

臺灣教育社會學研究 十三卷一期

2013年6月，頁1～42

影響國中階段貧窮學生學業表現之因素探析——以臺灣兒童暨家庭扶助基金會扶助對象為例

丁學勤、曾智豐

摘 要

本研究是以財團法人臺灣兒童暨家庭扶助基金會執行並釋出的「臺灣兒童及少年長期追蹤調查計畫」，共有1402位國中學生進行分析，以瞭解親子關係、師生關係、教育期望及學習狀況等因素對學業表現的影響。相關資料經由結構方程模式統計檢定後，整體效果的分析顯示：1.親子關係對學業表現有負向顯著性影響；2.師生關係對學業表現有負向顯著性影響；3.師生關係對學習狀況會產生顯著正向影響；4.教育期望對學習狀況會產生顯著正向影響；5.學習狀況會對學業表現產生顯著正向影響；6.親子關係、師生關係、教育期望對學業表現的影響路徑亦可透過學習狀況的中介效果進而影響。最後根據研究結果，提出相關建議供學校參考。

關鍵詞：師生關係、教育期望、親子關係、學習狀況、學業表現

• 本文作者：丁學勤 國立臺南大學教育學系教授。

曾智豐 雲林縣古坑鄉草嶺國民小學校長、國立臺南大學教育

經營與管理研究所博士生。

- 投稿日期：101年8月28日，修改日期：101年11月19日，接受刊登日期：102年2月4日
- DOI：10.3966/168020042013061301001

Factors Affecting the Academic Achievement of Financially Disadvantaged Junior High School Students: A Case Study of Beneficiaries of the Taiwan Fund for Children and Families

Shueh-Chin Ting

Professor

Department of Education,
National University of Tainan

Chih-Feng Tseng

Principal

Cao-Ling Elementary School
Graduate student

Graduate Institute of Educational
Entrepreneurship and Management,
National University of Tainan

Abstract

This research aimed to explore the effects of parent-child relationships, teacher-student relationships, educational expectations, learning situations, and academic achievement on academic performance. The sample was comprised of 1402 junior high school students, and was drawn from the “Taiwan panel study of children and youth”. After analysis, the major conclusions of the study were as follows: 1. parent-child relationships have a negative influence on academic achievement; 2. teacher-student relationships have a negative influence on academic achievement; 3. teacher-student relationships have a positive influence on learning situations; 4. educational expectations have a positive influence on learning situations; 5. learning situations have a positive influence on academic achievement; 6. learning situations have a significant mediating effect on the relationships among parent-child relationships, teacher-student relationships, and educational expectations. Finally, a number of suggestions based on the findings are

offered as a reference for school administrators.

Keywords: teacher-student relationships, educational expectations, parent-child relationships, learning situations, academic achievement

壹、動機與目的

一、研究動機

貧窮現象從古至今一直都是屬於社會所關注的議題，許多國家爲了消弭貧窮也實施多種解決或補助方案，但似乎效果不彰，貧窮現象依然存在，學者提出造成貧窮的主要成因可能來自於個人因素，亦可能是社會結構下或兩者交互作用下的產物（沈姍姍，2006）。然而，對於教育實務者而言，關注的焦點應是貧窮所造成世代輪迴現象對學生身心發展的影響層面，主要也是鑒於家庭是兒童第一個接觸的場所，更因爲貧窮學生無法爲自己選擇生命的起點，以致長期處於貧窮家庭的資源匱乏情境下，而造成未來不良的發展（鄭麗珍，1999；Harper & Marcus, 2003），所以瞭解貧窮對於學生學習真實的影響因素，是學校落實教育機會公平正義的首要之務。

雖然貧窮因素與學業成就的關係，多數學者研究已確認兩者間的關聯性，但鑒於一般研究通常採用控制組與操縱組比較的方式進行分析加以驗證，如高社經與低社經、都市與鄉村、原住民與非原住民等（周新富，2006；林俊瑩，2006；陳正昌，1994；謝亞恆，2008），當然研究結果若以相對資源比較而論，擁有資源較多者應當具有較大的學習優勢，惟學術界對單一貧窮族群的深入研究則較爲匱乏，所以無法確實取得影響該族群生活的真實面。適逢財團法人臺灣兒童暨家庭扶助基金會於2009年所進行「臺灣兒童及少年長期追蹤調查計畫」，係對該基金會所扶植的對象進行研究，提供貧窮兒少的調查資料範圍涵蓋臺灣各地，故本研究欲進行深入瞭解貧窮族群的主要原因。另外，視臺灣貧窮學生的年齡分布以12~16歲占42.5%爲最多（財團法人臺灣兒童暨家庭扶助基金會，2004），且青少年階段又可能是親子關係變得更複雜的開端（羅國英，2000），遂採國民中學（下稱國中）階段貧窮學生爲主要分析對象。

自Coleman提出學校資源對學生學習成效之影響有限，而家庭因素是影響最大的觀點後，引起國內學者許多迴響，並加入後續研究而陸續證實家庭因素影響力確實大於學校教育（巫有鎰，2005；陳正昌，1994），但仍有學者發現學校教育的影響力還是大於家庭背景因素（鄭淵全，1997），姑且不論二者對學生的影響程度優劣為何，不可否認的是其皆對學業成就具有相當影響程度。且近有研究顯示，社經地位對學童的影響已有下降的趨勢（呂朝賢，2010；孫旻儀、蔡明學，2007；鄒浮安，1994；Sirin, 2005; White, 1982），意謂著社經背景將不再是影響貧窮兒童及少年（下稱兒少）的關鍵因素，姜添輝（2002）更指出，社會階級並非會直接影響學生的教育成就，乃是透過背後的中介因素所產生，惟因素為何仍需值得再深入研究。本研究主要係為瞭解貧窮因素對學生學業表現的影響，因素可能來自家庭、學校、社會等條件，關係極為複雜，但鑒於貧窮學生平時係生活在物資較缺乏的環境，活動較侷限於家庭與學校範圍，雖然學校同儕或家庭兄弟姐妹關係仍具有相當影響力，但對於場域主導關係及未來協助學生發展的策略仍是以成人為關鍵地位，所以本研究便以親子和師生互動關係為主來進行分析。

有關家庭親子關係對於學習成就的研究已有巫有鎰（1999）、張善楠與黃毅志（1999）、周新富（2006）等，證實具有相當影響程度，也就是親子關係愈緊密、互動愈頻仍，則孩子學業成就愈佳。但貧窮學生平時居於社經不利條件，不僅多數家長學、經歷條件較差、家庭資源較為匱乏，且又常限於貧窮家庭消極被動氛圍，所以與一般正常家庭比較而言在學習方面實處於較為不利的局面，因此貧窮背景家庭的親子關係對於學生學習狀況的影響是否仍具有正向關係？其對於學業表現又會產生什麼影響？這是本研究首先要瞭解的。

師者，傳道、授業、解惑，古有名訓。從研究中亦可瞭解師生的互動關係確實會對學業成就產生影響（張善楠、黃毅志，1999；Opdenakker, Maulana, & Den-Brok, 2012），也就是師生互動愈佳，則愈會提高學生學習成就。但對於貧窮學生而言，本身已處於文化資本、社會資本及財務資本匱

乏的不利學習的貧窮背景環境裡，在課業學習方面只能仰賴學校教育的協助，然而，巫有鎰（2005）及陳正昌（1994）指出，學校教育對於學業成就的影響力較為薄弱，若是如此，對於貧窮學生而言豈不造成學業成就更加低落？是故研究者因而質疑，社會逆境向上的成功案例仍多有耳聞，難道學校師生關係亦是影響貧窮學生學習狀況及學習表現之因素，程度又為何？這也是想要研究的方向。

教育期望有如目標，會引導著個人對於學業的努力及動機，並對未來學業成就造成正向影響（李鴻章，2007；林俊瑩、吳裕益，2007），因而對於家庭社經地位不利的學生，陳建州與劉正（2001）便指出，在資源匱乏下，需要靠個人更加努力才有可能獲得成功，鄭芬蘭（2008）的研究也指出，貧窮學生會願意努力考取第一名達成父、母親的期望，然而，巫有鎰（1999）及李鴻章（2007）則指出，教育期望的建立會受原生家庭社經條件所影響，所以貧窮家庭的教育期望是否會因為沉迷在消極的宿命論裡而內化為學生被動的學習行動？進而影響其學業表現？還是可以靠教育期望目標的設定而擺脫社經地位的影響，這是研究者所關心的。

對於學習狀況與學習成就的關係，許多研究發現，家庭地位與學生學習狀況有關，也就是當家庭地位愈高，因其所能提供的教育資源較多，子女的學習狀況會愈正向，進而能提高學業成就（林俊瑩，2006；林俊瑩、吳裕益，2007；林俊瑩、黃毅志，2008；謝亞恆，2008），然而，吳明隆與林慶信（2004）在進行漢民族和原住民族學生的學業成就預測比較時，發現漢民族學生學習狀況與學習成就仍具有相關性，而原住民學生的學習行為則未能預測其學業成就，究其箇中原因，與原居社區環境有關，因此對於貧窮學生而言，原生家庭多屬於教育資源較為匱乏，只是，並非所有人都居住在全部弱勢的地區環境裡，那麼學習狀況對學業表現又會是如何？這是本研究需要釐清明白的。

本研究樣本係採自臺灣兒童暨家庭扶助基金會於2009年所進行的調查資料庫，主要鑒於此資料庫針對貧窮族群加以調查，樣本涵蓋全國各地，而國

內針對單一特定族群者研究者甚少，運用此資料庫之相關研究更付之闕如，實有其研究之價值。因此本研究遂採該資料庫進行分析，冀望從中取得相關資訊，提供未來研究者再深入探討及實務者教育建議。

二、研究目的

為深入瞭解國中階段貧窮學生長期處於低社經背景環境下對學業成就的影響因素，所以本研究目的如下：

- (一)瞭解國中階段貧窮學生的親子關係對學習狀況的影響程度。
- (二)瞭解國中階段貧窮學生的親子關係對學業表現的影響程度。
- (三)瞭解國中階段貧窮學生的師生關係對學習狀況的影響程度。
- (四)瞭解國中階段貧窮學生的師生關係對學業表現的影響程度。
- (五)瞭解國中階段貧窮學生的教育期望對學習狀況的影響程度。
- (六)瞭解國中階段貧窮學生的教育期望對學業表現的影響程度。
- (七)瞭解國中階段貧窮學生的學習狀況對學業表現的影響程度。

三、名詞釋義

(一)親子關係：主要是探討親子間的互動關係，指父母與子女間平時互相對待的態度與方式，透過交互作用歷程，親子可以感受對方相互依賴的情感及行為，將來亦會影響個體身心發展。操作型定義則是填答者在1.受到挫折時，可從家人那裡得到安慰；2.作決定時，家人會彼此商量；3.家人彼此間覺得很親近；4.當需要幫忙或忠告時，可以依賴家人等4題的平均得分程度，得分高者表示親子關係密切，反之亦然。

(二)師生關係：主要是探討師生間的互動關係，本研究主要著重在教師對於學生的關心、互動及問題協助解決等情緒及社會適應方面的師生關係。操作型定義則為填答者在1.和學校老師的互動良好；2.學校的老師很關心；3.當遇到問題時，會尋求學校老師的幫助等3題的平均得分程度，得分高者表示師生關係密切，反之亦然。

(三)教育期望：主要是瞭解家長及子女個人對於求學階段的期望情形，不僅包含子女自己不受限制的期望與考量現實環境後所建立的可行教育目標，也納入家長對子女的期望，探討個人對教育內在價值與外在效用的綜合認知。操作型定義則是填答者在1.家長教育期望；2.學生自由的教育期望；3.學生受限於現實環境的教育期望等3題的平均得分程度，得分高者表示教育期望高，反之亦然。

(四)學習狀況：主要是瞭解學生的學習情形，包含課業準備時間、努力程度和對於課程的理解程度。操作型定義則是填答者在1.覺得自己用不用功？2.每天平均會花幾小時自己準備功課？3.聽不聽得懂學校老師教授的課程？等3題的平均得分程度，得分高者表示學習狀況良好，反之亦然。

(五)學業表現：主要是學生學習課業後的學習表現主觀評價，係指學生經過學習學校課程教材後的主觀認知成績表現，包含成績排名及考試情形。操作型定義則是填答者在1.在校學業成績的排名；2.考試的及格情形2題的平均得分程度，得分高者表示學業表現良好，反之亦然。

貳、文獻探討

一、貧窮對學業表現的影響

貧窮的成因主要來自社會環境與個人所交織造成的結果，一般在談論貧窮的緣由時總會以文化論、人力資本論、個人態度或動機及社會結構為論述，主要認為貧窮是因個人缺乏技術、動機、自尊感及抱負，或因工作機會的限制、歧視與缺乏權利、貧窮文化及文化剝奪所引起（沈姍姍，2006），嚴重的話更會造成代間貧窮的惡性循環（鄭麗珍，1999；Harper & Marcus, 2003），所以不論在美國抑或國內，皆可發現此鮮明的貧困代際傳遞現象（財團法人臺灣兒童暨家庭扶助基金會，2004；藍瑛波，2006），此乃家庭階級的根本影響力將特定「習性」傳遞給下一代，也就是存在於其中的社會

階級區隔性，使得特定「內在思維體系」預先決定學習成敗的可能性，換句話說，就是在學習的起點上已有階級之分，因此兒童對於世界的看法取決於早期的生活經驗，而個人觀念、態度及行為都是早期經驗的產物（姜添輝，2002；鄭世仁，2000）。

因為資源的相對缺乏，讓貧窮的孩子暴露在多重的不利因素下，不僅家庭無法發揮正常功能，對學生在社會、生理、情緒及認知上亦產生不良影響（吳少菁，1996；吳明隆、林慶信，2004；沈姍姍，2006；陳雅鈴，2006），尤其低社經地位背景對個體的主觀階級認同會產生不良影響，進而引起較差的自我概念、負向心理、學校不良適應等，而對學業成就造成不良影響（蕭佳純，2009；Conger, Conger, & Matthews, 1999），陳正昌（2000）進一步提出家庭社經地位對學業成就的影響是普遍存在的現象，主要是貧窮家庭子女的學習表現較為侷限及被動。究其緣由，實因貧窮學生出身於功能不良之原生家庭，生活中充滿不確定性，然個體為適應及維持雙方關係，無法與重要他人維持清楚界線，所以會發展出共依附的互動行為，因此容易塑造貧窮學生自我低落、自我貶抑、對自我不滿意及外控的特質（蔡淑鈴、吳麗娟，2003；Fischer, Spann, & Crawford, 1991；Gecas & Schwalbe, 1986；Wright & Wright, 1991）。

當然不同社經地位群眾對於學業表現的認知途徑亦有不同，對於文憑的意象認知路徑也就不同，中產階級學生強調內在價值，非中產階級強調外在價值；中產階級在乎文憑，非中產階級則認知歧異，有執著、有隨意及畢業就好的想法（林郡雯、張建成，2008）。陳正昌（1994）、周新富（2006）、林俊瑩（2006）、謝亞恆（2008）等人之研究皆呈現社經地位與學業表現兩者的關係：社經地位較高的家庭因為擁有較多的資源，所以學生在學習上容易獲得較多學習支持環境，因此相對比擁有資源較少的貧窮學生學業成就較高。

近有研究指出，社經地位的影響程度已有下降的趨勢（呂朝賢，2010；孫旻儀、蔡明學，2007；鄒浮安，1994；Sirin, 2005；White, 1982），意謂

社經地位雖會對學業成就產生影響，但卻不完全是應然關係，也就是社經背景已絕非是影響學業成就低落的必要條件，換句話說，學生的教育成就並非會完全受社會階級直接影響，而可能透過背後的中介因素而產生影響（姜添輝，2002），這與蕭佳純（2009）研究的結果相互輝映，因其指出，社經地位對學業成就的影響力未達顯著效果，而是透過自我概念對學業成就產生間接影響。另Buckner、Mezzacappa與Beardslee（2003）也從同屬貧窮生活狀態下卻表現良好的青少年身上發現他們具有正確的認知和情緒的自我規範、自尊、家庭教養監督等因素，因此社經背景的潛在影響因素實值再深入分析。

二、假設建立

Coleman提出家庭社會資本是促進子女學業成關鍵因素，尤其強調親子間若保持親密關係，父母會將所擁有的物質、知識與才能，順利教導給下一代（引自林俊瑩，2006），因此父母與子女的密切互動，對子女教育與學習之關注、支持及教導，有助於子女教育成就（林俊瑩、吳裕益，2007）。在親子互動與學業成就的關係上，巫有鎰（1999，2005）、張善楠與黃毅志（1999）及周新富（2006）之研究便指出，父母與子女互動情形，對子女的學業成就會有顯著正向影響。針對此種現象，羅國英（2000）提出學業成就與親子關係的關聯性主要是因為國內強調升學主義，所以父母對於子女的學業成績特別看重，因而就會產生關聯程度。可知，若學生出身於一般家庭，但因居於「升學主義」掛帥、「望子成龍、望女成鳳」的社會文化環境下，沉浸在如此重智主義的親子氛圍中，便造就重智的學習態度。反觀貧窮學生的家庭背景資料，財團法人臺灣兒童暨家庭扶助基金會（2009）研究指出，家扶中心所扶助的弱勢家庭中有54.1%具低收入戶資格、75.7%的同住家人領有身心障礙手冊、49.6%的家庭沒有人可以教導學生課業、40.4%的家人很少參加親師座談活動等，所以貧窮家庭多數為結構不全或喪失功能、低學歷及低收入的家庭、家長對於教育子女有許多限制條件（陳邦弘、何素秋，

2004)。相對於正常家庭的資源充足，貧窮學生的家長因普遍低學歷又忙於生計，種種因素遂造成貧窮學生處於教育文化資本匱乏的家庭資源（陳建州、劉正，2001），對學生未來發展影響極為重大。

雖然貧窮學生處於如此資源匱乏及不利學習環境下，而孩子學業低成就、照顧托育、偏差行為等，仍是貧窮家長提出需要社會協助解決的問題（陳邦弘、何素秋，2004），從擔心的議題可以瞭解，其實貧窮家庭家長對於學生學習仍具有相當期望，且貧窮家庭居住的大環境仍是以重智為主的中国傳統社會環境氛圍，而非群體概念較差的社區環境，所以本研究仍認為親子關係對於課業學習或學業成就應該會有影響，因此假設建立如下：

假設一、國中階段貧窮學生的親子關係對學習狀況會產生正向影響。

假設二、國中階段貧窮學生的親子關係對學業表現會產生正向影響。

社經地位不僅對於學習成就有顯著影響，對於學習適應、成就動機、師生關係、同儕關係、自我適應等各方面也會造成差異存在（吳佳蓉、張德勝，2003）。張善楠與黃毅志（1999）及Opdenakker等人（2012）亦指出，師生互動關係會對學業成就產生影響，也就是當師生互動佳，就會提高學生學習成就，反之亦然。然而林俊瑩與吳裕益（2007）的研究卻發現，師生關係對學業成就不會產生影響，其中原因為何仍值得再深入探究。以上研究皆是針對一般學生所做之研究，但對於單一貧窮學生族群的研究卻仍付之厥如。

雖然學者提出許多研究學校教育不利於貧窮學生學習成就的研究，如陳雅鈴（2006）研究發現，學校教育並沒有彌補貧富差距的鴻溝，教師往往就不同能力的學生做分組或分班，甚少考量到貧窮學生的特殊需求，以致於沒有公平受教機會；林俊瑩（2006）研究指出，學校教育對學生學業成就的影響其實不大；陳建州與劉正（2001）認為，出生於學習的兒童，並未因學校教育而改善其學業不利的現象，各階層間之學業成就差異反而有增大之現

象。然而本研究認為，教師是學術的表徵，在師生親密的互動下，自然會讓學生對課業學習產生影響，仍認為學校教師對於貧窮學生學習的影響程度應比家庭更為重要，因處於教育弱勢的家庭，貧窮家長較無法指導學生課業學習，也無多餘經費投入教育資源的狀況下，師長對貧窮學生的學習指導的重要性不可言喻，所以師生關係會直接影響到學習態度的養成，更會影響到學習成效，因此假設如下：

假設三、國中階段貧窮學生的師生關係對學習狀況會產生正向影響。

假設四、國中階段貧窮學生的師生關係對學業表現會產生正向影響。

家庭背景中對學業成就的影響最大是父母教育期望，因為父母在兒童社會化的過程中占有重要影響地位，父母會將其價值、期望或態度內化到子女的行為模式，進而影響到子女的學業成就（李鴻章，2007；周新富，2006；周新富、賴鑫城，2004；Hao & Bonstead-Bruns, 1998）。林俊瑩（2006）也認為，教育期望是個體在地位取得的過程中隨著各自扮演的角色而來，並依個人價值觀和主觀認知的成功期望，建立實在的教育目標行為，反映出人們對教育內在價值與外在效用的認知，所以姜添輝（2002）認為，不同階級家長對下一代報持不同的教育成就期望，此種差異性進而對學生的學業表現產生深遠影響。相關研究亦顯示，家庭社經地位不僅對家長與學生自我的教育期望造成影響，教育期望對學業成就亦具有正向且直接的影響（巫有鎰，2005；林俊瑩，2006；林俊瑩、吳裕益，2007；謝亞恆，2008）。另，父母的教育期望不僅可直接影響兒童學業成績，也會使子女知覺後形成自我概念，進而經由兒童本身的教育期望，間接影響到學業成就（侯世昌，2002；楊慧珍，2008；Buchmann & Dalton, 2002; Khattab, 2002），也就表示，父母的教育期望與學生的自我教育期望有密切相關（周新富、賴鑫城，2004；侯世昌，2002）。

巫有鎰（2005）的研究發現，學校教育對於學業成就的影響僅為二成，

教育期望仍是較為重要的影響因素。另對於弱勢族群研究方面，鄭芬蘭（2008）的研究發現，貧窮學生會願意努力考取第一名達成父母親的期望；巫有鎰（1999）則提出，原住民父母對子女的教育期望較低是影響學童學業成就不利的因素；李鴻章（2007）認為，不論是原住民學童知覺父母之教育期望，或是原住民父母對子女之教育期望，都會影響到子女的學業成就。綜上可知，任何族群所抱持的教育期望對學業成就具有其重要影響性。

不過林昭溶（2005）更提出，因處於傳統升學主義思維下之親子互動氛圍，所以在家長「望子成龍」的期望下，學業成就的重要性就被凸顯了。許崇憲（2002）研究發現，父母的教育期望對於學業成就有較佳預測力，但隨著學生教育層級的提升而與學業成就相關性降低，另張芳全（2006）發現，教育期望未對學業成就造成直接顯著關係，須透過中介變項才會影響學業成就，但不論是直接或間接影響，或隨著子女成長而影響程度降低，仍是證實教育期望對學業成就有影響效果。因此，雖然貧窮學生是處於資源匱乏及不利學習環境下，孩子學業低成就、照顧托育、偏差行為等總是家長提出需要協助解決的問題（陳邦弘、何素秋，2004），由此貧窮家庭家長擔心的議題可以瞭解家長對於學生學習仍具有相當期望，只是較無法進行實際教育協助。所以本研究亦認為貧窮家庭家長與學生的期望仍會是引導學生學習行為實踐的動力，會影響到學習態度進而提升學習成效，因此假設如下：

假設五、國中階段貧窮學生的教育期望對學習狀況會產生正向影響。

假設六、國中階段貧窮學生的教育期望對學業表現會產生正向影響。

國內學者相關研究指出，家庭地位與學生學習態度有關，表示家庭地位愈高者，其子女的學習態度愈正向，學習態度亦對學業成就有直接正向的影響（林俊瑩，2006；林俊瑩、吳裕益，2007；林俊瑩、黃毅志，2008；陳正昌，1994；謝亞恆，2008）。巫有鎰（2005）研究發現，學校教育對於學業成就的影響僅為二成，但學習狀況仍是較為重要的影響因素；林俊瑩

（2006）在學業成就的因果關係模式中，亦提出家庭及學校教育資源不僅直接影響學習效果，也可透過學習態度當作中介因素而間接影響。而對於學習狀況的看法，謝亞恆（2008）也認為學習方法是可以教導的，它能影響學生的學習成效及學習行為，因此培養學生具備良好及積極認真的學習態度，可以增進學生的學習效果，進而有助於學業成就的提升。而吳明隆與林慶信（2004）在比較漢民族和原住民族學生的學業成就預測研究，發現原住民學生的學習行為未能預測學業成就，這是另外一種思考方向，學業成就與學習態度皆屬於個人範疇，二者關聯程度仍要考量到個別差異或族群效應。

所以本研究認為如果貧窮學生個人願意求學，有良好的學習狀況應該就有較佳學業表現，因此假設為下：

假設七：國中階段貧窮學生的學習狀況對學業表現有會產生正向影響。

參、研究方法

一、研究架構

本研究旨在探討國中階段貧窮學生在親子關係、師生關係、學習狀況及教育期望對學業表現的影響，並根據相關實證研究，提出研究架構關係如圖1。

二、研究設計

本研究資料來源為「臺灣兒童及少年長期追蹤調查計畫」資料庫，係由財團法人臺灣兒童暨家庭扶助基金會（2010）執行並釋出，該研究設計如下：

（一）研究對象

調查的範圍涵蓋家扶基金會於臺灣地區（包含臺灣本島、金門及澎湖等

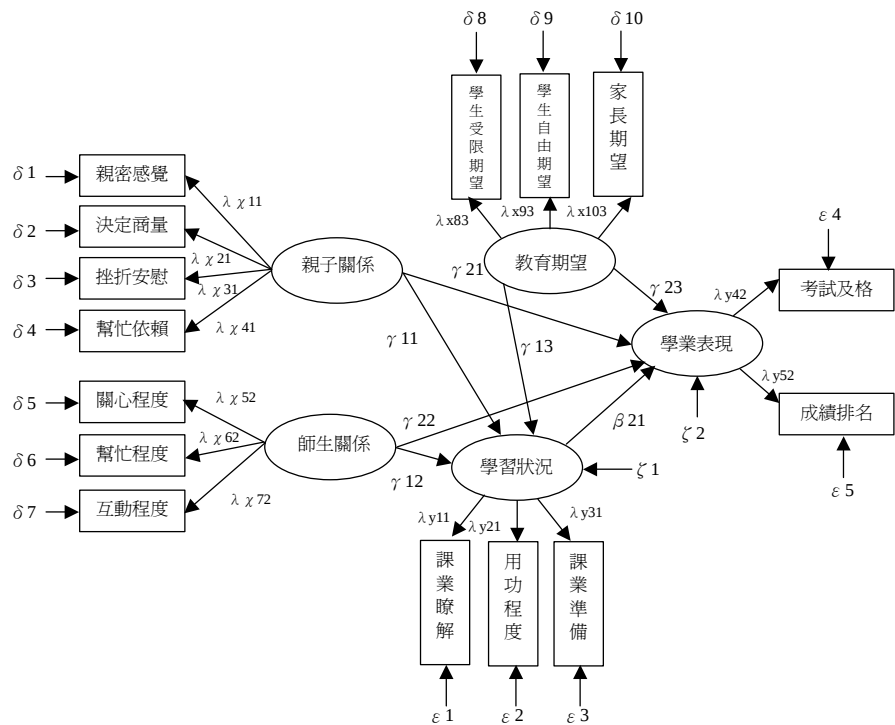


圖1 研究架構

地) 進行服務的97學年度仍就讀的弱勢兒少(含國小和國中以上學生)，同時擴及到國小學生的家長和社工員。本研究則擇取與研究主題有關就讀國中階段的青少年為研究對象。

(二)調查時程

家扶基金會於2009年7月6日~9月15日止進行調查工作。

(三)研究工具

本問卷係家扶基金會參照國內、外長期追蹤調查問卷，並與專家討論後編製而成。以問卷自填的方式進行，共計招募77位大專院校訪員，進駐家扶全國的52個服務據點執行問卷調查工作。問卷主要蒐集兒少的生活樣貌及生理、心理與社會層面的發展概況，問卷的調查對象為國中一年級以上的青少

年，由於國中義務教育過後，青少年不一定繼續升學，可能有當兵或就業等不同的生涯規劃，因此在問卷題目的設計上也考量就學中青少年與非就學中青少年的適用度。

(四)抽樣方式

在樣本抽樣上，該基金會考量日後若欲進行各縣市分析時需有一定樣本數，因此各縣、市預計抽樣200人，但因應未來貫時性研究在長期追蹤調查上會有流失率的問題，因此加抽50%的樣本，最後各縣市配額300名樣本，採等距方式進行抽樣，以樣本進入家扶基金會扶助的日期先後順序來排序，針對樣本進行等距抽樣。母體人數計42167人，其中由於金門的母體人數僅192人，全數抽取後仍無法達到各縣市配額300名樣本的抽取，因此將其全數抽取後，共計抽出7092位樣本。樣本居住地區分別為：高度都市化9.06%、中度都市化19.67%、新興市鎮32.82%、一般城鄉市區23.03%、高齡化市鎮7.60%、農業市鎮6.52%及偏遠鄉鎮1.32%。

(五)研究限制

關於「臺灣兒童及少年長期追蹤調查計畫」研究限制，該基金會提出如下：1.研究樣本的貧窮界定：貧窮的認定係採家扶基金會的審查標準為主，在定義的採認上，家扶基金會的定義寬於政府的低收入戶之資格認定。2.關於發展的各個層面：兒少發展有許多不同層次的面向，但由於受限問卷長度，因此無法在有限的題目中窮盡各個領域的題組，僅就部分重要議題進行探討。3.「貧窮」概念的標籤化：為考量避免對受訪者標籤化的效應，造成受訪者心理上的不適，在實際問卷調查中，將「貧窮」二字刪除。4.家扶基金會與受訪者的關係：因受訪者為家扶的扶助對象，對於家扶的活動參與有一定的期待，難免有權力關係的思考模式。

(六)變數的界定與衡量

- 1.親子關係：主要探討親子間的互動關係，原問卷主要提問填答者有關家人的相處情形，如「家人彼此間的關係比外人的關係來得密切」、「家人彼此間覺得很親近」、「作決定時，家人會彼此商量」、「家

人喜歡共度休閒時光」、「當有家庭活動時，我們家每個人都會參加」、「我們喜歡一家人共同做某些事」、「家人會接納彼此的朋友」、「我受到挫折時，總可以從我的家人那裡得到安慰」、「當我需要幫忙或忠告時，我可以依賴我的家人」9題，以上得分是按照「非常不同意」為1分，「不同意」為2分，「同意」為3分，「非常同意」為4分。經探索性因素分析後，KMO取樣適切性量數達 .778，球型檢定值為2036.236，達 .001顯著性水準，屬尚可進行因素分析（吳明隆，2003），後採用主軸因子分析法，選擇特徵值大於1的因素，並以最大變異法作為入選標準進行分析，計抽取出1個因素，累積解釋變異量為65.896，Cronbach's α 內部一致性顯示為 .826。本變項題項包含(1)受到挫折時，可從家人那裡得到安慰；(2)作決定時，家人會彼此商量；(3)家人彼此間覺得很親近；(4)當需要幫忙或忠告時，可以依賴家人4題。

- 2.師生關係：主要探討師生間的互動關係，原問卷主要提問填答者有關學校生活的情形，如「學校的老師很關心我」、「學校老師對我的態度比對其他同學更好」、「當我遇到問題時，我會尋求學校老師的幫助」、「我和學校老師的互動良好」、「家扶中心的老師很關心我」及「當我遇到問題時，我會尋求家扶老師的幫助」6題，視本研究重點在於學校師長對學生的影響，遂先刪除有關家扶中心老師協助題項，如「家扶中心的老師很關心我」及「當我遇到問題時，我會尋求家扶老師的幫助」2題，以上記分是按照「非常不同意」為1分，「不同意」為2分，「同意」為3分，「非常同意」為4分。經探索性因素分析後，KMO取樣適切性量數達 .628，球型檢定值為1225.742，達 .001顯著性水準，屬勉強可進行因素分析（吳明隆，2003），後採用主軸因子分析法，選擇特徵值大於1的因素，並以最大變異法作為入選標準進行分析，計抽取出1個因素，累積解釋變異量為69.381，Cronbach's α 內部一致性顯示為 .777。最後本變項題目僅包

含(1)和學校老師的互動良好；(2)學校的老師很關心；(3)當遇到問題時，會尋求學校老師的幫助3題。

3.學習狀況：主要是瞭解學生的學習情形，原問卷並無編排提問學習情況的單元，遂從問卷中選擇有關學生學習狀況的題項，共計選擇3題，包含(1)「你覺得自己用不用功？」，記分是按照「非常不用功」為1分，「不太用功」為2分，「用功」為3分，「非常用功」為4分；(2)「除了補習或課輔外，你每天平均會花幾小時自己準備功課？」，記分是按照「不到1小時」為1分，「1~2小時」為2分，「2~3小時」為3分，「3小時以上」為4分；(3)「你聽不聽得懂學校老師教授的課程？」，記分為按照「完全聽不懂」為1分，「只懂一點點」為2分，「大部分都懂」為3分，「完全都懂」為4分。經探索性因素分析後，KMO取樣適切性量數達 .671，球形檢定值為472.597，達 .001顯著性水準，屬勉強可進行因素分析後採用主軸因子分析法，選擇特徵值大於1的因素，並以最大變異法作為入選標準進行分析，計抽取出1個因素，全部題項保留，累積解釋變異量為56.590，Cronbach's α 內部一致性顯示為 .605，屬於還可以接受使用範圍（吳明隆，2003）。

4.教育期望：主要是瞭解家長及學生個人對於學生自己求學階段的期望情形，原問卷並無編排教育期望的單元，選擇有關的題項共計3題，包含(1)「以你目前的環境跟能力，你覺得你可以讀到什麼教育階段？」；(2)「如果你可以不受限制地一直讀書，你希望讀到哪一個教育階段？」；(3)「父母或家中長輩期待你讀到哪一個教育階段？」3題，以上計分按照「國中畢業」為1分，「高中、高職畢業」為2分，「專科、大學畢業」為3分，「研究所（含以上）畢業」為4分。經採用探索性因素分析後，KMO取樣適切性量數達 .708，球形檢定值為594.378，達 .001顯著性水準，屬尚可進行因素分析（吳明隆，2003）。後採用主軸因子分析法，最大變異法作為入選標準進行

因素分析，計抽取出1個因素，全部變項保留，累積解釋變異量為70.840，Cronbach's α 內部一致性顯示為.791。

- 5.學業表現：主要是學生學習課業後的學習表現主觀評分，原問卷並無編排教育期望的單元，遂選擇有關的題項共計2題，包含(1)「你的成績在班上大概排在哪裡？」，記分是按照「後段」為1分，「中段偏後」為2分，「中段偏前」為3分，「前段」為4分；(2)「這學期在重要考試時（例如段考、期中／期末考），你有考不及格過嗎？（60分以下為不及格）」，記分則是按照「從來沒有」為1分，「很少」為2分，「時常」為3分，「每次都是」為4分。

(七)資料處理

本研究先將臺灣兒童暨家庭扶助基金會所扶助之貧窮兒少進行調查資料庫國中部分學生問卷資料先以SPSS12.0求取相關係數矩陣、平均數和標準差，接著再以LISREL8.54版電腦統計套裝軟體進行線性結構方程模式的參數估計、適配度考驗與模式確認，並以.05作為統計顯著水準。

肆、資料分析與解釋

一、樣本結構

本研究係以家扶基金會所扶助之貧窮學生進行調查資料庫進行研究，共計抽取樣本1408筆資料。樣本結構為(一)就讀學校：公立學校占93.5%；私立學校占6.5%；(二)在校年級：一年級占18.8%；二年級占38.6%；三年級占42.6%。

二、觀察指標間的相關性

在進行理論假設模型的適配度評鑑與模式驗證之前，先以SPSS12.0進行各觀察指標之間的相關性檢驗，分析結果如表1。結果發現，大部分觀察指

表1 觀察指標間的相關係數

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
1.親密感覺	1.00														
2.決定商量	.60*	1.00													
3.挫折安慰	.52*	.56*	1.00												
4.幫忙依賴	.47*	.50*	.64*	1.00											
5.關心程度	.28*	.24*	.26*	.23*	1.00										
6.幫忙程度	.28*	.29*	.33*	.30*	.44*	1.00									
7.互動程度	.29*	.29*	.30*	.24*	.56*	.61*	1.00								
8.學生受期望望	.12*	.14*	.12*	.16*	.06	.10*	.13*	1.00							
9.學生自由期望	.12*	.14*	.08*	.15*	.09*	.16*	.15*	.55*	1.00						
10.家長期望	.10*	.10*	.08*	.12*	.08*	.08*	.10*	.54*	.60*	1.00					
11.課業瞭解	.14*	.15*	.10*	.11*	.20*	.24*	.23*	.32*	.30*	.24*	1.00				
12.用功程度	.14*	.18*	.15*	.13*	.16*	.24*	.21*	.26*	.24*	.22*	.38*	1.00			
13.課業準備	.17*	.16*	.14*	.14*	.13*	.22*	.20*	.30*	.32*	.25*	.28*	.39*	1.00		
14.考試及格	.05	.10*	.04	.07*	-.02	.02	.04	.18*	.14*	.06	.15*	.15*	.12*	1.00	
15.成績排名	.08*	.06*	.07*	.12*	.15*	.16*	.18*	.41*	.39*	.33*	.51*	.42*	.28*	.21*	1.00
平均數	3.08	2.94	2.76	2.83	3.17	2.74	2.84	2.72	3.74	2.32	2.71	2.23	1.72	3.24	2.32
標準差	.70	.75	.86	.81	.71	.81	.75	1.10	1.39	.96	.64	.66	.84	1.05	.96

*p < .05

標相關係數皆達 .05的顯著水準，顯示各指標間有一定程度的相關性，且各觀察指標之間的相關絕對值無太接近1的情況，符合基本適配指標的理想標準（蕭佳純，2009）。

三、模式適配度評鑑

本研究繼續再以 LISREL 分析基本適配標準、整體模式適配性及模式內在結構適配度三方面來評量假設模式，其結果分述如表 2。

表2 估計參數顯著性考驗及標準化係數值

參數	WLS 估計值	標準誤	t 值	標準化 係數	參數	WLS 估計值	標準誤	t 值	標準化 係數
λ_{x11}	1.00	-	-	.70	δ_6	0.31	.02	18.55*	.47
λ_{x21}	1.13	.05	23.97*	.74	δ_7	0.17	.01	12.27*	.31
λ_{x31}	1.38	.06	25.13*	.79	δ_8	0.57	.03	19.01*	.47
λ_{x41}	1.20	.05	23.66*	.73	δ_9	0.75	.05	16.15*	.39
λ_{x52}	1.00	-	-	.65	δ_{10}	0.75	.04	18.56*	.45
λ_{x62}	1.28	.06	21.36*	.73	ζ_1	0.09	.01	9.06*	.52
λ_{x72}	1.35	.06	21.97*	.83	ζ_2	0.01	.01	0.48	.03
λ_{x83}	1.00	-	-	.73	ε_1	0.23	.01	19.99*	.57
λ_{x93}	1.35	.06	24.02*	.78	ε_2	0.27	.01	21.75*	.63
λ_{x103}	1.19	.05	23.43*	.74	ε_3	0.54	.02	24.07*	.76
λ_{y11}	1.00	-	-	.66	ε_4	1.03	.04	25.93*	.94
λ_{y21}	0.95	.05	18.20*	.61	ε_5	0.41	.04	11.39*	.44
λ_{y31}	0.98	.06	15.27*	.50	γ_{11}	0.03	.03	0.82	.03
λ_{y42}	1.00	-	-	.25	γ_{21}	-0.05	.02	-2.15*	-.09
λ_{y52}	2.70	.33	8.17*	.75	γ_{12}	0.31	.04	7.96*	.34
δ_1	0.25	.01	21.36*	.50	γ_{22}	-0.06	.03	-1.97*	-.10
δ_2	0.25	.01	2.11*	.45	γ_{13}	0.27	.02	13.23*	.53
δ_3	0.28	.02	17.70*	.37	γ_{23}	0.02	.02	0.97	.06
δ_4	0.31	.02	2.56*	.47	β_{21}	0.64	.09	6.98*	.98
δ_5	0.29	.01	21.77*	.58					

* $p < .05$

(一)基本適配標準

在Y變項的測量誤差、X變項的測量誤差及潛在依變項的殘餘誤差，估計值介於0.01~1.03之間，誤差變異皆為正值且皆達 .05的顯著水準，符合「不能有負的誤差變異」與「誤差變異必須達顯著水準」適配標準。本研究的因素負荷量標準化係數介於 .25~.83之間，其值皆未超過 .95以上，惟有1個變項低於 .5的標準；另估計參數的標準誤介於 .05~.33之間，標準誤小於1。綜合以上，本研究所提之模型大致符合基本適配標準，因此須進一步檢驗整體模式適配度及模式內在結構適配度。

(二)整體模式適配度

在整體適配性考驗上，本研究自由度為94，卡方值為468.09， p 值為0.00，小於0.05顯著水準，表示理論模式與觀察資料並不適配，但由於卡方值容易隨樣本數而波動，因此仍須參考其他指標（邱皓政，2003；林俊瑩、黃毅志，2008）。在整體模式適配度分別以絕對適配度、增值適配度和簡約適配度進行考驗，結果分述於後（如表3）：

- 1.在絕對適配度考驗上，RMR值為 .04、SRMR值為 .04、RMSEA值為 .05、GFI值為 .96、AGFI值為 .94，皆符合適配性標準，表示模式與觀察資料有很好的適配性。
- 2.在增值適配度上，NFI值為 .96、RFI值為 .95、IFI值為0.97、NNFI值為 .96、CFI值為 .97，其值皆> .90以上，顯示模式適配度良好。
- 3.在簡約適配度上，PNFI值為0.75、PGFI值為 .66、CN值為386.52符合適配性標準，唯有 χ^2 自由度比為4.97，大於3以上的標準，表示模式與觀察資料的適配性尚佳。另本研究所得的AIC指數為559.14，雖大於飽合模式之272.00，但也比獨立模式11722.96小。

綜合以上可知，本研究之模式與觀察資料的整體適配度達到理想標準，且可為精簡模式。

表3 理論模式之整體適配度考驗指數

統計檢定量	適配的標準或臨界值	檢定結果數據	模式適配判斷
絕對適配度指數			
χ^2 值	$p > .05$	$p = .00$	否
RMR 值	$< .05$	.04	是
SRMR 值	$\leq .05$	.04	是
RMSEA 值	$< .08$	.05	是
GFI 值	$> .90$ 以上	.96	是
AGFI 值	$> .90$ 以上	.94	是
增值適配度指數			
NFI 值	$> .90$ 以上	.96	是
RFI 值	$> .90$ 以上	.95	是
IFI 值	$> .90$ 以上	.97	是
NNFI 值	$> .90$ 以上	.96	是
CFI 值	$> .90$ 以上	.97	是
簡約適配度指數			
PNFI 值	$> .50$ 以上	.75	是
PGFI 值	$> .50$ 以上	.66	是
CN 值	> 200	386.52	是
χ^2 自由度比	< 3.00	4.97	否

(三)模式內在結構適配度

本假設模式之個別信度介於 .42～.82之間，不全符合 .5以上的標準；在5個潛在變項成分信度位於 .47～.83之間，僅有一個未達 .6標準。而在平均變異抽取量方面，介於 .26～.55之間，有2個未達 .5標準（如表4）。

由此可知本研究所建構的內在結構適配度稍嫌不理想，但由於基本適配標準與整體模式適配度皆達到標準，故本研究模式對於觀察資料仍有一定解釋力。

表4 模式內部品質考驗結果

變項	個別項目信度	潛在變項成份信度	潛在變項平均變異抽取
親子關係		.83	.55
親密感覺	.50		
決定商量	.55		
挫折安慰	.63		
幫忙依賴	.53		
師生關係		.78	.55
關心程度	.42		
幫忙程度	.53		
互動程度	.69		
教育期望		.79	.56
學生受限期望	.69		
學生自由期望	.82		
家長期望	.75		
學習狀況		.61	.33
課業瞭解	.65		
用功程度	.73		
課業準備	.82		
學業表現		.47	.26
考試及格	.76		
成績排名	.72		

四、模式各潛在變項間效果

根據本研究之假設，茲彙整本假設模式各變項的直接效果、間接效果及全體效果值與各估計參數（如表5及圖2），分別說明如下：

表5 模式效果整理

潛在變項→潛在變項	直接效果	間接效果	全體效果
親子關係→學習狀況	.03		.03
親子關係→學業表現	-.09*	.03	-.06
師生關係→學習狀況	.34*		.34
師生關係→學業表現	-.10*	.33	.23
教育期望→學習狀況	.52*		.52
教育期望→學業表現	.09*	.51	.60
學習狀況→學業表現	.98*		.98

* $p < .05$

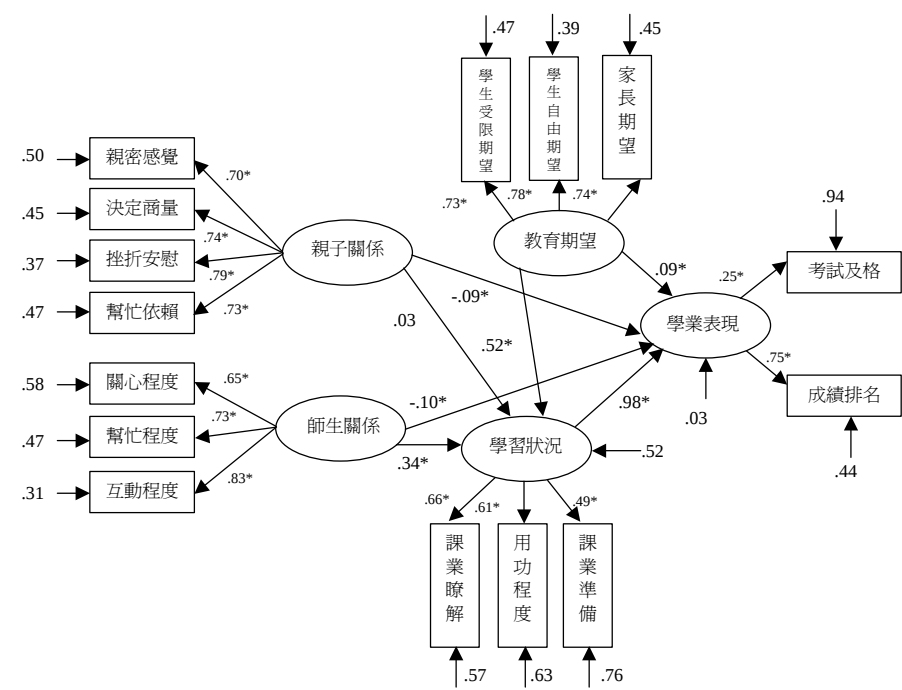


圖2 結構關係模式

* $p < .05$

(一)學業表現模式之結構模式

1.親子關係

研究結果發現，親子關係對於學習狀況（效果值為 .03）無影響效果；親子關係對學業表現（效果值為-.09）有顯著的負向直接影響效果，但也會透過學習狀況對學業表現產生間接效果（效果值為 .03），所以其對於學習表現的全體效果值為-.06。

2.師生關係

研究結果發現，師生關係對於學習狀況（效果值為 .34）有顯著的直接影響效果；師生關係對於學業表現（效果值為-.10）有顯著負向直接影響效果，且會透過學習狀況對學業表現產生間接效果（效果

值為 .33)，所以其對於學業表現的全體效果值為 .23。

3.教育期望

研究結果為教育期望對於學習狀況（效果值為 .52）有顯著的直接影響效果；教育期望對學業表現（效果值為 .09）有正向顯著影響效果，也會透過學習狀況對學習表現產生間接效果（效果值為 .51），所以其對於學業表現的全體效果值為 .60。

4.學習狀況

經由研究結果可以瞭解學習狀況對於學業表現（效果值為 .98）有顯著的直接影響效果。

在殘差變異量部分，學習狀況的殘差變異量為 .52，亦即表示學習狀況可以被親子關係、師生關係與教育期望解釋的總變異量為48%。學習表現的殘差變異量為 .03，也就是學業表現可以被親子關係、師生關係、教育期望與學習狀況解釋的總變異量有97%。而以學業表現的直接效果而言，學習狀況的直接影響效果最大、師生關係與親子關係則有負向影響效果、教育期望則無影響效果。

(二)學業表現模式的測量模式

1.潛在變項對其觀察指標的直接效果

本研究假設親子關係包含親密感覺、決定商量、挫折安慰及幫忙依賴四指標，其直接效果值依序為 .70、.74、.79及 .73，皆達到 .05顯著水準，其中挫折安慰對於親子關係的影響程度最大；師生關係包含關心程度、幫忙程度及互動程度三指標，其直接效果值分別為 .65、.73及 .83，皆達到 .05顯著水準，表示互動程度對師生關係影響最大；教育期望則包含學生受限期望、學生自由期望及家長期望三指標，其直接效果值依序為 .73、.78及 .74，皆達到 .05顯著水準，表示學生自由期望對教育期望影響最大；學習狀況包含課業瞭解、用功程度及課業準備三指標，其直接效果值分別為 .66、.61及 .49，皆達到 .05顯著水準，表示課業準備對於學習狀況的影響最

大；學業表現包含成績排名及考試及格二指標，其直接效果值分別為 .75及 .25，皆達到 .05顯著水準，表示成績排名對於學業表現認知影響最大。

2.觀察指標的誤差變異量

親子關係的觀察指標誤差變異量分別是親密感覺 .50、決定商量 .45、挫折安慰 .37及幫忙依賴 .47，亦即親子關係可以解釋觀察指標的變異量為親密感覺50%、決定商量55%、挫折安慰63%及幫忙依賴53%，以挫折安慰為最佳的觀察指標；師生關係的觀察指標誤差變異量分別是關心程度 .58、幫忙程度 .47及互動程度 .31，也就是師生關係可以解釋觀察指標的變異量為關心程度42%、幫忙程度53%及互動程度69%，以互動程度為最佳的觀察指標；教育期望的觀察指標誤差變異量分別是學生受限期望 .47、學生自由期望 .39及家長期望 .45，所以教育期望可以解釋觀察指標的變異量為學生受限期望53%、學生自由期望61%及家長期望55%，以學生自由期望為最佳的觀察指標；學習狀況的觀察指標誤差變異量分別是課業瞭解 .57、用功程度 .63及課業準備 .76，學習狀況可以解釋觀察指標的變異量為課業瞭解43%、用功程度37%及課業準備24%，以課業瞭解為最佳的觀察指標；學業表現的觀察指標誤差變異量分別是包含成績排名 .44及考試及格 .94，學業表現可以解釋觀察指標的變異量為成績排名56%及考試及格6%，以成績排名為最佳的觀察指標。

五、假設驗證與討論

(一)親子關係

本研究以貧窮國中學生為主要研究對象，研究結果發現親子關係對學習狀況無顯著影響效果（效果值為 .03），亦表示對於貧窮學生平時學習狀況而言，因為主要生活在資源匱乏的環境下，不僅家人無法指導課業、更因缺乏經費進行教育資本的投資，因此家庭的親子關係親密度對於學習狀況較無

影響效果，所以「假設一：國中階段貧窮學生的親子關係對學習狀況會產生正向影響」不成立。另外在親子關係對學業表現方面卻發現有顯著負向直接影響效果（效果值為 $-.09$ ），與巫有鎰（1999）、張善楠與黃毅志（1999）及周新富（2006）的研究有正向影響效果不一致，所以「假設二：國中階段貧窮學生的親子關係對學業表現會產生正向影響」不成立。然而本研究結果迥異於一般研究，主要係為其他學者的研究係採取廣泛性全面的樣本族群，各階層社經地位皆已包括，且一般學生因沉浸在重智主義的親子氛圍下，所以會造就良好的學習態度，自然其研究結果較能得到父母與子女互動情形對子女的學業成就會有顯著正向影響。

反觀本研究屬於同一層面低社經背景的樣本，又加上貧窮學生的家庭背景資料多數屬於為結構不全或喪失功能、低學歷及低收入的家庭與家長對於教育子女有許多限制（陳邦弘、何素秋，2004），因此貧窮學生處於資源匱乏的家庭環境，對於課業學習本就屬於不利條件，而本研究所測量的親子關係題向也較重視家庭關係的親密及依賴性，對於課業學習而言本來就較無直接影響力，所以導致研究結果與假設不一致。另外，本研究的學業表現題項乃是由學生主觀評估，是否因為貧窮學生處於長期壓力下而發揮共依附特質，因認同照顧者角色而低估了自己成績表現，仍須待後續檢驗。

（二）師生關係

本研究結果發現，師生關係對學習狀況會有顯著正向影響效果（效果值為 $.34$ ），也就是對於貧窮學生平時的學習狀況，師生關係的互動良好、關心及幫助等因素對於學習狀況的養成還是占著極大影響程度，所以「假設三：國中階段貧窮學生的師生關係對學習狀況會產生正向影響」成立。

但本研究另一發現為師生關係對學業表現會有負向顯著效果（效果值為 $-.10$ ），也就是師生關係愈親密，反而會導致學業表現較差，所以「假設四：國中階段貧窮學生的師生關係對學業表現會產生正向影響」不成立，與張善楠與黃毅志（1999）及Opdenakker等人（2012）的研究會產生正向影響結果不一致，主要原因推測上列研究樣本涵蓋範圍較廣泛，可彰顯出學校師

生關係對於學業成就的優勢；另雖和林俊瑩與吳裕益（2007）的研究二者之間無顯著影響結果不符，但觀察其研究影響係數同為負值，僅未達顯著水準，由於其研究資料來源係來自於TEPS「2001年第一波國中調查」資料庫，屬於全國性樣本調查，且皆屬於國中學生樣本，差異結果可能為本研究屬於特殊族群結果所致。另本研究學業表現題項乃是由學生主觀評估，是否因為貧窮學生處於長期壓力下而發揮共依附特質，而認同照顧者角色而低估了自己成績表現，仍待後續檢驗。

但最後師生關係仍會透過學習狀況，對學業成就產生間接效果（效果值為.33），而全體效果值為.23，所以若要提升貧窮學生學業表現，平時的學習狀況是重要的關鍵因素。

(三)教育期望

本研究發現教育期望對學習狀況會產生直接影響效果（效果值為.52），也就是學生對於未來教育成就的期望方向，確實會引導貧窮學生努力學習的行為產生，並未如學者所提出貧窮學生具有較差的自我概念、負向心理、學校不良適應社經地位的差異，而對學業成就造成不良影響（蕭佳純，2009；Conger et al., 1999），也印證鄭芬蘭（2008）的研究發現貧窮兒童願意努力考取好成績達成父母親的期望，所以「假設五：國中階段貧窮學生的教育期望對學習狀況會產生正向影響」成立。

另外研究結果發現，教育期望對學業表現會產生直接顯著影響（效果值為.09），也會透過學習狀況對學業表現產生間接效果（效果值為.51），所以其對於學業表現的全體效果值為.60。研究結果與巫有鎰（2005）、林俊瑩（2006）、林俊瑩與吳裕益（2007）及謝亞恆（2008）等的研究會達到顯著影響相符，也符合張芳全（2006）的研究發現教育期望會透過中介變項影響學業表現一致，從影響效果值觀察，本研究教育期望透過學習狀況而提升學業成就的路徑影響程度較大，所以「假設六：國中階段貧窮學生的教育期望對學業表現會產生正向影響」成立。

(四)學習狀況

研究結果發現貧窮學生的學習狀況對學業表現會產生顯著直接影響效果（效果值為 .98），也就是平時學習行為良好，會提升未來的學業表現，與林俊瑩（2006）、林俊瑩與吳裕益（2007）、林俊瑩與黃毅志（2008）、陳正昌（1994）與謝亞恆（2008）等研究一致，雖然是貧窮族群學生，但結果仍是符應謝亞恆（2008）認為良好的學習方法是可以教導進而有助於提升學業成就的說法。但研究結果卻與吳明隆和林慶信（2004）對於原住民學生的研究結果不一致，雖然與本研究都是屬於弱勢族群，但居住環境及族群仍有差異，原住民學生居住環境還是以原住民部落為主，而本研究貧窮學生卻是散居各地與漢民族雜居，所以二者關聯程度仍要考量到個別差異或族群效應。因此「假設七：國中階段貧窮學生的學習狀況對學業表現有會產生正向影響」成立。

經過以上假設驗證與討論後，結果彙整如表6。

表6 研究假設驗證結果

研究假設內容	驗證結果
假設一：國中階段貧窮學生的親子關係對學習狀況會產生正向影響	不成立 （沒有影響）
假設二：國中階段貧窮學生的親子關係對學業表現會產生正向影響	不成立 （負向影響）
假設三：國中階段貧窮學生的師生關係對學習狀況會產生正向影響	成立
假設四：國中階段貧窮學生的師生關係對學業表現會產生正向影響	不成立 （負向影響）
假設五：國中階段貧窮學生的教育期望對學習狀況會產生正向影響	成立
假設六：國中階段貧窮學生的教育期望對學業表現會產生正向影響	成立
假設七：國中階段貧窮學生的學習狀況對學業表現有會產生正向影響	成立

伍、結論與建議

根據前章的探討，將國中階段貧窮學生的親子關係、師生關係、學習狀況、教育期望與學業表現五個變數研究與資料分析後，將結論與建議分別說明如下：

一、結論

(一)貧窮國中學生的親子關係不會對學習狀況產生影響

本研究樣本群原就屬於家庭社經地位低落、家長學經歷條件較差，在社會資本、文化資本及財務資料匱乏下，在家庭無人可以幫助或指導學生的課業學習，求學也僅靠自己努力，另外本研究測量親子關係題向較重視家庭關係的親密及依賴性，對於課業學習而言，本來影響力就較低，另又加上屬於同一層面低社經背景的樣本，親子關係本就較無法得到顯著影響的可能性，所以造成本研究貧窮家庭親子關係對於學生學習狀況的養成較無影響程度。

(二)貧窮國中學生的親子關係會對學業表現產生負向影響

雖然在一般家庭裡親子互動愈佳則學業成就愈好，但在本研究卻發現，貧窮背景家庭，親子關係愈親密卻導致學業成就的負向影響，仔細推敲本研究測量題向，親子關係包含親密感覺、決定商量、挫折安慰與幫忙依賴之指標，並以挫折安慰為最大影響指標，以上指標概以依賴性質為主，是否會產生共依附行為，且為配合重要他人而自我低落、自我貶抑，對自我不滿意及擁有外控的特質，而導致學業表現低落；另因學業表現乃由學生自行填答，是否會因個人自我貶抑而低估成績也有可能；此外，透過家庭關係愈親密，家長會不自覺將價值觀傳遞，而形塑價值觀的同化，讓原生家庭低社經地位消極氣氛影響愈深、依賴性愈重及自我概念較差，當然也可能對學業成就產生負向影響。

(三)貧窮國中學生的師生關係會對學習狀況產生正向影響

對於貧窮兒少而言，在原生家庭資源匱乏狀況下，由於家長的教育學歷背景較低，且平時為顧三餐而四處奔波，實亦無法教導學生課業，更無多餘經費進行教育投資，所以學校師長應是他們獲得教育的最佳途徑。從本研究可看出，師生互動關係對兒少學習狀況的養成有正向影響效果，當然也是因為教師們能發揮教育愛及同理心盡力協助學生，因此在師長的關心及良好互動下，可以協助指導貧窮兒少建立良好的學習態度。

(四)貧窮國中學生師生關係會對學業表現產生負向影響

綜觀一般研究會發現師生關係良好會造成學業成就的提高，但本研究卻發現具有反效果，也就是兩者間有負向顯著效果。本研究的師生關係測量題項範圍包含關心、幫忙及互動程度等指標，其中以互動程度為最大影響指標，從題項中可以瞭解到本變項多以求助師長為主，而學生則採取依賴的低姿態，所以貧窮兒少的行為是否是為配合重要他人意見，而養成依賴的個性；另外也意謂著師生關係愈好，則表示愈需要師長協助；抑或具備被動共依附的人格特質，自我貶抑而主觀，而將學業表現低估；也有可能是因為師生互動佳，導致對學業表現的過分焦慮，進而產生負向效果，但從研究結果仍可慶幸透過學習狀況的中介因素會對學業成就產生正向影響。

(五)貧窮國中學生教育期望會對學習狀況產生正向影響

父母在兒童社會化的過程中對兒童有重大影響，父母會將其價值、期望或態度內化到子女的行為模式，進而影響子女的學業成就。也就是教育期望可以將價值內化為貧窮兒少的行動，當然貧窮兒少也會以考試成績回報親恩；另外在重智及升學主義的大環境下，家長們都期待孩童教育程度愈高，本研究教育期望測量題向包含學生受限期望、學生自由期望、家長期望等指標，並以學生自由期望為最大影響指標，可以發現貧窮學生對於教育充滿願景，因此在家長及學生自己的期望驅使下，養成正確的學習態度。

(六)貧窮國中學生教育期望會對學業表現產生正向影響

本研究發現，教育期望可以對學業成就造成直接正向影響效果，但影響

效果值不高，當然因為只有期望未能付之實行仍是空想，但也能瞭解學生內心對教育的渴望，另外本研究亦發現貧窮學生可以透過學習狀況而會間接影響學業表現，也就是教育期望仍需要透過中介變項實際行動而會影響學業表現。

(七)貧窮國中學生學習狀況會對學業表現產生正向影響

本實證研究發現，貧窮學生的學習狀況對學業成就具有極大正向影響效果，亦即如果貧窮兒少有著極佳的學習狀況，應可擺脫社經地位不利條件的束縛，對學業成就造成極大影響，而研究另發現影響學習狀況的主要因素是教育期望，再來就是師生關係，而親子關係則是未造成影響。所以若能提高教育期望，給予學生合適的目標，並在師長的努力下，給予家長支持協助，相信對學生學業表現會有一定相當助力。

二、建議

(一)對教育實務的建議

家庭社經地位對於學生學業成就的影響已獲多數研究的證實，而本研究則是以處於貧窮家庭背景的學生為樣本，應可提供未來研究者對於影響低社經地位學童學業成就因素的瞭解。

1.協助家長教育知能，發揮親子正向價值

本研究實證發現親子關係對於學習狀況沒有影響效果，表示貧窮家庭的教育資源匱乏，家長平時忙於生計、無力指導學生，甚至無法提供更多課業準備機會，所以親子關係無法對學生學習狀況產生影響。若教育機關能提供家長親職教育管道、協助家長教育子女、充實親子關係內涵及結合社區或基金會進行教育扶助，應可發揮教育效益。當然從另一方面可知，貧窮學生個人學習態度的養成可能較不受原生家庭影響，也是另一個提供教育實務者可以思考的方向。

另外親子關係對於學業表現卻有負向影響效果，可能是意謂著貧窮學生若對家庭更加依賴、會發揮「共依附」行為、自我貶抑，或家

庭關係愈親密，則家長不自覺傳遞原生家庭消極價值觀，形塑價值觀的同化，造成自我概念較差，當然也可能對學業成就產生負向影響。所以若能訓練學生價值澄清、提升學生獨立性、培養自信能力及提升自我概念，應能減低對於學業成就的影響。

教育實務者若要提升學童學業成就，除可協助家長教育知能及提供教育協助管道，另外須重視學生價值澄清、養成正確價值觀、訓練學童獨立性並降低其依賴性，亦可減低社經背景的影響。

2. 建立教育支援系統，提升師生友好關係

師生關係對於學習態度確實造成正向影響，這是值得對學校教育的肯定，因為對於低社經地位的家庭，師長應是提供教育資源的最佳途徑，若學校教育無法發揮正常功能，將會造成貧窮的世代再度輪迴。既然師生關係對於學習態度養成有影響效果，在學校教育方面則應更重視師生關係的培養，協助貧窮學生養成正確學習觀念。

另外學校師生關係對於學業成就會造成直接負向影響，意味著貧窮學生愈對師長依賴，甚至請求師長協助，會對學業成就造成負向影響，值得再進一步研究及讓師長警惕，可能是在貧窮學生裡師生關係愈佳者，亦可能是亟須師長協助的學習更弱勢的學生，抑或是共依附行為造成對照顧者角色的認同，而產生過度學業壓力，使其低估成績表現。

但師生關係對於學業表現的總效果仍是屬於正向關係，亦是師生關係能透過學習狀況的養成，會進而影響學業表現。另外，訓練學生價值澄清養成正確價值觀，訓練學童獨立性並降低其依賴性，可減低社經背景的影響。

3. 提供資源解決問題，建立合適教育期望

教育期望包含家長與學生自我的期望，期望會內化成為實踐行為，所以本研究發現教育期望對於學習狀況會有正向影響效果，另外，教育期望雖對學業成就會造成顯著影響，雖然效果值不大，不過

仍能透過學習狀況間接影響學業表現，主要應是期望仍需落實在行為上，藉由學習態度的實踐，而影響學業成就。而在教育期望的內涵可以發現學生不受限制的期望明顯與家長期望及學生受限環境的期望有極大差異，顯示貧窮學生對於求學有著極大的期望，但因受限於環境條件而降低教育期望甚為可惜。

所以若欲提升學生的期望，除了重視家長及師長給予學生正確的教育期望外，在協助學生培養正確的教育期望時，當然若能提供外在的經費補助或資源協助解決課業學習問題，應可提高期望建立進而影響正確學習態度的養成。

4.培養良好學習態度，祛除社經背景影響

學習狀況對於學業成就有極大正向的影響效果，表示若要提高貧窮學生的學業成就應加強良好的學習態度養成。而對於本研究的學習狀況養成則是以教育期望、師生關係為主要影響因素，且家長與學生自我的期望仍是比學校師長所給予的關懷為重，也符合了貧窮學生對於家庭的重視，所以若能同時加強正確親子觀念及師生關係，應可提高學業成就。另外學習態度較屬於個人因素，若要減少低社經地位對學業成就的影響，可再加強個人學習態度的養成，也是另一途徑。

總而言之，雖然親子關係與師生關係對於學業表現存在著負向影響，亦代表在學校及家庭低社經地位概念對學生而言仍是具有潛在性影響，但教育期望與師生關係對學習狀況產生極大的顯著影響，且更藉由良好學習狀況的養成而對學業成就產生影響，所以學習狀況是影響學習成就的重要中介變數，減低社經地位不利影響關鍵因素。所以未來若能加強貧窮學生個人的學習狀況，應可減少低社經地位對兒少學業的影響。

(二)對學術研究的建議

- 1.研究對象方面：本研究僅針對國中階段貧窮學生樣本群進行一次填答，就未再進行後續研究，但若真正瞭解貧窮的世代輪迴問題，應

在後續求學或就業階段對同一樣本再進行後續調查，可作為提供未來延續討論發展。

2. 研究變項方面：

- (1) 假設模式中有多個觀察題項信度未達 .5 以上標準，造成內在結構模式不佳。此有可能是源於樣本刪選或變項指標選擇的影響，建議題項上可以更多元，以豐富研究的深度與廣度。
- (2) 學習狀況除了受親子關係、師生關係及教育期望外，未來應可再加入個人因素或同儕因素，以更瞭解學習態度的養成。
- (3) 另外在學業表現的調查上，僅呈現學生個人主觀的陳述，未來宜再加入客觀的成績分數。
- (4) 本研究僅針對各變項對學業表現的影響，未來可更增加生活適應、事業成就來加以佐證貧窮的影響層面。
- (5) 本研究發現，親子關係、師生關係對學業表現有負向影響，研究結果與一般研究迥異，可提供未來再深入探討。
- (6) 本研究發現，學習狀況對於學業表現具有中介效果，亦值得再深入探討及應用。

3. 本研究主要以問卷調查法進行實證研究，雖然得以透過統計分析來印證、比對不同的研究結果，但仍受限於無法取得較全面性的資料，顯示此模式仍有極大進步空間，但應能提供後續研究參考價值。

誌謝：感謝兩位匿名評審提供寶貴建議及臺灣兒童暨家庭扶助基金會提供資料協助，本文由作者自行負責，不代表臺灣兒童暨家庭扶助基金會之立場。

參考文獻

(一)中文部分

- 吳少菁（1996）。談兒童的自我概念及貧窮家庭兒童之輔導。福利社會，57，7-10。
- 吳佳蓉、張德勝（2003）。隔代教養學生與非隔代教養學生活適應之比較。花蓮師院學報，16，109-134。
- 吳明隆（2003）。SPSS統用應用學習實務。臺北市：知城數位。
- 吳明隆、林慶信（2004）。原漢學童學習行為與學習成就之族群、性格因素的比較研究。高雄師大學報，17，37-55。
- 呂朝賢（2010）。臺灣兒童貧窮：輪廓與成因。臺灣社會福利學刊，9（1），97-137。
- 巫有鎰（1999）。影響國小學生學業成就的因果機制——以臺北市和臺東縣作比較。教育研究集刊，43，213-245。
- 巫有鎰（2005）。學校與非學校因素對臺東縣國小學生學業成就的影響：結合教育機會均等與學校效能研究的分析模式。國立屏東師範學院教育行政研究所博士論文，未出版，屏東市。
- 李鴻章（2007）。臺東縣原住民父母教育期望、子女知覺與學業成就之關聯與變遷。教育學術彙刊，1（2），1-22。
- 沈姍姍（2006）。貧窮與教育關係之探討：兼論我國相關之教育政策。教育研究與發展期刊，2（3），35-61。
- 周新富（2006）。Coleman社會資本理論在臺灣地區的驗證——家庭、社會資本與學業成就之關係。當代教育研究，14（4），1-28。
- 周新富、賴鑫城（2004）。父母教育期望的理論與影響因素之探討。正修通識教育學報，1，301-326。
- 林俊瑩（2006）。檢視個人與家庭因素、學校因素對學生學業成就的影響：以SEM與HLM分析我國國中教育階段機會均等及相關問題。國立高雄

- 師範大學教育學系博士論文，未出版，高雄市。
- 林俊瑩、吳裕益（2007）。家庭因素、學校因素對學生學業成就的影響——階層線性模式的分析。*教育研究集刊*，53（4），107-144。
- 林俊瑩、黃毅志（2008）。影響臺灣地區學生學業成就的可能機制：結構方程模式的探究。*臺灣教育社會學研究*，8（1），45-88。
- 林昭溶（2005）。技職體系青少年中期的親子關係（一）：內涵之探討。*應用心理研究*，25，213-248。
- 林郡雯、張建成（2008）。不同階級國中生之文憑意象的探究。*當代教育研究*，16（4），199-235。
- 邱皓政（2003）。結構方程模式：LISREL的理論、投術與應用。臺北市：雙葉。
- 侯世昌（2002）。國民小學家長教育期望、參與學校教育與學校效能之研究。國立臺灣師範大學教育研究所博士論文，未出版，臺北市。
- 姜添輝（2002）。資本社會中的社會流動與學校體系——批判教育社會學的分析。臺北市：高等教育。
- 孫旻儀、蔡明學（2007）。社經地位和學生學業成就關係之後設分析。*國教學報*，19，199-221。
- 財團法人臺灣兒童暨家庭扶助基金會（2004）。臺灣貧窮循環調查報告。臺中市：作者。
- 財團法人臺灣兒童暨家庭扶助基金會（2009）。臺灣貧窮兒少資料庫：2009年弱勢兒少生活概況調查報告。臺中市：作者。
- 財團法人臺灣兒童暨家庭扶助基金會（2010）。臺灣貧窮兒少資料庫——臺灣兒童及少年長期追蹤調查——釋出資料使用手冊。臺中市：作者。
- 張芳全（2006）。社經地位、文化資本與教育期望對學業成就影響之結構方程模式檢定。*測驗學刊*，53（2），261-296。
- 張善楠、黃毅志（1999）。臺灣原漢族群、社區與家庭對學童教育的影響。載於洪泉湖、吳學燕（主編），*臺灣原住民教育*（頁149-178）。臺北

市：師大書苑。

許崇憲（2002）。家庭背景因素與子女學業成就之關係：臺灣樣本的后設分析。中正教育研究，1（2），25-62。

陳正昌（1994）。從教育機會均等觀點探討家庭、學校與國小學生學業成就之關係。國立政治大學教育學系博士論文，未出版，臺北市。

陳正昌（2000）。國小學生學業成就影響因素之階層線性分析教育機會均等觀點。行政院國家科學委員會專題研究成果報告（計畫編號：88-2413-H-153-003）。屏東縣：國立屏東師範學院初等教育學系。

陳邦弘、何素秋（2004）。教育界如何幫助貧窮學生——以家扶基金會的經驗為例。現代教育論壇，11，196-207。

陳建州、劉正（2001）。重探學校教育功能——家庭背景因素影響力變化之研究。臺東師院學報，12（上），115-144。

陳雅鈴（2006）。貧窮如何影響兒童。教育研究月刊，146，87-101。

楊慧珍（2008）。父母成就信念及父母親職行為對兒童學業成就表現的影響模式探討。人文與社會學報，2（2），149-190。

鄒浮安（1994）。家庭社經地位與學業成就之關係：後設分析。教育研究資訊，2（3），38-47。

蔡淑鈴、吳麗娟（2003）。青少年的親子關係與共依附特質之相關研究。教育心理學報，35（1），5-78。

鄭世仁（2000）。教育社會學導論。臺北市：五南。

鄭芬蘭（2008）。貧窮兒童希望的燃起與實踐 I ——由正向心理的觀點強化「內在認知思考」邁向「積極人際互動」。行政院國家科學委員會專題研究成果報告（計畫編號：NSC96-2413-H-020-001）。屏東縣：國立屏東科技大學幼兒保育系。

鄭淵全（1997）。社經地位、能力、學校教育過程與國小學生學業成就之關係——功能典範與衝突典範之探究。國立高雄師範大學教育研究所博士論文，未出版，高雄市。

鄭麗珍（1999）。女性單親家庭的資產累積與世代傳遞過程。《臺大社工學刊》，1，111-147。

蕭佳純（2009）。家庭社經地位、自我概念、學業表現對大學畢業生就業情形之探討。《當代教育研究》，17（3），1-40。

謝亞恆（2008）。影響國中階段學生學業成就成長量的個人、家庭及學校因素之研究。國立高雄師範大學教育學系博士論文，未出版，高雄市。

藍瑛波（2006）。美國貧困兒童問題初探。《學海》，2006（1），115-119。

羅國英（2000）。母親教養期望與親職壓力及青少年親子關係知覺的關聯。《東吳社會工作學報》，6，35-72。

（二）英文部分

Buchmann, C., & Dalton, B. (2002). Interpersonal influences and educational aspirations in 12 countries: The importance of institutional context. *Sociology of Education*, 75(2), 99-122.

Buckner, J. C., Mezzacappa, E., & Beardslee, W. R. (2003). Characteristics of resilient youths living in poverty: The role of self-regulatory processes. *Development and Psychopathology*, 15, 139-162.

Conger, R. D., Conger, K. J., & Matthews, L. S. (1999). Pathways of economic influence on adolescent adjustment. *American Journal of Community Psychology*, 27(4), 519-541.

Fischer, J. L., Spann, L., & Crawford, D. (1991). Measuring codependency. *Alcoholism Treatment Quarterly*, 8(1), 87-99.

Gecas, V., & Schwalbe, M. L. (1986). Parental behavior and adolescent self-esteem. *Journal of Marriage and the Family*, 48, 37-46.

Hao, L., & Bonstead-Bruns, M. (1998). Parent-child differences in educational expectations and the academic achievement of immigrant and native students. *Sociology of Education*, 71(3), 175-198.

Harper, C., & Marcus, R. (2003). Enduring poverty and condition of childhood:

Life-course and intergenerational poverty transmissions. *World Development*, 31(3), 353-554.

Khattab, N. (2002). Social capital, students' perceptions and educational aspirations among palestinian students in Israel. *Research in Education*, 68, 77-88.

Opdenakker, M., Maulana, R., & Den-Brok, P. (2012). Teacher-student interpersonal relationships and academic motivation within one school year: Developmental changes and linkage. *School Effectiveness & School Improvement*, 23(1), 95-119.

Sirin, S. R. (2005). Socioeconomic status and academic achievement: A meta-analytic review of research. *Review of Educational Research*, 75(3), 417-453.

White, K. R. (1982). The relation between socioeconomic status and academic achievement. *Psychological Bulletin*, 91(3), 461-481.

Wright, P. H., & Wright, K. D. (1991). Adjustive relating, or both? *Contemporary Family Therapy*, 13(5), 435-454.