

東海大學教育研究所

碩士論文

家庭教育資本、學習策略與學童學習成就之關係—以臺灣學生學習成就評量資料庫為例

**The Relations among Family Education Capital,  
Learning Strategy, and Children's Academic  
Achievement-- Using TASA2009 as an example**

研究生：陳莞茹

指導教授：林啟超 博士

中華民國 101 年 6 月 27 日



# 家庭教育資本、學習策略與學童學習成就之關係

## ——以臺灣學生學習成就評量資料庫為例

### 摘 要

本研究主要目的在探討國小學童家庭教育資本、學習策略與學習成就的關係。本研究採資料庫分析法，以「台灣學生學習成就評量資料庫」2009年小學六年級1660位學童為研究對象，使用描述性統計、單因子變異數分析、單因子多變量變異數分析、皮爾森積差相關及階層迴歸等統計方法分析資料。研究結果如下：

一、國小學童擁有的家庭教育資本大致富足，但「高尚文化活動」和「家人陪伴」較不足。

二、國小學童學習策略的應用普遍良好，尤其深度學習策略的應用較多。

三、國小學童的學習成就整體表現屬於中間偏高程度。

四、不同背景變項的國小學童其家庭教育資本、學習策略與學習成就有顯著差異。

五、國小學童的家庭教育資本與學習策略有正相關，社會資本之「家人互動」正相關程度最高。

六、國小學童的家庭教育資本與學習成就有正相關，唯文化資本之「安親家教」對於提升學習成就效果不彰顯。

七、國小學童的學習策略與學習成就有正相關，且「深度學習策略」的相關程度較高。

八、國小學童的背景變項、家庭教育資本及學習策略對其學習成就有顯著預測作用，「父親教育程度」、「性別」、「家中閱讀資源」、「父母教育期望」和「深度學習策略」皆能有效預測學習成就。

最後，針對研究結論提出具體建議，以期對教育相關單位、國小教師、家長及未來研究參考之資訊。

**關鍵詞：**家庭教育資本、學習策略、學習成就、臺灣學生學習成就評量資料庫



# **The Relations among Family Education Capital, Learning Strategy, and Children's Academic Achievement**

**-- Using TASA2009 as an example**

## **Abstract**

The main purpose of this study was to investigate the relations among family education capital, learning strategy, and academic achievement of primary school students. The study explored the academic achievement of 6<sup>th</sup> graders by the data of the Taiwan Assessment Student Achievement (TASA) in 2009. There were 1,660 samples in this study. Descriptive statistics, one-way MANOVA, Pearson's product-moment correlation, and hierarchical regression were employed to analyze the data.

The results of the study were as following: (1) The students' background variables significantly affected the family education capital, learning strategy, and academic achievement of primary school students; (2) There were positive significant correlations between family education capital and academic achievement ; and between learning strategy and academic achievement ; and between family education capital and learning strategy; (3) The students' background variables, family education capital, and learning strategy were significant predictors for students' academic achievement.

Finally, according to the research conclusions, this study will provide some suggestions for the educational authorities, teachers, parents and future researchers.

**Keywords: family education capital, learning strategy, children's academic achievement, TASA**



# 目次

目次.....	i
表次 .....	ii
圖次 .....	v
附錄目次 .....	vi
第一章 緒論.....	1
第一節 研究背景與動機.....	1
第二節 研究目的.....	5
第三節 研究問題.....	5
第四節 名詞釋義.....	6
第二章 文獻探討.....	9
第一節 家庭教育資本的理論與相關研究.....	9
第二節 學習策略的理論與相關研究.....	21
第三節 影響學習成就的理論與相關研究.....	38
第四節 家庭教育資本、學習策略與學習成就之間的相關研究.....	51
第三章 研究方法.....	65
第一節 研究架構.....	65
第二節 研究假設.....	67
第三節 抽樣方法與研究對象.....	68
第四節 研究資料.....	71
第五節 研究工具的信效度分析 .....	76
第六節 資料處理.....	82
第四章 研究結果分析 .....	83
第一節 學童背景變項、家庭教育資本、學習策略與學習成就之現況 分析.....	83

第二節 不同背景變項之學童在家庭教育資本之差異分析.....	93
第三節 不同背景變項之學童在學習策略之差異分析.....	103
第四節 不同背景變項之學童在學習成就之差異分析.....	109
第五節 國小學童家庭教育資本、學習策略與學習成就之關係.....	115
第六節 學童家庭教育資本、學習策略和學習成就之預測情形.....	121
第五章 討論、結論與建議 .....	133
第一節 討論 .....	133
第二節 結論 .....	142
第三節 建議 .....	147
參考文獻	
一、中文部分.....	151
二、西文部分.....	160

## 表次

表2-1 不同學者對學習策略的分類方法摘要表.....	33
表 3-1 TASA2009 資料釋出各科樣本分配表.....	70
表 3-2 學童家庭教育資本預設概念與問卷題項對照表.....	73
表 3-3 學童學習策略預設概念與問卷題項對照表.....	74
表3-4 「文化資本問卷」因素分析摘要表.....	77
表3-5 「社會資本問卷」因素分析摘要表.....	79
表3-6 「學習策略問卷」因素分析摘要表.....	80
表3-7 「學生共同問卷」構面與整體 Cronbach's $\alpha$ 係數分析結果.....	81
表4-1 背景變項之個數、百分比及平均數.....	84
表4-2 國小學童家庭教育資本各構面之百分比與平均數.....	86
表4-3 國小學童學習策略各構面及測量指標之量尺、百分比與平均數.....	90
表4-4 學童學習成就測驗科目與總分之平均數、標準差與平均答對率.....	92
表 4-5 不同父親教育程度的學童在家庭教育資本各構面之平均數、標準差 與變異數分析摘要表.....	96
表 4-6 不同母親教育程度的學童在家庭教育資本各構面之平均數、標準差 與變異數分析摘要表.....	99
表4-7 不同性別的學童在家庭教育資本之平均數、標準差與t考驗分析摘 要表.....	101
表4-8 不同族群的學童在家庭教育資本之平均數、標準差與t考驗分析摘 要表.....	102
表 4-9 不同父親教育程度的學童在學習策略及各構面之平均數、標準差與 變異數分析摘要表.....	104
表 4-10 不同母親教育程度的學童在學習策略各構面之平均數、標準差與變異數 分析摘要表.....	106

表4-11 不同性別的學童在學習策略之平均數、標準差與t考驗分析摘要表 .....	107
表4-12 不同族群的學童在學習策略之平均數、標準差與t考驗分析摘要表 .....	108
表 4-13 不同父親教育程度的學童在學習成就及各構面之平均數、標準差與變異數分析摘要表 .....	110
表 4-14 不同母親教育程度的學童在學習成就及各構面之平均數、標準差與變異數分析摘要表 .....	112
表4-15不同性別的學童在學習成就之平均數、標準差與t考驗分析摘要表 .....	113
表4-16不同族群的學童在學習成就之平均數、標準差與t考驗分析摘要表 .....	114
表 4-17 學童「家庭教育資本」與「學習策略」各構面之相關 .....	117
表 4-18 學童「家庭教育資本」與「學習成就」各構面之相關 .....	119
表 4-19 學童「學習策略」與「學習成就」各構面之相關 .....	120
表 4-20 虛擬變項之意義一覽表 .....	121
表4-21個人背景變項、家庭教育資本和學習策略對國語成就階層迴歸分析摘要表.....	125
表4-22 個人背景變項、家庭教育資本和學習策略對數學成就階層迴歸分析摘要表.....	128
表4-23 個人背景變項、家庭教育資本和學習策略對整體學習成就階層迴歸分析摘要表 .....	131

## 圖 次

圖2-1 社會階級影響教育成就的機制示意圖.....	41
圖2-2 Wisconsin 學派的教育成就社會心理模式.....	51
圖2-3 教育成就獲得模式.....	53
圖2-4 地位取得擴大模式圖.....	53
圖 3-1 研究架構圖.....	65
圖3-2 本研究分層叢集隨機抽樣設計圖.....	69

## 附 錄

附錄一 變項、抽取題目與操作型定義對照表.....	167
附錄二 家庭教育資本、學習策略與學習成就各構面之積差相關摘要表.....	174
附錄三 臺灣學生學習成就評量資料庫資料授權同意函.....	175

# 第一章 緒論

本研究共分為五節，第一節為研究背景與動機，第二節為研究目的，第三節為研究問題，第四節為名詞釋義。

## 第一節 研究背景與動機

義務教育的實施代表學校肩負著提供全民均等的學習機會，達到消除種族、階級、性別等差距的任務，在政府即將推行十二年國教前夕，不禁讓人檢視過去九年義務教育的成果，早期政策強調入學機會的均等，近來強調教育資源投入(input)與產出(output)之間的關係(楊瑩, 1999)，亦即以學習成就為產出的成果進行相關研究，許多研究發現學習成就低落的學生多數來自中下層社會，且多肇因於早期生活經驗的不足，形成文化不利，以及文化剝奪的現象(何美瑤, 2007; 巫有鎰, 1999; 孫清山、黃毅志, 1996; 陳正昌, 1994; 謝孟穎, 2002)，基於公平正義原則，政府著眼於補償的角度，對於不同需求的團體給予不等的投入，即所謂「積極性差別待遇」，最具代表的是針對偏鄉及離島國民中小學「教育優先區計畫」的實施。

### 一、研究背景

研究者過去曾經服務於文化不利的偏鄉小學，家長的社經地位多屬於中下層的勞動階級，在政府當局挹注相當經費、致力於積極性補償方案後，研究者發覺學生的學習行為和學業成就仍普遍不如其他學校，假設學校教育提供學生均等的受教機會與補償，學業成就卻仍明顯不佳時，除了學生本身的智力與努力等內在問題之外，學校中的教師不禁疑惑：是學校的教學品質有問題嗎？還是家庭背景的差異呢？

美國學者Coleman等人(1966)首次將教育資源的投入「效果」拿來評定教育機會均等的依據，他們調查美國四千所公立一至十二年級不同背景學生的學業成就，是否因

為學校教育機會不平等而有所不同？最後的研究結果卻意外發現學校品質對學生學業成就影響有限，最能預測學生學業成就的竟是學生個人因素及家庭背景，而不是學校因素。這份調查指出學校對不同族群的影響不若一般人想像的大，強調應該注重學校以外的因素；隔年1967年英國Wiseman的調查發現「年紀愈低，其所受環境因素的影響愈大」，其後更促成英國政府提出積極性差別待遇的主張，以學前和小學教育為重點，實施教育優先區的改善計畫（Plowden Report, 1967）。而此結果也將民眾關注的面向從中等教育轉移至學前教育與基礎教育的階段。

反觀國內大型教育研究，林俊瑩、吳裕益 (2007) 利用「臺灣教育長期追蹤資料庫」驗證Coleman的理論，證實家庭因素的影響力大於學校因素的影響力，但學校因素的影響力不像Coleman所說的低。巫有鎰 (2005) 也運用「台東縣教育長期資料庫」驗證Coleman的結論，發現非學校因素對學習成績的影響大於學校因素，但學校因素還是有不可忽略的影響。晚近有非常多關於家庭因素的研究皆指出：家庭社經地位較高者，子女的學習成就亦高，而低下階層者則較無機會獲致良好教育（李敦仁、余民寧，2005；周新富，2008；許崇憲，2002；楊瑩，1999）。林生傳 (2005) 說明現代的社會階級並非直接影響教育成就，而是透過若干中介因素影響它，社會階級可能決定家庭負擔教育經費的能力，影響家庭結構、價值觀、語言類型與教養方式等等，從而對教育成就發生影響。假設子女的學業成就是「成果」，不同階級家長因不同的教育成就期望而採取不同的「教育投資」，那麼他們在家庭教育資本上的投資情形為何？不同身分階級（例如：父母教育程度的不同、新住民與本國籍學生身分）的學童會因哪些資本量的影響而產生學業成就上的差異？除了社經地位除了會影響子女學習成就外，關於家庭因素的影響結果是研究者想進一步探究的。

## 二、研究動機

在過去幾年教育社會學的領域中，家庭文化資本與社會資本是經常被提及的社經背景與教育成就的中介機制（王麗雲、游錦雲，2005；巫有鎰，2005；周新富，2008；陳怡靖、鄭耀男，2000；孫清山、黃毅志，1996；Coleman, 1988；DeMaggio, 1982）。Bourdieu與 Passeron (1990) 發現學生自家庭中所承襲的習性、語言類型、學習態度等均不相同，

上階層家庭的學生在進入學校學習之前，已經習得往後學習必備的文化資本，因此在學習的過程中處於有利的地位，相反的，來自中下階層的學生，由於缺乏這種必備的文化資本，在學校教育中處於文化不利的地位，學習容易遭受到挫敗，文化資本可謂是上層或主流社會階級的既得優勢。此外，Coleman 在其1990年〈社會資本〉(Social Capital)一文中，將社會資本的概念應用在教育上，說明家庭內外社會資本的差異(如教育期望、手足人數、親師互動等)如何影響學生的學習。許崇憲(2002)曾以資本理論(人力資本、財務資本、文化資本和社會資本)探究家庭背景因素與子女學習成就的關係，在其對過去53篇研究所作的後設分析中，除了發現這些資本對子女學業表現有顯著影響力外，也指出家庭背景因素的影響力因不同年代與教育層級而有所不同，隨著教育水準的提升，文化資本對學習成就的影響漸小，社會資本的影響力卻漸增。近年來我國社會平均學歷提高、經濟逐漸呈現M型貧富不均情形、少子化及男女性別失衡，加上新移民的大舉移入，在台灣不同時代、不同情境脈絡下，家庭教育投資(如:文化資本、社會資本)究竟如何影響學生的學習成就，應該有重新檢視、定義的必要，而不同背景條件是否也造成家庭教育資本的差異？家庭教育資本的差異是否影響學生的學習成就？深入探討這些家庭因素讓環境不利的學生有改善教育成就的可能就顯得更加重要了。此為本研究的動機之一。

除了上述家庭因素對學習成就的影響外，個人因素也是相當重要的影響。蘇清守(1987)曾提及影響亞裔資優低成就生學業成就的因素中，個人因素占67%，家庭因素占30%，教師因素占3%。個人因素占相當大比例，其中，智力是相當重要但較為固定的因素，而學習策略則是另一個重要的、可以變動的因素，尚可透過教學方式加以改進。假如教育的目標是要學生能獨立自主學習，學習策略對於學生來說是相當重要且須熟練的，這包括複誦、精緻化、組織等的「認知策略」，以及較深層次的「後設認知策略」，意即學習者對於自身認知歷程的了解、執行與控制。Mayer(1987)指出，兒童的學習策略會隨著年齡而增長，而且到了五、六年級學習策略會逐漸成型，如果此時沒有成人的協助與暗示，他們較少能自動自發去應用學習策略。Jones(1988)研究發現四至六年級學業成就高的學生運用的學習策略比學業成就低的學生優異。因此影響學童的學習策

略因素是極需被重視與探究的。在其他研究對象上，張新仁（2005）於《國家科學委員會學習策略主題研究成果》之分析中，說明近年來學習策略的研究在對象上逐漸多元化，但仍缺乏外籍配偶和子女。不同族群學習策略的運用是否也造成學業成就的差異？引起本研究想以新住民為對象進行學習策略上的研究。

過去諸多研究發現學習策略與學習成就具有正相關，Brown (1987) 及 Pintrich 與 DeGroot (1990) 等學者更指出學習策略是預測學習成就的最佳指標。其他許多研究也顯示高低成就的學生在學習策略的使用上有顯著的差異(林建平，2010；魏麗敏，1996；Zimmerman & Martinez-Pons, 1986)。國內對於學習策略之研究主要結合學習信念、學習動機、學習焦慮或自我效能，探討其與學業成就的相關，且對於家庭因素多以父母社經地位、家庭氣氛或管教方式來探討。林建平（2010）將家庭環境定義為家庭社經地位和家庭氣氛，結果發現：(1)低成就學童的家庭社經地位與家庭氣氛均較中、高成就學童為差；(2)低成就學童在自我調整學習的學習動機、行動控制、認知策略與後設認知策略上均較中、高成就學童不理想。然而擁有不同家庭教育資本的學童於課業學習是否有不同層次的自我規劃？在理解學習重點上，他們各自展現的學習策略是什麼？學童的家庭教育資本對於學習策略運用的影響研究文獻上比較少，也引發了研究者想進一步的探究。綜合上述兩段敘述，本研究背景變項擬納入父母教育程度、性別及族群，探討其在學習策略與學習成就的相關情形，以做為家長、教師及教育當局將來教育上的參考。此為本研究動機之二。

因國內長期缺乏標準化測量工具來檢視學童學習成就的表現，在過去諸多關於學業成就的研究中，礙於人力、物力和時間上的限制，多以學童在校段考或學期成績為主，再轉以標準分數作為評定學業成就的依據，除了評量內容的信效度無法被掌握，礙於工具實施的客觀性，結論不一。此外，在研究資料取得上，過去研究大都侷限在區域性的小樣本研究，在國小階段一系列有關家庭背景及教育相關研究的大型資料庫也較缺乏，目前國家教育研究院透過全國性大樣本之抽測，蒐集全國國小至高中學生其在各領域科目學習成就之表現現況，以資料庫的量化資料，開放提供給國內外研究人員深入探討學生學習成就方面的相關議題。故本研究擬嘗試利用 2009 年「臺灣學生學習成就評

量資料庫」中六年級學童的學習成績，以及學生共同問卷為資料來源，以標準化測驗和較大樣本數的資料庫分析方法探究影響學習成就的因素。此為本研究動機之三。

綜上研究動機，本研究欲以「父母教育程度」、「性別」及「新住民族群」為背景變項，探究「家庭教育資本」、「學習策略」和「學習成就」這三個變項之間的關係與預測效果。

## 第二節 研究目的

依據研究動機，本研究目的主要在探討不同背景學童的家庭教育資本與學習策略是否對其學業成就有影響。本研究的具體目的條列如下：

- 一、了解不同背景的學童在家庭教育資本方面的差異情形。
- 二、了解不同背景的學童在學習策略方面的差異情形。
- 三、了解不同背景的學童在學業成就方面的差異情形。
- 四、探討學童家庭教育資本、學習策略和學業成就之間的相關程度。
- 五、探討學童背景、家庭教育資本和學習策略對學業成就的預測力。

## 第三節 研究問題

依上述研究動機與目的，本研究擬探討下列五個研究問題：

- 一、不同背景的學童所獲得的家庭教育資本是否有差異？
- 二、不同背景的學童在學習策略方面是否有差異？
- 三、不同背景的學童在學業成就方面是否有差異？
- 四、學童家庭教育資本、學習策略和學業成就之間是否相關？
- 五、不同背景學童家庭教育資本和學習策略對學業成就是否具有預測力？

## 第四節 名詞釋義

為了使本研究所使用的變項及名詞意義更為明確，茲將重要名詞加以界定如下：

### 一、學童

學童一般是指學齡兒童，也就是適齡接受正式學校教育的學生，一般稱6至12歲兒童為學齡兒童（張春興，1994）。本研究中的學童，是指2008年8月到2009年7月在台灣地區就讀國民小學六年級的學生。

### 二、家庭教育資本

家庭教育資本是指父母用來提升家庭學習環境、關心子女教育活動，以促進子女學習的物質及非物質資源，包含「文化資本」和「社會資本」兩面向。文化資本是一種世代相傳的思想、品味、慣習及文化商品，可透過家庭成員的互動及文化活動的參與來獲得 (Bourdieu,1986)；社會資本則為父母與子女間互動關係的強度，父母對子女教育的關注愈多，子女所獲得的社會資本就愈多(Coleman, 1988)。

本研究以「台灣學生學習成就評量資料庫共同問卷」中選取有關家庭狀況問卷填答結果作為評定家庭教育資本的指標，文化資本包含「客觀化文化資本」、「內化文化資本」及「加強學習型文化」等三個構面；而社會資本則是指「家人互動」、「父母教育期望」、「家庭結構」、「家校連繫」等四構面。受試者在各分量表上的得分愈高，表示該面向家庭教育資本愈高。

### 三、學習策略

Weinstein 與 Mayer (1986) 指出學習策略是學習者在進行學習活動時用以影響其訊息的選擇、獲得、建構、統整等編碼歷程的行為與思考。概略來說，學習策略包含兩個層面，一是認知策略，涉及學習者內在的認知活動；另一是後設認知策略，它是學習者對於自身認知歷程的了解、執行與控制，張春興（1991）認為：後設認知是對認知之認知，對思考之思考，即比原來所認知者高出一層的認知，是屬於較深層次的認知活動。故本研究將學習策略分成淺度學習策略與深度學習策略。受試者在問卷題項上的得分愈

高，表示學習策略的運用愈好。

#### **四、學習成就**

「學習成就」係指個人經由一定的課程、教材、透過學習後所獲得的知識和技能，通常以測驗分數、教師評定的等第或文字說明的方式來表示（黃富順，1974）。本研究中的學習成就，乃以研究對象在2009年「台灣學生學習成就評量資料庫」中，國小六年級受試者的國語和數學受試成績標準化後加總所得之分數為代表。

#### **五、臺灣學生學習成就評量資料庫**

國家教育研究院奉教育部指示於 2004 年針對國民中小學學生學習成就建立常態性之資料庫，即「臺灣學生學習成就評量資料庫」(Taiwan Assessment of Student Achievement ;TASA)，建置主要以學科屬性劃分，包含國語、英語、數學、自然、社會等五個科目，以分年逐步建置方式完成。若被抽測到的受測學生，則測驗其中的兩個考科組合，受測學生在原就讀之學校進行施測，並填寫共同部分的問卷。目前國小的部分，受試者為四年級、六年級。每個學科依其學科領域考量，有不同的測驗時間和題型，除有各學科領域測驗評量，亦提供學生問卷，以利研究者蒐集影響學生學習成就之相關因素。



## 第二章 文獻探討

本研究主要目的在探討學童家庭教育資本、學習策略與學習成就之相關情形。本章共分四節：第一節探討家庭教育資本的理論與相關研究；第二節分析學習策略的理論與相關研究；第三節探究學習成就的概念與相關研究；第四節探討家庭教育資本、學習策略與學習成就之相關研究。

### 第一節、家庭教育資本的理論與相關研究

本節先探討家庭教育資本的意涵，再介紹理論的部分，包含 Bourdieu 的文化資本理論與 Coleman 的社會資本理論。最後是關於不同背景變項在家庭教育資本的相關研究探討。

#### 一、家庭教育資本的意涵

林生傳（2005）認為家庭是人類創立的社會制度中，最基本的一種制度，也是在我們生活中，最直接接觸的一個初級團體；在學校制度未建立之前，家庭社會化，幾乎可以說與教育屬同一概念；學校教育制度建立以後，家庭教育仍是教育的主要環節，學生在入學前相當長的一段時間中，完全在家庭中，接受家庭給予的社會化或教育，個人受家庭影響之大不可言喻。

受到西方資本主義與社會學派的影響，關於教育研究方面漸漸出現了教育資本、教育資源等名詞，研究的範疇多以學生家庭為中心，檢視有關教育方面的指標條件。「資本」（Capital）一詞雖然最早源自於馬克思主義，但 Bourdieu 將它應用在社會關係的交換，他認為社會如同市場一樣，進行各種特定資本的競爭，Bourdieu 在 1977 年提出的資本概念是一種具有長時間「累積」的特性，不僅於經濟資本，尚有非經濟的資本，例如世代相傳的文化、語言或習性的累積。這種假設解釋了當時法國因不同社會階級而造成不平等的教育成就，也就是不同階級的兒童在學術市場中所占有的特定利潤有所不同，因為它關係到階級之間文化資本的分配，這種假設也打破一般人對於「學業成敗取決於天生潛能」的看法。

Bourdieu 在〈資本的形式〉(the Forms of Capital) (1986)一文中，他將資本區分為經濟資本 (economic capital)、社會資本 (social capital) 及文化資本 (cultural capital)，其後，Bourdieu 再加上了「象徵資本」(symbolic capital) 但象徵資本是用來解釋前三種資本的轉換，在實證上是無法量化的。Bourdieu 所謂的「經濟資本」是指經由直接兌換為貨幣的資本形式，此可以制度化為產權的形式；「文化資本」則指藉助不同的教育行為傳遞的文化物品，而且在一定條件下，這些文化資本可轉化為經濟資本，並透過教育文憑的形式予以制度化；「社會資本」則是指某人擁有的持久性社會網絡，這種由人們所組成的社會關係網絡，意味著其實際或潛在可能或可以擁有的資源 (呂宗麟，2001)。

Teachman (1987) 另提出「教育資源」(educational resources) 的概念作為影響子女教育成就的解釋，其教育資源指的是父母用來提升家庭讀書環境，促進子女學術技能、動機及導向的人文及物質資源。國內學者張善楠與黃毅志 (1999) 則將「教育資源」細分為家庭教育設施、父母教育期望、父母對子女教育事務之投入等變項。林松齡 (1999) 認為社會學上對子女成就有利的「家庭資源」，應包括經濟資源的傳承、文化資源的傳承、經由角色形塑灌輸子女的成就抱負與期望等三種，這些資源對子女教育成就的提升有重要的影響。近代學者李敦仁、余民寧(2005)提出「家庭教育資源」，所指的資源係融合 Bourdieu (1986)、Coleman (1988) 以及 Teachman (1987) 等人之概念，將家庭教育資源分成財務資本、社會資本和文化資本，而屬於靜態的「人力資本」(例如：父母的最高學歷) 則列為背景變項來探討。黃稚雅 (2004) 提出「家庭教育資本」(family educational capital) 一詞，包括家庭中的文化資本、社會資本和財務資本。周新富(2008) 提出「家庭資源」的概念，定義其為家庭擁有的物質與精神財富的總和，他並將資源 (resource) 與資本 (capital) 這兩個概念劃上等號，他認為資本是一種具有生產力的資源，包含家庭經濟資本、家庭文化資本、家庭社會資本三部分。由以上研究趨勢可以發現，「資本」概念逐漸應用在家庭方面的教育指標，用以探究各變項間的差異與對學習成就的影響。

財務資本 (經濟資本)、社會資本、文化資本、人力資本等概念經常一起被討論，一般研究多半同時檢驗數種不同資本對於個人學業或地位取得

的影響，藉以釐清不同資本的影響力。王麗雲、游錦雲（2005）曾說明在民主化風潮的時代，經濟優勢者維持上層階級優勢易遭非論，故文化資本往往成為經濟資本的隱藏型式。以Bourdieu (1986) 的觀點來看，文化資本與社會資本乃經濟資本運作的另外一種型式，所以本研究擬聚焦於文化資本與社會資本兩層面，以「文化資本」與「社會資本」作為「家庭教育資本」的內涵，進一步探討其在學生學習成就方面的影響。

## 二、家庭教育資本的理論

由於家庭教育資本乃借由Bourdieu 文化資本理論與Coleman 社會資本理論，以說明家庭中家長可用來幫助子女學習的資源，因此本文於介紹家庭教育資本的相關理論時，將分別針對這兩個理論進行說明。

### （一）文化資本理論

#### 1. Bourdieu 文化資本的意涵

文化資本是 Bourdieu 剖析最深刻、影響最深遠的一項理論，Douglas (1982) 認為，此一術語淵源於美國的人力資本 ( human capital) 概念，而 Bourdieu 將之擴展。Bourdieu (1986) 認為人力資本理論僅從金錢、投資和利潤等純經濟的視野來解釋教育行動，沒有考慮到家庭傳統、階層差異、社會結構、學術制度、教育策略等社會因素與實踐因素，因此往往遺漏最隱蔽的、最具社會決定性的教育投資，即家庭所輸送的文化資本。他所指的文化資本是指上層階級所具有的高層次文化活動，包括一些品味與行為，例如：喜好藝術和古典音樂、觀賞歌劇、參觀博物館及閱讀文學作品等，這些文化活動稱之為形式文化 ( formal cultural) ，這類型的文化資本則稱之為形式文化資本 ( formal cultural capital) 。

文化資本的獲得並非短時間可以獲致，這是一個長時間累積的結果。而文化資本的差異，受到時間、社會空間和社會階級的影響，在社會化歷程中逐段累積而來。Bourdieu (1986) 在文化資本的傳遞邏輯中，點明了「時間」變項的決定性影響，其共同影響文化資本累積的數量。他認為文化資本的傳遞，在家庭中奠定初步的基礎，個體文化資本會出現差異，在於家庭何時開始培育、涵養家中子女的文化資本，以及家庭是否有足夠的經濟能力，提供個體免於經濟壓力的自由時間，使其能夠將經濟上的優勢，轉化成為更多的文化資本以獲取更好的教育成就。對於兒童階段而言，與家

庭接觸的時間較多、較早，受到家庭文化資本的影響也可能較多。翟本瑞（2002）曾研究文化資本對於國小兒童在學校學習效益的影響，發現其遠超過師資、圖書、學校設備等其他因素，且隨著年級的增加，文化資本的影響越益明顯。然而依照Boudieu的理論基礎，不同社會階級的兒童，其後天所能夠擁有的文化資本也不盡相同，因為上層階級的子女，便是藉著經濟資本優勢，在社會階層化的過程中，繼續維持其既得利益，而形成窮者下一代仍窮，富者下一代仍富的文化再製和階級再製。因此家庭能否及早提供相當的學習資源是影響個體文化資本累積多寡的重要關鍵。本研究欲聚焦在國小學童階段，探究家庭文化資本對學習成就的影響。

而文化資本的內涵為何？本文參考邱天助（2002）對Bourdieu文化資本的闡述，將文化資本分為三種形式分述如下：

### **(1) 內化文化資本 (embodied cultural capital)**

這是一種形體化的形式，被歸併化的型態，也就是指心靈、精神或身體上的一種持久行為傾向形式，其累積必須經過教養與同化，嵌入成為人的內在部分。常以所謂的修養、教養程度顯示之，不若金錢、財產或官銜，是無法以禮物、遺贈即刻轉移的。要欣賞與使用客觀化文化資本，一個人必須擁有內化的文化資本，因此，此種資本影響著另外兩種文化資本。

### **(2) 客觀化文化資本 (objectified cultural capital)**

是具體化的型態，是以一種文化商品(cultural goods)的形式存在，如畫、書、琴、字典、工具等，只要其存在就可以產生境教的效果。而不同階級的人會因習性的不同而有不同的文化消費形式，包括文學作品的閱讀、畫作的欣賞、音樂唱片的聆聽等，這些外在事物相對的也能培養個體內在的文化能力。

### **(3) 制度化文化資本 (institutionalized cultural capital )**

此為制度化的型態，指的是教育證書系統，是由合法化的制度所確認的各種教育資格，也就是學歷文憑。此資本的獲取是由於一個人擁有形體化文化資本，並順利透過教育系統轉換而來。換言之，學術資格是文化能力的證書，而學術資格又具備貨幣上的價值，使之可以將文化資本轉換為經濟資本。

## 2.其他學者的主張及應用

Bourdieu 所主張的文化資本的內涵，包含了個人的學歷、品格、慣習及文化商品等 (Kingston, 2001)。後續學者對文化資本的定義加以擴充為「文化資源」(cultural resources)，認為父母或家人的文化品味、藝術鑑賞、休閒活動等，對家中子女會有潛移默化的影響，因此父母的慣習、涵養亦為構成家庭文化資本的要素之一。例如：De Graaf (1986) 加入父母每週的讀書時間、每月上圖書館的次數。另外，De Graaf、De Graaf 與 Kraaykamp (2000) 再詮釋文化資本的內涵，特別提出閱讀習慣與語言技巧的影響。因此父母的語言技巧和閱讀習慣較佳，會影響子女的認知和表達，進而可能幫助子女儘早適應學校生活，利於學業成就的表現。另外，Farkas (1990) 認為家庭的語言文化決定了孩子往後認知技巧的發展，而認知技巧與孩子的學習有密切的關係，所以家庭的日常生活文化也是影響學童學業成就的要素。

由於 Bourdieu 對文化資本所作的說明不是很具體，當後來學者試圖檢視 Bourdieu 文化資本的概念時，便面臨了下列幾項困難 (引自王麗雲、游錦雲，2005)：

- (1)具體操作的困難：如何透過具體的問題或觀察，蒐集有關文化資本的資料，特別是內化文化資本。例如：從事文化活動或學習才藝的情況，不過這種問法是否能代表上層社會所具有的文化資本，仍有待商榷。
- (2)推論的困難：不同國家中不同時代，文化資本的內涵可能有所不同，以 Bourdieu 與 Passeron (1979) 所研究的地區為法國，這並無法推論到其他國家去。例如聆聽古典樂或欣賞戲劇表演，這並不是放諸四海皆然的高尚文化活動。

但這並不代表 Bourdieu 文化資本概念有誤，只是文化資本在不同時間及社會文化脈絡下的型式不同。Farkas (1996) 擴大 Bourdieu 的文化資本概念，包括家庭的讀書風氣，及學生的學習習慣及風格。在我國，也有學者重新定義文化資本，針對本土社會脈絡中受重視的文化資本，例如補習與否進行研究，證明其對學童學習的影響，試圖調整文化資本的概念與具體操作內容。綜合以上多位國內外學者的觀點，在探討本土文化資本的指標上，除了 Bourdieu 所闡述的形式文化資本，尚可融入台灣風行的校外補

習課程，如：才藝班、安親班和家教，以及父母陪同上圖書館的頻率、閱讀時間等。

此外，關於父母教育程度，Bourdieu (1986) 則將此列為家庭文化資本中的「制度化文化資本」，Coleman (1988) 將它列為「人力資本」的一部分，本研究擬將父母的教育程度獨立於背景變項中以便探討與其它變項的關係，故僅以「形體化文化活動」和「具體化文化資本」代表文化資本，不包括「制度化文化資本」及其他無法客觀測量的文化資本。

## (二) 社會資本理論

### 1. Coleman 社會資本的意涵

Coleman (1988) 最早將社會資本概念用來分析家庭內部人力資本的轉移歷程，他特別強調人力資本與社會資本之間的密切關係，人力資本主要指父母的教育，假如父母擁有的人力資本，沒有藉由社會資本具體化於家庭關係中，父母教育程度的高低與孩子的教育成長就沒有關連。

相異於文化資本理論以「風格、品味、學習習慣」來解釋教育階層化，社會資本理論以人際關係的「關係強度與內容」來對教育階層化做說明(陳怡靖、鄭耀男，2000)。他以個人在家庭和社區的社會關係來解釋家庭社會資本，認為家庭社會資本包含兩種關係：一是父母與子女的關係，另一是父母和其他可影響子女發展的個人和機構的關係。就教育而言，父母與子女間密切的互動，對子女教育的關注、支持與教導，都有助於提升子女的教育成就(Coleman, 1988)。但是如果親子關係不佳時，家庭社會資本無法傳遞來自父母的人力資本或家庭文化資本，家庭長期缺乏較緊密的關係易導致子女轉而投入同儕之中，子女便無法從家庭得到人力資本或文化資本。而在家庭結構面上較不完整的單親家庭，或父母沒有與子女同住的家庭，由於父母與子女間的互動可能不及雙親家庭，因此社會資本較不足；同樣的，若家裡兄弟姊妹人數眾多，父母與每個子女的互動機會可能被稀釋，子女能得到的父母關注可能較少，此即所謂「資源稀釋」(Blake, 1985; Downey, 1995)，不利於子女的社會資本。

此外，Coleman 的社會資本概念包括了義務期望、訊息網路、規範與制裁，在其1990年〈社會資本〉一文中，又多提到了權威關係，並將社會資本的概念應用在教育上，說明家庭社會資本的差異如何影響學生的學

習。以下就Coleman (1988, 1990) 社會資本的四種表現形式在教育上的解釋做說明：

### **(1)義務與期望**

一方給予獎勵與期望，另一方履行義務。例如：父母給予子女假期旅行或提供娛樂的獎賞，可能期望子女在學習成就方面能更精進，以回報父母。子女因為父母的付出與陪伴，可能會有用功讀書的報償義務產生。

### **(2)訊息網絡**

訊息網絡是指利用社會關係取得資訊的方式。擁有較高學歷或是與學校人員關係良好的家長通常較能掌握各種獲取學校訊息的方式，例如：他們會利用網路蒐集學校發佈的消息，而這些訊息能幫助家長掌握子女的學習狀況。

### **(3)規範與制裁**

有效規範是一種相當有影響力的社會資本，其目的在以獎賞或制裁為個人行為提供行為準則，並促進親子之間的信任感。例如：規定子女幾點回家、功課完成才能看電視等。

### **(4)權威的關係**

權威關係的成立是因為擁有某些行為控制權者將其權力移轉給別人，讓接受該移轉權力者得以拓展社會資本而建立的關係。例如：班親會召集人被家長們授與領導權，在連絡班級事務時可以藉機增加和老師或其他家長接觸的機會，這些也有助於督導子女的學習。

## **2. 社會資本理論的應用**

從上可知Coleman 在談論社會資本時，引入家長參與、父母期望、父母支持行為等概念，許多學者亦將之納入對學業成就影響的討論中（巫有鑑，2005；李鴻章，2006；許崇憲，2005）。Coleman (1988) 將社會資本區分為「家庭內社會資本」(social capital in the family) 和「家庭外社會資本」(social capital outside the family) 兩種類型，說明如下：

- (1)「家庭內社會資本」**：指的是父母與子女的互動情形，如前述良好的親子關係、對子女的鼓勵與關心、指導家庭作業等，親子互動愈頻繁，則親子關係愈強，表示家庭社會資本愈高，愈有助於提升子女的學習

成就。

(2)「家庭外社會資本」：指的是父母與社區的人際關係網絡，包括與鄰居的相處、教師的聯繫、子女的朋友及朋友父母的認識等，這些人際關係網絡的強度愈強，表示社會資本愈高，有助於父母們聯合監控、輔導子女學業，提升學習成就。

因此，家庭內社會資本如：完整的「家庭結構」、較高的「教育期望」、良好的「家人互動」與家庭外社會資本如：「家校連繫」可能有助於子女社會資本的累積，進而提升學習成就。

國內學者引用 Coleman 的理論，針對家庭教育方面的研究，提出以下幾種社會資本的分類，如：王麗雲、游錦雲（2005）將家庭社會資本分為「規範型社會資本」、「監督型社會資本」與「互動型社會資本」。周新富（2008）將家庭社會資本整合成「親子互動」、「家校互動」、「家庭規範」等三層面。雖然不同研究者的社會資本有不同的指標，但其結果卻一致的認為社會資本有助於學童學業成就的提升。

綜合以上研究論述，參照 Coleman（1988）的社會資本理論及國內學者的分類方式，本研究認為可分為家庭內的社會資本：「家人互動」、「父母教育期望」、「家庭結構」，以及屬於家庭外的社會資本：「家校連繫」等層面。

### 三、不同背景變項與家庭教育資本的相關研究

Boudieu 和 Coleman 等學者以資本的概念，分別以衝突論和功能論的角度來批評社會上不同階級對個人教育成就的影響，引起相當多的國內外研究者陸續展開文化資本與社會資本等關於家庭教育資本的研究。本研究因應時代的不同，認為影響個體家庭教育資本的背景因素可從父母教育程度、性別與族群方面重新加以探討：

#### (一) 父母教育程度與家庭教育資本的相關研究

從社會階層理論來看，高社會階層者，學生的家長教育程度高、經濟所得高，願意投入較多教育費用於子女的身上。以 Coleman (1988) 對家庭「人力資本」的闡釋是指父母的教育程度，以資本的可流動性而言，較高的人力資本或經濟資本可以轉化為家庭文化的投資，或者社交、家人互動方面的社會資本。以下就父母教育程度對文化資本和社會資本的相關研究一一說明。

過去許多關於文化資本的研究顯示，家庭社經地位（一般包括父母教育程度、父親職業以及家庭收入），對子女的「文化資本」有顯著的正面影響，即子女雙親教育程度愈高，家庭文化資本愈豐富（巫有鎰，1999；陳怡靖、鄭耀男，2000；Dumais, 2002；Katsillis & Rubinson, 1990；Lareau, 2000）。周新富 (2008) 探討家庭背景變項對家庭資源變項的影響，以徑路分析來考驗研究假設，結果發現最能預測家庭文化資本和社會資本的背景變項為父母教育程度，這很符應 Boudieu 的理論。

也有研究提出「負面文化資本」的想法，發現社經地位對於「負面文化」，如抽菸、喝酒、嚼檳榔，也有顯著負影響。即社經地位越高，越少抽菸、喝酒、嚼檳榔（巫有鎰，1999；陳順利，2001）。但李文益與黃毅志 (2004) 針對台東師院生所作的普查問卷中發現，父母教育程度越高，對高尚文化活動方面的「精緻文化資本」不但無顯著影響，且其負面文化資本竟越高，這方面的問題可能與取樣區域或師範生家庭背景同質性較高所故。

相對於小區域的研究，李敦仁與余民寧 (2005) 利用 2001 年「臺灣教育長期追蹤資料庫 (TEPS)」國中一年級學生為樣本，發現父親教育程度、母親教育程度對文化資本和社會資本分別有顯著正相關 ( $p < .01$ )。張芳全

(2011)以臺灣國二生參加TIMSS 2007年的大型資料探討影響數學成就之因素，以家長教育程度為自變項，文化資本、自我抱負、學習興趣為中介變項，以數學成就為依變項，研究發現子女雙親的教育程度愈高，家庭文化資本愈豐富，數學成就亦愈高。

另外社會資本方面，黃凱霖(1995)從台北市8所小學中選取出480位家長，以進行相關的研究。研究結果顯示出，教育程度直接影響家長對學童學習的參與度，教育程度較高的家長較會注意到學童的學習情況、具有較高的指導能力，同時參與孩童學習活動的情況也較為明顯，諸如指導課業與陪同閱讀書籍，並了解到他們的學習能力與興趣，學童學習成就也較高。上述這些行為特性則較少出現於教育程度較低的家長身上，他們往往展現出相反的行為取向。因此可以推論在社會資本面向上，高教育程度家長的教育期望與親子互動會比低教育程度家長提供的多。

王麗雲與游錦雲(2005)針對國小五年級學童社經背景與暑期經驗對暑期學習成就進展的研究中發現：父親的教育程度越高，家庭內的「規範型社會資本」、家庭內「互動型社會資本」以及「閱讀型文化資本」也相對較高。而母親教育程度較高，「監督型社會資本」較高，也會較傾向於暑期安排子女參加才藝語文班或陪同參加藝文活動(才藝型文化資本較高)。但一有趣發現：父母教育程度或職業收入對「加強學習型文化資本」(指家教或益智班)皆無顯著的影響，這或許反應了在台灣一般民眾(無論貧富或地位階級)對子女教育的重視，家教或補習已不再只是少數高社經背景家長的選擇了。

綜合以上諸多大規模的研究發現，父母教育程度對子女家庭文化資本及社會資本有顯著影響。

## (二) 性別與家庭教育資本的相關研究

Bourdieu(1984)指出文化資本是「男女有別」的，女性擁有較高的文化資本，除了可以嫁到好老公外，尚可將此一資本傳遞給下一代；而男性擁有較高的文化資本，則可用以換取文憑和找到好工作。DiMaggio 與Mohr(1985)對文化資本的性別區隔亦提出類似說法，他們認為女性培養出較高的文化品味，往往是為了作為婚嫁的資本，以選擇較佳的婚配對象。Dumais(2002)研究八年級的男女學生發現，最常參與高級文化活動的是

女性和高社經地位的學生。

李威伸(2003)針對台中市832名國中生所作的研究中發現，國中女生的「文化資本總量」上明顯優於男生，他進一步探究發現「內化文化資本」與「客觀化文化資本」都是女性優於男性，唯有「制度化文化資本」男女間未達顯著差異。在性別上表現的差異與石培欣(2000)的相關研究所發現「家庭環境層面上的子女教育設施，女性優於男性」的結果相吻合。也就是女孩子擁有的學習物質條件與文化活動較男孩子多。陳青達與鄭勝耀(2008)以性別為背景變項，針對雲林縣國小六年級學生進行分層抽樣，分析結果除「制度化文化資本」未達顯著外，女性在「內文化資本」、「客觀化文化資本」與「文化資本總量」都顯著高於男性。這和李威伸(2003)所作的研究結果相符應。

前述王麗雲與游錦雲(2005)的研究，女孩有較高的「才藝型文化資本」，即女孩在參加暑期才藝語文班及參與藝文活動上多於男孩；而在「互動型社會資本」上男孩則些微多於女孩。陳曉佳(2004)的研究發現台灣地區國中女學生文化資本與習性的累積多於國中男學生，而李文益與黃毅志(2004)也發現女大學生的精緻文化高於男生，而負面文化資本低於男生。大致上，女生的文化資本是高於男生的。

至於性別對社會資本中「父母教育期望」的相關，Block(1983)以及Xie與Hultgren(1994)的研究都顯示：父母對男孩的期望較高，對其學業成績也較關心、在意。國內吳燕和(1998)的研究也顯示：台灣地區父母對子女的教育期望都很高，不過比較起來，父母對男孩的學歷期望比對女孩的期望高。而張怡貞(1998)的研究則發現：雖然父母對男孩及對女孩的教育期望沒有顯著差異，但是父母對男孩的教育投資顯著高於對女孩的投資，即父母花較多時間督促男孩做功課，給男孩較多的補充學習。但張善楠與黃毅志(1999)在研究台東縣國小學童的學業成績時則發現：性別對於父母教育期望沒有顯著的差異。

以上的研究大致上呈現女生的文化資本較高，但在社會資本之父母教育期望則有不同的定論。

### (三) 族群與家庭教育資本的相關研究

對於家庭教育資本與族群的研究，國內早期多以原住民或外省人、客家人家庭為主，但近年來台灣另一個新興且弱勢的族群——新住民，逐漸成了目前教育或社會研究者關切的對象。根據教育部統計處(2008)的預估資料，100學年度入學的新生當中，每8.5位學生就有一位是來自新住民家庭，在少子化的衝擊之下，這些新台灣之子將填補這道缺口，成為台灣未來教育主體之一。目前關於新住民子女與本國籍子女的比較研究相當多，以下列出與家庭文化資本和社會資本相關的研究：

何美瑤(2007)以質量並進的方式，從文化資本的觀點探析外籍配偶子女學業成就，她將外籍配偶分成東南亞配偶及大陸配偶，與本國配偶進行比較，發現1.家庭文化資本以本國籍配偶家庭提供最優，東南亞配偶家庭提供資源最少。2.東南亞配偶子女數越多、家庭文化資本的取得越少。3.相較其他國籍，東南亞配偶家庭提供較少客觀化文化資本。林鍵耀(2011)從文化資本的觀點分析新移民與本國籍子女數學學習成就之差異，他以宜蘭縣公立國民中學的學生為研究對象，結果發現新移民子女國中生在文化資本各方面的表現上顯著低於本國籍子女國中生。以上兩個研究均指出新住民家庭所擁有的文化資本較本國籍家庭低。

黃秀琳(2010)以苗栗縣竹南鎮國民小學為例，從文化資本與社會資本觀點探討新移民子女學業成就，發現：1.父母的社經地位愈高，文化資本愈高。2.父母的社經地位愈高，社會資本愈高。3.新移民子女的社會資本，會因為父母親的教育程度的不同而有所差異。

上述研究可大致推論新住民家庭子女與本國籍子女家庭教育資本是有差異的，父母的社經地位、家中子女數可能是影響原因之一，但此兩組在學業成就上是否呈現差異情形將是我們後續關注的部分，將於第三節學習成就相關研究討論之。

## 第二節 學習策略的理論與相關研究

本節共分四部份，第一部分探討學習策略的定義，第二部分為學習策略的特性，第三部分是學習策略的理論與內涵，第四部分是學習策略的內涵與分類，第五部分則為背景變項與學習策略的相關研究。

### 一、學習策略的定義

「策略」(strategy)一詞源自希臘字strategia，原係軍事用語，但經常用來指執行某事所採取的一套程序。策略是一種有系統，有計畫的決策活動，屬於目標導向的活動，它必須利用內在的心理歷程，以達到解決問題的目的(Oxford, 1990)。「學習策略」(learning strategies)一詞，常常容易與「學習方法」(learning tactics)及「學習技巧」(learning skills)一詞混淆，策略是指一般的方法和計劃，而方法應包含於策略之中，兩者雖都屬可觀察的外顯活動，但學生會選用何種讀書方法，完全受他的學習策略所影響。Schmeck (1988) 以為，學習策略係指可以觀察得到的活動，而學習方法則指學習者的特殊活動。早期受到行為學派的影響，學習策略偏重於外在的學習環境和學習行為，常用術語為「學習技巧」(study skills)，如學習時間的安排，學習環境的佈置，劃重點和作筆記等。但林建平(1997)曾根據Dole、Duffy、Roehler 與 Pearson 所比較的學習策略與學習技巧的區別，認為學習策略乃是學習者經由後設認知的觀察，知道自己所做所為，並能對不了解的部分，做適當的調整與補救；而學習技巧只是學習者經由重複練習，使技巧成為習慣，並無意識的使用在所有學習活動。

然而，有些學者卻持不同的看法，如張新仁(1989)指出：學習策略即是俗稱的「學習方法」(採取何種方式學習)，泛指學習者用來從事知識的獲得，保留與提取的任何行為與思考。洪寶蓮(1990)認為學習策略是指學習者用來促進知識獲得、保留、提取與統整的學習行為與思考活動，亦即是一般所俗稱的「學習方法」、「學習技巧」或「讀書習慣」，然此不僅指一般的讀書習慣或讀書方法，且意含著學習者所使用訊息處理或認知歷程的能力，具有促進組織內容及轉換訊息的功能，是統合(後設)認知發展的重要部分。鍾宜興(1992)以為，學習策略即是一套方法，諸如記憶

術、解題方法等，可以幫助學生提高學習的品質。

基於以上各學者的論述，學習策略、學習方法與學習技巧的定義並未有共同認定的標準，但彼此之間有共同交集的部分，學習策略的範疇比學習方法或技巧更全面而深層。以下就國內外諸位學者對學習策略的定義，說明如下。

#### (一) 國外學者

Schmeck 等(1983) 將學習策略定義為學習訊息處理 ( information processing) 的特殊形式以應付將面臨的記憶事件，他認為學習策略與學習風格相近，但前者較有變異性，而後者較具一致性。學習策略所衍生的學習行為，主要是指學習的習慣和方法。

Weinstein 與 Mayer 則從訊息處理理論的觀點出發，認為學習策略是指「學習者在進行學習活動時用以影響其訊息的選擇、獲得、建構、統整等編碼歷程的行為與思考」。Mayer 視學習策略為「在學習過程中，任何被學習者用來促進學習效能的活動... 是學習者主動操弄訊息的流程，使其能達成某一特定的目標」(引自林清山，1995，頁74)。

Mayer (1988)更明確的將學習策略定義為：「是學習者的學習行為，這種行為影響到學習者的訊息處理，例如畫出重點、在演講中記下重點，或將一些新的學習訊息轉換成自己可理解的話。」因此，他以為學習策略是指學習者運用某些方法去影響本身訊息處理的方式，與學習四要素：教學、學習歷程、學習結果與表現有密切關係。

Weinstein (1988) 綜合多位學者的觀點，認為學習策略是學習者所使用有助於知識的編碼、統整、保留和回憶的任何行為或思考的活動，如複誦、摘要、精緻化、作大綱等，是屬於高層次的運思能力。為達成目標，這些行為或思考是有組織性與有計劃性的。

#### (二) 國內學者

劉信雄 (1996) 認為，學習策略是指學習者對自己的學習活動有相當的認識，進而可操弄自己的認知行為，以達到成功有效的學習。此種策略包括對自己情意的控制與安排，以及其他足以導致有效組織的外來訊息、計畫、綜合、監控以達成學習目標的策略或方法。

郭郁智 (2000) 認為學習策略是學習者在學習的過程中運用有助於知

識的獲得、統整、保留和回憶的任何行為或思考的活動，而此種活動可以促進學習效能，是一種高層次的運思能力。

李咏吟（2001）認為學習策略是指懂得如何使用某些技能、知道在什麼時候最合適以及在什麼情境下使用最有效，並能夠計劃、偵測與修正這些技能的使用。

向天屏（2006）定義學習策略為在學習中，任何被學習者用來促進學習效能，以期能達到特定學習目標，且有組織有思想的行為。

林麗芬（2010）定義學習策略為學習者對自己的學習活動有足夠的認知，並知曉該使用何種思考方式、方法、技巧或活動，使學習者能自動自發且有效學習的一種方法。學習策略是主動、目標導向的工具，進而可以發展出熟練的學習技巧。

由以上國內外學者的定義，可以發現過去學者多從認知心理學的觀點為出發，認為學習策略的運用是一種個人內在的心理歷程，以達到解決問題為目標。研究者綜上所述，認為學習策略為「學習者在學習過程所使用的一些技巧與方法，以幫助其內在對於訊息處理的方式，獲得知識的保留、回憶、組織、統整的任何行為或思考活動，以利學習過程達到成功及有效的學習效果」。

## 二、學習策略的特性

上述的認知心理學派的觀點，強調學生的內在思維會影響其學習成效，學習者是否有良好的學習技巧及學習方法，以培養良好的學習策略將是學生達成學習目標的重要因素，因此強調教學者培養學生畫重點、做摘要等能力，一方面想要延長學生記憶的時效，另一方面想要有效地提取線索，增進學生工作記憶的活化，以進行更精緻化的學習，幫助學生進行有效的學習。關於學習策略的特性綜合過去學者的觀點（洪寶蓮，1990；陳怡君，1994；郭宜君，1996；Flavell, 1970；Flavell & Wellman, 1979；Mayer, 1987；O'Neil, 1978；Paris, Lipson, & Wixson, 1983），敘述如下：

### （一）發展性

學習策略的發展性，是指學習者隨著年齡的增長、心智的成熟，學習策略亦隨之發展（郭宜君，1996）。如Mayer (1987) 指出學習策略的發展可分為三個階段：1. 早期：指學齡前，個體不具有使用學習策略的知識與能

力。2.轉變期：指國小階段兒童，會使用學習策略，卻無法自發性使用以增進學習，須要靠旁人協助與指導。3.後期：指中學時期或成年期，學習者具備使用學習策略的能力，不須他人指導，且能依學習目標使用適當的學習策略。學習策略會隨著個人生理與心理的成熟度與認知發展過程而發展。換言之，兒童期是教導學習策略的關鍵時期，對將來個人奠定更良好的學習策略基礎。

## （二）一致性

學習者在不同情境下會持續運用其特殊的學習風格（O'Neil, 1978）。個人的人格特質、智力與學習型態，均會影響個人對學習策略的使用，也使個人在學習策略的使用與這些特質有相當程度的一致性。例如：外向型的人與內向型的人，其學習策略的使用與選擇會因人格特質的不同而有所差異，內向型的人對於人力資源經營的策略使用可能不若外向型的人佳；高智力的人比低智力的人更能活用各種學習策略。個人學習策略的使用、表現，會與這些個人基本特質有相當的一致性。

## （三）權變性

權變性係指學習者能在不同的學習任務下採用不同的學習策略(O'Neil, 1978)亦即個人在運用學習策略時，會依其學習內容、學習的情境而適度地作調整或選擇（郭宜君，1996）。能夠知道如何彈性運用不同的學習策略也是一種相當重要的學習能力。Paris、Lipson 與 Wixson (1983)將學習者知道應何時、何處、如何使用各種學習策略的這類知識稱之為「條件性知識」(condition knowledge)。即使有同一學習任務，在不同的學習情境下，學習者可能會根據自身的經驗，經過一番抉擇選擇因時制宜的學習策略。

## （四）可學性

許多國內外研究結果證實學習策略可以透過學習而獲得，學習策略也可以由單一的策略教導到兼顧認知、後設認知、動機策略的統整性教學，以培養具有技巧與意願的自我調節學習者(程炳林，1995；魏麗敏，1996；Hofer, Yu, & Pintrich, 1997)。學習策略的研究主題也已經從「學習者有哪些學習策略」逐漸發展到「如何提供學習策略的訓練或教學方案的設計」（郭宜君，1996）。

### (五) 可教性

學習策略是一種可教導、能學會的方法，而非不可改變的特質。Genshaft 與 Hirt (1980) 研究發現，自我教導訓練能協助學生集中注意力於適切的任務變項，產生正向自我語言，提供自我增強，並協助學生達成良好的改變。由此可知，學習策略是可以教的，因此，學習策略對於學習者具有實際的應用價值（陳怡君，1994）。

綜合以上，學習策略乃是學習者認知的結果，其共同特徵具有：發展性、一致性、權變性、可學性和可教性。因此如何發展學習策略、如何精進過程與運用訊息，是在教學上相當重要的部分。

### 三、學習策略的相關理論

學習策略是學習心理學裡相當重要的一環，其關注的焦點往往受到教育及心理學理論發展的影響。從概念的演進來看，學習策略在1970 年代以後有了突破性的發展，有訊息處理論(information processing theory)、後設認知理論(metacognitive theory)、自主的學習理論(autonomous learning theory) 及自我調整學習理論 (self-regulated learning theory)。以下針對上述理論，並參考李咏吟（2001）與林建平（1997）對學習策略的闡述，逐一做說明。

#### (一) 訊息處理理論

訊息處理論為訊息處理學習論(information processing theory of learning) 的簡稱，是在解釋人類在環境中，如何經由感官覺察、注意、辨識、轉換、記憶等內在心理活動，以吸收並運用知識的歷程(王文科，1989)。關於訊息處理歷程的解釋非常分歧，但以Gagn'e (1974)所提出的學習與記憶模式最受重視。他認為人具有先天的認知結構，能接受來自環境中的訊息或刺激，而學習是對訊息或刺激而起的心智結構改變，並非僅是複製訊息而已。

Mayer (1987) 認為來自各界的訊息經由學習者的感官接受後，訊息將短暫儲存，當訊息受到重視時，才會進入短期記憶，再經由複誦、編碼才會進入長期記憶區。因此學習者可以採用不同的學習策略來促進學習效果，如：畫重點、做筆記等注意力策略；以摘要大綱、圖示文章結構、複誦等認知策略來促進短期記憶的學習；採類比、精緻化等認知策略來促進新舊知識的統整學習（林建平，1997）。

## (二) 後設認知理論

Metacognition 一詞，乃由meta 和cognition 兩字組合而成，其中meta 係源自於希臘文，意為以超然或旁觀的態度、立場去看待事物，因而對事物有更具普遍性與成熟的理解。Cognition 是個人獲得、轉換、儲存、提取與應用訊息的智能作用歷程，意即個人知覺、信念、思考、知識、決定等內在訊息之處理(魏麗敏，1995)。因此，metacognition乃是「對認知的認知」(Flavell, 1981)，比一般認知還要更高層次的認知，也可說是個人用來掌握、控制、支配、監督、預測、評鑑自己認知歷程的一種高層次認知活動(Schunk, 1996)。以下就Flavell、Brown 與 Paris 的後設認知簡述：

### 1.Flavell 觀點

美國史丹福大學心理學家 Flavell 是最早使用後設認知一詞的學者之一，他指出後設認知是指個人對於認知歷程的主動監控、結果的調整以及各歷程的協調。Flavell (1981)修改後提出一個監控認知的後設認知模式，將後設認知分為四個部分：後設認知知識、後設認知經驗、認知目標和認知行動，此四者交互作用的模式強調自我監控及調節認知的作用。第一部份「後設認知知識」指的是個體對本身認知歷程的了解、對工作性質的掌握，及該如何處理事物的知識。第二部分「後設認知經驗」，係指個體對自己的認知活動有敏銳的感覺，是個人從事認知活動後，所獲得的認知與情意的知覺經驗。第三部分和第四部分是由個體經由知識和經驗設定目標、表現行動，而形成經驗之後會再修正下次的目標和行動。四者之間相互運作，個體便能達成監控和調節認知的目的。

### 2.Brown 觀點

Brown (1987)將後設認知區分為認知的知識 (knowledge about cognition) 和認知的調整(regulation about cognition)。其中認知的知識為學習者了解自己的認知狀況及對自己所處環境的覺察、可行性、優缺點及限制等，此知識具有穩定性(stable)、可陳述性(stateable)、可能是失敗的(fallible)、較晚發展(late development)等特性；認知調整為學習者對於認知過程中的監控，包含計畫活動、監控活動、檢核結果，認知調整具有不穩定、不一定可陳述以及獨立於年齡之外的特性。

### 3. Paris 觀點

Paris (1988) 將後設認知分為認知的自我評估知識和個人思考的自我管理。認知的自我評估知識包含以下三種：

(1) 陳述性知識 (declarative knowledge)：了解任務的屬性與自己的特質。

(know what)

(2) 程序性知識 (procedural knowledge)：能依步驟採取行動，解決問題。

(know how)

(3) 條件性知識 (conditional knowledge)：知道何時、為何採取什麼策略解決問題。(know when、know why)

思考的自我管理包括計畫、評鑑與調整三項：

(1) 計畫 (planning)：會根據作業的目標與限制，來調整速率和理解的標準。

(2) 評鑑 (evaluation)：會透過各種閱讀活動，如斷句、改寫、答題或摘要來評鑑自身的理解。

(3) 調整 (regulation)：會監控進度、調整改變作業的要求。

由以上後設認知觀點可知後設認知的過程是一種內在較高層次的思考過程，有別於訊息處理論只強調知識獲得的歷程，其目的在使個體具有計畫監督及評鑑整個思考工作的執行成果能力。而兒童一直要到五至七歲才會逐漸發展這種高層次的認知能力（張春興，1994；Schunk, 1996）。

#### (三) 自主學習理論

自主學習模式 (autonomous learning model) 由 Thomas 與 Rohwer (1986) 提出，以學生的學習活動為中心，納入先在變項與結果變項，先在變項是指學生特質與課程特質；結果變項是指能力的改變與結果的產出。其中，學生特質為認知特質與意志特質，如先前使用策略經驗、後設認知知識等；課程特徵為影響學習活動的外在因素，如講課、評分、作業、溫習等。能力的改變是指學習者能辨識、創作及類化所注意的訊息，結果的產出則為學習者能將訊息處理後再度呈現。

除此，Thomas 與 Rohwer (1986)認為有效學習有四項原則：詳細陳述、產生、執行監控及個人效能。「詳細陳述」及「產生」此兩者影響學習策略的效率；「執行監控」及「個人效能」影響學習策略的使用。此理論強調學

生的學習涵蓋先前的學習策略，即經驗與能力，而研讀的過程中，學生正進行理解、統整、意識監控等策略，可說是結合後設認知與先備知識來擴充學習效能。自動化學習理論為認知策略、後設認知策略及資源經營策略的重要基礎，對學習策略具有相當的影響力。

#### (四) 自我調整學習理論

「認知的調整」固然是後設認知能力中重要的一部份(張景媛, 1992)，但由於較能解釋學習者的表現，近年來逐漸受到多位學者的重視，並延伸發展為「自我調整學習」(self-regulated learning)(Pintrich, 2000; Pintrich & DeGroot, 1990; Zimmerman, 1986)。早期的自我調整學習理論認為，學習是一種主動、建構的過程。在學習的過程中，學習者能為他們的學習設立目標，並試著監控、調整和控制他們的認知歷程與活動。其研究重心也從早期只重視認知，轉而強調學習者的動機、情感和行動控制等，並強調應同等重視(程炳林, 2001)。其理論強調學習者因應不同的情境而彈性使用不同的策略，擴展了學習者學習策略的範疇(Zimmerman, 1989)。此外，Zimmerman(1990)更提出了15種自我調節學習策略，包括自我評估、組織與轉換、目標設定與計畫、環境建構、使用認知或後設認知策略等，來協助學生進行有效的學習。Zimmerman(1990)認為自我調整學習有以下幾個基本概念：

1. 學習者都有自我調整的學習歷程，只是程度上的差別。
2. 有技巧的自我調整學習者並非獨立學習者，在複雜環境中他會尋求他人的協助。
3. 自我調整學習是循環回饋的歷程，可分為深慮階段、表現與意志控制階段、自我反應階段。
4. 自我調整學習可經由教學而獲得。

自我調整學習是近代學習策略中相當關注的焦點，林清文(2008)更指出有效的學習策略教學就是要幫助學生成為自我調整的學習者，要協助學生能投入自我調整，以及要促進學生建構支持自我調整所必要的信念和知識。另魏麗敏(2007)也表示自我調節學習者的學業成就較高。自我調整學習理論不但擴展了學習策略研究的範疇，也肯定了教育的價值。

## (五) 小結

綜觀國內外認知心理學派學者的觀點：學習者在學習歷程中使用的學習策略，大致可分為三個層面，一是學習者「內在心理」的層面，如學習者如何獲得、理解、組織、統整等認知方面的學習策略；二是學習者「外在可觀察」的層面，如蒐集資料、學習技巧、學習行為等方面的學習策略。三是「後設認知」層面，即學習者對自己的認知歷程能夠察覺、掌握、控制、支配、評鑑的能力（吳靜吉、程炳林，1991）。不論是內在、外在或後設認知，不同層面的學習策略交互運作，讓學習者透過獲取知識，轉化成其內在訊息，再將訊息進行重組，成為長短期記憶，並加以監控、反省、調整。

## 四、學習策略的內涵與分類

學習策略的內涵廣泛，有些學者將之概括分為兩部分，有些學者則是從整合的觀點去建立統整性的學習策略架構，學習策略的內涵及分類並未有共同認定的標準。茲將重要學者的看法分述於下：

### (一) 二分法的學習策略

#### 1. Dansereau 的主張

Dansereau (1979)將學習策略分為基本策略(primary strategies)和支持策略(support strategies)。基本策略又稱直接策略，指理解、保留、回憶、學習遷移、檢索及利用等認知策略，能幫助學習者找出教材中重要的、困難的和熟悉的訊息，加以重組、統整及精緻化；支持策略又稱為間接策略，指學生具有適當的學習態度、學習動機、會設定目標與安排進度、集中注意力、控制情緒等，能幫助學習者維持良好的學習狀態並且有效的使用基本策略。

此外，Dansereau (1987)提出一種MURDER 系統的學習策略模式，分別為氣氛 (mood)、理解(understand)、回憶(recall)、摘要 (digest)、應用(expand)、總結 (review)，強調運用合作的實際方法，並將情意的因素包含在內。

#### 2. Tobias 的主張

Tobias (1982)則將學習策略分為鉅觀層次(macro-level)及微觀層次(micro-level)。前者包括複習、作筆記、理解監控等，後者則指注

意、編碼等。

### 3. Kirby 的主張

Kirby(1984)也採用鉅觀和微觀的分法,但是內容稍有不同。Kirby認為鉅觀策略與情緒及動機有關,可能具有文化形式的差異,較難經由教學而改變;而微觀策略則是指特定的知識和能力,並且使用在特定的工作導向上。

### 4. Sternberg 的主張

Sternberg(1983)所指的策略較為特殊,他認為策略應分為執行技能(executive skills)與非執行策略(non-executive skills)。前者是針對預期的行為表現,加以規劃、督導及不斷修正學習的策略;後者為非執行技能,是一種實際完成作業所需的技能。執行技能包括問題的認定,監控問題的解決,以及對訊息回饋的敏感態度;而非執行技能則包括配合和比較。

## (二) 統整性的學習策略

### 1. Gagn'e 的主張

Gagn'e (1985)認為學習策略可分為選擇性注意策略、編碼策略、特定策略使用時機的知識和有效策略的監控。就選擇性注意策略來說,它有助於個體對訊息的收錄與使用,最適宜的訓練方法是加強學習目標的認識,進而提升對學習材料的期望。編碼策略則是個體在短期記憶中,針對輸入的訊息加以精緻化及組織化,以有助於訊息的儲存與提取;至於特定策略的使用及監控策略,則存於整個認知歷程,影響所有的認知活動。

### 2. Weinstein 與 Mayer 的主張

Weinstein 與Underwood (1985)將學習策略分為四種類型:

- (1) 訊息處理策略,也就是以訊息的獲得、保留、回憶與檢索為主,如複誦、精緻化及組織等策略。
- (2) 支持策略,例如集中注意力、降低焦慮、安排讀書時間等。
- (3) 主動學習策略,如劃重點、作筆記、應試技巧與讀書方法等。
- (4) 後設認知策略,例如能設定學習目標、選擇學習策略、監控及指引新訊息的獲得、評鑑學習結果、採取補救措施等。

Weinstein 與Mayer (1986)再歸納文獻將學習策略細分為八類：

- (1)基本的複誦策略，如重複唸同一個名詞。
- (2)複雜的複誦策略，如抄寫、作筆記、劃重點。
- (3)基本的精緻化策略，例如關鍵字法。
- (4)複雜的精緻化策略，如作摘要、定標題。
- (5)基本的組織策略，如分類、排序。
- (6)複雜的組織策略，如寫大綱。
- (7)理解監控策略，如檢視錯誤、自我提問。
- (8)動機與情意策略，如找尋安靜的學習環境，以放鬆的方式克服考試焦慮等。

### 3.McKeachie等人的主張

McKeachie、Pintrich、Lin 與Smith (1987)綜合訊息處理理論、後設認知理論、智力理論及自動學習模式，將學習策略分為三類：

- (1)認知策略：包括複誦等演練策略、關鍵字法等。
- (2)後設認知策略：包括設定目標、略讀等計劃策略，自我測試、集中注意、應試策略等監控策略，以及調整讀書速度、複習等調節策略。
- (3)資源經營策略：包括配合進度設定目標的時間經營策略，讀書環境的經營策略，將成敗歸因於努力、自我增強與堅持努力等努力經營策略，以及尋求同儕、老師的支持。

McKeachie等人 (1987) 認為學習者必須兼備認知策略、後設認知策略的知識，並靈活運用資源經營策略，才能使學習活動順利進行。

### 4.Duff 的主張

Duff (2003)曾以大學生為樣本，分析出大學生的學習策略包含三大策略：淺度學習(surface approach)、深度學習(deep approach)、以及策略性學習(strategic approach)。

- (1) 淺度學習：所指的是個體靠背誦的方式將學科記入腦中。
- (2) 深度學習：所指的是個體將學習內容與生活經驗整合，也就是會試圖找尋學習內容的意義，同時將相關的概念整合為一個知識系

統。

- (3) 策略性學習：則是個體為了某些目的而採取有效率學習方式，例如：為了更有效率的閱讀重點並且獲取高分而採用共筆與考古題的策略。

### (三) 小結

由上可知，學習策略的類別因人而異，有二分法或三個層次以上的統整觀點，茲整理如表2-1。學習策略的概念演變，雖歷經行為學派、認知心理學的訊息處理理論、後設認知理論的影響，強調的重點不同，用語有別，但所見略同（張新仁，2005）。綜合以上不同學者觀點，大致可以歸納出對於學習策略的共同看法：良好的學習策略應包含「訊息編碼策略」、與目標導向有關的「學習策略」和與後設認知有關的「控制策略」。而若以二分法的觀點，策略的使用層次大致上可以分為「淺度學習策略」（如：記憶、複誦）和「深度學習策略」（如：監控、整合與應用）。

表2-1  
不同學者對學習策略的分類方法摘要表

研究者 (年代)	觀點			
二分法	Dansereau (1979)	基本策略 支持策略		
	Tobias (1982)	鉅觀層次 微觀層次		
		Kirby (1984)	鉅觀策略(知識、能力) 微觀策略(情意、動機)	
	Sternberg (1983)	執行技能 非執行策略		
	統整法	Gagn'e (1985)	選擇性注意策略 編碼策略 特定策略 監控策略	
Weinstein 與 Mayer (1986)		複誦策略 精緻化策略 組織策略 監控策略 動機與情意策略		
		McKeachie 等人 (1987)	認知策略 後設認知策略 資源經營策略	
			Duff (1997)	淺度學習 深度學習 策略性學習
				蔡翰征與杜雨潔 (2010)

資料來源：研究者自行整理。

為比較不同變項對學習策略的影響，以及不同層次學習策略對學習成就的表現差異，本研究參考上述學習策略的內涵與分類，擬將TASA2009中六年級受試學生在學習策略相關的十個問卷題目，以蔡翰征與杜雨潔(2010)曾經分類的三項指標重新進行合併分類，將所歸類的指標分為「淺度學習策略」與「深度學習策略」兩層次：

1. 「淺度學習策略」：記憶或複述策略指標代表學生學習擅長記憶背誦及反覆練習。根據Weinstein 與 Mayer 的分類法，偏向訊息處理的基本認知策略，故本研究將之分類於淺度學習策略。

2. 「深度學習策略」：控制策略指標表示學生學習習慣自我檢測、自我評量及自發學習；精緻化策略指標則反應出學生不再拘泥於課堂上的學習，具有舉一反三及應用於生活上的能力。根據上述 McKeachie 等（1987）和 Duff(1997) 的觀點，此兩項指標偏向後設認知與自我經營的學習策略，屬於較深度的策略。

## 五、不同背景變項與學習策略的相關研究

有關學習策略的研究非常多，茲列舉國內外研究，敘述如下：

### （一）父母教育程度與學習策略的相關研究

一般而言，父母教育程度愈高，職業類型越屬白領階級，相對地，其家庭環境較為優渥，家長對子女的期望與督促便會提高，因此子女愈能善用各種學習策略來幫助自己學習。以下則探討父母教育程度對學習策略之相關研究。

Peterson(1983) 研究發現，教育程度愈高，愈具有學習技巧，也愈肯定自己的學習能力。Gambrell 與Heathington(1981) 曾對成人做個案訪談，結果發現，低教育程度的成人較無法覺察自己策略的使用，僅能陳述少許的策略，對於自己如何或何時使用特殊的策略亦不敏感。因此教育程度較低的父母對於學習策略的應用可能較不熟悉。

邵秋桃（1997）以台灣南部五縣市國小學生為研究對象，探討學習策略與學業成就之關係，發現不同父親教育程度的國小學生在「後設認知策略」、「注意力持續」、「學習習慣」、及「學習動機」等四個層面及整體學習策略上都有顯著差異。採 Scheffe 法進行事後比較得知，在此四個層面及整體學習策略上，父親教育程度為專科以上顯著優於國中以下。但是母親不同教育程度的國小學生在比較淺度的「認知策略」層面上則無顯著差異。

張翠倫（2002），發現不同父母教育程度的國小學生在社會領域學習策略的運用上有顯著差異。父母教育程度越高者，其子女學習策略運用狀況越佳。盧青廷（1993）研究也發現，國中補校學生學習策略的運用因教育背景的不同而有顯著差異，父母教育程度愈高者，其學習策略愈佳。陳如敏（2009）研究馬祖地區國小高年級學童數學學習策略與數學學習成就關係，發現不同父母教育程度會影響子女數學學習策略的運用及學習成就的

表現。父母親教育程度越高，學生數學學習策略的運用及學業成就的表現越佳。陳芸珊（2010）以大台北地區的國中、小（四、六、八年級）為研究對象，結果發現在父母教育程度方面，高父母教育程度學生在自主學習策略各層面之得分顯著比中、低父母教育程度的學生高。由以上研究發現，不論都會或偏鄉，父母教育程度高者，其子女學習策略也較佳。

然而洪寶蓮（1990）卻發現，家長教育程度在大學生的學習策略上並無顯著差異。

綜而言之，大體上父母教育程度對子女的學習策略是有正面影響，但父親或母親的教育程度對國小高年級學童的學習策略運用情形則須進一步探究。

## （二）性別與學習策略的相關研究

不少研究指出女生較善用學習策略。例如Zimmerman 與 Martinez-pons (1990) 以六年級及七年級學生為研究對象，發現國小、國中女生比男生有較多的目標設定、計劃、做記錄、監控，在環境經營策略上，女生亦優於男生。Ablard 與 Lipschultz (1998)接續 Zimmerman 與 Martinez-Pons (1990) 的研究，也得到同樣的結果，其研究不僅發現女生會使用較多的自我調節學習策略，特別是當面對一項非常困難的任務或是在和語文有關的閱讀、或寫作課程上。Green (1991) 以波多黎各大學生為對象的研究結果也顯示，女生使用語言學習策略的頻率高於男生。女生在語文方面的學習策略運用情形似乎比男生佳。

吳旻珊(2006) 以台北市某科技大學四技部大學生為研究對象，研究結果發現女性以及高家庭社經地位的大學生在學習策略上表現佳。魏慧美與黃家濤（2009）針對高師大的大一新生之學習策略與學期成績的相關狀況進行分析，發現大一女生的學習策略運用大多數優於大一男生。所以接近成人的大學生使用策略是女生優於男生。

盧青廷(1993)以國中補校學生為研究對象，發現學習策略的運用因性別的不同而有顯著差異，但是女性的後設認知策略顯著高於男性。張玉茹（1997）所進行的研究亦證實，「記憶」、「後設認知」和「社會」這三項策略的使用女生優於男生，使用的頻率亦是女生較高。陳怡婷（2011）以臺北市國小高年級1004位學生為研究對象，發現國小高年級女生在「後

設認知策略」、「認知焦慮」兩個層面的表現上高於男生。由以上可進一步發現女生的後設認知策略比男生運用更佳。

但也有些研究卻不支持以上的結果。程炳林(1991)研究發現在國小階段，男女學童在國語科學習策略的使用上則沒有顯著的差異。魏麗敏(1996)研究發現男女學童在數學科學習策略的使用並無顯著差異存在。曾陳蜜桃(1990)發現大部分的國中、小學的男女生在後設認知上並無顯著差異。

綜合以上的研究大多支持女生的學習策略運用較男生為佳，且女性比男性運用較多的複誦、尋求協助、環境經營等策略，然亦有部分研究發現兩性並無顯著差異。可見性別變項可能受到不同的學習階段或學科等因素影響，因此國小學童的學習策略使用情形與性別之間的關係如何，實有待進一步驗證。

### (三) 族群與學習策略的相關研究

新住民早期因受到外籍母親語言與文化適應上的影響，在學習上比本國籍子女的學習適應來的困難，如果在學習策略方面能由成人提示或教導，當可在學習成效上獲得相當之助益。

謝進昌(2008)針對 TASA 中影響新住民子女的學習因素作了通盤的比較，發現新住民家庭功能較本國籍子女不佳，但整體學習策略的使用上，則多是未具顯著的差異或屬小的差異效果量範圍內。再進一步分析心理與數學成就關聯時，採多元潛在迴歸分析，其結果顯示：就族群與變項間之交互作用而言，國小六年級學生的記憶、控制策略（淺度的學習策略）運用和外控能力歸因的認知，對新移民子女之數學成就有較深厚的影響。由此可推知，整體學習策略上兩組雖未具顯著差異，但影響新住民學童學習成就的效果量而言，淺度學習策略的使用是關鍵。

葉柳眉(2009)調查 402 位台北縣市新住民國中生的學習態度及策略對學習成就之影響，研究發現新住民學生的學習態度及策略大致為中等程度，且因性別、母親教育程度、家庭學習環境等方面有顯著差異，但在母親國籍上則無顯著差異。即學習策略的運用在大陸或東南亞籍新住民學生身上無顯著差異。

關於新住民在學習策略上的使用情形，這方面的研究較少，多半以生

活適應、學習成就或自我概念為探究的主題。故本研究擬以資料庫中新住民學習策略問卷作答情形做為進一步分析的參考。

### 第三節 影響學習成就的因素與相關研究

本節先探討學習成就的意義與影響因素，再介紹本研究所使用的「台灣學生學習成就評量資料庫」的建置目的與施測過程，最後列舉與學習成就相關的研究。

#### 一、學習成就的意義與影響因素

##### (一) 學習成就的意義

「學習」是因經驗而使個體行為或行為潛勢產生改變且維持良久的歷程；「成就」則是指個人目前能在行為上實際表現的心理能力（張春興，1994）。「學習成就」是經由正式課程、教學設計之特定教育經驗而獲致的知識、理解和技能，是個體經由特殊教學而獲得的某些訊息和精熟的某些技能（Brown, Campione, & Day, 1981）。其實學業成績、學業成就、學業表現或學業平均成績，有時概念都是一致的（余民寧，1987）。

學習成就有以標準化語文、數學及混合成就測驗為主要的評定方法，亦有以學業總平均為主（Grade Point Average, GPA）（White, 1982）。其他也有以教師評定的等第來衡量學生的學業成就，但此方法的缺點在於缺乏信度和效度，而且涉及主觀認定及先入為主的刻板印象，對部份學生並不盡然客觀、公平。再者，學校期末的成績是最常被使用於評定學生學業成就表現的工具，除了可以作為教師和學生之間的溝通工具外，還包含學校與校外溝通學生學習狀況的工具。最後，標準化的成就測驗，可以說是最客觀及公正的測驗工具；所謂標準化，即是指測驗的實施情境不能因人而異，計分方法也要標準化（王文中，1999）。

標準化成就測驗是根據全國共同的課程內容與教學目標，由學校教師、課程專家及測驗學者所共同編製而成。根據郭生玉（1994）的說明，它的特徵為：

1. 有高品質的試題。
2. 有實施與計分的指導說明。
3. 有解釋分數的常模。
4. 有可比較的複本測驗。

5.有測驗編製手冊。

因此，標準化測驗可以建立全國性常模、地區性常模和特殊團體常模等，從這些常模中可以獲知測驗分數在團體中的相對位置。其與教師自編測驗相較而言，試題的品質與信效度相對是較佳的，除此，還可以依據常模解釋學生學習成就的表現，在研究上可說是相當適合代表樣本成就的一種評量方式。故本研究擬利用 TASA2009 國小六年級學生國語科和數學科學習成就測驗結果當作學習成就的依據。

## (二) 影響學習成就的因素

一般心理學家公認，如採用學生的智商當作預測學業成就的指標，其預測效度只能達.50 左右（張春興，1994），影響學業成就的因素，歸納眾多研究可以發現學業成績總變異量中，除了智力所能解釋的部份外，尚有一大部分的來源不明，必須以其他因素加以說明（李美瑩，1994）。因此想要提升個人學習成就就還要考慮關於學習的非智力因素。而學習要產生效果，除了個體本身的能力與努力外，家庭、學校、社區環境的配合也相當重要。因此對於學業成就的因素解釋，就必須多方面考量了。以下整理國內外對於學習成就或教育成就相關因素的理論所做的說明。

郭生玉（1994）排除智力因素後，統整影響學業成就的因素，大致可以歸納為四點：

1. 生理因素：如個人的一般身體狀況，身體機能的障礙。
2. 心理因素：如個人的動機、態度與學習習慣等。
3. 社會因素：如家庭背景、父母職業、教育程度、教育態度及社區的文化價值等。
4. 教育因素：如教學方法、課程與教材等。

吳裕益（1980）也提出四點影響學業成就的因素：

1. 兒童的天賦能力。
2. 兒童的家庭生活及家庭訓練方式。
3. 兒童所受學校教育的性質。
4. 兒童在家庭及學校生活經驗中所形成的自我觀念和抱負水準。

Wang、Haertel 與Walberg 回顧了一百多篇文獻，將影響學習的相關因素分成六大類（引自顏秀玫，2004，頁28）：

1. 地區因素：包含學校所在地區大小、政府訂定的課程與教科書政策、對學生的測驗和畢業條件、教師執照要求等。
2. 校外背景因素：包含居住社區的社經地位、同儕文化、父母支持、課後花在看電視、閱讀或做家庭作業的時間等。
3. 學校因素：包含學生人數、學校文化、學校的政策和執行等影響因素。
4. 學生因素：關於學生本身的背景與個人特質，包含過去的成績、學習動機、社會化行為、認知、情意和技能等。
5. 課程設計因素：關於教學實施的設計與安排，包含課程目標、內容、教材組織、分組人數、作業、評量等變因。
6. 教學、班級教學、教室氣氛：包含建立教室常規、班級經營、師生互動、教學時間、教室氣氛等。

陳奎熹(1990)提出影響學業成就的四項因素：教育態度、物質條件、價值觀念及語言類型。林錶宇(2006)認為，學生的學習成效會受到外在環境與內在環境的影響，所謂外在環境指家庭結構、家長社經地位等；而內在環境則指學生學習態度、學生的自我概念等。以上包含家庭的物質及人文條件，還有學生個人的價值觀與認知條件。

林生傳(2005)也認為教育成就除了學生個人的努力之外，還包括家庭的中介因素，主要有六項：子女教育經費的擔負能力、先天的遺傳智能、家庭結構、價值取向、教養方式以及語言類型。他的理論架構(如圖2-1)說明社會階級(社經地位)並非直接影響教育成就，而是透過若干中介因素，但這些中介因素與社經地位又非絕對不可分。社經地位決定了負擔教育經費的能力與提供較佳的物質環境，遺傳因子使子女有不同先天智能，這兩因素直接影響子女的教育成就；此外Wiseman(1967)的大型報告指出：「對兒童最具影響的並非家庭地位而是父母所為。」因此社經地位還可能透過其他因素影響教育成就，例如家庭結構、文化資本、社會互動與社會網絡(社會資本)等。而不同家庭因素所教養的子女在學習上是否有不同的認知、方法、策略，進而造成教育成就的差異呢？這些可能的因素尚待本研究進一步證實。

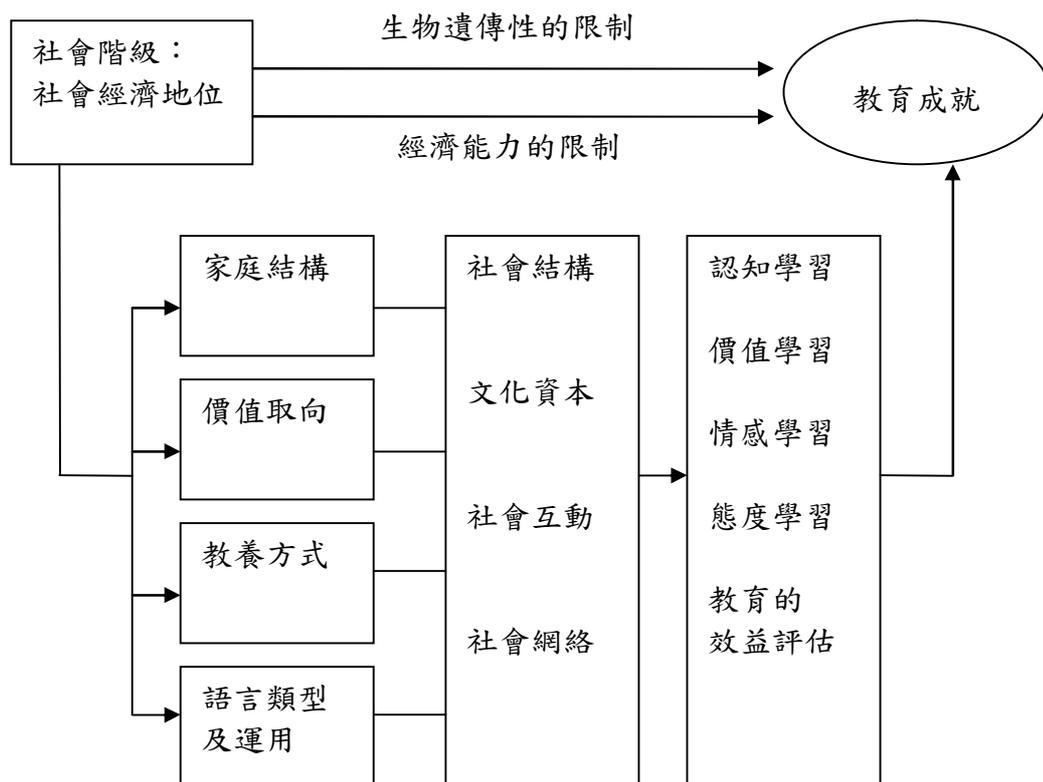


圖2-1 社會階級影響教育成就的機制示意圖

資料來源：林生傳（2005）。*教育社會學*（頁56）。臺北市：巨流。

綜合上文所述，影響學業成就的因素大致可以分為個人、環境兩大方面：

1. 個人因素：包括個體的生理與心理因素。
2. 環境因素：包括家庭環境因素、學校教育、社會因素。

本研究的研究架構擬聚焦於學生的家庭社經地位（父母的教育程度）是否透過個人因素（學習策略）和環境因素（家庭教育資本：包含文化資本與社會資本）影響其學習成就。

## 二、臺灣學生學習成就評量資料庫

基於本研究使用「臺灣學生學習成就評量資料庫」(TASA)的學童標準化成就測驗，故於此部分介紹其建置目的與施測過程、題本設計。

### （一）TASA 的建置背景與目的

《教育基本法》第九條第一項第六款明定：「教育統計、評鑑與政策研究為中央政府之教育權限。」因此，透過評量學生在各學習領域（科目）

的表現，以評鑑學生的學習優劣，乃中央政府之教育權限之一。教育部國民中小學九年一貫課程推動小組於 2004 年會議決議，委請國立教育研究院籌備處邀集相關人員，召開學生學習成就資料庫建置諮詢會議，針對國民中小學學生學習成就建立長期性、常態性的資料庫，擬定「台灣學生學習成就評量資料庫」(Taiwan Assessment of student Achievement; TASA) 的研究計畫。

因國內長期缺乏量化指標和標準化測量工具來檢視學生學習成就的表現及其差異，以致無法確實瞭解課程實施的成效，亦不利於課程發展之進行與相關教育政策之研擬。目前教育資料庫的建立普遍受到重視，國內正建置中的教育資料庫主要有：

1. 「臺灣教育長期追蹤資料庫 (簡稱 TEPS)」，主要在蒐集全國中等學校學生在身心發展、學習活動、學習成就表現及其影響因素的多面向資料。
2. 「臺灣高等教育資料庫之建置及相關議題之探討」，在建立有關全國高等教育校院特質與狀況、課程、學習行為與表現等資料的全國性資料庫。

針對全國國民中小學學生之學習成效如何，缺乏跨年級、跨學科之學生學習成就長期性的資料庫，可提供國內專家學者或學術單位進行基礎性研究。此外，國際互動日益密切，國內需建置一完整且客觀的學生學習成就資料庫，以利客觀且量化的國際比較。因此 TASA 的建置可謂因運國家時代的需要，提供給教育相關人員一個了解課程實施成效及研擬教育方針的標準量化資料庫。

基於以上背景與需求，建置 TASA 的目的如下 (TASA, 2011b)：

1. 建立國民中小學、高中及高職學生學習成就長期資料庫，以追蹤、分析學生在學習上變遷之趨勢，進而檢視目前課程與教學實施成效。
2. 提供完整、標準化的學習成就資料，作為分析學生學習成就上差異表現變項資料，以評估學生未來在學術方面能力之發展與社會期許。
3. 瞭解國內學校教學及學生學習成效之現況，作為課程與教學政策改

進之參考，並為縣市政府教育局及學校推動補救教學之重要參據。

4. 提供各縣市學生學習表現資料，建立與縣市合作機制，以擴大資料庫應用效益。
5. 以資料庫的量化資料，提供國內外相關研究人員，深入探討學生學習成就方面的相關政策議題。
6. 建立本國學生學習成就評量資料庫，同時考慮與國際接軌，利於加入國際比較行列，藉以瞭解臺灣教育之獨特面與優缺點。

## (二) TASA 問卷施測過程

### 1. 施測方式

- (1) 預試：主要為建立新進試題信度與效度，透過學生實際作答狀況，以為試題審修及篩選優良試題之依據；透過試題分析結果，分析試題難度與鑑別度參數，以為正式施測組卷之參考。
- (2) 正式施測：透過全國性大樣本之抽測，藉以搜集全國國小、國中、高中及高職學生，其於各領域科目學習成就之表現現況，將之統計數據及分析資料作為擬訂教育政策之參考；並規劃發展為縣市學習檢測或補救教學之工具。

### 2. 施測對象與科目：

- (1) 國小四年級：國語文、數學科、自然科；每名受測學生自三科抽測二科。
- (2) 國小六年級、國中二年級、高中二年級及高職二年級：國語文、英語文、數學科、自然科及社會科，每名受測學生自五科抽測二科。因每位學生受測兩種不同科目，本研究擬以國語文及數學考科組合學生為研究對象。
- (3) 特殊考科：每年每科抽測 200~320 名受測學生，加考國語文寫作、英語文寫作及自然科實作，測驗時間跨二節。

### 3. 學生問卷內容：

每名受測學生均需填寫，目的在搜集學生學習、家庭等背景資料，以為資料庫變項分析使用。而影響學生學習成就之相關因素，大致可歸納為三大類：

- (1) 學生基本資料：包括性別、國籍原生性及每日課後活動所花費的時間（包含閱讀課外讀物、幫忙做家事、看電視影片、玩線上遊戲、上網聊天、和朋友玩耍聊天及運動等活動時間的調查）等等背景變項的調查。
- (2) 學生家庭背景狀況：家中手足數、父母婚姻狀況、家庭結構、家庭社經地位、親子關係及家中使用語言等等背景變項的調查。
- (3) 學科學習狀況：撰寫作業所花費的時間、同儕互動、師生關係、班級常規適應狀況、學習策略、學習偏好、學科喜愛度、學習認知及學習自信心等等背景變項的調查。

4. 施測時間：每年大約五月底，學生課程學習將結束之際。例如

TASA2009 即是於 2009 年的 5 月施測。

5. 施測程序：由各縣市主試人員，於施測當日攜帶主試人員派任公文至各受測學校，由各校擇定之襄試人員協助主試人員進行施測，並遵守「測驗標準作業程序」實施測驗。

### (三) TASA2009 題本設計

國立教育研究院為確保試題的品質及信效度，邀請相關學科專家、測驗專家、及各高中職、國中小學校資深教師等組成試題研發小組，根據雙向細目表經過多次命題研習、命題、修審題、預試、試題分析、二次修審題，最後選出優良試題，建立題庫並組題等過程，發展出標準化成就測驗工具。然而受限於學生受測時間的因素，並無法使每位學生都能受測到所有題目，以及避免學生過於疲勞而影響作答，因此 TASA 採用平衡不完全區塊 (balanced incomplete block, BIB) 設計題本模式，其特點為多份測驗題本給予多組考生施測，每個題本所包含的區塊可能部分相同或完全不同，但每一個區塊在所有題本中出現的次數是一樣的，亦即題庫中的每個試題所受測的學生約是相同的，藉此等化所有試題的量尺。

國小六年級課程中，以國語文領域和數學領域的上課時數最多，也是國小課程中的主要科目，本研究將此兩個考科組合的分數進行加總，代表學童的學習成就。茲以 TASA 國語文領域和數學領域的題本設計說明如後。

1. TASA2009 國小六年級國語文：測驗題共設計 117 題，編製成 26 份測驗

題本，另設計 1 份國語文作文獨立施測（未釋出）。2009 年國小六年級評量範圍主要以九年一貫課程第二階段能力指標為主，並把國語文領域的測驗內容分為選擇題和非選擇題兩部分。選擇題部分測驗內容主要分成字、詞、句、標點符號、段落及文章。在認識基礎常用「字」方面，包含字形及字音；常用「詞」部分，分為詮釋詞義及運用詞語。由字詞、語詞組成的文句方面，可細分為詮釋句子涵義、句子觀點及運用完整句子；另在句子與段落之間，設立「能運用標點符號」指標。在由文句組成段落方面，以「運用段落」和「形成結論」能力為評量重點。閱讀文章部分，細分內容細節、文章主旨、段落重點及文章要件順序。

2.TASA2009 國小六年級數學科：評量測驗內容是命題老師依據雙向細目表命題再經由臨床試測與學科及測驗專家審題後，分別建立了 104 題選擇測驗題，及 2 題應用測驗題（應用題部分未釋出），以教育部所公布的「國民中小學九年一貫課程綱要」數學各領域的分年細目比例為依據，依課綱比例計算各領域所需之試題數，試題題型分為選擇題和非選擇題兩種，命題範圍以該年段的分年細目為主，避免出現跨年段的試題。國小六年級選擇題與非選擇題測驗評量架構之領域為：「數與量」、「幾何」、「代數」與「統計與機率」。

不論是國語文科目或數學科目，測驗題本皆是根據九年一貫的能力指標及課綱比例而設計題目，測驗採多題本方式進行，為避免學生作答疲勞及公平性，每位學生接受相同題數但非相同題本，可謂是相當標準、客觀的學習成就測驗。

### 三、不同背景變項與學習成就的相關研究

根據Blau 與 Duncan (1967)的說法，在講究文憑學歷的近代社會裡，教育往往是影響職業最重要之因素，而教育成就的高低通常端賴於學生的學業表現。根據歷年來國內外專家學者的研究顯示，影響學生學業成就的因素非常廣泛而且複雜，以下僅分別從父母親教育程度、性別和族群三個背景因素來探討與學業成就的差異。

#### (一) 父母教育程度與學習成就的相關研究

一般的研究發現社經地位與學習成就的相關係數大約在.30至.50之間（林生傳，2005）。黃富順（1974）將教育程度從社經地位中區分出來，

發現台北市國中男學生家長的教育程度與學業成就的相關為.41，女生則為.33；鄉鎮地區國中男學生為.20，女生為.33。

Cheung 和 Andersen (2003) 分析指出，家長教育程度愈高，考試成績愈好，有專門職業家長相較於非技術家長的子女有較高學業成就。大部分的研究中，父母教育程度對子女教育成就或學業成就是有正向的影響（林俊瑩、吳裕益，2007；周新富，2008；陳順利，1999；蔡文標，2002；蔡毓智，2002；Coleman, 1988）。

甘幸惠（2001）以桃園縣國小四年級學童為研究對象，探討影響數學成就的因素，發現父母教育程度在「高中職」以上的表現優於「國中」以下者。曾建銘與陳清溪（2008）在TASA2006分析五個教育階段學生的學習成就，亦發現父母親教育程度在「大專」、「國中」以上者優於以下者。謝孟穎（2003）也獲致雷同的發現，即父母教育程度為「大學」、「專科」子女，其在國語、數學、自然和社會科的學業成就高於父母教育程度為「國中」、「國小」。

此外，國際間的大型研究中，陳永昌（2011）針對參與TIMSS 2003施測的八年級學生，進行不同10個國家之間影響國家數學成就表現因素的探討、以及同一國家內對於學生數學成績的家庭社經因素之探討，發現「家中藏書量」、「家中相關設施」與「父母最高學歷」對學生數學學業成就有顯著的正相關。洪閩琦（2011）針對TASA2007資料庫分析，從5884位國中二年級學生人數學科所做的結構分析，發現父母親的最高學歷越高，其學業成就越好。張芳全（2011）透過TIMSS 2003資料探討臺灣國二生的家長教育程度、家庭文化資本、自我抱負、學習興趣與數學成就之間關係。透過資料的分析及假設檢定之後，模式獲得支持，其中家長的教育程度對於家庭的文化資本及數學成就有正向顯著影響，家長教育程度會透過家庭文化資本、學生自我抱負與學習興趣來影響數學成就。由以上得知，不論國內國外研究多可證實父母教育程度對學習成就的影響，而且父母學歷「國中」以下者，對子女的學習成就提供較不利的條件。

然而，也有研究發現父母教育程度對學習成就無顯著預測力，如蔡政賜（2006）改編TASA2005已公開之數學線上檢測問卷，採立意抽樣，以12所學校，307位雲林縣國小六年級學生為研究樣本，調查家庭環境與數學學

習經驗相關問題，結果發現家庭社經地位可以解釋數學學習成就大約9.8%的變異量，「父母親職業類別」對數學學習成就有顯著預測力；而「父母親教育程度」對數學學習成就則無顯著預測力。李文益、黃毅志（2004）針對台東師院的大學生所做的調查發現，父母教育程度對子女學業成績的直接影響不顯著。以上研究有可能是因為立意取樣的關係而導致和多數研究不同的結論。

但曾平貴（2007）以中央研究院「台灣青少年研究」的親子問卷大樣本調查，探究家庭收入與父母教育程度如何透過親子互動影響學習成就。發現：1.家庭收入對學習成就無直接影響，需透過親子互動才會對學業成就產生影響，且家庭收入產生的間接效果小於父母教育程度對學業成就的效果。2.父親教育程度對學習成就亦無直接影響，但可透過親子互動與教育抱負對學業成就產生效果。3.母親教育程度對學業成就有直接的影響力，且透過親子互動及教育抱負對學業成就所產生的效果較父親教育程度大。由此可知父母教育程度對子女的影響透過良好的親子互動與教育期望，對學習成就能產生效果。

上述來看，多數研究傾向於家長教育程度對學習成就有正向影響，透過親子互動更能發揮影響力。然而，全國性大樣本取樣的「臺灣學習成就評量資料庫」中，學童的家長教育程度是否影響學習成就，則有待本研究考驗。

## **(二) 性別與學習成就的相關研究**

性別的不同對於學業成就是否產生影響一直是受教育心理學家重視的議題，美國史丹福大學教授 Maccoby在1966年曾根據1600項研究結果分析，對小學生男女性向和成就做出三項結論：1. 語文能力方面，一般女生優於男生。2. 數學能力方面，男女生沒有顯著差別。3.空間判斷方面，一般男生優於女生。之後國內外研究者所做的類似研究發現：根據成就測驗或學校考試成績，小學階段的女生學業成就優於男生，尤其低年級為然，但中學以後男女之間差異顯著。此一現象在台灣如此，在美國也如此（張春興，1994）。

石培欣（2000）研究發現國中女生的同儕關係、學業成就均較男生好，可能女生較重視與他人互動，且較能專心向學所致。李威伸（2003）研究

台中市國中三年級學生的文化資本與學業成績相關情形，發現男生在「國中學科基本能力測驗總分」上，女性明顯優於男性學生。這和孫清山與黃毅志（1994）、張善楠與黃毅志（1999）顯示的結果相同。李文益、黃毅志（2004）研究台東師院男大學生的學業成績比女大學生低，但教育與職業抱負較高。這可能與男生擁有的負面文化資本較多，對學習較不利所致。

但有研究比較不同世代背景的教育成就，例如陳怡靖（2000）認為早期台灣社會女性的教育劣勢因為父權社會體制下所衍生的性別差別待遇，女性接受補習教育不足，社會資本不足、自我成就期望較低等因素，女性的學業成就不若男生好。

也有研究比較不同階段男女差別，在小學階段男女生數學成就無顯著差別，進入國中之後，女生的數學成績漸漸落後男生，到了高中差距更大（Leder, 1985；Peterson & Fennema, 1985）。

綜合上述，男女性別議題仍是現今教育研究上爭議的點，不同世代、不同學習階段、不同學習成就，男女生的表現也不盡相同。近年來經濟發達、社會開放，父母不但有能力負擔兒子的教育，也有意願投資女兒的教育，可能使男女在教育成就上的差距日漸縮小。關於性別在國小階段學習成就上的影響是如何，則有待本研究進一步驗證。

### **(三) 族群與學習成就的相關研究**

根據教育部統計處資料顯示，99學年外籍配偶子女就讀國中小人數概況統計，隨外籍配偶嬰兒出生數的逐年遞增，99學年外籍配偶子女就讀國中、小學生數已逾17萬6千人，較98學年成長13.6%。如與93學年比較，7年來國中、小學生數自284萬人降為243萬9千人，外籍配偶子女學生數卻由4萬6千人成長至17萬6千人，遽增12萬9千人，占國中小學生數之比率亦由1.6%快速增加至7.2%；其中國小一年級新生數近2萬7千人，平均約每8位國小新生即有1人為外籍配偶子女。這群新興的新台灣之子可能因母親的文化和語言適應問題成為弱勢，因此關於新住民的學習狀況是教育研究上越來越受關注的部分。

李敦仁（2005）指出近年來由於外籍新娘大量嫁至臺灣，許多外籍配偶教育程度往往不佳，無法有效負起教養子女的責任，進而影響下一代的子女教育成就。然而，張芳全（2010）研究影響新移民與本國籍子女數學成

就因素卻發現，母親教育程度對新移子女沒有影響，該文推論是母親對學生在學校作業不理解，無法參與更多的協助，而父親教育程度則有正向影響。

何美瑤 (2007) 以質量並進的方式，從文化資本的觀點探析外籍配偶子女學業成就，他將外籍配偶分成東南亞配偶及大陸配偶，與本國配偶進行比較，發現三組之間存在差異：1. 東南亞配偶子女的學業成就表現居第三，大陸配偶子女次之，本籍配偶子女最好。2. 高社會經濟地位的大陸配偶子女和中社會經濟地位的本籍配偶子女，國語成就較高。3. 數學成就而言，三組都是女生高於男生。可見高社經的新住民子女其學習成就不見得比本國籍子女低。

張淳熙 (2007) 利用「新移民資料庫」從文化資本與社會資本觀點探究 1140 位東南亞裔新移民子女學業成就與自我效能之關係，從其顯露的資料可發現，新住民家庭和本地組家庭的教育成就有差異，但新住民的家庭社經背景與學習成就無直接影響，這與上述何美瑤 (2007) 認為社經地位是影響因素之一的發現不太符應。

也有研究認為新住民與本國籍學生學習成就無顯著差異，謝慶皇 (2004) 以台南縣一所國小的四位外籍配偶子女為研究對象，以質化研究方法探討外籍配偶子女的學習成就表現，與其家庭環境、學校環境及語言溝通等社會脈絡的關係。發現 1. 雖然外籍配偶子女家庭社經地位不佳，但對孩子學習成就並未造成很大的影響。2. 外籍配偶受限語言文字使用的限制，不易參與子女課業學習活動。3. 外籍配偶子女在注音符號、國語科的學業成就表現，並未顯示受到不利的影響。4. 外籍配偶中文語文程度，影響其在教導子女課業方面的信心。林鍵耀 (2011) 從文化資本的觀點分析新移民與本國籍子女數學學習成就之差異比較，他以宜蘭縣公立國民中學的學生為研究對象，結果發現宜蘭縣新移民與本國籍子女之國中生在數學學習成就的表現上亦未呈顯著差異。

曾建銘 (2009) 根據 TASA2007 的年度分析結果，指出在高中及高職教育階段，新移民子女與本土子女學習成就傾向於沒有顯著差異；但國中教育階段以下，本土子女在某些學科（如：英語文與數學）的學習成就表現大致優於新移民子女的學習成就表現。謝進昌 (2008) 亦利用臺灣學生

學習成就評量資料庫之新移民子女分析研究，搭配 TASA 現行既有評量架構，針對國小(四、六年級)新移民子女之數學成就、性別、家庭結構、家庭語言環境、家庭社經地位、自我教育期望、親子關係、學校適應、學習策略、學習偏好、能力歸因、數學能力自我概念、內在動機、家庭作業、課業補習、課外活動等十多項心理、背景特質進行分析，運用多元迴歸分析進行本土與新移民子女數學成就之比較，分析結果顯示，國小六年級學童數學成就並未存在顯著的族群差異，但是國小四年級則是以本土子女的表現優於新移民子女，其差異效果為 0.36，約屬於中等至小的效果量。而接續於分析是否存在其它因素影響時，分析結果是顯示在先天消極的族群因素外，族群間家庭社經地位的不均衡才是真正影響之主因。

以上近期對新住民學業成就的研究多放在與本國籍學生的成績比較，母親對於早期指導子女學習或許信心不足，但隨著年級的增加，學習成就的差異是不顯著的；而社經背景、文化資本或教育期望等家庭背景因素，對於新住民學業成績的影響效果可能如同本國籍學生一樣。不過，因為新住民學生數量比起本國籍學生較少，大部份研究的取樣也因此受到限制，本研究擬透過 TASA 的大型取樣，探究新住民學生與本國籍學生的學習成就是否存在差異。

#### 第四節、家庭教育資本、學習策略與學習成就之間的相關研究

教育成就，包括了學業成績、升學與最後完成之教育年數取得（黃毅志、陳怡靖，2005）。本研究著重於探討影響國小學童學習成就之因素，不過這與影響中學以上學業成績與教育年數的因素顯得很類似（曾天韻，2004），以下對於家庭教育資本、學習策略和學習成就（教育成就或教育年數）的相關研究，進行兩兩相關說明。

##### 一、家庭教育資本與學習成就的相關研究

自從Coleman（1966）發表其研究著作《教育機會均等》，指出「決定兒童學業成就的關鍵因素在於其家庭背景」後，在全世界引起很大爭議，也促使許多後續研究重新檢證Coleman的結論。Sewell與 Hauser 在1980年所發展的Wisconsin Model（如圖2-2），也證實家庭社經地位與學生教育成就之間有相當的關聯，並且透過重要他人（如：家人）與期望間接影響。

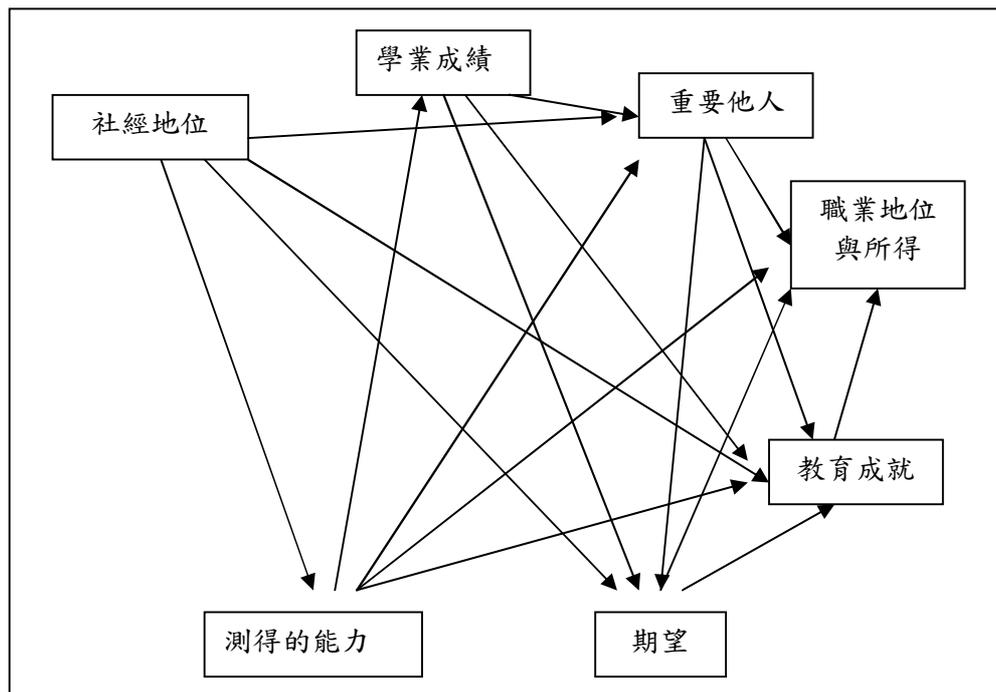


圖 2-2 Wisconsin 學派的教育成就社會心理模式

資料來源：“The Wisconsin longitudinal study of social and psychological factors in aspirations and achievements” by Sewell & Hauser, 1980, *Research in sociology of education and socialization*, 1, p.72.

之後眾多研究也證明家庭社經地位越高，對子女的學業有正向影響(李敦仁、余民寧，2005；周新富，2008；許崇憲，2002；林俊瑩、黃毅志，

2008；張善楠、黃毅志，1999；Alexander et al., 2007; Domina, 2005; Fejgin, 1995)。可是他們發現：學生學業成就除了個人家庭社經地位與出生背景的差異之外，還可能包括家庭文化資本、社會資本與經濟資本（財務資本）等家庭教育資源。經濟資本（財務資本）對於學生學習成就的影響在許多研究中已獲得證實（巫有鎰，2005；林俊瑩、吳裕益，2007；周新富，2008；陳怡靖、鄭耀男，2000；張善楠、黃毅志，1999；許崇憲，2002；Coleman, 1988；Wong, 1998），但對於文化資本與社會資本的研究結論不一，本研究擬聚焦於家庭文化資本與社會資本為可能的變項，並奠基於過去國內外的文獻與研究，對於這兩個資本變項如何影響學生的學習成就，以下有更詳盡的探討。

### （一）文化資本與學習成就的相關研究

遵循Bourdieu 文化資本理論者認為家庭文化資本應該是透過類似定期觀賞戲劇、音樂會、畫廊的展覽或利用圖書館、多接觸書籍、古典音樂等，所建立起來的一種足以激發孩子教育抱負或動機及學校學業表現的氣氛，以有助於孩子的智力發展 (Wong, 1998)。國外亦有許多研究證實文化資本對教育成就有正向影響 (DiMaggio, 1982; DiMaggio & Mohr, 1985; Dumais, 2002; Wong, 1998)。DiMaggio 與 Mohr (1985) 從文化資本的觀點來探討其對教育成就的影響，其研究對象為1960年時為十一年級的學生，研究時間歷時十一年，在1971 年時重新調查結果發現：文化資本對於教育成就、大學教育、大學畢業、研究所教育以及婚姻的選擇等都有顯著的正相關。在其結論中，提出教育成就獲得模式（如圖 2-3）：

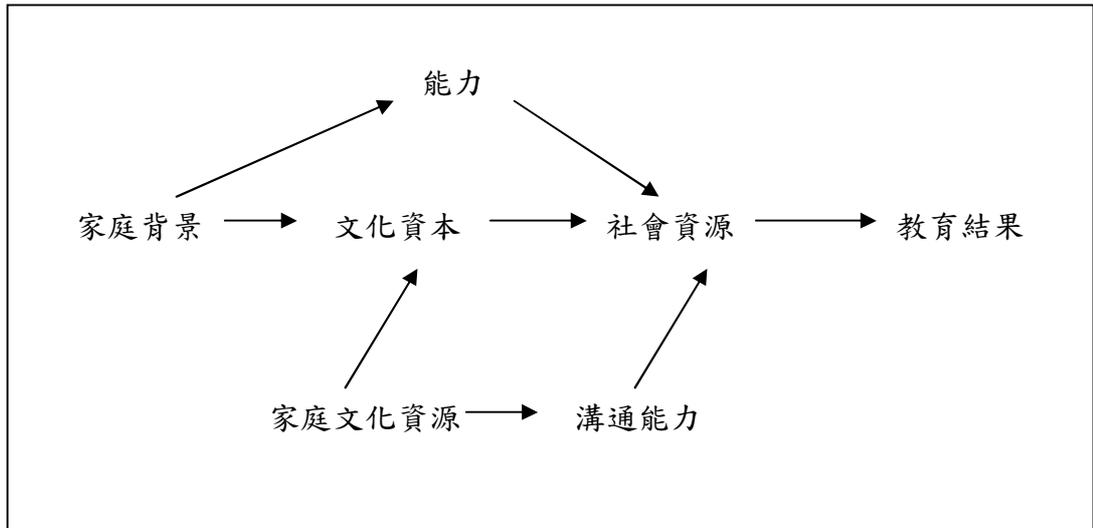


圖2-3 教育成就獲得模式

資料來源：“Cultural capital, educational attainment, and marital selection” by P. DiMaggio & J. Mohr, 1985, *American journal of sociology*, 90, p.1256.

地位取得研究常被批評為「理論不夠精緻」或「缺少結構層面的分析」，針對這些評批，國內學者黃毅志（1992）則把社會資本與文化資本理論納入地位取得模式作分析，提出個人地位取得的模式（如圖 2-4）。說明個人地位的取得受到社經地位及文化資本、社會資本及教育之共同影響，此模式也補強了地位取得理論的層次。

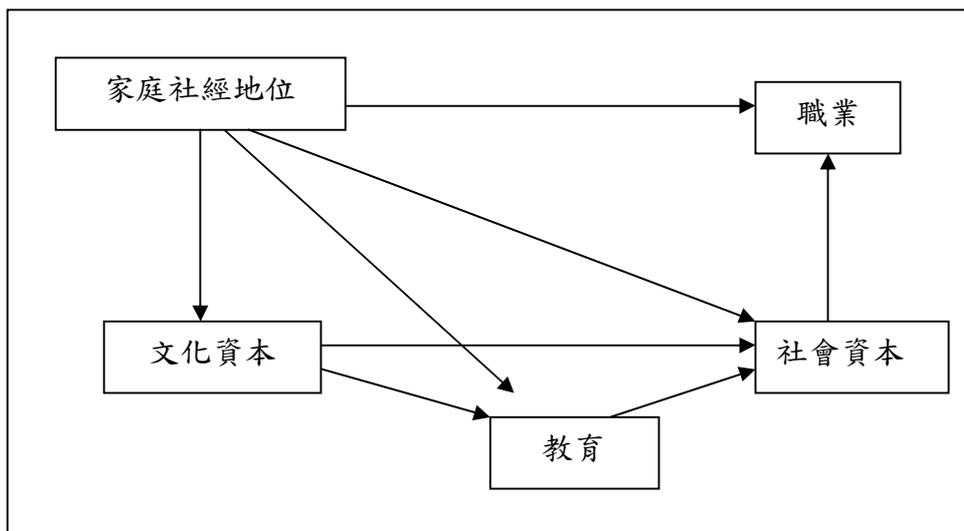


圖2-4 地位取得擴大模式圖

資料來源：黃毅志（1992）。地位取得：理論與結構分析。《思與言》，30（4），頁 156。

早期關於家庭環境與學習成就的研究中，多以家裡藏書、訂閱雜誌等文化環境布置為測量的標準。例如馬信行(1985)以國中學生為研究對象，比較國中前、後段班學生的文化背景，發現前段班學生家庭擁有較多的期刊、報紙、兒童百科、科學與文學性書籍，父母有會督促子女閱讀，而後段班的學生家庭則擁有較多的消遣性書籍。這些家中藏書與 Bourieu 所指的具體化文化資本內涵相近。

近期有研究根據 Bourdieu 的文化資本內涵探討對學習成就的影響，例如李威伸（2003）研究台中市國中三年級學生的文化資本與學業成績相關情形，他為將文化資本分為「制度化文化資本」（父母親學歷）、「客觀化文化資本」及「被歸併化文化資本」（embodied cultural state），發現文化資本總量高者，其學業成就（基本學力測驗總分）也相對高於文化資本量中等和低等者。這結果與孫清山與黃毅志（1996）、張善楠與黃毅志（1999）、巫有鎰（1999）、陳順利（2001）在擴大文化資本觀念的研究結果相符。

大型樣本方面，張芳全（2011）透過TIMSS 2003資料探討臺灣國二生的家長教育程度、家庭文化資本、自我抱負、學習興趣與數學成就之間關係。他將家庭的文化資本分為一般文化資源（學生在家庭中擁有圖書數的多寡）以及學習資源（電腦、書桌、參考書等），透過資料的分析及假設檢定之後，模式獲得支持，其中家長的教育程度透過家庭的文化資本，對數學成就有正向顯著影響。

在亞洲國家的研究中，Yamamoto與Brinton(2010)以日本在1995年建置的資料庫，受訪年齡為20至69歲，共2653名成年人，分析文化資本對於教育取得的影響，發現家庭的文化資本的投入(如家長與子女參與藝文活動)愈多、子女的課外補習愈多、家長教育程度愈高，對子女的教育取得也愈有利。補習在台灣本土脈絡中是相當受重視的，王麗雲與游錦雲（2005）發現「加強學習型」的文化資本對數學學習成就有影響，且此類文化資本的多寡與學童社經背景或性別無顯著差異，這或許可以台灣獨特的補習文化風氣可以解釋。

檢視性別、文化資本及學業成績的關係，Dumais（2002）研究發現在女性樣本中，高社經地位的女性對文化活動有較多的參與，且文化資本對學生成績有正向顯著的影響；不過，男性樣本中，文化資本對學業成績則

無顯著影響。

關於族群的殊異性研究，Farkas (1996) 認為家庭的語言文化決定了孩子往後認知技巧的發展，而認知技巧與孩子的學習有密切的關係，所以家庭的日常生活文化也是影響學童學業成就的要素，其研究發現非洲裔與西班牙裔的小孩由於文化背景的差异，在認知能力的發展上仍舊較一般美國小孩遲緩，所以因族群差异而造成的文化不利因素是值得加以重視的。國內關於原住民、新住民與本國漢人的學習成就比較中，亦不難發現來自不同國別、族群間的學生存在著文化差异，究其原因，和家庭文化資本較低有密切相關（巫有鎰，2005；何美瑤，2006；柯淑惠，2004；陳順利，2001；張善楠、黃毅志，1999）。張芳全（2010）以資料庫分析影響新住民與本國籍國二生的數學成就因素，發現兩者之間的數學成就沒有差异，整體而言文化資本對數學成就有正向影響，但是影響新住民數學學習成就最重要的因素是常說國語，影響本國籍學生最重要的因素則是文化資本，但其所謂的文化資本僅是指客觀化文化資本（如電腦、書桌、字典等）。由上可知，不同的文化資本在不同的族群對學習成就產生的影響力也不盡相同。

因此，對於文化資本的內涵許多學者持不同見解，有外國學者反駁了Bourdieu的形式文化資本，認為以參與高尚文化活動為文化資本有所不妥，因為不同國家脈絡下有不同文化資本的內涵。例如：De Graaf、De Graaf 與Kraaykamp (2000)以荷蘭在1992-1993年的18-65歲之 1800 名樣本，重新分析學生的家庭文化資本與教育取得之關係發現，家長教育程度愈高、家庭文化資本愈多，教育取得愈高；但當他們進一步探究文化資本的內容卻發現，家長參與高尚的藝術活動並沒有影響子女教育成就；而家長的閱讀行為愈好，對子女教育成就愈有幫助，這類文化資本和Bourdieu所強調高尚的形式文化資本有所不同。

也有些國外研究認為文化資本對學習成就無顯著影響。例如：Katsillis 與Rubinson (1990) 對希臘樣本研究發現，家庭社經地位對學業成績影響主要透過學生能力、努力與學習態度，不是透過家庭文化資本（看歌劇、參觀美術館、博物館）。可見學生個人因素也是重要原因。就臺灣而言，有多數研究顯示文化資本對於臺灣民眾的教育成就並沒有多大的影響（周新富2008；孫清山、黃毅志，1996；陳順利，2001；陳怡靖、鄭耀男，2000；

張善楠、黃毅志，1999）。上述許多國內研究不支持Bourdieu的文化資本理論，很可能是文化資本的測量有待商榷，無法測出文化資本理論概念的精髓所致；如孫清山與黃毅志（1996）對於文化資本的測量，只包括家裡是否有收音機、音響、電視、報紙、雜誌，乃不易顯現上階層文化品味，不能測出文化資本理論概念的精髓。

周新富（2008）以臺灣地區國中生一至三年級為對象，共1,375人參與研究。研究結果發現，家庭文化資本變項對學業成就沒有顯著預測力，其原因可能為對文化資本概念採用狹隘的解釋，只採用「形式文化活動參與」為範疇，且以「父母」的高尚文化活動為測量對象，如此測得的結果並不能清楚的說明「學生」對文化活動的參與；另一原因如作者所言，因將學習有關物品、補習費用的支出列為經濟資本，以致造成經濟資本對學業成就的預測力最大，依Bourdieu（1986）對文化資本概念的解釋，有關「文化商品」的購買與擁有皆屬之，補習正是一種文化商品，可列為文化資本，例如Lareau 與 Weininger（2003）也將補習歸為文化資本的一環。故與上述等人的研究結果有所差異。

此外，張淳熙（2007）發現無論新移民家庭或本地家庭，家中文化資本對於子女學習成就沒有效用。可能與她立意選取六個非都會區的中低社經家庭為研究對象，造成新移民組和本地組樣本同質性較高，所以文化資本對學習成就的效果未呈顯著差異。

綜合以上諸多關於文化資本與學習成就的研究，發現採用不同文化資本概念所測量的結果不盡相同，而文化資本對於不同國家、族群或性別也產生不同的效果。文化資本的作用與影響是否真如Bourdieu 所宣稱的會決定子女的教育成敗？判定文化資本高低的各項指標是否能夠適用於每個地區？無論這些問題的答案為何，至少Bourdieu 所提出的理論及見解引起了學術界的討論，也提供了所有研究者一個新的研究思考方向。

## （二）社會資本與學習成就的相關研究

Coleman(1988)認為：家庭內的社會資本則是父母在子女教育上的「親子互動」所投入的時間和努力，父母與子女的關係越強，越能幫助子女取得較高的教育成就。除此，父母對子女的「教育期望」，也表現在父母或

家人對子女教育事務的關注、教導與監督上。至於「家庭結構」不完整者，如單親家庭、父母一方長期在外工作、只與祖父母或親友同住等，親子互動少可視為家庭社會資本的缺少(Coleman, 1988)。另外，依Blake「資源稀釋假設」(resource dilution hypothesis) 的觀點，手足人數越多，成人對子女的指導和監督會稀釋，每個子女所分配到的社會資本就越少，對學習成就有負面影響。至於家庭外的社會資本，所指的主要是父母在社區內的人際關係，包括與子女的教師連繫、與子女的朋友、朋友父母的聯繫等等，這些人際關係網絡的強度越強，社會資本越高，有助於監督、提高子女學習成就。據此，本研究欲以「家人互動」、「父母教育期望」、「家庭結構」及「家校聯繫」四個分項層面來分析家庭社會資本對於學習成就的影響。以下針對這幾個構面所發展出來的國內外研究，進行回顧與整理。

在父母教育期望方面，Coleman (1988) 從美國對於亞裔高學業成就的研究中發現，亞裔家長對教育的看法不同於白人，亞裔移民父母對子女的期望遠比白人父母嚴格得多，例如教科書一本給子女讀，一本自己讀，了解關心子女的學習狀態，子女的教育成就自然提升。Hao 與 Burns (1998) 分析亞洲移民與美國學生之學業成績差異，指出社會資本是造成各國學生學業成績差異的重要因素。他們發現：中國及韓國移民學生在學習過程中，由於與父母互動的品質與頻率較高，增強了父母的教育期望，進而提高子女的學業成績。Cheng 與 Starks (2002) 分析不同族群學生的教育期望發現，教育期望愈高，學習成就表現愈好。Mullen、Goyette 與 Soares (2003) 發現，教育期望對研究所入學機會有正面影響。以上可知，父母的教育期望愈高，社會資本愈豐富，子女的學習成就亦愈高；而亞洲地區的家長對子女課業的關注與期望，是造成與其他國家學生學習成就差異的主要原因。

許崇憲 (2005) 檢驗家庭背景因素與子女學習成就的後設分析中，將社會資本的測量指標分為父母管教方式、父母教育期望和其他 (含：親子互動、家庭完整性、手足數、出生序及父母對外的社會資本)，其研究驗證了Coleman 的社會資本理論內涵，即義務與期望、訊息管道、規範與有效賞罰，父母期望愈高、家校或親師溝通愈多、親子互動與規範愈佳，則子女的學習成就愈高。此外，他也指出透過迴歸分析，父母的教育期望對子女學習成就最具預測力。

李鴻章（2006）採用2003年「臺東縣教育長期追蹤資料庫：國中小學生學習狀況與心理健康追蹤調查」作為分析資料，發現對原漢族群而言，母親教育程度愈高、家庭結構愈完整、父母對子女有較高的教育期望，對子女數學學業成就愈有正向的影響。相反的，不論是原住民或漢族學童，家庭結構愈不利，參與子女學校課業較少、教育期望也較低，學習成就也較不理想。可見不論原住民或漢人子弟，家庭中父母的教育期望、家庭結構、家人互動等社會資本對學習成就產生極大的影響。巫有鑑（2005）對台東地區的六年級學童調查研究也發現：不完整家庭社會資本較低：單親家庭和隔代教養的「父母指導課業」較少，隔代教養家庭的「父母成績期望」較低，寄親家庭的「父母學歷期望」較低。此外，兄弟人數越多，越會稀釋「父母指導課業」、「父母學歷期望」等家庭社會資本。這符合資源稀釋假設，他同時指出這些較低的社會資本是原住民學生在學業表現上比漢人子弟不佳的原因之一。

在家庭結構的另一個面向上，手足數目過多會稀釋了社會資本或家庭資源，對教育成就越不利(巫有鑑，2005；李敦仁、余民寧，2005；孫清山、黃毅志，1996；Blake, 1985; Coleman, 1988; Downey, 1995)。然而，杜雨潔（2011a, 2011b）發現手足數並非越少越好，她以2007年TASA資料庫分析，發現家中手足數不論在國語科或數學科的學習成就表現，家中手足數2位的學生，其學習成就表現較高，手足數1位（獨生子女）與3位者其次，3位以上則隨著手足數的增加，其學習成就表現有下降的趨勢。獨生子女雖占有較多的家庭教育資本，但其在學習上的表現不論是小學、國中或高中職，均未比家中子女2位者高。或許如李敦仁、余民寧（2005）在其研究中所結：手足數目、年齡差距與教育成就的微妙關係，以及家庭結構與社會資本的互動關係，可能在特定情況下產生手足社會資本，以補足父母社會資本的不足。這是值得後續研究者再進一步細緻探究的部分。

以上有關「父母教育期望」、「家人互動」、「家庭結構」等，都是屬於家庭內社會資本的層面；至於家庭外社會資本，國內有關的研究多半以「親師溝通」或「父母學校參與」為測量指標，張淳熙（2007）從文化資本與社會資本探究東南亞裔新移民子女學業成就的共變結構模式，發現兩個族群的影響模式雖不同，但是卻有共同的一項結果：家庭外的社會資

本（即父母學校參與）對學生的學習成就有負向顯著的效果。也就是父母越常與學校老師聯繫，子女的學習表現越差。這項研究與Coleman的理論不符，但與巫有鎰（1999，2005）、謝孟穎（2003）的研究發現一致。原因可能在國內家長與學校老師接觸，多以問題導向為主，較少如同西方國家父母會主動參與學校學習相關活動，因此親師越多的聯繫，可能與學生越多的學習問題有關聯。

綜合以上實徵研究，多數的研究顯示家庭社會資本對學習成就有正向的影響，而其內容指標以「父母教育期望」最多，結果也最一致。社會資本的概念較文化資本來得具體，也較廣泛，學生與家長、教師、社區四者的互動網絡都可以為社會資本涵蓋的範圍。國內對於社會資本與學習成就影響的重視，較不如文化資本，同時對社會資本的定義也過於鬆散，以致社會資本的概念成為一個無所不包的大傘（王麗雲、張苙雲，2003）。本文所探討的社會資本將以家庭和學習直接相關的社會資本為主，包含家人互動、父母教育期望、家庭結構及家校連繫，至於社區鄰居及家長之間的互動關係暫不予以列入考慮。

根據上述的探討，文化資本對學業成就的影響比較有不一致的發現，以致於並沒有很明顯的證據支持文化資本對學業成就是有正面影響之外，社會資本對學業成就的正面影響，大都受到研究的支持。因此整體來說，家庭教育資本對學生學業成就是有正向影響的，即家庭教育資本愈豐厚，學生學業成就愈佳。

## 二、學習策略與學習成就的相關研究

認知學派學者認為學生成績的高低，在於是否會運用學習策略學習學校課程的教材，以達到學習的目的，多數的學習失敗並非能力限制，只是策略的應用不當。而從學習策略與學習成就的實證研究發現，學習策略與學習成就之間有顯著的相關存在，其中較高層次的後設認知能力對學習成就更是有顯著的正相關。茲將有關學習策略與學習成就的研究發現，分別說明如下。

國外的研究方面，Pintrich（1987）以164位大學生做為研究對象，探討學生的學習動機、學習策略與學習成就之間的關係，研究結果發現學習

策略與學習成就呈現正相關。Pintrich 與 DeGroot (1990) 以平均年齡12歲的173位七年級學生為研究對象，探討動機取向、自我調整的學習策略和教室學業表現的關係。研究發現以自我調整、自我效能和測試焦慮等學習策略最能有效預測學習成就，而不同的認知策略，如複誦、精緻化、組織的策略均可培養學生學習上主動的認知經營，並導致更高的學習成就。Simbo (1988) 的研究發現，在老師提示大綱下，學生所做的筆記效果最佳，而做筆記的方法不僅可以提高學習成就，而且有助於學生將學習內容遷移應用。Dreyer (1992) 以迴歸分析發現學習策略可以解釋學習成就的45%，其中較深層次的後設認知策略所佔的比率最高。

語言學習方面，Park (1994) 發現認知、社會及後設認知策略與托福的相關高於其他學習策略。當語言進展到較高程度時，學習者會摒棄較無效的策略(如死背)，而且能針對課業的性質來挑選策略(McDonough, 1995)。高層次的學習者傾向使用正向活用的學習策略(Politzer & McGroarty, 1983) 低層次學習者喜愛使用複述、背誦等解碼方式，在閱讀理解上也傾向使用機械式的策略。

在學習策略的使用層次上，Duff (1997) 將學習策略分成淺度學習(surface approach)、深度學習(deep approach)，以及策略性學習(strategic approach)。他2003年以企管碩士班為例，探討學習策略與學業表現的關係，在學業表現中分為期中文獻報告、期中小考、期末計畫報告與口頭報告，結果發現策略性學習與期中文獻報告以及期末計畫報告的成績有高相關，在時間有限的狀況下，採用策略性學習策略是最有效的，但對於需長時間準備的學科考試，策略性學習並無顯著的貢獻，而淺度學習策略明顯的會獲取低分。國內黎士鳴、楊堯翔、陳秋君、蘇湘琇與陳楓媚(2005)以Duff理論為基礎自行編制學習策略量表，研究對象為163名修習心理學課程的大學生，從結果來看，深度學習可以增進學生的學習狀態(包含學科熟悉度、學科喜好度、學科投注程度以及未來學習動機)，在學科成績上也顯著正相關( $r=.20, p<.01$ )，而淺度學習與學習狀態無顯著相關，其學科成績也呈現負相關( $r=-.18, p<.05$ )。可見深度學習策略的使用可以幫助學生獲得較高的學習成就。

王淑玲(2000)探討大學生的學習動機、學習策略應用，及對學習表

現的影響。她以台灣北、中、南三個地區五所大學的工學院、理學院、商學院、以及教育學院學生為對象，施以Pintrich 等 (1991)設計的學習動機與策略問卷(Motivated Strategies for Learning Questionnaire)。研究發現在學習策略應用方面，組織策略與精緻策略的應用，對於大學生的學習成果有正面的影響，但複述策略與後設認知策略對學生的學習表現則沒有顯著的影響。

在高中階段的研究，林啟超、謝智玲 (2000) 探討不同「成就目標取向」對高職生「學習策略」(含學習態度、學習動機、專心、閱讀與考試策略、時間管理、自我測驗、焦慮、訊息處理與解決困難之策略)與學習成就的影響。研究結果顯示：男性學生較女性同學在學習上呈現出較少的學習焦慮，並較會運用組織與意義策略來輔助學習。由此可知男性比女性高中生更善於活用學習策略。

張新仁 (1982) 研究發現，不同學習成就的國中生在學習行為上有顯著差異，學習行為中的時間分配、學習技巧、考試技巧、注意集中力和主動學習等，對國中學業成就具有決定性的預測作用，可解釋學業成就總變異的33.3%。李咏吟 (1987) 在國中生的認知與行為研究，也發現國中生的學習策略和學業成績間呈正相關。鄭昭明 (1988)認為影響學習成就的主要因素有：1、認知的概念。2、運用的策略，也就是在認知情境下對注意力、動機、緊張程度、記憶的策略及問題解決的方式。郭郁智 (2000) 研究發現，國中生的學習成就與學習策略有顯著正相關，且會因學習策略與批判思考能力的交互作用而有不同。黃淑娟 (2003) 研究原住民國中生的學習動機、學習策略與學習成就之關係，研究結果發現學習策略和學習成就具有顯著正相關；學習動機、學習策略能有效預測學業成就。以上針對國中生的研究均指出學習策略的運用能有效提高學生學習成就。

研究小學生學習策略使用狀況的學者也不少：程炳林 (1991) 的研究指出，國中、小學生各種學習策略的使用顯著影響其學業成就，亦即學習策略使用頻率愈高者，其學業成就也愈高。汪榮才 (1990) 的研究也指出，統合認知能力和國小學生的數學解題能力有顯著的正相關。因此，包含認知及後設認知的學習策略使用多寡與學生的學習成就有相關。邵秋桃 (2007) 以南部五縣市四到六年級學童為對象，探討影響國小學生學習策略差異之

因素及學習策略對學業成就之預測力。其結果指出：(1)以學習策略整體與學業成就整體而言，二者相關顯著 ( $r = .37, p < .001$ )，整體學習策略可解釋學業成就變異量之13.7%。(2)就學習策略而言，在「認知策略」、「後設認知策略」、「注意力持續」、「學習習慣」及「學習動機」等五個層面上，與學業成就之國語、英語、數學、自然及社會皆呈顯著正相關 ( $r = .12 \sim .33, p < .001$ )。(3)若以學業成就五科互相比較，則可看出均與學習策略總量表達顯著正相關 ( $r = .26 \sim .33, p < .001$ )。但其研究也發現目前國小學生學習策略大約表現在中等以上水準，尤其認知策略、後設認知策略表現較為普通，可見學童有關認知方面的學習策略還有待加強。

族群方面的研究，陳枝烈(2001)採用教育民族誌的訪談與觀察的技術，探討原住民兒童在學校、家庭中的學習概況和學習策略的差異情況。他以屏東排灣族原住民國民小學二所學校的四年級學生當中，五名低學業成就學生、六名高學業成就學生，合計十一名為對象，分別訪談這十一名學生的父親或母親、關係較密切的四位老師，以及二位主任、二位校長進行訪談。研究結果發現：高低學業成就學生的學習策略確實存在差異，原住民高學業成就學生上課時能配合老師上課行為而做適當的反應；應試技巧與自我監控的能力優於低學業成就學生；在課業上若遇到困難時多能得到父母、兄姊的協助而解惑；自我規劃作息時間的能力與落實的程度均比低學業成就學生理想。

但也有研究不支持上述說法，如：張玉茹(1997)研究發現英語學習策略與英語學業成就並未達顯著相關；程炳林(1991)、陳怡君(1994)研究發現學習動機、學習興趣、學業性向對學生學習成就的預測高於學習策略的使用，可見學習策略並不一定是影響學習成就唯一有利的變項。所以，在整個學習歷程中，學習策略與其他學習因素交互作用下對學習成就的影響值得待進一步的探究。

綜上所述，雖然學者們研究的對象、學科有所不同，但大多數的學習策略研究均顯示學習策略與學業成就有正相關，亦即學習策略使用情形愈佳，學業成就的表現也愈好。在研究對象上，雖然逐漸多元化，包括各求學階段及成人、原住民、華人等，但仍缺乏新住民的部分(張新仁，2005)。這部分也待本研究進一步研究，以了解新住民在學習策略的運用上和本國

籍組是否有差別。

### 三、家庭教育資本與學習策略的相關研究

Bourdieu 認為由於中上階級的文化，在學校裡居於主導地位，出身中上階級家庭的子女，在學校往往容易獲得教師的關注與協助，而在學校選擇與淘汰的過程中獲得優勢 (Lareau, 1987)；相反的，來自中下階級的學生，由於缺乏這種必備的文化資本，在學校教育中處於一種文化不利的地位，學習容易遭受到挫敗，而導致在升學篩選的過程中遭到淘汰，或轉而選擇非學術性的職業生涯 (Bourdieu & Passeron, 1990)。在楊瑩 (1999) 及黃新民 (2003) 的著作中均提及：社經地位高的子弟多進入學術取向的高中；地位低者多進入職業準備的高職體系。蘇滿莉 (2003) 以高雄四所職業學校學生為研究對象，比較職業取向學生與學院取向學生之英語學習態度、動機與策略的差異情形。研究結果顯示，大多數職業取向學生很少查閱字典找出英語生字的字音、字義和用法，亦很少主動研讀英語文法書籍或分析文章中重要的句型。相反的，學院取向的學生會善用英語學習策略去聽、說英語，也會採取許多學習策略加強英語閱讀能力。

此外，黃稚雅 (2004) 探究影響國中生英文學習成就的因素，其結果指出家庭教育資本與英語學習成就、學習策略之間均具有正相關，家庭教育資本能解釋英語學習策略之變異量為 22.35%。學生在「家庭語言互動」、「家中學習物質」、「一般文化參與」、「家庭內教育資本」和「高級文化參與」的家庭教育資本越高，其使用「記憶策略」、「認知策略」、「補償策略」、「後設認知策略」、「社會策略」和「情意策略」之英語學習策略的頻率越高。其中，「家庭語言互動」與英語學習策略的相關最高。以上兩篇研究雖然皆以英文學習成就為探討的領域，但仍可推知家庭社經地位較不利的學生可能受限於家庭能供給的教育資本，而較少使用學習策略來幫助學習。關於學習策略的研究國內外已有不少的研究文獻，但是少有結合家庭教育資本的概念來做探討的，因此本研究嘗試以家庭教育資本的概念來探討其與學習策略的相關情形，期能對兩者的關係有進一步的了解，並作為未來教學之參考。

### 四、總結

家庭教育資本與學習成就的相關研究中，諸多研究指出家庭相關教育

資本對學生學習成就是有正向影響的。但以文化資本而言較無一致定論，可能與測量的指標不同而有所不同，本研究參酌過去的研究指標與資料庫提供的題項，將文化資本的概念分為「客觀化文化資本」、「內化文化資本」與「加強學習型文化」，前兩者是過去諸多研究所採用的學習資源指標與參加人文活動的慣習；後面加強學習型文化指的是才藝補習、安親與家教，此為本土風行的課後學習方式，值得置入文化資本之中探討之。而社會資本對學習成就的正面影響，受到多數研究的支持，本研究採用過去研究使用的四項指標：「家人互動」、「父母教育期望」、「家庭結構」與「家校連繫」為主，「家庭結構」包含手足數目與父母婚姻，「家校連繫」包含父親和母親會不會使用聯絡簿溝通。整體來說，家庭教育資本愈豐富，學生學習成就愈佳。

在學習策略與學習成就的相關研究方面，雖然過去研究的對象、學科有所不同，但大多數的研究均顯示學習策略與學習成就有正相關，亦即學習策略使用情形愈佳，學業成就的表現也愈好。而較深層次的後設認知策略、自我控制與應用策略，較能有效提升學習成效。

從家庭教育資本與學習策略的少數研究中可推知，家庭能供給子女較多的學習資源，對其進入學校後的學習能提供較有利的幫助，例如家中文化資本較高的學生會較善用英語字典或視聽設備進行聽說讀寫練習；社會資本較高的學生與家人互動機會多，對其學習策略的指導相對也較多。由於這兩者的研究較少，本研究將於下一章進行家庭教育資本與學習策略的相關研究設計。

### 第三章 研究方法

本章分五節敘述本研究之方法，第一節為研究架構，第二節為研究假設，第三節為抽樣方法與研究對象，第四節為研究資料，第五節為研究工具的信效度分析，第六節為資料處理，以下將分別說明之。

#### 第一節 研究架構

根據研究目的及文獻探討的結果，本研究架構主要包括有：（一）背景變項，包括學童父母的教育程度、學童性別和是否為新住民的身分；（二）家庭教育資本和學習策略；及（三）結果變項為學生的學習成就，包括學生的國語科和數學科成績。為了進一步了解此三個部分的關係，以下分別以研究架構加以說明，並以圖3-1 示之。

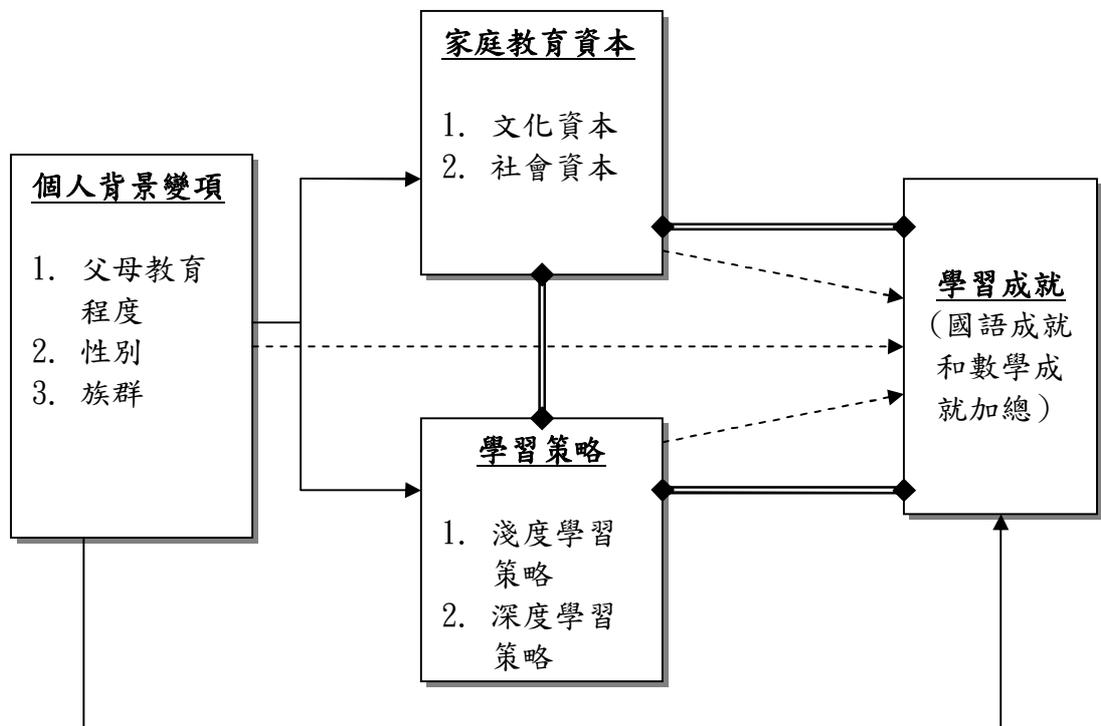


圖 3-1 研究架構圖

註：——▶ 表示差異情形， ◆◆ 表示相關情形， - - -▶ 表示預測情形。

茲將本研究的架構說明如下：

- 一、分析不同個人背景變項的學童在家庭教育資本的差異情形，以考驗假設1。
- 二、分析不同個人背景變項的學童在學習策略上的差異情形，以考驗假設2。
- 三、分析不同個人背景變項的學童在學業成就上的差異情形，以考驗假設3。
- 四、分析學童家庭教育資本、學習策略各層面及整體與學業成就的關係，以考驗假設4。
- 五、分析學童背景變項、家庭教育資本與學習策略對學業成就的預測力，考驗假設5。

## 第二節 研究假設

針對本研究之研究目的，提出基本假設如下。

**假設一：不同背景的國小學童在家庭教育資本方面有顯著差異。**

1-1：不同父母教育程度的國小學童在家庭教育資本各構面上有顯著差異。

1-2：不同性別的國小學童在家庭教育資本各構面上有顯著差異。

1-3：不同族群的國小學童在家庭教育資本各構面上有顯著差異。

**假設二：不同背景變項的國小學童在學習策略有顯著差異。**

2-1：不同父母教育程度的國小學童在學習策略及各構面上有顯著差異。

2-2：不同性別的國小學童在學習策略及各構面上有顯著差異。

2-3：不同族群的國小學童在學習策略及各構面上有顯著差異。

**假設三：不同背景的國小學童在學習成就方面有顯著差異。**

3-1：不同父母教育程度的國小學童在學習成就上有顯著差異。

3-2：不同性別的國小學童在學習成就上有顯著差異。

3-3：不同族群的國小學童在學習成就上有顯著差異。

**假設四：國小學童家庭教育資本、學習策略各層面及整體與學習成就有顯著相關。**

**假設五：不同背景變項(父母教育程度、性別、族群)、國小學童家庭教育資本和學習策略對學習成就具有預測力。**

### 第三節 抽樣方法與研究對象

本節為說明 TASA2009 針對全國性大樣本資料蒐集的全面性，將以以下抽樣方法與本研究對象的選取方式表述之。

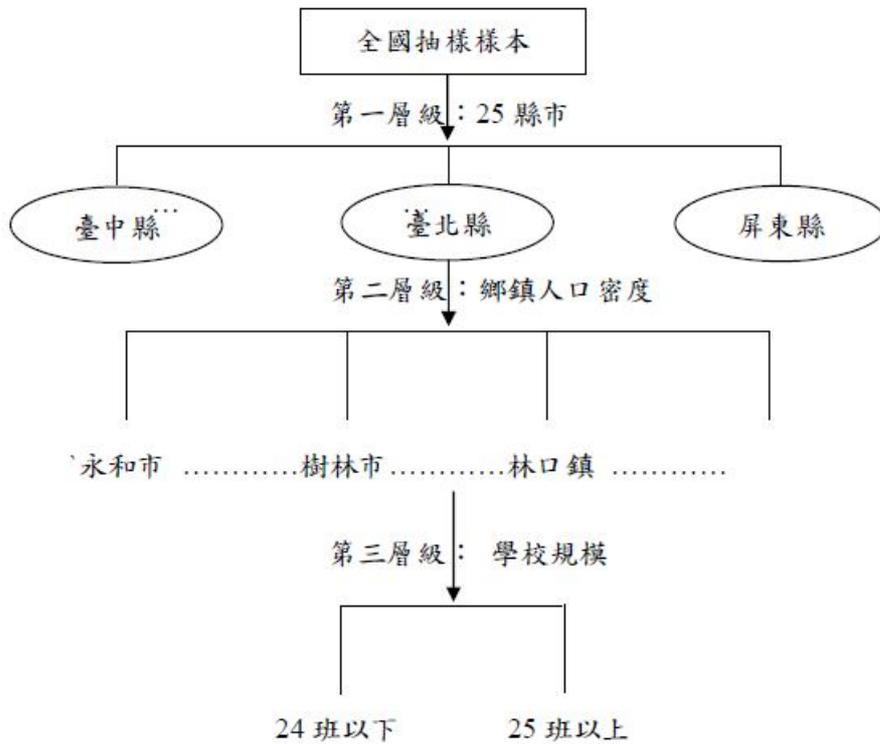
#### 一、資料庫抽樣方法

##### (一) 抽樣設計

為確保「臺灣學生學習成就評量資料庫」所抽取之樣本具全國代表性，取樣設計採分層隨機抽樣，全面平均分配樣本，確保所施測之樣本具有全國代表性。且因台灣各縣市人口多寡有異，為充分顯現台灣學生學習成就實際表現情形，將採二階段隨機抽樣設計：第一階段為分層叢集隨機抽樣，根據全國縣市、鄉鎮人口密度及班級數等三個變項進行分層，抽取樣本學校名單；第二階段則根據所抽取到之樣本學校所分配的抽樣學生名額，以學生個人為單位，排除12類障礙類別及在家教育者後，於該校學生名單中進行簡單隨機抽樣，抽取樣本學生（TASA，2011b）。

如前述，根據縣市、人口密度、學校規模三個變項進行分層，其中縣市依照行政區分為25個縣市（五都之前）；人口密度則以全縣人口平均數為基準，將鄉鎮（市、區）依照人口密度分為4群；至於學校規模則以24班以下及25班以上為基準，分為2群，因此整個抽樣成為一個 $25 \times 4$ （群） $\times 2$ （群）之分層設計。整體抽樣設計架構如圖3-2所示：

### 第一階段：分層隨機抽樣



### 第二階段：簡單隨機抽樣

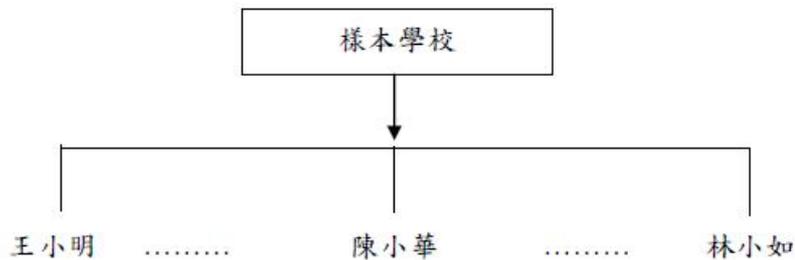


圖3-2 本研究分層叢集隨機抽樣設計圖

資料來源：臺灣學生學習成就評量資料庫（2011a）。2009 年國語文、英語文、數學、自然、社會五科資料使用手冊（頁14）。臺北：國家教育研究院。

此外，澎湖縣、金門縣及連江縣等離島縣市因應抽樣本數過少，經推動委員會決議，連江縣全縣普測，而金門縣及澎湖縣抽到的學校全校普測，以增加離島縣市之樣本代表性。

#### （二）抽樣人數

TASA2009年全國總施測人數包含小四、小六、國二、高二學生總計抽樣人數為34,516人，總校數為979所學校，施測結果資料釋出國語文有效樣

本數16,784人、數學科有效樣本數16,450人。

受測科目分5科，分別為國語文、英語文、數學、自然、社會（小學四年級不考英語文與社會），因每位學生受測兩種不同科目，考科組合共有下列10種：國語文及英語文、國語文及數學、國語文及自然、國語文及社會、英語文及數學、英語文及自然、英語文及社會、數學及自然、數學及社會、自然及社會；每縣市各科考科人數盡量調整維持相近。每位考生施測兩種科目，各年段各科目施測人數約8,200人左右（如表3-1）。

表 3-1

TASA2009 資料釋出各科樣本分配表

施測年段	學科別				
	國語	英語	數學	自然	社會
國小四年級 (人數)	8,394		8,252	8,219	
國小六年級 (人數)	8,390	8,241	8,198	8,189	8,242

資料來源：臺灣學生學習成就評量資料庫（2011a）。2009 年國語文、英語文、數學、自然、社會五科資料使用手冊（頁15）。臺北：國家教育研究院。

## 二、研究對象

本研究以 TASA2009 國小受試學生為研究對象，未避免學生受心智成熟度及對題目的理解困擾影響問卷作答品質，故捨四年級學童，而以六年級學童為研究對象；此外本研究正式施測時間為六年級下學期（2009 年 5 月 20 日），六年級學童的學習即將告一段落，適足以代表學童在國小階段的總學習成就。

基於 TASA 當初設定的兩個考科組合，本研究考量國小階段學生上課時數比重以國語和數學領域為最多，較能代表此一階段的學生學習成就，故選取「國語科和數學科」這一組考科受測學生，其分層隨機抽樣自全臺各地，國語科受試學生計有 8,390 人，數學科受試學生人數計有 8,198 人。唯合併資料後仍需剔除學生問卷無法分析的部分（試題未作答、亂答或規則作答），共得出 1660 份有效問卷。

## 第四節 研究資料

依據前述研究目的與問題，本研究以 TASA2009 國小六年級國語科和數學科的調查結果為研究資料，其釋出資料有兩類：「學生共同問卷」及「學科成就測驗」。就其內容及測量計分方式說明如下：

### 一、學生共同問卷

TASA2009 釋出的學生問卷電子檔資料，分別有原始資料檔 (xls)，包含學生代號及各題填答選項；題項編碼簿 (pdf)，包含變項名稱及說明、選項題值說明。茲將選取內容和計分方式說明如下：

#### (一) 選取內容

TASA2009 學生共同問卷共有 26 題，每題各有 1-10 個不等的小題，每個題目各有不等的選項，內容涵蓋家庭背景、學習方法、學習態度及課後活動等變項資料，本研究僅選取問卷中關於個人背景變項（父母最高學歷、性別、親生母親出生地）、家庭教育資本（家裡空間擺設、家中課外讀物、校外課程、家庭活動、父母教育期望、家人相處、家中排序、父母同住、父母簽閱聯絡簿）以及學習策略（平時學習狀況）等 40 題題項為本研究變項的指標。

本研究依研究假設抽取部分學生共同問卷題目探討各變項之間的關係，各變項內容說明如下：

1. 背景變項有「父母教育程度」、「性別」及「族群」。
2. 「家庭教育資本」(包含文化資本、社會資本)，以及「學習策略」(分為淺度學習策略、深度學習策略)。
3. 結果變項為「學習成就」(為國語分數和數學分數的加總)。

#### (二) 計分方式

將相關的題目內容做適當的轉換來測量，部分題目以虛擬變項做為回歸分析，部分以 0-5 分不等的分數加總計算。另外，填答「其他」、該題未作答、亂答或該生整份試卷空白者，整列剔除不列入統計分析，以免影響結果。本研究將抽取的學生問卷題目與各變項指標做一個操作性定義說明，詳細題目如附錄一，茲將主要題項說明如下：

##### 1. 個人背景變項

根據研究目的，將學童的基本資料共分為4題。「父親教育程度」和「母親教育程度」共分為五個等級，碩士以上、大學專科畢業、高中職畢業、國中畢業和國小以下學歷等，並依序給予5、4、3、2、1的教育指數。此外，在階層迴歸分析時，分別以父親、母親教育程度之國小以下學歷為對照組，各自建立四個虛擬變項：第一個為國中畢業以上對國小以下學歷、第二個為高中職畢業對國小以下學歷、第三個為大學/專科畢業對國小以下學歷及第四個為碩士畢業對國小以下學歷。

「性別」變項分為男、女兩類，在迴歸分析時以虛擬變項0和1進行比較。

「族群」變項分為台灣地區和大陸及東南亞地區兩組，以學童母親的出生地為主要考量，台灣地區（包含離島）組命名為「本國籍」，虛擬變項為0，大陸及東南亞地區組命名為「新住民」，虛擬變項為1。

## 2.學童家庭教育資本問卷

本問卷主要以 Bourdieu (1986) 與 Coleman (1988) 的理論為基礎，並參考周新富 (2008)、王麗雲、游錦雲 (2005) 及黃稚雅 (2004) 等的研究工具，抽取題目編製成「學童家庭教育資本問卷」。

本量表共計26題，其中前16題（第5題至第20題）屬於文化資本層面，後面10題（第21題至第30題）屬於社會資本層面，預設概念與題項對照如表3-2。計分方式有2點量表，如：「有」給予1分，「沒有」給予0分。也有4點量表的部分，如：「一直如此」、「經常如此」、「偶爾如此」到「很少如此」，依序給予4、3、2、1分。受試者在問卷中的得分愈高，表示受試者的家庭教育資本愈高。其餘操作型定義及計分說明如附錄一。

表 3-2

學童家庭教育資本預設概念與問卷題項對照表

預設之概念	題數	題號與題項內容
文化資本	10	您家裡有下列這些東西嗎？ 5.電腦（不包含任天堂、電視、和電視遊樂器） 6.和學習相關的光碟、軟體 7.網際網路 8.字典 9.和學習相關的參考書 10.百科全書 11.和學習相關的課外讀物（如：國語週刊、故事書） 12.個人專用的書桌 13.安靜的讀書空間 14.您家中大約有多少本課外讀物呢？（雜誌、報紙和學校的課本、參考書不算）
內化文化資本	3	您家人會和您一起去： 15.逛圖書館、書店、或看書展嗎？ 16.聽音樂會、觀賞表演嗎？ 17.參觀博物館、美術展、或文藝展覽嗎？
加強學習型文化	3	這學期，您是否在放學後參加過下列的校外課程？ 18.課輔(安親)班 19.家教 20.才藝班(例如：音樂、樂器、心算、棋藝、繪畫、陶藝、舞蹈、體操、游泳、直排輪、速讀、作文)
社會資本	4	您與家人相處的情形如何？ 21.我常常和家人談論學校發生的事 22.我可以感受到家人對我的關心 23.家人常常陪我唸書或寫功課 24.我需要幫忙時會找家人
父母教育期望	2	25.爸爸（或繼父、養父）最希望您未來能念書到甚麼程度？ 26.媽媽（或繼母、養母）最希望您未來能念書到甚麼程度？
家庭結構	2	27.您家裡的兄弟姐妹（包含自己在內）共有幾位？ 28.您的親生父親和親生母親目前是？
家校連繫	2	29.爸爸(或繼父、養父)會不會看聯絡簿？ 30.媽媽(或繼母、養母)會不會看聯絡簿？

資料來源：整理自 TASA2009 之電子資料檔的學生問卷題項編碼簿。

## 2.學童學習策略問卷

本問卷主要以 Weinstein 與Mayer (1986)、 Duff (1997) 等學者的觀點為基礎，並參考蔡翰征與杜雨潔 (2010) 的研究，抽取題目編製成「學童學習策略問卷」。

本量表共計10題，其中前3題 (第31題至第33題) 屬於淺度學習策略層面，後面7題 (第33題至第40題) 屬於深度學習策略層面，預設概念與題項對照如表3-3。計分方式為4點量表，如：「一直如此」、「經常如此」、「偶爾如此」到「很少如此」，依序給予4、3、2、1分。受試者在問卷中的得分愈高，表示受試者的學習策略應用愈高。

表 3-3

**學童學習策略預設概念與問卷題項對照表**

預設之概念	題數	題號與題項內容
淺度學習策略	3	31. 我會常常溫習某些課業問題 32. 我會盡力背誦必須記住的東西 33. 我會重複作練習
深度學習策略	7	34. 我知道自己還記得某些已經學過的東西 35. 我知道目前還不懂的地方有哪些 36. 對於不懂的問題，我會想辦法解決它 37. 我會找出必須先學習的重點 38. 我會用新方法來解決舊問題 39. 我會將學到的東西應用到日常生活上 40. 我會將學到的東西應用到其它學科上

資料來源：整理自 TASA2009 之電子資料檔的學生問卷題項編碼簿。

## 二、學科成就測驗

本研究的結果變項為國語測驗分數與數學測驗分數的總和，此成就測驗的施測過程與試卷設計均有標準化及專業的考量。以下就施測的過程及測驗設計說明之。

### (一) 測驗編製與實施過程

本研究分析的資料是由教育部委託國家教育研究院進行策劃督導，結合國內學科領域、心理暨教育測驗、教育統計之學者專家組成研究團隊，研發標準化成就測驗工具，並進行問卷編製、試題分析、抽樣設計、資料分析及研究報告撰寫等工作。而施測之進行等試務工作，如施測場地之安排、施測人員之分配、試題問卷回收等，均是相當嚴謹與標準化的。

此外，各校或學生個人的成績及學生資料不對外公布，僅公布受測學生代碼及各科試卷、問卷填答情形。試題的部份，經資料分析扣除不良試題後，國語科的試題總題數為117題，數學科試題總題數為104題。

### (二) 測驗設計與計分

目前國語科和數學科釋出資料皆為四選一的單選題，並根據學生的迷思概念設計誘答選項。受限於學生受測時間的因素，並無法使每位學生都能受測到所有題目，以及避免學生過於疲勞而影響作答，因此測驗採用平衡不完全區塊設計題本模式，其特點為多份測驗題本給予多組考生施測，每個題本所包含的區塊可能部分相同或完全不同，但每一個區塊在所有題本中出現的次數是一樣的，分別為26個題本，13個試題區塊，每個題本均由13個區塊中取出三個獨立的試題區塊組成，亦即題庫中的每個試題所受測的學生約是相同的。

國語科共設計有26個題本，每份題本有27道題目（包含單一試題及1~3個題組）；數學科設計亦有26個題本，每份題本則有24道題目。皆為單選題，測驗計分擬以每題1分，答對得1分，答錯不倒扣的方式處理。故國語科成就最高總分為27分，數學科最高總分為24分，因兩項分數滿分不同，故將分別轉換為標準化T分數再進行加總，代表本研究中的國小學童學習成就。

## 第五節 研究工具的信效度分析

本節將針對TASA2009資料庫中選取的40道學生共同問卷題項進行構念效度分析與信度分析，期能建立一個符應理論與研究架構的模式。本研究的觀察變項為「家庭教育資本」與「學習策略」兩構念，而家庭教育資本下再分「文化資本」與「社會資本」，以下是針對「文化資本」、「社會資本」與「學習策略」問卷進行的信效度分析。

### 一、效度分析

#### (一) 文化資本問卷

以因素分析來驗證其建構效度(construct validity)，採用主成分萃取法配合直交轉軸，在不限定因素構念下，保留特徵值大於1的因素。為求出文化資本量表的建構效度，將原本的十六個題項納入因素分析程序中，第一次因素分析在不限定因素個數條件下，共抽取出五個共同因素，五個共同因素中所包涵的題項與研究者原先抽取時部分不同，部分題項的歸屬不合理，因而研究者根據第一次因素分析轉軸後的因素矩陣摘要表，將題項與因素構念不符合者刪除一項，刪除了「才藝補習」這個題項，再進行第二次因素分析，仍以主成分萃取法配合直交轉軸，保留特徵值大於1的因素，結果因素構念與包涵的題項大致符合研究者原先的架構。因素分析摘要表如表3-4。

因素分析結果有取樣適切性量數(Kaiser-Meyer-Olkin measure of sampling adequacy；KMO值)及Bartlett球形檢定，KMO值為.801，已達建議值.5以上，表示題項變數間的關係是「良好的」，另外，Bartlett球形檢定近似卡方值為4405.11已達顯著水準，表示適合進行因素分析。

因素分析結果顯示可得五個共同因素，這五個因素構念根據其包含的指標變項(題項)的表達意涵，分別命名為「家中閱讀資源」、「高尚文化活動」、「電腦網路資源」、「個人讀書空間」與「安親家教」，其中，「家中閱讀資源」因素包含6個題項，因素負荷量介於.391至.663間；「高尚文化活動」因素包含3個題項，因素負荷量介於.785至.825間；「電腦網路資源」包含2個題項，因素負荷量介於.872至.878間；「個人讀書空間」包含2個題項，因素負荷量介於.799至.816間；「安親家教」包含2個題項，因素負荷量介於.646至.741間。各題項之

因素負荷量除了題號8為.391，其餘因素負荷量絕對值均在.4以上。另外，五個因素構念個別的解釋變異量分別為15.277%、14.4487%、10.689%、9.257%和7.158%，累積的解釋變異量為56.828%。

表3-4  
「文化資本問卷」因素分析摘要表

題號與題項	家中閱讀資源	高尚文化活動	電腦網路資源	個人讀書空間	安親家教
09-參考書	.663	.094	.054	.134	-.032
10-百科	.636	.238	.090	.034	-.074
11-報紙	.620	.071	-.014	.123	.105
06-DVD	.608	.149	.194	.009	-.086
14-總書量	.589	.317	.031	.117	-.133
08-字典	.391	-.099	-.024	.075	.318
17-去博物館	.156	.825	.052	.057	.022
16-聽音樂會	.160	.797	.044	.101	-.008
15-去圖書館	.192	.785	-.003	.101	-.018
07-網路	.065	.063	.878	.068	-.011
05-電腦	.136	.012	.872	.039	.028
12-書桌	.114	.106	.102	.816	-.034
13-書房	.184	.118	.005	.799	.001
18-安親班	.079	.039	.069	-.017	.714
19-家教	.182	.017	.050	.035	-.646
特徵值	2.292	2.167	1.603	1.388	1.074
解釋變異%	15.277	14.448	10.689	9.257	7.158
累積解釋變異%	15.277	29.725	40.414	49.671	56.828

註：採用直交轉軸之最大變異數法。

## (二) 社會資本問卷

本工具以因素分析來驗證其建構效度(construct validity)，採用主成分萃取法和直交轉軸，在不限定因素構念下，保留特徵值大於1的因素。為求出社會資本

量表的建構效度，將原本的十個題項納入因素分析程序中，第一次因素分析在不限定因素個數條件下，共抽取出三個共同因素，三個共同因素中所包涵的題項與研究者原先抽取時部分不同，部分題項的歸屬不合理，因而研究者根據第一次因素分析轉軸後的因素矩陣摘要表，將題項與因素構念不符合者逐次刪除一項，分別刪除「家中手足數」與「父親家校連繫」兩個題項，反覆兩次因素分析，進行第三次因素分析，結果因素構念與包涵的題項大致符合研究者原先的架構。因素分析摘要表如表3-4。

本研究先進行因素分析中的取樣適切性量數(Kaiser-Meyer-Olkin measure of sampling adequacy；KMO值)及Bartlett球形檢定，KMO值為.664，已達建議值.5以上，表示題項變數間的關係是「中等的」，另外，Bartlett球形檢定近似卡方值為2251.694已達顯著水準，表示適合進行因素分析。

因素分析結果顯示可得三個共同因素，三個因素構念根據其包含的指標變項（題項）的表達意涵，分別命名為「家人互動」、「父母教育期望」與「家庭功能」。其中，「家人互動」因素包含4個題項，因素負荷量介於.693至.792間；「父母教育期望」因素包含2個題項，因素負荷量介於.953至.955間；「家庭功能」包含2個題項，因素負荷量介於.751至.794間。各題項之因素負荷量絕對值均在.4以上。這三個因素構念個別的解釋變異量分別為29.179%、22.889%、15.300%，累積的解釋變異量為67.368%。

表3-5

「社會資本問卷」因素分析摘要表

題號與題項	家人互動	父母教育期望	家庭功能
22-家人關心	.792	.028	.016
24-家人協助	.782	.074	.121
21-談學校事	.763	.078	.022
23-家人陪伴	.693	.034	.113
26-母親教育期望	.076	.955	.036
25-父親教育期望	.080	.953	.024
28-父母婚姻	.025	.045	.794
30-母親家校聯繫	.140	.004	.751
特徵值	2.574	1.684	1.132
解釋變異%	29.179	22.889	15.300
累積解釋變異%	29.179	52.068	67.368

註：採用直交轉軸之最大變異數法

### (三) 學習策略問卷

本量表以因素分析來驗證其建構效度(construct validity)，因題項間同質性較高故採用主軸因子萃取法配合直接斜交法，在不限定因素構念下，保留特徵值大於1的因素。為求出學習策略問卷的建構效度，將原本的十個題項納入因素分析程序中，第一次因素分析在不限定因素個數條件下，共抽取出兩個共同因素，因素構念與包涵的題項大致符合研究者原先的架構。因素分析摘要表如表3-5。

本研究先進行因素分析中的取樣適切性量數(Kaiser-Meyer-Olkin measure of sampling adequacy；KMO值)及Bartlett球形檢定，KMO值為.907，表示題項變數間的關係是「極佳的」，另外，Bartlett球形檢定近似卡方值為7546.93已達顯著水準，表示適合進行因素分析。

因素分析結果顯示可得兩個共同因素，兩個因素構念根據其包含的指標變項(題項)的表達意涵，分別命名為「深度學習策略」與「淺度學習策略」。其中，

「深度學習策略」因素包含七個題項，因素負荷量介於.493至.749間；「淺度學習策略」因素包含三個題項，因素負荷量介於.639至.855間。各題項之因素負荷量絕對值均在.4以上。兩個因素構念個別的解釋變異量分別為50.683%和10.355%，累積的解釋變異量為61.038%。

表3-6

「學習策略問卷」因素分析摘要表

題號與題項	深度學習策略	淺度學習策略
40-應用學科	.749	-.570
38-用新方法	.747	-.546
36-想辦法解決	.721	-.534
37-找重點	.718	-.599
39-應用生活	.717	-.512
34-記得所學	.585	-.368
35-知道不懂	.493	-.307
33-重複練習	.582	-.855
31-溫習	.593	-.838
32-背誦	.595	-.639
特徵值	4.298	3.601
累積解釋變異%		61.038

註：採用直接斜交轉軸法。

## 二、信度考驗

研究者因採用因素分析法檢驗問卷，並依據各因素所包含題項之內涵，為各因素命名，刪除三個題項後考驗結果大致符合研究者原先編製問卷時以文獻探討的結果所做的設計結構，因此此部分之內容具有良好的建構效度。之後再以Cronbach  $\alpha$ 係數考驗刪題後的問卷之內部一致性， $\alpha$ 係數愈高表示量表的內部一

致性也愈高，在行為及科學領域中，分量表的信度指標值最少要在.60以上，方為較佳的信度指標(吳明隆，2009)。茲將本問卷中有關「學生共同問卷」部份之信度分析摘要整理如表3-6，其中各構面問卷的 $\alpha$ 係數介於.423至.907之間，整體問卷的 $\alpha$ 係數為.879，顯見其內部一致性甚佳，亦即其本問卷具有良好的信度。

表 3-7

「學生共同問卷」構面與整體 Cronbach's  $\alpha$ 係數分析結果

問卷與構面	Cronbach's $\alpha$ 係數	整體Cronbach's $\alpha$ 係數
<b>文化資本</b>	<b>.740</b>	
家中閱讀資源	.663	
高尚文化活動	.780	
電腦網路資源	.734	
個人讀書空間	.562	
安親家教	-- <sup>a</sup>	
<b>社會資本</b>	<b>.695</b>	<b>.879</b>
家人互動	.742	
父母教育期望	.907	
家庭功能	.423	
<b>學習策略</b>	<b>.891</b>	
淺度學習策略	.821	
深度學習策略	.857	

註：a 值因安親與家教的題項為相斥的組合題目，也就是選擇安親則不會再選家教，故出現信度為負值，本研究不列入討論。

## 第六節 資料處理

本研究在研究架構與相關理論的引導下，將申請的資料進行量化分析。以個人電腦IBM SPSS19.0的Window套裝軟體程式進行描述性統計(次數分布、百分比次數分布、平均數、標準差)、獨立 $t$ 檢定、單因子變異數、單因子多變量變異數、皮爾森積差相關以及階層迴歸進行分析。

- 1.以描述性統計了解國小學童背景變項、家庭教育資本、學習策略與學習成就的現況。
- 2.以單因子多變量變異數分析(MANOVA)、單因子變異數分析(ANOVA)探究不同背景(父母親教育程度)在家庭教育資資本、學習策略和學習成就上的差異情形。當 $F$ 值達顯著水準，再以Scheffé法進行事後比較。以考驗研究假設一、二、三。
- 3.以獨立 $t$ 檢定(Independent  $t$ -test)探討不同背景變項(性別、族群)的國小學童在家庭教育資本、學習策略和學業成就的差異情形，以考驗研究假設一、二、三。
- 4.以皮爾森積差相關(Pearson's Product-Moment Correlation)分別分析國小學童家庭教育資本、學習策略與學業成就的相關情形，以考驗研究假設四。
- 5.以階層迴歸(Hierarchical Regression)分析國小學童不同背景、家庭教育資本與學習策略對學業成就的預測力，以考驗研究假設五。

## 第四章 研究結果分析

本章主要是依據相關文獻、本研究架構及待答問題，針對本研究所調查之結果進行分析討論，藉以瞭解目前國小六年級學童家庭教育資本、學習策略與學習成就之現況與關係。本章共分為六節：第一節為學童背景變項、家庭教育資本、學習策略與學習成就之現況分析；第二節為不同背景變項在家庭教育資本上之差異分析；第三節為不同背景變項在學習策略上之差異分析；第四節為不同背景變項在學習成就上的差異分析；第五節為學童家庭教育資本、學習策略與學習成就的相關分析；第六節為學童家庭教育資本、學習策略對學習成就之預測分析。

### 第一節 學童背景變項、家庭教育資本、學習策略與學習成就之現況分析

本節共分為四大部份：第一部份為根據TASA2009學生共同問卷調查結果，在「背景變項」上進行描述性統計分析。第二部份為依據TASA2009學生共同問卷在「家庭教育資本問卷」調查結果，在各測量變項上進行描述性統計分析。第三部份為依據TASA2009學生共同問卷在「學習策略問卷」調查結果，在各測量變項上進行描述性統計分析。第四部份為依據TASA2009年在國小六年級學童國語科和數學科「學習成就」施測結果，在各測量變項上進行描述性統計分析，俾以瞭解國小學童在各方面學習之現況，以下茲分別加以探討說明之。

#### 一、學童背景變項之現況分析

本研究所使用的背景變項有四個，首先在父母教育程度方面分為「父親教育程度」和「母親教育程度」，這些變項從「小學」至「碩士以上」區分為五個等

級，由表4-1可知平均數為3.20和3.14，因此父親的平均學歷略高於母親，父母的教育程度最多為「高中/職畢業」，分別占有35.6%和43.6%，「大專畢業」次之，分別為32.3%和31.3%。此部分的有效樣本數因多數國小學童對於父母教育程度填答「不知道」，故遺漏值產生約占有此變項樣本數的22%至24%，若全列刪除將影響整體樣本數甚大，故本研究將盡可能以「成對方式排除」進行分析，此一程序針對統計分析所牽涉的變項，挑選具有完整資料的樣本進行分析，故又稱為「有效樣本分析」（邱皓政，2011）。另一個變項是學童「性別」，為名義變項，由表4-1百分比可得知男生占50.8%，女生占49.2%，代表男女比例近似，男生略多於女生。第四個背景變項為「族群」，依母親的出生地分為台灣地區的「本國籍」組與中國及東南亞地區的「新住民」組，由此推估2009年國小六年級學童新住民的比例約為3.9%。本研究使用的背景變項之描述統計詳如表4-1。

表4-1  
背景變項之個數、百分比及平均數

變項	題目內容描述	個數	量尺	百分比	平均數
父親教育程度	父親的最高教育程度	1262	1=「國小」	5.8	3.20
			2=「國中畢業」	17.7	
			3=「高中/職」畢業	35.6	
			4=「大專」畢業	32.3	
			5=「碩士以上」	8.6	
母親教育程度	母親的最高教育程度	1289	1=「國小」	5.7	3.14
			2=「國中畢業」	15.0	
			3=「高中/職」畢業	43.6	
			4=「大專」畢業	31.3	
			5=「碩士以上」	4.5	
性別	學童的性別	1660	0=「男生」	50.8	.49
			1=「女生」	49.2	
族群 (本國籍/ 新住民)	依母親的出生地分為「台灣地區」與「中國大陸及東南亞地區」	1660	0=「本國籍」	96.1	.04
			1=「新住民」	3.9	

## 二、學童家庭教育資本之現況分析

「家庭教育資本」是要瞭解目前國小學童家庭在教育相關資源的投資情形，本問卷共計23題，內容可分為「文化資本」和「社會資本」，包含「家中閱讀資源」、「高尚文化活動」、「電腦網路資源」、「個人讀書空間」、「安親家教」、「父母教育期望」、「家人互動」和「家庭功能」八個構面。由於每一構面的題數與計分量尺並不相等，為便於不同構面的比較，以各構面的量尺和平均數表示之。表4-2 為目前國小學童家庭教育資本各構面及測量指標的平均數與標準差。

(一) 在表4-2 中，前15個題項為「文化資本」構念，5個萃取構面中，「家中閱讀資源」、「電腦網路資源」、「個人讀書空間」普遍高於每一量尺的中間值，可見國小學童在家庭教育資源、設備和空間上大致是豐富的。而「高尚文化活動」的參與卻都低於量尺的中間值，顯示高尚文化活動的參與機會對於國小學童而言，仍顯不足。「安親家教」方面，有參與安親班或家教的課後加強學習情形超過一半以上，可見此為台灣特有的課後學習形態。

(二) 在表4-2中，後8個題項為「社會資本」構念，3個萃取構面中，「父母教育期望」的平均值為4.33至4.34，大致為「大專」至「碩士以上」之間，相較於背景變項中的「父母教育程度」平均值為3.14至3.20高出甚多，可見父母對子女的教育期望是高於自己本身學歷。「家人互動」方面，除了「家人陪伴」較少，其餘均屬於較經常的狀況，此也凸顯學童雖多能感受到家人的關心與協助，但在家人實際陪伴部分，仍是相當欠缺的。「家庭功能」中，母親會透過連絡簿與學校聯繫的情形趨近於91%，屬於相當高的比例。

表 4-2

國小學童家庭教育資本各構面之百分比與平均數

構面	題項之測量指標	量尺	百分比	平均數	是否高於量尺中間值
<b>文化資本</b>					
家中閱讀資源					
1.參考書	0=「沒有」		17.2	.83	是
	1=「有」		82.8		
2.百科	0=「沒有」		35.3	.65	是
	1=「有」		64.7		
3.課外週刊	0=「沒有」		8.7	.91	是
	1=「有」		91.3		
4.光碟軟體	0=「沒有」		28.1	.72	是
	1=「有」		71.9		
5.家中藏書量	1=「10本以下」		14.7	3.14	是
	2=「11-25本」		15.4		
	3=「26-100本」		31.8		
	4=「101-200本」		17.8		
	5=「200本以上」		20.4		
6.字典	0=「沒有」		1.4	.99	是
	1=「有」		98.6		
高尚文化活動					
7.去博物館	1=「從來沒有」		19.4	2	否
	2=「偶爾會」		66.1		
	3=「常常會」		9.5		
	4=「每次都會」		5.1		
8.聽音樂會	1=「從來沒有」		24.5	1.94	否
	2=「偶爾會」		62.2		
	3=「常常會」		8.7		
	4=「每次都會」		4.7		
9.去圖書館	1=「從來沒有」		10.5	2.17	否
	2=「偶爾會」		67.2		
	3=「常常會」		16.9		
	4=「每次都會」		5.4		

(續下頁)

表4-2 (續)

構面	題項之測量指標	量尺	百分比	平均數	是否高於量尺中間值
電腦網路資源					
	10.網路	0=「沒有」 1=「有」	9.1 90.9	.91	是
	11.電腦	0=「沒有」 1=「有」	4.2 95.8	.96	是
個人讀書空間					
	12.書桌	0=「沒有」 1=「有」	22.7 77.3	.85	是
	13.書房	0=「沒有」 1=「有」	44.3 55.7	.77	是
安親家教					
	14.安親班	0=「沒有」 1=「有」	44.3 55.7	.56	是
	15.家教	0=「沒有」 1=「有」	92.0 8.0	.08	否
社會資本					
家人互動					
	16.家人關心	1=「很少如此」 2=「偶爾如此」 3=「經常如此」 4=「一直如此」	7.0 18.0 28.7 46.3	3.14	是
	17.家人協助	1=「很少如此」 2=「偶爾如此」 3=「經常如此」 4=「一直如此」	10.6 27.3 32.5 29.6	2.81	是
	18.談學校事	1=「很少如此」 2=「偶爾如此」 3=「經常如此」 4=「一直如此」	16.3 28.3 28.7 26.7	2.66	是
	19.家人陪伴	1=「很少如此」 2=「偶爾如此」 3=「經常如此」 4=「一直如此」	43.1 30.4 16.7 9.8	1.93	否

(續下頁)

表4-2 (續)

構面	題項之測量指標	量尺	百分比	平均數	是否高於量尺中間值
父母教育期望					
20. 父親教育期望 <sup>a</sup>	1=「國小」		.3	4.33	是
	2=「國中畢業」		.3		
	3=「高中/職」畢業		7.3		
	4=「大專」畢業		49.8		
	5=「碩士以上」		42.0		
21. 母親教育期望 <sup>b</sup>	1=「國小」		.0	4.34	是
	2=「國中畢業」		.9		
	3=「高中/職」畢業		7.5		
	4=「大專」畢業		48.7		
	5=「碩士以上」		42.9		
家庭功能					
22. 父母婚姻	0=「兩人都過世」		.1	1.84	是
	1=「分居」、「離婚」、「一人過世」		16.0		
	2=「住在一起」		83.9		
23. 母親家校聯繫	0=「不會」		8.9	.91	是
	1=「會」		91.1		

註：N=1660

<sup>a</sup> 因系統性遺漏值，其有效樣本數為 1075。

<sup>b</sup> 因系統性遺漏值，其有效樣本數為 1103。

### 三、學童學習策略之現況分析

本研究將國小學童的學習策略分為兩個層面：「淺度學習策略」和「深度學習策略」。TASA2009學生共同問卷中的學習策略問卷設計採李克特氏四點量表，選項由「很少如此」至「一直如此」，分別給予一至四分。如表4-3所示，「溫習課業」與「重複練習」的策略使用低於量尺中間值，顯示國小學童在此兩策略的使用情形較少。而平均數最高的兩個策略為「記得所學」與「知道未懂之處」，可見學童清楚自己已知和不懂的地方。由於各層面的題數並不相等，因此以各構面的平均數來看，「淺度學習策略」的單題平均數是2.45，「深度學習策

略」的單題平均數為2.88，顯然國小學童在深度學習策略的應用情形多過於淺度學習策略。整體學習策略的平均數為2.75，意即國小學童在學習策略上的應用情形大致是良好的。

表4-3

國小學童學習策略各構面及測量指標之量尺、百分比與平均數

構面	題項之測量指標	量尺	百分比	平均數	是否高於量尺中間值
淺度學習策略					
1.溫習課業	1=「很少如此」		22.5	2.36	否
	2=「偶爾如此」		35.7		
	3=「經常如此」		25.4		
	4=「一直如此」		16.4		
2.盡力背誦	1=「很少如此」		10.5	2.79	是
	2=「偶爾如此」		27.4		
	3=「經常如此」		34.9		
	4=「一直如此」		27.2		
3.重複練習	1=「很少如此」		25.8	2.20	否
	2=「偶爾如此」		40.4		
	3=「經常如此」		21.4		
	4=「一直如此」		12.4		
深度學習策略					
4.記得所學	1=「很少如此」		3.3	3.12	是
	2=「偶爾如此」		8.2		
	3=「經常如此」		61.6		
	4=「一直如此」		26.9		
5.知道未懂之處	1=「很少如此」		3.6	3.15	是
	2=「偶爾如此」		8.4		
	3=「經常如此」		57.7		
	4=「一直如此」		30.3		
6.盡力解決	1=「很少如此」		5.1	3.05	是
	2=「偶爾如此」		20.6		
	3=「經常如此」		38.9		
	4=「一直如此」		35.5		
7.先找重點	1=「很少如此」		9.4	2.74	是
	2=「偶爾如此」		31.3		
	3=「經常如此」		34.9		
	4=「一直如此」		24.4		

(續下頁)

表4-3 (續)

構面	題項之測量指標	量尺	百分比	平均數	是否高於量尺中間值
	8.用新法解決舊問題	1=「很少如此」	8.7	2.73	是
		2=「偶爾如此」	32.3		
		3=「經常如此」	36.3		
		4=「一直如此」	22.6		
	9.應用在生活	1=「很少如此」	7.7	2.82	是
		2=「偶爾如此」	29.3		
		3=「經常如此」	36.7		
		4=「一直如此」	26.3		
	10.應用到其他學科	1=「很少如此」	12.8	2.57	是
		2=「偶爾如此」	36.1		
		3=「經常如此」	32.3		
		4=「一直如此」	18.9		

N=1660

#### 四、學童學習成就之現況分析

從表 4-4 顯示國語科的原始分數平均數 18.87 (27 點量尺)，數學科的原始分數平均數是 16.36 (24 點量尺)，本研究將學童在 TASA2009 國語科和數學科的受試得分轉換為 T 分數並進行加總，作為學童之學習成就依據，整體學習成就為負偏態及低闊峰分配，代表成績偏向較高分、分布情形較分散。兩科的平均答對率為 68%至 70%間，學習成就也呈現 69%的平均答對率，國小學童的學習成就表現為中間偏高。

表4-4

學童學習成就測驗科目與總分之平均數、標準差與平均答對率

成就測驗	最小值	最大值	平均數	標準差	偏態	峰度	平均答對率 (%)
國語科原始分數	7.00	27.00	18.87	4.56	-.49	-.42	70
數學科原始分數	1.00	24.00	16.36	5.43	-.50	-.74	68
國語科T分數	23.95	67.84	50.00	10.00	-.49	-.42	70
數學科T分數	21.67	64.08	50.00	10.00	-.50	-.74	68
學習成就 (平均T分數)	22.81	65.96	50.00	9.09	-.50	-.53	69

N=1660

## 第二節 不同背景變項之學童在家庭教育資本之差異分析

本節旨在探討不同個人背景變項在家庭教育資本上的差異情形，採單因子多變量變異數及獨立  $t$  檢定比較不同背景變項的學童在家庭教育資本構面上的差異情形，以考驗研究假設一。

### 一、父親教育程度在家庭教育資本之差異分析

本研究以父親教育程度為自變項，以整體家庭教育資本各構面為依變項，且因家庭教育資本各構面彼此間幾乎呈顯著相關（相關係數介於.05~.44 之間，如附錄二），因此，適合進行單因子多變量變異數分析(MANOVA)，吳明隆（2006）說明在多變量檢定量中，以「Wilks' Lambda」變數選擇法最具強韌性，使用歷史也最久，因而在多變量顯著性考驗中，首先常以此方法檢定多變量的顯著性。若顯著則進行單因子變異數分析 (ANOVA)， $F$  值達到顯著水準，則進一步以薛費（Scheffé）法進行事後比較，以考驗各組之間的差異情形。

父親教育程度在學童家庭教育資本之單因子多變量變異數分析結果顯示，Wilks' lambda =.75， $F(32,3531) = 9.07$ ， $p < .001$ ， $\eta^2 = .07$ ，即不同父親教育程度的學童在整體家庭教育資本至少有一個依變項達顯著差異。

再經單因子變異數分析結果得知：除了「安親家教」未達顯著差異，其餘在「家中閱讀資源」、「高尚文化活動」、「電腦網路資源」、「個人讀書空間」、「家人互動」、「家庭功能」和「父母教育期望」等構面皆有顯著差異，其結果分別顯示為： $F(4,965) = 45.57$ ， $p < .001$ ， $\eta^2 = .16$ 、 $F(4,965) = 22.16$ ， $p < .001$ ， $\eta^2 = .84$ 、 $F(4,965) = 11.20$ ， $p < .001$ ， $\eta^2 = .04$ 、 $F(4,965) = 13.87$ ， $p < .001$ ， $\eta^2 = .$ 、 $F(4,965) = 10.197$ ， $p < .001$ ， $\eta^2 = .04$ 、 $F(4,965) = 22.754$ ， $p < .001$ ， $\eta^2 = .09$ ，和  $F(4,965) = 7.08$ ， $p < .001$ ， $\eta^2 = .03$ ，如表 4-5。

進一步從事後比較發現，「家中閱讀資源」構面上，父親學歷為「碩士以上」的學童得分（ $M=8.94$ ）分別顯著高於父親學歷為「大專畢業」（ $M=7.89$ ）、「高

中/職畢業」(M=7.39)、「國中畢業」(M=6.42)和「國小」(M=5.71)的學童得分；父親學歷為「大專畢業」(M=7.98)也分別顯著高於父親學歷為「高中/職畢業」(M=7.39)、「國中畢業」(M=6.42)和「國小」(M=5.71)的學童得分；父親學歷為「高中/職畢業」(M=7.39)的學童得分顯著高於父親學歷「國中畢業」(M=6.42)和「國小」(M=5.71)的學童得分。父親學歷為「國中畢業」(M=6.42)的學童得分高於父親學歷為「國小」(M=5.71)的學童得分。也就是五個教育程度等級依次呈現學歷越高、學童家中閱讀資源得分越高的顯著差異。

在「高尚文化活動」構面上，父親「碩士以上」學位(M=7.21)的學童得分分別顯著高於父親學歷為「大專畢業」(M=6.73)、「高中/職畢業」(M=6.32)、「國中畢業」(M=5.61)和「國小」(M=5.15)學歷的學童得分；父親學歷為「大專畢業」(M=6.73)的學童得分也分別顯著高於父親學歷為「國中畢業」(M=5.61)和「國小」(M=5.15)的學童得分。

在「電腦網路資源」構面上，父親學歷為「碩士以上」學位(M=1.98)的學童得分分別顯著高於父親學歷為「國中畢業」(M=1.81)和「國小」(M=1.60)學歷的學童得分。父親學歷為「大專畢業」(M=1.94)的學童得分也分別顯著高於父親學歷為「國中畢業」(M=1.81)和「國小畢業」(M=1.60)的學童得分。父親學歷為「高中/職畢業」(M=1.89)的學童其得分顯著高於父親學歷為「國小」(M=1.60)的學童得分。父親學歷為「國中畢業」(M=1.81)的學童其得分顯著高於父親學歷為「國小」(M=1.60)的學童得分。

在「個人讀書空間」構面上，父親學歷為「碩士以上」(M=1.87)、「大專畢業」(M=1.87)和「高中/職」(M=1.73)畢業的學童得分皆顯著高於父親學歷為「國中畢業」(M=1.89)和「國小」(M=1.31)學歷的學童得分；父親學歷為「國中畢業」(M=1.48)的學童得也顯著高於父親為「國小」(M=1.31)學歷的學童得分。

在「家人互動」構面上，父親學歷為「碩士以上」(M=11.56)和「大專畢業」(M=11.47)的學童得分顯著高於父親學歷為「國中畢業」(M=9.97)和「國

小」(M=9.77)的學童得分；父親學歷為「高中/職畢業」(M=11.10)的學童得分顯著高於父親學歷為「國中畢業」(M=9.97)的學童得分。

在「父母教育期望」構面上，父親「碩士以上」學位的學童得分(M=4.73)分別顯著高於父親學歷為「大專畢業」(M=4.45)、「高中/職畢業」(M=4.29)、「國中畢業」(M=4.16)和「國小」(M=3.91)的學童得分；父親學歷為「大專畢業」(M=4.45)也分別顯著高於父親學歷為「高中/職畢業」(M=4.29)、「國中畢業」(M=4.16)和「國小」(M=3.91)的學童得分；父親學歷為「高中/職畢業」(M=4.29)的學童得分顯著高於父親學歷「國中畢業」(M=4.16)和「國小」(M=3.91)學歷的學童得分。

在「家庭功能」構面上，父親學歷為「碩士以上」(M=2.91)、「大專畢業」(M=2.81)和「高中/職」(M=2.78)的學童得分皆顯著高於父親學歷為「國小畢業」(M=2.48)的學童得分。

而在「安親家教」構面上，學童父親教育程度並未呈現顯著的差異，這或許與台灣普遍的課後輔導型態有關，也就是父親教育程度的高低，並未顯著影響學童課後參與安親班或聘請家教的情形。

表 4-5

不同父親教育程度的學童在家庭教育資本各構面之平均數、標準差與變異數分析摘要表

構面	父親教育程度	人數	平均數	標準差	F 值	事後比較	
文化資本	家中閱讀資源	(1)國小	52	5.71	2.22	45.57***	5>4,3,2,1 4>3,2,1 3>2,1 2>1
		(2)國中畢業	170	6.42	2.10		
		(3)高中/職畢	343	7.39	1.87		
		(4)大專畢業	317	7.98	1.70		
		(5)碩士以上	87	8.94	1.42		
	高尚文化活動	(1)國小	52	5.15	1.81	22.16***	5>3,2,1 4>2,1 3>2,1
		(2)國中畢業	170	5.61	1.70		
		(3)高中/職畢	343	6.32	1.64		
		(4)大專畢業	317	6.73	1.85		
		(5)碩士以上	87	7.21	2.04		
	電腦網路資源	(1)國小	52	1.60	.69	11.20***	5>2,1 4>2,1 3>1 2>1
		(2)國中畢業	170	1.81	.53		
		(3)高中/職畢	343	1.89	.39		
		(4)大專畢業	317	1.94	.29		
		(5)碩士以上	87	1.98	.15		
	個人讀書空間	(1)國小	52	1.31	.83	13.87***	5>2,1 4>2,1 3>2,1 2>1
		(2)國中畢業	170	1.48	.73		
		(3)高中/職畢	343	1.73	.57		
		(4)大專畢業	317	1.74	.54		
		(5)碩士以上	87	1.87	.37		
	安親家教	(1)國小	52	.56	.50	1.20	--
		(2)國中畢業	170	.60	.57		
		(3)高中/職畢	343	.69	.55		
		(4)大專畢業	317	.66	.58		
		(5)碩士以上	87	.66	.59		
家人互動	(1)國小	52	9.77	3.32	10.20***	5>2,1 4>2,1 3>2	
	(2)國中畢業	170	9.97	2.91			
	(3)高中/職畢	343	11.10	3.06			
	(4)大專畢業	317	11.47	2.85			
	(5)碩士以上	87	11.56	2.90			
社會資本	父母教育期望	(1)國小	52	3.91	.90	22.75***	5>4,3,2,1 4>3,2,1 3>2,1
		(2)國中畢業	170	4.16	.67		
		(3)高中/職畢	343	4.29	.59		
		(4)大專畢業	317	4.45	.56		
		(5)碩士以上	87	4.73	.43		
家庭功能	(1)國小	52	2.48	.78	7.08***	5>1 4>1 3>1	
	(2)國中畢業	170	2.71	.56			
	(3)高中/職畢	343	2.78	.48			
	(4)大專畢業	317	2.81	.48			
	(5)碩士以上	87	2.91	.33			

\*\*\*  $p < .001$

## 二、母親教育程度在家庭教育資本之差異分析

本研究以母親教育程度為自變項，以整體家庭教育資本各構面為依變項，進行單因子多變量變異數分析(MANOVA)，結果顯示，不同母親教育程度的學童在整體或構面的家庭教育資本達顯著差異，Wilks'lambda =.80，F(32,3612)=7.162， $p < .001$ ， $\eta^2=.06$ ，即不同母親教育程度之學童在整體家庭教育資本上至少有一個依變項具顯著差異。

再經單因子變異數分析結果得知：除了「安親家教」未達顯著差異，其餘在「家中閱讀資源」、「高尚文化活動」、「電腦網路資源」、「個人讀書空間」、「家人互動」、「家庭功能」和「父母教育期望」等構面皆有顯著差異，其結果分別顯示為：F(4,990) =34.78， $p < .001$ ， $\eta^2=.12$ 、F(4,990) =20.82， $p < .001$ ， $\eta^2=.08$ 、F(4,990) =3.83， $p < .01$ ， $\eta^2=.02$ 、F(4,990) =9.95， $p < .001$ ， $\eta^2=.04$ 、F(4,990) =22.18， $p < .001$ ， $\eta^2=.08$ ，和 F(4,990) =5.41， $p < .001$ ， $\eta^2=.02$ ，如表 4-6。

進一步從事後比較發現，在「家中閱讀資源」構面上，母親學歷為「碩士以上」的學童得分(M=9.00)分別顯著高於母親學歷為「大專畢業」(M=8.05)、「高中/職畢業」(M=7.37)、「國中畢業」(M=6.23)和「國小」(M=6.34)的學童得分；母親學歷為「大專畢業」(M=8.05)也分別顯著高於母親學歷為「高中/職畢業」(M=7.37)、「國中畢業」(M=6.23)和「國小」(M=6.34)的學童得分；母親學歷為「高中/職畢業」(M=7.37)的學童得分顯著高於母親學歷為「國中畢業」(M=6.23)和「國小」(M=6.34)的學童得分。

在「高尚文化活動」構面上，母親「碩士以上」學歷的學童得分(M=7.77)分別顯著高於母親學歷為「大專畢業」(M=6.81)、「高中/職畢業」(M=6.19)、「國中畢業」(M=5.78)和「國小」(M=5.40)的學童得分；母親學歷為「大專畢業」(M=6.81)也分別顯著高於母親學歷為「高中/職畢業」(M=6.19)、「國中畢業」(M=5.78)和「國小」(M=5.40)的學童得分。

在「電腦網路資源」構面上，母親學歷為「大專畢業」(M=1.94)的學童得分顯著高於母親學歷為「國中畢業」(M=1.80)的學童得分。

在「個人讀書空間」構面上，母親學歷為「碩士以上」學位（ $M=1.86$ ）和「大專畢業」（ $M=1.75$ ）的學童得分皆顯著高於母親學歷為「國中畢業」（ $M=1.53$ ）和「國小」（ $M=1.43$ ）學歷的學童得分。

在「家人互動」構面上，母親「碩士以上」學位的學童得分（ $M=12.02$ ）顯著高於母親學歷為「國小」（ $M=9.34$ ）的學童得分；母親學歷為「大專畢業」（ $M=11.62$ ）的學童得分分別顯著高於母親學歷為「高中/職畢業」（ $M=10.83$ ）、「國中畢業」（ $M=10.52$ ）和「國小」（ $M=9.34$ ）的學童得分；母親學歷為「高中/職畢業」（ $M=10.83$ ）的學童得分顯著高於母親學歷為「國小」（ $M=9.34$ ）的學童得分。

在「父母教育期望」構面上，母親「碩士以上」學位的學童得分（ $M=4.78$ ）分別顯著高於母親學歷為「大專畢業」（ $M=4.47$ ）、「高中/職畢業」（ $M=4.32$ ）、「國中畢業」（ $M=4.11$ ）和「國小」（ $M=3.87$ ）的學童得分；母親學歷為「大專畢業」（ $M=4.47$ ）也分別顯著高於母親學歷為「高中/職畢業」（ $M=4.32$ ）、「國中畢業」（ $M=4.11$ ）和「國小」（ $M=3.87$ ）的學童得分；母親學歷為「高中/職畢業」（ $M=4.32$ ）的學童得分顯著高於母親學歷「國中畢業」（ $M=4.11$ ）和「國小」（ $M=3.87$ ）的學童得分。

在「家庭功能」構面上，母親「碩士以上」學歷的學童得分（ $M=2.93$ ）分別顯著高於母親學歷為「國中畢業」（ $M=2.68$ ）和「國小」（ $M=2.62$ ）的學童得分；母親學歷為「大專畢業」（ $M=2.82$ ）顯著高於母親學歷為「國中畢業」（ $M=2.68$ ）的學童得分；母親學歷為「高中/職畢業」（ $M=2.81$ ）的學童得分顯著高於母親學歷「國小」（ $M=2.62$ ）的學童得分。

而在「安親家教」構面上，學童母親教育程度並未呈現顯著的差異，這或許與台灣普遍的課後輔導型態有關，也就是母親教育程度的高低，並未顯著影響學童課後參與安親班或聘請家教的情形。

表 4-6

不同母親教育程度的學童在家庭教育資本各構面之平均數、標準差與變異數分析摘要表

	構面	母親教育程度	人數	平均	標準差	F 值	事後比較
文化資本	家中閱讀資源	(1)國小	47	6.34	2.00	34.78***	5>4,3,2,1 4>3,2,1 3>2,1
		(2)國中畢業	139	6.23	2.20		
		(3)高中/職畢	440	7.37	1.89		
		(4)大專畢業	321	8.05	1.76		
		(5)碩士以上	44	9.00	1.12		
	高尚文化活動	(1)國小	47	5.40	1.66	20.82***	5>4,3,2,1 4>3,2,1
		(2)國中畢業	139	5.78	1.95		
		(3)高中/職畢	440	6.19	1.55		
		(4)大專畢業	321	6.81	1.87		
		(5)碩士以上	44	7.77	2.21		
	電腦網路資源	(1)國小	47	1.85	.47	3.83**	4>2
		(2)國中畢業	139	1.80	.53		
		(3)高中/職畢	440	1.87	.43		
		(4)大專畢業	321	1.94	.30		
		(5)碩士以上	44	1.98	.15		
個人讀書空間	(1)國小	47	1.43	.77	6.29***	5>2,1 4>2,1	
	(2)國中畢業	139	1.53	.72			
	(3)高中/職畢	440	1.69	.59			
	(4)大專畢業	321	1.75	.55			
	(5)碩士以上	44	1.86	.46			
安親家教	(1)國小	47	.55	.50	2.10	--	
	(2)國中畢業	139	.55	.53			
	(3)高中/職畢	440	.68	.58			
	(4)大專畢業	321	.69	.58			
	(5)碩士以上	44	.73	.62			
社會資本	家人互動	(1)國小	47	9.34	2.87	9.95***	5>1 4>3,2,1 3>1
		(2)國中畢業	139	10.52	3.16		
		(3)高中/職畢	440	10.83	2.93		
		(4)大專畢業	321	11.62	2.83		
		(5)碩士以上	44	12.02	2.98		
	父母教育期望	(1)國小	47	3.87	.70	22.18***	5>4,3,2,1 4>3,2,1 3>2,1
		(2)國中畢業	139	4.11	.71		
		(3)高中/職畢	440	4.32	.61		
		(4)大專畢業	321	4.47	.53		
		(5)碩士以上	44	4.78	.39		
	家庭功能	(1)國小	47	2.62	.64	5.41***	5>2,1 4>2 3>1
		(2)國中畢業	139	2.68	.60		
		(3)高中/職畢	440	2.81	.42		
		(4)大專畢業	321	2.82	.44		
		(5)碩士以上	44	2.93	.25		

\*\*  $p < .01$  , \*\*\*  $p < .001$

### 三、性別在家庭教育資本之差異分析

本研究以獨立樣本 *t* 檢定來考驗性別在「家庭教育資本」及其各構面的差異情形，表 4-6 為不同性別學童在家庭教育資本各構面之 *t* 考驗結果分析摘要表。從表中資料顯示，在「文化資本」方面，女學生的「高尚文化活動」（ $M=6.26$ ）顯著高於男學生（ $M=5.97$ ）；女學生的「個人讀書空間」（ $M=1.66$ ）顯著高於男學生（ $M=1.59$ ）；女學生的「家中閱讀資源」（ $M=7.38$ ）顯著高於男學生（ $M=7.08$ ）。其他構面的男女平均數雖不同，但均未達.05 的顯著水準。「社會資本」方面，皆未達顯著水準，也就是男女生在社會資本上無顯著差異存在。

表4-7

不同性別的學童在家庭教育資本之平均數、標準差與t考驗分析摘要表

構面	背景- 性別	個數	平均數	標準差	t值	$\eta^2$
<b>文化資本</b>						
家中閱讀資源	男	844	7.08	2.159	-2.873**	.005
	女	816	7.38	2.048		
高尚文化活動	男	844	5.97	1.701	-3.363***	.007
	女	816	6.26	1.787		
電腦網路資源	男	844	1.86	.436	-.184	.000
	女	816	1.87	.436		
個人讀書空間	男	844	1.59	.673	-1.961*	.002
	女	816	1.66	.617		
安親家教	男	844	.65	.558	.717	.000
	女	816	.63	.548		
<b>社會資本</b>						
家人互動	男	844	10.45	3.073	-1.338	.001
	女	816	10.65	2.988		
父母教育期望	男	581	4.36	.662	1.858	.003
	女	587	4.29	.626		
家庭功能	男	844	2.75	.545	.049	.000
	女	816	2.75	.510		

\* $p < .05$ , \*\* $p < .01$ , \*\*\* $p < .001$ .

#### 四、族群在家庭教育資本之差異分析

本研究以獨立樣本 t 檢定來考驗族群在「家庭教育資本」及其各構面的差異情形，表4-8為「本國籍」和「新住民」學童在家庭教育資本各構面之 t 考驗結果分析摘要表。

從表中資料顯示，在「文化資本」方面，有三個構面具有顯著差異，其中本國籍學童的「家中閱讀資源」（ $M=7.29$ ）顯著高於新住民學童（ $M=5.80$ ）；本國籍學童的「高尚文化活動」（ $M=6.13$ ）顯著高於新住民（ $M=5.49$ ）；本國籍學童的「個人讀書空間」（ $M=1.64$ ）顯著高於新住民（ $M=1.37$ ）。而在「電腦

網路資源」和「安親家教」兩構面，則無顯著差異。

在「社會資本」方面，三個構面皆具有顯著差異，本國籍學童的「家人互動」(M=10.58)顯著高於新住民學童(M=9.74)；本國籍學童的「父母教育期望」(M=4.33)顯著高於新住民學童(M=4.12)；本國籍學童的「家庭功能」(M=2.76)顯著高於新住民學童(M=2.37)。故本國籍學童的社會資本顯著高於新住民學童。

表4-8

不同族群的學童在家庭教育資本之平均數、標準差與t考驗分析摘要表

構面	背景- 族群	個數	平均數	標準差	t值	$\eta^2$
<b>文化資本</b>						
家中閱讀資源	本國籍	1595	7.29	2.09	5.63***	.019
	新住民	65	5.80	2.23		
高尚文化活動	本國籍	1595	6.13	1.74	2.91**	.005
	新住民	65	5.49	1.82		
電腦網路資源	本國籍	1595	1.87	.43	1.60	.003
	新住民	65	1.75	.59		
個人讀書空間	本國籍	1595	1.64	.64	2.711**	.006
	新住民	65	1.37	.78		
安親家教	本國籍	1595	.64	.56	.10	.000
	新住民	65	.63	.517		
<b>社會資本</b>						
家人互動	本國籍	1595	10.58	3.03	2.19*	.003
	新住民	65	9.74	2.93		
父母教育期望	本國籍	1122	4.33	.64	2.18*	.004
	新住民	46	4.12	.84		
家庭功能	本國籍	1595	2.76	.51	4.25***	.021
	新住民	65	2.37	.74		

\* $p < .05$ , \*\* $p < .01$ , \*\*\* $p < .001$

### 第三節 不同背景變項之學童在學習策略之差異分析

本節旨在探討父母教育程度、性別和族群在學習策略上的差異情形，採單因子多變量變異數及獨立t檢定比較不同背景變項的學童在學習策略各構面上的差異情形，以考驗研究假設二。

#### 一、父親教育程度在學習策略之差異分析

本研究以父親教育程度為自變項，以學習策略各構面為依變項，且因學習策略兩構面間呈顯著相關（相關係數為.67，如附錄二），因此，適合進行單因子多變量變異數分析(MANOVA)，若顯著則進行單因子變異數分析 (ANOVA)， $F$  值達到顯著水準，則進一步以薛費 (Scheffé) 法進行事後比較，以考驗各組之間的差異情形。

父親教育程度在學童學習策略之單因子多變量變異數分析結果顯示， $Wilks' \lambda = .951$ ， $F(8, 2512) = 8.00$ ， $p < .001$ ， $\eta^2 = .03$ ，即不同父親教育程度的學童在整體學習策略至少有一依變項達顯著差異。

再經變異數分析結果得知：「淺度學習策略」和「深度學習策略」兩構面在父親教育程度上皆有顯著差異， $F(4, 1257) = 12.81$ ， $p < .001$ ， $\eta^2 = .04$ 、 $F(4, 1257) = 13.66$ ， $p < .001$ ， $\eta^2 = .04$ 。如表 4-9。

進一步從事後比較發現，在「淺度學習策略」構面，父親學歷為「碩士以上」學位 ( $M = 2.75$ )、「大專畢業」( $M = 2.64$ ) 和「高中/職畢業」( $M = 2.56$ ) 的學童得分分別顯著高於父親學歷為「國中畢業」( $M = 2.28$ ) 和「國小」( $M = 2.14$ ) 的學童得分。

在「深度學習策略」構面，父親學歷為「碩士以上」學位 ( $M = 3.10$ )、「大專畢業」( $M = 3.03$ ) 和「高中/職畢業」( $M = 2.94$ ) 的學童得分分別顯著高於父親學歷為「國中畢業」( $M = 2.76$ ) 和「國小」( $M = 2.64$ ) 的學童得分。

在整體「學習策略」上，父親教育程度也呈現顯著差異的情形。父親學歷為

「碩士以上」學位 (M= 2.99)、「大專畢業」(M=2.91) 和「高中/職畢業」(M=2.83) 的學童得分分別顯著高於父親學歷為「國中畢業」(M= 2.62) 和「國小」(M=2.49) 的得分。不論是整體或構面，父親教育程度的差異表現是一致的。

表 4-9

不同父親教育程度的學童在學習策略及各構面之平均數、標準差與變異數分析摘要表

構面	父親教育程度	人數	平均數	標準差	F 值	事後比較
淺度學習策略	(1)國小	73	2.14	.80	12.81***	5>2,1 4>2,1 3>2,1
	(2)國中畢業	224	2.28	.83		
	(3)高中/職畢業	449	2.56	.82		
	(4)大專畢業	407	2.64	.83		
	(5)碩士以上學位	109	2.75	.82		
深度學習策略	(1)國小	73	2.64	.65	13.66***	5>2,1 4>2,1 3>2,1
	(2)國中畢業	224	2.76	.59		
	(3)高中/職畢業	449	2.94	.60		
	(4)大專畢業	407	3.03	.59		
	(5)碩士以上學位	109	3.10	.59		
整體學習策略	(1)國小	73	2.49	.64	15.85***	5>2,1 4>2,1 3>2,1
	(2)國中畢業	224	2.62	.60		
	(3)高中/職畢業	449	2.83	.61		
	(4)大專畢業	407	2.91	.61		
	(5)碩士以上學位	109	2.99	.61		

\*\*\*  $p < .001$

## 二、母親教育程度在學習策略之差異分析

本研究以母親教育程度為自變項，以學習策略各構面為依變項，進行單因子多變量變異數分析(MANOVA)，結果顯示，Wilks' lambda = .943,  $F(8, 2566) = 9.58$ ,  $p < .001$ ,  $\eta^2 = .03$ ，即不同母親教育程度的學童在學習策略整體或構面至少有一個達顯著差異。

再經變異數分析結果得知：「淺度學習策略」和「深度學習策略」兩構面在母親教育程度上有顯著差異， $F(4, 1284) = 15.41$ ,  $p < .001$ ,  $\eta^2 = .05$ 、 $F(4, 1284) = 15.59$ ,  $p < .001$ ,  $\eta^2 = .05$ 。如表 4-10。

進一步從事後比較發現，在「淺度學習策略」構面，母親學歷為「碩士以上」學位 (M= 2.74)、「大專畢業」(M=2.69) 和「高中/職畢業」(M=2.53) 的學童得分分別顯著高於母親學歷為「國中畢業」(M= 2.30) 和「國小」(M=2.02) 的得分。

在「深度學習策略」構面，母親學歷為「碩士以上」學位 (M= 3.14) 和「大專畢業」(M=3.06) 的學童得分分別顯著高於母親學歷為「國中畢業」(M= 2.81) 和「國小」(M=2.57) 的得分。母親學歷為「高中/職畢業」(M=2.92) 的學童得分分別顯著高於母親學歷為「國小」(M=2.57) 的得分。

在整體「學習策略」上，母親教育程度也呈現顯著差異的情形。母親學歷為「碩士以上」學位 (M= 3.02) 的學童得分顯著高於母親學歷為「國中畢業」(M= 2.66) 和「國小」(M=2.40) 的得分。母親學歷為「大專畢業」(M=2.95) 的學童得分也高於母親學歷為「高中/職畢業」(M=2.80)、「國中畢業」(M=2.66) 和 (M=2.40)「國小」的學童。母親學歷為「高中/職畢業」(M=2.80) 的學童得分高於母親學歷為「國小」(M=2.40) 的學童。

表 4-10

不同母親教育程度的學童在學習策略各構面之平均數、標準差與變異數分析摘要表

構面	母親教育程度	人數	平均數	標準差	F 值	事後比較
淺度學習策略	(1)國小	73	2.02	.76	15.41***	5>2,1 4>2,1 3>2,1
	(2)國中畢業	193	2.30	.80		
	(3)高中/職畢業	562	2.53	.84		
	(4)大專畢業	403	2.69	.81		
	(5)碩士以上學位	58	2.74	.80		
深度學習策略	(1)國小	73	2.57	.58	15.59***	5>2,1 4>2,1 3>1
	(2)國中畢業	193	2.81	.60		
	(3)高中/職畢業	562	2.92	.60		
	(4)大專畢業	403	3.06	.59		
	(5)碩士以上學位	58	3.14	.56		
整體學習策略	(1)國小	73	2.40	.56	18.54***	5>2,1 4>3,2,1 3>1
	(2)國中畢業	193	2.66	.61		
	(3)高中/職畢業	562	2.80	.61		
	(4)大專畢業	403	2.95	.60		
	(5)碩士以上學位	58	3.02	.57		

\*\*\*  $p < .001$ 

### 三、性別在學習策略之差異分析

本研究以獨立樣本  $t$  檢定來考驗性別在「學習策略」及其各構面的差異情形，表 4-11 為不同性別學童在學習策略各構面之  $t$  考驗結果分析摘要表，從表中資料顯示，在「淺度學習策略」構面，不同性別具有顯著差異， $t(1658) = -4.38$ ， $p < .001$ ，也就是「女學生」的學習策略得分 ( $M = 2.54$ ) 顯著高於「男學生」 ( $M = 2.36$ ) 的得分。在「深度學習策略」構面，不同性別則無顯著差異， $t(1658) = -1.10$ ， $p > .05$ 。

就整體學習策略而言，不同性別學童在學習策略上有顯著差異， $t(1650) = -2.489$ ， $p < .05$ 。也就是「女學生」的學習策略得分 ( $M = 2.79$ ) 顯著高於「男學生」 ( $M = 2.71$ ) 的得分。

表4-11

不同性別的學童在學習策略之平均數、標準差與 $t$  考驗分析摘要表

構面	背景- 性別	個數	平均數	標準差	$t$ 值	$\eta^2$
淺度學習策略	男	844	2.36	.86	-4.380***	.011
	女	816	2.54	.80		
深度學習策略	男	844	2.87	.66	-1.098	.001
	女	816	2.90	.59		
整體學習策略	男	844	2.71	.67	-2.489*	.004
	女	816	2.79	.60		

\*  $p < .05$ , \*\*\*  $p < .001$

#### 四、族群在學習策略之差異分析

本研究以獨立樣本  $t$  檢定來考驗族群在「學習策略」及其各構面的差異情形，表4-12為「本國籍」和「新住民」學童在學習策略各構面之  $t$  考驗結果分析摘要表。

從表中資料顯示，在「淺度學習策略」構面，不同族群無顯著差異， $t(1658) = 1.497$ ， $p > .05$ 。在「深度學習策略」構面，不同族群具有顯著差異， $t(1658) = 2.194$ ， $p < .05$ ，也就是「本國籍」學童的深度學習策略 ( $M=2.89$ ) 高於「新住民」學童 ( $M=2.71$ )。

就整體學習策略而言，不同族群間具有顯著差異  $t(1658) = 2.11$ ， $p < .05$ 。也就是「本國籍」學童的學習策略 ( $M=2.76$ ) 高於「新住民」學童 ( $M=2.59$ )。

表4-12

不同族群的學童在學習策略之平均數、標準差與*t* 考驗分析摘要表

構面	背景-族群	個數	平均數	標準差	<i>t</i> 值	$\eta^2$
淺度學習策略	本國籍	1595	2.46	.84	1.497	.037
	新住民	65	2.30	.81		
深度學習策略	本國籍	1595	2.89	.63	2.194*	.054
	新住民	65	2.71	.66		
整體學習策略	本國籍	1595	2.76	.63	2.110*	.052
	新住民	65	2.59	.64		

\*  $p < .05$

#### 第四節 不同背景變項之學童在學習成就之差異分析

本節旨在探討父母教育程度、性別和族群在學習成就上的差異情形，採單因子多變量變異數及獨立 $t$ 檢定比較不同背景變項的學童在學習成就及其構面上的差異情形，以考驗研究假設三。

##### 一、父親教育程度在學習成就之差異分析

本研究以父親教育程度為自變項，以學習成就兩構面為依變項，且因學習成就兩構面間呈顯著相關（相關係數為.65，如附錄二），因此，適合進行單因子多變量變異數分析(MANOVA)，吳明隆（2006）說明在多變量檢定量中，以「Wilks' Lambda」變數選擇法最具強韌性，使用歷史也最久，因而在多變量顯著性考驗中，首先常以此方法檢定多變量的顯著性。若顯著則進行單因子變異數分析(ANOVA)， $F$ 值達到顯著水準，則進一步以薛費（Scheffé）法進行事後比較，以考驗各組之間的差異情形。

父親教育程度在學童學習成就之單因子多變量變異數分析結果顯示，Wilks' lambda =.951， $F(8,2512) = 8.00$ ， $p < .001$ ， $\eta^2 = .05$ ，即不同父親教育程度之學童在整體學習成就或分測驗至少有一個達顯著差異。

再經變異數分析結果得知：「國語成就」和「數學成就」兩構面在父親教育程度上均有顯著差異， $F(4,1257) = 29.72$ ， $p < .001$ ， $\eta^2 = .09$ 、 $F(4,1257) = 21.99$ ， $p < .001$ ， $\eta^2 = .07$ 。如表 4-13。

進一步從事後比較發現，在「國語成就」測驗，父親學歷為「碩士以上」學位（ $M=55.18$ ）和「大專畢業」（ $M=53.61$ ）的學童得分分別顯著高於父親學歷為「高中/職畢業」（ $M=49.78$ ）、「國中畢業」（ $M=47.32$ ）和「國小」（ $M=45.66$ ）的得分。而父親學歷為「高中/職畢業」（ $M=49.78$ ）的學童得分分別顯著高於父親學歷為「國中畢業」（ $M=47.32$ ）和「國小」（ $M=45.66$ ）的學童得分。

在「數學成就」測驗，父親學歷為「碩士以上」學位（ $M=55.51$ ）和「大

專畢業」(M=52.41) 的學童得分分別顯著高於父親學歷為「高中/職畢業」(M=49.83)、「國中畢業」(M=47.58)和「國小」(M=45.57)的學童得分。而父親學歷為「高中/職畢業」(M=49.83)的學童得分也顯著高於父親學歷為「國小」(M=45.57)的學童得分。

在整體「學習成就」上，父親學歷為「碩士以上」學位(M=55.34)和「大專畢業」(M=53.01)的學童得分分別顯著高於父親學歷為「高中/職畢業」(M=49.80)、「國中畢業」(M=47.45)和「國小」(M=45.61)的得分。而父親學歷為「高中/職畢業」(M=49.80)的學童得分分別顯著高於父親學歷為「國中畢業」(M=47.45)和「國小」(M=45.61)的學童得分。

表 4-13

不同父親教育程度的學童在學習成就及各構面之平均數、標準差與變異數分析摘要表

構面	父親教育程度	人數	平均數	標準差	F 值	事後比較
國語成就	(1)國小	73	45.66	10.6	29.72***	5>3,2,1 4>3,2,1 3>2,1 3>1
	(2)國中畢業	224	47.32	9.32		
	(3)高中/職畢業	449	49.78	9.64		
	(4)大專畢業	407	53.61	8.87		
	(5)碩士以上學位	109	55.18	9.15		
數學成就	(1)國小	73	45.57	10.4	21.99***	5>3,2,1 4>3,2,1 3>1
	(2)國中畢業	224	47.58	9.75		
	(3)高中/職畢業	449	49.83	10.0		
	(4)大專畢業	407	52.41	9.04		
	(5)碩士以上學位	109	55.51	8.74		
整體學習成	(1)國小	73	45.61	9.93	31.33***	5>3,2,1 4>3,2,1 3>2,1
	(2)國中畢業	224	47.45	8.46		
	(3)高中/職畢業	449	49.80	8.83		
	(4)大專畢業	407	53.01	8.09		
	(5)碩士以上學位	109	55.34	8.07		

\*\*\*  $p < .001$

## 二、母親教育程度在學習成就之差異分析

本研究以母親教育程度為自變項，以學習成就各構面為依變項，進行單因子多變量變異數分析(MANOVA)，若 F 值在多變量級單變量變異數分析皆達到顯著水準，則進一步以薛費(Scheffé)法進行事後比較，以考驗各組之間的差異情形。

母親教育程度在學童學習成就之單因子多變量變異數分析結果顯示，Wilks'lambda =.928， $F(8,2566) = 12.13$ ， $p < .001$ ， $\eta^2 = .04$ ，即不同母親教育程度的學童在整體或分測驗至少有一個達顯著差異。

再經單因子變異數分析結果得知：「國語成就」和「數學成就」兩測驗在母親教育程度上皆有顯著差異， $F(4,1284) = 22.15$ ， $p < .001$ ， $\eta^2 = .07$ 、 $F(4,1284) = 14.92$ ， $p < .001$ ， $\eta^2 = .04$ 。如表 4-14。

進一步從事後比較發現，在「國語成就」測驗，母親學歷為「碩士以上」學位(M=55.66)和「大專畢業」(M=53.11)的學童得分分別顯著高於母親學歷為「高中/職畢業」(M=50.52)、「國中畢業」(M=46.41)和「國小」(M=46.92)的得分。母親學歷為「高中/職畢業」(M=50.52)的學童得分也顯著高於母親學歷為「國中畢業」(M=46.41)的學童。

在「數學成就」測驗，母親學歷為「碩士以上」學位(M=54.96)和「大專畢業」(M=52.73)的學童得分分別顯著高於母親學歷為「高中畢業」(M=49.77)、「國中畢業」(M=47.90)和「國小」(M=47.21)的學童得分。

在整體「學習成就」上，母親教育程度也呈現顯著差異的情形。母親學歷為「碩士以上」學位(M=55.31)和「大專畢業」(M=52.92)的學童得分分別顯著高於母親學歷為「高中/職畢業」(M=50.15)、「國中畢業」(M=47.26)和「國小」(M=47.06)的學童。母親學歷為「高中/職畢業」(M=50.15)的學童得分也顯著高於母親學歷為「國中畢業」(M=47.26)的學童。

表 4-14

不同母親教育程度的學童在學習成就及各構面之平均數、標準差與變異數分析摘要表

構面	母親教育程度	人數	平均數	標準差	F 值	事後比較
國語成就	(1)國小	73	46.92	10.2	22.15***	5>3,2,1, 4>3,2,1 3>2
	(2)國中畢業	193	46.61	9.41		
	(3)高中/職畢業	562	50.52	9.69		
	(4)大專畢業	403	53.11	9.29		
	(5)碩士以上學位	58	55.66	9.05		
數學成就	(1)國小	73	47.21	10.4	14.92***	5>3,2,1 4>3,2,1
	(2)國中畢業	193	47.90	9.60		
	(3)高中/職畢業	562	49.77	9.76		
	(4)大專畢業	403	52.73	9.35		
	(5)碩士以上學位	58	54.96	9.56		
整體學習成就	(1)國小	73	47.06	9.39	22.20***	5>3,2,1 4>3,2,1 3>2
	(2)國中畢業	193	47.26	8.42		
	(3)高中/職畢業	562	50.15	8.72		
	(4)大專畢業	403	52.92	8.49		
	(5)碩士以上學位	58	55.31	8.74		

\*\*\*  $p < .001$ 

### 三、性別在學習成就之差異分析

本研究以獨立樣本  $t$  檢定來考驗性別在「學習成就」及其各構面的差異情形，表 4-15 為不同性別學童在學習成就各構面之  $t$  考驗結果分析摘要表，從表中資料顯示，在「國語成就」測驗，不同性別具有顯著差異  $t(1658) = -4.99$ ， $p < .001$ ，也就是「女學生」的國語成就測驗得分 ( $M = 51.24$ ) 顯著高於「男學生」( $M = 48.80$ ) 的得分。在「數學成就」測驗，不同性別則無顯著差異。

就整體學習成就而言，不同性別學童在學習成就上有顯著差異， $t(1658) = -3.27$ ， $p < .05$ 。也就是「女學生」的學習成就得分 ( $M = 50.74$ ) 顯著高於「男學生」( $M = 49.28$ )。

表4-15

不同性別的學童在學習成就之平均數、標準差與t考驗分析摘要表

構面	背景-性別	個數	平均數	標準差	t值	$\eta^2$
國語成就	男	844	48.80	10.30	-4.99***	.015
	女	816	51.24	9.53		
數學成就	男	844	49.76	10.25	-.979	.001
	女	816	50.24	9.74		
整體學習成就	男	844	49.28	9.34	-3.274**	.006
	女	816	50.74	8.77		

\*\*  $p < .01$ , \*\*\*  $p < .001$

#### 四、族群在學習成就之差異分析

本研究以獨立樣本  $t$  檢定來考驗族群在「學習成就」及其各構面的差異情形，表 4-16 為不同族群學童在學習成就各構面之  $t$  考驗結果分析摘要表，從表中資料顯示，在「國語成就」測驗，不同族群無顯著差異，也就是「本國籍」學童的國語成就與「新住民」的國語成就無顯著差別。在「數學成就」測驗，不同族群具有顯著差異  $t(1658)=2.63$ ， $p < .01$ ，也就是「本國籍」學童的數學成就 ( $M=50.13$ ) 高於「新住民」學童 ( $M=46.80$ )。

就整體學習成就而言，不同族群學童在學習成就上有顯著差異， $t(1658)=2.39$ ， $p < .05$ 。也就是「本國籍」學童的學習成就 ( $M=50.11$ ) 顯著高於「新住民」學童 ( $M=47.36$ )。

表4-16

不同族群的學童在學習成就之平均數、標準差與*t*考驗分析摘要表

構面	背景-族群	個數	平均數	標準差	<i>t</i> 值	$\eta^2$
國語成就	本國籍	1595	50.08	9.99	1.71	.002
	新住民	65	47.92	10.06		
數學成就	本國籍	1595	50.13	9.93	2.63**	.004
	新住民	65	46.80	11.09		
整體學習成就	本國籍	1595	50.11	9.05	2.39*	.003
	新住民	65	47.36	9.89		

\*  $p < .05$ , \*\*  $p < .01$

## 第五節 國小學童家庭教育資本、學習策略與學習成就之關係

本節旨在探討學童家庭教育資本、學習策略與學習成就彼此間各構面之關係，本節共分成三部分，第一部分是「家庭教育資本」與「學習策略」之關係；第二部分是「家庭教育資本」與「學習成就」之關係；第三部分是「學習策略」與「學習成就」之關係。

### 一、學童家庭教育資本與學習策略之關係

本研究以皮爾遜 (Pearson) 積差相關法分析學童「家庭教育資本」與「學習策略」各構面之相關情形，以驗證研究假設四。

另以邱皓政 (2011) 提出的相關係數所代表相關性高低的標準，來判定本研究之兩兩相關性，其判定標準如下： $r < .10$  為「微弱或無相關」； $.10 < r < .40$  為「低度相關」； $.40 < r < .70$  為「中度相關」； $r > .70$  為「高度相關」。結果如表 4-17，分析如下：

#### (一) 家庭教育資本各構面與整體學習策略之關係

由表 4-17 可知，家庭教育資本各構面與整體學習策略之相關，除了「安親家教」未達顯著水準，其餘皆顯著，其相關係數分別為 .39、.40、.06、.25、.49、.27 和 .13，故皆呈顯著正相關，微弱、低度到中度的相關程度，其中「電腦網路資源」與學習策略的相關最低，「家人互動」與學習策略的相關最高。

#### (二) 家庭教育資本各構面與學習策略各構面之關係

根據 4-17 可得家庭教育資本八個構面與學習策略兩個構面之相關如下：

1. 「家中閱讀資源」與學習策略兩構面的相關係數為 .37 和 .35，皆呈顯著正相關，意即家中閱讀資源的豐富性，與淺度、深度學習策略的運用具有低度關聯性。

2. 「高尚文化活動」與學習策略兩構面的相關係數為.38和.36，皆呈顯著正相關，意即學童高尚文化活動的參與，與淺度、深度學習策略的運用具有低度關聯性。
3. 「電腦網路資源」與學習策略兩構面的相關係數為.04和.06，但淺度學習策略未達顯著水準，深度學習策略則具有顯著正相關，意即家中電腦網路資源的擁有，與深度學習策略的運用具有微弱關聯性。
4. 「個人讀書空間」與學習策略兩構面的相關係數為.26和.23，皆呈顯著正相關，意即學童個人讀書空間的擁有，與淺度、深度學習策略的運用具有低度關聯性。
5. 「安親家教」與學習策略兩構面的相關係數為.06和.03，但深度學習策略未達顯著水準，淺度學習策略則具有微弱正相關，意即學童參加安親家教課程，與淺度學習策略的運用有微弱關聯性。
6. 「家人互動」與學習策略兩構面的相關係數為.44和.46，皆呈顯著正相關，意即學童和家人互動的程度，與淺度、深度學習策略的運用具有中度關聯性。
7. 「父母教育期望」與學習策略兩構面的相關係數為.24和.26，皆呈顯著正相關，意即父母教育期望的高低，與淺度、深度學習策略的運用具有低度關聯性。
8. 「家庭功能」與學習策略兩構面的相關係數皆為.12，呈顯著正相關，意即學童家庭功能的健全，與淺度、深度學習策略的運用具有低度關聯性。

表 4-17

學童「家庭教育資本」與「學習策略」各構面之相關

家庭教育資本 學習策略	文 化 資 本				社 會 資 本			
	家中閱 讀資源	高尚文 化活動	電腦網 路資源	個人讀 書空間	安親家 教	家人互 動	父母教 育期望	家庭 功能
淺度學習策略	.37**	.38**	.04	.26**	.06*	.44**	.24**	.12**
深度學習策略	.35**	.36**	.06*	.23**	.03	.46**	.26**	.12**
整體學習策略	.39**	.40**	.06*	.25**	.05	.49**	.27**	.13**

\*  $p < .05$ , \*\*  $p < .01$

## 二、學童家庭教育資本與學習成就之關係

本研究以皮爾遜 (Pearson) 積差相關法分析學童「家庭教育資本」與「學習成就」各構面之相關情形，以驗證研究假設四。分析結果如表 4-18。

### (一) 家庭教育資本各構面與整體學習成就之關係

由表 4-18 可知，家庭教育資本各構面與整體學習成就之相關，除了「安親家教」未達顯著水準，其餘皆顯著，其相關係數分別為 .36、.19、.09、.16、.20、.28 和 .13，故皆呈顯著正相關，微弱到低度的相關程度，其中「電腦網路資源」與學習成就的相關最低，「家中閱讀資源」與學習成就的相關最高。

### (二) 家庭教育資本各構面與學習成就各構面之關係

根據 4-18 可得家庭教育資本八個構面與學習成就兩個構面之相關情形如下：

1. 「家中閱讀資源」與學習成就兩構面的相關係數為 .33 和 .32，皆呈顯著正相關，意即家中閱讀資源的豐富性，與國語、數學成就具有低度關聯性。

2. 「高尚文化活動」與學習策略兩構面的相關係數為.16和.18，皆呈顯著正相關，意即學童高尚文化活動的參與，與國語、數學成就具有低度關聯性。
3. 「電腦網路資源」與學習成就兩構面的相關係數為.08和.09，皆呈顯著正相關，意即家中電腦網路資源的擁有，與國語、數學成就具有微弱關聯性。
4. 「個人讀書空間」與學習策略兩構面的相關係數為.14和.15，皆呈顯著正相關，意即學童個人讀書空間的擁有，與國語、數學成就具有低度關聯性。
5. 「安親家教」與學習策略兩構面的相關係數為.06和.03，但皆未達顯著水準，意即學童參加安親家教課程，與國語、數學成就無關聯性。
6. 「家人互動」與學習成就兩構面的相關係數皆為.18，皆呈顯著正相關，意即學童和家人互動的程度，與國語、數學成就具有低度關聯性。
7. 「父母教育期望」與學習成就兩構面的相關係數為.23和.27，皆呈顯著正相關，意即父母教育期望的高低，與國語、數學成就具有低度關聯性。
8. 「家庭功能」與學習成就兩構面的相關係數為.07和.16，呈顯著正相關，意即學童家庭功能的健全，與國語、數學成就具有微弱至低度關聯性。

表 4-18

學童「家庭教育資本」與「學習成就」各構面之相關

家庭教育資本	文 化 資 本				社 會 資 本			
	家中閱 讀資源	高尚文 化活動	電腦網 路資源	個人讀 書空間	安親家 教	家人互 動	父母教 育期望	家庭 功能
國語成就	.33**	.16**	.08**	.14**	-.03	.18**	.23**	.07**
數學成就	.32**	.18**	.09**	.15**	.02	.18**	.27**	.16**
整體學習成就	.36**	.19**	.09**	.16**	-.02	.20**	.28**	.13**

\*\*  $p < .01$ 

### 三、學童學習策略與學習成就之關係

本研究以皮爾遜 (pearson) 積差相關法分析，學童「學習策略」與「學習成就」各構面之相關情形，以驗證研究假設四。結果如表 4-19，分析如下：

#### (一) 整體學習策略與整體學習成就的關係

由表 4-19 可知，整體學習策略與整體學習成就二者呈現顯著正相關 (相關係數.35)，相關程度為低度相關，即學習策略的運用，與學習成就具有低度關聯性。

#### (二) 整體學習策略與學習成就各構面的關係

由表 4-19 可知，整體學習策略與學習成就各構面之相關係數分別為.28 和.34，且皆達顯著水準，故皆呈顯著正相關，此兩個構面與整體學習策略的相關程度皆為低度相關，意即學習策略的運用，與國語成就和數學成就具有低度關聯性。

#### (三) 學習策略各構面與整體學習成就之關係

由表 4-19 可知，學習策略各構面與整體學習成就之相關，皆達顯著水準，其相關係數分別為 .29 和.34，故皆呈顯著正相關，低度的相關程

度，其中「深度學習策略」與學習成就的相關較高。

#### (四) 學習策略各構面與學習成就各構面之關係

根據 4-19 可得家庭教育資本八個構面與學習成就兩個構面之相關情形如下：

1. 「淺度學習策略」與學習成就兩構面的相關係數為.24 和.28，皆呈顯著正相關，意即淺度學習策略的運用，與國語、數學成就具有低度關聯性。
2. 「深度學習策略」與學習成就兩構面的相關係數為.27 和.34，皆呈顯著正相關，意即學童深度學習策略的運用，與國語、數學成就具有低度關聯性，其中「深度學習策略」與數學成就的相關較高。

表 4-19

學童「學習策略」與「學習成就」各構面之相關

學習成就	學習策略		
	淺度學習策略	深度學習策略	整體學習策略
國語成就	.24**	.27**	.28**
數學成就	.28**	.34**	.34**
整體學習成就	.29**	.34**	.35**

\*\*  $p < .01$

## 第六節 學童家庭教育資本、學習策略和學習成就之預測情形

本節旨在探討學童家庭教育資本、學習策略和學習成就之預測情形，研究者將受試者的父親教育程度、母親教育程度、性別及族群身分轉成虛擬變項後，逐一將各層面變項投入，以瞭解其對學習成就的解釋力，如表 4-20。再以家庭教育資本，含文化資本（家中閱讀資源、高尚文化活動、電腦網路資源、個人讀書空間、安親家教）與社會資本（家人互動、父母教育期望和家庭功能），和學習策略（淺度學習策略和深度學習策略）作為預測變項，而學童的學習成就（含國語成就、數學成就和整體學習成就）作為效標變項，進行階層迴歸之統計分析以驗證研究假設五。

表 4-20

虛擬變項之意義一覽表

背景變項	虛擬方式	虛擬變項之意義
父親教育程度	父碩士(4)對父國小(0)、 父大專(3)對父國小(0)、 父高中職(2)對國小(0)、 父國中(1)對國小(0)	父親教育程度為碩士以上、大專、高中/職及國中畢業對父親為國小學歷的比較
母親教育程度	母碩士(4)對母國小(0)、 母大專(3)對母國小(0)、 母高中職(2)對母國小(0)、 母國中(1)對國小(0)	母親教育程度為碩士以上、大專、高中/職及國中畢業對母親為國小學歷的比較
性別	女生(1)對男生(0)	女生對男生的比較
族群	新住民(1)對本國籍(0)	新住民對本國籍學童的比較

階層迴歸分析是基於理論或研究需要而決定變項進入的模式，是一種整合性的多層次分析策略，兼具統計決定與理論決定的變項選擇法（邱皓政，2011）。

「父母教育程度」、「性別」和「族群」身分在概念上是屬於人口變項，最不受其他解釋變項的影響，所以優先置入區組中；其他解釋變項則依據文獻、理論或現象的合理性依序放入，由黃毅志（1992）的地位取得擴大模式圖（如圖 2-4）中

發現，個人文化資本會影響其社會資本的獲得，因此第二層先投入文化資本變項，第三層續投入社會資本變項。此外，從林生傳（2005）的教育成就獲得機制圖（如圖 2-1）可獲知，文化資本、社會互動等因素會影響個人在認知方面的學習，故本研究將學習策略於第四層投入。

首先建立迴歸模式一時，研究者投入學習成就為效標變項，同時置入「父親教育程度」、「母親教育程度」、「性別」及「族群」四個背景變項為控制變項；而後模式二研究者仍以學習成就為依變項，將此四個背景變項視作控制變項，並加入「家中閱讀資源」、「高尚文化活動」、「電腦網路資源」、「個人讀書空間」及「安親家教」等五個文化資本構面為自變項；接著於模式三時仍放入學習成就為依變項，四個背景變項及文化資本五個構面為控制變項，研究者再納入「家人互動」、「父母教育期望」和「家庭功能」等三個社會資本構面為自變項；最後於模式四依舊以學習成就為依變項，置入四個背景變項、文化資本五個構面及社會資本三個構面為控制變項，將「淺度學習策略」及「深度學習策略」兩個學習策略構面置入為自變項，進行迴歸分析，結果在「國語成就」、「數學成就」和整體「學習成就」的結果分析如下：

### 一、國語成就的預測分析

從表 4-21 的分析可獲知以下幾點：

從模式一中可以看到迴歸模式 $F$ 值為12.09， $p < .001$ ，表示迴歸模式整體解釋變異量達到顯著水準，顯示背景變項對國語成就有顯著的預測力，其共同解釋變異為11%。在背景變項中，有四個虛擬變項的迴歸係數對國語成就具有顯著的預測力。以「父高中/職對父國小」虛擬變項而言，其 $\beta$ 值等於.16 ( $p < .05$ )，迴歸係數為正，表示與父親「國小」學歷的學童相較，父親學歷為「高中/職畢業」的學童，其預測國語成就較佳；以「父大專對父國小」虛擬變項而言，其 $\beta$ 值等於.30 ( $p < .001$ )，迴歸係數為正，表示與父親「國小」學歷的學童相較，父親學歷為「大專畢業」的學童，其預測國語成就較佳。以「父碩士對父國小」虛擬變項而言，其 $\beta$ 值等於.21 ( $p < .001$ )，迴歸係數為正，表示與父親「國小」學歷的學童相較，父

親學歷為「碩士以上」的學童，其預測國語成就較佳。以「性別」而言，其 $\beta$ 值等於.12 ( $p < .001$ )，迴歸係數為正，表示與「男學生」相較，女學生預測國語成就較佳。而「母親教育程度」和「族群」的虛擬變項，則未達顯著水準。

從模式二中可以看到迴歸模式 $F$ 值為12.15， $p < .001$ ，表示迴歸模式整體解釋變異量達到顯著水準。而 $\Delta R^2 = .05$ ， $\Delta F = 11.03$ ， $p < .001$ ，表示「文化資本」變項的投入能有效提升模型的解釋力5%。故背景變項和文化資本對國語成就有顯著的預測力，其共同解釋變異為16%。在文化資本五個變項中有兩個達顯著水準，「家中閱讀資源」對國語成就具有顯著預測力，其 $\beta$ 值等於.24 ( $p < .001$ )，迴歸係數為正，表示家中閱讀資源愈豐富，學童國語成就愈高。「安親家教」對國語成就也具有顯著預測力，其 $\beta$ 值等於-.06 ( $p < .05$ )，迴歸係數為負，表示參加安親家教班，學童國語成就反而較低。

從模式三中可以看到迴歸模式 $F$ 值為11.60， $p < .001$ ，表示迴歸模式整體解釋變異量達到顯著水準。而 $\Delta R^2 = .02$ ， $\Delta F = 7.59$ ， $p < .001$ ，表示「社會資本」變項的投入能有效提升模型的解釋力2%。故背景變項、文化資本和社會資本對國語成就具有顯著的預測力，其共同解釋變異為18%。在社會資本三個變項中有兩個達顯著水準，「家人互動」對國語成就具有顯著預測力，其 $\beta$ 值等於.08 ( $p < .05$ )，迴歸係數為正，表示家人互動愈多，學童國語成就愈高。「父母教育期望」對國語成就也具有顯著預測力，其 $\beta$ 值等於.13 ( $p < .001$ )，迴歸係數為正，表示父母教育期望愈高，學童國語成就也愈高。

從模式四中可以看到迴歸模式 $F$ 值為11.66， $p < .001$ ，表示迴歸模式整體解釋變異量達到顯著水準。而 $\Delta R^2 = .02$ ， $\Delta F = 10.18$ ， $p < .001$ ，表示「學習策略」變項的投入能有效提升模型的解釋力2%。故背景變項、文化資本、社會資本和學習策略對國語成就具有顯著的預測力，其共同解釋變異為20%。在學習策略兩個變項中，僅有「深度學習策略」對國語成就具有顯著預測力，其 $\beta$ 值等於.14 ( $p < .001$ )，迴歸係數為正，表示深度學習策略運用愈多，學童國語成就愈高。「淺度學習策略」的預測力則未達顯著水準。

就最後模式來看，「背景變項」之「父大專對父國小」( $\beta = .19, p < .01$ )、「父碩士對父國小」( $\beta = .11, p < .05$ )、「女生對男生」( $\beta = .11, p < .01$ )；「文化資本」之「家中閱讀資源」( $\beta = .20, p < .001$ )、「高尚文化活動」( $\beta = -.07, p < .05$ )、「安親家教」( $\beta = -.06, p < .05$ )；「社會資本」中之「父母教育期望」( $\beta = .10, p < .01$ )；「學習策略」之「深度學習策略」( $\beta = .14, p < .001$ )的迴歸係數達顯著水準，表示這八個預測變項能顯著預測國語學習成就。

表 4-21

個人背景變項、家庭教育資本和學習策略對國語成就階層迴歸分析摘要表

階層變項	階層內預測變項	模式一		模式二		模式三		模式四	
		$\beta$ 值	$t$ 值						
背景變項	父國中(1)對父國小(0)	.06	1.02	.03	.52	.03	.46	.03	.50
	父高中職(2)對父國小(0)	.16	2.21*	.07	1.06	.06	.92	.07	.96
	父大專(3)對父國小(0)	.30	4.23***	.20	2.81**	.18	2.60	.19	2.68**
	父碩士(4)對父國小(0)	.21	3.95***	.12	2.34*	.11	2.04	.11	2.14*
	母國中(1)對母國小(0)	-.03	-.54	-.02	-.43	-.04	-.72	-.05	-.93
	母高中職(2)對母國小(0)	.08	1.15	.06	.83	.03	.41	.01	.20
	母大專(3)對母國小(0)	.11	1.56	.07	1.04	.04	.52	.02	.31
	母碩士(4)對母國小(0)	.09	1.93	.06	1.27	.04	.82	.03	.76
	女生(1)對男生(0)	.12	4.01***	.10	3.49***	.11	3.81***	.11	3.79***
	新住民(1)對本國籍(0)	.00	.10	.02	.81	.02	.60	.02	.55
文化資本	家中閱讀資源			.24	6.62***	.22	6.07***	.20	5.25***
	高尚文化活動			-.02	-.63	-.05	-1.41	-.07	-2.02*
	電腦網路資源			.00	-.11	.00	-.16	.00	-.03
	個人讀書空間			.02	.76	.01	.25	.00	-.05
	安親家教			-.06	-1.98*	-.06	-1.94	-.06	-1.99*
社會資本	家人互動					.08	2.39*	.02	.65
	父母教育期望					.13	3.97***	.10	3.27**
	家庭功能					-.02	-.72	-.02	-.59
學習策略	淺度學習策略							.02	.60
	深度學習策略							.14	3.47***
迴歸模式的摘要	F值	12.09***		12.15***		11.60***		11.66***	
	R <sup>2</sup> 值	.11		.16		.18		.20	
	淨F值( $\Delta F$ )	12.09***		11.03***		7.59***		10.18***	
	增加量 $\Delta R^2$	.11		.05		.02		.02	

\*  $p < .05$ , \*\*  $p < .01$ , \*\*\*  $p < .001$

## 二、數學成就的預測分析

從表 4-22 可獲知以下幾點：

從模式一中可以看到迴歸模式 $F$ 值為7.43， $p<.001$ ，表示迴歸模式整體解釋變異量達到顯著水準，顯示背景變項對數學成就有顯著的預測力，其共同解釋變異為7%。

在背景變項中，只有四個虛擬變項的迴歸係數對數學成就具有顯著的預測力。以「父高中/職對父國小」虛擬變項而言，其 $\beta$ 值等於.18 ( $p<.05$ )，迴歸係數為正，表示與父親「國小」學歷的學童相較，父親學歷為「高中/職畢業」的學童，其預測數學成就較佳；以「父大專對父國小」虛擬變項而言，其 $\beta$ 值等於.26 ( $p<.001$ )，迴歸係數為正，表示與父親「國小」學歷的學童相較，父親學歷為「大專畢業」的學童，其預測數學成就較佳；以「父碩士對父國小」虛擬變項而言，其 $\beta$ 值等於.23 ( $p<.001$ )，迴歸係數為正，表示與父親「國小」學歷的學童相較，父親學歷為「研究所以以上」的學童，其預測數學成就較佳。而「母親教育程度」、「性別」和「族群」的虛擬變項，則未達顯著水準。

從模式二中可以看到迴歸模式 $F$ 值為9.18， $p<.001$ ，表示迴歸模式整體解釋變異量達到顯著水準。而 $\Delta R^2=.05$ ， $\Delta F=11.84$ ， $p<.001$ ，表示「文化資本」變項的投入能有效提升模型的解釋力5%。故背景變項和文化資本對數學成就有顯著的預測力，其共同解釋變異為13%。

在文化資本五個變項中，僅有「家中閱讀資源」對數學成就具有顯著預測力，其 $\beta$ 值等於.24 ( $p<.001$ )，迴歸係數為正，表示家中閱讀資源愈豐富，學童數學成就愈高。

從模式三中可以看到迴歸模式 $F$ 值為10.22， $p<.001$ ，表示迴歸模式整體解釋變異量達到顯著水準。而 $\Delta R^2=.04$ ， $\Delta F=13.62$ ， $p<.001$ ，表示「社會資本」變項的投入能有效提升模型的解釋力4%。故背景變項、文化資本和社會資本對數學成就有顯著的預測力，其共同解釋變異為16%。

在社會資本三個變項中皆達顯著水準，「家人互動」對數學成就具有顯著預測

力，其 $\beta$ 值等於.07 ( $p < .05$ )，迴歸係數為正，表示家人互動愈多，學童數學成就愈高。「父母教育期望」對數學成就也具有顯著預測力，其 $\beta$ 值等於.17 ( $p < .001$ )，迴歸係數為正，表示父母教育期望愈高，學童數學成就也愈高。「家庭功能」也具有顯著預測力，其 $\beta$ 值等於.06 ( $p < .05$ )，迴歸係數為正，表示庭功能愈健全，學童數學成就也愈高。

從模式四中可以看到迴歸模式 $F$ 值為12.04， $p < .001$ ，表示迴歸模式整體解釋變異量達到顯著水準。而 $\Delta R^2 = .04$ ， $\Delta F = 23.96$ ， $p < .001$ ，表示「學習策略」變項的投入能有效提升模型的解釋力4%。故背景變項、文化資本、社會資本和學習策略對數學成就有顯著的預測力，其共同解釋變異為20%。

在學習策略兩個變項中，僅有「深度學習策略」對數學成就具有顯著預測力，其 $\beta$ 值等於.22 ( $p < .001$ )，迴歸係數為正，表示深度學習策略運用愈多，學童數學成就愈高。「淺度學習策略」的預測力則未達顯著水準。

就最後模式來看，「背景變項」之「父碩士對父國小」( $\beta = .11$ ， $p < .05$ )；「文化資本」之「家中閱讀資源」( $\beta = .16$ ， $p < .001$ )；「社會資本」中之「父母教育期望」( $\beta = .14$ ， $p < .001$ )、「社會資本」中之「家庭功能」( $\beta = .07$ ， $p < .05$ )；「學習策略」之「深度學習策略」( $\beta = .22$ ， $p < .001$ )的迴歸係數達顯著水準，表示這五個預測變項能顯著預測數學成就。

表 4-22

個人背景變項、家庭教育資本和學習策略對數學成就階層迴歸分析摘要表

階層變項	階層內預測變項	模式一		模式二		模式三		模式四	
		$\beta$ 值	$t$ 值						
背景變項	父國中(1)對父國小(0)	.07	1.22	.03	.60	.03	.48	.03	.54
	父高中職(2)對父國小(0)	.18	2.55*	.08	1.17	.07	1.00	.07	1.06
	父大專(3)對父國小(0)	.26	3.57***	.14	1.91	.11	1.60	.12	1.72
	父碩士(4)對父國小(0)	.23	4.25***	.13	2.43*	.11	1.98*	.11	2.15*
	母國中(1)對母國小(0)	.00	.00	.00	.09	-.02	-.30	-.03	-.62
	母高中職(2)對母國小(0)	.03	.40	.00	-.03	-.05	-.65	-.07	-.99
	母大專(3)對母國小(0)	.10	1.36	.05	.67	.00	-.01	-.02	-.33
	母碩士(4)對母國小(0)	.06	1.24	.02	.38	-.01	-.27	-.02	-.38
	女生(1)對男生(0)	.03	.87	.01	.19	.02	.65	.02	.60
	新住民(1)對本國籍(0)	-.02	-.79	-.01	-.23	.00	.00	.00	-.09
文化資本	家中閱讀資源			.24	6.49***	.21	5.55***	.16	4.41***
	高尚文化活動			.02	.56	-.02	-.45	-.05	-1.40
	電腦網路資源			.01	.24	-.01	-.17	.00	.04
	個人讀書空間			.03	.93	.01	.27	-.01	-.18
	安親家教			-.03	-.92	-.03	-.94	-.03	-1.03
社會資本	家人互動					.07	2.07*	-.02	-.48
	父母教育期望					.17	5.41***	.14	4.41***
	家庭功能					.06	2.00*	.07	2.25*
學習策略	淺度學習策略							.04	.99
	深度學習策略							.22	5.29***
迴歸模式的摘要	F值	7.43***		9.18***		10.22***		12.04***	
	R <sup>2</sup> 值	.07		.13		.16		.20	
	淨F值(ΔF)	7.43***		11.84***		13.62***		23.96***	
	增加量ΔR <sup>2</sup>	.07		.05		.04		.04	

\*  $p < .05$ , \*\*  $p < .01$ , \*\*\*  $p < .001$

### 三、整體學習成就的預測分析

從表 4-23 可獲知以下幾點：

從模式一中可以看到迴歸模式 $F$ 值為11.34， $p<.001$ ，表示迴歸模式整體解釋變異量達到顯著水準，顯示背景變項對整體學習成就有顯著的預測力，其共同解釋變異為10.6%。

在背景變項中，有四個虛擬變項的迴歸係數對整體學習成就具有顯著的預測力。以「父高中/職對父國小」虛擬變項而言，其 $\beta$ 值等於.19 ( $p<.01$ )，迴歸係數為正，表示與父親「國小」學歷的學童相較，父親學歷為「高中/職畢業」的學童，其預測整體學習成就較佳；以「父大專對父國小」虛擬變項而言，其 $\beta$ 值等於.31 ( $p<.001$ )，迴歸係數為正，表示與父親「國小」學歷的學童相較，父親學歷為「大專畢業」的學童，其預測整體學習成就較佳；以「父碩士對父國小」虛擬變項而言，其 $\beta$ 值等於.24 ( $p<.001$ )，迴歸係數為正，表示與父親「國小」學歷的學童相較，父親學歷為「碩士以上」的學童，其預測整體學習成就較佳。以「性別」而言，其 $\beta$ 值等於.08 ( $p<.01$ )，迴歸係數為正，表示與「男學生」相較，女學生其整體學習成就較高。而「母親教育程度」和「族群」的虛擬變項，則未達顯著水準。

從模式二中可以看到迴歸模式 $F$ 值為12.74， $p<.001$ ，表示迴歸模式整體解釋變異量達到顯著水準。而 $\Delta R^2=.061$ ， $\Delta F=14.00$ ， $p<.001$ ，表示「文化資本」變項的投入能有效提升模型的解釋力6.1%。故背景變項和文化資本對整體學習成就有顯著的預測力，其共同解釋變異為16.7%。

在文化資本五個變項中，僅有「家中閱讀資源」對整體學習成就具有顯著預測力，其 $\beta$ 值等於.27 ( $p<.001$ )，迴歸係數為正，表示家中閱讀資源愈豐富，學童整體學習成就愈高。

從模式三中可以看到迴歸模式 $F$ 值為19.8， $p<.001$ ，表示迴歸模式整體解釋變異量達到顯著水準。而 $\Delta R^2=.031$ ， $\Delta F=12.24$ ， $p<.001$ ，表示「社會資本」變項的投入能有效提升模型的解釋力3.1%。故背景變項、文化資本和社會資本對整體學習成就具有顯著的預測力，其共同解釋變異為19.8%。

在社會資本三個變項中有兩個達顯著水準，「家人互動」對整體學習成就具有顯著預測力，其 $\beta$ 值等於.08 ( $p < .05$ )，迴歸係數為正，表示家人互動愈多，學童整體學習成就愈高。「父母教育期望」對整體學習成就也具有顯著預測力，其 $\beta$ 值等於.16 ( $p < .001$ )，迴歸係數為正，表示父母教育期望愈高，學童整體學習成就也愈高。

從模式四中可以看到迴歸模式 $F$ 值為14.27， $p < .001$ ，表示迴歸模式整體解釋變異量達到顯著水準。而 $\Delta R^2 = .033$ ， $\Delta F = 20.56$ ， $p < .001$ ，表示「學習策略」變項的投入能有效提升模型的解釋力3.3%。故背景變項、文化資本、社會資本和學習策略對整體學習成就有顯著的預測力，其共同解釋變異為23.1%。

在學習策略兩個變項中，僅有「深度學習策略」對整體學習成就具有顯著預測力，其 $\beta$ 值等於.20 ( $p < .001$ )，迴歸係數為正，表示深度學習策略運用愈多，學童整體學習成就愈高。「淺度學習策略」的預測力則未達顯著水準。

就最後模式來看，「背景變項」之「父大專對父國小」( $\beta = .17$ ， $p < .05$ )、「父碩士對父國小」( $\beta = .12$ ， $p < .05$ )、「女生對男生」( $\beta = .07$ ， $p < .01$ )；「文化資本」之「家中閱讀資源」( $\beta = .20$ ， $p < .001$ )；「社會資本」中之「父母教育期望」( $\beta = .13$ ， $p < .001$ )；「學習策略」之「深度學習策略」( $\beta = .20$ ， $p < .001$ )的迴歸係數達顯著水準，表示這六個預測變項能顯著預測整體學習成就。

表 4-23

個人背景變項、家庭教育資本和學習策略對整體學習成就階層迴歸分析摘要表

階層變項	階層內預測變項	模式一		模式二		模式三		模式四	
		$\beta$ 值	$t$ 值						
背景變項	父國中(1)對父國小(0)	.07	1.25	.04	.63	.03	.53	.03	.59
	父高中職(2)對父國小(0)	.19	2.64**	.09	1.25	.07	1.08	.08	1.14
	父大專(3)對父國小(0)	.31	4.32***	.19	2.63**	.16	2.34*	.17	2.48*
	父碩士(4)對父國小(0)	.24	4.55***	.14	2.67**	.12	2.25*	.12	2.41*
	母國中(1)對母國小(0)	-.02	-.30	-.01	-.19	-.03	-.57	-.05	-.87
	母高中職(2)對母國小(0)	.06	.86	.03	.45	-.01	-.13	-.03	-.43
	母大專(3)對母國小(0)	.12	1.63	.07	.97	.02	.30	.00	.01
	母碩士(4)對母國小(0)	.08	1.77	.04	.93	.01	.32	.01	.23
	女生(1)對男生(0)	.08	2.68**	.06	2.04*	.07	2.49*	.07	2.46*
	新住民(1)對本國籍(0)	-.01	-.38	.01	.24	.01	.33	.01	.26
文化資本	家中閱讀資源			.27	7.31***	.24	6.48***	.20	5.41***
	高尚文化活動			.00	-.04	-.04	-1.04	-.07	-1.92
	電腦網路資源			.00	.08	-.01	-.19	.00	.00
	個人讀書空間			.03	.95	.01	.29	.00	-.13
	安親家教			-.05	-1.61	-.05	-1.61	-.05	-1.70
社會資本	家人互動					.08	2.49*	.00	.09
	父母教育期望					.16	5.24***	.13	4.30***
	家庭功能					.02	.72	.03	.93
學習策略	淺度學習策略							.04	.89
	深度學習策略							.20	4.91***
迴歸模式的摘要	F值	11.34***		12.74***		13.03***		14.27***	
	R <sup>2</sup> 值	.11		.17		.20		.23	
	淨F值 ( $\Delta F$ )	11.34***		14.00***		12.24***		20.56***	
	增加量 $\Delta R^2$	.11		.06		.03		.03	

\*  $p < .05$ , \*\*  $p < .01$ , \*\*\*  $p < .001$



## 第五章 討論、結論與建議

本研究主要探討學童家庭教育資本、學習策略與學習成就的關係，首先依據文獻探討來瞭解家庭教育資本、學習策略和學習成就的基本概念、理論基礎及相關研究，以作為本研究的理論基礎和抽取題項的依據；其次，應用 TASA2009 資料庫中，小學六年級 1660 筆學童國語科和數學科學習成就測驗及學生共同問卷作答情形，進行比對計算，並分析其結果。本研究將研究的結果進行綜合討論並歸納成結論，提出具體可行之建議，以供教師教學、家長教育以及未來研究上之參考。

### 第一節 討論

綜合第四章研究結果，本研究的主要研究發現討論如下：

#### 一、學童背景變項、家庭教育資本、學習策略與學習成就之現況分析

##### (一) 學童背景變項之現況

上述分析結果顯示學童之「父、母教育程度」比例分配近似，以「高中/職」畢業最多，其次為「大專」畢業，父親平均教育程度略高於母親。「性別」方面，學童男女比例接近，男性略多於女性。「新住民」的比例約占全體學童的百分之四。

##### (二) 學童家庭教育資本之現況

在學童家中教育相關投資的情形，「家中閱讀資源」、「電腦網路資源」與「個人讀書空間」等物質設備皆呈現高於平均值的情形，也就是學童家庭普遍擁有軟硬體方面的物質資源，尤其擁有字典、參考書和課外週刊等閱讀材料，及電腦、網路等科技設備，均具有相當高的比例。而「高尚文化活動」的

參與情形卻低於平均值，顯示國內學童對於家人陪同去圖書館、博物館或音樂會的習慣較少。「安親家教」方面，上安親班的學童過半數，而家教的情形卻是相當少，這也顯現台灣家庭課後托育於安親班的情形相當多。這樣的情形或許可以解釋「家人互動」中的「家人陪伴」項目低於平均值的情況，在多數學童心中仍然感受家人的實際陪伴不足。「父母教育期望」呈現相當高的期待，多數希望子女能唸到「大專」至「研究所」，比起父母的平均學歷多了一個級距，顯示父母多期望子女能取得比他們更高的學歷。

### (三) 學童學習策略之現況

由上述研究結果分析，顯示國小學童在學習策略上的應用情形大致良好，多數學童會使用較多的「深度學習策略」，意即多數學童能在學習上運用較多的後設認知策略，其中平均得分最高的兩個題項為「記得所學」與「知道未懂之處」，顯示學童相當清楚自己目前的學習狀況，如果能在其它應用層面上盡力實行，當可提升精緻化深度學習策略的使用，達到更佳的學習效果。Pintrich 與 De Groot(1990) 也認為多元的認知策略，如精緻化、組織的策略均可培養學生學習上的策略經營，導致更高的學習成就。

### (四) 學童學習成就之現況

由以上學童的國語科與數學科成就測驗分析，國語科的原始平均分數為 18.87 (27 點量尺)，平均答對率為 70%，數學科的原始平均分數為 13.36 (24 點量尺)，平均答對率為 68%，整體學習成就答對率 69%，分布情形為負偏態，較擴散，國小學童的學習成就整體為中間偏高。

## 二、不同背景變項之學童在家庭教育資本之差異情形

### (一) 在父母教育程度方面

研究假設 1-1 獲得支持，不同父母教育程度的學童其家庭教育資本有顯著的不同，父母教育程度越高者，其家庭教育資本越高。在「家中閱讀資源」、「高尚文化活動」、「電腦網路資源」、「個人讀書空間」、「家人互動」、「家庭功能」和「父母教育期望」等 7 個構面上，皆呈現父母高學歷者高於父母低學歷

者，尤其父母「碩士以上」學歷的學童，在家庭教育資本各構面的得分顯著高於其他較低學歷者，這和國內多數學者的研究結果一樣，即父母的教育程度愈高，子女的文化資本和社會資本也愈高（王麗雲、游錦雲，2005；李敦仁、余民寧，2005；周新富，2008；張芳全，2011）。此外，「安親家教」的構面並未與父母教育程度產生顯著差異，這也反映了在台灣一般民眾無論學歷高低，對其子女教育的重視，課後補習已不是少數家長的選擇了，這發現也很符合王麗雲與游錦雲(2005)對國小學童的研究發現。

### （二）在性別方面

研究假設1-2 獲得部分支持，不同性別的國小學童在其家庭教育資本部分有顯著的不同，女生在「文化資本」方面顯著高於男生，尤其女生擁有的「高尚文化活動」、「個人讀書空間」和「家中閱讀資源」均高過於男學生，顯示國小女學童較常與家長一起參與文化活動，且獲得較多的學習物質。此研究結果與 Bourdieu（1984）、DiMaggio 和Mohr（1985）及Dumais（2002）的研究結果相符，也與國內石培欣（2000）、李威伸（2003）、陳青達與鄭勝耀（2008）的研究呼應，女學生擁有較高的文化資本，尤其形體化文化資本和客觀化文化資本；相反的，文化資本對於男性的影響並不顯著，推究其原因，可能由於家長較願意提供獨立的空間、圖書與安靜的文化活動給女孩子，而男孩子較熱衷於戶外體能性的活動，因而參與高尚文化活動的意願較低。至於「社會資本」方面，不論整體或構面，男女學童均無顯著差異，可見家長在親子互動及教育期待上，對男孩子和女孩子是無差別的，這也與張善楠與黃毅志（1999）對國小學童的研究結果一致。

### （三）在族群方面

研究假設 1-3 獲得支持，本國籍和新住民學童在家庭教育資本有顯著不同，本國籍學童比新住民學童擁有較高的文化資本與社會資本，這與何美瑤（2007）和林鍵耀（2011）的研究發現一致。在「家中閱讀資源」、「高尚文化活動」、「個人讀書空間」、「家人互動」、「父母教育期望」及「家庭功能」6個構面

上，皆呈現本國籍學童擁有較高的資本，新住民學童除了在學習物質和文化參與方面擁有的較少，在家人社會性互動關懷也較低，最顯著的差異是「家庭功能」，可能與新住民母親對於國字理解與書寫較困難，在聯絡簿的聯繫上較少運用，因此家校連繫的功能未能好好發揮。

### 三、不同背景變項之學童在學習策略之差異情形

#### (一) 在父母教育程度方面

研究假設 2-1 獲得支持，不同父母教育程度的國小學童在學習策略上有顯著差異。不論是「淺度學習策略」、「深度學習策略」或整體學習策略，父親或母親教育程度愈高者，其學習策略的應用也較佳，尤其父母教育程度為「碩士以上」、「大專畢業」和「高中/職畢業」的學童得分顯著高於父母學歷為「國中畢業」和「國小」的學童。Gambrell 與Heathington (1981) 在對成人做個案訪談後發現，教育程度較低的成人無法覺察自己策略的使用，僅能陳述少許的策略，對於自己如何或何時使用策略亦不清楚。故教育程度較低的父母在教導子女運用策略時，比教育程度高者能力較不足。

#### (二) 在性別方面

研究假設 2-2 獲得支持，不同性別的國小學童在學習策略上有顯著差異。女學生在「淺度學習策略」和「整體學習策略」上得分顯著高於男學生。過去諸多研究皆認為女學生的整體學習策略運用高於男學生（張玉茹，1997；吳旻珊，2006；魏慧美、黃家溱，2009），且在較深層次的後設認知策略方面，女學生的運用情形也高於男學生（盧青廷，1993；陳怡婷，2011），但在本研究中卻呈現女學生的淺度學習策略運用較多，且深度學習策略未顯著高於男學生，這與曾陳蜜桃（1990）在後設認知方面的研究發現相似。

#### (三) 在族群方面

研究假設 2-3 獲得支持，不同族群的國小學童在學習策略上有顯著差異。本國籍學童在「深度學習策略」和「整體學習策略」得分顯著高於新住民學童。新住民學童因外籍母親在語言和文化的適應上較困難，因此在學習上比本國籍學生

辛苦，若能提升學習策略的應用層次，對於學習成效將有所助益。

#### 四、不同背景變項之學童在學習成就之差異情形

##### (一) 在父母教育程度方面

研究假設 3-1 獲得支持，不同父母教育程度的國小學童在學習成就上有顯著差異。不論是「國語成就」、「數學成就」或整體學習成就，父親或母親教育程度愈高者，其學習成就也愈高，尤其父母教育程度為「碩士以上」、「大專畢業」的學童得分顯著高於父母學歷為「高中/職畢業」、「國中畢業」和「國小」的學童。碩士、大學和專科畢業的學歷均高於本研究的父母平均學歷，因此父母較高的教育程度能為子女在課業上提供解惑或其他資源，子女的學習成就也較高，此結果與大部分的研究相同（林俊瑩、吳裕益，2007；周新富，2008；洪閩琦，2011；張芳全，2011；陳永昌，2011；陳順利，1999；蔡文標，2002；蔡毓智，2002；謝孟穎，2003；Coleman, 1988）。

##### (二) 在性別方面

研究假設 3-2 獲得支持，不同性別的國小學童在學習成就上有顯著差異。女學生在「國語成就」和「整體學習成就」上得分顯著高於男學生。過去諸多研究認為女學生的學習成就高於男學生（石培欣，2000；李威伸，2003；孫清山與黃毅志，1994；張春興，1994；張善楠、黃毅志，1999），但不同領域科目有不同的結果，美國史丹福大學教授 Maccoby 在 1966 年曾根據 1600 項研究結果分析，對小學生男女成就做出結論：1. 語文能力方面，一般女生優於男生。2. 數學能力方面，男女生沒有顯著差別（引自張春興，1994）。這樣的結論和本研究結果也一致。

##### (三) 在族群方面

研究假設 3-3 獲得支持，不同族群的國小學童在學習成就上有顯著差異。本國籍學童在「數學成就」和「整體學習成就」上得分顯著高於新住民學童。新移民家庭由於家長社經地位普遍較不佳，因此在子女教育方面能提供的協助較不足，許多新住民學童的主科學習成就較低，尤其教育階段越往下，與本國籍學生

的差異愈明顯（何美瑤，2007；張淳熙，2007；曾建銘，2009）。

## 五、學童家庭教育資本、學習策略和學習成就之相關情形

### （一）家庭教育資本與學習策略的相關

本研究結果顯示整體家庭教育資本與學習策略（含深度、淺度學習策略）呈現正相關，即家庭教育資本愈高，學童的學習策略運用也愈佳。在家庭教育資本 8 個構面中，「電腦網路資源」和淺度學習策略無相關，原因可能是對於需花時間背誦、反覆練習的策略使用者而言，擁有電腦網路設備並不會幫助其學習。「安親家教」則與深度學習策略及整體學習策略無相關，可以理解的是在課後安親照顧或家教指導上，為求速成大多以反覆練習、盡力背誦的「淺度學習策略」方式指導學生，較少指導學生運用屬於統整應用層次的「深度學習策略」。

其他家庭教育資本構面則呈現顯著正相關，尤其社會資本面向的「家人互動」呈現最高相關，透過家人的關心、協助和陪伴，學童能獲得來自家長的親自示範與指導，學會策略的應用。但如果親子關係不佳時，家庭社會資本便無法傳遞來自父母的人力資本或文化資本，家庭長期缺乏較緊密的關係易導致子女轉而投入同儕之中，子女便無法從家庭得到人力資本或文化資本（Coleman, 1988）。次高相關的構面為文化資本之「高尚文化活動」和「家中閱讀資源」，此兩構面的內容包含「聽音樂會」、「參觀博物館」、「上圖書館」及家中課內外讀物、光碟等，對於這方面的闡述，邱天助 2002 年在〈布爾迪厄文化再製理論〉一書中曾表示，不論是在美學或邏輯上的闡釋與架構能力，都有賴於家庭中文化資本的豐富程度。基於上述，家庭教育資本有助於提升學童學習策略的使用。

### （二）家庭教育資本與學習成就的相關

本研究結果獲知整體家庭教育資本與學習成就（含國語成就和數學成就）具有顯著正相關，而家庭教育資本 8 個構面中，除了「安親家教」未具顯著相關，其餘各構面與學習成就均具有正相關。也就是學童「家中閱讀資源」、「高尚文化活動」、「電腦網路資源」、「個人讀書空間」、「家人互動」、「父母教育期望」和「家庭功能」的資本量愈高，學習成就就愈佳。其中以「家中閱讀資源」相關最高，

馬信行(1985)曾比較國中前、後段班學生的文化背景，發現前段班學生家庭擁有較多的期刊、報紙、兒童百科、科學與文學性書籍，這與本研究所測量的家中閱讀資源指標非常近似，結果也呈現一致。

而「安親家教」對於國語、數學和整體學習成就均無顯著相關，可見課後安親或家教指導對於國小學童學習成就而言，並無提供相當顯著之幫助，本研究統計約有六成的學童參加安親班，或許安親班對於多數台灣家庭而言，托育的性質大於加強學習，安親班在提升學習成效的功能也不彰顯，因此造成在學童學習成就上無所助益。

### (三) 學習策略與學習成就的相關

本研究結果顯示整體學習策略及其構面與學習成就（含國語成就和數學成就）均具有顯著正相關，意即「淺度學習策略」、「深度學習策略」和整體學習策略對於國語成就、數學成就及整體學習成就均具有正相關，這部分與李咏吟（1987）、郭郁智（2000）、黃淑娟（2003）、程炳林（1991）、邵秋桃（2007）和 Pintrich（1987）的關聯性研究結果一致，即學習策略的使用頻率愈高者，其學習成就也愈高。

此外，本研究亦發現在學習成就整體或構面上，「深度學習策略」的相關情形高於「淺度學習策略」。Duff（1997）曾以企管碩士班學生為對象，研究發現在面對需要較長時間準備的學科考試時，應用淺度學習策略的學生會獲取低分。汪榮才（1990）的研究亦曾指出，屬於較深層次的統合認知能力，和國小學童的數學解題能力有顯著正相關。因此，本研究中所測量的深度學習策略，含自我控制策略（如：記得所學、知道未懂之處、解決問題、先找重點）與精緻化應用策略（如：用新方法解決舊問題、應用生活、應用學科）對於學童學習成就提供較高的相關解釋。

## 六、學童背景變項、家庭教育資本、學習策略和學習成就之預測情形

本研究發現對學習成就整體及構面最具有預測力的變項為背景變項，其中以「父親教育程度」呈現最多且一致的顯著差異，即父親教育程度為「高中/職」、

「大專」和「碩士以上」的學童，其學習成就（含國語、數學成就）均較高。這與張芳全（2011）和謝孟穎（2003）的研究結果接近，即父母教育程度在大學、專科以上的子女，其學習成就愈高，父母國中以下學歷者，對子女的學習成就提供較不利條件。但細究父親、母親的教育程度預測力，母親的教育程度影響不若父親顯著，這與曾平貴（2007）認為母親教育程度對子女學習成就具有直接的影響力，且效果大於父親教育程度不符。性別中，「女生」能有效預測學童的國語成就和整體成就，也就是女學生的國語成就或整體學習成就會比男學生高，但性別在數學成就則無預測效果。這與美國史丹福大學教授 Maccoby 針對語文與數學能力所作的結論相同。

預測力次之的投入變項為文化資本，其中以「家中閱讀資源」達顯著差異，不論國語、數學或整體學習成就皆然，可見家中課內外閱讀書籍、參考工具越多，對學童的學習成就助益越大，這與張芳全（2011）和馬信行（1985）的研究結果相近。但在文化資本之「高尚文化活動」、「電腦網路資源」和「個人讀書空間」的預測力未達顯著水準，甚至出現迴歸係數為負的情形，這與相關分析的結果不符，原因有可能是此三個變項與文化資本的構面兩兩之間呈現顯著相關（如附錄二），因而在迴歸分析時受到互相壓抑（suppressor effect）而產生負值。另一個較特別的發現是文化資本中的「安親家教」，與其他四個文化資本構面並無顯著相關，且預測分析結果顯示在國語成就有顯著負的預測力，即參加安親家教對數學或整體學習成就不但沒有顯著預測效果，甚至在國語成就有負面的影響，這或許是課後函授方式多以練習卷或填鴨式教學導致語文類學習成效不佳有關。

在社會資本方面，大致上三個構面在學習成就具有顯著的預測力，也就是「家人互動」愈頻繁、「父母教育期望」愈高、「家庭功能」愈健全的學童，在學習成就上的表現愈佳。這也印證了Coleman的社會資本理論，即父母與子女間密切的互動、對子女教育的關注、支持與教導，皆有助於提升子女的教育成就（Coleman, 1988）。此外，許崇憲（2005）的後設分析也發現父母教育期望愈高、家校或親師溝通愈多、親子互動與規範愈佳，則子女的學習成就愈高；此外，他也透過迴

歸分析，發現父母的教育期望對子女學習成就最具預測力，本研究亦有相同的發現，即社會資本之父母教育期望在學童學習成就預測情形最為顯著。

最後階層迴歸模式四中投入了學習策略變項，雖然增加的解釋變異量不是太高，但「深度學習策略」的運用卻能高度顯著的預測學生的學習成就（含國語、數學成就），這與 Dreyer(1992)的迴歸分析結果相似，即較深度的後設認知策略最可以有效預測學習成就。關於解釋力較低的原因，誠如程炳林（1991）和陳怡君（1994）的研究，認為學習策略並非影響學習成就的唯一有利變項，學習動機、學習興趣、學業性向對學生學習成就的預測高於學習策略的使用。

## 第二節 結論

依據研究的假設，經統計分析與討論後，歸納出本研究的結論。茲將研究結論分述如下：

### 一、學童家庭教育資本、學習策略與學習成就之現況

#### (一) 學童擁有的家庭教育資本大致富足，但「高尚文化活動」和「家人陪伴」較不足

1. 學童文化資本之「家中閱讀資源」、「電腦網路資源」、「個人讀書空間」普遍豐富；「安親家教」中參加安親班的情形也相當普遍，聘請家教情況甚少；但「高尚文化活動」的參與卻相當低。
2. 學童社會資本之「父母教育期望」普遍偏高，大致介於「大專」至「碩士以上」之間；「家人互動」中家人陪伴情形較少；「家庭功能」中母親會透過連絡簿家校聯繫的情形非常普遍。

#### (二) 學童學習策略的應用普遍良好，尤其深度學習策略的應用較多

1. 學童淺度學習策略之「溫習課業」與「重複練習」的應用較少。
2. 「深度學習策略」的應用情形多於「淺度學習策略」，尤其是「知道未懂之處」和「記得所學」。
3. 整體學習策略的應用頻率大致是中高的。

#### (三) 學童的學習成就整體表現屬於中間偏高程度

1. 國語成就、數學成就和整體學習成就偏向較高分、分布情形較分散。
2. 國語成就、數學成就和整體學習成就均呈現七成的答對率，國小學童的學習成就表現為中間略高。

### 二、不同背景變項的學童家庭教育資本差異情形

#### (一) 父母教育程度愈高的學童，其家庭教育資本越高

1. 父母教育程度為「碩士以上」、「大專」和「高中/職」畢業的學童，其

家庭教育資本較豐富。

2. 父母教育程度為「國小」的學童，其家庭教育資本普遍較低。
3. 父母教育程度的不同並未影響「安親家教」的參加，這也反映了在臺灣民眾無論學歷高低，對其子女課後學習型態的方式多以安親班為主。

### (二) 女學生擁有的文化資本高於男學生

1. 國小女學生擁有的「文化資本」高於男學生，尤其「高尚文化活動」、「家中閱讀資源」和「個人讀書空間」三方面。
2. 「社會資本」方面，男女學童則無明顯差別，顯示父母無論對男孩或女孩，在教育期望、互動關心及親師溝通上是平等對待的。

### (三) 新住民學童擁有的家庭教育資本比本國籍學童低

1. 新住民學童的文化資本和社會資本均比本國籍學童低。
2. 新住民學童文化資本之「家中閱讀資源」、「高尚文化活動」與「個人讀書空間」普遍低於本國籍學童。而擁有「電腦網路資源」和參加「安親家教」的情形則是普遍都有，沒有太大差別。
3. 新住民學童社會資本之「家庭功能」、「家人互動」和「父母教育期望」均低於本國籍學童。尤其「家庭功能」之母親家校連繫情形最不足。

## 三、不同背景變項之學童在學習策略之差異情形

### (一) 父母教育程度較高的學童，其學習策略的應用較高

1. 不論是「淺度學習策略」、「深度學習策略」或整體學習策略，父親或母親教育程度愈高者，學童學習策略的應用也較高。
2. 父母教育程度在「碩士以上」和「大專畢業」的學童，其學習策略應用較高。父母教育程度在「國中畢業」和「國小」的學童，其學習策略的應用較貧乏。

### (二) 女學生的學習策略應用情形比男生多

1. 女學生在「淺度學習策略」和「整體學習策略」上的應用多於男學生。
2. 「深度學習策略」的應用則是男女沒有差別。

### (三) 新住民學童的學習策略應用情形較本國籍學童少

1. 新住民學童在「深度學習策略」和「整體學習策略」的應用低於本國籍學童。
2. 「淺度學習策略」的應用，新住民與本國籍學童則無明顯差別。

## 四、不同背景變項之學童在學習成就之差異情形

### (一) 父母教育程度較高的學童，其學習成就較高

1. 不論是「國語成就」、「數學成就」或整體學習成就，父母親教育程度愈高者，其學習成就也愈高。
2. 父母教育程度在「碩士以上」和「大專畢業」的學童，其學習成就較佳。父母學歷為「國中畢業」和「國小」的學童，其學習成就較不佳。

### (二) 女學生在國語成就和整體學習成就比男學生高

1. 國小女學生在「國語成就」和「整體學習成就」上得分高於男學生。
2. 「數學成就」方面，則是男女學生無差別。

### (三) 新住民學童的數學成就和整體學習成就低於本國籍學童

1. 新住民學童在「數學成就」和「整體學習成就」上得分明顯低於本國籍學童。
2. 國語成就上，新住民與本國籍學童則無明顯差別。

## 五、學童家庭教育資本、學習策略和學習成就之相關情形

### (一) 學童家庭教育資本與學習策略呈正相關

1. 家庭教育資本愈高，學童的學習策略（含深度、淺度學習策略）運用也愈佳。家庭教育資本有助於提升學童學習策略的使用。
2. 「家人互動」與學習策略的正相關程度最高，其次是「高尚文化活動」和「家中閱讀資源」。
3. 「安親家教」則與深度學習策略及整體學習策略的應用無相關。

### (二) 學童家庭教育資本與學習成就呈正相關

1. 整體家庭教育資本愈高，學童的學習成就（含國語成就和數學成就）也

愈高。

2.文化資本之「家中閱讀資源」、「高尚文化活動」、「電腦網路資源」和「個人讀書空間」愈高，其學習成就（含國語成就和數學成就）愈佳。而「安親家教」對於國語、數學和整體學習成就的正向效果皆不彰顯。

3.社會資本之「家人互動」、「父母教育期望」和「家庭功能」的資本量愈高，學習成就（含國語成就和數學成就）愈佳。

### **(三) 學童學習策略與學習成就呈正相關**

1.學童「淺度學習策略」和「深度學習策略」使用愈多，學習成就（含國語成就和數學成就）愈高。

2.在學習成就（含國語成就和數學成就）上，「深度學習策略」的正相關程度高於「淺度學習策略」。

## **六、學童背景變項、家庭教育資本、學習策略和學習成就之預測情形**

### **(一)「家中閱讀資源」、「深度學習策略」和「女生」對國語成就正向預測效果最佳**

1.文化資本之「家中閱讀資源」對國語成就的正向預測力最佳。而「安親家教」對國語成就有負向的預測力。

2.「深度學習策略」對國語成就有的正向預測力頗佳，「淺度學習策略」則無預測力。

3.背景變項之「女生」、「父親大專學歷」、「父親碩士以上學歷」對國語成就具有正向預測力，其中「女生」的預測效果相當顯著。

4.社會資本之「父母教育期望」對國語成就有正向預測力。

### **(二)「深度學習策略」、「家中閱讀資源」和「父母教育期望」對數學成就正向預測效果最佳**

1.「深度學習策略」對國語成就的正向預測力最佳，「淺度學習策略」則無預測力。

2.文化資本之「家中閱讀資源」對數學成就有的正向預測力頗佳。

3.社會資本之「父母教育期望」對數學成就有極佳正向預測力，「家庭功能」次之。

4.背景變項之「父親碩士以上學歷」對數學成就具有正向預測力。

**(三)「深度學習策略」、「家中閱讀資源」和「父母教育期望」對整體學習成就正向預測效果最佳**

1.「深度學習策略」對整體學習成就的預測力最佳，淺度學習策略則無預測力。

2.文化資本之「家中閱讀資源」對整體學習成就的預測力頗佳。

3.社會資本之「父母教育期望」對整體學習成就的預測力頗佳。

4.背景變項之「父親大專學歷」、「女生」和「父親碩士以上學歷」對整體學習成就具有正向預測力。

### 第三節 建議

本節根據討論及所歸納的結論，提供政府相關單位、學校單位、國小教師及家長重視學童的家庭教育資本與學習策略對學習成就影響之建議，以提升國家教育品質，達到教育公平。最後，針對本研究的限制與缺失進行檢討，並提供未來研究方向之參考。

#### 一、對教育相關單位之建議

##### (一) 教育機會均等仍待落實，持續推動教育優先區等補償政策

教育機會均等是民主開發國家努力達成的目標，雖不易落實但仍不能放棄這理念。本研究結論亦驗證了「背景因素相對弱勢」和「家庭教育資本相對匱乏」的學童在學習成就是較不佳的。而從文獻探討的分析中得知高社經地位的家庭會將擁有的文化資本和社會資本傳遞給下一代，使其子女具有較高學習成就；低社經或弱勢家庭因家庭教育資本較不足，其學習成就表現較不佳，可能被迫提早離開學校而少了向上流動的機會，形成文化再製和社會階級再製的循環。因此教育單位應持續推動教育優先區、攜手計畫等補償方案，並確實考評其實施層面與技術層面的問題，真正幫助到低社經或新住民家庭學童，以保障他們的受教權益。

##### (二) 加強弱勢家庭的親職教育，提倡成人終身學習

從本研究結論得知父母教育程度越高，學童的家庭教育資本越高、學習策略的應用也越佳、學習成就也就越高。因此，建議政府單位除了推動親職教育外，還須推廣終身學習的觀念，鼓勵家長透過參加講座、社區大學、推廣教育和遠距教學等方式，充實自我內涵和教養知識，對於子女學習成就或學習策略當能提供相當之助益。

#### 二、對國小教師之建議

### (一) 重視個別差異，提供弱勢學童較多學習輔導

從本研究結論得知父母教育程度、族群和性別在學童的學習成就上仍存在著差異，教師應察覺個別差異的存在並重視問題。男學生在國語領域的學習成就較不佳，而新住民學童在數學領域的學習成就較不佳，國小教師應正視性別和族群在不同科目有學習差距和不同需求，並對其提供「積極差別待遇」。此外，在數學成就上男女學童並無明顯差別，在國語成就上新住民也未與本國籍學童有所差別，因此教師需先去除刻板印象，撕掉標籤，鼓勵弱勢背景學童多方嘗試，讓不同性別或族群學生彼此分享學習策略，以建立溫暖向上的學習環境。

### (二) 加強學習策略的教導以提升學童學習成效

從文獻中獲知學童的學習策略到了五、六年級逐漸成型，此時若無成人的協助或暗示，他們較少能自動自發去應用 (Mayer,1987)。本研究也驗證學童學習策略的使用有助於提升學習成就，而且深度學習策略的應用與學習成就有更密切的相關性。因此建議國小高年級教師將學習策略融入課程中，指導學童熟練並內化學習策略，尤其多鼓勵學童使用深度學習策略，積極解決問題並應用於不同學科或生活之中。

## 三、對家長之建議

### (一) 定期擴充家中讀物，對子女懷抱較高教育期望

本研究發現「家中閱讀資源」和「父母教育期望」預測學童的學習成就效果最佳。因此建議家長定期擴充家中課內外讀物和工具書，例如：故事書、百科全書、書報雜誌、字典或學習光碟等，甚至可以進行親子共讀或伴讀。另外，對子女若能持較正向的教育期望，則會有畢馬龍效應產生，子女會積極朝父母的期待而努力，其學習成就自然也會提升。

### (二) 營造良好互動的家庭氣氛，實際陪伴學童學習成長

本研究統計發現學童普遍感受到家人的實際陪伴不足，若父母經常不在家中，或是家庭功能不健全，子女便容易投入同儕之中，無法從家庭接

受到人力資本或文化資本。因此建議家長應積極營造良好的親子互動關係，多關心子女並指導其課業，使其在學習的路上走得更踏實穩健。對於社經地位較低、家中物質資源較匱乏的家庭而言，亦可以社會資本之家人互動來彌補文化資本的不足，對子女的學習也能提供較有利的條件。

### (三) 家庭教育投資非一味提供，需慎選並注重成效

從本研究的統計分析發現，不論本國籍學童或新住民學童，在擁有電腦網路資源和參加安親班的情形都相當普遍，但這兩項家庭教育資本對於學習策略和學習成就卻並非都有顯著正向的影響力，尤其參加安親班的學童，對其學習策略的應用無明顯幫助，且對國語成就有負向的預測力。因此建議家長在增添家中學習物質或選擇安親班時，應謹慎評估其學習效果。

## 四、對未來研究之建議

### (一) 在研究變項方面

本研究的觀察變項包含：父、母教育程度、性別、族群、學童家庭文化資本、社會資本和學習策略，研究者僅以以上變項進行影響學習成就因素的探討。除了以上變項外，影響學習成就的因素尚有學童的智力、學習動機、學習興趣、同儕關係、師生互動、批判思考能力等，以及教師因素、學校因素、城鄉差距等外在因素，未來條件許可，可增加研究變項的範圍以提升研究的內在效度。

在家庭教育資本的測量方面，在因素分析中刪除了「才藝補習」、「家中手足數」與「父親家校連繫」三個題項，顯示這些文化資本和社會資本指標無法一致性的有效反應所欲測量的面向，國內許多文化或社會資本研究也遭遇類似的問題：難以找到有信效度的資本指標。台灣特有的學才藝、補習風氣和西方國家是有很大的不同，且少子女化的時代背景中，父母親參與子女教育的情形為何，建議後續研究針對台灣的民情調整文化資本與社會資本的測量面向，才能正確評估其對子女學習成就的影響。

此外，本研究發現家庭教育資本與學習策略呈現緊密的相關，然而國內外以兩者為研究變項的文獻相當缺乏，因此建議未來的研究可針對家庭教育資本與學習策略的相關情形做更進一步的探討。

在學習成就的科目別中，本研究僅以學生的主要學科國語和數學成就作為依據，而家庭文化資本和社會資本對於子女在其他科目的學習亦可能產生影響，建議未來研究可以針對英文、社會、自然等其他領域進行探究和比較，以臻研究之全面性。

#### (二) 在研究對象方面

本研究以「TASA2009學生共同問卷」為主要分析來源，學童在填答「父母教育程度」和「父母教育期望」方面的問題時，多數填答「不知道」，造成本研究在這方面產生相當之遺漏值。故建議未來在研究對象可加入家長或教師，透過成人問卷獲得學童背景資料，以增加有效問卷的產生。

#### (三) 在研究方法方面

本研究分析資料所使用的統計方法僅能說明一般情況，無法就個別的差異情形加以說明。因此，建議未來研究者能考慮納入深度訪談或個案研究等質性研究法，以與量化的研究結果相互對照，使研究結果的解釋能更完整。

## 參考文獻

### 一、中文部分：

- 王文中、呂金燮、吳毓瑩、張郁雯與張淑慧（1999）。**教育測驗與評量——教室學習觀點**。臺北：五南。
- 王文科(1989)。**教育心理學**。臺北：五南。
- 王文科、王智弘（2010）。**教育研究法**。臺北：五南。
- 王淑玲（2000）。**我國大學生學習動機與學習策略應用之研究**。國科會專題研究計畫成果報告。
- 王麗雲、張苙雲（2003）。**撒網下水把魚打：家庭社會網絡資源初探**。論文發表於臺灣與國際教育長期追蹤資料庫北區工作坊、東區工作坊，臺北市、臺東市。
- 王麗雲、游錦雲（2005）。學童社經背景與暑期經驗對暑期學習成就進展影響之研究。**教育研究集刊**，51（4），1-41。
- 甘幸惠（2001）。**影響國小學生數學基本能力相關因素之研究**（未出版之碩士論文）。暨南國際大學，南投。
- 石培欣（2000）。**國民中學學生家庭環境、同儕關係與學業成就之相關研究**（未出版之碩士論文）。高雄師範大學，高雄。
- 何美瑤（2007）。**外籍配偶子女學業成就之研究—以文化資本的觀點探析**（未出版之博士論文）。高雄師範大學，高雄。
- 吳旻珊（2007）。**國立臺北科技大學學生個人背景變項對學習策略與學業成績影響之研究**（未出版之碩士論文）。臺北科技大學，臺北。
- 吳明隆（2006）。**spss統計應用學習實務**。臺北：知成。
- 吳明隆（2010）。**論文寫作與量化研究**。臺北：五南。
- 杜雨潔（2011a）。**家中手足數與學習成就表現探討—以2007年TASA國語科為例**。「臺灣學生學習成就評量資料庫」電子報，24。上網日期：2011年9月

15日，取自<http://tasa.naer.edu.tw/>。

杜雨潔 (2011b)。家中小孩個數與學習成就表現探討—以2007年TASA數學科為例。「臺灣學生學習成就評量資料庫」電子報，27。上網日期：2011年9月15日，取自<http://tasa.naer.edu.tw/>。

吳裕益 (1980)。國中學生高低成就學生家庭背景及心理特質之比較研究。**教育學刊**，2，161-198。

吳燕和 (1998)。華人父母的權威觀念與行為：海內外華人家庭教育之比較研究。載於喬健、潘乃吉(主編)，**中國人的觀念與行為**(471-485頁)。高雄：麗文。

吳靜吉、程炳林 (1992)。激勵的學習策略量表之修訂。**測驗年刊**，39，59-78。

呂宗麟 (2001)。淺釋布爾迪厄的資本觀。台中：東海大學教育研究所。

巫有鎰(1999)。影響國小學生學業成就的因果機制—以台北市和台東縣作比較。**教育研究集刊**，43，213-242。

巫有鎰 (2005)。學校與非學校因素對台東縣國小學生學業成就的影響 (未出版之博士論文)。屏東教育大學，屏東。

李威伸 (2002)。文化資本與學業成就關係之研究——以台中市國中學生為例 (未出版之碩士論文)。東海大學，台中。

李美瑩 (1994)。學齡兒童氣質、家庭氣氛與學業成績之關係 (未出版之碩士論文)。國立政治大學，台北。

李敦仁、余民寧 (2005)。社經地位、手足數目、家庭教育資源與教育成就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**，5(2)，1-47。

李鴻章 (2006)。臺東縣不同族群學童數學學業成就影響模式之探討。**臺灣教育社會學研究**，6(2)，1-41。

李麗香 (2004)。國小教師創意教學與學生自我概念、學習動機、學習策略及學習成效之相關研究 (未出版之碩士論文)。國立高雄師範大學，臺北。

李咏吟 (1997)。認知/行為的學習策略對國中生學業成績的影響。**國立彰化師範**

大學輔導學報，10，299-320。

李咏吟（2001）。學習輔導：學習心理學的應用。臺北：心理。

邱皓政（2011）。量化研究與統計分析：SPSS(PASW)資料分析範例解析。臺北：五南。

周新富（1999）。國中生家庭背景、家庭文化資源、學校經驗與學習結果關係之研究（未出版之博士論文）。國立高雄師範大學，高雄。

周新富（2003）。家庭社會資本組成構面及其與學習結果之關係。臺灣教育社會學研究，3（2），85-112。

周新富（2008）。社會階級對子女學業成就的影響：以家庭資源為分析架構。臺灣教育社會學研究，8（1），1-43。

林大森（2001）。家庭教育資源對教育分流、教育取得之影響。國立政治大學社會學報，31，45-49。

林生傳（2005）。教育社會學。臺北：巨流。

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。

林建平（1997）。學習輔導理論與實務。臺北：五南。

林建平（2010）。低成就學童的家庭環境與自我調整學習之研究。新竹教育大學教育學報，27（1），93-125。

林啟超（2000）。不同成就目標取向對高職生之學習策略與學習表現之影響。國科會專題研究計畫成果報告。

林啟超、謝智玲（2001）。高職學生之目標取向對學習策略與學習成就之關係研究。測驗統計年刊，9，131-168。

林啟超、謝智玲（2003）。大學生之目標取向、學習策略與學習成就之關係。大葉學報，12（2），123-136。

林清山（1995）。有效學習的方法。臺北：教育部訓育委員會

林清文（2008）。策略內容學習的學習策略教學模式。教育研究月刊，173，124-126。

- 林鍵耀 (2011)。新移民與本國籍子女數學學習成就之比較研究—從文化資本的觀點 (未出版之碩士論文)。國立臺北教育大學，臺北。
- 邱天助 (2002)。布爾迪厄文化再製理論。台北：桂冠圖書股份有限公司。
- 邵秋桃 (2007)。台灣南部五縣市國小學生學習策略與學業成就關係之研究 (未出版之碩士論文)。國立高雄師範大學，高雄。
- 柯淑慧 (2004)。外籍母親與本籍母親之子女學業成就之比較研究—以基隆市小一年級學生為例 (未出版之碩士論文)。國立臺北師範學院，臺北。
- 洪閔琦 (2011)。家庭背景、學校生活、學習態度對數學成就的影響—以TASA2007國中二年級學生為例 (未出版之碩士論文)。台中教育大學，台中。
- 洪寶蓮 (1990)。大學生學習與讀書策略量表之修訂及調查研究 (未出版碩士論文)。國立彰化師範大學，彰化。
- 胡美英 (2010)。緬甸籍新住民文化資本、社會資本與英語學習成就之研究：以台北縣中和市某國小五年級學生為例 (碩士論文)。取自臺灣博碩士論文系統。(系統編號 097TMTC5212002)
- 孫清山、黃毅志 (1994)。社會資源、文化資本與地位取得。東海學報，35，127-150。
- 孫清山、黃毅志 (1996)。補習教育、文化資本與教育取得。台灣社會學刊，19，96-137。
- 馬信行 (1985)。家庭文化背景與學業成績的關係，國立政治大學學報，51，139-65。
- 張玉茹 (1997)。國民中學學生英語學習動機、英語學習策略與英語學習成就相關之研究 (未出版之碩士論文)。高雄師範大學。高雄。
- 張怡貞 (1998)。國小男女學童知覺父母對其教育關注與期望調查。教育研究集刊，41，53-71。
- 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式檢定。測驗學刊，53(2)，261-296。

- 張芳全 (2010)。影響新移民與本國籍子女數學成就因素之研究-台灣參加 IMSS2007資料為例。新移民子女課程與教學研討會手冊，199-217。
- 張芳全 (2011)。家長教育程度、文化資本、自我抱負、學習興趣與學習成就之關係研究。臺中教育大學學報，25(1)，29-56。
- 張春興 (1994)。教育心理學。臺北：東華。
- 張春興 (1996)。教育心理學：三化取向。臺北：東華。
- 張淳熙 (2008)。從文化資本與社會資本探究東南亞裔新移民子女學業成就與自我效能之共變結構模式 (未出版之碩士論文)。國立臺北教育大學，臺北。
- 張善楠、黃毅志(1999)。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)，台灣原住民教育(頁149-178)。台北：師大書苑。
- 張景媛(1997)。青少年的價值觀、後設認知與學習動機對情緒適應影響之研究。國科會專案研究報告。
- 張新仁 (1982)。我國國中學生學習行為之研究 (未出版之碩士論文)。國立台灣師範大學，臺北。
- 張新仁 (2005)。國科會教育學門--學習策略主題研究成果之綜合分析。國立台南大學教育系主之「94年度國科會教育學門課程與教學領域專題計畫成果發表會」會議手冊。
- 張翠倫 (2002)。國小學生社會領域學習策略與學業成就關係之研究 (未出版之碩士論文)。屏東教育大學，屏東縣。
- 教育部(2011年10月15日)。99學年外籍配偶子女就讀國中小人數分布概況統計。取自[http://www.edu.tw/statistics/content.aspx?site\\_content\\_sn=8956](http://www.edu.tw/statistics/content.aspx?site_content_sn=8956)
- 許崇憲 (2002)。家庭背景因素與子女學業成就之關係：臺灣樣本的後設分析。中正教育研究，1 (2)，25-62。
- 郭生玉 (1994)。心理與教育測驗。臺北：精華。
- 郭宜君 (1996)。嘉義市成人學習策略及其相關因素之研究 (未出版碩士論文)。國立中正大學，嘉義。

- 郭郁智 (2000)。國民中學學生學習策略、批判思考能力與學業成就之相關研究 (未出版之碩士論文)。國立高雄師範大學，高雄。
- 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 (未出版之博士論文)。政治大學教育研究所，臺北。
- 陳李綢 (1988)。學習策略的研究與教學。資優教育季刊，29，15-24。
- 陳怡君 (1994)。臺北區公立高中學生學習策略、學業興趣及性向與英、數兩科學業成就之關係 (未出版之碩士論文)。國立政治大學，臺北。
- 陳怡婷 (2011)。國小高年級學童數學科學習動機、學習策略、考試焦慮與學業成就關係之研究 (未出版之碩士論文)。台北市立教育大學，臺北。
- 陳怡靖、鄭耀男 (2000)。臺灣地區教育階層化之變遷：檢證社會資本論、文化資本論及財務資本論在臺灣的適用性。國家科學委員會研究彙刊：人文及社會科學，10 (3)，416-434。
- 陳枝烈 (2001)。高低學業成就原住民兒童學習策略之比較研究。國科會專題研究計畫成果報告。
- 陳芸珊 (2010)。國中小學生自主學習策略之使用及其影響因素之研究 (未出版之碩士論文)。臺北市立教育大學，臺北市。
- 陳青達、鄭勝耀 (2008)。文化資本與學習成就之相關研究：以雲林縣國民小學六年級學生為例。新竹教育大學學報，25(1)，79-98。
- 陳奎熹 (1990)。教育社會學研究。臺北：師大書苑。
- 陳順利 (2001)。原、漢青少年飲酒行為與學業成就之追蹤調查——以台東縣關山地區為例。政大教育與心理研究，24，67-98。
- 陳麗如 (2005)。父母對子女學習的影響——家庭資源之探討。教育與社會研究，9，121-152。
- 曾天韻 (2000)。台灣地區出身背景對高等教育入學機會之影響 (未出版之碩士論文)。國立東華大學，台東。
- 曾天韻 (2004)。臺灣地區出身背景對大學及研究所入學機會之影響。教育與心

- 理研究，27(2)，255-281。
- 曾平貴(2007)。家庭資源與學業成就之關連性研究(未出版之碩士論文)。國立台北大學，臺北。
- 曾建銘、陳清溪(2009)。2007年臺灣學生學習成就評量結果之分析。教育研究與發展期刊，5(4)，1-38。
- 曾陳蜜桃(1990)。國民中小學學生的後設認知及其閱讀理解之相關研究(未出版之博士論文)。國立政治大學，臺北。
- 程炳林(1991)。國民中小學生激勵的學習策略之相關研究(未出版之碩士論文)。國立政治大學，臺北。
- 黃秀琳(2010)。文化資本與社會資本對新移民子女學業成就影響之研究—以苗栗縣竹南鎮國民小學為例(未出版之碩士論文)。玄奘大學，新竹。
- 黃芳枚、吳齊陰(2010)。台灣國中學生個人特質、家庭背景與學業成績—追蹤調查資料之研究。經濟論文叢刊，38(1)，65-97。
- 黃凱霖(1995)。父母效能感、父母參與以及子女學業成就的關係(未出版之碩士論文)。國立台灣師範大學，臺北。
- 黃富順(1974)。影響國中學生學業成就的家庭因素。師大教育研究所集刊，16，386-486。
- 黃新民(2003)。不變的再製—以我國高中職入學制度之轉變為例。臺灣教育社會學研究，4(1)，77-112。
- 黃稚雅(2004)。國中學生家庭教育資本、英語學習策略與英語學習成就之關係研究(未出版之碩士論文)。國立彰化師範大學，彰化。
- 黃毅志(1992)。地位取得：理論與結構分析。思與言，30(4)，131-167。
- 黃毅志(1994)。社經背景與地位取得過程之結構機制：教育、社會資源及文化資本(未出版之博士論文)。東海大學，台中。
- 黃毅志、陳怡靖(2005)。臺灣的升學問題：教育社會學理論與研究之檢討。台

灣教育社會學研究，5 (1)，77-118。

楊瑩 (1999)。教育機會均等—教育社會學的探究。台北：師大書苑。

翟本瑞 (2002)。家庭文化資本對學校教育影響之研究：以農業縣山區小學為例。

教育與社會研究，4，181-195。

臺灣學生學習成就評量資料庫 (2011a)。2009 年國語文、英語文、數學、自然、社會五科資料使用手冊。臺北：國家教育研究院。

臺灣學生學習成就評量資料庫 (2011b)。TASA 臺灣學生學習成就評量資料庫。

上網日期：2010年11 月1 日，取自 <http://tasa.naer.edu.tw/>。

蔡文標 (2002)。影響國小數學低成就學生數學成就之相關因素及直接教學效果之研究 (未出版之博士論文)。彰化師範大學，彰化。

蔡翰征、杜雨潔 (2010)。2007 年TASA 學生學習策略指標之信、效度分析—以小六及國二學生資料為例。「臺灣學生學習成就評量資料庫」電子報，14。上網日期：2010年11 月1 日，取自 <http://tasa.naer.edu.tw/>。

蔡政賜 (2006)。國小六年級學生數學成就相關因素之調查研究—以TASA2005 為例 (未出版之碩士論文)。國立台南大學，台南。

黎士鳴、楊堯翔、陳秋君、蘇湘琇與陳楓媚 (2005)。學習策略與學科興趣—以通識課心理學為例。通識研究集刊，8，197-208。

盧青延 (1993)。我國國民中學補習學校學生學習動機、學習策略與學業成就關係之研究 (未出版之碩士論文)。國立台灣師範大學，臺北。

謝孟穎 (2003)。家長社經背景與學生學業成就關聯性之研究。教育研究集刊，49 (2)，255-287。

謝進昌 (2008)。臺灣學生學習成就評量資料庫之新移民子女分析研究 (未出版之博士論文)。國立政治大學，臺北。

謝慶煌 (2004)。外籍配偶子女學業成就及其相關因素探討 (未出版之碩士論文)。國立臺南大學，台南。

顏秀玫 (2004)。我國小學四年級學生在「2003年國際數學與科學教育成就趨勢

- 調查」中科學低分題之分析（未出版之碩士論文）。國立台灣師範大學，臺北。
- 魏慧美、黃家溱（2009）。大一新生學習策略與學習成就關係之研究。高雄師大學報，26(2)，1-27。
- 魏麗敏(1996)。影響國小兒童數學成就之自我調節學習與情感因素分析及其策略訓練效果之研究（未出版博士論文）。國立台灣師範大學，臺北。
- 魏麗敏(2007)。開啟成功之鑰--有效的學習策略。教育研究月刊，163，87-91。
- 魏麗敏、黃德祥（2001）。國中與高中學生家庭環境、學習投入狀況與自我調節學習及成就之研究。中華輔導學報，10，63-118。
- 蘇清守（1987）。父母的人格對資優子女的影響。資優教育季刊，22，20-22。
- 蘇船利、黃毅志(2009)文化資本透過學校社會資本對臺東縣國二學生學業成績之影響。教育研究集刊，55(3)，99-129。
- 蘇滿莉（2003）。職業取向學生及學院取向學生之英語學習態度、動機及策略之比較（未出版之碩士論文）。高雄師範大學，高雄。

## 二、西文部分：

- Anderson, T. H. (1979). Study skills and learning strategies. In H. F. O'Neil & C. D. Spielberger (Eds.). *Cognitive and affective learning strategies* (pp.77-79). New York, NY : Academic Press.
- Blake, J. (1985). Number of Siblings and Education Mobility. *American Sociological Review*. 50,84-94.
- Bourdieu, P. (1977). Cultural reproduction and social reproduction. In J. Karabel, & A. H. Halsey (Eds.) , *Power and ideology in education*, (pp.487-511). New York, NY: Oxford University Press.
- Bourdieu, P.( 1984 ). *Distinction :A Social Critique of the Judgmentof Taste*. trans. by Nice, R. London, England: Routledge & Kegan Paul.
- Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. In J. G. Richardson (Ed.), *Handbook of theory and research for the sociology of education* (pp. 241-260). CT: Greenwood.
- Bourdieu, P., & Passeron, J. (1979). *The inheritors: French students and their relation to culture*. trans. by Nice, R. Chicago: University of Chicago Press.
- Bourdieu, P. & Passeron J. C.( 1990 )◦ *Reproduction in Education,Society and Culture*. Trans. by Nice, R. London, England: Sage.
- Bowles, S., & Gintis, M. (1976). *Schooling in capitalist America: Educational reform and the contradictions of economic life*. New York, NY: Basic Books.
- Brown, A. L., Campione, J. C., & Day, J. D. (1981). Learning to learn : On training students to learn from texts. *Educational Research*, 10, 14-20.
- Coleman, J. S. (1988). Social capital in the creation of human capital. *American Journal of Sociology*, 94(supplement), 95-120.
- Coleman, J. S. (1990). *Foundations of social theory*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

- Coleman, J. S., Campbell, E. Q., Hobson, C. J., McPartland, J., Mood, A. M., Weinfeld, F. D., & York, R. L. (1966). *Equality of educational opportunity*. Washington, DC: United States Department of Education.
- Dansereau, D. F. (1987). Technical learning strategies. *Engineering Education*, 77(5), 280-284.
- 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.
- De Graaf, N. D., De Graaf, P. M., & Kraaykamp, G. ( 2000 ) . Parental Cultural and Educational Attainment in the Netherlands: A Refinement of the Cultural Capital Perspective. *Sociological of Education*, 73, 92-111.
- DiMaggio, P. (1982). Cultural capital and school success: The impact of status culture participation on the grades of U.S. high school students. *American Sociological Review*, 47, 189-201.
- DiMaggio, P. & Mohr, J. ( 1985 ) . Cultural Capital, Educational Attainment, and Marital Selection. *American Journal of Sociology*. 90,1231-1261.
- Douglas, M. (1982). *In the active voice*. London, England: Routledge.
- Downey, D. B. (1995). "When Bigger Is not Better: Family Size, Parental Resources and Children's Education Performance." *American Sociological Review*, 60, 746-761.
- Duff, A. (1997). A note on the reliability and validity of a 30-item version of Entwistle & Tait's revised approaches to studying inventory. *British Journal of Educational Psychology*. 67,529-539.
- Duff, A. (2003). Quality of learning on an MBA programme: the impact of approaches to learning on academic performance. *Educational Psychology*. 23,123-139.

- Dumais, S. A. (2002). Cultural capital, gender, and school success: The role of habitus. *Sociology of Education*, 75, 44-68.
- Fan, X. T., & Chen, M. (2001). Parental involvement and students' academic achievement: A growth modeling analysis. *Journal of Experiential Education*, 70 (1), 27-61.
- Farkas, G., Robert, P., Sheehan, D., & Shuan, Y. (1990). Cultural resources and school success: Gender, ethnicity, and poverty groups within an urban school district. *American Sociological Review*, 55(1), 127-142.
- Fejgin, N. (1995). Factors Contributing to the Academic Excellence of American Jewish and Asian Students. *Sociology of Education*, 68, 746-761.
- Flavall, J. H. (1970). Developmental studies of mediated memory. In H. W. Reese & L. P. Lipsitt (Eds.), *Advances in child development and behavior* (Vol.5). New York, NY : Academic Press.
- Flavell, J. H., & Wellman, H. M. (1979). Metamemory. In J. W. Hagen (Ed.), *Perspectives on the development of memory and cognition*. Hillsdale, NJ : LEA.
- Gagne', R. M. (1985). *The conditions of learning (4th ed.)*. New York, NY: Holt, Rinehart & Winston.
- Gagne', R. M. (1985). *The condition of learning and theory of instruction*. New York, NY : Holt, Rinehart & Winston.
- Gambrell, L. B., & Heathington, B. S. (1981). Adult disabled readers' metacognitive awareness about reading tasks and strategies. *Journal of Reading Behavior*, 13(3), 215-222.
- Goetz & Alexander, P. A. (Eds.), *Learning and study strategies : Issues in assessment, instruction, and evaluation* (pp.11-22). CA : Academic Press.
- Greene, B. A., & Miller, R. B. (1996). Influences on achievement: Goals, perceived ability, and cognitive engagement. *Contemporary Educational Psychology*, 21,

181-192.

- Jones, B. F. (1988). Text learning strategy instruction : Guidelines from theory and practice. In C. E. Weinstein, E. T. Goetz & P. A. Alexander (Eds.), *Learning and study strategies : Issues in assessment, instruction and evaluation* (pp.233-260). CA : Academic Press.
- Kalmijn, M. & Kraaykamp, G. (1996). Race, Cultural Capital, and Schooling: An Analysis of Trends in the United States. *Sociology of Education*, 69, 22-34.
- Katsillis, J., & Rubinson, R. (1990). Cultural capital, student achievement ,and educational reproduction: The case of Greece. *American Sociological Review*, 55, 270-279.
- Kingston, P. W. (2001). The unfulfilled promise of cultural capital theory. *Sociology of Education, Extra Issue*, 88-99.
- Kirby, J. R. (1984). *Cognitive strategies and educational performance*. New York, NY : Academic Press.
- Lamont, M., & Lareau, A. (1988). Cultural capital: Allusions, gaps and glissandos in recent theoretical developments. *Sociological Theory*, 6, 153-168.
- Lareau, A. (2000). Social class and the daily lives of children. *A Study from the United States, Childhood*, 7(2), 155-171.
- Lau, S., Liem, A. D., & Nie, Y. (2008) . Task- and self-related pathways to deep learning: The mediating role of achievement goals, classroom attentiveness, and group participation . *British Journal of Educational Psychology*, 78, 639–662.
- Lin, Nan (2001), *Social Capital: A Theory of Social Structure and Action*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Mayer, R. E. (1987). *Educational psychology : A cognitive approach*. Boston : Little, Brown and Company.

- Mayer, R. E. (1988). *Learning strategies : An overview*. In C. E. Weinstein, E. T. McKeachie, W. J., Pintrich, P. R., Lin, Y., & Smith, D. (1987). *Teaching and learning in the college classroom : A review of the research literature*. The University of Michigan.
- O' Neil, H. F. (1978). *Learning strategies*. New York, NY : Academic Press.
- Oxford, R. L. (1990). *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. New York, NY:Newbury House/Harper & Row.
- Paris, S. G., Lipson, M. Y., & Wixson, K. (1983). Becoming a strategic reader. *Contemporary Educational Psychology*, 8, 293-316.
- Pintrich, P. R., & De Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 33-40.
- Plowden, B. (1967) . *Children and their Primary schools. A report of the central advisory council for education, 2*, London, England: HMSO.
- Portes, A. (1998) . *Social Capital: It's Origins and Applications in Modern Sociology. Annual Review of Sociology*, 24,1-24.
- Ramsden, P. (1988). Context and strategy : Situational influences on learning. In R. R. Schmeck (Eds.), *Learning strategies and learning styles* (pp. 159-184). New York, NY : Plenum Press.
- Schmeck, R. R. (1996). *Learning theories : An educational perspective*. NJ : Prentice-Hall.
- Sewell, W. H., & Hauser, R. M. (1980) . *The Wisconsin longitudinal study of social and psychological factors in aspirations and achievements*. In Kerckhoff A. C. (Ed.) , *Research in sociology of education and socialization*, 1, 59-99. Greenwich, CT: JAI.
- Sternberg, R. J. (1983). Criteria for intellectual skills training. *Educational*

- Researcher*, 12(2), 6-12.
- Teachman, D. J. (1987). Family background, educational resource, and educational attainment. *American Sociological Review*, 52, 548-557.
- Thomas, J. W., & Rohwer, Jr. W. D. (1986). Academic studying: The role of learning strategies. *Educational Psychology*, 21(1), 19-41.
- Tobias, S. (1982). When do instructional methods make a difference? *Educational Researcher*, 11, 4-10.
- Walberg, H. J. (1981). A psychology theory of educational Productivity. In F. H. Farley & N. Gordon (Ed.), *Psychology and Education*. Berkeley, CA: McCutchan.
- Weinstein, C. E., & Mayer, R. E. (1986). The teaching of learning strategies. In M. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (pp.305-327). New York, NY: Macmillan.
- Weinstein, C. E., & Underwood, V. L. (1985). Learning strategies: The how of learning. In J. W. Segal, S. F. Chiman & R. Glaser (Eds.), *Thinking and learning skills (Vol.1): Relating in struction to research*. Hillsdale, NJ: LEA.
- White, K. R. (1982). The relation between socioeconomic status and academic status and academic achievement. *Psychological Bulletin*, 91(3), 461-481.
- Wong, R. S. (1998). "Multidimensional Influences of Family Environment in Education: The Case of Socialist Czechoslovakia. *Sociology of Education*, 71, 1-22.
- Wong, R. S. (2003). *The Use of Cultural and Social Capital in Educational Research*. 見行政院國家科學委員會（主辦），2003臺灣與國際教育長期追蹤資料庫北部工作坊，頁27-36。臺北：國立臺灣師範大學。
- Yamamoto, Y., & Brinton, M. C. (2010). Cultural capital in east Asian educational systems: The case of Japan. *Sociology of Education*, 83, 67-83.

Zimmerman, B. J., & Martinez-Pons, M. (1986). Development of a structured interview for assessing student use of self-regulated learning strategies.

*American Educational Research Journal*, 23(4), 614-628.

Zimmerman, B. J., & Martinez-Pons, M. (1990). Student differences in self-regulated learning: Relation grade, sex, and giftedness to self-efficacy and strategy use.

*Journal of Educational Psychology*, 82, 51-59.

# 附 錄

## 附錄一

變項、抽取題目與操作型定義對照表

觀察變項	序號	題目代號	問卷題目	選項	操作型定義
個人背景					
父母教育程度	1	098gq 006_7 _1	您爸爸（或繼父、養父）的最高學歷是？	①小學沒畢業或沒有上過學 ②國小畢業 ③國中畢業 ④高中/職畢業 ⑤專科畢業 ⑥大學畢業 ⑦碩士以上學位 ⑧我不知道	1：小學沒畢業或沒有上過學 1：國小畢業 2：國中畢業 3：高中/職畢業 4：專科畢業 4：大學畢業 5：碩士以上學位
	2	098gq 006_7 _2	您媽媽（或繼母、養母）的最高學歷是？	①小學沒畢業或沒有上過學 ②國小畢業 ③國中畢業 ④高中/職畢業 ⑤專科畢業 ⑥大學畢業 ⑦碩士以上學位 ⑧我不知道	1：小學沒畢業或沒有上過學 1：國小畢業 2：國中畢業 3：高中/職畢業 4：專科畢業 4：大學畢業 5：碩士以上學位
性別	3	098gq 006_1 _1	您是？	①男生 ②女生	虛擬變項，以男生為0，女生為1。
族群（大陸及東南亞配偶子女）	4	098gq0 06_6_2	您的親生媽媽出生於？小學沒畢業或沒有上過學 國中畢業 高中/職畢業 專科畢業 大學畢業	①台灣地區（含台灣本島及離島） ②中國大陸 ③香港、澳門 ④越南 ⑤印尼	虛擬變項，以台灣地區（含台灣本島及離島）為0，其他選項（大陸及東南亞地區）為1

- 碩士以上學位我不知道
- ⑥泰國
  - ⑦菲律賓
  - ⑧馬來西亞
  - ⑨東埔寨
  - A.緬甸
  - B.新加坡
  - C.其他
  - D.我不知道

家庭教育資本  
(家庭文化資本)

客觀 化文 化資 本	您家裡有下列這些 東西嗎？		1分：有 0分：沒有
5	098gq 006_8 _1	(1) 電腦（不包含 任天堂、電視、和 電視遊樂器）	①有 ②沒有
6	098gq 006_8 _2	(2) 和學習相關的 光碟、軟體	①有 ②沒有
7	098gq 006_8 _3	(3) 網際網路	①有 ②沒有
8	098gq 006_8 _4	(4) 字典	①有 ②沒有
9	098gq 006_8 _5	(5) 和學習相關的 參考書	①有 ②沒有
10	098gq 006_8 _6	(6) 百科全書	①有 ②沒有
11	098gq 006_8 _7	(7) 和學習相關的 課外讀物（如：國 語週刊、故事書）	①有 ②沒有
12	098gq 006_8 _8	(8) 個人專用的書 桌	①有 ②沒有

	13	098gq 006_8 _9	(9) 安靜的讀書空間	①有 ②沒有	
	14	098gq 006_1 0_1	您家中大約有多少本課外讀物呢？(雜誌、報紙和學校的課本、參考書不算)	① 0-10本 ② 11-25本 ③ 26-100本 ④ 101-200本 ⑤ 200本以上	1分：0-10本 2分：11-25本 3分：26-100本 4分：101-200本 5分：200本以上
形體 化文 化資 本			您家人會和您一起去：		1分：從來沒有 2分：偶爾會 3分：常常會 4分：每次都會
	15	098gq 006_1 1_1	(1) 逛圖書館、書店、或看書展嗎？	①從來沒有 ②偶爾會 ③常常會 ④每次都會	
	16	098gq 006_1 1_2	(2) 聽音樂會、觀賞表演嗎？	①從來沒有 ②偶爾會 ③常常會 ④每次都會	
	17	098gq 006_1 1_3	(3) 參觀博物館、美術展、或文藝展覽嗎？	①從來沒有 ②偶爾會 ③常常會 ④每次都會	
加強 學習 型文 化			這學期，您是否在放學後參加過下列的校外課程？		1分：有 0分：沒有
	18	098gq 006_9 _1	(1) 課輔(安親)班	①有 ②沒有	
	19	098gq 006_9 _2	(2) 家教	①有 ②沒有	

20	098gq 006_9 _3	(3) 才藝班(例如： 音樂、樂器、心算、 棋藝、繪畫、陶藝、 舞蹈、體操、游泳、 直排輪、速讀、作 文)	①有 ②沒有
----	----------------------	--	--------

家庭教育資本

(家庭社會資本)

家人 互動		您與家人相處的情 形如何?		1分：很少如此 2分：偶爾如此 3分：經常如此 4分：一直如此
	21	098gq 006_1 5_1	(1)我常常和家人 談論學校發生的事	①很少如此 ②偶 爾如此 ③經常如 此 ④一直如此
	22	098gq 006_1 5_2	(2)我可以感受到 家人對我的關心	①很少如此 ②偶 爾如此 ③經常如 此 ④一直如此
	23	098gq 006_1 5_3	(3)家人常常陪我 唸書或寫功課	①很少如此 ②偶 爾如此 ③經常如 此 ④一直如此
	24	098gq 006_1 5_4	(4)我需要幫忙時 會找家人	①很少如此 ②偶 爾如此 ③經常如 此 ④一直如此
父母 教育 期望	25	098gq 006_7 _4	爸爸（或繼父、養 父）最希望您未來 能念書到甚麼程 度？	①小學沒畢業或沒 有上過學 ②國小 畢業 ③國中畢業 ④高中/職畢業 ⑤專科畢業 ⑥大 學畢業 ⑦碩士以 上學位 ⑧我不知 道 1分：小學沒畢 業或沒有上過 學 1分：國小畢業 2分：國中畢業 3分：高中/職 畢業 4分：專科畢業 4分：大學畢業 5分：碩士以上 學位

	26	098gq 006_7 _5	媽媽(或繼母、養母)最希望您未來能念書到甚麼程度?	①小學沒畢業或沒有上過學 ②國小畢業 ③國中畢業 ④高中/職畢業 ⑤專科畢業 ⑥大學畢業 ⑦碩士以上學位 ⑧我不知道	1分:小學沒畢業或沒有上過學 1分:國小畢業 2分:國中畢業 3分:高中/職畢業 4分:專科畢業 4分:大學畢業 5分:碩士以上學位
家庭結構(手足數目)	27	098gq 006_2 _1	您家裡的兄弟姐妹(包含自己在內)共有幾位?	①一位②二位 ③三位④四位 ⑤五位⑥六位 ⑦七位⑧八位 ⑨其他	4分:一位 3分:二位 2分:三位 1分:四位 0分:五位以上
家庭結構(家庭完整)	28	098gq 006_3 _1	您的親生父親和親生母親目前是?	①住在一起 ②分開居住 ③離婚 ④其中一人過世 ⑤二人都過世 ⑥其他	2分:住在一起 1分:分開居住 1分:離婚 1分:其中一人過世 0分:二人都過世
家校連繫	29	098gq 006_1 2_4	爸爸(或繼父、養父)會不會看聯絡簿?	①會 ②不會	1分:會 0分:不會
	30	098gq 006_1 2_5	媽媽(或繼母、養母)會不會看聯絡簿?	①會 ②不會	1分:會 0分:不會

學習策略

		您平常時的學習狀況如何?			
淺度 學習 策略	31	098gq006 _19_1	(1) 我會常常溫習某些課業問題	①很少如此 ②偶爾如此 ③經常如此 ④一直如此	1分:很少如此 2分:偶爾如此 3分:經常如此 4分:一直如此
	32	098gq006 _19_2	(2) 我會盡力背誦必須記住的东西	①很少如此 ②偶爾如此 ③經常如此 ④一直如此	
	33	098gq006 _19_3	(3) 我會重複作練習	①很少如此 ②偶爾如此 ③經常如此 ④一直如此	
深度 學習 策略	34	098gq006 _19_4	(4) 我知道自己還記得某些已經學過的东西	①非常不同意 ②不同意 ③同意 ④完全同意	
	35	098gq006 _19_5	(5) 我知道目前還不懂的地方有哪些	①非常不同意 ②不同意 ③同意 ④完全同意	
	36	098gq006 _19_6	(6) 對於不懂的問題,我會想辦法解決它	①很少如此 ②偶爾如此 ③經常如此 ④一直如此	
	37	098gq006 _19_7	(7) 我會找出必須先學習的重點	①很少如此 ②偶爾如此 ③經常如此 ④一直如此	
	38	098gq006 _19_8	(8) 我會用新方法來解決舊問題	①很少如此 ②偶爾如此 ③經常如此 ④一直如此	

---

39    098gq006    (9) 我會將學    ①很少如此 ②偶  
    \_19\_9        到的東西應用    爾如此 ③經常如  
                  到日常生活上    此 ④一直如此

---

40    098gq006    (10) 我會將學    ①很少如此 ②偶  
    \_19\_10       到的東西應用    爾如此 ③經常如  
                  到其它學科上    此 ④一直如此

---

## 附錄二

家庭教育資本、學習策略與學習成就各構面之積差相關摘要表

	家中閱 讀資源	高尚文 化活動	電腦網 路資源	個人讀 書空間	安親 家教	家人 互動	父母教 育期望	家庭 功能	淺度學 習策略	深度學 習策略	國語 成就	數學 成就
家中閱 讀資源	1											
高尚文 化活動	.44	1										
電腦網 路資源	.20	.12	1									
個人讀 書空間	.33	.26	.14	1								
安親 家教	.08	.07	.07	.05	1							
家人 互動	.28	.39	.04	.20	-.00	1						
父母教 育期望	.27	.20	.12	.19	.05	.16	1					
家庭 功能	.24	.19	.15	.12	.04	.20	.12	1				
淺度學 習策略	.37	.38	.04	.22	.06	.44	.24	.12	1			
深度學 習策略	.35	.36	.06	.23	.03	.46	.26	.12	.67	1		
國語 成就	.33	.16	.08	.14	-.03	.18	.23	.07	.24	.27	1	
數學 成就	.32	.18	.09	.15	.00	.18	.27	.16	.28	.34	.65	1

註：灰底字表示相關係數未達.05的顯著水準。

### 附錄三

#### 臺灣學生學習成就評量資料庫資料公開同意授權函

正本	檔 號: 保存年限:
國家教育研究院 函	
受文者：陳莞茹君	地址：23703新北市三峽區三樹路2號 承辦人：李慧雯 傳真：02-86711176 電話：02-86711460、86711185 電子郵件：lihuiwen@mail.naer.edu.tw
發文日期：中華民國100年9月14日	
發文字號：教研測字第1000006383號	
速別：速件	
密等及解密條件或保密期限：	
附件：附件1：「臺灣學生學習成就評量資料庫」會員約定條款、附件2：「臺灣學生學習成就評量資料庫」釋出資料使用合約書、附件3：釋出資料使用光碟	
主旨：有關 臺端申請使用「臺灣學生學習成就評量資料庫」釋出資料乙案，詳如說明，請 查照辦理。	
說明：	
一、依據「臺灣學生學習成就評量資料庫」釋出資料使用申請審議諮詢委員會委員審議結果，臺端申請案通過審核。	
二、本案 臺端所提之研究計畫申請，符合本資料庫申請案申請資格，並經審查核可，授權號碼填寫於附件「臺灣學生學習成就評量資料庫」釋出資料使用合約書上。	
三、有關「臺灣學生學習成就評量資料庫」會員約定條款詳如附件，相關規範自 臺端申請核可後生效，務請詳閱並確實遵守各項條款內容。	
四、「臺灣學生學習成就評量資料庫」釋出資料使用合約書及授權釋出資料使用光碟各一份併同函文寄送，請妥善保存使用。	
正本：如釋出資料申請者(請分繕)	
副本：本院測驗及評量研究中心	
<b>院長吳清山</b>	
號1百社1百	

#### 資料出處說明：

本論文使用資料全部係採自「臺灣學生學習成就評量資料庫」，該資料由國家教育研究院釋出。作者感謝上述機構及人員提供資料協助，然本論文內容由作者自行負責。(授權號碼：11500023)