

南 華 大 學
應用社會學系社會學碩士班
碩士論文

弱勢學童自我認同與學習經驗~以台中市一所小學為例

Disadvantaged Students' Identity Development and Learning
Experiences — A Case Study of An Elementary School in Taichung
City, Taiwan

研 究 生：陳 靜 瑩

指 導 教 授：陳 姿 憶 博 士

中 華 民 國 104 年 7 月 3 日

南 華 大 學

應用社會學系社會學

碩 士 學 位 論 文

弱勢學童自我認同與學習經驗~以台中市一所小學為例

研究生：陳靜芸

經考試合格特此證明

口試委員：李如恩 巴萬

許芳如

陳安德

指導教授：陳安德

系主任(所長)：蘇峰山

口試日期：中華民國 104 年 7 月 3 日

謝 誌

時光匆匆，在這無數個挑燈夜戰的兩年研究所生涯即將結束之時，心中有著無限的不捨與感謝。一路上得到許多人的鼓舞與協助使得論文得以順利完成。

首先要感謝指導教授—陳姿憶老師殷切的鼓勵、協助與包容，老師總是不斷啟發我的思考，教導我用不同的角度看待事情，豐富了我的學術視野。亦師亦友的您對我的生活起居諸多關心，總是適時給予我源源不斷的信心與鼓舞，讓我對論文寫作有所自信，也讓我對人生有所新的領悟。

在研究所的生涯裡，感到非常欣慰的是擁有一群朋友的關心與扶持，長期並肩作戰的同窗好友—若荃、幸宜、炫玲……，是論文寫作過程中的最佳戰友；工作上的好姊妹—素珍、慧琪、惠美、惠菁……，是我心靈的維他命，總在我為了論文、家庭與學校事務而忙得心力交瘁、低潮時，給予我精神上的慰藉，實務上的協助與體諒，真摯的情誼讓我刻骨銘心。

最後感謝我親愛的家人，兩年來每週陪我辛苦地南北奔波的一雙兒女—宜臻、坤憲，體諒我為了上課而無法在周六、日陪伴你們，且乖巧懂事地為媽媽分擔了許多家務；更感謝兩年來在假日時無怨無悔幫我照顧孩子，讓我無後顧之憂能安心求學的公公、婆婆與爸爸、媽媽。

謝謝每一位協助過、鼓勵過、感動過我的人，謹將此論文獻給你們！

靜瑩 謹誌於南華

2015 年 7 月

摘 要

本研究旨在探討影響弱勢學童自我認同的因素，及不同條件下的弱勢學童在不同的教養方式及學習環境下所建構出的自我認同行為，以及瞭解弱勢學童對自我的認同如何影響其學習表現。

本研究以立意抽樣選取台中市某國小，透過次級資料整理、參與式觀察、深度訪談等質性研究方式，解析弱勢學童的家庭生活及在校學習動機、行為表現，瞭解弱勢學童的行為特徵，以及釐清影響弱勢學童自我認同的因素。主要研究結果為：

1. 弱勢學童不一定是低成就生，但低成就生有很高的比例是弱勢學童。
2. 教學現場中弱勢學童的界定不應該以弱勢身分別為主要篩選依據。
3. 弱勢學童具有負面、消極、缺乏自信、宿命等自我認同的想法及行為特徵。
4. 家長對子女的教養方式影響弱勢學童的學業成就及自我認同。
5. 烙印覺知經驗造成弱勢學童的自我認同危機。
6. 教師的角色影響弱勢學童對自我的認同與學習動機

基於研究成果，本研究提出了加強弱勢家庭親職教育的推展；促進教育相關人員理解社會結構對弱勢學童的影響；改善弱勢學童社交技巧，增進其在團體中的自信心及自我認同感。

關鍵字：弱勢學童、自我認同、學習經驗

Abstract

This study aims to investigate disadvantaged students' identity development and behavioral characteristics in their learning experiences. Based on purposive sampling, six target children and their peers as well as teachers participated in this study. They were all from an elementary school in Taichung City, Taiwan. Through participant observations, in-depth interviews, and questionnaires, the study results showed the following findings.

- (1) The disadvantaged students might not be low achievers. However, high proportions of low achieving students came from disadvantaged populations.
- (2) The disadvantaged students should not be screened out according to the recognition for low status students.
- (3) The disadvantaged students commonly displayed negative, passive, low-confidence, and predestinate attitudes.
- (4) Parenting styles influenced the disadvantaged on students' academic performance and self-identity.
- (5) The stigma perception experiences result in the identity crisis from the disadvantaged students' identity.
- (6) The teacher's role affected disadvantaged students' self- identity and motivation to learn.

The research finding suggests that government should improve parental education. Furthermore, teachers should have an in-depth understanding of the complicated reasons behind disadvantaged students' identity development and learning experiences.

Key words : disadvantaged student, self-identity, learning experiences

目 錄

第一章 緒論	1
第一節 研究背景與動機.....	1
第二節 研究目的與問題.....	4
第三節 重要名詞釋義.....	5
第二章 文獻探討	8
第一節 弱勢學童的意涵.....	8
第二節 弱勢學童之困境.....	13
第三節 自我認同的概念.....	22
第四節 學習行為與動機.....	38
第三章 研究設計與實施	43
第一節 研究取向與方法.....	43
第二節 研究參與者	45
第三節 研究流程	47
第四節 資料蒐集	48
第五節 資料整理與分析.....	52
第六節 研究倫理	54
第四章 研究結果與分析	57
第一節 家庭脈絡	57
第二節 學習現況	72
第三節 人際互動.....	84
第四節 我是誰	96
第五章 結論與建議	102
第一節 結論	102
第二節 建議	107

第三節 研究限制.....	109
參考文獻.....	111
附錄一 訪談同意書.....	118
附錄二 訪談大綱.....	119
附錄三 學童認識自我開放式問卷.....	120



表 目 次

表 2-1	Erikson 心理社會期.....	29
表 3-1	研究參與者簡介(老師).....	45
表 3-2	研究參與者簡介(學生).....	46
表 3-3	質性研究對「信賴程度」的評估依據.....	53
表 4-1	小如學期成績表.....	75
表 4-2	阿凱學期成績表.....	75
表 4-3	阿嘉學期成績表.....	76
表 4-4	小蘋學期成績表.....	80
表 4-5	班級中受歡迎學童的個人特質.....	85
表 4-6	班級中是否希望自己成為受歡迎的學童人數比.....	86
表 4-7	弱勢學童在班級中不受歡迎的百分比.....	87
表 4-8	弱勢學童個人行為特質.....	94

圖 目 次

圖 2-1	貧窮循環路徑.....	17
圖 2-2	支配學童「學習」之因素.....	39
圖 3-1	研究流程圖.....	47
圖 4-1	小如家人居住分配圖.....	69



第一章 緒論

本章第一節說明研究背景與動機；第二節說明研究目的與問題；第三節為重要名詞釋義。

第一節 研究背景與動機

近年來因經濟發展、社會型態的變遷，家庭結構與功能的改變，導致弱勢家庭之個案越來越多。依據教育部統計處《新移民子女就讀國中小人數分布概況》的資料：截至 102 學年度新移民子女就讀國中、小學生人數已逾 209,000 千人，較 101 學年成長 3%。如與 93 學年比較，10 年來國中、小學生人數自 2840,000 降為 2129,000 人，新移民子女學生數卻由 46,000 人成長至 209,000 人，遽增 163,000 人，占國中小學生人數之比率亦由 1.6% 快速增加至 9.9%，顯示新移民子女人數在校園中正逐年劇增(教育部，2013)。另外根據兒童福利聯盟文教基金會所做的《2013 年弱勢單親家庭生活現況調查》報告顯示：由衛生福利部 99 年最新單親家庭狀況調查可知 90~99 年 10 年間，單親家庭戶數成長了三成，已高達 324,846 戶，占全國家中有未滿 18 歲子女家庭戶數之 11.79%，又未滿 18 歲之單親子女人數占全國未滿 18 歲人口之 10.58%，換言之，每 10 個孩子就有超過 1 個是來自單親家庭，此尚未包含因分居、隔代教養等所形成之廣義單親家庭，這也意味著實際上單親家庭比例是更高的(兒童福利聯盟，2013)。此外衛生福利部統計處的資料顯示：由 99 年國內低收入戶占全國總戶數的比率是 1.41%，至 102 年度國內低收入戶，戶數高達至 148,590 戶，

佔全國總戶數的 1.79%，表示低收入戶學生的人數正逐年成長中（衛生福利部，2014）。

由上述數據資料得知，國內弱勢族群及弱勢家庭數量急遽的增加與擴大，形成許多複雜的社會問題，值得政府相關單位及有關人士深入關心與了解。面對日益增多的弱勢家庭學童的教育問題，政府自 1995 年起，試辦教育優先區計畫，以縮短城鄉之間的教育落差；2003 年起辦理課後照顧班，讓弱勢學童免費參加，減輕弱勢家庭經濟負擔；2006 年起開辦攜手計畫課後扶助方案，以小班補救教學方式提升低社經地位與低成就學童的學習表現，並於 2012 年取消身份別，將攜手計畫改成補救教學，以落實學習成就低落者的輔導（呂金靜，2014）。

社會經濟結構的改變，貧富差距越來越大，加上少子化的因素，在研究者的教學經驗中發現，國小班級中，學童家長經濟狀況差異確實越來越懸殊。社經地位較高的中產階級家庭擁有各項充裕的資本投資在孩子的教育上，工作、收入穩定使其具有經濟資本上的優勢，加上多數中產階級地位的家長本身學經歷高，重視孩子的學業表現，願意將經濟收入投注在子女的教育上，讓其接受較多的補習教育以助於提升孩子學校課業的學習及升學。並進而將經濟資本轉換為屬於高尚文化財貨消費之文化資本，讓孩子接觸多元才藝的陶冶與訓練，參觀博物館、欣賞藝文活動、劇團演出……等，孩子經常有機會到各地遊玩或出國旅遊體驗各種文化。由於家庭環境的長期薰陶，孩子常識豐富，使其較熟悉及習慣學校教育所追求的文化品味，自然而然在學校教育上取得良好的適應與成就。反觀弱勢家庭的學童，其家長大多有經濟負擔的壓力，平日忙於賺取收入，以維持家庭日常所需的基本開銷，對於學童的課業較易疏忽或心有餘而力不足的狀況，更遑論提供

各種才藝的學習、藝文活動的接觸及出國旅遊的機會。相較之下弱勢學童所受到的文化刺激、學習接觸機會較一般學童少，往往在班級中的學習表現是缺乏自信與動機的，學業成績亦經常落在於低成就的一群。研究者目前所任教服務的學校是屬於都會型的市區學校，全校大多數家長的社經地位是偏高的，偶爾班級中才出現一、兩位中低受人戶的學生，在貧富相差如此懸殊的狀態下，這些經濟不利的學生在團體中更顯得弱勢，缺乏家庭、文化刺激及多元學習管道的他們，在師生、同儕互動中內心世界隱含了薄弱的自信與自卑感。

為保障弱勢家庭及其子女就學權益，政府戮力推動各項助學措施，協助弱勢家庭學子完成學業。在經濟方面提供學雜費減免、就學貸款、就學補助……等措施；在輔導弱勢學童課業方面亦進行了一系列教育優先區、課後照顧班、攜手計畫、補救教學……等計畫，以期許能弭平弱勢學童在學習方面的落差，落實「把每個孩子帶上來」的理念。不少民間團體亦展現了「扶弱濟貧」的溫情，提供各種獎助學金、助養貧童及課後學習輔導……等管道，幫助學校對於弱勢學童的協助。其中有 2006 年永齡教育基金會創立的「永齡希望小學」，直接參與學校對弱勢學童課業的補救教學計畫，期望提升弱勢學童在學業成績上的表現；還有天下雜誌教育基金會的「希望閱讀」計劃，希望藉由閱讀為弱勢孩童搭起希望之橋；另外還有世界和平會每年為幫助貧弱家庭孩童設立的「圓夢計畫」，人本教育文教基金會對於偏遠地區以及災區兒童數學教育認養的「支點計畫」……等等不勝枚舉的民間團體，皆為國內各地弱勢學童帶來莫大的助益。

然而，在這麼多政府及民間團體的協助計畫下，弱勢學童學業成就低落的現象仍普遍存在各校園中。探討國內相關文獻後發現，目前已有多位研究者(羅美雲，2009；曾勝任，2009；黃子育，2009；呂金

靜，2014)針對課後照顧班、攜手計畫、補救教學等政策上實施的成效來探討弱勢學童學業成就低落的問題。社會大眾普遍認為政府及民間私立機構可以藉由提供多元、不同的課程、教材教法及師資來解決弱勢學童的教育問題，然而學童學習問題，實則涉及個人、社會及家庭層面等各種因素，例如前陣子震驚社會大眾的「北捷殺人事件」，鄭捷家中經濟優渥，高中之前的學業成績表現也不錯，但卻在大學階段遭遇到被退學、轉校的挫折而沉溺於網路世界，最後萌生反社會的情緒，鑄下四死二十四傷的殺人事件。看似擁有各項充裕資本的鄭捷，卻在缺乏家人親情關懷與理解下，被迫接受與自己興趣不同的科系，日漸對學習產生厭倦，進而犯下人生無法彌補的憾事。足可見，學習並不單單只是課程、教材與師生互動的關係而已，家庭功能與社會風氣也深深影響著一個人的學習歷程。也就是說，弱勢學童除了個人先天智能、感官、行為或情緒等障礙因素，又深受學習機會、文化不利、經濟不利、單親、隔代教養問題等環境因素及社會結構上的影響。因此本研究企圖藉由社會學的角度來探討弱勢學童在各項資本不利的狀況下，如何影響其對自我的認同及學習表現。

第二節 研究目的與問題

基於上述研究背景與動機，本研究企圖透過參與式觀察及深度訪談，瞭解弱勢學童的自我認同以及自我認同如何影響他們在班級中的學習表現，就此，提出以下研究目的：

- 一、弱勢學童在各項弱勢條件下，有那些行為特徵的展現。
- 二、瞭解影響弱勢學童在班級中學業成績低落的因素。
- 三、分析弱勢學童的自我認同如何影響其學習表現。

根據前述之研究目的，研究者提出下列待答問題。

- 一、不同條件下的弱勢學童，各有哪些特殊的行為表現？
- 二、弱勢低成就學童在班級中有哪些學習行為？
- 三、在弱勢條件下，弱勢學童對自我的認同是否影響其人際互動以及學習動機？

第三節 重要名詞釋義

本研究主要名詞之界定如下：

一、弱勢家庭學童

Thomas Kellaghan (2001) 認為，所謂的教育劣勢 (educational disadvantage)，指的是因環境中經濟、文化、社會三方面的資本 (capital) 因素，影響到學生能力與性向的發展，造成學生在學校時能力與性向表現上的落差 (discontinuity) (呂金靜, 2014)。而美國 1980 年代晚期教育學者傾向於將種族、性別、社經地位、宗教文化等成長背景或環境不利的學生，界定為「危機邊緣學生」(at-risk students)。

國內弱勢家庭學童是指依據 (2014)「教育部國民及學前教育署補助國民中小學及幼兒園弱勢學生實施要點」中「推動教育優先區計畫」、「國民小學兒童課後照顧服務」及「夜光天使點燈專案計畫」補助的對象，符合下列身分之一者。

1. 原住民學生。
2. 中、低收入戶。
3. 隔代教養及家庭失功能子女(包括單親、寄養)。
4. 移民子女之學生
5. 身心障礙學生(包括經特殊教育學生鑑定安置輔導委員會鑑定為

身心障礙，並經學校特殊教育推行委員會同意者)。

6.其他情況特殊經學校評估須扶助之學生。

目前國內針對弱勢學童形成的原因，大致可以區分為環境以及個人兩大類因素。環境因素：低社經家庭、地處偏遠地區、文化殊異、家庭因素。個人因素：智力、各種身心障礙。

二、「自我認同」

自我認同是個體在發展過程中，為面對不斷變化的環境，結合個人過去與現在的經驗、內在心理與外在社會情況，加以綜合整理後，形成「我是誰？」「我、要朝什麼方向走？」的心理歷程。依據 Erikson (1968)的心理社會發展理論，青年期以前的發展階段及任務為：對人信賴與不信賴、活潑自動對羞愧懷疑、自動自發對退縮內疚、奮發努力對自貶自卑、自我認同與角色混淆。簡單的說，自我認同是「我是誰？」的回答歷程，而找到的答案，即是「自我概念」(self concept)，一個有體系結構的自我。自我概念可被視為認同的產物，自我認同可謂自我概念的解答歷程(黃德祥，1994)。

三、學習

張春興(2007)指出：「學習」(learning)是個體經由練習或經驗後，致使其行為產生較為持久改變的歷程或結果。心理學家對「學習」的理論探討，一般著眼於四個面向：

- 1.何以能學？即「學習能力」的問題。
- 2.如何學習？即「學習過程」的問題。
- 3.學到什麼？即「學習結果」與「學後保留」的問題。
- 4.受何影響？影響學習的因素。

本研究探討「學習」的關注點在於第二點「如何學習」與第四點

「受何影響」兩方面。係指研究對象(學童)在學校的學習過程中，其所展現出的學習行為、學習動機(外顯和潛在的行為)，而這些學習過程受到那些因素的影響。



第二章 文獻探討

本章主要藉由相關文獻做為本研究探討影響弱勢學童自我認同與學習歷程之因素的依據。內容共分三節，第一節說明弱勢學童的意涵及分類；第二節分析弱勢學童之生活及學習困境；第三節探討自我認同的相關研究。

第一節 弱勢學童的意涵

壹、學術界之界定

從社會學的觀點而言，對「弱勢」的定義是以能不能在社會中，取得較多的資源和較高等的地位，數量跟人口並不一定是構成弱勢的唯一依據。人類學家 John Ogbu 於 1983 年曾提出由於「社會結構的不平等」(structured inequality)，會產生「不對等的權力關係」(unequal power relations)，使學生在求學的過程中，發生某「類」學生常有「不成比例的失敗情形」，John Ogbu 將其稱為「少數／弱勢族群」(minorities)(轉引自鄭勝耀，2013)。John Ogbu(1983, pp. 168-170)並將美國少數/弱勢族群分為三種：自主(autonomous)、移民(immigrant)與階層化(caste-like)。所謂「自主性」的少數/弱勢族群指的是純粹因為人口數量較少的緣故而形成的少數／弱勢族群，如居住在美國的猶太人與摩門教徒；而因為「移民」所造成的少數/弱勢族群，則是為

了尋求更好的發展機會而「自願地」(voluntarily)移居到美國，如中國移民、日本移民與韓國移民等；至於「階層化」少數/弱勢族群則是相對於「自主性」少數/弱勢族群而言，無法獨立自主地在美國生活，或是「非自願地」(involuntarily)來到美國，屬於社會階層較低的一群，如美國印地安人、墨西哥裔美人、波多黎各移民等(鄭勝耀，2013)。

美國 1980 年代晚期教育學者傾向於將種族、性別、社經地位、宗教文化等成長背景或環境不利的學生，界定為「危機邊緣學生」(at-risk students)，並鼓吹教育機會均等，以滿足這些危機邊緣學生的教育需求(吳芝儀，2000)。

「弱勢」(disadvantage)一詞在臺灣亦有翻譯成背景不利，意指文化不利、社經地位不利、硬體設備不利之統稱(王世英等，2007)。其實「弱勢」是「強勢」的相對概念，劉世閔(2008)進一步認為因社經地位、文化、社會地理環境、身心障礙、基因、學習地位、家庭型態及少數族群(minority ethnic group)等不利因素，使其在升學、就學、就業方面會因處於社會邊緣、文化資本不足、家庭失功能的狀態，而無法與強勢群體相比。近年來學者鄭勝耀(2013)將弱勢學生歸納為經濟弱勢、文化弱勢、學校教育弱勢、家庭弱勢、個別弱勢等五種類型。而學者洪儷瑜(2001)將「弱勢學生」(disadvantaged student)定義為，當學生在學校的學習處於較一般學生更為不利的境地，我們稱之為弱勢學生。學習不利的因素包括單親、隔代教養、貧戶、沒有戶籍、僑生、

原住民、駐外返國、大陸來臺、父母之一為外國人、受虐兒等十類。然後再依據適應困難的相似度，大致分為家庭環境不利、文化殊異、原住民等三類弱勢學生，惟以上分類，並未列出新移民子女。

針對弱勢學生的類型，美國學者 Samuel Kirk 於 1989 年探討學生學習低成就之原因時，將弱勢學生進一步分為外在環境因素與內在個人因素等兩部份，其中外在環境因素又細分為缺乏學習機會、文化不利、經濟不利及教學不當等，而個人因素則定位在個人無法改變的障礙，亦即如智能、感官、行為或情緒等身心障礙(洪儷瑜，1995)。然而洪儷瑜指出有些學生的問題並非單純環境或個人生理因素所造成，有時是環境及個人等兩種因素併同造成，所以主張增列上述兩種因素併同所致的第三種因素。

貳、官方的分類

現今社會日趨複雜，「弱勢」一詞可經由各個面向加以探討，而目前它已是國籍、族群、語言、文化、地域、經濟……等種種複雜因素交織而成的詞彙。有鑑於城鄉資源差距、家庭經濟差異所導致教育上機會的不均或學習的落差等問題，教育部(2009)在民國 98 年度施政目標與重點中，將對弱勢學生的「公義與關懷」列為五大綱領之一。所謂「弱勢學生」教育部於「2001 年教育改革之檢討與改進會議」議題結論及建議事項中，將弱勢學生的類型區分如下(教育部，2001)：

一、身心障礙

二、原住民

三、社會弱勢

社會弱勢依據社會、家庭、個人三方面區分，包括下列三類型：

(一)社會方面：因為社會環境因素導致的學習不利，包括：

- 1.教育機會缺乏區域：如偏遠地區、離島、災區。
- 2.社區環境不利者：如高犯罪率地區、學齡人口快速流失區、嚴重失業區。

(二)家庭方面：因為家庭經濟、結構、語言文化等因素導致的學習不利，包括：

- 1.經濟能力：如中低收入戶、失業家庭。
- 2.家庭型態：如祖孫二代家庭、暴力家庭、父母雙亡者、流動家庭、遊民。
- 3.社會適應：如移民家庭、少數民族、外籍父母(含外籍新娘)。

(三)個人方面：因為個人特質或經驗導致的學習不利，包括：

- 1.特質特異者：如性別認同與眾不同者、宗教信仰與眾不同者。
- 2.特殊經驗者：如中輟學生、服刑返校學生。

教育部曾經針對社會或家庭不利的社會弱勢學生提出教育支持系統，認為支持的系統應以學校為主，並開放學校的功能，積極整合其他部會的資源，例如醫療、課後輔導、營養、個人衛生、法律等，以及社區資源以便有效改善學生的問題(教育部，2001)。

102 年「教育部國民及學前教育署補助直轄市、縣（市）政府辦

理補救教學作業要點」中，將學生之身分弱勢條件界定如下：

- 一、原住民學生
- 二、身心障礙人士子女。
- 三、外籍、大陸及港澳配偶子女。
- 四、低收入、中低收入家庭學生及免納所得稅之農工漁民子弟。
- 五、隔代教養及失功能（包括單親）之家庭子女。
- 六、身心障礙學生（包括經特殊教育學生鑑定及就學輔導會鑑定為疑似身心障礙，且經學校特殊教育推行委員會認定受輔可提升該學生學業成就且不影響其他受輔學生之學習者）。
- 七、其他經學校學習輔導小組認定有需要補救教學之弱勢國民小學學生，以不超過總受輔人數之百分之三十為原則。

綜合以上所述，弱勢學生的類型雖因時代背景及區域上的不同而有解讀上的調整，但除了身心障礙學生為個人不可抗力的因素之外，其餘類型多與外在後天的社會、家庭、文化及環境息息相關。在這眾多因素層層疊疊的影響之下，弱勢的身分別是否就等同於具有學習困境的弱勢學生是值得進一步深入討論，其實在教育的現場上就存在些具有弱勢身分別的學生在學習方面卻沒有困境的現象。因此，弱勢的身分別並不足以做為弱勢學生學習困境的代名詞，弱勢學生的界定不應該只以弱勢身分別做為篩選的唯一依據。而楊智穎(2011)也提出，不能因具有某些背景條件(如單親、新住民子女)，就斷定那是弱勢學生，而應考量其學習歷程，做為教學現場的綜合分析，並關注不同時

空脈絡下所產生的新興弱勢學生。

第二節 弱勢學童之困境

壹、弱勢家庭的生活困境

兒童是依附在家庭成長的，其行為特質極容易受家庭環境塑造養成。家庭是兒童第一個社會化的場域，也是兒童學習人際互動的地方。雖然一個人的人格形成與其生活適應，和社會、學校、家庭或個體本身的人格特質有關，但卻以家庭因素最為重要。因為家庭互動過程提供了個體社會化經驗，其個人的行為、態度和價值觀念，也深受家庭成員、家庭環境的影響。

傳統家庭的功能是多面性的，依據社會學結構功能論而言：家庭是資源，家庭是責任。其主要的功能包括經濟、地位的給予、教育、社會化的規範、保護、情感分享、生育及養育子女(彭懷真，1998)。目前，臺灣社會的家庭型態以小家庭居多，家庭成員減少，導致家庭關係改變，雙薪家庭普及。舉凡家庭資源的減少或擴張、家庭暴力的形成原因、子女照顧的安排困難、夫妻情感的持久性等等，皆成為現今存在的家庭問題。隨著社會環境之變遷，行政院主計處的資料統計也指出家庭組織型態，包括小家庭、三代同堂家庭、祖孫隔代教養家庭、殘障家庭、單親家庭、兩岸家庭、跨文化家庭、失業家庭、貧窮家庭、暴力家庭等名詞與社會樣態隨著人口比率的改變而在現今社會

中逐漸受到重視。其中單親家庭、隔代教養家庭與新住民家庭是現階段社會中日漸常見的家庭結構，這些家庭因社會文化落差，家庭經濟狀況不佳，親職功能不彰等因素容易成為弱勢的族群。

但弱勢家庭應從功能上界定，而不是單從家庭型態上來標籤。弱勢的狀態其實是某些功能缺乏的結果，而非單單受到大眾標籤化所指涉的；亦即不能粗略地將貧窮、隔代教養、單親、外籍配偶與原住民家庭視同弱勢家庭，或加以標籤化，而應就實質功能上無法提供孩子身心正常發展的情況來界定(郭瑞芬，2011)。沈姍姍 (2006) 也呼籲，基於每一種弱勢的狀況並不相同，有必要對弱勢身份加以區隔與正名。也就是說弱勢家庭除了具有弱勢身分別外，還會比一般家庭面對更多艱難的生活困境，包括經濟不利、家庭失功能與個人身心的失調，才能算是弱勢家庭，其子女才算是弱勢學生，茲將這三種困境內容分述如下：

一、 經濟不利的困境：教育機會減少

依據內政部對台閩地區低收入戶生活狀況調查報告(內政部，2008)顯示：低收入戶家計負責人之婚姻狀況為離婚或分居者占 26.74%，較 93 年度 22.89%增加了 3.85%。顯示出單親家庭成為低收入戶的比率逐漸提升。雖說單親家庭並非就是弱勢家庭，但由於沒有配偶一起負擔家庭生計，必須獨自承擔家庭經濟重擔，一旦成為單親家庭，家庭成員首先面臨到的即是經濟匱乏的威脅、經濟上的不安全感。而對於經濟能力更弱勢的女性單親家庭而言，其面臨的經濟不利狀況可能較

男性單親家庭更加嚴重(湯堯，2004)，據多位學者研究調查顯示：台灣近年來，單親家庭結構中女性單親家庭的數量有逐漸增加的趨勢，而且佔低收入人口相當高的比率，這突顯出台灣一股難以阻擋的「女性貧窮化」趨勢(王德睦、何華欽，2006；王永慈，2005)。如果這些家庭的經濟困窘問題歷經一段時間都沒有改善，對於正在就學的學童而言，不足的經濟資源將影響弱勢家庭對於子女在教育上的經濟投資，弱勢學童因此無法接受到更專業的教育學習機會，無法習得更專業的才藝、第二技能或因費用問題影響其升學機會，這將影響其弱勢學童個人的能力培養無法累積其在教育上的人力資本，未來更進而限制其長大成人以後的就業、生活機會，造成貧窮的代間惡性循環。

除了單親家庭，隔代教養家庭也時常伴隨著經濟不利的問題。隔代教養家庭中年長的祖父母多半已退休或者無工作收入成為依賴人口，如今為照顧孫子女而增加經濟負擔，生活容易陷入困窘，甚至迫使年幼的孫子女放棄學業，提早進入職場工作以賺取微薄的收入來幫助家中經濟(張耐，2002；邱珍琬，2008)。而家庭經濟不利的困境下容易使老人家提早面對健康問題，在照顧孫子女時往往心有餘而力不足，也容易出現心理情緒失調及壓力負擔，另一方面也使得學童必須提早面對家庭中經濟壓力，這些均不利於弱勢學童的生活適應與學校學習。

新住民家庭，因其在台的配偶家庭多屬於勞工階級，外配母親亦因語言、文化上的隔閡使其在求職上遭遇許多困境，往往只能以打零

工的方式賺取家計，使得新住民家庭也必須面臨經濟不利的問題。而陳昭帆（2001）也指出由於原住民父母工作流動性大、經濟收入不穩定，原住民學生在教育上受到極大的影響，不但造成了許多原住民中輟生，更使得原住民下一代的教育無法提升。單親、隔代教養、新住民、原住民家庭都有很高比例的家庭經濟問題，弱勢的身分別常常是雙重弱勢，甚至是多重弱勢。

這些弱勢的窮孩子唯一希望來自教育，低收入戶家庭多把改善家庭未來的希望寄託在子女的教育與就業上，而教育又是為就業做準備的先決條件。於是，教育成為經濟弱勢者翻轉社經地位的社會機制，弱勢孩子能夠得到更多的教育機會，享有更佳的教育機會均等，才會讓他們看到未來希望的曙光，投資更多教育資源在弱勢孩子身上，不僅彰顯社會的公平正義，也有助社會健全發展(吳清山，2010)。尤其在此全球化與知識經濟的時代，世界各國貧富差距不斷擴大，也加速了貧窮問題的惡化(王永慈，2004)。家扶基金會於 2004 年 11 月 29 日發表「台灣貧窮循環調查報告」，具體指出貧窮的世代循環現象是存在的，二代貧窮循環的比例高達 19.13%，幾乎每五個貧窮家庭就有一個陷在貧窮循環的處境裡，原因大致可歸納為：教育、經濟、婚姻與健康等四項因素，而貧窮循環的路徑大致如下圖 2-1：

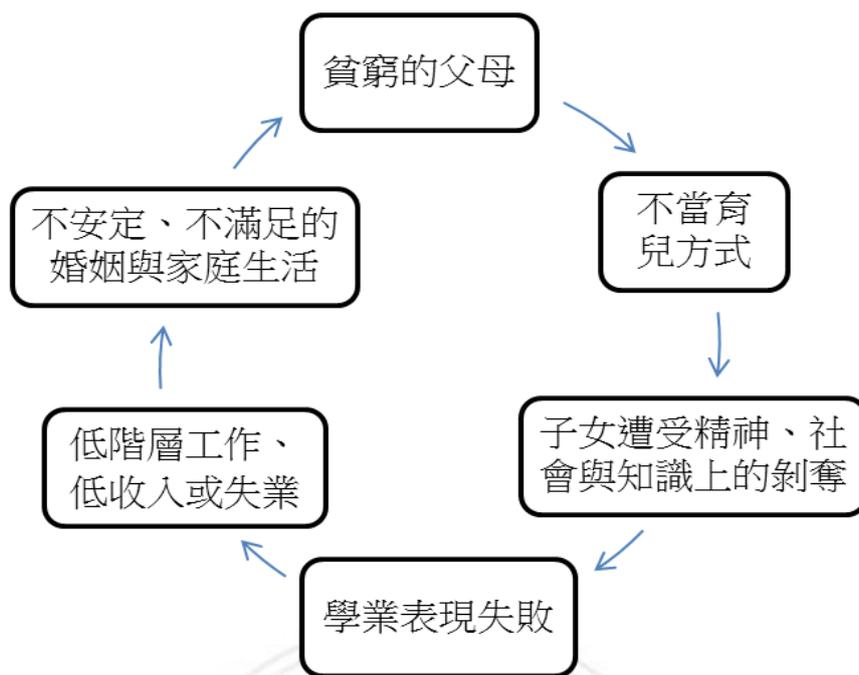


圖 2-1 貧窮循環路徑

資料來源：台灣兒童暨家庭扶助基金會(2004)。台灣兒童及少年貧窮調查報告。

貧窮家庭的貧窮循環，讓貧窮的弱勢學生繼承父母「低收入戶」的身分別，時間久了，就變成新的「低收入戶」，習慣在社會的底層討生活，讓社會的階級流動停滯不前。

二、 家庭失功能：不適的親子互動模式

在教育現場中，研究者常可聽到身為教育界夥伴的同事們私下相互調侃、抱怨著：最近又為了班上哪位學生時常缺交作業，哪位行為偏差的孩子又犯了什麼錯而傷透腦筋。這些教師們口中的頭痛人物，有部分的學童是來自於弱勢家庭的環境。低社經地位的家長經常要忙著求職謀生，無法兼顧子女的養育工作；而且許多弱勢家長也受限於自己的教育程度，對於指導子女功課的習寫感到心有餘而力不足，導

致子女作業的缺交成為習慣，學業上表現不佳。單親家庭方面，由於成因不同呈現的問題也有所差異。以女性單親家庭而言，最常被討論到的主題不外乎是經濟上的貧窮問題；男性單親家庭則以親職間的管教壓力問題居多，單親獨自負擔家務和育兒的責任及長期多重角色扮演的角色衝突，亦使單親家長力不從心進而影響到親子互動與教養(黃子育，2009)。

鍾鳳嬌(2005)指出由經濟弱勢男性與新移民女性所組成的外籍聯姻家庭，因母親受文化及語言的障礙，對於子女課業學習的協助有限。外籍配偶在語言及文化差異下，時常面臨到日常生活適應上的問題，缺乏良好的言語溝通管道，使得家庭中夫妻、婆媳、其他家庭成員間情感發生衝突。家庭環境在個體的適應上是一個相當重要的因素，尤其是家庭成員間的互動關係與孩童的適應情形。高月美、張泓(1995)指出家庭中父母的關係融洽，孩子就能較愉快且有安全感，信心十足的完成學習任務；反之，父母的關係緊張，將常發生口角，孩子的情緒不穩、緊張、焦慮並缺乏安全感及對人不信任。

因此不是弱勢家庭本身會對弱勢學生造成影響，真正會影響孩子的是家庭的氣氛與互動模式。家庭成員間的和諧關係，良好的親子互動才是「優勢」與「弱勢」的分界線，身分別只能代表弱勢的機率高，並不能與弱勢畫上等號。

三、 個人身心適應的困境

弱勢家庭的許多問題來自於貧窮問題。林松齡(2002)認為貧窮可能導致一個人懶散、自卑、抱怨、不滿、反抗、自暴自棄、不奮發向上、缺乏成就動機等心態。由於生活困頓，貧窮者具有廣泛接受宿命論的觀點、依賴的心理、投機性的行為、畏懼權威、缺乏自我控制及獨立判斷的能力(呂芬芬，2010)。簡良平(2010)認為貧窮社區的文化特質—怠惰風氣、倚賴社會的心理、逃避責任、表現無能及輕蔑生命等習性，貧窮者自己沒有改變的動機。這些弱勢家庭成員的身心特質會直接影響一個人的工作能力與經濟所得，也會影響一個人的人際互動與心理健康，間接影響其子女的學業表現、人際互動與心理健康。

綜合上述，研究者認為弱勢的身分別潛藏了弱勢家庭生活上的困境，帶來弱勢學生學習上的難題。因此，弱勢家庭經濟不利的困境影響弱勢學生受教育的機會，家庭失能則不利於弱勢學生的家庭照護，個人身心適應的困境影響著弱勢學生的自我價值與人際互動，是弱勢學生學習困境之背景因素，在探討弱勢學生學習困境時，應該一併列入討論，因為這些因素牽動著弱勢學生自我認同及在學校的學習表現與學習適應。

貳、 弱勢學童的教育挑戰

弱勢學生大都來自家庭的弱勢，其學習和生活適應都比一般學生更為辛苦，根據 Donnelly (1987)、Rothstein (2008) 等人的看法，弱

勢學生來自低社經地位家庭，家庭收入不穩定，家長甚至失業，他們傾向較少參與學校活動，出現較多的行為和紀律問題，導致同儕關係亦不佳，因而較難發展學習企圖心、文化理解和自我信心(譚以敬、吳清山，2009)。

洪儷瑜（2001）針對國中小義務教育階段弱勢學生補救教育的調查研究指出，多數教師認為屬於家庭不利背景的學生大都以生活方面的適應困難為主，如將生活適應困難往下細分，則單親、隔代教養及無戶籍的學生缺乏督導；貧窮的學生則為經濟困難為最多；而研究也發現，多數教師認為原住民學生最大的適應問題在於文化不利的差異，其次是生活適應。

新移民家庭多數居於社會弱勢，在家庭、教育、社經、語言、親子、種族等方面，易處於不利地位，近年來隨著新移民子女入學人數激增，更值得關注。學者指出新移民子女的教育問題多為後天環境所造成，其中又以家庭因素影響程度較大（吳清山、林天祐，2005；邱豐盛，2008；陳玉娟，2005）。陳玉娟（2005）針對 800 多位教育行政人員、學校人員、專家學者及外籍配偶家庭成員進行問卷調查，結果發現新移民子女所面臨的教育問題中，以學業表現、學習態度、語言溝通、本身自信、文化適應及解決問題能力等問題較為嚴重。而王世英等（2007）針對外籍配偶子女的學習成就進行分析比較，結果發現在國小階段不同國籍的新移民子女在學業成績上並無顯著差異，但到了國中階段，大陸籍新移民子女成績則優於其他國籍新移民子女，東

南亞地區新移民子女學業成就相對更低。此外，研究也指出此現象可能與大陸籍新移民子女相較於其他國籍新移民子女在語文及文化上的差異較低有關。洪儷瑜（2001）研究指出家庭不利、文化殊異及原住民等環境不利因素下的弱勢學生其實在補救教育需求上有其共同性。而第一線基層教師在提升弱勢學生學習成效上扮演重要關鍵的角色，基此，不少研究（王世英等，2007；洪儷瑜，2001）均建議應加強擔任課業輔導或補救教學工作的教師專業知能。

綜合上述，雖然各國政府部門傾向將「弱勢學生」歸類為受到家庭、經濟、社會、文化、族群等因素影響所致的弱勢，然從相關研究及文獻可知，各類弱勢學生共同的問題，主要是因學習、生活和行為的適應困難，導致在認知、情意、技能等教育學習成就及表現上，跟一般學生相比處於相對弱勢。故如何有效提升其學習及學業成效，是輔導弱勢學生的重要關鍵。家庭不利學生大致以生活適應困難為主；文化不利學生均以學習適應困難為主；原住民與其他文化殊異的弱勢學生相似，也以學業適應困難最多、其次為學習動機低落、無法跟上學習速度與學習態度不佳等問題。而近年新移民子女適應欠佳問題，主要原因包括下列三方面：語言溝通障礙、居於經濟弱勢、限於文化差異缺乏親職教育知能，以致形成子女適應程度上明顯的落差。

第三節 自我認同的概念

壹、自我(self)的定義

自我是每個個體對自己獨特認同的反身性感受，是以類同和差異的角度相對於他人而建構成的，如果沒有這樣的身分認同，我們就不會知道自己是誰，也不知該如何舉措(王志弘、許妍飛譯，2006)。郭為藩(1996)強調：「自我乃是一個人對其自己的形象及有關人格特質所持有的整合知覺與態度」。他引述社會學者謝立夫(Muzafer Sherif)對「自我」的看法：「自我乃是個人心理結構在發展中所形成，由個人對自己的軀體及其部分，對其能力、對事物、他人、家庭、團體、社會價值、生活目標及社會結構所獲得的有關態度所組成。這些態度確定並調節個體在具體情況與活動中對上述事務的關係」。從這定義可以明白謝立夫認為：

1. 自我係由一套態度所組成。
2. 構成自我態度並不限於其自身，而且包括對外界的事物、人物與價值觀念。
3. 自我是後天習得的，係由社會化過程中逐漸發展而成個體與環境交互作用的產物。
4. 自我決定個人在具體情境中的知覺及行動表現。

因此我們可以說「自我」乃代表著一組有組織的知覺系統，是受個體主觀知覺的影響；它雖存在於意識中，但不一定隨時為個體所察

覺到。然而，自我的形成及發展與個人所處的社會環境有著密切的關係。

美國心理學者詹姆斯（William James）對自我(self)下了一個定義：「自我是自己所知覺、感受與思想成為一個人者」。認為自我包括「客體我」（self-as-known，或譯作「被認知的自我」）及「主體我」（self-as-knower，或譯作「認知者的自我」）。「主體我」是個體能經驗、知覺、想像、選擇、記憶和計劃的主體。「客體我」後來心理學者稱之為自我觀念，是經驗與意識的主體，由物質我（The material me）、社會我（The social me）和精神我（The spiritual me）三部分組成。

1. 物質我的部分：對自己身體及其生理需要的認定，James 認為身體是每個人的物質我最內層的部分，其次是衣物，再次是親族、家庭，其下尚有財產、創造物。
2. 社會我的部分：對個人在社會生活中所擔任諸種角色的認定，是一個人從親友所獲得的名聲、榮譽，就是社會我的內涵，亦即社會我是得自於團體的認可。
3. 精神我的部分：對某些信念、理想與價值體系的認定，是一個人的內在與主觀部分，包括心理傾向、思想、感受和行動的意識。

這三部分，分別構成身體我（body image）、社會我（social self）與人格我（person 或 self-identity）。從心理發展的先後而言，「身體我」的出現最早；隨著社會化過程的進行，兒童逐漸意識到他人的存在，並漸漸認識其角色及有關角色的行為，整個兒童期是「社會我」

發展的最重要階段；從青春期開始，個體開始從文化價值體系中取材，織造自我的意義系統，青少年所關切的不僅是「是什麼」而且「應能怎麼樣」，個人的價值判斷體系也逐漸形成，所以「人格我」的萌芽係在青少年時期（郭為藩，1996）。

對於自我如何形成，社會心理學家 Mead (1934)強調：「自我具有一種不同於生理學有機體本身的特徵。自我是逐步發展的，它並非與生俱來，而是在社會經驗與活動的過程中產生的，即是作為個體與那整個過程的關係及與該過程中其他個體的關係的結果發展起來的」(侯蓉蘭，2002)。

所以，一個人在發展的過程當中，除了體格、生物能力的增長之外，自我的觀念亦是透過後天學習的，系經由社會化的歷程與環境交互作用後，逐漸發展，才能從一個「生物個體」，發展為一個「社會個人」。此社會作用的歷程使個人能適應個人所處的社會文化規範，能意識到自我在該社會中所存在的位置與意義，進而影響自我的形象與知覺。如少年時期的發展，在同儕、偶像崇拜的影響下，對少年的自我認定產生再重整的過程。

社會學者 Goffman (1956) 在他的名著「日常生活中的自我表演」用了很多戲台的譬喻說明人與社會的關係。他認為每個人有兩個自我形象，一個是表演給別人看的印象塑造過程中所要表現的角色，另一個是他心目中的自我觀念。前台場域所展演的自我形象為「外表的我」，而在後台場域所呈現的本來面目為「內在的我」。外表的形象雖

是有意地或無意地表演給別人看的，以塑造他人心目中的自我，但是久而久之，自己也認同而內在化這個形象，成為內在自我的一部份，所以每個人雖有兩個自我形象—「外表的我」與「內在的我」，形裡之間實則互為影響(徐江敏譯，1992)。

綜合以上學者的論述，「自我」乃代表著一組有組織的知覺系統，也就是自己對自己的看法，是一種主動且動態的心理結構，個人能主動意識到自我在社會中所存在的位置與意義，進而影響自我的形象與知覺；但另一方面，自我的形成亦深受個人所處的社會環境所影響，因此自我是個人與社會互動的產物。此外，個人處在不同的社會背景下，有著不同的角色需要扮演，而在扮演的過程中自我的呈現就會因為角色及背景差異而有所不同，而這樣不同的呈現，事實上都是自我的一部分，個人並無法將其分割，即是自我不同面向的呈現，也都是「我」。

貳、認同的意義

「認同」一詞在英文中可以發現有「Identification」與「Identity」兩種用法。但 Identification 常被翻譯為認同、識別，而 Identity 則有中譯為認同及統合、同一性等譯詞；就中英文翻譯內涵的差異來看，一般而言「Identity」強調的是自我主體的追尋，而「Identification」則是強調外界的認同。為了不要造成意義上的混淆或誤解，張春興(1995)認為將「Identity」一詞依用法而給予不同的翻譯較為適當。其指出：

(一)當「Identity」用於 Erikson 之心理社會發展中，特指青少年人格形成的歷程與狀態，則將其譯為「統合」；(二)而當「Identity」用於與 Freud 之「Identification」相關概念時，特指個體向他人所做的外從式認同而獲得的內聚式經驗，可將其譯為「認同」；(三)而當「Identity」一詞意含有客體對象時，則譯為「認同」，如團體認同、性別認同等詞；(四)而當「Identity」其意含個體自身者，則譯為「統合」或「認定」(陳正鈞，2008)。

「認同」一詞的概念，最早源自於佛洛伊德(Freud)的心理分析論，它是指個人與他人、群體或模範人物在情感上、心理上趨同的過程(蔡幸秀，2006)。Parsons (1951) 認為，認同就是接受一套價值模式，並將一套價值內化到個人心中的學習過程(朱龍祥，1997)。Bronfenbrenner (1960)提出認同的意義是模仿楷模所表現的行為、是一種行動趨向另一個人傾向的動機、是一種透過行為和動機學習的過程(張寶蓮，1994)。Bandura(1969)指出，認同是個體將其思想、感情與行動以所認定之楷模的形式展現出來，是社會化程序中的基本原理之一；在社會化程序中，個人選擇他人的行為，而內化於自己的行為體系中(吳曉雯，2002)。Taylor (1994)提出所謂「認同」是指在整體社會環境中，個體自覺到一種特殊的共享關係，亦即身為一個特殊社群成員，自覺、認知到自己和其他成員的關聯性，並建立共同的善 (good)，Taylor 稱之為「我族認同」(We-Identities)；此認同指個體融入集體中，群體目的為限定了個人追求價值的方向與目的，亦即個人所處之歷史和文化

傳統，在個人的自我認同上扮演建構性的角色(林火旺，1998)。所以 Taylor 強調，認同表示一個人對於他是誰，以及他作為人的本質特徵的理解；在社會影響下，我們認同的部分是由於「他者」(Other)的承認所造成 (陳妍容，2006)。

除國外學者上述的界定之外，國內學者張春興(1998)指出：(一)認同指的是個體有意識的或潛意識的將自己的特徵向別人看齊，或將自己的特徵歸屬於團體特徵的心理歷程；(二)在社會心理學上，認同是個體行為社會化的歷程；(三)在社會情境中個體向其他個人或團體的行為方式、態度觀念、價值標準等經由模仿內化而趨一致的心理歷程，稱為認同；(四)認同是指個體經社會學習或社會化之後心裡所產生的一種主觀的歸屬感或歸屬意識；此種認同的基本特徵是在有客體對象情形之下所從事的主觀吸取，故而在個體的社會活動中因模仿對象的不同，而使個體的認同隨成長而變化。因此同一個體可能有多方面不同的認同(陳正絢，2008)。

綜觀上述各論點，認同是經由他人來認識自己，透過個人對某個目標對象或群體的喜歡、欣賞、羨慕、模仿等，產生具有某種行為的傾向，在希望藉此成為另一個他人的動機下，內心對這目標對象或群體所產生的認同，舉凡目標對象或群體的價值觀、態度、意見、看法、行為皆足以影響個體，甚至使個體認為自己是群體的一部分，對群體具一定程度上的歸屬感。認同過程的最終目的是「價值內化」，建構個人的態度及行為。

參、自我認同的相關理論

自我認同(self-identity)在社會學及心理學領域上對於種族、性別、宗教、政治等等議題的探討是相當常見的。人從出生就開始進入社會，不僅在生理上隨著時間而發育成熟，心理上更是隨著原生家庭、週遭環境等而成長，因此，自我認同在成長階段中便潛移默化地進行著，社會學及心理學也充分研究這方面的相關課題，發展出許多重要的學理與論述。

關於自我認同的理論，最為人所熟知的就是 Erikson 的心理社會發展論，後繼學者亦大都以此為範疇，以不同的觀點切入生命發展的內涵，如 Marcia 的自我認同狀態、Berzonsky 的自我認同歷程。茲分述如下：

一、 Erikson 的心理社會發展論：

美國心理學教授 Erikson(1968)根據其自身的人生經驗與多年從事心理治療之觀察所見，提出一套解釋人生全程發展的理論，稱為「心理社會階段論」(psychosocial stages)。其理論按個體身心發展的狀態和社會文化對他要求的改變，將人的一生分為八個時期 (張春興，1996)，詳見下表。

表 2-1

Erikson 心理社會期

期別	年齡	發展危機	發展順利者心理特徵	發展障礙者心理特徵
1	0~1歲	信任對不信任	對人信任、有安全感	面對環境時會焦慮不安
2	1~3歲	自主行動對羞怯懷疑	能按社會要求表現目的性的行為	缺乏信心、行動畏首畏尾
3	3~6歲	自動自發對退縮愧疚	自動自發對退縮愧疚	畏懼退縮、缺乏自我價值感
4	6~青春 春期	勤奮進取對自貶自卑	有求學、做事、待人的基本能力	缺乏生活基本能力，充滿失敗感
5	青年 期	自我認同對角色混亂	有明確的自我觀念與自我追尋的方向	生活無目的無方向、時而感到徬徨迷失
6	成年 期	友愛親密對孤僻疏離	與人相處有親密感	與社會疏離，時感寂寞孤獨
7	中年 期	精力充沛對頹廢遲滯	熱愛家庭關懷社會，有責任心有義務感	不關心別人與社會，缺少生活意義
8	老年 期	完美無缺對悲觀絕望	隨心所欲、安享餘年	悔恨舊事，徒呼負負

(Erikson, 1968, 引自張春興, 1996)

依據上表，Erikson 將各時期的自我發展，都採兩極對立的觀點來表示不同時期的發展危機；而這相對觀念所呈現的是個人在社會要求

下所處的一種兩難的困境(張春興，1996)。亦即，個人的自我發展並非只是單一相同的心理歷程，而在所處社會文化的期望及限制下，因自我發展狀況與社會要求的不同，在不同的年齡階段產生不同性質的心理危機，也就是這些變遷所帶來的不安感，造成焦慮及壓力，使得個人失去了一個明確的、既有的自我，Erikson 稱這種情形為「認同危機」(謝高橋，1989)，因此自我必須在適當階段予以解決，人格發展才得以順利進行。

「認同」並非個人可以自由抉擇，青春期的認同自出生後乃是經由許多社會角色，例如：家屬認同（自己是某某人的小孩）、國籍認同（自己是台灣人）、性認同（自己是男生或女生）、職業認同（自己是一個老師）等去形成多層面的自我，並且要統整為一個獨特的人；而且會把自己從由父母所灌輸的觀念和青春期以後所建立的現在社會與同儕的觀念互相比照，而此自我選擇的過程從青春期到青年期將一直持續著。故 Erikson 認為自我認同危機的出現至少有四個因素：（一）、認知發展必定到達某種層次；（二）、青春期出現；（三）、趨向成年狀態的某些生理上的成長出現；（四）、文化的壓力迫使個人進行統合的再綜合工作（江南發，1991）。

然而 Erikson(1959) 並不認為社會與個人是處於對立與相互壓抑的狀態；他強調，自嬰兒早期開始，社會化的過程不但幫助嬰兒順利存活在世界上，也幫助嬰兒形成自我意識、幫助他調和本能與社會要求之間的衝突，並且形成其獨特的生活方式，社會功用在於給予嬰兒

關於世界成立形式的基本認識(也就是「真實」)，這就是所謂的「集體認同」(group identity)。因此，認同的形成不僅僅是靠著個人滿足對自我的想像，還需要有社會的肯認，扮演好自己的社會角色，才能夠擁有健康的人格(蔡曉楓，2004)。運作中的社會，透過傳統機制(家庭、學校)使個體信任(透過兒童訓練)進而試著給予持續驅力和能力。當個體與環境成功地建立目的的共通性時，一系列正向態度產生，可以幫助社會和個體。

從心理學的觀點來看，Erikson 認為自我與自我認同的差別在於社會互動層面。自我是個人對自己的反省，知覺和自我認知的總合，它可能是經由社會比較或未經社會比較的；而自我認同是一種內在心理的自我展現，而且是依照個體與某些群體社會的關係來界定自我，因此它不僅是一種結構，一種經驗，也是一種個人內在與外在社會相互的關係(蔡佳琪，2002)。因此 Erikson(1968)在概念化「自我認同」時，強調自我認同為一種客體化的主觀形象，是認同作用下的產物，用以自我定位，以辨認自己，自別於周遭的他人；他也指出可從不同角度來看自我認同的主要內容：它是出現在一種意識上的「個人認同感」(sense of individual identity)，亦是「個人特質的連續性」(continuity of personal character)所做的一種潛意識上的努力奮鬥，是逐漸進行「自我綜合」(ego synthesis)的歷程，最後在認同個人所屬團體的理想與自我認同之間能維持一種「內在凝聚力」。

整體而言，Erikson 對社會文化的重視，說明了社會文化對個體發

展的積極貢獻，在人生的每一階段，文化與社會都對個人發出種種的期望與要求，而這些要求引發種種反應，因此個人與環境之間的重要聯繫是發展的關鍵機制。換言之，自我認同的產生並非僅是單獨內在心理運作的機制，更非只是社會文化脈絡下的被動產物。個人具有改變的主動權，只是這些改變不可避免地受到生理、心理以及社會的影響。

二、 Marcia 的自我認同狀態：

Marcia (1980) 曾發展量表來證實 Erikson 的理論，他根據 Erikson 的心理社會發展理論，將自我統合及危機的觀念，落實至實徵研究的層次，因此採用「危機」和「承諾」兩個心理向度說明自我認同的狀態。

「危機」係指當個人生活中重要的計畫、價值和信念受到質疑和檢驗時，主動去做決定時所感受的焦慮或困惑心態；而「承諾」係指個人自己對未來職業的方向與價值導向所感到的明確程度，能夠清楚知道自己要的是什麼、正在做什麼、及自己所相信的是什麼，而顯現投入 (investment) 「危機」的精神，換言之，「危機」是一種尋求答案的時期；而「承諾」是一種引導有意義的目標行為的憑據 (陳坤虎，1991)。根據這兩項心理向度，Marcia 將自我認同狀態分為四個類型：

(一) 認同成功者 (identity achiever)

係指個人在人生事件上曾經歷危機，個人謹慎的衡量各種可能的選擇，解決危機，最後並對自己有所承諾。因此，這一

類型者有較高的成就動機也有可能達到成就，主要是因為他們有較高水平的內在心理統整與社會適應，能清楚的辨識自我、認同自我後即能自我接納（黃德祥，1994）。

(二)尚在尋求者（moratorium）

個人已做探索，但還未確定方向，在面對危機時，尋求許多個人問題的答案，產生焦慮不安的狀態。也因面對多種的選擇，限於左右為難的困境中而難以表現承諾。

(三)提早成熟者（foreclosure）

個人沒有經歷危機，但有承諾。然而其承諾並非自我追尋的結果，是個人依據他人或社會的要求所做的決定，如父母為他們設定或準備的。故其表面上雖完成尋求認定的任務，但非自我導向，所以不是真正的自我認同。他們有較高的專斷與低容忍度的特質，也有較高度的順從與循規性，但一旦在壓力與環境變遷下，他們的適應力差。（黃德祥，1994）。

(四)認同失敗者（identity diffusion）

個人在自我追尋的歷程上，還尚未探索，此類型者既無危機亦無承諾，對職業與人生發展並沒有抉擇，也不關心。他們從外在壓力中「退縮」，對他人的親密度低，也欠缺較好的社會關係。

Marcia(1980)進一步解釋，「自我認同」是一種自我建構，代表一種存在的狀態，也是個人的驅力、能力、信念等內在自我建構的動態

組織，這個建構的內在元素會隨時間的改變而不斷的汰舊換新，歷經一段時間後，其整個結構可能會有所改變；繼續發展下去，若整個建構過程發展良好，則個體越能體會自己的獨特性和與別人的共同點，愈能清楚知道自己的優缺點，及對自己未來有所規畫；若發展不好，則個體越不清楚自己與他人的異同，愈須依賴外在評價自己。換句話說，自我認同的形成是循序漸進的，個體在面對新環境時，將過去經驗所連續下來的感覺、和目前自己的知覺以及對未來的期望作一個統整，以接受自己和自己所屬的團體，(張春興，1984)。

三、 Berzonsky 的自我認同歷程：

Berzonsky (1990) 對於認同的形成，基於建構的理論觀點，發展出以歷程為導向的研究方向，歸納出三種認同類型 (陳坤虎、雷庚玲、吳英璋，2004)：

(一) 訊息導向 (Informational style)：

個體在面對認同議題時及個人議題時，傾向採取主動尋求、處理、評估及使用與自我相關的訊息。在承諾之前，會探索不同的選擇。研究指出他們較具有正向的特質，如願意自我探索、求知、面對解決問題和內省。這些特性在 Marcia 的認同狀態中，屬於認同成功及尚在尋求者。

(二) 規範導向 (Normative style)：

個體面對認同議題時，大多數會順從社會及家庭的期望，當外界的訊息威脅到他們的核心價值及信念系統時，他們傾向對訊息採取封閉的態度。在 Marcia 的認同狀態中，屬於提早成熟者。

(三)擴散/逃避導向 (Diffuse/Avoident style)：

個體逃避面對關於個人的問題及決定，他們較不具內省能力且對個人感受不具開放性，容易受情緒影響，且常逃避因應問題。此類特性在 Marcia 的認同狀態中，屬於認同失敗者的人。

簡言之，自我認同是個人與其社會、歷史、文化等交互作用的長期結果，必須把兒童期以來認同的影像加以選擇、排斥或同化，重新整合統整出一個新的形象，以解決「我是誰」、「我將成為什麼樣的人」的問題，這種整合過程與結果就是自我認同。因此在自我認同統整的過程中，是有衝突的，自我是否能夠意識到自己的形象的統合是關鍵重點，包括個人人格、價值觀以及外界對個人評價的確認。對本研究而言，Marcia 的自我認同四種類型與 Berzonsky 的建構觀點可運用在探討弱勢學童的認同狀況，例如可分析弱勢學童在學習歷程及家庭環境中是否經歷「危機」以及是否已有「承諾」的能力。

肆、自我認同與社會認同的關係

「社會認同」是指我們對於自己與他人之「社會類別」的分類。所謂「社會類別」是社會物件所形成的類別，例如：「科學家」、「教師」、「理組學生」……等等。因此，社會認同便是認定自己或他人歸屬某些社會類別的過程與結果(王志弘、許妍飛譯，2006)。當個體將自己歸類為某一團體的成員，即構成社會認同。認同提供我們識別他人身份與自我本身的方法。「認同」的背後也闡述了「權力」運作的情形：你如何被辨認，可能影響你能夠得到什麼，以及獲得多少(王志弘、許妍飛譯，2006)。社會成員擁有不同程度或數量的權力、財富和地位，這是一個客觀存在的社會事實。這種不平等秩序要能成為長期穩定的社會階層體系，除了靠權力與武力外，更根本的基礎是建立在社會成員對此體系的接受。Jenkins 認為社會認同的重點在於身份(identity)的認同，身份認同經常取決於旁觀者的看法。個人在不同的社會環境，因應不同的社會結構，產生不同的價值觀念；基於不同的價值觀，個人建立不同的身分。人們藉由辨別出和他人的差異而發現類同，以區別自身與他人的方式來加以辨認自身。Jenkins 提醒，類同與差異是一體兩面的，而且會因為個人的位置而產生完全相反的意義。在我們辨認自己身為一個群體的一份子的同時，類同與差異便會構成名為認同的邊界，區分自己的同時也類別化了他人(王志弘、許妍飛譯，2006)。

自我認同(self-identity)是個體依據個人的經歷所反思性地理解到的自我(張春興，1999)。社會是個人和集體相遇融合的場域，個人

認同仰賴於社會—文化領域，沒有社會認同就沒有社會（呂芬芬，2010）。一旦存有社會認同，則個體的行為信念也會傾向於接受、遵守團體的規範以追求、維持正向的自我評價（黃毅志，1999）。Tajfel & Turner（1979）提出社會認同理論認為個體的自尊相當程度上取決於我們以及他人是如何感受自己所屬的團體，即我們的自尊取決於所屬團體的特徵和成就，因此我們希望看到自己的團體富有吸引力、被重視和成功（陳冠宏，2006）。然而珍愛自己的團體也意味對自己團體的喜愛甚於對其他團體；對自己團體的關心、尊重常常伴隨著對其他團體的漠視、厭惡和詆毀（謝弘俊，1992）。

Festinger 的社會比較理論（social comparison theory）指出「個人認同」（personal identity）概念是個人以自己的特質作為自我概念的基準，個人會藉由與相似他人做比較來了解自己。因此，個人會透過人與人間的互動來了解自己，也就是由團體內的比較來建立個人認同，此一行為屬於「人際行為」的部份。「社會認同」概念是說，個人是以所屬團體的特質作為自我概念的基準，個人會透過所屬團體與其他團體的互動，來了解所屬團體的地位，也就是由團體間的比較來建立社會認同。至於個人認同與社會認同兩種歷程的相對可能性，則依據當時的情境線索而定（張滿玲譯，1999）。

有些認同是別人賦予的，有些則是自己爭取的，一個人可能非常的努力而成為眾所皆知的頂尖運動選手或是某領域的專家。在社會認同的角色扮演過程中，每一個行為者也會呈現出不同的風格，因為在

社會結構的階層體系下，存在著一些結構制度的認同，例如：不同的出生背景，在先天上就具備了不同的角色與認同，而不同的社會制度、結構與階段，也會讓人扮演著不同的角色，同時不同的職業、社會地位與聲望，更呈現出社會認同上的差異。因此社會認同理論的核心觀念便在於別人如何定義我們，我們又是如何定義自己。

在經濟、文化、學校教育、家庭、個別等弱勢下的學童，如何自我覺知這自我認同和社會認同間的相互關係與衝突，以及認同對弱勢學童在求學過程中內在心理因素與外在客觀條件上的影響，正是本研究所欲探討的。

第四節 學習行為與動機

學習是一種經由練習而使個體在行為上產生較為持久改變的歷程，凡與學習有關的種種行為均可稱為學習行為(張春興，2007)，例如學習動機、學習方法、學習態度等。正確而適當的學習行為，有助於提昇學生的學習成就；而良好的學習行為的建立，可在後天的環境中，藉由有計畫的教育活動，經由教師適當的協助，以建立學生正確的學習觀念，養成良好的學習行為，以達成教育目的。

陳英三(1983)對學業低成就兒童所進行的研究中歸納出影響兒童學習的因素大致可分為個人因素與環境因素兩大類。個人因素包含：智能上的條件、身體上的條件以及情意上的條件；環境因素包括：教師教學上的態度、課程內容、兒童雙親的態度、兄弟姐妹同胞的關係、

朋友關係及物理上的環境，如圖 2-2。

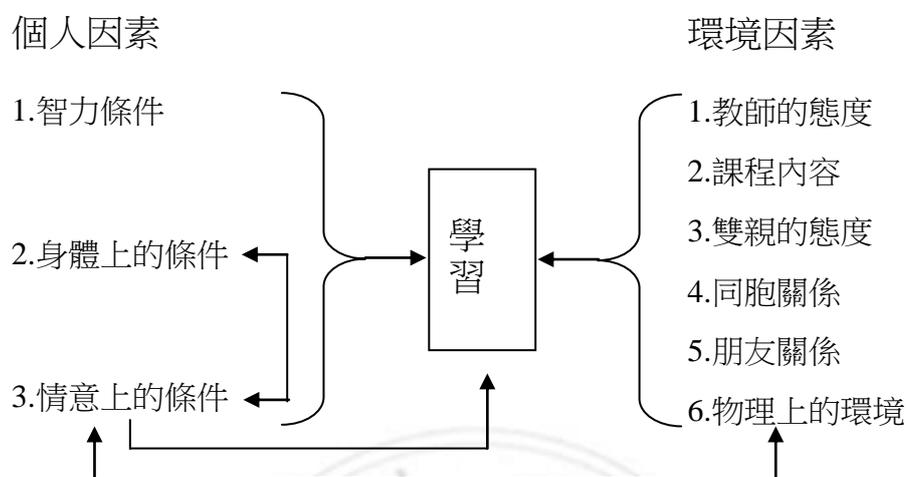


圖 2-2 支配學童「學習」之因素

資料來源：陳英三(1983：27)

智力水準的高低雖直接影響學習，但也對個人的「自我概念」產生作用，進而左右個人的「情意」。身體上的狀態也會對「情意」造成影響。「情意」上的變化不僅直接影響學習，其與環境因素之間是相互影響的。因此，這些環境條件不僅對「學習」直接產生影響，也透過情意活動而間接影響到兒童的學習行為。

郭生玉(1973)也認為影響學童的學業成就，除了智力因素外，大體可分為以下四類。1.心理因素：如個人的人格適應、動機、態度與學習習慣等；2.生理因素：如視聽等機能障礙以及一般健康狀況等；3.社會因素：如家庭背景、父母職業、教育程度、教育態度及社區文化價值等；4.教育因素：如教學方法、課程與教材等。

如何引起學童的學習動機，促進學童產生有效的學習行為及學習

成就，一直是令教師們困擾的問題。Brophy(1987)針對一般學童提出

下列提升學習動機的策略：

一、 先前條件

- 1.提供支持性的學習環境
- 2.提供難度適中而有挑戰性的教材
- 3.提供有意義的學習目標
- 4.適度運用提高動機的策略

二、 讓學習者對成功抱持期望

- 1.給予成功的機會及經驗
- 2.協助學生設定目標、自我肯定與增強
- 3.引導學生將成功視為努力的結果
- 4.提供良好的師生及同儕互動關係

三、 提供外在性誘因

- 1.表現良好時給予酬賞
- 2.建議適度的競爭氣氛
- 3.讓學生注意學業價值.

四、 激發內在性動機

- 1.教學時配合學生的興趣
- 2.提供具有新奇性的教材
- 3.給予學生自由選擇及做決定的機會
- 4.提供學生主動反應的機會

- 5.提供學生立即且適當的回饋
- 6.允許自由創作
- 7.提供幻想及模擬的機會與情境
- 8.學習活動遊戲化
- 9.提供高層次及擴散性的思考問題
- 10.提供同儕間互動的機會

五、 激發學生學習動機的各种策略

- 1.教師以身作則，表現強烈的學習動機
- 2.教師讓學生了解其對學生的期望和歸因
- 3.盡可能減少學生學習的焦慮感
- 4.展現強烈的教學企圖心
- 5.展現教學熱忱
- 6.吸引學生對學習內容的興趣與欣賞
- 7.吸引學生的好奇心或製造懸疑
- 8.把抽象的內容變為更個人化、具體化或更讓人熟悉的生活化
- 9.引導學生培養自己的學習動機
- 10.陳述學習目標，並提供先備知識
- 11.示範與學習內容有關的思維和解決問題的方法.

國內學者林建平(1995)將其歸納指出，教師可藉由以下幾項策略來激發兒童內在的學習動機：1.師長以身作則，表現強烈的內在學習動機。2.說明課業的價值及學習的目的。3.教材、教法及作業具新奇、

有趣及創意。4.提供富挑戰性的學習活動。5.對學習結果減少成績等地的評估，多做實質的回饋。6.避免使用威脅利誘的方式。7.給予學童自由選擇學習活動的機會。

吳淑珠(1998)、簡曉琳(2004)和鄭孟芳(2005)等多位研究者的研究結果發現，國小學童在各個科目上的學業成就與學童個人的學習動機息息相關。換言之學習動機強烈的學童在學習成就上有較佳的表現，在各種學習紀錄或評量上有較好的成績。教師在學生學習歷程中扮演著重要的角色，透過有效的教學策略有助於提升學童的學習動機及學業成就。



第三章 研究設計與實施

本研究採用質性研究，企圖從一個完整的學習情境脈絡中來了解弱勢家庭學童的學習歷程。由相關文獻中可得知：弱勢家庭學童的學習成就低落，需要各種方案的補救教學的扶助。然而，所有弱勢學童皆是學業成績不好的嗎？造成其學習成就低落的原因又有哪些？弱勢學童對自我認同的展現又是如何？研究者認為須透過參與觀察、深度訪談和文件蒐集等方式，了解弱勢家庭學童於實際教學現場的學習行為，藉由長期不斷累積下來的現場紀錄，找尋出其自我認同的感受及學習問題的一致性及重複性，來呈現出本研究之目的。

第一節 研究取向與方法

質性研究起源自 Dithery 反對在自然主義研究中將主體與客體全然不分的不當，他認為在自然科學中所運用的因果關係的解釋原則較不適用於人文科學，對於人文現象的研究應該更加強調主觀意識的描述或闡釋；Dithery 的主張遂成為質性研究的重要根源，強調社會真實是人們有意向的結果，因此也沒有所謂客觀的事實，要對個人有所理解必須透過整個脈絡的分析與闡釋(賈馥茗、楊深坑，1993)。另外 Strauss 則認為質性研究的目的不在驗證或推論，而是在探索深奧、抽象的經驗世界之意義，所以研究過程非常重視研究對象的參與及觀點的融入，同時，質性研究對於研究結果不重視數學與統計的分析程序，而是強調藉由各種資料收集方式，得到一個較完整且全面性的解釋性理解(潘淑滿，2003)。

質的研究認為，個人的思想和行為以及社會組織的運作是與他們所處的社會文化情境分不開的。如果要瞭解個人和社會組織，必須把他們放置到豐富、複雜、流動的自然情境中進行考察。研究者必須與研究對象有直接的接觸，在當時當地面對面的與其交往，實地進行觀察，與其交談，瞭解研究對象的日常生活與他們所處的社會文化環境對研究對象的思想和行為的影響(陳向明，2002)。

而本研究目的在於了解國小弱勢家庭學童在各項資本不利的狀況下，對於學童在自我認同的感受及在班級中學習表現的影響，因此著重於學童個人本身內在經驗與感受，這些並不是能透過量化研究的操作性定義，賦予變項間的假設關係所可以呈現的。Mertens(1998)認為由當事人的主觀經驗來建構社會事實，並透過研究互動的過程，來接近事實的真相，這種隸屬於內在獨有的生命經驗、價值，是透過質性研究才能獲致的生命力(陳正絢，2008)。為了達到本研究的目的，故採用質性研究的取向進行研究。

要了解教育場域中弱勢家庭學童的問題，必須從他們本身的觀點來審視問題，並由整體的情境脈絡來理解其行為和表現。質性研究也較重視被研究者與外在間反應 (reflexive) 與回應 (responsive) 的互動歷程，因此它更能深入了解弱勢學童的生活。

Patton(1995)認為質性研究的方法之實務應用原則，其實只是幾個非常基本、簡單的方法而已，包含專注、傾聽、觀察、保持開放的態度、仔細思考所見所聞的知識並加以歸納等(簡春安、鄒平儀，1998)。此外質性研究中之研究者與研究對象的關係是建立在真誠與互信上，雙方所共同投入的研究過程與相互學習的研究經驗，皆是研究的豐富內容，而研究者亦得以在此過程中對研究對象的主觀內心世界做整體的瞭解，因此這些因素都在在說明質性研究的方法對本研究的適用性。

第二節 研究參與者

質性研究的樣本選取，不在於量化所強調的「具代表性」，而是取決於樣本能否提供深度且豐富的內涵。

根據研究目的及質性研究抽樣原則，本研究採取「立意抽樣方法」(purposive sampling)，選擇研究者任教學校中符合研究條件且願意接受訪談的學童做為研究對象。選擇研究參與者的考量因素為：一、符合教育部弱勢學生要件之中、低收入戶，原住民，單親，外籍配偶家庭之學童；二、考量國小高年級學童逐步邁入青少年時期，對於自我認同逐漸擺脫成人權威性的引導，故選擇六年級的學童為研究對象。另外為了更確實了解弱勢學童在班級中的學習表現，亦選擇弱勢學童所在班級的級任導師為受訪對象。以下是研究參與者的基本資料簡介，分為老師和弱勢學童二部分。

表 3-1

研究參與者簡介(老師的部分，T 代表受訪者是老師身份)

編號	T1	T2	T3
受訪者	陳老師	鄭老師	王老師
性別	女	女	女
教學年資	15 年	24 年	13 年
與學童關係	阿嘉、黑仔、小靜的級任導師	小如、阿凱的級任導師	小蘋的級任導師

表 3-2

研究參與者基本資料表(學生的部分，S 代表受訪者是學生身份)

編號	S1	S2	S3	S4	S5	S6
姓名	阿嘉	阿凱	小蘋	小靜	黑仔	小如
性別	男	男	女	女	男	女
弱勢身分	單親 中低收入戶	單親 外籍配偶 (大陸籍)	外籍配偶 (越南籍)	外籍配偶 (印尼籍)	原住民 低收入戶	低收入戶
兄弟姊妹	一弟二妹	獨生子	一弟一妹	一兄	一妹	一妹二弟
排行	一	一	一	二	一	一
同住成員	母親、一弟、二妹	祖父母、父親、叔叔	祖母、父母、伯父、姑姑、一弟、一妹	父母、一兄	父母、一妹	曾祖父、外婆、舅舅、舅媽、母親、一妹、二弟
家庭狀況	家有年僅六個月大及四歲的年幼妹妹是母親離婚後先後跟兩位男朋友，各自生下的女兒。大舅舅住在附近，時常來探視。	母親離婚後回大陸，父親四處打零工，平時生活多由祖母照料	伯父是嚴重腦性麻痺患者，父親疑似輕度智能障礙。母親是越南籍配偶，家庭主婦。家中經濟來源是姑姑。	父親是廟裡吹唢呐的人員，母親曾是大樓清潔工，現在是在零食包裝工廠工作。	小家庭生活，外婆家在學校附近	小如及其弟妹與曾祖父同住不與父母親住，母親每周固定星期一、三、五來跟孩子同住在曾祖父家。
家庭經濟狀況	1.住家：租屋 2.母親經營金紙店 3.領政府補助金	1.住家：自有 2.父親打零工 3.祖父母撿拾回收	1.住家：自有 2.姑姑：護士	1.住家：三合院祖厝 2.父親：工人 3.母親：女工	1.住家：租的 2.店面：租的 3.父母共同經營便當店	1.住家：曾祖父祖厝 2.父親：鐵皮屋師傅 3.母親：家庭主婦 4.曾祖父開武術館

第三節 研究流程

研究者起於教學生涯中發現弱勢家庭子女的教育問題，針對這些問題進行反思，澄清問題情境，使問題更加明確，確定研究動機與目的，組成研究團隊，共同合作。藉由質性研究的深度訪談、參與式觀察、開放式問卷調查的方式收集研究資料，再藉由資料的編碼分析來評估行動方案設計是否完善，執行是否適當，提出研究結果，如圖 3-1 所示。

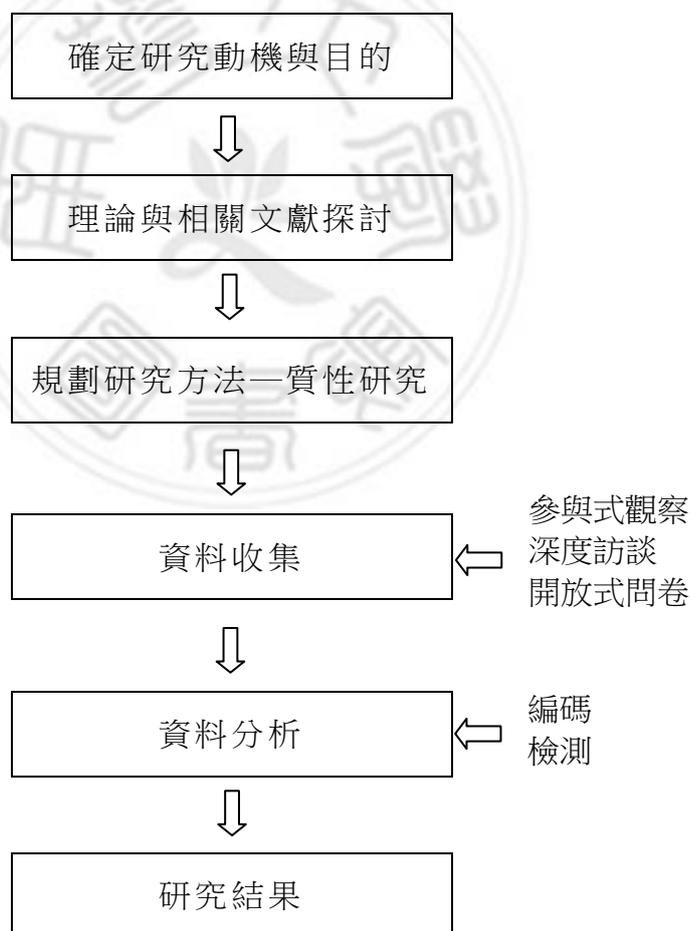


圖 3-1 研究流程圖

第四節 資料蒐集

壹、 訪談

本研究根據研究目的與探討相關文獻，在導師方面擬定訪談大綱進行訪談；在弱勢學童學習適應方面，研究者採用一對一的深度訪談方式來收集研究所需資料。質性研究的深度訪談是一種有目的性的談話過程，研究者透過談話過程，找到一些研究者無法直接觀察到的事件，進一步了解受訪者對問題或事件的認知、觀點、看法和感受等（簡春安、鄒平儀，1998）。在訪談過程中，視受訪者的反應，不斷修正訪談的內容。因此，訪談工作並不僅是在收集資料，更在於收集研究參與者的想法，主要目的是在於保持研究參與者想法的自發性，以提高資料收集的深度和豐富性，以更接近當事人的世界。另外針對家庭狀況、生活適應、自我認同方面輔以開放式問卷的方式讓羞於使用口語表達的學生能呈現自己的想法，使本研究資料的蒐集更趨近完善。

就研究者對訪談結構的控制程度而言，訪談方式可以分為非結構式、半結構式或結構式(陳向明，2002)，詳如下述：

(一) 非結構式：訪談的形式不拘，沒有固定的訪談問題，談話內容沒有嚴格的限制，可以由研究者或受訪者就某項主題自由交談。這種方式有利於瞭解受訪者自己認為重要的問題、他們看待問題的角度，以及對意義的解釋。Barbbie (1998)指出，非結構訪談是針對研究者的研究興趣，而進行的一種有控制的會話，以了

解受訪者對其生活與經驗世界的解釋。

(二) 半結構式：研究者對訪談的結構具有一定的控制作用，但同時也鼓勵受訪者積極參與。通常，研究者在訪談前事先擬訂一份粗略的訪談大綱，訪談大綱主要作為一種提示作用，研究者在提問時也鼓勵受訪者提出自己的問題，並根據訪談的具體情境進行靈活的調整。這種訪談方式，可以得到較一致的相似資料。且研究者列出感興趣的主題做為訪談的指引，但在用字遣詞、問題的形式及順序較有彈性。

(三) 結構式：這類型訪談則由研究人員事先擬訂好具體的問題，訪談時只需跟著這些問題來進行，這種方式與問卷調查相似，對所有受訪者都按照同樣的程序，問同樣的問題，不過受訪者的答案沒有預設的格式。雖然這樣比較缺乏彈性，但因問題格式統一，故此訪問結果便於使用在比較分析。

由以上訪談方式的比較，可以發現，半結構式的訪談方式較非結構式嚴謹，而比結構式訪談具有彈性。因此，本研究採用半結構式的訪談方式，以事先設計好的訪談大綱為主，鼓勵受訪者積極參與，了解受訪者對其生活與經驗世界的詮釋。

訪談時間配合研究參與者在校作息時間以不耽誤上課為原則，故以課餘時間為主，而訪談地點則以方便不受干擾和可讓參與者感覺自在安全的地點為原則。每次訪談時間約為 40 分鐘到 80 分鐘，訪談次數視實際情況調整，直到資料收集飽和為止。以研究者根據研究目

的擬定訪談大綱，以避免訪談過程偏離主題或有所疏漏，再依當時的情境彈性調整問題的次序及詳細的字句，並且對於特殊或重要的議題做更深入的詢問。

此外訪談過程中研究者應保持敏銳的態度和開闊的心胸，避免任何暗示或主觀性的引導，使訪談能在不具正式權威、安全的情境中順利的進行，必要時研究者應能覺察研究參與者釋放出的重要提示，並進而追問。而在與研究參與者互動時，也要觀察其非口語的動作，包括聲調、情感的表達、說話的速度、眼神的傳達、肢體語言和環境氣氛，這些觀察訊息能代表訪談時研究參與者的情感脈絡。

訪談過程需經研究參與者同意下全程錄音，訪談後就實際訪談內容資料謄寫訪談逐字稿、並將訪談過程之情境及觀察隨手記錄於田野筆記中，作為日後謄寫訪談逐字稿參考對照之用。

貳、 參與型觀察

Bogdewic(1992)強調研究中若需要瞭解過程、事件、關係、社會環境的背景脈絡，就需要選擇觀察法。參與觀察幾乎可適用於人類生活的所有面向，特別在於企圖回答文化情境脈絡有關的問題(胡幼慧，1996)。最早使用「參與觀察」一詞的學者是 Lindemann，他在 1924 年將觀察者分成兩大類型：客觀的觀察者和參與觀察者。在參與型觀察中，觀察者與被觀察者一起生活、工作，在密切的相互接觸和直接體驗中傾聽和觀看他們的言行。觀察者與被觀察者之間的關係較靈

活，不是一方主動、一方被動的固定關係。觀察的情境也比較自然，觀察者不僅能對被觀察者所處的社會文化現象有比較具體的感性認識，還可以更深入的瞭解被觀察者對自己行為意義的解釋(陳向明，2002)。

研究者身為班級導師的身份，每天與弱勢學童在校的相處時間十分漫長，在完整的情境脈絡中，對於學童在校的一言一行有充分的時間給予觀察、瞭解。因此，參與型觀察的性質，觀察者具有雙重身分，既是研究者又是參與者。正好貼切研究者想對弱勢學童在校的學習生活及自我認同的關懷與探究，研究者「亦師亦友」的身分可以靈活、開放的針對日常在校生活中所察覺到的現象問題，隨時對學童提問，加以深入的瞭解弱勢學童在學習及同儕人際互動間的想法。

參、 文件蒐集

除了藉由訪談及參與型觀察來瞭解弱勢學童在校的學習生活之外，研究者並經由學校行政單位、班級導師的同意後查閱研究對象在校歷年來的輔導紀錄、認輔紀錄、學籍資料等相關書面資料作為瞭解、分析學童以往學習表現之參考資料。另外，為了使研究資料的蒐集更為完整，研究者亦針對弱勢學童在班級中同儕認同、人際關係的議題上，以設計「開放式問卷」的方式對研究對象所在班級的其他同儕做調查施測，蒐集全班的資料以瞭解弱勢學童在班級中的人際互動關係，並比較弱勢學童對自我認同的觀念是否與一般學童有所差異。

第五節 資料整理與分析

質性研究的最終活動是分析、詮釋及呈現結果，然而要從大量資料中尋找出意義之所在，減少訊息的數量，辨別出所研究之事物中具有重大意義者，並為整理出的資料作合理的架構與處理，實在是質性研究的一大挑戰(吳芝儀，1995)。因此，研究者常常需要運用敏銳的直覺和多重的思考，才能從大量文字描述的資料中，辨識、分類出其中一句話或一個字所隱含的意義。

本研究採半結構式的訪談，訪談過程經由受訪者同意後同步進行錄音，在每次訪談之後隨時撰寫訪談日誌，將錄音資料轉成逐字稿後，再將當天的訪談重點加以記錄以補足訊息，並請受訪者確認訪談資料是否符合其意並將遺漏或錯誤處進行修正。編碼是質性研究在分析資料、組織資料時，重要的步驟，研究者運用一套符號系統，來進行分析工作(劉世閔等，2007)。將受訪者修正後的逐字稿，予以歸類編碼，並依質性研究之編碼原則，將每位研究參與者編上代號以化名方式處理。例如「S1-0223」，表示引用學生阿嘉 2 月 23 日訪談逐字稿的內容。依此類推「T1-0328」，表示引用陳老師 3 月 28 日訪談逐字稿的內容。編碼完成後，藉著對資料逐字、逐句的裂解(fracturing)，檢視資料彼此之間的關連，將資料歸納、統整(陳向明，2002)找出概念並為其命名。另外，經由一次次審視、對照受訪者資料，我可以發掘更多隱藏之概念。由此，我可以將眾多概念歸類形成範疇，而這些範疇

也讓本研究資料收集方向更為明確。

為確保質性資料信效度，本研究乃根據潘淑滿(2003)所整理的質性研究對「信賴程度」的評估依據(如表 3-3)，及由反思日誌的紀錄過程來提升本研究的信度。

表 3-3

質性研究對「信賴程度」的評估依據

研究取向 評估指標	質性研究
真實性	可信性 指研究者收集之資料的真實程度。
應用性	遷移性 研究所蒐集之資料，對於被研究對象的感受與經驗可以有效的轉換成文字的陳述。
一致性	可靠性 研究者如何運用有效的資料蒐集策略蒐集到可靠的資料。
中立性	可確認性 研究的重心在於對研究倫理的重建，從研究倫理的重建，從研究過程獲得值得信賴的資料。

資料來源：引自潘淑滿(2003)

基於上表，首先在真實性及應用性方面，編碼的可行性除了由研究者的同儕參與討論並做檢核外，並請受訪者一同檢測所紀錄之資料內容是否能符合受訪時所言；在研究中除了訪談的內容外，並會有一

些非語言的感情訊息，為了避免這些訊息的遺漏，因此必須立即謄寫田野筆記，詳實的紀錄訪問當時的情境及分享心情。在一致性方面，本文藉由文獻分析所設計出的訪談大綱，並由初訪來驗證該大綱是否能收集到可靠的資料，並藉由初訪來修正訪談大綱，使其成為可信的資料收集工具。最後，在中立性方面，為了瞭解研究者的研究是否能高度反應受訪者的想法、研究者和受訪者之間是否有權力關係，以及研究歷程是否能保障受訪者的權益等，透過反思筆記加以記錄與闡述，並與受訪者對逐字稿的核對來增進研究可信度(吳芝儀，1995；潘淑滿，2003)。

此外，為了避免在研究中陷入研究者既有的框架中，借用 Neuman(2000)的「三角檢證」的概念來輔助研究者確保資料的品質。在「觀察者三角化」方面，由指導教授指導協助消除研究中的思考盲點。在「理論三角化」方面，由文獻的檢閱、訪談的進行乃至分析的撰寫透過心理學、社會學等相關理論觀點幫助研究者重新去組織並呈現資料中的真實意涵。亦即透過以上的方式來更貼近呈現受訪者的生活經驗，以助最後研究的分析及闡述。

第六節 研究倫理

本研究是在國小具有弱勢身份的學童為研究的對象，其身份與家庭背景有密切相關，此涉及個人及家庭成員隱私，因此在研究時務必要考量研究倫理。研究倫理的設計考量，主要是研究參與者的訪談

同意的取得，資料呈現的匿名處理，以及研究結束後訪談錄音帶與文件的銷毀等。

壹、 研究同意的取得

進行研究之前，研究者必須以誠實、不欺騙的原則，盡可能地讓研究參與者瞭解研究的目的，並告知研究相關訊息。告知的資訊包括：向研究參與者簡述研究內容與流程；讓研究參與者了解研究者的身份，並向研究參與者保證參與過程不涉及任何獎懲或成績考核。另外因為參與研究的學童本身是未成年，所以除了學童本身同意之外，還需徵求學童的監護人同意後始可開始研究。

進入研究現場後，對研究參與者可能的疑問、好奇的態度，處理的方式是採「坦白但模糊」的策略，誠實但簡單的回答研究的目的，不提供太多不必要的細節資料。

貳、 建立自在、安全的訪談環境

研究參與者同意接受訪談後，研究者應提供自在、同理的情境，使研究參與者安心述說自身的經驗和感受。訪談事先應說明訪談將進行錄音並筆記，錄音中若有不舒服的感受可以立即請求中斷訪談錄音，例如：此部份所談內容不希望被錄音或膝錄進逐字稿或情緒一時失控，需要中斷錄音進行情緒安撫…等。當然，研究參與者若在訪談的過程中表明希望終止受訪，研究者也將尊重其決定，絕對不能予以勉強。而且每次訪談整理的逐字稿內容，研究參與者有閱讀、修改、

取回的權利。

透過訪談的進行，研究參與者揭露本身弱勢的生活經驗、感受、對學校人、事、物的價值評斷，其中也包括對自身反省深思的歷程，研究者應保持敏感度以察覺訪談歷程對研究參與者的影響，予以適度的支持，以不傷害研究參與者為原則。

參、 保護研究參與者的隱私

向研究參與者承諾其所提供的資料僅限教育之研究、學術討論及發表之用，其中須載明研究參與者本人之姓名、背景資料及訪談中所提之人物、事件，和相關單位如學校、班級、老師、同儕等均經化名或模糊更動的保密原則，以保護研究參與者的隱私權，並對於所有研究參與者的訪談稿件、文件與錄音帶，在研究完成後予以全部銷毀，並絕對遵守保密的協定，以維護本研究的倫理。

肆、 尊重研究對象的特質

黃瑞琴（1999）指出，研究對象的性別、年齡、種族、或社會階層等特質常構成其獨特的生活世界，當研究者尋求與自己特質不同的研究對象建立關係時，尤其需要尊重研究對象的特質。本研究的對象是「弱勢身份的學童」，研究過程中研究者必須覺察自身成人的角色和老師的職業，保持和學童間平等接觸，並時時提醒自己以開放、尊重的態度理解其身份弱勢的處境，盡可能地以學童的立場和生活背景的觀點了解其生活經驗和感受。

第四章 研究結果與分析

本章將說明本研究之結果。第一節闡述不同條件下的弱勢家庭，家庭功能展現的情形如何；第二節探討弱勢學童在校的課業學習表現；第三節描述弱勢學童與同儕間人際互動的情況；第四節分析面對弱勢的家庭環境及學校生活，弱勢學童對於自我認同的體認。

第一節 家庭脈絡

父母是孩子社會化過程中第一個學習的對象，孩子的語言、行為模式大多來自父母親的薰陶。家庭是親屬關係中最主要的型態，是社會秩序的根基，以功能論的角度分析，家庭在整體社會中履行了生育、社會化、照顧與保護、情感支持、經濟福利、社會地位等功能(葉肅科，2012)。學童在家庭中所獲得的資本越多，越有助於其教育成就的表現。

以下就研究個案家庭分析，以了解不同弱勢條件下的弱勢學童其家庭功能之現狀。

阿嘉家：家中小孩多，單親媽媽忙於生計無暇照顧(單親/低收)

從小爸媽就離婚了，阿嘉和弟弟跟著媽媽住，小學一、二年級之前親生爸爸還時常帶著禮物、玩具來探視，後來媽媽有交往對象後，爸爸就音訊全無，媽媽先後與兩個男人交往，並生下三歲和六個月大的妹妹。一家五口在學校附近租屋，媽媽並於租屋處經營金紙店生意，

家中經濟拮据，領有中低收入戶及單親媽媽的補助。

由於開店的緣故，阿嘉和弟弟一回到家必須協助媽媽處理店裡的事務以及照顧年幼的妹妹。

放學後在家幫忙，除了摺金紙還要幫忙看店、賣東西。要包金紙剪一堆有的沒有的，妹妹哭鬧的話我還要去抱他、哄他，有時候還要餵她喝牛奶。弟弟他負責做家事，洗碗、洗衣服、曬衣服之類的。(S1-0407)

三餐時常是買外食解決，因關店晚，加上媽媽半夜還要照顧年幼的兩個妹妹，隔天早上無法早起幫阿嘉和弟弟準備早餐。所以媽媽每天固定給阿嘉和弟弟一人五十元，請他們自己到早餐店買早餐。放學回家後也經常是到對面的麵攤解決晚餐。

阿嘉每天都會帶早餐和一瓶瓶裝飲料來學校，時常吃完、喝完的餐盒、罐子沒分類、處理就亂丟在一般垃圾桶裡，造成負責倒垃圾的同學的困擾，因為學校規定垃圾要分類，也因此阿嘉常成為同學指責的對象。另外問他為何每天帶一罐含糖飲料來學校喝，他說平時在家媽媽不准他們喝，有時候沒買早餐就把媽媽給的早餐錢拿去買飲料。(T1-0330)

目前是單身且同住在市區內的大舅舅，時常利用工作閒暇之餘到阿嘉家探視並給於協助，遇到阿嘉有課業上的問題時會順便教導他。而擔任警察職務的二舅舅和小阿姨雖然也居住在同一城市內，但因為

都已經成家，受到家庭羈絆較少有空餘時間到阿嘉家關心。

媽媽數學不好不會教，二舅舅功課方面比較好，他會教我，但是他有空才會過來，不常來。(S1-0402)

在談到家人的感情部分，阿嘉對於媽媽與其他男人分分合合的感情狀態充滿了許多不安全感及擔憂。單親家庭的經驗使他不希望最小的妹妹也會因媽媽跟男友分手而再度成為沒有父親的小孩，並且被迫提早成熟面對家中的經濟問題與責任。

因為都已經有小孩了，如果他們吵架又分手怕妹妹長大後也沒有爸爸。(S1-0402)

會怕以後沒辦法應付家境的負擔，因為家裡小孩蠻多的。(S1-0402)

長大後想賺很多錢養媽媽。(S1-0407)

談到親生爸爸時阿嘉情緒激動地哭了，他對於爸爸的遺棄充滿了憤恨的負面情緒。

他的事我不想管，他後來好像有交一個女朋友。不想理他，從三年級之後就沒有聯絡了。之前他會帶東西來，我不知道他是怎樣，因為已經很少看到他。(S1-0402)

滿恨他的，因為他沒有養我。(S1-0402)

阿凱家：單親爸工作不穩定，祖父母撿拾資源回收貼補家用

阿凱是研究者擔任四年級導師時的學生，記得剛開學時阿凱阿嬤就語帶不捨與無奈的神情來找我協助，她表示阿凱媽媽是外籍配偶大陸人，生下阿凱不久後即與阿凱父親離婚搬回去大陸，阿凱從小就沒媽媽照顧，幾乎是她一手拉拔長大的，希望老師多多關心他。目前阿凱和爸爸跟祖父母還有一個單身的叔叔住在一起。阿凱阿嬤特別提到阿凱父親工作不穩定，收入不多，但家裡因為有自有住宅無法申請中低收入戶的補助，平時她只能和阿凱阿公兩人收集資源回收物變賣，貼補家用。希望老師可以協助在校內申請一些獎助學金或午餐減免來減輕經濟上的負擔。對此現象，在訪談到阿凱現任導師鄭老師時，她也表示阿凱阿嬤也曾主動尋求她的協助，鄭老師表示剛接觸到阿凱時，阿凱阿嬤也曾向他表示家中生活有困境，希望老師提供協助申請各項獎助學金及減免。

阿嬤曾跟我通過電話，阿嬤有時會抱怨爸爸的工作不穩定，所以阿嬤必須在經濟上幫助爸爸。希望我盡量幫他申請一些補助，例如午餐減免，雖然他沒有具有低收入戶的規定，可是我還是盡量幫他申請學校的各項補助。(T2-0327)

阿凱家是上下兩層樓打通的公寓，平時他和爸爸及叔叔住在樓上，爺爺、奶奶住在樓下，由於父親和叔叔時常在外地工作、打零工不在家，平日回到家，多只有阿凱一個人待在樓上，因此他經常藉由

玩電玩來消磨晚上的時光。

在家玩神魔吧，手機裡的神魔遊戲，爸爸把舊的手機給我用，我就能玩(S2-0409)。

阿公、阿嬤對缺乏媽愛的阿凱疼惜、寵愛的成分多於管教，對於阿凱的言行舉止大都採取放任、溺愛的管教方式，再加上阿凱爸爸時常外出工作。所以這學期沒上安親班，家中只有自己一個人是小孩子，孤單無伴的阿凱，往往一放學回家，書包放著功課不寫就往外跑，找鄰居四處去遊玩。

放學後阿凱常來我家約我出去玩，昨天他來約我，我跟他說我要補功課，他常跑出去玩，他阿嬤常找不到他來我家問，我沒跟他出去。(S1-0402，S1 住在阿凱家附近)

阿凱的阿嬤為此十分擔心，因阿凱曾和一些國中生鄰居在住家附近的公園裡為了小事而起口角上的爭執，雙方口出惡言、髒話一堆，差點演變成行為上的衝突。阿凱的行為讓阿嬤感到擔憂，深怕阿凱不學好，結交到壞朋友。

雖然父親收入微薄、工作不穩定，但家人對阿凱物質上的需求是盡可能地提供滿足，所以即使在校領有午餐補助、愛心物資，阿凱也未曾感受到家中有經濟困頓的煩惱。

小蘋家：多位身障家人、越南籍外配媽媽、揹負眾人的期待

身處於家人深厚期待下的小蘋，訪談時眼神透漏著不安與擔憂，小蘋也是研究者剛調任來到這所學校時，擔任四年級導師時班上的學生。當研究者表明想了解家中外籍媽媽和她的生活情形時，小蘋表情緊張得像是犯錯的小孩。這給了研究者很大的衝擊，因四年級時的小蘋在班上是一位月考時常得第一名成績優異的學生，活潑大方、樂於助人的她與大家互動良好，深得同學們及老師的喜愛。相較於當時的她，是什麼因素使其變得如此羞怯不安，在經過一段長時間的溝通後，了解到家人沉重的包袱與期待帶給她很大的無形壓力，讓人不禁為其感到心疼與不捨。

小蘋的爺爺年輕時是當時對台灣社會貢獻良多的水利工程師，奶奶從事教職退休。大伯父從小就是嚴重腦性麻痺患者，有肢體運動、語言溝通及智能與學習發展上的多重障礙，日常生活起居需要家人照護。小蘋的父親排行老么，有輕度的智能障礙領有殘障手冊，在停車場工作。母親是越南籍配偶，剛嫁來台灣因語言溝通上的問題，無外出工作在家協助照顧伯父及孩子。排行老二的姑姑是爺爺、奶奶生的三個孩子中唯一發展正常的，目前在大醫院裡擔任護理人員的工作，為了守護家人而未婚，是家中主要的經濟來源。而小蘋有個雙胞胎弟弟及一個妹妹，弟弟也有學習遲緩的狀況，學校方面曾經建議讓小蘋弟弟接受學習障礙的鑑定輔導，但家人一直反對，升五年級時奶奶和

姑姑擔心小蘋弟弟功課不好、反應遲緩會被同儕排擠、欺負，故意安排小蘋和弟弟在同一班級以方便小蘋協助弟弟，家人一直不斷的灌輸給小蘋你必須跟姑姑一樣無怨無悔地照顧弟妹，使得小蘋無形中就肩負起照顧弟妹的使命，影響其在學校中的行為表現，尤其是當與雙胞胎弟弟無時無刻接觸在一起時。

曾私下找小蘋聊一聊，可能是家裏面給她的觀念吧。就是認為說小蘋一定要守護著這位弟弟。再加上小蘋的家庭結構，她的姑姑本身也是沒有結婚，上有一位重腦麻的哥哥，下有一位可能智力是輕度智障的弟弟，所以她的姑姑從小就被媽媽(小蘋的阿嬤)灌輸你就是要照顧哥哥和弟弟的觀念，所以到現在終身未嫁。相對的他們家比較優秀的小孩只有這個姊姊(小蘋)，所以他們的觀念就是認為姊姊以後也一定要守護著弟弟。(T3-0424)

家庭成員間的感情是否融洽，影響了弱勢學童個人人格發展與學習表現。小蘋爺爺晚年有失智現象，家中的主導權掌握在奶奶手上，父母親時常為了點小事而吵架，奶奶總是為了袒護小蘋父親而責怪媽媽，姑姑較為明理常為了居中調停而與奶奶起爭執。這讓小蘋感到十分不安，擔心父母時常吵架會離婚，母親會因此回越南。

就常吵架，我不喜歡他們吵架。感覺起來阿嬤比較袒護爸爸，像昨天是因為車子被刮到了，不知道是媽媽開車還是爸爸開車的時候被刮到，因為這樣就吵架。阿嬤覺得是媽媽，就說媽媽不會承

認，姑姑覺得是爸爸，然後姑姑就一直問爸爸，爸爸就很大聲的說不是他弄的，就這樣吵起來了。(S3-0410)

顧瑜君(2008)認為外籍媽媽在台灣的生活能力都很不錯，但是他們欠缺的是語文能力、缺乏與教育現場的連結經驗、缺乏在家庭中做媽媽的地位。台灣婆婆對外籍媽媽的不信任使得外籍媽媽在家中的地位是低落的，無權決定子女的教育問題。奶奶對媽媽的不信任，不准媽媽和小蘋回越南探望家人的舉動，以及媽媽在工作上遭受老闆不信任的誣賴也讓小蘋感到十分難過。這凸顯外配婦女在工作場域及家庭中遭受婆家不信任的待遇，會間接地影響到外配子女的人格發展。

他們家跟我溝通的大部分都是姑姑，因為都是姑姑在處理小孩子教育上的問題，媽媽的話因為是外配，所以在家裡的地位不是那麼高。(T3-0424)

媽媽那時候在「阿好姨韭菜盒」的店工作，有一次不知道什麼東西掉到食物裡面，媽媽的老闆娘就說是媽媽用的。很多次老闆和老闆娘誤會她，媽媽都很難過。(S3-0410)

小靜家：鬧區中的三合院，印尼籍外配媽媽，貧窮的烙印

小靜家距離學校較遠是位於重劃區內，附近大都是鐵皮屋工廠及新建立別墅住宅，而小靜家是那少數幾棟還未改建的三合院中的一間。三合院是家族裡的祖產，親戚們共有，大部分親戚已另外買房搬

離三合院居住，曾有親戚想把三合院變賣，為此小靜家與親戚們意見不合而有所爭執，不相往來。

跟家裡親戚這邊關係不太好，之前他們好像想把我們的房子賣掉，但是因為房子在我阿公名下所以沒辦法動。(S4-0331)

小靜家是小家庭結構，爸爸在工廠工作，廟裡有活動時會去吹噴吶，媽媽是印尼籍的配偶，零食包裝工廠的員工。爸媽是透過親友介紹而結婚的，婚後家裡的經濟狀況不穩定使得這位親友對小靜家的家人態度逐漸冷淡，因為現實的經濟問題與居住環境造成小靜與他人關係上的疏離，小靜感受到他人對自身的貧窮烙印而覺知家中貧窮的感受。

我姨丈是有錢人，回去印尼時就借住在他們家，爸爸的親戚(就是之前介紹爸爸跟媽媽結婚的那個)就因為我們家沒有錢就不理我們，對我們很冷淡，我不清楚她是誰，我都叫她婆婆。(S4-0331)

聽我爸爸、媽媽說中秋節時婆婆家固定都會烤肉，之前會邀請我們過去，現在都不會，不知道為什麼這種事情就有點傷心。過年時去拜訪她，拜訪完的時候媽媽有個很要好的朋友跟婆婆也認識，她跟媽媽講：過年的時候我們去婆婆家拜訪，會讓婆婆覺得有點不開心，她也不想收我們家送的東西。(S4-0331)

媽媽在跟別人聊天時，會聽到，然後自己住的不是像那種大樓大廈，是住三合院，就會隱隱約約知道自己家裡比較沒錢。(S4-0331)

謝青屏（1994）指出貧窮者覺察到烙印性後，有二種層次的心理反應，一是消級認同，將貧窮看待是獨立於主體覺察感受，不一定接受自己是貧窮者；另一方面浮現其個人積極認同，自我解釋、或以隱瞞方式來面對身上的烙印。經由自我內化來面對貧窮烙印情境，以「他只是羨慕我有錢可以領。」「班上除了我之外也有其他的同學和我一樣。」「我是獨立的個體，不用理會他人怎麼說！」等不同方式，重新調整自我認知來找到與環境的新平衡點。

不會，我覺得班上同學不會因為這種事情不理我吧！就像小賢家不是很有錢嗎？卡通裡面很有錢的人不是都有很多朋友，可是他沒有。(S4-0331)

不會啦！不會！爸爸、媽媽叫我專心唸書，我也不會很擔心，因為我相信不會發生沒有房子住，不然就是家裡沒有錢沒辦法吃飯，過幾天才能吃，我相信不會有這種事發生，而且我相信絕對不會有。(S4-0331)

黑仔家：市區中的原住民家庭，低收入戶，父母經營便當店

黑仔父親是台東阿美族人，母親是閩南人，黑仔從小在台中市出生、長大。當研究者問起他對父親家鄉原住民部落的印象時，他回應以前只有奶奶一人住在部落，姑姑和叔叔們都住在高雄市，所以大部分都是回高雄較少回去台東，奶奶前年去世了之後就不曾再回去部

落。外婆家就在學校附近，黑仔是跨區就讀的學生，一、二年級時，放學後黑仔就被送到外婆家讓外婆照顧；中年級之後，因無人協助課業，父母就讓黑仔去上安親班。

黑仔在學校雖然有參加母語課程教學，但導師發現他對於阿美族文化、部落的認識，經驗是缺乏的。生活型態也與我們一般對原住民家庭的印象有所差異。黑仔表示爸爸很少喝酒，平常工作之餘會帶家人一起去釣魚，在台中沒什麼原住民朋友；家人並無特別的宗教信仰，沒去過教堂。

不常喝，偶爾在家裡喝，有時候爸爸以前的同事約才會出去喝。

假日比較常會帶我們全家一起去釣魚、釣蝦，或附近的一些地方玩。(S5-0414)

我們家附近的學校還蠻多原住民的小朋友。(S5-0414)

因為族群不一樣，爸媽跟他們很少來往。(S5-0414)

許雯錚(2004)指出原住民族在都市生活有聚居傾向及就業情形上集體行動的現象似乎有消失之趨勢，並且隨著對都市生活之逐漸適應與熟悉，原住民個人也會慢慢脫離集體行動的模式，而採取個人獨立生活之方式。顯現生活在市區中的原住民家庭，跟一般人的生活樣貌無異，對於離開部落在城市中長大的原住民小孩，如果父母沒有刻意營造出族群文化的學習環境，原住民學童對於學校教育的學習文化認知是服膺一般主流文化的教育模式。

當研究者問起家中的低收入戶證明時，黑仔天真的表示他不知道

那是什麼，只知道從以前到現在只要老師寫聯絡簿，爸爸就會拿單子給他要他交給導師，並不了解其所代表的涵義，對於剛開學註冊繳費時，同學都有拿到繳費單，他卻沒有，也無異樣的感受。

從三年級老師說要單子(低受入戶證明)，爸爸就拿給我，要我交給老師，他也沒說什麼。(S5-0414)

細探黑仔無貧窮感受的原因，或許是父母對於孩子物資及教育上的需求是竭盡所力的給予滿足，學童沒有文具用品缺乏的窘境，跟其他同學一樣因父母工作時間無暇照顧必須到安親班學習，家人之間感情融洽，假日時有釣魚的休閒活動，諸多因素讓黑仔感受不到家中有經濟上的壓力。即使受助於學校「華光小天使物資捐贈」活動，每個月領取慈善團體捐贈的米、零食、文具用品等愛心物資，他也覺得那包米就是拿到爸媽的便當店使用而已，並不是協助他飽食的問題。

小如家：家人關係複雜，低收入戶

兩個關係複雜的家，小如的曾祖父和外婆皆喪偶，兩人年老作伴合開一家傳統的國術館，小如和兩個弟弟及一個妹妹住在曾祖父家而父母另外和奶奶居住在附近。平時生活起居大多由同住在一起的舅舅、舅媽協助打理，小如媽媽每隔一天會過來照顧孩子並與他們同住，而爸爸只有在與孩子相約外出或聚餐時才能跟孩子見面。小如的奶奶也因爺爺去世另外找了個伴，小如稱他為叔叔，複雜的倫理關係在旁人眼中似乎覺得難以置信，但在研究者訪談個案的過程中，小如給人

的感覺是天真、幸福、快樂的，並不覺得沒與父母同住是件不尋常的事情。

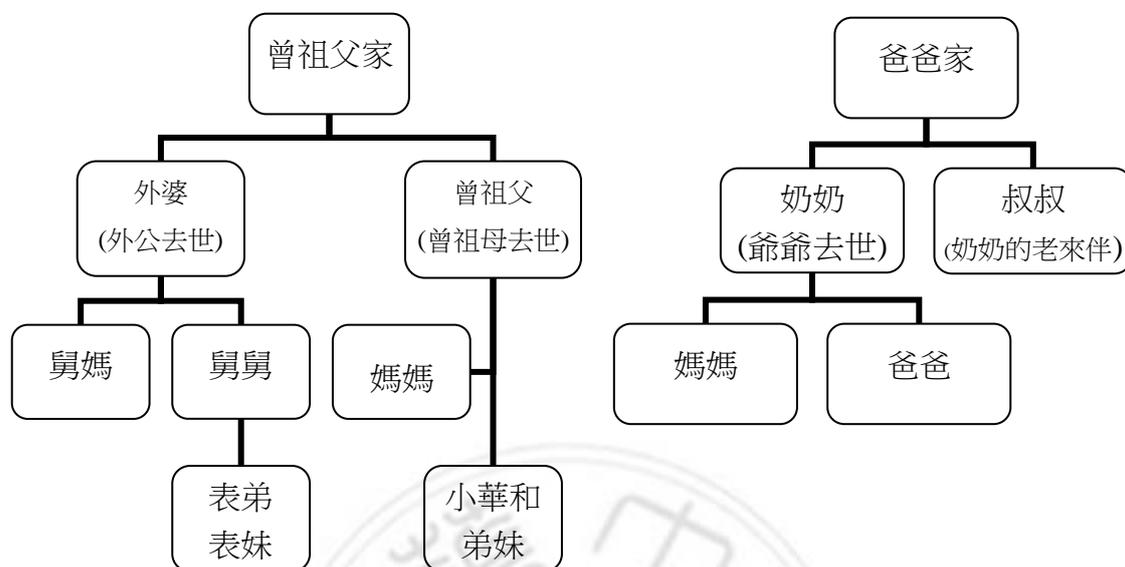


圖 4-1 小如家人居住分配圖

媽媽是二四六在爸爸家睡覺，一三五七在我們家睡覺，大人就有安排。(S6-0407)

就分擔啊，就那繳學費的錢都是阿祖在繳，啊因為爸爸……所以沒有辦法付錢，所以我們就回阿祖家睡覺。(S6-0407)

小如的父親是家中唯一的經濟來源從事鐵皮屋搭建的工作，母親是家庭主婦無收入，家裡小孩多，領有低收入戶證明的家庭。小如的導師表示小如在學校已因領有低收入戶的證明而減免了各項學雜費及營養午餐的費用，但是小如的媽媽還不斷要求老師協助申請其他獎助學金。鄭老師反應從外表的穿著及在班上的行為表現，小如並不像是家裏經濟十分窘困的孩子，小如的書包裡有各式各樣的文具用品，時

下流行的果凍筆、豆豆貼……等新奇文具應有盡有。平時也經常擦指甲油、帶零食到學校，在伊甸義賣物品活動中，小如花了許多錢購買物品。導師跟家長反應後，小如母親對於金錢不在意的態度讓鄭老師覺得家長不懂得善用金錢、理財規劃，縱容孩子亂花錢，價值觀較物質化。

這個小女生家裡雖然是個低收入戶，但是她所有的東西例如鉛筆盒裡面的文具應有盡有，甚至比班上其他同學都還要多，……花費在一些無謂浪費的地方上。(T2-0327)

零用錢大都是媽媽給的，甚至有一些補助就直接給孩子，像上次學校有一些義賣，其他同學買的並不多，但是這個小女生在班上買的數量算很多的……她媽媽覺得這是做善事，沒有關係所以就讓她盡情地買，可是我覺得她買的東西，很多她本來就有了感覺上就比較浪費。(T2-0327)

小結

在研究者受訪的個案中，弱勢家庭所遭受的弱勢成因往往不只是單一因素，除了小靜是只有外配媽媽這一個單一身分外，其他弱勢學童在家庭結構上都包含單親、外配、原住民、低收、身心障礙……等兩種以上的弱勢成因。經濟問題一直是弱勢家庭的最大挑戰，在家庭結構上，弱勢家庭可能面臨家中較多子女、無經濟能力的依賴人口眾多，導致家庭沉重的經濟負擔。面對經濟困難所帶來的壓力，影響弱

勢家庭父母的親職教養方式及給予子女基本上的需求。例如因為經濟壓力和工作的理由對子女疏於照顧、教育投入的精力較少、參與性低，經常疏於管教和監督子女，而使弱勢家庭學童出現較多的心理和行為問題(郭靜晃、吳幸玲，2003)。弱勢學童在面臨同樣是家中經濟匱乏的窘境時，家長不同的教養態度導致學童不一樣的行為表現。受訪者阿嘉和小靜的家人會坦承讓孩子了解自己家中經濟狀況不好，「我們是貧窮人」，在這樣的薰陶下孩子產生「習得當窮人」的內在自我認同，在日常的行為表現上，遇到金錢花費的問題時就自然而然會考慮到父母收入微薄要控制自己的慾望以減輕家裡的經濟負擔。例如：不參加需額外付費的校外教學活動，不購買義賣活動的物品，長大後想為家人賺大錢，明知道上補習班可以讓自己的課業成績變好一點，也不會要求去補習……等。而其他受訪者家長即使家中經濟匱乏，仍盡所能滿足孩子物質生活上的需求，孩子沒深刻體會到「貧窮」的經驗，並無感受到自己弱勢的身分，所以對金錢花費所展現出的行為表現與一般學童差異不大。

就功能論觀點而言，家庭是情感需求獲得滿足與個人情感最深層表現的主要社會脈絡，它提供人們情感支持、歸屬感與自我實現(葉肅科，2012)。家庭成員之間的感情是否融洽深深影響個人的情緒及安全感的表現。弱勢家庭因著經濟問題、弱勢成因而使得家人之間發生爭吵機會高於一般學童穩定性不足，無形中弱勢學童較無法獲得情感上安全感的需求滿足。

第二節 學習現況

蘇秋碧（2000）指出當兒童的行為表現與教師對學生的期望不同時，老師對其行為表現通常大多表現較多負向的回饋；反之當兒童的行為表現符合老師的期望時，老師通常會對其行為表現施以較多正向回饋。學童在學校的學業表現代表他的學習成果和學校教育的成效。學生的學習成果和其學習態度、學習方法有關，這都是普遍為教師們重視的面向，並希望學生能在這方面養成良好的觀念並有好的作為，所以對學童的學業表現諸多關切，期盼藉由學業的學習養成孩子正確的做事態度和積極認真的人生觀。另有學者認為直接影響學生學習成就的還包含家庭因素，例如：家長對教育所抱持的價值觀、成就期待、教養方式、家庭中學習環境的安置及兒童學習過程的參與等(姜添輝，2005)。

弱勢學童學習態度、學習方法以及家長教養方式對於弱勢學童在學業上的學習成就影響如何，茲將其內容敘述如下：

學習態度

「被動、經常缺交回家作業」是班級導師對於學習低成就的弱勢學童感到最困擾的問題。這方面老師對家長或是家長對老師都有所期待，學校老師往往希望家長在家要協助督促學生回家功課的完成，家長則希望老師在學校就能教會孩子的回家功課，但是家長能力有限，

老師時間不多，都無法滿足彼此的期待。這群弱勢低成就的學童就在「沒有人教我」的藉口下開始不交作業，老師寫聯絡簿通知家長，家長即使看了作業也不會寫，更沒有能力教導，所以只好口頭要求孩子要寫作業，孩子如果不會寫，就叫他明天去問老師、去問同學，因為他也沒有辦法，日子一久，他們成為班上不寫功課的黑名單，每一節下課都在補昨天的功課，都在抄同學的作業，他永遠不懂答案是怎麼來的？他只知道趕快照著抄，抄完就可以下課，就可以不要被老師罵，這是弱勢低成就學童面對學習最大的問題「一直在補寫昨天的回家功課」。

回家功課的項目對於弱勢學童書寫的完成度是有影響的，一般在抄寫類的家課項目，例如國語的生字、語詞練習，弱勢學童是比較有意願完成它的，因為不需耗費腦力只需要抄抄寫寫，所以不會感到很大的挫折壓力，只是有時較耗時。但對於比較需要理解思考、組織性的回家功課，例如：數學、學習單、作文等，弱勢低成就學童常因自身能力不足而感到無能為力，不知如何完成，除非找到可以協助的管道，不然往往無法順利完成。

國語只要寫那些生字就好了，數學沒辦法理解，很多題目根本看不懂，媽媽數學不好，她也不會教，我只好隔天早上到學校問同學，有時候他們也都不願意教我，只好拜託他把簿子借我看讓我抄，不然沒寫，老師會很生氣。(S1-0407)

有些功課不會寫就沒有寫，隔天去學校再補，例如數學不會就沒

寫，不過有時候去阿伯家，堂姊會教我。(S2-0409)

數學就是不會寫，我們老師說數學不會可以來學校問他，老師會教。有時候來學校老師會教，有時候她根本沒時間就拿本子給我直接抄。(S6-0407)

班級導師認為這些弱勢學生並不會特別笨，只是家長對孩子課業較疏忽，孩子個性比較懶散，習慣等待別人的幫助。除了國語、數學、英語等學科比較跟不上外，藝能科美勞、體育等科目的學習表現並不會落後班上其他同學。有可能在數學與英語等科目的學習上遇到困難，沒有立即找出解決的途徑，等到落後的距離拉大，追也追不上其他同學，學習的挫折大過於學習的動機，最後只好被迫放棄學習，進而對於每次月考都要進行紙筆測驗的其他科目也越來越缺乏學習興趣。

這個孩子(小如)在學校比較被動、比較懶，家長也很少關心孩子課業的學習，所以慢慢地就養成這個孩子比較懶惰，甚至有時候在他能力範圍能做的事，他也懶得去做。(T2-0327)

阿嘉這個小孩子本身資質並不差，但是太被動，懶得寫作業，懶得思考問題，所以數學程度上就越來越跟不上，但如果進行一對一的補救教學，適度的引導、指導他，他是有進步的空間。

(T1-0330)

表 4-1 小如學期成績表

科目 學期別	語文			數學	健康 與體 育	生活			綜合 活動	學期 成績
	本國 語文	本土 語言	英語			社會	自然 與 生活 科技	藝術 與 人文		
一上	甲	優		乙	優	優			優	甲
一下	優	優		乙	甲	甲			甲	甲
二上	甲	甲		乙	甲	甲			甲	甲
二下	甲	甲		乙	優	優			甲	甲
三上	乙	甲	丙	丁	甲	乙	甲	甲	甲	乙
三下	乙	甲	丙	丙	優	乙	甲	優	甲	乙
四上	乙	優	丙	丁	優	丙	乙	甲	優	乙
四下	甲	優	丙	丁	甲	丙	乙	甲	甲	乙
五上	丙	優	乙	丁	甲	丙	乙	優	甲	乙
五下	丙	優	乙	丁	甲	丙	乙	甲	甲	乙
六上	丙	優	乙	丁	甲	乙	乙	甲	甲	乙

表 4-2 阿凱學期成績表

科目 學期別	語文			數學	健康 與體 育	生活			綜合 活動	學期 成績
	本國 語文	本土 語言	英語			社會	自然 與 生活 科技	藝術 與 人文		
一上	優	優		優	優	優			優	優
一下	優	優		優	優	優			甲	優
二上	優	優		優	優	優			優	優
二下	優	優		優	優	優			優	優
三上	優	優	甲	甲	優	優	甲	甲	優	優
三下	優	優	甲	甲	甲	甲	甲	甲	優	優
四上	優	優	甲	乙	甲	甲	甲	甲	優	優
四下	優	優	乙	甲	甲	甲	甲	優	優	優
五上	甲	優	甲	乙	甲	乙	甲	優	甲	優
五下	甲	甲	乙	乙	甲	甲	甲	優	甲	甲
六上	甲	甲	乙	丁	甲	甲	乙	甲	甲	甲

表 4-3 阿嘉學期成績表

科目 學期別	語文			數學	健康 與體 育	生活			綜合 活動	學期 成績
	本國 語文	本土 語言	英語			社會	自然 與 生活 科技	藝術 與人 文		
一上	甲	優		甲	甲	優			優	甲
一下	優	優		甲	優	優			優	優
二上	優	優		甲	甲	甲			甲	甲
二下	甲	優		甲	甲	優			甲	甲
三上	乙	甲	丙	丙	甲	甲	甲	甲	甲	乙
三下	甲	甲	乙	甲	甲	甲	甲	甲	優	甲
四上	甲	甲	乙	乙	甲	乙	甲	甲	優	甲
四下	甲	甲	甲	丙	甲	甲	甲	優	優	甲
五上	甲	優	甲	乙	優	乙	乙	優	甲	甲
五下	乙	甲	乙	乙	甲	丙	乙	優	甲	乙
六上	甲	優	乙	丁	甲	甲	乙	甲	甲	乙

他們國語、數學與英語都不行，語文能力不好會影響其他科目的學習，像社會、自然還有數學應用題這些考試的題目都會看不懂。數學是前面沒學好後面就學不起來，英語更是不用說，平常沒用，回家又沒人教，家裡也不會盯著他們聽 CD，靠學校英語課是不夠的，這些科目不會，成績自然就不會好。電腦課也是，一開始有興趣，等到老師教難一點，就跟不上，那音樂課不會看五線譜，直笛就不會吹，回去也沒練，最後就只剩下美勞課和體育課比較起來還算喜歡，而美勞課又常常用具沒帶，體育課又經常留在教室補功課，你說他們怎麼會喜歡讀書啊？(老師一臉無奈)。

(T1-0330)」

藉由表 4-1，表 4-2 和表 4-3 客觀、易懂的學期成績表來顯示弱勢學童的學業成就，可以發現弱勢學童對於課業的表現，並非如他人想像般的不用心，弱勢學童在低年級時的學業成績都還不錯，有「優」或「甲」的學習表現，到了中、高年級因為學習過程中累積過多的失敗經驗而產生習得無助感，擔心被同學貼上「笨」的標籤，選擇不努力來掩飾沒學會；同時又「消極看待自己」，使得成績表現逐漸下滑，他們沒辦法透過教育來改變生活現況，只能依循父母的生活態度，複製弱勢的身分別。

教師對家長教育子女的教養方式認定

不同社會階級家長對教育的重要性，抱持著不同的價值觀。中產階級傾向於發展出長期性的視野；勞工階級則大都停留在短期性的範疇(姜添輝，2005)。中產階級的父母對子女的教育期望高，藉由「精心擘劃」(concerted cultivation)的教養方式，建構出長期具有規訓與教育功能的學習情境來教育子女，積極的為子女安排許多有計畫、有組織的學習活動。反觀勞工階級的家長對教育成就的影響性的認知並不高，對子女的教育成就並未抱持著太高的期望，他們關注的是如何短期、立即性的滿足子女的需求，不會精心籌畫小孩的學習活動，採取「自然長大」(accomplishment of natural growth)的教養方式，因此勞工階級的小孩比較能掌控自己的休閒活動，放學後能脫離父母的監控，自由地外出和住在附近的朋友、親戚玩(姜添輝，2005；

Lareau,2003)。

放假時，我會到我家附近的學校打籃球，在那認識一些也是原住民的朋友。(S5-0414)

放學後，我會找鄭永成一起騎腳踏車來學校玩，或是去世濱公園，有一次我們還一起騎到新光三越。(S1-0407)

寫完功課，我就去鄰居家找朋友一起玩電腦，因為他家有電腦，我家沒有。(S2-0409)

由訪談及弱勢學童的輔導資料顯示，來自單親家庭的阿嘉和阿凱，其父母的工作是勞動性質，平日忙於工作對子女的教育期待不高，對孩子的課業較漠不關心與班級導師的互動少，聯絡簿常常見到家長沒簽名，學童經常缺交作業，學業成績表現不佳，問題行為日漸產生，逐漸成為不受同儕歡迎的對象，久了弱勢學童的學習動機就越來越薄弱，對未來缺乏夢想，複製貧窮的世代。

程度上屬於低下級，在班上的成績算是倒數的，其實我覺得這個原因可能也是從家裏面一些對她的關心程度有關，課業上他媽媽幾乎很少簽名，常常孩子在學校發生事情，寫在聯絡簿上，家長也都沒看、沒簽名，打電話聯絡也常是轉接語音信箱，聯絡不上，所以家長也不曉得小孩子在學校的學習狀況如何。(T1-0330)

爸爸說經濟不景氣，功課好也不一定找得到工作，書讀不好沒關

係，還有政府的補助金可以生活。(S2-0409)

但從研究歷程中研究者發現並非所有弱勢家庭的父母對子女的教育期待都不高，在受訪對象中小蘋和小靜的家人對子女的教育期待高，雖然皆來自外配家庭，但父母或家人認為子女接受好的教育有好的學習表現有助於提升子女未來的工作機會能改善日後家庭中的經濟狀況，即時在面臨了家中困頓的經濟問題和情感危機，父母親仍正向的鼓勵孩子求學，期待其有好的學業表現。所以盡可能的幫助孩子學習，小靜的外配媽媽無法在家自行教導孩子課業就想盡辦法讓孩子去上安親班學習，小靜感受到父母對於自己的關愛與期待，在課業學習方面表現出較積極的態度。

爸爸好像去廟裡吹嗩吶，媽媽之前在大樓打掃，現在吉米吉(零食包裝工廠)工作，媽媽常因為被包裝零食的機器弄傷，所以爸媽常跟我們說要好好讀書不然以後會很辛苦，因為爸媽都做苦工。

(S4-0331)

一二年級的功課比較簡單，爸媽會教我，所以沒有上安親班，後來就去上安親班了，現在功課就安親班老師教，費用不少，但媽媽會拜託班主任讓她可以分兩期付。(S4-0331)

弱智的父親與外配的媽媽雖然無法在課業上給予小蘋協助，但高知識份子的姑姑在這方面補足了弱勢學童的需求，姑姑會添購課外書籍與孩子親子共讀，帶孩子四處旅行充實文化素養。從小在奶奶和姑

姑的教導下，小蘋的學習態度積極、成績表現優異，外配媽媽雖然無法給予小蘋在學校課業上實質的直接教導，但在心理方面的鼓舞及情感上的滿足，無形中也影響了弱勢學童的學習表現。

我沒有想要讀好學校，可是希望得到好工作：希望以後有好工作，可以帶姑姑出去玩，帶家人出去玩，姑姑很常帶我們出去玩，然後我也可以賺錢，這樣媽媽就可以回到越南去了。(S3-0410)

媽媽說要我代替她把書念完，因為媽媽小時候家境的問題，媽媽必須去幫忙工作賺錢讓他的弟弟、妹妹念書，所以媽媽在越南的時候連小學都沒讀完，。然後來台灣她有去學，但要照顧我們……

我覺得是因為我們三個的原因，媽媽才沒辦法繼續上課。

(S3-0410)

表 4-4 小蘋學期成績表

科目 學期別	語文			數學	健康 與體 育	生活			綜合 活動	學期 成績
	本國 語文	本土 語言	英語			社會	自然 與 生活 科技	藝術 與 人 文		
一上	優	優		優	優	優			優	優
一下	優	優		優	優	優			優	優
二上	優	優		優	優	優			優	優
二下	優	優		優	優	優			優	優
三上	優	優	優	優	優	優	優	優	優	優
三下	優	優	優	優	優	優	優	優	優	優
四上	優	優	優	優	優	優	優	優	優	優
四下	優	優	優	優	優	優	優	優	優	優
五上	優	優	優	優	優	優	優	優	優	優
五下	優	優	優	優	優	優	優	優	優	優
六上	優	優	優	優	優	優	優	優	優	優

教師的角色

學童的學習態度影響教師對其的認定，弱勢低成就學童由於學習動機低落，上課時常表現出興趣缺缺、分心的學習狀態，教師常藉由各種教學策略來提升學童的學習動機，在教學上採取生動有趣的教學方式；運用小組競賽的學習方法；多媒體教材的使用……等，以吸引學童在課堂上的專注力。教師對於弱勢學童，學習行為表現良好時會適時給予獎勵，以增強其自信心與學習動機。若是學童學習行為不佳時，一開始會試著與其溝通、規勸；再則不見其改善則予以責罵或與家長聯繫，希望透過親師合作的關係一語點醒「夢中人」；學習情況仍持續嚴重偏差時則給予處罰，希望「勞其筋骨，苦其心志」，最後仍不見好轉只能對學童冷落、放棄，盼其「自求多福」。不管以上哪一個措施，以學童的觀點而言，都可以感受到這是教師的負向回饋，認為教師好像不喜歡自己。

有時候我會私底下給她一些鼓勵，我們班上有一些獎勵制度，我覺得這些獎勵制度對她來講也算是一種正面的鼓勵方式。

(T2-0327)

表現不錯，我就會發給學生榮譽卡，讓他張貼在教室後面的班級榮譽榜上。慢慢的讓他知道，我表現不錯也可以拿到一些獎勵，所以他也會比較努力去學習。(T1-0330)

我覺得老師不會喜歡我，因為我功課不好，脾氣不好。(S6-0407)

教師在面對弱勢低成就學童學習困境時，大多會竭盡心力協助他們，犧牲個人的休息時間，利用下課和午休時間對低成就學童進行補救教學，或是主動為弱勢學童尋求外在的資源幫助，例如：為經濟弱勢學童申請各項獎助學金；與家長溝通讓弱勢低成就學童參與課後的補救教學計畫……等。弱勢學童與家長對於教師長時間勞心、勞力的付出與協助呈現不同的回應，學童大多能感受到教師對他的關愛也會試著努力寫功課來回應教師的照顧，但長期的課業落後導致作業仍然不會寫缺交，師生之間為了作業問題而持續磨合著，這考驗著雙方的耐心，久了教師也會疲累，也會認為「為什麼你不認真一點？為什麼……」低成就學童對於一直無法達成教師的要求也會感到十分挫折，久了也會心生放棄。平時親師互動良好的家長會感激教師的協助而願意與教師配合一起改善學童的學習問題，但也有對孩子課業漠不關心的家長不願意配合而令教師感到心灰意冷。

一開始以獎勵、溫柔勸導的方式，他們(弱勢低成就學童)會比較願意寫，但有時候功課欠太多，催太久了，孩子也會覺得我們很煩，又開始不寫功課，再加上家長沒有協助的話就會惡性循環回到不寫功課的問題上。(T1-0427)

教師對於學童在班級中之同儕地位扮演著重要的角色，教師喜歡的學生，通常同儕地位會較高，反之經常被教師責罵、處罰的學生，同儕地位會較低落(王柏壽，1989)。所以當自己因為成績不好或其他因素而遭到教師較多負向回饋時，連帶的會影響班上同儕對弱勢低成

就學童的認同，長期的學業低成就及負面的偏差行為也導致了弱勢低成就學童對自我消極、負面的認同，認為自己就是「學不會、功課差的學生」進而對學習缺乏信心、缺乏學習動機、自我放棄。

我覺得自己沒有受到老師的喜愛，我覺得老師常常偏心，都對功課比較好的人好，功課不好的人就對他們不好。(同儕問卷)

小結

影響弱勢學童成績低落的因素包含學童個人的學習態度、家長的管教方式和教師的教學技巧以及教師在班級中的角色。弱勢學童對自我的自信心以及教師對弱勢學童的關愛、肯定是弱勢學童學習動機的重要來源。

都會型學校貧富差距大，生活品質落差也高，其複雜性遠勝於其他偏遠地區，家長對子女的教養態度明顯的影響學童的學習動機及學業表現。研究顯示弱勢家庭中家長對學童的教育期待有兩極化的趨勢，其中家長對子女教育期待不高的家庭，這些價值判斷能力不足的孩子，在父母偏差教養觀下成長，取得錯誤的訊息，在貧群循環的世代中，安於貧窮的現狀，做都市的邊緣人，弱勢學童習慣弱勢的生活處境，習慣成自然後，弱勢學童就不想改變，學習的動機就漸漸瓦解，在學習表現上呈現較負面、消極的學習態度。反之父母對子女的教育期待高，積極尋求學習援助，弱勢學童的學習態度是積極、樂觀的。

第三節 人際互動

從人際互動的角度來觀察，家庭背景、思想觀念、興趣喜好、性別等方面相似的學童，容易彼此相互吸引發展良好的互動關係。個人在群體中透過從事集體活動，討論大家共同興趣的話題，使個人在群體中能藉由溝通而產生共鳴，形成群體的文化意識，而個人與群體的交往就受到這些文化意識的影響(吳文祥，2009)。弱勢學童由於家庭經濟因素、家長教養態度，在課外活動和一些才藝的培養上受到限制，與一般家庭學童相較下存在著一些差異，而這些差異的因素往往造成弱勢學童在團體互動中受到同儕排擠的原因。

被同儕拒絕

當學生踏進校園裡，人際互動就在各種時間和空間下進行著，在這其中我們可以發現某些學生在社交活動與人際關係上是被師長、同儕所忽視、排擠的。研究者為了瞭解弱勢學童在班級中與同儕相處的人際狀況是否因本身家庭的弱勢條件而異於一般學童，加上研究者無法針對受訪者所在班級的每一位學童進行深度訪談，所以採用對全班進行開放式問卷調查的施測來收集研究資料。針對弱勢學童所在班級的所有學童所做的開放式問卷調查中發現，具有學業成績表現優異、個性開朗、幽默、熱心助人的特質的學童在班級團體中較容易受到同儕喜愛，其次外表的長相及是否具有才藝專長也會影響同儕之間的人

際互動模式，如表 4-5。

表 4-5

班級中受歡迎學童的個人特質

特 質 \ 班 級(全班 / 弱勢學童數)	601 (28 / 4 人)	602 (28 / 5 人)	606 (29 / 3 人)	合計 (85 / 12)	
長得帥	15	12	17	44	51.8%
個子高	12	5	9	24	28.2%
成績好	15	20	22	57	67.1%
很會運動	14	10	22	46	54.1%
會畫畫	5	2	4	11	12.9%
正義感	6	2	13	21	24.7%
會搞笑	10	14	23	47	55.3%
個性開朗	22	19	17	58	68.2%
個性溫柔	6	17	10	33	38.8%
熱心助人	8	19	20	47	55.3%
其 他	4 (健談、個性 合、唱歌)	2 (很會演、做 事有效率)	3 (了解大家)	9	10.6%

由表 4-6 和表 4-7 中發現國小學童希望自己成為受歡迎的比率比不希望自己成為受歡迎的比率略高一點，其中弱勢學童比一般學童更希望自己能成為班上受歡迎的人物。一般學童希望自己成為受歡迎人物的原因中，多數是認為「受歡迎可以使自己結交到更多朋友(同儕問

卷資料)」；但弱勢學童希望自己受歡迎的原因中除了可以結交更多朋友之外，還「希望自己能成為班上最優秀、成績好的學生，以及在分組活動中能順利找到組員(同儕問卷資料)」。由此得知比起一般學童，弱勢學童更認為學業成績表現好是受到大家歡迎的重要因素，受歡迎可以解決每次分組活動中被孤立的問題。

在不希望自己成為受歡迎的原因中，一般學童多數是對自我有信心的認為「覺得做自己就好了，自己有個人獨特的特質，做個獨一無二的自己就好了(同儕問卷資料)」。不需刻意模仿別人成為別人的樣子，還有少數幾位表示「太受歡迎很麻煩，每節下課都有一堆人跟在後面，連上個廁所都很不自由，會有壓力，不希望自己成為備受矚目的人(同儕問卷資料)」。而弱勢學童則有消極、自卑的負面想法出現，覺得自己不具有受歡迎的特質，平時在班級團體中被同儕認為是不受歡迎的人物，所以自我認同的認為「我辦不到」、「受歡迎的人就不可能是自己」(同儕問卷資料)。

表 4-6

班級中是否希望自己成為受歡迎的學童人數比

班級全班 / (弱勢學 童數) 選 項	601 28 / (4) 人	602 28 / (5) 人	606 29 / (3) 人	合計 85 / (12)人	
希望	17(2)	18(3)	10(2)	45(7)	52,9%(58%)
還好	1		2	3	3.5%
不希望	10(2)	10(2)	17(1)	37(5)	43.5%(42%)

表 4-7
弱勢學童在班級中不受歡迎的百分比

身 分 \ 班 級(總人數)	601(28 人)	602(28 人)	606(29 人)
研究個案中的弱勢學童	S2 16.7% S6 66.7%	S4 0%	S1 37.9% S3 0% S5 0%
非研究個案中的弱勢學童	3.3%	6.25% 18.75%	0%
一般學童	13.3%	75%	63.1%
弱勢學童在班級中不受歡迎的總比率	86.7%	25%	36.9%

受訪對象六位中有三位在班級中是屬於不受同儕喜愛的對象，以下依據對弱勢學童班級同儕所做的開放式問卷調查結果、田野觀察筆記及受訪者的訪談內容來探討弱勢學童與同儕間人際互動的情形。

阿嘉個性很直，喜歡捉弄他人，講不雅的話，希望引人注目

經由開放式問卷調查結果發現阿嘉在班級中不受同儕喜愛的原因有：「他常常在別人安靜看書的時候，故意挑釁對方。愛惹人生氣。很愛說一些讓人不舒服的話。常常捉弄別人，很不識相，常講些不該講的話。沒禮貌、衛生習慣很差，垃圾常亂丟，早餐盒、飲料瓶常沒洗就亂丟(同儕問卷資料)」。阿嘉導師認為，「他可能因為單親家庭因素，媽媽忙於工作對孩子的行為管教較忽視，常放任孩子看電視、玩電動，阿嘉對於電視或電玩上的廣告詞記誦能力強，有時為了吸引大家的注

意常故意在課堂上說出一段較不雅的廣告詞，引起同學的反感(T1-0330)」。

Ambert(1995)研究指出若兒童不屬於「內」團體，也就是說與同儕沒有相同的價值觀和娛樂，特別容易遭到排除和欺負(孫建忠、傅玉琴、吳俊輝譯，2007)。所以學童為了融入同儕間的話題，會要求父母親讓他購買時下的流行產品，避免被同學取笑。「最近班上學生流行玩魔術方塊和撲克牌，幾乎人手一個魔術方塊，下課時，看到阿嘉四處想跟同學借來玩，但是阿嘉曾把同儕的魔術方塊弄壞，同儕皆不願意借給他玩。有天阿嘉開心地拿著魔術方塊到導師面前玩，說自己幫媽媽做了很多家事賺了零用錢，還有省下早餐錢之後，也買了一個魔術方塊，以後就不用跟別人借了(田野觀察筆記-0423)」。

下課十分鐘雖然很短暫，卻是學童間自由交往、互動的黃金時機，學童藉由共同遊戲、一起聊天、打球……產生共通的興趣及話題，以及建立出在團體中彼此的認同感。而阿嘉自己說「我很少下課，我都留在教室，因為我常常沒寫回家功課、訂正的作業也常沒寫完，所以老師要我利用下課時間補完。同學都出去玩沒有人願意教我寫，數學都不會寫，根本補不完。如果可以下課的話，可以跟同學出去踢球那該有多好(S1-0407)」。

雖然很少下課與同儕共同活動，但阿嘉表示「我喜歡來上學，因為不用在家幫媽媽摺金紙、做事情很累，而且還可以上體育課(S1-0402)」。

阿凱愛哭、被動，不寫作業

有同儕認為阿凱很愛哭，「做錯事，如果被講一下就要掉眼淚(同儕問卷資料)」。缺乏良好的社交技巧，常在課堂情境或下課時與同儕相處的場合中，說出令人反感的話，「有時候我在課堂上提到一些問題，他好像答非所問或者是說一些不相關的話題，跟我雞同鴨講(T2-0327)」。同儕也認為他「喜歡說一些不經大腦思考就說出來的話(同儕問卷資料)」。下課時間有人玩得開開心心；有人卻孤單地坐在角落，阿凱以不以為意、肯定的語氣回答，自己在班上缺乏朋友，「在班上沒有人跟我比較要好，下課時我就坐在自己的位子上看書(S2-0409)」。

不上安親班之後，阿凱經常不寫作業，「有些功課不會寫就沒有寫，例如數學不會就沒寫(S2-0409)」。一回到家就去找同校的鄰居小孩一起到學校或公園玩，與鄰居的互動往來頻繁，跟在班上與同儕相處的狀況差異懸殊。阿凱認同歸屬的場合是沒有學習壓力的放學場合，可以輕鬆自在地跟不同班級的鄰居小孩建立共同的活動興趣，「十班的鄭英傑跟我比較熟，他住在我家附近，放學後我們就跑來學校玩，不然就跑去騎腳踏車(S2-0409)」。在班級中，因不寫作業、愛哭、低社交技巧……等負面行為，使得阿凱在班上缺乏認同及歸屬感的。

小蘋成績優異，乖巧懂事、沉重的包袱

排行老大的小蘋喜歡照顧人、樂於幫助人，但「小蘋很聰明、功

課很好，數學不會她都會教我，可是有時教太多遍，她的口氣會變得有點兇(同儕問卷資料)」。成績優異的她是同儕間學習的楷模，小蘋中年級的導師反應「知道小蘋有個雙胞胎弟弟，他們中年級時不同班，小蘋很乖巧活潑、成績好，做事認真負責、自我要求高，在班上的人緣還不錯，跟同學相處得很好(T1-0330)」。高年級與雙胞胎弱智的弟弟同班之後，時常為了顧及到弟弟而失去了許多與同儕共同學習的機會，「一年多的觀察下來，第一名優秀的姊姊小蘋，她因為這個弟弟，所以在班上跟同學們的相處情況就會有一些不太一樣的地方，例如說在分組活動上，同學可能想要跟小蘋同一組，但小蘋就一定會帶著弟弟，可是她弟弟本身就屬於在智力方面、人際關係方面不是那麼 OK 的小孩，所以同學們最後就不太會想找第一名的小蘋同一組，因為怕說這位弟弟會拖累整組的表現(T3-0424)」。研究者問及與弟弟同班是否會帶給小蘋任何影響，小蘋覺得不會，但「上綜合課的時候，我們在玩一個遊戲，我希望弟弟也能上去玩玩看，所以就回頭看他一下(S3-0410)」。類似的狀況在研究者入班觀察的田野筆記中也有所出現，「數學課，老師問昨天沒事先預習上課內容的請起立，全班只有小蘋的弟弟沒完成預習功課，站在位子上罰站，老師繼續上課，期間小蘋數次回頭關愛、不安的看著弟弟，上課學習的狀況因此受影響了(田野觀察筆記-0324)」。照顧弟弟的舉動，無形中自然流露出來成為她生活重心的首要。因此也影響到小蘋對交友，同儕友誼的需求，下課時「我都留在教室，有時候發呆有時候看書，在班上沒有比較要好的朋

友，不會跟同學聊天(S3-0410)」。小學高年級是學童即將邁入青少年時期的階段，在這階段時極需尋求在團體中獲得同儕認同的年紀，成績優異、熱心助人、體貼懂事的小蘋，擁有受歡迎的交友條件，卻因家庭因素選擇照顧弟弟，而形成了孤單的背影。

小靜沉默乖巧，缺乏自信-

在學校生活中，下課時間的教室總是熙熙攘攘，學童於教室中來往穿梭、跑跳、大叫、哭笑，三五好友聚在一起聊天、談心、玩遊戲，教室裡總是熱鬧異常，而級任教師總是身埋作業堆中，低著頭忙著批改作業，或者是宛如救火隊員似的，正在忙著撲滅班上同儕之間因爭吵造成的火苗，似乎下課時間的教室，就是這麼熱鬧。在這當中有位靜靜坐在位子上的聽眾，「大家下課就聚在小芳位子上，我曾試著跟他們一起聊天，但是就沒有話題可聊，有時候跟班上同學走在一起沒有話題可以聊就覺得怪怪的。平時他們也會找我聊，只是他們找我聊時我都會有點怕怕的，怕話題跟大家聊不下去，會讓他們覺得我這個人有點不太好接近，不願意跟我一起當朋友(S4-0331)」。黃毓芬(2000)指出，貧窮青少年往往由匱乏的生活經驗中產生對貧窮的詮釋，而這樣的匱乏經驗都產生在「飲食缺乏」及「社交需求」方面。弱勢學童缺乏與同儕間共同的生活經驗，旅遊、寵物、流行資訊等使其在與同儕互動上缺乏共通的流行話題，影響其在人際關係上自我自信的展現。即使在面對學童們最喜愛的戶外教學活動，小靜思慮的不只是家

中經濟的問題，還包含人際上缺乏自信心的疑慮，「我怕搭車子的時候我想跟誰坐而她不想跟我一起坐，而且就算出去玩，那群女生也都聚在一起，怕沒人跟我一起玩，所以我就不想參加戶外教學(S4-0331)」。

而同儕認為「小靜人很好呀！每次有事情請她幫忙她都很樂意，而且她很會畫圖，每次要畫海報時找她就沒問題了(同儕問卷資料)」。

導師也認為「小靜是個乖巧的學生，做事情很有責任感，擔任學藝股長認真盡責，常主動來詢問我是否需要幫忙，很貼心(T1-0330)」。

黑仔熱情開朗，好動，具體育專長，同儕關係佳

黑仔是班上的體育股長，在各項體育活動方面有不錯的表現，頗受同儕喜愛，「他很會跑步，在大隊接力比賽上為班上爭取榮譽得到名次；也很會打球，籃球、足球、樂樂棒都難不倒他，在體育方面很厲害，下課時班上的男生都喜歡和他去籃球場打球，最近幾個女生也會一起來玩(同儕問卷資料)」。

「他做事還滿負責任的，體育老師交代的事，他都記得，不會忘了借器材(同儕問卷資料)」。

也有同儕認為「他脾氣不好，每次打球輸了，會很生氣的故意用力把球往地上丟，還會飆髒話罵打不好的人(同儕問卷資料)」。

導師認為「他還蠻體貼、乖巧的，之前班上負責打掃廁所，許多人嫌廁所又臭又髒，打掃時一群人常在那玩不認真做，只見他一個人默默的在哪裡清理。不小心做錯事時，一上課就會主動來跟我說明，是個知錯能改，很誠實的孩子，不像有些孩子有些毛病一犯再犯，還會說謊騙你(T1-0330)」。

小如衛生習慣差，身上有異味，個性被動，不寫作業，亂花錢

衛生習慣不好的小如，受到許多同儕的排斥，「只要一經過她身邊都有一股臭味，指甲很長、很黃。桌子很髒，不是很乾淨，很噁心。每次用完衛生紙都不會拿去垃圾桶丟，就把衛生紙亂丟在地方變成別人的垃圾，也會堆積在桌上，叫她清乾淨，但她有時候都不聽。跟她坐的同學幾乎都會把桌子移開一點，不想跟她的桌子併排在一起(同儕問卷資料)」。雖然有學童不會因為外表的因素而影響其擇友的態度，但是同儕間的認同壓力可能迫使學童改變他交友的想法。「大家都不喜歡她(小如)，本來一開始我覺得她很可憐想幫助她，可是後來我發現沒有人敢接近我，我才發現我跟大家不一樣，所以也就不敢再幫她了(同儕問卷資料)」。加上班級導師可能為了改善小如的髒亂行為，時常在班級中強調小如不良的衛生習慣，「這個小朋友本身比較髒亂，座位、桌椅經常十分髒亂，有時跟她指正時，她會適度地改變一下，但撐不了多久又恢復一樣，時常必須一直提醒，所以這一點也是班上同學比較不喜歡跟她在一起的原因，就會覺得她蠻髒亂的(T2-0327)」。

加深班上學生對小如的行為認知，班上同儕皆認為她是個不愛乾淨、衛生習慣很差的人，而拒絕與她交往。

外表看似乖巧的小如，「這個孩子在學校比較被動、比較懶，家長也很少關心孩子課業的學習，所以慢慢地就養成這個孩子比較懶惰，甚至有時候在她能力範圍能做的事，她也懶得去做(T2-0327)」。

經常不寫作業，「當有人提醒或告訴她該做什麼時，她都會視而不見，有時

還會被她罵(同儕問卷資料)」。同儕覺得她喜歡亂花錢「把獎助學金拿去亂買東西(同儕問卷資料)」。小如覺得那些在班上十分受歡迎的人物，他們會「常講一些很有趣的話，大家就會笑一笑，生日時會發一些糖果和餅乾給大家吃，大家都很喜欢(S6-0407)」。所以她也會模仿班上受歡迎的同儕，藉由外在的物質來吸引同儕的陪伴，「有時候我有帶東西來學校吃的時候，同學就會圍過來問我有沒有東西可以吃，跟我聊天。有時候沒有帶東西的時候他們就會故意不理我，或是直接叫我走開，感覺有一點現實(S6-0407)」。

綜上所述，整理出表 4-8 影響弱勢學童與同儕間人際互動的個人行為特質。

表 4-8
弱勢學童個人行為特質

	阿嘉	阿凱	小蘋	小靜	黑仔	小如
髒亂、身上有異味	V					V
個性被動	V	V				V
不寫作業	V	V				V
作弄他人	V					
口出穢語	V	V			V	
愛哭、愛生氣		V				
乖巧懂事			V	V		
樂於助人			V	V	V	
缺乏自信				V		
負責任			V	V		
特殊專長					V	

小結

對將邁入青少年時期的國小高年級學童而言，同儕間的人際互動是相當重要的，因為同儕是重要他人，與同儕間的關係對於學童現階段以及未來的發展有重大的影響。學童個人藉由在同儕團體中獲得認同與歸屬感來增強其自信心。礙於家裡經濟，弱勢學童無法透過消費當下同儕間流行的物品來融入團體，流行文化的階級意識便滲入學校教育，特別是都會區學生的家庭社經背景差距懸殊，這讓沒有能力參與的弱勢學童產生心理上的難堪、自卑，使其學會用肢體擾亂討論，引起注意，或是完全不參與討論，在同儕的小圈圈裡，當個班級的局外人。

弱勢學生在班級人際溝通的歷程中，要先贏得老師的正面肯定，然後才能抬頭挺胸和班上同學進行互動，不是矮一截的討人好，也不是破壞式的討人厭，要先學習人際互動的技巧。許多勞工階級的弱勢家庭，家長傾向權威式的管教態度，打罵的處罰原則，剝奪弱勢學童人際溝通技巧的學習機會，他們不知道如何和老師應對，不知道如何和同學應對，用家裡慣用的方式卻無法得到認同，在人際網絡裡找不到線頭，反而綁了一身的線圈。因此，弱勢學生面對人際衝突的困境，要重新看待自己，學習與人相處，學習與人分享，在人群中找回失落的自己。

根據 Silberman(1969)觀察師生互動的情形發現，教師對某些學生的喜愛或拒絕的態度，多半為當事者或其他同學所了解，所以教師對

某一學生的態度，亦將影響其他學生對此生的態度，所以教師的喜愛態度影響國小學童同儕間彼此的接納度(王柏壽，1989)。而教師對於學童的喜愛跟學童的學習態度、學業成就很有關係，對於時常不寫功課、缺交作業的學生以及偏差行為多的學生，自然而然就成了老師在課堂上時常叮嚀的對象，容易淪為同儕間不受歡迎的人物。

第四節 我是誰

認同能讓我們思考「我們是誰」、「我們與他人的關係」以及「我們與所生存社會的關係」，以下就弱勢學童在家庭環境因素下、在校的學習歷程及與同儕互動過程中所建構出的自我認同狀態描述。

家庭的歸屬感—家庭認同對自我認同的影響

溫馨的家，家人彼此之間互相信任、溝通、諒解是情感維繫的條件，良好的情感互動是讓家中成員對家庭產生歸屬感的重要依據。小靜和黑仔雖具有弱勢家庭身分，但在小家庭生活型態中父母、家人彼此之間感情良好，小靜對於媽媽是外籍配偶的身分並不避諱，黑仔也不介意大家說他是原住民，他們對於自我身分的認同是成功的。同是外配家庭的小蘋和阿凱，小蘋對於奶奶與媽媽間感情不睦的摩擦而感到不安，奶奶對小蘋媽媽外配身分的歧視及工作上遭受的誤解使得小蘋媽媽對自我外配的身分感到卑微，進而影響到子女對母親及自我身分的認同。

小時候媽媽問過我一句話，我覺得很難過，媽媽問我說：「那個…媽媽是越南人你會不會覺得很丟臉」。然後我就很難過，因為我喜歡媽媽，我覺得媽媽就是媽媽，沒有分什麼國內國外的(小蘋情緒激動、傷心難過的哭了)。(S3-0410)

「媽媽就是媽媽，分什麼國內、國外的」對外籍配偶子女而言，媽媽就是媽媽，為什麼我的媽媽就跟別人不一樣，社會大眾對外籍配偶的標籤使得外籍配偶在家庭中地位不高，缺乏做媽媽的自信，進而影響外配子女對母親身分地位的認同。小蘋的姑姑是家中的精神支柱，也是調解家裡糾紛的重要角色，更是小蘋崇拜、模仿的對象，姑姑彌補了父母在家庭中所無法給予照顧，讓小蘋獲得許多精神上的慰藉。面對破碎的家庭感情，小蘋揹負著沉重的親子關係，但在小蘋姑姑正面引導之下，小蘋並沒有否定媽媽是外配的角色，進而更奠定小蘋認同姑姑守護家人、照顧家人的角色，效法姑姑做為自己未來人生的使命感，在班級中她並不避諱同儕知道她有個越籍媽媽而以樂觀積極的態度面對。根據 Erikson(1968)所提的「心理社會階段論」，小蘋有明確的自我觀念與自我追尋的方向是屬於認同成功者。

很多同學的媽媽也是外國人，我們班有三個，除了我和弟弟，另外一個同學的媽媽是菲律賓人，同學並不會因此討厭我們。
(S3-0410)

阿凱的媽媽雖然是大陸人，但在阿凱出生不久後就與爸爸離婚，

阿凱對媽媽的印象就只知道「她住在大陸，我國中畢業那時候會寄機票來給我(S2-0409)」，外配子女的身分並無影響著他，而是媽媽的離開讓他覺得自己不重要不被疼愛，單親家庭中，父親四處到外地工作，忙於家計無法陪伴給予關懷，與祖父母間的觀念代溝使他感到缺乏家庭的親情溫暖，缺乏對家的歸屬感。另一個來自單親家庭的阿嘉，早熟的他了解經濟拮据為家裡帶來的問題，身為長子的他被迫提早分擔家計，幫忙顧店、賣東西養家；以及分擔單親媽媽照顧子女的家庭角色，協助料理家務、餵哄年幼的兩個妹妹。回家就是勞動力的開始，繁重的家庭勞務壓力使得阿嘉極欲逃避、畏縮不想面對家裏的經濟問題及父母親雙方複雜的感情問題。在 Berzonsky(1990) 對自我認同的歷程描述中(陳坤虎、雷庚玲、吳英璋，2004)，阿嘉選擇逃避來處理個人對家庭的情緒，對家庭產生認同危機。

他(爸爸)的事我不想管。…喜歡來學校上學，因為可以不用做事情(幫媽媽摺金紙、顧妹妹)，很累。(S1-0402)

我不想讓大家知道我家的狀況(單親/貧窮)，怕被笑(S1-0402)。

在校生活—長期的低成就影響自我認同

「我不會…」是弱勢低成就學童在學校學習表現上的自我認知，長期低成就的學習表現，使得弱勢低成就學童容易成為同儕口中嘲諷的「笨小孩」，師長眼中「被動、不努力…」的學生，久之，造成弱勢

低成就學童產生對自我認同的發展危機。

弱勢學童不一定是低成就生，但是低成就生有很高的比例是弱勢學童，其主要原因在於家長的教養態度及學習動機。經濟弱勢的家庭，家長忙於工作賺錢養家，對於子女的課業容易疏於關注，對子女的教育期待不高的家長，除了滿足子女三餐溫飽的需求，就只是希望子女順利完成學校老師的要求，不要變壞產生偏差行為，對於學童課業上的表現，要求並不高。因此當弱勢學童一開始產生學習落差現象時，家長並不會積極給予協助或尋求外界幫忙，久之弱勢學童學業成就越來越低落，挫折感、缺乏信心油然而生，漸漸的削減弱勢低成就學童的學習動機，消極地選擇逃避、不努力來面對課業學習問題。

弱勢低成就學童易因不寫功課、成績差、上課分心、投機…等課業上的學習行為，在團體中遭到負面印象的烙印，成為不受歡迎的對象。為了尋求同儕認同的歸屬，阿嘉和阿凱會模仿班上受歡迎同學的行為特質，藉由搞笑、模仿帶有情色、粗俗、不雅語言的廣告詞和動作博得大家歡笑聲，使得自己在同儕中受到肯定，但反覆跨大、沒有節制的言詞卻也帶來不良的反效果，使大家對他們產生常說「髒話」、「很色」、「說話不經大腦思考」（同儕問卷資料）的負面印象而遭受排擠。

華人社會中存在著「靠教育來翻身」的信念，對子女教養期待高的弱勢家庭，父母即使縮衣節食也會讓孩子去上安親班、去補習，期待子女透過教育來翻轉弱勢身分。黑仔和小靜的父母從中年級開始就

讓子女上安親班，兩人在班級中的學業成績表現中等，課堂上的學習行為較符合老師的要求，與同儕互動良好並無產生學習上的發展危機。

針對弱勢低成就學童所辦理的各項補救教學計畫，並不是所有弱勢學童都有機會能參與，弱勢學童參加各項課後補救教學必須先經由家長同意才可。對於經濟弱勢的家庭而言，有工作能力的弱勢學童是家中良好的生產力，能減輕父母的工作負擔，所以父母寧可讓孩子放學後馬上回家幫忙家務也不願讓他留下來額外上補救學業的課程，經濟弱勢影響了弱勢學童受教育的機會。

弟弟妹妹放學後有留下來上永齡的補救教學，我(小如)沒有，媽媽叫我放學後回來顧最小的弟弟，所以我沒去上，之前老師有叫我去上，可是媽媽沒答應。(S6-0407)

阿嘉到了四下，媽媽才願意讓他放學後留下來上課，阿嘉之前的導師一直跟媽媽溝通，媽媽都以沒辦法接送孩子為理由拒絕讓阿嘉在放學後留在學校上補救教學的課程。(T1-0330)

由開放式問卷資料中顯示一般國小高年級學童對於具有弱勢身分的弱勢學童並不排斥，紛紛表明願意跟他們做朋友，不會因為身分地位的高低，家中有錢與否就拒絕與之往來。當班級導師並沒有刻意提起領補助金或物資時，班上多數學童並不知道班級中有同儕是具有經濟弱勢的身分。研究中六位受訪者只有小如曾經因亂花補助金在班上引起一陣譁然風波，所以全班同學都知道她是低收入戶身分，其他經濟弱勢的學童在班級中並不容易被同儕發現，這或許是都會區中經濟

弱勢的家長都不希望自己孩子在外表穿著、物質環境下矮人一截，所以竭盡所能滿足孩子在物質上的需求，家長刻意的隱瞞，弱勢學童本身也不易察覺家中經濟拮据的問題。弱勢學童不受同儕歡迎的原因是其弱勢身分所衍生出來的個人行為特質，如學業低成就、不寫作業、說謊、髒亂、粗俗的語言表達方式……等。



第五章 結論與建議

研究者以自身工作領域的接觸為研究起點，參酌國內外相關的文獻探討，作為本研究內容的主要題材，研究過程採用質性研究的方法，透過次級資料、實地觀察、深度訪談法及開放式問卷方式，取得研究資料並作整合與分析結果，整理出結論，並提出可行之研究建議，以作為日後教育者了解弱勢學童學習問題之參考。

第一節 結論

根據前章之研究結果分析發現與文獻探討，本研究可以歸納出以下結論：

壹、弱勢是多重的，教學現場中對於弱勢學童的界定不應只以弱勢身分別為主要篩選依據

教育行政機關主要是依據弱勢的身分別界定弱勢學童，一般將弱勢學生分為社會文化弱勢學童(原住民學童、新住民學童)、家庭結構弱勢學童(單親家庭子女、隔代教養家庭子女)與家庭經濟弱勢學童(低收入戶子女)等類別。研究者在尋訪研究對象時，多數教育現場的老師直覺認為有學習困境、低成就的學童就是研究者所要探訪的弱勢學童。細探之後，研究者發現弱勢身分別的學童並不代表就是有學習困境的弱勢學童，其實在班級中就隱匿著許多不被導師注意但具有弱勢

身分卻沒有學習困境的弱勢學童。因此，弱勢的身分別並不足以做為弱勢學童學習困境的代名詞，在教學現場中弱勢學童的界定不應該以弱勢身分別為主要篩選依據。而多數弱勢低成就學童的家庭所面臨到的弱勢困境是多重的，經濟上的不利連帶影響著文化上的弱勢或是家庭功能上的缺乏，這些交錯複雜的相關因素深深地影響弱勢學童的學習。

貳、弱勢學童在生活中具有較多負面、消極、逃避的想法及行為特徵

貧窮可能導致一個人懶散、自卑、抱怨、不滿、反抗、自暴自棄、不奮發向上、依賴、缺乏成就動機等心態(林松齡，2002、簡良平，2010)。研究結果顯示阿嘉、小靜面對家中經濟拮据問題，被迫提早肩負起家庭經濟重擔，為金錢而煩惱，因家中經濟匱乏而感到自卑、缺乏信心。經濟壓力是經濟弱勢家庭沉重的負擔，家長往往忙於應付金錢問題，而忽略了對子女的生活習慣、行為舉止的要求，使得弱勢學童阿凱、小如產生髒亂、懶散的衛生習慣及不合乎規訓化的行為禮儀，無法契合學校的要求，因而遭受到同儕及師長的負面評價。

家人情感不睦時常爭吵的弱勢家庭，弱勢學童易具有缺乏安全感、不信任的態度，在團體裡獨來獨往、缺乏好朋友，與同儕的人際互動上不容易建立起深厚的友誼關係。

面對各項弱勢的條件，弱勢學童如果選擇消極、逃避的想法則會

衍生出負面、投機的偏差行為，影響其人際關係及學習表現；反之積極、樂觀的面對本身的弱勢條件，則能更珍惜、努力的看待生活中的每一項事物，擁有較一般學童更成熟、穩重的學習表現。

參、弱勢家庭的家長對子女的教養方式影響弱勢學童的學業成就表現

教育是促進整體社會流動最重要的機制，華人文化長久以來深受「萬般皆下品，唯有讀書高」的士大夫觀念影響，重視子女教育的投資，期待透過教育來翻轉身分地位。家長對子女的教養方式、教育成就期待以及學習過程的參與均深深地影響學童的學習動機及學業表現。

弱勢家庭的家長普遍皆有「子女應該好好讀書，長大後才有好的出路」的認知，但在現實生活的壓力下，及家長本身的學術素養條件下，限制了弱勢家庭家長對弱勢學童的教育規劃及學習過程的時間參與。對於子女的學業照顧，多數弱勢家長面臨經濟及時間上的考驗。經濟許可、沒時間的家長會送弱勢學童到安親班，期待孩子在安親班可以獲得良好的學習資源得到好的學業成績，然而安親班能協助孩子完成每天的回家功課、幫忙複習學校的考試科目，解決的是弱勢學童短期、外在的教育目標；至於學童內在的學習動機、長遠受教育的學習目標的陶冶，仍需要家長投注心力在關心弱勢學童的學習表現上。經濟拮据、家長學經歷不高的弱勢家庭，對於子女的學業輔助往往心

有餘而力不足。

面對無數的學習挫折之後導致弱勢低成就的學童缺乏學習動機，學業成績表現日漸落後，久之家長對弱勢學童的教育成就不抱持希望，採取消極、放棄、放任的教養方式，只求子女健康、平安的成長。長期失敗的學習經驗，加上周遭父母、師長、同儕的不看好、烙印，使得弱勢低成就學童逐漸自我放棄認同自己就是「功課不好、都學不會的人」。

研究中，小蘋的家人注重孩子的教育，深知教育對孩子日後發展的重要性，家中其他成員取代父母弱勢的家庭功能給予弱勢學童較高的教育成就期待，積極、正向的教養方式使得弱勢學童在學習方面獲得較多的資源及學習信心，對課業表現上的自我認同是成功的，學習成就能符合大眾對教育的期待，但另一方面家人對小蘋未來肩負起照顧家人的認同期待，也影響了小蘋放棄就讀資優班追求更高學習表現的機會，選擇普通班協助弱智的弟弟。

肆、烙印覺知經驗造成弱勢學童的自我認同危機

「自我認同」是個體依據個人的經歷所反思性地理解到的自我(張春興，1999)。研究顯示由於同儕劃清界線、學業成就低落、老師的冷落、社交受阻等多重挫折的烙印覺知經驗，使得弱勢低成就學童覺得自己在學校表現不好、不受同儕歡迎，在班上是不被重視、邊緣化的角色。自我表現是沒自信的，認為自己是不優秀的份子，老師不會

注意自己，好朋友只有一、兩個，在班上算是較孤立的人，這顯示烙印覺知經驗會影響國小低收入戶學童的自我認同。

研究結果顯示，弱勢學童因課業表現不佳、人際關係不和諧、不受師長重視、學校生活事件不如意等造成低度的自我認同感，這低度的自我認同感同時也可能是個人表現不佳的原因，例如阿嘉課業上的習得無助、阿凱認為自己是不重要的人，所以不會去爭取表現自我的機會、小如覺得自己是沒用的人，什麼事都做不好，所以對求學的事情意興闌珊等等，這互為因果惡性循環，不僅會讓個人表現每下愈況，而且會造成他人的刻板印象，進而造成弱勢學童低自尊、低自信的自我認同感。尤其國小學童處於人生發展的重要時期，正是 Erikson 心理社會發展論中所謂「勤勉對自卑」的階段，若此階段自我認同低弱，勢必會影響日後的行為發展與學習表現。

伍、弱勢學童在同儕人際互動上比一般學童面臨更多的挑戰

社會多元文化下，單親、外配家庭結構越來越普及，在研究者所探訪的都會區學校中，鮮少發生對單親、外配家庭負面評斷的現象，一般學童對於具有單親、外配、低收……等弱勢身分的同儕接受度頗高。學校教育、家庭教育以及大眾文化訊息的傳播下，學童普遍了解每個人來自不同的家庭環境，成長背景不同，家中貧窮並不是同學個人的問題，並不會因此拒絕與他們往來，而會多點尊重和包容來對待他們。

然而研究發現，研究對象中的弱勢學童仍存在著很高比率上的人際互動

危機在班級中不受歡迎。弱勢的家庭功能所衍生出來的個人行為特質，不寫作業、被動、成績差、懶散、髒亂、說謊、偷竊、粗俗的語言、低技巧的溝通能力及解決事情的態度，才是弱勢學童受到同儕排擠的主要原因。另外，相較於一般學童，外在的家庭弱勢條件也影響弱勢學童內在對自我認同的自信心，缺乏自信以及悲觀的想法阻礙弱勢學童與人群互動使其面臨更多跨越內在自我認同的挑戰。

陸、教師的角色影響弱勢學童對自我的認同與學習動機

教師在弱勢學童的學習過程中扮演了重要的角色，教師對於弱勢學童的喜愛與否，影響了學童對自我認同的感受，教師的喜愛與關懷讓學童覺得自己是被尊重、被重視的，對自我的自信心充足，與同儕間的人際互動關係較佳，學習動機較強。反之，如果因缺交作業、上課不專心、行為偏差等問題經常在同儕面前遭受到教師的數落，容易使學童產生自卑、放棄、反抗的心態，對學習缺乏興趣與信心。

第二節 建議

弱勢學童對自我的認同受到家庭環境及學校教育的影響，而自我認同的結果也影響著學童的學習表現，根據以上整合的結論，提供以下幾點建議：

壹、加強弱勢家庭親職教育的推展，以提昇其親職效能

研究中發現家長觀念、特質、言行對於低收入戶兒童對貧窮的認

知與體驗有很大的影響。健全的家長特質對於兒童身心發展的助益並不低於家庭收入多寡的影響（黃雅伶，2008）。因此在政府與社會確保兒童與家庭的基本物質需求得到保障之後，應進一步積極推動親職效能增進方案，以增進親職功能與親子互動品質。

家長對貧窮的認知和生活態度會影響孩子對自身貧窮身分的認同。所以若家長多以正向鼓勵的態度引領自己和孩子面對貧窮的缺憾，並以身作則努力向上，而少用負面抱怨、指責的方式面對貧窮的困境，則學童就較能以開朗、健康的心態面對貧窮而不會自慚形穢。所以政府或教育相關單位，應多利用大眾傳媒或舉辦相關講座，培養低收入戶家長具有為了做學童的榜樣而認真、健康生活的信念，避免因為遭遇經濟困頓而自我退卻，或放棄教育子女向上流動的可能。

貳、增強教育相關人員理解社會結構對弱勢學童的影響

教育是促進整體社會流動最重要的機制，弱勢孩子能夠得到更多的教育機會，享有更佳的教育機會均等，才會讓他們看到未來希望的曙光，投資更多教育資源在弱勢孩子身上，不僅彰顯社會的公平正義，而且有助社會健全發展。弱勢家庭學童在面對自己生活背景與其他同儕相異之處時，在教育上，鼓勵弱勢學童有勇氣來面對事實真相問題，能學習面對現實挑戰，提升個人生活價值，促進一般學童了解社會結構，階級的差異對個人本身學習條件所形成的差異影響，進而能以同理心的方式接納班級中弱勢家庭的同儕。

另一方面加強師長的觀念，一般國小導師認為學業成績不落後，行為表現沒有嚴重偏差問題的弱勢家庭學童是容易被忽略的，校園裡導師所關注的是學童的學習態度、學業成績表現及日常生活中的行為展現，忽視了社會結構為弱勢學童所帶來的影響。可舉辦相關研習、增能座談會讓多數不具有社會學背景的國小老師瞭解社會結構中階級差異對於弱勢家庭學童的教育影響，而不單倚靠學業成績的好壞來斷定學生弱勢與否。

參、改善弱勢學童社交技巧，增進其在團體中的自信心及自我認同感

學校教師及家長平時多激勵學童培養良好社交技巧，增進弱勢學童與同儕、師長互動關係，主動發揮互助合作、多與他人良性互動、尊重他人、負責任，降低同儕互動時的衝突。如此一來，良好的人際關係，使其在同儕間建立自信、增進自我瞭解，就容易培養出健全的人際關係及正向的自我認同感。

第三節 研究限制

本研究有三個面向的限制，分別為研究範圍、研究資料蒐集、研究結果的限制，茲將於下列分別說明。

壹、研究範圍的限制

研究者認為若要深入研究弱勢學童的認同與學習狀況，本研究應

該納入更多結構性的外在因素如城鄉差異作為研究標的，但受限於研究者的時間、經費與人力，無法同時針對多所小學做研究上的差異比較，故研究範圍受限聚焦於一所國小為探討的研究對象，所能提供的研究發現也因此較片面。

貳、研究資料蒐集的限制

本研究訪談過程需經研究對象同意下全程錄音，以免訪談資料有所疏失，有利資料分析，但是如此的方式，在研究過程中不免造成研究參與者的壓力，對於訪談的內容有所保留。因訪談地點是研究參與者就讀的學校的輔導室或圖書館，因為在校內之故，不免受學校作息影響，遇到下課時其他噪音的干擾影響訪談氣氛和錄音品質，這可能使訪談過程受到中斷或影響訪談過程中受訪者與研究者的專注力及增加了研究者轉錄資料時的困難。

參、研究結果的限制

本研究是以原台中市一所都會型小學裡的弱勢學童為研究對象，要將其研究結果推論到其他相似情境的國小弱勢學童時，必須考量其適當性，因區域性的差異，外在的社會資本、環境因素、文化條件及學生、家長、老師的特質與理念皆無法完全相同，故在研究結果的類推時會有其限制。

參考文獻

- 王德睦、何華欽(2006)。台灣貧窮女性化的再檢視。人口學刊，33，103-131。
- 王永慈(2004)。對目前國際間處理全球貧窮問題的一些思考。應用倫理研究通訊，30，8-11。
- 王永慈(2005)。台灣的貧窮問題：相關研究的檢視。台大社工學刊，10，1-54。
- 王世英、溫明麗、黃乃熒、許文光、陳昺崑(2007)。外籍配偶子女納入學校教育體系之課程與教學研究。台北市：國立教育資料館。
- 王志弘、許妍飛譯(2006)。Richard Jenkins 著。社會認同。台北市：巨流。
- 王柏壽(1989)。國小學童受同儕接納的相關因素之研究。嘉義師院學報，2，99-151。
- 內政部統計處(2008)。「低收入戶生活狀況調查摘要分析」。線上檢索日期：2014年10月30日。網址：
<http://www.moi.gov.tw/stat/survey.aspx>
- 朱龍祥(1997)。流行歌曲歌迷偶像崇拜的行為與心態初探。國立高雄醫學院行為科學研究所碩士論文，未出版，高雄市。
- 江南發(1991)。青少年自我統合與教育。高雄：復文。
- 呂金靜(2014)。學校弱勢學童補救方案－以某小學為例。南華大學非營利事業管理學系碩士論文。
- 呂芬芬(2010)。國小低收入戶學童貧窮烙印覺知之探討。玄奘大學社會福利學系碩士論文。

- 沈姍姍(2006)。貧窮與教育關係之探討：兼論我國相關之教育政策。
教育研究與發展期刊，2(3)，35-61。
- 吳文祥(2009)。國小弱勢學童在校生活與學習經驗之探—以社會排除
觀點探析。南華大學教育社會學研究所碩士論文。
- 吳清山、林天祐(2005)。外籍配偶。教育研究月刊，135，156-156。
- 吳清山(2010)。讓弱勢孩子看到希望。師友月刊，513，8-13。
- 吳芝儀(1995)。質的評鑑與研究。台北縣：桂冠。
- 吳芝儀(2000)。中輟學生的危機與轉機。嘉義市：濤石文化。
- 吳淑珠(1998)。國小學童自我概念、數學學習動機與數學成就的關係。
國立屏東師範學院。
- 林建平(1995)。如何激發兒童的內在學習動機。初等教育學刊，4，
211-224。
- 邱豐盛(2008)。提升弱勢學生競爭力的初探。北縣教育，66，64-73。
- 邱珍琬(2008)。隔代教養家庭與教育。教育研究月刊，172，75~85。
- 兒童福利聯盟(2013)。「2013年弱勢單親家庭生活現況調查」。線上檢
索日期：2014年9月3日。網址：
<http://www.children.org.tw/research/detail/72/651>
- 胡幼慧(1996)。質性研究--理論、方法及本土女性研究實例。台北市：
巨流圖書。
- 姜添輝(2005)。資本社會中的社會流動與學校體系。台北：高等教育。
- 孫建忠、傅玉琴、吳俊輝譯(2007)。Tess Ridge 著。童年貧窮與社會排
除：兒童的觀點。台北市：心理。
- 侯蓉蘭(2002)。角色扮演的網路遊戲對少年自我認同的影響。東海大
學社會工作系碩士論文，未出版，台中市。
- 洪儷瑜(1995)。學習障礙者教育。臺北：心理。

- 洪儷瑜(2001)。義務教育階段之弱勢學生的補救教育之調查研究。師
大學報，46(1)，45-65。
- 高月美、張泓(1995)。幼兒心理學。台北市：五南。
- 徐江敏、李姚軍(譯)(1992)。Goffman, E.著。日常生活中的自我表演。
台北縣：桂冠。
- 張春興(1984)。心理學。台北：台灣東華書局。
- 張春興(1996)。教育心理學。台北：台灣東華書局。
- 張春興(1987)。青年的認同與迷失。台北市：台灣東華書局。
- 張春興(2007)。張氏心理學辭典。台北市：台灣東華書局。
- 張耐(2002)。老少配、祖孫情—祖父母家庭親職教育方案。師友，422，
41-48。
- 張滿玲譯(1999)。Taylor Shellsy E./Peplau Letitia Anne 著。社會心理
學。台北市：雙葉書局。
- 張寶蓮(1994)。國小兒童楷模認同與價值觀念之研究。國立台北師範
學院。
- 陳英三(1983)。臨床學習心理學—以學業不振兒童為中心。台北：大
洋出版社。
- 陳向明(2002)。社會科學質的研究。台北：五南。
- 陳正絢(2008)。女性自我認同與名牌意識之研究:以服飾配件為例。國
立台灣師範大學社會教育學系碩士學位論文。
- 陳玉娟(2005)。臺灣地區外籍配偶子女教育政策及其執行之研究—以
國民教育為例。國立臺灣師範大學博士論文。
- 陳昭帆(2001)。社會變遷與弱勢族群---原住民的遷徙、就業與歧視
問題。國立中正大學社會福利系研究所碩士論文。
- 陳坤虎(1991)。青少年自我認同與父母管教態度及自尊之關係。台灣

- 大學心理學研究所碩士論文。
- 陳坤虎、雷庚玲、吳英璋(2004)。不同階段青少年之自我認同內容及危機探索之發展差異。中華心理學刊，47(3)，249-268。
- 陳冠宏(2006)。知識工作者對偶同質性對人際脈絡績效影響之研究：關係品質的中介效果。人力資源管理學報，6(2)，23-47。
- 郭為藩(1996)。自我心理學。台北：師大書苑。
- 郭瑞芬(2011)。臺北市國民小學弱勢學生課後方案之個案研究。台北市立教育大學教育學系博士論文。
- 郭靜晃、吳幸玲(2003)。台灣社會變遷下之單親家庭困境。社區發展季刊，102，144-160。
- 許雯錚(2004)。都市原住民之遷徙與回流。國立政治大學地政研究所碩士論文。
- 郭生玉(1973)。國中低成就學生心理特質之分析研究。國立台灣師範大學教育研究所集刊，15，451-533。
- 教育部統計處(2014)。「102學年新移民子女就讀國中小人數分布概況統計分析」。線上檢索日期：2014年8月20日。網址：
<http://www.edu.tw/pages/detail.aspx?Node=1052&Page=20040&Index=3&WID=31d75a44-efff-4c44-a075-15a9eb7aecdf>
- 教育部(2014)。「教育部國民及學前教育署補助國民中小學及幼兒園弱勢學生實施要點」。線上檢索日期：2014年7月30日。網址：
<http://edu.law.moe.gov.tw/NewsContent.aspx?id=2838>
- 教育部(2013)。「教育部國民及學前教育署補助直轄市、縣(市)政府辦理補救教學作業要點」。線上檢索日期：2014年10月30日。
網址：
http://www.tyc.edu.tw/des/index.php?pid=intro&cid=minority_care

- 教育部(2001)。「2001 年教育改革之檢討與改進會議」。線上檢索日期：2014 年 7 月 21 日。網址：
<http://www.edu.tw/pages/list.aspx?Node=2090&Index=8&wid=45a6f039-fcaf-44fe-830e-50882aab1121>
- 湯堯(2004)。從社會福利經費分配看弱勢族群教育之實務推動。台灣教育雙月刊，626，10-16。
- 黃德祥(1994)。青少年發展與輔導。台北市：五南。
- 黃毅志(1999)。社會階層、社會網絡與主觀意識：台灣地區不公平的社會階層體系之延續。台北市：巨流圖書。
- 黃瑞琴(1999)。質性教育研究方法。台北：心理出版社。
- 黃毓芬(2000)。探討貧窮青少年生活經驗及其因應之道。國立台灣大學社會系碩士論文。
- 黃雅伶(2008)。泥沼中的春芽-貧窮兒童的成長機會。靜宜大學青少年兒童福利學系碩士論文。
- 黃子育(2009)。單親家庭學童學習行為之個案研究-以台北縣某私立課後照顧機構個案學童為例。臺北市立教育大學課程與教學研究所課程與教學碩士論文。
- 曾勝任(2009)。攜手計畫實施現況之研究—以臺中市國民小學為例。東海大學公共事務碩士專班碩士論文。
- 彭懷真(1998)。婚姻與家庭。台北市：巨流圖書。
- 葉肅科(2012)。一樣的婚姻，多樣的家庭。台北市：學富文化。
- 賈馥茗、楊深坑(1993)。教育學方法論。台北市：五南。
- 楊智穎(2011)。弱勢者教育改革中教師專業認同之研究：偏鄉學校教師敘事的省思。屏東教育大學學報-教育類，36，499-522。
- 廣梅芳(譯)(2001)。Lawrence J.Friedman 著。艾瑞克森/自我認同的建

- 構者。台北市：張老師。
- 潘淑滿(2003)。質性研究：理論與應用。台北市：心理。
- 劉世閔(2008)。弱勢者教育與政策因應。教育研究月刊，172，29-49。
- 劉世閔、王為國、張奕華、許正妹、黃世奇、羅國俊（2007）。質性研究 e 點通。高雄市：麗文。
- 鄭勝耀(2013)。弱勢學生與補救教學之研究。教育人力與專業發展雙月刊，1，13-26。
- 鄭孟芳(2005)。國小高年級學習風格、學習動機與學業成就相關研究。國立彰化師範大學。
- 蔡幸秀(2006)。青少年刺青次文化認同初探。元智大學資訊社會學研究所碩士論文。
- 謝弘俊(1992)。道德、倫理與社會認同：個人存在與社會存在之研究綱領初探。國立中山大學中山學術研究所碩士論文。
- 謝青屏(1994)。貧窮文化之傳承—臺中市低收入家庭生活方式的個案研究。東海大學社會學系碩士論文。
- 鍾鳳嬌(2005)。美濃地區外籍配偶生活需求與生活適應壓力之研究。高雄縣：美濃文化造鎮社會福利組成果報告。
- 簡春安、鄒平儀(1998)。社會工作研究法。台北市：巨流圖書。
- 簡曉琳(2004)。國小學童英語學習策略、學習動機與學業成就相關之研究--以彰化縣近郊學校為例。大葉大學教育專業發展研究所。
- 羅美雲(2009)。國民小學弱勢族群學生輔導政策與學校適應之研究。國立臺北教育大學教育政策與管理研究所。
- 譚以敬、吳清山(2009)。臺北市弱勢學生教育政策的現況及其未來因應措施之研究。教育行政與評鑑學刊，8，77-94。
- 蘇秋碧(2000) 國小六年級被同儕拒絕兒童其被同儕拒絕因素之研

- 究。臺中師範學院國民教育研究所碩士論文。
- 顧瑜君(2008)。臺灣新移民之新教育觀—以在地教師課程觀念出發。
臺灣教育社會學研究，8(1)，89-128。
- Brophy,J.(1987).Synthesis of research on strategies for motivating students to learn. *Educational Leadership*,45(2),40-48.
- Donnelly, M. (1987). At-risk students. ERIC Digest, 21.(ERIC Document Reproduction Service, No, ED292172)
- Lareau,A.(2003). *Unequal childhoods: Class, race, and family life*. University of California Press.
- Rothstein, R. (2008). Whose problem is poverty? *Educational Leadership*, 65(7), 8-13.
- Ogbu, J. (1983).Minority status and schooling in plural societies, *Comparative Education Review*,27 (2), 168-190.

附錄一

訪談同意書

本人_____已了解 陳靜瑩 將進行「弱勢學童自我認同與學習歷程之現況~以台中市一所小學為例」之研究。為了尊重參與研究的個人意願，保障其隱私權，及研究過程的嚴謹性，所以訂定本參與研究的同意書，供參與研究的人及研究者共同遵守，以保障參與研究者的權益及協助研究的進行。

1. 研究必須在事先告知研究參與者，並經其同意後才可進行。
2. 研究過程中如研究參與者改變心意，隨時可退出研究。並有權利要求研究者將全數資料（包括錄音及書面資料）歸還。
3. 訪談的次數與時間：訪問次數原則上至少一次，每次約 40 分鐘左右。若訪問已經結束，但研究者認為需要再進行訪問，得請求研究參與者再次協助，但仍須事先獲得同意。
4. 為協助訪問所得資料能接近完整，因此研究者在訪談過程中除了需要做筆記外，亦須同時進行錄音。研究參與者如果遇到不想回答的問題，有權力拒絕回答，或終止錄音。
5. 為了保護研究參與者的隱私，訪談和實物的書面蒐集資料只提供研究者論文分析之用，所有足以辨識出研究參與者個人身分的資料都將匿名處理。
6. 若對研究過程相關事項有任何疑問，研究參與者可以要求研究者進一步說明，或提出討論，共同解決。

感謝您的幫助，給予本研究許多寶貴的資訊與意見，相信定能幫助本研究得以順利完成。再次的感謝您！敬祝

健康 順心 平安

南華大學應用社會學系社會學碩士班

指導教授：陳姿憶 博士

研究生：陳靜瑩

本人同意參與此訪談，並享有以上提及之權益保護

受訪者簽名： _____日期: _____

研究者簽名： _____日期: _____

1. 目前任教的班級，有那些弱勢身份的學生(單親、外配、隔代教養……)？
2. 弱勢學生占班級人數的比例如何？
3. 那些弱勢身分占大多數？
4. 請您就學生的個性、外表……等描述一下你班上的弱勢學生？
5. 說說看班上弱勢學生在課業學習上的表現？是否有明顯的學習困境？在哪些方面？
6. 你覺得弱勢學生表現不佳的主因是什麼？
7. 弱勢家庭的孩子在班上是否會受到同儕的歧視？其主要的的原因是？
8. 弱勢學生在班上有沒有語言的溝通問題？(如教師使用精緻語言(抽象、修辭)上課時，學生無法了解其意)
9. 您曾感受到班上經濟弱勢的學生(中、低收入戶) 因為家中經濟問題而產生煩惱？影響在校的學習表現嗎？
10. 您如何協助班上的弱勢學生？
11. 你認為學校可以如何協助弱勢學生？

附錄三



班級：_____

姓名：_____

一、 家庭生活中的我

1. 請勾選家中有哪些成員？

爸爸 媽媽 哥哥 姊姊 弟弟 妹妹

爺爺 奶奶 其他_____

2. 你覺得家人間的感情好不好？和你最親密的家人是 _____

感情好(會分享學校發生的事情) 感情普通 不好(常爭吵) 其他_____

3. 你喜歡自己嗎？請你用幾句話來介紹自己的個性？

喜歡 不喜歡

我覺得自己是個_____的人。

4. 家裡的生活環境對你在個性上、人際關係上或是課業學習上有影響嗎？在哪方面？(如：家人的個性會影響你的脾氣嗎？經濟狀況會使你無法(必需)補習或學其他才藝……)

二、 學校(團體)生活的我

1. 你喜歡上學嗎？你覺得學校中最有趣的活動是什麼？說一說你的經驗。

2. 你覺得學校中最不有趣的活動是什麼？說一說你的經驗。

3. 你有最要好的朋友嗎？哪一位，平時下課時你跟他都在做什麼。

4. 覺得班上最受歡迎的同學是_____。
- 勾勾看，他們有哪些特質讓大家都喜歡和他相處？
- 長得帥(美) 個子高 成績好 很會運動 很會畫畫 正義感 會搞笑 個性開朗 個性溫柔(不太會生氣) 熱心助人 其他_____

5. 你希望自己能成為像他一樣受歡迎的人物嗎？為什麼？
- 希望，因為_____
- 不希望，因為_____

6. 班上哪些同學較不令人喜歡，感到討厭？你討厭他的原因是什麼？

7. 在班上，你覺得自己是個受到老師、同學喜愛的人嗎？理由是什麼？

8. 你覺得國語第二課中「弱勢孩童」指的是那些人，那些人家中的經濟狀況、家庭成員、家人之間的感情跟一般人有什麼不一樣？

9. 你知道【單親家庭】、【外籍媽媽】或是【中低收入戶】這些是指那些家庭的人嗎？

10. 你會讓同學知道你具有【單親家庭】或是【外籍媽媽】或是【中低收入戶】的身分嗎？請舉例說說看，這些身分曾帶給你那些困擾？(如家人不教我功課、同學笑我……等)