

國小高年級學童課外閱讀自我決定動機之研究*

蔡逸芬

臺南市立
信義國民小學

陳品華*

國立屏東大學
教育心理與輔導學系

本研究目的在探討國小高年級學童課外閱讀的自我決定動機，並了解其與個人背景變項（性別、年級）、閱讀行為、閱讀理解表現之間的關係。研究對象為高屏地區 925 位國小高年級學童。工具包括閱讀自我決定動機量表、閱讀行為調查表、國小高年級閱讀理解測驗。所得資料以集群分析、百分比同質性檢定及單因子多變量變異數分析進行統計分析。主要結果包括：1. 國小高年級學童在課外閱讀自我決定動機上可分為六個不同群組。2. 不同性別的國小高年級學童在課外閱讀自我決定動機群組上有差異。3. 不同年級的國小高年級學童在課外閱讀自我決定動機群組上有差異。4. 不同課外閱讀自我決定動機群組的學童在閱讀行為上有差異。5. 不同課外閱讀自我決定動機群組的學童在閱讀理解表現上有差異。研究結果支持了自我決定在國小高年級學童的課外閱讀動機上所扮演的關鍵角色。最後，本研究根據研究結果，提出對於閱讀實務以及未來研究的建議。

關鍵詞：自我決定動機、課外閱讀、閱讀行為、閱讀理解

閱讀是學習的基石。學童透過閱讀，不但可以拓展知識見聞，也有助於態度及人格的養成。閱讀動機是影響閱讀的關鍵要素之一，它決定學童對於閱讀的選擇與投入（Guthrie & Wigfield, 2000; Kush & Watkins, 1996）。以往不少研究者致力於學童閱讀動機的相關探討，對於閱讀動機的內涵，主要依據為 Wigfield 與 Guthrie 在 1990 年代所提出的看法，在測量上也以其所發展的閱讀動機量表（the motivations for reading questionnaire, MRQ）為主（宋曜廷、劉佩雲、簡馨瑩，2003；Baker & Wigfield, 1999; Wigfield, 1997; Wigfield & Guthrie, 1995, 1997; Wigfield, Guthrie, & McGough, 1996）。研究發現，國小學童的閱讀動機與其性別及年級有關，女生普遍較男生有更強烈的閱讀動機，而隨著年級的增加，閱讀動機普遍有下滑的趨勢（宋曜廷等人，2003；Wigfield & Guthrie, 1995, 1997）；此外，研究上也發現，閱讀動機與閱讀行為、閱讀表現密切關連，當學童的閱讀動機愈高時，會有愈高的閱讀數量、閱讀時間、閱讀頻率及閱讀廣度（林建平，1995；劉佩雲、簡馨瑩、宋曜廷，2003；Becker, McElvany, & Kortenbruck, 2010; Wigfield & Guthrie, 1995, 1997; Wigfield,

* 1. 本篇論文通訊作者：陳品華，通訊方式：phchen@mail.nptu.edu.tw。
2. 本文曾於台灣心理學會第 52 屆年會暨學術研討會發表。

Wilde, Baker, Fernandez-Fein, & Scher, 1996), 也有愈佳的閱讀表現(宋曜廷等人, 2003; 林建平, 1995; Baker & Wigfield, 1999; Wigfield et al., 1996)。

MRQ 的閱讀動機架構係來自於多個重要動機理論的彙集, 包括自我效能、價值期望、成就目標、內在與外在動機(Eccles & Wigfield, 2002)。然而, 近年來陸續有研究者對 MRQ 的建構效度提出質疑, 發現實證資料無法支持 MRQ 所宣稱的動機架構(楊雅淇, 2012; Watkins & Coffey, 2004)。此外, 如同以往許多動機研究所採取的動機分類方式, Wigfield 等人也將 MRQ 的 11 個動機面向分別劃歸至內在動機與外在動機, 然而, 此種動機分類方式所強調的是兩類動機的對立, 雖可顯現不同類型動機的強度, 但卻無法從中檢視動機的品質(Deci & Ryan, 2008; Ryan & Deci, 2000)。有鑒於 MRQ 在動機架構及動機分類上的缺陷, 實有必要探尋更能反映學童閱讀動機品質的理論基礎。

從動機的品質出發, 近年在動機研究中受到高度重視的自我決定論(self-determination theory, SDT) 是一個適合用以探討學童閱讀動機的理論。SDT 主張, 如果動機的品質不好, 即使動機强度高也未必能獲得理想的後果。一旦個體的動機受到控制, 而不是自主選擇、決定時, 動機的品質並不是最好的。欲探討個體的動機, 應依個體自我決定的程度了解其不同的動機類型, 包括自主動機(autonomous motivation)、控制動機(controlled motivation)和缺動機(amotivation)(Deci & Ryan, 2000, 2008; Ryan & Deci, 2000)。目前在學業學習領域中, 已有多項實證研究支持自我決定動機與學習行為、學習表現之間的密切關係, 普遍發現自主動機與良好的學習行為或學習表現有正向關連, 控制動機、缺動機與不佳的學習行為或學習表現有關(施淑慎, 2008; 陳秀惠, 2009; 簡嘉菱、程炳林, 2013; Boiché, Sarrazin, Grouzet, Pelletier, & Chanal, 2008; Ratelle, Guay, Vallerand, Larose, & Sénécal, 2007; Vansteenkiste, Sierens, Soenens, Luyckx, & Lens, 2009)。

閱讀是學習的一環, 閱讀的動機同樣涉及個體的自主性。從學童自我決定的角度了解其閱讀的動機, 有其重要性及必要性。綜觀學童所從事的閱讀活動, 可劃分為課內閱讀(intra-curricular reading)與課外閱讀(extra-curricular reading)兩類。相對於課內閱讀, 課外閱讀係指學童所閱讀的讀物是學校教科書及升學以外的讀物, 其中包括教師在課程活動中指定讀物的閱讀活動(陳明來, 2001)。與課內閱讀不同的是, 課外閱讀更強調自發的閱讀行為, 其功能除了學習之外, 也包括休閒和娛樂。也因此, 課外閱讀經常被視同於自發性閱讀(voluntary reading)、休閒性閱讀(leisure reading)或娛樂性閱讀(recreation reading)(陳素燕, 2001; Kirsch & Guthrie, 1984; McKenna & Kear, 1990)。研究指出, 要成爲一位優秀的讀者, 大量且廣泛的課外閱讀是不可或缺的要素(Day & Bamford, 2002; Stanovich, 2000; Williams, 1986)。有鑒於此, 近年我國教育當局十分重視學童的課外閱讀, 積極推動包括教育部國民中小學提升閱讀計畫、全國閱讀推動與圖書館管理系統聯合書目中心暨教育訓練、偏遠國民中小學推動閱讀實施計畫等多項計畫, 希望藉由提供學童課外閱讀的資源, 提升其閱讀行為及閱讀表現(教育部, 2010, 2014)。

有鑒於課外閱讀的重要性, 加上兒童中期到青少年前期是學童閱讀動機發展上最重要的改變階段(Wigfield, Eccles, MacIver, Reuman, & Midgley, 1991), 本研究感興趣於探討國小高年級學童課外閱讀自我決定動機。研究指出, 探討自我決定動機時, 由於自主動機、控制動機和缺動機三者之間具有中、高度相關, 若採行傳統的迴歸分析會有多元共線性問題, 爲避免此一問題, 宜採用集群分析方式找出相異的動機群組, 檢驗群組之間的差異(Boiché et al., 2008)。據此, 本研究採用集群分析方式了解國小高年級學童課外閱讀自我決定動機。此外, 根據學童閱讀能力的發展, 五、六年級學童在識字能力及閱讀流暢度上已趨於熟練, 閱讀時可將心力集中於文章的理解之上(Chall, 1983; Duffy & Roehler, 1986; O'Donnell, 1992)。在閱讀表現上, 本研究將聚焦於閱讀理解的表現。

綜合上述, 本研究目的在了解國小高年級學童課外閱讀的自我決定動機, 及其與個人背景變項(性別、年級)、閱讀行為、閱讀理解表現之間的關係。研究問題包括: 1. 國小高年級學童課外閱讀自我決定動機群組的情形爲何? 2. 不同個人背景變項(性別、年級)的國小高年級學童在課外閱讀自我決定動機群組上是否有差異? 3. 不同課外閱讀自我決定動機群組的國小高年級學童在閱讀行為上是否有差異? 4. 不同課外閱讀自我決定動機群組的國小高年級學童在閱讀理解表現上是否有差異? 預期本研究的結果可指出自我決定在學童課外閱讀動機上所扮演的關鍵角色, 成爲課外閱讀實務及未來研究的重要參考。

文獻探討

一、閱讀自我決定動機

閱讀動機被定義為「引起個體的閱讀活動，維持已引起的閱讀活動，並促使此閱讀活動朝向閱讀理解的目標進行的內在歷程」(林建平，1995)。目前研究上對於閱讀動機內涵的看法，主要參考是 Wigfield 與 Guthrie 在 1990 年代所提出的閱讀動機構念。Wigfield 與 Guthrie 根據閱讀和動機的相關理論、實證研究發現、晤談及長期教室觀察資料，認為閱讀動機構念包括了目標、價值和信念，且與閱讀主題、過程及閱讀結果相關，為特定領域且多元的建構(宋曜廷等人，2003)。其內容包含 3 類共 11 個動機面向：能力及效能信念(閱讀效能、閱讀挑戰、逃避閱讀工作)、成就價值與目標(閱讀投入、閱讀的重要性、因好奇而讀、為競爭而讀、為成績而讀、為認可而讀)、社會(為社交理由而讀、因順從而讀)。根據上述 11 個動機面向，Wigfield 與 Guthrie 發展了著名的 MRQ，此量表也成為國內外研究測量閱讀動機的常用工具(宋曜廷等人，2003; Baker & Wigfield, 1999; Wigfield, 1997; Wigfield & Guthrie, 1995, 1997; Wigfield, Guthrie, & McGough, 1996)。在 MRQ 的測量中，除了依理論所彙整的 3 類動機外，更重要的動機分類是根據不同的閱讀動力來源，將 11 個面向區分為內在閱讀動機與外在閱讀動機兩類。內在閱讀動機係指動力源自於閱讀本身，包括了閱讀效能、閱讀挑戰、逃避閱讀工作、閱讀投入、閱讀的重要性、因好奇而讀等 6 個面向；外在閱讀動機係指動力源自於閱讀以外的因素，包括了為競爭而讀、為成績而讀、為認可而讀、為社交理由而讀、因順從而讀等 5 個面向(Wigfield & Guthrie, 1995, 1997)。

值得關注的是，作為一項重要的測量工具，MRQ 的建構效度卻受到質疑。Watkins 與 Coffey (2004) 取樣兩群不同地區的 3 至 5 年級學童了解 MRQ 的建構效度，結果發現兩群樣本的觀察資料與理論宣稱的 11 個面向，在模式適配度上並不理想；研究中也進行了探索性因素分析，發現量表題目只能抽取出 8 個因素，部分題目無法從中抽取因素，部分題目有多重負荷情形。該研究指出，測驗工具應該輔助理論的構念，但實證資料卻無法支持 MRQ 所假設的 11 個閱讀動機面向之架構。同樣的，國內楊雅淇(2012) 取樣屏東地區 4 至 6 年級學童了解 MRQ 的內在構念結構，研究中先以事前標準法強制抽取 11 個因素，結果與預期的因素結構和試題所隸屬的因素有相當大的差異。該研究也嘗試強制抽取 3 個因素試圖檢驗量表是否符合 3 類別的結構，也未獲得理想的結果。在嘗試了各種因素萃取法及轉軸法後，最後只能抽取出較為接近原架構的 5 個因素。從上述研究發現來看，MRQ 雖宣稱其動機構念是來自於多個不同動機理論的累積，但實際上卻無法從量表中獲得可作為基礎的明確架構。此外，MRQ 的內、外在閱讀動機分類也值得再作思考。此種分類方式係將兩類動機繫於單一維度，強調的是不同類型動機之間的對立；並且，不論是內在或外在閱讀動機，強調的是閱讀動機的強度對閱讀行為和閱讀表現的影響，無法從此種動機分類中獲知閱讀動機的品質。有鑒於上述，實有必要在 MRQ 之外探尋更能反映閱讀動機品質的動機架構。

在目前的動機理論中，以自我決定理論所提出的動機分類，最能說明個體動機產生的型態，以及不同的動機類型如何影響後續的行為及表現，可作為深入探討閱讀動機的理論基礎。自我決定理論主張，動機的品質如果不好，即使動機强度高也未必能獲得理想的後果，一旦個體的動機受到控制，而不是自主選擇、決定時，動機的品質並不是最好的。該理論主張，個體行為的動機可根據個體自我決定的程度形成不同的動機型態，包括自主動機、控制動機和缺動機(Deci & Ryan, 2008; Ryan & Deci, 2000; Vansteenkiste, Lens, & Deci, 2006)。自主動機是由內在動機(intrinsic motivation)、統合調節(integrated regulation)和認同調節(identified regulation)所組成。以閱讀而言，內在動機是指閱讀能為自己帶來興奮、樂趣與興趣，當個體由於好奇與興趣而閱讀時，能感受到精神上的自由以及內在的因果控制，此動機是完全的自主以及自我決定，因此是最理想的動機類別。統合調節是出於自我的意願或自我決定從事此行為，對於行為是屬於內在的控制，雖然已經有自我決定和自主性的形式，但是行為的目的仍然是屬於工具性。由於統合調節在兒童及青少年時期較少出現，相關研究很少採用統合調節(Deci, Ryan, & Williams, 1996; Guay, Chanal, & Ratelle, 2010; Vallerand et al, 1992; Vallerand, Fortier, & Guay, 1997)。認同調節是經由認同某個目標

或某事來調節自己行為的動機型態，個體未能自發性的感受到閱讀的樂趣，但因認同閱讀的重要性仍然能夠自主性閱讀，雖然不是來自內在動機，仍然能感受精神上的自由，因此閱讀的行為是來自內在的因果控制（Deci & Ryan, 2000, 2008; Ryan & Deci, 2002）。

控制動機是由外在調節（external regulation）及內攝調節（introjected regulation）所組成。以閱讀而言，外在調節來自個體外在的壓迫和控制，閱讀的行為來自於外在的因果控制，例如學童為了避免處罰、獲得獎賞，或是為了符合外在的期望而閱讀，沒有選擇的機會而必須閱讀。內攝調節來自個體內在的壓力，迫使個體產生行動，自己覺得有罪惡感、羞愧、焦慮的負向情緒或是自傲和自我增強的正向情緒，因為不是自己的意願所表現出來的行為，因此會有內在的衝突，當個體為了內攝的理由閱讀時，參與活動的理由雖來自於內在，但是持有內攝調節的個體並未完全接受此閱讀的理由，因此產生帶有內在強化和衝突的行為，由於這樣的被迫經驗，內攝調節的閱讀行為亦為外在的因果控制。缺動機是自我決定最低層次的動機，由無調節（non-regulation）組成。以閱讀而言，個體缺乏閱讀行為的意圖，沒有採取任何調整，覺得無法產生行為是因為缺乏勝任感或是缺乏知覺控制，認知評估自己的行為不足以達到想要的結果（Deci & Ryan, 2000, 2008; Ryan & Deci, 2002）。由於自主動機及控制動機均包含不只一種動機，在實證研究上，皆以內在動機和認同調節兩者平均分數代表自主動機，以外在調節及內攝調節兩者平均分數代表控制動機（Vansteenkiste, Lens, De Witte, De Witte, & Deci, 2004; Vansteenkiste et al., 2009）。

根據自我決定理論，自主動機和控制動機不必然是對立的，在任何一個領域當中，個體可以擁有這兩種動機（Ryan, Plant, & O'Malley, 1995）。自我決定理論也提出心理基本需求滿足的觀點，認為人有三種基本心理需求：自主性、勝任感和聯繫感，若此三種需求能獲得滿足，即可激發與維持自主動機，或提升控制動機的自主性（Deci & Ryan, 2000）。以閱讀而言，自主性是指行為出於意志及自我認可，例如學童願意付出時間及精力閱讀時就是具有自主性；勝任感是指行為能有效的執行，例如學童覺得有能力接受閱讀的挑戰。自主性及勝任感的滿足是維持自主動機的必要因素。此外，聯繫感的滿足也能夠促進自主動機的內化，當人們感受到歸屬感時，傾向內化和接受別人的價值觀及常規，例如課室中的歸屬感即是學童感受到教師對學生的喜愛、尊重和重視。當學童感覺到與老師的連繫感時，對於艱深的閱讀較可能表現認同或是統合調節，若是感受到老師的排斥或拒絕，則較可能表現出外在調節（Niemic & Ryan, 2009）。

就本研究關注的課外閱讀，閱讀行為的啟動、維持和提升，最為仰賴的就是個體的自主性。從上述探討可知，以往的閱讀動機研究明顯忽略自主性在閱讀動機上的意義與重要性，據此，本研究根據自我決定理論提出閱讀自我決定動機的架構，強調自我決定是學童閱讀行為的決定要素，植基於自我決定程度所區分的各種動機，會影響學童的閱讀行為以及後續的閱讀表現。

二、自我決定動機與學習行為的關係

有鑒於自我決定在動機中所扮演的重要角色，近年來，不少研究者致力於探討學業學習中自我決定動機與學習行為的關係。Miserandino（1996）發現，學生的自主動機與堅持、投入和參與學校作業有正向關連。Otis、Grouzet 與 Pelletier（2005）則發現，學生的內在動機、認同調整及內攝調節，與其學業努力和採用正向策略解決問題有正向關連。Vansteenkiste、Zhou、Lens 與 Soenens（2005）的研究指出，學生的自主動機可以正向預測學習態度、學業成功及個人幸福感，而控制動機則與較高的輟學率、不適應的學習態度及不幸福感相關。另有研究指出，缺動機與學校適應有負向關連，與輟學、缺席率及學業拖延有正向關連（Otis et al., 2005; Senecal, Koestner, & Vallerand, 1995）。

也有研究者探討不同自我決定動機群組的學生在學習行為上的差異。Ratelle 等人（2007）以集群分析方式分析 4498 位加拿大高中生的自我決定學習動機，發現可分為控制動機組、中自主／控制動機組、高自主／控制動機組三組，相較於控制動機組和中自主／控制動機組此兩組，高自主／控制動機組的學業結果最為正面：有較佳的學校滿意度、較高的出席率、較低的分心和焦慮；控制動機組最能預測輟學。不過，在此樣本中並未發現自主動機組，Ratelle 等人認為可能是高中

生還無法成功的形成此類動機。此外，有鑒於學生若有更多機會進行有意義的選擇時，應可增強內在動機（Ryan & Deci, 2002; Vallerand, Fortier, & Guay, 1997），Ratelle 等人（2007）另以大學生為對象（大學生比高中生較能自由選擇上課的科目及時間）了解其自我決定動機。研究中以集群分析方式分析 410 位大學一年級學生的自我決定動機，發現可分成自主動機、高自主／控制動機和低自主／控制動機三組，其中，自主動機組及高自主／控制動機兩組可預測學業堅持，進一步比較，發現自主動機組更佳，兩者有接近 2 倍的差距；而低自主／控制動機組可預測輟學。該研究也發現動機群組的性別差異，女生在自主動機組及高自主／控制動機組的比例高於男生，而男生在低自主／控制動機組的比例高於女生。

在國內研究方面，施淑慎（2008）發現，國中生的自主動機對學習時的行為與情緒投入具有正向的效應。陳秀惠（2009）建構國中生自我決定動機與學習行為之結構模式，發現自我決定動機對學習行為有直接效果：自主動機對於趨向行為有正向效果，對於逃避行為有負向效果；控制動機和缺動機均對逃避行為有正向效果。李宜玫與孫頌賢（2010）了解大學生選課自主性動機與外在資訊動機對於學習投入時間的影響，發現自主性動機中的興趣、實用性與修課計畫等選課動機對學習投入有正向影響，而外在資訊動機中的及格、老師風評與修課時段等選課動機對學習投入有負向影響。該研究亦發現，大學生選課自主性動機與學習投入時間有正向的交互影響，在學習歷程中展現正向的良性循環。

綜合以上國內外研究發現，在學業學習上，自主動機與正向、良好的學習行為有關，控制動機、缺動機則與負向、不佳的學習行為有關。本研究預期，上述關係同樣會出現在學童的課外閱讀之中。在課外閱讀上，擁有自主動機的學童，會表現出更為積極、主動的閱讀行為，反映在較高的閱讀數量、閱讀時間、閱讀頻率及閱讀廣度之上；相對地，擁有控制動機的學童，會表現出較不積極、被動的閱讀行為，反映在較低的閱讀數量、閱讀時間、閱讀頻率及閱讀廣度之上；而相較於前兩種動機，持有缺動機的學生會出現最負向的閱讀行為，有最低的閱讀數量、閱讀時間、閱讀廣度及閱讀頻率。

三、自我決定動機與學習表現的關係

自我決定動機不只影響學習行為，也會影響後續的學習表現。近年來，也有不少研究者致力於探討學業學習中自我決定動機與學習表現的關係。Grolnick 與 Ryan（1987）以國小學生為實驗對象，讓兩組學生閱讀文章，告知其中一組學生後續要作測驗並評定成績，另一組學生未被告知有測驗。結果發現，未告知測驗組的學生比告知測驗組的學生，在測驗上有更佳的概念理解表現。Deci 與 Flaste（1995）請兩組大學生學習複雜的神經生理學，一組學生被告知學習後會測驗學習的結果並給與成績，另一組學生則被告知可能有機會運用此學習內容去教導別人。之後測量學生的內在動機，發現學習是為了考試組的學生內在動機比較低。兩組學生在後續均接受測驗，結果發現，學習是為了要運用知識組的學生比學習是為了考試組的學生對概念有更清楚的瞭解。上述研究顯示，外在控制不利於概念的理解，經由學生自主評估目標後所決定採取的行動，更有助於概念的理解。

Boiché 等人（2008）以集群分析方式分析高中學生體育學習自我決定動機，發現可區分出三個動機群組：自我決定組、中度自我決定組及非自我決定組；一旦控制了初始表現，動機群組可以預測後來的表現，在後來表現上的差異為：自我決定組優於中度自我決定組，兩組皆優於非自我決定組。同樣採用集群分析方式，Vansteenkiste 等人（2009）分析了 887 位 7 至 12 年級學生的自我決定學習動機，發現可以區分出四個不同的群組：優良品質動機組（高自主／低控制動機）、不良品質動機組（低自主／高控制動機）、高強度動機組（高自主／高控制動機）、低強度動機組（低自主／低控制動機）。該研究發現，動機群組有性別及年級的差異：女生在優良品質動機組的比例多於男生，男生在不良品質動機組的比例多於女生；而 7 至 8 年級學生在優良品質動機組的比例多於 9 至 12 年級學生，9 至 12 年級學生在不良品質動機組的比例多於 7 至 8 年級學生。經控制性別及年級的影響後，發現相較於其他群組的學生，優良品質動機組學生有更佳的學業成就。

在國內研究方面，簡嘉菱與程炳林（2013）結合環境目標結構、自我決定理論與學業情緒的認知-動機模式建構自我決定動機歷程模式，發現自我決定動機會透過學業情緒與認知動機變項的中介，間接地影響學業成就。

綜合以上國內外研究發現，在學業學習上，自主動機與良好的學習表現有關，控制動機則與較差的學習表現有關。本研究預期，上述關係同樣會出現在學童的課外閱讀之中。由於本研究的對象為國小高年級學童，就其閱讀發展階段，已從「學習如何閱讀」（learn to read）轉至「透過閱讀進行學習」（read to learn），在識字能力及閱讀流暢度上皆已趨於熟練，閱讀時能將注意力集中於文章的理解之上，可以運用先備知識和文章結構對文章進行預測，也能夠理解作者的意圖（Chall, 1983; Duffy & Roehler, 1986; O'Donnell, 1992）。因此，本研究在閱讀表現上著重於學童閱讀理解的表現。在閱讀理解的測量上，美國「國家教育發展評量」（the National Assessment of Educational Progress, NAEP）指出，在閱讀歷程中讀者會同時進行不同層次的理解活動，他們必須找出或記得文章中所陳述的訊息（locate/recall）；整合文章中各個部份的訊息以產生對文章主要概念或結構的理解，或將文章中的訊息與先備知識聯結以作推論（integrate/interpret）；根據自己的觀點對文章內容進行批判與評估（critique/evaluate）。上述閱讀理解架構提出了閱讀理解的三個認知目標（cognitive targets），包含了「尋找和回憶」、「整合和解釋」和「批判和評鑑」（National Assessment Governing Board, 2008），適合用以了解國小學童不同認知層次的閱讀理解。本研究將採用林怡君（2010）依據此一架構所編製的國小高年級閱讀理解測驗，評量學童的閱讀理解表現。本研究預期，在課外閱讀上，擁有自主動機的學童，會有較佳的閱讀理解表現；相對地，擁有控制動機的學童，會有較差的閱讀理解表現；而相較於前兩種動機，持有缺動機的學生會有最差的閱讀表現。

方法

一、研究對象

本研究以就讀高屏地區國民小學的高年級學童為對象，在取樣上，以縣市（高雄市／屏東縣）、學校規模（小型學校－12班以下／中型學校－13~48班／大型學校－49班以上）、年級（五年級／六年級）作為分層變項，按其母群人數比例抽取樣本人數，之後，以叢集方式抽取符合取樣條件的班級進行施測。經刪除無效問卷後，獲有效樣本 925 人，抽樣分層及人數分配如表 1。其中，高雄市、屏東縣分別為 705、220 人；小型、中型、大型學校人數分別為 108、425、392 人；五、六年級人數分別為 468、457 人。除分層人數分配外，樣本中男、女學童人數，分別為 459、466 人。

表 1 樣本人數分配表

縣市		小型學校	中型學校	大型學校	合計
高雄市	五年級	27	141	198	366
	六年級	28	155	156	339
	小計	55	296	354	705
屏東縣	五年級	32	51	19	102
	六年級	21	78	19	118
	小計	53	129	38	220
	合計	108	425	392	925

二、研究工具

(一) 國小高年級學生閱讀狀況問卷

本問卷除個人基本資料(含性別、年級)外,包括了「閱讀自我決定動機量表」及「閱讀行為調查表」:

1. 閱讀自我決定動機量表

本量表係依據 Ryan 與 Deci (2000) 的自我決定動機定義,並參考 Ratelle 等人 (2007) 的「學業動機量表」及陳秀惠 (2009) 的「自我決定動機量表」編製題目,採 Likert 四點量表,計分從「非常不同」、「有點不同」、「有點相同」、「非常相同」分別給予 1、2、3、4 分。俟題目編擬完成後,請 2 位學者專家(目前皆任教於國立大學,分別具有 16 年和 15 年的教育心理學教學及研究經驗)及 2 位國小老師(目前皆任教於國小高年級,且正於教育心理與輔導學系碩士班進修中;分別具有 33 年和 9 年的國小教學年資)審查題目的適切性,並根據審查意見修改題目。

預試樣本為來自高屏地區四所國民小學的 210 位高年級學童,根據預試學童的作答反應,先刪除決斷值(CR)未達 3 及與量表總分相關係數未達 0.30 的項目,而後進行探索性因素分析。因素分析採用主成份分析法抽取因素,保留特徵值在 1.00 以上的因素,並使用最大變異法進行正交轉軸,刪除因素負荷量未達 0.40 以及有多重因素負荷的題目。計抽取了 5 個因素,共可解釋 65.17% 的變異量。

本量表在內容上,係請學童想一想在學校及在家時為什麼想閱讀課外書,全量表包括 5 個分量表,共計 25 題。各分量表的題數及例題為:內在動機 6 題,例如「因為我很享受閱讀課外書的樂趣」;認同調節 5 題,例如「因為閱讀課外書對提升閱讀能力有幫助」;內攝調節 3 題,例如「因為如果沒有看課外書,我會覺得自己比同學懶惰」;外在調節 4 題,例如「因為我希望得到父母的獎勵」;缺動機 7 題,例如「我不知道,因為我覺得看課外書很無聊」。在信度方面,全量表內部一致性信度(Cronbach's α 係數)為 .85,分量表介於 .71 至 .92 之間。在相隔 2 週的再測信度($N = 52$)上,全量表為 .44,分量表介於 .48 至 .80 之間。

本研究根據先前研究的作法,將學童 5 個分量表的分數計算成為 3 個動機分數:「自主動機」分數為內在動機與認同調節兩個分量表題平均數的平均分數;「控制動機」分數為內攝調節與外在調節兩個分量表題平均數的平均分數;「缺動機」分數為缺動機分量表的題平均數(Vansteenkiste et al., 2004, 2009)。

2. 閱讀行為調查表

本調查表包括兩個部分:第一部分為閱讀數量與時間、第二部分為閱讀類別與頻率。第一部分係參考黃家瑩(2006)的閱讀行為調查表編製題目,閱讀數量包括三個不同期間閱讀的課外書數量:上課期間不考試、上課期間要月考、寒暑假期間,閱讀時間包括兩個不同期間每天閱讀的時間量:上課期間、假日或寒暑假期間。題目經 2 位學者專家及 2 位國小老師(同動機量表)審查,具有內容效度。第二部分係參考劉佩雲等人(2003)的「閱讀行為調查表」編製題目,採 Likert 五點量表,計分從「很少或從不」、「每星期 1-2 天」、「每星期 3-4 天」、「每星期 5-6 天」、「每星期 7 天」分別給予 1、2、3、4、5 分。此部分題目編擬完成後,請 2 位學者專家及 2 位國小老師(同動機量表)審查題目的適切性,並根據審查意見修改題目後進行預試。預試樣本為來自高屏地區四所國民小學的 210 位高年級學童,根據學童的作答反應,先刪除決斷值(CR)未達 3 及與量表總分相關係數未達 0.30 的項目,而後進行探索性因素分析。因素分析採用主成份分析法抽取因素,保留特徵值在 1.00 以上的因素,並使用最大變異法進行正交轉軸,刪除因素負荷量未達 0.40 以及有多重因素負荷的題目。計抽取了四個因素,共可解釋 60.58% 的變異量。四個分量表分別為:科學史地類 6 題、小說類 5 題、趣味類 3 題及童話故事類 3 題,全量表 17 題。在信度方面,全量表內部一致性信度(Cronbach's α 係數)為 .87,分量表介於 .71 至 .81 之間。在相隔二週的再測信度($N = 52$)上,全量表為 .75,分量表介於 .57 至 .81 之間。

(二) 國小高年級閱讀理解測驗

本研究的閱讀理解測量工具，採用林怡君（2010）編製的國小高年級閱讀理解測驗。該測驗依據 NAEP2009 閱讀評量架構，在閱讀理解歷程上，包含由低到高的「尋找和回憶」、「整合和解釋」、「批判和評鑑」三個理解層次。測驗經 Rasch 模式分析，獲得各項信效度憑證：內容憑證、內部結構憑證、與外在變項關係的憑證及信度憑證。信度方面，再測信度為 .84，受試者分隔信度係數為 .84，試題分隔信度係數為 .99。本研究採用測驗題本乙，包括一篇文學文本及二篇訊息文本，計有 18 題選擇題和 5 題結構問答題。選擇題答對得 1 分，答錯或未作答得 0 分；結構問答題採 0~1 二元計分，學童作答需將文本內容加以整合和解釋，並適時結合先備知識與經驗，回答顯示達到理解狀態得 1 分，顯示極少理解或未理解得 0 分。三個理解層次的總分依序為：「尋找和回憶」10 分、「整合和解釋」10 分、「批判和評鑑」3 分。

三、實施程序

本研究於抽樣完成後，分別與抽樣學校及班級導師進行連繫，獲得同意後，安排施測時間進行班級團體施測。由於閱讀狀況問卷及閱讀理解測驗的實施，分別需要 20 分鐘及 40 分鐘的時間，為避免學生出現作答疲勞現象，兩份試卷安排在一週內分開的兩個時段進行施測。在兩份工具的施測上，皆由研究人員先宣讀指導語，確認沒有問題後請學童開始作答。在閱讀狀況問卷的施測上，為避免學童出現社會期許反應，在指導語中除了說明問卷的目的外，也特別強調「這不是考試，所以答案沒有對錯。你的任何回答我們都會加以保密，絕不會告訴任何人，所以請你放心並且誠實的按照實際情形和想法填答。」

四、統計分析

在問卷及測驗施測完畢後，逐份檢視學生的作答情形，先去除作答不完全、有明顯反應趨向、未作答的無效問卷，而後以 SPSS18.0 統計套裝軟體進行資料建檔及統計分析。本研究使用的統計方法，包括：集群分析、百分比同質性檢定及單因子多變量變異數分析。

結果

一、國小高年級學童課外閱讀自我決定動機的群組情形

本研究以自主動機、控制動機及缺動機三項動機分數投入進行集群分析。為確認集群數，先採用階層式集群分析，以華德法（Ward's method）決定群組數目，發現在集聚過程第 924 步驟時，距離係數值驟增（由 528.01 驟增為 729.24），顯示可以考慮以 6 個集群做為分組數目。再以二階段集群法（two-stage clustering approach）進行分析，發現在群組數目為 6 時，距離測量比率最高（如表 2），因此，採用 6 個群組做為分組數目。之後，利用 K 平均數法（K-means method）進行分群，區分 6 個不同課外閱讀自我決定動機之學童群組。

表 2 二階段集群法摘要表

群組數目	距離測量比率
1	
2	1.66
3	1.32
4	1.72
5	2.45
6	3.99
7	1.12
8	1.26
9	1.01
10	1.18

群組確定後，根據 6 個群組學童在自主動機、控制動機及缺動機上的分數表現，對各群組進行命名。首先，以四點量表的題中數 2.5 作為切截點區分高低組，則自主動機 2.5 以下為低自主群組，2.5 以上為高自主群組，因此第 1、2 群組為低自主群組，第 3 至 6 群組為高自主群組，為了更詳細區別四個高自主群組，再以 3.5 為切截點，3.5 以上為高自主群組，2.5~3.5 為中自主群組，因此第 3、4 群組為中自主群組，第 5、6 群組為高自主群組。接著，再以同樣方式區分控制動機，2.5 以下為低控制群組，2.5~3.5 為中控制群組，3.5 以上為高控制群組，因此第 4、6 群組為中控制群組，其它群組皆為低控制群組，而高控制群組則沒有出現。而後，再以同樣方式區分缺動機，2.5 以下為低缺動機群組，2.5~3.5 為中缺動機群組，3.5 以上為高缺動機群組，因此第一群組為中缺動機群組，其它群組皆為低缺動機群組，而高缺動機群組則沒有出現。

據此，925 位學童樣本可歸類至六個自我決定動機群組，各群組的描述性統計如表 3，圖 1 為依據各群組在各測量變項形心點所繪製的側面圖（四點量表）。群組 1 為缺動機中等，自主動機及控制動機皆低，命名為「缺動機」，計有 25 人，佔全體人數的 2.7%。群組 2 至 6 的缺動機皆低，以自主及控制動機的高、中、低層次，並參考 Vansteenkiste 等人（2009）的群組名稱進行命名。群組 2 為自主動機及控制動機皆低，命名為「低強度動機」，計有 96 人，佔全體人數的 10.4%。群組 3 為自主動機中等，控制動機低，命名為「中自主動機」，計有學童 194 人，佔全體人數的 21.0%。群組 4 為自主動機中等，控制動機中等，命名為「中強度動機」，計有 112 人，佔全體人數的 12.1%。群組 5 為自主動機高，控制動機低，命名為「高自主動機」，計有 281 人，佔全體人數的 30.4%。群組 6 為自主動機高，控制動機中等，命名為「高自主／中控制動機」，計有 217 人，佔全體人數的 23.5%。

表 3 六個自我決定動機群組的描述性統計（ $N = 925$ ）

群組	人數(百分比)		缺動機	控制動機	自主動機
群組 1： 缺動機	25 (2.7%)	平均數 標準差	3.30 0.47	1.64 0.46	1.80 0.48
群組 2： 低強度動機	96 (10.4%)	平均數 標準差	2.14 0.31	1.72 0.36	2.44 0.40
群組 3： 中自主動機	194 (21.0%)	平均數 標準差	1.16 0.21	1.46 0.37	2.75 0.37
群組 4： 中強度動機	112 (12.1%)	平均數 標準差	2.04 0.46	2.55 0.37	3.04 0.33
群組 5： 高自主動機	281 (30.4%)	平均數 標準差	1.06 0.15	1.51 0.34	3.54 0.25
群組 6： 高自主／中控制動機	217 (23.5%)	平均數 標準差	1.11 0.17	2.58 0.39	3.58 0.32

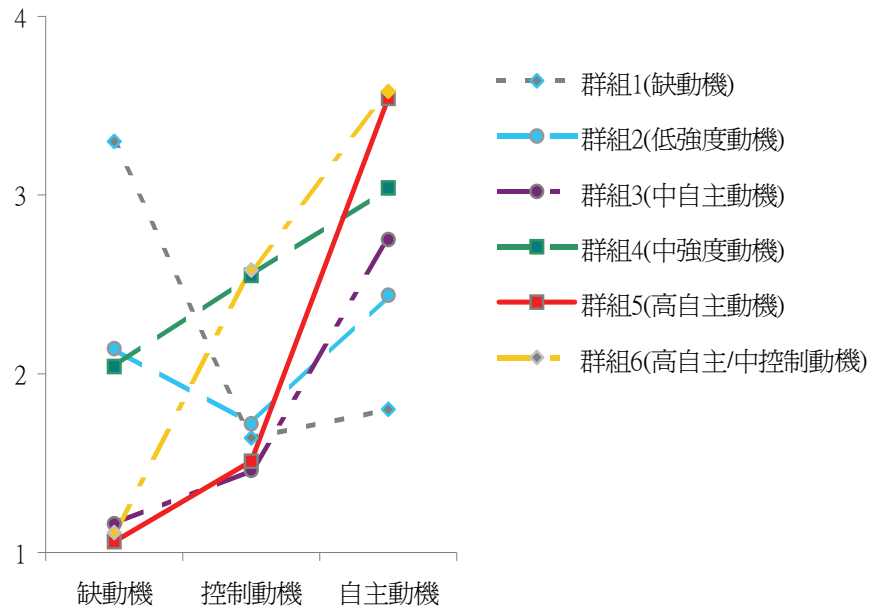


圖 1 集群分析側面圖

二、不同個人變項的國小高年級學童在課外閱讀自我決定動機群組上之差異分析

(一) 不同性別的國小高年級學童在課外閱讀自我決定動機群組上之差異分析

由表 4 可知，不同性別之國小高年級學童在課外閱讀自我決定動機群組上之百分比同質性檢定達顯著水準 [$\chi^2(5, N = 925) = 21.96, p < .01$]，顯示至少在一個群組上有性別差異。各群組的性別差異可從調整後的殘差值大小判別，校正後的標準化殘差值的機率分配接近常態分配，在雙側考驗下，.05 顯著水準的臨界值為 1.96，.01 顯著水準的臨界值為 2.58 (吳明隆，2007)。據此，在「缺動機」群組和「低強度動機」群組上，男生的比例皆顯著高於女生 ($p < .01$)；在「高自主動機」群組上，女生的比例顯著高於男生 ($p < .01$)。而在「中自主動機」、「中強度動機」和「高自主/中控制動機」三個群組上，男生與女生的比例並無顯著差異 ($p > .05$)。

表 4 不同性別的國小高年級學童在自我決定動機群組上之百分比同質性檢定摘要表 (N = 925)

群組		男生	女生	χ^2
缺動機 (N = 25)	個數	19	6	21.96**
	性別內 %	4.1%	1.3%	
	調整後殘差	2.7	-2.7	
低強度動機 (N = 96)	個數	60	36	
	性別內 %	13.1%	7.7%	
	調整後殘差	2.7	-2.7	
中自主動機 (N = 194)	個數	98	96	
	性別內 %	21.4%	20.6%	
	調整後殘差	0.3	-0.3	
中強度動機 (N = 112)	個數	60	52	
	性別內 %	13.1%	11.2%	
	調整後殘差	0.9	-0.9	
高自主動機 (N = 281)	個數	116	165	
	性別內 %	25.3%	35.4%	
	調整後殘差	-3.4	3.4	
高自主/中控制動機 (N = 217)	個數	106	111	
	性別內 %	23.1%	23.8%	
	調整後殘差	-0.3	0.3	

** $p < .01$

(二) 不同年級的國小高年級學童在課外閱讀自我決定動機群組上之差異分析

由表 5 可知，不同年級的國小高年級學童在課外閱讀自我決定動機群組上之百分比同質性檢定達顯著水準 [$\chi^2(5) = 15.40, p < .01$]，顯示至少在一個群組上有年級差異。從各群組調整後的殘差可以看出，在「低強度動機」群組上，六年級學童的比例顯著高於五年級學童 ($p < .05$)；在「高自主/中控制動機」群組上，五年級學童的比例顯著高於六年級學童 ($p < .01$)。而在「缺動機」、「中自主動機」、「中強度動機」和「高自主動機」四個群組上，五年級與六年級學童的比例並無顯著差異 ($p > .05$)。

表 5 不同年級的國小高年級學童在自我決定動機群組上之百分比同質性檢定摘要表 (N = 925)

群組		五年級	六年級	χ^2
缺動機 (N = 25)	個數	10	15	15.40**
	年級內 %	2.1%	3.3%	
	調整後殘差	-1.1	1.1	
低強度動機 (N = 96)	個數	37	59	
	年級內 %	7.9%	12.9%	
	調整後殘差	-2.5	2.5	
中自主動機 (N = 194)	個數	96	98	
	年級內 %	20.5%	21.4%	
	調整後殘差	-0.3	0.3	
中強度動機 (N = 112)	個數	50	62	
	年級內 %	10.7%	13.6%	
	調整後殘差	-1.3	1.3	
高自主動機 (N = 281)	個數	146	135	
	年級內 %	31.2%	29.5%	
	調整後殘差	0.5	-0.5	
高自主/中控制動機 (N = 217)	個數	129	88	
	年級內 %	27.6%	19.3%	
	調整後殘差	3.0	-3.0	

** $p < .01$

三、不同課外閱讀自我決定動機群組的國小高年級學童在閱讀行為上之差異分析

(一) 閱讀數量

表 6 為不同課外閱讀自我決定動機群組學童在不同期間一星期的閱讀數量之次數分配及百分比同質性檢定結果。首先，不同自我決定動機群組的學童在不考試期間一星期的閱讀數量之百分比同質性檢定達顯著水準 [$\chi^2(20) = 256.29, p < .001$]。從調整後的殘差可看出，「不到 1 本」的次數為「缺動機」和「低強度動機」群組顯著高於「高自主動機」及「高自主/中控制動機」群組；「1 本」的次數則是「低強度動機」及「中強度動機」群組顯著高於「高自主動機」及「高自主/中控制動機」群組；「4-5 本以上」的次數則是「高自主動機」及「高自主/中控制動機」群組顯著高於「低強度動機」及「中強度動機」群組；「6 本以上」的次數則是「高自主動機」群組顯著高於「缺動機」、「低強度動機」及「中強度動機」群組。

其次，不同自我決定動機群組的學童在月考期間一星期的閱讀數量之百分比同質性檢定達顯著水準 [$\chi^2(20) = 105.62, p < .001$]。從調整後的殘差可以看出，「不到 1 本」的次數為「缺動機」、「低強度動機」及「中自主動機」群組顯著高於「高自主動機」及「高自主/中控制動機」群組；「1 本」的次數為「高自主動機」群組顯著高於「低強度動機」群組；「2-3 本」的次數為「高自主動機」群組顯著高於「缺動機」及「低強度動機」群組。

再者，不同自我決定動機群組的學童在寒暑假期間一星期的閱讀數量之百分比同質性檢定達顯著水準 [$\chi^2(20) = 201.78, p < .001$]。從調整後的殘差看出，「不到 1 本」的次數為「缺動機」、「低強度動機」群組顯著高於「高自主動機」、「高自主/中控制動機」群組；「1 本」的次數為「低強度動機」及「中強度動機」群組顯著高於「高自主/中控制動機」群組；「2-3 本」的次數

爲「中強度動機」群組顯著高於「缺動機」群組；「6本以上」的次數爲「高自主動機」、「高自主/中控制動機」群組皆顯著高於「缺動機」、「低強度動機」及「中強度動機」群組。

表 6 不同課外閱讀自我決定動機群組學童在不同期間一星期的閱讀數量之次數分配及百分比同質性檢定摘要表 (N = 925)

選項	動機群組	缺動機 (I)	低強度動機 (II)	中自主動機 (III)	中強度動機 (IV)	高自主動機 (V)	高自主/中控制動機 (VI)	χ^2	事後比較		
不考試期間	不到 1 本	個數	17	34	23	18	5	6	256.29***	I, II > V, VI	
	群組內 %	68.0%	35.4%	11.9%	16.1%	1.8%	2.8%				
	調整後殘差	9.2	8.0	.4	1.8	-6.0	-4.5				
	1 本	個數	4	26	38	30	37	26			II, IV > V, VI
	群組內 %	16.0%	27.1%	19.6%	26.8%	13.2%	12.0%				
	調整後殘差	-2	2.6	.9	2.8	-2.2	-2.4				
	2-3 本	個數	3	31	88	44	112	93			
		群組內 %	12.0%	32.3%	45.4%	39.3%	39.9%	42.9%			
		調整後殘差	-2.9	-1.7	1.7	-2	-.1	.9			
	4-5 本	個數	1	4	23	10	57	53			V, VI > II, IV
		群組內 %	4.0%	4.2%	11.9%	8.9%	20.3%	24.4%			
		調整後殘差	-1.7	-3.3	-1.8	-2.2	2.3	3.9			
6 本以上	個數	0	1	22	10	70	39	V > I, II, IV			
	群組內 %	0.0%	1.0%	11.3%	8.9%	24.9%	18.0%				
	調整後殘差	-2.2	-4.1	-1.7	-2.0	5.3	1.2				
月考期間	不到 1 本	個數	18	63	76	39	57	49	105.62***	I, II, III > V, VI	
	群組內 %	72.0%	65.6%	39.2%	34.8%	20.3%	22.6%				
	調整後殘差	4.3	7.3	2.2	.5	-5.3	-3.6				
	1 本	個數	3	18	56	30	97	68			V > II
	群組內 %	12.0%	18.8%	28.9%	26.8%	34.5%	31.3%				
	調整後殘差	-1.9	-2.4	-.2	-.6	2.3	.7				
	2-3 本	個數	2	12	44	26	85	64			V > I, II
		群組內 %	8.0%	12.5%	22.7%	23.2%	30.20%	29.50%			
		調整後殘差	-2.0	-3.0	-.9	-.5	2.3	1.7			
	4-5 本	個數	1	3	12	8	26	21			
		群組內 %	4.0%	3.10%	6.2%	7.1%	9.3%	9.7%			
		調整後殘差	-.7	-1.8	-.9	-.2	1.2	1.3			
6 本以上	個數	1	0	6	9	16	15				
	群組內 %	4.0%	0.00%	3.1%	8.0%	5.70%	6.90%				
	調整後殘差	-.2	-2.4	-1.4	1.5	.6	1.4				
寒暑假期間	不到 1 本	個數	15	26	26	16	6	7	201.78***	I, II > V, VI	
	群組內 %	60.0%	27.10%	13.4%	14.3%	2.1%	3.2%				
	調整後殘差	8.2	5.7	1.6	1.4	-5.4	-3.9				
	1 本	個數	5	18	22	19	23	16			II, IV > VI
	群組內 %	20.0%	18.80%	11.3%	17.0%	8.2%	7.4%				
	調整後殘差	1.4	2.5	.1	2.1	-1.9	-2.0				
	2-3 本	個數	2	29	69	44	83	56			IV > I
		群組內 %	8.0%	30.2%	35.6%	39.3%	29.5%	25.8%			
		調整後殘差	-2.5	-.1	1.7	2.1	-.5	-1.7			
	4-5 本	個數	2	13	30	18	66	41			
		群組內 %	8.0%	13.5%	15.5%	16.1%	23.5%	18.9%			
		調整後殘差	-1.4	-1.3	-1.2	-.7	2.7	.2			
6 本以上	個數	1	10	47	15	103	97	V, VI > I, II, IV			
	群組內 %	4.0%	10.40%	24.2%	13.4%	36.7%	44.7%				
	調整後殘差	-2.8	-4.3	-1.8	-4.0	3.1	5.6				

*** $p < .001$

(二) 閱讀時間

表 7 為不同課外閱讀自我決定動機群組學童在不同期間每天閱讀時間之次數分配及百分比同質性檢定結果。首先，不同自我決定動機群組的學童在上課期間每天的閱讀時間之百分比同質性檢定達顯著水準〔 $\chi^2(25) = 226.09, p < .001$ 〕。從調整後的殘差可以看出，「沒有閱讀」的次數為「缺動機」、「低強度動機」及「中強度動機」群組顯著高於「高自主動機」及「高自主/中控制動機」群組；「不到 30 分鐘」的次數為「低強度動機」及「中強度動機」群組顯著高於「高自主動機」群組；「60-89 分鐘」的次數為「高自主動機」群組顯著高於「缺動機」、「低強度動機」及「中強度動機」群組；「90-119 分鐘」的次數為「高自主動機」群組顯著高於「低強度動機」及「中強度動機」群組；「120 分鐘以上」的次數為「高自主動機」群組顯著高於「中強度動機」群組。

其次，不同自我決定動機群組的學童在假日或寒暑假期間每天的閱讀時間之百分比同質性檢定達顯著水準〔 $\chi^2(25) = 224.12, p < .001$ 〕。從調整後的殘差可以看出，「沒有閱讀」的次數為「缺動機」及「低強度動機」群組顯著高於「高自主動機」、「高自主/中控制動機」群組；「不到 30 分鐘」的次數為「低強度動機」及「中強度動機」群組顯著高於「高自主動機」、「高自主/中控制動機」群組；「30-59 分鐘」的次數為「高自主/中控制動機」群組顯著高於「缺動機」、「低強度動機」群組；「60-89 分鐘」的次數為「高自主動機」群組顯著高於「缺動機」、「低強度動機」群組；「90-119 分鐘」的次數為「高自主動機」群組顯著高於「低強度動機」、「中自主動機」、「中強度動機」群組；「120 分鐘以上」的次數為「高自主動機」群組顯著高於「低強度動機」、「中強度動機」群組。

表 7 不同課外閱讀自我決定動機群組學童在不同期間每天閱讀時間之次數分配及百分比同質性檢定摘要表 (N = 925)

選項	動機群組	缺動機 (I)	低強度動機 (II)	中自主動機 (III)	中強度動機 (IV)	高自主動機 (V)	高自主/中控制 動機 (VI)	χ^2	事後 比較
上課期間									
沒有閱讀	個數	11	17	19	17	4	6	226.09***	I, II, IV>V, VI
	群組內 %	44.0%	17.70%	9.8%	15.2%	1.4%	2.8%		
	調整後殘差	6.7	3.7	1.0	3.0	-4.9	-3.2		
不到 30 分鐘	個數	10	52	47	44	35	47		II, IV>V
	群組內 %	40.0%	54.20%	24.2%	39.3%	12.50%	21.7%		
	調整後殘差	1.7	6.8	-4	3.6	-6.0	-1.4		
30-59 分鐘	個數	3	21	87	42	127	100		
	群組內 %	12.0%	21.90%	44.8%	37.5%	45.20%	46.10%		
	調整後殘差	-3.0	-4.0	1.2	-8	1.7	1.7		
60-89 分鐘	個數	0	3	25	7	65	41		V> I, II, IV
	群組內 %	0%	3.1%	12.9%	6.3%	23.10%	18.9%		
	調整後殘差	-2.1	-3.5	-1.0	-2.8	4.4	1.7		
90-119 分鐘	個數	0	0	8	0	20	10		V> II, IV
	群組內 %	0%	0%	4.1%	0%	7.10%	4.60%		
	調整後殘差	-1.0	-2.1	.0	-2.3	3.0	.4		
120 分鐘以上	個數	1	3	8	2	30	13		V>IV
	群組內 %	4.0%	3.10%	4.1%	1.8%	10.70%	6.00%		
	調整後殘差	-5	-1.3	-1.3	-2.1	3.8	-1		
假日或寒暑假期間									
沒有閱讀	個數	11	21	23	14	5	8	224.12***	I, II, >V, VI
	群組內 %	44.0%	21.90%	11.9%	12.5%	1.80%	3.70%		
	調整後殘差	6.3	4.7	1.6	1.4	-5.0	-3.1		
不到 30 分鐘	個數	9	45	41	43	34	32		II, IV>V, VI
	群組內 %	36.0%	46.9%	21.1%	38.4%	12.10%	14.70%		
	調整後殘差	1.7	6.2	-3	4.4	-4.8	-3.0		
30-59 分鐘	個數	3	18	70	35	83	82		VI> I, II
	群組內 %	12.0%	18.80%	36.1%	31.3%	29.50%	37.8%		
	調整後殘差	-2.1	-2.8	1.6	-1	-8	2.3		

表 7 (續)

選項	動機群組	缺動機 (I)	低強度動機 (II)	中自主動機 (III)	中強度動機 (IV)	高自主動機 (V)	高自主/中控制 動機 (VI)	χ^2	事後 比較
60-89 分鐘	個數	1	8	34	15	77	45		V> I, II
	群組內 %	4.0%	8.30%	17.5%	13.4%	27.40%	20.70%		
	調整後殘差	-2.0	-2.9	-8	-1.7	4.0	.5		
90-119 分鐘	個數	0	1	6	2	32	19		V> II, III, IV
	群組內 %	0%	1.0%	3.1%	1.8%	11.40%	8.8%		
	調整後殘差	-1.3	-2.3	-2.2	-2.2	4.0	1.6		
120 分鐘以上	個數	1	3	20	3	50	31		V> II, IV
	群組內 %	4.0%	3.10%	10.3%	2.7%	17.80%	14.30%		
	調整後殘差	-1.2	-2.8	-7	-3.2	3.8	1.4		

 $p < .001$

(三) 閱讀類別與頻率

表 8 為不同課外閱讀自我決定動機群組在四種閱讀類別的閱讀頻率之題平均數與題標準差。經單因子多變量變異數分析發現，不同自我決定動機群組的學童在科學史地類、小說類、趣味類及童話故事類四種閱讀類別的閱讀頻率有顯著差異 [$\Lambda = 0.82$, $F(4, 916) = 9.68$, $p < .001$]。而後，進行單變量變異數分析，發現在科學史地類 [$F(5, 919) = 21.75$, $p < .001$, $\eta^2 = .11$]、小說類 [$F(5, 919) = 18.30$, $p < .001$, $\eta^2 = .09$]、趣味類 [$F(5, 919) = 6.37$, $p < .001$, $\eta^2 = .03$] 及童話故事類 [$F(5, 919) = 14.37$, $p < .001$, $\eta^2 = .07$] 四種閱讀類別的閱讀頻率上均有顯著差異。

事後比較發現，在科學史地類的閱讀頻率上，「高自主/中控制動機」及「高自主動機」兩個群組皆顯著高於「中強度動機」、「中自主動機」、「低強度動機」、「缺動機」四個群組；在小說類的閱讀頻率上，「高自主/中控制動機」及「高自主動機」兩個群組皆顯著高於「中強度動機」、「中自主動機」、「低強度動機」、「缺動機」四個群組，且「中強度動機」群組顯著高於「低強度動機」群組；在趣味類的閱讀頻率上，「中強度動機」群組顯著高於「高自主動機」、「中自主動機」、「低強度動機」三個群組，且「高自主/中控制動機」群組顯著高於「中自主動機」群組；在童話故事類的閱讀頻率上，「高自主/中控制動機」、「高自主動機」及「中強度動機」三個群組顯著高於「低強度動機」及「缺動機」兩個群組，「高自主/中控制動機」及「高自主動機」兩個群組顯著高於「中自主動機」群組，「中自主動機」及「低強度動機」兩個群組顯著高於「缺動機」群組。

表 8 不同課外閱讀自我決定動機群組在四種閱讀類別的閱讀頻率之題平均數與題標準差 ($N = 925$)

動機群組	科學史地類		小說類		趣味類		童話故事類	
	題平 均數	題標 準差	題平 均數	題標 準差	題平 均數	題標 準差	題平 均數	題標 準差
缺動機 ($N = 25$)	1.53	0.54	1.60	0.89	2.15	0.92	1.16	0.27
低強度動機 ($N = 96$)	1.56	0.60	1.59	0.74	2.25	1.10	1.51	0.53
中自主動機 ($N = 194$)	1.67	0.54	1.85	0.85	2.20	1.00	1.65	0.69
中強度動機 ($N = 112$)	1.77	0.63	2.01	0.90	2.76	1.19	1.93	0.85
高自主動機 ($N = 281$)	2.09	0.81	2.39	1.08	2.32	1.07	1.93	0.88
高自主/中控制動機 ($N = 217$)	2.19	0.81	2.37	0.98	2.60	1.10	2.10	0.91

四、不同課外閱讀自我決定動機群組的國小高年級學童在閱讀理解表現上之差異分析

表 9 為不同課外閱讀自我決定動機群組在閱讀理解三層面之平均數與標準差。經單因子多變量變異數分析發現，不同自我決定動機群組的學童在閱讀理解的尋找和回憶、整合和解釋以及批判和評鑑三個層面上具有顯著差異 [$\Lambda = 0.93$, $F(3, 917) = 4.84$, $p < .001$]。進一步進行單變量變異數分析，發現在尋找和回憶 [$F(5, 919) = 9.35$, $p < .001$, $\eta^2 = .05$]、整合和解釋 [$F(5, 919) = 8.57$, $p < .001$, $\eta^2 = .05$] 以及批判和評鑑上 [$F(5, 919) = 5.31$, $p < .001$, $\eta^2 = .03$] 均具有顯著差異。

事後比較發現，在尋找和回憶的層面上，「高自主動機」及「中自主動機」兩個群組顯著高於「中強度動機」及「低強度動機」兩個群組，「高自主/中控制動機」群組顯著高於「低強度動機」群組。在整合和解釋的層面上，「高自主動機」群組顯著高於「高自主/中控制動機」、「中強度動機」、「低強度動機」及「缺動機」四個群組，「中自主動機」群組顯著高於「中強度動機」及「缺動機」兩個群組。在批判和評鑑的層面上，「高自主動機」群組顯著高於「中強度動機」群組。

表 9 不同課外閱讀自我決定動機群組在閱讀理解三個層面之平均數與標準差 ($N = 925$)

動機群組	閱讀理解層面		尋找和回憶		整合和解釋		批判和評鑑	
	平均數	標準差	平均數	標準差	平均數	標準差	平均數	標準差
缺動機 ($N = 25$)	6.12	2.05	3.60	1.83	0.76	0.88		
低強度動機 ($N = 96$)	5.52	1.88	3.91	2.22	0.67	0.82		
中自主動機 ($N = 194$)	6.74	1.74	4.69	2.14	0.83	0.84		
中強度動機 ($N = 112$)	5.78	1.92	3.74	1.84	0.54	0.71		
高自主動機 ($N = 281$)	6.69	1.82	5.01	2.21	0.98	0.90		
高自主/中控制動機 ($N = 217$)	6.32	2.04	4.36	2.30	0.76	0.82		

討論

一、結果討論

(一) 國小高年級學童課外閱讀自我決定動機群組之現況

本研究發現，國小高年級學童可依其在課外閱讀上的自主動機、控制動機及缺動機情形，區分為六個不同的課外閱讀自我決定動機群組；依各群組其所佔全體人數的比例，依序為：「高自主動機」(30.4%)、「高自主/中控制動機」(23.5%)、「中自主動機」(21.0%)、「中強度動機」(12.1%)、「低強度動機」(10.4%)、「缺動機」(2.7%)。就群組的類別而言，Ratelle 等人 (2007) 探討高中生的學業學習動機，發現學生可分為高自主/控制、中自主/控制和控制動機三個群組，其中並未見自主動機群組。Vansteenkiste 等人 (2009) 探討 7 至 12 年級學生的學業學習動機，發現學生可分為四個不同群組：優良品質動機組 (高自主/低控制)、不良品質動機組 (低自主/高控制)、高動機強度組 (高自主/高控制) 及低動機強度組 (低自主/低控制)。與上述研究不同，由於本研究在自我決定動機中增加了缺動機的考量，因而出現「缺動機」群組。另外，相較於 Vansteenkiste 等人 (2009) 的發現，本研究在動機群組上更為多元，不過本研究並未發現不良品質動機 (低自主/中控制或低自主/高控制) 的組別。

本研究多元動機群組的發現，顯示了國小高年級學童在課外閱讀自我決定動機上確實有不同的發展情形。從各群組人數比例來看，半數學童 (53.9%) 在課外閱讀上擁有高度的自主動機，這應與課外閱讀強調自發性行為且兼具休閒/娛樂功能有關 (陳素燕, 2001)。不過，儘管學童在自

主動機上有偏高的傾向，但不容忽視的是，仍有極少數的學童缺乏課外閱讀的動機，也有一成的學童在課外閱讀上動機低落。

(二) 不同個人背景變項的國小高年級學童在課外閱讀自我決定動機群組上之差異

本研究發現，不同性別的國小高年級學童在課外閱讀自我決定動機群組上有差異，在「缺動機」和「低強度動機」兩個群組中，男生的人數比例多於女生，而在「高自主動機」群組中，女生的人數比例多於男生。此一結果與以往探討學業學習自我決定動機群組的發現相一致：高自主動機組以女生較多，低自主動機組則以男生較多 (Ratelle et al., 2007; Vansteenkiste et al., 2009)。另外，本研究也發現，不同年級的國小高年級學童在課外閱讀自我決定動機群組上有差異，在「高自主/中控制動機」群組中，五年級學童的比例多於六年級學童，而在「低強度動機」群組中，六年級學童的比例多於五年級學童。此一結果反映自主動機隨年級上升而下降的趨勢，與 Vansteenkiste 等人 (2009) 探討中學生學業學習自我決定動機的發現相類似。

上述結果支持了以往研究指出國小學童閱讀動機與其性別及年級具有關連的發現 (宋曜廷等人, 2003; Wigfield & Guthrie, 1995, 1997)。但不同於以往研究，本研究的結果進一步指出，不同性別 (男童和女童) 或不同年級 (五年級和六年級) 學童之間所存在的閱讀動機差異，並非只是動機強度上的不同，而是動機品質的實質差異。

(三) 不同課外閱讀自我決定動機群組的國小高年級學童在閱讀行為上之差異

在學童的課外閱讀行為上，本研究檢視了閱讀數量、閱讀時間、閱讀類別與頻率。在閱讀數量上，本研究發現，不論是在不考試、月考和寒暑假期間，不同課外閱讀自我決定動機群組的學童在閱讀數量上均有差異，整體而言，「缺動機」和「低強度動機」兩個群組學童最少，其次依序為「中強度動機」、「高自主/中控制動機」群組學童，「高自主動機」群組學童最多。在閱讀時間上，本研究發現，不論是在上課期間、假日或寒暑假期間，不同課外閱讀自我決定動機群組的學童在閱讀時間上均有差異，「缺動機」和「低強度動機」兩個群組最少，其次依序為「中強度動機」、「高自主/中控制動機」群組學童，「高自主動機」群組最多。上述結果顯示在課外閱讀上，自主動機確實是影響學童進行大量閱讀和長時間閱讀的關鍵要素。

此外，在閱讀的類別與頻率上，本研究發現，不同課外閱讀自我決定動機群組的學童在科學史地類、小說類、趣味類及童話故事類四種閱讀類別的閱讀頻率上有差異，主要差異包括：「高自主動機」及「高自主/中控制動機」兩個群組的學童較其他四個群組的學童更常閱讀科學史地類及小說類的課外讀物；「高自主/中控制動機」和「中強度動機」兩個群組的學童較其他群組的學童更常閱讀趣味類讀物；而隨著群組間自主動機程度的增加，學童更常閱讀童話故事類讀物。整體而言，在科學史地、小說及童話故事三個閱讀類別上，都可以看到高度的自主動機與其閱讀頻率密切相關，只有在趣味類別的閱讀上，除了自主動機外，控制動機也影響著閱讀頻率。此一結果有兩層寓意：1. 在課外閱讀上持有高自主動機的學童，不但讀得更頻繁也更加廣泛，顯示自主動機同時影響了閱讀的頻率及廣度；2. 就本研究所劃分的閱讀類別來看，不論在哪一種類別上，自主動機都是影響學童閱讀頻率的重要因素，不過，學童在發揮閱讀自主性的同時，若感受到外來的壓力和控制的話，可能會促使其增加閱讀趣味類讀物的頻率。

綜合上述，學童在課外閱讀上動機的自我決定程度，會影響其後續的閱讀數量、閱讀時間、閱讀頻率與閱讀廣度。這顯示學童課外閱讀的動機品質，確實是影響其閱讀行為的關鍵要素，也呼應了學業學習研究指出自主動機與良好學習行為有關，控制動機、缺動機與不佳學習行為有關的發現 (李宜玫、孫頌賢, 2010; 施淑慎, 2008; 陳秀惠, 2009; Ratelle et al., 2007; Vansteenkiste et al., 2005)。

(四) 不同課外閱讀自我決定動機群組的國小高年級學童在閱讀理解表現上之差異

本研究發現，不同課外閱讀自我決定動機群組的學童在閱讀理解的三個層面 (尋找和回憶、整合和解釋、批判和評鑑) 上有差異。在尋找和回憶層面上，本研究發現，「高自主動機」及「中自主動機」兩個群組的表現優於「中強度動機」及「低強度動機」兩個群組，而「高自主/中控制動機」群組的表現也優於「低強度動機」群組。此一發現顯示，學童若擁有中度以上的自主動機且不受外在的壓力或控制，最能夠在閱讀中找出或記憶文章的訊息。不過，既使學童在動機上受到中度的外在壓力或控制，只要能同時擁有自主動機，在找出或記憶文章訊息上的表現，仍能

勝過動機低落的學童。在整合和解釋的層面上，本研究發現，「高自主動機」群組的表現優於「高自主／中控制動機」、「中強度動機」、「低強度動機」及「缺動機」四個群組，「中自主動機」群組的表現優於「中強度動機」及「缺動機」兩個群組。此一發現顯示，學童若擁有高度的自主動機且在動機上不受外在的壓力或控制，最有利於其能夠在閱讀中整合文章訊息理解主要概念或結構，或將文章訊息與先備知識加以聯結形成推論。不過，值得注意的是，如果學童擁有中度的自主動機，若在動機上也受到外在壓力或控制的影響，會減損其於整合和解釋文章上的表現。在批判和評鑑的層面上，本研究發現，「高自主動機」群組的表現優於「中強度動機」群組。此一發現顯示，學童擁有高度的自主動機且在動機上不受外在的壓力或控制，有利於對文章的批判和評鑑，但若只擁有中度的自主動機，又在動機上同時受到一定的外在壓力或控制的話，會減損其批判和評鑑文章的表現。

上述發現指出，學童在課外閱讀上動機的自我決定程度會影響後續的閱讀理解表現。這顯示學童課外閱讀的動機品質，確實是影響其閱讀理解表現的關鍵要素，也呼應了學業學習研究指出自主動機與良好學習表現有關，控制動機、缺動機與不佳學習表現有關的發現（Boiché et al., 2008; Vansteenkiste et al., 2009）。

二、建議

本研究的結果指出，自我決定在國小高年級學童的課外閱讀動機上扮演了關鍵角色，自主動機有利於閱讀行為和閱讀理解表現，控制動機與缺動機不利於閱讀行為和閱讀理解表現。根據此一結果，建議父母和老師在學童課外閱讀動機輔導上，不應只關注於學童閱讀動機的強弱程度，更應留意其動機的品質，亦即自我決定的程度。在協助學童進行課外閱讀時，應思考如何使學童能在自主性、勝任感和聯繫感的心理需求上獲得滿足，以增進自主動機或促使控制動機得以內化為自主動機。同時，應盡量減少運用外在控制的方式，否則一旦外在誘因或是壓力解除，可能會損害其閱讀的內在動機，造成缺乏動機不願意閱讀或對閱讀產生排斥感受。

近年來，許多研究關注學業學習自我決定動機，但少有研究探討閱讀自我決定動機。本研究提出探討學童課外閱讀自我決定動機的重要性及必要性，也獲得了初步的實證支持。建議未來研究繼續探討國小學童課外閱讀的自我決定動機，可以植基於本研究的結果，深入了解促使不同性別學童出現課外閱讀動機品質差異的原因；或進行縱貫性研究，了解學童從五年級至六年級在課外閱讀自我決定動機上的轉變歷程及影響因素；或著眼於社會脈絡對學童課外閱讀自我決定動機的影響，了解社會自主性支持與學童課外閱讀自我決定動機之間的關係。

參考文獻

- 吳明隆（2007）：**SPSS 操作與應用：問卷統計分析實務**。台北：五南。[Wu, M. L. (2007). *SPSS operation and application: The practice of quantitative analysis of questionnaire data*. Taipei, Taiwan: Wu-Nan.]
- 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。**測驗學刊**，**50**，47-72。
[Sung, Y. T., Liu, P. Y., & Chien, H. Y. (2003). A report on the revision of the motivations for reading questionnaire of the fifth-to seventh-grade students. *Psychological Testing*, *50*(1), 47-72.]
- 李宜玫、孫頌賢（2010）：大學生選課自主性動機與學習投入之關係。**教育科學研究期刊**，**55**（1），155-182。[Lee, Y. M., & Sun, S. H. (2010). The relationship between autonomous motivation of

- course-taking and learning engagement on college students. *Journal of Research in Education Sciences*, 55(1), 155-182.]
- 林建平 (1995)：國小學童的閱讀動機、理解策略與閱讀成就之相關研究。台北市立師範學院學報，26，267-294。[Lin, C. P. (1995). The relationships among reading motivation, reading comprehension strategies and reading achievements of elementary students. *Journal of Taipei Municipal Teachers College*, 26, 267-294.]
- 林怡君 (2010)：以 NAEP 架構建置國小高年級閱讀理解測驗。國立屏東教育大學教育心理與輔導學系研究所碩士論文。[Lin, I. C. (2010). *The development of a reading comprehension test for 5th and 6th grade students: Using NAEP reading framework*. Unpublished master's thesis, National Pingtung University of Education, Pingtung, Taiwan.]
- 施淑慎 (2008)：學習情境中之自主支持與國中生成就相關歷程間關係之探討。教育與心理研究，31 (2)，1-26。[Shih, S. S. (2008). An examination of the relations of junior high school students' perceived autonomy support to their achievement-relevant processes. *Journal of Education & Psychology*, 31(2), 1-26.]
- 陳秀惠 (2009)：國中生自我決定動機之發展模式及其相關因素探討。國立成功大學教育研究所碩士論文。[Chen, X. H. (2009). *The development model of motivation of self-determination for junior high school students and the exploration of its relevant factors*. Unpublished master's thesis, National Cheng Kung University, Tainan, Taiwan.]
- 陳明來 (2001)：臺北市公立國中生課外閱讀行為之研究。國立政治大學圖書資訊研究所碩士論文。[Chen, M. L. (2001). *The study on the reading behavior of Taipei municipal junior high school students*. Unpublished master's thesis, National Chengchi University, Taipei, Taiwan.]
- 陳素燕 (2001)：提昇兒童自發性課外閱讀行為及態度--國小童書臨床教學之行動研究。課程與教學季刊，4 (3)，35-52。[Chen, S. Y. (2001). Promoting children's voluntary reading behavior and attitude – An action research on elementary school children's literature instruction. *Curriculum and Instruction Quarterly*, 4(3), 35-52.]
- 教育部 (2010)：「悅讀 101」教育部國民中小學提升閱讀計畫。台北：教育部。[Ministry of Education (2010). *Fun reading 101: The project of pupils' reading enhancement*. Taipei, Taiwan: Ministry of Education.]
- 教育部 (2014)：全國閱讀推動與圖書館管理系統網。取自教育部網站：https://read.moe.edu.tw/jsp/national_lib/pub/index_page.jsp?schno=000000，2014 年 4 月 10 日。[Ministry of Education (2014, April 10). *Reading Enhancement and Library Management Network*. Retrieved from https://read.moe.edu.tw/jsp/national_lib/pub/index_page.jsp?schno=000000.]

- 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研究所碩士論文。[Huang, C. Y. (2006). *A study of home literary environment, reading motivation and reading behaviors of senior students in elementary schools*. Unpublished master's thesis, National Kaohsiung Normal University, Kaohsiung, Taiwan.]
- 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研究所碩士論文。[Yang, Y. C. (2012). *Using the Rasch model to examine the psychometric properties of the Motivation of Reading Questionnaire*. Unpublished master's thesis, National Pingtung University of Education, Pingtung, Taiwan.]
- 劉佩雲、簡馨瑩、宋曜廷 (2003)：國小學童閱讀動機與閱讀行為之相關研究。教育研究資訊，11(6)，135-158。[Liu, P. Y., Chien, H. Y., & Sung, Y. T. (2003). The relationship between reading motivations and reading behaviors of the fifth and sixth grade students. *Educational Research & Information, 11*(6), 135-158.]
- 簡嘉菱、程炳林 (2013)：環境目標結構、自我決定動機與學業情緒之關係。教育心理學報，44(3)，713-734。[Chien, C. L., & Cherng, B. L. (2013). The relation of environmental goal structure, self-determined motivation and academic emotions. *Bulletin of Educational Psychology, 44*(3), 713-734.]
- Baker, L., & Wigfield, A. (1999). Dimensions of children's motivation for reading and their relations to reading activity and reading achievement. *Reading Research Quarterly, 34*(4), 452-477.
- Becker, M., McElvany, N., & Kortenbruck, M. (2010). Intrinsic and extrinsic reading motivation as predictors of reading literacy: A longitudinal study. *Journal of Educational Psychology, 102*, 773-785.
- Boiché, J. C., Sarrazin, P. G., Grouzet, F. M., Pelletier, L. G., & Chanal, J. P. (2008). Students' motivational profiles and achievement outcomes in physical education: A self-determination perspective. *Journal of Educational Psychology, 100*, 688-701.
- Chall, J. S. (1983). *Stages of reading development*. New York, NY: McGraw-Hill.
- Day, R., & Bamford, J. (2002). Top ten principles for teaching extensive reading. *Reading in a Foreign Language, 14*(2), 136-141.
- Deci, E. L., & Flaste, R. (1995). *Why we do what we do*. New York, NY: Penguin Books.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "what" and the "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry, 11*, 227-268.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2008). Self-determination theory: A macrotheory of human motivation, development, and health. *Canadian Psychology, 49*, 182-185.

- Deci, E. L., Ryan, R. M., & Williams, G. C. (1996). Need satisfaction and the self-regulation of learning. *Learning and Individual Differences, 8*(3), 165-183.
- Duffy, G. G., & Roehler, L. R. (1986). *Improving classroom reading instruction*. New York, NY: Random House.
- Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual Review of Psychology, 53*, 109-132.
- Grolnick, W. S., & Ryan, R. M. (1987). Autonomy in children's learning: An experimental and individual difference investigation. *Journal of Personality and Social Psychology, 52*, 890-898.
- Guay, F., Chanal, J., & Ratelle, C. F. (2010). Intrinsic, identified, and controlled types of motivation for school subjects in young elementary school children. *British Journal of Educational Psychology, 80*(4), 711-735.
- Guthrie, J. T., & Wigfield, A. (2000). Engagement and motivation in reading. In M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson, & R. Barr (Eds.), *Handbook of Reading Research* (Vol.3, pp. 403-422), Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Kirsch, I. S., & Guthrie, J. T. (1984). Adult reading practices for work and leisure. *Adult Education Quarterly, 34*, 213-232.
- Kush, J. C. & Watkins, M. W. (1996). Long-term stability of children's attitude toward reading. *The Journal of Educational Research, 89*, 315-319.
- McKenna, M. C., & Kear, D. J. (1990). Measuring attitude toward reading: A new tool for teachers. *The Reading Teacher, 43*, 626-639.
- Miserandino, M. (1996). Children who do well in school: Individual differences in perceived competence and autonomy in above-average children. *Journal of Educational Psychology, 88*, 203-214.
- National Assessment Governing Board. (2008). *Reading assessment and item specifications for the 2009 National Assessment of Educational Progress*. Washington, DC: American Institutes for Research.
- Niemiec, C. P., & Ryan, R. M. (2009). Autonomy, competence, and relatedness in the classroom: Applying self-determination theory to educational practice. *Theory and Research in Education, 7*(2), 133-144.
- O'Donnell, M. P. (1992). *Becoming a reader: A developmental approach to reading instruction*. Boston, MS: Allyn & Bacon.
- Otis, N., Grouzet, M. E., & Pelletier, L. G. (2005). Latent motivational change in an academic setting: A 3-year longitudinal study. *Journal of Educational Psychology, 97*(2), 170-183.
- Ratelle, C. F., Guay, F., Vallerand, R. J., Larose, S., & Senécal, C. (2007). Autonomous, controlled, and amotivated types of academic motivation: A person-oriented analysis. *Journal of Educational Psychology, 99*, 734-746.

- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist, 55*(1), 68-78.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2002). Overview of self-determination theory: An organismic-dialectical perspective. In E. L. Deci & R. M. Ryan (Eds.), *Handbook of self-determination research* (pp. 3-33). New York, NY: The University of Rochester Press.
- Ryan, R. M., Plant, R. W., & O'Malley, S. (1995). Initial motivations for alcohol treatment: Relations with patient characteristics, treatment involvement, and dropout. *Addictive Behaviors, 20*(3), 279-297.
- Senecal, C., Koestner, R., & Vallerand, R. J. (1995). Self-regulation and academic procrastination. *The Journal of Social Psychology, 35*(5), 607-619.
- Stanovich, K. E. (2000). *Progress in understanding reading: Scientific foundations and new frontiers*. New York, NY: Guilford Press.
- Vallerand, R. J., Fortier, M. S., & Guay, F. (1997). Self-determination and persistence in a real-life setting: Toward a motivational model of high school dropout. *Journal of Personality and Social Psychology, 72*, 1161-1176.
- Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., Blais, M. R., Briere, N. M., Senecal, C., & Vallieres, E. F. (1992). The academic motivation scale: A measure of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education. *Educational and Psychological Measurement, 51*, 1003-1019.
- Vansteenkiste, M., Lens, W., & Deci, E. L. (2006). Intrinsic versus extrinsic goal contents in self-determination theory: Another look at the quality of academic motivation. *Educational Psychologist, 41*, 19-31.
- Vansteenkiste, M., Lens, W., De Witte, S., De Witte, H., & Deci, E. L. (2004). The "why" and "why not" of job search behavior: Their relation to searching, unemployment experience and well-being. *European Journal of Social Psychology, 34*, 345-363.
- Vansteenkiste, M., Sierens, E., Soenens, B., Luyckx, K., & Lens, W. (2009). Motivational profiles from a self-determination perspective: The quality of motivation matters. *Journal of Educational Psychology, 101*, 671-688.
- Vansteenkiste, M., Zhou, M., Lens, W., & Soenens, B. (2005). Experiences of autonomy and control among Chinese learners: Vitalizing or immobilizing? *Journal of Educational Psychology, 97*, 468-483.
- Watkins, M. W., & Coffey, D. Y. (2004). Reading motivation: Multidimensional and indeterminate. *Journal of Educational Psychology, 96*, 110-118.
- Wigfield, A. (1997). Reading motivation: A domain-specific approach to motivation. *Educational Psychologist, 32*(2), 59-68.

- Wigfield, A., Eccles, J. S., MacIver, D., Reuman, D., & Midgley, C. (1991). Transitions at early adolescence: Changes in children's domain-specific self-perceptions and general self-esteem across the transition to junior high school. *Developmental Psychology, 27*, 552-565.
- Wigfield, A., & Guthrie, J. T. (1995). *Dimensions of children's motivations for reading: An initial study*. (Reading Research Report No. 34). Athens, GA: National Reading Research Center.
- 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.
- Wigfield, A., Guthrie, J. T., & McGough, K. (1996). *A questionnaire measure of children's motivations for reading*. (Instructional Resource No. 22). Athens, GA: National Reading Research Center.
- Wigfield, A., Wilde, K., Baker, L., Fernandez-Fein, S., & Scher, D. (1996). *The nature of children's motivations for reading, and their relations to reading frequency and reading performance*. (Reading Research Report No. 63). Athens, GA: National Reading Research Center.
- Williams, R. (1986). 'Top ten' principles for teaching reading. *ELT Journal, 40*(1), 42-45.

收稿日期：2013年12月04日
一稿修訂日期：2014年05月10日
二稿修訂日期：2014年06月25日
三稿修訂日期：2014年06月27日
接受刊登日期：2014年06月27日

Bulletin of Educational Psychology, 2015, 46(3), 423-448

National Taiwan Normal University, Taipei, Taiwan, R.O.C.

Self-Determined Motivation for Extracurricular Reading among Fifth and Sixth Graders

Yi-Fen Tsai

Sinyi Elementary School
Tainan City

Pin-Hwa Chen*

Department of Educational Psychology and Counseling
National Pingtung University

The purpose of this study was to investigate self-determined motivation for extracurricular reading among fifth and sixth graders as well as to explore its relationships with background variables (gender, grade), reading behavior, and reading comprehension. The participants were 925 fifth and sixth graders in Kaohsiung City and Pingtung County. They took the Self-Determined Reading Motivation Scale, the Reading Activity Inventory, and the Reading Comprehension Test. Statistical methods included cluster analysis, test of homogeneity of proportions, and one-way multivariate analysis of variance. We found that: (a) in estimating the fifth and sixth grade students' self-determined motivation profiles in extracurricular reading, a six-cluster solution emerged; (b) gender differences were found among the six clusters of self-determined motivation; (c) grade differences were found among the six clusters of self-determined motivation; (d) differences on reading behaviors were found among the six clusters of self-determined motivation; and (e) differences on reading comprehension were found among the six clusters of self-determined motivation. The results supported the crucial role of self-determination in students' motivation for extracurricular reading. Finally, based upon the results, we provided suggestions for reading practices and future studies.

**KEY WORDS: extracurricular reading, reading behavior, reading comprehension,
self-determined motivation**