

國小學童家庭閱讀環境與閱讀動機關係 之研究—以雲林縣北辰國小為例

黃昱凱¹、賴舒祺²、江奕昀³

摘要

閱讀是學習的重要途徑，能寬廣視野，提升心靈與智慧。良好的家庭閱讀環境，能讓學童在潛移默化的環境中，培養閱讀的興趣，產生閱讀動機並建立學童閱讀的習慣。本研究旨在瞭解國小學童家庭閱讀環境與閱讀動機現況，分析不同背景變項學童在家庭閱讀環境與閱讀動機的差異，探討學童家庭閱讀環境與閱讀動機的相關情形。研究採用問卷調查法，以雲林縣北辰國小中、高年級學童為研究對象，總計回收有效問卷 339 份。所得問卷資料以百分比、次數分配、平均數分析、卡方檢定等統計方法進行資料分析。

研究結果發現如下：

- 一、女性學童在家庭閱讀環境和閱讀動機方面高於男性學童。
- 二、學童的閱讀動機以閱讀好奇平均得分最高，其他依次為閱讀投入、閱讀挑戰和為成績而閱讀。
- 三、在家庭閱讀環境與閱讀動機方面，與父母同住的學童優於未與父母同住的學童。
- 四、家庭閱讀環境較佳則閱讀動機也較高。

根據本研究結論，提出相關建議供家長、學校教師及未來後續研究者之參考。

關鍵詞：國小學童、閱讀環境、閱讀動機

¹ 南華大學文化創意事業管理研究所

² 南華大學文化創意事業管理研究所

³ 南華大學文化創意事業管理學系大學部



一、前言

閱讀可以寬廣視野、豐富生命，更能提升心靈與智慧。提供良好的家庭閱讀環境，讓學童在潛移默化的環境中，培養閱讀的興趣，產生閱讀動機，並建立學童閱讀的習慣，是刻不容緩的。因此，國小學童的家庭閱讀環境與閱讀動機的關係之研究值得我們深入探討。

1.1 研究動機

知識的基礎源自於「閱讀」，閱讀可以建構知識的鷹架，而大量閱讀後有了豐富的背景知識，透過不斷累積常識、學識後，便能有辨識能力及聯想力、創造力，因此，閱讀是學習的重要途徑。學童最常接觸的學習環境除了學校外，便是出生後即接觸的家庭。家庭環境是學童成長過程中學習的主要環境，在 PIRLS2006 年國際評比資料顯示，家庭閱讀環境對學童閱讀表現上有不容小覷的影響力。

然而，兒童缺乏閱讀動機的原因，常因為家中和學校缺乏示範作用的人，沒有良好的楷模可供學習。若家長有正面的閱讀態度，建立閱讀習慣，與孩子有良好的閱讀互動，提供完善的閱讀環境，必能使學童有更高的閱讀動機，也更樂於從事閱讀活動。因此，家庭閱讀環境與閱讀動機關係為何，實有必要詳加研究探討。

1.2 研究目的

本研究欲瞭解國小學童的家庭閱讀環境與閱讀動機之現況為何，不同家庭背景變項的國小學童對家庭環境的差異情形，不同背景變項對其閱讀動機的差異情形，以及國小學童家庭閱讀環境對閱讀動機的相關情形，並根據研究結果，提出具體建議，以作為未來家長、教師、學校在推行閱讀活動時之參考。根據以上問題，提出主要研究目的如下：

- 一、瞭解國小學童家庭閱讀環境及閱讀動機之現況。
- 二、探討不同背景變項的國小學童對家庭閱讀環境的差異情形。
- 三、探討不同背景變項的國小學童對其閱讀動機之差異情形。
- 四、探討國小學童家庭閱讀環境與閱讀動機之相關情形。

二、文獻探討

本研究以國小中、高年級學童為對象，探討學童的家庭閱讀環境與閱讀動機之相關。



根據研究之相關文獻的資料蒐集與整理，加以分析與探討，以作為研究的參考依據。

2.1 閱讀理論之相關研究

我國教育學者針對閱讀的定義提出了看法，認為閱讀是一種複雜的心理認知歷程，主要以識字為基礎，配合理解，將文本作者所傳達的意義轉化，以建構讀者個人的意義（張毓仁等，2011）。柯慶輝（2014）認為閱讀是對文本進行意義建構的歷程。在意義建構的歷程中，除了受閱讀者的先備知識與閱讀文本的影響外，也可能接受當下社會情境與文化因素之影響，在這些因素的交互作用下，閱讀者建構出當下對於閱讀文本的意義。

依據閱讀學家的研究，人類獲取知識的方式，85%來自閱讀。因此，閱讀被視為是能厚植國家和知識力量與競爭基礎的重要行為（林巧敏，2009）。閱讀為人類帶來許多好處，透過閱讀能打開知識門，能見鑑古推今，刺激大腦神經的發展，增進個體人格具有獨特氣質與內涵，提升自我組織能力，增加對受挫感的忍耐力及加強語文邏輯思維能力等（張瑞純，2014）。

因此，閱讀是一種相當多元且複雜的心理認知建構歷程，也是一種主動獲取訊息的歷程，透過閱讀能活化大腦，累積知識，並激發創造力。

2.2 家庭閱讀環境理論之相關研究

本研究主要在探討家庭閱讀環境，以與閱讀有關的因素，家人的閱讀習慣、親子閱讀互動和家庭閱讀資源三個部分來詳加探討。

一、家人的閱讀習慣

閱讀是所有學習的基礎，有閱讀能力的人，便有自己的學習能力。近年來，國際間有見識的政府或領袖，皆大力推動閱讀，並強調從「兒童」做起。周芷誼（2006）研究指出，要培養兒童的閱讀習慣，大人自己要經常閱讀，兒童就會自然而然的覺得閱讀是生活的一部分，而父母的鼓勵與指導則可幫助兒童克服閱讀中遇到的困難，並使其閱讀技巧的進步，變成閱讀的愛好者。黃家瑩（2007）指出，家人的閱讀習慣愈高，則子女喜好閱讀的程度也愈高；而且在閱讀動機的研究上，閱讀動機與親子閱讀習慣，有正相關的關係（方子華，2004）；王秀梅（2010）的研究中，父母的閱讀習慣與閱讀理解能力有顯著性相關；這些都顯示出父母若有閱讀習慣，則子女的閱讀動機及閱讀理解會更好，也更能享受閱讀的樂趣。

二、親子閱讀互動

親子閱讀互動指的是親子共同閱讀，除了家人陪伴孩子閱讀外，也能在共讀中引導孩子的新思維，並從中分享閱讀的樂趣（張真華，2009）。賴苑玲（2000）認為父母常



陪孩子共讀，從旁鼓勵、協助或示範，兒童即會養成主動閱讀的習慣。許麗鈞（2010）指出在親子互動、共讀分享二者與閱讀動機的相關性最高。因此，透過親子雙方互閱讀互動的過程，彼此分享，共同討論，互相學習，不但能增進彼此的情感，也能提高閱讀動機。

三、家庭閱讀資源

家庭閱讀資源指家中圖書、期刊、多媒體等資源，營造適合閱讀的環境，並提供文化參與的機會。PIRLS2001的資料中即顯示，家中藏書量是預測學生閱讀能力最有力的指標（柯華威等，2009）。而家中書房或讀書地點的設置、豐富且多樣的兒童閱讀教材的提供，家長帶兒童去書局、圖書館等地方，對於兒童培養閱讀興趣有正面幫助（黃敏秀，2002）。家庭是兒童最主要的閱讀場所，也是兒童最易獲取圖書的來源，更可以讓我們確家庭閱讀資源對兒童的重要性，閱讀資源愈豐富，孩子的閱讀表現也愈好（黃家瑩，2007）。

2.3 閱讀動機之理論之相關研究

閱讀動機是個體對於閱讀活動所持的理由與目的，許多因素會影響個人的閱讀動機，而閱讀動機也會影響閱讀內容的選擇。個人行為受到自我本身因素及外在環境影響，因而閱讀動機往往具有多樣性（宋曜廷，2003）。Wigfield 和 Guthrie（1997）認為閱讀動機共有 11 個面向：閱讀效能、閱讀挑戰、避免閱讀工作、閱讀好奇、閱讀投入、為認可而讀、為競爭而讀、閱讀的重要性、為成績而讀、為社交而讀與為順從而讀。國內學者宋曜廷等人（2003）根據 Wigfield 等人所建構的閱讀動機量表，將閱讀動機區分為三類：能力效能與信念、成就價值與目標、社會。其中「能力效能與信念」包括了效能、挑戰、逃避；「成就價值與目標」包括了內在動機的好奇、投入、重要，以及外在動機的競爭、認可、成績；「社會」包括了社會、順從。

本研究參酌以上學者論述，以國內學者宋曜廷等人所建構的閱讀動機量表為理論依據，將閱讀動機分為「閱讀認知」、「閱讀挑戰」、「閱讀好奇」、「閱讀投入」、「為競爭而閱讀」、「為成績而閱讀」、「為認可而閱讀」、「為社交而閱讀」等八個面向來進行探究。

三、研究方法

本研究主要在探討雲林縣北辰國小中、高年級學童家庭閱讀環境與閱讀動機的相關情形，並瞭解不同背景之學童在家庭閱讀環境與閱讀動機的差異情形。

3.1 研究架構



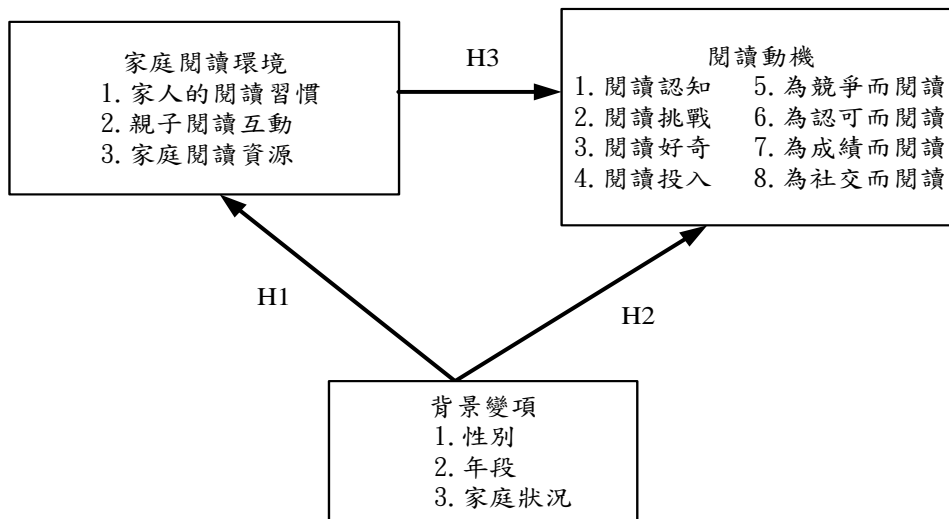


圖 1 研究架構圖

3.2 研究假設

H1：不同背景變項的國小學童其家庭閱讀環境有顯著差異。

H1.1：不同性別的國小學童其家庭閱讀環境有顯著差異。

H1.2：不同年段的國小學童其家庭閱讀環境有顯著差異。

H1.3：不同家庭狀況的國小學童其家庭閱讀環境有顯著差異。

H2：不同背景變項的國小學童其閱讀動機有顯著差異。

H2.1：不同性別的國小學童其閱讀動機有顯著差異。

H2.2：不同年段的國小學童其閱讀動機有顯著差異。

H2.3：不同家庭狀況的國小學童其閱讀動機有顯著差異。

H3：國小學童家庭閱讀環境與閱讀動機顯著有相關。

3.3 研究對象

本研究以 105 學年度雲林縣北辰國小中、高年級學童為研究對象，四年級 6 個班級，六年級 7 個班級，合計 13 個班級，受測學童 355 人，採普測方式進行問卷調查。共發出問卷 355 份，回收問卷 350 份，回收率約 98.6%，其中有 11 份問卷因多題未填寫，被視為無效問卷，實際回收之有效問卷為 339 份，有效問卷之回收率為 95.5%。有效樣本之背景分佈概況說明如表 1 所示。

表 1 學童背景分佈統計圖

類別	組別	樣本數	百分比
性別	男性	176	51.90%
	女性	163	48.10%
年段	中年級	164	48.40%
	高年級	175	51.60%
家庭狀況	目前與父母同住	273	80.50%
	目前主要與父親同住	20	5.90%
	目前主要與母親同住	23	6.80%
	目前主要與祖父母同住	18	5.30%
	目前沒有和父母、祖父母同住，和其他親戚同住	5	1.50%

1.性別

依據回收之有效問卷 339 份，進行受測樣本背景資料的敘述性統計分析，其中男性 176 位，佔全體 51.9%，女性有 163 位，佔全體 48.1%，整體而言男性比女性略多一些。

2.年段

樣本就讀年級中，中年級有 164 位，佔全體的 48.4%，高年級有 175 位，佔全體的 51.4%，以高年級人數居多。

3.家庭狀況

樣本的家庭狀況中，目前與父母同住有 273 位，佔全體 80.5%，目前主要與父親同住有 20 位，佔全體 5.9%，目前主要與母親同住有 23 位，佔全體 6.8%，目前主要與祖父母同住有 18 位，佔全體 5.3%，目前沒有和父母、祖父母同住，和其他親戚同住有 5 位，佔全體 1.5%。

3.4 研究工具

本研究以量化研究法為主，研究者參考江秉倫(2015)、黃馨儀(2002)、黃家瑩(2006)、葉錦花(2013)、蔡枚峨(2011)、鄭青青(2015)等人的家庭閱讀環境量表、閱讀動機量表，自行編成「國小學童家庭閱讀環境、閱讀動機問卷」為研究工具。問卷內容包括「學童個人背景資料」、「家庭閱讀環境量表」和「閱讀動機量表」等三部分，作為蒐集資料的依據。本研究採取普測方式，由學童在學校填寫問卷，施測前由級任老師進行填寫說明，讓學童依據自己的實際情況來作答。本問卷採用 Likert 五點尺度量表格式，從「非常不同意」、「不同意」、「普通」、「同意」、「非常同意」，學童依其對題項認同程度勾選出最符合受測者本身狀況的選項，依序給予 1 至 5 分的分數加以測量，得分愈高表



示學童的「家庭閱讀環境」和「閱讀動機」愈良好。

1. 家庭閱讀環境量表

本問卷內容分為「家人的閱讀習慣」、「親子閱讀互動」和「家庭閱讀資源」三個構面，依據以上三項家庭閱讀環境之構面，並參考黃家瑩（2006）、葉錦花（2013）、鄭青青（2014）、謝美寶（2003）、戴秋華（2013）之問卷做為基礎，並參酌家庭閱讀環境之相關研究，加以擬定編修，最後發展為本研究的家庭閱讀環境量表。

針對家庭閱讀環境三個構面「家人的閱讀習慣」、「親子閱讀互動」和「家庭閱讀資源」，共 17 個題項個別進行驗證性因素分析，家庭閱讀環境量表的構面「家人的閱讀習慣」、「親子閱讀互動」和「家庭閱讀資源」的 Cronbach's α 值分別為 0.769、0.779 和 0.794，皆接近或超過 0.7，達到學者建議的 0.7 以上的標準，顯示該量表達一一致性及穩定性，具有可信度。其分析結果如表 2 所示。

表 2 家庭閱讀環境之因素分析

因素構面	變項	因素負荷量	Cronbach's α
家人的閱讀習慣	1. 家人平常在家裡會閱讀報紙、雜誌。	0.763	0.769
	2. 家人平常在家裡會閱讀書籍。	0.691	
	3. 我覺得家人從閱讀中獲得樂趣。	0.756	
	4. 家人平常會自己買書報雜誌來閱讀。	0.710	
	5. 在我唸書、寫功課的時候，家人也會在一旁閱讀書報雜誌。	0.694	
親子閱讀互動	6. 小時候，家人會讀故事書給我聽。	0.657	0.779
	7. 我會說故事或將閱讀心得說給家人聽	0.785	
	8. 家人在家會陪我一起閱讀課外讀物	0.799	
	9. 家人會和我分享或討論他們看的書或文章。	0.708	
	10. 家人為我買書前會詢問我的意見。	0.571	
	11. 家人會鼓勵我閱讀課外書籍。	0.612	
家庭閱讀資源	12. 我家有各種不同類別的書籍。	0.727	0.794
	13. 家人會為我買新書。	0.735	
	14. 我家的氣氛很和諧，對我的閱讀很有幫助。	0.729	
	15. 家人為我佈置了適合閱讀的環境。	0.747	



因素構面	變項	因素負荷量	Cronbach's α
	16. 家人會帶我去逛書店。	0.679	
	17. 家人會帶我去圖書館借書或看書。	0.600	

1. 閱讀動機量表

本研究根據相關文獻探討，將國小學童閱讀動機分為內在閱讀動機和外在閱讀動機。內在閱讀動機分為「閱讀認知」、「閱讀挑戰」、「閱讀好奇」和「閱讀投入」四個構面，外在閱讀動機分為「為競爭而閱讀」、「為認可而閱讀」、「為成績而閱讀」和「為社交而閱讀」四個構面。依據以上八項閱讀動機之構面，並參考簡馨瑩(2003)、黃馨儀(2002)、黃家瑩(2006)、蔡枚峨(2011)、江秉倫(2015)之問卷做為基礎，並參酌閱讀動機之相關研究，加以擬定編修，最後發展為本研究的閱讀動機量表。

針對閱讀動機八個構面「閱讀認知」、「閱讀挑戰」、「閱讀好奇」、「閱讀投入」、「為競爭而閱讀」、「為認可而閱讀」、「為成績而閱讀」、及「為社交而閱讀」共 29 個題項個別進行驗證性因素分析，研究之閱讀動機量表的構面「閱讀認知」、「閱讀投入」、「為競爭而閱讀」、「為認可而閱讀」、「為成績而閱讀」、及「為社交而閱讀」的 Cronbach's α 值分別為 0.813、0.747、0.83、0.84、0.79 和 0.75，皆超過 0.7，達到學者建議的 0.7 以上的標準，而「閱讀挑戰」、「閱讀好奇」的 Cronbach's α 值為 0.692 和 0.663 介於 0.35-0.7 之間，則信度尚可，顯示該量表達一致性及穩定性，具有可信度。其分析結如表 3 所示。

表 3 閱讀動機之因素分析

因素構面	變項	因素負荷量	Cronbach's α
閱讀認知	隨著閱讀量的增加，我知道我的閱讀能力愈來愈好。	0.777	0.818
	在我這個年級裡面，我是閱讀能力很不錯的人。	0.729	
	我能清楚說出所看過書籍的內容。	0.664	
	我喜歡閱讀，那是因為我覺得閱讀很重要。	0.842	
	對於我來說，閱讀是一個很重要的學習管道。	0.788	
閱讀挑戰	只要是內容有趣的書，即使內容困難，我都會想辦法弄清楚書中的內容。	0.817	0.676
	我喜歡閱讀能引發我思考的書。	0.822	
	如果閱讀到難懂的內容時，我會去請教老師、同學或家人。	0.703	



因素 構面	變項	因素 負荷量	Cronbach' s α
閱讀 好奇	我看到有特殊書名的書時，會忍不住拿起來看一看。	0.807	0.663
	我很喜歡看一些介紹新奇事物的書。	0.773	
	對於喜歡的主題，我會去找一些相關的書來看。	0.740	
閱讀 投入	我看到有特殊書名的書時，會忍不住拿起來看一看。	0.743	0.755
	我很喜歡看一些介紹新奇事物的書。	0.825	
	對於喜歡的主題，我會去找一些相關的書來看。	0.806	
	我能從不同種類的書中感受到閱讀的快樂。	0.664	
為競 爭而 閱讀	我希望能成為全班閱讀力最棒的人。	0.849	0.828
	我希望我看的書比別人多。	0.891	
	為了我的閱讀能力比同學好，我會花更多時間閱讀。	0.849	
為認 可而 閱讀	為了獲得家長或師長的獎勵，我願意多看書。	0.754	0.843
	我喜歡別人稱讚我看很多書	0.799	
	為了得到同學的肯定和讚賞，我會多看書。	0.851	
	我會去閱讀，是因為大家都說閱讀是件好事。	0.729	
	如果有家長或師長的鼓勵和支持，我會更愛閱讀。	0.785	
為成 績而 閱讀	為了提高我的成績，我願意多閱讀。	0.863	0.786
	我認為多閱讀確實使我的成績進步。	0.837	
	為了讓我的成績變好，那是我願意閱讀的主要理由。	0.811	
為社 交而 閱讀	會為了要和同學討論書中的情節而去閱讀一本書。	0.816	0.754
	聽到別人談論我不懂的內容，我會主動找書來看。	0.820	
	為了和同學有共同的話題，我願意多花一點時間閱讀。	0.820	



3.5 資料處理與統計分析

本研究整個資料分析是在學童的問卷收集完畢後，針對本研究的研究問題以 SPSS 21 統計軟體所進行的統計分析。所採用的分析法如下：

1. 利用平均數 (Mean)、標準差 (Standard Deviation) 等方法，描述學童在家庭閱讀環境、閱讀動機之問卷樣本集中和分散情形。

2. 利用卡方檢定分析方法考驗假設 H1、H2、H3，以檢視個人基本資料與家庭閱讀環境、閱讀動機變項之間是否有顯著差異，並檢視家庭閱讀環境與閱讀動機的相關性。

四、結果分析

4.1 國小學童閱讀動機動機之現況

以平均數對國小學童閱讀動機各個構面來做分析比較，在閱讀動機八個構面中，以閱讀好奇之平均得得最高 (M=3.91)，其他依序為閱讀投入 (M=3.64)、閱讀挑戰 (M=3.60)、為成績而閱讀 (M=3.55)、閱讀認知 (M=3.49)、為競爭而閱讀 (M=3.34)、為認可而閱讀 (M=3.28)、為社交而閱讀 (M=3.26)。結果如表 4。

表 4 國小學童閱讀動機之現況

閱讀動機	平均數	排名	閱讀動機	平均數	排名
閱讀認知	3.49	5	為競爭而閱讀	3.34	6
閱讀挑戰	3.60	3	為認可而閱讀	3.28	8
閱讀好奇	3.91	1	為成績而閱讀	3.55	4
閱讀投入	3.64	2	為社交而閱讀	3.26	7

4.2 不同背景變項與家庭閱讀環境之卡方檢定

本節以卡方檢定分析不同背景變項與家庭閱讀環境是否有相關。背景變項包括性別、年段和家庭狀況。家庭閱讀環境包括家人的閱讀習慣、親子閱讀互動和家庭閱讀資源。根據因素分析結果，計算出家人的閱讀習慣、親子閱讀互動和家庭閱讀資源三個子構面之因素分數。家人的閱讀習慣、親子閱讀互動和家庭閱讀資源三個子構面其因素分數小



於 0 的樣本，表示國小學童在該構面的分數低於其它樣本，為低分組；反之，大於 0 之樣本，表示國小學童在該構面的分數高於其它樣本，為高分組。

經由 Pearson 卡方檢定的結果可知，性別與家人的閱讀習慣， p 值為 0.075，具差異性；性別與親子閱讀互動， p 值為 0.017，具有顯著差異性；性別與家庭閱讀資源， p 值為 0.014，具顯著差異性。年級與家人的閱讀習慣， p 值為 0.067，具差異性；年級與親子閱讀互動， p 值為 0.179，不具有差異性；年級與家庭閱讀資源， p 值為 0.078，具差異性。家庭狀況與家人的閱讀習慣， p 值為 0.006，具顯著差異性；家庭狀況與親子閱讀互動， p 值為 0.124，不具有差異性；家庭狀況與家庭閱讀資源， p 值為 0.022，具顯著差異性，如表 5 所示。

表 5 不同背景變項與家庭閱讀環境之卡方檢定

	性別	年級	家庭狀況
家人的閱讀習慣	0.075*	0.067*	0.006***
親子閱讀互動	0.017**	0.179	0.124
家庭閱讀資源	0.014**	0.078*	0.022**

註：* 表 $p < 0.1$ ；**表 $p < 0.05$ ；***表示 $p < 0.01$

4.3 不同背景變項與閱讀動機之卡方檢定

本節以卡方檢定分析不同背景變項與閱讀動機是否有相關。背景變項包括性別、年段和家庭狀況。而閱讀動機包括閱讀認知、閱讀挑戰、閱讀好奇、閱讀投入、為競爭而閱讀、為認可而閱讀、為成績而閱讀、為社交而閱讀。根據因素分析結果，計算出閱讀認知、閱讀挑戰、閱讀好奇、閱讀投入、為競爭而閱讀、為認可而閱讀、為成績而閱讀、為社交而閱讀八個子構面之因素分數。而這八個子構面之因素分數小於 0 的樣本，表示國小學童在該構面的分數低於其它樣本，為低分組；反之，大於 0 之樣本，表示國小學童在該構面的分數高於其它樣本，為高分組。

經由 Pearson 卡方檢定的結果可知，性別與閱讀認知， p 值為 0.073，具差異性；性別與閱讀挑戰， p 值為 0.130，不具差異性；性別與閱讀好奇， p 值為 0.007，具顯著差異性；性別與閱讀投入， p 值為 0.000，具顯著差異性；性別與為競爭而閱讀， p 值為 0.075，具差異性；性別與為認可而閱讀， p 值為 0.024，具顯著差異性；性別與為成績而閱讀、為社交而閱讀， p 值為 0.496 和 0.120，不具差異性。年級與閱讀認知， p 值為 0.000，具顯著差異性；年級與閱讀挑戰， p 值為 0.030，具顯著差異性；年級與閱讀好奇、閱讀投入， p 值分別為 0.107 和 0.466，不具差異性；年級和為競爭而閱讀， p 值為 0.004，具顯著差異性；年級和為認可而閱讀， p 值為 0.001，具顯著差異性；年級和為成績而閱讀， p 值為 0.081，具差異性；年級和為社交而閱讀， p 值為 0.000，具顯著差



異性。家庭狀況與閱讀投作， p 值為 0.078，具差異性；家庭狀況與為認可而閱讀， p 值為 0.054，具差異性；家庭狀況與為社交而閱讀， p 值為 0.051，具差異性；而家庭狀況與閱讀認知、閱讀挑戰、閱讀好奇、為競爭而閱讀、為成績而閱讀， p 值皆大於 0.1，不具差異性。不同背景變項對閱讀動機之卡方檢定如表 6 所示。

表 6 不同背景變項與閱讀動機之卡方檢定

	性別	年段	家庭狀況
閱讀認知	0.073*	0.000***	0.147
閱讀挑戰	0.130	0.030**	0.445
閱讀好奇	0.007**	0.107	0.264
閱讀投入	0.000***	0.466	0.078*
為競爭而閱讀	0.075*	0.004***	0.134
為認可而閱讀	0.024**	0.001***	0.054*
為成績而閱讀	0.496	0.081*	0.106
為社交而閱讀	0.120	0.000***	0.051*

註：* 表 $p < 0.1$ ；**表 $p < 0.05$ ；***表示 $p < 0.01$

4.4 家庭閱讀環境與閱讀動機之卡方檢定

本節以卡方檢定分析家庭閱讀環境與閱讀動機是否有相關。家庭閱讀環境包括家人的閱讀習慣、親子閱讀互動和家庭閱讀資源。而閱讀動機包括閱讀認知、閱讀挑戰、閱讀好奇、閱讀投入、為競爭而閱讀、為認可而閱讀、為成績而閱讀、為社交而閱讀。根據因素分析結果，因素分數小於 0 的樣本，表示國小學童在該構面的分數低於其它樣本，為低分組；反之，大於 0 之樣本，表示國小學童在該構面的分數高於其它樣本，為高分組。

針對家庭閱讀環境三構面及閱讀動機八個構面進行又分析，經由 Pearson 卡方檢定的結果可知，家庭閱讀習慣之「家人的閱讀習慣」、「親子閱讀互動」和「家庭閱讀資源」，對學童閱讀動機之「閱讀認知」、「閱讀挑戰」、「閱讀好奇」、「閱讀投入」、「為競爭而閱讀」、「為認可而閱讀」、「為成績而閱讀」、及「為社交而閱讀」，皆有極顯著差異性 ($p < 0.01$)，如表 7 所示。



表 7 家庭閱讀環境與閱讀動機之卡方檢定

	家人的閱讀習慣	親子閱讀互動	家庭閱讀資源
閱讀認知	0.000***	0.000***	0.000***
閱讀挑戰	0.000***	0.000***	0.000***
閱讀好奇	0.001***	0.000***	0.000***
閱讀投入	0.000***	0.000***	0.000***
為競爭而閱讀	0.000***	0.000***	0.000***
為認可而閱讀	0.000***	0.000***	0.000***
為成績而閱讀	0.003***	0.000***	0.000***
為社交而閱讀	0.000***	0.000***	0.000***

註：* 表 $p < 0.1$ ；**表 $p < 0.05$ ；***表示 $p < 0.01$

在家庭閱讀環境對閱讀動機的關係中，學童家庭閱讀環境之「家人的閱讀習慣」及閱讀動機之「閱讀挑戰」卡方分析，研究結果顯示學童家人的閱讀習慣的愈佳，則學童閱讀挑戰動機也愈高，達 71.6%。顯著性 p 值為 0.000，顯示學童「家人的閱讀習慣」與閱讀動機之「閱讀挑戰」有顯著差異性，詳細資料如表 8 所示。

表 8 家人的閱讀習慣與閱讀挑戰之卡方檢定

	家人的閱讀習慣 (低分組)	家人的閱讀習慣 (高分組)	總和
閱讀挑戰(低分組)	58.2%	41.8%	100.0%
閱讀挑戰(高分組)	28.4%	71.6%	100.0%
總和	44.0%	56.0%	100.0%
Pearson 卡方為 30.486			
精確顯著性 (單尾) 為 0.000			

當家人的閱讀習慣愈良好，則學童閱讀動機相對愈高，其中更以閱讀挑戰有極顯著差異，這也表示學童願意閱讀較深內容的意願也較高，較能接受文本內容的挑戰，不會因閱讀內容較深而失去閱讀興趣。

而學童家庭閱讀環境之「親子閱讀互動」及閱讀動機之「為社交而閱讀」卡方分析，研究結果顯示學童親子閱讀互動愈佳，則學童為社交而閱讀動機也愈高，比例高達 72.6%；而較無親子閱讀互動的學童，則為社交而閱讀動機也較低，達 67.8%。顯著性 p



值為 0.000，顯示學童「親子閱讀互動」與閱讀動機之「為社交而閱讀」有顯著差異性，詳細資料如表 9 所示。

表 9 親子閱讀互動與為社交而閱讀之卡方檢定

	親子閱讀互動 (低分組)	親子閱讀互動 (高分組)	總和
為社交而閱讀(低分組)	67.8%	32.2%	100.0%
為社交而閱讀(高分組)	27.4%	72.6%	100.0%
總和	47.8%	52.2%	100.0%
Pearson 卡方為 55.586			
精確顯著性 (單尾) 為 0.000			

因此，學童的親子閱讀互動愈佳，閱讀時與家人透過分享或認同而有歸屬感，也因為分享產生閱讀動機，更能有效促進閱讀量的增加並增進閱讀成就感。

學童家庭閱讀環境之「家庭閱讀資源」及閱讀動機之「閱讀認知」卡方分析，研究結果顯示學童家庭閱讀資源愈佳，則學童閱讀認知動機也愈高，達 69.6%；而家庭閱讀資源低分組的學童，則閱讀認知動機也愈低，比例高達 75.5%。顯著性 p 值為 0.000，顯示學童「家庭閱讀資源」與閱讀動機之「閱讀認知」有顯著差異性，詳細資料如表 10 所示。

表 10 家庭閱讀資源與閱讀認知之卡方檢定

	家庭閱讀資源 (低分組)	家庭閱讀資源 (高分組)	總和
閱讀認知(低分組)	75.5%	24.5%	100.0%
閱讀認知(高分組)	30.4%	69.6%	100.0%
總和	51.0%	49.0%	100.0%
Pearson 卡方為 68.323			
精確顯著性 (單尾) 為 0.000			

家庭閱讀資源較佳的學童，對自我閱讀能力的認知也較高，在社會認知上普遍認為閱讀是很重要的。家庭閱讀環境愈舒適，家長愈常帶學童去書局、圖書館等地方，對於兒童培養閱讀興趣有正面幫助，也更能強化閱讀動機。



五、結論與建議

本研究以雲林縣北辰國小中、高年級學童為對象，旨在了解國小學童的家庭閱讀環境、閱讀動機之現況，並探討不同性別、不同年段與不同家庭狀況等背景變項的學童在家庭閱讀環境閱讀動機之差異及相關情形。

5.1 結論

依據分析與討論，將本研究的結論歸納為下列四項：

1.女性學童在家庭閱讀環境和閱讀動機方面均高於男性學童，有顯著差異。就研究結果發現，不同性別之國小學童在家庭閱讀環境與閱讀動機上，均達顯著差異，且女性學童的平均分數高於男性學童。原因可能是女生對閱讀活動的喜愛較高，父母親便因應其興趣與需求，營造出較佳的閱讀環境，閱讀動機也相對提升。

2.學童的閱讀動機以閱讀好奇平均得分最高，其他依次為閱讀投入、閱讀挑戰和為成績而閱讀。就研究結果發現，學童感興趣的主題內容、精采的故事情節、能引發思考的書籍，最能引起學童的閱讀動機，在國小學童心中，提高學業成績仍是其進行閱讀活動的主要原因之一。

3.在家庭閱讀環境與閱讀動機方面，與父母同住的學童優於未與父母同住的學童。與父母同住的學童，在家人的閱讀習慣與家庭閱讀資源方面，優於未與父母同住的學童；在親子閱讀互動方面則未達顯著差異。與父母同住的學童在閱讀動機之閱讀投入、為認可而閱讀和為社交而閱讀方面，高於未與父母同住的學童。

4.家庭閱讀環境較佳則閱讀動機也較高。研究結果顯示，家人的閱讀習慣愈高，則子女閱讀動機也愈高，也更能享受閱讀的樂趣；透過親子雙方互閱讀互動的過程，彼此分享，共同討論，互相學習，不但能增進彼此的情感，也能提高閱讀動機；父母若能提供良好的閱讀環境，有助於培養兒童的閱讀習慣，在潛移默化中也培養了閱讀能力，而家庭是孩子最常閱讀的地點，閱讀環境愈舒適良好，孩子的閱讀動機則愈高，閱讀行為也愈好。

5.2 建議

本研究經由文獻探討及問卷資料統計分析所獲得之結果，提出幾點建議，以供相關人員以及未來更進一步研究之參考。

一、對家長的建議

本研究顯示，家庭閱讀環境還有許多改進的空間，雖然重視孩子的閱讀環境，但家



長普遍自身沒有閱讀習慣，家長應以身作則，和孩子一起閱讀，營造書香家庭的環境。全家共同的閱讀時間，能讓親子間的互動更緊密，從小以親子共讀來提高孩子的閱讀動機，培養孩子的閱讀習慣，在家人的陪伴下，不但能提升閱讀的樂趣，親子關係也會更融洽。而家長除了添購家中的圖書、兒童報章雜誌外，也要善用社會資源，常帶孩子到社區圖書館、書店，或參加藝文活動，依孩子的閱讀喜好，引導對閱讀的熱愛，提升其閱讀動機並養成良好閱讀態度。

二、對學校教師的建議

從研究資料分析結果，在閱讀動機上，女性學童的閱讀動機高於男性學童；中年級學童的閱讀動機高於高年級學童。不同性別與年級學童的閱讀動機迥然有異，學校教師應瞭解學童的閱讀動機與樂趣，提供合適的文章或書籍，讓學童做每天例行性的閱讀，使學童能夠培養獨立閱讀的能力。學校閱讀課程應該在閱讀策略上有清楚的閱讀指導，可在讀給學童聽或學童自己閱讀時進行，增進學童的閱讀理解能力。另外，學校教師應該藉由課外閱讀活動，以多元的方式，像是家庭閱讀作業，寒、暑假閱讀書單，鼓勵父母參與共讀活動，並與公立圖書館或一些有共同目標的社區團體合作，舉辦親職閱讀教育，使校方、父母雙方達到相輔相成之效果，提高學童的閱讀動機，營造更優質的閱讀環境，讓閱讀習慣落實到生活中。

參考文獻

- 王秀梅 (2010)，國小學生家庭閱讀環境、班級閱讀環境與閱讀理解力之研究，國立台中教育大學課程與教學研究所碩士論文。
- 方子華 (2004)，國小學生家庭閱讀動、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。
- 宋曜廷，劉佩雲，簡馨瑩 (2003)，「閱讀動機量表的修訂及相關因素研究」，中國測驗會測驗學刊，50 (1) 期，頁 47-72。
- 林巧敏 (2009)，「推動國中小學數位閱讀計畫之探討」，台灣圖書館管理期刊，5 (2) 期，頁 7-9。
- 周芷誼 (2006)，閱讀環境與學童閱讀態度相關之研究-以彰化縣一所國小五年級為例，國立台中教育大學。
- 柯華葳、詹益綾、張建好、游婷雅 (2009)。台灣四年級學生閱讀素養 PIRLS2006 報告。行政院國家科學委員專題研究成果報告。桃園縣：國立中央大學學習與教學研究所。
- 柯慶輝 (2014)，國小教師閱讀教學專業能力指標建構之研究，國立嘉義大學教育學系博士論文。



- 張瑞純 (2014)，故事結構教學對國小六年級低成就學童閱讀理解及閱讀動機之影響，國立臺南大學教育學系課程與教學碩士論文。
- 張毓仁、柯華葳、邱皓政、歐宗霖、溫福星 (2011)，「教師閱讀教學行為與學生閱讀態度和閱讀能力自我評價對於閱讀成就之跨層次影響，以 PIRLS2006 為例」，教育科學研究期刊，56 (2) 期，頁 69-105。
- 張真華 (2009)，國小高年級學童家庭閱讀環境與閱讀行為之研究—以台北縣蘆洲地區為例，銘傳大學碩士論文。
- 許麗鈞 (2010)，家庭閱讀環境、學校閱讀環境與國小一年級學童閱讀能力與閱讀動機之相關研究，國立台南大學教育學系課程與教學研究所碩士論文。
- 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。
- 黃家瑩 (2007)，國小高年級學生家庭閱讀環境、閱讀動機與閱讀行為之研究，高雄師範大學教育學系碩士論文。
- 賴宛玲 (2006)。「國小六年級學童之家庭、班級及學校圖書館閱讀環境與其閱讀態度之研究」，社會科教育研究，11 期，頁 47-86。
- Wigfield, A. & Guthrie, J. T. (1997). Relations of children's motivation for reading to the amount and breath of their reading. *Journal of Educational Psychology*, 89(3), 420-432.

