

新住民身份學生學習需求評估對教育支持功能的影響：多元文化 資源與社會連結網絡的中介作用

徐碧君¹ 陳儒晰^{2*}

1：中華民國,新北市,馬偕醫護管理專科學校,幼兒保育科

2：中華民國,新竹縣,明新科技大學,幼兒保育系

摘要

本研究分析新住民教育服務專業人員對學習需求評估與教育支持功能的影響作用，探究多元文化資源和社會連結網絡在此影響關係的中介效果。研究者依據研究目的與文獻分析內容，建構問卷並聚焦學習需求評估、教育支持功能、多元文化資源、社會連結網絡等 4 個潛在構面；亦運用結構方程模式之偏最小平方法統計技術來分析樣本資料。研究結果指出多元文化資源和社會連結網絡對學習需求評估與教育支持功能關係產生完全中介作用。本研究價值在於突顯新住民身份學生的學習需求評估之多元性與適性化，有助於因應不同學校教育階段所展現的教育支持功能；且經由多元文化資源與社會連結網絡的中介機制，更能增強教育支持功能的有意義化與對準效應。我們應強調新住民身份學生學習需求評估之多元性與適性化，並對應不同學校教育階段所展現的教育支持功能；且經由多元文化資源與社會連結網絡的中介機制，更能增強新住民身份學生的教育支持功能之有意義化與精準效應。

關鍵字：多元文化資源、社會連結網絡、教育支持功能、新住民身份學生、學習需求評估

投稿日期:2024.08.15

修改日期:2024.09.09

接受日期:2024.09.20

刊登日期:2024.09.26

The Impacts of New Immigrant Students' Learning Needs Assessment on Educational Support Function: The Mediations of Multicultural Resources and Social Connecting Network

Pi-Chun Hsu¹ Ru-Si Chen^{2*}

1 : Department of Childhood Care and Education, MacKay Junior College of Medicine, Nursing and Management, New Taipei City, Taiwan

2 : Department of Early Childhood Education and Care, Minghsin University of Science and Technology, Hsinchu County, Taiwan

Abstract

This study analyzed the impact of educational service professionals for new immigrant students on learning needs assessment and educational support functions, and explored the mediating effects of multicultural resources and social connecting network in this relationship. Researchers created a questionnaire and identified four latent factors, namely: learning needs assessment, educational support functions, multicultural resources, and social connecting network. These factors were developed based on the research objectives and literature reviews. The sample data was analyzed using structural equation modeling with the partial least squares method. The study found that the relationship between learning needs assessment and educational support functions is fully mediated by multicultural resources and social networks. This research is valuable for showcasing the diversity and adaptability of needs assessments for students with new immigrant status. It helps address educational support functions across various school stages by leveraging diverse cultural resources and social networks. This, in turn, enhances the meaningfulness and alignment effects of educational support functions. Therefore, it is important to prioritize diverse and appropriate models of learning needs assessments for new immigrant students. This will enable schools to better respond to the varying educational support functions required at different stages of schooling. Furthermore, by utilizing multicultural resources and social networks, educational support for new immigrant students can be more effective in promoting meaningful and precise outcomes.

Keywords: Multicultural resources, Social connecting network, Educational support function, New immigrant students, Learning needs assessment

* 通訊作者：陳儒晰（教授） 地址：新竹縣新豐鄉新興路1號 Tel：(03)5593142 轉 3821
E-mail：yusi6523@ms1.hinet.net

一、前言

新住民身份學生面對學校教育所遇到的挑戰，大多集中在學校教育資源與社會支持經費的不足，家庭語言和社區文化與學校教育脫節，且受制於主流學校教育對新住民支持運作機制的 unfair 與不平等現象 (Li & Qin, 2022; Pomianowicz, 2023)。主流社會剝奪新住民身份學生擁有正常且平等的學習環境條件，並視其教育失敗或學習不利因素限縮為身份問題或角色扮演失常 (Haukas et al., 2022)。學校教育施以補救式或片斷式的支持系統，不只灌輸新住民身份學生要以主流語言和文化意識型態為榮，相反地貶低其面對原生文化或原生家庭的遺產價值及族群尊嚴 (Kiang, et al., 2023; Terhart & von Dewitz, 2018)。

新住民身份學生在學校教育和城市結構裡被系統性邊緣化，不只無法提供對等且適性的教育機會均等資源，亦無法吸納優質的多元文化教育人員為此類學生群體提供優質教育機會 (Areba et al., 2021)。學校教育應關注新住民身份學生的原生語言與文化獨特性及其價值，關心其在語言學習或學術進展之特殊需求，並涵蓋學習本國語言或維繫其母國語言之學習需求 (林俊瑩等人, 2020; Hu et al., 2022)。學校教育不能只單向度地為不同語言定位個別差異化位置，應包容不同語言甚或弱勢語言使用機會，並為跨文化對話與凝聚本國不同族群身份學生的公平多元語言學習發展共識 (Li & Qin, 2024; Pena-Diaz, 2019)。

我們應結合社會支持網絡可以減少不同文化衝突、學習壓力與經濟壓力對新住民身份學生福祉的負面影響，支持其學習和適應不斷變化的環境；進而培養積極的發展特質與學習態度，協助其面對壓力所伴隨的生理與心理變化 (Lashari, et al., 2023; Ma, 2020)。學習社區建立、同儕指導計劃、積極課堂環境創造等社會支持策略之具體實踐，不只加強新住民身份學生的社區網絡連結功能，亦協助其獲得完成學校教育所需多元文化資源的公平機會 (Mishra & Muller, 2022)。

社會支持網絡強化新住民家庭和學校教育之間的聯繫，一方面協助學校調整與發展多元文化教育活動，另一方面減少彼此之間的文化隔閡並建立友善文化聯繫管道 (顏佩如, 2021; Nho et al., 2019)。正式和非正式的社會支持網絡，可支持新住民身份學生較佳地適應學校和主流社會。此作為不只提供物質、教育和經濟援助，亦強化心理健康關係來保護新住民身份學生免於受到社會歧視和偏見之負面影響。多面向的社會支持網絡，

有助於新住民身份學生學習和開發其在主流社會文化適應環境中的學習成功和社會適應 (Oppedal et al., 2020)。若其有機會接觸具有多元文化素養的社會榜樣和重要他人，亦能透過社會學習及文化回饋機制來提升其學習表現及社會認同感。

以往對新住民身份學生的學習與社會適應研究，較常關注文化內部適應及新文化的跨文化適應現象 (張芳全, 2021; Lou, 2021)。事實上，此類適應機制不只關注其在特定主流文化中的適應程度，更重要的是拓展其對不同文化的語言及身份之理解層次。當新住民身份學生有充足能力來合宜表達移民國語言，將有機會表現出最佳的與主流社會群體互動及社會適應，亦在學校教育的課堂學習內容和學習適應上表現更好。

基於前述，研究者認為新住民身份學生學習需求評估工作的多元性與適性化應予以重視，關心其可能面對具有社會偏見或刻板印象的學習需求和挑戰，進而檢視其學習需求評估資源與教育支持功能的運作成效。現階段文獻較少關注新住民身份學生教育支持功能的外部影響因素作用，亦少發現運用問卷調查蒐集相關人員對此類影響因素進行理論建構和假設檢驗之研究成果。

為了改善新住民身份學生的學習與社會適應，本研究該聚焦其學習需求評估並發展適性教育支持機制，並藉由多元文化資源與社會網絡連結來強化其身份認同及取得教育成功。本研究即在此缺口上，分析新住民教育服務專業人員對新住民身份學生學習需求評估與教育支持功能的連結性，探究多元文化資源和社會連結網絡在此關係所扮演的影響效果，以為學術社群與相關單位發展新住民教育的專業論述和教學策略之實踐參照。

二、文獻探討

隨著新住民跨國移動所導致的跨層移動和社會融入之交互現象，不只在新住民身份學生及其互動群體中產生變化，亦由於移民社會對其學習需求評估和因應策略之看法和作法有所差異，導致學校和社區被賦與更重要角色以提供教學資源以解決其多元教育需求 (Volante et al., 2019)。教師及教育夥伴不僅關注新住民身份學生的學習發展歷程，亦結合學校教育的文化回應氛圍，設計全面性學習需求評估和學校諮詢方案，解決其所面對的自我效能感和自我信念低落問題。

教師和教育夥伴應花費更多心力來與新住民身份學生建立關係，一方面建置學校教育提升學習參與度的友善教育場域 (張芳全, 2018; Ijadi-Maghsoodi, et al., 2024)；另一方面認知和支持其專屬學習優勢，提供多元彈性教學方案來提升學業成功機會，強化學習成功並發展積極職涯態度 (Storlie & Toomey, 2020)。本研究即針對學習需求評估、教

育支持功能、多元文化資源與社會連結網絡等相互關係進行探究，作為後續假設發展與模型建立之依據。

(一) 學習需求評估對教育支持功能的影響

學習需求評估意指教育人員運用標準化測驗或真實評量等多樣化評估方法，針對不同背景學生進行適性學習評估，減少社會偏見或刻板印象影響，準確反映學生真實學習需求與表現 (Michaels, 2020)。學習需求評估不僅考慮學生的不同文化背景、語言程度與學習過程中受個別差異所產生的學習成效，應採取多元化評估方式減少社會不公平的壓力與風險；並更佳地理解學生學習需求與平等教育機會，促進學生在學校和社會中的良性適應與融合以提升學習成效 (Murillo & Belavi, 2021)。

新住民身份學生面對一個充滿族群隔離或不平等的學校教育體系，很容易受到社會不平等因素與族群偏見的影響，降低其學習期望與成績表現；亦連結整體社會對其學習表現的低期望，使其無能或無自信來建立教育成功信念與正向增強學習態度。Smith 等人 (2022) 以國際學生評估計劃資料為主，探討以英語為母語的黑人移民青年在閱讀能力方面之表現；此研究結果指出新住民身份學生受到表現不佳的社會標籤所影響，再加上制度性族群語言主義與主流語言意識型態之形塑，消弱其人格、語言發展和識字素養的發展合理性，降低其對學習與生存福祉的正當性訴求。

現行學校教育所實施的標準化測驗，受到主流族群文化與教育專業之宰制，難以客觀評估新住民身份學生的真實學習成效，亦負向導入重覆練習測驗科目而犧牲有意義的學習時間及重要方式 (Karakus, et al., 2023)。新住民身份學生在現行學校教育必須面對標準化的學習要求，較少受益於非標準化學習成效對標準化學習歷程的正向效益。當前表面客觀的學習評量方式，不只消弱新住民身份學生的多元學習機會，亦破壞其表達和自我宣稱受重視的學習權利與能動性。

Miranda 與 Cherng (2018) 以美國一所專門招收新來移民青少年的高中為例，探討其運用學習需求評估技術支持學生語言學習、內容掌握和考試準備之精熟度；此研究結果指出多數新住民身份學生在語言和文化面向處於不利地位，對其學習成效所進行的學習需求評估較難客觀看待。我們應思考除了參照標準化測驗與公正評量程序外，亦應結合真實評量與檔案評量的多元評估程序，減少形式客觀評量方式對新住民身份學生進行學習需求評估之風險與壓力；亦應關注新住民身份學生的個別學習需求及其對母國和移民國文化的理解程度，尊重不同個體在此共存社會所連結的獨特文化軌跡與多元文化學

習脈絡，方有助於主流社會與學校教育體系的良性學習適應與共融社會生存。

教育支持功能意指的是學校及其相關教育人員為學生，特別針對弱勢群體或新住民身份學生提供多元且持續性的教育協助方案，減少其面臨的社會與教育不利因素 (Sanchez et al., 2022)。此類支持方案包括情感支持、學術輔導、文化適應、社會賦權或經濟援助等，並結合學校、教師、家庭與其他教育夥伴的通力合作，促進弱勢學生在學業與社會層面取得正向成就 (Kumi-Yeboah et al., 2020)。

以支持和改善為主要功能展現的學校教育支持系統，經由教育資源投入而改善新住民身份學生的學習困境，並為其學習表現負責以實施適性教育 (Intxausti-Intxausti et al., 2022)。教育支持功能具體展現為學校主管當局承擔責任，結合教育夥伴共同為新住民身份學生提供定期且一致的資源投入；並藉由積極的教育支持與互助合作關係，促進不同文化群體彼此之間的平等對待和社會賦權，承諾參與新住民身份學生的學習表現改善歷程以提升學習成效。

新住民身份學生在教育過程中經歷不同的系統性壓迫，從小學到大學甚至於家庭和社會教育皆然，但各種微觀系統仍有機會作為資源提供或緩衝壓迫的支持機制 (Gray, 2023)。教師與教育夥伴幫助新住民身份學生抵抗和克服教育中的壓迫性障礙，一方面提供情感和正當性支援的社會榜樣，另一方面圍繞教育功能目標來協助其建立更積極的社會情感、學術表現與銜接職業之正向關係 (蔡淑華, 2020)。不同教育制度所展現的學習支持、情感支援、工具強化、學習榜樣、社會資本與經濟支援等功能，有助於新住民身份學生抵抗社會壓迫；亦可連結教師與教育夥伴的支持和認可，提升其對主流社會文化的歸屬感、認同感和貢獻度。

Preusche 與 Gobel (2022) 以德國中學少數民族學生為調查對象，並控制性別、社會經濟地位與文化資本等變項，研究發現具有較強雙文化認同學生在情感、認知與行為層面之學校參與度較高。當新住民身份學生對其原生族群與隸屬群體的雙重文化身份之認同度愈高，愈有可能獲取正向的學校適應與文化適應，進而取得更好的學習表現與教育成功。

為了強化新住民身份學生的教育適應和文化適應，唯有強化不同教育制度的支持功能，連結原生家庭的文化資本，建立家庭和學校教育的合作關係。支持性的教師社群與包容性學校氛圍之建立，可深化家長參與學習歷程和學校活動的公平機制，進而協助新住民身份學生建構適性且多樣性的多元文化身份，提升其族群認同感、學術自我概念和

歸屬感。

Hama 等人 (2020) 以冰島大學移民學生和大學工作人員進行個別訪談和焦點小組論，蒐集其在學習期間所獲得各種正式與非正式支持類型之看法；此研究結果指出我們應學習理解和認同社會日益多樣化，並規劃多元學習需求評估策略來消滅教育不平等和其他類型的邊緣化負面作為。由於學校教育存在鮮而易見的族群偏見和歧視問題，表面客觀的學習評估機制容易使新住民身份學生難以適應移民國文化；面對主流社會文化與語言差異時，亦難以克服教育不利的挑戰。但學校教育與教師所提供的教學回應、學習期望、學習評估、需求滿足、紀律規範和參與融入等支持性活動，將有助於新住民身份學生正向適應移民國學校教育並取得好成績。

簡言之，新住民身份學生享有與其他社會群體學生公平且平等的教育機會，為了解決傳統主流偏見和刻板印象對新住民身份學生的教育歧視或不當對待，並能基於學習需求評估而準確反映來自不同文化背景的新住民身份學生個別需求；新住民服務教育專業人員運用多元化評估工具可以減少文化和語言偏見，為學生提供更具體學習需求診斷。此類評估方式不僅確保弱勢群體獲得公平教育機會，亦提供教育與社會系統據此量身定制學術與情感支持方案，設計適合其學習特徵的文化適應、學術輔導與心理支持等方案。基於前述文獻探討，研究者提出下列假設：

假設 1：「學習需求評估」正向影響「教育支持功能」。

(二) 多元文化資源對學習需求評估與教育支持功能關係的中介作用

多元文化資源意指教師承認並重視多元文化教育價值，為不同文化背景學生提供適性且多元學習機會和資源 (Yu, 2022)。教師應具備多元文化教育知識與跨文化課程教學能力，創造尊重與包容文化多樣性的課堂氛圍；並與社區和家庭合作，結合當地文化來支持新住民學生的學業發展和社會融入 (Smythe, 2020)。教師與學校輔導人員應積極促進多元文化交流，提供雙語教學與減少社會隔離現象，以確保新住民身份學生在教育體系中獲得公平學習機會。

隨著新住民身份學生人數持續增加，主流課程與教學方法能否有效反映且因應不同文化和族群背景學生需求，即為教育機會均等與教育公平發展之關鍵所在 (Ialuna, et al., 2024)。新住民身份學生在學校容易面對系統性排斥與社會隔離現象，雖然學校標榜教育公平理念，但多數教學措施並未因應多元文化而進行實質教育公平的學習機構 (Rodriguez et al., 2022)；亦可能會因為疏忽或消極處理多元文化議題，加劇新住民身份

學生面對從其他管道而來的敵意對待，限制其獲得公平資源的教育機會。新住民身份學生需要更多文化相關層面的支持作為，不只符合其獨特且共通的教育和社會背景，亦享有機會以在學校教育體制裡順利學習符合教育目標的知識、觀點和技能 (Wassell et al., 2022)。現階段的各類教育支持系統或機構，尚未能充份提供新住民身份學生足夠的教育支持功能，導致其接受不利學習結果且影響學業成功機會。

學校教育應提供與創建跨文化聯繫課程模式，承認與賦與課堂中不同的文化族群權力，支持教師創造多元文化教育空間，為新住民身份學生在校內外的文化生活能更好地符應多元文化課程設計和教學實踐 (Kiramba et al., 2022)。以文化多樣性作為多元教育資源支持的教育主軸，旨在將新住民身份學生相關教學人員與家庭和所處社區文化整合起來；並運用文化包容方法來聯繫不同學科內容與其原生家庭和社區文化，提供其擁有更多學習資源以激勵學習表現。

為了提供新住民身份學生更好的教育成效和語言教育政策實踐價值，提供具有多元語言教學專業的教師，並協助其採取多元文化觀點來進行語言教學活動即為關鍵所在 (鍾鎮城, 2020)。Karanikola 等人 (2022) 探討阿提卡地區教育優先區教師對全球能力和跨文化素養的看法，研究發現其大多未能充分準備全球跨文化教學能力及相關素養，極需相關培訓計劃的支持；意指參與新住民身份學生教育的教師需要接受額外的多元文化教育培訓工作，方能獲得有效的教學實踐和方法知識及經驗。

Oczlon 等人 (2021) 以奧地利中學班級學生為樣本，探討其學習多元文化主題和跨文化關係與學術自我概念之關係；此研究結果指出教師與新住民身份學生的互動，一方面對其表達出教師關心其所屬文化且感興趣，另一方面支持其建構正向的學術自我概念與學術成就。教師為新住民身份學生創造一種鼓勵同儕之間交流的學習環境，此作為有助於促進同儕群體對文化多樣性的尊重，並鼓勵所有學生更多瞭解自己和其他文化內容 (Gromova et al., 2021)。

教師可運用成長型語言思維模式，打破此種語言焦慮惡性循環的工具，幫助新住民身份學生重新解釋其所認知的負面經歷和溝通不暢 (Lou & Noels, 2020)。適性且多元的語言教育活動，不只有助於新住民身份學生有能力參與移民國社會交流活動，亦增進其在不同文化社會裡建立國際移動的成功機會與競爭優勢。

教師多元文化教育知識和教授跨文化能力的教學意願，及其教授文化多樣性和跨文化素養面向的教學效能，取決於其對不同文化特徵的公平認知，以及在多元文化課堂中

有效處理此類議題的教學回應模式 (Brown & Livstrom, 2020)。教師對新住民身份學生擁有堅定的教育承諾，不只反思自我過去和現在的教育不公正現象，亦結合社區服務力量來進行整合支持工作 (DeMatthews & Izquierdo, 2020)。

Harju-Autti 等人 (2022) 探討新抵芬蘭的移民學生之語言學習經歷，發現當地學校是其學習新語言的重要學習環境，且應為學生安排適性的鷹架學習方法來支持語言成效。教師應用鷹架教學模式來加強新住民身份學生在安全的學習環境中，解決因為母國語言文化而干擾其對主流社會文化價值的學習發展，進而順利地增進語言使用和學習內容之學習素養。

學校輔導人員藉由更公平的多元語言和文化資本交流形式，凝聚整體社會的跨文化理解和共識；並透過多元語言技能的教育策略，抒解其所面對的社會經濟隔離、貧困循環和教育及就業機會不平等困境 (楊蕙芬、張德永, 2020; Lau et al., 2020)。學校輔導人員促進不同族群學生積極發展夥伴關係，協助其欣賞不同文化觀點以順利發展同儕共享交流活動；並關注與鼓勵新住民身份學生的獨特興趣和族群優勢，營造支持文化多樣化的學習需求與關懷氛圍。

Rust (2019) 探討美國城市學校非裔美國學生的學業成績影響因素，運用美國學校輔導人員協會所提供的領導、倡導、合作與系統變革作法，解決非裔美國學生在此類不利社會文化因素影響下來提升學業成績。學校輔導人員積極鼓勵新住民身份學生參與課外活動和體育活動，讓不同族群學生有機會與同儕對話或參與對話，並將生活技能習得的自信心遷移至學術活動及對應學習表現。

學校輔導人員可藉由學校與家庭和社區成員合作，有效地解決與欺凌、暴力和族群歧視相關的教育不平等問題 (de Castro et al., 2019)。學校輔導人員與教師合作建構具公共性且開放式的同儕互動、課堂氛圍和教學風格，幫助新住民身份學生了解學習內容與其當前和未來生活的相關性。當新住民服務教育專業人員具備多元文化教育知識與技能時，即更準確地評估來自不同文化背景學生的多樣性學習需求，並依據評估結果提供適當的教育與社會支持，例如：雙語教學、跨文化課程設計以及與社區合作實踐服務方案。多元文化資源幫助新住民身份學生更好地融入學校體系並提升學業表現，縮小其與主流學生在學習機會和資源獲取上的差距，實現更公平的教育機會與學習成效。多元文化資源在學習需求評估與教育支持功能之間發揮了關鍵中介作用，有助於提升新住民身份學生的學習效果與社會生存。基於前述文獻探討，研究者提出下列假設：

假設 2：「多元文化資源」對「學習需求評估」與「教育支持功能」關係具有中介效果。

(三) 社會連結網絡對學習需求評估與教育支持功能關係的中介作用

社會連結網絡意指個人或群體通過多元社會互動合作模式，建立具有支持性關係的不同網絡，並透過相互支持與資源共享來滿足個人或群體的情感、社會和教育需求 (Lardier et al., 2018)。社會連結網絡有助於新住民身份學生擁有更多力量，克服學習與生活中的挑戰，進而減少文化適應壓力以提升自尊、自我效能感、學業成就與社會融合 (Steiner, 2019)。教師、家長與社區成員合作進一步增強學生在學校的適應能力，提供新住民身份學生資源以因應學校與社會挑戰，亦促進跨文化理解與社會凝聚力來彰顯其學習賦權。

不同社會連結網絡所提供的賦權機制，不只增加多元資源應用機會，亦強化新住民身份學生積極生活的未來可能性。家庭凝聚力與多元社會支持網絡的存在，減少其落入負面社會行為發展困境，提升學業成就、自尊心，進而強化其對社區活動的參與 (Froehlich, et al., 2023)。社會連結網絡所建立的人際互動關係，滿足我們對人與人之間的相關性需求欲望，並支持我們對社群自主權和行為能力的期待表現 (李美錡、林建信, 2022)。我們藉由公開交流資訊和互助的社會支持，一方面改善新住民身份學生及其家庭成員的社區生活條件，另一方面則促進不同社會組織與學生及其家長和社區之間的社會信任關係，方有助於新住民身份學生取得學業成功。

新住民身份學生較其他族群身份學生擁有更強的韌性和毅力，主因在於其面對更多的與其生活和學習環境有關之教育失敗和社會障礙 (Sapiro & Davis, 2020)。為了協助其擁有更多權力與能力來面對社會不公不義現象，我們應該連結社區、圖書館、大眾媒體、家庭或同儕等社會連結網絡的非結構化支持，解決其日常學習需求及其所遭遇的教育不利問題 (Crooks et al., 2022)。社會連結網絡有助於解決新移民身份學生的文化適應與焦慮壓力癥狀，藉由強大的夥伴關係和同儕支援系統，促進其發展社會融合、歸屬感、文化適應和學業成績等正向心理表徵。

從文化適應角度觀之，家庭、同儕與學校等社會機構有助於提供新住民身份學生的族群身份發展與歸屬感之社會支持 (Benbow et al., 2021)。跨族群身份同儕友誼支持新住民身份學生了解主流社會文化，減少群體間偏見來促進社會凝聚力 (黃騰, 2022)。當其面對問題時，可以接受重要他人的回饋和支持來獲得自我效能感。父母和同儕作為新

住民身份學生的學習和生存榜樣，提供不同的鼓勵和應對策略，一方面支持其通過適應性自我調節策略來回應壓力，另一方面則發展出更高水準的自我效能感來面對社會挑戰。

Cook 等人（2021）運用採用混合方法探討非裔美國人、拉丁裔和混血兒大學生的高中經歷情形，檢視家長、學校輔導人員與社區成員對其學術和教育發展層面的助益；此研究結果指出家長與學校之間的良好夥伴關係，有助於新住民身份學生實現數學與科學面向的預期學業目標。

父母或監護人是新住民身份學生最重要的教學指導與輔導諮商之重要人力資源。Diaz（2020）運用美國國家教育縱向研究資料，評估中學階段移民和美裔青少年學生的教育期望差異，研究結果發現家庭文化資源與學生特性會影響其教育期望。充足的家庭支持可協助新住民身份學生認同與了解學校教育目標，並表現出更積極的學校教育價值觀和更高的教育期望。教師應努力讓新住民身份學生及其家長有更多機會參與學校教育的學習歷程並取得教育成功。

身份認同與歸屬感亦會影響新住民身份學生對學校和社區的聯繫感受，歸屬感不僅與母國文化有關，亦被視為安全場域而讓其自由自在地與他人協商身份和建構認同感（Nordstrom, 2022）。Valls 等人（2022）分析西班牙不同弱勢背景學校的新住民身份學生教育成功案例，研究結果指出社會支持層面顯著提升此類學生的教育成功機會。社會支持網絡透過賦權支持新住民身份學生及其家庭，使其擁有更多社會資本以向同儕或重要他人學習如何在學校教育取得成功。新住民身份學生透過參與此網絡所提供課後學習輔導方案，再加上家長參與的家庭本位協同教育模式，有助於在此情感支持與關懷氛圍裡，更能面臨挑戰或失敗，並擁有更多社會資源及學習機會來解決問題。

不同機構主管及實務工作者應將社會連結網絡整合至長期戰略規劃中，藉以提升新住民身份學生的在學率、畢業率、參與感和歸屬感（Hypolite, 2020）。不同機構思考戰略地使用社會網絡的多元方法，不只進行跨機構合作以提升資源使用效率；亦應正向回應新住民身份學生學習需求，以建構交叉身份且發展良好適應的可行性。各機構及其內外組織必須更好地協調社會連結網絡所能發揮的工作效能和行動方案，承認並努力滿足新住民身份學生和相關人員對教育支持功能與社會公平變革的需求。

簡言之，社會連結網絡提供新住民身份學生重要的情感與社會支持，幫助其更有效地表達學習需求並獲得回應。社會連結網絡整合家庭、學校與社區並建立多層次連結制，一方面協助新住民身份學生從中獲取適當資源並增強自我效能與學業成就，另一方面支

持新住民身份學生克服文化適應與社會挑戰，促進學校內外資源的整合運用以滿足學生學習需求。社會連結網絡不僅強化學習需求評估的準確性，亦促進教育支持功能的實現效能。研究者基於前述文獻探討提出下列假設，並繪製研究架構如圖 1 所示：

假設 3：「社會連結網絡」對「學習需求評估」與「教育支持功能」關係具有中介效果。

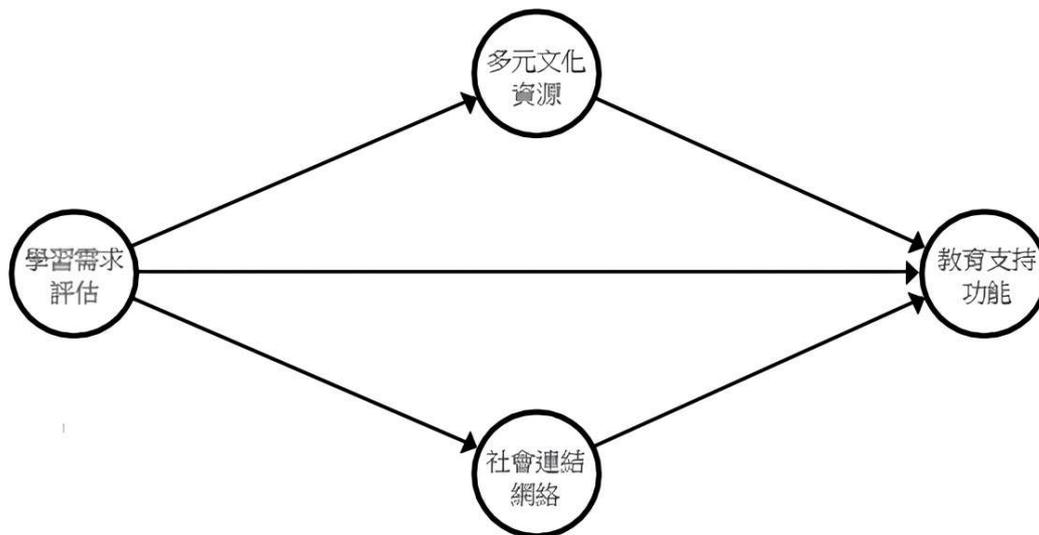


圖 1：研究架構

三、研究方法

(一) 研究設計與樣本特徵

研究者選擇全台地區從事新住民教育服務專業人員為問卷調查對象，新住民教育服務專業人員意指提供新住民身份學生教育服務專業工作者，涵蓋各級各類學校教師、社會福利工作機構專業人員等，其主要職責在於協助新住民身份學生融入當地教育體系，滿足多元文化學習需求以提升教育支持功能。研究者依不同服務機構與不同區域進行分層抽樣以發放問卷施測並回收填答資料；並參考經驗比例及問卷發放原則，針對個人基本資料變項進行初步篩選並分配發放問卷數量。本研究以理論建模與多元中介作用進行研究設計，考量結構方程模式的偏最小平方法對樣本數之理論要求 (Hair et al., 2017)，研究樣本數應為問卷題目總數 10 倍以上。本研究預設計原始問卷題目為 26 題，故問卷樣本應為 260 份以上。

本研究依據研究假設的潛在構面與問卷題目等參數，考量經驗法則與預算成本推測符合研究規準之合宜樣本數，共發出 600 份問卷。研究者在問卷發放前即根據服務機構與所在區域進行初步篩選發放名單，採用分層抽樣方法選取樣本。研究者徵求機構同意

後，即依機構規模大小選取不同性別和職稱對象進行問卷施測，以郵寄問卷方式進行資料蒐集。問卷回收後，研究者檢視受試者個人變項，如性別、年齡、學歷等，並與母群體進行比對，確保樣本與母群體在各變項上具有良好對應性。

本研究扣除未回收、未填答或填答不全的無效問卷數，有效問卷數為 479 份，占全部樣本數 79.8%。問卷填答對象所表示的個人基本資料次數及百分比資料，如表 1 所示；前述樣本人口特徵尚符合全台母群體的分布屬性。

表 1：問卷填答對象個人基本資料次數摘要

個人基本資料變項	次數	百分比 (%)
性別		
男	214	44.7
女	265	55.3
族群身份		
漢民族	394	82.3
原住民	27	5.6
新住民	39	8.1
其他	19	4.0
年齡		
30 歲以內	119	24.8
31~40 歲	185	38.6
41~50 歲	50	31.3
51 歲以上	25	5.2
學歷		
研究所	161	33.6
大專校院	249	52.0
高中職	62	12.9
其他	7	1.5
服務機構		
國小	45	9.4
國中	213	44.5
高中職	40	8.4
大專校院	28	5.8
政府機構	26	5.4
民間社會機構	71	14.8
其他	56	11.7
服務機構所在區域		
北部	118	24.6
中部	233	48.6
南部	76	15.9
東部	52	10.9

個人基本資料變項	次數	百分比 (%)
服務機構類型		
公立	266	55.5
私立	136	28.4
其他	77	16.1
職稱		
教師	254	53.0
學校主任	43	9.0
學校校長	31	6.5
機構專業人員	49	10.2
機構主管	23	4.8
其他	79	16.5
工作年資		
5 年以內	121	25.3
6~10 年	98	20.5
11~15 年	117	24.4
16 年以上	143	29.9
與新住民服務有關年資		
5 年以內	285	59.5
6~10 年	98	20.5
11~15 年	52	10.9
16 年以上	44	9.2

(二) 測量工具

研究者依據研究目的與文獻分析內容，建構「新住民身份學生教育支持影響因素問卷」不同潛在構面；並基於結構方程模式的反映型指標設計原則，參考既有問卷工具並界定操作型定義，作為問卷題目內容基礎。研究者自編「新住民身份學生教育支持影響因素問卷」，並提交 3 位新住民教育與相關專業服務領域學者專家，進行問卷題目與文字內容的修訂。「新住民身份學生教育支持影響因素問卷」題目為 26 題，主要用來蒐集新住民教育服務專業人員對新住民身份學生學習需求適性評估與各級各類教育支持機制的功能展現之看法，聚焦學習需求評估、教育支持功能、多元文化資源、社會連結網絡等 4 個潛在構面。

「新住民身份學生教育支持影響因素問卷」採取李克特 5 點量表 (five-point Likert scale) 計分選項安排，從「非常同意」到「非常不同意」分別計分為 5 分、4 分、3 分、2 分、1 分。新住民教育服務專業人員在此問卷上的得分愈高，認同新住民身份學生需要搭配適性且多元學習需求評估機制，強調各級各類學校教育及社會機構所扮演的教育

支持功能和成效；且願意提供更多元且符合教育公平和機會均等原則之教育資源，並建立完善的社會連結和整合各方機構的支持網絡，提升新住民身份學生在學校教育學習表現之正向成效。「新住民身份學生教育支持影響因素問卷」4 個潛在構面敘述如下：

1. 「學習需求評估」構面：學習需求評估意指教育人員運用標準化測驗與真實評量等多元評估方式，減少社會偏見與刻板印象對不同身份學生的錯誤評估判斷，進而以有意義且符合其現況來探究真實學習表現 (Michaels, 2020; Miranda & Cherng, 2018; Storlie & Toomey, 2020)。本構面即在前述文獻探討基礎上，設計問卷題目測量新住民教育服務專業人員對新住民身份學生學習需求與學習表現的適性評估之看法，涵蓋學習現況適性評估、學習態度適性評估、學習能力適性評估等面向。

2. 「教育支持功能」構面：教育支持功能意指教育人員結合教育夥伴共同為不同身份學生提供多元且長期的教育協助措施，減少弱勢學生所面臨的社會不利與教育不利現象，整合各項教育公平機制提供教育機會均等作為 (Hama et al., 2020; Kumi-Yeboah et al., 2020; Volante et al., 2019)。本構面即在前述文獻探討基礎上，設計問卷題目測量新住民教育服務專業人員對新住民學生在不同學校教育階段所享有的教育支持功能及成效之看法，涵蓋國小教育支持功能、國中教育支持功能、大學教育支持功能等面向。

3. 「多元文化資源」構面：多元文化資源意指教育人員認同多元文化教育價值，為不同身份學生提供適性且多元的語言教育活動，展現多元文化教育知識與跨文化課程教學素養，營造多元文化教學場域及課室氛圍 (Brown & Livstrom, 2020; Lou & Noels, 2020; Smythe, 2020)。本構面即在前述文獻探討基礎上，設計問卷題目測量新住民教育服務專業人員對各界提供新住民學生的多元文化教師、教學和學習資源之看法，涵蓋培訓文化多樣性師資、促進不同文化交流活動、支持雙語教學機制作為等面向。

4. 「社會連結網絡」構面：社會連結網絡意指教育人員結合公開交流與互助合作之社會網絡，整合家庭、學校、社區、圖書館與大眾媒體等連結網絡，解決不同身份學生所面臨的社會身份發展與歸屬感之差異性，正向建構學習適應與社會適應態度 (Diaz, 2020; Lardier et al., 2018; Steiner, 2019)。本構面即在前述文獻探討基礎上，設計問卷題目測量新住民教育服務專業人員對不同社會連結網絡提供新住民學生的各式教育成長資源與學校和社區共同組成學習資源中心之看法，涵蓋建立夥伴連結網絡、地區學習資源中心、親師合作與社會融入等面向。

(三) 資料分析

研究者基於結構方程模式之偏最小平方法統計技術來分析「新住民身份學生教育支持影響因素問卷」樣本資料，運用 Smartpls 3 軟體 (Ringle et al., 2015) 進行問卷資料的潛在構面與假設路徑之統計檢定 (Hair et al., 2017)。研究者針對假設模型分別從測量模式與結構模式進行偏最小平方法之檢定工作，先運用驗證性因素分析檢定「新住民身份學生教育支持影響因素問卷」題目的平均數、標準差、偏態、峰度與因素負荷量，並使用 5,000 次自助法 (Bootstrap) 考驗各題因素負荷量之統計水準。研究者接續報告 Cronbach's α 信度、Rho_A、組合信度、平均變異萃取量、相關係數與區別效度 (Fornell - Larcker 檢定、HTMT 矩陣)，考驗不同潛在構面的收斂與區別效度，檢定測量模式信效度的合理性與良好品質。

就結構模式而言，研究者接續檢定不同構面的共線性、結構效度、 f^2 效果值等參數，考驗不同結構路徑的迴歸係數與解釋力，並運用 5,000 次自助法估計前項參數的統計水準。最後，研究者進行中介效果檢定，先估計研究路徑的直接效果、間接效果與整體效果，並運用 5,000 次自助法的信賴區間估計技術 (Iacobucci et al., 2007; MacKinnon, 2008; Preacher & Hayes, 2008)，考驗不同中介變項的效果值與統計顯著性，以檢定多元中介作用的存在。

依據多元中介分析理論要求 (Hair, et al., 2017; Nitzl et al., 2016; Zhao et al., 2010)，研究者先檢定中介效果是否達統計顯著性，若中介效果達統計顯著性，繼續檢定直接效果的統計顯著性。若直接效果未達統計顯著性，完全中介作用成立；若直接效果達統計顯著性，則存在部分中介作用。

四、研究結果

(一) 測量模式

研究者運用「新住民身份學生教育支持影響因素問卷」蒐集新住民教育服務專業人員填答此問卷之態度資料，並使用偏最小平方法檢定潛在構面與問卷題目的效度和信度。「新住民身份學生教育支持影響因素問卷」原始題目為 26 題，研究者刪除問卷題目的因素負荷量低於 0.700 之題項，以滿足偏最小平方法對各題目的效度標準，保留題目並重新編號為 20 題 (如表 2)。新住民教育服務專業人員對「新住民身份學生教育支持影響因素問卷」題目所反映態度的平均數介於 3.733 至 4.125，標準差介於 0.748 至 0.886，偏態介於 -0.425 至 0.139，峰度介於 -1.2118 至 -0.006。「新住民身份學生教育支持影響因素問卷」題目的因素負荷量介於 .718 至 .942，研究者運用 5,000 次自助法模式計算各

題因素負荷量統計顯著性，所得 t 統計量皆高於 3.29，顯示各題因素負荷量皆達統計水準 ($p < .001$)。

表 2：問卷題目的平均數、標準差、偏態、峰度與因素負荷量摘要

潛在構面	問卷題目	平均數	標準差	偏態	峰度	因素負荷量	t 值
學習需求評估	V01 針對新住民身份學生的學業成就現況進行適性評估。	3.837	0.769	-0.016	-0.725	.930	134.163***
	V02 針對新住民身份學生的學習需求態度進行適性評估。	3.806	0.787	-0.157	-0.105	.924	120.576***
	V03 依據新住民身份學生的學習能力提供適性入學管道。	3.806	0.769	0.126	-0.736	.921	92.000***
	V04 提供新住民身份學生客觀的學習表現檢核機制。	3.797	0.753	-0.089	-0.148	.927	116.165***
	V05 提供新住民身份學生客觀的學習潛能檢核機制。	3.777	0.774	0.139	-0.697	.899	74.123***
教育支持功能	V06 國小在新住民身份學生教育成長過程提供支持功能。	4.125	0.808	-0.304	-1.211	.906	87.572***
	V07 國中在新住民身份學生教育成長過程提供支持功能。	4.061	0.827	-0.269	-1.105	.942	158.900***
	V08 大學在新住民身份學生教育成長過程提供支持功能。	3.733	0.862	-0.045	-0.432	.718	24.109***
	V09 學校同儕在新住民身份學生教育成長過程提供支持功能。	4.015	0.839	-0.241	-1.055	.905	76.490***
	V10 家庭在新住民身份學生教育成長過程提供支持功能。	4.084	0.865	-0.395	-0.837	.902	83.219***
多元文化資源	V11 培訓具有跨文化教學專業的教學人員。	3.958	0.777	-0.035	-1.087	.897	80.469***

潛在構面	問卷題目	平均數	標準差	偏態	峰度	因素負荷量	t 值
	V12 培訓具有文化多樣性教學專業的教學人員。	3.925	0.837	-0.416	-0.006	.907	100.705***
	V13 支持不同文化背景學生的跨文化交流。	3.975	0.830	-0.305	-0.417	.911	86.201***
	V14 提供不同文化背景學生的語言溝通機會。	3.933	0.850	-0.425	-0.083	.905	81.445***
	V15 支持教學人員與新住民身份學生運用雙語參與學習活動。	3.908	0.886	-0.343	-0.406	.896	75.628***
社會連結網絡	V16 建立新住民身份學生居住區域之夥伴連結網路。	3.770	0.771	0.009	-0.342	.863	60.053***
	V17 建立非營利機構對新住民身份學生的教育成長支持資源。	3.781	0.748	-0.009	-0.545	.915	81.268***
	V18 建立社工單位對新住民身份學生教育成長支持機制。	3.850	0.777	0.054	-0.913	.892	71.127***
	V19 建立新住民身份學生的地區學習資源中心。	3.846	0.771	0.053	-0.878	.904	91.458***
	V20 整合新住民家庭與學校間的各項學習資源。	3.850	0.801	-0.138	-0.537	.884	74.207***

*** $p < .001$

表 3 指出「新住民身份學生教育支持影響因素問卷」4 個潛在構面的信效度檢定摘要，4 個潛在構面的內部一致性 Cronbach's α 係數介於 .924 至 .955，Rho_A 介於 .936 至 .957，組合信度介於 .944 至 .965，前述統計數值皆高於檢定標準值.700。「新住民身份學生教育支持影響因素問卷」4 個潛在構面的平均變異萃取量介於 .771 至 .847，皆高於檢定標準值 .500。前述統計結果說明「新住民身份學生教育支持影響因素問卷」4 個潛在構面的信效度符合檢定標準，新住民教育服務專業人員對「新住民身份學生教育支持影響因素問卷」的填答內容，具有合理的聚斂效度和測量信度。

表 3：潛在構面的 Cronbach's α 信度、Rho_A、組合信度與平均變異萃取量摘要

潛在構面	Cronbach's α 信度	Rho_A	組合信度	平均變異萃取量
學習需求評估	.955	.957	.965	.847
教育支持功能	.924	.936	.944	.771
多元文化資源	.944	.944	.957	.816
社會連結網絡	.935	.936	.951	.795

「新住民身份學生教育支持影響因素問卷」4 個潛在構面的相關係數介於 .667 至 .764，平均變異萃取量的平方根介於 .878 至 .920。4 個潛在構面彼此之間的相關係數，皆未高於相鄰潛在構面的平均變異萃取量平方根，符合 Fornell-Larcker 對潛在構面的區別效度檢定標準，顯示「新住民身份學生教育支持影響因素問卷」4 個潛在構面具有區別效度。此外，不同潛在構面的 HTMT 數值介於 .705 至 .814，未超過 .850 的檢定標準，4 個潛在構面具有 HTMT 區別效度 (Henseler et al., 2015)。前述測量模式的各項信效度統計結果指出「新住民身份學生教育支持影響因素問卷」具有良好品質，不同潛在構面之間具有合理效度與信度，可繼續進行結構模式與研究假設的檢定工作。

(二) 結構模式

研究者利用變異數膨脹因素 (VIF) 分析，考驗假設模型所產生的多元共線性問題。「新住民身份學生教育支持影響因素問卷」不同潛在構面依據研究假設所設定的 VIF 檢定結果，介於 1.000 至 2.807，皆未高於 5 之檢定水準，顯示假設模型所設定的不同潛在構面之共線性問題不明顯，結構模式具有合理的統計效度。

結構模式的效度檢定結果指出 4 個潛在構面的 R^2 值介於 .542 至 .658，調整後 R^2 值介於 .541 至 .656。研究者使用盲解法 (blindfolding) 估計「新住民身份學生教育支持影響因素問卷」不同潛在構面對內生變數的預測相關性， Q^2 值介於 0.427 至 0.503，皆高於 0 的檢定標準，意指「新住民身份學生教育支持影響因素問卷」結構模式對內生變數具有預測相關性。結構模式的整體模型 SRMR 指標為 .076，低於 .800 的檢定標準，顯示「新住民身份學生教育支持影響因素問卷」假設模型具有合理的模式品質和解釋力。

圖 2 指出「新住民身份學生教育支持影響因素問卷」結構模式的路徑係數及相關統計量。「學習需求評估」對「多元文化資源」的標準化迴歸係數為 .744，可解釋潛在構面 55.4% 的變異量；「學習需求評估」對「社會連結網絡」的標準化迴歸係數為 .736，可解釋潛在構面 54.2% 的變異量；「學習需求評估」、「多元文化資源」與「社會連結網絡」對「教育支持功能」的標準化迴歸係數分別為 .070、.429、.377，可聯合解釋潛在構

面 65.8% 的變異量。研究者採取自助法檢定不同標準化路徑係數的顯著水準，5,000 次模式計算結果指出「學習需求評估」對「教育支持功能」路徑係數的 95% 信賴區間包含 0，不具統計顯著性；其餘路徑係數則未包含 0，具有統計上的顯著水準。

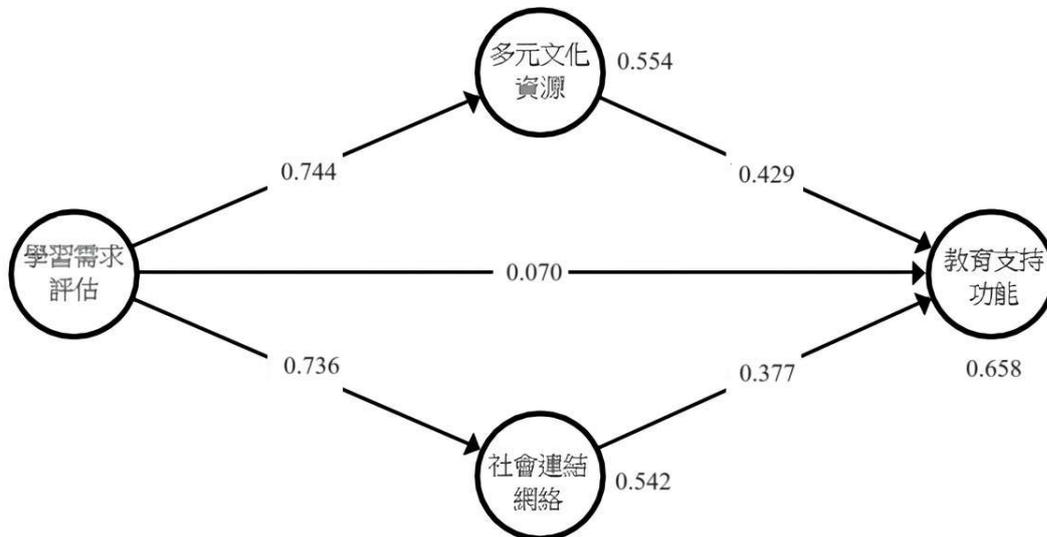


圖 2：結構模式

Hair 等人 (2017) 指出偏最小平方法對不同路徑係數的 f^2 效果值之低度、中度與高度檢定標準分別為 0.02、0.15、0.35。Aguinis 等人 (2005) 指出應用心理學與管理研究論文， f^2 效果值介於 0.001 至 0.35 視為可接受的範圍。「新住民身份學生教育支持影響因素問卷」假設模型的路徑係數之 f^2 效果值介於 0.005 至 1.242，前述 f^2 效果值大多落在中度至高度影響效果，顯示「新住民身份學生教育支持影響因素問卷」假設模型具有實務性的結構效度。

(三) 中介效果檢定

研究者針對「學習需求評估」對「教育支持功能」關係進行統計分析，未加入「多元文化資源」和「社會連結網絡」的二因子中介變項，路徑係數為 .667。研究者運用自助法進行 5,000 次樣本檢定估計整體效果的統計顯著性，Bias-Corrected 95% 信賴區間估計下界與上界為 0.613、0.715。假設 1 的路徑係數信賴區間估計值不包含 0，具有顯著統計水準，假設 1 獲得成立。研究結果指出新住民教育服務專業人員愈認同新住民身份學生的適性學習評估成效作為，則愈認同不同教育階段及相關機制對其教育發展過程中的支持助益。

研究者接續考驗「多元文化資源」和「社會連結網絡」在「學習需求評估」對「教育支持功能」關係的併列中介模型之中介效果（如表 4）；「學習需求評估」對「教育支持功能」關係加入「多元文化資源」和「社會連結網絡」的二因子中介變項後，「多元文化資源」和「社會連結網絡」所產生的整體間接效果為 .597，Bias-Corrected 95%信賴區間估計下界與上界分別為 0.522、0.672。整體間接效果之自助法信賴區間檢定結果未包含 0，顯示間接效果具有統計顯著性。

研究者接續檢定在此併列中介模型中的「學習需求評估」對「教育支持功能」關係，直接效果降為 .070，Bias-Corrected 95%信賴區間估計下界與上界分別為-0.020、0.159。由於直接效果的信賴區間估計值包含 0，顯示直接效果不具統計顯著性。加入「多元文化資源」和「社會連結網絡」的中介作用，導致「學習需求評估」對「教育支持功能」關係（假設 1）的直接效果降低，且不具有統計顯著性，故此併列中介模型具有完全中介作用。

就個別間接效果的檢定而言，「多元文化資源」在「學習需求評估」對「教育支持功能」關係的個別間接效果為 .319，「社會連結網絡」在此關係的個別間接效果為 0.278。前述個別間接效果之 Bias-Corrected 95%信賴區間下界與上界皆不包含 0，具有統計顯著性，假設 2 與假設 3 獲得成立。就多元文化資源的中介作用而言，研究結果指出新住民教育服務專業人員愈認同教學人員專業培訓與不同學習活動交流機會之實務作為，則對不同教育機構與社會機制所提供的教育支持功能之認同愈高。就社會連結網絡的中介作用而言，研究結果指出新住民教育服務專業人員愈認同不同社會機制與對應資源對新住民身份學生的支援網絡助益，則愈認同不同教育階段及同儕和家長所扮演的教育支持功能成效。

「多元文化資源」與「社會連結網絡」所造成的個別間效果之差異為 .041，經 5,000 次樣本檢定估計，Bias-Corrected 95%信賴區間估計下界與上界分別為-0.084、0.166。前述個別間接效果差異之 Bias-Corrected 與 Percentile 95%信賴區間下界與上界皆包含 0，此差異不具統計顯著性。「多元文化資源」與「社會連結網絡」在「學習需求評估」對「教育支持功能」關係，所造成的個別間接效果分占整體間接效果之 53.4%、46.6%，顯示「多元文化資源」較「社會連結網絡」具有較多的中介效果。

表 4：併列中介模型的信賴區間檢定摘要

潛在構面影響效果	路徑係數 (標準誤、 <i>t</i> 值)	Bias-Corrected 95% 信賴區間估計 [下界、上界]
直接效果		
學習需求評估→教育支持功能	.070 (0.045, 1.533)	[-0.020, 0.159]
整體間接效果		
學習需求評估→教育支持功能	.597 (0.039, 15.346)	[0.522, 0.672]
個別間接效果		
學習需求評估→多元文化資源 →教育支持功能	.319 (0.037, 8.540)	[0.249, 0.397]
學習需求評估→社會連結網絡 →教育支持功能	.278 (0.037, 7.514)	[0.206, 0.350]

五、結論與建議

研究者建構「學習需求評估」、「教育支持功能」、「多元文化資源」與「社會連結網絡」等理論構面之併列中介模型，蒐集新住民教育服務專業人員對新住民身份學生學習評估與教育支持看法，檢定多元資源與社會連結對此影響關係的中介效果。本研究價值在於突顯新住民身份學生的學習需求評估之多元性與適性化，有助於因應不同學校教育階段所展現的教育支持功能；且經由多元文化資源與社會連結網絡的中介機制，更能增強教育支持功能的有意義化與對準效應。研究結果有助於政府與社會機構對影響新住民身份學生學習適性需求與教育支持作為之實踐心態，亦推促新住民教育服務專業人員實施可行策略以協助新住民身份學生基於教育公平原則來彰顯學習潛能，以獲得最佳的教學品質與學習表現。

(一) 理論意涵

前述統計結果指出新住民教育服務專業人員對新住民身份學生教育支持功能的認知意向與行為意圖之思考態度，主要受到其對學習需求評估的多元化與適性化表現之影響。基於績效能力與真實能力考量的學習需求評估機制，允許新住民身份學生應用多元方法來展現學習成效，具體呈現其在學校和課堂上的真實表現。新住民教育服務專業人員藉由適性學習需求評估機制，一方面提供教育公平機會來設定明確學習期望目標及項目標準，並透過同儕回饋以修訂和滾動循環和發展優質學習內容知識及學習效能。

研究者建構的「多元文化資源」與「社會連結網絡」之併列完全中介模型，指出新住民教育服務專業人員對教育支持功能的看法，亦受到此中介因子的影響。此假設模型的檢定結果，提醒我們為了營造積極的多元文化學校氛圍，新住民教育服務專業人員應

促進不同群體身份學生公開對話、建立夥伴關係，並為學校、家庭與社區之間創造互助合作機會。

如同前述文獻所述(楊蕙芬、張德永, 2020; Lou & Noels, 2020; Wassell et al., 2022), 新住民身份學生需要更多支持性的多元文化資源, 來面對其在學校場域和社會環境所遭遇的學習與生活難題; 並藉由具有多元文化教育素養的新住民教育服務專業人員, 結合多樣性社區服務資源來拓展適性且多元整合工作的支持綜效。研究結果指出新住民教育服務專業人員應具備多元文化教育知識及教學知能, 滿足主流課堂中處於多元文化少數族群學生的需求; 其必須先審視自我的族群文化身份、價值觀和對其他群體可能產生偏見, 亦應對新住民身份學生在主流社會可能會遇到的心理社會功能相關之社會文化問題有充份了解; 進而善用文化回應或相關政策工具來進行學習干預措施, 解決新住民身份學生可能面對的不合理教育內容及措施, 改變主流社會的負面社會刻板印象。

就社會連結網絡所扮演的中介效果而言, 指出學校教育和社會服務機構可以為新住民身份學生與新住民教育服務專業人員提供多元文化教育之教育支持作為; 一方面減少彼此之間的社會歧視與刻板印象, 另一方面促進對文化多樣性的尊重與理解態度。如同前述文獻所述(李美錡、林建信, 2022; Crooks et al., 2022; Valls et al., 2022), 社會連結網絡強化不同社會資源之非結構化支持效能, 因應新住民身份學生需求協助其建構正向的族群身份歸屬認同, 減少主流社會文化及優勢族群所製造的偏見和刻板印象; 並連結多元社會資本來協力參與教育活動, 強化社會連結網絡所彰顯的教育支持效能。

研究結果發現正向且友善的社會連結網絡, 有助於強化與優化對新住民身份學生的多元文化教學適性作為; 並建置友善教育多樣性學習場域, 協助新住民身份學生能獲得更好的學校適應與潛能發展。我們應該加強新住民教育服務專業人員對新住民原生文化及歷史脈絡的認識及敏感性, 進而因應原生文化特殊性來調整對新住民身份學生的適性教育作為。

(二) 實務意涵

為了深化新住民教育服務專業人員對新住民學生教育支持功能的體現意圖與實踐作為, 本研究建構併列完全中介模型, 除了突顯新住民身份學生學習需求評估的重要性, 亦特別強調多元文化資源與社會連結網絡的正向影響效果。研究者建議為了解決新住民身份學生所遇到的不客觀或不具公平性之學習需求評估問題, 新住民教育服務專業人員應回歸文化、語言和社會政治之多元回應教學模式, 學習應用文化回應教學模式作為新

住民多元文化課程教學活動之主軸；並結合批判教育學對教育賦權與學習賦權之精神，檢核、省思與強化其對新住民身份學生的日常教學決策和行動之合理性。新住民教育服務專業人員應隨時檢視自我教育理念與省思社會偏見和刻板印象，一方面因應新住民身份學生的不同文化背景及族群脈絡，另一方面思考如何提升弱勢族群在主流社會裡的文化價值與認同感，建構和強化其學習參與及實踐能量。

如同前述文獻探討（鍾鎮城，2020；Intxausti-Intxausti et al., 2022; Michaels, 2020），具多元文化教育理念或文化回應教學模式，有助於支持新住民身份學生面對學校場域難以撼動之標準化偏見與文化刻板印象的教學實務。我們應更聚焦文化回應教學模式設計符合其學習特性的學習評量模式，減少其在主流課堂所面臨的語言偏見和文化刻板印象；並關注其在多元語言學習歷程中所遇到的學習困難，以跨語言與跨文化視野來打破單一語言和單一文化的意識型態。

新住民教育服務專業人員善用文化回應教學模式，協助新住民身份學生在課堂上更容易發現學習意義或適性發展，整合跨語言實踐來培養多元語言素養與增強整體學業成績。研究者建議新住民教育服務專業人員運用多元文化教學方法提升自我對主流社會文化的不平等現象之批判意識，隨時在課程教學活動表達對新住民身份學生的母國語言和文化身份價值及尊嚴之肯定和認同；且採取正向和積極行動，支持學校與新住民身份學生居住社區之間建立友善聯繫關係，協助解決此類學生及其原生家庭在社區生活所面對的生存問題。

如同前述文獻所述（Lau et al., 2020; Rust, 2019），新住民教育服務專業人員依據新住民身份學生需求，並因應其特有文化情境，選擇、詮釋和改編學習材料以提供多元適性之學習支持機制。研究者建議新住民教育服務專業人員在文化回應教學設計過程中，一方面適性選擇和調整社會資源，另一方面連結社區以蒐集和調動個人與課程資源。為了符合多元文化教育目標，其必須依據新住民身份學生學習需求和多元文化教育目標，進行適性且合宜之計畫修改和調整資源，或者創造全新課程內容以滿足不同族群身份學生需求以彰顯和實踐學習潛能。

新住民教育服務專業人員從主流課程導向轉向公共決策和社會行動的課程歷程是漸進的，不只對新住民身份學生及身處社區持肯定看法，亦為全體學生創造學習交流空間以提升動機，進而連結其學習興趣以提升學習參與度。我們應該依據新住民身份學生的學習回饋意見，創建以學生為中心的教學活動，小組或團隊進行以增加學習合作交流的

機會；並融入多元文化課程設計與文化回應能力，整合多元文化與社區知識以省思社會政治意識型態來實踐教育正義和社會公平。

新住民教育服務專業人員突顯新住民身份學生學習優勢來教授主流社會語言，支持新住民身份學生表現更佳學術和社會融合能力，促進有意義的多元語言和文化之全面發展。實施多元文化教育協同作為的主要目的，在於讓其感受到權力賦與，且表現出更強的教學效能與學習品質。新住民教育服務專業人員可彼此共享教學主題內容及教學方法，除了增能自我並取得更多有效的教學實踐策略，亦促進多元文化教育的滾動式實踐及批判反思。

新住民教育服務專業人員有必要先針對新住民身份學生舊經驗，進行標準制定和實施初步評估工作，一方面確認與了解其進入學校時所擁有的知識和技能水準，另一方面有助於設計適性教學策略，解決其可能會遇到多元文化背景知識不足與困難學習任務之客觀挑戰。新住民教育服務專業人員亦可針對新住民身份學生提供額外學習課程，使用適性教學與評估方法，整合多元文化學習資源和社會網絡來提升新住民身份學生學習成效。新住民教育服務專業人員設計較容易完成任務的學習作業，並使用多元彈性的評估標準，支持其逐步取得小成就來累積成更大的學習成就。

(三) 研究限制與未來研究建議

由於國內外對新住民身份之界定與探討稍有不同，國內較偏重於因婚姻關係移居台灣所生子女，新住民身份學生對於母國文化的接觸與認同感較為不足。國外文獻大多探討移民型的新住民族群，有些文獻探討與成人一同移居後的生活與學習狀況，有些則偏屬於國內研究的焦點。不同屬性的新住民身份學生，在語言學習、文化習得或是社會連結會與其母國文化之連結亦有所差異。本研究據以建構出來的理論模型與構面定義，不免受到國內外文化情境不同而影響其客觀性。未來可在基礎上，省思不同屬性之新住民身份學生在教育學習層面所遇到的差異性，進而發展更合適的理論架構以探究國內新住民身份學生之學習適應問題。

研究者對不同構面定義與問卷題目之設定，描述上較為抽象或未能反映新住民身份學生實際情境脈絡；且研究設計偏向於教育服務專業人員的主觀判斷，可能忽略新住民身份學生的學習感受與需求，影響研究結果的推論與適用性。研究者建議未來可參酌情境化分析或個案研究，結合質性訪談或焦點團體方法瞭解新住民身份學生對教育需求與社會支持機制之真實感受，進而協助相關單位發展出對應性之教育服務評估與支持工具。

研究者亦建議未來可思考跨文化因素對不同文化背景的新住民教育服務專業人員的影響，關注潛在社會偏見與刻板印象對學生學習表現之形塑，提升不同學生群體的適性教育服務品質。

本研究關注新住民教育服務專業人員實踐新住民身份學生教學活動的多元文化教育與適性教育影響因素及中介作用。研究樣本數基於理論建模需求而定，未針對台灣地區新住民教育服務專業人員母群體進行大樣本資料蒐集工作。研究者建議未來可蒐集大樣本群體問卷資料，或採取不同統計方法進行不同構面或影響關係之統計分析，藉以發現不同抽樣方法與統計技術所得資料對樣本態度差異特性。

此外，不同機構之教育專業服務人員對教育支持功能與社會連結網絡之思考，可能會因不同教育階段與社會場域差異而產生理解和判斷上之不同，影響其在填答問卷時難以真實反映其經驗。研究者建議未來研究可區分不同教育階段與社會機構之支持功能，並根據不同社會連結網絡屬性而進行差異化定位或分析。

研究者基於文獻探討所建構的潛在構面問卷題目與理論模型研究假設，視「多元文化資源」及「社會連結網絡」為中介變項，此中介變項是否具有調節變項或其他變項屬項，並未於本研究進行探討與檢驗。研究者建議未來有興趣的研究者可在此基礎上，參考更多文獻或不同論述以充實潛在構面和可能研究假設，或針對假設屬性檢視不同變項的中介或調節效果，藉以發現與反映不同文獻論述所指涉的態度意向。

研究假設及統計結果所檢驗的二因子中介變項之完全中介模型，提醒研究者尚有比較或增補其他中介因子存在，此為本研究目前未能探討之處。建議有興趣的研究者可在此基礎上，綜合文獻論述以探討或檢視其他中介因子的存在可能性，了解是否還有他因素更能影響新住民教育服務專業人員對新住民身份學生學習潛能彰顯之有意義作為和實踐價值。此外，未來研究可結合訪談與觀察來蒐集更多更深層且有意義的質性資料看法，藉以補充或修訂未能於問卷調查所檢視的態度想法和影響因素。

本研究探討影響新住民身份學生教育支持功能的影響因素，藉由多元適性的回應評估方式，減少新住民身份學生受到傳統刻板印象的學習威脅和輟學手段，正向評估評估其解決問題技能與使用跨域評估來確認真實學習表現。新住民教育服務專業人員及各類學校教育和社會機構，應具備文化相關教學模式的教育視野，建立多族群融合互動氛圍與正向學習場域。若能再融入積極的家庭和社區參與行動，結合具有教育公平理念和多元文化素養的新住民教育服務專業人員，更可讓新住民身份學生感到安全與放心，並在

此正向學習環境中發展積極的心理發展和學校適應態度。

參考文獻

- 李美錡、林建信（2022）：〈臺灣新住民家庭之青少年子女之未來時間觀、學習投入與文化適應關聯之研究：社會支持之調節效果〉。《臺灣教育評論月刊》，11（4），256-273。
- 林俊瑩、胡志翔、陳成宏（2020）：〈學校少數族群學生比例對其學習成就的影響〉。《臺北市立大學學報·教育類》，51（2），1-26。
[https://doi.org/10.6336/JUTEE.202012_51\(2\).0001](https://doi.org/10.6336/JUTEE.202012_51(2).0001)
- 張芳全（2018）：〈國民中小學實施新住民語的可能問題與解決策略〉。《學校行政》，113，153-173。
<https://doi.org/10.3966/160683002018010113010>
- 張芳全（2021）：〈國小教師知覺學生學習新住民語可能成效的因素探究〉。《學校行政》，135，1-27。
[https://doi.org/10.6423/HHHC.202109_\(135\).0001](https://doi.org/10.6423/HHHC.202109_(135).0001)
- 黃騰（2022）：〈什麼才是他／她要的幸福？從能動性角度探討新住民子女教育的可能性〉。《教育實踐與研究》，35（1），75-111。
- 楊蕙芬、張德永（2020）：〈臺灣國民中小學東南亞母語傳承課程與教學困境：支援人員的感知分析〉。《教育科學研究期刊》，65（3），1-28。
[https://doi.org/10.6209/JORIES.202009_65\(3\).0001](https://doi.org/10.6209/JORIES.202009_65(3).0001)
- 蔡淑華（2020）：〈新住民語文教學支援人員工作態度、價值觀與自我認同感之研究〉。《臺灣教育評論月刊》，9（10），246-273。
- 鍾鎮城（2020）：〈臺灣國民教育場域裡的新住民語言教育政策〉。《教育科學研究期刊》，65（1），201-219。
[https://doi.org/10.6209/JORIES.202003_65\(1\).0008](https://doi.org/10.6209/JORIES.202003_65(1).0008)
- 顏佩如（2021）：〈我國偏遠地區新住民家長教養需求與學生學習需求之研究〉。《台灣教育研究期刊》，2（4），199-235。
- Aguinis, H., Beaty, J. C., Boik, R. J., & Pierce, C. A. (2005). Effect size and power in assessing moderating effects of categorical variables using multiple regression: a 30-year review. *Journal of Applied Psychology, 90*(1), 94-107.
- Areba, E. M., Taliaferro, L. A., Forster, M., McMorris, B. J., Mathiason, M. A., & Eisenberg, M. E. (2021). Adverse childhood experiences and suicidality: School connectedness as a protective factor for ethnic minority adolescents. *Children and Youth Services Review, 120*, Article 105637. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.105637>
- Benbow, A. E. F., Aumann, L., Paizan, M. A., & Titzmann, P. F. (2021). Everybody needs somebody: Specificity and commonality in perceived social support trajectories of immigrant and non-immigrant youth. In E. Crocetti & K. Eckstein (Eds.), *Impact of Migration on Child and Adolescent Development: Diversity in Migration Pathways and Experiences* (Vol. 176, pp. 183-204). <https://doi.org/10.1002/cad.20393>
- Brown, J. C., & Livstrom, I. C. (2020). Secondary science teachers' pedagogical design capacities for multicultural curriculum design. *Journal of Science Teacher Education,*

- 31(8), 821-840. <https://doi.org/10.1080/1046560x.2020.1756588>
- Cook, A. L., Hayden, L. A., Tyrrell, R., & McCann, A. G. (2021). "Doing everything on my own": Examining African American, Latina/o, and Biracial students' experiences with school counselors in promoting academic and college readiness. *Urban Education, 56*(10), 1637-1667. <https://doi.org/10.1177/0042085918772624>
- Crooks, C. V., Kubishyn, N., Noyes, A., & Kayssi, G. (2022). Engaging peers to promote well-being and inclusion of newcomer students: A call for equity-informed peer interventions. *Psychology in the Schools. https://doi.org/10.1002/pits.22623*
- de Castro, A. B., Dyba, N., Cortez, E. D., & Benito, G. G. P. (2019). Collaborative online international learning to prepare students for multicultural work environments. *Nurse Educator, 44*(4), E1-E5. <https://doi.org/10.1097/nne.0000000000000609>
- DeMatthews, D. E., & Izquierdo, E. (2020). Supporting Mexican American immigrant students on the border: A case study of culturally responsive leadership in a dual language elementary school. *Urban Education, 55*(3), 362-393. <https://doi.org/10.1177/0042085918756715>
- Diaz, C. J. (2020). Educational expectations among immigrant youth: Links to segmented assimilation and school context. *Social Currents, 7*(3), 252-278. <https://doi.org/10.1177/2329496519900509>
- Froehlich, L., Brokjøb, L. G., Nikitin, J., & Martiny, S. E. (2023). Integration or isolation: Social identity threat relates to immigrant students' sense of belonging and social approach motivation in the academic context. *Journal of social issues, 79*(1), 264-290.
- Gray, T. (2023). Teaching and learning amid demographic change: A thematic review of school responses to newcomer students in the new Latinx diaspora. *Journal of Latinos and Education, 22*(2), 745-766.
- Gromova, C., Khairutdinova, R., Birman, D., & Kalimullin, A. (2021). Educational practices for immigrant children in elementary schools in Russia. *Education Sciences, 11*(7), Article 325. <https://doi.org/10.3390/educsci11070325>
- Hair, J. F., Hult, G. T. M., Ringle, C. M., & Sarstedt, M. (2017). *A primer on partial least squares structural equation modeling (PLS-SEM)* (2nd Ed). Thousand Oaks, CA: Sage
- Hama, S. R., Benediktsson, A. I., Hansen, B., Jonsdottir, K. L. S., & Ragnarsdottir, H. (2020). Formal and informal support at Ice-landic universities: experiences of staff members and immigrant students. *Timarit Um Uppeldi Og Menntun-Icelandic Journal of Education, 29*(1), 45-64. <https://doi.org/10.24270/tuuom.2020.29.3>
- Harju-Autti, R., Makinen, M., & Rattya, K. (2022). 'Things should be explained so that the students understand them': Adolescent immigrant students' perspectives on learning the language of schooling in Finland. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism. https://doi.org/10.1080/13670050.2021.1995696*

- Haukas, A., Storto, A., & Tiurikova, I. (2022). School students' beliefs about the benefits of multilingualism. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*. <https://doi.org/10.1080/01434632.2022.2075001>
- Hu, Y. L., Roberts, A., Ching, G., & Chao, P. C. (2022). Moderating effects of intercultural social efficacy and the role of language in the context of coping strategies in study abroad depression. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(4), Article 2409. <https://doi.org/10.3390/ijerph19042409>
- Hypolite, L. I. (2020). People, place, and connections: Black cultural center staff as facilitators of social capital. *Journal of Black Studies*, 51(1), 37-59. <https://doi.org/10.1177/0021934719892238>
- Iacobucci, D., Saldanha, N., & Deng, X. (2007). A meditation on mediation: Evidence That structural equations models perform better than regressions. *Journal of Consumer Psychology*, 17(2), 139-153.
- Ialuna, F., Civitillo, S., Schachner, M. K., & Jugert, P. (2024). Culturally responsive teaching self-efficacy and cultural diversity climate are positively associated with the academic and psychological adjustment of immigrant and nonimmigrant students. *Cultural Diversity & Ethnic Minority Psychology*.
- Ijadi-Maghsoudi, R., Meza, J. I., Bravo, L., Lee, K., & Kataoka, S. (2024). Reimagining social and emotional supports in schools for immigrant students: A contextual and structural approach. *Academic Pediatrics*, 24(5), 32-41.
- Intxausti-Intxausti, N., Oregui-Gonzalez, E., & Azpillaga-Larrea, V. (2022). The perception of stakeholders regarding the outcomes achieved by schools with high or low levels of effectiveness and high numbers of immigrant students. *Improving Schools*. <https://doi.org/10.1177/13654802211056870>
- Karakus, M., Courtney, M., & Aydin, H. (2023). Understanding the academic achievement of the first-and second-generation immigrant students: a multi-level analysis of PISA 2018 data. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 35(2), 233-278.
- Karanikola, Z., Katsioulis, G., & Palaiologou, N. (2022). Teachers' global perceptions and views, practices and needs in multicultural settings. *Education Sciences*, 12(4), Article 280. <https://doi.org/10.3390/educsci12040280>
- Kiang, L., Martin Romero, M. Y., Coard, S. I., Gonzalez, L. G., & Stein, G. L. (2023). "We're all equal" but not really: perceptions of racial inequity among racial-ethnic minoritized youth in the US. *Journal of Adolescent Research*, 38(3), 456-492.
- Kiramba, L. K., Kumi-Yeboah, A., & Sallar, A. M. (2022). "It's like they don't recognize what i bring to the classroom": African immigrant youths' multilingual and multicultural navigation in United States schools. *Journal of Language Identity and Education*. <https://doi.org/10.1080/15348458.2020.1832499>

- Kumi-Yeboah, A., Brobbey, G., & Smith, P. (2020). Exploring factors that facilitate acculturation strategies and academic success of west African immigrant youth in urban schools. *Education and Urban Society*, 52(1), 21-50. <https://doi.org/10.1177/0013124519846279>
- Lardier, D. T., Barrios, V. R., Garcia-Reid, P., & Reid, R. J. (2018). Preventing substance use among Hispanic urban youth: Valuing the role of family, social support networks, school importance, and community engagement. *Journal of Child & Adolescent Substance Abuse*, 27(5-6), 251-263. <https://doi.org/10.1080/1067828x.2018.1466748>
- Lashari, S. A., Awang-Hashim, R., Lashari, T. A., & Kaur, A. (2023). Acculturation stress and social support for international students' adjustment in Malaysia: Does language proficiency matter?. *Journal of Applied Research in Higher Education*, 15(2), 496-508.
- Lau, S. M. C., Brosseau, M. C., Maegerlein, E., LeRisb, M., & Blandford, M. (2020). Supporting immigrant students' academic and social integration: ESL and French college teachers' collaboration in promoting cross-linguistic teaching of language and strategies. *Canadian Modern Language Review-Revue Canadienne Des Langues Vivantes*, 76(4), 293-312. <https://doi.org/10.3138/cmlr-2020-0001>
- Li, G. F., & Qin, K. J. (2022). Supporting and advocating for immigrant and refugee students and families in America's urban schools: Educators' agency and practices in everyday instruction. *Urban Education*, Article 00420859221082671. <https://doi.org/10.1177/00420859221082671>
- Li, G., & Qin, K. (2024). Supporting and advocating for immigrant and refugee students and families in America's urban schools: Educators' agency and practices in everyday instruction. *Urban Education*, 59(2), 600-628.
- Lou, N. M. (2021). Acculturation in a postcolonial context: Language, identity, cultural adaptation, and academic achievement of Macao students in Mainland China. *International Journal of Intercultural Relations*, 85, 213-225. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2021.10.004>
- Lou, N. M., & Noels, K. A. (2020). Mindsets matter for linguistic minority students: Growth mindsets foster greater perceived proficiency, especially for newcomers. *Modern Language Journal*, 104(4), 739-756. <https://doi.org/10.1111/modl.12669>
- Ma, C. M. S. (2020). The relationship between social support and life satisfaction among chinese and ethnic minority adolescents in Hong Kong: The mediating role of positive youth development. *Child Indicators Research*, 13(2), 659-679. <https://doi.org/10.1007/s12187-019-09638-2>
- MacKinnon, D. P. (2008). *Introduction to statistical mediation analysis*. New York: Lawrence & Erlbaum Associates.
- Michaels, E. (2020). Beyond academic achievement outcomes: The impact of school on the

- immigrant political incorporation of undocumented Latinx youth. *Youth & Society*, 52(7), 1285-1311, Article 0044118x20913733. <https://doi.org/10.1177/0044118x20913733>
- Miranda, C. P., & Cherng, H. Y. S. (2018). Accountability reform and responsive assessment for immigrant youth. *Theory into Practice*, 57(2), 119-126. <https://doi.org/10.1080/00405841.2018.1425817>
- Mishra, S., & Muller, L. (2022). Resources, norms, and dropout intentions of migrant students in Germany: The role of social networks and social capital. *Studies in Higher Education*. <https://doi.org/10.1080/03075079.2021.1948525>
- Murillo, F. J., & Belavi, G. (2021). Differential impact of school segregation in the performance of native and non-native students in Spain. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 10(1), 85-100. <https://doi.org/10.7821/naer.2021.1.559>
- Nho, C. R., Yoon, S., Seo, J., & Cui, L. (2019). The mediating effect of perceived social support between depression and school adjustment in refugee children in South Korea. *Children and Youth Services Review*, 106, Article 104474. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2019.104474>
- Nitzl, C., Roldan, J. L., & Cepeda, G. (2016). Mediation analysis in partial least squares path modeling: Helping researchers discuss more sophisticated models. *Industrial management & data systems*, 116(9), 1849-1864.
- Nordstrom, J. (2022). Students' reasons for community language schooling: Links to a heritage or capital for the future? *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 25(2), 389-400. <https://doi.org/10.1080/13670050.2019.1688248>
- Oczlon, S., Bardach, L., & Luftenegger, M. (2021). Immigrant adolescents' perceptions of cultural pluralism climate: Relations to self-esteem, academic self-concept, achievement, and discrimination. In K. Eckstein & E. Crocetti (Eds.), *Impact of Migration on Child and Adolescent Development: The Role of Socialization Experiences in Family and School* (Vol. 177, pp. 51-75). <https://doi.org/10.1002/cad.20412>
- Oppedal, B., Keles, S., Cheah, C., & Roysamb, E. (2020). Culture competence and mental health across different immigrant and refugee groups. *Bmc Public Health*, 20(1). <https://doi.org/10.1186/s12889-020-8398-1>
- Pena-Diaz, C. (2019). Child language brokering: Challenges in Spanish intercultural education. *Intercultural Education*, 30(4), 368-382. <https://doi.org/10.1080/14675986.2018.1540107>
- Pomianowicz, K. (2023). Educational achievement disparities between second-generation and non-immigrant students: Do school characteristics account for tracking effects?. *European Educational Research Journal*, 22(3), 297-324.
- Preacher, K. J., & Hayes, A. F. (2008). Asymptotic and resampling strategies for assessing and comparing indirect effects in multiple mediator models. *Behav Res Methods*, 40(3), 879-891.

- Preusche, Z. M., & Gobel, K. (2022). Does a strong bicultural identity matter for emotional, cognitive, and behavioral engagement? *Education Sciences*, 12(1), Article 5. <https://doi.org/10.3390/educsci12010005>
- Ringle, C. M., Wende, S., & Becker, J.-M. (2015). *SmartPLS 3*. Boenningstedt: SmartPLS GmbH, <http://www.smartpls.com>.
- Rodriguez, S., Roth, B. J., & Sosa, L. V. (2022). "Immigration enforcement is a daily part of our students' lives": School social workers' perceptions of racialized nested contexts of reception for immigrant students. *Aera Open*, 8, Article 23328584211073170. <https://doi.org/10.1177/23328584211073170>
- Rust, J. P. (2019). Addressing the sociocultural determinants of African American students' academic achievement: The four themes of the American school counselor association's national model and the role of school counselors. *Urban Education*, 54(8), 1149-1175. <https://doi.org/10.1177/0042085916636657>
- Sanchez, B., Garcia-Murillo, Y., Monjaras-Gaytan, L. Y., Thursby, K., Ulerio, G., de Los Reyes, W., Rivera, C. S. (2022). Everyday acts of resistance: Mexican, undocumented immigrant children and adolescents navigating oppression with mentor support. *Journal of Research on Adolescence*. <https://doi.org/10.1111/jora.12755>
- Sapiro, B., & Davis, J. (2020). Staying close to home: The significance of relationships for immigrant-origin local college students. *Journal of Ethnic & Cultural Diversity in Social Work*, 29(1-3), 203-220. <https://doi.org/10.1080/15313204.2018.1536907>
- Smith, P., Lee, J., & Chang, R. (2022). Characterizing competing tensions in black immigrant literacies: Beyond partial representations of success. *Reading Research Quarterly*, 57(1), 59-90. <https://doi.org/10.1002/rrq.375>
- Smythe, F. (2020). Language inclusiveness in education: Implications for immigrant students in France and New Zealand. *New Zealand Journal of Educational Studies*, 55(1), 215-246. <https://doi.org/10.1007/s40841-020-00164-2>
- Steiner, C. (2019). Bridge or Hurdle? Social relationships in preparatory classes and beyond within German schools. *Intersections-East European Journal of Society and Politics*, 5(4), 139-158. <https://doi.org/10.17356/ieejsp.v5i4.578>
- Storlie, C. A., & Toomey, R. B. (2020). Facets of career development in a new immigrant destination: Exploring the associations among school climate, belief in self, school engagement, and academic achievement. *Journal of Career Development*, 47(1), 44-58. <https://doi.org/10.1177/0894845319828541>
- Terhart, H., & von Dewitz, N. (2018). Newly arrived migrant students in German schools: Exclusive and inclusive structures and practices. *European Educational Research Journal*, 17(2), 290-304. <https://doi.org/10.1177/1474904117722623>
- Valls, R., Serradell, O., Campdepadros, R., & de Botton, L. (2022). Qualitative methodology

- innovation that promotes educational success of children of immigrant families in disadvantaged contexts. *International Journal of Qualitative Methods*, 21, Article 16094069221078735. <https://doi.org/10.1177/16094069221078735>
- Volante, L., Klinger, D. A., Siegel, M., & Yahia, L. (2019). Raising the achievement of immigrant students: Towards a multi-layered framework for enhanced student outcomes. *Policy Futures in Education*, 17(8), 1037-1056. <https://doi.org/10.1177/1478210319835336>
- Wassell, B. A., Coleman, N., Browne, S., & Chen, X. F. (2022). Families, resources, and community: illuminating the structures of culturally relevant education in an urban early childhood center. *Education and Urban Society*, 54(5), 538-559, Article 00131245211004573. <https://doi.org/10.1177/00131245211004573>
- Yu, E. (2022). The impact of culturally inclusive pedagogy on student achievement in a multicultural urban school setting. *Urban Education*, 57(1), 135-153. <https://doi.org/10.1177/0042085918804013>
- Zhao, X., Lynch Jr, J. G., & Chen, Q. (2010). Reconsidering Baron and Kenny: Myths and truths about mediation analysis. *Journal of Consumer Research*, 37(2), 197-206.