

由校園延伸至家庭情境之 AI 家庭聊書助理：設計框架與前導需求分析

An AI Family Book-Talk Assistant: Design Framework and Pilot Needs Analysis

湯智凱^{1*}，廖長彥²、陳德懷³

^{1*,2,3} 台灣中央大學網路學習科技研究所

* kentang0127@gmail.com

【摘要】 本研究承接校園聊書之研究脈絡，提出一套由校園延伸至家庭情境之 AI 家庭聊書助理設計框架。為回應家庭閱讀情境中高度仰賴家長引導、且不宜即時介入之特性，本研究重新界定 AI 角色為「對話歷程的回顧與引導輔助者」，採低干擾、非即時介入方式，透過累積家庭聊書紀錄提供分級且可調整的提問建議，以協助家長接續提問並逐步深化對話。前導問卷（N=15）顯示，多數家長普遍重視孩子理解狀態，且對 AI 輔助抱持正向態度，但在接續提問與延伸對話上仍普遍感到困難且差異明顯，支持本框架之建構必要性。

【關鍵字】 對話式閱讀；家庭閱讀；聊書活動；鷹架引導；人工智慧閱讀輔助

Abstract: This study extends prior school-based book-talk research by proposing an AI-assisted family book-talk framework that connects school and home contexts. To address the characteristics of family reading, which rely heavily on parental guidance and are not suitable for real-time intervention, this study redefines the role of AI as a “review and guidance facilitator of conversational processes.” Adopting a low-interference, non-real-time approach, the system accumulates family book-talk records and provides leveled and adjustable questioning suggestions to support parents in extending follow-up questions and gradually deepening dialogue. Findings from a pilot questionnaire (N = 15) indicate that most parents attach importance to children’s comprehension and hold positive attitudes toward AI assistance, yet generally experience difficulties and considerable variation in sustaining follow-up questioning and extended dialogue, supporting the necessity of the proposed framework.

Keywords: Dialogic reading, Family reading, Book-talk, Scaffolding, AI-supported reading

前言

對話式閱讀(Dialogic Reading)強調在共讀過程中，成人（如家長或教師）透過提問、回應與延伸回饋，引導孩子主動表達與建構意義，以取代單向朗讀的閱讀方式，進而促進兒童語言發展與閱讀理解深化。相關實證研究指出，相較於傳統朗讀，共讀中融入對話式閱讀策略能顯著提升兒童語言能力與早期閱讀相關技能，凸顯對話互動在閱讀理解發展中的關鍵角色(Whitehurst et al., 1994)。

隨著研究累積，對話式閱讀已形成穩定的研究脈絡。Pillinger 與 Vardy (2022) 的系統性回顧指出，多數研究皆支持對話導向共讀對學習者語言與閱讀理解的正向影響；但同時也顯示，不同研究在對話品質、提問層次與成人引導方式上存在顯著差異，意即「對話如何被引導」仍是影響閱讀成效的重要關鍵。

在家庭閱讀情境中，親子共讀被視為培養閱讀習慣與促進理解深化的重要基礎，但實證研究顯示，家長在對話式閱讀中的提問策略與引導品質並不一致，家庭聊書活動的成效高度仰賴家長的個人經驗與能力(Towson et al., 2017)。此一現象突顯家庭閱讀情境中仍缺乏能穩定支援高品質閱讀對話的輔助機制。

基於上述觀察，本研究團隊先前關注閱讀後對話在理解深化中的角色，並嘗試將 AI 技術應用於課後聊書情境，發展教師端 AI 聊書系統，以協助教師在有限教學時間內系統性掌握學生對

話品質與理解層次。該系統透過語音轉錄與對話分析，辨識聊書活動中的互動模式與學生回應特徵，並向教師提供具方向性與架構性的提問建議。相關研究結果顯示，AI 作為教學輔助工具，能在不增加教師負擔的情況下，促進教師對學生理解歷程與自身引導策略的反思；亦提供了將此類支持模式延伸至其他閱讀情境的可能性。

然而，上述系統係以校園課堂為主要應用情境，其設計假設教師能持續介入並調整對話方向，未必適用於家庭閱讀情境。相較於由教師主導且結構相對穩定的課堂對話，家庭聊書活動在互動角色、對話目的與情境彈性上皆存在顯著差異。整合性回顧亦指出，家庭共讀介入的成效在不同家庭間差異明顯，照顧者的引導方式是影響閱讀對話品質的重要因素(Dowdall et al., 2020)。

因此，僅將 AI 聊書支持系統侷限於校園情境，仍不足以回應學生閱讀理解發展的整體歷程。本研究進一步將研究視角由校園延伸至家庭閱讀情境，提出一套回應家庭閱讀特性與需求之 AI 家庭聊書助理設計框架，期能連結校園與家庭兩大閱讀場域，形塑更具連續性與一致性的閱讀對話支持機制。

文獻探討

對話式閱讀

對話式閱讀(Dialogic Reading)是一種以互動對話為核心的閱讀取向，強調成人在閱讀歷程中透過提問、回應與延伸回饋，引導學習者主動參與文本意義的建構，而非僅進行單向朗讀。近年系統性回顧指出，對話式閱讀整體上對學習者的語言與閱讀理解表現具有正向影響；然而其實作方式與成效在不同研究與情境中仍存在顯著差異，且差異多與成人的引導方式與提問品質密切相關(Pillinger & Vardy, 2022)。

由此可見，對話式閱讀的關鍵不僅在於「是否提問」，而在於成人能否依學習者回應逐步延伸、追問與調整引導方向，使對話真正促進理解深化與反思。換言之，即使採用相同的共讀形式，若成人無法接續提問或缺乏延伸策略，閱讀對話仍可能停留於情節重述或表層問答，導致介入效果不穩定。

基於上述理論與實證脈絡，本研究團隊將對話式閱讀的核心精神聚焦於閱讀後階段的對話實作，並以「聊書」作為研究用語，指稱閱讀後、以文本為中心之對話活動。此一用語並非既有文獻中的通用名詞，而是研究團隊在對話式閱讀理論基礎下，為描述閱讀後對話情境所發展的實作概念；其核心仍奠基於成人對話引導方式與提問方向的設計，並為後續探討「如何支持成人進行鷹架引導」建立問題意識。

鷹架引導導向的對話式閱讀輔助設計

既有研究顯示，對話式閱讀的輔助設計多以協助成人（如家長或教師）將提問與回饋策略轉化為可實際執行的共讀行為為核心，其本質可被視為一種支援鷹架引導(Scaffolding)運作的設計取向。在對話式閱讀情境中，成人透過提問、追問與回應，為學習者提供暫時性的理解支持，使其得以參與原本尚未能獨立完成的文本詮釋與意義建構歷程。

然而，文獻亦指出，現行對話式閱讀輔助設計在「鷹架引導的動態調整」上仍存在限制。首先，多數介入設計仍偏向閱讀前的策略教學，或提供相對靜態的引導原則，使成人在共讀過程中較難依據孩子的即時回應調整鷹架層次，導致引導品質高度仰賴成人的臨場判斷與熟練度(Pillinger & Vardy, 2022; Urbani, 2020)。其次，不同應用場域（如家庭或課堂）及學習者特性（例如弱勢、雙語或特殊需求兒童）可能影響鷹架引導的實施方式與成效，顯示輔助設計需更細緻地回應情境與對象差異，而非僅提供單一通用策略。

此外，部分研究對成人提問行為與鷹架調整歷程的系統性分析與長期追蹤仍相對有限，使得輔助設計如何具體影響鷹架引導品質，以及其效果能否隨時間維持，仍有待更完整的實證支持(Towson et al., 2017)。整體而言，現有對話式閱讀輔助設計已能透過訓練與提問框架降低實施門檻，但若引導仍主要仰賴成人即時判讀與自行調整，對話品質便容易因個人經驗與情

境差異而不穩定；因此，如何提供「可反映對話歷程、能支援動態調整」的機制，成為後續科技介入閱讀對話的重要問題意識。

人工智慧作為閱讀對話輔助角色之研究趨勢

對話式閱讀相關研究已指出，閱讀對話能否促進理解深化，關鍵並不在於提問形式本身，而在於對話是否能引導學習者進行意義建構、反思與理解調整。然而，系統性回顧亦顯示，實際閱讀情境中對話品質常因成人引導經驗、即時判斷負擔與情境差異而呈現高度不一致，顯示僅依賴成人個人能力，仍難以穩定維持高品質的閱讀對話。

在此背景下，近年教育科技研究開始關注人工智慧是否能作為教學對話中的輔助角色，協助回應對話引導在即時性與一致性上的挑戰。Yusuf 等人(2025) 針對教學型 AI 對話代理人進行系統性整理，提出一套結合教學目的與技術功能的概念性框架，指出教育情境中的 AI 對話代理多被定位為支援學習歷程的輔助角色，其核心功能在於維持對話結構、提供提示與促進反思，而非取代人類引導者在互動中的判斷與回應。

進一步而言，部分研究已開始探索「可依對話狀態提供層次化引導」的設計，嘗試把鷹架調整機制更緊密地結合實際對話歷程。例如，StoryPal 系統透過大規模語言模型驅動的語境提問設計，能根據學習者在對話中的回應狀態提供具層次性的引導與回饋，展現出自適應鷹架引導在閱讀對話情境中的應用潛力(He et al., 2025)。此類研究顯示，AI 若能以「降低即時判斷負擔」與「協助延伸追問」為目標，將有助於提升閱讀對話的穩定性與深度，亦為本研究後續將 AI 聊書支持由校園延伸至家庭情境，奠定理論與設計上的依據。

AI 家庭聊書助理之設計框架

目前的挑戰：校園端 AI 聊書支持的限制與家庭端缺口

承接對話式閱讀強調成人引導對理解深化的重要性，研究團隊先前已在校園閱讀後聊書情境中發展教師端 AI 聊書系統，協助教師透過語音轉錄與對話分析掌握學生回應特徵，作為提問規劃與教學反思之輔助（涂弘旻，2024）。然而，當閱讀情境延伸至家庭場域時，既有設計與資料基礎仍面臨三項關鍵挑戰：第一，既有資料多來自課堂互動，較難呈現家庭共讀後對話中更貼近日常脈絡的理解外顯與親子互動樣態。第二，教師端系統預設可由教師即時介入並調整對話方向，但家庭聊書缺乏固定流程且互動節奏更具彈性，若採即時介入可能干擾自然互動並降低可用性。第三，家庭端家長引導經驗差異大，常見困境集中於「接續提問、延伸追問與維持對話深度」，使對話品質易受情境與臨場負擔影響而波動。綜合而言，家庭端更需要一種低干擾、可回顧且可累積的引導支持機制，以在不干擾自然互動的前提下，協助家長逐步深化對話。下一節據此提出 AI 家庭聊書助理之設計框架，並結合前導問卷描繪需求樣貌。

設計框架與前導需求分析

承接前節所整理之家庭端挑戰，本文提出 AI 家庭聊書助理之設計框架。由於家庭聊書缺乏固定流程且高度仰賴家長引導經驗，系統定位不在取代家長或即時介入對話，而是以「低干擾、可累積、可回顧」為核心：透過蒐集家庭聊書紀錄，並於對話後提供分級且可調整的提問建議，協助家長在多次歷程中逐步提升接續追問與對話深化的穩定性。相較於校園情境中由教師主導且具相對固定教學流程的閱讀對話，家庭聊書活動在互動角色、對話目的與使用情境上具有更高的彈性與差異性，因此更需要能回應家庭節奏與需求的支持設計。

為掌握家庭聊書情境之需求樣貌，本研究以前導問卷蒐集家長回覆，共回收 15 份有效樣本。量表採 5 點 Likert 量表（1＝非常不同意，5＝非常同意），並將反向題於統計前以「6－原分數」進行反向轉換，使分數方向一致（分數越高代表越正向）。量表共包含五個面向，題意建構參考既有工具並依家庭聊書情境進行增修：面向一為家庭聊書參與現況，參考親子共讀盤點工具之題型與測量脈絡(Tepetaş Cengiz & Erol, 2021)；面向二與面向三分別為家長對孩子理解狀態之覺察，以及提問調整與鷹架引導行為，參考家庭讀寫環境與家長任務特定自

我效能之構念與題項示例(Orellana et al., 2025); 面向四為聊書困難與引導負擔, 對照家庭共讀常見障礙與限制, 並情境化為接續提問與延伸追問之困境(Hansen & Calmar Andersen, 2025); 面向五為對 AI 聊書輔助之接受度, 參考家長教育科技接受度研究之多構面觀點並依情境調整措辭(Osorio-Saez et al., 2021)。

如表 23 所示, 家長在「家長對孩子理解狀態之覺察」與「對 AI 聊書輔助之接受度」之平均分數皆偏高, 顯示多數家長重視孩子理解狀態, 亦對 AI 作為家庭聊書輔助工具抱持正向態度。相較之下, 「聊書困難與引導負擔(反向後)」之平均較低, 且分散程度較高, 顯示家長在接續提問、延伸追問與維持對話深度上仍普遍感到困難, 且不同家庭間存在明顯差異。整體而言, 前導結果呈現出家庭聊書情境中「願意嘗試但容易卡關」的需求樣貌, 支持本研究將「低干擾回顧」與「層次化提問建議」作為系統設計核心。

表 23 前導問卷五面向描述性統計與信度(N=15)

面向	題數	平均數	標準差	Cronbach's α
【面向一】家庭聊書參與現況	3	3.67	0.95	0.821
【面向二】家長對孩子理解狀態之覺察*	2	4.13	0.52	0.268*
【面向三】提問調整與鷹架引導行為	4	3.95	0.76	0.858
【面向四】聊書困難與引導負擔(反向後)	4	2.78	1.04	0.891*
【面向五】對 AI 聊書輔助之接受度	5	4.12	0.83	0.926

*註: 面向四為反向題, 計算前以 6—原分數進行反向轉換, 使分數方向一致(分數越高代表越正向)。面向二僅含兩題, Cronbach's α 對題數高度敏感且估計較不穩定, 故本文不以其作為信度判準或推論依據, 而僅作為描述性指標解讀。

就家庭聊書情境而言(表 24), 多數家庭具一定共讀基礎, 共讀頻率以「每週 2 至 3 次」與「幾乎每天」為主。聊書內容則多集中於書中情節或重點內容, 其次為與孩子生活經驗的連結及角色想法或感受, 顯示家庭聊書多由情節重述出發, 並有一定比例能延伸至生活連結與角色理解。在閱讀後聊書時長方面, 各家庭呈現高度異質性, 顯示家庭互動節奏差異明顯; 因此, 後續系統若欲被實際採用, 需能在不同時長與互動節奏下提供低負擔且可快速理解的引導支援。

表 24 家庭聊書關鍵互動特徵與系統參與意願(N=15)

指標	主要結果%(人)
共讀頻率(單選)	幾乎每天 33%(5); 每週 2 至 3 次 47%(7); 每月 1 至 2 次 20%(3)
聊書內容(複選)*	情節及重點 80%(12 次); 生活連結 53%(8 次); 角色想法與感受 40%(6 次); 事件原因 20%(3 次); 很少討論 7%(1 次)
孩子回應狀況(單選)	簡短回答 33%(5); 能延伸說明 33%(5); 偶爾完整想法 20%(3); 主動提問 13%(2)
家長引導信心(單選)	普通 67%(10); 沒什麼信心 13%(2); 還算有信心 13%(2); 非常有信心 7%(1)
回應簡短時的反應(單選)	鼓勵多說 40%(6); 提示後追問 33%(5); 改問簡單題 20%(3); 結束話題 7%(1)
系統使用意願(單選)	是 66.7%(10); 否 33.3%(5)

*註: 「聊書內容」為複選題, 故以 N=15 為分母計算之比例總和可超過 100%。

綜合前導問卷結果可知, 家庭在共讀頻率與聊書內容上多具一定基礎, 但孩子回應表現呈現差異, 家長引導信心亦以普通為主。當孩子回應較簡短時, 家長多採取鼓勵多說或提示後再追問的方式維持對話, 與量表中所呈現之接續提問與延伸對話困難相互呼應。再加上多數家長對系統使用抱持正向意願, 顯示家庭端確實存在「低干擾、可累積、能協助接續提問」的聊書輔助需求, 因而支持本研究後續提出之設計理念與角色定位。

設計理念與角色定位

基於前導問卷所呈現之「接續提問與深化對話」需求樣貌，本研究進一步釐清 AI 家庭聊書助理的設計理念與角色定位如下。AI 家庭聊書助理的設計理念奠基於對話式閱讀與鷹架引導的理論觀點，核心假設在於：高品質的閱讀對話並非自然發生，而需要透過適當的引導與回饋，協助成人逐步發展具層次性的提問與回應行為。在家庭閱讀情境中，家長往往缺乏即時判斷孩子理解狀態與調整引導層次的專業訓練，使閱讀對話容易停留於表層或隨個人經驗而波動。基於此，本研究將 AI 的角色定位為「對話歷程的回顧與引導輔助者」，而非即時介入互動的教學者。系統透過累積家庭聊書紀錄，分析家長於對話中所呈現的提問形式與引導行為樣態，並在閱讀對話結束後提供回饋與建議，以支持家長在不增加認知負擔的情況下，逐步嘗試不同層次的閱讀對話引導。此一設計不在閱讀當下插入指令或打斷親子互動，而是在對話結束後以回顧方式提供支持，藉此兼顧系統輔助效果與家庭互動自然性。

提問建議分級之設計邏輯

為使「回顧式支持」能在不同家庭經驗與對話節奏中被實際採用，本研究進一步將提問建議設計為可分級呈現之引導機制。此一分級並非將家長固定歸類為特定能力類型，而是根據其歷次聊書對話中所呈現的提問與引導行為，作為當下提問建議內容與引導強度的調整依據。分級判斷主要聚焦於家長在對話中的表現狀態，例如是否以封閉式提問為主、是否出現延伸追問、是否嘗試引導孩子進行推論或經驗連結，以及是否能在孩子回答後進一步展開對話。除家長提問特徵外，系統亦會參考孩子的回應表現，如回答是否簡短、是否能延伸說明，作為判斷引導層級的依據。

在 AI 提問建議生成上，本研究現階段係以家庭聊書逐字稿、家長提問特徵與孩子回應表現作為分析基礎，先判斷家長目前所處之引導層級，再結合 CROWD 提問架構與分級規則產生後續建議問題。換言之，系統並非任意生成問題，而是依據對話表現提供具依據且可調整之提問建議，以提升其在家庭聊書情境中的可落實性。

此外，提問建議之分級採動態調整機制，可隨家庭聊書紀錄的累積逐步修正，使家長在多次閱讀對話歷程中，逐漸接觸更具延伸性與反思導向的提問形式，而非被限制於單一固定的引導模式。

系統功能模組

為支援家庭閱讀情境中閱讀對話的長期累積與動態引導，本研究提出之 AI 家庭聊書助理以「家庭聊書歷程」為核心，建構「家庭檔案」、「對話歷程引導」與「回饋調整」三個模組，形成可持續運作的閱讀對話輔助機制（如圖 1）。系統不以單次聊書活動的即時介入為目標，而是透過累積對話紀錄，逐步輔助家長調整其閱讀對話引導方式。

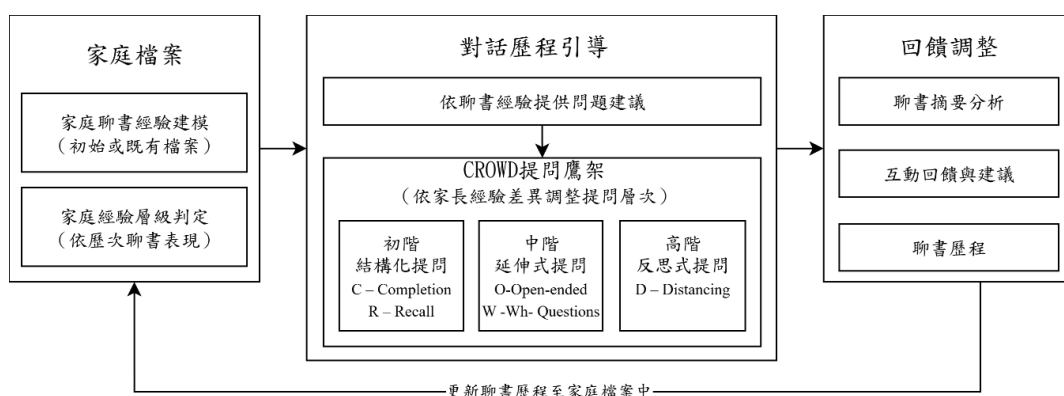


圖 6 家庭聊書系統模組

首先，家庭檔案模組負責整合每一次家庭聊書活動所產生的對話紀錄，建立家庭層級的聊書歷程資料，作為後續分析與引導的基礎。系統亦根據歷次聊書中家長所呈現的提問形式與引導行為，判定家庭經驗層級，以避免僅依單次表現進行判斷。

其次，對話歷程引導模組為系統核心，負責將家庭檔案中的聊書經驗轉化為實際可供家長採用的提問建議。系統依據家庭聊書經驗與當前對話狀態，結合 CROWD 提問架構，提供具層次性的引導建議，使提問內容能隨家長歷次聊書表現動態調整。

最後，回饋調整模組著重於協助家長回顧與反思閱讀對話歷程。系統會針對單次聊書活動進行摘要分析，提供對話重點與提問表現回饋，並將結果同步更新至家庭檔案，作為後續提問建議調整的依據。

整體而言，三個模組共同形成「記錄—分析—引導—回饋—再調整」的循環機制，使系統得以在不增加家長即時互動負擔的情況下，逐步支持其閱讀對話引導策略的調整。

閱讀前、中、後之支持流程

AI 家庭聊書助理之支持流程依閱讀對話的時間序列區分為閱讀前、閱讀中與閱讀後三個階段，並以歷次對話的累積與回顧作為核心設計概念（如圖 7）。系統採取低干擾、非即時介入方式，逐步協助家長調整其對話引導策略：閱讀前階段回顧家庭歷次聊書紀錄，整理家長過往的提問與引導表現並提供可調整的引導建議；閱讀中階段不即時介入互動，僅蒐集並紀錄對話歷程以維持自然節奏；閱讀後階段結合當次與歷次對話紀錄，協助家長回顧對話狀況、提供可延伸的引導方向，並將結果更新至家庭檔案中，作為下一次閱讀前準備之參考。透過此一流程設計，系統將每一次閱讀對話視為家庭閱讀發展歷程中的一環，並藉由歷次對話的累積、回顧與調整，逐步支持家庭閱讀對話品質的深化。

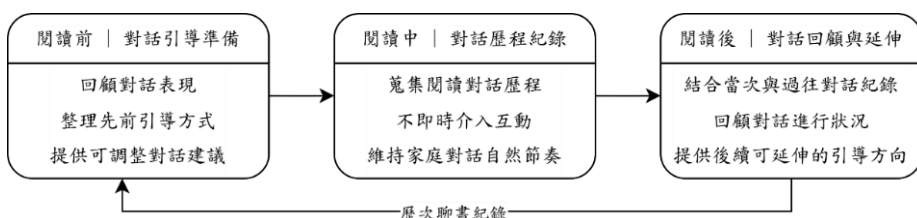


圖 7 閱讀前、中、後流程圖

未來研究方向

後續研究將以本研究所提出之「低干擾回顧」與「層次化提問建議」框架為基礎，進一步於真實家庭閱讀情境中蒐集使用歷程資料，檢驗 AI 家庭聊書助理是否能在不干擾家庭自然互動節奏的前提下，協助家長更穩定地延伸追問並逐步深化對話，並觀察孩子在閱讀後對話中的理解外顯表現是否隨之改變。

未來資料蒐集規劃

未來將以真實家庭閱讀情境中的親子對話歷程作為主要資料來源，持續蒐集家庭聊書活動之口語互動紀錄，涵蓋家長與孩子在閱讀後對話中的提問、回應與延伸互動。資料形式將以逐字稿為核心，並同步整理對話長度、回合數與提問類型分布等結構性資訊，以支援跨次追蹤分析。

後續研究問題

後續研究將聚焦三項問題：第一，家長在使用 AI 家庭聊書助理後，其提問方式是否由較封閉或表層的提問，逐步轉向更具延伸性、推論性與反思導向的引導行為；第二，當家長引導方式調整時，孩子在閱讀後對話中的回應是否同步呈現更完整的文本重述、因果推論、經驗連結或主動延伸等特徵；第三，不同家庭在使用 AI 聊書助理後之對話調整歷程是否存在差異，以及不同提問類型在家庭情境中的可行性與適配性為何。

評估方式與分析方向

在評估方式上，本研究將以真實家庭閱讀情境中的對話歷程分析作為核心研究取徑，不以閱讀理解測驗或標準化問卷作為主要成效指標，而是關注 AI 介入後親子閱讀對話在實際互動中的變化情形。後續研究將以家長提問品質作為核心成效指標，包含提問類型多樣性、延伸

追問能力、高層次引導比例，以及提問後孩子回應之完整度與延展性，並透過逐字稿編碼、回合分析與跨次比較進行檢驗。

對話分析將同時涵蓋家長與孩子兩個層面：在家長層面，分析焦點包含提問類型的使用分布、提問層次的調整情形，以及是否逐步採用更具延伸性與反思導向的引導方式；在孩子層面，則關注其回應內容是否呈現更完整的文本重述、因果推論、經驗連結或主動延伸等特徵，以反映閱讀理解在語言互動中的外顯表現。此外，後續研究亦將透過半結構式訪談蒐集家長的使用經驗與聊書感受，了解其對系統提問建議與回饋機制的理解、接受度與實際應用情形，作為對話歷程分析之補充。

研究限制

本研究屬設計框架提出與前導需求分析，前導樣本數較少，故目前結果主要作為需求描繪與設計依據，不宜逕行推論至所有家庭閱讀情境。其次，部分量表面向題數較少，其信度估計仍待後續增修題項與擴大樣本後進一步確認。再者，家庭聊書資料涉及私人互動情境，後續系統實作與研究執行將強化研究說明、知情同意、匿名化處理與資料保護機制，以回應家庭對錄音與分析之信任疑慮。未來研究亦將視研究條件規劃跨次追蹤，並採分階段導入或準實驗之對照設計，以更完整檢驗低干擾回顧機制對家庭閱讀對話品質之影響。

致謝

本研究在臺灣國科會人文處 (NSTC 114-2423-H-008-001-) 與「台灣中央大學學習科技研究中心」的資助下完成，僅此致謝。

參考文獻

- 涂弘旻 (2024)。AI 助理支持教師作為閱讀個人導師。〔未出版之碩士論文〕。臺灣中央大學網路學習科技研究所。
- Dowdall, N., Melendez-Torres, G. J., Murray, L., Gardner, F., Hartford, L., & Cooper, P. J. (2020). Shared Picture Book Reading Interventions for Child Language Development: A Systematic Review and Meta-Analysis. *Child Development*, 91(2), e383-e399. <https://doi.org/10.1111/cdev.13225>
- Hansen, J. A. J., & Calmar Andersen, S. (2025). Nudging Parental Engagement: Do Reminders Improve Shared Book Reading? *Journal of Behavioral Public Administration*, 8. <https://doi.org/10.30636/jbpa.81.381>
- He, K., Cervera, K., Levine, J., Xu, Y., Collins, P., & Warschauer, M. (2025). Promoting parent-child shared reading with a bilingual conversational agent. *International Journal of Human-Computer Studies*, 199. <https://doi.org/10.1016/j.ijhcs.2025.103489>
- Orellana, P., Cockerill, M., Valenzuela, M. F., Villalón, M., De la Maza, C., & Inostroza, P. (2025). The Influence of Home Language and Literacy Environment and Parental Self-Efficacy on Chilean Preschoolers' Early Literacy Outcomes. *Education Sciences*, 15(6). <https://doi.org/10.3390/educsci15060668>
- Osorio-Saez, E. M., Eryilmaz, N., & Sandoval-Hernandez, A. (2021). Parents' Acceptance of Educational Technology: Lessons From Around the World. *Front Psychol*, 12, 719430. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.719430>
- Pillinger, C., & Vardy, E. J. (2022). The story so far: A systematic review of the dialogic reading literature. *Journal of Research in Reading*, 45(4), 533-548. <https://doi.org/https://doi.org/10.1111/1467-9817.12407>
- Tepetaş Cengiz, G. Ş., & Erol, D. (2021). Validity And Reliability Study of the Parent-Child Shared Book Reading Inventory. *Psycho-Educational Research Reviews*, 10(2), 328-350.

https://doi.org/10.52963/PERR_Biruni_V10.N2.23

Towson, J. A., Fetting, A., Fleury, V. P., & Abarca, D. L. (2017). Dialogic Reading in Early Childhood Settings: A Summary of the Evidence Base. *Topics in Early Childhood Special Education*, 37(3), 132-146. <https://doi.org/10.1177/0271121417724875>

Urbani, J. M. (2020). Dialogic Reading: Implementing an Evidence-Based Practice in Complex Classrooms. *TEACHING Exceptional Children*, 52(6), 392-402. <https://doi.org/10.1177/0040059920917694>

Whitehurst, G., Epstein, J., Angell, A., Payne, A., Crone, D., & Fischel, J. (1994). Outcomes of an Emergent Literacy Intervention in Head Start. *Journal of Educational Psychology*, 86, 542-555. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.86.4.542>

Yusuf, H., Money, A., & Daylamani-Zad, D. (2025). Pedagogical AI conversational agents in higher education: a conceptual framework and survey of the state of the art. *Educational technology research and development*, 73(2), 815-874. <https://doi.org/10.1007/s11423-025-10447-4>