

閱讀態度、閱讀環境與閱讀理解能力之關聯性研究——以國小六年級學生為例

宋華瑋、李筱丰

健行科技大學企業管理碩士班研究生、健行科技大學企業管理系助理教授

摘要

本研究主要在探討閱讀態度、閱讀環境以及閱讀理解能力之關聯性。本研究採用問卷調查法，以桃園市一所國小六年級的學童為研究對象，共發放245份問卷，有效問卷238份，有效回收率為97.1%。研究結果主要發現：一、不同性別及父母教育程度不同者，閱讀態度有顯著差異；不同家庭狀況者，閱讀態度無顯著差異。二、不同性別、家庭狀況及父母教育程度不同者，閱讀環境有顯著差異。三、閱讀理解能力女性學童顯著優於男性學童；與父母同住者。四、學童的閱讀環境對閱讀態度有顯著正向影響。五、學童的閱讀環境對閱讀理解能力有部分顯著正向影響。六、學童的閱讀態度對閱讀理解能力是顯著正向影響。七、閱讀態度對閱讀環境與閱讀理解能力的關係為完全中介效果。並根據研究發現提出後續研究與實務相關建議。

關鍵詞：閱讀環境、閱讀態度、閱讀理解能力

* 本文於 110.03.24 收稿，110.05.19 接受發表。

壹、緒論

1.1 研究背景與動機

閱讀不僅可帶給人知識，還可為人打開一扇通往古今中外的門，並可刺激大腦神經的發展、減少自己因無知所引起的焦慮，也能增加個體受挫的能力（洪蘭與曾志朗，2001）。在現今資訊爆炸的時代，要適應社會，就得隨時吸收新知，而獲得新知的主要方式就是閱讀。由上可知，身為教育工作者，應培養孩子的閱讀能力，並令其有批判及解決問題的素養。而在12年國教課綱的推動下，孩子未來所要接觸到的閱讀量大量增加，也不再只是提取訊息，更須推論理解文章、題目中的含義才有辦法正確回答問題。正因如此，教育工作者應把閱讀理解視為最重要的能力之一，培養孩子能自主閱讀，並將文本上的知識轉化為自身知識，讓孩子能滿足自身的好奇心。

美國於1995年開始陸續提出「美國閱讀挑戰」(America Reads Challenge)、「閱讀卓越方案」(Reading Excellence Program)、「閱讀高峰會」(The Reading Summit)等措施（林天佑，2001）。George W. Bush 上任後，則提出 No Child Left Behind 的教育改革方案，特別補助閱讀環境較差的弱勢學生。依據美方的研究指出，學童若無法在三年級結束前具備基礎閱讀能力，未來其他學科的學習上，亦會到挫折。而根據全美的閱讀評量結果，美國內陸地區幾乎有70%的四年級學童不具備基本的閱讀能力，所以 Bush 將「閱讀優先」作為政策主軸，希望在五年內，讓美國所有學童在小學三年級以前具備基本閱讀能力（齊若蘭，2002）。

英國將1998年9月到1999年8月，訂為全國閱讀年，全國各級學校每天增加一小時的讀寫課程；而日本文部省則訂2000年為「兒童閱讀年」，透過撥款資助民間團體舉辦為兒童說故事活動、充實學校圖書，並促成「國際兒童圖書館」啟用（林武憲，2000）。另外，國內前教育部長曾志朗從2000年至2003年，積極推動「全國兒童閱讀運動」，希望透過社會、家庭與學校的共同合作，培養兒童閱讀習慣，發展其功能性及思考性的閱讀，並增進親子互動，藉由校園辦理各項推廣活動、親子共同活動，營造閱

讀環境，建立專屬網站等（黃雅文，2003）。由上可知，各國皆對閱讀越來越重視，畢竟國民基本程度的提升需透過閱讀能力提升來實現，因此由政府將閱讀列為教育重點目標，並直接統整資源，使學校、家庭互相配合，為培養兒童的閱讀習慣努力。

許碧勳（2001）指出語文教學應包含聽、說、讀、寫、作五個面向；閱讀為重要的一環，必須從小培養閱讀的習慣，才可讓兒童從閱讀中獲得樂趣。陳淑絹（1996）認為閱讀教學是各科學習的基礎，並非只是單純的提昇語文的能力，若小三以前能擁有優良的閱讀基礎，將會使日後各種學科的學習更為輕鬆。綜上所述，閱讀是學習的基礎和媒介，學生閱讀理解能力將直接影響各學科的學習成效，所以在國小教學現場閱讀課程應被大力推廣。

影響閱讀理解能力的因素有許多面向，但過往的研究指出孩子身處的環境以及孩子自身態度對閱讀理解的影響最大。態度屬於個人內在變因較難控制，而環境屬於外在變因較易操控，所以在環境因素的改變後，是有機會影響到孩子本身的閱讀態度、動機、習慣等內在因素，以利其增進閱讀理解能力。

想要讓孩子能夠自主閱讀、喜歡閱讀，閱讀環境的塑造尤為重要。家庭是孩子第一個學習場域，尤其兒童閱讀的地點常是家中，課外讀物的來源也大多是父母購買（林文寶，2000；林美鐘，2002；高蓮雲，1992；馮秋萍，1998）。Michael and Susan（1988）發現到孩子閱讀能力的好壞、閱讀態度的良好與否，都與父母閱讀與否有直接關係，愛閱讀的學童，閱讀能力好，其父母常閱讀，也鼓勵孩子閱讀。但現今大多數為雙薪家庭的狀況下，父母親是否仍有時間閱讀、有時間陪伴孩子閱讀，甚至是陪伴孩子一起探求書本、文章中的知識，都是本研究的駐要動機之一。

學校是孩子除了家庭外，最早接觸的有組織的學習場域。Smith（1989）指出造就一位終身學習者與其在學校教育時期所發展出正面積極的閱讀態度息息相關，如果在學校教育時期發展出負面的閱讀態度，其成長後多半對閱讀態度仍是負面的，且對閱讀興趣不高。在 Gambrell、Palmer、Codling and Mazzoni（1996）的研究卻發現，孩子最常借閱圖書的地方，

通常在班級圖書角，而不是社區或學校圖書館；孩子最喜歡閱讀的書，也是來自於班級圖書角。由以上研究可以得知孩子的閱讀態度與班級閱讀環境息息相關。因此，瞭解學校閱讀環境對於學童閱讀理解能力的影響，也是本研究的主要動機之一。

當我們告訴孩子一個問題的答案時，其實也就奪走孩子一次冒險的權利。而在教導孩子從被動閱讀到主動閱讀的過程中，不僅要塑造好的閱讀環境，更要讓孩子的閱讀態度愈來愈好。Huck (1973) 指出，如果孩子不喜歡閱讀，則所有閱讀教導就沒有意義。閱讀態度是一種對於閱讀的感覺系統，這樣的感覺系統促成學習者達成或阻礙其進入閱讀狀態 (Alexander & Filler, 1976)。因此，本研究也想要進一步探討閱讀態度對於學童的閱讀行為與閱讀成效的影響。

1.2 研究目的

本研究的主要目的在探討閱讀環境、閱讀態度與閱讀理解能力之關係。而本研究的主要目的為：

- 一、 瞭解國小六年級學童的閱讀態度、閱讀環境以及閱讀理解能力之現況。
- 二、 瞭解不同背景變項的國小六年級學童在閱讀態度方面的差異情形。
- 三、 瞭解不同背景變項的國小六年級學童在閱讀環境方面的差異情形。
- 四、 瞭解不同背景變項的國小六年級學童在閱讀理解能力方面的差異情形。
- 五、 探討國小六年級學童的閱讀態度、閱讀環境與閱讀理解能力的關聯性。
- 六、 探討國小六年級學童的閱讀環境對閱讀理解能力的影響。
- 七、 探討國小六年級學童的閱讀態度對閱讀理解能力的影響。

貳、文獻探討

2.1 閱讀理解能力

一、閱讀理解的意義

Pearson and Johnson(1978)將閱讀理解定義為讀者和作者之間的對話，是讀者依其所擁有的背景知識解釋以及建構自己的閱讀內容。Alexander and Heathington (1988)認為閱讀的目的是在於獲得文章的意義。因此，閱讀理解就是從文字轉換成意義的一種技巧。閱讀理解的主理論架構來自於訊息處理理論 (information processing theory)，強調閱讀是一項「互動」和「主動建構」的歷程。在此歷程中，讀者藉由文章訊息與既有認知基模 (schema) 產生互動，進而建構閱讀內容的意義 (賴明貞，2003)。潘麗珠(2009)認為傳統的國語文教學，一般著重在文字的形、音、義和文章形式上的講解與分析，而閱讀教學僅是附屬。然而就目前知識取得的方便性來看，閱讀理解能力的培養應遠大於傳統的國語文教學。

二、閱讀理解的相關研究

有關閱讀理解的相關文獻中，謝美寶(2003)，以問卷調查法針對高雄縣國小六年級學生進行研究，研究結果發現，1.國小學生閱讀理解表現差異頗大。2.國小學生家庭閱讀環境與閱讀理解表現有顯著正相關。3.國小學生閱讀態度和家庭閱讀環境能部份預測閱讀理解表現。李燕妮(2005)透過準實驗設計法，以臺中縣一所國小二年級兩班學童為對象進行探討，研究結果發現1.受分享式閱讀教學之實驗組學生在「閱讀理解表現」之字面理解部分上的得分，與控制組無顯著差異。2.接受分享式閱讀教學之實驗組學生在「閱讀理解表現」之推論理解部分上的得分，與控制組無顯著差異。葉凌秀

(2006)透過問卷調查法，以高雄市國小六年級學生為例，研究結果發現，1.國小學童整體閱讀動機和閱讀理解表現皆呈顯著正相關。2.國小學童學校閱讀環境與閱讀動機能預測閱讀理解表現。黃舒勤(2008)以問卷調查法針對高雄市國小高年級學生進行研究，發現1.國小高年級學童的家庭閱讀環境、閱讀理解策略與閱讀理解表現在平均數之上。2.不同背景變項的

國小高年級學童在閱讀理解策略上有顯著差異。3.不同性別及父母親教育程度不同的國小高年級學童在閱讀理解表現上有顯著差異。4.國小高年級學童閱讀理解策略和閱讀理解表現皆為顯著正相關。5.國小高年級學童的家庭閱讀環境和閱讀理解策略能部分預測閱讀理解表現。鍾馥如(2009)以問卷調查發針對台灣地區國小六年級學童為對象進行研究，研究結果發現，1.國小學童具有積極的自由閱讀行為，閱讀數量較多、閱讀頻率較高與一次看很多本課外讀物的國小學童其閱讀理解表現明顯優於其他類型的同儕。2.國小學童閱讀環境與自由閱讀行為有顯著正相關，國小學童的自由閱讀行為與其閱讀理解表現有顯著正相關。3.國小學童的家長閱讀行為與自由閱讀行為能顯著預測學童的閱讀理解表現。4.不同性別、父母親教育程度之國小學童其家庭閱讀環境與閱讀理解表現有顯著差異。王秀梅(2010)透過問卷調查法，針對台中縣國小六年級學生為對象，研究結果發現，1.國小六年級學生家庭閱讀環境、班級閱讀環境與閱讀理解表現現況大致良好。2.不同社經地位之國小學生閱讀理解表現有顯著差異，高社經地位優於中社經地位與低社經地位。3.國小六年級學生之家庭閱讀環境與閱讀理解表現有正相關。

2.2 閱讀環境

本研究認為閱讀環境，可以區分為家庭閱讀環境以及班級閱讀環境，一、在家庭閱讀環境的方面，根據林文寶（2000）的研究調查，兒童閱讀課外讀物的場所以家中79.8%最多，其次是圖書館與班級教室，父母親實為推展閱讀的關鍵。家庭環境影響著兒童的閱讀，將影響兒童閱讀的家庭環境因素整合在一起，即構成「家庭閱讀環境」。黃敏秀（2002）將家庭閱讀環境分為家長社經地位、家庭閱讀材料與父母閱讀引導三方面探討，認為家庭閱讀環境是指父母提供讀寫材料、引導及鼓勵幼兒閱讀，以利幼兒早期讀寫能力萌發的支持情形。謝美寶（2003）則將家庭閱讀環境分為父母的閱讀習慣、親子的閱讀互動、父母親的教育期望、家庭閱讀資源四方面，認為父母若能有閱讀習慣成為孩子的好榜樣，注重親子閱讀互動關係建立，對孩子有期望並且提供豐富的閱讀資源，將有助於孩子閱讀理解能力。Price（1976）指出家庭若能為孩子提供不同種類的

雜誌、圖畫書和其他的資源，將易使孩子成為資優早期閱讀者。Whitehead (1984) 的研究發現影響兒童閱讀興趣的重要因素包括：文化背景、父母的期望以及家中有豐富的閱讀資料。Weindelin and Danielson (1988) 則建議學校要告知父母在學童閱讀歷程中的重要性，他們可以在閱讀上鼓勵、幫助子女，並且以此提供一個良好的家庭閱讀環境。Mellon (1992) 提到大部分的學童都很樂意去閱讀父母為他們所選擇的書，他建議在家裡呈現不同的閱讀媒材，並且成人有閱讀行為的示範，可以成功的引起孩子在家的閱讀動機。McQuillan (1996) 的研究發現，家中讀物數量和兒童的閱讀量成正相關。

家庭閱讀環境的意義，通常可包括父母親的閱讀習慣、家庭閱讀資源以及親子共讀等。一、父母親的閱讀習慣，家庭是孩子的第一個學習場域，許多的學習都從家庭開始萌芽，閱讀當然也不例外。而家長則是孩子的第一個閱讀學習榜樣，若家長能以身作則閱讀，孩子自然也會在耳濡目染下喜歡上閱讀。國內的信誼基金會在民國 79 年所做的研究發現：母親若有閱讀習慣，孩子的閱讀頻率會較高，其閱讀行為的表現也較佳。李素足 (民87) 提出，當大人從閱讀中獲得樂趣時讓孩子發現，將使他們覺得閱讀是值得活動，接著孩子從閱讀中獲得情感經驗時，將進而引發孩子的閱讀動機。游福生 (民89) 則提出，父母若在家中給孩子良好的閱讀身教，孩子會自然模仿，孩子生活在充滿閱讀的環境中，不需要強迫也將主動閱讀。Dix (1976) 的研究指出當孩子是一位優秀閱讀者，他們的父母本身也會是閱讀者，他們閱讀是因為快樂，並可成為孩子的閱讀楷模。Dwyer and Joy (1980) 指出，父母的閱讀習慣及對於閱讀的態度，將會影響孩子的閱讀態度。Jobe (1982) 調查指出會主動閱讀的成人，通常於學前開始就有閱讀習慣，並且其父母擁有許多書籍。Nebor (1985) 的研究指出，父母若有閱讀習慣，其子女對閱讀活動的興趣較高。Michael and Susan (1988) 的研究也發現，兒童的閱讀能力、是否喜歡閱讀，都與父母是否閱讀有直接關係。二、家庭閱讀資源，Jobe (1982) 調查主動閱讀的成人，其父母擁有許多書。Morrow (1982) 發現家中有較多書籍時，兒童對對讀寫活動興趣也會較高。Bobel (1981) 發現資優的中年級兒童

大多數處在容易取得圖書的環境，且其父母會唸書給孩子聽。Meyer、Hastings and Linn (1990) 的研究指出家中閱讀資源取得的便利性會影響孩子的讀寫發展。而 Mellon (1992) 提到大部分的學童都很樂意去閱讀父母為他們所選擇的書，他建議在家裡呈現不同的閱讀媒材，並且成人有閱讀行為的示範，可以成功的引起孩子在家的閱讀動機。而國內研究發現，兒童課外讀物來源以父母購買居多（林文寶，2000；林美鐘，2002；高蓮雲，1992；馮秋萍，1998）。因此家中是否有課外讀物，和家中的藏書是否為兒童感興趣的，都會影響兒童的閱讀動機，而且父母在兒童課外閱讀活動中擔任決策者與監督者，為兒童選購優良書籍，並鼓勵兒童多閱讀課外讀物，都會影響兒童對閱讀活動的想法（馮秋萍，1998）。黃敏秀（2002）指出讀書地點的設置、提供豐富的閱讀教材以及適當輔材的支持，都對兒童閱讀行為的發展與閱讀興趣的培養有利。Elkind and Briggs (1973) 發現早期閱讀者的父母較常帶孩子上圖書館。Anglum、Bell and Roubinek (1990) 的研究顯示兒童去圖書館的頻率與其閱讀理解能力有正相關。Ramos and Krashen (1998) 發現二至三年級的學童透過每月參加圖書館的親書活動，能夠增加學童對書本的興趣與在家中的閱讀頻率，而提供學童感興趣的書也能刺激其閱讀動機。黃敏秀（2002）指出父母若能帶兒童去圖書館、書局等地方，對於兒童的閱讀興趣培養有正向影響。但黃齡瑩（2003）卻發現有41.3%的父母從來沒有帶孩子到圖書館，有46.3%的父母曾帶孩子到圖書館，其中頻率最高的是每月至少一次佔20.7%，整體而言，父母帶孩子到圖書館的頻率並不高。三、親子共讀，Spiegel (1981) 提到父母在子女的閱讀中扮演關鍵性的角色。在閱讀的過程中，親子互動越頻繁，孩子將有愈好的閱讀理解表現（Snow，1983；Teale，1978）。Nebor (1985) 指出，父母若指導兒童閱讀，則能增進兒童的閱讀能力。Hines (1995) 的研究顯示，孩子喜歡父母唸書給他們聽，並一起討論書本內容，另外父母在兒童的讀物選擇上擁有極大的權力。楊怡婷（民 83）在研究中發現，母親的教育程度、閱讀或是伴讀頻率對幼兒的閱讀頻率會產生正向影響。張湘君、林文寶（民 88）研究提出，雖然家中的閱讀資源多為父母所買，但僅有 31%的家長會願意陪伴孩子

閱讀。賴苑玲（民 91）提出時常親子共讀，讓父母從旁鼓勵、示範或協助，將容易養成孩子閱讀的好習慣。綜上所述，親子共讀對於孩子的閱讀理解能力會產生正向影響。

二、班級閱讀環境方面，在學校環境中，班級是孩子學習的主要場所，孩子在此會受到教師、同儕的影響。如果教師能在班級內營造一個優良的閱讀環境，進而培養孩子正向的閱讀態度，那將會大幅增進孩子的閱讀理解能力。在 Chambers(1996)的閱讀循環理論中，他認為閱讀時會遵循著一定的循環歷程。每項環節都將牽動一個結果，其中並不是直線關係，而是一個不停止的循環，所以開始正是結束，結束又是開始。包括 (一)選書。選書是閱讀活動的起頭。當我們想要閱讀時，會從手邊隨手可得的書本中做挑選。若是書本的數量、種類不夠豐富多元，自然無法引起孩子的閱讀興趣。而透過陳列書本的方式也會影響我們是否選擇該書。(二)閱讀，給予孩子充足的閱讀時間，讓他們能體會到閱讀的樂趣，並給予一個能夠讓孩子專注閱讀的環境，這樣才能讓孩子專心閱讀不受干擾。(三)反應，透過同儕間的互動讓孩子能更深入思考書本中的內容，教師可以透過正式課程的時間進行共讀的正式討論，也可以鼓勵孩子在下課時間分享自己最近所閱讀的書籍，讓閱讀利用同儕的力量發酵，進而達到閱讀循環。(四)有協助能力的成人，若能有位具有閱讀經驗並值得信任的成人能從旁協助，孩子就能克服閱讀歷程中所出現的困難。於是在中心點上強調「有協助能力的成人」，而在班級中這樣的角色就是教師。

2.3 閱讀態度

一、閱讀態度的意義

Alexander and Filler(1976)認為閱讀態度是一種對於閱讀的感覺系統，這樣的感覺系統促成學習者達成或阻礙其進入閱讀狀態。Simth(1990)將「閱讀態度」定義為是一種心理狀況，是有感覺和情緒的，這種心理狀況會提昇或降低個人參加閱讀活動的可能性。Mathewson(1994)認為閱讀態度包含：(1)閱讀的行動準備度(2)對閱讀的感覺(3)閱讀的信念，這些是造成一個人願意持續閱讀的原因。Alexander 與 Heathington(1988)則指出，閱讀情意領域當中包含：閱讀動機、閱讀興趣、閱讀態度以及閱讀的自

我概念，其中又以閱讀態度最重要，因為其不僅對閱讀理解能力有影響，更是影響個人是否有意願參與閱讀相關活動的原因。依前文所述，學者將態度分成認知、情感以及行為三個構面，Fishbein and Ajzen (1975) 也認為閱讀態度含有信念、感覺和行為三種成分，即學生對閱讀的知識、閱讀的評價及閱讀的行為，包括：(一) 信念：顯露在學生期望閱讀所持的思想、想法、知識或意見。(二) 感覺：反映在學生對閱讀的評價從消極至積極的連續面上。(三) 行為：顯現在學生閱讀活動中實際的引申事物。

綜上所述，我們可以得知閱讀態度所包含的面向很廣，學者們各自有不同的重點。所以本研究認為閱讀態度包含知(認知)、情(情感)、意(意念)與行(行為)等成分，影響個人對閱讀活動的選擇。所以如果可以從小培養孩子有積極正向的閱讀態度，閱讀將成為他終生的興趣，想必會使其受益良多。

二、閱讀態度的相關研究

對於閱讀態度之相關研究發現，閱讀態度在性別方面有顯著差異，大部分是女生的閱讀態度較為正向積極。各家學者在不同時間研究指出在性別方面，女生的閱讀態度顯著優於男生。萬瓊月(2002)研究三到六年級國小學生兒童讀物之閱讀興趣、閱讀態度及閱讀推動方案之相關。指出四、五年級的學童，男生、女生在閱讀態度上並無顯著差異。研究發現，性別對閱讀態度造成影響，來自於性別先天的差異及後天的社會期望，使得男生和女生在閱讀態度上有所不同；然而也普遍呈現女生較男生閱讀動機高的現象。在閱讀態度相關研究中，在性別方面明顯存在差異性。故在推展閱讀活動時，必須留意性別在閱讀態度上的差異，激勵學童之正向積極的閱讀態度。再者，由上述閱讀動機相關理論研究可發現，閱讀態度在年級方面有顯著差異，而且是與年級呈現反比成長的情況(王淑敏，2012；古秀梅，2005；林美鐘，2002；陳雁齡，2002；Rains, 1993)，即學童年級越高，而閱讀態度卻降低。其中較特別的是，萬瓊月(2002)研究結果顯示閱讀態度與學童的年級並無差異。研究發現，閱讀態度會隨著年級的不同而有所變化，且與年級呈反比成長。如何讓學生能輕鬆自在、沒有壓力的進行閱讀活動，是努力的方向。

參、研究設計與實施

3.1 研究架構

- H1：不同背景變項的學童在閱讀態度方面有顯著差異。
- H1a：不同性別的學童在閱讀態度方面有顯著差異。
 - H1b：不同家庭狀況的學童在閱讀態度方面有顯著差異。
 - H1c：父親教育程度在學童閱讀態度方面有顯著差異。
 - H1d：母親教育程度在學童閱讀態度方面有顯著差異。
- H2：不同背景變項的學童在閱讀環境方面有顯著差異。
- H2a：不同性別的學童在閱讀環境方面有顯著差異。
 - H2b：不同家庭狀況的學童在閱讀環境方面有顯著差異。
 - H2c：父親教育程度在學童閱讀環境方面有顯著差異。
 - H2d：母親教育程度在學童閱讀環境方面有顯著差異。
- H3：不同背景變項的學童在閱讀理解能力方面有顯著差異。
- H3a：不同性別的學童在閱讀理解能力方面有顯著差異。
 - H3b：不同家庭狀況的學童在閱讀理解能力方面有顯著差異。
 - H3c：父親教育程度在學童閱讀理解能力方面有顯著差異。
 - H3d：母親教育程度在學童閱讀理解能力方面有顯著差異。
- H4：學童的閱讀環境對閱讀態度有顯著正向影響。
- H5：學童的閱讀環境對閱讀理解能力有顯著正向影響。
- H6：學童的閱讀態度對閱讀理解能力有顯著正向影響。
- H7：閱讀態度對閱讀環境與閱讀理解能力之間關係是顯著中介效果。

3.2 研究對象

本研究對象為桃園市一所國小之六年級學童，共九個班級進行問卷調查，受測學生總計共有245人。問卷回收後剔除填答方式不正確及填答不完整的無效問卷後，共得有效問卷238份。其中男生有127人，占53.4%，女生有111人，占46.6%。

3.3 研究工具

根據研究目的及相關文獻探討，本研究以閱讀態度問卷、家庭閱讀環境問卷、班級閱讀環境問卷以及閱讀理解困難篩選測驗加以評量，茲就各項工具分述如下：

3.3.1 個人基本資料

為確保資料蒐集完整，將個人基本資料表列為第一部分，目的在瞭解國小學生的背景資料，包含學生的性別、年級、家庭狀況、父母教育程度等題項。

3.3.2 閱讀態度問卷

本研究之閱讀態度量表採用周芷誼(2006)所編的閱讀態度問卷稍作修改，本量表係參考羅彥文(1995)、林秀娟(2001)、談麗梅(2002)、陳玟里(2003)與謝美寶(2003)等人的研究與相關文獻編製而成。採 Likert 五點量表，本研究以受試者「閱讀態度量表」之得分來代表其個人的閱讀態度，總表分數愈高，表示其閱讀態度愈好，分數愈低則反之。本問卷原為23題，但因考慮因素負荷量，故刪除第13、15以及16題，本問卷目的在瞭解國小六年級學童的閱讀態度。在信度考驗方面，進行內部一致性分析的結果顯示，量表整體之 Cronbach α 係數達 .94，各向度之 Cronbach α 係數分別為：「閱讀愉悅性」是 .91、「閱讀主動性」是 .88及「閱讀積極挑戰性」是 .72。本研究以主軸法抽取三個因素，第一個因素包含九題，其內容多與閱讀愉悅性有關(如「2.能完全了解自己閱讀的課外書內容，是令我高興的一件事」、「12.我覺得看課外書是一件很愉快的事」)，因此將其命名為閱讀愉悅性。第二個因素包含八題，其內容多與閱讀主動性有關(如「21.我在空閒時，常會閱讀各種課外書」、「9.閱讀是我的興趣之一」)，因此將其命名為閱讀主動性。第三個因素包含三題，其內容多與閱讀積極挑戰性有關(如「8.閱讀課外書時，如遇到不懂的字詞，我會主動尋找答案」)，因此將其命名為閱讀積極挑戰性。此三個因素共可解釋61.58%的變異。整體信效度良好。

3.3.3 家庭閱讀環境問卷

本研究之家庭閱讀環境量表採用周芷誼(2006)所編的家庭閱讀環境

問卷稍作修改，本量表係參考羅彥文(1994)、謝美寶(2003)、方子華(2004)等人的研究與相關文獻編製而成。採 Likert 五點量表，本研究以受試者「家庭閱讀環境量表」之得分來代表其個人的家庭閱讀環境，總表分數愈高，表示其家庭閱讀環境愈好，分數愈低則反之。本問卷原為20題，但因考慮因素負荷量，故刪除第9、13、14、16、19以及20題，本問卷目的在瞭解國小六年級學童的家庭閱讀環境。在信度考驗方面，進行內部一致性分析的結果顯示，量表整體之 Cronbach α 係數達 .89，各向度之 Cronbach α 係數分別為：「父母親的閱讀習慣」是 .88、「家庭閱讀支持行為」是 .75及「親子共讀」是 .75。

本研究以主軸法抽取三個因素，第一個因素包含五題，其內容多與父母親的閱讀習慣有關(如「4.父母親喜歡閱讀」、「2.父母親平常在家會閱讀書籍」)，因此將其命名為父母親的閱讀習慣。第二個因素包含四題，其內容多與家庭閱讀支持行為有關(如「17.父母親會讓我去圖書館借書或看書」、「7.父母親會鼓勵我從事閱讀活動」)，因此將其命名為家庭閱讀支持行為。第三個因素包含五題，其內容多與親子共讀有關(如「12.父母親會陪我閱讀課外書」、「8.父母親會和我分享他們看的書或文章」)，因此將其命名為親子共讀。此三個因素共可解釋60.15%的變異。整體信效度良好。

3.3.4 班級閱讀環境問卷

本研究之班級閱讀環境量表採用周芷誼(2006)所編的班級閱讀環境問卷稍作修改，本量表係參考與張怡婷(2003)、方子華(2004)的研究與相關文獻編製而成。採 Likert 五點量表，本研究以受試者「班級閱讀環境量表」之得分來代表其個人的班級閱讀環境，總表分數愈高，表示其班級閱讀環境愈好，分數愈低則反之。本問卷原為27題，但因考慮因素負荷量，故刪除第4、9、11、13、18、19、20以及22題，本問卷目的在瞭解國小六年級學童的班級閱讀環境。在信度考驗方面，進行內部一致性分析的結果顯示，量表整體之 Cronbach α 係數達 .88，各向度之 Cronbach α 係數分別為：「教師支持閱讀行為」是 .90、「同儕共讀習慣」是 .88及「班級閱讀資源友善」是 .87。本研究以主軸法抽取三個因素，

第一個因素包含八題，其內容多與教師支持閱讀行為有關(如「8.老師會和同學一起閱讀一本書，並且討論其內容」、「2.老師會向同學推薦優良課外書」)，因此將其命名為教師支持閱讀行為。第二個因素包含五題，其內容多與同儕共讀習慣有關(如「17.我會讀同學推薦的書，讀完後和同學分享閱讀後的感想」、「15.我常會把我的閱讀心得感想分享給班上同學聽」)，因此將其命名為同儕共讀習慣。第三個因素包含四題，其內容多與班級閱讀資源友善有關(如「24.班上的圖書在拿取上很方便」、「23.班上有文學.自然科學等不同種類的書籍」)，因此將其命名為班級閱讀資源友善。此三個因素共可解釋65.87%的變異。

3.3.5 閱讀理解困難篩選測驗

本研究閱讀理解能力測驗問卷採用柯華葳(1999)所設計的「閱讀理解困難篩選測驗」，評估受試者的閱讀理解能力。測驗內容包括文意題、命題組合題及理解題等三類題型，共有20題選擇題，每題有四個答案選項，答對一題給一分，滿分為二十分。信度方面：六年級175人在該測驗的Cronbach α 為.80。(柯華葳，1999)。

肆、研究結果與分析

4.1 國小六年級學童背景之現況分析

本研究對象為桃園市一所國小之六年級學童，共九個班級進行問卷調查，受測學生總計共有245人。問卷回收後剔除填答方式不正確及填答不完整的無效問卷後，共得有效問卷238份，其中男生127人(53.4%)，女生111人(46.6%)；與祖父母、父母同住者57人(24.1%)、與父母同住者150人(63.3%)、只與父親同住者6人(2.5%)、只與母親同住者16人(6.8%)、其他者8人(3.4%)；父親教育程度為研究所者46人(21.9%)、大學者74人(35.2%)、專科者31人(14.8%)、高中職者50人(23.8%)、國中以下者9人(4.3%)；母親教育程度為研究所者32人(15%)、大學者85人(39.7%)、專科者43人(20.1%)、高中職者41人(19.2%)、國中以下者13人(6.1%)

4.2 相關分析

表 4-1 研究變項之平均數、標準差、信度與相關係數表

	平均數	標準差	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
1.性別	0.53	0.50	-													
2.閱讀理解能力	17.27	2.85	-.270***	(.75)												
3.家庭閱讀環境	3.13	0.83	-.110	.244***	(.89)											
4.家庭閱讀環境-父母親的閱讀習慣	2.90	1.04	-.056	.152*	.865***	(.88)										
5.家庭閱讀環境-家庭閱讀支持行為	3.63	0.96	-.212**	.324***	.818***	.567***	(.75)									
6.家庭閱讀環境-親子共讀習慣	2.97	0.92	-.034	.168**	.841***	.559***	.569***	(.75)								
7.班級閱讀環境	2.86	0.70	-.150*	.122	.421***	.353***	.358***	.356***	(.88)							
8.班級閱讀環境-教師閱讀支持行為	2.74	0.91	-.029	.002	.220**	.184**	.201**	.173**	.845***	(.90)						
9.班級閱讀環境-同儕共讀習慣	2.34	0.96	-.214**	.051	.357***	.337***	.221**	.326***	.657***	.320**	(.88)					
10.班級閱讀環境-班級閱讀資源友善	3.59	1.00	-.133*	.294***	.384***	.288***	.382***	.317***	.625***	.303***	.212**	(.87)				
11.閱讀態度	3.37	0.82	-.228***	.254**	.581***	.467***	.587***	.435***	.329***	.102	.342***	.322***	(.94)			
12.閱讀態度-閱讀愉悅性	3.76	0.89	-.182**	.295***	.538***	.411***	.563***	.411***	.272***	.051	.273***	.326***	.938***	(.91)		
13.閱讀態度-閱讀主動性	2.90	0.93	-.279**	.201**	.517***	.434***	.518***	.373***	.321***	.122	.357***	.246***	.907***	.736***	(.88)	
14.閱讀態度-閱讀積極挑戰性	3.42	0.94	-.106	.192**	.518***	.428***	.494***	.402***	.275***	.102	.266***	.285***	.751***	.676***	.545*	(.72)

說明：* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$ ； $n=238$ 。括弧內為內部一致性，其中性別男性為1、女性為0；閱讀理解能力分數介於0至20之間；其餘均為 Likert5點尺度量表。

4.3 人口背景變項各研究之變異數分析

依據各變項構面進行單因子變異數分析，發現在閱讀理解能力 $F=18.57$ ，女性學童顯著優於男性學童；在家庭閱讀環境-家庭閱讀支持行為 $F=11.01$ ，女性學童在此構面的感受度明顯高於男性學童；在班級閱讀環境 $F=5.45$ ，女性學童在此構面的感受度明顯高於男性學童；在班級閱讀環境-同儕共讀習慣 $F=11.19$ ，女性學童在此構面的感受度明顯高於男性學童；在班級閱讀環境-班級閱讀資源友善 $F=4.19$ ，女性學童在此構面的感受度明顯高於男性學童；在閱讀態度 $F=12.98$ ，女性學童在此構面的感受度明顯高於男性學童；在閱讀態度-閱讀愉悅性 $F=8.07$ ，女性學童在此構面的感受度明顯高於男性學童；在閱讀態度-閱讀主動性 $F=19.61$ ，女性學童在此構面的感受度明顯高於男性學童，其餘構面則無顯著差異。

二、家庭狀況之單因子變異數分析

依據各變項構面進行單因子變異數分析，發現在閱讀理解能力、家庭閱讀環境、家庭閱讀環境-父母親的閱讀習慣、家庭閱讀環境-家庭閱讀支持行為、家庭閱讀環境-親子共讀習慣、閱讀態度、閱讀態度-閱讀主動性、閱讀態度-閱讀積極挑戰性有顯著差異。再經由 Scheffe 法事後檢定發現在閱讀理解能力中與父母同住者高於只與母親同住者；家庭閱讀環境中與祖父母、父母同住者或與父母同住者，皆顯著高於只與父親同住或只與母親同住者；家庭閱讀環境-父母親的閱讀習慣與祖父母、父母同住者或與父母同住者皆顯著高於只與母親同住者；家庭閱讀環境-家庭閱讀支持行為與祖父母、父母同住者或與父母同住者皆顯著高於只與父親同住者；家庭閱讀環境-親子共讀習慣中與祖父母、父母同住者顯著高於只與父親同住者，其餘構面則無顯著差異。

三、父親教育程度之單因子變異數分析

依據各變項構面進行單因子變異數分析以及 Scheffe 法事後檢定發現，在閱讀理解能力中父親為研究所畢業顯著高於專科畢業者；家庭閱讀環境中父親為研究所畢業顯著高於專科畢業及高中職畢業者，大學畢業者顯著高於高中職畢業者；家庭閱讀環境-父母親的閱讀習慣中父親為研究所畢業顯著高於專科畢業、高中職畢業以及國中以下畢業者，大

學畢業者顯著高於高中職畢業者；家庭閱讀環境-家庭閱讀支持行為中父親為研究所畢業顯著高於專科畢業、高中職畢業以及國中以下畢業者；家庭閱讀環境-親子共讀習慣中父親為研究所畢業顯著高於專科畢業者；閱讀態度中父親為研究所畢業顯著高於專科畢業、高中職畢業以及國中以下畢業者；閱讀態度-閱讀愉悅性中父親為研究所畢業顯著高於專科畢業、高中職畢業以及國中以下畢業者；閱讀態度-閱讀主動性中父親為研究所畢業顯著高於專科畢以及高中職畢業者；閱讀態度-閱讀積極挑戰性中父親為研究所畢業或大學畢業者皆顯著高於專科畢，其餘構面則無顯著差異。

四、母親教育程度之單因子變異數分析

依據各變項構面進行單因子變異數分析，發現在家庭閱讀環境、家庭閱讀環境-父母親的閱讀習慣、家庭閱讀環境-親子共讀習慣、家庭閱讀環境-家庭閱讀支持行為、閱讀態度、閱讀態度-閱讀愉悅性以及閱讀態度-閱讀主動性中有顯著差異。再經由 Scheffe 法事後檢定發現僅家庭閱讀環境中母親為研究所畢業者顯著高於高中職以及國中以下畢業者，大學畢業者顯著高於高中職畢業者；家庭閱讀環境-父母親的閱讀習慣中母親為研究所畢業者顯著高於高中職以及國中以下畢業者，大學畢業者顯著高於高中職畢業者；家庭閱讀環境-家庭閱讀支持行為中母親為研究所畢業者顯著高於高中職畢業者；閱讀態度中母親為研究所畢業者顯著高於專科、高中職以及國中以下畢業者；閱讀態度-閱讀愉悅性中母親為研究所畢業者顯著高於專科、高中職以及國中以下畢業者；以及閱讀態度-閱讀主動性中中母親為研究所畢業者顯著高於專科、高中職畢業者，其餘構面則無顯著差異。

4.4 階層迴歸分析

一、閱讀環境及閱讀態度對閱讀理解能力之影響

本研究以階層迴歸分析閱讀環境(家庭、班級)和閱讀態度對閱讀理解能力的影響。分析結果如表4-2。分析結果顯示：家庭閱讀環境對閱讀理解能力有顯著正向影響。加入班級閱讀環境後，家庭閱讀環境依舊對閱讀理解能力有顯著正向影響，但班級閱讀環境沒有。最後加入閱讀態度

發現僅剩閱讀態度對閱讀理解能力有顯著正向影響。

表 4-2 閱讀環境及閱讀態度對閱讀理解能力之迴歸分析

模式	R ²	ΔR ²	ΔF	F	β 係數
模式 1： 家庭閱讀環境	.059	.055	14.837***	14.837	.244***
模式 2： 家庭閱讀環境 班級閱讀環境	.059	.051	.019	7.397	.240*** .010
模式 3： 家庭閱讀環境 班級閱讀環境 閱讀態度	.078	.067	4.791*	6.608	.148 -.008 .170*

說明：* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

二、各分構面對閱讀理解能力之影響：

為了進一步探討各構面對閱讀理解能力之影響，研究者將各構面以階層迴歸方式分析，分析結果如表 4-3。分析結果顯示無論是在哪種模式中，僅家庭閱讀支持行為以及班級閱讀資源友善對閱讀理解能力達到顯著正向影響。

表 4-3 各分構面對閱讀理解能力之迴歸分析

模式	R ²	ΔR ²	ΔF	F	β 係數
模式 1： 家庭閱讀環境-父母親的閱讀習慣 家庭閱讀環境-家庭閱讀支持行為 家庭閱讀環境-親子共讀習慣	.100	.088	8.414***	8.414***	-.033 .340*** -.011
模式 2： 家庭閱讀環境-父母親的閱讀習慣 家庭閱讀環境-家庭閱讀支持行為 家庭閱讀環境-親子共讀習慣 班級閱讀環境-教師閱讀支持行為 班級閱讀環境-同儕共讀習慣 班級閱讀環境-班級閱讀資源友善	.145	.122	3.945**	6.343***	-.040 .291*** -.036 -.104 -.003 .230***
模式 3： 家庭閱讀環境-父母親的閱讀習慣 家庭閱讀環境-家庭閱讀支持行為 家庭閱讀環境-親子共讀習慣 班級閱讀環境-教師閱讀支持行為 班級閱讀環境-同儕共讀習慣 班級閱讀環境-班級閱讀資源友善 閱讀態度-閱讀積極挑戰性 閱讀態度-閱讀主動性 閱讀態度-閱讀愉悅性	.161	.127	1.358	4.702***	-.044 .224* -.047 -.081 -.020 .212** .187 -.040 -.011

說明：* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

三、閱讀態度對閱讀環境及閱讀理解能力之中介效果

本研究以迴歸分析檢驗閱讀態度對閱讀環境和閱讀理解能力的中介效果，結果如表 4-4。分析結果顯示閱讀態度對閱讀環境及閱讀理解能力具有完全中介效果

表 4-4 閱讀態度對閱讀環境及閱讀理解能力之中介效果分析

	模式 1	模式 2	模式 3	模式 4
	閱讀態度	閱讀理解能力	閱讀理解能力	閱讀理解能力
閱讀環境	.551***	.229***		.128
閱讀態度			.254***	.183*
R ²	.303	.053	.065	.076
ΔR ²	.300	.049	.061	.068
F	102.757***	13.084***	16.280***	9.661***

說明：表中數值為標準化迴歸係數(β)，**p*<.05,***p*<.01,****p*<.001

伍、結論與建議

5.1 結論

一、不同背景變項在閱讀態度構面的差異情形

在「整體閱讀態度」上女性學童顯著優於男性學童；在「閱讀態度-閱讀愉悅性」、「閱讀態度-閱讀主動性」兩個分構面中女性學童亦顯著優於男性學童。不同家庭狀況學童在「整體閱讀態度」或其三個構面中均無顯著差異。而在「整體閱讀態度」以及「閱讀態度-閱讀愉悅性」上父親教育程度為研究所者皆顯著優於專科、高中職以及國中以下者；在「閱讀態度-閱讀主動性」上父親教育程度為研究所者顯著優於專科以及高中職者；在「閱讀態度-閱讀積極挑戰性」上父親教育程度為研究所、大學者皆優於專科者。最後在「整體閱讀態度」以及「閱讀態度-閱讀愉悅性」上母親教育程度為研究所者皆顯著優於專科、高中職以及國中以下者；在「閱讀態度-閱讀主動性」上母親教育程度為研究所者顯著優於專科以及高中職者。

綜上所述，H1：不同背景變項的學童在閱讀態度方面有顯著差異部分成立；H1a：不同性別的學童在閱讀態度方面有顯著差異成立；H1b：不同家庭狀況的學童在閱讀態度方面有顯著差異不成立；H1c：父親教育程度在學童閱讀態度方面有顯著差異部分成立；H1d：母親教育程度在學童閱讀態度方面有顯著差異部分成立。

二、不同背景變項在閱讀環境構面的差異情形

在「家庭閱讀環境-家庭閱讀支持行為」、「整體班級閱讀環境」、「班級閱讀環境-同儕共讀習慣」以及「班級閱讀環境-班級閱讀資源友善」上女性學童皆顯著優於男性學童。在「整體家庭閱讀環境」上與祖父母、父母同住以及與父母同住者皆顯著優於只與父親同住或只與母親同住者；在「家庭閱讀環境-父母親的閱讀習慣」上與祖父母、父母同住以及與父母同住者皆顯著優於只與母親同住者；在「家庭閱讀環境-家庭閱讀支持行為」上與祖父母、父母同住以及與父母同住者皆顯著優於只與父親同住者；在「家庭閱讀環境-親子共讀習慣」上與祖父母、父母同住者顯著優於只與父親同住者。在「整體班級閱讀環境」及其三個構面上不同家庭狀況的學童皆無顯著差異。在「整體家庭閱讀環境」上父親教育程度為研究所者顯著優於專科以及高中職者，父親教育程度為大學者顯著優於高中職者；在「家庭閱讀環境-父母親的閱讀習慣」上父親教育程度為研究所者顯著優於專科、高中職以及國中以下者，父親教育程度為大學者顯著優於高中職者；在「家庭閱讀環境-家庭閱讀支持行為」上父親教育程度為研究所者顯著優於專科、高中職以及國中以下者；在「家庭閱讀環境-親子共讀習慣」上父親教育程度為研究所者顯著優於專科者。在「整體班級閱讀環境」及其三個構面上父親教育程度不同的學童皆無顯著差異。在「整體家庭閱讀環境」上母親教育程度為研究所者顯著優於高中職以及國中以下者，母親教育程度為大學者顯著優於高中職者；在「家庭閱讀環境-父母親的閱讀習慣」上母親教育程度為研究所者顯著優於高中職以及國中以下者，父親教育程度為大學者顯著優於高中職者；在「家庭閱讀環境-家庭閱讀支持行為」上父親教育程度為研究所者顯著優於高中職者；在「整體班級閱讀環境」及其三個構面上母親教育程度不同的學童皆無顯著差異。

綜上所述，H2：不同背景變項的學童在閱讀環境方面有顯著差異；H2a：不同性別的學童在閱讀環境方面有顯著差異、H2b：不同家庭狀況的學童在閱讀態度方面有顯著差異、H2c：父親教育程度在學童閱讀環境方面有顯著差異以及 H2d：母親教育程度在學童閱讀環境方面有顯著差

異等假設皆為部分成立。

三、不同背景變項在閱讀理解能力方面的差異情形

在「閱讀理解能力」上女性學童顯著優於男性學童；家庭狀況中與父母同住者顯著優於只與母親同住者；父親教育程度為研究所者優於專科者；母親教育程度不同的學童無顯著差異。

綜上所述，H3：不同背景變項的學童在閱讀理解能力方面有顯著差異部分成立；H3a：不同性別的學童在閱讀理解能力方面有顯著差異成立；H3b：不同家庭狀況的學童在閱讀理解能力方面有顯著差異部分成立；H3c：父親教育程度在學童閱讀理解能力方面有顯著差異部分成立。H3d：母親教育程度在學童閱讀理解能力方面有顯著差異。

四、學童的閱讀環境對閱讀態度是顯著正向影響

根據研究結果指出，學童的閱讀環境會顯著正向影響學童的閱讀態度，然在結果中亦指出家庭閱讀環境的影響比班級閱讀環境的影響大。由此可知，H4：學童的閱讀環境對閱讀態度有顯著正向影響成立。

五、學童的閱讀環境對閱讀理解能力是部分顯著正向影響

研究結果指出家庭閱讀環境對閱讀理解能力是顯著正向影響，但班級閱讀環境並沒有達到。在分構面上，僅家庭閱讀支持行為以及班級閱讀資源友善對閱讀理解能力有達到顯著正向影響，故 H5：學童的閱讀環境對閱讀理解能力有顯著正向影響為部分成立。

六、學童的閱讀態度對閱讀理解能力是顯著正向影響

研究結果指出雖然閱讀態度在分構面上並沒有任何分構面達到顯著正向影響，但整體閱讀態度顯著正向影響閱讀理解能力。故 H6：學童的閱讀態度對閱讀理解能力有顯著正向影響成立。

七、閱讀態度對閱讀環境與閱讀理解能力的關係為完全中介效果

本研究的閱讀環境為自變項，閱讀態度為中介變項，閱讀理解能力為依變項。透過四步驟法發現：閱讀環境對閱讀態度為顯著正向影響；閱讀環境對閱讀理解能力為顯著正向影響，；閱讀態度對閱讀理解能力為顯著正向影響；但同時放入自變項及中介變項時僅中介變項會對依變項有顯著正向影響。綜上所述，H7：閱讀態度對閱讀環境與閱讀理解能

力之間關係是顯著中介效果成立。

5.2 實務建議

研究者根據本研究之結果提出幾項建議，以利學校、教師、父母可以參考。

一、學校方面

(一)增加圖書館藏書量

圖書的資源豐富與否將直接影響孩子閱讀動機，若是能讓學校圖書館的藏書量增加，勢必會引起孩子對於圖書館的興趣，進而引發孩子想要閱讀的心。並且，透過閱讀大量不同類型的文本，孩子的閱讀理解能力將不被侷限於某類型文本。因此增加圖書館藏書量不僅可以引發孩子的閱讀興趣，更可以進一步解決閱讀偏食的問題。

(二)引領校園閱讀風氣

學校行政端透過設計各類型的閱讀活動引導孩子培養正向積極的閱讀態度，例如說：書本尋寶、查資料比賽，甚至是辦理教師、家長讀書會。讓閱讀風氣瀰漫整個校園，利用境教的潛在課程，讓孩子自然而然對閱讀產生興趣，以利增進閱讀理解能力。

(三)合理可施行的閱讀獎勵制度

許多學校都有實施閱讀獎勵制度，有的利用閱讀紀錄，以閱讀量為獎勵門檻，但有可能淪為形式，讓孩子僅是抄寫書名並請家長簽名以交差了事；有的則是利用閱讀心得，但可能因為過於麻煩，導致孩子不願意進行此項活動，畢竟閱讀應該是要讓人感到開心，而非作業般的形式。研究者建議可將兩者合而為一，並且在閱讀心得的撰寫發表上可採用多元方式，例如說：文字、圖畫、口述……等方式。這樣不僅可以減低獎勵浮濫或無法發出的弊端，更可發展出孩子不同的才能。

二、教師方面

(一)善用閱讀理解策略進行國語文教學

在考試引導教學的風氣下，教師時常會因為紙筆測驗的題型決定國語教學要教導

哪些項目，以致於難以透過紙筆測驗測量的閱讀理解常常在國語課堂中被忽略，若教師能利用些許課堂時間，透過閱讀理解策略進行國語文教學，相信對孩子的閱讀理解能力必然大幅提升。

(二)親師合作推展閱讀活動

教師可以利用親職教育日的時候對班上家長宣導閱讀的重要性，讓家長能配合班

上所推展的閱讀活動，甚至是到班上擔任晨光家長，利用晨光時間陪伴孩子閱讀、說故事等閱讀相關活動，讓家長也能成為教師的好幫手。

三、父母方面

(一)增加閱讀支持

許多家長仍有「萬般皆下品，唯有讀書高」的心態，所以許多時候閱讀會變成

績好的獎勵，但這種方式容易讓孩子無法培養好的閱讀習慣及態度，也讓孩子在得到獎勵時僅考慮較為容易的漫畫書，或是習慣的書本類型，導致閱讀偏食。而研究結果指出家庭的閱讀支持可以對閱讀理解能力有顯著正向影響，因此研究者建議家長透過支持孩子廣泛的閱讀達到閱讀理解能力的提升。

(二)提供豐富的閱讀資源

有豐富、好的閱讀資源才能引起孩子的閱讀興趣，而家裡是孩子除了學校外最常

活動的空間，若能讓家中的閱讀資源豐富，想必會讓孩子更喜愛閱讀。若是有經濟或環保上的考量，也可以常帶孩子去社區圖書館或是書店閱讀，讓孩子沉浸在好的閱讀氛圍中。

5.3 後續研究建議

一、行動閱讀納入討論

現今閱讀方式已大幅改變，透過行動載具(手機、平板)閱讀的人越來越多，未來的研究可考慮將行動閱讀成為變項之一，討論行動閱讀是否

能和書本閱讀達到一樣的效果，以利教育端參考作為政策指引

一、擴大研究對象

本研究對象只限於桃園市一所學校的六年級學童，所以研究結果的推論上僅適用於類似的國小與年級。因此，未來研究可擴大研究對象至其他學校或其他縣市，甚至加入不同的年級做研究對象以比較其差異性，如此研究結果比較能夠推論至其它學校、地區或年級。

二、增加研究方法

本研究僅採用問卷調查法且對象僅為學生，建議未來可以將問卷調查的對象擴大至家長及教師，並透過抽樣訪談的方式做對照，讓研究成果更臻完整。

參考文獻

1. 方子華（2004）。國小學生家庭閱讀活動、學校閱讀環境與閱讀動機之相關研究。屏東師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，屏東市。
2. 古秀梅（2005）。國小學童閱讀動機、閱讀態度、閱讀行為與國語科學業成就之相關研究。中山大學教育研究所碩士論文，未出版，高雄市。
3. 吳玉玲（2015）。高雄市國小中年級學生閱讀行為、閱讀動機與閱讀態度之相關研究，未出版，國立臺東大學，臺東市。
4. 林天佑（2001）。提高兒童閱讀興趣的策略－美國加州聖塔芭芭拉市的經驗。教育資料與研究，38，12-15。
5. 林文寶（2000）。臺灣地區兒童閱讀興趣調查研究。台北：文建會。
6. 林秀娟（2001）。閱讀討論教學對國小學童閱讀動機、閱讀態度和閱讀行為之影響。台南師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，台南市。
7. 林武憲（2000）。怎樣推行兒童閱讀運動－從美、英、日的經驗談起。全國新書資訊月刊，22，15-18。
8. 林美鐘（2002）。屏東縣國民小學中高年級學童閱讀興趣調查研究。屏東師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，屏東市。
9. 林清山（譯）（1996）。R. E. Mayer著。教育心理學－認知取向。台北：遠流。
10. 林清江（譯）（1981）。O. Banks著。教育社會學。高雄：復文。
11. 林憲治（2004）。國小學童的家庭環境與閱讀態度對於寫作表現之相關研究。嘉義大學國民教育研究所碩士論文，未出版，嘉義市。
12. 周均育（2002）。兒童圖書館員、父母與幼稚園教師對幼兒閱讀行為的影響之調查研究。中興大學圖書資訊學研究所碩士論文，未出版，台中市。
13. 周芷誼（2006）。閱讀環境與學生閱讀態度之相關研究以彰化縣一所國小五年級為例。國立臺中教育大學社會科教育學系碩士班碩士論文，臺中市。
14. 周倩如（2000）。公共圖書館如何推廣兒童閱讀運動。書苑，44，48-56。
14. 柯華葳（1999）。閱讀理解困難篩選測驗施測說明，行政院國家科學委員會特殊教育工

- 作小組。
15. 柯華葳 (1999)。閱讀理解困難篩選測驗之報告。學童閱讀困難的鑑定與診斷研討會，國立臺灣師範大學。
 16. 洪蘭、曾志朗 (2001)。兒童閱讀的理念－認知神經心理學的觀點。教育資料與研究，38，1-4。
 17. 信誼基金會 (1990)。幼兒閱讀現況調查研究。台北：信誼基金會學前兒童教育研究發展中心。
 18. 高蓮雲 (1992)。國小學童休閒閱讀現況之研究。初等教育學刊，創刊號，43-96。
 19. 張怡婷 (2003)。個人認知風格、班級閱讀環境與國小高年級學童閱讀行為之相關研究。屏東師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，屏東市。
 20. 張春興 (1989)。張氏心理學辭典。台北：東華。
 21. 張春興 (1993)。現代心理學。台北：東華。
 22. 張春興 (1994)。教育心理學。台北：東華。
 23. 陳淑絹 (1996)。「指導-合作學習」教學策略增進國小學童閱讀理解能力之實徵研究。臺灣師範大學教育心理與輔導研究所博士論文，未出版，台北市。
 24. 陳靜慧 (2004)。分享式閱讀教學對國小低年級學童識字能力以及閱讀動機之影響。台南師範學院初等教育學系課程與教學碩士班碩士論文，未出版，台南市。
 25. 莊佩玲 (2002)。不同閱讀教學方法對國小學生閱讀動機及班級閱讀氣氛影響之比較研究。台南師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，台南市。
 26. 許碧勳 (2001)。國小中高年級兒童閱讀習慣之探討。教育資料與研究，42，40-51
 27. 郭靜姿 (1992)。閱讀理解訓練方案對於增進高中學生閱讀策略應用與後設認知能力之成效研究。臺灣師範大學教育研究所博士論文，未出版，台北市。
 28. 郭麗玲 (1984)。中等學校班級圖書室的設置。中等教育，35 (1)，40-47。
 29. 郭麗玲 (1994)。小學教師如何做閱讀指導。書苑，21，19-25。
 30. 曾月紅 (1998)。從兩大學派探討全語文教學理論。教育研究資訊，6 (1)，76-90
 31. 黃敏秀 (2002)。學前一般兒童與發展遲緩兒童閱讀行為及其家庭閱讀環境研究。高雄師範大學特殊教育學系碩士論文，未出版，高雄市。
 32. 黃雅文 (編) (2003)。全國兒童閱讀種子教師研習會推廣閱讀手冊。台北：教育部。
 33. 黃齡瑩 (2003)。家庭及學校與幼兒閱讀態度之相關研究－以台中市為例。朝陽科技大學幼兒保育系碩士論文，未出版，台中縣。
 34. 馮秋萍 (1998)。臺灣地區國小五、六年級兒童課外閱讀行為：以國立政治大學附設實驗學校為例。淡江大學教育資料科學學系碩士論文，未出版，台北縣。
 35. 楊怡婷 (1994)。幼兒閱讀行為發展之研究。臺灣師範大學家政教育學系碩士論文，未出版，台北市。
 36. 齊若蘭 (2002)。閱讀 新一代知識革命。天下雜誌，263，40-50。
 37. 劉育麟 (2011)。國小高年級學童家庭閱讀環境、班級閱讀環境、閱讀態度與閱讀理解表現關係之研究，未出版，中臺科技大學，台中市。
 38. 談麗梅 (2002)。兒童閱讀運動中教師推行信念、學校策略與兒童閱讀態度之研究。臺北市立師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，台北市。
 39. 賴苑玲 (2000)。讓我們來參與閱讀活動。社教資料雜誌，269，1-3。
 40. 謝美寶 (2003)。國小學生閱讀態度、家庭閱讀環境與閱讀理解能力關係之研究。屏東師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，屏東市。
 41. 羅彥文 (1995)。國中學生國文閱讀學習之研究。高雄師範大學教育學系碩士論文，未出版，高雄市。
 42. 羅淑貞 (1997)。原住民國小班級學習環境及其相關因素之研究。台灣師範大學教育研究所碩士論文，未出版，台北市。
 43. Alexander, J. E., & Filler, R. C. (1976). Attitudes and reading. Newark, Del: International Reading

- Association.
44. Baker, Scher, & Mackler (1997) . Home and family influences on motivations for reading. *Educational Psychologist*,32(2),69-82.
 45. Berglund, R. L. (1991). Developing a love of reading: What helps, what hurts. Literacy Research Report No.7. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 332168)
 46. Chambers, A. (1996) . The reading environment: How adults helpchildren enjoy books. York, Maine : Stenhouse.
 47. Chakravarthy, G. (1998) A study of reading patterns among primaryschool children in penang. Universiti Sains Malaysia Project Cooperation, Ministry of Education and the British Council.
 48. Dwyer, E. J., & Joy, F. (1980). Reading attitudes across a broad age spectrum. *Reading Horizons*, 21 (1) , 39-43. Fox, E., & Alexander, P. A. (2011). Learning to read. *Handbook of research on learning and instruction*(pp. 7-31). New York: Routledge.
 49. Fishbein, M., & Ajzen, I. (1975) . Belief, attitude, intention, and behavior: An introduction to theory and research. Reading,Massachusetts: Addison – Wesley.
 50. Gambrell, L. B., Palmer, B. M., Codling, R. M., & Mazzone, S. (1996).Assessing motivation to read. *The Reading Teacher*, 49(7),518-533 .
 51. Guthrie, J. (2010). Contexts for engagement and motivation in reading. *Reading online*, 4(8). Retrieved from
 52. <https://www.readingrockets.org/articles/researchbytopic/4997>
 53. Hung, C. L., & Majoribanks, K. (2005). Parents, teachers, and children’ s school outcomes: A taiwanese study. *Educational studies*,31, (1), 3 13
 54. Jackson, E. (2008). Cuddling up with child and a good book -10 great reasons to read together. In *BookNuts’ Parents Page*. Retrieved from
 55. <http://www.booknutsreadingclub.com/cuddlingup.html>
 56. Kathy, G. S. (2000). Learning language and learning about language.
 57. Retrieved October 10, 2004, from
 58. <http://www.tmtc.edu.tw/~kidcen/paper/1-11.pdf>
 59. Maaka, M. J., & Lipka, P. A. (1997). “ I used to think reading sucked! ” Promoting positive literacy habits and attitudes in elementary classroom. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 404635)
 60. Margaret, A. R. (2002). *Reading problems: Assessment and teaching strategies*. Boston: Allyn and Bacon.
 61. Mathewson, G. C. (1976). The function of attitude in the reading process. In, H. Singer, & R. B. Ruddell (Eds.) , *Theoretical models and processes of reading*. (pp.655-676). Newark, DE.:International Reading Association.
 62. Mellon, C. A. (1992). It’ s the best thing in the world! : Rural children
 63. talk about reading. *School Library Journal*, 38 (8) , 37-40.
 64. Meyer, L. A., Hastings, C. N., & Linn, R. I. (1990). Home support for emerging literacy: What parents do that correlates with early reading achievement. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 325830)
 65. Michael, M., & Susan, H. (1988). Reluctant readers: The librarian’ s greates challenge, *The Book Report*, 6, 18-21.
 66. Moser, G. P., & Morrison, T. G. (1998). Increasing students’ achievement andinterest in reading. *Reading Horizon*, 38(4), 233-45.