

南華大學人文學院幼兒教育學系

碩士論文

Department of Early Childhood Education

College of Humanities

Nanhua University

Master Thesis

融入閱讀教育課程對大班幼兒專注力影響之研究—以新北市一所幼兒園為例

A Study on the Impact of Incorporation of Reading Education Program on the Concentration of Kindergarten Senior Class Children--Based on the Example of a Kindergarten in New Taipei City

廖繼蕾

Chi-Lei Liao

指導教授：郭春在 博士

林淑蓉 博士

Advisor: Chun-Tsai Kuo, Ph.D.

Shu-Jung Lin, Ph.D.

中華民國 107 年 6 月

June 2018

南華大學
幼兒教育學系
碩士學位論文

融入閱讀教育課程對大班幼兒專注力影響之研究

A Study on the Impact of Incorporation of Reading Education

Program on the Concentration of Kindergarten Senior Class Children

研究生：梁繼勳

經考試合格特此證明

口試委員：黃水寬
郭春在
林添榮

指導教授：郭春在
林添榮

系主任(所長)：范品文

口試日期：中華民國 107 年 06 月 26 日

謝 誌

在本論文完成的那一刻起，我終於到了可以握筆寫誌謝辭的時刻，代表著研究所的生涯即將告一段落。

在此，我要感謝老師對我的耐心與包容，讓我在研究所生活中過的充實又豐富，這段求學期間要感謝的是我的指導教授 林淑蓉老師與郭春在老師。您們的用心讓我銘感五內，在此向老師說聲：「老師，謝謝您了！」。

此外我也要感謝我工作上的夥伴們，有您們給予我工作上的支援，還有在我論文研究期間在百忙中撥冗填寫問卷的專家學者及合作的幼兒園。謝謝您們！才能讓我有機會在工作之餘完成碩士學位的夢想。

還要感謝我的母親與姊姊，在求學的過程中給我的支持與鼓勵。提供我無憂的環境讓我順利完成學業，也感謝我自己能在人生旅途中，再次通過考驗，學生將繼續鞭策自我持續對此主題保持高度關注。我終於畢業了！

最後，感謝關心我、幫助過我的人。謹以此小小成就與大家分享！

廖繼蕾 謹誌

中華民國一百零七年六月

融入閱讀教育課程對大班幼兒專注力影響之研究

摘要

本研究旨在瞭解融入閱讀教育課程對大班幼兒專注力之影響，研究對象分成 2 組，共 32 名五歲幼兒，且實驗組進行為期 8 週，每週 2 次，每次 40 分鐘的閱讀教育教學活動課程，對照組則未執行此課程。本研究採準實驗研究法，以閱讀教育教學活動課程及幼兒專注力量表來驗證研究問題，研究所得資料以描述性統計及 t 檢定分析考驗之。

本研究結論顯示：不同性別幼兒在專注力表現無差異性、接受一般課程之幼兒專注力不變、融入閱讀教育課程提升大班幼兒專注力，其「選擇性專注力」、「持續性專注力」、「分離性專注力」後測成績皆優於前測成績。融入閱讀教育課程提升大班幼兒專注力，其表現優於未參與者。

關鍵字：幼兒、選擇性專注力、分離性專注力、持續性專注力

Abstract

This research aims to understand the impact of integration of reading education programs on the concentration of children in senior class of preschool. The subjects were divided into 2 groups, a total of 32 five-year-old children, and the experimental group conducted a reading education activity course of 8 weeks, 2 times per week, and 40 minutes each time. The control group did not participant this course. This research adopts the experimental research method and uses the reading education activity curriculum and the infant concentration scale to verify the research problems. The data obtained are tested by descriptive statistics and t-test analysis.

The research's conclusions show that: Children of different genders have no difference in concentration performance, the concentration of children in the general curriculum is constant, and integration into the reading education curriculum increases the concentration of children in large classes, and selective attention, divided attention, sustained attention their subsequent scores are all better than the pretest results. Integrating reading education courses to improve the concentration of children in large classes, the performance is better than non-participants.

Keywords: children, selective attention, divided attention, sustained attention

目 錄

謝 誌.....	I
摘 要.....	II
Abstract	III
目 錄.....	IV
圖目錄.....	VII
表目錄.....	VIII
第一章緒論.....	1
第一節 研究背景.....	1
第二節 研究動機.....	4
第三節 研究目的與問題.....	5
第四節 研究範圍與限制.....	6
第五節 名詞釋義.....	7
第二章 文獻探討.....	9
第一節 閱讀教育之意涵與重要性.....	9
第二節 國內外閱讀教育發展概況.....	15
第三節 專注力之意涵與理論基礎.....	20
第四節 閱讀教育與幼兒專注力相關研究.....	27

第三章 研究方法.....	31
第一節 研究架構.....	31
第二節 研究假設.....	32
第三節 研究對象.....	32
第四節 研究設計.....	35
第五節 研究工具.....	35
第六節 研究流程.....	42
第七節 資料處理與分析.....	47
第四章 結果與討論.....	48
第一節 探討幼兒專注力現況分析.....	48
第二節 不同性別在幼兒專注力差異情形.....	49
第三節 實驗組在閱讀教育前後與專注力之差異情形.....	51
第四節 實驗組與對照組在閱讀教育後專注力之差異情形.....	54
第五節 綜合討論.....	55
第五章 研究結論與建議.....	57
第一節 結論.....	57
第二節 建議.....	57
參考文獻	
中文部份.....	59

英文部份.....	64
附錄	
附錄一專注力量表示問卷初稿.....	66
附錄二專注力量表預試問卷修改教授意見.....	68
附錄三注力量表預試問卷定稿.....	70



圖目錄

圖 3-1 研究架構圖.....	31
圖 3-2 研究實施流程圖.....	46



表目錄

表 2-1 閱讀的定義.....	9
表 2-2 閱讀教育的定義.....	12
表 2-3 專注力的定義.....	20
表 2-4 專注力的分類.....	22
表 2-5 幼兒專注力的相關研究.....	29
表 3-1 正式樣本人數分配.....	33
表 3-2 教師基本資料.....	35
表 3-3 研究設計.....	33
表 3-4 閱讀教育教學活動課程之教學綱要.....	36
表 3-5 學者專家意見調查名單.....	38
表 3-6 幼兒專注力量表—預試之項目分析摘要表.....	39
表 3-7 閱讀教育量表調查問卷因素分析摘要表.....	40
表 3-8 調查問卷信度分析摘要表.....	42
表 4-1 對照組幼兒專注力現況分析表.....	48
表 4-2 實驗組幼兒專注力現況分析表.....	49
表 4-3 對照組幼兒性別專注力分析表.....	50
表 4-4 實驗組幼兒性別專注力分析表.....	51
表 4-5 對照組幼兒前後測差異分析表.....	52

表 4-6 實驗組幼兒前後測差異分析表..... 53

表 4-7 實驗組與對照組在幼兒後測差異分析表..... 55



第一章 緒論

本研究旨在探討閱讀教育對幼兒專注力之影響。本章共分五節。第一節為研究背景；第二節為研究動機；第三節為研究目的與問題；第四節為研究範圍與限制；第五節為名詞釋義，分述如下。

第一節 研究背景

教育部自 2001 年開始推動閱讀教育，2008 年擴大推動「悅讀 101—國民中小學提升閱讀計畫」，成功帶動全國各國中小對閱讀的重視。由國際評比觀之，2011 年「促進國際閱讀素養研究」(PIRLS)我國 10 歲兒童的閱讀評比成績由原第 22 名躍升為世界第 9 名，2012 年 PISA (Programme for International Student Assessment)測驗，我國 15 歲青少年的閱讀評比成績更從 2009 年的第 23 名，躍升為第 8 名，各等級的分數分配曲線均顯著提升(教育部，2009；甘靜玲，2012)。國際閱讀素養評比成績之大躍進，顯示教育部對閱讀教育之重視且學生在其表現上亦有進步。

為提升全民的閱讀能量，近年來教育部持續推動閱讀教育策略，縱觀閱讀教育的發展可將其分為潛伏期、萌芽期、蓬勃期(甘靜玲，2012；段承汧，2015；陳琪媛，2010；楊士瑩，2011；蔡秀琴，2015)說明如下：

一、1941 年-1961 年的潛伏期

教育部公佈並修訂各版本小學「課程標準」，依年段分難度，其課程旨在補充課內閱讀的不足，強調與課內學習同樣需進行成績考核。兒童書報為此時期兒童閱讀的主要教材。

二、1962 年-1992 年的萌芽期

課程標準經歷 1962、1968、1975 年三次修訂，關於兒童閱讀改革是將閱讀做為各個學校推廣休閒活動的重要項目，讓教學者提供優良的兒童讀物以協助兒童獲得欣賞、寫作與預測的閱讀相關能力(陳琪媛，2010)。

1976年，兒童哲學的第一本教材由楊茂秀翻譯為「哲學教室」，兒童哲學以點狀式開始在一些幼稚園及國小校園播下種子。「財團法人毛毛蟲兒童哲學基金會」則於1990年3月正式成立運作，並於同年舉辦第三屆國際兒童哲學會議，為大朋友、小朋友建構通往故事、思考及討論的大道（網氏，2009）。

三、1993年-2010年的蓬勃期

1994年，小大讀書會做為社區親子共讀組織，由兒童文學工作者林真美發起至今，由民間人士同心協力完成。2000年6月25日，在讀書會成員最多的台中市開設社區型繪本圖書館「小大繪本館」，是國內少數以繪本為主，而且是對所有零歲到人瑞開放的閱讀館，讓更多的民眾獲得親子共讀的訊息，也大大開啟了家長們互相成長、交流的空間（王國馨，2001）。

2000年教育部正式把閱讀教育提至政策層面，行政院文化建設委員會將則定2000年為「兒童閱讀年」，並著手編列相關的預算，透過贈書、推廣親子閱讀及閱讀種子教師的培訓等相關活動，展開一系列培養國家未來主人翁閱讀風氣的計畫（齊若蘭，2003）。

2000年8月至2003年8月推動為期三年的「全國兒童閱讀實施計畫」。推廣對象為幼稚園、國小學童及其家長，目的在於期望能夠使閱讀成為全民運動，實施包括學校閱讀教育、親子共讀活動及豐富社會閱讀環境等活動，結合兒童閱讀網站長期提供閱讀資訊（齊若蘭，2003）。本計畫除充實學校圖書資源、培訓師資、補助民間公益團體及地方政府辦理相關活動外，還強調「將閱讀時間編排在課程之中」、「讓學童在沒有交功課和競賽的壓力之下閱讀」（齊若蘭，2003）。

2004年至2008年間接續推動「焦點三百-全國國術小學兒童閱讀推動計畫」。推廣對象為三百所文化資源不足的偏遠國小，由教育部提供書籍，並配合一系列「閱讀小超人」獎勵優良閱讀心得、「你買我捐」募書活動，希望藉此弭平城鄉教育資源差距，提升兒童閱讀能力與校園閱讀風氣（楊士瑩，2011）。

2006年至2008年推動「偏遠地區國民中小學閱讀推廣計畫」，是針對偏遠地區

的國中小閱讀推廣計畫，充實全國共 645 所偏遠地區國民中小學校學校圖書資源、營造良好閱讀環境、培訓師資、補助民間公益團體及地方政府辦理相關活動等（楊士瑩，2011）。目的在於彰顯閱讀教育績效外，對學生閱讀能力、閱讀習慣及整體讀書文化變遷等之營造，亦傾注了諸多人力與物力。基本推動策略以進行閱讀基礎研究、整合民間資源、相關人才培育、建構優質環境、建立典範、統整閱讀平臺（甘靜玲，2012）。

2008 年至 2013 年推動「悅讀 101—教育部國民中小學提升閱歲計畫」，是針對弱勢地區的閱讀推廣計畫，能夠有助於成立推動組織、整合多元資源、建構優質環境、規劃閱讀研究、精進閱讀教學、表彰學校與人員、鼓勵推動家庭閱讀、持續推動弱勢學校閱讀計畫、建置閱讀網路、強化宣導活動（蔡秀琴，2015）。

2007 年教育部公佈頒訂「終身閱讀計畫」，2007-2011 年國民中小學閱讀五年中程計畫；2008-2011 年悅讀 101—教育部國民中小學閱讀提升計畫；2009-2012 年閱讀植根與空間改善；2009-2012 年圖書館創新服務發展計畫。除了中央的重視，各縣市政府也積極規劃不同的閱讀教育推動策略，要求轄區內學校執行，如：臺北市的「兒童深耕閱讀計畫」；臺北縣的「中小學閱讀滿天星計畫」；桃園縣從 2003 年到 2008 年陸續推動「一書一桃園」、「深耕書田追求卓越」、「首重閱讀」以及「桃園縣國民中小學閱讀推廣活動實施計畫」等教育政策；新竹縣和新竹市分別在 2008 年訂定自己縣市的國民中小學閱讀推動計畫；此外，基隆市、花蓮縣、屏東縣也都針對偏遠地區學校推動「偏遠地區國民中小學閱讀推動計畫」（周慧玲，2014）。由此可見，推動閱讀教育已是全臺各縣市政府的共識，也是學校教育的重點工作。由各國推動之政策表示，推廣兒童閱讀不單是少數人的責任，為兒童營造良好的閱讀環境應由政府、學校、圖書館、民間相關業者、社區與家庭共同協力合作。

綜上所述，雖然教育部推動閱讀已有 50 年歷史，但其推動年段大致以國小階段兒童為主，在幼兒園方面並未大力推動，僅有個別幼兒園做嘗試性教學。透過不間斷閱讀可以吸引文字探究的好奇心、增加閱讀喜樂感、累積語彙能力，並且可以協助學

生進入豐富多元的閱讀世界，讓學生開啟進入豐富人生的康莊大道。因此，幫助幼兒體會閱讀之美，及早培養良好的閱讀習慣和興趣，是現今教育迫在眉睫的發展目標。

第二節 研究動機

國際間早已認知閱讀在知識經濟競賽中的優勢，認識到早期學習對閱讀的重要性，因此各國皆不斷進行教育改革，以使國民能迅速掌握抽象知識及資訊，使閱讀力成為提升國力的關鍵（柯華葳、詹益綾、張建好、游婷雅，2008）。聯合國教科文組織（United Nations Educational Scientific and Culvural Organizatio ,UNESCO）自 1996 年起把每年 4 月 23 日訂為「世界閱讀書香日暨版權日」（World Book And Copyright Day），旨在藉由這個重要的日子，推廣、關注閱讀、出版及智慧權益的發展；並期望宣揚和閱讀關係密切的版權意識（周慧玲，2014；葉淑慧，2008）。如今，重視兒童閱讀的潮流吹遍世界，都在積極推動兒童閱讀運動。各國依據國家現況，同步擬定、跟進、推廣推動兒童閱讀的策略，集結政府、社會、民間力量，以期為孩子創造更美好的閱讀學習環境（周慧玲，2014）。

近年來，學生的閱讀能力也受到台灣教育界日益重視。為提升學生閱讀能力，台灣藉由種種相關的配套措施，努力使閱讀成為一項帶得走的能力。前教育部長曾志朗曾提出閱讀能夠幫助孩子，把書本經驗與其原有背景知識相呼應，發展出更上一層的能力，拓展個人視野（紀麗雲，2013）。除教育部自 2000 年 8 月起，開展為期三年的「全國兒童閱讀實施計畫」外；各縣市政府也紛紛推出諸如：臺北縣的閱讀滿天星計畫、桃園縣的深耕書田追求卓越專案計畫等閱讀教育政策（周慧玲，2014）。

親子天下於 2008 年調查顯示，台灣孩子的專注力正在嚴重流失中，有 94% 的中小學老師認為學生專注力不足的現象很普遍（賓靜蓀，2008）。專注力不足不僅影響學習表現，還將對其今後的人際關係發展產生不良影響（林宜親等，2011；游惠如、劉淑雯、蔡易儒，2012）。由此可見，幼兒專注力不足這一現象，在現今的社會中是

常見的兒童發展問題，應當引起臺灣民眾的高度重視。然而造成幼兒專注力不足的因素有很多，本研究希望探討不同性別在幼兒專注力差異情形，做為本研究的動機之一。

林玉珮（2008）提出閱讀是學習和理解的基本能力，亦為一切能夠增進認知感中最能增進專注力的行為。而閱讀的養成是一種重要習慣，需趁年紀小時開始培養，如若過了幼兒階段，再培養閱讀興趣恐更為不易（李嶽霞、張漢宜、賓靜蓀，2010）。在早期的教學中，幼兒園教師可以運用不同的教育內容，呈現不同的教學方式，以引發幼兒閱讀興趣。由於目前藉由閱讀教育探討是否能夠增進幼兒專注力的研究很少，本研究僅發現鄭美萱（2010）針對圖像及文字媒體與幼兒專注力關係之研究；以及段承汧（2015）的電子繪本教學對幼兒專注力及閱讀興趣影響之行動研究。閱讀的重要性對幼兒而言更是不可或缺的重要歷程，若能提早讓幼兒享受閱讀的樂趣，讓孩子喜歡閱讀，相信孩子可以將閱讀的習慣延續，更可以擴展孩子的學習視野。本研究希望透過閱讀教育，進一步探討其對幼兒專注力之影響為何，作為本研究的動機之二。

第三節 研究目與問題

本研究目的旨在針對大班孩童，透過閱讀教育的方式，希望能藉此提升幼兒專注力表現。根據前述研究動機，本研究目的盧列如下：

一、研究目的：

- （一）瞭解幼兒在專注力之情形。
- （二）瞭解實驗組在閱讀教育前後專注力之差異情形。
- （三）瞭解實驗組與對照組在閱讀教育後專注力之差異情形。

二、研究問題：

- （一）探討幼兒專注力現況為何？
- （二）不同性別幼兒在專注力之差異情形為何？
- （三）探討實驗組在閱讀教育前後專注力之差異情形為何？

(四) 探討實驗組與對照組在閱讀教育後選擇性專注力、持續性專注力、分離性專注力之差異情形為何？

第四節 研究範圍與限制

本研究準實驗研究法，但是研究者本身即為課程設計者及教學者，因此在教學觀察及結果的分析上亦會有不足的地方，研究上仍有許多困難與限制，敘述如下：

一、研究方法範圍與限制

本研究採用準實驗研究法，準實驗研究法旨在透過實驗，對比實驗前後幼兒專注力是否有變化，以期能夠解決教學中幼兒專注力之問題。以收即時應用之效用，無非以建立一般通則為目的，此外本研究為「準實驗設計」，在控制的情境下、而非自然情境下進行課程。因此，如果將本實驗課程放置其他情境中是否會又相同的效果，尚待觀察。所以在推論上本研究結果無法推到所有教學情境中，但期許能提供幼教現場教學者以及運用閱讀教育提供教學者一些參考依據。

二、研究課程範圍研究與限制

本研究之課程設計，針對大班幼兒能力及其領域發展階段(社會領域、認知領域、情緒領域、語言領域、健康領域、美感領域)加以考量，故以閱讀教育作為教學的媒體，若要使用在其他年齡，則需依學生的年齡、領域發展的不同，加以修改。

三、研究對象範圍與限制

本研究實驗法的研究對象有限僅 32 位，無法依從機率抽樣理論抽取具母群特性的代表性樣本，因此，本研究的外在效度有其限制。若欲將本實驗結果推論至其他幼兒，應謹慎評估對象特質之相近性。同時，即使幼兒特質接近，同一套課程，若由不同經驗、不同背景的教師帶領，是否具備相同的效果，亦需多加斟酌。因此，若欲複製本實驗課程於其他情境或對象，應謹慎評估之。

第五節 名詞釋義

一、閱讀教育

周慧玲（2014）指出，閱讀教育是為達成培養學生閱讀習慣、引發閱讀動機、增進閱讀興趣、提升閱讀成效，讓學生成為終生閱讀者，並培養解決問題、獨立研究的目的；藉由教育機構以及教師設計與推行的各類有關閱讀的教學活動。本研究之閱讀教育為培養幼兒的閱讀能力而制定的一系列相關教學措施，由讓實驗組幼兒接受 8 週的閱讀教育課程，包括誦讀、釋意、譬喻、生活事例、問答、故事引申、檢討、回饋等，由該班老師安排融入於每天教學中，對照組則接受 8 週的一般課程。

二、幼兒

張春興（2004）指出，幼兒泛指 0 歲至 6 歲的孩童；3 歲至 6 歲的這段時間，一般稱為學前兒童。本研究所指的幼兒為 106 學年度新北市私立 oo 幼兒園 5-6 歲大班幼兒。

三、專注力

胡裕成（2012）指出，專注力是幼兒在學習過程中，能夠排除干擾、靜下來，全心投入一件事物的能力，並能夠正確學習以及付出實際行動。

將焦點聚集在特定事物上，同時亦將記憶、印象、知覺，以及感覺停駐在大腦中，就像是照相時將鏡頭的焦點聚焦在事物上一般，此即所謂的「專注」。

其中又可分為三種（楊文麗、葉靜月，2008）：

（一）持續性專注力

主要是指將持續將注意力放在同一刺激上。當注意力持續性短暫時，往往容易使孩子處於無法完成的情況，而影響其注意力的表現結果。

（二）選擇性注意力

主要是指可以抑制不相關的干擾，將注意力放在被要求的刺激上，簡單的說，即是當下是否能夠將注意力集中在單一活動，而不受其他外在不相關刺激所影響。

(三) 分離性注意力

指同時將注意力放在不同的刺激上，即是幼童是否能夠在同一時間進行兩件或以上的事，如：在教室裡一邊聽老師上課，一邊做筆記；或一邊吃飯，一邊看電視，一邊留意出門時間是否已經到了等事件。

本研究將專注力定義為 106 學年度新北市私立 oo 幼兒園之大班幼兒在學習中，能夠專心於選擇性、持續性、分離性做一件事情的評量結果。



第二章 文獻探討

本章旨在針對閱讀教育與幼兒專注力之相關文獻進行探討。全章共分四節。第一節為閱讀教育之意涵與重要性；第二節為國內外閱讀教育發展概況；第三節為專注力之意涵與理論基礎；第四節為閱讀教育與幼兒專注力相關研究。分述如下。

第一節 閱讀教育之意涵與重要性

一、閱讀

當今世界已進入知識經濟的時代，科技一日千里。21 世紀的競爭與價值皆以知識為主，如果知識落後終將被淘汰。然而一切知識的基礎、以及獲得知識最佳的手段即為閱讀（蔡秀琴，2015）。人類藉著閱讀，穿梭古今、吸取智慧、學習技能、強化人際關係，最終提升人類文明（楊士瑩，2011）。

（一）閱讀的定義

「閱讀」能豐富生命、提升愉悅感、舒緩壓力，也協助學童開啟通往世界的視窗，且有助於認知、語言、理解、推理及其他領域能力的提升（教育部，2009）。什麼是閱讀？本研究蒐集近十年學者對閱讀的詮釋，歸整如下表 2-1 所示：

表 2-1 閱讀的定義

年代	學者	閱讀的定義
2008 年	幸曼玲	認為閱讀是為追求意義，在過程中需要進行心理運作，而這類認知運作是多重的，且彼此交織成閱讀歷程，因此閱讀最重要的是協助孩子學習有意義的閱讀。
2009 年	江福祐	認為閱讀可以增加對問題的思考能力、擷取資訊的能力、情緒理解的能力及邏輯思考的能力。
2010 年	柯華葳	閱讀是「自學能力」，也是「思考能力」，學生在閱讀後是否具備了批判評斷自己想法的能力，並將它明確的表達

出來與人分享，這是目前學校最應該建立的一個討論機制。

- 2011 年 林巧敏 閱讀是所有知識建構的基礎，能促使個人知識產生內化，也能產生完整的知識內容，所以閱讀能幫助學童腦力及語言能力的發展，也能增進想像力和創造力，是建構所有知識的根基。
- 2013 年 王梅玲、曾湘怡 認為閱讀是一種多方向的交流及對話，關鍵在於思考能力，唯有從小養成閱讀習慣的人，才能從閱讀中去思考、解決、克服問題。
- 2013 年 紀麗雲 閱讀即是廣義的閱讀，學生除了能理解書面的文字，更能將閱讀與生活經驗結合，增進自己的知能，提升批判反思的能力，以獲得問題解決的能力。

本研究自行整理

綜上所述，閱讀能幫助幼兒腦力及語言能力的發展，也能增進想像力和創造力，而閱讀也是辨識文字、提取記憶加以思考、整合、理解，從而獲得知識，並做出判斷的過程。

（二）閱讀的歷程

PIRLS 把閱讀分為兩個歷程（柯華葳、詹益綾、張建好、游婷雅，2009）：一個是直接理解歷程；具體還可細分為提取訊息（即文本中直接找得到的答案），推論含義（即需要想一下才知道答案）。另一個是解釋理解歷程；具體還可細分為整合訊息（即從文中找出比較或理由），發展觀點（即對於文章事件本身的批判或看法）。楊士瑩（2011）提及閱讀是一個解碼的過程、閱讀是「讀者」與「文章」產生互動性和建構性的過程、閱讀是獲得資訊的過程。

其後周慧玲（2014）的研究亦將閱讀歷程劃分為兩部分：一部分是閱讀者與閱讀資料互動的歷程，具體而言，即指人們在接收閱讀資訊時所衍生出一系列對閱讀資

料的圖、文辨識、理解判斷、詮釋意義、鑑賞評價、問題解決等種種過程；另一部分則是人們自身在閱讀資訊時的後設認知，具體而言，即指人們覺知自身對資訊的理解程度、閱讀困難、文章意義、摘要訊息、覺察動機等多方面認知。

(三) 閱讀的影響

閱讀帶給人們豐富的知識、能力與自信的提升。而廣泛閱讀對兒童有相當多樣的影響，具體涵蓋十個方面（周慧玲，2014；蘇明進，2009），歸納如下：

1. 養成學童自我學習的能力，包括增加擷取資訊能力、邏輯思考能力，對問題的思考力，最終養成獨立學習的習慣。
2. 提供學童情緒的教導與培養，包括排解緊張壓力與不愉快、具疏導排解煩憂情緒的作用、最終提升學童能力與自信，並增進休閒、思考、與內省的生活樂趣。
3. 適應學童的個別差異，包括能夠滿足學童不同年齡、能力、興趣、優勢智慧等方面需求。
4. 增進學童社交能力與人際交往，包括激發擬情的能力、情緒理解能力、減少與他人衝突。
5. 培養學童良好休閒習慣的養成，包括正確閱讀、閱讀習慣的養成、增進生活樂趣等。
6. 激發學童創造想像力，包括開啟心靈以及腦海中的創造、幻想與視野，以激發學童自由、多元的創造想像力。
7. 促進學童樹立理想和人生觀，包括減小城鄉差距、培養學生生涯發展、終生學習能力。
8. 豐富學童人生，包括認識學童自身以及探索人性、瞭解善惡是非、培養人本情懷與民主素養等。
9. 協助學童培養耐心及注意力，包括培養注意力。
10. 培養學童鄉土情與國際觀，包括擴大視野、擴充經驗、充實生活，最終發展鄉土情，甚至國際意識觀。

二、閱讀教育

(一) 閱讀教育的需求

二十一世紀，面對全球化和國際化的大環境，以及不確定未來，需要各種能力的培養，以上種種皆有待「閱讀教育」的推展。「閱讀力」決定人才與國家的相對競爭力。透過閱讀能夠累積個體終身發展所需的知識，而閱讀力的培養則需長久學習、觀察以及內化的結果，換言之，閱讀能力是一種潛移默化的歷程，且不可能一蹴而就(紀麗雲，2013)。隨著家庭結構的轉變，人們對下一代的關愛度與日俱增，兒童早期教育意識逐漸抬頭。在文明科技的衝擊與各種因應時代變遷之教學革新的影響下，現代資訊日新月異，目不暇給，兒童對於資訊的取得與求知要比以往更為多元化，為了造就這群國家未來的主人翁，在知識經濟突飛猛進的時代能具備一定的資訊素養與獨立學習的能力，閱讀便成為重要的知識搖籃(陳麗雲，2011)。

世界諸國關注兒童閱讀這一議題，即期望兒童在幼年時期能夠掌握這一學習工具。文建會將 2000 年訂為「兒童閱讀年」，積極鼓勵兒童進行閱讀，以拓寬兒童的心胸、以及視野，並養成兒童良好的閱讀習慣。對兒童而言，閱讀能夠幫助他們開啟通往世界的視窗，且能夠促進兒童認知能力、語言發展、理解詮釋、判斷推理以及其他領域各方面能力的提升(吳清基，2010)。閱讀是隨文字而產生的最重要的學習活動，是教育的靈魂；亦為獲取知識的最佳捷徑；而閱讀能力則需要培養。因此，閱讀能力的優劣是直接影響其他領域學習的重要關鍵(紀麗雲，2013)。

(二) 閱讀教育的定義

本研究蒐集近十年來學者對閱讀教育的定義，如下表 2-2 所示：

表 2-2 閱讀教育的定義

年代	學者	閱讀教育的定義
----	----	---------

2007 年	朱似萼	閱讀教育是指教育行政機關或學校推展各項與閱讀課外讀物有關之教育活動，以及教師在教學時所推行與設計的各项有關閱讀之教學活動，包括充實圖書資源、教師閱讀引導、同儕互動、親子共讀及閱讀獎勵制度等，以引導學生閱讀廣泛文本內容，使之認字辨意、理解文本內容意義並習得語文技能期能引起學生閱讀動機、增進閱讀興趣、提升閱讀成效之所有教育活動。
2008 年	塗秋英	閱讀教育係指透過閱讀活動的進行，以引導學生閱讀的意願、激發學生閱讀的興趣、協助學生在閱讀中尋找樂趣，促進並培養良好的閱讀習慣，以提升學生閱讀的能力，漸進式的讓學生成為終生的閱讀者，使其更有利於問題的解決，並培養獨立研究的潛能，發揮活到老、學到老的精神。
2012 年	甘靜玲	閱讀教育係指透過閱讀教學的進行，有計畫的引導學生閱讀書籍、培養學生喜歡閱讀的習慣、並在閱讀中尋找出興趣，提升學生閱讀的能力，進而讓學生有自我學習、獨立思考與研究的能力，且成為終生的閱讀者、學習者。
2014 年	徐英雀	閱讀教育為和閱讀相關的推動計畫、課程規畫、活動策略等等。
2014 年	周慧玲	閱讀教育是指為達成培養學生良好閱讀習慣、引起學生閱讀動機、增進學生閱讀興趣、提升學生閱讀各種有關閱讀之教學活動。

綜上所述，閱讀教育可以說是以引起閱讀動機為出發點，培養閱讀的習慣增廣學習之領域，學校、培訓機構等，為培養兒童良好閱讀習慣所進行的各種政策措施、培訓計畫、課程安排、教學活動等。

(三) 閱讀教育的相關調查

2006 年，台灣首次參加由國際教育成就調查委員會 (International Association for the Evaluation of Educational Achievement, 簡稱 IEA) 主導的國際閱讀素養評比 (Progress in International Reading Literacy Study, 簡稱 PIRLS), 於 2007 年底公佈的結果顯示, 46 個參加評比的國家中, 台灣排名 22。同年台灣參加由 OECD 所主持, 主要針對十五歲青少年閱讀、科學、數學能力進行的「學生基礎讀寫能力國際研究計劃」 (Programme for International Student Assessment, 簡稱 PISA) 國際性評比, 台灣排名 16 (甘靜玲, 2012)。由此可見, 臺灣的閱讀能力還有待提高。

PIRLS 2006 之臺灣報告指出, 教師在課堂上進行國語科教學是以全班所有學生為主, 且偏重於字詞教學 (生字詞與理解二者教學時間相較, 比例為 2:1)。此外, 學生作業多, 與成績不成正比, 換言之, 即閱讀作業多但其閱讀成績不見得會比較好。有一半的老師未曾指定學生閱讀說明文相關的文本, 四成左右教師未接受過閱讀教學相關的專業培訓 (柯華葳等人, 2009)。

傳統教育是早期教育方式, 以教師和學校為中心, 師生之間無互動, 學生只能聽和被動接受, 注重於記憶和背誦, 以應付升學考試為主的填鴨式教育。因此學生無法深入理解、無法維持專注力, 對探究精神亦無所培養。近年來受 IEA 辦理的國際閱讀素養評比, 證明傳統教育已無法適應現代的閱讀教學方式, 世界各國開始重視教育改革, 以理解及批判為主 (徐英雀, 2014)。閱讀教育是為提升學生閱讀成效、建立良好閱讀習慣、使學生真正喜愛閱讀。何琦瑜、錢欽昭 (2009) 則在其研究中發現, 閱讀表現較佳的國家, 其教育體制包括幾個特徵: 在學校方面, 學校用心經營, 能夠勇於挑戰、有很強的企圖心, 提升閱讀素養的良性循環。在教師方面, 教師整體士氣高昂, 同時教師對學生有很高期望值, 且師生關係良好, 這些皆可帶領學生提高閱讀興趣。在家庭方面, 家庭環境普通的學生, 如果積極投入閱讀, 表現會比家庭條件好、卻不投入閱讀的學生出色。

甘靜玲（2012）認為，兒童的「閱讀」是需要引導的。讓兒童學會正確的閱讀方式、充分享受閱讀樂趣，才能夠培養其受用一生的良好閱讀習慣。而一個豐富紮實的閱讀教育，則應包括完善的閱讀計畫、閱讀策略與閱讀教材等。此外，據教育部統計處資料顯示，2010年台灣平均每位小學生擁有圖書冊數達22.5冊，相對於2007年度的13.6冊增長65%。可見，台灣閱讀教育在圖書收藏方面有顯著提升（甘靜玲，2012）。

綜上所述，近半數教師未接受相關專業培訓，填鴨式教育的課堂偏重字詞教學，作業多少與閱讀成績未達顯著。學校用心、教師士氣高、學生積極投入閱讀，閱讀表現則會較佳。因此，臺灣的閱讀教育有待進一步提高。

第二節 國內外閱讀教育發展概況

一、國外閱讀教育概況

「兒童閱讀」逐漸受到全世界重視，新一波的知識革命正悄然開展。有鑒於此，聯合國教科文組織（United Nations Educational Scientific and Culvural Organizatio ,UNESCO）自1995年起，將每年4月23日訂為「世界閱讀與版權日」（World Book & Copyright Day，簡稱世界閱讀日）（甘靜玲，2012），希望藉著這個重要的日子，推廣閱讀和寫作-特別是年輕人和兒童，並宣揚和閱讀關係密切的版權意識。近年來，世界各國依據本國現況，積極推動兒童閱讀運動（教育部，2009）。本研究蒐集英、美、芬、日、韓等五國閱讀教育發展概況，歸整如下：

（一）英國

英國人向來重視閱讀。幾百年前英國已發展出「家庭閱讀」形式，從全家人一起朗讀喜愛的書籍，延伸到後來「睡前說故事」習慣（紀麗雲，2013）。英國原本由於兒童受視聽媒體吸引，對較單調的閱讀材料開始疏遠，出現閱讀能力下降的情況，於是開始重視閱讀教育，將閱讀視為教育改革的一環（陳詩添，2004）。前英國教育部長布朗奇（David Blunkett）認為：「閱歲是教育的母魂」（陳琪媛，2010）。他於1997

年發起「全國閱讀年」活動，做為全國讀寫素養策略和終生學習政策的重要方案（周慧玲，2014）。其後，更將 1998 至 1999 年訂為「全國閱讀年」，教育行政當局邀請校方、家長、社區、各種媒體、作家、工商團體等社會大眾共同參與此計劃（陳詩添，2004）。結合政府與民間各地力量積極推廣優良讀物與營造閱讀環境，轉而將視聽媒體成為促發兒童閱讀的動因。2001 年布朗奇發起「寢前閱讀週」，鼓勵父母親對孩子講睡前故事，讓閱讀扎根於家庭，且支持各民間閱讀組織持續推動相關閱讀活動，讓閱讀不因政策結束而成為一時的燦爛煙火（陳詩添，2004）。2002 年，開展規模最大的世界閱讀日活動，讀者可到書店與自己心儀的作家邂逅，亦可在媒體廣播中聽到詩人朗誦，而小朋友們更可用 1 英鎊換圖書（周慧玲，2014）。2003 年，英國教育部再度號召鼓勵全民閱讀（周慧玲，2014）。為建造「為樂趣而閱讀的國度」，2008 年英國政府為終身學習政策提倡「全國閱讀年」，期望動員學校、家庭、圖書館、企業、媒體等，共同推廣閱讀風氣，盡全力培養兒童對閱讀的熱情（齊若蘭，2003）。

由英國一系列推動兒童閱讀相關計畫可見，閱讀非一己之力可成，若集眾人之力，適當運用資訊媒體優勢，同時發展學校教育向家庭延伸，將對兒童閱讀產生正面影響。

（二）美國

美國的閱讀運動是由上而下的全民運動（紀麗雲，2013）。美國先後推出《提早起步學習》(Head start)、柯林頓總統的《美國閱讀挑戰》運動(America reads challenge) 以及布希總統的《閱讀優先》(Reading first) 方案，奠定美國閱讀運動良好基礎（紀麗雲，2013）。1995 年，美國聯邦政府於提倡學童讀寫運動(Read Write Now!)，目的在於推動幼稚園至小學階段的兒童讀寫能力，以「閱讀夥伴」的方式促進兒童閱讀，鼓勵孩子每天閱讀 20 分鐘以上（周慧玲，2014）。1996 年，前教育部長 Riley 呼籲全國父母每日花半小時協助兒童閱讀，讀書給孩子聽（周慧玲，2014）。1997 年，前總統柯林頓發表國情諮文時提出「美國閱讀挑戰 (Americans Reading challenge)」計畫促進全民閱讀，而美國教育改革更是將「讓每位八歲兒童皆能閱讀」列為首要目標

(周慧玲, 2014)。1998 年, 西雅圖公共圖書館的華盛頓州圖書中心主任南西皮爾 (Nancy Pearl) 推動了「一書一城」的模式, 引起各州仿效 (周慧玲, 2014)。2000 年, 美國國會圖書館書籍中心提出建立「全國成為閱讀者」的四年計畫, 鼓勵全民閱讀 (周慧玲, 2014)。2001 年, 布希總統上任後提出「No Child Left Behind」之中小學教育法案, 將「閱讀優先」作為政策主軸, 以提高兒童的閱讀能力的「閱讀第一計畫」(reading first) 為優先政策, 施行對象從幼教至三年級學童, 旨在五年內達到所有學童在三年級前均能具備基本閱讀能力; 此外, 針對暑假提出「夏季閱讀運動 (Summer Reading Campaign)」, 鼓勵親子共讀來度過暑假的運動 (周慧玲, 2014; 紀麗雲, 2013; 陳琪媛, 2010; 楊美華, 2003)。

由美國推動兒童閱讀相關計畫可見, 美國閱讀政策重點在於由政府主導, 並結合圖書館、學校、企業、媒體、社區等各種力量, 形成閱讀風氣; 此外, 重視連結學校與家庭, 由基本層面帶領整個社會閱讀風氣的提升, 進而使家庭中父母扮演最重要的助讀角色以提高學童閱讀能力。

(三) 芬蘭

芬蘭人引以為傲的傳統正是閱讀。自 16 世紀開始, 芬蘭人就已開始在歐洲最好的大學就讀 (紀麗雲, 2013)。1866 年, 芬蘭第一項與小學教育相關法案通過, 由此閱讀與寫作的教育皆由教會負責提供 (紀麗雲, 2013)。在 1922 年通過小學教育法中, 閱讀和寫作正式成為芬蘭人民的義務教育 (紀麗雲, 2013)。芬蘭前教育部首席常務次長林納先生 (Mr. Markku Linna) 表示: 「芬蘭人相當重視閱讀與教育, 更把閱讀與寫作當成是人民的義務教育, 也是一個人是否成功的指標」 (天下雜誌教育基金會, 2008)。而近年來, 公共圖書館在芬蘭佔據重要地位。全國廣設圖書館, 公共圖書館有 989 座, 平均每 250 人就擁有一座圖書館, 還有將近兩百個行動圖書館。全芬蘭的借書率很高, 每人平均一年會借二十本書, 成效卓越。圖書館也會與學校合作, 共同推出各種閱讀計畫, 例如, 讓學生學會使用科技來尋找、處理資料。芬蘭教育方式與推廣閱讀理念已成為各國學習的對象 (天下雜誌教育基金會, 2008; 吳怡靜, 2008;)

周慧玲，2014；紀麗雲，2013）。

由芬蘭各種推動兒童閱讀相關教育法案可見，芬蘭政府致力於縮小城鄉教育品質差距，提供每個學生平等的教育機會；同時重視家庭與學校、學校與社會的合作；此外，社會成員間能夠相互信任，支持、配合政府的政策。

（四）日本

日本最早於 1960 年，鹿兒島縣立圖書館館長長京鳩十發起「親子二十分鐘讀書」運動，這項運動即要求父母每日陪伴兒童看至少 20 分鐘書。此做法後來推廣至全日本，為日本戰後的兒童閱讀打下基礎（周慧玲，2014）。1996 年，民間發起「家庭文庫」成為社會再造運動，亦促進日本圖書館的建設、圖書館員專業化的制度以及圖書館品質的提升（周慧玲，2014）。1988 年，林公、大塚笑子兩位東葉高中老師發起晨讀十分鐘運動，引起廣大共鳴（周慧玲，2014）。1995 年一群國會議員為改善下一代讀書環境，開始推動設立國際兒童圖書館，並成立非營利組織協助規劃（紀麗雲，2013）。1997 年，日本修正了學校圖書館法，規定學校規模只要超過十二個班級，都必須在 2003 年 4 月前指派圖書館員，並提撥特別預算以改善學校圖書館藏書與設備（紀麗雲，2013）。1999 年 8 月，日本國會決議通過，將 2000 年訂為兒童閱讀年（紀麗雲，2013）。2001 年底兒童閱讀推進法頒布，指定 4 月 23 日為日本兒童閱讀日，日本政府更投入 650 億日圓，改善學生讀書環境；此外亦公開要求學校積極推展晨間閱讀；同時連結家庭與教師的力量，每年在各地舉辦「全國縱貫晨讀交流會」（周慧玲，2014）。2002 年國際兒童圖書館全館開放；並編列五年 650 億日圓的預算，協助各校購書與改善讀書環境。日本政府持續推動晨讀運動，更將 2010 年訂為日本的「全國閱讀年」（周慧玲，2014；洪閔慧，2008；紀麗雲，2013；孫曉萍、齊若蘭，2003）。

由此可見，日本政府對於閱讀教育的重視，特別是晨讀教育做得尤其出色。

（五）韓國

1960 年左右，韓國的閱讀運動開始萌芽（紀麗雲，2013）。一直到 1990 年左右，韓國的閱讀教育強調的是以量為主的閱讀運動，強調於讓孩子用自己的方法讀自己想

讀的書，重量卻未重質（紀麗雲，2013）。提升學生的詞彙力和想像力，是韓國推展閱讀的第一步，並在學校實施推行風起雲湧的「晨讀 10 分鐘」運動，提出 78 個晨讀十分鐘成功的策略（洪閔慧，2008）。韓國閱讀教育開發院也提供給父母的許多建議。例如：創造唸書的環境和氛圍、培養想像力、每天唸詩給孩子聽、陪伴孩子閱讀文學書籍、運用閱讀策略等等（周慧玲，2014；洪閔慧，2008；紀麗雲，2013；孫鶴雲譯，2007）。

由此可見，韓國著重將閱讀運動推向學校，並結合家庭，期望能逐步改變韓國閱讀教育的偏離現象。

二、國內閱讀教育概況

經濟合作暨發展組織（Organization for Economic Co-operation and Development，簡稱 OECD）的「國際學生評量計畫研究報告」指出，閱讀興趣和閱讀能力有密不可分的關係（李嶽霞、張漢宜、賓靜蓀，2010）。世界各國皆逐漸重視閱讀的議題，PIRLS 2006 報告指出在臺灣學生每天進行校外閱讀小說或為吸收資訊閱讀，或為興趣閱讀的學生比例偏低；幾乎每天在課外「為興趣而閱讀」的學生比例僅約 24%，在 45 個國家與地區中（國際平均比例是為 40%），排名國際最後（柯華葳等人，2009）。臺灣閱讀教育雖起步較英、美兩國晚，但鑑於國際環境趨勢與競爭力，教育部開始積極推動閱讀教育。教育部每年挹注大量經費補助學校圖書採購、改善校園閱讀環境、辦理教師閱讀教學能增能研習並定期辦理閱讀評鑑。其閱讀能力發展歷程（王瓊珠等，2008）：0-6 歲閱讀前期 *prereading* 可以寫自己的名字，認得生活中常見的符號、標誌等名稱，看圖說故事或補充故事內容。6-7 歲識字期（*Decoding*）；7-8 歲流暢期（*confirmation, fluency*），and *ungluing from Print*；9-13 歲閱讀新知期（*read for the New*）；14-18 歲多元觀察期（*multiple Viewpoint*）；18 歲以上建構和重建期（*construction and reconstruction*）。

第三節 專注力之意涵與理論基礎

專注力英文為 concentration 或 focus，其與注意力在某程度上相一致。早在百年前，James William (1890)提出對注意力 (attention) 的看法：「每個人皆知何為注意力，它透過生動清晰的方式，從幾個同時出現的物件或想法中選取其一來佔有我們的心智。」而後，哲學家佛洛姆曾描述：「在我們的文化裡要能專心極為困難，因諸事物皆與專注力對抗。專心的真義是能夠和自己相處。只有能夠自律、忍耐與專注的人，才可能發展出愛人、付出的能力。」(楊文麗、葉靜月，2008)。

一、專注力定義

本研究將近十年國內外學者對專注力的定義，收集歸整如下表 2-3 所示：

表 2-3 專注力的定義

年代	學者	專注力的定義
2008 年	楊文麗、 葉靜月譯	專注力是指能靜得下來、排除其他干擾，全然投入一件事物的學習。
2009 年	蕭夙婷、 張瓊雲	「專注」是集中注意力的表現，是一種心智活動，對於環境中的刺激選取一個或部分做反應的一種心理歷程。
2010 年	鄭美萱	專注力為心智活動的分配，個體在意識層面的情境刺激，選擇其中一部份做反應，從中獲得知覺經驗，也就是說專注力是為做反應的刺激給予反應的方式。
2010 年	Sternberg	注意力是指我們主動的處理有限的訊息，包括感覺、記憶以及思考所獲得的訊息，它是一種工具，主要能讓有限心理資源運用在感興趣、需要的訊息或認知歷程上。
2011 年	林宜親等人	專注力定義，一種能夠過濾外在訊息，進入高層認知歷程處理的能力。

2013 年	駱明潔、 潘意鈴	將注意力定義為，一種心智活動，是個體在有意識情況之下，對身邊周遭的眾多刺激之下，選擇其中一個或是多個刺激進行適當反應，從中獲得知覺經驗，進而調整其行為；其本質為意識的集中。
2014 年	蕭愛霖	專注力為持續一段時間內，個體將心力聚焦於環境中特定的刺激或目標，進而做出反應的心理活動。
2014 年	Daniel Goleman、 周曉琪譯	專注力為數個同時存在的目標或一連串想法，並以清楚與鮮明的方式，突然徹底佔據一個人的頭腦。
2015 年	段承汧	專注力是一種學習者對眾多生活環境中的事物，選擇個體有興趣的事物，引起專注及主動參與，而在參與事物的過程中，大腦能夠處理這些訊息，並加以思考、記憶訊息。
2015 年	廖繼薇	專注力(concentration)將焦點聚集在特定事物上，同時亦將記憶、印象、知覺，以及感覺停住在大腦中，就像是照相時將鏡頭的焦點聚焦在事物上一般，此即所謂的「專注」。
2015 年	簡均璿	專注是個體在意識層中，面對外在環境所給的刺激下，做出一連串選擇的反應。

本研究自行整理

人類對記憶訊息的處理分為感官記憶、短期記憶、長期記憶三類；而感官記憶藉由視、聽、嗅、味等感覺器官的訊息處理所引起的短暫記憶，若不加以專注，記憶會消失(鄭美萱, 2010)。在專注力的研究中，本研究著重於幼兒專注力。楊舒菁(2014)

指出，在專注力發展及時間長度上，三歲幼兒的一般性專注力為十五分鐘，高階的專注力約為六分鐘，而六歲幼兒的一般性專注力為三十分鐘，高階專注力約為八分鐘。張旭鎧（2009）定義專注力會影響幼兒自理力或技能學習，亦為完成學習事物的重要基礎，同時關係孩子在學習課業上的表現。「大動作」發展良好，相對自主學習性較強、表現出色。胡裕成（2012）定義專注力是幼兒在學習中能夠排除干擾的投入能力，且能正確學習與行動。具體指三至四.五歲幼兒在教學過程中可以專注完成教學者指令與動作（包括專注聽完教學者指令、配合音樂元素完成動作、暫停活動等）。楊慧蓮（2013）認為，專注力主要針對幼兒在課程活動中所表現專注能力，可以專心學習、能集中精神聆聽課程說明，在練習活動時可以專注在活動任務上。林惠鈺（2015）亦認為專注力是幼兒在共讀繪本中與主題討論時，可能做到專注聆聽教師共讀的指令以及主題討論的投入情形，更為一種知覺活動的控制能力。

綜上所述，本研究將幼兒專注力定義為：「幼兒在教學過程中能夠排除外界干擾，而專心於老師的指令進行學習」。

二、專注力的分類

本研究將近十年國內外學者對專注力的分類，蒐集歸整如表 2-4 所示：

表 2-4 專注力的分類

年代	學者	專注力的分類
2008 年	許芳菊	將專注力分成五種類型：選擇性專注力、集中性專注力、持續性專注力、轉換性專注力、分散性專注力
2008 年	楊文麗、 葉靜月譯	專注力可分為三種：持續性注意力(sustained attention)、選擇性注意力(selective attention)、分離性注意力(divided attention)。

2009 年	林鉉宇	將注意力面向分為：「集中性注意力」、「持續性注意力」、「選擇性注意力」、「交替性注意力」及「分配性注意力」等五個向度。
2010 年	鄭昭明	認為注意力有三大面向：「選擇性注意力」、「持續性注意力」、「注意的轉移」。
2010 年	林鉉宇、 周台傑	注意力可分為：1.集中性注意力 2.持續性注意力 3.選擇性注意力 4.交替性注意力 5.分配性注意力。
2010 年	Sternberg	認為注意力可分為 4 大面向：1.警戒與信號偵測(signal detection)2. 搜尋 (search) 3. 選擇性注意力 (selective attention) 4.分散性注意力(divided attention)。
2010 年	鄭美萱	認為專注力可分成：「選擇性專注力」、「集中性專注力」、「持續性專注力」、「轉換性專注力」、「分散性專注力」五種類型。
2013 年	駱明潔、 潘意鈴	將專注力分成：1.選擇性注意力、2.持續性注意力 3.分配性注意力。
2013 年	蘇怡菁	將專注力分為：「選擇性專注力」、「持續性專注力」、「分配性專注力」三面向。
2014 年	陳佩湘	幼兒學習專注力包括：選擇性學習專注力、持續性學習專注力、分配性學習專注力。
2015 年	段承汧	本研究所指的專注力包括三項：1.集中性專注力 2.選擇性專注力 3.持續性專注力。

本研究自行整理

事實上，專注力因為心智活動而產生分配作用，而將焦點聚集在特定事物上，

同時亦將記憶、印象、知覺，以及感覺停住在大腦中，就像是照相時將鏡頭的焦點聚焦在事物上一般，此即所謂的「專注」。其中專注力分類又可分為三種（楊文麗、葉靜月譯，2008）：

（一）持續性專注力

主要是指持續將注意力放在同一刺激上。當注意力持續性短暫時，往往容易使孩子處於無法完成的情況，而影響其注意力的表現結果。本研究中指幼童是否能夠維持一段時間的注意力在連續的活動上。

（二）選擇性注意力

主要是指可以抑制不相關的干擾，將注意力放在被要求的刺激上，簡單的說，即是當下是否能夠將注意力集中在單一活動，而不受其他外在不相關刺激所影響。

（三）分離性注意力

指同時將注意力放在不同的刺激上，即是幼童是否能夠在同一時間進行兩件或以上的事，如：在教室裡一邊聽老師上課，一邊做筆記；或一邊吃飯，一邊看電視，一邊留意出門時間是否已經到了等事件。

綜合上述，本研究依據諸位學者對專注力的相關次項專注力劃分，將專注力分為選擇性專注力、持續性專注力和分離性專注力等三個次項專注力來探討。

三、專注力相關理論

本研究將胡裕成（2012）、楊文麗、葉靜月（譯）（2008）、廖繼薇（2015）、鄭昭明（2010）、鄭麗玉（2006）、蕭夙婷、張瓊雲（2009）、蕭愛霖（2014）、Moray（1959）、Sternberg（2010）等多位學者提出對專注力的相關理論，蒐集歸整如下：

（一）瓶頸理論（Bottleneck Theories）

布洛特（Boradbent）在早期的研究將專注力視為「過濾器」，受試者透過耳機一邊耳朵聽一種訊息。依照訊息通過，其只能報告受注意耳朵播放的訊息，而對不受注意耳朵邊播放的訊息內容則會隔絕在外，完全不清楚。進而發現受試者很難同時注意兩種訊息，因此提出瓶頸理論（鄭昭明，2010；鄭美萱，2010；Moray，1959）。

(二) 支持減弱理論 (Attenuation Theory)

學者傅斯曼 (Ann Treisman) 的研究則提出「支持減弱理論」，認為過濾器將訊息進入系統時，並不是將所有其他沒有被過濾器所注意到的訊息排除在外，反而是將其減弱，但是有些訊息雖然很弱，也是會被辨識到，使個體在進一步前獲得相當程度的處理。這減弱的處理也足以摘取出重要的訊息，而獲得注意 (鄭美萱，2010；鄭麗玉，2006；蕭夙婷、張瓊雲，2009；蕭愛霖，2014)。

(三) 後期選擇理論 (Late-Selection Theory)

早期的訊息處理是沒有選擇性的，所有的刺激即使同時呈現，皆可自動受到分析，達成辨識。德意志和諾曼 (Deutsch & Norman) 提出注意選擇發生在訊息處理後期，是在刺激獲得辨識後產生的注意。因此，選擇性專注運作發生在訊息辨識之後 (廖繼薇，2015；鄭美萱，2010；鄭昭明，2010)。

(四) 容量理論 (Capacity Theories)

卡內曼 (Kahneman) 提出個體專注力的容量是有限的，依照個人需求、工作需求、技能經驗來分配資源，有目的選擇性的處理，成為重要的決定因素。人類在不同的活動會有不同的專注力，有些活動上需要較少的資源，相反的有些需要較多。簡言之，如果活動是熟悉、容易的則不會耗費太多資源，更有較多時間處理其他事物 (鄭美萱，2010；鄭麗玉，2006；Sternberg，2010)。

(五) 多元模式 (Multimode Model)

強森和海茲 (Johnston & Heinz) 提出多元模式，認為個體能夠選擇將瓶頸放置於何處，綜合提出瓶頸理論與容量理論的模式，稱之前多元模式。強調能夠自由彈性分配注意力，發揮最有效的資源 (胡裕成，2012；鄭美萱，2010；鄭麗玉，2006)。

(六) 自動化 (Automaticity)

由專注力之容量理論可知，對事物愈瞭解、熟練，相對所需要的專注力極少，因而極度熟練而過程中不需要專注力，這樣稱之為「自動化」。特徵有：運作快速完成，不需要花費太多心力與資源，且有效運用資源處理更高層次的工作 (鄭美萱，2010；

鄭麗玉，2006)。

四、專注力相關研究

蕭夙婷(2009)的研究顯示，體能活動再提升幼兒注意力靈敏度是有其效益的。簡吟文、孟瑛如(2009)以國小學習障礙學生為對象，探討注意力訓練對孩子在課堂學習時注意力影響與結果，結果發現注意力訓練對受試者的專心注意行為具有提升與維持效果。徐庭蘭與許芷菀(2009)則以個案方式對特殊幼兒的專注力影響進行分析，發現特殊幼兒在團體黏土活動介入後，持續性注意力時間加長但幅度小。此外，在整個音樂元素融入多感官課程課程進行十六週的過程中，幼兒經歷了適應成長期、能力統整期、快速進步等三期，專注力逐步提升。孟瑛如和簡吟文(2009)認為，經過專注力訓練後幼兒在尋找物品及迷宮測驗中表現明顯進步。陳美雯(2010)發現自我教導策略有助於學生學習，有效降低學生的分心行為；課堂上簡單的專心小語，能夠提醒學生進入預備學習的狀態，可減少分心的機率；自我檢核表讓學生培養檢視自我行為的習慣。運動時產生正腎上腺素，能夠有效提升專注力。

林素君、林春鳳、黃立婷(2011)研究音樂節奏與有氧舞蹈搭配的體適能課程的結果證實，透過此教學的課程，在幼兒注意力與人際互動關係上，皆有進步、改善現象。黃意君(2012)調查發現夜間睡眠不足，幼兒白天容有打瞌睡情形，且在學習效果上較為不佳。而駱明潔與潘意鈴(2013)研究結論是，幼兒的「夜間睡眠時數越多」及「就寢時間越早」，其學習注意力就越佳。楊慧蓮(2013)認為，國小四年級學童的專注力與反應時間有改善的效果，其中以實施高強度的跳繩訓練效果為最佳。此外，藍梅芬(2014)研究實施跳繩運動來探討跳繩運動對學童注意力的影響結果發現，在「持續性注意力」、「分配性注意力」中實驗組顯著優於控制組，但在「集中性注意力」、「選擇性注意力」、「交替性注意力」等變項，卻未達顯著差異。

第四節 閱讀教育與幼兒專注力相關研究

早期，Ruff, Capozzoli and Weissberg, (1998) 研究幼兒的持續注意力，發現幼兒（30 個月大到 54 個月大）注意力在年齡變項上呈現顯著差異；而在專注方面，年齡越大幼兒表現越好；反之，在不專注方面，年齡越小幼兒越容易表現分心。因閱讀教育影響幼兒專注力之研究參考文獻較少，本研究蒐集 2010 年至 2015 年國內學者對閱讀教育以及幼兒專注力的相關研究，歸整如下：

湯億雯 (2010) 針對臺中市某私立國小三位注意力缺陷過動症的學童進行單一試實驗模式研究，發現身體活動課程的實施對幼兒在注意力之集中度、持續度是有明顯的提升。

林素君、黃立婷、林春鳳 (2011) 指出，有氧體適能課程能改善注意力不足幼兒的注意力。當幼兒在團體活動中有表現機會，以及教師鼓勵與同學間團隊合作，使個案幼兒原本不專心、干擾同學的習慣呈現明顯減少狀態。

楊茜卉 (2012) 則以運動遊戲活動做為特殊幼兒注意力的訓練方案，觀察到幼兒在注意力分數上逐漸進步，即這一方案可能有效維持幼兒注意力。

鄭雅斤、賴世炯 (2012) 經過 8 週的瑜珈課程對學齡前兒童注意力的影響研究，結果顯示實驗組與對照組後注意力達到顯著差異，瑜珈課程能有效提升幼兒的注意力。

莊璧璋 (2012) 對國小五年級學童參與英語電子繪本專題學習進行研究顯示：電子繪本結合圖、文與聲音的特性，能引起學生更多注意力與互動。

杜美芬 (2012) 研究發現國小二年級學童經過慢跑與蛇板活動能顯著提高學童注意力，對集中性注意力、持續性注意力、選擇性注意力交替性注意力及分配性注意力皆達成顯著效果。

葉芳瑜 (2013) 以苗栗縣國小附設幼兒園 2 至 7 歲幼兒之家長共 398 位為研究對象進行研究時指出，在注意力方面，家長的年齡越高、學歷越高，其幼兒的注意

力專注調節能力也較佳。

林鉉宇、李柏森、張文典、洪福源（2013）探討 ADHD 兒童與一般兒童在注意力的性別差異，結果 ADHD 兒童在持續注意力與分配注意力上有性別差異，其中 ADHD 男生在持續注意力表現較 ADHD 女生好，在分配注意力表現上則相反；一般兒童的注意力性別差異則沒有呈現出顯著結果。

在駱明潔與潘意鈴（2013）研究指出，不同的睡眠品質也會影響幼兒在學習注意力不同，如：有睡眠困擾（包含磨牙、夢遊、夢魘等等）的幼兒，其學習專注力不佳。

鄭淑華（2014）運用電子書發展幼兒園自然科學教學方案，在「到菜園走走」的協同行動研究法研究結論中表示：使用電子繪本能吸引幼兒的學習目光及專注力，讓幼兒吸收到不同的經驗與訊息。

藍梅芬（2014）針對國小 53 名二年級學生進行跳繩運動實驗，結果發現經過八週實驗，實驗組學童在「持續性注意力」、「分配性注意力」中顯著優於控制組。但在「集中性注意力」、「選擇性注意力」、「交替性注意力」等變項，卻未達顯著差異。

陳佩湘（2014）研究發現，中部地區幼兒在持續性學習專注力的表現最佳，其次依序為選擇性學習專注力表現，而在分配性學習專注力表現則有待加強；中部地區幼兒家長之「教育程度」及「與幼兒關係」的背景變項中，其對幼兒學習專注力認知是達顯著性差；幼兒家長之「性別」、「年齡」、「與幼兒關係」及幼兒個人之「性別」、「年齡」及「居住地」不同，其在幼兒學習專注力表現是有顯著性差異。

林惠鈺（2015）研究結果顯示，泰雅族幼兒在體能活動後繪本共讀與主題團討的活動過程中，幼兒與共讀活動和主題課程有關之學習表現明顯的增加，表示在進行體能活動過後幼兒在專注力的表現成效為正向。

廖繼薇（2015）的研究結果顯示：實施情境教學式運動遊戲能提昇幼兒部份專注力。實驗組經八週幼兒運動遊戲課程後，其「選擇性注意力」及「持續性注意力」後測成績皆高於前測成績。而「分離性注意力」後測成績雖有進步但未達顯著水準。參與情境教學式運動遊戲幼兒之「整體多向度注意力」的表現優於未參與者。

段承汧（2015）利用電子繪本教學透過適當的教學設計，呈現電子繪本，能降低大部分幼兒不專注的行為，亦即能有助於提升幼兒的專注力，達到相當之改善效果。

簡均璿（2015）實驗之創造性舞蹈課程在增進幼兒的專注力及溝通能力方面對某些幼兒是有效的，而對某些幼兒卻無明顯的變化。

茲將上述與幼兒專注力的相關研究歸整如下表 2-5 所示：

表 2-5 幼兒專注力的相關研究

年代	學者	研究構面	主要研究發現
1998 年	Ruff, Capozzoli、 Weissberg, R.	幼兒背景變項與 專注力的關係	幼兒年齡、性別；家長年齡、 家長學歷、家長食物風險認 知、與幼兒關係等方面皆與專 注力呈現正向相關。
2013 年	林鉉宇、李柏森、 張文典、洪福源		
2013 年	葉芳瑜		
2014 年	陳佩湘		
2010 年	湯億雯	幼兒運動變項與 專注力的關係	身體運動課程、團體活動、遊 戲活動、瑜珈、慢跑與蛇板活 動、創造性舞蹈課程等肢體活 動，以及電子繪本教學、閱讀 電子書、進行共讀活動以及主 題課程、情境教學式運動遊戲 等皆對幼兒專注力產生影響。
2011 年	林素君、林春鳳、 黃立婷		
2012 年	莊璧璋		
2012 年	杜美芬		
2012 年	楊茜卉		
2012 年	鄭雅斤、賴世炯		
2014 年	鄭淑華		
2014 年	藍梅芬		
2015 年	林惠鈺		

2015 年	段承汧		
2015 年	廖繼薇		
2015 年	簡均璿		
2013 年	駱明潔、潘意鈴	幼兒睡眠品質與專注力的關係	不同的睡眠品質會影響幼兒在學習注意力上的表現。

本研究自行整理

綜上所述，性別與幼兒關係等方面皆與專注力呈現正向相關。身體運動課程、團體活動、遊戲活動、瑜珈、慢跑與蛇板活動、創造性舞蹈課程等肢體活動，以及電子繪本教學、閱讀電子書、進行共讀活動以及主題課程、情境教學式運動遊戲等皆對幼兒專注力產生影響。此外，睡眠品質對幼兒專注力亦有所影響。因此，本研究將以新北市私立○○幼兒園為例，進一步探討閱讀教育對影響幼兒專注力的表現。

第三章 研究方法

本研究旨在探討閱讀教育對幼兒專注力的影響。為達成此研究目的，本研究採準實驗研究法，針對相關文獻加以分析探討設計出「閱讀教育教學活動課程」，並參考胡裕成（2012）、陳佩湘（2014）、鄭美萱（2010）以及簡均璿（2015）等學者的問卷編成本研究量表，希望能藉由實驗課程教學、量化研究等方法蒐集相關資料，進行研究結果驗證。茲將本章節之研究架構、研究假設、研究對象、教學課程設計、研究工具、研究流程及資料處理與分析方法等說明如下：

第一節 研究架構

根據研究動機、研究目的與相關文獻理論之探討，發展出本研究架構(如圖 3-1)，旨在說明本研究所欲探討的變項，透過研究變項的調查與分析，藉以瞭解各變項間的差異情形。



圖 3-1 研究架構圖

一、自變項

本研究之自變項共分：

(一) 閱讀教育課程變項

本研究之自變項運用繪本與幼兒親自體驗之方式進行，讓實驗組幼兒接受八週的

閱讀教育課程；對照組則接受八週的一般課程。

二、控制變項

控制無關變項以避免實驗結果受到其他因素干擾而影響，控制變項包括：實驗組與對照組平時均採大單元教材教法，課程以老師自編為主，坊間教材為輔。實驗組進行 8 週閱讀教育課程，對照組課程則為一般課程。學校屬性與地理位置均屬於新北市私立幼兒園。

三、依變項

本研究之依變項為幼兒專注力表現，由研究者閱讀教育的相關理論，以及參考胡裕成（2012）、陳佩湘（2014）、鄭美萱（2010）以及簡均璿（2015），編製出幼兒專注力量表採「選擇性專注力」、「持續性專注力」、「分離性專注力」三向度來計分，實驗組與對照組幼兒於前、後測均採用此量表，亦就是比較兩組受試者在「幼兒專注力量表」上的得分差異情形。

第二節 研究假設

假設 1（**H1**）：不同性別對幼兒在專注力有顯著差異。

假設 2（**H2**）：閱讀教育課程對幼兒專注力有顯著影響。

假設 3（**H3**）：實驗組與對照組在閱讀教育後專注力有顯著差異。

第三節 研究對象

本研究採準實驗研究法，受試對象為 106 學年度新北市私立 oo 幼兒園 32 位幼兒園大班的幼兒。為讓讀者瞭解整個研究背景與更客觀的分析實驗組與對照組幼兒於實驗課程後之差異，以下分別敘述本研究之研究對象、研究者以及協同研究教師本身之簡介。

一、預試樣本

葉重新（2004）指出，實施預試時必須注意幾項要領，例如：受試者應來自未來正式實施調查的母群體中隨機抽取的樣本，以及預試的受試者不可與正式調查的對象重複等。因此，研究者考量為避免預試與正式受試者重複，故本研究預試對象取樣方法採隨機取樣，研究者以新北市行政區各區共取 10 所幼兒園（參考新北市幼兒教育資訊網，2016），每所發出 10 份「幼兒專注力量表」共發出 100 份，回收 90 份（90%），有效樣本 90 份（90%）。

二、正式樣本

（一）人數分配

本研究對象分實驗組與對照組，實驗組為 106 學年度新北市私立 oo 幼兒園大班 5-6 足歲幼兒，男生 8 位，女生 8 位共計 16 名幼兒，亦為研究者負責幼兒園的班級；實驗組接受閱讀教育教學活動課程。對照組亦為 106 學年度新北市私立 oo 幼兒園大班 5-6 足歲幼兒，男生 8 位，女生 8 位共計 16 名幼兒，接受一般課程，不接受閱讀教育教學活動課程。

表 3-1 正式樣本人數分配(單位:人)

組別	男生	女生	合計
實驗組	8	8	16
對照組	8	8	16

（二）幼兒園環境與幼兒背景介紹

實驗組與對照組均位於新北市。學校為新北市私立 oo 幼兒園，學校的教學設備充足，每班教室均有電子白板、DVD、電腦提供老師使用，方便處理行政業務與教學準備，課程規劃都為主題教學。研究者瞭解家長大多重視幼兒課業上的學習成就，

家長的觀念是只要孩子安全在學校，把書讀好就好了，其他一切都不重要。在研究者與多位老師平日對談與觀察中，發現有些幼兒專注力薄弱，在課堂上十分好動，容易受環境影響，所以希望透過此次研究，對於幼兒專注力能有正向的引導與提升。

三、研究者簡介

研究者於幼教系畢業後因喜愛孩子對幼教工作很感興趣，自 2005 年設立第一所幼兒園，截至目前為止在幼教界已服務滿 12 年，目前在大學進修幼教碩士班，進修過程中曾修過兒童發展、親職教育、與研究法統計等課程，在本幼兒園中對閱讀教育以及幼兒專注力非常重視，因此研究者利用此次進修之機會，希望能探究透過閱讀教育教學活動課程，是否能有效提升幼兒專注力，讓幼兒的閱讀教育從「心」做起，並從小建立一個優質的人格特質。

四、實驗組教師簡介

實驗組美美（化名）教師從事幼教工作有 8 年，在幼教職場中年資雖然不久，但在教學與行政上都有豐富的經驗，曾擔任保育等行政工作，也曾擔任班級導師。並至本校服務至今。其平時十分注重幼兒閱讀習慣養成，對於幼兒專注力也十分有興趣，此研究因為有美美教師的參與，能讓閱讀教育教學活動課程更加落實，並減少研究者個人思考的盲點和知識的侷限性，透過協同教師的建議、參與及檢證而提昇本研究的品質。

五、對照組教師簡介

本研究除實驗組教師外，另有對照組玲玲（化名）教師，玲玲教師於 2005 年進入幼教界服務，已累積多年教學經歷，平日教學認真，與同事相處融洽，對於班級經營十分注重，平時與家長互動良好，認真教學的態度深得家長的肯定。

六、實驗組與對照組教師學經歷

本研究實驗組與對照組教師學經歷如表 3-2。

表 3-2 教師基本資料

代碼	組別	學校屬性	年資	年齡	學歷
A	實驗組	私立	10	33	大專幼教系
B	對照組	私立	11	35	大專幼教系

第四節 研究設計

本研究採用準實驗方法，採「前測—後測控制組設計」(pretest-posttest contro group design) 方式進行之，並將受試者分實驗組與對照組來進行研究。並以「專注力量表」為工具，實施「融入閱讀教育課程」對幼兒專注力之影響，可清楚比對實施本研究中「融入閱讀教育課程對幼兒專注力之影響」之成效，如表 3-3 所示：

表 3-3 研究設計

組別	前測	實驗處理	後測
實驗組	X ₁	T ₁	X ₃
對照組	X ₂		X ₄

註：X₁、X₂：為實驗組與對照組於實驗處理前一週所實施之前測。

T₁：表示實驗組幼兒接受 8 週閱讀教育課程。

X₃、X₄：為實驗組與對照組於實驗結束後一週所實施之後測。

第五節 研究工具

本研究為準實驗研究法，所使用之研究工具以量化為主，研究者參考相關理論以及胡裕成（2012）、陳佩湘（2014）、鄭美萱（2010）以及簡均璿（2015）等學者的問卷編成本研究「幼兒專注力量表」。幼兒專注力量表採「選擇性專注力」、「持續性專

注意力」、「分離性專注力」三向度來衡量及驗證研究問題。茲將各研究工具說明如下：

一、閱讀教育教學活動

研究者自編適合本班幼兒之閱讀教育教學活動，作為教學實施的依據，本課程以幼兒在「學校教育」、「教師教育」、「家庭教育」為核心等 3 項的閱讀教育，課程採取多元與循環方式進行，茲將本課程之教學綱要、幼兒學習單、閱讀教育教學活動與課程實施時間表分述如下：

(一) 課程教學綱要

本課程以幼兒「選擇性專注力」、「持續性專注力」、「分離性專注力」為核心價值，每週二次每次 40 分鐘進行 8 週的閱讀教育教學活動，實驗組之教學綱要分別說明如下：

實驗組根據文獻探討歸納教學方式，包括誦讀、釋意、譬喻、生活事例、問答、故事引申、檢討、回饋等，由該班老師安排融入於每週教學中，實驗課程教學綱要如表 3-4：

表 3-4 閱讀教育教學活動課程之教學綱要

週次	起訖日期	活動綱要	專注力
每週	2018.2.1	1.介紹:透過分享 104 年教育部國民	選擇性專注力
二次	2018.3.31	及學前教育署推薦的八本好書,提 升幼兒專注力。	持續性專注力 分離性專注力
		2.講述方式:以 1 週 1 本繪本的方式 講述繪本故事。聽老師說繪本故 事,講解意涵,互動討論。	
		3.討論過程:由師生互動討論繪本上 哪些事情是好的、哪些事情是不應	

該做的。

4.教育意義:由繪本故事建立兒童健全的人格。

5.自評討論：幼兒自行發表看完繪本的感受與自己類似的經歷、經驗。

本研究自行整理

(二) 幼兒學習單

在實驗課程進行中，依課程進度研究者將課程內容編製「幼兒學習單」，期望透過學習單能更瞭解幼兒專注力。

(三) 閱讀教育教學活動

閱讀教育教學活動實施自 2018 年 2 月 1 日到 2018 年 3 月 31 日共計 8 週，並於 2018 年 1 月 22 日到 1 月 31 日進行前測，課程結束後於 2017 年 4 月 1 日到 4 月 9 日進行「幼兒專注力量表」之後測。

二、幼兒專注力量表的設計

為瞭解研究對象接受閱讀教育教學活動前後對選擇性專注力、持續性專注力、分離性專注力等 3 項的專注力表現變化情形，研究者參考專注力的相關理論，自編「專注力量表」之初稿（如附錄一）。

(一) 預試問卷的內容與計分方法

1、預試問卷的內容

本問卷共分兩部分，第一部分為「基本資料」，包括：幼兒性別。第二部分為「幼兒專注力量表」，共有三個分量表，分別為選擇性專注力、持續性專注力、分離性專注力三項：

(1) 選擇性專注力：指把集中的精神，關注於特定項目上。

(2) 持續性專注力：指一種持續專注焦點的能力。

(3) 分離性專注力：指心智活動的分配，選擇其中一部份做反應。

2、計分方法

本研究「幼兒專注力量表」共有 3 個分量表，分別是「選擇性專注力」、「持續性專注力」與「分離性專注力」等 3 項。問卷的記分方式除第一部份的「基本資料」之外，問卷的「第二部份」3 個分量表的記分方式共有五個選項分別為「總是」得五分；「經常」得四分；「有時」得三分；「偶爾」得二分；「從不」得一分。得分越高，表示其專注程度越低。

(二) 預試問卷之信度與效度分析

為了使研究工具具備可靠性和正確性，本研究透過專家效度、項目分析以及信度分析來考驗問卷的信度及效度，茲分別說明如下：

1、專家效度

研究者將題目依問卷架構順序排列，委請 5 位教育專家，針對問卷題意、內容架構等提供意見，藉以瞭解問卷題目或語句是否有不當或偏差。參與專家效度的 5 位學者專家名單如表 3-5 所示。

表 3-5 學者專家意見調查名單

類別	姓名	現職
學者	陳○○	大學幼教系教授
學者	林○○	大學幼教系助理教授
學者	郭○○	大學幼教系助理教授
專家	廖○○	幼兒園園長
專家	褚○○	幼兒園園長

專家效度回收後，彙整專家對問卷初稿所提供修正意見如下：一題涵蓋兩個問題宜修正，並與指導教授討論，據以做適當內容修改，並完成預試問卷定稿(如附錄二)。預試問卷修正完成後，為瞭解問卷有效性，著手進行預試，預試以立意取樣選取新北市幼兒園，預試問卷發出 100 份，回收 90 份，有效問卷 90 份，修正完成後之預試問卷詳細內容請參見附件二，為瞭解問卷之有效性，回收之問卷以 SPSS 22.0 套裝軟體程式進行預試之項目分析、因素分析與信度分析。

2、項目分析

本研究以高、低分組各 27% 樣本之填答情形，計算出每一題之臨界比 (CR 值)。再接著進行 Pearson 相關係數檢視各題目之間是否具有的一致性，相關係數若達顯著表示其題目與其他題目之間一致性愈高，同質性愈高愈適合進行因素分析。所得結果三個構面量表第 12 題顯著性大於 0.05，應刪除，其餘題目所得結果三個構面量表決斷值均達顯著水準，予以保留，如表 3-6 為各題項目分析摘要表。

表 3-6 幼兒專注力量表—預試之項目分析摘要表

量表構面	題號	T檢定	顯著性	結果
		決斷值		
選擇性 專 注 力	1	10.182	.000	保留
	2	6.928	.000	保留
	3	13.244	.000	保留
	4	6.101	.000	保留
	5	8.485	.000	保留
持續性	6	3.820	.000	保留
專 注 力	7	3.746	.001	保留
	8	10.120	.000	保留

	9	3.312	.002	保留
	10	4.081	.000	保留
分離性	11	8.328	.000	保留
專 注	12	1.827	.072	不保留
力	13	8.411	.000	保留
	14	5.889	.000	保留
	15	5.864	.000	保留

3、因素分析

將項目分析後所保留的題項進行因素分析，以求出量表的「建構效度」。本問卷是否適合進行因素分析，可從 **KMO** 值來判定，**KMO** 值在 0.60 以上免強適合進行因素分析，越接近 1 時表示題項的共同因素越多，越適合進行因素分析(吳明隆，2011)。本研究以主成份分析法(**principal components analysis**)並配合最大變異法(**varimax**)行直交轉軸(**orthogonal rotations**)，進行因素分析以分析量表的因素結構，在選擇性專注力、持續性專注力、分離性專注力 3 個構面 **KMO** 值分別為 0.688、0.753、0.631，均極適合進行因素分析。本量表於編製過程時進行，已參據文獻理論、相關研究結果確認研究構面分為選擇性專注力、持續性專注力、分離性專注力 3 個構面，本研究問卷經進行因素分析 3 個構面的特徵值均大於 1，且累積解釋量均高於 50% 以上，顯示量表之內部一致性較好，接受程度每題均具解釋力，所以預試量表 14 個題項皆予以保留。預試問卷因素分析結果如表 3-7 所示。

表 3-7 閱讀教育量表調查問卷因素分析摘要表

題項	選擇性專注力	持續性專注力	分離性專注力
1	0.781		
2	0.774		

3	0.691		
4	0.672		
5	0.653		
6		0.645	
7		0.547	
8		0.791	
9		0.819	
10		0.803	
11			0.740
13			0.689
14			0.526
15			0.656
KMO	0.688	0.753	0.631
特徵值	12.947	11.345	11.768
解釋變異量%	63.346	61.541	54.318

4、信度分析

在信度考驗上，以 Cronbach α 係數表示， α 係數愈高，表示各層面的內部一致性也愈高，結果總量表 α 係數為 0.633，分析結果顯示本量表信度較佳，信度分析結果如表 3-8：

表 3-8 調查問卷信度分析摘要表

構面	項目個數	α 係數
總量表	14	0.633
選擇性專注力	5	0.708
持續性專注力	5	0.704
分離性專注力	4	0.656

經進行項目分析、因素分析和信度分析後，結果顯示本問卷內容具有良好信效度，故形成本研究「專注力量表」正式問卷（如附錄三）。

（三）教學活動設計原則與內容

本研究控制組以平常教學方式進行教學；實驗組則每週安排 40 分閱讀教學；教學 8 週，每週進行 2 次。教學前研究者與教學者共同討論教學步驟如下：

- （1）教學前一週兩組進行前測(請家長同意，並請觀察記錄每個幼兒表現專注力行為，符合評量表的程度)。
- （2）每次教學步驟為：1.聽老師說故事，2.老師講解意涵，3.互動討論。
- （3）每週進行二次的親子共讀，請幼兒帶指定故事書回家。
- （4）2 個月全部教材教學完成，進行後測。

第六節 研究流程

本研究流程可分「實驗處理前階段」、「實驗處理階段」、「實驗處理後階段」與「實驗完成階段」，此四個階段實施情形，分別說明如下，見圖 3-2：

一、實驗處理前階段

(一) 蒐集資料

本研究初期先擬定研究架構，並廣泛蒐集相關文獻，閱讀教育與幼兒專注力相關理論與書籍，瞭解幼兒閱讀教育教學活動內涵與教案。

(二) 閱讀教育教學活動課程設計

根據文獻蒐集與閱讀教育教學活動相關教案，對課程設計作初步規劃，並與指導教授討論後，編擬出閱讀教育教學活動課程。

(三) 研究工具準備

依據擬訂研究架構與教案後，即針對的態度與行為，蒐集相關量表，編出「幼兒專注力量表」，此外並設計與研究課程有關的學習單、回饋單，以協助研究資料分析。

(四) 論文計畫

本研究經初步文獻蒐集、分析、閱讀及與指導教授討論後，確定研究主題並提出論文計畫。

(五) 課程規劃

依據課程規劃，研究者親自於 2018 年 2 月到 2018 年 3 月進行 8 週的的閱讀教育教學活動。閱讀教育的頻率設定為每週說一本故事，每週開展兩次。繪本則選取 104 年教育部國民及學前教育署推薦好書。所選繪本共計八本，分別是：「一起去看海」、「小貓頭鷹」、「不想睡午覺」、「大野狼的短褲」、「可愛的尺」、「愛打岔的小雞」、「阿虎 開竅了」、「怪獸,別吃我!」。教學過程中請協同教師幫忙紀錄，並於每次課程結束後進行討論與檢討，瞭解課程進行時教學活動與幼兒的情形，以進行三角驗證與隨時修正教學設計。

(六) 實施前測

在進行實驗課程一週前，分別對實驗組與對照組幼兒，進行「幼兒專注力量表」之前測。

二、實驗處理階段

(一) 實驗組實施 8 週閱讀教育教學活動

本園教學活動採大單元教學，課程內容由班級老師協調自編，研究者在徵得同班老師與園長的同意後，於任教的班級進行幼兒閱讀教育教學活動，課程由研究者自編並自行規劃教學活動，因此只要錯開角落時間與例行性活動，就能安排幼兒閱讀教育教學活動，此課程採融入式教學，因此也會在其他課程中融入閱讀教育教學活動。正式課程預計每週於第一次進行繪本介紹、講解意涵，而第二次進行融入式教學，互動討論並請幼兒自行發表最感動的事。每次活動約 40 分鐘。

(二) 進行訪談觀察分析

在 8 週課程實施中，爲了更瞭解幼兒的閱讀狀況，因此不定時以訪談紀錄來校正課程的內容與進度。

(三) 課程討論檢討

在課程進行中與協同教師共同討論與檢討課程進度與規劃，以提升研究課程的適切性，進而提昇本研究的品質。

三、實驗處理後階段

(一) 實施後測

進行閱讀教育教學活動結束後一週，分別對實驗組與對照組幼兒進行「幼兒專注力量表」後測，將所得資料進行量化分析，以瞭解實施閱讀教育教學活動後實驗組幼兒對於專注力表現是否有提升。

(二) 進行訪談觀察

在課程進行後針對前、後測表現差異較大的幼兒，與其專注力表現和研究者觀察紀錄有所差異的幼兒進行訪談，以對幼兒專注力提升能有助益，並能更瞭解幼兒專注力表現狀況。

四、實驗完成階段

(一) 歸納研究結果撰寫研究論文

在進行問卷的統計分析與質性資料整理後，歸納出研究結果，並依照資料分析結

果撰寫研究報告。

(二) 提出結論及建議

研究者依問卷的統計與分析後撰寫研究結論與建議。

(三) 完成論文

完成論文的撰寫，請指導教授審閱修訂待論文定稿後，進行論文口試與修正。



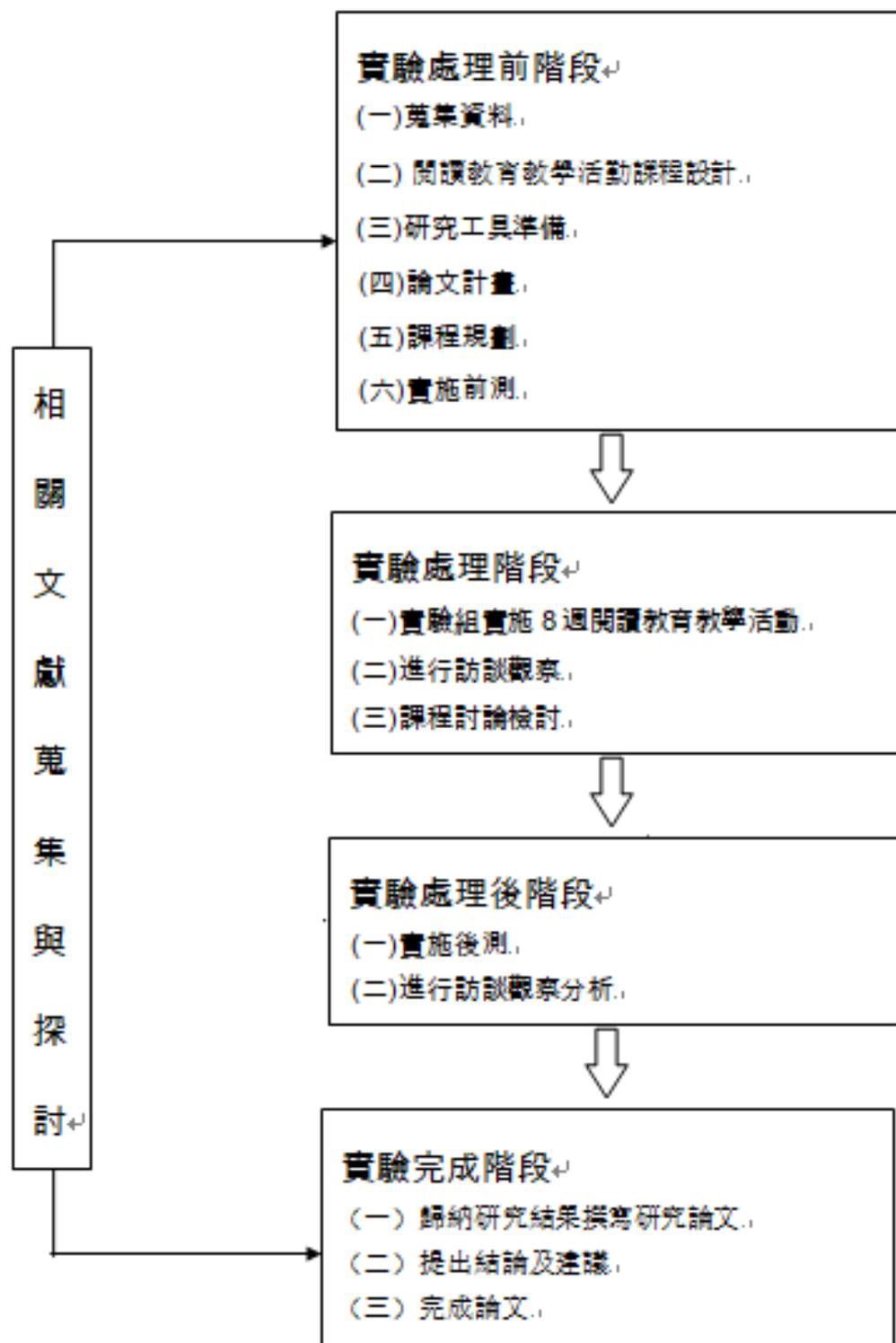


圖 3-2 研究實施流程圖

第七節 資料處理與分析

一、資料處理與分析

本研究在實驗組與對照組幼兒接受「幼兒專注力量表」前測與後測後，將問卷回收，將所得資料予以編碼、登錄，並利用 SPSS for Windows 22.0 版統計套裝軟體，進行比較分析，所採用的統計與分析方法如下：

(一) 描述性統計 (descriptive statistics)

研究工具中幼兒專注力之調查問卷的第一部份「基本資料」，採用次數分配 (number ; N)、平均數 (mean ; M)、標準差 (standard deviation ; SD)、百分比 (percentage ; %)

，以瞭解本研究樣本在背景變項的分佈情形；第二部分為「幼兒專注力量表」，以平均數及標準差分析。

(二) 相依樣本 t 考驗 (dependent-samples t test)

本研究以相依樣本 t 考驗，分析閱讀教育教學活動實施後實驗組幼兒在「幼兒專注力量表」各層面前、後測的差異情形。一般課程實施後，對照組幼兒在「幼兒專注力量表」各層面前、後測的差異情形。

(三) 獨立樣本 t 考驗 (independent-samples t test)

研究中針對自變項在 2 組以內之間的差異性，進行獨立樣本 t 考驗，分析閱讀教育教學活動實施前，實驗組與對照組幼兒在「幼兒專注力」各層面前測的差異情形；閱讀教育教學活動實施後，實驗組與對照組幼兒在「幼兒專注力」各層面後測的差異情形以及不同「性別」實驗組與對照組幼兒在「幼兒專注力量表」得分之差異情形。

第四章 結果與討論

本章共分五節，第一節探討幼兒專注力現況；第二節為不同性別在幼兒專注力差異情形；第三節為實驗組在閱讀教育前後與專注力之差異情形；第四節實驗組與對照組在閱讀教育後專注力之差異情形；第四節為綜合討論，分別說明如下。

第一節 探討幼兒專注力現況分析

一、對照組幼兒專注力現況

對照組幼兒專注力現況進行描述性統計分析，分析結果如表 4-1 所示。研究結果顯示，對照組幼兒專注力整體的平均數為 2.71，標準差為 0.29，平均數大於 2.50，說明對照組幼兒專注力整體呈現中等水準。對照組幼兒選擇性專注力（ $M=2.70,SD=0.37$ ）、持續性專注力（ $M=2.78,SD=0.39$ ）與分離性專注力（ $M=2.63,SD=0.41$ ）的平均數皆大於 2.50，說明對照組幼兒選擇性專注力、持續性專注力與分離性專注力皆呈現中等水準。

表 4-1 對照組幼兒專注力現況分析表

	最小值	最大值	平均數	標準差
後測選擇性專注力	2.20	3.20	2.70	0.37
後測持續性專注力	2.00	3.20	2.78	0.39
後測分離性專注力	2.25	3.25	2.63	0.41
後測專注力整體	2.29	3.21	2.71	0.29

二、實驗組幼兒專注力現況分析

對實驗組幼兒專注力現況進行描述性統計分析，分析結果如表 4-2 所示。研究結果顯示，實驗組幼兒專注力整體的平均數為 3.42，標準差為 0.16，平均數大於 3.00，

說明實驗組幼兒專注力整體呈現中上水準。實驗組幼兒選擇性專注力（ $M=3.51, SD=0.26$ ）、持續性專注力（ $M=3.24, SD=0.20$ ）與分離性專注力（ $M=3.55, SD=0.38$ ）的平均數皆大於 3.00，說明實驗組幼兒選擇性專注力、持續性專注力與分離性專注力皆呈現中上水準。

表 4-2 實驗組幼兒專注力現況分析表

	最小值	最大值	平均數	標準差
後測選擇性專注力	3.20	4.00	3.51	0.26
後測持續性專注力	3.00	3.80	3.24	0.20
後測分離性專注力	3.00	4.00	3.55	0.38
後測專注力整體	3.14	3.64	3.42	0.16

第二節 不同性別在幼兒專注力差異情形

一、對照組幼兒性別專注力分析

對照組幼兒專注力進行 t 考驗，其分析結果如表 4-3 所示。研究結果顯示，不同性別對照組幼兒專注力整體的平均值不存在顯著性差異（ $t=-1.24, p>.05$ ），對照組男性幼兒專注力整體的平均數為 2.62，標準差為 0.24；對照組女性幼兒專注力整體的平均數為 2.79，標準差為 0.33。不同性別對照組幼兒後測選擇性專注力的平均值不存在顯著性差異（ $t=-1.38, p>.05$ ），對照組男性幼兒後測選擇性專注力的平均數為 2.58，標準差為 0.35；對照組女性幼兒後測選擇性專注力的平均數為 2.83，標準差為 0.38。不同性別對照組幼兒後測持續性專注力的平均值不存在顯著性差異（ $t=-1.60, p>.05$ ），對照組男性幼兒後測持續性專注力的平均數為 2.63，標準差為 0.35；對照組女性幼兒後測持續性專注力的平均數為 2.93，標準差為 0.40。不同性別對照組幼兒後測分離性專注力的平均值不存在顯著性差異，對照組男性幼兒後測分離性專注力的平

均數為 2.66，標準差為 0.35；對照組女性幼兒後測分離性專注力的平均數為 2.59，標準差為 0.48。

表 4-3 對照組幼兒性別專注力分析表

	性別	<i>N</i>	平均數	標準差	<i>t</i>	<i>p</i>
後選擇性專注力	男	8	2.58	0.35	-1.38	.18
	女	8	2.83	0.38		
後持續性專注力	男	8	2.63	0.35	-1.60	.13
	女	8	2.93	0.40		
後分離性專注力	男	8	2.66	0.35	.29	.77
	女	8	2.59	0.48		
後專注力整體	男	8	2.62	0.24	-1.24	.23
	女	8	2.79	0.33		

二、實驗組幼兒性別專注力分析

對實驗組幼兒專注力進行 *t* 考驗，其分析結果如表 4-4 所示。研究結果顯示，不同性別實驗組幼兒專注力整體的平均值不存在顯著性差異 ($t=-.75, p>.05$)，實驗組男性幼兒專注力整體的平均數為 3.39，標準差為 0.15；實驗組女性幼兒專注力整體的平均數為 3.46，標準差為 0.18。不同性別實驗組幼兒後測選擇性專注力的平均值不存在顯著性差異 ($t=-.94, p>.05$)，實驗組男性幼兒後測選擇性專注力的平均數為 3.45，標準差為 0.23；實驗組女性幼兒後測選擇性專注力的平均數為 3.58，標準差為 0.29。不同性別實驗組幼兒後測持續性專注力的平均值不存在顯著性差異 ($t=1.30, p>.05$)，實驗組男性幼兒後測分離性專注力的平均數為 3.44，標準差為 0.32；實驗組女性幼兒後測分離性專注力的平均數為 3.66，標準差為 0.42。

表 4-4 實驗組幼兒性別專注力分析表

	性別	<i>N</i>	平均數	標準差	<i>t</i>	<i>p</i>
後選擇性專注力	男	8	3.45	0.23	-.94	.36
	女	8	3.58	0.29		
後持續性專注力	男	8	3.30	0.21	1.30	.21
	女	8	3.18	0.17		
後分離性專注力	男	8	3.44	0.32	-1.16	.26
	女	8	3.66	0.42		
後專注力整體	男	8	3.39	0.15	-.75	.46
	女	8	3.46	0.18		

第三節 實驗組在閱讀教育前後與專注力之差異情形

一、對照組幼兒前、後測專注力表現

對照組幼兒前後測的專注力各構面進行差異分析，分析結果如表 4-5 所示。研究結果顯示，前測分離性專注力和後測分離性專注力的平均數與標準差皆相等，說明數據之間不存在差異，所以無法計算 *t* 值。對照組幼兒選擇性專注力前測與後測之間的 *t* 值為 1.46，顯著性大於 0.05，說明對照組幼兒選擇性專注力前測與後測不存在顯著性差異。對照組幼兒持續性專注力前測與後測之間的 *t* 值為 -0.56，顯著性大於 0.05，說明對照組幼兒持續性專注力前測與後測不存在顯著性差異。對照組幼兒專注力整體前測與後測之間的 *t* 值為 0.436，顯著性大於 0.05，說明對照組幼兒專注力整體前測與後測不存在顯著性差異。

表 4-5 對照組幼兒前後測差異分析表

	平均數	標準差	<i>t</i>	<i>p</i>	
對組 1	前測選擇性專注力	2.73	0.39	1.46	.16
	後測選擇性專注力	2.70	0.37		
對組 2	前測持續性專注力	2.76	0.38	-.56	.58
	後測持續性專注力	2.78	0.39		
對組 3	前測分離性專注力	2.63	0.41	-	-
	後測分離性專注力	2.63	0.41		
對組 4	前測專注力整體	2.71	0.29	.43	.66
	後測專注力整體	2.71	0.29		

二、實驗組幼兒前後測專注力表現

對實驗組幼兒前後測的專注力各構面進行差異分析，分析結果如表 4-6 所示。研究結果顯示，前測選擇性專注力和後測選擇性專注力的 *t* 值為-6.89，顯著性小於 0.001，說明實驗組幼兒選擇性專注力前測與後測存在顯著性差異，進一步進行平均數比較得知，前測選擇性專注力平均數為 2.76，後測選擇性專注力平均數為 3.51，後測平均數大於前測，說明實驗組幼兒後測選擇性專注力顯著大於前測選擇性專注力。

實驗組幼兒持續性專注力前測與後測之間的 *t* 值為-4.68，顯著性小於 0.001，說明實驗組幼兒持續性專注力前測與後測存在顯著性差異，進一步進行平均數比較得知，前測持續性專注力平均數為 2.80，後測持續性專注力平均數為 3.24，後測平均數

大於前測，說明實驗組幼兒後測持續性專注力顯著大於前測持續性專注力。

實驗組幼兒分離性專注力前測與後測之間的 t 值為-4.65，顯著性小於 0.001，說明實驗組幼兒分離性專注力前測與後測存在顯著性差異，進一步進行平均數比較得知，前測分離性專注力平均數為 2.72，後測分離性專注力平均數為 3.55，後測平均數大於前測，說明實驗組幼兒後測分離性專注力顯著大於前測分離性專注力。實驗組幼兒專注力整體前測與後測之間的 t 值為-7.46，顯著性小於 0.001，說明實驗組幼兒專注力整體前測與後測存在顯著性差異，進一步進行平均數比較得知，前測專注力整體平均數為 2.76，後測專注力整體平均數為 3.42，後測平均數大於前測，說明實驗組幼兒後測專注力整體顯著大於前測專注力整體。

表 4-6 實驗組幼兒前後測差異分析表

	平均數	標準差	t	p
前測選擇性專注力	2.76	0.37		
實驗組			-6.89***	.00
後測選擇性專注力	3.51	0.26		
前測持續性專注力	2.80	0.38		
實驗組			-4.68***	.00
後測持續性專注力	3.24	0.20		
前測分離性專注力	2.72	0.39		
實驗組			-4.65***	.00
後測分離性專注力	3.55	0.38		
專注力整體	2.76	0.29		
實驗組			-7.46***	.00
後專注力整體	3.42	0.16		

*** $p < 0.001$

第四節 實驗組與對照組在閱讀教育後專注力之差異情形

對實驗組與對照組幼兒後測的專注力各構面進行差異分析，分析結果如表 4-5 所示。研究結果顯示，實驗組與對照組後測選擇性專注力的 t 值為 7.12，顯著性小於 0.001，說明實驗組與對照組後測選擇性專注力存在顯著性差異，進一步進行平均數比較得知，實驗組後測選擇性專注力平均數為 3.51，對照組後測選擇性專注力平均數為 2.70，實驗組平均數大於對照組，說明實驗組幼兒後測選擇性專注力顯著大於對照組後測選擇性專注力。

實驗組與對照組後測持續性專注力的 t 值為 4.12，顯著性小於 0.001，說明實驗組與對照組後測持續性專注力存在顯著性差異，進一步進行平均數比較得知，實驗組後測持續性專注力平均數為 3.24，對照組後測持續性專注力平均數為 2.78，實驗組平均數大於對照組，說明實驗組幼兒後測持續性專注力顯著大於對照組後測持續性專注力。

實驗組與對照組後測分離性專注力的 t 值為 6.62，顯著性小於 0.001，說明實驗組與對照組後測分離性專注力存在顯著性差異，進一步進行平均數比較得知，實驗組後測分離性專注力平均數為 3.55，對照組後測分離性專注力平均數為 2.63，實驗組平均數大於對照組，說明實驗組幼兒後測分離性專注力顯著大於對照組後測分離性專注力。實驗組與對照組後測專注力整體的 t 值為 8.57，顯著性小於 0.001，說明實驗組與對照組後測專注力整體存在顯著性差異，進一步進行平均數比較得知，實驗組後測專注力整體平均數為 3.42，對照組後測專注力整體平均數為 2.71，實驗組平均數大於對照組，說明實驗組幼兒後測專注力整體顯著大於對照組後測專注力整體。

表 4-7 實驗組與對照組在幼兒後測差異分析表

	組別	N	平均數	標準偏差	t	p
後選擇性	實驗組	16	3.51	0.26	7.12***	.000
專注力	對照組	16	2.70	0.37		
後持續性	實驗組	16	3.24	0.20	4.21***	.000
專注力	對照組	16	2.78	0.39		
後分離性	實驗組	16	3.55	0.38	6.62***	.000
專注力	對照組	16	2.63	0.41		
後專注力整體	實驗組	16	3.42	0.16	8.57***	.000
	對照組	16	2.71	0.29		

***p<0.001

第五節 綜合討論

本研究由主要研究發現中歸納出以下幾點結論：

一、不同性別在幼兒專注力表現無顯著差異

不同性別對照組幼兒專注力整體及各構面皆不存在顯著性差異，不同性別實驗組幼兒專注力整體及各構面皆不存在顯著性差異，由此可知不同性別在幼兒專注力表現無顯著差異。此研究結論與林鉉宇、李柏森、張文典和洪福源（2013）的研究結果不同，林鉉宇、李柏森、張文典和洪福源（2013）的研究結論為 ADHD 兒童在持續注意力與分配注意力上有性別差異，推測不同的可能原因為研究對象的不同導致研究結果的不同。

二、接受一般課程之幼兒專注力表現無顯著差異

一般組幼兒前後測專注力整體及各構面都不存在顯著性差異，說明接受一般課程之幼兒專注力表現無顯著差異。由此可知，接受一般課程對幼兒的專注力沒有顯著影

響。

三、實施融入閱讀教育課程對幼兒專注力前後測有顯著差異

參與閱讀教育課程大班幼兒接受 8 週的閱讀教育課程後的專注力整體、選擇性專注力、持續性專注力與分離性專注力顯著大於接受閱讀教育課程前的專注力。由此可知，接受 8 週的閱讀教育課程可以有效提升大班幼兒的專注力。此研究結果與杜美芬（2012）的研究結果相同，杜美芬（2012）研究發現國小二年級學童經過慢跑與蛇板活動能顯著提高學童注意力，對集中性注意力、持續性注意力、選擇性注意力交替性注意力及分配性注意力皆達成顯著效果。

四、實施融入閱讀教育課程與未實施融入閱讀教育課程幼兒後測專注

力表現有顯著差異

實驗組與一般組幼兒後測專注力整體及各構面都存在顯著性差異，實驗組幼兒後測專注力整體及各構面都顯著大於一般組幼兒。此研究結論與鄭雅斤和賴世炯（2012）的研究結果相同，鄭雅斤和賴世炯（2012）的研究結果指出實驗組與對照組後注意力達到顯著差異，瑜珈課程能有效提升幼兒的注意力

第五章 研究結論與建議

本章依據研究結果，進一步歸納出本研究的結論，並對結論提出建議，以供相關單位及未來研究作為參考。

第一節 結論

本研究主要為探討不同性別幼兒在專注力之差異情形，實驗組在閱讀教育前後專注力之差異情形與實驗組與對照組在閱讀教育後專注力之差異情形。研究結果中歸納出以下幾點結論：

一、不同性別幼兒在專注力表現無差異性

不同性別對照組幼兒專注力整體及各構面皆不存在顯著性差異，不同性別實驗組幼兒專注力整體及各構面皆不存在顯著性差異，由此可知不同性別在幼兒專注力表現無顯著差異。

二、接受一般課程之幼兒專注力不變

接受 8 週的一般課程大班幼兒前後的專注力整體、選擇性專注力、持續性專注力與分離性專注力都不存在顯著性差異。由此可推測出接受 8 週的一般課程不影響大班幼兒專注力。

三、融入閱讀教育課程提升大班幼兒專注力

接受 8 週的閱讀教育課程後的專注力整體、選擇性專注力、持續性專注力與分離性專注力表現優於接受閱讀教育課程前的專注力。

四、融入閱讀教育課程之大班幼兒專注力優於一般課程之幼兒

參與融入閱讀教育課程後，幼兒專注力、選擇性專注力、持續性專注力與分離性專注力都大於未參與融入閱讀教育課程的大班幼兒。

第二節 建議

依據本研究的主要研究發現，提出以下具體之建議，以供幼兒園教師、幼兒園有效提升幼兒專注力的參考及後續研究作為參考，並提出對未來相關研究的建議：

一、對幼兒園教師的建議

本研究進行閱讀教學的實施時間為八週，由幼兒各項表現中能發現，幼兒在專注力是有所提升，若是能將研究再延長，閱讀課程可以在設計多種的情境與教具，並嘗試運用不同的教學技巧，像是手偶說故事、戲劇扮演活動等，會讓幼兒對閱讀更感興趣，讓整個閱讀教學過程充滿趣味性。

二、對幼兒園建議

本研究發現實施八週閱讀教育課程，讓幼兒專注能力提升，因此可以讓全園幼兒一同進行閱讀教學，並可利用親職教育機會讓家長更理解閱讀教育內容，並請家長與幼兒落實親子共讀的功能。

三、對未來相關研究建議

綜合本研究的整體研究過程、資料處理與分析、以及研究結果的探討等，提出以下幾項建議，以供日後進一步研究的參考：

（一）擴大研究範圍與對象

本研究調查僅以 106 學年度新北市私立○○幼兒園 32 位幼兒園大班的幼兒為研究對象，其研究結果無法藉此推論至其他學校幼兒的實際狀況，建議後續研究者可擴大研究範圍，比較不同幼兒園閱讀教育課程對幼兒專注力的影響情形。

（二）增加不同研究方法，瞭解幼兒專注力之變化

本研究採用實驗研究法進行，研究者無法控制研究對象的心態、情緒、情境、認知及心理，只能以受測者的主觀方式填答。建議後續研究者增加質性研究，如個案研究、深度訪談等，以能更深層次的瞭解幼兒專注力的變化，以彌補量化研究的資料。

參考文獻

中文部分

- 天下雜誌教育基金會（2008）。**閱讀，動起來**。臺北：天下。
- 王國馨（2001）。**小大讀書會發展歷程之研究**。國立臺灣師範大學家政教育研究所，碩士論文，臺北。
- 王梅玲、曾湘怡（2013）。兒童閱讀教學活動成效評估。**國家圖書館館刊**，2，83-110。
- 王瓊珠、洪麗瑜、張郁雯、陳秀芬（2008）。一到九年級學生國字識字量發展。**教育心理學報**，39（4），555—568。
- 甘靜玲（2012）。**屏東縣國小教師知覺學校行政支援閱讀**。國立高雄師範大學，高雄。
- 朱似萼（2007）。**國民小學閱讀教育政策執行情形及其影響因素之研究—以桃園縣深耕書田追求卓越專案計畫為例**。國立臺北教育大學，臺北。
- 江福祐（2009）。**江老師的閱讀魔法**。臺北：新手父母。
- 何琦瑜、錢欽昭（2009）。**世界視野：閱讀能力，決定國家競爭力**。取自：<http://reading.cw.com.tw/doc/page.aspx?id=40288ab22c725a2c012c82566e3a0008&number=1>
- 吳怡靜（2008）。**借鏡芬蘭**。載於天下雜誌（主編）。**閱讀動起來**。臺北：天下。
- 吳清基（2010）。推動台灣的閱讀教育—全民來閱讀。**研考雙月刊**，34，1。
- 李嶽霞、張漢宜、賓靜蓀（2010）。**幼兒閱讀，怎麼開始？**天下雜誌，取自：<http://parenting.cw.com.tw/web/docDetail.do?docId=1531>
- 杜美芬（2012）。**十週健身運動對低年級學童注意力及學業成績之影響**。國立臺北教育大學，臺北。
- 周慧玲（2014）。**兒童閱讀教育推動計畫的規劃與實施情形之行動研究-以新北市義學國小為例**。國立臺北教育大學，臺北。

- 周曉琪譯 (2014) (Daniel Goleman 著) (2013)。專注的力量：不再分心的自我鍛鍊，讓你掌握 APP 世代的卓越關鍵。臺北：時報文化。
- 幸曼玲 (2008)。閱讀的心理歷程與閱讀教學。教師天地，154，4-8。
- 林巧敏 (2011)。台灣國小學童數位閱讀興趣與行為之調查分析。國家圖書館館刊，2，12。
- 林玉珮 (2008) 十招抓住學生的心。親子天下雜誌。取自：
<http://www.parenting.com.tw/article/article.action?id=5052823&page=1>
- 林宜親、李冠慧、宋玟欣、柯華蕙、曾志朗、洪蘭、阮啟弘 (2011)。以認知神經科學取向探討兒童注意力的發展和學習之關聯。教育心理學報，42 (3)，517-542。
- 林素君、黃立婷、林春鳳 (2011)。有氧體適能課程對改善兒童注意力之個案研究。屏東教大體育，14，423-435。
- 林惠鈺 (2015)。原住民幼兒實施體能活動對專注力影響之探。國立東華大學，花蓮。
- 林鉉宇 (2009)。注意力缺陷過動症學童注意力問題的亞型探究。職能治療學會雜誌，27 (2)，49-63。
- 林鉉宇、李柏森、張文典、洪福源 (2013)。不同性別注意力缺陷過動症與普通學童之注意力表現差異探究。特殊教育研究學刊，38 (2)，29-51。
- 林鉉宇、周台傑 (2010)。國小兒童注意力測驗之編製。特殊教育研究學刊，35 (2)，29-53。
- 柯華蕙 (2010)。學習閱讀力。國語日報，第 12 版。
- 柯華蕙、詹益綾、張建妤、游婷雅 (2009)。臺灣四年級學生閱讀素養 PIRLS2006 報告行政院國家科學委員會專題研究計畫。國教之友，61 (1)、(2)，46-56。
- 段承汧 (2015)。電子繪本教學對幼兒專注力及閱讀興趣影響之行動研究。國立臺南大學，臺南。
- 洪閔慧 (2008)。借鏡韓國-閱讀第一步：提升詞彙力和想像力。載於天下雜誌 (主編)，

閱讀動起來。臺北：天下。

紀麗雲 (2013)。PIRLS 評比與閱讀教育政策：香港與台灣國小學童閱讀教育政策之比較。南華大學，嘉義。

胡裕成 (2012)。運用音樂元素融入多感官課程發展幼兒專注力及人際互動之研究。朝陽科技大學，臺中。

孫曉萍、齊若蘭 (2003)。閱讀新一代知識革命。臺北：天下雜誌。

孫鶴雲譯 (南美英著) (2007)。晨讀 10 分鐘。臺北：天下。

徐英雀 (2014)。國小閱讀教育經營策略之探討—以彰化某國小為例。明道大學，彰化。

徐庭蘭、許芷菀 (2009)。黏土活動對注意力缺陷過動症幼兒持續性注意力行為歷程分析。幼兒教育，294，35-56。

張旭鎧 (2009)。5 分鐘玩出專注力。臺北：城邦文化。

張春興 (2004)。教育心理學—三化取向的理論與實踐。臺北：東華。

教育部 (2009)。「悅讀 101」教育部國民中小學提升閱讀計畫。取自：
<http://blog.xuite.net/kc6191/study/20739093>

莊璧瑋 (2012)。國小五年級學童參與英語電子繪本專題學習之研究。淡江大學，新北。

許芳菊 (2008)。動得夠，才靜得下。親子天下，34，56-58。

陳佩湘 (2014)。中部地區幼兒家長對幼兒學習專注力之認知及其子女在學習專注力表現之相關研究。國立臺中教育大學，臺中。

陳美雯 (2010)。注意力輔導方案對國小二年級學童注意力影響之研究。國立東華大學，花蓮。

陳琪媛 (2010)。國小學童閱讀表現、學校閱讀教育與家庭閱讀環境之個案研究—以臺北市閱冠王得獎學童為例。臺北市立教育大學，臺北。

陳詩添 (2004)。台北市國民小學兒童深耕閱讀計畫執行之研究。台北市師範學院國

民教育研究所，臺北。

陳麗雲（2011）。讓閱讀遇上寫作，開啟語文力。國語日報，第 13 版。

游惠如、劉淑雯、蔡易儒（2012）。繪本療育對注意力缺損過動症兒童社會能力之影響。臺灣職能治療研究與實務雜誌，8（2），113-124。

湯億雯（2010）。身體活動課程對注意力缺陷過動症學童注意力影響之研究。國立台灣師範大學，新北。

黃意君（2012）。大班幼兒睡前行為、干擾因素與睡眠品質之研究。朝陽科技大學，臺中。

塗秋英（2008）。桃竹苗地區閱讀卓越學校推動閱讀教育對策之研究。國立新竹教育大學，新竹。

楊士瑩（2011）。屏東縣焦點小學推行閱讀教育策略之研究---以一所國小為例。國立屏東教育大學，屏東。

楊文麗、葉靜月譯（Petra Thorbrietz 著）（2008）。專注力—幫助孩子更輕鬆有效學習。臺北：天下雜誌股份有限公司。

楊美華（2003）。圖書館與閱讀運動研討會論文集。臺北：國家圖書館。

楊茜卉（2012）。運動遊戲活動對提升特殊幼兒注意力成效之研究。南華大學，嘉義。

楊舒菁（2014）。不可不知的專注力。取自：<http://ttw3.mmh.org.tw/hospital/paper19.html>

楊慧蓮（2013）。運動強度對學習專注力與反應時間的影響---以跳繩為例。國立屏東教育大學，屏東。

葉芳瑜（2013）。家長食物選擇與幼兒飲料零食攝取及幼兒情緒調節之關係。朝陽科技大學，臺中。

葉重新（2004）。教育研究法。臺北：心理。

葉淑慧（2008）。提倡閱讀：世界閱讀日的由來與相關活動。臺灣圖書館管理季刊，4（1）。

網氏（2009）。為台灣兒童打造書香王國的幕後英雄。取自：

<http://bongchhi.frontier.org.tw/archives/1961>

廖繼薇 (2015)。情境教學式運動遊戲對幼兒專注力之影響。國立體育大學，桃園。

賓靜蓀 (2008)。OECD「2008 年教育總覽」出爐-各國教育現況大評比。

親子天下，親子天下，2，32-33。

齊若蘭 (2003)。圖書館與閱讀運動研討會論文集。臺北：國家圖書館。

蔡秀琴 (2015)。利用 Google Sites 建置國小閱讀教育資源分享平臺。

南華大學，嘉義。

鄭昭明 (2010)。認知心理學：理論與實踐(再修訂三版)。臺北：心理出版社。

鄭美萱 (2010)。圖像及文字媒體與幼兒專注力關係之研究。國立台灣藝術大學，新北。

鄭淑華 (2014)。簡報式電子繪本教學對幼兒語言理解與表達之研究。國立屏東科技大學，屏東。

鄭雅斤、賴世炯 (2012)。瑜伽對學齡前兒童注意力之影響。幼兒教育，306，52-64。

鄭麗玉 (2006)。認知心理學 - 理論與應用。臺北：五南。

蕭夙婷 (2009)。運動遊戲課程對提昇幼兒注意力之研究-以台南市某公立幼稚園大班為例。臺南應用科技大學，臺南。

蕭夙婷、張瓊雲 (2009)。從神經生理觀點探討幼兒注意力之表現。幼兒保育論壇，幼兒保育論壇，4，8-26。

蕭愛霖 (2014)。圍棋活動對幼兒空間能力及專注力的影響。國立臺灣師範大學，臺北。

親子天下編輯部 (2008)。如何讓學前幼兒愛上閱讀。親子天下 Web Only 取自：
<http://parenting.cw.com.tw/web/docDetail.do?docId=1761>

駱明潔、潘意鈴 (2013)。學齡前幼兒睡眠品質與學習注意力之關聯性探究。輔導與諮商學報，35 (1)，1-30。

簡吟文、孟瑛如 (2009)。注意力訓練對國小學習障礙學生在課堂學習時注意力影響之探討。《特殊教育與復健學報》，20，25-52。

簡均璿 (2015)。創造性舞蹈課程增進幼兒專注力、社會情緒與溝通能力之分析。佛光大學，宜蘭。

藍梅芬 (2014)。跳繩運動對國小低年級學童注意力之影響。臺北市立大學，臺北。

蘇怡菁 (2013)。國小兒童父母教養方式與兒童注意力之相關研究。《家庭教育雙月刊》，41，53-64。

蘇明進 (2009)。希望教室--教孩子一生最受用的 636 種能力。臺北：寶瓶文化。

英文部分

Banich, M. T., & Compton, R. J. (2011). Cognitive neuroscience, international edition (3rd Edition). Wadsworth Chengage Learning.

Brown, J.S., Collins, A., & Duguid, P. (1989). Situated cognition and the Culture of learning. *Education Researcher*, 18, 32-42.

Chen, J. R., Hsu, S. F., Hsu, C. D., Hwang, L. H., & Yang, S. C. (2004). Dietary patterns and blood fatty acid composition in children with attention-deficit hyperactivity disorder in taiwan. *The Journal of Nutritional Biochemistry*, 15(8), 467-472.

Goldstein, S. & Goldstein, M. (1990). *Managing attention disorder in children*. New York: Wiley.

Moray, N.(1959). Attention in dichotic listening: Affective cues and the influence of instruction. *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 11,56-60.

Ruff, H. A., Capozzoli, M., Weissberg, R.(1998). Age, individuality, and Context as factor in sustained visual attention duration the preschool years. *Development Psychology* , 34(3),454-464.

Sternberg, R. J. (2010).Cognitive psychology,5 th ed.(認知心理學)。臺北：新加坡商聖智學習。

William, J. (1890). Attention. In W.P.Robert & E. R. Lenore(Eds.), Attention(1):

The ories of attention(P3-43).New York:SAGE Library of Cognitive
and Experimental Psychology.



附錄一

專注力量表預試問卷初稿

親愛的老師，您好！

首先感謝您撥空填寫這份問卷，這是一份有關閱讀教育影響幼兒專注力之研究。您所填寫的資料，將以不記名的方式處理，調查結果絕對保密，並僅作學術研究之用，請您放心填答。另外，本問卷所有題目皆無對錯之分，您的意見非常寶貴，將有助於我們對於閱讀教育與幼兒專注力的瞭解。再次感謝您的耐心協助與參與！

敬祝

平安喜樂！

南華大學幼兒教育學系研究所

指導教授：郭春在、林淑蓉

研究生：廖繼蕾

第一部分：基本資料

1. 幼兒性別： (1) 男 (2) 女

2. 組別： (1) 實驗組 (2) 對照組

第二部分：幼兒專注力量表初稿

以下問題，請仔細閱讀後，依照您個人實際感受，在最適合的□內打 V。		1 從 不	2 偶 爾	3 有 時	4 經 常	5 總 是
選擇性 專注力	1.幼兒無法專心聽同學與老師講話。					
	2.幼兒在上課或是從事活動時，會去玩弄其他東西，無法專心。					
	3.幼兒在上課時，容易被外界聲音或事物干擾，而無法專心。					
	4.幼兒「從事活動」時，無法「注意細節」，容易犯錯。					
	5.幼兒容易「被外在事物」吸引而分心。					
持續性 專注力	6.幼兒的注意力比其他同年齡幼兒短暫。					
	7.幼兒很難持續專注於學習或遊戲，一些需要注意力較高的活動（如：閱讀、組積木、拼拼圖）。					
	8.幼兒坐在位子上總是靜不下來（如：身體會一直動來動去）。					
	9.幼兒從事工作時，可以把一項工作從頭做到完。					
	10.幼兒容易在上課或從事活動時，擅自離開自己的座位爬上爬下、亂跑（除上廁所與喝水之外）。					
分離性 專注力	11.幼兒會在老師尚未說明完問題時，就搶著回答。					
	12.上課時，幼兒會「專心聆聽」其他小朋友的發言。					
	13.幼兒會在「需要等候排隊的情境下」，出現無法耐心等待的情形。					
	14.幼兒在「上課」時會打斷老師或同學說話。					
	15.當老師在「說明遊戲規則」時，幼兒無法專心聆聽。					

問卷到此結束，請你確定有無遺漏的地方，感謝你的耐心填答！

附錄二

專注力量表預試問卷修改教授意見

親愛的老師，您好！

首先感謝您撥空填寫這份問卷，這是一份有關閱讀教育影響幼兒專注力之研究。您所填寫的資料，將以不記名的方式處理，調查結果絕對保密，並僅作學術研究之用，請您放心填答。另外，本問卷所有題目皆無對錯之分，您的意見非常寶貴，將有助於我們對於閱讀教育與幼兒專注力的瞭解。再次感謝您的耐心協助與參與！

敬祝

平安喜樂！

南華大學幼兒教育學系研究所

指導教授：郭春在、林淑蓉

研究生：廖繼蕾

第二部分：幼兒專注力量表

以下問題，請仔細閱讀後，依照您個人實際感受，在最適合的□內打 V。		1	2	3	4	5
		從不	偶爾	有時	經常	總是
選擇性 專注力	1.幼兒無法專心聽老師講話。					
	2.幼兒在上課從事活動時，會去玩弄其他東西，無法專心。					
	3.幼兒在上課時，容易被外界聲音干擾，而無法專心。					
	4.幼兒「從事活動」時，無法「注意活動指令」，容易犯錯。					
	5.幼兒容易「被外在事物」吸引而分心。					

持續性 專注力	6.幼兒的注意力比其他同年齡幼兒短暫。					
	7.幼兒很難持續專注於遊戲，一些需要注意力較高的活動（如：閱讀、組積木、拼拼圖）。					
	8.幼兒坐在位子上總是靜不下來（如：身體會一直動來動去）。					
	9.幼兒從事工作時，可以把一項工作從頭做到完。					
	10.幼兒容易在上課時，擅自離開自己的座位爬上爬下、亂跑（除上廁所與喝水之外）。					
分離性 專注力	11.幼兒會在老師尚未說明完問題時，就搶著回答。					
	12.上課時，幼兒會「專心聆聽」其他小朋友的發言。					
	13.幼兒會在「需要等候排隊的情境下」，出現無法耐心等待的情形。					
	14.幼兒在「上課」時會打斷老師說話。					
	15.當老師在「說明遊戲規則」時，幼兒無法專心聆聽。					

問卷到此結束，請你確定有無遺漏的地方，感謝你的耐心填答！



附錄三

專注力量表預試問卷定稿

親愛的老師，您好！

首先感謝您撥空填寫這份問卷，這是一份有關閱讀教育影響幼兒專注力之研究。您所填寫的資料，將以不記名的方式處理，調查結果絕對保密，並僅作學術研究之用，請您放心填答。另外，本問卷所有題目皆無對錯之分，您的意見非常寶貴，將有助於我們對於閱讀教育與幼兒專注力的瞭解。再次感謝您的耐心協助與參與！

敬祝 平安喜樂！

南華大學幼兒教育學系研究所

指導教授：郭春在、林淑蓉

研究生：廖繼蕾

1.幼兒性別： (1) 男 (2) 女

2.組別： (1) 實驗組 (2) 對照組

第二部分：幼兒專注力量表

以下問題，請仔細閱讀後，依照您個人實際感受，在最適合的□內打 V。		1	2	3	4	5
		從不	偶爾	有時	經常	總是
選擇性 專注力	1.幼兒無法專心聽老師講話。					
	2.幼兒在上課從事活動時，會去玩弄其他東西，無法專心。					
	3.幼兒在上課時，容易被外界聲音干擾，而無法專心。					
	4.幼兒「從事活動」時，無法「注意活動指令」，容易犯錯。					
	5.幼兒容易「被外在事物」吸引而分心。					

持續性 專注力	6.幼兒的注意力比其他同年齡幼兒短暫。					
	7.幼兒很難持續專注於遊戲，一些需要注意力較高的活動（如：閱讀、組積木、拼拼圖）。					
	8.幼兒坐在位子上總是靜不下來（如：身體會一直動來動去）。					
	9.幼兒從事工作時，可以把一項工作從頭做到完。					
	10.幼兒容易在上課時，擅自離開自己的座位爬上爬下、亂跑（除上廁所與喝水之外）。					
分離性 專注力	11.幼兒會在老師尚未說明完問題時，就搶著回答。					
	12.幼兒會在「需要等候排隊的情境下」，出現無法耐心等待的情形。					
	13.幼兒在「上課」時會打斷老師說話。					
	14.當老師在「說明遊戲規則」時，幼兒無法專心聆聽。					

問卷到此結束，請你確定有無遺漏的地方，感謝你的耐心填答！

