

南 華 大 學

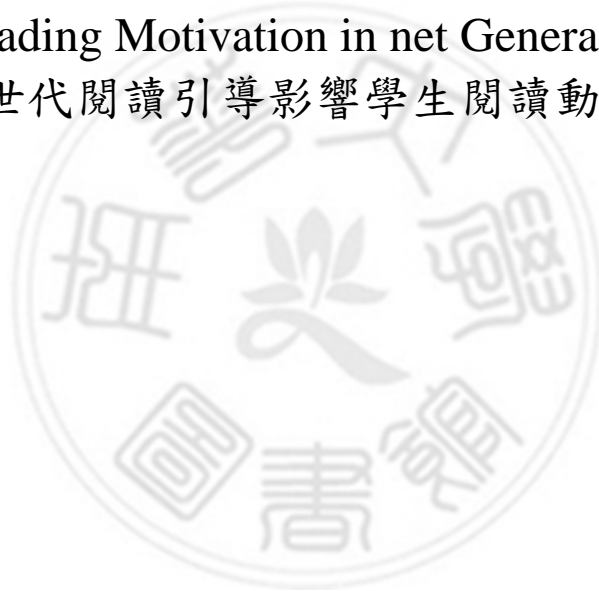
資訊管理學系

碩士論文

Study on the Effect of Reading Guidance on Students'

Reading Motivation in net Generation

網路世代閱讀引導影響學生閱讀動機之研究



研究生：陳 凱 琳

指導教授：洪 銘 建 博士

尤 國 任 博士

中華民國 103 年 6 月 9 日

南 華 大 學

資訊管理所

碩 士 學 位 論 文

網路世代閱讀引導對學生的閱讀動機影響之研究
Study on the Effect of Reading Guidance on Students' Reading Motivation in net
Generation

研究生：陳宜琳

經考試合格特此證明

口試委員：孫嘉明
謝定男
石國治
吳光陵
洪銘建

指導教授：石國治、洪銘建

系主任(所長)：洪銘建

口試日期：中華民國 103 年 06 月 09 日

南華大學資訊管理學系碩士論文著作財產權同意書

立書人： 陳凱琳 之碩士畢業論文

中文題目：

網路世代閱讀引導對學生的閱讀動機影響之研究

英文題目：

Study on the Effect of Reading Guidance on Students' Reading Motivation in net Generation

指導教授： 洪銘建 尤國任 博士

學生與指導老師就本篇論文內容及資料其著作財產權歸屬如下：

- 共同享有著作權
- 共同享有著作權，學生願「拋棄」著作財產權
- 學生獨自享有著作財產權

學生：陳凱琳 (請親自簽名)

指導老師：洪銘建 (請親自簽名)

中華民國 103 年 6 月 9 月

南華大學碩士班研究生
論文指導教授推薦函

資訊管理系碩士班 陳凱琳 君所提之論文
網路世代閱讀引導對學生的閱讀動機影響之研究
係由本人指導撰述，同意提付審查。

指導教授 沈錦建

103年6月9日

誌謝

回首這兩年工作與進修焦頭爛額的歲月，首先要感謝的是洪銘建與尤國任老師，感謝兩位老師的包容與耐心，讓我能順利完成學業，其次我要感謝的是口試委員吳光閔院長、孫嘉明老師與謝定助老師細心的指正，提供許多寶貴的意見，讓我獲益匪淺。

在此，我也要感謝學校同事的包容與體諒，與導師班共 30 名學生的參與與協助，讓老師可以更加順利完成這篇論文。

最後，我特別感謝一起進修的夥伴—百琪，共乘 2 年的歲月，忍受我的怠惰與無知，精疲力盡時一起為彼此加油打氣，才讓我堅持到現在，在苦盡甘來的這一天，與我一起分享這份喜悅吧！

陳凱琳 謹誌於嘉義
2014 年 盛夏

摘要

日本趨勢大師大前研一在其著作《教出孩子的生存力》說道：二十一世紀是個「解答千變萬化的時代」，唯有「靠自己的頭腦想出答案的能力」，以及「傳達信息、策動人心能力」的人才能生存下來，未來後數位時代，是對文字有能力，且能自主思考的人才是瞬息萬變的世界中具有生存優勢者，而其中閱讀扮演著最關鍵角色。因此，本研究目的旨在探討網路世代國中生閱讀動機的現況，以及介入閱讀引導介入後，閱讀動機的改變。

為達上述研究目的，本研究採用單組實驗前後測設計，以國中二年級某班共 30 名學生作為研究對象，進行為期 12 週，共 20 小時的閱讀引導活動。研究對象在「閱讀引導」活動前後，分別接受「閱讀動機量表」及「網路使用行為標準」測驗，研究者再依照評分規準加以評分。評分之後，進行描述性統計與成對樣本 t 檢定，考驗研究對象在接受「閱讀引導」活動後，閱讀動機是否有顯著差異。本研究結論為：

一、閱讀引導活動未能提升網路世代學生的整體閱讀動機

- (一) 閱讀引導未能提升閱讀動機中內在動機的表現
- (二) 閱讀引導可以提升閱讀動機中外在動機的表現

二、閱讀引導活動未能提升網路依賴群組的整體閱讀動機

- (一) 閱讀引導未能提升網路依賴群組整體的閱讀動機
- (二) 閱讀引導可以提升非網路依賴群組外在動機的表現

三、閱讀引導活動未能提升新移民子女的整體閱讀動機

- (一) 閱讀引導未能提升新移民子女群組整體的閱讀動機
- (二) 閱讀引導可以提升非新移民子女群組外在動機的表現

以上研究結果，作為教育相關單位和教師未來推動增強學生閱讀動機的教學活動，及對未來從事相關研究者提供參考。

關鍵字：閱讀動機、網路使用行為、新移民子女

Abstract

Kenichi Ohmae, the master of trend in Japan, suggested in his work *Teaching the Children to Survive*, the 21st century is “the time with various responses”. Only the ones with “capacity to find the responses by personal intelligence” and “capacity to transmit information and drive people” can survive. In post-digital time, the talents with literary capacity and independent thinking can survive in changeable world. Reading plays the most critical role, therefore, this study aims to probe into junior high school students’ current reading motivation in generation of network and their change of reading motivation after intervention of reading guidance.

In order to accomplish the previous research purposes, this study adopted pretest and posttest design of pre-experiment single group, and treated 30 students in one class of Grade 8 in junior high school as subjects for reading guidance which lasted for 12 weeks with a total of 20 hours. Before and after “reading guidance”, the subjects received the tests of “scale of reading motivation” and “standard of internet use behavior”. The scoring was based on the standard. Hence, descriptive statistics and t test of pair samples were conducted to find if the subjects’ reading motivation was significantly different after receiving “reading guidance”.

Conclusions of this study are shown as follows:

- 1、Reading guidance cannot enhance students’ overall reading motivation of generation of network.
 - (1) Reading guidance cannot enhance intrinsic motivation in reading motivation
 - (2) Reading guidance can enhance extrinsic motivation in reading motivation
- 2、Reading guidance cannot reinforce overall reading motivation of group with internet dependency
 - (1) Reading guidance cannot enhance overall reading motivation of group of internet dependency
 - (2) Reading guidance can enhance extrinsic motivation of group without internet dependency
- 3、Reading guidance cannot enhance overall reading motivation of children of new inhabitants.
 - (1) Reading guidance cannot enhance overall reading motivation of group of children of new inhabitants.
 - (2) Reading guidance can enhance extrinsic motivation of group who are not children of new inhabitants.

The previous findings can serve as reference for educational authority and teachers to implement instructional guidance of students’ reading motivation and future studies.

Keywords: reading motivation, internet use behavior, children of new inhabitants

目次

第一章 緒論.....	1
第一節 研究背景與動機.....	1
壹、閱讀重要性.....	1
貳、諸國閱讀教育之推廣.....	3
參、臺灣閱讀教育之推廣.....	5
肆、臺灣國中生的閱讀現況.....	7
伍、親職教育面臨危機.....	10
陸、科技發展與休閒活動型態.....	11
第二節 研究目的.....	14
第三節 名詞解釋.....	15
第二章 文獻探討.....	17
第一節 網路生活.....	17
第二節 閱讀概說.....	20
壹、閱讀的定義.....	20
貳、閱讀的功能.....	22
第三節 閱讀動機的理论基礎.....	24
壹、動機的意義.....	24
貳、閱讀動機的意義.....	26
參、閱讀動機量表.....	32
第四節 閱讀動機的相關研究.....	32
第五節 教學方法.....	44
壹、交互教學法.....	44
貳、合作教學法.....	48
第三章 研究方法.....	52
第一節 研究對象.....	52
第二節 研究內容.....	52
第三節 研究架構與實驗設計.....	52
第四節 研究流程.....	54
壹、準備階段.....	55
貳、實驗階段.....	56
第五節 教學理念與課程設計.....	58
第六節 研究工具.....	65
第四章 研究結果與分析.....	67
第一節 研究背景資料分析.....	67
第二節 閱讀引導後閱讀動機之差異分析.....	89

第三節	網路依賴行為造成閱讀動機之差異分析.....	92
第四節	新移民子女與非新移民子女閱讀動機之差異分析.....	96
第五章	結論與建議.....	102
第一節	結論.....	102
第二節	建議.....	107
第三節	對未來研究者之建議.....	110
第四節	研究限制.....	111
參考文獻	.....	112
一、中文部分	.....	112
二、西文期刊論文	.....	123
附錄一	.....	128
附錄二	.....	134



表次

表 2-1 1 閱讀動機的構念 (資料來源: Wigfield 1997 p. 63)	29
表 3-1 1: 實驗設計表	53
表 4-1 1: 受試對象兄弟姊妹人數統計表 (不含自己)	67
表 4-1 2: 兄弟姊妹人數 2 人以內 (不含己) 群組內在動機構面得分之平均 數、標準差分析摘要	68
表 4-1 3: 兄弟姊妹人數 2 人以上 (不含己) 群組內在動機構面得分之平均 數、標準差分析摘要	68
表 4-1 4: 兄弟姊妹人數 2 人以內 (不含己) 群組外在動機構面得分之平均 數、標準差分析摘要	68
表 4-1 5: 兄弟姊妹人數 2 人以內 (不含己) 群組外在動機構面得分之平均 數、標準差分析摘要	68
表 4-1 6: 兄弟姊妹人數 2 人以內群組在「內在動機」構面, 前後測分數之 成對樣本 t 檢定摘要表	69
表 4-1 7: 兄弟姊妹人數 2 人以上群組在「內在動機」構面, 前後測分數之 成對樣本 t 檢定摘要表	70
表 4-1 8: 兄弟姊妹人數 2 人以內群組在「外在動機」構面, 前後測分數之 成對樣本 t 檢定摘要表	70
表 4-1 9: 兄弟姊妹人數 2 人以上群組在「外在動機」構面, 前後測分數成 對樣本 t 檢定摘要表	71
表 4-1 10: 受試研究對象父親職業統計表	72
表 4-1 11: 受試研究對象母親職業統計表	72
表 4-1 12: 受試研究對象父親教育程度統計表	73
表 4-1 13: 受試研究對象母親教育程度統計表	73
表 4-1 14: 受試對象家庭社經地位統計表	73
表 4-1 15: 高、中社經地位群組內在動機構面得分之平均數、標準差分析摘 要	74
表 4-1 16: 中低、低社經地位群組內在動機構面得分之平均數、標準差分析 摘要	74
表 4-1 17: 高、中社經地位群組外在動機構面得分之平均數、標準差分析摘 要	75
表 4-1 18: 中低、低社經地位群組外在動機構面得分之平均數、標準差分析 摘要	75

表 4-1 19：高、中社經地位家庭群組群組在內在動機構面，前、後測分數成對樣本t檢定摘要表.....	76
表 4-1 20：中低、低社經地位家庭群組在「內在動機」構面，前後測分數成對樣本t檢定摘要表.....	76
表 4-1 21：高、中社經地位家庭群組在外在動機構面，前後測分數之成對樣本t檢定摘要表.....	77
表 4-1 22：中低、低社經地位家庭群組在外在動機構面，前、後測分數成對樣本t檢定摘要表.....	77
表 4-1 23：受試對象母親原生國籍統計表.....	79
表 4-1 24：父母高使用電腦頻率群組內在動機構面得分之平均數、標準差分析摘要.....	79
表 4-1 25：父母低使用電腦頻率群組內在動機構面得分之平均數、標準差分析摘要.....	80
表 4-1 26：父母高使用電腦頻率群組外在動機構面得分之平均數、標準差分析摘要.....	80
表 4-1 27：父母低使用電腦頻率群組外在動機構面得分之平均數、標準差分析摘要.....	80
表 4-1 28：父母高使用電腦頻率群組在「內在動機」構面，前後測分數成對樣本t檢定摘要表.....	81
表 4-1 29：父母低使用電腦頻率群組在「內在動機」構面，前後測分數成對樣本t檢定摘要表.....	81
表 4-1 30：父母高使用電腦頻率群組在「外在動機」構面，前後測分數成對樣本t檢定摘要表.....	82
表 4-1 31：父母低使用電腦頻率群組在「外在動機」構面，前後測分數之成對樣本t檢定摘要表.....	82
表 4-1 32：受試對象前測每週使用網路時間統計表.....	83
表 4-1 33：受試對象後測每週使用網路時間統計表.....	84
表 4-1 34：非高度網路使用者群組在「內在動機」構面前、後測之平均數、標準差.....	84
表 4-1 35：高度網路使用者群組在「內在動機」構面前、後測之平均數、標準差.....	85
表 4-1 36：非高度網路使用者群組在「外在動機」構面前、後測之平均數、標準差.....	85
表 4-1 37：高度網路使用者群組在「外在動機」構面前、後測之平均數、標準差.....	85
表 4-1 38：高度網路使用者群組群組在「內在動機」構面，前後測分數之成對樣本t檢定摘要表.....	86

表 4-1 39：非高度網路使用者群組在「內在動機」構面，前後測分數成對樣本t檢定摘要表.....	86
表 4-1 40：高度網路使用者群組在「外在動機」構面，前後測分數之成對樣本t檢定摘要表.....	87
表 4-1 41：非高度網路使用者群組在「外在動機」構面，前後測分數之成對樣本t檢定摘要表.....	87
表 4-1 42：受試對象父母管理使用網路態度統計表	88
表 4-2 1：閱讀動機量表（MRQ）前、後測總得分之平均數、標準差分析摘要表.....	89
表 4-2 2：閱讀動機量表（MRQ）前、後測內在動機之平均數、標準差分析摘要.....	89
表 4-2 3：閱讀動機量表（MRQ）前、後測外在動機之平均數、標準差分析摘要.....	90
表 4-2 4：「閱讀動機量表」前、後測分數之成對樣本t檢定摘要表	90
表 4-2 5：「內在動機」構面，前、後測分數之成對樣本t檢定摘要表 ..	91
表 4-2 6：「外在動機」構面，前、後測分數之成對樣本t檢定摘要表 ..	91
表 4-3 1：網路依賴組在內在動機構面前、後測總得分之平均數、標準差分析摘要表.....	92
表 4-3 2：非網路依賴組在內在動機構面前、後測總得分之平均數、標準差分析摘要表.....	93
表 4-3 3：網路依賴組在外在動機構面前、後測總得分之平均數、標準差分析摘要表.....	93
表 4-3 4：非網路依賴組在外在動機構面前、後測總得分之平均數、標準差分析摘要表.....	93
表 4-3 5：網路依賴群組在「內在動機」構面，前、後測分數之成對樣本t檢定摘要表.....	94
表 4-3 6：非網路依賴群組在「內在動機」構面，前、後測分數之成對樣本t檢定摘要表.....	94
表 4-3 7：網路依賴群組在「外在動機」構面，前、後測分數之成對樣本t檢定摘要表.....	95
表 4-3 8：非網路依賴群組在外在動機構面，前、後測分數之成對樣本t檢定摘要表.....	95
表 4-4 1：新移民子女群組在閱讀動機量表前、後測總得分之平均數、標準差分析摘要表.....	96
表 4-4 2：非新移民子女群組在閱讀動機量表前、後測總得分之平均數、標	

準差分析摘要表	96
表 4-4 3：新移民子女在內在動機構面前、後測總得分之平均數、標準差分析摘要表	97
表 4-4 4：非新移民子女在內在動機構面前、後測總得分之平均數、標準差分析摘要表	97
表 4-4 5：新移民子女在外在動機構面前、後測總得分之平均數、標準差分析摘要表	97
表 4-4 6：非新移民子女在外在動機構面前、後測總得分之平均數、標準差分析摘要表	98
表 4-4 7：新移民群組整體在「閱讀動機量表」前、後測分數之成對樣本t檢定摘要表	98
表 4-4 8：非新移民子女群組整體在閱讀動機量表前後測分數之成對樣本t檢定摘要表	99
表 4-4 9：新移民子女在「內在動機」構面，前、後測分數之成對樣本t檢定摘要表	99
表 4-4 10：非新移民子女在「內在動機」構面，前、後測分數之成對樣本t檢定摘要表	100
表 4-4 11：新移民子女在「外在動機」構面，前、後測分數之成對樣本t檢定摘要表	100
表 4-4 12：非新移民子女在「外在動機」構面，前、後測分數之成對樣本t檢定摘要表	101

圖次

圖 3-3 1 研究架構	53
圖 4-4 1 研究流程圖	58



附錄

附錄一 問卷內容..... 128

附錄二 家庭社經地位量表.....134



第一章 緒論

閱讀是全人教育中舉足輕重的一環，也是掌握未來學習成功的必備條件，本研究是在探討網路世代國中生閱讀動機之現況，並分析影響學生閱讀動機的因素，再透過閱讀引導及運用結合多種閱讀教學策略，探究影響學生提升閱讀動機的可能因素。本章共分三節，第一節為研究背景與動機；第二節為研究目的與研究問題，第三節為名詞釋義。

第一節 研究背景與動機

壹、閱讀重要性

自遠古時代人類以結繩、刻契、圖畫記事傳遞訊息，而後之辨解繩結、辨識圖形以理解訊息便是閱讀行為的濫觴（陳秋霞，2010）。閱讀的歷史悠久，文明演進自椎輪為大輅，由簡而繁，始於人類能透過閱讀進行溝通，思想交流，情感互動，傳承積累知識，故閱讀被視為促進人類文明演進之社會活動及行為表徵（楊曉雯，1996）。

宋代理學家朱熹〈觀書有感〉：「半畝方塘一鑑開，天光雲影共徘徊；問渠那得清如許？為有源頭活水來。」，過去古人認為透過閱讀，人的智慧猶如源源不絕的活水注入一泓清泉般，因為閱讀，思想活絡；因為閱讀，知識淵博；因為閱讀，氣度恢宏；因為閱讀，人生豐富。若以學術的角度解析閱讀，閱讀兼具認知心理學「知之歷程」的理論基礎及教育學知識功用實際用途的重要，不但是學生應具備的基礎能力，也是跨越學習領域和吸收知識的重要媒介（張春興，1988）。從Chall（1996）提出的閱讀發展理論六階段中，兒童從國小四年級開始進入「閱讀學習」階段（王奕臻，2010），十歲之後的孩子透過閱讀滿足對知的渴求，學習全新的知識，精準理解字彙意義，累積背景知識，不但利用閱讀來擴充新知、拓展視野，還是獲取某特定知識或是跨越其他領域的重要工具之一，因此若能讓孩子在面臨重要轉捩點之時扎下深厚的基礎，培養良好的閱讀習慣，厚實閱讀能力，再經由大量閱讀累積豐富知識、概念，來建構隸屬自己且清晰的知識系統與

脈絡（王樵一，2008），如此，不但利於語文教育的成效，同時也能提升其他學科的成就表現，擁有卓越的閱讀能力，將來各方面的學習想必能游刃有餘。

邇來，在知識經濟的推波助瀾下，閱讀躋升為顯學，教育之核心。研究發現這些能與世界接軌的人的共通特質就是熱愛閱讀，藉由閱讀訓練出能思考，適應生活，能為人設身處地，包容多元觀點，胸襟開闊、能與人討論想法且人格健全的人（Esuqith，2008）。閱讀除了訓練思維邏輯，擴而充之於各學習場域，閱讀還是自學和展現閱讀素養的工具，換言之，閱讀力就是「自學能力」和「思考能力」的具體表現（柯華葳，2012），故相較學歷因素，閱讀能力更能準確預測個人未來在職場的發展（齊若蘭，2003），因閱讀力決定個人的創造力與解決問題的能力（林慧玲，2012），而創造力與解決問題的能力就是職場生存的競爭力（陳雅圻，2014）。長期具備高度的閱讀動機作為動能，外顯為閱讀行為，建立良好的閱讀習慣，提升閱讀層次，增強自主閱讀學習的能力，則利於未來的學習成就及社會發展（陳海泓，2001）。

在知識主導經濟發展、攸關國力隆衰的時代，知識是全球化環境中用人唯才致勝的關鍵，而構築知識的殿堂奠基於閱讀，想在高度競爭的時代脫穎而出，唯有透過閱讀這項利器（The Program for International Student Assessment；PISA, 2008）。閱讀可以跨越時空的蕃籬與阻隔（張必隱，2004），內化必要知識（Organisation for Economic Cooperation and Development；OECD, 2010），讓個體即使處在知識經濟浪潮下，仍能憑藉自身厚實的閱讀能力，不斷汲取最新的信息與資訊，培養批判性的思維，掌握新知的脈動，釐清各方的訊息，透過判斷、分析、歸納，進而做出正確的決定，靈活應用習得的知識技能，有效知識管理，臻至終身學習的目標，這樣的人力素質才是全球化時代致勝的關鍵（陳雅玲，張毅君，2005）。

經濟合作暨發展組織研究表示：國民的閱讀表現與國家競爭力關係密不可分，閱讀能力較佳的國家，不但其國民所得比較高，連國家的競爭力也較強。因閱讀能讓人透過文字與符號來掌握知識，具備優異

閱讀能力的國民就能透過閱讀掌握知識脈動，國家有了這樣的國民，自然能提升國家整體的競爭力（柯華葳，2007）。由此可知閱讀不僅讓心靈開闊、視野恢宏，也能讓國民知識資產厚實，提高國際競爭優勢。近年來諸多知識強權國家，如芬蘭、加拿大、南韓等國，莫不將提升其國民閱讀力視為國家教育政策的首要之務，這些先進國家深切體認閱讀的重要性，因自身具備出色的閱讀能力，國家的競爭力方能傲視群倫，於是捨棄船堅炮利的軍備武力競賽，將國際競爭擂台移至教育與文化領域（翁筠緯，2009），在高度競爭的時代裡，閱讀能力是國家永續發展的利器（范熾文，黃榮隆，2008）。

美國國家科學基金會（National Science Foundation）將閱讀、數學和科學並列為人類三項基本能力（許籃雲，2010）。自1995年11月聯合國教科文組織（United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, UNESCO）正式宣布將4月23日明定為「世界書香及版權日」（world book and copyright day），可知重視閱讀的價值已是國際間的共識，後聯合國教科文組織，又於2002年提出2003-2012閱讀素養十年計畫，建議世界各國將閱讀置於國家教育系統與發展中心，對閱讀教育的重視可見一斑（王奕臻，2012）。在國內教育部企盼促進國人重視閱讀、深耕閱讀的習慣，在2010年召開第八次全國教育會議中，將「閱讀素養」之強化納入「終身學習與學習社會」議題，鼓勵發展閱讀之相關策略，藉此鼓勵學生閱讀，培養帶著走的能力，奠基終身學習之能力，提升國民素質，建立學習型社會（教育部，2010）。

貳、諸國閱讀教育之推廣

閱讀為習得新知的媒介（劉金萍，2012），重要性不言而喻。閱讀力是生涯發展和社會參與的重要基礎（洪碧霞、林素微、吳裕益，2011），如今一場場歷經多時的知識革命如今已遍地開花，盱衡國際，南韓、芬蘭、美國、日本、德國等諸國皆不約而同推動一系列的閱讀教育政策，藉由政府的力量鼓舞閱讀，提升國民的人文素養。

太平洋的彼端美國，自柯林頓總統肇始了一連串閱讀教育政策，從

「閱讀挑戰 (America reads challenge)」到小布希總統賡續的「閱讀優先 (reading first initiative)」計畫到歐巴馬總統的「閱讀是根本」計畫，顯見美國政府對閱讀教育的重視，2010年三月歐巴馬政府提出《改革白皮書：初等及中等教育法案修正案》，訂正具體教育目標，預計在2014年前讓所有學生達到閱讀及數學流利級水準，此外，為提升學生讀寫能力，要求各州發展完整的k-12讀寫方案，提供有效的閱讀教學及評量，以達到閱讀能力之持續進步（張佳琳，2012）。

德國政府重視閱讀環境的營造，於是從閱讀資源的分配著手，制定了《閱讀促進標準評估系統》，不分大小的鄉村城鎮皆設立圖書館，讓每個孩子都有書可讀，讓孩童早期就習慣親近書籍，為形塑閱讀習慣奠定基礎（吳雨珊，2010）。在閱讀政策的制定方面領先亞洲諸國的日本政府，在2008年文部科學省出版的《國小學習指導要領》和《國中學習指導要領》法令明確要求各級學校必須充實學童的語文活動，計畫性地利用學校圖書館並活化其機能。同年三月通過第二階段的《兒童閱讀活動推展基本計畫》，透過學校安排設計的學習活動，培養學童養成閱讀習慣（林明煌，2011）。自2002年開始，日本政府立法將每年的四月23日定為「學童讀書日」，要求地方政府及相關單位辦理推廣晨讀運動，凝聚家庭、社會、學校三方力量，全面提升日本學童的閱讀能力（蔡詩威，2013）。同樣在PISA閱讀能力評鑑有傲人表現的南韓，主要歸功於南韓國內如火如荼推動閱讀政策，先是政府成立閱讀開發院，研究上百種閱讀方法，再由教師斟酌篩選其中實際可行的方法，運用於教育現場，多年辛勤的耕耘，終於在2000年之後的PISA閱讀能力評鑑交出亮眼的成績單（劉雪芬，2013）。

以上這些「他山之石」，都是臺灣政府相關單位瞭解國際閱讀教學趨勢，再衡量國內民情、教育文化、財政等條件下，參酌他國在課程安排設計，適度調整國內的教學方向及課程內容為「可以攻錯」守則，藉此改善國人長期閱讀風氣低落的窘境。

參、臺灣閱讀教育之推廣

臺灣政府雖然在閱讀教育未能洞燭機先，起步遲滯，但在學界敲下警鐘後也在閱讀教育上急起直追，正視起閱讀的價值，以一連串全國性規模展開閱讀推廣運動，力圖迎頭趕上諸多強國。在國內，2000年以降，閱讀的重要性已在各領域的領袖及各個社會層面具有影響力者大聲疾呼下，受到國人的關注與認同，肯定閱讀的價值成為啟動閱讀教育改革的動力，政府在教育政策的擬定與閱讀的推廣不遺餘力，如：軟硬體設備的採購更新及大筆經費的挹注、基層教育人員的培訓，閱讀風氣的培養等，無非是想讓學生喜歡閱讀、熱愛閱讀、享受閱讀，讓閱讀成為生活中重要的一環。

提升學生閱讀能力是國內教育單位的共識，回顧這十餘年來政府不遺餘力推廣閱讀，自2000年洎今，前教育部長曾志朗先生走馬上任後，以閱讀作為教育施政之靈魂，在各級國中小學開啟了一連串的閱讀計畫，從西元2001至2003年推動為期三年的「全國兒童閱讀計畫」，發配259萬餘冊的書籍充實學校圖書資源，營造良好的閱讀環境，培養兒童閱讀習慣，融入學習於生活中，發展思考性、功能性閱讀，增進手腦並用、辦理親子共學活動，健全家庭和諧美滿生活（教育部，2000）。2004年以焦點三百國小兒童閱讀計畫，協助弱勢地區增進學童的閱讀能力，接力深耕閱讀（王平坤，2011）。2004至2008年教育部為提升偏遠國民中學校內閱讀風氣，頒訂「教育部補助國民中小學閱讀推動計畫作業要點」與「偏遠國民中學推動閱讀實施計畫」，成立閱讀推動組織，積極落實區域性的宣導與閱讀活動，善用人力資源，辦理相關閱讀計畫。接著於2006年開始針對臺灣219所偏遠地區國中推動閱讀推廣計畫，2007年挹注新臺幣一億元，以逐年購書的方式，改善充實全國中小學的閱讀環境，同年教育部規畫「國民中小學閱讀五年中程計畫」，鼓勵學校運用彈性課程或晨間活動時間開設閱讀課，營造閱讀風氣，提升閱讀素養（黃俊鴻、葉凌秀，2011）。到了2008年推動「悅讀101—教育部提升國民中小學閱讀計

畫」全面性的閱讀政策，主要是為了提升閱讀風氣及學生的語文能力（李惠芬，2013）。2009年「閱讀植根與空間改善—圖書館創新服務與發展計畫」，計畫性改良閱讀的環境與設備，補助五十一所國小設置圖書館閱讀推動教師，希望透過具備閱讀專業素養背景的老師進行閱讀教學，成效頗佳，於是教育部又在2010年新增一百五十名閱讀教師，並將增設閱讀推動教師計畫列入精緻國教方案中，希望修訂《國教法》，讓每一所國小都能有一名閱讀教師，以制度化的方式提升閱讀教育品質（陳祥麟，2010）。時至2010年，教育部推動「99終身學習年331—全民閱讀樂」活動，並以「閱讀起步走：0-3歲嬰幼兒閱讀計畫」及「一書一城」為兩大主軸鼓勵全民閱讀，擴大閱讀的廣度（林玉文，2011）。自從2013年起，教育部首次在九百多所國中推動晨讀取代早自習考試，鼓勵孩子親近書籍，享受閱讀的樂趣，預計在今年（2014）全省各國中都能全面推動早自習晨讀運動（江昭暉，2013）。

十餘年來不間斷的閱讀計畫與政策，可見政府對閱讀價值的器重；大筆可觀資金物力的投入，顯見政府對閱讀運動的重視與決心，希企藉由政府的提倡，配合社會機構與教育單位的推動以及民間單位的協助，讓閱讀教育從發軔時量的累積蛻變為質的提升，再佐以高效能又適合臺灣教育文化環境的閱讀策略與方法，為下一代塑造良好的閱讀氛圍，進而提升全民的閱讀風氣。

根據2013年10月《親子天下》發布針對全國九百三十七所國中（含高中附設國中部一百九十九所）的校長，以問卷調查方式研究「國中閱讀教育現況」的結果，高達九成八的校長同意，十二年國教啟動後閱讀教育會更形重要，且多數校長們也認為：當前第一線的教師與家長對推動學生課外閱讀均持正面的態度，可知在各界多年努力下，十餘年來推動閱讀總算有初步的成果，只是對開始抽象思考、對人生感到徬徨的國中生而言，閱讀不是作業、閱讀不是政策、更不是國際排序，而是終身受益、解決問題的能力，亦是開啟通往未知世界的那扇窗。

現今隨著十二年國教教育改革的大纛，閱讀教育必須邁向新里程

碑，帶領學生從對閱讀「知之」、「好之」、「樂之」深化成「能讀」、「能思」，最後形成自己的觀點與思維系統，躍升具備判斷和詮釋能力等更高閱讀的層次。

肆、臺灣國中生的閱讀現況

閱讀是汲取知識重要的媒介，自 2000 年至今，十多年來教育單位戮力推動閱讀，積極培養學子養成閱讀習慣，營造適合閱讀的環境，亟盼讓生活每個角落充盈書香，可惜成效不盡理想，據行政院新聞局 99 年圖書出版產業調查報告內容得知，有 65.9% 的民眾表示平常有閱讀書籍的習慣，而 34.1% 表示沒有閱讀習慣。有閱讀習慣的民眾當中，以每週閱讀 3.5 小時以下(平均每日半小時以下)最多，占 29.5%。整體而言，民眾平均每週閱讀約 4.7 個小時。在 2013 年三月文化部長龍應台在行政院院會報告「台灣出版業發展策略」時指出：國人每人每年平均僅閱讀兩本書，相較於日、韓等鄰近亞洲國家少得多，即使在政府大力推動閱讀下，國人的閱讀風氣與閱讀習慣仍未若預期；至於目前國中生的閱讀現況又是如何？《親子天下》雜誌曾在 2008 年針對國一到國三的學生進行「自學力大調查」，結果發現：近四分之一的國中生閱讀一本純文字的課外書會感到費力；超過四分之一的學生「從來不會」主動到圖書館借書或找資料，且隨著年級的增加，使用圖書館的比例反而越低。後來 2010 年 12 月《親子天下》發布針對全省兩千多位國中生進行為期三周的閱讀習慣調查，這項「國中生閱讀現況大調查」顯示國中生閱讀現況令人堪憂：沒興趣(34.6%)，字太多，沒耐心看(27.1%)者佔全體調查人數 19%，更進一步調查「實際上有 23% 的九年級生一個月內沒有讀過任何課外書」，人數超過七年級生(11.3%)，主要的原因是課業壓力壓縮閱讀的時間和數量，此外，除了升學課業壓力因素外，推動課外閱讀的另一挑戰是電視與網路：國中生平均每天閱讀一個小時以上課外書者佔兩成，但有三成八的學生上網一個小時以上，四成四的學生每天收看電視一個小時以上，在同一份調查亦可得知：國中國文老師認為閱讀的阻礙首位是升學及考試壓力(72.2%)，其次是網路和電腦(63.8%)，由此可知，閱

讀對國中生的吸引力是遠不如電視及網路。Edward (2009) 研究指出今日的青少年周遭充滿潛在的閱讀危機。中學生喜歡花時間聊天、玩遊戲、討論每天發生的事情，而不是參與閱讀活動。

據研究者在教學現場觀察，學生課餘時間討論熱絡的多半是網路遊戲心得或動畫人物相關主題，放學後相約連線打怪而不是圖書館溫書找資料，故研究者對這份調查書香不敵網路吸引力的結果不感到意外。

既然當前全民覺知閱讀對於學習成就與社會發展有深遠影響，然而如何將閱讀變成全民運動？凡活動必有動機，動機是引起個體活動，並維持已引起的活動，朝向某目標進行的內在歷程（張春興，1989）閱讀亦是，閱讀動機是推動指引從事閱讀活動的內在原因，閱讀動機扮演驅動閱讀行為的關鍵角色，是閱讀行為的內在動力，然而，人類對於書籍的興趣及閱讀動機的萌發，不全是天生的吸引力使然

(Trelease, 1985)，閱讀乃先天發展成熟與後天學習的複合物，閱讀能力也非天賦，多是有人指導以及具備足夠的口語運用與識字量等背景知識下的結果（柯華葳，2009）。

閱讀既為終身學習的重要路徑，而閱讀又以動機作為支持與實踐的動能，除了活用閱讀技巧和策略外，還需具備熱切的閱讀意願與動機，讓個體對閱讀行為感到是有價值且會試圖主動參與該活動，長期耕耘下，再將閱讀所得內化為自己的能力，才可能成為有效能的讀者（楊雅淇，2012）。過去的研究（劉佩雲、簡馨瑩、宋曜廷，2003）指出：閱讀動機與閱讀行為具正相關，閱讀動機愈高者，其閱讀行為愈頻繁，可知具有高閱讀動機者往往能自主閱讀，不但可從中拾獲閱讀樂趣，且能從頻繁閱讀行為中累積的閱讀成就、建立自信。由此可知，進行閱讀教學的關鍵就是引發學生的閱讀動機，動機驅動行為開展，再外顯為主動持續的閱讀行為，提升學生的學習成就（李亞娟，2010），故思考如何讓學生對閱讀活動感到興趣，引發學生的閱讀動機或是維持強化已存在的閱讀動機，順利啟動閱讀教育的引擎就是攸關閱讀教學成敗的樞紐。

國際學生能力評量計畫是由經濟合作暨發展組織主辦的跨國學生

素養調查。2012年臺灣學生在閱讀素養方面，平均數為523分，排名第8，與2009年平均數495分、排第23名對照，分數進步28分（教育部國教署，2013），雖然臺灣學生的閱讀素養名次大為躍升，但在閱讀的動機、自信心方面的表現卻仍是低落的。研究者多年在教育的現場觀察，即使教育單位全力支持推動閱讀活動、重視閱讀的價值及必要性，但臺灣教育長期處在考試領導支配教學的沉疴思維中，閱讀非一門學科，若不為升學，不利加分，不謀功利，學生就容易興趣缺缺，原本學生的閱讀信心已洵屬薄弱，再加上十二年國教國中會考的壓力下，學生在閱讀動機的外顯行為上，確實缺乏主動意願，過去的研究也警示缺少了閱讀動機，即使具備閱讀能力或技能，也可能不主動參與閱讀（Guthrie & Wigfield, 2000）。教學現場種種不利條件因素造成推動閱讀重重阻力，窒礙難行。近年來學生在課堂上配合老師的教學活動，累積教學成效，教育社群的投入帶來正向改變，讓臺灣學子在PISA的名次大躍進，表面上解決了閱讀能力不佳的問題，實際上學生並未真正對閱讀感到興趣，不曾真正體會閱讀的樂趣，自信也不足，於是學生離開了學校，同時失去開卷的意願，也不會想主動親近書本，讓學生陷入閱讀動機薄弱、自信不足的惡性循環中。

根據過去的研究報告指出：幾乎每天在課外都有「為興趣而閱讀」的學生比例約有24%，而國際平均比例為40%，臺灣學子在閱讀興趣的表現敬陪末座，對閱讀感到闌珊是教育上的隱憂（柯華葳、詹益綾、張建好、游婷雅，2008）。再據PISA的閱讀問卷得知：臺灣學生的閱讀素養往往受到閱讀動機的影響，若從更細部的項目去探究會發現，使用後設認知策略次數的前25%與後25%，兩組的學生在閱讀素養表現得分差距相較使用記憶策略與精緻化策略是顯著的，而臺灣的學生較依賴的是記憶策略（孫劍秋，林孟君，2013），探究原因是臺灣學生在升學考試壓力枷鎖下，學生耗費大半心力在背誦教材，囿於學科考試範圍的學習，忽略考試外的核心能力（許瑋珊，2012），因此即使學生在PISA的表現漸入佳境，但閱讀動機薄弱與閱讀自信不足問題仍待解，故教育工作者未來的教學方向與閱讀策略還是必須調整，

方能符應時代趨勢及國際潮流。

過去與閱讀相關的研究對象多是國小學童，對於中學階段學生之閱讀動機深入探討甚少著墨。本研究將針對當前網路蓬勃發展的科技環境中，國中生面對眾多聲光影音刺激及多元娛樂活動的蠱惑，如何提升國中生抉擇需要消耗腦力、專注力的心智活動—閱讀 (Wigfield & Guthrie, 1997) 的誘因及策略作為教學研究主題，並探討不同的研究變因條件下，閱讀引導之介入對於學生的閱讀動機是否有差異。

伍、親職教育面臨危機

學校是閱讀的推手，家庭是閱讀的啟蒙，父母是孩子生命中第一位師者，從啟發蒙昧到知書達禮，是孩子成長過程中，集身教言教於一身的仿效對象。閱讀可以萌發學生探究文字符號的好奇心，享受閱讀的樂趣，強化掌握意義，累積豐富的語彙資料。在 2005 年天下雜誌與企業夥伴和教育部共同發起「新家庭運動」，製作了「親子二十分」別冊，號召父母每天給孩子至少二十分鐘，一起共讀 (reading)、一起分享 (sharing)、一起遊戲 (have fun together) (何琦瑜，2006)，接著在 98 學年度起，教育部推動「閱讀起步走—送給小學新鮮人一生最好的禮物」等活動，推動親子共讀 (許麗鈞，2010)，企盼讓家庭閱讀資源發揮最佳的效能，充分展現家庭閱讀環境正向的力量，即早培養受益終生的閱讀習慣。

然而在全球化經濟的帶動下，國際移民日益增加，造成現今臺灣社會結構變遷，多元文化的融合，新移民子女的人數逐年增加，據 2013 年教育部統計就讀國中小之新移民子女人數資料顯示：從 92 學年就讀國中、新移民子女人數分別為 3,413、國小 26,627 人，人數逐年增加，到了 101 學年度人數已分別是 41,525 人及 161,821 人，遽增數字隱藏教養危機，讓家庭閱讀環境中的母親文化背景因素在親職教育之遭逢困境備受關注。過去的研究顯示：有六成新移民女性普遍在孩子的教養上面臨很大的困境與限制，尤其新移民女性因語言溝通障礙，無力指導子女的課業 (蔡榮貴等人，2004)，且新移民子女易有語言發展遲緩、語法文法語意錯誤的問題 (劉秀燕，2003；鐘重發，

2003)，此外，新移民子女的語文表現、認字能力、閱讀流暢能力及閱讀理解能力皆較非新移民配偶子女偏弱（陳玥，2009），正因新移民子女語言發展弱勢，就學後普遍遭逢學習困境，再加上家庭社經地位的劣勢，父母教育程度不高（張靖如，2012），家庭資源的匱乏等不利因素，讓新移民子女在求學之路重重險阻。在父母之中學童跟母親接觸機會較密切，對子女的閱讀行為較具影響力（馮秋萍，2000），故新移民子女在語文上的不利因素，可能直接間接衝擊到閱讀效能及閱讀動機，亟需教育相關單位積極的協助與重視，以改善新移民家庭在多重弱勢的窘況，利用後天的社會資源、彌補原生家庭語文發展條件的不足，畢竟閱讀教育的成功是建立在學校、家庭合作無間的前提下，少了家庭教育的輔助與配合，學校教育對閱讀的影響與效能恐怕孤掌難鳴。

陸、科技發展與休閒活動型態

近年臺灣社會除了面臨社會變遷帶來結構的改變，家庭教育功能的弱化，學校教育還有另一棘手難題——網際網路的誘惑。

現今網際網路早已非單純軍事、商業之用途工具（傅義婷，2008），而是廿一世紀公認最便捷、最具影響力的生活科技（黃瑟娟，2011），隨著網路的應用及全球資訊網的普及盛行，網路儼然是現代數位生活中的必需品，這個情況尤以青少年為甚，生活中的食衣住行育樂全倚賴網路，幾乎已是不可一日無此君。據財團法人台灣網路資訊中心公布「2013年台灣寬頻網路使用調查」報告結果指出：12歲以上的國人曾上網的比率79.18%，人數達到1645萬人，全國可上網的家戶數達694萬戶，比例達84.81%，顯見台灣網路使用普及率之高。此外，據中華白絲帶關懷協會（2012）調查結果顯示：青少年及兒童在週一至週五之間平均使用網路的時數為1.46小時，週末平均上網時間為3.55個小時，假日上網時間為非假日的兩倍。國外一份針對中學生每週上網使用www時間的研究顯示，研究對象以使用1至2個小時為最多，佔34%，低於1個小時居次，佔33%（Ebersole, 2009）。這些調查數字再再顯示青少年及兒童的生活與網際網路已密不可分。數位

時代便利了生活，拓展了視野，與世界連結的網際網路，消弭現實中距離的阻隔，也開創出嶄新的訊息傳播方式以及溝通媒介與活動場域（王智弘，2004）。青少年在日新月異的科技環境下成長，廖思涵（2006）研究發現國中生使用網路的動機前三項分別為遊戲（29.26%）、打發時間（21.53%）以及功課需要（19.98%）。

過去，學校被詬病為時間的囚徒，現今隨著瞬息萬變的數位發展，科技解放教育，學校界限變模糊、修業年限成了歷史名詞，便利的網路讓學習或獲得知識資訊的管道更多元，教育資源變豐沛，徹底改變下一代的生活與學習型態，科技成為讓人隨時隨地學習的行動教室（林韋萱，2013）。專研數位媒體對兒童發展影響的非營利組織「媒體常識」（Common Sense Media）調查，幾乎所有中小學老師都肯定科技的同義詞是資源之無盡藏，但是，七成老師同時也觀察到數位科技養成的學生普遍有專注力降低的問題，也有高達六成老師認為科技帶來的干擾多於裨益（賓靜蓀，2013），學生因網路與電玩，閱讀持續力有弱化的趨勢，電玩讓學生習於聲光效果，快速瀏覽，因此對於閱讀文本書籍表現出不耐，難以持續（林政伶，2008），網路這把雙面刃，在便捷生活、擴展個人世界的同時，也衍生出不少棘手的問題。近年來，為逃避現實各種壓力，或著迷於新奇及匿名性的虛擬網路生活，而滯於網路虛擬世界無法自拔，嚴重影響日常生活者日益增多（盧浩權，2007）。2011年台灣微軟與兒福聯合針對兒童使用網路安全的調查計畫，從全國北、中、南、東四區19所國小的五、六年級學童進行抽樣，調查結果顯示：每十個孩子就有一個（9.9%）已具有網路成癮的各種跡象，甚至有1.1%的孩子已經因為深陷網癮而影響到正常生活，需要進一步的精神治療。根據行政院研考會2013年11月發布的調查報告指出：國內12-14歲這網路族群中，一天以內沒有上網會開始覺得焦慮、擔心的佔4.6%，其次超過一天的7.9%，2-3天開始焦慮擔心者則佔10.1%，可從這數據大略窺知青少年對網路的依賴程度之高。

青少年投入過多的時間、精力於虛擬世界，自然關注現實生活相對減少，以致影響現實生活中的人際互動，荒廢課業的學習、生活適應

不良等負面後果（陳慧苓，黃宗堅，2010），當網路已成為個人資訊來源、人際溝通主要媒介與休閒娛樂的主流管道時，網路依賴行為更應受到更多的關注。雖然大部分的學生或許不至於到網路成癮的過度依賴程度，但不可諱言不管透過何種媒介，使用網路已成為中小學生主要休閒娛樂與獲得訊息的管道了。

資訊科技數位化的迅速發展，媒體聲光影音相較乏味單調的方塊文字更具吸引力，數位媒體所向披靡、銳不可擋，故許多傳統的老字號書店紛紛不敵電視、電腦、手機、智慧型手機的魅力而陸續吹起熄燈號，傳統的印刷文本不再受人青睞，書香不敵咖啡香，文字媒介新陳代謝後淌下的時代眼淚令人不勝唏噓。網路的蓬勃發展，除了改變產業結構、衝擊生活形態外，也造成某些能力發展的阻礙與弱化，因過度仰賴網路，無法抽離虛擬情境，引發的健康、心理、適應現實困難的問題也應運而生。美國心理學會（American Psychological Association；APA, 2000）指出：過度使用網路可能會形成酒癮、藥癮等不可自拔的上癮行為。從 2012 年臺灣行政院研考會發布的「家庭網路使用調查報告」發現：12~14 歲的族群中平均每日上網時數 2.3 小時，社群網站使用率高達 90.6%，會用網路看影音、玩線上遊戲的比例 80.1%，而無法忍受超過一天不上網的比率是 9.0%，由這份調查報告可知青少年已不是在過「數位生活」，而是「生活數位」，數位化才是他們生活的全貌。青少年在自我價值混淆的社會發展心理階段過度沉湎網路，在心理、生理、社交、學業、睡眠、健康等日常生活都難以規律（Griffiths, 2000；Young, 2004），遑論從事有益身心發展的閱讀活動，故言肆於網路的使用，不啻是扼殺閱讀動機的行為。

在現代的生活中心，網路科技的影響力無遠弗屆，來勢洶洶的數位時代勢不可逆，對青少年而言，電玩與社交網路不僅是消遣娛樂，而是難以抑遏的衝動，只是要如何不過度仰賴網路與適度享受科技帶來的便利，身心靈卻能不為其所累所役中取得平衡？除了本身身心健全外，父母師長的關心鼓勵，培養健康的休閒活動充實課餘時間，滿足精神生活，讓科技網路扮演輔助便利生活的角色，才不致為了逃避現實的壓力或生活中的挫敗，企圖在虛擬世界求得慰藉與出口，卻反而

因方興未艾的數位風潮而深受其害。

綜合上述，閱讀是知識搖籃，近來臺灣教育單位竭盡所能投入各項資源，包含人力、物力等在國中小推廣閱讀教育，培育國家未來主人翁閱讀的能力，然而臺灣現今面臨家庭功能弱化、社會結構變遷及資訊科技的多重衝擊下，閱讀教學面臨前所未有的教學挑戰，如何引導學生從眾多目眩神迷的聲光影音魅惑中抽離改投入耗費腦力的閱讀活動，閱讀動機是關鍵 (Guthrie & Wigfield, 1997)，本研究目的是除了瞭解影響學生閱讀動機的因素外，還可以在實質層面找尋適切網路世代吸引知識多元管道的因應方式與教學策略，有效提升學生的閱讀動機。

第二節 研究目的

二十一世紀是以知識為競爭的時代，生存競爭優勢取決於知識的掌握 (陳昭智，2014)，而知識的積累是以閱讀為途徑，閱讀能力是因應生存環境的關鍵，也是現今終身學習社會不可或缺的能力 (柯華葳，游婷雅，2001)，因此，本研究透過相關文獻探討與教學實驗進一步探討網路世代學生的閱讀動機現況與引導學生提升閱讀的動機，當學生使用網路程度差異的背景下，教師進行為期十二週，透過多種閱讀教學策略，使用多元閱讀素材，共 20 小時的閱讀教學課程後，分析學生閱讀動機變化是否有明顯差異，並根據教學實驗結果，提出對教師指導閱讀活動提升學生閱讀動機的建議。

研究問題

- 1 瞭解網路世代影響國中生閱讀動機的因素。
- 2 探討網路依賴與非網路依賴在閱讀動機的表現是否有明顯差異？
- 3 探討新移民子女與非新移民子女在閱讀動機的表現是否有明顯差異？
- 4 實施閱讀引導活動後，研究對象在閱讀動機的前後差異？

第三節名詞解釋

1 動機：「動機」是引起個體活動，維持已引起的活動，並促使該活動朝向某一目標進行的內在歷程（張春興，1989）。Petri（1986）定義動機為：是個體開始及引導行為的內在力量。

2 閱讀動機：張春興將閱讀動機定為引起個體的閱讀活動，維持已引起的閱讀活動，並促使該閱讀活動朝向某一目標進行的內在歷程（莊佩玲，2002），而黃馨儀（2002）認為閱讀動機決定個體對於閱讀活動的選擇與取捨、對閱讀行為的堅持程度，及個體所願意耗費心力多寡為何。Guthrie & Wigfield（1997）將閱讀動機分為 11 個向度，包括閱讀效能（reading efficacy）、閱讀挑戰（challenge）、閱讀好奇（curiosity）、閱讀投入（involvement）、閱讀的重要性（important）、為認可閱讀（recognition）、為成績閱讀（grades）、為競爭閱讀（competition）、為社交而讀（social）、為順從閱讀（compliance）、逃避閱讀工作（work avoidance）等。本研究以受試者在閱讀動機量表（The motivation for reading questionnaire, mrq），包含內外動機兩個構面，內在動機為：閱讀效能、閱讀挑戰、閱讀投入、閱讀的重要性、逃避閱讀工作、為社交而讀；外在動機為：為認可而讀、為成績閱讀、為競爭而讀、為順從而讀。所得的分數代表受試者的閱讀動機，分數愈高者，閱讀動機愈強。

3 網路依賴行為：2000 年美國心理學會將過度使用網路而形成類似酒癮、藥癮、病態性賭博等無法自律之上癮行為定義為網路依賴行為。許仲毅（2008）認為網路依賴行為者除了會因過度且持續使用網路，造成時間管理與健康問題，甚至影響日常生活。

4 新移民子女：新移民子女係指其父親為中華民國國籍，其母親

原屬國籍為中國大陸（含港、澳地區）或東南亞（包含泰國、菲律賓、馬來西亞、印尼、汶萊、越國、寮國、緬甸與柬埔寨，但不含新加坡）國家者，在婚姻關係下，所生育之子女（劉金萍，2012）。本研究將母親原生國籍區分為：中華民國國籍及非中華民國國籍兩種。

5 閱讀引導：是以學生的知識為基礎，結合多種教學策略，利用各種素材，有組織系統的引導學生學習，激發學生的閱讀動機，培養學生閱讀習慣，提升學生閱讀能力與興趣教學活動（陳淑貞，2012）。本研究所指的閱讀引導係指利用交互教學法與合作教學法，配合學生的語文程度與興趣，激發受試對象的閱讀動機之教學活動。



第二章 文獻探討

第一節 網路生活

數位浪潮排山倒海而來是時代的趨勢，舉凡經濟活動、商業交易、人際互動、娛樂影音等無一不與生活息息相關，這個嶄新廣泛的傳播形式，引領現代科技文明之發展。行政院發展考核委員會發布的102年個人家戶數位機會調查報告指出臺灣網路家庭普及率高達83.2%，12歲以上的上網人口佔73%，從這個數據可知對多數國人而言，使用網路這個新興媒介是容易且便利的選擇。

隨著網際網路的多元應用，許多網路使用行為陸續成為社會關注的焦點，其中特別受到矚目的議題之一就是網路依賴行為（王智弘，2008）。青少年網路過度依賴的現象日漸普遍，網路普行率約佔5至10%，高度依賴網路戕害個人的身心健康，衝擊社會的生產力（連廷嘉，2007），這已成為生活普遍數位化後不容忽視的議題。

網路依賴行為

資訊科技的日新月異讓生活便利，生命豐富，網路數位的革命為傳統生活帶來翻天覆地的影響，但水能載舟，亦能覆舟，網路的便利、跳脫性、虛擬性、匿名性、互動性等增加使用網路的誘因（王智弘，2008），且在適應新科技的過程中，難免會有過度使用新科技的傾向（Carbonell et al., 2009），但若過度利用網際網路中之虛擬世界來逃避壓力或緩和緊張情緒，則會衍生過度依賴、沉迷網路的問題，且過度依賴網路不但讓使用者情緒失控，迷失自我，也會對日常生活作息、課業與家人的關係、經濟、與現實脫節，甚至為健康都會帶來負面的影響（盧浩權，2007；Tsitsika et al., 2009），這些科技副作用已成為現今校園中不容忽視的教育現象。

美國精神科醫師暨臨床藥理學家Goldberg在1995年首次提出網路成癮症（Internet Addiction Disorder；IAD），意指因過度使用網路而形成類似行為成癮的失常行為（孟瑛如，2007）。網路成癮形成

的原因複雜，以行為學派的觀點而言，網路成癮是因上網本身的增強作用導致網路成癮；精神學派以為網路成癮者是藉由網路減少焦慮及衝突，將上網行為視為心理逃避的機制（游森期，2002）；而人本主義的觀點則是將網路成癮歸因於對現實生活需求的不滿足，因而轉向虛擬世界尋求慰藉（蕭銘鈞，1998），總而言之，網路成癮是一種心理上的依賴行為，因過度的使用網路，造成無法壓抑使用網路的衝動，進而產生心理上的依賴，必須花費更多的使用時間才能獲得滿足，形成過度依賴電腦衍生的身心失衡及生活適應的問題（張鈞凱，陳志賢，2009）。

美國心理學家 Young（1998）認為網路依賴行為是因衝動、失去控制後，表現出失序的行為，於是提出病態性網路使用（pathological Internet use）診斷，其乃依據 DSM-IV 對賭博成癮的標準改編而來，內容包容了八個項目，以作為個人網路依賴行為現象的判斷依據，以下八個問題，若超過五個問題，回答是「同意」或「非常同意」，即可能具有網路依賴行為的傾向（楊蘊哲、梁朝雲，2001；謝明達，2005）。

- 1 我會專注於網路上所進行的活動，並在離線後仍持續想著上網時的情形。
- 2 我覺得需要花更多的時間在線上才能感到滿足。
- 3 我曾努力想過要控制或停止使用網路，但並沒有成功。
- 4 當我企圖減少或停止使用網路時，會覺得沮喪，心情低落或脾氣暴躁。
- 5 我會為了上網而願意承擔重要人際、工作、教育或工作機會損失的風險。
- 6 我花費在網路上的時間比原先預期的還要長。
- 7 我曾向家人、朋友、或他人說謊以隱瞞我涉入網路的程度。
- 8 我上網是為了逃避問題，如無助、罪惡感、焦慮或沮喪等。

以上八項行為標準只要符合五項以上癥狀，即達到網路依賴行為的標準。

從英國調查數據顯示，多數民眾在入睡前仍在使用網路，也因此個

人睡眠品質深受影響；日本也面臨到青少年網路成癮人數激增的數位生活危機，因此相關單位擬出斷網方針，成立網路勒戒，提供多項戶外及諮商活動，協助這些過度依賴網路者脫離虛擬世界（行政院研考會，2013），由此可見普及的網際網路已制約現代人的生活，是國際間要共同面對並待解的社會問題。

回顧過去研究青少年過度依賴網路的現象，其中以國中生網路依賴行為的現象最為嚴重（李彥徵，2012），正因 13 至 19 歲的青少年是身心發展的狂飆期，在迷惑與衝動中遭遇自我認同的危機，若父母、同學、朋友或偶像團體都不能協助其人格發展或成為其心靈慰藉，那麼具匿名性、虛擬性、便捷、廣泛、跳脫特質（王智弘，2008）的網路世界就可能成為青少年心靈依靠，溝通媒介（陳志剛，2008）。再者，青少年接觸網路的時間愈來愈早，機會也愈來愈多，接觸網路初期的使用者較容易有病態網路使用行為（Beard, 2005），故青少年易為依賴網路的高風險群。李彥徵（2012）整理過去研究得知過度使用網路對青少年的負面影響如下：憂鬱；自我概念低落；家庭困擾；物質濫用；人際困擾；工作或學業問題；身心健康困擾等，網路為青少年帶來的負面衝擊廣泛且不容輕忽。

據 Young（1996）的調查結果顯示：網路依賴者平均上網時間為一週 38.5 小時，非網路依賴者使用者為 4.9 小時；Brenner（1997）針對網路使用者的研究結果指出網路成癮者平均每週使用時數為 19 小時。國內陳淑惠（1998）的研究顯示大學生網路成癮者每週上網 18.46 小時，而非網路成癮者每週上網只有 7.88 小時；董潔如（2002）研究指出高中生每週上網時數也高達 24.2 小時；Ko et. al（2005）針對青少年成癮標準診斷明確將每週使用超過 20 小時定義為重度使用網路者。根據上述的研究可知「平均每週上網時數」與「網路成癮」之相關研究，每週上網時數與網路成癮呈現正相關，使用時間愈長，則愈易為網路成癮的高危險群（陳淑惠，2003），且隨著科技的蓬勃發展，網路依賴者每週使用網路的時間有逐年增加的傾向（楊欣倫，2011），在依賴網際網路的程度上更加遽嚴重。上網行為創造許多效益及樂趣，但也同時衍生了不少負面的衝擊，這些議題隨著數位生活

普遍化而備受國人關注。

第二節 閱讀概說

壹、閱讀的定義

何謂閱讀？從狹義的角度來定義閱讀，閱讀是解碼表徵文字(word)後獲得的資訊與意義 (Smith, 1971；Hungm & Hanley, 1994)，通常是學校進行閱讀教育的主要內容；而從廣義的角度解讀閱讀，閱讀是一整體統合的過程，涵括情意、知覺和認知等領域 (Rubin, 1991)，凡生活中藉由文字、符號象徵表達的資訊，進入大腦處理系統所產生的背景知識，轉化成有意義的知識基模，這樣不論任何方式的獲知過程，即屬閱讀。若從實用的角度看閱讀，閱讀是個溝通的橋梁，讀者透過文字的解讀，知悉文中的意涵，或其深刻的寓意，再依自己的價值觀、知識背景建構自己的意義，最終形成自己的知識系統

(Goodman, 1986)，此外，閱讀也是個重要工具或媒介，不管是以認知心理學知之歷程的理論或教育學知識功用的實用觀點，閱讀皆被視作滿足求知的途徑 (張春興，1989)。

Adler & Van Doren (1940) 將閱讀分為四個層次：

(一) 基礎閱讀，第一層次的閱讀也稱為初級閱讀、基本閱讀或初步閱讀。一個人只要熟練這個層次的閱讀，就擺脫文盲的狀態，而在熟練這個層次的過程中，一個人可以學習到閱讀的基本藝術，接受基礎的閱讀訓練，獲得初步的閱讀技巧。

(二) 檢視閱讀，是第二層次的閱讀。特點在強調時間，在這個閱讀層次，學生必須在規定的時間內完成一項閱讀的功課。

(三) 分析閱讀，屬於第三層次的閱讀。分析閱讀就是全盤的閱讀、完整的閱讀，或是優質的閱讀，分析閱讀就是在無限的時間裡，最好也最完整的閱讀。分析閱讀就是特別在追尋理解的。

(四) 主題閱讀，是第四次層次的閱讀，也是最高層次的閱讀，這層次是所有閱讀中最複雜、最系統化的閱讀。在做主題閱讀時，閱讀者會讀很多書，而不是一本書，並列舉出這些書之間的相關之處，提出一個所有的書都談到的主題，藉助所閱讀的書籍，主題閱讀者要能

夠架構出一個可能在哪一本書裡都沒提過的主題分析。因此，很顯然主題閱讀是最主動，也最費勁的，卻也可能是所有閱讀活動中最有收穫、最具啟迪作用的一種閱讀。

閱讀是連續累積的過程，結合閱讀的歷程發展，四個閱讀層次是漸進的，各個層次不消失於下個階段，而是涵蓋其中（郝明義、朱衣譯，2003）。

閱讀是複雜心理認知歷程的能力，過程分為解碼（decoding）、文意理解（literal comprehension）、推論理解（inferential comprehension）與理解監控（comprehension monitoring）等四個階段。解碼即辨識文字，使之產生意義。文意理解包涵了詞彙觸接（lexical access）和剖析語法（parsing）兩個歷程。其中詞彙觸接是指辨識出字形或字音後，從長期記憶資料庫找出相連結的意義；而剖析語法是解構句子的規則，將各種有意義的字適當連結，目的是為了理解句子的意義，以上這兩個歷程只能了解句子的表面意義，要了解文章更深入的意涵，還須經過對文章建立連貫、系統化且有意義的表徵，組織成新訊息的統整（integration）、摘要（summarization）以及連接新、舊知識訊息、產生新的體驗的精緻化（elaboration）等推論歷程。理解監控涉及個人自我認知歷程之覺察，是讀者用以檢視自己理解文意的程度（Gagne, 1985）。由此可知，閱讀非單純的訓練刺激反應或辨識解析的過程，而是以識字為基底，配合個體的先備知識、技巧融合使用，建構意義，企以達到閱讀之最終目標。

閱讀行為隨著心智成熟產生質與量的變化，閱讀心理學家（Chall）根據各階段的特殊性，將閱讀發展理論分為零到五期共六個階段，每個階段各有不同的任務，以下將分述說明每個階段的發展目標（王奕臻，2012）：

（一）前閱讀期（prereading）：出生到上小學前。孩子開始認識標誌、單字、符號、自己的名字等，也開始假裝讀書，會把書拿正，邊讀邊用手指字。

（二）識字期（decoding）：國小一、二年級。孩子進入正規學校學習，開始識字、字母和字音之間的對應關係，唸簡單的文章，能半記

半讀，也慢慢具備文字
解碼能力。

(三) 流暢期 (confirmation, fluency, ungluing from print): 國小三、四年級。已經認識不少字，更確認所讀的故事，也可流暢閱讀適合其程度的文章。但還沒有能力由文章中吸取新知，閱讀只是增加識字量及肯定已有知識的方法，若有閱讀困難，是改善的重要時機。

(四) 閱讀新知期 (reading for the new): 國小五、六年級。開始透過閱讀獲取新知，但是只能讀論點清楚，或是由單一觀點敘述事情的讀物，學習如何有效閱讀訊息，吸收的是「事實」，這個時期偏好知識性讀物，如百科全書。此外，閱讀的廣度必須增加，教導由上下文推論文意、摘要文意、畫重點等閱讀策略，訓練獨立閱讀的能力。

(五) 多元觀點期 (multiple viewpoints): 國高中。開始讀多樣化題材及詞彙較艱深、內容較多的書籍，可以閱讀不同觀點的文章，此時閱讀不只是累積新知，也是增加自己對同一件事情的不同看法，可從閱讀中發展出自己的看法，建構自己的知識。

(六) 建構和重建期 (construction and reconstruction): 十八歲之後。有目的選擇性閱讀，用批判的態度閱讀，已有能力利用先備知識來分析綜合判斷新知，從抽象和概念性的高層次中建構知識。

以上六個階段中，每個階段的發展都與上一階段的吸收程度一脈相傳，是前後連續的過程，技巧有重疊之處，只是難度不一，即使某一階段未臻熟諳，只要學習與發展能力正常，仍可日後補足，不表示必須在前一階段發展完備才能進入下一階段。

貳、閱讀的功能

以學術理論觀點解析閱讀，閱讀兼具著認知心理學「知之歷程」的理論基礎或教育學知識功用實際用途的重要性，不但是學生應具備的基礎能力，也是連結其他領域學習和滿足求知渴望的重要媒介(張春興，1988)。此外，閱讀也可以搜集資訊，提升寫作能力，具備謀生能力(王平坤，2011)，即早正確閱讀，俾益於開發腦力、語言發展、啟發想像力，增進創造力(魏淑芬，2009)。

閱讀與書寫緣自功能性的需要(洪月女譯，1998)，當社會與個人

需要溝通媒介工具時，自然會發展出書寫的語言，再從日常生活中觀察歸納，閱讀的目的繁複，但與日常生活關係緊密。一般而言，將閱讀功能分為五大類：環境的功能、訊息的功能、職業的功能、娛樂的功能與儀式的功能，以下分別一一說明（許君穗，2010）：

- （一） 環境的功能：環境文字指的是出現在生活周遭、隨時都可以看得見的文字，我們常在不經意間閱讀這些文字，如：交通標誌與商店招牌等。環境文字對於兒童早期讀寫能力發展有重要的影響力，可使兒童了解文字與語文的書寫與用法，進而理解文字的字形、書寫、運用以及文字的意義。
- （二） 訊息的功能：閱讀是為了訊息的理解，從報紙、書信、電子書、網際網路等媒介都是為了滿足人類對生活訊息的了解、新知的獲取，以及疑惑的解答。
- （三） 職業的功能：與職業相關的閱讀，如在辦公室的工作人員讀備忘記事、信件、網路資訊等；技工讀儀表、服務手冊、零件目錄等；廚師讀食譜、食物標籤等；建築工人讀藍圖等。
- （四） 娛樂的功能：為娛樂而閱讀，使人精神生活愉快，但每個人喜歡閱讀的內容題材差異甚大，且從閱讀習慣顯示，近年來發現娛樂性的閱讀正快速增加。
- （五） 儀式的功能：參與宗教活動時，常有閱讀的儀式功能，多半是將文字讀出聲來，在此參與朗讀多比了解字義與文章內容重要，可使宗教團體從共同的心靈經驗凝聚在一起（Ken Goodman，1996；洪月女譯，1998）。

閱讀是透過了解字義，理解文章深刻寓意，運用己身有的知識、經驗、生活文化背景主動學習，再將學習教材融合貫通，複合出新意義，內化成自我知識（張容甄，2010），最終目的在意義的獲得與理解（郭靜姿，1993），從解碼、文意理解、推論理解到理解監控等階段（Gagne，1985），來培養知識、技能、分析、應用、態度、綜合、評鑑能力的教育歷程，故言閱讀是包涵許多歷程的複雜能力（郭翠秀，2007）。閱讀還有許多好處：諸如開啟知識之門而鑑往知來、刺激大腦神經的發展、增進氣質與內涵，增強組織力，增加受挫耐力及加強語文能力

等，且閱讀也是目前所知唯一可以幫助人類汲取新知識以替代舊經驗的最理想的方式、最便捷的管道（曾志朗，2001）。此外，閱讀的重要功能還可以分別從教育學習及人際互動兩個層面來看，從教育學習的層面來看，培養閱讀能力可以增進語文能力，訓練獨立思考的思維，啟發無窮的想像力，內化個人認知系統，發展出完備的知識；而從人際互動的層面來探討，培養閱讀習慣裨益於溝通協調能力的發展，擴大知識領域，豐富情感，增長智慧（許麗鈞，2010）。

由此可知，若學生具有完備且純熟的閱讀能力，將有足夠的能力進行知識管理，利用己身的知識與技能進行有效的學習，達到學習目標，換言之，閱讀在學業成就以及終身學習方面具有決定性因素。

第三節 閱讀動機的理論基礎

閱讀是所有學科的學習基礎，實現個人和社會目標的工具（Mullis et al., 2012），同時也是個人終身學習的基石，國家競爭力重要指標（張貴琳、黃秀霜、鄒慧英，2009），且隨著閱讀重要性日益增加，讀者內在思考歷程的探索、強化學習動機已逐漸被重視（許麗鈞，2010）。個體倘若具備自發性的閱讀動機與厚實的閱讀能力，則是擁有全球化高度競爭的軟實力（劉雪芬，2013），也是終身學習社會中不可或缺的生存要素（陳木金、許瑋珊，2012）。本節旨在探討閱讀動機之理論及相關研究。

壹、動機的意義

動機（motivation）一字本義為推動、移動，它源自拉丁文 *movere*（to move）。近代，心理學領域將此詞彙區隔出意志與動機之別，將動機定義為檢視個體抉擇某行為、行為的維持與強度，以及個體進行該行為時的認知與情緒之內在狀態（劉佩雲等人，2003）。McCombs（1988）認為動機在自我監控學習過程中的主要目標是維持正向的自我概念、知覺的自我效能及自我控制。

以下為各家學派對動機的闡述，說明如下（蔡枚峨，2011）：

一、行為論

行為主義心理學家認為動機是來自於人因生理的需求產生驅力，而驅力會促動行為的發生，且個體若在進行該行為的過程中給予需求上的滿足，則會強化保留該行為。依其學理去分析，該學派的動機是屬外控因素，屬外在動機歸因。

二、人本論

人本主義心理學家將動機視為人追求成長發展的內在原動力，Maslow 強調人類的動機是由多種需求組成的，從生理需求、安全需求、隸屬與愛需求、自尊需求、知的需求、美的需求、自我實現，且這七種需求間，有先後順序與高低層次之區分，稱為需求層次論，其中生理需求、安全需求、隸屬與愛需求、自尊需求為基本需求，一旦獲得滿足，其需求強度就會減低；而知的需求、美的需求以及自我實現為成長需求，成長需求不同於基本需求，其需求強度反而會因獲得滿足而增強。

三、認知論

認知論學派將動機視為介為環境刺激與個人行為反應之間的中介歷程，也將動機視為內在動機，與人本論的動機雖同是內在動機，但人本論的內在動機是來自滿足自我實現的最終目歷程中各種需求形成的內在動力。

綜合各家學派對動機的定義可知，動機是個體為維持其動機，必須將外在動機轉化內在動機，滿足基本需求直至自我實現的價值滿足為止。

動機是指引起個體從事某一活動，使個體維持已引起的活動，並使該一活動朝向某一目標進行的內在歷程（張春興，1989），也是激勵和導引閱讀行為的內在心理力量（蔡育妮，2004），它是讀者對於閱讀活動進行與否、行為的持續及願意投入程度，甚至是否主動從事下一次閱讀的抉擇關鍵（黃馨儀，2002）。林生傳（2009）則認為動機是一種假設性的構念，用以解釋引發個體有目標導向行為的起始、方向、強度及持續現象的內在狀態，是一種內化的精神能量或心智力量，能幫助個體有效達成目標，促使個體進行各種行為的內在動力。

張春興（1989）將學習動機分為內在動機和外在動機兩種：內在動機是因個體因應內在需求而主動參與各項感興趣的活動，而不是在為了得到報酬的誘因下才從事該活動；而外在動機是為外在誘因而產生，一旦誘因消失或降低，學習的動機也會隨之減弱或消失（洪慧萍，2002），由此可知，行為與動機存在著程度不一卻相互影響的關係（許麗鈞，2010）。

動機是促使個體從事各種活動的內在原因（江南發，1999），有了動機才能驅使人採取具體行為朝向既定的目標前進，而動機是如何產生的？楊曉雯（1996）認為動機的產生，歸納兩種原因：一是刺激；二是需求。前者是個體為了排除因生理或心理不平衡帶來的負面感受，會產生取得平衡、朝向既定目標的動力，這股潛在的心理力量就是動機；而刺激是指個體受到外在影響，所引發導致的行為結果，由此可知，動機非單一心理作用的外顯行為，是受到不同內外多方複雜因素的影響，最終調合了多種動力驅動的行為結果。

綜上所述，動機就是導引與激勵行為的動力，是個體外顯自身行為的內在歷程（郭翠秀，2005）。動機是已內化的精神力量，以複雜的方式驅使人採取具體行動，朝向既定的目標進行，它驅動了行為的起點、歷程及結果，雖然動機無法直接觀察測量，但可透過行為間接推測（江南發，1999），如此說來，動機與行為這兩者雖不全然互為因果，但卻是互相影響的關係（劉金萍，2012）。

貳、閱讀動機的意義

閱讀動機是引起個體閱讀活動，維持已引起的閱讀學習、活動，並促使閱讀活動朝向目標進行的內在歷程（林建平，1995）。蔡育妮（2003）認為閱讀動機是激勵和指引學生進行閱讀的一種心理需要。至於動機的產生，除了讀者本身的身心需要，也可能是受到外界事物的影響或刺激而產生閱讀動機（楊曉雯，1996）。許君穗（2010）認為閱讀動機是能引起閱讀者喜愛閱讀、主動閱讀，並且維持閱讀的內在心理歷程及內在動力。Metsala（1996）定義閱讀動機為個體對所從事閱讀活動抱持的態度（attttitude）、理由（reason）及目的

(goal)，若從 Maslow 的需求理論來解讀閱讀動機，閱讀動機是非物質的心理性需求，涵括生理、心理、社會各個層面的需求；Wigfield & Guthrie (1997) 闡述動機為感情、涉入與興趣，以多元方式呈現，進而影響個體表現，如此說來，閱讀動機由一連串情感與行為特質組成的，包括閱讀的興趣與樂趣（楊雅淇，2012），也是個體對閱讀活動秉持的態度、理由及目的之動力，驅使個體朝向閱讀目標前進的動力。

Waples 將閱讀動機分為個人內在動機及人際之間的動機兩種（林蓉敏，2004），前者指的是讀者自發性的需求，或受到出版品的刺激吸引而進行閱讀行為，純粹屬於心理性需求；後者的動機則是受到他人的意見或態度所影響而引發的。綜上所述，閱讀動機就是個體本身來自心理生理的需求或受外來刺激選擇取決是否投入閱讀活動，激勵導引並維持閱讀行為朝向閱讀目標的內在心理歷程（蔡育妮，2004）。

Gambrell (1996) 認為閱讀動機的定義是個體的自我概念以及個體重視閱讀的價值，故在閱讀教學中最重要核心價值就是激發學生的閱讀動機，讓個體長期樂於閱讀，享受其中，學生才會主動且持續閱讀行為（郭翠秀，2007）。但不管動機的分類、定義方式為何，過去的研究顯示：不同的閱讀動機會使得閱讀需求、目的、閱讀行為產生差異（陳雁齡，2002），也會影響閱讀能力，閱讀能力指的是認字及閱讀理解能力，閱讀動機越高的學生，閱讀能力的表現也越為出色（Guthrie et al., 2001）。

Mckeachie & Pintrich (1989) 認為在閱讀與學習歷程中，涵括三個動機成分：

（一）價值成分（value components）：學習者對於學習工作認知它是重要且有價值的。

（二）期望成分（expectancy components）：期許自己能透過閱讀而具備好學生的正面形象或得到預期中的理想成績。

（三）情感成分（affective components）：藉由閱讀獲得認可或肯定，透過成功的閱讀獲得實際能力或達成目標（林建平，1995）。

蘇蘅（1994）歸納青少年閱讀動機有七項主因（蔡詩威，2013）：

- (1) 尋求對實際事務的勸誡或意見、甚至是決策之抉擇
- (2) 滿足好奇心、追根究柢的本能與一般興趣
- (3) 強化個人的價值
- (4) 獲得對自我的啟迪
- (5) 認同他人並獲得歸屬感
- (6) 逃避現實問題
- (7) 得到現實生活伴侶的替代品

傳統閱讀動機有三個方向：

- (一) 目的取向的閱讀動機，是為累積知能、獲得資訊信息，尋求自我認同，整合與社會互動，或娛樂休閒 (Bumman, 1990)。
- (二) 閱讀態度與閱讀興趣。閱讀態度是指檢視閱讀者對閱讀的情感與印象，研究顯示個體正向閱讀態度愈強，則閱讀動機也愈強，閱讀態度會影響閱讀動機；而閱讀興趣是對於某些特定主題，有相對穩定的情感。
- (三) 一般動機的定義延伸套用在閱讀的範疇中，即「引起個體閱讀活動，維持已引起的閱讀學習活動，及促使閱讀活動朝向閱讀理解的目標進行的內在歷程 (李素足，1998；林建平，1995)。

Wigfield & Guthrie (1997) 認為閱讀動機是以多元方式呈現的，進而影響個人的閱讀表現，包含了自我實現的效能、成就價值與目標及動機的社會性三個閱讀構念，並將其分成十一個向度，分別為效能、挑戰、工作逃避、好奇、投入、重要性、認同、成績、競爭、社交、順從 (楊雅淇，2012)。

Wigfield 等人 (1997) 建構以閱讀為特定領域的動機—閱讀動機，根據閱讀動機理論，實徵研究資料、晤談及長期教室觀察資料，發展一套「閱讀動機量表」，將動機內涵分為三類面向 11 個向度。

表 2-1 1 閱讀動機的構念

能力與效能信念	成就價值與目標	社會
閱讀的效能 閱讀的挑戰 逃避閱讀工作	因好奇閱讀 閱讀的投入 閱讀的重要性 為競爭閱讀 為認可閱讀 為成績閱讀	為社交閱讀 為順從閱讀

資料來源：Wigfield (1997 p. 63)

mrq 主要理論建構包括「能力及效能信念」(competence and efficacy beliefs)、「內、外在動機，主觀價值，及成就目標」(intrinsic-external motivation, subjective values, & achievement goals)、以及「社會因素」(social aspects of reading)。分述如下 (宋曜廷等，2003)：

- (一) 能力及效能信念：此類別是以能力和效能信念架構為基礎，當個體自覺在閱讀活動中，有足以勝任的能力或可能獲得肯定時，則較有意願投入閱讀，接受具挑戰性的閱讀內容，即使遇到困難，也相信自己有能力解決面對；反之，當個體自我覺察匱乏效能時，則較易傾向選擇較不具挑戰性的閱讀活動及內容，甚至乾脆逃避放棄。包括：效能 (efficacy)、挑戰 (challenge)、逃避閱讀工作 (work avoidance)。
- (二) 成就價值及目標：指閱讀者的個人目標，包涵成就目標、工作價值與內、外在動機。學習動機的形成有外在和內在兩種因由，外在動機是起因於外在的誘因刺激，是由外在的人事物刺激所引起，以表現目標為活動目的，例如：順從服膺師長，獲得同儕的認同，各方的獎勵酬賞等；內在動機則是個體內在需要所引起的，在沒有獎勵誘因的情

況，主動投入該活動歷程，因本身對閱讀充滿興趣好奇，而產生自發性閱讀，傾向學習目標取向，例如：滿足自身的求知慾、好奇心，透過閱讀得到樂趣，增加對概念的理解。建構此類別的閱讀動機包涵：好奇 (curiosity)、投入 (involvement)、重要性 (importance)、認可 (recognition)、成績 (grades) 及競爭 (competition)。

(三) 社會因素：透過閱讀，個體可以滿足融入群體的社會性需求，在群體人際活動中，經由分享書籍，溝通想法，傳遞訊息、交流概念而得到肯定，樂趣以及成就感，同時也擔負起學習者的責任，完成外在目標，提升閱讀量累積閱讀成就。其成份包括：為社交而閱讀、順從性閱讀 (compliance)、逃避閱讀工作 (work avoidance)。

閱讀動機內容如下 (郭翠秀, 2007):

- (1) 閱讀效能：指個體依據過去的經驗，對自己能成功閱讀有足以勝任的信念。當個體相信自己在閱讀活動過程中，有能力抑或能有效閱讀，則傾向投入閱讀的可能性愈高。屬於「自我效能」方向。
- (2) 閱讀挑戰：個體對吸收或精熟文本複雜概念的滿意度，自我肯定且願意挑戰閱讀艱澀內容。屬於「自我效能」方面。
- (3) 閱讀好奇：指對特定閱讀主題的興趣，個體願意探索感興趣的文本，並建構新主題於先備知識上。屬於「內在動機」、「學習目標」方面。
- (4) 閱讀投入：透過主觀工作觀值與正面情感而忘我投入閱讀活動中。屬於「內在動機」、「學習目標」方面。
- (5) 閱讀重要性：主觀視閱讀為重要的工作價值而主動從事閱讀活動。屬於「工作價值」方面。
- (6) 為認可而閱讀：視獲得實際能力，達成目標的認可，或得到師長、同儕的認同而閱讀。屬於「外在動機」、「表現目標」方面。
- (7) 為成績而閱讀：讀者希望被視為好學生或為得到好成績、

好表現而進行閱讀活動。屬於「外在動機」、「表現目標」方面。

- (8) 為競爭而閱讀：指在閱讀中想勝過他人的渴望，且從中獲得優越感。屬於「外在動機」、「表現目標」方面。
- (9) 為社交而閱讀：由同儕、朋友或家人分享或追求閱讀意義而能成為某社群一份子的過程。屬於「社會」方面。
- (10) 為順從而閱讀：指個體為滿足外在的目標或他人的期待、要求而閱讀。屬於「社會」方面。
- (11) 逃避閱讀工作：個體自認為能力不足以勝任閱讀工作，則從事閱讀方面的意願低落，否定閱讀的工作價值時，在面對閱讀時，減少工作的投入，盡可能降低投入的心力與時間。屬於「社會」方面的負面閱讀動機。

本研究依上述學術定義將閱讀動機分為內在動機與外在動機兩個構面，分述如下：

- (一) 內在動機：有閱讀效能、閱讀挑戰、閱讀好奇、閱讀投入、閱讀的重要性、為社交而閱讀、逃避閱讀工作等涵括其中。
- (二) 外在動機：內容包涵為認可而讀、為成績而閱讀、為競爭而讀、為順從而讀等。

據過去的研究發現閱讀動機與閱讀行為的關係密切，閱讀動機愈高，則閱讀量也會隨之增加（劉佩雲等，2003），連帶提升閱讀理解的表現（Guthrie et al., 2001），進而探討不同內在動機、外在動機層次的學生在閱讀頻率與閱讀廣度是否有差異表現時，從研究結果可知：內在動機差異的學生，其閱讀頻率較高（古秀梅，2005）、閱讀廣度也較大（陳秋霞，2010）；外在動機表現不同的學生，其閱讀頻率及閱讀廣度的差異亦達臨界顯著水準，可知內外動機與閱讀行為均呈現正相關，不過最重要的因素仍是內在動機（Wigfield, & Guthrie, 1997），內在動機對於提升閱讀頻率與閱讀廣度的影響最為顯著（王奕臻，2012）。

綜上所述，閱讀動機是指個體對閱讀的態度、重視閱讀的價值以及

從事閱讀活動的理由 (Metsala, 1996)，也是驅使個體朝向閱讀目標前進的複雜心理歷程 (黃家瑩, 2007)。為了讓個體成為好讀者，提供適合其閱讀能力的閱讀材料，搭配妥適的閱讀策略，引導個體領略閱讀樂趣，充分體會閱讀的價值，引發個體正向積極的閱讀動機，在學習閱讀的歷程，秉持高度自我概念，確立明確的閱讀目標，建立終身受益的閱讀習慣 (林孟艾, 2005; Gambrell et al., 1996)。

參、閱讀動機量表

閱讀動機量表是由 Wigfield 等人(1997)依據閱讀動機相關理論，實徵研究資料，長期教室觀察及面談，建構以閱讀為特定範疇，發展為閱讀動機量表，其內容涵括三類面向，十一個向度。該動機量表將自我效能理論，目標理論，內在機動理論和外在價值等多個相關理論加以整合，並加入影響個體之社會因素與文化脈絡的部分，以更多元更完備的架構來展現閱讀動機之構念，更能呈現閱讀動機之發展性及全面性 (楊雅淇, 2012)。

本研究旨在探討網路世代國中生閱讀動機的現況及閱讀引導介入後閱讀動機之變化，研究中所採用的閱讀動機量表係 Wigfield & Guthrie (1997) 編製的「閱讀動機量表」，分成「內在閱讀動機」與「外在閱讀動機」兩個面向，內在動機包涵閱讀效能、好奇、投入、挑戰、重要性，逃避閱讀工作與社交；為認可、成績、競爭、順從而閱讀等則歸為外在閱讀動機，利用此量表的前後測差異結果，進而分析影響閱讀動機之因素。

第四節 閱讀動機的相關研究

動機是驅動學習者以主動積極的態度朝向學習目標前進的動力，也是決定學習成敗的關鍵。閱讀行為，若以強烈的閱讀動機作為長期持續行為的動能，對於學習者投入的程度及行為的維持，都具正向的支持作用 (劉金萍, 2012)。國內外針對閱讀動機的研究面向廣泛，本研究探討之相關研究說明如下：

壹、與閱讀動機之相關研究

閱讀動機係指引起個體閱讀，並引導該活動趨向個體所設定的目標之內在心理過程（黃家瑩，2007），包括個體對閱讀的態度、重視的理由與目的，且朝向閱讀目標邁進之動力（許麗鈞，2010）。

國外的學者 Wigfield & Guthrie (1995) 利用問卷調查，以國小學生 105 人為研究對象，研究發現：年級別愈低，閱讀動機愈高；年級別愈高，閱讀動機愈低，且普遍女生的閱讀動機比男生高，後在 1997 年，Wigfield & Guthrie 同樣以問卷調查法研究國小四、五年級的學生，發現女生的閱讀動機比起男生更正向積極。國內李素足 (1999) 以問卷調查法並自編閱讀動機量表，探討台中縣市國小中、高年級學童的閱讀動機，發現在性別、年級等不同背景變項項目中，閱讀動機有顯著差異，女生的閱讀動機顯著高於男生；四年級的閱讀動機顯著高於六年級，其研究結果與 Wigfield & Guthrie (1995 & 1997) 趨於一致。

黃馨儀 (2002) 透過編製的閱讀動機量表，探討不同性別、年級與語文能力學童的閱讀動機，研究結果發現：不管內外在動機，女生的閱讀動機明顯高於男生，但隨著年紀的增長，男女生的閱讀動機皆呈現逐年下降的趨勢。陳雁齡 (2002) 以問卷調查法，針對台中市（前台中市、前台中縣）和彰化縣國民小學、兒童圖書館以及五、六年級國小學生 1,100 人作研究，研究顯示：在內在動機部分，女生高於男生；在外在動機方面，男生則高於女生的表現。方子華 (2003) 的研究中，探討家庭閱讀活動、學校閱讀環境與國小六年級學生閱讀動機的關係，研究結果發現女生的閱讀動機高於男生。劉佩雲等人 (2003) 以閱讀動機量表及閱讀行為量表為研究工具，以國小五、六年級 523 名學童為研究對象，探討閱讀動機與閱讀行為之間的關係，研究結果亦顯示：不同的性別、年級會影響閱讀動機的強弱：女生的閱讀動機高於男生，低年級的閱讀動機高於高年級的學生，之後蔡美蓉，2005；古秀梅；黃家瑩，2007；陳世麟，2009；劉金萍，2010；翁淑玲，2012 等人的研究結果亦均呈現性別與年級因素影響閱讀動機的表現是顯著的。

即使是中學階段，從詹麗萍 (2008) 的研究結果：七年級學生的閱

讀動機、閱讀態度、閱讀行為明顯比八年級佳也顯示性別與年級因素差異仍是顯著的。不過，陳明來（2001）分析台北市立國中生的課外閱讀行為，研究結果發現年級因素不會影響課外閱讀；陳秋霞（2010）以 625 名臺北市國小學生作為研究對象，探究閱讀動機與閱讀行為，研究結果呈現在不同年級別的國小學生在閱讀動機並無顯著差別。

綜合上述的研究結果：在性別、年級等不同背景變項條件下，閱讀動機普遍呈現：「男不如女，大不如小」的現象（Wigfield & Guthrie, 1995；Wigfield & Guthrie, 1997；李素足，1999；陳雁齡，2002；黃馨儀，2002；方子華，2003；劉佩雲等人，2003；蔡美蓉，2005；古秀梅，2005；黃家瑩，2007；楊惠真，2008；詹麗萍，2008；劉金萍，2012；翁淑玲，2012），僅少數研究結果在年級因素方面對閱讀動機的影響是不顯著的（陳明來，2001；陳秋霞，2010）。

影響閱讀動機的因素很多，性別、年級外因素，以家庭社經地位背景因素差異研究的有：陳雁齡（2002）針對台中市（前台中市、前台中縣）和彰化縣國民小學、兒童圖書館以及五、六年級國小學生 1,100 人以問卷調查法作研究，研究顯示家庭社經地位高的學生內在動機比例顯著高於社經地位中、低的學生；而家庭社經地位中、低的學生外在動機比例高於家庭社經高者。以上研究結果與劉佩雲等人（2003）與方子華（2003）的研究結論相近：家庭社會經濟地位愈高，閱讀動機愈強。

古秀梅（2005）以國小中、高年級共 871 名學童為研究對象，分析小學中、高年級學童的閱讀動機、閱讀態度及閱讀行為，研究發現：高社經地位學生的閱讀動機高於中、低社經地位。詹麗萍（2008）研究苗栗縣公立國中學生課外閱讀行為，研究結果發現家庭社經地位高的學生在閱讀動機、閱讀態度、閱讀行為的表現比家庭社經地位低的學生佳。翁淑玲（2012）實施問卷調查法，探討國小共 531 位高年級學童在不同閱讀環境下，不同背景變項受測者閱讀動機之差異程度，探究分析國小高年級學童閱讀環境對閱讀動機之解釋力，研究結果得知高、中社經地位學童的閱讀動機優於低社經地位的學童。不過，陳世麟（2009）以問卷調查法研究屏東縣國小高年級學生 1,164 人，研

究發現家庭社經地位對於學生閱讀動機與閱讀行為的影響則不顯著。

此外，以下研究是將閱讀動機區分為內外動機兩構面進一步探討閱讀動機表現差異：

陳雁齡(2002)針對台中市(前台中市、前台中縣)和彰化縣國民小學、兒童圖書館以及五、六年級國小學生 1,100 人作研究，研究顯示：女生內在動機高於男生；而男生外在動機高於女生。陳秋霞(2010)以問卷調查法研究 625 名臺北市國小學生的閱讀動機與閱讀行為，將閱讀動機分為內在動機與外在動機兩個構面，能夠使讀者自發性的從事閱讀活動之內在動機因素，包含：閱讀效能、挑戰，好奇心、涉入及重要性，而非自發性從事閱讀活動之外在動機因素有：認可、成績、社交、競爭及順從。再從研究結果探究可知閱讀動機和閱讀行為之整體與各層面有中度以上的正相關。林見瑩(2002)針對高雄市(前高雄縣)國小六年級學生 560 人作研究，發現內發性的動機是影響孩童閱讀與否的關鍵，不過還有近半數的學生會因外在獎酬而多看課外讀物。

古秀梅(2005)以閱讀動機、閱讀態度、及閱讀行為三者之間的關聯，研究顯示閱讀動機愈強，閱讀行為就愈積極，眾多因素中，尤以內在動機層面與閱讀行為相關度最高。王平坤(2011)以澎湖縣四到六年級共 988 名學童，研究新移民與非新移民子女閱讀動機差異情形，研究結果呈現非新移民子女在內外動機的表現皆高於新移民子女；劉金萍(2012)針對高雄市國小五、六年級學生採問卷調查法，探討新移民與非新移民學童的閱讀動機與閱讀行為，研究結果顯示：在內、外在閱讀動機及整體的閱讀動機都顯示：不論是否為新移民，內在動機並無差異，而外在動機及整體動機方面，非新移民的學童閱讀動機高於新移民的學童。楊雅淇(2012)也指出學生的閱讀動機與閱讀行為變項相關性達顯著影響，閱讀動機愈高，學生會以正向態度投入閱讀，表現在閱讀次數、頻率、數量和廣度等方面。另，有研究將影響閱讀的因子分為內外因素：前者如個人的生理、心智、精神方面；後者是家庭、學校及老師、社會、家庭的經濟與教育，特別是父母的文化素養、閱讀習慣以及電視等因素(Chall et al., 2005)。

蔡枚峨(2011)研究桃園縣 529 名國小高年級的學童，學校閱讀環境與高年級學生閱讀動機、閱讀行為之關係，研究結果發現：內外閱讀動機皆與閱讀行為顯著相關，且「內在動機」與閱讀行為相關程度強於「外在閱讀動機」。

綜合上述研究結果可知閱讀動機與閱讀行為呈現正相關，即閱讀動機愈強，閱讀行為就愈積極，尤其內在動機對於閱讀行為更具關鍵影響。

陳明來(2001)分析台北市立國中生的課外閱讀行為，研究結果發現：在課外閱讀興趣與動機方面，主要原因是打發時間，導致很少閱讀課外書刊，平均每天課外閱讀時數在一個小時以內。洪婉伊(2010)研究嘉義縣公立國中一年級學生，發現影響國中生閱讀動機因素有二：(一)各種閱讀環境中，國中生在閱讀動機為「書本的內容有趣」與「充實自我」的向度得分顯著高於「無聊打發時間」及「老師或父母的要求」與「其他」等向度。(二)研究結果顯示學生主要的閱讀動機為「書本的內容有趣」。

以學校閱讀環境作為研究背景因素之研究如下：劉佩雲等人(2003)以國小五、六年級 523 名學童為研究對象，探討閱讀動機與閱讀行為之間的關係，研究結果顯示：閱讀次數愈多者，閱讀頻率也越高；在校內愈常閱讀者，校外的閱讀也會愈頻繁，此外，對自己閱讀能力愈有信心者愈常閱讀，愈好奇者也愈常閱讀，為取得外在認可或試圖贏過他人而閱讀的競爭動機，也會增加閱讀頻率。郭翠秀(2007)採問卷調查方式，以台灣北、中、南 25 所學校 50 班四年級學生及任教該班的國語領域老師為樣本，探討閱讀教學與國民小學學生閱讀動機與行為的關係，其研究結果：以學生為主題，教師為輔的閱讀教學活動與學生的閱讀動機有正向關係，教師使用的材料必須符合學生程度並要求學生閱讀，讓學生確實進行活動，才真正對閱讀動機與閱讀行為有所提升。蔡枚峨(2011)以問卷調查法研究桃園縣 529 名國小高年級的學童，學校閱讀環境與高年級學生閱讀動機、閱讀行為之關係。研究結果發現：(1)國民小學學校閱讀環境大致良好，只是學校舉辦的閱讀活動較不符合學生期待；(2)高年級學生閱讀動機大致良好且

內在動機高於外在閱讀動機；(3) 圖書館閱讀環境愈好，高年級學生閱讀動機愈高；(4) 班級閱讀環境愈好，高年級學生閱讀動機愈高。

方子華(2003)的研究中，探討家庭閱讀活動、學校閱讀環境與國小六年級學生閱讀動機的關係，研究結果發現，學校閱讀環境與閱讀動機皆有顯著正相關，可見學校的閱讀環境越良善，學童的閱讀動機就越高。除了學校閱讀環境因素外，家庭閱讀環境也是影響閱讀動機重要因素之一，林士郁(2002)抽取臺北市、臺中縣、臺南市與臺東縣共 487 名國小五年級學生進行調查研究，探討父母創意教養方式、父母閱讀教養方式、閱讀動機與閱讀行為、創造力的關係，研究結果顯示：當學生覺察到父母實施較多創意、正向的閱讀教養方式以及自己擁有較高的閱讀動機之時，則學生個人為課業、興趣而閱讀的天數、一天的閱讀時間、一週閱讀書本數量、一個月中為興趣而閱讀也會隨之增加。父母的教育程度也會對閱讀動機帶來影響，黃家瑩

(2007)以高雄市公立國小高年級 1,165 名學童作為研究對象，採用問卷調查法探討閱讀動機，研究結果顯示：父母教育程度越高，其子女在閱讀方面的表現就越佳。

綜合以上研究，歸納出影響閱讀動機的因素包含如：年級、性別、家庭社會經濟環境、學校閱讀環境、班級閱讀環境……等，研究結果莫衷一是，茲統整影響學生閱讀動機的因素，分述如下：

(一) 性別因素對於閱讀動機的影響

就探討閱讀動機的影響因素，大部分的研究結果都顯示：性別對於閱讀動機的影響是顯著的，如 Wigfield & Guthrie (1995 & 1997) 研究結果都呈現女生的閱讀動機高於男生的閱讀動機。李素足(1999)研究結果發現在性別不同背景變項的項目中，閱讀動機有顯著差異：女生的閱讀動機顯著高於男生。古秀梅(2005)研究同樣發現：女生的閱讀動機高於男生。陳雁齡(2002)的研究結果顯示：女生內在動機高於男生；而男生外在動機高於女生。

綜合上述，性別的因素在閱讀動機有明顯的影響，多數的研究提出國小女生的閱讀動機高於國小男生閱讀動機的結果(陳怡華，2001；

黃馨儀，2002；劉佩雲、簡馨瑩、宋曜廷，2003；方子華，2003；蔡美蓉，2005；涂芳瑜，2006；蔡慧鈴，2007；吳貞蓉，2007；楊惠真，2008；林慧娟，2008；陳世麟，2009；王平坤，2011；劉金萍，2012；翁淑玲，2012）。

對於閱讀，男生多將描述閱讀者、熱衷讀書者為負面形象，如怪胞或書呆子，且男生覺得比起閱讀，更願意將時間投入電腦和電動上（Clark et al., 2008），男生多半是為實際需要才閱讀，且隨著年紀的增長，男生傾向偏好動態活動（Chiu, 1984；Glender, 1985），而女性則不論年齡，花在閱讀的時間高於男生（Woolcott, 2001；Steffensen & Weinreich, 2000），再根據長期觀察 PISA 測驗結果，發現在閱讀素養項目也呈現相當明顯的性別差異，多數國家女學生的閱讀素養顯著優於男學生（Below et al., 2010）。究其原因興趣與動機是影響男生閱讀表現較薄弱的因素之一（Brozo, 2002），因動機不足，故男生為樂趣而參與課外的閱讀活動意願較低落（Libsch & Breslow, 1996；Nippold, Duthie & Larson, 2005）。性別落差不分畛域，國內也有相似的調查發現，陳明來（2001）針對臺北市立公立國民中學學生研究結果發現不同性別的學生平時從事課外閱讀活動之比例有明顯差異。鄭麗卿（2005）調查臺北市國小各年級第一名閱冠王，發現女生佔多數。

為了讓閱讀興趣偏低的孩子對閱讀改觀，扭轉多數男生認為「拿書在讀的人都不夠『酷』」的印象，英國讀寫能力信託（National Literacy Trust）的「閱讀鬥士計畫」（reading champions），充分利用男生喜歡榮譽、被肯定、被欣羨的心理，以其崇拜喜好的運動明星或作者作為典範，引導他們鼓動熱情參與閱讀，因此設計金、銀、銅牌等不同獎章來鼓勵他們的閱讀表現（彭昱融，2008），鼓舞更多男生拾起書本，踏進閱讀的殿堂，培育學生有能力足以透過閱讀進行有效的學習。

性別因素的差異是顯著的，故在閱讀教學的規劃或實施方式上，應納入考量性別天生的差異因素，以學生為教學活動設計的中心，多嘗試以操作、小組討論的形式或是教學媒體的選擇上，教學者在推動閱

讀或進行閱讀教學時，可以增強外在動機，如以酬賞的措施、獎勵的方式或以活潑多變化的教學活動彌補男生天性對閱讀動機的不足，若能適切運用提升男學生的閱讀教學策略與教學活動，就能明顯縮小性別差異所造成的差距。

（二）年級因素對於閱讀動機的影響

眾多研究顯示閱讀動機有隨著年級增加而遞減的傾向，如：

Wigfield & Guthrie (1995) 研究發現：隨著年級愈高，閱讀動機就愈低。李素足 (1999) 的研究發現四年級學生閱讀動機顯著高於六年級學生。黃馨儀 (2002) 透過編製的閱讀動機量表，探討不同年級學童的閱讀動機，其研究結果發現：隨著年紀的增長，男女生的閱讀動機表現呈現逐年下降趨勢，中學生亦有相似狀況 (Ley et al., 1994)。

綜合上述，年級因素影響閱讀動機表現是顯著的，許多研究結果顯示低年級學生的閱讀動機高於高年級的學生 (劉佩雲、簡馨瑩、宋曜廷，2003；蔡美蓉，2005；Michelle，2009；劉金萍，2012)。但也有不同的研究結果，如：涂芳瑜 (2006) 研究發現高年級學生的閱讀動機高於低年級學生的閱讀動機，以及陳秋霞 (2010) 以臺北市五、六年級 625 名學童所做的研究顯示不同年級別的學童閱讀動機並無差別。

由大多數的研究結果可知，隨著年級的增加閱讀動機反而下降，究其原因，自我效能及自信不足可能是主因 (楊雅淇，2012)：年級愈高的學生感受到的課業壓力愈沉重，且課業負擔壓縮自由閱讀時間，加上學習內容的難度隨著年級增加，導致學習成就感、自我效能日益降低，於是學童會傾向逃避具挑戰性又耗費腦力的閱讀活動發展 (Baker & Wigfield, 1999)，減少正面的閱讀動機。

（三）家庭社會經濟地位對於閱讀動機的影響

陳雁齡 (2002) 的研究顯示：家庭社經地位高的學生內在動機比例顯著高於社經地位中、低的學生；而家庭社經地位中、低的學生外在動機比例高於家庭社經高者。方子華 (2003) 的研究結果發現：高、

中社經地位學生的閱讀動機高於低社經地位的學生。劉佩雲、簡馨瑩、宋曜廷（2003）的研究結果顯示家庭社經地位與閱讀動機呈正相關。古秀梅（2005）的研究發現：高社經地位學生閱讀動機的表現高於中、低社經地位的學生。楊惠真（2008）以及陳秋霞（2010）的研究結果也與古秀梅（2005）一致。劉金萍（2012）以高雄市立國民小學高年級作為研究對象，研究結果顯示：在內在動機及整個閱讀動機方面，中社經地位的家庭高於低社經地位；而在外在動機方面，中社經地位以上的家庭表現顯著高於中下及低社經地位。但也有少數研究發現家庭社會經濟地位對學生的閱讀動機與閱讀行為的影響不顯著（李俐婉，2006；陳世麟，2009）。

綜合上述，多數的研究結果顯示家庭社會經濟地位的差異會影響學生的閱讀動機（陳雁齡，2002；劉佩雲、宋曜廷、簡馨瑩，2003；方子華，2003；古秀梅，2005；陳秋霞，2010；劉金萍，2012；翁淑玲，2012），究其原因，高社經地位家庭家長所掌握的資源較充裕，能提供較好的同儕文化和有利的學習環境（林娟如、江培銘，2011），教育觀念也較正向積極，在孩子年幼之時，就鼓勵孩子親近書籍、培養孩子閱讀的良好習慣，建立開卷有益的概念，肯定閱讀的價值，再適時的引導與支持，這樣的生長背景條件與教養態度無疑是正向增強孩童的閱讀動機，也利於呈現較高的學術成就（Thrupp et al., 2002；Willms, 1992）。

（四）新移民家庭的身分對於閱讀動機的影響

王平坤（2011）研究發現非新移民子女的閱讀動機之內在閱讀動機與外在閱讀動機層面上，皆高於新移民子女，而後2012年，劉金萍一份針對新移民與非新移民家庭的學童的閱讀動機與閱讀行為研究報告顯示：外在動機與整體閱讀動機，新移民家庭因素差異是顯著的，非新移民家庭的學童閱讀動機高於新移民家庭的學童；而在內在動機方面則沒有顯著差異。不過，許麗鈞（2010）研究澎湖縣不同母親國籍在國小一年級學童在閱讀動機方面並沒有顯著差異。

在孩子成長的過程中，母親扮演重要的角色，新移民家庭的母親來

自一個生活背景、教育、語言截然不同的環境，遠嫁來台的外籍配偶在家庭地位、教育程度、社會生活、經濟地位、語言溝通、親子關係、種族因素等均處不利之境（許麗鈞，2010），僅管新移民家庭子女的主要照料者—母親，在本國的學歷並不低，但因缺乏中文聽說讀寫的能力（蔡奇璋，2004），不利於子女的教養，也無法提升孩子的學習能力或無力指導孩子的課業（黃森泉、張雯燕，2003），長期之下恐怕會影響下一代的語言發展（黃琬玲，2005）。此外，新移民家庭的社經地位多居弱勢（王宏仁，2001；夏曉鵬，2000），通常比一般家庭還弱勢，這類家庭多半把大部分精力與時間花在賺取生活所需上，即使勉強提供孩子的基本需求，也無力再提供孩子教科書之外的教育資源（鐘重發，2003）。

新移民家庭在經濟、文化、語文、社交多重弱勢的環境及條件下，造成語言程度不佳及學業成就低落的問題等（陳玉娟，2005；劉秀燕，2003），政府相關單位及學校應該在課程設計安排上或是經費挹注方面必須即早補足新移民家庭閱讀環境不利之處。

（五）網路使用行為對於閱讀動機的影響

若個體對於網路使用過度依賴，不僅影響課餘時間的活動安排，連課業、人際關係、健康情形都嚴重受影響（彭郁歡，2005）。不過 Golden（2007）認為除非是網路重度使用者，否則電腦和網路的使用並不影響學在學習動機和學業成就的表現。過去的研究多針對網路使用行為與課業成就表現或行為偏差、人際關係等探討（黃瑟娟，2011；李彥徵，2012；葉士如，2009；孟繁中；2010），本研究將探討網路使用行為的差異背景因素下，閱讀引導介入後是否影響受試者之閱讀動機。

貳、閱讀教學與閱讀動機之相關研究

Gambrell（1996）認為閱讀動機是個體自我概念以及個體重視閱讀的價值，是以激發學生的閱讀動機，就是閱讀教學最核心的價值，讓個體透過閱讀行為或經驗帶來正面的效益。閱讀教學的首要之務是

培養學生的閱讀能力，過去的閱讀教學研究中顯示教師教導閱讀策略可提升學生的閱讀動機及行為（郭翠秀，2007）。

Wigfield 等人（2004）分別進行 150 名三年級學生參與「概念導向閱讀教學計劃」（concept oriented reading instruction; cori）及 200 名三年級學生「策略教學計畫」（strategy instruction, si）的教學實驗，每個教學計劃為期 12 週，探究不同的教學計劃對學生閱讀動機的影響，其研究以「閱讀頻率」作為閱讀行為的指標，「內在動機」與「自我效能」作為閱讀動機的指標。兩組學生中，僅 cori 組的學生在閱讀的「內在動機」及閱讀的「自我效能」兩個指標於後測有顯著增加。由此可知，當學生覺察到自己能掌控學習活動及內容以及擁有較多與同儕、師長分享問題與心得時，皆會產生較高的自我效能及內在動機。

林秀娟（2001）探討閱讀討論教學對國小四年級學童閱讀動機、閱讀態度和閱讀行為之影響。研究者以自行設計為期十一週的閱讀討論課程，研究結果顯示：閱讀討論教學有顯著的效果，可因此提升學生的閱讀動機、閱讀態度、閱讀行為，但因教學活動的進行分為六個部分，故無法確切得知影響學生閱讀動機、閱讀態度及閱讀行為最關鍵的教學活動為何。陳文琪（2001）進行為期十週的教學實驗，以 60 名五年級學生為研究對象，該研究參考 Holdway 的自然學習教室模式進行實驗，研究發現：全語言教學對國小五年級學生在學習內發動機、自我決定和學習樂趣均有顯著影響。

莊佩玲（2002）為探討不同教學方法對國小學童的閱讀動機及班級閱讀氣氛的影響，以三個六年級的學生為研究對象，教學實驗為期十一週，三組學生在黃馨儀（2002）所編製的「閱讀動機量表」之前後測分數進行比較。研究結果顯示：不同閱讀教學方法對學生閱讀動機有顯著的影響。在「外在動機」方面，小組討論教學的學生外在動機顯著高於靜讀班級及控制組班級。由此研究結果推論，小組討論中的同儕互動中，所產生的閱讀競爭、為社交理由而閱讀、為順從師長要求而閱讀、或為獲得師長認可而閱讀等閱讀態度，而形成了外在閱讀動機。楊榮昌（2002）以國小五年級學生作為教學實驗法作為研究對

象，研究結果顯示相互教學法對學童在閱讀動機上有顯著的立即與追蹤效果。黃靜芳（2003）為探討「概念取向閱讀教學（cori）」在閱讀上的成效，進行為期兩個月的閱讀教學課程，以國小四年級的兩班學生作為研究對象，一為實驗組，另一班為控制組。研究結果顯示：兩組學生在內在閱讀動機及社會性閱讀動機有顯著差異，顯見概念取向閱讀教學對國小四年級學生的閱讀動機有提升效果。

王怡卉（2005）探討持續安靜閱讀對國小五年級學生閱讀態度與閱讀能力的影響，以國小五年級二個班級為實驗對象，一班實驗組，另一班為控制組，研究結果顯示：持續安靜閱讀可提升學生的閱讀態度，在認字量及閱讀理解的部分無明顯差異。許君穗（2010）以國小二年級兒童為對象，以行動研究探討晨讀十分鐘對閱讀動機與閱讀行為的影響，研究結果顯示：晨讀十分鐘活動有助於提升學生的閱讀動機。姚迺慧（2012）同樣以行動研究法，以國小五年級 12 名學生作為研究對象，進行每天十分鐘的晨讀活動，探究閱讀動機與閱讀態度之影響，研究結果顯示：接受晨讀十分鐘活動後，有六位學生對閱讀動機有正面影響，另六位學生在閱讀動機的表現並未提升。

綜合以上研究，可知有相當多的因素會影響學生的閱讀動機，為了提升學生的閱讀動機，尤其是閱讀的內在動機，因其在預測閱讀的廣度與數量方面，較閱讀外在動機更準確（Wigfield & Guthrie, 1997b；蔡枚峨，2011），閱讀教學重要目標之一就是將學生的外在閱讀動機轉換成內在閱讀動機，讓學生能發自內心喜愛閱讀、對閱讀活動充滿熱忱，陶醉其中，從閱讀獲得成就、滿足，價值，讓學生對閱讀有正向的歸因而樂於從事閱讀。

根據過去研究的發現：教師必須營造班級適合閱讀情境及規畫設計閱讀課程，以學生為主體，教師為輔的閱讀教學活動，教師使用的材料必須配合學生的程度與興趣，提供分享與討論的機會（郭翠秀，2007），讓學生確實融入教學課程，充分體會到閱讀的樂趣，進而培養閱讀的習慣。

第五節 教學方法

壹、交互教學法

認知心理學家 Vygotsky 認為教學創造學習歷程，進而帶動發展歷程，而在學習的歷程中，不斷引發「近側發展區」(the Zone of Proximal Development, ZPD)，引導學生向較高層次的功能發展，之後，近側發展區的概念在教學的運用相當廣泛，其一是鷹架的隱喻。

在教室情境中，教師的角色乃是提供學生必要的支持，如同建築物的鷹架般，當學生的能力增加之後，鷹架就可以逐漸移開，採漸進式的將學習責任慢慢移轉到學習者的身上。從鷹架理論中的責任移轉概念應用於教學策略上，就是密西根州立大學教授 Palincsar、美國柏克萊大學教授 Brown & Campiere (1993) 提出的「交互教學法」

(reciprocal teaching)。此方法是由教師與學生輪流扮演教學者的角色，透過漸進的模式，首先由教師示範，學生在旁觀摩學習，之後學生再以初學者的角色開始參與認知活動，份量與責任隨著熟悉度增加，當學生已臻熟諳整個認知活動時，教師則由主導教學的功能退居支持者的角色。在交互學習的過程裡，藉由學習責任的移轉，促進學生近側發展區的擴展，佐以學習情境的支持，讓教師和學生輪流扮演建構與支持的角色，教學的目的是透過教學者和學習者或學習同儕間的對話和討論，利用摘錄重點、提出問題、澄清以及預測等活動，教導學生有效應用學習策略，提高學習者自我監控和理解文意的能力 (Brown et al., 1992) (廖久怡, 2011)

此教學法以下列四種常用的閱讀策略教導學生

- (一) 預測 (predicting): 在閱讀文章前，若能先瀏覽文章標題、次標題、圖示或是有關文章中前文的敘述等，那麼就可以強化對文章的組織、結構及概念的覺知，連結相關的先備知識，推論預想文章下文或可能內容，進而察覺作者隱晦深層的意涵。預測能催化讀者個人的先備知識，產生預期，藉此增加文章的意義化與記憶力 Anderson & Pearson (1984)。預測也能訓練思

考，引發閱讀興趣、促進閱讀理解能力的提升以及滿足好奇心（林建平，1995），此外，預測也可以引導學生將提升專注力、訓練邏輯推理能力（涂志賢，1998）。由此可知，預測策略是藉由讀者策略性利用先備知識及閱讀材料中所提供的訊息，驗證之前的預測是否正確，若預測不正確可進行修正或重新預測，這歷程有助於催化讀者的先備知識，協助讀者完成理解監控。

陳怡欣（1999）認為閱讀與思考是同時進行的，指導預測策略有三步驟：（1）預測（predict）階段：在讀者閱讀前，給一標題、內文前幾句或文章有關的圖片影音，要求學生去推測文章的內容或下文。（2）細讀（read）階段：學生獨立默讀文章，為自己的預測尋找證明（3）驗證（prove）階段：閱讀後，學生能運用邏輯推論從文章內容找出支持或偏離預測的訊息。

（二）澄清（clarifying）：是理解監控的策略。當讀者意識到對文章的內容混淆不清或概念模糊而造成文意理解困難時，會採取澄清疑慮的機制，以適切的補救修正措施作調整，促使自己能瞭解文章的意義，如重讀、對照上下文、繼續讀下去、查字典資料、求助他人、推論上下文的訊息……等，有助於讀者克服文意理解的困難。

（三）提問（questioning）：乃自我測試的方法，在閱讀教學中，讓學生在閱讀後根據閱讀的內容，自己提出問題並嘗試回答，用來檢視自己是否掌握文章的主要內容。自問自答策略對於辨識文章的主要訊息及重點、整合文章的內容，與閱讀材料內容產生互動等有莫大的裨益，也可以讓讀者參與態度變積極，從練習過程中習得提問的技巧，培養統整文章概念和訓練組織高層次的思辨能力，監控自己的理解過程。教師可以依學生現階段的閱讀理解狀況，從基本的問題逐漸增加問題的深度，較具體的教學方式是使用 6W：即誰（who）、何時（when）、何地（where）、什麼（what）、為什麼（why）及如何（how）來發展問題並進行提問，以增進讀者的閱讀理解能力。

（四）摘要（summarizing）：指導學生透過擇取重點簡明扼要的方

式對段落或全文的重要概念進行陳述與確認，反思是否理解整篇文章的要點，判斷哪些訊息是重要的，哪些是不相關或瑣碎訊息，重新組織，統合意義，以確保讀者自己掌握文章的理解程度，驗證是否符合作者的原意。在組織摘要的過程中，能讓讀者專注閱讀材料的段落，擷取重點，也讓讀者自我監控是否確實理解閱讀內容。

教師在進行摘要策略時，可掌握以下五項重點原則：

- (1) 刪除繁瑣細碎的部分。
- (2) 刪除冗言瑣語。
- (3) 以高層次的概念取而代之。
- (4) 以某一標題句作為摘要的鷹架。
- (5) 主動創造主題明確的標題句。

引導學生進行摘要策略練習時，先從句子或段落的基本層次開始，待學生熟練後該策略再進行段落及全文等更高的層次的訓練。

交互教學法主要的精神是透過教學者示範四種閱讀理解策略，經由師生之間的互相對話來完成學習責任的轉移，因此這教學法最主要目的是教導學習者閱讀，而學習文章的內容是其次（李佳琪，1997）。一個有效能的閱讀者在進行閱讀活動之前，會先設定符合自己能力的目標，預測文章的內容，並連結先備知識，利用適當的策略來協助閱讀活動的進行，且能自主進行閱讀歷程的監控與調整，也能在閱讀活動結束後，就閱讀的結果，進行閱讀歷程的評估及修正（Palincsar & Brown, 1984）。

1984年Palincsar & Brown提出的交互教學法步驟如下：

- (1) 進行教學活動前，先教導學習者了解四種策略的方法、意義與重要性。
- (2) 教師要有明確的教學目標，促使討論焦點在文章內容上，引導團體共同分擔文章認知的責任，以達到合理的理解程度。
- (3) 在閱讀文本之前，請學習者先看標題，並鼓勵學習者利用先備知識來預測內容。
- (4) 教學者依據學習者的情況，默讀或朗讀第一段文章。

- (5) 默讀或朗讀結束，教學者示範如何運用四種策略來進行此段文章的理解。
- (6) 師生間共同運用四種策略進行對話，學習者依據文章的內容做出評論。
- (7) 繼續默讀或朗讀下一段文章，指定一位學習者根據此段文章的內容進行四項策略運用，教學者則在旁給予提示和引導。
- (8) 等到學習者都能靈活運用四種閱讀策略時，整個閱讀理解的責任，便完全移轉到學習者身上，讓學習者獨立進行，而教學者仍在旁提供支持與回饋。

蔡佩芳(2005)認為交互教學法能促進並增強學習者的閱讀理解能力，但此教學法仍有其限制及盲點，如：

- (1) 重視師生間的對談，一旦人數過多，進行教學就會有一定的難度。
- (2) 需長時間進行教學活動，短時間難速成見效。
- (3) 由於師生輪流擔任對話領導者，對於部分缺乏自信的學習者會感到壓力，甚至對討論活動心生畏懼，反而排斥閱讀。
- (4) 不適用於學習能力較差、或解碼有困難的學習者。
- (5) 被動或不願參與討論者，主動參與的可能性很低。
- (6) 教學者必須具備敏銳的觀察力去監控學習者的學習歷程，並適時引導、鼓勵與回饋，否則會為學習者帶來相當沉重的壓力。
- (7) 學習者同儕間較無法維持有意義、有效率的對話。

過去的研究多數顯示交互教學法裨益於學生閱讀理解，但教學者仍必須注意上述的缺點不足，進行修正彌補以達到預期中的最佳效益。

綜上所述，交互教學法是強調師生互動、對話的教學方式，在教學歷程中，教師透過引導、問話、鼓勵與正向回饋等方式，運用提問的技巧，連結學生的舊知識基模，釐清疑惑，擷取並組織摘要，漸進地移轉學習責任，讓學生熟悉四種閱讀理解策略，最後能承擔完全的學習任務，增進閱讀理解能力。

貳、合作教學法

合作教學是結合教育學、社會學、團體動力學等的一種分組教學設計（林生傳，1992）。它源自於1970年代初期由Slavin、Johnson & Johnson提出採異質性分組，將民族、能力、先備經驗、性別、文化背景、年齡等不同背景條件的學習者組成若干能力相近的學習小團體，團體組員每一成員為自己的表現負責外，組內的成員必須彼此通力合作、指導、依賴、支援，運用合作技巧，互相協助，以達到共同的目標，是一有系統有結構的教學策略（廖久怡，2011）。

合作可以提供學習者與他人共同學習、活動、協助的機會，學習過程中經歷了同伴間相互的學習、討論、模仿、解釋、說明，批判、探究、思考、批判、推論去達成學習的目標。此種教學法強調不同文化背景，擁有學習策略、興趣、專長等的學習者，透過合作學習法——這種強調學生才是活動主導者，教師是小組學習的促進者與諮詢者教學情境中，培養學習者主動求知的態度，增進學習者的自我認知能力，與他人溝通的技巧、培養合作精神，涵養欣賞他人優點的雅量，進而建立良好的人際關係，營造良好的學習氣氛。

合作學習在學習的過程中，學習者是藉由小組的力量合作協助學習者完成目標或任務。許多學者認為合作學習包含五大基本要素（Johnson & Johnson，1994；黃政傑、林佩璇，1996）：

（一）積極相互依賴（positive interdependence）：團體內的所有成員必須互相協助、彼此扶持，知覺到自己與其他小組成員是休戚相關、榮辱與共的學習共同體，可以讓小組成員為小組命名，增加認同感，凝聚共識，建立共同目標，協調出組員的獎賞方式，並依組員不同的人格特質分配適才適任的任務，角色互補以達截長補短的功效，進而資源共享，建立良好緊密信賴的關係。

（二）個人績效責任（individual accountability）

在合作學習的情境下，教師依小組學習情況評鑑，回饋給每位小組成員，讓每一位成員覺知到團體的成功是建立在小組內的每一成員盡到自己學習責任之基礎上，如此，組員察覺個體的努力攸關團體的成敗時，意識到自己在團體中存在的重要與價值，則會激發自己的學習潛能，力求最佳表現。透過合作學習，以重視個別績效作為確保個體能力增強的關鍵。除了每一位組員必須確實習得教學內容，達到教學目標，教學者也要隨時觀察每位組員階段性的需求，時常評鑑組員對小組的貢獻，促使個體竭盡所能為團體爭取榮譽。

(三) 面對面的互動 (face to face interaction)

小團體的成員藉由面對面的方式，進行溝通、交換訊息、提供回饋、相互鼓勵、協助，分享資源，緊密彼此的關係，努力完成個人及團體的學習目標。

(四) 人際技巧 (interpersonal skills)

教導學生利於溝通的合作技巧、人際和團體需要的社會技巧，讓學生成功順利地與人互動、合作與分享，促使學生達到真正高品質、高效率的合作學習效果，雖然在合作的情境下，成員間意見不合齟齬爭執是難免的，成員就必須以互相接納、有效溝通來化解歧見衝突，人際磨合，以達到小組的學習目標。

(五) 團體歷程 (group processing)

小團體透過檢討小組的運作情況和功能發揮程度，展現團體學習的效能。團體歷程主要在分析團體目標的完成程度，包括成員如何團隊合作、個體行為表現是否有助於目標的達成，何時調整活動內容，以促使團體成員戮力同心完成任務目標。

Lasley & Matczynski (1997) 提出合作學習法的四大基本步驟如下：

- (一) 選擇課程：選擇適合採用合作學習模式的單元或活動。
- (二) 決定合適的組織：包含小組成員人數、工作目標、位置安排、學習資源、成員角色與任務等。
- (三) 決定課程目標與成員工作：明確設定課程應達成的目標，依照學習者的特質分派不同的工作任務。
- (四) 決定課程進行的方式：合作學習的方式眾多，教學者必須考量課程的異質性，適時進行修正與調整教學。

合作教學法可以提升學生的學習成就、引發學習動機，發展合作與溝通的技巧，依自己的專長、興趣、能力、人格特質適性發展，促進不同文化融合。在目前全面常態編班的情形下，為了因應各班級的學生存在的個別化差異，教師更應採用合宜適性的教學方式，其中合作教學法就是其一。在合作教學法的過程中，教師的角色有別於傳統單純知識的傳遞者，教師的角色已轉換成提供不同的方法，是學生從不同的資源中學習的引導者。

根據過去許多研究結果顯示，在進行合作學習的活動時，應留意的事項如下（黃政傑，林佩璇，1996；陳祖昱，1998；Sapon-Shevin, 1997）：

- (一) 界定教學目標：在教學活動進行前，教師宜先界定學科及合作技巧的目標，並對學習者說明清楚，提高合作教學的成效。
- (二) 設計教學流程：依學習內容、內容的難易度、規畫出完整的教學實施計畫，通常以 1~3 節為一完整教學流程。
- (三) 決定分組方式：通常合作教學小組以 3~6 人為宜，教師在決定小組人數時，須考量教學空間、全班總人數及可用的教材等因素，之後，再依據可行的辦法與學習目標決定組員最理想的人數。而組別的性质若採異質性分組，將利於多方觀點討論，發展完備的思考能力，並對理解、解釋和記憶有正向積極作用。
- (四) 觀察小組討論：教師在小組成員出現不合作或嚴重意見衝突時，適時介入指導，讓小組能順利互動。教師也可以設計評鑑小組表現的評量表或觀察紀錄，由教師或學生擔任觀察員，以監控小組合作學習的成效。

(五) 評鑑學生成效：合作學習通常採用標準參照系統，教師可就單純的學習成就分數以及合作行為兩方面做評鑑，提醒學生與自己做比較即可，毋需同儕間較勁，避免落入惡性競爭的圈套，反而失去學習的真諦。

(六) 佐以表揚和獎勵：為了正向激勵學生學習的動機常用的方式之一就是表揚。當學生有了好表現，受到公開表揚後，學習的態度會更顯積極主動。在進行合作教學活動時，教師可以公開表揚、獎勵或讚美肯定有好表現的個體、小組、或全體成員，滿足內在之外，也能引起學習的學趣、凝聚團體的向心力（引自黃佩棻，2013）。

在合作學習的情境下，教師決定合作學習成敗的關鍵，因教師身兼課程活動的設計者與指導學生學習的引導者，依照過去傳統的教學方式，教師是學生知識提供者的主要唯一來源，而在合作學習的模式下，學生已不再像過去那樣被動承接知識的灌輸，反而是掌握了學習主導權。此教學法除了調整師生在教學過程中扮演的角色外，也建構出有利合作學習的教學氣氛，訓練培養學生的合作溝通技巧，尊重學生的個別差異，衡量學習者的學習狀況，以客觀多元的評量標準累積學習者的自信。教育部預計在 103 學年度推行的「十二年國民教育」，其提倡的主要精神之一是「適性揚才」，合作學習的精神，也正是如此（彭兆宇，2013）。

第三章 研究方法

本研究依據研究目的及文獻探討，採用單組實驗前後測設計，探討閱讀引導活動對網路世代學生閱讀動機之影響，使用「閱讀動機量表」(mrq)及「網路使用行為標準」，蒐集研究對象前後測的得分，進行統計分析。本章節旨在說明研究設計與具體實施程序，共分為六節。分別是第一節研究對象、第二節研究內容、第三節研究流程、第四節研究架構、第五節教學設計及第六節資料分析。

第一節 研究對象

本研究以研究者 101 學年度所任教嘉義縣某班的國二學生，共 30 名為正式研究對象。

第二節 研究內容

本研究規畫以十二週進行閱讀引導課程，包含一節前測(閱讀動機量表)、20 小時閱讀引導課程，以及一節後測(閱讀動機量表)。閱讀引導課程於每週二、四國文課時間實施，每次進行 45 分鐘；前、後測分別於閱讀引導課程實施前及實施後，運用彈性時間施測。研究目的在瞭解網路世代學生閱讀動機的現況，加入閱讀引導課程後，閱讀動機的變化及其相關影響因素探討，透過文獻探討與教學實驗相互驗證，最後將本研究結果加以歸納、分析，以提供家長及教師指導閱讀活動、提升學生閱讀動機的參考。

第三節 研究架構與實驗設計

壹、研究架構

本研究依上述的研究目的與研究內容，提出的研究架構如下：

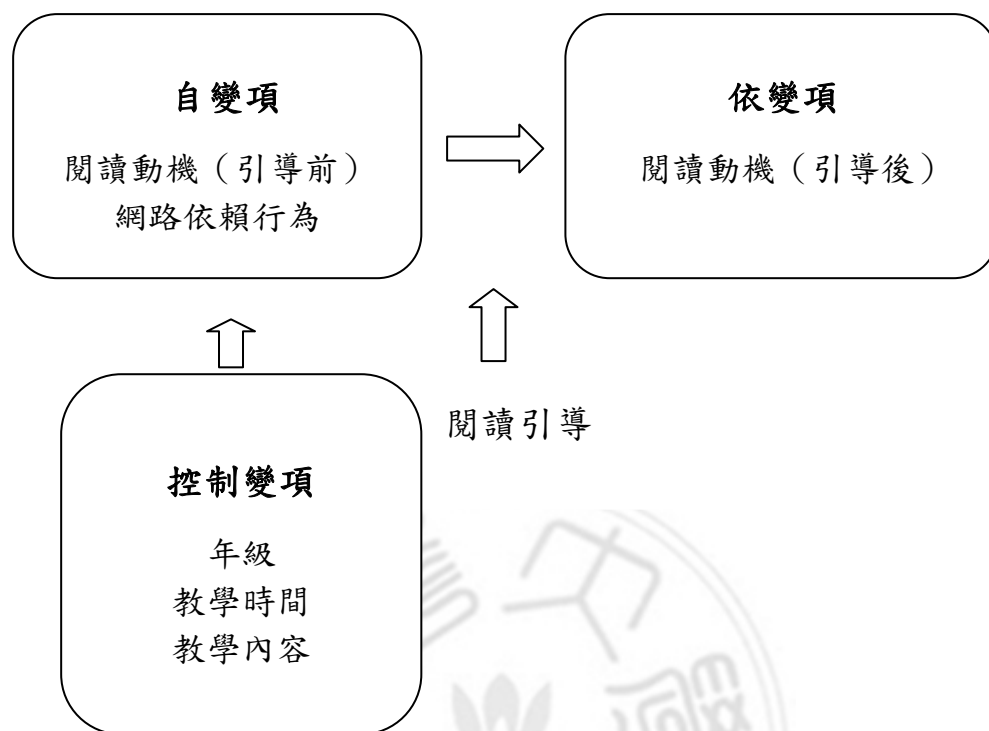


圖 3-3 1 研究架構

貳、實驗設計

本研究採取單組實驗前後測設計，利用單一實驗組，在實驗處理前，進行「網路使用行為標準」及「閱讀動機量表」的前測，教學實驗後，再進行「閱讀動機量表」的後測，比較前後所得的分數，檢定自變項操作前後的影響或差異。實驗設計表如下：

表 3-1 1：實驗設計表

組別	前測	實驗處理	後測
實驗組	01	X	02

01：代表教學引導前所進行的前測，研究工具包括：閱讀動機量表 (mrq)、網路使用行為標準

X：代表對研究對象進行教學引導，即實施為期 20 小時的閱讀教學

活動

02：代表教學引導後所進行的後測，研究工具包括：閱讀動機量表（mrq）、網路使用行為標準

參、研究變項

一 自變項：係指研究者可以自由操弄或安排的變項，本研究以閱讀引導前的閱讀動機及網路依賴行為作為自變項。

(1) 閱讀動機：以研究對象在接受「閱讀引導」活動前在閱讀動機量表（mrq）的前測表現。

(2) 網路依賴行為：以研究對象在「網路使用行為標準」測驗為依據。

二 依變項：係指隨著自變項的改變而產生變化之變項。本研究以受試對象接受閱讀引導後在閱讀動機量表（mrq）後測的表現結果為依變項。

三 控制變項

(1) 年級：受測對象為國中二年級學生，當初 101 學年度入學時，全校除了特殊班，普通班有 7 班，皆依 S 形方式常態編班，各班學生課業表現成就相近。

(2) 教學時間：以十二週來進行閱讀引導課程，包含一節前測（閱讀動機量表）、20 小時閱讀引導課程，以及一節後測（閱讀動機量表）。閱讀引導課程於每週二、四國文課時間實施，每次進行 45 分鐘；前、後測分別於閱讀引導課程實施前後，運用彈性時間施測。

(3) 教學內容：考量實驗對象心智成熟的程度與平時興趣與喜好，設計學生較感興趣的教學內容，以 18 篇知名作家的作品為閱讀引導的內容。

第四節 研究流程

本研究之研究流程，依時間先後順序，分為準備、實驗與完成三個

階段進行，分述如下：

壹、 準備階段

一、 研究教學

研究者於 2012 年開始研究各種閱讀策略，也參加與閱讀教學的研習課程，如「精進教學計畫—推動閱讀」、「愛閱社群—小小繪本，大大世界」、「愛閱社群—閱讀題材推薦」等，深入瞭解各種閱讀策略的效能，再參酌台南市復興國中王秀梗老師的教材設計與實務教學經驗分享，再依受試對象的語文程度，擇取適合的閱讀材料及閱讀策略。

二、 蒐集文獻、確定研究主題

蒐羅國內外與閱讀動機相關研究、期刊、論文、書目，尋求理論基礎作為實驗支持，再配合教育時勢、學生興趣、教師專業各個條件的融合，來擬定研究架構與目的。

三、 選擇研究工具

根據相關文獻及研究目的，本研究以「網路使用行為標準」及「閱讀動機量表」作為研究工具。

閱讀動機量表內容包括「內在閱讀動機」與「外在閱讀動機」兩個層面，分述如下：

(一) 內在動機：包括：「效能」、「好奇」、「投入」、「挑戰」、「重要性」、「逃避閱讀工作」與「社交因素」

(二) 外在動機：包括：「認可」、「成績」、「競爭」與「順從」。

而作答與計分方式是各面向均有數題作為測量，每一構面所得之分數代表受試者在該向度之態度或行為顯現情形，而閱讀動機整體分數則為二個構面得分之總和。當受試者總分愈高，則表示受試者的閱讀動機愈強。

四、 設計教學方案

教學設計的構想主要目標是增加學生自我閱讀效能，強化自信心，課程取向以學生為中心，統整性的教學活動設計，貼近學生

的生活經驗，提升學生對閱讀材料的熟悉度與有關先備經驗。

五、 選定研究對象

研究者以立意取樣選取研究者任教的某一班級共 30 人作為實驗對象，進行為期 20 小時的教學活動。

貳、 實驗階段

一、 前測

本研究於 2013 年 10 月初，對受試對象進行「網路使用行為標準」及「閱讀動機量表」的前測。

二、 實驗教學

本研究從 2013 年 10 至 2013 年 12 月月底，進行為期三個月共 20 小時的閱讀引導教學。

三、 後測

實驗結束後，對受試對象進行「網路使用行為標準」及「閱讀動機量表」的後測。

四、 資料分析

結束後測，將資料初步整理後，再將問卷的資料輸入電腦，計算分數後，利用 SPSS 統計軟體，就前後測結果進行資料處理與分析，以驗證研究問題。本研究所得的量化資料共二項，包含研究對象「閱讀動機量表 (mrq)」前後測的得分和「網路使用行為標準」前後測的得分；前者由內、外在閱讀動機等項目進行描述性統計；後者區分成網路依賴行為及非網路依賴行為等項目進行描述性統計，兩者再以成對樣本 t 檢定對各項度進行分析，以瞭解研究對象在進行閱讀教學引導後學生在閱讀動機之變化。本研究各項統計考驗的顯著水準皆訂為 $\alpha = .05$

參、 完成階段

經過資料分析處理後，由研究者進行歸納分析、整理結果，並完成整篇論文的寫作。

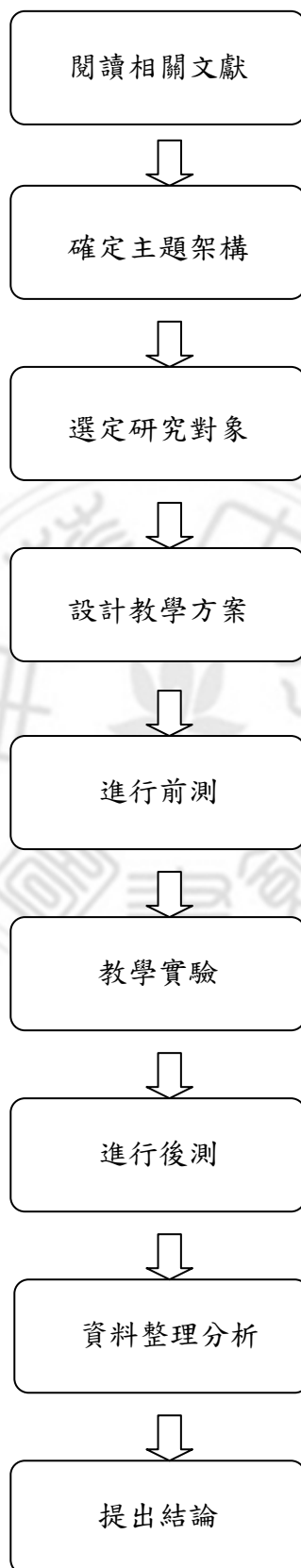


圖 4-4 1 研究流程圖

第五節 教學理念與課程設計

許多研究指出閱讀教學策略可以有效提升學生的閱讀能力 (Herman et al., 2010)。Bandura (1982) 定義「自我效能」為在特殊情況中，個體評估自我的行為表現，而這會影響個體對自我能力的知覺，以及是否能妥適自我控制與自我調節。正因「自我效能」能激發驅動行為的產生，是行為的動力來源，換言之，自我效能因素可以激發學習者的內在動機，進而促使其學習行為持續或增進行為的強度，故課程設計的理念基本是增進自我效能為主要目標，綜合文獻資料及研究目的，以學生為教學的中心，強化閱讀誘因、激起好奇心，給予學生自主權為基礎架構，結合生活經驗，規劃出統整性的教學活動設計，研究實施節數共 30 節，為時 20 小時，實施期程約 12 週，教學內容羅列於下：

(一) 教學設計 1

能力指標	5-2-13 能讀懂課文內容，瞭解文章的大意
	5-2-14 能掌握基本的閱讀技巧

- (1) 教學內容：王鼎鈞《自信》
- (2) 教學策略：畫線策略、提問策略
- (3) 教學流程：默讀、找出文章的主旨句或重點句，用一句話涵括全文
- (4) 教學時數：0.5 小時
- (5) 教學方式：引導、個人紙筆實作、教師提問。

(二) 教學設計 2

能力指標	5-2-13 能讀懂課文內容，瞭解文章的大意
	5-2-14 能掌握基本的閱讀技巧

- (1) 教學內容：王溢嘉《你想到什麼》
- (2) 教學策略：畫線策略、提問策略
- (3) 教學流程：帶領全班默讀、找出文章的主旨句或重點句，說出文章的啟示部分

(4) 教學時數：0.5 小時。

(5) 教學方式：默讀、引導，個人紙筆實作、教師提問。

(三) 教學設計 3

能力指標	5-2-5 能利用不同的閱讀方法，增進閱讀的能力
	5-2-13 能讀懂課文內容，瞭解文章的大意
	5-2-14 能掌握基本的閱讀技巧

(1) 設計理念：在閱讀前先對文章標題進行預測，引發閱讀動機，讓學生能根據場景、角色與情節等外在訊息，推論內在抽象思維的探討。

(2) 教學內容：林美琴《寬大》

(3) 教學策略：利用預測策略，尋找統整線索或結合舊經驗，預測文章的發展。

(4) 實施流程：閱讀前，先進行標題預測，再共讀內容，引導學生從文章中尋找訊息，並從攫取的訊息進行推論，線索聯結，小組共同討論，教學、或分組提問，讓學生熟悉提取訊息的技巧並練習整合推論的能力。

(5) 教學節數：1 小時。

(6) 教學方式：引導、小組討論、提問。

(四) 教學設計 4

能力指標	5-1-7-3 能從閱讀的材料中，培養分析歸納的能力。
	5-2-13 能讀懂課文內容，瞭解文章的大意
	5-2-14 能掌握基本的閱讀技巧

(1) 設計理念：一般人都喜歡聽故事，從結構簡單、篇幅短小卻引人入勝的寓言故事啟示人們真理，也能觸發閱讀的興趣。

(2) 教學內容：鄭小蘭《野馬結局》

(3) 教學策略：利用預測策略，尋找統整線索或結合舊經驗，預測文章的發展；提問策略，提問文章重要內容、概念。

(4) 實施流程：引領學生提取訊息的要領，隨筆摘要，由畫記的訊息進行推論，再次解讀與提問，再由訊息推論、聯結，進而領

略文章旨意，詮釋並整合訊息與觀點。

(5) 教學節數：1 小時。

(6) 教學方式：引導、小組討論、提問。

(五) 教學設計 5

能力指標	5-2-13 能讀懂課文內容，瞭解文章的大意
------	------------------------

(1) 設計理念：閱讀教學的目標，首要激發閱讀興趣，培養閱讀習慣，再加入閱讀策略。

(2) 教學內容：張曉風《母親的羽衣》/佚名《溺愛的悲劇》

(3) 教學策略：畫線策略，找出文章的主旨句或重點句。

(4) 實施流程：引導學生找出主旨。

(5) 教學節數：1 小時

(6) 教學方式：引導、個人紙筆實作、教師提問。

(六) 教學設計 6

能力指標	5-2-13 能讀懂課文內容，瞭解文章的大意
	5-2-14 能掌握基本的閱讀技巧

(1) 設計理念：題目是文章的濃縮，是文章中心思想的概括。

(2) 教學內容：佚名《高尚的施捨》

(3) 教學策略：預測策略，針對文題猜測、預想內容

(4) 實施流程：引起動機，再自主閱讀，最後提問為何題目命名為高尚的施捨。

(5) 教學節數：1 小時。

(6) 教學方式：引導、提問、小組討論。

(七) 教學設計 7

能力指標	5-2-13 能讀懂課文內容，瞭解文章的大意
	5-2-14 能掌握基本的閱讀技巧

(1) 設計理念：看得懂文章的內容，也能掌握住文章內容的主旨句或關鍵句後，試著讓同學為文章定個標題。從標題中可以看出其對文章的理解程度及展現個人的巧思創意。

(2) 教學內容：劉俠《微笑》

- (3) 教學策略：摘要策略、提問策略
- (4) 實施流程：先全班共讀，再引導學生找出與主題相關的句子。
- (5) 教學節數：1 小時。
- (6) 教學方式：引導、小組討論及發表共同討論結果。

(八) 教學設計 8

能力指標	5-2-3-2 能瞭解文章的主旨、取材及結構。
	5-2-8-2 能理解作品中對周遭人、事、物的尊重與關懷。
	5-2-13 能讀懂課文內容，瞭解文章的大意。

- (1) 教學內容：陳盛沔《大象的腳環》
- (2) 教學策略：畫線策略、摘要策略、詮釋策略
- (3) 實施流程：帶領共讀，讓學生刪除句子或段落不重要的訊息或不重要的段落，再引導學生利用文意理解重要的概念、文句的涵義。
- (4) 教學節數：1 小時。
- (5) 教學方式：引導、小組討論、個人紙筆實作。

(九) 教學設計 9

能力指標	5-2-3-2 能瞭解文章的主旨、取材及結構。
	5-2-14-2 能理解在閱讀過程中所觀察到的訊息。
	5-2-13 能讀懂課文內容，瞭解文章的大意。

- (1) 教學內容：王溢嘉《紅杉的慧根》
- (2) 教學策略：畫線策略、摘要策略、詮釋策略
- (3) 教學流程：帶領共讀，讓學生刪除句子或段落不重要的訊息或不重要的段落，再引導學生利用文意理解重要的概念、文句的涵義。
- (4) 教學時數：1 小時
- (5) 教學方式：引導、小組討論、個人紙筆實作。

(十) 教學設計 10

能力指標	5-2-3-2 能瞭解文章的主旨、取材及結構。
	5-2-8-2 能理解作品中對周遭人、事、物的尊重與關懷。
	5-2-13 能讀懂課文內容，瞭解文章的大意。

(1) 設計理念：閱讀理解是閱讀指導中很重要的一環，透過對文章的理解，可瞭解作者透過文字想表達的想法或訴求，從句子到段落、篇章、最後到題旨的理解，都是設計的重心。

(2) 教學內容：林清玄《鴿子與文明》

(3) 教學策略：詮釋策略

(4) 實施流程：默讀，引導學生利用前後文意去解讀、理解重要概念、詞語、文句的涵義

(5) 教學節數：1 小時。

(6) 教學方式：引導、小組討論、個人紙筆實作。

(十一) 教學設計 11

能力指標	5-2-3-2 能瞭解文章的主旨、取材及結構。
	5-2-14-2 能理解在閱讀過程中所觀察到的訊息。
	5-2-13 能讀懂課文內容，瞭解文章的大意。

(1) 教學內容：徐世華《臺灣獼猴》

(2) 教學策略：結構策略

(3) 實施流程：帶領學生默讀全文，再分析段落大意及全文文意脈絡

(4) 教學節數：1 小時。

(5) 教學方式：引導、小組討論。

(十二) 教學設計 12

能力指標	5-2-3-2 能瞭解文章的主旨、取材及結構。
	5-2-14-2 能理解在閱讀過程中所觀察到的訊息。
	5-2-13 能讀懂課文內容，瞭解文章的大意。

(1) 設計理念：藉由「畫線」策略，讓學生學會掌握某一段文字中的重點句與一篇文章的主旨句與關鍵句，再藉著「摘要」策略，讓學生瞭解文意的脈絡與主旨，大意，以這兩者為基礎，接下來就進階到「摘要」與「結構分析」。

(2) 教學內容：商業週刊《抗老化》

(3) 教學策略：摘要策略是閱讀理解的基本策略，由摘要進階到結構分析，訓練的就是邏輯分類、組織能力。

(4) 實施流程：先帶領學生瀏覽、理解本文內容，再分段討論段落大意及文章結構組織。

(5) 教學時數：1 小時。

(6) 教學方式：引導、小組討論、報告以及教師提問。

(十三) 教學設計 13

能力指標	5-2-3-2 能瞭解文章的主旨、取材及結構。
	5-2-14-2 能理解在閱讀過程中所觀察到的訊息。
	5-2-13 能讀懂課文內容，瞭解文章的大意。

(1) 設計概念：「用一句話」簡單扼要詮釋篇章。

(2) 教學內容：王溢嘉《失敗者的覺醒》

(3) 教學策略：畫線策略、摘要策略

(4) 實施流程：利用 3w(who 什麼人？. what 什麼事？how 怎麼了？) 精簡的將本文的兩個例證用一句話說清楚。教學時數：1 小時。

(5) 教學時數：1 小時

(6) 教學方式：引導、誦讀、小組討論、報告。

(十四) 教學設計 14

能力指標	5-2-14-3 能從閱讀的材料中，培養分析歸納的能力。
	5-2-14-2 能理解在閱讀過程中所觀察到的訊息。
	5-3-5-1 能運用組織結構的知識(如：順序、因果、對比關係)閱讀。

(1) 教學內容：杜甫《聞官軍收河南河北》

(2) 教學策略：圖解策略練習

(3) 實施流程：講解完文章內容後，採用師生共同討論的方式，思考文句透露出的訊息，再找出文章(一)6W 法及文章(二)所提供的資料表格化或圖像化。

(4) 教學時數：1.5 小時

(5) 教學方式：教師引導、小組討論、紙筆。

(十五) 教學設計 15

能力指標	5-2-14-3 能從閱讀的材料中，培養分析歸納的能力。
	5-4-2-5 能依據文章內容，進行推測、歸納、總結。
	5-2-13 能讀懂課文內容，瞭解文章的大意。

- (1) 教學內容：王溢嘉《船長與戰士》
- (2) 教學策略：畫線策略、比較策略
- (3) 實施流程：帶領全班同學仔細閱讀本文，找出「船長」與「戰士」這兩種角色的異同點，並以表格呈現；再比較文章中的「巴哈」與「金庸」各自扮演人生航程中何種角色？有何異同？
- (4) 教學時數：1.5 小時
- (5) 教學方式：引導、朗讀、小組討論、報告

(十六) 教學設計 16

能力指標	5-2-14-3 能從閱讀的材料中，培養分析歸納的能力。
	5-3-3 能認識文章的各種表述方式。
	5-4-8-1 能依不同的語言情境，把閱讀獲得的資訊，轉化為溝通分享的材料，正確的表情達意。

- (1) 教學內容：男女大不同（圖表）
- (2) 教學策略：比較策略
- (3) 教學流程：先帶領學生瀏覽、理解本文內容，再分段討論段落大意及文章結構組織。
- (4) 教學時數：0.5 小時
- (5) 教學方式：引導、小組討論、報告。

(十七) 教學設計 17

能力指標	5-4-2-5 能依據文章內容，進行推測、歸納、總結。
	5-3-5 能運用不同的閱讀策略，增進閱讀的能力。
	5-4-7-3 能從閱讀中蒐集、整理及分析資料，並依循線索，解決問題。

- (1) 教學內容：郭靜姿《六項思考帽》
- (2) 教學策略：比較策略、摘要策略
- (3) 教學流程：引導學生找出文章重要，寫摘要，再比較六個分段內容的重點，各個思考帽的特點。
- (4) 教學時數：2 小時。
- (5) 教學方式：引導、小組討論、報告。

(十八) 教學設計 18

能力指標	5-3-3-1 能瞭解文章的主旨、取材及結構。
	5-3-8-1 能理解作品中對周遭人、事、物的尊重與關懷。
	5-2-14-2 能理解在閱讀過程中所觀察到的訊息。

- (1) 設計理念：利用文章所提供的資訊，瞭解字裡行間暗含的意義，或者推斷文章中某些人物的觀點、情感、態度或情節發展走向、結局等。
- (2) 教學內容：洪醒夫《四叔》
- (3) 教學策略：推論策略
- (4) 教學流程：引導學生找線索，下推論、修正推論、(找線索)、下推論、分析推論、支持推論。
- (5) 教學時數：1 小時
- (6) 教學方式：引導、提問、小組討論。

第六節 研究工具

壹、閱讀動機量表 (mrq)

閱讀動機量表包括：「內在動機」與「外在動機」兩個層面，分述如下：

- (一) 內在動機：包括「效能」、「好奇」、「投入」、「競爭」、「重要性」、「逃避閱讀工作」與「社交」因素。

(二) 外在動機：包括「認可」、「成績」、「競爭」與「順從」因素。

貳、作答及計分方式

各面向均有數題作為測量，每一構面所得之分數代表受試者在該構面之想法顯現情形，而閱讀動機整體分數則為二個構面得分之總和，以 Likert 五點衡量尺度分為「非常不同意」、「不同意」、「沒意見」、「同意」與「非常同意」作為回答項目，非常不同意給予一分，非常同意，給予五分。



第四章 研究結果與分析

本章主要目的是依據受試對象在國中生「網路依賴行為標準」及「閱讀動機量表」填答結果進行分析，並依閱讀動機前後測是否有顯著差異來衡量教學實驗的成效。全章共分為五節，第一節是研究對象背景資料分析；第二節為網路使用行為在自變項上的差異分析；第三節為閱讀動機在變項上的差異分析；第四節為閱讀動機在教學實驗後的差異分析；第五節小結。

第一節 研究背景資料分析

本研究國中二年級某班全體學生進行閱讀引導，本節針對研究對象背景資料加以分析：

- 一、 性別：男
- 二、 年級：國中二年級
- 三、 實驗對象人數：30 人
- 四、 實驗對象家中兄弟姊妹人數：

表 4-1 1：受試對象兄弟姊妹人數統計表（不含自己）

手足人數	人次	百分比	累積百分比
1	1	3.3	3.3
2	15	50.0	53.3
3	10	33.3	86.7
4	4	13.3	100.0
總和	30	100.0	

一、研究對象閱讀動機量表（mrq）前、後測之描述性統計

本研究參與研究對象共三十人。依研究對象兄弟姊妹人數的差異分為兩個群組，區分群組的標準是以兄弟姊妹人數 2 人以下者（不含

自己) 為一群組, 共 16 人, 兄弟姊妹人數 2 人以上 (不含自己) 為一群組, 共 14 人, 以下將分別針對兩組的閱讀動機量表前、後測總得分及兩個構面之平均數、標準差進行分析, 茲分述如下:

(一) 兄弟姊妹人數 2 人以內群組內在動機構面前、後測分數之分析

表 4-12: 兄弟姊妹人數 2 人以內 (不含己) 群組內在動機構面得分之平均數、標準差分析摘要

項目	平均數	個數	標準差
內在動機前測	2.6893	16	.74391
內在動機後測	2.4963	16	.75605

由表可知, 研究對象經過「閱讀引導」活動後, 在內在動機構面得分後測平均分數 (2.4963) 低於前測分數 (2.6893)。標準差的數值, 後測分數 (.75605) 高於前測分數 (.74391)。

(二) 兄弟姊妹人數 2 人以上群組內在動機構面前、後測分數之分析

表 4-13: 兄弟姊妹人數 2 人以上 (不含己) 群組內在動機構面得分之平均數、標準差分析摘要

項目	平均數	個數	標準差
內在動機前測	2.9265	14	.48832
內在動機後測	2.8172	14	.53556

由表可知, 研究對象經過「閱讀引導」活動後, 在內在動機構面得分後測平均分數 (2.8172) 低於前測分數 (2.9265)。標準差的數值, 後測分數 (.53556) 高於前測分數 (.48832)。

(三) 兄弟姊妹人數 2 人以內群組外在動機構面前、後測分數之分析

表 4-14: 兄弟姊妹人數 2 人以內 (不含己) 群組外在動機構面得分之平均數、標準差分析摘要

項目	平均數	個數	標準差
外在動機前測	2.4906	16	.77507
外在動機後測	2.7281	16	.73143

由表可知, 研究對象經過「閱讀引導」活動後, 在外在動機構面得分後測平均分數 (2.7281) 高於前測分數 (2.4906)。標準差的數值, 後測分數 (.73143) 低於前測分數 (.77507)。

(四) 兄弟姊妹人數 2 人以上群組外在動機構面前、後測分數之分析

表 4-15: 兄弟姊妹人數 2 人以上 (不含己) 群組外在動機構面得分之平均數、標準差分析摘要

項目	平均數	個數	標準差
----	-----	----	-----

外在動機前測	2.5750	14	.41822
外在動機後測	2.9607	14	.59036

由表可知，研究對象經過「閱讀引導」活動後，在外在動機構面得分後測平均分數(2.9607)高於前測分數(2.5750)。標準差的數值，後測分數(.59036)高於前測分數(.41822)。

二、研究對象閱讀動機量表前、後測之成對樣本 t 檢定

將根據「閱讀引導」活動對「閱讀動機量表」，前、後測平均數進行成對樣本 t 檢定，探討受試對象在閱讀動機及二個構面前、後測之平均數是否達顯著差異 ($p < .05$)。分析結果茲分述如下：

(一) 研究對象在閱讀動機量表，前後測平均數成對樣本 t 檢定之分析

研究對象在閱讀動機量表 (mrq) 二個構面，前、後測平均數成對樣本 t 檢定之分析將研究閱讀動機二個構面，進行前、後測平均數之成對樣本 t 檢定，所得結果茲分述如下：

1. 內在動機

(1) 將兄弟姊妹人數 2 人以內群組的「內在動機」構面得分，進行前、後測平均數之成對樣本 t 檢定，所得結果如表所示：

表 4-1 6：兄弟姊妹人數 2 人以內群組在內在動機構面，前後測分數成對樣本 t 檢定摘要表

構面	組別	平均數	個數	t 值	p 值
內在動機	前測	2.6893	16	1.078	.298
	後測	2.4963	16		

由表可知，兄弟姊妹人數 2 人以內群組在「閱讀引導」活動後，在內在動機構面的平均數下降，再由上表可以得知，前、後測平均數成對樣本 t 檢定未達顯著水準 ($t=1.078$, $p=.298 > .05$)，顯示「閱讀引導」活動對研究對象的內在動機構面無顯著差異，亦即進行「閱讀引導」活動，對接受教學實驗受試對象的內在動機構面沒有影響。

(2) 將兄弟姊妹人數 2 人以上群組的「內在動機」構面得分，進行前、後測平均數之成對樣本 t 檢定，所得結果如表所示：

表 4-1 7：兄弟姊妹人數 2 人以上群組在內在動機構面，前後測分數成對樣本 t 檢定摘要表

構面	組別	平均數	個數	t 值	p 值
內在動機	前測	2.9265	14	1.102	.291
	後測	2.8172	14		

由表可知，兄弟姊妹人數 2 人以上群組在「閱讀引導」活動後，在內在動機構面的平均數下降，再由上表可以得知，前、後測平均數成對樣本 t 檢定未達顯著水準 ($t=1.102$, $p=.291 > .05$)，顯示「閱讀引導」活動對研究對象的內在動機構面無顯著差異，亦即進行「閱讀引導」活動，對接受教學實驗受試對象的內在動機構面沒有影響。

2. 外在動機

(1) 將兄弟姊妹人數 2 人以內群組的「外在動機」構面得分，進行前、後測平均數之成對樣本 t 檢定，所得結果如表所示：

表 4-1 8：兄弟姊妹人數 2 人以內群組在外在動機構面，前後測分數成對樣本 t 檢定摘要表

構面	組別	平均數	個數	t 值	p 值
外在動機	前測	2.4906	16	-1.509	.152
	後測	2.7281	16		

由表可知，兄弟姊妹人數 2 人以內群組在「閱讀引導」活動後，在外在動機構面的平均數上升，但上表可以得知，前、後測平均數成對樣本 t 檢定未達顯著水準 ($t=-1.509$, $p=.152 > .05$)，顯示「閱讀引導」活動對研究對象的外在動機構面無顯著差異，亦即進行「閱讀引導」活動，對接受教學實驗受試對象的外在動機構面沒有影響。

(2) 將兄弟姊妹人數 2 人以上群組的「外在動機」構面得分，進行前、後測平均數之成對樣本 t 檢定，所得結果如表所示：

表 4-1 9：兄弟姊妹人數 2 人以上群組在外在動機構面，前後測分數成對樣本 t 檢定摘要表

構面	組別	平均數	個數	t 值	p 值
外在動機	前測	2.5750	14	-2.846	.014
	後測	2.9607	14		

由表可知，兄弟姊妹人數 2 人以上群組在「閱讀引導」活動後，在外在動機構面的平均數上升，再由上表可以得知，前、後測平均數成對樣本 t 檢定達顯著水準 ($t=-2.846$, $p=.014<.05$)，顯示「閱讀引導」活動對研究對象的外在動機構面有顯著差異，亦即進行「閱讀引導」活動，對接受教學實驗受試對象的外在動機有增強的作用。

三、小結

綜合上述統計資料，研究對象經過「閱讀引導」活動後，在閱讀動機的總分和兩個構面的得分結果如下：

- (一) 兄弟姊妹人數 2 人以內群組在閱讀動機量表「內在動機」構面，研究對象未達顯著差異。
- (二) 兄弟姊妹人數 2 人以上群組閱讀動機量表「內在動機」構面，研究對象未達顯著差異。
- (三) 兄弟姊妹人數 2 人以內群組閱讀動機量表「外在動機」構面，研究對象未達顯著差異。
- (四) 兄弟姊妹人數 2 人以上群組閱讀動機量表「外在動機」構面，研究對象達顯著差異。

據此實驗所得結果可知：「閱讀引導」活動未能提升兄弟姊妹人數 2 人以內群組整體的閱讀動機，而兄弟姊妹人數 2 人以上群組在外在動機構面有顯著作用，而內在動機構面則無顯著作用。因家庭手足關係可視為受試對象的同儕，既是隱性又良性競爭的壓力來源，亦是資源分享的對象，故家庭中有比較多的手足對於閱讀動機之萌發有裨益。

五、 父親職業：

表 4-1 10：受試研究對象父親職業統計表

職業類別	人數	百分比	累積百分比
服務業	6	20.0	20.0
金融業	1	3.3	23.3
養殖業	4	13.3	36.7
軍公教	3	10.0	46.7
製造業	2	6.7	53.3
農業	5	16.7	70.0
自營業	2	6.7	76.7
自由業	2	6.7	83.3
其它	5	16.7	100.0
總和	30	100.0	

六、 母親職業：

表 4-1 11：受試研究對象母親職業統計表

職業類別	人數	百分比	累積百分比
服務業	7	23.3	23.3
金融業	1	3.3	26.7
養殖業	2	6.7	33.3
軍公教	2	6.7	40.0
製造業	1	3.3	43.3
農業	2	6.7	50.0
自營業	2	6.7	56.7
自由業	13	43.3	100.0
其它	30	100.0	

總和	30	100.0	
----	----	-------	--

七、 父親教育程度：

表 4-1 12：受試研究對象父親教育程度統計表

教育程度	人次	百分比	累積百分比
國小	2	6.7	6.7
國中	7	23.3	30.0
高中職	18	60.0	90.0
大學	3	10.0	100.0
總和	30	100.0	

八、 母親教育程度：

表 4-1 13：受試研究對象母親教育程度統計表

教育程度	人次	百分比	累積百分比
國小	4	13.3	13.3
國中	3	10.0	23.3
高中職	20	66.7	90.0
大學	2	6.7	96.7
研究所	1	3.3	100.0
總和	30	100.0	

九、 家庭社經地位：

表 4-1 14：受試對象家庭社經地位統計表

家庭社經程度	人次	百分比	累積百分比
高社經地位	4	13.3	13.3
中社經地位	3	10.0	23.3
中低社經地位	20	66.7	90.0
低社經地位	2	6.7	96.7
總和	1	3.3	100.0

一、研究對象閱讀動機量表（mrq）前、後測之描述性統計

本研究參與研究對象共三十人。閱讀動機量表（mrq）測驗包含兩個構面，以下將分別針對閱讀動機量表前、後測總得分及兩個構面之平均數、標準差進行分析，茲分述如下：

（一）研究對象在閱讀動機量表（mrq）二個構面之得分，並進行平均數、標準差之分析考驗。所得結果茲分述如下：

1. 內在動機：

（1）高、中社經地位群組在「內在動機」構面前、後測之平均數、標準差，如表所示：

表 4-1 15：高、中社經地位群組內在動機構面得分之平均數、標準差分析摘要

項目	平均數	個數	標準差
內在動機前測	2.9890	8	.45752
內在動機後測	2.9154	8	.59376

由表可知，研究對象經過「閱讀引導」活動後，在「內在動機」構面，後測平均分數（2.9154）低於前測分數（2.9890）。標準差的數值，後測分數（.59376）高於前測分數（.45752）。

（2）中低、低社經地位群組在「內在動機」構面前、後測之平均數、標準差，如表所示：

表 4-1 16：中低、低社經地位群組內在動機構面得分之平均數、標準差分析摘要

項目	平均數	個數	標準差
內在動機前測	2.7313	22	.68889
內在動機後測	2.5481	22	.68356

由表可知，研究對象經過「閱讀引導」活動後，在「內在動機」構面，後測平均分數（2.5481）低於前測分數（2.7313）。標準差的數值，後測分數（.68356）低於前測分數（.68889）。

2. 外在動機：

(1) 高、中社經地位群組在「外在動機」構面前、後測之平均數、標準差，如表所示：

表 4-1 17：高、中社經地位群組外在動機構面得分之平均數、標準差分析摘要

項目	平均數	個數	標準差
外在動機前測	2.6188	8	.38260
外在動機後測	3.0563	8	.57348

由表可知，研究對象經過「閱讀引導」活動後，在「外在動機」構面，後測平均分數（3.0563）高於前測分數（2.6188）。標準差的數值，後測分數（.57348）高於前測分數（.38260）。

(2) 中低、低社經地位群組在「外在動機」構面前、後測之平均數、標準差，如表所示：

表 4-1 18：中低、低社經地位群組外在動機構面得分之平均數、標準差分析摘要

項目	平均數	個數	標準差
外在動機前測	2.4977	22	.69787
外在動機後測	2.7568	22	.69459

由表可知，研究對象經過「閱讀引導」活動後，在「外在動機」構面，後測平均分數（2.7568）高於前測分數（2.4977）。標準差的數值，後測分數（.69459）低於前測分數（.69787）。

二、研究對象閱讀動機量表前、後測之成對樣本 t 檢定

本節將根據「閱讀引導」活動對「閱讀動機」量表，前、後測平均數進行成對樣本 t 檢定，以探討受試對象在閱讀動機及二個構面前、後測之平均數是否達顯著差異（ $p < .05$ ）。分析結果茲分述如下：

(一) 研究對象閱讀動機量表，前後測平均數成對樣本 t 檢定之分析

研究對象在閱讀動機量表（mrq）二個構面，前、後測平均數成對樣本 t 檢定，所得結果茲分述如下：

1. 內在動機

(1) 將高、中社經地位家庭群組的「內在動機」構面得分，進行前、後測平均數之成對樣本 t 檢定，所得結果如表所示：

表 4-1 19：高、中社經地位家庭群組在內在動機構面，前後測分數成對樣本 t 檢定摘要表

構面	組別	平均數	個數	t 值	p 值
內在動機	前測	2.9890	8	.335	.747
	後測	2.9154	8		

由表可知，高、中社經地位家庭群組在「閱讀引導」活動後，在內在動機構面的平均數下降，再由上表可以得知，前、後測平均數成對樣本 t 檢定未達顯著水準 ($t=.335$, $p=.747>.05$)，顯示「閱讀引導」活動對研究對象的內在動機構面無顯著差異，亦即進行「閱讀引導」活動，對接受教學實驗受試對象的內在動機構面沒有影響。

(2) 將中低、低社經地位家庭群組的「內在動機」構面得分，進行前、後測平均數之成對樣本 t 檢定，所得結果如表所示：

表 4-1 20：中低、低社經地位家庭群組在內在動機構面，前後測分數成對樣本 t 檢定摘要

構面	組別	平均數	個數	t 值	p 值
內在動機	前測	2.7313	22	1.513	.145
	後測	2.7568	22		

由表可知，中低、低社經地位家庭群組在「閱讀引導」活動後，在內在動機構面的平均數上升，由上表可以得知，前、後測平均數成對樣本 t 檢定未達顯著水準 ($t=1.513$, $p=.145>.05$)，顯示「閱讀引導」活動對研究對象的內在動機構面無顯著差異，亦即進行「閱讀引導」活動，對接受教學實驗受試對象的內在動機構面沒有影響。

2. 外在動機

(1) 將高、中社經地位家庭群組的「外在動機」構面得分，進行前、後測平均數之成對樣本 t 檢定，所得結果如表所示：

表 4-1 21：高、中社經地位家庭群組在外在動機構面，前後測分數之成對樣本 t 檢定摘要表

構面	組別	平均數	個數	t 值	p 值
外在動機	前測	2.6188	8	-2.895	.023
	後測	3.0563	8		

由表可知，高、中社經地位家庭群組在「閱讀引導」活動後，在外在動機構面的平均數上升，再由上表可以得知，前、後測平均數成對樣本 t 檢定達顯著水準 ($t=-2.895$, $p=.023<.05$)，顯示「閱讀引導」活動對研究對象的外在動機構面有顯著差異，亦即進行「閱讀引導」活動，對接受教學實驗受試對象的外在動機構面有正面的影響。

- (1) 將中低、低社經地位家庭群組的「外在動機」構面得分，進行前、後測平均數之成對樣本 t 檢定，所得結果如表所示：

表 4-1 22：中低、低社經地位家庭群組在外在動機構面，前後測分數成對樣本 t 檢定摘要表

構面	組別	平均數	個數	t 值	p 值
外在動機	前測	2.4977	22	-1.970	.062
	後測	2.7568	22		

由表可知，中低、低社經地位家庭群組在「閱讀引導」活動後，在外在動機構面的平均數上升，再由上表可以得知，前、後測平均數成對樣本 t 檢定未達顯著水準 ($t=-1.970$, $p=.062>.05$)，顯示「閱讀引導」活動對研究對象的內在動機構面無顯著差異，亦即進行「閱讀引導」活動，對接受教學實驗受試對象的內在動機沒有顯著的影響。

三、小結

綜合上述統計資料，研究對象經過「閱讀引導」活動後，在閱讀動機的總分和兩個構面的得分結果如下：

- (一) 高、中社經地位家庭群組在閱讀動機量表「內在動機」構面，研究對象未達顯著差異。

(二) 中低、低社經地位家庭群組閱讀動機量表「內在動機」構面，研究對象未達顯著差異。

(三) 高、中社經地位家庭群組閱讀動機量表「外在動機」構面，研究對象達顯著差異。

(四) 中低、低社經地位家庭群組閱讀動機量表「外在動機」構面，研究對象未達顯著差異。

據此實驗所得結果可知：「閱讀引導」活動未能提升中低、低社經地位家庭群組內外在此的閱讀動機，而高、中社經地位家庭群組在外在動機構面有顯著作用，而內在動機構面則沒有顯著作用。

過去的研究的結果多半顯示家庭社經地位與子女的閱讀動機呈正相關(陳雁齡, 2002; 劉佩雲、簡馨瑩、宋曜廷, 2003; 方子華, 2003、古秀梅, 2005; 黃家瑩, 2006; 林慧娟, 2008)，即家庭社經地位愈高者，子女的閱讀動機表現也愈高。究其可能原因為家庭社經地位較高者，在社會文化上的優勢，具備相較豐富的學習資源，也較願意投資較多的時間與精力在孩子身上，其家庭自小給子女的文化刺激較強烈，故利其子女在學校教育中有優異的成就表現(Willms, 1997, & Yang-Hansen)，高、中社經地位家庭的家長不但重視教育，在教育下一代的態度上也較積極正向(王平坤, 2011)，再加上經濟條件的優勢，給子女足夠的教育支援與資源，尚有餘裕營造適合閱讀的家庭環境，能夠提供較多的教育資源，讓孩子在提供這些資源的學校就讀。如果學校座落在城市，學生可以就近享受到提供學習機會的額外資源，讓子女在閱讀動機的表現較為出色(林娟如, 江培銘, 2011)。

十、母親原生國籍：

分成(1)中華民國(2)大陸(含香港、澳門)(3)東南亞(含越南、印尼、柬埔寨、菲律賓、馬來西亞、泰國、緬甸、汶萊等國)，本研究將母親原生國籍區分為：中華民國國籍及非中華民國國籍兩種。

表 4-1 23：受試對象母親原生國籍統計表

母親原生國籍	人次	百分比	累積百分比
中華民國	25	83.3	83.3
大陸（含港、澳）	2	6.7	90.0
東南亞（越南、泰國、柬埔寨、印尼、菲律賓）	3	10.0	100.0
總和	30	100.0	

十一、 父母的資訊能力

研究對象閱讀動機量表（MRQ）前、後測之描述性統計

本研究參與研究對象共三十人。依研究對象父母使用電腦頻率之差異分為兩個群組，區分群組的標準是以父母使用電腦常常、偶爾使用頻率為一父母高使用電腦頻率群組，共 14 人，而以父母很少、不會使用電腦頻率為父母低使用電腦頻率群組，共 16 人，以下將分別針對兩組的閱讀動機量表前、後測總得分及兩個構面之平均數、標準差進行分析，茲分述如下：

（一）父母高使用電腦頻率群組內在動機構面前、後測分數之分析

表 4-1 24：父母高使用電腦頻率群組內在動機構面得分之平均數、標準差分析摘要

項目	平均數	個數	標準差
內在動機前測	2.8655	14	.66218
內在動機後測	2.6996	14	.62819

由表可知，研究對象經過「閱讀引導」活動後，在內在動機構面得分後測平均分數（2.6996）低於前測分數（2.8655）。標準差的數值，後測分數（.62819）低於前測分數（.66218）。

(二) 父母低使用電腦頻率群組內在動機構面前、後測分數之分析

表4-1 25：父母低使用電腦頻率群組內在動機構面得分之平均數、標準差分析摘要

項目	平均數	個數	標準差
內在動機前測	2.7426	16	.63287
內在動機後測	2.5993	16	.72418

由表可知，研究對象經過「閱讀引導」活動後，在內在動機構面得分後測平均分數(2.5993)低於前測分數(2.7426)。標準差的數值，後測分數(.72418)高於前測分數(.63287)。

(三) 父母高使用電腦頻率群組外在動機構面前、後測分數之分析

表4-1 26：父母高使用電腦頻率群組外在動機構面得分之平均數、標準差分析摘要

項目	平均數	個數	標準差
外在動機前測	2.5786	14	.63287
外在動機後測	2.9071	14	.72418

由表可知，研究對象經過「閱讀引導」活動後，在外在動機構面得分後測平均分數(2.9071)高於前測分數(2.5786)。標準差的數值，後測分數(.72418)高於前測分數(.63287)。

(四) 父母低使用電腦頻率群組外在動機構面前、後測分數之分析

表4-1 27：父母低使用電腦頻率群組外在動機構面得分之平均數、標準差分析摘要

項目	平均數	個數	標準差
外在動機前測	2.4875	16	.66445
外在動機後測	2.7750	16	.72111

由表可知，研究對象經過「閱讀引導」活動後，在外在動機構面得分後測平均分數(2.7750)高於前測分數(2.4875)。標準差的數值，後測分數(.72111)高於前測分數(.66445)。

二、研究對象閱讀動機量表前、後測之成對樣本 t 檢定

以下將根據「閱讀引導」活動對「閱讀動機」量表，前、後測平均數進行成對樣本 t 檢定，探討受試對象在閱讀動機及二個構面前、後測之平均數是否達顯著差異 ($p < .05$)。分析結果茲分述如下：

(一) 研究對象在閱讀動機量表，前、後測平均數成對樣本 t 檢定之分析研究對象在閱讀動機量表 (mrq) 二個構面，前、後測平均數成對樣本 t 檢定之分析將研究閱讀動機二個構面，進行前、後測平均數之成對樣本 t 檢定，所得結果茲分述如下：

1. 內在動機

(1) 將父母高使用電腦頻率群組的「內在動機」構面得分，進行前、後測平均數之成對樣本 t 檢定，所得結果如表所示：

表 4-1 28：父母高使用電腦頻率群組在內在動機構面，前後測分數成對樣本 t 檢定摘要表

構面	組別	平均數	個數	t 值	p 值
內在動機	前測	2.8655	14	0.964	.353
	後測	2.6996	14		

由表可知，父母高使用電腦頻率群組在「閱讀引導」活動後，在內在動機構面的平均數下降，再由上表可以得知，前、後測平均數成對樣本 t 檢定未達顯著水準 ($t=0.964$, $p=.353 > .05$)，顯示「閱讀引導」活動對研究對象的內在動機構面無顯著差異，亦即進行「閱讀引導」活動，對接受教學實驗受試對象的內在動機構面沒有影響。

(2) 將父母低使用電腦頻率群組的「內在動機」構面得分，進行前、後測平均數之成對樣本 t 檢定，所得結果如表所示：

表 4-1 29：父母低使用電腦頻率群組在內在動機構面，前後測分數成對樣本 t 檢定摘要表

構面	組別	平均數	個數	t 值	p 值
內在動機	前測	2.5786	16	1.092	.292
	後測	2.5993	16		

由表可知，父母低使用電腦頻率群組在「閱讀引導」活動後，在內

在動機構面的平均數上升，再由上表可以得知，前、後測平均數成對樣本 t 檢定未達顯著水準 ($t=1.092, p=.292>.05$)，顯示「閱讀引導」活動對研究對象的內在動機構面無顯著差異，亦即進行「閱讀引導」活動，對接受教學實驗受試對象的內在動機構面沒有影響。

2. 外在動機

(1) 將父母高使用電腦頻率群組的「外在動機」構面得分，進行前、後測平均數之成對樣本 t 檢定，所得結果如表所示：

表 4-1 30：父母高使用電腦頻率群組在「外在動機」構面，前後測分數成對樣本 t 檢定摘要表

構面	組別	平均數	個數	t 值	p 值
外在動機	前測	2.4906	16	-1.729	.107
	後測	2.9071	16		

由表可知，父母高使用電腦頻率群組在「閱讀引導」活動後，在外在動機構面的平均數上升，但由上表可以得知，前、後測平均數成對樣本 t 檢定未達顯著水準 ($t=-1.729, p=.107>.05$)，顯示「閱讀引導」活動對研究對象的外在動機構面無顯著差異，亦即進行「閱讀引導」活動，對接受教學實驗受試對象的外在動機構面沒有影響。

(2) 將父母低使用電腦頻率群組的「外在動機」構面得分，進行前、後測平均數之成對樣本 t 檢定，所得結果如表所示：

表 4-1 31：父母低使用電腦頻率群組在外在動機構面，前後測分數之成對樣本 t 檢定摘要表

構面	組別	平均數	個數	t 值	p 值
外在動機	前測	2.4875	14	-2.630	.019
	後測	2.7750	14		

由表可知，父母低使用電腦頻率群組在「閱讀引導」活動後，在外在動機構面的平均數上升，再由上表可以得知，前、後測平均數成對樣本 t 檢定達顯著水準 ($t=-2.630, p=.019<.05$)，顯示「閱讀引導」活動對研究對象的外在動機構面達顯著差異，亦即進行「閱讀引導」活動，對接受教學實驗受試對象的外在動機有增強的作用。

三、小結

綜合上述統計資料，研究對象經過「閱讀引導」活動後，在閱讀動機的總分和兩個構面的得分結果如下：

- (一) 父母高使用電腦頻率群組在閱讀動機量表「內在動機」構面，研究對象未達顯著差異。
- (二) 父母低使用電腦頻率群組閱讀動機量表「內在動機」構面，研究對象未達顯著差異。
- (三) 父母高使用電腦頻率群組閱讀動機量表「外在動機」構面，研究對象未達顯著差異。
- (四) 父母低使用電腦頻率群組閱讀動機量表「外在動機」構面，研究對象達顯著差異。

據此實驗所得結果可知：「閱讀引導」活動未能提升父母高使用電腦頻率群組整體的閱讀動機，而父母低使用電腦頻率群組在外在動機構面有顯著作用，而內在動機構面則沒有顯著作用。

十二、每週使用網路時間：

(1) 前測每週使用網路時間統計表

表 4-1 32：受試對象前測每週使用網路時間統計表

週使用時間	人次	百分比	累積百分比
3小時	9	30.0	30.0
4-9小時	9	30.0	60.0
10-15小時	3	10.0	70.0
16-20小時	3	10.0	80.0
21-25小時	4	13.3	93.3
26-30小時	0	0	70.0
31-35小時	0	0	70.0
36-40小時	0	0	70.0
41小時以上	2	6.7	100.0
總和	30	100.0	100.0

(2) 後測每週使用網路時間統計表

表 4-1 33：受試對象後測每週使用網路時間統計表

週使用時間	人次	百分比	累積百分比
3小時	3	10.0	10.0
4-9小時	5	16.7	26.7
10-15小時	4	13.3	40.0
16-20小時	3	10.0	50.0
21-25小時	4	13.3	63.3
26-30小時	2	13.3	70.0
31-35小時	4	10.0	83.3
36-40小時	3	6.7	93.3
41小時以上	2	100.0	100.0
總和	30	100.0	

一、依研究對象對網路依賴程度的差異分為兩個群組，區分群組的標準是週網路使用時間 9 小時以標準，9 小時以上為高度網路使用者群組（8 人），9 小時以內為非高度網路使用者群組（22 人），以下將分別針對兩組的閱讀動機量表前、後測總得分及兩個構面之平均數、標準差進行分析，茲分述如下：

（一）研究對象在閱讀動機量表（mrq）二個構面之得分，並進行平均數、標準差之分析考驗。所得結果茲分述如下：

1. 內在動機：

（1）非高度網路使用者群組在「內在動機」構面前、後測之平均數、標準差，如表所示：

表 4-1 34：非高度網路使用者群組在「內在動機」構面前、後測之平均數、標準差

項目	平均數	個數	標準差
內在動機前測	3.0110	8	.45752
內在動機後測	3.0478	8	.61533

由表可知，研究對象經過「閱讀引導」活動後，在「內在動機」構面，後測平均分數（3.0478）高於前測分數（3.0110）。標準差的數值，後測分數（.61533）高於前測分數（.45752）。

(2) 高度網路使用者群組在「內在動機」構面前、後測之平均數、標準差，如表所示：

表 4-1 35：高度網路使用者群組在「內在動機」構面前、後測之平均數、標準差

項目	平均數	個數	標準差
內在動機前測	3.2741	22	.68656
內在動機後測	3.4612	22	.70876

由表可知，研究對象經過「閱讀引導」活動後，在「內在動機」構面，後測平均分數（3.4612）高於前測分數（3.2741）。標準差的數值，後測分數（.70876）高於前測分數（.68656）。

2. 外在動機：

(1) 非高度網路使用者群組在「外在動機」構面前、後測之平均數、標準差，如表所示：

表 4-1 36：非高度網路使用者群組在「外在動機」構面前、後測之平均數、標準差

項目	平均數	個數	標準差
外在動機前測	3.3625	8	.40422
外在動機後測	2.9375	8	.57987

由表可知，研究對象經過「閱讀引導」活動後，在「外在動機」構面，後測平均分數（3.3625）低於前測分數（2.9375）。標準差的數值，後測分數（.57987）高於前測分數（.40422）。

(3) 高度網路使用者群組在「外在動機」構面前、後測之平均數、標準差，如表所示：

表 4-1 37：高度網路使用者群組在「外在動機」構面前、後測之平均數、標準差

項目	平均數	個數	標準差
外在動機前測	3.4932	22	.71169

外在動機後測	3.2500	22	.70475
--------	--------	----	--------

由表可知，研究對象經過「閱讀引導」活動後，在「外在動機」構面，後測平均分數（3.2500）低於前測分數（3.4932）。標準差的數值，後測分數（.70475）低於前測分數（.71169）。

二、研究對象閱讀動機量表前、後測之成對樣本 t 檢定

本節將根據「閱讀引導」活動對「閱讀動機」量表，前、後測平均數進行成對樣本 t 檢定，探討受試對象在閱讀動機及二個構面前、後測之平均數是否達顯著差異（ $p < .05$ ）。分析結果茲分述如下：

（一）研究對象在閱讀動機量表，前、後測平均數成對樣本 t 檢定之分析研究對象在閱讀動機量表（mrq）二個構面，前、後測平均數成對樣本 t 檢定之分析將研究閱讀動機二個構面，進行前、後測平均數之成對樣本 t 檢定，所得結果茲分述如下：

1. 內在動機

（1）將高度網路使用者群組的「內在動機」構面得分，進行前、後測平均數之成對樣本 t 檢定，所得結果如表所示：

表 4-1 38：高度網路使用者群組在內在動機構面，前後測分數之成對樣本 t 檢定摘要表

構面	組別	平均數	個數	t 值	p 值
內在動機	前測	2.9890	8	.335	.747
	後測	2.9154	8		

由表可知，高度網路使用群組在「閱讀引導」活動後，在內在動機構面的平均數下降，再由上表可以得知，前、後測平均數成對樣本 t 檢定未達顯著水準（ $t = .335$ ， $p = .747 > .05$ ），顯示「閱讀引導」活動對研究對象的內在動機構面無顯著差異，亦即進行「閱讀引導」活動，對接受教學實驗受試對象的內在動機構面沒有影響。

（2）將非高度網路使用者家庭群組的「內在動機」構面得分，進行前、後測平均數之成對樣本 t 檢定，所得結果如表所示：

表 4-1 39：非高度網路使用者群組在內在動機構面，前後測分數成對樣本 t 檢定摘要表

構面	組別	平均數	個數	t 值	p 值
----	----	-----	----	-----	-----

內在動機	前測	2.7313	22	1.513	.145
	後測	2.7568	22		

由表可知，非高度網路使用者群組在「閱讀引導」活動後，在內在動機構面的平均數上升，由上表可以得知，前、後測平均數成對樣本 t 檢定未達顯著水準 ($t=1.513$, $p=.145 > .05$)，顯示「閱讀引導」活動對研究對象的內在動機構面無顯著差異，亦即進行「閱讀引導」活動，對接受教學實驗受試對象的內在動機構面沒有影響。

2. 外在動機

(1) 將高度網路使用者群組的「外在動機」構面得分，進行前、後測平均數之成對樣本 t 檢定，所得結果如表所示：

表 4-1 40：高度網路使用者群組在外在動機構面，前後測分數之成對樣本 t 檢定摘要表

構面	組別	平均數	個數	t 值	p 值
外在動機	前測	2.6188	8	-1.970	.062
	後測	3.0563	8		

由表可知，高度網路使用者群組在「閱讀引導」活動後，在外在動機構面的平均數上升，再由上表可以得知，前、後測平均數成對樣本 t 檢定未達顯著水準 ($t=-1.970$, $p=.062 > .05$)，顯示「閱讀引導」活動對研究對象的外在動機構面未有顯著差異，亦即進行「閱讀引導」活動，對接受教學實驗受試對象的內在動機構面未有正面的影響。

(2) 將非高度網路使用者群組的「外在動機」構面得分，進行前、後測平均數之成對樣本 t 檢定，所得結果如表所示：

表 4-1 41：非高度網路使用者群組在外在動機構面，前後測分數之成對樣本 t 檢定摘要表

構面	組別	平均數	個數	t 值	p 值
外在動機	前測	2.4977	22	-2.895	.023
	後測	2.7568	22		

由表可知，非高度網路使用者群組在「閱讀引導」活動後，在外在動機構面的平均數上升，再由上表可以得知，前、後測平均數成對樣

本 t 檢定未達顯著水準 ($t=-2.895$, $p=.023<.05$)，顯示「閱讀引導」活動對研究對象的外在動機構面達顯著差異，亦即進行「閱讀引導」活動，對接受教學實驗受試對象的外在動機有正面的影響。

三、小結

綜合上述統計資料，研究對象經過「閱讀引導」活動後，在閱讀動機的總分和兩個構面的得分結果如下：

- (一) 高度網路使用者群組在閱讀動機量表「內在動機」構面，研究對象未達顯著差異。
- (二) 非高度網路使用者群組閱讀動機量表「內在動機」構面，研究對象未達顯著差異。
- (三) 高度網路使用者群組閱讀動機量表「外在動機」構面，研究對象未達顯著差異。
- (四) 非高度網路使用者家庭群組閱讀動機量表「外在動機」構面，研究對象達顯著差異。

據此實驗所得結果可知：「閱讀引導」活動未能提升高度網路使用者群組群組內外在外在的閱讀動機，而非高度網路使用者群組在外在動機構面有顯著作用，而內在動機構面則沒有顯著作用。

十二、父母管理使用網路態度：

表 4-1 42：受試對象父母管理使用網路態度統計表

父母網路管理態度	人次	百分比	累積百分比
完全放任	2	6.7	6.7
有限制(時間、用途)	28	93.3	100.0
完全禁止	0	0	100.0
總和	30	100.0	

從上表可知，觀察父母對子女使用電腦之態度，受試對象中只有 2 名學生的家長是採取完全放任的態度，其餘 28 名受試對象的家長是在有條件限制下使用電腦，可見父母對於子女使用網路的態度是只要在不過度使用電腦的前提下，絕大部分的家長都是採取開放的態度。

第二節 閱讀引導後閱讀動機之差異分析

研究對象在「閱讀引導」活動前、後，接受閱讀動機量表（mrq）測驗，研究者再依照評分規準加以計分，評分之後，進行成對樣本 t 檢定，考驗研究對象在接受「閱讀引導」教學活動後，閱讀動機是否有顯著差異。以下就研究對象在閱讀動機量表前測、後測之總分以內、外動機兩構面的得分進行比較。

一、研究對象閱讀動機量表（mrq）前、後測之描述性統計

本研究參與研究對象共三十人。閱讀動機量表（mrq）測驗包含兩個構面，以下將分別針對閱讀動機量表前、後測總得分及兩個構面之平均數、標準差進行分析，茲分述如下：

（一）研究對象在閱讀動機量表（mrq）前、後測分數之分析

統計研究對象前、後測閱讀動機量表（mrq）之總得分，並進行平均數、標準差分析考驗。所得結果如下：

表 4-2 1：閱讀動機量表（mrq）前、後測總得分之平均數、標準差分析摘要表

項目	平均數	個數	標準差
前測	2.7000	30	.59976
後測	2.7167	30	.64924

由表可知，研究對象經過「閱讀引導」活動後，在閱讀動機總得分後測平均分數（2.7167）高於前測分數（2.7000）。標準差的數值，後測分數（.64924）高於前測分數（.59976）。

（一）研究對象在閱讀動機量表（mrq）二個構面之得分，並進行平均數、標準差之分析考驗。所得結果茲分述如下：

1. 內在動機：研究對象在「內在動機」構面前、後測之平均數、標準差，如表所示：

表 4-2 2：閱讀動機量表（mrq）前、後測內在動機之平均數、標準差分析摘要

項目	平均數	個數	標準差
內在動機前測	2.8000	30	.62527

內在動機後測	2.6461	30	.66849
--------	--------	----	--------

由表可知，研究對象經過「閱讀引導」活動後，在「內在動機」構面，後測平均分數（2.6461）低於前測分數（2.8000）。標準差的數值，後測分數（.67138）高於前測分數（.63845）。

2. 外在動機：研究對象在「外在動機」構面前、後測之平均數、標準差，如表所示：

表 4-2 3：閱讀動機量表（mrq）前、後測外在動機之平均數、標準差分析摘要

項目	平均數	個數	標準差
外在動機前測	2.5300	30	.62527
外在動機後測	2.8367	30	.66849

由表可知，研究對象經過「閱讀引導」活動後，在「外在動機」構面，後測平均分數（2.8367）高於前測分數（2.5300）。標準差的數值，後測分數（.66849）高於前測分數（.62527）。

為了進而探究「閱讀引導」活動對研究對象的閱讀動機是否有顯著效果差異，以下將透過成對樣本 t 檢定進行分析。

一、研究對象閱讀動機量表前、後測之成對樣本 t 檢定

本節將根據「閱讀引導」活動對「閱讀動機」量表，前、後測平均數進行成對樣本 t 檢定，探討受試對象在閱讀動機及二個構面前、後測之平均數是否達顯著差異（ $p < .05$ ）。分析結果茲分述如下：

（一）研究對象在閱讀動機量表，前、後測平均數成對樣本 t 檢定之分析將研究對象閱讀動機量表（mrq）總得分，進行前、後測平均數之成對樣本 t 檢定，所得結果如表所示：

表 4-2 4：「閱讀動機量表」前、後測分數之成對樣本 t 檢定摘要表

構面	組別	平均數	個數	t 值	p 值
閱讀動機	前測	2.7000	30	-0.179	.860
	後測	2.7167	30		

由表可知，研究對象在「閱讀引導」活動後，在閱讀動機的平均數

上升，但由上表可以得知，前、後測平均數成對樣本 t 檢定未達顯著水準 ($t=-0.179$, $p=.860>.05$)，顯示「閱讀引導」活動對研究對象的閱讀動機無顯著差異，亦即進行「閱讀引導」活動，對接受教學實驗受試對象的閱讀動機沒有影響。

(二) 研究對象在閱讀動機量表 (mrq) 二個構面，前、後測平均數成對樣本 t 檢定之分析將研究閱讀動機二個構面，進行前、後測平均數之成對樣本 t 檢定，所得結果茲分述如下：

1. 內在動機：將研究對象「內在動機」構面得分，進行前、後測平均數之成對樣本 t 檢定，所得結果如表所示：

表 4-2 5：「內在動機」構面，前、後測分數之成對樣本 t 檢定摘要表

構面	組別	平均數	個數	t 值	p 值
內在動機	前測	2.8000	30	1.470	.152
	後測	2.6461	30		

由表可知，研究對象在「閱讀引導」活動後，在內在動機構面的平均數下降，再由上表可以得知，前、後測平均數成對樣本 t 檢定未達顯著水準 ($t=1.470$, $p=.152>.05$)，顯示「閱讀引導」活動對研究對象的內在動機構面無顯著差異，亦即進行「閱讀引導」活動，對接受教學實驗受試對象的內在動機構面沒有影響。

2. 外在動機：將研究對象「外在動機」構面得分，進行前、後測平均數之成對樣本 t 檢定，所得結果如表所示：

表 4-2 6：「外在動機」構面，前、後測分數之成對樣本 t 檢定摘要表

構面	組別	平均數	個數	t 值	p 值
外在動機	前測	2.5300	30	-2.942	.006
	後測	2.8367	30		

由表可知，研究對象在「閱讀引導」活動後，在外在動機構面的平均數下降，再由上表可以得知，前、後測平均數成對樣本 t 檢定達顯著水準 ($t=-2.942$, $p=.006>.05$)，顯示「閱讀引導」活動對研究對象的外在動機構面達顯著差異，亦即進行「閱讀引導」活動，對接

受教學實驗受試對象的外在動機構面有增強的效果。

三、小結

綜合上述統計資料，研究對象經過「閱讀引導」活動後，在閱讀動機的總分和兩個構面的得分結果如下：

- (一) 在閱讀動機量表整體總分，研究對象未達顯著差異。
- (二) 在閱讀動機量表「內在動機」構面，研究對象未達顯著差異。
- (三) 在閱讀動機量表「外在動機」構面，研究對象達顯著表異。

第三節 網路依賴行為造成閱讀動機之差異分析

一、研究對象閱讀動機量表 (mrq) 前、後測之描述性統計

本研究參與研究對象共三十人。依研究對象對網路依賴程度的差異分為兩個群組，區分群組的標準是以網路依賴程度測驗量表，全體受試對象平均得分為 3.425，以平均值以上為網路依賴程度群組 (13 人)，平均值以下為非網路依賴群組 (17 人)，以下將分別針對兩組的閱讀動機量表前、後測總得分及兩個構面之平均數、標準差進行分析，茲分述如下：

(一) 網路依賴組內在動機構面前、後測分數之分析

表 4-3 1：網路依賴組在內在動機構面前、後測總得分之平均數、標準差分析摘要表

項目	平均數	個數	標準差
前測	2.6425	13	.83378
後測	2.4072	13	.73665

由表可知，網路依賴群組經過「閱讀引導」活動後，在「內在動機」構面，後測平均分數 (2.4072) 低於前測分數 (2.6425)。標準差的數值，後測分數 (.73665) 低於前測分數 (.83378)。

(二) 非網路依賴組內在動機構面前、後測分數之分析

表 4-3 2：非網路依賴組內在動機構面前、後測總得分之平均數、標準差分析摘要表

項目	平均數	個數	標準差
前測	2.9204	17	.42644
後測	2.8287	17	.57289

由表可知，非網路依賴群組經過「閱讀引導」活動後，在「內在動機」構面，後測平均分數（2.8287）低於前測分數（2.9204）。標準差的數值，後測分數（.57289）高於前測分數（.42644）。

(三) 網路依賴組外在動機構面前、後測分數之分析

表 4-3 3：網路依賴組外在動機構面前、後測總得分之平均數、標準差分析摘要表

項目	平均數	個數	標準差
前測	2.4577	13	.81748
後測	2.6654	13	.78962

由表可知，網路依賴群組經過「閱讀引導」活動後，在「外在動機」構面，後測平均分數（2.6654）高於前測分數（2.4577）。標準差的數值，後測分數（.78962）低於前測分數（.81748）。

(四) 非網路依賴組外在動機構面前、後測分數之分析

表 4-3 4：非網路依賴組外在動機構面前、後測總得分之平均數、標準差分析摘要表

項目	平均數	個數	標準差
前測	2.5853	17	.44713
後測	2.9676	17	.54799

由表可知，非網路依賴群組經過「閱讀引導」活動後，在「外在動機」構面，後測平均分數（2.9676）高於前測分數（2.5853）。標準差的數值，後測分數（.54799）高於前測分數（.44713）。

二、研究對象閱讀動機量表前、後測之成對樣本 t 檢定

研究對象在閱讀動機量表 (mrq) 二個構面，前、後測平均數成對樣本 t 檢定之分析將研究閱讀動機二個構面，進行前、後測平均數之成對樣本 t 檢定，所得結果茲分述如下：

1. 內在動機

(1) 將網路依賴群組的「內在動機」構面得分，進行前、後測平均數之成對樣本 t 檢定，所得結果如表所示：

表 4-3 5：網路依賴群組在「內在動機」構面，前、後測分數之成對樣本 t 檢定摘要表

構面	組別	平均數	個數	t 值	p 值
內在動機	前測	2.6425	13	1.299	.218
	後測	2.4072	13		

由表可知，網路依賴群組在「閱讀引導」活動後，在內在動機構面的平均數下降，再由上表可以得知，前、後測平均數成對樣本 t 檢定未達顯著水準 ($t=1.299$, $p=.218 > .05$)，顯示「閱讀引導」活動對研究對象的內在動機構面無顯著差異，亦即進行「閱讀引導」活動，對接受教學實驗受試對象的內在動機構面沒有影響。

(2) 將非網路依賴群組的「內在動機」構面得分，進行前、後測平均數之成對樣本 t 檢定，所得結果如表所示：

表 4-3 6：非網路依賴群組在「內在動機」構面，前、後測分數之成對樣本 t 檢定摘要表

構面	組別	平均數	個數	t 值	p 值
內在動機	前測	2.9204	17	0.732	.475
	後測	2.8287	17		

由表可知，非網路依賴群組在「閱讀引導」活動後，在內在動機構面的平均數下降，再由上表可以得知，前、後測平均數成對樣本 t 檢定未達顯著水準 ($t=0.732$, $p=.475 > .05$)，顯示「閱讀引導」活動對研究對象的內在動機構面無顯著差異，亦即進行「閱讀引導」活動，對接受教學實驗受試對象的內在動機構面沒有影響。

2. 外在動機

(1) 將網路依賴群組的「外在動機」構面得分，進行前、後測平均數之成對樣本 t 檢定，所得結果如表所示：

表 4-3 7：網路依賴群組在「外在動機」構面，前、後測分數之成對樣本 t 檢定摘要表

構面	組別	平均數	個數	t 值	p 值
外在動機	前測	2.4577	13	-1.108	.289
	後測	2.6654	13		

由表可知，網路依賴群組在「閱讀引導」活動後，在外在動機構面的平均數上升，但由上表可知，前、後測平均數成對樣本 t 檢定未達顯著水準 ($t=-1.108$, $p=.289>.05$)，顯示「閱讀引導」活動對研究對象的外在動機構面無顯著差異，亦即進行「閱讀引導」活動，對接受教學實驗受試對象的外在動機構面沒有影響。

(2) 將非網路依賴群組的「外在動機」構面得分，進行前、後測平均數之成對樣本 t 檢定，所得結果如表所示：

表 4-3 8：非網路依賴群組在外在動機構面，前、後測分數之成對樣本 t 檢定摘要表

構面	組別	平均數	個數	t 值	p 值
外在動機	前測	2.5853	17	-3.256	.005
	後測	2.9676	17		

由表可知，非網路依賴群組在「閱讀引導」活動後，在外在動機構面的平均數上升，再由上表可以得知，前、後測平均數成對樣本 t 檢定達顯著水準 ($t=-3.256$, $p=.005<.05$)，顯示「閱讀引導」活動對研究對象的外在動機構面有顯著差異，亦即進行「閱讀引導」活動，對接受教學實驗受試對象的外在動機有增強的作用。

三、小結

綜合上述統計資料，研究對象經過「閱讀引導」活動後，在閱讀動機的總分和兩個構面的得分結果如下：

(一) 網路依賴群組在閱讀動機量表「內在動機」構面，研究對象未達顯著差異。

- (二) 網路依賴群組閱讀動機量表「內在動機」構面，研究對象未達顯著差異。
- (三) 網路依賴群組閱讀動機量表「外在動機」構面，研究對象未達顯著差異。
- (四) 非網路依賴群組閱讀動機量表「外在動機」構面，研究對象達顯著差異。

第四節 新移民子女與非新移民子女閱讀動機之差異分析

一、研究對象閱讀動機量表 (mrq) 前、後測之描述性統計

本教學實驗受試對象共 30 人，依母親原生國籍區分為新移民子女 (5 人) 與非新移民子 (25 人) 兩群，探討新移民家庭的身分差異，在閱讀動機量表 (mrq) 前後測驗上的表現是否有顯著差異。

(一) 以下將分別針對新移民子女群組在閱讀動機量表前、後測總得分及兩個構面之平均數、標準差進行分析，茲分述如下：

表 4-41：新移民子女群組在閱讀動機量表前、後測總得分之平均數、標準差分析摘要表

項目	平均數	個數	標準差
前測	2.6111	5	.95267
後測	2.7778	5	.62072

由表可知，研究對象經過「閱讀引導」活動後，在閱讀動機總得分後測平均分數 (2.7778) 高於前測分數 (2.6111)。標準差的數值，後測分數 (.62072) 低於前測分數 (.95267)

(一) 非新移民子女群組閱讀動機量表 (mrq) 前、後測分數之分析統計研究對象前、後測閱讀動機量表 (mrq) 之總得分，並進行平均數、標準差分析考驗。所得結果如下：

表 4-42：非新移民子女群組在閱讀動機量表前、後測總得分之平均數、標準差分析摘要表

項目	平均數	個數	標準差
前測	2.7178	25	.53049

後測	2.7044	25	.66646
----	--------	----	--------

由表可知，研究對象經過「閱讀引導」活動後，在閱讀動機總得分後測平均分數（2.7044）低於前測分數（2.7178）。標準差的數值，後測分數（.66646）高於前測分數（.53049）。

（一）新移民子女在閱讀機量表內在動機構面前後測分數之分析

表 4-4 3：新移民子女在內在動機構面前、後測總得分之平均數、標準差分析摘要表

項目	平均數	個數	標準差
前測	2.6824	5	.97844
後測	2.7176	5	.63817

由表可知，新移民子女經過「閱讀引導」活動後，在「內在動機」構面，後測平均分數（2.7176）高於前測分數（2.6824）。標準差的數值，後測分數（.63817）低於前測分數（.97844）。

（二）非新移民子女在閱讀機量表內在動機構面前後測分數之分析

表 4-4 4：非新移民子女在內在動機構面前、後測總得分之平均數、標準差分析摘要表

項目	平均數	個數	標準差
前測	2.8235	25	.57513
後測	2.6318	25	.68956

由表可知，非新移民子女經過「閱讀引導」活動後，在「內在動機」構面，後測平均分數（2.6318）低於前測分數（2.8235）。標準差的數值，後測分數（.68956）高於前測分數（.57513）。

（三）新移民子女在閱讀機量表外在動機構面前、後測分數之分析

表 4-4 5：新移民子女在外在動機構面前、後測總得分之平均數、標準差分析摘要表

項目	平均數	個數	標準差
前測	2.4900	5	.94167
後測	2.8800	5	.60684

由表可知，新移民子女經過「閱讀引導」活動後，在「外在動機」

構面，後測平均分數（2.8800）高於前測分數（2.4900）。標準差的數值，後測分數（.60684）低於前測分數（.94167）。

（四）非新移民子女在閱讀機量表外在動機構面前、後測分數之分析

表 4-4 6：非新移民子女在外在動機構面前、後測總得分之平均數、標準差分析摘要表

項目	平均數	個數	標準差
前測	2.5380	25	.56941
後測	2.8280	25	.69148

由表可知，非新移民子女經過「閱讀引導」活動後，在「外在動機」構面，後測平均分數（2.8280）高於前測分數（2.5380）。標準差的數值，後測分數（.69148）高於前測分數（.56941）。

二、研究對象閱讀動機量表前、後測之成對樣本 t 檢定

本節將根據「閱讀引導」活動分別對新移民子女群組與非新移民子女群組在「閱讀動機」量表，前、後測平均數進行成對樣本 t 檢定，以探討受試對象在閱讀動機及二個構面前、後測之平均數是否達顯著差異（ $p < .05$ ）。分析結果茲分述如下：

（一）新移民群組在閱讀動機量表，前後測平均數成對樣本 t 檢定之分析

將新移民群組整體的閱讀動機量表（mrq）總得分，進行前、後測平均數之成對樣本 t 檢定，所得結果如表所示：

表 4-4 7：新移民群組整體在「閱讀動機量表」前、後測分數之成對樣本 t 檢定摘要表

構面	組別	平均數	個數	t 值	p 值
閱讀動機	前測	2.6111	5	-.425	.693
	後測	2.7778	5		

由表可知，研究對象在「閱讀引導」活動後，在閱讀動機的平均數提升，由上表可以得知，前、後測平均數成對樣本 t 檢定未達顯著水準（ $t = -.425$ ， $p = .693 > .05$ ），顯示「閱讀引導」活動對研究對象的

閱讀動機無顯著差異，亦即進行「閱讀引導」活動，對接受教學實驗受試對象的閱讀動機沒有影響。

(二) 非新移民群組在閱讀動機量表，前、後測平均數成對樣本 t 檢定之分析

將非新移民群組整體的閱讀動機量表 (mrq) 總得分，進行前、後測平均數之成對樣本 t 檢定，所得結果如表所示：

表 4-4 8：非新移民子女群組整體在閱讀動機量表前後測分數之成對樣本 t 檢定摘要表

構面	組別	平均數	個數	t 值	p 值
閱讀動機	前測	2.7178	25	.156	.877
	後測	2.7044	25		

由表可知，研究對象在「閱讀引導」活動後，在閱讀動機的平均數下降，由上表可以得知，前、後測平均數成對樣本 t 檢定未達顯著水準 ($t=.156, p=.877 > .05$)，顯示「閱讀引導」活動對研究對象的閱讀動機無顯著差異，亦即進行「閱讀引導」活動，對接受教學實驗受試對象的閱讀動機沒有影響。

(三) 新移民群組與非新移民群組在閱讀動機量表 (mrq) 二個構面，前、後測平均數成對樣本 t 檢定之分析將研究閱讀動機二個構面，進行前、後測平均數之成對樣本 t 檢定，所得結果茲分述如下：

1. 內在動機：

(1) 將新移民子女群組的「內在動機」構面得分，進行前、後測平均數之成對樣本 t 檢定，所得結果如表所示：

表 4-4 9：新移民子女在「內在動機」構面，前、後測分數之成對樣本 t 檢定摘要表

構面	組別	平均數	個數	t 值	p 值
內在動機	前測	2.6824	5	-.090	.933
	後測	2.7176	5		

由表可知，新移民子女在「閱讀引導」活動後，在內在動機構面的平均數上升，但由上表可以得知，前、後測平均數成對樣本 t 檢定未

達顯著水準 ($t=-.090, p=.933>.05$)，顯示「閱讀引導」活動對新移民子女的內在動機構面無顯著差異，亦即進行「閱讀引導」活動，對接受教學實驗受試對象的內在動機構面沒有影響。

(2) 將非新移民子女群組的「內在動機」構面得分，進行前、後測平均數之成對樣本 t 檢定，所得結果如表所示：

表 4-4 10：非新移民子女在「內在動機」構面，前、後測分數之成對樣本 t 檢定摘要表

構面	組別	平均數	個數	t 值	p 值
內在動機	前測	2.8235	25	1.883	.072
	後測	2.6318	25		

由表可知，非新移民子女在「閱讀引導」活動後，在內在動機構面的平均數下降，由上表可以得知，前、後測平均數成對樣本 t 檢定未達顯著水準 ($t=1.883, p=.072>.05$)，顯示「閱讀引導」活動對非新移民子女的內在動機構面無顯著差異，亦即進行「閱讀引導」活動，對接受教學實驗受試對象的內在動機構面沒有影響。

2. 外在動機：

(1) 將新移民子女群組在「外在動機」構面得分，進行前、後測平均數之成對樣本 t 檢定，所得結果如表所示：

表 4-4 11：新移民子女在「外在動機」構面，前、後測分數之成對樣本 t 檢定摘要表

構面	組別	平均數	個數	t 值	p 值
外在動機	前測	2.4900	5	-.955	.394
	後測	2.8800	5		

由表可知，新移民子女在「閱讀引導」活動後，在外在動機構面的平均數上升，但由上表可以得知，前、後測平均數成對樣本 t 檢定未達顯著水準 ($t=-.955, p=.394>.05$)，顯示「閱讀引導」活動對新移民子女的外在動機構面無顯著差異，亦即進行「閱讀引導」活動，對接受教學實驗受試對象的外在動機構面沒有影響。

(2) 將非新移民子女群組在「外在動機」構面得分，進行前、後測

平均數之成對樣本t檢定，所得結果如表所示：

表 4-4 12：非新移民子女在「外在動機」構面，前、後測分數之成對樣本 t 檢定摘要表

構面	組別	平均數	個數	t 值	p 值
外在動機	前測	2.5380	25	-2.882	.008
	後測	2.8280	25		

由表可知，非新移民子女在「閱讀引導」活動後，在外在動機構面的平均數上升，且由上表可以得知，前、後測平均數成對樣本t檢定達顯著水準（ $t=-2.882$ ， $p=.008<.05$ ），顯示「閱讀引導」活動對非新移民子女的外在動機構面有顯著差異，亦即進行「閱讀引導」活動，對接受教學實驗受試對象的外在動機構面有正向的增強作用。

三、小結

綜合上述統計資料，研究對象經過「閱讀引導」活動後，在閱讀動機的總分和兩個構面的得分結果如下：

- （一）新移民子女整體的閱讀動機量表測驗結果顯示，研究對象未達顯著差異。
- （二）非新移民子女整體的閱讀動機量表測驗結果顯示，研究對象未達顯著差異。
- （三）新移民子女閱讀動機量表「內在動機」構面，研究對象未達顯著差異。
- （四）非新移民子女閱讀動機量表「內在動機」構面，研究對象未達顯著差異。
- （五）新移民子女閱讀動機量表「外在動機」構面，研究對象未達顯著差異。
- （六）非新移民子女閱讀動機量表「外在動機」構面，研究對象達顯著差異。

第五章 結論與建議

本研究目的旨在探討網路世代學生閱讀動機的現況，以及介入閱讀引導後，受試對象閱讀動機的改變，並進一步探討不同變項的國中生在閱讀動機的表現差異情形。

為了達到上述研究目的，本研究採用單組實驗前後測設計，以國中二年級某班共 30 名學生作為研究對象，進行為期 12 週，共 20 小時的閱讀引導活動。

本章旨在根據研究結果提出整體性的結論與建議，並說明本研究之限制。全章共分為三節：第一節為結論，總結本研究發現及資料分析結果；第二節為建議，根據本研究結果，提出具體建議，以作為日後有志從事引導學生閱讀動機的教育人員及相關研究之參考；第三節為研究限制，說明本研究設計在推論上的侷限。

第一節 結論

本研究採用實驗研究法中「單組實驗前後測設計」，意圖探究閱讀引導對於網路世代的學生閱讀動機之影響。本研究除了使用「閱讀動機量表」(mrq)及「網路使用行為標準」蒐集研究對象前測和後測的得分進行統計分析。茲將本研究結論分項概述如下：

壹、閱讀引導活動未能提升網路世代學生的整體閱讀動機

本研究就研究對象在「閱讀動機量表」(mrq)前、後測的總分和內外動機兩個構面的得分，來衡量受試研究對象在閱讀引導介入後，閱讀動機的改變。研究過程中，研究對象在閱讀引導活動前後，分別接受「閱讀動機量表 (mrq)」測驗，研究者再以成對樣本 t 檢定，探討閱讀引導的成效，茲將結果分述如下：

(一) 閱讀引導未能提升閱讀動機中內在動機的表現

經由閱讀動機量表 (mrq) 分析的結果顯示，在經過閱讀引導活動後，研究對象在閱讀動機的內在動機後測分數未顯著高於前測得分，

亦即閱讀引導活動對於網路世代學生「內在動機」的表現沒有影響。

(二) 閱讀引導可以提升閱讀動機中外在動機的表現

經由閱讀動機量表 (mrq) 分析的結果顯示，在經過閱讀引導活動後，研究對象在閱讀動機的內在動機後測分數顯著高於前測得分，亦即閱讀引導活動有助於提升網路世代學生「外在動機」的表現。

據此實驗所得結果可知：閱讀引導活動未能提升學生整體的閱讀動機，在外在動機構面有顯著作用，而內在動機則沒有顯著作用。究其導致該實驗呈現的結果可能原因很多：要提升閱讀動機量表中的內在動機，可以透過學校閱讀教學或策略來強化學生的閱讀效能，一旦建立閱讀信心，學生在閱讀方面有了自信，自然樂於接受各類型文本的挑戰，增加閱讀數量與頻率，長期積累，內化成閱讀能力，如此循環，學生終能盡情享受沉浸書香的樂趣。然而提升閱讀的效能非一朝一夕能立竿見影，需假以時日，纔能見效，此外，對於閱讀之價值與重視的覺察，有賴個人認知與價值觀的建立，更需要長期的培養，且教學實驗對象已是國二生，已有充分的自主權選擇自己的休閒方式，若單靠透過學校閱讀環境與教學發揮影響力，短期之內，恐怕難以見效。

至於外在動機效果達到顯著影響其可能原因有：進行閱讀引導前，研究者將受試對象以異質性分成若干組別，進行提升閱讀動機的教學活動，為了讓受試對象投入閱讀教學活動，以小組競賽方式進行，配合外在的賚獎酬賞作為正向增強，鼓勵受試對象投入閱讀的活動，故受試對象在短期內外動機的表現達到預期的顯著作用，可惜內在動機方面的表現低於外在動機，在提升受試對象的閱讀動機部分仍有努力空間，畢竟內在動機對閱讀行為有高度的預測力，Wigfield & Guthrie (1997) 指出學生的內在動機愈高，閱讀的量也愈多，投入閱讀活動的意願也隨之提升，內在動機是能讓閱讀行為持之以恆、保有熱情主要因素，而外在刺激或誘因雖然可以短暫維持閱讀行為的發生，但一旦排除或不再，閱讀行為也可能隨之削弱或停止。

在受試對象接受了為期十二週，共二十小時的閱讀引導活動，但整體的閱讀動機未見起色，主因可能是受試對象為國中二年級學生，國中的課程內容相較國小已變深加廣，即使十二年國教已上路，仍無助

學生脫離升學桎梏，為了應付升學考試，還有額外的補習輔導，讓學生已無餘裕時間、充沛體進行閱讀，再加上學生沒有從小培養閱讀的習慣，選擇抒發沉重的課業壓力泰半是從事單純打發時間或追求刺激挑戰的網路遊戲或其它好玩的事，再加上同儕朋友的驅使，從問卷資料統計數據可知整體受試對象使用網路時間普遍有增加的趨勢，顯見閱讀已經不是學生課餘時間從事休閒活動的首選，網路使用的吸引力遠高於閱讀。

而且，受試對象的居住區域半數來鄉鎮半數來自村落，父母對教育的重視程度普遍不若都會區的家長，很多家長對於子女在學校的表現只求行為合矩，安分守己，對於學業只求順其自然，閱讀既非單一學科，對其子女在校閱讀的表現關注不若國英數的段考分數，家長對於閱讀的價值缺乏認同，自然不會積極關注其子女在閱讀方面的表現，連帶著讓受試對象對自身閱讀表現在意的程度也不如學科，這也是教學實驗效果不盡理想的可能原因之一。再加上實驗對象已經是狂飆期的青少年，不但錯過了培養閱讀習慣的黃金時期，而且也開始有自己的興趣喜好及想法，自主性高，甚至挑戰權威，父母對於子女的管教為了避免親子衝突不斷，必須讓子女有陳述己見的空間，父母必須予以充分尊重，即使希望子女有良好的閱讀行為，也苦無良方。

此外，因現代家庭生育率低，家庭子女少，父母疼愛有加，對於子女的意見與喜好，除非是立即性危害身心健康的行為，不然多半是順從的，即便希望子女能節制使用網路，但若子女未依先前約定使用，多半也只能先是無奈無力妥協到最後只好放任。在國中階段的孩子還沒有足夠的自律能力做好個人時間管理，再加上無力管教的父母雙重不利之狀況下，學生若沒有在國小時期就培養良好的閱讀習慣，之後升上國中後，想再鼓勵青少年以閱讀代替電視網路遊戲或其它好玩的事，那挑戰性更高了。

貳、閱讀引導活動未能提升網路依賴群組的整體閱讀動機

(一) 閱讀引導未能提升網路依賴群組整體的閱讀動機

經由閱讀動機量表（mrq）分析的結果顯示，在經過閱讀引導活動後，研究對象在閱讀動機中內外動機的後測分數未顯著高於前測得分，亦即閱讀引導活動對於網路依賴群組整體閱讀動機表現沒有影響。

（二）閱讀引導未能提升非網路依賴群組內在動機的表現

經由閱讀動機量表（mrq）分析的結果顯示，在經過閱讀引導活動後，研究對象在閱讀動機的內在動機後測分數未能高於前測得分，亦即閱讀引導活動無助於提升非網路依賴群組「內在動機」的表現。

（三）閱讀引導可以提升非網路依賴群組外在動機的表現

經由閱讀動機量表（mrq）分析的結果顯示，在經過閱讀引導活動後，研究對象在閱讀動機的外在動機後測分數顯著高於前測得分，亦即閱讀引導活動有助於提升非網路依賴群組「外在動機」的表現。

據此教學實驗所得結果可知：「閱讀引導」活動未能提升網路依賴群組整體的閱讀動機，而非網路依賴群組在外在動機構面有顯著作用，而內在動機構面則沒有顯著作用。Golden（2007）表示除了電腦重度使用者之外，電腦和網路的使用並不會影響學生在學習動機和學業成就。本教學實驗結果顯示網路依賴群組因心思專注於網路，且又因使用網路時間已佔去大半課餘時間，實驗對象在非網路使用的休閒活動時間就相對減少，包括能厚植人文素養的閱讀行為，故即使在閱讀引導活動介入後，對於閱讀動機的內在動機仍不見效益。本研究的受試對象，依據調查資料顯示，其平均每天使用網路超過3小時以上，週使用網路時間超過21小時以上，使用網路的時間普遍偏高，衝動控制、時間管理能力較差、學科成就不佳、自尊低落等因素可能也是過度依賴網路行為導致閱讀引導效果不彰的遠因。再者閱讀是需要花費腦力、大量專注力的活動，若無強烈的閱讀動機作為行為支持，學生多半寧願選擇單純消磨時間或聲光刺激的網路或遊戲。

參、閱讀引導活動未能提升新移民子女的整體閱讀動機

(一) 閱讀引導活動未能提升新移民子女的整體閱讀動機

經由閱讀動機量表 (mrq) 分析的結果顯示，在經過閱讀引導活動後，研究對象在閱讀動機中內外動機的後測分數未顯著高於前測得分，亦即閱讀引導活動對於新移民子女群組整體閱讀動機表現沒有影響。

(二) 閱讀引導可以提升非新移民子女群組外在動機的表現

經由閱讀動機量表 (mrq) 分析的結果顯示，在經過閱讀引導活動後，研究對象在閱讀動機的內在動機後測分數顯著高於前測得分，亦即閱讀引導活動有助於提升非新移民子女群組「外在動機」的表現。

據此實驗所得結果可知：「閱讀引導」活動不論對於新移民子女或非新移民子女皆未能達到提升整體的閱讀動機，而非新移民子女在外在動機構面有顯著作用，而內在動機構面則沒有顯著作用。而內在動機無顯著差異以及非新移民子女在外在動機構面有顯著作用這研究結果，與劉金萍 (2012) 一份針對新移民與非新移民家庭的學童的閱讀動機的部分研究結果相同，非新移民子女在外在動機構面有顯著作用，另有研究結果顯示：非新移民子女的不管在內在閱讀動機與外在閱讀動機兩個層面上，皆高於新移民子女 (王平坤, 2011)。不過，許麗鈞 (2010) 在研究澎湖縣國小一年級學童不同母親國籍在閱讀動機方面並沒有顯著差異。

新移民子女的母親，來自不同於臺灣的文化背景，且隻身在台，在教養下一代的資源方面，少了親族的奧援，乏匱社會支持與人際互動的機會，又因不諳中文的聽說讀寫能力，不但在子女成長的過程中，無法提供語言刺激與指導，在參與子女的教育活動以及指導子女課業方面，著力點不夠，起點行為不足，缺乏自信，導致自我概念發展受到阻礙，相較於新移民子女的家庭，非新移民家庭的教育資訊取得容易，多半重視子女在課業上的表現，配合學校教師的教學需求，清楚升學的脈動，充分利用各項資源，讓自己的子女不落人後。

此外，家庭是孩童最早接觸的生活環境，也是個人社會化的首個場

域，而新移民子女的家庭普遍在經濟環境多居於弱勢，無力提供學習資源，如：學習教材或設備、參與才藝課程等，父母為溫飽三餐，在教養下一代上無力投入大量心力，故學習動機薄弱，又因新移民家庭母親使用語言造成溝通隔閡是語文教育不利的條件，再加上遠渡重洋至臺全然陌生有新環境的適應問題、家庭地位低落，無法實際掌握教育決定權，新移民家庭喪失了部分的親職功能，導致新移民子女在學習上的態度是比較被動、消極的表現，長期下來，種種的不利形勢累積成新移民子女學習上的頹勢，以上因素可能是教學實驗不如預期的可能原因。

第二節 建議

本節就研究結論，提出下列建議，作為學校和教師未來推動增強學生閱讀動機，及對未來從事相關研究者提供有用參考。相關建議臚列如下：

（一）正視新移民子女求學的困境

新移民子女在求學路上相較非新移民子女艱困，新移民子女多半有經濟、語文學習、因母親原生國籍衍生的語言隔閡造成不利教養的問題等，目前教育相關單位採取的方式多是將具新移民子女身分者列為教學補救優先名單，但光是靠學校教育的補救教學為時已晚，效果有限，也稍嫌消極，故應在新移民子女學齡前的教育著手，針對個別化的差異進行教學上的支持，等其就學時再給予足夠的教學支援與協助，辦理親職教育活動，透過親子共學挽回求學劣勢。

但不管是否為新移民家庭，過去的研究發現，不管是學校閱讀環境與閱讀動機、學校閱讀環境與學生閱讀行為或學生閱讀動機和閱讀行為都有顯著正相關（2011，蔡枚峨），可惜過去閱讀的推動，計畫的擬定多著重在學校的閱讀環境之營造，閱讀計畫之推動，往往都忽略家庭閱讀環境的重要性，其實學校的教育活動有賴家庭教育的支持，閱讀的推行活動才得以事半功倍，建議可以為家長辦理閱讀知能研習或說明會、提升家長對於閱讀活動的認同外，鼓勵其子女參與閱讀相

關活動課程，關心子女在學校閱讀活動的參與情況，如此雙管齊下，學校推廣閱讀的活動，甚至可以成立讀書會、閱讀社群，分享交流閱讀心得，制定獎勵辦法，就能達到雙倍的效益，培養學生的閱讀習慣，帶動全民閱讀風氣。

（二） 解決網路過度依賴行為之負面效應，家長以身作則

現代文明生活因網路的普及變得便利豐富，有其正面、不可或缺的存在價值及影響力，但同時也讓人類在各方面依賴網路，因此衍生了過度依賴網路負面的影響。尤其現代家庭擁有電腦的比率非常高，網路使用者過度使依賴行為也有低齡化的趨勢，Esquith（2007）與Edwards（2009）皆提及現今美國受線上電玩、DVD、網路的影響，想要培養孩子終身閱讀習慣目標並不容易，因此親職方面應必須建立正確的網路使用觀念，家長應與孩子協定出網路使用公約規範，培養孩子正確的價值觀，基本的法律常識，且家長必須適度約束子女使用網路的時間、用途等，也應具備基本網路使用能力，讓網路成為親子溝通的媒介之一，而非隔閡。

除此之外，父母下班後應以身作則，以閱讀取代以看電視紓壓或使用網路消磨時間為主要休閒娛樂方式，作孩子們的行為典範，若能以親子共讀的方式，不但能增進親子互動，也是啟發孩子閱讀動機的最佳途徑（蔡宜容譯，2010；Fletcher, Greenwood, & Parkhill, 2010），加拿大安大略省政府教育部發現，孩子若看到家長閱讀愉悅地閱讀或搜集資訊地閱讀，長期耳濡目染之下，將會認知到閱讀是有價值的活動，讓孩子自然樂於投入閱讀，亦可善用醫療及教育單位輔導的資源，將科技網路導回使用正途，讓網路發揮無遠弗屆的正向價值。

（三） 彈性評量取代制式評量，閱讀無負擔

當教師進行教學活動後，為了瞭解教學活動是否達到預期效果，於是訂定了一套評量辦法，但往往這些評量辦法與方式就因此扼殺孩子閱讀的動機，建議採取的評量方式可以先與學生一起討論大家共同能接受的評量方式與標準，讓閱讀活動盡量沒有後續的負擔，減少閱讀

心得、學習單的作業評量，降低學生對閱讀的負面想法，學生才能全心全意投入閱讀活動，增加閱讀的動機，享受閱讀的樂趣。

(四) 多元生活化的閱讀素材、適性的教學活動與策略

閱讀的推動，除了教師運用閱讀策略得宜外，在閱讀的教材設計選擇及活動方式方面，以民主、尊重的方式讓學生參與閱讀題材的選擇，當中除了考量學生的程度、興趣外，還要兼顧生活化，趣味化、功能性，符合時代趨勢潮流的閱讀題材，再搭配多變的教學活動，如分組競爭、闖關遊戲等，讓學生更投入教學活動，降低對長篇閱讀材料的恐懼與排斥，才有機會引發學生的閱讀動機。此外，教育人員間可以彼此切磋閱讀教學策略、教學心得，分享、觀摩閱讀教學，研究成果，激勵教學熱忱，精進閱讀教學能力，以達到提升學生閱讀教學的最佳效能。

(五) 善用同儕影響因素，增加閱讀誘因

對於自主性高，同儕影響愈來愈大的國中生來言，打造能和同學一起閱讀、分享、討論的平台，是養成國中生閱讀習慣迫切的需求。青少年正值與同儕建立親密夥伴與分享關係，試圖在關係中學習自主，卻又相互依賴的階段。又因與同儕有相似的特質，或是長期相處，行為、舉止、價值觀等在潛移默化中受到同儕影響（陳德嫻，2009），因此，在推動閱讀時，可以多設計一些團隊合作、小組討論的活動或合作學習的課程，組織讀書會建立閱讀分享的習慣，網路討論區或臉書也是很好的平台，藉著青少年熟稔的網路平台交流分享閱讀心得，可望因此帶動學生的閱讀風氣與提升閱讀動機。班級教師也可以從「共讀一本書」開始，很多學校會購置班級共讀書箱，有些民間機構如「愛的書庫」也有班級共讀書箱供教師申請使用。

第三節 對未來研究者之建議

(一) 研究發展之方向

本研究結果發現外在動機可以透過學校教育活動中的外在賚獎、酬賞，誘發其閱讀動機，而光靠學校教育唱獨角戲，孤軍奮戰下，整體的實驗效果不彰，未來有志研究閱讀動機及其相關研究者，可以加入家庭教育或其他社區資源的支持，試看效果是否會更顯著。

(二) 擴大研究對象的範圍

本研究侷限於教學現況，僅以研究者導師班 30 名學生作為研究對象，故樣本數不足以具代表性，建議未來研究時可以增加研究對象的數量或是同時對不同年級的學生或增加對照組，排除教學活動外的變因，造成研究結果的誤差，且若擴大研究對象，樣本數增加的條件下，學生的背景條件差異變大，則可增加更多的研究變項，如：年級、居住區域、家庭閱讀環境、學科成績、社會資本、財務資本、文化刺激等，因此，若未來研究可將這些因素列入研究範圍，俾使研究結果更具代表性、更完善。

(三) 研究工具

本研究使用的「閱讀動機量表」(mrq) 測驗題目內容有 54 題，再加上「網路使用行為標準」8 題，問卷內容高達 62 題，題目偏多，容易讓施測對象失去耐心，而無法理性客觀作答，造成施測結果的誤差，此外部分議題可能牽涉到個體認知與現實真實情況有落差，造成研究結果不夠精確，若能輔以個別晤談或質性研究法，能讓研究結果更周延，更具參考價值。

第四節 研究限制

本研究因人力、物力、時間、研究工具等諸多因素，故有以下限制：

一、研究樣本的限制

本研究目的旨在透過閱讀引導，誘發學生的閱讀動機，研究對象是研究者所任教之國二學生，受限於班級學生人數少，樣本數小，且又單一性別，故研究推論在對象上有限制，因此研究結果不宜推論至其它類型的學校或地區、學科、對象等。

二、研究材料的限制

本研究以研究者設計為期 20 小時的閱讀引導課程，探討此課程對學生閱讀動機之影響，然而閱讀動機是內在心理歷程，必須藉由閱讀時間、閱讀頻率、閱讀量等外顯行為來推論，另外，受限於學校環境，研究者本身之專業背景，因此推論可能受到研究者的教學方式及所設計課程內容而有所限制。

三、研究法的限制

本研究以量化的問卷作為驗徵教學實驗結果的工具，受試者在填答時可能受到認知、情緒等主觀因素影響，而出現不符合實情的填答狀況，因此在內容分析或結果解釋方面會有所誤差。

參考文獻

一、中文部分

1. 方子華 (2004)，國小學生家庭閱讀活動、學校閱讀環境與閱讀動機之相關研究，國立屏東師範學院語文教育研究所碩士論文。
2. 王平坤 (2011)，澎湖縣新移民與非新移民子女的文化資本、閱讀動機與閱讀行為之研究，國立臺北教育大學教育學院教育經營與管理學系碩士論文。
3. 王怡卉 (2005)，持續安靜閱讀對國小五年級學生閱讀態度與閱讀能力之影響，臺中師範學院語文教育系碩士班論文。
4. 王奕臻 (2012)，以共讀「橋梁書」提升國小三年級學童閱讀理解與閱讀動機之行為研究，國立中正大學教育學研究所碩士論文。
5. 王樵一 (2008)，閱讀是優質投資，臺北：新苗文化事業。
6. 古秀梅 (2005)，國小學童閱讀動機、閱讀態度、閱讀行為與國語科學業成就之相關研究，國立中山大學教育研究所碩士論文。
7. 古德曼 (1996) 著，洪月女 (1998) 譯，談閱讀 (On Reading)。臺北，心理。
8. 江南發 (1999)，學習動機，教育心理學，臺北：五南。
9. 江昭曄 (2013)，晨讀十分鐘對八年級學生閱讀理解與閱讀態度影響之研究，國立師範大學國文學系教學碩士班碩士論文。
10. 行政院新聞局 (2011)，99 年圖書出版產業調查報告。摘自 <http://www.moc.gov.tw/images/Yearbook/2010survey/catalog7-2.html>
11. 行政院研究發展考核委員會 (2013) 102 年個人/家戶數位機會調查報告。摘自 <http://archive.rdec.gov.tw/public/Attachment/3122613393871.pdf>
12. 行政院國家科學委員會專題研究計畫，柯華葳、詹益綾、張建好、游婷雅 (2008)，臺灣四年級學生閱讀素養 PIRLS2006 報告。
13. 李亞娟 (2010)，點燃閱讀的火苗—提升國小低年級學童閱讀動機之行動研究，國立屏東教育大學教育系碩士論文。

14. 李俐婉 (2006), 高雄市一般智能資優生閱讀動機與閱讀行為之研究, 國立屏東教育大學特殊教育學系碩士論文。
15. 李彥徵 (2012), 焦點解決團體諮商對網路成癮傾向青少年的網路成癮傾向、自尊、情緒智能及同儕關係諮商效果之研究, 國立臺南大學諮商與輔導學系碩士論文。
16. 李素足 (1999), 臺中縣市國小中、高年級學童閱讀動機之探討, 國立臺中師範學院國民教育研究所碩士論文。
17. 李惠芬 (2013), 國小四、五年級學童知覺班級閱讀環境與閱讀動機和閱讀理解之關係, 國立屏東教育大學教育心理與輔導學系碩士論文。
18. 何琦瑜 (2008), 香港: 新課程改革-學會學習, 從閱讀開始。摘自 <http://www.lcenter.com.tw//tren/tren.asp>
19. 林士郁 (2002), 父母創意教養方式、父母閱讀教養方式、閱讀動機與閱讀行為、創意力之關係, 國立政治大學教育學系研究所碩士論文。
20. 林玉文 (2011), 電子橋梁書對國小三年級學童閱讀理解及閱讀動機之影響, 國立臺南大學數位學習科技學系碩士論文。
21. 林生傳 (2005), 教育社會學, 臺北: 巨流。
22. 林見瑩 (2002), 高雄縣國民小學六年級學童課外讀物閱讀情況之調查研究, 屏東教育學院國民教育研究所碩士論文。
23. 林秀娟 (2001), 閱讀討論教學對國小學童閱讀動機、閱讀態度和閱讀行為之影響, 國立臺南師範學院國民教育研究所碩士論文。
24. 林孟艾 (2005), 國小高年級學童閱讀統整課程方案教學成效之研究, 國立屏東師範學院教育行政研究所碩士論文。
25. 林美琴 (2011), 教出國中生的閱讀力, 天衛文化圖書股份有限公司。
26. 林娟如, 江培銘 (2011), 臺灣 PISA 2009 結果報告, 臺北: 心理。
27. 林慧玲 (2012), 語文閱讀教學策略, 臺北: 秀威。
28. 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，國立臺中教育大學幼兒教育學習碩士論文。
29. 兒童福利聯盟 (2011)，兒童福利聯盟文教基金會兒少網路安全調查報告。摘自
http://www.children.org.tw/old_site/news.php?id=2636
30. 洪婉伊 (2010)，國中生課外閱讀行為、閱讀媒介與閱讀能力之相關性研究-以嘉義縣國中一年級為例，南華大學出版與文化事業管理研究所碩士論文。
31. 洪碧霞、黃秀霜、林千玉、王秀云 (2011)，臺灣 PISA 2009 結果報告，臺北：心理。
32. 姚迺慧 (2012)，晨讀十分鐘對國小五年級學生閱讀動機與閱讀態度影響之研究，國立臺東大學教育學系碩士論文。
33. 涂芳瑜 (2006)，國小學童閱讀兒童讀物現況調查研究-以臺中市國小中年級為例，國立臺中教育大學語文教育學系碩士論文。
34. 郝明義、朱衣譯 (2003)，如何閱讀一本書 Adler (1940) 著，臺北：臺北商務。
35. 財團法人台灣網路資訊中心twNIC (2013)，臺灣寬頻網路使用調查。摘自 <http://www.twNIC.net.tw/NEWS4/129.pdf>
36. 翁淑玲 (2012)，閱讀環境與閱讀動機之研究-以苗栗縣竹南鎮中型國小高年級學童為例，玄奘大學公共事務管理學系碩士論文。
37. 翁筠緯 (2009)，網路使用者生活型態、閱讀動機與文學小說閱讀行為之研究，世新大學圖文傳播暨數位出版學系碩士論文。
38. 梁雅萍 (2006)，台南縣新移民子女學校生活適應情況之研究，致遠管理學院教育研究所碩士論文。
39. 張孟育 (2012)，新移民親子共學發展之研究-以宜蘭地區國中小之新移民子女為例，佛光大學管理學系在職專班碩士論文。
40. 張春興 (1989)，教育心理學，臺北：東華。
41. 張容甄 (2010)，南投縣國小教師實施「愛的書庫」閱讀活動之現況研究，國立臺中教育大學語文教育學系教學碩士論文。
42. 張靖如 (2012)，分享式閱讀教學對國小四年級新住民學生閱讀動機及自我概念影響之研究，臺中教育大學語文教育學系在職進修碩士

論文。

43. 郭翠秀 (2007)，閱讀教學與國民小學學童閱讀動機及行為的關係-以 2005 年 PIRLS 資料為例，國立中央大學學習與教學碩士論文。

44. 曹文馨 (2014)，部件分解識字教學法及其結合部件手語對國小輕度智能障礙學生識字成效之研究，國立臺南大學特殊教育學系碩士論文。

45. 莊佩玲 (2002)，不同閱讀教學方法對國小學生閱讀動機及班級閱讀氣氛影響之比較研究，臺南師範學院國民教育研究所碩士論文。

46. 教育部 (2008)，閱讀 101 教育部國民中小學提升閱讀計畫。摘自 http://epaper.edu.tw/topical.aspx?topical_sn=436

47. 教育部 (2013)，教育部就讀國中小之新移民子女人數。摘自 https://stats.moe.gov.tw/files/analysis/son_of_foreign_101.pdf

48. 教育部 (2013)，我國參與國際學生能力評量計畫 (PISA) 2012 成果。摘自 <http://www.edu.tw/search1.aspx?chk=pisa>

49. 許仲毅 (2007)，國小學生網路成癮、從眾行為與人際關係之研究，國立高雄師範大學教育學系碩士論文。

50. 許君穗 (2009)，晨讀十分鐘對國小二年級學童閱讀動機與閱讀行為之影響，南華大學幼兒教育學系碩士論文。

51. 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及閱讀動機之相關研究，國立臺南大學教育學系課程與教學碩士論文。

52. 許籃雲 (2010)，國中閱讀推動實施成效之個案研究-以一所偏遠國中為例，國立彰化師範大學教育研究所學校行政碩士論文。

53. 陳文琪 (2001)，全語文教學對國小五年級學童批判思考、寫作表現和學習內發動機的影響，國立屏東師範學院國民教育研究所碩士論文。

54. 陳世麟 (2009)，屏東縣國小學童知覺學校閱讀環境、閱讀動機與閱讀行為之研究，國立臺東大學教育學所碩士論文。

55. 陳佩庭 (2008)，臺東縣國中生網路使用行為、動機與網路成癮

- 之調查研究，國立臺東大學教育學系教學科技碩士論文。
56. 陳明來 (2001)，臺北市公立國中課外閱讀行為之研究，國立政治大學圖書資訊學研究所碩士論文。
57. 陳怡華 (2001)，國小學生家庭環境、閱讀動機與國語科學業成就之關係研究，國立高雄師範大學教育學系碩士論文。
58. 陳玥 (2009)，金門縣國小學童家庭閱讀環境與語文學習成就探究-新移民子女與非新移民子女比較。國立臺北教育大學教育行政在職進修專班碩士論文。
59. 陳秋霞 (2010)，臺北市國小學生閱讀動機與閱讀行為之研究，臺北市立教育大學行政與評鑑研究所碩士論文。
60. 陳昭智 (2014)，運用心智圖對國中生國語文閱讀理解影響之探究，國立暨南國際大學課程教學與科技研究所碩士論文。
61. 陳雅圻 (2014)，運用圖畫書教學提升幼兒閱讀動機之探究，國立屏東教育大學幼兒教育學系碩士論文。
62. 陳雁齡 (2002)，中部地區推動閱讀活動與國小學童參與閱讀活動現況之調查研究，國立臺中師範學院國民教育研究所碩士論文。
63. 陳滢如 (2012)，臺中市某國民小學實施閱讀推廣活動之研究，逢甲大學公共政策研究所碩士論文。
64. 彭兆宇 (2013)，一位七年級數學科老師實行合作教學之行動研究，國立新竹教育大學數理教育研究所碩士班碩士論文。
65. 游森期 (2002)，大學生網路使用行為網路成癮及相關因素之研究，彰化師範大學教育研究所碩士論文。
66. 黃佩棻 (2013)，合作學習實施於國中八年級英語教學之行動研究，國立嘉義大學師範學院教育學系碩士論文。
67. 黃明煌 (2007)，國小外籍配偶子女與非新移民配偶子女先備知識、注音符號能力、識字量、閱讀流暢與閱讀理解關係之研究-以臺南縣為例，國立臺南大學特殊教育學系教學碩士班碩士論文。
68. 黃政傑、林佩璇 (1996)，合作學習，臺北，五南。
69. 黃家瑩 (2006)，國小高年級學生家庭閱讀環境、閱讀動機與閱讀行為之研究，國立高雄師範大學教育學系碩士論文。

70. 黃琮智 (2008), 國小六年級學童數感能力分析之研究, 國立臺南大學數學教育學系碩士班碩士論文。
71. 黃瑟娟 (2011), 新北市三重與蘆洲兩所國小高年級學童網路成癮與學業成就相關之研究, 銘傳大學教育研究所在職專班碩士論文。
72. 黃靜芳 (2003), 概念取向閱讀教學對閱讀動機、閱讀策略、閱讀理解與概念性知識之影響, 國立政治大學教育學系碩士論文。
73. 黃馨儀 (2002), 國小學童閱讀動機量表之編製與相關研究, 臺南師範學院國民教育研究所碩士論文。
74. 董潔如 (2002), 高中學生網路使用動機、使用行為、個人特性與網路沉迷現象之初探, 國立中山大學傳播管理研究所碩士論文。
75. 詹麗萍 (2008), 苗栗縣國中生課外閱讀行為之研究, 玄奘大學公共事務管理學系碩士在職專班。
76. 楊欣倫 (2011), 網路行銷態度、主觀規範、自我建構、自我調節與行為意圖之研究-以網路成癮者為例, 國立嘉義大學企業管理學系碩士論文。
77. 楊惠真 (2008), 國小學童親子共讀, 班級閱讀環境與閱讀動機之相關研究, 國立嘉義大學家庭教育與諮商研究所碩士論文。
78. 楊雅淇 (2012), Rasch 模式檢核「閱讀動機量表」之心理計量特性, 國立屏東教育大學教育心理與輔導學系碩士論文。
79. 楊榮昌 (2002), 相互教學法對國小五年級學童閱讀理解、後設認知及閱讀動機之影響, 屏東師範學院教育心理與輔導研究所碩士論文。
80. 楊曉雯 (1996), 高中生閱讀行為研究: 以臺北市立建國高級中學學生為例, 淡江大學教育資料科學學系碩士論文。
81. 廖久怡 (2011), 心智繪圖筆記訓練方案影響國小學生閱讀理解能力之研究: 以嘉義縣朴子國小為例, 南華大學資訊管理所碩士論文。
82. 廖思涵 (2006), 高雄市國中生網路使用行為、網路成癮與生活適應、學業成就之相關研究, 國立高雄師範大學教育學研究所碩士論文。
83. 蔡育妮 (2003), 繪本教學對國小一年級學童閱讀動機與閱讀行

- 為之影響，屏東師範學院國民教育研究所碩士論文。
84. 蔡美蓉 (2004)，學校和家庭閱讀環境與國小學童閱讀動機關係之研究，國立高雄師範大學成人教育研究所在職專班碩士論文。
85. 蔡佩芳 (2005)，相互教學法對國小國語文閱讀教學成效之研究，國立高雄師範大學教育學系碩士論文。
86. 蔡枚峨 (2011)，國民小學學校閱讀環境與高年級學生閱讀動機、閱讀行為關係之研究，臺北市立教育大學課程與教學研究所碩士論文。
87. 蔡詩威 (2013)，國中生網路休閒閱讀現象之解析，南華大學文化創意事業管理學系碩士論文。
88. 蔡慧美 (2005)，國中生課外閱讀行為與經驗之研究，國立臺灣大學圖書資訊學研究所碩士論文。
89. 蔡慧鈴 (2009)，國小學童知覺教師閱讀教學行為與其閱讀動機之關係研究，東海大學教育研究所碩士論文。
90. 劉秀燕 (2003)，跨文化衝擊下外籍新娘家庭環境及其子女行為表現之研究，國立中正大學犯罪防治研究所碩士論文。
91. 劉金萍 (2012)，高雄市新移民子女與非新移民子女之國小高年級學生閱讀動機與閱讀行為之研究，國立高雄師範大學教育學系課程與教學碩士論文。
92. 劉雪芬 (2013)，提升臺灣國中生閱讀能力之政策研究，逢甲大學公共政策研究所碩士論文。
93. 鄭麗卿 (2005)，國民小學閱冠王之閱讀行為及其對閱讀活動之滿意度研究-以臺北市國小為例，國立臺灣科技大學管理研究所碩士論文。
94. 蕭銘鈞 (1998)，臺灣大學生網路使用行為、使用動機、滿足程度與網路成癮現象初探，國立交通大學傳播研究所碩士論文。
95. 鍾滿英 (2006)，圖書故事書創造思考教學對國小三年級學童的閱讀動機、自我成效之探討，國立中山大學教育研究所碩士論文。
96. 簡珮如 (2013)，國中生生活壓力，壓力因應策略與網路成癮之研究，雲林科技大學技術及職業教育研究所碩士班

期刊

1. 方紫薇 (2002)。高低網路沉迷者在自我認同、情緒調整及人際互動上之差異，中華心理衛生學刊，15 (2)，65-97。
2. 王智弘 (2008)，網路成癮的成因分析與輔導策略，輔導季刊 44 (1)，1-12。
3. 王智弘 (2004)，運用網路諮商以因應青少年網路問題行為，青少年網際網路使用相關問題與防治對策研討會，2004/4 月國立中正大學。
4. 宋曜廷、劉佩雲、簡馨瑩 (2003) 閱讀動機量表的修訂及相關因素研究，中華測驗學會測驗學刊，50 (1) 47-72。
5. 吳雨珊 (2010)，全球大投入推廣閱讀-扎誌-udn 部落格，2010 年五月，商務週報。
6. 吳清基 (2010)，推動臺灣的閱讀教育-全民來閱讀，研究雙月刊 34 (1)，62-66。
7. 林明煌 (2011)，日本中小學閱讀教育課程改革現況，教育資料集刊第五十輯-各國中等教育 69-90
8. 林玫伶 (2008)，深耕閱讀的下一步 培養興趣及習慣、增進理解及思考能力，教師天地，154 27-30。
9. 林建平 (1995)，國小學童的閱讀動機、臺北市立師範理解策略與閱讀成就之相關研究，學院學報，26, 267-294。
10. 范熾文、黃榮隆 (2008)，從政策執行觀點談兒童閱讀之落實，師說, 204 8-33。
11. 洪碧霞、林素微、吳裕益 (2011)，臺灣九年級學生閱讀樂趣與策略對 PISA 閱讀素養解釋力，課程與教學季刊，14 (4) 1-24。
11. 洪蘭、曾志朗 (2001) 兒童閱讀的理念-認知神經學的觀點，教育資料與研究，1-4。
12. 夏曉鶯 (2000)，資本主義國際化下的國際婚姻-以臺灣的外籍新娘現象為例，臺灣社會研究 39, 45-92。
13. 連廷嘉 (2007)，焦點解決團體諮商對青少年網路成癮行為之成效研究，諮商輔導學報高師輔導所刊 17, 39-64。

14. 張佳琳 (2010), 美國閱讀教育政策之探究。教育資料與研究雙月刊, 93, 183-216。
15. 張高賓 (2008), 父母教養態度、家庭心理環境與青少年網路之相關研究, 家庭教育與諮商學刊 7, 93-117。
16. 張貴林、黃秀霜、鄒慧英 (2009), 從國際比較觀點探討臺灣學生 PISA 2006 閱讀素養表現特徵, 課程與教學季刊, 13 (1), 1-26。
17. 張鈞凱、陳志賢 (2009), 真的有網路「成癮」嗎? 網路成癮現象探討, 輔導季刊, 45 (2), 68-72。
18. 彭昱融 (2008), 用閱讀救回被放棄的生命, 天下雜誌 (412)。
19. 馮秋萍 (2000), 兒童課外閱讀行為探究, 玄奘學報, 2, 231-255
20. 郭靜姿 (1993), 閱讀理解訓練方案對於增進閱讀策略運用與後設認知能力之成效研究。教育研究資訊 1 (5), 26-50。
21. 陳木金、許瑋珊 (2012), 從 PISA 閱讀評量的國際比較探討閱讀素養教育的方向, 教師天地第 181 期。
22. 陳冠華 (2002), 媒體形式對於閱讀動機和行為的影響: 以實體小說和電子版小說為例, 國立中央圖書館臺灣分館館刊第 8 卷第一期, 66-84。
23. 陳海泓 (1999), 兒童讀物、閱讀課和圖書館館藏對兒童學業成就以及教育機會均等之理論探討, 台南師院學報 32, 1-25。
24. 陳海泓 (2001), Booktalks: 增進學生閱讀和討論的有效班級閱讀教學, 國立臺南師範學院實習輔導處。
25. 陳雅玲、張毅君 (2005), 思考, 深思考, 商業周刊, 第 943 期。
26. 黃森泉、張雯燕 (2003), 外籍新娘婚姻適應與子女教養問題之探討, 社會科教育研究 8, 135-169。
27. 黃馨慧 (2005), 外籍新移民家庭及其子女教育, 教師天地, 135, 19-25。
28. 楊蘊哲、梁朝雲 (2001), 網路成癮及其研究需求, 視聽教育雙月刊 43 (3), 2-12。
29. 齊若蘭 (2002), 閱讀: 新一代知識革命, 天下雜誌, 362, 42-45。
30. 蔡榮貴、周立勳、楊淑朱 (2004), 外籍與大陸配偶子女教育輔

導 教育部專業委託研究報告，教育部。

31. 劉佩雲、簡馨瑩、宋曜廷 (2003)，閱讀動機量表的修訂與相關研究，測驗年刊 50 (1)，1-27。
32. 齊若蘭、游常山，李雪莉等著 (2003)，閱讀-新一代知識革命，天下雜誌。
33. 盧浩權 (2007)，青少年網路沉迷的心理分析與因應，社區發展季刊 119, 206-221。
34. 親子天下，臺灣需要更多「閱讀策略」教學，柯華葳，2007，152-158。
35. 林玉佩、張瀨文、何琦瑜，親子天下，培養自學力，2008。
36. 賓靜蓀，親子天下，為何少年不閱讀，2010。
37. 柯華葳，親子天下，談閱讀理解素養，2012。
38. 親子天下 (2007)，從閱讀到寫作中小學現況大調查, 138-151。
39. 柯華葳，親子天下，臺灣需要更多「閱讀策略」教學，2007, 152-158。
40. 賓靜蓀，親子天下，最自由也最焦慮的時代，2013 (46)，154-158。
41. 林韋萱，親子天下，我的學習沒有下課鐘，2013 (46)，185-186。
42. 張瀨文，親子天下，孩子不愛看書？可能是「卡關了」，2013 (50)，160-161。
43. 張瀨文，親子天下，孩子不愛看書？可能是「卡關了」，2013 (50)，170-173。
44. 張瀨文、張益勤、李岳霞，親子天下，閱讀之壁，2013年 (50)，140-173。
45. 鍾鳳嬌、王國川 (2004)，外籍配偶子女的語文、心智能力發展及學習狀況調查研究，教育學刊，23，231-258。
46. 蘇蘅 (1994)，青少年閱讀漫畫動機與行為之研究，新聞學研究，第 48 期，123-145。
47. 鐘重發 (2003)，家庭教育介入外籍新娘子女學前發展的模式與策略，臺中師院幼兒教育年刊, 15, 190-205。

48. 臺灣 PISA 國家研究中心 (2011), 臺灣 PISA2009 結果報告, 臺北市: 心理。

49. 教育部電子報 (2012), 張佳琳美國家長參與之政策演變與概況, 535 期, 2012-10-25。

48. 教育部電子報, 教育部近年重大閱讀政策, 312 期, 2008-6-19。

取自: [http:// epapre. edu. tw. e9617epaper/](http://epapre.edu.tw.e9617epaper/)。



二、西文期刊論文

1. Bandura, A. (1978). The self-system in reciprocal determinism. *American Psychologist*, 33, 344-358.
2. Beard, K. W. (2005). Internet addiction: A review of current assessment technique and potential assessment questions. *Cyberpsychology & Behavior* 8 (1), 7-14.
3. Brozo, W. G. (2002). *To be a boy, to be a reader*. Newark, DE: International Reading Association.
4. Carbonell, X., Guardiola, E., Beranuy, M., Belles, A., & DipLibrSciDocumen (2009). Bibliometric analysis of the scientific literature of internet, video games, & cell phone addiction. *Journal of the Medical Library Association*, 97 (2), 102-107.
5. Chall, J. S. (1996). *States of reading development* (2nd ed) Orlando, FL: Harcourt Brace.
6. Chiu, L. H. (1984). Children's attitudes toward reading and reading interests. *Perceptual and Motor skills*, 58, 960-962.
7. Clark, C., Osborne, S., & Akerman, R. (2008). *Young people's self-perceptions as readers: An investigation including family, peer and school influences* London: National Literacy Trust.
8. Ebersole, S. (2000). Use and gratifications of the web among student. *Journal of Computer-mediated Communication*, 6 (1). from Wiley Online Library
9. Edwards, B. (2009) Motivating middle school readers: The graphic novel link. *School Library Media Activities Monthly*, 25 (8), 56-58.
10. Esquith, R. (2007) *Teach like your hair's of fire: The methods and madness inside room 56*. New York: Penguin.
11. Fletcher, J., Greenwood, J., & Parkhill, F. (2010). Are schools meeting their client's expectations? Parents voice their perceptions about children learning to read in schools today. *Teaching and Teacher Education*, 26 (3), 438-446.

12. Gagne, E. D. (1985) .The cognitive psychology of school learning. Boston, MA : Little, Brown, and Company.
13. Ghassemzadeh, L. , Shahrarary, M. , & Moradi. A. (2007) .Prevalence of internet addiction & comparison of internet addicts & non-addicts in Iranian high school. *CyberPsychology & Behavior*, 11 (6) , 731-733.
14. Glender, T. C. (1985) .Gender gap in the library : Different choice for girls and boys. *Top of the News*, 42, 69.
15. Goldberg, I. (1996) . Internet addiction disorder. Internet addiction support group.
16. Goodman, K. S. (1996) . Ken Goodman on reading. Portsmouth. NH : Heinemann
17. Gambrell, L. B. (1996) .Greating classroom cultures that foster reading motivation. *The Reading Teacher*, 50 (1) , 14-25.
18. Griffiths, M. (2000) . Internet addiction-time to be taken seriously ? *Addiction Research*, 8 (5) , 413-418.
19. Guthrie, J. T. & Wigfield, A. (1997) . Reading engagement : A rationale for theory and teaching. In J. T. Guthrie and A. Wigfield (Eds.) . *Reading engagement : Motivation readers through integrated instruction*, 1-12. Delaware : International Reading Association, Inc. .
20. Herman, P. , Parkins, K. , Hansen, M. , Gomez, L. , & Gomez, K. (2010) . The effectiveness of reading comprehension strategies in high school science classrooms. *ICLS' 10 proceedings of the 9th International Conference of the Learning Sciences*, 1, 857-864.
21. Johnson. D. W. & Johnson. R. (1994) . The new circles of learning cooperation In the classroom and school. American : ASCD.
22. Ko, C. H. , Yen, J. Y. , Yen, C. F. , Chen, C. S. , & Wang, S. Y. (2008a) . The association between internet addiction & belief of frustration intolerance : The gender difference. *CyberPsychology & Behavior* 11 (3) , 273-278.
23. Ko, C. H. , Yen, J. Y. , Yen, C. F. , Chen, C. S. , Weng, C. C. , & Chen, C. C. (2008b) . The association between internet addiction & problematic

alcohol use in adolescents : The problem behavior model. *CyberPsychology & Behavior* 11 (5) , 571–576.

24. Ko, C. H. , Yen, J. Y. , Yen, C. F. , Chen, C. C. B Yen, C. N. , & Chen, S. H.

(2005). Screening for internet addiction : An empirical study on cut-off points for the Chen Internet Addiction Scale. *Kaohsiung Journal of Medical Sciences*, 21, 545–551.

25. Lasley, T. J. , & Matczynski, T. (1997) . Strategies for teaching in a diverse society. Albany, NY : Wadsworth.

26. Lin, C. H. , Lin, S. L. , & Wu, C. P. (2009). The effects of parental monitoring & leisure boredom on adolescents' internet addiction. *Adolescence*, 44 (176) , 993–1004.

27. Libsch, M. K. , & Breslow, M (1996) . Trends in nonassigned reading by high school seniors, *NASSP Bulletin*, 80, 111–116.

28. McCombs, B. L (1988) . Motivational skills training : Combining metacognitive, cognitive, and affective learning strategies. In E. E. Weinstein, E. T. Goetz & P. A. Alexander (Eds) , *Learning and studying strategies*, 141–169. New York : Academic.

29. Metsala, J. L. (1996) . How children' s motivations relate to literacy development. *The Reading Teacher*, 49 (8) , 60–62.

30. Michell. K. J. (2009) . The current state of motivation to read among middle school. *Students Reading Psychology*, 30 (5) , 466–485.

31. Mullis, I. V. S. , Martin, M. O. , Kennedy, A. M. Trong, K. L, & Sainsubry, M.

(2012) . *PIRLS2011–Framework TIMSS & PIRLS, International Study Center*, Lynch School of Education, MA : Boston College.

32. Nippold, M. A. , Duthie, J. K. , & Larson, J. (2005) . Free time preference of older children and young adolescents. *Language, Speech, and Hearing Services in schools*, 36, 93–102.

33. OECD, (2000) ” Literacy in the Information Age : Final report of the international adult literacy survey” , 467–473.

34. Petri, H. L. (1986) . *Motivation : theory and research*. Belmont,

California. Wadsworth Publishing Company.

35. Shaw, M., & Black, D. W., (2008). Internet addiction—define, assessment, epidemiology & clinical management. *Leading Article*, 22 (5), 353–265.
36. Steffensen, A. & Weinreich, T. (2000). Children read books : Reading habits, reading ability, reading aloud (summary).
37. Thrupp, M., Lauder, H., & Robinson, T. (2002). School composition and peer effects. *International Journal of Education Research*, 37 (5), 483–504.
38. Tsitsika, A., Critselis, E., Kormas, G., Filippopoulou, A., Louizou, A., Konstantoulaki E., & Kafetzis, D. (2009). Internet use and misuse : A multivariate regression analysis of the predictive factors of internet use among greek adolescents. *European Journal of Pediatrics*, 168, 655–665.
39. Trelease, J. (1985). *Read-aloud handbook*. New York : Penguin.
40. Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society : The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA : Harvard University Press.
41. USDE(2010). *A blueprint for reform: the reauthorization of the elementary and secondary education act*.
42. Waples, D., Berelson, B. et. al (1940) *What reading does to people : A summary of evidence on the social effects of reading and statement of problems for research*. Chicago, University of Chicago Press.
43. Wigfield, A. (1997). Reading motivation : A domain-specific approach to motivation. *Educational Psychologist*, 32 (2), 59–68.
44. Wigfield, A., & Guthrie, J. T. (1995). *Dimensions of children's motivations for reading : An initial study*. Athens, GA : National Reading Research Center.
45. Wigfield, A. & Guthrie, J. T. (1997). Relations of children's motivation for reading to the amount and breadth of their reading. *Journal of Educational Psychology*, 89, 420–432.
46. Wigfield, A. & Guthrie, J. T. (2004). Children's motivation for reading : Domain specificity and instructional influences. *Journal of*

Educational Palincsar & Brown, 1984.

47. Willms, J. D. (1997). Parental choice and education policy (No. 12, CES Briefing). Edinburgh, UK: Centre for Educational Sociology, University of Edinburgh.

48. Yang-Hansen, K. (2008). Ten-Year trend in SES effects on reading achievement at school and individual levels: A cross-country comparison, *Educational Research and Evaluation*, 14 (6), 521-537.

49. Yen, C. F., Ko, C. H., Yen, J. Y., Chang, Y. P., & Cheng, C. P. (2009a). Multi-dimensional discriminative factors for internet addiction among adolescents regarding gender & age. *Psychiatry & Clinical Neurosciences* 63, 357-364.

50. Yen, J., Ko, C. H., Yen, C. F., Chen, C. S., & Chen, C. C. (2009b). The association between harmful alcohol use & internet addiction among college students: Comparison of personality. *Psychiatry & Clinical Neurosciences*, 63, 218-224.

51. Yen, J. Y., Ko, C. H., Yen, C. F., Chen, S. H., Chung, W. L., & Chen, C. C. (2008a), psychiatric symptoms in adolescents with internet addiction: Comparison with substance use. *Psychiatry & Clinical Neurosciences* 62, 9-16.

52. Yen, Y. C., Ko, H. C., Wu, J. Y. W., & Cheng, C. P. (2008b). Gender differences in relationships of actual & virtual social support to internet addiction mediated through depressive symptoms among college students in Taiwan. *CyberPsychology & Behavior*, 11 (4), 485-487.

53. Young, K. S. (1998) Caught in the net: How to recognize the signs of internet addiction and winning strategy for recovery. New York: John Wiley & Sons.

54. Young, K. S. (2004). Internet addiction: A new clinical phenomenon and its consequences. *American Behavioral Scientist*, 48 (4), 402-415.



附錄一

一、問卷內容

個人及家庭 資料

1. 年級： 一年級 二年級 三年級
2. 家中兄弟姐妹人數（不包括自己）： 0 人 1 人 2 人 3（含）人以上
3. 父親職業類別： 服務業 金融業 養殖（畜牧、養殖魚業） 軍公教 製造業（勞工） 農業 自營業 自由業 其他
4. 母親職業類別： 服務業 金融業 養殖（畜牧、養殖魚業） 軍公教 製造業（勞工） 農業 自營業 自由業 其他
5. 父親的教育程度： 國小 國中 高中職（五專） 大學 研究所
6. 母親的教育程度： 國小 國中 高中職（五專） 大學 研究所
7. 父母親使用網路的行為： 常常使用（每週 4 以上） 偶爾使用（每週 2~3 天） 很少使用（每週 1 天以下） 不會使用
8. 母親是否非本國籍： 是 否
9. 家中是否有電腦： 是 否
10. 每週使用網路時間： 0 3 小時以內 4~9 小時 10~15 小時 16~20 小時 21~25 小時 26~30 小時 31~35 小時 36~40 小時 41 小時以上
11. 較常的網路用途： 瀏覽網頁 線上遊戲 聊天 收發電子郵件 資訊傳輸 戲劇影片 其它
12. 父母親對於你使用網路的態度是： 完全放任 有限制（時間、用途等）
 完全不可使用

本問卷分為兩個部分

（一）網路使用行為測驗

表 5-1 1：問卷（一）閱讀動機量表及網路使用行為標準

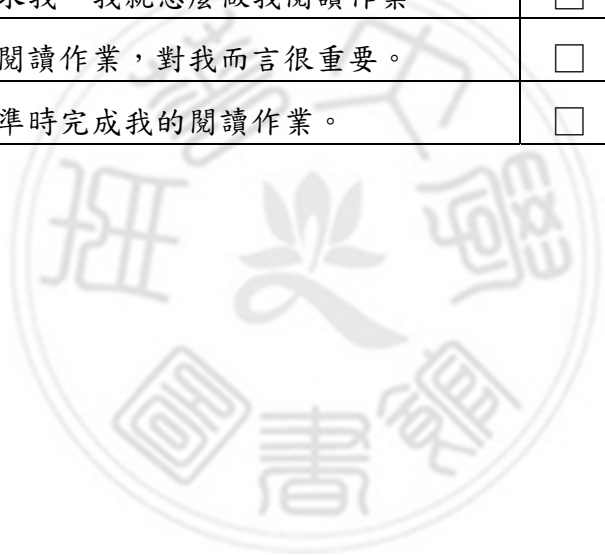
題 號	題目	非 常 同 意	同 意	沒 有 意 見	不 同 意	非 常 不 同 意
1	我會全神貫注於線上遊戲活動，並在下線之後仍然持續想著玩遊戲的情形。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2	我覺得需要花更多時間在線上遊戲才能得到滿足。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3	我曾努力嘗試過多次想要控制或停止玩線上遊戲，但是並未成功。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4	當我企圖減少或停止玩線上遊戲，我會覺得沮喪、心情低落或是脾氣暴躁。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5	我花線上遊戲的時間比原先意圖的還要長。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6	我會為了玩線上遊戲而甘冒喪失重要人際關係、工作、教育或工作機會的危險。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7	我曾向家人、朋友或他人說謊以隱瞞我玩線上遊戲的程度。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8	我玩線上遊戲是為了逃避問題或者舒緩一些情緒，例如無助、罪惡感、焦慮或沮喪。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

（二）閱讀動機測驗

題號	題目	非常同意	沒有意見	不同意	非常不同意
1	我有信心自己下年度的閱讀表現會很好。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2	我是一位優秀的閱讀者。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3	我比班上大多數同學從閱讀中學習到更多東西。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4	與其他學科相比，閱讀是最拿手的科目。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5	我喜歡看困難且有挑戰性的書	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6	我很喜歡書籍中的問題能引發我思考。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7	我通常透過閱讀來學習困難的事物。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8	如果要做的專題或報告很有趣，我能夠讀很困難的材料。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9	如果是本有趣的書，我不會在意它有多難讀。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10	我不喜歡讀文字太難的書。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11	我不喜歡在閱讀時看到生字或生詞。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12	複雜的故事讀起來不好玩。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13	我不喜歡讀有太多人物的故事。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14	我可能會因為老師討論的事情很有趣，而對它作更多的閱讀。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15	為了想對自己的嗜好有更多的認識，我會去讀有關的資訊。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16	對我感興趣的主題，我會透過閱讀去學習新的資訊。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17	我喜歡閱讀新知。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18	讀到自己感興趣的主題時，有時我會到廢寢忘食的地步。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19	我喜歡讀一些介紹不同國家風俗人情的書籍。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

20	我會讀一些虛幻的故事。	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
21	當我閱讀時，我會在腦海中想像中的畫面。	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
22	我想跟好書中的人物做朋友。	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
23	我喜歡推理小說。	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
24	我喜歡閱讀長篇，有複雜情節的故事或小說。	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
25	我讀了很多冒險故事。	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
26	能夠成為一位優秀的閱讀者，對我來說是很重要的。	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
27	其他我所從事的活動相比，成為一位優秀的閱讀者對我而言是很重要的。	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
28	我的朋友有時會告訴我，我是一位優秀的閱讀者。	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
29	我的父母會告訴我，我在閱讀方面表現得很棒。	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
30	我喜歡聽老師說我的閱讀表現很好。	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
31	當別人認可我的閱讀能力時，我會很開心。	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
32	我喜歡我的閱讀表現受到讚美。	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
33	我期盼知道自己閱讀作業的分數。	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
34	用閱讀功課的分數來判斷自己的閱讀能力，是個不錯的方法。	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
35	我會閱讀是為了能提高自己閱讀功課的分數。	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
36	父母親會問我在閱讀功課上的成績。	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
37	當大家一起閱讀時，我喜歡自己是唯一知道答案的人。	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
38	我喜歡自己的閱讀表現比任何人都好。	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
39	如果學校有優良讀者排名，看到自己能名列其中是很重要的。	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
40	與大家一起閱讀時，我會試著比別人多答對一些問題。	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
41	我喜歡比同學先完成閱讀工作。	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>

42	為了比我的朋友讀得更好，我願意更努力閱讀。	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
43	我經常讀故事或文章給弟妹聽。	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
44	有時我會讀故事或文章給父母聽。	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
45	我會跟朋友談論我目前正在閱讀的東西。	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
46	我喜歡幫朋友完成學校的閱讀功課。	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
47	我喜歡跟家人談論我目前正在閱讀的東西。	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
48	我經常和家人一起到圖書館或書店去看書。	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
49	我和朋友喜歡交換讀到的一些資訊。	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
50	學校的閱讀功課我會盡可能的少做。	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
51	不得已時我才會去閱讀。	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
52	老師怎麼要求我，我就怎麼做我閱讀作業。	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
53	完成每一項閱讀作業，對我而言很重要。	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
54	我總是努力準時完成我的閱讀作業。	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>



附錄二

二、家庭社經地位量表

本研究之家庭社經地位的評定方式，係以表 1 之標準評定兒童之父母教育程度指數，以表 2 之標準評定父母職業地位，以父親母親其一方較高等級的教育程度與職業地位，作為該家庭代表，將其教育指數乘以加權值「4」，職業地位乘以加權值「7」，兩者相加所得的加權分數作為社經地位指數，並依表 3 之標準評定家庭的社經地位等級。家庭社經地位分為五個等級：高社經地位（11-18）、中高社經地位（19-29）、中社經地位（30-40）、中低社經地位（41-51）、低社經地位（52-55）（林生傳，2005）。

表 5-1 2：教育程度等級分類

等級	教育程度
第一級	研究所以上
第二級	大學院校、技術學院畢業，學士學位者
第三級	專科、大學肄業
第四級	高中職
第五級	國中小

表 5-1 3：職業類別及等級類別

等級	職業類別
第一級	高級專業人員、高級行政人員：立法委員、大專校長、大專教師、醫師、大法官、特任或簡任級公務員、國大代表、將級軍官、董事長、總經理、外交官、監察委員、考試委員、特級軍官、科學家等
第二級	專業人員、中級行政人員：會計師、法官、律師、建築師、課長、經理、襄理、音樂家、作家、中小學校長、中小學教師、薦任級公務人員等
第三級	半專業人員、一般性公務人員：技術員、委任級公務人員、小學教師、地方民意代表、警察、消防隊員、船員、代書、演員、服裝設計師等
第四級	技術性工人：技工、水電工、店員、零售商、推銷員、自耕農、司機、裁縫、美容師、理髮師、郵差、士官等
第五級	無技術性、非技術性工人：工廠工人、漁夫、清潔工、雜工、臨時工、工友、家庭主婦、無業等

表 5-1 4：社會經濟地位

教育等級	教育指數	職業等級	職業指數	社經地位指數	界線	社經地位等級	社經地位類別
一	1	一	1	$1 \times 4 + 1 \times 7 = 11$	11-18	一	低社經
二	2	二	2	$2 \times 4 + 2 \times 7 = 22$	19-29	二	中低社經
三	3	三	3	$3 \times 4 + 3 \times 7 = 33$	30-40	三	中社經
四	4	四	4	$4 \times 4 + 4 \times 7 = 44$	41-51	四	中高社經
五	5	五	5	$5 \times 4 + 5 \times 7 = 55$	52-55	五	高社經