

國立台灣師範大學公民教育與活動領導學系  
碩士論文

指導教授：張雪梅博士

第一代及非第一代大學生  
的校園經驗、學習成果與教育抱負之研究

研究生：呂宜臻 撰

中華民國九十八年一月

## 謝誌

還沒畢業之前看別人寫謝誌有非常多感言，心中好奇為什麼有這麼多感謝的話可以說，現在自己終於知道原因。一篇論文的完成真的是集結眾人的力量，首先要感謝的是指導教授 張雪梅老師，老師給予我的不只是論文的指導還包括做人處事的原則，自己的作事風格有很多盲點，很感謝 老師的細心能看得出來且給予指點，不然自己的粗線條要發現還真是有點難。擔任口委的 劉若蘭老師與王秀槐老師在論文上給予很多建議，很感謝兩位 老師，因為兩位 老師的指點論文才能更加完整，真的十分感謝！

學生事務組的 黃玉老師、張雪梅老師在學業和生活上皆給予諸多關懷，公領所的所有師長的照顧，都讓我在師大的這幾年受益良多，感謝各位老師的教導！

還要感謝碩士班的同學育逢、俞諺、巧蓁、育蒼、維潔、盛傑、裕吉和學弟育齊、招弟，雖然我實際在師大的時間只有兩年，但是這兩年的時間很開心有大家的陪伴。我也要謝謝平鎮高中的所有師長，我寫論文的這段期間很多老師給予我幫助，陪我度過難熬的時間，還有我的學生們，你們的青春活力讓我苦悶的生活增添不少的娛樂。

最後，我要謝謝我愛的家人，尤其是我的父母，他們是我寫這篇論文最大的動力，因為你們我才會有不斷向上的勇氣，希望所有第一代大學生都能擁有像你們一樣優秀的父母。

這本論文陪伴我從學生身分變成教師身分，也從未婚寫到已婚，這一路的轉折和顛頗我永遠都會記在心中，但是這段走過的歲月和時光使我瞭解自己是有多麼幸福，我何其有幸得到這麼多人支持和鼓勵，我期許自己未來要幫助更多的人，以回饋得自於別人的恩惠。

宜臻 98.02

# 第一代及非第一代大學生的校園經驗、學習成果與教育抱負之研究

## 摘要

本研究旨在瞭解第一代及非第一代大學生的校園經驗、學習成果與教育抱負，主要目的在了解：一、第一代及非第一代大學生的背景變項、校園經驗、學習成果及教育抱負現況為何。二、第一代與非第一代大學生在個人背景、校園經驗、學習成果及教育抱負的差異情況。三、探討第一代及非第一代大學生的個人背景、校園經驗對其學習成果的影響情況。四、探討第一代及非第一代大學生的個人背景、校園經驗、學習成果對其教育抱負的影響情況。本研究對象是「高等教育資料庫」九十四學年度的大三學生，抽樣人數為 49,609 人，回收人數為 26,307 人，其中第一代大學生的人數為 20,336 人，非第一代大學生為 4,644 人。分別以描述統計、*t*-test、卡方考驗、階層迴歸、羅吉斯迴歸模型來進行資料分析。研究結果發現如下：

- 1、第一代與非第一代大學生的個人背景變項有顯著差異的變項為：性別、族群、父親工作類型、母親工作類型、家庭年收入、學校類型；校園經驗有顯著差異的變項為：課業投入、參與社團活動、師生互動、平均每週工作時數，而同儕關係與住宿狀況則無顯著差異；學習成果有顯著差異的變項為：心理社會發展、多元能力發展，前一學習的學業總平均成績則無顯著差異；在教育抱負方面，兩個群體之間有顯著差異。
- 2、第一代大學生的校園經驗比個人背景更能解釋其心理社會發展，其中有顯著預測力的變項為：同儕關係、師生互動、參與社團活動、家庭年收入；校園經驗也比個人背景更能解釋多元能力發展，其中有顯著預測力的變項為：參與社團活動、同儕關係、家庭年收入、課業投入、師生互動、父親工作類型、平均每週工作時數；但個人背景、校園經驗不能預測「前一學期平均成績」。
- 3、非第一代大學生的校園經驗比個人背景更能解釋其心理社會發展，其中有

顯著預測力的變項為：同儕關係、參與社團活動、平均每週工作時數；校園經驗也比個人背景更能解釋其多元能力發展，其中有顯著預測力的變項為：參與社團活動、同儕關係、家庭年收入、課業投入、師生互動、住宿狀況、父親工作類型；但個人背景、校園經驗不能預測「前一學期平均成績」。

4、第一代大學生的個人背景不能預測其教育抱負，但校園經驗、學習成果可以預測其教育抱負，其中有顯著預測力的變項為參與社團活動與學業成績。

5、非第一代大學生的個人背景、校園經驗、學習成果都不能預測其教育抱負。

最後，根據以上發現，提出各項建議，以作為相關單位輔導大學生之參考。

**關鍵字：**第一代大學生、非第一代大學生、校園經驗、學習成果、教育抱負

# **A Study of First-Generation and Non-First-Generation College Students' Campus Experience, Learning Outcomes, and Education Aspiration**

Yi-Chen Lu

## **Abstract**

The purpose of this study is to understand the campus experience, learning outcomes, and education aspiration of the first-generation college (FGC) students and the non-first-generation college (NFGC) students. The research questions to be answered includes:

1. The contemporary status of the campus experience, learning outcomes, and education aspiration of FGC students and NFGC students.
2. The difference between FGC students and NFGC students of the personal background, campus experience, learning outcomes, and education aspiration.
3. The relationship between the learning outcomes and campus experience of FGC students and NFGC students.
4. The relationship between the education aspiration and campus experience, learning outcomes of FGC students and NFGC students.

The target group of this study are the juniors from 94<sup>th</sup> school year the Higher Education Database System in Taiwan. The number of students sampled is 49,609, and 26,307 replied. The number of FGC students is 20,336, and that of NFGC students is 4,644. The data is analyzed with descriptive statistics, *t*-test, chi-square test, hierarchical regression, and logistic regression. The major findings are summarized as followings:

1. Between FGC students and NFGC students, the variables of the personal background that show remarkable differences are: gender, ethnics, father's occupation, mother's occupation, family income, and school types; the variables of the school experience that show remarkable differences are: schoolwork involvement, school club participation, teacher-student interaction, and work hours per week; the variables of the learning outcomes that show remarkable differences are: psychosocial development, and multi-ability development. There is great difference in educational aspiration between the two groups.
2. For FGC students, school experience has more ability to predict psychosocial development than individual background ; the variables that can predict FGC students' psychosocial development includes: peer relationship, teacher-student interaction, school club participation, and family income. Also, school experience has more ability to predict multi-ability development than individual background;

the variables that have the power of prediction include school club participation, peer relationship, family income, schoolwork involvement, teacher-student interaction, father's occupation, and work hours per week. But individual background and school experience show no ability of prediction to learning outcomes.

3. For NFGC students, school experience has more ability to predict psychosocial development than individual background ; the variables that can predict NFGC students' psychosocial development include peer relationship, school club participation, and work hours per week. Also, school experience has more ability to predict multi-ability development than individual background; the variables that have the power of prediction include school club participation, peer relationship, family income, schoolwork involvement, teacher-student interaction, dormitory condition and father's occupation. But individual background and school experience show no ability of prediction to learning outcomes.
4. For FGC students, school experience and learning outcomes can predict the educational aspiration ; the remarkable variances are school club participation and schoolwork achievement.
5. For NFGC students, the personal background, school experience and learning outcome have no ability to predict the educational aspiration.

In the end, based on the findings above, recommendations are provided for practice and further research.

**Keywords:** first-generation college students, non first-generation college students, campus experience, learning outcomes, education aspiration

# 第一代及非第一代大學生的校園經驗、學習成果與教育抱負之研究

## 目次

### 第一章 緒論

第一節 研究背景與動機	1
第二節 研究目的與問題	8
第三節 名詞解釋	10
第四節 研究範圍與限制	13

### 第二章 文獻探討

第一節 第一代與非第一代大學生的定義與研究範疇	15
第二節 大學生校園經驗理論及相關研究	24
第三節 大學生學習成果理論及相關研究	35
第四節 第一代大學生教育抱負理論及相關研究	48

### 第三章 研究設計與實施

第一節 研究對象	63
第二節 研究假設	65
第三節 研究工具	67
第四節 研究程序	75
第五節 資料處理	76

### 第四章 研究結果與討論

第一節 第一代與非第一代大學生現況分析與比較	78
第二節 第一代與非第一代大學生學習成果之迴歸分析	99

第三節 第一代與非第一代大學生教育抱負之迴歸分析-----	132
<b>第五章 結論與建議</b>	
第一節 研究結論-----	144
第二節 研究建議-----	153
<b>參考書目</b>	
中文部份-----	158
西文部份-----	162
<b>附錄一 「台灣高等教育資料庫」選取題目-----</b>	<b>168</b>
<b>附錄二 研究假設考驗結果摘要表-----</b>	<b>173</b>



## 表目次

表 3-4-1	職業聲望分類表-----	68
表 3-4-2	校園經驗因素分析結果摘要表-----	71
表4-1-1	第一代與非第一代大學生在背景變項的百分比與差異比較表-----	82
表4-1-2	第一代與非第一代大學生校園經驗每題平均得分排序表-----	86
表4-1-3	第一代與非第一代大學生校園經驗變項每題平均得分差異比較表--	86
表4-1-4	第一代與非第一代大學生學習成果每題平均得分排序表-----	88
表4-1-5	第一代與非第一代大學生學習成果變項每題平均得分差異比較表--	88
表4-1-6	第一代與非第一代大學生教育抱負的百分比與差異比較表-----	89
表 4-2-1	第一代與非第一代大學生個人背景變項、校園經驗與心理社會、多元 能力、前一學期學業總平均成績相關矩陣表-----	102
表 4-2-2	第一代大學生個人背景、校園經驗對心理社會發展之共線性診斷-	104
表4-2-3	第一代大學生背景變項、校園經驗對心理社會之階層迴歸分析摘要表 -----	105
表 4-2-4	非第一代大學生個人背景、校園經驗對心理社會發展之共線性診斷 -----	107
表4-2-5	非第一代大學生背景變項、校園經驗對心理社會之階層迴歸分析摘要 表-----	108
表 4-2-6	第一代與非第一代大學生個人背景、校園經驗對心理社會發展摘要表 -----	109
表 4-2-7	第一代大學生個人背景、校園經驗對多元能力發展之共線性診斷-	112
表4-2-8	第一代大學生背景變項、校園經驗對多元能力之階層迴歸分析摘要表 -----	112
表 4-2-9	非第一代大學生個人背景、校園經驗對多元能力發展之共線性診-	115
表 4-2-10	非第一代大學生個人背景、校園經驗對多元能力發展之迴歸分析摘要	

	-----	115
表 4-2-11 第一代與非第一代大學生個人背景、校園經驗對多元能力發展摘要表	-----	117
表 4-2-12 第一代大學生個人背景、校園經驗對前一學期平均成績之共線性診	-----	119
表 4-2-13 第一代大學生個人背景、校園經驗對前一學期平均成績之迴歸分析 摘要表	-----	119
表 4-2-14 非第一代大學生個人背景、校園經驗對前一學期平均成績之共線性診 斷	-----	121
表 4-2-15 非第一代大學生個人背景、校園經驗對前一學期平均成績之迴歸分析 摘要表	-----	121
表 4-2-16 第一代與非第一代大學生個人背景、校園經驗對前一學期平均成績摘 要表	-----	122
表4-3-1 第一代與非第一代大學生個人背景變項、校園經驗、學習成果與教育 抱負相關矩陣表	-----	133
表4-3-2 第一代大學生預測教育抱負模式擬合優度檢定	-----	134
表 4-3-3 第一代大學生預測教育抱負模式關聯強度表	-----	135
表 4-3-4 第一代大學生教育抱負羅吉思迴歸分析摘要表	-----	136
表4-3-5 第一代大學生教育抱負預測分類正確率交叉表	-----	137
表4-3-6 非第一代大學生預測教育抱負模式擬合優度檢定	-----	138
表 4-3-7 非第一代大學生教育抱負羅吉思迴歸分析摘要表	-----	139
表 4-3-8 非第一代大學生預測教育抱負模式關聯強度表	-----	140
表4-3-9 非第一代大學生教育抱負預測分類正確率交叉表	-----	141

## 圖目次

圖 2-2-1	第一代與非第一代大學生的校園經驗模式圖-----	28
---------	--------------------------	----

# 第一章 緒論

本研究主要探討第一代及非第一代大學生的校園經驗、學習成果與教育抱負之研究，本章內容共分四節，第一節說明研究背景與動機；第二節提出研究目的與問題；第三節，陳述名詞解釋；第四節，說明研究範圍與限制。

## 第一節 研究背景與動機

### 壹、研究背景

#### 一、高等教育普及化，學生來源與背景多元化

台灣在 1990 年有三十九所高等教育機構，到 2006 年已突破一百六十所，且高等教育粗入學率也逼近高級中學畢業生的百分之九十；我們當然可以沈浸在 Martin Trow 於 1973 年時所提出「高等教育普及化」(Higher Education for All) 這樣令人熱血沸騰的口號（鄭勝耀、洪志成，2006），但我們卻不能忽略在高等教育學生之間可能存在的巨大鴻溝。

隨著在高等教育普及化之後，學生的來源與背景也跟著變得越來越多樣化。進入高等教育的學生不再只是菁英份子的子女，過去因為性別、族群、家庭社經背景等因素而較沒有機會進入大學就讀的學生，現在就讀的機會已經是大幅提昇。然而，在大學之門機會大增同時，逐漸開始有研究顯示（吳景雲，2003；林秀芬，2007；黃玉，2004；劉若蘭，2005；蕭逸維，2006）這些過去沒有機會進入高等教育的學生有幸進入大學，但進入校園後才發現進入大學並不是終點，大學校園很可能是讓他們充滿挫折的生活世界。在校園生活中，不僅學習成就無法和優勢家庭的學生匹敵，就連生活方式都令他們感到困窘與不適應，進而影響人際關係成為學校的邊緣人，甚至因而被迫休學或退學。上述

的多元學生是近幾年台灣高等教育已經開始重視的群體，台灣尚有一群未受到重視的群體，卻是高等教育之間存在的巨大鴻溝的典型代表，這群不受重視者隨著高等教育的擴張也跟著增加，他們的名字為—「第一代大學生」

(first-generation college students)，所謂的第一代大學生泛指父母沒有接受大學教育之學生。過去的研究顯示美國第一代大學生在很多方面處於劣勢，在入學前，他們對大學認識較少，學科能力較低，教育程度期望較低，獲得較少的家人支持；入學後，他們比較不適應從高中到大學的種種改變，較少參與校園的學術和社交生活，不住校和有工作的比例較高，第一年學業平均成績較低，第一年輟學比例較高，三年或五年後仍在學中的比例較低。美國政府針對第一代大學生施行了多項計劃來幫助他們，從早期的「學生獎助計劃」，協助低收入戶的第一代大學生自二年制學院轉讀四年制大學，並創造有利他們學習和完成學業之教育環境，到開始補助高教機構或公私立機構提供有關申請大學之財務、學業和入學申請等方面的諮詢服務給低收入戶和第一代大學生，以及「McNair 學士後成就計畫」提供低收入戶的第一代大學生學士後研究、實習及學業輔導等活動（引自黃雅容，2008:112）。

台灣因為對第一代大學生這個議題陌生，所以缺乏第一代大學生的實證調查，更不用說是對第一代大學生提供方案或特殊服務，但是高等教育普及化之後學生來源的多元，使得大學校園的組成有了實質的轉變，大學院校中的工作範圍、內容、本質及體制方面都需要呈現與過去不同之面貌。在本研究中，研究者將焦點放在第一代大學生身上，亦即父或母教育程度非大學以上者，而非第一代大學生即為父或母教育程度為大學以上者。第一代大學生進入高等教育之後所面臨的文化衝擊，不僅是學生的個人問題，也是高等教育普及化後，教育工作人員所面臨的重大挑戰。

## 二、第一代大學生佔學生中相當高之比例，但學校普遍缺乏重視

承上所述，隨著大學校院規模之擴張，大學校院的學生數也隨之增加，根

據高等教育資料庫九十二學年度大三學生的資料，第一代大學生有 23,658 人，佔回答學生的 82.4%，非第一代大學生 5,063 人，佔回答學生的 17.6%；高等教育資料庫九十四學年度大三學生回收人數為 26,307 人，其中第一代大學生的人數為 20,336 人，佔回答學生的 81.4%，非第一代大學生為 4,644 人，佔回答學生的 18.6%。由高等教育的統計資料可知在高等教育中將近有八成的學生為第一代大學生，所佔的比例相當高。雖然高等教育中第一代大學生的比例如此高，但是第一代大學生在台灣尚未受到注意，這個在美國將近有二十年研究對象的議題，在台灣卻是一個新興的研究對象。台灣目前僅有黃雅容以第一代大學生為研究對象的研究報告，其研究主題主要是比較台灣的第一代大學生和美國的第一代大學生是否會有同樣的問題，研究發現台灣第一代大學生的確有獨特的價值觀、目標和行為，在受教育的過程中處於劣勢，需要特別的注意和幫助。黃雅容（2008）的研究也指出為求較完整地捕捉第一代大學生的樣貌，使用大型資料是必要的，像美國國家教育統計中心的相關研究（Berkner & Chavez, 1997；Chen, 2005；Horn & Nunez, 2000；Nunez & Cuccaro-Alamin, 1998）都是如此，所以黃雅容的研究採用台灣高等教育資料庫九十四學年度大一新生資料。本研究則採用高等教育資料庫九十四學年度大三問卷資料，主要是因為本研究除了瞭解第一代大學生的個人背景之外還要瞭解第一代大學生的校園經驗，所以選擇第一代大學生的特質在大三已經有經歷過三年大學校園經驗，進而可瞭解第一代大學生是否有受到大學經驗的影響。

## 貳、研究動機

### 一、研究者個人之經驗

清晨七點鐘，豆豆剛聽完「大家說英語」後，與父母共進早餐。餐桌上有爸爸的《工商時報》、《經濟日報》，媽媽的《中國時報》、《聯合報》，以及他的《國

語日報》。今天，他們的早餐話題是股利發放……。

一樣是清晨，南投縣名間鄉的小如，正準備跟五十二歲的爸爸去田裡工作。從出生以來，小如多數的時間都在田裡度過。即使豔陽高照，六歲的她仍然打著赤腳來回田埂間，幫爸爸扛著農作物。除了黝黑的臉，她還有滿身的泥巴……。（郭奕伶，2003：80-86）

這段描述是商業周刊的報導，這篇文章點出家庭造成文化資本的落差，以及弱勢家庭學生升學困難的問題。事實上弱勢家庭的孩子求學之路辛苦不僅家庭社經地位較低這個原因，還有校園生活經驗的挫折。這些感觸研究者在求學的路上都走過。研究者的父母只有國小畢業，在研究者求學的路上，因為父母常常自認教育水準不夠而缺乏自信，當子女在學校受到委曲，例如：學習有困難，父母只會告訴子女要忍耐，父母不是不幫助孩子，他們只是不知道要怎麼幫忙，他們心疼子女但是他們希望子女能有好學校可以就讀，將來有點學歷，不要一輩子跟他們一樣從事勞動工作被別人瞧不起。這股力量讓研究者想將自己個人經驗做為研究的起點，希望能瞭解台灣更多第一代大學生以及影響他們會想要繼續求學的因素。

雖然研究者的家庭社經背景在高等教育的脈絡下屬於不利文化，但是研究者仍有意繼續求學，主要是在大學時期跟師長的互動密切，透過和師長在課業問題的討論，與師長談話的過程無形中增加自己對於更高學位的嚮往，希望有機會可以進入研究所就讀，再加上大學時有意繼續升學的同學彼此之間會互相加油鼓勵，因為上述兩個原因都讓研究者有繼續求學的動機。因此，本文關心的重點除了第一代大學生個人背景之外還有校園經驗，進一步瞭解，台灣大多數第一代大學生的校園經驗、學習成果與教育抱負之間的關係？因為台灣不乏是優秀的傑出人士出生自家庭社經地位不利的環境，單純討論個人背景因素影響第一代大學生的學習成果、教育抱負是不夠的，所以本研究探討除了個人背景之外還有第一代大學生在大學校園的就學情況，以及其學習的成果和教育抱

負，希望藉由本研究可以了解更多台灣第一代大學生的現況。

## 二、國外對於第一代大學生研究之重視

美國有關第一代大學生的研究，從 1980 年代時已起步，當時的研究著眼在第一代大學生的輟學因素，並指出第一代大學生有其不同的特性與特殊的學習需求 (Billson & Terry, 1982)。1990 年代起，有關第一代大學生的研究陸續發表，尤其是美國國家教育統計中心 (National Center for Education Statistics, 簡稱 NCES) 對第一代大學生做了許多長期追蹤調查最為著名，其中以 Choy (2001) 針對在 1995-1996 年間進入大學的第一代大學生研究相當完整，研究發現四年制學校有 34% 的學生為第一代大學生，而進入兩年制學校有 53% 為第一代大學生，由此可見國外第一代大學生的比例有三成至五成，且第一代大學生就讀學校類型有差異。2000 年之後，以第一代大學生作為主要研究對象的相關研究越來越多，且研究取向已經從量化調查轉向質化研究 (Long, 2005)，顯示國外對於第一代大學生的研究已經越來越細緻化。

國外的期刊與論文指出，第一代大學生的教育目標和非第一代大學生是一樣高的，他們希望在學習中融入學校的社群當中，但是他們有更多挑戰，如平衡工作、家庭等，而通常沒辦法透過同學的對話或師長的互動來學習與高等教育文化有關的細節，以致於在學習成果方面會比非第一代大學生困難許多。而相關文獻除了強調第一代大學生是校園中一個極需關注的學生族群外，也從各種理論面向來探討第一代大學生的問題，提出不少對實務工作者的建議，同時，更歸納出許多影響第一代大學生、校園經驗、學習成果、教育抱負等方面的變項，如性別、家庭收入、父母職業類別、族群、工作狀況、家庭狀況、教育期望以及學術能力等 (Choy, 2001; Hanhs-Vaughn, 2004; Nunez & Cuccaro, 1998)。

## 三、國內對於第一代大學生之研究尚未起步

相較於美國高等教育對於第一代大學生之重視，目前國內對於大學校院學生的相關研究均以一般大學生作為主要研究對象，但隨著多元文化的興起，有



越來越多以多元學生族群為主要對象的研究（吳景雲，2003；林秀芬，2007；黃玉，2004；劉若蘭，2005；蕭逸維，2006）。然而，以第一代大學生為題之研究還是非常稀少，僅有黃雅容針對台灣第一代大學生做的初探研究，充分反映國內高等教育長期對此一議題的忽略，可能原因在於一般大學校院仍未將第一代大學生視為一個重要議題，因此，針對第一代大學生進行深入的瞭解，是各大學校院應該重視的工作及面向。

由於國內尚缺乏第一代大學生相關之研究，因此首要工作便在於定義第一代大學生，以及瞭解第一代大學生的背景特徵、校園經驗、學習成果與教育抱負才能促使各校能採取適當的措施與方案，以利提升高等教育工作的內涵與層次，促進第一代大學生的學習與發展。環視目前各大學校院對於第一代大學生的照顧可說相當貧乏，一方面各校缺乏將第一代大學生視為校園中重要的學生族群，另一方面，相關人員不瞭解第一代大學生校園經驗過程，無從提供促進第一代大學生學習與發展之措施，因此，研究第一代大學生有其實務重要性。

綜上所述，由於高等教育規模的擴張，伴隨使高等教育學生來源日趨多元，其中，第一代大學生佔有相當高的比例，而長期以來卻普遍缺乏專門針對學生的輔導方案與措施，相較於美國對第一代大學生研究的重視，凸顯國內亟需重視第一代大學生之議題，投入第一代大學生的相關研究是國內高等教育刻不容緩的工作。

此外，國外的相關研究指出，影響第一代大學生、校園經驗、學習成果、教育抱負等方面的變項，如性別、家庭收入、族群、每週的打工狀況、教育期望以及學術能力等（Choy, 2001；Hans-Vaughn, 2004；Nunez & Cuccaro, 1998）。綜上所述，國外相關的論點、變項以及目前國內對於大學生校園經驗、學習成果的相關研究是否可以用來研究或解釋台灣今日的第一代大學生，是一值得探討的問題。職是之故，本研究基於相關研究指出第一代大學生重要之個人背景變項以及校園經驗變項，除瞭解影響第一代大學生學習成果與教育抱負情形外，亦探討第一代與非第一代大學生背景變項、校園經驗變項、學習成果與教

育抱負方面的差異，以高等教育資料庫之九十四年度大三學生為研究分析對象，希望喚起各大學校院對第一代大學生議題之重視，也期待研究之結果能作為各校促進第一代大學生之學習成果與教育抱負的參考。

## 第二節 研究目的與問題

本研究以「高等教育資料庫九十四學年度大三學生」中的第一代與非第一代大學生為研究對象，探討第一代及非第一代大學生的校園經驗、學習成果與教育抱負之研究。茲陳述如下：

### 壹、研究目的

本研究主要的研究目的，臚列如下：

- 一、了解第一代及非第一代大學生的背景變項、校園經驗、學習成果及教育抱負現況為何。
- 二、第一代與非第一代大學生在個人背景、校園經驗、學習成果、教育抱負的差異情況。
- 三、探討第一代及非第一代大學生的個人背景、校園經驗對其學習成果的影響情況。
- 四、探討第一代及非第一代大學生的個人背景、校園經驗、學習成果對其教育抱負的影響情況。

### 貳、研究問題

根據上述研究目的，本研究所探討之研究問題如下：

- 問題一：第一代大學生的個人背景、校園經驗、學習成果、教育抱負現況為何？
- 問題二：非第一代大學生的個人背景、校園經驗、學習成果、教育抱負現況為何？
- 問題三：第一代與非第一代大學生的個人背景、校園經驗、學習成果、教育抱負是否有差異？

問題四：第一代大學生，其「個人背景」、「校園經驗」對學習成果的「心理社會發展」、「多元能力發展」、「前一學期平均成績」的預測力為何？

問題五：非第一代大學生，其「個人背景」、「校園經驗」對學習成果的「心理社會發展」、「多元能力發展」、「前一學期平均成績」的預測力為何？

問題六：第一代大學生，其「個人背景」、「校園經驗」、「學習成果」對「教育抱負」的預測力為何？

問題七：非第一代大學生，其「個人背景」、「校園經驗」、「學習成果」對「教育抱負」的預測力為何？

### 第三節 名詞解釋

本研究題目為第一代及非第一代大學生的校園經驗、學習成果與教育抱負之研究，為使意義明確，避免混淆，茲界定說明相關重要名詞如下：

#### 壹、第一代大學生（**first-generation college student**）

第一代大學生的身份有多種操作型定義，第一種是父母兩人都沒有取得大學學位，第二種是學生本人是家庭裡第一位上大學的人，第三種是父母兩人都沒有大學經驗，或是父母的最高學歷在高中以下（黃雅容，2008）。第二種定義是三種定義中最嚴謹的一種，受到不少研究採用，在該定義下，除了父母沒有上大學之外，學生若有兄姐，也必須是沒有上過大學。另外二種看起來有些相似，第一種定義較第三種定義寬鬆，父母若是有上大學的經驗，即使最後沒有取得學士文憑的學生，照第一種定義，仍算是第一代大學生，照第三種定義則不是。黃雅容（2008）第一代大學生的研究因為高等教育資料庫九十四學年度大一學生問卷沒有調查受訪者的兄弟姐妹的學歷，或是學生的父母是否曾經上過大學但是最後沒有取得學士文憑，所以黃雅容（2008）研究採用第一種操作型定義來測量第一代大學生的身份，且黃雅容（2008）的研究是將父母專科算為非第一代大學生。而本研究因為要突顯父母大學學歷和父母專科學歷在文化資本上有差異，因而，本研究所指的第一代大學生，係為 94 學年度高等教育資料庫的大三學生，且父母學歷是大學以下者，不包括父母學歷為專科者。

#### 貳、非第一代大學生（**non-first-generation college student**）

即是父母其中之一有讀過大學以上的學生，大學包括公私立大學。本研究之非第一代大學生，係為 94 學年度高等教育資料庫的大三學生，且符合上述定義者。

## 參、校園經驗 ( campus experience )

「校園」是為實現教育目的有意安排的環境，它提供的是學習與機會，以便使個人內在潛能發榮滋長（葉紹國，2006）。「經驗」是指個體在生活活動中，所經歷到的歷程，亦即經驗是活動的結果，經驗並不限於別人刻意地提供或教導（張春興，2006）。本研究校園經驗相關理論包括：Astin的投入理論，學生投入在學習過程中的時間和精力愈多，對教育的投入愈積極，他們的自我成就和對於學習經驗的滿意度愈大；Tinto（1975, 1993）交互影響理論中，學生在這些循環系統中長期與學校、學術、人際系統互動，累積成學生校園投入經驗；Terenzini等人（1996）在大學生衝擊模式中的也提及學生校園經驗，其內容包括修課經驗、課外經驗與學術經驗。根據相關理論得知，舉凡學生在校園中所體驗到的每件事務，都是校園經驗的一部分。

本研究所稱之校園經驗，是指第一代與非第一代大學生在校園中課業的投入、參與社團活動、同儕關係、師生互動、平均每週工作時數、住宿狀況。其中課業投入、參與社團活動、同儕關係、師生互動、平均每週工作時數以學生填答程度來代表校園經驗，分數越多代表校園經驗越高，反之，分數越低則表示校園經驗愈低，住宿狀況一題則是以學生回答住家或住宿來當作校園經驗，住家的學生校園經驗較低，住校或校園租屋的學生校園經驗較高。

## 肆、學習成果 ( learning outcomes )

學習成果係指學生在學校中的所有學習結果，該結果是學生在經過一段時間系統化教育的結果；該結果並非先天或自然的，是經由教育歷程所獲得的學習成就與發展潛能；也是個人能力的總合，包含認知學習、情意表達、及社會生活觀念與實踐能力等學習結果（黃世雄，2008）。美國ACPA與NASPA（2004）將高等教育學生學習成果歸納為七類，說明如下：1.認知的複雜度、2.知識的獲得、統

整與應用、3.人性化/人文主義、4.公民責任、5.人際關係與自我瞭解的能力、6.實踐的能力、7.持續就學與學業成就。綜合言之，ACPA與NASPA（2004）所提出的七類學生學習成果，可以歸納出三大面向：認知發展、心理社會發展與學業成就。

本研究所指之學習成果，除一般所強調之學業成績外，尚包括屬於學生情感層面的心理社會發展及認知方面的多元能力發展，其中學業成績為學生在學校前一學期的平均學業成績，分數越高代表學業成績越高。心理社會發展與認知能力發展各是兩個量表；心理社會發展包括：目標的發展、情緒管理的發展、成熟人際關係的發展、能力的發展、從自主走向互賴、自我認同建立的六個分量表。多元能力發展包括：人文社會、英語能力、數理資訊三個分量表。以上兩個量表都是以總分計算，總分越高表示研究對象心理社會發展、多元能力發展越高，反之，分數越低則表示心理社會發展、多元能力發展越低。

## 伍、教育抱負（educational attainment）

教育抱負係指個人在追求成就或進步時，評估自己所能達到的目標水準，並做為追求成就或進步時，評估自己所能達到目標水準，並做為追求成就的內在動力，影響個人是否能有所成就，這可以表現在生活、升遷、賺錢或其他方面的成就上（張春興，2006）。

本研究的教育抱負是指大學畢業後是否有繼續就讀碩士或博士的意願。依問卷題目希望獲得的學位：1.碩士學位、2.博士學位、3.其他，3.其他設為排除項，迴歸時設為碩士1，博士2。以研究對象自行填答的狀況當作教育抱負的高低，回答希望取得碩士學位的學生教育抱負較低，回答希望取得博士學位的學生教育抱負較高。

## 第四節 研究範圍與限制

本研究主要探討第一代與非第一代大學生個人背景、校園經驗、學習成果、教育抱負的現況與差異情況；第一代與非第一代大學生個人背景、校園經驗對其學習成果的影響；第一代與非第一代大學生個人背景、校園經驗、學習成果對其教育抱負的影響，但受限於以「台灣高教資料庫」的學生資料分析，研究範圍及限制說明如下：

### 壹、研究範圍

#### 一、研究對象

本研究係以「高等教育資料庫」九十四學年度的大三學生（一般大學三年級、四技三年級）為樣本，依照樣本中父母的教育程度，分為第一代大學生（選項國小、國中、高中、專科四項合併）與非第一代學生（選項大學、研究所二項合併）兩類，「高等教育資料庫」九十四年度大三學生抽樣人數為 49,609 人，回收人數為 26,307 人，其中第一代大學生的人數為 20,336 人，非第一代大學生為 4,644 人，要求父母的教育程度兩者都需填寫，只要父或母一人未答即為遺漏值，因此遺漏值有 1,327 人。

#### 二、研究內容

本研究主要重點在了解第一代及非第一代大學生的背景變項、校園經驗、學習成果、教育抱負的現況；第一代與非第一代大學生的背景變項、校園經驗、學習成果、教育抱負的差異情況；第一代及非第一代大學生個人背景、校園經驗對其學習成果的影響；第一代及非第一代大學生個人背景、校園經驗、學習成果對其教育抱負的影響。



## 貳、研究限制

### 一、文獻方面

由於國內有關第一代與非第一代大學生的研究缺乏，因此本研究所引用的理論與文獻，本研究主要以美國學生事務的專書和文獻為主，而少有國內和其他國家的文獻，最主要的原因係美國為學生事務專業學術研究的大本營，而國內在大學校院第一代大學生的研究尚待開發。因此，文獻探討的結果反映的是美國大學校院的背景以及觀點，對於大學學生事務專業剛起步的國內而言，可參考作為對國內第一代大學生的理解，但無法直接說明或採為國內實徵研究的基礎。且本研究是採「高等教育資料庫」的問卷，因此會受限於「高等教育資料庫」的問卷理論基礎。

### 二、研究工具方面

- (一) 本研究之研究法採量化研究取向之問卷調查法，透過本研究僅能瞭解第一代與非第一代大學生個人背景、校園經驗、學習成果、教育抱負之現況及相互關係，無法解釋現況以及關係背後的「為何」及「如何」的問題。
- (二) 研究者檢視高等教育資料庫現有問卷題目資料，背景變項上相當有限，只有性別、族群等至於家中兄弟姐妹的學歷並沒有調查，在測量校園經驗、學習成果以及教育抱負時，受限於資料庫題目的敘述及題數，不一定完全符合本研究之相關理論，因此，不如自編的工具適合分析第一代與非第一代大學生校園經驗、學習成果與教育抱負。

## 第二章 文獻探討

本章主要討論有關第一代與非第一代大學生個人背景、校園經驗、學習成果與教育抱負之文獻。第一節探討第一代大學生之定義與研究範疇；第二節探討大學生校園經驗理論及相關研究；第三節探討大學生學習成果理論及相關研究；第四節探討大學生教育抱負理論及相關研究，以作為本研究之基礎。

### 第一節 第一代大學生的定義與研究範疇

根據國外對第一代大學生的研究整理，介紹第一代大學生的定義，其次介紹美國近二十年來針對第一代大學生的研究範疇有哪些，以及研究範疇的主題為何，以下分別探討第一代大學生的定義與研究範疇，期能對第一代大學生有所了解。

#### 壹、第一代大學生之定義

所謂第一代大學生，最初的定義就是身邊缺乏大學相關的求學知識與經驗，導致他們在進入大學時必須面臨獨特的困難。學者 Hsiao (1992) 對於第一代大學生的研究做了一些探討，他指出第一代大學生在追求文憑面對最大挑戰是處於兩種文化的邊緣，一邊是他們的家庭和朋友，一邊是學校的社群。雖然上大學對於學生來說只是一個機會 (access)，但是對於家族中第一個上大學的人來說卻是象徵對於過去的分離。當父母、兄弟姊妹與朋友沒有大學相關經驗，她們不只沒有支持性更可能成為阻礙。對於第一代大學生的家庭而言，第一代大學生不容易在家裡擁有空間和時間去讀書，而更可能被責備將精力投注在學業而非家庭責任上。尤其是當第一代大學生開始使用大學文化的穿著、音樂喜好、使用字彙時，第一代大學生會感覺到家人的不愉快，而意識到和從小成長的環境有所脫離。這

些學生必須時常處理緊張關係，處理關係時往往不能處理得當或得到好的結果。London (1992) 同樣也指出第一代大學生處在兩種文化的邊緣，第一代大學生很難破壞自己跟過去的關係，也很難改善自己所處的新環境，因為在這兩種文化他都很難被完全接受，就算第一代大學生沒有在其原生家庭中有所抗拒行動，他們嚐試從其家庭文化轉移到高等教育文化時也還是會面對許多挑戰。

Hsiao (1992) 研究指出由於大學文憑已經成為大多數工作的必備條件，所以大多數人還是同意第一代大學生的人數是在增加的。除了文化的衝突之外，這些大學的「新生」在追求學歷的時候也面對了一些獨特的挑戰，例如：身分義務的衝突、錯誤的期望、缺乏準備或支持系統都是阻礙第一代大學生獲得成功的因素，這些第一代大學生面對的挑戰在美國都已經有相當多的研究，以下將針對美國對第一代大學生研究的範疇做整理介紹。

## 貳、第一代大學生之研究範疇

國外學者Terenzini、Springer、Yaeger、Pascarella與Nora (1996) 針對第一代大學生的研究範疇做了以下三種分類：第一代大學生的特徵 (characteristics)、第一代大學生的轉換歷程 (transition)、第一代大學生的學習成果 (outcomes)，茲分述如下：

### 一、第一代大學生的特徵 (characteristics)

第一代大學生的組成份子、人口變項特徵、中學時期的準備、大學的選擇過程和大學經驗 (Horn & Nunez, 2000；Warburton, Bugarin, & Nunez, 2001；York-Anderson & Bowman, 1991)。和其他學生做比較，第一代大學生比較不利的部分包括對大學的基本知識、家庭收入和支持、教育的學位和期待、高中的學術準備等面向。除上述學者之外，還有多位學者 (Nunes & Cuccaro-Alamin, 1998；Pascarella, 2004；Terenzini, 1996) 都有整理出第一代大學生的特徵。

Pascarella 在 2004 年及 Terenzini 在 1996 年整理第一代大學生的特徵為：1.

較低的教育期望。2.較少從父母身上接收到進入大學的資訊。3.花比較少時間讀書；花較多時間打工。4.比較不能理解教授的教學方式以及大學生的發展過程。

Nunes 與 Cuccaro-Alamin 在 1998 年的研究是以美國國家教育統計中心 (NCES) 的資料作分析，研究問卷為 1989 年 Beginning Postsecondary Students Longitudinal Study (簡稱 BPS) 和 1993 年 Baccalaureate and Beyond Longitudinal Study (簡稱 B&B)，主要解釋第一代大學生的大學經驗和成果，研究從個人背景、教育期望、入學特徵變項去比較第一代與非第一代大學生，研究發現:1.第一代大學生的年紀都比較大、收入低、已經結婚、女性比較多、個性比較獨立。2.第一代大學生比較多進入二年制學校就讀，學校多以私立學校居多。3.私立學校的第一代大學生需要上補救教學，公立學校的第一代大學生比較沒有這個需要。4.第一代大學生會想給自己的小孩比較好的教育機會。5.第一代大學生需要經濟補助且需要盡快完成學業，比較多會選擇住在家中且重視進入的學校是否有打工的機會。6.無論是四年制學校或是兩年制學校都發現第一代大學生持續就學率都比非第一代大學生來得低。7.既使控制許多背景變項 (例如：社經背景、機構類型、成就地位)，第一代大學生這個變項對於持續就學 (persistence) 和教育抱負 (attainment) 仍然是負的影響。

## 二、第一代大學生的轉換歷程 (transition)

轉換歷程主要是描述第一代大學生從高中到大學的過程。第一代大學生和其他人比起來從高中轉換到大學的歷程是比較困難的。第一代大學生不僅要面對所有的憂慮、孤立無援、大學的困難，他們的經驗包括重要的文化及社會和學術的轉換 (Lara, 1992; Rendon, 1992; Terenzini et al., 1996; Weis, 1992)。

由於第一代大學生缺乏學術背景，Richardson 與 Skinner (1992) 所訪問的第一代大學生表現出缺乏時間管理、大學生活的現實面向、高等教育體制官僚化的經驗和知識，因而阻礙了他們追求大學文憑。根據 Miami-Dade 社區大學

Wolfson 校區的學務長 Castell Bryant 的說法，第一代大學生常常被教育系統嚇到，而不了解這個系統何時具有彈性，何時又不能有彈性。他們經常表達大學校園生活對他們來說是一種大震撼，而需要許多年的時間來克服。

### 三、第一代大學生的學習成果 (outcomes)

有許多的研究者把焦點放在第一代大學生的持續就學、學位取得、勞力市場的成就 (Attinasi, 1989; Billson, & Terry, 1982; Choy, 2001; Horn, 1998; Richardson, & Skinner, 1992; Terenzini, Springer, Yaeger, Pascarella, & Nora, 1996; Warburton, Bugarin, & Nunez, 2001)。學者 Terenzini 等人 (1996) 指出第一代大學生會想繼續升學是跟自己喜歡的主修科目有關，而非家庭的傳統；非第一代大學生升學是因為父母的期望。學者 Striplin (1999) 同樣也指出第一代大學生的家庭有時候會不鼓勵他們升大學，而導致和家庭支持系統之間的疏離，第一代大學生也容易受到影響而懷疑自己的學術和動機能力，他們會認為自己不是念大學的料。第一代大學生克服這些個人的挑戰對於升大學來說是非常重要的。

學者 Choy (2001) 針對美國國家教育統計中心 (NCES) 資料庫 1992 年的統計資料發現，父母沒有上過大學的八年級高中生中，只有 55% 的人被鼓勵拿到大學學位；而對於父母有念過大學或擁有大學以上學歷的高中生來說，各有 71% 和 91% 的人被鼓勵拿到大學學位。

第一代大學生學習成果這類研究還常以第一代和非第一代大學生作比較，像是他們在大學第一年輟學的原因分別為何？或探討第一代大學生為什麼比較少進入四年制學校就讀？以及探討第一代大學生在讀大學三年之後進入研究所的比率。

綜上所述的研究範疇為美國第一代大學生的研究主題，針對本研究的目的是，將在本節詳細整理第一代與非第一代大學生背景變項的特徵，而第一代大學生的轉換歷程將在第二節第一代大學生的校園經驗會有詳細整理介紹，第一

代大學生學習成果與教育抱負的部分會在第三節和第四節有詳細的整理介紹，以下針對第一代與非第一代大學生的背景變項的特徵作以下整理：

## 參、第一代與非第一代大學生的背景特徵

根據國內外文獻整理第一代大學生的背景特徵為：性別、族群、父親工作類型、母親工作類型、家庭年收入、學校類型，但國內外少有研究是直接調查第一代大學生父親與母親的工作類型，因此針對此一特徵是採用家庭社經背景的資料來討論，研究整理茲分述如下：

### 一、性別

美國學者Nunes與Cuccaro-Alamin（1998）針對第一代大學生的研究發現，在人口的組成上，第一代大學生的女性比例佔了57%，而非第一代大學生中的女性佔了51%。國內學者黃雅容（2008）根據台灣高等教育資料庫94學年度大一學生的調查研究同樣發現台灣第一代大學生的比例一樣是女生多於男生，但是黃雅容指出美國第一代大學生中女性的比例較高，主要是因為有些第一代大學生是單親媽媽，因為早婚或有子女才延遲就讀大學，可是令人費解的是，台灣大學生中是單親媽媽應該很少，而且當家庭經濟有限時，在傳統「嫁出去的女兒，潑出去的水」的觀念影響下，許多家長往往會犧牲女兒的教育以支持兒子上大學，依此邏輯，女大學生之家庭社經背景應當比同年入學之男大學生高。黃雅容的研究提出為什麼台灣第一代大學生中女性的比例還會比較高的疑問，本研究也檢視是否高等教育資料庫九十四年度大三學生也有此現象。

從上述國內外的文獻可以發現，第一代大學生女生的比例有比非第一代大學生高的傾向，透過本研究了解高教資料庫九十四年度大三第一代與非第一代大學生是否也有此現象。

### 二、族群

美國學者 Nunes 與 Cuccaro-Alamin（1998）針對第一代大學生的研究發現，

在人口的組成上，第一代大學生中的少數族群佔了 20%，而非第一代大學生中的少數族群佔了 13%。Horn 與 Nunez (2000)、Choy (2001) 也都指出第一代大學生少數族群的比例高於非第一代大學生。近來用質性研究方法來研究第一代少數族群的大學生的論文也逐漸增加，如 Peregrino (2003) 探討第一代拉丁裔大學生的成功經驗；Long (2005) 的研究在解釋與描述七位少數族群第一代大學生如何選擇大學以及他們從高中轉換到大學的經驗，研究者用超過七個月的時間和這七位第一代大學生做觀察研究，研究主要探討他們在上大學之前的經驗如何幫助他們決定要就讀大學。

從上述國外的文獻可以發現，第一代大學生少數族群的比例有比非第一代大學生高的傾向，透過本研究了解高教資料庫九十四年度大三的第一代與非第一代大學生是否也有此現象。

### 三、父母親工作類型

國外研究很少直接研究第一代大學生父母親的職業狀況，但透過 Nunez 與 Cuccaro-Alamin (1998) 針對第一代大學生和非第一代大學生家庭年收入作的研究，我們假設第一代大學生家庭年收入可能都比較低，因為根據過去研究發現工作類型和家庭年收入有高度的相關。DiMaggio 與 Mohr (1985) 的研究發現大學生在畢業後一般有較好的工作及收入，以傳統對社經地位的定義，可望進入高社經地位的社群，因而非第一代大學生的父母本身就是大學畢業生，所以非第一代大學生的家庭有很高的可能是家庭年收入高過於第一代大學生，且父母親的工作類型可能在職業聲望的排名都有比非第一代大學生好的傾向。

上述國外的文獻較少直接研究第一代大學生父母親工作類型，希望透過本研究了解高教資料庫九十四年度大三的第一代與非第一代大學生父母親工作類型的分布狀況。

### 四、家庭年收入

Nunez 與 Cuccaro-Alamin (1998) 針對第一代大學生和非第一代大學生做

比較研究，發現第一代大學生較多考量成本的因素，像是否有金錢補助（36% vs. 25%）、是否可以用較短時間完成學業（35% vs. 21%）；他們也較會考慮地理位置的因素，是否可以住在家裡（56% vs. 35%）、是否上學和工作可以順路（53% vs. 36%）、是否可以在學校中兼差（21% vs. 13%）。除了Nunez與Cuccaro-Alamin（1998）之外，Terenzini等人（1996）的研究也都發現第一代大學生多來自低收入的家庭。Choy（2001）的研究也指出第一代大學生和非第一代大學生在家庭背景上有差異，第一代大學生的家庭收入較低，有42%的第一代大學生家庭收入在最低水準以下。黃雅容（2008）根據台灣高等教育資料庫94學年度大一學生的調查研究同樣發現第一代大學生家庭年收入在50萬以下的佔56.1%；非第一代大學生家庭年收入在50萬以下的佔39.2%。

從上述國內外的文獻可以發現，第一代大學生家庭年收入低的比例跟非第一代大學生比較起來有人數較多的傾向，透過本研究了解高教資料庫九十四年度大三第一代與非第一代大學生是否也有此現象。

## 五、學校類型

Choy（2001）利用美國國家教育統計中心（National Center for Education Statistics, 簡稱 NCES）的資料做長期大學生調查追蹤，Choy 指出在 1995-1996 年間進入四年制大學中有 34% 的學生為第一代大學生，而進入兩年制學校有 53% 為第一代大學生。根據 1995-1996 學年的資料，第一代大學生佔所有學生比例隨著學制的提升而減少，在少於兩年制的學校中第一代大學生佔了 73%，在兩年制的學校中第一代大學生佔了 53%，而在四年制的學校中第一代大學生佔了 34%。

Nunez 與 Cuccaro-Alamin（1998）在四年制的公私立學校中，第一代大學生的比例各佔了 30% 和 25%，而父母擁有大學文憑的學生的比例各佔了 44% 和 53%；而在營利性的學校（for-profit school）中，入學的學生中第一代大學生佔了 67%，而父母擁有大學文憑的學生的比例只佔了 12%。

國內學者黃雅容（2008）研究發現台灣第一代大學生就讀技職體系和私立



大學的比例較高，和美國的研究發現第一代大學生有較高比例就讀二年制社區大學（Nunez & Cuccaro-Alamin, 1998）、私立營利大學、較不卓越的大學

（Pascarella et al., 2004）有相通之處，都顯示第一代大學生偏向就讀學術地位較低、教育資源較少、學雜費較高的學校，獲得的大學教育品質和其他大學生不等質。

駱明慶（2002）台大法學院學生的背景資料顯示，42%的父親和 27%的母親為大學畢業生，父親或母親為公教人員的比例高達 42%，均遠高於大學生和一般人口的比例，所以台灣很可能非第一代大學生就讀的學校類型都是比較好的。

彭森明（2005）的研究指出，在台灣目前的大學教育環境中，九十四學年度大一學生不同家庭年收入以及不同居住地區的學生，所就讀的學校有明顯差異。先不論是否升大學校院的機率相類似，單以進入大學的學生來看，家庭收入低於 50 萬元的學生，只有 11%就讀品質優而學費較低的公立大學，而家庭收入在 115-150 萬元，151-300 萬元，301-500 萬元之間的學生，就讀公立大學的比率都在 20%以上。另外，收入低於 50 萬元的學生，就讀學費較高的私立科技大學、私立技職學院的比率要比其他學生的比率較高，依次是 12.1%、29.3%。由此可知，家庭收入較低的學生，反而有較高比例需就讀學費較高的私立院校。

黃雅容（2008）的研究更進一步指出為何第一代大學生就讀技職和私立大學的比例較高，這兩個結果都可能和文化資本有關。其引用李文益在 2003 年的研究，指出現在的大學入學管道重視推薦甄選入學，而甄選所需要的自傳、學生才能或才藝、口試表現，都是展現家庭的文化資本，因為有大學學歷的父母了解和認同教育的價值，所以多支持小孩進入一般高中就讀，以便日後進入大學；無大學學歷的父母比較認同務實的技能，因此鼓勵小孩進入技職體系，所以我們可得知第一代與非第一代學生的主要差別在就讀二年制或四年制大學，在台灣四年制的學校教育資源與學術地位都比二年制的學校來得高，所以第一代大學生多是就讀資源比較不足的技職體系。

從上述國內外的文獻可以發現，第一代大學生就讀公立大學的比例有比非第一代大學生低的傾向，而就讀私立學校或技職體系有比非第一代大學生高的傾向，透過本研究了解高教資料庫九十四年度大三第一代與非第一代大學生是否也有此現象。

## 肆、小結

綜上所述，美國對於第一代大學生的概念闡述，以及對其特質的描述，可得知美國第一代大學生的研究已經有一定的基礎。除此之外，透過美國第一代大學生的個人背景特徵：性別、族群、父母親工作類型、家庭年收入、學校類型跟非第一代大學生的比較資料，可得知第一代大學生與非第一代大學生比較起來個人背景都有比較差的現象，以上結果促使國內更應積極研究第一代大學生，了解其困難及予以協助。

黃雅容（2008）的研究比較台灣的第一代大學生是否和美國有相同的發現，研究顯示台灣的第一代大學生特徵和美國有類似的發現，但是黃雅容的研究主要是針對第一代大學生從高中升上大學的過程，比較缺乏第一代大學生大學經驗的研究。因此，本研究以第一代大學生背景特徵為起點，比較第一代與非第一代大學生背景特徵、校園經驗的差異，以及探討第一代與非第一代大學生背景特徵、校園經驗與學習成果、教育抱負的關係，以求提升國內高等教育對於第一代大學生的認識，了解我國第一代大學生所面臨的問題，期望提供給大學院校第一代大學生適切之幫助，促進其在校園經驗與學習成果。

本研究在下一節，嘗試進行國內外大學生校園經驗相關文獻的探討，第三節探討大學生學習成果及相關研究，最後探討大學生教育抱負及相關研究。綜合相關文獻以能對本研究推出研究假設。

## 第二節 大學生校園經驗理論及相關研究

為瞭解第一代大學生校園經驗的內涵和概念，本節首先探討大學生校園經驗的意義與第一代大學生校園經驗的重要性，其次探討大學生校園經驗相關理論，再次介紹第一代與非第一代大學生校園經驗相關實證研究。

## 壹、大學生校園經驗的意義與重要性

### 一、大學生校園經驗的意義

「校園」是為實現教育目的有意安排的環境，它提供的是學習與機會，以便使個人內在潛能發榮滋長。在大學四年中，對每個學生而言，可說是奠定一生成長的重要時期，在學校裡有正式的組織，有計畫的方案與有結構性的活動，還有更多非正式的活動與影響人的力量（葉紹國，2006）。「經驗」是指個體在生活活動中，所經歷到的歷程，亦即經驗是活動的結果，經驗並不限於別人刻意地提供或教導（張春興，2006）。

國外探討大學生校園經驗的相關理論包括：Astin（1993）的投入理論主張，學生投入在學習過程中的時間和精力愈多，對教育的投入愈積極，他們的自我成就和對於學習經驗的滿意度愈大；Tinto（1975, 1993）交互影響理論，將學生在校園內的互動，區分為學術系統與人際系統，兩系統均各有其正式與非正式結構的特質與學生及教職員社群；Terenzini 等人（1996）在大學生衝擊模式也提及學生校園投入經驗，其內容包括修課經驗、課外經驗與學術經驗。

歸結而論，從字面意義了解「校園經驗」是學生在校園中所體驗到的每件事務，都是校園經驗的一部分；從理論定義了解「校園經驗」的範圍分為正式的學術系統和非正式的學術系統。本研究藉由大學生校園經驗的理論來探討第一代大學生的校園經驗。

### 二、第一代大學生校園經驗的重要性

本研究的對象為第一代大學生，從第一代大學生個人背景研究發現第一代大學生多處劣勢的地位，因為教育的目的就是希望透過第一代大學生的校園經驗彌補其先天的不足。因此，第一代大學生的校園經驗就顯得格外重要，因為校園經驗是第一代大學生的轉換歷程，第一代大學生和其非第一代大學生比較起來從高中轉換到大學的歷程是比較困難的，因為他們的高等教育準備經驗不足、資源不夠。所以第一代大學生進入大學不僅要面對所有的憂慮、孤立無援、大學的困難，他們困難經驗包括重要的文化、社會和學術的轉換（Lara, 1992；Rendon, 1992；Terenzini, 1996；Weis, 1992）。綜合觀之，先天個人背景不利的第一代大學生在大學期間的校園經驗有研究的價值與重要性。

以下將藉由大學生校園經驗的相關理論，提供作為第一代大學生的校園經驗架構，以利後續研究的討論。

## 貳、大學生校園經驗相關理論

### 一、投入理論（Theory of Involvement）

Astin（1993）的投入理論主張，是指學生花費在學習過程的時間和精力越多，對教育的投入越積極，他們的自我成就和對於學習經驗的滿意度就越大，對於學習也越堅持，也更有意願繼續學習，而高度投入的學生，就是在讀書上投入比較多的精力、留在學校的時間也比較長、且主動參與學生活動，並和老師的關係及其他學生的關係都很好。

根據劉若蘭（2005）的研究將投入理論列出五項假設：

- （一）投入是指對不同目標在身體與心理能量的投入，此目標可能是很廣泛的（如學生經驗），或是非常具體的（如準備考試）。
- （二）投入的過程是連續的歷程，不同學生對某一目標的投入經驗不同，即便是同一學生在不同時機對不同事物的參與程度也不同。
- （三）投入包含量與質兩個面向。學生在學業活動的投入可以量的方式測

量（如讀書的時間），也可以質的方式測量（如是否有複習或理解作業，還是只有盯著課本發呆或作白日夢。）。

（四）學生在某教育方案的學習與發展程度，與其在量與質兩方面投入該方案的程度直接相關。

（五）一個教育政策或實務工作的效能，與其是否增進學生投入的能力有關。另外，Astin（1984）亦提出兩個重要觀念：1. 學生成長與發展的程度，與其在質與量方面投入教育方案的程度有密切關係；2. 任何教育政策或措施的有效性，與其能否增加學生投入學習有直接相關。

在Astin 提出大學生投入理論後，有許多實證研究指出，參加校園組織與活動以及與同儕老師有較多互動，對於大學生的學習成長有相當大的助益（Astin, 1993; Pascarella & Terenzini, 1991），也就是學生對大學校園投入愈多，不僅他們持續學習的可能性提高，且有助於其獲得更多知識與發展更高的技能。

Pascarella與Terenzini（1991）的研究更發現，學生投入越多，學習與個人發展也越多，Astin（1993）的研究更有力的支持，投入在增進大學生認知與情感發展方面是相當重要的因素。

綜合上述，學生若在學習過程中投入越多，校園經驗就會越豐富。許多學者這個理論來研究在校園中學生於學術與非學術上投入的情形。本研究雖然沒有將校園經驗分為學術和非學術投入兩部分，但是從高等教育資料庫選取的題目都有涵蓋學術和非學術的部份，本研究用此來探討第一代大學生在校園經驗的情形。

## 二、交互影響理論（Interactionist Theory）

Tinto（1993）的交互影響理論指出，大學是由學術與人際系統所組成，各有其正式與非正式結構的特質與學生及教職員社群，學術系統主要關心的是學生的正式教育，它的活動集中在學校的教室內，並包含有直接教育責任的教職員；而人際系統，主要由大學正式學術範圍之外，發生在學生、教師、行政

人員之間互動的循環組合（柯珮婷，2007）。

Tinto（1993）強調的高度人際與學術整合程度，會導致學生在教育期望有高度的承諾。此模式中，強調大學是一個系統性的組織，它包含許多不同相互連結的互動、正式與非正式的，學術與人際的部分，在任何一部分發生的事件，都無法避免影響到其他部分。在每個大學中學術系統與人際系統並非完全的對等，某些學校較關心學術系統，有些則主導了學生的人際系統。例如，學生與教師、行政人員、同學在教室或辦公室外的互動，它可能直接導致智能發展的增進，以及更多學術系統的整合與提高學業成就，而相對的，師生缺乏互動，可能導致學術上覺得無聊或退縮（劉若蘭，2005）。

綜合上述，在交互影響理論中說明學生依背景特質、在校園內學術整合、人際整合程度，這些會影響學生在教育期望有高度的承諾。所以學生如果在人際與學術高度整合之下，學生因為滿足其在校園中所累積的經驗而對自己的教育抱負就會提高，因此本研究運用此理論來探討第一代大學生在校園經驗在整合之下對於第一代大學生的教育抱負是否有提高的情形。

### 三、大學生衝擊模式（Model of College Impact）

Terenzini等人（1996）歸納Astin（1984）、Pascrella（1985）、Tinto（1975,1987）、Weidman（1989）等人的理論，建立起大學生衝擊模式中說明，學生入學前經驗對於學生在學校脈絡中的課室經驗與課外經驗，以及最後的學習成果都有直接的影響。而課堂經驗、課外經驗為入學前經驗與學習成果之間的中介變項亦為校園投入經驗變項。其所說明的範圍整理如下：

- （一）入學前經驗：包括家庭收入、高中學習經驗、性別、主修學門等。
- （二）修課經驗：包括選修人文藝術的學分、整學年修課時間。
- （三）學術經驗包括、參與學習方案、讀書時間、圖書館經驗等。
- （四）課外經驗包括：老師對學生發展與教學的關心、校外打工時間、參加族群文化工作坊、朋友的鼓勵、參加新生定向方案、同儕關係等。

根據大學生校園經驗衝擊理論，學者Hans-Vaughn（2004）根據Terenzini等人的模式修改成第一代和非第一代大學生的校園經驗模式如下圖：

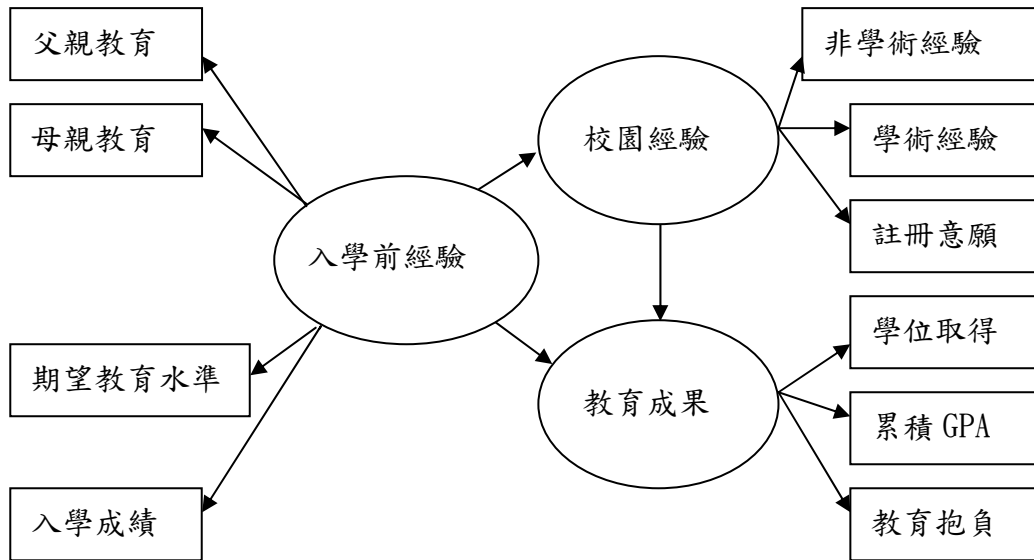


圖 2-2-1 第一代和非第一代大學生的校園經驗模式圖（Hans-Vaughn, 2004:484）

Hans-Vaughn 的研究是運用美國大一新生資料庫（BPS），追蹤第一代與非第一代大學生的校園經驗，研究架構為：

### （一）父母教育程度在進入大學之前的影響

對於父母沒有高中以上學歷的學生而言，是最不可能被鼓勵去追求大學文憑的（Horn&Nunez, 2000），而且也最不可能拿到進入大學的資格。即使在控制了學術成就、家庭收入、單親或雙親的因素，作為第一代申請就讀大學的學生是最不可能參與增進入學機會的計畫（Horn&Nunez, 2000）。除了在學術準備較不充分，第一代大學生也面臨許多非學術性的挑戰（Inman&Mayes, 1999），包括較低的自尊、較低的自我效能、較低的家庭收入、更需獨立的子女、預期要用更久的時間完成學業、父母親給予的鼓勵也較少（Terenzini et al.,1996）、以及在選讀學校時更常以地理區位作為選擇。

第一代大學生很少用中學時期來做升大學的準備，因此大多數人並沒有在學術上做準備以追求大學學歷（Horn&Nunez, 2000；Terenzini et al., 1996）。和

其他同學比起來，第一代大學生的大學入學考試成績和高中成績都是比較低的（Riehl, 1994）。

父母的教育程度顯示出學生選讀學校的直接影響，而排除了高學術成就和能力的影響。因為弱勢學生常常選讀名望比較不高的學校，因此上大學所帶來的效益並不總是如我們期待的那麼公平（Hans-Vaughn, 2004）。

## （二）父母教育程度在申請大學時的影響

第一代大學生傾向於在某些科目上較有發揮（Terenzini et al., 1996），但是在目標的認同上並沒有和其他學生有所不同（York-Anderson & Bowman, 1991）。然而，第一代大學生對於學術成就比較沒有信心（Riehl, 1994）。第一代學生在高中時期較少社會化於同儕之中，和老師的互動也比較少（Terenzini et al., 1996），這個現象持續到大學之中，並導致較低的學術和社會整合（Nunes & Cuccaro-Alamin, 1998）。這些互動和經驗影響到第一代大學生在大學中的成就。第一代大學生比非第一代大學生工作的時數要長，而這對於他們的大學經驗有負面的影響，像是批判思考、大學成就的內在軌跡、認知性工作的偏好等（Pascarella et al., 2004）。在社區大學的學生中，來自低社經背景的學生較少會轉換到四年制的學校中（Hans-Vaughn, 2004）。

## （三）父母教育程度在進入大學後的影響

父母的教育程度被視為預測學生教育成就的最有效因素。然而，在考量到成績的時候，Billson 與 Terry（1982）、Terenzini 等人（2004）發現第一代大學生的成績普遍較低，而 Inman 與 Mayes（1999）卻發現第一代與非第一代學生之間沒有什麼差異。在許多方面第一代學生的確表現的比較不好，像是拿到文憑的毅力（Inman & Mayes, 1999；Riehl, 1994）、在任何文憑的追求上成功率都較低（National Center for Education Statistics, 1998）。普遍而言，父母的教育程度和校園生活與文憑追求的毅力之間有正面的相關（Terenzini et al., 1996）。對於成功拿到大學學歷的第一代大學生而言，拿到碩士學位的比率和非第一代



大學生一樣高，但是在追求博士學位時卻又較低了（Hans-Vaughn, 2004）。

Hans-Vaughn 用結構方程模式驗證其模式適配性，結果發現下列模式的適配性獲得驗證，不過，對第一代大學生而言，校園經驗對其教育成果的預測力較強，對非第一代大學生來說，大學前經驗的預測力則較強。由此研究結果可以證實，大學生入學前經驗與校園經驗與教育成果之間存在因果關係，且不同背景學生的衝擊模式也會有所差異。

綜合上所述，校園經驗包含學術投入與非學術投入的經驗，而本研究配合國外研究第一代大學生的文獻，歸納出第一代大學生的校園經驗特徵為：課業投入、參與社團活動、同儕關係、師生互動、平均每週工作時數、住宿狀況。以下將介紹第一代與非第一代大學生校園經驗的相關實證研究：

## 參、第一代與非第一代大學生校園經驗相關研究

根據多位學者觀察第一代與非第一代大學生校園經驗的相關實證研究，整理出以下第一代大學生校園經驗包括：課業投入、參與社團活動、同儕關係、師生互動、平均每週工作時數、住宿狀況，茲分別陳述如下：

### 一、課業投入

雖然很多研究都發現校園經驗要成功，「校園投入」佔了很重要的地位，但有相當多研究指出第一代大學生比非第一代大學生少投入校園（Lohfink & Paulsen, 2005；Pascarella, Pierson, Wolniak, & Terenzini, 2004；Pike & Kuh, 2005）。

但也有不同的研究發現，Lundberg、Shreiner、Hovaguimian 與 Miller (2007) 研究工具為第四版的 CSEQ 問卷，研究者分析 4,501 位四年制大學少數族群學生。研究發現：第一代大學生校園經驗少的四個原因：經濟、通車、社經地位、

文化衝擊。第一代大學生的社經地位對於校園經驗的四個面項都是負面影響：課程學習投入、藝術課程、數理課程、科學課程。但是第一代學生的整體學業成績不差，因而發現第一代的投入和非第一代的投入有差異，第一代大學生喜歡對於有報酬（pay off）的事情投入。類似的發現 Pascarella 等人（2004）研究第一代大學生在課業的努力比其他同儕更認真投入，雖然第一代大學生是以較少文化資本的情況進入大學，但是大學的學術經驗可能促成有利於第一代大學生的文化資本。

國內研究，黃雅容（2008）也發現和美國類似的研究發現，台灣第一代大學生希冀用最短的時間（選系重視能延續高職類科）和最少的花費（包括選有獎學金，學雜費較低，離家較近的學校）取得有利就業的文憑（包括選校重視就業考量，選系重視工作機會），這可能是因為在沒有大學教育經驗的家庭，大學教育的功能容易被窄化為職業準備，子女選校和選系會從投資報酬率和就業市場的需求去考量，也可能是因為父母沒有大學學歷，工作較不穩定，對於就業市場有較高的警覺性和憂慮，而這種文化資本，無形中傳遞給子女，影響子女的教育決定。因為第一代大學生現實考量的原因，第一代大學生在課業投入會比較重視務實因素（職業上的投入而非課業成績投入），黃雅容（2008）解釋第一代大學生很務實，他們對於考試分數落點的重視程度卻比較低，這或許是因為他們的父母並不如其他學生的父母關心與瞭解要掌握考試分數的落點以取得最佳結果。

## 二、參與社團活動

Pike 與 Kuh（2005）指出第一代大學生比非第一代大學生不喜歡社交上投入，他們對大學環境也較多負面觀點且成功的整合他們的大學經驗，所以第一代學生比較不喜歡參與社團活動，第一代大學生寧可花時間去打工。

Lohfink 與 Paulsen（2005）研究發現參與社團活動對第一代大學生沒有實際幫助，可能的解釋為學校社團並非有學習或是第一代大學生因為太多時間打工

而沒有時間參與社團。學校能做的事是藉由社團提高學生的參與和加強持續就學，研究建議對第一代大學生來說投入在學術活動比投入在社團活動有用。在這篇持續就學的研究，學術投入的重要性對第一代大學生來說比非第一代大學生來得重要。學術投入的活動中尤其與教授互動對第一代大學生能持續就學來說比參與社團重要。

### 三、同儕關係

Pike 與 Kuh (2005) 研究指出第一代大學生比非第一代大學生不喜歡在社交上投入，他們對大學環境也較多負面觀點且較少成功的整合他們的大學經驗，因為第一代大學生多是通勤學生，所以跟班上同學比較不熟，也比較難融入班及氣氛。

黃雅容 (2008) 研究指出台灣第一代大學生無論選校還是選系都很重視朋友同學的建議，這個結果和 Horn 與 Nunez (2000) 的研究結果相同，黃雅容推論可能與第一代大學生的父母能提供的社會資本較少，包括對父母對子女的規範期待較少，以及父母透過社區和職場與其他人的社會關係所獲得的大學相關知識和資源較少，所以大一代大學生轉而倚賴同儕彌補社會資本的不足。

### 四、師生互動

學生在教室以外和教授接觸可以促進學生就學率、教育期望、學位完成、Astin (1993) 的研究控制學生的背景特徵、家庭、學術背景、學校特徵，他發現教授和學生的互動對於學生的學術表現(大學的 GPA、學位取得、榮譽課程、進入研究所)有顯著的正相關。林義男 (1983, 1988) 的研究均發現，師生互動與個人發展、認知發展有直接且顯著的影響，亦即學生與老師互動愈多，思考力、判斷力會增強，自我了解亦增加。過去很多研究發現(Lohfink & Paulsen,

2005；Pascarella et al., 2003）第一代大學生的師生互動越好對他們的持續就學和教育抱負就會越好。

## 五、每週打工時數

針對第一代大學生因為經濟壓力而要打工的研究不少。第一代大學生家庭經濟因素不僅影響學生選擇校系還影響學生持續就學的狀況（Somers, 2000），美國學生透過各種不同的方式取得經濟來源，例如；州或是聯邦補助、獎學金、貸款、打工、家庭支持、個人存款、校外兼職。

Richardson 與 Skinner（1992）訪問了 107 位拿到大學學歷的少數民族學生，發現第一代學生大部分都非全職學生，而比其同學有更高的比例從事維持生活的工作以及擁有更多的家庭責任，導致他們在校園經驗必須花比較少的時間。對於這些學生而言，作為一個大學生只是個人扮演眾多角色中的其中之一，而且通常不是最重要的那一個角色，他們時常面對義務之間的衝突。

Terenzini、Springer、Yaeger、Pascarella&Nora（1996）第一代大學生需要經濟補助且需要盡快完成學業，因為要省錢比較多會選擇住在家中且重視進入的學校是否有打工的機會。

Nunez 與 Cuccaro-Alamin（1998）學生打工時數的研究，第一代大學生兼職唸書的佔了 30%，而非第一代大學生兼職唸書的佔了 13%；第一代大學生中接受補助的比例為 51%，而非第一代大學生中接受補助的比例為 42%；第一代大學生入學時擁有全職工作的比例有 33%，而非第一代大學生入學時擁有全職工作的比例是 24%。

Choy（2001）比較之下，第一代大學生比非第一代大學生更少全職學生，第一代大學生中只有 44%的全職學生，而父母有大學經驗的學生有 52%為全

職學生，父母擁有大學學歷的學生有 62% 為全職學生。

## 六、住宿/住家

Nunes 與 Cuccaro-Alamin (1998) 研究指出第一代大學生中不住校而和家人親戚一起住的比例有 84%，而非第一代大學生中不住校而和家人親戚一起住的比例是 60%。因此，由研究我們可知第一代大學生有比較高的比例會選擇住家，可能原因也是因為第一代大學生考慮經濟因素多選擇家裡附近的學校就讀，或是因為省錢而住在家中。

## 肆、小結

綜上所述，第一代大學生校園經驗相關研究結果，可以得知第一代大學生有其不同於非第一代大學生的校園經驗，反映在校園課業投入、同儕關係以及師生互動等方面，國外多數研究均發現第一代大學生在校園經驗上遭遇較多的挑戰。從國內外相關研究也發現，第一代大學生的校園經驗會影響其之後的學習成果及教育抱負。因此，將在下一節探討第一代與非第一代大學生在學習成果及教育抱負上的差異，為本研究尋求立論的基礎。

### 第三節 大學生學習成果理論及相關研究

為了瞭解第一代大學生學習成果的意義，首先探討大學生學習成果的意義與重要性，其次探討大學生學習成果的相關理論，最後介紹大學生學習成果的相關實證研究。

#### 壹、大學生學習成果的意義與重要性

「學習成果」是學生在學校中的所有學習結果，是學生在經過一段時間系統化教育的結果；該結果並非先天或自然的，是經由教育歷程所獲得的學習成就與發展潛能；也是個人能力的總合，包含認知學習、情意表達、及社會生活觀念與實踐能力等學習結果（黃世雄，2008）。因為高等教育擴張的關係，進入大學的學生人數增加，也越來越多元化，知識也不再是稀有的或固定的商品，學習不再是被動的接受教學的自然產物，或是學生簡單的吸收在講課與書本上呈現的教材，學習的新觀念認為，學習是學生發展與學習的重要整合，它反映出學生是具有多元面向與獨特個人背景，可能會以多種不同的方式當作是學習的過程與內容（ACPA & NASPA, 2004）。根據ACPA與NASPA（2004）發表「重新思考學習：從整體校園了解學生經驗」的文章中，將高等教育學生學習成果歸納為七類，說明如下：

- 一、認知的複雜度：包括批判性思考、反思式思考、有效的解釋、智力的適應、情感/認知的統整、自我認同/認知的統整。
- 二、知識的獲得、統整與應用：包括瞭解某個領域的知識、連結不同領域的知識與日常生活有關的知識、追求終身學習、職業的選擇、科技技術的能力。
- 三、人性化/人文主義：包括瞭解及欣賞人的差異、文化能力、社會責任。
- 四、公民責任：包括公民責任感、對公共生活的承諾與有效的領導等。
- 五、人際關係與自我瞭解的能力：包括真實的自我評估與自我瞭解、個人的特

有意義的人際關係、互相依賴、合作、與不同於自己的他人一起工作的能力。

六、實踐的能力:包括有效的溝通、管理個人事務的能力、經濟上的自我充足及職業能力、管理個人健康、時間優先順序的實行、過有目標且滿意的生活。

七、持續就學與學業成就:規劃大學生活以達到學術及個人的成功、引導學術目標的成功(含學位的取得)。

綜合言之，ACPA與NASPA(2004)所提出的七類學生學習成果，可以歸納出三大面向:認知發展、心理社會發展與學業成就。根據高等教育資料庫選取接近的題目，所以本研究根據選取之後的面向分為:心理社會發展、多元能力發展、學業表現三大面向，將此三大面向定義第一代大學生的學習成果。下一段將針對本研究涵蓋的學習成果範圍，一一介紹大學生學習成果的相關理論:

## 貳、大學生學習成果的相關理論

根據學者研究大學生學習成果的相關理論，整理出以下大學生學習成果的理论基礎，茲陳述如下:

### 一、心理社會發展理論

在許多心理社會發展論中，Chickering的理論是特別研究大學階段(18-23歲)發展的理論，其理論基礎建立於1959-1965年間，Chickering以縱貫式實證研究美國13所文理學院學生的結果(Thomas&Chickering, 1984)，他的理論最先發表於1969年的代表性著作「教育與自我認同」(Education and Identity)一書，其中提出心理社會發展七向度理論來說明學生在大學發展的具體內容及順序。他使用向度(vector)來代替階段(stage)，因為他認為向度比階段更含有方向及量的意義，但方向代表的並不是一條直線而是呈螺旋發展，到1993

年Chickering與Reisser 一起工作期間，加入新的研究發現以修正他的理論，在其修訂版中，不但維持原有基本的假設，更包含其他學生發展理論（黃玉，2000）。

Chickering與Reisser（1993）新修訂的七個心理社會發展向度：能力感的發展（Developing competence），情緒管理的發展（Managing emotions）。從自主走向互賴（Moving through autonomy toward interdependence）成熟人際關係的發展（Developing mature interpersonal relationships），自我認同的建立（Establishing identity），目標的發展（Developing purpose）及整合的發展（Developing integrity）（黃玉，2000）。

Terenzini等人（1996）的研究發現在國外研究雖然對於第一代學生中學後期的學術準備和轉變有相當地認識，但是對於他們的大學經驗或認知與心理發展確知甚少。

國外文獻對第一代大學生的心理社會發展研究的很少，而國內對大學生心理社會發展的研究以僑生、不同性取向、原住民與漢人學生等多元族群為研究對象的發現，但是台灣對於第一代大學心理社會的研究至今尚無，因此，藉由本研究希望可以多了解台灣第一代大學生的心理社會發展狀態。

## 二、多元能力發展相關概念

根據彭森明（2006）台灣高等教育資料庫之建置及相關議題之探討將口語表達、領導、人際（溝通、合作）、語文表達（含寫作文筆）、藝術、英語閱讀、英語聽說、數理邏輯、電腦資訊能力分析九題歸納為自評的多元能力發展。

同樣根據以此九題項命名「多元能力發展」的研究還有張雪梅等人（2006）依據上述的概念，運用高等教育資料庫大三學生問卷資料，研究用六個指標：校園支持、課程有關之教學品質、師生互動、合作學習、主動學習、同儕關係對於學生成果指標（多元能力與心理社會發展）的解釋力。

黃世雄（2008）研究技職大學生的校園人際投入與學習成果之關係，研究所



採用的資料，是以「台灣高等教育資料庫」所進行問卷調查之資料為主，包括所調查「你前一學期的學業總平均成績」、「評估自我心理社會發展」及「評估自我能力」的資料，其中評估自我能力也是以彭森明（2006）定義的自評多元能力發展。

根據過去研究結果，本研究襲用過去用法，將從高等教育資料庫選取的題項名稱命名為「多元能力發展」。

Terenzini等人（1996）的研究引發對第一代大學生學習成果的關注，但是她們的研究只針對兩年或四年學制中的第一年，而只注重認知方面的影響，同時也把兩年制和四年制的學生放在一起討論。研究發現，第一代大學生完成的學分數較少、較少修習人文和藝術方面的課程、平均的工作時數較長而唸書的時間較短、較不可能參與績優計畫、而在閱讀理解方面所獲得的比較少。

Pascarella、Wolniak、Pieson 與 Terenzini（2003）的研究是兩年的縱貫研究，專注於分析五所社區學院中第一代大學生的經驗（修習學分數、平均讀書時間、科學課程節數、數學課程、科學課程、藝術人文課程、大學分數、電腦使用、打工時數、參與社團情況）和成果（科學認知、寫作技巧、多元挑戰、理解力、學術投入、高等認知、學位計畫）。這一份研究特別著重兩個目的：1. 測量第一代學生和其他學生之間在大學學術和非學術面向上的絕對差異；2. 測量第一代學生和其他學生在兩年大學經驗後，在認知、社會心理和成就取得面向上的差異。針對以下項目作出標準化的測量：科學理性、寫作技巧、對於多元性和挑戰所抱持的開放心態、自我瞭解的學習、自我控制的內在軌跡、對於高階認知活動的偏好、以及教育學位的計畫。研究發現：1. 把第一代大學生拿來和其他所有的大學生來比較是一種錯誤的做法；第一代大學生所表現出來的差異性出現在和父母雙方都有大學以上學歷的學生的比較上。2. 第一代大學生和父母其中之一有大學學歷的學生，在自然科學、自我理解、追求更高認知工作的項目上的表現並無差異；但是父母其中之一有大學學歷的學生在可在開放性項目（如演講、表演）取得較佳成績；第一代大學生則在寫作技巧、自我軌

跡和教育計畫上有較佳表現。

由上述國外文獻發現第一代大學生的多元能力發展中的數理、科學能力與非第一代大學生沒有顯著差異，至於人文社會等部分第一代與非第一代大學生則有顯著的差異。因台灣對於第一代大學生多元能力的研究至今尚無，因此，藉由國外文獻的基礎，透過本研究希望可以多了解台灣第一代大學生的多元能力發展狀態。

### 三、成績表現

第一代大學生很少用中學時期來做升大學的準備，因此大多數人並沒有在學術上做準備以追求大學學歷（Horn & Nunez, 2000；Terenzini et al., 1996）。和其他同學比起來，第一代大學生的大學入學考試成績和高中成績都是比較低，且第一代大學生對於學術成就比較沒有信心（Riehl, 1994）。

父母的教育程度被視為預測學生教育成就的最有效因素。然而，在考量到成績的時候，Billson 與 Terry（1982）、Terenzini 等人（2004）發現第一代大學生的成績普遍較低。

雖然過去學者多是支持第一代與非第一代大學生的學業成就有差異，但是也有學者發現是沒有差異，Inman與Mayes（1999）發現第一代與非第一代學生之間沒有什麼差異，Pascarella、Wolniak、Pieson與Terenzini（2003）第一代大學生雖然在大學經驗上處於劣勢，但這並不代表他們會獲得較差的大學成就。

國外文獻發現第一代大學生的學業成績表現有顯著低於非第一代大學生的現象，但也有學者發現第一代與非第一代大學生學業成績表現無差異的現象。台灣到目前為止，黃雅容（2008）以第一代與非第一代大學生的學測成績做比較發現，第一代大學生的成績確實有比較低的現象，因此，藉由國外文獻的基礎，透過本研究希望可以多了解台灣第一代大學生的學業成績的表現。

## 參、大學生個人背景、校園經驗與學習成果之相關研究

因國外針對第一代大學生心理社會的研究缺乏，且國內也尚無第一代大學生學習成果的研究，因此，本研究是以多位學者觀察一般大學生學習成果的相關實證研究整理出以下大學生的學習成果，希望可以跟第一代大學生的學習成果發現做互相印證對照之用，關於大學生學習成果實證研究，相關研究整理如下：

### 一、大學生背景變項、校園經驗與心理社會發展的關係

父母親工作類型部分，較少研究父母職業和心理社會發展的研究，但家庭關係則有黃玉（2000）的研究，黃玉指出除大學經驗外，家庭關係也與台灣大學生心理社會發展有關，父母提供強烈情緒支持的學生在能力感及目標發展上顯著高於父母提供中等支持及很少支持的學生。

家庭年收入部份，雖然沒有直接證據支持家庭年收入對心理社會發展有影響，可是在王大維（1997）的研究發現家庭社經地位能有效解釋大學男生的人際關係發展的變異量。

課業投入部分，黃玉（2000）結果發現高學習投入的學生，在所有心理社會發展的向度，高於低學習投入學生。張雪梅（1999）的研究結果指出，校園投入與其認知學習及自我發展成果都有顯著正相關，且學術與非學術都投入的學生學習與學習成果最好，而學術與非學術都不投入者，學習與發展成果最不好。黃玉（2000）校園經驗對大二學生心理社會發展發展最能解釋的是同儕互動、學習投入、主修領域，其中學術投入佔有重要地位。

參與社團活動部分，黃玉（2000）社團經驗影響台灣大學生心理社會發展發展，參加社團且有幹部經驗的學生在所有向度的心理社會發展發展（成熟人際關係除外）上顯著高於未參加者或只做社員者。解釋全體大學生在能力感、自主性及目標發展上顯著因素，與所有顯著因素相比，其重要性為中等。Evans 等人（1998）指出學生參加各種不同的社團，與他人互動、分享興趣並建立真

摯的友誼，能促進與鼓勵學生的發展。Hernandez 等人（1999）根據文獻分析指出：參與學生組織比未參與學生組織的學生，其心理社會發展發展的某些向度得分會較高；尤其是，擔任領導角色能提供學生維持或進一步培養發展性技能的機會，此外，賦予學生領導責任，有助於其人際能力、實作能力、認知複雜度及人文主義的關懷。因此，吾人得知參與學生社團有助於學生的人際互動關係，特別是社團領導能力的培養有助於能力感發展（轉引自朱朝煌，2005:31）。

同儕關係部分，黃玉（2000）校園經驗對大二學生心理社會發展發展最能解釋的是同儕互動、學習投入、主修領域。Astin（1987）發現，有關學生與學生之間互動，如和同學討論功課、參與系際活動、協助班上工作、參與社團、和不同系的同學交往、參與社團內社交的時間，及擔任學生幹部等，對於學生的學習成果之影響不僅十分顯著，而且還比投入研究的時間、師生互動還重要。他發現在自我發展的成果方面，學生與學生互動在學生自評領導能力在迴歸係數 0.29，在公眾場合說話能力的迴歸係數 0.22，在人際關係能力的迴歸 0.19，在整體的學術能力的迴歸係數為 0.15。因此同儕是一個構成持續就學的有力因素（Pascarella & Terenzini,1991），從心理社會發展的角度從團體或社會的觀點，同儕影響學生尋求認同和透過加入同儕找到信任 Grayson（1998）研究者發現住在大學宿舍增加持續就學和學位完成（引自劉若蘭，2005:34）。

師生互動部分，在Astin（1993）提出大學生投入理論後，有許多實證研究指出，參加校園組織與活動以及與同儕老師有較多互動，對於大學生的學習成長有相當大的助益。

平均每週工作時數方面，黃玉（2000）有打工經驗且打工經驗與主修有關的學生在能力感、自主性及目標發展上，顯著高於無打工經驗或有打工經驗但打工經驗與主修無關的學生，然而與所有自變項相比，打工經驗並非解釋全體大學生心理社會發展發展上的顯著因素。

住宿狀況部分，黃玉（2000）課業投入、師生互動、同儕互動、主修科系、住宿經驗、社團經驗、打工經驗及家庭關係均顯著影響台灣大學生心理社會發展之發展。其中住宿經驗是負向，這是因為國內大學宿舍多數只是提供學生吃、住的地方，重視管理卻普遍缺乏學習的發展方案。黃玉（2000）從家裡通車上學且曾住過學校宿舍的男生在目標發展上顯著高於只住過學校宿舍的學生。解釋全體大學生能力感發展及目標發展上顯著因素，與所有顯著因素相比，其重要性較小。社交互動是學生選擇住在學校宿舍的主要理由之一。

Alford（1998）指出對於離開家上大學的學生而言，住宿是一種社交互動的方式，藉此與享有共同興趣的同儕發展出友誼，如：修習同樣的課程，或參與特定的活動。Pike（2002）針對第一代大學生作研究，認為住宿生比通勤生更能夠與傳統的群體交流，並認識不同的新群體，藉由經常的互動與討論，使群體間的關係更為密切。相反的，對於住在家裡的第一代大學生而言，並不容易與傳統的參考群體交流，因此，通勤學生是較無法加入新群體。

由上述文獻得知，個人背景、校園經驗會影響學生心理社會發展。因此，研究者認為第一代與非第一代大學生的個人背景、校園經驗會影響其心理社會發展。

## 二、大學生背景變項、校園經驗與多元能力發展的關係

父母親工作類型部分，陳曉佳（2003）針對全國教育資料庫中的七年級學生13,978人做的研究發現不同父親職業類別、母親職業類別對學生的文化資本有顯著差異，父母親職業聲望越高，學生的文化資本越高，因研究發現文化資本越高的學生代表的是學生有較多機會接觸人文、藝術、社團等各種不同活動，因此父母職業地位越高，表示學生參與各方面的多元能力越高。

家庭年收入部份，學生家庭社經地位與能力感發展之間的研究，李文益（2003）的研究指出現在的大學入學管道重視推薦甄選入學，而甄選所需要的自傳、學生才能或才藝、口試表現，都是展現家庭的文化資本，因為有大學學

歷的父母了解和認同教育的價值，所以多支持小孩進入一般高中就讀，以便日後進入大學；無大學學歷的父母比較認同務實的技能，因此鼓勵小孩進入技職體系，從上述研究發現可知有大學學歷的父母從小會鼓勵自己的小孩多發展各種度同的多元能力，以便將來就學，所以家庭不同年收入給於小孩多元能力的培養會不同。

課業投入部分，Pascarella 與 Terezini (1991) 的結論一致，也支持林義男 (1990) 研究結果發現，學生課室參與程度、課餘學習品質、與教師非正式互動程度、圖書館經驗、社團參與程度、同儕互動愈高，則學生之學習成果愈佳，思考力、判斷力會增強，自我了解亦增加。

參與社團活動部分，黃玉 (2000) 研究結果發現：參加社團且有幹部經驗是解釋大學生能力感發展的顯著因素。張雪梅 (1999) 研究結果發現：學生擔任社團幹部其認知學習與自我發展成果均較好。許龍君 (2002) 研究結果發現：參與社團的學生其人際關係比未參與社團的學生佳；學生參與社團對社團認同度愈高，其人際關係愈佳。在社團的質性研究方面，蘇家瑩 (2001) 探討大學女生社團領導經驗與心理社會發展發展歷程，邀請六位來自不同地區、學校、科系背景以及社團曾經擔任社長的大四女生參與研究，結論指出：擔任社長後不斷經歷壓力、衝突、適應與學習期的循環過程，是影響女社長心理社會發展發展的重要階段，其改變歷程使能力感增加。黃玉 (2002) 研究發現：參與社團的人均肯定社團能培養其不怕場、帶領活動、表達、應變及人際溝通之能力。

同儕關係部分，同儕團體是影響教育成果最重要的因素之一，大學生的研究發現，學生學習發生在課室外以及課室內與同儕的關係，大學生指出，至少有14個教育成果類別是在課室外與同儕互動所得，包括：知識獲得、自我覺察、信心、利他行為、學業技巧（即學習如何學）以及學習與不同種族族群文化背景者相處的經驗（劉若蘭，2005）。

師生互動部分，林義男 (1983, 1988) 的研究均發現，師生互動與個人發

展、認知發展有直接且顯著的影響，亦即學生與老師互動愈多，思考力、判斷力會增強，自我了解亦增加。

平均每週工作時數方面，Furr和Elling（2000）以電話調查美國東南部市立大學505位學生校園經驗和工讀的經驗，研究指出：在校內、外工作，對於大學一年級的學生之閱讀理解能力、數學、或批判思考能力並沒有明顯不良的影響；沒有工讀的學生或是工讀量過重的學生，在GPA成績上較低，而且較不滿足。張雪梅（1999）常在校內打工的學生其認知學習與自我發展成果均較好。黃玉（2000）研究結果發現：有打工經驗且打工經驗與主修有關的學生，在能力感發展上顯著高於無打工經驗，或有打工經驗但打工經驗與主修無關的學生。黃玉（2002）採用質性研究立意抽樣研究發現：打工可以增進人際互動及做事能力上的學習，尤其是與主修領域相關的打工經驗。武奐君（2004）採問卷調查法，以台南縣市之管理學院的大學生為取樣範圍，有效樣本511人，研究結果指出：大學生兼職工作帶給學生學習負擔責任、體會賺錢不易、人格成長、妥善安排時間方面的助益；有工讀經驗比無工讀經驗的學生具有較多的知識。第一代大學生比非第一代大學生工作的時數要長，而這對於他們的大學經驗有負面的影響，像是批判思考、大學成就的內在軌跡、認知性工作的偏好等（Pascarella et al., 2004）。

住宿狀況部分，學者Blimling（1993）、Pascarella等人（1994）都指出住學校比住家裡容易持續就學。Pike與Kuh（2005）針對第一代大學生研究發現住校對學習成果有直接、正面的影響，因為住校學生有共同的物理環境，因此學生必須每天和不同的同學交談、見面，無形中增加學生的多元觀點。張雪梅（1999）研究大學教育對學生的衝擊，以分層隨機抽樣20所學校，回收2,863份有效問卷，發現國內學生的住宿經驗，不論是在學習認知或自我發展的成果，其結果均顯示與美國學者不同，非住宿學生的學習認知及自我發展成果的呈現均較好。

由上述文獻得知，個人背景、校園經驗會影響學生多元能力發展。因此，

研究者認為第一代與非第一代大學生的個人背景、校園經驗會影響其多元能力發展。

### 三、大學生背景變項、校園經驗與學業表現的關係

父母親工作類型部分，魏麗敏（1999）研究中南部地區國民中小學學生，結果也證實具有高社經地位、家庭氣氛較佳、父母關心、支持其學習的學生，有較高的成就動機，也獲得教師較多學習支持。母親的學習支持、性別、學習動機、社經地位與年級對於教室專注行為具有顯著預測作用，而母親的學習支持、學習動機、社經地位、家長評定家庭氣氛則能有效的預測中小學生的學業成績。

陳建州（2000）家長的職業類別為白領階級與高階藍領階級，影響不顯著，但家長職業低階藍領者，對其子女的國語文成績有顯著負效果。

家庭年收入部份，過去對家庭社經地位的內涵，較少提及母親的教育與職業對子女教育成就的影響，但Kalmijn（1994）研究指出，母親的教育與職業對子女整個就學過程影響很大，在比較父親職業與母親職業對子女教育成就的影響後，發現父親職業影響下降，母親職業影響上升；而母親教育的影響也逐漸提高到甚至超過父親教育的重要性，因為母親與子女有較長的相處時間，所以母親的教育顯得相當重要；並且高社經地位的母親，藉由精緻化的語言

（elaborate language）和小孩相處，能促進孩子的認知發展（李文益，2003）。黃毅志（1995）的研究發現，隨著時代變遷母親教育程度對子女教育成就的影響越來越大。王福林（1990）採問卷調查法，以分層隨機取樣國內九所師範學院新舊制學生，進行學習狀況的調查，回收1,412份有效問卷，研究發現：師專學生家庭社經地位愈高者，其學習行為反應愈佳，學業成就也愈高。

課業投入部分，Long（2005）的研究在解釋與描述七位少數族群第一代大學生如何選擇大學以及他們從高中轉換到大學的經驗，為了支持和驗證「投入」可以獲得成功的轉換（transition）及正面的學術表現，研究中的三位大學生決



定直接投入，因此在他們的第一個學期都獲得平均3.0以上的成績，而其他延遲投入的四位學生，僅有一位學生獲得平均3.0的學期成績。

參與社團活動部分，在大學校園中，相關研究傾向支持，建立支持性個人關係（與教師、同儕、其他重要他人），促使學生更能因應大學環境的要求，並且對學生課業的成功有正向影響（劉若蘭，2005）。

同儕關係部分，李文益（2003）針對台東師院學生的研究發現與同儕、父母互動對學業成績沒有顯著的直接影響，此可能跟父母、同儕互動大都較少有關係，並與老師打分數沒有直接關聯所致。

師生互動部分，李文益（2003）針對台東師院學生樣本1,011人的研究發現學生與師長互動越佳，其學業成績越高。劉若蘭（2005）在大學校園中，相關研究傾向支持，建立支持性個人關係（與教師、同儕、其他重要他人）促使學生更能因應大學環境的要求，並且對學生課業的成功有正向影響，

平均每週工作時數部份，學生為了要擴展人際關係、獲取人生經驗、家庭經濟等因素而從事短期性工作。然而，打工經驗是否會對學業成績造成影響，則必須視學生的個別能力而定。Astin（1993）發現限制學生與同儕接觸，或是無法親身參與校園環境，對於學生認知與情感發展會有不良的影響，特別是在校外兼職或擔任全職工作被認為是重要的影響因素。然而，Furr和Elling（2000）指出學生若在學業上表現良好，而且能夠有時間投入非學術的工作，對學業成就不會有不良影響。只是，若學生從事兼職的工作，對於完成學士學位、大學的GPA成績、準備研究所、發展人際關係、各學科領域的知識，以及對大學環境的滿意度等方面都會有負面的影響。簡言之，若學生重視自己的課業，將多餘的時間投入工讀，並不會影響學生的學習，特別是，在校內工讀將有助於學生融入於校園環境之中。

住宿狀況部分，Lundberg、Shreiner、Hovaguimian 與 Miller（2007）整理出第一代大學生校園經驗少的四個原因：其中一個原因為通車：Terenzini 等人

(1996) 的研究發現第一代大學生喜歡通車勝過於住宿，同樣的研究結果 Pike 與 Kuh (2005) 也發現通車會有比較低的教育期望，解釋這個現象的差異是因為校園經驗的投入有差別。對很多第一代大學生來說特別是低收入的家庭，住在學校是有困難的。因此，他們必須要其他校園經驗的方法。

Lohfink 與 Paulsen (2005) 第一代和非第一代大學生做決定的習慣不同，以美國為例，在美國的少數族裔第一代大學生住在家中的比例較高，因此他們進入大學的行為往往是受到家人的鼓勵或老師的稱讚。但是非第一代大學生進入大學的動機卻是要進入好名聲的大學或是便宜的公立學校。因此身為大學教授或學務人員的工作是要有效的招生 (recruitment) 方案和繼續就讀不中輟 (retention) 方案幫助這兩類的學生認識和了解大學的價值。Terenzini 等人 (1996) 的研究發現第一代大學生喜歡通車勝過於住宿。Pike 與 Kuh (2005) 也發現通車會有比較低的教育期望，解釋這個現象的差異是因為校園經驗的投入有差別。對很多第一代大學生來說特別是低收入的家庭，住在學校是有困難的。因此，他們必須要其他校園經驗的方法。

由上述文獻得知，個人背景、校園經驗會影響學生學業表現。因此，研究者認為第一代與非第一代大學生的個人背景、校園經驗會影響其學業表現。

## 肆、小結

經過第一代與非第一代大學生校園經驗比較，瞭解第一代與非第一代大學生在校園經驗的差異，國外文獻發現第一代在校園經驗所投注的時間和參與程度明顯都比非第一代大學生少，因此，透過大學生校園經驗的相關研究，進一步了解第一代與非第一代大學生的校園經驗與個人背景對學習成果、教育抱負的關係，了解到底是個人背景還是校園經驗對第一代與非第一代大學生學習成果影響較大。至於教育抱負之內涵與研究理論的基礎，下一節，依據相關理論與研究探討。

## 第四節 第一代大學生教育抱負理論及相關研究

為了瞭解大學生教育抱負的意義，首先探討第一代大學生教育抱負的意義，其次探討第一代大學生教育抱負的相關理論，最後介紹第一代大學生教育抱負的相關實證研究。

### 壹、第一代大學生教育抱負的意義

「教育抱負」是指個人在追求成就或進步時，評估自己所能達到的目標水準，並做為追求成就或進步時，評估自己所能達到目標水準，並做為追求成就的內在動力，影響個人是否能有所成就（張春興，2006），這可以表現在生活、升遷、賺錢或其他方面的成就上。在 60 和 70 年代抱負研究的文獻上，Pascarella（1984）提到研究者趨向於使用實證的方法，而非從理論上來加以討論。本研究主要是從文化資本理論的角度來探討第一代大學生的教育抱負，以理論來討論第一代大學生的教育抱負。

根據國外第一代與非第一代大學生教育抱負的研究，大部分的研究發現都支持第一代與非第一代大學生的教育抱負有差異，相關研究有：Warburton、Bugarin 與 Nunez（2001）發現第一代和非第一代大學生有持續就學率 15% 的差距，第一代大學生為 73%，非第一代大學生為 88%，第一代和非第一代大學生在持續就學率和畢業率有差距，國外針對此現象做了不少研究，其中用質性研究在描述第一代大學生大學經驗的研究有 Lara（1992）、Rendon（1992）、Rodriguez（1982）而量化的研究有 Attinasi（1989）、Billson 和 Terry（1982）、Richardson 和 Skinner（1992）、Terenzini 等（1996）。第一代與非第一代大學生教育抱負的差距表示父母的教育程度對學生選讀學校有直接的影響，而排除了第一代大學生本身高學術

成就和能力的影響，也因為弱勢學生常常選讀名望比較不高的學校，因此上大學所帶來的效益並不總是如我們期待的那麼公平（Hans-Vaughn, 2004）。過外在探究第一代與非第一代大學生教育抱負的差異的原因，常歸結於文化資本的差異，下一段將介紹文化資本理論：

## 貳、第一代與非第一代大學生教育抱負的相關理論

### 一、文化資本

Bourdieu (1977,1986) 的作品提供了一個很好的架構來分析父母的教育程度對於孩童的高等教育投資產生什麼樣的影響。在 Bourdieu 的觀點中，社會流動的動力來自於文化資本理論，這理論幫助解釋個人在學歷追求過程中的自我抉擇。而 Bourdieu 是用經濟學的術語「資本」(capital) 來闡釋日常生活中的社會現實。在社會階級結構中，Bourdieu 用文化資本來測量對於宰制文化（高等教育文化）所認定的品味、性情、消費模式認同的傾向。

文化資本本身不帶有價值，而是被用來追求具有社會價值的目的地和資源，像是地位、收入和影響力。和社會與經濟資本比起來，文化資本被視為一種象徵性的資源，讓個人可以用來投資，而企圖達成向上流動。在一個階級結構中，個人擁有的文化資本數量隨著階級位置而有差異，且文化資本有代代相傳的特性，因此個人所擁有的文化資本數量來自於其家庭。如果不是出身於宰制文化（高等教育文化）環境，個人必須追求額外的文化資本才可能成功。而額外文化資本的投資可能發生於個人進入高等教育系統之前，這些投資可能早在高中時期就開始了，而在擁有相同社會和文化資源時，文化資本的投資差異可能造成不同的收穫。學生會自我選擇到不同的策略途徑，扮演一種成功取向的作用。

DiMaggio 和 Mohr (1985) 曾批判傳統以收入、工作類型及學歷等市場位

置所劃分的階級並無法精確地反應社會所存在的階級或預測其子女的學業成就。真正的階級團體 (status group) 會營造他們特有的文化品味。在高階的階級團體 (status group) 裡，其文化品味可能因較有助其子女的認知學習且與學校所獎勵或偏好的文化相仿，因而有較好的學業表現。DiMaggio 和 Mohr 發現此文化資本對美國大學生的影響並未因進入大學而減緩。大學生在畢業後一般有較好的工作及收入，以傳統對社經地位 (SES) 的定義，可望進入高社經地位的社群。然而，如同 Lamont and Lareau (1988) 所聲稱，文化資本是制度化的，也就是涵蓋一套共享的高地位文化標誌 (high-status cultural signals)，例如行為、品味、態度，以作為社會和文化的排他性 (De Graaf, & Kraaykamp, 2000)。倘若低文化資本的學生未在上大學後積極累積文化資本，則終究無法進入優勢的階級團體 (status group) (引自陳素芬、簡郁芳、許瓊慧，2005:13)。換句話說，第一代大學生進入大學並不是真的擁有優勢，還要積極累積自己的文化資本，例如：參與學術性社團、與教授關係良好等，透過這些活動第一代大學生才能晉升到高等教育文化的脈絡，減少第一代大學生本身因文化不利所造成的文化衝突。

## 二、第一代大學生文化資本的累積

在討論到第一代大學生時，很重要的就是第一代大學生出身環境中的其他成員會將個人追求學歷的企圖視為一種對於原生文化的拒絕 (London, 1996)。這種緊張關係會使得學生感受到一種社會壓力，打擊其超越其家庭或朋友的抱負 (Harker, 1990; London, 1996)。這種緊張關係也會影響到學生接受高等教育環境中的客觀環境和社會條件，包括學術文化裡包含的宰制文化 (Walpole, 1998)。

McDonough (1997) 的研究指出中、高階級的家庭灌輸他們小孩文化資本的知識，這些知識讓家庭裡的經濟資本概念更為完整，研究者以 Bourdieu 的框架去解釋為何社會階級對學生結果有重大的影響，和討論包含復學及大學選擇

等多種結果的文化資本應用。Bourdieu 的理論在第一代大學生身上發現，第一代大學生要跨越兩種不同文化，Bourdieu 的文化資本就提供一個有利的框架來了解不同教育水準的父母如何投資下一代的高等教育。

文化資本也許能解釋為什麼社會經濟地位較低的學生有較低的抱負。受過較多教育的父母會讓小孩較早就接受社會化的洗禮，目的是要他們及早對未來的職業生涯做準備。來自中、高階級的學生對於高中畢業後的選擇很有概念，所以他們不只要念大學，而且還想進入更高等的教育機構中深造，這種概念有助於他們未來的發展。無論是家庭收入或是社經背景都是影響第一代大學生文化資本的架構。因為在大學就學的過程，文化資本被界定為大學校園環境的知識和價值 (Bourdieu, 1977, 1986 ; McDonough, 1997)。

Pascarella 等人 (2004) 用文化和社會資本的觀點來解釋第一代大學生。文化資本的本質是說明屬於自己所屬的社會階層中與生俱來的權利。第一代大學生在高等教育的不利情況展現在文化資本的不足，London (1992) 為了試圖了解第一代大學生和他們的經驗，他置身在第一代大學生經歷文化挑戰的脈絡當中。因此研究者 Long (2003) 就用質化研究去貼近七位第一代大學生的真實生活，研究發現:他們文化資本和社會資本的不足，造成他們比較成熟、獨立、應變能力強。其中一位研究對象表達「我學習越多自己想要的事物，我成長得越快」。另一位參與研究者表示看見同學是被父母在背後推動、刺激、不斷嘮叨及不時為子女爭取利益，這些同學父母的行為讓她有一點痛苦，因為她凡是都要自己完成。這樣的心情其他六位第一代大學生都有相同感受，且在其他第一代大學生特徵的研究中發現這是一個普遍現象，再加上這七位研究參與者都是來自不同國家前往美國就學，因此都遭遇的還有可怕的文化衝擊甚至是衝突及歧視。

### 三、第一代大學生與教育抱負

Bourdieu (1977,1984) 的文化資本可以成為一種工具或手段，來轉換成其他階層面向的地位取得，例如教育、職業等。就教育而言，上階層的學生由於家庭環境的長期薰陶，較熟習學校老師所喜愛或追求的上層文化品味，使老師產生良好的印象，而有較好的師生互動，在學習上獲得較多關心、較高的期望，老師打成績時也容易給他們高分，而有助於學業成績，甚至進一步的教育、職業取得。

從上述可知，文化資本的概念影響學生教育抱負的追求，Nunez 與 Cuccaro-Alamin (1998) 發現第一代大學生中不參與學士計畫的比例為 88%，而非第一代大學生中不參與學士計畫的比例為 43%；第一代大學生高中畢業後並非直接升大學的佔了 46%，而非第一代大學生高中畢業後並非直接升大學的佔了 19%。Hurley (2002) 針對第一代和非第一代大學生研究所學位選擇比較做了九年的追蹤研究，觀察學生是否會在畢業九年後繼續升學的行為，研究發現影響第一代和非第一代大學生碩士學位取得的因素：研究方法在使用邏輯斯迴歸的預測下，發現第一代大學生在畢業九年後進入研究所就讀的發生率 (odds) 為 24% ( $p < .01$ ) 顯著少於非第一代大學生。

不只國外的研究發現第一代與非第一代大學生教育抱負有差異。國內的研究也有類似發現。彭森明 (2005) 以父親教育背景來看，父親教育程度較高的學生上一般公立大學的比率要比父親教育程度低的學生高。父親教育程度在國小及國中的大一學生只有 9-10% 進一般公立大學，而父親教育程度在大學及研究所的大一學生卻有 30-40% 進一般公立大學，相差在 20-30% 以上。相對地，父親為國小教育程度的學生上私立技職學院的比率，比父親為研究所教育程度的學生高很多 (31% 比 7%)，顯示不同家庭背景學生的教育機會有高度差異。

台灣黃雅容(2008)的研究也發現第一代大學生因為和其他學生繼承的文化資本不同，第一代大學生追求穩定富裕、平凡、幸福的人生，較少去思考要如何改善小我以外的社區和社會，享受興趣的精神生活不是他們的目標。

但有研究根據台灣高教育資料庫資料發現，鑑於台灣的大學入學門檻已大幅降低，來自於不同社會階級的學生皆有可能進入大學院校就讀。而進入大學後，學業成績與社經背景已毫無相關。只要積極累積文化資本還是有機會晉升另一文化階級。研究也發現社經背景似乎已不再是決定學生累積文化資源行為的唯一變項，而大學作為一可提供知識和社交關係的場域，的確提供了某些位於低社經背景的學生一個獲得文化資源，甚而有可能向上流動的機會(陳素芬、簡郁芳、許瓊慧，2005)。

因此，第一代大學生透過積極累積文化資本也是有可能和非第一代大學生一樣，下一段針對文化資本涵蓋面向，相關研究整理：

## 參、第一代大學生個人背景、校園經驗、學習成果與教育抱負之相關研究

國外針對第一代大學生教育抱負的研究不少，但國內尚無第一代大學生教育抱負的研究，因此，本研究是以國外多位學者觀察第一代大學生教育抱負的相關實證研究與國內一般大學生教育抱負的相關實證研究整理出以下大學生教育抱負的特徵，希望可以國內外的第一代大學教育抱負發現做互相映證對照之用，關於大學生教育抱負實證研究，相關研究整理如下：

### 一、第一代大學生個人背景與教育抱負相關實證研究

根據本研究問題，整理出第一代大學生個人背景:父母親工作類型、家庭年



收入與教育抱負的相關實證研究，茲陳述如下：

### （一） 第一代大學生父母親工作類型與教育抱負

Hurley (2002) 針對第一代和非第一代大學生研究所學位選擇比較做了九年的追蹤研究，觀察學生是否會在畢業九年後繼續升學的行為，研究發現影響第一代和非第一代大學生碩士學位取得的因素，研究發現進入研究所的發生率 (odds) 會隨著父母職業地位增加、家庭年收入增加而提高。以上兩項社會經濟地位的因素對進入研究所就讀都有正面的影響。由於第一代大學生的來源多自於學歷背景、家庭年收入與父母職業地位都較低的家庭，因此第一代大學生受到個人背景因素影響而減少進入研究所的比率比非第一代大學生來得明顯，第一代大學生的家庭背景對第一代大學生進入研究所而言是負面影響。

McCarron 與 Inkelas (2006) 本研究主要在解釋父母的投入對第一代大學生的教育期望有顯著的影響力，另外本研究還發現第一代大學生的教育期望 (大學畢業後是否想繼續進修) 和實際上的教育取得 (取得碩士或博士學位) 有差異，且教育取得會因為第一代大學生的性別、族群、社經地位等因而有所差異。本研究是根據 National Educational Longitudinal Study (NELS) 1988-2000 的縱貫資料，研究的樣本有 1879 位第一代大學生。研究結果：

1. 父母投入在教育期望中扮演的角色: 根據研究資料多元迴歸的結果第一代大學生的父母支持對第一代大學生的教育期望解釋量 (5.9%) 比非第一代大學生高 (5.2%)，表示第一代大學生只要多了父母的支持對於他們持續就學有非常大的助益。雖然在本研究父母的支持對於第一代大學生的教育期望是很重要的預測變項，但是本研究迴歸模型最有效預測的變項是第一代大學生的在校成績有 (6.5%) 的解釋量。
2. 第一代大學生教育抱負 (educational aspirations) 和學業表現 (educational attainment) 的落差比較: 研究結果發現有 62.1% 的第一代大學生大學時的教育抱負和畢業之後的實際取得學位有落差，可能原因有兩個: 第一代大

學生在校期間沒有鼓勵第一代大學生繼續升學的環境；第一代大學生在中學階段對更高階段的高等教育沒有接受到相關訊息。

Barahona (1990) 父母的職業和學歷及收入很難分割來看，彼此之間會有很強的相關。為了要突顯父母的學歷此變項的重要性，因此用第一代和非第一大學生來做比較。研究發現第一代大學生跟非第一代大學生不同的地方在於：教育期望、持續就學率。第一代大學生身份在迴歸模式中對教育抱負具有負面影響力，可能原因是第一代大學生的教育抱負低，而第一代大學生教育抱負低是由於第一代大學生多為低收入家庭、出國經驗很少、數學成績低、父母支持較少。

陳志彬 (2001) 根據 1997 年「台灣社會變遷基本調查三期三次」所作的分析，他發現父親職業、父母教育越高者，本人取得高等教育機會（包括大專以上、大學、研究所的教育年數、就學率與升學率）較高，在最年輕組中，除研究所就學率外，不管在教育年數、就學率、升學率，母親教育的影響增強，該研究者認為可能因近年母親社經地位提高之故，又因女性的文化資本較男性為高，因此母親教育的影響力增強可能與文化資本傳承有關。

由上述文獻得知，父母親工作類型會影響學生教育抱負的發展。因此，研究者認為第一代與非第一代大學生的父母親工作類型高低會影響其教育抱負。

## (二) 第一代大學生家庭年收入與教育抱負

雖然家庭收入和社經地位是幫助同學發展的動機，但是家長要借很多的錢無論是經濟還是個人，第一代大學生都要冒著很大的風險因此被稱為教育的先驅者 (London, 1992)。

家庭年收入低的第一代大學生會比家庭年收入高的第一代大學生不利，因為它不僅缺乏經濟支持，還會缺少上大學的經驗和資訊。這個發現也只出了第一代大學生的來源背景較為多元和不同種類的文化和經濟資本，而這些多元的資本和經濟資源正是影響第一代大學生決定是否要持續就學的關鍵因

素 (Lohfink & Paulsen, 2005)。

Hurley (2002) 針對第一代和非第一代大學生研究所學位選擇比較做了九年的追蹤研究，觀察學生是否會在畢業九年後繼續升學的行為，研究發現第一代大學生多為低社經背景，比非第一代大學生持續就學率較低。

McCarron 與 Inkelas (2006) 第一代大學生的社經地位教育取得上的差異：低社經地位的第一代大學生有將近 76.6% 的比例連大學學位都沒有完成，這個結果並不讓人驚訝，因為在文獻發現第一代大學生因文化或社會資本的缺乏，第一代大學生中途離校機會很高，但是研究結果讓人驚訝的是高社經地位的學生也有將近 48.0% 未完成大學學歷，對於這個現象可能解釋是因為高社經地位的學生因為家裡已經很有錢，所以取得學位對他們來說不是最重要的事，由上述情況可知社經地位高不見得是取得學位的保證。但是對於第一代大學生來說如果去除社經地位這個變項，第一代大學生取得學位的比例就能提高，這表示社經地位對於第一代大學生來說還是重要變項。

駱明慶 (2004) 指出 1987 年以來大學擴張所增加的就學機會，並不是平均分配在各種家庭背景的學生之間，此研究除了發現上大學機率與家庭背景息息相關，且家庭背景的影響隨升學機會增加而日益重要之外，高低所得家庭上大學比例的差異也相當明顯。

國內關於家庭社經地位 (父母教育程度及職業地位) 的研究相當多，研究發現家庭社經地位越高對子女教育越有利，因為社經地位越高的父母，越有能力提供各種教育資源，例如社會資本、財務資本等幫助子女學習，進而有利於子女的教育取得 (李文益, 2003)。

在研究大學素質與大學生持續就學的文獻中，社經背景資料扮演很重要的角色，很少理論研究會忽略家庭教育地位、收入與學生能力的可能因素，這些因素一直是地位取得、教育抱負與大學成功學習的可信指標。由於家庭社經地位會決定擔負教育經費能力、影響學生就學的物質條件、家長教育態度、教養方式、價值觀念、語言型態等，進而影響教育機會的選擇、教育成

就動機、教育抱負水準、學習環境良窳、教育歷程的品質，最終導致教育結果與成就的差異。其他亦有許多研究證實，家庭社經水準與大學生的成績與素質有正向的相關，同樣的，父母教育程度與收入，也與大學生的成功投入有很強的關聯，與持續就學則有間接的關係（引自劉若蘭，2005:63）。

王秀槐（2008）歸結國、內外研究可知，家庭社經地位確實會影響學生上大學的機會，家庭社經地位較佳者入學機會較佳。

由上述文獻得知，家庭年收入會影響學生教育抱負的發展。因此，研究者認為第一代與非第一代大學生的家庭年收入高低會影響其教育抱負。

## 二、 第一代大學生校園經驗與教育抱負相關實證研究

根據本研究假設，整理出第一代大學生校園經驗:課業投入、參與社團活動、同儕關係、師生互動、平均每週工作時數、住宿狀況與教育抱負的相關實證研究，茲陳述如下:

### (一) 第一代大學生課業投入與教育抱負

Lohfink 與 Paulsen(2005) 研究四年制的學校，其中第一代大學生有 1167 人，非第一代大學生有 3017 人，調查問卷為 Beginning Postsecondary Students Logitudinal Survey (BPSLS) 的資料，研究者認為過去第一代大學生的研究都過分描述在他們的不利地位，例如:種族、收入、性別等，這篇研究希望用批判理論觀點的架構來研究第一代大學生。研究發現如下:1.可以幫助第一代大學的地方:(1) 提供不同種類的資訊。(2) 知道學術成功的重要性。2.非第一代大學生把投入學術發展活動視為「個人開始」(self-initiated)，第一代大學生把投入學術活動視為「確認」(validation)，「確認」(validation) 的意義為肯定自己，

學術成就對第一代和非第一代大學生都很重要，教育期望:第一代和非第一代大學生，提高第一代大學生教育期望的方法:早一點面試、鼓勵進入高等教育、資訊歧視。

由上述文獻得知，透過學術活動可幫助第一代大學生肯定自己。課業投入會影響學生教育抱負的發展。因此，研究者認為第一代與非第一代大學生的課業投入多寡會影響其在教育抱負。

## (二) 第一代大學生參與社團與教育抱負

Lohfink 與 Paulsen (2005) 研究發現參與社團活動對第一代大學生沒有實際幫助，可能的解釋為學校社團並非有學習或是第一代大學生因為太多時間打工而沒有時間參與社團。學校能做的事是藉由社團提高學生的參與和加強持續就學。研究建議對第一代大學生來說投入在學術活動比投入在社團活動有用。在這篇持續就學的研究，學術投入的重要性對第一代大學生來說比非第一代大學生來得重要。

由上述文獻得知，參與社團活動會影響學生教育抱負的發展。因此，研究者認為第一代與非第一代大學生參與社團活動多寡會影響其教育抱負。

## (三) 第一代大學生同儕關係與教育抱負

李文益 (2003) 學生與同儕互動越佳，有教育抱負越佳的影響。由上述文獻得知，同儕關係會影響學生教育抱負的發展。由上述文獻得知，同儕關係會影響學生教育抱負的發展。因此，研究者認為第一代與非第一代大學生同儕關係互動多寡會影響其教育抱負。

## (四) 第一代大學生師生互動與教育抱負

Lundberg, Shreiner, Hovaguimian, 與 Miller (2007) 可能是因為文化資本缺乏的因素，因為第一代大學生對於大學的文化和機構規範不甚了解。第一代學生在大學環境有「局外人」的感覺，與教授及學校行政人員交往有助於第一代大學生的資訊不足，但是教授和行政人員的觀點、價值觀、社會化等文化資本對於第一代大學生的家庭不見得有利，因為和第一代大學生的家庭文化有所衝突。

根據一般大學生的研究，上述同儕和師長都算是人際整合，而 Pace 指出人際整合對學生在學校的滿意度與繼續就學是很重要的因素，通常學生覺得

自己人際整合的很好，較會繼續就學，並發展與教師的非正式關係，以及參加社交活動亦與學生持續就學有正向關係。與教師廣泛的接觸，尤其是在課室外，會與其智能及社會發展的增進有關，此種關係即使在考慮到能力、前階段的發展與之前的教育經驗，仍可以被證實（轉引自劉若蘭，2005:57）。李文益（2003）學生與師長互動越佳，有教育抱負越佳的影響。

由上述文獻得知，師生互動會影響學生教育抱負的發展。因此，研究者認為第一代與非第一代大學生師生互動多寡會影響其教育抱負。

#### （五）第一代大學生每週打工時數與教育抱負

Lohfink 與 Paulsen(2005) 研究四年制的學校，其中第一代大學生有 1167 人，非第一代大學生有 3017 人，用 Beginning Postsecondary Students Logitudinal Survey (BPSLS) 的資料，研究發現經濟補助對第一代大學生很重要，尤其校內打工對第一代和非第一代都有正面幫助，不僅是經濟方面的幫助，還有其他的利益，例如增進和學校教職員的人際關係。

由上述文獻得知，打工會影響學生的教育抱負。因此，研究者認為第一代與非第一代大學生打工多寡會影響其教育抱負。

#### （六）第一代大學生住宿狀況與教育抱負

Blimling (1993) 比較住校生和通勤學生課外活動的參與情況住校比較多比較滿意大學生活更多個人的成長和發展教授互動也比較好。主要是因住宿可增進學生跟同儕和教授的關係，而以上兩項因素都是增加教育抱負的正向影響，因此，住宿比住家的學生教育抱負高。

由上述文獻得知，住宿狀況會影響學生的教育抱負。因此，研究者認為第一代與非第一代大學生參與社團活動多寡會影響兩者在教育抱負上會有所差異。

### 三、第一代大學生學習成果與教育抱負相關實證研究

根據本研究文獻，整理出第一代大學生學習成果:心理社會、多元能力、

前一學習平均學業成績與教育抱負的相關實證研究，茲陳述如下：

### (一) 第一代大學生心理社會發展與教育抱負

因心理社會發展的因素包含人際關係與目標的發展，因此，越佳的人際交往和越早訂立目標對第一代大學生都是對其教育抱負的正向影響。

Hurley (2002) 針對第一代和非第一代大學生研究所學位選擇比較做了九年的追蹤研究，觀察學生是否會在畢業九年後繼續升學的行為，研究發現影響第一代和非第一代大學生碩士學位取得的因素，研究發現比較第一代和非第一代大學生在中學時，第一代大學生很少去做未來的定向(orientation)探索。

Terenzini、Springer、Yaeger、Pascarella 與 Nora (1996) 第一代大學生比較獨立、期待完成學位的時間比較長、比較少從父母那裡得到支持和鼓勵去讀大學，且跟同儕比較起來第一代大學生的學位期望比較低。Terenzini 建議使用橋樑方案(Bridge)連結中學、社區學院和大學，增強學業支持及自我肯定(validating experience)也會增加第一代大學生的成功經驗。歸納國外研究發現第一代大學生人際和目標越加強，第一代大學生自信心越好，教育抱負愈強。

Long (2005) 根據七位第一代大學生的參與觀察研究，請受訪的第一代大學生留給之後進入大學第一代學生建議，他們不約而同給的建議都是「校園經驗是重要的」，且他們認為這項建議要有效率的、加強讓所有準備進入大學的學生知道。

雖然沒有文獻可直接映證心理社會發展理論影響學生教育抱負的發展。但是希望藉由此研究了解心理社會的發展程度重要因素對第一代與非第一代大學生的教育抱負。

### (二) 第一代大學生多元能力發展與教育抱負

Hurley (2002) 針對第一代和非第一代大學生研究所學位選擇比較做了九年的追蹤研究，觀察學生是否會在畢業九年後繼續升學的行為，研究發現影響第一代和非第一代大學生取得博士學位的因素:1.增加第一代大學生的個

人數學能力 (self-rating of mathematical) 就能增加博士學位取得的勝算比 (odds) 2. 對非第一代大學生來說增加多元文化經驗。研究發現影響第一代和非第一代大學生取得碩士學位的因素: 1. 第一代大學生發現有接受職業和生涯發展諮商的第一代大學生取得碩士學位勝算比 (odds) 增加為 67%，接受生涯諮商有助第一代大學生的持續就學是因為可以幫學生做未來的定向。還有種族、每週看電視時間、大學主修歷史或政治以上變項也都可增加第一代大學生取得碩士學位的勝算比 (odds)。2. 非第一代大學生直接參與學校活動。

透過相關研究可知不同能力的培養可以促進教育抱負的提升，希望藉由此研究了解多元能力的發展程度會影響第一代與非第一代大學生的教育抱負。

### (三) 第一代大學生學業成績與教育抱負

研究發現，大學平均成績和抱負之間存在著重要且正面的關係。顯而易見的是，地位成就的框架顯示，學生之前的學業表現會影響之後的教育抱負程度。所以學生會依照在大學裡的表現去調整他們的抱負程度。檢驗學業能力在文憑抱負發展裡所代表的意義，對決定是什麼影響第一代大學生的流動模式特別重要 (引自陳伯璋等，2004:157)。

Riehl (1994) 調查印第安納州立大學 2190 位大一新鮮人，研究主要是比較第一代與非第一代大學生的學術準備、學術期望以及他們第一年的成績表現。根據大一新生的 SAT 分數、高中時班上排名、高中平均成績、自我預測大一的成績、實際大一的成績、教育期望、第一學期輟學率以及第二學期的復學率。研究發現第一代大學生 SAT 成績比較低、但是高中時班上排名的差異不顯著、自我預測第一學期的成績和教育抱負都比非第一代大學生低、實際大一成績也比較低，第一代大學生第一學期輟學率比較高且第二學期回到學校的機率也比較低。

Nunes 與 Cuccaro-Alamin (1998) 用 1989 年 Beginning Postsecondary



Students Longitudinal Study (簡稱 BPS) 和 1993 年 Baccalaureate and Beyond Longitudinal Study (簡稱 B&B) 的資料去解釋第一代大學生的大學經驗和成果，研究從個人背景、教育期望、入學特徵變項去比較第一代與非第一代大學生，研究發現即使控制許多背景變項 (例如：社經背景、機構類型、成就地位)，第一代大學生這個變項對於持續就學 (persistence) 和教育抱負 (attainment) 仍然是負的影響。

Long (2005) 為了支持和驗證「投入」可以獲得成功的轉換 (transition) 及正面的學術表現，研究中的三位大學生決定直接投入，因此在他們的第一個學期都獲得平均 3.0 以上的成績，而其他延遲投入的四位學生，僅有一位學生獲得平均 3.0 的學期成績。

McCarron 與 Inkelas (2006) 研究發現迴歸模型最有效預測的教育抱負的是第一代大學生的在校成績有 (6.5%) 的解釋量。

由上述文獻得知，學業成績會影響學生教育抱負的發展。因此，研究者認為學業成績會影響第一代與非第一代大學生的教育抱負。

## 肆、小結

綜上所述，Bourdieu 的理論提供解釋基礎，對於第一代與非第一代大學生個人背景、校園經驗以及學習成果的差異原因，相關研究發現，第一代大學生和非第一代大學生文化脈絡的差異，以及高等教育文化本身對第一代大學生的不利，因此，第一代大學生與非第一代大學生的不同反映在課業投入、人際交往以及兼顧校外打工等方面，進而影響其教育抱負，因此多數研究發現第一代大學生在高等教育上遭遇比非第一代大學生較多的挑戰。因此，本研究綜合國內外研究，認為探討台灣第一代大學生的教育抱負及相關影響因素有其理論與應用上之重要性，冀望開啟國內第一代大學生之相關研究。

## 第三章 研究設計與實施

本章根據前述研究動機、研究目的與相關文獻的探討，進行實徵研究，藉以了解第一代及非第一代大學生個人背景、校園經驗、學習成果、教育抱負之現況；第一代與非第一代大學生個人背景、校園經驗、學習成果、教育抱負的差異；第一代與非第一代大學生個人背景、校園經驗與學習成果的關係；第一代與非第一代大學生個人背景、校園經驗、學習成果與教育抱負的關係。全本章共分為五節，第一節介紹研究對象，第二節研究假設，第三節為研究工具，第四節介紹研究程序，第五節說明本研究的資料處理方法。

### 第一節 研究對象

#### 壹、研究對象

本研究係以「高等教育資料庫」九十四學年度的大三學生（一般大學三年級、四技三年級）為樣本，依照樣本中父母的教育程度，分為第一代大學生（選項國小、國中、高中、專科三項合併）與非第一代大學生（選項大學、研究所三項合併）兩類，「高等教育資料庫」九十四年度大三學生抽樣人數為 49,609 人，回收人數為 26,307 人，其中第一代大學生的人數為 20,336 人，非第一代大學生為 4,644 人，要求父母的教育程度兩者都需填寫，只要父或母一人未答即為遺漏值，因此遺漏值有 1,327 人。

#### 貳、抽樣方法

依學校、學門（依照教育部統計處標準）分組，然後以分層隨機抽樣的方式抽取大三學生，原則上抽樣比例為 25%，但校內各學門人數至少 30 人，全校總

人數至少 100 人，若母體人數未達此數據時，則全部抽取。此外，為了保障原住民及殘障生能有足夠樣本，以便與一般生比較，因此，原住民及殘障生全部抽取（selection with certainty），總計抽 49,609 人。這樣所得到的樣本不僅具有代表性，而且也顧及到少數族群的樣本人數，但因隨機抽樣的機率不一，所以將來分析時需使用 relative weight 做調整，以便求得正確數據（unbiased estimates）。

## 參、母群資料蒐集

本研究分析的資料取自「台灣高等教育資料庫」94 學年度大三學生問卷調查資料，94 學年度大三學生（包括一般大學三年級、四技三年級及二技一年級）基本資料檔，共 156 所大專校院，174,277 人。針對這項問卷是在民國九十四年十月份至九十五年二月份進行調查。問卷的題目內容是針對全國大三學生的受教情形、高中就學經驗、對大學的經驗、期望與感受等作調查，得到全國性大樣本，是歷年來高等教育基本調查中，樣本最大，而且資料又最新的一份問卷調查資料。

## 肆、權重種類

本研究使用  $\text{relative weight} = \text{final weight} \div \text{final weights}$  的平均數（權重的總和會等於抽樣人數）。運用 relative weights 於推論性統計分析與迴歸分析。本研究採用此權重來分析第一代與非第一代大學生個人背景、校園經驗、學習成果、教育抱負的差異；第一代與非第一代大學生個人背景、校園經驗與學習成果的關係；第一代與非第一代大學生個人背景、校園經驗、學習成果與教育抱負的關係。

## 第二節 研究假設

根據研究問題與相關文獻探討，本研究提出第一代與非第一代大學生個人背景、校園經驗、學習成果與教育抱負的研究假設如下：

假設一：第一代與非第一代大學生的個人背景會有顯著差異。

1-1：第一代與非第一代大學生的性別會有顯著差異。

1-2：第一代與非第一代大學生的族群會有顯著差異。

1-3：第一代與非第一代大學生的父親工作類型會有顯著差異。

1-4：第一代與非第一代大學生的母親工作類型會有顯著差異。

1-5：第一代與非第一代大學生的家庭年收入會有顯著差異。

1-6：第一代與非第一代大學生的學校類型會有顯著差異。

假設二：第一代與非第一代大學生的校園經驗會有顯著差異。

2-1：第一代與非第一代大學生的課業投入會有顯著差異。

2-2：第一代與非第一代大學生的參與社團活動會有顯著差異。

2-3：第一代與非第一代大學生的同儕關係會有顯著差異。

2-4：第一代與非第一代大學生的師生互動會有顯著差異。

2-5：第一代與非第一代大學生的平均每週工作時數會有顯著差異。

2-6：第一代與非第一代大學生的住宿狀況會有顯著差異。

假設三：第一代與非第一代大學生學習成果會有顯著差異。

3-1：第一代與非第一代大學生的心理社會發展會有顯著差異。

3-2：第一代與非第一代大學生的多元能力發展會有顯著差異。

3-3：第一代與非第一代大學生的學業成績會有顯著差異。

假設四：第一代與非第一代大學生的教育抱負會有顯著差異。

假設五：「個人背景」、「校園經驗」對第一代大學生的「心理社會發展」有預測力。

假設六：「個人背景」、「校園經驗」對非第一代大學生的「心理社會發展」有預測力。

假設七：「個人背景」、「校園經驗」對第一代大學生的「多元能力發展」有預測力。

假設八：「個人背景」、「校園經驗」對非第一代大學生的「多元能力發展」有預測力。

假設九：「個人背景」、「校園經驗」對第一代大學生的「前一學期平均成績」有預測力。

假設十：「個人背景」、「校園經驗」對非第一代大學生的「前一學期平均成績」有預測力。

假設十一：「校園經驗」、「學習成果」對第一代大學生的「教育抱負」有預測力。

假設十二：「校園經驗」、「學習成果」對非第一代大學生的「教育抱負」有預測力。

## 第三節 研究工具

本研究所使用的工具為「高等教育資料庫九十四學年度的大三學生問卷」，根據理論挑選 24 題作為校園經驗變項（例如：上課前會預習），及心理社會發展 24 題、多元能力發展 9 題、前一學期的學業總平均 1 題，一共 34 題作為學習成果變項，希望獲得的學位 1 題作為教育抱負變項。研究內容分為四大部分：第一部分為「個人背景變項」包含「性別」、「族群」、「父親工作類型」、「母親工作類型」、「家庭年收入」及「學校類型」共六題；第二部份「校園經驗」包含「課業投入」、「參與社團活動」、「同儕關係」、「師生互動」、「平均每週工作時數」、「住宿狀況」共六題；第三部份「學習成果」包含「心理社會發展」、「多元能力發展」、「前一學期平均成績」共三題；第四部份「教育抱負」一題，茲分述各變項之測量內涵及方法如下：

### 壹、個人背景

#### 一、性別

問卷分為兩組，分別是 1. 男生；2. 女生作測量，作迴歸分析時設虛擬變項，以男性為 0 女性為 1。

#### 二、族群

問卷分為五組，分別是 1. 閩；2. 客；3. 外省；4. 原住民；5. 其他，簡化為漢人（合併閩南、客家、外省）、原住民兩類，5. 其他設為排除項，在進行迴歸分析時作虛擬變項，以漢人為 0 原住民為 1。而其中只要父母當中有一人為原住民就算原住民。

### 三、父母親的工作類型

問卷分為十六組，分別是 1.民意代表；2.高層專業人員；3.中小學、特教教師；4.一般專業人員；5.技術員/助理專業人員；6.事務工作人員；7.服務及買賣工作人；8.農林漁牧工作人員事務工作人員；9.技術工；10.機械設備操作工；11.非技術工；12.軍官；13.士官兵；14.家庭主婦；15.失業/待業；16.已退休；問卷中的 17.其他則設為排除項。根據林生傳（1996）「職業聲望分類表」，將問卷的十六類簡化為五類，其中分類以第一級職業聲望最高，依序遞減，迴歸分析時當作順序變項。第一級:高級和中上級的經理、主管、或專業性的工作（合併原問卷的一、二項）。第二級:管理監督，較第一級次等的經理、行政或佐理人員（合併原問卷的三、十二項）。第三級:技術工作、職員、買賣工作、服務工作（合併原問卷的四、五項）。第四級:勞動工人（合併原問卷的六、七、八、九、十、十三項）。第五級:其他，如失業、退休、無職業（合併原問卷的十一、十四、十五、十六項）。因職業聲望有順序性，所以在階層迴歸分析時當作順序變項。

表 3-4-1 職業聲望分類表

1	大專校長、大專教師、醫師、護理長、大法官、科學家、高級行政主管（中央主管、特任或簡任公務人員）、立法委員、考試委員、將級軍官、總經理、董事長
2	中小學校長、中小學教師、會計師、法官、律師、工程師、建築師、檢察官、警官、校級軍官、薦任級公務員、記者、公司行號科長、縣市議員、經理、襄理、協理、副理、作家、畫家、音樂家
3	技術員、出納員、一般公務員、批發商、包商、代理商、秘書、代書、警察、消防人員、尉級軍官、護士、會計

表 3-4-1 職業聲望分類表 (續)

4	一般技工、水電工、領班、監工、商店老闆、店員、零售員、推銷員、自耕農、司機、裁縫師、廚師、理髮師、美容師、郵差、士兵、士官、打字員
5	工人、女傭、小販(攤販)、學徒、臨時工、工友、清潔工、大樓管理員、服務生、家庭主婦、無業

資料來源:林生傳(1996)

#### 四、家庭年收入

問卷分為五組，從五類簡化為三類 50 萬以下、50-114 萬、115 萬以上(合併 115-300 萬、301-500 萬元、501 萬元以上)，以第一級 50 萬以下最低，依序遞增，迴歸分析時當作順序變項。

#### 五、學校類型

問卷分為四組，分成公立大學、公立技職、私立大學、私立技職四種類型。在迴歸分析時，將其視為虛擬變項處理，並以私立技職為參照組。

### 貳、校園經驗

本研究所分析的校園經驗在問卷中抽取 24 題，詳列如下：

#### 一、校園經驗

##### (一) 課業投入

依問卷題目抽取題目合併:就讀大學期間，你做下列事情嗎?上課前會預習、積極參與課堂活動(如專心上課、參與討論、發問等)、在課堂上做與該



課無關的事（如聊天、打瞌睡、準備其他課等）、翹課，其中在課堂上做與該課無關的事（如聊天、打瞌睡、準備其他課等）與翹課兩題為反向題，選項有從不、很少、有時、經常，代表分數為 1、2、3、4，總分越高代表投入程度越多。每天平均預習、複習完成作業時間，此為開放式問卷，以填答的數字為主，數字越多代表投入程度越多。

## （二）參與社團活動

依問卷題目，共 8 題。選項有從不、很少、有時、經常。代表分數為 1、2、3、4，只要學生參與程度超過經常的選項，學生參與社團活動越多。就讀大學期間，你常參與下列社團活動嗎？自治性社團活動（如系學會、學生會）、體育性社團活動（如球隊、劍道隊）、服務性社團活動（童軍社、慈幼社）、藝術性社團活動（如美術社、舞蹈社）、綜合性社團活動（如校友會）、學藝性社團活動（如書法社、漫畫社）、音樂性社團活動（如口琴社、管樂社）、校外的社團活動（如政治團體、救國團），總分越高代表投入程度越多。

## （三）同儕關係

依問卷題目與同儕互動關係的滿意程度，共 5 題。選項有從不、很少、有時、經常。代表分數為 1、2、3、4，只要學生有參與程度超過經常的選項，學生非學術投入越好。1.我可以交到男女朋友 2.我可以找到知心的朋友 3.我可以找到一起用功讀書的朋友 4.我常常得到同學的協助 5.我可以找到朋友一起參加各種活動。總分越多代表投入程度越多。

## （四）師生互動

依問卷題目與教師互動關係的滿意程度，共 5 題。選項有從不、很少、有時、經常。代表分數為 1、2、3、4，只要學生有參與程度超過經常的選項，學生師生互動越多。6.老師能提供我適切的幫助 7.老師會主動關心學生 8.我會主動請教老師有關課業或生活上的問題 9.我會把我內心的想法與感受告訴老師。總分越多代表投入程度越多。

## (五) 打工時數

依問卷題目平均每週工作時數?請學生填答小時，此為開放式問卷，以填答的數字為主，數字越多代表投入程度越多。

## (六) 住宿狀況

依問卷題目與家人同住和住親友家合併成為住家的選項，而住學校宿舍、自己獨立租屋、與朋友合租合併成為非住家的選項，在迴歸時設虛擬變項，以住家為 0；非住家為 1。

## 二、校園經驗各因素及包含題項

校園經驗共有22題，其取樣適切性量數（Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy,KMO）為.828，代表此量表適合進行因素分析（邱皓政，2002）。Bartlett球形檢定達顯著性 $p < .001$ ，採用主成分分析法抽取主成分的结果，轉軸方法為斜交轉軸之最大變易法，挑選特徵值大於1的因素，共五個，解釋百分比為54.12%。

表3-4-2 校園經驗因素分析結果摘要表

題項變數及題目	斜交轉軸後之組型負荷量				
	因素1	因素2	因素3	因素4	因素5
積極參與課堂活動	.419				
上課前會預習	.406				
預習、複習功課或完成作業	.321				
翹課（反轉）		.615			
在課堂上做與該課無關的事（反轉）		.610			
自治性社團活動的參與情形			.380		
我可以交到男女朋友			.361		

表3-4-2 校園經驗因素分析結果摘要表（續）

題項變數及題目	斜交轉軸後之組型負荷量				
	因素1	因素2	因素3	因素4	因素5
學藝性社團活動參與情形				.594	
校外的社團活動參與情形				.581	
綜合性社團活動參與情形				.568	
藝術性社團活動參與情形				.557	
音樂性社團活動參與情形				.536	
服務性社團活動參與情形				.509	
體育性社團活動參與情形				.316	
我會把內心想法告訴老師					.691
老師能提供我適切的幫助					.639
我可以找到朋友一起參加各種活動					.613
我會主動請教老師有關課業或生活上的問題					.605
我可以找到一起用功讀書的朋友					.603
我常常得到同學的協助					.586
老師會主動關心學生					.579
我可以找到知心的朋友					.566

根據上述因素分析，以各題與各因素之相關，按照問卷的順序重新排列各因素的順序。再依據理論合併校園經驗因素為：

（一）學習態度和負向學習合併為課業投入，信度為.60，其中學習態度包含上課前會預習、積極參與課堂活動（如專心上課、參與討論、發問等）、預習、複習功課或完成作業（含上網蒐集資料）每天所花時間3題。負向學習包含在課堂上做與該課無關的事（如聊天、打瞌睡、準備其他課等）（反轉）、翹課（反轉）等2題。

（二）參與社團活動，信度:.73。包含：自治性社團活動（如系學會、學生會）的參與情形、體育性社團活動（如球隊、劍道隊）的參與情形、服務性

社團活動（如童軍社、慈幼社）的參與情形、藝術性社團活動（如美術社、舞蹈社）的參與情形、綜合性社團活動（如校友會）的參與情形、學藝性社團活動（如書法社、漫畫社）的參與情形、音樂性社團活動（如口琴社、管樂社）的參與情形、校外的社團活動（如政治團體、救國團）的參與情形等8題。其中自治性社團活動的參與情形因素分析後跟我可以交到男女朋友歸為一個因素，但考慮在高等教育資料庫的分類，還是將自治性社團活動的參與情形和其他七項社團參與活動歸為參與社團活動因素。

（三）同儕關係是從因素五分出，信度.77。包含題項為我可以交到男女朋友、我可以找到知心的朋友、我可以找到一起用功讀書的朋友、我常常得到同學的協助、我可以找到朋友一起參加各種活動等5題。因為在理論基礎上同儕和師生的互動對學生發展有差異，因此特別分出同儕關係與師生互動做討論。

（四）師生互動分出，信度.81。包含題項為老師能提供我適切的幫助、老師會主動關心學生、我會主動請教老師有關課業或生活上的問題、我會把我內心的想法與感受告訴老師等4題。

（五）平均每週工作時數。包含平均每週工作時數?請學生填答小時1題，因為根據過去第一代和非第一代大學生的研究發現，每週打工時數是一個顯著差異變項，因此單獨成一個因素作討論。

## 參、學習成果

本研究所分析的學習成果在問卷中共有兩個分量表，包含「心理社會發展發展」、「多元能力發展」兩個量表，共33題。

### 一、心理社會發展發展量表

「心理社會發展」量表共24題（參考附錄一）。為Likert四點量表，每題

有四個選項，即「非常不符合」、「不太符合」、「大部分符合」、「非常符合」。代表分數為1、2、3、4，分數越高代表越符合該子題所陳述的情況，反向題反向計分，而總得分越高代表心理社會發展越好，該量表經信度檢定係數達.77。

## 二、多元能力發展發展量表

「多元能力發展」量表共有9題（參考附錄一），採五點量表，包括「很弱」、「弱」、「普通」、「強」、「很強」。評分方式依序為1、2、3、4、5。總分愈高，表示多元能力愈高，該量表經信度檢定係數達.78。

## 三、學業表現

「你前一學期的學業總平均成績」之資料，計分方式採百分位數，從0至100分，60分為及格，此為開放式問卷，以填答的數字為主，數字越多代表學業表現越好。

## 肆、教育抱負

依問卷題目希望獲得的學位:1.碩士學位、2.博士學位、3.其他，3.其他設為排除項，羅吉斯迴歸時設為碩士1，博士2。

## 第四節 研究程序

本研究首先以文獻探討法蒐集第一代大學生的相關理論及建議；其次，藉由量化調查，瞭解國內第一代與非第一代大學生的差異現況，含第一代與非第一代大學生的個人背景、校園經驗、學習成果與教育抱負的關係。茲敘述本研究流程與實施步驟如下：

### 壹、文獻探討

蒐集國內外有關第一代與非第一代大學生的文獻、大學生校園經驗的理論基礎、大學生學習成果的理論基礎、第一代大學生教育抱負的理論基礎，建立研究架構及研究問題與假設。

### 貳、確定研究計畫

本研究初步的研究計畫擬定之後，乃經過一位指導教授與兩位口試委員的指正與建議而定案實施。

### 參、分析資料及撰寫論文問卷

進行資料的整理及分析，根據研究結果撰寫研究結論及建議。

### 肆、歸納研究結果，作成結論與建議

根據研究初步的結果，作成本研究結論與建議。

### 伍、撰寫研究報告

將以上研究的實施過程、研究結果、結論及建議撰寫成報告。

## 第五節 資料處理

本研究用「高等教育資料庫」首先剔除作答不完全以及為作答之廢卷，再將有效問卷編號並將資料輸入電腦，以套裝軟體程式SPSS12.0針對研究問題作統計分析，依據研究問題，本研究中所採用的統計方法說明如下：

### 壹、描述統計

以百分比、平均數、標準差等分析，瞭解第一代與非第一代大學生個人背景、校園經驗及學習成果等變項的分布情況，比較各變項分布值之差異，並作進一步資料處理的基礎。

### 貳、卡方檢定 (chi-square test)

本研究以卡方檢定比較第一代大學生和非第一代大學生在性別、族群、父親工作類型、母親工作類型、家庭年收入、學校類型、住宿狀況、教育抱負的差異。

### 參、*t*考驗 (*t*-test)

本研究以 *t*-test 比較第一代大學生和非第一代大學生在課業投入、參與社團活動、同儕關係、師生互動、打工時數、心理社會發展、多元能力發展、前一學期平均成績的差異。基於本研究的樣本數較大，容易達到統計顯著性，並進一步根據Cohen (1988) 建議計算效果量 (effect size) *d* 值，若 *d* = .2 效果量為小，*d* = .5 效果量為中，*d* = .8 效果量為大。

## 肆、多元迴歸分析 (multiple regression)

### 一、階層迴歸 (hierarchical regression)

階層迴歸分析是多元迴歸分析的一種，原理是以一個統計量來簡化多個自變項與一個依變項間之關係。它是以積差相關係數 ( $r$ ) 為基礎，其統計量由0至1，表示相關的強弱，平方值 ( $R^2$ ) 稱為決定係數 (Coefficient of determination)，表示在依變項的總變異中，由自變項所解釋的變異百分比，並以未標準化與標準化迴歸係數來表示自變項與依變項間之相關程度 (McClendon, 1994)。階層迴歸分析法跟其他多元迴歸分析法不同的地方在於，階層迴歸分析由研究者基於理論或研究需要而定，解釋變項間有先後關係，因此本研究使用階層迴歸分析分別了解第一代與非第一代大學生的背景變項與校園經驗對學習成果的解釋力。另因本研究樣本數很大，對達到顯著性之變項，也進一步根據Cohen (1988) 建議，以 $R^2$ 增加解釋量對照 $d$  值得到之效果量，來判定差異是否具有實質意義。若 $R^2=.01$  相當於 $d=.2$ 效果量為小， $R^2=.059$ ，相當於 $d=.5$  效果量為中， $R^2=.138$ ，相當於 $d=.8$ 效果量為大。

### 二、羅吉斯迴歸 (logistic Regression)

當我們探討的依變項是離散型，其分類只有二類時，適用羅吉斯迴歸 (Logistic Regression) 作分析，目的在於建立精簡 (parsimonious) 和最能擬合 (fit) 資料而且在實用上合理的模式，建立模式後可用來描述一變項與一組自變項之間的關係。因此，本研究使用羅吉斯迴歸來預測第一代與非第一代學生的個人背景變項：家庭年收入；校園經驗：課業投入、參與社團活動、同儕關係、師生互動、平均每週工作時數、住宿狀況；學習成果：心理社會發展、多元能力發展、學業表現，以上變項對教育抱負的預測力。



## 第四章 研究結果與討論

本章旨在根據研究問題與假設，將所蒐集的觀察資料，進行各項統計分析，並將所得結果詳細陳述與討論。全章共分為三節，第一節為第一代與非第一代大學生的現況分析與比較；第二節為第一代與非第一代大學生學習成果之迴歸分析；第三節為第一代與非第一代大學生教育抱負之迴歸分析。茲分別說明如下：

### 第一節 第一代與非第一代大學生的現況分析與比較

本節旨在說明第一代與非第一代大學生背景變項、校園經驗、學習成果及教育抱負的現況及其差異比較，就受試者填答結果進行統計分析，以次數分配、百分比之描述統計來說明研究樣本學生背景變項現況，進一步以卡方考驗、*t*-test 比較第一代與非第一代大學生的差異情形。此外，本研究 *t*-test 之 *t* 值達顯著的變項，並進一步根據 Cohen (1988) 建議計算效果量 (effect size) *d* 值，若  $d=.2$  效果量為小， $d=.5$  效果量為中， $d=.8$  效果量為大。茲陳述分析結果如下：

#### 壹、第一代與非第一代大學生個人背景資料分析與比較

本研究對象為高等教育資料庫 94 學年度大三學生，其個人背景基本資料包括性別、族群、父親工作類型、母親工作類型、家庭年收入、學校類型六題。研究樣本學生背景基本資料之次數分配、百分比見表 4-1-1，以下分項說明：

##### 一、性別

在本研究之性別因素有效樣本為 24,980 人。其中第一代大學生男性學生有 9,800 人，佔 48.2%；女性學生有 10,537 人，佔 51.8%。非第一代大學生男性學生有 2,399 人，佔 51.7%；女性學生有 2,244 人，佔 48.3%。換言之，第一代大學生

女生的比例比非第一代大學生多。進一步以卡方考驗檢測，發現第一代大學生女生比例顯著高於非第一代大學生 ( $p < .001$ )。

因此，本研究假設1-1「第一代與非第一代大學生的性別會有顯著差異。」獲得驗證。

## 二、族群

在本研究之族群因素有效樣本為24,446人。其中第一代大學生原住民學生有335人，佔1.7%；漢人學生有19,598人，佔98.3%。非第一代大學生學生有57人，佔1.3%；漢人學生有4,456人，佔98.7%。換言之，第一代大學生原住民比例比非第一代大學生多。進一步以卡方考驗檢測，發現第一代大學生原住民學生比例顯著高於非第一代大學生原住民比例 ( $p < .05$ )。

因此，本研究假設1-2「第一代與非第一代大學生的族群會有顯著差異。」獲得驗證。

## 三、父親工作類型

在本研究父親工作類型因素有效樣本為22,729人。其中第一代大學生父親工作類型第一類高級和中上級的經理、主管、或專業性的工作有872人，佔4.7%；第二類管理監督，較第一級次等的經理、行政或佐理人員的有854人，佔4.6%；第三類技術工作、職員、買賣工作、服務工作的有1,020人，佔5.5%；第四類勞動工人的有12,146人，佔65.7%；第五類的有3,593人，佔19.4%。非第一代大學生父親工作類型第一類高級和中上級的經理、主管、或專業性的工作有812人，佔19.1%；第二類管理監督，較第一級次等的經理、行政或佐理人員的有473人，佔11.1%；第三類技術工作、職員、買賣工作、服務工作的有911人，佔21.5%；第四類勞動工人的有1,322人，佔31.1%；第五類其他，如失業、退休、無職業的有726人，佔17.1%。換言之，第一代大學生父親工作類型屬於第一類和第二類的比例比非第一代大學生少，而父親工作類型屬於第四類和第五類的比例又比非第一代大學生多。進一步以卡方考驗檢測，發現第一代大學

生父親工作類型地位顯著低於非第一代大學生父親工作類型 ( $p<.001$ )。

因此，本研究假設1-3「第一代與非第一代大學生的父親工作類型會有顯著差異。」獲得驗證。

#### 四、母親工作類型

在本研究之母親工作類型因素有效樣本為24,034人。其中第一代大學生母親工作類型第一類高級和中上級的經理、主管、或專業性的工作有225人，佔1.2%；第二類管理監督，較第一級次等的經理、行政或佐理人員有1,113人，佔5.7%；第三類技術工作、職員、買賣工作、服務工作660人，佔3.4%；第四類勞動工人有7,983人，佔40.8%；第五類其他，如失業、退休、無職業有9,581人，佔49.0%。非第一代大學生母親工作類型第一類高級和中上級的經理、主管、或專業性的工作有283人，佔6.3%；第二類管理監督，較第一級次等的經理、行政或佐理人員有218人，佔4.9%；第三類技術工作、職員、買賣工作、服務工作，佔有970人，佔21.7%；第四類勞動工人有1,218人，佔27.2%；第五類其他，如失業、退休、無職業有1,783人，佔39.3%。換言之，第一代大學生母親工作類型屬於第一類和第二類的比例比非第一代大學生少，而母親工作類型屬於第四類和第五類的比例又比非第一代大學生多。進一步以卡方考驗檢測，發現第一代大學生母親工作類型顯著低於非第一代大學生母親工作類型 ( $p<.001$ )。

因此，本研究假設1-4「第一代與非第一代大學生的母親工作類型會有顯著差異。」獲得驗證。

#### 五、家庭年收入

在本研究之家庭年收入因素有效樣本為24,868人。其中第一代大學生家庭年收入50萬以下有6,860人，佔33.9%；家庭年收入50萬~114萬的有10,495人，佔51.9%；家庭年收入115萬以上的有2,881人，佔14.2%。非第一代大學生學生家庭年收入50萬以下有628人，佔13.6%；家庭年收入50萬~114萬的有2,082人，

佔44.9%；家庭年收入115萬以上的有1,922人，佔41.5%。換言之，第一代大學生家庭年收入屬於50萬以下的比例比非第一代大學生少，而家庭年收入屬於115萬以上的比例又比非第一代大學生多。進一步以卡方考驗檢測，發現第一代大學生家庭年收入顯著低於非第一代大學生家庭年收入 ( $p<.001$ )。

因此，本研究假設1-5「第一代與非第一代大學生的家庭年收入會有顯著差異。」獲得驗證。

## 六、學校類型

在本研究之學校類型因素有效樣本為24,981人。其中第一代大學生公立大學的有3,675人，佔18.1%；公立技職的有2,351人，佔11.6%；私立大學的有7,251人，佔37.0%；私立技職的有6,790人，佔33.4%。非第一代大學生公立大學的有1,512人，佔39.2%；公立技職的有240人，佔4.3%；私立大學的有2,258人，佔46.8%；私立技職的有607人，佔9.7%。換言之，第一代大學生就讀學校類型屬於公立大學的比例比非第一代大學生少，而就讀學校類型屬於私立技職的比例又比非第一代大學生多。進一步以卡方考驗檢測，發現發現第一代大學生就讀的學校類型顯著低於非第一代大學生就讀的學校類型 ( $p<.001$ )。

因此，本研究假設1-6「第一代與非第一代大學生的學校類型會有顯著差異。」獲得驗證。

表4-1-1 第一代與非第一代大學生在背景變項的百分比與差異比較表

		第一代大學生	非第一代大學生	全體	卡方考驗
		N (%)	N (%)	N (%)	$\chi^2$
性別	男	9800 (48.2)	2399 (51.7)	12199 (48.8)	18.33***
	女	10537 (51.8)	2244 (48.3)	12781 (51.2)	
族群	漢人	19598 (98.3)	4456 (98.7)	24054 (98.4)	4.06*
	原住民	335 (1.7)	57 (1.3)	392 (1.6)	
父親工作 類型	第一類	872 (4.7)	812 (19.1)	1684 (7.4)	2958.55***
	第二類	854 (4.6)	473 (11.1)	1327 (5.8)	
	第三類	1020 (5.5)	911 (21.5)	1931 (8.5)	
	第四類	12146 (65.7)	1322 (31.1)	13468 (59.3)	
	第五類	3593 (19.4)	726 (17.1)	4319 (19.0)	
母親工作 類型	第一類	225 (1.2)	283 (6.3)	508 (2.1)	2505.70***
	第二類	1113 (5.7)	218 (4.9)	1331 (5.5)	
	第三類	660 (3.4)	970 (21.7)	1630 (6.8)	
	第四類	7983 (40.8)	1218 (27.2)	9201 (38.3)	
	第五類	9581 (49.0)	1783 (39.9)	11364 (47.3)	
家庭年收 入	50 萬以下	6860 (33.9)	628 (13.6)	7488 (30.1)	2003.51***
	50 萬~114 萬	10495 (51.9)	2082 (44.9)	12577 (50.6)	
	115 萬以上	2881 (14.2)	1922 (41.5)	4803 (19.3)	
學校類型	公立大學	3675 (18.1)	1512 (39.2)	5187 (20.8)	1202.00***
	公立技職	2351 (11.6)	240 (4.3)	2591 (10.4)	
	私立大學	7521 (37.0)	2285 (46.8)	9806 (39.3)	
	私立技職	6790 (33.4)	607 (9.7)	7397 (29.6)	

\*p<.05 \*\*\*p<.001

## 貳、第一代與非第一代大學生校園經驗現況分析與比較

本研究對象為高等教育資料庫 94 學年度大三學生，其校園經驗資料包括課業投入、參與社團活動、同儕關係、師生互動、平均每週工作時數、住宿狀況六項。研究樣本校園經驗之次數分配、百分比見表 4-1-2，以下分項說明：

### 一、課業投入

根據表 4-1-2 得知，本研究之課業投入因素有效樣本為 24,410 人。其中第一代大學生課業投入回答人數為 22,517 人，平均得分為 12.56；非第一代大學生參與社團活動回答人數為 1,990，平均得分為 13.03。亦即，「課業投入」所得值越高，表示學生課業投入越高。由校園經驗的排序來看，第一代大學生校園經驗的課業投入排序第二，非第一代大學生的排序為第二，表示第一代與非第一代大學生對於校園經驗中的課業投入都是放在第二重要地位。

根據表 4-1-3 研究結果得知，第一代與非第一代大學生在課業投入上有顯著差異 ( $p < .001$ )，第一代大學生的課業投入顯著低於非第一代大學生的課業投入。由實務顯著性來看，發現課業投入的  $d$  值為  $-0.16$ ， $d$  小於  $.2$ ，所以效果量很低。

因此，本研究假設 2-1 「第一代與非第一代大學生的課業投入會有顯著差異。」獲得驗證。

### 二、參與社團活動

根據表 4-1-2 得知，本研究之參與社團活動因素有效樣本為 24,957 人。其中第一代大學生參與社團活動回答人數為 23,032 人，平均得分為 12.52；非第一代大學生參與社團活動回答人數為 2,032 人，平均得分為 12.59。亦即，「參與社團活動」所得值越高，表示學生參與社團活動越多。由校園經驗的排序來看，第一代大學生校園經驗的參與社團活動排序第三，非第一代大學生的排序為第三。

根據表 4-1-3 研究結果得知，第一代與非第一代大學生參與社團活動有顯

著差異 ( $p < .001$ )，第一代大學生的社團參與顯著低於非第一代大學生的社團參與。由實務顯著性來看，發現參與社團活動的  $d$  值為  $-.02$ ， $d$  小於  $.2$ ，所以效果量很低。

因此，本研究假設 2-2 「第一代與非第一代大學生的參與社團活動會有顯著差異。」獲得驗證。

### 三、同儕關係

根據表 4-1-2 得知，本研究之同儕關係因素有效樣本為 24,959 人。其中第一代大學生同儕關係回答人數為 23,033 人，平均得分為 14.91；非第一代大學生同儕關係回答人數為 2,032 人，平均得分為 14.98。亦即，「同儕關係」所得值越高，表示學生同儕關係越好。由校園經驗的排序來看，第一代大學生校園經驗的同儕關係排序第一，非第一代大學生的排序為第一，表示第一代與非第一代大學生對於校園經驗中的同儕關係都是放在最重要的地位。

根據表 4-1-3 研究結果得知，第一代與非第一代大學生在同儕關係沒有顯著差異 ( $p > .05$ )。

因此，本研究假設 2-3 「第一代與非第一代大學生的同儕關係會有顯著差異。」沒有獲得驗證。

### 四、師生互動

根據表 4-1-2 得知，本研究之師生互動因素有效樣本為 24,959 人。其中第一代大學生師生互動回答人數為 23,033 人，平均得分為 9.93；非第一代大學生師生互動回答人數為 2,032 人，平均得分為 9.84。亦即，「師生互動」所得值越高，表示學生師生互動越好，由校園經驗的排序來看，第一代大學生校園經驗的師生互動排序第四，非第一代大學生的排序為第四。

根據表 4-1-3 研究結果得知，第一代與非第一代大學生在師生互動有顯著差異 ( $p < .05$ )，第一代大學生的師生互動顯著高於非第一代大學生的師生互動。由實務顯著性來看，發現平均每週工作時數的  $d$  值為  $.04$ ， $d$  小於  $.2$  所以效果量

很低。第一代大學生在師生互動上顯著高於非第一代大學生。

因此，本研究假設2-4「第一代與非第一代大學生的師生互動會有顯著差異。」獲得驗證。

## 五、平均每週工作時數

根據表 4-1-2 得知，本研究之平均每週工作時數因素有效樣本為 23,223 人。其中第一代大學生平均每週工作時數回答人數為 9,432，平均得分為 7.60 小時；非第一代大學生平均每週工作時數回答人數為 597，平均得分為 4.19 小時。亦即，「平均每週工作時數」所得值越高，表示學生平均每週工作時數越多，由校園經驗的排序來看，第一代大學生校園經驗的平均每週工作時數排序第五，非第一代大學生的排序為第五。

根據表 4-1-3 研究結果得知，第一代與非第一代大學生平均每週工作時數有顯著差異 ( $p < .001$ )，第一代大學生平均每週工作時數顯著高於非第一代大學生的平均每週工作時數。由實務顯著性來看，發現平均每週工作時數的  $d$  值為 .26， $d$  大於 .2 但沒有大於 .5，所以效果量為小為低度實務顯著。

因此，本研究假設 2-5「第一代與非第一代大學生的平均每週工作時數會有顯著差異。」獲得驗證。

## 六、住宿狀況:住宿/住家

根據表 4-1-2 得知，本研究之住宿狀況因素有效樣本為 25,102 人。其中第一代大學生非住家的人數為 14,691 人，佔第一代大學生住宿狀況的 72.7%，第一代大學生住家的人數為 5,517，佔第一代大學生住宿狀況的 27.3%；非第一代大學生非住家的人數為 3,398 人，佔非第一代大學生住宿狀況的 74.0%，非第一代大學生住家的人數為 1,194，佔非第一代大學生住宿狀況的 26.0%。

根據表 4-1-3 研究結果得知，第一代與非第一代大學生在住宿/住家沒有顯著差異 ( $p > .01$ )。

因此，本研究假設 2-6「第一代與非第一代大學生的住宿狀況會有顯著差



異。」沒有獲得驗證。

表4-1-2 第一代與非第一代大學生校園經驗每題平均得分排序表

	第一代大學生				非第一代大學生			
	最小值	最大值	平均得分	排序	最小值	最大值	平均得分	排序
課業投入	4.00	37.00	12.56	2	4.00	34.00	13.03	2
參與社團活動	8.00	32.00	12.52	3	8.00	32.00	12.59	3
同儕關係	5.00	20.00	14.91	1	5.00	20.00	14.98	1
師生互動	4.00	16.00	9.93	4	4.00	16.00	9.84	4
平均每週工作時數	.200	168.000	7.60	5	.500	130.00	4.19	5

表4-1-3 第一代與非第一代大學生校園經驗變項每題平均得分差異比較表

	第一代大學生 M (SD)	非第一代大學生 M (SD)	全體 M (SD)	<i>t</i>	卡方 考驗	Cohen's d
課業投入	12.56 (2.90)	13.03 (3.04)	12.65 (2.94)	-9.75***		-.16
參與社團活動	12.52 (3.99)	12.59 (4.19)	12.13 (4.04)	-8.63***		-.02
同儕關係	14.91 (2.63)	14.98 (2.79)	14.92 (2.66)	-1.48		
師生互動	9.93 (2.47)	9.84 (2.64)	9.92 (2.50)	2.35*		.04
平均每週工作時數	7.60 (15.00)	4.19 (10.73)	6.99 (14.39)	14.10***		.26
住宿狀況	N (%)	N (%)	N (%)		3.20	
住家	5517 (27.3)	1194 (26.0)	6803 (25.9)			
非住家	14691 (72.7)	3398 (74.0)	18299 (74.1)			

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

## 參、第一代與非第一代大學生學習成果現況分析與比較

本研究對象為高等教育資料庫 94 學年度大三學生，其學習成果資料包括心理社會發展、多元能力發展、前一學期的學業總平均成績三項。茲陳述如下：

### 一、第一代與非第一代大學生心理社會發展現況分析與比較

根據表 4-1-4 得知，第一代大學生心理社會發展回答人數為 20,263 人，平均得分為 61.77；非第一代大學生心理社會發展回答人數為 4,631 人，平均得分為 61.41。

根據研究結果發現，第一代與非第一代的心理社會發展有顯著差異 ( $p < .05$ )，第一代大學生心理社會發展顯著高於非第一代大學生的心理社會發展。由實務顯著性來看，發現平均心理社會發展的  $d$  值為 .05， $d$  小於 .2，所以效果量很低。

因此，本研究假設 3-1「第一代與非第一代大學生的心理社會發展有顯著差異。」獲得驗證。

### 二、第一代與非第一代大學生多元能力發展現況分析與比較

根據表 4-1-4 得知，第一代大學生多元能力發展回答人數為 20,312 人，平均得分為 24.67；非第一代大學生多元能力發展回答人數為 4,642 人，平均得分為 26.40。

根據研究結果發現，第一代與非第一代的多元能力發展有顯著差異 ( $p < .001$ )，第一代大學生多元能力發展顯著低於非第一代大學生的多元能力發展。實務顯著性的  $d$  值為 -.33， $d$  值大於 .2 但小於 .5，因此效果量為小為低度實務顯著。

因此，本研究假設 3-2「第一代與非第一代大學生的多元能力發展發展有顯著差異。」獲得驗證。

### 三、第一代與非第一代大學生學業成績現況分析與比較

根據表4-1-4得知，第一代大學生前一學期的學業總平均成績回答人數為10,895人，平均得分為73.76分；非第一代大學生前一學期的學業總平均成績回答人數為580人，平均得分為73.23分。

根據研究結果發現，第一代與非第一代的前一學期的學業總平均成績沒有顯著差異 ( $p>.05$ )。

因此，本研究假設3-3「第一代與非第一代大學生的學業成績會有顯著差異。」沒有獲得驗證。

表4-1-4 第一代與非第一代大學生學習成果每題平均得分排序表

	第一代大學生			非第一代大學生		
	最小值	最大值	平均得分	最小值	最大值	平均得分
心理社會發展	24.00	96.00	61.77	24.00	96.00	61.41
多元能力發展	9.00	45.00	24.67	9.00	45.00	26.40
前一學期的學業總平均成績	1.00	100.00	73.76	10.00	100.00	73.23

表4-1-5 第一代與非第一代大學生學習成果變項每題平均得分差異比較表

	第一代大學生 M (SD)	非第一代大學生 M (SD)	全體 M (SD)	<i>t</i>	Cohen's d
心理社會發展	61.77 (6.38)	61.41 (7.04)	61.71 (6.53)	3.364*	.05
多元能力發展	24.67 (5.06)	26.40 (5.51)	24.99 (5.20)	-20.667***	-.33
前一學期的學業總平均成績	73.76 (11.42)	73.23 (11.68)	73.80 (11.47)	1.080	

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

## 肆、第一代與非第一代大學生教育抱負的現況與比較

根據表 4-1-5 得知，第一代大學生未來想繼續進修希望碩士學位的有 5,495 人，佔全部第一代大學生的 71.8%，希望繼續進修博士學位的有 2161 人，佔全部第一代大學生的 28.2%；非第一代大學生未來想繼續進修希望碩士學位的有 254 人，佔全部非第一代大學生的 66.5%，希望繼續進修博士學位的有 128 人，佔全部非第一代大學生的 33.5%。

根據研究結果發現，第一代和非第一代大學生在教育抱負有顯著差異 ( $p < .05$ )，非第一代大學生博士學位取得意願的學生顯著高於第一代大學生博士學位取得意願的學生。

因此，本研究假設四「第一代與非第一代大學生的教育抱負會有顯著差異」獲得驗證。

表4-1-6 第一代與非第一代大學生教育抱負的百分比與差異比較表

	第一代大學生 N (%)	非第一代大學生 N (%)	全體 N (%)	卡方考驗 $\chi^2$
碩士學位	5495 (71.8)	254 (66.5)	6193 (71.3)	4.983*
博士學位	2161 (28.2)	128 (33.5)	2497 (28.7)	

\* $p < .05$

## 伍、綜合討論

綜合上述統計分析結果，在個人背景方面，第一代與非第一代大學生在個人背景變項的性別、族群、父親工作類型、母親工作類型、家庭年收入、學校類型有顯著差異；在校園經驗方面，第一代與非第一代大學生在校園經驗的課業投入、參與社團活動、平均每週工作時數、住宿狀況有顯著差異，而同儕關係、師生關係沒有顯著差異；在學習成果方面，第一代與非第一代大學生在學習成果的心理社會發展、多元能力發展有顯著差異，而前一學期平均成績沒有顯著差異；在教育抱負方面，第一代與非第一代大學生在教育抱負上有顯著差異。以下分別加以討論：

### 一、第一代與非第一代大學生的個人背景變項方面在性別、族群、 父親工作類型、母親工作類型、家庭年收入、學校類型有顯著 差異

#### (一) 第一代與非第一代大學生在性別變項有顯著差異

根據研究發現，第一代大學生在性別方面女生比例顯著高於非第一代大學生( $p<.001$ )。從以上研究結果顯示，這和美國學者 Nunez 與 Cuccaro-Alamin (1998) 針對第一代大學生的研究發現，在人口的組成上，第一代大學生的女性比例佔了 57%，非第一代大學生中的女性佔了 51% 的研究發現結果類似，第一代大學生中女生的比例比非第一代大學生女生的比例高。在台灣方面的研究，黃雅容 (2008) 根據高等教育資料庫九十四學年度大一學生的資料也發現台灣第一代大學生中女生比例較高，無論是和美國和台灣的調查都發現第一代大學生的女生比例比非第一代大學生高，而台灣高等教育資料庫九十四年度大三學生一樣發現第一代女大生的比例高於非第一代女大生。而可能的原因，黃雅容 (2008) 提出美國第一代大學生中女性的比例較高，主要是因為有些第一代大學生是單親媽媽，因為早婚或有子女才延遲就讀大

學，可是令人費解的是，台灣大學生中是單親媽媽應該很少，而且當家庭經濟有限時，在傳統「嫁出去的女兒，潑出去的水」的觀念影響下，許多家長往往會犧牲女兒的教育以支持兒子上大學，依此邏輯，女大學生之家庭社經背景應當比同年入學之男大學生高。黃雅容的研究曾提出為什麼台灣第一代大學生中女性的比例還會比較高的疑問，本研究的相同疑問，期待後續研究能找出其解釋原因。

## (二) 第一代與非第一代大學生在族群變項有顯著差異

根據研究發現，第一代大學生中原住民學生比例顯著高於非第一代大學生原住民比例 ( $p < .05$ )。從以上研究結果顯示，與過去國外研究Nunes與Cuccaro-Alamin (1998)、Choy (2001)、Horn與Nunez (2000) 的研究發現類似，過去研究都指出第一代大學生少數族群的比例高於非第一代大學生的少數族群的比例。可能原因為過去少數族群較難進入大學，隨著高等教育普及化之後過去難以進入大學就讀的學生增多了。

## (三) 第一代與非第一代大學生在父母親工作類型變項有顯著差異

根據研究發現，第一代大學生在父親工作類型方面，第一代大學生的父親工作類型都分布於職業聲望比較低的層級，例如勞動工人、技術人員，非第一代大學生的父親工作類型都是分布於職業聲望比較高的層級，例如：主管階級、老闆；同樣的研究發現在母親的工作類型也有一樣的結果，從以上研究結果顯示，第一代大學生父親的工作類型以勞動工人為多，而非第一代大學生父親工作類型為主管級的比例高於第一代大學生，由此可見非第一代大學生的父親工作類型多為社經地位比較高的工作，而第一代大學生的父親工作類型多為社經地位比較低的工作。因為過去研究較少直接研究第一代大學生父母親的職業狀況，但透過Nunez與Cuccaro-Alamin (1998) 針對第一代大學生和非第一代大學生家庭年收入作的研究，我們得知第一代大學生家庭年收入都比較低，而父母親的工作類型和家庭年收入有高度的相關，可推知，可能第一代大學生的父母工作類型可能在職業聲望的排名都有比較低的傾

向。

#### (四) 第一代與非第一代大學生在家庭年收入變項有顯著差異

根據研究發現，第一代大學生的家庭年收入都比非第一代大學生低 ( $p<.001$ )，與過去的研究結果發現類似，Nunez 與 Cuccaro-Alamin (1998)、Choy (2001)、黃雅容 (2008) 都指出第一代大學生家庭年收入有比較低的傾向，可能原因跟第一代大學生父母親學歷不高，所以從事工作的收入普遍也不高有關。

#### (五) 第一代與非第一代大學生在學校類型變項有顯著差異

根據研究發現，第一代大學生就讀技職體系的比例都比非第一代大學生高 ( $p<.001$ )，而就讀大學的比例都顯著低於非第一代大學生，跟過去學者研究結果類似，Choy (2001)、Nunez 與 Cuccaro-Alamin (1998)、國內學者黃雅容 (2008) 研究發現有相通之處，都顯示第一代大學生偏向就讀學術地位較低、教育資源較少、學雜費較高的學校，獲得的大學教育品質和其他大學生不等質。

駱明慶 (2002) 針對台大學生做研究，也發現台大法學院學生的背景資料顯示，42%的父親和 27%的母親為大學畢業生，父親或母親為公教人員的比例高達 42%，均遠高於大學生和一般人口的比例。因此，第一代與非第一代大學生就讀學校類型有差異跟父母學歷、職業地位有關，因第一代大學生父母的職業、教育地位都較低，進而影響學生就學就讀學校也有比較差的現象。

黃雅容 (2008) 研究更進一步指出為何第一代大學生就讀技職和私立大學的比例較高，這兩個結果都可能和文化資本有關。其引用李文益在 2003 年的研究，指出現在的大學入學管道重視推薦甄選入學，而甄選所需要的自傳、學生才能或才藝、口試表現，都是展現家庭的文化資本，因為有大學學歷的父母了解和認同教育的價值，所以多支持小孩進入一般高中就讀，以便日後進入大學；無大學學歷的父母比較認同務實的技能，因此鼓勵小孩進入技職體系，所以我們可得知第一代與非第一代學生的主要差別在就讀二年制

或四年制大學，在台灣四年制的學校教育資源與學術地位都比二年制的學校來得高，所以第一代大學生多是就讀資源比較不足的技職體系。

## 二、第一代與非第一代大學生的校園經驗方面在課業投入、參與社團活動、師生互動、平均每週工作時數有顯著差異，而同儕關係、住宿狀況沒有顯著差異

### (一) 第一代與非第一代大學生在課業投入變項上有顯著差異

根據研究發現，第一代與非第一代大學生在課業投入上有顯著差異 ( $p < .001$ )，非第一代大學生課業投入顯著高於第一代大學生，在實務顯著 (effect size) 上為低度。過去相當多研究指出第一代大學生和非第一代大學生比較起來較少校園投入 (Lohfink & Paulsen, 2005; Pascarella, Pierson, Wolniak, & Terenzini, 2004; Pike & Kuh, 2005)。

但也有不同的研究發現 Pascarella 等人 (2004) 及 Lundberg、Shreiner、Hovaguimian 與 Miller (2007) 都發現第一代學生的整體學業成績不差，第一代大學生在課業的努力比其他同儕更認真投入，雖然第一代大學生是以較少文化資本的情況進入大學，但是大學的學術經驗可能促成有利於第一代大學生的文化資本。由上述可發現，國外對第一代與非第一代大學生學業研究有正反兩種結果。

國內研究，黃雅容 (2008) 也發現和美國類似的研究發現，台灣第一代大學生希冀用最短的時間 (選系重視能延續高職類科) 和最少的花費 (包括選有獎學金，學雜費較低，離家較近的學校) 取得有利就業的文憑 (包括選校重視就業考量，選系重視工作機會)，這可能是因為在沒有大學教育經驗的家庭，大學教育的功能容易被窄化為職業準備，子女選校和選系會從投資報酬率和就業市場的需求去考量，也可能是因為父母沒有大學學歷，工作較不穩定，對於就業市場有較高的警覺性和憂慮，而這種文化資本，無形中傳遞給子女，影響子女的教育決定。因為第一代大學生現實考量的原因，第一



代大學生在課業投入會比較重視務實因素（職業上的投入而非課業成績投入），黃雅容（2008）解釋第一代大學生很務實，他們對於考試分數落點的重視程度比較低，這或許是因為他們的父母並不如其他學生的父母般，關心與瞭解要掌握考試分數的落點以取得最佳結果。

## （二）第一代與非第一代大學生在參與社團活動變項上有顯著差異

根據研究發現，第一代與非第一代大學生參與社團活動有顯著差異（ $p < .001$ ），第一代大學生顯著低於非第一代大學生，在實務顯著(effect size)上很低。過去 Pike 與 Kuh（2005）的研究類似，Pike 與 Kuh 指出第一代大學生較非第一代大學生不喜歡在學術或社交上投入，他們對大學環境也較多負面觀點且較少成功的整合他們的大學經驗。

從以上研究結果顯示，Lohfink 與 Paulsen（2005）研究發現參與社團活動對第一代大學生沒有實際幫助，可能的解釋為學校社團並非有學習或是第一代大學生因為太多時間打工而沒有時間參與社團，或是因為學術投入的重要性對第一代大學生來說比非第一代大學生來得重要。學術投入的活動中尤其與教授互動對第一代大學生能持續就學來說比參與社團重要。可能原因是學術對工作比較直接影響，根據第一代大學生務實的個性，且參與社團會佔用第一代大學生的打工時間，所以第一代大學生參與社團的意願也很低。

## （三）第一代與非第一代大學生在同儕關係變項上沒有顯著差異

根據研究發現，第一代與非第一代大學生在同儕關係沒有顯著差異（ $p > .05$ ），第一代大學生與非第一代大學生的同儕關係沒有顯著，可以留待之後研究作探討。

雖然本研究第一代與非第一代大學生的同儕關係差異不明顯，但是非第一代大學生的同儕關係平均值還是有高過第一代大學生的平均值現象，這和 Horn 與 Nunez（2000）、黃雅容（2008）的研究結果類似，研究指出台灣第一代大學生無論選校還是選系都很重視朋友同學的建議，且國外的研究結果也是發現第一代大學生較重視同儕關係。

#### (四) 第一代與非第一代大學生在師生關係變項上有顯著差異

根據研究發現，第一代與非第一代大學生在師生互動有顯著差異 ( $p < .05$ )，第一代大學生顯著高於非第一代大學生，在實務顯著(effect size)上很低。從以上研究結果顯示，這和過去研究結果相反，Terenzini 等人在 (1996) 的研究第一代大學生與教授的互動少於非第一代大學生。但本研究發現卻是和國外的研究發現相反，可能原因是中國人尊師重道的觀念有影響學生和老師的親近度，跟國外的師生關係比較起來，中國人的老師和學生關係會比較密切，至於是否還有其他原因，可以留待之後的研究討論。

#### (五) 第一代與非第一代大學生在平均每週工作時數變項上有顯著差異

根據研究發現，第一代與非第一代大學生平均每週工作時數有顯著差異 ( $p < .001$ )，第一代大學生顯著高於非第一代大學生，從實務性(effect size)來看為低度實務顯著，因此每周打工時數對第一代與非第一代大學生有實務上研究的重要性。從以上研究結果顯示，這和 Nunez 與 Cuccaro-Alamin (1998) 及 Choy (2001) 過去研究結果類似，普遍來說第一代大學生因為經濟情況不佳，大部分都會花很多的時間在打工。Pascarella (2004)、Terenzini (1995)、Nunez 與 Cuccaro-Alamin (1998) 等人的研究結果:花比較少時間讀書，花較多時間打工的結果都是一樣的。

因此，第一代大學生的經濟補助問題需要重視，也當作高等教育工作者在接觸第一代大學生時需要注意的地方。

#### (六) 第一代與非第一代大學生在住宿狀況變項上沒有顯著差異

根據研究發現，第一代與非第一代大學生在住宿/住家沒有顯著差異 ( $p > .05$ )。雖然研究結果第一代與非第一代大學生的住宿狀況沒有顯著差異，但是本研究發現第一代大學生住家的比例比非第一代大學生高，這和國外 Nunes 與 Cuccaro-Alamin (1998) 的研究結果類似，第一代大學生中不住校而和家人親戚一起住的比例有 84%，而非第一代大學生中不住校而和家人親戚一起住的比例是 60%；Terenzini 等人 (1996) 的研究也發現第一代大學

生喜歡通車勝過於住宿，而通常第一代大學生選擇住家跟經濟考量有很大的關係。

### 三、第一代與非第一代大學生在心理社會發展、多元能力發展有顯著差異；而在前一學期平均成績則沒有顯著差異

#### (一) 第一代與非第一代大學生在心理社會發展變項上有顯著差異

根據研究發現，第一代與非第一代的心理社會發展有顯著差異( $p<.05$ )，第一代大學生心理社會發展顯著高於非第一代大學生，從實務顯著(effect size)性很低。

根據第一代與非第一代大學生就讀的學校類型，得知第一代大學生多就讀私立大學或者是技職體系，但是過去研究發現(黃玉, 2004)就讀技職體系的大學生心理社會發展都有比較差的現象，可是這裡的研究發現卻又是第一代大學生的心理社會發展得比較好，這個現象可以留待之後做研究。因為國內外都缺乏對第一代與非第一代大學生心理社會發展的研究，因此，本研究為初探性的研究，瞭解第一代與非第一代大學生的心理社會發展現況，而第一代大學生的心理社會發展比非第一代大學生高的原因可以留待未來的研究作探討。

#### (二) 第一代與非第一代大學生在多元能力發展變項上有顯著差異

根據研究發現，第一代與非第一代的多元能力發展有顯著差異( $p<.001$ )，第一代大學生多元能力發展顯著低於非第一代大學生，從實務性(effect size)來看為低度實務顯著性，所以第一代與非第一代大學生的多元能力發展有實務研究上的重要性。本研究與國外的研究類似，Terenzini 等人(1996)的研究發現，第一代大學生完成的學分數較少、較少修習人文和藝術方面的課程、平均的工作時數較長而唸書的時間較短、較不可能參與績優計畫、而在閱讀理解方面所獲得的比較少。在國外研究雖然對於第一代學生中學後期的學術準備和轉變有相當地認識，但是對於他們的大學經驗或認知

與心理發展確知甚少。Pascarella、Wolniak、Pieson 與 Terenzini (2003) 的研究結果也是發現第一代大學生的能力都顯得比非第一代大學生差。

### (三) 第一代與非第一代大學生在前一學期平均成績變項上沒有顯著差異

根據研究發現，第一代與非第一代的前一學期的學業總平均成績沒有顯著差異 ( $p>.05$ )。國外有研究指出第一代與非第一代大學生學業成績有差異的 (Horn & Nunez, 2000; Riehl, 1994; Terenzini et al., 1996)，但也有研究發現是沒有差異 (Billson & Terry, 1982、Inman & Mayes, 1999、Pascarella, Wolniak, Pieson, & Terenzini, 2003、Terenzini et al., 2004)，而台灣到目前為止，黃雅容 (2008) 以第一代大學生與非第一代大學的學測成績做比較發現，第一代大學生的成績確實有比較低的現象。本研究發現沒有顯著差異的可能原因是台灣各校評分標準的差異頗大，因此，造成本研究發現第一代與非第一代大學生的前一學期平均成績沒有差異。

## 四、第一代與非第一代大學生在教育抱負上有顯著差異。

根據研究發現，第一代和非第一代大學生在進修意願上教育抱負有顯著差異 ( $p<.05$ )，非第一代大學生在教育抱負的期望顯著高於第一代大學生。本研究與過去的研究發現類似，Terenzini (1995)、Nunes與Cuccaro-Alamin (1998) Choy (2001)、Warburton等人 (2001)、Hurley (2002)、Pascarella (2004) 的研究有類似的發現。另外，學者Hans-Vaughn (2004) 發現對於成功拿到大學學歷的第一代大學生而言，拿到碩士學位的比率和非第一代大學生一樣高，但是在追求博士學位時卻又較低了。跟本研究發現有很類似的結果，對第一代大學生來說希望取得碩士學位的比例和非第一代大學生是差不多的，但是希望就讀博士學位的人卻明顯少很多。本研究發現唸碩士學歷的差異不大，可能原因是台灣目前唸碩士人口已經很普及，所以第一代與非第一代的差異不大，但是博士學位救還是有很大差異，可能解釋原因，黃雅容 (2008) 的研究指出第一代大學生因為和其他學生繼承的文化資本不同，第一代大學生追求穩定富裕、

平凡、幸福的人生，較少去思考要如何改善小我以外的社區和社會，享受興趣的精神生活不是他們的目標，所以較高的教育抱負對第一代大學生來說可能不是他們的重要目標。

## 第二節 第一代及非第一代大學生 學習成果之迴歸分析

本節採用階層迴歸分析法 (hierarchical-regression)，分析第一代及非第一代大學生對其學習成果之迴歸分析，內容包括探討在控制背景變項後，第一代與非第一代大學生的「校園經驗」解釋其「心理社會發展」、「多元能力發展」與「前一學期平均成績」，藉以考驗研究假設五、六、七、八、九、十。

### 壹、第一代及非第一代大學生個人背景、校園經驗與學習成果之相關分析

本節目的在說明各變項之間的相關性，本節採用皮爾遜積差相關 (r) 相關分析法。自變項包括：背景變項為「父親工作類型」、「母親工作類型」、「家庭年收入」；校園經驗為「課業投入」、「參與社團活動」、「同儕關係」、「師生互動」、「平均每周工作時數」、「住宿狀況」等變項。依變項為「心理社會發展」、「多元能力發展」、「前一學期平均成績」三個分項。由表 4-2-1 可知各變項的相關係數與相關情形，並分別詳述如下：

#### 一、第一代大學生個人背景、校園經驗與學習成果之相關分析

##### (一) 第一代大學生個人背景、校園經驗與心理社會之關係

從表 4-2-1 可知，在心理社會發展方面，第一代大學生的「課業投入」、「參與社團活動」、「同儕關係」、「師生互動」與心理社會的相關均達顯著水準 ( $p < .05$ )。第一代大學生「心理社會發展」與「課業投入」、「參與社團活動」、「同儕關係」、「師生互動」有顯著正相關 ( $r = .032$ 、 $.052$ 、 $.098$ 、 $.081$ )，表示第一代大學生課業投入越多、參與社團活動越多、與同儕關係越好、師生互動越佳，心理社會都有發展得越好的傾向。

## (二) 第一代大學生個人背景、校園經驗與多元能力發展之關係

從表 4-2-1 可知，在多元能力發展方面，第一代大學生的「父親工作類型」、「母親工作類型」、「家庭年收入」、「課業投入」、「參與社團活動」、「同儕關係」、「師生互動」、「平均每週工作時數」、「住宿狀況」與多元能力發展的相關均達顯著水準 ( $p < .05$ )。從個人背景來看，「父親工作類型」越高的學生多元能力有發展得越好的傾向 ( $r = .061$ )，「母親工作類型」越高的學生多元能力有發展得越好的傾向 ( $r = .017$ )，家庭年收入越高的學生多元能力有發展得越好的傾向 ( $r = .142$ )。就第一代大學生「多元能力發展」與校園經驗關係而言，學生「多元能力發展」與「課業投入」、「參與社團活動」、「同儕關係」、「師生互動」、「平均每週工作時數」、「住宿狀況」有顯著正相 ( $r = .137$ 、 $.232$ 、 $.229$ 、 $.156$ 、 $.021$ 、 $.019$ )，表示第一代大學生課業投入越多、參與社團活動越多、與同儕關係越好、師生互動越佳、打工時數多、不住家選擇住宿或校外租屋，多元能力有發展得越好的傾向。

## (三) 第一代大學生個人背景、校園經驗與前一學期平均成績之關係

從表 4-2-1 可知，在前一學期平均成績方面，第一代大學生的個人背景、校園經驗與前一學期平均成績都沒有顯著相關 ( $p > .05$ )。

## 二、非第一代大學生個人背景、校園經驗與學習成果之相關分析

### (一) 非第一代大學生個人背景、校園經驗與心理社會發展之關係

從表 4-2-1 可知，在心理社會發展方面，非第一代大學生的「課業投入」、「參與社團活動」、「同儕關係」、「師生互動」、「平均每週工作時數」與心理社會的相關均達顯著水準 ( $p < .05$ )。非第一代大學生的「心理社會發展」與「課業投入」、「參與社團活動」、「同儕關係」、「師生互動」、「平均每週工作時數」有顯著正相關 ( $r = .043$ 、 $.119$ 、 $.116$ 、 $.090$ 、 $.045$ )，表示非第一代大學生課業投入越多、參與社團活動越多、與同儕關係越好、師生互動越佳、平均每週工作時數越多，心理社會都有發展得較好的傾向。

### (二) 非第一代大學生個人背景、校園經驗與多元能力發展之關係

從表 4-2-1 可知，在多元能力發展方面，非第一代大學生的「父親工作類型」、「母親工作類型」、「家庭年收入」、「課業投入」、「參與社團活動」、「同儕關係」、「師生互動」、「平均每週工作時數」與多元能力發展的相關均達顯著水準 ( $p < .05$ )。從個人背景來看，「父親工作類型」越高的學生多元能力有發展得越好的傾向 ( $r = .092$ )，「母親工作類型」越高的學生多元能力有發展得越好的傾向 ( $r = .052$ )，「家庭年收入」越高的學生多元能力有發展得越好的傾向 ( $r = .157$ )。就非第一代大學生「多元能力發展」與校園經驗關係而言，學生「多元能力發展」與「課業投入」、「參與社團活動」、「同儕關係」、「師生互動」、「平均每週工作時數」有顯著正相關 ( $r = .145$ 、 $.270$ 、 $.270$ 、 $.190$ 、 $.033$ )，表示非第一代大學生課業投入越多、參與社團活動越多、與同儕關係越好、師生互動越佳、平均每週工作時數越多，多元能力都有發展得越好的傾向。

### (三) 非第一代大學生個人背景、校園經驗與前一學期平均成績之關係

從表 4-2-1 可知，在前一學期平均成績方面，非第一代大學生的個人背景、校園經驗與前一學期平均成績都沒有顯著相關 ( $p > .05$ )。



表 4-2-1 第一代與非第一代大學生個人背景、校園經驗與心理社會發展、多元能力發展、前一學期學業總平均成績相關矩陣表

	第一代大學生			非第一代大學生		
	心理社會發展	多元能力發展	前一學期的學業總平均成績	心理社會發展	多元能力發展	前一學期的學業總平均成績
父親工作類型	.009	.061**	-.006	-.017	.092**	.041
母親工作類型	-.004	.017*	.017	-.019	.052**	.017
家庭年收入	-.012	.142**	-.003	.010	.157**	.041
課業投入	.032**	.137**	.017	.043**	.145**	.011
參與社團活動	.052**	.232**	-.004	.119**	.270**	-.006
同儕關係	.098**	.229**	.014	.116**	.270**	-.005
師生互動	.081**	.156**	.012	.090**	.190**	.027
平均每週工作時數	.006	.021**	.009	.045**	.033*	.000
住宿狀況 (家=0；非家=1)	.005	.019**	.018	.010	-.008	-.031

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

## 貳、第一代及非第一代大學生個人背景、校園經驗對心理社會發展之迴歸分析

### 一、第一代大學生個人背景、校園經驗對心理社會發展之迴歸分析

首先，由表 4-2-2 第一代大學生個人背景、校園經驗對心理社會發展之共線性診斷，依據邱皓政（2002）指出當 CI 值低於 30，表示共線性問題緩和，而 CI 值 30 到 100 之間有中至高度共線性。表 4-2-7 得知 CI 值區組模型一時為 16.426 與區組模型二為 34.046，顯示共線性問題和緩，雖然 CI 有超過 30，但是共線性問題不嚴重。因此，採用強迫進入變數法來進行個人背景、校園經驗對心理社會發展之迴歸分析。

從表 4-2-3 第一代大學生個人背景、校園經驗對心理社會發展之迴歸分析摘要表得知，區組一的模型為第一代大學生個人背景對心理社會發展之迴歸分析，區組二的模型為控制個人背景變項來看第一代大學生校園經驗對心理社會發展之迴歸分析。研究發現詳述如下：

區組一模型結果發現，第一代大學生個人背景變項對「心理社會發展」有顯著的解釋力的變項包括：家庭年收入。第一代大學生家庭年收入標準化迴歸係數為-.020 ( $p < .05$ )，顯示第一代大學生的「家庭年收入」與「心理社會發展」呈顯著負向關係，表示第一代大學生家庭年收入越低在心理社會發展有不利的傾向。

將校園經驗加入區組一後成為區組二，從區組二模型可得知，控制個人背景變項後，第一代大學生校園經驗變項對「心理社會發展」有顯著解釋力的變項包括：「參與社團活動」、「師生互動」。第一代大學生「參與社團活動」的標準化迴歸係數為.036 ( $p < .001$ )，顯示第一代大學生的參與社團活動與心理社會發展呈顯著正向關係，即參與社團活動越多的第一代大學生心理社會有發展得越好的傾向。第一代大學生「同儕關係」的標準化迴歸係數為.082

( $p < .001$ )，顯示第一代大學生的同儕關係與心理社會發展呈顯著正向關係，即同儕關係越好的第一代大學生心理社會有發展得越好的傾向。第一代大學生「師生互動」的標準化迴歸係數為.048 ( $p < .001$ )，顯示第一代大學生的師生互動與心理社會發展呈顯著正向關係，即師生互動越佳的第一代大學生心理社會有發展得越好的傾向。此時「家庭年收入」仍達顯著水準，係數還比區組一

時提高 ( $\beta = -.028$ )。

綜合上述，階層迴歸結果發現在區組一，第一代大學生背景變項對心理社會發展模型之決定係數值  $R^2 = .001$ ，亦即第一代大學生的背景變項對心理社會發展的解釋力為 0.1%，調整後決定係數值為  $R^2 = .000$ 。階層迴歸結果發現在控制背景變項區組二，第一代大學生模式之決定係數值為  $R^2 = .015$ ，亦即第一代大學生的校園經驗對心理社會發展的解釋力為 1.5%，調整後決定係數值為  $R^2 = .015$ 。另外值得一提的，在控制背景變項之後家庭年收入對第一代大學生心理社會的影響力還提升，可見家庭年收入對第一代大學生心理社會的發展有其重要性。因此可推知，校園經驗因素對第一代大學生心理社會發展的預測力較高，加入個人背景因素，對心理社會發展的解釋幾乎沒有增加。雖然本研究選取的變項無論是個人背景或校園經驗變項都能有效的解釋「心理社會發展」，但是解釋量都不高，這代表仍有其他因素在影響第一代大學生的「心理社會發展」。

表 4-2-2 第一代大學生個人背景、校園經驗對心理社會發展之共線性診斷

模 式	維 度	特 徵 值	條件指 標 (CI)	變異數比例										
				常數	父職	母職	年收	課業	社團	同儕	師生	工作	住宿	
1	1	3.838	1.000	.00	.00	.00	.01							
	2	.110	5.897	.00	.09	.02	.75							
	3	.037	10.143	.01	.63	.50	.04							
	4	.014	16.426	.99	.28	.47	.20							
2	1	8.775	1.000	.00	.00	.00	.00	.00	.00	.00	.00	.00	.00	.00
	2	.787	3.340	.00	.00	.00	.00	.00	.00	.00	.00	.97	.00	
	3	.116	8.706	.00	.03	.00	.84	.00	.02	.00	.01	.00	.01	
	4	.090	9.883	.00	.07	.02	.00	.00	.82	.00	.00	.00	.01	
	5	.064	11.729	.00	.00	.00	.00	.02	.02	.02	.27	.01	.54	
	6	.054	12.723	.00	.34	.06	.03	.08	.12	.02	.11	.00	.23	
	7	.046	13.768	.00	.00	.00	.00	.76	.00	.01	.22	.00	.07	
	8	.036	15.569	.00	.41	.69	.02	.02	.00	.00	.02	.00	.01	
	9	.024	18.979	.00	.01	.04	.03	.03	.00	.77	.37	.00	.04	
	10	.008	34.046	.99	.15	.18	.08	.08	.02	.18	.01	.01	.10	

表 4-2-3 第一代大學生個人背景、校園經驗對心理社會發展之迴歸分析摘要表

	第一代大學生			
	區組一		區組二	
	Beta ( $\beta$ )	t 值	Beta ( $\beta$ )	t 值
父親工作類型	-.011	-1.408	-.009	-1.107
母親工作類型	.009	1.146	.006	.802
家庭年收入	-.020	-2.572*	-.028	-3.498***
課業投入			.009	1.153
參與社團活動			.036	4.591***
同儕關係			.082	9.816***
師生互動			.048	5.646***
平均每週工作時數			.007	.873
住宿 (住家=0; 非家=1)			.002	.314
R <sup>2</sup> 解釋量	.001		.015	
調整後R <sup>2</sup>	.000		.015	
R <sup>2</sup> 增加量	.001		.014	

\*p<.05 \*\*p<.01 \*\*\*p<.001 第一代大學生n=16,509

## 二、非第一代大學生個人背景、校園經驗對心理社會發展之迴歸分析

首先，由表 4-2-4 非第一代大學生個人背景、校園經驗對心理社會發展之共線性診斷，依據邱皓政（2002）指出當 CI 值低於 30，表示共線性問題緩和，而 CI 值 30 到 100 之間有中至高度共線性。表 4-2-7 得知 CI 值區組模型一時為 13.586 與區組模型二為 30.186，顯示共線性問題和緩，雖然 CI 有超過 30，但是共線性問題不嚴重。因此，採用強迫進入變數法來進行個人背景、校園經驗對心理社會發展之迴歸分析。

從表 4-2-5 非第一代大學生個人背景、校園經驗對心理社會發展之迴歸分析摘要表得知，區組一的模型為非第一代大學生個人背景對心理社會發展之迴歸分析，區組二的模型為控制個人背景變項後非第一代大學生的校園經驗對心理社會發展之迴歸分析。研究發現詳述如下：

區組一模型結果發現，非第一代大學生個人背景變項對「心理社會發展」都沒有顯著的影響變項。

將校園經驗加入區組一後成為區組二，控制個人背景變項後，從區組二模型可得知，非第一代大學生校園經驗變項對「心理社會發展」有顯著解釋力的變項包括：「參與社團活動」、「同儕關係」、「平均每週工作時數」。非第一代大學生「參與社團活動」的標準化迴歸係數為.078（ $p < .001$ ），顯示非第一代大學生的參與社團活動與心理社會發展呈顯著正向關係，即參與社團活動越多的非第一代大學生心理社會有發展得越好的傾向。非第一代大學生「同儕關係」的標準化迴歸係數為.090（ $p < .001$ ），顯示非第一代大學生的同儕關係與心理社會發展呈顯著正向關係，即同儕關係越佳的非第一代大學生心理社會有發展得越好的傾向。非第一代大學生「平均每週工作時數」的標準化迴歸係數為.035（ $p < .05$ ），顯示非第一代大學生的平均每週工作時數與心理社會發展呈顯著正向關係，即平均每週工作時數越多的非第一代大學生心理社會有發展得越好的傾向。

綜合上述，階層迴歸結果發現在區組一，非第一代大學生背景變項對心理社會發展模型之決定係數值  $R^2 = .001$ ，亦即非第一代大學生的背景變項對心理社會發展的解釋力為 0.1%，調整後決定係數值為  $R^2 = .000$ 。階層迴歸結果發現

在區組二，非第一代大學生模式之決定係數值為  $R^2=.024$ ，亦即非第一代大學生的校園經驗對心理社會發展的解釋力為 2.4%，調整後決定係數值為  $R^2=.021$ 。因此可推知，校園經驗因素對非第一代大學生心理社會發展的預測力較高，加入個人背景因素，對心理社會發展的解釋幾乎沒有增加。雖然本研究選取的變項無論是個人背景或校園經驗變項都能有效的解釋「心理社會發展」，但是解釋量都不高，這代表仍有其他因素在影響非第一代大學生的「心理社會發展」。

表 4-2-4 非第一代大學生個人背景、校園經驗對心理社會發展之共線性診斷

模 式	維 度	特 徵 值	條 件 指 標 (CI)	變異數比例									
				常數	父職	母職	年收	社團	師生	工作	課業	同儕	住宿
1	1	3.747	1.000	.00	.01	.01	.00						
	2	.156	4.903	.00	.49	.00	.20						
	3	.077	6.981	.00	.32	.68	.15						
	4	.020	13.586	.99	.18	.31	.65						
2	1	8.596	1.000	.00	.00	.00	.00	.00	.00	.00	.00	.00	.00
	2	.857	3.167	.00	.00	.00	.00	.00	.00	.98	.00	.00	.00
	3	.172	7.059	.00	.55	.03	.07	.02	.00	.00	.00	.00	.00
	4	.088	9.876	.00	.01	.15	.15	.62	.02	.00	.00	.00	.00
	5	.077	10.575	.00	.30	.57	.20	.02	.01	.00	.00	.00	.02
	6	.066	11.379	.00	.00	.07	.05	.24	.47	.00	.03	.02	.07
	7	.058	12.135	.00	.05	.03	.27	.07	.00	.00	.04	.00	.62
	8	.048	13.426	.00	.00	.00	.01	.00	.17	.00	.78	.00	.12
	9	.028	17.612	.01	.01	.02	.09	.01	.31	.00	.04	.77	.04
	10	.009	30.186	.99	.07	.13	.16	.01	.01	.00	.10	.20	.12

表 4-2-5 非第一代大學生個人背景、校園經驗對心理社會發展之迴歸分析摘要表

	非第一代大學生			
	區組一		區組二	
	Beta ( $\beta$ )	t 值	Beta ( $\beta$ )	t 值
父親工作類型	.014	.815	.013	.770
母親工作類型	.010	.576	.012	.706
家庭年收入	.030	1.774	.020	1.168
課業投入			.008	.500
參與社團活動			.078	4.686***
同儕關係			.090	5.203***
師生互動			.031	1.784
平均每週工作時數			.035	2.169*
住宿(住家=0; 非家=1)			.018	1.122
R <sup>2</sup> 解釋量	.001		.024	
調整後R <sup>2</sup>	.000		.021	
R <sup>2</sup> 增加量	.001		.023	

\*p<.05    \*\*p<.01    \*\*\*p<.001    非第一代大學生n=3,776

### 三、結論

綜合上述研究結果顯示：第一代大學生個人背景對心理社會發展的變異數解釋量百分比為 0.1%；非第一代大學生個人背景對心理社會發展的變異數解釋量百分比為 0.1%。控制個人背景變項之後，第一代大學生校園經驗對心理社會發展的變異數解釋量為 1.5%；控制個人背景變項之後，非第一代大學生校園經驗對心理社會發展的變異數解釋量為 2.4%。

另因本研究樣本數很大，對達到顯著性之變項，也進一步根據Cohen(1988)建議，以 $R^2$ 增加解釋量對照 $d$ 值得到之效果量，來判定差異是否具有實質意義。若 $R^2=.01$ 相當於 $d=.2$ 效果量為小， $R^2=.059$ ，相當於 $d=.5$ 效果量為中， $R^2=.138$ ，相當於 $d=.8$ 效果量為大。因此，第一代與非第一代大學生的個人背景對心理社會發展的 $R^2$ 增加量對照 $d$ 值皆極小（ $d<.2$ ），顯示個人背景對第一代與非第一代大學生心理社會發展沒有實質意義。加入校園經驗之後，第一代與非第一代大學生的校園經驗對心理社會發展的 $R^2$ 值增加量對照 $d$ 值效果量皆為小（ $d$ 相當於 $.2$ ）。顯示第一代大學生加入校園經驗增加較多 $R^2$ 值，表示校園經驗比個人背景更能影響第一代大學生的心理社會發展，而非第一代大學生加入校園經驗也是增加較多 $R^2$ 值，表示校園經驗比個人背景更能影響非第一代大學生的心理社會發展。

因此，研究假設五：「個人背景」、「校園經驗」對第一代大學生的「心理社會發展」有預測力獲得驗證；研究假設六：「個人背景」、「校園經驗」對非第一代大學生的「心理社會發展」有預測力有獲得驗證，雖然兩者都有獲得驗證，但是預測力都很低。

表 4-2-6 第一代與非第一代大學生個人背景、校園經驗對心理社會發展摘要表

依變項（自變項）	第一代大學生				非第一代大學生			
	$R^2$ 值		$F$	效果量	$R^2$ 值		$F$	效果量
	解釋量	增加量			解釋量	增加量		
心理社會發展 （區組一）	.001	.001	2.927*	-	.001	.001	1.169*	-
心理社會發展 （區組二）	.015	.014	28.600***	小	.024	.023	10.180***	小



## 參、第一代與非第一代大學生個人背景、校園經驗對多元能力發展之迴歸分析

### 一、第一代大學生個人背景、校園經驗對多元能力發展之迴歸分析

首先，由表 4-2-7 第一代大學生個人背景、校園經驗對多元能力發展之共線性診斷，依據邱皓政（2002）指出當 CI 值低於 30，表示共線性問題緩和，而 CI 值 30 到 100 之間有中至高度共線性。表 4-2-7 得知 CI 值區組模型一時為 .014 與區組模型二為 34.048，顯示共線性問題和緩，雖然 CI 有超過 30，但是共線性問題不嚴重。因此，採用強迫進入變數法來進行個人背景、校園經驗對心理社會發展之迴歸分析。

從表 4-2-8 第一代大學生個人背景、校園經驗對多元能力發展之迴歸分析摘要表得知，區組一的模型為第一代大學生個人背景對多元能力發展之迴歸分析，區組二的模型為控制個人背景後第一代大學生的校園經驗對多元能力發展之迴歸分析。研究發現詳述如下：

區組一模型結果發現，第一代大學生個人背景變項對「多元能力發展」有顯著的解釋力的變項包括：父親工作類型、家庭年收入。第一代大學生父親工作類型標準化迴歸係數為 .038 ( $p < .001$ )，顯示第一代大學生的「父親工作類型」與「多元能力發展」呈顯著正向關係，表示第一代大學生父親工作類型職業地位越高在多元能力發展有發展得越好的傾向；第一代大學生家庭年收入標準化迴歸係數為 .132 ( $p < .001$ )，顯示第一代大學生的「家庭年收入」與「多元能力發展」呈顯著正向關係，表示第一代大學生家庭年收入越高在多元能力發展有發展得越好的傾向。

將校園經驗加入區組一後，成為模型區組二，從區組二模型可得知，控制個人背景變項後，第一代大學生校園經驗變項對「多元能力發展」有顯著解釋力的變項包括：「課業投入」、「參與社團活動」、「同儕關係」、「師生互動」、「平均每週工作時數」。第一代大學生「課業投入」的標準化迴歸係數為 .083

( $p < .001$ )，顯示第一代大學生的課業投入與多元能力發展呈顯著正向關係，即課業投入越多的第一代大學生多元能力有發展得越好的傾向；第一代大學生「參與社團活動」的標準化迴歸係數為 .192 ( $p < .001$ )，顯示第一代大學生的參與社團活動與多元能力發展呈顯著正向關係，即參與社團活動越多的第一代

大學生多元能力有發展得越好的傾向；第一代大學生「同儕關係」的標準化迴歸係數為.173 ( $p < .001$ )，顯示第一代大學生的同儕關係與多元能力發展呈顯著正向關係，即同儕關係越多的第一代大學生多元能力有發展得越好的傾向；第一代大學生「師生互動」的標準化迴歸係數為.042 ( $p < .001$ )，顯示第一代大學生的師生互動與多元能力發展呈顯著正向關係，即師生互動越佳的第一代大學生多元能力有發展得越好的傾向；第一代大學生「平均每週工作時數」的標準化迴歸係數為.022 ( $p < .001$ )，顯示第一代大學生的平均每週工作時數與多元能力發展呈顯著正向關係，即平均每週工作時數越佳的第一代大學生多元能力有發展得越好的傾向。此時「父親工作類型」與「家庭年收入」仍達顯著水準，係數還比區組一時降低 ( $\beta = .027、.114$ )。

綜合上述，階層迴歸結果發現在區組一，第一代大學生背景變項對多元能力發展模型之決定係數值  $R^2 = .021$ ，亦即第一代大學生的背景變項對多元能力發展的解釋力為 2.1%，調整後決定係數值為  $R^2 = .020$ 。階層迴歸結果發現在區組二，第一代大學生模式之決定係數值為  $R^2 = .120$ ，亦即第一代大學生的校園經驗對多元能力發展的解釋力為 12%，調整後決定係數值為  $R^2 = .119$ 。

因此可推知，校園經驗因素對第一代大學生多元能力發展的預測力較高，加入個人背景因素，對多元能力發展的解釋幾乎沒有增加。雖然本研究選取的變項無論是個人背景或校園經驗變項都能有效的解釋「多元能力發展」，但是解釋量都不高，這代表仍有其他因素在影響第一代大學生的「多元能力發展」。

表 4-2-7 第一代大學生個人背景、校園經驗對多元能力發展之共線性診斷

模 式	維 度	特 徵 值	條 件 指 標 (CI)	變異數比例									
				常數	父職	母職	年收	社團	師生	工作	課業	同儕	住宿
1	1	3.838	1.000	.00	.00	.00	.01						
	2	.110	5.897	.00	.09	.02	.75						
	3	.037	10.150	.00	.63	.50	.04						
	4	.014	16.431	.99	.28	.47	.20						
2	1	8.775	1.000	.00	.00	.00	.00	.00	.00	.00	.00	.00	.00
	2	.786	3.340	.00	.00	.00	.00	.00	.00	.97	.00	.00	.00
	3	.116	8.705	.00	.03	.00	.84	.00	.01	.00	.00	.02	.01
	4	.090	9.892	.00	.07	.02	.00	.00	.00	.00	.00	.82	.01
	5	.064	11.722	.00	.00	.00	.00	.02	.27	.01	.02	.02	.54
	6	.054	12.720	.00	.34	.06	.03	.02	.11	.00	.09	.12	.23
	7	.046	13.755	.00	.00	.00	.00	.01	.22	.00	.76	.00	.07
	8	.036	15.575	.00	.41	.69	.02	.00	.02	.00	.02	.00	.01
	9	.024	18.983	.00	.01	.04	.03	.77	.37	.00	.03	.00	.04
	10	.008	34.048	.99	.15	.18	.08	.18	.01	.01	.08	.02	.10

表 4-2-8 第一代大學生個人背景、校園經驗對多元能力發展之迴歸分析摘要表

	第一代大學生			
	區組一		區組二	
	Beta (β)	t 值	Beta (β)	t 值
父親工作類型	.038	4.776***	.027	3.615***
母親工作類型	.002	.193	.006	.770
家庭年收入	.132	16.957***	.114	15.274***
課業投入			.083	11.224***
參與社團活動			.192	25.634***
同儕關係			.173	21.928***
師生互動			.042	5.292***
平均每週工作時數			.022	2.934*
住宿(住家=0;非家=1)			-.009	-1.170
R <sup>2</sup> 解釋量	.021		.120	
調整後R <sup>2</sup>	.020		.119	
R <sup>2</sup> 增加量	.021		.099	

\*p<.05 \*\*p<.01 \*\*\*p<.001 第一代大學生n=16,514

## 二、非第一代大學生個人背景、校園經驗對多元能力發展之迴歸分析

首先，由表 4-2-9 非第一代大學生個人背景、校園經驗對多元能力發展之共線性診斷，依據邱皓政 (2002) 指出當 CI 值低於 30，表示共線性問題緩和，而 CI 值 30 到 100 之間有中至高度共線性。表 4-2-7 得知 CI 值為區組模型一時為 13.582 與區組模型二時為 30.190，顯示共線性問題和緩，雖然 CI 有超過 30，但是共線性問題不嚴重。因此，採用強迫進入變數法來進行個人背景、校園經驗對心理社會發展之迴歸分析。

從表 4-2-10 非第一代大學生個人背景、校園經驗對多元能力發展之迴歸分析摘要表得知，區組一的模型為非第一代大學生個人背景對多元能力發展之迴歸分析，區組二的模型為控制個人背景後非第一代大學生的校園經驗對多元能力發展之迴歸分析。研究發現詳述如下：

區組一模型結果發現，非第一代大學生個人背景變項對「多元能力發展」有顯著的解釋力的變項包括：父親工作類型、家庭年收入。非第一代大學生父親工作類型標準化迴歸係數為.048 ( $p < .05$ )，顯示非第一代大學生的「父親工作類型」與「多元能力發展」呈顯著正向關係，表示非第一代大學生父親工作類型職業地位越高在多元能力發展有發展得越好的傾向；非第一代大學生家庭年收入標準化迴歸係數為.141 ( $p < .001$ )，顯示非第一代大學生的「家庭年收入」與「多元能力發展」呈顯著正向關係，表示非第一代大學生家庭年收入越高在多元能力發展有發展得越好的傾向。

將校園經驗加入區組一後，成為模型區組二，從區組二模型可得知，控制個人背景變項後，非第一代大學生校園經驗變項對「多元能力發展」有顯著解釋力的變項包括：「課業投入」、「參與社團活動」、「同儕關係」、「師生互動」、「住宿狀況」。非第一代大學生「課業投入」的標準化迴歸係數為.071 ( $p < .001$ )，顯示非第一代大學生的課業投入與多元能力發展呈顯著正向關係，即課業投入越多的非第一代大學生多元能力有發展得越好的傾向；非第一代大學生「參與社團活動」的標準化迴歸係數為.197 ( $p < .001$ )，顯示非第一代大學生的參與社團活動與多元能力發展呈顯著正向關係，即參與社團活動越多的非第一代大學生多元能力有發展得越好的傾向；非第一代大學生「同儕關

係」的標準化迴歸係數為.194 ( $p < .001$ )，顯示非第一代大學生的同儕關係與多元能力發展呈顯著正向關係，即同儕關係越多的非第一代大學生多元能力有發展得越好的傾向；非第一代大學生「師生互動」的標準化迴歸係數為.067 ( $p < .001$ )，顯示非第一代大學生的師生互動與多元能力發展呈顯著正向關係，即師生互動越佳的非第一代大學生多元能力有發展得越好的傾向；非第一代大學生「住宿狀況」的標準化迴歸係數為-.051 ( $p < .001$ )，顯示非第一代大學生的住宿狀況與多元能力發展呈顯著負向關係，即住家的非第一代大學生多元能力有發展得比住宿或校外租屋好的傾向。此時「父親工作類型」與「家庭年收入」仍達顯著水準，係數還比區組一時降低 ( $\beta = .045$ 、 $.117$ )。

綜合上述，階層迴歸結果發現在區組一，非第一代大學生背景變項對多元能力發展模型之決定係數值  $R^2 = .027$ ，亦即非第一代大學生的背景變項對多元能力發展的解釋力為 2.7%，調整後決定係數值為  $R^2 = .026$ 。階層迴歸結果發現在區組二，非第一代大學生模式之決定係數值為  $R^2 = .147$ ，亦即非第一代大學生的校園經驗對多元能力發展的解釋力為 14.7%，調整後決定係數值為  $R^2 = .145$ 。

因此可推知，校園經驗因素對非第一代大學生多元能力發展的預測力較高，加入個人背景因素，對多元能力發展的解釋幾乎沒有增加。雖然本研究選取的變項無論是個人背景或校園經驗變項都能有效的解釋「多元能力發展」，但是解釋量都不高，這代表仍有其他因素在影響第一代大學生的「多元能力發展」。

表 4-2-9 非第一代大學生個人背景、校園經驗對多元能力發展之共線性診斷

模 式	維 度	特 徵 值	條件指 標 (CI)	變異數比例									
				常數	父職	母職	年收	社團	師生	工作	課業	同儕	住宿
1	1	3.747	1.000	.00	.01	.01	.00						
	2	.156	4.904	.00	.49	.00	.20						
	3	.077	6.982	.00	.32	.68	.15						
	4	.020	13.582	.99	.18	.31	.65						
2	1	8.596	1.000	.00	.00	.00	.00	.00	.00	.00	.00	.00	.00
	2	.857	3.168	.00	.00	.00	.00	.00	.00	.98	.00	.00	.00
	3	.172	7.061	.00	.55	.03	.07	.00	.00	.00	.00	.02	.00
	4	.088	9.872	.00	.01	.15	.15	.00	.02	.00	.00	.62	.00
	5	.077	10.576	.00	.30	.57	.20	.00	.01	.00	.00	.02	.02
	6	.066	11.380	.00	.00	.07	.05	.02	.47	.00	.03	.24	.07
	7	.058	12.130	.00	.05	.03	.27	.00	.00	.00	.04	.08	.62
	8	.048	13.427	.00	.00	.00	.01	.00	.17	.00	.78	.00	.12
	9	.028	17.613	.01	.01	.02	.09	.77	.31	.00	.04	.01	.04
	10	.009	30.190	.99	.07	.13	.16	.20	.01	.00	.10	.01	.12

表 4-2-10 非第一代大學生個人背景、校園經驗對多元能力發展之迴歸分析摘要

	非第一代大學生			
	區組一		區組二	
	Beta (β)	t 值	Beta (β)	t 值
父親工作類型	.048	2.820*	.045	2.783*
母親工作類型	.015	.885	.011	.698
家庭年收入	.141	8.339***	.117	7.382***
課業投入			.071	4.590***
參與社團活動			.197	12.684***
同儕關係			.194	11.928***
師生互動			.067	4.102***
平均每週工作時數			.016	1.027
住宿(住家=0; 非家=1)			-.051	-3.365*
R <sup>2</sup> 解釋量	.027		.147	
調整後R <sup>2</sup>	.026		.145	
R <sup>2</sup> 增加量	.027		.120	

\*p<.05    \*\*\*p<.001    非第一代大學生n=3,777

### 三、結論

綜合上述研究結果顯示：第一代大學生個人背景對多元能力發展的預測力為 2.1%；非第一代大學生個人背景對多元能力發展的變異數解釋量為 2.7%。控制背景變項後，第一代大學生的校園經驗對多元能力發展的變異數解釋量為 12.0%；控制背景變項後，非第一代大學生的校園經驗對多元能力發展的變異數解釋量為 14.7%。顯示非第一代大學生的校園經驗對多元能力發展的預測比第一代大學生強，而第一代大學生的校園經驗對其多元能力發展預測力比較弱。第一代大學生加入校園經驗增加較多  $R^2$  值，表示校園經驗比個人背景更能影響第一代大學生的多元能力發展，而非第一代大學生加入校園經驗也增加較多  $R^2$  值，表示校園經驗比個人背景更能影響非第一代大學生的多元能力發展。

另因本研究樣本數很大，對達到顯著性之變項，也進一步根據Cohen(1988)建議，以 $R^2$ 增加解釋量對照d值得到之效果量，來判定差異是否具有實質意義。若 $R^2=.01$  相當於 $d=.2$  效果量為小， $R^2=.059$ ，相當於 $d=.5$  效果量為中， $R^2=.138$ ，相當於 $d=.8$  效果量為大。因此，第一代與非第一代大學生的個人背景對多元能力發展的 $R^2$ 增加量對照d值皆極小（d相當於.2），顯示個人背景對第一代與非第一代大學生多元能力發展有實務上的影響。加入校園經驗之後，第一代與非第一代大學生的校園經驗對心理社會發展的 $R^2$ 值增加量對照d值效果量為中（d相當於.5）。顯示第一代大學生加入校園經驗增加較多 $R^2$ 值，表示校園經驗比個人背景更能影響第一代大學生的心理社會發展，而非第一代大學生加入校園經驗也是增加較多 $R^2$ 值，表示校園經驗比個人背景更能影響非第一代大學生的心理社會發展。

因此，研究假設七：「個人背景」、「校園經驗」對第一代大學生的「多元能力發展」有預測力獲得驗證；研究假設八：「個人背景」、「校園經驗」對非第一代大學生的「多元能力發展」有預測力也有獲得驗證，雖然兩者都有獲得驗證，但是預測力都很低。

表 4-2-11 第一代與非第一代大學生個人背景、校園經驗對多元能力發展摘要表

依變項(自變 項)	第一代大學生			非第一代大學生				
	R <sup>2</sup> 值		F	效 果 量	R <sup>2</sup> 值		F	效 果 量
	解釋量	增加量			解釋量	增加量		
多元能力發 展(區組一)	.021	.021	115.624***	小	.027	.027	35.174***	小
多元能力發 展(區組二)	.120	.099	248.957***	中	.147	.120	72.373***	中

\*\*\*p<.001



## 參、第一代與非第一代大學生個人背景、校園經驗對前一學期平均成績之迴歸

### 一、第一代大學生個人背景、校園經驗對前一學期平均成績之迴歸

首先，由表 4-2-12 第一代大學生個人背景、校園經驗對前一學期平均成績之共線性診斷，依據邱皓政（2002）指出當 CI 值低於 30，表示共線性問題緩和，而 CI 值 30 到 100 之間有中至高度共線性。表 4-2-7 得知 CI 值為區組模型一時為 16.542 與區組模型二時為 34.385，顯示共線性問題和緩，雖然 CI 有超過 30，但是共線性問題不嚴重。因此，採用強迫進入變數法來進行個人背景、校園經驗對前一學期平均成績之迴歸分析。

從表 4-2-13 第一代大學生個人背景、校園經驗對前一學期平均成績之迴歸分析摘要表得知，區組一的模型為第一代大學生個人背景對前一學期平均成績之迴歸分析，區組二的模型為控制個人背景變項後，第一代大學生的校園經驗對前一學期平均成績之迴歸分析。研究發現詳述如下：

本模型結果發現第一代大學生的個人背景、校園經驗對「前一學期平均成績」的模型沒有到達顯著 ( $F > .05$ )。因此，第一代與非第一代大學生的個人背景、校園經驗對「前一學期平均成績」沒有預測力。

表 4-2-12 第一代大學生個人背景、校園經驗對前一學期平均成績之共線性診斷

模 式	維 度	特 徵 值	條件指 標 (CI)	變異數比例									
				常數	父職	母職	年收	社團	師生	工作	課業	同儕	住宿
1	1	3.838	1.000	.00	.00	.00	.01						
	2	.110	5.902	.00	.09	.02	.74						
	3	.038	10.066	.01	.63	.49	.05						
	4	.014	16.542	.99	.27	.48	.20						
2	1	8.780	1.000	.00	.00	.00	.00	.00	.00	.00	.00	.00	.00
	2	.786	3.342	.00	.00	.00	.00	.00	.98	.00	.00	.00	.00
	3	.116	8.713	.00	.03	.00	.84	.01	.00	.00	.03	.00	.00
	4	.088	10.003	.00	.08	.03	.00	.00	.00	.00	.81	.00	.01
	5	.062	11.885	.00	.01	.00	.00	.37	.00	.01	.04	.02	.39
	6	.053	12.882	.00	.36	.04	.04	.04	.00	.12	.10	.01	.31
	7	.047	13.604	.00	.00	.00	.00	.17	.00	.74	.00	.01	.13
	8	.036	15.511	.00	.37	.70	.01	.02	.00	.02	.00	.00	.01
	9	.024	18.938	.00	.01	.04	.03	.38	.00	.03	.00	.77	.05
	10	.007	34.385	.99	.14	.18	.08	.01	.01	.09	.02	.18	.10

表 4-2-13 第一代大學生個人背景、校園經驗對前一學期平均成績之迴歸分析摘要表

	第一代大學生			
	區組一		區組二	
	Beta (β)	t 值	Beta (β)	t 值
父親工作類型	.016	1.429	.015	1.368
母親工作類型	-.027	-2.491	-.027	-2.523
家庭年收入	-.001	-.119	-.001	-.103
課業投入			.013	1.212
參與社團活動			-.017	-1.534
同儕關係			.006	.509
師生互動			.006	.557
平均每週工作時數			.012	1.137
住宿(住家=0;非家=1)			.017	1.592
R <sup>2</sup> 解釋量	.001		.002	
調整後R <sup>2</sup>	.000		.001	
R <sup>2</sup> 增加量	.001		.001	

\*p<.05 第一代大學生n=8841

## 二、非第一代大學生個人背景、校園經驗對前一學期平均成績之迴歸

首先，由表 4-2-14 非第一代大學生個人背景、校園經驗對前一學期平均成績之共線性診斷，依據邱皓政（2002）指出當 CI 值低於 30，表示共線性問題緩和，而 CI 值 30 到 100 之間有中至高度共線性。表 4-2-7 得知 CI 值為區組模型一時為 14.958 與區組模型二時為 34.656，顯示共線性問題和緩，雖然 CI 有超過 30，但是共線性問題不嚴重。因此，採用強迫進入變數法來進行個人背景、校園經驗對前一學期平均成績之迴歸分析。

從表 4-2-15 非第一代大學生個人背景、校園經驗對前一學期平均成績之迴歸分析摘要表得知，區組一的模型為非第一代大學生個人背景對前一學期平均成績之迴歸分析，區組二的模型為非第一代大學生個人背景、校園經驗對前一學期平均成績之迴歸分析。研究發現詳述如下：

本模型結果發現第一代大學生的個人背景、校園經驗對「前一學期平均成績」的模型沒有到達顯著 ( $F > .05$ )。因此，第一代與非第一代大學生的個人背景、校園經驗對「前一學期平均成績」沒有顯著解釋力。

表 4-2-14 非第一代大學生個人背景、校園經驗對前一學期平均成績之共線性診斷

模 式	維 度	特 徵 值	條件指 標 (CI)	變異數比例									
				常數	父職	母職	年收	社團	師生	工作	課業	同儕	住宿
1	1	3.750	1.000	.00	.01	.01	.00						
	2	.151	4.982	.01	.58	.00	.15						
	3	.082	6.742	.00	.26	.62	.14						
	4	.017	14.958	.99	.16	.38	.71						
2	1	8.607	1.000	.00	.00	.00	.00	.00	.00	.00	.00	.00	.00
	2	.885	3.118	.00	.00	.00	.00	.00	.98	.00	.00	.00	.00
	3	.168	7.156	.00	.63	.02	.05	.00	.01	.01	.02	.00	.00
	4	.084	10.136	.00	.21	.49	.18	.00	.00	.02	.04	.00	.00
	5	.073	10.850	.00	.03	.21	.11	.00	.00	.00	.67	.00	.00
	6	.058	12.225	.00	.03	.08	.11	.51	.00	.00	.11	.03	.01
	7	.051	12.963	.00	.01	.00	.15	.01	.00	.86	.01	.01	.01
	8	.046	13.723	.00	.02	.06	.07	.02	.00	.01	.11	.00	.72
	9	.021	20.366	.01	.00	.02	.10	.45	.00	.00	.03	.76	.05
	10	.007	34.656	.99	.06	.12	.23	.01	.00	.10	.00	.20	.21

表 4-2-15 非第一代大學生個人背景、校園經驗對前一學期平均成績之迴歸分析摘要表

	非第一代大學生			
	區組一		區組二	
	Beta ( $\beta$ )	t 值	Beta ( $\beta$ )	t 值
父親工作類型	-.048	-1.012	-.057	-1.177
母親工作類型	.039	.815	.038	.795
家庭年收入	.017	.347	.023	.461
課業投入			.005	.105
參與社團活動			-.014	-.296
同儕關係			-.039	-.770
師生互動			.068	1.335
平均每週工作時數			.042	.906
住宿 (住家=0; 非家=1)			-.022	-.476
R <sup>2</sup> 解釋量	.004		.010	
調整後R <sup>2</sup>	.003		.009	
R <sup>2</sup> 增加量	.004		.006	

非第一代大學生n=483

### 三、結論

從前一學期平均成績的迴歸分析來看，本模型結果發現第一代與非第一代大學生的個人背景、校園經驗對「前一學期平均成績」的模型都沒有到達顯著 ( $F > .05$ )。顯示本研究選取的變項無論是個人背景或校園經驗變項都不能有效的解釋「前一學期平均成績」，顯示第一代大學生的成績受到個人背景變項和校園經驗的影響都很低且都未達顯著，雖然非第一代大學生的成績受到校園經驗的影響較強，但是非第一代大學生的個人背景和校園經驗對非第一代大學生也都未達顯著，這代表仍有其他因素在影響第一代與非第一代大學生的「前一學期平均成績」。

因此，研究假設九：「個人背景」、「校園經驗」對第一代大學生的「前一學期平均成績」有預測力沒有獲得驗證；研究假設十：「個人背景」、「校園經驗」對非第一代大學生的「前一學期平均成績」有預測力也沒有獲得驗證。

表 4-2-16 第一代與非第一代大學生個人背景、校園經驗對前一學期平均成績摘要表

依變項 (自變項)	第一代大學生			非第一代大學生		
	R <sup>2</sup> 值		F	R <sup>2</sup> 值		F
	解釋量	增加量		解釋量	增加量	
前一學期平均成績 (區組一)	.001	.001	2.474	.004	.004	.564
前一學期平均成績 (區組二)	.002	.001	1.653	.010	.006	.533

## 肆、綜合討論

迴歸分析結果發現，心理社會發展部份，控制背景變項後，「校園經驗」對第一代大學生「心理社會發展」變數總變異量的解釋百分比為1.5%，其中有顯著預測力的變項由高到低為：同儕關係、師生互動、參與社團活動、家庭年收入；「校園經驗」對非第一代大學生「心理社會發展」變數總變異量的解釋百分比為2.4%，其中有顯著預測力的變項由高到低為：同儕關係、參與社團活動、平均每週工作時數。

多元能力發展部分，控制背景變項後，「校園經驗」對第一代大學生「多元能力發展」變數總變異量的解釋百分比為12.0%，其中有顯著預測力的變項由高到低為：參與社團活動、同儕關係、家庭年收入、課業投入、師生互動、父親工作類型、平均每週工作時數；「校園經驗」對非第一代大學生的「多元能力發展」變數總變異量的解釋百分比為14.7%，其中有顯著預測力的變項由高到低為：參與社團活動、同儕關係、家庭年收入、課業投入、師生互動、住宿狀況、父親工作類型。

前一學期成績部分，模型結果發現第一代與非第一代大學生的個人背景、校園經驗對「前一學期平均成績」的模型都沒有到達顯著（ $F > .05$ ）。

綜上所述，「個人背景」、「校園經驗」對第一代與非第一代大學生的「心理社會發展」、「多元能力發展」都有預測力；而「個人背景」、「校園經驗」對第一代與非第一代大學生的「前一學期平均成績」則沒有預測力。以下分別加以討論：

### 一、「個人背景」、「校園經驗」對第一代與非第一代大學生的「心理社會發展」有預測力

#### （一）家庭年收入對第一代大學生「心理社會發展」有預測力

由標準化係數來看，控制個人背景變項後，第一代大學生家庭年收入變項（ $b = -.028$ ）對心理社會的發展仍有顯著影響力，結果顯示家庭年收入越低對第一代大學生心理社會發展有越不利的傾向，而非第一代大學生的家庭年收入對

心理社會發展則沒有顯著影響力。可推知，第一代與非第一代大學生在此方面差異為：第一代大學生家庭年收入高低，對其心理社會發展的效果較非第一代大學生明顯。

另外，第一代大學生家庭年收入低對其心理社會發展越不利的現象可做為教育工作者努力的方向，未來可透過經濟的幫助，使學生免於擔憂經濟問題，讓第一代大學生心理社會發展能更好。

## (二) 參與社團活動對第一代與非第一代大學生「心理社會發展」有預測力

由標準化係數來看，第一代與非第一代大學生參與社團活動變項對心理社會的發展都有正向關係，結果顯示參與社團活動越多第一代與非第一代大學生心理社會有發展得越好的傾向，且非第一代大學生參與社團活動對心理社會發展的預測值 ( $\beta=.078$ ) 明顯高於第一代大學生 ( $\beta=.036$ )，可推知，第一代與非第一代大學生在此方面差異為：非第一代大學生如果參與社團活動越多，對於其心理社會發展的增強效果較第一代大學生明顯。而此研究結果與黃玉 (2000)、Evans et al. (1998)、Hernandez et al. (1999) 的研究結果類似，第一代與非第一代大學生跟一般大學生一樣，參與社團活動越多對其心理社會發展都是有正向關係。

## (三) 同儕關係對第一代與非第一代大學生「心理社會發展」有預測力

由標準化係數來看，第一代與非第一代大學生同儕關係變項對心理社會的發展都有正向關係，結果顯示同儕關係越好第一代與非第一代大學生心理社會有發展得越好的傾向，且非第一代大學生同儕關係對心理社會發展的預測值 ( $\beta=.090$ ) 明顯高於第一代大學生 ( $\beta=.082$ )，可推知，第一代與非第一代大學生在此方面差異為：非第一代大學生如果同儕關係越好，對於其心理社會發展的增強效果較第一代大學生明顯。而此研究結果與過去黃玉 (2000) 的研究結果是類似。第一代與非第一代大學生跟一般大學生一樣，參與的社團活動越多對其心理社會發展都是比較有正面影響。

#### (四) 師生互動對第一代大學生「心理社會發展」有預測力

由標準化係數來看，第一代大學生師生互動變項對心理社會的發展有正向影響 ( $b=.048$ )，結果顯示師生互動越多第一代大學生心理社會有發展得越好的傾向，而非第一代大學生的師生互動對心理社會發展則沒有顯著影響力。可推知，第一代與非第一代大學生在此方面差異為：第一代大學生如果師生互動越好，對於其心理社會發展的效果較非第一代大學生明顯。而此研究結果與師生互動越佳心理社會發展得越好，跟過去研究發現，Astin (1993) 的研究結果類似。因此，第一代大學生跟一般大學生一樣師生互動越好對其心理社會發展是比較有正向關係。可能解釋原因，Bourdieu (1977,1984) 的文化資本可以成為一種工具或手段，來轉換成其他階層面向的地位取得，例如教育、職業等。就教育而言，上階層的學生由於家庭環境的長期薰陶，較熟習學校老師所喜愛或追求的上層文化品味，使老師產生良好的印象，而有較好的師生互動，在學習上獲得較多關心、較高的期望，老師打成績時也容易給他們高分，而有助於學業成績，甚至進一步的教育、職業取得。

值得注意的是第一代大學生師生互動對其心理社會發展有顯著的影響，這可以作為教育工作者努力的方向，幫助第一代大學生在心理社會發展上有所成長。

#### (五) 平均每週工作時數對非第一代大學生「心理社會發展」有預測力

由標準化係數來看，非第一代大學生平均每週工作時數變項對心理社會的發展有正向影響 ( $\beta=.035$ )，結果顯示平均每週打工時數越多對非第一代大學生心理社會有發展得越好的傾向，而非第一代大學生的平均每週工作時數對心理社會發展則沒有顯著影響力。可推知，第一代與非第一代大學生在此方面差異為：非第一代大學生如果平均每週工作時數越多，對於其心理社會發展的效果較第一代大學生明顯。而平均每週工作時數越多心理社會發展得越好，跟過去研究發現類似，黃玉 (2000) 有打工經驗且打工經驗與主修有關的學生在能力感、自主性及目標發展上，顯著高於無打工經驗或有打工經驗



但打工經驗與主修無關的學生，然而與所有自變項相比，打工經驗並非解釋全體大學生心理社會發展發展上的顯著因素

歸納研究結論可發現，無論是第一代或非第一代大學生同儕關係對心理社會發展的發展都佔最重要的地位，因此，透過同儕關係對於加強其心理社會發展，進而提升其學習成果，應有相當助益。另外，對第一代大學生有顯著影響而對非第一代大學生沒有影響的變項為家庭年收入與師生互動，此研究發現可能與第一代大學生個人背景不利有關係，因為第一代大學生經濟較非第一代大學生不利，再加上第一代大學生面對高等教育文化的衝擊，因此要鼓勵第一代大學生多和師長接觸，這對於增加第一代大學生文化資本有助益。

另外有值得關注的現象：非第一代大學生在投入區組二以後，家庭年收入的b值都是下降的，顯示校園經驗在心理社會發展上，確實具有影響地位，但是第一代大學生在投入區組二以後，家庭年收入的b值不僅沒有下降還提高影響，顯示第一代大學生的家庭年收入確實對其校園經驗在心理社會發展上有一定的影響力，這是身為教育工作者要注意的現象。

## 二、「個人背景」、「校園經驗」對第一代與非第一代大學生的「多元能力發展」有預測力

### (一) 父親工作類型對第一代與非第一代大學生「多元能力發展」有預測力

由標準化係數來看，控制個人背景變項後，第一代與非第一代大學生父親工作類型變項對多元能力的發展仍都有正向關係，結果顯示父親工作類型地位越高第一代與非第一代大學生多元能力有發展得越好的傾向，且非第一代大學生父親工作類型地位對多元能力發展的預測值 ( $\beta=.045$ ) 明顯高於第一代大學生 ( $\beta=.027$ )，可推知，第一代與非第一代大學生在此方面差異為：非第一代大學生如果父親工作類型地位越高，對於其多元能力發展的增強效果較第一代大學生明顯。而父親工作類型地位越高對多元能力發展越好，與過去研究發現，陳曉佳 (2003) 針對全國教育資料庫 (TEPS) 中的七年級學生 13978 人做的研究發現不同父親職業類別、母親職業類別對學生的文化資本有顯著差異，父母親職業聲望越高，學生的文化資本越高。因文化資本的內涵包含學生在學校的能力展現，因此，第一代與非第一代大學生父親的工作類型職業地位越高對學生的多元能力有發展越好的傾向，這跟過去的研究發現類似。

### (二) 家庭年收入對第一代與非第一代大學生「多元能力發展」有預測力

由標準化係數來看，控制個人背景變項後，第一代與非第一代大學生家庭年收入變項對多元能力的發展仍都有正向關係，結果顯示家庭年收入越高第一代與非第一代大學生多元能力有發展得越好的傾向，且非第一代大學生家庭年收入對多元能力發展的預測值 ( $\beta=.117$ ) 明顯高於第一代大學生 ( $\beta=.114$ )，可推知，第一代與非第一代大學生在此方面差異為：非第一代大學生如果家庭年收入越高，對於其多元能力發展的增強效果較第一代大學生明顯。而家庭年收入越高對多元能力發展越好，與過去研究發現，吳國銑 (1979) 家庭社經水準確實會影響到實際從事之能力。因此，第一代與非第一代大學

生家庭年收入越高對學生的多元能力發展發展越好跟一般大學生的研究發現類似。

### (三) 課業投入對第一代與非第一代大學生「多元能力發展」有預測力

由標準化係數來看，第一代與非第一代大學生課業投入變項對多元能力的發展都有正向關係，結果顯示課業投入越多第一代與非第一代大學生多元能力有發展得越好的傾向，且第一代大學生課業投入對多元能力發展的預測值 ( $\beta=.083$ ) 明顯高於非第一代大學生 ( $\beta=.114$ )，可推知，第一代與非第一代大學生在此方面差異為：第一代大學生如果課業投入越高，對於其多元能力發展的增強效果較非第一代大學生明顯。而課業投入越高對多元能力發展越好，與過去 Pascarella 與 Terezini (1991)、林義男 (1990) 的研究發現類似。因此，第一代與非第一代大學生課業投入越高對學生的多元能力發展越好跟一般大學生的研究發現類似。

### (四) 參與社團活動對第一代與非第一代大學生「多元能力發展」有預測力

由標準化係數來看，第一代與非第一代大學生參與社團活動變項對多元能力的發展都有正向關係，結果顯示參與社團活動越多第一代與非第一代大學生多元能力有發展得越好的傾向，且非第一代大學生參與社團活動對多元能力發展的預測值 ( $\beta=.197$ ) 明顯高於第一代大學生 ( $\beta=.192$ )，可推知，第一代與非第一代大學生在此方面差異為：非第一代大學生如果參與社團活動越多越高，對於其多元能力發展的增強效果較第一代大學生明顯。而參與社團活動越多對多元能力發展越好，與過去跟過去研究發現黃玉 (2000, 2002)、張雪梅 (1999)、蘇家瑩 (2001) 的研究發現類似。因此，第一代與非第一代大學生跟一般大學生一樣同儕關係越好對其多元能力發展發展都是比較有正面關係。

### (五) 同儕關係對第一代與非第一代大學生「多元能力發展」有預測力

由標準化係數來看，第一代與非第一代大學生同儕關係變項對多元能力的發展都有正向關係，結果顯示同儕關係越好第一代與非第一代大學生多元

能力有發展得越好的傾向，且非第一代大學生同儕關係對多元能力發展的預測值 ( $\beta=.194$ ) 明顯高於第一代大學生 ( $\beta=.173$ )，可推知，第一代與非第一代大學生在此方面差異為：非第一代大學生如果同儕關係越好，對於其多元能力發展的增強效果較第一代大學生明顯。而同儕關係越好對多元能力發展越好，與過去劉若蘭 (2005) 的研究發現類似。因此，第一代與非第一代大學生跟一般大學生一樣同儕關係越好對其多元能力發展發展都是比較有正面影響。

#### (六) 師生互動對第一代與非第一代大學生「多元能力發展」有預測力

由標準化係數來看，第一代與非第一代大學生師生互動變項對多元能力的發展都有正向影響，結果顯示師生互動越密切第一代與非第一代大學生多元能力有發展得越好的傾向，且非第一代大學生師生互動對多元能力發展的預測值 ( $\beta=.067$ ) 明顯高於第一代大學生 ( $\beta=.042$ )，可推知，第一代與非第一代大學生在此方面差異為：非第一代大學生如果師生互動越密切，對於其多元能力發展的增強效果較第一代大學生明顯。而師生互動越密切對多元能力發展越好，與過去林義男 (1983, 1988) 的研究發現類似，與老師互動愈多，思考力、判斷力會增強，自我了解亦增加。因此，第一代與非第一代大學生跟一般大學生一樣師生互動越佳對其多元能力發展發展都是比較有正面影響。

#### (七) 平均每週工作時數對第一代大學生「多元能力發展」有預測力

由標準化係數來看，第一代大學生平均每週工作時數變項 ( $\beta=.022$ ) 對多元能力的發展有顯著影響力，結果顯示平均每週工作時數越多對第一代大學生多元能力發展越有利的傾向，而非第一代大學生的平均每週工作時數對多元能力發展則沒有顯著影響力。可推知，第一代與非第一代大學生在此方面差異為：第一代大學生平均每週工作時數多寡，對於其多元能力發展的效果較非第一代大學生明顯。與過去研究發現Furr和Elling (2000)、Astin (1993) 研究結果類似。因此，第一代大學生打工時數多對多元能力發展有正面影

響，但是過去研究都是針對適度打工而言，如果打工時數過多對多元能力發展的學習會造成負面的影響。而非第一代大學生的打工時數對多元能力發展則是沒有影響的，可能原因是非第一代大學生的每週平均打工時數很低，所以對多元能力發展的學習影響不大。

#### (八) 住宿狀況對非第一代大學生「多元能力發展」有預測力

由標準化係數來看，非第一代大學生住宿狀況變項 ( $\beta = -.051$ ) 對多元能力的發展有顯著影響力，研究顯示住家的非第一代大學生比住宿或校外租屋在多元能力發展上來得好，而第一代大學生的住宿狀況對多元能力發展則沒有顯著影響力。可推知，第一代與非第一代大學生在此方面差異為：非第一代大學生的住宿狀況，對於其多元能力發展的效果較第一代大學生明顯。表示住家比住宿或在外租屋者多元能力發展發展得較好，跟過去研究發現，國外學者 Blimling (1989,1993,1997)、Pascarella, Terenzini 與 Blimling (1994)、Pike 與 Kuh (2005) 都是指出住宿比住家對多元能力發展發展有益，但是台灣研究張雪梅 (1999) 的研究結果則相反，而第一代與非第一代大學生的研究發現跟台灣一般大學生的研究發現類似，住家比住宿的多元能力發展發展得較好，這可能原因如學者黃玉 (2000) 指出國內大學宿舍多數只是提供學生吃、住的地方，重視管理卻普遍缺乏學習的發展方案，因此，在台灣住宿並不一定有促進多元能力發展的效果。

歸納研究結論可發現，首先，無論是第一代或非第一代大學生參與社團活動對多元能力的發展都佔最重要的地位，因此，透過參與社團活動對於加強其多元能力發展，進而提升其學習成果，應有相當助益。其次，對第一代與非第一代大學生也都有顯著影響的變項還有：同儕關係、家庭年收入、課業投入、師生互動、父親工作類型。因此，師長、同儕、課業上多投入來增加第一代大學生的文化資本，還有提供經濟補助或是獎學金的制度幫助第一代大學生的經濟困難。另外有值得關注的現象：非第一代大學生的住宿狀況，顯示台灣的住宿對多元能力發展有負向關係，表示宿舍管理要多加強。

### 三、「個人背景」、「校園經驗」對第一代與非第一代大學生的「前一學期平均成績」沒有預測力

從前一學期平均成績的迴歸分析來看，本模型結果發現第一代與非第一代大學生的個人背景、校園經驗對「前一學期平均成績」的模型都沒有到達顯著 ( $F > .05$ )。顯示本研究選取的變項無論是個人背景或校園經驗變項都不能有效的解釋「前一學期平均成績」，這代表仍有其他因素在影響第一代與非第一代大學生的「前一學期平均成績」。

## 第三節 第一代與非第一代大學生 教育抱負之迴歸分析

本節採用羅吉斯迴歸分析法 (logistic-regression)，分析第一代與非第一代大學生對其教育抱負之迴歸分析，內容包括探討在控制背景變項後，第一代與非第一代大學生「個人背景」、「校園經驗」、「學習成果」預測其「教育抱負」，藉以考驗研究假設十一、十二。研究結果如下：

### 壹、第一代與非第一代大學生個人背景、校園經驗、學習成果與教育抱負之相關分析

本節目的在說明各變項之間的相關性。採用皮爾森積差相關 (r) 法，以雙尾檢測各自變項與依變項間的相關情形。自變項包括：個人背景之「家庭年收入」；校園經驗「課業投入」、「參與社團活動」、「同儕關係」、「師生互動」、「平均每周打工時數」、「住宿狀況」；學習成果「心理社會」、「多元能力」、「前一學期學期平均成績」等變項。依變項為教育抱負。

從表 4-3-1 可知，在教育抱負方面。第一代大學生學習成果變項中「前一學期的學業總平均成績」與教育抱負有顯著正相關 ( $r=.032$ )，表示第一代大學生學業平均成績越高教育抱負有越高的傾向。非第一代大學生的「同儕關係」與教育抱負的相關達顯著水準 ( $p<.05$ )。非第一代大學生校園經驗變項的「同儕關係」與教育抱負有顯著正相關 ( $r=.105$ )，表示非第一代大學生同儕關係越好教育抱負有越高的傾向。

表 4-3-1 第一代與非第一代大學生個人背景、校園經驗與教育抱負相關矩陣表

	第一代大學生	非第一代大學生
家庭年收入	.008	-.055
課業投入	-.006	-.040
參與社團活動	-.019	.038
同儕關係	-.012	.105*
師生互動	.015	.076
平均每週工作時數	.000	.055
住宿 (住家=0; 非家=1)	.540	-.042
心理社會	.005	.050
多元能力	.003	.075
前一學期平均成績	.032**	.034

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

註:父母親工作類型:因空集合過多而予以刪除。



## 貳、第一代大學生個人背景、校園經驗、學習成果對教育抱負之羅吉斯迴歸

首先進行模式擬合優度檢定，王濟川與郭志剛（2004）指出，在評估Logistic迴歸模式擬合優度（goodness of fit）時，Hosmer-Lemeshow指標（簡稱HL指標），是被廣為接受的擬合度優度指標。HL指標（ $\chi^2$ 檢定值）統計未達顯著水準，表示模式擬合資料越好；反之，HL指標（ $\chi^2$ 檢定值）統計達顯著水準，表示擬合不好。

本研究結果，從表4-3-2可知，第一代大學生個人背景、校園經驗、學習成果對教育抱負預測之迴歸模型，其整體模式顯著性的Hosmer-Lemeshow檢定值為10.654（ $p > .05$ ）未達顯著水準，表示「家庭年收入」、「課業投入」、「參與社團活動」、「同儕關係」、「師生互動」、「住宿狀況」、「每周打工時數」、「心理社會發展」、「多元能力發展」、「上學期平均成績」十個自變項所建立的迴歸模式適配度（goodness of fit）非常理想。

表4-3-2 第一代大學生預測教育抱負模式擬合優度檢定

第一代大學生	
Chi-square ( $\chi^2$ 值)	10.654
自由度	8
顯著性	.222 n.s

n.s.: $p > .05$

接著由表4-3-3從關聯強度係數來看，第一代大學生的Cox&Snell  $R^2$ 關聯強度值為.003、Nagelkerke  $R^2$ 關聯強度值為.004，顯示自變項與依變項間有低度的關係存在，第一代大學生個人背景、校園經驗、學習成果對教育抱負預測之迴歸模型可以解釋教育抱負變數總變異量的0.3%、0.4%。

表 4-3-3 第一代大學生預測教育抱負模式關聯強度表

	第一代大學生
Cox&Snell R <sup>2</sup>	.003
Nagelkerke R <sup>2</sup>	.004

根據王濟川與郭志剛（2004）指出，羅吉斯迴歸模式乃應用發生比率來解釋自變項對事件機率發生的作用。發生比（odds）是事件發生頻數（ $P$ ）與不發生頻數（ $1-P$ ）之間的比，即  $\text{odds}=P/1-P$ ；而發生比的變化以發生比率（odds ratio）來表示，發生比率為兩組事件發生比的比值，即  $\text{odds ratio}=\text{odds}_1/\text{odds}_2$ 。發生比（odds）的變化由  $\exp(\beta)$  來代表，實際上它是一個發生比率（odds ratio）。

再進一步分析，從表4-3-4可知，第一代大學生個別參數之顯著性指標來看，第一代大學生參與社團、學業成績二個自變項的Wald指標值分別為5.243、6.405，均達.05顯著水準，表示參與社團、學業成績二個自變項與教育抱負有顯著關聯，這二個自變項可以有效預測和解釋「教育抱負」。其中參與社團活動的係數估計值為-.017，勝算比值（odds ration）為.983，因此參與社團活動在「教育抱負」的機率隨著參與社團活動得分每增加一分，教育抱負的機率就會減少.983倍，也就是參與社團活動越多對教育抱負有越不利的傾向。前一學期的平均成績的係數估計值為.006，勝算比值（odds ration）為1.006，因此前一學期的平均成績在「教育抱負」的機率隨著前一學期的平均成績得分每增加一分，教育抱負的機率就會增加1.006倍，也就是平均成績越高對教育抱負有越有利的傾向。

表 4-3-4 第一代大學生教育抱負羅吉斯迴歸分析摘要表

	第一代大學生				
	B	S. E.	Wald 值	Df	Exp (B)
家庭年收入	.052	.041	1.568	1	
課業投入	-.004	.010	.199	1	
參與社團活動	-.017	.007	5.243*	1	.983
同儕關係	-.020	.011	3.119	1	
師生互動	.021	.012	3.222	1	
平均每週工作時數	.000	.002	.011	1	
住宿 (家=0; 非家=1)	.038	.064	.358	1	
心理社會發展	.004	.004	.648	1	
多元能力發展	.003	.006	.210	1	
前一學期平均成績	.006	.002	6.405*	1	1.006
常數	-1.506	.393	14.702	1	

\*p<.05      第一代大學生n=6,900

從表4-3-5第一代預測分類正確率交叉表來看，第一代大學生原先4,942位希望獲得碩士學位的觀察值，根據羅吉斯迴歸模式進行分類預測，有4,942位被歸類於希望獲得碩士學位（分類正確）、0位被歸類於希望獲得博士學位（分類錯誤）；原先1,926位希望獲得博士學位的觀察值，根據羅吉斯迴歸模式進行分類預測，有1,926位被歸類於碩士學位（分類錯誤）、0位被歸類為希望獲得博士學位（分類正確），整體分類正確的百分比為72.0%。

表4-3-5 第一代大學生教育抱負預測分類正確率交叉表

實際值	第一代大學生		正確百分比
	碩士學位	博士學位	
碩士學位	4,942	0	100.0
博士學位	1,926	0	.0
總預測正確率			72.0

## 參、非第一代大學生個人背景、校園經驗、學習成果對教育 抱負之羅吉斯迴歸

首先進行模式擬合優度檢定，王濟川與郭志剛(2004)指出，在評估Logistic迴歸模式擬合優度(goodness of fit)時，Hosmer-Lemeshow指標(簡稱HL指標)，是被廣為接受的擬合度優度指標。HL指標( $\chi^2$ 檢定值)統計未達顯著水準，表示模式擬合資料越好；反之，HL指標( $\chi^2$ 檢定值)統計達顯著水準，表示擬合不好。

本研究結果從表4-3-6可知，非第一代大學生個人背景、校園經驗、學習成果對教育抱負組別預測之迴歸模型，其整體模式顯著性的Hosmer-Lemeshow檢定值為3.994 ( $p > .05$ )未達顯著水準，表示「家庭年收入」、「課業投入」、「參與社團活動」、「同儕關係」、「師生互動」、「住宿狀況」、「每周打工時數」、「心理社會發展」、「多元能力發展」、「上學期平均成績」十個自變項所建立的迴歸模式適配度(goodness of fit)非常理想。

表4-3-6 非第一代大學生預測教育抱負模式擬合優度檢定

非第一代大學生	
Chi-square ( $\chi^2$ 值)	3.994
自由度	8
顯著性	.858 n.s.

n.s.: $p > .05$

從表 4-3-7 從關聯強度係數來看。非第一代大學生的 Cox&Snell  $R^2$  關聯強度值為.031、Nagelkerke  $R^2$  關聯強度值為.043，顯示自變項與依變項間有低度的關係存在，自變項可以解釋教育抱負變數總變異量的 3.1%、4.3%。表示無論是第一代大學生還是非第一代大學生的個人背景、校園經驗、學習成果對教育抱負的關聯強度都不高，所以本模型選取的個人背景、校園經驗、學習成果因素預測第一代與非第一代大學生的教育抱負的結果都很低，顯示還有其他變項更能有效預測教育抱負。

表 4-3-7 非第一代大學生預測教育抱負模式關聯強度表

	非第一代大學生
Cox&Snell $R^2$	.031
Nagelkerke $R^2$	.043

根據王濟川與郭志剛（2004）指出，羅吉斯迴歸模式乃應用發生比率來解釋自變項對事件機率發生的作用。發生比（odds）是事件發生頻數（ $P$ ）與不發生頻數（ $1-P$ ）之間的比，即  $odds = P/1-P$ ；而發生比的變化以發生比率（odds ratio）來表示，發生比率為兩組事件發生比的比值，即  $odds\ ratio = odds_1 / odds_2$ 。發生比（odds）的變化由  $\exp(\beta)$  來代表，實際上它是一個發生比率（odds ratio）。

再進一步分析，從表4-3-8可知，第一代大學生個別參數之顯著性指標來看，非第一代大學生沒有自變項的Wald指標值達.05顯著水準，表示十個自變項與教育抱負組別沒有顯著關聯。

表 4-3-8 非第一代大學生教育抱負羅吉斯迴歸分析摘要表

	非第一代大學生				
	B	S. E.	Wald 值	Df	Exp (B)
家庭年收入	-.158	.182	.755	1	
課業投入	-.032	.037	.764	1	
參與社團活動	.009	.031	.088	1	
同儕關係	.071	.054	1.750	1	
師生互動	.047	.053	.770	1	
平均每週工作時數	.008	.010	.721	1	
住宿 (家=0; 非家=1)	-.115	.309	.139	1	
心理社會發展	.017	.022	.624	1	
多元能力發展	.016	.026	.405	1	
前一學期平均成績	.008	.010	.651	1	
常數	-3.500	1.794	3.808	1	

n.s.:p>.05

非第一代大學生n=362

從表4-3-9非第一代預測分類正確率交叉表來看。非第一代大學生，原先227位希望獲得碩士學位的觀察值，根據羅吉斯迴歸模式進行分類預測，有220位被歸類於希望獲得碩士學位（分類正確）、7位被歸類於希望獲得博士學位（分類錯誤）；原先114位希望獲得博士學位的觀察值，根據羅吉思迴歸模式進行分類預測，有106位被歸類於希望獲得碩士學位（分類錯誤）、8位被歸類為希望獲得博士學位（分類正確）。整體分類正確的百分比為67.1%。

表4-3-9 非第一代大學生教育抱負預測分類正確率交叉表

實際值	非第一代大學生		正確百分比
	碩士學位	博士學位	
碩士學位	220	7	97.1
博士學位	106	8	7.3
總預測正確率			67.1



## 肆、綜合討論

歸納迴歸分析結果，對第一代大學生的校園經驗、學習成果對教育抱負有顯著預測力的變項包括：參與社團活動、前一學期平均成績；非第一代大學生的校園經驗、學習成果對教育抱負則沒有預測力的變項。第一代與非第一代大學生對教育抱負的預測力，詳述如下：

### 一、參與社團活動對第一代大學生的教育抱負有預測力

由第一代大學生校園經驗、學習成果對教育抱負之羅吉斯迴歸模型得知，參與社團活動每增加一分，則教育抱負的發生比率就減少.983倍，表示第一代大學生參與社團活動越多，教育抱負就會越低。與過去Lohfink與Paulsen(2005)研究發現類似，Lohfink與Paulsen的研究指出參與社團活動對第一代大學生沒有實際幫助，研究建議對第一代大學生來說投入在學術活動比投入在社團活動有用。而台灣的研究發現跟美國是類似的，台灣第一代大學生參與社團活動對其教育抱負有負向關係，非第一代大學生的參與社團活動在本研究發現雖沒達顯著水準，但是非第一代大學生參與社團活動與教育抱負卻是正向關係，因此，台灣第一代大學生的研究跟美國第一代大學生研究發現結果類似。可能解釋原因和文化資本差異有關，第一代大學生因為學術的文化資本不夠，大學的學術文化可以幫助其文化資本的不足，當學校社團的學習性不夠，對第一代大學生的教育抱負反而沒有幫助，但是非第一代大學生本身的文化資本充足，因此多參與社團可幫助其人際關係增進，對於增進非第一代大學生的人際能力有幫助，造成同樣是參與社團活動卻有結果上的差異。

針對本研究，學務人員在社團輔導上要多增進大學社團的學習性，以幫助不同文化資本的學生。

## 二、學業成績對第一代大學生的對教育抱負有預測力

由第一代大學生校園經驗、學習成果對教育抱負之羅吉斯迴歸模型得知，學業成績每增加一分，則教育抱負的發生比率就增加1.006倍，表示第一代大學生學業成績越好，教育抱負就會越高。與過去研究發現類似，Riehl (1994)、Nunes與Cuccaro-Alamin (1998)、Long (2005)、McCarron與Inkelas (2006)、陳伯璋等 (2004) 第一代大學生學業成績會影響學生教育抱負的發展。

但本研究第一代大學生的學業成績對教育抱負有預測力，而非第一代大學生的成績對教育抱負沒有顯著預測。這跟過去研究有些不同，雖然過去針對第一代大學生的學業成績與教育抱負有正向關係的研究很多 (Astin, 1977; Carter, 2001; Heam, 1987; Pascarella, 1985)。但是大多研究都支持第一代大學生的成績預測教育抱負的能力比非第一代大學生低，如Riehl (1994) 的研究發現第一代大學生SAT成績比較低、但是高中時班上排名的差異不顯著、自我預測第一學期的成績和教育抱負都比非第一代大學生低、實際大一成績也比較低，第一代大學生第一學期輟學率比較高且第二學期回到學校的機率也比較低。因此，本研究第一代預測力比非第一代大學生明顯，可能原因可以留作未來研究探討。

歸納上述研究發現得知，第一代大學生的參與社團活動和學業成績會影響其教育抱負的發展；而非第一代大學生則都沒有顯著預測變項。針對這個發現將在第五章提出研究建議。

## 第五章 結論與建議

本研究主要的目的在瞭解第一代與非第一代大學生個人背景、校園經驗、學習成果與教育抱負之現況；其次了解第一代與非第一代大學生在個人背景、校園經驗、學習成果與教育抱負的差異情況；再次探討第一代、非第一代大學生的個人背景、校園經驗對其學習成果的影響情況；最後瞭解第一代、非第一代大學生的個人背景、校園經驗、學習成果對教育抱負的影響情況。根據研究目的與問題，研究者透過相關文獻了解個人背景、校園經驗、學習成果與教育抱負的概念、相關理論與研究，作為本研究的架構。本研究以「高等資料庫 94 學年度大三學生」為對象進行研究，透過實證的調查研究，依據本文的研究發現提供建議，以作為有關教育實務與未來研究方面的參考。

### 第一節 研究結論

茲根據本研究之研究問題以及第四章統計分析結果，歸納說明本研究主要發現如下，並將本研究之研究假設驗證結果摘要如表附錄二所示：

#### 壹、第一代與非第一代大學生背景變項、校園經驗、學習成果與教育抱負之現況

一、性別：本研究結果發現，第一代大學生男性學生佔48.2%；女性學生佔51.8%。

非第一代大學生男性學生佔51.7%；女性學生佔48.3%。

二、族群：本研究結果發現，第一代大學生原住民學生佔1.7%；漢人學生佔

98.3%。非第一代大學生原住民學生佔1.3%；漢人學生佔98.7%。

三、父親工作類型：本研究結果發現，第一代大學生父親工作類型高級和中上級

- 的經理、主管、或專業性的工作佔4.7%；管理監督，較第一級次等的經理、行政或佐理人員佔4.6%；技術工作、職員、買賣工作、服務工作佔5.5%；勞動工人佔65.7%；失業、退休等佔19.4%。非第一代大學生父親工作類型高級和中上級的經理、主管、或專業性的工作佔19.1%；管理監督，較第一級次等的經理、行政或佐理人員佔11.1%；技術工作、職員、買賣工作、服務工作佔21.5%；勞動工人佔31.1%；其他，如失業、退休、無職業佔17.1%。
- 四、母親工作類型：本研究結果發現，第一代大學生母親工作類型高級和中上級的經理、主管、或專業性佔1.2%；管理監督，較第一級次等的經理、行政或佐理人員佔5.7%；技術工作、職員、買賣工作、服務工作佔3.4%；勞動工人佔40.8%；其他，如失業、退休、無職業佔49.0%。非第一代大學生母親工作類型高級和中上級的經理、主管、或專業性的工作佔6.3%；管理監督，較第一級次等的經理、行政或佐理人員佔4.9%；技術工作、職員、買賣工作、服務工作佔21.7%；勞動工人佔27.2%；其他，如失業、退休、無職業佔39.3%。
- 五、家庭年收入：本研究結果發現，第一代大學生家庭年收入50萬以下佔33.9%；家庭年收入50萬～114萬佔51.9%；家庭年收入115萬以上佔14.2%。非第一代大學生學生家庭年收入50萬以下佔13.6%；家庭年收入50萬～114萬佔44.9%；家庭年收入115萬以上佔41.5%。
- 六、學校類型：本研究結果發現，第一代大學生公立大學佔18.1%；公立技職的有佔11.6%；私立大學佔37.0%；私立技職佔33.4%。非第一代大學生公立大學佔39.2%；公立技職佔4.3%；私立大學佔46.8%；私立技職佔9.7%。
- 七、課業投入：本研究結果發現，第一代大學生課業投入平均得分為12.56；非第一代大學生課業投入平均得分為13.03，課業投入得分最大值為37，最小值為4，表示均不理想。
- 八、參與社團活動：本研究結果發現，第一代大學生參與社團活動平均得分為12.52；非第一代大學生參與社團活動平均得分為12.59，參與社團活動得分最大值為32，最小值為8，表示均不理想。

- 九、同儕關係: 本研究結果發現，第一代大學生同儕關係平均得分為14.91；非第一代大學生同儕關係平均得分為14.98，同儕關係得分最大值為20，最小值為5，表示尚佳。
- 十、師生互動: 本研究結果發現，第一代大學生師生互動平均得分為9.93；非第一代大學生師生互動平均得分為9.84，師生互動得分最大值為16，最小值為4，表示還好。
- 十一、平均每週工作時數: 本研究結果發現，第一代大學生平均每週工作時數平均得分為7.60小時；非第一代大學生平均每週工作時數得分為4.19小時。
- 十二、住宿狀況: 本研究結果發現，第一代大學生非住家佔72.7%，第一代大學生住家佔27.3%；非第一代大學生非住家佔74.0%，非第一代大學生住家佔26.0%。
- 十三、心理社會發展: 本研究結果發現，第一代大學生心理社會發展平均得分為61.77；非第一代大學生心理社會發展平均得分為61.41，心理社會發展得分最大值為96，最小值為24，表示還好。
- 十四、多元能力發展: 本研究結果發現，第一代大學生多元能力發展平均得分為24.67；非第一代大學生多元能力發展平均得分為26.40，多元能力發展得分最大值為45，最小值為9，表示尚可。
- 十五、學業成績: 本研究結果發現，第一代大學生前一學期的學業總平均成績平均得分為73.76分；非第一代大學生前一學期的學業總平均成績平均得分為73.23分，學業成績得分最大值為100，最小值為1，表示尚可。
- 十六、教育抱負: 本研究結果發現，第一代大學生未來想繼續進修希望碩士學位佔全部第一代大學生的71.8%，希望繼續進修博士學位佔全部第一代大學生的28.2%；非第一代大學生未來想繼續進修希望碩士學位佔全部非第一代大學生的66.5%，希望繼續進修博士學位佔全部非第一代大學生的33.5%。

## 貳、第一代與非第一代大學生在背景變項、校園經驗、學習成果、教育抱負之差異情形

根據研究假設一、二、三、四發現的研究結果，其結果分述如下：

### 一、第一代與非第一代大學生在性別、族群、父親工作類型、母親工作類型、家庭年收入、學校類型有顯著差異

- (一) 性別:本研究結果發現，第一代大學生中女性學生比例顯著高於非第一代大學生女性學生比例，顯示第一代與非第一代大學生的性別比例會有顯著差異，研究假設 1-1 獲得驗證。
- (二) 族群: 本研究結果發現，第一代大學生中原住民學生比例顯著高於非第一代大學生原住民學生比例，顯示第一代與非第一代大學生的族群比例會有顯著差異，研究假設 1-2 獲得驗證。
- (三) 父親工作類型: 本研究結果發現，第一代大學生父親工作類型的分布和非第一代大學生有顯著的差異，顯示第一代與非第一代大學生的父親工作類型會有顯著差異，研究假設 1-3 獲得驗證。
- (四) 母親工作類型: 本研究結果發現，第一代大學生母親工作類型的分布和非第一代大學生有顯著的差異，顯示第一代與非第一代大學生的母親工作類型會有顯著差異，研究假設 1-4 獲得驗證。
- (五) 家庭年收入: 本研究結果發現，第一代大學生家庭年收入的分布和非第一代大學生有顯著的差異，顯示第一代與非第一代大學生的家庭年收入會有顯著差異，研究假設 1-5 獲得驗證。
- (六) 學校類型: 本研究結果發現，第一代大學生學校類型的分布和非第一代大學生有顯著的差異，顯示第一代與非第一代大學生的學校類型會有顯著差異，研究假設 1-6 獲得驗證。

## 二、第一代與非第一代大學生在課業投入、參與社團活動、師生互動、平均每週工作時數有顯著差異，而同儕關係、住宿狀況沒有顯著差異

- (一) 課業投入:本研究結果發現，非第一代大學生課業投入顯著高於第一代大學生，顯示第一代與非第一代大學生的課業投入會有顯著差異，研究假設 2-1 獲得驗證。
- (二) 參與社團活動:本研究結果發現，非第一代大學生參與社團活動顯著高於第一代大學生，顯示第一代與非第一代大學生的參與社團活動會有顯著差異，研究假設 2-2 獲得驗證。
- (三) 同儕關係:本研究結果發現，第一代大學生與第一代大學生在同儕關係沒有顯著差異，顯示第一代與非第一代大學生在同儕關係上沒有顯著差異，研究假設 2-3 沒有獲得驗證。
- (四) 師生互動:本研究結果發現，第一代大學生在師生互動顯著高於非第一代大學生，顯示第一代與非第一代大學生學的師生互動會有顯著差異，研究假設 2-4 有獲得驗證。
- (五) 平均每週工作時數:本研究結果發現，第一代大學生在每週的平均工作時數顯著高於非第一代大學生比例，顯示第一代與非第一代大學生的平均每週工作時數會有顯著差異，研究假設 2-5 有獲得驗證。
- (六) 住宿狀況:本研究結果發現，第一代大學生住宿狀況的比例與非第一代大學生的比例沒有顯著差異，顯示第一代與非第一代大學生在住宿狀況上沒有顯著差異，研究假設 2-6 沒有獲得驗證。

### 三、第一代與非第一代大學生在心理社會發展、多元能力發展有顯著差異；在前一學期平均成績沒有顯著差異

- (一) 心理社會發展:本研究結果發現，第一代大學生的心理社會發展發展顯著高於非第一代大學生，顯示第一代與非第一代大學生的心理社會發展會有顯著差異，研究假設 3-1 有獲得驗證。
- (二) 多元能力發展: 本研究結果發現，非第一代大學生的多元能力發展顯著高於第一代大學生，顯示第一代與非第一代大學生的多元能力發展會有顯著差異，研究假設 3-2 有獲得驗證。
- (三) 前一學期的學業總平均成績: 本研究結果發現，第一代與非第一代學生的前一學期的學業總平均成績沒有顯著差異，顯示第一代與非第一代大學生的學業成績沒有顯著差異，研究假設 3-3 沒有獲得驗證。

### 四、第一代與非第一代大學生在教育抱負上有顯著差異

本研究結果發現，非第一代大學生希望取得博士學位的比例顯著高於第一代大學生，顯示第一代與非第一代大學生的教育抱負會有顯著差異，研究假設 四有獲得驗證。



參、第一代與非第一代大學生，其個人背景、校園經驗對「心理社會發展」、「多元能力發展」都有預測力；對「前一學期平均成績」都沒有預測力

根據研究假設五、六、七、八、九、十發現的研究結果，其結果分述如下：

一、第一代、非第一代大學生，其「個人背景」、「校園經驗」對「心理社會發展」都有預測力

- (一) 本研究結果發現，第一代大學生「個人背景」對其「心理社會發展」變數總變異量的解釋百分比為 0.1%%，其中有顯著預測力的變項為：家庭年收入；控制個人背景之後，「校園經驗」對第一代大學生「心理社會發展」變數總變異量的解釋百分比為 1.5%，其中有顯著預測力的變項由高到低為：同儕關係、師生互動、參與社團活動、家庭年收入。
- (二) 本研究結果發現，非第一代大學生「個人背景」對其「心理社會發展」變數總變異量的解釋百分比為 0.1%%，其中沒有顯著預測力的變項；控制個人背景之後，「校園經驗」對非第一代大學生「心理社會發展」變數總變異量的解釋百分比為 2.4%，其中有顯著預測力的變項由高到低為：同儕關係、參與社團活動、平均每週打工時數。

由上述顯示，第一代大學生加入校園經驗增加較多 $R^2$ 值，表示校園經驗比個人背景更能影響第一代大學生的心理社會發展，而非第一代大學生加入校園經驗也是增加較多 $R^2$ 值，表示校園經驗比個人背景更能影響非第一代大學生的心理社會發展。因此，研究假設五：「個人背景」、「校園經驗」對第一代大學生的「心理社會發展」有預測力有獲得驗證；假設六：「個人背景」、「校園經驗」對非第一代大學生的「心理社會發展」有預測力有獲得驗證。

## 二、第一代、非第一代大學生，其「個人背景」、「校園經驗」對「多元能力發展」都有預測力

(一) 第一代大學生「個人背景」對其「多元能力發展」變數總變異量的解釋百分比為2.1%；控制個人背景之後，「校園經驗」對第一代大學生「多元能力發展」變數總變異量的解釋百分比為12.0%，其中有顯著預測力的變項由高到低為：參與社團活動、同儕關係、家庭年收入、課業投入、師生互動、父親工作類型、平均每週工作時數。

(二) 非第一代大學生「個人背景」對其「多元能力發展」變數總變異量的解釋百分比為2.7%；控制個人背景之後，「校園經驗」對非第一代大學生「多元能力發展」變數總變異量的解釋百分比為14.7%，其中有顯著預測力的變項由高到低為：參與社團活動、同儕關係、家庭年收入、課業投入、師生互動、住宿狀況、父親工作類型。

由上述顯示第一代大學生加入校園經驗增加較多 $R^2$ 值，表示校園經驗比個人背景更能影響第一代大學生的多元能力發展，而非第一代大學生加入校園經驗也是增加較多 $R^2$ 值，表示校園經驗比個人背景更能影響非第一代大學生的多元能力發展。因此，研究假設七：「個人背景」、「校園經驗」對第一代大學生的「多元能力發展」有預測力有獲得驗證；研究假設八：「個人背景」、「校園經驗」對非第一代大學生的「多元能力發展」有預測力有獲得驗證。

## 三、第一代、非第一代大學生，其「個人背景」、「校園經驗」對「前一學期平均成績」都沒有預測力

本研究結果發現，從前一學期平均成績的迴歸分析來看，本模型結果發現第一代與非第一代大學生的個人背景、校園經驗對「前一學期平均成績」的模型都沒有到達顯著 ( $F > .05$ )。顯示第一代大學生的成績受到個人背景變項和校園經驗的影響都很低且都未達顯著，雖然非第一代大學生的成績受到校園經驗

的影響較強，但是非第一代大學生的個人背景和校園經驗對非第一代大學生也都未達顯著，這代表仍有其他因素在影響第一代與非第一代大學生的「前一學期平均成績」。因此，研究假設九：「個人背景」、「校園經驗」對第一代大學生的「前一學期平均成績」有預測力沒有獲得驗證；研究假設十：「個人背景」、「校園經驗」對非第一代大學生的「前一學期平均成績」有預測力沒有獲得驗證。

#### 肆、第一代大學生，其「個人背景」、「校園經驗」、「學習成果」對教育抱負有預測力；非第一代大學生其「個人背景」、「校園經驗」、「學習成果」對教育抱負沒有預測力

本研究結果發現，第一代大學生的校園經驗、學習成果可以解釋教育抱負的變數總變異量 Cox&Snell  $R^2$  為 0.3%、Nagelkerke  $R^2$  為 0.4%，其中的預測變項為參與社團活動、學業成績，對教育抱負的總預測正確率為 72.0%；非第一代大學生個人背景、校園經驗、學習成果可以解釋教育抱負變數總變異量 Cox&Snell  $R^2$  為 3.1%、Nagelkerke  $R^2$  為 4.3%，其中預測的變項，對教育抱負的總預測正確率為 67.1%。因此，研究假設十一：「校園經驗」、「學習成果」對第一代大學生的「教育抱負」有預測力有獲得驗證；研究假設十二：「校園經驗」、「學習成果」對非第一代大學生的「教育抱負」有預測力沒有獲得驗證。

## 第二節 研究建議

第一代與非第一代大學生的個人背景因為文化資本的差異有先天的不平等，可以從研究發現印證，第一代大學生與非第一代大學生比較起來，在性別、族群、家庭年收入、父母親工作類型等，第一代大學生都有比非第一代大學生不利的現象，但是教育最大的目的就是希望達到社會公平流動，因此，期望能透過校園經驗讓先天的不平等有機會弭平。根據研究發現，校園經驗中的參與社團活動、同儕關係對第一代與非第一代大學生的心理社會發展、多元能力發展都有顯著的解釋力。因此，對於第一代大學生校園經驗提供協助，可彌補其文化資本不足，以下針對高等教育工作者與未來研究方向，提出下列具體可行的建議，以供相關人員及機構之參考，期望能對第一代與非第一代大學生教育抱負、學習成果有所幫助。

### 壹、對高等教育工作者的建議

茲針對高等教育工作者方面，提出有關工作的建議：

#### 一、提供第一代大學生經濟補助

本研究在第一代與非第一代的個人背景現況發現，第一代大學生的家庭年收入跟非第一代大學生比有比較差的現象，且家庭年收入變項無論是在心理社會發展、多元能力發展對第一代大學生都有很大的影響力，第一代大學生如果因家庭經濟出現重大危機時，沒有足夠的經濟協助，將無法完成學業。第一代大學生也可能因打工時數較長，對其在校期間的人際發展（例如參與社團活動少）有阻礙。故針對有需要第一代大學生提供經濟協助，能增加學生接受教育的機會及幫助其心裡社會的發展。因此，大專院校應有相關的方案與措施，持續關心有經濟困難的第一代大學生的學習狀況，促使其主動運用學校資源，達到成功的學習與發展。政府有關單位應規劃經費，鼓勵大專院校提出專案計

劃，增進第一代大學生的學習意願。

## 二、加強第一代大學生課業投入

本研究在校園經驗對第一代與非第一代學習成果的影響發現，第一代大學生課業投入越高其多元能力發展的影響力比非第一代大學生大，因此，只要第一代大學生在課業投入的程度比非第一代大學生多，第一代大學生多元能力發展不見得會比非第一代大學生差，但由於第一代大學生面對高等教育的文化衝擊不適應、經濟壓力導致打工時數過多或因經濟考慮選擇住家，這些不利條件都會影響到第一代大學生課業投入的程度。因此，增進第一代大學生的校園適應和課業協助是刻不容緩的事。參考美國的作法，美國大學的夏日橋樑計畫（summer bridge）是一個針對高危機學生（少數族群、低收入等）的方案，主要是希望高危機學生能增加就學率及升學率、降低輟學率，第一代大學生對校園環境的知覺與期待不同於傳統學生，由於他們在學校時間少、也沒有時間參與社團活動，如果在第一代大學生剛入學時設計一個新生訓練方案是可以連結他們的家庭和過去的學習經驗，讓他們可以輕鬆接軌大學生活，且在新生訓練時有學長姐給予第一代大學生校園適應上的指點，有效降低第一代大學生對於高等教育的恐懼。而此方案之所以命名為夏日橋樑是因為大學入學都是在夏天，如果在大學指考放榜之後，學校立即為第一代大學生舉辦夏日橋樑活動，這樣第一代大學生可以不用在家緊張沒有人指導，第一代大學生可以透過學校學長姐的帶領，以及學校環境認識融入大學生活。另外，美國針對第一代大學生的課業落後問題，針對第一代大學生做補救教學的工作，且根據 Nunes 與 Cuccaro-Alamin 在 1998 研究調查發現就讀公立大學的第一代大學生需要補救教學的需求比較低，但就讀私立大學和技職體系的第一代大學生有高比例需要補救教學，台灣針對補救教學可參考美國做調查，統計需要補救教學的第一代大學生多分布於哪些類型學校，之後再給予課業上的補教。

### 三、增加第一代大學生社團活動的經驗

本研究結果發現，參與社團活動對第一代與非第一代大學生的心理社會發展、多元能力發展都有正向影響。但是在教育抱負方面，第一代大學生的參與社團活動對其教育抱負卻有負向影響。究其原因，台灣的社團缺乏學習功能，雖然對人際關係培養與多元觀有助益，但是對於教育學術的幫助卻不高。因此，各處、室單位是否能依照學生需求，協助社團規劃活動，並鼓勵學生參與，促使學生在參與過程中學習與發展；又學生會有自己的想法，若在各種不同的社團活動中，提供機會讓學生參與，激發其創新思維，學生自然可以獲的良好發展。因此，加強社團學習的功能，是學校行政與教育人員可改進的方向。

### 四、建立第一代大學生緊密的師生關係

本研究結果發現，緊密的師生關係對於第一代大學生的心理社會發展和多元能力發展都有很強的影響力。這可能原因是第一代大學生本身缺乏文化資本，因而第一代大學生面對高等教育的文化衝突常常會不知所措。因此，藉由教師和學生互動的愈頻繁且關係良好，教師能給予第一代大學生較高的文化資本，且幫助第一代大學生瞭解高等教育的文化。所以加強第一代大學生與老師之間緊密的關係，應鼓勵老師要經常肯定學生、適時獎勵學生，讓第一代大學生覺得自己不是高等教育的邊緣人。

### 五、幫助不同住宿狀況的第一代大學生

從本研究結果發現，第一代大學生因為經濟考量多會選擇住家，但是住家使其參與校園活動的時間受到限制，因此應正視通勤第一代大學生學習與人際關係狀況，為通勤第一代大學生設計相關方案。但是研究結果也發現非第一代大學生住學校宿舍雖然有利於其人際關係，但是台灣宿舍普遍缺乏學習性，因此，住在學校的非第一代大學生有利其心理社會發展，但是卻不利其多元能力發展與教育抱負，因而多營造住宿學生在住宿生活中能投入學術活動的機會，以增強學生在學術上的投入，例如進行宿舍同儕學習團體方案，讓學生在宿舍

內形成讀書會，增加在學業研究的時間，或是安排學術專業教授入住，讓住宿生透過非正式方式與教授們互動，讓學生無形之中增加其學術素養，有利其教育抱負的提高。

## 六、高等教育多元文化的建構

因為高等教育擴張，所以學生來源越多元化，會形成學生之間的差異加大，而校園多元文化的建立有助不同學生的來源，如果能讓學生自然融入高等教育文化，當然會發展適應各種不同文化的能力，甚至可參考美國許多大學的作法，在學務處中增設第一代大學生專屬的組織及單位，這些都是提升第一代大學生受重視感，降低第一代大學生進入高等教育文化衝擊的方法。

## 七、鼓勵第一代大學生積極累積文化資本

根據陳素芬等人（2005）的研究發現，進入大學後，需積極累積文化資本才有助於晉升另一文化階級。本研究也發現社經背景雖然對第一代大學生的學習成果有很大影響，但是校園經驗對於第一代大學生還是有影響力，且第一代大學生可以憑其個人成績對其教育抱負有顯著的預測力，因此個人家庭背景不是決定學生累積文化資本的唯一途徑，進入大學可以作為第一代大學生提供知識和社交關係的場域，讓第一代大學生獲得文化資源，甚而有向上流動的機會。

## 貳、對進一步研究的建議

### 一、就研究對象而言

本研究對象是高等教育資料庫九十四學年度大三學生，因此未來研究可以針對不同年級的台灣第一代大學生專門設計問卷。且本研究以大學部之大學校院第一代大學生為研究對象，並根據文獻選高等教育資料庫中相關之因素做為個人變項之探討，建議未來之研究可針對第一代大學生的大學選擇過程、持續就學、勞力市場的成就，進一步瞭解台灣的第一代大學生，或是可以針對研究

所的第一代大學生做研究。

## 二、就研究變項而言

本研究雖盡可能地把影響第一代大學生學習成果與教育抱負的相關因素列入研究探討，雖然本研究選取的變項無論是個人背景或校園經驗變項都能有效的解釋「心理社會發展」、「多元能力發展」、「學業成績」，但是解釋量都不高，這代表仍有其他因素在影響第一代大學生的「心理社會發展」、「多元能力發展」、「學業成績」。依據文獻探討，可發現其他可能影響大學校院第一代大學生學習成果與教育抱負的變項，如選擇科系的差異、家中排行的差異、居住位置的差異…等等，建議未來研究可列入考量。

## 三、就研究方法而言

本研究採用量化研究方法，所得結果可作現象及統計之分析，以瞭解第一代大學生的個人背景、校園經驗、學習成果與教育抱負之概況，如欲更深入瞭解現象背後之原因，或針對某特定現象提出具體的解釋，則建議可採質性研究，利用深度訪談、焦點團體、實地參與觀察等方式，廣泛收集資料，使研究成果更能反映真實面貌。

## 四、就研究主題而言

本研究目的在探討大學校院第一代與非第一代大學生個人背景、校園經驗對學習成果及教育抱負的影響，其中包含多種變項，包括不同性別、族群、父母親工作類型、家庭年收入、學校類型、課業投入、參與社團活動等，然國內對第一代大學生的相關研究相當貧乏，能夠與本研究對話的研究結論並不多，期望未來有更多人投入此類主題之研究，以深入了解其他變項對第一代與非第一代大學生的影響。同時，在國外的相關文獻中提到，在第一代大學生的大學選擇方式、休學行為，或者第一代大學生的方案設計，皆可另外發展成系列的研究，以更瞭解台灣第一代大學生的全貌。



## 參考書目

### 中文部份

- 王大維 (1997)。家庭系統分化與大學生的心理社會發展之關係研究。國立彰化師範大學輔導學系碩士論文。全國博碩士論文資訊網，85NCUE0464013。
- 王福林 (1990)。新制師院學生與師專學生家庭社經地位及其學習行為、學業成就之調查分析。國立臺灣師範大學教育學系碩士論文。國立臺灣師範大學博碩士論文系統，79NTNU2331022。
- 王濟川、郭志剛 (2004)。Logistic 迴歸模型—方法及應用 (第二版)。台北市：五南。
- 朱朝煌 (2005)。大學生個人因素、個人經驗及校園環境知覺與能力感發展之關聯性研究：以成功大學為例。國立臺灣師範大學公民教育與活動領導研究所碩士論文，未出版，台北。
- 李文益 (2003)。文化資本、社會資本與學業成績、成就抱負：台東師院學生的貫時性因果分析。臺東師範學院教育研究所碩士論文，未出版，台東。
- 武奐君 (2004)。大學生兼職工作對其消費者決策型態影響之研究--以台南地區管理學院為例。臺南師範學院社會科教育學系碩士論文。全國博碩士論文資訊網，92NTNTC204001。
- 邱皓政 (2002)。量化研究與統計分析 (第二版)。台北市：五南。
- 吳景雲 (2003)。高等教育原住民學生學校適應之研究。國立花蓮師範學院多元文化研究所碩士論文，未出版，花蓮。
- 林生傳 (1996)。教育社會學。高雄：復文圖書出版社。
- 林秀芬 (2007)。影響技術學院學生中途離校或持續就學相關因素研究—以台北地區技術學院學生為例。國立臺灣師範大學公民教育與活動領導研究所碩士論文，未出版，台北。
- 林義男 (1983)。大學師生非正式互動與學生學習成果的關係，台灣教育學院輔

導學院輔導學報，6，125-148。

林義男(1988)。大學生的學習參與及學習成果—參與理論的證驗性研究。高雄：復文。

林義男(1990)。大學生的學習參與學習型態與學習成果的關係。國立彰化師範大學輔導學報，13，79-128。

柯珮婷(2007)。科技大學不同校區學生校園投入與學校滿意度之研究-以北部某科技大學為例。國立台灣師範大學公民教育與活動領導學系在職進修碩士班碩士論文，未出版，台北市。

台灣高等教育資料庫(2008)，台灣高等教育資料庫之建置及相關議題之探討，2008年2月10日，取自<http://www.cher.nthu.edu.tw/>

許藤繼(2005)。家庭社經背景對大專學生就學影響之調查研究。論文發表於清華大學高等教育研究中心舉辦之國科會整合型計劃「台灣高等教育資料庫之建置及相關議題之探討」第一階段成果報告研討會，清大。

郭奕伶(2003)。等鳳梨長大的女孩。商業周刊。800期。

張郁雯(1986)。我國大學生心理社會發展與心理健康之相關研究。國立台灣大學心理學研究所碩士論文，未出版，台北。

張春興(編)(2006)。張氏心理學辭典。台北市：台灣東華。

張雪梅(1999)。大學教育對學生的衝擊：我國大學生校園經驗與學習成果之實證研究。台北市：張老師。

張雪梅(2006)。我國大學生能力與大學評鑑結果關係之探討。論文發表於行政院國家科學委員會「台灣高等教育資料庫之建置及相關議題之探討」專案舉辦之第二階段成果報告研討會，台北市。

陳世佳(2006)。大學工讀經驗對學業成就之影響。台灣高等教育資料庫之建置及相關議題之探討第二階段成果報告研討會：以學生為中心的大學教育評鑑。台北市：國立台灣師範大學。

陳志彬(2001)。台灣地區高等教育擴充與教育機會不均等性之變遷。南華大學

教育社會學研究所碩士論文，未出版，嘉義。

陳伯璋（編譯）（2004）。**高等教育：理論與研究指南**。台北：高等教育。

陳素芬、簡郁芳、許瓊慧（2005）。**大學生家庭社經地位與文化資本累積的關係**。

論文發表於「台灣高等教育資料庫之建置及相關議題之探討第一階段成果報告研討會」，新竹。

陳建州（2000）。家庭社經地位高低與學業成就差異之因果關係。**教育社會學通訊**，26，20-23。

陳舜芬（2004）。**松竹楊梅四校大學生校園經驗與學習成果之研究**。行政院國家科學委員會專題研究成果報告。計劃編號：NSC91-2413-H-007-003。

陳舜芬、陳素燕、曾正宜（2005）。**我國高等教育學府大學部學生教育成果及其相關因素之研究**。載於清華大學高等教育研究中心舉辦之國科會整合型計劃「台灣高等教育資料庫之建置及相關議題之探討」第一階段成果報告研討會會議論文集（頁44-51），清大。

陳曉佳（2004）。**台灣地區國中學生文化資本、習性與學業成就之關係**。國立臺灣師範大學教育研究所碩士論文，未出版，台北。

葉紹國（2006，10月）。大學生的校園生活及其對學生發展的意義。**高等教育電子報**，2。2007年11月27日，取自 <http://www.cher.ed.ntnu.edu.tw/epaper/>

葉國安（1976）。**我國師專生家庭社經地位、成就動機、抱負水準與學業成就之關係**。國立臺灣師範大學教育研究所碩士。

黃世雄（2008，3月）技職大學生校園人際投入與學習成果之相關研究。**台灣高等教育研究電子報**，19。2008年12月11日，取自 <http://info.cher.ed.ntnu.edu.tw/epaperi/history/19.php>

黃玉（2000）。**大學生事務的理論基礎—台灣大學生心理社會發展之研究**。公民

- 訓育學報，9，161-200。
- 黃玉（2002）。e世代多元背景大學生校園經驗心理社會發展與認知發展歷程之縱貫研究（I）。行政院國家科學委員會專題研究計畫。編號：NSC91-2413-H-003-015。台北市：師範大學公民教育與活動領導學系。
- 黃玉（2004）。e世代多元背景大學生校園經驗與心理社會、認知發展歷程之研究。論文發表於台灣師範大學舉辦之「第三屆國際跨文化研究會議」，台北市。
- 黃雅容（2008）。台灣第一代大學生的背景和特質：台灣和美國的發現一樣嗎？師大學報，53（2），111-130。
- 黃毅志（1995）。台灣地區教育機會不平等性之變遷。中國社會學期刊，18，243-273。
- 彭森明（2003）。大三學生問卷。台灣高等教育資料庫。
- 彭森明（2005）。台灣高等教育應如何進一步落實公平化的理念？教育研究月刊，137，高等教育。
- 彭森明（2006）。高等教育資料庫之建置及相關議題之探討九十四學年度大三問卷調查描述性統計表分析報告。國立台灣師範大學教育評鑑與發展研究中心。
- 鄒浮安（1994）。家庭社經地位與學業成就之關係：後設分析。教育研究資訊，2（3），38-47。
- 潘慧玲（編著）（2004）。教育論文格式。台北市：雙葉書廊。
- 蔡淑鈴（1986）。職業地位結構—臺灣地區的變遷研究。臺灣社會與文化變遷（上冊），299-351，台北：中研院民族所。
- 廖張京棟、劉若蘭、曹麗英（1999）。護專原住民新生學校適應行為之探討。技術學刊，14（4），619-626。
- 駱明慶（2003）。誰是台大學生？經濟論文叢刊，30（1），113-147。國立台灣大

學經濟學系出版。

駱明慶 (2004)。升學機會與家庭背景。《經濟論文叢刊》，32 (4)，471-445。

劉若蘭 (2005)。大專原住民族與漢族學生成功學習模式之建構與驗證-以北部某多元族群技術學院為例。國立臺灣師範大學公民教育與活動領導研究所博士論文，未出版，台北市。

劉鎔毓 (2006)。我國一般技職大學生課業學習相關經驗之比較。論文發表於臺灣師範大學教育評鑑與研究發展中心舉辦之國科會整合型計畫「台灣高等教育資料庫之建置及相關議題之探討」第二階段成果報告研討會，台北市。

鄭耀男、陳怡靖 (2000)。台灣地區家庭背景對就讀公/私立學校與受教育年數的影響：並檢證文化資本論財務資本論社會資本論之適用性。《國民教育研究學報》，6，103-140。

鄭勝耀、洪志成 (2006)。誰是台灣頂尖高等教育學府的學生？『台灣高等教育資料庫之建置及相關議題之探討』第二階段成果報告研討會。

蕭逸維 (2006)。大專原住民族學生中輟，復學及其學校生活適應之研究。國立臺灣師範大學公民教育與活動領導研究所碩士論文，未出版，台北。

魏麗敏 (1999)。國民中小學學生家庭因素、學習歷程與成就之分析研究。台北：五南。

#### 英文部分

American College Personnel Association & National association of student Personnel Administrators (ACPA & NASPA) (2004). *Learning reconsidered: A campus-wide focus on the student experience*. Washington, DC: author.

Astin, A. (1993). *What matters in college*. San Francisco: Jossey-Bass.

Astin, A. W. (1984). Student involvement: A developmental theory for higher education. *Journal of College Student Development*, 25, 297-308.

Attinasi, L. C., Jr. (1989). Getting in: Mexican Americans' perceptions of university

- attendance and the implications for freshman year persistence. *Journal of Higher Education*, 60, 247-277.
- Barahona, D. D. (1990). The First-generation college student:A longitudinal study of educational outcomes. *Dissertation Abstracts International*. ( UMI NO.3040223 ).
- Berkner, L., Horn, L., & Clune, M. (2000). *Descriptive summary of 1995-96 beginning postsecondary students: Three years later, with an essay on students who started at less-than-4-year institutions* ( NCES 2000-188 ). Washington, DC: National Center for Education Statistics, U.S. Government Printing Office.
- Billson, J. M., & Terry, B. T. (1982). In search of the silken purse: Factors in attrition among first-generation students. *College and University*, 58, 57-75.
- Blimling, G. (1993). The influence of college residence halls on students. In J. Smart(Eds), *Higher education: Handbook of theory and research* , 9, 248-307. New York: Agathon.
- Bourdieu, P. (1977). Cultural reproduction and social reproduction. In J. Karabel and A. H. Halsey (Eds), *Power and ideology in education* ( pp.487-511 ) New York:Oxford University press.
- Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. In J. G. Richardson (Eds), *Handbook of theory and research for the sociology of education* ( pp.241-258 ) New York: Greenwood Press.
- Bui, K. & Van, T. (2002). First-generation college students at a four-year university: Background characteristics, reasons for pursuing higher education, and first-year experiences. *College Student Journal*, 36 (1), 3-11.
- Chen, X. (2005). *First-generation students in postsecondary education:A look at their college transcripts*, U. S. Department of Education,National Center for Education Statistics Report (NCES2005-171). Washington.
- Choy, S. ( 2001 ). Students whose parents did not go to college: Postsecondary access,

- persistence, and attainment. In J. Wirt, et al. (Eds), *The condition of education 2001*. Washington, DC: National Center for Education Statistics, U.S. Government Printing Office.
- Furr, S. R. & Elling, T. W. (2000). The influence of work on college student development. *NASPA Journal*, 37 (2), 454-470.
- Hanhs-Vaughn, D. (2004). The impact of parents' education level on college students: An analysis using the beginning post-secondary students longitudinal study 1990-92/94. *Journal of College Student Development*, 45(5), 483-500.
- Horn, L. (1998). *Stopouts or stayouts? Undergraduates who leave college, in their first year* (NCES1999-087). Washington, DC: National Center for Education Statistics, U.S. Government Printing Office.
- Horn, L., & Nunez, A. (2000). *Mapping the road to college: First-generation students' math track, planning strategies, and context of support* (NCES 2000-153). Washington, DC: National Center for Education Statistics, U. S. Government Printing Office.
- Hurley, P. S.(2002). Comparing the graduate degree choices and influences of first-generation college students and children of college graduates. *Dissertation Abstracts International*, ( UMI NO.3040179 ) .
- Hsaio, K. P. (1992). *First-generation college students*. ERIC Digest. Los Angeles, California:ERIC Clearinghouse for Junior Colleges. ( ERIC Document Reproduction Service No. ED351079 ) .
- Inman, E. W., & Mayes, L. (1999). The importance of being first: Unique characteristics of first-generation community college students. *Community College Review*, 26(4), 3-23.
- Ishitani, T. T. (2003). A longitudinal approach to assessing attrition behavior among first-generation students: Time varying effects of pre-college characteristics.

- Research in Higher Education*, 44(4), 433-449.
- Lara, J. (1992). Reflections: Bridging cultures. In *First-generation students: Confronting the cultural issues* (pp.65-70) . San Francisco:Jossey-Bass.
- Lohfink, M. M., & Paulsen M. B. (2005). Comparing the determinants of persistence for first-generation and continuing-generation students. *Journal of College Student Development*, 46(4), 409-428.
- London, H. B. (1992). Breaking away: A study of first-generation college students and their families. *American Journal of Education*, 97(1), 144-170.
- Long, W. C. (2005). Pioneering journeys:A qualitative study of first-generation students and their transition to college. *Dissertation Abstracts International*. (UMI NO.3166535 )
- Lundberg, C. A., Shreiner, L. A., Hovaguimian, K. D., & Miller S. S. (2007). First-generation status and student race/ethnicity as distinct predictors of student involvement and learning. *NASPA*, 40(1), 57-83.
- McCarron, G. P., & Inkelas K.K. (2006). The gap between educational aspirations and attainment for first-generation college students and the role of parental involvement. *Journal of College Student Development*, 47(5), 534-549.
- McDonough, P. M. (1997). *Choosing colleges: How social class and schools structure opportunity*. Albany, NY: State University of New York Press.
- Nunez, A. M., & Cuccaro-Alamin, S., (1998). *First generation students : undergraduates whose parents never enrolled in postsecondary education* . Washington,DC: National Center for Education Statistics (NCES) .
- Pascarella, E. (1985). College environmental influences on learning and cognitive development: A critical review and synthesis. In J. Smart (Ed.) , *Higher education: Hand-book of theory and research*, 1(1), 1-64. New York: Agathon.
- Pascarella, E., & Terenzini, P. (1991). *How college affects students: Findings and*



- in-sights from twenty years of research*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Pascarella, E.T., Wolniak, G. C., Pieson, C.T., & Terenzini, P. T. (2003). Experiences and outcomes of first-generation in community college. *Journal of College Student Development*, 44(3), 420-429.
- Pascarella, E.T., Wolniak, G. C., Pieson, C.T., & Terenzini, P. T. (2004). First-generation college students: Additional evidence on college experiences and Outcomes. *The Journal of Higher Education*, 75(3), 249-284.
- Peregrino, S. (2003). At the borderlands: Experiences of successful first-generation Chicana college student. Arizona state university. *Dissertation Abstracts International*. ( UMI NO.3094987 )
- Pike, G. R., & Kuh, G. D. (2005). First and second-generation college students: A comparison of their engagement and intellectual development. *Journal of Higher Education*, 76, 276-300.
- Rendon, L. (1992). From the barrio to the academy: Revelations of a Mexican American "scholarship girl. In L. S. Zwerling, & H. B. London (Eds.), *First-generation students: Confronting the cultural issues* (pp.55-64). San Francisco: Jossey-Bass Press.
- Richardson, R. C., & Skinner, E. F. (1992). Helping first-generation minority students achieve degrees. In L. S. Zwerling, & H. B. London (Eds.). *First-generation students: Confronting the cultural issues* (pp. 29-43). San Francisco: Jossey-Bass.
- Riehl, R. J. (1994). The academic preparation, aspirations, and first-year performance of first-year performance of first-generation students. *College & University*, 70(1), 14-19.
- Rodriguez, S. (2003). What helps some first-generation students succeed. *About Campus*, September/October, 17-22.
- Somers, P. S. (2000). *Persistence of first-generation college students*. Paper presented

- at Association for the Study of Higher Education Meeting in Sacramento, CA.
- Striplin, J. J. (1999). *Facilitating transfer for first-generation community college students* (ERIC NO.ED430627). ERIC Digest, June. [www.eric.ed.gov](http://www.eric.ed.gov).
- Terenzini, P. T., Springer, L., Yaeger, P. M., Pascarella, E. T., & Nora, A. (1996). First-generation college students: Characteristics, experiences, and cognitive development. *Research in Higher Education*, 37, 1-22.
- Tinto, V. (1993). *Leaving college: Rethinking the causes and cures of student attrition*. (2nd ed). Chicago: University of Chicago Press.
- Walpole, M. (2003). Socioeconomic status and college: How SES affects college experiences and outcomes. *Review of Higher Education*, 27(1), 45.
- Warburton, E. C., Bugarin, R., & Nunez, A. (2001). *Bridging the gap: Academic preparation and postsecondary success of first-generation students*. (NCES Statistical Analysis Report 2001-153). Washington, DC: U.S. Department of Education.
- Weis, L. (1992). Discordant voices in the urban community college. In L. S. Zwerling, & H.B. London (Eds.), *First generation college students: confronting the cultural issues*. San Francisco: Jossey-Bass.
- York-Anderson, D., & Bowman, S. L. (1991). Assessing the college knowledge of first-generation and second-generation college students. *Journal of College Student Development*, 32, 116-122.

附錄一「台灣高等教育資料庫」選取題目

一、背景變項

1. 性別

<input type="checkbox"/> 男	<input type="checkbox"/> 女
----------------------------	----------------------------

2. 你的父母是下列哪種族群？

父親	<input type="checkbox"/> 閩	<input type="checkbox"/> 客	<input type="checkbox"/> 外省	<input type="checkbox"/> 原住民	<input type="checkbox"/> 其他
母親	<input type="checkbox"/> 閩	<input type="checkbox"/> 客	<input type="checkbox"/> 外省	<input type="checkbox"/> 原住民	<input type="checkbox"/> 其他

3. 父母親的教育程度

父	母	教育程度
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	國小（含以下）
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	國中
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	高中、職
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	專科
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	大學
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	研究所（含以上）

4. 父母親現在的工作類型

父	母	工作情形
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	民意代表、行政主管、企業主管及經理人員
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	高層專業人員（如大專教師、醫師、律師）
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	中小學、特教、幼稚園老師
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	一般專業人員（如一般工程師、藥劑師、記者、護士）
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	技術員及助理專業人員（工程技術員、代書、藥劑生、推銷保險）
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	事務工作人員（文書、打字、櫃檯、簿記、出納）
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	服務及買賣工作人員（商人、廚師、理容、服務生、保姆、警衛、售貨）
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	農、林、漁、牧工作人員
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	技術工（泥水匠、麵包師傅、裁縫、板金、修理電器）
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	機械設備操作工及裝配工（含司機）
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	非技術工（工友、門房、洗菜、簡單裝配、體力工）
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	職業軍人：軍官
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	職業軍人：士兵官
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	家庭主婦
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	失業/待業
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	已退休
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	其他（父） ____（母） ____

5. 你的家庭經濟狀況如何（年收入）？

<input type="checkbox"/> 少於50萬元	<input type="checkbox"/> 50-114萬元	<input type="checkbox"/> 115-150萬元
<input type="checkbox"/> 151-300萬元	<input type="checkbox"/> 301-500萬元	<input type="checkbox"/> 501萬元以上

6. 就希望獲得的學校類型？

<input type="checkbox"/> 公立大學	<input type="checkbox"/> 公立技職	<input type="checkbox"/> 私立大學	<input type="checkbox"/> 私立技職
-------------------------------	-------------------------------	-------------------------------	-------------------------------

## 二、校園經驗

1. 就讀大學期間，你做下列事情嗎？

	從不	很少	有時	經常
1. 上課前會預習	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. 積極參與課堂活動（如專心上課、參與討論、發問等）	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. 在課堂上做與該課無關的事（如聊天、打瞌睡、準備其他課等）	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. 蹺課	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

2. 自開學以來，你每天平均約花多少小時從事下列活動？

預習、複習功課或完成作業（含上網蒐集資料）	____小時
-----------------------	--------

3. 就讀大學期間，你常參與下列社團活動嗎？

	從不	很少	有時	經常
1. 自治性社團活動（如系學會、學生會）	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. 體育性社團活動（如球隊、劍道隊）	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. 服務性社團活動（如童軍社、慈幼社）	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. 藝術性社團活動（如美術社、舞蹈社）	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. 綜合性社團活動（如校友會）	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. 學藝性社團活動（如書法社、漫畫社）	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. 音樂性社團活動（如口琴社、管樂社）	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. 校外的社團活動（如政治團體、救國團）	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

4. 你在這所學校的人際關係如何？

	非常不符合	不符合	符合	非常符合
<u>同儕關係</u>				
1. 我可以交到男女朋友	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. 我可以找到知心的朋友	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. 我可以找到一起用功讀書的朋友	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. 我常常得到同學的協助	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. 我可以找到朋友一起參加各種活動	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<u>師生關係</u>				
6. 老師能提供我適切的幫助	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. 老師會主動關心學生	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. 我會主動請教老師有關課業或生活上的問題	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. 我會把我內心的想法與感受告訴老師	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

5. 平均每週工作時數

平均每週工作時數	____小時
----------	--------

6. 目前的住宿情形？

<input type="checkbox"/> 與家人同住	<input type="checkbox"/> 住親友家	<input type="checkbox"/> 住學校宿舍
<input type="checkbox"/> 自己獨立租屋	<input type="checkbox"/> 與朋友合租	<input type="checkbox"/> 其他

二、學習成果

1. 你認為自己在下列各方面的能力如何？

	很弱	弱	普通	強	很強
1. 藝術	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. 領導	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. 口語表達	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. 語文表達（含寫作文筆）	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. 人際（溝通、合作）	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. 英語聽說	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. 英語閱讀	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. 數理邏輯	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. 電腦資訊能力分析	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

2. 請認真考慮每一題目，圈選一項最能符合您情形或意見的陳述

	非常不符合	不符合	符合	非常符合
1. 我不知如何與異性交朋友	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. 對我而言，完成課業作業是有困難的	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. 當學習上有問題時，我知道到那裡去找資料或向誰去請教	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. 我有很好的體力和耐力	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. 我很難與別人合作完成團體作業	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. 當遇到意外或失望情境時，我可以有效地調適過來	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. 我能找到各種方法、資源來幫助自己有效地處理各種負面情緒	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. 我可以擔任許多不同職務，而仍保持好成績	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. 即使與老師意見不同，在課堂上我仍能自由地表達我的看法	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. 做決定前，我總是問父母該怎麼做	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. 如果覺得會失敗，我寧可不要嘗試新事務	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. 我不好意思拒絕別人	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. 在團體中，我可以和與我不同的人相處融洽	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. 我期待親密好友或另一伴符合我的標準與需求	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. 我參加不同族群（閩南、外省、客家、原住民）的活動	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. 在別人面前，我常覺得不自在	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17. 我常不能肯定自己的所作所為	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18. 我認同自己的文化與族群	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19. 為自己作決定，沒什麼困難	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20. 我對自己有信心並能為自己所做的決定負責	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21. 我不確定自己的興趣或能力	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22. 我並不清楚自己畢業後要做什麼	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23. 選擇主修科系前，我並沒有多方了解各個不同的領域	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24. 我不確定自己是否選對科系	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

四、教育抱負—希望獲得的學位

<input type="checkbox"/> 碩士學位	<input type="checkbox"/> 博士學位	<input type="checkbox"/> 其他_____
-------------------------------	-------------------------------	----------------------------------

附錄二 研究假設考驗結果摘要表

序號	假設內容	獲得支持	未獲支持
假設一：第一代與非第一代大學生的個人背景會有顯著差異			
1-1	第一代與非第一代大學生的性別會有顯著差異	○	
1-2	第一代與非第一代大學生的族群會有顯著差異	○	
1-3	第一代與非第一代大學生的父親工作類型會有顯著差異	○	
1-4	第一代與非第一代大學生的母親工作類型會有顯著差異	○	
1-5	第一代與非第一代大學生的家庭年收入會有顯著差異	○	
1-6	第一代與非第一代大學生的學校類型會有顯著差異	○	
假設二：第一代與非第一代大學生的校園經驗會有顯著差異			
2-1	第一代與非第一代大學生的課業投入會有顯著差異	○	
2-2	第一代與非第一代大學生的參與社團活動會有顯著差異	○	
2-3	第一代與非第一代大學生的同儕關係會有顯著差異		○
2-4	第一代與非第一代大學生的師生互動會有顯著差異	○	
2-5	第一代與非第一代大學生的平均每週工作時數會有顯著差異	○	
2-6	第一代與非第一代大學生的住宿狀況會有顯著差異		○
假設三：第一代與非第一代大學生學習成果會有顯著差異			
3-1	第一代與非第一代大學生的心理社會發展會有顯著差異	○	
3-2	第一代與非第一代大學生的多元能力發展會有顯著差異	○	
3-3	第一代與非第一代大學生的學業成績會有顯著差異		○
假設四：第一代與非第一代大學生的教育抱負會有顯著差異		○	
假設五：「個人背景」、「校園經驗」對第一代大學生的「心理社會發展」有預測力		○	
假設六：「個人背景」、「校園經驗」對非第一代大學生的「心理社會發展」有預測力		○	
假設七：「個人背景」、「校園經驗」對第一代大學生的「多元能力發展」有預測力		○	
假設八：「個人背景」、「校園經驗」對非第一代大學生的「多元能力發展」有預測力		○	



附錄二 研究假設考驗結果摘要表（續）

序號	假設內容	獲得支持	未獲支持
	假設九：「個人背景」、「校園經驗」對第一代大學生的「前一學期平均成績」有預測力		○
	假設十：「個人背景」、「校園經驗」對非第一代大學生的「前一學期平均成績」有預測力		○
	假設十一：「個人背景」、「校園經驗」、「學習成果」對第一代大學生的「教育抱負」有預測力	○	
	假設十二：「個人背景」、「校園經驗」、「學習成果」對非第一代大學生的「教育抱負」有預測力		○