

香港大學教育學院
童言童語實驗室



說

講

聽

學

提升兒童口語能力課程教師手冊

二零二二年五月

黃美燕博士
范霽宜女士

插圖：馮子瑩小姐

目錄

第一章 序言

·序言	1
·口語能力與閱讀能力	1
·閱讀能力的兩個範疇	1
·口語對閱讀理解至為重要	2
·現有教材側重文字辨識	2
·悅講閱易課程目的和靈感	3

第二章 靈活用詞

·靈活用詞	4
·教學原則	5-6
·教學策略	7-9
·策略應用範例（一）	10-11
·策略應用範例（二）	12-14
·總結	14

第三章 積極說話

·積極說話	15
·積極說話：練習溝通· 訓練思考	15
·課堂語言互動：啟動、回應、評論 (IRE) 模式	15-16
·課堂語言互動：對話模式	16
·對話模式的策略	17-20
·策略應用範例（一）	20-22
·策略應用範例（二）	23-25
·總結	25

目錄

第四章 清晰敘事

. 清晰敘事	26
. 敘事與說故事	26
. 故事文法	27
. 故事敘述訓練簡介	27-28
. 訓練方法	29-31
. 總結	32

附錄: 故事圖咭

. 附錄: 故事圖咭	32
. 故事主題參考	32
. Level A: 故事 (一) 愛種植的小熊	33
. Level A: 故事 (二) 小熊的日常	34
. Level A: 故事 (三) 生日會	35
. Level A: 故事 (四) 愛清潔的小熊	36
. Level B: 故事 (一) 第一天上學	37
. Level B: 故事 (二) 霸道的小熊	38
. Level B: 故事 (三) 不愛吃水果的小熊	39
. Level B: 故事 (四) 茶點時間	40

第五章 專心聆聽· 敢於推論

. 專心聆聽· 敢於推論	41
. 語言理解的兩個向度	41-42
. 口語推論和看繪本說故事	43
. 提升兒童口語推論能力的策略	44-46
. 總結	46
. 參考資料	47-48

鳴謝

. 鳴謝	49
------	----

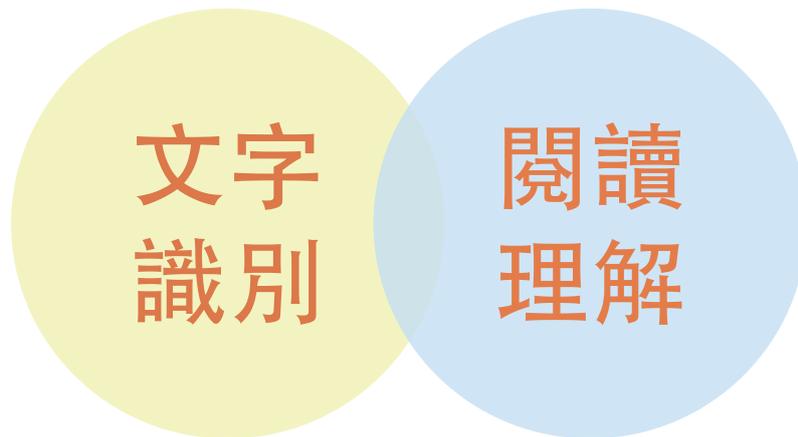
第一章：序言

香港教育局課程發展議會在 2017 年出版的幼稚園教育課程指引中提出一項建議，即幼兒教育應該為兒童提供富有趣味的聽、說經驗，從而為他們將來的閱讀發展做好準備。

口語能力與閱讀能力

口語包括聆聽和說話，兩者皆為後來閱讀能力發展的基礎。有多項研究 (Catts et al., 1999; Liu et al. 2010; NICHD Early Child Care Research Network, 2005) 顯示，口語能力與閱讀能力之間存在強烈的預測關係。口語能力較佳的幼稚園兒童，在升讀小學階段的閱讀能力也較佳。同時，口語能力比較差的幼稚園兒童，特別是那些被診斷出有語言障礙的兒童，在升讀小學後有閱讀困難的風險也較高 (Catts, Fey, Tomblin, & Zhang, 2002 ; Wong et al., 2017)。

閱讀能力的兩個範疇



閱讀是一項複雜而又需要時間發展的能力。閱讀涉及兩個相互關聯的範疇：解碼（包括文字識別和閱讀流暢度）和閱讀理解。文字識別是辨別書面文字的能力，而閱讀流暢度是指能夠準確而流暢地閱讀文字的能力。閱讀理解卻是指明白一連串按照語法次序排列的文字背後的意思。

口語對閱讀理解至為重要

口語與閱讀的兩個範疇有什麼關係？一個以 604 個說英語的兒童為樣本的研究 (Catts et al., 2002) 顯示，學童五歲時的口語能力能夠很大程度預測他們在八歲時的文字識別和閱讀理解能力。值得注意的是，相對於文字識別，口語對閱讀理解能力的預測更強。另外，後續研究 (Catts et al., 2014) 發現，這些五歲兒童的口語能力，能繼續很大程度預測他們 14 歲時的閱讀理解能力。在這個大型跟蹤性研究中，口語是指學童的詞彙、語法和敘事技巧的綜合能力。

在香港，有關廣東話兒童的口語和閱讀理解能力關係的跟蹤性研究不多。近期一項針對 369 名廣東話小學生的跟蹤性研究 (Yeung et al., 2016) 發現，小學一年級的口語能力可以解釋到他們在小學三年級時閱讀理解能力上的個別差異。總括來說，外國和本地的研究都為口語對於閱讀能力發展（尤其是閱讀理解）的重要性提供了重要的證據。

現有教材側重文字辨識

香港的教師和家長可以使用兩套教材幫助幼稚園兒童發展語言和早期閱讀能力。這兩套教材“打好語文基礎必勝秘笈”（香港耀能協會，2014），和“聽說讀寫小寶盒—幼兒語文學習教材套”（協康會，2014）都備有適合三至六歲幼稚園兒童的教案及活動建議。教材重點是幫助兒童透過提高語音意識、詞素意識，和字型結構意識等元語言技能，建立獨立和流暢的文字辨識能力。值得注意的是，教材沒有注重提升學童的口語能力，例如詞彙、語法和敘事技巧，儘管研究顯示這些口語能力對閱讀理解的發展非常重要。



悅講閱易課程目的和靈感

悅講閱易課程的目的是幫助高班兒童多用說話表達自己，從而提高語言能力，為升小學閱讀理解能力的進一步發展打好基礎。

悅講閱易課程的靈感來自為英國學前兒童和幼稚園兒童研發的 Nuffield Early Language Intervention (NELI) 課程。該計劃的目標 (Fricke et al., 2013, p. 283) 是「提高兒童的詞彙質量 (Nation et al., 2002; Stothard & Hulme, 1992)，培養敘事技巧 (Cain & Oakhill, 2006; Cragg & Nation, 2006)、鼓勵積極聆聽 (Nation et al., 2004)，並建立對獨立說話的信心 (Nation et al., 2004; Nation and Snowling, 2000)」。課程專門針對那些閱讀理解較弱的兒童的口語問題，包括詞彙少、敘事能力差、聆聽不專心、理解能力弱和說話不多。該課程根據理論設計，並且已被證明為有成效。在四項隨機臨床研究 (Bower-Crane et al., 2008; Fricke et al., 2013; Fricke et al., 2017; Haley et al., 2017) 測試中，口語能力較差的兒童的口語能力在參與該課程後有明顯進步。研究 (Fricke et al., 2013) 還顯示，口語能力的提升為其後閱讀理解的發展帶來好處。

悅講閱易課程分為四個目標單元：一) 靈活用詞，二) 積極說話，三) 清晰敘事，四) 專心聆聽，敢於推論。課程內每個單元的教材仍然有待開發。

悅講閱易課程：教師手冊

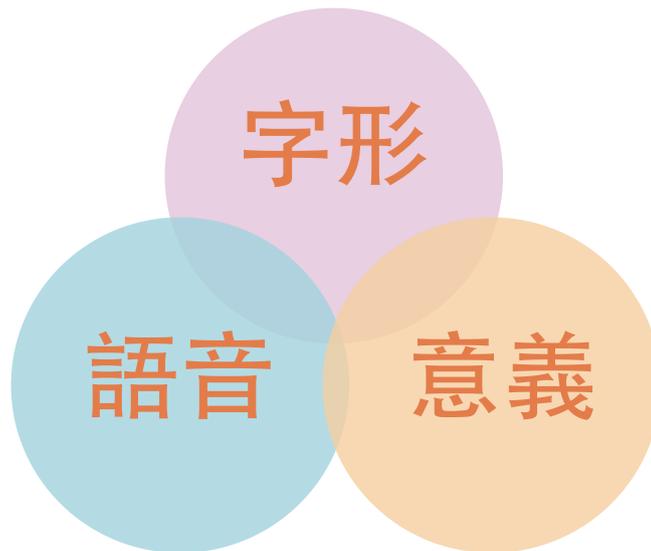
本教師手冊的目的為向老師：

- 一· 介紹越講越易課程的理論基礎和實證，
- 二· 講解每一個目標單元的背景，教學原則和策略，並且
- 三· 提供應用範例。

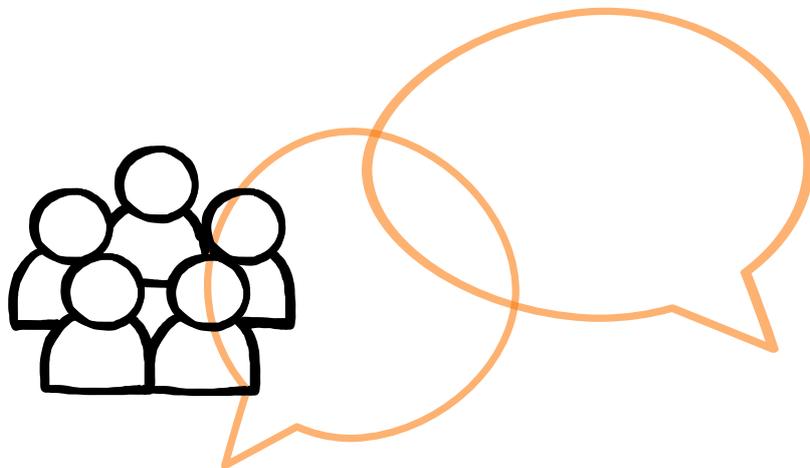
本教師手冊是作者與保良局鄧碧雲紀念幼稚園的葉校長，劉主任，和教師團隊跨專業協作的成果。作者首先向教師團隊介紹各個目標單元的背景，教學原則和策略，然後與教師團隊討論這些原則和策略如何配合學校採用的問題一探索一經驗教學法，和情緒教育課程。協作過程體現言語治療專業和幼兒教育專業如何配合，以更有效幫助幼稚園兒童建立良好的口語能力，為接着初小的閱讀能力，特別是閱讀理解，打好基礎。

第二章：靈活用詞

一般來說，每一個詞語都可以分為三個部份：字形、語音和意義。兒童學習一個新詞語，通常由掌握其語音和意義開始，字形隨後。本章旨在向教師介紹一些教導高班兒童詞彙（特別是詞語的語音和意義）的原則和策略。



兒童的詞彙必須豐富多元，既要有廣度，也要有深度。詞彙廣度是指詞語數量的多少。詞彙深度是指對詞語各方面的意義有豐富的認識。研究顯示不單廣度 (Dickinson & Porche, 2011)，詞彙的深度 (Proctor et al. 2012) 也跟兒童的閱讀理解能力有密切的關係。



教學原則

一． 選擇合適的目標詞彙

根據詞彙學習三層階梯理論 (Beck, McKeown, & Kucan, 2013)，詞彙大致上可分為三個層級：

- 1) 第一層：兒童在日常生活中容易接觸到的詞語 (例：花、公園、開心、凍)
- 2) 第二層：在成熟的語言發展期及在學術環境較常出現的口語，或書面詞語 (例：誠實、人山人海、溫柔、寒冷)
- 3) 第三層：非常罕見、只應用在特定學術或專業領域範疇的詞語 (例：基礎埋深、近因效應)



大部份高班兒童已經掌握很多常用和簡單的第一層詞彙。第三層詞彙由於過於艱深和應用程度低，不太適合高班兒童。第二層詞彙相對第一個層詞彙較為複雜和抽象，所以第二層的詞語不易在日常生活中自然學習。教師可以在課堂活動中選擇多教導高班兒童第二層詞彙。

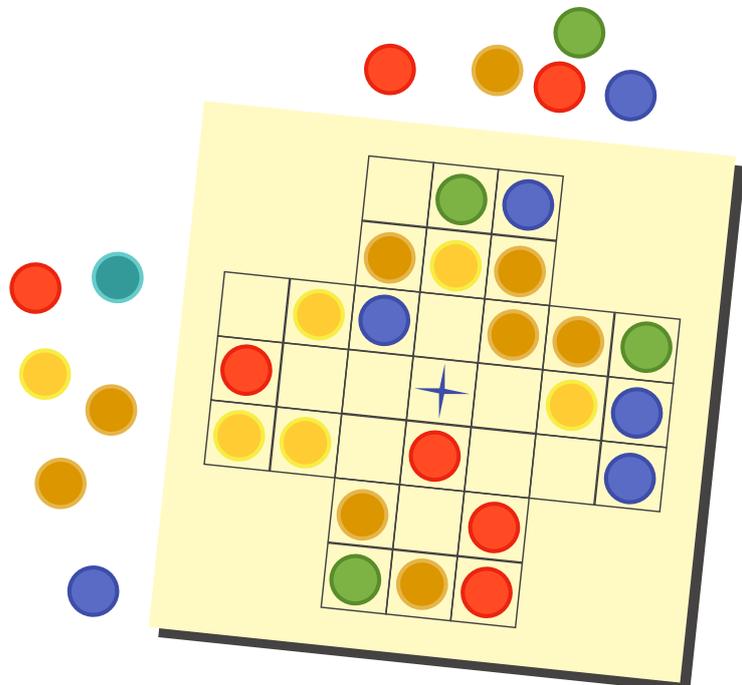
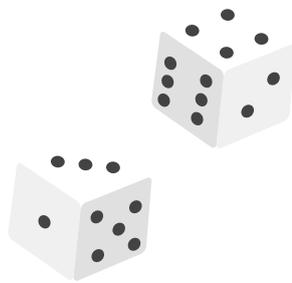


二． 利用有意義的情境

不論年紀，兒童主要透過有意義的情境去學習新詞語。年幼的時候，這些情境在日常生活中自然出現。例如，在玩飛行棋的時候，媽媽伸出手問爸爸：「俾骰我。」妹妹等到不耐煩，就向弟弟說：「快啲掙啦！」。在遊戲中，弟弟首先提供到「骰」和「掙」伴隨相應的物件和動作多次出現。接着，弟弟記下這兩個新詞語的語音和意義。在遊戲結束前，或在下次遊戲時，弟弟可能會使用這兩個新詞語去表達自己。在日常生活中，其他有意義的情境包括：公園嬉戲、做啫喱、洗澡等等。這些日常生活情境，只要父母和家人多聆聽孩子的說話並作出回應，多談及孩子提供的事物，都可以幫助兒童學習第一層詞彙。

在幼稚園，兒童的學習環境沒有那麼隨意。教師通常要為課堂內容和活動預先作出安排，例如，做手工面譜去認識自己的情緒，又或者透過探索活動去認識水的特性。雖然詞彙不一定是預設的學習目標，這些活動仍然可以為兒童提供一個豐富的語境去聆聽、觀察和嘗試使用新詞語。

教師教導兒童學習第二層詞彙，其中一個活動可以是看繪本說故事。繪本的內容由森林迷路，到海洋探險，到沙漠尋寶，為兒童提供千變萬化的語境去學習多元和豐富的詞語。繪本的插圖吸引，不單提高故事的趣味性，亦可以幫助兒童猜測詞語的意思和了解故事的內容。如果教師用對話互動方式 (Dialogic reading) 用繪本說故事，兒童可以嘗試在自己的句子中使用新詞語，去回答問題，或者表達自己的想法。教師用繪本說故事時，要用自己的說話，將故事生動地說出來，而不是逐字朗讀。



教學策略



一 · 推測詞義

看繪本說故事時，教師可以刻意在目標詞語出現的句子後稍作停頓，邀請兒童推測目標詞語的意思。此策略可以幫助兒童日後在聆聽或閱讀故事時，透過運用已有知識，或故事上文下理，推測陌生詞語的意思。

教師：「大熊係個舊郁吓郁吓嘅木頭上面，好似隻蝴蝶咁平衡好。小朋友，你哋估吓『平衡』係咩意思？」

兒童 A：「好似蝴蝶好靚咁。」（推測詞義）

教師：「好好嘅嘗試㗎！頭先我哋話，大熊係舊郁吓郁吓嘅木頭上面，你哋估吓佢要點樣做先唔會跌落水？」

兒童 B：「要企穩唔好郁來郁去。」（推測詞義）

繪本：< 非常勇敢的大熊 >

二 · 朗讀詞語

在推測目標詞語的意思後，教師可以邀請兒童一起朗讀該詞語一次或兩次。

教師：「冇錯啦！頭先我哋話大熊要喺木頭上平衡好，你哋跟我講一次：『平衡』」
兒童們：「平衡。」（朗讀詞語）

繪本：< 非常勇敢的大熊 >

三 · 提供詞語定義

教師可以為目標詞語提供一個兒童可以理解的定義。

教師：「平衡嘅意思就係要左右對稱，唔會側埋一邊嘅意思。」（提供詞語定義）

繪本：< 非常勇敢的大熊 >

四 · 指出近義和反義詞

教師為兒童提供目標詞語的近義詞或反義詞。此策略可以幫助兒童將不同但相關的詞語聯繫起來，既可以鞏固對目標詞語的認識，並可以建立更豐富的詞彙網絡。

教師：「水牛好輕鬆咁向山上面行，呢座山係森林裏面最高嘅。輕鬆嘅意思即係好放鬆，做起事上嚟好似好容易咁樣嘅感覺。」（指出近義詞，提供詞語定義）

繪本：< 非常勇敢的大熊 >

五 · 連結口語與書面語

部份第二層詞彙（例如：寒冷，驕傲）只常見於書面語而非口語。教師教導這些書面目標詞語時，可以同時指出相對應的口語詞語。此策略可以幫助兒童將目標書面詞語和已認識的口語詞語連結起來，幫助日後閱讀理解。

教師：「寒冷即是凍咁解。我哋說話嘅時候就用凍呢個詞語，但係寫嘢嘅時候就用寒冷呢個詞語。例如：我哋會寫…今天天氣很寒冷。」（連結口語與書面語）

六·運用詞語

為了幫助兒童進一步認識目標詞語，教師可以利用不同的教學情境，在不同的句子使用目標詞語。

教師：「頭先我哋話大熊要係木頭上平衡好，我哋平時踩單車都要平衡，如果踩單車嘅時候唔平衡，側埋咗一邊就會跌倒架啦。」(運用詞語)

繪本：< 非常勇敢的大熊 >

七·重複使用詞語

研究顯示新詞語的出現頻率對兒童學習成效有直接關係。在一般情況下，新詞語在有意義的情境 12 次左右 (Dickinson et al., 2019) 已經足夠。語言學習能力較弱的兒童就需要比一般兒童更多接觸使用新詞語才能夠學得懂。因此，教師需要預先想一想如何在不同，但有意義的情境下，自然地重複使用目標詞語，以幫助兒童學習和掌握詞語的語音和意義。

八·分散式學習

除了頻率之外，新詞語出現情境的多元性亦會對兒童的學習有直接影響。研究指出，假設新詞語出現的總次數不變，相比在單一的情境中不斷重複接觸同一新詞語，兒童在多個不同的情境下接觸同一新詞語的學習成效更高。舉例說，如果目標頻率是 12 次，教師可以在三至四個不同的教學活動，或者其他有意義的情境，讓兒童接觸目標詞語。



策略應用範例（一）

看繪本說故事是幼稚園課程中其中一個常用的教學活動。繪本故事為兒童提供簡單、有趣和有意義的語境，亦是經研究證實有助詞彙學習的重要媒介。Storkel et al. (2017) 提出的互動式閱讀 (Interactive Book Reading) 介紹教師如何在說故事前、說故事期間及說故事後三個階段，運用部分前文提及的詞彙教學策略。在進行看繪本說故事時，教師首先選出目標詞語，並在說故事的不同階段運用以下詞彙教學策略。

說故事 三個階段	方法	例子
說故事前	教師向兒童展示有助理解目標詞語意思的圖像，並邀請兒童嘗試推測詞語的意思。當兒童回答後，教師提供目標詞語的定義和近義詞。	<p>教師向兒童展示象徵「決定」的圖像 [提供視覺提示]：</p>  <p>教師：「你哋估吓『決定』係咩意思？」 [推測詞義]</p> <p>教師：「『決定』即係要揀想要啲咩或者要點樣做嘅意思。好似你又想食雪糕，又想食朱古力，如果你最後揀咗食朱古力，呢個就係你嘅『決定』。」 [提供詞語定義]</p> <p>教師：「『決定』嘅意思即係『選擇』嘅意思。」 [認識近義詞]</p>

說故事期間

在說故事〈錢包不見了〉的過程中，教師可以刻意在目標詞語出現的句子後稍作停頓，邀請兒童推測目標詞語的意思。當兒童回答後，教師再次為兒童提供目標詞語的定義和反義詞，加深兒童對詞語的認識。

教師：「妹妹執咗老伯伯嘅銀包之後，雖然佢好想攤咗銀包裏面嘅錢去買玩具，但係最後佢決定要將銀包俾返老伯伯。」

教師：「妹妹決定要俾返個銀包老伯伯，『決定』即係咩意思？」

[推測詞義]

教師：「『決定』即係要揀想要啲咩或者要點樣做嘅意思。」

[提供詞語定義]

教師：「『決定』嘅意思即係『選擇』。」 [指出近義詞]

說故事後

說故事後，教師向兒童展示另一幅有助理解詞語意思的圖像，並向兒童示範如何運用目標詞語描述圖片中的情況和再次向兒童提供詞語的定義。

教師向兒童展示另一幅象徵『決定』的圖像：[提供視覺提示]：



教師：「個男仔決定要食蛋糕，唔食蘋果。」 [運用詞語]

教師：「『決定』即係要揀想要啲咩或者要點樣做嘅意思。」

[提供詞語定義]

策略應用範例（二）

除了繪本閱讀外，教師亦可以在其他類型的教學活動中靈活運用本章節提出的詞彙教學策略。以下是在「問題 - 探索 - 經驗」學習活動中的策略應用例子。

學習主題：「甚麼是社區設施？」

語言學習目標：

- 學習「社區設施」的定義
- 學習不同類型的社區設施及相關詞彙
- 運用概念圖組織詞彙網絡

活動內容：

活動	方法	例子
引入	邀請兒童朗讀學習主題及推測目標詞彙的意思	教師在白板上寫出學習主題：「什麼是社區設施？」，並邀請小朋友朗讀一次【朗讀詞語】 教師：「你哋估吓「社區設施係咩意思？」【推測詞義】 教師：「「社區設施」即係我哋周圍可以俾市民使用，或者配合市民日常需要嘅一啲地方。公園、圖書館呢啲都係「社區設施」。」【提供詞語定義】
建構概念圖	初步解釋學習主題的定義後，教師邀請兒童一起聯想與主題相關的概念，並鼓勵兒童自由分享。教師在白板上以概念圖的方式記錄學童所提出的概念，協	教師：「除咗公園、圖書館之外，大家仲諗到有啲咩「社區設施？」」【重複使用詞語】 教師：「頭先同學提到游泳池，大家覺得游泳池係唔係社區設施？」【重複使用詞語】

助組織詞彙網絡，及在有需要時提供正確的詞彙。

教師亦可運用不同的提問方式提供機會讓兒童重複運用目標詞彙。

教師：「游泳池都係社區設施，因為係可以俾市民用嚟游水嘅一個公眾地方。」【提供詞語定義】

教師：「頭先同學提到有商場、足球場、游泳池，呢啲全部都係…」【重複使用詞語】

學生：「社區設施。」

概念類化

完成建構概念圖後，邀請兒童聯想以往曾經到訪過的社區設施，並簡單以書寫或繪畫方式記錄在白紙上。

教師：「不如大家分享一吓你哋啲紙上面記錄咗有邊啲係你哋曾經使用過嘅社區設施？」【分散式學習】

教師：「你哋最鍾意嘅社區設施係乜嘢？」

兒童：「我最鍾意嘅社區設施係圖書館。」【重複使用詞語】





詞彙是語言發展的基礎，和語言能力的指標。詞彙的廣度和深度不但對兒童聽說能力的發展有直接的影響，亦與往後閱讀能力的發展（特別是閱讀理解）有顯著的關係。隨着接近學齡階段，兒童除了需要掌握日常生活中經常遇到的第一層詞彙之外，亦需要進一步學習和累積更多比較複雜和抽象的第二層詞彙。教師可以利用不同的教學活動，和不同繪本故事的情境，透過不同策略去幫助兒童學習新詞語。

第三章：積極說話

聽、說、讀、寫四方面的語言能力按次序亦同時並行發展，而聽說能力是讀寫能力發展的基礎。在幼稚園階段，兒童能否建立良好的聆聽及說話能力，對日後能否發展出良好的閱讀及書寫習慣和能力至關重要。



積極說話：練習溝通，訓練思考

如果聆聽是幼稚園兒童吸收新知識的主要渠道，那麼說話便是他們應用知識的重要媒介。教師在課堂中為兒童提供說話的機會，可以刺激他們進一步思考在聆聽過程中認識到的新知識，和運用語言將他們的想法表達出來。更重要的是，兒童可以透過老師的回應去鞏固和豐富自己已有的知識。

課堂語言互動：啟動、回應、評論 (IRE) 模式

要幫助兒童有效使用語言作為溝通和思考的工具，教師在課堂中所建立的語言互動模式尤其重要。課堂語言互動模式是指教師與學生在課堂中的互動形態。在傳統課堂中較常見的模式是「啟動 (Initiation)、回應 (Response)、評論 (Evaluation)」或稱為 IRE 模式。在 IRE 模式中，整個師生互動一般在第三部份評論後便會終止。換句話說，教師在學生作出回應後，一般會評論學生的回應是否正確，然後便會繼續進行單向的講解，直至下一個 IRE 互動出現。

以下是一個在傳統課堂中常見的語言互動例子：

教師：「有冇小朋友可以話俾我知呢個係咩嘢架？」〔啟動〕

學生：「一架船。」〔回應〕

教師：「啱啦！呢個係一架船嘢架。」〔評論〕

從上述的例子可見，IRE 模式是由教師主導的一種互動模式。在課堂中的互動皆由教師決定主題、允許誰可以進行發言、判別表達內容是否正確等。另外，在 IRE 模式之下，教師說話所佔的比例亦明顯比學生高。Franke et al. (2007) 亦指出 IRE 模式會局限學生思考和表達的機會。

課堂語言互動：對話模式

對話模式 (Dialogic Talk) (Edwards-Groves, 2014) 與 IRE 模式不同。在對話模式中，教師會與學生就教學主題進行對話和討論，由教師為學生搭建學習鷹架，引導學生思考和表達。跟 IRE 模式不同，教師在學生作出回應後會把評論改變為鼓勵學生進一步分享。

以下是一個具體的例子：

教師：「有冇小朋友可以話俾我知呢個係咩嘢架？」〔啟動〕

學生：「一架船。」〔回應〕

教師：「係喎，呢個係一架船。關於呢種船你仲知道啲乜嘢呢？不如你話俾大家聽下呀？」〔延展〕

在以上的例子中，在學生作出初步的回應後，教師透過提問，鼓勵學生作進一步的分享和思考。教師的提問重點由以往側重答案的正確與否，改變為提升思考和整理個人分享的內容。

本章節將會介紹部份有助建立教室對話模式的策略 (Edwards-Groves, 2014)，以讓教師反思和掌握如何在課堂中營造能鼓勵兒童多思考和表達的互動學習環境。

對話模式的策略



教師可因應不同的教學目的、教學內容及教學環境而靈活採用合適的對話模式策略和組合。

一． 延續、延展及深化思考

教師運用開放式的提問（例：「點解？」、「你可唔可以分享多少少…？」、「不如你分享多少少…？」）推動學生進一步深化思考和表達的內容，同時亦鼓勵學生在思考過程中多探究原因。在表達所思所感的過程中，兒童學習更清晰地表達自己的想法，和更完整地解釋事情的因果，從而建立自信。

教師：「頭先你話你唔鍾意坐船，可唔可以分享多少少點解你唔鍾意坐船呀？」

學生：「因為坐船好驚架。」

教師：「點解你覺得坐船好驚呢？」

學生：「我之前去旅行坐過船，架船行嘅時候會左右搖來搖去，有時仲會拋到好高，我覺得坐船好驚架，所以我鍾意坐巴士多啲。」

教師：「係呀？不如你講多少少點解你鍾意坐巴士多啲？」

學生：「因為巴士喺馬路上面行唔會搖來搖去，但係船喺海上面行，如果好大浪嘅時候就會搖來搖去，咁我就會好驚架啦。」

二．主動聆聽

教師在互動過程中，複述兒童所表達的內容。透過此策略，教師示範專心聆聽，亦表示尊重每一位兒童的分享。教師亦可以透過邀請其他兒童複述說話內容，鼓勵同儕之間的互動。

教師：「頭先 (學生 A) 話佢覺得坐船好驚，有冇同學記得頭先 (學生 A) 分享點解佢覺得坐船好驚？」〔邀請其他學生複述所聽到的內容〕

學生 B: 「因為佢覺得船行嘅時候會搖來搖去，如果好大浪嘅時候仲會拋到好高，所以佢覺得好驚坐船。」

教師：「你聽到佢解釋因為坐船會搖來搖去，大浪嘅時候仲會拋到好高，(學生 A) 同學講得啱唔啱？呢個係咪你好驚坐船嘅原因？」〔由教師重述其他學生所複述的內容，並邀請分享者判斷其他同學所重述的內容是否準確〕

三 · 提供與學習為本的回饋

教師鼓勵兒童在課堂上積極說話的目的，是希望在學習過程中，兒童更主動和投入。有時候，兒童所表達的內容會出現錯誤、誤解或不完整的情況。教師需要以客觀的態度提出以學習為本的回饋，透過澄清、延展、修正等方式讓兒童學習正確的知識和深化對學習內容的掌握。

教師：「頭先 (學生 A) 話海豚係魚類嘅一種。海豚同魚類一樣都係喺水裏面生活，亦都識得游水【澄清】，但原來海豚唔係屬於魚類，而係哺乳類動物嘅一種【修正】。佢哋同其他哺乳類動物一樣都係用肺呼吸【延展】...。」

由以上的例子可見，教師沒有直接評論兒童的提議是否正確。教師首先透過複述，讓兒童知道他們的分享有被聆聽和尊重，接着澄清錯誤的概念和補充正確的知識。

四 · 提出異議

透過問題，教師鼓勵兒童表達自己的看法和提出異議。教師透過此策略培養兒童為自己的意見辯釋和資料解說的能力。

教師：「剛才 (學生 A) 話海豚係魚類嘅一種，因為海豚識得游水同埋喺水裏面生活。有冇其他同學有其他嘅諗法？」

學生 B：「我覺得海豚唔係魚。」

教師：「不如你分享多少少點解你認為海豚唔係魚？你可唔可以提供到一啲證據證明海豚唔係魚？」

學生 B：「因為我哋之前學過魚類係用腮呼吸，但係海豚係冇腮嘅。」

教師：「係啱，海豚係冇腮嘅，呢個係一個好好嘅證據證明海豚唔屬於魚類。仲有冇其他同學有其他嘅諗法？」

在上述的例子中，教師所擔當的角色就像是一場討論的主持人，透過客觀的回應和邀請兒童積極分享個人意見及回應其他兒童的說話，從而營造一個安全和健康的環境讓兒童進行具建設性的討論。

五 · 對學習的檢視和反思

每位兒童的專注能力和對學習內容的掌握有所不同，所以在活動完結前，教師可以引導兒童就該課堂所學習到的知識進行檢視及反思，並提供機會讓學生以自己的說話將所學到的內容表達出來。此策略有助兒童培養反思學習及歸納學習內容的習慣，亦能夠讓教師了解兒童對學習內容的掌握，並在適當的情況下提供反饋，或按需要調整學習進度和修改下次活動的內容或目標。

在進行檢視及反思的過程中，教師可以運用概念圖，將兒童討論的結果和主要學習內容，總結出來。

教師：「小朋友，不如我哋總結一吓今日我哋學咗啲乜嘢。我想大家一齊回想返我哋頭先討論過嘅內容，諗返唔同嘅同學分享咗啲乜嘢。我哋不如一齊用概念圖嘅方法將我哋今日學過嘅內容記錄落嚟。有冇小朋友可以分享一吓？」

策略應用範例（一）

「問題 - 探索 - 經驗」學習活動

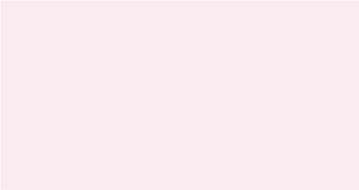
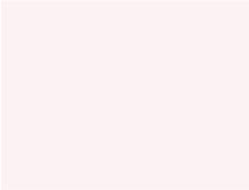
學習主題：「你的家是怎樣？」

語言學習目標：

- 學習與家庭相關的概念及詞彙
- 運用概念圖組織詞彙網絡
- 鼓勵小朋友於討論中積極說話

活動內容：

活動	方法	例子
引入	邀請兒童朗讀及嘗試簡單解釋學習主題。	教師在白板中央寫出學習主題：「你的家是怎樣的？」，並邀請小朋友朗讀一次。



教師：「你哋不如分享吓你哋覺得「家」即係咩意思？」**[延續、延展及深化思考]**

建構概念圖

初步解釋學習主題的定義後，教師邀請兒童一起聯想與主題相關的概念，並鼓勵兒童自由分享。教師在白板上以概念圖的方式記錄學童所提出的概念，協助組織詞彙網絡及在有需要時提供正確的詞彙。

教師亦可運用不同的提問方式提供機會讓兒童積極說話。

教師：「(學生 A) 分享話佢覺得「家」即係同屋企人一齊住嘅地方，有冇其他同學認同佢嘅說法？」**[主動聆聽]**

教師：「(學生 B) 話「家」係計加數嘅意思，雖然「家」同我哋數學堂學加數嘅「加」係同一樣讀音，但係呢兩個字嘅寫法同意思其實係唔相同架。」**[提供學習為本的回饋]**

教師：「(學生 C) 話一齊住嘅就係家人，有冇同學有其他嘅說法？」**[提出異議]**

概念類化

完成建構概念圖後，邀請兒童在白紙上簡單以書寫或繪畫方式介紹他們的「家」。

教師：「不如大家簡單介紹吓你哋嘅「家」係點樣嘅？」**[延續、延展及深化思考]**

教師：「有冇小朋友記得剛才(同學 A) 介紹咗佢嘅屋企係點樣架？」**[主動聆聽]**

教師：「不如我哋總結吓我哋今日學咗啲咩？我哋今日嘅主題係……？」**[對學習的檢視和反思]**

教師：「我想大家一齊回想返我哋頭先討論過嘅內容，諗返唔同嘅同學分享咗啲咩？」**[對學習的檢視和反思]**



策略應用範例（二）

情緒教育學習活動

學習主題：「聆聽」

（教材：「情緒智慧小蘑菇」幼兒情意品德教育 第六冊）

語言學習目標：

- 學習「聆聽」的定義
- 鼓勵小朋友於討論中積極說話

活動內容：

活動	方法	例子
引入	教師以故事情境作為引入，為之後的討論部份提供具意義的情境作為討論基礎。	教師：「平時妹妹放學返屋企通常都好開心，但係妹妹今日返到屋企，大家睇吓佢嘅表情！你覺得佢點樣呀？」 [延續、延展及深化思考] 教師：「頭先（同學 A）話妹妹好似好唔開心咁喎，大家覺得妹妹係唔係覺得唔開心呀？」 [主動聆聽]

角色扮演

教師扮演故事主角，邀請兒童扮演主角的朋友，並引導嘗試聆聽和安慰主角。

教師：「一陣間老師會扮演一個喺學校遇到唔開心嘅事嘅角色，而小朋友你哋就要諗吓有啲咩方法可以令我嘅角色變返開心。」【**延續、延展及深化思考**】

教師：「(同學 A) 話要諗一啲唔同嘅方法令妹妹願意講俾我哋知點解佢會唔開心。」【**主動聆聽**】

教師：「頭先」(同學 B) 話可以俾張紙巾佢抹眼淚，然後再問佢點解喊。大家覺得呢個方法好唔好呀？點解呢？」【**延續、延展及深化思考**】

總結

完成角色扮演後，與兒童一起重溫故事內容及一起構思解決的方法。

教師：「大家不如分享吓頭先嘅故事同埋角色演。」【**對學習的檢視和反思**】

教師：「不如大家又分享吓頭先我哋諗過啲咩方法去安慰妹妹？」【**對學習的檢視和反思**】

教師：「(同學 A) 話可以請佢食糖果氹佢開心，大家覺得呢個方法好唔好呀？點解呢？」【**主動聆聽**】

總結

完成角色扮演後，與兒童一起重溫故事內容及一起構思解決的方法。

教師：「(同學 B) 話佢下次要小心啲唔好再唔見鉛筆，呢個都係一個好嘅建議。但係我哋而家討論緊可以點樣安慰主角，有冇同學有其他諗法？」**[提出異議]**

教師：「大家有冇試過好似主角咁樣唔見咗嘢？如果係你會點做？」**[延續、延展及深化思考]**

教師：「不如我哋總結一吓我哋今日學咗啲咩？我哋今日嘅主題係……？」**[對學習的檢視和反思]**

教師：「我想大家一齊回想返我哋頭先討論過嘅內容，記唔記得我哋話要點樣做一個好嘅「聆聽者」？」**[對學習的檢視和反思]**

總結：

語言和思考的關係密切。在課堂中，兒童除了需要透過聆聽來接收新知識之外，亦需要透過語言進行思考，並運用說話將所學習到的內容表達出來。傳統的提問－回答－評論模式（或稱 IRE 模式）由教師作主導，使教師除了傳遞知識，也較容易維持教室秩序。學生在這種模式下能夠表達的機會甚少，因此有學者指出，IRE 模式會局限學生思考的機會。若要提升學習的效能，則應採用能夠讓兒童有更多獨立表達機會的對話模式。

在對話模式下，教師在教學過程中可以運用不同策略鼓勵兒童持續進行更廣泛和深入的思考，並推動兒童運用語言分享對學習主題的個人見解。兒童由以往被動的學習者，改變為在學習過程中的主動和積極參與者，透過師生和同儕互動共同建構新知識。教師亦可藉着聆聽兒童的說話，了解他們對學習內容的掌握，從而更靈活因應兒童的學習情況而調整教學內容或目標，及提供適切的鷹架支援。

第四章：清晰敘事

隨着語言及認知能力的提升，兒童會逐步建立口語敘事的能力。敘事是指對於事件的開始、過程及結果的描述。所敘述的內容可以是過往的真實經歷、現在正在發生或未來將會發生的事件，亦可以是想像出來的故事。口語敘事不但是兒童在人際溝通中經常需要運用的能力，亦是日後建立閱讀理解能力的基礎。

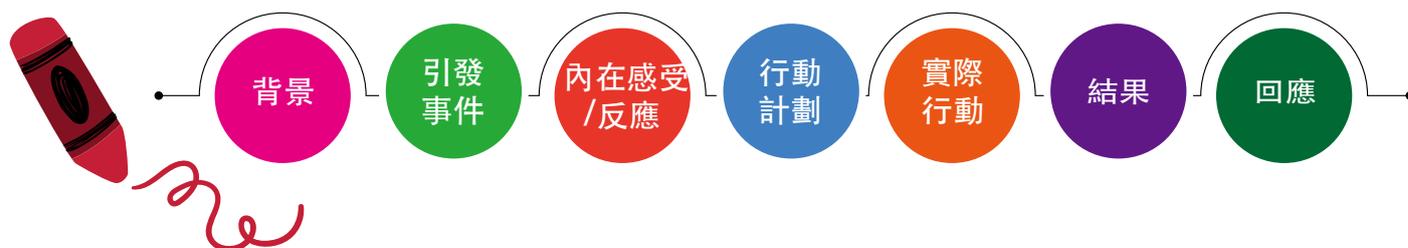


敘事與說故事

要完整和連貫地敘述事件，兒童必需具備和靈活運用多項語言能力，包括豐富的詞彙、正確的語法、對時序及因果關係的理解，並將不同句子緊密地連接起來。說故事是訓練口語敘事能力的常用方法。故事中明確的主題及清晰的結構，能夠幫助兒童學習按照時序及因果關係將事情敘述出來。

故事文法

根據 Stein & Glenn (1979) 所提出的故事文法分析 (story grammar analysis)，一個完整的故事結構需要包含故事背景 (setting)、引發事件 (initiating events)、內在感受 / 反應 (internal responses)、行動計劃 (plan)、實際採取的行動 (attempts)、結果 (consequences) 及回應 (reaction)。這些元素一般統稱為「故事文法」(story grammar elements)。兒童掌握故事文法，可以更有效地理解和預測故事內容，亦有助他們在敘述事件時更有效地組織故事的細節。



本章將會介紹 Story Champs® 語言能力訓練 (Level A 及 Level B) 的方法。Story Champs® 是一個經研究證實有助幼稚園及小學兒童提升故事理解能力、故事敘述能力、創作能力的多層語言訓練。其主要特色是容易掌握、可快速執行和因應不同教學需要而調節。

故事敘述訓練簡介

教師運用故事圖咭，及故事文法圖標，與兒童進行說故事訓練，目標旨在協助兒童掌握故事文法，學習以完整及連貫的方式進行口語敘述。Story Champs® Level A 的程度與就讀幼兒園至幼稚園學童應具備的能力相若，而 Level B 則對應幼稚園高班至初小學童的口語敘事水平。以下是兩個層級所涵概的故事文法：

LEVEL A

- 人物 (Character)
- 問題 (Problem)
- 感受 (Feeling)
- 行動 (Action)
- 結果 (Ending)

例:

「有一日，小明喺路上面踩單車，因為佢最鍾意就係踩單車。佢踩單車嘅時候，唔小心俾舊石頭戟到。佢個膝頭擦損咗。佢覺得好唔開心因為佢隻腳好痛。跟住小明返屋企話俾媽媽知：「我想要膠布！」媽媽幫佢貼咗塊膠布喺傷口度。貼咗膠布之後，小明就覺得隻腳好返好多。」

LEVEL B

- 人物 (Character)
- 背景 (Setting)
- 問題 (Problem)
- 感受 (Feeling)
- 行動 (Action)
- 結果 (Ending)
- 最後感受 (End Feeling)

例:

「有一日，小明喺一條好凹凸凸凸嘅路上面踩單車，因為佢要去一個住喺附近嘅朋友嘅屋企。突然之間，佢唔小心俾舊石頭戟到，仲擦損咗個膝頭。佢覺得好唔開心因為佢隻腳好痛。佢企返起身之後，就決定要返屋企搵媽咪幫手。小明忍住痛，行返屋企，然後同媽媽講：「我想要膠布！」之後媽媽擺咗塊膠布出嚟。媽媽貼咗一塊好大嘅藍色膠布喺佢嘅傷口度。貼咗膠布之後，小明就覺得隻腳好返好多。佢覺得好開心，因為佢又可以出去繼續踩單車去佢朋友屋企喇。」

訓練方法

整個故事敘述訓練一共分為八個部份，由教師協助兒童循序漸進地掌握故事的結構。以下是八個部份的內容 (Spencer et al., 2014):

01 示範

1. 向兒童展示故事圖片
2. 教師示範敘述故事
3. 敘述故事的過程中在相應的圖片貼上故事文法圖標
4. 明確說出故事中的目標故事文法

02 複述 (有故事圖片及故事文法圖標)

1. 繼續展示故事圖片及故事文法圖標
2. 教師引導兒童在視覺提示下複述故事



03 複述 (有故事文法圖標)

1. 移除故事圖片
2. 教師引導兒童在故事文法圖標提示下複述故事

04 複述 (沒有故事圖片及故事文法圖標)

1. 移除故事文法圖標
2. 教師引導兒童在沒有視覺提示下複述故事

05 故事創作

1. 教師向兒童發問：「你哋有冇遇過類似嘅經歷？」
2. 向兒童展示故事文法圖標
3. 根據兒童分享的內容簡單畫出重點
4. 引導兒童完整敘述所創作的故事內容



06

複述 (有故事圖片及故事文法圖標)

1. 繼續展示圖畫及故事文法圖標
2. 教師引導兒童在視覺提示下複述所創作的故事內容

07

複述 (有故事文法圖標)

1. 移除圖畫
2. 教師引導兒童在故事文法圖標提示下複述所創作的故事內容

08

複述 (沒有故事圖片及故事文法圖標)

1. 移除故事文法圖標
2. 教師引導兒童在沒有視覺提示下複述所創作的故事內容

總結

這一章的學習重點雖然是故事文法，兒童亦可以在訓練過程中透過聆聽故事初步認識新詞語和新句式。再者，兒童可以透過與教師合作說故事，而嘗試使用學習新詞語或新句式去表達自己。如第二章所述，聽故事、說故事是一個差不多隨時隨地垂手可得，有趣味，亦可以達致多元目標的教學活動。

附錄：故事圖咭

此附錄一共提供八套圍繞校園生活主題的故事圖咭，當中四套的內容與 Story Champs® Level A 的程度相若，而另外四套則與 Story Champs® Level B 的程度相若。教師可按需要選擇合適的故事進行教學。

故事主題參考：

Level A

1. 愛種植的小熊
2. 小熊的日常
3. 生日會
4. 愛清潔的小熊

Level B

1. 第一天上學
2. 霸道的小熊
3. 不愛吃水果的小熊
4. 茶點時間



Level A: 故事 (一)
愛種植的小熊



Level A: 故事 (二)
小熊的日常



Level A: 故事 (三)
生日會



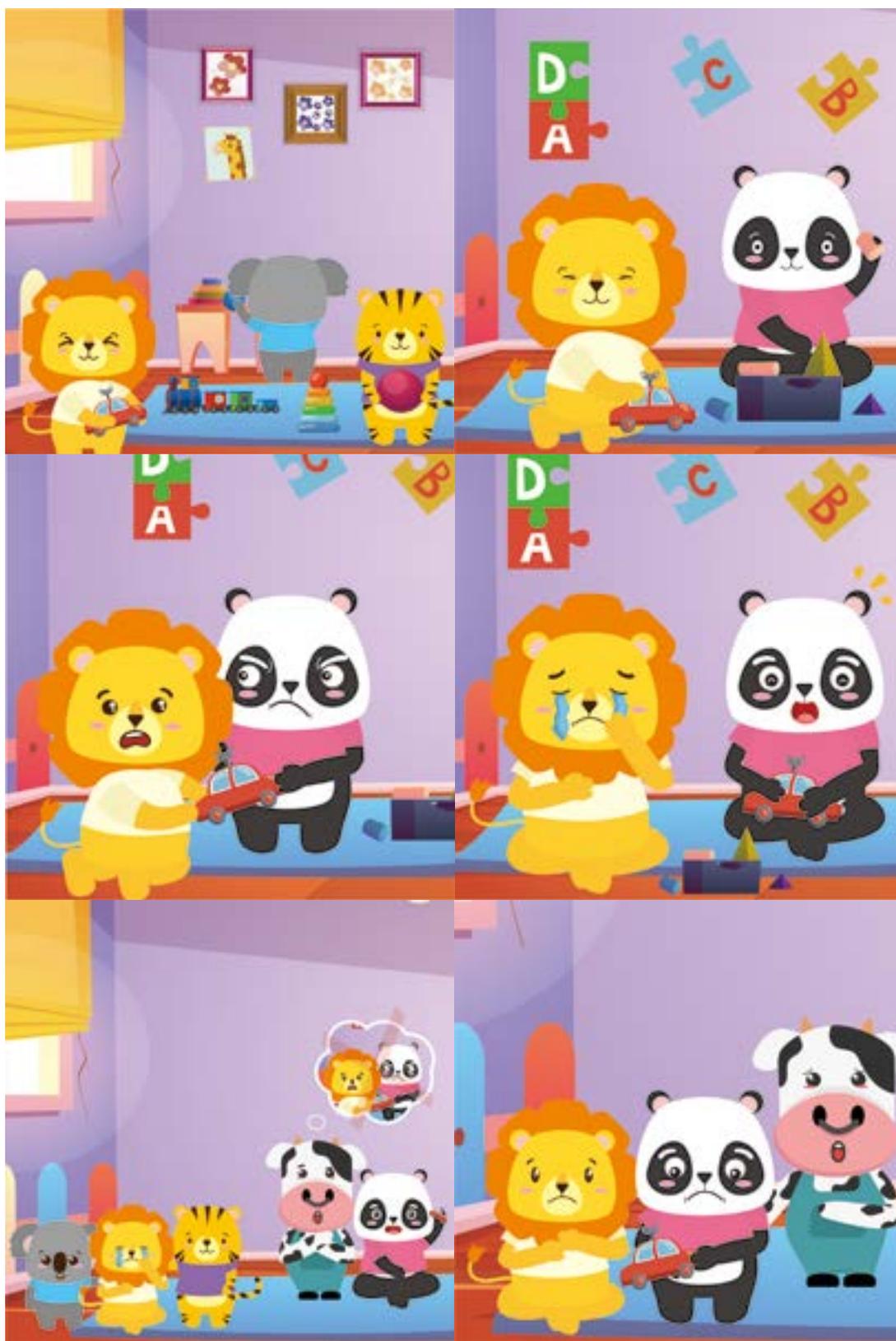
Level A: 故事 (四)
愛清潔的小熊



Level B: 故事 (一)
第一天上學



Level B: 故事 (二)
霸道的小熊



Level B: 故事 (三)
不愛吃水果的小熊



Level B: 故事 (四)
茶點時間



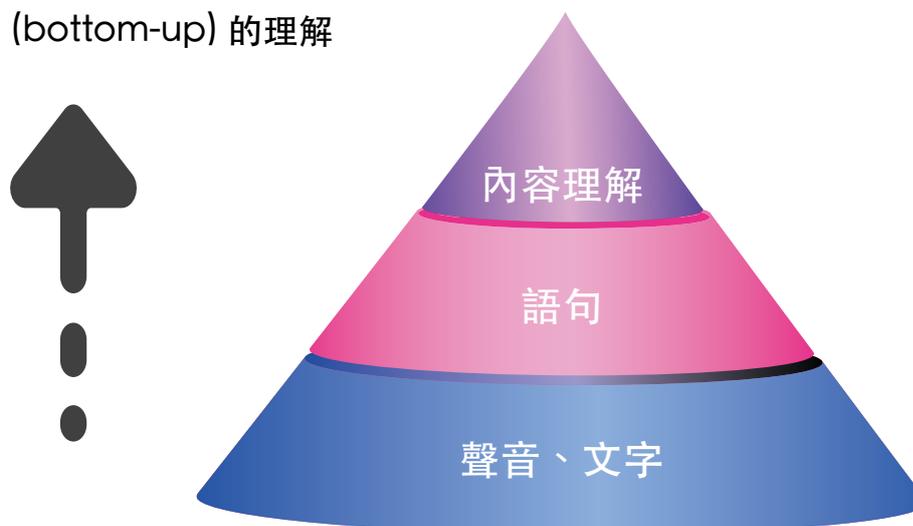
第五章：專心聆聽，敢於推論

聆聽是語言學習中不可或缺的能力。兒童必須透過聆聽去掌握語言中不同的語音，及理解詞語、句式及話語的內容。專心聆聽是語言理解的先決條件，而語言理解是建構不同的概念和學習新知識的鑰匙。

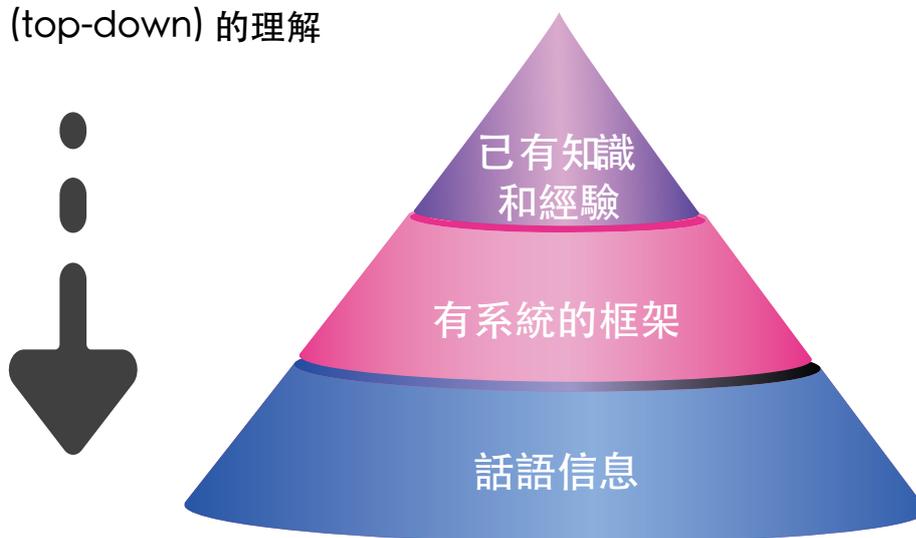
語言理解的兩個向度

Bishop (2014) 提出語言理解可分為由下而上 (bottom-up) 及由上而下 (top-down) 兩個向度。兒童需要運用由下而上的方式接收和理解說話中的聲音、文字、語句等，從而掌握話語的基本內容。同時，兒童亦需要用由上而下的方式，透過連繫已有知識和經驗，在腦海中建構出一個有系統的框架。在聆聽過程中，兒童透過框架，就可以更迅速地預測話語內容中的重點訊息，從而提升理解過程的整體效率。由上而下的理解能力，亦使兒童更有效地就話語內容進行預測、推論和歸納 (Renukadevi, 2014)，以達致對內容有更豐富和深切的 understanding。能夠由上而下配合由下而上去理解話語，對兒童往後讀寫能力的發展及學業表現尤其重要。

由下而上 (bottom-up) 的理解



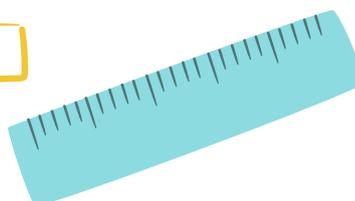
由上而下 (top-down) 的理解



本章節將會介紹如何提升兒童專心聆聽的能力，讓他們除了能夠理解話語內容的表面意思之外，亦從小培養用語言去預測和歸納知識的能力。

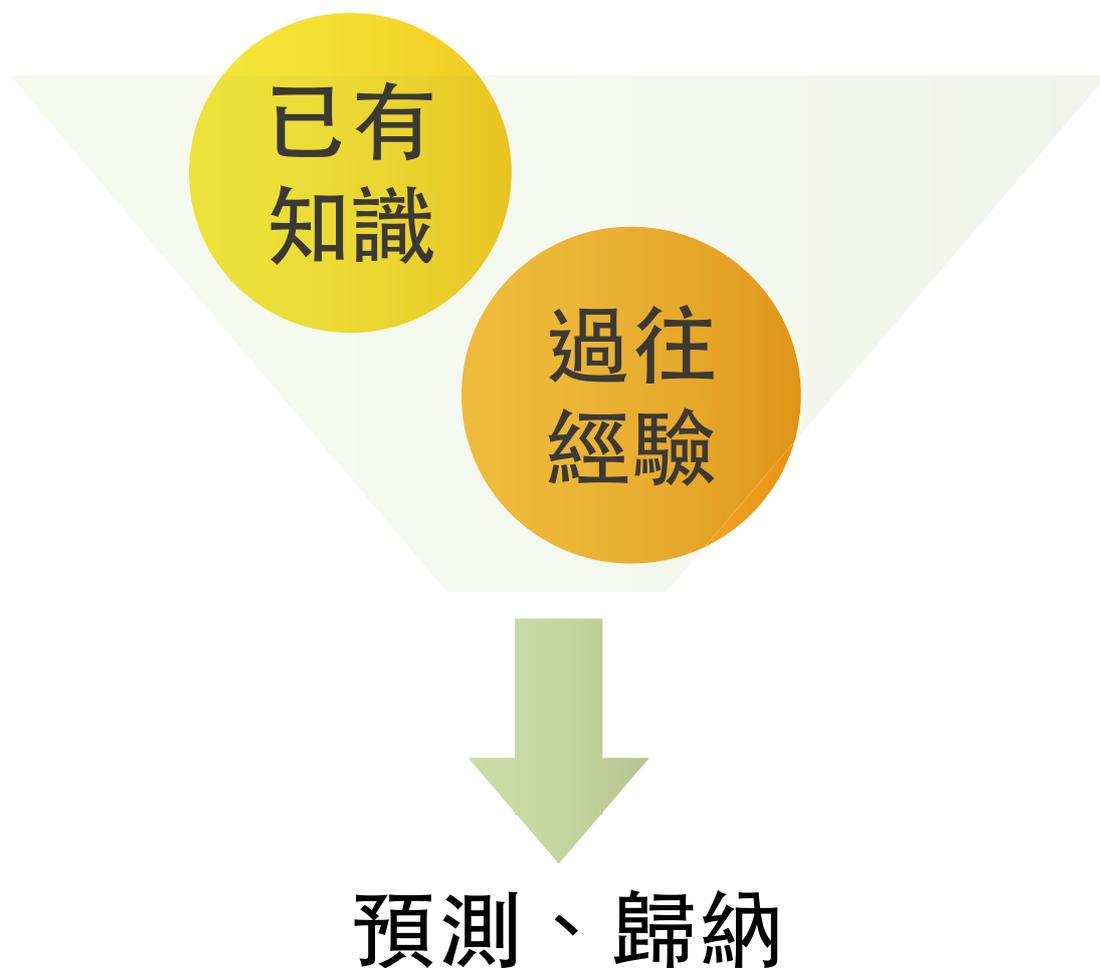
表面意思

預測、歸納



口語推論和看繪本說故事

口語推論需要兒童運用已有知識及過往經驗，就話語內容進行預測和歸納。看繪本說故事是一個適合提升兒童口語推論能力的活動，因為故事有清晰的機模 (schema)，能夠為兒童提供具意義及有系統的情境。Dawes (2017) 提出透過看繪本說故事進行口語推論能力訓練。在訓練過程中，教師運用不同的策略，提升有發展性語言障礙兒童對故事字面內容的理解，及對故事隱藏意思的推論。



提升兒童口語推論能力的策略



一． 在故事活動中加插字面理解及推論理解的問題

說故事的過程中，教師可以提出不同的問題與兒童進行互動。問題一方面可以令兒童更專注和投入於故事聆聽之中，另一方面亦可以幫助兒童更準確掌握故事中的關鍵內容和進行深入思考。一般有關表面內容的問題多數圍繞故事中的主要元素（例如：時間、人物、地點、事情），旨在讓兒童更準確地理解故事發生的背景及事件中的主要情節。推論問題一般需要兒童細心聆聽故事內容，並結合以往的知識和經驗進行預測或推論。

教師：「水牛喺泥漿下面同大熊打招呼。佢笑笑口咁話：『我唔係想嚇你架，我只係想問你想唔想入嚟咋嘛。』」

教師：「你哋估吓點解水牛喺泥漿度跳咗出嚟嘅？」

兒童：「因為佢想同大熊一齊玩。」

繪本：< 非常勇敢的大熊 >

二 · 示範「放聲思考」

除了向兒童直接提問之外，教師亦可以在說故事的過程中以「放聲思考」方式示範和鼓勵兒童進行推論。在放聲思考的示範中，教師可以在適當的故事情節以「我估」、「我諗」等語句向兒童示範如何就故事內容進行預測和推論。

教師：「大熊企喺個舊郁吓郁吓嘅木頭上面好似好驚咁，我估佢唔知水牛喺泥漿下面架。」

繪本：< 非常勇敢的大熊 >

三 · 聯繫過往經驗及進行預測

教師可以透過問題提示兒童聯繫故事內容與過往的知識或經驗。此策略可以鼓勵兒童嘗試預測故事的發展和結局。

教師：「呢個故事係講大熊同埋水牛架。你哋以前有冇見過大熊同埋水牛呢？喺邊度見過？幾時見過呢？」

繪本：< 非常勇敢的大熊 >

四 · 訂立明確的推論目標及策略

在說故事的過程中，教師可以用不同方式突出推論的學習目標及不同策略的運用，以幫助兒童在活動中更主動聆聽和增加他們思考的動機。

教師：「我哋今日嘅目標係要攞清楚故事裏面人物嘅感受，我哋要記住故事裏面有關感受嘅詞語同埋呢啲詞語嘅意思。我哋嘅目標係咩呀？」

繪本：< 非常勇敢的大熊 >

五．運用視覺組織圖

在教學過程中，教師可以運用視覺組織圖去協助兒童更具體理解及重溫故事的主要內容和故事的整體結構。教師可以運用代表不同故事元素的圖標，並運用簡單的繪圖與兒童記錄故事的重要細節。

總結

專心聆聽是語言理解的先決條件。語言理解既可以表面膚淺，也可以深入透徹。教師透過不同策略，可以幫助兒童利用已有知識和過往經驗去理解話語，並進行預測、推論和歸納，令所學的知識更豐富和更全面，為將來學習打好堅實的基礎。



參考資料

- Beck, I. L., McKeown, M. G., & Kucan, L. (2013). *Bringing words to life: Robust vocabulary instruction* (2nd Ed). Guildford Press.
- Bishop, D. V. M. (2014). *Uncommon understanding: Development and disorders of language comprehension in children* (Classic edition). Psychology Press.
- Bland, N. (2013). *The very brave bear*. Scholastica.
- Cain, K. & Oakhill, J. (2006). Profiles of children with specific reading comprehension difficulties. *British Journal of Educational Psychology*, 76, 683-696.
- Catts, H. W., Fey, M. E., Ellis Weismer, S., & Sittner Bridges, M. (2014). The relationship between language and reading abilities. In J. B. Tomblin & M. A. Nippold (Eds.). *Understanding individual differences in language development across the school years* (pp. 144-165). Psychology Press.
- Catts, H. W., Fey, M. E., Tomblin, J. B., & Zhang, X. (2002). A longitudinal investigation of reading outcomes in children with language impairments. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 45, 1142-1157.
- Catts, H. W., Fey, M. E., Zhang, X., & Tomblin, J. B. (1999). Language basis of reading and reading disabilities: Evidence from a longitudinal study. *Scientific Studies of Reading*, 3, 331-361.
- Cragg, L., & Nation, K. (2006). Exploring written narrative in children with poor reading comprehension. *Educational Psychology*, 26, 55-72.
- Dawes, E. C. (2017). *The hidden language skill: oral inferential comprehension in children with developmental language disorder*. Unpublished doctoral thesis, Curtin University.
- Dickinson, D. K., Nesbitt, K.T., Collins, M. F., Hadley, E. B., Newman, K., Rivera, B. L., Ilgez, H., Nicolopoulou, A., Golinkoff, R. M., & Hirsh-Pasek, K.. (2019). Teaching for breadth and depth of vocabulary knowledge: Learning from explicit and implicit instruction and the storybook texts. *Early Childhood Research Quarterly*, 47, 341-356.
- Dickinson, D. K., & Porche, M. V. (2011). Relation between language experiences in preschool classrooms and children's kindergarten and fourth-grade language and reading abilities. *Child Development*, 82, 870-886.
- Edwards-Groves, C. (2014). Talk moves: A repertoire of practices for productive classroom dialogue. *PETAA Paper 195*.
- Franke, M. L., Kazemi, E., & Battey, D. (2007). Mathematics teaching and classroom practice. In F. K. Lester (Ed.), *Second handbook of research on mathematics teaching and learning* (pp. 225-256): National Council of Teachers of Mathematics.
- Fricke, S., Bowyer-Crane, C., Haley A. J., Hulme, C., Snowling, M. J. (2013). Efficacy of language intervention in the early years. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 54, 280-290.
- Fricke, S., Burgoyne, K., Bowyer-Crane, C., Kyriacou, M., Zosimidou, A., Maxwell, L., Hulme, C. (2017). The efficacy of early language intervention in mainstream school settings: a randomized controlled trial. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 58, 1141-1151.
- Haley, A., Hulme, C., Bowyer-Crane, Snowling, M. J., & Fricke, S. (2017). Oral language skills intervention in pre-school-a cautionary tale. *International Journal of Language and Communication Disorders*, 52, 71-79.
- Language Dynamics Group (n.d.). *Story Champs®: A multi-tier language intervention curriculum*.

- Liu, P. D., McBride-Chang, C., Wong, A. M.-Y., Tardif, T., Stokes, S., Fletcher, P., & Shu, H. (2010) Early oral language markers of poor reading performance in Hong Kong Chinese children, *Journal of Learning Disabilities, Special edition on advances in the early detection of reading risk*, 43, 322-331.
- Nation, K., Clarke, P., Marshall, C. M., Durand, M. (2004). Hidden language impairments in children: Parallels between poor reading comprehension and specific language impairment. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 47, 199-211.
- Nation, K., Clarke, P., Snowling, M. J. (2002). General cognitive ability in children with reading comprehension difficulties. *British Journal of Educational Psychology*, 72, 549-560.
- Nation, K. & Snowling, M. J. (2000). Factors influencing syntactic awareness in normal readers and poor comprehenders. *Applied Psycholinguistics*, 21, 229-241.
- NICHD Early Child Care Research Network (2005). Pathways to reading: The role of oral language in the transition to reading. *Developmental Psychology*, 41, 428-442.
- Proctor, C. P., Silverman, R. D., Harring, J. R., & Montecillo, C. (2012). The role of vocabulary depth in predicting reading comprehension among English monolingual and Spanish-English bilingual children in elementary school. *Reading and Writing*, 25, 1635-1664.
- Renukadevi, D. (2014). The role of listening in language acquisition: The challenges & strategies in teaching listening. *International Journal of Education and Information Studies*, 4, 2277-3169
- Spencer, T.D., Kajian, M., Petersen, D.B., & Bilyk, N. (2014). Effects of an individualized narrative intervention on children's storytelling and comprehension skills. *Journal of Early Intervention*, 35, 243-269.
- Stein, N. L. & Glenn, C. G. (1979). An analysis of story comprehension in elementary school children. In R. D. Freedle (ed). *New directions in discourse processing*. Ablex.
- Stothard, S. E., & Hulme, C. (1992). Reading comprehension difficulties in children: The role of language comprehension and working memory skills. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 4, 245-256
- Storkel, H. L., Voelmle, K., Fierro, V., Flake, K., Fleming, K. K., & Romine, R.S. (2017). Interactive book reading to accelerate word learning by Kindergarten children with Specific Language Impairment: Identifying an adequate intensity and variation in treatment response. *Language, Speech and Hearing Services in Schools*, 48, 16-30.
- The Hong Kong Heep Hong Society (2014). 聽說讀寫小寶盒—幼兒語文學習教材套. The Heep Hong Society.
- The Hong Kong Spastics Association (2014). 打好語文基礎必勝秘笈. The Hong Kong Spastics Association.
- Wong, A. M.-Y., Ho, C. S.-H., Au, T. K.-F., McBride, C. A., Ng, A. K.-H., Yip, L. P.-W., Lam, C. C.-C. & (2017) Reading comprehension and its component skills in Chinese Children with SLI and/or Dyslexia. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 30, 337-361.
- Yeung, P.-S., Ho, C. S.-H., Chan, D. W.-O., & Chung, K. K.-H. (2016). A componential model of reading in Chinese. *Learning and Individual Differences*, 45, 11-24.



鳴謝

優質教育基金 2018/1166
保良局鄧碧雲紀念幼稚園

作者簡介

黃美燕博士為香港大學教育學院言語及聽覺科學課程副教授。黃博士在美國受訓成為言語治療師，曾在美國和加拿大執業。黃博士專長廣東話兒童的語言發展，障礙和治療，近年積極推廣公眾教育和與幼兒工作者的專業協作。黃博士在 2022 年 6 月轉職澳洲雪梨大學，繼續從事研究及言語治療教育。如對本教師手冊有任何疑問，可直接用電郵聯絡黃博士。
anitawongslp@gmail.com

范霈宜女士為一位資深言語治療師，現為心樂言語及學習發展中心的臨床技術總監。范女士專注於學前及學齡兒童及青少年的言語治療及學習發展工作，並擁有超過十年管理校本言語治療服務的經驗，曾為超過 100 所主流學校策劃及監察校本言語治療服務的推行。除了言語治療工作之外，范女士亦致力推動言語治療師與教師的協作項目及家長教育工作，以提升學童的言語發展及預防言語障礙。

悅講閱易 提升兒童口語能力課程 教師手冊

出版：香港大學教育學院 童言童語實驗室
The University of Hong Kong
Child Language and Speech Laboratory (CLAS)

地址：明華大廈767室
Room 767, Meng Wah Complex

電話：(852) 3917 1593
電郵：amywong@hku.hk
網址：<https://clas.edu.hku.hk/>

鳴謝：優質教育基金 2018/1166
保良局鄧碧雲紀念幼稚園

