

# 閱讀動機量表的修訂及相關因素研究

宋曜廷 劉佩雲 簡馨瑩

## 摘要

本研究修訂 Wigfield 等人 (Baker & Wigfield, 1999; Wigfield & Guthrie, 1997) 所建構之三類十一個因素的閱讀動機量表 (the Motivations for Reading Questionnaire, MRQ)。閱讀動機之三類面向為：「能力及效能信念」、「成就價值及目標」、「社會」。十一個分量表為：「效能」、「挑戰」、「逃避」、「好奇」、「投入」、「認可」、「競爭」、「重要」、「成績」、「社會」及「順從」。全量表計 50 題。本研究以台北縣市國小五、六年級與國中一年級學生為研究對象，共計 835 名，本研究修訂量表的信、效度考驗結果顯示：內部一致性 Cronbach  $\alpha$  係數十一個分量表介於 .61~.80，總量表為 .90；斯布信度十一個分量表介於 .64~.79，總量表為 .93；重測信度 (N=33) 十一個分量表介於 .59~.84，總量表為 .91。在量表效度方面，以線性結構關係 (Lisrel 8.03 版) 進行驗證性因素分析，結果發現三類面向及十一個分量表皆和 Wigfield (1997)、Baker 與 Wigfield (1999) 的閱讀動機理論的多元構念一致，可驗證其建構效度。在閱讀動機應用結果方面則發現學童的閱讀動機強度會因不同性別、年級和社經地位而不同，女生閱讀動機顯著高於男生，年級愈高閱讀動機愈低，社經地位愈高者其閱讀動機愈強，而不同城鄉區域學童的閱讀動機則多無顯著的差別。

關鍵詞：閱讀動機、性別、年級、社經地位

---

宋曜廷，國立台灣師範大學教育心理與輔導系副教授

劉佩雲，玄奘人文社會學院成人及社區教育學系助理教授

簡馨瑩，國立台灣師範大學教育心理與輔導系博士班研究生

通訊電子郵件地址：sungt@cc.ntnu.edu.tw

收件日期：2002.12.8；完成修改：2003.3.7；正式接受：2003.4.17

本研究的執行獲得國科會部分經費補助，計畫編號 NSC91-2520-S-003-023

# A Report on the Revision of the Motivations for Reading Questionnaire of the Fifth-to Seventh-Grade Students

Yao-tin Sung Pei-yun Liu Hsin-yin Chien

## Abstract

The purpose of this study was to revise the motivations for reading questionnaire (MRQ) for elementary grade 5 and 6 children and grade 7 of junior high school students, based on Wigfield's the motivations for reading questionnaire. The MRQ consisted of three subscales, namely: competence and efficacy belief, achievement values and goals, and social. The whole questionnaire consists of 50 items, and can be administered in 25 to 30 minutes. The 835 students of fifth-grade, sixth-grade and seven-grade were selected as participants for the testing of questionnaire reliability and validity. Results showed that test-retest coefficients for the subscales ranged from .59 to .84, Cronbach alpha coefficients ranged from .61 to .80, and that the validities for MRQ examined by different ways were satisfactory.

*Keywords: Reading Motivation , Gender , Grade, Socio-Economic Status*

---

Yao-Tin Sung, Department of Educational Psychology and Counseling, National Taiwan Normal University, associate professor

Pei-Yun Liu, Department of Adult and Community Education, Hsuan Chuang University, assistant professor  
Hsin-Yin Chien, Department of Educational Psychology and Counseling, National Taiwan Normal University, graduate student

E-mail: [sungt@cc.ntnu.edu.tw](mailto:sungt@cc.ntnu.edu.tw)

Received: 2002.12.18; Revised: 2003.3.7; Accepted: 2003.4.17

This research was supported in part by a grant NSC91-2520-5-003-023 from the National Science Council of the Republic of China.

## 壹、緒論

### 一、閱讀動機的理论基礎

閱讀是吸收知識的最重要途徑。Richek (1989) 認為閱讀是透過讀者、文本與閱讀情境間互動而建構意義的過程。而由教育心理學及 Vygotsky 的社會文化觀點來看，閱讀不僅是被動地接受，更是主動地認知理解與意義創造，或與他人磋商互動的歷程，此種深度閱讀有利於知識的轉化與應用。然閱讀須耗費相當心力，是否有意願與能力去閱讀不僅涉及閱讀者的認知能力與認知策略，閱讀動機更是關鍵，而事實上影響學童在讀與不讀之間作選擇的主要因素，就是閱讀動機 (Gee, 1992; Guthrie, 1991; Kush & Watkins, 1996)。

國內外近三十年來對於閱讀的認知歷程有不少的基礎研究，提供了很多參考的文獻，但對於有關閱讀的情意變項，如動機的探討則十分有限。動機 (motivation) 的字源是拉丁字 “movere” (to move)，至二十世紀心理學才將柏拉圖與亞里斯多德所謂心之知 (knowing – cognition)、情 (feeling – emotion)、意 (willing – motivation) 中的意志與動機區隔開來，定義動機為檢視個體為何選擇該行為、行為維持與強度，及個體從事該行為時的認知與情緒反應之內在狀態 (Graham & Weiner, 1996)。由歷史觀點來看，閱讀動機的架構與杜威的探究 (inquiry) 原則有關 (Moseuthal, 1999)，皆強調探究與全然投入，由個人興趣、疑惑或歷史與社會主要議題引發問題，進而產生閱讀的需求以解決問題，而知識往往由此傳承、建構與創新。閱讀動機一詞首見於學術研究是 1967 年 Campbell 等學者在國際閱讀協會學術研討會的論文報告中所提出，而近代對閱讀動機有系統的探究則始於 Wigfield 與 Asher (1984) 關於成就動機、閱讀態度與閱讀興趣的探討，但至 1990 年代，閱讀動機的研究仍少見，1992 年可謂閱讀動機研究的轉捩點，美國國家閱讀研究中心 (NRRC) 開始探究閱讀動機，建立閱讀成為追求語言與認知，以及閱讀為激勵富含個人價值與信念的行為二者之間的橋梁 (劉佩雲，2002)。

傳統上探討閱讀動機有三個主要方向：一為目的取向的閱讀動機，如為資訊、尋求個人認同、尋求整合與社會互動或為休閒娛樂而閱讀 (Bumman, 1990)。第二個方向為閱讀態度與閱讀興趣，前者在檢視閱讀者對閱讀的情感與印象，研究發現愈具正向閱讀態度者其閱讀動機愈強 (Baker & Wigfield,

1999)。興趣則較為主題特定，如外太空、恐龍、美國南北戰爭史等，是個人不同活動領域上相對穩定的情感。第三個取向是延伸一般動機的定義套用在閱讀領域上，如國內學者多將閱讀動機定義為「引起個體閱讀的活動，維持已引起的閱讀學習活動，及促使該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）。基於近二十五年來動機理論的發展，可發現當前最主要的三個理論探究面向是：信念（belief）、價值（value）與目標（goal）（Deci & Ryan, 1992; Eccles, Wigfield & Schiefele, 1998; Schunk & Zimmerman, 1997; Wigfield, 1997）。Guthrie 與 Wigfield 等學者即根據閱讀與動機的相關理論、實徵研究資料、晤談及長期教室觀察資料，認為閱讀動機的構念包括目標、價值和信念，且與閱讀主題、過程和閱讀結果相關，是特定領域而多元的建構（Baker & Wigfield, 1999; Wigfield & Guthrie, 1995, 1997; Wigfield, 1997）。Guthrie 與 Wigfield 認為閱讀動機共有十一個可能的面向：「效能」、「挑戰」、「逃避」、「好奇」、「投入」、「認可」、「競爭」、「重要」、「成績」、「社會」及「順從」。Wigfield (1997) 進一步創建閱讀動機的類別，將十一層面區分成三類：「能力與效能信念」（competence and efficacy belief）、「成就價值與目標」（achievement values and goals）、「社會」（social）（如表 1）。

表 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	因好奇閱讀	閱讀的社會因素
閱讀的挑戰性	閱讀的投入	順從性閱讀
避免閱讀工作	閱讀的重要性	
	閱讀的競爭	
	為認可閱讀	
	為成績閱讀	

資料來源：Wigfield (1997, p.63)

### (一)能力及效能信念

閱讀動機的「能力及效能信念」包括「效能」、「挑戰」與「逃避」。「效能」係指對自己能成功閱讀的信念，能控制閱讀的勝任感（Wigfield, 1997; Wigfield & Guthrie, 1997）。自我效能是指個人在工作環境中對自己表現能力的

信念知覺 (Bandura, 1977)，當個體愈覺得自己在活動中有能力或可以有效地閱讀，或可能成功時，愈傾向投入閱讀 (Schunk & Zimmerman, 1997)。孩童對自己的能力信念可以有效地預測孩童在數學和閱讀上的表現 (Meece, Wigfield & Eccles, 1990)。「挑戰」為精熟吸取文本複雜概念的滿意度，閱讀艱澀內容的意願。而「逃避」則為面對工作時避免工作的投入，儘可能做得愈少愈好。當學生缺乏效能感，則較易傾向於避免具有挑戰的閱讀活動。

### (二)成就價值及目標

閱讀的「成就價值及目標」與內外動機、成就目標取向及工作價值密切相關，內在動機包括「好奇」（指對特定閱讀主題的興趣，對有趣學習的渴望並建構新主題於先備知識之上）、「投入」（透過主觀工作價值與正向情感的美感享受而忘我地投入閱讀中）、「重要」（主觀地視閱讀為重要的工作價值）；外在動機包括「競爭」（在閱讀中勝過別人的渴望）、「認可」（視獲得實際能力或目標達成的認可為成功的閱讀）、「成績」（希望被視為好學生或為得到某種好成績而閱讀）。內在動機指的是為自己的理由而好奇並激勵自己去閱讀，認為閱讀很重要並願全然投入，甚至產生如 Csikszentmihalyi (1978) 所描述的浮流經驗 (flow experience) 中渾然忘我、時間靜止的狀態 (劉佩雲等, 2002)。Wigfield (1997) 認為只有能力和效能信念不足以產生投入，如果沒有理由或誘因促動的話是不足以產生投入的閱讀行為，具內在動機的閱讀者多傾向於學習目標取向的閱讀，以尋求透過閱讀增進知識與概念的理解 (Guthrie & Wigfield, 2000)，而外在動機閱讀者則關注自己在別人面前是否表現良好的表現目標 (Ames, 1992)，意圖接受外在的認可、酬賞或基於誘因而讀 (Deci, Vallerand, Pellatier & Ryan, 1991)。具有學習目標者更能維持正向的學習動機，選擇具挑戰性、和自己進步或成長有關的目標；反之，逃避工作而只想有所表現獲得別人稱許或贏的人是不會長期投入學習的 (Wigfield, 1997; Wigfield & Guthrie, 1997, 2000)。

### (三)社會

投入觀點認為閱讀先天就是一種社會活動，閱讀可以滿足追求融入社會的社會性需求，從而建立自我形象與威望 (Baker et al, 1996; Guthrie, McGough et al, 1996)，閱讀的社會動機與人際的社會活動有關，如喜歡與人分享書籍、溝通想法，從中獲得鼓勵與成就感，並樂在其中 (Morrow, 1996)，透過要求分擔團體學習者的責任，完成工作並展現內在動機而閱讀 (Wentzel & Wigfield,

1998)。Wigfield 與 Guthrie (1997, 2000; Wigfield, 1997) 認為「社會」面向的閱讀動機包括「社會」與「順從」，「社會」是指由與同儕、朋友或家人分享或透過追求閱讀意義而能成為某社群一員的過程；「順從」則為服膺外在或他人的期望而閱讀。社會動機促進閱讀量的增加 (Guthrie, Schafer, Wang & Afflerbach, 1995) 和閱讀成就 (Wentzel, 1996)。而閱讀頻率、廣度與數量高者會多參與社群，並可預測閱讀理解、閱讀成就與社會組織的參與 (Guthrie, Schafer & Hutchisan, 1981; Stanovich & Conningham, 1992)。

## 二、閱讀動機的測量

Wigfield 與 Guthrie 以上述十一項閱讀動機的可能建構編製 82 題原始量表，以 105 名國小四、五年級學童進行施測，所得資料經探索性因素分析、得分偏態考驗、題目—量表相關與內部一致性信度分析，結果顯示十一個因素中有八個可能因素（自我效能、挑戰、避免工作、好奇、投入、認可、競爭與社會）的內部一致性信度較佳（由.60~.81），經刪除 28 題題目後發展成 54 題的閱讀動機量表 (Motivation for Reading Questionnaire, MRQ, Wigfield & Guthrie, 1997)。由於上述閱讀動機量表的實徵研究係小樣本，無法對每個可能向度分開分析，因而限制了心理計量的效度，且其結果未能成功地提出支持閱讀動機理論建構的證據，因此 Baker 與 Wigfield 於 1999 年以較大樣本的 371 名國小五、六年級學童為對象，進行驗證性因素分析 (confirmatory factor analyses, CFA)，來直接驗證理論建構中一組相關變項的可能模式，結果證實 Wigfield (1997) 的三類十一層面的閱讀動機理論建構，其中十個因素間彼此呈正相關而與「避免閱讀」呈負相關。另由群集分析結果發現不同閱讀動機與閱讀行為、閱讀成就間有相關，而不同閱讀動機面向常集群歸類在一起，但相互是獨立的，對同一個人而言，可能某個面向得分高，但另一面向卻是低的，證實了閱讀動機的多元建構 (Baker & Wigfield, 1999)。

## 三、閱讀動機的近似概念

除了 Wigfield 等人多向度構念的閱讀動機外，也有其他學者提出閱讀動機的相關構念和測量方法。Gambrell、Codling 與 Palmer 於 1996 年發表閱讀動機剖面量表 (the Motivation to Read Profile)，以瞭解小學生閱讀動機的二個層面：一為對閱讀能力的知覺 (children's perceptions of their reading competence)，Gambrell 等稱之為身為閱讀者的自我概念 (self-concept as a reader)，二為閱讀

價值 (value of reading)，指學生有多喜歡閱讀。Champan 與 Tunmer (1995) 編製閱讀自我概念問卷 (Reading Self-concept Questionnaire)，評估閱讀自我概念的三個層面：閱讀的能力知覺、閱讀困難的知覺與對閱讀的態度或情感。雖然該量表並未使用閱讀動機一詞，但其構念近似 MRQ 的自我效能、挑戰與好奇。此外，McKenna, Kear 與 Ellsworth (1995) 設計測量閱讀態度的量表，目的在瞭解學生在學校與閒暇時間有多喜歡閱讀，此近似 Gambrell 等 (1996) 的閱讀價值分量表與 MRQ 的好奇與投入。而與上述其他相關測量工具相較，Baker 與 Wigfield 認為 MRQ 可以更廣泛地評量閱讀動機的可能層面，亦比其他測量工具容易理解，是測量閱讀動機理想的工具。

#### 四、閱讀動機的相關研究

近幾年來國內外閱讀動機相關研究顯示：閱讀動機與閱讀次數、頻率、數量 (amount)、廣度 (breadth) 等閱讀行為，及閱讀成就皆呈顯著正相關 (Baker & Wigfield, 1999; Kush & Watkins, 1996; Wigfield & Guthrie, 1995, 1997)。在人口變項方面，研究者發現閱讀動機在性別、年級、社經地位、種族及城鄉間具顯著差異：女性多具較強之閱讀動機，對閱讀評價較高，閱讀態度較男生正向 (Eccles, Wigfield, Harold, & Mlumenfeld, 1993; McKenna et al., 1995; Wigfield & Guthrie, 1995, 1997; 李素足, 1998)。年級方面，先前研究發現小學學童年級愈高則愈少正向閱讀動機 (Eccles et al., 1998; Wigfield & Guthrie, 1995; 李素足, 1998)，但亦有未見年級差異者 (Baker & Wigfield, 1999)。而閱讀態度則隨年級增加而趨於負向 (Kush & Watkins, 1996; McKenna et al., 1995)。此外，相關研究顯示在閱讀上有性別與年級的交互作用，男生與女生在初入小學時閱讀動機與閱讀態度是類似的，但至小學中年級到進入中學是閱讀動機變化的關鍵期，動機隨年級而遞減，特別是男生，不但閱讀動機低於女生且有較多閱讀障礙、困擾與低閱讀成就的情形 (Bank, Biddle & Good, 1980; Tittle, 1986)。在城鄉方面，李素足 (1998) 以台中縣市國小四、六年級學生為對象的研究發現台中市國小學童的閱讀效能、閱讀動機及閱讀行為皆顯著高於台中縣國小學童，顯示有城鄉差異。在社經地位方面，研究多以家庭收入為比較基點，結果發現中收入以上家庭比低收入家庭更傾向於有較多閱讀相關活動及較正向的閱讀態度 (Baker, Scher & Mackler, 1997)。

鑑於閱讀動機研究對國內學童在閱讀行為方面瞭解的重要性，以及相關閱讀動機測量工具的缺乏，本研究目的在於修訂 Wigfield 等人 (Baker & Wigfield,

1999; Wigfield & Guthrie, 1997) 的閱讀動機量表，檢驗修訂後量表的信效度，以及探討不同性別、年級和社經水準的國內學童在閱讀動機的表現情形。

## 貳、研究方法

### 一、研究對象

本研究以台北縣市國小五、六年級與國中一年級學生為研究對象，抽取五所國小及三所國中學生共 835 名為研究樣本。樣本中男生有 426 人，女生有 409 人；國小五年級是 307 人，國小六年級是 260 人，國中一年級是 268 人，樣本中不包含特殊學生。詳細樣本分布參閱表 2。其中以台北市四所國中小（龍安、健康、吳興國小與天母國中）代表城，台北縣四所國中小（景新、自強國小與清水、中山國中）代表鄉。

表 2 本研究之研究樣本分布

學校	小五		小六		國一		合計
	女生	男生	女生	男生	女生	男生	
龍安國小(市)	14	17	14	13			58
健康國小(市)	12	15	11	14			52
吳興國小(市)	52	50	44	45			191
景新國小(縣)	32	28	25	29			114
自強國小(縣)	43	44	30	35			152
清水國中(縣)					32	42	74
中山國中(縣)					53	51	104
天母國中(市)					45	45	90
合計	153	154	124	136	130	138	835

### 二、研究工具

#### (一)編製依據

本研究所修訂之閱讀動機量表 (the Motivations for Reading Questionnaire, MRQ) 係 Guthrie 與 Wigfield 根據閱讀動機的相關理論、實徵研究資料、晤談及長期教室觀察資料所建構，並經逐年修訂而成 (Baker & Wigfield, 1999; Wigfield



& Guthrie 1995, 1997; Wigfield, Guthrie & McGough, 1996)。該量表分為三類面向：「能力及效能信念」、「成就價值及目標」、「社會」，及十一個分量表：「效能」、「挑戰」、「逃避」、「好奇」、「投入」、「認可」、「競爭」、「重要」、「成績」、「社會」及「順從」。

## (二)題型與計分

本研究採用 Wigfield 與 Guthrie (1997) 及 Baker 與 Wigfield (1999) 版本的閱讀動機量表，加以翻譯和修訂。翻譯後之原量表共有 61 題，先以項目分析  $r_c$  (測驗與扣除該題後分量表總分的相關) 與臨界比 ( $CR$ ) 為指標加以選題，復經驗證性因素分析後，結果刪除十一題，保留十一個與原量表結構相同的因素，包括效能 3 題、挑戰 5 題、逃避 4 題、好奇 7 題、投入 5 題、認可 5 題、競爭 5 題、重要 2 題、成績 4 題、社會 7 題及順從 3 題，全量表共計 50 題。

本量表採 Likert 四點量表的型式呈現。計分時，選「和我非常不同」得 1 分；選「和我有點不同」得 2 分；選「和我有點相同」得 3 分；選「和我非常相同」得 4 分，受試可得十一項分量表分數及加總的總量表分數，得分愈高者，表示該項特質愈高（如總分愈高表閱讀動機愈高）。施測時無嚴格時間限制，大約需 20 分鐘至 25 分鐘。

## 三、資料分析

本研究以內部一致性信度、斯布法及重測法考驗閱讀動機量表的信度，以建構效度考驗量表的效度。使用的統計方法包括積差相關、 $t$  考驗、項目分析、變異數分析與線性結構關係 (Lisrel)。

# 參、研究結果

## 一、量表基本統計分析

就受試者在閱讀動機量表十一個分量表上得分的集中情形加以比較 (表 3)，發現受試者在「好奇」、「逃避」、「挑戰」與「順從」的分數最高，而在「重要」與「社會」的得分最低，顯示受試基於好奇與挑戰而閱讀的情形較多，但也有較多因順從而閱讀或逃避閱讀的現象；而認為閱讀是重要的或和他人分享閱讀的情形則較低。

表 3 受試者在閱讀動機量表十一個分量表上得分的描述分析

	效能	挑戰	逃避	好奇	投入	認可	競爭	重要	成績	社會	順從	總量表
題數	3	5	4	7	5	5	5	2	4	7	3	50
人數	835	835	835	835	835	835	835	835	835	835	835	835
平均數	7.707	14.029	11.147	21.402	13.581	12.389	13.623	4.461	10.859	15.649	8.417	133.264
標準差	.666	.809	.751	.562	.735	.765	.723	.938	.722	.698	.792	.464
變異係數	5.891	12.344	9.015	15.466	13.508	14.643	13.084	3.522	8.340	23.880	5.646	538.546
得分/題數	2.569	2.806	2.878	3.057	2.716	2.478	2.725	2.231	2.715	2.236	2.806	2.665
最小值	3	5	4	7	5	5	5	2	4	7	3	67
最大值	12	20	16	28	20	20	20	8	16	28	12	189
峰度係數	3.187	-.100	-.570	1.082	-.597	-.098	-.089	1.117	.471	-.304	.797	-.307
峰度係數標準誤	.169	.169	.169	.169	.169	.169	.169	.169	.169	.169	.169	.169
偏態係數	.724	-.086	-.263	-.224	-.160	.254	.008	.760	.007	.304	.109	-.117
偏態係數標準誤	.085	.085	.085	.085	.085	.085	.085	.085	.085	.085	.085	.085

表 4 閱讀動機量表項目分析結果 (N=835)

分量表	原題號	題號	$r_c$	CR
效能	32	28	.54	28.87
	33	29	.60	36.82
	34	30	.51	28.56
挑戰	15	13	.44	24.76
	16	14	.46	24.45
	17	15	.55	28.45
	18	16	.53	25.37
	19	17	.37	16.11
逃避	57	47	.42	23.63
	59	48	.50	33.12
	60	49	.37	20.90
	61	50	.38	29.98
好奇	1	1	.39	16.58
	2	2	.44	15.76
	3	3	.49	19.61
	4	4	.45	17.61
	5	5	.46	20.99
	6	6	.36	20.53
	7	7	.27	15.69
投入	9	8	.37	20.02
	11	9	.48	27.08
	12	10	.47	25.02
	13	11	.45	26.00
	14	12	.45	25.22
認可	20	18	.47	25.75
	21	19	.53	23.20
	22	20	.63	35.96
	23	21	.53	26.94
	24	22	.48	25.67
競爭	26	23	.46	23.06
	27	24	.52	28.41
	28	25	.41	22.42
	29	26	.42	24.09
	31	27	.50	26.16
重要	37	31	.64	50.21
	38	32	.64	46.82
成績	39	33	.40	23.81
	40	34	.50	27.05
	41	35	.46	27.72
	43	36	.35	21.87
社會	44	37	.47	21.49
	45	38	.50	22.25
	46	39	.52	27.96
	47	40	.50	22.44
順從	48	41	.50	25.63
	49	42	.37	15.41
	50	43	.45	21.64
	53	44	.28	24.10
	54	45	.50	35.81
	55	46	.47	33.23

就離散的情形加以比較，「社會」得分的離散情形最大（變異係數是 23.880），顯示在與他人分享閱讀或和家人一起上圖書館等活動差異很大。就受試得分的分配情形而言，「效能」、「重要」與「好奇」得分的分配呈明顯的高狹峰，前二者為正偏態，後者為負偏態分配型態；「逃避」、「投入」與「社會」得分的分配呈低闊峰，偏態則不明顯。

## 二、題目的項目分析與鑑別度

原量表共有 61 題，先以項目分析  $r_c$ （測驗與扣除該題後分量表總分的相關）與臨界比（CR）為指標加以選題，結果刪除十一題（原量表之第 8、9、25、30、35、36、42、51、52、56、58 題），包括臨界比（CR）太低者（小於 3 者）：原第 58 題（CR 為 .71）、原第 52 題（CR 為 .13）、原第 51 題（CR 為 .42）、原第 35 題（CR 為 2.62）； $r_c$  太低者：原第 8 題（ $r_c$  為 .05）、原第 36 題（ $r_c$  為 .22）、原第 42 題（ $r_c$  為 .16）、原第 56 題（ $r_c$  為 .22）。修訂後的閱讀動機量表  $r_c$  介於 .27~.64，臨界比介於 15.41~50.21 之間（表 4），顯示修訂後之閱讀動機量表具有相當不錯的鑑別度。

## 三、量表的信度

修訂後之閱讀動機十一個分量表的內部一致性 Cronbach  $\alpha$  係數（表 5）介於 .61~.80，總量表為 .90；十一個分量表的斯布信度介於 .64~.79，總量表為 .93；以國小六年級學生為對象（N=33），間隔十五天的十一個分量表重測信度為 .59~.84，總量表為 .91，全部達 .01 顯著水準。根據 Cronbach  $\alpha$  信度係數所求得的測量標準誤由 1.73~4.71。信度分析結果顯示：閱讀動機十一個分量表與總量表的信度頗佳，穩定性亦很高。

表 5 閱讀動機量表總量表與分量表的信度（N=835）

	效能	挑戰	逃避	好奇	投入	認可	競爭	重要	成績	社會	順從	總量表
Cronbach $\alpha$	.74	.72	.65	.70	.70	.77	.71	.80	.64	.76	.61	.90
斯布	.75	.74	.65	.74	.71	.79	.76	.78	.64	.74	.67	.93
重測 (N=33)	.60	.79	.60	.68	.70	.84	.77	.59	.76	.72	.63	.91
測量標準誤	2.19	3.33	3.01	3.68	3.61	3.64	3.50	1.73	2.77	4.71	2.26	2.26

## 四、量表的建構效度

### (一)因素分析

在量表效度方面，經以線性結構關係（Lisrel 8.03 版）之最大概率法進行驗證性因素分析（confirmatory factor analyses, CFA），所得之三類面向及十一個分量表：「能力及效能信念」（「效能」、「挑戰」、「逃避」）、「成就價值及目標」（「好奇」、「投入」、「認可」、「競爭」、「重要」、「成績」）、「社會」（「社會」、「順從」），皆和 Wigfield（1997）、Baker 與 Wigfield（1999）的閱讀動機理論的多元構念一致，可驗證其建構效度。

驗證性因素分析的結果如表 6。在整體模式適配度上，卡方考驗所得三類面向的 $\chi^2$ 分別為：「能力及效能信念」 $\chi^2_{(51)}=123.81, p<.05$ ；「成就價值及目標」 $\chi^2_{(335)}=878.27, p<.05$ ；「社會」 $\chi^2_{(34)}=153.79, p<.05$ ，三者卡方值皆達顯著水準，即三類面向與觀察資料並未適配，而卡方統計量之所以達到顯著水準，或許是本研究所蒐集的樣本數比較大（ $N=835$ ）的緣故。所以本研究除卡方考驗外，亦參酌其他較不受樣本數影響的指標，如 GFI 及 TLI 二項指標來評鑑理論模式的適配度。結果發現「能力及效能信念」、「成就價值及目標」、「社會」的 GFI 分別為 .98、.93、.96，皆高於 .90；TLI 分別為 .89、.84、.90，RMR 分別為 .041、.062、.057，顯示理論模式與觀察資料可以適配，有理想的內在品質。而十一個因素的因素負荷量介於 .33~.70 之間（表 7）。

表 6 閱讀動機量表因素模式的適合度考驗指標（ $N=835$ ）

	<i>df</i>	$\chi^2$	$\chi^2/df$	GFI	TLI	RMR
能力及效能信念模式	51	123.81	2.42	.98	.89	.041
成就價值及目標模式	335	878.27	2.62	.93	.84	.062
社會模式	34	153.79	4.52	.96	.90	.057

### (二)內部一致性分析

在內部一致性分析上，本研究以測驗與扣除該題後分量表總分的相關  $r_c$ 、臨界比（ $CR$ ）、分量表之間的相關三項指標來評估閱讀動機量表的內部一致性。

表 4 顯示內部一致性分析的結果，修訂後之閱讀動機量表在測驗與扣除該題後分量表總分的相關  $r_c$  介於 .27~.64，臨界比介於 15.69~50.21 之間，顯示修

表 7 閱讀動機量表因素分析結果 (N=835)

效能—挑戰—逃避分量表 (轉軸後的因素負荷量)				
舊題號	新題號	效能	挑戰	逃避
15	13	.55		
16	14	.52		
17	15	.68		
18	16	.63		
19	17	.43		
32	28		.64	
33	29		.68	
34	30		.56	
57	47			.58
59	48			.81
60	49			.48
61	50			.55

  

好奇—投入—認可—競爭—重要—成績分量表 (轉軸後的因素負荷量)							
舊題號	新題號	好奇	投入	認可	競爭	重要	成績
1	1	.39					
2	2	.49					
3	3	.56					
4	4	.57					
5	5	.60					
6	6	.58					
7	7	.51					
9	8		.53				
11	9		.61				
12	10		.49				
13	11		.58				
14	12		.52				
20	18			.53			
21	19			.50			
22	20			.59			
23	21			.49			
24	22			.58			
26	23				.53		
27	24				.59		
28	25				.48		
29	26				.53		
31	27				.47		
37	31					.60	
38	32					.60	
39	33						.60
40	34						.51
41	35						.59
43	36						.54

社會—順從分量表（轉軸後的因素負荷量）

舊題號	新題號	社會	順從
44	37	.57	
45	38	.62	
46	39	.70	
47	40	.61	
48	41	.63	
49	42	.39	
50	43	.57	
53	44		.33
54	45		.77
55	46		.70

因素轉軸以 ML 法

訂後之閱讀動機量表具有相當不錯的內部一致性。

在分量表之間的相關方面，表 8 顯示閱讀動機量表十一個分量表的交互相關係數矩陣。表中顯示除了「逃避」與其他分量表呈負相關外，其餘分量表間皆呈正相關，此結果與 Baker 與 Wigfield（1999）的分析結果一致。

## 五、團體差異考驗

本研究首先以 *t* 考驗了解性別在閱讀動機量表上的差異情形，由於分量表的題數不相同，所以平均數的計算是將受試者在各分量表的分數分別除以各分量表的題數。由表 9 之閱讀動機總量表、分量表在性別上的平均數 *t* 考驗結果可

表 8 閱讀動機量表各分量表的交互相關係數（N=835）

	效能	挑戰	逃避	好奇	投入	認可	競爭	重要	成績	社會
挑戰	.448**									
逃避	-.220**	-.275**								
好奇	.435**	.517**	-.246**							
投入	.409**	.444**	-.168**	.440**						
認可	.471**	.337**	-.137**	.324**	.391**					
競爭	.530**	.384**	-.055	.329**	.371**	.530**				
重要	.379**	.330**	-.111**	.244**	.307**	.466**	.444**			
成績	.449**	.364**	-.099**	.326**	.336**	.492**	.535**	.499**		
社會	.430**	.416**	-.161**	.335**	.377**	.455**	.358**	.368**	.387**	
順從	.288**	.258**	-.129**	.305**	.236**	.276**	.312**	.297**	.356**	.316**

\*\**p*<.01

表 9 閱讀動機量表與性別之團體差異考驗結果 (N=835)

	性別				SE	t 值
	男		女			
	M	SD	M	SD		
效能	2.50	2.64	2.64	2.16	.167	-2.528**
挑戰	2.72	3.60	2.89	3.37	.242	-3.576**
逃避	2.73	2.98	2.86	3.00	.027	-2.877**
好奇	2.97	4.33	3.15	3.37	.268	-4.517**
投入	2.62	3.74	2.81	3.55	.252	-3.767**
認可	2.34	3.81	2.62	3.73	.260	-5.271**
競爭	2.66	3.67	2.80	3.53	.249	-2.811**
重要	2.15	1.96	2.32	1.78	.129	-2.607**
成績	2.66	2.94	2.78	2.81	.199	-2.375**
社會	2.09	4.63	2.39	4.92	.330	-6.418**
順從	2.69	2.48	2.93	2.20	.162	-4.405**
總量表	2.59	21.89	2.76	20.90	1.482	-6.027**

\*\* $p < .01$ 

知，閱讀動機總量表的性別  $t$  考驗的  $t$  值為 -6.418 ( $p < .01$ )，達顯著水準，顯示男生和女生在閱讀動機總量表得分上有顯著差異。而在十一個分量表中性別  $t$  考驗的  $t$  值均達顯著水準，顯示女生的閱讀動機高於男生。此結果和 Wigfield 與 Guthrie (1995)、Baker 與 Wigfield (1999)、李素足 (1998) 的結果一致。

在年級 (國小五、六年級與國中一年級) 的閱讀動機比較方面，本研究以單因子變異數分析分別考驗閱讀動機總量表、十一個分量表在年級上得分的差異情形。閱讀動機總量表、分量表在年級上的平均數變異數分析結果 (表 10) 顯示總量表在年級的變異數分析主要效果達顯著水準， $F = 17.674$  ( $p < .01$ )，分量表中除「好奇」外，其餘十個分量表在年級間的主要效果亦達顯著水準，表示年級間的閱讀動機有顯著差異；經以 Scheffe 法進行事後比較後發現：閱讀動機隨年級增高而遞減，亦即國中一年級的閱讀動機低於國小六年級，而國小六年級的閱讀動機又低於國小五年級，此結果和 Wigfield 與 Guthrie (1995)、李素足 (1998) 的結果一致。

本研究則以台北市代表城，以台北縣代表鄉，以  $t$  考驗瞭解城鄉在閱讀動機量表上得分的差異情形。由表 11 之閱讀動機總量表、分量表在城鄉上的平均數  $t$  考驗結果可知，閱讀動機總量表  $t$  值未達顯著水準，十一個分量表中  $t$  值達顯著水準者為「效能」與「認可」，顯示台北市學童在閱讀效能與閱讀認可的得分顯著高於台北縣的學童，其餘的閱讀動機層面則無城鄉的差異。



表 10 閱讀動機量表與年級之團體差異考驗結果 (N=835)

	年級						MSE	F 值
	小五		小六		國一			
	M	SD	M	SD	M	SD		
效能	2.67	2.48	2.58	2.43	2.44	2.31	34.788	5.976**
挑戰	2.96	3.46	2.75	3.56	2.68	3.37	149.915	12.479**
逃避	2.91	3.10	2.83	3.02	2.61	2.75	102.788	11.69**
好奇	3.06	4.08	3.05	3.85	3.06	3.85	.379	.024
投入	2.87	3.62	2.69	3.56	2.56	3.69	170.893	13.016**
認可	2.69	3.86	2.40	3.82	2.30	3.50	302.050	21.649**
競爭	2.84	3.45	2.62	3.78	2.68	3.55	106.116	8.251**
重要	2.39	1.94	2.16	1.79	2.12	1.84	25.565	7.369**
成績	2.84	2.85	2.64	2.81	2.15	2.94	56.234	6.837**
社會	2.37	4.76	2.21	4.97	2.11	4.78	253.738	10.877**
順從	2.96	2.48	2.72	2.29	2.75	2.29	32.997	5.913**
總量表	21.50	2.78	22.49	2.63	20.27	2.58	8119.986	17.674**

\*\* $p < .01$ 

表 11 閱讀動機量表與城鄉之團體差異考驗結果 (N=835)

	城鄉				SE	t 值
	北市		北縣			
	M	SD	M	SD		
效能	2.64	2.42	.167	2.51	.168	2.255*
挑戰	2.80	3.42	.242	2.81	.244	-.084
逃避	2.80	3.02	.027	2.78	.208	.402
好奇	3.03	4.02	.268	3.09	.273	-1.541
投入	2.77	3.79	.252	2.67	.254	1.945
認可	2.54	3.85	.260	2.42	.265	2.158*
競爭	2.77	3.69	.249	2.68	.250	1.872
重要	2.26	1.92	.129	2.21	.130	.802
成績	2.70	2.87	.199	2.73	.200	-.426
社會	2.23	4.95	.330	2.43	.339	-.309
順從	2.85	2.41	.162	2.76	.165	1.637
總量表	21.96	2.69	1.482	21.75	1.515	1.352

\* $p < .05$ 

在社經地位的閱讀動機比較方面，本研究以單因子變異數分析分別考驗閱讀動機總量表及十一個分量表上得分的差異情形。本研究所指的社經地位係依林生傳（1996）參照 Hollingshead「兩因素的社會地位指數」所修訂的家庭社經背景問卷來評量，以父母教育程度及職業中較高者分別加權後加總所得總

分，11~29 為低社經地位、30~40 為中社經地位、41~55 為高社經地位。閱讀動機總量表、分量表在社經地位上的平均數變異數分析結果（表 12）顯示總量表在社經地位的變異數分析達顯著水準， $F=13.449$  ( $p<.01$ )，分量表中除了「競爭」與「重要」外，其餘九個分量表在社經地位的變異數分析皆達顯著水準，顯示高、中、低社經地位之間的閱讀動機有顯著差異；經以 Scheffe 法進行事後比較後發現：閱讀動機隨社經地位增高而遞增，亦即高社經地位者的閱讀動機高於中社經地位者的閱讀動機，而中社經地位者的閱讀動機又高於低社經地位者的閱讀動機，而 Baker, Scher 與 Mackler (1997) 亦有類似的的研究發現。

表 12 閱讀動機量表與社經地位之團體差異考驗結果 (N=835)

	社經地位						MSE	F 值
	低		中		高			
	M	SD	M	SD	M	SD		
效能	2.47	2.44	2.50	2.28	2.76	2.45	67.277	11.714**
挑戰	2.70	3.68	2.82	3.29	2.92	3.43	85.754	7.047**
逃避	2.67	3.03	2.75	2.95	2.97	2.88	111.199	12.681**
好奇	2.98	4.35	3.07	3.63	3.15	3.55	101.590	6.658**
投入	2.59	3.59	2.77	3.63	2.82	3.71	117.054	8.829**
認可	2.40	3.77	2.41	3.74	2.64	3.86	124.008	8.623**
競爭	2.67	3.70	2.73	3.75	2.83	3.31	71.259	5.505**
重要	2.21	1.93	2.16	1.72	2.32	1.94	6.283	1.790
成績	2.70	2.99	2.67	2.84	2.78	2.79	14.457	1.737
社會	2.15	4.93	2.25	4.88	2.33	4.76	119.037	5.033**
順從	2.71	2.40	2.83	2.35	2.90	2.34	24.893	4.445**
總量表	2.59	21.77	2.67	21.29	2.78	21.47	6262.094	13.449**

\* $p<.05$ ；\*\* $p<.01$

本研究另以獨立樣本二因子變異數分析，分別考驗閱讀動機總量表與十一個分量表的得分在性別和年級兩個變項上是否有交互作用產生。考驗結果  $F$  值介於 .07~2.54，皆未達顯著水準，顯示性別與年級在閱讀動機上並無交互作用。

## 六、閱讀動機與學習成就的關係

在閱讀動機與學習成就的關聯上，本研究取得受試者該學期的國語文成績，求取二者間的相關。結果發現，閱讀動機總量表與國語文成績的相關是 .31

( $p < .01$ )，而分量表與國語文成績的相關為：「效能」( $r = .197$ )、「挑戰」( $r = .291$ )、「逃避」( $r = -.294$ )、「好奇」( $r = .217$ )、「投入」( $r = .228$ )、「認可」( $r = .238$ )、「競爭」( $r = .140$ )、「重要」( $r = .127$ )、「成績」( $r = .130$ )、「社會」( $r = .177$ )、「順從」( $r = .168$ )，除「逃避」與國語文成績為負相關外，其餘皆呈正相關，且皆達顯著水準( $p < .01$ )。表示閱讀動機愈高者可能有較佳的學習成就，此與 Baker 與 Wigfield (1999) 的結果是一致的。

## 肆、研究討論

本研究以 Wigfield 與 Guthrie (1997) 及 Baker 與 Wigfield (1999) 的閱讀動機量表為主要依據，經翻譯修訂為適合我國國中和小學學生之閱讀動機量表。修訂後的量表與原量表皆分為三類面向：「能力及效能信念」、「成就價值及目標」、「社會」，與十一個分量表：「效能」、「挑戰」、「逃避」、「好奇」、「投入」、「認可」、「競爭」、「重要」、「成績」、「社會」及「順從」。「能力及效能信念」主要在測量受試者瞭解自己能否成功閱讀的能力及效能信念，「成就價值及目標」主要在測量受試者閱讀的個人目標，包括成就目標、工作價值與內、外在動機，「社會」主要在測量受試者閱讀的社會因素。

本研究以國小五年級、六年級與國中一年級共 835 名受試為對象進行閱讀動機量表施測，所得資料經項目分析與信度、效度考驗後，將原六十一題中鑑別度與臨界比較低（小於 3 者）的十一題刪除，形成五十題的閱讀動機量表。在量表的信度方面：十一個分量表的  $r_c$ （測驗與扣除該題後分量表總分的相關）介於 .27~.64 之間，臨界比介於 15.69~50.21 之間，顯示修訂後之閱讀動機量表具有相當不錯的鑑別度。間隔十五天後總量表的重測信度為 .91，顯示出具有理想的穩定性。在內部一致性信度  $\alpha$  方面，其中「順從」、「成績」、「逃避」三者的內部一致性信度稍低（ $\alpha$  分別為 .61、.64、.64），但略高於 Wigfield 與 Guthrie (1997) 的分析結果（ $\alpha$  分別為 .70、.56、.47）。其餘八個分量表的內部一致性信度  $\alpha$  皆在 .70 以上，而總量表的內部一致性信度  $\alpha$  為 .90，斯布信度則為 .93，與 Wigfield 與 Guthrie (1997) 的分析結果相近。

在效度方面，就線性結構關係進行驗證性因素分析的結果而言，本研究所修訂的五十題閱讀動機量表分析所得之三類面向：「能力及效能信念」、「成

就價值及目標」、「社會」，及十一個分量表：「效能」、「挑戰」、「逃避」、「好奇」、「投入」、「認可」、「競爭」、「重要」、「成績」、「社會」及「順從」，與 Wigfield 與 Guthrie (1997) 的閱讀動機理論建構一致，能支持閱讀動機量表的建構效度。

就團體差異的分析結果來看，性別與年級的差異最大，社經地位的差異亦大，城鄉則多無差異。在性別方面，女生動機顯著高於男生，Wigfield 與 Guthrie (1995)、Baker 與 Wigfield (1999)、李素足 (1998) 的研究亦發現類似的現象，應與文獻發現之女生的閱讀態度比男生更正向有關，此外閱讀本身是較偏向靜態的活動，相較於女學生，小五至國一的男學生可能更偏好動態的活動，因此也就沒有在閱讀上顯現出較高的興趣和動機。然而學者 (Eccles et al., 1998; Wigfield et al., 1998) 也發現，學前至初入小學時男生與女生的閱讀動機與閱讀態度並無顯著差異，但至小學中高年級與國中時卻逐漸變化而趨於遞減，且男生的閱讀動機低於女生，也因此由家庭到學校之間的閱讀動機與態度的變化機制與影響因素為何，頗值得進一步深入探究。

在年級方面，本研究發現閱讀動機有隨年級增加而遞減的趨勢，此結果和 Wigfield 與 Guthrie (1995) 及李素足 (1998) 的研究結果相同。究其可能原因一方面是因內、外在動機與學習、表現目標間的改變。學童年齡愈增，受到外在酬賞影響的可能愈大，因此外在動機愈增。另外，台灣的升學壓力大，班級氣氛也多傾向競爭 (Shih & Alexander, 2000)，因而年級愈高的學童更可能在學習態度上有更多工具性或表現性的想法，因此在閱讀的內在動機上也愈來愈低。然而，此點並無法解釋本研究中隨著年級漸增，學童在內外動機幾乎全面下降的現象。亦即，閱讀的競爭和表現動機在高年級也是較低的。一方面可能是學童對自己表現與表現回饋理解能力逐漸增加，年紀越大的學童所持信念愈會影響其閱讀成就，當漸漸明白自己技不如人而以降低動機（例如告訴自己，我覺得讀書沒有多大意思，或我並不想在讀書這方面跟人比較），或降低標準來避免挫敗感。國內外研究皆發現隨年級增高而閱讀動機遞減的現象不啻是一警訊，值此二十一世紀以腦力及知識決勝負的知識經濟時代，閱讀是最迅速而有效吸收、累積與轉化知識的途徑，是以如何正視並改善閱讀動機遞減的現象，是值得努力的方向。另外，值得欣慰的是，本研究發現「好奇」為閱讀動機十一個因素中平均數最高且自五年級到國一皆然，顯示隨年級增高但因好奇而想閱讀的情形仍然強烈，好奇是閱讀與求知最強的原動力，這個現象若能善加利用與引導，相信對閱讀動機與行為會有很大助益。

此外，在社經地方面，社經地位愈高的受試者其閱讀動機也愈高，此與 Baker 等（1997）的看法一致。社經地位對閱讀的真正影響主要是文化刺激與閱讀經驗的質與量，高社經的家庭在子女的閱讀質量上可能更為注意和要求，因此高社經水準的學生較低社經水準的學生可能對於閱讀活動，不論是在工具性的態度或學習性的動機，都有較高的傾向。國內近年來閱讀運動的提倡有其正面且積極的功能，特別是對低社經家庭兒童閱讀的早期介入，不但有鼓勵和提醒家長的作用，更可能激勵兒童時時投入閱讀活動，為成為一個終身學習者而充分準備。至於本研究受試者在城鄉上並無差異，可能是因為台北市與台北縣的學童在文化刺激與閱讀經驗的質與量上十分近似，以此分別代表城與鄉並不適當，未來研究在取樣上宜注意此一問題，應以更具代表性的樣本進行城鄉差異的研究，此亦可解釋為何本研究不同社經地位的受試其閱讀動機有顯著差異，但城鄉之間的閱讀動機差異卻未達顯著的現象。

綜合言之，本研究所修訂的閱讀動機量表具有可接受的信度和效度，其應用結果則發現都會區學童的閱讀動機強度會因不同性別、年級和社經地位而不同，但不同城鄉區域的學童則沒有顯著的差別。Baker 與 Wigfield（1999）認為本研究閱讀動機量表的理論建構不同於其他閱讀動機或閱讀態度的測量工具，不但可評量閱讀動機更廣泛的可能層面，且更容易理解。而本研究修訂的結果亦證實閱讀動機量表是瞭解國中小學生閱讀動機的有用工具。惟在修訂過程中，研究者發現閱讀動機的構念頗佳，實徵資料亦能驗證理論建構，但並非全然理想，後續仍須更多長期縱貫與實證研究以蒐集更多華人世界閱讀動機相關資料，來驗證此一閱讀動機測量工具。再者，本量表主要適用於國中小學生與學校情境的閱讀動機，並不適用於對高中、大學乃至成人閱讀動機的測量，故本研究建議可以 Wigfield 與 Guthrie 的閱讀動機構念為基礎，另行發展適合的工具。

## 參考文獻

- 林生傳（1996）。*教育社會學*。高雄：復文。
- 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。  
台北市立師院學報，26 期，頁 67-294。
- 李素足（1999）。台中縣市國小、高年級學童閱讀動機的探討。國立台中師範學院國民教育研究所碩士論文（未出版）。
- 劉佩雲（2002）。由動機到閱讀動機的文獻回顧與未來研究探索。人文關懷與社會發展－社會篇。高雄：復文。
- 劉佩雲，簡馨瑩，宋曜廷，程炳林（2002）。閱讀動機，閱讀行為與閱讀成就的關係。發表於第四屆華人心理學家國際學術研討會暨第六屆華人心理與行為科際學術研討會。11 月 9-12 日。台北市。
- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology, 84*, 261-271.
- 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*, 452-477.
- Baker, L. Scher, D., & Mackler, K. (1997). Home and family influences on motivation for reading. *Educational Psychologist, 32*, 69-82.
- Baker, L. Afflerbrach, P., & Reinking, D. (1996). Developing engaged readers in school and home communities: An overview. In L. Baker, P. Afflerbach, & D. Reinking (Ed.), *Developing engaged readers in school and home communities* (pp. xiii-xxvii). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review, 84*, 191-215.
- Bank, B. J. Biddle, B. J. & Good, T. L. (1980). Sex roles, classroom instruction, and reading achievement. *Journal of Educational Psychology, 72*, 119-132.
- Bumman, H. A. (1990). *The world book encyclopedia*. Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Csikszentmihalyi, M. (1978). Intrinsic rewards and emergent motivation. In M. R. Lepper & D. Green (Eds.), *The hidden costs of rewards: motivation* (pp. 205-216). Hil-

- Isdale, NJ: Erlbaum.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1992). The initiation and regulation of intrinsically motivated learning and achievement. In A. K. Boggiano & T. S. Pittman (Eds.), *Achievement and motivation: A social developmental perspective* (pp.3-36). Toronto: Cambridge University Press.
- Deci, E. L., Vallerand, R. J., Pellatier, L. G., & Ryan, R. M. (1991). Motivation and education: The self-determination perspective. *Educational Psychologist*, 26, 325-346.
- Eccles, J. S., Wigfield, A., & Schiefele, U. (1998). The development of achievement motivation. In N. Eisenberg(Eds.), *Handbook of child psychology* (Vol.4,5Z<sup>th</sup> ed.). New York: Wiley.
- Eccles, J. S., Wigfield, A., Harold, R. D., & Blumenfeld, P. B. (1993). Age and gender differences in children's self and task perceptions during elementary school. *Child Development*, 64, 830-847.
- Gee, J. P. (1992). *The social mind*. New York: Bergin & Garvey.
- Gambrell, L. B., Codling, R. M., & Palmer, B. M. (1996). *Elementary student's motivation to read* (Reading Research Rep No.52). Athens, GA: National Reading Research Center.
- Gottfried, A. E. (1985). Academic intrinsic motivation in elementary and junior high school students. *Journal of Educational Psychology*, 77, 631-645.
- Graham, S. (1994). Motivation in African Americans. Review of *Educational Research*, 64, 55-118.
- Graham, S. & Weiner, B. (1996). Theories and principles of motivation. In D. C. Berliner & R. C. Calfee (Eds.), *Handbook of educational psychology* (pp.63-84).Simon & Schuster MacMillian.
- Guthrie, J. T. (1991). Reading interests. *The Reading Teacher*, 34, 984-986.
- Guthrie, J. T., Schafer, W., & Hutchinson, S. R. (1981). Relations of document literacy and prose literacy to occupational and societal characteristics of young black and white adults. *Reading Research Quarterly*, 26, 30-48.
- Guthrie, J. T., Schafer, W. D., Wang, Y. Y., & Afflerbach, P. (1995). Relationships of instruction to amount of reading: An exploration of social, cognitive and instructional connections. *Reading Research Quarterly*, 30, 8-25.
- 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 Volume III* (pp.403-422), Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Guthrie, J. T., Wigfield, A., & Von Secker, C. (2000). Effects of integrated instruction on motivation and strategy use in reading. *Journal of Educational Psychology*, 92, 331-341.
- Guthrie, J. T., & Cox, K. E. (2001). Classroom conditions for motivation and engagement in reading. *Educational Psychology Review*, 13, 283-411.
- 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., & Ellsworth, R. A. (1995). Children's attitudes toward reading: A national survey. *Reading research Quarterly*, 30, 934-955.
- Meece, J. L., Wigfield, A., & Eccles, J. S. (1990). Predictors of math anxiety and its influence on young adolescents' course enrollment intentions and performance in mathematics. *Journal of Educational Psychology*, 82, 60-70.
- Morrow, L. (1996). *Motivating reading and writing in diverse classroom: Social and psychological contexts in a literature-based program*, Urbana, IL: National Council of Teachers of English.
- Moseuthal, P. B. (1999). Understanding engagement: Historical and political contexts. In J. T. Guthrie & D. E. Alvermann(Eds.), *Engaged reading: Processes, practices and policy implications* (pp.1-16). New York: Teachers College Press.
- Oldfather, P. & Dahl, K. (1994). Toward a social constructivist reconceptualization of intrinsic motivation for literacy learning. *Journal of Reading Behavior*, 26, 139-158.
- Pintrich, D. H. & Schunk, P. R. (1996). *Motivation in education: Theory, research, and applications*. New Jersey: Englewood Cliffs.
- Richek, M. A. (1989). *Reading problems: Assessment and teaching strategies*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Shih, S. S. & Alexander, J. M. (2000). Interacting effects of goal setting and self- or other-referenced feedback on children's development of self-efficacy and cognitive skill within the Taiwanese classroom. *Journal of Educational Psychology*, 92, 536-543.
- Stanovich, K. E. & Conningham, A. E. (1992). Studying the consequences of literacy within a literate society: The cognitive correlates of print exposure. *Memory and*



- Cognition*, 20, 51-68.
- Tittle, C. K. (1986). Gender research and education. *American Psychologist*, 41, 1161-1168.
- Wentzel, K. R. (1996). Social goals and social relationships as motivations of school adjustment. In J. Jurvonen & K. R. Wentzel (Eds.). *Social motivation: Understanding school adjustment* (pp.226-247). New York : Cambridge University Press.
- Wigfield, A. (1997). Reading motivation: A domain-specific approach to motivation. *Educational Psychologist*, 32, 59-68.
- Wigfield, A. & Asher, S. R. (1984). Social and motivational influences on reading. In P. D. Pearson (Eds.), *Handbook of reading research* (Vol.1, pp.423-452). New York: Longman.
- 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*. Maryland.
- Wigfield, A., & Guthrie, J. T., & McGrough, K. (1996). *A questionnaire measure of children's motivations for reading* (Instructional Resource No.22). Athens, GA: NRRC, Universities of Georgia and Maryland College Park.
- Wigfield, A., Wilde, K., Baker, L., Fernandez-Fein, & Scher, D. (1996). The nature of children's motivations for reading frequency and reading performance. *Reading Research Report*, 63.
- 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., Eccles, J. S., & Rodriguez, D. (1998). The development of children's motivation in school contexts. In P. D. Pearson & A. Iran-Nejad (Eds.), *Review of research in education* (Vol. 23, pp.73-118). Washington, D. C.: American Educational Research Association.