

## 不同學習背景學童在貧窮文化、學習動機、社會關懷及自我 概念之實徵研究

鄭芬蘭<sup>1</sup> 陳曉筠<sup>2</sup>

### 摘要

本研究目的關注不同學習背景的學童在貧窮文化、學習動機、社會關懷及自我概念的差異情形及其相關預測效果。採用調查研究法，收集資料包括貧窮文化、自我概念、學習動機以及社會關懷。研究對象為屏東地區國小四年級一般學童共 247 位，含學習弱勢學童 51 位。統計方法採獨立樣本 *t* 考驗、Pearson 積差相關以及逐步迴歸分析。研究結果得知：第一，不同學習背景的差異確實存在，基於學習弱勢學童在貧窮文化高於一般學童；其自我概念低於一般學童，不過兩者都具有相同的學習動機與社會關懷。其次，就全部學童而言，「貧窮文化」是負向因子，而學習弱勢學童的「貧窮文化」則僅與趨向表現目標動機呈現正相關；兩組受試在學習動機、自我概念與社會關懷等層面，大都具有正相關。第三，預測結果顯示，全部學童在社會關懷之「助人信念」與「關懷」、學習動機之「自我效能」與「貧窮文化」，對「整體自我概念」具 33% 預測力，以助人信念 26% 最高。其中，貧窮文化對「整體、家庭與情緒等自我概念」則是負向加權。另外，學習弱勢學童部分，僅助人信念對「整體的自我概念、家庭概念、學校概念」以及「外觀概念」具有 20%, 16%, 22%, 9% 的預測力；關懷信念則對「身體概念」和「情緒概念」有 8%, 28% 的預測力。最後，依據研究結果提出建議，作為師長在教學與心理輔導之參考，亦針對未來研究提出建議。

**關鍵詞：**貧窮文化、社會關懷、學習動機、自我概念

---

1 國立屏東科技大學教授

2 國立鳳山高級商工職業學校行政人員

通訊作者：鄭芬蘭，E-mail: chenfl@mail.npust.edu.tw

## 壹、緒論

根據教育部統計處 2015 年的「偏遠地區國中小地理資訊查詢系統」中，103 學年度偏遠（含特偏）地區國民中小學校概況，得知屏東的偏遠（含特偏）地區國民小學學校數與學生人數占該縣市 65.27%，43.31%，遠高於臺灣地區的 32.98% 與 6.89%，比率僅次於連江縣、臺東縣、澎湖縣及金門縣，可見屏東的學區特性，除了主要城鎮，其餘列入偏鄉地區，實不為過。

近年來，偏鄉地區教育資源落差問題已成為公共議題，臺灣社會發展結構日趨 M 型社會型態，貧富差距極大（高毓露，2015）。基於「教育機會均等」以及「社會正義原則」，政府投入大筆經費以期縮短城鄉差距，並多管齊下的提升偏遠地區教師的穩定性，以落實教育機會均等、高品質教學方法及提升弱勢學童基本學科能力為重要目標（簡良平，2009；蔡宜恬，2012）。

基本上，就偏鄉地區而言，教育資源相對不足的可能原因有：(1) 環境因素，經濟發展迅速，致使偏鄉地區長期缺乏就業機會，許多家長被迫至都會區就業，導致家庭結構轉變，偏鄉地區的不利家庭背景影響兒童的教養與學習成效（王靜雯、廖詩文，2012；王淑俐、詹永名，2015）。(2) 學習資源不足，兒童福利聯盟在《2013 臺灣偏鄉弱勢學童學習貧窮分析報告》指出，偏鄉弱勢學童教育資源較優勢學童不足比例為 71.5%，呈現在數位落差、閱讀落差與文化刺激落差，並造成學習動機的負面影響（翁筱婷、張景媛、王鴻哲，2010）。(3) 學校發展願景困難重重，在經費困窘需要開源節流的情況下，將風俗民情納入學校亮點特色，並兼顧學童均衡的基礎課程，這將是偏鄉校長的重大挑戰，因為巧婦難為無米之炊（林天佑，2012；黃宇仲，2014）。(4) 師資問題，師資資歷淺、流動率高，教學品質不穩定，這是當前偏鄉教育的痛點，（蔡宜恬，2012；鍾佩芸，2015）。承上述，這就是「偏鄉地區」特性，加上「不利家庭背景」因素的交互影響下，可能導致部分偏鄉學童的學習弱勢現象。

就學童的心理層面而言，偏鄉地區受限於地域、教學資源或是家庭結構等因素，難免造成學童在心理上、學習動機、學習成就與自我概念的負面衝擊（王彩鸞，2015；兒童福利聯盟文教基金會，2013；Banks, 2010；McAra & McVie, 2016）。另外，貧窮文化也影響學習弱勢學童呈現學業困擾、人際關係退縮或社會排除的現象（王育敏、邱靖惠，2009；曾文志，2010；鄭芬蘭、張惠妹，2013a；Bademci, Karaday, & Vural, 2016）。換句話說，不同區域特性對學童在貧窮文化、自我概念、學習動機甚至社會關懷，可能存在著差異。

學者研究指出，透過學校成員的團隊合作與專業知能的差異化教學策略，教師適度的調整教學能提升學童的學習動機及其成效（吳清山，2012）。另外，協助學童積極學習以獲得成就感增進自信心，有助於建立正向的自我概念（Čerešník, 2015；Tornare, Czajkowski, & Pons, 2015）。在國內部分，民間慈善機構

經常結合社會志工或大學志願服務隊，深入偏鄉進行課輔或提供相關服務（公益平臺文化基金會，2015；劉安婷，2015），根據財團法人博幼社會福利基金會 2016 年報所示，採用因材施教介入方法後，學童在英文學習上從 80% 的學童僅會字母降至 9%（財團法人博幼社會福利基金會網站，2016）。因此，校長如能結合校內、外資源，有助於改善學校課程發展，並縮小弱勢學生的學業學習落差（黃宇仲，2014）。

再者，教育部（2013）公佈《教育部人才培育白皮書》，強調未來十年各級教育人才培育的六大關鍵能力，包括：全球移動力、就業力、創新力、跨域力、資訊力及公民力等，因此培養學生俱有國際觀的思考邏輯與全球化視野，強化問題解決能力，關係未來的就業力與跨域整合能力。承上，如果給予適度協助，學習弱勢學童亦深具學習潛力，也可以有良好表現來提升其自我效能（吳清山，2011；鄭芬蘭、吳佳珮、江淑卿、徐庭蘭，2008；Bandura, 1993）。

另外，就社會關懷層面而言，部分學習弱勢學童在接受社福機構的贊助時，甚至受益於志工的課後輔導，學童大都能誠心善意的表達謝意，並表示將來有能力時也願意回饋社會（鄭芬蘭，2014；Melkman, Mor-Salwo, Mangold, Zeller, & Benbenishty, 2015）。可見，如果能夠引導學童瞭解實踐關懷助人與精進專業能力的重要關聯，取之社會，用之社會的正面回饋思維，那麼不同視野下所激發的學習動機，將深具人文關懷的意義。

綜上所述，本研究奠基於正向心理學的理論思維，嘗試理解不同學習背景的學童，在貧窮文化、自我概念、學習動機目標導向與社會關懷助人信念的關聯程度，進而擬檢視學童有關擴展學習視野相關變項的關聯強度及其預測效果，學童能否願意超越限制，努力學習建立正向我自概念、擁有良好自我效能、並培養社會關懷與助人信念，顯現積極轉化為正面思維，善用教育來以奠定社會階層流動的基礎。承上，研究目的包括：(1) 分析不同學習背景學童之貧窮文化、學習動機、社會關懷及自我概念的差異考驗，(2) 探究不同學習背景學童之貧窮文化、學習動機、社會關懷與自我概念的相關情形及其預測效果。

## 貳、文獻探討

### 一、弱勢學童的學習背景

貧窮文化是指，貧窮家庭特殊的行為模式及文化會延續至下一代，最早由人類學家 Lewis 研究探究貧窮家庭所呈現的文化特質與生活型態，用田野調查法方式探訪墨西哥的五個貧窮家庭提出貧窮文化的觀點，因無法達到主流規範，為適應剝奪環境或自我安慰而形成的一種防衛機制（丘延亮譯，2004）。亦即，「貧窮文化」透過家庭的共同生活與教養模式，嵌入日常生活之中，點點滴滴的傳遞給下一代。

根據鄭芬蘭等（2008）在國小貧窮兒童的質性研究發現：(1) 貧窮文化具有傳承現象，負向因子是宿命與自艾自憐，正向因子則是，兒童會珍惜現有並想要突破貧窮困境。(2) 在學校脈絡，兒童遭受嘲笑、被拒絕或害怕被拒絕、經濟困境及學業困擾。(3) 面對困境時，亦能樂觀看待現況、對未來抱持希望、持正向動機也努力解決問題，不過仍有部分貧童表現逃避、被動與要求他人負責的負向態度。慶幸的是，在方案介入發現，貧窮兒童大都能積極參與，表現正面思考、利他、感恩與寬恕等行為。另外，教師是輔導學童避免受貧窮文化負面影響的關鍵人物（鄭芬蘭、江淑卿、張景媛、陳鳳如，2009）。而在認知學習上，在排除數學能力外，數學自我效能、正向思考與貧窮文化具有預測效果，其中貧窮文化則是負向加權（鄭芬蘭、張惠妹，2013a），可見，貧窮是兒童心理易受傷害（vulnerability）的危險因子（McAra & McVie, 2016）。因此教師若能善用學童的先備知識，啟動學習的好奇心，讓弱勢學童領悟主動學習的重要性，教育應是翻轉社會階層流動以及降低貧窮文化影響的最重要途徑（引自林麗冠、侯秀琴譯，2014；張芳全，2005；Bademci et al., 2016）。

承上述，由於城鄉差距導致學童在文化背景、學習環境及生活經驗的差異，導致偏鄉地區部分學童處於相對學習弱勢的狀態，因此，本文的「學習弱勢學童」是指，地處偏鄉、家庭學習支援不足且經濟困頓的學童，並由班導師協助確認。

就一般偏鄉學童的學習偏好：例如 (1) 認知學習，偏好與自己文化相應且貼近生活經驗的教材教法，(2) 學習行為，喜歡動靜搭配的教學活動，以及視覺感官的輔助措施，臺東縣七所參與偏鄉學童英語實驗教學計畫成效（中央社，2012，11/13），以及楊鎮華（2014）執行「偏鄉數位關懷推動計畫」的活潑教學模式得知，對學童的學習表現與學習動機具有提升效果。王靜雯、廖詩文（2012）執行弱勢家庭學童英文夏令營案例，結果雷同。可見，當教師瞭解學童的背景特性，並提供熟悉的成功經驗時，將有助於學童的正向人格特質、提升學習動機與增進學習效能（翁筱婷、張景媛、王鴻哲，2010）。

## 二、學童的自我概念及其相關研究

自我概念是指，對自己各層面的主觀知覺判斷，受社會環境與生活脈絡的影響（侯雅齡，2014；Bandura, 1977）。基本上，自我概念屬多階層多向度的理論建構，包含學業及非學業自我概念，具有組織、多元、階層、逐項穩定、發展、評價及區別等特性（Shavelson, Hubner, & Stanton, 1976，引自吳裕益、侯雅齡，2000）。國外學者 Tornare et al. (2015) 研究指出，國小學童在數學問題解決後，其情緒感受之喜悅、光榮與羞愧，受自我概念的中介影響，但是當排除「後設認知經驗」的因素後，自我概念對情緒的影響則未顯著，所以「後設認知經驗」的也是影響學業情緒的重要因素，唯焦慮除外。另外，Wang & Koh (2015) 研究指出，當學童對於自己的認知表現與社會能力持正面評價者，則大都預期將來會發展更好與較高的幸福感受，可見自我概念、學業成就與學習情緒的重要關聯（簡晉龍、任宗浩、張淑婷，2008）。

蘇玲慧(2013)以臺灣教育長期追蹤資料庫「第三波高中(職)及五專學生問卷」研究指出,自我概念透過同儕互動對自我效能具顯著間接效果。另外,蕭金土、陳瑋婷(2014)搜集1979至2011年共63篇論文,利用隨機效果模式(random effect model)的後設分析發現,臺灣地區國小至高中職階段學生的依附關係、自我概念與生活適應,倆倆呈正相關。就弱勢學童而言,早期的依附關係、師長態度、同儕互動及學業等經驗皆影響其自我概念(胡蘭沁、董秀珍,2012;譚子文、董旭英,2010)。另外,曾琬雅、張高賓(2011)針對遭受霸凌學生進行問題解決與生活適應的介入輔導,能提升個案的自我概念,對「學校自我、家庭自我」的提升效果亦同。國外學者Čerešník(2015)的研究指出,具有較高的學校自我概念,則偏差問題行為較少,並建議師長要支持兒少的自我探索活動、面對情緒控管與表達、並透過教學協助來強化兒少年的自我概念。可見不僅一般學童,甚至是高風險背景學童,師長的支持與輔導介入,都有利於學童強化其積極自我概念與學習表現(吳雅玲、李清蓉,2011;曾文志,2010)。

### 三、學習動機理論及其相關研究

學習動機(learning motivation)指教師在教學時能引起學生學習活動,並促使學習活動趨向教師所設定目標的心理歷程(張春興,2012)。學習動機受到個人的目標信念、自我概念、別人期望及社會價值等因素影響。本研究以學習動機目標導向及自我效能為觀察指標,有關理論敘述如下。

#### (一) 學習動機目標導向理論

目標導向理論(goal orientation theory),檢視個體在學習能力與成就的準則,藉以瞭解學童的學習意願及其成就目標的方向性(程炳林,2003)。Pintrich(2000a, b)提出四向度的目標導向理論:(1)趨向精熟目標(approach-mastery goal),個體努力學習,重視心智能力或工作技能的獲得與改善,表現高挫折容忍力的內在動機以追求自我成長。(2)逃避精熟目標(avoidance-mastery goal),避免讓自己的學習任務不理解、不精熟,不能犯錯的完美要求。(3)趨向表現目標(approach-performance goal)重視獲得好成績贏過他人、聰明才智獲得讚賞的回饋,以證明自我能力。(4)逃避表現目標(avoidance-performance goal),避免讓自己被當成沒有能力或愚笨的(引自葉玉珠等,2010)。

#### (二) 自我效能學習動機理論

自我效能(self-efficacy)指個體對於能否達成目標行動之主觀判斷,包括結果期望(outcome expectancy)與效能期望(efficacy expectations),個體據此建構特定行為與結果,以及應採取何種行為達到目標的判斷信念(葉玉珠等,2010; Bandura, 1977)。研究證實,自我效能與目標導向動機、學業成就有正向關聯且是重要預測效標,所以是學習動機的重要促動因子。另外,自我效能的關鍵來自家庭教養、教師的班級經營與學校教育(黃建皓,2011),因為高社經家庭對於學童自我效能有正向影響(張宇樑,2011)。

### (三) 學習動機的相關研究

林晏瑛、程炳林(2007)引述 Senkoh 與 Harackiewicz 研究指出,個人的目標導向是可以改變的,接受負向回饋的受試持較低的精熟目標。張映芬、程炳林(2015)研究得知,適應性學習動機能與適應性的目標導向,能夠相互預測(趨向精熟目標),反之,不適應的學習涉入與趨向精熟目標及趨向表現目標,互為負向預測效標。另外,李宜玫(2012)研究顯示,「樂在其中」及「穩定謹慎」兩組,持積極學習動機,即使遇到挫折並未自我貶低及放棄,施以補救教學能提升其學習效能。而「隨性鬆散」及「習得無助」兩組則漠視學習,屬於非適應性的逃避學習。另外,張惠妹(2011)研究指出,在數學補救教學時,佐以正向思考輔導策略,能幫助學童克服學習無助感,且受訪的貧窮學童大都傾向於學習型的目標導向,渴望精進其學業能力。

早期學者王珩(2005)指出,教師的四階段策略能有效提昇學童的學習動機。例如注意階段,活潑生動事例引發好奇心;相關階段,融入學生生活文化及背景經驗於學習目標;信心階段,則提供成功學習經驗及參與負責;滿足階段,則協助學生有信心的展現成果。可見,當學生體驗成功經驗與充滿自信的展現成果時,不僅能激勵其學習動機,亦能增進學生的正向自我信念。亦即,當學生逐漸累積成功的學習經驗,則可以進一步增強其自我效能與正向自我概念(李雅筑,2015;吳清山,2010;曾文志,2010;張惠妹,2011;Bandura, 1993)。

## 四、社會關懷

### (一) 社會關懷與助人信念

教育部(2008)國民中小學九年一貫課程綱要揭示,教育目的在透過人與自己、人與社會、人與自然等,培養身心充分發展之活潑樂觀、合群互助、探究反思與世界觀的健全國民,引導學生達到十項基本能力的第五項為「尊重、關懷與團隊合作」。盧梭《愛彌兒》「對別人表示關心和善意,比任何禮物都珍貴而有益」(引自上游出版,2009)。早期學者 Noddings (1995) 指出,關懷是道德的基礎,關懷以個體為出發點擴及人文世界、自然文化,乃至社會環保教育,因此社會關懷不僅關心社會發展及生態的共榮共存,並且要培養與社會和諧互動的人文情操(引自鄭芬蘭、江淑卿、蔡惠玲,2010)。另外,Tronto (1993) 在政治社會學提出,將關懷理念融入道德和政治領域,因為社會成員是「相互依賴」和「相互需求」,將個人需求連結公共事務議題,作為制定社會政策的基礎,冀盼在民主社會找到有效也合於人性的實踐方法,使弱勢團體能獲得尊重與照顧,故關懷與助人有利於型塑溫暖的社會氛圍(引自方志華,2004;沈姍姍,2006)。

就關懷行為發展的情感層面以「同理心」為基礎,主要的心理歷程有四,其一,學童能夠認知、辨識與覺察他人的處境。其次,情緒的感同身受,第三為動機,激發學童關懷行動的持續動力,並以口語或肢體對他人表示關心及同情的外顯行為(鄭芬蘭等,2010;Noddings, 1995)。另由社會認知的「訊息處理」觀點

檢視關懷行為，Crick & Dodge (1994) 提出個體面對社會情境時，經由一連串的訊息編碼、分析、目標設定、效能評估及策略評估等所構成，而訊息理解及處理過程將會影響個體的利社會行為反應（引自鄭芬蘭等，2010）。

## （二）社會關懷與助人信念相關研究

當今社會快速發展之際，導致社會諸多層面的失衡現象。曾志朗（1999）認為，教改除了唯智、唯形及唯物之外，尚需重視情意調和，以醫、病關係不平等的情況為例，病患及其家屬最需要的是，同理、關懷及尊重（鄭芬蘭、蔡孟芬、蔡惠玲，2013b）。因此，落實教育培養學生對生命的尊重開始，尊重自己、關愛他人並願意回饋社會。如同，楊鶯禎、林信成、袁碧瑤與張佑安（2014）研究發現，繪本教學應用於「生命教育」，能夠增進幼兒在「尊重與肯定」、「愛與關懷」、「接受與付出」、「珍惜與感恩」的學習成效。另外，鄭芬蘭（2014）歸納13位貧窮學童的學習單發現，當接受社福機構與善心人士的幫助時，貧童都能夠心存感恩，並表示自己願意積極學習將來才有能力回饋社會。吳昆壽與王琬棻（2015）探究社會回饋的發現，各教育階段（中小學）之資優生皆認為，從事社會回饋可以學到互助合作與人際溝通的能力，能培養同理心、主動關懷與珍惜感恩的態度，且增進幸福感。

承上，「我必須夠好，才能助人」（“I must be well if I help others”），這是激發個體內在復原力的重要心理機制（Melkman et al., 2015）。所以貧童在獲得協助的親身經驗下，更能了解「愛與關懷、接受與付出、珍惜與感恩」的關聯（楊鶯禎等，2014）。可見，這些認知與體驗，都是厚植「利他行為」或「利他助人專業」的發展基礎。基本上，家長及教師是學童養成良好人格態度及其行為的最佳啟蒙者，教導學童播下「求善」的種子（歐秀慧，2011），逐漸培養社會關懷與助人素養。洪蘭（2012）提到：「人窮極一生一定要做一件對他人有助益之事，讓我們從當下開始行動，使世界變的更美好。」

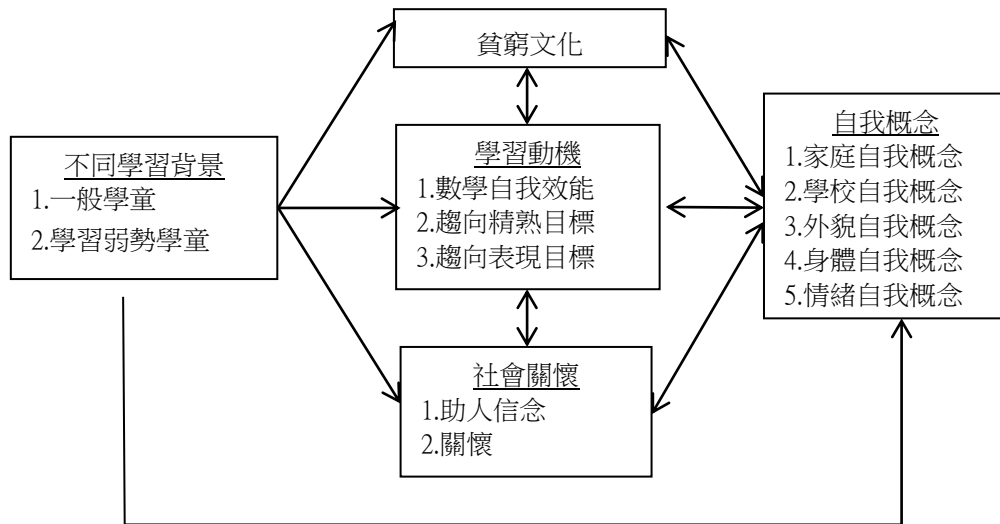
綜合上述，弱勢學童可能存在著不利的學習背景特性，同時學童的自我概念與學習動機及其學習表現應有重要關聯，在校園中，學童大都有助人或接受他人協助的經驗，尤其是學習弱勢學童。因此，本研究將社會關懷與助人信念納入探究範疇，透過相關研究，釐清上述變項的差異情形與關聯程度。

## 參、研究方法

### 一、研究設計

本研究採用調查研究法，研究對象為不同學習背景學童，分為一般學童與學習弱勢學童。基於不同的學習背景，學習弱勢學童可能有貧窮文化的現象，由於課後學習指導不足，亦可能顯示在學習動機的強弱程度，另外，來自社福協助或減免繳費的緣故，弱勢學童也可能會有回饋的信念存在。因此，先瞭解不同學習

背景的學童在貧窮文化、自我概念、學習動機及社會關懷四個變項的差異情形與相關程度。其次以自我概念為效標變項，貧窮文化、學習動機及社會關懷為預測變項，進行預測研究，如研究架構圖 1。



註：圖中之「 $\leftrightarrow$ 」代表相關，「 $\rightarrow$ 」代表因果徑路

圖 1 研究架構圖

## 二、研究對象

### (一) 預試問卷受試

本研究新編「社會關懷量表」，加入「國小學童數學學習經驗調查表」。以屏東縣四年級國小學童為預試對象，進行問卷預試以及信度、效度之分析。其中，屏東縣視導區包括：屏東、屏北、潮州、屏南及東港等進行叢集抽樣，共 10 所學校 20 個班級，施測 424 份問卷，淘汰 32 份，得有效預試樣本 392 份，有效率 92%。

### (二) 正式研究受試

另以叢集抽樣選取屏東縣四年級國小學童，共 7 所國小、15 個班級為樣本，施測 338 份問卷，淘汰 91 份。淘汰原則為：答案全部相同、嚴重漏答、答題有排列順序、與檢核題不符合者，共得有效問卷 247，有效率 73%。

### (三) 不同學習背景的定義

所謂「不同學習背景」指：一般正常學習狀況學童與學習弱勢學童，後者的學習背景包括：(1) 數學成績為班平均數以下，且 (2) 回家後，家長或重要照顧者無法或無力安排功課指導，(3) 家庭經濟困頓者。因此，本研究採用效標抽樣法，請導師填寫「學習弱勢學童檢核表」(鄭芬蘭等，2008) 共計 74 人，佔總人數 338 之 22%，淘汰 23 份得有效問卷 51 份。



### 三、研究工具

採用「國小學童數學學習經驗調查表」之「數學自我效能、趨向精熟目標、趨向表現目標」等分量表，與「貧窮文化」量表（鄭芬蘭、張惠妹，2013a），前三項引自彭淑玲與程炳林（2005）。為了更適用於屏東區國小學童，重新進行預試，先執行相關分析法與內部一致性效標法，淘汰題項，再以結構方程之驗證性因素分析，檢視建構效度，各因素負荷量為：(1) 數學自我效能：.36~.85，(2) 趨向精熟目標：.39~.71，(3) 趨向表現目標：.49~.70，(4) 貧窮文化：.57~.71。信度分析之 Cronbach's  $\alpha$  係數為：(1) 數學自我效能：.87。(2) 趨向精熟目標：.79。(3) 趨向表現目標：.76，(4) 貧窮文化：.83，皆屬可接受範圍。顯示本研究工具之信度與效度屬於可以接受程度。其中，分數愈高代表受試者在學習動機之趨向精熟目標、趨向表現目標及自我效能就愈強，貧窮文化傾向則愈低。

其次，新編量表，「社會關懷量表」部分，準備「施測說帖」拜訪學校主管取得行政同意與協助。試題分析採用「相關分析法」與「內部一致性效標法」初步淘汰試題。由於取樣適當性 KMO 值為.93 高於標準，故進行因素分析來檢視構念效度（引自邱皓政，2012）。結果「助人信念」與「關懷」分量表的因素負荷為：.57~.77；.64~.72。信度分析之 Cronbach's  $\alpha$  係數依序為：.76、.82；總量表為 .86。總之，「社會關懷量表」具有不錯的信度與效度。其中，得分愈高表示受試的助人信念及關懷程度愈高，反之，則愈低。

第三，現成標準化工具部分，本研究採用吳裕益、侯雅齡（2000）的「國小兒童自我概念量表」，此量表係根據「家庭、學校、外貌、身體及情緒」等自我概念架構發展而成，共計 61 題，五個分量表，其意義分別指：與家人相處狀況與互動情形；與學校老師、朋友、同學的關係；對於自己體態、長相的知覺；對自己在運動、身體狀況的知覺；以及對自己日常情緒狀態的知覺情形。

採李克特式 (Likert type) 五點量表計分，分數愈高表示該受試者的正向自我概念愈好，反之，則愈差。此量表依據全國各區人口比例，分層抽樣 1544 名國小兒童，建立國小四至六年級學童常模；內部一致性係數 Cronbach's  $\alpha$  介於.83~.89，隔兩週重測信度介於.76~.91，以「班級社交計量量表」及「焦慮量表」為效標達.05 顯著水準，故本量表具有不錯的信、效度。

### 四、研究程序

本研究為鄭芬蘭（2015）「啟發偏鄉學童學習力躍昇方案」的調查研究部分，首先，進行文獻探討，並歸納偏鄉地區教學資源、弱勢學童的學習背景、弱勢學童自我概念、學習動機及社會關懷的相關文獻，發展實驗活動方案與編擬研究工具。接著行政聯繫徵詢合作夥伴學校，研習標準化施測程序，準備說帖包括調查研究重點說明、導師同意書、研究對象檢核表、國小學童數學學習經驗調查表（含社會關懷量表），以及國小兒童自我概念量表，依序進行預試與正式問卷的實證資料施測事宜，研究程序如圖 2 所示。

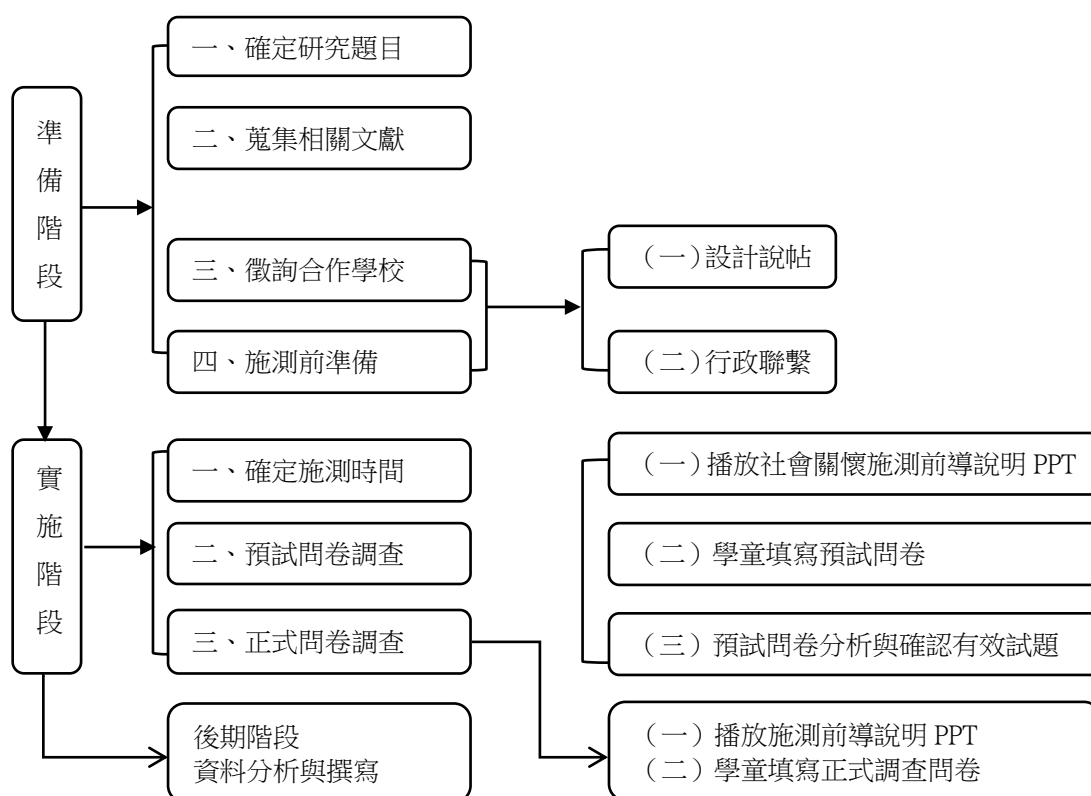


圖 2 研究流程圖

## 五、資料處理與分析

本研究以 SPSS 20.0 統計套裝軟體進行統計分析，(1) 以描述性統計與獨立樣本  $t$  檢定，瞭解不同學習背景學童的貧窮文化、學習動機、社會關懷及自我概念的分布概況與差異情形。(2) 以 Pearson 積差相關，瞭解不同學習背景學童的貧窮文化、學習動機、社會關懷及自我概念的相關程度，同時以逐步迴歸分析，分別進行全部受試與學習弱勢學童受試在貧窮文化、學習動機、社會關懷對自我概念的預測效果。

## 肆、結果與討論

針對屏東地區國小四年級學生在「貧窮文化、學習動機、社會關懷及自我概念」的研究結果。首先，呈現不同學習背景學童在各變項的平均數、標準差。由表 1 顯示，兩組受試在相關變項的集中量數與離散量數不盡相同，故需要進一步確認其差異的情形，接著進行研究結果的分析與討論，臚列如下文所述。

表 1 不同學習背景學童的貧窮文化、學習動機、社會關懷及自我概念之描述統計

	一般學童			學習弱勢學童		
	N	M	SD	N	M	SD
貧窮文化	196	17.32	6.99	51	21.25	10.91
學習動機	196	57.03	13.84	51	53.45	12.58
社會關懷	196	49.13	13.06	51	48.22	10.94
自我概念	196	246.16	33.33	51	234.90	35.85

## 一、不同學習背景學童的貧窮文化、學習動機、社會關懷及自我概念的差異考驗

以獨立樣本  $t$  檢定，考驗不同學習背景學童在貧窮文化、學習動機、社會關懷及自我概念的差異情形。由表 2 結果顯示：一般學童及學習弱勢學童在貧窮文化 ( $t = -2.45, p < .05$ ) 與自我概念 ( $t = 2.12, p < .05$ ) 達顯著差異。在平均數據中，就貧窮文化向度，學習弱勢學童 ( $M = 21.25$ ) 高於一般學童 ( $M = 17.32$ )；自我概念表現上，一般學童 ( $M = 246.16$ ) 優於學習弱勢學童 ( $M = 234.90$ )。另在學習動機 ( $t = 1.68, p > .05$ ) 及社會關懷 ( $t = .46, p > .05$ )，不同學習背景學童則未達顯著差異。

表 2 不同學習背景學童的貧窮文化、學習動機、社會關懷及自我概念之  $t$  考驗摘要

	一般學童 (N=196)		學習弱勢學童 (N=51)		$t$
	M	SD	M	SD	
貧窮文化	17.32	6.99	21.25	10.91	-2.45*
學習動機	57.03	13.84	53.45	12.58	1.68
社會關懷	49.13	13.06	48.22	10.94	.46
自我概念	246.16	33.33	234.90	35.85	2.12*

\* $p < .05$

## 二、不同學習背景學童的貧窮文化、學習動機、社會關懷及自我概念之預測分析

以 Pearson 積差相關，考驗不同學習背景學童的貧窮文化、學習動機、社會關懷及自我概念的相關情形。由表 3、表 4 得知，在 55 對的相關係數中，呈顯著相關者 ( $p < .05$ )，一般學童有 42 對佔 7 成 6，學習弱勢學童則有 24 對，佔 4 成 4。可見，不同學習背景學童的貧窮文化、學習動機、社會關懷與自我概念之間具有一定的相關程度，故得以繼續進行多元逐步迴歸分析。

表 3 全部學童的貧窮文化、社會關懷、學習動機及自我概念的相關情形

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
1.貧窮文化	1										
2.自我效能	-.09	1									
3.趨向精熟	-.05	.55**	1								
4.趨向表現	.25**	.17*	.20**	1							
5.助人信念	-.09	.39**	.43**	-.02	1						
6.關懷	.01	.29**	.37**	-.05	.68**	1					
7.家庭概念	-.17*	.30**	.26**	.00	.40**	.34**	1				
8.學校概念	-.18*	.39**	.32**	.00	.60**	.48**	.52**	1			
9.外觀概念	-.12	.29**	.09	.03	.34**	.22**	.40**	.50**	1		
10.身體概念	-.03	.24**	.22**	.20**	.26**	.28**	.35**	.46**	.49**	1	
11.情緒概念	-.24**	.27**	.22**	-.09	.39**	.35**	.35**	.54**	.48**	.50**	1

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

表 4 弱勢學童的貧窮文化、社會關懷、學習動機及自我概念的相關情形

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
1.貧窮文化	1										
2.自我效能	.00	1									
3.趨向精熟	.01	.55**	1								
4.趨向表現	.34*	.05	.20	1							
5.助人信念	-.16	.25	.41**	-.10	1						
6.關懷	-.03	.07	.24	-.10	.65**	1					
7.家庭概念	-.12	.09	.20	-.24	.40**	.35*	1				
8.學校概念	-.10	.24	.34*	.01	.47**	.36**	.67**	1			
9.外觀概念	.04	.16	.29*	-.01	.30*	.26	.52**	.65**	1		
10.身體概念	-.12	.02	.01	-.23	.18	.29*	.50**	.48**	.58**	1	
11.情緒概念	-.20	.12	.19	-.13	.38**	.53**	.48**	.55**	.46**	.46**	1

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

### 三、不同學習背景學童在貧窮文化、學習動機、社會關懷對自我概念的預測效果

#### (一) 全部學童的貧窮文化、學習動機、社會關懷對自我概念的預測分析

檢視預測變項貧窮文化、學習動機（趨向精熟目標、趨向表現目標、自我效能）、社會關懷（助人信念、關懷）對效標變項自我概念（整體自我概念、家庭概念、學校概念、外觀概念、身體概念、情緒概念）六個構面的預測情形。

首先，六個預測變項對「整體自我概念」具有顯著預測力者共有四個，依序為助人信念、自我效能、關懷、貧窮文化 ( $F = 29.94, p < .001$ )，整體解釋力達 33%。其中，最具有預測力者為助人信念，其個別解釋力達 26%，其次為自我效能、關懷、貧窮文化，解釋力各增加 3%，2%，2%。從迴歸模式中的四個預測變項之  $\beta$  值分別為 .30, .19, .19, -.14，其中，貧窮文化其對整體自我概念的預測效果為負向加權。

其次，對「家庭概念」具有顯著預測力者有三個，依序為助人信念、貧窮文化、自我效能 ( $F = 19.61; p < .001$ ) 整體解釋力 20%。其中，最具預測力者為助人信念，其個別解釋力達 16%，其次為貧窮文化、自我效能，解釋量增加 2%，2%。另外，預測變項之  $\beta$  值為 .34, -.13, .13，其中貧窮文化對家庭概念的預測效果是負向加權。

第三，對於「學校概念」具有顯著預測力者為助人信念、自我效能 ( $F = 67.18; p < .001$ )，解釋力達 36%，助人信念、自我效能的個別解釋力達 33%，3%。另外，預測變項之  $\beta$  值分別為 .51, .18，表示對學校概念的預測效果為正向加權。

第四，對於「外觀概念」具有顯著預測力者，依序為助人信念、自我效能 ( $F = 19.20; p < .001$ )，整體解釋力達 14%，個別解釋力為 11%，3%。另外，迴歸模式之  $\beta$  值分別為 .26, .18，表示對外觀概念的預測效果為正向加權。

第五，對「身體概念」具顯著預測力為關懷、趨向表現目標、自我效能 ( $F = 10.64; p < .001$ )，整體解釋力 12%。其中，關懷、趨向表現目標、自我效能的解釋力為 8%，2%，2%， $\beta$  值為 .26, .13, .13，故對身體概念的預測效果為正向加權。

第六，對於「情緒概念」具顯著預測力依序為助人信念、貧窮文化、關懷 ( $F = 22.32; p < .001$ )，整體解釋力 22%。其中，助人信念個別解釋力達 15%，貧窮文化、關懷的解釋量增加 3%，4%。迴歸模式之  $\beta$  值分別為 .21, -.20, .24，值得注意的是，貧窮文化的預測效果為負向加權。最後，標準化迴歸方程式：

整體自我概念 =  $.30 \times$  助人信念 +  $.19 \times$  自我效能 +  $.19 \times$  關懷 +  $(-.14) \times$  貧窮文化

家庭概念 =  $.34 \times$  助人信念 +  $(-.13) \times$  貧窮文化 +  $.13 \times$  自我效能

學校概念 =  $.51 \times$  助人信念 +  $.18 \times$  自我效能

外觀概念 =  $.26 \times$  助人信念 +  $.18 \times$  自我效能

身體概念 =  $.26 \times$  關懷 +  $.13 \times$  趨向表現目標 +  $.13 \times$  自我效能

情緒概念 =  $.21 \times$  助人信念 +  $(-.20) \times$  貧窮文化 +  $.24 \times$  關懷

表 5 全部學童之貧窮文化、自我效能、社會關懷對自我概念的迴歸摘要表

效標變項 預測變項	自我概念					
	整體自我概念	家庭概念	學校概念	外觀概念	身體概念	情緒概念
	$\beta$ 值	$\beta$ 值	$\beta$ 值	$\beta$ 值	$\beta$ 值	$\beta$ 值
助人信念	.30***	.34***	.51***	.26***		.21**
關懷	.19*				.26*	.24**
貧窮文化	-.14*	-.13*				-.20**
自我效能	.19*	.13*	.18**	.18**	.13*	
趨向表現					.13***	
$R^2$	.33	.20	.36	.14	.12	.22
校正後 $R^2$	.32	.19	.35	.13	.11	.21
$F$ 值	29.94*	19.61*	67.18***	19.20*	10.64*	22.32**

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

## (二) 學習弱勢學童的貧窮文化、學習動機、社會關懷對自我概念的預測分析

就學習弱勢學童而言，根據逐步迴歸分析結果，由表 6 得知：六個預測變項對效標變項「整體自我概念」、「家庭概念」、「學校概念」、「外觀概念」具有顯著的預測力則僅有助人信念（ $F = 12.06, 9.46, 13.73, 4.73; p < .01, .01, .01, .05$ ），其解釋力為 20%, 16%, 22%, 9%，迴歸模式之  $\beta$  值分別為 .45, .40, .47, .30。其次，對「身體概念」、「情緒概念」具有顯著預測力，僅有關懷（ $F = 4.33, 19.25; p < .05, .001$ ）。其解釋力為 8%, 28%， $\beta$  值分別為 .29, .53，皆為正向加權，標準化迴歸方程式如下：

$$\begin{aligned} \text{整體自我概念} &= .45 \times \text{助人信念} & \text{家庭概念} &= .40 \times \text{助人信念} \\ \text{學校概念} &= .47 \times \text{助人信念} & \text{外觀概念} &= .30 \times \text{助人信念} \\ \text{情緒概念} &= .53 \times \text{關懷信念} \end{aligned}$$

表 6 弱勢學童之貧窮文化、自我效能、社會關懷對自我概念的迴歸摘要表

效標變項 預測變項	自我概念					
	整體自我概念	家庭概念	學校概念	外觀概念	身體概念	情緒概念
	$\beta$ 值	$\beta$ 值	$\beta$ 值	$\beta$ 值	$\beta$ 值	$\beta$ 值
助人信念	.45***	.40**	.47***	.30*		
關懷					.29*	.53***
$R^2$	.20	.16	.22	.09	.08	.28
校正後 $R^2$	.18	.15	.20	.08	.08	.27
$F$ 值	12.06***	9.46**	13.73***	4.73*	4.33*	19.25***

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

## 四、綜合討論

## (一) 不同學習背景學童在貧窮文化、學習動機、社會關懷、自我概念差異分析

依據描述性統計，不同學習背景學童在貧窮文化、學習動機、社會關懷及自我概念的集中與離散情形，不盡相同。進一步的差異考驗顯示，學習弱勢學童在貧窮文化高於一般學童；其自我概念低於一般學童，可見不同學習背景確實存在。亦即，學習弱勢學童之思考內涵，存在貧窮文化現象與較低的自我概念（陳曉筠，2016；鄭芬蘭、張惠妹，2013a）。

慶幸的是，不同學習背景的學童在學習動機及社會關懷未達差異。亦即，即使是學習弱勢學童，具有與一般學童一樣的學習動機與社會關懷信念。雖然學者王育敏與邱靖惠（2009）及曾文志（2010）研究指出，家庭資源不足會導致學童在學習動機低落，事實上，未必如此，因為影響學童的自我效能，學校教育扮演另一關鍵因素，本研究結果突顯學校教育是協助學習弱勢學童脫困的重要助力（黃建皓，2011）。因此，如何強化正向思考，突破家庭或學校脈絡的困境，以建立更積極的自我概念，這是輔導學習弱勢學童的重要課題。

## (二) 不同學習背景學童在貧窮文化、學習動機、社會關懷、自我概念相關情形

就「全部學童」相關結果而言，「貧窮文化」與學習動機之趨向表現目標達顯著正相關；與自我概念向度之家庭概念、學校概念及情緒概念，皆達顯著負相關，顯示學童的貧窮文化愈高，趨向表現目標動機也愈高；但在家庭、學校及情緒概念上會呈現較低的自我概念，結果與鄭芬蘭等（2008）在國小貧窮兒童的質性研究發現雷同，貧窮文化之負向因子與學童在自我概念認知具有關聯，另在實驗介入研究中也發現，類似的結果。突顯學童在趨向目標導向之學習動機，積極參與以獲得他人注意與認同（蔡淑名，2016）。

「學習動機」之自我效能與趨向精熟表現目標與社會關懷及自我概念呈正相關，但趨向表現目標僅與自我概念之身體概念呈正相關，顯示自我概念之不同構面、社會關懷與學習動機具有關連，如同陳雅雯（2003）研究發現，國小高年級學童的自我概念與學業成就間呈正相關，學者 Tornare et al., (2015) 的研究也顯示，後設認知經驗與自我概念影響著學童的學業情緒感受，對自我概念持正面評價者，甚至預期將來會有較佳的學業成就與社會能力 (Wang & Koh, 2015)。另蘇玲慧(2013)指出，自我概念透過同儕互動對於學習自我效能有顯著的間接效果，可見良好自我概念和人格發展，並感受到同儕的重視與接納，進而改變其學習效能。另外「社會關懷」與自我概念呈顯著正相關，故社會關懷表現愈佳則自我概念知覺亦佳，因此在人際關懷與自我概念呈現良性關聯（陳曉筠，2016）。

再者，就「學習弱勢學童」而論，「貧窮文化」僅與學習動機之趨向表現目標呈正相關；「學習動機」之趨向精熟表現目標與助人信念、自我概念之學校、外觀概念呈正相關，顯示學習弱勢學童在學習動機上以精進個人能力不斷追求自我成長者，其在助人的表現、學校自我概念及外觀概念皆有較佳的表現，研究結果與吳雅玲、李清蓉（2011）部份相符，學童肯定接受教育對於課業精熟具有顯著相關。「社會關懷」與自我概念呈正相關，如同曾志朗（1999）指出，多元社會可培養學生尊重自己、關愛他人，心存感謝的孩子最快樂富足，進而型塑學童良好的自我概念發展。

## (三) 不同學習背景學童之貧窮文化、學習動機、社會關懷對自我概念預測情形

### 1. 「全部學童」在自我概念的預測結果

(1) 對「整體自我概念」的預測結果得知，社會關懷之「助人信念」與「關懷」、學習動機之「自我效能」以及「貧窮文化」具有顯著的預測力，整體解釋力達 33%，由此推知，一般學童的整體自我概念與社會關懷互動、內在自我效能感受，以及來自家庭的貧窮文化等，的確存在重要關聯，與歐秀慧（2011）的研究相符，家庭關係兒童行為、態度及人格等養成，因此關懷及利他行為表現對於家庭及學校自我概念，呈現顯著的預測效果。

(2) 就自我概念各別層面的預測結果得知：社會關懷之「助人信念」是「整體自我概念」以及「家庭概念」、「學校概念」、「外觀概念」及「情緒概念」等，具有 26%、16%、33%、11%、15% 的預測效果，根據 Crick & Dodge (1994) 社

會訊息處理觀點，個體的情境訊息處理對於利社會行為具預測力（鄭芬蘭等，2010）。可見，正向的社會關懷助人互動與學童的自我概念具有重要關聯，足證學校教育在培養學生養成關懷行為的重要性。

(3) 學習動機之「自我效能」對「整體自我概念」、「家庭概念」、「學校概念」、「外觀概念」及「身體概念」具有預測力，因為，「自我效能」關係「學童對於自我勝任感的主觀感受」等，能夠增加 3% 至 2% 的預測效果。如同張映芬、程炳林（2015）研究，自我決定動機能預測目標導向，當個別設定學習目標與其生活經驗相結合，更能提升學童的自我效能（王衍，2005；侯枚如，2002；翁筱婷、張景媛、王鴻哲，2010），同時對於學童的自我概念具有加乘關聯效果（張惠妹，2011）。

(4) 貧窮文化對「整體自我概念」、「家庭概念」及「情緒概念」等，增加 2% 到 3% 的預測效果，且是負向加權，可見「貧窮文化」關係「學童對於來自家庭特性的負面感受」，與 Lewis（丘延亮譯，2004）田野調查的結果相符合，貧窮文化是一種屬於其成員內所產生的特有次文化，對團體內成員的社會及心理特質等發展具預測力（McAra & McVie, 2016）。呂朝賢、王德睦（2000）指出，貧窮家庭特殊的行為模式具有代間延續現象（Bademci et al., 2016），所以學習弱勢學童需要學校師長的關懷與輔導，因為教育是重要的翻轉力量（鄭芬蘭等，2008）。另外，當弱勢學童接受協助的親身經驗，將有利於日後利他或是助人行為的發展（楊鶯禎等，2014；Melkman et al., 2015）。

## 2. 學習弱勢學童在自我概念的預測結果

本研究針對 51 位「學習弱勢學童」在貧窮文化、學習動機、社會關懷等預測變項，僅有社會關懷之助人信念對「整體自我概念」；與「家庭概念」、「學校概念」及「外觀概念」等層面，具有 20%、16%、22%、9% 的顯著預測效果；另「身體概念」及「情緒概念」層面，亦僅關懷信念具有 8%、28% 的預測效果，再次佐證，社會關懷對於形成學習弱勢學童自我概念的重要關聯，研究結果與 Noddings（1995）的主張相符，關懷行為以「同理心」為基礎，學童能夠辨識、覺察與感同身受，進而增進與他人的正向互動，基於互惠及情感原則，因此社會關懷有利於學習弱勢學童人際和諧，對於自我概念亦有重要關聯（陳曉筠，2016；鄭芬蘭，2014）。

最後，貧窮文化對「學習弱勢學童」在學習動機、社會關懷不具預測力，一則受試僅 51 位。再者，如同《九年一貫課程綱要》要旨，公部門對學習弱勢學童實施補救教育，促使教育機會均等與實踐社會正義的著墨（教育部，2015；楊婷帆，2009；蔡元隆、侯相如，2009），又如善耕臺灣影片（2013）、陳方毓（2015）透過教育來提升學童視野、奠定未來與國際接軌的原動力，而且來自學校或民間社福機構的支持系統，降低來自弱勢家庭特性的限制，也是可能原因。



## 伍、結論與建議

本研究關注不同學習背景學童的多元學習面向，採調查研究法，以屏東地區國小四年級共 247 位學童為對象（含學習弱勢者 51 位），進行獨立樣本  $t$  考驗與逐步迴歸分析，獲得以下結論。

### 一、即使處於不同學習背景學童依然具有積極的學習動機與社會關懷

由差異比較得知：學習弱勢學童在貧窮文化高於一般學童；其自我概念表現低於一般學童，可見不同學習背景的現象確實存在，不過兩者在學習動機與社會關懷沒有顯著差異。

其次，全部學童在「貧窮文化」與學習動機趨向表現目標達顯著正相關，並與自我概念之家庭概念、學校概念及情緒概念達顯著負相關，故知「貧窮文化」是負向加權因子。而全部學童在學習動機、自我概念與社會關懷等大都呈正相關，亦即，即使是學習弱勢學童與一般學童一樣，具有相當的學習動機與社會關懷信念。

檢視「學習弱勢學童」相關結果得知：「貧窮文化」僅與學習動機之趨向表現目標呈現正相關，顯現其趨向表現動機積極；其次，趨向精熟表現目標動機與助人信念、學校自我概念及外觀概念，皆呈正相關，可見弱勢學童在學習動機、自我概念與社會關懷等層面的正向關聯。

### 二、不同學習背景學童之貧窮文化、學習動機及社會關懷對自我概念之預測結果

#### （一）整體學童以助人信念對於自我概念的預測力最高

就整體學童而言，助人信念與自我效能是的自我概念的有效預測指標，而貧窮文化則是負向加權。

1. 社會關懷之「助人信念」與「關懷」、學習動機之「自我效能」以及「貧窮文化」等，對於「整體自我概念」具顯著預測，整體解釋力達 33%，並以助人信念預測力最高。此外，「助人信念」，對「整體自我概念」、「家庭概念」、「學校概念」、「外觀概念」以及「情緒概念」等層面，亦具有顯著預測效果。

2. 學習動機之「自我效能」對「整體自我概念」、「家庭概念」、「學校概念」、「外觀概念」以及「身體概念」具有預測力。

3. 貧窮文化對「整體自我概念」、「家庭概念」以及「情緒概念」具有預測力，且是負向加權。

#### （二）學習弱勢學童以「助人與關懷」信念對自我概念具部分預測力

貧窮文化、學習動機、社會關懷等變項，對於「整體的自我概念」、「家庭概念」、「學校概念」以及「外觀概念」，僅有助人信念，具有顯著預測力。「身體概念」和「情緒概念」層面，亦僅有關懷信念，有顯著預測力。

最後，依據研究結果及綜合相關文獻，提出以下建議作為參考。首先，即使處於不同學習背景學童依然具有積極的學習動機與社會關懷，故需要教師的適時鼓勵與協助，更能誘導學童樂於學習、提升視野與翻轉思考層次。其次，理解學童在不同學習背景特性的差異，教師若能善用多元教材教法，對於激發學生的學習動機與正向自我概念有莫大助益。第三，本研究發現社會關懷與助人互動，與學習弱勢學童自我概念有關聯，若能關懷學科以外之生態、人文環境，以培植行善的良性循環。第四，學童的自我概念與社會關懷、自我效能以及貧窮文化等，的確存在關聯，故家長保有積極樂觀的態度，才能引導子女即使面對逆境亦能正面思考。另外，貧窮文化關係學童對於來自家庭特性的負面感受，故父母親與子女溝通時應持同理與傾聽，維繫家庭是最佳的避風港。此外，對於未來研究，可增加不同的研究對象及其人數，試題內容更為淺顯易懂，亦可採用質性派典，進行不同的觀點驗證，讓研究結果更佳完備。

## 參考文獻

- 公益平臺文化基金會 (2015)。**2015 翻轉教師資培育計畫**。2015 年 09 月 27 日，取自 [http://www.thealliance.org.tw/teach\\_show.php?art\\_id=23](http://www.thealliance.org.tw/teach_show.php?art_id=23)。
- 上游出版社主編 (2009)。**品德教育書**。臺北市：上游。
- 方志華 (2004)。**關懷倫理學與教育**。臺北市：洪葉。
- 王珩 (2005)。從 ARCS 模式探討英語學習動機之激發策略。**臺中教育大學學報：人文藝術類**，19 (2)，89-100。
- 王育敏、邱靖惠 (2009)。窮孩子・低社交？家庭貧窮兒童社會參與之影響。**社區發展季刊**，124，72-86。
- 王靜雯、廖詩文 (2012)。多元智能英語夏令營對弱勢家庭學童學習影響之研究。**興國學報**，14，83-100。
- 王彩鸞 (2015，6)。窮孩子開始就輸了-臺灣前後段學生落差世界第一。聯合報，A6。
- 王淑俐、詹永名 (2015)。偏鄉需要怎樣的老師？**臺灣教育**，692，34-36。
- 中央社 (2012)。開創臺灣「補救教學」新典範，由「臺東偏鄉學童英語教學實驗成果」看見臺灣小學英語補救教育的第一道曙光 (2012 年，11 月 13 日)。2016 年 01 月 12 日，取自 <http://www.cna.com.tw/postwrite/Detail/116013.aspx#.VpthhKTlpjo>。
- 丘延亮譯 (2004)。**貧窮文化：墨西哥五個家庭一日生活實錄 (Five Families: Mexican Case Studies in the Culture Of Poverty)**。臺北市，巨流。
- 李宜玟 (2012)。數學低成就學習動機之類型與區別分析：中小學弱勢學生與一般學生之比較。**教育科學研究期刊**，57 (4)，39-71。
- 李雅筑 (2015)。王政忠打拚 17 年熱血撼動僵化教育板塊。**遠見雜誌**，350，208-213。
- 吳裕益、侯雅齡 (2000)。**國小兒童自我概念量表指導手冊**。臺北市：心理。
- 吳清山 (2010)。讓弱勢孩子看到希望。**師友月刊**，513，8-13。
- 吳清山 (2011)。培養學生國際視野的策略。**師苑鐸聲研習資訊**，28 (5)，1-3。
- 吳雅玲、李清蓉 (2011)。低收入戶高中職學生之學校教育經驗、學業自我概念、教育抱負與職業抱負之關係。**技職教育期刊**，4，23-38。
- 吳清山 (2012)。**差異化教學與學生學習**。國家教育研究院電子報。2015 年 1 月 13 日，取自 <http://epaper.naer.edu.tw/>。
- 吳昆壽、王珣棻 (2015)。臺灣中小學資賦優異學生社會回饋之調查研究。**特殊教育學報**，41，1-22。
- 沈姍姍 (2006)。貧窮與教育關係之探討：兼論我國相關之教育政策。**教育研究與發展期刊**，2 (3)，35-62。

兒童福利聯盟文教基金會 (2013)。2013 **臺灣偏鄉弱勢學童學習貧窮分析報告發表記者會**。2015 年 09 月 08 日，取自 [http://www.children.org.tw/news/advocacy\\_detail/974](http://www.children.org.tw/news/advocacy_detail/974)。

呂朝賢、王德睦 (2000)。1960s 以降的美國貧窮理論：回顧與整合。人文及社會科學集刊，**12** (1)，149-195。

林晏瑛、程炳林 (2007)。個人目標導向、課室目標結構與自我調整學習策略之潛在改變量分析。**教育心理學報**，**39** (2)，173-194。

林天佑 (2012)。偏鄉學校的師資課題。**臺灣教育評論月刊**，**1** (3)，25-26。

林麗冠、侯秀琴譯 (2014)。**讓每個孩子都發光 KIPP 學校如何打破學習困境，扭轉孩子的未來 (WORK HARD, BE NICE. How Two Inspired Teachers Created the Most Promising Schools in America)**。臺北市：遠見天下。

邱皓政 (2012)。**量化研究與統計分析：SPSS (PASW)資料分析範例解析** (第五版)。臺北市：五南。

侯枚如 (2002)。**多重目標導向對國中生認知、動機、情感與學習行為之影響**。未出版，國立成功大學教育研究所碩士論文，臺南市。

侯雅齡 (2014)。**國中學生學業自我概念發展之縱貫性分析**。**特殊教育研究學刊**，**39** (1)，1-34。

洪蘭 (2012)。**教育創造未來**。臺北市：天下遠見。

胡蘭沁、董秀珍 (2012)。多元智能、父母管教方式對自我概念影響之階層線性模式分析—新移子女與本籍生之比較。**國立臺南大學教育研究學報**，**46** (1)，69-96。

翁筱婷、張景媛、王鴻哲 (2010)。樂「活」英語，創意「動」起來～創意教學對偏遠地區原住民學生英語學習成效之研究。**創造學刊**，**1** (1)，93-122。

高毓露 (2015)。深耕偏鄉教育須有完整政策行動。**禪天下**，**118**，22-25。

財團法人博幼社會福利基金會 (2016)。**2016 服務成果—最新年報**。2017 年 02 月 23 日，取自 [http://www.boyo.org.tw/boyo/index.php?option=com\\_content&view=article&id=739&Itemid=90](http://www.boyo.org.tw/boyo/index.php?option=com_content&view=article&id=739&Itemid=90)。

張芳全 (2005)。貧窮與教育之關係分析。**教育與社會研究**，**9**，73-120。

張宇樑 (2011)。國小五年級學生數學自我效能感之調查研究。**科學教育學刊**，**19** (6)，507-530。

張惠妹 (2011)。**多元族群學習不利學童數學學習背景探討**。未出版，國立屏東科技大學幼兒保育系研究所碩士論文，屏東縣。

張春興 (2012)。**教育心理學三化取向的理論與實踐 (重修二版)**。臺北市：東華。

張映芬、程炳林 (2015)。國中生自我決定動機、目標導向與動機涉入之關係。**教育心理學報**，**46** (4)，541-564。

教育部 (2008)。**國民中小學九年一貫課程綱要藝術與人文學習領域**。2018 年 7 月 19 日，取自 [http://teach.eje.edu.tw/9CC2/9cc\\_97.php](http://teach.eje.edu.tw/9CC2/9cc_97.php)

- 教育部 (2013)。教育部人才培育白皮書。2014 年 08 月 06 日，取自 [http://epaper.edu.tw/topical.aspx?topical\\_sn=844](http://epaper.edu.tw/topical.aspx?topical_sn=844)。
- 教育部 (2015)。偏鄉教育創新發展規劃情形。2015 年 09 月 02 日，取自 <http://www.ey.gov.tw/Upload/RelFile/19/722504/e96b702c-944c-4331-8fb1-6e1f4be84bf7.pdf>。
- 教育部統計處 (2015)。偏遠地區國中小地理資訊查詢系統。2015 年 07 月 28 日，取自 <http://stats.moe.gov.tw/remotegis>。
- 陳雅雯 (2003)。中部地區國小高年級學童自我概念、學習動機與學業成就關係之研究。諮商與教育心理研究所研究生論文集 (第二輯)，174-220。
- 陳方毓 (2015)。0.1 的改變。遠見雜誌，350，193-198。
- 陳曉筠 (2016)。偏鄉國小學童學習視野之調查研究-以屏東地區為例。未出版，國立屏東科技大學幼兒保育系碩士班，屏東縣。
- 曾志朗 (1999)。生命教育：教改不能遺漏的一環。臺北市教育入口網。2015 年 08 月 05 日，取自 [http://www.tp.edu.tw/topic/200307/mind\\_05.html](http://www.tp.edu.tw/topic/200307/mind_05.html)。
- 曾文志 (2010)。提升孩子追求夢想的希望。師友月刊，515，70-74。
- 曾琬雅、張高賓 (2011)。現實治療團體諮商對受霸凌國中生自我概念與憂鬱情緒之效果研究。家庭教育與諮商學刊，11，105-131。
- 程炳林 (2003)。四向度目標導向模式之研究。師大學報，48 (1)，15-40。
- 黃建皓 (2011)。家庭社經地位與班級經營效能對學生自我效能感之影響：階層線性模式分析。國立臺南大學教育經營與管理研究集刊，8，107-130。
- 黃宇仲 (2014)。從市場化探討偏遠地區學校因應之道。學校行政雙月刊，91，199-210。
- 彭淑玲、程炳林 (2005)。四向度課室目標結構、個人目標導向與課業求助行為之關係。師大 學報：教育類，50 (2)，69-95。
- 楊婷帆 (2009)。教育優先區的檢討與改革。銘傳教育電子期刊，創刊號，114-125。
- 楊鎮華 (2014)。「偏鄉數位關懷推動計畫」推動成果與效益。公共治理季刊，2 (2)，138-149。
- 楊鶯禎、林信成、袁碧瑤、張佑安 (2014)。繪本教學應用於幼兒「生命教育」課程之行動研究。健康與照顧科學學刊，2 (1)，84-96。
- 葉玉珠、高原令、修慧蘭、陳世芬、曾慧敏、王珮玲、陳惠萍 (2010)。教育心理學 (第二版)。臺北：心理。
- 劉安婷 (2015)。為臺灣而教。師友月刊，575，0-4。
- 蔡元隆、侯相如 (2009)。提升弱勢族群教育均等的教育政策分析：以課業輔導「夜光天使點燈專案計畫」為例。研習資訊，26 (3)，47-54。
- 蔡宜恬 (2012)。回應偏鄉教育的師資課題。臺灣教育評論月刊，1 (8)，44-45。
- 蔡淑名 (2016)。偏鄉學童「開展學習視野創意行動方案」之實驗研究。未出版，國立屏東科技大學幼兒保育系碩士論文，屏東縣。

- 鄭芬蘭、吳佳珮、江淑卿、徐庭蘭（2008）。由正向心理的觀點探究貧窮兒童的內在認知思考。論文發表於 2008 年屏東科技大學暨北京科技大學舉辦之第三屆學術交流研討會，中國北京。
- 鄭芬蘭、江淑卿、張景媛、陳鳳如（2009）。探究大學教學優良教師的有效能教學活動。**教育心理學報**，**40**（4），663-682。
- 鄭芬蘭、江淑卿、蔡惠玲（2010）。探究國小兒童關懷行為之社會訊息處理歷程。**人文社會科學研究**，**4**（3），1-32。
- 鄭芬蘭、張惠妹（2013a）。數學學習經驗與正向思考對國小學童之數學成就之迴歸初探。論文發表於 2013 正向與成長學術研討會，新北市。
- 鄭芬蘭、蔡孟芬、蔡惠玲（2013b）。罕見疾患的家庭壓力因應與需求-以高雄市為例。**教育心理學報-多元族群與特殊需求者的教學與輔導專刊**，**44**，433-458。
- 鄭芬蘭（2014）。人際和諧活動方案對國小學童群己關係之實驗研究。**高雄師大大學報**，**37**，73-95。
- 蕭金土、陳瑋婷（2014）。臺灣學生依附關係、自我概念與生活適應之關係研究。**臺中教育大學學報：教育類**，**28**（2），23-48。
- 歐秀慧（2011）。「讓心更柔軟」的服務學習規劃—以「生命與社會關懷」之課程為例。**大葉大學通識教育學報**，**8**，111-131。
- 聯意製作股份有限公司（製作）、臺視文化事業股份有限公司（發行）（2013）。善耕臺灣【DVD 公播版】。臺北市：聯意製作股份有限公司。國立屏東科技大學 2014 年 05 月 02 日購入。
- 鍾佩芸（2015，06 月 18 日）。一學期調走 21 人-偏鄉教師流動率高。NOWnews。2015 年 9 月 1 日，取自 <https://tw.news.yahoo.com/1%E5%AD%B8%E6%9C%9F%E8%AA%BF%E8%B5%B021%E4%BA%BA-%E5%81%8F%E9%84%89%E6%95%99%E5%B8%AB%E6%B5%81%E5%8B%95%E7%8E%87%E9%AB%98-041334826.html>。
- 簡晉龍、任宗浩、張淑婷（2008）。跨學科間自我概念與學業成就路徑模式之檢驗—整合模式在數學和科學領域的適用性。**教育心理學報**，**40**（1），107-126。
- 簡良平（2009）。偏遠國小學校課程實踐脈絡分析：教育促成社會正義之觀點。**初等教育學刊**，**34**，1-24。
- 譚子文、董旭英（2010）。自我概念與父母教養方式對臺灣都會區高中生偏差行為之影響。**教育科學研究期刊**，**55**（31），203-233。
- 蘇玲慧（2013）。高中職學生自我概念、同儕互動與學習自我效能關係之研究。**慈濟大學教育研究學刊**，**9**，179-221。
- Bademci, H. O., Karaday, E. F., & Vural, N. B. (2016). Exploring school exclusion through the perspective of child labourers living in Sultanbeyli, on the periphery of Istanbul, Turkey. *International Journal of Educational Development*, *50*, 51-58.

- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change? *Psychologist*, 84(2), 191-215.
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28(2), 117-148.
- Banks, J. A. (2010). Multicultural education: Characteristics and goals. In J. A. Banks & C. A. Banks (Ed.), *Multicultural Education: Issues and Perspectives*, 7, 3-32.
- Čerešník, M. (2015). School self-concept of the adolescents in the relation to the risk behavior. Age specifications. *Social and Behavioral Sciences*, 174, 3500-3508.
- Crick, N. R. & Dodge, K. A. (1994). A review and reformulation of social information-processing mechanisms in children's social adjustment. *Psychological Bulletin*, 115(1), 74-101.
- Melkman, E., Mor-Salwo, Y., Mangold, K., Zeller, M., & Benbenishty, R. (2015). Care leavers as helpers: Motivations for and benefits of helping others. *Children and Youth Services Review*, 54, 41-48.
- McAra, L. & McVie, S. (2016). Understanding youth violence: The mediating effects of gender, poverty and vulnerability. *Journal of Criminal Justice*, 45, 71-77.
- Noddings, N. (1995). Care and moral education. In W. Kohli (Ed.), *Critical conversation in philosophy of education*, 137-148. New York: Routledge.
- Pintrich, P. R. (2000a). Multiple goals, multiple pathways: The role of goal orientation in learning and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 92, 544-555.
- Pintrich, P. R. (2000b). An achievement goal theory perspective on issues in motivation terminology, theory, and research. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 92-104.
- Shavelson, R. J., Hubner, J. J., & Stanton, G. C. (1976). Self-concept: Validation of construct interpretations. *Review of Educational Research*, 46, 407-444.
- Tornare, E., Czajkowski, N. O., & Pons, F. (2015). Children's emotions in math problem solving situations: Contributions of self-concept, metacognitive experiences, and performance. *Learning and Instruction*, 39, 88-96.
- Wang, Q. & Koh, J. B. K. (2015). How will things be the next time? Self in the construction of future events among school-aged children. *Consciousness and Cognition*, 36, 131-138.

投稿日期：2018/01/16 接受日期：2018/05/25

# **A Study of the Relationship among Poverty Culture, Learning Motivation, Social Care, and Self-Concept of Students with Different Learning Backgrounds**

Fin-Land Cheng<sup>1</sup> Hsiao-Yun Chen<sup>2</sup>

## **Abstract**

This study aimed to explore the relationship among poverty culture, learning motivation, social care, and self-concept of students with different learning backgrounds. All data were collected from 247 general fourth-grade elementary school students, including 51 disadvantaged in Pingtung area. Independent samples t-test, Pearson product-moment correlation, and stepwise regression analysis were employed to analyze all data. The findings are: firstly, there was a significant difference between two groups of children's learning backgrounds. Based on the level of disadvantaged school children's poverty culture was higher than that of general children's. The level of disadvantaged school children's self-concept was lower than that of general children's. Additionally, both groups of school children had the same level of learning motivation and social care. Secondly, the general children's poverty culture was a negative weighting factor to learning trait according to the results of the correlation analysis. For the disadvantaged school children, there is a significant positive correlation between "poverty culture" and "performance goal orientation". Meanwhile, both groups of school children also had a significant positive correlation among the variables of learning motivation, self-concept and social care. Thirdly, among all of the school children, helping belief and social care, self-efficiency in learning motivation, and poverty culture could explain 33% of the variance in self-concept with helping beliefs explaining 26%. Furthermore, poverty culture had negative effect on total self-concept, family concept, and emotion concept. In addition, among disadvantaged school children, helping beliefs could explain the variance in total self-concept, family concept, school concept, and appearance concept (20%, 16%, 22%, and 9% respectively.) Among disadvantaged school children, care beliefs could explain the variance in body-concept and emotion concept (8% and 28% respectively.). Finally, recommendations are provided to teachers' teaching practicum and guidance as well as future research.

**Keywords:** learning motivation, poverty culture, social care, self-concept

---

1 Professor, Department of Child Care, National Pingtung University of Science and Technology

2 Administrator, National Fongshan Senior Commercial & Industrial Vocational School

Corresponding Author: Fin-Land Cheng, E-mail: chenfl@mail.npust.edu.tw