

# 家長參與對子女動機韌性與心盛、學業表現之影響：新住民與非新住民家庭青少年之比較

陳慧娟<sup>1</sup>、林欣儀<sup>1</sup>、陳柏邑<sup>1</sup>

本研究旨在了解主觀知覺的家長參與類型與高中生學業成就和心理健康的關聯。研究對象招募自臺灣北、中、南、東和離島等地區之高中學生，填寫本研究自編之家長參與、動機韌性和心盛等三項自陳式量表，共獲得 1,039 份資料與學業表現評定結果。以  $t$  檢定及多群組結構方程模式進行分析。結果發現：（1）非新住民家庭高中生知覺的「家庭導向參與」（home-based involvement, HBI）、「學校導向參與」（school-based involvement, SBI）和「家庭學校溝通」（home-school communication, HSC）均顯著高於新住民組；但動機韌性（motivational resilience）、心盛（flourishing）和學業表現（academic performance）在兩組沒有顯著差異。（2）控制社經地位後，HBI 在非新住民組可正向預測心盛、HSC 在新住民組可負向預測學業表現。（3）HBI 對動機韌性的預測效果會受到組別調節，此影響效果在新住民組相對明顯。（4）新住民組，動機韌性在 HBI 對心盛、學業表現的預測皆有中介作用，且直接效果不顯著；非新住民組，動機韌性在 HBI 與心盛、學業表現之間也具有中介效果，同時 HBI 對學業表現的直接效果亦不顯著。本研究發現對促進高中生積極情緒與正向學業適應的條件因子有更完整清晰的認識，除了據此掌握有利新住民青少年幸福感與學習表現的因子，也提供高中階段家長參與的新洞見和培力新住民家庭輔導實務之具體建議。

**關鍵詞：**心盛、家長參與、動機韌性、新住民、學業表現

---

<sup>1</sup> 國立臺灣師範大學教育心理與輔導學系

通訊作者：陳柏邑，國立臺灣師範大學教育心理與輔導學系，[poyichen@ntnu.edu.tw](mailto:poyichen@ntnu.edu.tw)。

心理健康與學術成功是個體職涯發展不可或缺的要素，因此成長過程身心適應和學業表現（academic performance）的影響機制一直是教育心理學研究的主軸。過去不少研究將重心放在社經地位（socioeconomic status）的探討，並指出家庭貧富差距嚴重擴大，波及下一代的身心健康、教育抱負、生涯規劃和成年後收入的差異，進而造成心理資本代間轉移的現象（Dóci et al., 2023）。然而，新近研究紛紛指出社經地位與族群對學習動機和成就表現的影響已有下降的趨勢；且多數文獻僅提供正式入學前幾年有限的證據，對青少年時期學業表現的解釋力則相對微弱（Coley et al., 2024）。這意謂著社經背景不再是影響學生因應課業壓力和教育成就的唯一條件，存在於社經地位和學習表現之間，可能因學習階段不同各有其重要的影響機制（丁學勤、曾智豐，2013；Anthony & Ogg, 2019）。Lamb 與 Lewis（2010）指出親子關係向來是學業適應關注的焦點。許多研究亦強調優質親子關係是促進青少年心理健康、自我概念、學習動機與生命意義感，以及緩衝學業與人際壓力的利器（Cao & Liu, 2023; Zeng et al., 2024）。然而，筆者認為促進子女的正向發展不僅有賴家庭內部直接的親子互動；學校微系統，以及家校兩個微系統交互運作的中間系統更扮演關鍵角色。尤其低社經家庭和少數族裔的青少年，由於多種壓力因素，學習投入常隨著年齡增長有逐漸下降趨勢，因此父母學業社會化和青少年目標、成就之間有更強的相關。簡言之，父母透過參與子女的學習歷程，傳達學習價值、克服困難的經驗與期待成功的訊息，均會影響青少年的動機和成就（Suizzo et al., 2023）。此外，教育部修訂之《國民教育階段家長參與學校教育事務辦法》（2024）明確指出，輔導子女的親職教育功能、與教師和學校保持良好互動，以及積極參與學校家長會等，是家長在促進子女之身心與人格發展的權利與義務。由此可見，家長參與（parent involvement）的多向度特性不僅涉及親子互動，還包括家庭與學校之間的連結與運作內涵，可從更廣闊的角度了解家長參與的現況及其在子女認知與情意發展過程的作用，也符合政府鼓勵家長參與、推動學校及教師共同合作，促進學生適性發展的政策理念。

承上所言，過去有關家長參與的研究常聲稱社經地位是造成子女成績差異的主要成因（Chun & Devall, 2019）。然而新近研究認為此項結論可能過度簡化家庭經濟或文化資本如何影響子代心理健康、競逐稀少資源的機會和取得成就的複雜性（謝志龍、莊致嘉，2016；Anthony & Ogg, 2019）。尤其近年來隨著全球人口移動日益頻繁，各國新住民人數擴增，家庭面貌已有重大改變。先前研究指出新住民子女因受親代原生國文化、教育水平與語言影響，在學習階段面對之挑戰（如雙語、多元／雙盲文化認同、經濟困境、好奇眼光）普遍多於雙親皆為本國籍（以下簡稱非新住民家庭）之子女，學習困境備受國際關注（Urdan & Bruchmann, 2018）。然而中西方實徵研究陸續指出移民／新住民子女多方表現與非新住民家庭之學生無顯著差異，甚至發現新二代之創意思考、心理韌性、追求成功的動機和學業成績均超越一般同儕（蔡秉勳等人，2022；Fuligni et al., 1999）。Coll 與 Marks（2012）將此違反傳統之現象稱為「新移民悖論」（new immigrants paradox）。經濟合作與發展組織（Organisation for Economic Co-operation and Development, OECD）的國際學生能力評估計畫（Programme for International Student Assessment, PISA）報告也揭示：大多數國家非新住民學生在所有 PISA 科目中的表現往往優於新住民學生（OECD, 2023）。然而，這種成績差距在很大程度上可以用新住民學生面臨更多的社會經濟和語言、文法障礙來解釋。一旦在統計分析中考慮到社經地位和家中使用的語言，即可發現有些擁有大量移民的國家或經濟體中（例如：加拿大、香港、澳門和瑞士），新住民學生的表現與本地家庭學生不相上下，甚至優於非新住民學生，這項發現打破了「新住民子女成績較差」的迷思。

Antony-Newman（2019）的系統性文獻分析（meta-synthesis）指出，語言以及對移民國家教育體制不熟悉是新住民家長參與的兩大限制。以臺灣內政部移民署（2020）的調查為例，超過四分之一（26.7%）的東南亞新住民家長認為自己的中文能力不夠好，不能協助或指導孩子學習。可見語言隔閡是新住民家長參與子女教育過程的一大挑戰。但須留意的是，PISA 界定的新住民是父母均非本國人，與本研究依教育部（2024）指「子女出生時，其父或母一方為居住臺灣地區設有戶籍國民，另一方為非居住臺灣地區設有戶籍國民」的定義有些微差異。無論如何，PISA 2022 結果表明，釐清影響不同背景學生學習的相關因素，並創造有韌性的學習環境是當前教育系統面臨的挑戰與重要施政目標（OECD, 2023）。特別是近幾年，不同國家的研究團隊紛紛提出證據指出造成差距的真正原因，往往不在於族群身分和社經地位，而是家長參與類型攸關孩子的心理素質、學習動機和認知表現（Chun & Devall, 2019; Cui et al., 2024）。

有鑑於族群與生態脈絡因素的交互運作密切影響學業表現與情意特質是許多先進國家教育政策的熱門議題 (Coley et al., 2024)。尤其在臺灣現行教育制度下，高中階段為青少年第一次面臨教育分流的抉擇，雖然充滿變動與挑戰，卻也是形塑健康身心靈的關鍵時期 (陳思親、陳慧娟，2021)。若能在此重要時刻提供適切協助，更有機會在壓力的推波助瀾下幫助其涵養動機韌性 (motivational resilience)，進而體驗學習的積極情緒，促進學習表現，對其開創生涯應有莫大助益。因此本研究綜整過去實徵研究發現，深入剖析新住民和非新住民家庭的社經地位、家長參與對高中教育階段青少年學業表現和心盛 (flourishing) 之關係，並闡述動機韌性在其中的作用。希冀對高中青少年的外部環境資源、個人內在資源，以及學業表現和正向適應有更透徹的理解，並據此掌握有利於青少年獲得良好學習表現與情意適應的重要因子，提供家長參與和培力新住民家庭輔導實務工作之具體建議，積極促進青少年的正向發展。

## 文獻探討

### (一) 新住民學生在高中教育階段占比及影響正向適應的重要因素

受全球化趨勢影響，跨國婚姻日益普遍，自民國 80 年代起，新住民及其子女數均呈增加，迄 90 年代初因新住民相關政策實施而轉趨減少。根據教育部 (2024) 調查，111 學年各級學校新住民學生計 28.5 萬人，較上學年減少 1.1 萬人；占全體學生人數之 7.0%，較上學年微減 0.2 個百分點。其中新住民學生佔高級中等學校全體學生總數比率為 11.2%，雖受少子化現象影響，較 110 學年微減 0.1 個百分點，仍居各級學校新住民學生比例之冠 (11.2%)，遠高於幼兒園 (2.7%)、國小 (6.1%)、國中 (7.5%) 與大專院校 (7.8%)，因此高中階段新住民學生的學習適應情形格外受到矚目。雖然目前沒有任何一項研究可以完整反映族群身分、文化和學習動機、成就之間的複雜關係，然而不少實徵研究強調，比起族群本身，與家庭連結親密的程度更能正向預測子女的學習態度與表現 (Urdan & Bruchmann, 2018)。Cunha 與 Heckman (2009) 提出動態交流互補模型 (cross-fertilizing model) 和自我生產力模型 (self-productive model)，強調親職技巧和家長參與的成長型投資均有助於提高孩子心理需求的滿足程度，協助孩子從學習過程獲益和拓展潛能。總而言之，儘管家庭因素對青少年心理健康與學業表現具有不可忽略的影響力 (Bempechat et al., 2022)，但有研究主張社經地位、家庭管教、親子互動或家長期望等因素，對青少年動機自我系統與教育成果並非直接具有預測力 (Skinner et al., 2013)，特別是家庭與學校文化不連續程度更高的非主流團體，常會藉由其他的中介因子或調節變項產生作用 (Bhargava & Witherspoon, 2015)。儘管迄今有關新住民學生所處的脈絡因素對學習成就帶來的挑戰與優勢的證據並不一致，但綜上所述，新住民學生的教育成長歷程是可被調整的。而在眾多影響因素中，大多數研究普遍認同家長參與和良性親子關係，可減低社經背景對子女各層面的負向影響程度，特別是家長參與對子女認知與因應策略的效益 (Pomerantz et al., 2012; Zimmer-Gembeck et al., 2023)，甚至可順勢而為發揮優化子女動機、認知表現和情意發展的益處。

### (二) 家庭社經背景對子女發展的影響

家庭是為孩子現在的生活及成為未來公民做準備的重要場域。但令人憂心的是，OECD (2012) 發布《教育公平與品質—支持弱勢學生與學校》(Equity and quality in education: Supporting disadvantaged students and schools) 的報告指出，來自低社經地位的學業低成就者較一般家庭社經背景的學生高出兩倍，因此社經地位差距常被解讀為是造成子女成績與生涯發展差異的主要成因 (Coley et al., 2016)。然而不斷有研究挑戰此過度簡化之論述，例如：Kalil 等人 (2012) 對於母親教育程度和教養涉入時間所進行的研究發現，有大學學歷的母親會比高中學歷 (含) 以下之母親投入兩倍至四倍的育兒時間，積極參與孩子玩耍或是刺激孩子認知與陶冶情緒有關的活動。此外，Hamilton 等人 (2018) 指出，低社經地位的家長常將自己的角色定義為學校教育的「局外人」，自認對子女教育力不從心，同時認為孩子應該從學校得到課業指導和支持。此觀點反映出低社經地位家長容易因疲於應付經濟壓力而降低對公共參與的機會，或親職投入 (parent engagement) 品質不



理想，可能讓子女產生觀察學習，阻礙人際連結與自我成長的機會，不利於學習和社會適應（Coley et al., 2016）。近期 Coley 等人（2020）使用具有代表性的 4,000 名樣本進行縱貫研究，顯示家庭經濟弱勢的孩子，相較於經濟較優勢的同儕，在閱讀、數學與科學能力皆受到微小到中等程度的損害；且隨著入學時間拉長，對孩子在上述認知表現與學業情緒的負面效應更加嚴重。該研究結果強調家長參與或親職投入方式是造成不同社經地位的孩子在科學與數學評量表現不佳的重要原因。而 PISA 2022 針對臺灣樣本的分析結果亦顯示，高社經地位的家長更主動與教師討論子女的進步情形，且子女感受的家庭支持度更高（OECD, 2023）。上述研究結果凸顯了優化家長參與來培育學生心理資產的可行性與必要性，特別是來自經濟或族群弱勢的家庭。

根據移民署（2020）就臺灣家庭整體平均月收入的調查資料分析顯示，新住民（52,574 元）相較於非新住民家庭（109,204 元），在經濟資本上較為薄弱。張芳全與余民寧（2022）的研究也指出，新住民高中生的家庭社經地位、文化資本、社會資本、財務資本，以及家長對子女的教育期望都顯著低於非新住民家庭。有鑑於此，本研究將納入家庭社經地位作為控制變項。

### （三）家長參與類型和子女學習情意、學習成就的關聯

過去對家長參與的增益研究主要是由較具社經優勢的家庭所驅使（Coley et al., 2016），因此常聲稱社經地位可以決定家庭提供豐富或匱乏的資源來支持孩子的認知、技能與情意學習（Duncan et al., 2017）。為解決長久以來研究結論與現場實務經驗存有落差的矛盾，Anthony 與 Ogg（2019）綜覽文獻後提出新見解，認為比起家庭社經地位，家長參與對子女的學業表現與心理健康更是關鍵因子，且家長參與和學業表現的關聯強度取決於家長參與的特定型式。目前家長參與的模式大致可區分成三種主要類型：第一類是「家庭導向參與」（home-based involvement, HBI），包含與孩子一起閱讀書籍、討論未來生涯規劃、聆聽學習困擾、討論學習策略、引導壓力調適方式，或從事有利於課業或提升智能的活動，例如參加就業博覽會或各項主題展覽、親子共同規劃自助旅行行程，以及分享各項學習資源等。其次是「學校導向參與」（school-based involvement, SBI），包含各項家長參與學校活動，例如擔任家長委員、學校志工，參加學校活動或親師座談會等；第三類是「家庭學校溝通」（home-school communication, HSC），包含家長與教師或其他教職員工的聯繫，例如親自或者私下以通訊方式聯繫導師、校長、行政人員以了解孩子的問題、致謝師長，建議或檢舉學校作為等。

Hoover-Dempsey 與 Sandler（1995）提出親職角色建構理論（parental role construction theory），主張不同族群會依文化內涵建構合宜的親職角色，並採取其認同的家長參與類型（Andrews, 2013; Dotterer, 2022），結合前述提及新住民家長在語言生疏或不熟悉體制的阻礙下，新住民子女感知的家長參與程度可能與同儕存在差異。根據 OECD 主辦的 PISA 2022 評比分析結果顯示，超過半數的臺灣中學生自陳其家長幾乎每天與他們討論學校生活、遭遇的問題，或是鼓勵學習表現等（即 HBI）；而根據中學校長端的報告指出，29.1% 的學校有超過半數的家長會參與學校舉辦的體育賽事或主題活動，24.4% 的學校有超過半數家長會參與學校經營運作（即 SBI）、約 50% 的學校表示有超過半數的家長會與教師討論學生的課業或行為問題（即 HSC）（OECD, 2023）。前述資料揭示，臺灣中等教育階段的家長參與類型主要展現在家庭層面的親子互動（HBI），以及家校合作的親師溝通（HSC）；而直接參與學校事務（SBI）的比例則相對較低。

除了國內調查資料外，國外有關家長參與的研究也蓬勃發展。一般來說，家長參與程度越高，表示學生能獲取的學習資源更多，應該對學業表現有所助益，然而實徵研究卻發現有更複雜微妙的機制。Song 等人（2015）針對韓國青少年的縱貫研究指出，家長的全面關注與情感支持是激勵學習表現的穩定力量，能夠預測較高的精熟目標和學業成就，以及較低的考試焦慮和迴避表現目標；但另一方面，家長提供的資源與協助亦可能會被青少年解讀為表現目標的壓力源與父母的心理控制，反而引發學業焦慮，損害自主動機，進而對學業表現產生負面影響。PISA 2022 的報告也出現類似的雙面刃效應：控制社經地位後，學業表現較佳的學生自陳經常與家人一起用餐，共同討論校園生活與分享資訊；而成績低劣的學生則報告家長經常談論高中成績與上大學的重要性，傳達對其對子女學習表現的焦慮與期待（OECD, 2023）。由於相關實徵研究成果豐碩，以後設分析進行量化整合研究也相當成熟。Fan 與 Chen（2001）和 Jeynes（2012）的研究均發現，HBI 普遍和學業成就，如

閱讀、數學分數或整體 GPA 都有小到中等程度的效果量（依序  $r = .20$ ；Hedges'  $g = .51$ ），且不因子女的發展階段而有異；SBI 與 HSC 在這兩項研究中沒有細緻區分，但整體而言，仍與學業表現有正向關聯（依序  $r = .32$ ；Hedges'  $g = .28$ ）。而近期 Kim（2020）整合東亞家長參與研究則發現 HBI 整體與學業成就有正向關聯（ $r = .08$ ）。其中，與孩子討論學習策略與計畫未來的關聯最高（ $r = .31$ ），豐富的認知活動（如參觀博物館、提供課外教育資源）與學業成就則無顯著相關；SBI 則與特定的學業指標有中低程度的正相關（ $r = .05$ ），惟此研究未針對不同發展階段進行調節分析，無法了解 HBI 與 SBI 對不同年齡層的效益。另外，Barger 等人（2019）的研究更進一步說明家長參與和高中生整體學業適應（包含學業表現、投入與動機）的關聯。其中，討論和鼓勵（ $p = .27$ ）以及認知與智力參與（ $p = .35$ ）和高中生的整體學業適應都有正向關聯，且其效果量顯著大於 SBI。由於高中階段自主發展的特性，青少年可能會拒絕家長到校，SBI 正向效益令人質疑，不過先前多項後設分析研究皆發現 SBI 仍有利於高中階段的學業表現，但 SBI 對學業促進的成效在幼年階段特別明顯，效果量隨著年齡增長而下滑（Barger et al., 2019; Fan & Chen, 2001; Jeynes, 2007, 2012），這顯示家長在不同面向參與的心力需要隨子女的發展調適。尤其當家長無法隨著孩子成長階段調整教養方針，恣意代勞子女課業，或是高頻率與老師溝通作業細節，則與青春期中學業自我概念、學業情緒和認知成就有負相關，甚至增加偏差行為的發生率（Barger et al., 2019），更顯見探討不同家長參與類型對青少年發展的重要性。

綜上可知，HBI 和子女學業成就、學習動機與正向情緒皆有正相關；而 SBI 與 HSC 兩種親職類型與學業成就的相關性依子女年齡而有不一致的結論，且對高中生的助益相對較小。特別是青春期的追求獨立的特性，某些家長參與型式可能被視為侵犯界線，如過度干涉校務、班務或強調成績至上，反而容易引起子女的反向認同而不利於學習表現（Hill & Tyson, 2009），因此 HSC 的影響性迄今最不明確。這些發現揭示，相較於過往單一籠統的家長參與總分，探討多向度家長參與各自發揮之獨特功能有其重要價值。因此本研究以 Anthony 與 Ogg（2019）主張的三向度家長參與構念（HBI、SBI 和 HSC）為依據，編製測量工具，並假設 HBI 和 SBI 對青少年的動機韌性、心盛和學業成就的預測效果大於 HSC。

#### （四）培養永續幸福的青少年：促進心盛的途徑

隨著永續幸福（sustainable well-beings）概念的興起，促進學生的幸福感已成為全球教育的優先目標，例如聯合國所屬的相關組織在 2023 年共同發表的「為學習和成長做準備」《Ready to learn and thrive》報告中特別強調「幸福是學習的重要驅動力」，生活滿意、心理健康和正向情緒本身即為重要的教育成果，同時能最大限度地發揮學習潛能，鼓舞學生展開充實與理想的生活（UNESCO Chair Global Health & Education, 2023）。

概括而論，當代幸福感的研究領域主要可分為兩大取向：「享樂幸福感」（hedonic）與「完善幸福感」（eudaimonic）。前者著重於良好感覺的體驗，實現情緒上的幸福狀態，研究的核心構念主要以主觀幸福感或生活滿意度為指標；後者可以表現為一種生活目的感或意義感，是有效發揮最佳功能的狀態（Schotanus-Dijkstra et al., 2016）。儘管兩種取向有所分歧，各有特色，但近期研究認同兼顧兩者的重要性（Witten et al., 2019），因此幸福感的整合性概念一心盛，備受矚目。心盛一詞代表著成長與繁榮，被視為美好生活（good life）的同義詞。Novak 等人（2025）指出，心盛承載著該地文化的價值觀，不同社會對心盛有其專屬定義，然而目的感、積極的社會關係及情緒幸福是共同涵蓋的測量主軸。心盛程度愈高的人，愈能意識到自己的生活目標、對周遭環境的自主掌握感高、愈有能力專注於眼前的學習任務，生活滿意度與心情也會隨之得到正面的影響（Seok et al., 2020）。

家庭是個體成長最密切的微系統，不僅影響學業適應，也攸關個體幸福感，甚至可能影響國家與社會的永續發展。Cheung 與 Pomerantz（2011）主持的跨文化（美國、中國）縱貫研究發現，中學時期高度的家長參與可以預測其兩年後正向情緒、生活滿意度與自尊。惟關於家長參與對青少年心盛感的影響，仍然是未知領域。青春期的認知與情緒能力發展的關鍵時刻，大腦神經系統所經歷的劇烈變化僅次於嬰兒期，此階段的心理健康也為成年的蓬勃發展奠定良好的基礎（Patton et al., 2016）。為了呼籲聯合國「2030 永續發展目標」，其中 SDG 3 聚焦於「確保及促進各年齡層健康

生活與福祉」，因此青少年的心盛十分值得投入心力探究（Seok et al., 2020; Witten et al., 2019）。此外，目前探討心盛的前置因子及後續影響之研究，皆顯示重要他人的支持對心盛的增益效應。例如，在荷蘭的成人全國代表性樣本中發現，社會支持對心盛有中等的預測效果（Schotanus-Dijkstra et al., 2016）。de la Fuente 等人（2023）亦指出家長的支持可以促進成年初顯期的心盛程度，並且持續成長。Clark 等人（2018）統整英國、美國、澳洲與德國的大型縱貫資料，發現預測成年人生活滿意度的最佳因子是求學階段的主觀幸福感與情緒幸福感，而青春期的正向教養方式和親子關係更是心盛的主要保護因素之一（Whitaker et al., 2022）。無庸置疑，提升青少年心理健康與幸福感已是各先進國家的願景，不只是學生及教師需要學習，家長參與其實是最重要的基石。故本研究假設不同家長參與類型和青少年心盛具有正向關聯，期望透過實徵發現啟發相關單位對青少年心理健康與學習問題的深刻關注與積極行動，共同為培養能夠持續應對未來挑戰的健康快樂青少年而努力。

### （五）動機韌性的中介效果

學校課業是高中生活最嚴峻的挑戰，因應方式直接影響到學生後續的學業情緒與學習表現。依據 Skinner 等人（2013）的動機韌性系統（motivational resilience system）理論，動機韌性展現在學生面對學業困境時的因應方式，適應性的策略會促使學生在面對艱難的任務時堅持下去，或是透過具建設性的方式重新投入學習任務，感受正向情緒，進而提高學業表現。Skinner 等人歸納一般學生有五種常見的適應性學業因應方式，包含「問題解決策略」（problem-solving）、「尋求支持與安慰」（support seeking and finding comfort）、「訊息管理與求助策略」（information management and help-seeking）、「自我悅納和自我鼓勵」（self-acceptance and self-encouragement），以及「趨向承諾」（approach commitment）。Wentzel 與 Skinner（2022）指出，目前有關學業動機的研究，往往缺乏對學生人際歷程、學習環境，以及文化的關注。然而，這些均與學習動機與投入有著密切相關。檢視動機韌性之脈絡因素，多數研究著重於教師和課堂環境的影響（Skinner & Saxton, 2019），事實上，作為最早的學習對象，家長通常扮演涵養子女動機韌性的推手與重要楷模（Skinner & Zimmer-Gembeck, 2016）。研究顯示，感知到更多家長參與和支持的學生，在面對學習困境時，更可能採取適應性的因應策略，而感知家長參與程度較低或與家長有較多不良互動經驗的學生，則容易以逃避或不熱衷的方式敷衍學習困難（Raftery-Helmer & Grolnick, 2018）。此結果在縱貫研究中也有一致的發現（Zimmer-Gembeck et al., 2023），學生感知到的家長支持超越了學業壓力的不良影響，對後續學生動機韌性的發展有正面貢獻，並減少了逃避因應的行為。面對學業困境的因應方式決定了青少年如何從日常學業壓力中反彈，在個人與人際資源充足的情境下，家長能夠幫助青少年從挫折和失敗中學習和成長，而這些事件就能成為發展調節能力和因應效能的機會（Raine et al., 2023）。

雖然在 Skinner 與 Saxton（2019）的整合性回顧（comprehensive review）中，發現不同的因應方式與學業表現的直接關聯不一致，但整體而言，動機韌性除了在橫斷資料中與多種學業動機指標（如：恆毅力、學習投入、問題解決）呈穩定的正向關聯，其促進效果也橫跨整個學年以及學習轉換階段，這表示培養學生的動機韌性，能為整體學業發展帶來正向影響，並成為提升學業表現的有效途徑。在情意面向，心盛是更統整性地（comprehensive）廣泛結合人類重要情感與心理功能（Diener et al., 2010），個體在評估當前的生活是否美好不僅取決於當下的快樂程度，同時也會考慮生活目的與意義，其中意義感往往來自於有價值的目標追求和成就感，而持續追求有意義的目標尤其需要堅韌的動機（Diener et al., 2012）。由此可推論動機韌性越佳者，越能體驗豐富的心盛感。舉例而言，Reschly 等人（2008）在青少年樣本中發現更頻繁的正向情緒體驗與問題解決策略、自我悅納和尋求支持等行為有中度關聯。儘管過去研究發現不同面向的家長參與對青少年學業適應與發展的關聯強度有差異，然而無論是直接在家中與孩子討論學習需求、透過教師瞭解學習狀況，或是直接參與學校決策，學生都可能透過家長參與的不同型式滋養更多處理學業挑戰的動機韌性（Fan & Williams, 2010），有效獲取學習資源，在面對學業掙扎時能維持投入，進一步感受社會幸福感、心理幸福感、情緒幸福感與學習成效（de la Fuente et al., 2023）。

值得一提的是，在家長參與的後設分析文獻中皆可以看見研究者對族群、文化的關注（Barger et al., 2019; Hill & Tyson, 2009; Jeynes, 2007; Kim, 2020）。有關學業韌性的發展，Raine 等人（2023）



也特別提醒留意族群、社經地位與文化殊異的學生所面臨的風險因素（如歧視或偏見）不同，對韌性發展的影響需要更細緻的分析。Lesane-Brown（2006）的研究闡明種族社會化（racial socialization）的作用，即家長透過言語或非言語傳遞有關族群的資訊，能有效幫助青少年應對少數族群的壓力。這種文化特定的社會化策略對心理社會發展（Caughy et al., 2011）、學業表現（Wang & Huguley, 2012）和因應能力（Gatson, 2011）都有積極影響。Anderson 等人（2019）的研究顯示，除了普遍的因應社會化之外，種族社會化對黑人青少年投入（vs. 逃避）因應行為有額外的貢獻。這表明，對非主流文化家庭的青少年而言，家長參與過程中所傳遞特定的文化資產，有助於其面對挑戰，發展動機韌性。換言之，新住民與非新住民學生因不同背景而獨有的經驗和挑戰，都可能使得家長參與的影響或動機韌性的發展顯現不同的模式。

綜合以上文獻探討，本研究以家庭社經地位作為控制變項，假設高中青少年所感知的外部環境資源（三種家長參與）對其心盛與學業表現有直接效果，且會透過個人內在資源（動機韌性）產生間接效果；並考驗組別（新住民／非新住民家庭）在前述之預測效果及中介效果的調節作用。

## 方法

### （一）研究程序與倫理

施測前先以電子郵件與電話向學校主管、導師、輔導老師清楚說明本研究的目的、問卷內容，以及預期之教育貢獻。待學校主管同意後，再以書面向家長與學生溝通研究目的，清楚說明與學業成績無關，完全可自由決定是否參與本研究，並徵求中學生填寫問卷的意願。施測時，問卷首頁特別以粗黑字體標明知情同意說明，說明研究者身分、研究目的、蒐集資料的項目和資料使用，並請施測教師宣讀施測說明，確保問卷參與者了解自身權益，若於測驗過程感到不適，亦可隨時停止作答，無須擔心影響學校成績或研究結果。

### （二）研究參與者

預試有效樣本共計 253 份（男 120 人、女 132 人、未標示性別 1 人）。本研究採立意抽樣，正式研究對象招募自臺灣北中南東與離島等地區之高中學生（包含普通型及技術型學校）。正式施測階段共發出 1,093 份問卷，回收 1,077 份，排除作答不完整及明顯反應心向的無效問卷後得到 1,039 份有效樣本，有效樣本回收率為 96.5%。樣本特徵上，男性佔 39.7%（ $N=410$ ）、女性佔 60.4%（ $N=624$ ）、性別未作答佔 0.5%（ $N=5$ ）；年級部分，一年級佔 37.3%（ $N=385$ ）、二年級佔 30.9%（ $N=319$ ）、三年級佔 31.8%（ $N=329$ ），以及年級未作答佔 0.6%（ $N=6$ ）；族群部分，親代原國籍為越南有 48 人、大陸地區 46 人、印尼 17 人、柬埔寨 10 人、菲律賓 7 人、緬甸 6 人，以及馬來西亞 2 人，共佔 13.1%（ $N=136$ ）、非新住民佔 86.9%（ $N=903$ ）。詳細資訊請參閱線上補充表 A（[https://osf.io/mq5f8/?view\\_only=cd38861ead43470ebaac8f6f004cdfa7](https://osf.io/mq5f8/?view_only=cd38861ead43470ebaac8f6f004cdfa7)）。雖然本研究招募之樣本，兩組人數有明顯差異，但新住民高中青少年比例接近 111 學年度教育部中等學校新住民學生結構之最新調查比例（111 學年高級中等學校新住民總計 63,516 位，佔此教育階段學生總數 11.2%）（教育部，2024）。

### （三）研究工具

#### 1. 研究參與者知情同意書

待研究參與者名單確認，以通知單方式透過導師或學校輔導老師轉交，獲得同意之後，請接受訪談者和問卷調查者閱讀並簽署同意書。同意書中詳載研究倫理與填答問卷須知，且強調這些資料僅供研究用與團體分析，不會另有其他用途或個別資料處理，同時也告知過程中因感到身體不適或心裡不舒服，絕對可以臨時退出，完全不用擔心影響研究結果，請其安心自主決定。

## 2. 基本資料調查表

調查內容包括家長的學歷、職業、原生國籍、以及填答者居住地區、年級、性別等。家庭社經地位依據黃毅志（2008）修訂之「改良版台灣地區新職業聲望與社經地位量表」，其測量指標包含：工作收入、工作所需的教育與經歷及實際教育年數。本研究據此將參與者填答的職業類別轉換成相應的社經地位分數。

## 3. 研究工具分析標準與流程

本研究所有工具皆以文獻探討之重要理論為基礎，並參考現有工具後自行編製或徵求原作者授權後修編。編製過程首先透過 SPSS 23.0 以內部效標法進行項目分析，取各分量表之 73%、27% 分為高、低兩組，進行獨立樣本  $t$  檢定，計算兩組於各分量表之個別試題平均數差異，若兩組題項之臨界值達顯著，表示該題項能夠鑑別不同作答者的反應程度，題目具有良好鑑別度，應予以保留。

接著，進行校正項目與總分相關係數（corrected item-total correlations, CITCs）檢定，試題與量表總分相關係數愈高時，代表該試題與分量表中其他試題之關聯程度較高，也代表內部一致性愈高。探索性因素採主軸分析法（principle axis factoring, PAF）與 Promax 斜交轉軸（Kappa = 4），刪題標準參照 Hair 等人（2019）建議：若因素負荷量低於 .50 之題項、在兩個因素上有明顯交叉負荷（cross-loading）之題項予以刪除，同時考量各題項在因素中的構念意義。

正式施測分析階段，以 Mplus 8.8 進行驗證性因素分析，採強韌最大似估計（robust maximum likelihood estimation, MLR），主要參考幾項重要的統計檢定指標： $\chi^2$ 、CFI、TLI、RMSEA 及 SRMR。首先， $\chi^2$  未達顯著，表示資料與模型適配良好，然而因  $\chi^2$  容易受樣本量影響，不宜作為拒絕模型的唯一判斷標準，應同時參照其他適配指標（Wang & Wang, 2019）；CFI、TLI 為改良自 NFI 的適配指標，代表最差的模型到驗證模型之間的改善程度，一般以不小於（ $\geq$ ）.90 作為標準（Hu & Bentler, 1999）；RMSEA 為 0 表示完美適配（perfect fit）、小於 .05 為良好適配（close fit）、.05 至 .08 為合理適配（reasonable fit）（MacCallum et al., 1996）；SRMR 為 RMR 的標準化估計值，以不大於（ $\leq$ ）.08 表示良好適配（Hu & Bentler, 1999）。以下說明各項測量工具之理論依據與因素分析結果。囿於篇幅限制，以下僅呈現正式樣本的分析結果，預試分析結果請見線上補充表 C ~ E。

（1）**家長參與量表（Parent Involvement Scale, PIS）**。本研究以 Anthony 與 Ogg（2019）的三向度家長參與構念為依據，自行編製青少年主觀知覺家長參與的測量工具，採 Likert 六點量表，1 分為「從未如此」，6 分為「總是如此」。原編製量表 16 題，預試分析刪題後，分量表包括「家庭導向參與」（HBI）7 題（例題：家長關心我的課業學習情況和心情）、「學校導向參與」（SBI）3 題（例題：若有機會，家長願意抽空參加學校志工、擔任家長會成員或幹部等，來表達對學校的支持和合作），以及「家庭學校溝通」（HSC）4 題（例題：如果有需要，家長願意跟老師聯繫或與學校溝通，幫助我獲得有用的學習資源或有助於學業更進步），共計 14 題。驗證性因素分析得出： $\chi^2(109, N = 352) = 206.56$ （ $p < .001$ ），雖達顯著水準，其他替代性指標顯示： $\chi^2/df = 2.83$ 、CFI = .94、TLI = .92、RMSEA = .07、SRMR = .06，所有題項因素負荷量介於 .55 ~ .88，顯示模型適配佳。總量表內部一致性係數 Cronbach's  $\alpha$  為 .91，三個分量表  $\alpha$  值依序為 .88、.80、.85，以上資料顯示本量表信度良好，且理論模式與資料適配度理想。

（2）**動機韌性量表（Motivational Resilience Scale, MRS）**。本研究採用 Skinner 等人（2013）的動機韌性構念，經授權同意後進行翻譯與編修，採 Likert 六點量表，1 分為「從未如此」，6 分為「總是如此」。原編製量表 23 題，預試分析刪題後，五個向度分別命名為：「問題解決策略」3 題（例題：我會利用老師的回饋訊息來思考有什麼新的方法可以讓自己更進步）、「尋求支持和安慰」4 題（例題：我願意跟親近的人表達我學習的困難並請求鼓勵）、「訊息管理與求助策略」4 題（例題：當我寫作業遇到困難時，我會請教他人解題的策略，再自己親自練習）、「自我悅納和自我鼓勵」3 題（例題：不論考試結果是否在我的預期中，我會提醒自己過程中已經盡力準備了），以及「趨向承諾」3 題（例題：我認為目前的學習對自我成長是重要且值得的投資），共計 17 題。模型適配結果： $\chi^2(109, N = 352) = 156.32$ （ $p < .01$ ）、 $\chi^2/df = 1.43$ 、CFI = .98、TLI = .98、RMSEA = .04、SRMR = .04，所有題項之因素負荷量介於 .77 ~ .90。五個分量表信度係數 Cronbach's  $\alpha$  依序為 .83、.91、.87、.89、.89，總量表  $\alpha$  值為 .92，顯示量表內部一致性佳，且模型適配良好。



(3) 心盛量表 (Flourishing Scale, FS)。本研究參考 Diener 等人 (2010) 的心盛量表, 並依照 Keyes (2005) 的架構, 編製量表初稿, 採 Likert 六點量表, 1 分為「非常不符合」, 6 分為「非常符合」。原編製量表 16 題, 預試分析刪題後, 包括三個分量表, 依序為「情緒幸福感」3 題 (例題: 我能從喜歡的事情中找到快樂)、「社會幸福感」4 題 (例題: 與他人相處時, 我能感受到彼此的信賴感), 以及「心理幸福感」4 題 (例題: 我有明確的目標, 經營自己想要的生活), 共計 11 題。模型適配結果:  $\chi^2(41, N = 352) = 94.01$  ( $p < .001$ )、 $\chi^2/df = 2.29$ 、CFI = .96、TLI = .94、RMSEA = .06、SRMR = .05, 所有題項因素負荷量介於 .61 ~ .83, 顯示適配良好。總量表內部一致性係數 Cronbach's  $\alpha$  值為 .87, 分量表  $\alpha$  係數依序為 .74、.84、.82, 顯示內部一致性佳。整體而言, 本研究量表品質達理想標準。

(4) 學業表現。由於學生的評量成績屬於個人隱私資料, 在蒐集與使用上的成本與風險較高。故本研究以四種分數來源的平均作為學業表現指標, 評分方式採 Likert 六點制 (1 分「很不理想」; 2 分「表現欠佳」; 3 分「有待加強」; 4 分「普通」; 5 分「優秀」; 6 分「非常傑出」)。第一部分是自我評定, 請研究參與者以同年齡團體為參照標準, 評定自己的整體學業表現等第。第二部分是邀請導師評定研究參與者之學業表現分數、第三部分是同儕評定、第四部份則是由家長評定。分析結果顯示, 本研究四項分數來源具中至強度相關 (.54~.66,  $ps < .001$ ), 除了 EFA 初步顯示四個題項的共同特性適合抽離出單一因素以外, CFA 的適配結果也支持單因子模型 ( $\chi^2(2, N = 1,038) = 1.18, p = .55$ ; CFI = 1.00, TLI = 1.00, RMSEA = .00, 95% CI [0.00, 0.05], SRMR = .01), 且內部一致性良好 (Cronbach's  $\alpha = .86$ )。支持了四個來源分數平均而成的單一維度具有信度, 可作為反映學業表現的量化指標。此外, 本研究也進一步針對後續中介模型的結果進行敏感性分析, 結果顯示以四種分數來源作為依變項與採用總平均分數模型對中介分析結果沒有影響。故本研究採用的測量方式不僅能減少單一來源分數的主觀偏差, 更有助於增加測量指標的穩定度。

#### 4. 資料處理與分析

本研究以統計軟體 SPSS 23.0 版進行描述統計, 並運用結構方程模式軟體 Mplus 8.8 版進行測量恆等性及多群組結構方程模型考驗。由於本研究欲進行新住民與非新住民高中生中介模型路徑比較, 故進行測量恆等性考驗確保量表題項在兩組間具有可比性, 以兩階段的 CFI 差值 ( $\Delta CFI$ ) 不大於 ( $\leq$ ) .01 作為巢套模型間比較標準 (Cheung & Rensvold, 2002), 依序進行型態恆等 (configural invariance)、量尺恆等 (metric invariance) 及題項截距恆等 (scalar invariance) 考驗。中介模型採用拔靴法 (bootstrapping method) (Preacher & Hayes, 2008), 以 5,000 次重複抽樣考驗動機韌性在三種家長參與類型與心盛、學業表現之間的中介效果。

### 結果

#### (一) 本研究各變項調查結果之描述統計

描述性分析結果顯示 (線上補充表 B), 新住民組高中生主觀知覺家長參與總量表平均數為 2.96 ( $SD = 1.01$ ), 各分量表平均數介於 2.45 ~ 3.79 ( $SDs = 1.10 \sim 1.26$ ), 非新住民組高中生主觀知覺的家長參與總量表平均為 3.32 ( $SD = 1.08$ )。三種主觀知覺家長參與平均數介於 2.91 ~ 4.00 ( $SDs = 1.11 \sim 1.36$ ), 兩組皆以 HBI 得分最高。兩組學生的數據分佈上, HBI 都接近對稱分佈, 有輕微的左偏、呈低闊峰, 顯示得分高於平均數者多, 然而學生間的個別差異較大; 在 SBI 及 HSC, 兩組皆為正偏態的低闊峰, 顯示在此二變項上分數集中在平均數以下, 且同質性低。針對三種家長參與的平均數  $t$  考驗顯示: 非新住民組在 HBI ( $t(1,029) = 2.05, p = .04$ )、SBI ( $t(1,030) = 3.76, p < .001$ ), 及 HSC ( $t(1,027) = 3.08, p = .002$ ) 平均數皆顯著高於新住民組。而兩組內的成對樣本  $t$  考驗顯示, 學生感知的 HBI 高於 SBI (新住民:  $t(134) = 14.04, p < .001$ ; 非新住民:  $t(888) = 26.81, p < .001$ ) 及 HSC (新住民:  $t(133) = 11.82, p < .001$ ; 非新住民:  $t(886) = 25.58, p < .001$ )。

新住民組自陳的動機韌性全量表平均為 3.87 ( $SD = 0.98$ ), 五個分量表平均數介於 3.62 ~ 4.07

( $SDs = 1.11 \sim 1.32$ )；非新住民組在自陳的動機韌性全量表平均為 3.81 ( $SD = 0.89$ )，五個分量表平均數介於 3.54 ~ 4.02 之間 ( $SDs = 1.05 \sim 1.22$ )。數據分配上，兩組參與者在全量表分數皆為負偏態、低闊峰，顯示分數集中於平均數以上、異質性較高，進一步檢視五個分量表的分配情形，兩組在「尋求支持與安慰」以及「趨向承諾」分量表同屬負偏態的低闊峰。在「問題解決策略」與「自我悅納和自我激勵」分量表中，兩組皆趨近對稱分佈、為低闊峰。兩個分量表的偏態上，低於平均數者在非新住民組較多，在新住民組較少，而兩組在此二變項得分的同質性較低。最後，在「訊息管理與求助策略」分量表中，得分高於平均數者在非新住民組較多，新住民組較少，兩組在此變項的個別差異較大。在兩組的平均數差異考驗中，無論是在動機韌性全量表或是分量表，兩組平均數皆無顯著差異<sup>1</sup>。

心盛量表總分在新住民組平均為 4.25 ( $SD = 0.89$ )，三個分量表平均數介於 3.79 ~ 4.77 ( $SDs = 1.05 \sim 1.08$ )；心盛量表總分在非新住民組平均為 4.14 ( $SD = 0.84$ )，三個分量表平均數介於 3.64 ~ 4.64 ( $SDs = 0.99 \sim 1.09$ )。數據分配上，新住民組在量表總分、「情緒幸福感」及「心理幸福感」分量表皆為負偏態、高狹峰，顯示分數集中在平均數以上；在「社會幸福感」分量表為正偏態、低闊峰，顯示分數低於平均數者多、異質性較大。非新住民組在量表總分與「社會幸福感」分量表為正偏態、低闊峰，得分異質性較高；在「情緒幸福感」及「心理幸福感」分量表為負偏態、低闊峰，顯示分數高於平均數者多、個別差異較大。在平均數差異考驗中，心盛量表總分和三個分量表的平均數在兩組間皆無顯著差異<sup>2</sup>。

在學業表現評定上，新住民組平均數為 3.60 ( $SD = 0.86$ )、非新住民組為 3.62 ( $SD = 0.89$ )，無顯著差異<sup>3</sup>。兩組皆為負偏態、高狹峰，顯示得分高於平均數者多，且分數較為集中。根據 Bollen 與 Long (1993) 的標準，當觀察變數的偏態與峰度絕對值皆小於 2 時，可認定具常態性。本研究所有變項在兩組的偏態介於 -0.92 ~ 0.57 之間，峰度介於 -0.96 ~ 1.37 之間，顯示資料並未違反常態性假設。

## (二) 本研究各變項間之相關分析結果

本研究各變項間的相關如表 1 所示，三種高中生主觀知覺的家長參與型式在兩組間的相關介於 .53 ~ .68 ( $ps < .001$ )，為中度相關。HBI 和動機韌性全量表及分量表的相關在新住民組介於 .31 ~ .56 ( $ps < .001$ )，非新住民組介於 .25 ~ .42 ( $ps < .001$ )。SBI 在新住民組與「尋求支持與安慰」分量表的關聯不顯著 ( $r = .14, p = .100$ )，與動機韌性全量表及其餘四個分量表相關介於 .20 ~ .26；在非新住民組，SBI 與動機韌性全量表及各分量表為低度相關 ( $rs = .14 \sim .26, ps < .001$ )。HSC 和動機韌性全量表及分量表的相關在新住民組介於 .24 ~ .34 ( $ps < .01$ )，在非新住民組介於 .17 ~ .29 ( $ps < .001$ )。整體而言，三種家長參與類型在新住民組與「問題解決策略」分量表關聯最大 ( $rs = .25 \sim .54, ps < .01$ )；而在非新住民組皆與「尋求支持與安慰」分量表關聯最高 ( $rs = .26 \sim .41, ps < .001$ )，與「自我悅納和自我激勵」關聯最低 ( $rs = .14 \sim .25, ps < .001$ )。

三種高中生主觀知覺的家長參與型式和心盛的關聯，在新住民組，HBI 和心盛總量表及分量表為中度相關 ( $rs = .35 \sim .44, ps < .001$ )，與「心理幸福感」的關聯最大。而 SBI 僅與「社會幸福感」有關 ( $r = .22, p = .012$ )、HSC 與「社會幸福感」( $r = .27, p = .002$ )、「心理幸福感」( $r = .21, p = .016$ )及總量表 ( $r = .21, p = .017$ )為低相關，與「情緒幸福感」無關 ( $r = .04, p = .621$ )。在非新住民組變項間的相關介於 .07 ~ .33，其中以 HBI 和心盛的關聯較高 ( $rs = .22 \sim .33, ps < .001$ )，同時，三種家長參與型式皆與「情緒幸福感」的關聯最低 ( $rs = .07 \sim .22$ )。

三種高中生主觀知覺的家長參與型式與學業表現在新住民組，僅 HBI 和學業表現有關 ( $r = .31, p < .001$ )，其餘兩種參與型式皆不顯著；在非新住民組三種參與型式與學業表現皆有顯著相關，以 HBI ( $r = .22, p < .001$ ) 最高、SBI ( $r = .08, p = .120$ ) 最低。

高中生自陳的動機韌性與心盛的關聯在新住民組，總量表間的相關為 .48 ( $ps < .001$ )，分量表間的關聯介於 .18 ~ .47，然而「訊息管理與求助策略」和「情緒幸福感」及「社會幸福感」的相關皆未達顯著水準；在非新住民組，總量表間的相關為 .54 ( $ps < .001$ )，分量表間的相關性介於 .24 ~ .47 ( $ps < .001$ )。

動機韌性與學業表現的關聯在新住民組介於 .34 ~ .56 ( $ps < .001$ )、在非新住民組介於 .24 ~ .43 ( $ps < .001$ )。心盛與學業表現的關聯在新住民組介於 .29 ~ .31，其中「社會幸福感」與學業表現的關聯不顯著；而在非新住民組，兩者間的相關介於 .13 ~ .31 ( $ps < .001$ )。

表1  
研究變質相關係數矩陣 (新住民組  $N = 136$ , 非新住民組  $N = 903$ )

研究變項	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
1 家長參與	—	.83***	.85***	.86***	.44***	.43***	.33***	.31***	.35***	.36***	.31***	.16	.32***	.30**	.15	.16
2 家庭導向參與	.80***	—	.55***	.58***	.56***	.54***	.48***	.31***	.45***	.46***	.44***	.36***	.35***	.41***	.31***	.13
3 學校導向參與	.88***	.53***	—	.58***	.26***	.25***	.14	.20*	.24**	.21*	.16	.03	.22*	.16	.05	.19*
4 家庭學校溝通	.89***	.57***	.68***	—	.34***	.32***	.25**	.30***	.24**	.27**	.21*	.04	.27**	.21*	.04	.10
5 動機韌性	.37***	.42***	.26***	.29***	—	.89***	.79***	.74***	.74***	.84***	.48***	.38***	.36***	.46***	.53***	-.10
6 問題解決策略	.30***	.33***	.20***	.24***	.81***	—	.68	.58***	.61***	.71***	.44***	.35***	.29**	.47***	.56***	-.11
7 尋求支持與安慰	.36***	.41***	.26***	.28***	.72***	.46***	—	.47***	.41***	.57***	.39***	.36***	.29**	.33***	.41***	-.08
8 訊息管理與求助策略	.30***	.33***	.21***	.24***	.78***	.59***	.48***	—	.42***	.51***	.18*	.12	.16	.18*	.34***	-.05
9 自我悅納和自我激勵	.21***	.25***	.14***	.17***	.73***	.45***	.39***	.40***	—	.56***	.42***	.30***	.34***	.42***	.41***	-.15
10 趨向承諾	.25***	.31***	.18***	.18***	.82***	.65***	.43***	.56***	.53***	—	.49***	.40***	.36***	.46***	.42***	-.02
11 心盛	.28***	.33***	.16***	.23***	.54***	.45***	.39***	.38***	.44**	.45***	—	.81***	.80***	.90***	.29**	-.06
12 情緒幸福感	.16***	.22***	.07*	.12***	.37***	.31***	.27***	.24***	.26***	.34***	.78***	—	.39***	.65***	.31***	-.02
13 社會幸福感	.28***	.29***	.20***	.24***	.44***	.28***	.37***	.31***	.40***	.33***	.76***	.33***	—	.61***	.10	-.02
14 心理幸福感	.21***	.29***	.10*	.17***	.48***	.47***	.28***	.34***	.38***	.41***	.85***	.56***	.46***	—	.31***	-.11
15 學業表現	.16***	.22***	.08*	.12***	.43***	.38***	.24***	.30***	.36***	.36***	.27***	.13***	.20***	.31***	—	-.18*
16 家庭社經地位	.23***	.25***	.22***	.13***	.12***	.11**	.10**	.15***	.02	.10**	.04	.02	.01	.06	.06	—

註：相關矩陣中右上方為新住民組，左下方為非新住民組。

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



### (三) 測量恆等性

首先分別進行新住民組 ( $N = 136$ )、非新住民組 ( $N = 903$ ) 在三份量表的模型適配度考驗，接著進行多群組測量恆等性考驗，確保各構念的測量題項在兩組間具有相同意義，而能夠進行不同樣本的結構參數比較 (Vandenberg & Lance, 2000)。資料分析使用 Mplus 8.8，採強韌最大概似估計 (MLR) 及全訊息最大概似估計 (maximum likelihood estimation with full information, FIML) 進行考驗。參考 Widaman 與 Reise (1997) 的建議，在進行兩組路徑比較時，恆等性測試進行至量尺恆等。結果如表 2 所示，新住民組在「家長參與量表」( $\chi^2(73, N = 136) = 132.93, p < .001$ ; CFI = .93; TLI = .91; RMSEA = .08; SRMR = .07)、「動機韌性」量表( $\chi^2(109, N = 136) = 205.02, p < .001$ ; CFI = .93; TLI = .91; RMSEA = .08; SRMR = .06)，及「心盛量表」( $\chi^2(41, N = 136) = 68.01, p < .01$ ; CFI = .95; TLI = .94; RMSEA = .07; SRMR = .05) 的適配度皆符合上述標準 (CFI、TLI  $\geq .90$ ; RMSEA、SRMR  $\leq .08$ )；同時非新住民組在「家長參與」量表( $\chi^2(73, N = 903) = 394.67, p < .001$ ; CFI = .94; TLI = .93; RMSEA = .07; SRMR = .06)、「動機韌性」量表( $\chi^2(109, N = 903) = 267.11, p < .001$ ; CFI = .98; TLI = .97; RMSEA = .04; SRMR = .04)，以及「心盛」量表( $\chi^2(41, N = 903) = 191.65, p < .001$ ; CFI = .95; TLI = .94; RMSEA = .06; SRMR = .05) 的適配度也符合標準，顯示三份量表在兩組學生中皆有不錯的適配，因此合併兩組學生資料，接續進行多群組測量恆等性考驗。

從表 2 可知，多群組測量恆等性考驗結果顯示「家長參與」量表的量尺恆等與型態恆等之比較  $\Delta CFI = .002$ 、題項截距恆等與量尺恆等之比較  $\Delta CFI = .002$ ，皆符合不大於 .01 之標準 (Cheung & Rensvold, 2002)，表示兩組具有跨群組之題項截距恆等性，同時，另外兩份量表（「動機韌性」，型態 vs. 量尺  $\Delta CFI = .001$ 、量尺 vs. 題項截距  $\Delta CFI = .001$ ；「心盛」，型態 vs. 量尺  $\Delta CFI = .001$ 、量尺 vs. 題項截距  $\Delta CFI < .001$ ）同樣達到題項截距恆等性，也就是說，本研究所使用的工具在樣本間具有相當的穩定性。因此在接續的多群組結構方程模式分析中，將設定兩組樣本在模型中因素負荷量及題項截距相等，以進行兩組的結構參數比較。

**表 2**  
模型適配度考驗與測量恆等性摘要表（新住民組  $N = 136$ ，非新住民組  $N = 903$ ）

模式	$\chi^2$	df	RMSEA	CFI	TLI	SRMR	$\Delta CFI$
<b>家長參與量表</b>							
單組解							
新住民組	132.93***	73	.078	.926	.907	.068	—
非新住民組	394.67***	73	.070	.941	.926	.056	—
型態恆等	540.52***	146	.072	.939	.924	.057	—
量尺恆等	563.89***	157	.071	.937	.927	.063	.002
題項截距恆等	589.00***	168	.069	.935	.929	.062	.002
<b>動機韌性量表</b>							
單組解							
新住民組	205.02***	109	.080	.925	.907	.059	—
非新住民組	267.11***	109	.040	.975	.969	.038	—
型態恆等	475.81***	218	.048	.967	.959	.041	—
量尺恆等	499.70***	230	.048	.966	.959	.044	.001
題項截距恆等	514.86***	242	.047	.965	.961	.045	.001
<b>心盛量表</b>							
單組解							
新住民組	68.01**	41	.070	.954	.939	.051	—
非新住民組	191.65***	41	.064	.954	.939	.048	—
型態恆等	263.77***	82	.065	.955	.940	.048	—
量尺恆等	274.10***	90	.063	.954	.944	.049	.001
題項截距恆等	21.87***	98	.060	.954	.949	.050	< .001

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

#### (四) 多群組中介模型

多群組中介模型以最大概似估計 (ML) 及全訊息最大概似估計 (FIML) 進行考驗，中介效果判定以拔靴法重複抽樣 5,000 次進行估計，若 95% 信賴區間不包含 0 表示中介效果成立 (Preacher & Hayes, 2008)。首先呈現模型適配結果： $\chi^2(498, N = 1,039) = 1,416.89$  ( $p < .001$ )、CFI = .92、TLI = .92、RMSEA = .06、SRMR = .06，顯示資料與模型適配良好。依序說明各組內的路徑效果，以及組間路徑係數的比較結果。其中跨組間路徑效果的比較是透過 Mplus 軟體中的設定，以 Raykov 與 Marcoulides (2004) 所提出的多變量方法 (multivariate delta method) 進行檢定。

如表 3 及圖 1 顯示，在三種高中生主觀知覺的家長參與型式中，只有 HBI 能顯著預測動機韌性 ( $\beta_{\text{新住民組}} = .696, SE = .104$ ;  $\beta_{\text{非新住民}} = .378, SE = .050, ps < .001$ )，同時，兩組係數的差異考驗顯示，新住民組的路徑效果顯著大於非新住民組，表示此預測效果會受到族群的調節 (est. = -.343,  $SE = .127, p = .007$ )。然而，SBI 對動機韌性 ( $\beta_{\text{新住民組}} = -.108, SE = .177, p = .539$ ;  $\beta_{\text{非新住民}} = .001, SE = .069, p = .983$ )，以及 HSC 對動機韌性 ( $\beta_{\text{新住民組}} = .018, SE = .185, p = .922$ ;  $\beta_{\text{非新住民}} = .086, SE = .075, p = .248$ ) 的預測效果在兩組皆不顯著。

對心盛的預測效果，在新住民組，三種高中生主觀知覺的家長參與型式未能顯著預測心盛 ( $\beta_{\text{HBI}} = .141, SE = .172, p = .413$ ;  $\beta_{\text{SBI}} = .010, SE = .175, p = .956$ ;  $\beta_{\text{HSC}} = -.029, SE = .172, p = .866$ )，而動機韌性能顯著預測心盛 ( $\beta = .463, SE = .144, p = .001$ )；非新住民組的 HBI ( $\beta = .132, SE = .056, p = .018$ ) 及動機韌性 ( $\beta = .619, SE = .042, p < .001$ ) 能顯著預測心盛，然而 SBI ( $\beta = -.131, SE = .070, p = .060$ ) 及 HSC ( $\beta = .075, SE = .073, p = .308$ ) 對心盛的預測效果不顯著。

對學業表現的預測效果顯示，在新住民組，HSC 負向預測學業表現 ( $\beta = -.291, SE = .146, p = .047$ )，HBC 與 HSC 兩種家長參與型式則不顯著；在非新住民組，三種家長參與型式皆無法預測學業表現。然而在兩組中，動機韌性皆能顯著預測學業表現 ( $\beta_{\text{新住民組}} = .567, SE = .099, p < .001$ ;  $\beta_{\text{非新住民}} = .459, SE = .039, p < .001$ )。

表 3  
新住民組與非新住民組標準化路徑係數及差異考驗

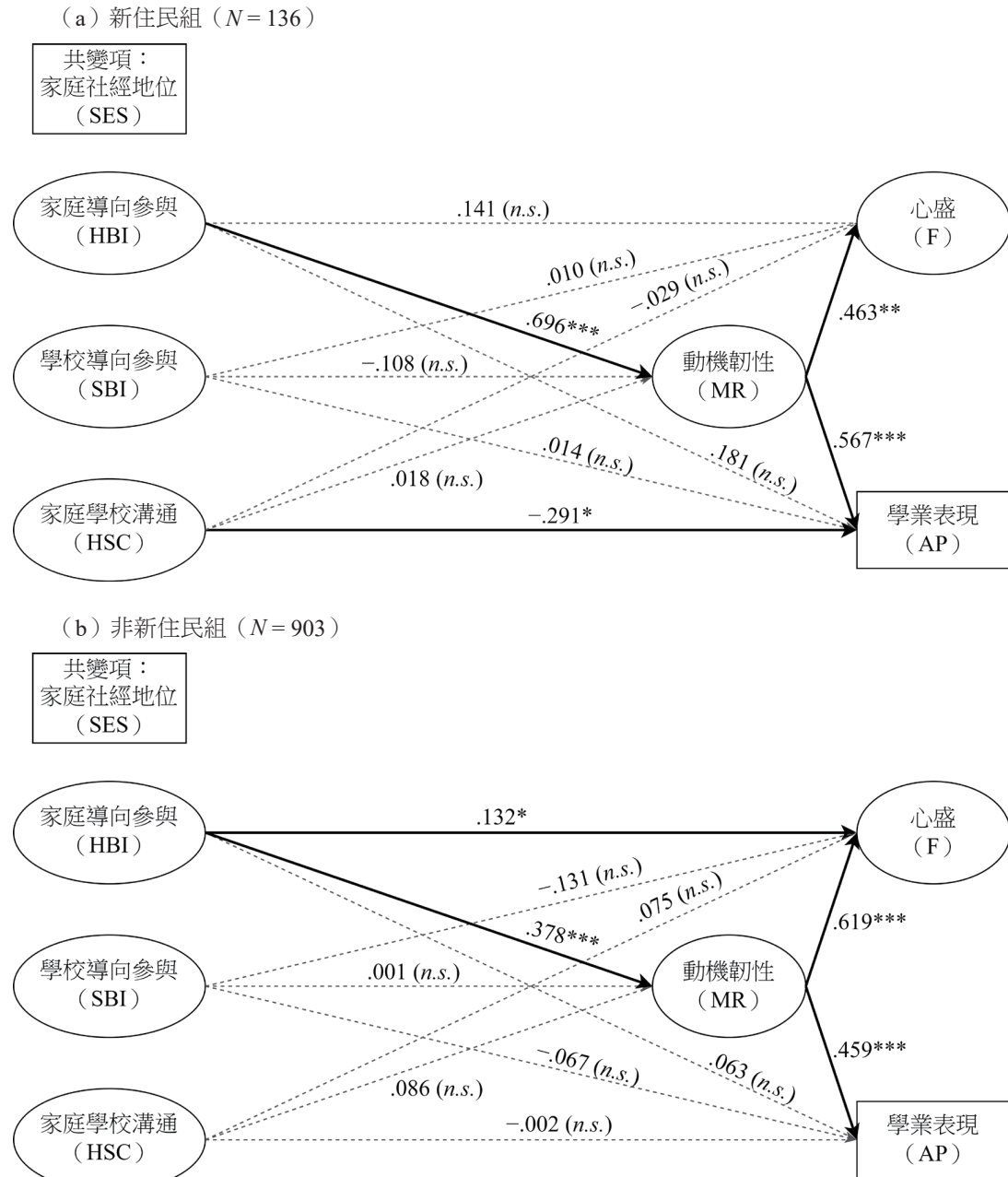
路徑	新住民 ( <i>N</i> = 136)			非新住民 ( <i>N</i> = 903)			兩組差異考驗		
	$\beta$	<i>SE</i>	<i>p</i>	$\beta$	<i>SE</i>	<i>p</i>	est.	<i>SE</i>	<i>p</i>
SES→HBI	.079	.099	.423	.245	.034	< .001	.092	.065	.158
SES→SBI	.240	.094	.011	.232	.034	< .001	-.013	.092	.890
SES→HSC	.148	.101	.144	.142	.036	< .001	-.008	.080	.916
SES→MR	-.136	.080	.090	.034	.037	.362	.110	.056	.048
SES→F	-.066	.098	.504	-.043	.035	.229	.016	.043	.718
SES→AP	-.091	.089	.311	-.006	.032	.840	.050	.047	.288
HBI→MR	.696	.104	< .001	.378	.050	< .001	-.343	.127	.007
SBI→MR	-.108	.177	.539	.001	.069	.983	.078	.106	.461
HSC→MR	.018	.185	.922	.086	.075	.248	.045	.126	.724
HBI→F	.141	.172	.413	.132	.056	.018	-.014	.118	.909
SBI→F	.010	.175	.956	-.131	.070	.060	-.062	.082	.446
HSC→F	-.029	.172	.866	.075	.073	.308	.057	.097	.558
HBI→AP	.181	.136	.184	.063	.049	.197	-.098	.129	.447
SBI→AP	.014	.156	.931	-.067	.065	.302	-.049	.090	.581
HSC→AP	-.291	.146	.047	-.002	.074	.978	.213	.108	.048
MR→F	.463	.144	.001	.619	.042	< .001	.118	.091	.199
MR→AP	.567	.099	< .001	.459	.039	< .001	-.023	.100	.820

註：SES：家庭社經地位、HBI：家庭導向參與、SBI：學校導向參與、HSC：家庭學校溝通、MR：動機韌性、F：心盛、AP：學業表現。est. 為 estimate 之縮寫，表示估計值。兩組差異考驗表示以多變量方法進行的斜率差異檢定。

接續討論動機韌性的中介效果，如表 4 顯示，在控制家庭社經地位後，兩組學生的動機韌性皆能中介 HBI 對心盛和學業表現的預測效果。在新住民組，對心盛的間接效果為 .322 (95% CI [.136, .595])、對學業表現的間接效果為 .395 (95% CI [.238, .583])；在非新住民組，對心盛的間接效果為 .234 (95% CI [.167, .309])、對學業表現的間接效果為 .173 (95% CI [.121, .234])。然而，動機韌性在 SBI 對心盛、學業表現，以及 HSC 對心盛和學業表現的中介效果在兩組學生皆不成立。

圖 1

動機韌性在三種高中生主觀知覺的家長參與對心盛和學業表現的中介模式路徑圖



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



表 4  
新住民組與非新住民組標準化中介效果摘要表

路徑	新住民 (N = 136)		非新住民 (N = 903)	
	est.	95% CI	est.	95% CI
HBI → MR → F	.322	[.136, .595]	.234	[.167, .309]
HBI → MR → AP	.395	[.238, .583]	.173	[.121, .234]
SBI → MR → F	-.050	[-.304, .093]	.001	[-.084, .084]
SBI → MR → AP	-.062	[-.271, .114]	.001	[-.062, .062]
HSC → MR → F	.008	[-.147, .246]	.053	[-.037, .144]
HSC → MR → AP	.010	[-.171, .236]	.040	[-.028, .108]

註：95% CI 表示 95% 信賴區間估計值。SES：家庭社經地位、HBI：家庭導向參與、SBI：學校導向參與、HSC：家庭學校溝通、MR：動機韌性、F：心盛、AP：學業表現。est. 為 estimate 之縮寫，表示估計值。

## 討論

統整本研究分析結果顯示：（一）兩組學生自陳的家長參與類型，HBI 皆高於 SBI 與 HSC，而新住民組的三種家長參與形式皆較非新住民組低。（二）控制社經地位後，兩組的 HBI 皆能顯著正向預測動機韌性，動機韌性亦顯著正向預測心盛與學業表現。此外，HBI 對動機韌性的預測效果受到組別調節。新住民組的 HSC 顯著負向預測學業表現；非新住民組的 HBI 顯著正向預測心盛。（三）新住民組，動機韌性在 HBI 與心盛、學業表現的預測效果具有中介作用，同時直接效果不顯著；在非新住民組，動機韌性在 HBI 與心盛、學業表現之間也具有中介效果，同時 HBI 對學業表現的直接效果不顯著。以下就研究結果進行討論。

### （一）高中生主觀知覺的家長參與現況

本研究調查的兩組高中生自陳資料分析結果皆顯示，HBI 比起 SBI 與 HSC 是更常見的家長參與型式，此結果符合 PISA 2022 的調查。過去研究也指出，在東亞社會，家長參與的主要場域在家庭，家長參與學校活動（SBI）的做法不如西方國家常見，總體投入的時間也較少（Antony-Newman, 2019; Kim, 2020）。一般而言，在低年齡階段，學校較積極安排讓家長參與學校活動（Barger et al., 2019; Jeynes, 2007, 2012），但隨著孩子進入青春期的配合青少年個體化（individuation）的發展任務，為「離巢」做準備，家長到校參加活動比例遞減。本研究發現符合臺灣教育現場的實際運作情形，國中、小學階段通常都會有導護志工、晨讀志工，以及家庭聯絡簿等制度，提供家長參與學校活動和溝通管道，然而這些機會在高中階段相對較少。另外，Bhargava 與 Witherspoon（2015）的縱貫研究表明，中學階段，無論哪種家長參與均隨著年齡而有下降趨勢。一方面，在此階段青少年被期望承擔更多的個人責任，為銜接高等教育的自主學習環境做準備；另一方面是考量青少年的自主需求增加，SBI 和 HSC 很容易被青少年拒絕（Hornby & Lafaele, 2011），對新住民家長可能更為困難。根據移民署（2020）的調查資料顯示，有高比例的高中職、大專新住民不願表露自己的身分、抗拒家長到校，或是與教師通話聯繫，特別是新住民家長的社經地位較低的情況下，此現象更為明顯。

此外，親職角色建構理論強調不同社會文化對於家長在子女教育過程中所扮演的角色有不同的看重程度（Andrews, 2013; Dotterer, 2022），因此家長參與型式和內涵具有文化依賴特性。檢視 PISA 2022 的資料（OECD, 2023）可發現，在越南、印尼等東南亞國家，家長會時刻提醒孩子學業成績的重要性，並且投入更多心力進行 SBI 的參與型式。然而在本研究臺灣青少年樣本中，SBI 皆較低，且新住民組明顯低於非新住民組。筆者推論可能有三種主要原因：首先，現行教育部對新住民教育支持方案，或是 108 課綱納入新住民語文等政策的推動下，或許讓在臺的新住民家長感到重視，安心仰賴學校系統的教育措施，因此在三種型式的家長參與程度均較非新住民家庭低。其次，新住民家長參與程度較低並非僅受到原生國文化的影響，還須考慮語言精熟和親職效能等因素（移民署，2020）；或是對移民國的教育體制不熟悉導致無從參與的窘境（Antony-Newman, 2019）。最後，應考慮到 SBI 和 HSC 不僅只有家長單方面的因素，學校治理信念也扮演重要角色。因此除

了關注語言、文化隔閡等新住民家長的個人困境，同時應顧及到學校系統的友善合作措施，例如教師對少數族群家長參與效能的看法和協助賦能等作為、教師對家長參與的努力是否有足夠的重視（Kim, 2009），以及教師對新住民原生國文化的熟悉程度（McDowall et al., 2017），是否以開放的心態積極邀請非主流團體的家長支持孩子的學習，避免帶有偏見地將非傳統（與當地文化相比）的家長參與視為有缺陷的（Andrews, 2013）。當政府、學校和家庭共同努力、提供適性優質的家庭參與，學生在課業學習、社會情緒和心理幸福感都有很大的機會取得更好的引導（Hill, 2015; Jeynes, 2012）。

## （二）不同家長參與型式的預測效果

本研究發現三種高中生主觀知覺的家長參與型式對動機韌性、心盛和學業表現有不同的預測效果，這與 Barger 等人（2019）、Hill 與 Tyson（2009）的後設分析結果可相互呼應。在高中階段，家長的討論、具體鼓勵和挹注刺激認知發展資源的參與型式（HBI），比起 SBI 對學生的學業表現、學習投入與動機發揮更大的正向效果。研究也指出，大部分的青少年生長於雙生涯家庭，特別是新住民家長基於新語言、文化理解的干擾，以及承擔更多經濟的壓力，通常是在子女的學業或生活方面出現狀況時，才被動與教師聯繫（Barger et al., 2019; Hoglund et al., 2015）。這或許能說明在本研究中 HSC 負向預測新住民學業表現的理由。然而，此效果的顯著性接近臨界值（ $p = .047$ ），在解釋上也須特別小心。此外，過往研究發現家長參與有助於中學生正向情緒發展（Cheung & Pomerantz, 2011），本研究亦有相同結果。無論是新住民組或非新住民組，HBI 與心盛皆有正向關聯，顯示在高中階段透過家人親密連結、討論生涯規劃、分享心事、彼此聆聽，或從事有利於課業或提升智能活動等方式來支持孩子，對青少年的心盛感均有積極的幫助。Hill（2015）提醒，儘管青少年不希望家長干涉他們的學校生活，但仍渴望家長支持他們的教育目標、談論他們的興趣。de la Fuente 等人（2023）的研究也指出，成年初顯期熱衷追求獨立與自主，但接受家長或朋友的社會支持，可以有效促進心盛，並在隨後持續發揮正向影響力。

過去研究發現家長參與和正向情緒、幸福感及學業表現之間的關係，在族群差異的考驗效果非常小，甚至不顯著（Barger et al., 2019; Hill & Tyson, 2009; Kim, 2020）。本研究結果部分支持了先前研究發現，即在三種家長參與型式對心盛和學業表現的預測效果沒有組別的差異。然而，本研究也獲得深具意義的新發現：即 HBI 預測動機韌性的路徑效果受到組別的調節。易言之，對新住民高中生而言，HBI 對動機韌性帶來更大的助益。過去的研究發現在社經條件相對劣勢的家庭中，孩子從家長參與的受益比起社經條件優越的同儕更大（Dearing et al., 2006）。本研究在控制社經地位的影響後，發現 HBI 對動機韌性的預測效果仍受到族群的調節。對此結果，本研究推測新住民家長雙文化與生活背景的多樣性、對不確定的容忍度，或是種族社會化的效果（Anderson et al., 2019; Lesane-Brown, 2006）可能豐富 HBI 的內涵。根據移民署（2020）資料，雙親一方來自大陸地區和東南亞國家新住民的主要照顧者為新住民家長，顯示從小在臺籍家庭生活，並在學校接觸本地文化規範的新住民，其生活同時受到本地與親代原生國的文化多樣性刺激。同時，新住民家長也曾經歷心理適應與社會文化衝擊的挑戰，他們所累積的生活困頓與應對經驗，有機會在照顧子女過程潛移默化養成強大的學習力，以及培養問題解決策略的寶貴資源，進而對子女動機韌性的發展有更大的助益。

先前文獻認為家長參與的不同型式會對青少年的學業適應發揮獨特作用（Pomerantz et al., 2012）。依循「階段—環境適配」理論（stage-environment fit theory），隨著孩子年齡增長及經驗累積，在較低年齡層時有效的家長參與型式可能不再對學習表現有助益（Barger et al., 2019; McNeal, 2012），因此最有效的家長參與型式取決於與發展階段的契合性（Barger et al., 2019）。從本研究可清楚了解，不論學生的親代為本國籍或新住民，HBI 對青少年的個人內在資源均扮演重要的支持角色。因此，高中階段家長參與的重點不宜直接複製年幼階段聚焦於與學校建立關係，協助學生從家庭過渡到學校的教育作為，而是更強調引導青少年邁向獨立自主、與社會接軌、鍛鍊韌性的發展里程碑（Hill, 2015），如此才能有益青少年體驗心盛及追求滿意的學業表現。

### （三）動機韌性的中介效果

過去の後設分析顯示家長參與和學業表現有正向關聯（Barger et al., 2019; Fan & Chen, 2001; Jeynes, 2007, 2012; Kim, 2020），本研究進一步擴展過去的研究結果，發現在兩組學生樣本中，動機韌性能夠中介 HBI 對心盛以及學業表現的預測效果，意義深遠。這些研究結果充分顯示動機韌性在支持學生積極成長的潛力是不容小覷的。根據 Skinner 等人（2013）的動機韌性發展框架，人際與個人資源會塑造動機韌性的運作，影響個體後續的學習與發展，而個體的發展結果會再回饋到最初的資源，進而形成一個動態循環的學習激勵迴圈。當學生得到更多的家長參與支持，他們更能以適應性的因應方式迎接學業挑戰，從逆境中回彈（rebound）又鍛鍊了他們的「韌性力量」（resilience muscles），而每一次的反脆弱經驗也決定了學生將來面對壓力會選擇積極因應或迴避挑戰。先前研究顯示，家長參與傳遞了對子女教育的價值觀和期望（Bempechat et al., 2022），在此過程中學生更加理解學習的目的、人生目標和意義，以及使用有效的學習策略對學業表現的影響作用，進而逐漸厚實學術社會化歷程（Hill & Tyson, 2009; Jeynes, 2007）。具體而言，家長參與程度越高，學生越認為自己受到重視，並且在互動中接收家長無條件的關愛、真誠的重視，以及對教育的期望及情感支持，而這種價值最終會被孩子內化（Cheung & Pomerantz, 2015），從而有助於塑造學習態度，提升學習投入程度（Barger et al., 2019）、學習動機（Barger et al., 2019; Grolnick, 2016）、自我調節學習（Cheung & Pomerantz, 2015），間接影響學業表現（Cosso et al., 2022）。但無論從本研究發現或過往文獻均獲得相同的提醒，在關心孩子學習狀況時，仍需留意界線，尊重孩子的主體性，過度強調取得好表現或完成學業的工具性價值可能會帶來額外的學業壓力，反而造成負向效果（OECD, 2023; Song et al., 2015）。

整體而言，本研究結果對教育專業人員和政策制定者具有高度的啟發，因為之前的研究一再表明，具有良好的家庭社經背景優勢能夠將社會和情感幸福傳遞給他們的下一代，也帶來良好的學習成就，本研究結果顛覆傳統刻板印象。客觀證據闡明無關於族群，唯有隨著孩子學習階段，提供富有成效的教養環境（Barger et al., 2019），才會帶來更佳的學習表現，體驗更高的心盛（Løvoll et al., 2017）。因此，在參與親職過程中，願意親近孩子，有智慧地承擔親職責任，並提供子女適切協助的家長，其青少年子女會產生更高的動機韌性，成為催化其體驗心盛和追求學業表現成功的關鍵。

## 限制與建議

### （一）研究限制與未來研究建議

#### 1. 擴大參與樣本，掌握家長參與全貌，據此提供回應文化的政策與親職輔導服務

本研究中新住民與非新住民的樣本差距較大，雖符合目前校園的族群比例，每 9 位高中生，就有 1 位具新住民身份，但過往研究顯示不平衡的樣本可能會降低跨群組比較的統計檢定力（power）（Yoon & Lai, 2018）。然而本研究在此不利條件下仍發現 HBI 對動機韌性的效果受到組別的調節，故在結果討論上較保守，僅審慎推論此顯著之調節效果。惟未來研究仍可考慮擴大新住民學生樣本，除強化樣本代表性之外，亦能增進跨群組比較分析的檢定力。另外，從親職角色建構的角度來看，因族群而異的家長參與程度更反映家長參與的角色建構會受到文化影響（Andrews, 2013; Dotterer, 2022; Hoover-Dempsey & Sandler, 1995）。由於各種文化對於家長在子女教育過程中所扮演的角色有不同的理解，因此家長會有不同型式或不同程度的參與。前述檢視 PISA 2022 的資料（OECD, 2023）可發現，不同國家的家長參與面向及內涵各有其特色。然而本研究蒐集 136 位新住民高中生樣本，來自七個親代原生國籍的資料，考量跨群組比較的檢定力，難以再細緻區分各國樣本進行考驗。為了更完整掌握家長參與的全貌，作為新住民家長覺察原生國文化如何影響其親職實踐內涵，以及因應子女成長階段調整家長參與型式的依據，俾利孩子的成長與學習，建議未來可以招募更多元廣大的樣本。進一步分析一般家庭、原住民家庭，以及親代來自不同原生國的新住民家庭之家長參與型式與各階段子女各項適應指標的關係，再據此提供因應文化特性之家庭親職教養需求的相關



服務，以及政府制定相關政策，挹注經費和導入相關資源，促使各類型家庭親子關係經營更臻和諧、教養功能發揮良好，以促進子女健康成長的參考。

## 2. 開展縱貫研究，探討家長參與軌跡類型與子女適應指標的關聯

本研究為橫斷性設計，採取「以變數為中心」(variable-centered)的分析方式，瞭解不同型式家長參與的作用，並發現家庭導向參與對新住民與非新住民學生的適應性發展有正向效果。為解決橫斷性資料無法論述變項間的因果關係這存在已久的議題，建議未來研究可以建立縱貫性資料庫，不論是在同一個學制(高中階段)或是跨學制(國中到高中階段)的長期追蹤，都有助於掌握家長參與隨著青少年發展階段的變化軌跡。透過潛在成長模型(latent growth model, LGM)的分析，能夠了解家長參與程度測量的起始水準和隨時間而生的變化，以及青少年發展指標之間的關聯。

此外，「以個體為中心」(person-centered)的分析取向亦有助於瞭解最合宜的家長參與模式。例如，Cui 等人(2024)發現中國家長在「生活參與度高，但學習參與度低」的亞群，其子女的心理韌性和學業表現結果最佳，且在國小四年級、國中八年級和高中二年級的學生樣本皆有一致的發現。近年為突破僅以單一軌跡進行整體成長歷程的解釋和描述，新興的混合成長模式(growth mixture modeling, GMM)的異質性分析觀點更加詳盡，可以從觀察資料辨識家長參與程度在時間趨勢相似的學生亞群，探究不同亞群在發展上的異同，作為教育人員針對不同需求提供合宜教養策略的依據，並能採取個別化的輔導策略，即時介入外在資源不足的學生群體，確保所有學生都能獲得足夠的發展資源與教育機會。更重要的是，縱貫性資料也能夠更深入考驗家長參與和學生表現的相互影響，例如，對家長在家庭作業的參與未能有效協助學生獲得好表現的現象，縱貫研究中可以看到當學生在學業上更掙扎，家長就越可能協助他們完成作業的現象，以及其後續效應(Barger et al., 2019)。

總而言之，有鑑於家長參與和子女發展階段適應情形的相互關聯(Hoglund et al., 2015)，建立縱貫性資料將更有助於掌握其動態發展歷程。尤其在教育過渡期間家長參與的異質性較大，一方面是學生身心發展特性改變；其次是各級學校環境特色與治理方針會隨著教育階段的目標制定而有不同；第三是隨著孩子年級越高，部分家長參與越來越力不從心。這些過渡容易帶來家庭混亂或親子衝突，但也可能是一個富有成效的階段，因此，若能提供動態歷程的客觀資訊，就可以在這個時期進行介入適性輔導措施，促進青少年的心盛感，並防止過渡可能帶來的負面結果。

## 3. 增加調查訊息來源的多樣性，並蒐集與家長參與相關的前因與背景變項

除了學業表現外，本研究其他料來源都是學生自陳的，研究結果可能受到共同方法變異(common method variance)影響，但此做法的好處是能夠避免從家長端蒐集的資料可能存在的社會期許效果。另外，本研究三種家長參與的資訊來源皆為學生主觀評定，鑒於家長參與型式的多樣性，且SBI與HSC的管道多樣化，部分家長參與，如學校志工或是與校方的溝通，都可能在學生不知情，或家長刻意隱瞞的狀況下，直接和學校人員接觸，或以通訊軟體直接與教師聯繫，故本研究結果的解釋宜特別謹慎。因此未來研究可以考慮同時納入由家長與教師評估的家長參與，積極透過多重資訊來源，更精確的描繪家長參與實況。同時，SBI和HSC為家長和教師雙方共同影響的結果，本研究聚焦在家長層面，未來亦可考慮納入教師、學校相關因素。此外，在族群背景上，新住民家長對語言、文化的熟悉度可能影響其參與程度，建議未來研究增加新住民家長來臺時間、日常溝通語言等變項，以深化對新住民家長參與的理解。透過整合多元觀點與相關變項，我們能更全面掌握家長參與的複雜樣貌，為制定有效的教育政策奠定基礎。

## 4. 持續探究家庭導向家長參與的性質與效益

根據本研究結果，HBI是促進青少年動機韌性最有益的家長參與型式，這與過去諸多西方研究發現一致(Anthony & Ogg, 2019; Barger et al., 2019; Fan & Chen, 2001; Hill & Tyson, 2009; Jaynes, 2007, 2012)。但先前多項研究也提醒家長過度在意學業成績，以及恣意介入子女的學習，可能事與願違造成子女的對立反抗，對學習表現與幸福感產生毀損效果(OECD, 2023; Song et al., 2015)。尤其是青少年可能透過內化歷程形塑自我懷疑的否定態度，而非培養出面對挑戰的成長型思維，容易阻礙其發展韌性特質(Cheung & Pomerantz, 2015)。故建議未來研究可持續釐清HBI

的效益曲線，細究後期中等教育的青少年期望家長與他們討論學校生活的哪些層面，或是探究如何在不給學生帶來心理控制壓力的前提下，提供哪些程度的家長支持與參與內涵，可以最有效涵養子女的動機韌性，協助其知情意行的優質發展。

### 5. 整合外在環境資源，厚植動機韌性的發展

無論從過去實徵研究，以及本研究結果均可發現動機韌性是青少年心理健康與學業成功的關鍵因子，更是個人因應未來生活各式挑戰的重要資源。本研究發現，在新住民組與非新住民組，動機韌性皆是重要的中介因子，而 HBI 是促進青少年動機韌性發展最有益的型式。由此看來，培養莘莘學子的動機韌性是一項報酬率相當高的教育投資，值得持續探究培養青少年動機韌性的有效途徑。因此建議未來研究除了持續探討家長參與對動機韌性的影響關係外，也可以同時考慮教師與家長參與的效果，或是納入校園氛圍等測量。透過更細緻的了解不同外部資源（家庭、同儕、班級、學校層面）對動機韌性的獨特貢獻，研究人員將能夠從不同層面提供更具體且全面的輔導策略，使學生在多個系統支持的賦權下，充分發揮教育潛能，實現理想的學業表現與心盛感。

## （二）輔導與教育實務建議

### 1. 重視後期中等教育階段家庭導向參與，營造有利於青少年成長的支持性環境

本研究結果發現，不論家長是否為新住民背景，HBI 對高中階段青少年的適應性發展相當重要，然而在過去的縱貫研究中都發現，無論是學生或家長報告的家長參與會隨著學生年齡增長而減少（Bhargava & Witherspoon, 2015; Song et al., 2015）。因此建議學校可透過親師座談會、親職講座或是文宣品，多鼓勵家長透過 HBI 提供青少年關懷支持、刺激認知的學習資源。因為在充滿挑戰與變動的青春階段，青少年仍然需要成年人提供溫暖的聆聽、同理支持生活的煩惱與耐心提供睿智的引導，避免只聚焦在學業成就方面，以助於其在各項發展逐漸成熟的同時，也能穩健地培養其應對學習挑戰的韌性。尤其動機韌性在青春時期持續發展，並且部分能力直到成年初期才能臻於完善（Skinner & Zimmer-Gembeck, 2016）。因此，提供家長符合此階段青少年身心發展特性的溝通技巧，並協助家長更敏感的意識到他們的參與對孩子學習發揮關鍵的作用，動機韌性、學業表現與心盛不僅是此階段重要的發展里程碑，並且對未來生活也扮演著重要的角色。

### 2. 建立友善包容的校園環境，提升新住民家庭理解家長參與的重要功能

本研究發現新住民家長參與對學生動機韌性發展具有獨特優勢，當前研究強調動機韌性的發展仰賴人際系統的互動歷程（Zimmer-Gembeck et al., 2023）。學生藉由與他人的交流和引導學習因應各項艱難挑戰。而新住民子女從小在臺灣本土文化與親代母國文化的交流中成長，多元文化的薰陶孕育出他們更創新靈活的思考（蔡秉勳等人，2022）。同時，其親代在移民過程中所累積的生命智慧，也提供子女具體有利的發展資源。這與本研究發現新住民青少年，HBI 和動機韌性之「問題解決策略」分量表的相關最高（ $r = .54$ ）有不謀而合之處。然而，本研究資料顯示新住民組的 HBI 和動機韌性之「訊息管理與求助策略」的相關最低（ $r = .31$ ）；且在所有三種型式的家長參與程度皆低於非新住民組，但兩組在心盛、動機韌性與學業表現之比較均無顯著差異。本研究的資料打破往昔「落後國家媽媽+低社經地位臺灣爸爸=弱勢新住民」的刻板印象。建議教育單位應思考如何在提供新住民支持的同時，促進其優質的家長參與。例如，在提供新住民學習相關資訊中，除了告知新住民家長可利用的政府資源外，建議特別強調適性的親職實踐對青少年發展的益處，幫助新住民家長瞭解，對孩子的幫助並不限於學業的指導，情緒支持以及對學習困境的同理即是孩子最堅實的後盾。值得注意的是，近期政府調查資料顯示有高比例的新住民高中生吐露身分認同的困擾，不願意讓家長與校方互動或是與教師通話，而東南亞新住民家長與教師互動的困擾主要為「工作忙碌，無法與老師頻繁互動」、「聯絡簿不易閱讀」（移民署，2020）。有鑑於此，教育單位宜多主動理解新住民家長的困難，提供適切的協助；同時致力於培育具有多元文化素養的師資，在學校落實多元文化賦權概念，進而更順利連結新住民家長資源，有效促進學生的支持系統發揮功能。

### 3. 在支持性的環境中培養動機韌性

動機韌性體現在青少年如何從困境中反脆弱的回彈力，換言之，困境不僅意味著潛在的問題，更是發展的契機。本研究顯示，在兩組中學生樣本，動機韌性皆能中介 HBI 對心盛和學業表現的預測效果。由此可見，外部資源的支持在促進個體發展的歷程中，動機韌性居中扮演關鍵因素。動機韌性會隨著年齡增長在兒童與青少年時期持續發展，並因經驗產生質與量的改變，以更靈活的方式應對多元且具挑戰性的生活情境（Skinner & Zimmer-Gembeck, 2016）。從教育實務的角度，在支持性的環境下，創造符合青少年發展程度且具挑戰性的任務，幫助他們在安全的空間中學習「優質的失敗經驗」，使動機韌性的發展得以更細緻化與個人化。透過適度挑戰與充分支持的方式，促進動機韌性的全面發展，為日後所面臨的各種生活考驗奠定基礎。

### 4. 轉向客觀實證的族群研究觀點

在探討少數族群的家長參與議題時，先前研究目標常會關注在少數族群所面臨的挑戰和不利因素，導致相關研究量能與觀點的失衡（Cobb et al., 2019; Kim, 2009）。臺灣過去在新住民族群的研究上也傾向於劣勢論述（鄭英傑、蔡宛霖，2022），關注焦點集中在新住民子女的同儕相處、學習狀況，或是新住民家長在語言上的受限。然而，近期實徵研究逐漸挑戰這種單一、刻板的觀點，例如多項研究發現新二代在中學時期的學習表現上與非新住民學生無異（吳毓瑩、蔡振洲，2014；張芳全，2023），研究主題也逐漸挑戰過往對新住民適應視為「問題」的觀點，轉向中立和客觀的論述，並推動跳脫「族群」歸因，轉而納入更多社會、文化和制度因素，更全面地探究新住民族群的適應歷程。

### 註釋

<sup>1</sup> 平均數  $t$  考驗結果：動機韌性全量表  $t(1,035) = -0.71, p = .480$ ；問題解決策略分量表  $t(1,036) = -0.34, p = .736$ ；尋求支持與安慰分量表  $t(1,036) = -1.21, p = .227$ ；訊息管理與求助分量表  $t(169) = 0.22, p = .825$ （由於 Levene's 變異數同質性檢定顯著，故採用 Welch's  $t$ -test 以校正後的自由度進行估計）；自我悅納與自我激勵分量表  $t(1,035) = -0.76, p = .449$ ；以及，趨向承諾分量表  $t(1,035) = -0.48, p = .630$ 。

<sup>2</sup> 平均數  $t$  考驗結果：心盛全量表  $t(1,037) = -1.49, p = .137$ ；情緒幸福感分量表  $t(1,037) = -1.41, p = .159$ ；社會幸福感分量表  $t(1,037) = -1.47, p = .143$ ；以及，心理幸福感分量表  $t(1,037) = -0.71, p = .477$ 。

<sup>3</sup> 平均數  $t$  考驗結果：學業表現  $t(1,036) = .25, p = .800$ 。

### 參考文獻

- 丁學勤、曾智豐（2013）：〈影響國中階段貧窮學生學業表現之因素探析—以臺灣兒童暨家庭扶助基金會扶助對象為例〉。《臺灣教育社會學研究》，13（1），1-42。[Ting, S.-C., & Tseng, C.-F. (2013). Factors affecting the academic achievement of financially disadvantaged junior high school students: A case study of beneficiaries of the Taiwan fund for children and families. *Taiwan Journal of Sociology of Education*, 13(1), 1-42.] <https://doi.org/10.3966/168020042013061301001>
- 吳毓瑩、蔡振洲（2014）：〈東南亞裔新移民女性之子女的學業成就真的比較差嗎？與本地對照組比較之三年追蹤探究〉。《教育研究集刊》，60（1），77-113。[Wu, Y.-Y., & Tsai, C.-C. (2014). Are they really lagging behind? A three-year longitudinal comparison of academic performance between the Southeast Asian female immigrants' children and the local children. *Bulletin of Educational Research*, 60(1), 77-113.] <https://doi.org/10.3966/102887082014036001003>



- 國民教育階段家長參與學校教育事務辦法（2024 年 12 月 31 日）修正公布。 <https://law.moj.gov.tw/LawClass/LawAll.aspx?pcode=H0070029> [Guomin Jiaoyu Jieduan Jiaozhang Canyu Xuexiao Jiaoyu Shiwu Banfa. (2024, December 31). Amendment to Articles. <https://law.moj.gov.tw/LawClass/LawAll.aspx?pcode=H0070029>]
- 張芳全（2023）：〈國中階段新住民與非新住民子女學習成就差異之研究〉。《教育研究學報》，57（1），25–48。[Chang, F.-C. (2023). Differences in learning achievement of children of new residents and nonnew residents in junior high schools. *Journal of Education Studies*, 57(1), 25–48.] <https://doi.org/10.53106/199044282023045701002>
- 張芳全、余民寧（2022）：〈新住民與非新住民家庭學習環境資源的差異分析〉。《教育政策論壇》，25（4），1–36。[Chang, F.-C., & Yu, M.-N. (2022). Analysis of differences in learning environment resources at home between new residents and nonnew residents. *Educational Policy Forum*, 25(4), 1–36.] <https://doi.org/10.53106/156082982022112504001>
- 教育部（2024）：《111 學年度各級學校新住民子女就學概況》。 [https://stats.moe.gov.tw/files/analysis/111\\_son\\_of\\_foreign.pdf](https://stats.moe.gov.tw/files/analysis/111_son_of_foreign.pdf) [Ministry of Education. (2024). *111 xueniandu geji xuexiao xinzhumín zīnǚ jiùxué gāikuàng*. [https://stats.moe.gov.tw/files/analysis/111\\_son\\_of\\_foreign.pdf](https://stats.moe.gov.tw/files/analysis/111_son_of_foreign.pdf)]
- 移民署（2020）：《107 年新住民生活需求調查報告》。 [https://www.immigration.gov.tw/media/55216/107\\_年新住民生活需求調查報告.pdf](https://www.immigration.gov.tw/media/55216/107_年新住民生活需求調查報告.pdf) [National Immigration Agency. (2020). *The 2018 survey of new immigrants' living needs*. [https://www.immigration.gov.tw/media/55216/107\\_年新住民生活需求調查報告.pdf](https://www.immigration.gov.tw/media/55216/107_年新住民生活需求調查報告.pdf)]
- 陳思親、陳慧娟（2021）：〈青少年知覺的社會支持和英文科學業成就之關係：恆毅力與學習投入之序列中介效果分析〉。《教育心理學報》，52，857–883。[Chen, S.-C., & Chen, H.-J. (2021). Relationship between perceived social support and English academic achievement among adolescents: The sequentially mediating effects of grit and learning engagement. *Bulletin of Educational Psychology*, 52, 857–883.] [https://doi.org/10.6251/BEP.202106\\_52\(4\).0006](https://doi.org/10.6251/BEP.202106_52(4).0006)
- 黃毅志（2008）：〈如何精確測量職業地位？「改良版台灣地區新職業聲望與社經地位量表」之建構〉。《臺東大學教育學報》，19（1），151–159。[Hwang, Y.-J. (2008). How to accurately measure occupational status? Construction of the revised scale for occupational prestige and social economic status in Taiwan. *NTTU Educational Research Journal*, 19(1), 151–159.] <https://doi.org/10.6778/NTTUERJ.200806.0151>
- 蔡秉勳、邱德維、張雨霖、張仁和、陳學志（2022）：〈探討不同族群新住民子女在兩類創意思考表現之差異：以文化距離作為中介變項〉。《教育心理學報》，54，235–252。[Tsai, P.-H., Chiu, T.-W., Chang, Y.-L., Chang, J.-H., & Chen, H.-C. (2022). Exploration of the relationships between new immigrants' children and different creativities: The mediating role of cultural distance. *Bulletin of Educational Psychology*, 54, 235–252.] [https://doi.org/10.6251/BEP.202209\\_54\(1\).0010](https://doi.org/10.6251/BEP.202209_54(1).0010)
- 鄭英傑、蔡宛霖（2022）：〈臺灣新住民族群研究趨勢之評析與未來研究方向〉。《臺灣教育評論月刊》，11（10），71–77。[Jheng, Y.-J., & Tsai, W.-L. (2022). Taiwan xinzhumín zuqún yánjiū qūshì zhī pīngxī yú weilái yánjiū fāngxiàng. *Taiwan Educational Review Monthly*, 11(10), 71–77.]

- 謝志龍、莊致嘉（2016）：〈文化資本的代間傳遞與轉換對國中學生教育成就的影響〉。《教育科學研究期刊》，61（3），163–195。[Hsieh, C.-L., & Chuang, C.-C. (2016). Effects of intergenerational transfer and conversion of cultural capital on the educational achievements of junior high school students. *Journal of Research in Education Sciences*, 61(3), 163–195.]  
[https://doi.org/10.6209/JORIES.2016.61\(3\).06](https://doi.org/10.6209/JORIES.2016.61(3).06)
- Andrews, M. (2013). Capitalizing on Mexican parents' cultural models of parental involvement from their children's perspectives. *Linguistics and Education*, 24(4), 497–510.  
<https://doi.org/10.1016/j.linged.2013.06.004>
- Anderson, R. E., Jones, S., Anyiwo, N., McKenny, M., & Gaylord Harden, N. (2019). What's race got to do with it? Racial socialization's contribution to Black adolescent coping. *Journal of Research on Adolescence*, 29(4), 822–831. <https://doi.org/10.1111/jora.12440>
- Anthony, C. J., & Ogg, J. (2019). Parent involvement, approaches to learning, and student achievement: Examining longitudinal mediation. *School Psychology*, 34(4), 376–385.  
<https://doi.org/10.1037/spq0000282>
- Antony-Newman, M. (2019). Parental involvement of immigrant parents: A meta-synthesis. *Educational Review*, 71(3), 362–381. <https://doi.org/10.1080/00131911.2017.1423278>
- Barger, M. M., Kim, E. M., Kuncel, N. R., & Pomerantz, E. M. (2019). The relation between parents' involvement in children's schooling and children's adjustment: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 145(9), 855–890. <https://doi.org/10.1037/bul0000201>
- Bempechat, J., Shernoff, D. J., Wolff, S., & Puttre, H. J. (2022). Parental influences on achievement motivation and student engagement. In A. L. Reschly & S. L. Christenson (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 403–429). Springer, Cham.  
[https://doi.org/10.1007/978-3-031-07853-8\\_19](https://doi.org/10.1007/978-3-031-07853-8_19)
- Bhargava, S., & Witherspoon, D. P. (2015). Parental involvement across middle and high school: Exploring contributions of individual and neighborhood characteristics. *Journal of Youth and Adolescence*, 44(9), 1702–1719. <https://doi.org/10.1007/s10964-015-0334-9>
- Bollen, K. A., & Long, J. S. (Eds.). (1993). *Testing structural equation models*. SAGE Publications.
- Cao, X., & Liu, X. (2023). Understanding the role of parent child relationships in conscientiousness and neuroticism development among Chinese middle school students: A cross-lagged model. *Behavioral Sciences*, 13(10), Article 876. <https://doi.org/10.3390/bs13100876>
- Caughy, M. O. B., Nettles, S. M., & Lima, J. (2011). Profiles of racial socialization among African American parents: Correlates, context, and outcome. *Journal of Child and Family Studies*, 20(4), 491–502. <https://doi.org/10.1007/s10826-010-9416-1>
- Cheung, C. S., & Pomerantz, E. M. (2011). Parents' involvement in children's learning in the United States and China: Implications for children's academic and emotional adjustment. *Child Development*, 82(3), 932–950. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2011.01582.x>
- Cheung, C. S.-S., & Pomerantz, E. M. (2015). Value development underlies the benefits of parents'

- involvement in children's learning: A longitudinal investigation in the United States and China. *Journal of Educational Psychology*, 107(1), 309–320. <https://doi.org/10.1037/a0037458>
- Cheung, G. W., & Rensvold, R. B. (2002). Evaluating goodness-of-fit indexes for testing measurement invariance. *Structural Equation Modeling*, 9(2), 233–255. [https://doi.org/10.1207/S15328007SEM0902\\_5](https://doi.org/10.1207/S15328007SEM0902_5)
- Chun, H., & Devall, E. (2019). A parental involvement and academic socialization model: A cultural approach. *School Psychology*, 34(5), 555–565. <https://doi.org/10.1037/spq0000330>
- Clark, A. E., Flèche, S., Layard, R., Powdthavee, N., & Ward, G. (2018). *The origins of happiness: The science of well-being over the life course*. Princeton University Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctvc77dgg>
- Cobb, C. L., Branscombe, N. R., Meca, A., Schwartz, S. J., Xie, D., Zea, M. C., Molina, L. E., & Martinez, C. R. (2019). Toward a positive psychology of immigrants. *Perspectives on Psychological Science*, 14(4), 619–632. <https://doi.org/10.1177/1745691619825848>
- Coley, R. L., Carey, N., Hwang, D., Spielvogel, B., & Daphne, H. (2024). Racial inequities in educational opportunity: Variation across socioeconomic status. *Race and Social Problems*, 16, 414–432. <https://doi.org/10.1007/s12552-024-09415-z>
- Coley, R. L., Kruzik, C., & Votruba-Drzal, E. (2020). Do family investments explain growing socioeconomic disparities in children's reading, math, and science achievement during school versus summer months? *Journal of Educational Psychology*, 112(6), 1183–1196. <https://doi.org/10.1037/edu0000427>
- Coley, R. L., Sims, J., & Votruba-Drzal, E. (2016). Family expenditures supporting children across income and urbanicity strata. *Children and Youth Services Review*, 70, 129–142. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2016.09.017>
- Coll, C. G., & Marks, A. K. (Eds.). (2012). *The immigrant paradox in children and adolescents: Is becoming American a developmental risk?* American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/13094-000>
- Cosso, J., Ellis, A., O'Rear, C. D., Zippert, E. L., Schmitt, S. A., & Purpura, D. J. (2022). Conceptualizing the factor structure of parents' math anxiety and associations with children's mathematics skills. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1511(1), 119–132. <https://doi.org/10.1111/nyas.14736>
- Cui, T., Guo, Y., Shen, K., Liu, Q., & Jia, W. (2024). More is not always better: Profiles of perceived frequency of parental involvement among Chinese students and associations with resilience and academic achievement. *Learning and Individual Differences*, 113, Article 102464. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.lindif.2024.102464>
- Cunha, F., & Heckman, J. J. (2009). The economics and psychology of inequality and human development. *Journal of the European Economic Association*, 7(2-3), 320–364. <https://doi.org/10.1162/JEEA.2009.7.2-3.320>
- de la Fuente, R., Sánchez-Queija, I., & Parra, Á. (2023). A longitudinal study on the stability and predictors



- of flourishing among emerging adults. *Canadian Journal of Behavioural Science/Revue canadienne des sciences du comportement*, 55(3), 210–219. <https://doi.org/10.1037/cbs0000327>
- Dearing, E., Kreider, H., Simpkins, S., & Weiss, H. B. (2006). Family involvement in school and low-income children's literacy: Longitudinal associations between and within families. *Journal of Educational Psychology*, 98(4), 653–664. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.98.4.653>
- Diener, E., Wirtz, D., Tov, W., Kim-Prieto, C., Choi, D., Oishi, S., & Biswas-Diener, R. (2010). New well-being measures: Short scales to assess flourishing and positive and negative feelings. *Social Indicators Research*, 97(2), 143–156. <https://doi.org/10.1007/s11205-009-9493-y>
- Diener, E., Fujita, F., Tay, L., & Biswas-Diener, R. (2012). Purpose, mood, and pleasure in predicting satisfaction judgments. *Social Indicators Research*, 105(3), 333–341. <https://doi.org/10.1007/s11205-011-9787-8>
- Dóci, E., Spruyt, B., De Moortel, D., Vanroelen, C., & Hofmans, J. (2023). In search of the social in psychological capital: Integrating psychological capital into a broader capital framework. *Review of General Psychology*, 27(3), 336–350. <https://doi.org/10.1177/10892680231158791>
- Dotterer, A. M. (2022). Diversity and complexity in the theoretical and empirical study of parental involvement during adolescence and emerging adulthood. *Educational Psychologist*, 57(4), 295–308. <https://doi.org/10.1080/00461520.2022.2129651>
- Duncan, G. J., Magnuson, K., & Votruba-Drzal, E. (2017). Moving beyond correlations in assessing the consequences of poverty. *Annual Review of Psychology*, 68, 413–434. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-010416-044224>
- Fan, X., & Chen, M. (2001). Parental involvement and students' academic performance: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 13(1), 1–22. <https://doi.org/10.1023/A:1009048817385>
- Fan, W., & Williams, C. M. (2010). The effects of parental involvement on students' academic self-efficacy, engagement and intrinsic motivation. *Educational Psychology*, 30(1), 53–74. <https://doi.org/10.1080/01443410903353302>
- Fuligni, A. J., Tseng, V., & Lam, M. (1999). Attitudes toward family obligations among American adolescents with Asian, Latin American, and European backgrounds. *Child Development*, 70(4), 1030–1044. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00075>
- Gatson, J. D. (2011). *Racial socialization, racial discrimination and mental health among African American parents* [Unpublished doctoral dissertation]. University of California.
- Grolnick, W. S. (2016). Parental involvement and children's academic motivation and achievement. In W. Liu, J. Wang, & R. Ryan (Eds.), *Building autonomous learners: Perspectives from research and practice using self-determination theory* (pp. 169–183). Springer Singapore. [https://doi.org/10.1007/978-981-287-630-0\\_9](https://doi.org/10.1007/978-981-287-630-0_9)
- Hair, J. F., Jr., Black, W. C., Babin, B. J., & Anderson, R. E. (2019). *Multivariate data analysis* (8th ed.). Cengage Learning.
- Hamilton, L., Roksa, J., & Nielsen, K. (2018). Providing a “leg up”: Parental involvement and opportunity

- hoarding in college. *Sociology of Education*, 91(2), 111–131.  
<https://doi.org/10.1177/0038040718759557>
- Hill, N. E. (2015). Family-school relationships during adolescence: Clarifying goals, broadening conceptualizations, and deepening impact. In S. M. Sheridan & E. M. Kim (Eds.), *Processes and pathways of family-school partnerships across development* (pp. 41–59). Springer International Publishing. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-16931-6\\_3](https://doi.org/10.1007/978-3-319-16931-6_3)
- Hill, N. E., & Tyson, D. F. (2009). Parental involvement in middle school: A meta-analytic assessment of the strategies that promote achievement. *Developmental Psychology*, 45(3), 740–763.  
<https://doi.org/10.1037/a0015362>
- Hoglund, W. L. G., Jones, S. M., Brown, J. L., & Aber, J. L. (2015). The evocative influence of child academic and social-emotional adjustment on parent involvement in inner-city schools. *Journal of Educational Psychology*, 107(2), 517–532. <https://doi.org/10.1037/a0037266>
- Hoover-Dempsey, K. V., & Sandler, H. M. (1995). Parental involvement in children's education: Why does it make a difference? *Teachers College Record*, 97(2), 310–331.  
<https://doi.org/10.1177/016146819509700202>
- Hornby, G., & Lafaele, R. (2011). Barriers to parental involvement in education: An explanatory model. *Educational Review*, 63(1), 37–52. <https://doi.org/10.1080/00131911.2010.488049>
- Hu, L. T., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6(1), 1–55.  
<https://doi.org/10.1080/10705519909540118>
- Jeynes, W. H. (2007). The relationship between parental involvement and urban secondary school student academic performance: A meta-analysis. *Urban Education*, 42(1), 82–110.  
<https://doi.org/10.1177/0042085906293818>
- Jeynes, W. H. (2012). A meta-analysis of the efficacy of different types of parental involvement programs for urban students. *Urban Education*, 47(4), 706–742. <https://doi.org/10.1177/0042085912445643>
- Kalil, A., Ryan, R., & Corey, M. (2012). Diverging destinies: Maternal education and the developmental gradient in time with children. *Demography*, 49(4), 1361–1383.  
<https://doi.org/10.1007/s13524-012-0129-5>
- Keyes, C. L. M. (2005). Mental illness and/or mental health? Investigating axioms of the complete state model of health. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 73(3), 539–548.  
<https://doi.org/10.1037/0022-006X.73.3.539>
- Kim, S. (2020). Meta-analysis of parental involvement and achievement in East Asian countries. *Education and Urban Society*, 52(2), 312–337. <https://doi.org/10.1177/0013124519842654>
- Kim, Y. (2009). Minority parental involvement and school barriers: Moving the focus away from deficiencies of parents. *Educational Research Review*, 4(2), 80–102.  
<https://doi.org/10.1016/j.edurev.2009.02.003>
- Lamb, M. E. & Lewis, C. (2010). The role of parent-child relationships in child development. In M. H.

- Bornstein & M. E. Lamb (Eds.), *Developmental science: An advanced textbook* (6th ed., pp. 469–517). Psychology Press. <https://doi.org/10.4324/9780203846766>
- Lesane-Brown, C. (2006). A review of race socialization within black families. *Developmental Review*, 26(4), 400–426. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2006.02.001>
- Løvoll, H. S., Røysamb, E., Vittersø, J., & Zourbanos, N. (2017). Experiences matter: Positive emotions facilitate intrinsic motivation. *Cogent Psychology*, 4(1), Article 1340083. <https://doi.org/10.1080/23311908.2017.1340083>
- MacCallum, R. C., Browne, M. W., & Sugawara, H. M. (1996). Power analysis and determination of sample size for covariance structure modeling. *Psychological Methods*, 1(2), 130–149. <https://doi.org/10.1037/1082-989X.1.2.130>
- McDowall, P. S., Taumoepeau, M., & Schaughency, E. (2017). Parent involvement in beginning primary school: Correlates and changes in involvement across the first two years of school in a New Zealand sample. *Journal of School Psychology*, 62, 11–31. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2017.03.001>
- McNeal, R. B. (2012). Checking in or checking out? Investigating the parent involvement reactive hypothesis. *The Journal of Educational Research*, 105(2), 79–89. <https://www.jstor.org/stable/26586911>
- Novak, L. F., Fowers, B. J., Kiknadze, N. C., & Calder, A. J. (2025). A close analysis of eight flourishing measures. *The Journal of Positive Psychology*, 20(1), 72–82. <https://doi.org/10.1080/17439760.2024.2322468>
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2012). *Equity and quality in education: Supporting disadvantaged students and schools*. PISA, OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264130852-en>
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2023). *PISA 2022 results (Volume II): Learning during—and from—disruption*. PISA, OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/a97db61c-en>
- Patton, G. C., Sawyer, S. M., Santelli, J. S., Ross, D. A., Afifi, R., Allen, N. B., Arora, M., Azzopardi, P., Baldwin, W., Bonell, C., Kakuma, R., Kennedy, E., Mahon, J., McGovern, T., Mokdad, A. H., Patel, V., Petroni, S., Reavley, N., Taiwo, K., . . . Viner, R. M. (2016). Our future: A Lancet commission on adolescent health and wellbeing. *The Lancet*, 387(10036), 2423–2478. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(16\)00579-1](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(16)00579-1)
- Pomerantz, E. M., Kim, E. M., & Cheung, C. S.-S. (2012). Parents' involvement in children's learning. In K. R. Harris, S. Graham, T. Urdan, S. Graham, J. M. Royer, & M. Zeidner (Eds.), *APA educational psychology handbook, Vol. 2. Individual differences and cultural and contextual factors* (pp. 417–440). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/13274-017>
- Preacher, K. J., & Hayes, A. F. (2008). Asymptotic and resampling strategies for assessing and comparing indirect effects in multiple mediator models. *Behavior Research Methods*, 40(3), 879–891. <https://doi.org/10.3758/BRM.40.3.879>



- Raftery-Helmer, J. N., & Grolnick, W. S. (2018). Parent and teacher effects on academic coping and classroom engagement: Testing a motivational model. *Motivation and Emotion*, 42(5), 638–652. <https://doi.org/10.1007/s11031-018-9676-4>
- Raine, K. E., Zimmer-Gembeck, M. J., & Skinner, E. A. (2023). The role of coping in processes of resilience: The sample case of academic coping during late childhood and early adolescence. *Development and Psychopathology*, 35(5), 2499–2515. <https://doi.org/10.1017/S095457942300072X>
- Raykov, T., & Marcoulides, G. A. (2004). Using the delta method for approximate interval estimation of parameter functions in SEM. *Structural Equation Modeling*, 11(4), 621–637. [https://doi.org/10.1207/s15328007sem1104\\_7](https://doi.org/10.1207/s15328007sem1104_7)
- Reschly, A. L., Huebner, E. S., Appleton, J. J., & Antaramian, S. (2008). Engagement as flourishing: The contribution of positive emotions and coping to adolescents' engagement at school and with learning. *Psychology in the Schools*, 45(5), 419–431. <https://doi.org/10.1002/pits.20306>
- Schotanus-Dijkstra, M., Pieterse, M. E., Drossaert, C. H., Westerhof, G. J., de Graaf, R., ten Have, M., Walburg, J. A., & Bohlmeijer, E. T. (2016). What factors are associated with flourishing? Results from a large representative national sample. *Journal of Happiness Studies*, 17(4), 1351–1370. <https://doi.org/10.1007/s10902-015-9647-3>
- Seok, C. B., Ching, P. L., & Ismail, R. (2020). Exploring the role of Malaysian student's intrapreneurial self-capital in the relationship between satisfaction with life, academic performance, and flourishing. *Sustainability*, 12(2), Article 580. <https://doi.org/10.3390/su12020580>
- Skinner, E., Pitzer, J., & Steele, J. (2013). Coping as part of motivational resilience in school: A multidimensional measure of families, allocations, and profiles of academic coping. *Educational and Psychological Measurement*, 73(5), 803–835. <https://doi.org/10.1177/0013164413485241>
- Skinner, E. A., & Saxton, E. A. (2019). The development of academic coping in children and youth: A comprehensive review and critique. *Developmental Review*, 53, Article 100870. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2019.100870>
- Skinner, E. A., & Zimmer-Gembeck, M. J. (2016). *The development of coping: Stress, neurophysiology, social relationships, and resilience during childhood and adolescence*. Springer International Publishing. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-41740-0>
- Song, J., Bong, M., Lee, K., & Kim, S. I. (2015). Longitudinal investigation into the role of perceived social support in adolescents' academic motivation and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 107(3), 821–841. <https://doi.org/10.1037/edu0000016>
- Suizzo, M. A., Jackson, K. M., & Nauman, C. (2023). Low-income adolescents' future goals and current achievement: Parents as sources of resilience during the transition to middle school. *The Journal of Early Adolescence*, 43(6), 815–838. <https://doi.org/10.1177/02724316221126414>
- UNESCO Chair Global Health & Education. (2023). *Ready to learn and thrive: Promoting adolescent well-being in schools*. UNESCO Chair Global Health & Education. <https://unescochair-ghe>.

- [org/2023/09/19/ready-to-learn-and-thrive-promoting-adolescent-well-being-in-schools/](https://doi.org/10.1080/00461520.2018.1440234)
- Urdan, T., & Bruchmann, K. (2018). Examining the academic motivation of a diverse student population: A consideration of methodology. *Educational Psychologist*, 53(2), 114–130.  
<https://doi.org/10.1080/00461520.2018.1440234>
- Vandenberg, R. J., & Lance, C. E. (2000). A review and synthesis of the measurement invariance literature: Suggestions, practices, and recommendations for organizational research. *Organizational Research Methods*, 3(1), 4–69. <https://doi.org/10.1177/109442810031002>
- Wang, J., & Wang, X. (2019). *Structural equation modeling: Applications using Mplus*. John Wiley & Sons.  
<https://doi.org/10.1002/9781119422730>
- Wang, M.-T., & Huguley, J. P. (2012). Parental racial socialization as a moderator of the effects of racial discrimination on educational success among African American adolescents. *Child Development*, 83(5), 1716–1731. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2012.01808.x>
- Wentzel, K., & Skinner, E. (2022). The other half of the story: The role of social relationships and social contexts in the development of academic motivation. *Educational Psychology Review*, 34(4), 1865–1876. <https://doi.org/10.1007/s10648-022-09713-1>
- Whitaker, R. C., Dearth-Wesley, T., Herman, A. N., van Wingerden, A. S. N., & Winn, D. W. (2022). Family connection and flourishing among adolescents in 26 countries. *Pediatrics*, 149(6), Article 55263.  
<https://doi.org/10.1542/peds.2021-055263>
- Widaman, K. F., & Reise, S. P. (1997). Exploring the measurement invariance of psychological instruments: Applications in the substance use domain. In K. J. Bryant, M. Windle, & S. G. West (Eds.), *The science of prevention: Methodological advances from alcohol and substance abuse research* (pp. 281–324). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/10222-009>
- Witten, H., Savahl, S., & Adams, S. (2019). Adolescent flourishing: A systematic review. *Cogent Psychology*, 6(1), Article 1640341. <https://doi.org/10.1080/23311908.2019.1640341>
- Yoon, M., & Lai, M. H. (2018). Testing factorial invariance with unbalanced samples. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 25(2), 201–213.  
<https://doi.org/10.1080/10705511.2017.1387859>
- Zeng, Z., Peng, L., Liu, S., He, Z., & Hu, Y. (2024). The effect of parent-child relationship and Educational involvement on adolescent NSSI: The role of perceived stress and meaning in life. *Current Psychology*, 43(15), 13255–13266. <https://doi.org/10.1007/s12144-023-05217-5>
- Zimmer-Gembeck, M. J., Skinner, E. A., Scott, R. A., Ryan, K. M., Hawes, T., Gardner, A. A., & Duffy, A. L. (2023). Parental support and adolescents' coping with academic stressors: A longitudinal study of parents' influence beyond academic pressure and achievement. *Journal of Youth and Adolescence*, 52(12), 2464–2479. <https://doi.org/10.1007/s10964-023-01864-w>

收稿日期：2024 年 07 月 11 日

一稿修訂日期：2024 年 07 月 15 日

二稿修訂日期：2024 年 08 月 28 日

三稿修訂日期：2024 年 10 月 17 日

接受刊登日期：2024 年 10 月 21 日



Bulletin of Educational Psychology, 2025, 56(3), 649–680  
National Taiwan Normal University, Taipei, Taiwan, R.O.C.

# **The Relationship of Parent Involvement, Motivational Resilience, Flourishing, and Academic Performance: A Comparison of New Immigrant and Non-Immigrant Adolescents in Taiwan**

Huey-Jiuan Chen<sup>1</sup>, Hsin-I Lin<sup>1</sup>, and Po-Yi Chen<sup>1</sup>

Mental health and academic success are essential elements for individual's career development. Therefore, the processes influencing psychological adaptation and academic performance during adolescent developmental stages have consistently been a central focus of research in educational psychology. Numerous studies have examined the influence of socioeconomic status (SES) on various outcomes, highlighting that widening disparities in family wealth significantly affect the next generation's mental health, educational aspirations, career planning, and income in adulthood, thereby leading to the intergenerational transfer of psychological capital (Dóci et al., 2023). However, recent research suggests a declining trend in the impact of SES and ethnicity on learning motivation and achievement performance (Coley et al., 2024). Moreover, most literature provides limited evidence for only the first few years before formal schooling, with relatively weak explanatory power for academic performance during adolescence. This indicates that socioeconomic background may no longer be the sole determinant affecting students' ability to cope with academic pressure and educational achievement. Instead, there may be other important mechanisms influencing the relationship between SES and academic performance, which can vary depending on the learning stage (Anthony & Ogg, 2019).

Many studies emphasize that high-quality parent-child relationship is a powerful tool for promoting adolescents' mental health, self-concept, learning motivation, and sense of life meaning, as well as in buffering against academic and interpersonal stress (Cao & Liu, 2023; Zeng et al., 2024). However, we posit that fostering positive youth development relies not only on direct parent-child interactions within the family but also on the school microsystem and the mesosystem that arises from the interaction between family and school microsystems play crucial roles. Particularly for adolescents from low socioeconomic backgrounds and minority groups, who often experience a gradual decline in learning engagement with age due to multiple stressors. Therefore, there is a stronger correlation between parental academic socialization and adolescent goals and achievements in these groups. In essence, when parents actively participate in their children's learning—by conveying the value of education, sharing experiences of overcoming difficulties, and expressing expectations for success—significantly influences adolescents' motivation and academic achievement.

The escalating global migration trends in recent years have led to a significant increase in new immigrant populations worldwide, profoundly altering family structures. Research has shown that children of immigrants often encounter more complex educational challenges than their peers from native-born families in their educational journey. These challenges stem

<sup>1</sup> Department of Educational Psychology and Counseling, National Taiwan Normal University

## **Corresponding author:**

Po-Yi Chen, Department of Educational Psychology and Counseling, National Taiwan Normal University. Email: poyichen@ntnu.edu.tw

from the cultural, educational, and linguistic influences of their parents' countries of origin and include navigating bilingualism, negotiating multicultural or bicultural identities, confronting economic hardships, and facing social scrutiny. The prevalence and intensity of these learning difficulties have attracted global attention (Urdan & Bruchmann, 2018). Paradoxically, recent empirical studies have revealed that second-generation immigrants display higher levels of creative thinking, psychological resilience, motivation for success, and academic achievement compared to their peers (Fuligni et al., 1999; Tsai et al., 2022). This unexpected phenomenon, where immigrant children outperform expectations despite apparent disadvantages, has been termed the “immigrant paradox” by Coll and Marks (2012). The Programme for International Student Assessment (PISA) reports by the Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) consistently indicate that non-immigrant students generally outperform their immigrant counterparts across all assessed subjects in most participating countries (OECD, 2023). However, this performance disparity is largely attributable to the additional socioeconomic and linguistic challenges that immigrant students often face. Notably, when statistical analyses control for factors such as SES and home language, a more nuanced picture emerges. In several countries and regions with substantial immigrant populations—including Canada, Hong Kong, Macau, and Switzerland—immigrant students demonstrate comparable or even superior performance relative to their non-immigrant peers. This finding underscores the importance of considering contextual factors when evaluating academic achievement across diverse student populations.

Antony-Newman (2019) identified language barriers and unfamiliarity with educational systems as key challenges for immigrant parents' involvement. This finding is corroborated by a survey conducted by Taiwan's National Immigration Agency (2020), which found that 26.7% of Southeast Asian immigrant parents felt their limited Chinese proficiency hindered the ability to support children's learning. These barriers underscore the need to address the factors affecting diverse student populations. Consequently, cultivating resilient learning environments has become a critical priority for educational systems worldwide (OECD, 2023). Recent research suggests that disparities in educational outcomes are more closely associated with the nature and quality of parental involvement rather than ethnicity or SES alone. Variations in parental involvement have been shown to significantly impact children's motivation and cognitive development, highlighted the importance of understanding the different forms of parent involvement (Chun & Devall, 2019; Cui et al., 2024).

The interplay of ethnic and ecological contextual factors significantly influences academic performance and emotional traits, making it a prominent topic in educational policies across many advanced countries (Coley et al., 2024). In particular, the high school stage in Taiwan's current education system marks the first time adolescents encounter the critical choice of educational tracking. While this period is filled with changes and challenges, it is also a crucial period for shaping healthy physical and mental development (Chen & Chen, 2021). Providing appropriate support during this pivotal moment can enhance motivational resilience, enabling adolescents to experience positive emotions related to learning and improve academic performance, ultimately benefiting their career development.

As mentioned above, we aimed to understand the relationship between subjectively perceived parent involvement, motivational resilience, flourishing, and academic performance among senior high school students from new immigrant and non-immigrant families. We employed purposive sampling and recruited participants from senior high schools (including both general and technical streams) across northern, central, southern, eastern, and outlying island regions of Taiwan, resulting in 1,039 valid self-report questionnaires and academic performance evaluations. The data were analyzed using *t*-test and multi-group structural equation modeling. The results revealed: (1) for non-immigrant families, home-based involvement (HBI), school-based involvement (SBI), and home-school communication (HSC) were significantly higher than for new immigrant families, but there were no significant differences in motivational resilience, flourishing, and academic performance between the two groups; (2) after controlling socioeconomic status, HBI can positively predict flourishing in the non-immigrant group, and HSC can negatively predict academic performance in the new immigrant group; (3) the predictive effect of HBI on motivational resilience is moderated by group, with a larger path coefficient for the new immigrant adolescents; and (4) in the new immigrant adolescents, motivational resilience mediated the effects of HBI on flourishing and academic performance, while the direct effect was not significant; in non-immigrant families, motivational resilience mediated the effect of HBI on flourishing and academic performance, while the direct effect on academic performance was not significant.

This study provided a more comprehensive and clear understanding of the external and internal resources that influence academic performance and positive adaptation among high school students. Based on these findings, we provide some

practical recommendations for enhancing parent involvement and empowering new immigrant families in counseling practices, ultimately fostering positive youth development. (1) Encourage parents to provide care and support as well as cognitive stimulating resources for their teenagers through home-based involvement, thereby creating a supportive environment conducive to adolescent growth. (2) Establish a friendly and inclusive school environment that enhances the understanding of parent involvement among new immigrant families. Help these parents recognize that their support for children extends beyond academic guidance; emotional support and empathy for learning challenges are crucial foundations for children's success. (3) Foster motivational resilience within a supportive environment, assisting students in developing positive experiences from failure. (4) Shift towards an objective, evidence-based perspective in ethnic studies to move beyond ethnic attribution, incorporating a broader range of social, cultural, and institutional factors to comprehensively explore the adaptation processes of new immigrant populations.

*Keywords:* flourishing, parent involvement, motivational resilience, new immigrants, academic performance