



閱讀引導促進 E 世代學生閱讀動機之研究

邱美倫*

國立中正大學
資訊管理研究所

陳凱琳

南華大學
資訊管理研究所

吳光閔

南華大學
資訊管理研究所

摘要

在數位時代，對文字有能力且能自主思考的人才是目前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，本研究透過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，來探討閱讀引導介入後之 E 世代國中生閱讀動機的改變。研究發現閱讀引導活動可提更網路世代學生、非網路依賴群組及非新移民子女的閱讀外在動機，但未能提升其閱讀內在動機。

關鍵字：閱讀引導、閱讀動機、E 世代、新移民子女



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

Mai-lun Chiu *

Department of Management
Information System of Chung
Cheng University

Kai-Lin Chen

Department of Information
Management
Nanhua University

Guang- Ming Wu

Department of Information
Management
Nanhua University

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 digital time, the talents with literary capacity and independent thinking can survive in changeable world. Reading plays the most critical role. This study used 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 to find the change of subjects' reading motivation.

Keywords: Reading Guidance, Reading Motivation, E-Generation, Children of New Inhabitants



壹、緒論

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。」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，民國 102 年）。閱讀是所有知識的建構基礎，亦是終身學習的基石，Chall（1996）提出的閱讀發展理論六階段中，可知兒童從國小四年級開始已進入「閱讀學習」（Reading to Learn）（王奕臻，民國 101 年），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（Förster and Souvignier, 2014），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，民國 97 年），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。

據經濟合作與發展組織（Organisation for Economic Cooperation and Development, OECD）(2008) 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。」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。

美國公立高中、國中小學大多設置「閱讀教師」（Reading Teacher）和「閱讀教學專員」（Reading Specialist），從基礎教育加入專業成員為閱讀扎根；德國政府則重視閱讀環境的營造，從閱讀資源的分配著手而制定了《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（吳雨珊，民國 99 年），從孩童年幼之時就習慣親近書籍，為形塑閱讀習慣奠定基礎；日本政府在過去數十年裡陸續頒布《兒童閱讀推進法》、《文字、活字和文化振興法》等，並將 2010 年定為國家閱讀年，鼓勵年輕人回歸圖書，浸淫書香。日本文部科學省要求地方政府及相關單位辦理推廣晨讀運動，結合家庭、社會、學校三方力量，全面提升日本學童的閱讀能力（林明煌，民國 100 年）；香港在 2006、2009 年的 PISA 和 PIRLS 的表現傲視群倫，主要是歸功於十年計畫教育改革、五年閱讀特別任務計畫，實施系統性的評鑑機制，由上級政府到學校實際推



動，再進一步向家長和社區宣導，全國總動員將閱讀徹底落實於生活每一個角落。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。

臺灣政府在學界敲下警鐘後也開始在閱讀教育上急起直追，正視閱讀的價值，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。在教育政策的擬定、軟硬體設備的採購更新及大筆經費的挹注，閱讀活動的推廣皆不遺餘力，養成閱讀能力的教育目標已是國內教育單位的共識，啟動了教育現場閱讀教育的改革。臺灣於2006年開始針對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，民國100年）。

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%）者佔全體調查人數一成九，更進一步調查「實際上有二成三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%）的兩倍，主要的原因是課業壓力壓縮了閱讀的時間和數量，除了升學課業壓力因素外，推動課外閱讀的另一個挑

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。在同一份調查得知國中國文老師認為學生閱讀的阻礙佔首位者為升學及考試壓力（72.2%），其次是網路和電腦佔據國中生的閱讀時間（63.8%），可見閱讀對國中生的吸引力是遠遠不如電視及網路。

閱讀動機是推動和指引人們從事閱讀活動的內在原因。過去學者研究閱讀動機多著重在認知部分，例如：認識文字的形音義、理解詞彙、文句、閱讀技能及閱讀策略，但是閱讀既為終身學習的重要途徑，而閱讀又必須以動機作為支持與實踐的動能，所以除了培養閱讀技巧和策略外，還需具備旺盛熱切的閱讀意願與動機，讓個體對閱讀感到有價值、期望的，會試圖主動參與該活動，如此長期耕耘之下，再將閱讀所得內化為自己的能力，才有可能成為有效能的讀者（楊雅淇，民國101年）。閱讀動機與閱讀行為真正相關，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，不但能從中拾獲閱讀樂趣，且能從頻繁閱讀行為下累積的閱讀成就建立自信（Villiger et al., 2014）。由此可知，推動閱讀計畫的成敗關鍵就是引發學生的閱讀動機，動機驅動行為，外顯為持續主動的閱讀行為，最終才可能達到閱讀的核心目標。



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，集身教言教境教於一身的仿效對象 (Villiger et al., 2014)。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 3413、國小 26627 人，人數逐年增加，到了 101 學年度人數已分別是 41525 人及 161821 人，這遽增的數字讓家庭閱讀環境中的母親文化背景在親職教育迫切的困境更被關注，過去的研究顯示：目前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，尤其因語言溝通障礙，造成在子女課業教導方面有難度 (胡蕙薇，民國 103 年)，且新移民子女容易有語言發展遲緩、語法文法語意錯誤的問題，因此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，民國 98 年)，正因新移民子女語言發展弱勢，衍生出就學後的學習困境，再加上家庭社經地位的劣勢，父母教育程度不高家庭資源匱乏，讓新移民子女在求學之路重重險阻，處處障礙 (張靖如，民國 101 年)。新移民子女在語文上的不利因素，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。

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—網路。現今網際網路早已成為廿一世紀公認最便捷、最有影響力的生活科技，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都是倚賴網路，幾乎已是不可一日無此君。據財團法人台灣網路資訊中心張春興公布「2013 年台灣寬頻網路使用調查」報告結果指出：12 歲以上曾上網的比率 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。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發展的同義詞是學習資源之無盡藏，但是七成老師也觀察到：學生專注力降低，六成老師認為科技帶來的干擾多於裨益 (親子天下，民國 102 年)，顯見網路這把雙面刃，在便捷生活、擴展個人世界的同時也讓青少年因數位網路衍生層出不窮的問題。因此，近年來為逃避現實各種壓力，或著迷於新奇、具匿名性的虛擬網路生活，陷於網路虛擬世界無法自拔，嚴重影響日常生活者日益增多 (江明惠，民國 103 年)。

過去與閱讀動機相關的研究針對的對象多是國小學童，對於中學階段的學生閱讀動機的深入探討甚少著墨 (Schünemann



et al., 2013; Sporer and Schünemann, 2014)。本研究將針對當前網路蓬勃發展的科技環境，國中生面對眾多聲光影音刺激娛樂休閒活動的誘惑，以提升國中生抉擇需要消耗腦力、專注力的心智活動—閱讀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，閱讀引導的介入對於閱讀動機是否有差異。除了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。因此本研究主要目的為：

- (1)瞭解網路世代國中生閱讀動機的現況。
- (2)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？
- (3)實施閱讀引導活動後，研究對象在閱讀動機的前後差異？

貳、文獻探討

一、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，民國 97 年），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，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，民國 96 年；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。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；而精神學派則以為網路成癮者是藉由網路減少焦慮及衝突，將網路使用行為視為心理逃避的機制；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（謝龍卿，民國 93 年），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，民國 98 年）。

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，民國 101 年），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、跳脫特質的網路世界就可能成為青少年心靈依靠，溝通媒介(王智弘，民國 97 年)。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，民國 101 年)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(許韶玲、施香如，民國 102 年)。

二、網路使用行為檢測量表

心理學者 Young (1998) 開啟了網路成癮的實證研究，他檢視了「精神疾病診斷與統計手冊」所有成癮的診斷後，認為網路成癮的狀態與賭癮的行為成癮最接近，因此參考 DSM-IV 上對賭癮的診斷標準，改編成一份八題的網路成癮診斷問卷，網路使用者只要在這份問卷中回答五個以上肯定的答案，就將其列為網路成癮者。在許多網路成癮的量表中，這份問卷最受相關研究頻繁使用(Chakraborty et al., 2010)，亦由此可見，將網路成癮視為一種行為性成癮是被廣泛使用的概念。其題項如下：

1. 我會全神貫注於網際網路或線上服務活動，並且下線後仍繼續想著上網的情形。

2. 我覺得需要花更多時間在線上才能獲得滿足。
3. 多次努力想控制或停止網路使用，但總是失敗。
4. 當企圖減少或使用網路，會覺得沮喪、心情低落或易怒。
5. 花費在網路上的時間總比預期要長久。
6. 為了上網寧願冒著重要人際關係、工作、教育或工作機會喪失的危險。
7. 曾向家人、朋友或他人說謊，以隱瞞自己涉入網路的情況。
8. 上網是為了逃避問題或釋放一些感覺，例如無助、罪惡、焦慮。

三、閱讀的定義

何謂閱讀？從狹義的角度來定義閱讀，閱讀被明確認定為是解碼表徵文字 (Word) 後獲得的資訊與意義，通常是學校閱讀教育進行的主要內容；而從廣義的角度看閱讀，閱讀是一整體統合的過程，涵括了情意、知覺和認知等領域，凡生活中藉由文字、語文、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。若再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 (Goodman, 1996)，最終形成自己的知識系統。



閱讀是學習建構知識的基石，具備自發性的閱讀動機與厚實的閱讀能力，是全球化高度競爭的軟實力，也是未來快速變遷環境中不可或缺的生存要素。美國哈佛大學著名的閱讀心理學家（Jeanne Chall）將閱讀發展理論分為零到五共六個階段，閱讀行為會隨著心智成熟產生質與量的變化，根據各階段的特殊性，將閱讀分為前閱讀期（Prereading）、識字期（Decoding）、流暢期（Confirmation, Fluency, Ungluing from Print）、閱讀新知期（Reading for the New）、多元觀點期（Multiple Viewpoints）及建構和重建期六個階段，每個階段各有不同的任務（王奕臻，民國 101 年）。

以上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。

四、閱讀動機

Förster and Souvignier (2014) 指出閱讀動機是激勵與指引讀者進行閱讀的一種心理需要，也可能是受到外界事物的影響或刺激而產生閱讀動機。許君穗（民國 99 年）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

（attitude）、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，進而影響個體閱讀表現，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，民國 101 年），其主張閱讀動機，包含了自我實現的效能、閱讀目的和內外在動機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、順從等。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 (1940) 將閱讀動機分為個人內在動機及人際之間的動機兩種，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。

Gambrell (1996) 認為閱讀動機的定義是個體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的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，民國 96 年）。

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，也是驅使個體朝向閱讀目標前進的複雜心理歷程，而為了讓個體成為好讀者，提供適合其閱讀能力的閱讀材料，搭配適當的閱讀策略，引導個體領受閱讀樂趣，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，避免萌生逃避閱讀的念頭，即早建立終身受益無窮的閱讀習慣 (Gambrell, 1996; Metsala, 1996)。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：

- (1) 內在動機：有閱讀效能、閱讀挑戰、閱讀好奇、閱讀投入、閱讀的重要性等涵括其中。
- (2) 外在動機：內容包涵為認可而讀、為成績而讀、為社交而讀、為競爭而讀、為順從而言。

參、研究方法

Wigfield 與 Guthrie (1997) 以閱讀為特定領域建構，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，進而發展為閱讀動機量表 (The Motivation for Reading Questionnaire, MRQ)，其內容涵括三類面向，十一個因素。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呈現閱讀動

機之構念，更能呈現閱讀動機之發展性及全面性 (楊雅淇，民國 101 年)。本研究採用此閱讀動機量表，並分成「內在閱讀動機」與「外在閱讀動機」兩個面向，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的變化，進而探討影響閱讀動機之因素。其中，「內在閱讀動機」包含閱讀效能、好奇、投入、挑戰、重要性，逃避工作閱讀與社交等動機；「外在閱讀動機」包含認可、成績、競爭、順從而閱讀等動機。

本研究採用前實驗研究法中的「單組前後測設計」，探討閱讀引導活動對網路世代學生的閱讀動機之影響，期間使用「閱讀動機量表」(MRQ) 及「網路使用行為檢測量表」來蒐集研究對象前測和後測的得分後進行統計分析。

一、研究對象、期程

本研究以嘉義縣某國中的 30 名國二男學生為正式研究對象，研究期程則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。

二、實驗設計

本研究係在瞭解網路世代的國中生閱讀動機的現況，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，因



此以閱讀引導前的閱讀動機及網路依賴行為為自變項，以閱讀引導為中介變項，引導後的閱讀動機作為依變項，並透過教學實驗結果予以驗證。依上述的研究內容，本研究提出之研究架構如下圖 1：

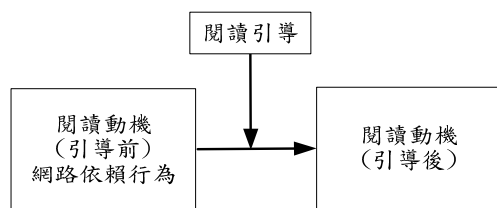


圖1 研究架構

本研究採取實驗設計中的前實驗設計 (Pre-experimental Design)，利用單一實驗組，在實驗處理前，進行「網路使用行為檢測量表」及「閱讀動機測驗」的前測，實驗處理後，再進行「網路使用行為檢測量表」及「閱讀動機測驗」的後驗，比較前後所得的分數，檢定自變項操作前後的影響或差異。本實驗以 O1、X 及 O2 分別代表前測、實驗處理及後測。

O1：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)、網路過度使用行為標準

X：代表對研究對象進行教學導引，即實施為期 20 小時的閱讀教學活動

O2：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)、網路過度使用行為標準

在研究變項方面主要有自變項、依變項及控制變項，其分述如下：

(1)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過度使用行為作為自變項。

(a) 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。

(b) 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。

(2)依變項：係指隨著自變項的改變而產生變化之變項，本研究以閱讀引導後的閱讀動機作為依變項，並以閱讀動機量表 (MRQ) 後測的表現結果進行分析。

(3)控制變項：

(a) 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。

(b) 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及實施後，運用彈性時間施測。



- (c) 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。

三、教學內容設計

Bandura (1978) 定義「自我效能」為在特殊情況中，個體評估自我的行為表現，而這評估判斷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強度。故課程設計的理念基本是增進自我效能為主要目標，以學生為教學活動中心，強化閱讀誘因、激起好奇心、引發幻想，給予學生自主權為基礎架構，切合生活經驗，綜合文獻資料及研究目的，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，實施期程約三個月，教學內容設計如附錄一所示。

四、量測工具

閱讀動機量表 (MRQ) 包括：「內在動機」與「外在動機」兩個層面；(1) 內在動機：包括「閱讀效能」、「好奇」、「投入」、「挑戰」、「重要性」、「逃避工作」與「社會」因素；(2) 外在動機：包括「認可」、「成績」、「競爭」與「順從」因素。各面向均有數題作為測量，每一向度所得之分數代

表受試者在該向度之想法顯現情形，而閱讀動機整體分數則為二個向度得分之總和，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。

肆、研究結果與分析

本研究為了解家庭結構是否影響閱讀引導之成效，故針對研究對象之基本資料加以分析，包含家庭子女數、社經地位、父母使用電腦的頻率、研究對象是否為高度網路使用者或網路依賴族群及是否為新移民子女等資料加以分析。基本資料分析結果如附錄二所示，以下將配合基本資料及前後測結果分析，研究對象閱讀動機量表 (MRQ) 前、後測之統計分析如表 1-8 所示；閱讀動機在閱讀引導後的差異分析如表 9-10 所示；網路依賴行為造成閱讀動機的差異分析如表 11-12 所示；新移民子女與非新移民子女在閱讀動機之差異分析如表 13-14 所示。

一、研究對象閱讀動機量表 (MRQ) 前、後測之敘述性統計

本研究參與研究對象共三十人。依行政院主計總處 2014 年 3 月 31 日公佈之 15 歲以上已婚女性之平均生育子女數數據表示，40-45 歲(子女約就讀國中階段)已婚女性平均生育子女數為 1.9 人，故本研究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）為一群人，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：

表 1. 研究對象閱讀動機量表（MRQ）前、後測之敘述性統計---子女數

項目	子女數 2 人以內 (16 人)		子女數 2 人以上 (14 人)	
	平均數	標準差	平均數	標準差
內在動機-前測	2.6893	0.74391	2.9265	0.48832
內在動機-後測	2.4963	0.75605	2.8172	0.53556
外在動機-前測	2.4906	0.77507	2.5750	0.41822
外在動機-後測	2.7281	0.73143	2.9607	0.59036

由表 1 可知，兄弟姊妹人數在 2 人以內（不含己），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）。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）。兄弟姊妹人數 2 人以上（不含己），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）。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

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：

表 2. 研究對象閱讀動機量表前、後測之成對樣本 t 檢定---子女數

項目	子女數 2 人以內 (16 人)			子女數 2 人以上 (14 人)		
	平均數	t 值	p 值	平均數	t 值	p 值
內在動機-前測	2.6893	1.078	0.298	2.9265	1.102	0.291
內在動機-後測	2.4963			2.8172		
外在動機-前測	2.4906	-1.509	0.152	2.5750	-2.846	0.014
外在動機-後測	2.7281			2.9607		



由表 2 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，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。在外在動機構面的平均數上升，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。

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，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。在外在動機構面的平均數上升，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。

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：

- (1) 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。
- (2) 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。
- (3) 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。
- (4) 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發有裨益。



表 3. 研究對象閱讀動機量表前、後測之敘述性統計---社經地位

項目	高、中社經地位 (8 人)		中低、低社經地位 (22 人)	
	平均數	標準差	平均數	標準差
內在動機-前測	2.9890	0.45752	2.7313	0.68889
內在動機-後測	2.9154	0.59376	2.5481	0.68356
外在動機-前測	2.6188	0.38260	2.4977	0.69787
外在動機-後測	3.0563	0.57348	2.7568	0.69459

由表 3 可知，高、中社經地位群組經過「閱讀引導」活動後，在內在動機構面，後測平均分數（2.9154）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）。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）。

中低、低社經地位群組經過「閱讀引導」活動後，在內在動機構面，後測平均分數（2.5481）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）。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）。

表 4. 研究對象閱讀動機量表前、後測之成對樣本 t 檢定---社經地位

項目	高、中社經地位 (8 人)			中低、低社經地位 (22 人)		
	平均數	t 值	p 值	平均數	t 值	p 值
內在動機-前測	2.9890	0.335	0.747	2.7313	1.513	0.145
內在動機-後測	2.9154			2.7568		
外在動機-前測	2.6188	-2.895	0.023	2.4977	-1.970	0.062
外在動機-後測	3.0563			2.7568		

由表 4 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，前、後測平均數成對樣本 t 檢定未達顯著水準（ $t=0.335$ ， $p=0.747 > .05$ ），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。在外在動機構面的平均數上升，前、後測平均數成對樣本 t 檢定達顯著水準（ $t=-2.895$ ， $p=0.023 < .05$ ），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。



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，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。在外在動機構面的平均數上升，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沒有顯著的影響。

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：

- (1) 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。
- (2) 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。
- (3) 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。
- (4) 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動的閱讀動機，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(林慧娟, 民國 97 年), 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。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, 民國 100 年), 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, 民國 100 年)。



表 5. 研究對象閱讀動機量表前、後測之敘述性統計---父母使用電腦頻率

項目	父母高使用電腦頻率 (14 人)		父母低使用電腦頻率 (16 人)	
	平均數	標準差	平均數	標準差
內在動機-前測	2.8655	0.66218	2.7426	0.63287
內在動機-後測	2.6996	0.62819	2.5993	0.72418
外在動機-前測	2.5786	0.63287	2.4875	0.66445
外在動機-後測	2.9071	0.72418	2.7750	0.72111

由表 5 可知，父母高使用電腦頻率群組經過「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）。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）。父母低使用電腦頻率群組經過「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）。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）。

表 6. 研究對象閱讀動機量表前、後測之成對樣本 t 檢定---父母使用電腦頻率

項目	父母高使用電腦頻率 (14 人)			父母低使用電腦頻率 (16 人)		
	平均數	t 值	p 值	平均數	t 值	p 值
內在動機-前測	2.8655	0.964	0.353	2.5786	1.092	0.292
內在動機-後測	2.6996			2.5993		
外在動機-前測	2.4906	-1.729	0.107	2.4875	-2.630	0.019
外在動機-後測	2.9071			2.7750		

由表 6 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，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。在外在動機構面的平均數上升，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。



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，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。在外在動機構面的平均數上升，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

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：

表 7. 研究對象閱讀動機量表前、後測之敘述性統計---網路使用者頻率

項目	非高度網路使用者 (8 人)		高度網路使用者 (22 人)	
	平均數	標準差	平均數	標準差
內在動機-前測	3.0110	0.45752	3.2741	0.68656
內在動機-後測	3.0478	0.61533	3.4612	0.70876
外在動機-前測	3.3625	0.40422	3.4932	0.71169
外在動機-後測	2.9375	0.57987	3.2500	0.70475

由表 7 可知，非高度網路使用者群組經過「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

- (1) 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。
- (2) 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。
- (3) 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。

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。

數 (3.0110)。標準差的數值，後測分數 (.61533) 高於前測分數 (.45752)。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)。

高度網路使用者群組經過「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)。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)。

表 8. 研究對象閱讀動機量表前、後測之成對樣本 t 檢定---網路使用者頻率

項目	高度網路使用者 (8 人)			非高度網路使用者 (22 人)		
	平均數	t 值	p 值	平均數	t 值	p 值
內在動機-前測	2.9890	0.335	0.747	2.7313	1.513	0.145
內在動機-後測	2.9154			2.7568		
外在動機-前測	2.6188	-1.970	0.062	2.4977	-2.895	0.023
外在動機-後測	3.0563			2.7568		

由表 8 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，前、後測平均數成對樣本 t 檢定未達顯著水準 ($t=0.335, p=0.747 > .05$)，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。在**外在動機**構面的平均數上升，前、後測平均數成對樣本 t 檢定未達顯著水準 ($t=-1.970, p=0.062 > .05$)，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外在動機構面未有正面的影響。

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，前、後測平均數成對樣本 t 檢定未達顯著水準 ($t=1.513, p=0.145 > .05$)，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。在**外在動機**構面的平均數上升，前、後測平均數成對樣本 t 檢定達顯著水準 ($t=-2.895, p=0.023 < .05$)，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。

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：

- (1) 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。



- (2) 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。 量表「外在動機」構面，研究對象達顯著差異。
- (3) 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。 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動的閱讀動機，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。
- (4) 非高度網路使用者家庭群組閱讀動機

三、閱讀動機在閱讀引導後的差異分析

表 9. 閱讀動機量表 (MRQ) 前、後測總得分之平均數、標準差分析表

項目	平均數	標準差
前測	2.7000	0.59976
後測	2.7167	0.64924
內在動機-前測	2.8000	0.62527
內在動機-後測	2.6461	0.66849
外在動機-前測	2.5300	0.62527
外在動機-後測	2.8367	0.66849

由表 9 可知，研究對象整體經過「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)。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)。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)。



表 10. 「閱讀動機量表」前、後測分數之成對樣本 t 檢定摘要表

項目	平均數	t 值	p 值
前測	2.7000	-0.179	0.860
後測	2.7167		
內在動機-前測	2.8000	1.470	0.152
內在動機-後測	2.6461		
外在動機-前測	2.5300	-2.942	0.006
外在動機-後測	2.8367		

由表 10 可知，研究對象整體在「閱讀引導」活動後，閱讀動機平均數上升，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。在**內在動機**構面的平均數下降，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。在**外在動機**構面的平均數下降，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。

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：

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



四、網路依賴行為造成閱讀動機的差異分析

表 11. 網路依賴行為造成閱讀動機的差異分析

項目	網路依賴組 (13 人)		非網路依賴組(17 人)	
	平均數	標準差	平均數	標準差
內在動機-前測	2.6425	0.83378	2.9204	0.42644
內在動機-後測	2.4072	0.73665	2.8287	0.57289
外在動機-前測	2.4577	0.81748	2.5853	0.44713
外在動機-後測	2.6654	0.78962	2.9676	0.54799

由表 11 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）。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）。

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）。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）。

表 12. 「網路依賴行為」前、後測分數之成對樣本 t 檢定摘要表

項目	網路依賴組 (13 人)			非網路依賴組(17 人)		
	平均數	t 值	p 值	平均數	t 值	p 值
內在動機-前測	2.6425	1.299	0.218	2.9204	0.732	0.475
內在動機-後測	2.4072			2.8287		
外在動機-前測	2.4577	-1.108	0.289	2.5853	-3.256	0.005
外在動機-後測	2.6654			2.9676		

由表 12 可知，網路依賴群組在「閱讀引導」活動後，在**內在動機**構面平均數下降，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。在**外在動機**構面的平均



數上升，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。

非網路依賴群組在「閱讀引導」活動後，在內在動機構面平均數下降，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。在外在動機構面平均數上升，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。

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：

- (1) 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。
- (2) 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。
- (3) 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。
- (4) 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。

五、新移民子女與非新移民子女在閱讀動機之差異分析

表 13. 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	新移民子女 (5 人)		非新移民子女(25 人)	
	平均數	標準差	平均數	標準差
前測	2.6111	0.95267	2.7178	0.53049
後測	2.7778	0.62072	2.7044	0.66646
內在動機-前測	2.6824	0.97844	2.8235	0.57513
內在動機-後測	2.7176	0.63817	2.6318	0.68956
外在動機-前測	2.4900	0.94167	2.5380	0.56941
外在動機-後測	2.8800	0.60684	2.8280	0.69148

由表 13 可知，研究對象整體經過「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)。新移民子女群組在內在動機構面，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)。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)。

非新移民子女群組經過「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)。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)。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)。

表 14. 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

項目	新移民子女 (5 人)			非新移民子女(25 人)		
	平均數	t 值	p 值	平均數	t 值	p 值
前測	2.6111	-0.425	0.693	2.7178	0.156	0.877
後測	2.7778			2.7044		
內在動機-前測	2.6824	-0.090	0.933	2.8235	1.883	0.072
內在動機-後測	2.7176			2.6318		
外在動機-前測	2.4900	-0.955	0.394	2.5380	-2.882	0.008
外在動機-後測	2.8800			2.8280		

由表 14 可知，新移民子女在「閱讀引導」活動後，在閱讀動機的平均數提升，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。在內在動機構面的平均數上升，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。在外在動機構面的平均數上升，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。



非新移民子女群組整體在「閱讀引導」活動後，閱讀動機的平均數下降，前、後測平均數成對樣本 t 檢定未達顯著水準 ($t=1.156, p=.877 > .05$)，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。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。在外在動機構面的平均數上升，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。

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：

- (1) 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。
- (2) 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。

- (3) 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。
- (4) 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。
- (5) 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。
- (6) 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。

伍、結論

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：

一、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，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 和 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多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。

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

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。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。

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

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 (民國 101 年) 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，民國 100)。不過，許麗鈞 (民國 99) 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。

陸、建議

依據實驗結果，本研究提出下列建議，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（蔡枚哦，民國 100 年），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，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。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，其行為舉止與價值觀等在潛移默化中受到同儕影響。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。

參考文獻

1. 王平坤，「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，臺北，民國 100 年。
2. 王奕臻，「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」，碩士論文，國立中正大學教育學研究所，嘉義，民國 101 年。
3. 王智弘，「網路成癮的成因分析與輔導策略」，輔導季刊，第 44 卷第 1 期，民國 97 年，頁 1-12。
4. 王樵一，「閱讀是優質投資」，新苗文化事業，臺北，民國 97 年。
5. 江明惠，「國小高年級學生網路成癮與學業成就相關之研究」，樹德科技大學資訊管理學系碩士論文，高雄，民國 103 年。
6. 行政院主計總處，「15 歲以上已婚女性之平均生育子女數」統計表，民國 103 年。
<http://www.dgbas.gov.tw/ct.asp?xItem=35733&CtNode=3304&mp=1>
7. 吳雨珊，「全球大投入推廣閱讀-扎誌-udn 部落格」，出版商務週報，民國 99 年。
<http://blog.udn.com/jason080/4021028#ixzz1r5Fuzgxz>
8. 李彥徵，「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，台南，民國 101 年。
9. 林明煌，「日本中小學閱讀教育課程改革現況」，教育資料集刊，臺北，民國 100 年，頁 69-90。
10. 林娟如、江培銘，「臺灣 PISA 2009 結果報告」。臺北：心理，民國 100 年。



11. 林慧娟，「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，台中，民國 97 年。
12. 胡蕙薇，「國際婚姻生活適應與子女教養問題---以台灣與越南為例」，義守大學應用日語學系碩士論文，高雄，民國 103 年。
13. 財團法人台灣網路資訊中心，「台灣寬頻網路使用調查」結果公布-無線及行動上網人口突破千萬中高年齡網路使用者增加快速，台北，民國 102 年。
<http://www.twnic.net.tw/NEWS4/129.pdf>。
14. 張春興，「教育心理學」，東華書局，台北，民國 102 年。
15. 張鈞凱、陳志賢，「真的有網路「成癮」嗎？網路成癮現象探討」，輔導季刊，第 45 卷第 2 期，民國 98 年，頁 68-72。
16. 張靖如，「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」，碩士論文，國立臺中教育大學語文教育學系在職進修碩士班，台中，民國 101 年。
17. 許君穗，「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。嘉義，民國 99 年。
18. 許韶玲、施香如，「網路成癮是一種心理疾病嗎？從實證與論述文獻的脈絡檢視」，教育心理學報。民國 102 年。
19. 許麗鈞，「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，台南，民國 99 年。
20. 郭翠秀，「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，桃園，民國 96 年。
21. 陳玥，「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」，碩士論文，國立臺北教育大學教育學系教育行政碩士在職進修專班，台北，民國 98 年。
22. 黃俊鴻、葉凌秀，「閱讀課之我見我思」，臺灣教育，民國 100 年，頁 36-38。
23. 楊雅淇，「Rasch 模式檢核「閱讀動機量表」之心理計量特性」，碩士論文，國立屏東教育大學教育心理與輔導學系，屏東，民國 101 年。
24. 劉金萍，「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，高雄，民國 101 年。



25. 蔡枚峨,「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,民國100年。
26. 盧浩權,「青少年網路沉迷的心理分析與因應」,社區發展季刊,119,民國96年,頁206-221。
27. 親子天下,「滑世代來了!」,親子天下雜誌,第46期,民國102年。
28. 謝龍卿,「青少年網路使用與網路成癮現象之相關研究」,臺中師院學報,民國93年。
29. Bandura, A. "The self-system in reciprocal determinism," *American Psychologist* (33), 1978, pp. 344-358.
30. Beard, K. W. "Internet addiction : A review of current assessment technique and potential assessment questions, " *Cyberpsychology & Behavior* (8:1), 2005, pp. 7-14.
31. Chakraborty, K., Basu, D., and Kumar, K. "Internet addiction: Consensus, controversies, and the way ahead", *East Asian Archives of Psychiatry*, 20(3), 2010, pp. 123-132.
32. Chall, J. S. "States of reading development" (2nd ed, FL:Harcourt Brace, Orlando, 1996.
33. Förster, N and Souvignier, E., "Learning progress assessment and goal setting: Effects on readingachievement, reading motivation and reading self-concept", *Learning and Instruction* (32), 2014, pp. 91-100.
34. Gambrell, L. B. "Greating classroom cultures that foster reading motivation", *The Reading Teacher* (50:1), 1996, pp. 14-25.
35. Goodman, K. S. "Ken goodman on reading, Portsmouth", NH:Heinemann, 1996.
36. Metsala, J. L. "How children's motivations relate to literacy development", *The Reading Teacher* (49:8), 1996, pp. 60-62.
37. OECD, "Literacy in the information age:Final report of the international adult literacy survey, (20), 2008.
38. Pintrich, P. R., Smith, D. A., and McKeachie, W. J. "A manual for the use of the motivated strategies for learning questionnaire (MSLQ). Michigan: National Center for Research to Improve Postsecondary Teaching and Learning (NCRIPAL)," School of Education, The University Michigan, 1989.
39. Schünemann, N., Spörer, N., and Brunstein, J.C. "Integrating self-regulation in whole-class reciprocal teaching: A moderator–mediator analysis of



- incremental effects on fifth graders' reading comprehension", *Contemporary Educational Psychology* (38:4), 2013, pp. 289-305.
40. Sporer, N., and Schünemann, C. "Improvements of self-regulation procedures for fifth graders' reading competence: Analyzing effects on reading comprehension, reading strategy performance, and motivation for reading", *Learning and Instruction* (33), 2014, pp.147.157.
41. Tsitsika, A., Critselis, E., Kormas, G., Filippopoulou, A., Louizou,A., Konstantoulaki E., and Kafetzis, D. "Internet use and misuse: A multivariate regression analysis of the predictive factors of internet use among greek adolescents," *European Journal of Pediatrics* (168), 2009, pp. 655-665.
42. Villiger, C., Wandeler, C., and Niggli, A. "Explaining differences in reading motivation between immigrant and native students: The role of parental involvement," *International Journal of Educational Research* (64), 2014, pp. 12-25.
43. Waples, D., and Berelson, B. "What reading does to people: A summary of evidence on the socioial effects of reading and statement of problems for research," University of Chicago Press, Chicago, 1940.
44. Wigfield, A., and Guthrie. J. T. "Relations of children's motivation for reading to the amount and breadth of their reading", *Journal of Educational Psychology* (89), 1997, pp. 420-432.
45. Wigfield,A., and Guthrie,J.T. "Children' s motivation for reading: Domain specificity and instructional influences, " *The Journal of Educational Research* (97:6), 2004, pp. 299-310.46. Young, K.S. "Caught in the net: How to recognize the signs of internet addiction – and a winning strategy for recovery", New York: John Wiley, 1998



附錄一：教學內容設計 (僅列舉本研究使用之部分教學內容)

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：

(2) 教學內容：

自信	王鼎鈞
<p>報上有求才廣告，一個年輕人打電話去應徵，電話的那一端說：「對不起，你太遲了，我們已經找到合適的人。」</p> <p>這個朝氣充盈、滿懷自信的青年說：「未必。你還沒有和我談過話。請你接見我，你可能會改變決定。」</p> <p>「好，你馬上來。」</p> <p>一席交談之後，那青年果然後來居上，獲得一個職位。他的熱誠、銳氣使得上司得到保證。「我的能力不夠，請你多多指導！」「我也許做不好，不過，請你給我一個機會。」這樣的客氣話，身為主管的人已經聽得太多，這樣的話使他覺得不可靠、不安全，心理上有所負擔。而他的負擔已經夠多了，正希望有人幫他減輕。</p> <p>古人看見只有低窪的山谷才可以儲存大量雨水，發明了「謙受益」的哲學。但是要知道：謙德是使我們把不知不能變為已知己能，並不是要使已知己能變成不知不能，今天的「謙謙君子」當能辨別。</p>	

(3) 教學策略：畫線策略、提問策略

(4) 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

(5) 教學時數：0.5 小時

(6) 教學方式：引導、個人紙筆實作、教師提問。



附錄二:基本資料分析

項目	人次	百分比	項目	人次	百分比
手足人數			父親職業類別		
1	1	3.3	服務業	6	20
2	15	50	金融業	1	3.3
3	10	33.3	養殖業	4	13.3
4	4	13.3	軍公教	3	10
			製造業	2	6.7
			農業	5	16.7
母親職業類別			自營業	2	6.7
服務業	7	23.3	自由業	2	6.7
金融業	1	3.3	其它	5	16.7
養殖業	2	6.7			
軍公教	2	6.7			
製造業	1	3.3	母親教育程度		
農業	2	6.7	國小	4	13.3
自營業	2	6.7	國中	3	10
自由業	13	43.3	高中職	20	66.7
			大學	2	6.7
			研究所	1	3.3
父親教育程度					
國小	2	6.7			
國中	7	23.3	家庭社經程度		
高中職	18	60	高社經地位	4	13.3
大學	3	10	中社經地位	3	10



項目	人次	百分比	項目	人次	百分比
			中低社經地位	20	66.7
<u>母親原生國籍</u>	人次	百分比	低社經地位	2	6.7
中華民國	25	83.3			
大陸（含港、澳）	2	6.7	<u>後測週網路使用時間</u>		
東南亞（越南、泰國、柬埔寨、印尼、菲律賓）	3	10	3 小時	3	10
			4-9 小時	5	16.7
<u>前測週網路使用時間</u>			10-15 小時	4	13.3
3 小時	9	30	16-20 小時	3	10
4-9 小時	9	30	21-25 小時	4	13.3
10-15 小時	3	10	26-30 小時	2	13.3
16-20 小時	3	10	31-35 小時	4	10
21-25 小時	4	13.3	36-40 小時	3	6.7
26-30 小時	0	0	41 小時以上	2	100
31-35 小時	0	0			
36-40 小時	0	0	<u>父母網路管理態度</u>	人次	百分比
41 小時以上	2	6.7	完全放任	2	6.7
			有限制（時間、用途）	28	93.3
			完全禁止	0	0



附錄三 閱讀動機量表

題號	題目	非常 同意	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"/>	<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"/>	<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"/>	<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"/>	<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"/>	<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"/>	<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"/>	<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"/>	<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"/>	<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"/>	<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"/>	<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"/>	<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"/>	<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"/>	<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"/>	<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"/>	<input type="checkbox"/>
17	我喜歡閱讀新知。	<input type="checkbox"/>	<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"/>	<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"/>	<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"/>



題號	題目	非常 同意	同 意	沒 有 意 見	不 同 意	非 常 不 同 意
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"/>



題號	題目	非常 同意	同 意	沒 有 意 見	不 同 意	非 常 不 同 意
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"/>

