

壹、前言

2006年臺灣四年級學童於國際閱讀素養進展測驗（Progress in International Reading Literacy Study, PIRLS）的平均分數為535分，於45國中名列第22名（Mullis, Martin, Kennedy, & Foy, 2007）。由於成績不甚理想，教育部開始推動閱讀改革（柯華葳、幸曼玲、陸怡琮、辜玉旻，2010），閱讀教育政策的方向從原本小規模實施的閱讀計畫，擴展為中小學全面推行，悅讀101計畫即為閱讀教育政策中全面推行的代表（教育部國民及學前教育署，2014）。悅讀101計畫有五大目標，即培養學生閱讀習慣、提升閱讀教學知能、增進親子互動、增加閱讀廣度以及強化終身學習基本能力。第一個目標是希望從學校推動閱讀活動著手，進而使學生於課後時間持續閱讀，養成每日閱讀習慣（財團法人資訊工業策進會，2009）。2011年，臺灣PIRLS的評比進步至第九名，依據跨國研究報告顯示，閱讀參與是提升閱讀成就的關鍵因素，甚至可彌補低社經背景所形成的不利之處。閱讀參與程度愈高，閱讀成績愈高（Brozo, Shiel, & Topping, 2008; Kirsch et al., 2002; Mullis, Martin, Foy, & Drucker, 2012）。閱讀參與和閱讀成就密切相關，或許是因此政策能提升學生閱讀參與，進而提高了閱讀成就，因此學者與教育部官員將閱讀成就的進步部分歸功於此政策的推行（丁振豐、張麗芬，2013；教育部，2014）。不過，至今尚無研究探討此政策推動後學校推行閱讀活動對學生閱讀參與的影響，若能證實閱讀推廣活動確有成效，將有利於目前提升國民中小學學生閱讀教育實施計畫的持續推行；反之，若無實質成效，則可透過研究提出改善的建議，這將是本研究貢獻所在。

閱讀參與意味著與書籍、文本互動的行為，與閱讀習慣的概念相似，因參與會融入一些情感、目標與心理過程，故伴隨著較為持續的行為（Skinner, Kindermann, Connell, & Wellborn, 2009）。在測量時，閱讀參與和閱讀習慣皆以投入在閱讀時間的多寡進行操作性定義，因此，一些學者將閱讀習慣等同於閱讀參與的頻率（Rimensberger, 2014; Wu & Lin, 2014）。在本研究中，閱讀教育推行政策所欲達成的目標——培養閱讀習慣，即代表增加課後閱讀參與的頻率，或可說閱讀政策的目標之一便在於增加課後閱讀參與的頻率。

國外影響閱讀參與的研究中，多採用實驗研究法，且發現教師教學、教師協助學生閱讀、合作環境與給予學生自主選書機會皆有利於提升學生的閱讀參與（Cantrell et al., 2014; Guthrie & Klauda, 2014; Guthrie et al., 2004）。Guthrie、Wigfield與You（2012）回顧36篇影響參與行為的研究，指出讓教學內容連結學生的生活經驗與教師的協助亦是影響參與的重要因素。相較於國外研究，國內對於此議題的涉入甚少，僅有一篇研究探討青少年的閱讀參與，其以邏輯迴歸法分析發現，鼓勵閱讀的教師數量與教師教導藝文欣賞和學生的暑假閱讀有關（Chen, 2008）。這些研究雖指出閱讀教學活動可影響學生的閱讀參與，但是國外的研究結果並無法推論至臺灣學生身上。國內研究結果忽略了自我選擇的偏誤，當學生接受兩組教師教導的特質是明顯不同時，教師教學對閱讀參與的影響就難以歸因於教師教學上。此外，國內研究也忽略了同校學生間的閱讀參與可能具有相關性，具內屬特質，以一般迴歸法分析將違反同質性假定（溫福星、邱皓政，2009）。

為改善過去研究之缺失，了解校內閱讀活動對於學生課後閱讀參與的影響，本研究採用準實驗設計，即多層次模型下傾向分數配對法（Propensity Score Estimates in Multilevel Models），此方法不僅可使實驗組與對照組的學生特質相似，亦可解決資料結構內屬問題。本研究以2011年PIRLS資料進行分析，雖然2009年國際學生評量計畫（Programme for International Student Assessment, PISA）主要亦評量學生閱讀活動與能力，但考量悅讀101計畫於2008年才施行，政策成效或許無法於一年即反映出來，如以2011年資料進行分析將可反映學生接觸四年校內閱讀活動的結果，研究目的便在於評估此政策推行後學校閱讀推廣活動對國小四年級學生課後閱讀參與的影響。

貳、文獻探討

一、悅讀101計畫與理論內涵

臺灣的閱讀教育推行政策是參考國外教育政策而設計（李麗玲、莊富源，2008），其設計內容參考促進學校效能研究的四種內涵：（一）圖書與學習資