

幼兒敘述理解與家庭閱讀環境 之關係研究

林家蕙* 簡美宜**

摘 要

本研究之目的在探討幼兒敘述理解之表現，及其與家庭閱讀環境之間的關係。本研究以雲林縣、嘉義市大班幼兒為研究對象，首先進行敘述理解測驗的個別施測，再收集家庭閱讀環境的調查問卷。本研究共取得 280 位有效樣本，採用單因子多變量分析、t 檢定、多元迴歸分析等統計方法進行資料分析。根據研究結果，本研究提出下列結論：

1. 幼兒在敘述理解的整體表現良好，就各分測驗而言以圖畫散步測驗表現最佳，暗示問題表現最差。
2. 幼兒敘述理解表現在背景變項之父母教育程度、家長代表職業上無顯著差異，僅女童之圖畫散步表現優於男童。
3. 幼兒敘述理解之「重述」與家庭閱讀環境之下列變項有顯著關係：「家中兒童讀物數量」、「獨立閱讀習慣」、「家中成人藏書量」、「帶領幼兒參與說故事活動」；家庭閱讀環境變項之「帶領幼兒參與說故事活動」與敘述理解之「重述」、「明示問題」、「暗示問題」皆有顯著關係。
4. 幼兒家庭閱讀環境中之「家中兒童讀物數量」、「家中成人藏書量」、「帶領幼兒參與說故事活動」對幼兒敘述理解有預測力。

關鍵字：幼兒、敘述理解、家庭閱讀環境

* 第一作者為雲林縣私立正大幼兒園園長

** 通訊作者為國立嘉義大學幼兒教育學系副教授
E-mail: mchien@mail.ncyu.edu.tw

壹、緒論

一、研究動機與目的

根據國科會及教育部公布 2012 年「國際學生能力評量計畫」(PISA) 閱讀結果，15 歲學生閱讀能力在 65 個國家或經濟體中排行第 8，比上次大幅進步 15 名。事實上教育部自民國 93 年推動「焦點三百—國小兒童閱讀計畫」起，十餘年來有計畫的推動閱讀，範圍遍及偏鄉與一般地區，年齡縱貫 0 歲至成人 (吳清基，2010)，如今中學生閱讀能力躍進的好消息傳來正驗證環境和教育對閱讀的積極作用。幼兒教育是一切教育的基礎，基礎不穩固，教育成效無法持續，因此除了思考如何保持閱讀教育的成效外，更當在幼兒閱讀教育歷經十年的推廣耕耘期後，停下腳步，審視一下幼兒閱讀理解現況，進而規劃下一步，才能讓我們的閱讀教育深根、茁壯。

了解幼兒閱讀理解的現狀除了因應閱讀的「馬太效應」現象，意指 4 年級以前的學童，如果沒有學會獨立閱讀的能力，將影響他們以後愈不能閱讀，相對的 4 年級以前能大量閱讀的學童就能仰賴閱讀能力學習知識 (柯華葳，2007)；且雖說閱讀推廣期以閱讀活動為主體，但閱讀活動仍應回歸以「理解」為核心 (曾淑賢，2007)；研究者觀察國內幼兒閱讀教育強調注音符號、認字教學，然研究證明，即使具備完備的解碼能力，仍可能無法理解文本 (Stahl, Kuhn & Pickle, 1999)，事實上閱讀技巧和閱讀理解能力是同時發展且互相支援的，學校如果只教導解碼能力或理解是註定要失敗的 (Kendeou, Savage & van den Broek, 2009)。因此探究幼兒的閱讀理解情況，匯聚更多相關研究以協助我們從多面向建構對幼兒閱讀理解的瞭解，提供幼教現場教學的參考亦為本研究動機之一。再則國際在閱讀理解研究上的趨勢已經由原本的注重閱讀技能 (Swaby, 1989)，到以基模理論為基礎強調讀者、文本、內容互動時個人應用既有知識，主動建構文本意義的歷程，之後社會學、心理學影響閱讀理解主張閱讀理解受情境影響，理解因人而異 (Brown, Collins & Duguid, 1989)，自此閱讀理解被定義為個人的獨特經驗。綜觀目前國內相關研究，較多仍偏重文字閱讀的理解，有落入低估幼兒理解的疑慮，本研究也期許以合乎國際研究趨勢的方法進行探究，檢視研究發現與現有研究的異同；最後影響閱讀理解過程的因素包括個人因素及環境因素 (柯華葳、詹益綾、張建妤、游婷雅，2008；Blachowicz & Ogle, 2008)，但國內研究發現個人因素、環境因素對閱讀理解的影響相關研究結果發現並不一致 (王秀梅，2010；吳宜貞，2002；鍾馥如，2009)，對年幼幼童來說，也許受環境因素影響更深？本研究期望探討環境因

素對幼兒閱讀理解的影響因素，希望有助於幼兒閱讀教育的方針擬訂。

根據上述研究動機，本研究欲達成的研究目的如下：

- (一) 瞭解幼兒敘述理解之情形與不同背景變項之理解差異情形。
- (二) 探究家庭閱讀環境與幼兒敘述理解能力的關係。
- (三) 瞭解閱讀環境對幼兒敘述理解能力的預測力。

二、名詞釋義

(一) 敘述理解

敘述是指日常生活的語言，幼兒透過其建構和世界的連結，研究發現幼兒時期的敘述推論理解能力對長大時的閱讀理解能力具有預測力，其預測力甚至超越基礎的語言，如字彙、字的定義、音韻覺識能力 (van den Broek et al., 2005)，所以研究幼兒的敘述推論理解能力有助於排除幼兒閱讀技巧不純熟的干擾因素，直接測量理解的核心因素。學者對年幼幼童建立以評量敘述理解來代替尚在發展中的閱讀理解的方式，以更貼近幼兒的真實能力 (Paris & Paris, 2003)。在本研究也以敘述理解的觀點來代替閱讀理解的評量，評量幼兒圖畫散步、重述、促進理解問題 (包含明示理解、暗示理解) 的能力。

(二) 幼兒家庭閱讀環境

幼兒家庭閱讀環境是指父母提供幼兒閱讀資源與引導及鼓勵幼兒閱讀，以利幼兒早期理解能力萌芽的支持情形。本研究所指的幼兒家庭閱讀環境主要是以本研究編製的「幼兒家庭閱讀環境檢核表」為調查項目。目的用來了解幼兒家庭背景；家庭閱讀環境如「家庭閱讀資源」、「家庭閱讀指導」、「父母閱讀經驗」、「家庭生活情形」、「社區資源利用」等資料。

貳、文獻探討

一、閱讀理解的定義

閱讀理解定義受心理學、心理語言學、社會學…等科學的影響，從最早的記憶能力，逐漸演化為成對文本處理的能力，到強調讀者的閱讀心理過程、讀者和文本、內

容的互動，進而演化成情境因素、文化因素、文本因素、讀者因素等多元因素影響的「個人獨特歷程」的理解。最廣義的定義是「閱讀理解包含獨特的過程，這個過程不是單一的現象而是”一群組”的技巧和活動，也不容易在單一範疇中測得」（Anderson, 1977; Brown, Collins & Duguid, 1989; Collins, Brown & Larkin, 1980; Pearson & Hamm, 2005; Rosenblatt, 1978; van den Broek et al., 2005; Wertsch, 1993）。

國內學者也提出對閱讀理解的闡述，比較具有代表性的是柯華葳與方金雅（2010）認為閱讀理解包含認字（詞彙）與理解兩部分，詞彙是理解的基礎但是兩者有不同的認知成分。陳美芳（2010）依據閱讀簡單觀點模式理論定義閱讀理解，將閱讀理解定義為識字及語言理解，其中語言理解又分為「表面語意理解」與「推論」；王瓊珠（2010）歸納 Gagn'e（1993/1998）與柯華葳（1999）的說法定義閱讀的成分為識字和理解，其中識字又包含認字和解碼，理解則是由字義理解、推論理解、理解監控等成分所組成。

綜觀國內閱讀理解的研究，大抵將閱讀理解定義為閱讀理解的成分，如文章結構成分、推論、監控的理解成分，可能跟研究的目的大多為篩選閱讀障礙學童，以協助其學業成就，因此多採認知心理學的觀點為理論基礎。本研究因研究對象為尚未具備成熟識字解碼能力的學前幼童，無法檢驗其識字能力，且受環境因素影響較大，因此採西方廣義的閱讀理解定義。

二、閱讀理解的理論

閱讀理解理論包括以閱讀理解技能觀點提出的資訊過程模式及閱讀簡單觀點模式，其中資訊過程模式又分為閱讀工廠模式、上下及互動模式；以建構整合觀點提出的建構整合模式；以兒童發展觀點提出的閱讀階段發展模式及以多元觀點提出的多元-組合成分模式（Chall, 1996; Hoover & Gough, 1990; Kintsch & Kintsch, 2005; Kendeou, Savage & van den Broek, 2009; Langer & Samuels, 1974; Stanovich, 2000）。以下針對和本研究相關的多元-組合模式加以論述。

1. 多元-組合成分模式的閱讀理解

隨著閱讀理解研究的發展，晚近的取向傾向兼容並蓄的理論多於單一的理論。較著重多元組合閱讀潛在因素及歷程（Stanovich, 2000）這個過程包含多種的知識和技能，如印刷和非印刷形式的語文在閱讀技能合作活動歷程中發展。

多元-組成觀點是一個開放（open-ende）的觀點，因為任何語言學、認知、社會技能的潛在因素都會影響閱讀理解，此觀點要解釋的是如何區辨各種技能的發展軌跡，

因為在剛開始的時候讀者是以「一群組」(family) 的技能一起來理解，很多能力之間也都混雜難以區別。多元-組成模式並不預先假設重要的組成變項，而是讓實驗資料描述，不同的變項在文本、閱讀者、閱讀目的中與發展潛在因素交互作用下產生很多不同的發現，而使理解能力發展的證據並不明顯 (Paris & Hamilton, 2009)。

綜觀目前的理解理論，閱讀理解技能觀點漸漸受到質疑，尤其是它過度的簡化閱讀理解的成分和歷程，更多的研究愈來愈發現其中尚有未被釐清的因素；甚至兒童發展觀點也遭遇許多的批評，例如 Chall (1996) 宣稱幼兒聚焦在解碼是 1-2 年級，而且不是「讀以學」，直到 4 年級才完成「學以讀」似乎是不充足的理由，許多 4-8 年級的學生已經能以不同的觀點來讀和討論文本；多元-組成觀點是當今集大成之理論觀點，也是較完整、彈性的閱讀理解理論觀點，但也有無法聚焦的缺點，因此也讓研究方法走向「不預先假設重要的組成變項，而是讓實驗資料描述」的資料描述的研究取向，發展出更多元的研究方法，也發現更多組合的研究變項。這樣的觀點影響本研究針對學前幼兒進行閱讀理解評量時，採用更多元觀點，也期望能找出更多預測幼兒閱讀能力的重要變項，同時又能有效率的找出重要變項。

三、敘述理解

敘述和每天的生活經驗相關，可以幫助我們理解，而當閱讀時讀者需要不斷推論作者所要傳達的意思，來建構對文章的理解 (柯華葳, 2010)，推論的機制和世界知識建構和每天的生活經驗理解會連結，同時也能連結敘述文的理解。

年齡是影響推論的因素之一，隨著年齡的增加，會影響工作記憶及注意力分配，使推論更精進。下表 1 表示敘述理解的推論發展：

表 1

敘述理解的推論發展

| | | |
|-----------|--------|-----------|
| 整體事件之間的關係 | —————> | 抽象事件之間的關係 |
| 外在事件之間的關係 | —————> | 內在事件之間的關係 |
| 個別事件之間的關係 | —————> | 事件群之間的關係 |

註：“Assessment of comprehension abilities in young children.” by van den Broek, P. et al., 2005, *Children’s reading comprehension and assessment*, p.116. Copyright 2005 by the Erlbaum.

從上表中可以發現幼童敘述推論能力的發展是有順序性的，而且也可以達到抽象事件、內在事件即事件群之間的關係的推論。至於敘述理解推論型態的發展順序共有五個階段，其順序如表 2：

表 2

敘述理解推論型態的發展次序

| 發展順序 | 推論形態 |
|------|--------------------|
| 1 | 較接近的具體的物理性關係推論 |
| 2 | 有距離的事件之間的物理性關係推論 |
| 3 | 角色的目標、情緒和渴望的因果關係推論 |
| 4 | 群組事件之間的等級和主題關係推論 |
| 5 | 轉化道德或教訓上的故事主題推論 |

註：“Assessment of comprehension abilities in young children.” by van den Broek, P. et al., 2005, *Children's reading comprehension and assessment*, p.117. Copyright 2005 by the Erlbaum.

研究發現幼兒時期的推論理解能力對長大時的閱讀理解能力具有預測力，其預測力甚至超越基礎的語言，如字彙、字的定義、音韻覺識能力(van den Broek et al., 2005)，所以研究幼兒的敘述推論理解能力有助於排除幼兒閱讀技巧不純熟的干擾因素，直接測量理解的核心因素。本研究研究對象正是幼兒，因此上述敘述理解論點有助於本研究所探究閱讀理解能力的測量。

四、敘述理解評量

Paris 與 Paris (2003)、van Kraayenoord 與 Paris (1996) 提出非閱讀式的理解評量的概念，主張應以非閱讀式的理解評量才能直指閱讀理解的核心，並進一步依此概念設計無字敘述圖畫書評量之方法，此種評量是指學童使用圖畫散步，透過少字圖畫書，表現自然的口語故事，研究者問孩童和文本相關的問題，並評量明示、暗示故事理解能力。

學者曾針對幼稚園和一年級學童成功使用重述測驗，也發現第一級的讀者就可以完整建構重述說明文(Moss, 1997)，但是學生如缺乏重述經驗或文字經驗將無法反應他的理解到重述測驗上。

Mandler 與 Johnson (1977) 則認為雖然重述可以提供幼兒將有順序和因果的事件連結的資訊，但是幼兒知道的比他重述出來的多更多，因此提出以提示回憶的方法來評量幼兒的理解。

幼兒理解能力尚在發展中，且礙於其閱讀技能發展尚未完備，依賴閱讀技能進行評量有低估幼兒理解能力之慮，因此本研究根據上述非閱讀理解評量的理念和方法，併採多元方式評量幼兒理解能力。

學者 van den Broek 等人 (2005) 提出基礎語言技巧及理解技巧發展的順序，說明學前幼兒實施理解評量的重要性，如下圖：

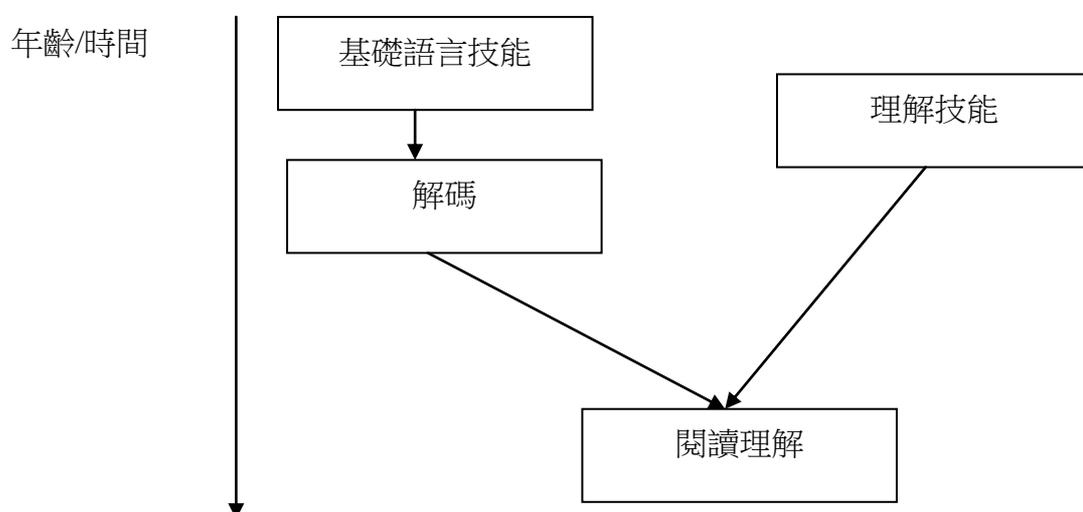


圖1. 語文基礎技能與理解平行發展

註：“Assessment of comprehension abilities in young children .” by van den Broek, P. et al., 2005, *Children’s reading comprehension and assessment*, p.119. Copyright 2005 by the Erlbaum.

圖 1 主張語文基礎技能與理解技能平行發展的觀點是支持閱讀理解能力與語文基礎能力教學、評量應在學前幼兒開始同步進行不可偏廢的理論基礎。

五、家庭閱讀環境

研究證實家庭閱讀環境與閱讀能力息息相關 (Senechal & LeFevre, 2002)。促進國際閱讀素養研究 PIRLS 將家庭閱讀環境分為父母社經地位、家庭資源、家中閱讀活動、家長閱讀態度與興趣等四部分，研究調查發現四個部分的家庭因素確實對學生閱讀成績皆有影響，顯示父母教育程度越高、家庭收入越豐富、家中閱讀活動越頻繁、家長閱讀態度越正面，學生的表現也越好，有越多自己獨立閱讀時間，閱讀表現越好，國際閱讀素養報告也發現國人多數父母為子女預備的教育資源豐富，但親子間一起從事閱讀相關活動的比率不高 (柯華葳、詹益綾、張建妤、游婷雅, 2008)。

影響敘述理解因素諸多，本研究為使研究更聚焦，擬以影響幼兒敘述理解發展較重要的家庭閱讀環境因素如家庭社經、家庭閱讀資源、家庭閱讀活動、家人閱讀興趣態度等家庭閱讀環境等因素加以探討。

六、相關研究

(一) 敘述理解相關之研究

Paris 與 Paris (2003) 以幼兒敘述理解評量為題，探討幼兒敘述理解能力並設計適合評量幼兒敘述理解能力的評量方法。研究結果發現敘述理解和閱讀技能 (如解碼能力) 一樣可增進閱讀理解。同時驗證該研究編製的敘述理解評量具信、效度。結果發現在研究主題及研究法上採用非閱讀式的工具評量敘述理解能力，研究資料的蒐集上採用重述、開放、封閉問題兼具的方法收集資料，不僅因非閱讀式的理解評量可排除認字解碼能力等干擾因素，且敘述能力較之閱讀能力發展較早，並和將來閱讀能力有高相關。因此本研究也採用以敘述理解能力作為評量主題，並採用無字圖畫書等研究工具，排除幼兒識字能力不足的干擾，以期增加研究信、效度。

國內相關研究方面，呂佩芬 (2010) 探究學前特殊幼兒對無字圖畫書文章結構及圖畫之敘說及使用語言，以 4 名學前特教幼兒為研究對象進行質性研究，結果發現特殊幼兒以自身經驗有關的主題連結文本的理解；根據角色的動作、觀察圖片敘說故事情節；情節和情節之間不相關並以主觀的想法敘說故事。吳淑箏 (2006) 探討大班幼

兒摘要童畫類主題故事書及重述故事時的表現情形，以 15 名大班幼兒為對象進行質性研究，結果發現幼兒以直接的方式摘要情節，忽略暗示的情節，對於角色的判斷以外顯行為為主，忽略內隱的動機同時能理解故事的重要元素及連結故事情節和自身生活經驗創造出新的故事情節。張淑松（2005）探究幼兒如何傳達無字圖畫書的敘述內容及所建構的敘述表現進行質性研究，結果發現幼兒能注意人物角色的描述，幼兒能依前後情節發展合理連貫的故事，在內在回應表現上，幼兒會讓主角透過言語表達出來，建構故事時幼兒容易把重心放在角色的動作狀態上，幼兒能對「反應」有所敘述，包括感覺和情緒的敘述。程培儀（2005）以幼兒敘說無字圖畫書之內容分析-以「瘋狂星期二」為例為主題，旨在瞭解幼兒如何敘說無字圖畫書，對大班幼兒進行質性研究，研究結果發現幼兒能敘說無字圖畫書內容之角色、情節、背景，部分幼兒會使用後設語言及解說的策略來描述。蘇育瑠（1990）以幼兒故事回憶與理解為題，探討幼兒故事回憶與理解的情形，以幼兒共 75 人為樣本進行質性研究，發現幼兒對故事文法結構各類別的回憶量以「背景」、「引發事件」、「立即結果」較高，「內在反應」、「回應」則較低；對批判理解問題的反應，大班幼兒能反應「評鑑」類別，中、小班則多為「重述」或「無意義或無反應」。陳淑琦（1984）以故事呈現方式與故事結構對學前及學齡兒童回憶及理解之影響為題進行研究，探討故事結構及呈現方式對學前及學齡兒童回憶及理解之影響，並以中、大班、一年級學童共 162 名為樣本進行實驗研究，研究結果發現故事的理解也受年齡影響，故事呈現以圖片組優於錄音帶及錄影帶組。

分析上述資料發現幼兒閱讀理解相關研究方法傾向以敘述理解為主題取代閱讀技能，運用非閱讀式的理解評量方法如使用視聽、非文字讀本為工具，取代文本測驗的工具，只要是因為幼兒閱讀技能上未發展成熟，以敘述理解為主題並以非閱讀式的理解評量方式可避免發展的干擾因素。而國內雖然未以敘述理解為主題進行量化研究，但是以敘述理解為主題進行幼兒質性研究已累積相當資料，其中有應用無字圖畫書、圖畫、視聽媒材為研究工具，使用重述等研究方法，研究結果也發現幼兒能進行重述；使用無字圖畫書、圖畫等工具是可行方式，而幼兒對初級理解如背景、事件、結果理解較佳，高層次理解如評鑑理解較差等皆提供本研究重要基礎。

（二）家庭閱讀環境相關研究

Senecal 與 LeFevre（2002）以 168 位中產、中產以上階級幼兒為調查對象進行五年的長期研究。發現家庭閱讀環境（包括家庭開始閱讀經驗、家庭閱讀頻率、家中童書藏書數量、開始閱讀年齡、上圖書館頻率、家人共讀頻率）與閱讀理解有顯著相關。

Torgesen 等人（1999）以三種課程處遇的模式協助閱讀能力障礙幼兒，將 135 位

幼兒敘述理解與家庭閱讀環境之關係研究

幼童 5-6 歲幼童分成三組進行 88 小時的課程，歷時兩年。課程結束後分析其語言能力並考慮家庭背景對幼童的語言技能、理解的影響，研究結果發現，家庭背景因素對閱讀能力障礙幼童對字的處理及定義有高相關，對短文理解無顯著相關。

國內相關研究可按研究對象的年級來區分，在中高年級方面吳宜貞（2002）探討國小五年級學童家庭環境因素對兒童閱讀能力之相關，閱讀能力定義為認字和理解的能力，家庭環境因素定義為閱讀氣氛和習慣、閱讀環境、父母關心孩子學業和期望。研究結果發現「閱讀氣氛和習慣」、「父母關心孩子學業和期望」和認字及閱讀理解間有顯著相關，而「閱讀環境」和「認字」、「閱讀理解」則無顯著相關存在，推論因量表上調查的都是外在環境設備的提供條件，對高年級學童而言，內在閱讀動機的影響力大於外在閱讀環境設備的提供，所以「閱讀環境」對閱讀的學習而言，僅是「充分非必要條件」。國內其他研究也發現國小六年級學童家庭閱讀環境、學校閱讀環境能部分預測閱讀理解能力（王秀梅，2010；鍾馥如，2009）。鍾馥如的研究更進一步發現自由閱讀行為與閱讀理解能力有正相關，家長閱讀行為與自由閱讀行為能預測閱讀理解能力。在低年級學童的研究調查方面，林慧娟（2008）發現 2 年級幼童家庭語文環境和閱讀理解能力達正相關。許麗鈞（2010）以澎湖縣小一學童為樣本，發現家庭閱讀環境與閱讀動機、閱讀理解、認字能力均有相關。在學前幼兒的研究中，黃敏秀（2002）進行一般幼兒及發展遲緩兒閱讀行為和家庭閱讀行為的相關探討，發現學前幼兒的家庭閱讀環境愈佳，其相關閱讀行為表現也較佳，家庭閱讀環境愈差，閱讀相關行為表現也愈差。

在社區資源利用上，雖無直接相關研究支持「參與社區說故事活動」對閱讀理解有助益，但已有研究發現國小高年級學童的閱讀態度、家庭閱讀環境與公共圖書館利用之間有顯著相關（林玉庭，2008），顯示社區資源的利用有助於閱讀理解的促進。

綜合國內外研究雖然都肯定家庭閱讀環境對學童閱讀發展的重要影響，但是深入研究發現其結果並不一致，以國內研究來說，針對中高年級的調查研究中普遍發現家庭閱讀資源，尤其是圖書的提供，與閱讀理解的相關不顯著，在低年級及學前部分的研究則發現家庭閱讀環境影響閱讀理解、閱讀動機或閱讀行為。是否因年紀越小對環境的依賴越大，尚待相關驗證，也是本研究所欲探討的因素之一。

參、研究方法

本研究根據前述研究目的、研究問題及相關文獻探討，設計及執行研究流程。

一、樣本

本研究樣本選取鄉村生活型態之雲林縣及都會生活型態之嘉義市，以維持樣本家庭背景之平衡。取樣時依據雲林縣及嘉義市教育處統計之大班幼兒為母群體，各抽取 5% 之人數。分別為雲林縣公立幼兒園 27 人、私立幼兒園 180 人，共抽樣 207 人。嘉義市公立幼兒園取樣 29 人、私立幼兒園 70 人，共 99 人，總計雲林縣、嘉義市共抽樣 306 名幼兒為閱讀理解施測樣本，及其家長填寫「家庭閱讀環境檢核表」，經整理刪除發展遲緩幼兒、不願作答等無效問卷後，實得有效問卷 280 份。

二、研究工具

本研究所使用的敘述理解測驗（簡美宜、林家蕙，2012）係改編自 Paris 與 Paris（2003）所發展的 Narrative Comprehension Task (NC Task)，並搭配國內適用的圖畫書，及研究者自編之「幼兒閱讀能力檢核表」、「幼兒家庭閱讀環境檢核表」，以下分別介紹。

（一）敘述理解測驗（NC Task）

敘述理解測驗共有三個分測驗，適用對象為 3-8 歲尚未具有解碼能力等閱讀技巧的幼童。第一分測驗為圖畫散步，觀察幼兒一邊看圖一邊說故事時對故事書掌握技巧、參與行為、圖片詮釋、故事詮釋、理解策略等 5 元素的能力。第二分測驗為重述，受試者進行重述敘述文的 6 個元素，包括背景、角色、目標/初始事件、問題/單一事件、解決、再解決/結束。第三分測驗為促進理解問題，共十個問題，其中 5 個問題是詳細的資訊稱為明示問題包括角色、情境、初始事件、問題、結果有關，其問句方式為開放式。另外 5 個問題為推論題稱為暗示問題，包括感覺、對話、因果關係、預測和主題等向度。其中第一分測驗圖畫散步及第三分測驗促進理解問題其配分每一細項為 0-2 分，依實際答題狀況給分，第一分測驗總分 10 分，第三分測驗總分 20 分，第二分測驗配分為 0-1 分，總分 6 分。

原測驗信度每一項目之間內部信度 α 為 .9，在重述測驗上 α 為 .95，在圖畫散步測驗上 α 為 .95。效度方面，原測驗與 MLPP (Michigan Literacy Progress Profile)、QRI-II (The Reading Inventory-II)、GMRT (Gates-McGinitie Reading Test) 等標準化測驗具同時效度 (Paris & Paris, 2003)，於本土重新考驗信效度，其評分者一致信度達 .92，各分題的的鑑別度檢定均達顯著水準，內部一致性考驗也達標準。相關得分分析上，各分測驗相關介於 .48~.87 之間，全測驗及各分測驗之相關則介於 .71~.86 之間。所有的分

項皆達.01 的顯著水準。

(二) 幼兒家庭閱讀環境檢核表 (研究者自編)

研究者參考黃敏秀 (2002) 兒童家庭閱讀環境檢核表、吳宜貞 (2002) 家庭環境因素對兒童閱讀能力影響研究中所涵括之內容，本檢核表目的用來了解幼兒家庭背景與家庭閱讀環境。檢核表分為兩個主要部分，在「個人資料上」欄上，調查幼兒年齡、性別、父母教育程度、父母職業等個人基本資料。在「家庭閱讀環境」的問卷內容上，包括「家庭閱讀資源」、「家庭生活情形」、「家庭閱讀經驗」、「社區閱讀資源利用」。在「家庭閱讀環境」項目上包括家中藏書數量、親子共讀的開始年齡、親子共讀頻率、親子共讀數量、親子共讀氣氛；在「家庭生活情形」項目上調查家庭休閒活動包括看閱讀時間；「家庭閱讀經驗」項目上調查父母的閱讀時間、閱讀習慣等；「社區閱讀資源利用」面向除參考其它研究變項外，參酌國內近年舉辦較多的「社區說故事活動」特別納入，此面向內容包括參與社區舉辦的說故事活動經驗、利用圖書館的頻率、逛書局買書的經驗等。

三、自編研究工具的信度與效度分析

(一) 幼兒家庭閱讀環境檢核表與基本資料

1. 專家內容效度

上述由研究者自編的「幼兒學校閱讀環境檢核表」在編製完成後，由研究者委請相關領域教育專家學者及現職幼教老師針對問卷架構、問卷內容、問卷形式、文字敘述的適切性等問題提供意見，協助評估問卷內容是否恰當。學者專家針對問卷提出修正意見，研究者根據意見修正問卷，以確認本研究量表的效度。表 3 呈現專家效度審查結果：

表 3

幼兒家庭閱讀環境檢核表專家效度審查結果統計表

| 面向 | 題目 | 可 | | 刪 | | 修 | | 審查結果 |
|----------|--------------------------------|---|-----|---|----|---|----|------|
| | | N | % | N | % | N | % | |
| 家庭閱讀資源 | 1.家中兒童讀物數量大約有？ | 2 | 77 | 0 | 0 | 1 | 33 | 留 |
| | 2.家中是否有多媒體輔助教材？ | 1 | 33 | 2 | 66 | 0 | 0 | 刪 |
| | 3.家中兒童讀物的種類？ | 1 | 33 | 2 | 66 | 0 | 0 | 刪 |
| | 4.家中是否訂閱適合幼兒閱讀之報章雜誌？ | 1 | 33 | 2 | 66 | 0 | 0 | 刪 |
| 家庭閱讀指導 | 5.您是否有說故事給孩子聽的習慣？ | 3 | 100 | 0 | 0 | 0 | 0 | 留 |
| | 6.您開始說故事給孩子聽的年齡？ | 1 | 33 | 0 | 0 | 2 | 66 | 留 |
| | 7.您持續說故事給孩子聽至今有多少時間？ | 2 | 66 | 0 | 0 | 1 | 33 | 留 |
| | 8.您家中孩子是否有獨自閱讀的習慣 | 3 | 100 | 0 | 0 | 0 | 0 | 留 |
| 父母閱讀經驗 | 9.您家中成員是否有閱讀習慣？ | 2 | 66 | 0 | 0 | 1 | 33 | 留 |
| | 10.您家中成員經常閱讀哪一類書籍？ | 1 | 33 | 2 | 66 | 0 | 0 | 刪 |
| | 11.您家中擁有藏書(非兒童書籍)大約幾冊？ | 3 | 100 | 0 | 0 | 0 | 0 | 留 |
| | 12.家中是否訂閱適合成人閱讀之報章雜誌？ | 1 | 33 | 2 | 66 | 0 | 0 | 刪 |
| 家庭生活情形 | 13.您家中幼兒一天中完成老師或家人指定功課的時間大約多少？ | 1 | 33 | 2 | 66 | 0 | 0 | 留 |
| | 14.您家中幼兒一天看電視的時間大約多久？ | 1 | 33 | 2 | 66 | 0 | 0 | 留 |
| | 15.您家中幼兒一天遊玩的時間大約多久？ | 1 | 33 | 2 | 66 | 0 | 0 | 留 |
| 社區閱讀資源利用 | 16.您是否有帶領家中幼兒上圖書館的習慣？ | 3 | 100 | 0 | 0 | 0 | 0 | 留 |
| | 17.您是否有帶領家中小孩逛書局的習慣？ | 1 | 33 | 2 | 66 | 0 | 0 | 刪 |
| | 18.您是否有帶領家中小孩共同參與說故事活動？ | 2 | 66 | 0 | 0 | 1 | 33 | 留 |

經專家審查結果後，刪除第二、三、四、十、十二、十七題後，其它題目保留。

四、施測程序

施測階段分為兩階段，第一階段先進行預試，此步驟為將編製完成或編修完成的測驗及檢核表以方便取樣的方式，邀請園所進行預試協助，並根據所得結果進行測驗、檢核表修訂為正式施測做準備。第二階段為正式施測，正式施測時採分層抽樣，根據雲林縣、嘉義市公、私立幼稚大班幼兒的總人數為母群體，再依母群體的百分之五為抽樣的樣本數。總計雲林縣、嘉義市共抽樣 306 名幼兒為閱讀理解施測樣本，經整理刪除特殊幼兒、不願作答等無效樣本後，實得有效樣本 280 份。為避免幼兒的陌生感影響施測結果，施測者選定為幼兒的班級導師，施測流程為先以 2 分鐘向幼兒說明此測驗的目的和徵求配合的意願，接著進行 25-30 分鐘的敘述理解測驗。隨後並請該名幼兒家長填寫「家庭閱讀環境檢核表」。

五、資料處理與分析

研究者蒐集「敘述理解測驗」及「家庭閱讀環境檢核表」所得的資料，刪除資料不完整的部分並加以整理，以統計套裝軟體進行，再以描述統計描述閱讀理解的情況；多變量變異數分析進行變項差異比較、多元逐步迴歸找出變項之間的相關。

在家庭閱讀環境檢核表中之家庭社經調查以行政院主計處公布的職業分類表將家長職業歸納為七個等級（行政院主計處，2002），分列標準如下。

1. 大企業的擁有者或執行者、主要專業人員（家長職業表 1-12）。
2. 中型企業的擁有者與執行者、次要的專業人員（家長職業表 13-18）。
3. 大機構的行政人員、小型獨立企業的擁有者、半專業人員（家長職業表 19-25）。
4. 小商店的擁有者、辦事員、買賣工作及技術員（家長職業表 26-35）。
5. 技術人員（家長職業表 36-47）。
6. 半技術工人（家長職業表 48-57）。
7. 無技術工人（家長職業表 58-70）。

肆、研究結果與討論

一、幼兒敘述理解之情形及不同背景變項之理解差異情形與討論

(一) 幼兒敘述理解之情形

表 4

敘述理解測驗之描述統計量摘要表 (N=280)

| 變項名稱 | 構面 平均數 | 構面 標準差 | 題項數 | 單題 平均數 | 單題 標準差 |
|------------------|-----------|-----------|-----|-----------|-----------|
| 圖畫散步 | 6.02 | 2.05 | 5 | 1.20 | 0.41 |
| 重述 | 4.51 | 0.10 | 6 | 0.75 | 0.29 |
| 促進理解明示問題 | 5.84 | 2.12 | 5 | 1.17 | 0.42 |
| 促進理解暗示問題 | 5.24 | 1.95 | 5 | 1.05 | 0.39 |
| 整體敘述理解 (重述除外) | 17.10 | 4.6 | 15 | 1.14 | 0.36 |

敘述理解測驗除重述構面計分為最低零分，最高一分外，其餘構面計分皆為最低 0 分，最高 2 分，因計分標準不一，為避免影響整體敘述理解計分，將重述構面與其它敘述理解構面分成兩部分處理。

為進一步比較構面間二者的差異是否有顯著相關，進行相依樣本的 t 考驗，摘要如下表：

表 5

敘述理解測驗構面 (重述除外) 成對比較表

| (I) 構面1 | (J) 構面2 | 平均差異 (I-J) | 標準誤差 | 顯著性 | 差異的95%信賴區間 | |
|---------|---------|---------------|------|-----|------------|------|
| | | | | | 下界 | 上界 |
| 圖畫散步構面 | 明示問題構面 | 0.18 | 0.15 | .26 | -0.13 | 0.48 |
| | 暗示問題構面 | 0.76* | 0.14 | .00 | 0.51 | 1.04 |
| 明示問題構面 | 暗示問題構面 | 0.60* | 0.13 | .00 | 0.35 | 0.85 |

註：* $p < .05$

幼兒敘述理解與家庭閱讀環境之關係研究

由表 5 可以發現，在成對比較中，圖畫散步構面與暗示問題構面之間的差異達顯著，幼兒在圖畫散步構面的表現優於暗示問題構面。明示問題構面與暗示問題構面之間的差異達顯著，即幼兒在明示問題的表現優於暗示問題。

進一步分析各構面各題目之得分差異，由表 6 所示，測驗計分標準為圖畫散步、明示、暗示皆為最低 0 分，最高 2 分；重述測驗最低 0 分，最高 1 分。因此圖畫散步、明示、暗示測驗每一題的參照標準為 1 分，重述參照標準為 .5 分，當某一題的平均數高於參照分數，表示理解表現佳，反之則表現不佳。由表 5 所示除圖畫散步之理解策略、明示問題之背景、問題、結果及暗示問題的五個問題外，幼兒表現皆高於參照標準。文獻中 van den Broek 等人 (2005) 也認為敘述理解的發展從整體、外在、個別之間發展到抽象、內在事件、事件群之間，推論型態的發展次序也從具體性的物理關係之間推論再到因果性關係、主題性推論、最後則是道德上的故事主題推論。本結果也反應幼兒對初級理解問題表現較佳，對高層次理解問題表現較差。

表 6

敘述理解測驗各題得分之平均數及標準差 (N=280)

| 構面 | 題目 | 平均數 | 標準差 |
|--------------|-----------|------|------|
| 圖畫 散步 | 書本掌握技巧 1 | 1.66 | 0.34 |
| | 參與 2 | 1.37 | 0.57 |
| | 圖畫說明 3 | 1.24 | 0.48 |
| | 故事陳述 4 | 1.27 | 0.53 |
| | 理解策略 5 | 0.48 | 0.56 |
| 重述 | 情節 1 | 0.88 | 0.57 |
| | 角色 2 | 0.80 | 0.74 |
| | 目標/初始事件 3 | 0.84 | 0.52 |
| | 問題/插曲 4 | 0.81 | 0.74 |
| | 解決 5 | 0.46 | 0.50 |
| | 在解決/結束 6 | 0.70 | 0.46 |
| 促進理解 明示問題 | 角色 1 | 1.34 | 1.52 |
| | 背景 2 | 0.94 | 0.34 |
| | 初始事件 3 | 1.32 | 0.57 |
| | 問題 4 | 1.12 | 0.48 |
| | 結果 5 | 1.12 | 0.53 |
| 促進理解 暗示問題 | 感覺 1 | 1.21 | 0.56 |
| | 因果推論 2 | 1.10 | 0.57 |
| | 對話 3 | 1.00 | 0.74 |
| | 預測 4 | 1.05 | 0.52 |
| | 主題 5 | 0.88 | 0.66 |

(二) 不同背景變項之理解差異情形

表 7 呈現不同背景變項幼兒敘述理解之描述性統計。其中家長代表職業乃是由幼兒父母職業中選取職業聲望較高之一方為代表。因依職業分類表結果第二類（中型企業的擁有者與執行者、次要的專業人員）及第三類（大機構的行政人員、小型獨立企業的擁有者、半專業人員）人數較少，總歸為一類「中小企業擁有或執行者、次要半專業人員」。

表 7

不同背景變項在幼兒敘述理解之描述性統計量摘要表 (N=280)

| 變異來源 | 層面名稱 | 變項 | 平均數 | 標準離差 | 個數 |
|--------|------|------|------|------|-----|
| 性別 | 圖畫散步 | 男 | 5.73 | 1.94 | 149 |
| | | 女 | 6.34 | 2.14 | 131 |
| | | 總數 | 4.46 | 1.87 | 280 |
| | 重述測驗 | 男 | 4.56 | 1.53 | 149 |
| | | 女 | 5.81 | 2.47 | 131 |
| | | 總數 | 5.88 | 1.64 | 280 |
| | 明示問題 | 男 | 4.98 | 1.84 | 149 |
| | | 女 | 5.44 | 2.01 | 131 |
| | | 總數 | 5.73 | 1.94 | 280 |
| | 暗示問題 | 男 | 6.34 | 2.14 | 149 |
| | | 女 | 4.46 | 1.87 | 131 |
| | | 總數 | 4.56 | 1.55 | 280 |
| 父親教育程度 | 圖畫散步 | 高中 | 6.09 | 2.07 | 122 |
| | | 專科 | 5.78 | 1.97 | 74 |
| | | 大學 | 6.16 | 2.10 | 83 |
| | | 總數 | 6.03 | 2.05 | 279 |
| | 重述測驗 | 高中 | 4.34 | 1.58 | 122 |
| | | 專科 | 4.61 | 2.13 | 74 |
| | | 大學 | 4.72 | 1.45 | 83 |
| | | 總數 | 4.52 | 1.71 | 279 |
| | 明示問題 | 高中 | 5.60 | 1.75 | 122 |
| | | 專科 | 5.81 | 1.66 | 74 |
| | | 大學 | 6.24 | 2.83 | 83 |
| | | 總數 | 5.85 | 2.12 | 279 |
| 暗示問題 | 高中 | 5.12 | 1.90 | 122 | |
| | 專科 | 5.50 | 1.84 | 74 | |
| | 大學 | 5.24 | 2.1 | 83 | |
| | 總數 | 5.26 | 1.94 | 279 | |

續後頁

幼兒敘述理解與家庭閱讀環境之關係研究

接前頁

| 變異來源 | 層面名稱 | 變項 | 平均數 | 標準離差 | 個數 |
|--------------|--------------------|--------------------|------|------|-----|
| 母親教育程度 | 圖畫散步 | 高中 | 6.04 | 2.11 | 107 |
| | | 專科 | 5.80 | 1.90 | 95 |
| | | 大學 | 6.28 | 2.14 | 74 |
| | | 總數 | 6.02 | 2.05 | 276 |
| | 重述測驗 | 高中 | 4.31 | 1.70 | 107 |
| | | 專科 | 4.69 | 1.87 | 95 |
| | | 大學 | 4.54 | 1.55 | 74 |
| | | 總數 | 4.50 | 1.72 | 276 |
| | 明示問題 | 高中 | 5.64 | 1.77 | 107 |
| | | 專科 | 6.00 | 2.71 | 95 |
| | | 大學 | 5.95 | 1.75 | 74 |
| | | 總數 | 5.85 | 2.13 | 276 |
| | 暗示問題 | 高中 | 4.98 | 1.84 | 107 |
| | | 專科 | 5.55 | 2.01 | 95 |
| | | 大學 | 5.31 | 2.01 | 74 |
| | | 總數 | 5.26 | 1.96 | 276 |
| 家長職業代表 | 圖畫散步 | 大企業擁有或執行者、主要專業人員 | 6.33 | 2.13 | 40 |
| | | 中小企業擁有或執行者、次要半專業人員 | 6.03 | 2.89 | 31 |
| | | 小商店的擁有者、技術人員 | 6.10 | 2.14 | 49 |
| | | 技術人員 | 5.96 | 1.84 | 73 |
| | | 半技術人員 | 5.91 | 1.96 | 33 |
| | | 無技術工人 | 5.67 | 2.11 | 54 |
| | 重述測驗 | 總數 | 5.98 | 2.00 | 280 |
| | | 大企業擁有或執行者、主要專業人員 | 5.98 | 1.80 | 40 |
| | | 中小企業擁有或執行者、次要半專業人員 | 6.19 | 1.77 | 31 |
| | | 小商店的擁有者、技術人員 | 5.70 | 1.54 | 49 |
| | | 技術人員 | 5.68 | 1.71 | 73 |
| | | 半技術人員 | 5.91 | 1.84 | 33 |
| | 明示問題 | 無技術工人 | 5.30 | 1.54 | 54 |
| | | 總數 | 5.77 | 1.70 | 280 |
| | | 大企業擁有或執行者、主要專業人員 | 5.98 | 1.80 | 40 |
| | | 中小企業擁有或執行者、次要半專業人員 | 6.19 | 1.77 | 31 |
| 小商店的擁有者、技術人員 | | 5.90 | 1.54 | 49 | |
| 技術人員 | | 5.68 | 1.71 | 73 | |
| 暗示問題 | 半技術人員 | 5.91 | 1.84 | 33 | |
| | 無技術工人 | 5.30 | 1.54 | 54 | |
| | 總數 | 5.77 | 1.70 | 280 | |
| | 大企業擁有或執行者、主要專業人員 | 5.47 | 1.85 | 40 | |
| 暗示問題 | 中小企業擁有或執行者、次要半專業人員 | 5.58 | 2.15 | 31 | |

續後頁

接前頁

| 變異來源 | 層面名稱 | 變項 | 平均數 | 標準離差 | 個數 |
|------|------|--------------|------|------|-----|
| | | 小商店的擁有者、技術人員 | 5.34 | 2.01 | 49 |
| | | 技術人員 | 5.16 | 1.97 | 73 |
| | | 半技術人員 | 5.30 | 1.77 | 33 |
| | | 無技術工人 | 4.85 | 1.96 | 54 |
| | | 總數 | 5.24 | 1.95 | 280 |

由表 8 可知不同父親、母親教育程度、家長代表職業幼兒在敘述理解差異並不顯著。僅不同性別群組在「圖畫散步」變項的 F 檢定達顯著水準，組別平均數差異檢定之整體 F 值統計量分別為 6.01，顯著性機率值均小於.0167，結果顯示女童在圖畫散步的表現上皆優於男童。

表 8

不同背景變項在幼兒敘述理解之多變量變異數分析摘要表

| 變異來源 | DF | 多變量 Λ值 | 性別 | | | |
|--------|-----|-----------|-------|-------|-------|-------|
| | | | 圖畫散步 | 重述 | 明示問題 | 暗示問題 |
| 組間 | 1 | | | | | |
| 組內 | 275 | .98 | 6.01* | .28ns | .07ns | .32ns |
| 全體 | 278 | | | | | |
| 父親教育程度 | | | | | | |
| 組間 | 2 | | | | | |
| 組內 | 276 | .959 | - | - | - | - |
| 全體 | 278 | | | | | |
| 母親教育程度 | | | | | | |
| 組間 | 2 | | | | | |
| 組內 | 276 | .595 | - | - | - | - |
| 全體 | 278 | | | | | |
| 家長職業代表 | | | | | | |
| 組間 | 5 | | | | | |
| 組內 | 274 | .959 | - | - | - | - |
| 全體 | 280 | | | | | |

註：多變量統計量檢定欄 *** $p < .001$ 單變量統計檢定欄 * $p < .0167$

(三) 分析與討論

1. 幼兒在敘述理解各分測驗得分現況分析

(1) 幼兒在圖畫散步、重述問題、明示問題、暗示問題上表現均佳。僅少數項目如圖

幼兒敘述理解與家庭閱讀環境之關係研究

畫散步中的理解策略、明示問題中的背景、暗示問題中的主題表現較差。根據 van den Broek 等人 (2005) 闡述的敘述推論發展理論，本研究中「理解策略」、「背景」、「主題」等項皆屬較高層次的敘述推論問題，因此幼兒表現較差。

- (2) 進一步的分析比較中發現幼兒圖畫散步表現優於暗示問題；明示問題也優於暗示問題。顯示暗示問題在幼兒敘述理解表現中較差，此部分與 Paris 與 Paris (2003)、van den Broek 等人 (2005)、吳淑箏 (2006)、張淑松 (2005) 的研究結果相符，推論也與幼兒敘述理解推論能力發展有關。

綜上所述幼兒在「掌握書本技巧」、「情節」、「角色」、「感覺」等理解上表現較好，在「理解策略」、「背景」、「主題」等理解上表現較差。可見幼兒對深入的理解較困難，而這些正是教育上所可以著墨的地方。

2. 背景變項之幼兒敘述理解現況分析

在投入性別、父母教育程度、家長代表職業等背景變項後發現，在性別變項上有顯著差異，研究結果顯示女童在圖畫散步上優於男童，推論是因為女童口語表達發展較早，此發現與 Lynch 等人 (2008) 的研究發現一致，但是在該研究中女童在重述、回答問題上都優於男童。其餘背景變項在敘述理解上均無顯著差異，因本研究所採用的家長職業分類表 (行政院主計處，2002) 共有七十個分類，雖歸納為七個等級，仍因二、三級人數太少再併為一級，且每一級中家長職業也集中在某幾個分類中，推論其中在父母教育程度、家長職業上不顯著原因可能是調查對象的背景同質性較高，調查範圍不夠多樣、樣本太少，無法進行統計分析，此部分研究結果也與國內以國小學童為對象的研究結果並不一致 (柯華蕙、詹益綾、張建好、游婷雅，2008)。推論是因為研究對象屬不同年齡階段的因素？亦或是本研究樣本的特性？尚待進一步探討。

二、不同家庭閱讀環境在敘述理解之差異分析與討論

由表 7 可知不同家庭閱讀環境上僅「不同家中兒童讀物的數量」、「不同幼兒獨自閱讀習慣」、「不同家中成人藏書」、「不同帶領家中小孩參與說故事活動」等項在敘述理解有差異存在，以下分別敘述。

(一) 不同家中兒童讀物的數量在幼兒敘述理解之差異分析

由表 7 可知不同家中兒童讀物的數量在敘述理解之多變量考驗的 Wilks' Λ 值為.91，顯著性機率值 $p < .001$ ，表示差異達顯著，追蹤考驗發現「重述」差異達顯著，

事後比較考驗發現「家中兒童閱讀讀物在 50 冊以內」的幼兒表現優於「家中沒有兒童讀物」組的幼兒。

(二) 不同幼兒獨自閱讀習慣在幼兒敘述理解之差異分析

由表 8 可知不同注音符號能力幼兒在敘述理解之多變量考驗的 Wilks' Λ 值為.96，顯著性機率值 $p < .001$ ，差異達到顯著，經由追蹤考驗發現「重述」差異達到顯著，由事後比較發現在「重述」方面，每週獨自閱讀一小時以上的幼兒表現優於每週獨自閱讀一小時以內的幼兒。

如文獻探討所述「閱讀理解是一群組的因素... (Anderson, 1977; Brown, Collins & Duguid, 1989; Collins, Brown & Larkin, 1980; Pearson & Hamm, 2005; Rosenblatt, 1978; van den Broek et al., 2005; Wertsch, 1993)。」推論「無獨自閱讀習慣」的幼兒因不受獨自閱讀習慣的因素影響而受個人因素影響較深，故在統計上的考驗不顯著。

(三) 不同家中成人藏書在幼兒敘述理解之差異分析

由表 8 可知不同家中成人藏書幼兒在敘述理解之多變量考驗的 Wilks' Λ 值為.91，顯著性機率值 $p < .001$ ，差異達到顯著，經由追蹤考驗發現

「重述」的差異達到顯著，事後比較發現在「重述」方面，家中成人藏書在五十冊以內的幼兒表現優於家中無藏書的幼兒。

(四) 不同帶領家中小孩參與說故事活動在幼兒敘述理解之差異分析

由表 8 可知不同帶領家中小孩參與說故事活動幼兒在敘述理解之多變量考驗的 Wilks' Λ 值為.96，顯著性機率值 $p < .001$ ，表示至少有一個依變項在帶領家中小孩參與說故事活動群組間的差異達到顯著，經由追蹤考驗發現不同注音符號能力群組在「重述」、「明示問題」、「暗示問題」三個依變項的差異達到顯著，事後比較發現在「重述」方面，參與說故事三次以內之幼兒表現優於未參與說故事之幼兒；在「明示問題」方面，參與說故事三次以內之幼兒表現優於未參與說故事之幼兒；在「暗示問題」方面，參與說故事三次以內之幼兒表現優於未參與說故事之幼兒。

幼兒敘述理解與家庭閱讀環境之關係研究

表 9

不同家庭閱讀環境在幼兒敘述理解之變異數分析追蹤考驗摘要表

| 變異來源 | 層面名稱 | 描述統計 | | | 多變量 | | 單變量變異數分析 | | | | | |
|--------------|----------|----------|------|------|-----|-------------|----------|----|------|---|------|------------|
| | | 分組 | 平均數 | 標準差 | 個數 | Λ 值 | SS | DF | MS | F | 事後比較 | ω^2 |
| 家中兒童讀物的數量 | 圖畫散步 | 1 沒有書籍 | 6.16 | 2.29 | 96 | .91*** | 3.90 | 2 | 1.95 | - | - | - |
| | | 2 五十冊內 | 6.11 | 2.08 | 97 | | | | | | | |
| | | 3 五十冊上 | 5.89 | 1.97 | 98 | | | | | | | |
| | | 總數 | 6.04 | 2.04 | 269 | | | | | | | |
| | 重述測驗 | 1 沒有書籍 | 4.07 | 1.66 | 96 | | | | | | | |
| | | 2 五十冊內 | 4.97 | 1.42 | 97 | | | | | | | |
| | | 3 五十冊上 | 4.64 | 2.01 | 98 | | | | | | | |
| | | 總數 | 4.53 | 1.72 | 269 | | | | | | | |
| | 明示問題 | 1 沒有書籍 | 5.48 | 1.76 | 96 | | | | | | | |
| | | 2 五十冊內 | 5.96 | 2.77 | 97 | | | | | | | |
| | | 3 五十冊上 | 6.14 | 1.69 | 98 | | | | | | | |
| | | 總數 | 5.86 | 2.12 | 269 | | | | | | | |
| 暗示問題 | 1 沒有書籍 | 4.89 | 1.89 | 96 | | | | | | | | |
| | 2 五十冊內 | 5.31 | 1.90 | 97 | | | | | | | | |
| | 3 五十冊上 | 5.55 | 2.08 | 98 | | | | | | | | |
| | 總數 | 5.25 | 1.96 | 269 | | | | | | | | |
| 說故事給孩子聽的習慣 | 圖畫散步 | 1 沒有 | 6.12 | 2.29 | 103 | .96 | - | - | - | - | - | - |
| | | 2 每週一小時內 | 5.89 | 2.08 | 87 | | | | | | | |
| | | 3 每週一小時上 | 5.99 | 1.97 | 89 | | | | | | | |
| | | 總數 | 6.00 | 2.04 | 279 | | | | | | | |
| | 重述測驗 | 1 沒有 | 4.25 | 1.66 | 103 | | | | | | | |
| | | 2 每週一小時內 | 4.67 | 1.42 | 87 | | | | | | | |
| | | 3 每週一小時上 | 4.63 | 2.01 | 89 | | | | | | | |
| | | 總數 | 4.50 | 1.72 | 279 | | | | | | | |
| | 明示問題 | 1 沒有 | 5.44 | 1.76 | 103 | | | | | | | |
| | | 2 每週一小時內 | 6.10 | 2.77 | 87 | | | | | | | |
| | | 3 每週一小時上 | 6.04 | 1.69 | 89 | | | | | | | |
| | | 總數 | 5.84 | 2.12 | 279 | | | | | | | |
| 暗示問題 | 1 沒有 | 5.07 | 1.89 | 103 | | | | | | | | |
| | 2 每週一小時內 | 5.25 | 1.90 | 87 | | | | | | | | |
| | 3 每週一小時上 | 5.44 | 2.08 | 89 | | | | | | | | |
| | 總數 | 5.24 | 1.96 | 279 | | | | | | | | |
| 開始說故事給孩子聽的年齡 | 圖畫散步 | 1 沒有 | 6.27 | 2.13 | 89 | .95 | - | - | - | - | - | - |
| | | 2 兩歲 | 6.18 | 2.13 | 76 | | | | | | | |
| | | 3 三到五歲 | 5.71 | 1.92 | 115 | | | | | | | |
| | | 總數 | 6.02 | 2.05 | 280 | | | | | | | |
| | 重述測驗 | 1 沒有 | 4.25 | 1.67 | 89 | | | | | | | |
| | | 2 兩歲 | 4.68 | 1.32 | 76 | | | | | | | |
| | | 3 三到五歲 | 5.59 | 1.96 | 115 | | | | | | | |
| | | 總數 | 4.51 | 1.72 | 280 | | | | | | | |
| | 明示問題 | 1 沒有 | 5.47 | 1.83 | 89 | | | | | | | |
| | | 2 兩歲 | 6.01 | 1.35 | 76 | | | | | | | |
| | | 3 三到五歲 | 6.02 | 2.65 | 115 | | | | | | | |
| | | 總數 | 5.84 | 2.12 | 280 | | | | | | | |
| 暗示問題 | 1 沒有 | 5.11 | 1.88 | 89 | | | | | | | | |
| | 2 兩歲 | 5.41 | 1.83 | 76 | | | | | | | | |
| | 3 三到五歲 | 5.23 | 2.09 | 115 | | | | | | | | |
| | 總數 | 5.24 | 1.95 | 280 | | | | | | | | |
| 持續說故事給孩子聽 | 圖畫散步 | 1 沒有 | 5.83 | 2.02 | 89 | .96 | - | - | - | - | - | - |
| | | 2 三年以內 | 6.11 | 2.22 | 90 | | | | | | | |
| | | 3 三年以上 | 6.10 | 1.93 | 101 | | | | | | | |
| | | 總數 | 6.02 | 2.05 | 280 | | | | | | | |
| | 重述測驗 | 1 沒有 | 4.57 | 1.53 | 89 | | | | | | | |
| | | 2 三年以內 | 4.61 | 2.01 | 90 | | | | | | | |
| | | 3 三年以上 | 4.36 | 1.59 | 101 | | | | | | | |
| | | 總數 | 4.51 | 1.72 | 280 | | | | | | | |
| | 明示問題 | 1 沒有 | 5.65 | 1.68 | 89 | | | | | | | |
| | | 2 三年以內 | 6.26 | 2.81 | 90 | | | | | | | |
| | | 3 三年以上 | 5.64 | 1.67 | 101 | | | | | | | |
| | | 總數 | 5.84 | 1.12 | 280 | | | | | | | |

續後頁

接前頁

| 變異來源 | 層面名稱 | 描述統計 | | | 多變量 個數 | 單變量變異數分析 | | | | | | |
|--------------------------------------|----------|----------|------|------|-----------|----------|-------|----|-------|-------|------|----------------|
| | | 分組 | 平均數 | 標準差 | | Λ 值 | SS | DF | MS | F | 事後比較 | ω ² |
| 的 期 間 | 暗示 問題 | 1 沒有 | 5.21 | 2.04 | 89 | | | | | | | |
| | | 2 三年以內 | 5.56 | 1.77 | 90 | | | | | | | |
| | | 3 三年以上 | 4.99 | 2.01 | 101 | | | | | | | |
| | | 總數 | 5.24 | 1.95 | 280 | | | | | | | |
| 幼 兒 獨 自 閱 讀 習 慣 | 圖畫 散步 | 1 沒有 | 5.97 | 2.04 | 68 | .96*** | 1.22 | 2 | 0.61 | - | - | - |
| | | 2 週一小時內 | 5.97 | 2.05 | 93 | | | | | | | |
| | | 3 週一小時上 | 6.10 | 2.11 | 116 | | | | | | | |
| | | 總數 | 6.03 | 2.06 | 277 | | | | | | | |
| 重 述 測 驗 | 圖畫 散步 | 1 沒有 | 4.31 | 1.59 | 68 | .96*** | 22.04 | 2 | 11.02 | 3.79* | 3>2 | .062 |
| | | 2 週一小時內 | 4.24 | 1.73 | 93 | | | | | | | |
| | | 3 週一小時上 | 4.84 | 1.75 | 116 | | | | | | | |
| | | 總數 | 4.51 | 1.72 | 277 | | | | | | | |
| 明 示 問 題 | 圖畫 散步 | 1 沒有 | 5.60 | 1.73 | 68 | .96*** | 29.19 | 2 | 14.60 | 3.29* | - | .020 |
| | | 2 週一小時以內 | 5.57 | 1.81 | 93 | | | | | | | |
| | | 3 週一小時以上 | 6.24 | 2.49 | 116 | | | | | | | |
| | | 總數 | 5.86 | 2.12 | 277 | | | | | | | |
| 暗 示 問 題 | 圖畫 散步 | 1 沒有 | 4.93 | 1.80 | 68 | .96*** | 22.46 | 2 | 11.23 | - | - | .016 |
| | | 2 週一小時內 | 5.05 | 1.99 | 93 | | | | | | | |
| | | 3 週一小時上 | 5.57 | 2.00 | 116 | | | | | | | |
| | | 總數 | 5.24 | 1.96 | 277 | | | | | | | |
| 家 中 成 員 閱 讀 習 慣 | 圖畫 散步 | 1 沒有 | 6.04 | 1.99 | 91 | .97 | - | - | - | - | - | - |
| | | 2 週兩小時以內 | 6.09 | 2.11 | 103 | | | | | | | |
| | | 3 週兩小時以上 | 5.93 | 2.09 | 84 | | | | | | | |
| | | 總數 | 6.03 | 2.06 | 278 | | | | | | | |
| 重 述 測 驗 | 圖畫 散步 | 1 沒有 | 4.26 | 1.65 | 91 | .97 | - | - | - | - | - | - |
| | | 2 週兩小時以內 | 4.72 | 1.81 | 103 | | | | | | | |
| | | 3 週兩小時以上 | 4.50 | 1.69 | 84 | | | | | | | |
| | | 總數 | 4.50 | 1.72 | 278 | | | | | | | |
| 明 示 問 題 | 圖畫 散步 | 1 沒有 | 5.82 | 2.81 | 91 | .97 | - | - | - | - | - | - |
| | | 2 週兩小時以內 | 5.80 | 1.76 | 103 | | | | | | | |
| | | 3 週兩小時以上 | 5.93 | 1.63 | 84 | | | | | | | |
| | | 總數 | 5.85 | 2.12 | 278 | | | | | | | |
| 暗 示 問 題 | 圖畫 散步 | 1 沒有 | 5.15 | 1.95 | 91 | .97 | - | - | - | - | - | - |
| | | 2 週兩小時以內 | 5.18 | 1.96 | 103 | | | | | | | |
| | | 3 週兩小時以上 | 5.44 | 1.97 | 84 | | | | | | | |
| | | 總數 | 5.25 | 1.96 | 278 | | | | | | | |
| 家 中 藏 書 | 圖畫 散步 | 1 沒有 | 6.16 | 2.20 | 96 | .91*** | 3.90 | 2 | 1.95 | - | - | - |
| | | 2 五十冊內 | 6.11 | 1.94 | 75 | | | | | | | |
| | | 3 五十一冊以上 | 5.89 | 2.05 | 98 | | | | | | | |
| | | 總數 | 6.04 | 2.07 | 269 | | | | | | | |
| 重 述 測 驗 | 圖畫 散步 | 1 沒有 | 4.07 | 1.78 | 96 | .91*** | 36.05 | 2 | 18.02 | 6.40* | 2>1 | .039 |
| | | 2 五十冊內 | 4.97 | 1.87 | 75 | | | | | | | |
| | | 3 五十一冊以上 | 4.64 | 1.39 | 98 | | | | | | | |
| | | 總數 | 4.53 | 1.71 | 269 | | | | | | | |
| 明 示 問 題 | 圖畫 散步 | 1 沒有 | 5.48 | 1.69 | 96 | .91*** | 22.51 | 2 | - | - | - | - |
| | | 2 五十冊內 | 5.96 | 1.78 | 75 | | | | | | | |
| | | 3 五十一冊以上 | 6.14 | 2.62 | 98 | | | | | | | |
| | | 總數 | 5.86 | 2.11 | 269 | | | | | | | |
| 暗 示 問 題 | 圖畫 散步 | 1 沒有 | 4.88 | 2.00 | 96 | .91*** | 21.88 | 2 | 10.94 | - | - | - |
| | | 2 五十冊內 | 5.31 | 1.76 | 75 | | | | | | | |
| | | 3 五十一冊以上 | 5.55 | 2.04 | 98 | | | | | | | |
| | | 總數 | 5.25 | 1.97 | 269 | | | | | | | |
| 上 圖 書 館 閱 讀 習 慣 | 圖畫 散步 | 1 沒有 | 6.13 | 1.93 | 167 | .96 | - | - | - | - | - | - |
| | | 2 兩週一次以上 | 5.63 | 1.90 | 49 | | | | | | | |
| | | 3 兩週一次以內 | 6.06 | 2.44 | 63 | | | | | | | |
| | | 總數 | 6.03 | 2.05 | 279 | | | | | | | |
| 重 述 測 驗 | 圖畫 散步 | 1 沒有 | 4.34 | 1.86 | 167 | .96 | - | - | - | - | - | - |
| | | 2 兩週一次以上 | 4.71 | 1.35 | 49 | | | | | | | |
| | | 3 兩週一次以內 | 4.79 | 1.57 | 63 | | | | | | | |
| | | 總數 | 4.51 | 1.72 | 279 | | | | | | | |
| 明 示 問 題 | 圖畫 散步 | 1 沒有 | 5.81 | 2.36 | 167 | .96 | - | - | - | - | - | - |
| | | 2 兩週一次以上 | 5.61 | 1.79 | 49 | | | | | | | |
| | | 3 兩週一次以內 | 6.10 | 1.64 | 63 | | | | | | | |
| | | 總數 | 5.84 | 2.12 | 279 | | | | | | | |

續後頁

幼兒敘述理解與家庭閱讀環境之關係研究

接前頁

| 變異來源 | 層面名稱 | 描述統計 | | | 多變量 個數 | 單變量變異數分析 | | | | | | |
|------------|------|----------|------|------|-----------|----------|----|-------|-------|-----|------|----------------|
| | | 分組 | 平均數 | 標準差 | | Λ 值 | SS | DF | MS | F | 事後比較 | ω ² |
| | 暗示問題 | 1 沒有 | 5.14 | 2.00 | 167 | | | | | | | |
| | | 2 兩週一次以上 | 5.24 | 1.88 | 49 | | | | | | | |
| | | 3 兩週一次以內 | 5.52 | 1.89 | 63 | | | | | | | |
| | | 總數 | 5.25 | 1.96 | 279 | | | | | | | |
| 帶領家中 | 圖書散步 | 1 沒有 | 6.12 | 2.29 | 103 | 7.57- | 2 | 3.79 | | | | |
| | | 2 三次以內 | 5.89 | 2.08 | 87 | | | | | | | |
| | | 3 三次以上 | 5.99 | 1.97 | 89 | | | | | | | |
| | | 總數 | 6.00 | 2.04 | 279 | | | | | | | |
| 中小孩參與說故事活動 | 重述測驗 | 1 沒有 | 4.25 | 1.66 | 103 | 18.76- | 2 | 9.38 | 3.21* | 2>1 | | .016 |
| | | 2 三次以內 | 4.67 | 1.42 | 87 | | | | | | | |
| | | 3 三次以上 | 4.63 | 2.01 | 89 | | | | | | | |
| | | 總數 | 4.50 | 1.72 | 279 | | | | | | | |
| | 明示問題 | 1 沒有 | 5.44 | 1.76 | 103 | .96*** | | | | | | |
| | | 2 三次以內 | 6.10 | 2.77 | 87 | | | | | | | |
| | | 3 三次以上 | 6.04 | 1.69 | 89 | | | | | | | |
| | | 總數 | 5.84 | 2.12 | 279 | | | | | | | |
| | 暗示問題 | 1 沒有 | 5.07 | 1.89 | 103 | 33.36- | 2 | 16.68 | 3.77* | 2>1 | | .020 |
| | | 2 三次以內 | 5.25 | 1.90 | 87 | | | | | | | |
| | | 3 三次以上 | 5.44 | 2.08 | 89 | | | | | | | |
| | | 總數 | 5.24 | 2.08 | 279 | | | | | | | |

註：多變量統計量檢定欄 *** $p < .001$

單變量統計檢定欄 * $p < .0167$

追蹤檢定之單變量統計量檢定欄 * $p < .0167$

由上表 9 可知家庭閱讀環境其中「家庭閱讀資源」面向的「不同家中兒童讀物數量」在敘述理解「重述」有顯著差異；「家庭閱讀指導」面向的「不同獨立閱讀習慣」在敘述理解「重述」、「明示問題」有顯著差異；「父母閱讀經驗」面向的「不同家中成人藏書數量」在敘述理解「重述」有顯著差異；「社區資源利用」的「不同帶領家中幼兒參與說故事活動」在敘述理解「重述」、「明示問題」、「暗示問題」有顯著差異。其中「不同家中兒童讀物數量」、「不同獨立閱讀習慣」對幼兒理解的影響發現與林慧娟（2008）、許麗鈞（2010）、黃敏秀（2002）及 Senechal 與 LeFevre（2002）研究發現一致。「不同家中成人藏書數量」代表的是家中成人閱讀的態度、興趣和閱讀示範行為，促進國際素養研究 PIRLS 以國小四年級學童為調查對象也發現家長閱讀興趣和態度對學童閱讀理解的影響為正面（柯華葳、詹益綾、張建好、游婷雅，2008），吳宜貞（2002）也發現五年級學童的「閱讀氣氛和習慣」與閱讀理解相關，顯示家庭中父母的閱讀習慣能影響子女的閱讀習慣和能力。本研究發現的「幼兒獨立閱讀的習慣」變項與鍾馥如（2009）研究發現「自由閱讀行為」與閱讀理解能力有顯著相關結果相符。

另外吳宜貞的研究同時發現「家庭閱讀資源」對高年級學童閱讀理解的相關不顯著，顯示家庭閱讀資源的「充分非必要條件」，本研究中雖然代表「家庭閱讀資源」的

「家中兒童藏書數量」影響幼兒敘述理解之重述表現，但「家中擁有童書 50 冊以上」並無更好閱讀理解能力，同樣的「家中成人藏書 50 冊以上」也有同樣的情形，國際閱讀素養報告也發現國人多數父母為子女預備的教育資源豐富，但親子間一起從事閱讀相關活動的比率不高（柯華葳、詹益綾、張建妤、游婷雅，2008）。是否代表家庭閱讀資源的「充分非必要條件」，有待進一步研究驗證。

「帶領家中幼兒參與說故事活動」變項與敘述理解「重述」、「明示問題」、「暗示問題」皆有顯著相關，與 Senechal 與 LeFevre（2002）發現圖書館利用率與閱讀理解相關結果類似，也與林玉庭（2008）為所發現的「學童閱讀態度與社區圖書館的利用有正面相關」結果類似。上述研究變項「圖書館利用率」雖然與本研究變項「帶領家中幼兒參與說故事活動」不同，卻都是利用社區資源增加閱讀機會，但因尚無直接相關研究可加以支持，其關係如何尚待後續觀察。本研究變項「圖書館利用率」在統計分析上未能如上述相關研究達顯著考驗水準，推論因「參與閱讀活動」對學前幼兒敘述理解的促進更直接，亦或其它因素影響？尚待相關研究探討。

雖然研究結果顯示幼兒階段受家庭閱讀環境影響比高年級學童還多，但檢視家庭閱讀環境檢核表每一題項，對幼兒的影響並不多，僅「家中兒童藏書數量」、「家中成人藏書數量」、「獨立閱讀習慣」、「帶領家中小孩參與說故事活動」等直接與閱讀活動有關的因素與敘述理解較相關。說明幼兒階段的閱讀相關生活和習慣尚未定型，影響敘述理解表現的諸多因素尚未穩定，雖然很多變項目前尚未對敘述理解有影響，但不代表那些因素不具影響，可能是時間不夠長，所以影響並不顯著。

三、不同家庭閱讀環境對幼兒敘述理解之預測力分析

家庭閱讀環境各變項間的相關如下表 10，幼兒獨立閱讀頻率變項與家中兒童讀物數量變項的 Pearson 積差相關係數 r 為 .475，達顯著水準 ($p < .001$)；帶領家中小孩參與說故事活動頻率變項與家中兒童讀物數量變項的 Pearson 積差相關係數 r 為 .247，達顯著水準 ($p < .001$)；家中成人藏書量變項與家中兒童讀物數量變項的 Pearson 積差相關係數 r 為 .435 ($p < .001$)；帶領家中小孩參與說故事活動頻率變項與幼兒獨立閱讀頻率變項的 Pearson 積差相關係數 r 為 .272，達顯著水準 ($p < .001$)；家中成人藏書量變項與幼兒獨立閱讀頻率變項的 Pearson 積差相關係數 r 為 .308，達顯著水準 ($p < .001$)；家中成人藏書量變項與帶領家中小孩參與說故事活動頻率變項的 Pearson 積差相關係數 r 為 .171，達顯著水準 ($p < .001$)。統計結果顯示變項之間有相關。

幼兒敘述理解與家庭閱讀環境之關係研究

表 10

家庭閱讀環境變項之交互相關矩陣

| | 家中兒童讀物 數量 | 幼兒獨立閱讀 頻率 | 參與說故事活動 頻率 |
|-----------------|--------------|--------------|---------------|
| 幼兒獨立閱讀頻率 | .475** | - | - |
| 帶領家中小孩參與說故事活動頻率 | .247** | .272** | - |
| 家中成人藏書量 | .435** | .308** | .171** |

註：** $p < 0.01$ (雙尾)

從前述家庭閱讀環境對敘述理解差異分析中選擇有顯著差異的變項包括家庭閱讀資源中的「家中兒童讀物藏書的數量」、父母閱讀經驗中的「家中成人藏書的數量」、家人閱讀指導中的「幼兒獨立閱讀的習慣」、社區資源利用中的「帶領家中小孩參與說故事活動」等變項對「整體敘述理解」、「圖畫散步」、「重述」、「明示問題」、「暗示問題」進行多元逐步迴歸分析，藉以瞭解各預測變項對敘述理解之聯合解釋情形。

表 11

家庭閱讀環境對敘述理解之逐步分析摘要表

| 理解變項 | 投入變項順序 | 多元 相關數 | R ² | Δ R ² | F 值 | (Δ F) | B | (β) |
|--------|-----------------|-----------|----------------|------------------|-------|-------|-------|-----|
| 整體敘述理解 | 截距 | | | | | | 19.91 | |
| | 1.家中成人藏書量 | .16 | .025 | .025 | 6.93* | 6.93* | 1.52 | .16 |
| 重述 | 截距 | | | | | | 4.24 | |
| | 1.家中兒童讀物數量 | .14 | .02 | .02 | 5.42* | 5.42* | .29 | .14 |
| 明示問題 | 截距 | | | | | | 5.22 | |
| | 1.家中成人藏書量 | .16 | .02 | .02 | 6.57* | 6.57* | .54 | .16 |
| 暗示問題 | 截距 | | | | | | 4.63 | |
| | 1.帶領家中小孩參與說故事活動 | 1.63 | .03 | .03 | 7.25* | 7.25* | .53 | .16 |
| | 2.家中成人藏書量 | 2.1 | .044 | .038 | 6.06* | 4.78* | .45 | .14 |
| | 2.帶領家中小孩參與說故事活動 | | | | | | .32 | .13 |

註：* $p < .05$

在上述逐步分析摘要表 11 中可以發現，對「整體敘述理解」有顯著預測力的變項為「家中成人藏書量」，其與「整體敘述理解」依變項的多元關係數為.16，決定係數 (R^2) 為.025，迴歸模式整體性考驗的 F 值統計量為 6.93 ($p<.05$)，因而預測變項共可有效解釋「整體敘述理解」效果變項 2.5%的變異量。進一步以標準化迴歸係數 β 來看，「家中成人藏書量的數量」此變項的 β 值 0.16 為正數，表示其對敘述理解之影響為正面。

對「重述」有顯著預測力的變項為「家中兒童讀物藏書量」，其與「重述」變項的多元關係數為.14，決定係數 (R^2) 為.02，迴歸模式整體性考驗的 F 值統計量為 5.42 ($p<.05$)，因而預測變項共可有效解釋「重述」效果變項 2%的變異量。進一步以標準化迴歸係數 β 來看，「家中兒童讀物藏書量」此變項的 β 值 0.14 為正數，表示其對敘述理解之影響為正面。

對「明示問題」有顯著預測力的變項為「家中成人藏書量」，其與「明示問題」變項的多元關係數為.16，決定係數 (R^2) 為.02，迴歸模式整體性考驗的 F 值統計量為 6.57 ($p<.05$)，因而預測變項共可有效解釋「明示問題」效果變項 2%的變異量。進一步以標準化迴歸係數 β 來看，「家中成人藏書量」此變項的 β 值 0.16 為正數，表示其對敘述理解之影響為正面。

對「暗示問題」有顯著預測力的變項有兩組，其中一組為「帶領家中小孩參與說故事活動」，其與「暗示問題」變項的多元關係數為 1.6，決定係數 (R^2) 為.3，迴歸模式整體性考驗的 F 值統計量為 7.25 ($p<.05$)，因而預測變項共可有效解釋「暗示問題」效果變項 3%的變異量。進一步以標準化迴歸係數 β 來看，「帶領家中小孩參與說故事活動」此變項的 β 值 0.16 為正數，表示其對敘述理解之影響為正面。第二組有兩個變項，分別為「家中成人藏書量」、「帶領家中小孩參與說故事活動」，其與「暗示問題」變項的多元關係數為 2.1，決定係數 (R^2) 為.044，迴歸模式整體性考驗的 F 值統計量為 6.06 ($p<.05$)，因而預測變項共可有效解釋「暗示問題」效果變項.38%的變異量。進一步以標準化迴歸係數 β 來看，「家中成人藏書量」、「參與說故事活動的經驗」此變項的 β 值.14、.13 皆為正數，表示其對敘述理解之影響為正面。

由研究結果可以得知，從所投入的家庭閱讀環境各變項，如「家中兒童藏書的數量」、「家中成人藏書的數量」、「幼兒獨立閱讀的習慣」、「帶領家中小孩參與說故事活動」等四個變項，其中有「家中成人藏書的數量」對整體幼兒敘述理解具有正向顯著預測力；「家中兒童讀物藏書的數量」對重述具有正向顯著預測力；「家中成人藏書的數量」對明示問題具有正向顯著預測力；「家中成人藏書的數量」、「帶領家中小孩參與

說故事活動」對暗示問題具有正向顯著預測力，顯示「家中成人藏書的數量」、「帶領家中小孩參與說故事活動」、「家中兒童讀物藏書的數量」等變項與敘述理解之間皆有關係。在王秀梅（2010）、吳宜貞（2002）、鍾馥如（2009）以高年級學童為研究對象發現家庭閱讀環境對學童的閱讀理解僅有部分預測力與本研究結果一致，其中吳宜貞的研究結果並指出能預測閱讀理解的指標為「閱讀氣氛和習慣」，與本研究發現的「家中成人藏書的數量」、「帶領家中小孩參與說故事活動」、「家中兒童讀物藏書的數量」雖變項名稱不一致，卻都是指「家人的閱讀習慣」，顯示家中成人是否擁有閱讀習慣才是子女是否閱讀的關鍵因素。「幼兒獨立閱讀的習慣」變項未能預測幼兒敘述理解能力與鍾馥如（2009）研究發現「自由閱讀行為」能預測閱讀理解能力，有越多自己獨立閱讀時間，閱讀表現越好（柯華蕙、詹益綾、張建好、游婷雅，2008），結果不相符。推論可能是因研究對象年紀不同，亦或其它因素，尚待相關研究探討。

從上述研究結果發現，影響敘述理解的家庭環境因素大抵以主要的家庭閱讀習慣為主，因此在閱讀推動的活動上，成人、幼兒的閱讀習慣培養、社區提供說故事活動等個人、社會條件兼具才能在整體幼兒敘述理解上得到提升。

伍、結論與建議

一、結論

- （一）幼兒在敘述理解的整體表現良好，就各分測驗而言以圖畫散步測驗表現最佳，暗示問題表現最差。在性別背景變項上整體敘述理解表現無差異，僅女童圖畫散步表現優於男童。以上發現皆與國外敘述理解測驗（Paris & Paris, 2003）發現相符。
- （二）幼兒敘述理解中之重述與下列家庭閱讀環境變項有顯著關係：「家中兒童讀物數量」、「獨立閱讀習慣」、「家中成人藏書量」；家庭閱讀環境變項之「帶領幼兒參與說故事活動」與敘述理解之「重述」、「明示問題」、「暗示問題」皆有顯著關係。
- （三）幼兒家庭閱讀環境中之「家中兒童讀物數量」、「家中成人藏書量」、「帶領幼兒參與說故事活動」等對幼兒敘述理解有預測力。

二、建議

(一) 給相關家長教育單位的建議

1. 培養述敘理解能力

本研究顯示，較高層次理解等項幼兒表現較差，為促進其發展可在幼兒閱讀後進行重述、明示問題、暗示問題的活動以培養幼兒敘述理解能力。

2. 帶動成人閱讀風氣，培養書香家庭

本研究結果顯示家中成人藏書是預測敘述理解的指標，然國內對閱讀的推動策略聚焦在在學學童，此乃治標不治本之策，唯有提升成人閱讀風氣，引導學童透過模仿學習，才能將學童敘述理解能力提升。

3. 統整地方閱讀資源，辦理閱讀推廣活動，提高幼兒閱讀興趣

本研究結果顯示「帶領幼兒參與說故事活動」與敘述理解能力相關，教育行政機關可統整地方閱讀資源，鼓勵辦理說故事活動，以提供更多機會吸引家長帶領幼兒參與活動。

(二) 對未來研究的建議

1. 研究對象、區域的選擇可多樣化

本研究因研究時間、經費限制選擇的母群體以雲林縣、嘉義市大班幼兒為推論研究對象，因此研究結果的推論與應用僅限於此區域，建議未來的研究可就研究對象年齡、身分、研究區域做更多樣的規畫，使研究結果更多樣。

2. 研究方法可選擇質性研究、縱貫性研究

本研究為快速建立幼兒敘述理解現況資料，採取橫斷、量化研究，在過程中雖發現一些更細節的資訊，礙於量化研究的格式無法採用，建議將來的研究可採質化研究，以更深入敘述的方式蒐集幼兒敘述理解的相關資訊，或採縱貫性研究，釐清發展因素干擾的研究發現，以更精確描述敘述理解。

3. 重複同樣研究設計以驗證研究結果

本研究中的許多發現如「家中成人藏書」等預測指標並不強，「家庭社經背景」等因素與敘述理解統計考驗不顯著等項都與其他研究者研究發現有出入，是否因研究對象的年紀較小，或是研究樣本的同質性太高？如有機會應重複驗證研究以確認研究結果。

參考文獻

中文部分

- 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能力之研究。未出版之碩士論文，國立台中教育大學課程與教學研究所，台中。
- 王瓊珠(2010)。故事結構教學與分享閱讀。台北：心理。
- 行政院主計處(2002)。中華民國職業分類標準。
- 吳宜貞(2002)。家庭環境因素對兒童閱讀能力影響之探討。教育心理學報，34(1)，1-20。
- 吳宜貞(2002)。國小五年級學童認字概況及其相關變項之探討。未出版之碩士論文，國立台南師範學院國民教育研究所，台南。
- 吳清基(2010)。推動台灣的閱讀教育—全民來閱讀。研考雙月刊，35(1)，62-66。
- 吳淑箏(2006)。大班幼兒摘取圖畫故事書大意之內容分析-以童話類主題為主。未出版之碩士論文，國立嘉義大學幼兒教育研究所，嘉義。
- 呂佩芬(2010)。特殊幼兒敘說寫實類無字圖畫書之研究。未出版之碩士論文，國立嘉義大學幼兒教育學系研究所，嘉義。
- 林玉庭(2008)。國小高年級學童閱讀態度、家庭閱讀環境與公共圖書館利用之相關研究-以高雄市為例。未出版之碩士論文，國立中興大學圖書館資訊學研究所，台中。
- 林慧娟(2008)。國小二年級幼童家庭語文環境閱讀動機與閱讀理解能力之研究。未出版之碩士論文，國立台中教育大學幼兒教育研究所，台中。
- 柯華葳(1999)。閱讀能力的發展。載於曾進興主編，語言病理學基礎第三卷(頁81-119)。台北：心理。
- 柯華葳(2007)。教出閱讀力。台北：天下。
- 柯華葳(2010)。閱讀成分與閱讀發展。載於柯華葳主編，中文閱讀障礙(頁25-42)。台北：心理。
- 柯華葳、方金雅(2010)。閱讀理解評量。載於柯華葳主編，中文閱讀障礙(頁167-179)。台北：心理。
- 柯華葳、詹益綾、張建妤、游婷雅(2008)。台灣四年級學生閱讀報告(PLRLS 2006報告)。台北：國立中央大學學習與教學研究所。
- 張淑松(2005)。幼兒口中的無字圖畫書。未出版碩士論文，國立台北師範學院幼兒

- 教育研究所，台北。
- 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*。未出版之碩士論文，國立臺南大學教育學系課程與教學澎湖碩士班，台南。
- 陳美芳（2010）。語言理解評量。載於柯華葳主編，*中文閱讀障礙*（頁 131-145）。台北：心理。
- 陳淑琦（1984）。*故事呈現方式與故事結構對學前及學齡兒童回憶及理解之影響*。未出版之碩士論文，中國文化大學兒童福利研究所，台北。
- 曾淑賢（2007）。閱讀越有語文力、學習力、創造力。載於柯華葳主編，*教出閱讀力*（頁 3-5）。天下雜誌：台北。
- 程培儀（2005）。*幼兒敘說無字圖畫書之內容分析-以「瘋狂星期二」為例*。未出版之碩士論文，國立嘉義大學幼兒教育研究所，嘉義。
- 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*。未出版之碩士論文，國立高雄師範大學特殊教育研究所，高雄。
- 鍾馥如（2009）。*國小學童閱讀環境對自由閱讀行為與閱讀理解能力之影響*。未出版之碩士論文，大葉大學教育專業發展研究所碩士在職專班，彰化。
- 簡美宜、林家蕙（2012）。幼兒敘述理解測驗之初步編製。*αβγ 量化研究學刊*，4（2），65-87。
- 蘇育瑠（1990）。*幼兒故事回憶與理解之研究*。未出版之碩士論文，國立台灣師範大學家政教育研究所，台北。

外文部分

- Anderson, R. C. (1977). The notion of schemata and the educational enterprise: General discussacquisitioning of the conference. In R. Anderson, R. Spiro, & M. Montague (Eds.), *Schooling and the acquisitioning of knowledge*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Blachowicz, C., & Ogle, D. (2008). *Reading comprehension-strategies for independent learners*. Guilford, NJ: New York London.
- Brown, J., Collins, A., & Duguid, P. (1989). Situated cognition of learning. *Educational Researcher*, 18, 32-42.

幼兒敘述理解與家庭閱讀環境之關係研究

- Chall, J. S. (1996). *Stages of reading development, 2nd edition*. Orlando, FL: Harcourt Brace & Company.
- Collins, A., Brown, J. S., & Larkin, K. M. (1980). Inference in text understanding. In R. J. Spiro, B. C. Bruce, & W. F. Brewer (Eds.), *Theoretical issues in reading comprehension*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Gagn'e, E. D., Yekovich, C. W., & Yekovich, F. R. (1998). *教育心理學-學習的認知基礎* (岳修平譯)。台北：遠流。(原著出版於 1993)。
- Hoover, W. A., & Gough, P. B. (1990). The simple view of reading. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 2, 127-160.
- Kendeou, P., Savage, R., & van den Broek, P. (2009). Revisiting the simple view of reading. *British Journal of Educational Psychology*, 79, 353-370.
- Kintsch, W., & Kintsch, E. (2005). Comprehension. In S. Paris & S. Stahl (Eds.), *Children's reading comprehension and assessment* (pp.71-92). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Langer, D., & Samuels, S. J., (1974). Toward a theory of automatic information processing in reading. *Cognitive Psychology*, 6, 293-323.
- Lynch, J. S., van den Broek, P., Kremer, K. E., Kendeou, P., White, M., J., & Lorch, E. P. (2008). The development of narrative comprehension and its relation to other early reading skills. *Reading Psychology*, 29, 327-365.
- Mandler, J.M., & Johnson, N.S. (1977). Remembrance of things parsed: Story structure and recall. *Cognitive Psychology*, 9, 111-151.
- Moss, B. (1997). A qualitative assessment of first graders' retelling of expository text. *Reading Research and Instruction*, 37, 1-13.
- Paris, A. H., & Paris, S.G. (2003). Assessing narrative comprehension in young children. *Reading Research Quarterly*, 38 (1), 36-76.
- Paris, S. G., & Hamilton, E. E. (2009). The development of children's reading comprehension. In Susan E. Israel., & Gerald G. Duffy (Eds.), *Handbook of research on reading comprehension* (pp.32-53). UK : Routledge.
- Pearson, P. D., & Hamm, D. N. (2005). The assessment of reading comprehension: a review of practices-past, present, and future. In S.G. Paris & S.A. Stahl (Eds.), *Children's reading comprehension and assessment* (pp.13-69). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Rosenblatt, L. M. (1978). *The reader, the text, the poem: The transactional theory of literary*

- work. Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Senechal, M., & LeFevre, J. A. (2002). Parental involvement in the development of children's reading skill: a five-year longitudinal study. *Child Development*, 73 (2), 445-460.
- Stahl, S. A., Kuhn, M. R., & Pickle, J. M. (1999). An educational model of assessment and targeted instruction for children with reading problems. In D. Evenrobsen & P. Mosenthal (Eds.), *Reconsidering the role of the reading clinic in a new age of literacy* (pp.249-272). Greenwich, CT: JAI Press.
- Stanovich, K. E. (2000). *Progress in understanding reading: Scientific foundations and new frontiers*. New York: Guilford.
- Swaby, B. E. R. (1989). *Diagnosis and correction of reading difficulties*. Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Torgesen, J. K., Wanger, R. K., Rashotte, C. A., Rose, E., Lindamood, P., Conway, C., & Garvan, C. (1999). Preventing reading failure in young children with phonological processing disabilities: group and individual responses to instruction. *Journal of educational psychology*, 91(4), 579-593.
- van den Broek, P., Kendeou, P., Kremer, K., Lynch, J., Butler, J., & Lorch, E. P. (2005). Assessment of comprehension abilities in young children. In S. Paris & S. Stahl (Eds.), *Children's reading comprehension and assessment* (pp.107-130). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- van Kraayenoord, C. E., & Paris, S. (1996). Story construction from a picture book: An assessment activity for young learners. *Early Childhood Research Quarterly*, 11, 41-61.
- Wertsch, J. (1993). *Voice of the mind: A sociocultural approach to mediated action*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

文稿收件：2014年01月21日

文稿修改：2014年05月20日

接受刊登：2014年08月21日

A Study on Relationship of Narrative Comprehension and Family Reading Environments of Young Children

Chia-hui Lin* Mei-i Chien**

Abstract

This study aims to investigate the relationship of young children's narrative comprehension and their family reading environments. The subjects were five-year-old children in Chiayi City and Yunlin County. A narrative comprehension assessment was implemented individually and a survey questionnaire of family reading environments was collected. This study obtained 280 valid samples and adopted MANOVA, t-test, and multiple regression analysis to conduct statistical analysis. The major findings were provided as follows.

1. The overall performance of narrative comprehension was good. Among all of the tests, the scores of Implicit Questions of Promoting Comprehension Questions were the lowest.
2. Among all of the background variables, only girls were better than boys on the Picture Walk.
3. Some variables of family reading environments significantly affected young children's performance of comprehension.
4. Some variables of family reading environments could predict the performance of narrative comprehension.

Keywords: young children, narrative comprehension, family reading environment

* Director of Jhèng Da Kindergarten, Yun-lin County

** Associate professor, Department of Early Childhood Education, National Chia-yi University.
E-mail: mchien@mail.ncyu.edu.tw