

# 回應式互動— 以兒童為中心之語言療育方法

黃瑞珍

臺北市立教育大學特殊教育學系副教授

陳姵姳

臺北市國語實驗小學資源班教師

## 摘 要

回應式互動主要是訓練成人如何與語言發展遲緩兒童互動之技巧，它著重兒童自然的生活情境中，成人須學會更多的等候，以讓兒童更多次數的自發性溝通、並立即回應兒童發出的口語或非口語訊息。成人依兒童現有能力的表達出來的溝通或語言，利用技巧加以模仿、示範或是稍加延伸，擴展現有字詞、語句的技巧，達到溝通的功能。它特別適用於語言發展階段尚未達到簡單句，或是溝通意圖非常薄弱之遲緩兒。本文將回應式互動技巧整理為六項原則與八大技巧，並逐一舉例說明，盼使用者不久便能在兒童的互動中駕輕就熟地運用。

**中文關鍵詞：**兒童語言治療、早期療育、回應式互動

**英文關鍵詞：**early intervention, language intervention, responsive interaction

## 壹、前言

兒童語言療育的方法，經由過去三十多年來的研究與發展，從傳統成人導向的直接教學法，到日後發展出來以兒童為中心的全語言教學法；直到今日融合兩種模式的混合法等 (McCauley & Fey, 2006)。直接教學法強調高度結構化的情境刺激材料，它源自於行為學派強調語言的學習是藉由不斷的刺激—反應—增強的連結，因此要求兒童重複的練習、仿說、記憶。至於以兒童為中心的

學說認為語言的學習應強調類化的功能，若是只有背誦而無法主動性的使用，溝通便不具效能。它是立基於語言發展學派社會互動論下所衍生出來的療育模式；強調以兒童為中心，利用每日生活情境，誘發兒童語言的學習。回應式互動 (responsive interaction approaches, 以下簡稱 RI) 就是將上述理念做有系統的整理而發展出來的一套原則與技巧，它適用於語言發展階段尚未達到簡單句，或是溝通意圖非常薄弱之遲緩兒 (Kaiser & Hester, 1994; Girolametto & Weitzman, 2002)。

RI 主要是訓練成人如何與語言發展遲緩兒童互動之技巧。因為許多成人對於遲緩兒童常忽略了他們在溝通互動中速度的緩慢、需要更多的線索支持、更明確的非語言或語言的目標、更少的認知負荷，來學習溝通的技巧或語言。因此成人須學會更多的等候，以讓兒童更多次數的自發性溝通、並立即回應兒童發出的口語或非口語訊息，達到溝通的功能。因此 RI 著重自然的生活情境，並依兒童現有能所表達出來的溝通或語言，成人利用技巧加以強調或是稍加延伸，擴展現有字詞、語句的技巧。

在 RI 執行模式中，語言治療師跟隨典型兒童發展原則為語障兒童選定適宜的療育目標，指導兒童身邊重要成人擔任語言導引者，成為兒童語言學習的自然典範 (natural language models)，並自然地將兒童熟悉的生活情境成為語言治療的環境 (Fey, Warren, Brady, Finestack, Bredin-Oja, Fairchild, Sokol, & Yoder, 2006)。語言導引者跟隨兒童的帶領，並積極參與兒童感興趣的活動中，提供他們豐富的語境，整合不同情境所需具備的應對能力。藉著熟悉事件提供類化步驟的連續性，使兒童能從常識經驗中加深他們的記憶與理解 (Girolametto & Weitzman, 2002)。此外，RI 的執行者需了解兒童每日的作息與活動，並將療育目標融入每日的作息內，配合兒童的興趣會讓 RI 更易執行。在過去十年來的研究，已證實 RI 對於提昇遲緩兒童的溝通能力有很顯著的效果，因為 RI 強調一切均在兒童最自然的生長情境中，而非強迫兒童學習或參與安排好的活動 (Campbell, 2004; Wetherby & Woods, 2006; Yoder & Warren,

2002)。

Rabb 和 Dunst (2004) 探討了 25 項早期療育的文獻，合計共有 1100 位學前幼兒進行研究，其中 580 位兒童為遲緩兒。這些研究結果發現大多數 (86%) 的兒童使用興趣導向的療育方式較易建立正向的行為；相對的負向的情緒及行為也為之減少，這樣的結果支持父母或家庭參與治療的活動是極為重要的。Kaiser 和 Hester (1994) 訓練 12 位父母使用 RI 技巧與語言遲緩之學前兒童互動，研究結果顯示不喜歡說話的兒童明顯地變得較愛表達，使用目標語言的能力也增加；但原本語言能力稍好的兒童，MLU (平均語句長度) 進步的情形較為和緩。當實驗結束後，追蹤發現 9 位兒童的語言持續的類化及進步，亦即父母親使用 RI 的技巧，對兒童語言及溝通的進步是可以預期的。

除此尚有 Wilcox (1992) 以及 Wilcox 和 Shannon (1998) 訓練父母使用 RI 以增進兒童的溝通意圖也均有顯著效果。不過 Mahoney 和 Perales (2005) 認為 RI 的成效仍有待更多的研究來證實。Girolametto, Weitzman 和 Greenberg (2003) 指導托兒所老師運用回應式互動法以及提供語言示範等技巧，並設計兒童主導的自然情境，深入探討正常發展幼兒的語言學習是否能在日托機構，藉由與托兒所老師的互動頻率增加，提高幼兒語言表達語彙量之改變。研究者分別找到 26 位托兒所老師，13 位為任教一歲半至兩歲半學步兒，另外 13 位老師為指導兩歲半以上的學齡前兒童。學步兒組與學齡前兒童組，共 52 位受試兒童。研究情境分為「故事閱讀」與「玩黏土」兩部份，用以分析兒

童在不同情境下，老師對兒童使用的 RI 的頻率及兒童對話表現。教學過程設計三大策略作為評分標準：(1) 兒童導向策略：等待與聆聽、跟隨兒童引導與面對面互視 (be face to face)。(2) 促進互動策略：多樣的提問方法、鼓勵輪替行為與眼神搜尋。(3) 語言示範 (language modeling)：包括命名、擴展與延伸技巧。研究結果發現托兒所老師的回應式策略對提昇兒童的表達性語言有高度的相關，但並不會因年齡層的不同而有所差異。唯一與年齡有關的不同在於幼兒組的教師在語言示範的策略，以簡單命名的頻率較學前兒童組的教師為高，意即老師使用自我對話、平行對話、與示範等技巧可啟發幼兒早期語言之發展；而學齡前兒童組的教師將重心落於延伸、擴展學生既有詞彙之表現。

訓練父母們如何使用 RI 技巧與孩子互動最有名的是 Hanen Program ([www.hanen.com](http://www.hanen.com))，他們每年在世界各地舉辦多場研習。藉由許多實證研究，已證實療育的效果顯著。其中最基本的理念是「It takes two to talk」課程，它將所有 RI 的技巧做非常完善的整理，以下作者將 RI 研究及 Hanen Program 所提之溝通互動原則與溝通互動技巧整理為六項原則與八大技巧，並逐一舉例說明，盼使用者不久便能在兒童的互動中駕輕就熟地應用。

## 貳、溝通互動原則

溝通互動原則強調以兒童為中心，指導大人依循兒童的興趣與發展，將治療目標融入每日的生活中。兒童不知道自己是有意目的

的學習，只覺得是在輕鬆有趣的情境下遊戲。為了能越接近這樣的理想情境，成人需堅持六項溝通互動原則如下：

### 一、讓兒童引導 (let the child lead)

本著以兒童為導向之精神，治療師或成人應觀察兒童的語言使用時機（如，表示拒絕、引起注意、欲取得物品、為人事物命名等）或當下的喜好、興趣適時提供他們所需的語言訊息，允許兒童選擇個人喜歡的溝通話題，讓溝通變得能掌握、變得更有趣。其中細則包含：

#### (一) OWL 原則

OWL 分別代表著觀察 (observing)、等待 (waiting)、聆聽 (listening) 三種與兒童溝通的方法。顧名思義，以兒童為主導的語言學習活動裡，成人首先需要貼近兒童的生活「觀察」檢視他們透露出的溝通特質與喜好。而「等待」之意表示成人應減少說話的次數、多點期待的眼神，耐心等候並給兒童主動開啓話題的機會，從他們主導的話題裡補充他們所渴望的溝通訊息。至於等候時間依兒童個性而異，大約 5-8 秒。「聆聽」能讓他們感受成人想與他們互動的主動性、提高兒童開啓溝通的動機，「聆聽」技巧指靠近兒童的肢體語言，也同時協助成人能專注理解語言發展遲緩兒童想表達的內容 (Owens, 2010)。

在臨床上我們常發現許多心急的父母，坐在孩子的後面當老師。當治療師與孩子開始上課時，父母會想協助孩子回應教學者的問題，並用各種口語、眼神、肢體提示孩子回答問題。其實，父母的心情是可以被理解，但是這些遲緩孩子常欠缺主動溝通意

願，或是想溝通但找不到合適的字詞，或不知如何表達，或是表達的速度緩慢。此時他們需要成人更有耐心的等候與聆聽，並協助他們表達。在過去的經驗常發現成人等候時間太短，常常僅約 0-2 秒便急著為孩子回應。長久下來，孩子的主動性溝通更不易引導出來，特別是自閉症的孩童。因此成人是否學會 OWL 的技巧，常需藉由錄影與兒童溝通互動的片段，檢討是否落實 OWL 技巧。

#### (二) 面對面互視 (get face-to-face)

溝通時與兒童平視能讓兒童無論在視覺上或心靈上都直接感受到成人與他們同在。這樣的身體姿勢調整除了便於成人觀察兒童細微的聲音、表情、動作外，此技巧特別對難以掌控的兒童，如被動或具個人想法的兒童可有效提昇溝通動機與主動性。面對面互視需與 OWL 原則合併使用，亦即不要常命令孩子「眼睛看我」或是「用手將孩子的頭轉向成人」。面對面互視的原則，成人可將孩子有興趣的東西放在自己的臉旁或是身旁以引起孩子會主動來看你。若是常用「看我」的口語提示，長久下來，對遲緩兒童會有制約現象，導致若沒有成人的提示便不會主動溝通。

## 二、跟隨兒童的引導 (follow the child's lead)

無論面對何種溝通特質的語言發展遲緩兒童，要觀察的是他們「可以做到」或「可能做到」的溝通方式，小如一個眼神、微笑、分享玩具等動作或是對事物的評論、疑問等，成人跟著他們的引導給予符合年齡的回應方式，才是最有效的溝通互動。建議以下四種方式進入兒童的溝通世界：

#### (一) 參與遊戲 (join in and play)

成人可多應用誇張生動的聲音、語調，跟著操作兒童的玩具或融入他們的遊戲裡。盡量把自己當個大小孩，用活潑有趣的方式示範語言的使用。參與孩子的遊戲可以包羅萬象，也可以是一種有創意的遊戲方式，任何家中的物品、玩具、欲回收的材料均可依孩子的興趣，與孩子們一起遊戲。這需要成人花許多時間去觀察孩子的喜好，從不斷的嘗試中去了解。唯有掌握孩子的興趣才能讓溝通變得比較容易。

#### (二) 模仿 (imitate)

模仿技巧是引起兒童注意並能鼓勵他們與成人互動的好方法，尤其對於不善互動的兒童特別有幫助。此技巧適合應用於前語言期的嬰幼兒與單詞期兒童，他們對於成人模仿他們的聲音或是剛學會的單字、詞，都會因感到新奇、有趣而用各種方式維持與成人互動。對已具備短語能力或簡單句型的兒童來說，模仿技巧的運用會相對減少，但對於語言遲緩的兒童仍是促進溝通互動的好方式。在傳統的語言療育，常要求兒童模仿成人的口型，聲音或動作，並且重複練習，但是忽略了溝通的主動性與類化能力。此處的模仿特別強調成人經常模仿兒童的聲音、動作、手勢，讓兒童感受到被重視及增強，無形中增進孩子主動開啓話題的能力。

#### (三) 詮釋 (interpret)

詮釋技巧意即協助兒童說出或將零碎的字、詞再解釋成完整易懂的句子。此技巧與 Fey (1986) 所整理的「平行對話」技巧相似，幫兒童說出當下所想表達的內容，並加強重點讓兒童把目標及語言做正確的連

結。例如當兒童指著牛奶說著：「啊～啊」，成人便可大膽揣測他們的意圖說出：「ㄋㄟㄋㄟ，喝ㄋㄟ ㄋㄟ。」對於前語言期、單詞期的兒童或尚停留此階段的語言發展遲緩兒童，成人使用詮釋技巧可有效協助他們的語言溝通動機及學習。

#### （四）評論（comment）

當成人聆聽兒童針對某話題/活動表達、反應後，應立即對這項話題/活動給予個人的感受（喜愛程度）、表達成人對話題的參與度。例如，兒童說：「陀螺，一、害喔」成人：「真的耶，你的陀螺轉轉轉，很『厲害』」評論時需配合立即、溫暖、熱切與等待的回應方式，避免提出太多問題，或將話題逐漸拉離兒童當下感興趣的目標，這些舉動可能會使兒童因語言能力的限制或興趣被轉移而大幅降低與成人溝通的意願（Girolametto, Weitzman, Wiigs & Pearce, 2000）。

有些成人常用的評論方式是「你好棒！」，或是「這是什麼？」。例如，當兒童出現成人期望的語言時，成人常用高亢及誇張的表情回應兒童：「你好棒！」，導致短短的療育課程，成人使用「你好棒！」的次數過多，兒童因此被制約，常常等著成人說：「你好棒！」才願進行下一個對話。環視平時與一般兒童的互動方式，「你好棒！」出現的次數只有不定時及偶爾的出現。但是語言療育課程裡不斷地出現時，會讓溝通輪替變得不自然且影響兒童溝通的流暢性。除此，成人常用「這是什麼？」去引導兒童，這種制式的方法也會導致語言溝通的僵化，缺乏類化的效果。

### 三、溝通輪替使互動持續（take turns to keep the interaction going）

成人從執行觀察、等待、聆聽到跟隨兒童的引導等原則後，會發現彼此的互動變得自然且連續，溝通最重要的輪替概念便由此展開。溝通輪替的原則也有以下注意細則：

1. 成人的輪替方式需與兒童能力相符：(1) 符合兒童回應的句子長度，約為兒童平均語句長度加 2~3 字；(2) 符合兒童說話速度；(3) 符合兒童的興趣以增加溝通輪替次數。
2. 提示兒童輪替時機：(1) 以臉部表情或肢體動作向兒童表示殷切地期待他此時該做回應；(2) 提供視覺提示讓兒童瞭解現在該說什麼答案；(3) 在遊戲、歌唱的重要部份突然停頓，或說錯規律活動的某一步驟，讓兒童有輪替機會接續話題。
3. 成人的輪替回應要依兒童語言能力調整：成人給予適合兒童回應的簡單評論（comments）與提問（questions），才能將兒童感興趣的話題延續下去。成人協助單詞期或雙詞期兒童維持溝通輪替的原則有二：「先評論後提問」及「修復話題」的原則。例如，當兒童開啓話題：「你看！（手指著身上的新衣）」，成人可回應：「好漂亮的毛衣（先評論），是誰幫你選的（後提問）？」。另外，提問時切勿超出兒童理解或回答範圍，減少因兒童感到壓力而阻斷溝通輪替的可能性。研究顯示，是非問句（y/n question）比其他 6 個 w（who, what, where, why, when, how）問句容易回答，其中問及時間（when）和方法（how）的問題對雙詞期及簡單句型階段兒童而言有其難度（Pepper & Weitzman, 2004）。「修

復話題 (repair)」的原則使用於成人發現提問難度超過兒童理解範圍時，適時調整提問內容或簡化問題的一種方法，降低兒童因無法回答而斷然切離溝通輪替的機會。

#### 四、製造溝通機會

爲了讓兒童能主動開啓溝通之門，成人欲製造機會可謹記以下原則：

1. 看得到，摸不到—將兒童喜愛的食物或玩具放入透明收納盒或放置在高處，當他們有需求時便會因請求、要求等動機主動出現溝通意願。
2. 提供稍難操作的玩具—給兒童稍有難度的玩具或食物包裝，也易促使他們主動請求成人協助的好時機。例如需上發條的玩具、大瓶口或緊閉的糖果罐、吹泡泡等玩具皆是值得善用的材料。
3. 出其不意的小遊戲—例如突然把兒童眼睛矇住、在他們頭上戴住大毛巾、或故意搞錯個人物品給兒童穿戴等動作，不但可隨時吸引兒童的注意力，並觀察其對突如其來事件的反應。
4. 少量多次的物品給予—當兒童對喜愛的事物未達滿足時，主動表達溝通的需求也相對增加。例如在點心時間，成人便可利用兒童喜愛的飲料、小餅乾等食品，以少量多次的方式等待兒童主動用各種方式提出想吃東西的請求。
5. 提供選擇機會—讓兒童自由選擇也能直接促進兒童的溝通意願。在訓練之初建議先拿兒童喜愛與不喜愛的物品各一項，以二選一的方式讓其瞭解「選擇」的意義，再逐步將選擇權釋放至生活中，例如選擇點

心種類、服裝樣式或一起遊玩的同伴等。

#### 五、利用慣例促進互動 (use a routine to spark an interaction)

成人可善用兒童喜愛的慣例活動作爲互動媒介，其方法又簡稱爲”SPARK”原則 (Pepper & Weitzman, 2004)：

1. 以同樣方式開始互動 (start the same way each time)。
2. 製造兒童輪替機會 (plan your child's turn)：在遊戲或歌謠結束後再開始前、最重要的關鍵時刻、突然的停頓都是幫兒童製造互動輪替的方法。
3. 調整慣例 (adjust the routine to give your child a chance to take a turn)：利用突然停止慣例中的某一步驟、打破流程慣例或提示孩子是否還要再玩一次等方式讓兒童瞭解該接續輪替的時機。
4. 重複流程、動作、字彙或聲音 (repeat the same actions, sounds and words)。例如從遊戲 (如「躲貓貓」、「一二三木頭人」)、口訣歌謠 (如「小皮球」、手指謠) 等皆是讓兒童能預期下一步的慣例。
5. 以同樣方式結束互動 (keep the end the same)。

#### 六、調整說話方式

成人需意識及調整自己的說話方式，學習溝通互動技巧並熟稔使用時機，配合兒童的引導、協助話題的維持外，隨著不同發展階段調整說話方式也應同時並進。

##### (一) 使用簡單易懂的語言

母親與嬰幼兒說話時所用的語言稱之爲「媽媽語」，媽媽語的說話模式便是調整說話方式的第一步，堅守以下四項原則 (4S)

便能以簡單、易懂的語言與兒童溝通：(1) 明確 (specific)、(2) 強調語氣 (stress)、(3) 慢慢說 (slow)、(4) 視覺提示 (show)。為兒童介紹新物品名稱時，應同時展示出物品讓兒童瞭解詞彙與物品間的關係。介紹時，將欲傳達的訊息簡化、並縮短每個句子的長度，句子中的重要字彙需提高些音調、配合誇張的表情手勢吸引兒童，特別在字與字間多些停頓，讓兒童能清晰分辨每個字音及詞意的連結。

#### (二) 模仿兒童說話

模仿兒童發聲、字音等方式除了表示成人仔細聆聽他們的表達內容外，對於協助尚在摸索語言的溝通期、首語期兒童說出正確字音或詞彙也有很大幫助。如，兒童發出「ㄅㄚ、ㄚ、」，成人觀察語境後瞭解他想表達的內容並模仿：「ㄅㄚ、ㄚ、棒棒糖。」以模仿及示範的方式糾正兒童發音或使用的錯誤型態。

#### (三) 為兒童擴展所表達的字詞

針對兒童表達出的詞彙，由成人再增添字句使他們想表達的內容更完整。如，兒童說：「棒棒」，成人再協助擴展為：「棒棒糖，我要棒棒糖」。又如兒童看到洋蔥圖片：「蔥，蔥都不見了。」，媽媽：「『洋蔥』，洋蔥被吃光光，都不見了」同樣的內容，經過成人的擴展妝點後，兒童能更完整學習如何正確傳達內容。

#### (四) 為兒童延伸話題

延伸話題的技巧不一定要依隨著兒童的表達詞彙做延伸的回應，而是能以更廣泛的句子內容對兒童當下感興趣的主題做延伸，使談話過程更自然有趣，兒童也獲得更

豐富的知識。同上例，當兒童說出：「棒棒糖」，成人再依兒童經驗或感受：「媽媽帶你去買棒棒糖，」；「你想買幾枝棒棒糖呀？」從互動間，兒童不但接收更多元的命名訊息，也同時多了學習完整語句的機會。

總而言之，溝通互動原則強調的是以兒童為中心，成人配合兒童的興趣，將互動步調放慢，並隨時在生活中製造可以溝通互動的機會，讓溝通變得是簡單、立即、有趣且有效，兒童從中享受溝通的樂趣。在上述六項原則中，最困難的技巧應屬第一項「讓兒童引導」中的 OWL 原則。除此，成人跟隨兒童引導中如何運用評論技巧使溝通可以有趣且持續，對成人而言都需要不斷地練習，讓互動技巧更為純熟自然。

### 參、溝通互動技巧

溝通互動技巧的理論基礎主要建構於社會互動觀點 (social interactionist perspective) 與傳動模式理論 (transactional model)，認為兒童語言學習的獲得來自於自然情境互動中親子間雙向交流之互動原則 (McCauley & Fey, 2006)。以前語言期嬰幼兒為例，當嬰幼兒開始能使用手勢或非口語的發音方式向家長表達意圖性的溝通，此一改變能間接影響家長從孩子的訊息中以文字重複、擴展成有意義內容，這樣的來往互動會如漣漪般擴大孩子的語意發展：從發音的模仿開始、詞彙庫的增加，家長或照顧者也會持續因孩子逐漸成熟的溝通表現，將雙詞再擴展成更豐富的短語，提供更複雜的文法句型與知識。就這樣從意圖性溝通的動力，將兒童的語言學

習注入更多的能量，如齒輪滾動般帶動起幼兒整體發展。

溝通互動技巧概念源自於間接語言刺激法（indirect language stimulation, ILS）。Hubbell（1981）稱之促進式遊戲（facilitative play），爾後 Shriberg 與 Kwiatkowski（1982）在研究中以相同的技巧稱之為遊戲法（play）。有的學者稱之為間接語言刺激法（indirect language stimulus, 簡稱為 ILS），它在研究上經常被其他研究者擷取精華至不同的療育活動當中，也可說各溝通互動技巧並非特定的療育方式，而是分佈在各大療育模式中被融合運用（Fey, 1986）。這些溝通技巧並不是創新的療育模式，而是架構在典型嬰幼兒語言發展中觀察而得的親子互動技巧，就如前述的互動原則中也會見到各種技巧的使用。美國聽語學會發表的「Roles and Responsibilities of Speech-Language Pathologists in Early Intervention: Guidelines」(ASHA, 2008) 融合上述理論整理的溝通互動技巧，包含(1)模仿、(2)自我對話、(3)平行對話、(4)示範、(5)擴展、(6)延伸、(7)再造與分解、以及(8)重述等療育技巧。以下一一介紹每項技巧之運用：

### 一、自我對話（self-talk）

指導者安排一個遊戲情境來誘發兒童產生語言。與兒童一起玩時，需隨時注意兒童反應，當兒童出現共同注意力時，指導者採用隨機語言刺激（incidental language stimulation）同時描述自己正在進行的活動。例如：教師與兒童一起玩辦家家酒遊戲，可一邊描述：「我在切菜菜，我還要切肉肉。」，或如媽媽帶小孩過馬路時常一邊說：

「我們看看綠燈亮了才能走喔。」藉由第一人稱的自我對話技巧，讓兒童有機會將聽到的語言與情境中的意義連結。

### 二、平行對話（parallel-talk）

與自我對話目的相似，其主要相異之處在於由指導者在平行遊戲中為兒童描述正在注意的事物或活動（Fey, 1986）。也就是使用第二人稱的模式描述兒童感官正感受到的任何情景，使其接收更多正確的語言輸入訊號。例如：兒童正在玩樂高積木，指導者可描述：「哇！你在蓋房子，你的房子蓋得好高喔。屋頂上面還停了一架直昇機。」平行對話亦適用於障礙程度較嚴重的兒童，他們感官表現可能異於一般兒童。例如自閉症兒童對於感興趣的玩具可能會出現特殊的玩法，當他們拿到扮家家酒玩具時，或許不像一般兒童開始玩起象徵性遊戲，而是對於這些玩具的味道、材質更感好奇。此時，平行對話可以幫助指導者融入兒童所專注的事物，例如：「你發現玩具車裡有司機嗎？」「司機握著方向盤轉轉轉！」「欸～開車出發」。

### 三、模仿（imitation）

傳統語言學習過程中，大人要求孩子模仿說話內容是司空見慣的技巧；此互動技巧更鼓勵指導者模仿兒童說話的方式，讓兒童學習大人模仿的技巧。例如，敏敏看到一位幾天沒來的同學中中突然來上課，急著拍著椅子：「坐坐！坐坐！」老師看到了敏敏的反應，也跟著模仿並看著同學中中：「坐坐！中中~坐坐！」，敏敏也突然跟著興奮地說：「中中~坐坐」。模仿技巧在語言療育初期經常使用；當兒童逐漸熟悉語言結構後，模仿技巧可逐步褪除，以誘發兒童類化應用的



能力。研究發現當成人經常重複典型發展的學步兒說話，孩子會增加模仿大人的機會。部份研究者也發現，經常模仿的兒童在語言發展的表現也較優越（Yoder & Warren, 1998；2001）。

#### 四、示範（model）

廣義來說，「平行對話」與「自我對話」隸屬於示範技巧的範疇（Bernstein & Tieger-Farber, 2009）。先前提到語言治療師或其他指導者使用獨白的方式描述自己正在進行的活動；同時也可依幼兒所進行的動作如實況轉播般為其敘述，這些技巧皆為示範的要素，在不斷提供語言輸入的過程中，示範目標語言如何使用。例如，指導者想示範「挖」與「沙子」兩個目標詞彙，可以這樣引導：「我們來用『沙子』做東西吧，看看這些『沙子』，你喜歡玩『沙子』嗎？你看，我用鏟子『挖沙子』耶，你要不要來幫忙『挖』？對！你也正在用鏟子『挖』了一堆『沙子』。」

此外，對提昇語意及語法等進階學習的兒童來說，示範也可包含「擴展」與「延伸」技巧（Girolametto & Weitzman, 2002）。示範之定義雖廣卻未脫離溝通互動技巧範疇，終其意便為提供兒童語言目標之楷模，藉著持續的語言訊息輸入讓兒童獲得有跡可循的語言模式。

#### 五、擴展（expansions）

為一種擷取兒童說出的片段話語並適當地加入語意成份，使兒童說出的話語能夠更接近成人之語言形式（Saxton, 2005）。在遊戲過程中，當兒童嘗試敘述一個物品或事件，其內容可能破碎片段，不易理解。指導者便可將兒童表達的不完整內容加入語意、

語法等元素，為其重新說出一句語意完整、詞序正確的句子。例如：兒童說：「警察，嗶嗶」，指導者可擴展成：「警察嗶嗶吹哨子。」。研究發現，兒童會自發性的模仿成人擴展後合乎語法的句子，或者模仿部份擴展後增添的內容。認為擴展技巧和語法學習的關聯性高，特別對兒童語法的建立上有實質助益（Saxton, 2005）。

#### 六、延伸（extensions）

與詳述（expatiation）之意同，其定義係指治療師將兒童說出的片段話語適當地加入一些語意、語法成份，使兒童的句子得以延長並且更清楚地陳述出欲表達的內容（Paul, 2007）。延伸與擴展技巧相似，但有其先後順序。當兒童模仿被擴展的話語時，指導者可順勢再將內容延伸得更豐富。同上例，當兒童說：「警察，嗶嗶」「吹哨子」，指導者可延伸成：「對，警察吹哨子在指揮交通。」「所有車車都要聽話喔！」「不然就發生車禍了。」。研究顯示延伸技巧的使用可提昇兒童在語句長度之能力（Girolametto, Weitzman & Greenberg, 2003）。

#### 七、再造和分解（buildups and breakdowns）

Weir（1962）發現兩歲大左右的兒童於睡前經常長篇大論似地發表，爾後他針對這些話進行研究，發現這些兒童所發表的一連串內容，經常是將自己說出的句子分解成很多片段的詞組，然後再將這些片段的詞組重新組合成句子，筆者曾長期觀察一位語言發展遲緩的四歲兒童，有一次老師問他敢不敢去跟護士阿姨拿 ok 繩，他指著老師回應：「媽媽...姐姐去...老師，老師去，去跟阿姨拿。」。因此可運用這項特性指導幼兒認識句子的組

成規則。成人可將一完整句重新拆解後再造回包含重點內容的句型，如「你要老師帶你去向阿姨拿 ok 繃」、「向阿姨拿 ok 繃貼痛痛的地方」。又例如：成人說：「小鳥在樹上，樹上，牠在樹上，在樹上，小小鳥，小小鳥在樹上。」為兒童反覆重點的分解、再造技巧也能提昇典型兒童在語法進步的表現。

#### 八、重述 (recast sentences)

一種為兒童的短語擴展成完整句型或更精緻其句子內容的技巧。使用不同的句子型態進行重述技巧，包括否定句、疑問句或口語反應問句 (verbal reflective question)。例如：兒童說「大的球」；治療師可擴展成否定句「不，這不是一顆大的球」；或使用疑問句的型態「這是一顆大的球嗎？」；或口語反應問句：「這是不是一顆大的球？」。又如，小朋友誤把圖片上的菜瓜布海綿說成：「海綿寶寶」，媽媽：「這是海綿寶寶嗎？」「媽媽是不是用海綿寶寶洗碗？」小朋友搖搖頭。媽媽：「所以這不是海綿寶寶。」「那這是不是菜瓜布呢？」。

#### 肆、結語

綜合所述，回應式互動原則強調以兒童為中心的語言治療原則，對成人而言最困難的是等後兒童先主動開啓溝通；若是能確實拿捏等候的方法，其他原則學起來就容易多了。溝通互動技巧運用廣泛，在不同療育方法中可以視兒童語意、語法的現有能做適度調整以進行活動。對無口語、前語言期或單詞期的學前語言發展兒童來說，自我對話與平行對話可以提供他們更多的語言輸入機

會，並且協助他們建立更快速的語言連配能力 (Yoder & Warren, 1998; 2001)。模仿與示範則能讓孩子與成人建立更多共同注意力，從簡短、重複的來回互動中，確定詞彙量及更多語意能力的提昇 (Schwartzc & Leonard, 1985)。成人也可用擴展與延伸的技巧向能說出單字片語的兒童呈現完整且更豐富的句型內容，增加平均語句長度 (Girolametto, Weitzman & Greenberg, 2003)。再造和分解技巧雖在國外文獻中呈現不多，但其精神與重述技巧類似，成人可誘發兒童自發性的詞彙或短語，保留其中詞彙並換句話說，在反覆多次的目標詞彙或句型讓兒童無形中習得成人所設定的語言目標 (Gillum, Camarata, Nelson, & Camarata, 2003)。

溝通互動技巧強調自然環境中的對話，誘發學前語言發展遲緩兒童表達溝通意願。兒童的反應越多，成人所能使用溝通互動技巧的時機也隨之增加 (Paul & Elwood, 1991)，語言的傳動模式理論 (transactional model) 便非常自然地建立在兒童日常生活中。

#### 參考文獻

- ASHA (American Speech-Language Hearing Association) (2008). *Roles and Responsibilities of SLP in Early Intervention: Guidelines Ad Hoc Committee on the role of the Speech-Language Pathologists in Early Intervention*.
- Bernstein, D. K., & Tiegrman-Farber, E. (2009).

- Language and communication disorder in children* (6<sup>th</sup> ed.). Boston: Addison-Wesley.
- Campbell, P. H. (2004). Participation-based services: Promoting children's participation in natural settings. *Young Exceptional Children*, 8(1), 20-29.
- Fey, M. E. (1986). *Language intervention with young children*. San Diego, CA: College Hill Press.
- Fey, M. E., Warren, S. F., Brady, N., Finestack, L. H., Bredin-Oja, S. L., Fairchild, M., Sokol, S., & Yoder, P. J. (2006). Early effects of responsive education / prelinguistic milieu teaching for children with developmental delays and their parents. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 49, 526-547.
- Gillum, H., Camarata, S., Nelson, K. E., & Camarata, M. N. (2003). A comparison of naturalistic and analog treatment effects in child with expressive language disorder and poor preintervention imitation skills. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 171-178.
- Girolametto L., Weitzman E. (2002). Responsiveness of child care providers in interactions with toddlers and preschoolers. *Language, Speech, and Hearing Services in School*, 33, 268-281.
- Girolametto, L., Weitzman, E., & Greenberg, J. (2003). Training day care staff to facilitate children's language. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 12, 299-311.
- Girolametto, L., Weitzman, E., Wiigs, M. & Pearce, P. (2000). The relationship between maternal language measures and language development in toddlers with expressive vocabulary delays. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 8, 364-374.
- Hubbell, R. (1981). *Children's language disorders: An integrated approach*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Kaiser, A. P., & Hester, P. P. (1994). Generalized effects of enhanced milieu teaching. *Journal of Speech & Hearing Research*, 37(6), 1320-1340.
- Mahoney, G., & Perales, F. (2005). Relationship-focused early intervention with children with pervasive developmental disorders and other disabilities. A comparative study. *Developmental and Behavioral Pediatrics*, 26, 77-85.
- McCauley, R. J., & Fey, M. E. (2006). *Treatment of language disorders in children*. Baltimore: Paul H. Brooks Publishing Co.
- Owens, R. E. (2010). *Language disorders: a functional approach to assessment and intervention* (5<sup>th</sup> ed.). USA: Pearson Education.
- Paul, R. (2007). *Language disorders from infancy through adolescence: Assessment & intervention* (3<sup>rd</sup> ed.). St. Louis, Mo: Mosby.
- Paul, R., & Elwood, T.J. (1991). Maternal linguistic input to toddlers with slow expressive language development. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 34, 982-988.
- Pepper, J., & Weitzman, E. (2004). *It takes two*

- to talk: A practical guide for parents of children with language delays* (3<sup>rd</sup> ed.) Toronto, Canada: The Hanen Centre.
- Rabb, M., & Dunst, C. (2004). Early intervention practitioner approaches to natural environment interventions. *Journal of Early Intervention*, 27(1), 15-26.
- Saxton, M. (2005). 'Recast' in a new light: Insights for practice from typical language studies. *Child Language Teaching and Therapy*, 21(1), 23-38.
- Schwartzc, R. G. & Leonard, L.B. (1985). Lexical imitation and acquisition in language-impaired children. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 50, 141-149.
- Shriberg, L., & Kwiatkowski, J. (1982). Phonological disorders III: A conceptual framework for management. *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 47, 242-256.
- Weir, R. (1962). *Language in the crib*. The Hague, The Netherlands: Mouton.
- Wetherby, A. M., & Woods, J. J. (2006). Effectiveness of early intervention for children with autism spectrum disorders beginning in the second year of life. *Topics in Early Childhood Special Education*, 26(2), 67-82.
- Wilcox, M. (1992). Enhancing initial communication skills in young children with developmental disabilities through partner programming. *Seminars in Speech and Hearing*, 13, 194-212.
- Wilcox, M., & Shannon, M. (1998). Facilitating the transition from prelinguistic to linguistic communication. In S. F. Warren & Reichle (Series Eds.) & A. M. Wetherby, S. F. Warren, & Reichle (Vol. Eds.), *Communication and language intervention series: Vol. 7. Transition in prelinguistic communication* (pp. 385-416). Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Woods, J. J., & Wetherby, A. M. (2003). Early identification of and intervention for infants who are at risk for autism spectrum disorders. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 34, 180-193.
- Yoder, P. J., & Warren, S. F. (2001). Relative treatment effects of two prelinguistic communication intervention on language development in toddler with development delays vary by characteristic. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 44, 224-237.
- Yoder, P. J., & Warren, S. F. (1998). Maternal responsibility predicts the extent to which prelinguistic intervention facilitates generalized intentional communication. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 41(5), 1207-1219.
- Yoder, P. J., & Warren, S. F. (2002). Effects of prelinguistic milieu teaching and parent responsiveness education on dyads involving children with intellectual disabilities. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 45, 1297-1310.