

第四章 研究結果與討論

本研究探討主要分為兩部分，一為親子共讀有無與幼兒閱讀能力是否有差異，二為親子共讀時的互動行為與閱讀能力間的關係。以台北縣市公私立幼托園幼兒及家長為研究對象，由家長填寫親子共讀問卷，收集問卷編碼建檔，加入至園所施測而得的幼兒閱讀能力資料，以 SPSS 12.0 版進行統計分析與整理。

本章節分為四節，第一節為研究對象背景資料分析，第二節為幼兒閱讀能力間的關係，第三節前半部為具親子共讀對象中，共讀的相關資料，後半部是親子共讀有無對幼兒閱讀能力的差異，第四節主要針對有無親子共讀造成幼兒閱讀能力有所差異之方面，深入探討共讀互動行為與閱讀能力間的關係。

第一節 研究對象背景資料分析

本節針對 53 位幼兒的背景資料進行整體的描述。幼兒方面的背景資料有幼兒畢保德圖畫詞彙能力、幼兒的閱讀能力、性別、是否參加讀經課程、是否學習英語；家長的背景資料則有：家長的教育程度與職業，並探討上述背景資料與幼兒閱讀能力的關係。

壹、幼兒背景資料

(一) 幼兒畢保德圖畫詞彙能力

畢保德圖畫詞彙測驗，是作為測驗幼兒認知字彙，對年幼的孩子而言，也可為初步評量智能不足兒童的篩選工具，且由於本研究取樣皆在同一地區，可將此測驗視為一良好之智力篩選工具（陸莉、劉鴻香，2005）。本研究希望取樣對象在智能上皆為正常幼兒，因此，將 53 位幼兒測得的畢保德圖畫詞彙能力根據年齡的不同轉換成標準分數後，最小值為 90，最大值為 141，平均數為 115.23，標準差是 11.36（表 4-1）。與常模的平均數 100，標準差 15 相比較，在篩選智能

不足的幼兒方面，其標準約 85；本研究對象最小值為 90，為一般範圍內，因此，根據此測驗判斷，本研究對象皆屬語文能力正常的幼兒；另外，進一步了解性別在幼兒幼兒圖畫詞彙能力方面的差異，結果沒有達到統計上顯著差異（表 4-2）。

表 4-1 標準化圖畫詞彙能力敘述統計表

| | 最小值 | 最大值 | 平均數 | 標準差 |
|-----------|-----|-----|--------|-------|
| 標準化圖畫詞彙能力 | 90 | 141 | 115.23 | 11.36 |

表 4-2 性別與幼兒圖畫詞彙能力 t 檢定表

| | 組別統計量 | | | | t 檢定 |
|-----------|-------|----|--------|-------|------|
| | 性別 | 個數 | 平均數 | 標準差 | t 值 |
| 標準化圖畫詞彙能力 | 男 | 27 | 117.37 | 11.51 | 1.41 |
| | 女 | 26 | 113.00 | 10.99 | |

（二）幼兒的閱讀能力

本研究將幼兒的閱讀能力分為認字量、故事理解力、聲韻覺識能力等三部份，在 53 位幼兒閱讀能力的敘述統計方面，認字量方面，最大值是 126，最小值是 3，平均數為 47，標準差是 45.28；故事理解力方面，滿分為 21 分，測驗所得最高分為 14 分，最低分是 1 分，平均數為 7.06，標準差是 4.48。聲韻覺識方面，大值是 7.88，最小值是 2.03，平均數為 4.68，標準差是 1.40（表 4-3）。欲瞭解聲韻覺識細項得分，請參閱附錄一。

表 4-3 所有幼兒的認字、理解、聲韻覺識能力之描述統計表（N=53）

| | 最小值 | 最大值 | 平均數 | 標準差 |
|-------|------|------|------|-------|
| 認字 | 3 | 126 | 47 | 45.28 |
| 故事理解力 | 1 | 14 | 7.06 | 4.48 |
| 聲韻覺識 | 2.03 | 7.88 | 4.68 | 1.40 |

(三) 性別

就性別而言，53 位幼兒之中，男生 27 位，女生 26 位。比較不同幼兒性別在幼兒閱讀能力是否有差異方面，結果指出在認字、故事理解力、聲韻覺識方面皆未達統計上顯著差異（表 4-4），聲韻覺識的研究結果與陳盈翰（2001）對國小低年級學童的韻母、結合韻、聲調覺識測驗的研究結果一樣，在性別上未有差異。在性別與認字方面，與唐榮昌（1994）的研究結果一致，不同性別在認字能力上並沒有差異。由上可知，性別的不同並不會影響幼兒的閱讀能力。

表 4-4 性別與幼兒閱讀能力之 t 檢定摘要表

| | 性別 | 組別統計量 | | t 檢定 |
|-------|----|-------|-------|--------|
| | | 平均數 | 標準差 | t 值 |
| 認字 | 男 | 54.63 | 50.42 | 1.26 |
| | 女 | 39.08 | 38.63 | |
| 故事理解力 | 男 | 8.00 | 4.55 | 1.58 |
| | 女 | 6.08 | 4.28 | |
| 聲韻覺識 | 男 | 4.56 | 1.26 | -0.629 |
| | 女 | 4.80 | 1.55 | |

(四) 參加讀經課程

由於讀經課程內容中，韻腳的重複特性是屬於聲韻覺識相關的教學，因此，將此學習背景列入，本研究對象中僅有 4 位幼兒參加過讀經的課程，由於人數較少，便不進一步分析其與幼兒閱讀能力間的關係。

(五) 有無學習英語

英語學習方面，53 位所有樣本中有 34 位學英語，19 位沒有學英語，進一步

探討有無學習英語與其閱讀能力之間的關係。由表 4-5 得知：有無學習英語在幼兒對認字、理解方面的差異沒有達統計上顯著水準，但在聲韻覺識能力 ($t_{(51)} = 2.51, p < 0.05$) 則是有顯著差異的，有學英文的幼兒在聲韻覺識能力上表現較佳。這項結果是可預期的，因為聲韻覺識的測驗當中有部分是以英文字作為施測的題目，因此再進一步分析聲韻覺識測驗中的內涵，其中含有刪除作業與替代作業，各包含有中文音節、中文聲母、英文音節、英文音素，發現六歲組在中文聲母刪除 ($t_{(48.59)} = 3.65, p < 0.01$)、英文音素刪除 ($t_{(51)} = 2.24, p < 0.05$) 達到統計上的顯著差異 (表 4-6)。

表 4-5 有無學英語與幼兒閱讀能力之 t 檢定摘要表

| | 學英語 | 組別統計量 | | | t 檢定 |
|-------|-----|-------|-------|-------|-------|
| | | 個數 | 平均數 | 標準差 | t 值 |
| 認字 | 有 | 34 | 50.29 | 45.31 | 0.71 |
| | 無 | 19 | 41.11 | 45.84 | |
| 故事理解力 | 有 | 34 | 6.68 | 4.52 | -0.82 |
| | 無 | 19 | 7.74 | 4.45 | |
| 聲韻覺識 | 有 | 34 | 5.03 | 1.46 | 2.51* |
| | 無 | 19 | 4.07 | 1.10 | |

說明：*表示 $P < 0.05$

表 4-6 有無學英語與幼兒各項聲韻能力之 t 檢定摘要表

| | 學英語 | 組別統計量 | | t 檢定 |
|------|------|-------|-------|--------|
| | | 平均數 | 標準差 | t 值 |
| 刪除作業 | 中文音節 | 有 | 0.98 | 1.45 |
| | | 無 | 0.94 | |
| | 中文聲母 | 有 | 0.52 | 3.65** |
| | | 無 | 0.18 | |
| | 英文音節 | 有 | 0.96 | 0.82 |
| | | 無 | 0.92 | |
| 英文音素 | 有 | 0.35 | 2.24* | |
| | 無 | 0.22 | | |
| 替代作業 | 中文音節 | 有 | 0.87 | 0.73 |
| | | 無 | 0.81 | |
| | 中文聲母 | 有 | 0.29 | 1.40 |
| | | 無 | 0.17 | |
| | 英文音節 | 有 | 0.80 | 1.38 |
| | | 無 | 0.67 | |
| | 英文音素 | 有 | 0.25 | 1.07 |
| | | 無 | 0.16 | |

說明：*表示 $P < 0.05$ 、**表示 $P < 0.01$

由上述結果得知，此小節中幼兒的性別與學習英語對其閱讀能力上的影響，性別在幼兒閱讀能力上沒有影響。

另外，本研究中無論有無學習英語，幼兒在中英文的音節能力表現上，並沒有差異。施測時先進行以兩字為一詞中文音節測試，再進行英文二音節的字詞測驗，表示幼兒的音節概念已成熟，即使是沒有學過英語的幼兒，也能夠應答正確，因此，有無學英語在此方方面的表現並沒有差異，也就是沒有學英語的幼兒，在英文音節作業的表現一樣好。從刪除作業與替代作業看來，替代作業的平均得分普遍低於刪除作業，替代作業難於刪除作業（呂珮菁，2004）。本研究中有學英語的幼兒在中文聲母覺識能力及英文音素刪除作業中表現較佳，相似江璧羽（2002）的研究中短時間的英語口語訓練提升了兒童英語的聲韻覺識能力，也提高了中文聲韻覺識能力的結論。因此，研究者推論：相較於中文，英語為拼音文

字，會有一字多音節，甚至是在英文拼音練習也有音素的概念於其中，可能促進幼兒對聲音組成的敏銳度，因而增加幼兒對中文聲母的覺知，也因此增加了對中文的聲韻覺識能力。

貳、家長背景資料

家長背景資料主要分為家長教育程度與職業。家長教育程度方面，家長教育程度主要為高中、專科學校、大學，分別為 17、15、17 位，即占 92.45% 的家長（表 4-7）；以教育程度高中為分界點，分為兩類，即為高中以下和專科學校以上，以 t 檢定統計方法，檢定此分類下的幼兒閱讀能力是否有差異，結果在認字、故事理解力、聲韻覺識三方面皆沒有差異（表 4-8），此結果，指出家長學歷高中以下、專科以上的分類下，其孩子的認字能力、故事理解力、聲韻覺識能力並沒有達到統計上顯著差異，即於此分類之下，家長的教育程度對其孩子的閱讀能力沒有影響。

表 4-7 家長教育程度表

| | 國中 | 高中 | 專科學校 | 大學 | 研究所(含)以上 |
|----|----|----|------|----|----------|
| 人數 | 1 | 17 | 15 | 17 | 3 |

表 4-8 家長教育程度分類對所有幼兒閱讀能力之 t 檢定摘要表

| 閱讀能力 | 教育程度分類 | 組別統計量 | | | T 檢定 |
|-------|--------|-------|-------|-------|-------|
| | | 個數 | 平均數 | 標準差 | t 值 |
| 認字 | 高中以下 | 18 | 46.50 | 47.36 | -0.06 |
| | 專科以上 | 35 | 47.26 | 44.88 | |
| 故事理解力 | 高中以下 | 18 | 6.72 | 5.03 | -0.39 |
| | 專科以上 | 35 | 7.23 | 4.24 | |
| 聲韻覺識 | 高中以下 | 18 | 4.56 | 1.50 | -0.46 |
| | 專科以上 | 35 | 4.75 | 1.37 | |

最後，在家長職業方面，從事公教的家長最多，有 14 位，其次為家庭主婦(夫)有 10 位（表 4-9），針對家長職業是否造成幼兒閱讀能力上的差異，進行變異數檢定，結果顯示不同職業的家長，其孩子的閱讀能力並沒有差異（表 4-10）。就認字方面的結果，與唐榮昌（1994）的研究結果相同，不同家長職業水準之幼兒在認字上沒有差異。

表 4-9 家長職業表

| | 公教 | 工 | 商 | 軍 | 家庭主婦 (夫) | 自由業 | 其他 |
|----|----|---|---|---|-------------|-----|----|
| 人數 | 14 | 4 | 8 | 3 | 10 | 6 | 8 |

表 4-10 家長職業與幼兒閱讀能力之變異數分析摘要表

| | | 平方和 | 自由度 | 平均平方和 | F 檢定 |
|-------|----|-----------|-----|---------|------|
| 認字 | 組間 | 4826.87 | 6 | 804.48 | 0.36 |
| | 組內 | 101773.13 | 46 | 2212.46 | |
| | 總和 | 106600.00 | 52 | | |
| 故事理解力 | 組間 | 56.86 | 6 | 9.48 | 0.44 |
| | 組內 | 987.97 | 46 | 21.48 | |
| | 總和 | 1044.83 | 52 | | |
| 聲韻覺識 | 組間 | 7.02 | 6 | 1.17 | 0.57 |
| | 組內 | 95.18 | 46 | 2.07 | |
| | 總和 | 102.20 | 52 | | |

家長背景資料為教育程度與職業，家長教育程度與幼兒閱讀能力間未達到統計上顯著差異，在認字方面與唐榮昌（1994）的研究結果不同，而聲韻覺識能力也與張嘉津（2000）的研究結果相異，樣本數與此兩研究相較下為少；於家長教育程度分成五組後，某些組別出現小樣本的情形，因此以高中為界，採用二分法，結果並未達顯著。在家長職業方面，也潛藏著分組之後，出現小樣本的情形，由於職業變項為類別變項，不若家長教育程度為順序變項，可以再進行分組，因此，

還是採行變異數分析，各組幼兒的認字能力、故事理解力、聲韻覺識能力並未達到統計上顯著的差異，就認字的結果與唐榮昌（1994）的研究相同。



第二節 幼兒閱讀能力間的關係

本研究將幼兒的閱讀能力分為認字量、故事理解力、聲韻覺識能力等三部份，以 Pearson 相關統計了解此三項能力間的關係，由表 4-11 上半部未控制變數時得知各能力間的相關，認字量分別與故事理解力 ($r=0.8, p<0.01$) 及聲韻覺識 ($r=0.60, p<0.01$) 皆達到統計上的顯著正相關，其中認字量與故事理解力呈高度相關，與聲韻覺識能力呈中度相關，認字與聲韻覺識能力達顯著正相關的結果與江政如 (1999)、陳盈翰 (2001) 的研究結果相同；而認字與故事理解力達到統計上顯著正相關的結果，與楊怡婷 (1994) 的研究結果一致。另外，故事理解力與聲韻覺識 ($r=0.47, p<0.01$) 達統計上顯著，且呈中度相關。

表 4-11 幼兒認字量、故事理解力、聲韻覺識能力間的相關與淨相關表

| 控制變數 | | 認字 | 故事理解力 | 聲韻覺識 |
|------|-------|--------|--------|------|
| 無 | 認字 | 1 | | |
| | 故事理解力 | 0.80** | 1 | |
| | 聲韻覺識 | 0.60** | 0.47** | 1 |
| 認字 | 故事理解力 | | 1 | |
| | 聲韻覺識 | | -0.025 | 1 |
| 聲韻覺識 | 認字 | 1 | | |
| | 故事理解力 | 0.73** | 1 | |

說明：*表示 $P<0.05$ 、**表示 $P<0.01$ 。

進一步採用淨相關，當控制認字變項之後，聲韻覺識與故事理解力間並沒有達到統計上顯著相關；然而控制聲韻覺識變項時發現：另外兩項能力間的關係，即認字量與故事理解力仍然達統計上顯著相關 ($r=0.73, p<0.01$)，也還是高度正相關。

由上述結果得知閱讀能力中認字、故事理解力、聲韻覺識，兩兩間的關係

都達到統計上顯著水準，認字與故事理解力間的關係為高度正相關，認字與聲韻覺識、故事理解力與聲韻覺識皆是中度正相關。當進行淨相關，控制認字變項後，聲韻覺識與故事理解力便沒有相關，認字能力占兩者關係中的共變效果很大，去掉認字的之後，聲韻覺識與故事理解力間的關係便消失，由此推論，認字能力在聲韻覺識與故事理解力間的關係極為重要。

控制聲韻覺識變項後，認字與故事理解力的淨相關，依然達到統計上顯著相關，且仍為高度相關，聲韻覺識對認字與故事理解力間的共變效果很低，即使去除聲韻覺識的影響，也不使認字與故事理解力間的關係產生大改變，仍然達到統計上顯著水準。因此，在本研究的三項閱讀能力中，對閱讀能力影響最大的是認字，聲韻覺識則有最小的影響力。



第三節 親子共讀有無與幼兒閱讀能力

53 位研究對象中，有 40 位幼兒具有親子共讀，13 位沒有親子共讀，因此本節在比較親子共讀有無在幼兒閱讀能力上的差異前，於第一小節將先描述具有親子共讀的 40 位幼兒的共讀背景資料。

壹、 幼兒共讀背景資料

此部分將討論 40 位滿六歲幼兒共讀的背景資料共包含有「家長背景資料」、「每週家長共讀的次數」、「從幼兒幾歲開始共讀」、「共讀時間」、「共讀時所閱讀書籍的語言」及「最常為幼兒閱讀的書籍類型」等六類。

(一) 家長背景資料

具有親子共讀幼兒的家長背景資料分為家長教育程度與家長職業，在教育程度方面，最多為大學，占 35%，其次為高中及專科學校各為 30%（表 4-12）。比較高中、專科學校及大學以上的家長，其幼兒的閱讀能力是否有差異，以變異數檢定，在認字、故事理解力、聲韻覺識方面皆沒有達到統計上顯著差異（表 4-14）。

表 4-12 具親子共讀幼兒之家長教育程度人數分配與百分比表

| | 教育程度 | | | | 總和 |
|-----|------|------|----|-------|-----|
| | 高中 | 專科學校 | 大學 | 研究所以上 | |
| 人數 | 12 | 12 | 14 | 2 | 40 |
| 百分比 | 30 | 30 | 35 | 5 | 100 |

表 4-13 親子共讀家長教育程度與幼兒閱讀能力敘述統計交叉表

| | 個數 | 認字 | | 故事理解力 | | 聲韻覺識 | |
|------|----|-------|-------|-------|------|------|------|
| | | 平均數 | 標準差 | 平均數 | 標準差 | 平均數 | 標準差 |
| 高中 | 12 | 55.00 | 48.29 | 7.58 | 5.00 | 4.39 | 1.43 |
| 專科 | 12 | 58.92 | 47.29 | 8.83 | 4.26 | 4.71 | 1.30 |
| 大學以上 | 16 | 42.69 | 45.00 | 7.13 | 3.95 | 4.88 | 1.66 |

表 4-14 家長教育程度對幼兒閱讀能力變異數分析表

| | | 平方和 | 自由度 | 平均平方和 | F 檢定 | 顯著性 |
|-------|----|-----------|-----|----------|------|------|
| 認字 | 組間 | 2047.146 | 2 | 1023.573 | .470 | .629 |
| | 組內 | 80628.354 | 37 | 2179.145 | | |
| | 總和 | 82675.500 | 39 | | | |
| 故事理解力 | 組間 | 20.642 | 2 | 10.321 | .539 | .588 |
| | 組內 | 708.333 | 37 | 19.144 | | |
| | 總和 | 728.975 | 39 | | | |
| 聲韻覺識 | 組間 | 1.661 | 2 | .831 | .371 | .692 |
| | 組內 | 82.751 | 37 | 2.237 | | |
| | 總和 | 84.412 | 39 | | | |

在家長職業方面，最多為公教人員，占 30%，其次為家庭主婦(夫)，占 22.5%，從事工業及軍人方面最少，各只有 2 位，各占 5%（表 4-15），也因有組別人數過少，故不再對幼兒的閱讀能力進行比較。

表 4-15 具親子共讀幼兒之家長職業人數分配與百分比表

| | 職業 | | | | | | | 總和 |
|-----|----|---|----|---|---------|------|----|-----|
| | 公教 | 工 | 商 | 軍 | 家庭主婦(夫) | 自由業 | 其他 | |
| 人數 | 12 | 2 | 6 | 2 | 9 | 5 | 4 | 40 |
| 百分比 | 30 | 5 | 15 | 5 | 22.5 | 12.5 | 10 | 100 |

(二) 每週家長共讀的次數

從圖 1 中可得知，每週親子共讀的次數中，共分為少於一次、一到兩次、二到四次、五次以上共四組，以一到兩次最多共有 17 位；從表 4-16 中可以得知，平均數無論在認字、故事理解力與聲韻覺識方面，相較其他組都是最高的；以變異數分析每週家長共讀的次數各組分別在認字、故事理解力、聲韻覺識方面的差異，結果指出認字、理解皆沒有達到組間統計上顯著差異，只有在聲韻覺識 ($t=3.42, p<0.05$) 上有組間的差異，Scheffe 事後比較指出每週家長共讀次數二到四次比每週共讀少於一次者聲韻覺識能力佳 (表 4-17)。

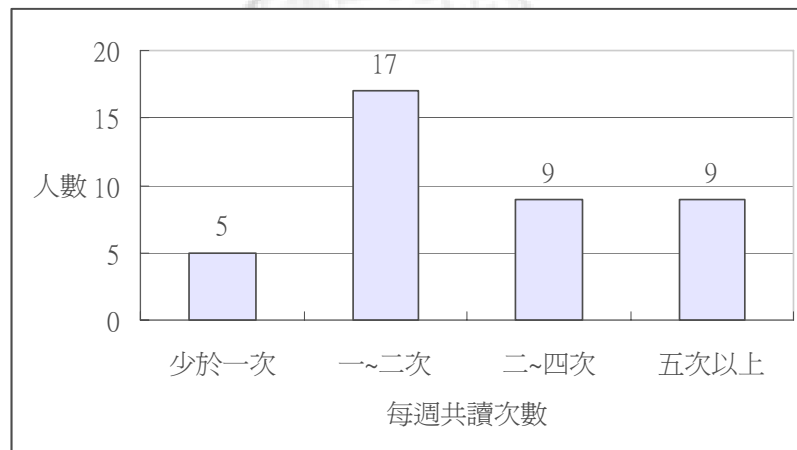


圖 1 六歲幼兒家長每週共讀次數圖

表 4-16 幼兒每週共讀次數分別與認字、故事理解力、聲韻覺識之描述統計表

| | 認字 | | 故事理解力 | | 聲韻覺識 | |
|------|-------|-------|-------|------|------|------|
| | 平均數 | 標準差 | 平均數 | 標準差 | 平均數 | 標準差 |
| 少於一次 | 13.60 | 10.53 | 4.00 | 1.58 | 3.04 | 0.97 |
| 一~二次 | 48.53 | 49.50 | 7.53 | 4.39 | 4.75 | 1.20 |
| 二~四次 | 80.44 | 44.91 | 10.11 | 4.14 | 5.44 | 1.78 |
| 五次以上 | 48.11 | 38.61 | 8.00 | 4.36 | 4.71 | 1.29 |

表 4-17 幼兒每週共讀次數分別與認字、故事理解力、聲韻覺識之變異數分析摘要表

| | | 平方和 | 自由度 | 平均平方和 | F 檢定 | Scheffe 事後比較 |
|-------|----|----------|-----|---------|-------|---------------|
| 認字 | 組間 | 14972.95 | 3 | 4990.99 | 2.65 | |
| | 組內 | 67702.55 | 36 | 1880.63 | | |
| | 總和 | 82675.50 | 39 | | | |
| 故事理解力 | 組間 | 121.85 | 3 | 40.62 | 2.41 | |
| | 組內 | 607.12 | 36 | 16.87 | | |
| | 總和 | 728.98 | 39 | | | |
| 聲韻覺識 | 組間 | 18.73 | 3 | 6.24 | 3.42* | 二~四次> 少於一次 |
| | 組內 | 65.68 | 36 | 1.83 | | |
| | 總和 | 84.41 | 39 | | | |

說明：*表示 $P < 0.05$

(三) 幼兒開始共讀的年齡

與幼兒開始共讀的年齡中，以一歲為單位，分成未滿一歲、一歲未滿兩歲、兩歲未滿三歲、三歲未滿四歲、四歲未滿五歲、五歲以上，共五組；開始共讀年齡人數最多是 0~1 歲及 1~2 歲之間，各佔 30% (表 4-18)。由於各組人數分配落差極大，加上有小樣本出現，若是以變異數分析，容易造成統計檢定力不足的問題 (邱皓政, 2005)，因此以兩歲為分組切割點，分成兩組，一組為兩歲以下，另一組為兩歲以上，對幼兒認字、故事理解力、聲韻覺識等三項能力進行 t 檢定，結果皆沒有達到統計上顯著水準 (表 4-19)，根據本研究結果，兩歲以上或是以下開始共讀，在幼兒的認字、故事理解力、聲韻覺識等能力方面並沒有差異。

表 4-18 幼兒開始共讀的年齡與人數表

| | 幼兒開始共讀的年齡 | | | | | |
|-----|-----------|-------|-------|-------|-------|-------|
| | 0~1 歲 | 1~2 歲 | 2~3 歲 | 3~4 歲 | 4~5 歲 | 5 歲以上 |
| 人數 | 12 | 12 | 4 | 6 | 4 | 2 |
| 百分比 | 30% | 30% | 10% | 15% | 10% | 5% |

表 4-19 幼兒開始共讀的年齡與閱讀能力之 t 檢定摘要表

| 閱讀能力 | 開始共讀年齡 (歲) | 組別統計量 | | | t 檢定 |
|-------|---------------|-------|-------|-------|------|
| | | 個數 | 平均數 | 標準差 | t 值 |
| 認字 | ≤2 | 24 | 56.83 | 48.14 | 0.94 |
| | >2 | 16 | 42.88 | 42.82 | |
| 故事理解力 | ≤2 | 24 | 8.21 | 4.73 | 0.81 |
| | >2 | 16 | 7.13 | 3.69 | |
| 聲韻覺識 | ≤2 | 24 | 4.87 | 1.55 | 1.00 |
| | >2 | 16 | 4.40 | 1.33 | |

(四) 共讀時間

家長共讀的時間方面，共讀時間以 10 分鐘為單位，分為少於 10 分鐘、大於 10 分鐘未滿 20 分鐘、大於 20 分鐘未滿 30 分鐘、大於 30 分鐘未滿 40 分鐘、40 分鐘以上，共五組。其中以 10~20 分鐘最多，占 52.4% (表 4-20)。由於有小樣本數之因素，以 20 分鐘為分組點，分為兩組，一為共讀 20 分鐘以下，另一為共讀 20 分鐘以上，對兩組的閱讀能力進行 t 檢定，結果在認字、理解、聲韻覺識等三項能力皆未達統計上顯著水準 (表 4-21)，即以本研究的分類方式，在幼兒閱讀能力上未達到統計上顯著差異。

表 4-20 家長陪孩子共讀的時間

| | 家長陪孩子共讀的時間 | | | | |
|-----|------------|----------|----------|----------|---------|
| | 少於 10 分鐘 | 10~20 分鐘 | 20~30 分鐘 | 30~40 分鐘 | 40 分鐘以上 |
| 個數 | 3 | 21 | 10 | 4 | 2 |
| 百分比 | 7.5% | 52.5% | 25.0% | 10.0% | 5.0% |

表 4-21 家長陪孩子共讀的時間與幼兒閱讀能力之 t 檢定摘要表

| 閱讀能力 | 共讀時間類別 | 組別統計量 | | | t 檢定 |
|-------|--------|-------|-------|-------|-------|
| | | 個數 | 平均數 | 標準差 | t 值 |
| 認字 | ≤二十分鐘 | 24 | 48.08 | 44.83 | -0.53 |
| | >二十分鐘 | 16 | 56.00 | 48.90 | |
| 故事理解力 | ≤二十分鐘 | 24 | 7.71 | 4.17 | -0.12 |
| | >二十分鐘 | 16 | 7.88 | 4.69 | |
| 聲韻覺識 | ≤二十分鐘 | 24 | 4.58 | 1.47 | -0.56 |
| | >二十分鐘 | 16 | 4.85 | 1.54 | |

(五) 共讀書籍的語言

依據表 4-22，共讀書籍的語言方面，只有兩類，一為皆閱讀中文書有 25 位，占 62.5%，二則是閱讀中文及英文書籍有 15 位，占 37.5%。對此兩組別對認字、理解、聲韻覺識等三項能力進行 t 檢定，結果都沒有達到統計上顯著差異，由此可知，不論共讀書籍是全中文或是中英文，對幼兒認字、理解、聲韻覺識等三項能力表現上並沒有差異。

表 4-22 共讀書籍的語言與閱讀能力之 t 檢定摘要表

| 閱讀能力 | 書的語言 | 組別統計量 | | | t 檢定 |
|-------|-------|-------|-------|-------|------|
| | | 個數 | 平均數 | 標準差 | t 值 |
| 認字 | 中文書 | 25 | 55.36 | 49.42 | 0.72 |
| | 中英文皆有 | 15 | 44.40 | 40.48 | |
| 故事理解力 | 中文書 | 25 | 8.48 | 4.04 | 1.35 |
| | 中英文皆有 | 15 | 6.60 | 4.66 | |
| 聲韻覺識 | 中文書 | 25 | 4.75 | 1.47 | 0.33 |
| | 中英文皆有 | 15 | 4.58 | 1.55 | |

(六) 幼兒讀物的種類

家長最常唸給孩子聽的書是圖畫書，其次是動物故事、神話、童謠、童詩及冒險故事（圖 2）。由於幼兒讀物中的童詩與童謠具有押韻的特色，對幼兒聲韻覺識方面可能有影響，是本研究欲探討之處，於是以前童詩或童謠為分組條件，將幼兒分為三組，一組為只有唸童詩或只有唸童謠，一組是兩者皆有唸，最後一組為皆沒有唸。研究發現只有唸童詩或只有唸童謠共有 24 人，兩者皆念共 12 人，皆不念為 4 人，由於皆不念的人數過少，易造成統計檢定力不足，因此，便不再進行分組比較其閱讀能力。

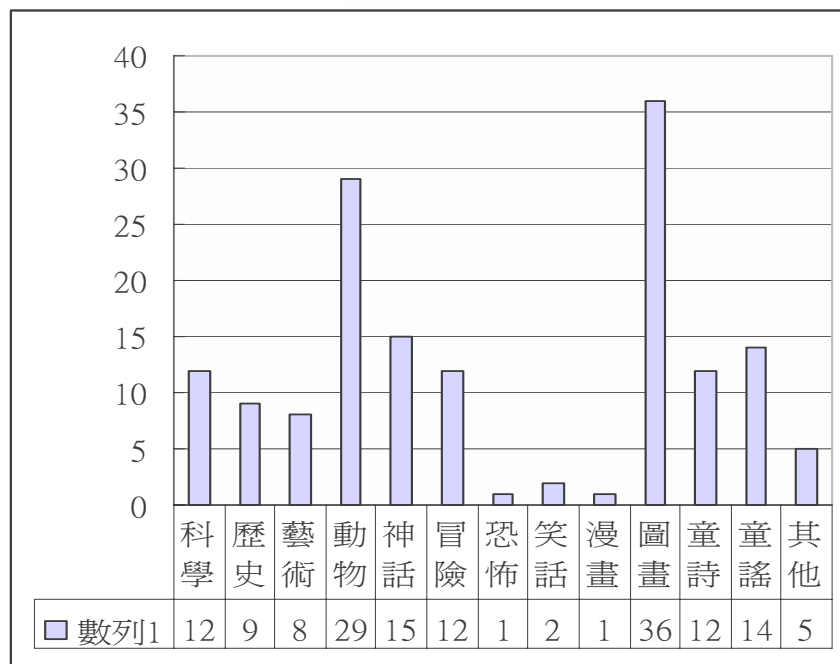


圖 2 幼兒讀物的種類

本研究中 40 位六歲具親子共讀的幼兒，而家長的教育程度在幼兒閱讀能力的影響方面沒有達到統計上顯著差異，家長每週共讀的次數，即共讀的頻率，僅在聲韻覺識能力方面有差異，而在共讀頻率在認字能力上，沒有達統計上顯著，

與唐榮昌（1994）的研究結果不同，其指出父母為幼兒出聲閱讀的次數差異上，幼兒在認字得分上有顯著差異。

另外，本研究幼兒開始共讀的年齡，因人數的關係，以兩歲為分界，兩歲以上與兩歲以下開始共讀的幼兒之閱讀能力並未達到統計上顯著差異。而在共讀的時間方面，也是因為人數的關係，以 20 分鐘為界線，分為兩組，在幼兒的閱讀能力方面依然沒有差異，然而 Bartolomei(2000)指出兒童與家長一起大聲閱讀的時間與兒童語彙發展相關，由於本研究分組情形非能控制，分組之後樣本數，出現小樣本，且有樣本集中的趨勢，可能是抽樣為同一地區的因素造成。另外，在幼兒共讀書籍的語言方面，不論共讀書籍是否有英文，幼兒認字、理解、聲韻覺識等三項能力表現上並沒有差異。

貳、親子共讀對幼兒閱讀能力之影響

比較 40 位具有親子共讀的幼兒與 13 位沒有親子共讀的幼兒在幼兒閱讀能力上的差異，結果為幼兒的認字及聲韻覺識能力都沒有達到統計上顯著差異，只有故事理解力 ($t=2.338, p<0.05$) 達到統計上顯著差異（表 4-23），具有親子共讀的孩子在故事理解力方面表現較佳。另外，親子共讀有無對幼兒認字量上沒有差異，此研究結果與此認字方面的研究結果和唐榮昌（1994）研究中的認字測驗結果並不一致。有無親子共讀對幼兒聲韻覺識能力的影響是沒有差異的，此結果與張嘉津（2000）針對國小低年級學童聲韻調覺識能力與教師教學語言及學童學習背景之相關研究結果相同。

表 4-23 有無親子共讀與幼兒閱讀能力之 t 檢定摘要表

| | 有無共讀 | 組別統計量 | | t 檢定 | |
|-------|------|-------|-------|-------|------|
| | | 平均數 | 標準差 | t 值 | 顯著性 |
| 認字 | 有 | 51.25 | 46.04 | 1.42 | 0.16 |
| | 無 | 31.50 | 41.18 | | |
| 故事理解力 | 有 | 7.78 | 4.32 | 2.34* | 0.02 |
| | 無 | 4.64 | 4.29 | | |
| 聲韻覺識 | 有 | 4.69 | 1.48 | 0.61 | 0.55 |
| | 無 | 4.40 | 1.60 | | |

說明：*表示 $P < 0.05$ 。

本研究針對三項親子共讀對幼兒閱讀能力影響上，只有理解達到統計上顯著差異，認字與聲韻覺識皆未達統計上顯著水準。

在認字方面的結果，和唐榮昌（1994）研究中的認字測驗結果並不一致，從認字的定義而言，本研究的認字為幼兒看一本圖畫書，對於書中文字能夠指字讀出字音，即為認字；而唐榮昌（1994）的認字測驗則為含有字音及字義兩部份，在認字的定義上是不同的，唐榮昌（1994）的研究中多了字義的部份。因此，本研究中僅對幼兒指字讀音的認字能力進行分析，並未探討幼兒對字義的瞭解。另外，本研究中的幼兒除了公立幼稚園外皆有注音符號教學，也有程度不一的認字教學，有可能是抽樣的幼兒，在園所裡已經有學習認字的教學，因此，親子共讀可能在此方面無法顯示出差異。

而在聲韻覺識能力方面，本研究結果與張嘉津（2000）的研究結果相同，親子共讀對幼兒聲韻覺識能力沒有影響。張嘉津（2000）的研究是於國小一年級學期中進行施測，此時研究對象已經受過正式注音符號教學。另外，小一學期初的前十週，進行注音符號教學，注音符號教學後聲韻能力會有很明顯的進步（柯華葳、李俊仁，1996；黃秀霜，1997）。因此，研究者認為入小學後的注音符號教學可能會影響親子共讀對幼兒聲韻覺識能力的影響，然而，抽樣的園所中，如上所述，除公立幼稚園外，皆已有注音符號教學，和小學一年級相較，其教學的

程度應該是較不一致，在探討親子共讀對幼稚園大班生的聲韻覺識能力影響，結果依然為沒有差異。



第四節 親子共讀互動行為與閱讀理解能力間的關係

親子共讀時的互動行為與幼兒閱讀能力間的關係是本研究所要探討的重要主題。親子共讀時家長採取與幼兒的互動方式不盡相同，但是，到底是哪些互動方式會讓具有親子共讀的幼兒和未共讀者產生閱讀能力上的差異呢？根據上一節的研究結果，有無親子共讀只有在故事理解力方面有差異，因此，此節將以家長自填共讀時互動行為問卷結果與測得幼兒之故事理解力為變項，採用 Pearson 相關統計，了解親子共讀中那些互動行為與幼兒讀故事理解力具有相關性。

本研究根據文獻探討，以家長為主動者的觀點，整理親子共讀時家長與孩子的互動類項，編成問卷，請家長填寫；再與施測而得的幼兒閱讀能力相對照，採用 Pearson 相關統計分析。親子共讀問卷經因素分析後到五個構面，分別為「確認瞭解與常識教導」、「描述教導」、「文字提及與發音教導」、「推論教導」、「評價教導」，根據上一節的研究結果，親子共讀的有無在幼兒閱讀能力的差異上，只有故事理解力這項能力達到統計上顯著差異，因此，本小節將探討親子共讀五個構面與幼兒閱讀故事理解力間的關係。

表 4-24 家長親子共讀時家長共讀各構面與幼兒故事理解力的相關表

| | 構面一 | 構面二 | 構面三 | 構面四 | 構面五 |
|-------|-----------|-------|-----------|--------|------|
| | 確認瞭解與常識教導 | 描述教導 | 文字提及與發音教導 | 推論教導 | 評價教導 |
| 故事理解力 | 0.21 | 0.36* | -0.08 | 0.48** | 0.31 |

說明：*表示 $P < 0.05$ ，**表示 $P < 0.01$ 。

表 4-24 中顯示家長共讀的互動行為與幼兒故事理解力沒有相關的構面是「確認瞭解與常識教導」、「文字提及與發音」與「評價」；「確認瞭解與常識教導」中的互動行為有「要求孩子回憶文本」、「教導一般常識」、「讓孩子說出學得的一般常識」、「給予回饋」、「要求注意」、「要求澄清」、「確認」，其大多是屬於非與文本內

容相關的行為，因此，對於幼兒故事理解能力的建構上，並沒有直接相關。不相關的構面中「文字提及與發音」，具體互動行為有「要求孩子字音對照」、「注音符號之字音對照」、「要求孩子注音符號之字音對照」、「要求發音清楚」、「要求孩子覆誦」，多是注重指字讀音、或是符號發音，都是片段的聲符記憶，無助於幼兒對故事的理解。最後，「評價」也與的閱讀理解無關，具體互動行為有「讓孩子表達對書的評價」、「家長表達對書的評價」，可能在書表達評價時，較多是以情緒話語，如喜不喜歡、好不好等，或是個人偏好，無助於幼兒對故事內容的了解。

另外與幼兒故事理解力有達到顯著正相關的構面有「描述教導」($r=0.36$, $p<0.05$)、「推論教導」($r=0.48$, $p<0.01$)，「描述教導」為低度正相關，可以解釋幼兒故事理解力 12.96%的變異量，「推論教導」則為中度正相關，則可解釋幼兒故事理解力 23.04%的變異量。其中「描述與預測教導」的細項的行為有「給予描述或指名」、「要求孩子描述或指名」、「要求孩子預測劇情」、「戲劇化表達」，「推論教導」的細項行為有「常問為什麼」、「與孩子討論因果關係」，這些行為概念所包含的有推論、描述與戲劇化表達。

描述與戲劇化表達方式，皆是將文本訊息傳遞予孩子的方式，其中戲劇化表達方式相較於一般普通的表達，更具張力及鮮明，也增添遊戲的氣氛，利於幼兒瞭解傳達故事或文字的意思，經由此方式，幼兒可以經由習得的語言符號，建構文字符號傳遞的訊息，產生對故事的架構概念；另外，這個過程也是在充實幼兒的先備知識，先備知識是影響閱讀理解的因素之一（施能宏，1999），有助於幼兒的閱讀理解。而 Reese, Harte 和 McAnally（2003）的研究結果也指出，具高理解技巧的孩子則可從指名、描述圖片及評價等的描述型共讀方式中獲益。

另外，推論的互動行為是有讓幼兒知道故事接下來可能會發生什麼事，和即將發生事件與故事先前描述內容的因果相關，這些都是邏輯判斷的建立，有助於幼兒自我對故事內容的建構，這也是連接故事內事件的重要組織架構。推論的相關行為都是讓幼兒作出高層次認知參與（high levels of cognitive engagement），

此結果與 Haden, Reese 和 Fivush (1996) 的研究相似, 母親致力於較高層次或較高要求文本外的談論及預測或推論方面的互動行為下, 以不熟悉的故事書測驗其孩子時, 孩子在故事理解能力方面表現較佳。由此可知, 共讀時較多推論的互動方式, 有助於幼兒閱讀時的對文本的理解能力。

