

臺灣都會地區國小弱勢學生 暑期學習活動資本之研究

林信志 國家教育研究院教育制度及政策研究中心副研究員

簡瑋成 國家教育研究院教育制度及政策研究中心助理研究員

摘要

臺灣的扶助弱勢學生相關計畫與政策大多偏向偏鄉地區，甚少關心都會中弱勢學生學習情形，且相關研究更是少之又少。據此，本研究聚焦於都會地區（以六都為研究範圍）國小弱勢學生暑期學習活動資本的公平性，先討論臺灣暑期學習資源活動不同區域的獲得情況，以及探討不同區域弱勢生所獲得的暑期學習活動資本挹注是否有所差別。本研究採問卷調查從事研究，重要研究發現如下：一、都會地區不同區域的國小暑期學習活動資源明顯分配不平均；二、都會地區國小弱勢學生參加校內暑期活動比例較一般生高，參加校外則較低；三、都會地區不同區域國小弱勢學生可獲得暑期學習活動資本有顯著差異，偏遠弱勢生最具優勢，鄉鎮及都會弱勢生顯得更加弱勢。本研究著重過往弱勢教育研究較忽略的都會地區弱勢國小學生與夏季失落議題，且經實證研究分析發現弱勢生的暑期學習活動資本過度集中於偏遠區域，使得鄉鎮與都會區域的弱勢學生顯得更加弱勢，造成新一輪的弱勢教育不平等現象，點出目前弱勢教育政策所忽略的重要現象，據此並提出相關建議，值得弱勢教育政策省思。

關鍵詞：文化資本、夏季失落、弱勢者教育、教育公平



A Study on Learning Cultural Capital of Disadvantaged Students during the Summer Vacation in Urban Elementary Schools in Taiwan

Hsin-Chih Lin

Associate Research Fellow, Research Center for Educational System and Policy, National Academy for Educational Research

Wei-Cheng Chien

Assistant Research Fellow, Research Center for Educational System and Policy, National Academy for Educational Research

Abstract

In Taiwan, disadvantaged student policies mostly focus on rural areas, and have little interest in disadvantaged students during summer vacation in urban elementary schools. Accordingly, the researcher intends to explore the fairness of learning cultural capital of disadvantaged students in urban elementary schools. This study will discuss the acquisition of learning resources in different regions during summer vacation in urban elementary schools, and the differences in learning cultural capital of disadvantaged students in different regions. This study adopts questionnaire survey. Important research findings as follows: 1. Summer learning resources are clearly not evenly distributed in urban elementary schools. 2. The proportion of disadvantaged students participating in school summer activities is higher than that of general students, and just the opposite in off-campus summer activities. 3. There are significant differences in learning cultural capital during summer vacation among the disadvantaged students in different regions. Remote school students have the most advantage, but students in township and metropolitan schools become relatively unfavorable. This study focuses on frequently overlooked issues of disadvantaged students in urban elementary schools and summer loss. The empirical study shows that learning cultural capital of disadvantaged students during summer vacation is too concentrated in remote areas, and disadvantaged students in township and metropolitan schools have become more unfavorable. We point out the inequality of education of urban disadvantaged children, which is being ignored by education policy. We made recommendations according to the results of this study, and they deserve more implications for educational policy for the disadvantaged.

Keywords: cultural capital, summer loss, education for the disadvantaged, educational equity



壹、緒論

臺灣社會隨著經濟起飛，雙薪家庭的增加及少子女化影響，許多家長不再只是關注孩子平時在學期中的學習表現，為了讓孩子更具競爭力，學習戰線也延長到暑假，不論是校內輔導、校外補習、安親班、育樂營或才藝班已成為主流的暑期活動，尤其在都會地區更是蓬勃發展。高社經背景家長送孩子參與收費昂貴的才藝班或國外遊學營；中低社經背景的家長多半只能依賴學校免費的暑期活動或住家附近的安親班，甚至拜託長輩照顧孩子，形成兩個截然不同的世界。而研究者關心的是，暑假期間可能形成弱勢學生學習落後擴大的時期，因為根據過去研究顯示，暑假期間是不同階級學生成就落差擴大重要的時間點（王麗雲、游錦雲，2005；林俊瑩、謝亞恆、陳成宏，2014；Cooper, 2004）。進言之，學生家庭社經背景的不同，不同家庭在暑假期間能夠提供給學生的資源也不同。依水龍頭理論（the faucet theory），暑假期間的學校（水龍頭）是關閉狀態，學生無法接受來自學校的影響，家庭影響力增大，社經背景差異即反映在學生暑假進展的差異上。亦即，每一次暑假後的開學，弱勢學生與其他一般學生又站在不同的起始點上，如兩條岔開的線，越離越遠（Entwisle, Alexander, & Olson, 1997）。

經濟合作暨發展組織（Organization for Economic Co-operation and Development, OECD）於2012年2月發布「教育公平與品質－支持弱勢學生與學校」（Equity and Quality in Education - Supporting Disadvantaged Students and Schools）報告指出，經濟合作暨發展組織的國家裡，低社經背景學生中屬於低成就表現者較一般學生高出2倍，且弱勢學生比例偏高的學校往往處於低成就表現的高風險中，進而不利整體教育系統良性發展，有鑒於此，OECD呼籲應協助改善弱勢學生與學校境遇。回顧國內，隨著臺灣經濟發展及六都成立，都市化現象日益明顯，都會區也逐漸呈現不同區域家庭可支配所得差距甚大之現象。比較而言，臺灣的扶助弱勢學生相關計畫與政策大多傾向偏鄉地區（例如2017年11月立法通過的「偏遠地區學校教育發展條例」），甚少關心都會中弱勢學生學習情形，而對暑假中都會弱勢學生的學習情形之相關研究更是少之又少。此外，不同資源投入與家庭社經條件造成學生暑假期間可獲得相關學習活動的文化資本（cultural capital）可能產生區域上的差異，然而過往針對此議題的研究也相當缺乏。

據此，本研究聚焦於都會地區（以六都為研究範圍）國小弱勢學生暑期學習

活動資本的公平性，先討論臺灣暑期學習資源活動不同區域的獲得情況，以及探討不同區域弱勢生所獲得的暑期學習活動資本挹注是否有所差別。具體言之，研究目的有三：一、探究臺灣都會地區不同區域國小暑期學習活動資源的分配現況。二、探究臺灣都會地區國小一般生與弱勢生的暑期學習活動差異情形。三、探究臺灣都會地區不同學校類型（都會、鄉鎮與偏遠型學校）國小生暑期學習活動資本是否具有差異。以此研究結果回應 OECD（2012）呼籲各國應協助改善弱勢學生與學校境遇的重點，以及回應教育部（2018）之年度施政方針，亦即合理分配教育資源，保障弱勢學生受教權益。

貳、文獻探討

一、夏季失落相關理論與研究

國小階段學生因在暑假階段長時間無法接受學校教育，導致學生暑假過後普遍有學業成就滑落的情況，稱為夏季失落（summer loss）或夏季學習失落（summer learning loss）。夏季失落相關研究可以追溯到 1906 年，低收入家庭的學生閱讀平均失落，而高收入家庭的學生則平均成長，導致夏季結束後大約有 3 個月的差異（Cooper, Nye, Charlton, Lindsay, & Greathouse, 1996），直到 Heyns（1978）為瞭解學校教育與家庭對學童成就的相對影響，提出季節性觀點（seasonal perspective）將學期與暑假期間分開，為夏季學習研究開創新的局面。其後 Entwisle、Alexander 與 Olson 在 1997 年基於夏季學習研究提出水龍頭理論，強調學期期間就像將水龍頭打開一般，學校對於每一位學生皆提供相同的教育資源，惟暑假期間水龍頭即旋緊關閉，於是學生家庭在暑期期間便扮演舉足輕重的角色，然而這往往造成低社經學童的學習進展停滯。

之後的幾項研究也支持夏季失落情形存在社經地位的差異，如低收入家庭的學生閱讀失落（Alexander, Entwisle, & Olson, 2001; Reardon, 2003），低社經地位學生於夏季的讀寫能力失落之提昇達到顯著（Bracey, 2003），另外低收入背景學生表現出減少或最小限度的提昇，中、高收入背景的學生則表現出中等或大量的提昇（Allington & McGill-Franzen, 2003; Burkam, Ready, Lee, & LoGerfo, 2004; McCoach, O'Connell, Reis, & Levitt, 2006）。有些夏季失落研究認為家長教育、

種族、年級、特殊教育情形和家庭語言等變項可能有相關，但不太常見或沒有得到明確的支持（Allinder & Fuchs, 1994; Alexander et al., 2001; Borman & Dowling, 2006; Burkam et al., 2004; Cooper et al., 1996; Entwisle & Alexander, 1994; Phillips, 2000; Rathbun, Reany, & West, 2003; Rumberger & Arellano, 2004）。綜合上列所述，影響夏季失落的個人或家庭變項結果尚不明確，但低收入背景對學生學習的不利影響始終如一。低社經家庭所能提供的資源不足，使學生在暑期期間學習被迫中斷，相反地，高社經背景的學生即使在暑期期間沒有學校資源的挹注，仍能在家庭所提供的資源下繼續學習成長。

就國小學生於夏季失落之學習表現而言，檢視國內外國小階段相關文獻（王麗雲、游錦雲，2005；李嘉芳，2008；陳嘉琳，2001；曾世杰，2009；Alexander et al., 2001; Alexander, Entwisle, & Olson, 2007; Allington et al., 2010; Borman, Benson, & Overman, 2005; Chin & Phillips, 2004; Cooper et al., 1996; Kirkland & Camp, 2008; Slates, Alexander, Entwisle, & Olson, 2012），皆指出在國小階段確實存在夏季失落現象。如果學生逐年累積夏季失落，將使得同儕間的差距愈來愈大（Alexander et al., 2001），尤其是低社經學生，過去研究顯示在國小六年的過程中失落情形是相當嚴重的（Cooper, Charlton, Valentine, & Muhlenbruck, 2000）。

由上述相關文獻分析結果與 OECD 對改善弱勢學生在學校境遇的建議，我們深知弱勢學生在暑假期間更處於學習艱困的風險中，針對弱勢生的資源支助相關計畫與政策更需要被關注，夏季失落正是一個探討弱勢學生暑期教育的重要議題，因此本研究從夏季失落觀點來探討臺灣國小弱勢生暑期學習資源補助的問題。

二、弱勢學生學習落差與資源投入

弱勢學生相較一般生在學習各方面的表現上通常較差，包含學習自我效能、學習任務價值、學習動機等（李宜玫，2012；黃儒傑，2012），此現象往往由於隔代教養、單親或新住民等經濟弱勢家庭的家長忙於生計，進而疏於關心學童教育所致（王仁葵，2013）。因此，弱勢學生在學習不利的處境上是顯而易見的，這樣的現象回到夏季失落問題上來看，亦是有同樣的嚴重性。可以說國小階段學生會出現夏季失落情形，家庭經濟地位在暑期將影響學生的成就分數，然而這樣的問題對弱勢生則顯得更加嚴重。Heyns（1978）指出貧困兒童和黑人兒童在入學時與中產階級學生的認知成長相差不遠，但每到夏季時則遠遠落後。Kim（2006）

研究發現，夏季學習對於弱勢學生的閱讀成效最高，而中等社經到高社經地位的學生在閱讀標準化測驗成績則保持穩定，此結果也和 Kim 與 Guryan (2010) 對於低收入的拉丁裔兒童的研究結果一致。可以得知，弱勢兒童的家庭常因為缺乏資源，無法為學生提供足夠學習支持，造成夏季期間與中、高社經地位學生的學習落差擴大。

Cooper (2004) 針對夏季失落造成的學習落差，提出兩個解決方案：第一是調整學校行事曆的安排，第二則是提供暑期期間的相關課程。然而，衡量多數學校的現實情況，當以提供學生暑期課程與活動為主要解決問題的方法。暑期課程通常具有免學費、學校本位取向的課程規劃、密集課程等實施特性，以幫助學生在暑期期間能持續學習(陳盈宏、林信志, 2016)。為此，面對夏季學習失落問題，教育部國民及學前教育署於 2015 年 2 月 25 日公告「國民小學及國民中學推動夏日樂學試辦計畫」，其計畫主要目的包括：(一) 引導師生在本土文化的情境脈絡下，自然而然地使用本土語言，體會在地文化，並試辦新住民語文課程，辦理多元教育，促進對族群文化的了解與關懷。(二) 挹注偏鄉地區學生於暑期間持續學習，於活動式及實驗式創新課程中找回學習興趣，降低城鄉差距造成的學習落差。(三) 提供學習弱勢學生補救教學及適性學習機會，提高學習效果。(四) 依據學校特色，設計多元化教學內容，發展夏日樂學課程模式，並將成功經驗逐步推展至全國。且此整合式學習方案，實施對象以偏鄉地區之國民小學及國民中學優先(教育部國民及學前教育署, 2015)。

教育部國民及學前教育署(2017)表示申請「國民小學及國民中學推動夏日樂學計畫」之學校可依據在地特色、學生需求及社區資源，規劃二週至四週之課程，總計不超過 80 節之課程。各校得規劃多年期課程及逐年實施之方式辦理。具體實施方式有二，一為本土語文活動課程(104 年核定 105 班、105 年核定 201 班)，規劃實施 80 節課程(約四週)，其中本土語文相關課程至少 40 節，其內容應結合先民智慧、傳統技藝等本土文化內容，使學生體會本土文化。其餘課程得依學生興趣，搭配各項主題統整之課程，且實作及活動性課程不得少於百分之五十。二為整合式學習方案(104 年核定 201 班、105 年核定 224 班)，依據學生需求，以在地化之活動式課程，結合學習主題，例如：英語、數學、科學、閱讀等，辦理暑期營隊或自主學習課程，其中實作及活動性課程至少百分之五十。亦可辦理非傳統式實驗性課程(例如結合資訊科技、創新教學方法)。吳俊憲、吳錦惠

(2016)曾對夏日樂學計畫的整體面進行分析，發現多數學校具有地理位置偏遠，文化刺激不足、家長提供的社會文化資本有限以及學生在學習上比較被動，學習意願低落特性，因此建議參與學校須辦理需求分析並釐析出課程架構；另指出課程規劃相當符應偏鄉學校學生學習需求與生活照護，而且多數學校能結合在地文化、本土與新住民文化、校本發展，課程具學習延續與未來擴充性（黃政傑，2015）。

綜上，為了解決國小弱勢學生在夏季失落的問題，政策實施與資源投入是相當重要的措施，臺灣的夏日樂學計畫也開辦沒多久，針對此計畫實施的相關研究可說相當闕如，其中針對弱勢生有系統的研究更顯得十分稀有，而且對於區域性資源分配的問題尚未有深入分析研究。故此，本研究將針對於此進行深度探討。

三、學習相關之文化資本

文化資本（cultural capital）一詞首先由 Bourdieu 所提出，Bourdieu 意圖解釋在社會階層系統中教育的功能，換句話說，教育服務於熟悉教育主流文化的特權學生，來使學生從高等文化中獲得特權，因此教育制度就是社會階層存在的不平等現象（Barone, 2006; Sullivan, 2002）。而 Bourdieu 更認為文化資本是低社經學生學校學習失敗的成因，可以說社經背景影響學生學業成就來源主因之一便是 Bourdieu 的文化資本論（陳怡靖、黃毅志；Bourdieu, 1986）。同時也有研究指出，擁有愈多文化資本的學生，其學習表現也愈佳（李敦仁、余民寧，2005；巫有鎰，2007；林俊瑩、黃毅志，2008；張芳全，2011；DiMaggio, 1982; Dumais, 2002; Scott, 2004）。Bourdieu（1973）更指出，具有文化的家庭重視非物質資源並傳承給子女，這解釋了為什麼在許多工業化社會中公共教育的擴張並沒有減少社會階層對教育程度的影響（Shavit & Blossfeld, 1993）。原因是現有社會結構的複製不僅是物質資源的支持，尚包括非物質資源的文化資本。Bourdieu 同時也將家庭教育視為「繼承的資本」，意指在其原本家庭中就已繼承內化的文化資本，同時將學校教育視為「獲得的資本」，它透過課程的實施，讓學生繼續獲得某些與其由家庭繼承而來相同的文化資本（許宏儒，2015）。Bourdieu（1986）認為資本的可轉換性是構成階級再製的基礎，當立基於經濟資本經由轉換成被教育制度認可的文化資本時，將有助原本的優勢階級通過轉換來保證既有資本和地位的再製；所以在這種無形的文化資本傳送過程中，家庭與學校教育會造成階級文化的再製。

DiMaggio (1982) 亦曾提出文化資本再製的概念，其認為出身高社經家庭的學生會經由傳承文化資本而維持優勢，出身低社經地位的學生在學校教育過程中將因缺乏文化資本而取得較低回饋。綜上所述，文化資本對於低社經背景的學生來說不容易獲得，因此難以在學校中成功，而中上階級的學生繼續握有優勢，導致階級利益和地位的再製。基於這樣的緣由，於暑期探討低社經地位弱勢學生的文化資本汲取現況，顯現出重要價值。

Bourdieu (1986) 將文化資本分為 (一) 內含文化資本 (embodied cultural capital)：透過社會化文化和傳統，有意識地獲得和被動地繼承的知識；(二) 具體文化資本 (objectified cultural capital)：如科學工具或藝術作品等物品，這些文化產品可以物理性地做為經濟資本被轉移 (賣出)，且「象徵性」地做為文化資本。(三) 制度文化資本 (institutionalized cultural capital)：對個人文化資本制度上的承認，通常是學歷或專業資格。檢閱有關文化資本是否對於學生表現產生影響之研究，雖然許多研究 (Bourdieu, 1973; DiMaggio, 1982; Dumais, 2002; Dumais & Ward, 2010; Kalmijn & Kraaykamp, 1996; Reay, 2004; Roscigno & Ainsworth-Darnell, 1999; Sullivan, 2001; Yamamoto & Brinton, 2010) 顯示文化資本對學生表現的重要性，但並非所有文化資本層面都具有影響力。另外，有一些研究 (Katsillis & Rubinson, 1990; Rubinson & Garnier, 1985) 則認為文化資本的影響被過於放大了，教育再製論高估了教育的重要性，文化活動對學生表現沒有影響。

總結以上研究結果，發現每位研究者對於文化資本的具體定義不盡相同，這也造成即使在同一地區且引用相同數據研究，得到的結果卻可能不同，因此重要的是區分不同類型的文化資本，並探討其對學生學習的不同影響。故此，本篇所持與王麗雲、游錦雲 (2005) 的研究觀點一致，認為具體與制度文化資本平常就有，不會只在暑假中出現，所以並非本研究關注焦點，於本文中暫不納入研究範圍；而考量本研究重點在學生暑期空白課程的影響層面上，以暑期學生所參與校內外的學習活動，包含暑期課程、才藝班、夏令營等非正式課程的學習活動影響較為鉅大，而學生透過這些學習活動來獲取經驗與知識，其概念便係 Bourdieu 所指有意識地獲得和被動地繼承知識，為內含文化資本的一環。Roscigno 與 Ainsworth-Darnell (1999) 亦將校外藝術課程視為文化資本之一，發現對於學生學習成績有顯著正向影響，其文化課程包含學習各種才藝或補習，包括音樂、美術、書法、舞蹈、心算、珠算、電腦、作文、英語、數理等各類課程 (許崇憲, 2002；

Dumais, 2002; Roscigno & Ainsworth-Darnell, 1999)，而這些正與學生暑期所參與校內外的學習活動完全吻合。再者，這些學習活動的提供與品質也多牽涉不同區域學校所獲得資源與學生的社經條件有關，於本研究所要探討的核心理念較為相近。故此，本研究捨棄具體與制度的文化資本，而更聚焦於學生於暑期所額外獲得的內含文化資本，將學生於暑期所參與活動的文化資本，命名為「暑期學習活動資本」，其係為 Bourdieu 文化資本中的一部分，於本研究中界定為國小學生在暑假期間參與校內外的一切學習活動，包含暑期課程、才藝班、夏令營等非正式課程的學習活動，但不包含家庭旅遊等非學習性活動。最後，本研究考量校內暑期學習活動資本多與學校本身所擁有的資源與相關政策計畫扶持有關，校外暑期學習活動資本則與學生所在區域社會資源或本身社經條件有關，再進行分開討論，更有助於理解不同區域學校與社區資源的差異，因此再將暑期學習活動資本分為校內暑期學習活動資本與校外暑期學習活動資本分別進行探討。

參、研究設計與實施

一、研究方法

本研究擬探究臺灣都會地區（以六都為研究範圍）國小生暑期學習活動資本的公平性，探討一般學生與弱勢學生的暑期學習活動差異，以及不同區域弱勢生所獲得暑期學習活動資本的差別，以瞭解弱勢國小生是否於暑假期間都能獲得學習上的補助，避免夏季失落的問題。因此，本研究將採問卷調查的研究方法從事研究。本研究問卷初稿編製完成後，敦請專家學者及實務工作者，包括：大專校院教授 3 位、國小校長 5 位，共計 8 位，就問卷各題目的適切性表示意見，同時就各層面與題目內容提供修正意見。就專家學者審題的結果，一方面做為本問卷初稿內容效度的考驗，一方面也做為修訂問卷的依據。本研究所編擬之「都會區國民小學階段暑假生活調查問卷」初稿各題項均有很高的適合度（「適合」加「修正後適合」），顯示問卷具有良好內容效度。同時再參酌專家學者所提供的修正意見，將部分題目進行文字的修正，進而編製成正式問卷進行調查。題目包括：「請問你這個暑假有沒有參加「校內/外」舉辦的活動？有哪些科目？」、「以上暑假「校內/外」活動，你總共參加了幾天？」、「以上你參加的暑假「校內/外」活

動需要收費嗎？若需要收費，總共約多少錢？」等，如表 1 所列。

表 1 問卷題目

問卷初稿	修正後	備註
<p>請問你這個暑假有沒有參加「校內」舉辦的活動？有哪些科目？</p> <p><input type="checkbox"/>沒有</p> <p><input type="checkbox"/>有，請勾選以下活動：<input type="checkbox"/>補救教學 <input type="checkbox"/>數學 <input type="checkbox"/>英文 <input type="checkbox"/>國語 <input type="checkbox"/>本土語</p> <p><input type="checkbox"/>自然科學 <input type="checkbox"/>資訊 <input type="checkbox"/>體育</p> <p><input type="checkbox"/>藝術</p>	<p>請問你這個暑假有沒有參加「校內」舉辦的活動？有哪些科目？（可以多選）</p> <p><input type="checkbox"/>沒有</p> <p><input type="checkbox"/>有，請勾選以下活動：<input type="checkbox"/>補救教學 <input type="checkbox"/>數學 <input type="checkbox"/>英文 <input type="checkbox"/>國語 <input type="checkbox"/>本土語</p> <p><input type="checkbox"/>自然科學 <input type="checkbox"/>資訊（電腦） <input type="checkbox"/>體育</p> <p><input type="checkbox"/>藝術（音樂、美術、畫畫、書法、舞蹈、表演）</p> <p><input type="checkbox"/>其他原因_____（請填寫）</p>	<p>修正項目：</p> <p><input type="checkbox"/>資訊（電腦）</p> <p><input type="checkbox"/>藝術（音樂、美術、畫畫、書法、舞蹈、表演）</p> <p><input type="checkbox"/>其他原因_____（請填寫）</p>
<p>以上暑假「校內」活動，你總共參加了幾天？</p> <p><input type="checkbox"/>5天以內 <input type="checkbox"/>6~10天 <input type="checkbox"/>11~15天 <input type="checkbox"/>16天以上</p>	<p>以上暑假「校內」活動，你總共參加了幾天？</p> <p><input type="checkbox"/>我沒有參加 <input type="checkbox"/>5天以內 <input type="checkbox"/>6~10天 <input type="checkbox"/>11~15天 <input type="checkbox"/>16~20天 <input type="checkbox"/>21天以上</p>	<p>修正項目：</p> <p><input type="checkbox"/>我沒有參加</p> <p><input type="checkbox"/>16~20天</p> <p><input type="checkbox"/>21天以上</p>
<p>以上你參加的暑假「校內」活動需要收費嗎？若需要收費，總共約多少錢？</p> <p><input type="checkbox"/>約 1,999 元以內 <input type="checkbox"/>約 2,000 元到 4,999 元 <input type="checkbox"/>約 5,000 元到 9,999 元 <input type="checkbox"/>約 10,000 元以上</p>	<p>以上你參加的暑假「校內」活動需要收費嗎？若需要收費，總共約多少錢？</p> <p><input type="checkbox"/>我沒有參加 <input type="checkbox"/>完全免費</p> <p><input type="checkbox"/>約 1,999 元以內 <input type="checkbox"/>約 2,000 元以上</p>	<p>修正項目：</p> <p><input type="checkbox"/>我沒有參加</p> <p><input type="checkbox"/>完全免費</p> <p><input type="checkbox"/>約 2,000 元以上</p> <p>（註：學校校內活動費用多在 2,000 元以內）</p>
<p>請問你這個暑假有沒有參加「校外」舉辦的活動？有哪些科目？</p> <p><input type="checkbox"/>沒有</p> <p><input type="checkbox"/>有，請勾選以下活動：<input type="checkbox"/>補救教學 <input type="checkbox"/>數學 <input type="checkbox"/>英文 <input type="checkbox"/>國語 <input type="checkbox"/>本土語</p> <p><input type="checkbox"/>自然科學 <input type="checkbox"/>資訊 <input type="checkbox"/>體育</p> <p><input type="checkbox"/>藝術</p>	<p>請問你這個暑假有沒有參加「校外」舉辦的活動？有哪些科目？</p> <p><input type="checkbox"/>沒有</p> <p><input type="checkbox"/>有，請勾選以下活動：<input type="checkbox"/>補救教學 <input type="checkbox"/>數學 <input type="checkbox"/>英文 <input type="checkbox"/>國語 <input type="checkbox"/>本土語</p> <p><input type="checkbox"/>自然科學 <input type="checkbox"/>資訊（電腦） <input type="checkbox"/>體育</p> <p><input type="checkbox"/>藝術（音樂、美術、畫畫、書法、舞蹈、表演）</p> <p><input type="checkbox"/>其他原因_____（請填寫）</p>	<p>修正項目：</p> <p><input type="checkbox"/>資訊（電腦）</p> <p><input type="checkbox"/>藝術（音樂、美術、畫畫、書法、舞蹈、表演）</p> <p><input type="checkbox"/>其他原因_____（請填寫）</p>

（續下頁）

表 1 問卷題目 (續)

問卷初稿	修正後	備註
以上暑假「校外」活動，你總共參加了幾天？ <input type="checkbox"/> 5 天以內 <input type="checkbox"/> 6~10 天 <input type="checkbox"/> 11~15 天 <input type="checkbox"/> 16 天以上	以上暑假「校外」活動，你總共參加了幾天？ <input type="checkbox"/> 我沒有參加 <input type="checkbox"/> 5 天以內 <input type="checkbox"/> 6~10 天 <input type="checkbox"/> 11~15 天 <input type="checkbox"/> 16~20 天 <input type="checkbox"/> 21 天以上	修正項目： <input type="checkbox"/> 我沒有參加 <input type="checkbox"/> 16~20 天 <input type="checkbox"/> 21 天以上
以上你參加的暑假「校外」活動需要收費嗎？若需要收費，總共約多少錢？ <input type="checkbox"/> 約 1999 元以內 <input type="checkbox"/> 約 2,000 元到 4,999 元 <input type="checkbox"/> 約 5,000 元到 9,999 元元 <input type="checkbox"/> 約 10,000 元以上	以上你參加的暑假「校外」活動需要收費嗎？若需要收費，總共約多少錢？ <input type="checkbox"/> 我沒有參加 <input type="checkbox"/> 完全免費 <input type="checkbox"/> 約 1999 元以內 <input type="checkbox"/> 約 2,000 元到 4,999 元 <input type="checkbox"/> 約 5,000 元到 9,999 元 <input type="checkbox"/> 約 10,000 元以上	修正項目： <input type="checkbox"/> 我沒有參加 <input type="checkbox"/> 完全免費

二、操作型定義

本研究各項名詞定義說明如下：

(一) 都會型學校

本研究之都會型學校係指「臺灣六都升格前為縣轄市或區之公立國民小學」。例如：臺南縣新營市新進國民小學、臺南市中西區成功國民小學等。按《地方制度法》第 4 條規定，人口聚居達一百二十五萬人以上，且在政治、經濟、文化及都會區域發展上，有特殊需要之地區得設直轄市，另外，人口聚居達十萬人以上未滿五十萬人，且工商發達、自治財源充裕、交通便利及公共設施完全之地區，得設縣轄市。

(二) 偏遠型學校

本研究之偏遠型學校係指「104 年度教育部統計處公告之偏遠地區國民小學名錄中的六都地區公立國民小學」。例如：新北市三峽區五寮國民小學、桃園市復興區光華國民小學等。

(三) 鄉鎮型學校

本研究之鄉鎮型學校係指「六都升格前，六都地區非本研究所定義的都會型學校及偏遠型學校之公立國民小學」。例如：臺南縣柳營鄉柳營國民小學、高雄縣大寮鄉大寮國民小學等。

(四) 弱勢學生

本研究之弱勢學生係指具備經濟弱勢（低收入戶）、原住民（族）、身心障礙或其子女、新住民、單親或隔代教養條件之一的國民小學學生群體。

(五) 暑期學習活動資本

本研究所定義之暑期學習活動資本，泛指國小學生在暑假期間參與校內外的一切學習活動，包含暑期課程、才藝班、夏令營等非正式課程的學習活動，但不包含家庭旅遊等非學習性活動。

三、研究對象及抽樣

研究範圍係以臺北市、新北市、桃園市、臺中市、臺南市、高雄市等六都之105學年度國小學生為母群體；採分層隨機取樣的方式進行抽樣，先找出六都的行政區數，包括：臺北市有12區、新北市有29區、桃園市有13區、臺中市有29區、臺南市有37區、高雄市有38區，共158個行政區，各區依亂數表隨機抽一所國小，共抽取158所；每校再隨機抽取四至六年級學生共20名（其中弱勢學生與一般學生的比例各半）；共計發放3,160份問卷，回收樣本2,682份，回收率為84.87%。全體回收問卷共2,682份，由於本次問卷採紙本作答，故各題漏答數量將包含有下列情況：未填答、單選題填選兩個以上答案、選項汙損或亂畫以致無法辨識、多選題題項未選者。若該份問卷明顯亂答、毀損或過多遺漏，則予以排除，由於本問卷有跳答之概念，國小學生容易產生邏輯上的混亂，所以廢卷相當高，可用問卷剩1,472份。檢視廢卷部分，弱勢生占49.16%，一般生50.84%；可用問卷則弱勢生與一般生恰好約各占一半，都與原始抽樣比例相當，並無存在弱勢生廢卷偏高疑慮。故此，可用問卷分析仍具代表性。

四、研究限制

本研究調查對象為國小生，主要是透過調查問卷來蒐集資料，問卷設計過多或複雜都難以回收準確資料，加以本研究重心在暑期空白課程對學生的影響，因此僅調查學生暑期參加活動的相關資本，對文化資本的資料蒐集較為狹隘，無法兼顧所有文化資本面向。在研究學生社經背景資料方面，研究社經條件的文獻常把家庭收入視為重要指標之一（黃毅志，2008；OECD, 2014），但經濟所得因有隱私性所以有時也會不納入計算（Cueto, Guerrero, Leon, Zapata & Freire, 2014；

Rochette & Bernier, 2014)，所以本研究考量小學生不易正確回答家庭收入，而並未將家庭收入設計於問卷。

五、資料處理與分析

研究之資料蒐集為校內外暑期活動調查表及填答者個人背景資料之填答結果，資料處理用 SPSS 20.0 版進行資料交叉分析。此外，因為本研究在暑期學習活動資本的變項上並不符合多元常態分佈，加上本研究屬於探索性的研究，主要是探討不同背景變項對暑期學習活動資本的影響關係是否成立，亦即在檢測因果關係是否具有顯著的關係，而並非檢測理論的適用性，因此將採用 Smartpls 2.0 版進行部分最小平方法（partial least squares, PLS）的結構方程式模型分析較為合適，簡稱 PLS-SEM（partial least squares structural equation modeling）。PLS 是一種探索或建構預測性模型的分析技術，其對於潛在變項之間因果關係預測能力優於一般線性迴歸模式，其優點包括不受資料分配的限制，故不需要考量多元常態分佈，也不需考量大樣本，適合如本研究的模式探索運用（Chin, 1998; Fornell & Bookstein, 1982）。不過 PLS 仍有其限制與問題，缺點包括測量模型的建構不容易找到強而有力的理論或實徵證據來支持，且 PLS 在參數意義的決定上欠缺有力的統計檢驗準則，無法進行模型適配的客觀檢驗，而且研究假設背後有多個潛在變項，但其所使用的測量變項間有高相關時，仍會受到測量變項之間具有共線性的影響（李承傑、董旭英，2017）。就採 PLS-SEM 分析學生背景變項對暑期學習活動資本的影響關係方面，本研究將以 bootstrap 進行 2,000 次模式估計統計顯著性，考驗假設路徑的標準化迴歸係數，計算相關參數的統計顯著性，並以 Goodness of Fit（GoF）指標來考驗整體模式的適配情形。

肆、研究結果與討論

一、校內暑期學習活動資本概況分析

國小生暑期可以參與學校活動的資本，涉及學校是否有經費與人力來辦理，經費的多寡更造成學生參與是否免費或再繳交部分費用。因此學生參與的狀況與再繳費用都反應出學生可享受學校所給予學生的暑期學習活動資本。為了瞭解不

同區域類型學校學生所享受的校內暑期學習活動資本是否有差異，將先探討不同區域國小校內暑期學習活動資本的分配狀況，從各區域國小生所參與校內的暑期活動與費用來進行分析。首先，國小生參與校內暑期活動與學校類型之交叉分析統計如表 2 所列，可知國小生是否參與校內暑期活動確實因學校類型而有顯著差異 ($\chi^2 = 136.76, p < .001$)。國小生參與率以偏遠型學校學生 (67.82%) 比例最高，其次為鄉鎮型學校學生 (37.06%)，而都會型學校 (27.49%) 最低。此一結果之原因除與都會型學校學生平均社經背景較高有關外，另外都會型學校附近的教育商業模式較為發達，補習班或安親班較多，可參與的校外暑期各式活動也較多，可能因此造成學生對學校辦理活動之依賴程度也相對較低。

表 2 國小生參與校內暑期活動與學校類型之交叉分析統計

		都會型學校國小生	鄉鎮型學校國小生	偏遠型學校國小生
未參與	N	364	411	102
	%	72.51%	62.94%	32.18%
有參與	N	138	242	215
	%	27.49%	37.06%	67.82%

$$\chi^2 = 136.76^{***} \quad p < .001$$

探討校內暑期活動費用的交叉分析如表 3 所列。國小生校內暑期活動費用確實因學校類型而有顯著差異 ($\chi^2 = 68.10, p < .001$)。免費比例以偏遠型學校學生 (91.63%) 比例最高，其次為鄉鎮型學校 (68.60%)，而都會型學校 (53.62%) 最低。相反地，2,000 元以上比例則呈現完全相反情況，以都會型學校 (18.12%) 最高，其次為鄉鎮型學校 (11.57%)，而偏遠型學校 (1.86%) 最低。從免費的懸殊比例看來，可證實臺灣教育資源相對偏重在偏遠學校的投資，因此偏鄉學生所需負擔校內活動的費用最低；暑期教育資源的投入與區域發展程度形成反比，越靠近偏鄉地區投入資源越多，因而學校辦理校內活動的資源越充足，學生越可以低價或免費形式享受校內活動；相反的，都會型學校辦理校內活動的資源投入較少，因此學生所要再負擔的費用則較高。

表 3 校內暑期活動費用與學校類型之交叉分析統計

		都會型學校國小生	鄉鎮型學校國小生	偏遠型學校國小生
免費	N	74	166	197
	%	53.62%	68.60%	91.63%
1,999 元內	N	39	48	14
	%	28.3%	19.8%	6.5%
2,000 元以上	N	25	28	4
	%	18.12%	11.57%	1.86%

$$\chi^2 = 68.10^{***} \quad p < .001$$

比較參與校內暑期活動與其弱勢類型的交叉分析如表 4 所列，可知國小生參與校內暑期活動的比例確實因其是否具備弱勢身分而有顯著差異 ($\chi^2 = 9.82, p < .01$)。具備弱勢身分的國小學生參加校內暑期活動的比例 (44.43%) 明顯比非弱勢 (36.41%) 較高，凸顯暑假期間弱勢生確實比非弱勢的一般學生更加依賴校內活動。再探究是哪種類型的弱勢生依賴程度較重，可另外從各項弱勢類別分析獲得解答。其中，低收入戶學生、原住民學生、身心障礙或其子女的學生、單親、隔代教養的學生參加校內暑期活動的比例皆未明顯較高，惟新住民學生 ($\chi^2 = 9.89, p < .01$) 明顯較高，說明了弱勢生族群中以新住民學生對於校內活動的依賴程度較高。

表 4 參與校內暑期活動與其弱勢類型之交叉分析統計

		校內暑期活動		卡方檢定
		未參加	有參加	
弱勢生 (具備以下身分之一)	否	468 63.59%	268 36.41%	$\chi^2 = 9.82$ $p < .01$
	是	409 55.57%	327 44.43%	
低收入戶學生	否	709 59.18%	489 40.82%	$\chi^2 = 0.42$ (未達顯著)
	是	168 61.31%	106 38.69%	

(續下頁)

表 4 參與校內暑期活動與其弱勢類型之交叉分析統計(續)

		校內暑期活動		卡方檢定
		未參加	有參加	
原住民學生	否	818 59.71%	552 40.29%	$\chi^2 = 0.14$ (未達顯著)
	是	59 57.84%	43 42.16%	
新住民	否	782 61.14%	497 38.86%	$\chi^2 = 9.89$ $p < .01$
	是	95 49.22%	98 50.78%	
身心障礙或其子女	否	849 59.75%	572 40.25%	$\chi^2 = 0.48$ (未達顯著)
	是	28 54.90%	23 45.10%	
單親	否	725 60.47%	474 39.53%	$\chi^2 = 2.12$ (未達顯著)
	是	152 55.68%	121 44.32%	
隔代教養	否	825 60.13%	547 39.87%	$\chi^2 = 2.56$ (未達顯著)
	是	52 52.00%	48 48.00%	

本研究進一步將學生弱勢類型，依其學校區域，區分為「都會弱勢生」、「鄉鎮弱勢生」、「偏遠弱勢生」三種，進行三個區域類型弱勢生參與校內的暑期活動與費用進行分析，如表 5 所列。由表 5 可知，國小生是否參與校內暑期活動確實因弱勢類型而有顯著差異 ($\chi^2 = 105.84, p < .001$)，參與率以偏遠弱勢生 (74.87%) 最高，其次為鄉鎮弱勢生 (38.02%)，而都會弱勢生 (27.19%) 最低。另外，探討校內暑期活動費用的交叉分析如表 6，可知國小生校內暑期活動費用也確實因弱勢類型而有顯著差異 ($\chi^2 = 20.60, p < .001$)，免費比例以偏遠弱勢生 (91.78%) 最高，其次為鄉鎮弱勢生 (77.31%)，而都會弱勢生 (69.35%) 最低；相對地，國小生校內活動收費達 2,000 元以上者已屬高費用，而收費 2,000 元以上

的比例則以都會弱勢生（11.29%）與鄉鎮弱勢生（11.76%）較高，而偏遠弱勢生（2.05%）最低。由於本研究之都會弱勢類型標準並不因區域而有所不同，亦即同樣是參加校內暑期活動，偏遠弱勢生在暑期受到學校照顧的比例明顯高於鄉鎮弱勢生與都會弱勢生。

表 5 國小生參與校內暑期活動與弱勢類型之交叉分析統計

		都會弱勢生	鄉鎮弱勢生	偏遠弱勢生
未參與	N	166	194	49
	%	72.81%	61.98%	25.13%
有參與	N	62	119	146
	%	27.19%	38.02%	74.87%

$$\chi^2 = 105.84^{***} \quad p < .001$$

表 6 國小生校內暑期活動費用與弱勢類型之交叉分析統計

		都會弱勢生	鄉鎮弱勢生	偏遠弱勢生
免費	N	43	92	134
	%	69.35%	77.31%	91.78%
1,999 元內	N	12	13	9
	%	19.35%	10.92%	6.16%
2,000 元以上	N	7	14	3
	%	11.29%	11.76%	2.05%

$$\chi^2 = 20.60^{***} \quad p < .001$$

二、校外暑期學習活動資本概況分析

學生所享受的校內暑期學習活動資本涉及區域學校所獲得資源與人力因素，而校外暑期學習活動資本則主要與學生本身的社經條件與所處區域城市是否提供校外活動機會有關。同樣從學生參與的狀況與再繳費用都反應出學生可享受校外暑期學習活動資本的程度。因此亦先探討臺灣不同區域國小校外暑期學習活動資本的分配狀況，從各區域國小生所參與校外的暑期活動與費用來進行分析。首先，國小生參與校外暑期活動與學校類型之交叉分析統計如表 7 所列，可知國小生是否參與校外暑期活動未因學校類型而有顯著差異（ $\chi^2 = 1.40, p > .05$ ），國小生參與率分別為都會型學校（44.82%）、鄉鎮型學校（41.35%）、偏遠型學校（42.90%）。

表 7 國小生參與校外暑期活動與學校類型之交叉分析統計表

		都會型學校國小生	鄉鎮型學校國小生	偏遠型學校國小生
未參與	N	277	383	181
	%	55.18%	58.65%	57.10%
有參與	N	225	270	136
	%	44.82%	41.35%	42.90%

$$\chi^2 = 1.40 \quad p > .05$$

探討校外暑期活動費用的交叉分析如表 8 所列，可知國小生校外暑期活動費用確實因學校類型而有顯著差異 ($\chi^2 = 85.09, p < .001$)。免費比例以偏遠型學校國小生 (50.74%) 最高，其次為鄉鎮型學校國小生 (22.96%)，而都會型學校國小生 (13.33%) 最低。而 5,000 元或 10,000 元以上的比例則都以都會型學校最高，其次為鄉鎮型學校，而偏遠型學校最低。結果反應出，越高價的校外活動，越是接近都會型的學校國小生才有機會擁有。當然主要是因為都會區域學生的家長社經條件比鄉鎮或偏遠區域為好，能夠負擔孩子高費用的校外暑期活動，二來也係都會區域能夠提供較高價的校外活動機會。故此，以校外活動而言，越是都會地區的學生才越有機會接觸，然而需要再自行負擔的校外暑期活動費用越都會區域的學生也將負擔越多。

表 8 國小生校外暑期活動費用與學校類型之交叉分析統計表

		都會型學校國小生	鄉鎮型學校國小生	偏遠型學校國小生
免費	N	30	62	69
	%	13.33%	22.96%	50.74%
1,999 元內	N	34	46	26
	%	15.11%	17.04%	19.12%
2,000 元到 4,999 元	N	57	80	25
	%	25.33%	29.63%	18.38%
5,000 元至 9,999 元	N	59	49	10
	%	26.22%	18.15%	7.35%
10,000 元以上	N	45	33	6
	%	20.00%	12.22%	4.41%

$$\chi^2 = 85.09*** \quad p < .001$$

比較參與校外暑期活動與其弱勢類型的交叉分析如表 9 所列，可知國小生參與校外暑期活動的比例確實因其是否具備弱勢身分而有顯著差異 ($\chi^2 = 30.58, p < .001$)，具備弱勢身分的國小學生參加校外暑期活動的比例 (35.73%) 明顯比非弱勢 (50.00%) 較低，凸顯暑假期間非弱勢的一般學生比弱勢生更有機會獲得較多的校外活動參與。再探究各種類型弱勢生在校外活動參與比例上的差異，發現低收入戶學生 ($\chi^2 = 29.97, p < .001$)、原住民學生 ($\chi^2 = 8.10, p < .01$)、單親的學生 ($\chi^2 = 8.91, p < .01$) 參加校外暑期活動的比例皆明顯比較低，而新住民、身心障礙或其子女、隔代教養的學生則未呈現顯著差異。

表 9 國小生參與校外暑期活動與其弱勢類型之交叉分析統計表

		校外暑期活動		卡方檢定
		未參加	有參加	
弱勢身分 (具備以下身分之一)	否	368 50.00%	368 50.00%	$\chi^2 = 30.58$ $p < .001$
	是	473 64.27%	263 35.73%	
低收入戶	否	644 53.76%	554 46.24%	$\chi^2 = 29.97$ $p < .001$
	是	197 71.90%	77 28.10%	
原住民	否	769 56.13%	601 43.87%	$\chi^2 = 8.10$ $p < .01$
	是	72 70.59%	30 29.41%	
新住民	否	723 56.53%	556 43.47%	$\chi^2 = 1.46$ (未達顯著)
	是	118 61.14%	75 38.86%	
身心障礙或其子女	否	817 57.50%	604 42.50%	$\chi^2 = 2.19$ (未達顯著)
	是	24 47.10%	27 52.90%	

(續下頁)

表9 國小生參與校外暑期活動與其弱勢類型之交叉分析統計表(續)

		校外暑期活動		卡方檢定
		未參加	有參加	
單親	否	663 55.30%	536 44.70%	$\chi^2 = 8.91$ $p < .01$
	是	178 65.20%	95 34.80%	
隔代教養	否	783 57.07%	589 42.93%	$\chi^2 = 0.03$ (未達顯著)
	是	58 58.00%	42 42.00%	

接著進行三個區域類型弱勢生參與校外的暑期活動與費用進行分析，如表 10 所列，可知國小生是否參與校外暑期活動未因弱勢類型而有顯著差異 ($\chi^2 = 4.08, p > .05$)，參與校外暑期活動比例分別為都會弱勢生 38.16%、鄉鎮弱勢生 31.63%、偏遠弱勢生 39.49%。另外，探討校外暑期活動費用的交叉分析如表 11 所列，可知國小生校外暑期活動費用確實因弱勢類型而有顯著差異 ($\chi^2 = 48.56, p < .001$)，免費比例以偏遠型學校 (59.74%) 最高，其次為鄉鎮型學校 (32.32%)，而都會型學校 (24.14%) 最低，相對地，5,000 元或 10,000 元以上比例則都以都會型學校最高，其次為鄉鎮型學校，而偏遠型學校最低。由調查結果可以得知，都會或鄉鎮弱勢生比偏遠弱勢生參與校外暑期活動的免費比例較低，如前所述，本研究弱勢類型標準並不因區域而有所不同，亦即同樣是弱勢學生參加暑期校外活動，都會弱勢生和鄉鎮弱勢生卻必須比偏遠弱勢生付出更高的代價，此結果可說明在校外暑期活動學習方面，他們的處境可能顯得比較弱勢。

表 10 國小生參與校外暑期活動與弱勢類型之交叉分析統計表

		都會弱勢生	鄉鎮弱勢生	偏遠弱勢生
未參與	N	141	214	118
	%	61.84%	68.37%	60.51%
有參與	N	87	99	77
	%	38.16%	31.63%	39.49%

$\chi^2 = 4.08$ $p > .05$

表 11 國小生校外暑期活動費用與弱勢類型之交叉分析統計表

		都會弱勢生	鄉鎮弱勢生	偏遠弱勢生
免費	N	21	32	46
	%	24.14%	32.32%	59.74%
1,999 元內	N	8	21	16
	%	9.20%	21.21%	20.78%
2,000 元到 4,999 元	N	22	27	9
	%	25.29%	27.27%	11.69%
5,000 元至 9,999 元	N	19	14	3
	%	21.84%	14.14%	3.90%
10,000 元以上	N	17	5	3
	%	19.54%	5.05%	3.90%

$$\chi^2 = 48.56*** \quad p < .001$$

三、不同區域弱勢學生暑期學習活動資本比較

從上列校內外暑期學習活動資本的概況比較中，已發現弱勢生比一般生更依賴於免費或費用較低的校內活動，在需要自行負擔較高費用的校外活動即顯得較為不利，這似乎是預想得到而沒有太大爭議的結果。然而，從上述不同概況分析比較中，似乎發現校內暑期學習活動資本比較上，越往偏鄉越是處於有利地位，而校外暑期學習活動資本理應是社經條件都較好的都會區域學生勝於偏遠區域學生，然而就弱勢生角度來說卻不是很明顯的有利。為了更加瞭解校內外暑期學習活動資本在不同區域的弱勢生之間是否產生明顯的差異，本研究將運用更細膩的 PLS-SEM 進行考驗。

因為學習活動數、學習活動時間、學習活動費用可有效反應暑期學習活動質量，因此將做為暑期學習活動資本的觀察指標，接著運用 PLS-SEM 考驗弱勢學生校內外暑期學習活動資本的潛在變項與觀察指標之反映關係及模式適配度，因素負荷量與信效度分析如表 12 所列。「校內暑期學習活動資本」的標準化因素負荷量分別為學習活動數 .88、學習活動時間 .81、學習活動費用 .69， t 統計量皆大於 3.29，達到統計上的顯著水準 ($p < .001$)，所有指標都高於 .50 以上的標準。「校外暑期學習活動資本」的標準化因素負荷量分別為學習活動數 .82、學習活動時間 .74、學習活動費用 .83， t 統計量皆大於 3.29，達到統計上的顯著水準 ($p <$

.001)，所有指標也都高於 .50 以上的標準。校內、校外暑期學習活動資本組合信度均為 .84，達到高於 .70 以上的標準；平均變異萃取量也均為 .63，符合高於 .50 以上的標準；Cronbach's α 分別為 .72 和 .71，各題目的因素負荷量、多元相關平方與平均變異萃取量也都符合標準，表示潛在變項具有合理的測量信度與聚斂能力，故具有收斂效度。此外，校內外暑期學習活動資本的相關係數為 .11，未高於相關潛在變項的平均變異萃取量的平方根，代表兩個潛在變項之間具有區別效度。

表 12 弱勢生暑期學習活動資本之因素負荷量與信效度

潛在變項	指標	因素負荷量	t	Cronbach's α	組合信度	平均變異萃取量
校內暑期 學習活動 資本	校內學習活動數	.88***	23.09	.72	.84	.63
	校內學習活動時間	.81***	14.70			
	校內學習活動費用	.69***	8.51			
校外暑期 學習活動 資本	校外學習活動數	.82***	6.49	.71	.84	.63
	校外學習活動時間	.74***	4.08			
	校外學習活動費用	.83***	5.77			

*** $p < .001$

探討弱勢生背景變項對其校內外暑期學習活動資本的結構模式標準化路徑係數如表 13 所列。首先，進行整體模型的適配度考驗。GoF 適配度指標是用來量測模式和結構模式的整體指標，0.1 弱的、0.25 中度，0.36 為強的適配度 (Vinzi et. al. 2010; Wetzels et. al. 2009)。本研究的 GoF 指標為 0.27，已高於 0.25 的中度標準，所以本研究模型具有表現中度的模式品質和解釋能力，整體適配度良好。接著探討弱勢生背景變項對暑期學習活動資本影響之標準化路徑係數分析。性別對校內外暑期學習活動資本的標準化迴歸係數分別為 -.01、.01，家中子女數為 .05、-.04，父親學歷為 -.02、.02，母親學歷為 .04、.11，皆無產生顯著影響性 ($p > .05$)，此四項背景變項對弱勢生的校內外暑期學習活動資本較無顯著影響性。

然而，不同區域的弱勢生則表現出差異性。就都會弱勢與偏遠弱勢的比較而言，「都會弱勢 vs 偏遠弱勢」虛擬變項對校內暑期學習活動資本的標準化迴歸係數 -.44，達 .001 顯著水準，表示產生顯著性的差異，偏遠弱勢比都會弱勢更能享

受到校內暑期學習活動資本；「都會弱勢 vs 偏遠弱勢」虛擬變項對校外暑期學習活動資本的標準化迴歸係數 .11，然而卻未達 .05 顯著水準，表示都會弱勢比偏遠弱勢所享受之校外暑期學習活動資本優勢其實並不是相當明顯。分析結果表現出偏遠弱勢明顯比都會弱勢更能享受校內暑期學習活動資本，然而都會弱勢比偏遠弱勢卻未能顯著享受校外暑期學習活動資本，這一來一往之間，凸顯了就暑期學習活動資本比較而言，都會弱勢比偏遠弱勢似乎顯得更加弱勢。就鄉鎮弱勢與偏遠弱勢的比較而言，「鄉鎮弱勢 vs 偏遠弱勢」虛擬變項對校內暑期學習活動資本的標準化迴歸係數 -.37，達 .001 顯著水準，表示產生顯著性的差異，偏遠弱勢比鄉鎮弱勢更能享受到校內暑期學習活動資本；「鄉鎮弱勢 vs 偏遠弱勢」虛擬變項對校外暑期學習活動資本的標準化迴歸係數 .00，亦未達 .05 顯著水準，表示鄉鎮弱勢比偏遠弱勢所擁有的校外暑期學習活動資本明顯是趨於相同的。分析結果說明了在暑期學習活動資本比較上，鄉鎮弱勢同樣比偏遠弱勢更加弱勢。此外，就「都會弱勢 vs 偏遠弱勢」對校內暑期學習活動資本的標準化迴歸係數 -.44 比「鄉鎮弱勢 vs 偏遠弱勢」-.37 更小，亦顯現出都會弱勢所享有的校內暑期學習活動資本是比鄉鎮弱勢更少的。此結果呈現出弱勢生所能享受的校內暑期學習活動資本是偏遠弱勢高於鄉鎮弱勢與都會弱勢，且鄉鎮弱勢又高於都會弱勢，表現出校內暑期學習活動資本是與地區發展程度成反比，越偏遠地區所獲得校內暑期學習活動資本越多，接近都會地區則越少。

表 13 弱勢生背景變項對暑期學習活動資本之影響分析

變項	校內暑期學習活動資本		校外暑期學習活動資本	
	標準化迴歸係數	t	標準化迴歸係數	t
性別	-.01	0.17	.01	0.09
家中子女數	.05	0.59	-.04	0.39
父親學歷	-.02	0.25	.02	0.22
母親學歷	.04	0.46	.11	0.99
都會弱勢 vs 偏遠弱勢	-.44***	4.74	.11	0.96
鄉鎮弱勢 vs 偏遠弱勢	-.37***	3.63	.00	0.02

*** $p < .001$

四、討論

就校內暑期學習活動資本方面，越是偏遠型學校所獲得的資源補助是相對都會區域更多，在活動和費用等暑期學習活動資本取得上，偏遠區域學生都顯得較為有利，因此偏遠區域國小生所能享受校內暑期學習活動資本較為豐厚。此外，也因為校內活動所需費用都較為低廉，因此弱勢生比一般生更依賴於校內活動。然而，本研究發現偏遠弱勢生在暑期受到學校照顧的比例明顯高於鄉鎮弱勢生與都會弱勢生；整體而言，在校內暑期學習活動資本的取得上，偏遠弱勢生高於鄉鎮弱勢生，而鄉鎮弱勢生又高於都會弱勢生。就校外暑期學習活動資本方面，都會弱勢生接觸暑期校外活動卻比偏遠弱勢生要付出更高的費用。整體而言，經由本研究更為嚴謹的 PLS-SEM 證實，在校外暑期學習活動資本上，鄉鎮弱勢生與偏遠弱勢生基本上的差異趨近於 0，而都會弱勢生似乎比偏遠弱勢生有更高取得校外暑期學習活動資本的優勢 ($\beta = .11, p > .05$)，然而卻沒有顯著上的差異。

在校內暑期學習活動資本取得上，偏遠弱勢生明顯勝過鄉鎮與都會弱勢生；校外暑期學習活動資本取得上，則鄉鎮弱勢生與偏遠弱勢生無差異，且都會弱勢生並沒有顯著優於偏遠弱勢生。在這一來一往之間，可以說明在暑期學習活動資本上，偏遠弱勢生確實是比鄉鎮與都會弱勢生受到更多照顧，鄉鎮與都會弱勢生在暑期學習活動資本的處境上是顯得更加弱勢。因此，根據本研究分析結果，本研究認為考量個別弱勢生需求的補助模式應是最適合解決本研究所發現區域資源不均的問題，因此未來針對國小弱勢生的暑期學習資源挹注上，應該撇開以區域發展不利因素做為整體補助的考量，而是應回歸到個別弱勢生進行補助，以每位弱勢生報名參加校內外暑期學習活動為實際狀況而核發補助，或者依弱勢生個別學習落差所需的經費進行補貼，這樣才更能全面性照顧到所有弱勢生，而不會產生新一輪的區域性弱勢差別待遇。

在校外暑期學習活動資本取得上，雖然不同區域的弱勢生並未表現出明顯的差異，然而從弱勢生參與校外暑期活動比例可知，未參加比例高達 64.27%，高於一般生的 50%，可知弱勢生於校外暑期學習活動資本取得相比一般生更顯困難，其與 Bourdieu 所指家庭教育影響學生所獲文化資本有有關，低社經家庭學生因為家庭經濟條件較差，難以從家庭的經濟資本轉換取得文化資本，故此部分更有賴學校與相關政府的協助。

伍、結論與建議

一、結論

(一) 都會地區不同區域的國小暑期學習活動資源明顯分配不平均

經由本研究調查分析，可發現都會地區不同區域國小校內的暑期學習活動資源明顯有不平均之現象，因此校內活動參與率以偏遠型學校學生（67.82 %）比例最高，其次為鄉鎮型學校學生（37.06 %），而都會型學校（27.49 %）最低。且學生所需負擔的校內暑期活動費用也有明顯差異，免費比例以偏遠型學校學生（91.63%）比例最高，其次為鄉鎮型學校（68.60%），而都會型學校（53.62%）最低。相反地，2,000 元以上比例則呈現完全相反情況，以都會型學校（18.12%）最高，其次為鄉鎮型學校（11.57%），而偏遠型學校（1.86%）最低。從免費的懸殊比例看來，可證實臺灣教育資源相對偏重在偏遠學校的投資，因此偏鄉學生所需負擔校內活動的費用最低；暑期教育資源的投入與區域發展程度形成反比，越靠近偏鄉地區投入資源越多，因而學校辦理校內活動的資源越充足，學生越可以低價或免費形式享受校內活動；相反的，都會型學校辦理校內活動的資源投入較少，因此學生所要再負擔的費用則較高。

不同區域國小生雖然在校外暑期活動參與率上並沒有明顯差異，但校外暑期活動費用確實有明顯差異，免費比例以偏遠型學校國小生（50.74%）最高，其次為鄉鎮型學校國小生（22.96%），而都會型學校國小生（13.33%）最低；而 5,000 元或 10,000 元以上的比例則都以都會型學校最高，其次為鄉鎮型學校，而偏遠型學校最低；可以說，需要再自行負擔的校外暑期活動費用越都會區域的學生將負擔越多。

從夏季失落觀點來說，暑期空白課程對於學生未來學習進展有其重要性，因此學生於暑假期間是否能夠均等的獲得相對應的資源，是教育公平的重要關注焦點。本文所述暑期所獲得之學習活動資本，其係 Bourdieu 文化資本中的一環節，當學生能夠參與校內外的各種學習活動，包含暑期課程、才藝班、夏令營等非正式課程之時，更有助於未來的學習發展。尤其對低社經學生能否藉由暑期空白課程獲得相關學習活動以補足先天條件不利的文化資本，突顯出這類暑期文化資本活動的重要性；否則未來於正式學期的學校教育當中，低社經學生將獲得更低的

教育回饋，造成階級文化不利的再製現象。故而，保證不同區域學校學生於暑假期間都能公平地獲得學習活動資本，是政府、學校與民間相關教育單位應該努力的方向。然而，從本點研究結論可知，都會地區不同區域的國小暑期學習活動資源明顯分配不平均，學習活動資源的多寡與區域發展程度形成反比，越靠近偏鄉地區的學校資源越多，校內活動的資源越充足，越往都會則相對越少。雖然，都會地區學校因為學生家庭社經條件與社區環境資源等各種有利先天條件，可彌補比偏鄉地區學校資源較少的不利，因此這樣區域學校暑期資源分配不均，未必就一定造成教育不公的現象；然而對於低社經的弱勢學生卻不是如此，弱勢學生並未具有較高社經地位家庭學生的先天有利條件，學校校內與校外社區等所提供的暑期學習活動資本，對其暑期學習發展是有其重要意義。因此，在不同區域學校暑期學習活動資源明顯分配不平均之下，更應重視對弱勢學生文化資本汲取的公平性是否造成影響。

（二）都會地區國小弱勢學生參加校內暑期活動比例較一般生高，參加校外則較低

經本研究調查發現，都會地區具弱勢身分的國小學生參加校內暑期活動的比例明顯比非弱勢的一般生較高，可知弱勢生暑期較依賴學校所提供的校內暑期活動，其中又以新住民學生明顯較高。相對地，都會地區具備弱勢身分的國小學生參加校外暑期活動的比例則明顯比一般生較低，其中又以低收入戶學生、原住民學生、單親學生參加校外暑期活動的比例皆明顯較低，可知這三種弱勢生較無力負擔費用較高的校外活動。

正如 Bourdieu 文化資本所論，低社經地位的弱勢學生於暑假期間同樣無法藉由自身家庭條件獲取充足的文化資本，因此也無力獲取費用較高的校外活動而造成低參與率，其更仰賴校內所能提供免費或低價位的暑期活動。因此，本點結論正呼應結論（一），如果校內暑期活動資源獲取不同區域有所落差的話，對於弱勢學生將造成實質的暑期學習資源不公之不利現象，弱勢學生於學期間其文化資本所造成的不利影響已然存在，如果於暑期無法再與一般生獲取起碼相同的資源條件，除了形成夏季失落的現象外，更將擴大文化資本不利因素，於開學後的正式學期更加速低回饋教育，加據階級不利文化再製的影響程度。

（三）都會地區不同區域國小弱勢學生可獲得暑期學習活動資本有顯著差異，偏遠弱勢生較具優勢，鄉鎮及都會弱勢生顯得更加弱勢

本研究發現，都會地區具弱勢身分的國小學生暑期校內活動參與率以偏遠型學校最高，鄉鎮型學校居次，而都會型學校最低。校內活動免費比例以偏遠型學校最高，鄉鎮型學校居次，而都會型學校最低，而收費 2,000 元以上比例的順序則完全顛倒。其次，都會地區具弱勢身分的國小學生暑期校外活動免費比例以偏遠型學校最高，鄉鎮型學校居次，而都會型學校最低，而收費 5,000 元或 10,000 元以上比例的順序則完全顛倒。由於本研究之都會弱勢類型標準並不因區域而有所不同，亦即同樣是都會地區國小弱勢學生參加校內暑期活動，偏遠型學校弱勢學生在暑期受到學校照顧的比例明顯高於鄉鎮弱勢生與都會弱勢生。同樣是弱勢學生參加暑期校外活動，都會弱勢學生和鄉鎮弱勢生卻必須比偏遠弱勢生付出更高的代價，此結果可證實在暑期學習上，他們的處境更加弱勢。

再經本研究以更為嚴謹的 PLS-SEM 證實，都會地區不同區域國小弱勢學生可獲得暑期文化資本有顯著差異，偏遠弱勢生較具優勢。就校內暑期學習活動資本方面，越是偏遠型學校所獲得的資源補助是相對都會區域更多，偏遠區域國小弱勢生所能享受校內暑期學習活動資本較為豐厚。研究發現偏遠弱勢生在暑期受到學校照顧的比例明顯高於鄉鎮弱勢生與都會弱勢生，在校內暑期學習活動資本的取得上，偏遠弱勢生高於鄉鎮弱勢生，而鄉鎮弱勢生又高於都會弱勢生。就校外暑期學習活動資本方面，都會弱勢生的優勢則不見得明顯比偏遠弱勢生好，因為越接近都會區域的弱勢生要比偏遠弱勢生付出更高的校外暑期活動費用，且偏遠地區弱勢生所需負擔的校外活動費用也相對較低廉。經由本研究 PLS-SEM 也更能驗證在校外暑期學習活動資本獲得上，鄉鎮弱勢生與偏遠弱勢生基本上的差異趨近於 0，而都會弱勢生並未比偏遠弱勢生有顯著取得校外暑期學習活動資本的優勢。故此，偏遠弱勢生在校內暑期學習活動資本取得上顯著高於鄉鎮與都會弱勢生，而在校外暑期學習活動資本與鄉鎮弱勢生接近無差異且未明顯比都會弱勢生差，這樣的結果可證明都會地區國小弱勢學生可獲得暑期文化資本以偏遠弱勢生較具優勢。

如結論（一）所述，低社經的弱勢學生如果不能於暑期獲得充足的學習活動資本，將造成 Bourdieu 所言階級文化不利的再製現象，因此不同區域學校的弱勢學生於校內外暑期學習活動資本獲得理應充足且一致。然而，從本點結論可知，越往都會地區的弱勢生在校內暑期學習活動資本越是不利，造成對不同區域弱勢生自身比較就有所不公的詬病。尤其在校外活動比較方面，偏遠弱勢生並未如想

像中不利；其因可想而知，校外活動資本的取得，正如 Bourdieu 所論與本身家庭社經條件有著莫大關聯，都會弱勢生與偏遠弱勢生其實先天同屬低社經的不利地位，即使都會地區擁有更多的校外活動資源，正與本結論發現一樣，都會弱勢生也未能獲得更好的參與機會，尤其在都會地區校外暑期活動費用反而比偏遠地區更高的情況下，對於都會弱勢生只會更加不利。故而，從 Bourdieu 階級文化不利再製的觀點來說，都會弱勢生恐怕比偏遠弱勢生更容易發生，也更容易產生夏季失落的現象。

二、建議

(一) 國小弱勢生暑期學習資源挹注回歸個別小型地域支助或個別學生補貼

依本研究的發現來看，從國小弱勢生暑期學習活動資本而論，偏遠弱勢生已明顯較具優勢；且都會弱勢生和鄉鎮弱勢生必須比偏遠弱勢生付出更高的代價在暑期學習活動取得上，他們的處境顯得更加弱勢，此已造成區域資源挹注不均問題，形成新一輪的弱勢生差別待遇。故建議政府未來在辦理相關國小弱勢生的暑期樂學計畫時，應打破偏遠即弱勢之迷思，考量個別學校的弱勢學生達全校三分之一以上或超過 100 人者（比照原住民族教育法第四條之精神），即優先進行暑期活動之補助，提供其弱勢學生免費或低價的優質暑期學習活動。此外，針對未被補助學校的弱勢生，則可依其個人的學習落差需要，提供他們參與暑期學習活動的經費補貼，提高他們暑期學習活動資本的獲得率。另外，由於辦理規模龐大，如果所需的計畫經費及相關資源無法僅倚賴政府提供，建議政府接受私部門、大學及非營利組織的經費及相關資源，形塑資源共享的教育夥伴關係。

(二) 學校應積極提供暑期校外學習活動相關資訊與補貼給弱勢學生及其家長

本研究發現弱勢生參與校外暑期活動未參加比例高達 64.27%，雖然在不同區域的弱勢生比較上並未出現明顯的差異情形，然而仍突顯出弱勢生於校外暑期學習活動資本取得相比一般生更困難的窘境。從現實面來看，暑期漫漫長假，完全由政府及學校包辦八週之課程是不可能的，家長依其需求，仍需有校外活動的支援以配合其工作，然而受限於各種經濟及社會原因，弱勢學生的家長通常較少實質參與子女的學習，付不起暑期費用則將孩子送至長輩家或讓孩子乾脆待在家，造成文化資本再製低社經地位的現象。因此政策須確保加強弱勢生學校與其學生家長及所處社區（包括企業及社會利害關係人）的連結，在暑假之前，由學校負

責提供暑期校外學習活動相關資訊給弱勢學生及其家長，並連結政府或民間相關團體的資源，給予補貼負擔有困難的家庭，以增進弱勢學生的暑期教育品質。

（二）建立資料庫並長期追蹤弱勢生暑期文化資本

本研究受限於小學生對於家庭狀況理解不足，以及問卷設計宜簡化緣故，無法精準蒐集更多弱勢生於暑期活動的資料，而此部分更適合由相關政府部門結合學校與社區共同合作，建立長期追蹤型的縱貫性資料庫，以更有利蒐集面向更廣更齊全的學生文化資本相關資訊。除了能突破本研究設計，瞭解更多弱勢生於暑期文化資本的狀況，亦更能分析不同因素所造成的影響，據以投入相關資源與政策應對之。此外，藉由縱貫性資料追蹤更可瞭解弱勢生於暑期文化資本的長期變化，掌握是否政策資源投入還有類似本研究都會弱勢生更加弱勢的現象，以避免資源分配不均的狀況持續發生。



參考文獻

- 王仁葵(2013)。提高國小弱勢學生語文力。**新北市教育**，9，58-60。
- 王麗雲、游錦雲(2005)。學童社經背景與暑期經驗對暑期學習成就進展影響之研究。**教育研究集刊**，51(4)，1-41。
- 吳俊憲、吳錦惠(2016)。中小學夏日樂學試辦計畫實施評析。**臺灣教育評論月刊**，5(3)，91-97。
- 巫有鑑(2007)。學校與非學校因素對臺東縣原、漢國小學生學業成就的影響。**臺灣教育社會學研究**，7(1)，29-67。
- 李宜玟(2012)。數學低成就學習動機之類型與區別分析：國中小弱勢學生與一般學生之比較。**教育科學研究期刊**，57(4)，39-71。
- 李承傑、董旭英(2017)。偏最小平方法結構方程模型。**科學發展**，539，20-25。
- 李敦仁、余民寧(2005)。社經地位、手足數目、家庭教育資源與教育成就結構關係模式之驗證：以 TEPS 資料庫資料為例。**臺灣教育社會學研究**，5(2)，1-48。
- 李嘉芳(2008)。**暑期課輔對國小弱勢學生語文能力之影響：以臺東縣為例**(未出版之碩士論文)。國立臺東大學特殊教育學系碩士班，臺東縣。
- 林俊瑩、黃毅志(2008)。影響臺灣地區學生學業成就的可能機制：結構方程式的探究。**臺灣教育社會學研究**，8(1)，45-88。
- 林俊瑩、謝亞恆、陳成宏(2014)。暑期學習對族群學習差距的影響：潛在成長曲線模型分析。**教育政策論壇**，17(4)，103-134。
- 林信志、陳盈宏(2015)。美國「夏日學校新願景計畫」對我國推動「夏日樂學試辦計畫」之啟示。**臺灣教育評論月刊**，4(4)，117-121。
- 張芳全(2011)。家長教育程度、文化資本、自我抱負、學習興趣與數學成就之關係研究。**臺中教育大學學報：教育類**，25(1)，29-56。
- 教育部(2018)。**教育部 107 年度施政方針**。取自 http://depart.moe.edu.tw/ED2100/News_Content.aspx?n=D23E9B1FC9ED5D63&sms=4186928212B88A3A&s=8989B8589C572611
- 教育部國民及學前教育署(2015)。**國民小學及國民中學推動夏日樂學試辦計畫**。

取自 http://www.k12ea.gov.tw/ap/news_view.aspx?sn=6ed2e617-acdb-4a2a-8df6-ffc93d9afc4f

教育部國民及學前教育署 (2017)。國民小學及國民中學推動夏日樂學計畫分區說明會暨計畫撰寫工作坊手冊。取自 http://docs.wixstatic.com/ugd/77f1f6_3ab3ede572674341a395ff3eba1948b2.pdf

許宏儒 (2015)。書寫文化、學校課程與階級再製：當代法國教育社會學對 P. Bourdieu 文化資本理論的補充。《課程研究》，10 (1)，35-49。

許崇憲 (2002)。家庭背景因素與子女學業成就之關係：臺灣樣本的后設分析。《中正教育研究》，1 (2)，25-62。

陳怡靖、黃毅志 (2012)。社經背景、學前教育對國小學業成就之短期與長期效果研究。《臺東大學教育學報》，23 (2)，27-61。

陳盈宏、林信志 (2016)。國民小學實施暑期學習課程方案之研究：以閩南語教學為例。《課程與教學季刊》，19 (1)，85-106。

陳嘉琳 (2001)。國小五年級學童暑期經驗及其對學業成就的影響 (未出版之碩士論文)。國立中正大學教育研究所，嘉義縣。

曾世杰 (2009)。年級、社經背景及課輔對國小兒童暑期成就滑落現象的影響。行政院國家科學委員會專題研究成果報告 (編號：NSC 97-2410-H-143-014)。臺北市：行政院國家科學委員會。

黃政傑 (2015)。新住民語文樂學計畫評析。《臺灣教育評論月刊》，4 (6)，86-91。

黃毅志 (2008)。如何精確測量職業地位？「改良版台灣地區新職業聲望與社經地位量表」之建構。《臺東大學教育學報》，19 (1)，151-160。

黃儒傑 (2012)。弱勢學生未來時間觀、學習自我效能及學習任務價值之研究。《中正教育研究》，11 (1)，1-44。

Alexander, K. L., Entwisle, D. R., & Olson, L. S. (2001). Schools, achievement, and inequality: A seasonal perspective. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 23, 171-191.

Alexander, K. L., Entwisle, D. R., & Olson, L. S. (2007). Summer learning and its implications: Insights from the beginning school study. *New Direction for Youth Development*, 114, 11-32.

- Allinder, R. M., & Fuchs, L. S. (1994). Alternative ways of analyzing effects of a short school break on students with and without disabilities. *School Psychology Quarterly*, 9, 145-160.
- Allington, R. L., & McGill-Franzen, A. (2003). Use students' summer-setback months to raise minority achievement. *Education Digest*, 69, 19-24.
- Allington, R., McGill-Franzen, A., Camilli, G., Williams, L., Graf, J., Zeig, J., Zmach, C., & Nowak, R. (2010). Addressing summer reading setback among economically disadvantaged elementary students. *Reading Psychology*, 31(5), 411-427.
- Barone, C. (2006). Cultural capital, ambition, and the explanation of inequalities in learning outcomes: A comparative analysis. *Sociology*, 40, 1039-1058.
- Borman, G. D. (2001). Summers are for learning. *Principal*, 80(3), 26-29.
- Borman, G. D., & Dowling, N. M. (2006). Longitudinal achievement effects of multiyear summer school: Evidence from the Teach Baltimore randomized field trial. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 28, 25-48.
- Borman, G. D., Benson, J., & Overman, L. T. (2005). Families, schools, and summer Learning. *The Elementary School Journal*, 106(2), 131-150.
- Bourdieu, P. (1973). Reproduction and social reproduction. In R. Brown (Ed.), *Knowledge, education, and cultural change: Papers in the sociology of education* (pp. 56-68). London, England: Tavistock.
- Bourdieu, P. (1986). Three forms of capital. In J. Richardson (Ed.), *Handbook of theory and research for the sociology of education* (pp. 241-258). New York, NY: Greenwood.
- Bracey, G. W. (2003). What they did last summer. *NEA Today*, 22(2), 18-19.
- Burkam, D. T., Ready, D. D., Lee, V. E., & Lo Gerfo, L. F. (2004). Social-class differences in summer learning between kindergarten and first grade: Model specification and estimation. *Sociology of Education*, 77, 1-31.
- Chin, T., & Phillips, M. (2004). Social reproduction and child-rearing practices: Social class, children's agency, and the summer activity gap. *Sociology of Education*, 77, 185-210.

- Chin, W. W. (1998). Issues and opinion on structural equation modeling. *MIS Quarterly*, 22(1), 7-16.
- Cooper, H. (2004). Is the school calendar dated? Education, economics, and the politics of time. In G. D. Borman & B. Matthew (Eds.), *Summer learning, research, policies, and programs* (pp. 3-23). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Cooper, H. (2004). *Is the school calendar dated? education, economics, and the politics of time*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Cooper, H., Charlton, K., Valentine, J. C., & Muhlenbruck, L. (2000). Making the most of summer school: A meta-analytic and narrative review. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 65(1), 1-17.
- Cooper, H., Nye, B., Charlton, K., Lindsay, J., & Greathouse, S. (1996). The effects of summer vacation on achievement test scores: A narrative and meta-analytic review. *Review of Educational Research*, 66, 227-268.
- DiMaggio, P. (1982). Cultural capital and school Success: The impact of status culture participation on the grades of U.S. high school students. *American Sociological Review*, 47, 189-201.
- Dumais, S. A. (2002). Cultural capital, gender and school success: The role of habitus. *Sociology of Education*, 75(1), 44-68.
- Dumais, S., & Ward, A. (2010). Cultural capital and first-generation college success. *Poetics*, 38, 245-265.
- Entwisle, D. R., & Alexander, K. L. (1994). Winter setback: The racial composition of schools and learning to read. *American Sociological Review*, 59, 446-460.
- Entwisle, D. R., Alexander K. L., & Olson L. S. (1997). *Children, schools and inequality*. Boulder, CO: Westview.
- Fornell, C., & Bookstein, F. L. (1982). Two structural equation models: LISREL and PLS applied to consumer exit-voice theory. *Journal of Marketing Research*, 19(4), 440-452.
- Heyns, B. (1978). *Summer learning and the effects of schooling*. New York, NY: Academic Press.

- Kalmijn, M., & Kraaykamp, G. (1996). Race, cultural capital, and schooling: An analysis of trends in the United States. *Sociology of Education, 69*, 22-34.
- Katsillis, J., & Rubinson, R. (1990). Cultural capital, student achievement, and educational reproduction: The case of Greece. *American Sociological Review, 55*, 270-279.
- Kim J. S., Guryan J. (2010) The efficacy of a voluntary summer book reading intervention for low-income Latino children from language minority families. *Journal of Educational Psychology, 102*(1), 20-31.
- Kim, J. S. (2006). Effects of a voluntary summer reading intervention on reading achievement: Results from a randomized field trial. *Educational Evaluation and Policy Analysis, 28*(4), 335-355.
- Kirkland, L. D., & Camp, D. (2008). Changing the face of summer programs manning. *Childhood Education, 85*(2), 96-101.
- McCoach, D. B., O'Connell, A. A., Reis, S. M., & Levitt, H. A. (2006). Growing readers: A hierarchical linear model of children's reading growth during the first 2 years of school. *Journal of Educational Psychology, 98*, 14-28.
- Menard, J., & Wilson, A. M. (2014). Summer learning loss among elementary school children with reading disabilities. *Exceptionality Education International, 23*(1), 72-85.
- Organization for Economic Co-operation and Development [OECD] (2012). *Equity and quality in education: Supporting disadvantaged students and schools*. Retrieved from <http://www.oecd.org/edu/school/50293148.pdf>
- Organization for Economic Co-operation and Development [OECD]. (2014). *PISA 2012 results: What students know and can do*. Paris, France: Author.
- Phillips, M. (2000). *Understanding ethnic differences in academic achievement: Empirical lessons from national data*. Washington, DC: U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics.
- Rathbun, A. H., Reaney, L. M., & West, J. (2003, April). *The world around them: The relationship between kindergartners' summer experiences and their general*

- knowledge*. Paper presented at the annual conference of the American Educational Research Association, Chicago, IL.
- Reardon, S. F. (2003). *Sources of educational inequality: The growth of racial/ethnic and socioeconomic test score gaps in kindergarten and first grade*. University Park, PA: The Pennsylvania State University, Population Research Institute.
- Reay, D. (2004). Education and cultural capital: The implications of changing trends in education policies. *Cultural Trends*, 13, 73-86.
- Robinson, R. V., Garnier, M. A. (1985). Class reproduction among men and women in France: Reproduction theory on its home ground. *American Journal of Sociology*, 91, 250-280.
- Roscigno, V. J., & Ainsworth-Darnell, J. W. (1999). Race, cultural capital, and educational resources: Persistent inequalities and achievement returns. *Sociology of Education*, 72, 158-178.
- Rumberger, R. W., & Arellano, B. (2004). *Understanding and addressing the Latino achievement gap in California*. Berkeley, CA: UC Latino Policy Institute.
- Scott, J. (2004). Family, gender, and educational attainment in Britain: A longitudinal study. *Journal of Comparative Family Studies*, 35(4), 565-589.
- Shavit, Y., Blossfeld, H. (1993). *Persistent inequality: Changing educational attainment in thirteen countries*. Boulder, CO: Westview.
- Slates, S. L., Alexander, K. L., Entwisle, D. R., & Olson, L. S. (2012). Counteracting summer slide: Social capital resources within socioeconomically disadvantaged families. *Journal of Education for Students Placed at Risk*, 17(3), 165-185.
- Sullivan, A. (2001). Cultural capital and educational attainment. *Sociology*, 35, 893-912.
- Sullivan, A. (2002). Bourdieu and education: How useful is Bourdieu's theory for researchers? *The Netherlands' Journal of Social Sciences*, 38, 144-166.
- Vinzi, V. E., Chin, W. W., Henseler, J., & Wang, H. (2010). *Handbook of partial least squares: Concepts, methods and applications*. Berlin, Germany: Springer.
- Wetzels, M., Odekerken-Schroder, G., & van Oppen, C. (2009). Using PLS path modeling for assessing hierarchical construct models: Guidelines and empirical

illustration. *MIS Quarterly*, 33(1), 177-195.

Yamamoto, Y., & Brinton, M. C. (2010). Cultural capital in East Asian educational systems: The case of Japan. *Sociology of Education*, 83, 67-83.

2019年4月30日收件

2019年7月5日初審通過

2019年7月25日修正回覆

2019年8月28日複審通過

