

國小學童英語學習動機量表之編製

黎瓊麗¹、莊筱玉²、傅敏芳³

摘要

學習英語是目前世界的潮流也是台灣的趨勢，2001年台灣的小五學生開始接受正規英文教育，2005年則向下延伸到小三學生開始學習英文，可見英文在台灣的教育中扮演重要的角色。學習動機是學習的基本要素，沒有動機就沒有學習；若教學者能了解學習者的學習動機，進而可針對動機尋求有利於教學之相關資源，而使學習者的學習成效更加彰顯。然而目前國內尚未有針對國小學童製定的外語學習動機量表，因此有必要編製一套國小學童英語學習動機量表，以了解國小學童學習英語的動機取向，而使從事國小英語教學之相關人員，藉此採用有利國小學習英語的教法與教材，使台灣的英語教育更具成效。

關鍵詞：英語學習動機，量表

¹美和技術學院應用外語系專任副教授

²美和技術學院應用外語系專任講師

³美和技術學院應用外語系專任講師

The Study of Developing English Learning Motivation Scale for Elementary School Students in Taiwan

Li, Chiung-Li* Chuang, Hsiao-Yu Fu, Ming-Feng**

Abstract

English learning is a world trend. Non-English speaking countries, including Taiwan, try their best to enhance their people's English proficiency. In 2001, the fifth grade students began to learn English formally in Taiwan. In 2005, even the third grade students began to be offered English courses in their regular curricula. Obviously, English plays an important role in Taiwan's education. Motivation is the fundamental element in the process of learning. No motivation, no learning. If English teachers understand learners' learning motivation more, they can seek more relevant resources for learning. However, there is no English learning motivation scale for elementary school students. Therefore, it seems necessary to develop an English learning motivation scale to assess learners' English learning motivation, through which English educators could design appropriate programs and apply suitable teaching methods and materials according to learners' learning motivation.

Keywords : English learning motivation, scale

***associate professor, department of applied foreign languages, Mei-ho Institute of Technology**

****lecturer, department of applied foreign languages, Mei-ho Institute of Technology**

***** lecturer, department of applied foreign languages, Mei-ho Institute of Technology**

研究動機與目的

英語為現今國際間賴以溝通的工具性語言，在世界各地的國際性場合中，英

語儼然是主要的溝通語言，若缺乏英語能力將可能喪失與世界競爭的條件，也無法掌握世界脈動。因此，非英語系國家皆不遺餘力將學習英語文視為提升國家競爭力的必要條件之一，如泰國、韓國、日本等國家紛紛將英語教育提前至國小階段實施，非英語系國家的種種英語教育政策無非是要提升該國人民的英語能力，以便具備站在世界舞台上的條件。

台灣身為國際分子的一員，勢必無法抵擋英語學習風潮對台灣的影響，為了擠身國際舞台並因應全球化的潮流，不管是在民間或官方，多年來台灣一直十分重視英語教育的發展，政府更自九十學年度起明定國小五、六年級全面正式實施英語教學，也將自九十四學年度起於國小三、四、五、六年級全面正式實施英語教學，可見政府對英語教育採取的積極態度，並對英語教育投注許多的心力，戴維揚(2002)甚至建議教育部從九十二學年起，全國全面從小一開始實施英語教學，並以聽說讀寫並重的互動式全語教學(whole language)來進行英語課程，可見學者也積極地參與國小英語教育的政策實施。

所謂「沒有動機就沒有學習」，不少研究指出，學習動機在第二外語教學中扮演重要的角色，學習動機是影響語言學習成效的重要因素(Gardner & Lambert, 1972; Guo & Okita, 2001; Oxford & Shearin, 1994; Wen, 1997); 另外，Svanes(1987)也提到許多學者研究有關影響第二語言習得的因素，如語言性向、智力、注意力、學習動機、學習態度及個性等各方面對第二語言習得的影響；另外，Herndon(1987)的研究指出學習動機越強的學生，學習表現越好；Gardner 與 Tremblay(1995)的研究也發現第二語言的成就與動機具有正向相關性；而 Dornyei(1994b)也認為動機是影響第二語言學習成就的主要因素之一；此外，Oxford 與 Shearin(1994)也發現動機決定個人主動投入第二語言學習的程度；並且有許多研究也認為動機是決定第二語言學習成敗的重要因素(Brown, 1994; Clement, 1980; Gardner, 1985)；再者，也有不少研究發現學習動機的強弱決定學習者投入學習活動的程度，並影響學習態度與語言學習成效(McGroarty, 1996; Oxford, 1996; Samimy & Tabuse, 1992; Samimy, 1994)。更有許多研究指出，學習態度直接影響學習動機，並影響

到學習成效(Cortes, 2002；Mantle-Bromley, 1995；McGroarty, 1996)。由此可見，在整個外語學習過程中，學習動機所扮演的角色不容忽視，雖然英語學習動機方面的研究不少，但多侷限於高中、大學或成人學習方面的探討，有關國小學童英語學習動機方面的研究反而相當有限，因此值得深入探究國小學童學習英語的動機並編製成量表。

根據上述的研究動機，本研究希冀編製一份適合測量國小學童使用英語學習動機的量表，以了解國小學童學習英語的動機取向，更藉此提供國小英語教學者在設計英語教學活動及課程時參考的資料。

文獻探討

一、學習動機的理论內涵

(一)、成就動機理論

1、McClelland 的成就動機理論

McClelland (1953)主張成就需求即為成就動機，成就需求是個體期望將事情做好的傾向，此傾向會影響到個體的工作態度，因此成就需求是影響成就動機的重要因素；所以具備成就需求的人，就會有追求目標的傾向，也就是具有成就動機的表現。再者，McClelland (1985)認為學生成就動機高低與父母教養類型有關，成就動機較高的孩子，其父母常能給予鼓勵、讚美、激勵及酬賞；在 Atkinson (1957)、McClelland (1985)相繼提出人類追求成就的內在動機後，許多心理學家便投入有關人類成就動機的研究，成就動機一直受到研究者最多的青睞，也有許多學者以成就動機為理論基礎設計相關的量表來進行研究，如魏麗敏(2000)也參考相關的動機理論編製成就動機量表以應用於教育上。另外，Elliot 與 McGregor(2001)提出最新的 2 x 2 成就目標架構，也是以早期 Atkinson、McClelland 的成就動機理論為基礎，而李仁豪與余民寧(2003)也驗證 Elliot 與 McGregor(2001)提出的 2 x 2 成就目標架構。可見，McClelland 的成就動機理論對教育應用具有相當的影響力，因此，研究者也將其概念置於本研究之英語學習

動機量表之中。

2、Atkinson 的成就動機理論

Atkinson(1964)的成就動機理論是「趨避衝突」模式，Atkinson 認為個體在從事或選擇某項工作時，會同時產生「追求成功」與「避免失敗」的心理作用，「追求成功」是指個人表現趨近目標，追求成功的心理傾向；「避免失敗」是個人設法從工作情境中逃脫，以避免失敗的心理傾向，而個體成就動機的強弱與個人的特質有關，若追求成功的動機超過避免失敗的動機，個體將表現出奮發向上、積極進取，而成為「成就導向者」；反之，則表現出焦慮、退縮等現象，而成為「失敗導向者」；另外，Atkinson 與 Feather (1966)認為成就動機是決定個人抱負水準，努力程度與毅力表現的重要因素，也是追求成功的原動力。

由以上可知，Atkinson 的成就動機理論強調個人動機的強弱取決於個人對成敗經驗的預估，此又與個人過去之生活經驗與發展過程有關，Atkinson 的動機理論中納入個人變項、環境變項及經驗變項來解釋人類的成就動機及成就行為，對之後認知取向的研究具有很深的影響。有不少學者以 Atkinson 的動機理論為研究的基礎，例如，林邦傑(1971)，郭生玉(1972)，謝季宏(1973)，鄭慧玲、楊國樞(1977)，葉國安(1987)，盧居福(1992)，及葉曉月(1994)，這些研究指出成就動機與學習成就間有顯著的正相關，也就是成就動機高者，學習成就也高，康正男(2000)的研究也發現運動水準高的運動員在運動成就動機上也高。因此，研究者在設計英語學習動機問卷時，也納入與個人成就動機及成敗經驗相關的題項。

(二)、成敗歸因理論

成敗歸因理論以 Weiner(1985)的理論較為完整，其認為與成就有關的因果歸因包括能力、努力、工作難度、運氣、心情、疲勞、生病及他人等八類，八類歸因又分為三個向度：1. 內外定向度：如能力、努力及身心狀況為內在定向度，而運氣、他人干擾及工作難度為外在定向度；2. 穩定性定向度：如能力及工作難度較不會隨時變動，而努力、運氣及情緒較易變動；3. 可控性定向度：如努力、注意等可由個人意向控制，而能力、工作難度、運氣、身心狀況則非個人意向所能控

制；此外，Weiner 又將能力、努力、工作難度、運氣等四項歸結為個人本身行動成功或失敗的主要因素；Weiner 也發現不同成就動機的人，對成功或失敗的解讀方式不同，求成型的人會將成功歸於個人因素，將失敗歸因為努力因素，而避敗型的人將失敗歸因為能力因素，將成功歸因於外在因素而無法肯定自我。

由上述得知，成敗歸因理論強調個人的成就行為受到歸因歷程的影響，而個人過去的成敗經驗及個人的成就需求，會影響個人對成敗的歸因本質，也會因為歸因的向度不同而影響個人未來對成敗的期望及個人行為的表現與選擇；因此，早期國內外許多學者採用 Weiner 的歸因模式，研究成敗歸因與學業成就及成就行為的關係，如鄭慧玲與楊國樞(1977)，洪光遠與楊國樞(1979)，林邦傑(1971)，莊耀嘉與黃光國(1981)，郭生玉(1983，1984)，Bar-Tal 與 Darom(1979)，及 Carolyn(1982)；近期也有不少學者運用成敗歸因理論當理論依據來進行研究，例如陳淑絹(1994)以台中市國小六年級學生為研究對象，進行國小男女生與成就高低學生成就歸因之比較研究；蔡秋豪、鄧碧珍(1995)以 84 年度全國高中自強籃球聯賽及全國區域籃球聯賽的隊伍為研究對象，游能揚(1995)以 248 位參加 83 年度大專女排的選手為研究對象，朱素鑾(1996)曾以體育學院運動保健系之學生當研究對象，黃孟立(2000)以環球商專二專桌球興趣選項的 93 位學生為研究對象，及劉從國與盧俊宏(2003)以 90 學年度大專運動會 151 位桌球選手為研究對象，結果發現受試者對成敗的歸因情形或多或少都與 Weiner 的理論有符合之處。因此，若教師了解學生的歸因取向，或許較能幫助學生建立正確的歸因方式而利於學習。所以，研究者在編製英語學習動機量表時，也將成敗歸因列入英語學習動機量表的題項之中。

(三)、 Bandura 的自我效能理論

Bandura 表示自我效能是個人在某個領域中對於自己完成工作能力的信念；此信念會影響個人對活動的選擇、繼續努力與動機的堅持度，以及精熟的表現水準；Bandura(1977)認為影響自我效能的因素有(一)過去的成就表現(performance accomplishments)，此為效能期望最可靠的來源，如果個人過去有重複成功的經

驗，將會發展出較強的效能期望，當效能期望建立後，可類化到其他的情境，(二) 替代經驗(vicarious experience)，許多期望乃源自於替代性的經驗，當觀察到他人成功的過去及各種不同的成功模式，個體將獲取較多的效能訊息，並較能增強個人的效能感，(三)言詞的說服(verbal persuasion)，因言詞的說服使用起來相當簡便，因而常被用於改變人類的行為，但言詞的說服並不能提供可靠的經驗基礎，其形成的效能期望可能較弱且短暫，(四)情緒的激發(emotional arousal)，在受到威脅的情境中，情緒的激發會引起效能的期望，個體情緒的高度激發常會削弱個體的表現，因此個體受到不良情緒，如厭惡、焦慮等，可能會有較低的成功期望。

換句話說，Bandura 以觀察及知覺的增強之後續效果來說明自我效能理論對人類行為動力的看法，除了增強作用會影響行為的出現之外，個人的知覺及自我效能的期待也是影響的因素。有一些學者提及 Bandura 的理論應用在教育上的實例，如羅瑞玉(1993)、許朝信(1997)及郭順利(1998)等；事實上，語言學習是人類主要的溝通行為之一，也是社會行為的一環，所以，研究者也將自我效能層面作為考量英語學習動機的因素之一。

(四)、 測試焦慮理論

干擾論對測試焦慮提出解釋，認為在評量或測驗的壓力情境下，高考試焦慮的個體較會產生與工作無關的反應，而干擾了應有的反應，而使個體應有的表現水準降低。一般而言，測試焦慮可歸納出三個較一致的看法(程炳林，1991)，(一) 測試焦慮乃在考試情境中才會發生，故本質上較屬於特殊焦慮，也受情境影響，(二)測試焦慮可分成憂慮或認知干擾及情緒化兩層面，如缺乏自信、擔心考試結果或負面的成就預期屬於憂慮或認知干擾；面對考試的生理反應如手心出汗、心跳加速、腸胃不舒服等則屬於情緒化層面，(三)影響學業成績的因素可能是認知干擾而非情緒化的反應；因此，較高測試焦慮者在面臨考試時，較易產生與工作無關的反應或思考，而干擾其對既有訊息的檢索與回憶導致表現失常。另外，Pintrich 與 DeGroot(1990)以 173 位七年級學生為研究對象，發現男生的測試焦慮顯著低於女生；而 Culler 與 Holahan(1980)及余民寧(1987)也發現測試焦慮高者，

學業成就表現較差。

由以上可知，學習者在教室中最常對測試感到焦慮而干擾其學習活動，降低其表現水準。在台灣，教室是學習者學習英語的主要場所之一，測試焦慮可能對學習所造成的影響就很難避免，然而，目前台灣國小的英語科多未列為學校正式的考試科目，或許測試焦慮的成分國小學童較不易感受。

(五)、 Pintrich 的動機理論

Pintrich 等人(1989)的動機理論主要包括價值、期望及感情等三個動機成分：

(一)價值成分，指的是學習者從事一項工作的理由，及其對該工作之重要性和價值信念；價值成分又包含學習者的目標導向與工作價值信念，目標導向可分成內在目標導向與外在目標導向，內在目標導向者會為精熟、挑戰、興趣、好奇等因素而從事活動，外在目標導向者會為成績、報酬、讚美等因素從事活動；Pintrich 認為學習者可能同時擁有內在目標導向與外在目標導向，因此，將目標導向納入動機模式中；工作價值包括個人對工作重要性的知覺、工作的興趣價值及工作的效用價值(程炳林，1991；Eccles, 1983)，學習者對於學習工作價值的看法會影響學習者對學習工作的選擇與參與程度。

(二)期望成分，包括學習者的控制信念、自我效能及期望成功的信念；控制信念是學習者對學習的成敗所做的歸因方式之信念，內控信念較強者較易將學習上的成敗歸因於努力、能力等個人因素，外控信念較強者較易將學習上的成敗歸因於運氣、機會、命運等非個人所能操控的因素；自我效能信念指的是學習者進行學習活動時，對自己表現能力的信念，自我效能信念強者會有較高的成功期望與堅持；期望成功的信念指的是學習者在學習活動中，對於成敗機率的把握，此信念會影響學業成就、工作堅持及工作選擇。

(三)感情成分，指的是學生對學習活動的情緒反應，如測試焦慮、及經由自我價值或自尊對自我的評價。

由以上可知，Pintrich 等人的動機理論認為對工作持有高度成功期望者，較會投入工作，也較能面對挫折與困難而不輕言放棄，而價值與期望成分會產生交

互作用影響個人參與工作的程度。因此，研究者也將期望價值的部分列入受試者英語學習動機量表的題項中。

(六)、 認知評價理論

認知評價理論(cognitive evaluation theory)認為，個體的知覺勝任和自我決定能力對參與動機具有很大的影響，而動機的改變是影響行為的強度、選擇、表現和持續性的最大因素(Deci, 1975；Deci & Ryan, 1985, 1991)。有一些學者將認知評價理論運用在運動領域中，考驗競爭輸贏的結果對內在動機的影響，例如國外的 McAulley 與 Tammen(1989)、Vallerand、Gauvin 與 Halliwell(1986a)及 Weinberg 與 Jackson(1979)，國內的林澤民(1996)與張秀華(1997)對認知評價理論運用在運動領域中，也提出其看法。事實上，不管是運動或語言學習都屬於進行一項任務，學習者對該任務所秉持的認知評價或多或少會影響其執行該任務的動機，在語言學習過程中，想學好該語言的認知評價就如同運動員想贏的內在動機，因此，若要了解受試者的英語學習動機，認知評價也是研究者列入考量的層面。

二、語言學習動機的理論內涵

不少研究指出，學習動機在第二外語教學中扮演重要的角色，學習動機是影響語言學習成效的重要因素(Gardner & Lambert, 1972; Guo & Okita, 2001; Oxford & Shearin, 1994; Wen, 1997)；Dörnyei(1990)認為語言學習動機的層面包括，工具性動機、統合性動機、成就需求及過去的經驗；而 Schmidt、Boraie 與 Kassabgy (1996)則認為五個主要的動機要素是決心、焦慮、工具性、社會性與態度。

(一)、 Robert Gardner 的語言學習動機理論

Dörnyei(2001)提到最具影響力的第二語言動機理論是由 Robert Gardner 所提出來的，Gardner 的動機理論主要是探討動機和目標的關係，而 Gardner 在第二語言領域方面，最廣為人知的是其所提的統合性動機與工具性動機，Gardner 與 Lambert (1972)以社會學的觀點提出學習動機理論模式，將動機分為統合性動機及工具性動機。

1、統合性動機

Dörnyei 及 Csizer (2003)與 Noels 等人(2003)認為統合性動機指的是對第二語言團體的積極傾向，及想融入該團體或成為該團體成員的慾望；也就是說，統合性動機包括學習者希望學習該國文化、現勢，期望能與該國人民溝通，融入該國社會中；Dörnyei 與 Clement(2000)發現統合性動機是對學生學習語言最具影響力的要素，並認為統合性動機對語言學習有較大的幫助。因此，研究者也在英語學習動機量表中設計有關統合性動機的題項，以便了解受試者學習英語的動機取向。

2、工具性動機

工具性動機指的是該語言能力的獲得能夠使其得到較好的工作，或較高的薪資；另外，根據 Gardner(1985)的說法，動機包含三要素：動機強度、學習該語言的慾望及對語言學習的態度。一般而言，工具性動機包括學習者希望藉由學習該語言而達到某些目的，如增加工作機會、滿足課業需求、提高社會地位等。因此，研究者也在英語學習動機量表中列入有關工具性動機的題項，以便了解受試者學習英語的態度。

(二)、期望價值理論

Tremblay 與 Gardner (1995)又加入期望--價值理論及目標理論到修訂後的動機模式中，而新增加的三個中介變項是目標重點(goal salience)、價值(value)與自我效能(self-efficacy)。目標重點指的是學習者的特定目標及設定目標所使用策略的頻率；價值指的是學習第二語言的慾望及態度；自我效能包含焦慮感及期望表現。另外，Wigfield (1994)認為最基本的因素是學生對社會人物的態度與期望的知覺，其次是學生對學業的特殊信念，包括自我概念及學業困難知覺，此二變項又共同影響學生的目標與自我基模；而 Wen (1997)也以期望理論來說明學習外語的動機，期望成效與自我努力則是兩大要素。因此，在研究者設計的英語學習動機量表中，期望--價值理論及目標理論也是考量的部分。

(三)、歸因理論

歸因理論自從 Heider (1958)做有系統的論述之後，將歸因理論應用在教育方面，以了解師生的成就行為反應者首推 Bernard Weiner，Weiner 等人(1971)以歸因的角度闡釋成就動機，並融合 Heider 對歸因的觀點，而提出有關成就行為歸因的四個因素，即能力、努力、工作難度與運氣。梁茂森(1996)曾探討 Weiner 的歸因理論，發現 Weiner 經由實證研究中分析出不同層面的歸因導致不同的情緒反應，並可引發特定的行為傾向，梁茂森也指出 Weiner 的歸因理論對人類複雜的歸因現象提出較周延的考慮，值得應用在教學、輔導領域上；劉炳輝(1999)也曾論及 Weiner 的歸因理論及其在教育上的應用價值。事實上，有一些學者將歸因理論運用在語言學習的研究上，例如 Ushioda(1996b, 1998)對一群學習法文的愛爾蘭學生進行兩階段的訪談，發現依歸因的形式而定，具有積極正向的自我概念及信念較能面對負面的經驗，對於正向的第二語言結果認為是個人的能力或其他的內在因素，如努力或專心；對於造成負面的第二語言結果的不利條件較能克服。由以上可知，歸因理論對語言學習可能有相當的影響，因此，歸因理論的觀點也包含在研究者的英語學習動機量表中。

(四)、 自我決定理論

自我決定理論也被運用在第二語言的領域，強調第二語言教室中學習者的自主性會增加其學習動機，有不少學者也證實第二語言學習動機與學習者的自主性關係密切(Benson, 2000; Dickson, 1995; Ehrman & Dörnyei, 1998; Ushioda, 1996a, 1998)。在目前自主性增強的時代中，孩子較有機會表達其學習意願，但基於英語是國際化的趨勢與潮流，自我決定究竟在英語學習過程中佔多少份量則有待研究者加以驗證。

(五)、 社會心理學理論

Williams(1994), McGroarty(1998), Operario 與 Fiske(1999)及 Terry 等人(1999)將社會因素列入第二語言學習動機之中來考量，McGroarty (1998)認為應分析社會環境支持或阻礙第二語言能力習得的程度，而 Gardner 的第二語言動機中的社會心理理論即是在探討此部分，如微觀的社會認同理論及鉅觀的社會認知理論。

Dörnyei(2001)指出唯有透過個體對其他團體成員的態度，社會問題才能反應在理論中；有四種方法可了解環境對第二語言習得的影響，而這四種方法想統合微觀與鉅觀兩部分，也就是個人與社會環境兩部分；包括 Howare Giles 及其同事(1982)提出的團體間模式(intergroup model)·John Schumann(1978, 1986)提出的社會化理論(acculturation theory)，Clement 等人(1992, 1994, 1996)對情境式的語言認同(situated language identity)之研究，及 Bonny Norton(2000)的動機投資(motivational investment)概念。

團體間模式的核心概念是個人的自我概念，而主要的動機力量是發展或保持正向積極的自我形象，而社會認同理論即是 Giles 與 Byrne(1982)所採用的架構；在 Schumann 的社會化理論中決定社會距離與語言距離的社會變項有：社會優越形式、統整策略型態(同化、保留、調適)、圍繞(學習者所隸屬的團體分享相同的社會設施之程度為目標語團體決定團體間接觸的量)、凝聚力、大小(若第二語言團體大，則不同團體的接觸會比同團體之間的接觸多)、文化一致性、對目標語團體的態度，而個人變項有：想居住在目標語地區的時間、語言震撼、文化震撼、動機及自我滲透性(個人建立自我的程度)；Clement 等人提出的情境式的語言認同，強調認同的理解會影響第二語言的習得，而第二語言能力的程度會影響認同的理解；Norton 所提出的動機投資概念指出，社會歷史與個人認同的包袱是第二語言學習的負擔，以致於權力、認同及語言學習之間產生非常複雜的關係，以投資為隱喻即表示語言學習背後的驅力就是期盼得到不錯的報酬。因此，研究者也將自我概念、社會優越形式、想居住在目標語地區的時間、期盼得到不錯的報酬等等列入英語學習動機量表的題項之中。

另外，Gardner(1985)將父母親對第二語言動機的影響當成其社會心理學理論中的重要因素，父母親所扮演的主動或被動角色會影響第二語言的學習，而 Clark 和 Trafford (1995)發現教師和學生的關係是影響學生學習第二語言的重要變項。Dörnyei (1997)認為合作學習高於競爭式的學習或個人式的學習；Dörnyei 和 Kormos (2000)指出第二語言學習意願與說話者的社會地位、說話者及對談者之

間的社會關係有正相關。因此，研究者也將父母親對受試者學習英語的關心程度、師生關係及同儕關係列入研究變項中。

(六)、神經生物學的理論

Schumann (1998)以神經生物學的理論認為情意因素會影響第二語言的獲得，並指出五個與情意相關的構面：新奇、愉悅、目標/需求意義(滿足感)、應付的可能性(個人是否能處理事件)、自我及社會形象；Schumann 並認為這些構面是個人價值系統的一部分。吳致秀(2003)探討日語學習動機時曾將此部分列入考量，並發現其或多或少影響學習日與的動機，因此，研究者也將此部分列為英語動機量表中的情意因素。

(七)、精英理論

Oxford 與 Shearin (1994)認為與眾不同、出類拔萃等精英理論也可能是學習第二外語的動機，並指出學習動機包括設立目標、可望達成目標、對學習抱持正面態度及努力達成目標等等。在社會上可發現，行為表現有可能經由模仿精英份子而引發學習動機，吳致秀(2003)探討日語學習動機時曾將此部分列入考量，並發現其或多或少影響學習日與的動機，因此研究者也將精英理論列入英語動機量表中。

由以上與語言學習動機相關的理論來看，不同學者對語言學習動機雖持不同的觀點，但也有些重疊的部分，因此，研究者在編製語言學習動機問卷時儘可能涵蓋各理論之觀點，以了解受試者學習英語的動機取向。

研究方法

一、研究對象

本研究採用問卷調查法，以屏東縣公立國民小學六年級學生為研究對象；為顧及個人隱私與權益，研究者對於受試者均採匿名方式，改採編號方式處理。

二、研究工具

研究者主要參考成就動機理論、成敗歸因理論、自我效能理論、認知評價

理論、期望價值理論、Gardner 的語言學習動機理論、社會心理學理論、神經生物學理論、及精英理論為基礎來設計英語學習動機量表，以探討國小學童學習英語的動機。預試量表中共計 30 題(預試量表詳見附錄一)。經過專家效度、信效度檢視及實施預試後，刪除不適當的題項，製成正式英語學習動機量表。

量表製定過程

一、預試量表之編製

研究者根據對學習動機的定義與分類，並依據學習動機之理論自編「英語學習動機量表」。該量表初步編製完成後，經五位大學院校英語教師及三位國小英語教師逐題檢視進行專家效度檢測，再經五位國小六年級學生試答，以了解問題用語是否適當，預試量表暫定為 30 題(詳見附錄一)。茲將「英語學習動機預試量表」，各分量表及其所包含題項以表 1 顯示之：

表 1 「英語學習動機預試量表」各分量表所包含題項歸類表

英語學習動機分量表	問卷中所包含之題項
期望價值	16. 24. 25. 29. 30.
工具性	3. 4. 7. 8. 9. 11. 12. 26.
對異文化的興趣	1. 2. 5. 20. 21.
自我效能	18. 19. 27. 28.
出類拔萃	14. 15. 22. 23.
被動性	6. 10. 13. 17.

為了避免不必要的暗示影響學生填答，故在預試量表中並未出現「量表」之名稱，僅以「英語學習經驗」稱之。

二、預試量表之填答與計分方式

本量表採用 Likert 五點量表計分，請受試學生將各題項中所陳述的句子和其學習經驗比較後選答；選答依「完全同意」、「非常同意」、「稍微同意」、「非常不

同意」、「完全不同意」，分別獲得 5、4、3、2、1 分；受試學生在各題項中得分越高，代表其英語學習動機越強。「英語學習動機量表」中無反向題。

三、 預試的實施

預試量表編製完成後，隨即接洽屏東市崇蘭國小，由研究者委託小六的班導師在抽樣班級進行預試；研究者共發出 169 份問卷，剔除填答不全的問卷 11 份，及 4 份疑似亂答的問卷，共得有效問卷 154 份，可用率為 91.12%；茲將有效預試樣本以表 2 顯示之：

表 2 「英語學習動機預試量表」有效預試樣本

	答題人數	疑似亂答人數	答題不全人數	有效人數
六年一班	34	1	1	32
六年二班	35	1	3	31
六年三班	35	1	4	30
六年四班	33	0	2	31
六年五班	32	1	1	30
總人數	169	4	11	154

四、 信、效度分析

預試量表回收後即進行選題。本研究用以選題的方法有三：先以鑑別力分析及內部一致性刪除不適合之題項，再以因素分析決定正式量表的題項。

(一) 鑑別力

本研究求出各題項的決斷值(CR; critical ratio)，當 CR 值大且達差異顯著水準($p < .05$ 或 $p < .01$)時，即表示該題具有鑑別力(discriminatory power)，能鑑別不同受試者的反應程度(李金泉，1993；張紹勳、林秀娟，1995)。本研究將受試者在「英語學習動機量表」各分量表中的得分總合依高低分排序，選取各分量表總分最高的 27% 為高分組，最低的 27% 為低分組，再以 t 考驗逐題進行高、低分組之平均分數差異比較，求出決斷值；將 t 值未達統計顯著水準($p > .05$)或 t 值小

於.30的題項刪除，保留具有鑑別力之題項。此階段「英語學習動機量表」中之題目刪除第13題、及第30題。

(二) 內部一致性

本研究以相關分析法計算各題項與量表(或分量表)總分之 Pearson 積差相關，零相關或相關係數較低時，即表示該題未能區分受試者反應的程度，亦即沒有鑑別作用，可以剔除(張紹勳、林秀娟，1995)。本研究將「英語學習動機預試量表」中，各題項與分量表總分之積差相關 r 值小於.30 或 r 值未達統計顯著水準($p>.05$)的題項刪除(李金泉，1993)。此階段「英語學習動機預試量表」中，第12題、第13題及第30題未符合選題標準故刪除。茲將「英語學習動機預試量表」鑑別力及內部一致性的結果以表3呈現之。

表3 「英語學習動機預試量表」鑑別力及內部一致性結果摘要表

分量表	題號	決斷值 (CR)	與量表總分之相關	保留(○)或刪除(×)	正式量表之題號
期望價值	16	6.020**	.540**	(○)	1
	24	9.435**	.715**	(○)	2
	25	8.641**	.614**	(○)	3
	29	9.358**	.608**	(○)	4
	30	.923	.069	(×)	
工具性	3	7.637**	.610**	(○)	5
	4	6.524**	.538**	(○)	6
	7	8.936**	.711**	(○)	7
	8	8.177**	.654**	(○)	8
	9	6.233**	.594**	(○)	9
	11	7.605**	.563**	(○)	10
	12	3.470**	.257	(×)	
對異文化之興趣	26	8.521**	.640**	(○)	11
	1	7.499**	.633**	(○)	12
	2	7.261**	.594**	(○)	13
	5	9.002**	.656**	(○)	14
	20	9.372**	.695**	(○)	15
自我效能	21	6.660**	.556**	(○)	16
	18	6.904**	.523**	(○)	17
	19	5.804**	.531**	(○)	18

	27	8.798**	.636**	(○)	19
	28	11.146**	.710**	(○)	20
出類拔萃	14	3.836**	.346**	(○)	21
	15	6.558**	.487**	(○)	22
	22	6.564**	.508**	(○)	23
	23	3.136**	.333**	(○)	24
被動性	6	9.714**	.643**	(○)	25
	10	3.977**	.324**	(○)	26
	13	.541	-.030	(×)	
	17	3.754**	.325**	(○)	27

** p<.01

(三) 因素分析

本研究以主成分分析法(principal components)及最大變異數轉軸法(varimax rotation)，分析量表的因素結構。經過鑑別力及內部一致性分析結果將學習動機量表中的第 12、13 及 30 題刪除後，進行因素分析，根據陡坡圖，抽取六個因素，並加以命名，之後便取得建構效度。

五、效度、信度考驗

(一) 效度考驗

本量表以文獻分析探討的結果作為建構效度的依據，然後以因素分析來驗證建構效度，確定量表是否與理論相符合。因素分析結果顯示，「英語學習動機正式量表」可得到六個因素，分別命名為「自我效能」、「對異文化的興趣」、「工具性」、「期望價值」、「被動性」、「出類拔萃」。各因素層面的因素負荷量皆在.30 以上，且累積解釋總變異量為 61.254%，顯示量表的建構效度良好。

茲將「英語學習動機正式量表」因素分析結果以表 4 顯示之：

表 4 「英語學習動機正式量表」因素分析摘要表

預 試 問 題 題 號	因素負荷量						特徵 值	佔解釋 總變異 量%	正 式 問 卷 題 號
	期望價值	工具性	對異文化的興趣	自我效能	出類拔萃	被動性			

16	.519			.310	9.102	33.711	1	
24	.645						2	
25	.692		-.350		-.362		3	
29	.644	.315	-.336				4	
3		.661	-.408		1.919	7.108	5	
4		.648	-.315	.403			6	
7		.609					7	
8		.572					8	
9		.587					9	
11		.502					10	
26		.669		-.416			11	
1			.711	.309	1.571	5.820	12	
2		-.307	.704	.461			13	
5			.573	.306			14	
20			.588				15	
21			.453				16	
18	.502			.778	-.455	1.527	5.655	17
19	.522			.692	-.437			18
27		.427		.719				19
28				.725	-.391			20
14		.366		.321	.578	1.377	5.102	21
15	.443				.487			22
22	.491				.572			23
23					.524			24
6	.645				.593	1.042	3.859	25
10				.388	.479			26
17		.391			.616			27

累積解釋總變異數量百分比 61.254。

註：僅列出因素負荷量大於.30者

(二) 信度考驗

本研究以 Cronbach α 係數考驗「英語學習動機正式量表」中各分量表的內部一致性， α 係數越高表示各分量表的內部一致性也越高。將「英語學習動機正式量表」題目進行統計分析後，如表 5 所示，各分量表的 α 係數介於.806 到.767 之間，全量表的 α 係數為.917，顯示量表的信度良好。

表 5 「英語學習動機正式量表」信度分析摘要表

全量表	Cronbach α 係數
	.917
分量表	Cronbach α 係數
期望價值	.796
工具性	.776
對異文化的興趣	.793
自我效能	.806
出類拔萃	.770
被動性	.767

六、正式量表的編製

根據對預試量表刪題及對正式量表效度、信度考驗的結果，「英語學習動機正式量表」共計 27 題(詳見附錄二)，其填達方式與預試量表相同，但正式問卷考慮小六學生願意作答的時間有限，為力求簡潔，將原五點量表修正為四點量表，其答案選項為「非常同意」、「同意」、「不同意」、「完全不同意」，依 4、3、2、1 加以計分。受試者在量表所獲的分數越高，表示其學習動機越高，反之，則表示受試者在學習動機低落。「英語學習動機正式量表」的分量表、題號及題數，如表 6 所示。

表 6 「英語學習動機正式量表」之分量表、題號及題數

分量表	題號	題數
期望價值	16. 24. 25. 29.	4
工具性	3. 4. 7. 8. 9. 11. 26.	7
對異文化的興趣	1. 2. 5. 20. 21.	5
自我效能	18. 19. 27. 28.	4
出類拔萃	14. 15. 22. 23.	4
被動性	6. 10. 17.	3
合計		27

結論與建議

一、結論

由於本研究製定英語學習動機量表的過程相當嚴謹，預試量表試題亦經過選

題的程序，利用(一)鑑別力分析法，將有效預試樣本在「英語學習動機量表」各(分)量表中的得分總和依高低分排序，選取總分最高的27%為高分組，最低的27%為低分組，再以t考驗逐題進行高低分之平均分數差異比較，求出決斷值；將t值未達統計顯著水準($p>.05$)或t值小於.30的題項刪除，保留具有鑑別力的題項；並以(二)相關分析法，將各量表中，各題項與(分)量表總分之Pearson積差相關r值小於.30或r值未達統計顯著水準($p>.05$)的題項刪除；最後再以(三)因素分析，將初步刪題後的「英語學習策略量表」以主成分分析法、最大變異轉軸法，根據陡坡圖進行選題，刪除各因素內因素負荷量小於.30之題項，及因素不明確之題項。如此的選題過程即是為了避免採用不適合的問卷試題而影響問卷的可信度。

再者，研究者將刪題後的問卷施以效度、信度分析以增加問卷的可用度，研究者採用因素分析法檢驗各量表的建構效度，檢驗因素結果是否合乎原量表設計的構面，並依據各因素中所包含題項的內涵，為各因素(分量表)命名；並針對刪題後的問卷，計算各分量表及總量表的內部一致性Cronbach α 係數，以顯示各(分)量表的信度；可見研究者除了審慎選題之外，也顧及問卷之信度及效度，儘可能降低正式問卷施測時可能帶來的誤差。

二、建議

由於本研究主要依據就動機理論、成敗歸因理論、自我效能理論、認知評價理論、期望價值理論、Gardner的語言學習動機理論、社會心理學理論、神經生物學理論、及精英理論為基礎來設計英語學習動機量表，然而是否這些理論都涵蓋了國小學童學習英語的動機不得而知，因此或許未來研究可加入深度訪談學生，藉此更深入探索國小學童學習英語的動機，如此可能更能清楚了解國小學童學習英語動機分佈的情形，而更有助於國小英語教育者設計相關課程活動時，做更周延的考量，使學生學習英語的效果更加提升。

參考書目

一、中文部分

- 朱素鑾 (1996)。成就動機與輸贏對工作難度選擇、內在動機、成敗知覺及成敗歸因的影響。國立體育學院碩士論文。
- 余民寧 (1987)。考試焦慮、成就動機、學習習慣與學業成績之關係。國立政治大學教育研究所碩士論文。
- 李仁豪、余民寧 (2003)。2x2 成就目標理論架構之驗證。國立政治大學教育與心理研究，26，433-470。
- 李金泉 (1993)。SPSS/PC 實務與應用統計分析。台北：松崗。
- 吳致秀 (2003)。日語學習動機、學習態度與學習成效之研究。東吳日語教育學報，26，1-34。
- 林邦傑 (1971)。國民中學學生學業成就測驗與人格特質關係之研究。政治大學學報，23，215-242。
- 林澤民 (1996)。內在動機理論—認知評價理論及成就目標取向理論之我見。中華體育，10(1)，105-112。
- 洪光遠、楊國樞 (1979)。歸因特質的測量與研究。中央研究院民族學研究所集刊，48，89-154。
- 梁茂森 (1996)。魏納歸因理論之探討。高雄師大學報，7，101-126。
- 陳淑娟 (1994)。國小男女生與成就高低學生成敗歸因之比較研究。台中師院學報，8，127-162。
- 康正男 (2000)。我國業餘棒球運動員運動成就動機之研究。中華體育，14(2)，74-80。
- 張秀華 (1997)。以成就目標取向理論及認知評價理論探討運動參與者之內在動機。中華體育，11(1)，120-126。
- 張紹勳、林秀娟 (1995)。SPSS for Windows 統計分析：初等統計與高等統計。

- 台北：松崗。
- 郭玉生 (1972)。國中低成就學生心理特質之分析研究。台灣師範大學教育研究所碩士論文。
- 郭生玉 (1983)。成功導向與失敗導向學童的學業成就及成就歸因比較研究。國立台灣師範大學教育心理學報，16，47-60。
- 郭生玉 (1984)。國小學童成敗歸因與學業成就、成就動機及成敗預期關係之研究。教育心理學報，17，51-72。
- 郭順利 (1998)。班都拉的社會學習論及其在國中生活教育上的應用。教育研究，6，375-386。
- 許朝信 (1997)。班都拉的社會學習論對今日大眾媒體之啟示。高市文教，59，71-73。
- 莊耀嘉、黃光國 (1981)。國中學生的成敗歸因與無助感特徵。中華心理學刊，23(2)，155-164。
- 葉曉月 (1994)。運動學習目標與成就動機對運動學習結果的影響。台北：文鶴。
- 葉國安 (1987)。我國師專生家庭社經地位、成就動機、抱負水準與學業成就的關係。台灣師範大學教育研究所碩士論文。
- 游能揚 (1995)。大專女子排球運動員運動競賽成敗歸因之研究。大專排球研究論文，2，55-73。
- 程炳林 (1991)。國民中小學生激勵的學習策略之相關研究。國立政治大學教育研究所碩士論文。
- 程炳林 (2001)。動機、目標設定、行動控制、學習策略之關係：自我調整學習歷程模式之建構及驗證。師大學報：教育類，46(1)，67-92。
- 黃孟立 (2000)。不同成就動機對競賽輸贏歸因的影響之研究。環球商業專科學校學報，7，73-90。
- 劉炳輝 (1999)。溫納歸因理論探討及教育的應用。屏東師院國民教育研究所論文集，4，355-373。

- 劉從國、盧俊宏 (2003)。運動競賽成敗結果、歸因、以及情緒之關係研究：驗證 Weiner(1985)成就動機和情緒的歸因理論。 **體育學報**，35，127-142。
- 謝季宏 (1973)。 **智力、學習習慣、成就動機與家長社會地位與國中學業成就之關係**。政治大學教育研究所碩士論文。
- 蔡秋豪、鄧碧珍 (1995)。團對運動之歸因研究—Weiner 及 Russell 歸因模式之探討。 **中華民國體育學會體育學報**，19，181-191。
- 盧居福 (1992)。 **網球初學者之成就動機、自尊與正手拍擊球準確性初期學習及成就歸因的關係之探討**。靖宇資訊科技出版社。
- 鄭慧玲、楊國樞 (1977)。 **國中生對學業成就的歸因與成就動機及學業成就的關係**。台灣大學心理學研究所碩士論文。
- 戴維揚 (2002)。國小英語課程的沿革與展望。 **中等教育**，53(2)，32-51。
- 魏麗敏 (2000)。成就動機量表的編製及應用。 **測驗與輔導**，158，3309-3312。
- 羅瑞玉 (1993)。班都拉社會學習論及其生活教育上的涵義。 **高市文教**，49，15-21。

二、英文部分

- Atkinson, J. W. (1957). Motivational determinants of risk-taking behavior. *Psychological Review*, 64, 359-372.
- Atkinson, J. W. (1964). *An introduction to motivation*. Princeton: Van Nostrand.
- Atkinson, J. W., & Feather, N. T. (1966). *A theory of achievement motivation*. New York: John Wiley & Sons.
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bar-Tal, D., & Daron, E. (1979). Pupils' attributions of success and failure. *Child Development*, 50, 264-267.
- Benson, P. (2000). *Teaching and researching autonomy in language learning*. London: Longman.
- Brown, H. D. (1994). *Principles of language learning and teaching*. New Jersey:

Prentice Hall.

- Carolyn, B. S. (1982). An investigation of the relationships between attributions for success and failure, and academic achievement of fourth grade non-handicapped and learning disabled boys and girls. *Dissertation Abstracts Internationals*, 42, 3547-A.
- Clark, A., & Trafford, J. (1995). Boys into modern language: An investigation of the discrepancy in attitudes and performance between boys and girls in modern languages. *Gender and Education*, 7, 315-325.
- Clement, R. (1980). Ethnicity, contact and communicative competence in a second language. In H. Giles, W.P. Robinson, & P. M. Smith (Eds.), *Language: Social Psychological Perspectives*. Oxford, England: Pergamon Press. pp.147-154.
- Clement, R., & Noels, K. A. (1992). Towards a situated approach to ethnolinguistic identity: The effects of status on individuals and groups. *Journal of Language and Social Psychology*, 11, 203-232.
- Clement, R., Dornyei, Z., & Noles, K. A. (1994). Motivation, self-confidence and group cohesion in the foreign language classroom. *Language Learning*, 44, 417-448.
- Clement, R., Noels, K. A., & Pon, G., (1996). Language, identity and adjustment: The role of linguistic self-confidence in the acculturation process. *Journal of Language and Social Psychology*, 15, 246-264
- Cortes, K.H. (2002). Youth and the study of foreign language: An investigation of attitudes. *Foreign Language Annals*, 35(3), 320-332.
- Culler, R. E., & Holahan, C. J. (1980). Test anxiety and academic performance: The effects of study-related behaviors. *Journal of Educational Psychology*, 72(1), 16-20.
- Deci, E. L. (1975). *Intrinsic motivation*. New York: Academic.

- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Press.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1991). A motivational approach to self: Integration in personality. *Nebraska symposium on motivation, 38*, 237-288.
- Dickinson, L. (1995). Autonomy and motivation: A literature review. *System, 23*, 165-174.
- Dörnyei, Z. (1990). Conceptualizing motivation in foreign language learning. *Language Learning, 40*(1), 45-78.
- Dörnyei, Z. (1994b). Understanding L2 Motivation: On with the challenge! *The Modern Language Journal, 78*(4), 515-523.
- Dörnyei, Z. (1997). Psychological processes in cooperative language learning: Group dynamics and motivation. *Modern Language Journal, 81*, 482-493.
- Dörnyei, Z. (2001). *Teaching and Researching Motivation*. Harlow, English: Longman.
- Dörnyei, Z., & Clement, R. (2000). *Motivational characteristics of learning different target languages: Results of a nationwide survey*. Paper presented at the AAAL Convention, Vancouver, Canada, March.
- Dörnyei, Z., & Csizer, K. (2003). Some Dynamics of Language Attitudes and Motivation: Results of a Longitudinal Nationwide Survey. *Applied Linguistics, 23*(4), 421-462.
- Dörnyei, Z., & Kormos, J. (2000). The role of individual and social variables in oral task performance. *Language Teaching Research, 4*.
- Eccles, J. (1983). Expectancies, values & academic behaviors. In J. I. Spence (Ed.) *Achievement and achievement motives*. 75-146. San Francisco: Freeman.
- Ehrman, M. E., & Dörnyei, Z. (1998). *Interpersonal dynamics in second language education: The visible and invisible classroom*. Thousand Oaks, CA: Sage.

- Elliot, A., & McGregor, H. (2001). A 2x2 achievement goal framework. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80, 501-519.
- Gardner, R. C. (1985). *Social psychology aspects of language learning: the role of attitudes and motivation*. London: Edward Arnold.
- Gardner, R. C., & Lambert, W. (1972). *Attitudes and motivation in second language learning*. Rowley, MA: Newbury house.
- Gardner, R. C., & Tremblay, P. F. (1995). Expanding the motivation construct in language learning. *The Modern Language Journal*, 79(4), 505-518.
- Giles, H., & Byrne, J. L. (1982). An intergroup approach to second language acquisition. *Journal of Multicultural and Multilingual Development*, 3, 7-40.
- Gou, J. H., & Okita, Y. (2001). Chinese-Singaporean University students' motivation for learning Japanese. *Japanese Education*, 110, 130-141.
- Heider, F. (1958). *The psychology of interpersonal relations*. New York: Wiley.
- Herndon, J. N. (1987). Learner interests, achievement, and continuing motivation in instruction. *Journal of Instructional Development*, 10(3), 11-14.
- Mantle-Bromley, C. (1995). Positive attitudes and realistic beliefs: Links to proficiency. *The Modern language Journal*, 79(3), 372-386.
- McAuley, E., & Duncan, E. T., & Tammen, V. V. (1989). Psychometric properties of the intrinsic motivation inventory in a competitive sport setting: A confirmatory factor analysis. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 60, 48-58.
- McClelland, D. C. (1985). *Human motivation*. Glenview, IL: Scott, Foresman.
- McClelland, D. C., Atkinson, J. W., Clark, R. A., & Lowell, E. L. (1953). *The achievement motive*. New York: Appleton.
- McGroarty, M. (1996). Language attitudes, motivation, and standards. In S.L. McKay and N.H. Hornberger, *Sociolinguistics and Language Teaching*. New York: Cambridge University Press.

- McGroarty, M. (1998). Constructive and constructivist challenges for applied linguistics. *Language Learning*, 48, 591-622.
- Noels, K., Pelletier, L. G., Clement, R., & Vallerand, R. J. (2003). Why Are You Learning a Second Language? Motivational Orientations and Self-Determination Theory. *Language Learning*, 53, Supplement 1, 33-63.
- Norton, B. (2000). *Identity and language learning. Social Process and educational practice*. London: Longman.
- Operario, D., & Fiske, S.T. (1999). Integrating social identity and social cognition: A framework for bridging diverse perspectives. In Abrams, D. & Hogg, M.A. (Eds.) *Social identity and social cognition*. Oxford: Blackwell. pp.26-54.
- Oxford, R. L. (1996). *Language learning motivation: Pathways to the new century*. Honolulu: Second Language Teaching and Curriculum Center at the University of Hawaii.
- Oxford, R. L., & Shearin, J. (1994). Language learning motivation: Expanding the theoretical framework. *The Modern Language Journal*, 78(1), 12-27.
- Pintrich, P. R., Smith, D. A., McKeachie, W. J. (1989). *A manual for the use of the motivated strategies for learning questionnaire (MSLQ)*. Michigan: National Center for Research to Improve Postsecondary Teaching and Learning (NCRIPTAL). School of Education, The University Michigan.
- Pintrich, P. R., & DeGroot, E.V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82, 33-40.
- Samimy, K. K., & Tabuse, M. (1992). Affective variables and a less commonly taught language: A study in beginning classes. *Language Learning Journal*, 42, 377-398.
- Samimy, K. K. (1994). Teaching Japanese: Consideration of learner's affective

- variables. *Theory into Practice*, 33, 29-33.
- Schmidt, R., Boraie, D., & Kassabgy, O. (1996). Foreign language motivation: Internal structure and external connections. In Oxford, R. (Ed.). *Language learning motivation: Pathways to the new century*. Honolulu, HI: University of Hawaii University Press.
- Schumann, J. H. (1978). The Relationship of Pidginization, Creolization and Decreolization to Second Language Acquisition. *Language Learning*, 28(2), 367-380.
- Schumann, J. H. (1986). Research on the Acculturation Model for Second Language Acquisition. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 7(5), 379-392.
- Schumann, J. H. (1998). *The neurobiology of affect in language*. Oxford: Blackwell.
- Svanes, B. (1987). Motivation and cultural distance in second-language acquisition. *Language Learning*, 37(3), 341-358.
- Terry, D. J., Hogg, M. A., & Duck, J. M. (1999). Group membership, social identity and attitudes. In Abrams, D. & Hogg, M.A. (Eds.). *Social identity and social cognition*. Oxford: Blackwell. pp.280-314.
- Tremblay, P. F., & Gardner, R. C. (1995). Expanding the motivation construct in language learning. *Modern Language Journal*, 79, 505-520.
- Ushioda, E. (1996a). *Learner autonomy 5: The role of motivation*. Dublin: Authentik.
- Ushioda, E. (1996b). Developing a dynamic concept of motivation. In Hickey, T., & Williams, J. (Eds.). *Language, education and society in a changing world*. Clevedon: Multilingual Matters. pp. 239-245.
- Ushioda, E. (1998). Effective motivational thinking: A cognitive theoretical approach to the study of language learning motivation. In Soler E.A., & Espurz, V.C. (Eds.). *Current issues in English language methodology*. Castello de la Plana,

- Spain: University Jaume I., pp.77-89
- Valleran, R. J., Gauvin, L., & Halliwell W. R. (1986). Negative effects of competition on children's intrinsic motivation. *Journal of Social Psychology, 126*, 649-657.
- Weiner, B., Frieze, I., Kukla, A., Reed, L., Rest, S., & Rosenbaum, R. M. (1971). Perceiving the causes of success and failure. In E. E. Jones, D. E. Kanouse, H. H. Kelly, R. E., Nisbett, S. Valins, & B. Weiner (Eds.). *Attribution: Perceiving the causes of behavior* (pp. 95-120). Morristown, NJ: General Learning Press.
- Weiner, B. (1985). An attributional theory of achievement motivation. *Psychological Review, 92*, 548-573.
- Weinerg, R., & Gould, D., & Jackson, A. (1979). Expectations and performance: An empirical test of Bandura's self-efficacy theory. *Journal of Sport Psychology, 1*, 320-331.
- Wen, X. (1997). Motivation and language learning with Chinese. *Foreign Language Annals, 30*(2), 343-351.
- Wigfield, A. (1994). Expectancy-value theory of achievement motivation: A developmental perspective. *Educational Psychology Review, 6*, 49-78.
- Williams, M. (1994). Motivation in foreign and second language learning: An interactive perspective. *Educational and Child Psychology, 11*, 77-84.

英語文學習調查表(一)	完 全 同 意	非 常 同 意	稍 微 同 意	非 常 不 同 意	完 全 不 同 意
1. 我學習英文是因為我對英語系國家(如美國、英國、加拿大、澳洲、紐西蘭)有興趣。					
2. 我學英文是因為我對英語系國家的人、東西、事物有興趣。					
3. 我學英文是因為英文對未來找工作有幫助。					
4. 我學英文是因為英文對課業及考試很重要。					
5. 我學英文是因為英文是一種很特別的語言。					
6. 我學英文是因為英文可幫助我看懂英文的電影、卡通。					
7. 我學英文是因為英文可和外國人交朋友。					
8. 我學英文是因為方便出國遊玩。					
9. 我學習英文是因為英文是世界通用的語言。					
10. 我學英文是因為大家都在學英文，我就跟著學。					
11. 我學英文是因為英文可幫助我看懂英文的書本、報紙、雜誌或漫畫。					
12. 我學英文是因為可以玩英文的遊樂器。					
13. 我學英文是因為家裡要我學。					
14. 我學英文是因為英語系國家(如美國、英國)是現在的強國。					
15. 我學英文是因為許多很有成就的人都會說英文(如喬丹、馬英九、成龍等等)。					
16. 我相信只要努力一定能學好英文。					

17. 我認為學英文和天資聰明有關係。					
18. 我學英文是因為有一天我可能會搬到國外住。					
19. 我學英文是因為有一天我可能會到國外工作。					
20. 我學英文是因為英文是一種聽起來很好聽的語言。					
21. 我學英文是因為英文是一種看起來很好看的語言。					
22. 我認為要成為時代的領導者(如總統)必須要學會英文。					
23. 我認為沒有學英文是跟不上時代、落伍的表現。					
24. 我認為學會英文可以增加我的自信心。					
25. 我認為學習英文可讓我心情愉快。					
26. 我認為學英文可幫助我其他方面的學習。					
27. 我認為學英文可得到很多的誇獎、讚美和鼓勵。					
28. 我認為英文很棒可以交到更多的朋友。					
29. 我認為英文很棒、很厲害是一件很光榮的事。					
30. 我認為英文很爛是丟臉的事。					

附錄二：英語學習動機正式量表

	非常同意	同意	不同意	非常不同意
英文學習經驗調查表				
1. 我相信只要努力一定能學好英文。	4	3	2	1
2. 我認為學會英文可以增加我的自信心。	4	3	2	1
3. 我認為學英文可讓我心情愉快。	4	3	2	1

4. 我認為英文很棒、很厲害是一件很光榮的事。	4	3	2	1
5. 我學英文是因為英文對未來找工作有幫助。	4	3	2	1
6. 我學英文是因為英文對課業及考試很重要。	4	3	2	1
7. 我學英文是因為可和外國人交朋友。	4	3	2	1
8. 我學英文是因為方便出國遊玩。	4	3	2	1
9. 我學英文是因為英文是現在世界通用的語言。	4	3	2	1
10. 我學英文是因為可幫助我看懂英文的書本、報紙、雜誌或漫畫。	4	3	2	1
11. 我認為學英文可幫助我在其他方面的學習。	4	3	2	1
12. 我學英文是因為我對英語系國家(如美國、英國、加拿大、澳洲、紐西蘭)有興趣。	4	3	2	1
13. 我學英文是因為我對英語系國家的人、東西、事物有興趣。	4	3	2	1
14. 我學英文是因為英文是一種很特別的語言。	4	3	2	1
15. 我學英文是因為英文是一種聽起來很好聽的語言。	4	3	2	1
16. 我學英文是因為英文是一種看起來很好看的語言。	4	3	2	1
17. 我學英文是因為有一天我可能會搬到國外住。	4	3	2	1
18. 我學英文是因為有一天我可能會到國外工作。	4	3	2	1
19. 我認為學英文可得到很多的誇獎、讚美和鼓勵。	4	3	2	1
20. 我認為英文很棒、很厲害可以交到更多的朋友。	4	3	2	1
21. 我學英文是因為英語系國家(如美國、英國)是現在的強國。	4	3	2	1
22. 我學英文是因為許多很有成就的人都會說英文	4	3	2	1

(如喬丹、馬英九、成龍等等)。				
23. 我認為要成為時代的領導者(如總統)必須要學會英文。	4	3	2	1
24. 我認為沒有學英文是跟不上時代、落伍的表現。	4	3	2	1
25. 我學英文是因為英文可幫助我看懂英文的電影、卡通。	4	3	2	1
26. 我學英文是因為大家都在學英文，我就跟著學。	4	3	2	1
27. 我認為學英文和天資聰明有關係。	4	3	2	1