

東海大學會計學系碩士班

碩士論文

家庭資源、多元入學管道、學習態度對學習成效之影響

—以個案大學為例



The Effects of Family Resources, Multiple Entrance
Channels, and Learning Attitudes on Learning
Performance: The Case of an University

指導教授：黃政仁 博士

研究生：黃偉婷 撰

中華民國 102 年 7 月

謝辭

很開心在職場上磨練了幾年後，還能有機會再回到母校攻讀研究所，在各位師長的諄諄教誨下，習得許多寶貴的知識，並能在此充電與成長。時光飛梭之快，當初還懷著一顆忐忑不安的心重新拾起書本的我，眨眼間，卻已要在此段旅程畫下完美的句點。

這兩年中充滿了許多回憶，也過得相當充實，過程中受到許多師長以及朋友們的照顧與鼓勵，真的是由衷的感激。首先，要感謝我的指導教授黃政仁老師悉心的指導，讓此篇論文能夠順利地完成，老師對學生的用心和耐心以及超高的EQ管理能力，讓我受益匪淺，也成為我學習的對象。同時，我也相當感謝劉俊儒主任、許恩得老師、李秀英老師、林秀鳳老師、許書偉老師與林灼榮老師，在課程上的教導，以及給予學生論文寶貴的建議，讓我收穫良多。再者，我要感謝為系上默默奉獻的阿來姐、大雄助教、庭如助教、旭達助教、瑋珊助教、苑如助教以及芳欣助教，他們是許多活動以及研討會幕後的大功臣，總是為學生們不辭辛勞地奔波著。而我也要感謝彰化師範大學陳瑞斌老師及系上劉俊儒老師在百忙之中為我進行口試，並給予諸多寶貴的意見，讓整篇論文能更加完整，以及感謝個案大學教務處給予研究上的協助，在此致上最誠摯的謝意。

此外，我還要感謝一路陪伴我的好同事及好朋友：雅嬪姐、阿姐與鴻欣，因為有大家的互相扶持及勉勵，讓我並不孤單，也讓我在論文發生瓶頸時有勇氣突破困難，往前走下去，雖然大家都各自為了工作忙碌著，但依舊還是不忘每天為我加油打氣，真的很謝謝你們！

最後，我要特別感謝我最辛苦的父母，雖然當時我還來不及與他們商量想要從職場上重返校園作學習的想法，就因自己一時的衝動，毅然決然地辭掉工作，並展開一連串的讀書計畫，犧牲了許多與他們家庭聚餐的寶貴時間，但他們仍對我處處體諒、包容、諒解與支持，在我最脆弱時給予最溫暖的鼓勵，讓我可以從挫折與錯誤中再站起來，也讓我可以無後顧之憂在校園的殿堂中做學習以及自我充實，真的非常謝謝你們。謹在此感謝所有關愛我、幫忙過我的人，謝謝你們！

黃偉婷 謹誌
于東海會計研究所
中華民國 102年 7月

家庭資源、多元入學管道、學習態度對學習成效之影響

—以某大學為例

指導老師：黃政仁 博士

研究生姓名：黃偉婷

學號：G10043003

摘要

本研究主要係在探討家庭資源、多元入學管道、學習態度與學習成效之間的關係。研究主要採用問卷調查等方式蒐集資料，有效問卷回收率為81%。調查母體為個案大學特定系所的大一學生，並控制學生之背景變項，建構以家庭資源為潛在自變數，多元入學管道、學習態度、學習成效為依變數的結構方程模型，有別於過去的研究，本研究將學習成效分為智育及服務學習之學習成效，且智育之學習成效包含較具客觀性的會考成績進行資料的分析。

研究結果顯示，家庭資源(家長職業)愈豐富，學生智育與服務的學習成效愈不佳。其次，家長之社經地位愈高，其學生傾向於選擇甄選入學管道，而甄選管道入學的學生，其智育之學習成效亦較佳。最後，學生之學習態度愈佳，則無論智育或服務之學習成效也會愈佳。

關鍵字：家庭資源、多元入學管道、學習態度、智育學習成效、服務學習成效。

The Effects of Family Resources, Multiple Entrance Channels, and Learning Attitudes on Learning Performance: The Case of an University

Advisor: Dr. Cheng-Jen Huang

Graduate student name: Wei-Ting Huang

Graduate student NO: G10043003

Abstract

The purpose of this study was to analyze the relationships among family resources, multiple entrance channels, and learning attitudes on learning performance. This study used questionnaires to collect information, and effective response rate is eighty-one percent. The survey population was defined as the first year college students enrolling in specific departments of the case university. The researcher used statistical methods to control background variables and tried to build up a structure equation model of family resources as a potential independent variable and multiple entrance channels, learning attitude, and performance as dependent variables. Unlike past studies, this study contained intellectual and service learning performance.

The findings of the study showed that students with more family resources were less likely to have higher intellectual and service learning performance. The results also showed that if the socio-economic status of the students' parents is higher, the students were more likely to enter the case university by recommendation and screening (hereby R&S). In addition, the students entered the school by R&S had better intellectual performance. Finally, students with better learning attitudes were more likely to have higher intellectual and service learning performance.

Key Words : Family resources, multiple entrance channels, learning attitudes, intellectual learning performance, service learning performance

目錄

謝辭	I
摘要	II
Abstract	III
目錄	IV
圖目錄	V
表目錄	VI
第壹章 緒論	1
第一節 研究背景與動機	1
第二節 研究目的	3
第三節 研究流程	4
第貳章 文獻探討	6
第一節 學習成效	6
第二節 家庭資源與學習成效之關聯性	9
第三節 多元入學管道與學習成效之關聯性	13
第四節 學習態度與學習成效之關聯性	16
第參章 研究設計	20
第一節 觀念性架構	20
第二節 假說發展	21
第三節 樣本選取與資料蒐集程序	27
第四節 變數衡量	28
第肆章 實證結果與分析	33
第一節 敘述性統計分析	34
第二節 信度分析	35
第三節 效度分析	37
第四節 結構方程模型分析	42
第伍章 結論與建議	46
第一節 結論	46
第二節 建議	47
附錄	49
參考文獻	52

圖目錄

圖 1-1 研究流程圖	5
圖 2-1 態度概念圖	16
圖 3-1 本研究之觀念性架構圖	20
圖 4-1 結構方程模式圖	44



表目錄

表 2-1 多元入學管道與實施目的彙總表.....	14
表 3-1 定義變數彙總表.....	32
表 3-2 結構關係模式之預期符號.....	32
表 4-1 敘述統計表.....	34
表 4-2 可信度高低與 Cronbach α 係數之對照表.....	35
表 4-3 KMO 值之衡量標準表.....	38
表 4-4 智育學習態度之收斂效度表.....	39
表 4-5 智育學習態度模型配適度表.....	39
表 4-6 服務學習態度之收斂效度表.....	40
表 4-7 服務學習態度模型配適度表.....	41
表 4-8 結構方程模式之分析結果.....	45



第壹章 緒論

第一節 研究背景與動機

「教育」是人類社會對其新生代從事教育培育的一種事業，在教育事業中，實施教育的機構，除學校外還有其他類型，諸如：家庭、社會組織、宗教團體等，但終究是以學校教育為主體(張春興 2004)。而高等教育是孕育人才的重要教育階段，具有培育人才、學術研究和社會服務的功能。高等教育辦學成效良窳，深深影響到國家建設及社會發展(吳清山 2011)。

健全的入學制度作為篩選人才的機制，是決定進入大學門檻人才素質良莠的焦點，因此，政府近年來投入大量教育經費，進行了一連串高等教育革新工作，自1992年完成了「我國大學入學制度改革建議書—大學多元入學方案」，至今已歷22年，期間經歷試辦學科能力測驗和推薦甄選、申請入學、考試分發、甄選入學、繁星計畫、繁星推薦入學等，改革的原則傾向改進過去聯考制度「一試定終身」的弊端，重視「考招分離」、「招生自主」、「多才選才」、「平衡城鄉，改善地區高中入學機會的差距」等，一方面尊重大學學術自主選擇，另一方面考生也可以考量自身專長與興趣，選擇適當的入學管道進入適所適才的大學就讀。

在現行的高等教育招生選才方案中，教育部建議各校招生政策中增加甄選入學管道的比例。一般大學在此階段所設定的評量方式大致上包括：面試、資料審查、特殊才藝或專長的評比、語文能力測驗等。要想在甄選入學管道中脫穎而出、成為眾多考生中的佼佼者，似乎需要具備通才的技能較有勝算。

有許多研究指出家庭資源對學習表現具有影響性(李文益與黃毅志 2004；田芳華與傅祖壇 2009)。對於家庭資源相對較有利的孩子而言，會較有時間與機會去做多方面的學習，並且有較大的機率表現出較好的學習成效與習得特殊技能，這些條件是有利於選擇甄選管道入學。然而，根據行政院主計處以及財政部財稅資料中心統計資料顯示，台灣的貧富差距每年以驚人的速度持續成長中，在現行的多元入學管道方案中，可能對家庭資源較豐沛的孩子比較有利，但這是否代表著家庭資源較匱乏的孩子就一定會受到客觀環境的條件所限制，無法發揮其潛能呢？因此，在現行的高等教育招生方案下，家庭教育資

源有所差異的學生，其入學後的學習成效如何，係本研究欲研究的動機之一。

學校教育的對象是學生。學校對學生施教，從全人教育的觀點而言，學校教育是在追求理想：希望在施教活動上能做到德、智、體、群、美五育並重，也希望能使所有學生都獲得知、情、意、行四方面的成長(張春興 2004)。也就是說，學校教育除了重視學科目的知識發展外，也應兼顧學生身心的發展、幫助學生培養多元的能力，使學生能學習及獲得適合其個人所具條件及心理需求的教育效益，以便協助其達到自我實現的理想，也因此教育的價值並不侷限於智育的發展上。

1989年聯合國教科文組織召開「面向二十一世紀研討會」，特別指出道德、倫理、價值觀的挑戰會是二十一世紀人類面臨的首要挑戰。美國教育界發表的「品格教育宣言」認為「教育是一個無法逃避的道德事業」，並要求學校、家長、社區要共同參與這個影響深遠的事業，也指出「品格教育絕不只是一種教育界的新流行趨勢，它是良好教育的最基本要素」。在美國，超過三十州正大力推動品格教育(character education)，品格教育主要包括：道德教育、公民教育、人格成長三大領域，且認同「我們不僅要教孩子如何讀寫，更要有勇氣教他們分辨對錯」。而大力支持品格教育的美國總統布希，特別把2002年推動品格教育的預算從二億五千萬美元提高三倍(周慧菁 2003)。我國教育部對高等教育的規畫目標之一，也明定在克盡社會責任方面：鼓勵大學校院推動「課程」結合「社區服務」的學習，深化服務學習課程內涵，促進大學投入社會服務，積極參與社會及國家事務(教育部 2013)。目前，已有多所大學院校為了教育及培養學生良好品德、價值觀、人格、倫理等，將服務學習課程納入學校正式課程中，由此可知，健全學生人格的德育教育在校園生活中扮演了愈來愈重要的角色。

即使我國高等教育制度已歷經數次改革，各界對於現況的教育制度仍不乏有批評和建議的聲浪，但對於多元入學後學生之學習成效卻鮮少繼續追蹤與分析。而本研究目的除了探討學生是否會因選擇不同的多元管道入學，而造成智育學習成效及服務學習學習成效有所差異外，還嘗試加入了與學生背景相關的家庭教育資源與本身的學習態度，探究大環境的教育制度變革、學生本身的背景條件、學習態度與其入學後之學習成效之間的因果關係。

第二節 研究目的

關於影響學習成效的因素一直是以往研究相當重視的議題，影響學生學習成效的因素相當廣泛，諸如：家庭、個人、學校和環境。根據以往探討學習成效的文獻，鮮少與現行的入學制度相結合，且多數研究僅將智育學習成效納入分析，甚少將德育成效也納入研究議題中。有鑑於此，本研究除了探討家庭資源、多元入學管道、學習態度與學業成效間之關連性，並試圖突破以往文獻的限制，將服務學習成效也納入研究的議題中作探討。本研究目的旨在探討如下：

- 一、 家庭資源與學習成效之關係。
- 二、 家庭資源與多元入學管道之關係。
- 三、 多元入學管道與學習成效之關係。
- 四、 家庭資源、學習態度與學習成效之關係。



第三節 研究流程

本研究論文流程共分為五章，各章內容概述如下：

第壹章 緒論

主要敘述研究背景與動機、研究目的及研究流程。

第貳章 文獻探討

本章進行文獻回顧與探討，內容包括：(1)學習成效；(2)家庭資源與學習成效之關聯性；(3)多元入學管道與學習成效之關聯性；(4)學習態度與學習成效之關聯性。

第參章 研究設計

分別敘述本研究之觀念性架構、假說發展、樣本選取與資料蒐集程序以及變數衡量。

第肆章 實證結果與分析

包含樣本資料彙總、相關性分析、研究結果的分析與討論。

第伍章 結論與建議

彙總本研究重要結論與研究結果，並提出本文的研究建議。

茲將本研究之研究流程彙整如圖 1-1 所示：

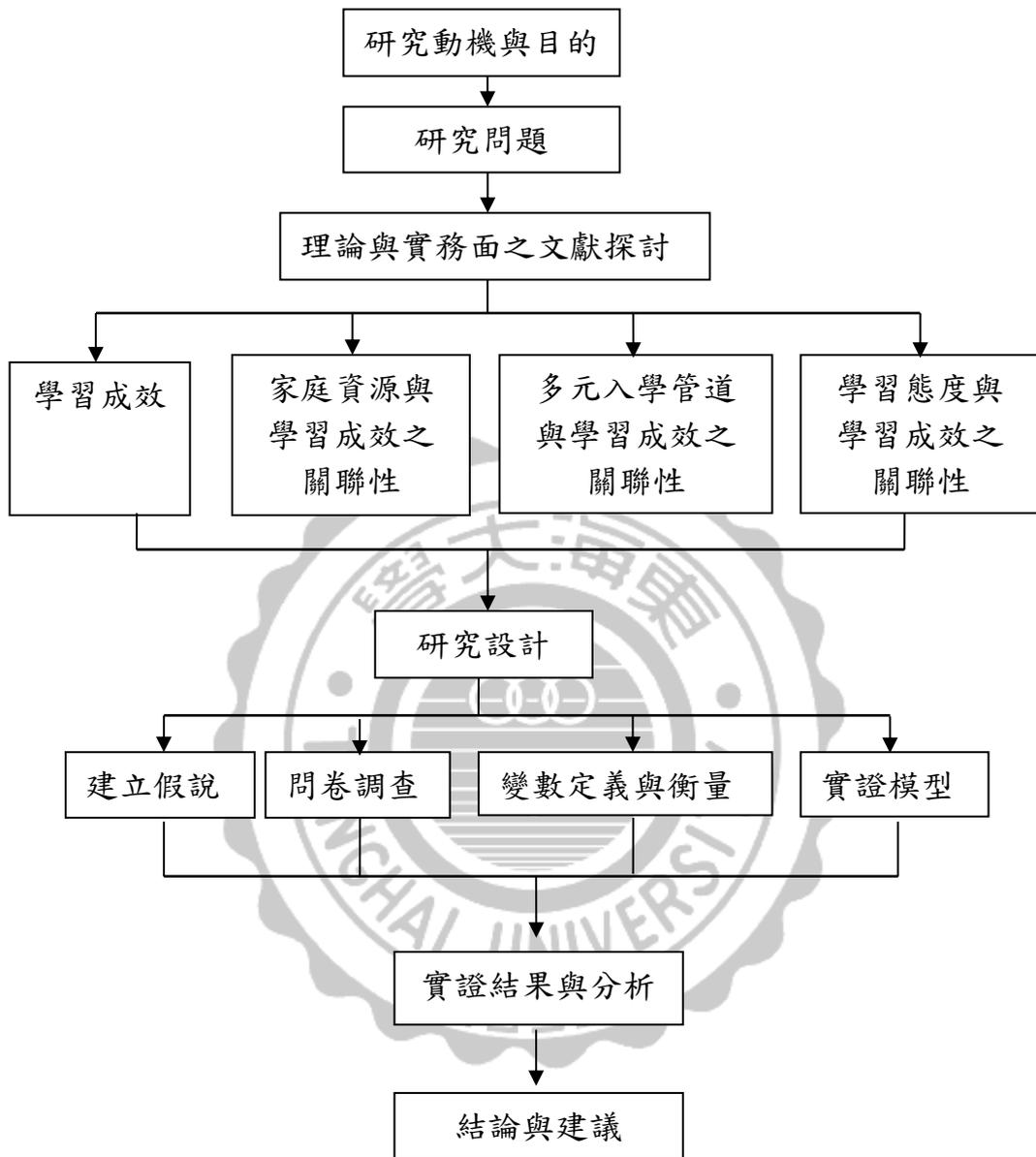


圖 1-1 研究流程圖

第貳章 文獻探討

從相關理論與過去的研究中發現，影響學習成效的因素不外牽涉到四個層面：家庭、個人、學校和環境。本研究係針對家庭資源、個人學習態度、現行入學制度的角度探討上述因素對於學習成效之影響。

第一節 學習成效

個體係經由一連串練習或經驗累積後，致使其行為產生較為持久改變的歷程或結果，稱之為「學習」，也就是說，當個體的行為發生改變時，意謂著學習作用已經發生。張春興(1989)認為學習是因經驗而獲得知識或改變行為的歷程，在此一定義下，將學習的概念說明如下：

1. 學習因經驗而產生：經驗(experience)一詞有兩種涵義：其一是指個體在生活活動中所經歷到的所有事情，也就是說經驗是活動的結果。其二指個體在生活中為了適應環境而所從事的一切活動，也就是說經驗是活動的歷程。學習只能在經驗中產生，沒有經歷過的事情並不會產生學習。惟經驗並不限於別人刻意地提供或教導，也不限於個體直接參與的活動。個體在生活中隨時隨地所見、所聞、所想的一切都是經驗。
2. 學習是知識獲得或行為改變的歷程：學習是一種歷程，而非知識獲得或行為改變的結果。知識獲得是學到「知」，行為改變是學到「行」。

雖然學者普遍認為學習是因為經驗累積後，而使個體獲得知識或因此改變其行為的過程，但對於如何獲得知識以及如何改變其行為，卻有許多不同的理論分歧：「行為主義學習論」者的看法認為學習是一種「外鑠(outside in)」的歷程，也就是個體係受到外在環境刺激，而引起行為改變的歷程。相反的，與行為主義學習論不同觀點的為「認知學習論」和「人本主義學習論」。認知學習論者和人本主義學習論者認為學習是一種「內發(inside out)」的歷程。認知學習論者的看法認為學習係視個體對事物經認識、辨別、理解而獲得知識或改變行為的歷程；人本主義學習論者的看法係將學習視為個體隨其意志或情感對事物自由選擇從而獲得知識或改變行為的歷程。Gagné(1985)則認為「學習」是一種累積的過程，且學習是一套使人習得技能、知識、態度及價值的機制。而學

習係導致不同個體間行為之多樣型態，不同個體的學習會因為接受到不同的環境刺激以及不同個體的認知發展而影響其行為。

「學習成效」是衡量學習者學習成果的指標，對於學生而言，學習成效是學生在校經歷一段長時間的學校教育後才能顯現的效果。根據過去的研究指出影響學生學習成效的因素相當繁複，李敦仁與余民寧(2005)認為學生的學習成效受到四個層面的影響：個人、家庭、學校和環境。個人層面指的是學生的智力表現、學習動機、學習態度、人格及自我期許等(蕭佳純、董旭英與饒夢霞 2009；劉秀菊、丁原郁與鄭如安 2010; Guo and Harris 2000)；家庭層面指的是父母親能提供給子女的有形及無形資源，如提供舒適的讀書環境、教育設備、父母親投資在子女身上的補習、家教及才藝費用、良好的親子關係及對子女教育積極的參與支持等(李文益 2004；李文益與黃毅志 2004；田芳華與傅祖壇 2009; Hofferth, Boisjoly and Duncan 1998; Guo and Harris 2000; Scott 2004)；學校層面是指學校所能提供給學生教育的質與量，如教學品質、教師的領導風格、師生的互動、老師提供的教材、學生享受到的教育資源、同儕的互動等(吳武典與陳秀蓉 1978；洪昆裕與董興國 2006)；環境層面是指學校或學生受到外部環境的影響，如城鄉間有形及無形教育資源的差異情況、都市化程度的差距及不同族群內存在的不同文化的存在。

而根據 Gagné(1985)的研究顯示影響個體學習的因素甚為複雜，認為學習成效會受到學習的內在條件和學習的外在條件之影響，所謂學習的內在條件指的是個體的學習態度、智力表現、認知發展、自我期待、興趣、個體的內在狀態等(Guo and Harris 2000; Hammouri 2004; Wilkins 2004)；學習的外在條件指的是個體所接受到的教材、教學方式、上課方式等(張立言與高嘉蓮 2006)。

學習的歷程中會受到眾多又繁複的因素所影響，學習態度、學習習慣皆會影響學習策略，且學習策略與學業成就具相關性，諸如：蕭佳純等(2009)認為家庭資源、班級互動以及學習態度與學生個人的學習成效都存在著關係；劉秀菊、丁原郁與鄭如安(2010)研究發現學習態度也會影響學習成效；吳武典與陳秀蓉(1978)研究也發現學生學習成效與教師領導行為和學生生活壓力皆有關聯性。

對於學生而言，「學習成效」是衡量學習者學習成果的指標，也是學生在校經歷一段長時間的學校教育後才能顯現的效果。學生學習成效的良莠除了會受到外在大環境的因素以外，諸如：現況體制下的升學制度、教師的領導風格、

學校提供的教材及教育環境、家庭提供予子女的教育資源、老師的上課方式等，也會受其本身的內在因素所影響，諸如：學生本身努力的程度、個別存在的智力差異、個別的學習態度、對於學習標的的興趣程度、個體本身的適應能力、學習動機、認知發展程度等。影響學習成效的因素眾多，但受到時間、經費和受測對象之限制，以及考量影響因素資料的取得容易程度，本研究係針對內在因素之學習態度、性別，以及外在因素之家庭資源、學生居住地與多元入學管道制度層面，進行其與學習成效間關聯性的探討，以了解上述因素對於大學生在教育課程上學習成效之影響。

學校教育的對象是學生，大多數的學校教育無法擺脫現實中多種因素的限制去追求理想，比如：現行學校教育一大特點是以「升學率」來表現辦學成效，在學校教學上無形中就產生了「分數主義」(張春興 2004)，但大多數興辦學校的目的都是期許能使所有學生在知、情、意、行四個層面的學習成效有所進步和成長，也希望在施教活動上能做到德、智、體、群、美五育並重，因此回歸教育的本質，實不宜只將其重點擺放在智育的學習成效上，有鑑於此，本研究除了探討智育學習成效外，也重視德育學習成效的探討。



第二節 家庭資源與學習成效之關聯性

家庭不僅是生命的搖籃，家庭教育更是個人教育的根源。著名的教育學家 Coleman(1966)指出影響學生學習成效最關鍵的因素是存在於學生的家庭環境內。在心理學領域被視為第一位最具權威的人格發展理論學者 Sigmund Freud(1856~1939)強調六歲以前的家庭生活，會影響人畢生的人格發展(吳武典與林繼威 1982；張春興 2004)。著名的心理社會期發展論的創始人 Erik H. Erikson(1902~1994)將人生全程分為八個時期，個體從出生到青年期的前 20 年，就占了五個時期，此前五個時期正值學前接受家庭的非正式教育與入學接受學校的正式教育階段，家庭與學校教育的適當與否，必然會影響個體人格的發展(Erikson 1963)。吳武典與林繼威(1982)也指出兒童於學前階段已從家庭中習得許多社會行為模式，影響其學校社會適應。每個家庭的結構、組織型態都深深地影響了個體的人格發展、語言能力、價值觀念及行為模式的形成(張善楠、洪天來、張麟偉、張建盛與劉大璋 1997)。

影響個人學習成效的家庭背景因素主要包括了父母親教育程度和家庭社經地為兩大因素，許多研究都証實了家庭背景與學生學習成效之間具有相當強的關聯性，但也有研究發現家庭的直接影響效果並不大，而是透過一些中介效果間接影響子女的學業成績(李文益與黃毅志 2004；李文益 2004；李敦仁與余民寧 2005；李敦仁 2007；蕭佳純等 2009；Coleman 1966；Guo and Harris 2000；Sampson and Laub 2008)。

本研究係採用著名的教育學者 Coleman(1966)提出家庭資源理論、法國社會學家 Bourdieu(1977)提出的精緻文化資本論以及 De Graaf(1986)以及 Farkas, Grobe, Sheehan and Shuan (1990)提出的文化資源論來探討家庭資源與學習成效之間的關係。

一、Coleman 家庭資源理論

Coleman(1966,1988)認為人力資本(Human Capital)以及財務資本(Financial Capital)皆會影響子女的學習成效。

1. Coleman 的人力資本(Human Capital)

Coleman(1966,1988)認為教育代表的就是「人力資本」，家庭的人力資本指的就是父、母親的教育程度。父、母親的教育程度愈高，對於子女的認知發展能力愈有幫助，也有助於提昇認知發展的層次，進而有助於子女學習成效的取得。

2. Coleman 的財務資本(Financial Capital)

「財務資本」指的是家庭的收入以及財富，在研究上，家庭的收入及財富通常也被作為父母社經地位的衡量指標。透過財務資本的妥善運用，可以提供給子女較佳且較有利的物質學習環境。財務資本的測量指標可以分為兩大類：有形的物質資源和無形的物質資源。所謂的有形物質資源，大多數以家庭所得作為其衡量指標；而無形物質資源，指的是父母願意花錢投資在子女身上的補習費用，大多以補習班、安親班、才藝班及請家教等作為其衡量指標。

大多數的研究指出財務資本會影響子女的教育程度成就。為什麼家庭財務資本會影響子女的學習成效呢？李敦仁與余民寧(2005)認為從人力資本與社經複製論的觀點來看，父母的教育程度愈高，社經地位愈高，家庭的所得收入也可能愈豐富(黃毅志 2005)，父母為了鞏固下一代的競爭優勢，會選擇為子女提供較好的讀書環境或透過補習班、安親班、才藝班等課後輔導方式，來提升子女的學習成效。

二、文化資本論 (Cultural Capital)

文化資本理論是由法國社會學家 Bourdieu 首先提出的。「文化資本(cultural capital)」指的是個人在成長過程中，受到知識、教育、價值觀、思考模式、行為及處事風格影響，所組成的一種形式(蕭佳純等 2009)。李敦仁與余民寧(2005)指出一般文化資本通常分為「形式文化」和「文化資源」兩種類別。

1. 形式文化

「形式文化」指的是 Bourdieu(1977)的文化資本，也可稱為精緻文化資本，通常包括：觀賞歌劇、參訪博物館、藝廊、美術館、古蹟建築、聽音樂會、聽演講等藝文活動。Bourdieu(1977,1984,1986)將文化資本分為三種形式，第一種是內在形式(embodied)，如：上層階級的言談舉止、儀容、優雅、高尚；第二

種是客觀條件形式(objectified)，主要是表現在能使用經濟資本取得的「物」上，如：上層階級的個人收藏品、蒐集古字畫等；第三種是制度形式(institutionalized)，如：學歷。

李文益(2004)認為透過社會化的過程，會產生不同的社會階級，在不同的社會階級也會發展出個別階層的物質生活習慣及不同的認知，同一階層的人會擁有較相近的文化品味及生活態度，包括：消費型態、文化品味、藝術鑑賞能力等。而這些不同社會階級的消費是不平等的，依照其品味還可區分為：精英文化、中階文化、大眾文化，這三種文化還分別意味著卓越優秀、奢求及匱乏為特色。

Bourdieu 更進一步指出，出身於上層階級的學生，其文化資本在學校教育裡係居於主導的地位，出身上階層的學生在家庭的社會化使他們熟習中產階級¹文化，由於學校傳播的教育環境較傾向中產階級的意識型態，故相較於下階層的學生，出身上階層的學生居於優勢的地位，使其易與老師溝通，因此可能得到更多的關注，也較容易讓老師覺得有天份，並較易獲得老師的青睞，進而有助學習成效的提昇及順利升學。

許多探討文化資源與學習成效關聯性的研究都指出，文化資源與個人學習成效、學習成效、教育程度具有影響力。李文益與黃毅志(2004)、李文益(2004)以及 Aschaffenburg and Maas(1997)研究指出學生所擁有的精緻文化(如：聽音樂會、國樂、觀賞舞台劇等)愈高，會有利於與老師之間的互動，並有助於提升學生的學習成效。而負面文化(如：抽菸、打麻將、打電動等)愈高，愈不利於與老師之間的互動，並降低學生的學習成效。

2. 文化資源 (Culture Resources)

「文化資源」是由 De Graaf (1986) 和 Farkas 等人 (1990) 擴大 Bourdieu 文化資本，並加強其解釋力的概念提出的。文化資源除了包括 Bourdieu 的文化資本之外，還包括了家庭每週閱讀的時間、家庭的讀書風氣、上圖書館次數以及學生平日的的生活習慣及學習風格，如：課程出席狀況、儀容裝扮、作業繳交等。Farkas 等人 (1990) 更是進一步證實了好的文化資源，如：良好的學習習慣與生活風格，對學習成效具有正面的影響力，且中下階層的學生和家

¹林津如(2007)將新中產階級定義為受過高等教育、受僱於人及擁有專業知識之白領階級者。

長，因不具備這種特定程度的文化資源，在升學篩選的過程中就被淘汰，或轉而選擇進入一些非學術性的職業生涯。(李文益與黃毅志 2004)。

由上述文獻分析，根據 Coleman 所提出的人力資本、財務資本與 Bourdieu 提出的文化資本及 De Graaf 等人提出的文化資源概念，父母親教育程度與家庭社經地位係影響個人學習成效關鍵的家庭背景因素。家庭背景因素不僅直接影響到父母是否能給予子女教育物質資源和教育設備的多寡，也會透過許多中介因素間接影響到學生的認知發展、應對能力、學校老師對於學生的觀感、舉止談吐、儀態、藝術品味、學習習慣與生活風格等，進一步影響了學生的學習成效。雖然已有許多研究指出父母的教育程度、社經地位及家庭收入與學生的學習成效具有正相關，但家庭社經地位對子女的教育成效似乎並非那樣篤定，根據 Coleman(1988)所提出的社會資本論，在財務資源匱乏及缺少有利的物質環境家庭中，父母仍可妥善運用社會資本，為子女創造出較佳的學習教育環境。綜合上述，本研究將對於家庭資源與學習成效之間的關聯性進行探討。另外，也有些研究指出手足數目會稀釋家庭資源(李敦仁與余民寧 2005)，因此，本研究也將家庭手足數目納入控制變數中。



第三節 多元入學管道與學習成效之關聯性

一、多元入學管道之發展沿革

大學聯考是過去普遍被人認為是公開且較公正的升學制度，但因其一試定終身，也造成了考試領導教學的現象，頗為人詬病，而引起各界對此制度批評聲浪不斷，進而促使了教育部開始重視高等教育升學制度改，也引發了改革的浪潮。

我國於 1992 年完成「我國大學入學制度改革建議書—大學多元入學方案」至今已歷二十餘年，期間經歷過多次變革：1994 年起試辦「推薦甄選」和「學科能力測驗」；1998 年試辦「申請入學」，2002 年正式推出「大學多元入學方案」，此時的多元入學方式包含了兩種類別：「考試分發入學制」及「甄選入學制」，其中「甄選入學制」又包括了兩種入學管道，即為「推薦甄試」和「申請入學」，此兩種入學管道皆須參加「學科能力測驗」，爾後「推薦甄試」由高中篩選適當學生向大學推薦，而「申請入學」則是考生自由向符合的大學校系訂定申請條件做申請。此階段的「大學多元入學方案」係注重在考招分離、大學學術自主以及彈性選才(大學甄選入學委員會 2013；大學招生委員會聯合會 2013；教育部綜合規畫司 2013)。

教育部為促使城鄉教育均衡發展與高中教育正常化，在 2007 年推出「繁星計畫」，在原「大學多元入學方案」以外，額加提供招生名額，期望每一所高中優秀的學生，皆有進入優秀大學就讀的機會。「繁星計畫」係透過先經學科能力測驗的初步篩選，再直接計算高中成績的排名順序取才。爾後，「繁星計畫」試辦 4 年後，教育部表示「繁星計畫」對於導引學生就近入學、推動高中職就學社區化、促進城鄉教育均衡發展以及豐富大學校園多元文化等方面，成效顯著，爰經多次會議討論及提請招聯會研議評估後決議：自 2011 年起「繁星計畫」併入甄選入學制，也就是「甄選入學制」，此制度重新整併為「大學繁星推薦入學」及「個人申請入學」兩種招生方式。經過重整後，現行的「大學多元入學方案」共有兩種類別：「考試分發入學制」及「甄選入學制」，其中「甄選入學制」包括了兩種入學管道，即「繁星推薦入學」和「個人申請入學」(大學入學考試中心 2013；大學甄選入學委員會 2013；大考招生委員會聯合會 2013)。

而根據大考招生委員會聯合會(2013)公布的資訊，將三種入學管道的主要實施

目的整理為表 2-1：

表 2-1 多元入學管道與實施目的彙總表

入學管道	實施目的
繁星推薦入學	此招生管道係延續繁星計畫「高中均質、區域均衡」之理念，由各高中向大學校系推薦符合資格的學生，提供各地區學生適性揚才之均等機會，並引導學生就近入學高中。
個人申請入學	此招生管道係兼具學生可依個人志趣選擇大學校系及大學校系依其特色適性選才之目的。
考試入學	此招生管道係打破傳統類組概念，提供校系彈性自主的招生空間，考生多元選擇及適性發展的機會。

二、多元入學管道相關研究之探討

「大學多元入學方案」行之有年，已有些學者以多元入學為專題探討學生以不同的入學管道進入大學後的學習成效，但研究上並無一致的定論。

田芳華與傅祖壇(2009)調查一般大學後指出，在控制家庭社經背景、教育背景、學習習慣等因素後，個人申請入學和推薦入學者的學業表現比考試分發者來得好；李文益(2004)以師範學院學生為研究對象，研究顯示推甄生的學業成績優於聯考入學者；何福田、林顯輝、黃冬富、李武仁與林春菊(1997)研究指出推薦甄選入學的學生無論在一般行為表現或學術性向表現，均優於一般生；大學入學考試中心委託研究也指出 83 學年度至 87 學年度的推薦生，在大學的成績略優於系上整體學生的平均表現 (大學入學考試中心 1999)。

另外，也有學者指出不同的看法。許聰鑫(2005)以技術學院學生為研究對象，發現在入學初期，推甄生的學習成效較一般生低，這乃是肇因於推甄生的平均素質原本就較低的緣故，這種差異在五專生部分會隨著入學時間增長而逐漸消失，但在二專部分，此差異卻一直存在於整個學習期程；陶宏麟等(2001)則是研究發現甄選生與聯招生在學業成績比較上並無顯著差異。

綜合以上文獻，發現不同學者對於不同的入學管道進入大學後的學習成效

之研究結果並不一致，探究其原因可能為採用的樣本來源以及學習成效指標不同所致。本研究則以學生的智育成效及服務成效作為學習成效的指標，以分析不同入學管道對學習成效的影響。

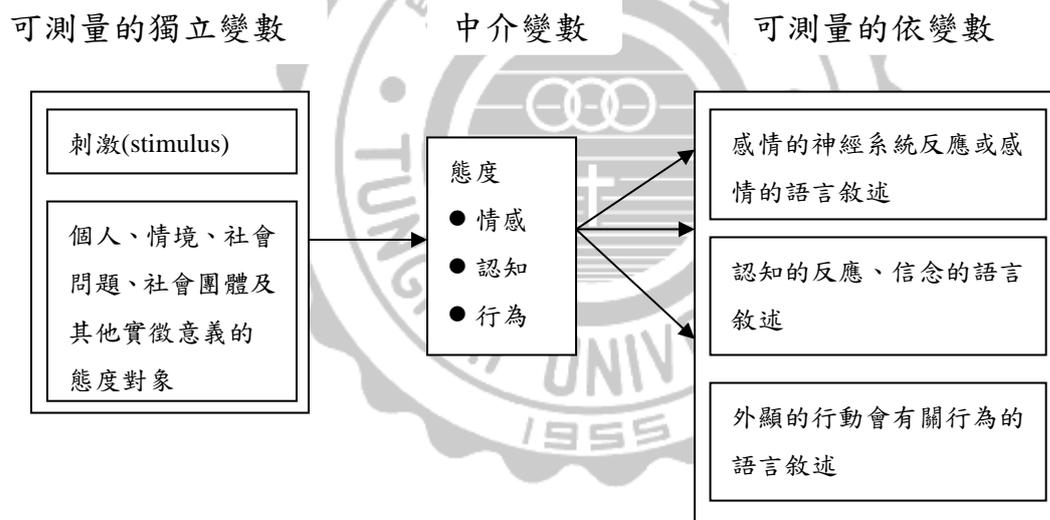


第四節 學習態度與學習成效之關聯性

學習態度一直深深影響了莘莘學子的學習狀況及學習成效，本節主要在探討學習態度的內涵，以及學生學習態度與學習成效之關聯性。

一、學習態度的涵義

許多學者都曾對「態度(attitude)」下過定義：鄭瑞澤(1987)認為態度是不同個體依其不同的認知程度及好惡而對人、事、物及周圍世界所表現的一種持久且一致的行為傾向，它包含了行動、情感以及認知等三個內涵（圖2-2），並認為態度中因為含有認知與情感兩種成分，所以態度係具有方向性，因此在情感及行為的表現上會出現正反二面的傾向（例如：喜歡與厭惡、信任與懷疑、贊成與反對、積極與消極等方面）。



資料來源：鄭瑞澤，1987，社會心理學，中國行為科學社出版，頁110。

圖 2-1 態度概念圖

黃春枝(2006)認為態度是一種心理傾向和評價感覺，由一套具結構性的概念所組成，涵蓋的範圍包括了人、事、物，表現在行動上呈現與認知、情感的協調一致性，此協調一致性促使教育功能參與其中，以完成態度改變與修正的可能性。也有學者認為態度是學習而來的，係個體對人、對事、對周圍世界所持有的一種具有一致性與持久性的傾向(王文科 1991；張春興 2004)。此種傾向可由個体外顯行為去推測，而態度內涵包括了行為、情感與認知，也就是說態度的內涵並不僅僅侷限於單純的外顯行為，還包括了個體的心理層面，其構成成份為認知成份(cognition)、情感成份(affection)與行為傾向成份(conation)。認知成份係指個體經由意識活動對事物認識與理解的心理歷程；情感成份包括情緒、感情、心境等屬於情感方面的心理歷程；行為傾向成份係指態度與準備行動的心理狀態或行為傾向有關連性。

綜合並分析以上文獻，態度是指準備行動的心理狀態，也是影響個體對其行動選擇的內在心理狀態(Gagné, Leslie, and Wager 1988)，因此，態度是內在的狀態，所以無法直接由個體的外觀觀察而得，只能由個體表現出的外顯行為推論而知，態度亦是一種有結構性的複雜認知體系，其包含了三個層面的因素：情感、認知與行為因素。依據這三種因素，態度有下列特性：第一係具有正面或反面的情感；第二係對事件的認知；第三係引導個體行為選擇的內心狀態，且個體的行動是經過選擇一個以上的對象才執行的。

一般學者普遍認為「學習」是因經驗而獲得知識或改變行為的歷程，在此一定義下，對學習所具備的概念為學習係因在生活活動中所經歷到的一切事故或為了適應環境要求所從事的一切活動，學習只能在經驗中產生，從未經歷過的故事無法產生學習，且學習也是知識獲得或行為改變的歷程。也就是說「學習態度」係學習者處於某一個學習歷程中因外在因素的改變，使得他的心理因為受到刺激而產生的反應傾向，例如：時間支配、學習技巧、考試技巧、讀書習慣、課業習作、對學校學習環境態度主動學習、時間管理、努力經營、閱讀理解、教材整理、準備考試等有關學習方面都被視為學習態度的內涵(賴保禎 1990)。也有學者指出當態度的對象涉及學習事物時，如：學習方法、學習技巧、學習習慣、學習動機、應試技巧等有關於學生學習方面所具備的態度便稱為學習態度(Hammouri 2004; Wilkins 2004)。

在研究學生學習態度的內涵時，研究者會因研究主題不同，而針對不同層面作探討，本研究認為學習態度係指「不同個體對於其學習活動所持有的不同認知和情感，因而對學習活動產生不同的喜惡，並將其心理喜惡情緒反應於外在行為上。因此，本研究係針對主動學習、學習心態與學習態度認知進行探討。

二、自由學習理論

學習態度是一種準備行動的心理狀態(Gagné et al. 1988)，而人本主義學習理論者也認為學習是一種「內發(inside out)」的歷程，個體隨其意志或情感對事物自由選擇從而獲得知識或改變行為的歷程。

Rogers(1969,1982)係人本主義心理學創始人之一，也是人本主義心理學派在教育實際方面發生影響最大的人(張春興 2004)，他在「學習的自由」一書中，詳細地闡述以自由為基礎的自由學習(freedom to learn)的原則，所謂的以自由為基礎的學習原則，是指教師在安排學習活動時，教師只是從旁協助，只有學生自動自發的學習活動，才能使學生全心投入思考問題和尋求答案，這個理論已獲得許多了許多研究的支持。

根據 Rogers 的自由學習理論，根據 Rogers 的自由學習理論，提到有許多學習原則的要點：學習內容如果能引起學生的好奇心和興趣，學生自然樂於學習，且學習者處於較少威脅的學習情境中才能有較高的學習熱忱。有效的學習只能出自於學生主動、發自內心以及全心的投入，如此才能讓學生嘗試著思考問題和尋求答案，進一步啟發學生的心智，並提升求知的能力。而大多數有意義的學習會是從親身體驗的經驗中學習而得，若學習者具備負責、認真的態度來參與學習的歷程，能提升其學習成效。此外，透過自我評量的方式，讓學生有機會面對自我，了解自己並進一步做改正，將有助於其獨立思考和創新利的成長(張春興 2004；洪昆裕與董興國 2006)。

三、學習態度與學習成效關聯性之相關研究

一般而言，在學生的學習過程中，最注重的是學習成效，而學習態度是影響學習成效好壞相當重要的因素。學習態度包括的內涵相當廣泛，例如：主動學習、學習心態、學習態度認知、時間支配、學習技巧、時間管理、努力經營等皆被視為學習態度的內涵。

許多研究者指出學習態度和學習成效間具有直接或間接的相關性，例如：蕭佳純等(2009)指出學習態度愈主動積極、對於自己教育期望愈高的學生，愈可能產生較佳的班級互動，也較有良好的學習成效。洪昆裕與董興國(2006)指出網路學習者的參與程度愈高時，則網路學習的績效就愈高，也就是說學習者

願意使用學習資源，其參與程度愈高，對於學習成效會有提高的作用，其中也隱含了學生主動學習的成效會較被動學習的成效要來得佳。Study Group on the Conditions of Excellence in American Higher Education (1984)認為學生投入與融入的學習態度是決定教育成果的關鍵因素，亦即學生會因投入活動的程度不同呈現出不同程度的學習成效，投注於學習經驗的時間、能量、品質愈高，其收獲也就愈多。林梅琴(2009)研究指出學生對於服務學習的認知和投入程度愈高時，其服務學習的獲益也愈多(Conrad and Hedin 1991)。

綜合以上文獻分析，學習態度內涵中除了包括了三種成份：行為、情感與認知。也正因為學習態度中含有認知與情感兩種成分，因而在對人對事的學習態度表現上，也就有積極態度與消極態度之分(比如：對與錯，喜歡與不喜歡，支持與不支持)。根據自由學習理論也可知道主動學習、負責任的學習態度能使學生獲得親身體驗的經驗，並透過全心投入的學習，進而啟發學生的心智，並提升求知能力，對學習成效會有所助益。學習者可以透過不斷練習、經驗的累積，從經驗中去做自我檢討、修整與調整來改善學習的效率，並提升學習的成效。本研究將透過檢視學生主動學習、學習心態及學習態度認知之情形來探討其對學習成效的影響。



第參章 研究設計

第一節 觀念性架構

根據先前文獻探討，本研究發展五大研究主題：(1)探討家庭資源與學習成效之關係；(2)探討家庭資源與多元入學管道之關係；(3)探討多元入學管道與學習成效之關係；(4)探討家庭資源、學習態度與學習成效之關係。本研究之觀念性架構如圖 3-1 所示：

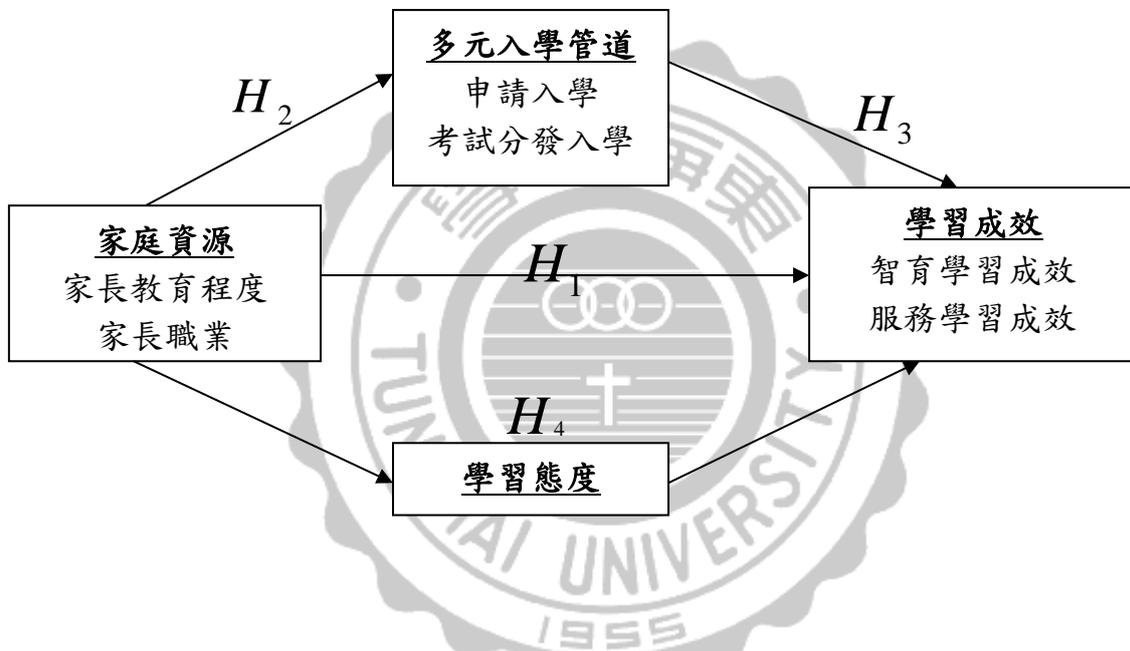


圖 3-1 本研究之觀念性架構圖

第二節 假說發展

一、家庭資源與學習成效之關係

家庭是每個人一出生第一個接觸到的教育環境，家庭對個人影響的範圍和層面相當廣泛，無論是在生理、心理發展、價值觀、人格養成、學業成就等，父母親的教育方式對於個體的發展更是影響深遠。

在心理學領域被視為第一位最具權威的人格發展理論學者 Sigmund Freud(1856~1939)強調六歲以前的家庭生活，會影響畢生的人格發展(吳武典與林繼威 1982；張春興 2004)。著名的心理社會期發展論的創始人 Erik H. Erikson(1902~1994)將人生全程分為八個時期，個體從出生到青年期的前 20 年，就占了五個時期，且此五個時期正值學前接受家庭的非正式教育與入學接受學校的正式教育階段，家庭與學校教育的適當與否，必然會影響個體人格的發展(Erikson 1963)。

吳武典與林繼威(1982)也指出兒童於學前階段已從家庭中習得許多社會行為模式，影響其學校社會適應。每個家庭的結構、組織型態都深深地影響了個體的人格發展、語言能力、價值觀念及行為模式的形成(張善楠等 1997)。

著名的教育學家 Coleman 等人(1966)及 Teachman(1987)指出影響學生學習成效最關鍵的因素是存在於學生的家庭環境內，認為家庭社經背景是個人學習成效的關鍵因素。家庭不僅是生命的搖籃，家庭教育更是個人教育的根源。Coleman(1988)認為人力資本(human capital)與財務資本(financial capital)皆會影響子女的學習成效。

「人力資本」在家庭中指的是父母親的教育程度；「財務資本」指的是家庭的收入以及財富，在研究上，一般認為收入及財富、教育程度及職業類別是很重要的社會階層和社經地位的衡量指標，其中又以職業類別被視為個人社經地位的最佳單一指標(黃毅志 2008)。

Coleman 認為家庭的人力資本愈豐富，也就是父母的教育程度愈高，除了愈能為子女營造有利的教育學習環境外，也更可以刺激子女「高層次的認知發

展」²，進而有助於子女學習成效的取得與獲得較多的升學機會(李敦仁與余民寧 2005；李敦仁 2007)。而 Warr and Downing (2000) 指出所謂的「高層次認知發展」指的是訊息進入感官記憶後被個體加以重視，進而利用理解、分析、思考、推理、批判、綜合及評鑑等方式將訊息加以處理。欲將不同訊息間互相比較、對照、組織及彙總，需要較高的認知能力，運用這些較高層次的認知發展會有較好的學習成效表現，也可以增加學習的理解程度和解決問題的能力，進一步透過不斷地練習還可以幫助學生將所學的知識轉化，並應用到新情境或新事物，以提升其學習的深度與廣度(Gettinger and Seibert 2002; Vermunt and Vermetten 2004; Fisher and Ford 1998)。

財務資本的測量指標可以分為兩大類：有形的物質資源和無形的物質資源。所謂的有形物質資源，大多數以家庭所得作為其衡量指標；而無形物質資源，指的是父母願意花錢投資在子女身上的補習費用，大多以補習班、安親班、才藝班及請家教等作為其衡量指標。李敦仁與余民寧(2005)與黃毅志(2005)認為父母的教育程度愈高，社經地位愈高，家庭的所得收入也可能愈豐富。李敦仁與余民寧(2005)也進一步指出父母的教育程度愈高，社經地位愈高，父母為了鞏固下一代的競爭優勢，會選擇為子女提供較好的讀書環境或透過補習班、安親班、才藝班等課後輔導方式，來提升子女的學習成效。

綜上所述，父母親的教育程度愈高，其子女的認知發展有可能愈傾向於高層次的認知發展，而高層次認知發展的理解、分析、思考、推理、綜合能力等，有助於學生在學校學科上的學習，且幫助學生將所學知識內化並應用於其他學科或新事物，進而提昇學習的成效。而父母的社經地位愈高，除了能提供子女較有利的學習環境、教育資源及教育設備，甚至能擁有許多課後資源，例如：利用課後接受補習教育、雇用家教、安親班等方式補強並增加其子女對於課業學科的熟悉度，使其在學科的學習障礙較教育資源貧瘠的學生要來得小以外，擁有較佳經濟家庭背景子女，也較無需協助家中工作或額外花時間打工，能擁有較多時間專心做學業上的學習。綜合以上分析，本研究因而推論家庭資源愈豐富的學生，其智育學習成效也愈佳，並發展出下列假說：

H_{1a}：家庭資源愈豐富的學生之智育學習成效愈佳。

² 張春興(1989)指出廣義的認知發展(Cognitive Development)泛指人類認知行為的發展，除了身體動作、社會、情緒等行為發展以外，凡舉知覺、想像、辨認、理解、記憶、判斷、思考等複雜行為的發展，都屬於認知發展的範圍；而狹義的認知發展指的是智力發展而言。Warr 和 Downing (2000) 指出有些認知發展僅屬於表面 (surface) 學習，如記憶與背誦，訊息進入感官記憶後，並不加以處理，此方式則為低層次的認知發展；若訊息進入感官記憶後，個體將其加以處理，如：理解、內化、判斷、思考等，此方式則為高層次的認知發展。

有些學者(Conger et al. 1992)研究指出父母教養方式會因社經地位而有所不同，並進一步影響了子女的行為與認知發展。而貧窮影響父母親的教養方式，愈貧窮的父母親經常會因為日常生活中有很大的物質缺乏問題、失業問題、健康問題以及被歧視等問題而帶來負面的心理壓力，這些負面的壓力，對於低所得父母親的影響程度遠遠高於中高所得的父母親，因此，低所得父母對子女的管教方式較傾向冷漠、自我貶抑等(Conger et al. 1992; McLeod and Shanahan 1993; Dodge, Pettit, and Bates 1994; Sampson and Laub 2008)，且低所得父母有較大的機率給予子女較少的關愛(Dodge et al. 1994)；相反的，中高所得家庭的父母較採多鼓勵、支持並給予包容的子女管教方式，讓子女可以在具有較正面態度的環境下成長並作學習。

由上述文獻的研究分析發現，父母的教養方式和子女的行為以及心理發展密不可分，因此，出身於中高所得家庭背景的子女有可能從小受到較積極性的教養方式，經過長時間耳濡目染較正面及溫暖的教育方式，而認知發展有較大機率發展為擁有助人、對人友善、負責感、信任、自信心等特質。綜合上述推論，本研究發展出下列假說：

H_{1b}：家庭資源愈豐富的學生之服務學習成效愈佳。

二、家庭資源與多元入學管道之關係

著名的法國社會學家 Bourdieu(1977)提出了文化資本論(cultural capital)，文化資本指的是個人在成長過程中，受到知識、教育、價值觀、思考模式、行為及處事風格影響，所組成的一種形式(蕭佳純等 2009)，也可稱為精緻文化資本，通常包括：觀賞歌劇、參訪博物館、藝廊、美術館、古蹟建築、聽音樂會、聽演講等藝文活動。Bourdieu(1977,1984,1986)將文化資本分為三種形式，第一種是內在形式(embodied)，如：上層階級的言談舉止、儀容、優雅、高尚；第二種是客觀條件形式(objectified)，如：上層階級的個人收藏品、蒐集古字畫等；第三種是制度(institutionalized)，如：學歷。

Bourdieu 認為透過社會化的過程，會產生不同的社會階級，在不同的社會階級也會發展出各層階級的物質生活習慣及不同的認知，同一階層的人會擁有較相近的文化品味及生活態度，而這些不同社會階層的消費能力是不平等的，還可以分為卓越、奢求及匱乏特色(李文益 2004; Bourdieu 1997)。Bourdieu 更進一步指出，出身於上層階級的學生，其文化資本在學校教育裡係居於主導的

地位，因其家庭環境較屬於中產階級³文化，而學校傳播的教育環境較傾向中產階級的意識型態，故在家中的學習，使他們較熟悉學校教育的文化意識，故相較於下階層的學生，出身上階層的學生居於優勢的地位，其擁有的精緻文化(如：聽音樂會、國樂、觀賞舞台劇等)愈高，使其易與老師溝通，會有利於與老師之間的互動，因此可能得到更多的關注，也較容易讓老師覺得有天份，並較易獲得老師的青睞，進而有助學業成就的提昇及順利升學(李文益 2004；李文益與黃毅志 2004；李敦仁與余民寧 2005; Aschaffenburg and Maas 1997)。

「文化資源(culture resources)」是由 De Graaf(1986)和 Farkas 等人(1990)擴大 Bourdieu 文化資本，並加強其解釋力的概念提出的。文化資源除了包括 Bourdieu 的文化資本之外，還包括了家庭每週閱讀的時間、家庭的讀書風氣、上圖書館次數以及學生平日的生活習慣及學習風格，如：課程出席狀況、儀容裝扮、作業繳交等。Farkas 等人(1990)更是進一步證實了好的文化資源，如：良好的學習習慣與生活風格，對學習成效具有正面的影響力，且中下階層的學生和家長，因不具備這種特定程度的文化資源，在升學篩選的過程中就被淘汰，或轉而選擇進入一些非學術性的職業生涯(李文益與黃毅志 2004)。

由上述文獻分析，家庭背景因素會直接或間接影響到學生的認知發展、應對能力、學校老師對於學生的觀感、舉止談吐、儀態等，進一步影響了學生的學習成效。擁有較佳家庭社經背景子女也較多機會能透過家庭讀書氣氛，如：學習父母閱讀雜誌、報紙的行為來增加課外知識，也擁有較多機會從事多元的戶外活動，如：參加音樂會、聽歌劇、欣賞國樂、參訪博物館等，子女可以從中做學習，進而擴大自我的視野，也因此有可能鍛鍊出較佳的談吐、儀態舉止及表達能力，並較易維持良好的體態及形象。擁有較佳家庭社經背景子女也較有機會能學習非學校課業的課程，如：彈奏樂器、珠心算、書法、寫作、繪畫、學習多國語言等，進而擁有非學校課業內的才藝技能，較易符合現行的甄選入學方案中，大部分學校喜好學生能擁有特殊專長或才藝的條件，因此，此類學生選擇以甄選管道入學是有利的。

現行之甄選入學管道非常重視學生的自傳、學生才能或才藝以及口試時的儀態與口才等項目(李文益 2004)。家庭資源愈豐富，可能擁有愈多有利甄選入學管道的條件，如：可能擁有較多元的才藝、具有較良好的表達能力、較注意自我的儀態舉止、擁有較多的自信等，甄選入學方式係較有利於此種類型的學生。因此，綜上所述，本研究發展出假說二如下：

³林津如(2007)將新中產階級定義為受過高等教育、受僱於人、擁有專業知識之白領階級者。

H₂：家庭資源愈豐富的學生傾向於選擇甄選入學管道。

三、多元入學管道與學習成效之關係

多元入學方案從 2002 年開始正式實施，至今雖已實施數年，但每年實施的成效仍是各界關注的焦點。大學多元入學方案的主要精神係大學校系依其特色選擇招生管道，訂定招生條件，招收志向、興趣與能力相符的學生以及學生能依其志向、興趣與能力，選擇適合的大學校系就讀(大學招生委員會聯合會 2013)。而根據大學入學考試中心(2010)所做的研究指出大學教授、大學生、高中教師及高中生，認同了「多元入學」可以顧及學生特殊才能和性向、提高學生參與社團及校外活動的意願，可見多元入學方案對學生學習生活應有正面影響。

大學多元入學方案行之有年，已有些學者以多元入學為專題欲探討學生以不同的入學管道進入大學後的學習成效，但研究上並無一致的定論。有許多研究指出，以甄選入學管道入學的學生，其在入學後的學習成效較為突出，如：田芳華與傅祖壇(2009)研究發現在控制性別、家庭社經地位、領域、公私立學校和學習主動性後，個人申請和推薦入學者的學業表現比考試分發還得好。李文益(2004)研究調查顯示：推甄生之學業成績優於聯考入學者，但歸究影響學生學習成績的因素後，發現文化資本是造成不同入學管道者成績不同之因素。何福田等(1997)研究指出推薦甄選入學的學生無論在一般行為表現或學術性向表現，均優於一般生，且推薦甄選入學的學生對校系的了解程度、滿意度均高於一般生，也較一般生有較佳的課程適應，其整體表現普遍受到學習教師們的肯定。大學入學考試中心(1999)委託研究也指出 83 學年度至 87 學年度的推薦生，在大學的成績優於系上整體學生的平均表現。

由上述文獻的研究結果發現，以甄選管道入學的學生有可能因為入學制度的設計，在入學前先經過篩選，在學科能力測驗表現需較他人優異，且以甄選管道入學的學生在選擇推甄與申請入學大學校系以前，通常也會先對自我性向與興趣是否符合目標大學作了解，爾後才選擇符合自我條件與興趣的院校就讀，此情況可能有助於入學後無論在智育或是服務方面學習成效的提昇，故本研究發展出假說三：

H₃：以甄選管道入學的學生其學習成效較佳。

四、家庭資源、學習態度與學習成效之關係

根據 Coleman(1988)所提出的社會資本論，在人力資本與財務資本較匱乏的家庭環境中，父母仍可妥善運用社會資本，為子女創造出較佳的學習教育環境，也就是說家庭背景條件較不優渥的學生，仍是能透過其他方式降低因家庭背景較不佳所導致的不利學習因素。李文益與黃毅志(2004)研究也顯示父母社經地位對於學習成效的影響，並未達顯著水準，其原因可能是相較於高社經地位的學生，低社經地位的學生往往能以學習動機較強烈以及較積極的學習態度等來彌補家境的不足。而根據人本主義心理學創始人之 Rogers(1969)提出的自由學習理論，認為有效的學習只能出自於學生主動、發自內心以及全心的投入，如此才能讓學生嘗試著思考問題和尋求答案，進一步啟發學生的心智，並提升學習成效。Rogers 也認為學習者負責任參與學習的歷程，能提升其學習成效，即學習態度是影響學習成效的關鍵因素。

由上述文獻的研究結果發現，家庭資源因素對於學生學習成效所造成的影響層面很大，一般認為與學習成效呈現正相關，但家庭資源因素並非影響學生學習成效唯一的因素，學習態度也是影響學生學習成效相當關鍵的主因，根據 Rogers(1969)提出的自由學習理論，也認為學習態度愈佳，對學習成效愈有助益。而由上述研究分析，家庭背景程度對於學習態度的影響，並無一定的定論，有學者研究指出家庭背景較佳的學生，其父母採多鼓勵、支持並給予包容的管教方式，進而影響子女的認知發展，讓子女可以在具有較正面態度的環境下成長並作學習(Dodge et al. 1994)，子女因而有可能養成對於人、事、物保持著較積極的學習態度；但也有學者認為家庭背景較不具優勢的學生，有可能基於想要擺脫社經地位較不高的劣勢，認為天助自助者，因此努力向上、奮發圖強並積極進取，保持良好的學習態度，進一步有助於提昇其學習成效（蕭佳純等 2009）。

因此，家庭背景程度透過學習態度對於學習成效的影響，尚無一致的定論，故本研究發展出的假說四：

H₄：家庭資源會影響學生之學習態度，並進一步影響學習成效。

第三節 樣本選取與資料蒐集程序

資料來源的方式除了係透過問卷方式蒐集外，個案大學也協助提供相關資訊。本研究以個案大學 101 學年度參與初級會計學會考及勞作教育服務學習課程的大一生為主要問卷施測對象⁴。採用問卷方式蒐集的資料包括：家庭社經背景與學習態度等資料；而由個案大學教務處協助提供的資料包括：學生之入學管道、中文成績、英文成績、經濟學成績、初級會計學成績、勞作教育成績、性別以及畢業前學校。本問卷結合相關文獻及考量個案學校實際情況後編製，問卷初擬後，經過預試，再經過修改後正式施測。施測對象包括：企業管理學系 209 名、財務金融學系 143 名、國際經營與貿易學系 226 名、會計學系 131 名以及經濟學系 201 名，共計 910 名。

正式施測時，本研究共發出 910 份正式問卷，回收 737 份，回收率為 81%，將回收的學生問卷與個案大學所提供之資料合併，合併後樣本數為 728 筆，研究者對於樣本遺漏值以及無效樣本採用整列剔除法加以處理，處理後的樣本數為 622 筆，再進一步選取符合本研究測試目的之多元入學管道類型：個人申請入學以及考試入學後，共有 552 筆成為正式分析樣本數。其中，多元入學管道中的繁星推薦入學，因其實施的主要目的係為了高中均質、區域均衡以及平衡城鄉差距，與個人申請入學以及考試入學的性質有所差異，故本研究並不將繁星推薦入學之樣本納入分析中。

⁴本研究問卷施測對象為個案大學 101 學年度參與初級會計學及勞作教育服務學習課程的大一生，共計為 13 個班級。

第四節 變數衡量

本節係介紹各變數的定義與衡量標準，參照各學者所提出的變數與方法，選擇符合研究目的之指標作為代理變數，茲將變數定義如下：

一、應變數

本研究所使用的學習成效指標分為兩類：智育學習成效以及服務學習成效，茲分別說明如下：

(一)智育學習成效

個案學校每學期會針對特定系所舉辦初級會計學大會考，會考的目的係為了評量學生是否具備會計基本能力。會考的特色有別於一般課程的學習測驗：不但受試系所的學生應試的考卷試題一致，也需於統一規定的時間應試，兼顧了客觀與公平性。而學生的大會考的學習成效相較於一般課程，可在不同班級間具有可比性的特色，一般而言，同一門課程名稱，會因不同班級由不同授課老師出題，而有不同系所試題難易程度不齊的現象出現，不同班級間的學習成效也較無法較精準地作比較。初級會計學大會考因有統一的評分標準，較無評分不公的疑慮，因此，本研究將個案學校的初級會計學大會考學習成效納入智育學習成效的指標中。另外，本研究也加入個案大學學生的中文、英文與經濟學，共四科的學習成效平均值作為衡量智育學習成效的測量指標。

(二)服務學習成效

目前個案學校已將勞作教育服務學習課程納入學生畢業必修課程，勞作教育服務學習課程對象主要是剛入學就讀的大一新生，學生每週一到每週五，一周共五天，每天半小時義務清潔校區，舉凡教學區、學生宿舍區、校園環境區及辦公室處所之清潔維護，及其他一切可作為教育與訓練學生之工作，均得由學校各單位配合勞作教育，輔導學生擔任之。基本勞作成績優異者校方會給予獎勵，不及格者必須重修。勞作教育服務學習課程的實施目的：是要使學生在正常的課程學習外，還可獲得有關服務學習的教育價值，並造就學生養成認真、負責、自律、守時、注重團隊與奉獻犧牲的精神。而又因為勞作教育服務學習課程的實施並不會因為學生身分就有所差別待遇，只要是每位剛入學的新

生，皆需接受此寶貴的人格教育，因此也讓學生學習到人格平等的真諦，更從中教導學生進一步將所學以感恩及回饋的心態奉獻予社會。勞作教育與課程教育在教育制度中相輔相成，「做人」與「治學」在教育精神上雙翼並重(張春興 2004；馮莉雅 2004; Conrad and Hedin 1991)，也因為德育教育在全人教育及培養學生人格發展上占相當重要的角色，學校教育應兼顧人格與智育發展，因此本研究除了將個案大學的智育學習成效納入衡量指標外，也納入代表個案大學特色指標之一的服務學習成效。本研究以個案大學學生之勞作教育課程學習成效作為衡量服務學習成效的測量指標。

二、自變數

(一) 家庭資源

根據過去文獻(李敦仁與余民寧 2005；李敦仁 2007；蕭佳純等 2009; Guo and Harris 2000; Psacharopoulos and Tassoulas 2004)，家庭資源之衡量包括家長教育程度與家長職業，茲分別說明如下：

1. 家長教育程度

將家長問卷中「父／母親教育程度(較高者)」轉換為教育年數，作為測量指標。轉換方式則係按照國內學制將各級學校轉換為教育年數作為測量，未受任何教育或不識字者轉換為 0 年、國小程度轉換成 6 年、國中程度轉換成 9 年、高中(職)程度轉換成 12 年、專科程度轉換成 14 年、大學程度以上程度轉換成 16 年，分數愈高代表教育程度愈高。

2. 家長職業

以家長問卷中「家長職業類別」作為家長職業測量指標，計分方式參照黃毅志(2008)編修的「改良版台灣地區新職業聲望與社經地位量表」之建構，透過併類並簡化行政院主計處的複雜職業分類，將職業轉換成五等順序尺度職業社經地位測量。其中，以農、林、漁、牧工作人員及非技術工及體力工為 1；買賣服務及技術工為 2；事務工作人員為 3；助理專業人員及技術員為 4；主管及專業人員為 5。數值愈大代表家長職業之社經地位愈高。

(二) 入學管道

目前大學入學管道有三種，「繁星推薦入學」、「個人申請入學」及「考試入學」(大學招生委員會聯合會 2013)。本研究將繁星推薦入學與個人申請入學歸類為甄選入學，設定為 1，考試入學設定為 0。

(三) 學習態度

學習態度主要係為了探討學生對於智育的學習態度以及服務的學習態度，皆為正向計分題。在回答選項上均以 Likert 的五點量表計分，分數愈高代表同意程度愈高。「非常不同意」為 1、「不同意」為 2、「沒意見」為 3、「同意」為 4、「非常同意」為 5。

1. 智育之學習態度

本研究主要參照吳淑禎與李咏吟(2007)編製的「大學生效率學習量表」以及張苙雲(2003)於「台灣教育長期追蹤資料庫」刊載的問卷資料改編而成，智育學習態度的衡量題目共有 8 題，題號的分配為正式問卷中的「第二部分 學習態度問卷」的題號 1 至題號 8，包括：「我不會讓別的事耽誤功課」、「我會自動複習上課教的東西」、「在學習上碰到困難時，我都會設法弄懂」以及「我會主動發問或回答問題」、「當我遇到疑難時，我會去請教老師、同學或師長」、「我有想要學習的熱忱」、「我認為學習對我而言是很有用處的」以及「我認為讀書的目的在求知識而非爭取好的成績」。

2. 服務學習態度

本研究主要參照 Shiarella、McCarthy 與 Tucker(2000)等共同編製的大學生「社區服務態度量表」(Community Service Attitudes Scale, CSAS)改編而成。服務學習之學習態度的衡量題目共有 9 題，題號的分配為正式問卷中的「第二部分 學習態度問卷」的題號 9 至題號 17，包括：「我覺得參與勞作教育是一件有意義的事」、「我覺得我所付出的勞作教育時數，是有價值的」、「在勞作教育的過程中，我積極投入」、「我認為將勞作教育納入大學課程中是件有意義的事」、「貢獻我的能力將使校園環境變得更好」、「我對校園環境的貢獻將造成真正的改變」、「藉由參與勞作教育而有貢獻感及有用感對我來說是重要的」、「從參與

勞作教育中獲得漸增的責任感對我來說是重要的」以及「我覺得我有義務貢獻校園」。

三、控制變數

(一)性別

性別為虛擬變數，以男性為 1，女性為 0。

(二)兄弟姐妹人數

以學生問卷中「家庭中兄弟姐妹人數？」，作為兄弟姊妹數目的衡量指標。

(三)入學前學校

入學前學校為虛擬變數，高中體系為 1，高職體系為 0。

以上所述變數名稱以及定義彙整如表 3-1 所示；結構關係模式之預期符號彙整如表 3-2 所示。

表 3-1 定義變數彙總表

變數名稱		定義
應變數		
學習成效	智育學習成效	學生上學期初級會計學、中文、英文及經濟之平均成績
	服務學習成效	學生上學期勞作教育課程之成績
自變數		
家庭資源	家長教育程度	學生之父母親接受國內正式學校教育年數，並按照國內學制將各級學校轉換為教育年數
	家長職業	學生之家長職業類別，並參照黃毅志（2008）編修的「改良版台灣地區新職業聲望與社經地位量表」之建構，轉換成五等順序尺度
入學管道	個人申請入學設定為 1，考試入學設定為 0。	
學習態度	智育之學習態度	問卷中「第二部分 學習態度問卷」的題號 1 至題號 8
	服務學習態度	問卷中「第二部分 學習態度問卷」的題號 9 至題號 17
控制變數		
性別	虛擬變數，男性為 1，女性為 0	
兄弟姐妹人數	家庭中兄弟姐妹人數	
入學前學校	虛擬變數，高中體系為 1，高職體系為 0	

表 3-2 結構關係模式之預期符號

路徑	預期符號
家庭資源→入學管道	+
家庭資源→學習成效	+
入學管道→學習成效	+
家庭資源→學習態度→學習成效	有影響

第肆章 實證結果與分析

本章整理問卷調查所獲取的資料，根據研究目的、研究流程及假說發展，對所蒐集的資料，使用 SPSS 與 AMOS 統計軟體進行統計分析，並且建構出以家庭資源為自變數，多元入學管道、學習態度、智育之學習成效及服務之學習成效為依變數的結構方程模型，進行實證結果的分析與討論。

本研究所使用的資料分析方法包括：敘述性統計分析 (Descriptive Statistics)、信度分析(Reliability Analysis)、效度分析(Validity Analysis)與結構方程模型 (Structural Equation Model, SEM) 進行路徑分析 (Path Analysis)。首先，先利用 SPSS 軟體進行敘述性統計分析後，並針對正式回收問卷執行信度與效度的測試後，再進一步進行因素分析，以確認資料與模型之間的關係，接著再針對結構方程模型的實證結果進行探討與分析。



第一節 敘述性統計分析

表 4-1 為變數的敘述統計表，由表中可知智育學習成效的平均分數為 74.70 分，服務學習成效的平均分數為 79.79 分，這兩個變數代表學生學習績效的好壞程度。家庭資源多寡以家長教育程度與家長職業衡量，其中，家長教育程度的平均值為 13.86，表示受測學生的家長教育程度平均介於高中職與專科程度之間；家長職業的平均值為 3.43，表示受測學生的家長職業平均職業類別介於事務工作人員與助理專業人員及技術員之間。入學管道之平均值為 0.37，表示選擇甄選入學的比例約占 37%。兄弟姐妹平均人數為 2.53，最多為 5 人。性別與入學前畢業學校皆為虛擬變數，其值分別為 0.40 與 0.98，表示 40% 的學生為男生，98% 的學生為高中畢業。

表 4-1 敘述統計表

變數	樣本數	平均數	標準差	最小值	最大值
智育學習成效	522	74.70	7.843	45.75	93.50
服務學習成效	522	79.79	9.146	50.00	92.25
家長教育程度	522	13.86	1.998	9	16
家長職業	522	3.43	1.485	1	5
入學管道	522	0.37	0.484	0	1
性別	522	0.40	0.491	0	1
兄弟姐妹人數	522	2.53	0.899	1	5
入學前畢業學校	522	0.98	0.127	0	1

第二節 信度分析

信度的意義主要在於檢測樣本本身是否穩定，信度可以測量出問卷的可靠度、穩定性（Stability）與一致性（Consistency）。穩定性的意義是指研究者針對固定的受測者，利用相同受測方式，進行重複且多次研究後，其所得到的結果都是相同的；一致性的涵義是指衡量同一量表之各項目之間的内容一致程度，量表的信度愈高，表示該量表的測驗結果可信度愈高。而測量信度的方法有許多種，在李克特量表中最常用的方法為 Cronbach α 係數，表 4-2 為可信度高低與 Cronbach α 係數之對照表(陳寬裕與王正華 2010)。本節是針對智育學習態度與服務學習態度之各項目作信度的分析，並測試其量表的 Cronbach α 係數值。

表 4-2 可信度高低與 Cronbach α 係數之對照表

可信度	Cronbach α 係數
不可信	Cronbach α 係數 < 0.3
勉強可信	$0.3 \leq$ Cronbach α 係數 < 0.4
可信	$0.4 \leq$ Cronbach α 係數 < 0.5
很可信（最常見）	$0.5 \leq$ Cronbach α 係數 < 0.7
很可信（次常見）	$0.7 \leq$ Cronbach α 係數 < 0.9
十分可信	$0.9 \leq$ Cronbach α 係數

(一) 智育學習態度

研究結果顯示，在未刪除任何題號前，共有八個題目，即原始問卷中的「第二部分 學習態度問卷」的題號 1 至題號 8，其 Cronbach's α 係數為 0.795，而以標準化項目為準的 Cronbach's α 係數為 0.799，其值表示可信度已達到「很可信」的程度。但當檢視智育學習態度之項目整體統計量表後，發現刪除問卷中的第八題，會使整體的 Cronbach's α 係數增加，也就是能提升信度，故本研究選擇刪除問卷中的第 8 題。在刪除問卷中的第 8 題後，我們再重新執行一次信度的測試，確認 Cronbach's α 係數提升為 0.797，其值表示可信度已達到「很可信」的程度。

(二) 服務學習態度

研究結果顯示，在未刪除任何題號前，共有九個題目，即原始問卷中的「第二部分 學習態度問卷」的題號9至題號17，Cronbach's α 係數為0.922，而以標準化項目為準的Cronbach's α 係數為0.922，其值表示可信度已達到「十分可信」的程度，而再檢視服務學習態度之項目整體統計量表後，發現可以不須刪除任何題號就可以使信度達到最佳的狀態，因此不刪除任何題號。



第三節 效度分析

本節是針對智育學習態度與服務學習態度之各項目作效度分析。效度的意義為測量其正確性，主要在於檢視測量工具能否檢測出研究者所欲測量的特質或功能之程度。本研究使用一般研究中最常被使用的方法之一「建構效度 (Construct Validity)」檢測該份問卷之效度。所謂「建構效度」是指測量工作是否能夠檢測到理論上的特質之程度，一般包含了收斂效度 (Convergent Validity) 與區別效度 (Discriminant Validity)。收斂效度是在檢測一個變數所發展出的多題問項，是否能收斂於一個因素或一個構念中，即在同一個因素或同一構念下，其不同題目之間具有很高的相關性；區別效度則是判別不同因素或不同構念下的問項之間區別的程度，即在不同因素下的多題問項之間具有很低的相關性 (陳寬裕與王正華 2010)。

大部分學者會使用探索性因素分析法 (Exploratory Factor Analysis, EFA) 進行收斂效度的檢測，並據以說明量表的建構效度，因此本研究也以探索性因素分析法來進行收斂效度的檢測。另外，因為本研究係以結構方程模型進行路徑的分析，故也使用了屬於結構方程模型領域的驗證性因素分析 (Confirmatory Factor Analysis, CFA) 檢定各構念是否具有適切的收斂效度與區別效度 (陳寬裕與王正華 2010)。

一、智育之探索性因素分析以及驗證性因素分析

(一) 智育之探索性因素分析

探索性因素分析主要的目的是為了將原始變數中資訊重疊的部分萃取出來，將原始變數萃取出少數幾個因素，即把問卷的題目歸類到適合的因素之下，因此首先必須檢定原始變數間是否存在相關性，若彼此的相關性達一定標準，才適合進行因素分析。KMO 檢定 (Kaiser-Meyer-Olkin Test) 以及巴特利特球形檢定 (Bartlett Test Sphericity) 是常被用來檢測是否適合進行因素分析的方法。KMO 檢定的判別標準：KMO 值愈接近 1，表示變數間的相關性愈強，愈適合做因素分析，KMO 值愈接近 0，表示變數間的相關性愈弱，愈不適合做因素分析，常用的 KMO 值之衡量標準如表 4-3 所示；而巴特利特球形檢定的判別標準為其檢定統計量的機率分配近似服從卡方分配，該卡方值愈大，且所對應的 p 值小於顯著水準 0.05 時，就表示原始變數適合做因素分析。

本研究結果顯示 KMO 檢定下的值為 0.815，表示適合做因素分析；巴特利特球形檢定下的卡方值為 990.658，且所對應的 p 值為 0.000，小於顯著水準 0.05，也表示適合做因素分析。

表 4- 3KMO 值之衡量標準表

KMO 值	是否適合做因素分析
0.9 以上	非常適合
0.8	適合
0.7	普通
0.6	不太適合
0.5 以下	極不適合

在確認原始資料係適合做因素分析後，再進一步執行「主成分分析法 (Principle Components Factoring)」來確認原始變數間相關性的最小因素個數並且利用因素負荷量決定萃取的因素個數。因素負荷量的量通常需大於 0.5，才能表示多個題目能共同解釋其所相對應的因素。

本研究結果顯示在智育學習態度方面只萃取出一個因素，在此因素下共有 7 個題目，且此因素下的每個題目之因素負荷量皆大於標準值 0.5，因此，此階段測試顯示不需刪除任何題號。

(二) 智育之驗證性因素分析

驗證性因素分析主要係檢測結構方程模型中測量模型的有效性，將檢驗測量模型中兩種重要的建構效度：收斂效度 (Convergent Validity) 與區別效度 (Discriminant Validity) 以及檢驗模型的配適度。根據 Fornell and Larcker (1992) 及 Bagozzi and Yi (1988) 提出有關收斂效度與區別效度的檢驗標準，包括：標準化項目負荷量 (Standardized Estimate)、組合信度值 (Composite Reliability, CR) 以及平均變異抽取量 (Average Variance Extracted, AVE)。其中，所有因素的標準化項目負荷量之平均值必須高於 0.7 (因為 0.7 以上的平方才能使 AVE 達 0.5 的標準值) 且於 t 檢定時達顯著水準、CR 宜大於 0.6 以及 AVE 大於 0.5。不過根據 Hair and Black (2006) 的建議，在實務上 AVE 為 0.5 並不是很容易達到，因此潛在變項的 AVE 至少有達到 0.30 或 0.40 的標準，大致上是接受的，這也意味著標準化因素負荷量至少也要達到 0.50 的門檻。

本研究結果顯示智育學習態度之收斂效度測試結果，其題號 1 以及題號 7 的標準化因素負荷量並未達 0.50 的標準值，因此刪除題號 1 以及題號 7 後再重新作測試。重新測試的研究結果顯示如表 4-4 所示，標準化因素負荷量皆達標準值 0.50 以上、CR 雖由原本的 0.785 略為下降至 0.776，但仍在標準值範圍中，而 AVE 也由原本的 0.352 上升至 0.415，皆符合標準值，因此測量模型是有效的，即問項能有效顯現出智育學習態度的特質。

表 4-4 智育學習態度之收斂效度表

因素	題號	標準化項目負荷量	CR	AVE
智育學習態度	題號 2	0.517***	0.776	0.415
	題號 3	0.732***		
	題號 4	0.623***		
	題號 5	0.761***		
	題號 6	0.551***		

註：***表示 $p < 0.01$ ；**表示 $p < 0.05$ ；*表示 $p < 0.1$ 。

另外，因為刪除題號 1 以及題號 7，所以必需再確認其刪除後的信度與探索性因素分析的結果是否還是符合標準值。結果顯示，題號 2 至題號 6，共五題，在信度方面，Cronbach's α 係數為 0.759，而以標準化項目為準的 Cronbach's α 係數為 0.760，其值表示可信度已達到「很可信」的程度。探索性因素分析的結果顯示 KMO 檢定下的 $KMO=0.791$ ，表示適合做因素分析；巴特利特球形檢定下的卡方值為 600.407，且所對應的 p 值為 0.000，小於顯著水準 0.05，表示適合做因素分析。在確認原始資料係適合做因素分析後，再進一步執行主成分分析法來確認原始變數間相關性的最小因素個數，並且利用因素負荷量來決定萃取的因素個數，結果顯示，在智育學習態度方面只萃取出一個因素，且此因素下的每個題目之因素負荷量皆大於標準值 0.5，表示多個題目能共同解釋其所相對應的因素。

而在模型配適度方面的研究結果如表 4-5 所示，所有的值皆符合模型配適指標的標準值，表示問卷所蒐集到的資料是相當適合且能反應出此測量模型的特質，本模型的配適度相當良好。

表 4-5 智育學習態度模型配適度表

適配指標	指標名稱	判定標準	結果
絕對配適檢定	卡方值(Chi-square)	越小越好	7.886

	P 值	>0.05	0.096
	卡方其自由比(Chi-square/df)	<3.00	1.972
	配適度指標(GFI)	>0.90	0.995
	漸近誤差均方根(RMSEA)	<0.05	0.042
增量配適檢定	調整配適度指標(AGFI)	>0.90	0.979
	基本配適度指標(NFI)		0.987
	比較配適度指標(CFI)		0.993
	增值配適度指標(IFI)		0.994
	非基準配適度指標(TLI)		0.984

二、服務學習之探索性因素分析以及驗證性因素分析

(一) 服務學習之探索性因素分析

本研究結果顯示 KMO 檢定下的 KMO 值為 0.903，表示非常適合做因素分析；巴特利特球形檢定下的卡方值為 3478.02，且所對應的 p 值為 0.000，小於顯著水準 0.05，也表示適合做因素分析。

在確認原始資料係適合做因素分析後，再進一步執行主成分分析法來確認原始變數間相關性的最小因素個數，並且利用因素負荷量來決定萃取的因素個數。研究結果顯示，在服務學習態度方面只萃出一個因素，且此因素下的每個題目之因素負荷量皆大於標準值 0.5，因此，此階段測試顯示不需刪除任何題號。

(二) 服務學習之驗證性因素分析

本研究結果顯示如表 4-6 所示，服務學習態度之收斂效度標準化因素負荷量皆達標準值 0.50 以上、CR 為 0.916 以及 AVE 為 0.552，皆符合標準值，表示此測量模型是有效的，即問項能有效顯現出服務學習態度的特質。

表 4-6 服務學習態度之收斂效度表

因素	題號	標準化項目負荷量	CR	AVE
服務學習態度	題號 9	0.778***	0.916	0.552

題號 10	0.843***
題號 11	0.599***
題號 12	0.881***
題號 13	0.660***
題號 14	0.661***
題號 15	0.824***
題號 16	0.765***
題號 17	0.614***

註： ***表示 $p < 0.01$ ； **表示 $p < 0.05$ ； *表示 $p < 0.1$ 。

而在模型配適度方面的研究結果如表 4-7 所示，所有的值皆符合模型配適指標的標準值，表示問卷所蒐集到的資料是相當適合且能反應出此測量模型的特質，本模型的配適度相當良好，能進一步將其運用在結構方程模式中加以分析。

表 4-7 服務學習態度模型配適度表

適配指標	指標名稱	判定標準	結果
絕對配適檢定	卡方值(Chi-square)	越小越好	34.664
	P 值	>0.05	0.004
	卡方其自由比(Chi-square/df)	<3.00	2.167
	配適度指標(GFI)	>0.90	0.986
	漸近誤差均方根(RMSEA)	<0.05	0.046
增量配適檢定	調整配適度指標(AGFI)	>0.90	0.961
	基本配適度指標(NFI)		0.990
	比較配適度指標(CFI)		0.995
	增值配適度指標(IFI)		0.995
	非基準配適度指標(TLI)		0.988

第四節 結構方程模型分析

本研究根據以往文獻理論，建構出以家庭資源為自變數，多元入學管道、學習態度以及學習成效為依變數的結構方程模型，並且使用標準化迴歸係數探究變數間互相影響的關係。研究目的係為了探討個案大學學生之家庭資源與多元入學管道、學習態度以及學習成效之間的關係。以下針對本研究的結果進行分析與討論。

結構方程模式之路徑分析，可藉由所提出的研究假說所構成之結構模型與資料之契合度驗證研究模型的配適性與變項間的因果關係。本研究運用結構方程模式檢驗前述之研究假說。分析結果顯示，整體結構模式之 P 值為 0.370、卡方其自由比(Chi-square/df)為 1.035，且適配指數(GFI =0.976, RMSEA =0.008, AGFI =0.959, NFI=0.970, CFI =0.999, IFI =0.999, TLI =0.998)均達標準值，表示本研究所提出之結構模式與實證資料相配適，且模型的適切性良好。

由圖 4-1 以及表 4-8 可以得知，本研究的實證結果顯示雖然家庭資源中的家長教育程度對於學生之智育及服務學習成效係沒有關連性，但家庭資源中的家長職業之社經地位對於學生之智育及服務學習成效卻皆具有關連性。不過，家庭資源中的家長職業之社經地位對於學生之智育學習成效的標準化迴歸係數為-0.080，係達顯著負相關($p=0.037$)，表示家長職業之社經地位愈高，其學生之智育學習成效愈不佳，並不支持假說 H_{1a} ，即家庭資源愈豐富的學生之智育學習成效愈佳的推論；而家長職業之社經地位對於學生之服務學習成效的標準化迴歸係數為-0.111，並達顯著負相關($p=0.006$)，表示家長職業之社經地位愈高，其學生之服務學習成效愈不佳，故此路徑結果不支持假說 H_{1b} ，即家庭資源愈豐富的學生之服務學習成效愈佳的推論。

在家庭資源對於多元入學管道方面，實證結果顯示家長職業之社經地位對於多元入學管道的標準化迴歸係數為 0.077，並達顯著正相關($p=0.053$)，表示家長職業之社經地位愈高，學生傾向於選擇甄選入學管道，故此路徑結果係部分支持假說 H_2 ，即家庭資源越豐富的學生傾向於選擇甄選入學管道。而實證結果也顯示以甄選管道入學的學生，其智育學習成效較佳，標準化迴歸係數為 0.060，並達顯著正相關($p=0.061$)，此結果也使假說 H_3 部分獲得支持。

關於家庭資源、學生之學習態度以及學習成效方面，實證結果顯示家庭資源雖然對學生之學習態度沒有影響，但智育之學習態度對智育學習成效的標準

化迴歸係數為 0.277，並達顯著正相關($p=0.000$)，表示學習態度對於學生之學習成效是有影響的，亦即學生智育之學習態度愈好，智育學習成效也會愈佳；而實證結果也顯示服務學習態度對服務學習成效的標準化迴歸係數為 0.198，並達顯著正相關($p=0.000$)，表示學生服務學習態度愈好，服務學習成效也會愈佳，因此，假說 H_4 ，即家庭資源會影響學生之學習態度，並進一步影響學習成效的推論部分並未獲得完全支持。另外，實證結果也顯示智育學習態度對於服務學習成效的標準化迴歸係數為 0.185，並達顯著正相關($p=0.000$)，表示學生智育學習態度愈好，服務學習成效也會愈佳。

在加入控制變數後的結果顯示，性別對於智育學習成效以及服務學習成效皆達到顯著負相關 ($p=0.000$)，實證結果顯示出男生的智育及服務學習之學習成效皆較不佳；而性別對於入學管道、智育學習態度、服務學習態度則是未達顯著水準；入學前學校、家庭中小孩人數對於入學管道、智育學習態度、服務學習態度、智育學習成效與服務學習成效的控制，也皆未造成影響。

依據上述實證結果顯示，家庭資源中的家長職業之社經地位與智育學習成效間是具有負向關連性，而家庭資源中的家長職業之社經地位與多元入學管道之間具有正向關連性、多元入學管道與智育學習成效之間具有正向關連性，於是，本研究進一步探討變數之間的直接與間接效果：多元入學管道的間接效果值為 0.019，占總效果的比例為 31.15%，表示多元入學管道對於家長職業與智育學習成效之間具有部分中介效果。

有趣的是，由實證結果還可以觀察出一種現象，也就是家長職業之社經地位與智育學習成效之間原本是具負向之關連性，但是在透過多元入學管道機制的篩選後，家長職業之社經地位與智育學習成效間的關係發生了一些改變：家長職業之社經地位愈高，學生愈傾向選擇以甄選管道入學，而以甄選管道入學的學生，其在入學後智育學習成效愈佳，即若在家長職業之社經地位與智育學習成效間加入多元入學管道，則會由原本負向效果轉變為正向效果，這也意味著，家長職業之社經地位並不是影響智育學習成效好壞的唯一因素，智育學習成效的優劣會受到入學管道選擇之影響。

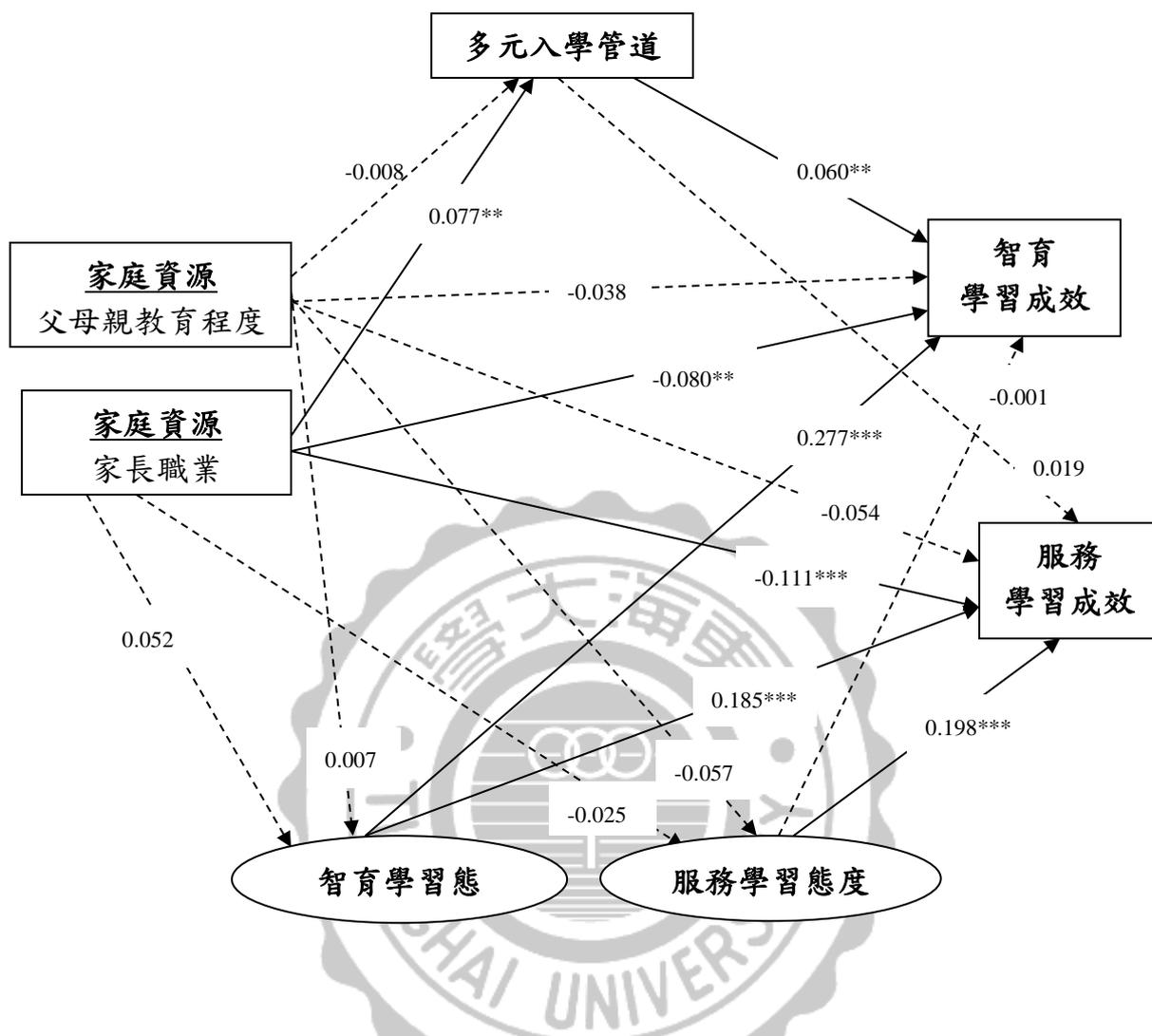


圖 4-1 結構方程模式圖

*** $p < 0.01$; ** $P < 0.05$; * $P < 0.1$

—————▶ : 代表顯著的路徑 ; - - - - -▶ : 代表不顯著路徑。

表 4-8 結構方程模式之分析結果

路徑		標準化係數	S.E.	P 值	
教育程度	→	入學管道	-0.008	0.012	0.871
教育程度	→	智育學習態度	0.007	0.011	0.904
教育程度	→	服務學習態度	-0.057	0.020	0.265
教育程度	→	智育學習成效	-0.038	0.176	0.389
教育程度	→	服務學習成效	-0.054	0.204	0.227
職業	→	入學管道	0.077	0.015	0.053**
職業	→	智育學習態度	0.052	0.015	0.363
職業	→	服務學習態度	-0.025	0.027	0.630
職業	→	智育學習成效	-0.080	0.236	0.037**
職業	→	服務學習成效	-0.111	0.270	0.006***
入學管道	→	智育學習成效	0.060	0.629	0.061**
入學管道	→	服務學習成效	0.019	0.718	0.618
智育學習態度	→	智育學習成效	0.277	0.957	***
智育學習態度	→	服務學習成效	0.185	10.050	***
服務學習態度	→	服務學習成效	0.198	0.493	***
服務學習態度	→	智育學習成效	-0.001	0.422	0.972
性別	→	入學管道	0.040	0.041	0.339
性別	→	智育學習態度	-0.017	0.043	0.740
性別	→	服務學習態度	-0.051	0.071	0.257
性別	→	智育學習成效	-0.318	0.630	***
性別	→	服務學習成效	-0.262	0.718	***
小孩人數	→	入學管道	0.025	0.023	0.557
小孩人數	→	智育學習態度	0.016	0.021	0.735
小孩人數	→	服務學習態度	0.042	0.039	0.355
小孩人數	→	智育學習成效	-0.002	0.342	0.967
小孩人數	→	服務學習成效	-0.019	0.392	0.621
入學前學校	→	入學管道	-0.031	0.158	0.448
入學前學校	→	智育學習態度	-0.077	0.151	0.101
入學前學校	→	服務學習態度	-0.014	0.276	0.746
入學前學校	→	智育學習成效	0.025	20.406	0.519
入學前學校	→	服務學習成效	0.043	20.754	0.262

註：變數若為單一預期符號為單尾檢定；若無，為雙尾檢定。***、**與*為1%、5%及10%顯著水準。

第五章 結論與建議

本研究透過對於個案大學的問卷調查，探討個案大學學生其家庭資源、多元入學管道、學習態度以及學習成效之間的關連性。根據研究結果將分為三個方面討論與思考：學校方面、家長方面以及學生方面，並且加入相關之建議。

第一節 結論

本研究根據第肆章之實證結果，將其主要發現歸納如下：

(一) 學校方面

根據本研究結果顯示，在個案大學中，以甄選管道入學的學生，其入學後的智育學習成效較考試分發者好，顯示個案大學的入學機制之設計符合政府制定多元入學招生方案的理想與精神，即大學校系依其特色選擇招生管道、自行訂定符合系所特色的招生條件以達成適性選才之目的，而又因為在多元入學招生方案下，學生可依個人志趣選擇自己較為喜愛的大學校系，因此選擇以甄選管道入學的學生很有可能因一開始就是選擇較符合自我性向與興趣的校系就讀，由於是建構在自我有興趣的基礎上學習，對於學科也可能有較大的認同感，也使其較能集中注意力學習，進而反應在學習成效上。

(二) 家長方面

一般而言，學生擁有愈豐富的資源，就愈有機會能表現出較佳的學習成效，但是根據本研究結果顯示，在個案大學中，家庭資源中的家長職業之社經地位愈高，學生之智育及服務學習成效卻愈不佳。由這些結果中可以透露出一些重要的訊息：家長投入在子女身上的家庭資源多寡，並不是決定子女學習成效的唯一因素，家庭資源是否被充分有效地使用可能比家庭資源投入的多寡要來得重要。

家庭資源較豐富的子女雖然能享受到較充裕的資源，但其子女不見得能珍惜此豐沛的資源，也許正因為從小就在資源充沛的環境下生長，所以對於資源充分運用的掌握度並不佳，甚至導致浪費資源的現象產生，資源在未被充分利

用的情況之下，子女所反應出的學習成效也就無法達成資源被充分利用的理想成果；而反觀資源較不優渥的家庭，家長仍可以透過培養子女務實的精神與積極的學習態度，努力充實自我的學能以及汲取新知和經驗以彌補家庭資源的不足，也將有限的家庭資源充分利用到極致，反而很有可能使上進的學生有機會擁有良好的學習成效，古今中外也不乏也有許多為了幫助家庭脫貧，而更努力進取，進而擁有優良學習成效之人物。

(三) 學生方面

本研究結果也顯示出學生家庭資源的多寡，並不會影響學生學習的態度。而學生在智育之學習態度愈好，智育學習成效愈佳；學生服務學習態度愈好，服務學習成效也會愈佳。表示學生自我的學習態度是造成學習成效優劣相當重要的關鍵，學生的學習態度愈積極，所反應出來的學習成效愈佳。

第二節 建議

本節針對本研究的實證結果之主要發現，並綜合了本研究之結論，以作為提出建議之依據。茲說明如下：

(一) 對學校之建議

由實證結果所反應出不同入學管道的篩選成效，可以得知個案學校在入學機制的設計相當良好，且能有效發揮入學制度的篩選功用。建議在有效的篩選機制下，個案大學可以考慮增加甄選管道入學的名額。

(二) 對家長之建議

建議家長在增加對子女家庭資源上的投入時，也不妨關心子女是否能將其所提供的家庭資源做充分且有效率地運用，並且培養其從小養成良好的學習態度，也是促進學習成效的關鍵因素。充分運用所擁有的資源以及具備主動積極的學習態度對於提昇學習成效也會具有相輔相成的效果。

(三) 對學生方面之建議

建議學生在學習時應該將重點放在自我學習態度的調整，而非將不佳的學習態度歸咎於自我家庭的背景。所謂英雄不怕出身低，家庭資源較貧乏的學生無需妄自菲薄，仍然可以透過自我主動積極的學習態度來彌補家庭資源的不足，進而表現出良好的學習成效；而出身家庭資源較優渥的學生，也應珍惜所擁有的豐富資源，培養出良好的學習態度，讓資源更能充分被利用，進而創造出較佳的學習成效。

(四) 對未來研究之建議

1. 研究者冀望藉此研究豐富大學生學習成效之相關議題的探究，但是本研究僅以個案大學為研究對象，在推論到我國整體的高等教育之學習成效上有其限制，未來若能將調查研究對象擴大至不同地區或不同類型的大專院校，更能將研究結果推論的範圍擴大，以協助增進我國在高等教育入學制度設計上之適當性。
2. 本研究以個案大學學生的大一學習成效作為測量指標，對於推論到長期之學習成效上有其限制，建議未來的研究者可針對研究對象的學習成效做持續的追蹤與分析，包括一到四年級的學習成效，以及畢業後學生之發展，以了解家庭資源、多元入學管道與學習態度對於學生長期學習成效的影響，使研究結果能更具學術與實務上之參考價值。
3. 因為影響學習成效之因素眾多，本研究尚有許多因素未納入考量，未來可在此基礎上，加入更多不同影響學生學習成效之因素，觀察並探究不同路徑對於學生學習成效之影響，藉以幫助更多莘莘學子如何在學習的領域中更能事半功倍。
4. 本研究所使用的學習成效指標僅為多樣學習成效中的評量方式之一，建議未來研究可再加入更多不同學習成效中的評量方式，如：體育、群育、美育等評量方式，使研究結果更加完善。

附錄

學生學習問卷調查

親愛的同學：

您好！本問卷的主要目的係為了解目前大學生對於學習的看法。本問卷僅作為整體學術分析使用，我們不會透漏任何個別資料，請根據您真實的感受與經驗安心作答。本問卷大概需花費您約5分鐘的時間，只需在空格內填寫符合的答案即可。衷心感謝您的協助。

敬祝 前程似錦

私立東海大學會計研究所

指導教授：黃政仁 老師

研究生：黃偉婷 敬上

第一部份 基本資料

以下是個人基本資料的填答，請在各題前的【】處填入號碼。

1. 學號：_____
2. 【】父母教育程度(以父母兩者中學歷較高者為主)：
 - (1) 不識字。
 - (2) 小學畢業或肄業、未上學但識字。
 - (3) 國中畢業或肄業。
 - (4) 高中職畢業或肄業。
 - (5) 專科畢業或肄業。
 - (6) 大學、研究所、博士畢業或肄業。

3. 【】家長職業(請填寫代號)：

代號	職業類別	職業別細目
1	農、林、漁、牧工作人員及非技術工及體力工	農、林、漁、牧、工友、看管、售貨小販、清潔工、非技術工（生產體力、搬送）
2	買賣服務及技術工	餐飲服務生、家事管理員、廚師、理容整潔、個人照顧、保安工作、商店售貨、固定攤販與市場售貨、技術工（營建採礦、金屬機械）、半技術工（車輛架駛及移運、農機操作、工業操作、組裝）、其他技術工
3	事務工作人員	辦公室事務性工作、顧客服務事務性工作、旅運

		服務生、會計事務、出納事務
4	助理專業人員及技術員	助教、研究助理、補習班、訓練班教師、法律助理、行政助理、社工員、輔導員、半專業人員（宗教、藝術、娛樂、運動）、醫療技術員、農業生物技術員、會計、計算半專業助理、商業半專業服務人員、技術員（工程、航空、航海）、辦公室監督者
5	主管及專業人員	民意代表、行政主管、企業主管、經理人員、雇主、校長、大專教師、研究人員、中小學教師、醫師、專業人員（法律、語文、文物管理、藝術、娛樂、宗教、商學）、藥師、護士、助產士、護理師、會計師、工程師
6	其他（若為其他請詳細說明_____）	

4. 【 】 家庭中兄弟姐妹人數(包含自己本身)：

- (1) 一人
- (2) 二人
- (3) 三人
- (4) 四人
- (5) 五人以上(包含五人)

5. 【 】 家庭居住地（以出生至目前居住最久的年數為主）：

- (1) 金門縣、澎湖縣、連江縣
- (2) 花蓮縣、臺東縣、宜蘭縣
- (3) 嘉義縣市、臺南市、高雄市、屏東縣
- (4) 苗栗縣、臺中市、彰化縣、南投縣、雲林縣
- (5) 臺北市、新北市、基隆市、桃園縣、新竹縣市
- (6) 其他（若為其他請詳細說明_____）

第二部份 學習態度問卷

請您評估您個人對以下各項目的認同程度，依照實際的情形作選擇，並在【】填入所代表的數字。（5：表示「非常同意」、4：表示「同意」、3：表示「沒意見」、2：表示「不同意」、1：表示「非常不同意」）

項 目	非常同意	同意	沒意見	不同意	非常不同意
1. 【】我不會讓別的事耽誤功課。	5	4	3	2	1
2. 【】我會自動複習上課教的東西。	5	4	3	2	1
3. 【】在學習上碰到困難時，我都會設法弄懂。	5	4	3	2	1
4. 【】當我遇到疑難時，我會去請教老師、同學或師長。	5	4	3	2	1
5. 【】我會主動發問或回答問題。	5	4	3	2	1
6. 【】我有想要學習的熱忱。	5	4	3	2	1
7. 【】我認為學習對我而言是很有用處的。	5	4	3	2	1
8. 【】我認為讀書的目的在求知識而非爭取好的成績。	5	4	3	2	1
9. 【】我覺得參與勞作教育是一件有意義的事。	5	4	3	2	1
10. 【】我覺得我所付出的勞作教育時數，是有價值的。	5	4	3	2	1
11. 【】在勞作教育的過程中，我積極投入。	5	4	3	2	1
12. 【】我認為將勞作教育納入大學課程中是件有意義的事。	5	4	3	2	1
13. 【】貢獻我的能力將使校園環境變得更好。	5	4	3	2	1
14. 【】我對校園環境的貢獻將造成真正的改變。	5	4	3	2	1
15. 【】藉由參與勞作教育而有貢獻感及有用感對我來說是重要的。	5	4	3	2	1
16. 【】從參與勞作教育中獲得漸增的責任感對我來說是重要的。	5	4	3	2	1
17. 【】我覺得我有義務貢獻校園。	5	4	3	2	1

問卷到此結束，感謝您的填答！

參考文獻

- 大學入學考試中心，1992，我國大學入學制度改革建議書—大學多元入學方案，臺北市：大考中心。
- 大學入學考試中心，1999，八十七學年度推薦甄選追蹤調查研究報告，臺北市：大考中心。
- 大學入學考試中心，2010，大學多元入學方案之檢討與改進研究計畫結案報告，臺北市：大考中心。
- 大學招生委員會聯合會，入學管道，<http://www.jbcrc.edu.tw/left-31.htm>，搜尋日期：2013年1月19日。
- 大學甄選入學委員會，100學年度大學甄選入學招生試務作業報告，<https://www.caac.ccu.edu.tw/caac100/index.php>，搜尋日期：2013年1月19日。
- 王文科，1991，學習心理學—學習理論導論，臺北市：牛頓出版社。
- 田芳華與傅祖壇，2009，大學多元入學制度：學生家庭社經背景與學業成就之比較，教育科學研究期刊，第54卷第1期：209-233。
- 行政院主計處，2010，中華民國統計地區標準分類，臺北市：行政院主計處。
- 吳武典與陳秀蓉，1978，教師領導行為與學生的期待、學業成就及生活適應，教育心理學報，第11期：87-104。
- 吳武典與林繼威，1982，家庭與學校聯繫程度與兒童學業成就和生活適應之關係，教育心理學報，第15期：127-138。
- 吳淑禎與李咏吟，2007，「大學生效率學習量表」發展，教育與心理研究，第30卷第4期：173-197。
- 吳清山，2011，我國高等教育革新的重要課題與未來發展之分析，長庚人文社會學報，第4卷第2期：241-280。
- 何福田、林顯輝、黃冬富、李武仁與林春菊，1997，八十五學年度推薦甄選追蹤調查研究—國立屏東師範學院，臺北市：大考中心。
- 李文益，2004，文化資本、多元入學管道與學生學習表現—以台東師院為例，台東大學教育學報，第15卷第1期：1-32。
- 李文益與黃毅志，2004，文化資本、社會資本與學生成就的關聯性之研究—以台東師院為例，台東大學教育學報，第15卷第2期：23-58。
- 李敦仁與余民寧，2005，社經地位、手足數目、家庭資源與學習成效結構關係模式之驗證：以 TEPS 資料庫資料為例，臺灣教育社會學研究，第5卷第2期：1-48。
- 周慧菁，2003，品格—新世紀的第一堂課，天下雜誌，第287期：1-44。
- 林梅琴，2009，從人生哲學課程結合服務-學習探討學生獲益之研究，課程與教學，第12卷第3期：27-56。

- 林津如，2007，父系家庭與女性差異認同：中產階級職業婦女家務分工經驗的跨世代比較，台灣社會研究季刊，第 68 期：1-73。
- 洪昆裕與董興國，2006，從學習理論探討影響網路學習績效因素之研究-以銘傳大學學生為例，電子商務學報，第 8 卷第 3 期：295-312。
- 張春興，1989，張氏心理學辭典，臺北市：東華書局。
- 張善楠、洪天來、張麟偉、張建盛與劉大璋，1997，社區、族群、家庭因素與國小同學業成就的關係—台東縣四所國小的比較分析，台東師院學報，第 8 期：27-52。
- 張苙雲，2003，臺灣教育長期追蹤資料庫：第一波（2001）國中學生問卷，<http://www.teps.sinica.edu.tw/subject.htm>，搜尋日期：2013 年 1 月 19 日。
- 張春興，2004，教育心理學，臺北市：東華書局。
- 張立言與高嘉蓮，2006，國小學童交通安全教育課程學習成效之研究—以國立嘉義大學附設實驗國民小學為例，運輸計劃季刊，第 35 卷第 2 期：261-279。
- 陶宏麟、陳昌媛與林瓊華，2001，大學院校參與大學推薦甄選分析，教育研究資訊，第 9 卷第 5 期，175-201。
- 許聰鑫，2005，專科學校採行推薦甄選制對學生來源與學習成效的影響—以南開技術學院為例，師大學報，第 50 卷第 1 期：139-154。
- 教育部綜合規畫司，高等教育，<http://www.edu.tw/pages/list1.aspx?Node=3818&Type=1&Index=2&WID=45a6f039-fcaf-44fe-830e-50882aab1121> 搜尋日期：2013 年 1 月 19 日。
- 馮莉雅，2004，新加坡高等教育推動服務學習對台灣的啟示，教育學刊，第 22 期：151-176。
- 黃毅志，2005，教育研究中的「職業調查封閉式問卷」之信效度分析，師大教育研究集刊，第 51 卷第 4 期：43-71。
- 黃毅志，2008，如何精確測量職業地位？「改良版台灣地區新職業聲望與社經地位量表」之建構，台東大學教育學報，第 19 卷第 1 期：151-160。
- 陳寬裕與王正華，2010，論文統計分析實務：spss 與 amos 的應用，台北，五南文化事業。
- 鄭瑞澤，1987，社會心理學，臺北市：中國行為科學社。
- 劉秀菊、丁原郁與鄭如安，2010，現實治療團體輔導方案對國小國語科學業低成就學生學習態度與學習成就輔導效果之研究，教育心理學報，第 42 卷第 1 期：53-76。
- 賴保禎，1990，學習態度測驗指導手冊。臺北市：中國行為科學社。
- 蕭英玲，2005，台灣的家務分工：經濟依賴及性別的影響，台灣社會學刊，第 34 期：115-145。
- 蕭佳純、董旭英與饒夢霞，2009，以結構方程式探討家庭資源、學習態度、班級互動在學習成效的作用，教育科學研究期刊，第 54 卷第 2 期：135-162。

- Aschaffenburg, K., and I. Maas. 1997. Cultural and educational careers: the dynamics of social reproduction. *American Sociological Review* 62 (August): 573-587.
- Bagozzi, R. P., and Y. Yi. 1988. On the evaluation of structural equation models. *Journal of the academy of marketing science* 16(January) : 74-94.
- Bourdieu, P. 1977. Cultural reproduction and social reproduction. In J. Karabel and A. H. Halsey(Eds.), *Power and ideology in education*. New York, NY: Oxford University.
- Bourdieu, P. 1984. *Distinction: a social critique of the judgement of taste*. Cambridge, Mass: Harvard University.
- Bourdieu, P. 1986. The forms of capital. In J. G. Richardson(Eds.), *Handbook of theory and research for the sociology of education*. New York, NY: Greenwood Press.
- Coleman, J. S. 1966. *Equality of education opportunity*. Washington: Government Printing Office.
- Coleman, J. S. 1988. Social capital in the creation of human capital. *American Journal of Sociology* 94 (Supplement): 95-120.
- Coleman, J. S. 1994. *Family, school, and social capital*. Oxford: Pergamon.
- Conger, R. D., K. J. Conger, G. H. E. Jr, F. O. Lorenz, R. L. Simons, and L. B. Whitbeck. 1992. A family process model of economic hardship and adjustment of early adolescent boys. *Child Development* 63 (January): 526-541.
- Conrad, D., and D. Hedin. 1991. School-based community service: What we know from research and theory. *Phi delta kappan* 72 (10): 743-749.
- De Graaf, P. M. 1986. The impact of financial and cultural resources on educational attainment in the netherlands. *Sociology of Education* 59 (October): 237-246.
- Dodge, K. A., G. S. Pettit, and J.E. Bates. 1994. Socialization mediators of the relation between socioeconomic status and child conduct problems. *Child Development* 65 (April): 649-665.
- Erikson, E.H. 1963. *Childhood and society (2nd ed.)*. New York, NY: Norton.
- Farkas, G., R. P. Grobe, D. Sheehan, and Y. Shuan. 1990. Cultural resources and school success: gender, ethnicity, poverty groups within an urban school district. *American Sociology Review* 55: 127-142.
- Fornell, C., and David F. Larcker. 1992. Evaluating structural equation models with unobservable variables and measurement error. *Journal of marketing research* 18 (February):39-50.
- Fisher, S. L., and J. K. Ford. 1998. Differential effects of learner effort and goal orientation on two learning outcomes. *Personnel Psychology* 51 (June): 397-420.

- Gagné, R. M. 1985. *The conditions of learning and theory of instruction* (4th ed.). NewYork, NY: Holt, Rinehart, and Winston.
- Gagné, R. M., B. Leslie J.,and W. W. Wager. 1988. *Principles of instructional design*(3rd ed.). NewYork, NY: Holt, Rinehart, and Winston.
- Guo, G., and K. M. Harris. 2000.The mechanisms mediating the effects of poverty on children’s intellectual development. *Demography* 37 (4): 431-447.
- Gettinger, M., and J. K. Seibert. 2002. Contributions of study skills to academic competence. *School Psychology Review* 31 (March): 350-365.
- Hofferth, S.L., J. Boisjoly, and G. J. Duncan. 1998. Parents' extrafamilial resources and children's school attainment. *Sociology of Education* 71 (July): 246-268.
- Hammouri, H. A. 2004. Attitudinal and motivational variables related to mathematics achievement in Jordan: findings from the third international mathematics and science study. *Educational Research* 46 (Winter): 241-257.
- Hair, J. F., W. C. Black, B. J. Babin, R. E. Anderson, and R. L. Tatham. 2006. *Multivariate data analysis* (6th ed.). New Jersey, Prentice-Hall.
- McLeod, J. D., and M. J. Shanahan. 1993. Poverty, parenting, and children's mental health. *American Sociological Review* 58 (January): 351-366.
- Psacharopoulos, G., and S. Tassoulas. 2004. Achievement at the higher education entry examinations in Greece: A Procrustean approach. *Higher Education* 47 (2): 241-252.
- Rogers, C.R. 1969. *Freedom to learn: A view of what education might become*. Columbus, Ohio: Charles E. Merrill.
- Rogers, C.R. 1982. *Freedom to learn*(2nd ed.). Ohio: Charles E. Merrill.
- Sampson, R. J.,and J. H. Laub. 2008. Urban poverty and the family context of delinquency: a new look at structure and process in a classic study. *Child development* 65 (April): 523-540.
- Scott, J. 2004. Family, gender, and educational attainment in Britain: a longitudinal study. *Journal of Comparative Family Studies* 35 (April): 565-589.
- Shiarella, A. H., A. M. McCarthy, and M. L. Tucker. 2000. Development and construct validity of scores on the community service attitudes scale. *Education and psychological Measurement* 60 (February): 286-300.
- Vermunt, J. D., and Y. J. Vermetten. 2004. Patterns in student learning: relationships between learning strategies, conceptions of learning, and learning orientations. *Educational Psychology Review* 16 (April): 359-384.
- Warr, P., and J. Downing. 2000. Learning strategies, learning anxiety and knowledge acquisition. *British Journal of Psychology* 91 (August): 311-333.
- Wilkins, J. L. M. 2004. Mathematics and science self-concept: an international

investigation. *The Journal of Experimental Education* 72 (4): 331-346.

