

我國偏遠地區新住民學生適性教學 輔導與資源應用之研究

新住民發展基金補助研究報告

中華民國 105 年 12 月

(本報告內容及建議，純屬研究小組意見，不代表本機關意見)

我國偏遠地區新住民學生適性教學 輔導與資源應用之研究

接受補助單位： 國立臺中教育大學教育學系

研究主持人： 顏佩如副教授

協同主持人： 張淑芳副教授、陳純瑩教授、溫子欣助理教授

研究助理： 高珮棻專任助理

新住民發展基金補助研究報告

中華民國 105 年 12 月

(本報告內容及建議，純屬研究小組意見，不代表本機關意見)

目次

表次.....	V
圖次.....	VI
中文摘要.....	VII
英文摘要.....	VIII
第一章 緒論.....	1
第一節 研究問題的背景與緣起	1
第二節 研究動機、目的與待答問題	5
第三節 名詞釋義	6
第四節 研究範圍與限制	8
第二章 文獻探討.....	9
第一節 偏遠地區新住民學生適性教學輔導之探討	9
第二節 偏遠地區新住民學生資源應用之探討	13
第三節 新住民學生適性教學輔導與資源運用兩者相關與迴歸之探究	16
第四節 不同背景變項之教師體認新住民學生適性教學輔導與資源運用之現況與差異	18
第三章 研究方法與設計.....	20
第一節 研究方法	20
第二節 研究流程	24
第三節 研究架構	26
第四節 研究對象與抽樣	29
第五節 研究工具	32
第六節 資料收集	39
第七節 資料處理與分析	39
第八節 研究倫理	40
第四章 結果與討論.....	41
第一節 受試者樣本屬性	41
第二節 偏遠地區新住民學生適性教學輔導與資源應用之現況分析	44
第三節 不同背景變項之教師體認新住民學生適性教學輔導與資源應用之差異分析	49

第四節	偏遠地區新住民學生適性教學輔導與資源應用之相關分析	79
第五節	偏遠地區新住民學生適性教學輔導與資源應用之迴歸分析	81
第六節	偏遠地區新住民子女適性教學輔導與資源應用之發現	84
第五章	結論與建議.....	88
第一節	結論	88
第二節	建議	92
參考文獻	96
附錄	102
附錄一	104 學年度我國偏遠地區國小與國中新住民學生總人數.....	102
附錄二	104 學年度我國偏遠地區高中與高職新住民學生總人數.....	103
附錄三	104 學年度我國偏遠地區國中與國小新住民學生人數比例之學校間數.....	104
附錄四	104 學年度我國偏遠地區高中與高職新住民學生人數比例之學校間數.....	105
附錄五	104 學年度各教育階段偏遠地區新住民學生人數與比例.....	106
附錄六	104 學年度我國偏遠地區新住民學生就讀高中與高職各類型之學校.....	106
附錄七	國立臺灣師範大學教育研究與評鑑中心高一專一學生調查設計及說明.....	107
附錄八	實地調查訪問問卷.....	109
附錄九	焦點訪談會議記錄.....	129
附錄十	平地偏遠地區－臺南市國民小學訪談.....	138
附錄十一	平地偏遠地區－新北市國民中學訪談.....	142
附錄十二	離島偏遠地區－澎湖縣訪談.....	146
附錄十三	正式問卷發放學校名單.....	160
附錄十四	建立專家效度問卷.....	163
附錄十五	預試問卷.....	170
附錄十六	正式問卷.....	175

表次

表 2-1 我國偏遠地區新住民學生適性教學輔導之層面構念表

12

表 2-2 我國偏遠地區新住民學生資源應用之層面構念表

16

表 2-3 不同背景變項之教師體認新住民學生適性教學輔導與資源運用之分析表

20

表 3-1 半結構式訪談與焦點訪談議題

21

表 3-2 訪談期程一覽表

23

表 3-3 本研究研究目的與研究方法或策略對應關係表

24

表 3-4 我國偏遠地區新住民學生適性教學輔導之層面構念表

27

表 3-5 我國偏遠地區新住民學生資源應用之層面構念表

28

表 3-6 我國偏遠地區國小、國中、高中與高職學校以行政區域劃分之新住民學生人數

30

表 3-7 我國偏遠地區國小、國中、高中與高職學校教師之發放份數

31

表 3-8 正式問卷施測樣本類型

32

表 3-9 建立專家內容效度之人員名單一覽（按姓氏筆劃排列）

34

表 3-10 適性教學輔導預試問卷分析結果

37

表 3-11 資源應用預試問卷分析結果

38

表 4-1 個人社經背景變項與環境變項分析表

42

表 4-2 適性教學輔導之敘述性統計分析表

45

表 4-3 資源應用之敘述性統計分析表

47

表 4-4 不同性別之教師體認適性教學輔導差異比較

49

表 4-5 不同年齡之教師體認適性教學輔導之單因子變異數分析摘要表

50

表 4-6 不同任教年資之教師體認適性教學輔導之單因子變異數分析摘要表

51

表 4-7 不同學校職務之教師體認適性教學輔導之單因子變異數分析摘要表

52

表 4-8 不同教育程度之教師體認適性教學輔導之單因子變異數分析摘要表

53

表 4-9 不同教導新住民學生年資之教師體認適性教學輔導之單因子變異數分析摘要表

54

表 4-10 不同接受新住民學生教育相關研習次數之教師體認適性教學輔導之單因子變異數分析摘要表

56

表 4-11 不同任教學校偏遠程度之教師體認適性教學輔導差異比較

58

表 4-12 不同任教學校偏遠類型之教師體認適性教學輔導之單因子變異數分析摘要表

.....
59

表 4-13 不同主要任教學生就學階段之教師體認適性教學輔導之單因子變異數分析摘要表
.....

60

表 4-14 不同學校學生總人數之教師體認適性教學輔導之單因子變異數分析摘要表
.....

61

表 4-15 不同任教學校之行政區域教師體認適性教學輔導之單因子變異數分析摘要表
.....

62

表 4-16 不同性別之教師體認資源應用差異比較
.....

63

表 4-17 不同年齡之教師體認資源應用之單因子變異數分析摘要表
.....

64

表 4-18 不同任教年資之教師體認資源應用之單因子變異數分析摘要表
.....

65

表 4-19 不同學校職務之教師體認適性教學輔導之單因子變異數分析摘要表
.....

66

表 4-20 不同教育程度之教師體認適性教學輔導之單因子變異數分析摘要表
.....

69

表 4-21 不同教導新住民學生年資之教師體認資源應用之單因子變異數分析摘要表

70

表 4-22 不同接受新住民學生教育相關研習次數之教師體認資源應用之單因子變異數分析摘要表

71

表 4-23 不同任教學校偏遠程度之教師體認資源應用差異比較

72

表 4-24 不同任教學校偏遠類型之教師體認資源應用之單因子變異數分析摘要表

73

表 4-25 不同主要任教學生就學階段之教師體認資源應用之單因子變異數分析摘要表

74

表 4-26 不同學校學生總人數之教師體認資源應用之單因子變異數分析摘要表

75

表 4-27 不同子女就讀學校之行政地區教師體認資源應用之單因子變異數分析摘要表

76

表 4-28 不同背景變項教師在適性教學輔導與資源應用之差異情形一覽表

77

表 4-29 偏遠地區新住民學生適性教學輔導與資源應用之積差相關分析表

81

表 4-30 學生學習扶助、教師知能成長、學校行政支援對於資訊與分享機制之迴歸摘要表

83

表 4-31 學生學習扶助、教師知能成長、學校行政支援對於物資運用與整合之迴歸摘要表

84

表 4-32 學生學習扶助、教師知能成長、學校行政支援對於人力資源與素養之迴歸摘要表

85

表 4-33 適性教學輔導對於資源應用之迴歸摘要表

85

圖次

圖 3-1 本研究流程與研究目的對應關係對照圖

25

圖 3-2 研究架構

26

我國偏遠地區新住民學生適性教學輔導與資源應用之研究

摘要

本研究主要探究我國偏遠地區新住民學生適性教學輔導與資源應用之研究，並提出適性教學輔導與資源應用的有效策略，以提升我國偏遠地區新住民學生的學習效能與學習品質。因此，本研究目的有四個，分別為一、我國新住民學生適性教學輔導與資源運用內涵之探究；二、不同背景變項之我國偏遠地區新住民教師體認學生適性教學輔導與資源運用之現況與差異；三、我國偏遠地區新住民教師體認學生適性教學輔導與資源運用之相關與迴歸預測；四、依據研究結果，提出我國偏遠地區新住民學生適性教學輔導與資源運用的具體建議。本研究方法採取量化問卷分析、焦點座談探究、半結構式訪談與田野調查等方式，研究對象為我國偏遠地區新住民學生之高中職、國中、國小之學校教師（含主任與校長），運用經專家效度與預試分析結果後，發展「我國偏遠地區新住民學生適性教學輔導與資源應用之調查問卷」，問卷內容包括三大部分：「背景變項」（含個人變項與環境變項）、「我國偏遠地區新住民學生適性教學輔導」、「我國偏遠地區新住民學生資源應用」，並依據我國行政區域以北部、中部、南部、東部與離島地區以及高中、高職、國中、國小新住民學生人數比例等比發放，並以任教或接觸過新住民子女之教師，共發放 1,500 份，回收有效樣本數為 1,009 份。分析則運用 SPSS 統計軟體，採描述性統計、*t* 考驗、單因子變異數分析、皮爾森積差相關分析與迴歸分析；質性語料則採取撰寫逐字稿、編碼與轉譯等。研究結果發現，不同年齡、任教年資、學校職務、曾教過新住民學生年資、學校偏遠程度、學校偏遠類型、任教學生就學階段之偏遠地區教師在適性教學輔導上具有顯著差異；不同年齡、任教年資、學校職務、教育程度、曾教過新住民學生年資、學校偏遠類型、主要任教學生就學階段之偏遠地區教師在資源應用上具有顯著差異。經相關分析結果顯示，新住民學生適性教學輔導與資源應用具有顯著的正相關；經迴歸分析結果顯示，新住民學生適性教學輔導能有效預測資源應用需求。

關鍵字：偏遠地區新住民學生、適性教學輔導、資源運用

A Study on the Strategies of ‘Adaptive Teaching and Tutorship’ and ‘Resource Application’ of Grades 1-12 Immigrant s’ Children in Taiwan Remote Areas

Abstract

The study mainly explored the strategies of ‘adaptive teaching and tutorship’ and ‘resource application’ of Grades 1-12 immigrants’ children in Taiwan remote areas, and provided the effective policy of the guidance and adaptive resources that applied to Grades 1-12 immigrant s’ children in remote areas and then enhanced the performance and the quality of learning of immigrants’ students. Therefore, the purposes of the study were four: 1. To explore the connotation of the strategies of ‘adaptive teaching and tutorship’ and ‘resource application’ of Grades 1-12 immigrants’ children; 2 to research the status and differences of the perception of the strategies of ‘adaptive teaching and tutorship’ and ‘resource application’ of Grades 1-12 immigrants’ children in Taiwan remote areas from teachers with different background variables; 3 to investigated the related regression and prediction of teachers’ perceptions of the strategies of ‘adaptive teaching and tutorship’ and ‘resource application’ of Grades 1-12 immigrants’ children in Taiwan remote areas; 4 Based on the above results, to provide the strategies of ‘adaptive teaching and tutorship’ and ‘resource application’ of Grades 1-12 immigrants’ children in Taiwan remote areas. The study adopted the quantitative analysis of questionnaires, focus groups, semi-structured interviews and field surveys, etc. In addition, the study Objects were school teachers, directors and principals, as well as the parents of the immigrants’ Grades 1-12 children in Taiwan remote areas. After experts validity and pre-test results of the analysis, the author developed the " the strategies of ‘adaptive teaching and tutorship’ and ‘resource application’ of Grades 1-12 immigrants’ children in Taiwan remote areas questionnaire", and the questionnaire consisted of three parts: 1."background variables" (including personal variables and environment variables), 2.the strategies of ‘adaptive teaching and tutorship’ and 3.the strategies of ‘resource application’ of Grades 1-12 immigrants’ children in Taiwan remote areas. There were 1,500 questionnaires were distributed and expected number of valid samples were 1,009 copies. The authors used SPSS statistical analysis software and the statistical methods were adopted descriptive statistics, *t*-test, one-way ANOVA analysis of variance, pearson product moment correlation and regression analysis to predict. The qualitative corpus used the triangulation of the written transcript, coding and translation to keep the reliability and validity. The study kept mutual benefit and respects, informed consent and anonymity in compliance with the research ethics. Finally, the author provided the recommendations of the strategies of ‘adaptive teaching and tutorship’ and ‘resource application’ of Grades 1-12 immigrants’ children in Taiwan remote areas.

Keywords : Grades 1-12 immigrants’ children in remote areas, adaptive teaching and tutorship, resource application strategies

第一章 緒論

本章旨在針對研究主題，說明本研究背景與動機、目的及研究的基本構想。全章共分四節，第一節為研究問題的背景與緣起；第二節研究動機、目的與待答問題；第三節名詞釋義；第四節研究範圍與限制。

第一節 研究問題的背景與緣起

我國新住民與其子女已成為我國人口第四大族群（聯合報社論，2014）。近幾年來，新住民子女教育機會均等成為臺灣近重要的教育議題，在少子化現象之下，近年來國中小學生數逐年減少，但新住民子女學生數卻逐年遞增，因此，新住民子女所帶來的教育及其問題也明顯提高（賴韋婷、賴韻涵，2013）。

目前，我國新住民子女學生人數在103學年達到21.1萬人高點，104學年起首見反轉下滑為20.8萬人。近十年來，國中、小學生數自278萬3千人降為196萬2千人，新住民子女學生數卻由6萬人成長至20萬8千人，遽增14萬8千人，新住民子女學生數占國中小學生數之比率由2.2%增加至10.6%（教育部統計處，2016a；教育部統計處，2016c；教育部統計處，2016d）。由此可見，新住民子女大量入學已成臺灣教育的重要事實，依據過往研究，新住民子女在學習時，可能受到文化、語言、種族刻板印象等影響，又因偏遠地區新住民子女有些因多重弱勢身份或、家庭社經地位不佳、離婚、單親、隔代教養或教養觀念不一致等因素（文/彰化縣T1/20160321；文/新竹市P1/20160321），展現出不同的需求與困難，尤需給予輔導或資源方面之挹注。

依據教育部統計處（2016a）「104 學年度偏遠地區國民中小學名錄」與「104 學年度新移民子女學生數-國小、國中資料」交叉比對發現，104 學年度我國偏遠地區國小與國中新住民學生總人數為 26,038 人（佔全國新住民國中小學學生人數 12.52%）。以行政區域觀察發現，以南部地區（嘉義縣市、臺南市、高雄市、屏東縣）之偏遠新住民學生為多數，達 10,431 人（40.06%）；北部地區（基隆市、新北市、桃園市、新竹縣、新竹市、苗栗縣）為 6,356 人（24.41%）；中部地區（臺中市、彰化縣、南投縣、雲林縣）為 4,896 人（18.80%）；東部地區（宜蘭縣、花蓮市、臺東縣）為 2,798 人（10.75%）；離島地區（澎湖縣、金門縣、連江縣）為 1,557 人（5.98%）（詳如附錄一）。

另外，在偏遠地區新住民學生在高中職行政區域分布發現，偏遠地區高中職新住民學生總人數為 16,828 人，以北部地區（基隆市、新北市、桃園市、新竹縣市、苗栗縣）之新住民學生人數最多，達 7,112 人（42.26%），次之為南部地區（嘉義縣市、臺南市、高雄市、屏東縣）為 5,128 人（30.47%），再者為中部地區（臺中市、彰化縣、南投縣、雲林縣）為 3,649 人（21.68%），離島地區（澎湖縣、金門縣、連江縣）為 511 人（3.27%），而東部地區（宜蘭縣、花蓮縣、臺東縣）為 388 人（2.31%）（國立臺灣師範大學教育研究與評鑑中心，2016）（詳如附錄二）。另外，本研究經由前開資料統計我國偏遠地區高中職與國中小就讀各區域人數，發現原就讀南部地區與東部地區之國中小學學生人數銳減，北部地區就讀高中職人數卻遽增，呈現集中向北部地區就學的遷徙現象。

自 104 學年度我國偏遠地區新住民學生人數比例之學校間數可瞭解，104 學年度我國偏遠地區國中與國小新住民學生人數以 11% 至 20% 最多，達 309 間學校（佔 30.12%），次之為 21% 至 30% 共計 295 間學校（佔 28.75%），再者為 10% 以下共計 187 間學校（佔 18.23%），31% 至 40% 共計 146 間學校（佔 14.23%），最後為 41% 以上，共計 89 間學校（佔 8.67%）（教育部統計處，2016a、2016b、2016c、2016d）。而我國偏遠地區高中與高職新住民學生人數比例大多集中於 10% 以下，達 141 間（佔 92.76%），11% 至 20% 僅 11 間（佔 7.24%），且並無 21% 以上之學校（教育部統計處，2016b；國立臺灣師範大學教育研究與評鑑中心，2016）（詳如附錄三與附錄四）。依據上述資料推斷，國中小學學校規模與人數較少，高中職學校規模與人數較多，致使偏遠地區新住民高中職學生成為學校中的少數族群與弱勢，即便集中在北部地區，何種原因形成都會中的偏遠地區，亦成為我們必須了解的議題。

依我國偏遠地區高中職國中國小各年段分析，教育部統計處（2016c）統計 104 學年度我國國小新住民學生總人數 134,396 人，偏遠地區國小新住民學生總人數為 15,476 人（11.52%），我國國中新住民學生總人數 73,337 人，偏遠地區國中新住民學生總人數為 10,562 人（14.4%）。囿於我國高中職新住民學生總人數沒有官方數據，本研究函請教育部國民及學前教育署委國立臺灣師範大學教育研究與評鑑中心（2016）提供「104 學年度偏遠與特偏地區高中、職新住民學生人數」，由該數據瞭解，我國偏遠地區高中職新住民學生總人數為 16,828 人。若以我國 104 學年度偏遠地區新住民學生就讀高中與職、國中、國小總人數 42,866 人為母數，其中國小

人數達 15,476 人（佔整體偏遠高中職國中小人數 36.10%），國中人數達 10,562 人（佔整體偏遠高中職國中小人數 24.64%）。高中職人數達 16,828 人（佔整體偏遠高中職國中小人數 39.26%），以每年偏遠地區新住民國小學生數 2,579 人（100%）為基數，不計 102 學年度至 104 學年度我國新住民人口成長率下降趨勢計算發現，國中一年平均增加 859 人（33.3%）、高中職一年平均增加 942 人（36.5%），由此顯示新住民學生從都會回流到偏遠地區就學比例偏高，呈現教育機會不均等現象（詳如附錄五）。

依 104 學年度偏遠地區新住民子女就讀高中與高職之學校分析發現，以就讀公立高中與高職而言，新住民子女就讀私立高中與高職之人數為人 9,716（佔 57.74%）為最多，就讀公立（市立/縣立/國立）高中職人數為人 7,112（佔 42.26%）。以讀各類高中與高職學校而言，就讀私立高職有 5,374（佔 31.93%）為最多、私立高中 4,310（佔 25.61%）、私立中學 32 人（佔 0.19%）；國立高中 1,894 人（佔 11.26%）、國立高職 3,286 人（佔 19.53%）、市立與縣立 1,893 人（佔 11.25%）、公立綜合中學有 39 人（佔 0.23%）（國立臺灣師範大學教育研究與評鑑中心，2016）（詳如附錄六）。由上述資料可得知，就讀高中職人數最多的前 22 名學校皆為私立高職（工商）與高中學校，明顯集中在私立高職學校，初步判讀有教育資源較弱與社會階級再製傾向。

我國針對新住民與其子女的扶助主在強化新住民適性照顧，教育部於 2004 年起補助各直轄市、縣（市）政府辦理新住民子女之教育輔導措施，包含教育部國民及學前教育署（2015a）「教育部國民及學前教育署補助執行外籍及大陸配偶子女教育輔導計畫作業原則」，並與內政部移民署合作推動「全國新住民火炬計畫」、移民輔導服務、推動外籍與大陸配偶關懷網絡及行動服務列車，著重在家庭輔導、親子教育、文化傳承三方面。教育部國民及學前教育署（2015b）「新住民子女教育發展五年中程計畫第一期五年計畫（105 年至 109 年）」，包括：建置新住民子女教育行政支持體系，成立專責服務系統、規劃新住民子女教育師資培訓，深入多元文化課程、落實新住民子女多元學習資源，接軌國際移動力、營造友善家庭支持環境，落實優化家庭教育目標，其以國中小階段為主，亦包含高中與高職階段。

針對我國偏遠學校教育部分，教育部自 2007 年起發展「教育優先區計畫」，其涵蓋的教育階段包括國小、國中階段，直至 2016 年度施政目標與重點亦提出「協助偏遠地區教育創新發展及完備就學安全網」，推動偏遠地區數位應用。然而教育優先區計畫也有幾項需努力修正的

部分：(一) 重複經費補助的項目補助形成經費的浪費；(二) 較忽略學生的學習成效；(三) 未能落實在特定學生身上；(四) 學校老師對弱勢學生的教學方式與教育期望並未改變；(五) 中央擬定之補助項目未必為地方所需 (趙英汝, 2011)。例如：國小越南語學習難以與學生生活與運用結合 (文/高雄市 P1/20160321)，「內政部移民署新住民二代培力計畫暑假國外生活學習體驗計畫」補助 3 萬元，部分偏遠地區新住民家庭十分貧困，沒有回母國的預算；「教育部國民及學前教育署補助執行外籍及大陸配偶子女教育輔導計畫」，因偏遠地區新住民媽媽忙於生計無法參與 (文/臺中市 M1/20160321)，就偏遠地區教育計畫對於新住民的需求部分仍有待努力與改善中。

然而，本研究認為我國針對新住民與其子女的扶助需要幾方面的努力，羅列如下：

- 一、行政與政策面，現有法規規定與行政支持、推動與績效考核機制之建立，物資補助僅限於校舍修繕補強與硬體設備。而學校單位申請新住民經費申請條件與規定嚴謹、經費的使用限制太多 (文/臺中市 C1/20160321；文/連江縣 T1/20160321；文/苗栗縣 M1/20160321)。且在補助成果繁重和績效壓力下，加上新住民參與意願薄弱，績效往往不如預期，使學校對補助申請卻步 (文/苗栗縣 M1/20160321；訪/臺南市 M1/20160419)。
- 二、師資多元化文化課程教學知能與新住民語文與文化理解之發展，教師多持同化主義的立場，僅以一般學生的方式去照顧新住民學生 (文/臺中市 C1/20160321；文/連江縣 T1/20160321；文/苗栗縣 M1/20160321)。
- 三、新住民子女學習資源與補助效益需加強，免費課後留校安親僅限於三類生 (原住民、低收入戶、身心障礙學生)，尚無包括新住民學生 (文/苗栗縣 M1/20160321)。
- 四、新住民家庭之親職輔導與家庭支持機制之建立 (教育部國民與學前教育署, 2015)，偏遠地區新住民學童部分來自社經背景較低的家庭，單親與隔代教養，家庭教養功能較弱，無法培養其正向學習習慣與生活作息 (文/苗栗縣 M1/20160321；文/新竹市 P1/20160321)，會使學生學習動機薄弱 (文/彰化縣 T1/20160321；訪/臺南市 M1/20160419)。
- 五、政府與非營利單位，在跨部門資源整合、執行與督導，以及地方教育資源分配不足 (文/雲林縣 P1/20160321；文/新北市 M1/20160321)、切合新住民家庭需求等 (郭奇典, 2011；文/苗栗縣 T1/20160321)，偏遠地區新住民子女教育因缺乏文化刺激、教育資源與交通貧瘠

(文/高雄市 P1/20160321；文/彰化縣 T1/20160321)，偏遠地區、窮縣地區更是推展經費窘困(文/南投縣 P1/20160321；文/臺東縣/P1/20160321)。

另一個值得省思之議題，係在我國政府機關與民間機構的關注下，新住民子女得到許多生活資源與幫助，產生部分新住民子女養成不勞而獲的偏差觀念，失去努力學習的動機，導致長期學習動機低落。有些新住民媽媽過度對子女的補償性溺愛與寵慣、管教無力、長期提供 3C 產品、忽略放任等教養行為(訪/臺南市 M1/20160419；文/新北市 M1/20160321)、任憑孩童閒晃(文/雲林縣 P1/20160321)，也導致失去學習競爭力的媽寶出現(文/彰化縣 T1/20160321；訪/臺南市 M1/20160419)。

另一個有關社會正義問題，相較於原住民的保障與福利，新住民子女的挹注資源更顯弱勢(訪/新北市 T3/20160623)，因此，有些新住民與原住民婚生子女轉變為登記原住民子女(文/臺中市 C1/20160321；文/臺中市 M1/20160321)。然而，相較於新住民子女的挹注資源，本國籍偏遠地區弱勢學童更顯弱勢(文/彰化縣 T1/20160321)，也引起社會大眾的反思。

第二節 研究動機、目的與待答問題

本研究動機主要是希望藉由探究我國偏遠地區新住民學生「適性教學輔導」與「資源運用」，幫助政府瞭解偏遠地區新住民子女學校教育學習與相關資源運用情形，以促進資源的合適運用與投入，從學校教育的角度嘗試解決當前偏遠地區新住民子女學習的課題，亦為本研究之研究重點與目的。

本研究目的分為以下四個，分述如下：

- 一、瞭解我國偏遠地區新住民學生之教師「適性教學輔導」與「資源運用」之現況與差異。
- 二、瞭解我國偏遠地區新住民學生之教師「適性教學輔導」與「資源運用」之相關性與影響情形。
- 三、根據以上結果，提出對我國偏遠地區新住民學生「適性教學輔導」與「資源運用」的具體建議。

本研究待答問題為以下四個，分述如下：

- 一、探討不同背景變項之我國偏遠地區新住民學生之教師「適性教學輔導」與「資源運用」之現況情形。
- 二、探討不同背景變項之我國偏遠地區新住民學生之教師「適性教學輔導」與「資源運用」之差異情形。
- 三、探討我國偏遠地區新住民學生之教師「適性教學輔導」與「資源運用」之相關情形。
- 四、探討我國偏遠地區新住民學生之教師「適性教學輔導」與「資源運用」之迴歸預測。

第三節 名詞釋義

- 一、「偏遠地區學校」：根據教育部統計處（2016a）「104 學年度偏遠地區國民中小學名錄」、教育部統計處（2016b）「104 學年度高級中等學校校別資料」界定國小、國中、高中與高職之學校，並以教育部（2016）「教育部 105 年度推動教育優先區計畫指標界定」之「指標五、離島或偏遠交通不便之學校分類」所指之經地方政府核定有案之偏遠、特偏地區兩大類學校，另根據學校所在地分為偏遠、高山與離島地區等三大類。另偏遠高中職界定是依教育部（2016）「教育部 105 年度推動教育優先區計畫指標界定」之所處鄉鎮地區，並依中央健康保險署（2016）「105 年醫院總額結算執行架構之偏遠地區醫院認定原則」分類偏遠地區與特偏地區兩大類學校。因此，本研究界定「偏遠地區學校程度」為地方政府核定有案之「偏遠」、「特偏」地區兩大類學校，另根據「學校偏遠類型」分為「平地偏遠（非高山、非離島之偏遠地區）」、「高山」與「離島」地區等三大類。
- 二、「新住民學生」：根據 105 年 2 月 3 日移屬移輔偉字第 1050020570 號函修訂公告，新住民子女係指設籍本國之在學學生其父或母一方為與國人結婚之外國人、無國籍人、大陸地區人民、香港或澳門居民，且在臺合法居留、定居或設有戶籍者，現就讀國小(含)以上（不含補校及隨班附讀）之在學學生並就學滿一學期(含)以上。「學生」係根據「聯合國兒童權利公約」與各國的定義、我國「兒童及少年福利與權益保障法」本法所稱兒童及少年，指未滿十八歲之人。綜上所述，本研究定義新住民學生係指其父或母一方為居住臺灣地區設有戶籍國民之十八歲以下之國小、國中、高中與高職在學學生。

三、「教師」：根據教育部「教育人員任用條例」、「高級中等學校組織設置及員額編制標準」、「國民小學與國民中學班級編制及教職員員額編制準則」規定，係指各級學校校長（含副校長）、主任、組長、教師（含專任之教師、輔導教師、諮商心理師、護理教師、教官、教練、特教輔導員、巡迴輔導教師等）、代理代課教師（含兼任之教師、教練、教學支援人員、住宿輔導員、特教輔導員等），不含幼兒園園長與教師、義工與志工教學者、專案計畫人員與研究人員。因此，本研究定義教師係指我國「十二年國民基本教育」各教育階段內主要從事學校教育與教學人員。

四、「適性教學輔導」：本研究係根據我國新住民與其子女需求與處遇的研究範疇為主，並非指廣泛教育領域之適性教學輔導層面。因此，本研究界定「適性教學輔導」指的是「學生學習扶助」、「教師知能成長」、「學校行政支援」三大構面。「學生學習扶助」包含：課業輔導、自我概念與人際關係、生活適應；「教師知能成長」包含：教師新住民學生之文化與語言學習、教師新住民學生教學、教師學社群與知能分享；「學校行政支援」包含：親職教育、人力資源整合、社會資源網絡。依據本研究自編「我國偏遠地區新住民學生適性教學輔導與資源應用之調查問卷」之「適性教學輔導」部分，「適性教學輔導」問卷分數為高則越符合其需求，反之亦然。

五、「資源應用」：本研究界定「資源應用」指的是「資訊與分享機制」、「資源運用與整合」、「人力資源與素養」三大構面。「資訊與分享機制」包含：平台分享機制、修正機制；「資源運用與整合」包含：物資收集與種類、物資規劃、物資運用；「人力資源與素養」包含：人力資源、人力素養、人力整合。依據本研究自編「我國偏遠地區新住民學生適性教學輔導與資源應用之調查問卷」之「資源應用」部分，資源應用問卷分數為高則越符合其需求，反之亦然。

第四節 研究範圍與限制

本研究範圍之母體對象是根據教育部統計處(2016a)「104學年度偏遠地區國民中小學名錄」、教育部統計處(2016b)「104學年度高級中等學校校別資料」、教育部統計處(2016c)「104學年度國民小學校別概覽之新住民子女人數」、教育部統計處(2016d)「104學年度國民中學校別概覽之新住民子女人數」、國立臺灣師範大學教育研究與評鑑中心(2016)「104學年度偏遠與特偏地區高中、職新住民學生人數」中央健康保險署(2016)「105年醫院總額結算執行架構之偏遠地區醫院認定原則」、教育部(2016)「教育部105年度推動教育優先區計畫指標界定」之「指標五、離島或偏遠交通不便之學校分類」所指鄉鎮與地方政府核定有案之偏遠地區與特偏地區公私立學校之國小、國中、高中與高職教師。

本研究限制係始於資料蒐集與界定偏遠高中與高職學校之時，面臨我國政府機關並無界定偏遠地區之高中與高職職名錄，亦無偏遠地區高中職之新住民學生的相關資料。經了解，教育部國民及學前教育署於105年委託國立暨南國際大學建置高中職學籍系統，以蒐集現有全國「國、私立高級中等學校」的學籍資料，以及委託國立清華大學建置國中小學籍系統，以蒐集現有全國國中小學的學籍資料，但因其特殊身分填報欄位，僅有原住民、特殊境遇子女等選項，並無「新住民選項」。因此，無法以全國性學籍系統進而瞭解偏遠地區新住民學生之人數，另因教育部統計處每年針對各校調查新住民人數是透過學校填報，但有些學生隱藏身分，爰可能產生誤差之情況，上述因素係目前僅公告國民中小學新住民學生人數，而暫時無公告高中職新住民學生人數之因素。因此，本研究依據教育部統計處(2016c)「104學年度國民小學校別概覽之新住民子女人數」與教育部統計處(2016d)「104學年度國民中學校別概覽之新住民子女人數」，後續函請教育部國民及學前教育署委託國立臺灣師範大學教育研究與評鑑中心(2016)提供「104學年度偏遠與特偏地區高中、職新住民學生人數」。國立臺灣師範大學教育研究與評鑑中心調查新住民學生之設計及說明詳如附錄七。

未來解決方向應掌握全國各學校學生身分、填報時隱藏身分或數字誤差等問題，建議教育部統計處、國教署與內政部移民署資料串接，利用內政部移民署現有之新住民資料庫，與全國高中職的學籍資料比對，方能準確瞭解具有新住民身分之學生。

第二章 文獻探討

新住民子女的適應從「生態系統理論(Ecological Systems Theory)」的微系統(Microsystem)、中間系統(Mesosystem)、外系統(Exosystem)、巨系統(Macrosystem)觀點，可了解我國新住民子女深受其環境互動、調適與影響(Bronfenbrenner, 1970；魏美惠，2009)，產生一些文化衝突與社經地位等困境與需求。Bourdieu「文化再生產(Cultural reproduction)」則認為教育系統控制著文化資本的生產、傳遞和轉換，學校教育導致強勢族群對於弱勢族群的壓迫與不平等結構再生產(Bourdieu & Passeron, 1990)。Foucault 的知識與權力的論述 (Foucault 著/劉北成、楊遠嬰譯，2012)、新教育社會學(new sociology of education)的社會再製理論、符應理論(correspondence theory)、文化再製(cultural reproduction)，認為教育制度服務於統治霸權，運用霸權(hegemony)、意識型態、社會階級、階級支配等宰制弱勢階級，成為資本主義宰制社會的最主要工具 (譚光鼎，2012)。從保守派、自由主義、複合論、左派本質論者、批判性多元文化教育等多元文化主義各派別認為，我們必須破解教育中立的迷思與重建社會正義深具重要性(譚光鼎、劉美惠、游美惠，2012)；「社會制度論」者也認為學生教育成就歸因於社會不公平制度關係與其社會階級差異；族群偏見、漢民族的我族中心主義與男性霸權思想也影響新住民在社會、新住民子女在學校的適應困難問題。1967年英國卜勞頓報告書(The Plowden Report, 1967)「教育機會均等」的啟發，我們必須針對新住民子女從事「積極性差別待遇(positive discrimination)」，幫助其學習與適應，避免新住民與其子女遭受文化不利(culturally disadvantaged)與文化剝奪(culturally deprivation)的現象，產生文化再生產與社會階級再製的效應。

第一節 偏遠地區新住民學生適性教學輔導之探討

我國偏遠地區新住民適性教學輔導之相關研究付之闕如。從「新住民子女教育方案執行及其影響因素之研究」中發現，我國新住民子女國民教育方案種類甚多落實者僅有課業輔導、生活常規訓練及身心障礙調適等三項。而新住民子女國民教育方案十八項中，屬重要程度者計有十七項，依序為：課業輔導、身心障礙調適、提供親職教育、優先入幼稚園、人際關係輔導、提供教師資訊、生活常規訓練、辦理家庭聚會、設專責單位、鼓勵教師研習及研究、設教育網

站、認識配偶文化、編訂教材、學習配偶母語及學費優待等，關鍵問題是雖然方案重要性受肯定，但實際執行情況卻有待努力（陳玉娟，2005）。有關「適性輔導」相關內涵可包括：學校成立適性輔導推動機制成立、學生輔導與諮商中心、生涯發展教育輔導團，建置適性輔導資訊平台，將適性輔導教案等資源充實內容及做好資訊連結，充裕學校適性輔導工作所需之軟、硬體設備及費用，另外鼓勵教師從事相關主題行動研究，以及增加教師研習的場次與經費（林光偉，2014）。學校的硬體資源、教師教學與輔導(Vogt & Rogalla, 2009)、學校課程與資源、多元文化研習、加強新住民子女之課業輔導、生活知能或才藝發展，可使新住民子女學生在學習歷程中能充分發揮潛能，並獲致學習成就（賴韋婷、賴韻涵，2013）。因此，整合相關人力、物力、時間與監督評估機制等深具其重要性。

綜合文獻分析、焦點訪談與實地調查，有鑑於我國新住民學生學習的「適性教學輔導」分為：學生學習扶助、教師知能成長、學校行政支援等方面論之，相關研究詳如下表 2-1。

(一) **學生學習扶助之構念包含**：課後安親、中文補救學習、新住民母國語言學習、補救教學、新住民學生自我認同、人際關係輔導、多文化的教育學習、教育扶助、2 至 5 歲學前托育、學校轉譯服務、臺灣文化導覽活動（郭明堂、羅瑞玉，1995；陳玉娟，2005；陳慧、王苓，2006；黃志翔，2011；訪/新北市 M1/20160325；訪/南投縣 P1/20160325；訪/新竹市 P1/20160325；訪/雲林縣 P1/20160325；文/屏東縣 M1/20160321；文/臺東縣 P1/20160321；文/新北市 M1/20160321；文/新竹市 P1/20160321；文/澎湖縣 C1/20160321；文/南投縣 P1/20160321；文/高雄市 P1/20160321；文/苗栗縣 T1/20160321；文/連江縣 T1/20160321；訪/臺南市 P1/20160419；訪/臺南市 M1/20160419；訪/臺南市 N1/20160419）。

(二) **教師知能成長之構念包含**：教師對於新住民學生之文化、教師對於新住民學生之語言學習、教師之多元文化教育素養學習、教師對於新住民學生學習困難理解、教師對於新住民學生之教材編製、教師對於新住民學生之教學策略、教師對於新住民學生之學習評量、教師對於新住民與其子女之輔導知能、多元文化學校本位教學知能、教師之新住民學生的教學專業社群、教師之教學資源分享、教師之教學分享機制（陳玉娟，2005；陳慧、王苓，2006；黃志翔，2011；訪/臺東縣 P1/20160325；文/雲林縣 P1/20160321；文/新北市 M1/20160321；文/澎湖縣 C1/20160321；文/南投縣 P1/20160321；文/苗栗縣 T1/20160321；訪/臺南市

S1/20160419；訪/臺南市 M1/20160419)。

(三) **學校行政支援之構念包含：**實施新住民家庭成員之家庭教育、發展親師溝通與管道建立、提升新住民家庭成員之親職知能、親職教育學習護照、建立新住民家校溝通資源管道、邀請新住民家長協助學校多元文化學習、發展多元文化校本課程、建立區域夥伴網路、族群融合、連結義工與非營利組織、社教機構與社工單位、社區發展協會與社區大學(陳玉娟，2005；陳慧、王苓，2006；張美雲，2008；蔡長流，2009；黃志翔，2011；郭奇典，2011；訪/臺東縣 P1/20160325；訪/南投縣 P1/20160325；訪/高雄市 P1/20160325；訪/雲林縣 P1/20160325；訪/臺南市 M1/20160419；文/屏東縣 M1/20160321；文/雲林縣 P1/20160321；文/臺東縣 P1/20160321；文/新北市 M1/20160321；文/新竹市 P1/20160321；文/澎湖縣 C1/20160321；文/南投縣 P1/20160321；文/苗栗縣 T1/20160321；文/連江縣 T1/20160321；文/臺中市 M1/20160321；訪/臺南市 P1/20160419；訪/臺南市 M1/20160419)。

表 2-1 我國偏遠地區新住民學生適性教學輔導之層面構念表

層面	類別	構念	實證資料來源
學生學習扶助	課業輔導	課後安親	郭明堂、羅瑞玉，1995；
		中文補救學習	陳玉娟，2005；陳慧、王
		新住民母國語言學習	苓，2006；黃志翔，2011；
		補救教學	訪/新北市 M1/20160325；
	自我概念與人際關係	新住民學生自我認同	訪/南投縣 P1/20160325；
		人際關係輔導	訪/新竹市 P1/20160325；
	生活適應	多文化的教育學習	訪/雲林縣 P1/20160325；
		教育扶助	文/屏東縣 M1/20160321；
		2 至 5 歲學前托育	文/臺東縣 P1/20160321；
		學校轉譯服務	文/新北市 M1/20160321；
臺灣文化導覽活動		文/新竹市 P1/20160321；	
		文/澎湖縣 C1/20160321；	
教師知能成長	教師對於新住民學生之文化與語言學習	教師對於新住民學生之文化	文/南投縣 P1/20160321；
		教師對於新住民學生之語言學習	訪/連江縣 T1/20160321/；
	教師對於新住民學生之教學	教師之多元文化教育素養學習	訪/臺南市 P1/20160419；
		教師對於新住民學生學習困難理解	訪/臺南市 M1/20160419；
		教師對於新住民學生之教材編製	訪/臺南市 N1/20160419
		教師對於新住民學生之教學策略	陳玉娟，2005；陳慧、王
		教師對於新住民學生之學習評量	苓，2006；黃志翔，2011；
		教師對於新住民與其子女之輔導知能	訪/臺東縣 P1/20160325；
		多元文化學校本位教學知能	文/雲林縣 P1/20160321；
		教師對於教學社群與	文/新北市 M1/20160321；
教師之新住民學生的教學專業	文/澎湖縣 C1/20160321；		
	文/南投縣 P1/20160321；		
	文/苗栗縣 T1/20160321；		
	訪/臺南市 S1/20160419；		
	訪/臺南市 M1/20160419		

知能分享

社群

教師之教學資源分享

教師之教學分享機制

表 2-1 我國偏遠地區新住民學生適性教學輔導之層面構念表(續)

層面	類別	構念	實證資料來源
學校行政支援	親職教育	實施新住民家庭成員之家庭教育	陳玉娟, 2005; 陳慧、王苓, 2006; 張美雲, 2008; 蔡長流, 2009; 黃志翔, 2011;
		發展親師溝通與管道建立	郭奇典, 2011; 訪/臺東縣 P1/20160325; 訪/南投縣 P1/20160325; 訪/高雄市 P1/20160325; 訪/雲林縣 P1/20160325;
		提升新住民家庭成員之親職知能	
		親職教育學習護照	
		建立新住民家校溝通資源管道	
	行政運作	邀請新住民家長協助學校多元文化學習	P1/20160325; 訪/臺南市 M1/20160419; 文/屏東縣 M1/20160321; 文/雲林縣 P1/20160321; 文/臺東縣 P1/20160321; 文/新北市 M1/20160321; 文/新竹市 P1/20160321; 文/澎湖縣 C1/20160321; 文/南投縣 P1/20160321; 文/苗栗縣 T1/20160321; 文/臺中市 M1/20160321; 訪/臺南市 P1/20160419; 訪/臺南市 M1/20160419
		發展多元文化校本課程	
		建立區域夥伴網路	
		族群融合	
社會資源網絡	連結義工與非營利組織 社教機構與社工單位 社區發展協會與社區大學		

資料來源：本研究自行整理

第二節 偏遠地區新住民學生資源應用之探討

多數國民中小學針對新住民子女進行學習輔導的主要困境是：家長配合不易、人力不足以及經費不足、方案執行時間充足、方案監督評估機制完整、軟硬體設施、補救教學資源不足、教師意願不足等問題(陳玉娟, 2005; 賴翠媛, 2006; 黃志翔, 2011、郭奇典, 2011; 郭建興、林官蓓, 2013)。在我國「高雄市偏遠地區國民中學教育資源共享意見之調查研究」中，將教育資源共享可行策略分為行政人力、師資人力、社區人力、教學資源，以及場地設備方面共五個構面(王文霖、陳志明、洪雪鳳、古國宏、李森源, 2013)。此外，網路與科技的使用配合調整校園組織，成立教學資源中心，可提供教學所需資源，以發揮資源共享(翁榮銅、戴建耘，

1999)。

綜合文獻分析、焦點訪談與實地調查，有鑑於我國新住民學生「資源運用」分為資訊與分享機制、物資運用與整合、人力資源與素養等方面論之。相關研究詳如下表 2-2：

- (一) **資訊與分享機制之構念包含：**資源平台建立、新住民學生教育教材與教案分享平台、新住民學生之教師專業成長資源平台、新住民親職教育資源 APP、社群網路建立、通訊軟體建立、新住民語言、文化與教育人才資料庫、全國性資料庫與大數據的建立、學習特性與成效的全國性追蹤研究、新住民學生教育資源的評估與反饋（蔡榮貴、黃月純，2004；陳玉娟，2005；翁麗芳，2009、蔡長流，2009、郭奇典，2011、教育部，2011；林光偉，2014；文/臺中市 M1/20160321；文/新北市 M1/20160321；文/雲林縣 P1/20160321；文/新竹市 P1/20160321；文/南投縣 P1/20160321；文/高雄市 P1/20160321；訪/新北市 M1/20160325；訪/雲林縣 P1/20160325；訪/雲林縣 P/20160325；訪/基隆市 T1/20160325；訪/臺南市 M1/20160419）。
- (二) **物資運用與整合之構念包含：**物資（軟、硬體）、經費、教學資源、交通運輸、執行方案的時間、符合需求、交通運輸、公平性、增加經費運用彈性、補助方案的執行效益（萬曉芳，2001；蔡榮貴、黃月純，2004；陳玉娟，2005；黃富順，2006；賴翠媛，2006；林光偉，2014、黃志翔，2011；郭奇典，2011；戴文青，2013；文/連江縣 T1/20160321；文/彰化縣 M1/20160321；文/苗栗縣 T1/20160321；文/臺東縣 P1/20160321；文/新竹市 P1/20160325；文/高雄市 P1/20160325；訪/臺東縣 P/20160325；訪/雲林縣 P/20160325；訪/新竹市 P1/20160325；訪/高雄市 P1/20160325）。
- (三) **人力資源與素養構念包含：**執行者的人力充足、人員流動程度、新住民母國人力資源、教學績效、行政領導、專業知能、管道暢通與否、校內外成員人力整合、大學與各教育階段學校間新住民資源整合與分享、民間單位與各教育階段學校間新住民資源整合與分享（張嘉真，2007；林光偉，2014；沈珮綺，2007；黃志翔，2011；顏佩如、郭奇典，2011；徐淑華，2015；文/苗栗縣 T1/20160321；文/新北市 M1/20160321；文/臺東縣 P1/20160321；文/澎湖縣 C1/20160321；文/南投縣 P1/20160321；文/新竹市 P1/20160325；Hernández-Plaza, Pozo, & Alonzo-Morillejo, 2014）。

表 2-2 我國偏遠地區新住民學生資源應用之層面構念表

層面	類別	構念	實證資料來源
資訊與分享機制	平台分享 機制	資源平台建立	蔡榮貴、黃月純 (2004)；陳玉娟 (2005)； 翁麗芳 (2009)；蔡長流 (2009)、郭奇典 (2011)、教育部 (2011)；林光偉 (2014)； 文/臺中市 M1/20160321；文/新北市 M1/20160321；文/雲林縣 P1/20160321；文 /新竹市 P1/20160325；文/南投縣 P1/20160321；文/高雄市 P1/20160325；訪/ 新北市 M1/20160325；訪/雲林縣 P1/20160325；訪/基隆市 T1/20160325；訪/臺南市 M1/20160419
		新住民學生教育教材與教 案分享平台	
		新住民學生之教師專業成 長資源平台	
		新住民親職教育資源 APP	
		社群網路建立	
		通訊軟體建立	
		新住民語言、文化與教育 人才資料庫	
	調查與修 正機制	全國性資料庫與大數據的 建立	
		學習特性與成效的全國性 追蹤研究	
		新住民學生教育資源的評 估與反饋	
物資運用與整合	物資收集 與種類	物資 (軟、硬體)	萬曉芳 (2001)；蔡榮貴、黃月純 (2004)； 陳玉娟 (2005)；黃富順 (2006)；賴翠媛 (2006)；林光偉 (2014)、黃志翔 (2011)； 郭奇典 (2011)；戴文青 (2013)；文/連江縣 T1/20160321；文/彰化縣 M1/20160321；文 /苗栗縣 T1/20160321；文/臺東縣 P1/20160321；文/新竹市 P1/20160325；文/ 高雄市 P1/20160325；訪/臺東縣 P/20160325；訪/雲林縣 P/20160325；訪/新 竹市 P1/20160325；訪/高雄市 P1/20160325
		經費	
		教學資源	
		交通運輸 執行方案的時間	
	物資規劃	符合需求	
		交通運輸	
		公平性	
	物資運用	增加經費運用彈性	
		補助方案的執行效益	

表 2-2 我國偏遠地區新住民學生資源應用之層面構念表(續)

層面	類別	構念	實證資料來源	
人力資源		執行者的人力充足		
		人員流動程度		
		新住民母國人力資源		
人力資源與素養	人力素養	教學績效	蔡榮貴、黃月純 (2004) ; 陳玉娟 (2005) ;	
		行政領導	葉兆祺 (2005) ; 賴翠媛 (2006) ; 張嘉真 (2007) ; 林光偉 (2014) ; 沈珮綺 (2007) ;	
		專業知能	黃志翔 (2011) ; 顏佩如、郭奇典 (2011) ;	
	人力整合		管道暢通與否	徐淑華 (2015) ; Hernández-Plaza, Pozo, & Alonzo-Morillejo (2014) ; 訪/南投縣
			校內外成員人力整合	P/20160325 ; 訪/臺南市 P1/20160419
			大學與各教育階段學校間	
			新住民資源整合與分享	
			民間單位與各教育階段學	
			校間新住民資源整合與分	
			享	

第三節 新住民學生適性教學輔導與資源運用兩者相關與迴歸之探究

我國偏遠地區新住民學生適性教學輔導與資源運用兩者的相關研究付之闕如。然而，就一般學生而言，「教育資源運用」對於學生「學習成效」有正相關影響 (李國賢, 2005) ; 「教育資源運用」各層面與「學校效能」各層面也有具有相當程度的正相關 (吳瑞娥, 2011)。「資源」多、高度行政支持、優質的教學師資及強而有力的家長後援會，會使學生對學習組織有很高的向心力 (戴慧倫, 2014)。家長參與且每週到校次數愈、家庭社經背景愈好且提供較多子女「教育設施」、有較好的子女教育設施、有較高的教養信念，其子女成就動機愈高 (林維彬, 2007)。

結構方程模式檢定顯示社經背景、教育參與、教育設施、教育期望對新住民子女教養信念與成就動機有正向顯著的影響。新住民與本籍子女家長教養信念與成就動機具有顯著相關，即體認家長教養信念愈高，成就動機愈高 (林維彬, 2007)。學生的「學習效能」與「學校的效能」深受「教育資源運用」、「社經地位」、「家長教養」的影響 (林維彬, 2007)。

「人力資源運用」與對於成員「工作滿意度」也是正相關 (余淑媛, 2007)。偏遠地區學生的社經背景影響造成資訊素養偏低，加上偏遠地區學校普遍經費不足，資訊設備、軟體短缺，

基本的資訊進用問題、家長重視教育的程度，及學生個人基本能力，亦是影響其「學習表現」的重要因素。再者，學校的資訊教育政策與態度是否積極、教師的資訊能力及進修方面，成為欲落實資訊教育成效的關鍵（王煥敏，2005）。因此，資訊與分享機制、人力資源與素養與物資運用與整合對於學生的學習也有所影響。

本研究藉由問卷調查、焦點團體訪談、個別訪談以及田野調查探究我國偏遠地區教師體認新住民學生適性教學輔導與資源運用之現況與差異，從中瞭解，我國偏遠地區之學校因城鄉差距，在資源運用上極為侷限，進而影響學生的學習。由此可見，偏遠地區學校需要更多的協助。其協助方式包含學校與民間單位資源、社區資源與非營利組織，一同挹注投入偏遠地區之教育發展，輔以弱勢家庭支持服務，透過家庭訪視、家長座談會討論，增進弱勢家庭照顧子女之能力與技巧，提升家庭關係與親子互動，並給予新住民學童適切之課業輔導或補救教學，進而建立彼此間的支持與扶助（文/南投縣 P1/20160321；文/高雄市 P1/20160321；文/臺東縣 P1/20160321；文/彰化縣 M1/20160321；文/澎湖縣 M1/20160321）。另外，因科技資訊之發展，弭平數位機會之差距，藉由網路補救教學平台或網路教學資源，為偏遠地區之學生帶來良好的輔助，藉由資訊科技融入教學不但可以培養學生的基本能力，也可以提升學生學習的興趣（文/南投縣 P1/20160321；文/高雄市 P1/20160321；文/新竹市 P1/20160321）。

目前，我國偏遠地區學校業已申請諸多關於新住民子女之相關補助項目，期望透過補助經費與執行方案實施，鼓勵新住民家長參與活動，希冀提升新住民家庭成員的親職知能與家庭教育，學生更可藉由母語課程拓展多元文化的學習，亦或自親職教育輔導活動計畫過程中，引導家長運用正向與鼓勵的方式，與其子女進行互動，學習表達與溝通。由於講座或活動舉辦形式不同，需求亦不盡相同，學校期望透過誘因鼓勵新住民家長參加其活動，不過，學校方案執行過程中，往往因補助經費不充裕、經費限制、新住民家長與新住民家庭成員等因素造成窒礙難行。倘若活動舉辦方式有誘因、經費餘裕，甚至鼓勵新住民家長與家庭成員一同參與講座、親子活動或協助學校多元文化學習，以動態與互動之方式辦理相關活動，倘若新住民家庭成員予以鼓勵去分享與學習，勢必能提升新住民家庭成員之親職知能，學生亦能獲得諸多助益，包括自信心與自我認同感，而小孩與家庭關係良好，家庭教養態度方能一致（文/雲林縣 P1/20160321；文/苗栗縣 T1/20160321；訪/南投縣 P1/20160321；訪/臺東縣 P1/20160325；訪/雲

林縣 P1/20160325；訪/新竹市 P1/20160325；訪/新北市 M1/20160325；訪/高雄市 P1/20160325；訪/臺南市 P1/20160419；訪/臺南市 M1/20160419)。

第四節 不同背景變項之教師體認新住民學生適性教學輔導與資源運用之現況與差異

過去研究發現，不同性別、不同任教年資教師在整體新住民子女學校生活適應及分項度上並無顯著差異；經常及總是參加多元文化進修研習之教師，其班上新住民子女的同儕關係比有時參加來的好。臺北縣男性國小教師感受到較多的有關新住民行政支援，臺北縣任教二十一年以上之國小教師感受到較多的學校行政支援，臺北縣兼任主任職之國小教師感受到較多的學校行政支援，不同年齡之國小教師在體認整體學校行政支援程度上無差異（曾馨儀，2007）。不同性別的臺北縣新住民子女國小導師之多元文化教育素養有顯著差異，不同任教新住民子女年資的臺北縣新住民子女國小導師之整體多元文化教育素養無顯著差異，不同最高學歷的臺北縣新住民子女國小導師之多元文化教育素養有顯著差異，是否修習過多元文化教育相關課程的臺北縣新住民子女國小導師之多元文化教育素養有顯著差異（周遠祁，2008）。年齡上 30 歲以上的幼稚園教師比 30 歲以下的幼稚園教師對新住民子女較有刻板印象（馬淑人，2009）。

過往研究探究環境變項發現，在不同學校規模之國小教師在體認整體學校行政支援程度上無差異（曾馨儀，2007）。不同學校所在地的臺北縣新住民子女國小導師之整體多元文化教育素養無顯著差異，不同學校規模的臺北縣新住民子女國小導師之多元文化教育素養無顯著差異（周遠祁，2008）。根據國外研究指出，課業學習與技能較弱的現象常發生於新住民子女比例高之學校(Jensen & Rasmussen, 2011)。個人變項與環境變項之相關研究詳如下表 2-3：

表 2-3 不同背景變項之教師體認新住民學生適性教學輔導與資源運用之分析表

背景變項	變項	適性教學輔導 差異與否	資源運用
個人變項	性別	無差異 (曾馨儀, 2008) 男性>女性 (曾馨儀, 2007)	有差異 (周遠祁, 2008) 有差異 (謝宜倩, 2002)
	年齡	無差異 (曾馨儀, 2007) 有差異 (馬淑人, 2009)	有差異 (謝宜倩, 2002)
	任教年資	無差異 (曾馨儀, 2008) 有差異 (馮雯, 2002)	有差異 (謝宜倩, 2002)
	學校職務	有差異 (曾馨儀, 2008) 有差異 (馮雯, 2002)	有差異 (謝宜倩, 2002)
	教育程度	有差異 (曾馨儀, 2008) 有差異 (張麗質, 2008) 有差異 (馮雯, 2002)	有差異 (謝宜倩, 2002) 有差異 (周遠祁, 2008)
	曾教新住民學生總計年資	有差異 (張麗質, 2008)	無差異 (周遠祁, 2008)
	接受「新住民子女教育」 相關研習次數	有顯著 (曾馨儀, 2008) 有差異 (張麗質, 2008)	—
	任教學校偏遠程度	—	—
	任教校偏遠類型	—	—
	主要任教學校學程等級	—	—
環境變項	學校總人數	無差異 (曾馨儀, 2007) 有差異 (張麗質, 2008) 有差異 (馮雯, 2002)	無差異 (謝宜倩, 2002)
	學校哪一個身分者可一 視同仁對待新住民與一 般學生	—	—
	偏遠地區之新住 (學生 及其家長) 如何取得與 運用社會資源	—	—
	學校位於臺灣之行政區 域		無差異 (謝宜倩, 2002)

第三章 研究方法與設計

本章依據第一章所擬定之研究目的與問題，並經專家諮詢與焦點團體訪談，探究我國新住民學生適性教學輔導與資源運用之現況，採取質性訪談與量化問卷兩種方法以歸納問卷構念、發展問卷、預試問卷與正式施測。第二階段運用焦點座談、專家諮詢探究策略與相關資源整合運用的可行方式，希望達到本研究之目的。

本章共分為五節，依序為研究方法、研究時程與流程、研究架構、研究對象與取樣、研究工具，茲分節說明如下。

第一節 研究方法

本研究為一年期之研究，係建立我國偏遠地區新住民學生適性教學輔導與資源應用之決策，以及找出有助於新住民學生之學習策略，並依過往新住民適性教學輔導與資源應用之相關研究建構半結構式問卷，並進行專家之個訪與焦訪，以建立問卷內容之信度與效度。因此，本研究為。本研究於量化採用問卷調查法，質化則採用訪談法、田野調查以及焦點團體法，分述如下：

- 一、問卷調查法：本研究採問卷調查法，以非結構性問卷（開放式）調查，我國偏遠地區新住民學生之曾任教或接觸新民子女之國小、國中、高中與高職教師（含校長、主任），包含 14 位現職高中職國中小校長主任教師、越南籍教育學博士等從事調查，待被調查者填答完畢之後再統一收回，以瞭解我國偏遠地區新住民學生適性教學輔導與資源應用之現況（詳如附錄八）。
- 二、田野調查：研究團隊除實地訪查研究對象與場域，也委託 14 位現職國小、國中、高中與高職學校之校長、主任、教師，以及一位越南籍教育學博士等從事實地訪查，並提供實地訪視文件並參與焦點訪談會議，進行質性分析（詳如附錄八）。
- 三、焦點團體法：本研究以半結構式之問卷進行訪談。首先，研究者依據設計之半結構式訪談大綱進行訪談，而受訪者就訪問者詢問之問題回答，透過十位參與者針對此主題進行自由、互動式討論，焦點團體法經過計畫、討論、分析三個階段：（一）計畫階段包括根據研究目的研擬討論問題、決定舉辦的場次與焦點團體成員。（二）討論階段由主持人引導討論

與保持中立態度，而紀錄人員運用筆記型電腦現場筆記、錄音與攝影。(三)分析階段則整理討論內容、歸納一致性的看法、找出不同的意見，並討論出我國偏遠地區新住民學生適性教學輔導與資源運用之具體方法，並提出可行方式與建議，以提供政府政策規劃，達成資源有效運用(附錄九)。

四、訪談法：本研究以半結構式之問卷進行訪談。首先，訪問者依據設計之半結構式訪談大綱進行訪談，而受訪者就訪問者詢問之問題回答，而訪問者依其回答做更深入的詢問或回應。另，本研究於預試問卷發放前，以專家焦點訪談、專家諮詢與訪談的型態，了解專家對於偏遠地區新住民學生適性教學輔導與資源應用之意見，為彌補可能無法參與會議之專家與偏遠地區教育人員之意見(附錄十)。

為深入瞭解學校教師對於新住民學生之適性教學輔導與資源應用，本研究運用半結構式問卷進行團體焦點訪談以及個別訪談，希望不要給予受訪者太多的限制，以收集更為深入與豐富資訊，避免研究成果侷限於研究者預設之框架。於訪談過程中，研究者依受訪者的回應，彈性調整訪談內容與問題之順序，並於訪談者之引導下，受訪者表達其主觀感覺，以避免研究者忽略重要的議題(訪談議題詳如下表 3-1)。

表 3-1 半結構式訪談與焦點訪談議題

第一階段訪談題綱

1. 我國偏遠地區新住民學生學習現況為何？
 2. 我國偏遠地區新住民學生教師，在教學時資源運用困境現況為何？
 3. 我國偏遠地區新住民學生教師，在實務上適性教學輔導為何？
 4. 我國偏遠地區新住民學生教師，在教學資源應用為何？
 5. 學校教職員工是否一視同仁對待新住民及一般學生？
 6. 我國偏遠地區新住民學生家長及學生的需求為何？
 7. 我國偏遠地區新住民學生家長和學生如何取得與運用社會資源網絡？
 8. 如何妥適運用資源，對偏遠地區新住民學生進行適性教學輔導？
 9. 我國偏遠地區新住民學生相關資源整合運用的可行方式？
 10. 為達成資源之有效運用，政府政策應進行如何之規劃調整？
 11. 其他建議？
-

表 3-1 半結構式訪談與焦點訪談議題(續)

第二階段訪談題綱

1. 我國偏遠地區新住民學生之教師，在教學時資源運用困境現況為何？
2. 我國偏遠地區新住民學生之教師，在實務上適性教學輔導為何？
3. 我國偏遠地區新住民學生之教師，在教學資源應用為何？
4. 學校教職員工是否一視同仁對待新住民及一般學生？
5. 我國偏遠地區新住民學生家長和學生如何取得與運用社會資源網絡？
6. 如何妥適運用資源，對偏遠地區新住民學生進行適性教學輔導？
7. 我國偏遠地區新住民學生相關資源整合運用的可行方式？
8. 為達成資源之有效運用，政府政策應進行如何之規劃調整？
9. 背景變項包含教師個人變項（性別、年齡、任教年資、學校職務、教育程度、曾教過新住民學生的年資、接受新住民學生教育相關研習次數）及環境變項（學校偏遠程度、學校偏遠類型、主要任教對象學生等級、學校學生總人數、學校位於臺灣之行政區域為何）對於適性教學輔導與資源應用有何差異？
10. 學生學習扶助（課業輔導、自我概念與人際關係、生活適應）；教師知能成長（教師新住民學生之文化與語言學習、教師新住民學生教學、教師學社群與知能分享）；學校行政支援（親職教育、人力資源整合、社會資源網絡）三者的相關情形如何？
11. 資訊與分享機制（平台分享機制、修正機制）；物資運用與整合（物資收集與種類、物資規劃、物資運用）；人力資源與素養（人力資源、人力素養、人力整合）三者的相關情形如何？
12. 我國偏遠地區新住民學生教師適性教學輔導與資源應用的相關狀況如何？

本研究之訪談對象包含我國偏遠地區學校之校長、主任、組長、教師、新住民家長與新住民子女，為使本研究之量表題項更為完善，依此深入瞭解我國偏遠地區新住民學生之學習情形，以及資源應用、建立與整合等議題。而本研究自計畫期間業已進行多次田野調查、一次焦點團體訪談以及兩次個別訪談，並於 2016 年七月份前往澎湖縣進行離島偏遠地區之個別訪談，訪談期程一覽表詳如下表 3-2，其訪談內容詳如附錄九、附錄十、附錄十一，以及附錄十二。

表 3-2 訪談期程一覽表

訪談日期	舉辦形式	舉辦地點	參與人員
2015 年 12 月 9 日	田野調查/個別訪談	臺中市原住民小學	校長、學務、教務、總務主任、原住民語教學教師、新住民子女，共 6 位
2016 年 3 月 21 日前	田野調查（委託各縣市代表）	南投縣、屏東縣、高雄市、基隆縣、雲林縣、新北市、新竹縣、台東縣、澎湖縣、彰化縣、連江縣、台東縣	14 位各縣市校長、主任、組長、教師代表；1 位越南籍代表
2016 年 03 月 25 日	焦點團體訪談	國立臺中教育大學	9 位各縣市校長、主任、組長、教師代表；1 位越南籍代表（本校新住民語教學人才/教育學博士候選人）
2016 年 04 月 16 日	田野調查/個別訪談	臺南市平地偏遠國民小學	校長、主任、新住民母親與其子女，共 4 位
2016 年 06 月 23 日	田野調查/個別訪談	新北市立平地偏遠國民中學	校長、主任、組長、新住民母親與其子女，共 5 位
2016 年 07 月 04 日至 2016 年 07 月 08 日	田野調查/個別訪談	澎湖縣離島特偏與偏遠各級學校	校長、主任、組長、教師、新住民母親與其子女，共 11 位
2016 年 09 月 07 日	田野調查/個別訪談	南投縣平地偏遠國民中學	組長與主任，共 2 位

資料來源：本研究自行整理。

本研究在質性資料分析方面，首先將訪談內容繕打為逐字稿，再依據受訪者所提及之關鍵字或一段話以歸納概念，並將相似的概念歸屬同一類別。而本研究將每位受訪者進行編碼，焦點訪談與個別訪談則以「訪」呈現，文件調查則以「文」呈現，並且將受訪者之任教學校行政區域、職稱、訪談日期編予代碼，T 代表教師、M 代表主任、C 代表組長、S 代表學生、P 代表校長、N 代表新住民、G 代表政府單位人員，而整體編碼分為：訪談性質/任教學校行政區域職稱代號/日期，如訪/臺南市 M1/20160419，表示以訪談形式進行，該受訪者之任教學校行政區域為臺南市，職稱為主任，序號為第一位，訪談日期為 2016 年 04 月 19 日。

第二節 研究流程

本研究時程為期一年，其對應至研究目的及其研究焦點，本研究「研究目的」與「研究方法或策略」，對應關係表詳如下表 3-3 所示：

表 3-3 本研究研究目的與研究方法或策略對應關係表

整體計畫研究目的	研究焦點	研究方法/策略
探究我國偏遠地區新住民學生適性教學輔導與資源應用內容	分析國內、外偏遠地區新住民學生適性教學輔導與資源應用之現況與資料	文獻分析、文件分析、田野調查、焦點團體訪談、訪談
	探討我國偏遠地區新住民學生適性教學輔導與資源應用之相關研究	文獻分析、文件分析、田野調查、焦點團體訪談、訪談
	探究我國偏遠地區新住民學生適性教學輔導與資源應用的可行方式	文獻分析、文件分析、焦點團體訪談、田野調查與訪談、量化問卷
	建立專家內容效度以及實地前往各類偏遠地區之學校進行田野調查	專家諮詢、個別訪談、田野調查與訪談、文件分析
運用焦點座談探究我國偏遠地區新住民學生適性教學輔導與資源應用的可行方式	透過專家與實務工作者焦點訪談，探究我國偏遠地區新住民學生適性教學輔導內涵與相關資源整合運用的各種方式	專家諮詢、焦點團體訪談、田野調查與訪談
運用量化問卷分析我國偏遠地區新住民學生適性教學輔導與資源應用現況	運用問卷調查研究我國偏遠地區新住民學生適性教學輔導與資源應用現況、差異、迴歸預測	專家諮詢、焦點團體訪談、問卷調查
根據以上結果提出我國研擬相關政策與因應之重要參考。	提出國民小學我國偏遠地區新住民學生適性教學輔導與資源應用需求之初步結果與建議。	資料歸納整理

資料來源：本研究自行整理。

本研究流程與研究目的對應關係詳見下圖 3-1。



資料來源：本研究自行整理。

圖 3-1 本研究流程與研究目的對應關係對照圖

第三節 研究架構

本研究架構如下圖 3-2 所示：

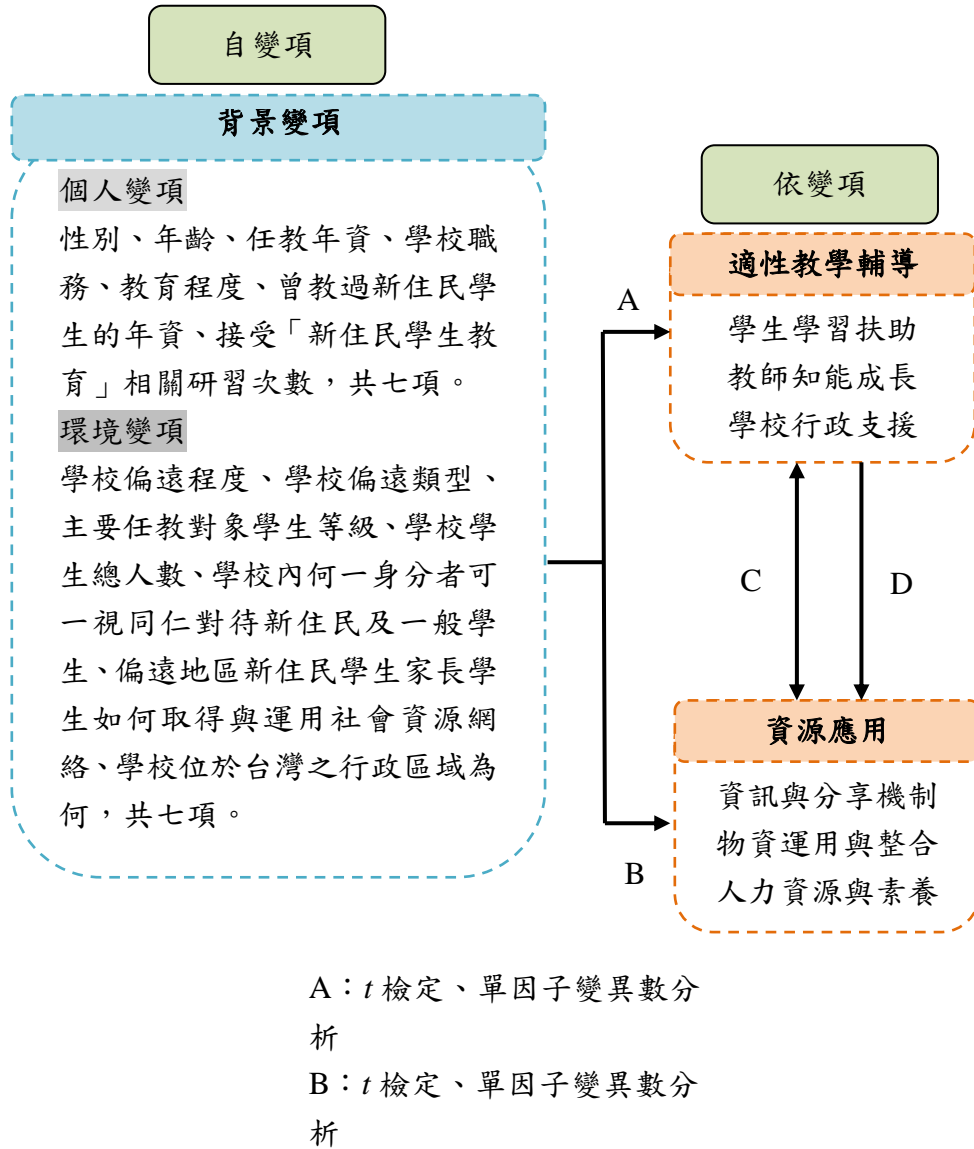


圖 3-2 研究架構

一、背景變項：背景變項包含教師個人變項及環境變項，共計十五項。個人變項包括性別、年齡、任教年資、學校職務、教育程度、曾教過新住民學生的年資、接受「新住民學生教育」相關研習次數，共七項。環境變項則包含學校偏遠程度、學校偏遠類型、主要任教對象學生等級、學校學生總人數、學校內何一身分者可一視同仁對待新住民及一般學生、偏遠地區新住民學生家長學生如何取得與運用社會資源網絡、學校位於臺灣之行政區域為何，共七項。

二、新住民學生適性教學輔導：適性教學輔導分為學生學習扶助、教師知能成長，以及學校行政支援三個層面作為探討。各層面與對應題號如表 3-4 所示：

表 3-4 我國偏遠地區新住民學生適性教學輔導之層面構念表

層面	類別	構念	對應題號
學生學習扶助	課業輔導	課後安親 中文補救學習 新住民母國語言學習 補救教學	1.2.3.4
	自我概念與人際關係	新住民學生自我認同 人際關係輔導	5.6
	生活適應	多文化的教育學習 教育扶助 2 至 5 歲學前托育 學校轉譯服務 臺灣文化導覽活動	7.8.9.10.11
教師知能成長	教師對於新住民學生之文化與語言學習	教師對於新住民學生之文化 教師對於新住民學生之語言學習 教師之多元文化教育素養學習	1.2.3
	教師對於新住民學生之教學	教師對於新住民學生學習困難理解 教師對於新住民學生之教材編製 教師對於新住民學生之教學策略 教師對於新住民學生之學習評量 教師對於新住民與其子女之輔導知能 多元文化學校本位教學知能	4.5.6.7.8.9.10
	教師對於教學社群與知能分享	教師之新住民學生的教學專業社群 教師之教學資源分享 教師之教學分享機制	11.12.13
學校行政支援	親職教育	實施新住民家庭成員之家庭教育 發展親師溝通與管道建立 提升新住民家庭成員之親職知能 親職教育學習護照 建立新住民家校溝通資源管道	1.2.3.4.5
	行政運作	邀請新住民家長協助學校多元文化學習 發展多元文化校本課程 建立區域夥伴網路 族群融合	6.7.8.9.10
	社會資源網絡	連結義工與非營利組織 社教機構與社工單位 社區發展協會與社區大學	11.12.13

資料來源：本研究自行整理。

三、新住民學生資源應用：資源應用分為資訊與分享機制、物資運用與整合、人力資源與素養三個層面作為探討。各層面與對應題號如表 3-5 所示：

表 3-5 我國偏遠地區新住民學生資源應用之層面構念表

層面	類別	構念	對應題號
資訊與分享機制	平台分享機制	資源平台建立 新住民學生教育教材與教案分享平台 新住民學生之教師專業成長資源平台 新住民親職教育資源 APP 社群網路建立 通訊軟體建立 新住民語言、文化與教育人才資料庫	1.2.3.4.5.6.7
	調查與修正機制	全國性資料庫與大數據的建立 學習特性與成效的全國性追蹤研究 新住民學生教育資源的評估與反饋	8.9.10
物資運用與整合	物資收集與種類	物資（軟、硬體） 經費 教學資源 交通運輸 執行方案的時間	1.2.3.4.5
	物資規劃	符合需求 交通運輸 公平性	6.7.8
	物資運用	增加經費運用彈性 補助方案的執行效益	9.10
人力資源與素養	人力資源	執行者的人力充足 人員流動程度 新住民母國人力資源	1.2.3
	人力素養	教學績效 行政領導 專業知能	4.5.6
	人力整合	管道暢通與否 校內外成員人力整合 大學與各教育階段學校間新住民資源整合與分享 民間單位與各教育階段學校間新住民資源整合與分享	7.8.9.10.11

資料來源：本研究自行整理。

第四節 研究對象與取樣

本研究之母體對象是根據教育部統計處(2016a)「104學年度偏遠地區國民中小學名錄」、教育部統計處(2016b)「104學年度高級中等學校校別資料」、中央健康保險署(2016)「105年醫院總額結算執行架構之偏遠地區醫院認定原則」、教育部(2016)「教育部105年度推動教育優先區計畫指標界定」之「指標五、離島或偏遠交通不便之學校分類」所指鄉鎮與地方政府核定有案之偏遠地區與特偏地區之國小、國中、高中與高職教師。

另，我國政府單位對於高中、職之偏遠地區認定皆不同，僅有教育部偏遠地區之優質高中有初步界定，且高中、職則無偏遠地區之認定，較為缺乏一致性。囿於前述之，本研究教育部統計處(2016a)「104學年度偏遠地區國民中小學名錄」、教育部統計處(2016b)「104學年度高級中等學校校別資料」、教育部(2016)「教育部105年度推動教育優先區計畫指標界定」之「指標五、離島或偏遠交通不便之學校分類」，並以中央健康保險署105年3月25日健保醫字第1050003126號公告之「105年醫院總額結算執行架構之偏遠地區醫院認定原則」分類「平地偏遠(非高山、非離島之偏遠地區)」、「高山」與「離島」地區等三大類。最後結合委由國立臺灣師範大學教育研究與評鑑中心(2016)提供「104學年度偏遠與特偏地區高中、職新住民學生人數比例」。

本研究再依據前述之資料計算出偏遠地區之國小、國中、高中與高職學校新住民學生總人數(詳如下表3-6)，將臺灣之行政區域分為北部、中部、南部、東部，以及離島地區，再以偏遠地區新住民學生總人數之比率分層抽樣，按比例抽出各縣市應發放予教師之問卷份數(詳如下表3-7)。

表 3-6 我國偏遠地區國小、國中、高中與高職學校以行政區域劃分之新住民學生人數

區域	行政區別	國小新住民學生 人數 (人)	國中新住民學生 人數 (人)	高中與職新住民 學生人數 (人)	各區域人數 總計與百分 比 (%)
北部地區	臺北市	0	0	0	13,468 (31.42%)
	基隆市	20	68	431	
	新北市	2,318	1,172	2,891	
	桃園市	441	507	2,166	
	新竹縣	86	481	1,006	
	新竹市	32	34	62	
	苗栗縣	601	596	556	
中部地區	臺中市	1,060	249	1,847	8,545 (19.93%)
	彰化縣	803	625	1,244	
	南投縣	159	539	249	
	雲林縣	519	942	309	
南部地區	嘉義縣	1,273	817	894	15,559 (36.30%)
	嘉義市	146	81	94	
	臺南市	1,488	803	1,322	
	高雄市	767	576	2,342	
	屏東縣	2,898	1,582	476	
東部地區	宜蘭縣	113	498	320	3,186 (7.43%)
	花蓮市	335	54	29	
	臺東縣	1,210	588	39	
離島地區	澎湖縣	575	251	272	2,108 (4.92%)
	金門縣	501	29	239	
	連江縣	131	70	40	
學校等級人數總計 (%)		15,476 (36.10%)	10,562 (24.64%)	16,828 (39.26%)	42,866 (100.00%)

資料來源：研究者整理自教育部統計處 (2016a) 「104 學年度偏遠地區國民中小學名錄」、教育部統計處 (2016b) 「104 學年度高級中等學校校別資料」、教育部統計處 (2016c) 「104 學年度國民小學校別概覽之新住民子女人數」、教育部統計處 (2016d) 「104 學年度國民中學校別概覽之新住民子女人數」、國立臺灣師範大學教育研究與評鑑中心 (2016) 「104 學年度偏遠與特偏地區高中、職新住民學生人數」。

表 3-7 我國偏遠地區國小、國中、高中與高職學校教師之發放份數

區域	行政區別	國小教師發放份數	國中教師發放份數	高中與高職教師發放份數	各區域總發放份數與百分比 (%)
北部地區	臺北市	122	100	249	471 (31.40%)
	基隆市				
	新北市				
	桃園市				
	新竹縣				
	新竹市				
中部地區	苗栗縣	89	82	128	299 (19.93%)
	臺中市				
	彰化縣				
	南投縣				
南部地區	雲林縣	230	135	179	544 (36.27%)
	嘉義縣				
	嘉義市				
	臺南市				
	高雄市				
東部地區	屏東縣	58	40	14	112 (7.47%)
	宜蘭縣				
	花蓮市				
離島地區	臺東縣	42	12	19	73 (4.87%)
	澎湖縣				
	金門縣				
	連江縣				
各級學校發放總份數 (%)		542 (36.13%)	370 (24.67%)	588 (39.20%)	1,500 (100%)

資料來源：研究者整理自教育部統計處 (2016a) 「104 學年度偏遠地區國民中小學名錄」、教育部統計處 (2016b) 「104 學年度高級中等學校校別資料」、教育部統計處 (2016c) 「104 學年度國民小學校別概覽之新住民子女人數」、教育部統計處 (2016d) 「104 學年度國民中學校別概覽之新住民子女人數」、國立臺灣師範大學教育研究與評鑑中心 (2016) 「104 學年度偏遠與特偏地區高中、職新住民學生人數」。

本研究正式問卷修訂完成後，先致電予各校校長、教務主任或輔導室主任說明研究目的與研究對象，並詢問學校接受問卷調查之意願。有意願協助本研究問卷調查之學校共 85 間。正式問卷樣本涵蓋平地偏遠、高山偏遠、離島偏遠，以及特偏地區。

本研究於全臺特偏地區共發放 17 間學校，而平地偏遠共發放 37 間學校，高山偏遠則發放 27 間學校，離島偏遠共發放 4 間學校，全數共計 85 間學校，各行政區域施測樣本類型詳如下表 3-8 所示，問卷發放學校名單詳見附錄十三。

表 3-8 正式問卷施測樣本類型

行政區域	特偏	平地偏遠	高山偏遠	離島偏遠	總計間數
北部地區	2 間	18 間	0 間	0 間	20 間
中部地區	2 間	11 間	3 間	0 間	16 間
南部地區	6 間	1 間	24 間	0 間	31 間
東部地區	3 間	7 間	0 間	0 間	10 間
離島地區	4 間	0 間	0 間	4 間	8 間
總計	17 間	37 間	27 間	4 間	85 間

資料來源：研究者自行整理

第五節 研究工具

一、 預試問卷編製過程

本研究之工具名稱為「我國偏遠地區新住民學生適性教學輔導與資源應用之調查問卷」，主要目的在了解我國我國偏遠地區新住民學生適性教學輔導與資源應用需求情形，並依據過往相關文獻、訪談與焦點團體訪談加以編製修訂，作為研究分析的依據，問卷初稿編製後，再建構問卷內容效度。問卷內容包含三部份，分別是「基本資料（含個人變項與環境變項）」、「適性教學輔導」與「資源應用」，問卷內容包括三大部分：「背景變項」（含個人變項與環境變項等）、「我國偏遠地區新住民學生適性教學輔導」、「我國偏遠地區新住民學生資源應用」。

(一) 預試問卷內容與計分

1. **第一部分為「基本資料」**：包含個人變項與環境變項，共計十五題。個人變項包含：性別、年齡、婚姻狀況、任教年資、學校職務、教育程度、曾教過新住民學生的總計年資、接受「新住民學生教育」相關研習次數；環境變項包含：任教學校偏遠程度、任教學校偏遠類型、學校人數、新住民學生比例約占全校總人數比率、學校內哪一個身分者（大多數）可一視同仁對待新住民及一般學生、我國偏遠地區新住民學生家長與學生的需求為何、我國偏遠地區之新住民學生家長和學生如何取得與運用社會資源。
2. **第二部分為「我國偏遠地區新住民學生適性教學輔導」**：此部份的問卷為自編量表，旨在了解我國偏遠地區新住民學生適性教學輔導需求情形。本研究依據過往相關文獻、個別訪談與焦點團體訪談進行問卷編製，將新住民學生之適性教學輔導分為「學生學習扶助」、「教師知能成長」、「學校行政支援」共三個層面，總計題數共 33 題。本研究採 Likert 四點量表，答案從「非常不符合」到「非常符合」，共分為四個等級，分別獲得 1、2、3、4 分。待問卷回收後，若受試者所得總分越高，代表我國偏遠地區新住民學生適性教學輔導需求越高；總分愈低，則反之。預試問卷量表內容分述如下：
 - (1) 「學生學習扶助」的題目題號自第 1 題至第 11 題，共計 13 題。
 - (2) 「教師知能成長」的題目題號自第 1 題至第 13 題。共計 13 題。
 - (3) 「學校行政支援」的題目題號自第 1 題至第 10 題。共計 10 題。
3. **第三部分為「我國偏遠地區新住民學生資源應用」**：此部份為自編問卷，旨在了解我國偏遠地區新住民學生資源應用需求情形，本研究依據過往相關文獻探討、個別訪談與焦點團體訪談進行問卷編製，將新住民學生之資源應用分為「資訊與分享機制」、「物資運用與整合」、「人力資源與素養」共三個層面，總計題數共 27 題。本研究採 Likert 四點量表，答案從「非常不符合」到「非常符合」，共分為四個等級，分別獲得 1、2、3、4 分。待問卷回收後，若受試者所得總分越高，代表我國偏遠地區新住民學生資源應用需求越高；總分愈低，則反之。預試問卷量表內容分述如下：
 - (1) 「資訊與分享機制」的題目題號自第 1 題至第 5 題，共計 5 題。

(2) 「物資運用與整合」的題目題號自第 1 題至第 10 題。共計 10 題。

(3) 「人力資源與素養」的題目題號自第 1 題至第 12 題。共計 12 題。

二、 建立專家內容效度

本研究依據研究方向編擬研究題目後，收集相關文獻後修正問卷，並依專家學者之專長，函請九位專家學者進行專家內容效度，提供對本研究題目之建議與修正，而專家意見調查表採三點量表，分別是「刪除」、「修改後適合」、「適合」，並整理統計專家學者的審題結果與建議後，加以修改、增刪題目，完成專家審查問卷之編製（詳如附錄十四）。協助審閱問卷之專家名單臚列如下表 3-9：

表 3-9 建立專家內容效度之人員名單一覽（按姓氏筆劃排列）

姓名	學術專長領域	現職
王明輝	多元文化與社區營造、海洋文明與島嶼文化、社區營造與社會實踐	國立澎湖科技大學教授兼人文管理學院院長
吳俊憲	課程與教學	靜宜大學教育研究所教授兼所長暨師資培育中心主任
吳瓊洳	家庭社會學、新移民教育、多元文化教育、青少年次文化之研究、非典型家庭教育研究、家庭教育課程發展與設計	國立嘉義大學輔導與諮商學系教授兼家庭教育研究中心主任
林寶安	新移民與在地社會、全球化與本土化	國立澎湖科技大學通識教育中心教授
邱美秀	教育心理學	國立政治大學教育系教授
俞克維	自動控制理論與實務、智能演算法、海事技職教育	國立澎湖科技大學副校長
張芳全	教育統計(SEM、HLM、多變項統計分析)、教育經濟學、論文寫作、教育行政、國際比較教育	國立臺北教育大學教育經營與管理學系教授

表 3-9 建立專家內容效度之人員名單一覽（按姓氏筆劃排列）（續）

鄭靜瑜	婦產科護理、生物行為研究、婦女健康、教學策略	長庚科技大學教授兼護理系副主任
蘇維杉	休閒教育研究、休閒運動社會學、休閒運動產業管理專題研究、田徑、籃球	國立雲林科技大學休閒運動研究所副教授

綜合歸納專家的審查意見後，在問卷第一部分「基本資料」，刪除 2 題，增加「主要任教對象學生等級」及「學校位於台灣之行政區域為」2 題，共 15 題；在問卷第二部分「適性教學輔導量表」第一層面「學生學習扶助」，刪除 2 題，語意修正後，共保留 11 題；第二層面「教師知能成長」，刪除 1 題，新增「新住民家長的親職輔導知能」，語意修正後，共保留 12 題。第三層面「學校行政支援」，則刪除 3 題，增加「開發新住民家長親職教育學習護照，以作為新住民學生相關補助條件」、「邀請新住民家長協助學校發展新住民母國語言學習」、「發展多元文化校本課程」、「建立學校所在地之區域夥伴網路」、「發展族群融合的學校活動」，以及「需要有社區發展協會或社區大學的協助」，語意修正後，共保留 6 題。

第三部分「資源應用」中，第一層面「資訊與分享機制」，增加「新住民學生教育教材與教案分享平台的建立」、「新住民學生之教師專業成長資源平台的建立」、「新住民學生教育即時訊息之 LINE 群組的建立」、「新住民學生分布與學習特性的全國性資料庫與大數據的建立」、「新住民學生學習特性與學習成效的全國性追蹤研究」，語意修正後，共保留 5 題；第二層面「物資運用與整合」，語意修正後，共保留 10 題；第三層面「人力資源與素養」，語意修正後，共保留 12 題。本研究經專家之審查建議，發展本研究之預試問卷（詳如附錄十五）。

三、 預試問卷實施與資料分析

本研究問卷初稿經建構內容效度修改編製預試問卷，預試問卷回收後，進行信度、效度分析與因素分析。

(一) 預試實施：

本研究預試問卷於 2016 年 4 月 28 日寄發 300 份調查問卷，國小發放兩間學校、國中發放兩間學校、高中發放兩間學校，共發放六間學校。而預試問卷於 2016 年 5 月 16 日回收 238 份，有效樣本 220 份，有效回收率達 73.33%。

(二) 預試分析

本研究為檢測預試問卷結果的一致性以及測量內容的適切性，針對預試問卷之有效樣本進行信、因素分析，分析結果如下：

1. 信度分析

本研究問卷以 Cronbach's α 係數進行信度分析，Cronbach's α 係數 0.40 以上尤佳，而大於 .80 亦即顯示此一量表具有相當良好之內部一致性。本研究變數分為適性教學輔導與資源應用，其 Cronbach's α 係數分別為 .958 與 .976，表示信度甚佳。由於資源應用之第三個構面「人力資源與素養」第 11 題之修正的項目總相關係數未達 .40，因此，刪除該題以提升問卷之信度（詳如表 3-10 與表 3-11）。

2. 效度

本研究問卷之效度採行內容效度藉以評估量表內容之代表性與適切性，並以因素負荷量大於 .4 為原則，未達標準予以刪題。而本研究之適性教學輔導與資源應用其因素負荷量皆達 .4，表示效度均達良好之標準（詳如表 3-10 與表 3-11）。

表 3-10 適性教學輔導預試問卷分析結果

構面	題號	Cronbach's α		整體 α 值	KMO 值	特徵值	因素負 荷量	可解釋變 異量	刪除與 否
		修正的 項目總 相關	項目刪 除的 α 係數						
學生學習扶	1	.543	.958	.958	.924	14.803		40.007%	保留
	2	.508	.958						保留
	3	.431	.959						保留
	4	.536	.958						保留
	5	.617	.957						保留
	6	.570	.958						保留
	7	.613	.957						保留
	8	.530	.958						保留
	9	.420	.959						保留
	10	.497	.958						保留
	11	.510	.958						保留
教師知能成長	1	.599	.957	.958	.924	14.803		40.007%	保留
	2	.436	.959						保留
	3	.641	.957						保留
	4	.550	.958						保留
	5	.631	.957						保留
	6	.673	.957						保留
	7	.635	.957						保留
	8	.693	.957						保留
	9	.718	.957						保留
	10	.707	.957						保留
	11	.648	.957						保留
	12	.720	.957						保留
	13	.643	.957						保留
學校行政支援	1	.634	.957	.958	.924	14.803		40.007%	保留
	2	.686	.957						保留
	3	.722	.957						保留
	4	.593	.957						保留
	5	.727	.957						保留
	6	.668	.957						保留
	7	.646	.957						保留
	8	.641	.957						保留
	9	.664	.957						保留
	10	.686	.957						保留
	11	.629	.957						保留
	12	.623	.957						保留
	13	.673	.957						保留

註：灰階顯示題項刪除

表 3-11 資源應用預試問卷分析結果

構面	題號	Cronbach's α		整體 α 值	KMO 值	特徵值	因素負 荷量	可解釋變 異量	刪除與 否
		修正的 項目總 相關	項目刪 除的 α 係數						
資訊與分享機制	1	.642	.960	.961	.929	14.164		44.264%	保留
	2	.648	.960						保留
	3	.638	.960						保留
	4	.615	.960						保留
	5	.597	.960						保留
	6	.561	.961						保留
	7	.637	.960						保留
	8	.594	.960						保留
	9	.556	.960						保留
	10	.612	.960						保留
物資運用與整合	1	.689	.960	.961	.929	14.164		44.264%	保留
	2	.675	.960						保留
	3	.689	.960						保留
	4	.651	.960						保留
	5	.681	.960						保留
	6	.680	.960						保留
	7	.644	.960						保留
	8	.662	.960						保留
	9	.722	.959						保留
	10	.706	.960						保留
人力資源與素養	1	.625	.960	.961	.929	14.164		44.264%	保留
	2	.651	.960						保留
	3	.603	.960						保留
	4	.646	.960						保留
	5	.625	.960						保留
	6	.620	.960						保留
	7	.734	.959						保留
	8	.733	.959						保留
	9	.700	.960						保留
	10	.650	.960						保留
	11	.293	.982						刪除
	12	.689	.960						保留

註：灰階顯示題項刪除

四、 編制正式問卷

完成預試問卷分析後，於問卷第二部分「適性教學輔導量表」第一層面「學生學習扶助」，共保留 11 題；第二層面「教師知能成長」，共保留 13 題。第三層面「學校行政支援」，共保留 13 題。於問卷第三部分「資源應用」中，第一層面「資訊與分享機制」，共保留 10 題；第二層面「物資運用與整合」，共保留 10 題；第三層面「人力資源與素養」第 11 題。

另因修正的項目總相關未達.40 之標準，因此予以刪除，並保留 11 題。本研究經預試問卷分析並刪除題項後，發展本研究之正式問卷（詳如附錄十六）。

第六節 資料收集

本研究始於 2016 年 3 月 1 日透過電話和電子郵件聯繫各公私立學校教育人員，說明本研究之目的以及研究對象，徵得同意後，於 2016 年 5 月 30 日至 6 月 30 日實施問卷發給予學校教師，共發放 1,500 份問卷，並於同年 7 月 15 日止共回收 1,077 份問卷，經剔除無效問卷，有效問卷數共 1,009 份，有效回收率為 67.27%。問卷回收後，本研究團隊逐一檢查問卷資料與內容，凡填答不全或未依規定填答資料，則加以刪除。對填答資料不全的問卷處理原則如下：

- 一、受試者的基本資料方面：若未填答項數在二項以下（含兩項），於統計分析時，則以遺漏值（missing data）處理；若超過三項（含三項）未填答者，視為無效問卷，予以刪除。
- 二、問卷內容方面：若未填答項數在四項以下（含四項），於統計分析時，則以遺漏值(missing data)處理；若超過五項（含五項）未填答者，視為無效問卷，予以刪除。

第七節 資料處理與分析

本研究採取量化研究之問卷調查來收集資料，於回收問卷中，刪除未依規定填答或填答不完整之問卷後，再將其餘之有效問卷內容編碼輸入電腦建檔並整理資料（設定遺漏值），最後採用 SPSS 12.0 版之統計套裝軟體進行分析，並將結果撰寫為研究報告，提出研究之結論與建議。茲就相關統計分析方法說明如下：

一、描述性統計(Descriptive Statistics)

運用次數分配表、百分比、平均數與標準差等描述性統計以瞭解學校教師之個人社經背景

之分布情形、適性教學輔導與資源應用之現況。

二、獨立樣本 t 檢定(t -test)

運用獨立樣本 t 考驗分析不同背景變項之教師適性教學輔導與資源應用之差異情形。

三、單因子變異數分析(one-way ANOVA)

以單因子變異數分析檢定不同個人社經背景與我國偏遠地區教師「適性教學輔導」與「資源應用」之間差異情形，並同時考驗其在各層面的得分差異情形。若經分析後， F 值達 0.05 顯著水準，則以雪費法(Scheffé method)進行事後比較(Post Hoc Tests)，以考驗各組之間的差異情形。

四、皮爾森積差相關分析(Pearson product-moment correlation coefficient)

運用皮爾森積差相關，分析教師之適性教學輔導之整體量表及各構面，以及與資源應用之整體量表及各構面之相關情形。

五、迴歸分析(Multiple regression)

運用迴歸分析，分析適性教學輔導整體量表及各構面對資源應用整體量表及各構面預測情形。

第八節 研究倫理

本研究徵得全體質性與量化研究參與者知情同意，並盡力達成與研究參與者間的互惠互重，每次訪談與每份問卷皆告知本研究的目的與內涵，經由各校填答者同意，並徵得各校各階層領導者同意，採匿名的方式處理質性與量化資料，研究結果僅供政策擬定與學術研究之用。研究者本身與團隊亦接受過每年至少 3 小時研究倫理證書研習或課程，具備研究相關知能與訓練。

第四章 結果與討論

本旨依研究目的，根據受試者之填答問卷進行分析與討論，以瞭解我國偏遠地區新住民學生適性教學輔導與資源應用之現況與差異情形。本章共分五節：第一節為受試者樣本屬性；第二節為偏遠地區新住民學生適性教學輔導與資源應用之現況分析；第三節為不同背景變項的教師體認新住民學生適性教學輔導與資源應用之差異分析；第四節為偏遠地區新住民學生適性教學輔導與資源應用之相關分析；第五節為新住民學生適性教學輔導與資源應用之迴歸分析。

第一節 受試者樣本屬性

本節透過描述性統計中的次數分配表來分析本研究有效樣本中受試者之個人社經背景變項與環境變項情形。個人變項包含：性別、年齡、任教年資、學校職務、教育程度、曾教過新住民學生的年資、接受新住民學生教育相關研習次數，共七項。環境變項包含：學校偏遠程度、學校偏遠類型、主要任教學生階段、學校學生總人數、學校內哪一個身分者可一視同仁對待新住民及一般學生、子女如何取得與運用社會資源、學校位於台灣之行政區域為何，共七項，分析結果如表 4-1 所示。

受試者之性別方面，女性受試者人數（61.7%）高於男性；年齡方面以 31(含)~40 歲略多，占 39.1%，再者為 41(含)至 50 歲，占 31.9%；任教年資以 5 年(含)以內居多，占 25.7%，再者為 11 至 15 年，占 23.1%，其次為 6 至 10 年，占 18.7%；學校職務以級任教師（導師）為居多，占 45.1%，再者為校長或教師兼任行政人員，占 28.9%；教育程度以研究所學歷為多數，占 52.5%，再者為大學學歷，占 46.0%；曾任教新住民學生總年資以 0 至 3(含)年居多，占 36.7%，再者為 10 年(含)以上，占 24.3%，其次為 4 至 6 年，占 22.9%；接受新住民學生教育研習次數以無接受過相關研習為多數，占 55.3%，再者為 1 至 5 次，占 38.9%；教師任教學校偏遠程度以偏遠地區為多數，占 85.6%，而特偏地區則占 11.6%；教師任教學校偏遠類型以平地偏遠為多數，占 78.0%，離島偏遠則占 10.7%，而高山偏遠為 8.8%；主要任教學生階段以國小居多，占 38.7%，再者為國中，占 32.0%，而高中或高職則占 29.0%；學校學生總人數以 501 人(含)以上居多，占 49.8%，再者為 101 至 300 人，占 27.9%；教師任教學校之新住民家長與其子女如何取得與運用社會資源中可瞭解，多數的新住民家長與其子女以自學校單位為多數，占 80.3%；

再者為縣市政府，占 63.0%，其次為宗教團體、義工組織或基金會，占 42.3%；而在教師任教學校之行政地區以南部地區為多數，占 35.8%，再者為北部地區，占 26.0%，其次為中部地區，占 21.2%。從此分層抽樣調查中發現，偏遠地區教師組成主要是教學經驗 5 年內(25.7%)、31(含)~40 歲(佔 39.1%)、曾任教新住民學生總年資不到 3 年(佔 36.7%)，卻多數未接受過新住民學生教育研習(佔 55.3)。

表 4-1 個人社經背景變項與環境變項分析表

變項	類別	人數	%	變項	類別	人數	%	
性別	男	385	38.2	曾任教 新住民 學生總 年資	0-3(含)年	370	36.7	
	女	623	61.7		4~6 年	231	22.9	
	遺漏值	1	0.1		7~9 年	157	15.6	
年齡	21(含)~30 歲	174	17.2	接受新 住民學 生教育 研習次 數	10 年(含)以上	245	24.3	
	31(含)~40 歲	395	39.1		遺漏值	6	0.6	
	41(含)~50 歲	322	31.9		無	558	55.3	
	51 歲(含)以上	118	11.7		1-5 次	393	38.9	
	遺漏值	0	0		6-10 次	41	4.1	
任教 年資	5 年(含)以內	259	25.7	學校偏 遠程度	11-15 次	7	0.7	
	6~10 年	189	18.7		15 次(含)以上	4	0.4	
	11~15 年	233	23.1		遺漏值	6	0.6	
	16~20 年	142	14.1		偏遠地區	864	85.6	
	21~25 年	118	11.7		特偏地區	117	11.6	
	26 年(含)以上	68	6.7		遺漏值	28	2.8	
	遺漏值	0	0		平地偏遠	787	78.0	
學校 職務	校長或教師兼任行 政人員	292	28.9	學校偏 遠類型	高山偏遠	89	8.8	
	級任教師	455	45.1		離島偏遠	108	10.7	
	專任科任教師	151	15.0		遺漏值	25	2.5	
	代理代課教師	101	10.0		主要任 教學生 階段	國小	390	38.7
	其他	10	1.0			國中	323	32.0
遺漏值	0	0	高中/高職	293		29.0		
教育 程度	專科	9	0.9	100 人(含)以內		遺漏值	3	0.3
	大學	464	46.0			學校學 生總人 數	101-300 人	282
	研究所	530	52.5		301-400 人	63	6.2	
	其他	6	.6		401-500 人	42	4.2	
	遺漏值	0	0		501 人(含)以上	502	49.8	

表 4-1 個人社經背景變項與環境變項分析表

變項	類別	人數	%	變項	類別	人數	%	
學 校 哪 一 個 身 分 者 可 一 視 同 仁 對 待 新 住 民 及 一 般 學 生	校長(含副校長)、 主任或組長	860	85.2	遺漏值		8	0.8	
	老 師(含專兼課教 師、實習教師)	943	93.5	內政部單位(含戶政 與出入境)		367	36.4	
				縣市政府		636	63.0	
	職 工(含專兼任、 約聘僱人員、校 警)	732	72.5	教 師 任 教 學 校 之 新 住 民 家 長 與 其 子 女 如 何 取 得 與 運 用 社 會 資 源	學校單位		810	80.3
				宗教團體、義工組 織或基金會		427	42.3	
	學 生(本國籍)	663	65.7	村 里 與 社 區 發 展 協 會、社區大學		414	41.0	
	家 長 與 志 工(本國籍)	525	52.0	網 際 網 路(建 置 資 源 網 站 與 FB、APP 等)		249	24.7	
	其 他	41	4.1	親 友 家 族 與 家 人		356	35.5	
	北 部 地 區	262	26.0	其 他		30	3.0	
	中 部 地 區	214	21.2					
南 部 地 區	361	35.8						
東 部 地 區	73	7.2						
離 島 地 區	92	9.1						
遺 漏 值	7	0.7						

第二節 偏遠地區新住民學生適性教學輔導與資源應用之現況 分析

本節係以我國偏遠地區教師於調查問卷上有關新住民學生適性教學輔導與資源應用之填答結果進行敘述性統計與分析。

一、偏遠地區教師體認適性教學輔導之現況分析

由表 4-2 受試者體認適性教學輔導之敘述性統計分析表得出，在學生學習扶助層面計 11 個題項，其平均值介於 2.79 至 3.27 之間，總平均值為 3.11，顯示教師體認新住民學生對於學生學習扶助在中上程度，且體認學生學習扶助有助於偏遠地區新住民學生的學習；在教師知能成長計 13 個題項，其平均值介於 2.84 至 3.35 之間，總平均值為 3.13，顯示教師體認新住民學生對於教師知能成長在中上程度，且具有需求且體認教師知能成長有助於偏遠地區新住民學生的學習；在學校行政支援層面計 13 個題項，其平均值在 3.07 至 3.36 之間，總平均值為 3.17，顯示教師體認新住民學生對於學校行政支援在中上程度，且體認學校行政支援有助於偏遠地區新住民學生的學習。整體之適性教學輔導平均值為 3.14，顯示教師體認新住民學生對於整體適性教學輔導在中上程度，體認整體適性教學輔導有助於偏遠地區新住民學生的學習。

表 4-2 適性教學輔導之敘述性統計分析表

層面	問卷題項	平均數	標準差	變異數
學生學習扶助	1. 課後安親	3.19	.650	.422
	2. 中文補救教學	3.15	.661	.437
	3. 新住民母國語言學習	2.95	.737	.543
	4. 補救教學	3.24	.633	.400
	5. 發展學生自我認同	3.27	.592	.350
	6. 人際關係輔導	3.18	.631	.398
	7. 多文化教育學習	3.26	.584	.341
	8. 增加親子關係的 DIY 活動	3.16	.658	.433
	9. 2 至 5 歲學前托育	3.07	.721	.520
	10. 語言翻譯服務	2.79	.742	.551
	11. 臺灣之文化導覽活動	2.99	.650	.422
教師知能成長	1. 學習文化差異教學策略	3.17	.605	.366
	2. 學習新住民母國語言	2.84	.761	.579
	3. 提升自己的多元文化教育素養學習	3.25	.587	.345
	4. 了解新住民學生學習困難	3.35	.569	.324
	5. 學習編製新住民學生教材	2.93	.710	.504
	6. 學習自己對於新住民學生之教學策略	3.14	.646	.418
	7. 學習新住民學生學習評量	3.04	.670	.449
	8. 提升自己對於新住民家長的親職輔導知能	3.24	.588	.346
	9. 學習自己對於新住民學生輔導知能	3.22	.563	.317
	10. 學習新住民學生教育之多元文化教學知能	3.21	.572	.327
	11. 參與新住民學生的教學專業社群	3.03	.658	.432
	12. 學習新住民學生的教學資源分享	3.14	.625	.390
	13. 新住民學生教學的分享機制	3.11	.624	.389
學校行政支援	1. 從事新住民學生家庭成員的家庭教育	3.27	.596	.355
	2. 發展新住民學生家庭的親師溝通	3.36	.552	.304
	3. 提升新住民學生家庭成員之親職知能	3.31	.586	.344
	4. 開發新住民家長親職教育學習護照	3.07	.683	.466

表 4-2 適性教學輔導之敘述性統計分析表

層面	問卷題項	平均數	標準差	變異數
	5. 建立新住民家校溝通資源管道	3.27	.564	.318
	6. 邀請新住民家長協助學校多元文化學習活動	3.24	.589	.347
	7. 邀請新住民家長協助學校發展新住民母國語言學習	3.08	.666	.443
	8. 發展多元文化校本課程	3.14	.623	.388
	9. 建立學校所在地之區域夥伴網路	3.10	.604	.364
	10. 發展族群融合的學校活動	3.16	.597	.356
	11. 連結義工與非營利組織協助	3.15	.604	.364
	12. 需要有社教或社工單位訪視與輔導	3.16	.633	.400
	13. 需要有社區發展協會或社區大學的協助	3.11	.659	.434
	學生學習扶助層面	3.11	.430	.185
	教師知能成長層面	3.13	.466	.217
	學校行政支援層面	3.17	.449	.202
	整體適性教學輔導	3.14	.401	.161

二、偏遠地區教師體認資源應用之現況分析

由表 4-3 受試者體認資源應用之敘述性統計分析表得出，在資訊與分享機制層面計 10 個題項，其平均值介於 2.88 至 3.08 之間，總平均值為 2.99，顯示教師體認新住民學生對於資訊與分享機制在中上程度，且具有需求；在物資運用與整合計 10 個題項，其平均值介於 2.99 至 3.14 之間，總平均值為 3.09，顯示教師體認新住民學生對於物資運用與整合在中上程度，且具有需求；在人力資源與素養層面計 11 個題項，其平均值在 2.89 至 3.28 之間，總平均值為 3.07，顯示教師體認新住民學生對於人力資源與素養在中上程度，且具有需求。整體之資源應用平均值為 3.05，顯示教師體認新住民學生對於整體資源應用在中上程度，且具有需求。

表 4-3 資源應用之敘述性統計分析表

層面	問卷題項	平均數	標準差	變異數
資訊與分享機制	1. 新住民學生雲端教育資源平台的建立	2.94	.673	.453
	2. 新住民學生教育教材與教案分享平台的建立	3.00	.663	.439
	3. 新住民學生之教師專業成長資源平台的建立	3.03	.657	.432
	4. 新住民家庭成員之親職教育資源 APP 的建立	2.94	.689	.474
	5. 新住民學生教育資訊之 Facebook 社群網路的建立	2.93	.680	.463
	6. 新住民學生教育即時訊息之 LINE 群組的建立	2.88	.688	.473
	7. 新住民語言、文化與教育人才資料庫的建立	3.08	.641	.411
	8. 新住民學生分布與學習特性的全國性資料庫數據建立	3.00	.666	.443
	9. 新住民學生學習特性與學習成效的全國性追蹤研究	3.05	.639	.409
	10. 新住民學生教育資源的評估與反饋	3.07	.646	.417
物資運用與整合	1. 募集新住民學生教育相關物資（含軟、硬體）	3.10	.642	.412
	2. 募集新住民學生教育相關經費	3.14	.669	.448
	3. 建立區域新住民學生之教學資源中心	3.13	.656	.431
	4. 提供偏遠新住民學生交通接駁規劃	2.99	.721	.519
	5. 給予執行新住民學生相關方案充分的執行時間	3.09	.641	.410
	6. 調查與建立新住民學生物資需求網絡	3.09	.639	.408
	7. 建立偏遠學校所在地的地區交通運輸網絡的規劃	3.07	.669	.448
	8. 確保新住民學生物資規劃的公平性	3.08	.644	.414
	9. 增加新住民學生教育相關經費運用彈性	3.13	.660	.436

表 4-3 資源應用之敘述性統計分析表

層面	問卷題項	平均數	標準差	變異數
	10. 建立新住民學生教育補助方案的執行效益評估與評鑑	3.08	.652	.425
人力資源與素養	1. 新住民學生教育方案執行人力的充足	3.04	.724	.525
	2. 促進校際人力資源互動	3.08	.617	.381
	3. 增加新住民家長的參與	3.28	.604	.365
	4. 重視新住民學生學習之教師績效責任	2.89	.739	.547
	5. 提升新住民學生學習之學校行政領導責任	2.91	.691	.477
	6. 提供教師有關新住民學生學習之研習與講座	3.09	.661	.436
	7. 提升學校內成員新住民學生教育之合作關係	3.12	.592	.351
	8. 整合校內外教師新住民學生學習之學習資源	3.15	.601	.361
	9. 整合新住民家庭與學校間的各项學習資源	3.15	.610	.372
	10. 擬訂提升新民家庭與學校配合度方案	3.06	.648	.420
	11. 擬訂大學與高中職、中小學校配合度方案	2.97	.685	.470
	資訊與分享機制層面	2.99	.535	.286
	物資應用與整合層面	3.09	.535	.286
	人力資源與素養層面	3.07	.507	.257
	整體資源應用	3.05	.471	.222

第三節 不同背景變項之教師體認新住民學生適性教學輔導與資源應用之差異分析

本節旨在探討不同背景變項之新住民學生在「適性教學輔導量表」與「資源應用量表」之得分差異情形。本研究之背景變項分為個人變項與環境變項，個人變項包含：性別、年齡、任教年資、學校職務、教育程度、曾教過新住民學生的年資、接受新住民學生教育相關研習次數。環境變項包含：學校偏遠程度、學校偏遠類型、主要任教學生階段、學校學生總人數、學校位於台灣之行政區域為何，並以 t 檢定與單因子變異數進行統計分析。

壹、不同背景變項之教師體認新住民學生適性教學輔導各層面之差異分析

一、性別

此部分以教師的性別為自變項，適性教學輔導各層面為依變項，進行獨立樣本 t 檢定，其結果整理如表 4-4 所示。

由表 4-4 不同性別之教師體認適性教學輔導差異比較可得知，不同性別對於「學生學習扶助」、「教師知能成長」與「學校行政支援」各層面均無顯著差異。而不同性別對於「適性教學輔導」均無顯著差異。顯示不因教師性別不同，對於體認適性教學輔導具有明顯的差異情形。

表 4-4 不同性別之教師體認適性教學輔導差異比較

量表層面名稱	性別	平均數	標準差	t 值	p 值
學生學習扶助	a. 男性	3.12	.429	.422	.673
	b. 女性	3.11	.432		
教師知能成長	a. 男性	3.15	.487	1.025	.306
	b. 女性	3.12	.453		
學校行政支援	a. 男性	3.18	.450	.695	.487
	b. 女性	3.16	.449		
整體適性教學輔導	a. 男性	3.16	.409	.815	.415
	b. 女性	3.14	.397		

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

二、年齡

此部分以教師的年齡為自變項，適性教學輔導各層面為依變項，進行單因子變異數分析與事後比較，其結果整理如表 4-5 所示。

(一)在各層面

在「教師知能成長」層面($F=1.180, p < .001$)、「學校行政支援」層面($F=4.284, p < .01$)，均達 $p < .05$ 以上顯著水準。經事後比較顯示，21(含)至 30 歲之教師在「教師知能成長」與「學校行政支援」的適性教學輔導明顯高於 41(含)至 50 歲。而在「學生學習扶助」層面未達顯著水準，顯示教師不因年齡的不同，在體認「學生學習扶助」層面有所差異。

(二)在整體適性教學輔導

在整體適性教學輔導上($F=4.256, p < .01$)，達 $p < .05$ 以上顯著水準。經事後比較顯示，21(含)至 30 歲之教師體認整體適性教學輔導明顯高於 41(含)至 50 歲之教師。顯示教師因年齡不同，對於體認整體適性教學輔導具有明顯的差異情形。

表 4-5 不同年齡之教師體認適性教學輔導之單因子變異數分析摘要表

量表層面名稱	年齡	平均數	標準差	F 值	p 值	事後比較
學生學習扶助	a.21(含)~30 歲	3.16	.414	1.180	.316	
	b.31(含)~40 歲	3.10	.428			
	c.41(含)~50 歲	3.09	.421			
	d.51 歲(含)以上	3.14	.485			
教師知能成長	a.21(含)~30 歲	3.24	.416	5.367	.001***	a>c
	b.31(含)~40 歲	3.13	.476			
	c.41(含)~50 歲	3.07	.452			
	d.51 歲(含)以上	3.15	.512			
學校行政支援	a.21(含)~30 歲	3.26	.435	4.284	.005**	a>c
	b.31(含)~40 歲	3.18	.462			
	c.41(含)~50 歲	3.11	.420			
	d.51 歲(含)以上	3.18	.481			
整體適性教學輔導	a.21(含)~30 歲	3.23	.378	4.256	.005**	a>c
	b.31(含)~40 歲	3.14	.412			
	c.41(含)~50 歲	3.10	.373			
	d.51 歲(含)以上	3.16	.455			

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

三、任教年資

此部分以教師的任教年資為自變項，適性教學輔導各層面為依變項，進行單因子變異數分析與事後比較，其結果整理如表 4-6 所示。

(一)在各層面

在「教師知能成長」層面($F=4.542, p < .001$)、「學校行政支援」層面($F=2.924, p < .01$)，均達 $p < .05$ 以上顯著水準。經事後比較顯示，任教年資 5 年(含)以內之教師在「教師知能成長」與「學校行政支援」的適性教學輔導明顯高於 11 至 15 年與 16 至 20 年。而在「學生學習扶助」層面未達顯著水準，顯示教師不因任教年資的不同，在體認「學生學習扶助」層面有所差異。

(二)在整體適性教學輔導

在整體適性教學輔導上($F=3.921, p < .01$)，達 $p < .05$ 以上顯著水準，惟於事後比較並無任一組別顯著高於其他組別。顯示教師因任教年資不同，而在體認整體適性教學輔導有所差異。

表 4-6 不同任教年資之教師體認適性教學輔導之單因子變異數分析摘要表

量表層面名稱	任教年資	平均數	標準差	F 值	p 值	事後比較
學生學習扶助	a.5 年(含)以內	3.19	.412	2.207	.052	
	b.6~10 年	3.11	.429			
	c.11~15 年	3.07	.425			
	d.16~20 年	3.08	.468			
	e.21~25 年	3.08	.422			
	f.26 年(含)以內	3.11	.436			
教師知能成長	a.5 年(含)以內	3.24	.423	4.542	.000***	a>c,d
	b.6~10 年	3.12	.465			
	c.11~15 年	3.08	.475			
	d.16~20 年	3.05	.504			
	e.21~25 年	3.10	.443			
	f.26 年(含)以內	3.10	.492			
學校行政支援	a.5 年(含)以內	3.26	.419	2.924	.013*	a>c,d
	b.6~10 年	3.15	.491			
	c.11~15 年	3.15	.467			
	d.16~20 年	3.11	.419			
	e.21~25 年	3.14	.410			
	f.26 年(含)以內	3.13	.466			
整體適性教學輔導	a.5 年(含)以內	3.24	.373	3.921	.002**	

表 4-6 不同任教年資之教師體認適性教學輔導之單因子變異數分析摘要表

量表層面名稱	任教年資	平均數	標準差	F 值	p 值	事後比較
	b.6~10 年	3.13	.405			
	c.11~15 年	3.11	.410			
	d.16~20 年	3.09	.408			
	e.21~25 年	3.12	.393			
	f.26 年(含)以內	3.12	.426			

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

四、學校職務

此部分以教師的學校職務為自變項，適性教學輔導各層面為依變項，進行單因子變異數分析與事後比較，其結果整理如表 4-7 所示。

(一)在各層面

在「學生學習扶助」層面($F=5.244, p < .001$)、「教師知能成長」層面($F=4.406, p < .01$)，均達 $p < .05$ 以上顯著水準。經事後比較顯示，代理代課教師在「學生學習扶助」與「教師知能成長」的適性教學輔導明顯高於校長或教師兼任行政人員、級任教師，以及專任科任教師。而在「學校行政支援」($F=3.155, p < .05$)，達 $p < .05$ 以上顯著水準，惟於事後比較並無任一組別顯著高於其他組別。顯示教師不因學校職務不同，而在體認「學校行政支援」的適性教學輔導有所差異。

(二)在整體適性輔導教學

在整體適性教學輔導上($F=5.446, p < .001$)，達 $p < .05$ 以上顯著水準。經事後比較，代理代課教師適性教學輔導明顯高於校長或教師兼任行政人員、級任教師，以及專任科任教師。顯示教師因學校職務不同，而在體認整體適性教學輔導有所差異。

表 4-7 不同學校職務之教師體認適性教學輔導之單因子變異數分析摘要表

量表層面名稱	學校職務	平均數	標準差	F 值	p 值	事後比較
學生學習扶助	a.校長或教師兼任行政人員	3.08	.413	5.244	.000***	d>a,b,c
	b.級任教師	3.10	.447			
	c.專任科任教師	3.08	.398			
	d.代理代課教師	3.28	.419			
	e.其他	3.36	.402			
教師知能成長	a.校長或教師兼任行政人員	3.11	.472	4.406	.002**	d>a,b,c
	b.級任教師	3.12	.480			

表 4-7 不同學校職務之教師體認適性教學輔導之單因子變異數分析摘要表

量表層面名稱	學校職務	平均數	標準差	F 值	p 值	事後比較
	c.專任科任教師	3.09	.437			
	d.代理代課教師	3.29	.395			
	e.其他	3.42	.429			
學校行政支援	a.校長或教師兼任行政人員	3.15	.452	3.155	.014*	
	b.級任教師	3.16	.458			
	c.專任科任教師	3.14	.421			
	d.代理代課教師	3.29	.432			
	e.其他	3.46	.343			
整體適性教學輔導	a.校長或教師兼任行政人員	3.12	.399	5.446	.000***	d>a,b,c
	b.級任教師	3.13	.417			
	c.專任科任教師	3.10	.367			
	d.代理代課教師	3.29	.354			
	e.其他	3.42	.349			

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

五、教育程度

此部分以教師的教育程度為自變項，適性教學輔導各層面為依變項，進行單因子變異數分析與事後比較，其結果整理如表 4-8 所示。

(一)在各層面

在「學生學習扶助」層面($F=1.196, p > .05$)、「教師知能成長」層面($F=1.641, p > 0.05$)、「學校行政支援」層面($F=1.369, p > .05$)，均未達 $p < .05$ 以上顯著水準。顯示教師不因教育程度不同，而在體認「學生學習扶助」、「教師知能成長」、「學校行政支援」的適性教學輔導有所差異。

(二)在整體適性輔導教學

在整體適性教學輔導上($F=1.765, p > .05$)，未達 $p < .05$ 以上顯著水準。顯示教師不因教育程度不同，而在體認整體適性教學輔導有所差異。

表 4-8 不同教育程度之教師體認適性教學輔導之單因子變異數分析摘要表

量表層面名稱	教育程度	平均數	標準差	F 值	p 值	事後比較
學生學習扶助	a.專科	3.18	.443	1.196	.310	
	b.大學	3.14	.432			
	c.研究所	3.09	.429			
	d.其他	3.14	.425			
教師知能成長	a.專科	3.17	.516	1.641	.178	

表 4-8 不同教育程度之教師體認適性教學輔導之單因子變異數分析摘要表

量表層面名稱	教育程度	平均數	標準差	F 值	p 值	事後比較
	b.大學	3.16	.439			
	c.研究所	3.10	.487			
	d.其他	3.12	.505			
學校行政支援	a.專科	3.19	.561	1.369	.251	
	b.大學	3.20	.437			
	c.研究所	3.14	.457			
	d.其他	3.19	.521			
整體適性教學輔導	a.專科	3.18	.465	1.765	.152	
	b.大學	3.17	.391			
	c.研究所	3.12	.408			
	d.其他	3.17	.448			

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

六、曾經教過新住民學生的年資

此部分以教師曾經教過新住民學生的年資為自變項，適性教學輔導各層面為依變項，進行單因子變異數分析與事後比較，其結果整理如表 4-9 所示。

(一)在各層面

在「學生學習扶助」層面($F=2.908, p < .05$)、「教師知能成長」層面($F=4.065, p < .01$)，均達 $p < .05$ 以上顯著水準。經事後比較，教導新住民學生 0 至 3(含)年的教師在體認「學生學習扶助」與「教師知能成長」的適性教學輔導明顯高於教導新住民學生 10 年(含)以上的教師。而在「學校行政支援」($F=2.555, p > .05$)，未達 $p < .05$ 以上顯著水準，顯示教師不因教導新住民學生的年資不同，而在體認「學校行政支援」的適性教學輔導有所差異。

(二)在整體適性輔導教學

在整體適性教學輔導上($F=3.695, p < .05$)，達 $p < .05$ 以上顯著水準。經事後比較，教導新住民學生 0 至 3(含)年的教師在體認適性教學輔導明顯高於教導新住民學生 10 年(含)以上的教師。顯示因教導新住民學生的年資不同，而在體認整體適性教學輔導有所差異。

表 4-9 不同教導新住民學生年資之教師體認適性教學輔導之單因子變異數分析摘要表

量表層面名稱	教導新住民學生年資	平均數	標準差	F 值	p 值	事後比較
學生學習扶助	a.0-3(含)年	3.16	.441	2.908	.034*	a>d
	b.4~6 年	3.10	.439			

表 4-9 不同教導新住民學生年資之教師體認適性教學輔導之單因子變異數分析摘要表

量表層面名稱	教導新住民學生年資	平均數	標準差	F 值	p 值	事後比較
	c.7~9 年	3.12	.430			
	d.10 年(含)以上	3.05	.402			
教師知能成長	a.0-3(含)年	3.19	.425	4.065	.007**	a>d
	b.4~6 年	3.11	.513			
	c.7~9 年	3.12	.455			
	d.10 年(含)以上	3.06	.478			
學校行政支援	a.0-3(含)年	3.21	.433	2.555	.054	
	b.4~6 年	3.15	.507			
	c.7~9 年	3.20	.424			
	d.10 年(含)以上	3.12	.430			
整體適性教學輔導	a.0-3(含)年	3.19	.384	3.695	.012*	a>d
	b.4~6 年	3.13	.438			
	c.7~9 年	3.15	.392			
	d.10 年(含)以上	3.08	.393			

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

七、接受新住民學生教育相關研習次數

此部分以教師接受新住民學生教育相關研習次數為自變項，適性教學輔導各層面為依變項，進行單因子變異數分析與事後比較，其結果整理如表 4-10 所示。

(一) 在各層面

在「學生學習扶助」層面($F=.435, p > .05$)、「教師知能成長」層面($F=1.147, p > .05$)、「學校行政支援」層面($F=1.284, p > .05$)，均未達 $p < .05$ 以上顯著水準。顯示教師不因接受新住民學生教育相關研習次數不同，而在體認「學生學習扶助」、「教師知能成長」、「學校行政支援」的適性教學輔導有所差異。

(二) 在整體適性輔導教學

在整體適性教學輔導上($F=.957, p > .05$)，未達 $p < .05$ 以上顯著水準。顯示教師不因接受新住民學生教育相關研習次數不同，而在體認整體適性教學輔導有所差異。

表 4-10 不同接受新住民學生教育相關研習次數之教師體認適性教學輔導之單因子變異數分析摘要表

量表層面名稱	新住民學生教育相關研習次數	平均數	標準差	F 值	p 值	事後比較
學生學習扶助	a.無	3.12	.446	.435	.783	
	b.1-5 次	3.11	.427			
	c.6-10 次	3.10	.275			
	d.11-15 次	3.24	.418			
	e.15 次(含)以上	3.32	.216			
教師知能成長	a.無	3.11	.463	1.147	.333	
	b.1-5 次	3.16	.484			
	c.6-10 次	3.06	.335			
	d.11-15 次	3.12	.472			
	e.15 次(含)以上	3.38	.412			
學校行政支援	a.無	3.15	.474	1.284	.274	
	b.1-5 次	3.20	.429			
	c.6-10 次	3.15	.291			
	d.11-15 次	3.16	.430			
	e.15 次(含)以上	3.52	.185			
整體適性教學輔導	a.無	3.13	.409	.957	.430	
	b.1-5 次	3.16	.405			
	c.6-10 次	3.10	.263			
	d.11-15 次	3.18	.426			
	e.15 次(含)以上	3.43	.224			

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

八、任教學校偏遠程度

此部分以教師任教學校偏遠程度為自變項，適性教學輔導各層面為依變項，進行獨立樣本 t 檢定，其結果整理如表 4-11 所示。

(一) 在各層面

不同任教學校偏遠程度之教師在「教師知能成長」層面 t 值為 2.726、「學校行政支援」層面 t 值為 3.140，由假設變異數相等 t 值與顯著性，均達 $p < .05$ 顯著水準，表示教師因任教學校偏遠程度的不同，在體認「教師知能成長」與「學校行政支援」的適性教學輔導上有所差異。

而在「學生學習扶助」層面 t 值為 1.692，未達 $p < .05$ 顯著水準。顯示教師不因任教學校偏遠程度的不同，在體認「學生學習扶助」的適性教學輔導有所差異。

(二) 在整體適性教學輔導

不同任教學校偏遠程度之教師在整體適性輔導教學上 t 值為 2.839，由假設變異數相等 t 值與顯著性，均達 $p < .05$ 顯著水準，任教特偏地區學校的教師在體認整體的適性教學輔導上明顯高於偏遠地區學校，表示教師因任教學校偏遠程度的不同，在體認「適性輔導教學」上有所差異。

表 4-11 不同任教學校偏遠程度之教師體認適性教學輔導差異比較

量表層面名稱	任教學校偏遠程度	平均數	標準差	t 值	p 值
學生學習扶助	a. 偏遠地區	3.10	.428	1.692	.091
	b. 特偏地區	3.17	.418		
教師知能成長	a. 偏遠地區	3.12	.462	2.726	.007**
	b. 特偏地區	3.24	.471		
學校行政支援	a. 偏遠地區	3.16	.452	3.140	.002**
	b. 特偏地區	3.30	.395		
整體適性教學輔導	a. 偏遠地區	3.13	.399	2.839	.005**
	b. 特偏地區	3.24	.386		

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

九、任教學校偏遠類型

此部分以教師任教學校偏遠類型為自變項，適性教學輔導各層面為依變項，進行單因子變異數分析與事後比較，其結果整理如表 4-12 所示。

(一) 在各層面

在「教師知能成長」層面($F=4.139, p < .05$)，達 $p < .05$ 以上顯著水準。經事後比較，教任教平地偏遠學校的教師在體認「教師知能成長」的適性教學輔導明顯高於任教離島偏遠學校教師。在「學生學習扶助」($F=3.688, p < .05$)，達 $p < .05$ 以上顯著水準，惟於事後比較並無任一組別顯著高於其他組別，顯示教師不因任教學校偏遠類型不同，而在體認「學生學習扶助」的適性教學輔導有所差異。而在「學校行政支援」層面($F=1.154, p > .05$)，未達 $p < .05$ 以上顯著水準，顯示教師不因任教學校偏遠類型不同，而在體認「學校行政支援」的適性教學輔導有所差異。

(二) 在整體適性教學輔導

在整體適性教學輔導上($F=3.209, p < .05$)，達 $p < .05$ 以上顯著水準。顯示教師因任教學校

偏遠類型不同，而在體認整體適性教學輔導有所差異。惟於事後比較並無任一組別顯著高於其他組別。

表 4-12 不同任教學校偏遠類型之教師體認適性教學輔導之單因子變異數分析摘要表

量表層面名稱	年齡	平均數	標準差	F 值	p 值	事後比較
學生學習扶助	a.平地偏遠	3.13	.424	3.688	.025*	
	b.高山偏遠	3.04	.431			
	c.離島偏遠	3.04	.436			
教師知能成長	a.平地偏遠	3.15	.473	4.139	.016*	a>c
	b.高山偏遠	3.11	.394			
	c.離島偏遠	3.02	.445			
學校行政支援	a.平地偏遠	3.19	.455	1.154	.316	
	b.高山偏遠	3.13	.434			
	c.離島偏遠	3.13	.392			
整體適性教學輔導	a.平地偏遠	3.16	.405	3.209	.041*	
	b.高山偏遠	3.10	.368			
	c.離島偏遠	3.07	.372			

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

十、主要任教學生就學階段

此部分以教師主要任教學生就學階段為自變項，適性教學輔導各層面為依變項，進行單因子變異數分析與事後比較，其結果整理如表 4-13 所示。

(一) 在各層面

在「學生學習扶助」層面($F=17.923, p < .001$)，達 $p < .05$ 以上顯著水準。經事後比較，任教國小就學階段的教師在體認「學生學習扶助」的適性教學輔導明顯高於任教國中以及高中或高職之教師。在「教師知能成長」層面($F=7.247, p < .001$)、「學校行政支援」層面($F=8.222, p < .001$)，達 $p < .05$ 以上顯著水準。經事後比較，任教國小就學階段的教師在體認「學生學習扶助」的適性教學輔導明顯高於任教國中之教師。

(二) 在整體適性教學輔導

在整體適性教學輔導上($F=12.861, p < .001$)，達 $p < .05$ 以上顯著水準。顯示教師因任教學生就學階段的不同，而在體認整體適性教學輔導有所差異。經事後比較，任教國小就學階段的教師在體認整體適性教學輔導明顯高於任教國中以及高中或高職之教師。

表 4-13 不同主要任教學生就學階段之教師體認適性教學輔導之單因子變異數分析摘要表

量表層面名稱	主要任教學生就學階段	平均數	標準差	F 值	p 值	事後比較
學生學習扶助	a. 國小	3.21	.414	17.923	.000***	a>b,c
	b. 國中	3.02	.378			
	c. 高中/高職	3.09	.481			
教師知能成長	a. 國小	3.19	.464	7.247	.001***	a>b
	b. 國中	3.06	.464			
	c. 高中/高職	3.12	.464			
學校行政支援	a. 國小	3.24	.431	8.222	.000***	a>b
	b. 國中	3.10	.433			
	c. 高中/高職	3.16	.479			
整體適性教學輔導	a. 國小	3.22	.387	12.861	.000***	a>b,c
	b. 國中	3.07	.372			
	c. 高中/高職	3.13	.435			

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

十一、學校學生總人數

此部分以教師任教學校學生總人數為自變項，適性教學輔導各層面為依變項，進行單因子變異數分析與事後比較，其結果整理如表 4-14 所示。

(一) 在各層面

在「學生學習扶助」層面($F=.160, p > .05$)、「教師知能成長」層面($F=.318, p > .05$)、「學校行政支援」層面($F=.624, p > .05$)，均未達 $p < .05$ 以上顯著水準。顯示教師不因學校學生總人數不同，而在體認「學生學習扶助」、「教師知能成長」、「學校行政支援」的適性教學輔導有所差異。

(二) 在整體適性輔導教學

在整體適性教學輔導上($F=.246, p > .05$)，未達 $p < .05$ 以上顯著水準。顯示教師不因學校學生總人數不同，而在體認整體適性教學輔導有所差異。

表 4-14 不同學校學生總人數之教師體認適性教學輔導之單因子變異數分析摘要表

量表層面名稱	學校學生總人數	平均數	標準差	F 值	p 值	事後比較
學生學習扶助	a.100 人(含)以內	3.10	.398	.160	.959	
	b.101-300 人	3.10	.404			
	c.301-400 人	3.14	.434			
	d.401-500 人	3.12	.542			
	e.501(含)以內	3.12	.443			
教師知能成長	a.100 人(含)以內	3.13	.448	.318	.866	
	b.101-300 人	3.14	.457			
	c.301-400 人	3.13	.473			
	d.401-500 人	3.20	.498			
	e.501(含)以內	3.12	.475			
學校行政支援	a.100 人(含)以內	3.21	.405	.624	.645	
	b.101-300 人	3.15	.459			
	c.301-400 人	3.20	.456			
	d.401-500 人	3.22	.564			
	e.501(含)以內	3.16	.443			
整體適性教學輔導	a.100 人(含)以內	3.16	.352	.246	.912	
	b.101-300 人	3.14	.395			
	c.301-400 人	3.16	.404			
	d.401-500 人	3.19	.504			
	e.501(含)以內	3.14	.408			

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

十二、任教學校行政區域

本部份以任教學校行政區域為自變項，教師體認適性教學輔導各層面為依變項，進行單因子變異數分析與事後比較，其結果整理如表 4-15 所示。

(一) 在各層面

在「學生學習扶助」層面($F=1.429, p > .05$)、「教師知能成長」層面($F=1.995, p > .05$)、「學校行政支援」層面($F=.530, p > .05$)，未達 $p < .05$ 以上顯著水準。顯示教師不因任教學校行政區域不同，而在體認「學生學習扶助」、「教師知能成長」、「學校行政支援」的適性教學輔導有所差異。

(二) 在整體適性教學輔導

在整體適性教學輔導上($F=1.347, p > .05$)，未達 $p < .05$ 以上顯著水準。顯示教師不因任教學校行政區域不同，而在體認整體適性教學輔導有所差異。

表 4-15 不同任教學校之行政區域教師體認適性教學輔導之單因子變異數分析摘要表

量表層面名稱	教師任教學校之行政區域	平均數	標準差	F 值	P 值	事後比較
學生學習扶助	a. 北部地區	3.14	.444	1.429	.222	
	b. 中部地區	3.14	.446			
	c. 南部地區	3.11	.403			
	d. 東部地區	3.06	.454			
	e. 離島地區	3.04	.437			
教師知能成長	a. 北部地區	3.15	.498	1.995	.093	
	b. 中部地區	3.17	.438			
	c. 南部地區	3.13	.452			
	d. 東部地區	3.11	.523			
	e. 離島地區	3.01	.446			
學校行政支援	a. 北部地區	3.17	.457	.530	.714	
	b. 中部地區	3.20	.438			
	c. 南部地區	3.16	.453			
	d. 東部地區	3.13	.497			
	e. 離島地區	3.14	.410			
整體適應教學輔導	a. 北部地區	3.16	.418	1.347	.250	
	b. 中部地區	3.18	.391			
	c. 南部地區	3.14	.392			
	d. 東部地區	3.11	.445			
	e. 離島地區	3.07	.382			

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

貳、不同背景變項之教師體認新住民學生資源應用各層面之差異分析

一、性別

此部分以教師的性別為自變項，資源應用各層面為依變項，進行獨立樣本 t 檢定，其結果整理如表 4-16 所示。

由表 4-16 不同性別之教師體認資源應用差異比較可得知，不同性別對於「資訊與分享機制」、「物資運用與整合」與「人力資源與素養」各層面均無顯著差異。而不同性別對於體認整體「資源應用」均無顯著差異。顯示不因教師性別不同，對於體認整體資源應用具有明顯的差異情形。

表 4-16 不同性別之教師體認資源應用差異比較

量表層面名稱	性別	平均數	標準差	t 值	p 值
資訊與分享機制	a. 男性	3.01	.565	.851	.395
	b. 女性	2.98	.516		
物資運用與整合	a. 男性	3.12	.561	1.421	.156
	b. 女性	3.07	.516		
人力資源與素養	a. 男性	3.08	.533	.425	.671
	b. 女性	3.06	.490		
整體資源應用	a. 男性	3.07	.493	1.004	.316
	b. 女性	3.04	.456		

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

二、年齡

此部分以教師的年齡為自變項，資源應用各層面為依變項，進行單因子變異數分析與事後比較，其結果整理如表 4-17 所示。

(一) 在各層面

在「資訊與分享機制」層面($F=2.796, p < .05$)，達 $p < .05$ 以上顯著水準，惟於事後比較並無任一組別顯著高於其他組別。在「物資運用與整合」層面($F=5.685, p < .001$)，達 $p < .05$ 以上顯著水準，經事後比較顯示，年齡在 21(含)至 30 歲之教師在體認「物資運用與整合」的資源應用明顯高於 41(含)至 50 歲之教師。在「人力資源與素養」層面($F=6.449, p < .001$)，達 $p < .05$ 以上顯著水準，經事後比較顯示，年齡在 21(含)至 30 歲之教師在體認「人力資源與素養」的

資源應用明顯高於 31(含)至 40 歲與 41(含)至 50 歲之教師，此外，年齡在 51 歲(含)以上之教師在體認「人力資源與素養」的資源應用明顯高於 41(含)至 50 歲之教師。

(二) 在整體資源應用

在整體資源應用上($F=5.021, p < .01$)，達 $p < .05$ 以上顯著水準。經事後比較顯示，年齡在 21(含)至 30 歲之教師在體認整體資源應用明顯高於 41(含)至 50 歲之教師。顯示教師因年齡不同，對於體認整體資源應用的體認具有明顯的差異情形。

表 4-17 不同年齡之教師體認資源應用之單因子變異數分析摘要表

量表層面名稱	年齡	平均數	標準差	F 值	p 值	事後比較
資訊與分享機制	a.21(含)~30 歲	3.05	.511	2.796	.039*	
	b.31(含)~40 歲	2.98	.541			
	c.41(含)~50 歲	2.94	.544			
	d.51 歲(含)以上	3.09	.514			
物資運用與整合	a.21(含)~30 歲	3.21	.478	5.685	.001***	a>c
	b.31(含)~40 歲	3.11	.552			
	c.41(含)~50 歲	3.01	.515			
	d.51 歲(含)以上	3.07	.571			
人力資源與素養	a.21(含)~30 歲	3.17	.446	6.449	.000***	a>b,c d>c
	b.31(含)~40 歲	3.04	.528			
	c.41(含)~50 歲	3.01	.484			
	d.51 歲(含)以上	3.18	.545			
整體資源應用	a.21(含)~30 歲	3.14	.415	5.021	.002**	a>c
	b.31(含)~40 歲	3.04	.487			
	c.41(含)~50 歲	2.99	.460			
	d.51 歲(含)以上	3.12	.499			

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

三、任教年資

此部分以教師的任教年資為自變項，資源應用各層面為依變項，進行單因子變異數分析與事後比較，其結果整理如表 4-18 所示。

(一) 在各層面

在「資訊與分享機制」層面($F=3.576, p < .01$)，達 $p < .05$ 以上顯著水準，惟於事後比較並無任一組別顯著高於其他組別。在「物資運用與整合」層面($F=6.493, p < .001$)，達 $p < .05$ 以上顯著水準，經事後比較顯示，任教年資在 5 年(含)以內之教師在體認「物資運用與整合」的資源應用明顯高於 11 至 15 年、16 至 20 年與 21 至 25 年。而在「人力資源與素養」層面($F=5.933, p < .001$)，達 $p < .05$ 以上顯著水準，經事後比較顯示，任教年資在 5 年(含)以內之教師在體認「人力資源與素養」的資源應用明顯高於 11 至 15 年與 16 至 20 年。

(二) 在整體資源應用

在整體資源應用上($F=5.854, p < .001$)，達 $p < .05$ 以上顯著水準。經事後比較顯示，任教年資在 5 年(含)以內之教師在體認整體資源應用明顯高於 11 至 15 年與 16 至 20 年。顯示教師因任教年資不同，對於體認整體資源應用具有明顯的差異情形。

表 4-18 不同任教年資之教師體認資源應用之單因子變異數分析摘要表

量表層面名稱	任教年資	平均數	標準差	F 值	p 值	事後比較
資訊與分享機制	a.5 年(含)以內	3.10	.510	3.576	.003**	
	b.6~10 年	2.94	.539			
	c.11~15 年	2.94	.534			
	d.16~20 年	2.92	.565			
	e.21~25 年	3.03	.506			
	f.26 年(含)以內	3.04	.556			
物資運用與整合	a.5 年(含)以內	3.23	.480	6.493	.000***	a>c,d,e
	b.6~10 年	3.11	.541			
	c.11~15 年	3.03	.564			
	d.16~20 年	2.97	.512			
	e.21~25 年	3.01	.534			
	f.26 年(含)以內	3.08	.549			
人力資源與素養	a.5 年(含)以內	3.19	.439	5.933	.000***	a>c,d
	b.6~10 年	3.04	.529			
	c.11~15 年	2.96	.551			
	d.16~20 年	3.00	.478			
	e.21~25 年	3.09	.509			
	f.26 年(含)以內	3.15	.490			
整體資源應用	a.5 年(含)以內	3.17	.416	5.854	.000***	a>c,d
	b.6~10 年	3.03	.483			

表 4-18 不同任教年資之教師體認資源應用之單因子變異數分析摘要表

量表層面名稱	任教年資	平均數	標準差	F 值	p 值	事後比較
	c.11~15 年	2.98	.499			
	d.16~20 年	2.96	.461			
	e.21~25 年	3.04	.461			
	f.26 年(含)以內	3.09	.492			

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

四、學校職務

此部分以教師的學校職務為自變項，資源應用各層面為依變項，進行單因子變異數分析與事後比較，其結果整理如表 4-19 所示。

(一) 在各層面

在「資訊與分享機制」層面($F=4.098, p < .01$)，達 $p < .05$ 以上顯著水準，經事後比較顯示，學校職務為代理代課教師在體認「資訊分享機制」的資源應用明顯高於校長或教師兼任行政人員，以及專任科任教師。在「物資運用與整合」層面($F=4.642, p < .001$)，達 $p < .05$ 以上顯著水準，經事後比較顯示，學校職務為代理代課教師在體認「物資運用與整合」的資源應用明顯高於校長或教師兼任行政人員、級任教師與專任科任教師。而在「人力資源與素養」層面($F=5.510, p < .001$)，達 $p < .05$ 以上顯著水準，經事後比較顯示，學校職務為代理代課教師在體認「物資運用與整合」的資源應用明顯高於校長或教師兼任行政人員、級任教師與專任科任教師。

(二) 在整體資源應用

在整體資源應用上($F=5.631, p < .001$)，達 $p < .05$ 以上顯著水準。經事後比較顯示，學校職務為代理代課教師在體認整體資源應用明顯高於校長或教師兼任行政人員、級任教師與專任科任教師。由此顯示，教師因學校職務不同，在體認整體資源應用上有所差異。

表 4-19 不同學校職務之教師體認適性教學輔導之單因子變異數分析摘要表

量表層面名稱	學校職務	平均數	標準差	F 值	p 值	事後比較
資訊與分享機制	a.校長或教師兼任行政人員	2.95	.523	4.098	.003**	d>a,c
	b.級任教師	3.01	.556			
	c.專任科任教師	2.91	.501			
	d.代理代課教師	3.12	.485			
	e.其他	3.34	.568			

表 4-19 不同學校職務之教師體認適性教學輔導之單因子變異數分析摘要表

量表層面名稱	學校職務	平均數	標準差	F 值	p 值	事後比較
物資運用與整合	a.校長或教師兼任行政人員	3.04	.554	4.642	.001***	d>a,b,c
	b.級任教師	3.09	.546			
	c.專任科任教師	3.05	.462			
	d.代理代課教師	3.27	.495			
	e.其他	3.37	.389			
人力資源與素養	a.校長或教師兼任行政人員	3.04	.530	5.510	.000***	d>a,b,c
	b.級任教師	3.06	.521			
	c.專任科任教師	3.00	.430			
	d.代理代課教師	3.27	.433			
	e.其他	3.30	.441			
整體資源應用	a.校長或教師兼任行政人員	3.01	.473	5.631	.000***	d>a,b,c
	b.級任教師	3.05	.497			
	c.專任科任教師	2.98	.409			
	d.代理代課教師	3.22	.387			
	e.其他	3.34	.394			

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

五、教育程度

此部分以教師的教育程度為自變項，資源應用各層面為依變項，進行單因子變異數分析與事後比較，其結果整理如表 4-20 所示。

(一) 在各層面上

在「資訊與分享機制」層面($F=3.306, p < .05$)，達 $p < .05$ 以上顯著水準，經事後比較顯示，教育程度為大學之教師在體認「資訊與分享機制」的資源應用明顯高於教育程度為研究所之教師。在「物資運用與整合」層面($F=1.301, p > .05$)，未達 $p < .05$ 以上顯著水準，顯示教師不因教育程度不同，而在體認「物資運用與整合」的資源應用上有所差異。而在「人力資源與素養」層面($F=3.202, p < .05$)，達 $p < .05$ 以上顯著水準，經事後比較顯示，教育程度為大學之教師在體認「人力資源與素養」的資源應用明顯高於教育程度為研究所之教師。

(二) 在整體資源應用上

在整體資源應用上($F=2.984, p < .05$)，達 $p < .05$ 以上顯著水準。經事後比較顯示，教育程

度為大學之教師在體認整體資源應用明顯高於教育程度為研究所之教師。由此顯示，教師因教育程度不同，在體認整體資源應用上有所差異。

表 4-20 不同教育程度之教師體認適性教學輔導之單因子變異數分析摘要表

量表層面名稱	教育程度	平均數	標準差	F 值	p 值	事後比較
資訊與分享機制	a.專科	3.06	.633	3.306	.020*	b>c
	b.大學	3.05	.511			
	c.研究所	2.95	.549			
	d.其他	2.72	.705			
物資運用與整合	a.專科	3.01	.551	1.301	.273	
	b.大學	3.13	.505			
	c.研究所	3.06	.558			
	d.其他	3.08	.646			
人力資源與素養	a.專科	3.09	.643	3.202	.023*	b>c
	b.大學	3.12	.465			
	c.研究所	3.02	.534			
	d.其他	2.95	.605			
整體資源應用	a.專科	3.05	.590	2.984	.030*	b>c
	b.大學	3.10	.443			
	c.研究所	3.01	.488			
	d.其他	2.92	.615			

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

六、曾經教過新住民學生的年資

此部分以教師曾經教過新住民學生的年資為自變項，資源應用各層面為依變項，進行單因子變異數分析與事後比較，其結果整理如表 4-21 所示。

(一) 在各層面

在「資訊與分享機制」層面($F=3.970, p < .01$)，達 $p < .05$ 以上顯著水準，經事後比較顯示，教導新住民學生年資 0 至 3(含)年之教師在體認「資訊與分享機制」的資源應用明顯高於教導新住民學生 10 年(含)以上之教師。在「物資運用與整合」層面($F=7.637, p < .001$)、「人力資源與素養」($F=5.749, p < .001$)，達 $p < .05$ 以上顯著水準，經事後比較顯示，教導新住民學生年資 0 至 3(含)年之教師在體認「物資運用與整合」的資源應用明顯高於教導新住民學生 4 至 6 年與 10 年(含)以上之教師。

(二) 在整體資源應用

在整體資源應用上($F=6.919, p < .001$)，達 $p < .05$ 以上顯著水準。經事後比較顯示，教導

新住民學生年資 0 至 3(含)年之教師在體認資源應用明顯高於教導新住民學生 4 至 6 年與 10 年(含)以上之教師。由此顯示，教師因教導新住民學生年資不同，而在體認整體資源應用上有所差異。

表 4-21 不同教導新住民學生年資之教師體認資源應用之單因子變異數分析摘要表

量表層面名稱	教導新住民學生年資	平均數	標準差	F 值	p 值	事後比較
資訊與分享機制	a.0-3(含)年	3.06	.492	3.970	.008**	a>d
	b.4~6 年	2.97	.573			
	c.7~9 年	2.98	.519			
	d.10 年(含)以上	2.91	.560			
物資運用與整合	a.0-3(含)年	3.18	.470	7.637	.000***	a>b,d
	b.4~6 年	3.06	.572			
	c.7~9 年	3.08	.495			
	d.10 年(含)以上	2.98	.594			
人力資源與素養	a.0-3(含)年	3.15	.450	5.749	.001***	a>b,d
	b.4~6 年	3.01	.552			
	c.7~9 年	3.08	.495			
	d.10 年(含)以上	2.99	.537			
整體資源應用	a.0-3(含)年	3.13	.412	6.919	.000***	a>b,d
	b.4~6 年	3.01	.508			
	c.7~9 年	3.05	.452			
	d.10 年(含)以上	2.96	.513			

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

七、接受新住民學生教育相關研習次數

此部分以教師曾經教過新住民學生的年資為自變項，資源應用各層面為依變項，進行單因子變異數分析與事後比較，其結果整理如表 4-22 所示。

(一) 在各層面

在「資訊與分享機制」層面($F=1.195, p > .05$)、「物資運用與整合」($F=.764, p > .05$)，未達 $p < .05$ 以上顯著水準，顯示教師不因接受新住民學生教育相關研習次數不同，而在體認「資訊與分享機制」與「物資運用與整合」的資源應用上有所差異。而在體認「人力資源與素養」層面($F=3.233, p < .05$)，達 $p < .05$ 以上顯著水準，惟於事後比較並無任一組別顯著高於其他組別。

(二) 在整體資源應用

在整體資源應用上($F=1.303, p > .05$)，未達 $p < .05$ 以上顯著水準。顯示教師不因接受新住民學生教育相關研習次數不同，而在體認整體資源應用上有所差異。

表 4-22 不同接受新住民學生教育相關研習次數之教師體認資源應用之單因子變異數分析摘要表

量表層面名稱	接受新住民學生教育相關研習	平均數	標準差	F 值	p 值	事後比較
資訊與分享機制	a. 無	2.98	.553	1.195	.311	
	b.1-5 次	3.02	.508			
	c.6-10 次	2.90	.547			
	d.11-15 次	3.11	.626			
	e.15 次(含)以上	3.38	.359			
物資運用與整合	a. 無	3.07	.559	.764	.549	
	b.1-5 次	3.12	.505			
	c.6-10 次	3.01	.516			
	d.11-15 次	3.07	.464			
	e.15 次(含)以上	3.33	.310			
人力資源與素養	a. 無	3.03	.528	3.233	.012*	
	b.1-5 次	3.13	.460			
	c.6-10 次	3.04	.581			
	d.11-15 次	2.74	.515			
	e.15 次(含)以上	2.86	.587			
整體資源應用	a. 無	3.03	.495	1.303	.267	
	b.1-5 次	3.09	.432			
	c.6-10 次	2.99	.514			
	d.11-15 次	2.97	.454			
	e.15 次(含)以上	3.18	.077			

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

八、任教學校偏遠程度

此部分以教師任教學校偏遠程度為自變項，資源應用各層面為依變項，進行獨立樣本 t 檢定，其結果整理如表 4-23 所示。

(一) 在各層面

不同任教學校偏遠程度之教師在「資運與分享機制」層面 t 值為 1.155、「物資運用與整合」層面 t 值為 1.911、「人力資源與素養」層面 t 值為 1.575，由假設變異數相等 t 值與顯著性，均未達 $p < .05$ 顯著水準，表示教師不因任教學校偏遠程度的不同，在體認「資運與分享機制」、「物資運用與整合」與「人力資源與素養」的資源應用上有所差異。

(二) 在整體資源應用

不同任教學校偏遠程度之教師在資源應用上 t 值為 1.722，由假設變異數相等 t 值與顯著性，均未達 $p < .05$ 顯著水準，表示教師不因任教學校偏遠程度的不同，而在體認整體資源應用上有所差異。

表 4-23 不同任教學校偏遠程度之教師體認資源應用差異比較

量表層面名稱	任教學校偏遠程度	平均數	標準差	t 值	p 值
資訊與分享機制	a. 偏遠地區	2.98	.544	1.155	.249
	b. 特偏地區	3.05	.456		
物資運用與整合	a. 偏遠地區	3.08	.536	1.911	.056
	b. 特偏地區	3.18	.505		
人力資源與素養	a. 偏遠地區	3.06	.514	1.575	.116
	b. 特偏地區	3.14	.431		
整體資源應用	a. 偏遠地區	3.04	.478	1.722	.085
	b. 特偏地區	3.12	.406		

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

九、任教學校偏遠類型

此部分以教師任教學校偏遠類型為自變項，資源應用各層面為依變項，進行單因子變異數分析與事後比較，其結果整理如表 4-24 所示。

(一) 在各層面

在「資訊與分享機制」層面($F=2.465, p > .05$)、「人力資源與素養」($F=1.722, p > .05$)，未達 $p < .05$ 以上顯著水準，顯示教師不因任教學校類型不同，而在體認「資訊與分享機制」與「人力資源與素養」的資源應用上有所差異。而在「物資運用與整合」層面($F=3.729, p < .05$)，達 $p < .05$ 以上顯著水準，經事後比較，任教平地偏遠之教師在體認「物資運用與整合」的資源應用明顯高於離島偏遠。

(二) 在整體資源應用

在整體資源應用上($F=3.132, p < .05$)，達 $p < .05$ 以上顯著水準，顯示教師因任教學校偏遠類型不同，而在體認整體資源應用上有所差異。惟於事後比較並無任一組別顯著高於其他組別。

表 4-24 不同任教學校偏遠類型之教師體認資源應用之單因子變異數分析摘要表

量表層面名稱	任教學校偏遠類型	平均數	標準差	F 值	p 值	事後比較
資訊與分享機制	a.平地偏遠	3.01	.541	2.465	.085	
	b.高山偏遠	2.97	.471			
	c.離島偏遠	2.89	.530			
物資運用與整合	a.平地偏遠	3.12	.533	3.729	.024*	a>c
	b.高山偏遠	3.03	.510			
	c.離島偏遠	2.98	.536			
人力資源與素養	a.平地偏遠	3.09	.515	1.722	.179	
	b.高山偏遠	3.05	.437			
	c.離島偏遠	2.99	.483			
整合資源應用	a.平地偏遠	3.07	.475	3.132	.044*	
	b.高山偏遠	3.02	.403			
	c.離島偏遠	2.96	.470			

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

十、主要任教學生就學階段

此部分以教師主要任教學生就學階段為自變項，資源應用各層面為依變項，進行單因子變異數分析與事後比較，其結果整理如表 4-25 所示。

(一) 在各層面

在「資訊與分享機制」層面($F=12.832, p < .001$)、「物資運用與整合」層面($F=5.382, p < .01$)、「人力資源與素養」層面($F=11.835, p < .001$)，達 $p < .05$ 以上顯著水準。經事後比較，主要任教學生就學階段為國小、高中或高職之教師在體認「資訊與分享機制」、「物資運用與整合」與「人力資源與素養」的資源應用上明顯高於主要任教學生就學階段為國中之教師。

(二) 在整體資源應用

在整體資源應用上($F=11.963, p < .001$)，達 $p < .05$ 以上顯著水準。經事後比較，主要任教學生就學階段為國小、高中或高職之教師在體認整體資源應用上明顯高於主要任教學生就學階段為國中之教師。顯示教師因任教學生就學階段不同，在體認整體資源應用上有所差異。

表 4-25 不同主要任教學生就學階段之教師體認資源應用之單因子變異數分析摘要表

量表層面名稱	主要任教學生就學階段	平均數	標準差	F 值	p 值	事後比較
資訊與分享機制	a. 國小	3.06	.532	12.832	.000***	a,c>b
	b. 國中	2.87	.529			
	c. 高中/高職	3.04	.527			
物資運用與整合	a. 國小	3.13	.514	5.382	.005**	a,c>b
	b. 國中	3.01	.525			
	c. 高中/高職	3.12	.565			
人力資源與素養	a. 國小	3.14	.505	11.835	.000***	a,c>b
	b. 國中	2.96	.476			
	c. 高中/高職	3.09	.526			
整體資源應用	a. 國小	3.11	.461	11.963	.000***	a,c>b
	b. 國中	2.95	.455			
	c. 高中/高職	3.08	.486			

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

十一、學校學生總人數

此部分以教師任教學校學生總人數為自變項，資源應用各層面為依變項，進行單因子變異數分析與事後比較，其結果整理如表 4-26 所示。

(一) 在各層面

在「資訊與分享機制」層面($F=1.645, p > .05$)、「物資運用與整合」層面($F=.848, p > .05$)、「人力資源與素養」層面($F=1.016, p > .05$)，均未達 $p < .05$ 以上顯著水準。顯示教師不因學校學生總人數不同，而在體認「資訊與分享機制」、「物資運用與整合」、「人力資源與素養」的資源應用有所差異。

(二) 在整體資源應用

在整體資源應用上($F=1.021, p > .05$)，未達 $p < .05$ 以上顯著水準。顯示教師不因學校學生總人數不同，而在體認整體資源應用有所差異。

表 4-26 不同學校學生總人數之教師體認資源應用之單因子變異數分析摘要表

量表層面名稱	學校學生總人數	平均數	標準差	F 值	p 值	事後比較
資訊與分享機制	a.100 人(含)以內	2.96	.491	1.645	.161	
	b.101-300 人	2.93	.538			
	c.301-400 人	3.02	.560			
	d.401-500 人	3.01	.602			
	e.501(含)以內	3.03	.533			
物資運用與整合	a.100 人(含)以內	3.09	.520	.848	.495	
	b.101-300 人	3.04	.523			
	c.301-400 人	3.09	.563			
	d.401-500 人	3.17	.628			
	e.501(含)以內	3.10	.532			
人力資源與素養	a.100 人(含)以內	3.13	.473	1.016	.398	
	b.101-300 人	3.03	.517			
	c.301-400 人	3.02	.485			
	d.401-500 人	3.09	.637			
	e.501(含)以內	3.08	.500			
整體資源應用	a.100 人(含)以內	3.06	.441	1.021	.395	
	b.101-300 人	3.00	.466			
	c.301-400 人	3.04	.489			
	d.401-500 人	3.09	.533			
	e.501(含)以內	3.07	.473			

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

十二、任教學校行政區域

本部份以任教學校行政區域為自變項，教師體認資源應用各層面為依變項，進行單因子變異數分析與事後比較，其結果整理如表 4-27 所示。

(一) 在各層面

在「資訊與分享機制」層面($F=2.233, p > .05$)、「物資運用與整合」層面($F=.931, p > .05$)、「人力資源與素養」層面($F=1.291, p > .05$)，未達 $p < .05$ 以上顯著水準。顯示教師不因任教學校行政區域不同，而在體認「學生學習扶助」、「教師知能成長」、「學校行政支援」的資源應用有所差異。

(二) 在整體資源應用

在整體資源應用上($F=1.583, p > .05$)，未達 $p < .05$ 以上顯著水準。顯示教師不因任教學校行政區域不同，而在體認整體資源應用有所差異。

表 4-27 不同子女就讀學校之行政地區教師體認資源應用之單因子變異數分析摘要表

量表層面名稱	子女就讀學校之行政地區	平均數	標準差	F 值	P 值	事後比較
資訊與分享機制	a. 北部地區	3.02	.558	2.233	.064	
	b. 中部地區	3.07	.475			
	c. 南部地區	2.96	.555			
	d. 東部地區	2.95	.557			
	e. 離島地區	2.91	.506			
物資運用與整合	a. 北部地區	3.12	.568	.931	.445	
	b. 中部地區	3.11	.466			
	c. 南部地區	3.09	.526			
	d. 東部地區	3.06	.628			
	e. 離島地區	3.00	.555			
人力資源與素養	a. 北部地區	3.09	.538	1.291	.272	
	b. 中部地區	3.12	.466			
	c. 南部地區	3.03	.497			
	d. 東部地區	3.05	.578			
	e. 離島地區	3.02	.496			
整體資源應用	a. 北部地區	3.08	.496	1.583	.177	
	b. 中部地區	3.10	.420			
	c. 南部地區	3.03	.468			
	d. 東部地區	3.02	.542			
	e. 離島地區	2.98	.475			

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

參、 綜合討論

本節探討不同背景變項之教師在適性教學輔導與資源應用之差異情形，其中教師個人背景變項包含「年齡」、「任教年資」、「學校職務」、「教育程度」、「曾教過新住民學生的年資」、「接受新住民學生教育相關研習次數」，而環境變項則包含「學校偏遠程度」、「學校偏遠類型」、「主要任教學生就學階段」、「學校學生總人數」、「學校位於台灣之行政區域」，歸納詳如表 4-28，並依差異情形討論如下。

表 4-28 不同背景變項教師在適性教學輔導與資源應用之差異情形一覽表

變數與各層面 背景變項	整體適性 教學輔導	學生學習 扶助	教師知能 成長	學校行政 支援	整體資源 應用	資訊與分 享機制	物資運用 與整合	人力資源 與素養
性別								
年齡	v		v	v	v	v	v	v
任教年資	v		v	v	v	v	v	v
學校職務	v	v	v	v	v	v	v	v
教育程度					v	v		v
曾教過新住民學 生年資	v	v	v		v	v	v	v
接受新住民學生教 育相關研習次數								v
學校偏遠程度	v		v	v				
學校偏遠類型	v	v	v		v		v	
主要任教學生就 學階段	v	v	v	v	v	v	v	v
學校學生總人數								
學校位於臺灣之 行政區域								

註：「v」表示 F 值達顯著水準

一、年齡

(一) 不同年齡之教師在適性教學輔導上的差異情形

從分析結果可發現，不同年齡之教師在整體適性教學輔導達顯著差異。研究結果與馬淑人（2009）研究相似。

(二) 不同年齡之教師在資源應用上的差異情形

從分析結果可發現，不同年齡之教師在資源應用達顯著差異。研究結果與謝宜倩（2002）研究相似。

二、任教年資

(一) 不同任教年資之教師在適性教學輔導上的差異情形

從分析結果可發現，不同任教年資之教師在整體適性教學輔導達顯著差異。研究結果與馮雯（2002）研究相似。

(二) 不同任教年資之教師在資源應用上的差異情形

從分析結果可發現，不同任教年資之教師在資源應用達顯著差異。研究結果與謝宜倩（2002）研究相似。

四、學校職務

(一) 不同學校職務之教師在適性教學輔導上的差異情形

從分析結果可發現，不同學校職務之教師在整體適性教學輔導達顯著差異。研究結果與馮雯（2002）、曾馨儀（2008）研究相似。

(二) 不同學校職務之教師在資源應用上的差異情形

從分析結果可發現，不同學校職務之教師在資源應用達顯著差異。研究結果與謝宜倩（2002）研究相似。

五、教育程度

(一) 不同教育程度之教師在適性教學輔導上的差異情形

從分析結果可發現，不同教育程度之教師在整體適性教學輔導未達顯著差異。研究結果與曾馨儀（2008）研究相似。

(二) 不同教育程度之教師在資源應用上的差異情形

從分析結果可發現，不同教育程度之教師在整體適性教學輔導達顯著差異。研究結果與謝宜倩（2002）、周遠祁（2008）研究相似。

六、曾教過新住民學生年資

(一) 不同教導新住民學生年資之教師在適性教學輔導上的差異情形

從分析結果可發現，不同教導新住民學生年資之教師在整體適性教學輔導達顯著差異。研究結果與張麗質（2008）研究相似

(二) 不同教導新住民學生年資之教師在資源應用上的差異情形

從分析結果可發現，不同教導新住民學生年資之教師在整體資源應用達顯著差異。

七、新住民子女教育相關研習次數

(一) 不同新住民子女教育相關研習次數之教師在適性教學輔導上的差異情形

從分析結果可發現，不同新住民子女教育相關研習次數之教師在整體適性教學輔導未達顯著差異。

(二) 不同新住民子女教育相關研習次數之教師在資源應用上的差異情形

從分析結果可發現，不同新住民子女教育相關研習次數之教師在整體資源應用未達顯著差異。

八、學校偏遠程度

(一) 不同學校偏遠程度之教師在適性教學輔導上的差異情形

從分析結果可發現，不同學校偏遠程度之教師在整體資源應用達顯著差異。

(二) 不同學校偏遠程度之教師在資源應用上的差異情形

從分析結果可發現，不同學校偏遠程度之教師在整體資源應用未達顯著差異。

九、學校偏遠類型

(一) 不同學校偏遠類型之教師在適性教學輔導上的差異情形

從分析結果可發現，不同學校偏遠類型之教師在整體適性教學輔導達顯著差異。

(二) 不同學校偏遠類型之教師在資源應用上的差異情形

從分析結果可發現，不同學校偏遠類型之教師在整體資源應用未達顯著差異。

十、任教學生就學階段

(一) 不同任教學生就學階段之教師在適性教學輔導上的差異情形

從分析結果可發現，不同任教學生就學階段之教師在整體適性教學輔導達顯著差異。

(二) 不同任教學生就學階段之教師在資源應用上的差異情形

從分析結果可發現，不同任教學生就學階段之教師在整體資源應用達顯著差異。

十一、 學校學生總人數

(一) 不同學校學生總人數之教師在適性教學輔導上的差異情形

從分析結果可發現，不同學校學生總人數之教師在整體適性教學輔導未達顯著差異。

(二) 不同學校學生總人數之教師在資源應用上的差異情形

從分析結果可發現，不同學校學生總人數之教師在整體資源應用未達顯著差異。

十二、 學校位於臺灣之行政區域

(一) 不同任教學校行政區域之教師在適性教學輔導上的差異情形

從分析結果可發現，不同任教學校行政區域之教師在整體適性教學輔導未達顯著差異。

(二) 不同任教學校行政區域之教師在資源應用上的差異情形

從分析結果可發現，不同任教學校行政區域之教師在整體資源應用未達顯著差異。

第四節 偏遠地區新住民學生適性教學輔導與資源應用之相關分析

本節旨在於瞭解我國偏遠地區新住民學生適性教學輔導與資源應用各層面之相關情形，以皮爾森積差相關法進行分析，詳如下表 4-29 所示。

表 4-29 偏遠地區新住民學生適性教學輔導與資源應用之積差相關分析表

層面	1	2	3	4	5	6	7	8
1.學生學習扶助	—							
2.教師知能成長	.702**	—						
3.學校行政支援	.659**	.726**	—					
4.整體適性教學輔導	.868**	.919**	.887**	—				
5.資訊與分享機制	.559**	.671**	.645**	.701**	—			
6.物資運用與整合	.541**	.672**	.653**	.700**	.712**	—		
7.人力資源與素養	.547**	.670**	.673**	.708**	.694**	.716**	—	
8.整體資源應用	.612**	.748**	.733**	.784**	.892**	.900**	.899**	—

** $p < .01$

一、學生學習扶助與資源應用各層面之關係

偏遠地區新住民學生適性教學輔導之學生學習扶助，與資源應用之資訊與分享機制、物資運用與整合以及人力資源與素養之間，均有顯著正相關 ($p < .01$)，相關係數分別為.559、.541、.547，其中，尤以資訊與分享機制最為相關，人力資源與素養次之，物資運用與整合居末，而與整體資源應用為.612 達顯著正相關，此一結果表示，學生學習扶助得分高之教師，在資源應用各向度之得分亦較高。

二、教師知能成長與資源應用各層面之關係

偏遠地區新住民學生適性學輔導之教師知能成長，與資源應用之資訊與分享機制、物資運用與整合以及人力資源與素養之間，均有顯著正相關 ($p < .01$)，相關係數分別為.671、.653、.673，其中，尤以人力資源與素養最為相關，資訊與分享機制次之，物資運用與整合居末，而與整體資源應用為.748 達顯著正相關，此一結果表示教師知能成長得分高之教師，在資源應用各向度之得分亦較高。

三、學校行政支援與資源應用各層面之關係

偏遠地區新住民學生適性學輔導之教師知能成長，與資源應用之資訊與分享機制、物資運用與整合以及人力資源與素養之間，均有顯著正相關($p < .01$)，相關係數分別為.645、.672、.670，其中，尤以物資運用與整合最為相關，人力資源與素養次之，資訊與分享機制居末，而與整體資源應用為.733 達顯著正相關，此一結果表示學校行政支援得分高之教師，在資源應用各向度之得分亦較高。

四、整體新住民學生適性教學輔導與學生學習各層面之關係

偏遠地區新住民學生適性教學輔導，與資源應用之資訊與分享機制、物資運用與整合以及人力資源與素養之間，均有顯著正相關($p < .01$)，相關係數分別為.701、.700、.708，而與整體資源應用為.784 達顯著正相關，此一結果表示，適性教學輔導得分高之教師，在資源應用各向度之得分亦較高。

第五節 偏遠地區新住民學生適性教學輔導與資源應用之迴歸分析

本節以迴歸分析方法，探究特定自變項預測另一依變項之預測力大小，並檢驗變相之間是否有顯著之影響效果，藉以提供假設驗證支持與否之證據。

一、學生學習扶助、教師知能成長、學校行政支援對於資訊與分享機制之影響

本研究以學生學習扶助、教師知能成長、學校行政支援做為自變項，藉以驗證其對資訊與分享機制之預測效果，研究結果顯示，前揭三者對於資訊與分享機制具有顯著之影響效果，三者合計可以解釋資訊與分享機制 50.5%之變異。學生學習扶助對於資訊與分享機制之標準化迴歸係數為.083，達顯著水準；教師知能成長對於資訊與分享機制之標準化迴歸係數為.389，達顯著水準；學校行政支援對於資訊與分享機制之標準化迴歸係數為.308，達顯著水準。依此，三者之中係以教師知能成長對於資訊與分享機制之影響能力最高，其次依序係為學校行政支援以及學生學習扶助。詳如下表 4-30 所示：

表 4-30 學生學習扶助、教師知能成長、學校行政支援對於資訊與分享機制之迴歸摘要表

自變數	R^2	F	β	t	p
學生學習扶助			.083	2.550*	.011
教師知能成長	.505	343.749***	.389	10.892***	.000
學校行政支援			.308	9.097***	.000

註一：依變項係為資訊與分享機制
 註二：* $p < .05$ ** $p < .01$ *** $p < .001$

二、學生學習扶助、教師知能成長、學校行政支援對於對於物資運用與整合之影響

本研究以學生學習扶助、教師知能成長、學校行政支援做為自變項，藉以驗證其對物資運用與整合之預測效果，研究結果顯示，教師知能成長與學校行政支援對於資訊與分享機制具有顯著之影響效果，三者合計可以解釋資訊與分享機制 50.9%之變異。學生學習扶助對於物資運用與整合之標準化迴歸係數為.038，未達顯著水準，亦即學生學習扶助對於物資運用與整合不具影響效果；教師知能成長對於物資運用與整合之標準化迴歸係數為.399，達顯著水準；學校行政支援對於物資運用與整合之標準化迴歸係數為.338，達顯著水準。依此，三者之中係以教師知能成長對於物資運用與整合之影響能力最高，其次依序係為學校行政支援以及學生學習扶助。詳如下表 4-31 所示：

表 4-31 學生學習扶助、教師知能成長、學校行政支援對於物資運用與整合之迴歸摘要表

自變數	R^2	F	β	t	p
學生學習扶助			.038	1.175	.240
教師知能成長	.509	348.654***	.399	11.208***	.000
學校行政支援			.338	10.040***	.000

註一：依變項係為物資運用與整合

註二：* $p < .05$ ** $p < .01$ *** $p < .001$

三、學生學習扶助、教師知能成長、學校行政支援對於人力資源與素養之影響

本研究以學生學習扶助、教師知能成長、學校行政支援做為自變項，藉以驗證其對人力資源與素養之預測效果，研究結果顯示，教師知能成長與學校行政支援對於人力資源與素養具有顯著之影響效果，三者合計可以解釋生活適應 52.3%之變異。學生學習扶助對於人力資源與素養之標準化迴歸係數為.039，未達顯著水準，亦即學生學習扶助對於人力資源與素養不具影響效果；教師知能成長對於人力資源與素養之標準化迴歸係數為.365，達顯著水準；學校行政支

援對於人力資源與素養之標準化迴歸係數為.382，達顯著水準。依此，三者之中係以學校行政支援對於人力資源與素養之影響能力最高，其次依序係為教師知能成長以及學生學習扶助。詳如下表 4-32 所示：

表 4-32 學生學習扶助、教師知能成長、學校行政支援對於人力資源與素養之迴歸摘要表

自變數	R^2	F	β	t	p
學生學習扶助			.039	1.226	.221
教師知能成長	.523	367.636***	.365	10.384***	.000
學校行政支援			.382	11.496***	.000

註一：依變項係為人力資源與素養

註二： $*p < .05$ $**p < .01$ $***p < .001$

四、適性教學輔導對於資源應用之影響

本研究以適性教學輔導做為自變項，藉以驗證其對資源應用之預測效果，研究結果顯示，適性教學輔導對於資源應用具有顯著之影響效果，適性教學輔導可以解釋資源應用 61.4%之變異。適性教學輔導對於資源應用之標準化迴歸係數為.784，達顯著水準。依此，適性教學輔導對於資源應用具有顯著之預測力。詳如下表 4-33 所示：

表 4-33 適性教學輔導對於資源應用之迴歸摘要表

自變數	R^2	F	β	t	p
適性教學輔導	.614	1603.709***	.784	40.046***	.000

註一：依變項係為資源應用

註二： $*p < .05$ $**p < .01$ $***p < .001$

第六節 偏遠地區新住民子女適性教學輔導與資源應用之發現

一、發展新住民母國語言課程(東南亞語)，對於新住民子女教養有些許幫助

我國因應 2016 年「新南向政策推動計畫」協助新住民以其語言及文化之優勢，在教育上發展新住民母國語言課程（東南亞語），幫助新住民子女運用新住民母語進行溝通，藉以肯定與接受新住民家長之母國文化，對於教養亦有幫助（訪/新北市 M1/20160325），也可適時平衡文化宰制與主流語言霸權的現象（訪/澎湖縣 P1/20160704）。而偏遠地之區新住民家庭通常屬中低藍領階層，文化刺激較少，加上家長無法指導孩子課業，孩子的學習大多需要學校提供全面性的支援（文/高雄市 P1/20160321）。

二、新住民親子共學臺灣的語言與文化，可營造偏遠地區家庭學習環境

親子共學能營造家庭學習環境，對子女亦有相當之幫助，但應考量每一學生之家庭組成背景，以適性教學之角度引導新住民子女學習多元文化。

為建立正向之家庭教育觀念，營造偏遠地區家庭學習環境，協助學生適性輔導與發展，可規劃於學校開設新住民親子共學專班，透過親子共學方式提升語言學習及文化體驗之成效，使新住民及其子女瞭解臺灣文化及語言。（文/南投縣 P1/20160321）

新住民媽媽對於國語這個語言不是那麼熟悉，為什麼一定要用中文去跟小孩親子共學，媽媽回家可以教孩子越南語，這樣也很好啊，例如學習母語的早安、午安等等。因為親子共學會讓新住民挫敗，小孩也會覺得媽媽都不會。（訪/澎湖縣 P1/20160704）

三、學校辦理多元文化活動可提升新住民學生的自我肯定

學校辦理多元文化活動不僅可以提升新住民子女對於新住民家長之文化認同與肯定外，更能提升自己的自信心，除此，亦能讓全校學生對於多元文化更具尊重。

教育這個形式我覺得對於新移民子女是貼標籤，但可以用更好的方式推動，譬如有多元文化週，我覺得這樣很好啊，我們就可以搭配一些課程來教導小孩多元文化的理解與認識。（訪/澎湖縣 P1/20160704）

多元文化活動，多元文化，美食，新住民會比較有興趣。不過整學期一次，家長偶爾請假會來，不過長期的活動，新住民沒辦法，短期才有。其實這樣對於新住民的效益不大，但對於小孩的效益比較大，小孩會覺得媽媽跟學校有連結，很開心。學校的小孩不會因為媽媽的國籍感到自卑。（訪/澎湖縣 M1/20160419）

本校有實施多元文化教育，辦理多元文化週活動，包含宣傳活動、海報與作品展、多元文化體驗，透過活動讓學生了解他國文化並且學會欣賞與尊重，以及落實多元文化情境佈置，發揮境教功能。(文/新北市 M1/20160321)

四、偏遠地區需加強師資穩定與課後安親，以因應偏遠地區教師高流動性

由於偏遠地區交通與生活不便，致使無法穩定師資，尤其以二級以上離島偏遠地區，可能更無誘因延攬專任教師任教於當地。

偏遠地區的師資容易外流也不穩定，再加上人口外流，學校人數也越來越少。要穩定師資需要返鄉任教的小孩，對於自己出生的島嶼也會有感情、比較了解。我們這個島師資不穩定，學校共八位老師，一位是任教三年的老師，七位是新老師，結果隔年變成五位新老師。因為老師流動性快，老師需要重新適應小孩的學科起點，小孩也需要適應老師。如果服務一年對於孩子的學習會有很大的影響。(訪/澎湖縣 P1/20160707)

花嶼沒有民宿跟旅館，那邊是漁村。學校裏頭可以住人，不過非常老舊，幾乎是危樓，所以花嶼的困境應該是最大，這邊是三級離島。就像有錢，不過就是聘不到人，夏天的話有可能可以聘到人。但花嶼冬天沒有交通船，如果老師冬天要從花嶼出來，只能搭漁船，他們那邊的進出只有觀光船，不過很少，只能搭漁船，所以要聘用老師真的不容易(訪/澎湖縣 T1/20160707))

五、偏遠地區須提高學校辦理新住民教育之經費，與放寬項目運用與規定

多數受訪者認為，學校單位期望能藉由辦理親職教育活動達到預期效益，需有誘因方能吸引新住民家長參與，但受限於經費辦理項目限制與經費不足，無法發揮辦理活動之實質效益。

推展親職教育活動經費只是補助辦理講座的費用，學校若能搭配母親節活動及獎勵品，教能鼓勵家長參與，但是學校經費也有限，若無其他項目的補助挹注，根本只能辦很陽春的活動，家長參與意願不高。(文/苗栗縣 T1/20160321)

經費綁得很死，需要鐘點費，然後印刷費、什麼費，就沒了，因為每次的講座都不一樣，所以需求東西也不同，建議還可以有提供材料的補助，可能吸引力會高一點，我們很想給他們很多東西，但吸引力又不夠，但又礙於學校沒辦法有很多經費去提供東西，所以上頭想得很理想，又要執行、又要成效，不然又不給我們東西，就變成我們不要去申請。(訪/雲林縣 P1/20160325)

我們之前在辦理親職教育時，第一年用講座、親子朗讀，參加的不到 10 名；第二年嘗試用稻草人編織、製作，結果每一場都是 50、60 人。進行方式由親子一同，包含新住民母親，期望在操作互動中做交流，藉由不同的子女與家長同一組去合作，他們會做交流，這對新住民來做交流也是一個機會。所以在材料費的方面，期望可以放寬，對於活動辦理也有幫忙。(訪/新竹市 P1/20160325)

六、 偏遠地區新住民子女社經地位較低，急需課業輔導與中文補救教學

多數受訪者指出，偏遠地區新住民學生大多數來自中低來領階層，生活與家庭環境無法給予子女完善的照顧，而家長投入大量的時間於工作上，難以教導孩子課業，造成子女在學校課業需要學校課後支援。

偏遠地區新住民學童多來自於經濟弱勢家庭，生活及教育環境較為不利，父母多因工作因素難以陪伴學童，相對影響學童學習。新住民家長因中文聽說讀寫不甚流利，難以帶領學童學習中文與閱讀，對於學校課業不易給予指導，造成新住民子女在中文學習發展上稍顯遲緩。(文/新竹市 P1/20160321)

偏遠地區新住民學童部分來自社經背景較低的家庭，其中部分新住民學童雙親已分居或離婚，所以父母主要時間都花在工作、加班，家中有年邁的祖父母協助照顧生活起居，但對於孩子的學習無法有特別的協助。部分家長花錢讓孩子上安親班，但僅只課業完成，學習習慣也無法給予妥善照料。部分新住民學童因為單親或隔代教養，所以生活作息不正常，會影響正常的上課學習。(文/苗栗縣 T1/20160321)

七、 偏遠地區急需整合我國國家與民間所有新住民及子女相關計畫與資源，並檢核資源分配的公平性與階層性

由於執行新住民及子女之相關計畫權責單位眾多，且重複性極高。因此，擬可建立全國性新住民及其子女資源整合平台，並將政府部門資源與民間團體資源整合於資料庫中，俾利學校對於各項運作與資源更加清楚，並提供統計與分析讓推動單位得以檢核現行執行事項，避免發生政策多頭馬車與資源重複浪費之情況，資源分配時也必須做政策分析檢討，以釐清發放的公平性與各級偏遠地區資源發放的階層性規劃。

資源整合很重要，建立平台，至少先把各政府單位的業務都整合到一個平台。例如把各單位提出計畫、活動，如果有重複的應錯開，這樣學校單位要去申請或是瞭解計畫的內涵也非常的清楚。(訪/澎湖縣 G1/20160706)

像是教育部有一個十二年國教的管控網，起碼各縣市的人員都會從這個網站上傳資料，辦理的活動事項包括參加對象的條件，符合條件的教師或是新住民家長都可以參加，不一定要由教育處去做才能參加，校安通報網、二代培力網，也可以做，也可以去做。我會希望是整合起來會比較好，因為不同業務太多網站，要去連結太多東西，所以應該要串聯、整合，所以我覺得計畫還是要整合，因為重複性很高。(訪/澎湖縣 G2/20160706)

第五章 結論與建議

本研究旨在探討我國偏遠地區新住民學生適性教學輔導與資源應用之關係，綜合文獻資料、焦點座談、深入訪談以及量化資料之實證結果，本章針對臺灣新住民家庭子女的適性教學輔導提出研究發現與結論，並針對結論提出實務上之建議。同時，依據研究結論提供政府相關輔導單位建議與政策參考。

第一節 結論

近年來，我國新「南向政策」下更重視新住民與其子女的培力與發展，學校應提升學校成員的多元文化教育素養，並積極發展與改善新住民學生之課程教學策略，教師應鼓勵新住民家長參與使家長更融入子女之校園環境，促進學校與家長之互動，促進新住民學生的學習。因此，本研究依據第四章研究結果與研究發現歸納本研究之結論，對於新住民學生適性教學輔導與資源應用之現況與差異情形，分述如下：

一、偏遠地區教師大多認為學校教師、校長（含副校長）、主任或組長能一視同仁對待新住民學生，且新住民家長與子女多由「學校單位」取得與運用社會資源

偏遠地區教師多認為學校教師、校長（含副校長）、主任或組長可一視同仁對待新住民及一般學生；而教師大多數認為偏遠地區新住民家長與其子女主要經由「學校單位」取得與運用社會資源，其次為「縣市政府」。

二、偏遠地區教師認為「適性教學輔導」之「學生學習扶助」、「教師知能成長」、「學校行政支援」層面重要性皆在中上程度，尤以「學校行政支援」層面最高

在教師「適性教學輔導」之「學生學習扶助」、「教師知能成長」、「學校行政支援」層面重要性皆在中上程度，尤以「學校行政支援」層面重要性最高。首先，「學生學習扶助」包括：課後安親、中文補救教學、新住民母國語言學習、補救教學、發展學生自我認同、人際關係輔

導、多文化教育學習、增加親子關係的DIY活動、2至5歲學前托育、語言翻譯服務、臺灣之文化導覽活動等。再者為「**教師知能成長**」包括：學習文化差異教學策略、學習新住民母國語言、提升自己的多元文化教育素養學習、了解新住民學生學習困難、學習編製新住民學生教材、學習自己對於新住民學生之教學策略、學習新住民學生學習評量、提升自己對於新住民家長的親職輔導知能、學習自己對於新住民學生輔導知能、學習新住民學生教育之多元文化教學知能、參與新住民學生的教學專業社群、學習新住民學生的教學資源分享、新住民學生教學的分享機制。其次為「**學校行政支援**」包括：從事新住民學生家庭成員的家庭教育、發展新住民學生家庭的親師溝通、提升新住民學生家庭成員之親職知能、開發新住民家長親職教育學習護照、建立新住民家校溝通資源管道、邀請新住民家長協助學校多元文化學習活動、邀請新住民家長協助學校發展新住民母國語言學習、發展多元文化校本課程、建立學校所在地之區域夥伴網路、發展族群融合的學校活動、連結義工與非營利組織協助、社教或社工單位訪視與輔導、社區發展協會或社區大學的協助等。

三、**偏遠地區教師「資源應用」之「資訊與分享機制」、「物資運用與整合」、「人力資源與素養」層面重要性皆為中上程度，尤以「物資應用與整合」層面重要性最高**

在「資源應用」之「**資訊與分享機制**」、「**物資運用與整合**」、「**人力資源與素養**」層面重要性皆為中上程度，尤以「**物資應用與整合**」層面重要性最高。首先，「**資訊與分享機制**」包括：新住民學生雲端教育資源平台的建立、新住民學生教育教材與教案分享平台的建立、新住民學生之教師專業成長資源平台的建立、新住民家庭成員之親職教育資源APP的建立、新住民學生教育資訊之Facebook社群網路的建立、新住民學生教育即時訊息之LINE群組的建立、新住民語言、文化與教育人才資料庫的建立、新住民學生分布與學習特性的全國性資料庫數據建立、新住民學生學習特性與學習成效的全國性追蹤研究、新住民學生教育資源的評估與反饋等。再者為「**物資運用與整合**」包括：募集新住民學生教育相關物資（含軟、硬體）、募集新住民學生教育相關經費、建立區域新住民學生之教學資源中心、提供偏遠新住民學生交通接駁規劃、給予執行新住民學生相關方案充分的執行時間、調查與建立新住民學生物資需求網絡、建立偏

遠學校所在地的地區交通運輸網絡的規劃、確保新住民學生物資規劃的公平性、增加新住民學生教育相關經費運用彈性、建立新住民學生教育補助方案的執行效益評估與評鑑等。其次為「人力資源與素養」包括：新住民學生教育方案執行人力的充足、促進校際人力資源互動、增加新住民家長的參與、重視新住民學生學習之教師績效責任、提升新住民學生學習之學校行政領導責任、提供教師有關新住民學生學習之研習與講座、提升學校內成員新住民學生教育之合作關係、整合校內外教師新住民學生學習之學習資源、整合新住民家庭與學校間的各项學習資源、擬訂提升新住民家庭與學校配合度方案、擬訂大學與高中職、中小學校配合度方案等。

四、不同年齡、任教年資、學校職務、曾教過新住民學生年資、學校偏遠程度、學校偏遠類型、任教學生就學階段之偏遠地區教師，在體認「適性教學輔導」層面重要性上有顯著差異

不同年齡的教師在體認「適應教學輔導」層面重要性上，具有顯著差異，尤以 21(含)至 30 歲之教師體認整體「適應教學輔導」層面重要性，明顯高於 41(含)至 50 歲之教師；不同任教年資的教師在體認「適應教學輔導」層面重要性，具有顯著差異；不同學校職務之教師體認「適應教學輔導」層面重要性，也有顯著差異，尤以代理代課教師體認「適應教學輔導」層面重要性，明顯高於校長或教師兼任行政人員、級任教師，以及專任科任教師；不同教過新住民學生年資在體認「適應教學輔導」層面重要性上，具有顯著差異，尤以教導新住民學生 0 至 3(含)年的教師在適性教學輔導明顯高於教導新住民學生 10 年(含)以上的教師；不同學校偏遠程度體認「適應教學輔導」層面重要性上具有顯著差異，以特偏地區高於偏遠地區；不同學校偏遠類型在適性教學輔導上具有顯著差異；不同任教學生就學階段之教師在體認「適應教學輔導」層面重要性上，具有顯著差異，尤以任教國小就學階段的教師在體認整體「適應教學輔導」層面重要性，明顯高於任教國中以及高中或高職之教師。

五、不同年齡、任教年資、學校職務、教育程度、曾教過新住民學生年資、學校偏遠類型、主要任教學生就學階段之偏遠地區教師在體認「資源應用」重要性上具有顯著差異

不同年齡的教師在體認「資源應用」重要性上具有顯著差異，尤以 21(含)至 30 歲之教師在體認資源應用重要性上，明顯高於 41(含)至 50 歲之教師；不同任教年資的教師在體認資源應用重要性上，具有顯著差異，尤以 5 年(含)以內之教師在體認資源應用重要性上，明顯高於 11 至 15 年與 16 至 20 年；不同學校職務的教師在體認資源應用重要性上，具有顯著差異，尤以代理代課教師在整體在體認資源應用重要性上，明顯高於校長或教師兼任行政人員、級任教師與專任科任教師；不同教育程度的教師在體認資源應用重要性上，具有顯著差異，尤以教育程度為大學之教師在體認整體資源應用重要性上，明顯高於教育程度為研究所之教師；不同教過新住民學生年資的教師在體認資源應用重要性上，具有顯著差異，尤以年資 0 至 3(含)年之教師在體認資源應用重要性上，明顯高於教導新住民學生 4 至 6 年與 10 年(含)以上之教師；不同學校偏遠類型的教師在體認資源應用重要性上，具有顯著差異；不同任教學生就學階段主要任教學生就學階段為國小、高中或高職之教師在體認資源應用重要性上，明顯高於主要任教學生就學階段為國中之教師。

六、偏遠地區新住民學生「適性教學輔導」與「資源應用」具有顯著相關性，且新住民學生「適性教學輔導」有效預測「資源應用」

新住民學生「適性教學輔導」與「資源應用」具有顯著相關性。另外，新住民學生「適性教學輔導」有效預測「資源應用」，可見「適性教學輔導」與「資源應用」二者息息相關。由此可知，偏遠地區十二年國教各學校新住民子女教師體認到「適性教學輔導」(學生學習扶助、

教師知能成長、學校行政支援)重要性越高時，則「資源應用」(資訊與分享機制、物資運用與整合以及人力資源與素養)的重要性也越高，這說明政府不僅需對「適性教學輔導」(學生學習扶助、教師知能成長、學校行政支援)各方面挹注資源，更需重視「資源應用」(資訊與分享機制、物資運用與整合以及人力資源與素養)的各項方式。

第二節 建議

綜觀相關文獻、焦點座談、填寫調查、深度訪談以及量化研究結果觀點，本研究提出以相關政策建議，以下說明之：

一、針對偏遠地區新住民學生適性教學輔導，應首重「學校行政支援」，由於偏遠地區新住民家庭之親職教育較為薄弱，「學校行政支援」包括：從事新住民學生家庭成員的家庭教育、發展新住民學生家庭的親師溝通、提升新住民學生家庭成員之親職知能、開發新住民家長親職教育學習護照、建立新住民家校溝通資源管道、邀請新住民家長協助學校多元文化學習活動、邀請新住民家長協助學校發展新住民母國語言學習、發展多元文化校本課程、建立學校所在地之區域夥伴網路、發展族群融合的學校活動、連結義工與非營利組織協助、社教或社工單位訪視與輔導、社區發展協會或社區大學的協助等。學校應與社區發展協會、社區大學、社教機構與社工單位辦理多元文化學習課程與活動，研擬吸引新住民家庭參與之方案，並設計持續性活動，以提升新住民家庭成員之親職之能，讓新住民家庭與子女的關係更為緊密，增加新住民子女自我認同與文化認同感。

二、針對偏遠地區新住民學生應積極發展適性教學輔導中的「學生學習扶助」，包括：課後安親、中文補救教學、新住民母國語言學習、補救教學、發展學生自我認同、人際關係輔導、多文化教育學習、增加親子關係的DIY活動、2至5歲學前托育、語言翻譯服務、臺灣之文化導覽活動等。「教師知能成長」包括：學習文化差異教學策略、學習新住民母國語言、提升自己的多元文化教育素養學習、了解新住民學生學習困難、學習編製新住民學生教材、學習自己對於新住民學生之教學策略、學習新住民學生學習評量、提升自己對於新住民家長的親職輔導知能、學習自己對於新住民學生輔導知能、學習新住民學生教育之多元文化教學知能、參與新住民學生的教學專業社群、學習新住民學生的教學資源分享、新住民學生教學的分享機制。偏遠

地區學校之代理、代課教師流動性即高，應首重聘用居住地為該縣市政府之正式教師，如此，不僅降低學校教師流動率、學生須適應不同教師之教學方式外，更重要的是，可讓教師深入瞭解每一學生之家庭現況與學習情形，適時給予學習扶助。針對偏遠地區新住民學生而言，因父母親忙於家計，可能缺乏投入子女之課業。鑑此，應加強學校課業輔導，培養學生之基礎學科能力，由於本國新住民子女已有先天優勢，應可由學校單位彈性推展新住民母國語言學習課程，提供新住民家庭之子女適性教學之機會。

三、針對偏遠地區新住民學生應積極發展適性教學輔導中的「教師知能成長」，包括：學習文化差異教學策略、學習新住民母國語言、提升自己的多元文化教育素養學習、了解新住民學生學習困難、學習編製新住民學生教材、學習自己對於新住民學生之教學策略、學習新住民學生學習評量、提升自己對於新住民家長的親職輔導知能、學習自己對於新住民學生輔導知能、學習新住民學生教育之多元文化教學知能、參與新住民學生的教學專業社群、學習新住民學生的教學資源分享、新住民學生教學的分享機制。

四、針對偏遠地區新住民學生適性教學輔導中「資源應用」之首重「物資應用與整合」，包括：募集新住民學生教育相關物資（含軟、硬體）、募集新住民學生教育相關經費、建立區域新住民學生之教學資源中心、提供偏遠新住民學生交通接駁規劃、給予執行新住民學生相關方案充分的執行時間、調查與建立新住民學生物資需求網絡、建立偏遠學校所在地的地區交通運輸網絡的規劃、確保新住民學生物資規劃的公平性、增加新住民學生教育相關經費運用彈性、建立新住民學生教育補助方案的執行效益評估與評鑑等。

五、針對偏遠地區新住民學生應積極發展適性教學輔導中「資訊與分享機制」，包括：新住民學生雲端教育資源平台的建立、新住民學生教育教材與教案分享平台的建立、新住民學生之教師專業成長資源平台的建立、新住民家庭成員之親職教育資源 APP 的建立、新住民學生教育資訊之 Facebook 社群網路的建立、新住民學生教育即時訊息之 LINE 群組的建立、新住民語言、文化與教育人才資料庫的建立、新住民學生分布與學習特性的全國性資料庫數據建立、新住民學生學習特性與學習成效的全國性追蹤研究、新住民學生教育資源的評估與反饋等。

六、針對偏遠地區新住民學生應積極發展適性教學輔導中「人力資源與素養」，包括：新住民學生教育方案執行人力的充足、促進校際人力資源互動、增加新住民家長的參與、重視新住民學生學習之教師績效責任、提升新住民學生學習之學校行政領導責任、提供教師有關新住民學生學習之研習與講座、提升學校內成員新住民學生教育之合作關係、整合校內外教師新住民學生學習之學習資源、整合新住民家庭與學校間的各项學習資源、擬訂提升新住民家庭與學校配合度方案、擬訂大學與高中職、中小學校配合度方案等。

七、針對不同年齡、學校職務、曾教過新住民學生年資、學校偏遠程度、學校偏遠類型、任教學生就學階段之偏遠地區教師，給予「適性教學輔導」方面的輔助，就整體偏遠地區高中職國中小學校成員裡，尤以 21(含)至 30 歲之教師、以代理代課教師、教導新住民學生 0 至 3(含)年的教師、任教特偏地區、任教國小就學階段的教師，更需給予「適性教學輔導」方面的輔助。

八、針對不同年齡、任教年資、學校職務、教育程度、曾教過新住民學生年資、學校偏遠類型、主要任教學生就學階段之偏遠地區教師給予「資源應用」方面的輔助，就整體偏遠地區高中職國中小學校成員裡，尤以 21(含)至 30 歲之教師、任教 5 年(含)以內年資之教師、代理代課教師、教育程度為大學之教師、年資 0 至 3(含)年之教師、任教學生就學階段為國小、高中或高職之教師，更需給予「資源應用」方面的輔助。

九、政府挹注「適性教學輔導」(學生學習扶助、教師知能成長、學校行政支援)資源時，需同時重視「資源應用」(資訊與分享機制、物資運用與整合以及人力資源與素養)的各项方式，偏遠地區高中職國中小學新住民子女教師體認到「適性教學輔導(學生學習扶助、教師知能成長、學校行政支援)」與「資源應用(資訊與分享機制、物資運用與整合以及人力資源與素養)」是一體兩面，兩者俱進。

十、建議我國政府可提供中文補救課程輔導新住民報考國家公務人員考試、技能檢定證照，幫助新住民改善家中經濟環境，提升職場角色與職能。

十一、建議針對偏遠地區新住民學生鬆綁補助經費運用之彈性與項目，並建立新住民與其子女各項鼓勵與獎勵辦法，鼓勵新住民家長與其子女參與貢獻社會、成就自我，以更有趣味性之活

動吸引新住民家長參與，達到補助計畫之實際效益資源應用，應首重物資運用與整合。我國目前持續推動有關新住民與其子女之相關計畫，例如：新住民家庭之親職教育體驗課程、講座、參訪活動或是烹飪課程，受限於經費不足、經費編列項目限制、補助制度，獲補助之推動學校囿於前述之情況，無法有效吸引新住民與其子女參與相關方案的推動、延續活動。

十二、建議整合全國新住民相關事務之公私立部門、民間團體，並與學校教育單位資源與網絡連結，建立全國性「新住民雲端資源網」，重視資源分配的公平性與公正性，目前知曉大多數新住民家長及其子女係主要透過學校與縣市政府得知相關訊息或政策、資訊。因此，須整合全國新住民相關事務之公私立部門、民間團體，並與學校教育單位網絡連結，建立「新住民雲端資源網」，提供新住民及其子女相關輔導與學習資源的單一入口網站，以不同語言別呈現，並運用學校單位與縣市政府為宣導與聯繫窗口，學校教育人員也可於該資源網分享新住民學生課程與教學資源、輔導、教材與教案分享，推動資訊分享機制。

十三、偏遠地區可藉由全國性「新住民雲端資源網」從事區域合作，政府藉由網站定期做資源分配的追蹤、輔導與反饋。偏遠地區與特偏地區可採區域聯盟、或是與附近大學、社區團體合作，藉由全國性「新住民雲端資源網」促使偏遠地區小校以區域聯合方式申請經費與辦理活動，達到共享資源。

十四、針對偏遠地區支援挹注的優先性應優先輔導與支援二級以上離島地區，就偏遠類型而言，優先支持離島偏遠、高山偏遠地區，其次才是平地偏遠地區，此外需考量其偏遠交通不便與社教資源的差異，結合民間資源整合，彈性調整計畫申請之活動項目與經費。

十五、對於新住民二代開發各項課業輔導計畫應與公、私立單位進行資源整合，補助學校、公益單位、社區大學、社教機構與圖書館相關單位，提供課業補救教學與課後輔導計畫，並加強自我概念與人際關係的輔導，例如：規劃與運用現有遠距學習資源平台(教育雲、均一平台等)，與大學攜手計畫及民間公益教育團體(例如 TFT)整合，改善新住民二代子女升學、學習與適應等問題。

參考文獻

一、中文

- 中央健康保險署 (2016)。105 年醫院總額結算執行架構之偏遠地區醫院認定原則。取自 http://www.nhi.gov.tw/Resource/bulletin/6288_1050003126-1.pdf
- 內政部移民署 (2014)。全國新住民火炬計畫。取自 <http://www.immigration.gov.tw/lp.asp?ctNode=33978&CtUnit=18313&BaseDSD=7&mp=1>
- 內政部移民署 (2015)。104 學年度新住民及其子女培力與獎助學金計畫。取自 <https://sp.immigration.gov.tw/Announcement.aspx?ASN=9>
- 內政部移民署 (2016)。展新計畫－全方位新住民培力展能方案。取自 http://ifi.immigration.gov.tw/ct.asp?xItem=5913&ctNode=36486&mp=ifi_zh
- 王文霖、陳志明、洪雪鳳、古國宏、李森源 (2013)。高雄市偏遠地區國民中學教育資源共享意見之調查研究。《社會服務與休閒產業研究》，2，38-57。
- 王奐敏 (2005)。不利偏遠地區學校資訊素養教育推動因素之研究 (未出版之碩士論文)。國立交通大學傳播研究所，新竹市。
- 余淑媛 (2007)。基隆市志願服務人力資源運用及志工工作滿意度之研究 (未出版之碩士論文)。國立臺灣師範大學社會教育學系在職進修碩士班碩士論文，臺北市。
- 吳瑞娥 (2011)。基北區高中職學校教育資源運用與學校效能關係之研究 (碩士論文) 取自 <http://ndltd.ncl.edu.tw/cgi-bin/g32/gswweb.cgi/ccd=FnoUbM/record?r1=1&h1=8>
- 李國賢 (2005)。屏東縣受整併學校教育人員對整併後教育資源運用與學生學習成就之體認研究 (碩士論文)。取自 <http://ndltd.ncl.edu.tw/cgi-bin/g32/gswweb.cgi/ccd=FnoUbM/record>
- 周遠祁 (2008)。教師的多元文化教育素養之調查研究—以台北縣新住民子女的國小導師為例 (未出版之碩士論文)。國立臺灣海洋大學，臺北縣。
- 林光偉 (2014)。桃園縣國民中學適性輔導評估指標之研究 (未出版之碩士論文)。國立政治大學教育行政與政策研究所，臺北市。

- 林維彬 (2007)。基隆市新住民與本國籍子女的家長教養信念、教育期望與成就動機之調查研究 (碩士論文)。取自 <http://ndltd.ncl.edu.tw/cgi-bin/g32/gswweb.cgi?o=dnclcdr&s=id=%22095NTPTC576073%22.&searchmode=basic>
- 徐淑華 (2015)。從校長轉型領導風格探究客家偏遠學校文化招生之研究。取自 <http://ndltd.ncl.edu.tw/cgi-bin/g32/gswweb.cgi/ccd=FnoUbM/record?r1=1&h1=6>
- 翁榮銅、戴建耘 (1999)。以 Internet 平台建構主動學習的教育環境。資訊與教育雜誌, 74, 57-69。
- 翁麗芳 (2009)。新住民家庭子女教養的需求與回應：臺北縣的幼小銜接嘗試。臺灣圖書館管理季刊, 5 (4), 1-25。
- 馬淑人 (2009)。幼稚園教師對新住民子女刻板印象、接納態度與課程運作之研究-以台中市公立幼稚園為例 (未出版之碩士論文)。靜宜大學教育研究所, 臺中市。
- 國立臺灣師範大學教育研究與評鑑中心 (2016)。【104 學年度偏遠與特偏地區高中、職新住民學生人數】。未出版之統計數據。
- 張美雲 (2008 年 10 月)。建置與運用新住民子女社區生活資源網絡的學校觀點。黃隆民 (主持人), 新住民子女社區生活資源網絡及運用。臺中市 97 年度新住民子女教育研討會, 臺中市國立臺中教育大學。
- 張嘉真 (2008)。南桃園國小客家新移民子女教育之研究--多元文化教育與文化再製理論 (碩士論文)。取自 <http://ndltd.ncl.edu.tw/cgi-bin/g32/gswweb.cgi/ccd=FnoUbM/record?r1=8&h1=3>
- 張麗質 (2008)。臺北地區國民中學教師族群關係之多元文化教育態度的探討 (碩士論文)。取自 <http://ndltd.ncl.edu.tw/cgi-bin/g32/gswweb.cgi/ccd=UHFy3p/search?s=id=%22096NTNU5332081%22.&openfull=1&setcurrent=0#XXX>
- 教育部 (2016)。教育部 105 年度推動教育優先區計畫指標界定。取自 http://www.boe.chc.edu.tw/sub/education_02/upfile/undefine1508141453.pdf

教育部國民及學前教育署 (2015a)。教育部國民及學前教育署補助執行外籍及大陸配偶子女教育輔導計畫作業原則。取自

<http://edu.law.moe.gov.tw/LawContentDetails.aspx?id=FL038611&KeyWordHL=>

教育部國民與學前教育署 (2015b)。新住民子女教育發展五年中程計畫第一期五年計畫 (105 年至 109 年)。取自網址 http://www.k12ea.gov.tw/ap/news_view.aspx?sn=514b5ef3-6e63-4a9d-8b32-37253d4fe664

教育部統計處 (2016a)。104 學年度偏遠地區國民中小學名錄。取自 http://stats.moe.gov.tw/files/school/104/faraway_new.xls。

教育部統計處 (2016b)。104 學年度高級中等學校校別資料。取自 <http://data.gov.tw/node/6238>

教育部統計處 (2016c)。【104 學年度國民小學校別概覽之新住民子女人數】。未出版之統計數據。

教育部統計處 (2016d)。【104 學年度國民中學校別概覽之新住民子女人數】。未出版之統計數據。

郭奇典 (2011)。新住民子女教育協助資源整合之研究 (碩士論文)。取自 [http://ndltd.ncl.edu.tw/cgi-](http://ndltd.ncl.edu.tw/cgi-bin/gs32/gswweb.cgi/login?o=dnclcdr&s=id=%22100NHU05750001%22.&searchmode=basic)

[bin/gs32/gswweb.cgi/login?o=dnclcdr&s=id=%22100NHU05750001%22.&searchmode=basic](http://ndltd.ncl.edu.tw/cgi-bin/gs32/gswweb.cgi/login?o=dnclcdr&s=id=%22100NHU05750001%22.&searchmode=basic)

郭明堂、羅瑞玉 (1995)。教育機會均等與城鄉差異問題之探討：國民小學教育資源城鄉差異之比較。教育學刊，11，245-277。

郭建興、林官蓓 (2013)。新住民子女在校學習情況探究—以屏東縣某國小為例。網路社會學通訊，12。取自 <http://society.nhu.edu.tw/e-j/112/A15.pdf>

陳玉娟 (2005)。新住民子女教育方案執行及其影響因素之研究。朝陽人文社會學刊，7 (2)，89-118。

陳慧 (王苓) (2006)。新住民子女教育問題與解決策略之探討。取自 <http://mail.nhu.edu.tw/~society/e-j/55/55-55.htm>

- 曾馨儀 (2008)。國民小學學校行政支援與新住民子女生活適應之相關研究 (碩士論文)。取自 <http://ndltd.ncl.edu.tw/cgi-bin/g32/gswweb.cgi/ccd=vL.zb1/record?r1=14&h1=1>
- 馮雯 (2002)。國民小學教師教學信念與教學效能之研究 (碩士論文)。取自 <http://ndltd.ncl.edu.tw/cgi-bin/g32/gswweb.cgi/ccd=5WZd3Q/record?r1=1&h1=2>
- 黃志翔 (2011)。SWOT 理論探討新移民子女教育策略之研究。育達科大學報, 28, 159-176。
- 萬曉芳 (2001)。我國教育優先區資源分配準則之研究 (碩士論文)。取自 <http://ndltd.ncl.edu.tw/cgi-bin/g32/gswweb.cgi/ccd=FnoUbM/record?r1=1&h1=2>
- 趙英汝 (2011)。教育優先區計畫之實施與檢討。南華社會所應社系網路社會學通訊 (2011 年 6 月 15 日), 取自網址 <http://society.nhu.edu.tw/e-j/96/a30.htm>
- 劉北成、楊遠嬰 (譯) (2012)。規訓與懲罰 (修訂譯本) (原作者: Foucault, M)。北京: 生活·新知·三聯。
- 蔡至欣、賴玲玲 (2011)。虛擬社群的資訊分享行為。圖書資訊學刊, 9 (1), 161-196。
- 蔡長流 (2009)。非營利組織與移民署嘉義市服務站協力推展移民輔導之研究。非營利組織管理學刊, 7, 47-68。
- 蔡榮貴、黃月純 (2004)。台灣外籍配偶子女教育問題與因應策略。台灣教育, 626, 32-37。
- 賴韋婷、賴韻涵 (2013)。新住民子女教育機會均等如何可能—以台南市公立小學教師之觀點為例。家庭教育雙月刊, 42, 6-31。
- 賴翠媛 (2006)。新住民子女就讀國民中小學之學業表現及接受學校相關輔導措施之調查研究。特教論壇, 1, 12-24。
- 戴文青 (2013)。新住民子女教育機會均等如何可能—以台南市公立小學教師之觀點為例。家庭教育雙月刊, 42, 6-31。
- 戴慧倫 (2014)。新竹市國民小學音樂社團發展之研究 (碩士論文)。取自 <http://ndltd.ncl.edu.tw/cgi-bin/g32/gswweb.cgi/ccd=pJY2bz/search?s=id=%22102CHPI5149013%22.&searchmode=basic>
- 聯合報社論 (2014 年 8 月 19 日)。從國家戰略高度, 積極看待新住民和移工。聯合電子報。取自 <http://paper.udn.com/udnpaper/PID0004/263942/web/>

- 謝宜倩 (2002)。國民小學教師對學校人力資源管理之執行成效與知覺及其組織承諾關係之研究 (碩士論文)。取自 <http://ndltd.ncl.edu.tw/cgi-bin/gs32/gswweb.cgi/ccd=5WZd3Q/record?r1=1&h1=1>
- 顏佩如、沈珮綺 (2007)。從東南亞文化到全球教育的思考 (157-175)。國立台中教育大學教育學系暨課程與教學研究所主編：新移民子女教育。臺北縣：冠學。
- 魏美惠 (2009)。新臺灣之子的能力較差嗎？從多元能力與生態系統理論剖析。臺灣圖書館管理季刊，5(4)，47-57。
- 羅瑞玉、郭明堂 (1995)。教育機會均等與城鄉差異問題之探討：國民小學教育資源城鄉差異之比較。教育學刊，11，245-278。
- 譚光鼎 (2012)。社會再製 (Social Reproduction)。教育大辭書。國家教育研究院。
<http://terms.naer.edu.tw/detail/1306765/>
- 譚光鼎、劉美慧、游美惠 (2012)。多元文化教育。臺北：高等教育。

二、英文

- Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (1990). *Reproduction in education, society, and culture* (2 ed.). London: Sage Publications.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Hernández-plaza, S., Pozo, C., & Alonso-Morillejo, E. (2014). The role of informal social support in needs assessment: Proposal and application of a model to assess immigrants' needs in the south of Spain. *Journal of Community and Applied Social Psychology*, 14(4), 284-298.
- Jensen, P., & Rasmussen, A. W. (2011). The effect of immigrant concentration in schools on native and immigrant children's reading and math skills. *Economics of Education Review*, 30(6), 1503-1515.
- Rioux, K. S. (2005). Information acquiring-and-sharing theory. In K. E. Fisher, S. Erdelez, & L. Mckechnie (Eds.), *Theories of information behavior* (pp. 169-172), Asist, NJ: Information Today Press.

The Plowden Report (1967). *The Plowden Report : Children and their Primary Schools*. A Report of the Central Advisory Council for Education (England). London: Her Majesty's Stationery Office and the Queen's Printer for Scotland. Adapted from <http://www.educationengland.org.uk/documents/plowden/plowden1967-1.html>

Vogt., F, & Rogalla, M (2009). Developing adaptive teaching competency through coaching. *Teaching and Teacher Education*, 25(8), 1051-1060.