

國小高年級家貧與一般學童的可能自我 與成就目標之比較

周雅瑱^{*} 李宜玫^{**}

摘要

本研究旨在比較國小高年級不同家庭經濟背景與未來時間觀點的學童在成就目標的差異與交互作用效果。研究對象分為家貧組與一般組，採取性別與學業成就配對組別的設計，有效樣本共 160 人(男 59，女 101)。由「可能自我量表」進行測量，受試者填答自己希望達成的學業與職業內容，再評估達成的自我效能，以及能力、努力、運氣與外在環境等歸因傾向。成就目標由「成就動機量表」進行測量，針對精熟趨向、表現趨向、精熟逃避、表現逃避四種成就目標進行自我評定。統計方法為二因子多變量變異數分析。研究結果顯示：(1)家貧與一般學童希望達成的教育程度與職業社經地位等級未達顯著差異。(2)不分家庭經濟狀況，高自我效能、努力與能力歸因都有較高的精熟趨向與表現趨向目標。(3)低自我效能及高運氣歸因評估的家貧學童有較高表現逃避目標。綜而言之，家貧學童對未來的可能自我的自我效能評估愈低，或是愈傾向相信運氣，均較傾向逃避學習，可作為學業低成就與缺乏學習動機的家貧學童進行心理與生涯輔導之參考。

關鍵詞：可能自我、成就動機、家貧學童

投稿日期：2019/08/21；接受日期：2020/03/23

^{*} 臺北市立景美國小教師

^{**} 國立臺北教育大學教授，通訊作者 meilee@tea.ntue.edu.tw

Comparing Possible Selves and Achievement Goals between Disadvantaged and Normal Elementary Students

Ya-tien Chou^{*} Yi-mei Lee^{**}

Abstract

The purpose of this study was to analyze the interaction effect of possible selves and achievement goals between disadvantaged and normal students. A total of 160 fifth- and sixth-grade elementary school students (59 male and 101 female) in Taiwan were sampled; 80 disadvantaged students and 80 normal students were matched in pairs. Three questionnaires were administered to these students. The Possible Selves Scale was composed of 5 cognitive evaluations on possible selves: self-efficacy, and the attribution of ability, effort, luck, and environment. The Achievement Motivation Scale was composed of mastery-approach, performance-approach, mastery-avoidance, and performance-avoidance goals subscales. Finally, a two-way MANOVA was conducted to analyze the interaction effects. The main results of this study are listed as follows: 1. The disadvantaged and normal students had no difference of expectations regarding future schooling and occupation. 2. Regardless the disadvantaged or normal students, high self-efficacy, effort and ability attribution group produced the higher mastery-approach, performance-approach goals scores. 3. The disadvantaged students in the low self-efficacy group and high luck attribution group produced performance-avoidance goals scores that were higher than those of the other groups. In summary, the result could be regarded with counseling by counselors for the disadvantaged students with avoidance motivation.

Keywords: achievement motivation 、 disadvantaged students 、 possible selves

Submitted: 2019/08/21 ; Accepted: 2020/03/23

^{*} Teacher, Taipei Municipal Jingmei Elementary School

^{**} Professor, National Taipei University of Education, (Corresponding Author) meilee@tea.ntue.edu.tw

壹、緒論

行政院主計處(2017)所公布的國民所得統計摘要,比較最高 20%及最低 20%家庭所得倍數,相較於 1986-2000 年平均值為 5.20 倍,2001-2015 年平均值則升高為 6.12 倍,顯示臺灣社會的家庭貧富差距有逐漸加大的趨勢。衛生福利部(2017)統計低收入戶戶數佔總戶數比率,2016 年度為 1.70,相較於 2008 年度比率為 1.22,也有逐漸增加的趨勢。這些數據顯示台灣經濟弱勢的貧困家庭逐漸增多,貧困家庭子女的教育問題也同樣值得重視。教育是未來的希望,處於家庭困頓的子女是否可以透過教育與成長而力爭上游,讓自己與家庭一起脫困,而不至於落入貧窮循環?

深入探究家貧學童的低學業成就與學習動機等教育現象,台灣兒童暨家扶基金會(2008)調查研究顯示家貧學童普遍面臨「教育資源」、「學習表現」及「自我實現」等三大弱勢危機;除了家庭經濟困境造成教育資源缺乏之外,家貧學童與一般學童的學業成就差距也隨年齡成長落差越大;雖然家貧學童與一般學童對未來最高學歷的理想與期望差距不大,但是實際上因為家庭經濟狀況,貧困家庭子女幾乎只能停留在高中學歷,讓孩子失去脫貧的希望及動力。

若區分家庭與個人因素,家庭環境是外在的脈絡因素,家貧學童是否與一般家庭學童的學業成就與心理層面的學習動機有所不同?長久以來多數實證研究呈現出家庭不利因素與學業成就具有負向關聯,例如父母低社經地位、家長參與較少(巫有鎰,1999;李敦仁、余民寧,2005;余民寧、李敦仁、趙珮晴,2012;黃芳玫、吳齊殷,2010),以及家庭社會資本較低等家庭環境因素(李文益、黃毅志,2004;陳新豐,2005)。許崇憲(2002)以家庭背景因素與子女學業表現關係進行後設分析,同樣呼應家庭不利因素的關鍵影響,分別為參與文化活動、教育期望、教育輔助、收入、父親教育與職業地位等指標,與子女學業成就有較高相關。Sirin(2005)以美國 1990-2000 年的相關研究進行後設分析,發現社經地位與學業成就二種變項之間有中到強度的正向關連。孫旻儀、蔡明學(2007)以台灣地區自 1995 年到 2005 年研究的後設分析結果,社經地位與學業成就也有低度相關,與 Sirin(2005)結果相近。

「成就動機」是驅動努力與投入學習的個體內在的心理動力,過去研究也與學業成就類似,和家庭不利因素之間有負向關聯性(余安邦、楊國樞,1991;林士翔,2003;郭生玉,1978;陳慧蓉、張郁雯、薛承泰,2018;魏麗敏,2001;龔心怡、李靜儀,2015;龔心怡、林素卿、張馨文,2009)。這些研究顯示家庭因素的低社經地位、缺乏親職參與以及社會資本等家庭貧困的脈絡因素,可能相對地限制或減損子女的學習表現與動機。

雖然處於家庭貧困的不利因素,仍有部分研究提出正向的因素與觀點。江守峻、陳婉真(2017)以台灣貧窮兒少資料庫進行研究,發現經濟弱勢的國中學生知覺到中高程度的教師支持、同儕支持以及家庭凝聚力,並且擁有中度的心理資本;顯示家貧學生仍擁有的外在環境帶來的正向力量,而成為內在的心理力量。此外,國際比較 TIMSS(Trends in International Mathematics and Science Study,簡稱 TIMSS)2003 年資料庫分析八年級學生數學成就,結果顯示「數學態度」、「家中藏書」、「校外數學額外課程」依序是區辨數學成就高低分群的前三項變項(陳嘉成,2007),家中藏書多寡是家庭文化資本的指標,往往與家長社經地位有正相關,而校

外數學的額外課程(例如課後補習)則是貧窮家庭較無法負擔的費用，但是個人的數學學習態度卻是對抗家庭不利因素的另一個正向力量，顯示家貧學生雖然因家庭的文化資本與經濟資源較少，還是可能透過家庭凝聚力、個人動機與態度等正向力量支持，突破逆境有好的成績表現。

家庭貧困是外在環境的不利因素，相較於同樣能力的一般學童，家貧學童是否可能因內在正向力量以突破困境呢？或是受限於負向的環境因素而形成逃避的動力？過去研究常常混雜了家庭經濟、父母智能與教養態度等等，尤其學習成就受到智能個別差異影響甚大，這些調查與相關研究多數並未先控制或排除智力與學業成就的關鍵性影響，是以本研究考量組別的對等而將一般與家貧學童以性別和學業形成配對組別再進行比較，以降低智能因素與人數差異的干擾。除此之外，本研究也採取正負向對比的觀點，著眼於自我系統(self-system)與未來時間觀點(future time theory)，藉由比較國小高年級家貧學童與一般學童，對未來學業與職業的自我期許的可能自我(possible selves)和歸因，以及在成就目標(趨向／逃避、精熟／表現)上的差異，了解可能自我正負向力量，並進而探究低成就的家貧學童是否處於低期許的可能自我，因而陷入無力自我實現的弱勢危機。

貳、文獻探討

一、自我系統與未來時間觀點的可能自我

(一) 可能自我的內涵

心理學長期關注於「自我」的相關變項(例如：自我概念、自我效能等)，並將相關的想法、情感與動機視為動態的「自我系統」，不論是心理適應或學習等領域，都有實證研究顯示這些變項與人格與行為表現有關連(Bandura, 1978；Connell, 1990；Dweck, Higgins & Grant-Pillow, 2003)。

過去自我研究較多聚焦在早期經驗或先前事件對於現在所造成的影響。然而，個體能夠放眼未來而繼續前進也是重要的內在動力，「抱負」與「希望」就是透過對未來的信念所啟動的動力。就未來時間觀點而言，可能自我雖然尚未發生，也不一定真正實現，但是卻引導個體產生不同的動機(Strahan & Wilson, 2006)。因此，可能自我也屬於自我系統的一部分，是指自己未來希望、想要或害怕的自我概念，是一組未來時間導向的自我。

從發展的角度來看，可能自我的內容反映出個人的過去經驗與發展任務，實證研究也反應出學齡期兒童及青少年最關心學業與職業可能自我(Lee & Oyserman, 2009；Oyserman, 2004；Oyserman & Markus, 1990；Symonds, 2007)。此外，兒童與青少年對於未來害怕與負向的可能自我，往往因為經驗較少而模糊，多數兒童階段的研究僅測量正向的可能自我(Oyserman & James, 2011)。

對本研究的家庭貧困學童而言，未來所接受的教育與從事的職業對個人生涯深具意義，如果有機會從事具有專業技能的職業，就可能脫離貧窮的惡性循環而向上流動。因此，教育與職業的正向可能自我就如同抱負與希望，成為引領前進的動力。然而，Yowell(2000)的研究反映出

弱勢族群青少年在可能自我職業面向充滿期待又呈現高度的疑懼。而國內研究也類似，無論是高中或大學的家貧學生都面臨家庭經濟因素，限制了家貧學生在學業成就、教育與職業的選擇，以及對未來的憧憬，較會考慮到家人經濟生活的需求，甚至更傾向認為自己能力有限，無法放手在職場上追尋卓越的成就(陳金英，2004；黃雅容，2008；蔡錦德、廖鳳池，2003)。Lee(1999)研究也顯現出有相當高比例的經濟弱勢學生，雖然具有才能，但是因為複雜的家庭環境因素，無法了解自己的潛能，而影響自己對未來的抱負水準。對此現象，鄭芬蘭、陳曉筠(2018)透過貧窮文化的觀點加以詮釋，強調貧窮文化是為了適應貧困環境所形成的防衛機制，進而呈現不同的生活型態與文化特質，並透過家庭傳遞與延續至下一代，其調查研究比較屏東地區 4 年級的一般學童和弱勢學童，結果顯示弱勢學童的貧窮文化高於一般學童，而且自我概念低於一般學童。

這些實證研究的結果反應出家庭困境可能透過某些心理歷程與機制，阻礙貧困家庭的子女在成長過程中朝向自我實現。對於處於弱勢環境的國小高年級學童而言，正值邁入尋求自我認同的青春期的，是否如前述研究結果，不如一般兒童對於教育與職業的可能自我有較為正向的預期？是以本研究問題一先聚焦於比較國小高年級家貧學童與一般學童的學業與職業可能自我的差異。

(二) 可能自我在個人與環境之間的雙向影響

正向的可能自我是個體對於未來的期許，雖然是出於想像，卻可以透過未來可能自我的內容和完成途徑，促發目前行為的動力，所以具有行為動機的功能並可以解釋目前行為與未來影響(Markus & Nurius, 1986)，例如：希望未來能上大學的兒童，因為了解上大學需要通過甄選或考試，所以對於現在學校的課業與學習就更加認真投入，上大學的這份期待就成為這名兒童努力與堅持的動力。實證研究也顯示學生對於教育與職業未來抱負和目前與後續的學業成就有正向的關聯性(吳雅玲、李清蓉，2011；翁楊絲茜、曾祥霖、黃仔延，2009；張芳全，2011；陳俊瑋，2011)。

當青少年在不利的家庭或環境下成長，生涯探索經驗與資源匱乏可能會限制他們對自己未來可能自我的期許，低期待也引發逃避動機與不適應行為，這些負向的反應與行為又使他們失去向上流動與脫離貧困的機會(Oyserman & Fryberg, 2006；Oyserman & James, 2011；戴伸峰、楊芳梅，2010)。由此可見，可能自我會促成個人與環境之間的雙向影響，除了深受過去個體成長經驗的影響，並引導個體對於未來機會的選擇與行為的投入。實證研究也顯示弱勢或違犯傾向的青少年比起一般青少年對於能力與教育有較少的正向未來自我期待，且傾向於負面的未來生活想像(田秀蘭，2005；戴伸峰、楊芳梅，2010)。

然而，弱勢族群青少年對於未來可能自我的疑慮是否有機會改變呢？在校園中所推動的可能自我課程或生涯諮商與介入方案，不論是一般學生或家貧弱勢生都顯示出可能自我提升、學業進步與設定生涯目標等具體成效(Carey & Martin, 2007；Hock, 2003；Oyserman, Terry & Bybee, 2002；Shepard & Marshall, 1999)。這些以可能自我為主題的課程、輔導或生涯諮商等介入方案都展現出正向的自我覺察與提升，有助於學校學習的投入，甚至減少不當行為，顯示出

正向的可能自我的確有機會促發學習動機，成為引領希望與目標的動力。除此之外，縱使家庭貧困，仍有對於未來抱持正向希望的兒童與青少年，Ruvolo & Markus(1992)分析可能自我有高期望的兒童會對學校課業產生意義，因為學生瞭解在學校的成就與達到未來目標有正向關係，進而激勵其投入學習的動力。鄭芬蘭(2008)訪談貧窮家庭兒童發現，可以抱持著正向、勇於面對與樂觀積極態度，對於未來有規劃與目標的貧窮兒童，則抱持著希望與強烈的正向動機。

由這些研究可看出「可能自我」是內隱的未來自我概念，雖然不利的家庭環境會造成限制，個體卻不必然受環境所決定，當家貧學童對未來抱持希望時，正向的可能自我就成為動力，是以本研究也關注於同樣處於貧困的家庭環境下，不同心理機制的可能自我是否對未來學業與職業的期待有差異，以及目前的學習動機也有不同。

二、可能自我與認知評估的心理機制

可能自我究竟透過怎樣的心理機制促成投入學習的行為動力呢？許多實證研究顯示認知評估的心理機制是激發動機、促成行為動力與堅持的重要關鍵(Garcia & Pintrich, 1995；Oyserman, 2004；Ruvolo & Markus, 1992)；如果能夠對可能自我產生正向的期待與想像，再透過比較並連結現在的自我概念，就會使得努力的目標更清晰而促使個人願意努力。為了使可能自我更具體與清晰，本研究除了學童對未來學業與職業的想像之外，並以自我效能和歸因評估的結果進行分析。

(一)自我效能

回顧 Bandura(1992)對自我效能的定義，是指自我評估能否達成任務目標。而學業自我效能對於學習成果的預測在多數實證研究普遍具有中至高度的預測與關連性(巫博瀚、陸偉明、賴英娟，2011；林志哲，2007；張憲卿、程炳林，2010；Bandura, 1992；Pekrun, Frenzel, Goetz, & Perry, 2007)，自我效能近年來也被視為正向的心理資本之一(江守峻、陳婉真，2017)。可能自我的內容雖然對比現在我與可能自我之間所存在的落差，為何可以促使個人充滿動力呢？Oyserman & James(2011)認為相信自己可以達成的自我效能感對於可能自我有倒 U 字型的關聯性，達成可能性太高或太低對於促進努力的效果均不大，太高顯得輕而易舉不需要努力，太低表示並不可能達成所以不願意付出努力。然而龔心怡、李靜儀(2015)以貧窮兒少資料庫檢驗動機發展自我系統模式，分析經濟弱勢學生的自我系統對於學習投入與表現則具有正向的預測效果。本研究則採取差異比較，將以家庭經濟與自我效能評估此二因素，檢視在四種成就目標的交互作用與差異，藉此比較不同家庭環境和正負向自我效能，是否有不同的成就動機？

(二)歸因的認知評估

除了期望與自我效能可以形成具體目標引領動力之外，還有其他認知評估因素也會影響動力，Destin & Oyserman(2009)比較低收入少數族群青少年對未來學業成就的二種心態(mind-set)，封閉心態認為會因為缺乏學費而無法上大學，開放心態則期待可獲得助學貸款而可以上大學，結果顯示不論是對好成績的期待或規畫投入做家庭作業的時間，開放心態都高於封閉心態的弱

勢青少年。此處所稱心態其實涉及達成未來可能自我(上大學)的歸因評估，歸因是個人對事件結果追尋原因的解釋，也會影響接續的心理與行為反應(Weiner, 1992)。本研究將檢視家庭經濟與歸因類型在四種成就目標的交互作用與差異，藉此比較不同家庭環境和歸因型態，是否成就動機也有差異？

長期以來歸因研究的分類多數以能力、努力、運氣與作業難度等四大類進行探究，能力與努力屬於內在歸因，而且努力是惟一可控也最具有激勵效果的歸因，至於運氣與作業難度則屬於外在歸因，反而會降低自我涉入與負責的動力(Weiner, 2005)。可能自我的研究反應出同樣心理動力的效果；在努力歸因方面，抱持未來自己會因努力而成功者，對精熟趨向的堅持最持久(Markus & Ruvolo, 1989)，外在歸因也顯示相信可能自我將受到命運與運氣決定者，則會減損努力的動力(Oyserman & James, 2009)。蔡錦德(2003)研究低收入戶高中生的職業可能自我與其歸因類型，結果顯示低收入戶高中生對成功比一般高中生有較低的內在控制歸因，但是又比一般高中生較多認為只要靠自己努力，就能夠避免最害怕的職業可能我；而且低收入戶高中生在職業可能我上比一般高中生有較低的自我效能。曾文志(2006)特別針對困境與復原力的後設研究分析也發現內控信念、實際控制與期待、自我效能等均是保護因子，有助於逆境中的個體維持正向適應。

整體看來，可能自我要促成自我調整的動力大抵有自我效能、控制信念和願意付出努力等重要的決定因素(Oyserman, Brickman, & Rhodes, 2007；Oyserman & James, 2009)，而且這些因素也對處於困境的弱勢青少年有不同程度的影響。是以本研究將針對未來學業與職業期望、未來自我效能與歸因分析進行認知評估；並進而檢視這些對可能自我的認知評估歷程所促成的行動力或自我調整，究竟是普遍性的心理歷程？或是逆境中的弱勢學生最匱乏的激勵因素？

三、可能自我認知評估到成就目標：探究家貧與一般學童的差異

成就目標理論(achievement goal theory)是成就動機類型的知名理論，著眼於學習者認知上的「目標設定」，以學習的理由或目的來解釋學習的行為反應，並區分出精熟(mastery)與表現(performance)二種類型的內涵，精熟目標關注於自我成長的內在動機，表現目標則以獲得他人注意與認同的傑出表現為行為的動力，關注於和他人比較的獲勝。初期原本只以趨向動機為主，後續在動力方向加入逃避動機而使類型更加豐富，回顧目標導向相關研究的歷史，隨著理論架構的擴展而成為精熟趨向、表現趨向、精熟逃避與表現逃避等四種目標類型。精熟趨向目標(mastery-approach goal)的學習者傾向深度理解與學習，可以自我改善與進步，重視努力的過程；表現趨向目標(performance-approach goal)的學習者在意和他人的競爭與比較可以勝過別人，重視結果與能夠證明自己的能力；精熟逃避目標(mastery-avoidance goal)的學習者避免失去能力，不能夠犯錯，強調高標準的完美主義；表現逃避目標(performance-avoidance goal)的學習者為了維護自尊，避免被歸類於最差，不願意讓他人對自己產生負面評價，所以不願意投入與表現(程炳林, 2003；Elliot, 2005)。這四種成就目標反應出國小高年級學生不同的學習行為與動機傾向，比起只能反應出願意投入學習強度高低的成就動機，四種成就目標的概念與內涵更為豐富。

前述可能自我研究大多著眼於可以激發出正向的趨向動機(Oyserman, 2004；Oyserman &

James, 2011 ; Ruvolo & Markus, 1992) , 而 Anderman, Anderman, & Griesinger(1999)以青少年實證研究也顯示,認為自己未來是好學生者可以預測其具有表現趨向成就目標;僅少數研究關注於可能自我所引發的負向逃避動機(Destin & Oyserman, 2009)。本研究將同時採取正負向成就目標,以對比可能自我評估與家庭經濟不同狀況下的差異。

此外,教育與職業抱負等相關研究均顯示未來觀點對目前學業成就有正向預測力,但是卻未細究其間的心理動力因素。本研究推論:不論是一般或家貧學生,若可能自我是以能力或努力的內在或控制歸因評估,就較能激發積極進取的精熟趨向與表現趨向目標成就動機,成為努力向上的正向動力。相對地,對於未來的可能自我採取運氣或外在環境的外在歸因評估,就可能引發精熟逃避或表現逃避成就動機;若是再加上家庭缺乏資源與指導監督等不利經驗的累積,家貧學生可能有更多消極逃避的學習態度。是以本研究將以四因素的成就目標為架構,藉以對比自我系統與家庭經濟二大因素與交互作用的效果:可能自我的自我效能、歸因評估是否有促進努力或逃避的可能性,而不利的家庭環境是否會因為對可能自我採取不同歸因評估而激發正向積極或是逃避的成就動機。

四、研究問題與假設

綜上所述,本研究目的在比較家貧與一般學童學業／職業可能自我與成就動機的差異,再整合分析家貧與一般學童的自我效能與四種歸因評估在四類型成就目標上是否產生交互作用,以檢視當同樣持有高自我效能與內在歸因時,家貧學童是否同樣擁有正向積極的成就目標;此外,有低期待的自我限制與外在歸因是否會有較多的精熟逃避或表現逃避的成就目標。據此,列舉研究問題如下:

- (一) 家貧學童與一般學童的學業與職業可能自我內容分類是否有差異?
 - (二) 家貧學童與一般學童的成就動機是否有差異?
 - (三) 不同家庭經濟與不同可能自我歸因類型在四種成就動機是否有交互作用?
- 對應前述研究問題所提出的研究假設列舉如下:

(一) 家貧學童與一般學童的學業與職業可能自我有差異

- 1. 一般學童在可能自我的較高教育程度的內容多於家貧學童。
- 2. 一般學童在可能自我的職業社經地位較高等級分類多於家貧學童。

(二) 家貧學童與一般學童的成就目標有差異

- 1. 一般學童的精熟趨向目標與表現趨向目標高於家貧學童。
- 2. 家貧學童的精熟逃避目標與表現逃避目標高於一般學童。

(三) 不同家庭經濟與不同程度學業與職業可能自我系統(自我效能、歸因)在成就目標的差異有交互作用

- 1. 有高自我效能、較採取努力與能力歸因的家貧學童與一般學童,在精熟趨向目標與表現

趨向目標方面沒有差異。

2.較採取運氣與外在環境歸因的家貧學童，精熟逃避目標與表現逃避目標高於一般學童。

參、研究方法

一、研究對象

弱勢學生的研究大多數採取特定族群立意取樣或人數不均的差異比較，然而家貧學童人數比例原本較低，又可能隱含學習成就的干擾因素，而可能受到組別間變異數不同質的影響。是以本研究取樣透過配對組別設計，期望透過取樣程序能降低性別與學業成就可能的影響，使家貧學童與一般學童二組同質性更高。

本研究以台北市、新北市、基隆市、桃園縣等台灣北部地區國民小學為範圍，參酌城鄉與學校規模進行聯繫，結果經協調共有 11 所國小參與，自 2009 年 3 月至 5 月之間進行取樣及資料蒐集。針對高年級兒童為對象，根據家庭經濟背景進行立意取樣，程序上先徵詢家中領有低收入戶卡之家貧學童為家貧組，經家長同意後再請原班級導師推薦同性別與學期期末學業平均成績排名上下三名內學業成就相近的一般學童為一般組，排除填答不全者(家貧組 1 位男童與一般組 1 位女童)之後，本研究有效樣本為家貧學童 80 人，一般家庭兒童 80 人，有效樣本合計 160 人(男 59，女 101；五年級 90，六年級 70)。

二、研究工具

(一) 自編「學業與職業可能自我量表」

研究者參考 Shepard & Marshall(1999)「可能自我繪圖訪談」、蔡錦德(2003)研究低收入戶高中生職業可能自我訪談大綱、Cross & Markus(1991)可能自我問卷以及戴伸峰(1996)的成人可能自我問卷，修訂為適用於國小高年級兒童的「學業與職業可能自我量表」。可分為二部分：第一部分為個人對於自己未來的教育與職業期待的具體內容；第二部分為個人達成目標的歸因評估，包含自我效能、能力、努力、外在環境與運氣等，分別有學業與職業可能自我各 2 題，進行程度的評估。

1.學業與職業可能自我的內容類別

學業可能自我的內容是針對希望將來希望能完成的學業，分為「完全沒想過」、「國中」、「高中職」、「大學」、「研究所」等 5 種選項。職業可能自我的內容是針對可能自我未來的職業，由學生自行填答，填答結果的編碼分類則依黃毅志(2008)發展之改良版台灣地區新職業聲望與社經地位量表，將社經地位由低而高歸類為第一至第五級。學業與職業可能自我內容均為類別資料，本研究進行統計分析時，依照各類填答人數與比率進行卡方考驗。

2.學業與職業可能自我的認知評估：自我效能與四種歸因評估

接續學業與職業可能自我的內容之後，再分別進行自我效能(4 題)與能力(2 題)、努力(2 題)、

外在環境(2 題)與運氣(2 題)等歸因評估,以「非常不符合」1 分、「有點不符合」2 分、「有點符合」3 分、「非常符合」4 分為 Likert 四點量表,再將學業與職業的評估加總,代表各認知評估的程度。

可能自我的認知評估量表的修訂,先以某國小六年級 6 個班級的 125 位學生為預試樣本,因素分析採主成分分析法,選取特徵值大於 1 作為抽取因素的依據,共得到 5 個因素,並以 Promax 法進行斜交轉軸,各題目均符合所屬因素,因素負荷量介於 .515 至 .894 之間,符合 .50 以上的標準;各因素間的相關絕對值介於 .240 至 .003 之間,顯示因素之間有所區隔;整體累積解釋變異量達 69.163%。分析各題與分量表總分相關介於 .681~.905 之間, Cronbach α 係數值介於 .4958 至 .7466 之間,由於歸因評估只針對未來可能的學業和職業二項目進行評估,因此內部一致性係數值受限於各分量表題數均僅 2 題而略低。請參見表 1 因素分析與內部一致性摘要表。

表 1 學業與職業可能自我量表因素分析與內部一致性信度摘要表

預試量表題目／因素名稱	效能	努力	外在環境	運氣	能力	
我覺得未來我達成上面所寫希望的教育程度可能性很大	.741	-.183	-.207	.042	.168	
考量目前的能力表現,我覺得有能力在未來可以順利找到想做的工作	.739	.072	.182	-.183	.044	
依照我現在的學習表現,我覺得我有能力可以完成高中學業	.588	.371	-.037	.029	-.123	
我覺得我找到我想要做的工作可能性很大	.515	.331	.132	.173	-.072	
我覺得只要我努力在未來就能找到我想做的工作	.114	.804	-.046	-.028	-.095	
我覺得只要我努力在未來就可以完成高中以上學業	.057	.653	-.164	-.040	.164	
我覺得未來如果我能完成高中以上學業是受到外在環境影響	.156	-.275	.880	.058	.132	
我覺得未來如果我找到我想要做的工作是受到外在環境影響	-.078	.070	.868	-.051	-.124	
我覺得未來如果我找到我想要做的工作是靠運氣的關係	-.019	.008	.021	.894	.002	
我覺得未來如果我能完成高中以上的學業是因為運氣	-.033	-.051	-.025	.878	-.008	
我覺得未來如果我能完成高中以上的學業是因為自己能力好	.137	-.089	-.065	-.020	.863	
我覺得未來如果找到我想要做的工作是靠自己的能力	-.187	.504	.136	.036	.642	
累積總變異量之百分比(%)	23.80	39.08	51.48	60.55	69.16	
內部一致性係數(α 值)	.6593	.5761	.7427	.7466	.4958	
因素間相關矩陣	自我效能 1					
	努力	.240	1			
	外在環境	-.105	.005	1		
	運氣	.120	-.049	.097	1	
	能力	.215	.147	-.046	-.003	1

(二)國小兒童成就動機問卷

本研究以目標導向為成就動機測量之理論架構,並考量符合國小學童之閱讀能力,是以參酌引用蘇美鳳(2000)翻譯 Skaalvik(1997)編製「目標導向量表」(goal orientation scales)而修訂的「國小兒童成就動機問卷」。

由於目標導向理論的發展，曾有命名紛雜以及架構變動等問題(Elliot, 1999)，是以研究者重新以四因素學習動機類型的架構與名稱加以對應，即精熟、表現二種目標型態與趨向、逃避的行為動力方向以組成四種類型。因此原量表中「精熟趨向取向」(task orientation)(9 題)更名為「精熟趨向目標」，意指學習者在意能學習新事物，可以增進知識或能力，重視努力的過程。原「自我提升取向」(self-enhancing ego orientation)(7 題)更名為「表現趨向目標」，指學習者在意和他人的競爭與比較，重視結果與能夠證明自己的能力。原「精熟逃避取向」(self-defeating ego orientation)(8 題)更名為「精熟逃避目標」，意指學習者為了維護自己的能力與形象，不願意讓他人對自己產生負面評價。原「表現逃避」(avoidance orientation)(5 題)更名為「表現逃避目標」，意指學習者對學習產生逃避心態，能不做就不做，不願意付出努力(蘇美鳳，2000)。原量表採 5 點量尺計分，為使受試者在填寫兩個量表以及統計之一致性，本研究因考量國小學童認知能力，以及與其他量表一致，修改為 4 點量表，選項依序為「非常像我」、「有點像我」、「有點不像我」、「非常不像我」，分別給予 4、3、2、1 分，各分量表的加總分數就代表該目標導向分量表程度的高低，四個分量表共計 29 題。

原量表的內部一致性信度，「精熟趨向目標」、「表現趨向目標」、「精熟逃避目標」、「表現逃避目標」的 Cronbach α 係數分別為 .842、.691、.797、.724。在效度考驗方面，曾邀請專家進行內容效度檢核，並進行因素分析以主成分分析法抽取出 4 個因素進行斜交轉軸，各題符合原對應因素，累積總解釋變異量為 47.0%。

肆、研究結果與討論

一、不同家庭經濟之可能自我達成教育程度與職業社經地位等級比較差異

分別進行家貧與一般學童教育程度與職業社經地位等級的獨立性卡方考驗，如表2與表3，整體卡方考驗教育程度 $\chi^2=7.564(p>.05)$ 與職業社經地位等級 $\chi^2=5.899(p>.05)$ ，均未達顯著水準，再透過觀察值與期望值差異的殘差分析，檢視各細格調整後的標準化殘差值，取絕對值介於 .0 至1.0之間，顯示家貧學生與一般學生教育程度與職業類別的可能自我期待並沒有差異(邱皓政，2005)。最多比例的可能自我的教育程度是大學(56.25%家貧與67.50%一般)，其次為高中職(22.50%、13.70%)與研究所(12.50%、16.25%)，顯示是家貧學童也有68.75%期望自己未來教育程度是大學以上的高等教育。至於職業社經地位等級方面，比例最高的是第五級「民意代表、行政主管、企業主管及經理人員」及「專業人員」，分別有32.50%的家貧學童與41.30%的一般學童，顯示國小高年級學生有三至四希望成為主管或專業人員，但是完全沒有想過的比例也偏高，分別有32.50%的家貧學童與15.00%的一般學童。整體而言，可看出本研究中國小高年級學童未出現對未來教育與職業可能自我期待的貧富差距。

對照蔡錦德(2003)研究低收入戶高中生的職業可能自我深受家庭影響，家庭事件以及家境貧窮生活等不良遭遇，會被其詮釋並賦予意義而形成職業可能自我的內涵，顯示出不同家庭經濟對期望的落差可能會隨發展階段而有逐漸加大的趨勢。

表 2 家貧與一般學生希望達成教育程度交叉分析與卡方考驗

	學生類型		總和
	家貧生	一般生	
完全沒想過	1 (1.25%)	0 (0%)	1
國中	6 (7.5%)	2 (2.5%)	8
高中職	18 (22.5%)	11 (13.75%)	29
大學	45 (56.25%)	54 (67.5%)	99
研究所	10 (12.5%)	13 (16.25%)	23
總和	80 (100%)	80 (100%)	160

註： $\chi^2=7.564, p>.05$

表 3 家貧與一般學生希望達成職業社經地位等級交叉分析與卡方考驗

	學生類型		總和
	家貧生	一般生	
完全沒想過	26 (32.5%)	12 (15.0%)	38
第一級	1 (1.3%)	3 (3.8%)	4
第二級	7 (8.8%)	7 (8.8%)	14
第三級	6 (7.5%)	8 (10.0%)	14
第四級	14 (17.5%)	17 (21.3%)	31
第五級	26 (32.5%)	33 (41.3%)	59
總和	80 (100%)	80 (100%)	160

註： $\chi^2=5.899, p>.05$

二、不同家庭經濟學童成就動機之差異

先進行單因子多變量變異數同質性檢定Box's $M=10.597(F=1.031, p=.414>.05)$ ，未違反變異數同質性假設。不同家庭經濟背景之成就動機與認知評估之平均數、標準差，如表4。進行不同家庭經濟背景之成就動機單因子多變量分析Wilks' $\Lambda=.962(p=.191>.05)$ 未達顯著水準，如表5。國內外多數研究顯示出家庭不利因素與學業成就動機具有負向關聯(余安邦、楊國樞，1991；林士翔，2003；郭生玉，1978；魏麗敏，2001；龔心怡、林素卿、張馨文，2009)，但是本研究結果整體的家庭經濟因素卻沒有差異。檢視過去研究多數以班級為取樣單位，家貧學童人數較少，學業成就低於一般學童，在不同的對照基礎之下所出現的低動機可能是低成就的反應，是以本研究以學業成就較同質性的配對組設計，結果反映出成就動機並未顯示家庭經濟背景的差異性。

表 4 成就動機與認知評估之描述統計

變項名稱	統計量	全體	家貧學童	一般學童
精熟趨向	平均數	2.939	2.892	2.986
	標準差	0.589	0.630	0.545
表現趨向	平均數	2.343	2.304	2.382
	標準差	0.593	0.542	0.641
精熟逃避	平均數	2.056	2.119	1.993
	標準差	0.555	0.564	0.541
表現逃避	平均數	2.125	2.233	2.018
	標準差	0.668	0.680	0.641
自我效能	平均數	2.823	2.759	2.887
	標準差	0.540	0.577	0.495
努力	平均數	3.209	3.088	3.331
	標準差	0.623	0.650	0.573
能力	平均數	2.869	2.838	2.900
	標準差	0.631	0.693	0.565
運氣	平均數	2.166	2.156	2.175
	標準差	0.752	0.736	0.772
外在環境	平均數	2.694	2.881	2.506
	標準差	0.834	0.676	0.933

表 5 家貧與一般學生在成就動機之多變量變異數分析摘要表

變異來源	df	SSCP				Wilks' Λ	p 值	淨 η^2
家庭經濟	1	1381.931	1101.663	966.601	999.222	.962	.191	.006
		1101.663	878.237	770.566	796.571			.004
		966.601	770.566	676.095	698.912			.013
		999.222	796.571	698.912	722.500			.026
誤差	158	.357	.297	-.477	-.812			
		.297	.247	-.397	-.676			
		-.477	-.397	.638	1.086			
		-.812	-.676	1.086	1.849			

註：SSCP 矩陣為 4 種成就動機(依變項)，依序為精熟趨向、表現趨向、精熟逃避、表現逃避

三、不同家庭經濟與可能自我的效能與歸因評估在成就動機的交互作用分析

為了進一步探究可能自我的效能與歸因評估與成就動機的可能關聯，並納入家貧與一般學童的對比，在統計檢驗方面將採取二因子變異數分析，透過交互作用與事後比較加以檢驗。分別將可能自我的五種評估(自我效能、能力、努力、運氣、外在環境)，由連續變項轉換為程度高中低三種組別，分組方式是以平均數上下0.5個標準差區分出低中高3組。自變項即為家庭經

濟(家貧與一般)與可能自我評估(高中低組別)；依變項是以4種型態的成就動機，考量多個依變項為重複量數，並可能有多元共線性的問題，因此採取二因子多變量變異數分析。

(一)家庭與自我效能二因子多變量變異數分析

多變量變異數同質性檢定Box's $M=69.468(F=1.294, p=.079>.05)$ ，結果顯示未違反變異數同質性假設。由二因子多變量變異數分析摘要表6可看出本研究所檢驗的交互作用Wilks' $\Lambda=.899(p=.040<.05)$ 達顯著水準，是以再進行單純主要效果的檢驗如表7。

同時對照表7的單純主要效果摘要表，可看出在家庭因子方面，低自我效能組的Wilks' $\Lambda=.785(p=.015<.05)$ 達顯著水準，再分別進行單變量變異數分析，結果僅表現逃避量表 $F=12.714(p=.001<.01)$ 達顯著水準，再對照表8的事後比較與圖3，顯示僅在低效能組中，家貧學童的表現逃避高於一般學童。

表7的自我效能因子方面，家貧學童的Wilks' $\Lambda=.521(p=.000<.001)$ 達顯著水準，再分別進行單變量變異數分析，結果在精熟趨向、表現趨向與表現逃避3個依變項均達顯著水準。精熟趨向目標 $F=14.329(p=.000<.001)$ ，表6事後比較與圖1結果：效能評估中高分組顯著高於低分組；表現趨向目標 $F=9.938(p=.000<.001)$ ，事後比較與圖2結果效能評估高分組顯著高於中低分組；表現逃避 $F=18.242(p=.000<.001)$ ，事後比較結果效能評估低分組顯著高於中高分組。一般學童的Wilks' $\Lambda=.661(p=.000<.001)$ 亦達顯著水準，再分別進行單變量變異數分析，結果在精熟趨向與表現趨向2個依變項均達顯著水準。精熟趨向目標 $F=11.995(p=.000<.001)$ ，對照表8事後比較與圖1，效能評估高分組顯著高於低分組；表現趨向目標 $F=8.181(p=.001<.01)$ ，表8事後比較與圖2，效能評估中高分組顯著高於低分組。

表 6 家庭與自我效能在成就動機的二因子多變量變異數分析摘要表

變異來源	df	SSCP				Wilks' Λ	p 值	淨 η^2
家庭經濟	1	.003	.001	-.037	-.051	.976	.448	.000
		.001	.000	-.012	-.017			.000
		-.037	-.012	.472	.659			.010
		-.051	-.017	.659	.919			.016
自我效能	2	13.401	11.402	-2.493	-10.218	.648***	.000	.247
		11.402	9.740	-2.092	-8.832			.177
		-2.493	-2.092	.485	1.799			.010
		-10.218	-8.832	1.799	8.277			.130
交互作用	2	.265	-.422	-.018	-1.011	.899*	.040	.006
		-.422	1.369	.074	2.009			.029
		-.018	.074	.004	.096			.000
		-1.011	2.009	.096	4.086			.069
誤差	954	40.781	14.057	2.242	-17.832			
		14.057	45.194	15.335	8.172			
		2.242	15.335	47.752	17.860			
		-17.832	8.172	17.860	55.382			

註：* $p<.05$ ** $p<.01$ *** $p<.001$

表 7 家庭與自我效能在成就動機的多變量變異數分析單純主要效果摘要表

變異來源	df	SSCP				Wilks' Λ	p 值	單變量 F 值	p 值
家庭因子	1	.189	-.187	-.182	-.865	.785*	.015	.754	.389
在低效能		-.187	.185	.180	.855			.763	.386
		-.182	.180	.174	.830			.647	.425
		-.865	.855	.830	3.953			12.714 ⁺⁺	.001
在中效能	1	.073	-.265	.096	-.234	.865	.117	.277	.601
		-.265	.959	-.348	.845			3.877	.054
		.096	-.348	.126	-.307			.502	.482
		-.234	.845	-.307	.745			1.908	.173
在高效能	1	.005	.034	.029	.037	.974	.876	.018	.894
		.034	.229	.199	.249			.572	.453
		.029	.199	.173	.216			.412	.524
		.037	.249	.216	.270			.712	.403
效能因子	2	8.512	5.873	-1.363	-9.146	.521***	.000	14.329 ⁺⁺⁺	.000
在家貧生		5.873	4.760	-1.020	-5.148			9.938 ⁺⁺⁺	.000
		-1.363	-1.020	.227	1.333			.351	.705
		-9.146	-5.148	1.333	11.739			18.242 ⁺⁺⁺	.000
在一般生	2	5.580	4.887	-1.225	-2.987	.661***	.000	11.995 ⁺⁺⁺	.000
		4.887	5.685	-.956	-1.976			8.181 ⁺⁺	.001
		-1.225	-.956	.279	.709			.469	.627
		-2.987	-1.976	.709	1.890			2.378	.100
誤差	954	40.781	14.057	2.242	-17.832				
		14.057	45.194	15.335	8.172				
		2.242	15.335	47.752	17.860				
		-17.832	8.172	17.860	55.382				

註：* $p < .05$ ** $p < .01$ *** $p < .001$ 為控制型 I 錯誤機率，單變量 F 值顯著水準調整為+ $p < .013$ ++ $p < .003$ +++ $p < .0003$

表 8 家庭與自我效能在成就動機的細格平均數與事後比較表

依變項	因子 家庭	效能				三組事後比較
		低效能組 b1	中效能組 b2	高效能組 b3		
精熟趨向	家貧 a1	2.514	3.028	3.306		(b3,b2)>b1
	一般 a2	2.633	2.955	3.285		b3>b1
表現趨向	家貧 a1	2.080	2.276	2.700		b3>(b2,b1)
	一般 a2	1.963	2.540	2.562		(b3,b2)>b1
精熟逃避	家貧 a1	2.175	2.111	2.040		
	一般 a2	2.061	2.015	1.920		
表現逃避	家貧 a1	2.700	1.886	1.970		b1>(b2,b3)
	一般 a2	2.157	2.119	1.820		
家貧與一般組事後比較		逃避 a1>a2				

註：()內的組別表示同質子集的組別

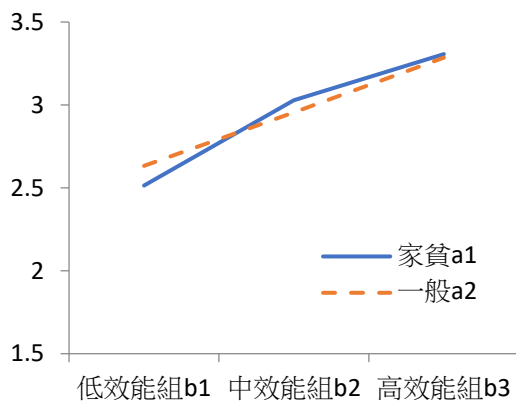


圖 1 家庭與自我效能的精熟趨向目標的交互作用圖

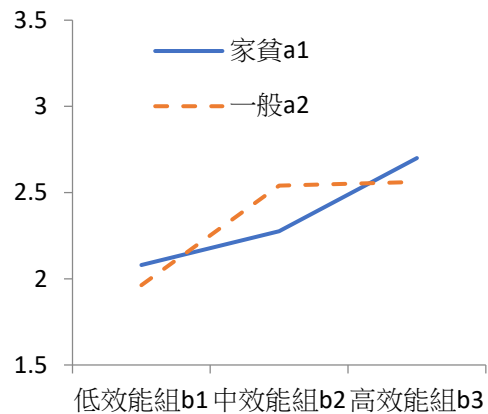


圖 2 家庭與自我效能在表現趨向的交互作用圖

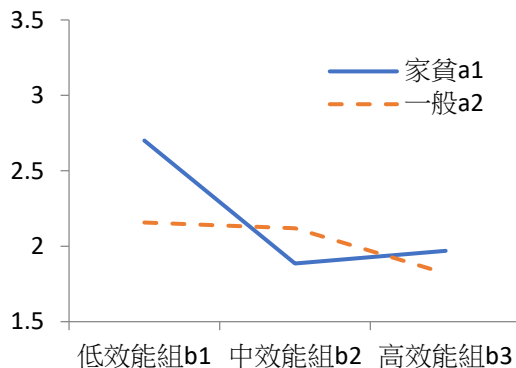


圖 3 家庭與自我效能在表現逃避的交互作用圖

整體而言，不論家庭經濟因素，自我效能評估高分組在趨向追求的精熟趨向與表現趨向成就動機高於低分組，在表現逃避動機則反之；此外，家貧學童效能評估低分組的表現逃避動機高於高分組。本研究結果顯示可能自我的效能評估與學習動機之間並非單純倒 U 字型的關聯性 (Oyserman & James, 2011)；如果對可能自我有著高期待，現在我與未來可能自我之間所存在的落差，並非同樣可以激發正向動力；本研究加入自我效能評估因子，更清楚對比，雖然高效能可激發正向趨力，但是低效能的家貧學童反而引發較高的表現逃避動機。意即對家貧學童而言，可能自我的自我效能評估既是保護因子也是危險因子，高自我效能評估有較高趨向追求的成就動機，在不斷努力奮鬥的過程中，就有更多機會脫離逆境；而低效能評估卻有較高的表現逃避動機，使家貧學童除了家庭經濟因素之外，學業的逃避學習導致失敗，而更陷入困境之中。

(二) 家庭與努力歸因二因子多變量變異數分析

多變量變異數同質性檢定 Box's $M=67.222(F=1.221, p=.137>.05)$ ，結果顯示未違反變異數同質性假設。由表 9 二因子多變量變異數分析摘要表可看出，僅努力歸因的主要效果達顯著，Wilks' $\Lambda=.854(p=.002<.01)$ ，再分別進行單變量變異數分析，精熟趨向目標($F=9.916, p=.000<.001$)與表現趨向目標($F=7.730, p=.001<.01$)二種趨向成就動機達顯著，表 10 列出事後比較表，努力歸因評估高分組在精熟趨向與表現趨向目標均顯著高於較低分組。可見採取可能自我的努力歸因評估可能是家庭困境中的保護因子，在發展的過程中支撐家貧學童維持持續學習與不服輸的動力。

表 9 家庭與努力歸因評估在成就動機的二因子多變量變異數分析摘要表

變異來源	df	SSCP				Λ	p 值	淨 η^2	單變量 F 值	p 值
家庭經濟	1	.132	.153	-.105	-.225	.989	.794	.003		
		.153	.177	-.122	-.261				.004	
		-.105	-.122	.084	.179				.002	
		-.225	-.261	.179	.385				.006	
努力	2	6.172	5.386	-.067	-3.252	.854***	.002	.114	9.916***	.000
		5.386	4.737	.020	-2.794				.087	7.330**
		-.067	.020	.166	.128				.004	0.272
		-3.252	-2.794	.128	1.767				.026	2.040
交互作用	2	.213	.268	.474	.300	.957	.574	.004		
		.268	.427	.620	.588				.009	
		.474	.620	1.061	.721				.022	
		.300	.588	.721	.922				.014	
誤差	954	47.928	18.512	-1.205	-27.272					
		18.512	49.766	12.299	3.099					
		-1.205	12.299	46.889	19.219					
		-27.272	3.099	19.219	66.696					

註：** $p<.01$

為控制型 I 錯誤機率，單變量 F 值顯著水準調整為+ $p<.013$ ++ $p<.003$ +++ $p<.0003$

表 10 努力歸因在成就動機的組別平均數與事後比較表

組別 依變項	低努力組 b1	中努力組 b2	高努力組 b3	三組事後比較
精熟趨向	2.632	2.915	3.272	b3>(b2,b1)
表現趨向	2.049	2.334	2.627	b3> b1

(三) 家庭與能力歸因二因子多變量變異數分析

多變量變異數同質性檢定 Box's $M=63.332(F=1.179, p=.181>.05)$ ，結果顯示未違反變異數同質性假設。由表 11 二因子多變量變異數分析摘要表可看出，僅能力歸因的主要效果達顯著，再

分別進行單變量變異數分析，精熟趨向目標($F=7.631$ ， $p=.001<.01$)、表現趨向目標($F=4.918$ ， $p=.009<.01$)均達顯著。表 12 列出事後比較表，高能力歸因評估分組在精熟趨向與表現趨向動機均顯著高於較低分組。由此可見類似於自我效能與努力歸因評估，高能力歸因可能也是支撐學童維持持續學習與不服輸的動力，許多可能自我研究顯示這類正向的認知歷程，例如自我效能、控制信念和願意付出努力等，成為促成自我調整的重要動力(Oyserman, Brickman, & Rhodes, 2007；Oyserman & James, 2009)。

表 11 家庭與能力歸因在成就動機的二因子多變量變異數分析摘要表

變異來源	df	SSCP				Λ	p 值	淨 η^2	單變量 F 值	p 值
家庭經濟	1	.386	.339	-.426	-.820	.960	.184	.008		
		.339	.297	-.374	-.719				.006	
		-.426	-.374	.471	.905				.010	
		-.820	-.719	.905	1.742				.026	
能力	2	4.944	3.947	-2.590	-4.180	.838**	.001	.090	7.631 ⁺⁺	.001
		3.947	3.336	-1.969	-3.508				.060	4.918 ⁺
		-2.590	-1.969	1.410	2.099				.029	2.339
		-4.180	-3.508	2.099	3.692				.054	4.356
交互作用	2	.067	.053	-.029	-.053	.989	.989	.001		
		.053	.086	.110	-.004				.002	
		-.029	.110	.422	.141				.009	
		-.053	-.004	.141	.076				.001	
誤差	954	49.885	20.839	2.275	-25.747					
		20.839	52.233	15.210	4.544					
		2.275	15.210	46.409	17.663					
		-25.747	4.544	17.663	65.255					

註：** $p<.01$ 為控制型 I 錯誤機率，單變量 F 值顯著水準調整為+ $p<.013$ ++ $p<.003$ +++ $p<.0003$

表 12 能力歸因在成就動機的組別平均數與事後比較表

組別 依變項	低能力組 b1	中能力組 b2	高能力組 b3	三組事後比較
精熟趨向	2.735	3.061	3.116	(b3,b2)>b1
表現趨向	2.175	2.439	2.485	b3>b1

(四) 家庭與運氣歸因二因子多變量變異數分析

多變量變異數同質性檢定 Box's $M=75.054$ ($F=1.390$ ， $p=.036<.05$)，結果顯示違反變異數同質性假設。參酌 Hair et al.(2006)說明當各組人數差異不大時，即最大組與最小組人數比例低於 1.5，則違反變異數同質性的假定影響較小。本研究家庭經濟分為家貧與一般學童二組均為 80 人，並以平均數上下 0.5 個標準差區分歸因組別，因此細格人數差異不大，仍繼續進行多變量分析。由表 13 二因子多變量變異數分析摘要表可看出交互作用 Wilks' $\Lambda=.889$ ($p=.021<.05$)達顯著水準，是以表 14 再進行單純主要效果的檢驗。

同時對照表 14 的單純主要效果摘要表，可看出在家庭因子方面，僅高運氣歸因組的 Wilks' $\Lambda = .668(p = .006 < .01)$ 達顯著水準，再分別進行單變量變異數分析結果僅表現逃避量表 $F = 11.574(p = .002 < .01)$ 達顯著水準，再對照表 15 事後比較表與圖 4，顯示家貧學童的表現逃避高於一般學童。

表 13 家庭與運氣歸因在成就動機的二因子多變量變異數分析摘要表

變異來源	df	SSCP				Λ	p 值	淨 η^2
家庭經濟	1	.434	.353	-.471	-1.114	.943	.064	.008
		.353	.288	-.383	-.908			.005
		-.471	-.383	.511	1.209			.011
		-1.114	-.908	1.209	2.863			.045
運氣	2	.954	-.265	-1.175	-2.223	.910	.072	.017
		-.265	.202	.432	.810			.004
		-1.175	.432	1.533	2.895			.032
		-2.223	.810	2.895	5.467			.082
交互作用	2	.218	.580	.284	-.756	.889*	.021	.004
		.580	1.723	.766	-1.900			.031
		.284	.766	.369	-.974			.008
		-.756	-1.900	-.974	2.679			.042
誤差	954	53.766	24.601	.555	-27.174			
		24.601	53.632	11.999	1.917			
		.555	11.999	46.219	18.000			
		-27.174	1.917	18.000	61.377			

註：* $p < .05$

表 14 家庭與運氣歸因在成就動機的多變量變異數分析單純主要效果摘要表

變異來源	df	SSCP				Λ	p 值	單變量 F 值	p 值
家庭因子	1	.018	-.077	-.094	-.042	.948	.718		
在低運氣		-.077	.324	.395	.176				
		-.094	.395	.482	.214				
		-.042	.176	.214	.095				
在中運氣	1	.072	.049	-.205	-.080	.966	.636		
		.049	.033	-.138	-.054				
		-.205	-.138	.583	.229				
		-.080	-.054	.229	.090				
在高運氣	1	.499	.887	.071	-1.506	.668**	.006	1.031	.316
		.887	1.576	.126	-2.677			3.255	.079
		.071	.126	.010	-.213			.030	.863
		-1.506	-2.677	-.213	4.548			11.574 ⁺⁺	.002
運氣因子	2	.922	.645	-.418	-2.482	.775*	.013	1.165	.317
在家貧生		.645	.520	-.297	-1.567			.883	.418
		-.418	-.297	.190	1.116			.293	.747
		-2.482	-1.567	1.116	7.115			9.317 ⁺⁺⁺	.000
在一般生	2	.185	-.429	-.483	-.310	.865	.205		
		-.429	1.486	1.657	.697				
		-.483	1.657	1.849	.785				
		-.310	.697	.785	.519				
誤差	954	53.766	24.601	.555	-27.174				
		24.601	53.632	11.999	1.917				
		.555	11.999	46.219	18.000				
		-27.174	1.917	18.000	61.377				

註：* $p < .05$ ** $p < .01$ 為控制型 I 錯誤機率，單變量 F 值顯著水準調整為+ $p < .013$ ++ $p < .003$ +++ $p < .0003$

表 14 的運氣歸因因子方面，僅家貧學童組的 Wilks' $\Lambda = .775$ ($p = .013 < .05$) 達顯著水準，再分別進行單變量變異數分析僅表現逃避 $F = 9.317$ ($p = .000 < .001$) 達顯著水準，表 15 事後比較與圖 4 可見運氣歸因評估高分組顯著高於中低分組。整合來看，家貧的高運氣歸因組有較高的表現逃避，正如 Oyserman & James (2009) 所強調當個人認為未來的可能自我受到外在力量的命運與運氣決定則會減損努力的動力，由於相信好運氣就會成功，所以不但無法促發學習動力，反而更趨向坐享其成而不願投入辛苦的學習，此部分在家貧學童組更加明顯。相較於一般學童有家庭對於學業的監督，因此表現逃避動機會受到父母要求而有抗衡，但是家貧學童可能在缺乏家庭監督下而更消極逃避。

表 15 家庭與運氣歸因在成就動機的細格平均數與事後比較表

因子		運氣	低運氣組 b1	中運氣組 b2	高運氣組 b3	事後比較
依變項	家庭					
精熟趨向	家貧 a1		3.017	2.910	2.710	
	一般 a2		3.058	2.971	2.934	
表現趨向	家貧 a1		2.429	2.289	2.198	
	一般 a2		2.255	2.331	2.597	
精熟逃避	家貧 a1		2.060	2.112	2.200	
	一般 a2		1.848	1.937	2.232	
表現逃避	家貧 a1		1.990	2.114	2.778	b3>(b2,b1)
	一般 a2		1.896	2.046	2.100	
家貧與一般組事後比較					逃避 a1>a2	

註：()內的組別表示同質子集的組別

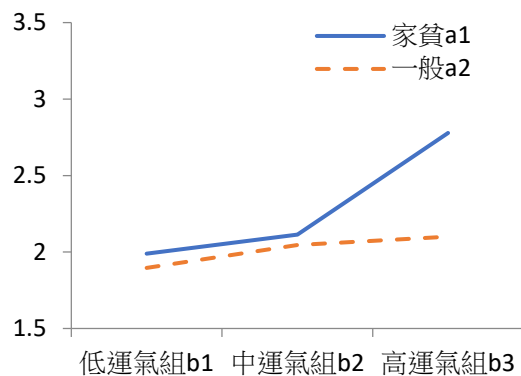


圖 4 家庭與運氣歸因在表現逃避的交互作用圖

(五) 家庭與外在環境歸因二因子多變量變異數分析

Box's $M=49.709$ ($F=0.913$, $p=.648>.05$), 未違反變異數同質性假設。表 16 不論是交互作用或主要效果均未達顯著。對照之前, 雖然家貧學童比起一般兒童有較高的外在歸因, 但是在成就動機上並沒有交互作用或主要效果, 顯示外在環境歸因對成就目標的效果並不大。雖然同樣屬於外在歸因, 環境因素並不像運氣容易引發投機取巧而逃避的心態, 因此未見差異效果。

表 16 家庭與外在環境歸因在成就動機的二因子多變量變異數分析摘要表

變異來源	df	SSCP				Λ	p 值	淨 η^2
家庭經濟	1	.057	.070	-.251	-.246	.964	.230	.001
		.070	.085	-.305	-.299			.002
		-.251	-.305	1.098	1.078			.023
		-.246	-.299	1.078	1.059			.015
環境	2	.939	-.259	.083	-.756	.957	.569	.017
		-.259	.160	.022	.438			.003
		.083	.022	.030	.048			.001
		-.756	.438	.048	1.200			.017
交互作用	2	.748	.545	.847	-.177	.833	.574	.014
		.545	.446	.639	-.233			.008
		.847	.639	.969	-.247			.020
		-.177	-.233	-.247	.262			.004
誤差	954	52.982	24.481	-1.403	-28.985			
		24.481	55.003	12.673	.851			
		-1.403	12.673	47.201	20.137			
		-28.985	.851	20.137	67.658			

伍、結論與建議

一、結論

(一) 國小高年級家貧與一般學童尚未出現對未來教育與職業可能自我期待差距

本研究顯示家貧與一般學童的可能自我(希望達成的教育程度與職業社經地位等級)未達差異。雖然面對貧困的生活環境，家貧學童對自己未來的教育與職業仍與一般學童同樣有高期待，有別於其他學習階段或弱勢族群的研究，已經顯示出對未來期望有明顯的差距(Lee, 1999；田秀蘭，2005；陳金英，2004；黃雅容，2008；陳俊偉，2011；蔡錦德，2003；戴伸峰、楊芳梅，2010)。由此可見國小至國中青少年階段可能是重要的轉變時期，持續追蹤家貧學童可能自我發展的改變與影響因素，與及早提供教育與生涯資源的介入輔導十分重要。

(二) 高自我效能、高努力與能力的可能自我歸因有較高的趨向成就目標

本研究顯示可能自我的認知評估(自我效能、努力與能力)展現三種正向的動力。就自我效能而言，不論家貧或一般學童都是自我效能越高則趨向成就目標(精熟趨向與表現趨向目標)也較高。雖然 Oyserman 與 James(2011)主張自我效能與促進努力的效果呈現倒 U 字型，即認為自己達成可能性太高顯得輕而易舉而不需要努力，太低表示並不可能達成所以不願意付出努力。本研究結果仍支持自我效能較高則趨向成就目標越高。

至於能力與努力歸因同樣顯示不分家貧或一般學童，高努力與能力的可能自我均有較高的

趨向動機(精熟趨向與表現趨向目標)，與高自我效能的型態十分類似，展現出可能自我的正向力量。

可能自我的高自我效能、努力與能力歸因，都反應出較高趨向追求的成就目標，呼應龔心怡、李靜儀(2015)自我系統有正向預測力，以及教育與職業未來抱負和目前與後續的學業成就有正向關聯性的多項實證研究(Markus & Ruvolo, 1989；吳雅玲、李清蓉，2011；翁楊絲茜、曾祥霖、黃仔延，2009；張芳全，2011；陳俊璋，2011)。對於持有正向可能自我的家貧學童而言，懷抱夢想、相信自己、堅持努力的信念，就和一般家庭學童一樣擁有持續學習與不服輸的正向動力，在未來生活中支撐家貧學童努力奮鬥，爭取更多教育與生涯發展機會以脫離逆境。

(三) 家貧與一般學童關鍵差距在於低自我效能與高運氣歸因展現高表現逃避目標

可能自我是現在我對於未來自我的期許(Markus & Nurius, 1986)，本研究採取正向的希望我作為評估，相對於前述高自我效能、努力與能力歸因是正向可能自我。低自我效能意謂著自我評估無法達到未來學業與職業目標，而不願意付出努力；高運氣歸因則是外在歸因，會降低自我涉入與負責的動力(Weiner, 2005)，本研究結果也回應可能自我的認知評估歷程與動機的關聯性，即低自我效能與高運氣歸因會引發負向逃避動機(Destin & Oyserman, 2009；Oyserman & James, 2009)。

本研究自我效能與運氣歸因都有交互作用，事後比較結果顯示低自我效能以及高運氣歸因的家貧學童呈現出最高的表現逃避動機，不僅高於其他家貧學童，也高於同樣低自我效能或高運氣歸因的一般學童，是家庭經濟因素與可能自我交互產生的效果。由此看來，可能自我的低自我效能與高運氣歸因可能是家貧學童接受學習輔導的重要指標。

以家庭經濟因素來看，一般學童在家受到父母對學業的指導與監督，因此表現逃避學習的動力與行為會受到糾正而減少，但是對於部分家貧學童處於失功能家庭或父母可能忙於生計而缺乏引導與監督，使逃避學習的狀況更明顯。以支援家庭功能來看，目前中小學所辦理的補救教學或課後輔導，提供家貧學童免費的補助，若能鼓勵低自我效能或低成就的家貧學童參加，不僅可以協助解決課業困難，也提供良好學習習慣的養成，減少學童投機或放棄的心態。

國小階段學童較常以學業認知表現作為個人能力認定，因此學業低成就學生更容易形成低自我效能感，除了能以補救教學強化學習策略，還應打破這種唯有讀書高的想法。班級中教師除了安排家長職業分享之外，還可以增加參訪、體驗等不同生涯探索的活動；此外，十二年國教課程變革，課程綱要中校訂課程可以提升多元學習的機會，包括跨領域學習、社團活動等，透過從國小到高中各階段的多元探索，並增加不同技職領域的生涯輔導，不僅拓展未來生涯的可能性，也有助於提升低成就家貧學生對自我優勢能力的覺察，並能提升自我效能感。運氣歸因方面，可以結合歸因再訓練的心理輔導，打破運氣宿命的外在歸因，強化努力與堅持的恆毅力(Duckworth, Peterson, Matthews, & Kelly, 2007)，以改善無望感的價值觀。

二、建議

(一) 對未來研究之建議

本研究取樣來自台灣北部地區 11 所國民小學共 160 位學童，從推論上來看，樣本僅有北部地區，代表性較低，建議未來研究取樣時能擴大台灣中南部與東部、離島等其他地區。此外，本研究因以家貧學童的對照組設計而樣本人數較少，未來研究若能透過大型次級資料庫(例如：臺灣社會變遷基本調查、臺灣教育長期追蹤資料庫等)，樣本數較多且具有代表性，可以有效推論並複驗研究結果。

本研究對於可能自我的測量分為二部份，第一部份是自陳對於未來學業和職業預期的具體內容，第二部份則是據此進行認知評估，因此除了自我效能之外各分量表僅有 2 題的整體評估，計算內部一致性分量表信度便相對較低。未來測量可能自我的認知評估時，可以改為代表性的行為取樣方式，透過高低自我效能、不同歸因方式更多元的行為敘述，就可以納入較多題項，以增加測量的信效度。

研究方法方面，由於本研究比較不同家庭經濟國小高年級學童的可能自我，結果並未出現明顯差距，有別於其他不同階段與族群研究，未來可以進行縱貫研究，更能持續追蹤家貧學童可能自我發展的改變與探究影響因素。此外，對於家貧學童的重要影響因素，除了心理層面可能自我的期待之外，家長對子女教育的實際參與程度與教養方式，以及教師對社會階層的信念，這些家貧學童身旁的重要他人也會形成正向支持的力量，未來研究也可以採用階層線性模式(hierarchical linear modeling, 簡稱 HLM)統計方法，納入脈絡層次的家庭經濟與教師信念為個體學習動機的預測變項，研究結果就可進一步檢驗與比較多項因素的預測效果。

(二) 對教育輔導人員與機構之建議

Ruvolo 與 Markus(1992)從可能自我的觀點，指出低成就動機的家貧學童因為缺乏清楚地將現在的學校參與以獲得未來成功作連結，成為學校課業中輟與將來面臨失業的高危險群。本研究家貧學童的低自我效能同樣展現出逃避學習的現象。因此，教育輔導人員需協助家貧學童了解目前學習行為對達成未來可能自我的重要性，使其有努力向上的成就動機並持續完成基本教育，避免因逃避學習導致中斷教育，才是脫貧的重要關鍵。

此外，輔導機構也可以參考並推動以可能自我為主題的課程、輔導或生涯諮商等介入方案(Carey & Martin, 2007; Hock, 2003; Oyserman, Terry & Bybee, 2002; Shepard & Marshall, 1999)，透過可能自我提升、學業進步與設定生涯目標等課程、團體輔導活動或個別諮詢，提供更多元的支持與協助，讓家貧學童能提升其對未來教育與職業理想的憧憬，增強其實現理想的信心。

參考文獻

台灣兒童暨家扶基金會(2008)。台灣貧童學習弱勢調查報告。2009 年 2 月 3 日取自 <http://www.ccf.org.tw/news/971217.html>。

- 田秀蘭(2005)。兒童衝動性格、未來期待、休閒活動與違犯行為之相關研究。**中華輔導學報**，**17**，105-129。
- 江守峻、陳婉真(2017)。經濟弱勢青少年的教師支持、同儕支持、家庭凝聚力與心理資本之關係：台灣貧窮兒少資料庫分析。**當代教育研究季刊**，**25**(4)，11-50。
- 行政院主計處(2017)。**國民所得摘要**。2017年6月25日取自 <https://www.dgbas.gov.tw/ct.asp?xItem=33338&ctNode=3099&mp=1>
- 余民寧、李敦仁、趙珮晴(2012)。正視馬太效應的影響：可變及不可變因素之分析。**教育學刊**，**39**，119-152。
- 余安邦、楊國樞(1991)。成就動機本土化的省思。刊於楊中芳、高尚仁編，**中國人中國心——人格與社會篇**，201-290。臺北：遠流。
- 吳雅玲、李清蓉(2011)。低收入戶高中職學生之學校教育經驗、學業自我概念、教育抱負與職業抱負之關係。**技職教育期刊**，**4**，23-38。
- 巫有鎰(1999)。影響國小學生學業成就的因果機制——以臺北市和臺東縣作比較。**教育研究集**，**43**，213-242。
- 李文益、黃毅志(2004)。文化資本、社會資本與學生成就的關聯性之研究——以臺東師院為例。**臺東大學教育學報**，**15**(2)，23-58。
- 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)，1-47。
- 李鴻章(2006)。原住民族群背景、師長教育期望與學童自我教育抱負關聯性之研究。**臺東大學教育學報**，**17**(2)，33-58。
- 林士翔(2003)。**國小低收入戶與非低收入戶學生成就動機與生活適應之相關研究**。國立屏東師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，屏東。
- 林志哲(2007)。以結構方程模式驗證期望、價值與數學成就的關係。**教育學刊**，**29**，103-127。
- 孫旻儀、蔡明學(2007)。社經地位和學生學業成就關係之後設分析。**國教學報**，**19**，199-221。
- 翁楊絲茜、曾祥霖、黃仔延(2009)。影響大學生教育抱負因素之研究。**人文社會學報**，**5**，195-219。
- 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。
- 許崇憲(2002)。家庭背景因素與子女學業成就之關係：臺灣樣本的後設分析。**中正教育研究**，**1**(2)，25-62。
- 郭生玉(1984)。國小兒童成敗歸因與學業成就、成就動機及成敗預期關係之研究。**教育心理學報**，**17**，51-72。
- 陳金英(2004)。低收入戶青少年的「可能自我」——脫貧方案的初步成效。**學校與家庭社會精熟趨向學刊**，**1**，147-201。
- 陳俊瑋(2011)。學生教育抱負與學習成就關係之研究：長期追蹤資料之分析。**當代教育研究季刊**，**19**(4)，127-172。
- 陳新豐(2005)。從 TIMSS 談影響學生科學學習的因素。**研習資訊**，**22**(2)，36-47。

- 陳嘉成(2007)。區別高低分群學生數學成就因素的國際比較：以臺灣、南韓、澳洲與賽普勒斯的 TIMSS 2003 學生背景變項為例。測驗學刊，54(2)，377-401。
- 陳慧蓉、張郁雯、薛承泰(2018)。脈絡因素、學業自我概念、與學習投入對學業表現的影響：臺灣國小三年級經濟弱勢與一般學生之比較。當代教育研究季刊，26(2)，73-107。
- 曾文志(2006)。復原力保護因子效果概化之統合分析。諮商輔導學報：高師輔導所刊，14，1-35。
- 程炳林(2003)。四向度目標導向模式之研究。師大學報：教育類，48(1)，15-40。
- 黃芳玫、吳齊殷(2010)。臺灣國中學生個人特質、家庭背景與學業成績——追蹤調查資料之研究。經濟論文叢刊，38(1)，65-97。
- 黃雅容(2008)。台灣第一代大學生的背景和特質：台灣和美國的發現一樣嗎？師大學報：教育類，53(2)，111-130。
- 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。國立台東大學教育學報，19(1)，151-160。
- 蔡宜妙(2003)。成就動機的文化特徵：臺灣地區青少年的努力信念。國立臺灣大學心理學研究所碩士論文，未出版，臺北。
- 蔡錦德(2003)。不同家庭經濟狀況高中生職業可能自我之差異比較研究。國立高雄師範大學輔導教學碩士論文，未出版，高雄。
- 蔡錦德、廖鳳池(2003)。不同性別、志願序學校、家庭經濟狀況高中生職業可能自我之差異研究。諮商輔導學報，9，103-133。
- 衛生福利部(2017)。統計年報表——低收入及中低收入戶。2017 年 6 月 26 日取自——<http://dep.mohw.gov.tw/DOS/lp-1751-113.html>
- 鄭芬蘭(2008)。貧窮兒童希望的燃起與實踐—由正向心理的觀點強化「內在認知思考」邁向「積極人際互動」(2/2)。國科會專題研究計畫成果報告(計畫編號 NSC 96-2413-H-020-001-)。
- 鄭芬蘭、陳曉筠(2018)。不同學習背景學童在貧窮文化、學習動機、社會關懷及自我概念之實徵研究。人文社會科學研究：教育類，12(2)，31-54。
- 戴伸峰、楊芳梅(2010)。矯正學校收容青少年與一般在學青少年之可能自我比較關聯研究。青少年犯罪防治研究期刊，2(2)，141-160。
- 魏麗敏(2001)。國民中小學學生家庭因素、學習歷程與成就之分析研究。臺中師院學報，15，61-99。
- 蘇美鳳(2000)。國小六年級兒童自卑感與成就動機之關係。國立台中教育大學國民教育研究所碩士論文，未出版，臺中。
- 龔心怡、李靜儀(2015)。影響國中經濟弱勢學生之學業表現與中輟傾向之因素：以「脈絡——自我——行動——結果」之動機發展自我系統模式為取向。教育科學研究期刊，60(4)，55-92。
- 龔心怡、林素卿、張馨文(2009)。家長社經地位與數學學習動機對數學學業成就之研究——以國中基本學力測驗數學領域為例。彰化師大教育學報，15，121-142。
- Anderman, E. M., Anderman, L. H., & Griesinger, T. (1999). The relation of present and possible academic selves during early adolescence to grade point average and achievement goals.

- Elementary School Journal*, 100(1), 3-17.
- Bandura, A. (1978). The self system in reciprocal determinism. *American Psychologist*, 33(4), 344-358.
- Bandura, A. (1992). *Self-efficacy: the exercise of control*. NY: Freeman.
- Carey, J. C. & Martin, I. (2007). What are the implications of possible selves research for school counseling practice? *School Counseling Research Brief* 5.2. Retrieved June 10, 2009, from <http://www.umass.edu/schoolcounseling/briefs.htm>.
- Connell, J. P. (1990). Context, self, and action: A motivational analysis of self-system processes across the life span. In D. Cicchetti & M. Beeghly (Eds.), *The self in transition: Infancy to childhood* (pp. 61-97). Chicago: The University of Chicago Press.
- Cross, S., & Markus, H. (1991). Possible selves across the life span. *Human Development*, 34(4), 230-255.
- Day, J. D., Borkowski, J. G., Dietmeyer, D. L., Howsepian, B. A. & Saenz, D. S. (1992). Possible selves and academic achievement. In L. T. Winegar & J. Valsiner (Eds.), *Children's development within social context*. Vol. 2. Research and methodology. (pp 181-201) Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Destin, M., & Oyserman, D. (2009). From assets to school outcomes: How finances shape children's perceived possibilities and intentions. *Psychological Science (Wiley-Blackwell)*, 20(4), 414-418. doi:10.1111/j.1467-9280.2009.02309.x
- Dweck, C. S., Higgins, E. T., & Grant-Pillow, H. (2003). Self-systems give unique meaning to self variables. In M. R. Leary & J. P. Tangney (Eds.), *Handbook of self and identity* (pp. 239-252). New York: Guilford.
- Elliot, A. J. (1999). Approach and avoidance motivation and achievement goals. *Educational Psychologist*, 34(3), 169-189.
- Elliot, A. J. (2005). A conceptual history of achievement goal construct. In A. J. Elliot & C. S. Dweck (Eds.), *Handbook of competence and motivation* (pp.52-72). NY: Guilford Press.
- Garcia, T., & Pintrich, P. R. (1995). *The role of possible selves in adolescents' perceived competence and self-regulation*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, San Francisco. April 18-22.
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., Anderson R. E., & Tatham, R. L. (2006). *Multivariate data analysis*. Upper Saddle River, N. J.: Pearson Prentice Hall.
- Hock, M. F. (2003). *Developing possible selves and enhancing student motivation*. Paper presented at the 25th Annual SIM Conference. July 16, 2003. Retrieved May, 15, 2008, from <http://www.kucrl.org/library/presentations/PossibleSelves2003.ppt>
- Lee, J. (1999). The positive effects of mentoring economically disadvantaged students. *Professional School Counseling*, 2(3), 172-180.
- Lee, S. J. & Oyserman, D. (2009). Possible selves theory. In E. Anderman & L. Anderman (Eds). *Psychology of classroom learning: An encyclopedia*. (pp.1-11). Detroit, Michigan: Macmillan

Reference USA.

- Markus, H., & Nurius, P. (1986). Possible selves. *American Psychologist*, 41, 954-969.
- Markus, H., & Ruvolo, A. (1989). Possible selves: personalized representation of goals. In L.A. Pervin(eds.), *Goal concepts in personality and social psychology*, (pp.211-241). Hillsdale, New Jersey: Erlbaum Association.
- Oyserman, D. (2004). Possible selves as roadmaps. *Journal of Research in Personality*, 38, 130-149.
- Oyserman, D., & Fryberg, S. (2006). The possible selves of diverse adolescents: Content and function across gender, race and national origin. (pp. 17-39). In C. Dunkel & J. Kerpelman (Eds.) *Possible selves: Theory, research and applications*. New York: Nova Science Publishers.
- Oyserman, D., & James, L. (2009). Possible selves: From content to process. In K. Markman, W. M. P. Klein, & J. A. Suhr (Eds.). *The Handbook of Imagination and Mental Simulation*. (pp.373-394). NY: Psychology Press.
- Oyserman, D., & James, L. (2011). Possible identities. In S. Schwartz, K. Luyckx, & V. Vignoles (Eds.) *Handbook of Identity Theory and Research* (pp. 117-148). Springer-Verlag.
- Oyserman, D., & Markus, H. (1990). Possible selves and delinquency. *Journal of Personality and Social Psychology*, 59(1), 112-125.
- Oyserman, D., Brickman, D., & Rhodes, M. (2007). School success, possible selves, and parent school involvement. *Family Relations*, 56, 479-489.
- Oyserman, D., Terry, K. & Bybee, D. (2002). A possible selves intervention to enhance school involvement. *Journal of Adolescence*, 25, 313-326
- Ruvolo, A.P.& Markus, H. R. (1992). Possible selves and performance: The power of self-relevant imagery. *Social Cognition*, 10(1), 95-124.
- Shepard, B., & Marshall, A. (1999). Possible selves mapping: Life-career exploration with young adolescents. *Canadian Journal of Counseling*, 33(1), 37-54.
- Sirin, S. R. (2005). Socioeconomic status and academic achievement: a meta-analytic review of research. *Review of Educational Research*, 75(3), 417-453.
- Skaalvik, E. M. (1997). Self-enhancing and self-defeating ego orientation: Relations with task and avoidance orientation, achievement, self-perceptions, and anxiety. *Journal of Educational Psychology*, 89(1), 71-81.
- Strahan, E. J., & Wilson, A. E. (2006).Temporal comparisons, and motivation: The relation between past, present and possible future selves. (pp. 1-15). In C. Dunkel & J. Kerpelman (Eds.) *Possible selves: Theory, research and applications*. New York: Nova Science Publishers.
- Symonds, J. (2007). *Career choice and possible selves in the midlands: A comparison of year 11 pupils' education and employment aspirations to their wider world of hopes and fears, pre-GCSE examination*. Paper presented at the British Educational Research Association New Researchers/Student Conference, Institute of Education, University of London, 5 September 2007. Published at Education-line: www.leeds.ac.uk/educol.

- Weiner, B. (1992). *Human motivation: metaphors, theories, and research*. California: Sage Publication.
- Weiner, B. (2005). Motivation from an attribution perspective and the socialpsychology of perceived competence. In A. J. Elliot & C. S. Dweck (Eds.), *Handbook of competence and motivation* (pp. 73-84). NY: Guilford Press.
- Yowell, C. M. (2000). Possible selves and future orientation: Exploring hopes and fears of latino boys and girls. *Journal of Early Adolescence*, 20(3), 245-280.

