

第二章 文獻探討

本研究旨在探討家庭閱讀環境與閱讀態度兩者之相關性，因此須依序清楚界定本研究中家庭閱讀環境之定義、幼兒閱讀態度之定義，最後再說明兩者間之關係。故，本研究將文獻探討分為三小節，分別為家庭閱讀環境、幼兒閱讀態度，以及家庭閱讀環境與幼兒閱讀態度之相關研究，分述如下：

第一節 家庭閱讀環境

由於本研究是探討關於閱讀的主題，因而研究者認為應對閱讀有一概略性之瞭解後再進入家庭閱讀環境的部分。此外，研究者並非否定家庭閱讀環境對於幼兒其他閱讀方面的發展，但仍須界定清楚為何研究者欲以閱讀態度作為研究的核心。上述說明清楚後，再深入解釋關於家庭閱讀環境之理論基礎、內涵，評量方式以及影響因素等部分。因此，研究者將分為四部分作為說明，壹、閱讀之基本概念，貳、家庭閱讀環境之重要性，參、家庭閱讀環境之理論基礎，肆、家庭閱讀環境之定義及內涵，伍、家庭閱讀環境之評量工具，陸、家庭閱讀環境之影響因素，分別說明如下：

壹、閱讀之基本概念

閱讀這塊研究領域已長達多年，不同時期的學者對於閱讀皆有不同的看法，真正的分期是來自於一九六〇至一九七〇左右(洪月女譯，2005)。在一九六〇年代中期，持傳統定義者將閱讀視為是文字的辨認、轉換文字為口語碼(黃瑞琴，2008)。Gough 認為個體經由逐字念讀、連接每段句子的意思，隨著理解的句子增加，段落的意義也隨之建構完成(王瓊珠譯，2003)。在 1964 年時，心理語言

學家 K. Goodman 在美國教育研究協會(American Educational Research Association)發表一篇文章，他認為閱讀不僅是單純地將文字轉換為口頭語言唸讀過去，還需要讀者與文本交換意義、從中獲得對於文本的理解(洪月女譯，2005)。閱讀是個體與文本交換意義，且預測的過程，讀者可透過前後文的上下脈絡來猜測全文的意義，且不同的人閱讀相同的文本也可能會產出不同的意義，原因來自於每位讀者從視覺中接收到外來環境的刺激，會根據自己過去所累積的經驗及知識中搜尋、預測文本的意思，而每個人過去的經驗與知識皆不同，因而會建構出對於文本不同的意義；換言之，閱讀是理解書寫文章的過程(洪月女譯，2005)。

以讀寫萌發的觀點來說，環境和情境皆是重要支持幼兒讀寫發展的因素，周遭的環境文字是有意義的，例如電話簿、食譜、宣傳單、信件，因為此觀點是以幼兒的角度出發，而非成人的標準作出發來看待讀寫行為(李連珠，2006；Morrow, 2005)。Clay(1979)便認為閱讀是一項獲得訊息和解決問題的活動，閱讀的型態是包羅萬象且可隨時進行的活動，例如帶幼兒到商店或逛街時，幼兒指著路標或物品詢問，又或者是看海報等任何印刷品時皆算是閱讀活動的進行。由此可知，讀寫萌發廣義地界定閱讀係指所有嘗試瞭解書面形式(包括圖畫、各式符號、標誌、各種文字)所傳達之訊息的行為，對幼兒來說，閱讀的對象不單指文字的辨認或侷限於書籍中的文字，它也同時包括閱讀環境中的各種招牌、包裝盒、設計圖案、圖形、圖示、圖表、書中的圖畫等非文字符號及文字，重點是在閱讀過程中意義的接收和理解(李連珠、林慧芬，2001；李連珠，2006)。

然而，自 1980 年代開始，以電腦模擬模式來解釋人類的閱讀歷程也逐漸盛行(引自錡寶香，1999)。訊息處理論(information processing theory)則視閱讀為一種訊息互動及個體主動建構意義之歷程，如圖 2-1 所示(施頂清，2000)：

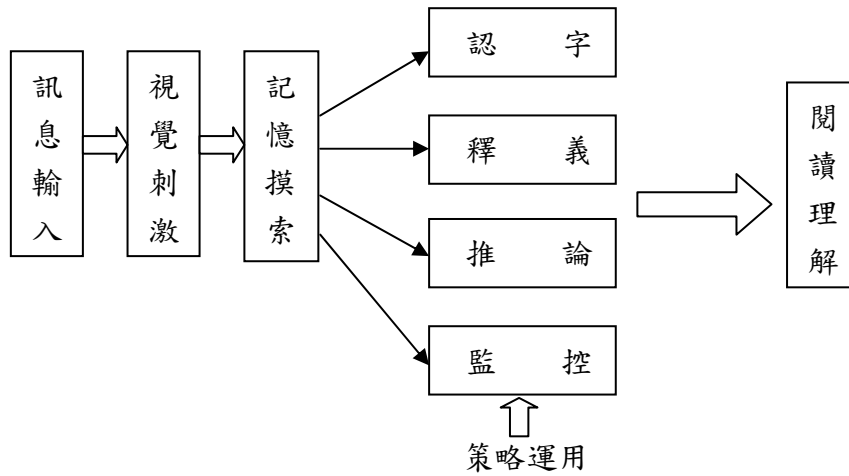


圖 1 閱讀流程圖

資料來源：施頂清(2000)。自我發問策略與閱讀理解教學。《教育實習輔導》，5(4)，15-20。

此閱讀流程圖是假設人類的認知活動是訊息處理的過程，由感官接受外在環境的文字/訊息刺激之後，形成內在知覺表徵，個體並開始由過去的記憶中提取先備知識及經驗，從認字釋義到推論監控的過程，過程中試圖接納新的知識，期間或許會知覺到自己知識不足或產生疑惑，屆時讀者必須運用一些閱讀策略以補遺缺漏或解決問題，最後達成理解的目的。

小結

傳統對閱讀的看法較重視由下而上的閱讀歷程，其閱讀的順序為字、句子直至段落，且較不重視個體過去的經驗對閱讀所產生的影響。而心理語言學派則認為閱讀未必需要逐字念讀每一個字，仍可透過個人過去的經驗，再經由前後上下文去推敲整篇文章的大意。針對上述說法，研究者認為兩者皆是閱讀的其中一個部份，個體總需要學會認字，才能根據自己過去的經驗來推敲整篇文章的意義，但也未必每每都須逐字閱讀才能達到閱讀理解的層次，仍可根據個人經驗推測獲得文義，因此兩者皆有其必要性不可荒廢。而訊息處理理論不僅強調個體由外在

環境所接收到的感官刺激，也認為個體過去所累積的知識及經驗能幫助理解文意，並且更深入地探討由認字到監控的內在歷程。而由上述理論中可發現是以成人的觀點來說明閱讀的歷程，反倒是讀寫萌發是以幼兒的觀點出發廣義地界定環境文字中的閱讀，兩者對於閱讀的定義也有所差異。

然而，無論抱持何種觀點界定閱讀，閱讀最終的目的還是希望能經由此歷程，達成書面資料意義的瞭解，並從中習得所欲傳達的意義或是各種知識、技能。因此，在個人整體學習歷程當中，閱讀確實扮演相當重要的角色，是值得我們研究討論的課題。此外，除了傳統的定義，其他論點皆提及外來環境的刺激是個體閱讀的重要因素，由此可知外在環境的刺激對於個體閱讀的重要性。因此，研究者欲在本研究中瞭解環境(家庭閱讀環境)與個人閱讀(閱讀態度)兩者相關程度。

貳、家庭閱讀環境之重要性

當幼兒開始進行閱讀學習時不僅需要有成熟的生理發展，環境因素也是不可缺少的。引導兒童閱讀須先能營造一個書香的學習環境，豐富的家庭閱讀環境能培養在幼兒閱讀各方面的表現，諸多國內外研究都能肯定此點。研究者將其分三方面，包含閱讀能力、閱讀行為及閱讀態度加以探討，說明如下：

一、閱讀能力方面

Goswani(2002)是以兩個不同的家庭閱讀環境來瞭解各自對兒童識字能力的影響，結果指出經驗到較豐富環境者，他的字彙量和認字速度的表現都會比來自於貧乏的語言環境來的優異。Aulis 和 Sollars (2003)的研究中指出不同家庭閱讀環境成長的孩童，其閱讀能力也有差異，家中愈多藏書量及親子閱讀互動行為等良好的家庭閱讀環境，則孩童對印刷文字的知覺及轉譯文字的能力較好。Weigela, Martina & Bennettb (2006)針對 85 位家長及其子女作為研究對象，

希望了解家庭讀寫環境與兒童讀寫發展間之關係，結果指出親子間的閱讀活動有助於孩子對印刷文字的瞭解。Roberts (2008)針對 33 位學習語言的幼兒進行調查，研究指出家長在家提供幼兒閱讀故事書的機會，有助於幼兒的識字及口語表達的能力。劉靜蓉(2004)以台北縣市 311 位五至六歲的幼兒作為研究對象，瞭解家庭閱讀環境與幼兒的語文能力表現之相關程度，結果顯示良好的家庭閱讀環境有助於提升幼兒的閱讀基本能力及口語表達能力。吳宜貞(2002)以五年級學童作為研究對象，欲瞭解學童的識字、閱讀理解、語意辨與家庭環境間之關係，其結果指出家庭的閱讀氣氛最能預測孩子的識字能力，而家長關心孩子的學業和期望最能預測孩子的閱讀理解能力。

二、閱讀行為方面

黃敏秀(2002)針對一般兒童及發展遲緩兒童各兩名去探究家庭閱讀環境與兒童閱讀行為之關係，結果顯示家庭閱讀環境愈豐富者，其相關閱讀行為也表現較佳；家庭閱讀環境較貧乏者，則反之。Marvin 和 Gaffney(1999)針對 130 個家庭進行調查其閱讀環境狀況，其內容包括在家時供給學童哪些類型的讀寫活動及頻率。研究指出父母在家愈頻繁地出現閱讀示範的行為，孩子便愈可能在家出現放聲閱讀、獨立閱讀等行為。

三、閱讀態度

賴苑玲(2006)以 2498 位國小六年級學童作為研究對象，研究結果指出家庭閱讀環境與閱讀態度兩者具有高度相關。Partin 和 Hendricks(2002)請十年級學童回想自己學前階段時的家庭讀寫環境情形，結果顯示學前家庭讀寫環境愈豐富者，其目前的閱讀態度則愈積極正向。

小結

由上述研究可發現家庭閱讀環境確實對幼兒在閱讀表現上的影響甚鉅。家長如能自幼便提供幼兒良好的家庭閱讀環境，不僅有益於幼兒在能力、行為、態度上的表現，更能為孩子奠下厚實的閱讀基礎。因此，研究者相當肯定家庭閱讀環境對幼兒閱讀上的幫助。然而，多數與家庭閱讀環境相關的研究主題仍多以能力為主，關心閱讀態度的文獻甚少，如有也多以國小為研究對象。因而使研究者關心家庭閱讀環境的影響力能否同時體現在幼兒的閱讀態度上，而其相關情形究竟如何。因此本研究欲將家庭閱讀環境對幼兒在閱讀各方面的表現再次聚焦，探討家庭閱讀環境與幼兒閱讀態度兩者間之關係。

參、家庭閱讀環境之理論基礎

家庭是幼兒出生後所接觸的第一個場所，父母所提供的閱讀環境會長久深遠地影響著幼兒日後的閱讀發展。以學理上來說，由「閱讀循環理論」能說明外在環境對個人於閱讀發展上之影響，進而能解釋家庭閱讀環境能有益於培養幼兒閱讀態度之因。說明如下：

一、閱讀循環理論

Chambers 提出「閱讀循環」理論，指出透過成人引導、環境材料的提供、相關活動的實施、適時的回應中產生一連串的循環關係，由互相牽動、影響進而形成孩子自動自發閱讀的習慣（許慧貞譯，2001）。如下圖 2-2 所示：

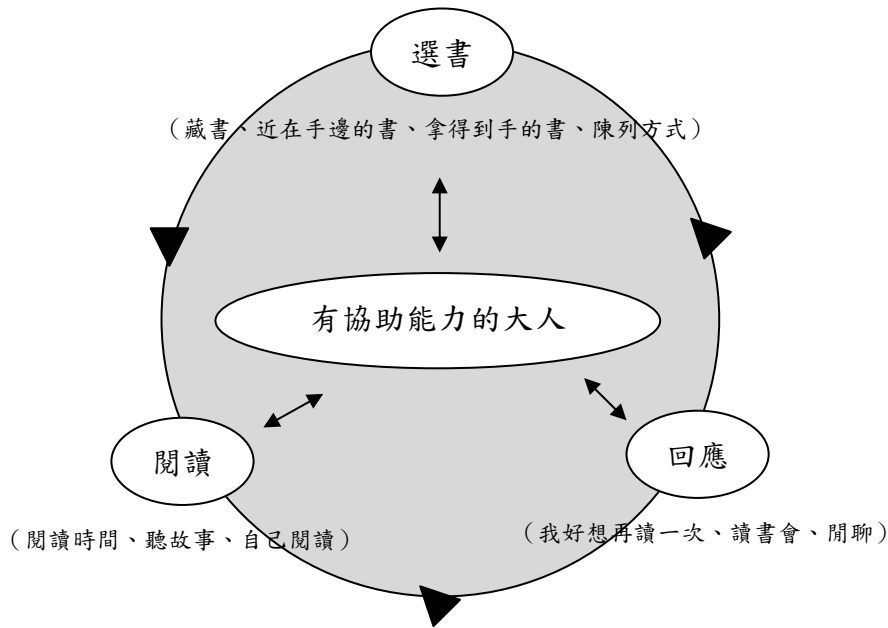


圖 2-2 閱讀循環圖

資料來源：許慧貞譯(2001)。《**打造兒童閱讀環境**》(頁 16)。台北：小魯。

(一)選書

選書是進入閱讀活動的第一步，通常我們的閱讀都是從手邊最近的各項圖書資料作選擇，像是書籍、報章雜誌等；即使走在路上，路標、海報、店家特賣訊息也可以是閱讀活動的開始。一般來說，我們選書時會受到許多因素的影響，例如是否有充足的藏書量、不同的圖書類型得以選擇。如果藏書量不多的話，那麼找到可以閱讀的書本的機率，也就相對地減少。然而，假若書籍的數量充裕，卻僅限於相同類別的書，剛好又是自己不感興趣的部分，那麼還不如數量不多，但其中都是自己喜歡的書籍。除了藏書以外，如何擺放這些書籍也是相當重要的，要將它放在隨時皆可拿取、吸引人的地方，不要是陰暗的角落。

(二)閱讀

該段分為三部份說明：

1.閱讀活動

在閱讀循環這個概念中，可了解整個閱讀的過程不僅僅是讓眼睛掃過鉛字而已，還包括許多活動，例如孩子去注意到書架上的書、選出一本他想看的書，或是再放回架上去，這些小步驟都是閱讀的過程之一。因為對於學習剛起步的學前幼兒來說，成人最能幫助他們的方式，就是依循孩子在閱讀中的進展，隨時去肯定他們完成的步驟。

2.閱讀時間

成人應給予充足的時間讓孩子閱讀，並幫助孩子從一點一點加長的閱讀時間中，品味書籍為他所帶來的樂趣，是成人一項重要的工作。

3.閱讀場所

成人宜布置舒適的閱讀環境，例如在孩子閱讀的空間放置毛毯、規畫矮櫃放置孩子的圖書、閱讀的空間避免在電視機附近等。

(三)回應

無論我們讀什麼，總會產生某種感覺。有兩種回應對幫助孩子成為一位思考型讀者，是非常重要的經驗：第一種就是在讀完書之後，期待能再經歷相同的閱讀樂趣，例如再重讀一次這本書、或是欣賞同一作者其他的作品、或是再找同一主題但不同作者的作品來欣賞；第二種是在讀完書之後，迫不及待想與身邊的好朋友或家人共同分享和討論自己的閱讀心得，以及這本書對自己帶來的意義。透過書籍討論，可以將閱讀循環擴展為螺旋狀，讓閱讀不斷持續下去。關鍵在於和孩子討論書籍的成人能否引導孩子做更深入而細心的思考，讓孩子有機會審視這本書帶給他的意義，同時進一步使他明白自己閱讀興趣的所在。

(四)有協助能力的大人

如果小讀者能有一位值得信任的大人為他提各種協助，分享他的閱讀經驗，那麼他將可以輕易地排除各種閱讀障礙。然而，假若是一位從不閱讀，或者缺乏閱讀經驗的成人，是難以為孩子提供協助的。因此，Chambers 才特別強調「有協助能力的大人」，並將其置於閱讀循環的中心點。由此可知，孩子是透過成人的協助來完成閱讀循環圖中的其他部份，並將每個部份聯結起來形成一個完整的閱讀循環歷程。

小結

由「閱讀循環理論」中，可發現此理論相當強調豐富且自己感興趣的書籍、良好的閱讀空間、適時地肯定幼兒的閱讀行為、有人陪伴幼兒閱讀並與其討論等。而提供上述條件的主要者為有協助能力的大人，由此可以顯得幼兒週遭成人的重要性。如父母本身會閱讀、重視閱讀，是一位具備充足能力來協助幼兒閱讀的成人，那麼自然地這位成人也會透過提供豐富且孩子感興趣的書籍給他們，並與孩子進行良好的閱讀互動。從中培養幼兒對於閱讀的喜愛，讓孩子自動自發地拿起出書本來閱讀，進而養成閱讀的習慣。

肆、 家庭閱讀環境之定義及內涵

大體而言，本研究認為家庭閱讀環境係指家長於家中所營造、支持培養幼兒閱讀態度的情形，其支持方式包括家長示範閱讀、提供豐富的閱讀資源、與孩子共同進行閱讀的相關活動等。然而此定義，也參考「讀寫」(literacy)的說法。因為讀和寫皆是語言歷程中書寫語言的一部份，唯一不同的是讀是個人接收符號(Input)，而寫是產生符號(Output)的過程(洪月女譯，2005；黃瑞琴，2008)。而「讀寫」(literacy)一詞便包含個人接收與產生符號的過程，亦即是讀寫包含

書寫和閱讀兩者。由於本研究探討的是關於「閱讀」(reading)的議題，而讀寫中又包含了閱讀的部分，因此研究者引用部分家庭讀寫環境的文獻來說明家庭閱讀環境之內涵。

家中的閱讀環境包括父母自身的示範閱讀活動、唸讀故事書給孩子聽、鼓勵孩子閱讀等皆會影響孩子能否成為一位好讀者，父母如能在家庭中創造一個充滿刺激的閱讀環境，鼓勵孩子自發性地去閱讀，不僅能助於培養孩子擁有積極正面的閱讀態度，同時也能帶來強大的力量促進孩子們在讀寫上的發展(Adetunji & Oladapo, 2007; Purcell-Gates, 2000; Wigfield & Asher, 1984)。而其他學者也另有其他看法，例如周芷誼(2006)認為家庭閱讀環境係指家庭中與閱讀有關的社會心理環境和物質環境，它是在閱讀過程中，由孩子、父母以及閱讀資源彼此之間經過一段時間的交互作用逐漸形成，進而影響幼童的閱讀。其他研究則認為家庭閱讀環境係指父母提供幼兒讀寫材料、與引導及鼓勵幼兒閱讀，以利早期幼兒讀寫能力萌發之支持情形，以及家長的閱讀習慣及態度，對幼兒閱讀之影響(黃敏秀，2002；劉靜蓉，2004)。由此可知，家庭閱讀環境中所指的不只是關於閱讀的物質材料，也包括父母及親子間的閱讀活動，家長透過這些方式來支持孩子的閱讀發展。

多數研究也將各項助於幼兒閱讀發展的方式納入家庭閱讀環境內涵，例如Metsala(1996)提出家長的閱讀習慣、提供孩子可閱讀的書籍、陪伴孩子閱讀的頻率、拜訪圖書館的頻率、提供空間和機會讓孩子閱讀等皆是形成家庭讀寫環境的重要因素。Kush(1994)、Partin 和 Hendricks(2002)則認為唸書給孩子聽、不只一個人固定陪伴孩子閱讀、贈送書籍作為禮物、擁有圖書館借閱證、家長的教育程度、家長的藏書量、幼兒的藏書量、家長對幼兒的閱讀感興趣、家長與幼兒討論書籍或雜誌中的內容等九項內容列為家庭讀寫環境之內涵。除此之外，另有其他學者也有不同的看法，包括：

賴苑玲(2006)則認為家庭閱讀環境的內涵包含父母閱讀行為、親子分享閱讀，以及家庭閱讀資源等三項。

謝美寶(2003)的研究中，家庭閱讀環境之內涵包括父母親的閱讀習慣、親子閱讀互動、父母親的教育期望，以及家庭閱讀資源。

周芷誼(2006)的研究中，家庭閱讀環境之內涵包括父母對閱讀的支持度、親子閱讀互動、家庭閱讀資源等三項。

黃敏秀(2002)的研究中，家庭閱讀環境之內涵包括閱讀教材、閱讀指導兩部份。

劉靜蓉(2004)認為家庭閱讀環境包含家庭閱讀活動、家庭教育資源、家長閱讀態度和習慣等三項。

Deborah 和 Linda(1994)認為家庭讀寫環境包含家長的閱讀信念、孩童的閱讀媒材，以及與印刷文字互動的頻率等三項。

Weigela, Martina and Bennettb(2006)的研究指出家庭讀寫環境包含家長的閱讀習慣、家長的閱讀信念，以及親子的閱讀互動等三項。

Korat, Klien & Segal-drori(2007)的研究指出家庭讀寫環境包含幼兒在家中的藏書量、母親陪伴幼兒閱讀的頻率、孩子參訪圖書館的頻率，以及幼兒在家中的教育性遊戲器材的數量。

Katzir, Lesaux and Kim (2008)指出家庭讀寫環境包括家長/成人的書籍量、孩童在家的書籍量、孩童初次閱讀的年齡、每周陪伴孩童閱讀的時間等四項。

Aulis, Sollars & Malta(2003)將家庭讀寫環境定義為親子閱讀互動、使用圖書館的頻率、家中印刷文字的實用性、孩童與印刷文字的互動類型、環境中閱讀媒材的數量等五項。

雖然上述研究對於家庭閱讀環境之內涵的說法不盡相同，但根據「閱讀循環理論」中所提及的選書、閱讀、回應、有協助能力的大人等四項中，研究者認為家庭閱讀環境主要強調的為閱讀資源、閱讀互動，以及成人本身會否閱讀。而在上述研究中賴苑玲(2006)所提出之內涵家長閱讀行為、家庭閱讀資源、親子閱讀互動等三項符合閱讀循環理論所強調的部分。因此，研究者採納賴苑玲(2006)的觀點，將家庭閱讀環境分為家庭閱讀資源、親子閱讀互動、父母閱讀行為等三項，分別說明如下：

一、家庭閱讀資源

培養一位良好閱讀態度的讀者，宜在環境中提供充足的機會讓幼兒接觸閱讀，包括書籍、報紙、雜誌等滿布於家中，讓幼兒能有更多機會接觸閱讀資源(許慧貞譯，2001；Baker, Scher & Mackler, 1997; Kleeck, Stahl & Bauer, 2003; Morrow, 2005; Tracey, 2000; Wang, 2000)。除了有豐富的資源外，也須注意到這些書籍能否引起孩子的興趣，對幼兒來說會否太簡單或太困難，透過這些原則來介紹一些好書給幼兒(嚴吳嬋霞，1999; Tracey, 2000)。而本研究中的家庭閱讀資源並不局限於硬體設備，軟體設備也包含在內(例如父母的陪伴)，父母也是幼兒的閱讀資源一部份，每當家長抽出時間與機會讓幼兒有更多機會接觸閱讀時，家長本身也算是家庭閱讀資源的其中一項。美國著名教育學家吉姆認為讀書給孩子聽的作用「僅次於擁抱」，在這樣的「擁抱」下，培養起孩子的讀書興趣與熱情，慢慢地他們對讀書的態度就會由「要我讀」變成「我要讀」(唐鑫，2008)。

除了上述論述支持家庭閱讀資源有助於培養幼兒閱讀態度外，過去也有相關研究提出證據。例如 Morrow(1983)透過觀察、家長填寫調查問卷、及詢問教師等方式，瞭解家庭閱讀環境與四百位學齡前幼兒閱讀態度的關係，結果發現家中藏書量多的幼兒對閱讀會有較高興趣。Bintz(1993)也指出擁有大量的閱讀

資源的學童愈喜歡閱讀。而 Kotaman(2008)在土耳其也針對 40 位家長及幼兒進行一項實驗研究，欲瞭解家長接受閱讀故事的訓練後對三至四歲幼兒的字彙量和閱讀態度上之改變，訓練過程包含向家長說明字彙發展對幼兒的重要性、訓練者藉由示範及角色扮演教導家長如何在閱讀過程中與幼兒對話，以及家長進行一對一的角色扮演練習。結果顯示家長接受訓練後陪伴幼兒閱讀的行為不僅能增加幼兒的字彙量，同時也能提升幼兒的閱讀態度。

二、親子閱讀互動

除了提供豐富的閱讀資源給孩子以外，若無與孩子共同進行閱讀，他們還是難以對閱讀感到喜愛的；換言之，在幼年時期，幼兒如不僅能擁有父母的陪伴閱讀，且親子間能更彼此相互討論、分享，相信這些經驗足以促使孩子們對閱讀愈感興趣(Bus, 2002;Morrow, 2005 ;Wang, 2000)。因為幼兒會對閱讀感到興趣、喜歡閱讀且擁有強烈的閱讀動機並非與生俱來的，是從家長參與幼兒閱讀的過程中培養而來(Bus, 2002;Kleeck et al., 2003；陳淑琴譯，2005)。而且除了故事本身的趣味性外，成人頻繁地與幼兒分享閱讀的經驗，能使幼兒在早期階段便成為一位讀者，並且自然地對書籍流露出喜愛的情緒(柯華葳、游婷雅譯，2005；陳雅惠，2003；許慧貞譯，2001;Kubis, 1994; Spiegel, 1994)。因此，具體而言父母可運用一些具體的策略培養幼兒的閱讀態度，例如每天或每隔一天花半小時至一小時的時間與孩子共同閱讀，閱讀過程中可以是全家共讀、討論、輪流朗讀，或以角色扮演來增加戲劇效果（林文寶，2000；杜榮興，2005；Anbar, 2004;Tracey, 2000)。此外，Morrow(1989)也提出幾項建議來培養幼兒的閱讀態度，包括：1. 如果你的孩子能力允許，請讓他和你一起念。2. 和孩子分享你在閱讀中看到了什麼。3. 孩子們所提出的評論和問題都應予以鼓勵。

換言之，親子閱讀互動是培養幼兒閱讀態度的重要因素，家長應多花些時間與孩子共同進行閱讀的相關活動，例如用心營造幼兒平時接觸到的週遭事物

或環境，常帶孩子到書店買書、看書，每個月至少一次全家一起到鄉鎮圖書館或文化中心，看報章雜誌、借書（林文寶，2000；Adetunji & Oladapo, 2007;Morrow, 2005）。Kubis(1994)的研究也顯示學童如能擁有自己的藏書、經常參訪圖書館、擁有自己的圖書館借閱證，則學童對於閱讀所抱持的態度也會愈趨於積極正向。

過去相關的研究也指出親子間的閱讀互動有助於幼兒於閱讀上的發展，因為幼兒許多語言技巧來自母親或幼兒的主要照顧者；親子共讀對孩子的語文能力、敘述技巧、閱讀興趣和學習態度等皆有相當程度之影響（張鑑如，2002）。Hay 和 Barnsley(2007)在澳洲針對兩組學前家庭實施一項受訓方案，欲引導家長陪伴幼兒閱讀，並且在過程中與幼兒產生一些互動。雖然兩組受訓的內容有些差異，但其結果皆顯示家長的介入確實有助於幼兒在閱讀上的發展。此可證明家長參與幼兒閱讀的過程是相當重要的。特別是在培養良好的閱讀態度上，蔡淑玲(2007)針對451位國小高年級學童及其學校與家庭進行研究，目的是希望能瞭解學校閱讀環境、家庭環境與學生閱讀態度間之關係，其結果顯示家庭閱讀環境與閱讀態度具有相關，而「家中語文互動」這項內涵的相關係數最高，其所代表的意義是家人如能給予言語的互動，對於培養學童正面積極的閱讀態度是有幫助的。

Partin 和 Hendricks(2002)以調查問卷的方式，蒐集就讀兩所不同學校的160名十年級學生回憶學前階段的家庭讀寫環境影響其目前閱讀態度的資料，研究結果指出家長如能在幼年時期參與幼兒的閱讀，和他一起討論書中的內容是發展正向積極閱讀態度之重要因素。Morrow(1983)研究也指出參訪圖書館頻率較高的幼兒對閱讀會有較高興趣。

三、 家長閱讀行為

父母是幼兒的第一位老師，其影響遠甚於學校教師，所以家長的閱讀習慣會深深地影響著幼兒的閱讀態度，父母若喜歡閱讀，並且提供一個良好的閱讀環境，幼兒自然而然會喜歡閱讀，進而養成閱讀的好習慣(柯華葳、游婷雅譯，2005；賴苑玲，2006；Morrow, 2005)。若家長本身就會閱讀各類不同的媒材(例如書籍、小說、報章雜誌，廣告信函以及任何與印刷文字有關的材料等)，幼兒也會跟父母一樣加入這個閱讀的團體(Partin & Hendricks, 2002)。張淑如(1993)也認為父母應為孩子安排一個理想的閱讀環境，因為父母在日常生活中對書籍的重視，將可為子女奠定良好的閱讀態度。因此，家長應平時就會在家閱讀，營造出一股閱讀的氛圍，感染幼兒一起閱讀(林文寶，2000)。以實際行動讓孩子知道閱讀的重要，讓他們常常有機會看到別人閱讀、挑書的情形，成為孩子閱讀的好榜樣(杜榮興，2005；Adetunji & Oladapo, 2007)。假若家長本身並不閱讀，那也就不太可能幫幼兒買書，更遑論是提供豐富的書籍供幼兒閱讀(Wang, 2000)。由此可知，家長本身的閱讀行為對培養幼兒擁有積極正向的閱讀態度是相當重要的。

過去研究中也提出有利的結果說明家長本身的閱讀行為確實有助於培養幼兒積極正向的閱讀態度。例如信誼基金會(1999)針對全國 840 名母親及其幼兒進行閱讀現況調查之研究，其結果指出母親平時如有閱讀的習慣有助於培養幼兒具有積極正向的閱讀態度。

楊怡婷(1995)以台北地區 96 名幼兒作為研究對象，欲探討幼兒閱讀新讀物時，其閱讀行為的發展，以及影響幼兒閱讀行為發展之相關因素，其結果顯示母親平時愈常出現閱讀的行為時，則幼兒愈常閱讀。

Bintz(1993)以就讀六年級至十一年級的學童作為研究對象，其結果指出家庭中的成員(包括：父母、祖父母、兄弟姐妹、朋友、鄰居等人)如能夠喜愛閱

讀並且同時以實際行動作為閱讀的典範，將有助於學童視閱讀為一件有趣的事情，並且喜歡從事有關閱讀的活動。

Kubis(1994)針對 361 名就讀九年級的學童進行研究，目的是希望能夠瞭解家庭閱讀環境與學童閱讀態度兩者間之關係，其結果也顯示家長如有自己閱讀雜誌的習慣，則孩子對於閱讀所抱持的態度會愈趨於積極正向。

小結

綜合上述，可得知在家庭閱讀環境中有許多培養幼兒閱讀態度的方式，例如：在家庭閱讀資源部分：幼兒平時在家中有許多機會接觸閱讀的資源。在親子閱讀互動部分：家長與幼兒共同討論、分享自己所閱讀的書籍，並且帶幼兒參與關於閱讀的活動。在家長閱讀行為部分：家長本身就有閱讀的習慣，平時就會在家示範閱讀。上述培養幼兒閱讀態度方式亦即為本研究之家庭閱讀環境的內涵，包括家長閱讀行為、家庭閱讀資源、親子閱讀互動等三項。研究者欲透過此三項內涵，探討三者各自與幼兒閱讀態度之關係，幫助家長更深入瞭解應如何培養幼兒擁有良好的閱讀態度。

伍、家庭閱讀環境之評量工具

目前國外多以家庭讀寫環境為主要評量的面向，而國內則是以家庭閱讀環境為面向，但因為前者家庭讀寫環境的工具也曾被用來了解家庭提供支持培養閱讀態度的環境，因此研究者認為有必要說明此工具，詳細內容整理如下：

表 2-1 家庭閱讀環境之評量工具表

研究者	Kubis(1994)	賴苑玲(2006)	劉靜蓉(2004)
項目			

工具名稱	家庭讀寫環境問卷	家庭閱讀環境問卷	家庭閱讀環境問卷
工具目的	配合研究目的—家庭讀寫環境與小學九年級學生閱讀態度間的關係發展而成，旨在了解家庭讀寫環境支持閱讀態度養成之情形。	配合研究目的—家庭、班級及學校圖書館的閱讀環境與學生閱讀態度之相關研究發展而成，旨在了解家庭閱讀環境支持閱讀態度養成之情形。	配合研究目的—家庭閱讀環境與幼兒閱讀能力間的關係，旨在了解家庭閱讀環境支持閱讀能力發展之情形。
工具內涵	該工具整理過去相關研究將內涵分為閱讀給孩子聽、贈送書本作為禮物、陪伴閱讀者超過一人並且方式多元、擁有圖書館借書證、家長的教育程度、家長藏書量、子女藏書量、家長對孩子閱讀的興趣、家長與子女共同討論書籍或雜誌等九項。	該工具整理過去諸多研究將內涵分為家長閱讀行為、家庭閱讀資源，以及親子閱讀互動等三項。	該工具整理過去諸多研究將內涵分為家庭閱讀活動、家長閱讀態度、家庭提供教育資源等三層面。
適用對象	國小學生	國小學生	學前幼兒
評論	Partin 和 Hendricks(2002) 也採用此工具，結果也顯示該工具能測得家庭讀寫環境對學生閱讀態度的支持情形。	此工具信度之 Cronbach α 係數為 0.89，並且以因素分析來建構效度，其解釋變異量為 49.16%。最後，該份問卷再由大樣本 2498 位國小學生填答，由此可知該問卷具有良好的信效度。	此工具的「家庭閱讀活動」、「家長閱讀態度」兩內涵的信度 Cronbach α 係數為 0.74 及 0.82，並且邀請家長、專家學者評估修改以建構該問卷之效度。但並無說明家庭提供教育資源的信度。

(※研究者自行整理)

小結

由上述研究可得知家庭閱讀環境工具多為配合研究者的研究目的發展而來。由工具內涵來看，Kubis(1994)雖然發展出的工具內涵最多，共為九項，但賴苑玲(2006)工具中所提及的三項內涵是能包含此九項內涵的，例如Kubis(1994)中閱讀給孩子聽、家長與子女共同討論書籍或雜誌、陪伴閱讀者超過一人並且方式多元皆可納入賴苑玲(2006)的工具內涵-親子閱讀互動部分。雖然劉靜蓉(2004)也是了解家庭閱讀環境，且其填答對象為幼兒的家長，但其關心的是環境與幼兒閱讀能力間的關係，並非閱讀態度。因此在工具上可能無法回答家庭閱讀環境如何培養閱讀態度、對閱讀態度產生影響的問題，所以研究者不採用此工具。此外，研究者在文獻探討中也發現賴苑玲(2006)確實符合本研究之家庭閱讀環境內涵，而且該研究的人數取樣為大樣本，由此可知該份問卷具有良好的可信度及穩定度。基於下述原因：工具內涵涵括性廣、以培養閱讀態度作為家庭閱讀環境問卷的基礎、工具與文獻探討相呼應、具備良好的信效度等四項，因此研究者採用賴苑玲(2006)發展的家庭閱讀環境問卷作為本研究之研究工具，但因該份調查問卷的填答對象為國小學童，因此研究者將此問卷改編為家長填答及部分修改後，再進行預試問卷發放，以因素分析和內部一致性考驗來發展本研究之家庭閱讀環境調查問卷。

陸、家庭閱讀環境之影響因素

本研究將可能影響幼兒閱讀態度家庭閱讀環境之因素分為三項，包括社經地位、性別、種族，分別說明如下(蔡淑玲，2007；賴苑玲，2006；Steensel, 2006)。由於我國並無種族(例如：黑人、白人)之分，故不將種族納入本研究討論影響因素時的範圍。因此，研究者僅以社經地位與性別作詳細的說明，如下：

一、社經地位

不同的社經地位可能會造成家長所提供的家庭閱讀環境上的差異，來自於低社經地位的幼童較少有接觸書籍的機會，不僅是家中較無法提供充足的書籍量，參訪圖書館的頻率也偏低(Evans, 2004)。反而是高社經地位的家庭較能負荷提供圖畫書或書籍，以及給予更多的親子共讀等互動(郭靜晃, 2006)。而且多數研究皆指出不同的社經地位確實造成家長所提供的家庭閱讀環境產生差異，例如：

周芷誼(2006)以 238 位國小五年級學童作為研究對象，目的是希望能夠從研究中瞭解家庭閱讀環境、班級閱讀環境與學生閱讀態度間之關係，其結果顯示父母的教育程度愈高，其家庭閱讀環境會愈豐富。原因來自於學歷較高的家長懂得運用較多的方式來提供文化刺激(包括：書報、雜誌)，而且家長也較能意識到閱讀對孩子的重要性，因此家長除了以身作則以外，也會提供較多種類的書籍給孩子，提供充足的閱讀資源，或有鼓勵子女閱讀的情形。

DeBaryshe(1992)的研究結果顯示來自低社經地位的家長較少陪伴幼兒閱讀，提供的閱讀資源也偏少，而高社經地位的家長在閱讀過程中會拋出許多問題與幼兒一起討論，並且較能針對幼兒的回應予以回饋，且該位研究者認為造成此差異主要的原因來自於家長本身的教育程度，家長的教育程度愈高便愈重視閱讀這件事情(引自 Kleeck et al., 2003)。

Korat et al.(2007)針對居住於以色列的 94 位五至六歲的幼兒及其母親作為研究對象，欲瞭解家庭讀寫環境與幼兒讀寫發展之關係，其中更去探討社經地位與家庭讀寫環境之相關係數，結果指出當 $P < .001$ 時，則兩者之相關係數達 .64，此代表當社經地位愈高時，則家庭讀寫環境也會愈佳。

Burgess(2005)針對 493 位七歲幼兒的母親作為研究對象，旨在探討青少年母親與成年母親在提供家庭讀寫環境上之差異，其結果顯示成年與否未必是造成家庭讀寫環境差異之主因，造成此差異主要的原因來自於母親的社經地位以及接

觸印刷文字的多寡。因為低社經背景的母親礙於收入有限，無法提供豐富的資源，且其教育程度也較低，因此較無強烈的動機及不瞭解該如何營造一個較好的家庭讀寫環境。

然而，部分研究則有不同的看法，Deborah & Linda(1994)訪談六十五位一年級幼童及其家長，其結果顯示低社經地位家長也認為幼童的閱讀相當重要，但與中社經地位不同的是他們較強調技能、目標導向地閱讀。該研究認為社經地位僅是一個重要的變項，但仍不足以作為預測家庭的閱讀環境，家長的閱讀信念才是可能重要影響家庭閱讀環境情形的因素。Teale(1986)針對 24 位兩歲半到三歲半的幼兒及其家長進行研究，其結果顯示低社經地位的家長仍會提供豐富的媒材、在家中陪伴幼兒從事關於閱讀的活動，所以社經地位未必是影響家庭閱讀環境的因素。Spiegel(1994)也認同此說法，即使是低社經地位的家長仍有可能提供豐富的家庭閱讀環境給幼兒。重點不在於家長本身是什麼的教育程度、收入為何，而是父母在家中從事哪些活動、行為才是主要影響孩子閱讀表現的關鍵，只要父母重視閱讀，那麼幼兒仍有可能在充滿豐富閱讀刺激的環境下成長。由此可知，社經地位有否可能造成家庭閱讀環境有所差異仍有所爭議。

二、性別

多數研究結果指出性別可能會造成家庭閱讀環境的差異，原因來自於女幼童較早熟各方面的表現優於男生，再加上重男輕女的傳統觀念式微父母疼愛乖巧的孩子，而不是用性別作區別。而且女生表現較男生貼心，有困難時也較會尋求父母的協助，因此女生較能感受到豐富的家庭閱讀環境(周芷誼，2006；蔡淑玲，2007；謝美寶，2003)。然而部分研究的結果則顯示性別不會造成家庭閱讀環境有所差異(陳江水，2002)。由此可知，性別有否可能造成家庭閱讀環境有所差異的說法仍不一致。

小結

由上述研究發現，不同的社經地位確實可能會造成家長所提供的家庭閱讀環境有所差異，其差異多來自於家長提供閱讀資源、陪伴幼兒閱讀次數的多寡等。而主要原因有二：

其一，家長自己本身所受的教育程度不高，因而不瞭解閱讀的重要，也不清楚該如何營造一個好的閱讀環境。

其二，家長本身的收入有限，無經費能夠購買書籍等閱讀資源給孩子。

然而，也有另一種反對以社經地位來解釋家庭閱讀環境豐富與否的說法，其原因來自於即使是低社經地位的家長也有可能相當重視閱讀，因而提供豐富的家庭閱讀環境。雙方爭議的關鍵在於低社經地位的家長對於閱讀的重視程度並不一致，前者認為低社經地位的家長較不可能重視閱讀，並且提供良好的閱讀環境；後者則認為低社經地位的家長仍有可能會重視，並提供良好的閱讀環境予幼兒，重點在於家長的閱讀信念。此外，過去研究談論性別有否可能造成家庭閱讀環境有所差異時，說法不一。因此，研究者欲在本研究中除了探討家長的社經地位外，也欲瞭解幼兒的性別有否可能造成家庭閱讀環境之差異。

第二節 幼兒閱讀態度

本研究旨在探討家庭閱讀環境與幼兒閱讀態度之相關程度。過去研究較忽略閱讀情意的部分，而閱讀態度又是情意領域中最為重要的面向，因而值得我們深入探討。然而，在探討此議題前，須先對幼兒閱讀態度的定義及內涵有基本的了解，才能深入說明幼兒閱讀態度從何而來、如何評量，以及影響幼兒閱讀態度等其他部分。因此，本章節共分為四部份作為說明：壹、幼兒閱讀態度之重要性；貳、幼兒閱讀態度之定義及內涵；參、幼兒閱讀態度之評量工具；肆、幼兒閱讀態度之影響因素等四項，分述如下：

壹、 幼兒閱讀態度之重要性

幼年時期的閱讀態度會影響日後孩子在閱讀各方面的發展，良好的閱讀態度能使幼兒成為一位優秀的讀者，但負面的閱讀態度，則反之；換言之，幼兒對閱讀的喜歡程度、技能會持續影響到日後長大成人(Saracho, 1984; Saracho, 1988; Saracho, 1991)。在實證研究上，Kush, Watkins & Brookhart (2005)指出早期的閱讀態度能預測日後的閱讀態度，換句話說，幼兒早期如有積極正向的閱讀態度，未來長大成人仍能繼續保持正向的閱讀態度。Smith 在 1990 年進行一項關於閱讀態度的縱貫式研究，以 84 位約莫四十歲的成人作為研究對象，欲瞭解幼童時期、少年時期的閱讀態度分別對成年後閱讀態度之預測程度，該研究由幼童時期對成年後閱讀態度之預測中，提出一項有力的證據指出隨著時間的推移閱讀態度是穩定的。此外，不同研究也以 ERAS 工具施測幼童的閱讀態度，欲探究不同年級幼童閱讀態度之穩定性，其結果皆顯示閱讀態度隨著年級的增加是穩定的(Kush, Watkins, Mcaleer & Edwards, 1995; Kush & Watkins, 1996; Worrell, Roth & Gabelko, 2007)。由閱讀態度具備穩定性的特質來看，幼兒閱讀態度更應從小開始培養，也因而彰顯出幼兒閱讀態度的重要

性。

而閱讀態度重要的原因來自於若幼童認為閱讀是無聊的，對於閱讀的態度是負面的，則其在閱讀上的表現將難以有所改善 (Adetunji & Oladapo, 2007; Wang, 2000)。因為閱讀態度會影響個體的閱讀動機，以及願意投入閱讀的時間長短 (Roberts & Wilson, 2006)。Smith (1988) 提出一項觀察報告，多數讀者喜愛閱讀的原因是來自於閱讀所產生的情緒反應，而且這也很可能是沒有閱讀習慣的人之所以不常閱讀的主因 (引自 McKenna & Kear, 1990)。McKenna et al. (1995) 也提出兩項支持閱讀態度的說法：第一，閱讀態度與幼童參與閱讀活動的程度有關，進而可能會影響到幼童的閱讀能力。第二，即使閱讀流暢力佳的幼童，對閱讀並無積極的態度，造成當有其他活動可供幼童選擇時，他們仍會選擇從事其他活動。除此之外，研究者亦將閱讀態度可能影響閱讀能力及閱讀行為之相關研究，整理如下：

一、閱讀能力

閱讀態度所影響的層面，不僅是讀者對於閱讀的喜好和習慣而已，閱讀態度也是影響學生閱讀成就的重要因素 (阮淑宜, 1991; Cunningham, 2008; Lazarus & Callahan, 2000; Sainsbury, 2004)。我國參加 PIRLS2006 測驗，結果顯示對閱讀抱持高度正面評價的學生，其閱讀能力較其他中低評價者來得好 (PIRLS, 2008)。Katzir et al. (2008) 針對 67 位小學四年級的學生作為研究對象，欲探究幼童對於閱讀的自我概念 (其中包含閱讀態度)、家庭閱讀環境及其理解能力之關係，結果顯示幼童的閱讀態度愈正向，則其閱讀理解能力表現愈佳。謝美寶 (2003) 以高雄縣公立國小六年級 463 位學童作為研究對象，目的是為了解家庭閱讀環境、閱讀態度及閱讀理解能力間的關係，其結果也顯示學童的閱讀態度愈好，則其閱讀理解能力也愈佳。

二、閱讀行為

閱讀態度是一種伴隨情感狀態的反應，此種反應是影響閱讀行為的重要因素，閱讀態度會影響一個人對閱讀行為的持續性，對閱讀持有正向態度的學生，會對閱讀付出較多的努力，且會願意在休閒時主動進行閱讀(Gettys & Fowler, 1996)。Stokmans (1999)在荷蘭以 185 位 18 歲的青少年作為樣本，欲探討閱讀態度對閱讀行為的影響，該研究透過迴歸分析證明閱讀態度確實會對閱讀行為產生影響。

小結

上述研究中可瞭解幼年閱讀態度對個人來說是相當重要的，且多數研究也指出閱讀態度不僅能提升幼童閱讀的意願，同時能增加閱讀的頻率，進而可能影響幼童在閱讀方面的成就。換句話說，閱讀態度是個人在閱讀各方面表現的重要基礎，欲成為一位在閱讀行為、閱讀能力等方面皆有良好表現的人，積極正向的閱讀態度是不可或缺的。由此可知，幼兒閱讀態度之重要性，因此本研究將與過去以閱讀為研究議題的方向不同，將研究焦點置於幼兒的閱讀態度上。

貳、幼兒閱讀態度之定義及內涵

在探討幼兒閱讀態度之定義及內涵前，須對態度有基本的瞭解。因此本段共分兩部分作為說明，包含探討態度之基本概念、閱讀態度之定義及內涵，分述如下：

一、態度之基本概念

態度(attitude)係指個體對人、對事、對周圍世界所持有的一種具有一致性與持久性的傾向、強烈的信念及感受(張春興，2007；劉安彥，1993)。態度是一

種儲存在長期記憶中，對事件、物體以及人物的評價反應(楊語芸譯，1994)。Corsini 和 Wiley 在心理學百科全書(Encyclopedia of Psychology)中認為，態度乃對某一特別事物有關之知覺傾向和反應準備狀態，它雖然無法直接觀察，但可透過外顯行為予以推論，且具有持有性、個別差異，涉及評價與感情，是為預設性架構(引自羅慶文，1995)。Alexander 和 Filler (1976)則為態度下一個明確的定義，態度是可經人概念化後在連續積極與消極中所呈現的一種傾向。

一般來說，心理學界認為態度具有三項內涵，但有三種不同的理論各自去看待三項內涵間的關係——三組成分的觀點、獨立成分的觀點、潛在過程的觀點，分別說明如下(Oskamp & Schultz, 2005)：

(一)三組成分的觀點

此觀點認為態度包含：1. 認知性成分，係指對態度對象的認識與了解，例如摩托車的速度很快；2. 情感性成分，係指對態度對象的好惡，例如騎摩托車很有趣；3. 行為性成分，係指對態度對象的實際行動，例如假若我有錢，我會去買一輛摩托車(張春興，2007；黃安邦譯，1987；Oskamp & Schultz, 2005)。上述三者組合而成即為一個完整的態度，如圖 2-3 所示。

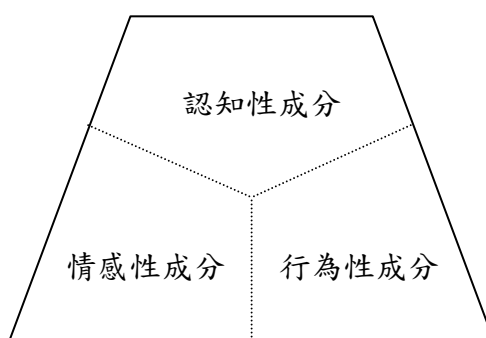


圖 2-3 三組成分觀點的態度成分圖

資料來源：Oskamp, S., & Schultz, P. W. (2005). *Attitudes and Opinions*(3rd ed)(p.10). London: Lawrence Erlbaum Associates.

(二)獨立成分的觀點

此觀點認為態度的成分是獨立的(如圖 2-4 所示)，認知、情意、行為三者或許有關，也或許無關，視情況而定。例如某人說這本書很有趣(情感)、這本書並不貴(認知)，但並不意味著他真的會去書局買這本書(行為)，在此情況下態度是獨立且不一致的。然而假若在此時詢問他喜不喜歡這本書，則較能有效評估他對這本書所抱持的態度。換言之，此觀點認為這三項態度內涵是獨立且未必一致的。

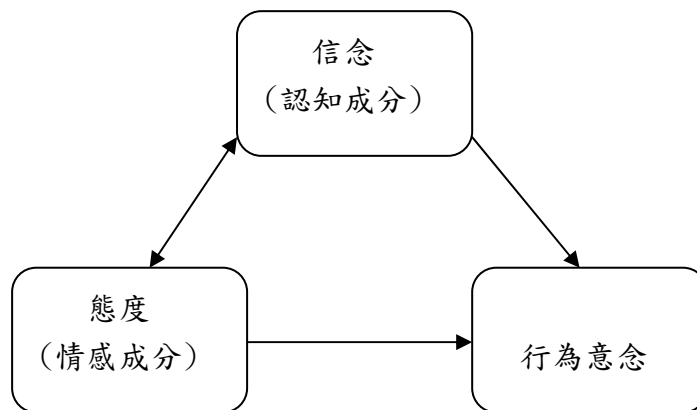


圖 2-4 獨立成分觀點的態度成分圖

資料來源：Oskamp, S., & Schultz, P. W. (2005). *Attitudes and Opinions*(3rd ed)(p.10). London: Lawrence Erlbaum Associates.

(三)潛在過程的觀點

此觀點假定個人具有潛在的過程，稱作為「態度」。在此觀點下，態度被用來解釋個體接收外在事件的刺激與個人回應的關係。例如某對女性對政治所抱持的態度可用來解釋為什麼她會去參加某位議員的選舉活動，而電視或廣播中若出現另一位議員的造勢活動，她會選擇將電視或廣播關掉。這三項內涵不一定具有

絕對的高度一致性，某些外在事件刺激能引起個體態度的認知、情感、行為三內涵的潛在過程，有時卻只能引起單一或其中兩者的過程而已，因此在瞭解個人態度時，其回應不一定會在認知、情感、行為上皆表現一致(Oskamp & Schultz, 2005)。換言之，透過這三項內涵的其中一項皆能瞭解個體對週遭人、事、物所持有的傾向。

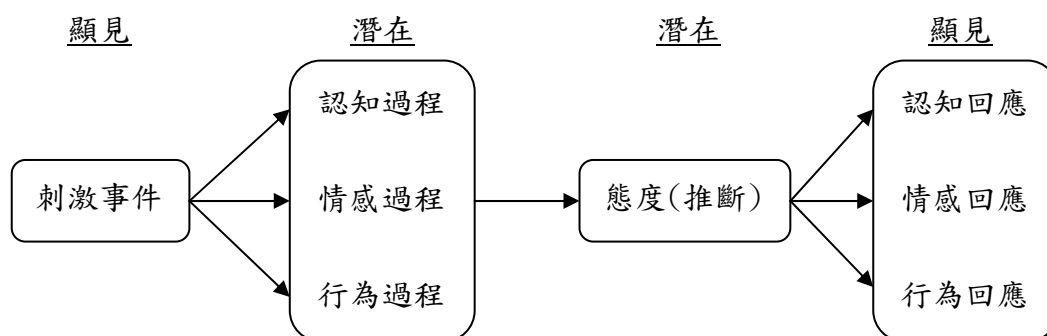


圖 2-5 潛在過程觀點的態度成分圖

資料來源：Oskamp, S., & Schultz, P. W. (2005). *Attitudes and Opinions*(3rd ed)(p.12). London: Lawrence Erlbaum Associates.

由上述態度的定義及內涵中，可發現態度具有下列幾項特性(林生傳，2007)：

1. 特定性

態度是指個人與外在環境間所形成的關係，且此關係是具有特定的對象，若無此聯結，則態度無法形成。

2. 內隱性

個人的態度是與行為相互結合後，表現於言行舉止之中，因此他人必須藉助

行為的觀察與客觀測量，使能瞭解其態度。

3. 調和性

態度是導引個人行為的重要內在歷程，心理學界認為態度是由認知、行為、情感三項心理因素所組成，而且此三者會結合起來以整體的形式來促動個人的行為。

4. 社會性

個人的態度並非與生俱來，也會因外在環境的刺激而不斷地調適，促使個體的認知結構產生改變，進而影響價值觀念。在此所謂的外在環境包括環境制約、模仿、認同，或親身體驗等形式所形成的社會化，也往往是態度形成的基礎。

5. 持續性

態度的形成須經歷長時間的養成，當個人對於某事物有所查覺進而認知之後，仍須融入情感，使能產生行為傾向，結合三種因子所表現出來的行為，較不易受到環境的衝擊而產生變化。

小結

綜合上述，可得知態度是個人對外在環境所持有的一種一致且持久性的傾向，而由態度的特性中，可得知態度是具有特定對象的，在本研究中所指的特定對象是幼兒對於閱讀所持有的態度，且此態度是幼兒經由家庭閱讀環境的刺激後，對閱讀所形成持久且穩定的傾向。此外，態度是由認知、情感、行為三種因子所組成，包含個體對某種人事物的看法、喜好程度，以及實際表現出來的行為等。雖然不同觀點對此三種因子是否一致、獨立的看法皆不同，但可肯定的在不同觀點中皆肯定認知、情感、行為三者存在意義。而不同的觀點也會影響態度的評量方式，例如三組成分的觀點便認為態度是三者整體視之，便會評估個體對外在環境的看法、情感及具體行為等來加以判斷態度。如以獨立成分或潛在過程的

觀點來看，則可透過態度三項內涵的其中一項、兩項或三項加以評量。由於本研究所使用的學前閱讀態度量表不僅以外在環境對個體的影響作為理論基礎，符合本研究關心外在環境對個體閱讀態度的影響，也同時能以獨立成分的觀點來評估情感部分(例如：幼兒從事閱讀活動的喜好程度)。因此，本研究採獨立成分的觀點，在態度三向內涵中僅深入探討情感成分。

二、 閱讀態度之定義及內涵

閱讀有其情意領域分為四項，其中包含：閱讀態度、閱讀興趣、閱讀動機及閱讀自我概念，其中閱讀態度又是最重要的(Alexander & Heathington, 1988)。在本研究中幼兒閱讀態度係指幼兒對於閱讀所抱持的一種持續性的情感，具體來說此情感代表的是幼兒對閱讀的喜愛程度，包括喜歡、普通、不喜歡等三個層次。然而，其他學者對於閱讀態度也有些微異同的看法，部分學者認為閱讀態度係指讀者對閱讀所流露出的一種持續的情感，此情感會影響讀者喜愛閱讀或迴避閱讀的行為(Alexander & Filler, 1976; McKenna et al., 1995; Cunningham, 2008)。閱讀態度係指個人喜歡閱讀的程度 (Kush et al., 2005)。又或是閱讀態度為幼兒在從事閱讀活動時的感覺(Saracho, 1988; Saracho, 1989; Saracho, 1991)。其他學者(McKenna, 1994; McKenna & Kear, 1990; Pintrich & DeGroot, 1990)則認為閱讀態度是個人對閱讀、從事的閱讀活動與接收到的閱讀材料的感覺(引自賴苑玲，2006)。而黃齡瑩、林惠娟(2004)則認為閱讀態度不僅包含了幼兒認為從閱讀活動中可以得到的娛樂、知識及經驗，也係指影響幼兒對閱讀及是否從事閱讀活動的情緒感受和看法。此外，Fishbein 和 Ajzen(1975)則視信念、感覺及行為是態度的三個主要成分，該位學者以此分成份來說明關於閱讀態度的三個部份部分，包含學生對閱讀的知識、閱讀的評價及伴隨閱讀的行動。其詳細的意涵如下：

(一) 信念成份

學生對閱讀所持的思想、想法、知識及見解，如「值得」、「無聊」或「得到一份好工作」等。

(二) 感覺成份

學生對閱讀抱持消極至積極之程度的評價，如「喜歡」、「不喜歡」、「享受」、「不舒服」等。

(三) 行為成份

學生在閱讀活動中實際的引申事物，如空閒時選擇閱讀、其他活動外選擇閱讀。

而其他實證研究也欲透過統計分析深入了解閱讀態度的內涵，例如 Lewis 和 Teale(1980)的研究透過因素分析深入了解閱讀態度的重要內涵，作為教師了解中學學生閱讀情意發展的情形、設計課程及教學的重要參考。其研究結果顯示閱讀態度是多面向的，且以滿足自我需求為目標，共有三項因素：第一項，個人發展：閱讀上的價值是獲得了解自我、他人和生活的方法；第二項，效用：閱讀上的價值是達成教育或職業的成功或是經營生活；第三項，樂趣：從閱讀中獲得樂趣。所有的學生皆擁有此三項閱讀態度內涵，但會因個別自我滿足的需求不同而改變，例如有些人會認為閱讀是一項獲得樂趣的主要活動、有些則認為閱讀是為獲得效用，其他人則視閱讀為洞察生活的方式。

Greaney 和 Neuman(1990)以 8 歲、10 歲及 13 歲來自十五個不同國家的學生作為研究對象，欲探究跨文化的背景下學生喜歡閱讀的理由有何差異。該研究先訪談 1216 位學生閱讀的需求為何後，確定十項閱讀態度的內涵，再以問卷調查 3050 位學生對這十項閱讀態度內涵的看法，最後經由因素分析後結果也顯示閱讀態度的主要內涵共分為三項：效用、樂趣及解悶。該研究認為效用所指的是閱讀是對個人有實際助益的，例如增進字彙量、得到好成績等；樂趣係指個人可在閱讀中獲得樂趣，例如閱讀讓我感到快樂；解悶則是指個人認為在閱讀中能夠忘

卻煩惱、不愉快的事情，例如：閱讀能讓我遠離現實生活中的煩惱。

Stokmans(1999)則根據 Bourdieu 的文化理論欲將閱讀態度概念化、操作型定義，此理論架構所強調的閱讀態度被視為一種學習傾向，且會影響文化的分享行為。該研究以 18 歲的青少年作為研究對象進行調查，經由因素分析的結果顯示閱讀態度是多面向的，並且將其分為三項內涵：第一項，樂趣：從閱讀中感受到樂趣，透過閱讀能夠體驗不同的世界；第二項，解悶：將閱讀視為一種忘憂解勞、休閒娛樂的活動；第三項，發展/效用：閱讀的價值在於了解自我、他人及生活，為經營生活而達到教育或職業的成功。而該研究也說明此閱讀態度的內涵適用於 18 歲的青少年或較年長者，其他年齡層則不予以推論。

周芷誼(2006)則認為閱讀態度的內涵包含三項：第一項，閱讀成就與挑戰：學生在閱讀過程中獲得成就感，而願意進一步挑戰更艱深的讀物，如覺得閱讀完會有收穫、喜歡閱讀艱深的讀物等；第二項，閱讀喜好傾向：對閱讀的好惡，如喜歡閱讀、覺得閱讀有趣等等；第三項，課外閱讀行為：實際從事閱讀活動的情形，如會自動閱讀書籍、空閒時會拿書出來看。

此外，環境是影響幼兒閱讀態度的重要因素 (Saracho, 1984; Saracho, 1988; Saracho & Dayton, 1991)，因而 Saracho(1988)根據不同的環境來了解幼兒的閱讀態度，因此將閱讀態度的內涵分為一般的閱讀活動、學校的閱讀活動、圖書館的閱讀活動、非學校的閱讀活動等四部分，詳細意涵說明如下：

(一)學校的閱讀活動

幼兒在學校中進行閱讀活動時的感覺，例如：當教師在教室中念故事時，你的感覺如何、進入教室中的圖書角時，你的感覺如何、當有人在教室中念故事給你聽時，你的感覺如何。

(二)一般的閱讀活動

幼兒在平時接觸閱讀活動時的感覺，例如：當你說故事給朋友聽時，你的感

覺如何、當有個人在安靜的地方說故事給你聽時，你的感覺如何。

(三)圖書館的閱讀活動

幼兒在圖書館中進行閱讀活動時的感覺，例如：當你在圖書館看書時，你的感覺如何、當你和朋友一起在圖書館共讀故事書時，你的感覺如何。

(四)非學校的閱讀活動

幼兒不是在學校中接觸閱讀活動時的感覺，例如：當你看見圖片時的感覺如何、當你閱讀給其他人聽時，你的感覺如何。

小結

歸納上述的看法，閱讀態度係指個人對閱讀所流露出的一種持續性情感，且此情感會影響個體對於閱讀的看法、喜好程度，以及實際從事閱讀活動的狀況等。然而，閱讀態度的內涵則因不同切入點而有所差異，例如部分研究是以自我需求作為區分閱讀態度的內涵(Lewis & Teale, 1980; Greaney & Neuman, 1990)，Stokmans(1999)則以文化理論作為閱讀態度內涵的理論架構、而 Saracho(1988)則是以環境作為區分來了解幼兒的閱讀態度，但皆是在詢問幼兒對於從事閱讀活動的感覺。由此可發現，從不同介面切入瞭解閱讀態度時會有不同的內涵產生，由於本研究是為探究環境對幼兒的影響，此觀點與 Saracho(1988)相符，因此本研究採 Saracho(1988)的觀點，將幼兒閱讀態度定義為幼兒從事閱讀活動時的喜歡程度，分為四個內涵一般的閱讀活動、學校的閱讀活動、圖書館的閱讀活動、非學校的閱讀活動等。

參、 幼兒閱讀態度之評量工具

目前施測閱讀態度的評量工具形式有許多種，最常使用的是問卷調查、量

表，分別說明如下：

一、學前閱讀態度量表

Saracho(1988)認為過去研究多關心閱讀能力，較忽略情意方面的發展，然而閱讀態度卻是影響能力及行為的重要基礎，且需要從學前階段開始培養。基於上述原因，因而先以 102 位三至五歲幼兒進行開放式訪談，欲了解幼兒對自身閱讀經驗的看法、在何種地方及情境中會閱讀、喜歡和不喜歡閱讀的人的行為各自為和等問題，根據幼兒對這些問題的回應編製初步的量表，再請 2232 位三至五歲幼兒填答，正式編製一套瞭解幼兒閱讀態度的工具——「學前閱讀態度量表」(Preshool reading attitude scale, 簡稱 PRAS)(Saracho, 1986)。該量表之信度考驗採 Spearman-Brown 分析，其係數皆在 .84 以上，而在效度考驗上則請專家學者、現場實務工作的教師建立而成的專家內容效度。

在工具發展的理念上，由於幼兒是活在充滿文字的社會中，例如商標、交通號誌等環境中出現的文字媒材皆是影響幼兒閱讀發展的重要因素，環境確實是影響幼兒閱讀的關鍵，因此以環境作為閱讀態度內涵的區分方式(Saracho, 1984; Saracho, 1988; Saracho & Dayton, 1991)。雖然該工具依據不同的環境，將幼兒閱讀態度的內涵分為四個部份學校閱讀活動、非學校閱讀活動、圖書館閱讀活動、一般閱讀活動等，但主要皆是在了解幼兒從事閱讀活動時的感覺。此外，該工具適用於測量幼兒的閱讀態度、瞭解幼兒閱讀態度的發展階段、瞭解來自不同種族及社經地位等背景對幼兒閱讀態度形成的差異、探討幼兒照護方案的實施成效、確認幼兒閱讀態度的內涵等研究目的。而在實務面上，該工具施測簡單快速，助於教師了解幼兒的閱讀態度，設計增進幼兒閱讀態度的活動。

目前共有三篇文獻使用此工具進行研究，Saracho和Dayton(1989)主要透過該工具進行因素分析探討幼兒閱讀態度的內涵。Saracho和Dayton(1991)旨在探討跨文化的脈絡情境下，幼兒閱讀態度的差異。另一篇則是Kotaman(2008)目的

在探討家長接受關於親子共讀的訓練後，能否助於培養幼兒閱讀態度。上述研究在使用該工具時皆有再次探討其信效度，結果皆顯示該工具能有效評量幼兒對閱讀所抱持的態度是正向積極或是負面消極。

二、國小閱讀態度調查

McKenna 和 Kear(1990)發展此工具基於三項理由：第一，良好的閱讀教學是要能夠激發學生主動學習的動機。第二，閱讀態度愈佳則閱讀能力也會愈好，所以培養閱讀情意的發展是相當重要的。第三，雖然閱讀態度重要，但卻少有工具能測得，將其概念化。因此，McKenna 和 Kear(1990)以瞭解學生閱讀態度為目的，邀請 18138 位小學學生作為受試對象，發展一份適用於小學一至六年級學生的工具—「國小閱讀態度調查」(Elementary reading attitude survey, 簡稱 ERAS)，該工具參考過去相關閱讀態度的文獻，將閱讀態度分為兩項內涵：學生對為休閒娛樂而閱讀的閱讀態度，以及為學業成就而閱讀的閱讀態度。

目前國外蒐集小學學生的閱讀態度多採用此工具(Kush et al., 1995; Kush & Watkins, 1996; Kush et al., 2005; Worrell et al., 2007; Reis, Eckert, McCoach, Jacobs & Coyne, 2008)，且皆認為ERAS具有良好的信效度，確實能測得學生的閱讀態度，也可作為瞭解學生閱讀態度發展情形的工具。在實務面上，ERAS能幫助教師快速有效地評估學生的閱讀態度，設計活動增進學生的閱讀態度。

三、其他

目前國內施測閱讀態度的方式皆以調查問卷為主，周芷誼(2006)、賴苑玲(2006)、蔡淑玲(2007)、謝美寶(2003)根據其研究目的，主要在探討家庭閱讀環境、班級閱讀環境與閱讀態度三者之相關，或家庭閱讀環境、閱讀態度及閱讀理

解能力三者間的關係，進而發展出蒐集學生閱讀態度資料的問卷，其施測對象主要適用於國小高年級學生。

此外，黃齡瑩、林惠娟(2004)則根據其研究目的欲瞭解家長閱讀態度與大班幼兒閱讀態度間的關係，並以 840 位幼兒的家長作為研究對象，發展一份由家長填答的幼兒閱讀態度調查問卷來瞭解幼兒閱讀態度的情形。在「孩子的閱讀態度」工具中並未將閱讀態度細分為幾項內涵，僅詳列各題項。而該工具之信度採 Cronbach α 係數為.92，並邀請專家學者、家長共十一位予以建議修改，建立該工具之專家內容效度。由此可知，該工具具有良好的之信效度。

小結

上述閱讀態度的評量工具主要以小學學生為適用對象，而本研究之研究對象為學前幼兒，因此僅有 Saracho(1988)及黃齡瑩、林惠娟(2004)所發展出的工具可選擇；由於前者工具內涵是以環境觀點作為核心發展，而後者則無法清楚得知該研究以何種觀點定義閱讀態度的內涵。然本研究是以探討環境對幼兒閱讀態度的影響為核心，Saracho(1988)由環境的觀點探討閱讀態度正與本研究觀點相符。此外，研究者也期待能在研究過程中親自聆聽幼兒對閱讀的真實態度，而非家長代為填答。因此，研究者擬將採用學前閱讀態度量表作為本研究之研究工具。

肆、 幼兒閱讀態度之影響因素

影響幼兒閱讀態度的因素甚多，包括閱讀自我概念、閱讀行為、閱讀能力、社經地位、性別、學校經驗、年齡、家長閱讀信念(Alexander & Filler, 1976; Baker et al., 1997; Cunningham, 2008; Saracho, 1989; Saracho, 1991; Spiegel, 1994; Sno

w et al., 1998; Wang, 2000)。故，本研究將可能影響幼兒閱讀態度之因素分為六項，包括社經地位、性別、學校經驗、年齡、家長閱讀信念、幼兒個人因素，分別詳細說明如下：

一、社經地位

Cunningham(2008)針對美國中西部城市公立學校中的 201 位五至六歲的幼兒作為研究對象，目的是瞭解教室讀寫環境對幼兒的讀寫(包含閱讀和寫作)態度之關係，並且探討不同背景變項(包含種族、性別、社經地位)的幼兒，其閱讀態度之差異。結果除了顯示環境與態度具有高相關外，也指出種族和性別與幼兒閱讀態度的差異無關，只有不同的社經地位才会有差異，高社經地位的家庭比低社經地位家庭的幼兒對閱讀態度上較積極正面。

蔡淑玲(2007)針對彰化縣 451 位高年級學童作為研究對象，目的是瞭解家庭環境、班級閱讀環境與閱讀態度之關係，結果除了顯示環境與態度具有正相關外，更指出來自高社經地位者的學童，其閱讀態度優於低社經地位者。因為高社經地位的父母刺激來源多元，懂得獲取資訊及資源來教育子女。而且父母本身較喜歡閱讀，能瞭解閱讀對孩子的重要性，因此父母不但以身作則示範閱讀，並且能提供豐富的閱讀資源給孩子。

謝美寶(2003)以 463 位國小六年級學童作為研究對象，希望瞭解家庭閱讀環境、學生閱讀態度及閱讀能力之關係，其研究結果指出來自於高社經地位者的閱讀態度優於低社經地位者。因為高社經地位的父母較能意識到閱讀對孩子的重要性，所以比較會注意孩子閱讀態度的培養。

周芷誼(2006)以 238 位國小五年級學童作為研究對象，目的是希望能夠從研究中瞭解閱讀環境與學生閱讀態度間之關係，其結果顯示父母教育程度較高的幼童會抱持愈正向的閱讀態度。原因來自於教育程度較高的父母本身喜愛閱讀、常

閱讀，並且較為重視閱讀活動，所以孩子會有比較好的閱讀態度。

然而，部分研究卻與上述結果不同。Deborah 和 Linda(1994)針對六十五位來自不同社經地位的一年級幼童及其家長進行訪談，旨在瞭解家庭閱讀環境與幼童閱讀態度間之關係，其中研究結果顯示無論家庭的社經地位如何，在早期階段幼童對於閱讀皆具有正向的態度，其解釋原因為在早期階段，幼童都是喜歡閱讀的，不會因為社經背景的不同而產生差異。由此可知，並非所有研究皆支持社經地位對幼童閱讀態度會有造成差異。

二、性別

關於性別，女童所抱持的閱讀態度會較男童更積極正向 (Twist, Gnaldi, Schagen & Morrison, 2004)。Kush et al. (1995)針對 289 位一到五年級的幼童，以 ERAS 工具施測閱讀態度，其結果指出不同性別的幼童對於閱讀態度有所差異，女生比男生對閱讀的態度更積極正向，原因來自於女生的閱讀態度較易於傾向喜歡的。周芷誼(2006)研究也指出女生較男生的閱讀態度積極正向，是因為男女生本身個性與其所喜歡從事的活動不同所致，通常男生較喜歡從事戶外動態的活動，因此較不易感受到閱讀的樂趣。蔡淑玲(2007)研究指出女生較男生的閱讀態度積極正向，此結果與男女個性及興趣有關，通常男生喜歡打球、打電腦等活動，因此較沒有閱讀的習慣，無法體會閱讀的樂趣。其他研究(謝美寶，2003;Sainsbury & Schagen, 2004)也顯示女生比男生對於閱讀所抱持的態度更積極正向。由上述研究可發現，性別確實可能是影響閱讀態度之重要因素。

然而，Deborah 和 Linda (1994)針對 65 位一年級幼童進行研究，其結果顯示性別不會造成幼童閱讀態度之影響，原因來自於一年級的幼學童對於閱讀的態度都是積極正向的，不會因為性別而有所差異。Saracho 和 Dayton(1991)以三、四及五歲幼兒作為研究對象，發現閱讀態度不會因性別而有顯著的差異。

Cunningham(2008)針對五至六歲的幼兒作為研究對象，其結果也顯示性別與幼兒閱讀態度兩者並無顯著的關係。在 Whitehead 的研究提出一項解釋此情況的說法，男女幼童閱讀興趣的區別在九歲之前並不明顯，要到九歲之後閱讀興趣與性別因素的關連才會逐漸明顯(引自馮秋萍，1999)。此論點也符合上述研究對象皆為九歲以上者，結果確實顯示閱讀態度會因性別而有所差異，而九歲前的研究對象之性別與閱讀態度並無顯著關係。由此可知，關於閱讀的情意方面，性別上的差異要到九歲後才趨於明顯。因此，研究者欲透過本研究中探討性別有否可能造成閱讀態度之差異，加以驗證 Whitehead 的說法。

三、學校經驗

Alexander 和 Filler(1976)於《attitudes and reading》一書中提到教師的言行舉止和課室中的氛圍有可能會影響到幼兒的閱讀態度。Wang(2000)也指出學校教育經驗對閱讀態度的影響具有舉足輕重的地位。在實證研究上，Cunningham(2008)旨在探究教室讀寫環境對幼兒的讀寫(包含閱讀和寫作)態度之關係，其結果顯示兩者具有高度的相關。蔡淑玲(2007)、周芷誼(2006)、賴苑玲(2006)研究也指出班級閱讀環境與幼童的閱讀態度兩者間確實存在關係。因此，研究者經考量學術研究之嚴謹性後，在選取研究對象時將排除私立幼稚園之幼兒及家長，僅以就讀公立幼稚園之幼兒及家長作為研究對象，因為公立幼稚園所用之經費、資源統一由政府部門提供。由於公立學校彼此間所營造的閱讀環境也確實可能存在差距，因而未能透過此方式完全排除學校經驗對幼兒閱讀態度的影響，進而影響研究結果之準確性，故研究者將此部分列為本研究之限制。

四、年齡

Saracho(1991)旨在探討在跨文化中，年齡與幼兒閱讀態度間的關係，結果指出不同年齡的幼兒閱讀態度確實有顯著差異。Saracho(1989)也指出不同年齡

層的幼兒在閱讀態度上的表現也有不同。換言之，年齡確實可能是影響幼兒閱讀態度的因素之一。為避免年齡因素對本研究結果的干擾，因此研究者統一以年齡層相同的大班幼兒作為研究對象。

五、家長閱讀信念

家長閱讀信念會影響幼兒的閱讀態度，因為家長對閱讀所抱持的態度會影響家中所營造的閱讀環境，包括家長閱讀行為、親子閱讀互動、家庭閱讀資源等等，如家長自己也喜愛閱讀、時常沉溺於浩瀚書海中，孩子感受到的是父母對於閱讀的喜愛進而模仿、當父母陪伴孩子閱讀是為享受過程中的樂趣而非加強閱讀能力時，孩子感受到的閱讀是有趣的、當父母不以提升閱讀能力為目的時，孩子感受到的閱讀資源是可親可近的 (Baker et al., 1997; DeBaryshe, 1995; Spiegel, 1994; Snow et al., 1998)。由此可知，家長閱讀信念是重要影響幼兒閱讀態度的因子，然其非本研究所探討之重點，因而僅能將其列為研究限制，但另一方面也可作為支持說明本研究結果之重要論點。

六、幼兒個人內在因素

事實上，影響幼兒閱讀態度的相關因素不僅涵括在外在環境，幼兒個體內在因素也是重要因素之一，例如閱讀行為、閱讀能力及閱讀自我概念等三項(郭靜姿，1993；羅慶文，1995；Alexander & Filler, 1976；Cunningham, 2008)。雖然閱讀態度是個體閱讀行為及閱讀能力的基礎，但此兩者也有影響閱讀態度的可能性。因此，當孩子的能力愈好、愈能在閱讀中感受到成就感，則其閱讀態度也會相對較佳；而且當孩子愈頻繁接觸閱讀，也較有機會從中獲得閱讀的樂趣，容易進而持續閱讀、喜愛閱讀。關於閱讀自我概念部分，當個體視自己為甚麼樣的閱讀者，將會直接影響到孩童自身的閱讀態度，例如孩子認為自己是位優秀的讀者時，他也較容易喜愛閱讀。由此可知，幼兒個人內在因素也是影響幼兒閱讀態

度的原因之一，然其非本研究所探討之重點，因而僅能將其列為研究限制，但另一方面也可作為支持說明本研究結果之重要論點。

小結

在上述研究中，可能影響幼兒閱讀態度之因素包括社經地位、性別、學校經驗、年齡、家長閱讀信念、幼兒個人內在因素等。由於本研究欲探討的是家庭閱讀環境與幼兒閱讀態度的相關程度而非學校，但本研究僅能將參與研究的學校範圍限定為公立幼稚園，未能完全控制學校方面的影響因素，故將其列為研究限制。另外，年齡對幼兒閱讀態度的影響亦非本研究所關心的核心議題，因此本研究皆以大班幼兒作為研究對象，避免年齡對研究結果的干擾。最後，家長閱讀信念、幼兒個人內在因素雖皆有可能影響幼兒閱讀態度，但由於本研究所探討的議題為家庭閱讀環境而非家長閱讀信念及閱讀自我概念、閱讀行為、閱讀能力等範疇，故僅能將其列為研究限制，然上述變項卻也可同時作為支持本研究結果之論點。

另外，在社經地位部分，多數研究普遍指出社經地位可能會影響幼兒的閱讀態度，但仍有部份研究指出兩者並無關係。反對社經地位會影響幼兒閱讀態度的理由來自於在學前階段，幼兒本來就是喜歡閱讀的，較不受個體本身以外的條件所影響。由此可知，在早期階段，社經地位有否可能造成幼兒閱讀態度產生差異仍有所爭議。故，研究者欲透過本研究探討社經地位有否可能造成幼兒閱讀態度之差異，同時藉此證明早期不同的外在條件能使個人的閱讀態度產生差異，進而彰顯外在條件對個人閱讀態度之重要性。

除此之外，研究者欲探究 Whitehead 提出九歲前幼兒的閱讀興趣不會受性別影響的說法，而同樣為情意領域的閱讀態度是否也有相同的結果。因此，研究者欲探討在學前階段的性別是否會造成幼兒閱讀態度有所差異。

第三節 家庭閱讀環境與幼兒閱讀態度之相關研究

本研究之目的為探究家庭閱讀環境與幼兒閱讀態度之相關程度，過去已有相關的研究探討家庭閱讀環境與閱讀態度兩者間的關係，而研究者將於本節將和家庭閱讀環境及幼兒閱讀態度兩者間之關係的相關研究統整歸納，說明如下：

目前，關於家庭閱讀環境與閱讀態度之研究多以問卷、訪談的方式來獲取資料，去探求兩者間之相關。諸如賴苑玲(2006)針對 2498 名國小六年級學生透過問卷調查進行研究，欲瞭解家庭(內涵包括家長閱讀行為、家庭閱讀資源、親子閱讀互動)、學校、圖書館與學生閱讀態度(內涵包括閱讀成就、課外閱讀行為)之關係，結果指出在.01 的水準上，家庭閱讀環境與幼童閱讀態度間之關係係數達.57。此代表家庭閱讀環境與幼童的閱讀態度呈現正相關的關係。

周芷誼(2006)透過問卷調查的方式蒐集資料，也指出國小五年級幼童的家庭閱讀環境(內涵包括父母對閱讀的支持度、親子閱讀互動、家庭閱讀資源)及其閱讀態度(內涵包括閱讀成就與挑戰、閱讀喜好傾向、課外閱讀行為)之相關係數達.48，兩者具有正相關，可以顯得家庭閱讀環境是培養幼童閱讀態度之重要因素。

蔡淑玲(2007)透過問卷調查的方式蒐集資料，其中欲探究家庭閱讀環境(內涵包括家中語言環境、家庭文化狀況、子女教育設施、家庭一般氣氛)與幼童閱讀態度(內涵包括閱讀成就與挑戰、閱讀喜好傾向、課外閱讀行為)間之關係，結果指出在.01 的水準上，兩者間之關係係數達.5333。此代表國小五、六年級幼童的家庭閱讀環境及其閱讀態度是存在正相關的關係。

Partin 和 Hendricks(2002)透過問卷調查方式蒐集資料，欲瞭解十年級兒童的閱讀態度(未細分內涵)與學前階段家庭讀寫環境(內涵包括閱讀給孩子聽、贈送書本作為禮物、陪伴閱讀者超過一人並且方式多元、擁有圖書館借書證、家

長的教育程度、家長藏書量、子女藏書量、家長對孩子閱讀的興趣、家長與子女共同討論書籍或雜誌等九項)間之關係，結果指出早年的家庭讀寫環境是影響閱讀態度的重要因素。

Kubis(1994)以問卷調查方式蒐集家庭讀寫環境資料(閱讀給孩子聽、贈送書本作為禮物、陪伴閱讀者超過一人並且方式多元、擁有圖書館借書證、家長的教育程度、家長藏書量、子女藏書量、家長對孩子閱讀的興趣、家長與子女共同討論書籍或雜誌等九項)、閱讀態度量表(Estes Reading Attitude Scale)(內涵包括休閒娛樂閱讀、學術閱讀)施測蒐集學童閱讀態度的資料，欲探究家庭閱讀環境與九年級幼童閱讀態度兩者間之關係，結果顯示兩者具有正相關。

然而，卻有部分研究推翻上述研究結果，Deborah 和 Linda(1994)針對六十五位來自不同社經地位的一年級幼童及其家長進行訪談，旨在瞭解家庭閱讀環境與幼童閱讀態度間之關係，其中研究結果顯示家庭閱讀環境對幼童閱讀態度並無顯著的影響，原因來自於年幼階段的幼兒都是喜歡閱讀，不會受外在環境所影響。

小結

一、在研究對象方面

過去研究多以國小以上的幼童作為研究對象，僅有 Deborah 和 Linda(1994)該篇研究是邀請一年級幼童作為研究對象。由此可知，學前階段的閱讀態度仍較少人深入探究，但諸多學者皆指出幼兒喜愛閱讀的態度應從小培養，而父母是幼兒的第一位教師，家庭是培養幼兒具有積極正向閱讀態度的關鍵之一(柯華葳、游婷雅譯，2005；郭靜晃、陳正乾譯；黃齡瑩、林惠娟，2004，1998；Saracho, 1988; Saracho & Dayton, 1989; Kush et al., 2005; Morrow, 1989; Morrow, 2005)。然而，目前相關研究關心的多為閱讀能力，教育部推行關於閱讀

的教育政策也多以國小為主，例如「全國性兒童閱讀運動實施計畫」、「兒童閱讀年」、「焦點三百—國民小學兒童推動閱讀計畫」、「中小學滿天星閱讀計畫」、「兒童深耕閱讀計畫」(<http://www.edu.tw/>)等，較少關心學前閱讀態度的培養。因此研究者欲以幼兒作為研究對象，探討家庭閱讀環境對幼兒閱讀態度的影響，透過該研究提供資訊讓社會大眾認識家庭中如何培養幼兒的閱讀態度，此為本研究之貢獻。

二、在研究過程方面

上述研究皆為問卷調查法，其家庭閱讀環境調查問卷及閱讀態度調查問卷皆為孩童自行填答。由同一人填答問卷可避免家長與孩童所知覺到的家庭閱讀環境存在差異，但研究結果卻也可能因為孩童本身對於家庭閱讀環境或自己閱讀態度的期待形成正相關的結果。由此可知，上述之研究過程皆各有利弊，然本研究則採家長及幼兒各自填答的方式進行研究。

三、在研究結果方面

雖然上述研究所定義的家庭閱讀環境及閱讀態度內涵有些許不同，且研究對象也有差異，但無論是兒童或青少年，或是青少年回想學前幼時期的狀況，其結果皆顯示家庭閱讀環境與閱讀態度具有高度相關。僅有 Deborah 和 Linda(1994)指出年紀太小的幼兒都是喜愛閱讀的，不受外在環境影響，因而無法獲得家庭閱讀環境確實會對幼兒閱讀態度產生影響的結果。由此可知，家庭閱讀環境與幼兒閱讀態度兩者間有否關係仍存在爭議。因此，研究者欲藉由本研究深入探討兩者間之關係，提供社會大眾重要訊息—幫助家長了解如何在家中有效培養幼兒積極正向的閱讀態度。