偏向故事文體，於現場教學或親子共讀時採用的繪本文體也多偏向於故事體。

2.因此建議老師或家長可以選取與幼兒生活中有關的說明文體，科學性知識開始，應用本研究提問策略融入重複朗讀教學，豐富其科學的背景知識。

3.未來可與輔導教學相關計畫結合，以在職教師為對象落實於課室，相信將有助於幼兒未來在閱讀理解的表現，避免閱讀偏食的現象。

致謝

本研究獲科技部專題計畫部分經費之補助，並應用其研究成果進行延伸（計畫編號：NSC105-2410-H-143-009），特表謝忱。同時感謝所有參與教學實驗的幼兒與家長，以及匿名審查委員給予寶貴的意見。

參考文獻

- 吳宜貞（2004）。重複閱讀及文章難度對五年級學生閱讀能力影響之探討。**教育心理學報**，**35**（4），319-336。doi:10.6251/BEP.20031203
- 吳宜貞、戴麗觀（2007）。重複聆聽、故事難度和識字能力對聽力理解的影響。**教育心理學報**，**38**（3），251-270。doi:10.6251/BEP.20070107
- 曾世杰、陳瑋婷、陳淑麗（2013）。大學生以瞬識字及字母拼讀直接教學法對國中英語低成就學生的補救教學成效研究。**課程與教學季刊**，**16**（1），1-34。
- 陸莉、劉鴻香（修訂）（1994）。**修訂畢保德圖畫詞彙測驗（指導手冊）**。臺北市：心理。
- 張境桓、簡馨瑩（2015，12月）。**幼兒推論理解及聽覺理解之關係研究**。論文發表於2015全球華人教育資訊與評估學術研討會暨中國測驗學會年會，臺中市。
- Anderson, R. C., Hiebert, E. H., Scott, J. A., & Wilkinson, I. A. G. (1985). *Becoming a nation of readers: The report of the Commission on Reading*. Washington, DC: National Institute of Education.

- Beck, I. L., & McKeown, M. G. (2007). Increasing young low – Income children’s oral vocabulary repertoires through rich and focused instruction. *The Elementary School Journal*, *107*, 251-271. doi:10.1086/511706
- Beck, I. L., McKeown, M. G., & Kucan, L. (2013). *Bringing words to life: Robust vocabulary instruction*. New York, NY: Guilford.
- Beck, I. L., McKeown, M. G., & Omanson, R. C. (1987). The effects and uses of diverse vocabulary instructional techniques. In M. G. McKeown & M. E. Curtis (Eds.), *The nature of vocabulary acquisition* (pp. 147-163). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Biemiller, A., & Boote, C. (2006). An effective method for building meaning vocabulary in primary grades. *Journal of Educational Psychology*, *98*, 44-62.
- Bravo, M. A., Hiebert, E. H., & Pearson, P. D. (2007). Tapping the linguistic resources of Spanish-English bilinguals: The role of cognates in science. In R. K. Wagner, A. E. Muse, & K. R. Tannenbaum (Eds.), *Vocabulary acquisition: Implications for reading comprehension* (pp. 140-156). New York, NY: Guilford.
- Brownell, E. (1986). *Building active listening skills*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Byrne, B., & Fielding-Barnsley, R. (1991). Evaluation of a program to teach phonemic awareness to young children. *Journal of Educational Psychology*, *83*, 451-455. doi:10.1037/0022-0663.83.4.451
- Callella, T., & Jordano, K. (2000). *Interactive writing: Students and teachers sharing the pen to create meaningful text*. Cypress, CA: Creative Teaching Press.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavior sciences* (2nd ed.). Hillsdale, NJ: Lawrence Earlbaum Associates. doi:10.2307/2290095
- Coyne, M. D., McCoach, D. B., & Kapp, S. (2007). Vocabulary intervention for kindergarten students: Comparing extended instruction to embedded instruction and incidental exposure. *Learning Disability Quarterly*, *30*(2), 74-88.
- Cunningham, P. M., & Allington, R. L. (1999). *Classrooms that work: They can all read and write* (2nd ed.). New York, NY: Addison-Wesley Longman.

- Dale, E. (1965). Vocabulary measurement: Techniques and major findings. *Elementary English*, 42(8), 895-901.
- Dickinson, D., & Smith, M. (1994). Long-term effects of preschool teachers' book readings on low-income children's vocabulary and story comprehension. *Reading Research Quarterly*, 29(2), 105-122. doi:10.2307/747807
- DeTemple, J., & Snow, C. E. (2003). Learning words from books. In A. van. Kleeck, S. A. Stahl, & E. B. Bauer (Eds.), *On reading books to children* (pp. 16-36). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Elley, W. B. (1989). Vocabulary acquisition from listening to stories. *Reading Research Quarterly*, 24(2), 174-187. doi:10.2307/747863
- Fisher, B., & Medvic, E. F. (2000). *Perspectives on shared reading: Planning and practice*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Florit, E., Roch, M., & Levorato, M. C. (2011). Listening text comprehension of explicit and implicit information in preschoolers: The role of verbal and inferential skills. *Discourse Processes*, 48(02), 119-138. doi:10.1080/0163853X.1010.494244.
- Fung, P. C., Chow, B. W.-Y., & McBride-Chang, C. (2005). The impact of a dialogic reading program on deaf and hard-of-hearing kindergarten and early primary school-aged students in Hong Kong. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 10(1), 82-95.
- Gough, P. B., & Tunmer, W. E. (1986). Decoding, reading & reading disability. *Remedial and Special Education*, 7, 6-10.
- Gunning, T. (2016). *Creating literacy instruction for all students*. Boston, MA: Pearson.
- Hoffman, D. H. (1976). Ten days with inga and in the night kitchen: An episode in language development. *Communication Education*, 25(1), 1-15.
- Horst, J. S., Parsons, K. L., & Bryan, N. M. (2011). Get the story straight: Contextual repetition promotes word learning from storybooks. *Front. Psychol.*, 2, Article 17. doi:10.3389/fpsyg.2011.00017

- Kindle, K. (2009). Vocabulary development during read-alouds: Primary practices. *Reading Teacher, 63*(3), 202-211.
- Kintsch, W. (1988). The role of knowledge in discourse comprehension: A construction-integration model. *Psychological Review, 95*(2), 163-182. <http://dx.doi.org/10.1037/0033-295X.95.2.163>
- Kuhn, M. (2005). Helping students become accurate, expressive readers: Fluency instruction for small groups. *The Reading Teacher, 58*, 338-345. doi:10.1598/RT.58.4.3
- Leuenberger, C. J. (2003). *The new kindergarten: Teaching reading, writing & more*. New York, NY: Scholastic Professional Books.
- Lipson, M. Y., & Wixson, K. K. (2009). Assessment and instruction of reading and writing difficulties: An interactive approach (4th ed.). Boston, MA: Pearson.
- Marulis, L. M., & Neuman, S. B. (2010). The effects of vocabulary intervention on young children's word learning: A meta-analysis. *Review of Educational Research, 80*, 300-335. doi:10.3102/0034654310377087
- Mayer, R. E. (1983). Can you repeat that? Qualitative effects of repetition and advance organizers on learning from science prose. *Journal of Educational Psychology, 75*(1), 40-49. doi:10.1037//0022-0663.75.1.40
- McCormick, S. (1981). *Reading aloud to preschoolers age 3-6: A review of research*. Retrieved from ERIC database. (ED199657)
- McGee, M., & Schickedanz, A. (2007). Repeated interactive read aloud. *The Reading Teacher, 60*(8), 742-751. doi:10.1598/RT.60.8.4
- McGee, A., & Johnson, H. (2003). The effect of inference training on skilled and less skilled comprehenders. *Educational Psychology, 23*(1), 49-59.
- Morrow, L. M., & Gambrell, L. B. (2002). *Literature-based instruction in the early years*. In S. B. Neuman & D. K. Dickinson (Eds.), *Handbook of early literacy research* (pp. 348-360). New York, NY: Guilford.

- Morrow, L. M., Freitag, E., & Gambrell, L. B. (2009). *Using children's literature in preschool to develop comprehension*. Newark, DE: International Reading Association.
- National Early Literacy Panel. (2009). *Developing early literacy: Report of the National Early Literacy Panel executive summary*. Washington, DC: National Institute for Literacy. Retrieved from <http://nifl.gov/publications/pdf/NELPSummary.pdf>>
- Neuman, S., Copple, C., & Bredekamp, S. (2000). *Learning to read and write: Developmentally appropriate practices for young children*. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children New York: Scholastic Professional Books.
- Perfetti, C. A., & Adlof, S. M. (2012). Reading comprehension: A conceptual framework from word meaning to text meaning. In J. Sabatini, E. Albro, & T. O'Reilly (Eds.), *Assessing reading in the 21st century: Aligning and applying advances in the reading and measurement sciences* (pp. 3-20). Lanham, MD: Rowman & Littlefield Education.
- Pressley, M. (2000). What should comprehension instruction be the instruction of ? In M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson, & R. Barr (Eds.), *Handbook of reading research* (Vol. III) (pp. 545-561). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Pressley, M. (2006). *Reading instruction that works: The case for balanced teaching* (3rd ed.). New York, NY: Guilford.
- Rasinski, T. V. (2006). Reading fluency instruction: Moving beyond accuracy, automaticity, and prosody. *The Reading Teacher*, 59(7), 704-706. doi:10.1598/RT.59.7.10
- Rasinski, T. V., & Padak, N. (2000). *Effective strategies for teaching struggling readers* (2nd ed.). New York, NY: Guilford.
- Routman, R. (2003). *Reading essentials: The specifics you need to teach reading well*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Scarborough, H. S., & Dobrich, W. (1994). On the efficacy of reading to preschoolers. *Developmental Review*, 14, 245-302.

- Silva, M., & Cain, K. (2015). The relations between lower and higher level comprehension skills and their role in prediction of early reading comprehension. *Journal of Educational Psychology, 107*(2), 321-331.
- Snow, C. (2002). *Reading for understanding: Towards a R&D program in reading comprehension*. Washington, DC: RAND Reading Study Group.
- 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, & E. B. Bauer (Eds.), *On reading books to children: Parents and teachers* (pp. 363-383). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Stanovich, K. E., Cunningham, A. E., & West, R. F. (1998). Literacy experiences and the shaping of cognition. In S. G. Paris & H. M. Wellman (Eds.), *Global prospects for education: Development, culture, and schooling* (pp. 253-288). Washington, DC: American Psychological Association.
- Stoddard, K., Valcante, G., Sindelar, P., O'Shea, L., & Algozzine, B. (1993). Increasing reading rate and comprehension: The effects of repeated readings, sentence segmentation, and intonation training. *Reading Research and Instruction, 32*, 53-65. <http://dx.doi.org/10.1080/19388079309558133>
- Tunmer, W. E., Chapman, J. W., Greaney, K. T., Prochnow, J. E., & Arrow, A. W. (2013). *Why the New Zealand national literacy strategy has failed and what can be done about it*. Palmerston North, New Zealand: Massey University Institute of Education.
- Van Dijk, T. A., & Kintsch, W. (1983). *Strategies of discourse comprehension*. New York, NY: Academic Press.
- White, D. (1954). *Books before five*. New York, NY: Oxford University Press.
- Whitehurst, G. J., Arnold, D. S., Epstein, J. N., & Angell, A. L. (1994). A picture book reading intervention in day care and home for children from low-income families. *Developmental Psychology, 30*, 679-689. doi:10.1037/0012-1649.30.5.679
- Whitehurst, G. J., Zevenbergen, A. A., Crone, D. A., Schultz, M. D., Velting, O. N., & Fischel, J. E. (1999). Outcomes of an emergent literacy intervention from

Head Start through second grade. *Journal of Educational Psychology*, 91(2), 261-272. doi:10.1037/0022-0663.91.2.261

附錄：繪本基本資料

上誼出版部譯（2009）。**母雞蘿絲去散步**（Pat Hutchins 原著，1971 年出版）。臺北市：上誼文化實業股份有限公司。

林明子譯（2010）。**第一次上街買東西**（簡井賴子原著，1976 年出版）。臺北市：漢聲出版社。

黃郁文譯（2011）。**獨角仙在哪裡？**（松岡達英原著，1990 年出版）。臺北市：青林出版社。

漢聲雜誌譯（1985）。**腳丫子的故事**（柳生弦一郎原著，1982 年出版）。臺北市：漢聲出版社。

漢聲雜誌譯（1994）。**骨頭**（堀內誠一原著，1981 年出版）。臺北市：漢聲出版社。

漢聲雜誌譯（2003）。**放屁**（長新太原著，1984 年出版）。臺北市：英文漢聲。

漢聲雜誌譯（2014）。**手和手指頭**（堀內誠一原著，1967 年出版）。臺北市：英文漢聲。

The Effects of Questioning Integrated into Repeated Reading Aloud Program on Oral Comprehension Performance of Preschoolers

Li-Hui Lee * Hsin-Ying Chien **

The main purpose of this research was to explore the effects of “repeated reading aloud instruction” and “questioned integrated into repeated reading aloud program” on receptive vocabulary comprehension, inference comprehension, and listening comprehension performance. Quasi-experiment design was adopted in this study. The participants were 30 children (4.5-6 years old) selected from two preschoolers in New Taipei City. The experimental group received the “questioned integrated into repeated reading aloud”, while the control group received repeated reading aloud instruction. The experimental group received the teaching 4 times per week and lasted for 8 weeks. The instruments used in this study were the Receptive Vocabulary Comprehension Test, the Inferential Comprehension Test and the Listening Comprehension Test for Preschoolers. The results were presented as follows: With regard to the ability of the Receptive Vocabulary Comprehension, Inferential Comprehension and Listening Comprehension, “questioned integrated into repeated reading aloud” significantly improved children’ listening comprehension performance but did not significantly improve “inferential Comprehension”.

Keywords: reading aloud, questioning, curriculum-based assessment, comprehension

* Li-Hui Lee, Teacher, The Affiliated Preschool of Lujiang Elementary School, Luzhou District, New Taipei City

** Chien Hsin-ying, Associate Professor, Department of Early Childhood Education, National Taitung University

Corresponding Author: Hsin-ying Chien, e-mail: linyu8888@nttu.edu.tw