

第二章 文獻探討

本研究主要以幼兒閱讀態度為核心，探討教室閱讀環境、教師閱讀態度與幼兒閱讀態度之關係。第一節進行教室閱讀環境的討論，並說明教室閱讀環境與幼兒閱讀態度間的關係；第二節則是針對幼兒閱讀態度及教師閱讀態度來進行說明，探討幼兒閱讀態度、教師閱讀態度、教室閱讀環境三者間的相關性。

第一節 教室閱讀環境

幼稚園中的閱讀教育，除了為了發展幼兒的讀寫能力，另一方面培養學生對閱讀的喜愛及樂趣也應為教育目標(Saracho, 1984; Morrow, 1983)。而 Gettys 和 Fowler(1996)的研究也發現學校和教室中之環境設計為培養學生積極的閱讀態度的關鍵角色。換言之，幼稚園教室閱讀環境除了應支持幼兒的讀寫能力的發展，其也應從環境中鼓勵孩子去喜愛閱讀。

以下從教室閱讀環境的定義與內涵、理論基礎來了解培養幼兒閱讀態度之閱讀環境要素，並整理分析現有評量閱讀環境之工具，最後，探討影響教室閱讀環境之因素，幫助研究者了解影響教室閱讀環境的關鍵和核心。

壹、教室閱讀環境的定義與內涵

Goodman 從語言學的角度來定義閱讀，認為閱讀是理解書面語言的歷程。事實上，語言的功能在於社會溝通，具讀寫文字的社會，分為口說語言及書面語言兩大部分，則文字便是書面語言，而讀寫則是書面語言被應用的歷程(洪月女譯，2005)。

讀寫萌發是從幼兒的角度，而非成人的標準來看待幼兒發展讀寫的行為(李連珠，2006)。實際上，幼兒能在日常生活中逐漸覺察文字和讀寫的概念(黃瑞琴，2008)。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(李連珠，2006；黃瑞琴，2008)。

本研究主要針對學前教育的幼兒及場域，因此，在教室閱讀環境的概念中亦包含符合幼兒閱讀發展的讀寫萌發概念。

一、教室閱讀環境的定義

國際閱讀協會(the International Reading Association, 簡稱 IRA)和美國幼教協會(the National Association for the Education of Young Children, 簡稱 NAEYC)(1998)從適性教育的觀點,對 0-8 歲的幼兒學習讀寫提出建議,其認為幼稚園的教室應為一文字豐富的環境,教師必須提供不同機會讓孩子依據不同的目的去看、去使用文字及語言;也應幫助孩子注意具體的符號及文字,以利幼兒學習與發展讀寫能力。

李連珠(2006)指出教室讀寫環境是為隨時提供孩子閱讀及寫作機會的環境。在硬體的安排上,應規劃利於語文發展的學習區,佈置豐富的環境文字;在材料的供應上,則應考量材料的意義性、完整性及功能性,依據幼兒個人及社會性的目的,來提供日常生活中閱讀及寫作所需的媒材;此外,易接近性為環境佈置的關鍵,環境文字的安排、材料的提供必須讓孩子易看見、易取得及有機會使用,以鼓勵幼兒閱讀及書寫。

黃瑞琴(2008)則認為教室的讀寫環境應提供支持幼兒讀寫萌發所需的社會、心理、語言和認知的機能,透過提供讀寫豐富的物理情境、提供幼兒發現及使用文字的心智情境,以及提供與人互動、共同參與讀寫的社會和歷史文化情境,形成功能性、意義性的讀寫經驗與事件,讓孩子主動建構對其有意義和有興趣的訊息。

另外, Roskos 和 Neuman(2002)從環境的潛在誘因來思考幫助幼兒學習的讀寫環境,說明讀寫環境應有具體的遊戲情境,提供幼兒有興趣的遊戲媒材並從中滿足幼兒成為讀者的需求。Justice 和 Pullen(2003)也認為教室環境應該營造鼓勵幼兒進行讀寫相關遊戲的情境,增加幼兒讀寫的知識與經驗。

而 Dickinson, McCabe and Anastasopoulos(2002) 的研究說明教師依據班級經營的策略、班級文化氣氛的情感層面來組織教室環境,同時,提供課程訓練、應用圖書的情形、與家庭連結的情形,為教室中支持讀寫發展的完整樣貌。因此,

其將教室中支持讀寫發展的各層面概念化，認為教室的閱讀環境可區分為兩大部分，一為物理環境，另一則為社會環境，並提出幼稚園良好的閱讀環境指標，包括閱讀空間的品質、師生閱讀的時間、課程融入閱讀活動(閱讀活動與正在進行之課程聯結的情形)、自然發生的閱讀事件(影響幼兒投入閱讀的自然因素)、教室與家庭的連結。

羅雀芬(2004)針對學前教育機構應提供的閱讀環境提出說明，認為幼稚園教室的閱讀環境係指幼托園所在活動室或教室中設置圖書的相關空間，以及教師提供適合幼兒閱讀的圖書、相關材料及教具並配合閱讀教學策略，安排幼兒進行相關活動及使用書籍的機會。

事實上，一個好的閱讀環境能增加學生閱讀的機會，教師不應只是口頭告訴學生閱讀的好處，應提供環境鼓勵學生閱讀，使得學生喜愛閱讀，進而培養學生的閱讀態度(Alexander & Filler, 1976)。

Chambers 從讀者的「閱讀循環歷程」去思索鼓勵孩子主動閱讀的閱讀環境，其認為教室應提供合宜的閱讀地點、選擇並建立豐富的藏書，且安排固定的閱讀時間，讓孩子獨自閱讀；此外，教師也應指導孩子有效閱讀並適時提供協助，同時，安排同儕間的互動、師生間的互動讓閱讀成為思考的工具，建立愉悅的閱讀經驗，讓孩子體驗閱讀的意義性及樂趣(許慧貞譯，2001)。

Wang(2000)則認為豐富的教室閱讀環境應創造並提供孩子接觸書籍的機會。教室的牆面應有豐富的圖片及文字，教室內應有充滿各類有趣書籍的開架式書櫃，且學生有自由使用書籍的權利和機會。

Alexander 和 Filler(1976) 更說明一個好的、支持閱讀態度培養的閱讀環境，除了設置圖書區域，佈置吸引學生的閱讀情境，且提供適合學生、符合學生興趣的素材、足夠且多元的書籍，同時，允許學生自由使用、有時間使用書籍及相關資源之外，引發學生閱讀的內在動機，允許學生獨立使用書籍、擁有書籍的使用權為發展良好閱讀態度的關鍵。

而 Morrow(2005)則指出鼓勵孩子主動讀寫、培養孩子讀寫態度的環境，應

為讀寫資源豐富，讓孩子擁有自由選擇媒材及學習的權利，從挑戰的情境中獲得而成功經驗的環境。此外，教師也應重視社會化情境，營造師生與同儕間愉悅的閱讀氣氛，並提供學生獨立讀寫的機會、接觸多元種類文學的機會、允許學生擁有出借書籍的機會。

此外，Routman 針對閱讀環境的規劃與安排提出說明，其認為教室中閱讀環境的規劃應依據學生對於閱讀的興趣，提供多元且豐富的素材；而欲培養學生的閱讀態度則需提供學生接觸閱讀材料的機會；此外，營造輕鬆的閱讀氣氛，也較重視讀本難度的閱讀，易引發孩子的閱讀興趣與行為(郭妙芳譯，2004)。

賴苑玲(2006)則認為班級閱讀環境，應設有教室圖書角，教師必須應用有效閱讀教學策略，提供快樂的、常態性的閱讀活動來鼓勵孩子閱讀、引發孩子的閱讀動機，簡言之，教師在安排班級閱讀環境除了建立教室圖書角之外，還要有閱讀教學的策略，方才助於學童閱讀態度的提升。

二、教室閱讀環境的內涵

教室閱讀環境，在環境規劃上應設置吸引幼兒閱讀的地點，提供豐富並符合幼兒興趣的圖書資源。而就教師信念與教學來說，其支持對幼兒閱讀，並且設計鼓勵幼兒閱讀的相關課程，讓幼兒產生和同儕互動的閱讀經驗之外，同時教師也應允許幼兒自由選擇書籍並安排幼兒獨立閱讀的時間來培養幼兒的閱讀態度。簡單的說，教室閱讀環境裡應包含空間、資源、課程活動、教師對閱讀的信念與行動以及在教室空間中所進行閱讀互動之歷程等幾個概念。

蔡淑玲(2004)將教室閱讀環境區分為「班級閱讀資源」、「同儕閱讀互動」、「教師閱讀支持」、「閱讀推廣課程」四內涵進行探討，而賴苑玲(2006)、周芷誼(2006)皆將班級閱讀環境分為「教師對閱讀的支持」、「同儕閱讀互動」、「班級閱讀資源」三內涵進行研究。比較兩種內涵分類之內容，發現賴苑玲(2006)、周芷誼(2006)將閱讀課程與活動納入教師對閱讀的支持中探討。

就學習環境來說，可分為三個層次，物理層次、心理層次及教學層次，物理層次是指教室內的硬體設施；心理層次是指教室內師生間、學生間的互動與情感；教學層次則是指教師的有效教學策略及原則(彭淑玲，1997)。

因著學習層次上的概念，「閱讀課程與活動」偏向教學層次的概念與「教師對閱讀的支持」包含心理層次的學習經驗有所落差。因此，本研究將教室閱讀環境區分為的空間與資源等元素組合為「閱讀空間與資源」構面作為物理環境之內涵；而將課程活動、教師對閱讀的信念與行動以及在教室空間中所進行閱讀互動分別區分為「閱讀課程與活動」、「教師對閱讀的支持」、「閱讀互動」等三個構面作為社會互動環境之內涵來進行研究與探討。

教室閱讀環境之「閱讀空間與資源」、「閱讀課程與活動」、「教師對閱讀的支持」、「閱讀互動」四構面內涵，分別論述如下：

(一)閱讀空間與資源

教室中獨立閱讀的環境影響學生的閱讀態度，且教室中提供閱讀區可讓孩子體會教師對閱讀的重視(許慧貞譯，2001；Alexander & Filler, 1976)。許多學者認為教室中的圖書區應規劃成吸引幼兒、鼓勵幼兒閱讀的空間(黃瑞琴，2008；Alexander & Filler, 1976；Garrett, 2002；Morrow, 2005)，事實上，圖書角佈置的越吸引幼兒、適合幼兒，幼兒的使用率越能提升(Morrow & Weinstein, 1986)。

大致上，教室中吸引人的圖書角，其應為安靜的角落並備有舒適的椅子或搖椅、地毯及佈告欄，營造享受閱讀的氣氛，同時應提供一系列足夠的且適合學生閱讀的書籍，讓學生有時間並安靜的瀏覽與閱讀(許慧貞譯，2001；黃瑞琴，2008；Alexander & Filler, 1976；Garrett, 2002；Morrow, 2005)。

Dickinson, McCabe and Anastopoulos(2002)認為幼稚園教室中的閱讀空間，除了教室中必須提供給幼兒閱讀的空間，其還必須重視此空間的品質，其品質的標準是指：

1. **提供書籍的品質與量**：書籍的量、書籍種類的多元性、書籍困難的程度、文本內容語文的呈現。

2. 空間的大小：適合幼兒使用的空間。

Roskos 和 Neuman(2002)則主張透過遊戲來促進幼兒讀寫的發展，其二人設計規劃教室讀寫環境的原則如下：

1. 空間規劃：教室應提供大量的文字環境及讀寫活動

(1)利用文字來標註區域，增加應用文字與圖片來規劃環境的機會。

(2)標語的擺放位置應注意幼兒的視線。

(3)教師應引導幼兒注意文字。

(4)增加幼兒讀寫知識並提供有意義的練習機會。

2. 教室內所放置的讀寫物質應具備吸引幼兒的條件

(1)適合性：

不同年齡的幼兒，對於不同的物質會有不同的興趣，因此在素材選擇上應符合幼兒的年齡使用並且評估幼兒單獨使用的危險性。

(2)真實性：

標語、書籍及存在於教室環境中的文字物質，內容應貼近幼兒的生活經驗。

(3)持續性：

提供幼兒參與環境規劃的佈置與決定，增加幼兒的認同感及歸屬感，引發孩子持續進行讀寫活動或行為。

換句話說，規劃教室中的閱讀環境，必須重視空間的物理特徵、書籍的種類與相關資源以及教室環境中的標與及文字，使其符合幼兒的特性，來吸引幼兒、增加幼兒接觸書籍的機會。以下針對閱讀環境中，空間的物理特徵、書籍的種類及相關資源、教室環境中的文字之內涵列點詳細闡述：

1. 閱讀空間的物理特徵

空間大小為讓幼兒於其中能安靜閱讀應有限制，Dickinson, McCabe and Anastasopoulos(2002)認為以容納 4-6 位幼兒為限，Morrow(2005)則認為 5-7 位幼兒為最適合的人數。

空間布置應光線充足，且備有適合孩子的坐墊，營造舒適、舒服的私人空間，

並訂定確保安靜閱讀的閱讀使用規則（許慧貞譯，2001；黃瑞琴，2008；Morrow & Weinstein, 1986）。此外，也應設置開放式書架供幼兒自由選擇圖書閱讀（許慧貞譯，2001；黃瑞琴，2008；Garrett, 2002；Morrow & Weinstein, 1986；Morrow, 2005）。

2. 書籍的種類及相關資源的安排

最好的閱讀環境是基於對於學生內在閱讀動機的回應，而這內在動機可能透過書籍的接觸及學生的閱讀而增加（Alexander & Filler, 1976）。

Morrow(2005)認為教室內的圖書區是幼兒接觸書籍的途徑，此區域應營造邀請幼兒閱讀的氣氛，建立幼兒獨立閱讀的私密空間並充滿幼兒有興趣且多元的書籍。

Garrett (2002)也認為支持閱讀態度發展的要素，包含提供孩子有興趣的書籍及閱讀相關素材；在教室中安排閱讀區，提供學生獨立的閱讀環境，並設置開放式書架；書籍定期換新；提供孩子參與書籍選擇的機會，增加閱讀興趣與動機。

另外，黃瑞琴(2008)指出在圖書區設置視聽專櫃，提供故事 CD、CD Player，讓幼兒聽讀故事，或者提供偶台、布偶、情境圖片讓幼兒搭配故事內容，進行角色扮演，皆能增加幼兒進入閱讀區的動機及對閱讀活動的興趣。Morrow 和 Weinstein(1986)也認為提供以利閱讀相關活動或擴展閱讀經驗進行的媒材，如：玩偶、書寫用具、視聽器材，能吸引幼兒使用閱讀區。郭妙芳譯(2004)則進一步說明書寫用具對孩子閱讀上的幫助，其認為可讓孩子紀錄自己閱讀過的書本，來培養孩子的閱讀習慣，並透過紀錄閱讀心得或讀後感的方式，改變孩子對書的關注，讓孩子不再計較閱讀的頁數，而是對書籍內容及有深入的了解。

簡言之，圖書區的書籍應多樣化且符合幼兒興趣（Garrett, 2002；Morrow, 2005；Wang, 2000），且給予孩子參與書籍選擇的機會（Garrett, 2002），並提供閱讀相關資源，包括：故事 CD、CD Player、偶台、布偶、書寫用具等媒材來擴展孩子的閱讀經驗，能提昇幼兒對書籍及閱讀的興趣（黃瑞琴，2008；郭妙芳譯，2004；Morrow & Weinstein, 1986）。

3. 教室環境中的標語與文字

環境文字的安排應以意義性、真實性為原則(李連珠, 2006; 黃瑞琴, 2008; Roskos & Neuman, 2002), 教室環境存在大量有意義的文字, 孩子在遊戲中自發性使用文字的機會增加(Neuman & Roskos, 1989)。

就教室環境中的文字來討論, 黃瑞琴(2008)認為環境中的文字應與幼兒的日常活動相關, 且具功能性, 如教室設施、物品的名稱及使用規則; 幼兒的所屬物品上的著名; 各學習區及其材料的名稱; 常規與注意事項。李連珠(2006)則指出教室環境中的文字, 能幫助學生及生活作息能順利運作, 包含了各種指引、標示和說明, 如: 學習區、材料、設備的標示與說明; 各項公開訊息, 日、月曆...等; 學生行為及活動的規範與指引; 與學習活動相關的文字, 歌謠海報、討論紀錄...等。事實上, 豐富的文字環境的意義是來自於支持兒童的讀寫發展, 環境中的讀寫物質需要被積極的使用, 方能增加孩子閱讀的機會(Tao & Robinson 2005)。

另外, Pachtman 和 Wilson (2006)認為有機會接觸書籍為孩子知覺到影響學生主動閱讀的主要核心與關鍵。其研究中發現, 學生大多數認為教室當中的圖書區有大量的書籍非常重要, 且「能夠每天接觸書籍」也被學生視為最重要的因素之一, 學生認為有機會接觸書籍, 且在有需要的時候能立即接觸書籍會影響學生是否主動閱讀的重要因素。

綜合來說, 閱讀空間的安排必須佈置溫馨且採光充足, 並提供軟墊、適合幼兒高度的書櫃及安靜的區塊, 讓孩子在此空間中閱讀感到舒適及愉悅; 在書籍安排及相關資源的部分, 則應提供多樣化符幼兒興趣的書籍, 並提供相關媒體素材、玩偶素材、書寫用具來增加閱讀區對幼兒的吸引; 另外, 教室也應充滿有意義的文字增加幼兒與文字間的互動及閱讀的機會。更重要的是, 教師在規劃閱讀空間與資源上, 除了佈置環境、提供書籍之外, 讓孩子有與書互動的經驗與機會是為鼓勵閱讀、發展孩子喜歡閱讀的關鍵因素。

(二) 閱讀課程與活動

無論是何種年齡層的學生都需要閱讀的機會、閱讀的時間及教師提供的相關

閱讀活動，來幫助學生獨立閱讀，且成為具有閱讀習慣，並喜愛閱讀的讀者 (Kasten & Wilfong, 2007)。

Powell-brown (2003/2004)則針對正式閱讀課程提出建議，其認為教師應：
(1)提供有趣的閱讀學習方案：避免制式的閱讀學習，應提供有趣的閱讀方案讓學生展示他們從書中習得的知識與經驗。(2)提供和孩子相關的主題：嘗試尋找主題或書籍作者，連結每個孩子與書籍之間的關係。(3)閱讀的課程應是討論、建議、提供良好的楷模而非逼迫或制式化的講述。(4)提供親子閱讀活動：提供親子共讀的閱讀機會，並幫助家長和孩子進行討論互動。

以下針對幼兒在幼稚園當中應經歷的閱讀時間及活動作論述：

1. 正式的閱讀活動

Dickinson, McCabe and Anastasopoulos(2002)認為真實的閱讀經驗對孩子來說相當重要，其讓孩子能在教師為他們說故事後而延伸其它的閱讀行為或活動。Kasten 和 Wilfong(2007)更進一步說明教師安排讓孩子覺得有意義、有價值的閱讀活動是讓學生願意獨立閱讀且喜愛閱讀的重要因素。

Alexander 和 Filler (1976)則指出鼓勵培養閱讀態度的課程活動安排必須建立在閱讀需求之上。課程的素材必須符合學生的發展特性，透過訂定固定的閱讀時間，讓學生有機會閱讀或瀏覽圖書館的書籍或教室中的書，同時，安排多元的閱讀活動：說故事、唸讀故事、戲劇扮演、寫作、和同儕分享或討論書、故事、閱讀經驗或心得等，來延伸學生的閱讀經驗，增加學生接觸閱讀的機會，維持並發展學生的閱讀態度。另外，Morrow(2005)也特別說明教師說故事且與孩子針對圖書內容進行討論能讓孩子對書籍產生興趣，尤其是討論的主題和孩子的生活經驗密切相關之時。

Morrow(2005)認為教師應鼓勵孩子和他人分享書籍及其內容與感想，並提供孩子和全班說故事的活動，能增加孩子對於閱讀的信心及增加幼兒閱讀的機會。許慧貞譯(2001)則說明孩子和同儕分享的閱讀相關活動，可包括提供固定時段讓孩子介紹或分享閱讀的書、讓孩子參與圖書角選書活動，討論書籍等，來增加幼

兒對閱讀的興趣。

另外，針對主題課程與閱讀課程的搭配，黃瑞琴(2008)指出配合課程主題單元，更換圖書，能持續幼兒的興趣，此外，將和全班共讀過的圖書，放置於圖書角，允許幼兒反覆閱讀，也能增加幼兒自行閱讀的機會。

Pachtman 和 Wilson (2006)從學生角度來了解學生認為能促進閱讀的有效策略研究中，也認為當學生為了娛樂而閱讀，而閱讀內容可連結課程活動並能在班上進行討論時，孩子會自主地增加閱讀的量，換句話說，當所有的閱讀都是為了某種任務、目的或作業時，孩子對於閱讀的量自然會減少。

簡單的說，教師會安排豐富的且多元的閱讀課程給幼兒，包括說故事、唸讀故事、戲劇扮演、寫作、和同儕分享或討論書、故事、閱讀經驗或心得等，來培養幼兒對於閱讀的興趣，也會配合主題，定期更換圖書，增加孩子自行閱讀的機會。

2. 非正式課程的閱讀時間

除了師生互動的正式閱讀課程，為培養學生的閱讀態度並增加孩子的閱讀行為，教師也應重視孩子獨立閱讀的時間(許慧貞譯，2001；Alexander & Filler, 1976；Gambrell, 1996；Kasten & Wilfong, 2007；Morrow, 2005；Wang, 2000)。

相關研究指出靜默閱讀的活動有助於培養學生獨立閱讀的能力及閱讀態度(Kasten & Wilfong, 2007；Morrow, 2005)。靜默閱讀是指學生在教室中選擇一本圖書靜坐閱讀一段時間，其能幫助孩子運用並整合所學的閱讀知識來閱讀，且讓孩子投入於閱讀中(Morrow, 2005)。

許慧貞譯(2001)則說明孩子獨立閱讀的時間不應包括心情調適及教師指導的時間，且在生活作息中，安排固定的閱讀時間，能幫助孩子將閱讀視為理所當然。換句話說，閱讀需要練習，孩子需要依據自身的速度及程度來進行閱讀，教師同時必須提供機會讓孩子嘗試獨立閱讀，且不干涉及規定幼兒應閱讀的書籍，來幫助孩子享受閱讀。另外，Kasten 和 Wilfong(2007)也同意教師允許學生有書

籍選擇權是幫助孩子成為獨立讀者且能引發閱讀動機與興趣的關鍵。

綜合來說，除了獨立閱讀時間的安排，允許學生有自由選擇書籍的權力同樣也影響孩子對於閱讀的興趣(許慧貞譯，2001；Alexander & Filler, 1976；Gambrell, 1996；Roskos & Neuman, 2002；Wang, 2000)。事實上，在孩子沉浸於閱讀之前，讓孩子自行選擇閱讀的書籍並提供時間閱讀，能幫助孩子養成閱讀習慣，培養良好的閱讀態度。

3. 和家庭連結的閱讀活動

教師應針對家庭安排的相關閱讀活動，促進孩子在家中的閱讀行為與閱讀機會，包含：親子教育訓練、園所圖書館的外借、班級書籍提供家庭循環應用、及鼓勵家長帶幼兒去社區圖書館等(Dickinson, McCabe & Anastasopoulos, 2002)。除此之外，事實上，教師還必須協助家長改善家庭閱讀環境、幫助家長了解學生的閱讀歷程，避免傷害學生閱讀態度的行為並建議家長閱讀相關書籍及相關互動策略之運用(Alexander & Filler, 1976)。

綜合來說，教師在安排家庭閱讀相關活動之外，應協助家長建立培養閱讀態度之概念、提供家長相關資訊與書籍並建議合宜策略的應用。

教師安排幼兒的閱讀課程，應提供有意義且增加孩子興趣的閱讀活動(Morrow, 2005；Pachtman & Wilson, 2006；郭妙芳譯，2004)；規劃獨立的閱讀時間，讓孩子自由閱讀(Kasten & Wilfong, 2007；Morrow, 2005；許慧貞譯，2001；Alexander & Filler, 1976；Gambrell, 1996；Roskos & Neuman, 2002；Wang, 2000)；另外，給予孩子和同儕分享故事內容的機會來增加閱讀信心(Garrett, 2002；Morrow, 2005；Wang, 2000)，並安排親師合作的機會，增加孩子閱讀的機會來幫助孩子發展對閱讀的興趣及喜好(Dickinson, McCabe & Anastasopoulos, 2002；Alexander & Filler, 1976)。

(三)教師對閱讀的支持

教師是創造教室文化鼓勵學生閱讀的關鍵，其幫助學生成為讀者，並幫助學生從閱讀中活得資訊及娛樂，更為學生模仿閱讀的楷模，是為學生體會閱讀的價

值並喜愛閱讀的核心因素(Alexander & Filler, 1976 ; Gambrell, 1996)。

事實上，教師所提供的資源及其本身的經驗，對孩子來說，便是支持與支援(蔡淑玲，2007)。教師對於閱讀有高度的熱忱，會使用更多的教學策略來促進孩子的學習(Brooks, 2007)。

Kolloff (2002)認為教師應為學生的閱讀楷模，提供自身的閱讀經驗來建議有趣、批判、相關的文學作品給學生，因此，教師本身必須具備豐富的閱讀經驗。Powell-brown (2003/2004)認為教師為閱讀楷模除了在學生面前展現閱讀的行為外，應對閱讀展現興趣並和學生相互分享閱讀經驗，確實傳遞出對閱讀的熱忱。事實上，教師與學生分享閱讀經驗並強調閱讀的重要性，能孩子感受到閱讀的價值(Alexander & Filler, 1976 ; Gambrell, 1996)。

再者，教師應提供幼兒外借圖書的制度，透過讓幼兒擁有圖書、在校外使用圖書的機會來增加孩子閱讀行為，更能培養積極的閱讀態度(郭妙芳譯，2004；Morrow, 2005)。

總言之，教師對閱讀的支持，在教學行為與策略上，可從是否為孩子的閱讀楷模；是否提供獎勵制度鼓勵幼兒閱讀；是否提供借閱制度等方面來了解。

(四)閱讀互動

提供學生成功的閱讀經驗，增加孩子的閱讀信心能幫助孩子培養積極的閱讀態度且讓孩子較容易喜歡閱讀並從事閱讀活動(Garrett, 2002；Morrow, 2005；Wang, 2000)。

Dombey (1999)指出孩子能在班上分享故事、詩集內容中得到樂趣，且能促使孩子產生更多的閱讀行為，並體會將書籍視為資源的愉悅和快樂。

Gambrell(1996)也認為學生在閱讀書籍必須他人進行的互動，例如：和他人談論、評論、討論書籍及文本內容，並提供學生對他人說故事的機會，增加分享的經驗，方可增加對閱讀的興趣與樂趣。

事實上，孩子與他人一起閱讀、共讀，或說故事給他人聽，能讓孩子覺得自己本身具有閱讀的能力(Wang, 2000)之外，孩子們也藉由和同儕的分享，來展現

他們對於書籍的瞭解與關心(Oldfather & Dahl, 1994)。

而周芷誼(2006)的研究也指出孩子會模仿同儕的閱讀行為，在和同儕互動時得到的回應，能促使孩子更樂意參與閱讀活動，而其研究結果也發現學童的閱讀態度與班級閱讀環境中的「同儕間的閱讀互動」分層相關最高。

綜合來說，在閱讀互動的部分，讓幼兒與他人，包括同儕與教師進行互動，透過討論、分享、說故事，能增加孩子對於閱讀的信心及成功的經驗，引發孩子對閱讀的興趣與樂趣。

小結

重視能力養成的閱讀環境，需提供豐富的讀寫資源及文字環境；需提供不同的機會與情境，讓孩子自然的、有意義的使用文字；教師需應用不同的、多元的閱讀教略策略來增加孩子的讀寫經驗，讓幼兒在人(教師、同儕)、環境、事件交互作用的自然經驗下來學習並發展讀寫能力。

而重視閱讀態度的培養、鼓勵孩子主動閱讀的環境，同樣地，也需要環境空間、媒材資源的安排、需要教師提供策略、需要同儕與之互動來幫助幼兒成為主動且喜愛閱讀的讀者。只是，在於環境的規劃與安排上，其更重視學生的興趣、獨立使用性及自由選擇權。換句話說，資源除了應多元及豐富之外，還必須符合幼兒的興趣，並提供孩子獨立使用資源的機會；在教學策略的應用上，則必須避免製式化、講述式的閱讀學習，應提供孩子有意義的閱讀活動；並給予孩子自由選擇權，讓孩子有更多機會與時間依照自己本身的興趣及喜好來進行閱讀，以利閱讀態度的培養。

本研究將教室閱讀環境定義為教室中，設有適合幼兒閱讀的空間及圖書資源，教師對幼兒閱讀態度培養的支持，及其安排的閱讀相關課程與活動，以及幼兒與他人互動閱讀的環境，並區分為閱讀空間與資源、閱讀課程與活動、教師對閱讀的支持、閱讀互動四項內涵。

貳、 教室閱讀環境之基礎概念

Chambers 所提出的閱讀循環理論，以個體的閱讀歷程為核心，說明如何透過外在環境來鼓勵孩子主動閱讀、喜愛閱讀，其一方面提出支持幼兒閱讀態度的環境因素，另一方面，也提供教師營造環境的具體建議。

一、 閱讀循環理論

Chambers 認為個體的閱讀大多遵守閱讀循環的歷程(許慧貞譯，2001)。其歷程如下圖：

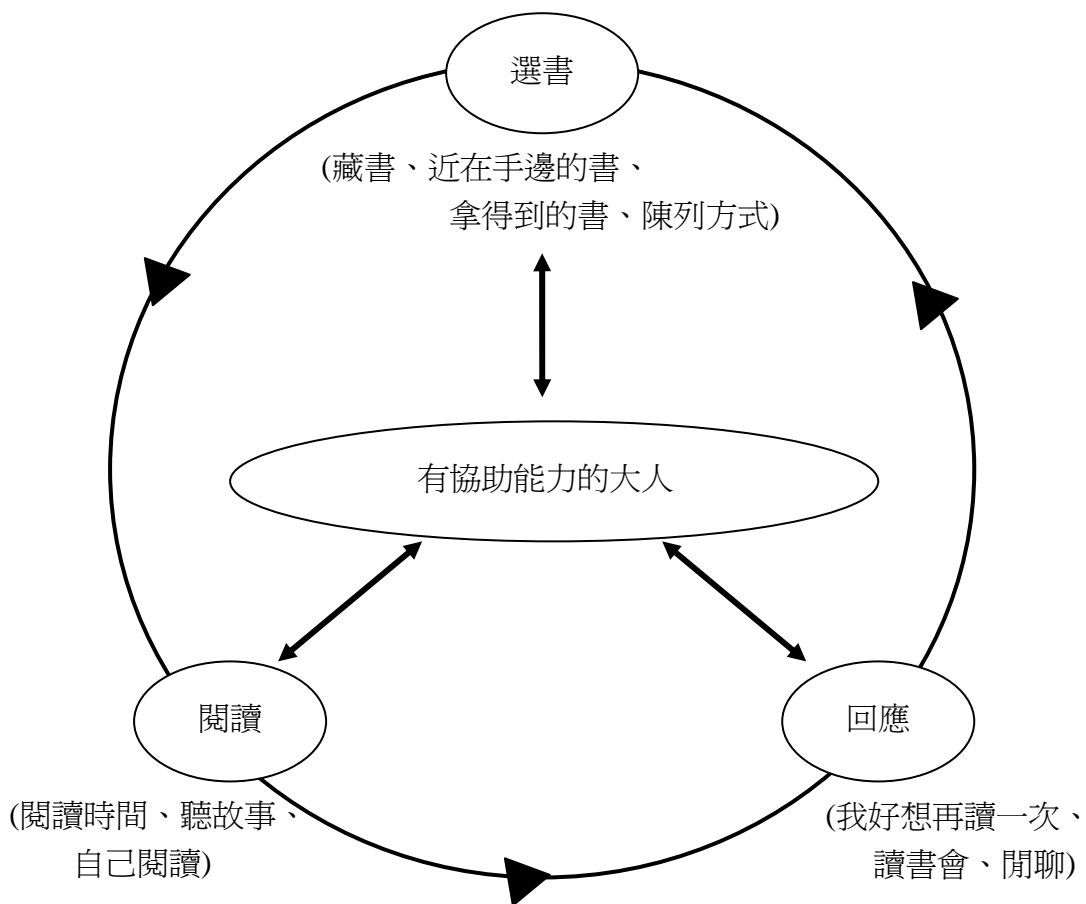


圖 2-1 閱讀循環圖

資料來源：許慧貞譯(2001)。Chambers, A. (著)(1991)。打造兒童閱讀環境 (頁 16)。台北：小魯。

閱讀循環理論，主要認為促進孩子閱讀的環境，應以有能力協助的成人為核心，並依據孩子選書、閱讀、回應的閱讀歷程，來思考理想的閱讀環境的安排。其中，圖中所論及的每個環節都會影響另一個環節，且箭頭的指引並非單向關係，而是指稱周而復始、不斷循環的歷程。

以下針對各環節之內涵，分項論述：

(一) 有協助能力的大人

對兒童而言，一個有協助能力的大人，能讓孩子自然地分享閱讀經驗，幫助孩子跨越閱讀障礙。而就大人的協助能力來討論，大人必須以身作則固定閱讀、掌握新知、自我充實並且相互支援。

事實上，讀者是由讀者造成的，一個喜愛閱讀且有閱讀習慣的讀者，總在不自覺的情況下，嘗試想影響他人去閱讀，並樂於分享自己喜愛的書籍，並且其待他人也同樣能感受到閱讀的樂趣。

在教室閱讀環境中，「教師」為一有協助能力的大人，其任務及功能在於：

1. **提供**：提供圖書、時間及環境，吸引孩子閱讀。
2. **刺激**：安排活動及討論，刺激孩子思考。
3. **示範**：以身作則，讓孩子了解讀者應有的樣子。
4. **回應**：回應孩子所需，也協助及引導針對閱讀有所回應。

除此之外，教師本身也應有閱讀時間，充實自己，同時，也應對適合孩子閱讀的書籍有所了解，進一步提供及介紹孩子適合閱讀的書籍，引發孩子對閱讀的喜好及興趣。

(二) 選書

影響個體選書的因素，包含個體本身因素--興趣與需求；外在因素--書籍的可得性及多元性影響。書籍易得且多元，使得個體選擇進行閱讀行為容易可行，讀者自行選書並閱讀的機率相對來說就會提高。因此，在教室中，以鼓勵閱讀為目的，老師應學習選書，提供並建立一批藏書，書目種類多元，並以吸引幼兒注意的陳列方式，來鼓勵幼兒選取書籍閱讀，同時指導幼兒閱讀且提供協助。

(三) 閱讀

識字及理解文字內容只是閱讀歷程的一部分，Chambers 認為的閱讀，包括閱讀循環歷程中提及的每個環節，因此，針對開始學習閱讀的孩子而言，肯定孩子執行閱讀循環歷程中的每一步驟，是為最好的幫助與鼓勵。

Chambers 從提供孩子愉悅的閱讀經驗來思索閱讀時間及閱讀地點的安排與準備，其認為閱讀書籍與閱讀訊息所需的環境及時間有所差異，書籍的閱讀，需要在一個不被打擾的環境且須經過一段時間的閱讀後，才能感受閱讀書籍的樂趣，也才會喜歡閱讀。因此，教室應提供合宜的閱讀環境，安排固定的閱讀時間，來幫助孩子專心閱讀，而閱讀時間更因團體閱讀與個體自行閱讀的差異，區分成獨立閱讀及聽故事時間分別安排。

(四) 回應

讀者回應閱讀後的反應與經驗，可區分為兩類，一是回應自身經驗：期待能在經歷相同的閱讀樂趣；二則為他人互動回應：和他人分享、談論、討論閱讀心得及感想，兩者的回應皆有驅使個體再次經歷閱讀循環的動力。

以透過閱讀來培養孩子思考為目的，其回應的關鍵在於和孩子針對書籍的討論。教師可透過討論來引導孩子更深入的思考，讓孩子更深入體會書中所述、對自身的助益，進一步挖掘及明白自身的閱讀興趣所在。

最後，閱讀循環示意圖，圖中雙向箭頭表示大人與孩子之間相互學習的可能，然而，幫助孩子成為獨立且成熟的讀者，還是需要閱讀豐富經驗的大人引導與協助。

小結

從 Chambers 的閱讀循環理論可得知培養幼兒閱讀態度之環境的要素，包含：合宜的閱讀空間、豐富的書籍、閱讀相關活動的安排、教師與同儕對幼兒的回應之外，允許幼兒自由選書閱讀且讓孩子有獨立閱讀的時間，也為鼓勵孩子閱

讀的要項。事實上，除了閱讀環境的條件，其更指出營造閱讀環境的關鍵在於「有協助能力的大人」。而有協助能力的大人除了要能支持並協助孩子閱讀外，也應該為有閱讀習慣及良好閱讀態度的讀者，將對閱讀的熱情傳遞給孩子。

換言之，閱讀態度的培養，可透過環境的安排，而有協助能力的大人除了為推動環境要件外，本身也為影響閱讀態度培養的因素之一。

研究者在此理論中，發現教師與閱讀環境和幼兒閱讀態度之間可能存在的關係。教師提供閱讀環境來培養孩子的閱讀態度；教師本身也影響孩子的閱讀態度，教師似乎為影響環境與幼兒閱讀態度的共同因素。

然，教師是否為影響環境與態度的共同因素，事實上，需要實證研究的證明與支持，而教師、環境與幼兒閱讀態度之間呈現何種關係，關係程度為何，同樣也需要實證研究的支持與說明。因此，本研究將探討教室閱讀環境與幼兒閱讀態度間的關係外，也探討教師閱讀態度與幼兒閱讀態度間的關係，此外，三個變項間，則是利用教師閱讀態度與教室閱讀環境對幼兒閱讀態度之交互作用的探討來並企圖了解之。

參、 教室閱讀環境評量工具

教室閱讀環境的評量工具，依據工具特性、理論依據、工具內涵、施測方式、適用對象等內涵進行比較、分析。

一、幼兒語言與讀寫課室觀察工具集(The early language and literacy classroom observation, 簡稱 ELLCO)

張鑑如、善雲譯(2007)幼兒語言與讀寫課室觀察工具集，由 Dickinson, Sangeorge and Anastasopoulos(2003)發展並出版，一共分為讀寫環境檢核表、課室觀察和教師訪談及讀寫活動評分量表，三個部分。讀寫環境檢核表，其信度為.84；課室觀察包含一般教室環境及與語言、讀寫和課程兩大部分，其信度為.90；讀寫活動評分量表，其信度為.92，總體評分者信度為.88。

張鑑如、善雲譯(2007)說明發展幼兒語言與讀寫課室觀察工具集主要目的

在於收集資料並企圖勾勒 3 歲-8 歲幼兒語文教室的樣貌。Dickinson 和 Sprague (2002) 的研究說明工具的發展，起因於 1995 年~2001 年的研究中，欲探求幼稚園教室的樣貌以及幼兒語文發展與教室經驗之間的連結，因此，發展幼兒語言與讀寫課室觀察工具集來收集資料，做更進一步的研究。

工具的內涵，包括：

1. 讀寫環境檢核表：

包含圖書區(3 項)、圖書的選擇(4 項)、圖書的使用(5 項)、書寫材料(6 項)、教室周遭的書寫(6 項)等部分，每個項目有 5 個分數。

2. 課室觀察和教師訪談

一共九題，分為書籍閱讀和書寫兩類，全體書籍閱讀(1-3 項)，最低分 0 分，最高 6 分。

3. 讀寫活動評分量表

包含閱讀及書寫活動(6-9 項)，最低 0 分，最高 5 分。

工具的施測，由研究者填答工具項目，並以觀察為主、訪談為輔進行資料收集。另外，幼兒語言與讀寫課室觀察工具集在使用上，位要求觀察者的評分者信度，因此，要求使用者在使用前經過受訓，並以兩人一組的方式進班觀察。

二、班級閱讀環境問卷

賴苑玲(2006)的研究主要探討家庭、班級及學校圖書館的閱讀環境與學生閱讀態度之間的關係，以 2498 位國小學生為研究對象，發展符合研究目的之問卷。此問卷主要分為家庭閱讀環境、班級閱讀環境、學校圖書館閱讀環境及學童閱讀態度四部分，問卷效度的部分，由專家學者進行內容效度的評定，而信度的 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 %。

此問卷中的班級閱讀環境之理論依據主要參考 Chambers(1996)的閱讀循環歷程、Gambrell(1996)教師提供閱讀文化之觀點以及 Kathy(2000)平衡語文課程模式等論述及相關研究說明發展而成(引自賴苑玲，2006)。班級閱讀環境的問卷

構面，包含教師對閱讀的支持度、同儕閱讀互動、及班級閱讀資源等三個因素。

問卷中班級閱讀理論的題項，一共 18 題，由學童自行填答。以四點量表作為反應題項，分別代表非常同意、同意、不同意、非常不同意。

小結

就兩項工具的信效度來作比較，幼兒語言與讀寫課室觀察工具集各分項工具的信度皆在 .80 以上，且評分者信度為 .88；而賴苑玲(2006)所編制的問卷信度也達 0.89，兩者皆具有良好的信度。

就工具的施測目的來看，幼兒語言與讀寫課室觀察工具集主要評量教室的語文環境，且以幼兒的讀寫能力發展為依據，連結能促進孩子發展的教室經驗；而賴苑玲(2006)編制的問卷主要是探討不同閱讀環境和閱讀態度之間的關係。就本研究欲探究幼稚園教室閱讀環境及閱讀態度之間的關係而言，賴苑玲(2006)的問卷較符合本研究之研究目的。然，賴苑玲(2006)的研究對象以國小學童為主，國小教室及授課情況本身和學前教育有所差異，因此，預探究幼稚園教室閱讀環境的情況，研究者以 Chambers 閱讀循環歷程作為理論依據，參考相關研究及相關評量工具，發展幼稚園教室閱讀環境問卷。

肆、 教室閱讀環境之相關研究

本研究欲探討教室閱讀環境、教師閱讀態度與幼兒閱讀態度間之相關性，以幼兒閱讀態度為核心，有關教室閱讀環境之相關研究，本段討論教室閱讀環境與幼兒閱讀態度之相關研究。

Cunningham(2008)的研究，以 201 位美國中西部磁石學校的幼兒為研究對象，其目的在於檢視讀寫環境品質與幼兒讀寫態度之間的相關。研究工具由教師施測幼兒閱讀態度，研究者進行教室閱讀環境的調查，並將所調查的教室環境區分高、中、低三個層次，並比較其與幼兒閱讀態度的關聯。研究結果發現讀寫環境的品質和幼兒讀寫態度之間呈現高度相關，而幼兒讀寫能力與幼兒讀寫態度之

間也呈現高度相關，但種族與性別並不形成幼兒讀寫態度上的差異，而低社經背景的幼兒較高社經背景幼兒較有負面的讀寫態度，且寫的態度又較閱讀的態度來的差。

賴苑玲(2006)針對 2498 位國小六年級學童進行家庭、班級及學校圖書閱讀環境的問卷調查，了解閱讀環境與閱讀態度之間的關係。由學生填答班級閱讀環境及學童閱讀態度問卷，從學生知覺班級的閱讀環境及其本身閱讀態度出發，研究發現班級閱讀環境與學童閱讀態度正相關。班級閱讀環境之各構面中，「教師支持」的得分最高，而「同儕互動」的得分最低，另外，研究結果也發現環境中的「同儕閱讀互動」、「教師支持」等因素能預測國小學童的閱讀態度。推測教師支持得分高但同儕互動得分低的主要原因，其可能在於教師大多支持政府推行的閱讀政策，並提供閱讀資源於環境中，但可能因為趕課需求而沒有時間讓孩子和他人進行閱讀分享。

蔡淑玲(2007)針對國小高年級學童進行家庭閱讀環境、班級閱讀環境與閱讀態度之相關研究。以學童填答問卷的方式來調查學童的家庭、班級閱讀環境及學童的閱讀態度，研究發現國小班級閱讀環境大致有中等水準，而「教師閱讀支持」得分最高，「同儕互動」得分最低。另外，班級閱讀環境與學童閱讀態度呈現正相關，而閱讀環境中四個構面，「班級閱讀資源」、「同儕互動」、「教師閱讀支持」、「閱讀推廣活動」均和學童閱讀態度呈現正相關，且「同儕互動」與學童閱讀態度相關性最高，主要原因可能在於研究對象為高年級學童，會觀察並模仿同儕的行為，也樂於和同儕分享，因此，同儕互動影響學童的閱讀態度，而藉由同儕的互動來推廣閱讀也為教師重要教學策略之一。

周芷誼(2006)以彰化縣一所國小五年級的學童為研究對象，以問卷調查進行閱讀環境與學童閱讀態度之相關研究。由學童填答班級閱讀環境及學童閱讀態度問卷，研究發現班級閱讀環境與學童閱讀態度呈現正相關，而閱讀態度中的「課外閱讀行為」和班級閱讀環境中的「班級閱讀資源」和「教師對閱讀的支持度」之相關性未達顯著。

另外，Wang(2000)進一步說明教室閱讀環境、教師教學策略上影響幼兒閱讀態度發展的因素。其認為影響孩子是否喜歡閱讀的原因，主要在於幼兒個人在閱讀上的經驗，如：一、書籍的可接近性及有趣性經驗：孩子有時間與機會和書籍互動，有趣得書籍影響孩子對閱讀的投入，另外，在書籍的部分，吸引幼兒的書籍關鍵在於書籍內容是否貼進孩子的生活、是否具有生動的圖片。二、父母及老師將幼兒是為可閱讀的個體。三、孩子在閱讀相關測驗中的失敗經驗，三者皆影響孩子對於閱讀的觀感，當孩子無法從閱讀中獲得興趣、信心、成功經驗，也就較無法喜愛閱讀，並持續接觸閱讀活動。

Saracho 和 Dayton (1989)的研究發現幼兒閱讀態度會受到不同閱讀情境與經驗的影響。事實上，幼兒閱讀態度得分上的差異反映孩子的閱讀經驗、知識與能力，幼兒如果對閱讀活動缺乏興趣且缺乏圖書館的閱讀活動，就容易將圖書館僅視為一個物理空間，而非閱讀場所，也就無法進一步論及對此情境的閱讀經驗和感受，而導致閱讀態度得分上的差異。另外，不同種族的幼兒，在閱讀態度上的得分也有所不同，其認為形成此差異的主因來自於不同環境中帶給幼兒的學習經驗，並非幼兒本身的種族差別。

而 Pachtman 和 Wilson (2006)則認為大部分的研究多從教師的角度去提供策略。事實上，教師所提供的策略是否真正能幫助學生喜歡閱讀卻少有文獻說明。因此，研究者透過問卷來調查 22 位五年級的孩子其認為能幫助閱讀並喜愛閱讀的教學策略，問卷內涵分成閱讀偏好、閱讀策略、和書的親近度與互動性、固定的閱讀活動與程序、學生閱讀記錄，這些被視為能幫助孩子喜愛閱讀、學習主動閱讀的五大項策略。另外，學生在問卷的最後題項中可選擇 3 種其認為對閱讀最有幫助的項目。研究結果發現，「能自己選擇書籍」、「參與展示書籍的布置或是協助選書」、「必須閱讀才能完成的作業」、「有機會接觸書籍」為重要影響孩子主動閱讀、喜愛閱讀的因素。另外，學生也認為當為了娛樂而閱讀的媒材，其內容可連結課程活動並且能在班上進行討論時，會自然地增加學生的閱讀量。

小結

綜合上述研究，從學生所知覺的教室閱讀環境及閱讀態度或是研究者自評與教師評定幼兒閱讀態度的結果，可得知大部分的研究結果皆顯示，教室閱讀環境及其內涵和幼兒的閱讀態度正相關。而本研究欲從教師及幼兒兩方面收集資料，來了解教室閱讀環境與幼兒閱讀態度之間的相關性，就研究對象上來說，已分屬不同，教師及學生間知覺上的落差也可能影響研究結果，因此，教室閱讀環境及其內涵與幼兒閱讀態度是否相關，且為正相關在本研究中實有研究探討之必要。

第二節 閱讀態度

本節區分成閱讀態度、幼兒閱讀態度及教師閱讀態度三大部分。從閱讀態度的定義與內涵了解閱讀態度之意涵後，再針對幼兒閱讀態度定義與概念、研究工具及相關研究作一探討。另外，在教師閱讀態度的部分，則是針對教師閱讀態度之定義、概念做一說明後，探討教師閱讀態度之研究工具與相關研究，來了解教師閱讀態度、教室閱讀環境與幼兒閱讀態度三者間的關係。

壹、 閱讀態度之定義與內涵

閱讀的情意領域，包含閱讀態度、閱讀興趣、閱讀動機、閱讀自我概念四部分，而 Mathewson(1985)的閱讀情意模式，將閱讀態度視為模式的核心成份，顯示出閱讀態度的重要性(引自 Alexander & Heathington, 1988)。

先就態度的定義與內涵來了解態度的概念與特質，再進行閱讀態度定義的探討，因此，以下分為態度及閱讀態度兩部分來進行論述。

一、 態度的定義與內涵

(一)態度的定義

Fishbein 和 Ajzen(1975)將態度視為一學習傾向，係指個體對目標物喜歡、不喜歡的回應與重視。而 Allport(1935)將態度視為對回應的準備，認為態度是一種心理或神經反應的準備狀態，由經驗所組成，直接或功能性地影響個體對目標物(人、事、地、理念、情境或行為)或相關情境的回應(引自 Oskamp & Schultz, 2005)。Olson 和 Maio(2003)則認為態度是對目標物喜歡、不喜歡的傾向與評斷(引自 Oskamp & Schultz, 2005)。徐光國(1996)也指出個體對特定的人、事、物產生特定的信念、情感與意向，並帶有評斷的意味時，便可稱之為態度的表現。換言之，態度被視為心理的趨向，為對回應的準備，也代表心理層面的偏見、行為表現、學習傾向及特質的評估 (Oskamp & Schultz, 2005)。

再者，Olson 和 Zanna(1993)認為態度具有持久的特性。而張春興(2004)同樣也認為態度促使個體對人、事及周遭環境有穩定性、持久性的傾向，並可由外

顯行為來推測，但，態度的意涵卻並非單指外顯行為。事實上，態度的產生與獲得受到「經驗」影響，簡單的說，經驗對態度有直接與非直接的影響，然而，並非所有經驗都會影響態度的形成，個體必須在知覺到達成目標的有效行為之經驗下，才會影響態度(Stokmans, 1999)。

總言之，態度可被視為個體回應的準備度或心理的趨向，無法直接透過觀察而得知，是為假設性的構念，必須經由態度所產生的現象中，如受態度影響的行為中間接了解，同時，態度的形成受到個體的經驗影響(徐光國，1996；Stokmans, 1999)。

(二) 態度的內涵

社會心理學者認為態度由認知、情意、行為三個成分所組成(Oskamp & Schultz, 2005)，其分別是指：

1. 認知成分：認知成分係指個體對受態度影響所產生的行為之信念，其大多被操作型定義為感知目標行為達成的功能型動態情況。
2. 情感成分：情感成分係指個體對受態度影響所產生的行為之感覺或情感，通常作為反應認知層面信念的評量。
3. 行為成分：行為成分係指個體受態度影響所產生的行為趨向的總稱，但不包含蓄意產生的行為。

然而，Fishbein 和 Ajzen 卻質疑這樣的觀點，認為個體對相同的目標物有多元的信念，但這些信念彼此間可能不一定相關；且個體對目標物產生高情感成份的態度，也不等於行為的產生，換句話說，態度、信念及行為三者應該是分開且獨立存在的，而相關研究與理論的結果也顯示信念與行為的成份不適合同存於一個量表之中且行為與態度間相關程度也不高(Oskamp & Schultz, 2005)。

另外，由於態度無法直接觀察，必須透過引發事件及行為回應的觀察來推測，因此，有學者提出態度的潛在歷程，其概念如下圖：

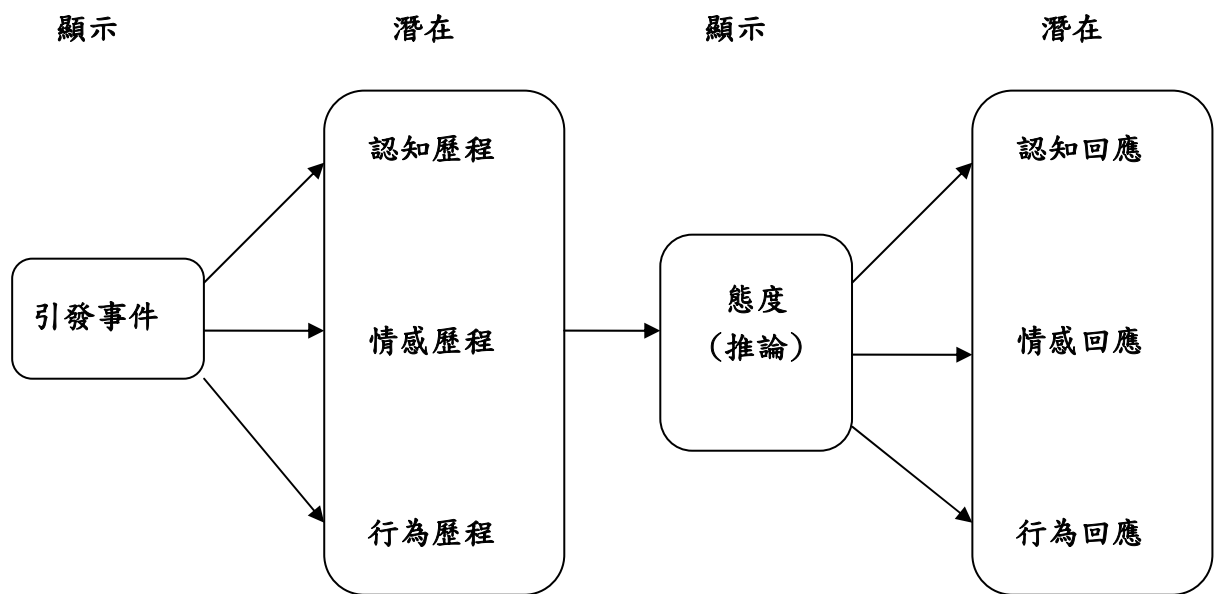


圖 2-2 態度潛在歷程圖

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

此歷程是以態度做為主軸，討論引發態度的事件及影響個體回應之間的潛在歷程。持此觀點的學者認為事件或經驗會引發個體的內在歷程，而內在歷程影響個體的態度，態度對於事件的回應，則包含認知、情感、行為三種(Oskamp & Schultz, 2005)。

二、閱讀態度的定義與內涵

Alexander 和 Filler(1976)定義閱讀態度認為是指個體對於閱讀一系列的感受，此感受將引發學習者參與或避免進入閱讀情境。Smith(2001)則認為閱讀態度為一伴隨著感覺與情感的心理狀態，影響閱讀行為的多寡。

事實上，大多學者認為閱讀態度由信念、情感與行為三種成份所組成(Alexander & Heathington, 1988; Fishbein & Ajzen, 1975; Lewis & Teale, 1980; Mckenna, Kear & Ellsworth, 1995; Stokmans, 1999)，而此三種成份是指：

1. 認知成份：係指個體對閱讀的知識、信念與意見，可反應其認為閱讀的價值、閱讀的功能，如：閱讀能幫我找到好工作、閱讀是有價值的活動。
2. 情感成份：係指個體對閱讀的感受與評價，如：對閱讀產生「喜歡」、「不喜歡」、「享受」、「不享受」等反應。
3. 行為成份：係指個體對閱讀活動的產生積極的傾向、反應及行為，如：在閒暇的時間中從事閱讀活動。

另外，也有學者及其研究發現閱讀態度本身具備多元層面(Alexander & Heathington, 1988 ; Lewis & Teale, 1980 ; Saracho, & Dayton, 1989 ; Stokmans, 1999)。

Lewis 和 Teale(1980)在理論及實務研究中發現閱讀態度包含發展(individual development)、教育(utility)、娛樂(enjoyment)三個功能。而 Greaney 和 Neuman(1990)則進一步從引發讀者閱讀偏好的動機、從個體對於閱讀的需求中，探討閱讀的功能，指出包括娛樂(enjoyment)、教育(utility)及解悶(escape)三項。

閱讀的功能及其意涵，如下：

1. 個體發展的功能：係指閱讀對個體、他人及生活所產生的價值。
2. 教育的功能：係指閱讀在課業成就上或職能獲得上所扮演的角色與價值。
3. 娛樂的功能：係指透過閱讀帶來的樂趣。
4. 解悶的功能：係指透過閱讀來分散注意力或放鬆及遺忘個人的煩惱。

然，有關於閱讀的功能，在研究中多被作為閱讀態度多元層面的指標(Greaney & Neuman, 1990 ; Lewis & Teale, 1980 ; Stokmans, 1999)。如，Stokmans(1999)就依據閱讀的四種功能來探討閱讀態度的層面，透過閱讀態度對閱讀行為的影響進行探究，因素分析結果顯示，個體發展功能及教育功能層面的得分無法被視為閱讀態度的兩個分離因子，因此，閱讀態度應是包括娛樂、解悶、發展/教育三個層面。

閱讀態度依據其組成成份、多樣層面而意涵多元，換句話說，閱讀態度的定

義複雜且已超越僅是簡單說明對於閱讀感受的論述，此外，其也具有情境性且受個體經驗影響(Alexander & Heathington, 1988)。

Saracho(1986)針對 3-5 歲的幼兒之閱讀態度進行研究，將幼兒的閱讀態度定義為幼兒在不同閱讀情境中，對不同閱讀經驗的感受。其涵蓋幼兒經驗的四種閱讀情境的經驗：學校閱讀情境、非學校閱讀情境、圖書館閱讀情境及一般閱讀情境，對於不同情境與經驗，幼兒產生喜歡、不喜歡或中立的心理感受與反應(Saracho, 1989)。另外，研究也發現個體的閱讀態度可透過不同的閱讀經驗，不同閱讀目的及閱讀活動來形塑(Saracho, 1987)。

再者，也有學者從社會心理學的動機理論來討論閱讀態度的定義，Sainsbury 和 Schagen(2004)指出閱讀態度為一個引發閱讀動機的廣泛情意構面，以閱讀動機作為核心，認為閱讀態度有三個內涵，

1. 對閱讀的喜好：對閱讀的喜好及渴望
2. 閱讀的自我概念：個體對閱讀的自我效能反應
3. 閱讀偏好：對閱讀書籍的偏好

Roberts 和 Wilson(2006)也同意「動機」為閱讀態度的一個面向，能力較好的讀者對閱讀有較高的興趣及內在動機，並對閱讀活動有較高的價值感。

而 McKenna, Kear and Ellsworth (1995)則認為閱讀態度較閱讀動機更為廣泛，其以 McKenna 的閱讀態度獲得模式觀點做為形成閱讀態度的依據，說明閱讀態度的形成受到閱讀成就的信念影響，並定義閱讀態度為個體對閱讀的積極及消極反應，且其影響個體對閱讀活動的追求或逃避。

小結

閱讀態度，廣泛地說，係指個體對閱讀所產生的一連串心理感受與反應，其影響讀者從事閱讀活動的動機與行為。研究者從文獻探討中得知，閱讀態度的定義，因著不同的觀點，就閱讀態度的組成、多元層面、不同情境中的變化、態度的形成及與閱讀動機之間的關係，而有其深入的探究與說明。

貳、 幼兒閱讀態度

閱讀態度，係指個體對閱讀所產生的一連串心理感受與反應，其影響讀者從事閱讀活動的動機與行為。部分學者認為態度由情感、信念及行為所組成，部分學者及其研究則是認為態度、信念及行為三者應該是分開且獨立存在的(Oskamp & Schultz, 2005)。事實上，閱讀態度的組成、成份、層面、情境有其多元性，而大多的研究，因著不同的觀點，而強調不同面向來便利研究進行。

本研究以幼兒為研究對象，探討教室閱讀環境與幼兒閱讀態度之相關性，因此，就個體的閱讀態度會受到不同情境的影響之觀點下，選擇 Saracho(1986)所發展幼兒閱讀態度量表之定義，認為閱讀態度係指幼兒對不同閱讀情境與經驗產生喜歡或不喜歡的感受。

以下針對幼兒閱讀態度之評量工具，幼兒閱讀態度之相關研究進行論述，以了解收集幼兒閱讀態度之工具及影響幼兒閱讀態度之相關因素。

一、 幼兒閱讀態度之評量工具

以下針對幼兒閱讀態度的評量工具，依據工具特性、理論依據、工具內涵、施測方式、適用對象等內涵進行比較、分析。

(一) 幼兒閱讀態度量表(The Preschool Reading Attitude Scale)

Saracho(1986) 以 2232 位 3-5 歲幼兒為研究對象，發展評量幼兒閱讀態度的工具，主要測量幼兒在不同閱讀情境當中的感受。量表包括四項內涵，一共 12 道題目，其信度考驗採 Spearman-Brown 分析，每個構面的係數皆在 .84 以上，而量表效度則請專家學者、現場實務工作的教師建立而成專家內容效度。此外，除了閱讀態度的評量，透過題項及幼兒的反應可區辨幼兒在不同時間、經驗、情境與環境下的閱讀行為；可區辨幼兒對不同的閱讀經驗是喜歡還是不喜歡；也可區辨幼兒喜歡閱讀的情境。簡單地說，此工具主要的目的除了了解幼兒的閱讀態度之外，也在幫助教師了解孩子對於不同閱讀情境與閱讀經驗的感受，並進一步改善幼兒的閱讀情境與經驗。

工具內涵的主要來自於對幼兒的訪談，從訪談中了解幼兒對閱讀經驗的態度和反應(Saracho, 1986)。幼兒被要求說明所有閱讀發生的情境與場地；被要求描述喜歡閱讀的人及會閱讀、說故事給他聽的人；被要求說明並評論不喜歡閱讀的人所產生的行為。而這些問題反應孩子對閱讀經驗產生的正面與負面反應，並顯示孩子對閱讀的知覺及對閱讀行為的了解。Saracho(1984/1985)將這些問題與反應作為題項依據，發展 34 道題後再對 180 位 3-5 歲幼兒進行預試，將題數增減至 25 道題，此外，其也邀請幼教專家及教師為量表成立專家效度，最後，因著幼兒反應與特性將量表題數刪減 12 道題，為幼兒閱讀態度量表的最終版本。

量表中的內涵，包括：

1. 學校閱讀情境(三題)：

幼兒對在學校中所進行的閱讀活動的感受。如：當教師在教室裡念故事時，你有甚麼感覺、進入教室中的圖書角時，你有甚麼感覺、當有人在教室裡念故事給你聽時，你有甚麼感覺。

2. 非學校閱讀情境(三題)：

幼兒對在非學校情境中接觸閱讀活動時的感受。如：當你看見圖片時有甚麼感覺、當你閱讀給其他人聽時，你有甚麼感覺。

3. 圖書館閱讀情境(三題)：

幼兒在圖書館中進行閱讀活動的感受。如：當你在圖書館看書時，你有甚麼感覺、當你和朋友一起在圖書館共讀故事書時，你有甚麼感覺

4. 一般閱讀情境(三題)：

幼兒平時接觸閱讀活動的感受。如：當你說故事給朋友聽時，你有甚麼感覺、當有個人安靜的地方說故事給你聽時，你有甚麼感覺。

而幼兒閱讀態度量表施測方式，則是為施測者與幼兒一對一測驗。施測者口述問題，幼兒圈選圖畫式的自陳三點量表，其分為男、女生版本，其中笑臉代表喜歡，哭臉代表不喜歡，而無表情則代表中立選項來評定其感受。

(二) 幼兒閱讀態度問卷

黃齡瑩(2003)發展的幼兒閱讀態度問卷，為教師閱讀態度中的一個構面，主要被用來探討教師對幼兒閱讀的態度、教師本身的閱讀態度及幼兒閱讀態度之間的關係。幼兒閱讀態度構面，在效度的部分，請專家學者、現場實務工作的教師建立而成專家內容效度，而整體信度為.8742。

就工具的發展來討論，黃齡瑩(2003)以李侑時、吳凱琳譯(1998)之「教室中的兒童文學作品-教師評問卷」、Mckenna 和 Kear (1990)發展之「國小閱讀態度問卷」作為問卷發展依據，輔以文獻相關探討來發展問卷。

問卷的題目，主要透過孩子的閱讀行為，如在看書時會與人討論、會主動要求別人唸書給他聽等；和同儕的閱讀互動，如喜歡和其他小朋友一起看書、喜歡和人討論閱讀有關的事情；對閱讀的感受，如認為閱讀視一件快樂的事情、喜歡看不同種類的書等來了解孩子的閱讀態度，一共22道題。

幼兒閱讀態度的施測方式，由教師填答，問卷採用李克特式五點量表，反應項目為非常同意、同意、沒意見、不同意、非常不同意五類，教師觀察或回憶孩子的反應來回應題項。

小結

從工具特色、理論依據、內涵、對象及施測方式來比較兩項工具的差異。發現兩工具的信度皆在.80以上，在效度的部分則皆邀請專家學者進行效度的檢定，具有良好的信、效度。

就題項內涵來說，幼兒閱讀態度問卷的發展依據李侑時、吳凱琳譯(1998)以及Mckenna 和 Kear (1990)所發展的問卷，主要探討教師閱讀態度與幼兒閱讀態度間的關係，老師透過孩子閱讀的行為、與同儕互動及對閱讀的感受之觀察來了解孩子的閱讀態度。而幼兒閱讀態度量表則是以訪談幼兒的方式發展量表題項，分為學校閱讀情境、非學校閱讀情境、圖書館閱讀情境及一般閱讀情境四個構面，主要探討不同閱讀情境中孩子的感受。而本研究主要探究教室閱讀環境、教師閱讀態度與幼兒閱讀態度之間的相關性，除了教師與幼兒間，還包含教室與

幼兒間的關係，因此，在問卷題項考量上，除了了解孩子本身對於閱讀的知覺外，更傾向由情境衍生的閱讀感受，從對經驗上的知覺來了解幼兒的閱讀態度。

另外，兩項工具的施測方式，幼兒閱讀態度量表為幼兒自評量表，而幼兒閱讀態度問卷則是由教師填答。研究者認為閱讀態度實屬個人內在知覺反應，適合個體直覺自反應方可獲得較為貼近個體內在的真實感受，換句話說，透過幼兒本身對於題項的直接反應，較能收集並探測孩子對於閱讀的真正喜好。

就上述的評析與考量，本研究採用Saracho(1986)發展的幼兒閱讀態度量表作為評量幼兒閱讀態度的工具。

二、幼兒閱讀態度之相關研究

影響閱讀態度的因素，區分為兩大部分，一是個體特質：閱讀能力、閱讀的自我認知、年齡、性別、對閱讀的需求(Alexander & Filler, 1976; Cunningham, 2008)；二則為環境因素：家庭及學校環境(Alexander & Filler, 1976; Smith, 2001; Roberts & Wilson, 2006; Cunningham, 2008)。

本研究以學校環境作為研究場域，探討教室環境、教師閱讀態度與幼兒閱讀態度之相關性，學校場域中教室閱讀環境對於幼兒閱讀態度之影響，已在上個章節做過論述，因此不再贅述。本段主要針對影響幼兒閱讀態度的個人變項之相關研究進行論述與說明：

(一)年齡

Thompson 和 Mixon(1995)認為個體的閱讀態度會隨著年齡的增長而有所不同，從學齡前至學齡階段，兒童的閱讀態度尚屬積極且正面，直至中學階段，因著課業的壓力，導致閱讀態度有很大的變化，使得閱讀態度也變得較為消極。

Twist, Gnaldi, Schagen and Morrison(2004)回顧英國過去 30 年(1971~2003 年)的閱讀態度研究，比較不同時間、不同樣本、不同年紀的學生在閱讀態度上的差異。以 PIRLS 及 PISA 兩份閱讀態度的問卷結果作為比較，PIRLS 以調查 9-10 歲的學童為主，而 PISA 以調查 15 歲的兒童為主，其研究結果同樣

也發現閱讀態度隨著年紀漸長而顯得較為不積極。

McKenna, Kear and Ellsworth (1995)針對學童的閱讀態度隨著年級的增加而逐漸消極而有所不同的解釋。依據 McKenna 的閱讀獲得模式來預測閱讀態度的發展，以作為閱讀態度隨著年級而降低原因的討論。其認為隨著年齡的增加，學童接觸其他休閒時間活動機會增多，閱讀態度的平均值也隨之下降。而這樣的結果也適用於有閱讀技巧的讀者身上，因為其對於閱讀感到愉快的信念也可能發生在其他活動上。換句話說，閱讀態度的發展應著年齡的增長、其他活動經驗的增加而導致個體閱讀態度相對降低。

Sainsbury 和 Schagen (2004)的研究支持 McKenna, Kear and Ellsworth (1995)的結果。調查 1998 年至 2003 年國小學童閱讀態度的改變，以 5076 位 4~6 年級的學童為研究對象，利用問卷調查來調查學童的閱讀態度，發現四年級學童比六年級學童有較高的閱讀態度，且在調查家中從事的閱讀活動中，發現年紀較長的學童閱讀雜誌與報紙的比例有增加的趨勢。

然而，Saracho(1991)針對 3-5 歲的幼兒進行閱讀態度之研究，則發現三歲的幼兒較四、五歲的幼兒有較低的閱讀態度，其認為是因為五歲的孩子有較多的閱讀經驗，尤其是在學校教育中的經驗能幫助孩子成為有能力的讀者，因而有較高的閱讀態度。Saracho 和 Dayton (1989)也說明幼兒在不同情境下的閱讀態度得分有差異，事實上，反映孩子的閱讀經驗、知識與能力。換句話說，對閱讀活動缺乏興趣或缺乏圖書館的閱讀活動，可能反應出孩子將圖書館僅視為一個物理空間的現況，而非閱讀場所，也就無法進一步論及對此情境的閱讀經驗和感受。

綜合來說，年級並非影響閱讀態度的主要因素，不同年齡的孩子，事實上是因著經驗的不同而使得在閱讀態度上有所差異。年齡較長的孩子有較多其他休閒活動的選擇機會，有較大的課業壓力，因而導致閱讀態度相對降低；而 3 歲的幼兒較 4-5 歲的幼兒有較差的閱讀態度，則是受到不同的學校閱讀經驗而影響。

(二)性別

許多針對國小學童進行的研究，發現女生較男生在閱讀態度的得分上來的高

(周芷誼,2006;賴苑玲,2006;Kush, Watkins, McAleer & Edwards, 1995;McKenna, Kear & Ellsworth, 1995; Sainsbury & Schagen, 2004; Twist、Gnaldi、Schagen & Morrison, 2004)。

周芷誼(2006)針對國小五年級學童進行研究，研究結果顯示整體閱讀態度上，女生優於男生，而閱讀態度的分層成績方面，「閱讀成就與挑戰」無顯著差異，「閱讀喜好傾向」及「課外閱讀行為」女生顯著高於男生。Sainsbury 和 Schagen(2004)調查 1998 年至 2003 年國小學童的閱讀態度也有同樣的發現。

McKenna, Kear and Ellsworth (1995)以一至六年級的學童做為研究對象，發現女生的閱讀態度較男生的閱讀態度來的高。其解釋男、女生在態度上形成差異的原因主要在於社會信念、文化的傾向，社會文化普遍認為女生的閱讀態度較男生來的好，在習得閱讀能力上也較占優勢，因著社會對女生閱讀能力及閱讀態度上的期待，而影響性別在閱讀態度上的差異。

賴苑玲(2006)研究結果顯示女生的閱讀態度優於男生，其認為可能是因為男生較喜歡戶外活動玩電動，而較不容易感受到閱讀的樂趣所致。

然，Cunningham(2008)就 5~6 歲的幼兒進行閱讀態度的研究，結果顯示不同性別的幼兒在幼兒閱讀態度的得分上並沒有顯著的差異。而 Saracho 和 Dayton(1991)以 3~5 歲的幼兒進行閱讀態度的研究，主要探討幼兒個人的發展因素對閱讀態度的影響，將性別、年齡、種族納入研究變項，研究顯示，閱讀態度不會因為性別的不同而有顯著差異。Whitehead 的研究則說明幼兒對閱讀興趣在性別上產生區別，必須要在九歲之後(引自馮秋萍，1999)。

總觀上述，性別是否造成閱讀態度得分上的差異，主要的討論在於發展與社會文化期待上的兩個因素。相關研究顯示可能在社會期待及文化的影響下，導致女生學童較男性學童有積極的閱讀態度；也有研究發現，學前階段不同性別的幼兒在閱讀態度上並無顯著差異，主要的原因在於九歲前的孩子對於閱讀興趣及喜好尚未有區別。由此可知，並非所有研究都支持不同性別的孩子在閱讀態度上有顯著差異的結論，因此，本研究欲探討性別變項是否對幼兒閱讀態度產生影響。

(三)家庭社經地位

Rains(1993)指出過往對針對閱讀態度進行的研究，在社經地位的部分使用父親職業、父親教育程度、家庭類型、居住類型，結合兩至三項的特徵進行研究。

Cunningham(2008)以 251 位 5~6 歲的幼兒為研究對象，進行閱讀態度的研究。將幼兒性別、家庭社經地位及種族做為背景變項，而研究中所定義的家庭社經地位係指幼兒的家庭經濟狀況，研究結果顯示幼兒的性別和種族與閱讀態度不相關，但，高社經地位幼兒的閱讀態度較優於低社經地位的幼兒。主要原因在於低經濟地位的幼兒在閱讀發展、能力上較高經濟的地位的幼兒來的慢，且入學前也少有接觸閱讀相關媒材的機會。

蔡淑玲(2007)進行家庭閱讀環境、班級閱讀環境、學童閱讀態度之研究，以 451 位高年級學童作為研究對象，研究中將社經地位的定義為家長的教育程度及職業類別。結果顯示高社經地位學童的閱讀態度較優於低社經地位者，其推測原因在於高社經地位之父母的刺激及資訊多元，較容易吸收教育子女的訊息，且，如果父母也喜歡閱讀，除了更了解閱讀的重要之外，也較能夠提供孩子豐富的閱讀資源。

賴苑玲(2006)針對國小六年級的學童，進行家庭、班級、學校閱讀環境對閱讀態度之相關研究。研究中以父母教育程度及家庭類型來探討家庭背景變項對學童閱讀態度的影響。研究結果顯示六年級學童，與雙親同住的學童較未與雙親同住的閱讀態度來的好，另外，父母親的教育程度也會影響學童的閱讀態度。父母親為教育程度為高中或國中的學童較教育程度為大學的學童閱讀態度來的低；而父親教育程度為國中學童的閱讀態度則低於教育程度為碩士以上的學童。

而 Morrow(1983)的研究將孩子分為對閱讀有高度興趣及低度興趣兩個群組，比較兩者幼兒在家庭背景、家庭提供的閱讀環境，對閱讀的支持等與孩子對閱讀興趣的關連。研究發現家庭提供越好的環境並給於孩子支持，孩子會對閱讀越有興趣，另外，影響提供孩子好的家庭閱讀環境之家庭背景因素，研究者發現主要在於家長的教育程度及對家長對閱讀的重視，是否將閱讀為休閒活動之一，

影響孩子對於閱讀的喜好。

上述的研究結果皆表示不同家庭社經地位的幼兒在幼兒閱讀態度的表現上確實有所差異，並且高社經地位的幼兒在閱讀態度上優於低社經地位的幼兒。然，到底家庭社經地位之何項內涵使得幼兒閱讀態度表現有所差異，以教育程度及職業類別來定義社經地位的研究，認為高社經地位的家長較能提供孩子多元的刺激，也較易接收教育孩子的訊息來提供有效資源，給予孩子在閱讀上較多的支持與幫助。有趣的是，這些研究卻同樣也指出家庭對於孩子是否喜愛閱讀的主要關鍵因素在於父母對於閱讀的重視，父母對於閱讀的喜好，是否將閱讀視為休閒活動等，而非單純僅是父母教育程度及職業類別所影響。因此，家庭社經地位是否為影響幼兒閱讀態度的因素實有探究的必要，為了解不同家庭社經地位幼兒在閱讀態度得分上的差異，本研究採用林生傳(2005)之家庭社經地位定義為家長教育程度及家長職業作為研究變項進行探討。

小結

針對影響幼兒閱讀態度之變項，研究者將性別及社經地位列為幼兒背景變項進行探討，而年齡則為控制變項，將研究對象設定為大班幼兒。

參、教師閱讀態度

閱讀態度是指個體對於閱讀活動所產生的心理感受，影響閱讀行為的產生。(Alexander & Heathington, 1988 ; Fishbein & Ajzen, 1975 ; Oskamp & Schultz, 2005)。部分學者認為個體對相同的目標物有多元的信念，但這些信念彼此間可能不一定相關；且個體對目標物產生高情感成份的態度，也不等於行為的產生，換句話說，態度、信念及行為三者應該是分開且獨立存在的(Oskamp & Schultz, 2005)。

從讀者的角度來定義教師的閱讀態度，發現教師對閱讀活動的感受及行為兩大部分可顯示教師對閱讀的喜好及重視，而教師具備良好閱讀態度及行為，能提

供給孩子一個有閱讀熱忱的楷模，也較能提供豐富的閱讀學習活動，並進而影響孩子對於閱讀的觀感、喜好與行為(Morrison, Jacobs & Swinyard, 1999；Nathanson, Pruslow & Levitt, 2008)。

因此，本研究將教師閱讀態度定義為教師對閱讀的感受及閱讀行為的展現，並分為行為面及情感面兩大部分。在行為面的部份，相關研究顯示閱讀習慣及行為可做為判斷教師是否喜歡閱讀及其對於閱讀的重視，而閱讀態度較正向的教師，會有固定的閱讀行為、閱讀的量，且願意花時間閱讀，包括在休閒的情境、等待或旅遊的情境等，另外，也願意花錢投資自己的閱讀媒材(黃齡瑩, 2003；Applegate & Applegate, 2004；Searls, 1985)。針對情感面，喜歡閱讀的教師會依據不同的目的進行閱讀，並於其中獲的滿足，而認為自己是讀者的教師，會有較好的閱讀態度，也較能從閱讀中感受到樂趣(黃齡瑩, 2003；Applegate & Applegate, 2004；Gregory, 2007；Morrison, Jacobs & Swinyard, 1999)。

以下針對教師閱讀態度之評量工具，教師閱讀態度、教室閱讀環境與幼兒閱讀態度之相關研究進行論述。

一、教師閱讀態度之評量工具

教師閱讀態度的評量工具，依據工具特性、工具內容、問卷發展歷程、施測方式等內涵進行比較、分析。

(一)閱讀習慣問卷(Literacy Habit Questionnaire, 簡稱LHQ)

Applegate 和 Applegate(2004)以 374 位就讀大學二年級並修習國小教師證照課程的學生為研究對象，發展閱讀習慣問卷。問卷的內涵一共分成三部分，第一部分評量閱讀活動，第二部分評量對閱讀的喜好程度，第三部分評量和閱讀相關的教育訓練，一共七題(Applegate & Applegate, 2004；Nathanson, Pruslow, & Levitt, 2008)。問卷的信度各分項達.89 以上，評分者信度為.94。此外，Nathanson, Pruslow and Levitt(2008)也利用這項工具針對 747 為教師及實習教師進行調查。

Applegate 和 Applegate(2004)先以開放式問卷調查 190 位學生在假日進行的休閒活動、對閱讀的喜好程度以及在閱讀相關教育訓練中的感受，問卷回收後，進行統計檢測及分析。針對統計及分析結果修訂題目，並且讓 186 位大學二年級傾向成為國小教師的學生再次進行施測後，確定閱讀習慣問卷的題數及題目。

問卷的內涵，包括：評量教師的閱讀活動，如，教師在假日時是否將於閱讀當作娛樂活動；評量對閱讀的喜好程度，如，在閱讀中是否感覺到樂趣；評量和閱讀相關的教育訓練，如，國小的閱讀課程給你的感受，三部分。

而閱讀習慣問卷的施測方式，主要是讓受試者自行填答問卷；而作答的方式，則是分為勾選、五點量表的答題反應以及開放式問題三個部分來收集資料 (Applegate & Applegate, 2004; Nathanson, Pruslow, & Levitt, 2008)。

(二)教師閱讀教學及閱讀態度問卷

Morrison, Jacobs and Swinyard(1999)以 1,874 位 K-6 年級的教師發展教師閱讀教學及其閱讀態度問卷。問卷分為兩大部分，一為教師所應用的讀寫教學策略，一共 15 題，另一則為調查教師個人的閱讀態度與習慣，一共 6 題。教師個人閱讀習慣與態度之構面信度為 .8274，教師採用的閱讀教學策略之構面信度為 .8040，而效度的部分則未提及。

問卷的發展，透過對國小老師的訪談及團體討論，來收集老師在教室中的教學經驗，而成為建構教師教學的問題構面資料。發展問卷後，針對 256 位初等教育學系的學生進行預試，針對統計結果與以分析並刪題。

問卷的內涵，包含教師所應用的閱讀教學策略，如：和孩子在班上一同閱讀孩子的小說；調查教師的閱讀態度來瞭解教師對自身是否為讀者的知覺程度，如：我認為我自己是個投入閱讀的讀者、我對我個人的閱讀情況感到滿意等。

此問卷由教師自行填答，在閱讀教學策略的評定量表採 11 點行為頻率分數，以十天的學校活動為基準，分數範圍 0~10，教師反應為 3，對應題目，意指在十天的學校活動中有 30%從事此類活動。教師個人閱讀習慣的評定採用五點量

表，分數範圍 1~5 分，答題者反應為非常不同意者為 1 分，非常同意為 5 分。

小結

比較兩工具的信效度，發現兩者信度皆在 .80 以上，而 Morrison, Jacobs and Swinyard(1999)發展的教師閱讀教學及閱讀態度問卷則未提及效度的部分。

就工具的使用目的及工具內涵來說，LHQ 主要是從教師的閱讀習慣、態度及早期閱讀學習經驗來瞭解教師是否喜歡閱讀，因此，問卷內容包括對閱讀的喜好程度、習慣和閱讀相關的教育訓練三項內涵；而教師閱讀教學及閱讀態度問卷則是為了探討教師個人對於閱讀的重視與其所應用教學策略之間的關係，因此，問卷包括閱讀態度及教師所使用的策略及兩部分，在教學策略的施測題項上，以國小教師所使用的閱讀教學策略為主。

就本研究之研究目的，以瞭解教師本身對於閱讀的重視，來探討教師閱讀態度與幼兒閱讀態度之間的關係，以及教師閱讀態度、教室閱讀環境與幼兒三者間的關係，因此，教師閱讀的行為及態度作為收集教師閱讀態度資料的主要核心。LHQ 問卷中，大多的題項為早期學習經驗的收集，而教師閱讀教學及閱讀態度問卷則包含了小學閱讀教學策略的題項，因此，研究者參考 LHQ 問卷、教師閱讀教學及閱讀態度問卷中關於教師閱讀態度、行為、習慣的題項，並參考其他相關文獻，建構教師閱讀態度問卷。

二、教師閱讀態度之相關研究

本段之相關研究，區分為教師閱讀態度之相關研究、教師閱讀態度與幼兒閱讀態度之相關研究及教師閱讀態度、教室閱讀環境與幼兒閱讀態度之相關研究。三大部分。

(一)教師閱讀態度之相關研究

此部分的研究針對影響教師閱讀態度差異之相關研究做探討與論述，試圖了解可能影響教師閱讀態度之因素。

Searls (1985)問卷調查 64 位大學畢業且修習讀寫課程的教師，發現大部分

的教師會大量閱讀，94%的教師認為自己喜歡沉浸於閱讀之中，61%的教師表示學生會看見他們閱讀，68%的教師指出他們會固定閱讀小說。

Kaestle, Damon-Moore, Stedman, Tinsley and Trollinger (1991)發現為教育背景的成人較一般成人會從事閱讀，而這原因主要是因為教師為大學教育背景且必須進行閱讀教學，因此也較可能成為熱忱的閱讀者。而 Morrison, Jacobs and Swinyard(1999)也指出大學教育學歷的成人較其他人具備閱讀習慣。

Hill 和 Beers (1993)針對 625 位教師進行問卷調查，其中有 65%的教師有 13 年以上的教學經歷，且當中超過 64%的教師為碩士或博士學歷。從教師的閱讀習慣和態度及其閱讀教學經驗來了解教師為何種類型的讀者。研究結果指出大部分的教師都是具有閱讀熱忱的讀者並且閱讀大量的書籍。

但，也有研究指出大學畢業教師及研究所畢業的教師皆少有將閱讀當作休閒活動的行為(Mueller, 1973；Mour(1977))。

Mueller(1973)調查教師的閱讀行為，卻發現僅 23%的碩士畢業教師和少於 50%學士畢業教師為有熱忱的讀者。Mour(1977)研究支持 Mueller 的結果，其發現超過一半的教師在一年內通常閱讀少於兩本書。

Smith(1989)則透過成人閱讀態度問卷來了解師培機構學生對閱讀的感受及行為。研究發現閱讀態度和在師培機構所接受的閱讀課程無關，因為閱讀態度的發展及對閱讀楷模的學習與模仿大多於發生小學或國中階段，大學生的閱讀態度已發展完成，較少受到大學課程影響，但，教師本身多接觸和閱讀教學相關的書籍並了解閱讀在專業需求與娛樂需求上同等重要，同樣也能成為學生的閱讀楷模。

Powell-brown (2003/2004)以他任教大學已修習完教育課程的學生為研究對象，以訪談的方式探討學生有能力閱讀卻不喜歡閱讀的原因。發現學生在小學的時候常從事閱讀活動並且喜愛閱讀，而閱讀態度也隨著升上中學及高中卻越來越低落的主要原因是由於繁重的課壓力以至於無法投入時間來閱讀。另外，接觸其他休閒活動的機會增加，與朋友、同儕間的互動較閱讀活動更為有趣，同時，

也降低學生對閱讀活動的喜好。

而 Kolloff (2002)的研究指出實習教師及教師沒有閱讀的原因主要是因為缺乏閱讀的時間以及太多和閱讀相關的作業而導致休閒時間不想再閱讀。

綜合上述，教師閱讀態度主要受到過去的學校經驗、時間上的考量及個人休閒習慣 (Decker, 1986 ; Kolloff , 2002 ; Powell-brown , 2003/2004)及最高學歷的影響(Hill& Beers, 1993; Kaestle, Damon-Moore, Stedman, Tinsley & Trollinger , 1991 ; Morrison, Jacobs & Swinyard, 1999 ; Mour, 1977 ; Mueller, 1973 ; Searls , 1985)。

本研究在教師閱讀態度問卷的部分設定了閱讀習慣的問題來瞭解教師閱讀的量及行為。事實上，除了瞭解教師的閱讀習慣之外，其也透過題項與閱讀態度問卷之間的關係來避免了個人經驗及時間上的考量對教師的影響。換句話說，每天有閱讀習慣的老師，閱讀可能成為他的休閒活動之一，老師也願意花時間進行閱讀，時間及休閒活動的選擇就較非為教師的考量。

再者，最高學歷對於教師閱讀態度的影響則從兩個面向來探討，一是教育背景，二為閱讀態度的發展。教育背景或讀寫教育背景的教師可能較一般成人有閱讀習慣，而使得閱讀態度較高，其主要的因素來自於工作上的需求。然，更有其他研究指出閱讀態度主要發展階段在於國中小學階段，大學及其以上的就學經驗已無法改變教師的閱讀態度。因此，本研究最高學歷列為教師個人變項來進行探討，了解其是否造成教師閱讀態度得分上的差異。

(二)教師閱讀態度與幼兒閱讀態度之相關研究

透過教師閱讀態度與幼兒閱讀態度之相關研究的探討，主要了解並推論教師閱讀態度與幼兒閱讀態度間的關係。

黃齡瑩(2003)探討家長、園所、教師與幼兒閱讀態度的相關性，其讓老師與家長分別填答問卷來收集家庭、學校與幼兒閱讀態度的相關資料。就學校部分，教師填答教師閱讀態度問卷來了解教師閱讀態度、教師對「幼兒」閱讀之態度及幼兒閱讀態度三部分，研究結果發現教師閱讀態度與教師對幼兒閱讀態度相關，

教師對幼兒閱讀的態度與幼兒閱讀態度間也呈現正相關。換句話說，教師喜歡閱讀，會重視幼兒的閱讀；當教師重視幼兒的閱讀，幼兒的閱讀態度也易趨於正向。另外，研究也發現教師閱讀的量、對閱讀的投資與花費與其本身積極正向的閱讀態度，越能鼓勵孩子閱讀，而幼兒閱讀態度也越好。再者，平日有閱讀習慣及閱讀態度良好的教師，也較會主動唸書給孩子聽，較主動提供孩子與書籍互動的機會。

Morrison, Jacobs and Swinyard(1999)則進一步說明教師閱讀態度越正向，也就較能成為積極且熱忱的閱讀楷模，而使得學生感受到閱讀的價值並學習閱讀的行為，換句話說，教師本身的閱讀態度、個人的閱讀行為，在教室的閱讀情境中影響學生。

Lundberg 和 Linnakyla(1993)的研究則顯示教師為喜愛閱讀且為有熱忱的讀者，其閱讀態度與閱讀習慣會影響學生的閱讀成就與閱讀的量，而學生的表現也較少閱讀之教師的學生來的好。兩位老師的學生產生差異之可能原因在於，有閱讀熱忱的教師可為學生的閱讀楷模來促進孩子閱讀。Smith(1989)的研究也支持這項論述，認為學生的學習需要行為楷模，而教師具備良好的閱讀行為及態度便可能成為學生的閱讀楷模。

由上述可知，教師具有良好的閱讀態度能讓孩子學習到良好的閱讀態度，教師對閱讀的熱忱透過閱讀楷模來影響孩子，透過自身閱讀行為來影響孩子的閱讀行為，並將閱讀的熱忱帶給孩子，加速孩子對閱讀產生喜愛的反應。因此，推論教師閱讀態度與幼兒閱讀態度間可能正相關。

(三)教室閱讀環境、教師閱讀態度、幼兒閱讀態度之相關研究

透過教室閱讀環境、教師閱讀態度及幼兒閱讀態度的相關研究，了解及推論三個變項間的關係。

Gambrell(1996)認為明教師為培養孩子喜歡閱讀、有動機閱讀之教室文化的關鍵。在教室中，教師為閱讀楷模，設置豐富的閱讀環境，讓孩子自由選擇書籍閱讀、並提供同儕互動的閱讀活動來反應閱讀的價值，並鼓勵孩子主動閱讀。

Kush, Watkins, McAleer and Edwards(1995)針對國小閱讀態度的問卷(ERAS)作長期性穩定度的評估，以 189 位 1-5 年級學童為研究對象，研究結果發現，教師會影響學生的閱讀態度，而學生本身則是透過教室學習經驗來發展閱讀態度。

另外，Applegate 和 Applegate(2004)的研究則顯示了教師閱讀態度、閱讀課程與學生閱讀態度之間的關係。其以教育大學之學生做為研究對象，從閱讀習慣、行為與態度來瞭解影響發展閱讀態度的因素。透過開放式及多重選擇問卷讓學生分享經驗，了解學生閱讀學習的經驗、閱讀態度與閱讀習慣，研究結果顯示，較有閱讀熱忱的學生多半表示早期學習經驗是有趣的，並在開放式問句中表示老師會介紹好書並讓他們選擇閱讀素材自由閱讀。而研究主要發現教師的閱讀態度影響學生，而老師對學生的影響的證明在教學歷程中展現。事實上，教室閱讀環境的規劃受到教師本身的信念影響，教師沒有良好的閱讀態度與習慣，也就無法具備豐富的閱讀經驗來設計及安排環境與課程來幫助學生喜歡閱讀，而教師具有良好的閱讀態度及習慣與行為能提供較多的閱讀活動與課程，如討論等活動來幫助學生投入閱讀，且較可能鼓勵並將閱讀氣氛帶入教室中。

Nathanson, Pruslow and Levitt(2008)的研究利用 Applegate 和 Applegate(2004)所發展的問卷，針對修習完教育學分之學生進行研究，研究結果顯示有閱讀熱忱的準教師們的早期學習經驗中，其教師們多為熱忱的讀者並且喜愛閱讀，也推廣書籍閱讀的活動。

Morrison, Jacobs and Swinyard(1999)針對 1874 位 K-6 年級的小學老師進一步探討教師個人的閱讀態度及對閱讀的重視程度與其所安排之閱讀課程與應用策略之關係。研究結果顯示 K-6 級的教師大多視自己為讀者，而教師個人的閱讀態度與閱讀課程之間的關係則顯示本身較重視閱讀的老師在教室中安排專家或書本建議的閱讀課程情形也較多，其主要原因可能在於教師本身的閱讀態度顯示教師對閱讀的重視程度，且這些教師也較易視自己為影響學生學習的要素之一，因此，為了提供較高品質的閱讀學習環境或教學策略，而願意應用較多建議

的教學課程、方法與策略(如提供多元的閱讀活動、閱讀討論等)來幫助學生學習。

Gregory(2007)則以四年級的國小教師為研究對象，探討教師對閱讀的重視及態度與讀寫教學之間的關係。研究透過訪談並予以分析後，發現教師個人及專業方面的讀寫經驗對於讀寫教學上影響主要在於教師對於「教什麼」與「如何教」的選擇與安排以及教師所提供的教學經驗。教師閱讀態度與學生閱讀態度之間的連結，來自於教師對於閱讀經驗的分享、營造適合且引發閱讀動機以及符合孩子需求的學習環境。此研究中的教師大多認為教師的功能在於支持學生學習並幫助學生發展，對於學生的閱讀學習，其清楚且明白支持學生、幫助學生成為讀者策略，但較少關心如何分享與展示自身的閱讀經驗並作為學生閱讀楷模的應用。

Powell-brown(2003/2004)訪談已完成教育訓練的實習老師，瞭解教師不喜歡閱讀也沒有閱讀習慣的原因。部分學生表示早期閱讀學習經驗當中教師對於閱讀能力的要求及責備讓他們遠離閱讀，而這些學生，事實上具備良好的閱讀能力但卻較喜歡從網路、電視等其他管道獲取資訊。另外，該研究者還針對實習老師進行實驗，其要求實習教師在暑假的時候閱讀並在秋季上課時給予他的學生建議，結果發現喜歡閱讀的老師大多會依據書上所提的建議指派任務給學生，且喜歡閱讀的教師在介紹自己過往閱讀過的書籍給學生時，會認為自己投入教學其中，對於閱讀或語文課程的學習架構上也提供較多情感上的支持與有趣的活動與安排。

Gomez(2005)則認為教師在閱讀課程上的教育訓練，通常著重於理論架構，如「如何幫助孩子的策略」以及基礎的教學訓練與專業知識來符合孩子的需求。鮮少要求教師將孩子視為能讀寫的個體去提供孩子情感上的、教育上的、社會性的支持，也極少被鼓勵教師去省思其個人對於讀寫意涵的概念與教學之間得連結，例如去思索讀寫的本質、讀寫對自身地意義、個人及專業的讀寫經歷，因而影響了學生對於閱讀的學習。事實上，教師不喜歡閱讀，仍能進行閱讀教學的原因在於教師皆肯定閱讀對學生的重要性及充滿對學生成為良好讀者地期待，因此，應給予教師反思及自我發現的機會，了解其自身閱讀經驗與教學之間的關

連，了解閱讀應有的本質與自身意念中的閱讀本質之間的關連，另外，也應給予教師機會去喜歡閱讀，進而了解喜愛閱讀的感受及了解喜歡閱讀的方法。

綜合上述，相關研究說明教師、教室閱讀環境、學生閱讀態度之間的關係，事實上，教師為影響學生閱讀態度的關鍵，而學生透過教室中的學習經驗來發展閱讀態度。更有研究指出教師閱讀態度透過閱讀教學的歷程影響幼兒的閱讀態度。另外，也有研究進一步探討教師閱讀態度與教學行為間的關係及其對學生的影響，發現教師喜歡閱讀會影響教學活動的安排，進而影響學生，因此，推論一：教師閱讀態度與教室閱讀環境對幼兒閱讀態度有交互作用，推論二：教師閱讀態度與閱讀課程及活動對幼兒閱讀態度有交互作用。