

第五章 結論、討論與建議

本研究主要探討教室閱讀環境、教師閱讀態度與幼兒閱讀態度之相關性。研究者應用改編之教師閱讀態度問卷與自編之教室閱讀環境問卷瞭解教師的閱讀態度及其所知覺的教室閱讀環境；應用幼兒閱讀態度量表來瞭解幼兒的閱讀態度，並依據所收集的資料進行統計分析。

本章節由分析結果來歸納研究發現，再透過討論歸結出研究結果，並針對發現與結果提出建議，分為第一節：研究發現與討論、第二節：結論、第三節：建議，共三節。

第一節 結論與討論

壹、幼兒閱讀態度、教師閱讀態度與教室閱讀環境之現況：幼稚園幼兒閱讀態度、教師閱讀態度普遍正向，而教室閱讀環境大多良好

以下針對幼兒閱讀態度、教師閱讀態度及教室閱讀環境現況之研究結果進行討論。

一、幼稚園之幼兒閱讀態度普遍良好

幼兒閱讀態度之平均得分為 2.53，表示幼兒在閱讀態度之每題答題反應偏向喜歡問題中所述的閱讀情境，整體來說，幼稚園之幼兒閱讀態度普遍正向。

另外，在幼兒閱讀態度單題平均數分析上發現「當你唸故事書給別人聽時，你有甚麼感覺？」、「當你唸書給每個人聽時，你有甚麼感覺？」、「當你說故事給你的朋友聽時，你有甚麼感覺？」、「當你在討論故事書時，你有甚麼感覺？」四項的單題平均數小於整體平均數，其平均數分別為 2.26、2.28、2.37、2.38。在施測過程中，因無限制孩子的發言，有部分孩子表示看不懂、不會唸而無法說故事給他人聽情況，因此，推測孩子不喜歡說故事給他人聽的可能原因在於沒有能力閱讀或不會讀。另外，孩子不喜歡討論故事書的情形，從 Morrow(2005)認為教師針對圖書內容進行討論且討論主題和孩子的生活經驗密切相關，能讓孩子對書籍產生興趣的觀點中，推論可能孩子對於書籍的內容不感興趣，或討論主題

和孩子經驗不太相關而導致部分孩子不喜歡討論的經驗。

再者，「當老師唸一本故事書給你聽時，你有甚麼感覺？」、「當你在圖書館和朋友一起看故事書時，你有甚麼感覺？」兩項得分最高，平均數皆為 2.74。孩子喜歡老師念故事的可能原因與 Morrow(2005)認為教師說故事給孩子聽能引發孩子對閱讀的興趣的觀點相符。而孩子喜歡和朋友一起在圖書館看書的情境的結果部分與周芷誼(2006)的研究類似，主要原因可能在於孩子會模仿同儕的閱讀行為，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。

二、教師閱讀態度普遍正向，且在情感面上之得分最高

教師閱讀態度整體平均數 3.25，標準差為 .444，百分比為 75%，表示教師閱讀態度普遍正向。在情感層面平均數 3.99 而行為面的平均數為 3.12，顯示教師閱讀態度在情感面上的得分較行為面的得分高，其結果與 Searls(1985)、Hill 和 Beers (1993)、Kaestle, Damon-Moore, Stedman, Tinsley and Trollinger (1991)的研究部分相符。其中，Kaestle, Damon-Moore, Stedman, Tinsley and Trollinger (1991)表示教育背景的成人較一般成人會從事閱讀，主要可能是因為教師必須進行閱讀教學，需要固定閱讀相關書籍補充新知，因此較可能成為具備閱讀習慣、行為及喜愛閱讀之熱忱閱讀者。

另外，教師閱讀態度情感層面較行為層面得分高的情形，Kolloff (2002)認為可能原因在於缺乏閱讀的時間，因此在情感知覺上教師表示喜歡閱讀，但卻不一定引發閱讀行動，此推論也與 Fishbein 和 Ajzen 於閱讀態度的三元素內涵，提出個體對目標物產生高情感成份的態度，並不等於行為的產生之觀點類似。

三、教室閱讀環境良好，而在閱讀互動上之得分最高

教室閱讀環境之得分，在教師填答的結果下，平均數為 3.45，標準差為 .342，百分比為 82%，顯示大部分的教室閱讀環境優良，另外，四個構面「閱讀空間與環境」、「閱讀活動與課程」、「教師對閱讀的支持」、「閱讀互動」

的平均數分別 3.27、3.58、3.32、3.62，尤其是「閱讀互動」此構面的得分最高。其可能原因在於教師也認為讓幼兒與他人，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，也較能引發孩子對閱讀的興趣與樂趣。

貳、幼兒不同背景變項在幼兒閱讀態度上之差異：女童的閱讀態度較男童的閱讀態度來的正向，而家庭社經地位對幼兒閱讀態度的得分則沒有顯著差異

本研究主要以幼兒的性別與家庭社經地位兩項背景變項來分析其在幼兒閱讀態度上的差異，結果顯示女童的閱讀態度較男童的閱讀態度來的正向，而家庭社經地位對幼兒閱讀態度的得分則沒有顯著差異，以下將此兩變項的研究結果及相關討論分述論之。

一、性別在幼兒閱讀態度的得分上達顯著差異，女童的閱讀態度較男童的閱讀態度來的正向

性別在幼兒閱讀態度得分上之情形，結果發現幼兒閱讀態度上所檢定的 t 值顯著，女生在閱讀態度的平均值 2.57 大於男生的平均值 2.50，顯示女生幼兒的閱讀態度顯著高於男生的閱讀態度，此結果與周芷誼(2006)、賴苑玲(2006)、Kush, Watkins, McAleer & Edwards(1995)、McKenna, Kear & Ellsworth (1995)、Sainsbury & Schagen(2004)、Twist, Gnaldi, Schagen & Morrison(2004)的研究結果相符。

造成男、女生在閱讀態度上有差異的原因可能如同 McKenna, Kear & Ellsworth (1995)所推論的觀點。其認為閱讀態度的養成受到社會信念、文化傾向的影響，當一般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，進而引發女童在閱讀學習上的效應，而形成不同性別在閱讀態度上的差異。

二、家庭社經地位在幼兒閱讀態度的得分上未達顯著差異

不同家庭社經地位之幼兒在閱讀態度上的差異達到顯著水準，表示不同社經地位對幼兒閱讀態度沒有影響，此研究結果推翻Cunningham(2008)、蔡淑玲(2007)、賴苑玲(2006)、Morrow(1983)的研究結果。

比較上述研究對於家庭社經地位的定義，本研究以林生傳(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，僅和蔡淑玲(2007)的研究所採用之定義相符。

然，和蔡淑玲(2007)的研究結果相左，原因可能有二，一為研究社會背景現況，二為本研究所探討之社經地位非影響幼兒閱讀態度之主要因素。就研究社會背景來說，本研究進行的研究時段正屬全球金融風暴後之失業潮階段，因此，問卷收集後發現在職業欄的部分，家長填答失業中的比例盛高，而家庭社經地位指數驟降的情況，與家庭社經地位指標支持幼兒學習假設，可能形成誤差，因而使得研究結果不顯著。

再者，支持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的研究，其在肯定社經地位對幼兒學習的支持外，皆認為家庭影響孩子喜愛閱讀的關鍵因素在於父母對於閱讀的重視，父母對於閱讀的喜好及是否將閱讀視為休閒活動等部分。換句話說，家庭對幼兒閱讀態度的影響，社經地位的高低僅推論了其可能對孩子學習上的支持，而真正影響孩子閱讀態度的核心關鍵在於父母對於閱讀的信念與行為，因此，不同家庭社經地位在幼兒閱讀態度得分尚無法顯著之原因可能在於家庭社經地位並非造成幼兒閱讀態度差異之原因。

參、教師不同個人變項在教師閱讀態度上之差異：最高學歷在教師閱讀態度的得分上未達顯著差異，而有閱讀習慣的教師較沒有閱讀習慣的教師有較正向的閱讀態度

本研究將教師的最高學歷及閱讀習慣作為教師個人變項，對教師閱讀環境進行探討，研究結果顯示最高學歷在教師閱讀態度的得分上未達顯著差異，而有閱

讀習慣的教師較沒有閱讀習慣的教師有較正向的閱讀態度，其相關統計論述與討論分點論述如下。

一、最高學歷在教師閱讀態度的得分上未達顯著差異

最高學歷在教師閱讀態度得分上的檢定未達顯著，表示教師不同學歷並不影響其閱讀態度，而 Mueller(1973)及 Mour(1977)的研究支持此結果。其可能原因在於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，因此，不同的學歷無法造成閱讀態度上的差異。另外，而 Powell-brown (2003/2004) 針對已完成教育訓練的實習老師學生的訪談也發現，造成教師不喜歡閱讀的原因在於早期學習經驗教師對於閱讀能力的要求及責備而遠離閱讀，換句話說，影響教師閱讀態度的好與壞，在於早期教育經歷而非學歷。

二、不同閱讀習慣的教師在教師閱讀態度的得分上達顯著差異：有閱讀習慣的教師較沒有閱讀習慣的教師有正向的閱讀態度

研究結果顯示不同閱讀習慣的教師在教師閱讀態度的得分上達顯著差異，且每天閱讀 1 小時的老師及每天閱讀 30 分鐘的老師較沒有閱讀習慣的老師，在教師閱讀態度的得分上來的高，綜合來說，有閱讀習慣的教師較沒有閱讀習慣的教師有正向的閱讀態度，此研究結果與黃齡瑩(2003)的研究結果相符。推論可能的原因在於每天有閱讀習慣的老師，閱讀可能成為他的休閒活動之一，且老師願意花時間進行閱讀並固定閱讀，表示教師喜歡閱讀，不會逃避參與閱讀活動。

肆、教室閱讀環境及其構面與幼兒閱讀態度之相關性：「教室閱讀環境」、「閱讀空間及資源」、「閱讀課程及活動」與幼兒閱讀態度呈現負相關

教室閱讀環境、閱讀空間及資源、閱讀課程與活動與幼兒閱讀態度之間呈現相關並達顯著，其相關係數分別為 $-.120$ 、 $-.120$ 、 $-.163$ 。表示教室閱讀環境越好，幼兒閱讀態度越負向；閱讀及空間資源越好，幼兒閱讀態度越負向；閱讀課

程與活動越好，幼兒閱讀態度越負向。而此研究結果皆推翻 Cunningham(2008)、賴苑玲(2006)、蔡淑玲(2007)、周芷誼(2006)研究教室閱讀環境及其構面與幼兒閱讀態度呈現正相關的研究假設。

從研究對象及收集研究資料的方式來看，可發現上述研究皆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所獲得的研究結果，而本研究從教師知覺與幼兒感受來了解教室閱讀環境與幼兒閱讀態度間的關係，與其他研究不同的在於教師知覺與幼兒感受上可能存在的落差。

事實上，教師依據建議所提供的閱讀活動，所營造的閱讀情境，在孩子知覺下，孩子有可能喜歡，也可能不喜歡，其主要因素可能在於孩子在此情境中所遭遇的經驗、孩子本身的能力與知識所影響(Saracho & Dayton 1989)。

本研究結果顯示教室閱讀環境、閱讀空間及資源、閱讀課程與活動三者與幼兒閱讀態度之間負相關，因此，研究者分層了解影響教室閱讀環境、閱讀空間及資源、閱讀課程及活動與幼兒閱讀態度負相關的原因。

一、閱讀空間及資源

Chambers 所提出的閱讀循環圖中從閱讀的角度來說明影響個體主動閱讀的條件包含個體本身因素--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，換句話說，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(許慧貞譯，2001)。

事實上，相關研究也多半建議老師提供佈置溫馨且採光充足的閱讀空間、提供多樣化符幼兒興趣的書籍、教室佈置充滿有意義的文字來建構鼓勵幼兒閱讀的空間環境(Garrett, 2002; Morrow, 2005; Wang, 2000)。Pachtman 和 Wilson (2006)的研究以學生的觀點來了解孩子在閱讀上的需求，發現學生們認為教室當中的圖書區有大量的書籍非常重要，但能夠每天接觸書籍也非常重要。綜合來說，學生的閱讀及對書籍的接觸可增加孩子對於閱讀的內在動機，因此除了提供資源之外，與資源互動也為鼓勵學生主動閱讀、喜歡閱讀的關鍵。

本研究利用問卷收集的方式來調查教室的閱讀環境，針對閱讀空間及資源的

題項，所獲得的反應僅針對是否提供環境、書籍或相關資源做判斷，而無法針對提供環境後是否確實和孩子產生互動作探討。研究結果顯示教師確實提供了良好的資源與空間，因此，提供環境後是否確實和孩子產生互動則成為了影響閱讀空間及資源與幼兒閱讀態度負相關的可能變因，所以猜測教師可能提供了良好的閱讀空間與資源，但少有讓孩子接觸資源的機會與時間，孩子從無法從此此閱讀經驗及情境中有效的被鼓勵閱讀，而產生教師給予了孩子良好的閱讀空間及資源，但孩子閱讀態度卻不佳的情況。

二、閱讀課程及活動

就能鼓勵學生閱讀且喜愛閱讀的課程，綜合學者的建議，教師必須安排讓孩子覺得有意義、有價值的閱讀活動(Alexander & Filler, 1976; Kasten & Wilfong, 2007; Morrow, 2005)必須提供孩子和同儕分享的閱讀相關活動，增加孩子對於閱讀的信心(許慧貞譯, 2001; 郭妙芳譯, 2004; Alexander & Filler, 1976; Morrow, 2005); 必須安排獨立自由的閱讀時間(許慧貞譯, 2001; Alexander & Filler, 1976; Gambrell, 1996; Kasten & Wilfong, 2007; Morrow, 2005; Wang, 2000); 必須安排親師閱讀活動增加孩子閱讀的機會(Alexander & Filler, 1976; Dickinson, McCabe & Anastasopoulos, 2002)。

上述所列舉的建議與經驗除了為學者建議之外，其也為本研究所探討的「閱讀課程及活動」構面之內涵，更為教室閱讀環境問卷中「閱讀課程及活動」的題項。研究者將其區分為正式閱讀課程、非正式的閱讀課程及親子相關閱讀活動三大部分來探討影響幼兒閱讀態度之關鍵因素，並推測「閱讀活動及課程」與幼兒閱讀態度負相關之原因。

(一)正式閱讀課程：安排豐富的閱讀活動外，應注意是否與孩子的生活經驗連結，是否獲得成功的學習經驗

教師提供讓孩子覺得有意義、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。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，也發現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。而 Morrow(2005)更指出教師說故事且與孩子針對圖書內容進行和孩子生活密切相關的討論能讓孩子對書籍產生興趣。

另外，教師安排幼兒與同儕分享的相關閱讀活動，主要目的在於提供孩子成功的閱讀經驗，增加孩子的閱讀信心，使得孩子較容易喜歡閱讀及從事閱讀活動，進而幫助孩子培養積極的閱讀態度(許慧貞譯，2001；郭妙芳譯，2004；Alexander & Filler, 1976；Morrow, 2005)。Cunningham(2008)的研究顯示，幼兒閱讀能力與閱讀態度呈現正相關，閱讀能力越好，閱讀態度也就越好。換句話說，學齡階段的孩子是否能和同儕分享，是否具備閱讀能力為其主要的影響因素，教師提供孩子和同儕分享的閱讀活動，孩子沒有閱讀的能力，反而會使得孩子不喜歡閱讀。而本研究在幼兒閱讀態度之單題平均數的結果中發現幼兒在「當你唸故事書給別人聽時，你有甚麼感覺？」得分上最低，研究歷程中，孩子在圈選完不喜歡的表情的後，表示「因為我不會唸書。」的情況，印證了上述觀點。

簡單地說，教師提供給孩子的閱讀活動，包含說故事、唸讀故事、戲劇扮演、分享故事…等，必須以孩子覺得有意義、有興趣、有價值的活動為基礎，也必須以孩子的能力為依歸。事實上，孩子的意義性與價值性源自於生活中的經驗或自身閱讀書籍過的內容，而孩子的信心來自於能力的具備，所以教師提供的閱讀課程或學習經驗無法和孩子連結，孩子無法從中獲得成功的閱讀經驗，那麼即使是在多樣化的學習內容也無法引發孩子對於閱讀的興趣。

(二)非正式的閱讀課程：提供獨立閱讀時間外，應將時間固定且不干擾孩子的閱讀媒材

教師被建議應重視孩子獨立閱讀的時間來培養孩子的閱讀態度(許慧貞譯，2001；Alexander & Filler, 1976；Gambrell, 1996；Kasten & Wilfong, 2007；Morrow, 2005；Wang, 2000)。事實上，獨立閱讀時間應被安排至固定的時間當中，且不包括心情調適及教師指導的時間，讓孩子有固定的一段閱讀時間，使其依據自身的速度及程度來進行閱讀，享受閱讀的樂趣(許慧貞譯，2001)。另外，在閱

讀的時間當中，允許孩子選擇喜歡的書籍，孩子有自由選擇書籍的權力亦影響學生的閱讀興趣(許慧貞譯，2001；Alexander & Filler, 1976；Gambrell, 1996；Roskos & Neuman, 2002；Wang, 2000)。

當教師提供了獨立閱讀的時間，但其並非正常作息中的固定時段，時間的應用上也不是僅供孩子閱讀，再加上對於幼兒閱讀的書籍有所限制，那麼可能產生教師即使安排了獨立自由的閱讀時間，孩子也無法享受到閱讀的樂趣之情況。而孩子沒有感受到樂趣，對此經驗上的感受也就可能呈現不喜歡的狀態。

(三)親子相關閱讀活動：在安排親子相關閱讀活動增加孩子閱讀的機會外，應幫助家長建立培養幼兒閱讀態度之正確概念並提供相關策略

教師針對家庭安排的相關閱讀活動，目的在於增加孩子在家中的閱讀活動與閱讀機會(Dickinson, McCabe & Anastasopoulos, 2002)。而 Powell-brown (2003/2004)認為提供親子閱讀活動外應幫助家長和孩子進行討論與互動。

Alexander 和 Filler(1976)則進一步說明教師必須幫助家長建立培養幼兒閱讀態度正確概念的原因，在於避免家長不自覺出現傷害孩子閱讀態度行為的產生，並應建議家長閱讀相關書籍且提供家長和孩子互動之有效策略。

假使，教師僅提供親子相關閱讀活動，但確未提供家長應有的策略建立及提供家長培養幼兒閱讀態度的相關資訊，家長在不自覺得情況出現傷害孩子閱讀態度的行為，或者未能有效提供良好的家庭閱讀環境，那麼即使增加孩子在家中的閱讀時間與機會，孩子也無法從中獲得樂趣，孩子的閱讀態度也就無法透過家園間的聯繫達到倍增的效果。

總結來說，教師提供鼓勵幼兒喜愛閱讀之課程外，其是否符合幼兒的興趣與特質、是否真正鼓勵孩子成功喜愛閱讀也為影響要素之一。而本研究利用問卷來收集資料，在問卷中可獲得閱讀環境中是否提供豐富、多元活動及活動類型等確實資訊，卻無法深入探討教學品質、幼兒特質與課程是否關連的限制與特性，則就引出可能成為影響教室閱讀環境與幼兒閱讀態度負相關的變因。因此，研究者推論閱讀活動及課程與幼兒閱讀態度負相關原因可能在於，教師提供了良好的

閱讀課程，但卻未深思孩子的特質、課程及策略的適切性，而使得給予孩子的學習僅止停留在其所提供的課程與活動，未能真正從課程中、經驗中啟發孩子對閱讀的興趣及喜愛。因而形成已提供依循專家所建議之課程，孩子卻無法知覺到良好的學習經驗，產生閱讀態度也無法隨之提升的結果。

最後，教室閱讀環境及其構面與幼兒閱讀態度之負相關，除了從問卷限制上，教師提供的環境與幼兒特質來推敲影響幼兒閱讀態度之可能變因外，幼兒對於閱讀情境及知覺也為可能的影響因素。簡單地說，教師知覺與幼兒感受之落差當中，可能還存在著幼兒對於閱讀情境知覺脈絡的問題。事實上，幼兒知覺到負向的感受與情境是否真為其教室閱讀環境中所帶給他的反應，在研究中所使用的量表，部分可得知，但就一般閱讀情境，如圖書館的經驗，是否真為教室閱讀環境之經驗就有待商榷。換句話說，幼兒在非全為教室閱讀環境情境脈絡下之感受，其負面反應可能也影響教室閱讀環境及其構面與幼兒閱讀態度之負相關。

伍、教師閱讀態度與幼兒閱讀態度之相關性：教師閱讀態度與幼兒閱讀態度相關性未達顯著

本研究之教師閱讀態度包含行為面及情感面兩構面，其與幼兒閱讀態度皆無相關。

事實上，教師閱讀態度對幼兒的閱讀態度的影響，需透過行為的表現或課程的安排來展現(Lundberg & Linnakyla, 1993; Morrison, Jacobs & Swinyard, 1999; Nathanson, Pruslow & Levitt, 2008)。而 Powell-brown (2003/2004)更指出教師對學生閱讀態度的影響，除了為孩子的閱讀楷模，在幼兒面前展現閱讀的行為外，應對閱讀展現興趣並提供和學生相互分享閱讀經驗之課程與活動，確實傳遞出對閱讀的熱忱。

綜合來說，教師閱讀態度藉由閱讀行為或閱讀課程的安排來對傳遞其對閱讀的喜好、熱忱與重視，進而影響學生對於閱讀的喜愛。但，事實上，教師透過閱讀楷模的概念來幫助孩子模仿與學習閱讀行為及精神是不夠的，必須經由閱讀課程的安排，實際與孩子互動與分享，方能有效傳達對於閱讀之熱情。因此，推測

教師閱讀態度與幼兒閱讀態度無相關的因素在於教師閱讀態度須透過閱讀活動或課程教學來影響幼兒。

陸、教師閱讀態度與教室閱讀環境對幼兒閱讀態度的交互作用：教師閱讀態度與教室閱讀環境和幼兒閱讀態度的交互作用未達顯著，但教師的閱讀態度較為負向時，其閱讀課程與活動越好，而幼兒閱讀態度會越負向。

本研究分別就「教師閱讀態度」與「教室閱讀環境」、「教師閱讀態度」與「閱讀課程及活動」對幼兒閱讀態度進行交互作用的探討。研究結果與討論如下敘述。

一、教師閱讀態度與教室閱讀環境和幼兒閱讀態度的交互作用未達顯著

「教師閱讀態度」與「教室閱讀環境」交互作用的 F 值為 1.612, $P=.171 > .05$ 未達顯著，表示「教師閱讀態度」與「教室閱讀環境」在幼兒閱讀態度上的之交互作用並無顯著。

Applegate 和 Applegate(2004)進行類似的研究發現教師對閱讀的喜好與熱忱會透過閱讀課程傳遞給學生，不喜歡閱讀的老師，應較不具備豐富的閱讀經驗，因此就無法安排有趣的閱讀課程給學生來幫助孩子喜歡閱讀。

事實上，多數的研究指出教師的閱讀態度透過閱讀課程影響學生(Applegate & Applegate, 2004; Gregory, 2007; Morrison, Jacobs & Swinyard, 1999; Powell-brown, 2003/2004)。推測「教師閱讀態度」與「教室閱讀環境」在幼兒閱讀態度上的之交互作用無顯著的可能原因，在於「教學與課程上的安排」為連結教師閱讀態度與幼兒閱讀態度的主要因素，因此，教師閱讀態度與教室閱讀環境對幼兒閱讀態度沒有交互作用。

二、教師閱讀態度與閱讀課程及活動和幼兒閱讀態度的交互作用達顯著：發現教師的閱讀態度較為負向，閱讀課程與活動越好時，幼兒閱讀態度會越負向。

「教師閱讀態度」與「閱讀課程與活動」交互作用的 F 值為 2.556, $P=.039 < .05$ 達顯著，經由事後比較發現，在教師閱讀態度較低時，閱讀課程與活動三

個組別在幼兒閱讀態度上有顯著差異，且閱讀課程與活動得分較中及低的組別在幼兒閱讀態度的得分上顯著高於閱讀課程活動得分較高的組別。換句話說，教師閱讀態度較負向，閱讀課程與活動越好時，幼兒閱讀態度會越負向，此研究結果部分類似 Applegate 和 Applegate(2004)的研究發現。

Gomez(2005)認為教師在閱讀課程上的教育訓練，著重於理論架構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，並去思索讀寫的本質、讀寫對自身地意義、個人及專業的讀寫經歷，並連結教學與個人經驗與反思的相關性，因而影響了學生對於閱讀的學習。

Gregory(2007)的研究則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。就個人的閱讀經驗來說，Applegate 和 Applegate(2004)的研究指出閱讀態度低的教師，無法依據其自身的閱讀經驗來規劃環境與課程進而幫助學生喜歡閱讀；而有良好的閱讀態度的教師則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，且較可能鼓勵孩子閱讀並將閱讀氣氛帶入教室中。就其專業的閱讀經驗而言，Powell-brown (2003/2004)的研究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，且在介紹自己過往閱讀過的書籍給學生時，較能在教學中感到投入，閱讀課程及學習架構上的安排也提供較多情感上的支持及安排，Morrison, Jacobs and Swinyard(1999)的研究支持此結果。

歸結上述所言，教師接受的教育訓練，著重理論與基礎訓練來滿足孩子的需求，而少有反思閱讀的本質、意涵及個人經驗與教學間的關聯與意義。而有良好閱讀態度的教師較能依據自身的學習經驗、閱讀經驗來思索孩子對閱讀的需求及孩子對閱讀的意義，進而安排對孩子而言有意義、有趣的課程與活動，另外，其也較支持孩子在情感上的需求，鼓勵孩子閱讀。當教師不喜歡閱讀，閱讀態度較為低時，其本身可能就較無有趣或豐富的閱讀經驗來做為課程安排的指引，所受

的教育訓練又大多重視理論與基礎訓練，而使得教師在閱讀課程的安排上，較少思索課程與閱讀學習的意涵與本質，因此，可能產生課程是否適合孩子、符合孩子、支持孩子情感上需求的疑慮，也就可能造成提供了越多課程而孩子反而不喜歡閱讀的情形。

小結

整理上述研究結果及相關討論，

- 一、幼稚園之幼兒有良好的閱讀態度，而女童閱讀態度又較男童閱讀態度來的正向。推測女孩可能受到較多的社會文化期待影響，而被認為有較好的閱讀能力及較喜歡閱讀，因此閱讀態度較男童來的正向。
- 二、幼稚園教師普遍較有正向的閱讀態度，另外，有閱讀習慣的教師較沒有閱讀習慣的教師有正向的閱讀態度，可能原因在於每天有習慣閱讀的老師將閱讀視為休閒活動之一並且喜歡閱讀，因此閱讀態度偏向正向。
- 三、教室閱讀環境普遍良好，且環境中「閱讀互動」的得分最高，一方面可顯示教室環境中存在幼兒和老師、同儕一起進行閱讀活動的情境；另一方面教師可能也認為與他人互動的閱讀學習有助於幼兒的學習，因此給予幼兒與他人互動閱讀的機會，而使得「閱讀互動」的分數較高。
- 四、教室閱讀環境及其構面「閱讀空間及資源」、「閱讀課程與活動」與幼兒閱讀態度負相關，推測可能原因在於教師知覺與幼兒感受上的落差，使得教師認為已經提供了良好的閱讀環境，但孩子本身卻沒有從中獲得協助或樂趣。在「閱讀空間及資源」上，可能老師提供了空間及相關資源，而忽略了讓鼓勵孩子多與書籍互動來幫助孩子發展閱讀態度；在「閱讀課程與活動」上，則可能教師提供了多元的課程與活動，但課程無法和幼兒需求、特質、經驗做有效連結，使得孩子無法從中獲得樂趣及興趣，也無法幫助孩子喜歡閱讀。
- 五、教師閱讀態度與幼兒閱讀態度沒有相關，推測可能原因在於教師對於閱讀的喜愛與重視，必須透過閱讀課程的教學或閱讀行為才能有效傳遞給孩子，進而影

響孩子喜歡閱讀。

六、「教師閱讀態度」與「閱讀空間及資源」對幼兒閱讀態度有交互作用，當教師的閱讀態度較負向，閱讀課程與活動越好時，幼兒閱讀態度會越負向。原因可能在於不喜歡閱讀的老師，較沒有豐富或喜歡閱讀的經驗，因此也無法提供孩子有趣的學習經驗，來幫助孩子喜歡閱讀，再者，此類教師在教學中若又少有反思教學的機會，可能產生無法察覺孩子的反應，而使得課程無法滿足孩子的需求，也無法讓孩子在閱讀課程中引發對於閱讀的樂趣與興趣。

第二節 建議

壹、對幼稚園教師之建議

一、教室閱讀環境的部分

研究結果發現教室閱讀環境、閱讀空間及資源、閱讀課程及活動三者與幼兒閱讀態度呈現負相關，其可能原因在於教師知覺閱讀環境良好而幼兒卻不喜歡其所感受到的經驗或閱讀情境。因此，研究者建議教師除了應提供依據專家建議規劃之閱讀環境來幫助幼兒閱讀態度的發展外，更應進一步了解幼兒與環境互動下的反應，並反思閱讀環境是否只達到提供的需求，而忽略了孩子於其中獲得的經驗與感受。

另外，針對「閱讀空間及資源」、「閱讀課程及活動」部分能有效提升幼兒閱讀態度的策略，研究者建議教師：

(一)在閱讀空間及資源的部分

設有適合幼兒閱讀的空間及相關閱讀資源之外，應給予幼兒和圖書與空間互動的機會，讓孩子有機會接觸書籍，使用空間及相關資源。

(二)在閱讀課程與活動的部分

1. 應思考對孩子有意義、有興趣的閱讀相關課程與活動的意涵，將課程連結幼兒的生活經驗，並安排整合型方案，讓孩子能應用閱讀後的知識或應用閱讀來解決問題。
2. 在提供孩子與同儕分享故事內容的機會外，教師應考慮幼兒個別的閱讀能力發展及其對於和他人分享的信心，並針對幼兒情況給予協助，讓孩子擁有愉快且成功的和他人故事分享的經驗。
3. 規劃幼兒獨立閱讀的時間之外，應固定此段孩子獨立閱讀的時間，並給予孩子在這段期間中選擇想閱讀的書籍，讓孩子養成固定閱讀的習慣及獲得自由選擇的樂趣。
4. 安排親子閱讀活動來增加孩子閱讀的機會外，應幫助家長建立培養孩子閱讀

態度之概念與重要性，並提供相關策略或資訊讓家長學習，讓孩子在家中也能獲得愉快的閱讀經驗。

二、提升教師閱讀態度的部分

研究結果顯示教師閱讀態度透過閱讀課程的安排來影響幼兒的閱讀態度，而教師沒有良好的閱讀態度，即使提供再多的課程，也無法幫助孩子喜愛閱讀。其可能由於教師本身有趣的閱讀經驗不足，影響閱讀課程的安排；可能由於教師閱讀沒有熱忱，而孩子無法感受閱讀的價值，或是教師進行閱讀課程，但較少反思教學現況及教學策略的合宜性，使得孩子無法從課程中引發對於閱讀的喜愛及樂趣。因此，研究者建議：

1. 教師應培養自己在閱讀上的興趣，選擇自己喜歡的書籍或適合孩子的文本進行閱讀，一方面增加自身的閱讀經驗，提升閱讀態度；另一方面也可透過適合孩子文本書籍的了解，來增加閱讀課程與活動、書籍挑選的專業知識。
2. 教師應不斷反思閱讀的本質、意義及與自身經驗的連結，選擇合適的教學策略，提供適合該班幼兒的閱讀課程及活動。

貳、對未來研究之建議

一、針對研究方向之建議：

本研究在研究結果上發現教師所認為良好的閱讀環境，孩子卻不一定從其中感受到興趣與樂趣。其可能原因在於教師與幼兒在知覺上的差異、也可能是教學現場上現象採集的不完全性。因此建議未來研究者可針對教師知覺的閱讀環境與幼兒知覺的閱讀環境做一比較探討，瞭解教師與幼兒知覺上的差異，並透過幼兒的反應來瞭解教室閱讀環境中真正影響幼兒閱讀態度之因素。

二、針對研究方法上之建議：

1. 研究者以自行觀察教室閱讀環境的方式來收集資料

本研究在教室閱讀環境的部分，以教師填答問卷的方式來收集資料，可能產生教師知覺問卷題項上的落差，或是其知覺與執行上的落差，因此，建議未來研

究者可改以自行觀察的方式了解教師所提供之資源、課程及其與幼兒互動之情形，並輔以訪談探討教師設計教室閱讀環境之理念、對於閱讀之看法來收集教室閱讀環境資料。

2. 幼兒閱讀態度標準化施測後，輔以訪談，了解影響幼兒不同感受之原因

本研究在幼兒閱讀態度量表施測的過程中，發現孩子對於情境的表述，如：我不喜歡聽故事，因為很無聊；XX 圖書館二樓有蝙蝠俠的書唷！我喜歡蝙蝠俠等言語可明顯得知孩子在不同閱讀情境當中的經驗與喜好。因此，建議研究者未來在進行類似研究時，對幼兒進行一對一施測，並在閱讀態度標準化測驗下，輔以訪談的方式，深入瞭解影響幼兒喜好之因素。

3. 幼兒閱讀態度施測問題及情境脈絡化，針對教室閱讀環境之經驗來探究

本研究所採用閱讀態度之工具，在設計上並非完全為教室閱讀情境下幼兒的感受，使得幼兒對於某部份並非教室閱讀環境中所提供的經驗之感受可能影響了教室閱讀環境與幼兒閱讀態度之間的關係。因此，建議未來研究者，可針對教室閱讀環境當中所提及的情境，設計幼兒閱讀態度的訪談大綱，使得幼兒的問題情境處於教室閱讀環境的脈絡下，並針對此來表達對閱讀的感受及原因。