

目 錄

《第 107 期國小主任儲訓班專題研究集》序-培養行政主管的研究能力
.....何福田

第 1. 2. 3 組 指導教授：李俊湖博士

落實零體罰教學理念之策略初探.....001

語文領域創意教學之探究.....013

學校總體課程評鑑之個案研究－以雲林縣廣興國小為例.....035

第 4. 5. 6 組 指導教授：陳木金博士

家庭環境因素對國民小學學童創造力表現之影響因素分析.....057

基隆市海洋教育課程之研究.....071

提升國民小學品格教育之具體策略.....083

第 7. 9. 10 組 指導教授：鄭崇趁博士

國小超額教師問題解決可行策略之研究.....107

國民小學行政人員時間管理及策略之探究.....137

國小不適任教師協助方案之研究.....151

第 8. 11. 12 組 指導教授：朱麒華博士

基隆市國民小學霸凌行為現況與教師處理策略之研究.....119

基隆市國民小學本籍及新移民高年級學生運動參與現況與可行策略之研究

.....165

從體罰事件探討國小教師情緒管理策略.....187

第 13. 14. 15 組 指導教授：洪若烈博士

因應零體罰時代，談教師班級經營策略.....199

外籍配偶識字教材使用的學習成效之探討.....217

國小「自然與生活科技」教師證照制度實施之研究.....231

第 16. 17 組 指導教授：陳清溪博士

亞斯伯格兒童在普通班生活適應之研究.....273

雲林縣偏遠小學因應裁併政策之探討.....297

《第 107 期國小主任儲訓班專題研究集》序

一 培養行政主管的研究能力

學校行政主管，包含校長與主任，通常比一般教育工作人員忙碌，他（她）們所要處理的事情煩瑣而多樣。這些問題有的必須當機立斷，稍有延宕，後果不堪設想；有的必須經過深思熟慮，草率決定，可能禍延子孫。

研究的目的是解決問題，但不是已經有了問題才需要做研究。同樣的，問題有大有小。有的只要「讓我研究研究」就可解決的，其實花上一、二十秒的工夫就有答案，這種「研究」等同於「想一想」。譬如學生問：「明天可不可以把寵物帶來學校？」老師經過一番思索（研究）後，決定可以或不可以。有的問題可沒有這麼簡單，比方問題是：「怎樣帶好本校每一位學生？」要回答這個問題，恐怕要花一段時間，真正從事一項「研究」工作才有可能。有時沒有問題也可以做研究，比方讓行政「更」有效率，讓校園媲美公園、媲美兒童樂園等等。

學校行政主管會不會做研究，在解決問題上是有分別的。不會做研究的人解決問題靠經驗，亦即以前有解決過類似問題，現在遭遇相同的問題，舊經驗成為解決新問題的法寶，而以前沒有解決過類似問題經驗的主管，現在遇到問題，不是束手無策就是冒險以「嘗試錯誤」（trial and error）的方式來解決問題，其結果從理論上來說是好壞各半。但是會做研究的主管不需要靠經驗來解決問題，而是根據研究的結論來解決問題，從解決問題增加經驗。因為，只要遵循教育研究的步驟，從 1. 存在問題的感受；2. 問題性質的釐清；3. 問題根源的發現；4. 解決方案的提出；5. 方案執行的控管；6. 執行成效的驗證；7. 更佳方案的建議，就可找到解決問題的辦法，而且沒有「嘗試錯誤」的風險。

研究的特徵之一就是「客觀」。如果做研究的人能夠客觀地蒐集文獻資料，而且蒐集到客觀的資料，無偏見，不偏聽，以正確的資料為根據，從而所推論出來的結果自然不會背道而馳。同時，行政主管因為會做研究，故其行事作風也比較具有客觀的素養，於是處理各項問題就不會過於偏頗。

國小主任儲訓只有六週，時間甚短，所授科目又多，學員只能利用閒暇時間在指導教授引領下或 4 人一組，或 7 人一組，共同研究一個教育議題，分工合作，學習「做研究」，在這麼短的時間內，不得不形式重於實質。第 107 期學員共有 85 人，完成研究報告 17 篇，分別由李俊湖、陳木金、鄭崇趁、朱麒華、洪若烈、陳清溪等 6 位教授指導。茲值研究成果付印之時，謹綴數語，一則鼓勵學員繼續努力，一則感謝指導教授們的辛勞。

何 福 田 謹識

於國立教育研究院籌備處
民國九十六年七月十日

國立教育研究院籌備處
第 107 期國小主任儲訓班專題研究

落實零體罰教學理念之策略初探

指導教授：李俊湖 博士

組 員：陳金榮 連友賓 蕭斯文

潘奕帆 唐 群

落實零體罰教學理念之策略初探

壹、研究源起

一、研究背景與動機

過去在求學過程中，曾經遇見較為頑皮或是不遵守規則的同學，當其違反班級常規或是校規時，爲了改正其錯誤，多以處罰加上勸誡方式，希望其不要再犯，而在目前社會，反體罰的風潮，漸漸席捲了教育界，體罰已被大家所唾棄，最近政府更立法制止體罰行爲的發生，以保護學童的權益。當學生犯錯時，需要的是知錯的觀念，而非肢體的傷害，當學生在體罰後，臉頰掛著兩行熱淚，哭哭啼啼的保證絕不再犯，其實教師心中亦是萬般不捨，若是將場景與對象交換延伸思考，如果是我們的孩子在學校犯錯，當其知道錯誤而請求原諒時，我們的心中又是何等的不忍。然而，體罰從過去到現在已是根深蒂固的觀念，許多家長認爲「不打不成器」，當學生犯錯，需要接受勸誡時，教師應如何因應，如何將學生導回正向，相信這對於我們人師表者，是耐心的一大考驗與挑戰。

體罰是不分年級、性別、時間及地點，錯誤的體罰措施，使許多孩子的心靈受到傷害，體罰現象本身即意味著校園權力及地位極端的不平等，若沒有當局或是其他具有輔導經驗的教師妥善介入協助，則體罰現象將容易成爲導正學生錯誤行爲的唯一方式，未來更有可能使學生學習此種錯誤行爲，產生「以暴制暴」的錯誤觀念，造成惡性循環的行爲產生。

學生若長期在如此環境中學習成長，可能會使情緒心理及人際互動產生偏差，因此除了必須致力瞭解體罰在學生心中留下的傷害，更應正視體罰行爲的「非法性」，提出相關因應措施，以便減少校園體罰事件的發生。

當成年人受到毆打或其他暴力對待時，往往會尋求法律途徑來保護自己的權益，但是當未成年的學生受到類似的傷害時，卻因爲害怕或是不懂得自我保護而默默忍受。此時，具有輔導經驗的成人與教育工作者就有責任及時發現學生的問題及所受的傷害，並提供適當的協助，使其在安全、快樂的環境中成長與學習。

有鑑於此，從教育工作者，教師專業及教育研究的的角度與立場出發，希望能對學生在校受體罰事件及原因做一深入探討，並從中尋求適切輔導策略，從強化學校輔導功能等方面著手，以期避免或減少學生不當體罰事件的產生，確實落實零體罰教育理念，讓下一代的教育能更美好。

二、研究目的

- (一) 「體罰」的定義及體罰法令相關規定。
- (二) 落實零體罰之教育措施。

三、名詞釋義

體罰：是一種直接造成學生身體痛苦或疲勞的方式，會間接造成身體或心理的傷害行為。生理與心理是一體兩面，身體受到傷害，連帶心理亦會受影響，本文將體罰定義為：「教師對於違規之學生，使其身體感到痛苦、疲勞或心理造成傷害的一種強制性措施。」

四、研究方法與流程

本研究由組員依據研究目的、研究問題，先從事體罰相關期刊論文研究的資料收集，並將收集到的資料加以整理分類，採取文獻分析方式，根據文獻探討結果，分析學生遭受體罰的情形及體罰的非法性，以期提出防範學生受到不當體罰之具體措施。依教育原理，採取輔導與班級經營策略的交互輔助，加上有效的教學策略應用，以落實零體罰精神為原則，實施教學策略改進之研究。

貳、體罰的內涵與法令規範在教育上的意義

教學現場，不可避免的必定會遇到學生無意或故意違反常規，此時，教師亦常因規定給予處罰，但是處罰與體罰的定義難以界定，以下從文獻的觀點與記載，簡介體罰的意涵與原因類型等內容，最後再提出相關的防治方案。

黃馨儀（民 89）認為，為使學校教育活動能順利進行，在學校教育情境中，必須對於具有行為問題的學生施以制裁，使學生心理上產生不愉悅感，以避免學生再有行為問題的發生，自發性地遵守行為規範。而吳清山（民 85）亦認為，懲戒是當個體表現不當行為或違反規範時，施予個體痛苦的經驗，使其有良好行為的表現。

教師與學生是學校教育環境中主要的活動主體，教育過程中，除了課堂上知識層面的「教」與「學」外，還需引導學生人格開展進化。然而當學生錯誤或不當行為產生致使教學受干擾，無法傳授知識，達成教育目的，此時教師勢必採取有效管教措施以使教學活動順利進行，此時，懲戒的手段是達成目的所需採取的必要行為。謝孟勳（民 95）發現「管教學生」乃是教師之義務，因此身為教師者對於管教之定義、目的、性質及限制等，須要有清楚的認識。然而教師對學生的懲戒行為，常被社會各界解讀成體罰，焦點集中在體罰利弊上，對於應否賦予懲戒權爭論不休，林憲聰（民 91）提到，常見實施懲戒行為可分為七種形態：

一、身體懲罰：即所謂之「體罰」，教師對學生身體施予直接或間接痛苦的方式。直接攻擊行為包括打手心、頭、耳朵、屁股及耳光、腳踢、命學生之間互打等。間接攻擊包括罰站、半蹲、跪、跑操場及做體操等間接指令行為。

二、限制權利：對於學生從事或參與特定學習活動之權利。教師以命令或強制性手段，予以限制或禁止，如限制學生於喜歡的課發表，取消參加班際郊遊活動等。

三、訓誡：教師以口頭指責訓斥告誡學生，不得再犯，如嚴厲口頭責備等。

四、約束自由：教師透過命令或強制性手段，使學生在特定時間不得任意離開固定處所。如：面壁罰站、罰跪、下課或放學後留在教室不准出去。

五、暫時保管：教師將學生攜帶之影響上課或危險物品，如上課時玩弄之玩具、翻閱之漫畫及危險刀械菸酒等，以命令或強制性手段收起保留一段時日後再返還。

六、從事特定作業：教師以命令或強制性手段，如罰抄寫課文、罰拔草，撿紙屑等勞動服務增加學生從事非課程上指定之作業活動或額外之工作負擔。

七、其他羞辱性的處罰行爲：如膠布封嘴、咬奶嘴、特別座及身掛牌子等具有對學生羞辱性濃厚者。

教師對違反常規學生的管教行爲，在現今重視人權的社會中，有時常被社會各界解讀成「體罰」，原因在於在制裁與懲戒的方式上，有時教師會以較為激烈的手段，對犯錯的學生進行管教，最常見的就是針對身體處罰，稱爲「體罰」。而體罰的定義包括（林憲聰，民 91）：

一、對於違規的犯過的學生，給予身體上感到痛苦或極度疲勞的懲罰方式。

二、蓄意直接或間接引起受罰者身體上痛楚的具有懲罰性質的訓練活動。

三、教師基於教育目的，爲導正學生錯誤行爲而使學生直接或間接地感受到身體痛苦的懲罰行爲。

四、製造身體痛苦，或控制其身體造成心理痛苦之懲罰。

五、基於教育目的，具暴力傾向及強制性的行爲，對學生身體心理造成傷害與痛苦以改變學生的行爲。

以暴力方式爲之的體罰，所造成的傷害不只包括「身體上」的生理傷害，還包括「精神上」的心理傷害，「體罰」涉及到身體上的痛苦，若使用過度，對於身體或人格發展都會造成傷害，1979 年瑞典政府司法院明確界定體罰爲「使用暴力造成身體上、精神上的痛苦與傷害的強制性矯正行爲。」而我國刑法第 277 條也規定：「傷害人之身體或健康者，處三年以下有期徒刑、拘役或一千元以下罰金。」當教師處罰學生，處罰後，除了留下生理上的疼痛感外，亦在外觀留下腫脹瘀血及傷痕時，其實即已觸犯該條法律之普通傷害罪。此外，當學生身體不適時，強迫學生做不適合之運動，如罰跑操場及伏地挺身等，雖不造成外傷，但使學生有嘔吐休克等不適情形時，亦屬於體罰之行爲之一。以上爲教師常用的體罰方式，也是社會最爲爭議及詬病之行爲。目前的教育法令規定，嚴禁教師不當體罰行爲的發生，教師因不當體罰而賠償或判刑的判決亦時有所聞，媒體也廣泛傳播，此外主管機關亦宣示禁止體罰，因此，教師欲實施體罰的懲戒方式時，需了解體罰是不法且法律所禁止的。

謝孟勳（民 95）贊同以「教育法上的在學契約關係」之觀點，來取代傳統之「特別權力關係」理論，以解決目前我國教師懲戒學生所衍生的種種問題。而教師懲戒權之權源仍應爲教師專業自主權之行使範疇，中小學校園中教師懲戒權之行使，與各校之校規規定息息相關，所以其特別將「校規」提出來作討論，發現「校規」係屬於教師法施行細則第二十二條所稱之學校章則，其只具有對內效力，而且校規須經校務會議討論通過，其議決之情形，應符合會議規範或其他議事規則的規定，才能使校規具有合法效力，並且須按規定程序公告實施。校規非但不能抵觸憲法或其他法令之規定，亦不得違反公法上一般法律原則，例如誠實信用原則、平等原則、目的和手段須合乎比例原則以及信賴保護原則等。另外，在教師實施懲戒

之種類及合理界限部分，將其分爲「事實上懲戒」與「法律上懲戒」兩種。而行使懲戒權之合理界限則必須有助於達成學校教育的目標與受到公法上誠實信用原則、比例原則、公益原則及平等原則之限制，並且不得有「體罰」之情形發生。最後，懲戒處分應符合正當法律程序，學生或其代理人若不服懲戒處分，學校應提供學生救濟的途徑。

在目前教學環境下，因班級學生人數稍多，教師耗費極大心力於兼顧程度不一的學生在心理上和學業上的個別差異，此外亦需注意配合如導護值勤、校際或班際比賽、校園安全、政令活動宣導等，工作負擔沈重，面對學生偏差行爲時，體罰可能是多數教師爲導正學生常規而選擇的懲戒方式，然而我國目前卻因焦點集中在體罰問題的利弊上，對於賦予懲戒權而爭論不休，部分人士認爲，認爲教師因擁有懲戒權，故有合法體罰學生的權利。但是體罰只是屬於懲戒行爲中，對人之身體施予直接或間接痛苦的一種事實懲戒方式。（林憲聰，民 91）教師有懲戒權，並不代表擁有「合法體罰權」，懲戒權不等於體罰，行使懲戒時，必須有合理之限制。

然而，部分教師認爲傷害罪必須有外觀上明顯的傷害結果，自認下手很有分寸，不致於造成學生傷害，或認爲受到家長拜託並有書面約定，可以對學生體罰，縱使造成傷害亦不構成犯罪，誤解了體罰的定義（董保城，民 86）。

我國禁止體罰的法規，收集整理如下：

一、教育專業人員獎懲標準（59.01 發布 95.01 廢止）：

有下列情事之一者記過：

（四）體罰學生，影響其身心健康者。

二、公立高級中等以下學校教師成績考核辦法（60.07 發布 94.10 及 95.03 修正）：

第 6 條第 1 項第 4 款 有下列情形之一者，記過：

（三）體罰或以言語羞辱學生，影響其身心健康。（94.10）

輔導管教不當，致造成學生身心傷害。（95.03）

三、教育基本法（88.06 公布 95.12 修正）：

第 8 條第 2 項一學生之學習權、受教育權、身體自主權及人格發展權，國家應予保障，並使學生不受任何體罰，造成身心之侵害。

第 15 條一教師專業自主權及學生學習權、受教育權、身體自主權及人格發展權遭受學校或主管教育行政機關不當或違法之侵害時，政府應依法令提供當事人或其法定代理人有效及公平救濟之管道。

四、立法院於 95/12/13 三讀通過「教育基本法第 8 條及第 15 條條文修正案」。

明定國家應保障學生學習權、受教育權、身體自主權及人格發展權，並使學生「不受任何體罰」，造成身心之侵害。「校園零體罰」條款公告生效後，台灣成爲世界第 108 個禁止校園體罰的國家。立法院通過附帶決議，教育部應與全國教師會在 6 個月內研擬完成「學校

訂定教師輔導與管教學生辦法注意事項」，避免因修正案通過，造成基層教師管教學生動輒得咎，或對學生輔導改採消極態度。

教育部訓委會專委傅木龍指出，體罰不等於處罰，也不等於管教，而教師管教學生行為時應該和學生溝通，避免讓學生感到不舒服，例如學生是人不是青蛙，教師若命令學生蛙跳，損及學生人格與身體，或是用「很笨」、「是豬」等言辭責罵學生，讓學生心理受創，也算體罰。至於罰學生掃廁所、罰站是否屬於體罰？傅木龍表示，體罰與管教的模糊地帶，還須與全教會進一步討論溝通相關定義，預定於九十六年六月公布教師輔導與管教辦法注意事項，讓第一線教師有所依循。傅木龍說，部分老師、家長認為校園零體罰立法後，就無法管教學生，這其實是錯誤觀念，教育部將透過社教館所，向家長宣導零體罰觀念，並培訓種子教師宣導零體罰概念，也將試辦教師專業評鑑，解決輔導管教的問題。

而關於現在常見體罰之行為類型、及可能觸犯之刑事責任、適用法規及追訴要件，說明於下表：

表 1 教師體罰學生之刑事法律責任

| 體罰行為類型 | 可能觸犯之刑事責任 | | | 追訴要件 |
|--------------------------------|-------------|---|--------------|---------|
| | 罪名 | 刑度 | 適用法規 | |
| 具有普通傷害故意之懲罰行為 | 普通傷害罪 | 三年以下有期徒刑、拘役或一千元以下罰金。 | 刑法第二百七十七條第一項 | 須告訴乃論 |
| | 普通傷害致死或致重傷罪 | 致死者，處無期徒刑或七年以上有期徒刑。致重傷者，處三年以上十年以下有期徒刑。 | 刑法第二百七十七條第二項 | 非告訴乃論之罪 |
| | 暴力公然侮辱罪 | 一年以下有期徒刑、拘役或五百元以下罰金。 | 刑法第一百零九條第一項 | 須告訴乃論 |
| | 毀損器物罪 | 一年以下有期徒刑、拘役或五百元以下罰金。 | 刑法第一百五十四條 | 須告訴乃論 |
| | 不純粹瀆職罪 | 依假借職務之權力、機會或方法所犯之罪，加重其刑至二分之一。 | 刑法第一百三十四條 | 非告訴乃論之罪 |
| 不具有普通傷害故意之懲罰行為（但可能因過失致受罰者受到傷害） | 過失傷害或致重傷罪 | 致傷者，處六月以下有期徒刑、拘役或五百元以下罰金。致重傷者，處一年以下有期徒刑、拘役或五百元以下罰金。 | 刑法第二百八十四條第一項 | 須告訴乃論 |

| | | | | |
|--|-------|------------------------------|------------------|---------|
| | 過失致死罪 | 一年以下有期徒刑、 拘役或二千元以下罰 金。 | 刑法第一百七十 六條第一項 | 非告訴乃論之罪 |
|--|-------|------------------------------|------------------|---------|

由法源依據及實際層面考量上看來，教師由於無「體罰權」的法源依據，體罰學生便構成違法行爲。再說，目前台灣地區人民的法律意識普遍提高，對人權也日益重視的時候，體罰的合法性將面臨嚴峻的考驗！王淑俐（民 83）。

人本基金會認爲體罰對於成績與秩序或有立竿見影的效果，但反過來卻會抑致兒童心智發展與人格的健全發展。長遠的教育效果是負面的。體罰也是權威的嚇阻與暴力的示範，加諸於學生身上的是壓抑獨立思考、調製奴性、促成恐懼，並激發暴力。教育的真諦在於自由與尊重，實施體罰便是反教育。

體罰便已是人身的侵犯與權威的濫用！本身已無適度性可言。同意接受體罰，意味著人格尊嚴的喪失與獨立心智思考的夭折，有愛心的教師應避免採取體罰，改用愛與尊重，啓迪兒童的心智，健全兒童的人格。事實上，我們社會隱埋一些默默耕耘的教師，他們從不訴諸體罰，卻能教育一代代優良的少年。那些「不打人便不知道如何教人」的教師，應以他們爲借鏡，發展正確的教育方法。

由兒童的道德現實主義發展來看學生人格養成階段（也就是教科書上所謂的他律階段），學生社會規範的形成，主要是由「成人的約束」和兒童自發的「自我中心」約束所造成的。皮亞傑說：「多數原始社會並不知道體罰，它是隨著學校教育而發展，並在家庭中起了反應的。它是怎樣在學校裡產生的呢？這是『一個一般性原則的一例，這個一般性原則可以描述如下：當兩群文化水平不同的人相遇的時候，有一種感覺就會產生，這種感覺會使那文化較高、或自以爲較高的一群人，傾向於對另一群人動粗』。因此，面對學生時，教師很容易就陷入暴力，甚至自大狂：因爲『學校在本質上是個君主專制的形式，它容易變成暴政』！」史英（民 82）。

行爲主義大師史金納（B.F.Skinner, 1904-1990，以「操作性條件反射」的行爲理論聞名）的幾段文字就足以描述體罰對教育的反作用：

「一個人不會因爲受到過懲罰就不以特定的方式行事，他至多是學會了如何逃避懲罰而已。一些逃避方式是適應不良或神經症性的…其他一些逃避方式則包括遠離受罰行爲可能發生的場合，或做一些與受罰行爲相仿的事情。」懲罰只會引起「機械性美德」，「我們的任務，是要使生活少一些懲罰，這樣就能使人們把原來耗費在逃避懲罰方面的時間和精力解放出來，以便能從事更多的強化性活動。」

「除了身體受到限制之外，一個人在懲罰的威脅下，也毫無自由與尊嚴可言。」

「一切控制都是由環境實施的，因此，我們要爲之努力的是設計更好的環境，而非更好的人。」《Beyond Freedom and dignity》，中譯《超越自由與尊嚴》，遠流出版社 1990 年出版。

人本基金會教育董事長史英（民 82）說：我們反對體罰，絕不是計較孩子們受到什麼身體上或心理上的傷害，而是要爲這塊土地上的子民爭取更深刻更合理的教育，建立真正維護

尊嚴的教育環境。不只是為學生，也為了老師；不只為了現在，也為了永無止境的將來。因此，就人本觀點而言，體罰亟待廢除！

體罰之不可行，不僅是因它的矯正（非教育）效果，已被證實相當有限。最大的理由乃是潛藏於體罰過程中的反教育效果。體罰在理論上是透過暴力強制方式，以求達到教育目標。然而更多的研究卻指出，學生在接受體罰的同時，可能學習到更多的負面行爲。

抵罪性的懲罰並無教育的意義，無助於小孩的道德判斷，相反的，由於其因果關係不明，還會有嚴重的後遺症：小孩只記得大人罰了他，卻忘了為什麼被罰，因而破壞了原本充滿愛與關懷的親子關係；另一方面，也進一步促成對權威的恐懼與服從，因而阻礙自發性道德的發展。這正是連行爲學派的史金納都全力反對以體罰作為教育行爲的原因。

台灣成爲全世界第一百零八個立法禁止體罰的國家，但是立法至今體罰現象還是存在，打罵懲罰的方式絕對不是刺激學生向上的好方法，柔性勸導、講道理溝通並鼓勵同學，似乎才是長久的方式。

參、研究結論建議

從民國三十四年至今，經過了五十餘年，教育當局至今連「體罰」的定義也還沒有建立共識，讓身處第一線執教之教師更感無奈與無所適從。近年來教師因管教或體罰學生過當，致造成學生身心受有傷害而遭法院判刑及賠償者，在所多有。

立法院去年十二月底三讀通過教育基本法修正草案，納入校園零體罰概念，附帶決議由教育部會同全國教師會等民間團體，制訂「學校訂定教師輔導管教學生辦法注意事項」，讓教師管教學生時有所依循，不會動輒觸法。

教育部五月上旬公布輔導管教注意事項草案，內容將傳統認知的「罰站」，改爲站立反省。教師在管教學生的範疇中，可要求學生站立反省，但站立反省每次不能超過一堂課，每天累計不得超過兩小時；教師也可要求「不聽話」的學生在教學場所一角，暫時與其他學生保持適當距離，並以兩堂課爲限。

每個人的行爲因爲個人背景因素，如環境、價值觀及教育程度等因素影響，有時會沿襲過去的「打罵教育」，而有「愛之深、責之切」的觀念，長久以來，對體罰行爲並不會感到不滿或違法，但是因目前重視人權的觀念及多元價值觀的影響，教育政策與世界潮流都嚴禁體罰，身爲第一線教育工作者，必須有所體認，管教違反常規或有偏差行爲的學生的方式，必須隨時代而改變，在教育專業上，除了教學方法需改進外，管教處理學生的技巧亦需有所改善，不能如過去以體罰爲主要方式。因此在此建議管教學生的策略上，有幾種方式。

一、建立並啟動輔導機制

針對不同對象，包括受到不當體罰之學生及進行不當體罰之教師，設計輔導課程，施予輔導以改善不當體罰行爲之產生。

二、建立優質校園零體罰文化與環境

優質校園零體罰文化與環境的建立，是解決校園不當體罰的治本方法，因此必須透過校園課程規劃，以期營造師生及家長和諧氣氛，共同學習，端正品德，以期創造優質校園文化氣氛。

三、建立暢通申訴管道

校園中設置申訴專線、申訴信箱等各種申訴管道，安排專人輪值受理。受不當體罰學生或通報人可透過此管道獲得協助。

四、主動發覺受不當體罰之學生

由學生的日記、週記、作文、行為表現、情緒反應與聯絡簿等，察覺孩子是否遭受不當體罰，並與學校溝通聯繫。

五、加強班級親師溝通聯繫

當學生有錯誤或偏差學習行為時，班級導師應以積極態度，主動和家長聯繫學生錯誤或偏差學習情形，並商討修正之道。

六、與社會專業人士合作

為避免校園不當體罰情形發生，同時導正學生偏差行為，必須尋求社會各界專業人士協助，以期達成零體罰的學習環境。

參考書目

- 王淑俐（民83）。為師最樂。台北市：南宏。
- 史英（民82）。在教育上的一些想法。台北市：書泉。
- 吳清山（民85）。教師管教權責之探討。〈初等教育學刊〉，第五期。
- 林憲聰（民91）。教師懲戒行為與刑法。國立成功大學法律學研究所碩士論文。
- 黃馨儀（民89）。論我國中小學教師管教權之合理界限。師大三民主義研究所碩士論文。
- 董保城（民86）。論教師法「教師輔導與管教」。〈教育法與學術自由〉。
- 鄭瑞隆（民95）。國小教師對體罰行為的態度及體罰法令認知之研究－以台南市為例。國立中正大學犯罪防治研究所碩士論文。
- 謝孟勳（民95）。我國中小學教師懲戒權之研究。國立中正大學法律研究所碩士論文。
- 《Beyond Freedom and dignity》，中譯《超越自由與尊嚴》。遠流出版社1990年出版。

國立教育研究院籌備處
第 107 期國小主任儲訓班專題研究

語文領域創意教學之探究

指導教授：李俊湖 博士

組 員：郭志富 王智立 杜佳憲

劉昭男 林閔翔

語文領域創意教學之探究

壹、緒論

在創造力始祖基爾福（Guilford）提出創造力的理論後，有關創造力的研究便成為當今的顯學。不僅是教育界、企業界視為面對未來快速變遷社會的良方，甚者被列為評估國家未來競爭力的指標項目之一，影響之鉅，可見一斑。

為順應全球經濟型態之改變，迎接知識經濟時代的來臨，政府近來亦持續將提昇創造力列為主要的國家發展策略。民國 85 年行政院教改會公布之「中華民國教育改革總諮議報告書」提出「多采多姿，活潑創新」之現代教育方向，為創造力教育時代拉開序幕；在教育部頒訂的創造力教育白皮書中，針對我國目前之教育現況與社會環境，提出系列的分析與檢討現行政策與措施，突顯創造力在教育改革與知識經濟中的角色，從而宣揚創造力教育的理念，大力展開創造力教育之推動工作。

「教學需要創意」係當今國內外眾所皆知的一個命題。在創造力教育白皮書中，教育部所提出的六個先期方案之一便是「創意教師成長工程方案」。其內容極力提倡教師進行創意教學，從事教學創新，希望透過教師不斷自主性學習與嘗試，無限延展教師之教學創新與教學研究能力，具體實踐於教學環境，提高教學成效。針對創意教學，學者毛連塏（1984）指出其目的在啟發學生創造的動機，鼓勵學生創造的表現，以增進創造才能的發展。因此，不論從教育部既定之政策，或者學者之研究結果，均顯示出實施「創意教學」，才能將創造力教學之理論落實到實際之課程與學習環境中，如此才能孕育創意蓬勃且具有競爭力之下一代，推動創意教學成為創造力教育政策之重要任務。近年來實施九年一貫教育課程改革，強調培養學生帶得走的能力，而非帶不動的知識包袱。因此許多老師均於教學上發揮創造力，一改以往填鴨式的教學方法，進行創意教學，期能為學生帶來更好的學習效果。

然而九年一貫立意雖佳，但實際在施行過程中亦備受爭議。例如在語文領域方面，國小每周的國語課由十節縮短為五節，如此造成學子的語文能力及素養受到壓縮，聽說讀寫能力大幅下降。臺灣師範大學國文系教授劉漢也指出，語文課程時數降低後，壓縮到的是學生作文能力，因此聽說讀寫的能力也會大打折扣。近年來教育界對於「火星文」的質疑，以及大力推動閱讀活動及恢復國中基測加考作文等，均顯示九年一貫課程中，語文領域課程所產生的問題。

面對課程改革，許多老師提出創新教學，有許多創新教學只是增加學生戶外的課程，與語文能力提升完全沒有關係，若可以研擬出一套完整的教學策略，讓老師可以有明確的教學目標，對於語文教學必定有所助益。

因此本文以創造力教育之觀點出發，嘗試結合創意教學理論，在語文領域上提供可行的創造教學策略，期能將理論與實務結合，為提升國內國小學童之語文能力略盡心力。

貳、文獻探討

第一節 語文領域之內容

在教育部國民中小學九年一貫課程網要（2003）中，語文領域之學習包含本國語文、鄉土語及英語。本篇將討論之重點放在本國語文。其內容概述如下：

一、基本理念

旨在培養學生正確理解和靈活應用本國語言文字的能力。期使學生具備良好的聽、說、讀、寫、作等基本能力，並能使用語文，充分表情達意，陶冶性情，啟發心智，解決問題。並培養學生有效應用中國語文，從事思考、理解、推理、協調、討論、欣賞、創作，以擴充生活經驗，拓展多元視野，面對國際思潮。進而激發學生廣泛閱讀的興趣，提昇欣賞文學作品的的能力，以體認中華文化精髓。同時引導學生學習利用工具書，結合資訊網路，藉以增進語文學習的廣度和深度，培養學生自學的能力。

二、課程目標

| 基本能力 | 課程目標 | 本國語文 |
|--------------|------|------------------------------------|
| 一、了解自我與發展潛能 | | 應用語言文字，激發個人潛能，發展學習空間。 |
| 二、欣賞、表現與創新 | | 培養語文創作之興趣，並提昇欣賞評析文學作品之能力。 |
| 三、生涯規劃與終身學習 | | 具備語文學習的自學能力，奠定終身學習之基礎。 |
| 四、表達、溝通與分享 | | 應用語言文字表情達意，分享經驗，溝通見解。 |
| 五、尊重、關懷與團隊合作 | | 透過語文互動，因應環境，適當應對進退。 |
| 六、文化學習與國際了解 | | 透過語文學習，體認中華文化，並認識臺灣不同族群文化及外國之文化習俗。 |
| 七、規劃、組織與實踐 | | 應用語言文字研擬計畫，及有效執行。 |
| 八、運用科技與資訊 | | 結合語文與科技資訊，提昇學習效果，擴充學習領域。 |
| 九、主動探索與研究 | | 培養探索語文的興趣，並養成主動學習語文的態度。 |
| 十、獨立思考與解決問題 | | 應用語文獨立思考，解決問題。 |

三、學習評量

- (一) 學習評量範圍應包括：注音符號應用、聆聽、說話、識字與寫字、閱讀、作文等六大項目，並參照各階段基本學力指標，依不同階段及學年，評量其基本學力。
- (二) 學習評量宜包含形成性及總結性評量兩部分，前者用於平常教學活動中隨機檢覈，以發現和診斷問題；後者採定期實施，旨在評定學習成效。評量時間及次數由學校自行訂定。
- (三) 評量方式除紙筆測驗外，可由教師配合教學，採多元評量方式，兼顧認知、情意與技能等面向，自行設計。亦可採檔案評量，將學生之學習態度、學習活動、指定作業及相關作品加以紀錄，整理為個人檔案，作為評量參考，列入評量標準。

- (四) 教育部、縣市教育局或學校，宜配合評鑑，發展語文基本學力量表，作為自評或辦理評鑑之依據。
- (五) 注音符號之應用能力，除評量其正確認念、正確拼音外，更宜結合聽說、閱讀、作文等基本學力表現，配合階段能力指標，著重綜合應用能力之評量。
- (六) 聆聽能力之評量，宜參考能力指標，就態度、主題掌握、內容摘記、理解程度、記憶能力等要點進行評量。
- (七) 說話能力之評量，宜參考階段能力指標，就儀態、內容、條理、流暢、反應、語音、音量、聲調等要點進行評量。
- (八) 識字及構詞能力，宜配合閱讀及寫作教學評量，以了解其文字理解及應用詞彙之能力。
- (九) 書寫能力之評量，宜參考階段能力指標，兼顧技能與情意，並考察正確及美觀，其考查項目和內容，宜根據寫字基本能力標準或「語文基本力量表」，選擇適當的方法評量。
- (十) 閱讀能力之評量，宜參考階段能力指標，檢覈其文字理解與語詞辨析、文意理解與大意摘取、統整要點與靈活應用、內容深究與作品感受等向度，進行評量。
- (十一) 作文能力之評量原則，可依階段能力指標，就創意、字句、取材、內容、結構、文法、修辭、標點等向度，自訂量表進行評量。

第二節 創意教學

一、創意教學的定義

根據 ERIC (1966) Thesaurus 的定義：「創意教學」(creative teaching) 是發展並運用新奇的、原創的或發明的教學方法 (development and use of novel, original, or inventive teaching methods)；而迪士尼創意學習社群獎助 (Disney Creative Learning Communities Grants) 則認為，「創意教學策略」(creativeteaching strategies) 就是創新的教學策略，這些策略增進學生精熟基本技能以及更深入的概念知識與瞭解、不只是知識的記憶，而是產生自己的瞭解並能應用資訊」。

賈馥茗 (1976) 認為：「創意教學」就教師而言，乃是鼓勵教師，因時制宜，變化教學的方式。邱珍婉 (2002) 亦指出創意教學所要達到的目的，乃是希望引起學生注意、維持學習動機，然後產生有效的學習。創意教學的主體是教師與學生，亦即有創意的教師，可以讓學生學習得更有效，能力得以發揮，思考更具彈性。羅綸新 (2003) 認為創意教學乃是一種兼顧高層次的認知領域，著重多元知識技能的應用、分析、綜合、比較、評鑑的啟發式教育。

然而，「創意教學」常與「教學創新」(instructional innovation) 或「創造力的教學」(teaching for creativity) 有所混淆；根據 ERIC (1966) Thesaurus 的定義，所謂「教學

創新」是指「引進新的教學觀念、方法或工具」(introduction of new teaching ideas, methods, or devices)，廣義來說，創意教學與教學創新有許多重疊之處，不過教學創新比較是指運用他人已發展出的新教學觀念、方法或工具；至於「創造力的教學」(creativity of teaching, teaching for creativity)與創意教學則有較多的不同，Starko (2000)認為「創造力教學」與「創意教學」不同，創造力教學指教學的目的是在培養學生的創造力，而創意教學則是透過創意的教學方法以達成教學的目的，ERIC (1966) Thesaurus 在定義「創意教學」時也特別註明，「創意教學」導因於教師的創造力，教學的目的並不是在培養學生的創造力 (creative teaching refers to teaching that results from the teacher's creativity, not to teaching that is intended to develop the learner's creativity)。

本篇所謂「創意教學」則是指教師本身富創意來設計系統性的教學方案、運用各種適當的教學技術、變化教學方式或安排合理有效的教學活動在教學任務上。

二、創意教學的內涵

創意教學是創造力與教學結合的展現，教師有創新的教學行爲，就可以發揮更大的教學效果。詹志禹 (2002) 認為每一位教師都可以成爲創意教師，因爲「創意教師」是一種程度的問題，是一種成長的問題，不是一種「是或否」的問題。

詹志禹 (2003) 亦指出，教師越是具有下列特性或做法越多者，就越是一位創意教師，這些特性和做法包括能轉化課程、熱愛教學工作、具有反思力、持續追求專業成長和自我突破、合作分享及參與教師專業社群、教學風格活潑有創意、擅於辨識學生的潛能、鼓勵學生發揮潛能、包容學生多元觀點、鼓勵學生勇於嘗試、採取多元的評量方式、提供學生潛能發展或才能表現的多元機會等等。

因此，創意教學是教師在教學場域中所展現的創造力，教學有創意、願意追求專業成長、對學生的評量方式比較多元化的教師，比較有利於解決教學的問題。教學方面涉及教學目標、教學風格、教學歷程、教學方法與策略等等，一個老師如果能設定有利於解決問題的教學目標，在教學風格上活潑有創意，在教學歷程中如伯樂一般擅於辨識學生的潛能，在教學方法與策略方面擅於引發學生的內在動機、鼓勵學生發現問題、鼓勵多元觀點、鼓勵學生勇於嘗試、包容學生的失敗、採取多元的評量方式、提供學生多元的成功機會，那麼，這種教師應該非常能展現創意教學的能力。

教師應將培養學生的自信、培養學生處理挫折與失敗的能力、以及培養其獨立學習能力設定爲重要的教學目標，因爲，傑出的創造者都必須有適度的自信，才能看重自己的作品，才能「買低賣高」(Sternberg & Lubart, 1995 / 1999)，必須能容忍挫折與失敗，才能勇於嘗試、堅持自己的追求。

教師的教學風格如果能夠活潑而有創意，將有助於提高學生的學習動機、維持快樂的學習氣氛、容許較寬廣的思考空間。這可從多方面入手，包括：鼓勵學生提出創意、引導學生發揮想像力、布置多采多姿的教室環境、更新教學模式等等。當學生答題錯誤或解題失敗的時候，千萬不要給予責罵或嘲諷，因爲，一旦懲罰失敗，就沒有人敢嘗試解題，更沒有人願意嘗試創新。積極的教師會替學生創造成功的機會，而且對「成功」

的定義會趨向多元化，避免只用學業成績來看待學生的成敗。教師應以多元智能的觀點（Gardner, 1993/1997）讓學生有機會在強勢智慧方面多多表現。

第三節 創意教學策略

張春興（1997）指出，教學策略是教師進行教學活動時，有計畫的引導學生學習，從而達成教學目標所採行的一切方法。Simplico（2000）談到在這個日新月異的時代，學生受外界誘惑多（ex：電腦、電玩）老師需發展更多的創意教學方法來教導學生。就創意教學策略而言，其並非特殊或標新立異的教學方法，而是只要能啟發創意教學策略均可稱為創意教學策略（陳龍安，1998）。

Sternberg（1996）所提到的創意教學策略包含：1.提供具有創造力角色之典範、2.鼓勵對假設提出疑問、3.允許犯錯誤、4.鼓勵去冒險通曉事理、5.讓學生尋找題目並設計方案、6.評鑑創造性研究計畫、7.獎勵創造性構想和產品、8.給予時間思考、9.寬恕含糊、10.指出創造思考者常面對的障礙、11.鼓勵積極努力成長、12.認識並孕育創造思考所需要的環境。

而本研究依據上述理論及參考 Hong（2002）所談的創意教學策略要點，從實施教學活動中的相關創新教法、創新教材及創新環境三方面，探討教師實施創意教學活動的策略，分別敘述如下：

一、教學方法之創新

教學方法是指在教學的過程中，任何被教師用來促進教學和學習效能的活動。教學方法曾被精通方法學的馬利（Maley, 1978）描述成一種能用來使學生進入最合宜的互動狀況，以提升學習者至最佳條件的工具或方法。教師的主要行為就是選擇及應用已決定的教學方法，而且有很大的彈性或潛力去做這些抉擇。

本研究教學方法是指在創意教學中，用來進行教學過程所採用的各種活動。茲分為教學導向、討論導向、遊戲導向、e-化教學導向、專題導向，分別探討如下：

（一）教學導向

本研究教學導向偏重於創意教學過程中教師和學生的互動。即教師在進行提供事實資訊或原則的口頭講述時，能善用各種有效媒介如肢體語言、發問的技巧等，且鼓勵成員之間彼此互動，有效達成教學目標。本研究教學導向分為師生互動多樣化、同儕互動多樣化、協同教學，分別敘述如下：

1. 師生互動多樣化

Waller（1932）在《教育社會學》（The Sociology of Teaching）一書中曾明確的指出，師生為達成教學活動而產生互動，教學就是學校的核心活動。根據皮亞傑的觀點，學生與社會的互動包括：與同儕、成人之間的互動，在互動中透過語言媒介不斷的與社會環境協商、整合與調整自我修正，吸取他人經驗以提升學習能力。而師生互動的原則是建立在瞭解溝通言談的基礎上，因為這些言談正是具體的建構

教室的社會生活（石素錦，2001）。

Vygotsky（1978）在社會文化論對教室的教學與學習中，揭露師生的互動，乃是透過社會符號與適當的脈絡對教育活動加以詮釋，並發展學生的心智能力。根據統計，三分之二的上課時間都是被師生的語言互動所佔據，而課堂上的說話時間，則有三分之二由教師所獨佔（Flanders, 1970）。然而，教師如果只是說話，也不會為學生完全接受，教師與學生的互動必須藉助有效的媒介，如語言、文字、行為、態度。因此，在本研究所謂師生互動多樣化，即表示教師在教學的實施過程中，能夠善用各種教學媒介，來建立師生間多樣的溝通管道。

2. 同儕互動多樣化

江紹倫（1980）指出人與人之間思想觀念的交流造成社會互動，而人與人之間直接對話（討論）則為最直接、頻繁的社會互動。Vygotsky（1978）學派的社會建構主義學者，更是強調人類認知的發展過程是從人際之間（interpersonal）的互動轉化為個體之內（intrapersonal）的歷程（Wertsch & Stone, 1985）。在多元化的社會裡，來自不同家庭的孩子們過去所學的內容、解決問題的方法和技巧不盡相同，而在同儕互動中提供豐富機會，讓孩子們以觀察學習方式增廣知識、發展新技巧或提升各項能力（包括人際社會互動技巧在內）。

因此，本研究所謂同儕互動多樣化，教師能運用一些技巧，讓同儕之間以肢體、口語或非口語的方式進行意見的交換（例如讓同儕間互相辯論）。

3. 協同教學

Bauwens & Hourcade（1995）定義協同教學為「具有不同專長的二位以上教學者，在融合的教育環境中，針對異質性高的學生學習與行為，共同設計活動，進行教學，合作評量的教學程序」。Pugach & Johnson（1995）提到在協同過程中產生創意，結合教師在教材課程的能力調整教學作法，以創新方式符合學生的需求。

因此，本研究中所謂協同教學即是二位以上的對等伙伴，應用各自專長，共同研擬教學計畫、擬定教學目標、分工進行教學，並共同評量學生的學習或整體教學成效。

（二）討論導向

Burden & Byrd（1994）的教學方法系列中，談到討論是位在中間的，討論可被形容為一種在群體中使用口語交談的結構化系統。他能用來交換意見和看法，並促進井然有序的分析與態度的反省。高層次的認知技巧與問題解決能力可經由討論的形式而加以培養。有一個開放與接受的氣氛，能夠鼓勵更多的參與。有各種不同的討論方式，如正式的、非正式的、小組的、辯論的，及腦力激盪等，但每個變化都需要教師某種形式的準備。本研究在討論導向以分組合作及分工合作來探討，分別敘述如下：

1. 分組合作

就現今小學班級教學型態觀之，大多數國小學科的教學仍以整班式的教學為主

要形式（周立勳，1994）。而因應新課程的革新，強調「以學生為主」，將學生分組以進行合作學習，咸被許多學者認為可矯正傳統過於偏重個別的、競爭式的教學所產生的負面影響，且能有效因應班級學生易質性問題，增進學生主動學習的理想途徑（Cohen, 1986; Good & Brophy, 1994; Sharan & Sharan, 1976）。

班級教學中實施分組合作學習，要求學生在學習上彼此合作，對兒童而言，「合作」即是同儕間互相幫助的行為（Nelson-Le Gall, 1992）。從合作學習的討論、協商、想法澄清、評價他人想法中發展批判性思考（Charles, Lester & O' Daffer, 1987）。

因此，在本研究中所謂分組合作即教師在教學現場有系統的增強小組合作完成，並促進個人和有關作業的接觸、參與的情形，讓不同能力學生有機會表現，增進同儕間互動。

2. 分工合作

Webb（1985）指出合作學習有助於學生去思考、討論以解決問題，深入瞭解新概念。Prater, Bruhl & Serna（1998）研究指出，合作學習策略可有效增進社會互動、各族群間之關係、相互關心、班級同儕互動。因此，本研究中所謂分工合作即教師分發作業單引導學習、介紹概念，並分派學生負責工作，學生則於蒐集資料後再回到教室中討論。

(三) 遊戲導向

教育家 Dewey（1938）曾強調：「遊戲在學校課程中佔有明確的地位，目的在增進知識及充實社會行為，遊戲的目的，不是體力的短暫消耗或片刻歡悅，缺乏遊戲活動之教育，不可能得到有效的學習。」

因此，本研究中所謂遊戲教學即是把遊戲教學法運用在教學上，使教學遊戲化，以教具為玩具，使更有吸引力；在教學效果上，更可以藉視覺、聽覺、動覺等多重感官來獲得知覺的概念。

(四) e-化教學導向

因應資訊社會的到來與配合政府一連串的資訊教育推廣政策，教師的資訊素養已是現代教師必須具備的一項重要專業智能。網路學習社群為教師實施教學方法之一，教師可在網路上放置線上教學網站教材以輔助學生學習。也就是說提供學生主動參與資訊交流的過程，其方式可能是藉由電子郵件的傳輸、參加網上的遊戲活動，或是上討論區發表意見，以幫助使用者真正達成互動效果（Rich, 1998）。

因此，本研究中所謂 e 化學習即是教師帶著學生上網實際參觀，或讓學生自網上搜尋，蒐集資訊，分析整理以完成報告。亦可將教師設計改良的教學新方法、教學內容，建立在線上社群上。

(五) 專題導向

專題導向學習（Project-based Learning）是指由教師安排一個問題或任務，交由學

習者去達成或解決，此任務／問題解決的過程著重在經由與他人合作工作時而迸發出自己建構的知識與技能。專題導向學習的要素是以學習者為中心，並強調內在動機、鼓勵合作學習、允許學生持續增加或修改他們的作品與表演，教學設計在於學生能在活動中主動參與工作而非只是學習關於事物的知識，要求學生有成品展示或表演，是一種屬於高層次的智能挑戰（Duch, Grob & Allen, 2001）。

因此，本研究所謂專題導向學習由學生主導整個學習的進行，培養自我導向的終身學習技能、問題解決能力、團隊合作的溝通技能之能力。而教師則擔任輔助、教練的角色，儘量從旁給予必要的協助。Tan（2001）談到以學生為中心的獨立學習，並透過進行專題研習（projectwork）的教學活動有助於創造思考能力的培養。

二、教學材料之創新

教師提供書寫式的「活動學習單」，作為引導學生獲得具體操作經驗，刺激心智操作之用。活動單上以動手操作（hands-on），動腦思考（mind-on）為學習特定概念的基礎。學習單的設計與應用，可說是引導學生從觀察事物的外在形象為起點，藉由學習單的作答，學生在一個特有的情境下，激發其觀察力，並經歷描繪、闡釋、比較、判斷等一連串的心理活動過程，而達主題與觀念的形成及獲得（Feldmen, 1990）。

Fisher & Schumaker（1995）談到教育工作者應有非常大量的教學科技、教學策略及教學設備來滿足學生的需要。溫明正（2000）談到教學活動中引發學生學習動機與興趣，可運用多媒體、DVD 數位影片、Web title 等，教學過程之解說可以數位化教學工具（如 powerpoint、多媒體軟體、web 等）為輔助教學工具來進行學習活動。

Simplico（2000）談到學生成長的环境到處都是科技，老師可運用電腦和網路讓學生蒐集資料。電腦提供許多軟體程式可以節省老師的時間，使老師可以看到個別學生需求。除了電腦以外，還有創意教科書、遊戲等，幫助老師教學更有創意。Cohen（1995）談到課程中有些重要的教學活動，會利用到校外的資源，教師進而分析學生的能力和需要，來設計活動教材，以符合教學目標。

本篇依據上述理論，將教學材料之創新以儀器設備、自製教材、外購教材等三方面進行探討。分別敘述如下：

（一）儀器設備

本研究的儀器設備是指輔助教學用的設備而言。例如單槍、投影機等。

（二）自製教材

本研究的自製教材是指教師自己製作教材應用在教學上。例如學習單、自製道具等。

（三）外購教材

本研究的外購教材是指教師向外購買教材或帶領學生使用社會機構資源（例如參觀科工館）。

三、教學環境之創新

洪榮昭（2001）談到目前的教育環境隨著時代變遷及科技應用，可分成幾個階段：1.科技的變遷。可分為電腦硬體科技、電腦軟體科技發展而言。2.教學工具的變遷。3.師生角色變遷。教師角色由「演講者」轉成知識表達者、教練、學習者的伙伴，而學生角色由「聽者」轉成觀察者、演出者、同儕學習者。4.學習目標變遷。老師與學生的互動變遷，學生由「記憶知識者」轉成資訊處理者、分析、批判者、問題解決者。換句話說，學生是做「正確解答者」轉成原理、原則應用者、知識整合者、知識創造者。

創意教學需要營造出班級教學中生動、活潑、自由、溫馨、幽默的氣氛，並以學生為主體、相互尊重、接納學生的意見和想法，營造活潑開放的教學情境，不能製造緊張、壓迫、權威的學習環境，才能利於師生的互動，相互的激盪，激發學生源源不絕的創造思考（張振成，2000）。Petrowski（2000）指出教室環境中的氣氛與創意有相當的關係，他並說明下列幾個方向：1.提供學生有選擇與發現的機會、2.強調熟練與自我開發、3.提升對創意的支撐信仰、4.教導創意表現的技巧與策略。

Tan（2001）談到以學生為中心的獨立學習，並透過架構某項思考、到戶外學習等教學活動有助於創造思考能力的培養。張國恩（1999）談到有些教材用口述講授較為單調，無法引起學生的興趣，使得學習效果不佳，這些教材可用電腦重新編制，使成為多媒體教案。結合文字、圖片、動畫、音效等教材展現，較能引起學生學習動機，使學習集中以獲致較佳學習效果。本研究依據上述理論，將教學環境創新以虛擬實境、實境（戶內）、實境（戶外）等三方面來探討。

（一）虛擬實境

本研究的虛擬實境可分為二種型態：第一種將文字與圖片材料放置在網路上，使學習者在虛擬實境的網路多媒體環境中，模擬練習各種技能，亦即透過網路線進行如同在實體教室的學習；第二種虛擬實境將教室加以佈置，讓學習環境如故事背景或如真實的世界，學習者在其中可以練習解決問題。

（二）實境（戶內）

本研究的實境是指在戶內的實體環境。例如故宮博物館、科工館、禮堂等。

（三）實境（戶外）

本研究的實境是指在戶外的實體環境。例如校園中、社區環境等。

參、結論與建議

創意教學中教師所扮演的角色，是知識的啓迪、領航和分享，而不是知識的灌輸、操控和傳遞（吳清山，2002），所以創意教學對於學生的學習，有其正面和積極的意義。教師在實行創意教學時，可以參酌不同的原則和實例（吳清山，2002；吳靜吉，2002a；詹志禹，2002；蕭英勵，2000；嚴安安、李秀蘭，1999），以作為參考，茲列舉如下：

一、營造活潑溫馨的學習環境

創意教學必須具有彈性，所以在學習環境方面，必須提供多元的方法和學習教材，學習空間也須妥善規劃，營造一個開放的學習環境，讓學生在自由、安全、和諧、相互尊重的環境中輕鬆的學習。另外，宜營造民主、溫馨和開放的班級氣氛，促進良好的師生互動，鼓勵師生之間和同學之間相互了解關懷，以利創意教學的實施。具有開明和民主素養的教師，較易營造出良好的學習氣氛。因此，教師要多關懷和尊重學生，也須發揮巧思、推陳出新，以生動活潑的方式經營學習環境。

二、引發學習動機

動機是發展創造力的必要條件，學生如果對某個科目或領域的學習具有內在動機，則會在學習活動當中覺得有趣並具有挑戰性，他會很專注甚至忘記時間的流逝，他可以工作很久、不肯停止，也可以獲得滿足感和成就感，不需要獎品、比賽或考試也會主動學習，這種學習對於學生在該領域的創造、成長、與自我突破相當有利。學生的工作就是學習，若學生對某種活動或某個領域缺乏學習動機時，將不會付出注意力、進行思考或展開嘗試，自然沒有機會發展該方面的創造力。因此學習動機是學習的原動力，尤其是內在的學習動機，更是學生主動參與的關鍵。創意教學不是教師被動的傳授知識，而是鼓勵學生積極參與學習活動，因此宜鼓勵學生發展興趣、探索環境，能獨立思考、發現問題，從參與中培養學習的興趣與能力。

三、了解學生的學習需求

學生的先天和後天環境多有不同，故要了解學生的特質和需求，注重個別差異。創意教學需視實際需要，根據學生的反應和學習效果，彈性調整教學方法和內容，不能拘泥於固定的方式。所以可透過收集學生的個別資料，以及教學意見的反應，鼓勵學生表達其想法，以了解學生的學習需求。

四、活用多樣的教學方法

創意教學的目的在於教學生動活潑富有創意，以激發學生的學習興趣，所以教學方法應視教學內容和教學需要彈性應用，採用多樣的方法。如幫助學生體驗、融合自然實際情境的情境教學法；透過分組方式，鼓勵學生互動學習的合作學習法；以自我探索、自我學習的自導式學習法；採用問題解決方式，促進不斷思考的問題教學法；以及採用創造思考策略，激發學生創造力的創造思考教學法等等，都可視實際需要靈活運用。在教學的過程中，教師必須扮演引導者的角色，鼓勵學生勇於嘗試，主動探索學習，並培養問題解決的能力。

五、善用現代資訊科技

中小學資訊教育總藍圖（教育部，2001）中提到「為求融合資訊科技於學校課程中，創新學習典範與型式、激發創造力的環境」，指出使用資訊、網路教學可為教學創新的舞台。相對於傳統教學方式與教學素材、媒體而言，資訊科技可說是一項教學利器，教師採用資訊設備、網路教學、建置教學網頁等可以說是教師運用於教學的創新產品，亦

可視為施展創意教學的一例。江羽慈（2003）對影響國小教師採用資訊科技創新教學因素之研究，發現受訪教師從事多元化的資訊教學方式，其創新程度亦明顯優於一般教師。透過資訊科技可豐富教材內容、活化教學方法，故創意教學不能忽視資訊科技的影響力。

六、使用多元評量方式

可以搭配多元評量的作法，兼採紙筆測驗、檔案評量、實作評量、遊戲化評量、鑑賞評量、同儕互評、自我評量、觀察記錄等各種方式，從多角度了解學生，即使實施紙筆測驗，也可以在題目形式方面兼採是非、選擇、配合、改錯、填充、作文、申論、簡答、繪圖等不同方式，讓每一位學生都有機會找到自己最擅於表現的方式。多方尋求特點或領域來肯定學生，讓學生獲得成功的經驗，這是幫助學生在某一個領域發展內在動機的最佳方式。

肆、教學示例

綜合以上所述，創意教學的實施絕不只在教學活動進行的當下，必須兼顧學生學習動機與需求，營造合適的學習環境，以不同的材料及教學方法來引導學生進行一場獨特的學習體驗。以下就以語文領域教學中常使用的幾種媒介—繪本、四格漫畫、童話、戲劇、科技多媒體及寫景式的語文教學，列舉一些教學應用實例，希望透過這些創意教學方式，能夠更有效提升學生語文能力與學習興趣。

一、繪本

教室：將學生分成數組；準備數套繪本圖畫書；四開圖畫紙數張、彩繪原料及工具。

(一) 圖畫故事改編

請小組選出一本代表繪本，在熟讀繪本後，由繪本中挑出數張圖（記下頁碼），依序秀給大家看，在看完後，請其它小組發表。

→只依這幾張圖，配合說一說來讓大家理解，每小組的發表可以是：

1. 改變故事中的人物名稱、年齡
2. 以所看到的所有圖片，串成一則合理、通順的故事。
3. 或要求每張圖的敘述以簡單清楚為要，必要時予以重組其意義。
4. 或改變秀圖張數，以四至八張圖的呈現，其餘靠語言發表來彌補圖與圖之間聯繫的不足。

※訓練小朋友觀察能力與敘事能力並進而養成隨機應變能力；老師協助將其表達之意思釐清並確認後覆誦，再請發表的學生重述乙次。

(二) 改變原故事進行式

將原有的故事結果予以延伸、繼續或轉化；請小組先把原故事中人物及場景、發生事件逐一說明後，再將討論後的改編版（如：我們這小組覺得這故事裡的○○如果

△△△的話，又會如何如何）。邊翻邊說給其它組聆聽，最後一張繪本中的圖未必是結果，結果可以是透過描述及想像，讓大家擁有截然不同的畫面在心底。

※激發小組間的創造力與整合能力。

(三) 跨越不同繪本的設計空間

請小組將數本繪本中最獨特、最喜歡的人物挑出一名當作主角，以合理的空間及劇情為背景，發揮想像力，將他們湊在一起，編出新故事。或以其中一本繪本的故事為架構，但將其它繪本中的人物融入，進行故事改編。

※聯想力的無窮激盪，培養將事情敘明圓融的能力。

(四) 以特殊主題繪本進行—鼓勵孩子觀察力與判斷能力之訓練為主

利用繪本的獨特性，針對訓練孩子的比對能力、觀察能力所設計的背景，將單一繪本分成數份，分配各小組完成。最後，並請負責的組別上台來對全班解說，同時逐一到各組前讓大家看清楚每張圖。

如：繪本『誰不見了？』（即訓練孩子比對與陳述特徵的能力，該繪本以首頁及封面的圖為依據→是一大群動物，鼓勵小朋友從後面的頁數中，依循提示由『表情』、『衣著』、『動作』、『隱形部份器官、特徵』等不同線索中找出哪幾個動物符合）。另外『尋找威力』繪本（即訓練孩子觀察與問問題的能力）。

※利用不同的繪本主題、功能予以適當安排活動，充份發揮該繪本所具有的特色，也能激發孩子對繪本觀察及描述的能力唷！

(五) 繪本創作—以小組或個人方式完成自己的小繪本故事

請小組自擬最喜歡的角色及劇情（故事架構），並以繪畫畫出數格圖畫（以關鍵劇情來繪畫），且搭配各圖的故事進展，請每組以看圖說故事方式，和大家敘述故事的發展。

二、四格漫畫

資源：國語日報中的小亨利、坊間雜誌中所刊載、看圖說故事（寫作）專書等，以主題與非主題呈現者為優。（選擇上，儘量以能彈性變化的主旨為宜，可以的話老師心中應有數版腹案，以故事的可變性高為優先擇取原則）

準備：將四格漫畫影印適當份數，原則每人一份。但發下時順序不可依原作者排定，須為零散式，避免因此限制學生的想像力。

(一) 故事金字塔

每組四格漫畫都有可能依據作者安排好順序，但除非已經排定，否則不預設順序。讓小朋友從每張圖的人物場景、動作、表情等來判斷哪張先、哪張後。惟排定後，須逐一發表並以『通順』、『合理』為劇情發展的最高原則。即讓小朋友依圖選擇孰先孰後，最後搭組成自己的故事金字塔，由下向上發展，建組自己的故事說法。

※訓練孩子的觀察、統整能力，居中並鼓勵孩子加入圖中未呈現的元素（如：圖中曾飛過一隻小燕雀，看到小螞蟻們並和他們問路後，建立友誼），如此增加故事的圓融及流暢度。但新加入元素須由老師視故事環節並適當控制，避免離圖旨過遠。

(二) 故事接龍

由四人一組，並由各組組員認養組圖中的任何一張，但不重覆（請每組送組員名單給老師，同時每組發一張 B 4 空白紙），並安排學生利用下課時間自行討論如何將這四格畫重新組成一則有意思的故事，每人並提出自己的看法與故事描述。於下一次上課時，依自訂順序貼在 B 4 紙並寫上每張圖的情節，各組上臺發表，每人講講自己負責圖的故事情節。

※藉此，可激發孩子欣賞別人獨創的故事。且透過小組分工、上臺發表，建構自己的敘事能力。老師可適時為故事中的『接點』進行潤飾、補充。

(三) 獨一無二

循環進行前述活動數次後，讓小朋友逐漸熟悉並喜歡上有趣的、富變化表達方式，鼓勵小朋友從新活動中，試著找出（原有）四格漫畫（圖畫）中的『代表圖』一張（中心故事），並編想屬於自己的故事，僅以一張圖來描述出完整的故事（含故事的前因、中程、後果等架構）。過程中，請大家專心聆聽，並於同學發表完後，請一至二位同學上臺覆誦（視情形調整）。

※培養學生利用線索創新故事，並運用記憶及組合故事的能力，訓練自己敘事的能力、語言操弄的技巧。過程中，老師並適時地予以回應與引導，部份孩子需要提示更多線索才能完成。

三、童話故事

童話故事是最為孩子所喜愛的圖書類型，許多人最早接觸的故事都是童話故事。童話故事的天馬行空與豐富多變符合了孩子現階段的發展。所以，利用童話故事來進行創意語文教學將可大大提高孩子的接受度。

(一) 童話改編：將已知的童話改編成另一種風貌：

1. 錯置主角：將兩個童話故事中的主角互換，或換成另一個故事的主角，會有什麼不同的劇情發展？
2. 改編結局：將故事結局改編成另一種結局。
3. 改變劇情：故事中某一個點發生不同的轉折，劇情會有什麼不同的變化？
4. 改變個性：將故事主角的個性改變，讓故事有不同的發展。
5. 改變調性：將故事的調性轉換，例如將喜劇改成悲劇；將感人的故事改成好笑的故事；將悲劇寫成無厘頭爆笑劇。

(二) 角色扮演：讓孩子融入故事中的角色來回答問題，會發展出與平時不一樣的思考模式。

1. 你會怎麼做：在那個時候，如果你是他，你會怎麼做？
2. 你還可以怎麼做：在那個時候，除了那個決定，你還可以想出哪些方法？（至少五種）
3. 你為什麼要那麼做：你當時為什麼會作出那個決定？

(三) 故事聯想：讀完童話故事，讓孩子針對故事內容來做聯想，訓練語文能力。

1. 形容詞的聯想：例如：主角那麼壯，請寫出五個形容他身材的詞、請寫出十個形容詞來描述主角（配角、小角色）是什麼個性的人、請寫出五個形容詞來描述故事裡主角所生活的環境、請寫出五個形容詞來描述故事裡的天氣…
2. 名詞的聯想：例如：請寫出十個與主角有關係的名詞、看到主角手上的斧頭會讓你想到什麼？（請寫出十個）…
3. 動詞的聯想：例如：請寫出十個故事裡曾經發生過的動作、主角要把那根木頭交給仙女，可以用哪些動作？（請寫出十個）、如果你是主角，聽到這個消息，你會做出什麼動作？（請寫出十個）…

四、戲劇

戲劇表演，是孩子與生俱來的一種天賦與慾望，經過適當的引導，可以激發不同凡響的創意，將戲劇的元素應用在語文領域教學上，可以讓孩子不止用頭腦發想創意，更將之化形為肢體、語言與文字，構築更深層的語文能力。

(一) 聲音練習：透過戲劇表演，讓孩子練習表達自己的聲音，要達到下列五個要求：1. 音量要合宜、2. 速度要適中、3. 咬字要清晰、4. 語調要分明、5. 感情要豐富。

1. 念課文：全班一起念、分行分段念、分不同的角色念、站著念、帶有動作的念。
2. 念劇本：不同的角色要有不同的聲音表現。

(二) 表情訓練：配合不同的語句，應該有不同的表情，當表情與情緒相符時，才能表達出真正語意。

1. 情緒詞訓練：相同的主句搭配不同的情緒。
2. 語助詞訓練：相同的主句搭配不同的語助詞。
3. 形容詞訓練：相同的主句搭配不同的形容詞。

(三) 肢體動作：以肢體動作表現語句，更可以感受語句中的情緒與感情。

1. 語句表演：將句子表演出來。
2. 動作替換：句中的動作還可以替換成什麼動作？
3. 肢體語言：生活中有哪些肢體語言？

(四) 劇本創作：思考戲劇的需求，寫出合適的劇本。

1. 短劇劇本：重點在呈現完整的劇情架構，有開始、發展、轉折、結束。
2. 二人對話：著重在對話的設計與互動動作的協調。
3. 廣告劇本：著重於產品特性的凸顯，以特殊創意來行銷產品。

五、科技多媒體

(一) 電影教學

1. 將電影播放部分，讓學生思考其餘情節可能有哪些？（繪圖加文字）
 - (1) 看前面情節，猜測後面情節。
 - (2) 看後面情節，猜測前面情節。
 - (3) 看中間情節，猜測前後情節。
 - (4) 看前後情節，猜測中間情節。
2. 讓學生挑選電影中的短篇情節，自己加以另類改編。（編劇、表演）
3. 讓學生全班分組分工將電影繪製成動漫畫。（四格漫畫、剪紙動畫、黏土動畫）（加上對白創作）
4. 讓學生看電影中某段情節之行爲，讓學生猜測發生此行爲的原因爲何？寫出十種。
5. 觀賞前提問與觀賞後提問討論。
 - (1) 觀賞前提問：如看到片名或封面，你猜或想像這是什麼樣的內容？先提出片中主角遇到的難題，讓學生想像自己會怎麼辦？
 - (2) 觀賞後提問討論：如你最想成爲劇中的哪個人，爲什麼？如果你是那個人，你會如何做？如果片中的主角的某個條件改變了，你會怎麼做？
6. 看完電影後，請你自己熟習的一首旋律，爲這部電影填上適合的歌詞。
7. 如果你是電台廣播主持人，你如何在數分鐘內將這部電影介紹給你的聽眾認識。
8. 爲這部電影設計合適的電影宣傳標語。

(二) 電腦教學

1. 利用電腦動畫，製作文字演變過程。（從象形文到甲骨文到篆隸楷行草書）
2. 利用文書軟體讓學生練習如倒裝句、縮寫、擴寫、續寫等。
3. 將童書或繪本以簡報軟體甚至動畫軟體呈現。
4. 讓學生利用簡報軟體製作課文的介紹或結構等。

(三) 網路

1. 利用留言版或部落格方式讓學生進行故事接龍、腦力激盪等。
2. 利用網路搜尋引擎讓學生尋找適當的資料加以整理。

- (1) 搜尋這個主題在網路上還有哪些有價值的文章。
- (2) 搜尋這個作者還有哪些著名的作品。
3. 上網蒐集作者的背景與文章內容主題之相關資料並加以整理介紹。(如珊瑚之歌可蒐集珊瑚相關資料)
4. 如作文教學，設計兩週前公布作文題目，鼓勵每一小組成員，利用時間蒐集資料，並將作文大綱，透過電子郵件，傳送給小組長彙整，並互相討論。

六、寫景式語文教學

資源：至戶外取景，運用多感官體驗將之化成文字，教師並提供適當之參考文章及語詞，預先解說，讓學生得以運用在創作中（鼓勵學生善用借代、比喻、擬人手法進行創作）。創作篇幅可是一句至數句，視情況調整。

(一) 鏡頭式取景

1. 提醒小朋友一由遠至近、由大至小，找到描述的主角、主題→並將景色賦予「顏色」或將之擬人化的「心情」「表情」「思想」貼入；善用對比、漸層式將景色逐次寫下。

如：遠山近海、巍石蒼樹；雲兒和太陽玩躲貓貓；沉穩的山爺爺與小樹苗；紅花綠葉、崇山峻嶺。

2. 選擇事件主軸，細細觀察主角的動作→挑畫面的主角，它（牠）可以是動物、天氣、自然景色、人物等；以其動作及心思作擬想與推移。（善用擬人與譬喻）

如：白鷺鷥像穿著白襯衫的畫家，喜歡在田園間散步，把大地當作牠的畫布，一步一步地踩著、踏著，專心地檢查哪裡還要添一筆、改一劃的…。

如：風兒像郵差，總是不辭辛勞地將四季的訊息告知大家，收到他的信有時令人開心、有時卻又令人煩惱；真想請他幫我捎個信給天上的外婆…。

如：對街的蔥油餅老闆熟練的揮動雙手，左切右剝、塗醬撒鹽，不一會兒便空拋入袋，裝好一袋袋香噴噴的蔥油餅，等待放學的學子光顧…。

3. 觀察背景、配角與主角的互動及關聯→將背景與其它組成元素、建築、人物等，透過擬人化、擬物化，經由動作的聯想將之串連成自然、生動的畫面。

如：太陽叔叔難得追上月亮姐姐，正想開口說話時，卻發現雲喜妹妹悄悄地打探、風薰男孩呼呼地傻笑、好奇人們個個仰頭瞧、大地萬物靜靜調暗光，樂喜成事盼成雙。誰知月亮姐姐臉紅一把推，留下太陽叔叔佇立在天空，只能含淚再相送。

如：星空是月娘的家，也是月娘工作的地方；海是太陽的家，也是洗澡的地方；月娘和太陽相比鄰，值班輪流顧天空。

(二) 繪畫式添補

心裡有塊畫布，想要什麼就添什麼→鼓勵孩子把所看到的點點滴滴，依照背景、配角、主角一個個寫入，描寫出屬於自己窗外的那片天。

參考文獻

- 毛連璽（1984）。台北市國民小學推展創造性體育課程實驗報告。載於創造性教學資料彙編。台北：台北市教育局。
- 江羽慈（2003）。影響國小教師採用資訊科技創新教學因素之研究。2003「創造力實踐歷程」研討會，3月21-22日。台北：政治大學創新與創造力研究中心。
- 江紹倫（1980）。認知心理學學說與應用。台北：聯經。
- 周立勳（1994）。國小班級分組教學現況調查。教師之友，35（1），56-61。
- 林雅玲（2002）。國中小創意教師教學策略與成效之研究。國立臺灣師範大學工業教育研究所碩士論文。
- 林偉文（2003）。教師創意教學內在動機、教學省思與創意教學之關係。2003「創造力實踐歷程」研討會，3月21-22日。台北：政治大學創新與創造力研究中心。
- 林偉文（2002）。國民中小學學校組織文化、教師創意教學潛能與創意教學之關係。國立政治大學教育研究所博士論文。
- 洪榮昭（2003）。提升創意教學成效之研究。國科會研究報告（未出版）。
- 原 來（2003）。365天訓練創造遊戲。台北：明日世紀。
- 徐玉琴（1975）。人格特質和腦力激盪術對創造思考的影響。國立政治大學教育研究所研究生論文。
- 張玉明（2006）。寓言寫作教學設計。國文天地，22（3），66-71。
- 張玉成（1983）。教師發問技巧及其對學生創造思考能力的影響。教育部教育計畫小組。
- 張春興（1997）。教育心理學：三化取向的理論與實踐。台北：東華。
- 張振成（2000）。創造思考教學的原則與策略。菁莪，12（4），66-69。
- 張國恩（1999）。資訊融入各科教學內涵與實施。資訊與教育，72，2-9。
- 教育部（2003）。九年一貫語文領域學習課程綱要。台北：教育部。
- 教育部（2001）。創造力教育白皮書。台北：教育部。
- 陳龍安（1998）。創造思考教學的理論與實踐。台北：心理。
- 賈馥茗（1972）。發展創造才能的教學。載於中國教育學會主編教育研究。台北：商務印書館，77-79。
- 簡素蘭（2005）。如何提升青少年語文能力。師友月刊，28-29。
- Bauwens, J., & Hourcade, J.J. (1995). Cooperative teaching: Rebuilding the school house. Austin, TX: PRO-ED.

- Burden, P.R., & Byrd, D.M. (1994). *Methods for effective teaching*. Boston: Allyn & Bacon.
- Charles, R., Lester, F., & O'Daffer, P. (1987). *How to evaluate progress in problem solving*. Reston, VA: National Council of Teachers of Mathematics.
- Cohen, P. (1995). Putting resource-based learning to work. *Education*, 37(3), 120-121.
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. NY: Macmillan.
- Disney (2002). *Disney's American teacher awards: Honoring creativity in teaching*. Burbank, California: Disney Hand.
- Duch, B.J., Grob, S.E., & Allen D.E. (2001). *The power of problem-based learning*. Sterling: Stylus.
- ERIC (1966). <http://www.ericfacility.net/extra/pub/thesfull.cfm?TERM=Creative%20Teaching>
access time:2003/6/8 .
- Feldmen, J.M. (1990). Perception, cognition, and the organization. In H.L.Tosi, (Ed). *Organizational behavior and management: A contingency approach*. Boston: PWS-Kent Publishing Company.
- Fisher, J.B., & Schumaker, J.B. (1995). Searching for validated inclusive practices: A review of the literature. *Focus on Exceptional Children*, 28(4), 1-20.
- Flanders, N. (1970). *Analyzing teacher behavior*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Gardner, H., & Nemirovsky, R. (1991). From private institutions to public symbol systems: An examination of creative. *Creativity Research Journal*, 4, 1-22.
- Gardner, H. (1993). *Creating minds*. NY: Basic Books.
- Guilford, J.P. (1971). *Creativity and its cultivation*. NT: Haper and Row.
- Guilford, J.P. & Hoepfner, R. (1971). *The analysis of intelligence*. NY.
- Hong, J.C. (2002). <http://www.cdda.org.tw>
- Hong, J.C. (2000) : The teaching strategy of problem-based learning. *Journal of Technological and Vocational Education*, 61, 10-12.
- Maley, D. (1978). *The industrial arts teacher's handbook*. Boston: Allyn & Bacon.
- Nelson-Le Gall, S. (1992). Children's instrumental help-seeking: Its role in the social acquisition and construction knowledge. In R. Herta-Lazrowitz & N. Miller (Eds.), *Interaction in cooperative group*. NY: Cambridge University Press. 49-68.
- Petrowski, M.J. (2000). Creativity research: Implication for teaching, learning, and thinking. *Reference Services Review*, 28(4), 304-312.
- Piaget, J. (1971). *Science of education and the psychology of the child*. NY: Viking Press.

- Prater, M.N., Bruhl, S., & Serna, L.A. (1998). Acquiring social skills through cooperative learning and teacher-directed instruction. *Remedial and Special Education*, 19(3), 160-172.
- Rich, L. (1998). *Information Week*, 13(691), 2445.
- Sharan, S. & Sharan, Y. (1976). *Small-group teaching*. NJ: Educational Technology Publications.
- Sternberg (ed.). *Handbook of creativity*. Cambridge: Cambridge University Press, 116-133.
- Simplico, J. S. C. (2000). Teaching classroom educators how to be more effective and creative teachers. *Education*, 120(4), 675-680.
- Sternberg, R.J., & Lubart, T.I. (1995). *Defying the crowd: Cultivating creativity in a culture of conformity*. NY: Simon & Schuster.
- Tan, A.G. (2001). Singaporean teachers' perception of activities useful for fostering creativity. *Journal of Creative Behavior*, 35(2), 131.
- Waller, W. (1932). *The sociology of teaching*. NY: John Wiley & Sons. Vygotsky's account of the genesis of higher mental functions, In J.V. Wertsch (Eds.). *Culture, communication, and cognition: Vygotskian perspectives*. NY: Cambridge University Press.

國立教育研究院籌備處
第 107 期國小主任儲訓班專題研究

學校總體課程評鑑之個案研究
—以雲林縣廣興國小為例

指導教授：李俊湖 博士

組 員：黃郁璋 王振芳 鍾志清

黃錫培 黃致傑

學校總體課程評鑑之個案研究—以雲林縣廣興國小為例

壹、研究動機與方法

一、研究背景與動機

早在民國五十七年實施九年義務教育時，帶來了臺灣教育的「量變」，在九十年全面推行的九年一貫、能力導向的新課程，將為臺灣教育帶來「質變」（殷允芃，1998：11），的確，此次的課程改革可說是我國國民教育課程的重大變革（黃政傑，1999；陳伯璋，2001；歐用生，2000）。教育部於八十六年三月成立「國民中小學課程發展專案小組」，進行中小學課程架構之研擬，訂定「國民中小學課程綱要」（教育部，1998a）。八十七年九月正式公布「國民中小學課程總綱」；並開始繼續研訂各領域之課程教材綱要草案以及開始研訂開放國民中小學教科書審查要點。隨後教育部（1998b）並公布「國民教育階段九年一貫課程總綱綱要」（1998.9.30），八十八年三月公布九年一貫課程七大領域的課程綱要草案。八十八年九月正式公布各科領域之課程教材綱要（含各科教學時數），開始開放民間書商依據課程綱要編輯教科書，並公布國民中小學教科用書審查相關規定，政府開始積極辦理新課程教材與教學法之研習，直至九十年九月國民中小學九年一貫新課程開始從小學一年級實施。林清江（1998）指出九年一貫課程改革強調「課程綱要取代課程標準，學生學習中心取代學科本位中心，學校本位課程發展取代中央政府統一編輯」，鼓勵教師主動發展課程。而此次課程改革重視學校課程發展的專業任務，強調學校課程發展，賦予教師進行課程發展之專業角色，合乎世界各國教改潮流，深具時代意義（引自蔡清田，2002：11）。行政院教改會總諮議報告書（1996）也提出課程改革的改進建議，期望透過學校課程發展，重視課程的整體性，落實「共同經營課程」的辦學理念，促成學校課程的永續發展。因此，學校應避免一味追尋過去威權體制下統編本教科書的天上彩虹，而踐踏了學校教育人員的教育專業創意、喪失了課程設計的專業能力（方德隆，2001；楊龍立，2001；蔡清田，2002）。是故，面臨此次的課程改革，發展學校的總體課程也將是各個學校的重要責任及當務之急，各校總體課程計畫的設計及規劃關係著課程實施及學生的學習品質，深為研究者所關切。

歷經數次的教育改革，新課程終於實施在教育現場中，根據九年一貫課程暫行綱要之規定，各校原本應於每學年開學前一個月，將整年度學校總體課程計畫送所轄縣市政府教育行政主管機關備查後，方能實施；後經教育部於九十年二月十七日召開「九十學年度第一次全國各縣市政府教育局局長聯席會議」中，國教司報告有關學校總體課程計畫重點之一為「學校課程計畫應於開學前一週，函送地方主管教育行政機關備查後，方能正式實施。」而學校總體課程計畫是由學校課程發展委員會充分考量學校條件、社區特性、家長期望、學生需要等相關因素，結合全體教師和社區資源而審慎規劃。

本研究以雲林縣西螺鎮廣興國小九十五學年度的課程實施過程為研究的範圍，欲了

解廣興國小總體課程規劃執行的過程對學校課程發展的影響，並作為下一階段課程發展的基石，以作為廣興國小未來課程發展的借鏡。

二、研究問題

- (一) 目前雲林縣西螺鎮廣興國民小學所推行的課程理念為何？
- (二) 目前雲林縣西螺鎮廣興國民小學課程的設計與運作情形如何？
- (三) 目前雲林縣西螺鎮廣興國民小學課程與教學的實施情形如何？
- (四) 目前雲林縣西螺鎮廣興國民小學教學資源的運用情形如何？
- (五) 目前雲林縣西螺鎮廣興國民小學教學評量的情形如何？
- (六) 目前雲林縣西螺鎮廣興國民小學行政配合措施情形如何？

三、研究工具與對象

本研究根據本校課程評鑑計畫（如附件一）設計出「雲林縣西螺鎮廣興國小總體課程評鑑表」（如附件二），並以此表作為本研究之調查研究工具。針對本校全體教職員（包含校長、兼職行政人員及教師）共 28 人進行問卷調查。

貳、文獻探討

以下分別就課程評鑑的定義及其評鑑的目的功能和類型做說明，以了解課程評鑑對學校課程發展的重要性。

一、課程評鑑的定義

課程評鑑是教育評鑑的一部份，是有系統地研究課程的價值(worth)或功績(merit)，以供作決定和判斷課程的過程(Devis, 1980；Glatthorn, 1987)。由於對課程的定義不同（例如：科目、目標、計畫、經驗等），以及課程發展涵蓋多種層次（例如：理想課程、正式課程、知覺課程、運作課程、經驗課程等層次），所以課程評鑑的對象、角色與內涵亦有所不同。

Cronbach（1963）指出課程評鑑的意義：係指評鑑在課程領域之運用。課程評鑑就是指評鑑人員蒐集有關課程的資料和運用資料，以作成有關教育方案或課程計畫的決定，實施課程評鑑時，資料的蒐集與運用，必須能顯示教育方案或課程計畫的優劣，作為教育改革或課程革新的參考。司琦（1989）認為課程評鑑(curriculum evaluation)，顧名思義是指「課程的評鑑」(evaluation of curriculum)。課程的基礎是教育思想、學生需要和社會需要。

因此課程的評鑑，常就教育思想（包括課程理論）、學生需要（包含教材是否適合學生的能力和興趣）以及社會需要（包含教材是否順應社會的變遷）的著眼點而有所不同。施良方（1997：183）將課程評鑑定義為研究課程價值的過程，是由判斷課程在改進學生學習方面之價值的那些活動所構成。評鑑在課程中的作用包括：診斷課程、修正課

程、比較各種課程的相對價值、預測教育的需求、確定課程目標達到的程度。李子建與黃顯華（1996：354）也將課程評鑑的意義類別，歸納為下列五類：

- (一) 將課程評鑑視為成就表現和特定目標間的符合程度。
- (二) 將課程評鑑視同教育測量和測驗。
- (三) 將課程評鑑視同為專業人員判斷，針對課程的優缺點或價值，加以評估。
- (四) 將課程評鑑視為蒐集與提供資料，讓決策人員從事有效的決策。
- (五) 視課程評鑑為一種政治活動，評鑑不僅檢視課程的效率及管理課程問題，也理解評鑑所涉及的道德及美學涵義，並探討何人會從評鑑獲益。

二、課程評鑑的目的

彭駕駢（1978）指出課程評鑑有兩大目的：

- (一) 檢討形成課程設計的各種理論，假設以及其他社會與心理因素，在實際課程發展中之成果以及所可能發生的問題。
- (二) 檢討現行課程編制、教材、教法與學習活動設計等方面，是否吻合社會需要、學習心理與學生身心成熟程度。

Jamesen and Hicks（1960）於其所著 *Elementary School Curriculum* 一書中，列舉課程評鑑之目的，如下所述（引自彭駕駢，1978）：

- (一) 作為課程目標與課程價值的評估之依據。
- (二) 作為評鑑課程編制，教材編選之依據。
- (三) 作為檢討課程結構與內涵之依據。
- (四) 作為分析教學目標，檢討教育設計之依據。
- (五) 作為改進教學，加強學業輔導之依據。
- (六) 作為檢討教師教學成果及學生學習成效之依據。
- (七) 作為修訂課程，擬定新課程設計之依據。

Posner（1995）認為課程是學校教育的主要內涵，亦是達成教育目標的手段，因而課程的良窳，關乎教育至深且鉅。而欲針砭課程的好與壞，則端賴評鑑工作的進行。故從「有助個人決定」與「有助課程決定」兩個層面來探究課程評鑑的目的，亦即：（一）有助學生個人決定；（二）有助課程決定（引自黃光雄、蔡清田，1999）。

黃政傑（1991）認為課程評鑑至少有七種目的：需求評估、缺點診斷、課程修訂、課程比較、課程方案選擇、目標達成程度了解及績效判斷。而課程發展要做得好，有賴於不斷的實施評鑑；在學校課程發展中，課程設計、課程實施和課程評鑑是一貫的。

教育部（2000）之「國民中小學九年一貫課程暫行綱要」實施要點之課程計畫，指出評鑑範圍包括課程教材、教學計畫、實施成果等。學校在課程評鑑應負責課程與教學

的評鑑，並進行學習評鑑。評鑑方法應採多元化方式實施，兼重形成性和總結性評鑑。評鑑結果應做有效利用，包括改進課程、編選教學計畫、提升學習成效，以及進行評鑑後的檢討。因此，學校實施本位課程應納入課程評鑑（引自李坤崇，2001）。

歐用生（2000）亦強調要加強課程評鑑以提昇教育改革的品質。自九年一貫課程公布後，課程權力下放，學校擁有更大的課程自主空間，但在此同時，學校也應對課程的成敗負更大責任，在課程綱要即明白指出學校要負責課程與教學的評鑑，並進行學習評鑑（教育部，2000），以掌握課程發展的品質。

綜合上述，課程評鑑是指有系統的蒐集及分析課程發展過程與結果，或是現行課程的相關資料；並依其評斷課程發展的過程、結果或現存課程優劣的一種過程，目的在於提高課程決定以及課程內容的合理性。而現行課程評鑑的目的則在針對行之有年的課程做評估，以瞭解其內容與實施是否符合社會發展需要與世界教育的潮流。學術之進步，有賴於不斷之研究、實驗、應用與評鑑，課程之發展，亦是如此。它需要有健全的研究成果，作為課程設計的依據，更需要不斷的評鑑，確定研究的價值，作為進一步設計、改進的基礎。如此循環性的周而復始，促進課程的不斷發展，可知課程評鑑的重要性。

三、課程評鑑的功能

Eisner（1979，引自黃政傑，2000）認為評鑑在課程上具有下列許多功能：

- (一) 診斷：診斷課程、教學和學生的學習；尋找出問題或困難所在。
- (二) 修正課程：課程材料必須不斷修正或改進，評鑑便是蒐集資料提供參考的工作。
- (三) 比較：評鑑可用來比較各種方案、教學，以及教育其他層面。
- (四) 預測教育需求：用以進一步建立教育目標，指引教育革新方向。
- (五) 確定目標達成程度：教育是有目的的，評鑑在了解學生是否達成了教育目標，以便決定他是否需要再學習或可以導向另一個學習。

而黃政傑（2000）則認為課程鑑在課程發展過程中具有下列六項價值：

- (一) 診斷：協助課程發展人員發現每一個階段存在的問題。
- (二) 修正：評鑑不只是找缺點、找矛盾、找問題，它也在找處方，以「治療」課程發展中的缺點、矛盾和問題。
- (三) 指出課程內在價值：透過現有的評鑑規準，由課程本身的特質，來剖析它的優缺點，認定課程的價值。
- (四) 比較：評鑑者不但可將評鑑的課程和標準比較，也可和其他課程比較，更能顯現現行課程的狀況。
- (五) 判斷結果：可以確定課程達成目標的程度，也可以發現課程產生的未預期效果。
- (六) 選擇與決定：整個評鑑所蒐集的資料，是爲了提供給課程發展人員作決定和選擇之用。

曾淑惠（2002）綜合各家學者對評鑑的看法，認為教育方案評鑑的功能與目的為：

- (一) 在產生方案或評鑑相關領域的知識。
- (二) 在診斷教育方案的問題與缺失。
- (三) 在提供訊息以幫助如何決定方案的目標是否達成、判斷教育方案的優缺點等的重要決策。
- (四) 在證明方案的效率與效能。
- (五) 在管理與確定方案或計畫的正常運作其績效責任。
- (六) 作為輔助方案資源配置與改進方案的指引。
- (七) 在方案或計畫的發展與訊息的傳播。

課程評鑑的結果能夠善加利用，對學校課程發展產生實質的幫助，那麼課程評鑑的價值才能彰顯，否則恐怕課程評鑑會流於形式，甚至造成反作用，而使更多的教育資源由評鑑過程中浪費。

四、課程評鑑的類型

評鑑的概念雖極早就存在人類的生活中，但是課程評鑑概念的發展，卻是在離現在不遠的 1960 年代中葉以後，隨著英、美、澳大利亞等國大力推動全國課程方案，並邀集大批學者專家對這些課程方案與教材進行評鑑，課程評鑑的深入探討才開始大量出現（張嘉育，2002）。

隨著時代的演進，課程評鑑的發展也隨之不同，也逐漸朝向貼近教育現場的實質評鑑，與課程改革、學校本位課程的發展及教師專業密不可分。以下就課程評鑑的類型及模式分述之。

（一）課程評鑑的類型

張嘉育（2002）從課程評鑑的目的、評鑑對象、評鑑時機加以分類：

1. 從評鑑目的區分：診斷型評鑑與安置型評鑑。
2. 從評鑑對象區分：過程評鑑與成果評鑑。
3. 從評鑑時機區分：形成性評鑑與總結性評鑑。

但是這些不同型態的課程評鑑，在實際的情境中是無法截然劃分，並且通常是彼此相互包含的，例如評鑑的對象是課程發展的過程，那麼評鑑的型態就會趨於將形成性評鑑與總結性評鑑相結合。

曾淑惠（2002）是以不同評鑑因素的思考，將課程評鑑進行分類：

1. 從評鑑方案管理者的屬性區分：內部（internal）評鑑、外部（external）評鑑。
2. 以評鑑的目的區分：形成性（formative）評鑑與總結性（summative）評鑑。

3. 以評鑑的階段區分：有背景（context）評鑑、投入（input）評鑑、歷程（process）評鑑、成果（product）評鑑。
4. 以評鑑的導向區分：有目標導向（goal-base）評鑑、歷程導向（process-base）評鑑、及結果導向（outcome-base）評鑑。

綜合上述二位學者的看法，雖然分類的方式有不同的觀點，但主要著重在依據評鑑的重點及需求來作區分：欲了解課程目標達成的程度，則有：成果評鑑、總結性評鑑、目標導向評鑑及結果導向評鑑；欲了解課程的執行過程，則有：形成性評鑑、過程評鑑、投入評鑑、歷程評鑑、歷程導向評鑑；著重在實施評鑑的人員，則有：內部評鑑、外部評鑑。

五、課程評鑑的模式

課程評鑑的模式甚多，僅提出下列較為常見的評鑑模式進行探討：

- (一) 目標獲得模式：黃政傑（2000）、張嘉育（2002）都認為，目標獲得模式（goal-attainment model）的評鑑所確定的是課程「成功」的程度。評鑑者必須依照課程目標，搜集學生實際表現的資料，再與原先的目標進行比較，但對於目標之外的學習，在此模式之下是不被重視的。
- (二) 背景、輸入、歷程、成果評鑑：背景（context）、輸入（input）、歷程（process）、成果（product）評鑑簡稱 CIPP 模式，最早是由 Stufflebeam 於 1971 年提出，認為評鑑主要是描述、取得及提供資料，供作判斷各種決定變通方案的參考依據（黃政傑，2000；曾淑惠，2002）。背景評鑑旨在了解課程改進方案是否符合情境的需求、目標是否正確；輸入評鑑主要在為實施計畫進行檢視，以了解改革計畫是否是最佳選擇；歷程評鑑主要在蒐集課程實施的資訊並進行回饋，了解課程改革各項的準備情境，以及過程中適當而必要的修正或相關的教育訓練等；成果評鑑主要在檢視改革目標的達成的程度（張嘉育，2002）。
- (三) 闡明式評鑑：闡明式評鑑（illuminative evaluation）模式藉用人類學的研究典範，描述、解釋課程方案以及方案存在的情境脈絡（張嘉育，2002）；此模式由 Parlett & Hamilton 於 1972 提出，重視教學系統和學習環境，因此，要整體的評鑑課程方案，有三個明顯的評鑑階段，即探索、探究及解釋；主要以問題決定方法，不固著於某一個評鑑方法，且為了從各種角度來闡明問題，經常合併各種方法，而其使用的資料搜集方法有觀察、晤談、問卷和測驗、以及文件分析，主要的目的在搜集資料，不在依據資料作決定（黃政傑，2000）。
- (四) 感應式評鑑：感應式評鑑（responsive evaluation）由 Stake 於 1975 年提出的模式，認為評鑑要有用，必須了解服務對象關注的問題、興趣焦點和語言。它最大的優點是它對當事人的敏感性：確認他們的關注焦點，重視他的價值觀，讓他們們涉入整個評鑑過程，甚至報告型式也要符合他們的需要（黃政傑，2000）；注重觀察、討論、協商、關心運作中產生的問題，由問題的發掘，導向新的觀察，所以評鑑的細部課題是在過程中不斷找尋、出現（張嘉育，2002）。

許多政府及學校爲了了解在教育現場的狀況，逐漸的進行有系統的評鑑工作，更隨著時代的變遷，社會對教育的要求與期望的轉變，融入了許多不同的觀點，促成了課程評鑑在不同思考中轉移重點與方向；不同的評鑑模式表現了不同的關注焦點，單一的評鑑模式無法解決所有課程評鑑的問題，是以，在教育現場，回到自己的情境脈絡裡，依課程評鑑的目的與問題，採用適合的評鑑觀點或精神（陳美如、郭昭佑，2002），不受限於評鑑模式藩籬，這應是目前「學校本位」概念下，對課程評鑑模式較理想的期待。

六、課程評鑑方式的設計

課程評鑑的方式相當多元，根據不同的評鑑需求有不同模式的評鑑理論，而評鑑模式隨著時代的轉變，也有了不同的焦點；九年一貫課程鼓勵學校進行學校本位的課程發展，其評鑑的方式即應考量由「學校本位」概念來思考，不限在特定評鑑理論中，而由內部評鑑爲主軸的評鑑思考來規劃「學校本位」的課程評鑑，是較爲務實的作法。

- (一) 檢核表：檢視目標的成效，作爲改進方向的參考。
- (二) 調查表：了解調查對象的滿意程度或主觀意見，此二者的目的雖有不同，但可視評鑑的需求進行設計。
- (三) 發表與對話：透過發表與對話是教師賦權增能的具體呈現方式，用來檢視課程的品質及收集改進方式。
- (四) 情境觀察：可藉以了解教室中真實運作的情形，包含教師對教材教法應用的適切性、學生學習的有效性、學習興趣的影響因素、師生互動的交互作用等情形。
- (五) 教學檔案：由教師自行收集課程實施的歷程資料，可以作爲反省、檢核、與同儕的教學討論，亦可作爲教學歷程的總評，成爲日後實施教學的建議。
- (六) 學習檔案：是呈現學生學習成果的一種方式，作爲老師修正課程實施的參考、學生自評學習的成效、提供教師進行下一教學方案的基礎、亦是安排補救教學的依據。
- (七) 多元評量：不論在課程實施過程中或針對學習結果所進行的多元評量，都可作爲判斷學生學習情形，並即時回饋做爲修正課程實施的參考。
- (八) 成就測驗：是較爲客觀的評鑑學習成果的工具，目前，以各學校的現況仍無法獨立編製此類的標準化測驗，期盼教育主管單位能結合各項資源進行編製，將有助於學校課程實施的成果檢測。
- (九) 行動研究：上述的各種方式，都只是資料蒐集的歷程，無法納入整個課程的全貌；但透過教師對於自然的教室情境進行的行動研究，更能符合「課程是發展的、動態的、實驗的過程」的課程理念，更避免讓資料支離破碎；可從自編課程及學校特色課程著手。

七、評鑑人員的組成

陳美如（2002）從賦權增能的觀點出發，認爲學校教師是課程發展者，同時也瞭解

學校的脈絡，教師應是最佳的課程評鑑者。而教師經由評鑑對課程進行反省，將逐漸養成對課程的敏感度，促進教師的專業。

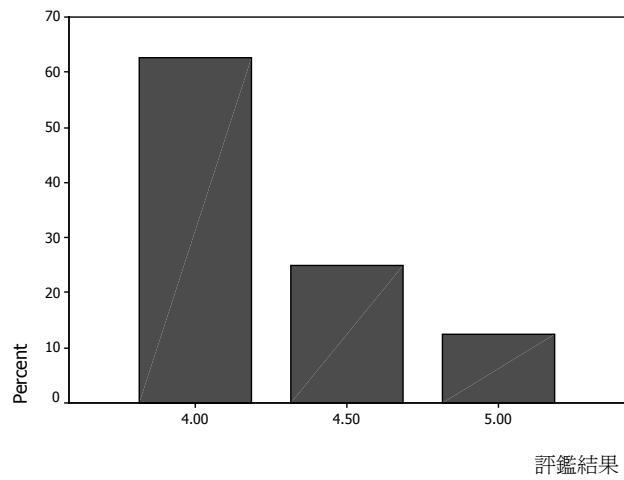
參、研究結果

一、描述性統計

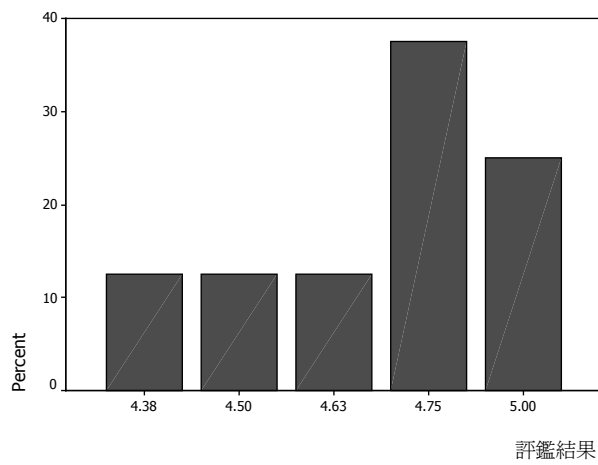
| 評鑑項目 | 評鑑指標 | 評鑑結果〈%〉 | | | | |
|----------|--------------------------------|---------|-----|-----|---|---|
| | | 甲 | 乙 | 丙 | 丁 | 戊 |
| 課程的理念 | 課程的設計呼應學校的願景，有具體的實踐步驟 | 15% | 85% | | | |
| | 課程的設計能夠培養學生十大基本能力 | 35% | 65% | | | |
| 課程的設計與運作 | 依規定成立學校課程發展委員會，並實際的運作 | 75% | 25% | | | |
| | 依規定成立學習領域課程小組，並實際運作 | 85% | 15% | | | |
| | 課程的目標與架構符合學校總體目標 | 85% | 15% | | | |
| | 課程的計畫包含學年學期目標、單元活動、相對應能力指標、節數等 | 85% | 15% | | | |
| | 課程的設計符合領域節數及彈性節數規劃 | 85% | 15% | | | |
| | 課程設計的教學活動能培養十大基本能力 | 65% | 35% | | | |
| | 課程設計融入六大議題 | 50% | 50% | | | |
| | 學校重要行事活動融入課程設計 | 75% | 25% | | | |
| 課程與教學的實施 | 教學過程能掌握教學目標與教學進度 | 50% | 50% | | | |
| | 教師教學中能注意到課程的統整 | 50% | 50% | | | |
| | 教師彼此互動，能進行協同教學 | 50% | 35% | 15% | | |
| | 能注意學習間的個別差異，進行補救及充實教學 | 50% | 50% | | | |
| | 教學過程中提供學生開放的學習空間 | 50% | 50% | | | |
| 教學資源的運用 | 教學情境佈置符合課程設計 | 15% | 85% | | | |
| | 能有效運用視聽媒體輔助教學 | 35% | 50% | 15% | | |
| | 能運用學校及社區資源進行教學 | 35% | 50% | 15% | | |
| 教學的評量 | 配合多元評量設計，兼顧認知、技能、情意設計 | 50% | 35% | 15% | | |
| | 能夠評量學生十大基本能力 | 15% | 70% | 15% | | |
| | 能兼顧形成性評量與總結性評量 | 50% | 50% | | | |
| | 教師自編教材亦編有學習批評量 | 38% | 24% | 38% | | |
| 行政配合措施 | 學校的作息時間能夠配合課程的實施 | 85% | 15% | | | |
| | 實施學校課程評鑑，進行檢討與改進與回饋 | 60% | 25% | 15% | | |
| | 進行教師專業發展，鼓勵教師創新研究 | 50% | 25% | 25% | | |
| | 教科書選用委員會的組織與運作符合規定 | 75% | 25% | | | |
| 親師溝通 | 能進行教學過程的行動研究 | 15% | 60% | 25% | | |
| | 向家長宣導與說明課程計畫 | 50% | 25% | 25% | | |
| | 能與家長進行課程的溝通與合作 | 50% | 35% | 15% | | |

二、各種構面總結

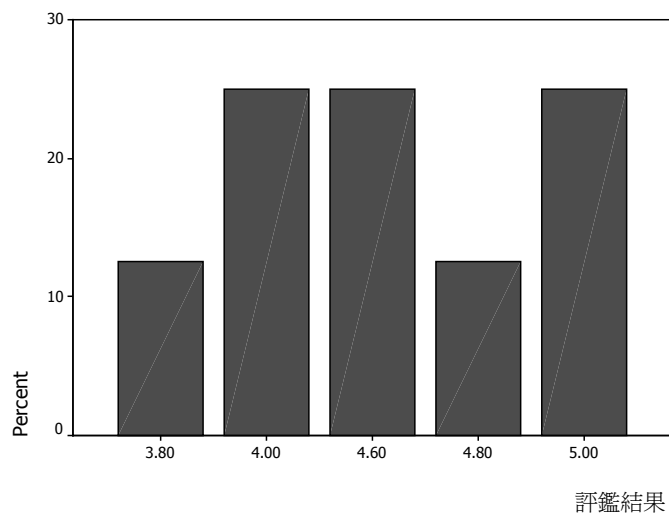
(一)課程的理念



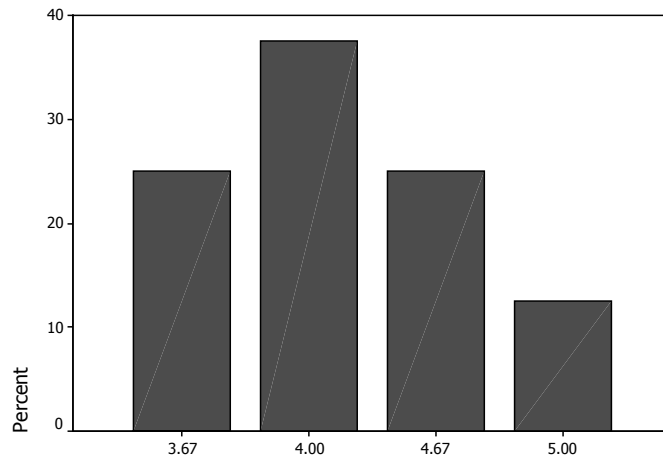
(二)課程的設計與運作



(三)課程與教學的實施

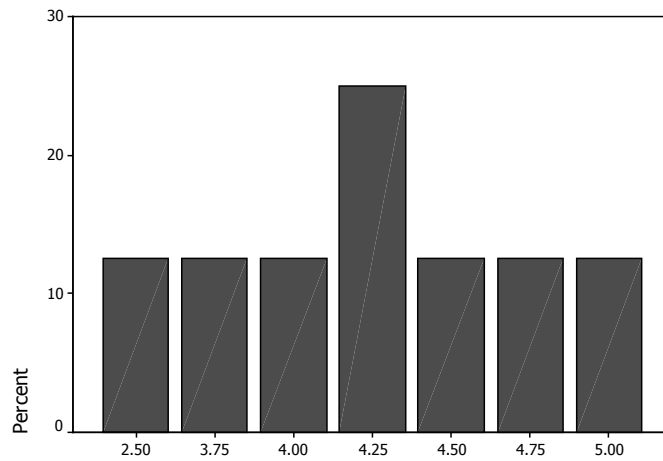


(四)教學資源的運用



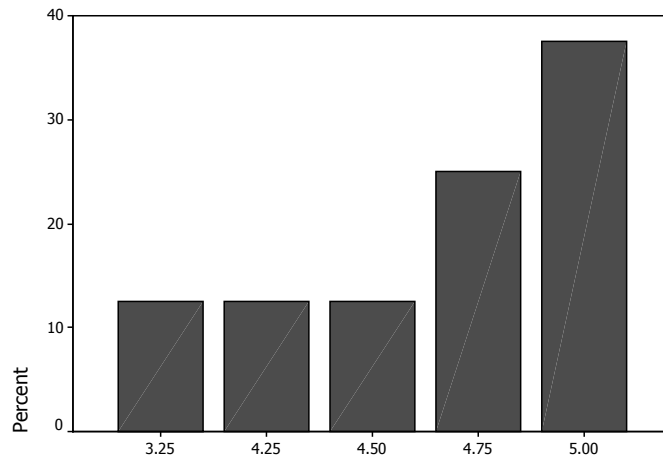
評鑑結果

(五)教學的評量



評鑑結果

(六)行政配合措施



評鑑結果

肆、結論

一、小結

課程評鑑是課程發展與實施的整個過程中，持續存在的一項重要要素（黃光雄、楊龍立，民 89；黃光雄、蔡清田，民 88；黃政傑，民 80；Marsh & Willis, 1995）。因此，評鑑是學校從事發展課程任務時，所不可或缺的一項重要活動。亦即，學校發展課程時所從事的課程評鑑工作，可以評鑑學校課程成品的優點與價值、判斷課程發展的績效，而成爲學校課程發展的總結性評鑑活動，各種評鑑結果最後都要能有助於改進班級的課程與教學。

課程評鑑也與學校發展課程當中各個階段的活動，具有密切而不可割離的關係，可以隨時且適切地提供改善課程設計與實施的重要資訊，作爲瞭解課程問題及修訂課程的重要參考資料，是貫穿學校課程發展的形成性及總結性評鑑活動。課程評鑑甚至會成爲改善課程的基礎，直接導致修訂課程的下一個課程發展循環。因此，爲了使學校本位課程發展不但能夠落實，同時更能永續進行，本校課程的評鑑便成爲不可或缺的一部份。

依據『雲林縣西螺鎮廣興國小課程評鑑表』實施檢核與考驗，統計得到七個項目的評鑑指標資料以進行分析。

雲林縣西螺鎮廣興國小課程評鑑結果分析

| 指標項目 | 分析內容說明 |
|--|---|
| 一、課程的理念 | 分析學校層級人員『課程的設計呼應學校的願景』，『有具體的實踐步驟、課程的設計能夠培養學生十大基本能力』得到 4.0—5.0 的高層級評價。顯示廣興國小學校層級人員認爲廣興國小全體教職員的課程設計高度合乎『快樂學習、卓越溫馨、創造人生價值』的學校願景課程理念，同時也高度合乎教育部九年一貫課程設計『培養學生帶得走的基本生活能力』。 |
| 二、課程的設計與運作 | 廣興國小學校層級人員認爲一廣興國小依規定成立學校課程發展委員會，並實際的運作，且規劃成立學習領域課程小組，並實際運作。 在教學設計上課程的目標與架構符合學校總體目標，學校總體課程計畫包含學年、學期目標、單元活動、及各領域相對應的能力指標、節數等。 廣興國小課程設計亦符合領域節數及彈性節數的規畫分配，在教學進行中，實施課程的教學活動能培養十大基本能力，在教學設計上融入六大議題和重要行事活動能夠融入學校課程設計上給予相關且高度的正面回應。 |
| 『課程的理念』與『課程的設計與運作』存在顯著正相關（詳見皮爾森相關檢定一覽表），亦即理念評鑑分數越高，則課程的設計與運作越順暢。 | |
| 三、課程與教學的實施 | 廣興國小爲培養具備基本能力的學童，課程實施以個體發展、社會文化及自然環境等三個面向，提供語文、健康與體育、社會、藝術與人 |

| | |
|--|---|
| | <p>文、數學、自然與生活科技及綜合活動等七大學習領域。</p> <p>學習領域是學生學習之主要內容，而不是學科名稱，除必修課程外，各學習領域，得依學生性向、社區需求及學校發展特色，彈性提供選修課程。學習領域之實施，也掌握統整之精神，並視學習內容之性質，實施協同教學。</p> <p>故廣興國小學校層級人員認為—『廣興國小的課程與教學實施上能掌握教學目標與教學進度，教師教學中亦能注意到課程的統整與教師彼此之間的互動，且同時進行協同教學。在注意學同學習間的個別差異，能進行補救及充實教學，引導的過程中提供學生開放的學習空間。』給予高度的評價。</p> |
| <p>經皮爾森相關檢定—廣興國小的『課程的設計與運作』與『課程與教學的實施』存在顯著正相關，亦即課程設計者本身課程的基礎知識深厚與課程的教學實施經驗豐富有高度相關。</p> | |
| <p>四、教學資源的運用</p> | <p>此一檢定項目峰態偏向 3.0 為廣興國小較弱之一環。鍾樹椽(2003)倡導科技應與教學策略結合，呼籲投入應用科技，取科技的方法、特點、要素來輔助教學。</p> <p>教學、課程、設備，是在進行教學時最大的問題。要學習如何利用有限教學資源，作為統整與規劃學習教材內容的能力，教師在面對網路資源運用融入教學新的教學工具與教學課程結構要及早因應與準備，對於各項教學軟硬體的設備運用必須熟練。這些資訊運用能力是教師們都有待充實與培養。</p> |
| <p>五、教學的評量</p> | <p>廣興國小學校層級人員認為—設計學校評量時學校兼顧整體性，於多元評量實施前與家長溝通，教師於設計多元評量時，包蓄認知、情意、技能的設計，兼顧形成性與總結性評量，實施後應用評量結果設計補救方案同時對有特殊學障之學童進行轉介有高度的評價。</p> |
| <p>六、行政配合措施</p> | <p>就目前學校偏重提供符號式、禮儀式，觀念式的教育而言，教師守於權威角色，學校作息時空固定化。然而學校層級人員檢視廣興國小學校的作息時間發現學校能夠配合課程的實施而採取不固定以及避免僵化的行政措施給予高度評價。</p> <p>在實施學校課程評鑑上，進行檢討與改進與回饋，在教師專業發展上也鼓勵教師自行設計課程及教師創新研究，教科書選用委員會的組織與運作亦符合規定辦理與執行。</p> |
| <p>七、親師溝通</p> | <p>教師能否順利的將其原先持有的學科教學知能轉換成學習領域型態的課程，重要的關鍵在於教師是否具備相關的課程意識與教學實踐知能，能夠在教學過程中發揮行動研究的精神，不斷地改進課程與教學實務。</p> <p>廣興國小教師檢視『教師進行教學過程的行動研究』該項目中，給予正向的肯定。另外學校也利用學期開始前的班親會向家長宣導與說明課程計畫同時也能與家長進行課程的溝通與合作，故本項檢核的峰態亦偏向正值。</p> |
| <p>『教學的評量』與『行政配合措施』、『其他』存在顯著正相關，意即學校的行政相關配套措施的確因應學生學習家長配合及教師需求等密切相關連。</p> | |

二、總結

- (一) 研究發現廣興國小教師對自身熟悉九年一貫課程綱要內涵有較高的評價，同時教師本身亦因研習而具備相當的課程設計的專業知能。廣興國小成員參與的意願與積極的態度亦相當的高。
- (二) 廣興國小於課程安排時，先行於學期結束前審核新版教科書的適用性，以力求課程目標符應學校與社會需求、課程目標符應社區與家長的期望，課程目標配合教師專長與能力、課程目標符合學生能力與興趣、課程目標兼顧認知、情意與技能，各年級課程方案銜接，同時亦與各領域方案統整以進行教學。
- (三) 在教材的蒐尋、分析與選擇內容適當且實用的方面能配合課程目標，並且組織教材的順序、銜接與統整情形。選擇教科書或教材時，符應學生能力與需求，考量時間與經費需求，建立良好的溝通管道以獲得大量的補充教材。
- (四) 廣興國小於規劃教材時宜設計符應教材性質而多元的教學方法，且協同教學時應考量學生個別差異。
- (五) 研究發現廣興國小設計學校評量時兼顧整體性，於多元評量實施前與家長溝通。教師於設計多元評量時，包蓄認知、情意、技能的設計，兼顧形成性與總結性評量。

附件一

雲林縣西螺鎮廣興國民小學課程評鑑計畫

一、依據：

- (一) 教育部 90.6.30 公布之「國民教育階段九年一貫課程總綱綱要」。
- (二) 本校課程計畫

二、評鑑原則：

- (一) 目標原則：以課程目標為依據，掌握學生學習成效。
- (二) 主動原則：協助教師培養主動、省思、精進的習慣與能力，成為持續改進課程與教學的動力。
- (三) 多元原則：為落實課程績效，掌握課程實施內涵，分為學校層級評鑑及教師自我評鑑。
- (四) 績效原則：有效評鑑九年一貫課程之目標、規劃、設計、推廣、實施、評鑑，作為檢討修正之方向與目標。

三、評鑑內容：

- (一) 課程評鑑：本校課程評鑑主要包括課程目標的訂定、課程組織與結構、課程運作與教學、學生學習成效、行政配合與運作。
- (二) 教學評鑑：課程方案目標與架構、教學材料設計、教學方法設計、教學資源設計、評量與補救方案設計。

四、評鑑人員：

- (一) 教師自我評鑑部分由教師自行進行。
- (二) 本校組織「課程發展委員會」成員，邀請實際擔任教學之教師以及學生家長代表，針對課程計畫之理念、目標、組織、結構、學能適應情形、教師教學狀況進行檢討評估。

五、課程評鑑方式：

- (一) 上級評鑑：依教育部或教育局的規定之內容進行評鑑。
- (二) 教師自我評鑑：實際擔任教學之教師，依據本校課程評鑑表（教師自我檢核部分，如附件二）進行評鑑，掌握教學實際狀況。
- (三) 學校課程發展委員會評鑑：依據本校課程評鑑表進行係細目評鑑，作為課程改進參考。

六、課程評鑑結果：

- (一) 評鑑結果與相關資料提供教師回饋，鼓勵教師群研討，並提出改進策略，以提升教學成效。
- (二) 課程發展委員會應於評鑑完成後，進行檢討工作，以作為改進學校總體課程、編選教學計畫，以及擬定新學年度學校總體課程之依據。

七、本計畫經課程發展委員會議決，呈校長核可後實施，修正時亦同。

附件二

雲林縣西螺鎮廣興國民小學課程評鑑表

| 評鑑項目 | 評鑑指標 | 評鑑結果(等第) | | | | | 改進建議方案 |
|----------|--------------------------------|----------|---|---|---|---|--------|
| | | 甲 | 乙 | 丙 | 丁 | 戊 | |
| 課程的理念 | 課程的設計呼應學校的願景,有具體的實踐步驟 | | | | | | |
| | 課程的設計能夠培養學生十大基本能力 | | | | | | |
| 課程的設計與運作 | 依規定成立學校課程發展委員會,並實際的運作 | | | | | | |
| | 依規定成立學習領域課程小組,並實際運作 | | | | | | |
| | 課程的目標與架構符合學校總體目標 | | | | | | |
| | 課程的計畫包含學年學期目標、單元活動、相對應能力指標、節數等 | | | | | | |
| | 課程的設計符合領域節數及彈性節數規劃 | | | | | | |
| | 課程設計的教學活動能培養十大基本能力 | | | | | | |
| | 課程設計融入六大議題 | | | | | | |
| | 學校重要行事活動融入課程設計 | | | | | | |
| 課程與教學的實施 | 教學過程能掌握教學目標與教學進度 | | | | | | |
| | 教師教學中能注意到課程的統整 | | | | | | |
| | 教師彼此互動,能進行協同教學 | | | | | | |
| | 能注意學習間的個別差異,進行補救及充實教學 | | | | | | |
| | 教學過程中提供學生開放的學習空間 | | | | | | |
| 教學資源的運用 | 教學情境佈置符合課程設計 | | | | | | |
| | 能有效運用視聽媒體輔助教學 | | | | | | |
| | 能運用學校及社區資源進行教學 | | | | | | |
| 教學的評量 | 配合多元評量設計,兼顧認知、技能、情意設計 | | | | | | |
| | 能夠評量學生十大基本能力 | | | | | | |
| | 能兼顧形成性評量與總結性評量 | | | | | | |
| | 教師自編教材亦編有學習批評量 | | | | | | |
| 行政配合措施 | 學校的作息時間能夠配合課程的實施 | | | | | | |
| | 實施學校課程評鑑,進行檢討與改進與回饋 | | | | | | |
| | 進行教師專業發展,鼓勵教師創新研究 | | | | | | |
| 親師溝通 | 教科書選用委員會的組織與運作符合規定 | | | | | | |
| | 能進行教學過程的行動研究 | | | | | | |
| | 向家長宣導與說明課程計畫 | | | | | | |
| | 能與家長進行課程的溝通與合作 | | | | | | |

參考文獻

- 中華民國教材研究發展學會（2000）。邁向課程新紀元（二）。台北：中華民國教材研究發展學會。
- 王昭正、朱瑞淵譯（1999）。參與觀察法。Danny L.Jorgensen 著：Participant Observation：A Methodology for Human Studies。台北市：弘智文化。
- 李坤崇、歐慧敏（2000）統整課程理念與實務。台北市：心理出版社股份有限公司。
- 施孟和（2002）。九年一貫課程學校總體課程計畫之評鑑—以高雄市國民小學為例。國立中山大學教育研究所碩士論文，未出版。
- 郭俊賢、陳淑惠（1998）譯：多元智慧的教與學。台北市：遠流出版事業股份有限公司。
- 張嘉育（2002）。學校本位課程改革。台北：冠學文化出版事業有限公司。
- 曾淑惠（2002）。教育方案評鑑。台北：師大書苑。
- 黃政傑（2000）。課程評鑑。台北：師大書苑。
- 黃瑞琴（2001）。質的教育研究方法。台北：心理出版社。
- 蔡清田（1992）。泰勒課程理論之發展。師大教育研究所碩士論文，未出版。
- 鄭石岩（1999）。換個想法更好。台北：遠流出版有限公司。
- 薛梨真（1999）主編。統整課程活動設計。高雄市：高雄復文圖書出版社。
- 方德隆（1999）。九年一貫課程基本理念與內涵。載於國立高雄師範大學主編：國民中小學課程教學研討會論文集，頁9-30。高雄市：國立高雄師範大學。
- 王前龍（2000）。從九年一貫課程綱要之實施要點談國民小學「學校本位課程發展」的基本作法。載於中華民國課程與教學學會、國立台東師範學院初教系主辦。
- 林佩璇（2000a）。學校本位課程發展及其影響因素之探討。教師行動與研究-課程及教學實踐，頁31-80。台北：台灣省國民學校教師研習會。
- 陳伯璋（1999a）。邁向新世紀的課程—九年一貫課程的理念、內涵與評析。九年一貫課程理念與精神，頁32-54。台北：教育部。
- 陳伯璋（1999b）。九年一貫課程綱要修訂的背景及內涵。教育研究資訊，7：1，頁1-13。
- 陳順和、簡馨瑩（1999）。從九年一貫課程綱要談學校課程評鑑。完成艱鉅任務-九年一貫新課程手冊，頁71-86。台北市：中華民國全國教師會。
- 陳美如（2001）。教師作為課程評鑑者：從理念到實踐。課程與教學，4：4，頁93-112。
- 陳美如（2002）。當教師遇見課程評鑑：轉變與成長。台北：師大學報，47（1），頁17-38。
- 陳美如、郭昭佑。課程評鑑典範的轉移。教育研究月刊，96，頁95-106。

- 陳浙雲（2002）。學校本位課程評鑑工具之參考資料。下載於<http://ezgo.tpc.edu.tw/home.htm>。
- 郭昭佑、陳美如（2001）。教師如何從事課程評鑑：從賦權增能評鑑理念談起。教育研究月刊，88，頁83-93。
- 郭昭佑、陳美如（2003）。學校本位課程評鑑概念與基礎探究。台北：國立台北師範學院學報，16（1），頁1-28。
- 張明輝（1997）。學校本位管理的高參與模式。中等教育，48：5，頁21-30。
- 張嘉育（1998）。認識學校本位課程發展。載於中華民國課程與教學學會主編：學校本位課程與教學創新=School-based curriculum and teaching innovation，頁23-47。台北市：揚智文化。
- 張嘉育（2001）。學校本位課程發展的落實與永續。教育研究，頁88，35-44。
- 張嘉育、黃政傑（2001）。學校本位課程評鑑的規劃與實施。課程與教學，4（2），頁85-110。
- 游家政（2000）。學校本位課程發展的評鑑。邁向課程新紀元（二），頁229-241。台北：中華民國教材研究發展學會。
- 彭麗琦（2002）。分析九年一貫課程綱要評鑑規定~談學校的課程評鑑。邁向課程新紀元（十）-反省與前瞻—課程改革向前跑，頁328-337。台北：中華民國教材研究發展學會。
- 黃嘉雄（1999）。落實學校本位課程發展的行政領導策略。國民教育，40：1頁29-34。
- 黃嘉雄（2002）。彈性學習節數課程評鑑架構與規準。九年一貫課程改革的省思與實踐，頁315-348。台北：心理出版社。
- 甄曉蘭（2001）。推動學校本位課程發展的困難與策略。教育研究，85，頁42-53。
- 甄曉蘭、簡良平（2002）。學校本位課程發展權力重整問題之批判分析。教育研究集刊，48：1頁65-93。
- 甄曉蘭、鍾靜（2002）。學校本位課程發展相關問題及其相應措施之研究。師大學報：教育類，47：1，頁1-16。
- 歐宗明（2000）。九年一貫學校本位課程實施問題之探討。翰林文教雜誌，14，頁32-37。
- 鄧鈞文（2001）。學校本位課程發展困境與解決之道。研習資訊，18：4，頁39-48。
- 蔡清田（1999）。九年一貫國民教育課程改革與學校課程發展。北縣教育，30，頁20-27。
- 盧美貴、陳勤妹（1999）。專業與風格。教育研究，68，頁16-23。
- 饒見維（2001）。如何激發課程發展的士氣—學校本位課程的四個發展策略。研習資訊，18：1頁1-6。
- 教育部（1998）。國民教育階段九年一貫課程總綱綱要。台北：教育部。
- 教育部（2001）。九年一貫課程問題與解答，頁25。台北：教育部。
- Cheng, Yin Cheong (1995): Monitoring Education Quality in Schools: Framework and

Technology,1966-2001.ERIC. ED381891.

Hughes, P. W.; And Others (1980): A Review of Current SchoolLevel Evaluation Initiatives. Discussion Paper No. 2. Teachers AsEvaluators Project. Australia: Australian Capital Territory.

Lydia Conca (1966): Evaluation Frames: A Powerful Staff Development Tool for Teacher-Centered School Improvement. Journal of Staff Development. 17(3), 40-44.

Peter Knight (1985): The Practice of School-Based Curriculum Development. Journal of Curriculum Studies.17(1), 37-48.

國立教育研究院籌備處

第 107 期國小主任儲訓班專題研究

家庭環境因素對國民小學學童
創造力表現之影響因素分析

指導教授：陳木金 博士

組 員：林瑞吉 許秋儂 卓佳芬

黃鳳霞 吳麗玲

家庭環境因素對國民小學學童創造力表現之影響因素分析

壹、緒論

近年來，培養學生創造思考的能力，已成為世界各國教育的趨勢，資訊科技的發展，讓知識本身不再具有高價值。人類正面臨「第三次產業革命」——一個以「腦力」決勝負的「知識經濟時代」（教育部，2004）。未來需要的人才，要能從浩瀚的資訊中，擷取有用的知識，並能學以致用、敢於創新、創造，具備動手做的創業家精神（許芳菊，2006）。最重要的是，我們教育的方法必須擺脫傳統權威的束縛，提倡以開放及創造思考的教學，激發學生擴散性思考，培養學生創造力，使學生能邁向卓越的未來（陳龍安，1997）。

一、研究動機

在創造力成為顯學的現代，學生的表現常常面臨不具創造力的批評，但是學生之所以沒有創造力是本來就沒有創造力嗎？還是後天諸多的外在因素，在無意識中一步一步地逐漸抹煞呢？這是一個相當值得深思的問題。許多家長與老師們都常這樣問道：「我們的學生是否擁有創造力」、「如何培育學生的創造力」、「為什麼我們的學生越來越沒創意」……。

有鑑於此，教育部（2004）在「教育部創造力教育白皮書」中，特別強調學校在行政與課程、教學上創意策略的運用，鼓勵老師運用教學策略，實施創意教學與評量，提供創意思考技巧，引導學生「無中生有」、「有中生巧」的能力。當中以教育典範與機制的革新為施力點，在教育行政人員與老師之相互配合下，鼓舞學生、影響家長，並促成產業和民間組織之參與，進而形成尊重差異、享受改變之社會環境。

楊坤原（2001）研究發現，社會環境文化、外在動機、學校、家庭等等以及身處其中的重要他人等因素都是影響學生創造力的重要因素。李雅怡（2003）研究也指出，對於國小學童而言，影響層面最廣且最直接的環境因素應該是家庭和學校，家庭本身的背景因素，以及國小學童與父母、兄弟姊妹之間的互動關係，都可能對其創造力的發展造成深遠的影響。家庭是小孩的第一個學校，父母的教養觀對子女的學業成就，均有顯著的正向影響（林松齡，2006）。

教育就是未來國力的展現，站在學校層次上，面對學生創造力的時代需求，自然得配合實施相關課程與教學。但家庭環境中，親子教育、家庭教育，要如何運作，才能幫助子女更具創造力？為何有些學生可以充滿創意，在學習中保持高度欣賞，進而創造令人驚豔的表現，有些人卻落入頭腦僵化、不知變通的境地。家庭對子女的影響力該如何運用，才能有效提升子女創造力？這是本研究要探討的重點。

二、研究目的

影響學生創造力的因素眾多，不易細分加以界定，本研究僅就較為明顯的表徵來探

討，以瞭解家庭因素中包括家庭社經背景、家長教養方式、家庭結構、家中排序與學童性別等，對國民小學學童創造力表現之影響，並做為家長教育子女參考之用。

貳、文獻探討與分析

一、家庭經濟因素對國民小學學童創造力表現之影響

Schenfeldt (1990) 指出家庭社經背景為創造力發展的先決條件，個人創意行為中所需的認知能力（擴散思考、語言與思考的流暢、問題解決風格等）、非認知特質、氣質（個人特質、價值、興趣、態度等）均與它有關。因此，社經地位在創意行為中扮演關鍵角色。

Dudek 等 (1993) 整理社經地位與和國小學童創造力表現的相關研究發現，中社經者在 3D 創造力測驗表現優於低社經者，中社經地位和低社經地位的學生在托弄思圖形和語文測驗均無顯著差異，低社經地位學生在圖形測驗表現優於中社經地位者，中社經地位學生在語文測驗優於低社經地位者。Brien、Schwarcz 和 Barinbaum (1984) 研究不同社經地位所造成的文化差異會影響兒童創造力的表現，結果發現文化不利區的國小六年級學童在創造力的表現低於中產階級的學童，在圖形創造力的表現，獨創力的差異最大，其次為精進力，此外，因文化不利區的兒童在家庭環境缺乏多樣經驗的情形下，在語文創造力方面，流暢力與變通力均顯著低於中產階級的學童。以上研究結果顯示不同社經地位的學童，其在創造力測驗的表現的確有顯著差異，整體而言，社經地位較高者會優於社經地位較低者。

Olszewski - Kubilius (2000) 提出兒童創造力受到社經地位和邊緣化這兩種家庭地位屬性的影響，一方面是因社經地位決定財物資源與父母親對子女的教養品質，高社經地位的家庭能提供創意天賦發展所需的足夠支援。（引自吳怡瑄，2002）

陳宗逸 (1995)、羅一萍 (1996) 之相關研究亦指出雙親擁有高學歷、薪資超過一般水準的家庭，在教養子女時通常會扮演導師或嚮導的角色，所以其教養態度也傾向民主開明的方式，當父母採取民主開明的教養態度時，其子女在創造力的表現會優於採取專制教養態度的家庭子女，因此父母的社經地位應對兒童創造力的發展有某種正向程度的影響力。

張世慧 (2003) 指出，如果生存是不確定的，用在學習和實驗的能量便會相對地減少，而書本、教學、智力刺激的缺少，也是很明顯的有不利影響。若一個聰明人出身於貧乏的環境，那麼他的潛力就很有可能因失去接近領域及認識基本工具的機會，而逐漸失掉。因此，如果現存的物質條件不確定時，可能會抑制兒童表達好奇和興趣的機會。

顏明仁 (2001) 的研究結果發現，家庭的社經地位背景與創意行為的認知能力有密切相關，低社經地位的學童之家庭環境缺乏文化層面的刺激，例如藝術與審美的刺激，以及語言的運用受到抑制，使其思考能力的發展趨於劣勢，所以低社經地位學童在創意問題解決的表現上也較中產階級的兒童為差。

另外從文化、語言的角度切入的研究指出，社經階層之所以會造成兒童之間的文化差異，主要原因在於低社經地位的孩童較缺乏文化層面例如藝術、審美等的刺激，所以在語言的使用上相對地較粗鄙，吳幼妃（1970）指出高社經地位兒童其語言趨向精密性，低社經地位兒童語言的使用則傾向抑制性。

Haley（1984）研究語言與創意問題解決的相關，指出文化優勢兒童所受的學校教育和家庭經驗均有利於語言表達的方式，而文化不利的兒童語言則受到抑制，尤其是家庭所使用的方言較不為學校接受，兒童因此傾向發展肢體溝通的技巧，結果中產階級兒童因挾語言表達的優勢，使其創意問題解決的表現優於低社經地位的兒童。因此，中高社經地位者因具備語言優勢而增加其創造力的產出機會。（引自吳怡瑄，2002）

因此，家庭環境似乎對兒童的創造力表現有顯著影響，然而，吳怡瑄（2002）研究結果卻發現不同之父母社經地位對科技創造力的表現沒有顯著的效果，其可能原因在於有時候家庭環境壓力對創造力的產出有正面影響，而環境壓力可能源自於失怙、失去手足、家庭的衝突、失常以及對貧困的不安，高創意者因自身的安全受到威脅，轉而以追求自我滿足、獨立、權力等行為加以因應，具體地透過嘗試創作來達成心願。

另外，從另一方面的觀點來看，低社經地位和邊緣化的家庭因不易受到傳統教條的影響，反而會鼓勵子女發揮例如體育、藝術等不屬於世俗主流成就的天賦，其子女的成就非但不受社會傳統的束縛而且得到了社會的支持，亦即，在體育、藝術等非傳統性的成就領域，低社經地位者與邊緣化家庭的兒童通常會表現出較高的創意。由此可見家庭社經地位會影響兒童在不同領域的創造力表現。

綜合上述研究，可知家庭社經背景對子女創造力有相當的影響，家庭社景背景較佳的子女，所獲得的資源、關注比較多；反之，對弱勢家庭子女則較為缺乏，不僅文化資本差、創造力發展也較為不利。因此，站在教育機會均等的理念下，政府對於弱勢學生應盡量提供補助，以彌補先天的不足，讓所有學生都有提升創造力的資源；而學校方面，也應多爭取機會、多給予關懷，創造更多學習機會，老師也應配合校務推行，為這些學生挹注更多學習源泉，讓每位學生都有向上流動的機會。

二、家長教養方式對國民小學學童創造力表現之影響

Torrance & Goff（1989）認為，父母的心情開放，容易溝通，能鼓勵子女適當的好奇心，使其有探索、實驗、想像、質疑、驗證的機會，促發其獨立自主的個性等，均有助於子女創造力的發展。因此學者多認為父母的教養方式、親子關係及家庭環境甚至個體的性別等均可能影響個體的創造力發展（葉玉珠，2000）。

Trusty（1998）認為民主式教養態度對子女心理與行為結果有正面的影響力，民主式教養意指父母教養子女時，同時採要求（限制與控制）與回應（支持與參與）兩種方式，並強調留意、支持和與子女有效地溝通。國外相關研究則發現雙親擁有高學歷、薪資超過一般水準以及受到較好的教養者，較會扮演導師或嚮導的角色，讓孩童開放心胸接觸多元社會文化，父母教養的態度也傾向積極的、民主的方式，而在自由環境中成長的孩子比在權威環境下成長者較具有創造力（Kagers- Bone, 1993；Snowden & Christian,

1999；Pohlman, 1996）。（引自吳怡瑄，2002）

國內的研究也有相類似的結果，教養方式與創造力之間有顯著相關，最主要的原因在於父母教育程度越高、並從事專業性職業或擔任重要職務者，對於子女管教方式及態度更趨向合理、開明且更多關懷，且不論父或母採取開明管教方式皆與兒童創造力皆有顯著相關，相反地，當父母採取專制教養態度則與創造力有負相關（陳宗逸，1995；羅一萍，1996）。

歸納上述研究，家長教養方式對創造力發展具有相當的影響，最主要的原因在於父母教育程度越高、並從事專業性職業或擔任重要職務者，對於子女管教方式及態度更趨向合理、開明且更多關懷，且不論父或母採取開明管教方式皆與兒童創造力皆有顯著相關，相反地，當父母採取專制教養態度則與創造力有負相關。因此，家長本身除了維持家計之外，更應不斷自我成長，擴充家庭教育相關知識，方能為子女帶來更好的學習契機。

三、家庭結構對國民小學學童創造力表現之影響

Albert（1983）指出有很多的調查研究中發現單親家庭中的小孩較之其他家庭的小孩，在未來有卓越成就的可能性最高。在 Roe（1983）對於傑出科學家的觀察研究中也發現，有 41%的科學家皆出自於單親家庭，即使在諾貝爾的得獎者中也佔了 22%。這些比例相當之高，讓我們不得不去探討其中可能的因素。Piirto（1992）根據創意科學家、藝術學家的個案與其他相關研究比較後指出，有些孤兒能成為具有創意者，有些卻具破壞性性格之因素。除了個人的智力、所接受的正式教育與當代的時代思潮等影響外，家庭環境中所提供的文化刺激對孩童亦造成相當的影響。Feldhusen 和 Goh（1995）亦指出若幼年失怙者所接受到的文化刺激能使其積極面對並勇於克服挫折，則對其未來的創造力表現將有所促進。此外，這些失怙或單親的兒童因為環境因素，可能比其他學童有更多獨立思考與獨立解決問題的機會，因此，在創造力上就可能有較佳的表現。（引自張珮甄，2003）

而 Feldman（1999）則提出相反的看法，他整理文獻發現安全、自由及溫馨的家庭環境對子女的創造力發展有正面的影響。雖然有極端傑出的人才可能是出生自破碎、有問題的家庭，但是丁興祥（1998）指出多數學者仍認為，多數的傑出人物是出生自美滿家庭，且家庭氣氛為喜好學習。

另外張珮甄（2003）的研究也有不同的結果，其研究發現不同家庭結構的國小五年級學童在創造力測驗的得分上並無顯著差異，亦即不同的家庭結構並未造成學童在創造力表現的差異。

由上述之各研究發現，家庭結構上對於子女創造力呈現不一樣結論。據此，對於這個新議題，也許不同家庭結構的學童在創造力測驗的得分上並無顯著差異；也許相關實證研究尚未普及，無法形成有效的論證。這個部分，有賴後續研究的參考。

四、家中排序對國民小學學童創造力表現之影響

雖然個體在家中的排序是一出生下來就決定的，並不能稱之為外在因素，但是家庭甚或是整個家族對於不同排序子女之教養與照護方式會有不同，因此，此處亦將其列入探討之列。

有許多研究指出，長子（女）的創造力表現顯著優於排行較後面的子女；然而，也有少數研究提出不同的研究發現，排行較後面的子女的創造力表現顯著優於長子（女）。

Roe 在 1952 年的研究發現，很多著名的科學家都是長子（女）或是獨生子（女）；Feldman（1999）的研究也發現很多高創意者都是長子或獨生子，他們認為這是因為家庭中第一個出生的兒童多半會受到較多的關注與重視，因此有較多的文化刺激和較高的心理地位（引自黃素秋，1998）。

此外，Albert（1980）認為出生序為一種心理組織，它可以決定家庭期望的本質、資源分配、及地位。Albert（1994, 1980）指出家庭中具特殊或受寵的出生序之兒童可能成為父母親壓力的目標，亦即會被賦予高期望或繼承家業的壓力。因此，Albert（1980）認為出生序不但是一個重要的特徵，而且還可以預測家庭的運作以及資源分配的情況。（引自張珮甄，2003）

Csikszentmihalyi（1988）；Simonton（2000）；Albert（1994）亦均認為出生序可以決定家庭期望的本質、資源分配和心理地位，因為父母對不同出生序的子女有不同的角色期待，而給予不同的資源、鼓勵和增強；因此，出生序可能是一個預測家庭中的運作以及資源分配的重要因素。也就是說，出生序之所以會對兒童的行為表現造成影響，可能是因為家庭資源的分配或所接受的文化刺激不同所致。（引自黃素秋，1998）

另外，很多研究證實長子（女）在很多領域與個體的創造力發展確實有相關存在（Amible, 1996），這也許與父母親對長子（女）疼愛有加有些許關係。如上所述，很多學者認為高成就或高智商的人當中，有絕大多數是家庭中的第一個小孩，Olszewski-Kubilius 等人（1987）提出兩個可能的原因：第一，老大通常在環境中會經歷比其他排行的小孩更多的文化刺激（Pfouts, 1980）；另外一個假設是一般家庭在面對其小孩時，都有預設的心理地位，包括聰明的、高成就的、音樂型的，而出生序通常是用來決定這個小孩的心理地位的首要指標（引自張珮甄，2003）。

國內部分，丁興祥（1998）的研究結果與前述幾項研究結果相當一致，其研究發現科學家、傑出科技人才或高創意者很多都是長子（女）或獨生子（女）。因此他也同樣認為，這是因為家庭中第一個出生的兒童多半會受到較多的關注與重視，而有助於其自尊的發展與學習成長。

李雅怡（2003）研究結果也發現，不同出生序的學童其創造力表現似乎有顯著的差異，排行老大的學童其創造力表現似乎有顯著優於排行老三以上學童的傾向。這可能是因為父母對於子女的排行有著不同的角色期待、鼓勵與增強，使得不同出生序的子女產生不同的心理感受，進而發展出對自己與對他人不同的態度和行為反應模式。通常家庭中第一個出生的兒童會受到較多的關注與重視，獨生子女似乎從小擁有較多的關心和照

顧，而在家中排行老大者，從小父母長輩對之可能容易有較高的期許，因而接收比其他排行的小孩更多的文化刺激，且在父母心中擁有較高的心理地位，進而影響個體未來的表現。一般而言，早年被父母所特別疼愛的兒童，有助於其未來自尊與成就的發展。因此，父母或許應該加以重視出生序對於子女未來發展的可能影響。

但是在張珮甄（2003）的研究中，其對出生序與國小五年級學童創造力表現之關係從多變量變異數分析發現，不同出生序的國小五年級學童在創造力測驗的得分上並無顯著差異。此研究結果與前述多項研究結果與發現相左。而其探究其原因可能是因為現今社會出生率陡降，家庭的小孩成員愈來愈少，因此，絕大部分的學童多均為第一或第二出生序之小孩。Freud（1959）認為早年被父母所特別疼愛的兒童有助於其為來自愛與成就潛能的發展一般來說，也就是出生序之所以會對孩童的行為表現造成影響，是因為家庭資源的分配或所面對的文化刺激方面有所不同（Olszewski-Kubilius et al., 1987）；然而，現今的小孩因為兄弟姊妹的個數不多，所以無論在家庭資源的分配或所面對的文化刺激方面，應該不會有太大的差異。（引自張珮甄，2003）

綜上所論，出生序仍有很大的可能是影響學童創造力的表現的重要因素，因為出生序似乎可以決定家庭期望的本質、資源分配和心理地位，進而影響個體未來的表現。也就是說，長子（女）或獨生子（女）可能因為父母預設的心理地位，較受到關注與寵愛，因此給予較多的資源和增強，並經歷較多的文化刺激，也因此有較高的自我效能，而可能有較佳的創造力表現。於是乎建議父母們對於不同出生序之子女，都能夠給予相等之關注與寵愛，讓所有的孩子們在創造力的培養上，都能夠有相等之發展起點與機會。

五、學童性別對國民小學學童創造力表現之影響

很多研究(Flaherty, 1992; Boling & Boling, 1993; Lau & Li, 1996; Kogan, 1974; Tegano & Moran, 1989; Coone, 1969; Warren & Luria, 1972) 發現不同性別在創造力表現有某些程度的差異，儘管如此，性別對創造力表現的效果卻沒有一致的研究發現，亦即男、女生在創造力的表現上有何差異，各研究結果並不相同。

許多研究發現女學童的創造力表現優於男學童，如：Flaherty（1989）研究三年級學生在自我概念、認知和創造力的研究上發現，男女學童在創造力的表現有顯著差異，且女學童的表現高於男學童；Coon（1969）以及 Warren 和 Luria（1972）發現青春期早期的女生在圖形創造力的表現較男生優秀。

Amibile（1996）認為女生在口語的創造力表現較男生高；吳靜吉（1992、1993）、陳淑惠（1996）、李慧賢（1996）、Demoss、Miluch 和 Demers（1993）均發現小學女生在語文流暢力及獨創力上顯著高於男生。（引自黃天枝，2000）

然國內學者吳靜吉在 1992 及 1993 連續兩年針對小學至大學共 1300 多名學生進行拓弄思語文創造思考測驗，則發現全體男生在圖形獨創力上顯著高於女生，且林建平（1984）的研究中也發現男生在圖形創造力和精進力均優於女生（引自林顯輝，1998）。同樣的研究結果也出現在柳秀蘭（1995）、張嘉芬（1997）的研究中（引自黃天枝，2000）。

張珮甄（2003）研究發現，男女生在創造力測驗的得分上有顯著差異，其中男學童

在字詞聯想的得分顯著高於女學童。

然而，若就各領域整體巨觀之，可以發現在許多領域裡，表現優異的創造人才以男性佔絕大多數，但是若以微觀的角度深入了解，則又發現在不同領域上有不同的情形，如：在戲劇舞蹈方面，男女並無差異；在音樂與視覺藝術方面，則以女性多於男性(Vernon, 1989)；在科學方面，男生在認知或智力的表現較女生優秀(Shepardson, 1992)，而女生則多以努力、毅力及強烈第六感優於男生(Subotnik, 1993)，並各以其優勢在科技領域功成名就，亦即 Innamorato (2000) 認為相較於男生，女生的科學能力並不是構成其科技創造表現的主要因素。(引自張珮甄，2003)。

除此之外，有的學者認為在單純考驗性別與創造力兩者關係的同時，其他個別差異因素，如：出生序、社經情況、教學策略、年級成就和智商等也應加以考量。Kogan (1974) 和 Tegano 和 Moran (1989) 則認為不同性別在不同的年齡，也可能對創造力產生不同的影響。他們研究發現在國小3年級之前，女學童的創造力表現優於男學童，然而在國小三年級之後，則男學童在獨創力的表現要高於女學童。在考慮男女表現差異的研究中，有的學者認為應該將其社會文化也一併考慮進去，例如：Mar'i 和 Karayanni 在 1983 指出阿拉伯男生的創造力表現比女生高的原因，應該歸因於其社會文化的影響。因為阿拉伯女性被賦予卑躬屈膝的社會角色，男女地位嚴重不平使得女性並沒有如男性一樣的機會可以接受教育，因而導致其所得的結果呈現差異。Block (1983) 以文化的角度切入，他認為社會賦予不同性別不同的角色定位以及行為準則，即便是愈趨開放自由的現代社會，男女不同的文化定位仍舊存在，如：嫻靜溫柔是女性的傳統美德，而活潑勇敢則是男性應有的表現。Stephens、Karnes 和 James (2001) 認為這些不同的社會期待和傳統壓力，可能對個體的創造力表現產生所謂的「文化性障礙」，且需要進一步的探討與研究。Arnold、Noble 和 Subotnik (1996) 發現性別會影響家長對個體專長領域的信念、其社會化的過程以及其專長發展的機會。(引自張珮甄，2003)

綜合上述各學者的研究結果我們發現，男女生在創造力的表現的確有差異，但是其原因可能牽涉其他的因素，如：個人特質、家庭、學校、社會文化等。各個研究結果雖然不太一致，但是可以大致歸納一個結論：男女生在創造力的表現各有所長，男生在圖形的精進力或獨創力通常優於女生；而女生則在語文創造力則優於男生。至於男女生在科技等其他眾多領域中之創造力表現是否也有差異，仍需要進一步的探討。不過不管的學者研究結論如何，我們仍應注意的是，無論男生或女生，家長均應多鼓勵並提供兒女不同的發展方向及機會，不因學童的性別不同而有所差異。

參、結論與建議

在知識不斷成倍數成長的資訊時代，新課程改革的重點為培養學童帶得走的能力，將過度分化的學科知識由學習領域取而代之，其目的為培養具備統整知能的學童去因應未來的社會，透過主題統整教學期能將各領域的知識概念加以整合，讓學習者得到較完整、連貫的概念系統，增進轉換知識、應用各學科知識的能力，進而達成生活創新的目標。

一、結論

綜合上述研究，茲就家庭社經、家長教養、家庭結構、家中排序與性別等方面影響子女創造力的看法，提出以下幾點結論：

(一) 家庭經濟因素對創造力表現之影響方面

1. 父母的社經地位應對兒童創造力的發展有某種正向程度的影響力。
2. 家庭環境會以「支持特質」與「壓力」的方式成為子女創造力的提升的助力。

(二) 家長教養方式對創造力表現之影響

1. 社經地位與創造力之間有顯著相關。
2. 父母採取開明管教方式皆與兒童創造力皆有顯著相關。

(三) 家庭結構方式對創造力表現之影響

1. 單親的兒童在創造力上有較佳的表現。
2. 安全、自由及溫馨家庭的兒童在創造力上有較佳的表現。

(四) 家中排序對創造力表現之影響

1. 家中排序會影響子女創造力的高低。
2. 長子（女）或獨生子（女）可能受到關注與寵愛，因此給予較多的資源和增強，有較佳的創造力表現。

(五) 學童性別對國民小學學童創造力表現之影響

男女生在創造力的表現各有所長，男生在圖形的精進力或獨創力通常優於女生；而女生則在語文創造力則優於男生。

二、建議

- (一) 無論男生或女生，家長均應多鼓勵並提供兒女不同的發展方向及機會，不因學童的性別不同而有所差異。
- (二) 創造力的發展不是光靠教學就可達成的，更需要學習環境的配合。
- (三) 家庭是小孩的第一個學校，對於創造力的提升具有關鍵因素。
- (四) 教養不同出生序之子女應給予同等關注與寵愛，提供公平學習機會。
- (五) 提供多元智能的發展，避免過度強調學業成就，造成思想僵化，讓學生的創意可以自由飛翔。

綜合而言，當政府不斷強調創造力的重要時，站在教育的立場，需先檢視整個大環境，能否於學校、教室、家庭環境中提供足夠的支持力量，讓學生自由想像發揮創意。創造力的發展不是光靠教學就可達成的，學童所處的大環境也要相互配合，例如傳統紙筆測驗的標準答案限制了兒童創意思考的空間，因此推動多元智能、多元化評

量即是爲了提供學童自由多樣的管道表達其學習成果，讓個人興趣、專長等各方面得到均衡發展的機會，對於促進創意思考是有很大的幫助，因此推動教師、家長、社會大眾對多元智能理念的認知，進而各方獲得共識並落實在教學之中，是未來努力的方向。

在知識經濟的時代，未來國家所需的人才是要具備主動應用、創新知識的能力，但學童的創造力應不只在教學上予以啓發、引導創意問題解決能力，學校、家庭、社會等環境各層面也要發揮功能，共同給予學童自由、開放、安全的空間，才能讓其自由揮灑屬於自己的創意。

參考文獻

- 丁興祥（1998）。當代傑出科技人才創造發展的社會環境；一種傳記資料分析。技術創造力研討會論文集，111-130。台北市：國立政治大學科技管理研究所。
- 毛連塏、郭有遙、陳龍安、林幸台（2000）。創造力研究。台北市：心理。
- 李乙明、李淑貞譯，Sternberg, R. J. 著（2005）。創造力。台北市：五南。
- 李育嘉（2002）。國小自然科師生互動行為與學童科學知識、創造力、問題解決能力之關係。國立中山大學教育研究所碩士論文（未出版），高雄。
- 李建道（2001）。創造力人格、工作環境認知與研發績效關聯性研究。國立中興大學企業管理研究所碩士論文（未出版），台北。
- 李雅怡（2003）。年級、城鄉別、出生序、建設性思考、情緒能力與國小高年級學童科技創造力之關係。國立中山大學教育研究所碩士論文（未出版），高雄。
- 江旭新（2003）。員工價值觀與組織文化之契合度對員工創造力與知識創新影響之研究。國立台灣海洋大學航運管理研究所碩士論文（未出版），基隆。
- 吳幼妃（1970）。社經地位、智力、性別及城鄉背景與兒童語言力關係之研究。教育學刊，2，p93 - 119。
- 吳怡瑄（2002）。主題統整教學、教室氣氛、年級及父母社經地位與國小學童科技創造力之關係。國立中山大學教育研究所碩士論文（未出版），高雄。
- 步明道（2005）。航空公司人員創造力人格特質、組織鼓勵及主管支持與創造力之相關研究。世新大學觀光學系碩士論文（未出版），台北。
- 杜明城譯，Mihaly Csikszentmihalyi 著（1999）。創造力。台北市：時報。
- 林偉文（2002）。國民中小學學校組織文化、教師創意教學潛能與創意教學之關係。國立政治大學教育研究所博士論文（未出版），台北。
- 林靜怡（2003）。創造力青少年及其家庭教養環境之研究。國立台灣師範大學人類發展與家政教育研究所碩士論文（未出版），台北。
- 林顯輝（1998）。具科學創造力之國小學童人格特質之研究。屏東師範學院國民教育研究所碩士論文（未出版），屏東。
- 周珮儀（2002）。再靠近一點看九年一貫課程。教育研究月刊，93，32~40。
- 周惠卿（2000）。創造力攸關之內外在環境特質與創造力投資策略之關係學童與廠商跨領域之比較研究。國立中央大學企業管理研究所碩士論文（未出版），桃園。
- 洪蘭譯，Sternberg, R. J., & Lubart, T. I. 著（1999）。不同凡想。台北市：遠流。
- 涂君暉（2005）。內外動機、創造力工作環境與創造力之相關研究－以第八屆創思設計與

- 製作競賽之參賽學生為例。國立中央大學學習與教學研究所碩士論文（未出版），桃園。
- 陳玉蘭（1999）。國中師生度有效教學行為之意見調查研究。教育學刊，15，171-225。
- 陳宗逸（1995）。家庭背景、教師行為、自我信念與國小學童創造思考相關之研究。國立屏東師範學院初等教育研究所碩士論文（未出版），屏東。
- 陳炳煌（2002）。學習單、思考風格及自我概念與國小高年級學童科技創造力之關係。國立中山大學教育研究所碩士論文（未出版），高雄。
- 陳龍安（1997）。創造思考教學的理論與實際（五版）。台北市：心理。
- 陳耀豐（2002）。國小學童認知風格、批判思考能力與自然科學業成就之相關研究。國立台中師範學院自然科學教育學系未出版之碩士論文（未出版）。
- 教育部（2004）。創造力教育政策白皮書。<http://history.moe.gov.tw/important.asp?id=35>。
- 張世慧（2003）。創造力。台北：師苑。
- 張珮甄（2003）。國小五年級學童性別、出生序、家庭結構、情緒、創意個人特質與其科技創造力之關係。國立中山大學教育研究所碩士論文（未出版），高雄。
- 婁銘峰（2005）。個人創造力、組織環境及設計績效間之相關性研究。銘傳大學設計管理研究所碩士論文，未出版。
- 曾望超（2003）。國小教師創意教學與學生後設認知能力、創造力及問題解決能力之相關研究。國立高雄師範大學教育研究所碩士論文（未出版），高雄。
- 楊坤原（2001）。創造力的意義及其影響因素簡介。科學教育月刊學刊，239，3-12。
- 楊桂鳳（2005）。工作特性、個人與群體屬性對個人創造力的影響—知識管理與知識屬性之調和作用。國立成功大學企業管理研究所碩士論文（未出版），台南。
- 楊智先（1999）。教師工作動機、選擇壓力、社會互動與創造力之關係。國立政治大學教育學研究所碩士論文（未出版），台北。
- 黃天枝（2000）。高工建築科學生專業創造能力素養及其相關因素之研究。國立台灣師範大學工業教育研究所碩士論文（未出版），台北。
- 黃素秋（1997）。國小自然科教學班級氣氛與創造表現之評量研究。國立台南師範學院國民教育研究所碩士論文（未出版），台南。
- 黃雯蓉（2002）。組織特性與工作特性對員工創造力的影響—以行銷相關工作為例。國立成功大學企業管理研究所碩士論文（未出版），台南。
- 葉玉珠（2000）。創造力發展的生態系統模式及其應用於科技與資訊領域之內涵分析。教育心理學報，32（1），95-121。
- 葉雅青（2005）。組織結構、領導風格、組織策略及創造力機制與創新績效之關聯性研究。國立成功大學企業管理研究所在職專班碩士論文（未出版），台南。

- 劉春纓（2003）。國小高年級學童類比推理能力及其影響因素之研究。國立屏東師範學院數理教育研究所碩士論文（未出版），屏東。
- 劉威德（1999）。教師教學信念系統之分析及其教學行為關係之研究。國立台灣師範大學教育心理與輔導研究所博士論文（未出版），台北。
- 鄭依琳（2004）。國小教師教學創意與家庭作業安排創意之相關研究。國立政治大學教育學系教育心理與輔導組碩士論文（未出版），台北。
- 鄭英耀、張川木、王文中（2002）。科學創意教學實驗與教材發展—以國小自然科為例（國科會專題研究計畫成果報告）（未出版），台北。
- 歐慧敏（2000）。融入能力指標的主題式統整課程。論文發表於國立台東師範學院，中華民國課程與教學學會主辦「第二屆課程與教學論壇暨中小學課程與教學革新」學術研討會，台東。
- 羅一萍（1996）。父母的傳統性、現代性、管教方式與兒童的創造力相關之研究。國立屏東師範學院初等教育學系碩士論文（未出版），屏東。
- Donald J. Treffinger (Ed.) (2004). *Creativity and Giftedness*. Thousand Oaks: Crowin Press.
- Hennessey, B.A. & Amabile, T.M (1988). The conditions of creativity. In R.J. Sternberg (ed.), *The nature of creativity*. New York : Cambridge University Press.
- Sternberg, R. J. (1988). *The nature of creativity : Contemporary psychological perspectives*. Cambridge University Press.
- Sternberg, R. J. (1991). *Love the way you want it*. NY: Bantam.
- Sternberg, R. J., & Lubart, T. I. (1995). *Defying the crowd: Cultivating creativity in a culture of conformity*. NY: Free Press.
- Torrance, E.P. & Goff, K. (1989). A quiet revolution. *Journal of Creative Behavior*, 23.

國立教育研究院籌備處
第 107 期國小主任儲訓班專題研究

基隆市海洋教育課程之研究

指導教授：陳木金 博士

組 員：張鳳書 潘怡伶 黃靜惠

黃燕芬 楊明慧

基隆市海洋教育課程之研究

壹、緒論

百家蟹居小漁村，卻與紅塵隔一垣，
女採石花男獵海，天然生活武陵源。

-張添進（柯淑純、林玉鈴，1995）

此詩描述基隆和平島，以前女人在海邊採石花菜，男人出海捕魚，這種與世隔絕猶如桃花源般的純樸生活，如今讀來除了讓人感受到當時漁村與世無爭的生活面貌之外，更驚訝的發現原來自古海洋教育早已存在於漁村生活之中。

一、研究動機

基隆市自九十五學年度起全市國中小將推展海洋教育，教師們心中於是充滿疑問。什麼是海洋教育？教什麼才是海洋教育？……為解開心中種種疑惑，所以興起著手本研究的動機。特將研究對象設定為海正、海智、海濱、海樂，四所國小；而研究範圍設定為此四所國小實施之海洋教育課程。

二、研究目的

基於上述研究動機，整理出本研究之研究目的有以下幾點：

- (一) 探討海洋教育之意涵。
- (二) 探討「海洋教育」課程，學生的學習成果。
- (三) 提出相關建議，作為未來教師教學及學校行政規劃參考之用。

三、研究方法

研究者須謹慎的排除或檢查發表的內容（朱元鴻，1997）。因此本研究為尊重研究參與者的隱私權，對於人名及校名等，將以匿名或編碼處理後再呈現。而本研究主要研究方法為文獻探討、無結構性訪問與質性資料分析，分述如下：

(一) 文獻探討（literature review）

文獻探討是將與研究問題有關的文獻，作有系統的鑑定、安排與分析（王文科、王智弘，2004）。本研究文獻探討是將海洋教育相關期刊、圖書與研究報告等資料，予以探討、評述、綜合與摘要。

(二) 質性資料分析（qualitative data analysis）

將取得的資料透過質性資料分析中的議題分析（thematic analysis）進行資料編碼（encoding）（王國川、翁千惠譯，2005）。本研究的資料有觀察與訪問記錄；課程

設計與教學計畫與成果；學生作品、學習單等各項學習成果；行政單位計畫、問卷、文件資料。

研究中會將上述研究資料經過編碼整理，例如編碼『CDQ-1 觀察』：中『CDQ-1』表示這是課程設計遭遇的問題的第一筆資料，而英文 CDQ 是取自三個英文單字課程（curriculum）、設計（design）和問題（question）的第一個字母合成英文代號 CDQ，而編碼中的『觀察』，表示資料來源是觀察記錄。

依據資料上的概念共分成以下十一個概念：課程設計（CD）、課程實施（CP）、課程評鑑（CV）、課程設計遭遇的問題（CDQ）、課程實施遭遇的問題（CPQ）、課程評鑑遭遇的問題（CVQ）、成果分享（WS）、教師專業知識（TK）、教師專業成長（TG）、行政支援與建議（DS）、經費事項（M），以利研究分析。

(三) 無結構性訪問（unstandardized interview）

無結構性訪問又稱為非標準化訪問（unstandardized interview），可深入探索人的動機（王文科、王智弘，2004）。本研究希望受訪者在不知不覺的狀況下接受訪問，可以自由表達自己的想法，不必有所顧慮而隱瞞自己的觀點，所以本研究採無結構性訪問。

(四) 觀察法（observation）

因研究者本身即為團體中的一份子，所以較能進入文化內層，觀察到表面看不到的過程、行為或感受。但同時也因意識到自己另一個研究者的身分，必須保持反省意識，以進行中立的觀察活動，並客觀且公正的解釋資料。

貳、現況分析

本研究以地緣、政策和學校情境三個面向來做現況分析：

一、地緣分析

基隆市一個依山傍海的城市，除了有基隆港這個商業大港之外，更有碧砂、八斗子……等大大小小的漁港，也有和平島和北海岸奇岩怪石等海岸奇觀，海洋資源相當豐富。還有海洋大學、海事職校、海洋科學博物館、潮境工作站、造船廠、陽明海洋館……等與海洋相關的機構眾多，非常有利於海洋教育的發展！

二、政策分析

1982 年聯合國制定「海洋法公約」（教育部，2007），接著 1998 年在葡萄牙里斯本舉辦國際海洋年，海洋教育在國際間大受重視（龔香如、張志新，2005）。2001 年台灣政府公布「海洋白皮書」，宣示我國為海洋國家；2004 年發布「國家海洋政策綱領」，引導我國邁向生態、安全、繁榮的海洋國家境界。並於擬定「四年教育施政主軸」時，特將海洋教育納入行動方案；2006 年公布「海洋政策白皮書」全面推動海洋發展；2007 年研訂「海洋教育政策白皮書」，確立我國海洋教育未來發展的目標、方向及策略，在

第五章明確揭示五大具體推動面向：

- (一) 建立推動海洋教育之基礎平台。
- (二) 培育學生海洋基本知能素養。
- (三) 提升學生及家長選擇海洋教育與志業之意願。
- (四) 提升海洋產業之基層人才素質。
- (五) 提升海洋產業之專業人才素質。(教育部，2007)。

三、學校情境分析：

(一) 硬體方面：

山環水繞、風景宜人、交通方便是海樂、海正、海智與海濱四所國小環境的最佳寫照，而且學生、家長、學校設備、師資、社區資源……等等，各方面水平皆可算是中上程度。

(二) 軟體方面：

經過九年一貫教育改革之後，各校努力結合學校、社區教學資源，整合學校、家長、社區發展學校本位課程共識，建構學校願景，完成學校教育目標。以學科教學結合七大學習領域及十大基本能力，營造一個快樂學習、健康成長、溫馨和諧的校園，讓每一位師生都圓一個健康快樂的豐富人生。

參、問題探討

本研究的研究問題主要有三點：

- 一、海洋教育之意涵為何？
- 二、「海洋教育」如何推行？
- 三、教師在進行「海洋教育」時遭遇什麼困難？

分別一一詳細探討如下：

一、海洋教育之意涵為何？

所有國家，都應該做出各種努力，從小學教育開始，介紹海洋實例，強調海洋環境中的相互作用、海氣相互作用與陸地天氣的關係、以及海洋資源和棲息地的不良管理所造成的後果。(科教文組織，1988)而教育部93年修訂國家海洋科技及教育發展之內在架構中提到加強海洋基礎教育，應加強中小學的海洋教育課程，注重海洋環境與生態教育，攝製海洋知識影片，發行海洋知識叢書(教育部，2004)。所以海洋教育涵蓋海洋研究院所、大學院校、海事專科、水產職校，以及各級海洋教育機構之教學與研究工作(魏兆歆，1978)。所以基隆市的海洋教育(ocean education)是指，結合基隆海洋與港口資源豐碩的優勢，使基隆國小學生認識海洋之教育措施，使其願意加以保護與改善海

洋，並能擁有勇於冒險接受多元發展的新觀念，成為尊重生命、具有高尚品格、以及宏觀的國際視野的優質海洋城市公民（黃靜惠，2007）。可以說，以海洋為核心，鄉土為半徑，畫出基隆市海洋教育的同心圓。

二、「海洋教育」如何推行？

自九十三學年度開始，基隆市政府教育局為推展基隆市國民小學的「海洋教育」，依據「九年一貫課程暨本市全面推動九年一貫課程計畫」、「教育部推動國民中小學鄉土教育實施要點」、「基隆市九十三年度推動國民中小學鄉土教育整體計畫」三項法規，特別成立「海洋教育規劃小組」和「海洋教育推動小組」，擬訂出基隆市海洋教育實施計畫，其實施期程之規劃分為三階段：

第一階段（九十三學年度）：中正區六所國小、一所國中試辦。

第二階段（九十四學年度）：全市半數國民中、小學試辦。

第三階段（九十五學年度）：全市國民中、小學試辦。

所以，從九十五學年度開始基隆市全市各國民小學，需推動並落實鄉土「海洋教育」，教育局並依序訂出實施願景、實施目標、預期實施效益。

（一）實施願景：

『孕育優質海洋城市公民，具有冒險、多元、永續與包容的精神。』

（二）五大實施目標：

1. 增進學生對本市海洋文化的認識，並培養保存、傳遞及創新的觀念。
2. 培養海洋教育活動的興趣，激發學生愛家、愛鄉、愛國情操。
3. 提升學生對海洋相關問題的意識，養成主動觀察、問題解決的能力。
4. 落實鄉土／海洋教育的推展，尊重多元文化，並促進社會和諧。
5. 連結在地文化提升欣賞海洋文學、藝術作品的的能力，體認海洋文化精髓。

（三）四大預期實施效益：

1. 學生海洋文化、生活知識與內涵的增進。
2. 學生土地認同鄉土情懷的加強。
3. 學生對海洋的尊重與熱愛，並善用與保護海洋資源。
4. 結合家庭與社區資源，建立海洋社區（基隆市教育局，2005）。

（四）四大實施主軸：

陳木金（2007）認為實施方式可依下列四大主軸方式進行實施：

1. 創造故事。
2. 操作練習。

3. 設計遊戲增加記憶。
4. 心得分享、豐富人生。

教師即依據教育局的規定，配合設計海洋教育課程並實施。

三、教師在進行「海洋教育」時遭遇什麼困難？

(一) 萬事起頭觀念溝通難：

有老師認為：「我們老師只是無奈的處於被動告知的地位，上級長官叫我們做什麼，我們就只好做什麼。」(CDQ-12 觀察)還有老師認為：「為什麼要我們做海洋教育？我們學校又看不到海？」(CDQ-13 觀察)

(二) 課程領導設計方向不明確：

有老師在學校問卷上表示：「缺乏一～六年級垂直的系統性規劃，主題決定不易。」(CDQ-18 問卷)所以，老師說：「如果各年段沒有是先確定好主軸內容，最後一定會重疊教學內容。」(CDQ-1 觀察)

(三) 專業知識不足：

一開始教師處於孤立無援的地位，海洋知識與課程設計的專業知識皆不足，是教師們普遍感到的迫切問題，老師們提出：「課程設計理論知識不足，課程內容知識的取捨標準在那兒？因為還有海洋專業知識的缺乏，實施起來總是有些心虛。」(CDQ-1 觀察)

(四) 教材尋覓、取得與製作不易：

因教材尋覓、取得與製作不易，無教學觀摩或教學錄影，提供教師互相學習成長的機會，實屬可惜。

(五) 活動經費的問題：

老師說：「車資 2500 元，對班費而言略貴，亦可考慮室內進行簡報教學，但是或許學習印象不及現場深刻。」(CPQ-17 問卷)有些活動經費不足，老師必須克服溝通、申請手續方面的困難，再向家長收費。

(六) 戶外教學學生行為規範與安全問題：

學年主任說：「事前有太多瑣碎的事要去處理，而且只有導師自己一個人，加上實習老師和一些家長就要顧一班，那個地方小孩子跑來跑去，萬一摔下去，想到這個地方就蠻憂鬱的。」(CPQ-1 觀察)還有常規問題也令老師困擾：「讓人很困擾的是學生的秩序，這個學生可能在教室很乖，但是一放出去卻很難控制，變成對學校名譽上的損害。」(CPQ-10 觀察)行前規劃與叮嚀大費周章，此時是學生生活常規的輔導與管理是一大考驗，或尋求家長支援，讓學生安全多一層保障。

(七) 行政配套措施的問題：

有老師反應：「我們戶外教學參觀是老師自己去拜託校外機關，感覺很不正式，

如果學校行政事前能配合發正式公文，事後贈與感謝函，那麼我們老師做起來就不會這麼心虛，而且對方看到校長或主任移動會更正式配合，應可避免許多不便情形發生。」（CPQ-25 訪問）此時期發生很多問題，課程設計與教學雖然是老師的責任，但若能有行政的支持教師必能更全力投入教學，例如活動前行政若能先向家長宣導，必可減少或避免親師之間的摩擦；還有戶外活動活經費籌措、交通工具的安排、以及跟校外活動單位之聯繫，行政單位若能主動聯繫，可讓課程感覺更正式化。且可讓課程永續存在，避免課程依賴教師而存在，否則若換個老師，課程可能發生無法執行的困擾。

（八）時間倉卒不足的問題：

各年段皆認為，課程設計、實施與評鑑都有時間倉卒不足這個問題的存在，感覺時間總是不夠用，趕課趕得很累。老師表示：「時間倉卒，設計、討論、教學、修改，都要時間，感覺時間好像永遠都不夠，其實真的是蠻累人的。」（CDQ-1 觀察）「如果我們設計的時間加長，這樣活動內容可能會更加豐富。」（CDQ-7 觀察）「時間不夠，只好壓縮課程，例如 20 分鐘的東西要用 10 分鐘上完，太趕了。」（CPQ-21 觀察）事前時間規劃倉卒，最後造成教師無時間做反思，成果的整理也手忙腳亂，課程設計、教學、評量的時間皆有不足的現象產生。

（九）勞逸不均的問題：

老師表示：「海洋教育是我們熬煉的開始，活動太多實在忙不過來，大家到最後都暈了。」（CPQ-21 觀察）所以「海洋教育應全校、全領域共同發展，不只是導師的事，若是科任教師能共同參與規劃、教學，更能增進海洋教育的推廣。」（CPQ-24 觀察）

肆、解決策略

不管教師學習的動機是主動或被動，一旦教師身處在有利學習的文化中，其學科知識、教學知能、班級經營、輔導與人際溝通都將有所學習和成長（陳木金、謝紫菱、邱馨儀，2006）。所以教師在實施海洋教育的過程，不管教師的動機是主動或被動，其專業知識和能力都將有所學習成長。猶如經歷陳木金（2006）教授所說良師進化四步驟：首先第一階段「手忙腳亂上現場」，接下來第二階段「按部就班心不慌」，第三階段「觸類旁通多變化」，最後第四階段「駕輕就熟本菁華」，一步一步朝海洋教育目標邁進。

一、發揮協同教學的力量：

以學年為推動主力、科任配合—學年主題統合教師專長（資訊、閱讀小書、鄉土、語文、藝文等）：

二、善用資源：

善用經費與海洋教育共讀書籍、班刊、特教資源中心、上網蒐集資料、學校本位課程、學年共讀圖書與利用圖書館，還有社會很多教學媒體資源、民間社團，彙整之後將

有利於老師教學時靈活運用。

三、實地踏察：

老師親自出馬走一趟戶外教學地點，經過實地踏察後就會發現有很多知識書上和資料庫裡沒有的知識。

四、參加研習：

老師在參加相關海洋教育研習之後，才發覺其實資源很多，只是自己不知道而已，可增加專業知識與能力。

五、保持聯繫與溝通管道暢通：

教師與行政人員之間的溝通，教師與教師之間的溝通，教師與家長學生之間的溝通，必須保持溝通管道的暢通，以確保課程能順利進行。

伍、結論與建議

一、結論：

實施海洋教育雖然辛苦但師生收穫良多，教師除了獲得相關專業能力與知識上的提升之外，更大的收穫是看到學生樂在學習，親近認同鄉土之後，激發出無限的創意與創造力，完成無數非常具有創意的學習單與作品，且爆發學習的潛力，全心投入認真參與學習活動的精神，更是令人不容小覷。這些學習過程與成果將是教育史上光輝的一頁。

(一) 加強鄉土認同：

雖然基隆市有基隆港和其他大大小小的漁港，但學生對海的認識仍普遍不足，經由一系列有組織的海洋教育，可加強基隆師生對鄉土的認同，不僅認識各類魚鮮、海中生物，更重要的是經由親近家鄉，認同家鄉。

(二) 增進親子關係：

可讓一成不變的生活增加學習樂趣，也有家長在基隆住了半輩子，可是卻因忙於生計，而一點也不了解基隆，經由親子的對話互動而重新了解基隆，孩子可以帶領父母重新認識自己的家鄉，增進親子關係。

(三) 開拓師生視野：

教師傳授的知識不再侷限在只是教科書，師生一起收集、分析、整理與分享資料，而且走出教室實際走訪社區與投入大自然的懷抱，親身驗證並活用知識，並與其他城市與國家做比較，開拓師生視野。

(四) 容易引起學習動機：

每次上海洋教育課程，因課程內容新奇有趣，總是能成功的引起學生的注意力。

(五) 啟發創意學習：

因教師收集很多教學資料，融入教學中，上課方式多元，加上戶外教學實地觀察更能激發學生創意和千奇百怪的想法，獨立或合作完成各項作品、學習單、專題報告等成果，學生也在各項比賽大有斬獲，成績斐然！

二、建議：

教師們也提出一些對海洋教育相關的建議，整理如下：

(一) 應先建構出學校課程整體架構：

為避免課程教材內容一再重複，學校行政必須先聚集老師們開會或課程發展委員會開會決定縱向課程的連貫性後，再由各學年發展橫向銜接課程，以避免課程內容一再重複的現象產生。

(二) 課程內容與目標的取捨：

其實海洋教育的內容確實繁多，目標如何取捨實屬不易。歸納各學年取捨之標準有以下幾點，可作為參考：

1. 與基隆鄉土有關的海洋教育。
2. 融入學生的生活環境有關之內容。
3. 配合領域課程內容。
4. 分析學生能力與銜接舊經驗。
5. 配合教師專業能力。
6. 運用家長及社區資源。
7. 配合「九年一貫」重大議題與能力指標。

(三) 其他建議：

1. 學群運作，減少教學負擔。
2. 建置教學分享平台，提供教學資源。
3. 開辦海洋城市相關研習進修、體驗活動營，充實認知、陶冶情意、培養技能。
4. 推行教育政策或活動時，必須先有萬全的配套措施，否則必形成第一線教師人力資源的浪費，勢必引起教師某種程度的反彈。
5. 教師應採取開放多元學習的心態，學習海洋教育教學知識，提升專業能力。

參考文獻

- 王文科、王智弘（2004）。教育研究法。台北市：五南。
- 王國川、翁千惠譯。Richard E.Boyatzis（2005）。質性資料分析：如何透視質性資料。台北市：五南。
- 朱元鴻（1997）。背叛/洩密/出賣：論民族誌的冥界。台灣社會研究季刊26，P.29-65。
- 科教文組織（1988）。2000年世界海洋科學培訓和教育面臨的挑戰。海洋學報告52。工作組結果。
- 柯淑純，林玉鈴主編（1995）。社寮文史調查手冊。基隆市；基市文化。
- 基隆市教育局（2005）。基隆市海洋教育。96年6月6日摘自基隆市海洋教育網站：<http://ocean.kl.edu.tw/>。
- 教育部（2004）。研訂國家海洋科技及教育發展之內在架構。2004年5月25日。2007年6月10日摘自網站：www.cga.gov.tw/ocean/3-2-6-02.pdf。
- 教育部（2007）。海洋教育政策白皮書。2007年3月13日。2007年6月11日摘自網站：http://www.edu.tw/EDU_WEB/EDU_MGT/EDURES/EDU5741001/rules/960312.doc。
- 陳木金（2006）。從教師效能來塑造良師典範的師道精神。師友月刊463。P.8-16。
- 陳木金、謝紫菱、邱馨儀（2006）。國民小學的學校學習文化評鑑指標建構之研究。教育行政與評鑑學刊1期。P.51-82。
- 陳木金（2007）。國立教育研究院第107期。國民小學主任儲訓班專題研究課堂筆記。台北縣。未出版。
- 黃靜惠（2007）。海洋教育課程設計之個案研究－以基隆市一所國民小學為例。華梵大學建築系研究所碩士論文。臺北縣。未出版。
- 魏兆歆（1978）。海洋論說集。台北市：黎明文化。
- 龔香如、張志新（2005）。發現海洋教育。教與愛80期。P18－21。

國立教育研究院籌備處

第 107 期國小主任儲訓班專題研究

提升國民小學品格教育之具體策略

指導教授：陳木金 博士

組 員：黃雅惠 林儷婉 洪鳳敏

張素女 粘佩雯

提升國民小學品格教育之具體策略

壹、緒論

一、研究動機

長久以來，我國學校教育一直努力與擔負著「德育」的教育功能，但是在內、外在環境的改變下，加上家庭與社會教育功能式微，甚至是對「德育」的教育功能有負向影響之際，使得學校在「品格教育」的實施上遭遇困難甚至使「品格教育」在學校教育中式微或消失無蹤。

根據《天下雜誌》「二〇〇三年品格教育大調查」的結果顯示，無論是老師或家長們都認為品格教育「非常重要」，但卻也認為台灣社會的品格比十年前差，其中最主要的原因乃在「電視媒體的不良示範」與「社會亂象干擾」。由此可知，影響品格教育的不良因素隨著時代的轉變日趨複雜化，在大家都認為品格表現日益低落的現況中也更顯得「品格教育」的重要，其實施的成效也更值得重視與探討！

然而值此之際，我們綜觀當今教育思潮，卻發現美國十餘年來業已積極推動「新品德教育」，強調當代核心價值，且以多元教學模式加以推廣；英國則於近年推動「價值教育」與「公民道德教育」課程；鄰近之新加坡、日本亦始終重視學校道德教育之實施（教育部品德教育促進方案，2003）。為二十一世紀教育擬訂新方向的全球教育諮議會也點出新教育的特色為「讓學生變好比讓學生變聰明更重要」，塑造積極樂觀、品格高尚的好公民，成為各國教育的重點。

所以，當 2003 年末，《天下雜誌》選擇「品格」作為當年度教育特刊之主軸，即引發諸多迴響，甚而成為教育界熱門議題；教育行政部門亦於同年九月「教育發展會議」針對德育檢討之後，順勢推出品德教育相關政策，於十一月間成立「品德及道德教育推動小組」，擬定「品德教育促進方案（五年計畫）」，將品格教育列為教育重要焦點之一。由此觀之，品格教育似已在我國教育改革反省思潮中，漸獲垂青並引為重要核心問題。

五百年前掀起宗教革命的馬丁路德曾說：「一個國家的興盛，不在於國庫的殷實、城堡的堅固或是公共設施的華麗，而在於公民的文明素養，也就是人民所受的教育、人民的遠見卓識和品格的高下。」這句話已強調：人民「品格」的良窳對國家興盛，也就是「競爭力」的影響。

而良好的品格在近幾年也成為企業界徵才的首要條件，不論國內外皆如此。像是台積電董事長張忠謀就認為：要成為新世紀當中最被需要的人才，首先必須體會並願意重振重要的傳統價值，這些傳統價值包括：「正直、誠信、勤奮與長期耕耘」；在美國，根據美聯社報導，2002 年下半，短短三個月內，就有近一百家美國企業爭相聘請倫理長

或倫理經理 (ethical officer)，負責員工的倫理訓練課程。「講倫理、重品格」已成為企業新潮流。

綜合以上所述，我們可知：「品格」之重要性已不言可喻，「擁有好品格才有好未來」，如何幫助我們的孩子建立良好的品格，使他們成為未來社會中擁有競爭力的優異人才已是刻不容緩的重要議題。而要讓我們的孩子擁有良好的品格，則有賴「品格教育」的有效實施，因此，如何使「品格教育」更為落實並能有效的推動與實施是值得研究與探討的。

二、研究目的

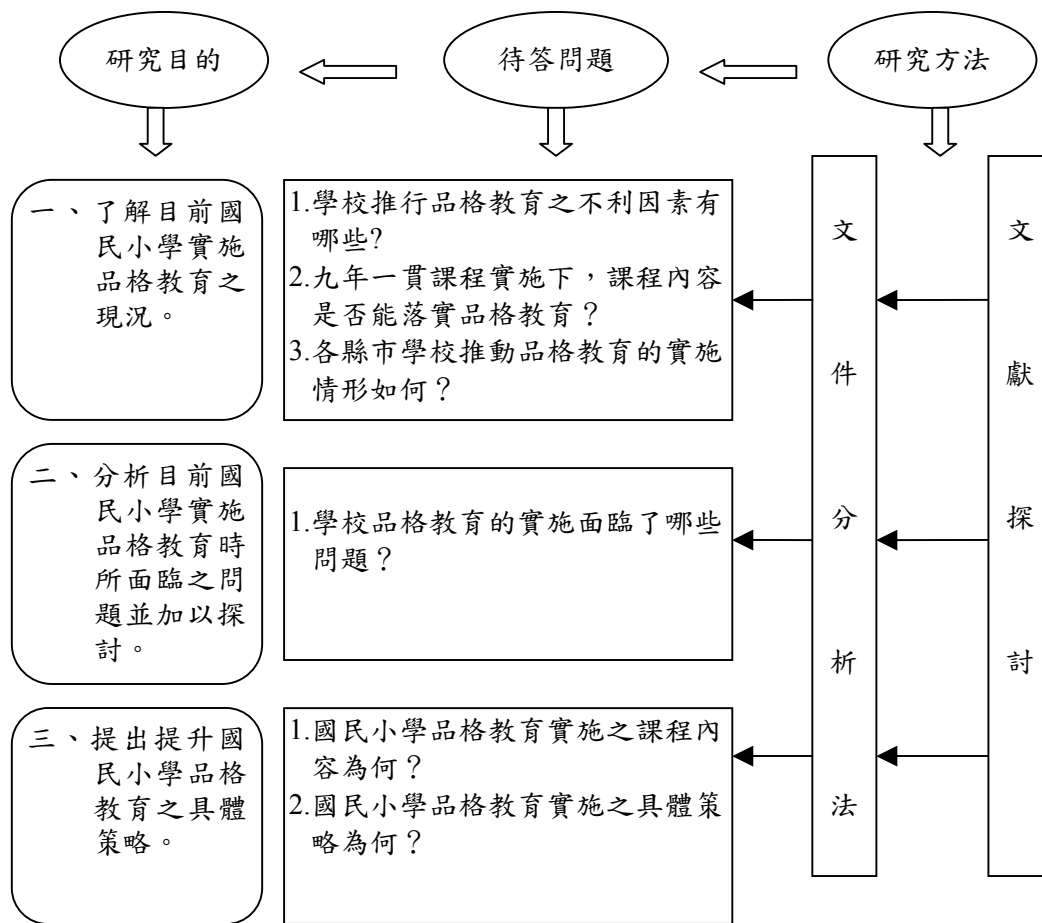
本研究欲透過與品格教育相關之研究進行文獻探討，並搜尋各縣市品格教育實施計畫或要點，探討學校極力推動品格教育的原因，同時也分析九年一貫課程綱要與品格教育相關能力指標及學校推動品格教育的實況，以瞭解品格教育實施之優劣、缺失並在最後提出提升國民小學品格教育實施效果之具體策略。

所以，本研究最重要之研究目的有三，包括：

- (一) 了解目前國民小學實施品格教育之現況。
- (二) 分析目前國民小學實施品格教育時所面臨之問題並加以探討。
- (三) 針對目前國民小學實施品格教育面臨之問題，提出提升國民小學品格教育之具體策略。

三、研究方法

本研究以文獻探討為主要的研究方法並輔以文件分析來達成研究目的。文獻探討主要目的是藉文獻的蒐集與分析，瞭解品格教育之研究方向與論點以作為文章之立論基礎。本研究中利用文件資料蒐集與分析，瞭解品格教育推動之現況、面臨的問題等，最後歸納與推論研究結果，提出提升國民小學品格教育之具體策略，作為日後品格教育推動之參考。研究流程示意圖如下：



貳、國民小學品格教育之現況分析

近年來受到社會、政治、文化的急遽變遷，加上一波波教育改革的聲浪，使得品格教育不僅成為社會各界關心的議題，也是各級學校近年來極力推動的教育政策，值此，本章首先深入探討國民小學推行品格教育時在學校、家庭、社會之不利因素為何，其次分析九年一貫課程綱要與品格教育相關能力指標，最後分析學校推行品格教育之實況為何。

一、學校推行品格教育之不利因素

(一) 學校方面

1. 品格教育出現「各自表述或詮釋」之現象，並且被窄化或淺化為生活常規、文化傳統、個人私德與知易行難等面向，正式課程雖略強調正義相關概念，但在實際校園生活中仍以關懷與紀律為主、民主參與面向不足、學生道德思辨與推理能力較薄弱、教師或校方對於品格教學流於零散或形式化（李琪明，2004）。
2. 品格教育被認為與一般學科成就無正相關，且與正常教學時間相抵觸，因而在升學趨勢中常被犧牲、忽略。
3. 品格教育推動只有少數人負有推動與實施之責任，忽略全體教職員工、家長與社會

各界均有言教、身教與境教職責。

(二) 家庭方面

1. 「望子成龍、望女成鳳」，少子化的今日，孩子個個都是寶，家長太過於重視孩子的課業及物質生活，忽略了精神教育與人格教育，無形中偏頗了孩子的價值觀，使這一代的孩子缺少挫折忍耐力、也缺乏競爭力。
2. 社會型態的轉變，使雙薪家庭及隔代教養家庭占了相當大的比例，傳統家庭教育功能不彰，學校推行之品格教育理念無法在家中同步力行。

(三) 社會方面

偶像吸毒、政治人物知法犯法、立委大打出手、貪官污吏---社會環境的惡化，影響學生學習，使品格教育實施成效大打折扣，教師、家長對品格教育因此缺乏信心。媒體、電視不良示範、社會亂象干擾、政治人物不良示範成爲品格教育的殺手（林玉佩等，2006）。

二、九年一貫課程綱要與品格教育相關能力指標分析

國民教育以養成德、智、體、群、美五育均衡發展之健全國民爲宗旨，至九年一貫課程採合科教學，以七大學習領域取代學習科目，並從知識學習改爲能力學習，然而，原以「人」爲生活中心的課程設計理念，在九年一貫課程改革後，仍發現過於重視課業能力而忽略德育，造成學生道德感低落、品格不佳。本研究擬從七大學習領域與六大議題涵蓋的學生能力指標中，整理出符合品格教育的概念指標，以探討九年一貫課程綱要與品格教育相關能力指標之關係。

茲將七大學習領域與六大重大議題中有關品格教育的能力指標臚列如下表：

| 學習領域 | 能力指標 | 指標內容 |
|------------|-----------|--|
| 國語 (6) | B-1-1-6-7 | 能學會使用禮貌語言，適當應對。 |
| | B-1-1-5-6 | 能禮讓長者或對方先行發言。 |
| | B-1-1-5-5 | 能注意聆聽而不插嘴。 |
| | B-1-1-3-3 | 能養成仔細聆聽的習慣。 |
| | E-2-8-5-3 | 能在閱讀過程中，培育參與團體的精神，增進人際互動。 |
| | E-2-8-5-2 | 能體會出作品中對周遭人、事、物的尊重關懷。 |
| 社會 (11) | 5-3-5 | 舉例說明在民主社會中，與人相處所需的理性溝通、相互尊重與適當妥協等基本民主素養之重要性。 |
| | 6-2-5 | 從學生自治活動中舉例說明選舉和任期制的功能。 |
| | 6-1-1 | 舉例說明個人或群體為實現其目的而影響他人或其他群體的歷程。 |
| | 6-2-2 | 舉例說明兒童權、學習權、隱私權及環境權與自己的關係。 |

| | | |
|---------------|-------------------------------------|--|
| | 6-2-1 | 從周遭生活中舉例指出不同權力關係所產生的不同效果（如形成秩序、促進效率、或傷害權益等）。 |
| | 6-2-3 | 實踐個人對其所屬之群體（如家庭、同儕團體和學校班級）所擁有之權利和所負之責任。 |
| | 6-2-4 | 說明不同的個人、群體（如性別、種族、階層等）與文化為何應受到尊重與保護，以及如何避免偏見與歧視。 |
| | 6-3-3 | 具備生活中所需的基本法律知識。 |
| | 6-3-4 | 列舉我國人民受到憲法所規範的權利與義務，並解釋其內涵。 |
| | 9-1-2 | 察覺並尊重不同文化間的歧異性。 |
| | 9-1-3 | 舉出重要環境問題（如空氣污染、水污染、廢棄物處理等），並願意負起維護環境的責任。 |
| 健康與體育 (19) | 1-3-4 | 解釋社會對性與愛的行為之規範及其影響。 |
| | 5-2-4 | 評估菸、酒、檳榔及成癮藥物對個人及他人的影響並能拒絕其危害。 |
| | 5-3-4 | 演練拒絕菸、酒、檳榔、成癮藥物的有效策略並實踐於日常生活中。 |
| | 6-1-2 | 學習如何與家人和睦相處。 |
| | 6-1-4 | 認識情緒的表達及正確的宣洩方式。 |
| | 6-1-3 | 展示能增進人際關係、團隊表現及社區意識的行為。 |
| | 6-1-5 | 瞭解並認同團體規範，從中體會並學習快樂的生活態度。 |
| | 6-2-1 | 分析自我與他人的差異，從中學會關心自己，並建立個人價值感。 |
| | 6-2-4 | 學習有效的溝通技巧與理性的情緒表達，認識壓力。 |
| | 6-2-5 | 瞭解並培養健全的生活態度。 |
| | 6-2-3 | 參與團體活動，體察人我互動的因素及增進方法。 |
| | 6-2-2 | 瞭解家庭在增進個人發展與人際關係上的重要性。 |
| | 6-3-1 | 體認自我肯定與自我實現的重要性。 |
| | 6-3-5 | 理解道德、社會、文化、政策等因素如何影響價值或規範，並能加以認同、遵守或尊重。 |
| | 6-3-4 | 應用溝通技巧與理性情緒管理方式以增進人際關係。 |
| | 6-3-3 | 尋求資源並發展策略以調適人生各階段生活變動所造成的衝擊與壓力。 |
| | 6-3-2 | 肯定家庭教育及社會支持的價值，願意建立正向而良好的人際關係。 |
| 6-3-6 | 建立自己的人生觀，締造充實而快樂的人生。 | |
| 7-1-5 | 體認人類是自然環境中的一部份，並主動關心環境，以維護、促進人類的健康。 | |

| | | |
|--------------|--------|---|
| 藝術與人文 (6) | 2-1-8 | 欣賞生活周遭與不同族群之藝術創作，感受多樣文化的特質，並尊重藝術創作者的表達方式。 |
| | 3-1-10 | 養成觀賞藝術活動或展演時應有的秩序與態度。 |
| | 1-2-5 | 嘗試與同學分工、規劃、合作，從事藝術創作活動。 |
| | 2-2-7 | 相互欣賞同儕間視覺、聽覺、動覺的藝術作品，並能描述個人感受及對他人創作的見解。 |
| | 3-2-13 | 觀賞藝術展演活動時，能表現應有的禮貌與態度，並透過欣賞轉化個人情感。 |
| | 3-3-11 | 以正確的觀念和態度，欣賞各類型的藝術展演活動。 |
| 綜合領域 (21) | 1-1-1 | 描述自己以及與自己相關的人事物。 |
| | 1-1-2 | 認識自己在家庭與班級中的角色。 |
| | 1-2-1 | 欣賞與表現自己的長處，並接納自己。 |
| | 1-3-1 | 欣賞並接納他人。 |
| | 1-3-2 | 尊重與關懷不同的族群。 |
| | 1-3-3 | 在日常生活中，持續發展自己的興趣與專長。 |
| | 1-3-6 | 瞭解自己與家庭、社區環境的關係，並能說出自己的角色。 |
| | 2-1-1 | 經常保持個人的整潔，並維護班級與學校共同的秩序與整潔。 |
| | 2-2-1 | 做好日常保健，實踐個人生活所需的技能及一般禮儀。 |
| | 2-3-1 | 參與家事，分享維持家庭生活的經驗。 |
| | 3-1-1 | 舉例說明自己參與的團體，並分享在團體中與他人相處的經驗。 |
| | 3-1-2 | 體會團隊合作的重要性，並能關懷團隊的成員。 |
| | 3-2-1 | 參與各類團體自治活動，並養成負責與尊重紀律的態度。 |
| | 3-2-2 | 參加各種團體活動，瞭解自己所屬團體的特色，樂於表達自我並願意與人溝通。 |
| | 3-2-3 | 參與社會服務活動，並分享服務的心得。 |
| | 3-3-1 | 認識參與團體自治活動應具備的知能，並評估自己的能力。 |
| | 3-3-2 | 體會參與社會服務的意義。 |
| | 3-3-3 | 熟悉各種社會資源及支援系統，並幫助自己及他人。 |
| | 4-2-3 | 瞭解自己在各種情境中可能的反應，並學習抗拒誘惑。 |
| | 4-2-4 | 舉例說明保護及改善環境的活動內容。 |
| | 4-3-2 | 探討環境的改變與破壞可能帶來的危險，討論如何保護或改善環境。 |
| 生活課程 (5) | 1-1-5 | 藉由接近自然，進而關懷自然與生命。 |
| | 2-1-5 | 舉例說明個人或群體為實現其目的而影響他人或其他群體的歷程。 |
| | 2-1-4 | 瞭解自己在群體中可以同時扮演多種的角色。 |

| | | |
|---------------|--------|---|
| | 3-1-3 | 察覺並尊重不同文化間的歧異性。 |
| | 3-1-4 | 舉出重要環境問題（如空氣污染、水污染、廢棄物處理等），並願意負起維護環境的責任。 |
| 資訊教育 (2) | 1-2-2 | 瞭解電腦使用相關的議題和倫理規範（如電腦病毒、安全性、複製版權等）。 |
| | 4-2-2 | 瞭解網路使用規範。 |
| 環境教育 (11) | 1-3-1 | 藉由觀察與體驗自然，並能以創作文章、美勞、音樂、戲劇表演等形式表現自然環境之美與對環境的關懷。 |
| | 2-2-1 | 能瞭解生活周遭的環境問題及其對個人、學校與社區的影響。 |
| | 3-2-2 | 能主動親近並關懷學校暨社區所處的環境，進而瞭解環境權的重要。 |
| | 3-2-3 | 瞭解並尊重不同族群文化對環境的態度及行為。 |
| | 3-3-1 | 瞭解人與環境互動互依關係，建立積極的環境態度與環境倫理。 |
| | 3-3-2 | 學習關懷弱勢團體及其生活環境。 |
| | 3-3-4 | 能關懷未來世代的生存與發展。 |
| | 4-3-2 | 能客觀中立的提供各種辯證，並虛心的接受別人的指正。 |
| | 5-1-1 | 能隨著父母親或老師參與社區環境保護或關懷弱勢族群生活的活動經驗。 |
| | 5-2-2 | 能透過校園環保署長活動，規劃和執行簡單的環境調查活動。 |
| | 5-3-3 | 組織學校及社區的環境保護、關懷弱勢族群活動。 |
| 家政教育 (8) | 4-1-2 | 察覺自己與家人的溝通方式。 |
| | 4-2-3 | 用適當的語詞向家人表達自己的需求與情感。 |
| | 4-2-4 | 察覺家庭生活中，家人關係、事物的特質與現象的改變。 |
| | 4-2-5 | 激發對家庭或生活問題的好奇心及敏銳的觀察力。 |
| | 4-2-6 | 藉由參與家庭活動，增加家庭凝聚力。 |
| | 4-3-3 | 運用溝通技巧與家人分享彼此的想法與感受。 |
| | 4-3-4 | 探索家庭生活問題，探討如何避免其對個人的不良影響。 |
| 生涯發展教育 (5) | 1-2-1 | 認識有關自我的觀念。 |
| | 3-1-1 | 覺察自我應負的責任。 |
| | 3-1-2 | 發展尊敬他人工作的意識。 |
| | 3-2-1 | 覺察如何解決問題及作決定。 |
| | 3-2-2 | 培養互助合作的工作態度。 |
| 性別平等 (3) | 2-1-2 | 尊重自己與別人的身體自主權。 |
| | 2-1-4 | 尊重自己和別人的隱私。 |
| | 2-3-11 | 認識處理衝突的方法，促進兩性和諧相處。 |

| | | |
|--------------|-------|---|
| 人權教育 (10) | 1-1-1 | 舉例說明自己所享有的權利，並知道人權是與天俱有的。 |
| | 1-1-2 | 瞭解並遵守團體的規則，並實踐民主法治的精神 |
| | 1-1-3 | 討論、分享生活中不公平、不合理、違反規則、受到傷害等經驗，並知道如何尋求救助的資訊與管道。 |
| | 1-2-1 | 欣賞個別差異並尊重自己與他人的權利。 |
| | 1-2-2 | 關心弱勢並知道人權是普遍的、不容剝奪的。 |
| | 1-2-3 | 說出權利與個人責任的關係，並在日常生活中實踐。 |
| | 1-2-4 | 舉例說明生活上違反人權的事件，並討論發生的原因。 |
| | 1-2-5 | 察覺個人偏見與歧視態度，並避免偏見與歧視之產生。 |
| | 1-3-1 | 表達個人的基本權利，並瞭解人權與社會責任的關係。 |
| | 1-3-2 | 理解規則之制定並尊重規則。 |
| | 1-3-3 | 瞭解平等、正義的原則，並能在生活中實踐。 |
| | 1-3-4 | 瞭解世界上不同的群體、文化和國家，能尊重欣賞其差異。 |
| | 1-3-5 | 搜尋保障權利及救援系統之資訊，維護並爭取基本人權。 |
| | 2-1-1 | 瞭解遊戲權對兒童需求的重要。 |
| | 2-2-1 | 認識生存權、身份權與個人尊嚴的關係。 |
| | 2-2-2 | 認識休閒權與日常生活的關係。 |
| | 2-3-1 | 瞭解人身自由權並具有自我保護的知能。 |
| | 2-3-2 | 瞭解兒童權利宣言的內涵及兒童權利公約對兒童基本需求的維護與支持。 |
| | 2-3-5 | 認識教育權、工作權與個人生涯發展的關係。 |

資料來源：參考國教專業社群網 <http://teach.eje.edu.tw/9CC/index.php>

由以上資料可知：雖然，九年一貫課程的實施將原有教導學生人品教育的公民道德與生活倫理專科刪除，採融入式教學，但在國語、社會、健康與體育、生活、藝術與人文及綜合等領域中仍可看到與品格教育相關的能力指標；另外，在資訊教育、環境教育、家政教育、生涯發展教育、性別平等教育和人權教育等議題中亦看得到品格教育的指標。分析各學習領域與重大議題中與品格教育相關的能力指標所佔的比例如下表：

| 學習領域／ 重大議題 | 與品格相關 能力指標數 | 所佔比例 | 排名 |
|---------------|----------------|-------|----|
| 語文（國語）領域 | 6 | 5.6% | 7 |
| 數學領域 | 0 | 0% | 13 |
| 社會領域 | 11 | 10.2% | 3 |
| 自然與科技領域 | 0 | 0% | 13 |
| 健康與體育領域 | 19 | 17.8% | 2 |
| 藝術與人文領域 | 6 | 5.6% | 7 |

| | | | |
|--------|----|-------|----|
| 綜合領域 | 21 | 19.7% | 1 |
| 生活課程 | 5 | 4.7% | 9 |
| 資訊教育 | 2 | 1.9% | 12 |
| 環境教育 | 11 | 10.2% | 3 |
| 家政教育 | 8 | 7.5% | 6 |
| 生涯發展教育 | 5 | 4.7% | 9 |
| 性別平等教育 | 3 | 2.8% | 11 |
| 人權教育 | 10 | 9.3% | 5 |

上表顯示綜合領域中與品格教育相關的能力指標最多，有 21 個，佔 19.7%；其次是健康與體育領域，有 19 個，佔 17.8%；第三是社會領域和環境教育，各有 11 個，佔 10.2%。而數學領域、自然與科技領域中皆無與品格相關的能力指標。

另外，分析品格教育相關的能力指標與品格教育內涵如下表：

| 民主素養 ／秩序 | 人際互動 ／和睦 | 尊重 | 關懷 | 樂觀 ／內省 | 環境保護 | 禮貌 | 責任 ／負責 |
|--|---|--------------------------------|--|--|--|--|----------------------------|
| 社會 5-3-5 6-2-5 6-2-1 6-3-3 6-3-4 | 國語 E-2-8-5-3 | 國語 E-2-8-5-2 | 國語 E-2-8-5-2 | 健康 6-1-4 6-2-1 6-3-1 6-3-6 | 健康 7-1-5 | 國語 B-1-1-6-7 B-1-1-5-6 B-1-1-5-5 B-1-1-3-3 | 社會 6-2-3 9-1-3 |
| 健康 6-1-5 5-3-4 | 社會 6-1-1 | 社會 5-3-5 6-2-4 9-1-2 | 社會 6-2-2 | 綜合 4-2-3 1-1-1 1-2-1 1-3-3 | 綜合 1-3-6 4-2-4 4-3-2 生活 3-1-4 | 藝術 3-2-13 | 綜合 3-2-1 生涯 3-1-1 |
| 藝術 3-1-10 | 健康 6-2-4 6-2-3 6-2-2 6-3-4 6-3-2 | 健康 6-3-5 5-2-4 1-3-4 | 綜合 1-3-2 3-1-2 | 環境 4-2-3 1-1-1 1-2-1 1-3-3 | 環境 2-2-1 | 綜合 2-2-1 | 人權 1-2-3 |
| 綜合 2-1-1 3-2-1 | 藝術 1-2-5 | 藝術 2-1-8 2-2-7 3-3-11 | 生活 1-1-5 | 家政 4-2-5 4-3-4 | 5-1-1 5-3-3 3-3-1 5-2-2 | | |
| 資訊 1-2-2 4-2-2 | 綜合 3-1-1 3-2-3 3-3-2 2-3-1 | 綜合 1-3-1 1-3-2 | 環境 1-3-1 3-2-2 3-3-2 3-3-4 | 生涯 1-2-1 3-2-1 | | | |
| 人權 1-1-1 1-1-2 1-1-3 1-2-4 1-3-1 1-3-2 1-3-3 1-3-5 | 生活 2-1-5 2-1-4 | 生活 3-1-3 | 5-1-1 5-3-3 | 人權 1-2-5 | | | |
| | 環境 4-3-2 | 環境 3-2-1 | 人權 1-2-2 | | | | |
| | 生涯 3-2-2 | 生涯 3-1-2 | | | | | |

| | | | | | | | |
|-------|-------|-------|----|----|----|---|---|
| 2-1-1 | 家政 | 人權 | | | | | |
| 2-2-1 | 3-2-2 | 1-2-1 | | | | | |
| 2-2-2 | 4-1-2 | 1-3-2 | | | | | |
| 2-3-1 | 4-2-3 | 1-3-4 | | | | | |
| 2-3-2 | 4-2-4 | | | | | | |
| 2-3-5 | 4-2-6 | | | | | | |
| | 4-3-3 | | | | | | |
| | 4-3-5 | | | | | | |
| 26 | 23 | 18 | 14 | 13 | 10 | 6 | 5 |

由上表分析可知：與品格相關的能力指標其品格內涵包括：「民主素養／秩序」、「人際互動／和睦」、「尊重」、「關懷」、「樂觀／內省」、「環境保護」、「禮貌」、「責任／負責」等，其中以「民主素養／秩序」、「人際互動／和睦」、「尊重」所佔的比例最高。然而品格教育的內涵因應地區學生之不同而有差異，如「誠實」、「寬恕」、「整潔」、「公德心」、「服從」、「孝順」、「感恩」、「服務」……等也都是我們應該重視的。可見，九年一貫課程綱要中雖具備了與品格教育相關的能力指標，但仍不能完全涵蓋所有的品格教育內涵，又因品格教育未設專科且以融入式或議題式課程實施教學，因此品格教育的重要性易被忽略。

三、學校推行品格教育之現況分析

學校推行「品格教育」主要在培養學生自制能力，養成良好生活習慣，發展樂觀進取的精神，期能做個有禮貌、守秩序、懂尊重和付出的好學生。從各縣市學校推動品格教育的活動計畫、實施情形作分析、歸納結果如下：

- (一) 品格教育實施根據：教育部在 2003 年「全國教育發展會議」中成立「品格教育工作小組」，擬定了「品德教育促進方案五年計畫」成為學校品格教育之依據，各縣市亦依此擬定教育施政主軸執行計畫，更有部分縣市列入輔導團年度教學輔導工作計畫中，各級學校在此基礎上，訂校務發展計畫、學生訓輔工作計畫，以發展學校特色且經營永續之品格教育校園文化，藉以強化學校全體成員、家長、社會組織及媒體等力量，喚醒全民對於品格教育之重視。
- (二) 品格教育實施期程：各級學校推動之品格教育計畫大多根據年度校務計畫，以一年為推動期程，其實施活動另訂為常態性推動及主題月議題宣導活動。
- (三) 品格教育實施對象：包含全體師、生、家長並擴及社區人士之參與。
- (四) 品格教育推動人員：校長、教務處、訓導處、輔導室、生輔組、導護老師、級任導師、家長志工、專家學者等。
- (五) 活動地點：以校園為主要之場所，其次學習場所擴及社區、相關機構。
- (六) 品格教育實施時間：學生方面，品格教育的學習是沒有時間限制的；但依據品格教育的活動計畫與實施情形，分析發現教師品格教育專業知能進修學習時間包括教師週三進修、教師晨會時間、領域研討時間、教師寒暑假等。
- (七) 品格教育推動原則：歸納品格教育的活動計畫與實施情形發現品格教育推動有二大

原則，1.學校、家庭與社會充分配合；2.身教、言教、境教、制教、動教合一整體配合。

(八) 品格教育推動方式：包含行政與教學結合、課程與教學結合、課內教學與課外活動結合、議題與生活情境結合、親職教育與社區結合、內容與輔導活動結合等。

(九) 品格教育推動範疇：涵蓋綜合、健康與體育、社會、語文、藝術與人文等五大學習領域及資訊、環境、家政、生涯發展、性別平等、人權等六大議題範圍，另外，生命教育、生活教育、公民教育、民主法治教育等亦為品格教育實施之範疇。

(十) 品格教育實施之形式：

1. 自我省思：藉由自我潛能探索、自我價值肯定、尊重生命，培養面對挫折的忍耐力、尋求自己在家庭、學校與社區中的定位。
2. 生活實踐：藉由生活常規訓練、時事教育、主題月議題宣導、中心德目宣導，落實日常生活與衛生，養成生活自理的習慣。
3. 體驗意義：藉由校規實踐、生命教育體驗活動、服務學習等體驗真實生活、促動省思與實踐，體驗為自己行為負責、替別人著想的同理心。
4. 社會參與：融入家庭教育活動、社區參與，發揮社會關懷、養成服務態度、實踐服務活動、發展人際關係。

(十一) 品格教育之獎懲：包含以榮譽卡、學生自治活動報告表、實質獎勵等方式給予學生表揚或訓誡。

(十二) 品格教育實施結果與運用：彙整現有調查或研究成果作為推動之參考。

(十三) 品格教育經費：由年度相關預算經費下或專款經費支付。

參、國民小學品格教育面臨之問題

根據天下雜誌 2003 年的調查顯示（何琦瑜，2003），七成的家長、老師認為我國的品格教育較十年前差，為了彌補這個缺憾，也為了培養二十一世紀具有競爭力的國民，品格教育如火如荼的在學校展開，雖如此，品格教育的實施仍然面臨了許多問題與挑戰：

一、缺乏具體德育指標

九年一貫課程改革之後，強調能力而忽略了德育。以學生成績考核為例，過去尚有「德、智、體、群、美」五育評分，現在卻將德育、美育、群育納入「綜合表現」中評分，在沒有具體指標的德育，相對的也容易被忽略了。家長、老師同樣不重視，或家庭教育不配合，學校教再多也枉然。

二、價值觀認知偏頗

升學主義盛行，高年級為了私校升學率，而輕忽品格教育之實施。老師以成績為一切成就標的的認知，讓學生以為成績才是一切，只要會讀書，其他的不重要，產生價值

觀的認知偏頗。

三、未實施正常教學

為補救國、數等主科教學，綜合活動時間經常被挪做他用，縱使品格教育相關能力指標大部分落於綜合領域，仍無法真正落實品格教育融入各科教學之事實。

四、品格教育內涵不完整

品格教育的內涵十分多元，一方面要顧及學生的所有生活經驗、一方面要視學生的程度調整課程內涵，若要老師於課堂中隨機進行教學，恐有遺漏或不足之處，無法全方位的進行品格教育。

五、忽略生活教育、榮譽制度

學校不重視童軍教育與榮譽精神之培養。榮譽卡之獎勵換發，除極少數的德育獎狀之外，大部分皆為學科能力成就之獎狀，因此讓學生認為只要會讀書就好了。另外，物質的獎勵代幣制度，亦造成學生功利思想。

六、課程設計未臻完善

品格教育要於何時進行較適合呢？課程設計會不會淪為教條式的宣導呢？無理念之實踐是盲目的，而失去理念之理論則是虛幻的。推動品格教育宜先掌控課程設計理念之精準性、針對性、實用性與可行性，且其理念是動態的（非固定不變）、生活的（非象牙塔內）、多元的（非單一真理）、以及創造的（非墨守成規）基礎平台，奠基於此平台之品格教育方能彰顯其深度與廣度（李琪明，2004）。教育家杜威的課程理論給於品格教育課程設計的啟示是（陳貝彥，2002）：

- (一) 課程設計需結合兒童生活經驗。
- (二) 課程不宜劃分太細。
- (三) 課程與教法設計宜活潑、有彈性。
- (四) 以價值澄清法、討論式教學取代注入式教學法。

反觀我國在品格教育課程實施方面尚未有完整而具體的課程是品格教育的一大隱憂。

七、評量不足

品格教學需不需要評量？應如何評量？評量出來的結果就相當於其真實的表現嗎？品格教育是知與行並重的教育，老師必須注重學生的行為表現，無論是評量的方法、內容、工具都要採多元的方式進行。然而，國內教師大多因評量較耗時、費力且品格教育無法立竿見影，而忽略評量的實施。

八、家庭教育不彰

品格教育奠基於家庭、啟動於學校、實踐於社會。家庭是孩子成長接觸時間最長的地方，如果在可塑性最強的孩童時期未能接受良好的品格教育，進入學校要改正其偏差

行為或觀念是較難的，另外，學校推動品格教育的同時，若缺少了家庭的配合，成效將大打折扣。

肆、提升國民小學品格教育之策略

對下一代實施品格教育已是刻不容緩的事。身為老師的我們最貼近孩子的主要生活圈，孩子在我們的手上，對孩子，我們有極大之影響力，由生活中開始注入品格教育課程與行動絕不嫌遲。針對以上所提目前學校推行品格教育所面臨的問題，本研究擬訂以下的解決策略：

一、實施品格教育可利用的時間

品格教育的實施是隨機的、是結合生活經驗的，在無特定科目、無專門時間的教育環境下，品格教育的實施必須隨時在生活中找時間，其可利用的時間如：

- (一) 升旗、集會時間
- (二) 晨光、導師時間
- (三) 課堂、下課隨機教學
- (四) 彈性課程、綜合活動課程
- (五) 午餐時間
- (六) 週休二日（在家時間）
- (七) 特定節慶（例如：教師節、父親節、母親節、聖誕節、清明節、植樹節…等）

二、品格教育的實施內容

品格教育到底要教些什麼？品格教育教導學生行塑優良的正向精神、激發內在的學習動機，促進心靈的成長充實，因此，品格教育的內容必須找出適合學生學習的核心價值，更要在日常生活中徹底的實踐。

(一) 品格教育的核心目標

國內外近年來如火如荼的實施品格教育，也推出了品格教育的核心目標：

1. 1992年，國際上的「品格教育」聯盟會議提出了：「品格的六大支柱（six pillars of character）：尊重、責任、公平、值得信賴、關懷、公民責任，作為現代公民應培養的基礎品格特質」。
2. 加拿大安大略省約克區在「品格可貴」教育計畫中亦提出十大目標：

| | | | | |
|--------|-----------|--------|--------|---------|
| (1) 尊重 | (2) 誠實 | (3) 公平 | (4) 堅毅 | (5) 勇氣 |
| (6) 責任 | (7) 為他人著想 | (8) 主動 | (9) 正直 | (10) 樂觀 |
3. 台北美國學校對於品格教育提出的四個品格價值：
 - (1) 誠實：我對自己和別人都誠實相對。

(2) 尊重：我尊重自己也尊重他人，感激彼此的不同，將心比心對待別人。

(3) 責任：我對我自己和所處的環境都是可信賴、可靠和負責的。

(4) 仁慈：我有慈悲心，體諒他人、關懷他人。

4. 歸納國內品格教育的內容包括：

(1) 學習「善勸」：就是破除他人心理的障礙，為他人指引真理，給予溫暖並指引真理。

(2) 有「真愛」而非自私，不求回報滿足他人的基本需求。

(3) 全神貫注聆聽別人意見以示尊重的「專注」。

(4) 以光明磊落的動機努力正當行為的「誠懇」。

(5) 善用所擁有的「慷慨」。

(6) 對得罪我不懷恨、不記仇「饒恕」。

(7) 準確地說明原委，以賺得未來的信任「誠實」。

(8) 以言行讓人知道他曾如何使自己的生命受益的「感恩」。

(9) 行正事時展露的高尚品行與純淨心靈的「美德」。

(10) 樂意執行上位者的交代，不負期望的「順服」。

(二) 品格教育的核心概念

品格教育是終身教育，無論年齡、階級、皆有其適合的核心目標，而學校品格教育核心的訂定需要因時、因地、因學生風氣而定，學生品格教育的核心概念之參考架構有：

1. 人性基本理念：悅納自己，尊重別人，兩性平權，家庭和樂
2. 日常生活習慣：有禮貌，愛整潔，守秩序，有分寸，常服務
3. 傳統倫理道德：孝順父母，尊敬師長，友愛同學
4. 民主法治信念：自由民主，守法重紀，社會公義……
5. 當代思潮趨勢：環保，珍惜資源……
6. 身心靈的宗教情懷：奉獻，服務，感恩……

三、品格教育課程編制原則

(一) 學校依據「由下而上」、「多元參與」之原則，訂定品格教育之目標，以及品格核心價值（中心德目）與具體行為準則（實踐規條），依序推動執行。

(二) 配合九年一貫課程綱要，以品格教育相關的能力指標設計課程，讓知識教育與生活教育合而為一，透過課程的編排指導學童正確的生活教育價值觀，在師長的身教言

教中，使學童培養良好的生活教育行爲。

- (三) 融入學習領域及各科目實施：鼓勵教師將品格教育融入各學習領域及各科課程，使學生透過實踐、體驗與省思，建構內化的意義，引導學生思辨、澄清、接納，進而願意實踐。
- (四) 透過人權教育、民主法治教育、生命教育、兩性教育等各種活動之舉辦，以潛移默化之方式，培養學生生活禮儀與生活態度，學習正確的待人處世之方法及尊重別人的生活態度。
- (五) 針對不同的年段、學生不同的心理特質設計由淺入深，加深加廣的縱向連貫課程。

四、實施品格教育的具體策略

品格決定未來；品格也成爲二十一世紀企業界選才的關鍵。學校要重建校園品格文化與活動型態、建立學生良好品格之培養，除了確實規範學生生活之外，更要從教師的身教、言教、境教、制教、動教等「五教並進」（黃正傑，2004）。教育家福祿貝爾曾指出：教育無它，唯愛與榜樣而已。教師課堂上的關愛的眼神、和藹的笑容、親切的言語、學生皆能感受在心中成爲潛移默化的作用，日後也將能表現在其生活當中，這是「身教」、「言教」的影響也是典範學習的基礎。學校環境規劃、課程安排與運用、多元活動實施，典章制度的訂定等潛在課程方面全面發展才能使「境教」、「制教」、「動教」相得益彰。學校推動品格教育的原則與實施策略如下：

(一) 實施原則

1. 整體配合：注重校內、外生活的實施，並兼顧正式課程與潛在課程的影響。
2. 循序漸進：首重學生個人生活習慣的養成，建立良好的人際關係，進而能關懷社會，熱愛團體。
3. 實踐力行：注重學生日常生活行爲、態度及習慣之培養，能透過認知層次進而樂意實踐，使良好氣質能表現於日常生活中。
4. 適性發展：重視個別差異，因材施教，使兒童能適性發展，發揮潛在能力，適應當前社會生活。
5. 潛移默化：強調能處處以身作則，以良好身教、言教及境教，在潛移默化中塑造學生良好的品格。
6. 協調配合：重視家庭與學校的協調合作，鼓勵教師、家長對學生行爲、習慣、態度，能在教導和評量上相互配合。

(二) 實施策略

品格教育要培養學生知善、樂善、行善的好行爲；要幫助學生從認知、情意、技能中瞭解、欣賞並展現良好國民。在學校方面，提升國民小學品格教育的具體策略可以從以下幾方面來努力：

1. 凝聚共識，辦理相關研習

- (1) 各校成立「品格教育推動小組」，邀集學者專家、教師、家長共同參與，擬定學校實施品格教育計畫與辦法，形成共識，並定期檢討與考核。
- (2) 透過班親會、學校親職教育日之活動，加強與學生家長之互動，使家長能具備言教、身教之能力，達到生活教育與家庭結合之教育目標。
- (3) 利用友善校園策略聯盟教師週三進修，舉辦生活與品格教育相關講座，或結合民間資源辦理教師品格增能活動，以提升教師專業素養。亦可辦理校內教學觀摩，以達觀摩學習之效。

2. 口頭宣導

- (1) 每個月擬定一個品格教育宣導議題，利用彈性學習節數及兒童朝會時間，加強宣導。
- (2) 利用各種集會、朝會時間，由校長、訓導主任、導護老師加強道德認知與生活常規訓練或邀請專家專題演講。
- (3) 導師妥善規劃運用每日晨光活動、導師時間，並以生活周遭案例進行機會教育，引導學生討論中心德目及行為準則，視需要採取實際模擬演練方式進行，提供機會鼓勵學生從「做中學習」在日常生活與人際互動中實踐良好品格行為。
- (4) 於晨光時間邀請家長共同參與，加強月主題之宣導，以愛、尊重與服務的生活等概念，落實於日常行為中。

3. 書面宣導

- (1) 於學校校刊中，邀請學生、老師、家長，踴躍投稿，共同分享品格教育實踐心得。
- (2) 製作「不在走廊上奔跑」、「輕聲細語」之標語牌，於下課時間加強巡邏並適時舉牌警惕，以提升學生尊重路權的道德觀念。
- (3) 教室佈置品格教育標語，營造彼此尊重合作的環境，教學生助人的方法，學會尊重他人，培養公共道德心。
- (4) 品格閱讀活動：指定品格閱讀書目，導讀簡介與優良閱讀心得分享張貼、公布。
- (5) 將品格核心價值（中心德目）與具體行為準則（實踐規條）、心靈小語、好話集等適當佈置校園，營造品格境教環境。

4. 戲劇宣導暨有獎徵答

- (1) 配合每週早上升旗典禮時間演出法律劇場，每學期五次，每月一次為原則。
- (2) 針對戲劇內容進行有獎徵答，以做價值澄清，建立良好的價值觀。

5. 融入課程，書寫學習單

- (1) 蒐集及發展品格教育教材和媒體，製作品格海報及撰寫教師手冊。
- (2) 利用每週一堂課程實施品格教學，內容可以是影片欣賞、角色扮演、討論、繪本閱讀、品格小書製作、故事、歌曲教唱、小遊戲、勞作、肢體表演……等。
- (3) 配合相關議題，書寫學習單。例如：觀功念恩學習單、善行、反省學習單、節日學習單……等。
- (4) 於期中質化評量，將品格教育的學習目標，列入行為實踐項目中。
- (5) 讀經教學、靜思語教學、朱子治家格言教學。

6. 辦理相關競賽、體驗

- (1) 辦理各項學藝競賽（書法、漫畫、壁報、演說、作文……等），加強品格教育認知與行為習慣之養成。
- (2) 辦理班級幹部暨模範兒童選拔活動，培養學生正確的選「賢」與「能」及宣導乾淨的競選活動。
- (3) 舉辦各項活動，增加生活與道德實踐能力省思、體驗、實踐機會。

7. 分擔家事及社區服務

- (1) 每天主動分擔家事，幫爸媽捶背、倒茶、問候、道謝、感恩減輕父母辛勞。
- (2) 透過社團活動等方式鼓勵學生參與社會服務工作，帶孩子們清掃社區，培養志工精神，藉由清潔社區產生歸屬感。

8. 評量及追蹤

- (1) 如有表現良好或觸犯校規之學生，以「學生自治活動報告表」登記後，交由各班導師表揚或訓誡。
- (2) 從紀錄與品格有關的事項中了解學生的改變，亦可以幫助更深入看到品格訓練的效果。
- (3) 實施成效，併入學生成績考查辦法，綜合表現成績考查項下辦理。
- (4) 採多元評量評估學生品格教育的學習成效，以教室觀察、檢核表、學習日誌與訪談記錄等方式來了解學生的品格學習情形。
- (5) 建立榮譽制度：表現良好的同學，發給榮譽卡；累計張數後，可以兌換圖書禮卷或等值文具，給予實質獎勵。

好習慣是成功的一半，有好習慣才能成就好品格。在班級經營中建立學習的良好習慣，隨時抓住學生的注意力，才能提高學習成果，促進教學效率。無論是對孩子的訓練，抑或對新進教師教學理念的傳承中，最重要的必是「先培養好習慣，才能培養好品格；有了好品格，才能有好學習及好未來」，因為—品格決定一切，「品格」是所有成功人士具備的必要特質。在《與成功有約》（柯維，2005a）及《第

八個習慣》(柯維, 2005b) 這兩本書中, 作者柯維 (Covey, Stephen R.) 指出成功的八種習慣有: 主動積極的力量、以終為始全力以赴、要事第一的個人管理、雙贏思維的人際觀、知彼解己的溝通原則、統合綜效的合作原則、不斷更新的成長原則和傾聽內心反思學習。以這八種習慣為藍本, 在教導孩子知識和技能之前, 培養孩子良好習慣, 打好品格教育的基礎, 必能為孩子的學習, 開創一片無垠的天空, 迎向美好的未來。

伍、結論與建議

一、就現況分析, 無論學校、家庭、社會環境皆不利品格教育之推動

由各種文獻之蒐集並加以分析發現: 現今的品格教育出現「各自表述或詮釋」之現象, 並且被窄化或淺化, 學生道德思辨與推理能力較薄弱、教師或校方對於品格教學流於零散或形式化(李琪明, 2004)。加上品格教育與一般學科成就無正相關, 因而在升學趨勢中常被犧牲、忽略。而在品格教育推動上常忽略全體教職員工、家長與社會各界均有言教、身教與境教職責。

另外在家庭方面, 由於少子化加上「望子成龍、望女成鳳」的心理, 家長過於重視課業及物質生活, 忽略了精神與人格教育, 而社會型態的轉變亦使傳統家庭教育功能消失; 加上社會環境惡化, 媒體、電視、政治人物不良示範也使品格教育實施成效大打折扣。

二、就現行九年一貫課程的內容來看, 雖具備了與品格教育相關的能力指標, 但仍不能完全涵蓋之

從九年一貫課程綱要之七大學習領域與六大議題涵蓋的能力指標與品格教育相關之探討發現: 與品格教育相關性較高的領域或議題分別為綜合領域、健康與體育領域以及社會領域和環境教育, 但所佔比例不算大, 而且數學領域、自然與科技領域中皆無與品格相關的能力指標, 因此可以說整個的涵蓋面不廣, 無法期望在現行課程中落實品格教育。

進一步來看, 與品格教育相關的能力指標之品格內涵以「民主素養/秩序」、「人際互動/和睦」、「尊重」所佔的比例最高, 但是品格教育的內涵卻不只狹隘的這些。由以上兩個層面的分析可以得知, 九年一貫課程綱要中雖具備了與品格教育相關的能力指標, 但仍不能完全涵蓋之, 又因品格教育未設專科且以融入式或議題式課程實施教學, 因此品格教育的重要性易被忽略。

三、學校品格教育之推動仍以教育部的「品德教育促進方案五年計畫」為依據

教育部在 2003 年擬定的「品德教育促進方案五年計畫」是目前學校品格教育之依據。各級學校推動之品格教育計畫大多根據年度校務計畫, 以一年為推動期程, 其實施活動另訂為常態性推動及主題月議題宣導活動, 實施對象則包含全體師、生、家長並擴及社區人士之參與, 而推動人員包含了校長、教務處、訓導處、輔導室、生輔組、導護

老師、級任導師、家長志工、專家學者等。其中學習場所仍以校園為主要之場所，其次才擴及社區、相關機構。

就品格教育的實施時間而言是沒有限制的，而其推動原則有二：1.學校、家庭與社會充分配合；2.身教、言教、境教、制教、動教合一整體配合。在推動方式上採結合方式，包含：行政與教學結合、課程與教學結合、課內教學與課外活動結合、議題與生活情境結合、親職教育與社區結合、內容與輔導活動結合等。

在品格教育推動範疇上：涵蓋綜合、健康與體育、社會、語文、藝術與人文等五大學習領域及六大議題範圍，另外，生命教育、生活教育、公民教育、民主法治教育等亦為品格教育實施之範疇。在品格教育實施之形式上以「自我省思、生活實踐、體驗意義、社會參與」為主，並輔以獎懲制度。

四、國民小學品格教育無法落實與缺乏指標、實施時間、課程內涵、效果評量有關

國民小學品格教育面臨之問題包括：

- (一) 缺乏具體德育指標：九年一貫課程改革之後，強調能力而忽略了德育，在沒有具體指標的情形下，品格教育相對的也容易被忽略。
- (二) 值觀認知偏頗：升學主義盛行，老師、學生以為成績才是一切，只要會讀書，其他的不重要，產生價值觀的認知偏頗。
- (三) 未實施正常教學：與品格教育最相關之綜合活動時間常挪做他用，無法落實品格教育融入課程教學。
- (四) 品格教育內涵不完整：品格教育的內涵十分多元，若要隨機進行教學，恐有遺漏或不足，無法全方位的進行。
- (五) 忽略生活教育、榮譽制度：不重視童軍教育與榮譽精神之培養，物質的獎勵代幣制度，造成功利思想。
- (六) 課程設計未臻完善：我國在品格教育課程實施方面尚未有完整而具體的課程，是品格教育的一大隱憂。
- (七) 評量不足：教師因評量耗時、費力且品格教育無法立竿見影，而忽略評量的實施。
- (八) 家庭教育不彰：由於社會型態的轉變，傳統家庭教育功能喪失，品格教育在家庭落實不易。

五、提升國民小學品格教育之具體策略

品格教育的實施是隨機的、是結合生活經驗的，在無特定科目、無專門時間的教育環境下，品格教育的實施必須隨時在生活中找時間。品格教育的核心價值需要因時、因地、因學生風氣而定，可包含：人性基本理念、日常生活習慣、傳統倫理道德、民主法治信念、當代思潮趨勢、身心靈的宗教情懷等。在課程編制上應依據「由下而上」、「多元參與」之原則訂定目標，並以品格核心價值(中心德目)與具體行為準則(實踐規條)，依序推動執行。此外，亦要配合九年一貫課程綱要，以品格教育相關的能力指標設計課

程，讓知識教育與生活教育合而為一，並要能針對不同的年段學生不同的心理特質，設計由淺入深，加深加廣的縱向連貫課程，而學校也要鼓勵教師將品格教育融入各學習領域及各科課程，透過人權教育、民主法治教育、生命教育、兩性教育等各種活動之舉辦，以潛移默化之方式，培養學習正確的待人處世之方法。

學校要重建校園品格文化，培養學生良好品格，除了確實規範學生生活之外，更要從教師的身教、言教、境教、制教、動教等「五教並進」，並以「整體配合、循序漸進、實踐力行、適性發展、潛移默化、協調配合」為原則，培養學生知善、樂善、行善的好行為。此外，亦應採取多種策略，如：「凝聚共識，辦理相關研習」、「利用各種機會與場合做口頭、書面宣導」、「融入課程，辦理相關競賽、體驗」、「重視實踐：分擔家事及社區服務」，輔以「適時的評量及追蹤與合宜的榮譽制度」，相信各項並行，常常檢討調整，必可獲致最佳之效果。

參考文獻

- 何琦瑜（2003）。品格大不如前。天下雜誌，2003年教育特刊，42-54。
- 李琪明（2004）。品德教育之課程設計理念及其教學模式。學生輔導，92，8-23。
- 林玉佩等（2006）。打造品格校園。天下雜誌，2006年教育特刊，112-166。
- 柯維Covey, Stephen R.（2005a）。與成功有約。天下文化。
- 柯維Covey, Stephen R.（2005b）。第八個習慣。天下文化。
- 陳貝彥（2002）。建立自我、關愛他人-道德教育的迷失與落實。師友月刊雜誌社，421，15-19。
- 黃正傑（2004）。九年一貫課程中的品格教育。教育研究月刊，120，22-34。
- 劉雅玲（2006）。國小學生品格教育的教學模式之行動研究。國立臺北教育大學。
- 李珀（2007）。給復興教職員及家長的話-品格教育。台北市私立復興國民中小學校長。取自 http://www.wretch.cc/blog/silencerkiwi&article_id=18548564。
- 李智華。全面實施品格教育。取自<http://bible.fhl.net/sundayschool/sundayschool23.html>。
- 高雄市政府教育局。品格要怎麼教。品格教育電子報 創刊號。取自<http://www.khjh.kh.edu.tw/character/news-1/letgo-news.htm>。
- 教育部（2003）。教育部品德教育促進方案。取自<http://www.cses.hcc.edu.tw/~morality/moralityedu.html>。
- 張景媛。品格教育的理論與實施。國立台灣師範大學教育心理與輔導學系。取自 http://www.dljh.tyc.edu.tw/~activity/about_moral/moral-00.htm。
- 高雄市立民族國民中學民主法治教育執行檢核表。
- 台南縣雙春國小九十四年度『品格教育課程融入及相關活動規劃』實施計畫。
- 台北市萬華區華江國民小學校本特色課程---品格教育架構表。
- 桃園縣桃園市會稽國小推動生活教育實施計畫。
- 高雄市楠梓區和平國小生活教育計畫。
- 高雄市瑞祥國民小學九十三學年度推動生活教育實施計畫。
- 台南縣成功國小學生生活倫理及道德教育實施要點。
- 台南縣西港鄉成功國民小學『人權法治及品德教育主題活動』實施計畫。
- 台南縣成功國民小學『品格教育課程融入及相關活動規劃』實施計畫。
- 彰化縣國民中小學生活倫理暨品德教育促進方案。

國立教育研究院籌備處

第 107 期國小主任儲訓班專題研究

國小超額教師問題解決可行策略之研究

指導教授：鄭崇趁 博士

組 員：李仁傑 洪聖恩 彭柏緯

林育任 陳宥任

國小超額教師問題解決可行策略之研究

第一章 緒論

教育改革推展至今已十多年，相關的成果現今都已一一浮現，課程多元化當然令人安慰，但產生的問題也令人憂心，而目前在校園內最令老師們不安的，莫過於超額教師的解決策略。

第一節 研究動機

超額教師日益嚴重的問題已是近幾十年來教師工作權所面臨空前的重大衝擊。除了師資培育過剩的問題之外，加上少子化的時空背景，導致各校招生不足，學校裁班、併校，甚至可能因教師人數過剩而解聘老師或關閉學校。從表一中可看出各年齡的人口數呈現下降的趨勢，此影響是全國性的，因此，台灣省各縣市政府均需處理教師超額的問題。

表 1 台閩地區九十三年底人口數----按性別及單一年齡分

| 區域別 | 性別 | 總計 | 0歲 | 1歲 | 2歲 | 3歲 | 4歲 | 5歲 | 6歲 | 7歲 | 8歲 | 9歲 | 10歲 | 11歲 | 12歲 |
|------|----|----------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|
| 台閩地區 | 計 | 22689122 | 206936 | 227349 | 246452 | 257004 | 306198 | 282928 | 267593 | 323482 | 322590 | 324422 | 322478 | 326462 | 320263 |
| | 男 | 11541585 | 108663 | 119073 | 128900 | 133755 | 159825 | 147733 | 139313 | 168541 | 167950 | 168298 | 167876 | 169424 | 167486 |
| | 女 | 11147537 | 98273 | 108276 | 117552 | 123249 | 146373 | 135195 | 128280 | 154941 | 154640 | 156124 | 154602 | 157038 | 152777 |
| 台灣地區 | 計 | 22615307 | 206150 | 226514 | 245603 | 256124 | 305211 | 282125 | 266891 | 322649 | 321763 | 323583 | 321646 | 325658 | 319406 |
| | 男 | 11502202 | 108259 | 118626 | 128435 | 133302 | 159303 | 147309 | 138950 | 168117 | 167510 | 167869 | 167446 | 169025 | 167053 |
| | 女 | 11113105 | 97891 | 107888 | 117168 | 122822 | 145908 | 134816 | 127941 | 154532 | 154253 | 155714 | 154200 | 156633 | 152353 |

資料來源：摘錄自中華民國九十三年台閩地區人口統計

第二節 研究目的

希望藉由蒐集各相關文獻、政策、辦法、統計等，經分析、統整、焦點團體法討論提出問題解決可行性之方法，提供教育主管當局作為決策之參考。

具體而言，探討以下四個面向：

一、探討少子化對於超額教師的影響

- 二、分析超額教師處理方案問題探討
- 三、研究解決超額教師的可行策略
- 四、建議處理

第三節 研究方法

本研究方法採文獻分析和焦點團體進行，以文獻蒐集為初探，依個人分工方向，分就問題背景、政策法令統計、相關論文研究、縣市辦法及教師反應態度不同面向進行資料蒐集，再將內容整理分析後作為焦點團體分析前之準備。在焦點團體進行時，先分就各層面文獻作分析描述報告，再建構出共通主軸，清楚主題可能的發展方向，對現況分析、問題探討後，做出可能性、可行性的發展策略。討論集中於一個焦點：不從事大範圍之問題討論，集中焦點，引發新見解、研究方向或發展策略。

第二章 現況分析

教育改革推行至今已有十年，其間社會變遷，民眾觀念更是全然不同於以往，以致於讓教改無法達到當初預期的目標，而在現今形形色色的社會現象中，我們小組認為會讓超額教師走到現在各校人人自危的情況，原因大約不出下列各點。

一、師資培育制度管控寬鬆，進入門檻低

自從 1997 年起開放師資多元教育學程與相關研究所在各大專院校不斷的跟進設立招生，舊有的師範院校不再獨佔。目前已培育 108,093 位教師，獲正式聘任教師為 57,335 人，尚有儲訓教師 57,558 人，未來還有 33,000 位師資培育畢業生。現職教師在少子化情形之下，面臨教師超額問題，從公立幼稚園逐年向上延伸至國小、國中、高中。到 97 至 98 年在小學將達到教師超額最高峰，約 3,000-5,000 人之多，如果無法適當安排將造成教師依法資遣的命運，加上近年來景氣不佳，導致以謀求公教人員為職業取向的社會人士激增。雖然至今已有減緩的趨勢，但流浪教師及師資過剩問題已然十分嚴重（屏縣教育季刊／95.11）。

二、生活壓力大，生育意願大幅降低

2005 年台灣生育率在世界排名敬陪末座，台灣總生育率降至 1.12 人，其後每年約遞減 1 到 2 萬名新生兒，預估民國 99 年畢業學生扣掉該年入學新生，全國小學將少了 108,561 人。如依國民教育法第十二條規定，國小普通班教師每班以置 1.5 名教師為原則，每班不超過 35 名學生。保守估計六年後至少有 4,700 名超額教師。至於國中部分也不好過，預估在 99 學年度將減少 1,014 個班級，也就是將出現 2,028 名超額教師，至 104 學年度為止，總計有一萬一千八百餘名超額教師。盧禮賓：〈少子化教師超額教育質變〉，聯合報，2006 年 3 月 28 日。長期以來，國民中小學的入學政策均採「學區制」，學子一旦達到入學年紀，各縣市政府教育主管機關均會公布所轄範圍的學校名稱，各國中小

即按學區內戶籍招收新生。然而，隨著時空的轉換與社會的變遷，城鄉人口差距越拉越大。都市新興社區大樓櫛比鱗次，原學區內學校容納不下過多的入學新生，便得採取以入籍的先後順序，轉介至鄰近學校就讀。若學生戶籍來不及較早遷入，即使家住學校對面，恐怕也只能每日望校興歎。然而，鄉下或交通不便的學區，除非在辦學上有著獨到的特色或卓著績效，或可鞏固自己的教育堡壘，否則幾乎都逃離不了減班，甚至是廢校的命運，所凸顯的具象便是減班廢校，學校教師將產生「超額」的境況，類似的超額現象，已從國小、國中到高中蔓延。

三、各校自定超額教師處理方式，多元卻無法令信服

據統計各校超額教師產生方式由縣府規定後進先出者計有台北縣等五縣市，學校自行決定超額教師人選者計有台北市等十二縣市，縣市政府訂定超額教師產生原則，學校透過校務會議認同外並可增加校內特殊項目後報請縣市政府同意者有基隆市等二縣市。

非自願超額教師經介聘至新學校，為避免一再成為超額教師，有台北縣等十一個縣市保障超額教師在原學校之積分，另有基隆市等七個縣市保障他們在新學校二、三年內不得再列為超額教師，以安定教師之教學。

超額教師介聘作業時，依教師志願者計有基隆市等五縣市，要求先介聘至同鄉鎮之學校，倘缺額不足再開放鄰近鄉鎮之學校者有台中縣等五縣市，依教師積分介聘者有台北市等九縣市。

為確保學校運作順暢，有台北縣等九個縣市保障主任得不列為超額對象或由學校校務決議不列為超額對象；有基隆市等三個縣市保障專長教師如國小英語教師等，不列為超額教師，以確保學生之學習權。

教師法第十一條：「高級中等以下學校教師之聘任，分初聘、續聘及長期聘任，經教師評審委員會審查通過後由校長聘任之。」已規定教師聘任屬學校權責，是故有十三縣市規定由學校決定超額教師產生之方式。教師法第十五條「因系、所、科、組、課程調整或學校減班、停辦、解散時，學校或主管教育行政機關對仍願繼續任教且有其他適當工作可以調任之合格教師，應優先輔導遷調或介聘；現職工作不適任或現職已無工作又無其他適當工作可以調任者或經公立醫院證明身體衰弱不能勝任工作者，報經主管教育行政機關核准後予以資遣。」教師法第十五之一條：「學校或主管教育行政機關依前條規定優先輔導遷調或介聘之教師，經學校教師評審委員會審查發現有第十四條第一項各款情事之一者，其聘任得不予通過。」是故，當學校有超額教師時，學校或主管教育行政機關應優先輔導介聘至他校服務；倘若全縣學校教師員額均已補足，但仍有超額教師時，依法可將超額教師予以資遣。（學校行政雙月刊／文超順／2006/09）

第三章 問題探討

一、政府無法因應少子化環境

2005年，台灣生育率在世界排名中敬陪末座，每位婦女平均只生1.18個小孩。少子

化出現的原因，根據日本的研究，被歸因於：教育費過高、不想當高齡產婦、無法忍受育兒所帶來的心理與勞力上的負擔、沒有可以讓小孩自由成長的環境……。

台灣社會目前正面臨少子化海嘯的衝擊，而首當其衝的就是國民小學教育。根據去年教育部統計：「今年九月入學的小一新生人數，只有 28 萬 4,000 多人，較現在的小一學生數減少 3 萬 7,000 多人。以近幾年的出生人口數估算，教育部人員分析，民國 92 年國內出生人口數創下歷史新低的 22 萬 7,070 人，如果維持目前小學每班班級人數 35 人，那在 98 學年度入學國小時，小一般級數將比現在減少近 2,900 班。」因為少子化現象造成小一新生人數大量下滑，班級數減少，相對的超額教師將暴增。若仍依據舊有規定：每班教師以 1.5 人為原則。若是某校減掉六班，便會有九位超額教師出現。依據教育部統計處的資料：「94 學年度國小人數是 1,835,914 人，到了 104 學年度剩下 1,244,102 人，減少 32.24%。國小教師人數 94 學年度是 100,431 人，到了 104 學年度剩 67,732 人，減少 32.56%。」從上述資料可見，未來國小將減少 3 萬多名教師，換句話說，三名教師就有一名將被調往其他學校，或者……失去教鞭！但目前政府卻依舊未能重視此一嚴重議題。

二、教師法並未賦予工作的保障

依據教師法第十五條：「因系、所、科、組、課程調整或學校減班、停辦、解散時，學校或主管教育行政機關對仍願繼續任教且有其他適當工作可以調任之合格教師，應優先輔導遷調或介聘；現職工作不適任或現職已無工作又無其他適當工作可以調任者，或經公立醫院證明身體衰弱不能勝任工作者，報經主管教育行政機關核准後予以資遣。」教師法第十五之一條：「學校或主管教育行政機關依前條規定優先輔導遷調或介聘之教師。」是故，當學校有超額教師時，學校或主管教育行政機關應優先輔導介聘至其他學校服務；倘若全縣學校教師員額均已補足，但仍有超額教師時，依法可將超額教師予以資遣。而縣市政府為因應少子化造成教師超額現象，就教師介聘辦法中規範超額教師處理方式，或針對超額教師遷調或介聘訂定行政命令，以為執行之依據；至目前為止，雖尚無縣市政府將超額教師予以資遣，但相信過不了多久，將會有第一批超額教師慘遭資遣、解聘。

三、不適宜的超額選定處理

目前超額教師的選定標準並非以教學效能為依據，而是以任職年資為唯一考量，這是大家約定成俗的學校超額教師法則，如此，將十分容易造成認真教學但較為資淺的良師慘遭超額，而教學效能低落的劣師，或是所謂的不適任教師反而被留下的『劣師驅逐良師，劣幣驅逐良幣』怪現象。另外，有些學校會以抽籤來決定超額老師，此方式看似公平但實際上卻只是和稀泥式的作法，反而容易引發更多的副作用。所以，是否由教育主管行政單位訂定一適宜、合用、比較不會引起衝突的超額教師遴選辦法，實為最緊急的措施！

另外，根據統計，預計在 97 至 98 學年度，在小學將達到教師超額的最高峰，約 3,000 至 5,000 人，如果無法為超額教師作介聘安排，超額教師將面臨依法超額資遣的不穩定

危機，每個學校都可能出現『人人有希望被超額，各個無把握會留下。』的狀況，於是在校內便會有許多小道消息與八卦留言甚囂塵上，造成學校老師人心惶惶，甚至整個學校陷入草木皆兵的情境，氣氛變得詭譎不安，影響學校成員的工作士氣，最終形成學校效能低落，教學效果不彰。

四、教育環境無法以正常的代謝機制運轉

據報載，教育部宣稱當前中小學師資培育的政策，已由過去供需平衡的規劃政策改為儲備制，所以現在經教師資格檢定合格，取得中小學教師證的合格教師，不再保證都能找到學校中正式合格專任教師的職位。換言之，過去中小學師資培育政策已轉為市場化與自由化的師資培育機制與政策走向。自 1977 年開始，由全國各大專科院校師資培育中心所培育的師資人數，扣掉已經獲聘為學校專任教師的人數，目前尚有大約六萬多人在外流浪。

而當前國內少子化情形嚴重，這情形將造成超額教師的產生。再加上當前學校教師普遍年輕化，年資淺，離退休尚有 20 到 30 年，加上政府欲修改退休制度，將退休制度由 75 制改為 85 制，學校沒有人符合退休條件，當然也就沒有教師空缺，可供新進教師新陳代謝。

況且，經師資培育的教師，比其他人修習更多學分，但卻無法保證覓得工作職位與保障，導致優秀人才就讀師資培育課程與擔任教職的意願相對不高，恐將造成師資培育的教師品質下降的惡性循環。

而現行師資培育多元化政策，造成現今師資過剩問題，也形成教育投資的浪費與儲備教師（流浪教師）的無奈與個人辛苦四處奔波找工作的心力交瘁，對國家、對社會而言，無疑是一種損失與浪費。

而目前全台各縣市的小學新進教師甄試因沒有缺額而停辦，探究原因除了公費生教師分發外，最主要的因素乃是大量的超額教師佔據了教師的缺額。簡單言之，由於超額教師增多，相對的便壓縮了該年度教師甄試的員額，因而造成了龐大的流浪教師潮。

第四章 發展策略

鑑於現今超額教師的問題日益嚴重，而教育經費在國家總預算中又不能有效增加的前提下，本小組成員在查閱相關文獻、論文及多次會議討論，並與各自校內同事腦力激盪後，歸納出以下的各點，期望能為超額教師問題提供一些解決策略，也可讓接任相關行政業務的伙伴們在遇到類似的問題時可做為參考。

一、需增加經費或編制的策略

這一類的策略都是必須增加教育經費的方式，以現今國家的財政狀況要推行似乎有困難，但這些策略卻是小組成員及學校同事都一致認為能最快最徹底解決超額教師的方式，所以我們還是將這些方法整理出來，期望國家在不久的將來有能力採用這些策略來改善國內的教育環境。

(一) 提高師生比

目前國內除了台北市之外各縣市的師生比均為 1 比 1.5，然而國中的師生比卻是 1 比 2，基於什麼樣的教育理論而有這樣的政策並不在這次的討論範圍內，然而即使是調高師生比 0.1 這樣微小的比例，也可提供 6,000 個教師名額，不但能一次解決所有超額教師的問題，也可降低教師的上課時數，讓教師有較充足的時間備課，對教學品質也會有實質的改善。

(二) 降低班級學生數

目前教育部已經在小一新生實施此一政策，並逐年降低到 100 學年度時每班 28 人，這樣的策略確實有效防止了超額教師問題惡化，且增加的教育經費相當有限，若能一到六年級全面實施將可有效控制超額教師問題，但若只單純執行此一策略也只限於讓教師不超額，對於教育體系內的新陳代謝則完全無法提供，一旦新血輪無法加入，時間拉長又會造成人員年齡斷層，將會再次形成教師大退休，以致於人員不足，不得不「大量」培訓新進教師的惡夢中。

(三) 獎勵退休

雖然目前的教師退休潮已經有減緩的跡象，且符合退休資格的教師人數已經不多，校園內大多是年輕教師，離退休時間仍早，但與其讓教師流動長期停滯，不如反其道而行，獎勵教師退休，讓教師不再等待年齡符合月退資格時才退休，讓心中懷有其他理想抱負的老師在中壯年時提早離開教育職場。要達到這樣的理想退休時的誘因自然不能低，但若與日後領月退俸相比，並不見得會增加國庫負擔，畢竟國人的平均餘歲拜科技之賜正快速增加，等到符合月退資格後國庫可能要負擔教師未來四十年以上之薪資，不如在教師到達月退俸資格之前獎勵退休，雖然一次支出大筆金錢似乎不合理，但若想到日後所能結省下來的薪資及新進教師的薪資差額，這樣的策略或許不只是創造缺額解決超額教師的問題，也能略為減輕未來國家赤字。

二、維持現行編制，不增加經費的策略

這一類的策略是在不增加也不淘汰人員的前題下所思考出來的人員重新配制，以求在保障教師工作權之下，也能為學校解決現今教改所形成的各式各樣問題。不過這樣的方式不管最後教師被配置到何單位，他在學校的資歷都必需被完整保障，在階段任務完成後或超額問題獲得解決後仍需回到原學校，且人員的選用也需符合「專才專用」或者「擇優任用」的原則，而非「後進先出」或其他非理性思考的方式。

(一) 各縣市政府編制課程開發專任教師

目前各縣市政府均在發展在地的特色課程，且將這項任務下放給各學校自編，但下放學校自編似乎無法有完整縣市概念，只能做到學校附近的鄉土文化，若能由縣市政府主導編製，方能讓學生對自己生長的土地有全面性的了解，也較能掌握課程的優劣，對於縣市政府要發展區域觀光或形成區域共識也能有所助益。

(二) 各科輔導人員改為專任

現今制度下的各科輔導員大多是由各學校推薦對某些科目學有專精的教師來擔任，而這些輔導員本身仍有負責的班級或課程，所以只能利用週三進修對有需要的學校進行講習。然而週三進修是屬於團體進修，對教師個人教學精進幫助有限，若能配合已在推行的教師輔導制度，讓各科輔導員取得輔導老師的資格，在接到班級老師提出申請後進行課室觀察，然後提出改進建議，這樣才能真正對老師有所幫助。而各科輔導老師也不用再因為要當兩頭蠟燭，既要花時間在自身負責的課程，又要分身去輔導提出申請的老師，到最後因為兩邊都不能放，反而變成兩邊都沒做好！

(三) 專任行政人員

當初學校內行政人員均由老師兼任的用意是因為老師對校務運作了解，又是政策推動及校務運作的核心，且因為老師的教育專業，能讓學校的行政作為更具教育意義；然而時至今日，學校行政的業務量已不可同日而語，許多接任行政的教師都必需在行政表現與班級經營中二擇一，甚至會有「兼任業務」壓過教育責任，成為老師最主要的工作內容！若能將這二種不同工作內容的項目分開，編制專門人員擔任，不再讓老師教學與行政兩頭燒，由老師自行決定要從事那一種工作，再輔以證照制度，則可快速提升行政效能及素質，而教師轉任行政並非單向單軌，而是可雙向流通，因此並不易發生行政人員對學校文化不了解的情況，且因轉任而產生的空缺正可以做為吸收超額教師的彈性空間，如此一來教學與行政均能得到最適當的人才，對校務推展將更有幫助。

(四) 補校及課後托育人員編制制度化

由於新移民人數逐年增加的影響，各國小幾乎都必需要接辦成人補校業務，這不但能減低新移民的文化適應不良，更能讓新移民第二代能有較好的教育環境，可說是用意良善，但現行制度中補校的教師是由教師來兼任；另外現代家庭父母雙親均要工作的比例大增，課後托育的需求也日益增加，這也是立意良好的政策，然而這部分的師資也是由教師兼任，也就是說在忙完一天的教學後，教師仍然有相當的比例要再加班，準備接下來其他的課程，而這課程可能延續到晚上 9 點！也就是這樣的情況讓我們小組認為，若是能整合時數並編制專門人員來任教，其實教學時數一點不少於白天的課程數，如果能妥善利用這部分的人力資源也可以減低超額教師對學校的衝擊，也能讓老師們能更專注在自身的教學中。

(五) 專職代課教師

在現今的教師進修制度中，學校老師在學期中進修的比例不低，一旦有老師參加進修，找不到代課就成了教學組的惡夢，而且因為代課老師品質優劣不一，能否有效掌握班級誰也沒把握，所以每當有老師請假參加研習時，班上就只能寫習作或考試，無法按課表實際操課，造成日後班級教師研習結束後還要趕課的形況，然而現在超額教師本身已是具有教學實務經驗的合格老師，由他們來擔任臨時的班級導師在能力上絕對足夠，如果能在制度面給予保障，讓他們能成為學校常駐的代課，平時賦予校本課程研發的責任，有同仁請假時則成為當然代理人，那不但可以讓學校不再擔心超額

問題，還能解決學校一大難題。

三、縮減現在教師人數的策略

還有一個項目是我們認為會對目前現任教師產生巨大衝擊，但對於教師教學品質精進及解決超額教師問題都能有明顯效果，那就是教師退場機制，讓不適合教育職場的教師能退出，也藉此機制完成學校教師人數自然減量，讓超額教師消失於無形。

(一) 落實教師評鑑及分級制度

教師分級制是政府一直想推動的政策之一，但因為各方意見不同，一直無法形成共識，所以並沒有實際執行，然而時至今日，各校因為超額問題正在認真思考全體老師對學校的付出是否有程度上的差異，或者是否適合學校特色時，這樣的思考模式正好與教師分級制的設計理念相當類似！而與其讓各校自行討論各校超額辦法，讓學校自行承擔後果，是否可以思考更具公信力的辦法，讓學校在面對各式各樣的教育問題時，能不再單打獨鬥。就因為這樣的想法，我們才會認為落實老師評鑑分級制，雖然在短時間內是會增加教師的壓力，但若全面實施，是可以當作學校解決超額教師的辦法之一。再者現今教師退場機制相當不完善，如果只是一味的保障即有教師資格，那未來十幾年內教育系統內將不會有新血輪加入，一個只能老化的團體是無法適應社會競爭的，因而建立教師評鑑及分級制，甚至是不適任教師退場機制，也是解決超額教師的策略之一。

(二) 輔導轉介至相關機構

在小組的討論中還提到一項策略，但大伙都一致認為是當超額情形已經失控，萬不得以時才適合採用，那就是輔導現任老師轉任相關機構！這樣的策略其實只能避免教師被超額後生活陷入困頓，並不能正面解決超額教師的問題，而我們所討論出來的相關機構大致上不出教育部（局）屬單位、補教機構等，又因近年來亞洲國家經濟起飛，華語成爲世界主要語言之一，轉任亞洲其他國家華語學校也是一條可行方案，而且部份國家華語學校所給付的薪資並不遜於國內，對於富冒險精神的教師也是不錯的選擇。

第五章 結論與建議

國小超額教師問題，或許只是國民教育最底層的一環，或許只是教育的冰山一角，但這卻是膏肓之急，少子化所衍生的教育問題，值得教育當局審慎評估，這樣的問題，此刻於國小，他日將於中學、大學，不過是時間的問題。國民教育乃基礎教育，審慎的面對問題，重新檢討教育投資的策略，從最底層起解決每一個面臨的問題。教育，國之礎石，沒有任何的投資比教育更有意義，雖無法立竿見影，但卻是百年大計不得不走的路。

在權衡研究所探討的問題和提出的相關解決策略，在中央政府、國家政策上，我們希望能正視在教育上的正確投資，比例分配的決策，或有排擠，但太多的重覆投資和浪費才是匱乏所在。在解決國小超額教師的策略上，於中央決策上我們希冀政府能從調高師生比、落實

小班制及嚴控師資培育，避免過度的投資浪費來因應目前的窘困。

在地方決策上，固然中央可能無法做出相對有利解決的政策，但在地方上，在不增加過多的經費上，在等同員額（不超減額）的編制下，將學校編制中可能出現的超額教師人力，不再貼上「超額」的負面標籤和意象，而能代之以「精簡」的人力代之。規劃去進行課程的研發，若於校內可以作為發展學校本位課程之人才，若於全縣市可為研究發展獨特地方特色教材或縣市教學特色之用。縣市各領域輔導團得採專任方式，選聘該領域教學專才（具豐富教學經驗），研發縣市該領域教學策略並巡迴輔導。課後托育有教師人力的需求，愈來愈多的外籍配偶進入國小成人補校教育，這兩者的師資和國小教師是可互流的，若能將此工作和人力納入學校正式編制，非但得以有效避免教師的超額問題，更能有效做好托育和補校教育的管理，或許只是杯水車薪，卻也不失為一解決的可行方向。

綜論所提的策略，其實面對減班所出現的過多教師員額，積極的能有效的做好供需管控，和正視有效的教育投資，才是根本之道。消極的能善用「精簡」教師人力做出在教育路上的正確運用，若將已投資的教師人力再因超額回流社會，則不是造成了投資浪費嗎？

本研究提出的策略，目的無非是希望當局者能正視問題，而作為解決的參考。而最終的目的，並不在於奢求工作的保障，而是在於建構一個穩定的教育環境，教育工作者亦能義無反顧的全心於教育付出，而非汲汲於明日的工作做準備，更甚者，能常保教師人力的正常代謝，提供合宜適切所需的真人力，創造理想的教育環境。教育的投資，永遠不嫌多，永遠不能慢，如此希冀著，政府能有合宜的正確策略。

國立教育研究院籌備處
第 107 期國小主任儲訓班專題研究

基隆市國民小學霸凌行為現況
與教師處理策略之研究

指導教授：朱麒華 博士

組 員：曾恕華 王俊鑫 陳谷柱

廖春蘭 胡淑娟

基隆市國民小學霸凌行為現況與教師處理策略之研究

摘要

本研究旨在探討國民小學學生霸凌行為現況及教師處理學生霸凌行為策略。本研究以校園暴力處理原則為出發點，延續王儀玲（民 84）、許春金、謝文彥、周文勇（民 85）、李玉嬋（民 85）、Curwin and Mendler（1999）、鄔佩麗（民 89）等人之研究方向，將焦點鎖定在國小級任教師對學生霸凌行為的處理策略，應用文獻分析以及德懷術統合歸納教師處理學生霸凌行為策略，並以問卷調查基隆市 312 位六年級國小學童，藉以了解國民小學霸凌行為現況與教師處理學生霸凌行為策略，量化資料則以描述統計、相關分析、複迴歸模式檢定進行分析與考驗。因應研究方法的需要，研究對象包含了領域內的專家學者以及國民小學教師與學生。本研究經綜合研究後，了解國小學生霸凌現況與教師處理學生霸凌行為策略。本文也討論不同霸凌類型與教師處理學生霸凌行為策略之關係，並針對後續研究提出相關建議。

關鍵詞：校園暴力、霸凌行為、德懷術

Abstract

This study aims at probing analysis the sixth graders bullying behavior and the disposal strategies of their teachers. Begin on a frame of campus violence ,and based on the result from yi ling Wang(1995), chun jin Xu, wen yen Xie , wen yong Zhon(1996), yu chan Li(1996), Curwin and Mendler(1997), pei li Wu(2000),will focus on the strategies of teachers how to deal with their students bullying behavior. Literature review, Delphi, and interviews were employed in this study. The samples were 312 sixth graders elementary school students in KeeLung. The collected data were analyzed by using the following statistical procedures : Descriptive statistics, Pearson correlation analysis and Multiple regression analysis . The findings showed the state of students bullying and the disposal strategies of the teachers, then exploring the relationship between all kinds of bullying behavior and the disposal strategies, and some concrete suggestions of campus violence in elementary schools were proposed at the end of this study.

Keywords : Campus Violence, Bullying, Delphi

壹、緒論

台灣學生平均每天在校時間超過八小時，在實際生活上學校已經成為孩子的第二個家，當孩子上學去時，很多家長不免擔心孩子在學校的安全問題。根據筆者本身在國小擔任訓育組長的親身經驗，在校園發生之學生暴力行為以及偏差行為次數較多者為：學生鬥毆、恐嚇威脅、校園破壞、以及性犯罪事件等。在以上多種校園暴力形式中，以學生間的霸凌行為最

常發生在國小校園。挪威長期研究霸凌議題的學者 Olweus 定義霸凌：「一個學生長時間重複地被暴露於一個或多個學生主導的欺負或騷擾，或是該學生被鎖定為霸凌對象而成為受凌兒童的情形。」此定義專指學生對學生之暴力行為，故又稱為狹義校園暴力（程又強，民 84）。然而霸凌行為並非只是單純的肢體暴力，還包含言語、關係、性、以及反擊型霸凌等多種類型。但不管是哪一種類型的霸凌行為，都會對學生造成身體和心理的傷害，嚴重的甚至會影響到學生未來的人格發展。因為肉體的創傷容易痊癒，但心靈的創傷很難撫平。根據林雅慧（民 93）對家長所作的校園安全調查顯示，百分之八十四的家長擔憂孩子的校園安全問題，其中擔心同學間惡作劇占 37.42%，暴力鬥毆占 15.2%，言語傷害占 12.28%，性騷擾性侵害占 8.18%。可見學童間的種種霸凌行為不僅讓多數兒童感到憂慮與害怕，更讓大多數的家長擔心不已。

面對校園層出不窮的霸凌行為，身為教育最前線的國小教師自然責無旁貸。然而目前國民小學教師是否具備適切的管教策略來因應學生的霸凌行為呢？教師對學生霸凌行為之處理策略為何？面對不同類型的霸凌行為時，教師的處理方式是否有所差異等等都是研究者想了解探討的課題。之前國內的相關研究多著重於鉅觀的校園暴力，針對學生與學生間霸凌行為的專門研究並不多，且校園霸凌的研究多著重於調查學生發生霸凌的次數類型與學生的因應方式，教師對學生霸凌行為的處理策略研究甚少，探討不同霸凌類型與教師霸凌行為處理策略關係的研究更是不多。隨著時代的變遷，一些過去教師常用的學生管教策略已經逐漸遭受質疑，例如有愈來愈多人將體罰列入校園暴力項目之一。例如林雅慧（民 93）對家長所作的『老師是否有體罰學生的權利』調查發現，有 10%的家長抱持「教不嚴，師之惰」的心態，相信老師有其專業裁量，家長不需過度干涉；58%的家長認為輕微體罰如打手心是可以接受的；22%的家長則認為老師應該先和家長討論後，視情況才能體罰；也有 10%的家長認為體罰是一種校園暴力，無論如何老師都應該找其他方法管教，不應該體罰。有鑑於此，研究者以校園暴力處理原則為出發點，延續王儀玲（民 84）、許春金、謝文彥、周文勇（民 85）、李玉嬋（民 85）、Curwin and Mendler（1999）、鄔佩麗（民 89）等人之研究方向，聚焦在國小級任教師對學生霸凌行為的處理策略，以文獻分析及德懷術統合歸納學者、專家以及國小資深教師的寶貴意見，列舉出四個向度共二十二項教師的霸凌處理策略。並透過抽樣調查回收之 312 份基隆市國小六年級的學生問卷，進行國民小學學生霸凌行為現況與教師霸凌行為處理策略現況的分析，以了解現階段國小校園霸凌的嚴重程度及教師在處理學生霸凌行為上的因應策略。

基於上述論敘，本研究之研究目的如下：

- 第一，瞭解目前國民小學學生霸凌行為的現況。
- 第二，瞭解目前國民小學教師的學生霸凌行為之處理策略。
- 第三，探討不同霸凌行為類型與教師處理學生霸凌行為策略之關係。

貳、研究設計與實施

本研究主要藉由文獻分析、專家學者德懷術調查以及學生問卷調查等研究方法瞭解國民

小學霸凌行為現況與教師處理策略。德懷術問卷資料蒐集的對象包含領域內的專家學者以及國民小學在職教師，而「校園霸凌行為與教師處理策略」問卷主要以現任基隆市公立國民小學六年級學生為研究對象。有關研究工具與分析方法敘述如下：

一、研究工具

(一) 教師處理學生霸凌行為策略德懷術問卷

為了解國小教師面對霸凌問題之處理策略，首先在德懷術專家之選取上需具備以下條件：

1. 具備國小教育專業背景以兼顧理論與實務
2. 反應多元的觀點

根據上述原則，共遴聘八位德懷術委員，其中包含教育行政主管、學者專家、國小校長、國小主任以及國小教師。研究的目的是確立國民小學肢體霸凌、言語霸凌、關係霸凌、性霸凌、反擊型霸凌的教師處理策略，配合文獻資料，藉由第一線實務工作者所組成的德懷專家群施行連續來回多次的書面意見調查，以獲得豐富及深入的資料，並歸納出四種處理策略（自我控制策略、教師控制策略、輔導的策略、請求協助的策略）。

(二) 學生霸凌行為現況與教師處理策略調查問卷

問卷主要分成二個部分，分別為「學生霸凌行為」以及「教師處理學生霸凌行為策略」。其中「教師處理學生霸凌行為策略」是經由專家學者德懷術調查而來，至於「學生霸凌行為」的部分是參考張雅婷（民 92）國中生校園暴力行為調查問卷、陳麗欣（民 81，民 84）國民中學學生校園被害經驗、被害恐懼感狀況調查問卷、程紋貞（民 85）攻擊行為自陳量表等加以修定改編而成。由於問卷對象為學生，故問卷題目語氣上需配合學生程度做改編。本研究是藉由學生回答問卷的資料了解班級霸凌行為的現況以及其班級導師對霸凌的處理策略，因此本問卷以基隆市公立國民小學六年級學生作為調查對象，依分層叢集抽樣方法，將基隆市國民小學共 42 校依六年級班級數劃分為大型、中型、小型三種類型（大型：6 班以上共 12 校；中型：3-5 班共 12 校；小型：2 班以下共 18 校），從每一類型中依 60% 的比例抽學校（大型：抽 8 校；中型：抽 8 校；小型：抽 11 校），於抽樣學校的六年級班級中，依各類型班級數下限抽取班級（大型：抽 6 班；中型：抽 3 班；小型：抽 1 班），最後每班抽四位學生進行本研究的施測。本研究合計共抽樣 27 所學校，共計 83 個班級，332 位學生，剔除做答不全或做答方式不正確之無效問卷，全部共得有效問卷 312 份。

二、資料分析

本研究主要是將資料收集、整理、分類，利用其百分比、平均數、眾數等數據來進行基隆市國民小學霸凌行為現況與教師處理策略的描述與分析。並以不同的霸凌類型（肢體霸凌、言語霸凌、關係霸凌、性霸凌、反擊型霸凌）與其因應的四種不同處理策略（自我控制策略、教師控制策略、輔導的策略、請求協助的策略），進行相關分析與複迴歸模式檢定，以了解教師處理學生霸凌行為策略是否因霸凌行為類型的不同而有所差異。

參、研究結果

一、基隆市國民小學霸凌行為現況

霸凌行為可分為肢體霸凌（包括踢、打弱勢同儕、搶奪財物等）、言語霸凌（包括取綽號、用言語刺傷、嘲笑弱勢同儕、恐嚇威脅等）、關係霸凌（包括排擠弱勢同儕、散播不實謠言中傷某人等）、性霸凌（以身體、性別、性取向、性徵作取笑或評論的行為；或是以性的方式施以身體上的侵犯）、反擊型霸凌（受凌兒童長期遭受欺壓之後的反擊行為，有部分受凌兒童會去欺負比他更弱勢的人）等五類，依據調查結果統計發現：

- (一) 基隆市國民小學班級發生肢體霸凌行為的現況選項有四：「常常發生」、「有時發生」、「很少發生」、「從沒發生」。「常常發生」的次數百分比為 24.36%，「有時發生」的次數百分比為 55.13%，「很少發生」的次數百分比為 20.51%，「從沒發生」的次數百分比為 0%（參考圖 1）。以上數據顯示「有時發生」的次數百分比占一半以上最多，且「常常發生」+「有時發生」的次數百分比高達 79.49%，而「從沒發生」的次數百分比為 0%最少，表示基隆市國民小學班級發生肢體霸凌行為的情形相當普遍，但「常常發生」的次數百分比約只佔四分之一，故肢體霸凌程度屬於中等，尚不十分嚴重。
- (二) 基隆市國民小學班級發生言語霸凌行為的現況選項有四：「常常發生」、「有時發生」、「很少發生」、「從沒發生」。「常常發生」的次數百分比為 47.12%，「有時發生」的次數百分比為 45.19%，「很少發生」的次數百分比為 7.69%，「從沒發生」的次數百分比為 0%（參考圖 2）。以上數據顯示「常常發生」的次數百分比 47.12%最高，比例將近一半，且「常常發生」+「有時發生」的次數百分比高達 92.31%，而「從沒發生」的次數百分比為 0%最少，表示基隆市國民小學班級發生言語霸凌行為的情形非常普遍且情況十分嚴重。
- (三) 基隆市國民小學班級發生關係霸凌行為的現況選項有四：「常常發生」、「有時發生」、「很少發生」、「從沒發生」。「常常發生」的次數百分比為 52.88%，「有時發生」的次數百分比為 38.46%，「很少發生」的次數百分比為 8.65%，「從沒發生」的次數百分比為 0%（參考圖 3）。以上數據顯示「常常發生」的次數百分比 52.88%最高，比例超過一半，且「常常發生」+「有時發生」的次數百分比高達 91.35%，而「從沒發生」的次數百分比為 0%最少，表示基隆市國民小學班級發生關係霸凌行為的情形非常普遍且情況十分嚴重。
- (四) 基隆市國民小學班級發生性霸凌行為的現況選項有四：「常常發生」、「有時發生」、「很少發生」、「從沒發生」。「常常發生」的次數百分比為 10.90%，「有時發生」的次數百分比為 48.40%，「很少發生」的次數百分比為 39.74%，「從沒發生」的次數百分比為 0.96%（參考圖 4）。以上數據顯示「有時發生」的次數百分比將近一半最多，且「常常發生」+「有時發生」的次數百分比達 59.30%接近六成，而「從沒發生」的次數百分比為 0.96%最少，但「很少發生」+「從沒發生」的次數百分

比大約四成。表示基隆市國民小學班級發生性霸凌行為的情形還算普遍，但「常常發生」的次數百分比約只佔十分之一，故性霸凌程度尚屬輕微。

- (五) 基隆市國民小學班級發生反擊型霸凌行為的現況選項有四：「常常發生」、「有時發生」、「很少發生」、「從沒發生」。「常常發生」的次數百分比為 27.88%，「有時發生」的次數百分比為 44.55%，「很少發生」的次數百分比為 27.24%，「從沒發生」的次數百分比為 0.32%（參考圖 5）。以上數據顯示「有時發生」的次數百分比 44.55% 最多，且「常常發生」+「有時發生」的次數百分比達 72.43% 大約七成，而「從沒發生」的次數百分比為 0.32% 最少，但「很少發生」+「從沒發生」的次數百分比大約三成。表示基隆市國民小學班級發生反擊型霸凌行為的情形相當普遍，但「常常發生」的次數百分比為 27.88%，故反擊型霸凌程度屬於中等，尚不十分嚴重。
- (六) 基隆市國民小學班級發生整體霸凌行為的現況選項有四：「常常發生」、「有時發生」、「很少發生」、「從沒發生」。「常常發生」的次數百分比為 20.51%，「有時發生」的次數百分比為 62.50%，「很少發生」的次數百分比為 16.99%，「從沒發生」的次數百分比為 0%（參考圖 6）。以上數據顯示「有時發生」的次數百分比占六成最多，且「常常發生」+「有時發生」的次數百分比高達 83.01%，而「從沒發生」的次數百分比為 0% 最少，表示基隆市國民小學班級發生整體霸凌行為的情形相當普遍，但「常常發生」的次數百分比約只佔五分之一，故整體霸凌程度屬於中等，尚不十分嚴重。

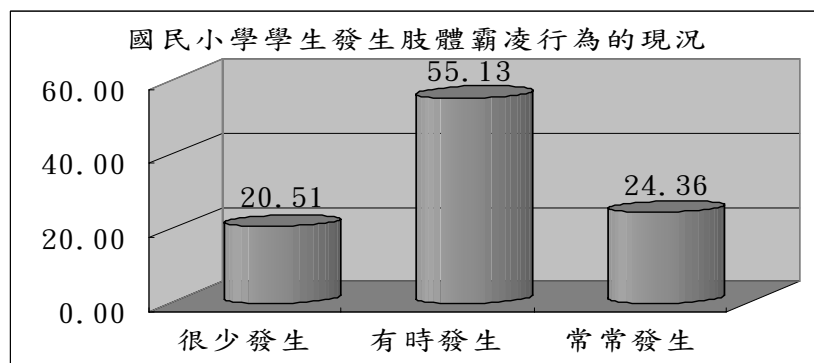


圖 1 國民小學學生發生肢體霸凌行為的現況

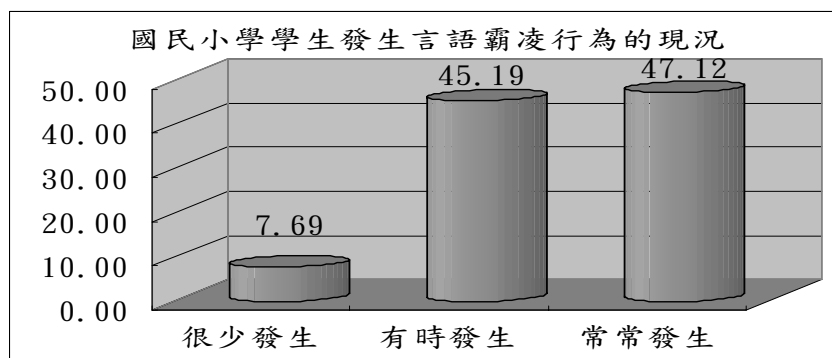


圖 2 國民小學學生發生言語霸凌行為的現況

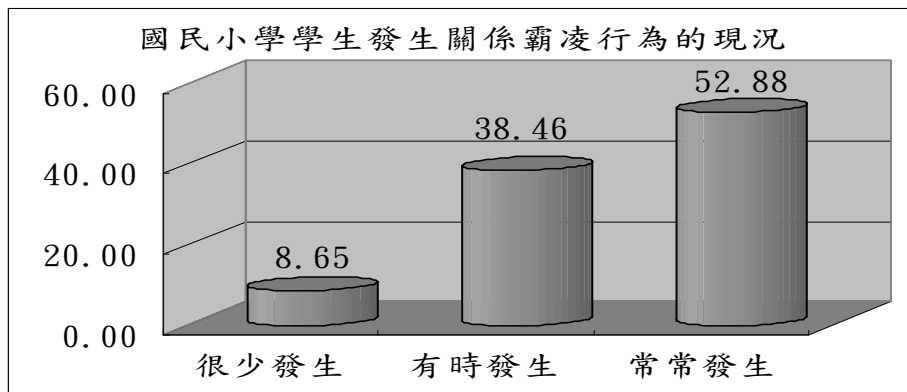


圖 3 國民小學學生發生關係霸凌行為的現況

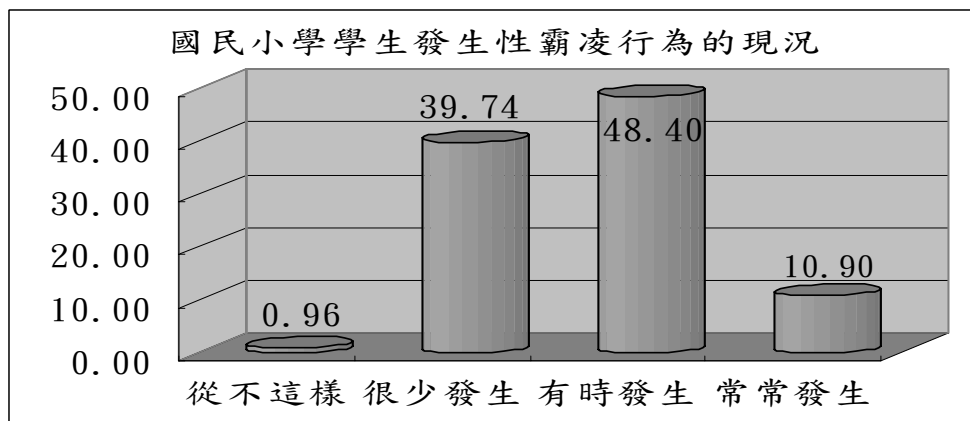


圖 4 國民小學學生發生性霸凌行為的現況

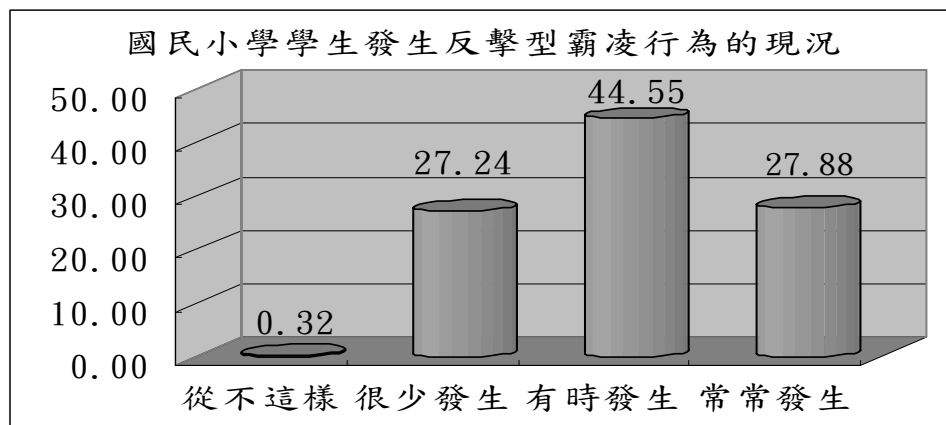


圖 5 國民小學學生發生反擊型霸凌行為的現況

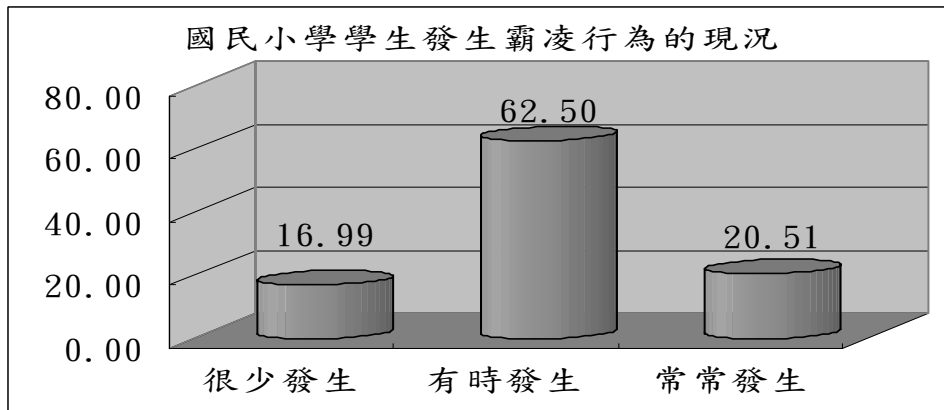


圖 6 國民小學學生發生整體霸凌行為的現況

二、教師處理學生霸凌行為策略之德懷術結果

根據王儀玲(民 84)、許春金、謝文彥、周文勇(民 85)、李玉嬋(民 85)、Curwin and Mendler(1997)、鄔佩麗(民 89)等人之研究，在眾多的校園暴力行為處理策略中，有從教師角度採取的控制策略，有學生取向的自我控制預防方法，有暴力行為的輔導策略，也有多方請益請求協助的家長取向、學校行政取向和社會取向等等眾多解決策略。然而，就身處第一線的班級導師而言，當班上出現霸凌行為時，導師會採取哪些策略來解決問題？這是研究者急欲了解的研究主題。因此，研究者以李玉嬋(民 85)的三方面校園暴力防治策略(1.在暴力發生前；2.在暴力發生時；3.在暴力發生後)作為編製班級教師霸凌行為處理策略德懷術問卷的主軸，並以歸納的四種取向策略(自我控制、教師控制、輔導的策略、請求協助的策略)作為研究向度，編製完成德懷術問卷的基本架構。並遴聘各學者專家進行「德懷術」(Delphi technique)調查，進而統整歸納出四個向度共二十二項教師處理學生霸凌行為策略。策略列舉如下：

(一) 自我控制的策略(教師間接介入，使學生自我控制)：

1. 安靜的觀察(用眼神注視施暴的學生，並表現出不悅的神情)使學生自我警惕。
2. 非指導性陳述(教師對施暴同學說：我看到你正在做的事情)使學生自我警惕。
3. 由老師或同學示範好的行為，讓學生將好的行為內化至自己行為模式中。
4. 適當利用「同儕壓力」，使學生自己改變行為。
5. 教師透過角色扮演教學活動，讓學生了解施暴者與受害者的感受，進而產生同理心，降低霸凌行為的發生率。
6. 利用班會或導師時間與學生一起定訂班級公約增加同學間之約束力。

(二) 教師控制的策略(教師直接介入)：

1. 口頭警告。
2. 走近學生，以柔性「行動」制止。

3. 間接處罰（如隔離、剝奪權利等）。
4. 直接處罰（溫和斥責、勞動服務等）。
5. 肉體處罰（例如罰站等）。

(三) 輔導的策略：

1. 私下個別談話輔導建立良好師生關係。
2. 傾聽學生的想法，給予關懷與接納，並了解分析偏差行為因素，以同理心引導行為改變。
3. 讓施暴學生了解其錯誤行為並認錯。並視學生之優勢能力給予擔任小義工或班級幹部之改過機會，增進其榮譽心與責任感。
4. 輔導改進學生的社交技巧（如班級團體輔導、小團輔等）。
5. 輔導學生學習情緒控制的技巧，以非暴力方式調整情緒，對待他人（如畫畫、聽音樂）。

(四) 請求協助的策略：

1. 霸凌發生後導師優先處理，必要時請求父母協助處理。
2. 霸凌發生後導師優先處理，必要時請警察機構協助處理。
3. 霸凌發生後導師優先處理，必要時請求學務處或輔導室等較專業人士處理。
4. 霸凌發生後導師優先處理，必要時請求學生的重要他人（偶像、喜歡的老師）協助處理。
5. 霸凌發生後導師優先處理，必要時請求相關社會福利機構協助處理。
6. 若霸凌行為是身心疾病導致，可請求醫療團隊協助。

三、基隆市國民小學教師處理學生霸凌行為策略之現況

依據不同的霸凌類型，教師處理策略有「從不這樣」（1 分）、「很少這樣」（2 分）、「有時這樣」（3 分）、「常常這樣」（4 分）四種程度來描述，依據調查結果統計發現如下：

- (一) 基隆市國民小學教師肢體霸凌行為處理策略有四：自我控制、教師控制、輔導、請求協助。由於填答的平均值容易受到極端值的影響而有所偏移，因此以眾數來描述國民小學教師對學生肢體霸凌行為之處理策略的現況，會較平均值更能呈現出事實狀況（參考表 1）；由結果可知，國民小學教師對學生肢體霸凌行為之處理策略的現況以採取教師控制策略最多，自我控制策略第二，輔導策略第三，採取請求協助策略最少。
- (二) 基隆市國民小學教師言語霸凌行為處理策略有四：自我控制、教師控制、輔導、請求協助。由於填答的平均值容易受到極端值的影響而有所偏移，因此以眾數來描述

國民小學教師對學生言語霸凌行為之處理策略的現況，會較平均值更能呈現出事實狀況（參考表 2）；由結果可知，國民小學教師對學生言語霸凌行為之處理策略的現況以採取教師控制策略最多，輔導策略第二，自我控制策略第三，採取請求協助策略最少。

- (三) 基隆市國民小學教師關係霸凌行為處理策略有四：自我控制、教師控制、輔導、請求協助。由於填答的平均值容易受到極端值的影響而有所偏移，因此以眾數來描述國民小學教師對學生關係霸凌行為之處理策略的現況，會較平均值更能呈現出事實狀況（參考表 3）；由結果可知，國民小學教師對學生關係霸凌行為之處理策略的現況以採取教師控制策略最多，輔導策略第二，自我控制策略第三，採取請求協助策略最少。
- (四) 基隆市國民小學教師性霸凌行為處理策略有四：自我控制、教師控制、輔導、請求協助。由於填答的平均值容易受到極端值的影響而有所偏移，因此以眾數來描述國民小學教師對學生性霸凌行為之處理策略的現況，會較平均值更能呈現出事實狀況（參考表 4）；由結果可知，國民小學教師對學生性霸凌行為之處理策略的現況以採取教師控制策略最多，輔導策略第二，自我控制策略第三，採取請求協助策略最少。
- (五) 基隆市國民小學教師反擊型霸凌行為處理策略有四：自我控制、教師控制、輔導、請求協助。由於填答的平均值容易受到極端值的影響而有所偏移，因此以眾數來描述國民小學教師對學生反擊型霸凌行為之處理策略的現況，會較平均值更能呈現出事實狀況（參考表 5）；由結果可知，國民小學教師對學生反擊型霸凌行為之處理策略的現況以採取教師控制策略最多，輔導策略、自我控制策略第二，採取請求協助策略最少。
- (六) 基隆市國民小學教師整體霸凌行為處理策略有四：自我控制、教師控制、輔導、請求協助。由於填答的平均值容易受到極端值的影響而有所偏移，因此以眾數來描述國民小學教師對學生霸凌行為之處理策略的現況，會較平均值更能呈現出事實狀況（參考表 6）；由結果可知，國民小學教師對學生霸凌行為之處理策略的現況以採取教師控制策略最多，輔導策略第二，自我控制策略第三，採取請求協助策略最少。

表 1 國民小學教師對學生肢體霸凌行為之處理策略的現況

| 肢體霸凌處理策略 | 次數 | 平均數 | 眾數 |
|----------|--------|------|------|
| 自我控制 | 312.00 | 2.53 | 2.80 |
| 教師控制 | 312.00 | 2.80 | 3.00 |
| 輔導 | 312.00 | 2.74 | 2.60 |
| 請求協助 | 312.00 | 1.90 | 1.67 |

表 2 國民小學教師對學生言語霸凌行為之處理策略的現況

| 言語霸凌處理策略 | 次數 | 平均數 | 眾數 |
|----------|--------|------|------|
| 自我控制 | 312.00 | 2.47 | 2.40 |
| 教師控制 | 312.00 | 2.87 | 3.00 |
| 輔導 | 312.00 | 2.67 | 2.60 |
| 請求協助 | 312.00 | 1.88 | 2.00 |

表 3 國民小學教師對學生關係霸凌行為之處理策略的現況

| 關係霸凌處理策略 | 次數 | 平均數 | 眾數 |
|----------|--------|------|------|
| 自我控制 | 312.00 | 2.38 | 2.20 |
| 教師控制 | 312.00 | 2.74 | 3.00 |
| 輔導 | 312.00 | 2.64 | 2.60 |
| 請求協助 | 312.00 | 1.84 | 1.50 |

表 4 國民小學教師對學生性霸凌行為之處理策略的現況

| 性霸凌處理策略 | 次數 | 平均數 | 眾數 |
|---------|--------|------|------|
| 自我控制 | 312.00 | 2.40 | 2.60 |
| 教師控制 | 312.00 | 2.71 | 3.14 |
| 輔導 | 312.00 | 2.66 | 3.00 |
| 請求協助 | 312.00 | 1.94 | 1.00 |

表 5 國民小學教師對學生反擊型霸凌行為之處理策略的現況

| 反擊型霸凌處理策略 | 次數 | 平均數 | 眾數 |
|-----------|--------|------|------|
| 自我控制 | 312.00 | 2.53 | 2.80 |
| 教師控制 | 312.00 | 2.85 | 3.00 |
| 輔導 | 312.00 | 2.69 | 2.80 |
| 請求協助 | 312.00 | 1.94 | 1.50 |

表 6 國民小學教師對學生整體霸凌行為之處理策略的現況

| 霸凌行為處理策略 | 次數 | 平均數 | 眾數 |
|----------|--------|------|------|
| 自控眾數 | 312.00 | 2.46 | 2.44 |
| 教控眾數 | 312.00 | 2.79 | 2.97 |
| 輔導眾數 | 312.00 | 2.68 | 2.54 |
| 請求眾數 | 312.00 | 1.90 | 1.73 |

四、教師針對不同類型的霸凌行為，其霸凌行為處理策略的相關與差異情形

(一) 教師面對不同類型之霸凌行為時，其處理策略的相關情形

1. 由相關係數表（參考表 7）觀察可得知，當班級學生出現肢體霸凌行為之程度越強時，教師採取教師控制策略越明顯。
2. 由相關係數表（參考表 8）觀察可得知，當班級學生出現言語霸凌行為之程度越強時，教師採取教師控制與請求協助之策略越明顯。
3. 由相關係數表（參考表 9）觀察可得知，當班級學生出現關係霸凌行為之程度越強時，教師不會明顯的採取某一種策略以處理班級學生的關係霸凌行為。
4. 由相關係數表（參考表 10）觀察可得知，當班級學生出現性霸凌行為之程度越強時，教師採取教師控制與請求協助之策略越明顯。
5. 由相關係數表（參考表 11）觀察可得知，當班級學生出現反擊型霸凌行為之程度越強時，教師採取教師控制與請求協助之策略越明顯。
6. 由相關係數表（參考表 12）觀察可得知，當班級學生出現整體霸凌行為之程度越強時，教師採取教師控制與請求協助之策略越明顯。

表 7 教師面對肢體霸凌行為之處理策略相關係數

| 霸凌/策略類型 | 相關係數 | 自我控制 | 教師控制 | 輔導 | 請求協助 |
|---------|------------|------|-------|------|------|
| 肢體霸凌 | Pearson 相關 | 0.20 | 0.32* | 0.15 | 0.27 |
| | 顯著性（雙尾） | 0.00 | 0.00 | 0.01 | 0.00 |

註：以*加註之變項除達統計上之顯著外，其相關係數亦達 0.3 以上，屬中度相關

表 8 教師面對言語霸凌行為之處理策略相關係數

| 霸凌/策略類型 | 相關係數 | 自我控制 | 教師控制 | 輔導 | 請求協助 |
|---------|------------|------|-------|------|-------|
| 言語霸凌 | Pearson 相關 | 0.25 | 0.35* | 0.21 | 0.30* |
| | 顯著性（雙尾） | 0.00 | 0.00 | 0.00 | 0.00 |

表 9 教師面對關係霸凌行為之處理策略相關係數

| 霸凌/策略類型 | 相關係數 | 自我控制 | 教師控制 | 輔導 | 請求協助 |
|---------|------------|------|------|------|------|
| 關係霸凌 | Pearson 相關 | 0.21 | 0.22 | 0.23 | 0.21 |
| | 顯著性（雙尾） | 0.00 | 0.00 | 0.00 | 0.00 |

解釋：由相關係數表觀察可得知，當班級學生出現關係霸凌行為之程度越強時，教師不會明顯的採取某一種策略以處理班級學生的關係霸凌行為。

表 10 教師面對性霸凌行為之處理策略相關係數

| 霸凌/策略類型 | 相關係數 | 自我控制 | 教師控制 | 輔導 | 請求協助 |
|---------|------------|------|-------|------|-------|
| 關性霸凌 | Pearson 相關 | 0.22 | 0.31* | 0.17 | 0.35* |
| | 顯著性 (雙尾) | 0.00 | 0.00 | 0.00 | 0.00 |

表 11 教師面對反擊型霸凌行為之處理策略相關係數

| 霸凌/策略類型 | 相關係數 | 自我控制 | 教師控制 | 輔導 | 請求協助 |
|---------|------------|------|-------|------|-------|
| 反擊型霸凌 | Pearson 相關 | 0.26 | 0.36* | 0.18 | 0.36* |
| | 顯著性 (雙尾) | 0.00 | 0.00 | 0.00 | 0.00 |

表 12 教師面對整體霸凌行為之處理策略相關係數

| 霸凌/策略類型 | 相關係數 | 自我控制 | 教師控制 | 輔導 | 請求協助 |
|---------|------------|------|-------|------|-------|
| 整體霸凌行為 | Pearson 相關 | 0.28 | 0.39* | 0.23 | 0.37* |
| | 顯著性 (雙尾) | 0.00 | 0.00 | 0.00 | 0.00 |

(二) 教師面對不同類型之霸凌行為時，其處理策略差異的情形

1. 教師面對其班級學生出現不同霸凌行為時，採取自我控制的處理策略有顯著差異；班級學生出現整體霸凌行為越明顯，教師採取自我控制的處理策略顯著提升（參考表 13）。
2. 教師面對其班級學生出現不同霸凌行為時，採取教師控制的處理策略有顯著差異；班級學生出現整體霸凌行為越明顯，教師採取教師控制的處理策略顯著提升（參考表 14）。
3. 教師面對其班級學生出現不同霸凌行為時，採取輔導的處理策略有顯著差異；班級學生出現整體霸凌行為越明顯，教師採取輔導的處理策略顯著提升（參考表 15）。
4. 教師面對其班級學生出現不同霸凌行為時，採取請求協助的處理策略有顯著差異；班級學生出現整體霸凌行為越明顯，教師採取請求協助的處理策略顯著提升（參考表 16）。

表 13 教師面對不同霸凌行為採取自我控制處理策略之複迴歸模式摘要

| 自變項 | β 值 | t 值 | 顯著性 |
|--------|-----------|-------|-------|
| 截距項 | 42.12 | 10.99 | 0.00* |
| 整體霸凌行為 | 0.27 | 5.19 | 0.00* |
| 肢體霸凌 | -0.06 | -0.70 | 0.48 |
| 言語霸凌 | 0.04 | 0.38 | 0.71 |
| 關係霸凌 | 0.00 | 0.00 | 1.00 |
| 性霸凌 | -0.04 | -0.47 | 0.64 |
| 反擊型霸凌 | 0.09 | 0.93 | 0.35 |

註：以*加註之變項達統計上之顯著。

表 14 教師面對不同霸凌行為採取教師控制處理策略之複迴歸模式摘要

| 自變項 | β 值 | t 值 | 顯著性 |
|--------|-----------|-------|-------|
| 截距項 | 63.28 | 13.46 | 0.00* |
| 整體霸凌行為 | 0.48 | 7.48 | 0.00* |
| 肢體霸凌 | 0.03 | 0.33 | 0.74 |
| 言語霸凌 | 0.06 | 0.64 | 0.52 |
| 關係霸凌 | -0.14 | -1.83 | 0.07 |
| 性霸凌 | -0.02 | -0.21 | 0.83 |
| 反擊型霸凌 | 0.11 | 1.20 | 0.23 |

註：以*加註之變項達統計上之顯著。

表 15 教師面對不同霸凌行為採取輔導處理策略之複迴歸模式摘要

| 自變項 | β 值 | t 值 | 顯著性 |
|--------|-----------|-------|-------|
| 截距項 | 53.36 | 13.25 | 0.00* |
| 整體霸凌行為 | 0.23 | 4.14 | 0.00* |
| 肢體霸凌 | -0.09 | -0.94 | 0.35 |
| 言語霸凌 | 0.04 | 0.39 | 0.69 |
| 關係霸凌 | 0.13 | 1.53 | 0.13 |
| 性霸凌 | -0.04 | -0.45 | 0.65 |
| 反擊型霸凌 | -0.05 | -0.47 | 0.64 |

註：以*加註之變項達統計上之顯著。

表 16 教師面對不同霸凌行為採取請求協助處理策略之複迴歸模式摘要

| 自變項 | β 值 | t 值 | 顯著性 |
|--------|-----------|-------|-------|
| 截距項 | 28.10 | 6.69 | 0.00* |
| 整體霸凌行為 | 0.41 | 7.01 | 0.00* |
| 肢體霸凌 | -0.08 | -0.86 | 0.39 |
| 言語霸凌 | -0.05 | -0.49 | 0.63 |
| 關係霸凌 | -0.14 | -1.73 | 0.08 |
| 性霸凌 | 0.13 | 1.43 | 0.15 |
| 反擊型霸凌 | 0.16 | 1.65 | 0.10 |

註：以*加註之變項達統計上之顯著

肆、結論

在經過前述的結果分析之後，我們可以從回收的問卷中對基隆市國民小學霸凌行為現況與教師處理策略做一綜合歸納並做成結論與建議：

一、基隆市國民小學班級學生發生霸凌行為的情形相當普遍，但霸凌程度屬中等程度，尚未到十分嚴重的地步

- (一) 各類型霸凌行為「常常發生」+「有時發生」的次數百分比在 59.3%至 92.31%之間，顯示超過六成以上甚至最高九成的班級有時以及常常發生各類型的霸凌行為，因此發生霸凌的情形相當普遍。但各類型霸凌行為「常常發生」的次數百分比在 10.9%至 52.88%之間，顯示大約一成至五成的班級有常常發生各類型的霸凌行為，因此霸凌程度屬中等程度，尚未到十分嚴重的地步。
- (二) 基隆市國民小學班級各類型霸凌行為的嚴重程度依「常常發生」的次數百分比分類如下：
1. 十分嚴重：關係霸凌、言語霸凌
 2. 中等程度：肢體霸凌、反擊型霸凌
 3. 輕微程度：性霸凌

由上述結果可知，基隆市國小學生最常用關係、言語等間接霸凌手段去傷害別人，肢體、反擊等身體直接接觸的霸凌手段次之，性霸凌最少。

綜合以上五種霸凌類型，基隆市國民小學整體霸凌行為嚴重程度為中等程度，尚未到十分嚴重的地步，但這個結果難免令人擔憂。同時，也透露出學生間的霸凌問題單靠老師一人之力無法徹底改善，需要老師、學生、家長、學校、教育主管機關以及社會大眾一起多加關注並同心協力。例如透過教育主管機關在正式課程中增加霸凌行為防治課程、明確界定教師管教辦法、加強老師的教育及訓練、制訂校園霸凌處理分工流程、學校內設置專責處理人員等方式多管齊下，如此才能將霸凌問

題妥善處理，避免問題日益擴大。

二、基隆市國民小學教師對學生霸凌行為之處理策略的現況以採取教師控制策略最多，輔導策略第二，自我控制策略第三，採取請求協助策略最少。

綜合以上結果分析，發現教師主要採取教師控制、輔導與自我控制的策略。由於國小是包班制，因此導師對學生的責任感相對較重，處理學生霸凌的方式多採一肩扛起的管教方式。對於請求協助的策略較少採用，除非霸凌行為嚴重到導師無法處理時才會向外請求協助，但往往已延誤最佳的處理時機。或因一般教師對於其他相關單位（如輔導處、校外兒福機構）及學生家長欠缺正式聯繫或溝通管道，導致無從請求協助。因此加強教師與學校、家長、警察、兒福機構的聯繫管道是非常重要的。另外，在教師霸凌處理策略當中，輔導策略排第二順位，代表現在教師輔導智能日益提升，對學生的管教方式逐漸以個別化輔導代替過去一條鞭管教，顯示目前國小教育已逐漸朝人性化與多元化方向發展。

三、教師針對不同類型的霸凌行為，其霸凌行為處理策略有顯著的相關與差異情形

綜合相關與複迴歸統計分析，發現下列結果：

- (一) 肢體霸凌程度越強時，教師採取教師控制策略越明顯。
- (二) 言語霸凌程度越強時，教師採取教師控制與請求協助之策略越明顯。
- (三) 關係霸凌程度越強時，教師不會明顯的採取某一種策略。
- (四) 性霸凌程度越強時，教師採取教師控制與請求協助之策略越明顯。
- (五) 反擊型霸凌程度越強時，教師採取教師控制與請求協助之策略越明顯。
- (六) 整體霸凌行為越明顯時，教師採取自我控制、教師控制、輔導、請求協助的策略顯著提升。

由上述結果可知，當霸凌行為程度越強時，教師最常使用的教師控制策略也顯著提升，甚至連最少採取的請求協助策略也顯著提升。可見教師就像醫生一般，會視對象情況輕重對症下藥，以協助學生改過向善。總而言之，教師在不斷變動的多元社會中，教師的管教方式也需隨著時代的變遷而有所調整。因此，教師應在不斷省思中強化自我效能，提升自我教育專業能力。而教師間應多分享霸凌處理策略的教學心得，以促進彼此成長。同時教師與學校行政人員應相互體諒與支持，使教師免於陷入孤軍奮戰的處境，如此學生的霸凌行為問題，方能在學校所有相關人員的協助下，得到最佳的改善。

參考文獻

- 王儀玲（民84）。點一盞燈，照亮青春的歧路。學生輔導，37，60-63。
- 李玉蟬（民85）。校園暴力問題與防治計畫。諮商與輔導，129，6-12。
- 林雅慧（民93）。校園安全大調查。講義，36，89-92。
- 許春金、謝文彥、周文勇（民85）。校園暴力行為個案輔導。教師天地，80，29-37。
- 陳麗欣（民81）。從受害者觀點探討校園暴行被害經驗、加害行為與被害恐懼感之關係—以國中學生鬥毆現象為例分析之，犯罪學期刊第一期。
- 陳麗欣（民84）。從受害者觀點探討國中校園勒索暴行暨其被害恐懼感，教育與心理研究第十八期。
- 張雅婷（民92）。桃園市國中校園暴力行為及其相關因素研究，國立台灣師範大學衛生教育學系碩士論文。
- 程又強（民84）。談影響校園暴力之家庭因素。學生輔導，37，44-49。
- 程紋貞（民85）。國小學童自我概念、社會技巧與攻擊行為關係之研究。國立嘉義師範學院國民教育研究所碩士論文。
- 鄔佩麗（民89）。危機與契機-校園問題行為輔導手冊。台北：幼獅。
- Curwin, Richard L.; & Mendler, Allen N. (1999) Preventing violence with values-based schools. *Journal of Emotional and Behavioral Problems*, 9(1), 41-44.

國立教育研究院籌備處
第 107 期國小主任儲訓班專題研究

國民小學行政人員時間管理
及策略之探究

指導教授：鄭崇趁 博士

組 員：陳聰霖 陳明俊 吳信耀

孫碧津 王麗惠

國民小學行政人員時間管理及策略之探究

壹、緒論

近年來隨著現代科技的日新月異，人類文明生活進步快速，管理者必須投注更多的心力面對競爭激烈的環境。此一極度講求速度與效率的競爭中，管理者所面臨的壓力與日俱增，適度的壓力可以刺激個體產生動力進而提升績效，但過度的壓力卻對管理者個人的生理、心理及行為產生巨大的影響。因此，管理者如何有效管理壓力，減少壓力所帶來的影響與時間管理及運用策略有密切的關係，所以良好的時間管理策略是提升效能的必要方法。

一、研究動機

在學校中，我們常常發現有些行政人員似乎每天忙得不可開交，甚至每天加班到很晚才回家，可是也沒見到他做出什麼具體的成果出來；反之，有些行政人員似乎成天無所事事，每天都過得悠哉悠哉的，卻總是能確實完成學校交辦的任務。為何同樣是教師，工作能力及效率卻有如此大的差別？關鍵就在於各人是否能切實做好「時間管理」(Time Management)的工作。教師若能做好「時間管理」，不論是教學工作或兼任行政業務，他做起來仍然遊刃有餘；若是不能做好「時間管理」，教學工作他已經應付不來，更遑論將諸多的學校行政業務加在他的身上，這也是為何現今的新進教師不喜歡接學校行政工作的原因。

「時間」是一個很抽象的名詞，卻也是一個最符合民主機制的概念，因為每個人(不管窮人或富人)每天所能擁有的時間都是二十四小時，不多也不少；而且時間是「不可逆轉」的，亦即「時間一去不復返」，不管你擁有多少的財富、家世背景如何的烜赫、甚至擁有多了不起的神通，你都沒有辦法回到「過去」改變任何已發生的事實。因此，「時間」究竟能不能被「管理」，一直都存在著爭議。根據敵人的見解，「時間的管理」事實上就是「對事情的管理」，亦即對處理事務的時間及順序事先作妥善的規劃；學者何常明(2005)在「管好時間做對事」一書中，明確地指出「時間管理」的根本是對價值觀的管理、對狀態的管理和對習慣的管理，並創造性地將「時間管理」上升到生命管理的高度。因此，「時間可以管理」應該是無庸置疑的一個概念。

我國「行政學之父」張金鑑以「十五 M」來詮釋「行政」的內涵，內容包括：1.目標(Aim)、2.計畫或方案(Program)、3.人員(Men)、4.金錢(Money)、5.物材(Materials)、6.組織(Machinery)、7.方法(Method)、8.領導(Command)、9.激勵(Motivation)、10.溝通(Communication)、11.士氣(Morale)、12.協調(Harmony)、13.時間(Time)、14.空間(Room)、15.改進(Improvement)(引自唐慧媛，1999)。

由此看來「時間」既為行政要素之一，所以行政人員在面對「時間管理」的課題時，應針對工作的先後順序及時間的分配加以分析，以作為減輕行政人員的工作壓力並提升工作效率的參考，此為研究動機之一。

另外，在面臨注重服務品質、強調組織績效的時代潮流下，學校行政人員如何運用有效時間管理的策略，以提升學校服務品質並強化學校組織效能，實乃學校行政人員應該認真思考並勇於面對的課題；此為研究動機之二。

綜合以上所述，本研究將針對學校行政人員的壓力與時間管理兩者之間的關係進行研究，以充分了解不同時間管理策略的運用對學校行政人員的壓力高低有何影響，藉以作為日後學校行政人員加強時間管理、紓解壓力，進而提升行政效率之參考。

二、研究目的

基於上述之研究動機，本研究的主要研究目的如下：

- (一) 探討行政人員時間管理現況及策略應用
- (二) 分析行政人員時間管理的干擾及困難因素
- (三) 了解行政人員時間管理方法之應用
- (四) 提出行政人員時間管理的可行性建議

三、研究方法

為有效達成研究目的，本研究採用的研究方法為文獻分析法及開會討論法（焦點討論法）。

(一) 文獻分析法：

擬蒐集訓練需求與訓練規劃及評估之相關的國內、外書籍、期刊、論文、研究報告、政府出版品等文獻資料，進行分析、比較、整理與綜合，並且從理論與實務等構面進行分析探討。

(二) 開會討論法

本組組員共有五人，透過二次團體討論，針對時間管理進行自由、互動式討論，以蒐集到比較深入、真實意見與看法的一種質性調查研究方法。

貳、現況分析

在現實的教育環境中，常聽到行政同仁感慨的說：「要做的事情真多，每天有接不完的電話、看不完的公文、開不完的會議，但是應該完成的事情卻常常被延宕。」但是當他們再次檢視所使用的時間後，其實是可以更有效地利用時間（陳明華、吳明隆，2004）。因此，針對現行校園內部行政運作過程的情況，做下列分析：

一、缺少時間概念，造成工作品質和效率降低

國民小學行政人員除了要有專業的知能和資訊應用的能力之外，如何妥善安排時間也是一個重要的因素。國小行政人員因為是兼職的緣故，除了保持教學的品質，也要符應行政上的品質需求，但是國小校園是一個鬆散結合體系，各自為政已經形成慣例，加上行政系統與教師在學校中往往是不互相支援的，因此造成國小行政人員孤掌難鳴的現

象。

國小行政人員的工作壓力是一種普遍的現象，根據王欽洲（2006）的研究發現，國小行政人員所感受到的壓力，工作負荷是最大的壓力來源、其次是角色衝突，最後是專業知能及人際互動。在工作負荷中，男性的國小行政人員壓力大於女性的國小行政人員。男性的國小行政人員因為社會的期許及自我升遷的要求，造成工作負荷的壓力過大；又因為男性的國小行政人員常常被委以重任，加上行政工作時常需要應酬，因此所承受的壓力自然比女性更大。

因為突發事件造成工作無法持續進行以致於效率降低，時間管理的概念是國小行政人員的必修課程，一些無關緊要的信件、電話及電子郵件是佔掉時間的要素，這些事情使得重要的行政工作在無形中被擱置；冗長的會議，沒有詳細規劃的活動，都是因為時間管理觀念的不足而造成行政品質降低的因素之一。

沒有時間管理的概念也造成角色衝突，因為教師、行政人員、部屬、同事、家人的多重角色重疊，使得國小行政人員常常處在一個要立即判斷事情輕重緩急的情境。時間管理要是沒有一個明顯的分際，便使得壓力來源立即產生角色衝突，王欽洲（2006）指出角色衝突的壓力分析中，年資在五年以下國小行政人員的壓力大於十一年以上的國小行政人員。由此得知，行政經歷的熟練以及人際關係的圓融，可以讓行政壓力減少，其中因為經驗的使然，懂得如何管理時間也是一大要素。

二、工作職務日漸繁雜，時間管理愈形重要

根據陳柏蓉（2004）指出時間管理的干擾因素有以下三點，分別說明如下：

（一）個人因素：

個人在專業養成期間缺乏時間管理的訓練，在工作環境中又缺乏時間管理的研習以及相關書籍刊物，使得時間管理對國小行政人員而言是相當陌生的。學校工作因為人際關係的經營及屬於科層體系，因此國小行政人員不懂得、也不知道如何拒絕，是造成時間管理的一大阻礙，間接使得行政工作品質下降。

就因為毫無自制能力，常常使國小行政人員陷於同一時間必須處理多種事物，包括教學工作及行政工作，甚至於是人際衝突，因為無法專心一致於工作，使得時間管理對國小行政人員而言是愈形重要。

（二）組織制度因素：

組織制度方面更是糾結不清，對國小行政人員來說，每天有開不完的會議，會議中又往往不知管控，因此造成時間的浪費，會議結束後每每毫無結果。行政職責權力劃分不清也是造成時間管理的一大阻礙，有太多的工作是臨時分配而來，因為不知道要讓誰負責，所以就歸給年資最少的人，這種情形不但造成組織、個人間的衝突，也違反「公平理論」，最後終於難以收拾。

組織公文處理的繁雜也造成時間管理的困難。現在的文書處理耗時費力，除了電子公文外，還有書面的公文往返，造成行政工作大部分都花費在文書處理上，對行政

品質而並無提升的功效。文書資料的儲存也造成時間管理的干擾，相關的學校例行性事件以及突發性事件的經驗傳承，在缺乏系統儲存的情況下，組織的知識、經驗無法延續管理，使得組織中的知識無法轉化、運用，這些都造成行政品質上的缺陷，也佔據國小行政人員大部分的時間。

(三) 計畫執行因素：

計畫執行因素方面，學校有太多的事件是使用垃圾桶決策定案的，因為專業知能不足，加上領導者無法蒐集到正確的資訊，致使行政計畫的執行往往是領導者一廂情願和一意孤行的。而學校系統中，溝通的管道不論是垂直溝通或水平溝通往往是不足的，成員不知道該怎麼做？為什麼要做？造成計畫的執行成效是有限的，工作品質與學校效能當然不佳。

良好的時間管理是促使行政品質改善的一大利器，有效的時間管理可以縮短開會的時間，在有限的時間內整合出最適當的策略方案。根據 80/20 法則，讓最緊迫的事件得以最先解決，減少過多的人力時間虛耗。在學校的行政計畫執行上，一旦決策形成，其所造成的影響是無法改變的，國小行政人員計畫執行的工作壓力也大於一般的教師，因為他們處於校長跟老師中間，除了自己應該負責的工作外，也身負推動宣傳的任務，因此時間管理對國小行政人員而言愈形重要。

三、社會壓力增加，時間管理成為必備知能

教改的推動使得學校的行政工作倍增，加上近年來「少子化」的影響，使得學校的行政工作備受挑戰，學校行政績效是學校效能的一環，在講求服務、品質、永續、創新的脈動中，國小行政人員必須做有效的時間管理，才能夠應付多元的需求。

另外、學校的評鑑工作也愈來愈受重視，不論是學校總體課程評鑑，還是學校總體校務評鑑，或者學校的教師評鑑等等，都需要國小行政人員的妥善計畫與執行，營造安全的學校氛圍，並且在諸多的評鑑中發展學校優勢成為品牌，迎接社會高標準的要求，時間管理的良善與否，已成為國小行政人員的工作績效指標。

參、問題探究

本研究主要在探討學校行政人員在時間管理上所面臨的困境有哪些？以下針對學校工作缺乏標準作業流程、校務規劃不當，疲於奔命、部分教師人格特質、干擾因素多元複雜、教育政策更迭頻繁等五大項來進行問題探究。

一、學校工作缺乏標準作業流程

校園中的偶發事件太多，教師對於危機處理的意識又很薄弱，常耗費時間在自行摸索處理，或請教別人之後再來處理，完全無法掌握時效。如果學校對偶發事件的處理有一份標準的流程，教師遇到事情時才知道該如何解決，才能把握時效。

二、校務規劃不當，疲於奔命

事前做好規劃可以節省許多時間。有些主管事前的規劃並不完整，再加上又沒有充分授權，導致時間估算錯誤，疲於奔命仍無法完成工作。另外，偶發事件太多也會使得人員於事前無法做完善的規劃，導致時間的浪費。所以，學校行政人員該如何排定事情的先後順序，才不會疲於奔命浪費時間值得探討。

三、部分教師人格特質影響時間管理

教師的人格特質會影響到他對事情的處理方法、態度，與時間的有效運用。有下列幾項人格特質的教師，較容易受其人格特質影響，而影響其時間的管理：

(一) 不知如何拒絕別人：

因自己個性懦弱的關係，擔心得罪請求協助的人，不願破壞已經建立的良好關係，只好犧牲自己的時間，來協助別人完成工作，嚴重影響到自己的工作時間。

(二) 不會將資訊整理分類：

現代的社會是個講求績效的時代。資訊與資料如果沒有做妥善的分類與管理，當要使用資訊時，就必須浪費許多時間在資料的找尋上，造成工作的延宕，影響到工作的績效。

(三) 缺乏做決定的能力：

做事拖延、遇事優柔寡斷、猶豫不決，無法針對事情的輕重緩急明快做出決定，使工作雜亂無章，行事沒有重心，將影響整個工作時程，造成時間的浪費，不僅影響自己也影響到別人的時間。

(四) 完美主義者：

個性完美主義者較吹毛求疵，會把小細節處理到盡善盡美才覺得滿意，無形中浪費許多時間而不自知，導致時間的浪費。

(五) 不擅調適壓力：

壓力容易使人變得易怒，影響到人際關係與工作的規劃安排。當行政人員無法與學校同仁有良好的人際關係時，他所推行的工作就無法得到同仁的全力配合與協助，無法充分授權只能事必親恭，導致時間的浪費。

四、干擾因素多元複雜

現代社會瞬息萬變，會影響我們處理事情、做決定的因素太多。所以影響教師的時間管理因素也更顯多元複雜，就下列幾項來加以說明：

(一) 學校環境因素：

學校所在地區、學校規模大小、學校轄區位置都會影響老師對於時間的管理（郭清榮，2003）。另外，學校資訊設備的普及化是未來的趨勢，學校行政人員對於電腦的使用是否駕輕就熟也會影響到時間的利用。

(二) 教師專業背景因素：

教師的性別、年齡、學歷、服務年資和行政經歷再再都會影響教師對時間的經營（郭清榮，2003）。另外，教育界歷來沒有時間管理的概念，也缺乏時間管理的課程或研習（許明欽，1998），所以教師對於時間管理較無法有清楚的概念。

(三) 外在干擾因素：

突然的電話、沒有事先聯絡突然來訪的訪客、太多的行政會議、無效的會議等，因為有很多的不可控制性，所以常造成行政人員對於時間無法有效管理。

五、教育政策更迭頻繁

(一) 政策業務繁雜

目前政府積極從事教育改革，教育鬆綁、教師專業自主、學測、基測、新移民及其子女的教育、資訊教育、外語能力的培養、培養孩子的國際觀，再再都需要老師花更多時間準備資料與教材，這使得教師較無法兼顧行政與教學，所以會有時間不夠用的感覺。

(二) 過多的評鑑及訪視

教育單位只要有新的政策執行，就要看到學校的執行績效，所以學校裡的評鑑及訪視很多，例如：校務評鑑、教師專業評鑑、交通安全評鑑、春暉評鑑、體育訪視、校園環境評鑑、教育優先區評鑑、攜手計畫訪視、健康促進評鑑……等，結果學校容易流於為評鑑而評鑑，導致學校行政人員浪費太多時間準備評鑑資料（俞斌發，2002），影響其他工作的進行與時間的管理。

肆、時間管理的原則與策略

一、時間管理的原則

郭崑模（1990）認為時間管理應遵守的原則有三：1.目標導向與彈性制度化：處理工作是目標，時間是手段。顯然吾人並非因為有時間才處理事務，這是時間管理上應持有的原則，也為目標導向之意義所在。同時若要提高做事效率，應彈性配合做事之重要性、迫切性做專案時間之調整，而非只考慮其難易性、多寡性。2.效率及效果之並重：做事效率高，但不一定效果好。做事以效率、效果並重為原則，不可一味追求效率，而忽視效果。3.差異之檢討與改進：作為目標之達成程度宜從時間、事務以及成本三層面加以檢討與改進。時間層面著重時效是否達成；事物層面著重品質是否達到標準；而成本層面則著重與預計成本是否有所差異。

李光偉（1996）認為時間管理，具有下列十二個原則：1.目標原則：確立目標，用目標控制自己的生活，控制時間，長期堅持，就能鞭策自己一步步實現既定的目的，並不斷地去追求新目標，從而激發人們不斷地超越現況。2.計畫原則：有效管理時間的途徑，就是計畫。做計畫，不但可以居於支配者的地位，更可以縮短工作執行的時間，提

高效率。3.整體原則：將一生當作一個整體來運作，循著嚴格的時間運轉，不管命運的轉變為何，都可以問心無愧的生活。4.優化原則：所謂優化，就是使用時間合理、適度，使其效果極大化。時間管理優化的內容很多，主要是整體安排優化、工作預測優化、實現程序優化、使用價值優化。5.效率原則：時間給每個人相同的機會，然而對於高效率者，它就像是神奇的魔術師，有著意想不到的結果；對於低效率者，它就像是貧瘠的土地，收穫甚少。6.集中原則：由於時間有限，人生要有所作為，必須把有限的時間科學地分配在自己所掌握的那個系統的關鍵上，只讓少數重要的工作佔用自己寶貴的時間，如此一來，才能有效地實現既定的目標。7.容量原則：魯迅先生曾說過：「時間，就像是海綿裡的水一樣，只要你願擠，總還是有的。」因此若能善於擠時間，便能充實時間的容量。8.形態原則：在時間管理中，我們要抓住現在、總結過去、把握未來。也就是說，要牢牢抓住中段—現在，一頭看過去，總結經驗；一頭看未來，寄託希望。9.最佳原則：所謂最佳原則，就是抓住最佳年齡，利用最佳時間、把握最佳時機、保持最佳精神，這樣對時間管理，是最有績效的。10.辯證原則：在匆匆忙忙的時，要在「靜」與「動」中求得「動」與「快」；要在珍惜時間中，體會不要過度節約；做事不要拖拖拉拉，但有時可以有計畫地拖延。11.有序原則：所謂時間管理，在一定意義上來說，也就是選擇一個較佳的時間次序。如：工作秩序條理化、工作目的明確化、工作方法多樣化、工作流程 IE（經營工程學）化、工作內容簡明化。12.彈性原則：既緊張、又有秩序，既有計畫、又注意調節的彈性原則，是時間管理的一條重要原則。做到保持生活的整體平衡、廢棄錯誤的時間管理觀念、合理安排休息、注重充分睡眠、加強自身鍛鍊。

二、時間管理的策略

對於時間管理的策略，中外學者亦各有不同見解，Miller（1985）認為良好的時間管理著重於組織與計畫；Jones（1995）認為把握會議的流程、做事有計畫是時間管理的重要方法。Burnstad（1996）提出時間管理的方法為活動有計畫、電話和會議的管理、計畫等候時間、改善交換時間、時間管理系統（如電腦程式）、電腦檔案管理等。Polaine（1997）認為文件管理（DM）系統是時間管理的重要策略，利用資訊和科技來改善文件處理的效率。鄭彩鳳（1993）認為良好的時間管理的方式應注意 1.利用目標管理簡化工作並有效計畫與監督。2.擺脫時間的浪費，避免拖延，排除電話、訪客、會議干擾。3.掌握時間的特性原則。4.加強組織的互動善用溝通與授權。5.清楚表達期望減少管理部屬的時間。

綜合上述中外學者的看法，針對時間管理原則與策略，研究者認為在教育政策更迭快速中，巧用現代科技設備，並且制訂標準工作流程，再就學校校舍環境之安排與提升教師時間管理知能及外在干擾因素，來提升個人時間管理原則與策略分述如下：

（一）時間管理原則

1. 運用目標管理依據所訂定的目標。
2. 掌握關鍵點，擬定工作計畫。
3. 保留彈性時間避免緊急事件發生。

4. 善用最佳黃金時間做最有效的運用。
5. 集中時間專心完成少數重要的工作。

(二) 時間管理的策略

1. 構思學校校舍使用之便利性

學校校舍規劃的動線常會影響行政與教學相互聯絡溝通的時間，因此，兼顧行政與教學的溝通上，應於各行政處室、教學區、同年段與專科教室的安排上多下功夫，行政處室應儘可能在同一樓層、同年級（年段）應盡量集中，且建置科技資訊設備如網路電話、視訊設備、播音設備……等，讓行政工作的聯繫距離縮短以節省往返時間。

2. 提升教師時間管理知能

大部分的現職老師，在師資養成過程中均未曾參與時間管理的課程。因此，在分秒必爭的時代環境下，教育相關單位應開辦時間管理課程或進修管道，讓教師有機會透過自我進修或參與縣性、區性、校性工作坊或研習，積極參加時間管理相關課程與活動，提升時間管理能力的優勢，隨時隨地補充提升相關的專業知識與技能。

3. 巧用現代科技設備

教師在教學工作場域中若能運用許多的科技設備，提升運用能力以應付繁重、量多的行政業務是一大利器。藉助電腦建置資料庫減少例行性的資料繕寫，並可就資料加以建檔、分類、分享……，對於行政工作時間能有效改善。此外，更可利用網路、視訊、網路電話等通訊設備，進行各項會議、相關最新資訊的整合、舉辦各項進修研習，不僅能減少舟車勞頓、交通不便的窘境，也可以依據自我時間安排隨時吸收新知。

4. 制訂標準工作流程

「臨時性、突發性的事太多，無法規劃」、「學生突發事件處理」是國小教師認為會影響時間有效管理。因此教師們如何積極提升突發事件處理能力是當務之急，在有限時間內正確的處理校園突發事件，必須在平時就蒐集相關資訊與資料、充實相關技能，參與相關課程活動。制訂標準工作流程以縮短新進教師適應期並減少行政支援時間與降低出錯率。

5. 建立經驗分享機制，落實標準作業流程

近年來因應國人教育需求與規劃，教改運動正積極執行，尤其統合學校教訓輔導單位的力量，幫助學生學習效果的提升。目前校園突發事件是國小教師時間管理中，比較困難的事，再加上青少年問題層出不窮，逃學、翹家、偷竊、沈迷於網咖日趨嚴重，而社會的多元化，各種社會團體對教育的聲音、學校的衝擊，必須在第一時間內做出最正確的決定。行政人員花費時間摸索各種層出不窮的問題將會耗費許多時間，透過資深、有經驗的老師分享處理方式的妥當性，以增加學校全體教師

處理突發事件的應變能力，將能提升教師或新接任行政工作之老師迅速準確的完善處理，減少不必要的彌補與檢討動作。

6. 降低外在干擾因素，提升個人時間管理特質

辦公環境不論是桌上擺飾、位置擺設、空間規劃要儘可能降低干擾源，以目標（objective）而非以行動（activity）來思考，迅速的做成大部份的決定，專注於重要的事務，提醒自己做貫徹的溝通並且提升溝通能力，儘可能言辭簡潔、清楚，避免缺乏明確、直接、適切的溝通，把時間視為寶貴有限的資源，在討論會議時掌握流程且確定結果，充份授權。

7. 善用學校行事曆與個人手札

學校行政人員需兼負教學與行政處理，因此，依據自我需求及學校行事曆的安排，來規劃與分配自我時間，如年度工作計畫目標、整月工作計畫目標、本週工作計畫目標、本日工作計畫目標和本日每小時之工作計畫目標的預先規畫和細分設定，才可以提昇工作效率。處在分秒必爭、追求快速變化的科技時代，事先計畫分配與掌握影響甚鉅，根據自己的目標來排定優先順序，將自己的工作依「重要性」和「急迫性」加以分析和排序。善用巴列圖原理，學會 20/80「抓大放小」的法則，當能找出有些工作是屬於重要而急迫的，自行優先處理；重要而不急迫的，可列次要順序，利用平時零星時間隨時處理或授權處理；急迫而不重要，則應交辦他人處理；不急迫也不重要，則應予以排除不做。

伍、結論與建議

針對國民小學行政人員時間管理及相關策略的探究，本研究提出下列幾項結論並提出建議供行政人員參考。

一、結論

本研究結論認為唯有目標設定正確、合宜並實施目標管理、針對重要、緊急事件處理並採用 80/20 原理等原則，以及訂定標準作業流程與檔案管理等，分別說明如下：

(一) 校務政策訂定明確

俗話說：「凡事豫則立，不豫則廢」。學校的遠程、中程、近程規劃若妥善、明確，當年度所有校務政策事先確定並公布於學期行事曆，讓所有行政人員能夠事先規劃，同時也讓全校教師瞭解這學期即將進行的各項活動。

(二) 進行目標管理

學校各處室進行各項業務活動時應導入目標管理，從目標訂定、活動執行與評鑑、考核需要落實。藉由目標管理可以設立實施期程，隨時瞭解任務的進度，讓活動得以隨時掌握，自然可以有效達成目標。

(三) 訂定標準作業流程及檔案管理

凡走過必留下痕跡，行政業務除了活動進行外，如何將活動過程中所遭遇到的問題詳細記錄、檢討及改進，以作為下一次進行的依據。從資料的蒐集、整理、歸納、分類及歸檔有系統的進行，以利下次應用。

(四) 降低外在干擾因素

突發性的訪客及事故常不在規劃之中，因此，豐富的行政經驗可以掌握關鍵事件，適時的拒絕或是善意的表達另有他事需要處理，可以令來客「長話短說」，並培養能夠簡短的摘要重點的表達。

(五) 運用時間切割進行

生活上有忙不完的事情，但有更多被切割的零碎時間，如果可以妥善利用這些短暫時間處理事情，那麼每天可以處理的事情仍然可觀。

二、建議

綜合本研究結論提出以下建議，供主管教育行政機關以及學校主管人員參考：

(一) 80/20 原則

企業界有所謂的 80/20 原則，80%的業績來自 20%的顧客；相對的也可以利用 20%的時間來解決 80%的問題。行政人員要能夠分辨那些事情是重要且緊急的，優先處理好這些事情，就可以妥善管理自己的時間，不至於發生時間不夠用的感覺。

(二) 貫徹分層負責工作體制

偶、突發事件是時間管理的一大罩門，唯有事前明確地責任分工，並確實執行分層負責及分組辦事的機制，才可能在事情發生時有人可以馬上處理。此外，主管適度的授權可以提供下屬自我分配時間處理公務，以養成掌握工作進度的習慣。

(三) 開設相關時間管理課程

越忙的人越需要進行時間管理，花一點時間安排行程、進行規劃，可以釐清到底有哪些事情是必須立刻完成。校方或是主管機關如果能適度安排類似課程，將有助於行政人員對時間管理的認知觀念，進而培養自我檢視工作盲點的能力，有效率的運用時間，提昇工作品質。

參考文獻

- 王欽洲（2006）。國民小學行政人員工作壓力與學校效能之研究。國立嘉義大學國民教育研究所碩士論文，未出版，嘉義。
- 李光偉（1996）。全方位時間管理。台北：新雨。
- 李光偉（1996）。時間管理大師。台北：新雨。
- 何常明（2005）。管好時間做對事。久石文化。
- 施宏彥（1995）。縣市教育局行政人員的工作特性、制握信念、對時間管理策略及工作壓力關係之研究。國立台南師範學院初等教育研究所碩士論文，未出版，台南市。
- 俞斌發（2002）。新竹縣國民小學校長時間管理策略之研究。國立新竹師範學院國民教育研究所行政碩士班碩士論文，未出版，新竹市。
- 郭崑謨（1990）。簡論「時間管理」之重要性、內涵與重點。企業季刊，13，1-4。
- 郭清榮（2002）。國民中學導師時間管理之研究。國立台灣師範大學教育研究所碩士論文，未出版，台北。
- 鄭彩鳳（1993）。學校經營中的時間管理。教育資料文摘，31（4），135-167。
- 鄭彩鳳（1996）。時間管理。蔡培村（主編），學校經營與管理。高雄市：麗文文化公司出版。
- 謝鴻志（2006）。國民中小學校長時間管理策略運用與課程領導之研究。國立中正大學教育學研究所碩士論文，未出版，嘉義。
- 陳明華、吳明隆（2004）。高中職學校行政主管時間管理現況及其策略運用之研究。學校行政雙月刊，34，53-69。
- 陳柏蓉（2004）。宜蘭縣國小教師時間管理之研究。國立台北師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，台北。
- 唐慧媛（1999）。體育行政人員與非體育行政人員時間管理之比較研究。中國文化大學運動教練研究所碩士論文，未出版，台北。
- 許明欽（1998）。國中校長時間管理之研究。國立台灣師範大學教育研究所碩士論文，未出版，台北市。
- 楊燦煌（1998）。時間管理新法。台北市，書泉。
- 鄧東濱（1998）。時間管理。台北市：長河出版社。
- 謝鴻志（2006）。國民中小學校長時間管理策略運用與課程領導之研究。國立中正大學教育學研究所碩士論文，未出版，嘉義縣。
- Miller, L. E. (1985). Theme : Planning, Organization And Time Management. Agricultural

Education Magazine, 58(1), 3-18 (ERIC NO. J317885.)

Burnstad,G.,& Helen,H. (1996). In search of theprecious commodity time: How to use and abuse it. (ERIC NO. ED394575.)

Jones, R. (1995). Meetings withous tedium. Executive Eeducator, 17, (9), 18-20. ERIC Document Reproduction Service No. EJ 511681.

Polaine, I. (1997). Virtual document technology : A means of simplifying Document creation. Information Management & *Technology*, 30 (2) ,86-87. (ERIC NO.EJ541477.)

國立教育研究院籌備處
第 107 期國小主任儲訓班專題研究

國小不適任教師協助方案之研究

指導教授：鄭崇趁 博士

組 員：陳登曜 李忠信 廖英傑

朱俊達 廖信雄

國小不適任教師協助方案之研究

壹、緒論

一、研究動機

隨著社會文化的進步，個人權利意識的抬頭，社會大眾對於學校教育品質的要求日益提高，故重視教育品質的國家，對於教師專業知能的提升，莫不投注相當大的心力。為有效維繫教師素質，處理不適任教師乃勢所必然，在過去師資培育法和教育任用條例等法令保護，以及個人人情考量下，對於教師的淘汰機制並未積極建立，不適任教師不但可以繼續任教，而且呈現持續增加的趨勢，對學生、學校都造成極大的困擾，因其影響重大，近年來乃引起各方熱烈的討論（楊惠芳，2004）。

不適任教師的問題在國內存在已有相當時日，惟其處理方式卻一直困擾著教育界，一方面是由於「不適任教師」的定義不具體、明確，另一方面則是因為人情關說壓力，學校教評會對於不適任教師的問題，經常不能秉公處理，以拖待變的方式，能拖多久就拖多久的心態，以致於讓事情惡化到不可收拾的地步，對學童身心的發展造成不可彌補的傷害。

根據教育部人事處統計，從八十七學年到九十四學年，全國總共有兩百九十二名不適任教師被停聘、解聘或不續聘，惟一般以為實際數字應遠高於此，仍有相當部分之不適任教師仍續任教職。一項由前立委程振隆（2003）就高中以下校長，以不具名方式進行調查的非正式統計指出，不適任教師比教育部所公布之數字高出八十五倍之多，可以想見此問題之嚴重性（廖炳棋，2004）。再者，台灣在政治民主化之後，家長教育選擇權及自主意識抬頭，對於子女受教權相當重視，對不適任教師問題不再隱忍不發，透過家長團體的力量表達出不滿，故對此等問題應謀求解決，擬定具體可行的解決策略。

教師工作一直以來頗受尊敬，晚近因為師資培育方式多元化，在人數激增素質良莠不齊，造成不適任教師數目增加。除由司法機關判決確定之不適任教師外，因行為不良或精神障礙而無法勝任者，在定義與處理模式上容有許多灰色模糊地帶，所謂教學不力、不能勝任實難判別。現行教師法第十四條規定對不適任教師之解聘、停聘、不續聘及資遣，除須具備法定要件外，並應經學校教師評審委員會三分之二以上出席及出席委員半數以上之決議報請主管教育行政機關核准後始可予以解聘、停聘或不續聘。

在實務運作上，依據教師法第十四條第一項第八款認定「教學不力或不能勝任工作，有具體事實或違反聘約情節重大者」，因蒐集相關證據困難，認定情節重大者更是不易。再加上教評會教師成員比例達一半以上，在同儕壓力及同事友誼等交互影響下，要妥善判定並處理不適任教師更是緣木求魚。

二、研究目的

教師的素質良窳對教學品質及校園文化有重大影響，不適任教師是目前教育問題的一環，如何提升教育素質，妥適解決問題並回應社會大眾殷殷期望是重要教育課題。由於過去缺乏相關評鑑師資的管理機制，面對益發競爭的教育局勢，師資培育多元化時代的來臨，為確保師資來源的多樣與素質的優良，有必要改弦易轍，如再因循苟且率由舊制，恐將影響未來中小學的教育品質，進而有損國家競爭力。準此，教師素質是一個極需要受到重視的議題，值得進行實證研究。

綜上所論，本研究之目的包含：

- (一) 釐清「不適任教師」的定義與內涵。
- (二) 探討我國現行不適任教師的處理模式。
- (三) 尋找對於不適任教師協助模式。
- (四) 最後，根據研究結果建構我國中小學教師品質的有效管理機制，以提供相關教育主管機關或是中小學行政人員參考。

三、研究方法

(一) 文獻分析法

文獻分析法是一種簡便的探索性研究法，此法乃藉由蒐集他人相關研究成果，以作為本研究之參考資料，為了解國小不適任教師問題，需借助相關文獻資料，包含有相關專書、期刊文章、碩博士論文、研討會論文等研究文獻，藉由分析這些文獻資料，用以建構本研究的研究架構。

除了上述之研究資料外，報章雜誌及政府出版品也是本研究的參考來源。政府出版品主要為有關不適任教師之相關統計要覽及相關法令。藉由分析這些資料的內容，來縮減因研究時間匆促所產生的可能偏誤。

(二) 焦點團體法

焦點團體法是一種質性的研究方法，又名為焦點訪談法（Focused Interview），此種訪談法因有團體成員的互動（Interaction）和討論（Discussion），而研究者則扮演中介者（Moderator）的角色，所蒐集到的資料是以團體間互動討論的言詞內容為主，因此研究法較能夠在短時間內針對研究議題，觀察到大量的語言互動和對話，研究者可以從此對話和互動取得資料。

本研究之議題甚具有爭議性（Controversial），故採取此種研究法較能激發受訪者的各種不同反應和進一步的討論，對本研究的助益甚大。本研究擬以學者專家、教育行政人員及現職國小教師共五人組成焦點團體，並先後進行兩次訪談以為相互參照，來增加研究的正確性。

貳、現況分析

一、不適任教師定義

教師法（2001）第十四條第一項規定：教師聘任後除有下列各款之一者外，不得解聘、停聘或不續聘：

- (一) 受有期徒刑一年以上判決確定，未獲宣告緩刑者。
- (二) 曾服公務，因貪污瀆職經判刑確定或通緝有案尚未結案者。
- (三) 依法停止任用，或受休職處分尚未期滿，或因案停止職務，其原因尚未消滅者。
- (四) 褫奪公權尚未復權者。
- (五) 受禁治產之宣告，尚未撤銷者。
- (六) 行為不檢有損師道，經有關機關查證屬實者。
- (七) 經合格醫師證明有精神病者。
- (八) 教學不力或不能勝任工作，有具體事實或違反聘約情節重大者。

對這八款的認定上，一至五款在認定上較無爭議，有法律判決上的依據，可以稱為「明確不適任教師」；六至第八款則具有爭議性，可以稱為「不明確不適任教師」（李秀娟，2004）。本研究稱「不適任教師」，乃針對沒有明確判斷標準的「不明確不適任教師」進行討論，其定義如下：

任教於國民小學之教師，在教育工作上，因個人社會、生理或心理因素而無法勝任教學或行政工作，且該行為或因素的出現或反覆出現，造成了本身、學生、家長、同事、學校、社會的嚴重困擾或傷害者。

二、不適任教師認定上的爭議

- (一) 教師行為不檢認定的爭議：教師行為不檢有多種，如對學校或社區有敵意的行為包括不當言論、不誠實、觸犯刑事案件、服用禁藥、酗酒等等（秦夢群，2004）。另外生性桀傲不馴，常表異議、不服或違抗上級命令，而令行政人員頭痛。也有教師因個人心理不平衡，而以正義使者自許，或存心報復，污控濫告同仁、四處造謠搬弄是非，造成學校行政人員和同仁的厭煩和壓力，致人人自危、士氣低落；而且這種類型的教師處心積慮，常躲在暗處並不易找到其污控濫告的具體事證。甚至有教師性侵害、性騷擾甚至違法犯紀，觸犯法令的行為較易認定，但是其他行為不檢的程度各有不同，認定上見仁見智，很難有一體通用的標準。
- (二) 教師罹患精神疾病上的爭議：雖然教師法第十四條第七款及第十五條明確規定，教師經合格醫生證明有精神病不能勝任工作者，學校教評會應依規定報請主管教育行政機關核准後，予以資遣，但若教師堅持不去醫院檢查，校方則不易蒐集相關證據，對其進行處理。

(三) 教師教學不力或不能勝任教學認定的爭議：教育部制定「處理高級中等學校以下不適任教師應行注意事項」(2003)中所提，對教師法第十四條第一項第八款所稱「教學不力或不能勝任工作」認定參考基準共有十二點：

1. 不遵守上下課時間，經常遲到或早退者。
2. 有曠課、曠職紀錄且工作態度消極，經勸導仍無改善者。
3. 以言語羞辱學生，造成學生心理傷害者。
4. 體罰學生，有具體事實者。
5. 教學行為失當，明顯損害學生學習權益者。
6. 親師溝通不良，可歸責於教師，情節嚴重者。
7. 班級經營欠佳，情節嚴重者。
8. 於教學、訓導輔導或處理行政過程中，採取消極之作爲，致使教學無效、學生異常行為嚴重或行政延宕，且有具體事實者。
9. 在外補習、不當兼職，或於上班時間從事私人商業行為者。
10. 推銷商品、升學用參考書、測驗卷，獲致利益者。
11. 重病或體力並不適宜教學工作，有具體事實者。
12. 有其他不適任之具體事實者。

但由於參考基準的文字描述模糊，例如：「經常」、「消極」、「心理傷害」「明顯損害」、「情節嚴重」、「消極之不作為」等用語皆是主觀的判定，很難有具體量化的評判標準。

三、現行不適任教師處理流程

九十二年五月三十日，教育部頒布了「處理高級中等以下學校不適任教師應行注意事項」，其中，針對教師「行為不檢有損師道」、「疑似精神病教師」、「教學不力不能勝任工作」三大項原因設定處理流程。處理流程主要分為兩階段（一學校處理階段、二教育行政機關處理階段）、四期（察覺期、輔導期、評議期與審議期）。

(一) 第一階段第一期：察覺期

主管教育主管機關或學校如接獲投訴教師有不適任之情事，投訴具名且內容詳實，得分別視個案情形組成調查小組主動進行查證。查證結果學校應於十日內以書面通知當事人，並將處理過程詳實紀錄。如學校怠於處理，主管教育行政機關知悉後，應責成學校限期處理。

(二) 第一階段第二期：輔導期

如學校已書面通知教師，告知其有不適任的情形，但教師仍未有效檢討改進，且學校認為有輔導之必要者，則進入輔導期，若無輔導之必要，則入評議期。

1. 學校成立處理小組：學校成立處理小組，由校長召集，成員含相關處室主任(組長)、學校教評會、學校教師會及家長會代表等，必要時得邀請學者專家或社會公正人士。學校尚未成立教師會者，不置代表。
2. 學校安排適當人員進行輔導：學校應安排一至二位資深教師擔任輔導員進行輔導，必要時得尋求法律、精神醫療、心理或教育專家之協助。
3. 處理小組隨時注意教師改善情形：處理小組應不定期派員了解不適任教師教學改善情形，並作成紀錄。
4. 輔導期程二至六個月：輔導期程以二個月為原則，並得視輔導對象個案情形或參酌專家建議予以延長，最長以六個月為限。

(三) 第一階段第三期：評議期

輔導期程屆滿前，學校處理小組或輔導小組應對輔導之當事人加以評鑑，並作成書面報告提交學校教評會審議。依「教師法」第 14 條與「高級中等以下學校教師評審委員會設置辦法」第 7 條規定，教評會所決議的事項，如教師法第 14 條第 6 款「行為不檢有損師道，經有關機關查證屬者」與第 8 款「教學不力或不能勝任工作，有具體事實或違反聘約情節重大者」之解聘、停聘及不續聘事項，應經全體委員三分之二以上之出席及出席委員半數以上之通過，如是審議其他類型之不適任教師的解聘、停聘及不續聘事項，應經全體委員二分之一以上之出席及出席委員半數以上之通過。學校教評會作成解聘、停聘、不續聘等決議後，學校應自決議作成之日起十日內，檢齊教評會會議紀錄相關資料、具體事實表及其他相關資料，報請主管教育行政機關核准，並同時以書面附理由通知當事人。

(四) 第二階段：審議期

主管教育行政機關一旦接獲學校報送教師解聘、停聘、不續聘或資遣案件，應立即進行處理，必要時得組成審議小組，視需要召開會議審議。

不論學校中不適任教師有多少位，即使只有一位，這類教師對於教育品質及學生受教權益所造成的影響都是極為負面的，因此學校方面應該積極主動處理不適任教師。除了觸犯法令判刑確定者之外，其餘「教師行為不檢」、「罹患精神疾病」、「教學不力或不能勝任工作」應該先加以輔導與協助或給予治療的機會，若沒有改進才會進入「評議期」與「審議期」。

參、問題探討

本章旨在探討國民小學不適任教師形成之原因及不適任教師解決之困境，運用焦點團體模式，針對現在學校生態逐一提出其形成原因及其解決之困境。茲分述如下：

一、國民小學不適任教師形成之原因

- (一) 嚴師出高徒、不打不成器等錯誤觀念：傳統上認為嚴師出高徒、不打不成器等觀念，

與造成教師會體罰學生有部份關係。對此嚴師出高徒、不打不成器等傳統觀念，在教育現場已面臨嚴重挑戰，如人本、媒體的一再圍剿，法令規章的禁止，近來立法院對教育基本第八條的修訂案三讀的通過，再再顯示體罰的不適宜。

- (二) 專業能力不足：由於時代的演進和教育當局的三令五申，所以在教育現場大部分教師已儘量不去體罰學生，但少部分教師可能尚未找出較佳替代方式來管教與輔導學生或技巧尚不純熟，也可能在情緒管理上不足或個人心理、家庭等因素，而去體罰學生。
- (三) 教師對人權概念模糊：於教師的人權概念，可以用「以昨日所學，來教今日學生，要用在明日社會」來形容，確有跟不上時代的現象。
- (四) 職前教育與在職進修未發揮功能：師資培育機構林立，培育品質參差不齊，未能善盡第一線把關任務，師資養成教育已不足以培養稱職教師。再者教師進修制度未臻健全，教師進修意願影響教師素質，未能與時精進。
- (五) 缺乏敬業態度：由於許多的教師並未把「教師」做為志業，而是做為職業，抱著得過且過之心態，教學缺乏動力以不變應萬變，長期以來造成教學成效不佳，影響學生學習至鉅。
- (六) 本身因素又可分為「認知」、「情感」或「身體」等三方面：

即教師個人缺乏某些與進行適當教學具有密切關係的「認知」、「情感」或「身體」特質。例如身體健康狀況不佳、無法自我控制情緒的穩定度、身心力量不足以抵抗教學上的嚴格要求等等，導致該教師不適合進行教學或從事與學生有關的活動 (Bridges, 1990; Roney & Perry, 1977)。

二、國民小學處理不適任教師之困境

- (一) 不適任教師認定上的爭議：在一般而言教師與家長對不適任的認定上的爭議並不大。而且教師與家長們大多覺得很容易認定如：教學常用太多時間談論宗教議題、教師有倒債、倒會的情形、教師有不良嗜好，像毒、酒、色、賭等方面問題，經焦點團體討論後，傾向非常同意算是不適任教師，很容易認定；唯在某些方面存在認知的差異如：「教師如課外收費補習，算是不適任教師」充滿爭議性，可能在升學掛帥、考試第一的傳統觀念下，家長仍未反對甚至要求教師對其子女加強課業；而教師在教育當局三令五申禁止教師課後補習中，大多已認同補習的不適當。
- (二) 相關證據不易蒐集：因為沒有明確或一定的標準，可以判定教師是否教學不力、品行不良或其他不良的表現，所以管理者必須蒐集多元且完整的教師缺失行為證據，以利用這些證據顯示一系列不符標準的行為存在，然後才提出教師不適任的說法 (Bridges, 1985)，尤其是精神疾病的認定更須專業人力的鑑定，學校要取得相關證據更是難上加難。
- (三) 學校教評會的處理意願與能力有待加強：學校處理不適任教師時，確實常師師相護，國民小學行政人員會為和諧或怕麻煩而不去處理不適任教師；在教育現場確有因怕

壞了和教師的和諧而不去處理不適任教師的情形、或怕被解釋成惡意騷擾教師、甚至曾付出很大的代價，而根本動不了不適任教師，致爭一隻眼閉一隻眼的情形。教評會未紀錄「平時對個案的討論與處分」：教評會平時雖對個案問題有進行討論並施予實質輔導，但卻未完善紀錄並給予當事人書面通知。國內目前將國民小學教師的解聘、停聘、不續聘的權力下放給學校教評會的模式，無助於處理不適任教師。

- (四) 法令規定未臻健全：第一，教師法第十四條第一項第七款規定，教師經合格醫師證明有精神病者，依規定辦理退休或資遣，並報請主管教育行政機關核准後，予以解聘、停聘或不續聘；第二，處理高級中等以下學校不適任教師應行注意事項規定，教師經合格醫師證明有精神病者，依規定辦理退休或進入評議期提教評會審議其資遣案，簡言之，察覺期後，直接進入評議期及審議期，不給予輔導期以進行治療。所以現行法令對於罹患精神疾病的教師，並未給予治療期，直接進入評議期。如果不給予治療期，罹患精神疾病的教師，可能因為擔心失去工作，而隱瞞病情（楊惠芳，2001），反而造成更大危險。

肆、解決策略

本文旨在針對國民小學不適任教師形成之原因及不適任教師解決之困境，運用焦點團體模式，提出協助方案。茲分述如下：

一、採取「專業支援」或「在職訓練」等方式來提升教師的專業知能與專業技巧

例如建立教師評鑑制度、提供教師專業成長課程、訂定教師自我進修計畫、成立校內學習型組織以促進教師經驗交流、建立教學導師制度等方式。

二、建立教師對人權的基本認知

教師們在過去的師資養成教育過程中，並未接受過任何有關人權的課程，成為正式教師之後，也少有參加類似的在職訓練或研習活動，有關人權的概念可說是相當模糊的。在教師對於人權未全盤了解的狀況下，可能自己正從事著未尊重學生人權的教學行為而不自知。

目前教育主管單位大力推動人權教育，學生對人權的認知亦透過教師進行相關的教學活動，但是當教師本身對人權一知半解，或是擔心學生瞭解人權之後，可能會濫用自己的權利，而侵犯教師的權威，如此人權教育將永遠無法生根發芽。所以必須要協助教師建立對人權的基本認知，也才有可能身體力行。

三、積極建立教學支持系統及教師的教學回饋機制

許多老師兢兢業業的從事教學工作，但幾乎無法確知自己的教學是否是得當、是否是受肯定的。現在學校的老師，缺少回饋機制，教得好的老師，得不到肯定與鼓勵；教得不好的老師，也無從得知缺點何在，不知如何改進。這應是身為教師的悲哀。

被家長指控為不適任教師者，往往會覺得有所委屈。家長們為了使自己的訴求強而有力，往往會聯合許多家長一起出面，將老師不恰當的教學行為鉅細靡遺的列舉出來。

被指控的教師心中總存著疑惑與不解：許多小事是誤會，可以透過溝通而互相了解；部分教學細節有討論的空間，是可以調整的。家長為何從未向老師反應？為何從未與老師進行直接溝通？

長久以來，每位教師均各自忙於教學與批閱學生的作業，少有時間互相討論，當教學遇到困難時，也只有靠自己摸索前進，但效果有限，所以內部同儕視導就相當的重要。學校應積極建立教學支持系統，協助教師妥善進行教學，並透過教師的教學回饋機制，鼓勵教師積極的改進教學品質，相信可減少不適任教師的出現率，也有益於不適任教師的處理。

四、協助教師學習建立自我認知調節機制

使教師試著用認知來改變自己的想法與感受，保持反省式思考和正面積極的心理建設，建立良好的自我評估效能，養成客觀的態度，防杜環境中不良的壓力源，了解情緒管理對自己的重要性，進而達到控制自我情緒的作用。

有關教師教學情緒輔導的策略，如下所述：（一）從教師個人的情緒調整與充實教育專業能力做起：調整自己的EQ，建立快樂的情緒。找尋良好情緒管理與壓力調適的方式，包含做好生活管理、培養樂觀的態度、強化信心與效能、做深度放鬆、修正原有認知、做好時間管理、尋求社會支援等。教師要調適與覺察自己的教學情緒。充實教育專業知能與實務經驗，提升教學信心與成就感。充實輔導知能與溝通技巧。（二）從學年同事互動與團隊支持著手：積極鼓勵學年組成教學成長團體，彼此分享教學心得與傾吐心聲、相互情緒支持，定期聯誼，方能激勵教師的工作情緒與士氣。（三）加強校長的輔導知能和領導的溝通技巧：校長積極充實輔導知能、溝通技巧，多做情意關懷，將使同仁的教學情緒獲得最大支持，教師之教學工作將展現最大的效能。（四）建立高關懷高倡導的行政團隊，關照教師的教學需求：行政人員加強溝通技巧，以謙虛的態度關心教師的教學需求，並支援教師作心理的支持與情緒的鼓勵。（五）積極關照教師的生活情緒與身心情境：如協助教師度過自己或家人生老病死的心理低潮、陪伴教師度過教學壓力過大的情緒低潮、營造良好的組織氣氛，提醒同事相互的關懷、誠懇相待分享彼此的喜悅。（六）對於情緒智商較差的教師，要婉轉的規勸與提醒。（七）陪伴教師化解親師衝突，度過教學困境。（八）中央與縣市教育行政要建立「教師心理輔導中心」，做為專責處理教師教學輔導與身心輔導的問題。

五、對適任與否採積極的認定，引導教師們做為努力的方向

當判斷一位教師是否為不適任時，常難以下決定，但思考其教學行為的合適性時，往往易於有共識。一位適任的教師應該是具有教學熱忱、教學準備充分、教學方法多元有效、關心學生，未能達到此一標準時，應該是某種程度上的不適任。若教師們均有此共識，透過自我要求、同儕間的互相砥礪，以及來自學生與家長的壓力，配合上制度的規範，相信或許可以減少不適任教師的人數。

六、建立不適任教師行為認定的客觀指標以利判斷

不適任教師的認定應屬於專業判斷，但在無客觀標準的狀況下，容易產生爭議性。

不適任教師之指標何在？是大家所關心的焦點，也是能否有效處理不適任教師的關鍵所在。綜觀處理不適任教師之相關規定，實在是較缺乏明確的指標，若教育主管當局或教育專業團體能積極建立判定不適任教師的客觀指標，相信有利於不適任教師的處理。

七、修正「停聘即斷了教師的生路」的想法

在進行不適任教師的評議時，教評會的委員往往將「停聘」與「斷送了教師的生路」劃上了等號，而無法作出適切的決定。基本上，在學生受教權得到適當保障下，教師才有工作權，「不停聘」才是真正斷送了「學生的生路」，斷送了「豎立教師專業形象的生路」。

身為教師，在進行教學時若無法得到學生、家長與同仁的支持與肯定，相信自己一定會有感受的。當一位教師無法充分享受教學的樂趣與成就感時，轉換工作跑道，或許是開創自己另一番天空的契機。有部分老師無法掌握全班的教學情境，教學時班級幾乎失控，但似乎很適合進行個別教學，在輔導的歷程中，宜協助其了解自己的特性與專長，鼓勵其尋找可發揮的工作。當然，有部分的不適任教師似乎也沒有從事其他工作的能力，在此狀況下，政府以專業的薪資來聘請其擔任教師工作，豈不更是一件不可思議的事。

八、促使各校教評會善盡的職責

對於「行為不檢」與「教學不力」的教師，教師法中有得以停聘的規定，但至今卻幾乎是空有一個不能運作的小組。目前教評會的組成及運作方式，可說是自己人審自己人，指望它處理不適任教師，是不易有成效的。如何激發團體的正義，使校內教師有道德勇氣來處理不適任教師，是亟需努力的課題。

李正琳（2000）研究指出，教師對擔任教評會委員參與聘任決策意願不高，造成教師不願意擔任教評會委員的主因，為教學工作重無暇參與。

身為教師評審委員會的一員，有應履行之義務與責任，教師常基於同仁情誼，或是以自身教學工作忙碌、不瞭解他人教學情形為由，未能善盡教評委員職責。這似涉及民主素養的問題，教評會賦予學校選用教師的權利，應執行的責任部分則不宜以任何理由推辭。當然，若考量這是我國特有的生態現象時，似可透過兩種途徑來處理：一為增加家長或社區人士的參與人數，以保障兒童的受教權及教師的權益；另一方面，若大多數學校認為教評會職責的執行窒礙難行時，則應考慮修法，調整各校教評會的權責甚或是解散，設置其他層級的教評會，如區教評會，由群組學校之他校教師參與輔導與審查，或以其他機制取代，突破同仁情誼的障礙，以利不適任教師的處理。

基於學校教評會運作為處理不適任教師之關鍵，教師法修法將調整高級中等以下學校教評會委員之組成，家長代表由現行一人調整為不得少於委員總額五分之一，並增列社會公正人士，期能有效加強審議之公正性。另為避免教評會出席人數不足而流會，增訂經通知全體委員出席後，第三次開會時如仍未達開會額數，降低出席人數門檻為委員總額之三分之一。此外，教評會得由委員三分之一以上連署召集開會審查，以促進學校自主內發處理力量。同時，為避免學校長期不處理不適任教師，教師法中將新增主管教

育行政機關介入處理之機制，要求學校限期處理，逾期未處理或處理違反法令規定者，將由主管機關組成委員會審議後交由學校依決議處理（教育部，2003）。

不適任教師的存在，踐踏學生的受教權、挑戰教育的專業尊嚴與折損政府的威信。為確保兒童受教的權利，除了政府要訂定周延的「不適任教師處理辦法」外，身為第一線的教育行政人員、教師與家長均應由自身做起，以學生最大的福祉為依歸，破除心理障礙，在兼顧教師工作權、學校專業自主權與學生學習權之下，共同為提升教育品質而努力，使兒童們都能接受最佳品質的教育。

伍、結論與建議

一、結論

本研究以研究架構為主軸，根據文獻分析法及焦點團體法之研究結果之討論與分析，將本研究的結論分為五個層面來綜結。

- (一) 不適任教師認定上有爭議。
- (二) 不適任教師形成問題可能因嚴師出高徒、不打不成器等錯誤觀念；教師輔導管教專業能力不足；教師對人權概念模糊，確有跟不上時代的現象；職前教育與在職進修未發揮功能，教師進修意願影響教師素質，未能與時精進；教師缺乏敬業態度，教學缺乏動力，長期以來造成教學成效不佳，影響學生學習及教師個人缺乏某些與進行適當教學的特質具有密切關係。（Bridges, 1990; Mansnerus, 1993; Roney & Perry, 1977）
- (三) 現行教育部頒布不適任教師處理流程主要分為兩階段（一學校處理階段、二教育行政機關處理階段）、四期（察覺期、輔導期、評議期與審議期）。不論學校中不適任教師有多少位，即使只有一位，這類教師對於教育品質及學生受教權益所造成的影響都是極為負面的，因此學校方面應該積極主動處理不適任教師。除了觸犯法令判刑確定者之外，其餘「教師行為不檢」、「罹患精神疾病」、「教學不力或不能勝任工作」應該先加以輔導與協助或給予治療的機會，若沒有改進才會進入「評議期」與「審議期」。
- (四) 國民小學處理不適任教師之困境問題包含有：不適任教師認定上的審議、相關證據不易蒐集、學校教評會的處理意願與能力有待加強以及法令規定未臻健全，罹患精神疾病的教師，可能因為擔心失去工作，而隱瞞病情（楊惠芳，2001），反而造成更大危險。
- (五) 處理不適任教師之心理建設提出協助方案有：一、採取「專業支援」或「在職訓練」等方式來提升教師的專業知能與專業技巧；二、建立教師對人權的基本認知；三、積極建立教學支持系統及教師的教學回饋機制；四、協助教師學習建立自我認知調節機制；五、對適任與否採積極的認定，引導教師們做為努力的方向；六、建立不適任教師行為認定的客觀指標以利判斷；七、修正「停聘即斷了教師的生路」的想

法；八、促使各校教評會善盡的職責。為確保兒童受教的權利，除了政府要訂定周延的「不適任教師處理辦法」外，身為第一線的教育行政人員、教師與家長均應由自身做起，以學生最大的福祉為依歸，破除心理障礙，在兼顧教師工作權、學校專業自主權與學生學習權之下，共同為提升教育品質而努力，使兒童們都能接受最佳品質的教育。

二、建議

- (一) 設立縣市專責教師心理輔導諮商機構。
- (二) 推行教師換證及教師評鑑。
- (三) 落實教學視導及教師考評。
- (四) 建構友善校園，強化師生法治、人權及性別平等教育。
- (五) 在教評會及申評會成員中，增加家長代表比例。
- (六) 教師會本身的專業倫理能充分發揮。
- (七) 增設處理不適任教師的相關配套措施，已達事半功倍之效。

參考文獻

- 李正琳（2000）。台北縣國民小學教師參與學校教評會聘任決策之研究。國立台北師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，台北市。
- 李秀娟（2004）。我國中小學不適任教師處理模式之研究。高雄：國立中山大學教育研究所碩士論文（未出版）。
- 洪若審（2006）。國民小學教師與家長對不適任教師的意見調查研究。嘉義：國立嘉義大學國民教育研究所碩士論文（未出版）。
- 秦夢群（2004）。美國教育法與判例。台北，高等教育。
- 教育部（2003）。建立不適任教師處理機制--教育部提出教師法修正草案。92年3月25日教育部新聞稿。92年3月26日，取自<http://www.edu.tw/human-affair/importance/920325-1.htm>。
- 程振隆（2003）。從不適任教師情形論建立高級中學以下學校教師品質管控機制之研究。線上檢索日期：2007年5月25日。網址：<http://www.parentschool.org.tw/kmportal/front/bin/ptdetail.phtml>。
- 處理高級中等學校以下不適任教師應行注意事項（2003）。線上檢索日期：2007年5月6日。網址：http://www.edu.tw/EDU_WEB/EDU_MGT/HUMAN-AFFAIR/EDU8651001/teacher/a03.htm。
- 楊惠芳（2001）。北市四成教師有憂鬱症困擾。國語日報。2003年8月27日，取自<http://www.mdnkids.com>。
- 楊惠芳（2004）。不適任教師，北市家長會盼處理。國語日報，第二版。
- 廖炳棋（2004）。師資培育有問題。台灣立報，第四版。
- Bridges,E.M. (1985). Managing the incompetent teacher—what can principals do? NASSP Bulletin, 69(478), 57-65.
- Bridges,E.M. (1990). Managing the incompetent teacher. (2nd ed.). Eugene, Oregon: ERIC Clearinghouse on Education Management.
- Blacklock,K. (2002). Dealing with the incompetent teacher.Principal, 81(4), 26-28.
- Roney,R.K.,& Perry,I.O. (1977). Where the buck stops:Tenure Laws and incompetency.NASSP Bulletin, 61, 45-50.

國立教育研究院籌備處

第 107 期國小主任儲訓班專題研究

基隆市國民小學本籍及新移民高年級
學生運動參與現況與可行策略之研究

指導教授：朱麒華 博士

組 員：藍玉鳳 曹宇君 林雅玲

柯淑慧

基隆市國民小學本籍及新移民高年級學生運動參與現況 與可行策略之研究

壹、緒論

一、研究動機

規律運動足以提昇身心健康狀態，運動參與可以帶來許多生理、心理健康效益，如增強心肺適能、鍛鍊肌力、提升肌耐力、促進柔軟度、強化骨骼、體重管理、心情愉悅、正面思考、積極向上等效益。許多研究（卓俊辰，1999；曾建勝，2002；楊志欽，2007；Wankel & Berger, 1991）指出，全人健康是指身體、心理、情緒、社交、精神等各方面皆屬於理想狀態，藉著運動參與的過程，不但可以增加體適能與健康，也能藉運動成爲人際互動的媒介，有運動習慣者體能佳且不易疲勞，能放鬆自我，處事態度積極，學習與工作能力更增強，甚至對自我外型也更滿意、更具自信心等，因此運動參與是達到身體與心靈健康的方法之一。若學童能經由運動參與增強體魄與心靈方面的能量，提昇個人智力反應與情緒智商，進而對自己更具自信心，人際交流也因運動參與而豐富，不論生理、心理皆有所益，足見運動參與對身心健全發展之重要性。

王世英、溫明麗（2007）研究指出 2004 年調查新移民子女的學習成就在國小階段，在「健康與體育」領域的總平均成績，均分布在甲等（分數 80 到 89），換言之，新移民子女的健體領域學習成就並未低於一般學生。但是到了國中階段，在「健康與體育」領域的成績，分布在甲～乙等居多（分數 70 到 89）。何以新移民子女在國小階段「健康與體育」領域學習成績理想，到了國中却出現成績下滑？本研究從研究小組所服務地區；也就是上述研究地區之一的基隆市，試圖以本籍與新移民國民小學高年級兩群體去了解運動參與的現狀、差異，並找出可行策略，提昇新移民子女對「健康與體育」領域的學習興趣。

二、研究目的與問題

針對以上研究動機，本研究擬以基隆市本籍與新移民國民小學高年級（五、六年級）學生爲對象，藉以了解目前本籍及新移民子女運動參與的現況、差異，並提出可行策略與建議。

（一）研究目的

具體言之，本研究目的如下：

1. 瞭解基隆市本籍及新移民國民小學高年級學生運動參與現況。
2. 瞭解基隆市本籍及新移民國民小學高年級學生運動參與之差異。

(二) 研究問題

根據研究動機與研究目的，所提出之研究問題如下：

1. 基隆市本籍及新移民國民小學高年級學生運動參與現況為何？
2. 基隆市本籍及新移民國民小學高年級學生，不同背景變項（性別、年級、身高、體重）的運動參與是否具有顯著差異？

(三) 名詞釋義

1. 新移民學生

新移民是指一個地區中，最後到達該地定居的新居民或族群，通常是因為工作、就學、遷居等原因而移居該地。本研究所指新移民學生是指其他國家女子（含中國大陸、港澳地區）與臺灣男子婚生之子女；換言之，凡原始國籍非中華民國之女性與臺灣男子經由婚姻方式所生育之就學子女則稱之。

2. 運動參與

運動參與狹義而言，即學童所接觸過或學童自行發展之球類、田徑賽、競賽、遊戲…等運動遊戲。廣義而言，凡能促進身心健全發展、學習運動技能、提高體適能與生活適應的動態活動稱之。本研究所指運動參與乃是學童在上下課、放學或假日與其他學童一起參與之頻率、時間、類型三個面向。

3. 高年級

一般而言，高年級是指國民小學五、六年級，依據國民小學教育學制內的年滿十足歲至未滿十二足歲之學童。本研究所指對象為九十學年度及九十一學年度入學之學童，現正就讀國民小學五、六年級者。

(四) 研究方法與步驟

本研究首先依據文獻探討，整理相關資料，建立研究之理論依據，以作為進一步調查問卷編制的參考。茲將研究方法與研究步驟敘述如下。

1. 研究方法

本研究採用問卷調查方法來瞭解基隆市國民小學本籍及新移民高年級學生的運動參與實際情況，本研究以「基隆市國民小學本籍及新移民高年級學生運動參與調查問卷」作為研究工具，調查基隆市國民小學本籍及新移民五、六年級學生運動參與實際情形，並探討彼此之間差異，作為提出具體建議的依據。

2. 研究步驟

本研究從確立研究主題、閱讀文獻著手，進而界定研究問題及方向，接著擬定研究計畫，蒐集相關文獻，撰寫研究論文計畫大綱，依據待答問題及研究變項編製問卷。接下來立意取樣基隆市本籍及普查新移民國民小學五至六年級學生為施測對象，進行問卷施測，回收後統計分析，撰寫研究，如圖 1 所示。

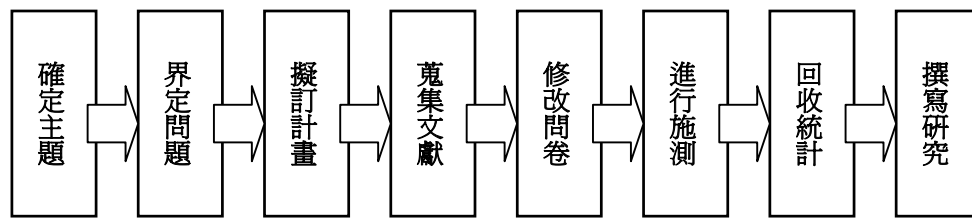


圖 1 研究步驟

貳、文獻探討

一、運動參與的意涵

(一) 運動的定義

從中文字面而言，「運動」是體育學名詞，指活潑肢體的活動，如球類運動、田徑運動等。Schmitz (1979, p22) 從文化發展的角度而言，運動是「玩」的延伸，且它的中心價值來自於遊戲；楊鎮榮 (1996, p15) 指出，運動就是運用人的肢體去做有效的各種動作，以延續生命的一種行為，廣義而言包括：1.體適能運動、2.體育、3.競技運動、4.健美運動；徐元民 (2003, 頁 5) 提及運動乃是個體會利用自身身體所賦予的本能來求生存，從事生活上一切活動即可稱之。

綜合上述論點，本研究簡單定義運動可謂人類生活當中為維持生存的基本活動，進而延伸成為遊戲或娛樂以維持生活樂趣的活動，最後發展至今成為競賽或增加體力的活動項目。

(二) 運動參與的目的

運動對身體健康而言是相當重要的，周宏室 (2006) 引用柏拉圖說：「每個人缺乏運動都會損害健康，而運動和有規律的身體運動可以挽救和維護健康。」簡言之，從醫學的角度而言，規律的運動可以減少身體功能的退化，預防疾病產生，更可以達到身心舒適的程度，其目的不外乎健美、強身、抗老化，經由運動可以達到許多目的，茲將各方研究論點整理如下。

Caspersen, Christenson 和 Powell (1985) 認為，運動是一種有計畫、有組織且具重複性的體能活動，其主要目的是促進或保持體適能，規律性運動對身心有實質益處，並可促進個人健康；Zunft、Dietlinde、Widhalm、Winter 和 Almeida (1999) 調查研究提及參與運動最重要的目的有三：維持健康，減輕緊張感，得到良好體適能；胡天玫 (2005) 提出運動參與的目的有三，如圖 2 所示：健康、成就、樂趣；換言之，運動的基礎目的是為了維持身體機能正常運作與健康，在從事運動過程中，也會因此獲得學習運動的成就感與享受運動的樂趣；楊志欽 (2007, 頁 11) 指出通常學童參與運動其目的在於享樂遊戲、休閒調適，經由參與運動過程，又可以與同儕互動，從中尋得興趣嗜好相近之好友。

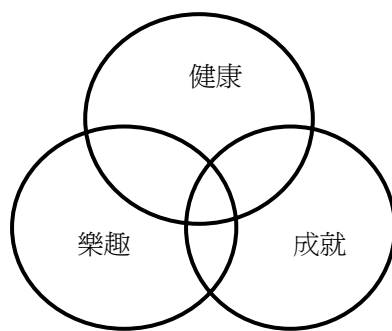


圖 2 運動、休閒與體適能活動之活動原則

資料來源：當運動與健康相遇：運動在健康世紀的定位。

胡天玫（2005）。國民教育，45（5），25-28。

歸結以上各種對運動所要達成之目的所提出論點，本研究將運動參與的目的加以詮釋如下：

1. 健康：現代人生活緊張忙碌，經常三餐不定時不定量，或飲食過於精緻、油膩，造成身體過度負擔，經由運動參與可減少疾病產生、增加健康指數。另外醫學發現指出，學童與鄰近國家相比較呈現體重過重、身高發展比較矮等現象，排除遺傳因素外，多數是因為營養與運動等因素造成。因此藉由運動刺激身高發展與控制體重，是一個良好的方式。
2. 成就：人類通常喜歡從競爭中獲得滿足與快樂，運動中某些項目經常以分組競爭方式進行，基於人類競爭天性，經由運動參與分組競賽的過程中，藉由積極獲勝的心理，產生成就感。
3. 樂趣：運動的樂趣在於身體協調與頭腦機智反應，透過運動參與過程，必須與同伴產生團隊合作與共榮情誼，共同努力邁向獲勝之目標，並從中建立良善人際關係。

二、影響運動參與的因素

（一）個別差異

根據彭臺臨（2006，頁 5）針對國人運動參與的個人因素預測指出，運動參與與性別、年齡及體重有密切相關，其中（1）男性運動參與較女性為高；（2）年齡愈高者，不運動比率愈高；（3）肥胖者的「不運動」比率最高；體重過輕者，運動情形也較差。雖然此研究對象為成年人，但運動習慣乃從小養成，本研究推論國小階段運動參與偏高者，養成對運動的喜愛，有助於日後運動習慣養成。

一般人的觀念中，總認為女生是文靜乖巧的形象，對於女學生運動參與要求不高，楊志欽（2007）研究提出，新移民女學生運動參與以文靜形態（跳繩）為居多，新移民男學生運動參與則以球類活動為最多。本研究將比較本籍男女學生運動參與是

否受性別影響及兩族群運動參與之差異。

普遍而言，年齡與運動需求應該成正比，國小高年級學生逐漸步入青少年，應以促進生長發育、提高身體機能的有效運動為考量，無論運動量或活動時間應逐漸增多或加長。

運動是人體發育的重要條件，根據 Daly、Bass、Caine 和 Howe (2002) 提出運動訓練的量與強度是否會影響身高的發展的疑問。一般而言游泳、籃球、網球、跳繩、跳躍、伸展體操等運動，每日適量是有助於增高的。

肥胖已成為慢性病的搖籃，體重過重的兒童對運動參與興致不高，因此，相形之下體重更難控制。既然肥胖已成為身體健康的重要威脅，體重控制儼然是非常重要的課題，根據林麗娟 (2007) 研究指出利用運動可以達到體重控制的效果，因此體重與運動參與之差異值得本研究探究。

因此基於上述各種研究顯示，本研究將性別、年級（年齡）、身高、體重視為運動參與之個別差異變項。

(二) 情境差異

根據黃永任、鄭志富 (1986, 頁 87) 所提，運動專家針對個人運動的計畫稱為運動處方 (Exercise prescription)，主要針對運動強度、持續時間、次數及運動類型而定個人運動練習，本研究茲將其說明如下。1. 強度 (Intensity)：乃指身體在運動時，生理產生的刺激，在運動後立刻測量脈搏率所得之強度水準。2. 持續時間 (Duration)：是指運動時間的長度，例如在 75% 心跳儲存率下的 30 分鐘持續時間，是發展及維護體適能者所極力推薦的。3. 次數 (Frequency)：意指練習的次數，為了達到訓練效果必須和強度、時間等結合，方能產生最大運動訓練效益。4. 運動類型 (Athletics type)：其定義廣泛，舉凡選擇合乎個人興趣，有持續且安全實施的運動項目皆屬之；卓俊辰 (1999, 頁 65-73) 提出運動處方需視個人身體狀況而擬定，但是擬定運動處方可由以下四項原則作為基本要素，其內容如下。1. 運動強度：運動激烈的程度，但必須是符合超負荷原則。簡易而言，運動加諸於心肺及肌肉等器官刺激要達到有效的程度，當運動越激烈，心跳相對增加越多，兩者的增減近乎等比關係，因此心跳數是一般用來評估運動強度的指標。因此一般成人激烈運動後每分鐘心跳數合理範圍應在 170 至 190 下之間。2. 運動持續時間：連續運動時間的長短，根據體適能實際經驗分析得知，運動持續時間以 30 分鐘為最恰當。3. 運動次數：指每週運動幾天之意，想獲得中度水準以上之體適能，則以每週實施三次運動即可，簡言之，隔天安排一次運動最為恰當。4. 運動類型：即運動項目的選擇，運動項目的選擇以能逐漸增加體適能及改善心肺功能有效果之運動為最佳，例如快步行走、跑步、游泳、有氧舞蹈、騎腳踏車等都是不錯的運動項目。

有許多研究提出國小階段運動參與的類型，其中廖建盛 (2002) 研究提出雲林縣國小高年級學童最常從事的運動類型為「球類運動」，其次是「戶外運動」，而「防衛性運動」則是最少從事的運動類型；張民讚 (2004) 研究彰化縣國小學童高年級學

童運動參與現況，發現運動參與行為以低、中強度運動為主；蔣益生（2004）研究發現高雄縣國小高年級學童運動休閒最常參與的運動休閒項目前十名依序為騎自行車、籃球、游泳、躲避球、透過電子媒體欣賞運動比賽、羽球、慢跑、郊遊踏青、棒球、跳繩。

根據上述運動類型理論與國小學童運動參與現況研究整理，本研究設定影響運動參與探究之向度如下：

1. 運動頻率

以每週 3 天或以上為佳。依據理想身體健康狀態，需要長期且規律運動，根據上述研究（黃永任、鄭志富，1986；卓俊辰，1999）所提，均建議每週運動 3 天為佳。

2. 運動時間

運動持續時間以每次至少 30 分鐘為原則。根據上述研究（黃永任、鄭志富，1986；卓俊辰，1999）所提，均建議每天至少 30 分鐘為原則。當然每天運動時間若能隨著運動習慣的養成，配合自我運動需求逐漸加長也是可行。

3. 運動類型

本研究將之規範於國小學童上下學、放假期間與同儕一起參與且較為廣泛之運動，整合上述學者對運動項目分類，重新歸類為以下三種：

- (1) 合作性運動：躲避球、籃球、排球、拔河、棒球、羽球、桌球…等。
- (2) 個人競技運動：個人賽跑、跳繩、踢毬…等。
- (3) 休閒性運動：爬山健行、游泳、腳踏車、溜冰、直排輪、滑板車…等。

本研究以運動頻率、運動時間、運動類型作為研究範疇。至於運動強度不列於本研究討論範圍，乃因為運動強度多數用於訓練運動選手心肺機能與肌耐力討論之重點，本研究僅在於探討一般學童運動參與現況，因此不將運動強度臚列於探討範疇。

參、研究架構與實施程序

本研究旨在了解基隆市本籍及新移民國小高年級學生運動參與現況與差異性做調查與分析。本研究依據前述文獻探討，經過深入研究分析與歸納後，統整出「基隆市本籍及新移民國小高年級學生運動參與現況與可行策略之研究」架構，本研究架構如圖 3，茲就有關變項詳述如下。

本研究包括本籍學生背景、新移民學生背景及運動參與三部份。其中學生背景包含性別、年級、身高、體重；運動參與則包含以運動頻率、運動時間、運動類型三部份，頻率越高、時間越長、類型越多者，表示其運動參與多，反之則運動參與較少。

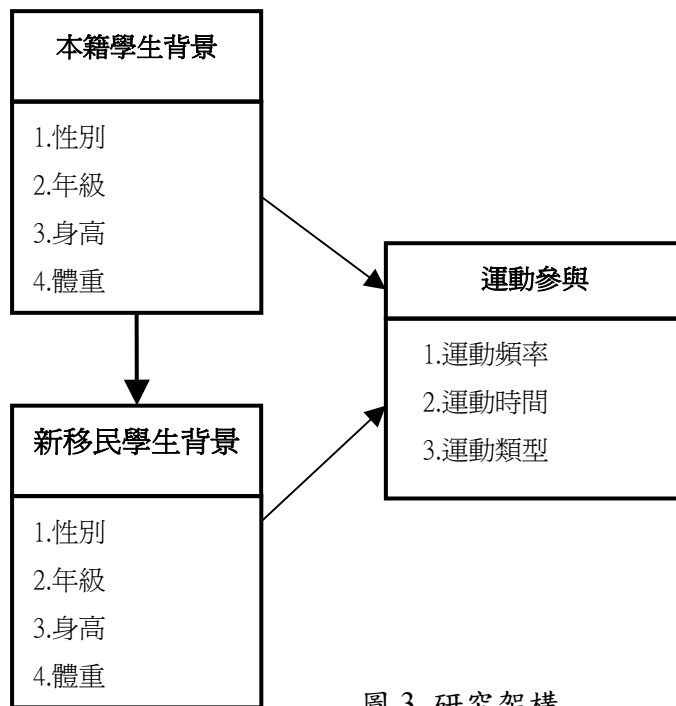


圖 3 研究架構

一、學生背景變項

茲將本研究架構所呈現學童背景變項說明如下：

- (一) 性別：受訪對象性別分爲 (1) 男生；(2) 女生。
- (二) 年級：受訪對象年級分爲 (1) 五年級；(2) 六年級。
- (三) 身高：受訪對象身高分爲 (1) 140 公分以下；(2) 141~145 公分；(3) 146~150 公分；(4) 151 公分以上。
- (四) 體重：受訪對象體重分爲 (1) 35 公斤以下；(2) 36~40 公斤；(3) 41~45 公斤；(4) 46 公斤以上。

二、運動參與變項

本研究參考楊志欽 (2007) 「基隆市新移民女性之國小高年級子女運動參與與人際關係調查問卷」進行改編問卷，其中研究向度分爲：運動頻率、運動時間、運動類型等三項目。本問卷題目以「否」與「是」兩種選項，以 1、2 區分。

三、研究對象與研究限制

本研究探討基隆市本籍及新移民國小高年級學生運動參與，是以基隆市公立國民小學的本籍及新移民五、六年級學生爲主。以立意取樣基隆市中山區、七堵區、信義區、仁愛區、中正區之五、六年級本籍學生 100 人發出問卷調查；再經普查方式調查全基隆市新移民五、六年級學生共 229 人，資料輸入後再經由電腦亂數取樣 100 人。由於調查對象僅限於五、六年級學生，本研究結果對其他縣市或年級差異性之推論有所限制。

四、實施程序

(一) 問卷發放與實施

編製正式問卷後，委請同組組員帶回各校亂數挑選本籍學生及全面施測新移民學生問卷填答。本問卷本籍學生發放五個行政區，取樣超過 2/3 區域；新移民學生問卷發放與回收，組員以責任區制完成立意取樣七個行政區學校問卷發放與回收工作。

(二) 回收問卷資料分析

本問卷於送出一週後陸續回收。本調查問卷總計發放及回收問卷（本籍 100 份、新移民 100 份）。本研究問卷進行編碼、登錄、輸入電腦等作業，進行統計分析。結果顯示（參照附錄表 1）本籍與新移民男女學生人數大致接近 50%；本籍學生身高體重均高於新移民學生。

肆、研究結果

一、本籍及新移民學生運動參與現況分析

本研究為瞭解基隆市本籍及新移民子女之國小高年級子女運動參與現況，茲將問卷統計分析說明如下（參照附錄表 2）。

(一) 運動類型

本籍學生運動頻率「一週當中平均三天會做運動」平均數達 1.53，超過平均值 1.5；新移民學生運動頻率「一週當中平均三天會做運動」接近而未達平均值。

(二) 運動時間

本籍學生運動時間「平均每天運動 30~60 分鐘」平均數達 1.51，超過平均值 1.5；新移民學生運動時間「平均每天運動 30~60 分鐘」接近而未達平均數值。

(三) 運動類型

本籍學生運動類型均達平均值之上，喜好依序為騎腳踏車、躲避球、籃球、賽跑、跳繩、溜直排輪；新移民學生僅三種運動類型達平均值之上，依序為賽跑、躲避球、籃球。

二、本籍及新移民學生不同背景變項的運動參與差異

(一) 不同性別（參照附錄表 3）

1. 本籍與新移民學生的運動頻率

本籍與新移民學生的運動頻率均無任何差異。

2. 本籍與新移民學生的運動時間

本籍女學生參與運動時間多數不在 61 分鐘以上，而是落在不及 30 分鐘居多，兩個運動時間呈差異性；新移民男女學生運動時間均未呈現差異。

3. 本籍與新移民學生的運動類型

本籍學生運動項目以躲避球呈差異、籃球及跳繩呈顯著差異；新移民學生則以躲避球、跳繩呈顯著差異。研究顯示，本籍學生男生玩躲避球、籃球多於女生，女生玩跳繩多過男生；新移民學生躲避球、跳繩同樣呈現與本籍學生相同情形。

(二) 不同年級（參照附錄表 4）

1. 本籍與新移民學生的運動頻率

本籍五年級學生運動五天的人數多於六年級學生，呈現差異；新移民學生運動頻率與年級呈現無差異。

2. 本籍與新移民學生的運動時間

本籍與新移民學生的運動時間呈現無差異。

3. 本籍與新移民學生的運動類型

本籍與新移民學生的運動類型呈現無差異。

(三) 不同身高（參照附錄表 5、表 6）

1. 本籍與新移民學生的運動頻率

本籍學生運動頻率呈現無差異；新移民學生身高在 141~145 公分的學生，不會運動五天者最多，身高在 151 公分以上者運動五天者最多，已達差異。

2. 本籍與新移民學生的運動時間

本籍及新移民學生運動時間均呈現無差異。

3. 本籍與新移民學生的運動類型

本籍及新移民學生運動時間均呈現無差異。

(四) 不同體重（參照附錄表 7、表 8）

1. 本籍與新移民學生的運動頻率

本籍及新移民學生運動頻率均呈現無差異。

2. 本籍與新移民學生的運動時間

本籍及新移民學生運動時間均呈現無差異。

3. 本籍與新移民學生的運動類型

本籍學生運動類型呈現無差異；新移民學生在騎腳踏車上呈現體重 35 公斤者參與人數占最多，呈現差異。

三、分析與討論

(一) 本籍及新移民運動參與現況

根據研究統計發現，基隆市本籍國小高年級學生運動頻率與時間都符合先前文獻探討內容中（黃永任、鄭志富，1986；卓俊辰，1999）所提之規律運動建議：每週以

3 天或以上為佳、每次運動至少 30 分鐘之原則。亦符合教育部推動之「333 展體適能運動」；學生喜愛參與的運動類型結果趨近於蔣益生（2004）研究，即騎車、球類、賽跑。

基隆市新移民國小高年級學生在運動頻率與運動時間皆不如本籍學生多，對運動類型的喜好也不盡相同，推論可能因為新移民家中沒有腳踏車、直排輪設備，因此新移民學生對騎腳踏車、溜直排輪的喜好程度偏低。

(二) 本籍及新移民學生不同背景變項的運動參與差異

1. 不同性別

本籍與新移民學生差異比較：本籍男女學生在運動頻率均無任何差異；本籍女生運動時間推估落在 31~60 分鐘之間；運動類型均以男生喜愛躲避球、籃球最多，女生喜愛跳繩最多；新移民男女學生在運動頻率、時間均呈現無差異，類型則以男生玩躲避球、女生玩跳繩居多。從研究分析，無論本籍或新移民男女學生對於運動類型喜好，與楊志欽（2007）結果相近，男生喜愛球類運動，女生喜好偏文靜運動。

2. 不同年級

本籍與新移民學生差異比較：本籍學生運動頻率中以本籍五年級學生運動五天多於六年級；其餘運動時間或類型，均呈現無差異；新移民不同年級學生在運動頻率、時間、類型均呈現無差異。本研究推論本籍五年級學生可能因為課業壓力比六年級少，因此運動頻率呈現差異。

3. 不同身高

本籍與新移民差異比較：本籍學生無論頻率、時間、類型均呈現無差異；新移民學生呈現身高越高，在運動頻率、時間、類型越多。本研究推論本籍學生運動參與不因身高不同而有所差異；新移民學生則呈現身高高、運動多之現象。

4. 不同體重

本籍與新移民差異比較：本籍學生無論頻率、時間、類型均呈現無差異；新移民學生頻率、時間呈現無差異，類型則呈現體重最輕的組別中，喜愛騎腳踏車人數最多。

伍、可行策略建議

針對前述研究結果，本研究提出以下建議，期望能提供教學者、學校或學生家庭意見，提昇運動觀念與改善新移民「健康與體育」成績方式之建議。

(一) 對不同背景學生參與運動的建議

無論本籍或新移民學生在運動參與都有些許不同差異，針對男女學生運動類型喜愛不同而言，建議男女生彼此多嘗試不同運動，女生為例：多接觸球類運動可增加身體靈敏性與反應度；新移民學生的運動頻率與時間可以再增加一些，多參與運動有助

身心健全發展。

(二) 對教學者的建議

根據研究顯示，新移民學生身高越高運動越多，因此教學者針對體態偏瘦小學生宜多培養運動參與習慣，對於改善體型與身材頗有幫助。建議教學者提供體態瘦小學生跳繩、跳躍之類運動，藉以刺激身高發展；最近開始推展之游泳運動也適宜瘦小學生。

(三) 對學校的建議

根據本研究結果顯示，無論本籍或新移民學生，對於運動參與差異性並不大，顯示新移民學生在體育表現不比本籍學生差。建議學校在運動校隊人員挑選時，多考慮挑選有意願參與之新移民學生；學校宜多辦理運動性社團活動，讓新移民學生有更多機會參與運動。

此外，「健康與體育領域」成績除了運動表現成績外，尚有健康認知學科成績存在，推論新移民學生升上國中後，「健康與體育領域」成績由甲掉落至乙，不見得是運動能力不佳，而可能是健康與體育認知筆試不理想，兩種成績平均結果造成成績不理想。因此建議學校除落實體育課外，更應加強新移民學生「健康與體育」學科認知能力。

(四) 對家庭的建議

運動可維持身體健康、促進發育，運動使腦中產生腦啡，使人心情變好，也可以紓解壓力，達到生心理愉快狀態。因此本研究建議，現代社會生活型態飲食不均衡、壓力過高情況下，家庭宜多培養全家人運動的習慣，不但增進身心健康，更可促進家人情感。家人一起運動可藉由爬山、健行、到校園跑步、騎車、跳繩等方式，在家中可藉由伏地挺身、仰臥起坐、搖呼拉圈等不占空間的方式達到「333 展體適能運動」的效果。

參考文獻

- 王世英、溫明麗（2007）。外籍配偶子女納入學校教育體系之課程與教學研究—建構國民中學補救教學模式。內政部外籍配偶照顧輔導基金補助研究報告。
- 卓俊辰（1999）。體適能--健身運動處方的理論與實際。台北市：師大書苑。
- 林麗娟（2007）。運動與體重管理。2007年6月1日摘錄自 <http://stud.adm.ncku.edu.tw/hea/other/sww/>。
- 信世傑（2003）。台北市國小學生身體自我概念與運動參與之關係研究。台北市立體育學院運動科學研究所碩士論文，未出版，台北市。
- 徐元民（2003）。體育學導論。台北市：品度。
- 曾建盛（2002）。學童體適能與同儕關係之相關研究。國立台東大學教育研究所碩士論文，未出版，台東市。
- 黃永任、鄭志富譯（1986）。Bud Getchell著。身體適應能力。台北市：中華民國大專院校體育總會。
- 彭臺臨（2006）。臺灣地區國民運動行為與其政策意涵之研究。台北市：行政院體育委員會。
- 楊鎮榮（1996）。運動100分。台北市：日康企業。
- 蔣益生（2004）。高雄縣國小高年級學童運動休閒之調查研究。國立台東大學教育研究所碩士論文，未出版，台東市。
- Daly, R.M., Bass, S., Caine, D., and Howe, W. (2002). Does training affect growth? Answers to common questions. *The Physician and Sportsmedicine*, 30(10), 21-29.
- Schmitz, K. L. (1979). Sport and play: Suspension of the ordinary. In E. W. Gerber, & W. J. Morgan, (eds.). *Sport and the body: A philosophical symposium*. (pp.22-29). Philadelphia: Lea & Febiger.
- Zunft, H. F., Dietlinde, f., Seppelt, B., Widhalm, K., Winter, A. R., Almeida, M. D., et al. (1999). Perceived benefits and barriers to physical activity in a nationally representative sample in the European Union. *Public Health Nutrition*, 2, 153-160.
- Wankel, L. M., & Berger, B. G. (1991). The personal and social benefits of sport and physical activity. In B. L. Driver, P. J. Brown & G. L. Peterson(eds.), *Benefits of leisure* (pp. 121-144). State College, PA: Venture Publishing, Inc.

基隆市國民小學本籍及新移民高年級學生運動參與現況與可行策略之研究問卷

親愛的小朋友：

您好！這是一份調查研究，主要是要瞭解您的運動參與以及同學相處情形。所以答案沒有「對」、「錯」之分，完全根據您真實的情況作答，而且您所提供的資料只做學術研究之用，對外絕對保密，不會對成績有任何影響，所以請放心作答。**每題都要作答，而且每題只能勾選一個答案喔！** 謝謝您的協助與合作。

國小主任儲訓班第 107 期
組員：藍玉鳳、曹宇君、林雅玲、柯淑慧
指導老師：朱麒華博士
指導教授：張芳全博士
中華民國九十六年三月

第一部份、基本資料（請在適當答案□裡打✓）

1. 我的性別？…………… (1) 男 (2) 女
2. 我現在就讀年級？…………… (1) 五年級 (2) 六年級
3. 我現在的身高？…………… (1) 140 公分以下 (2) 141~145 公分
…………… (3) 146~150 公分 (4) 151 公分以上
4. 我現在的體重？…………… (1) 35 公斤以下 (2) 36~40 公斤
…………… (3) 41~45 公斤 (4) 46 公斤以上

第二部份、運動參與

填答說明：以下題目所列的句子中，所描述的情形，假如你的感覺或經驗完全一樣時，就把代表「是」的□內打✓起來，若不一樣就把代表「否」的□內打✓起來。例如：

我是個誠實的小孩…………… (1) 否 (2) 是

5. 我一週當中平均有五天（含以上）會做運動。…………… (1) 否 (2) 是
6. 我一週當中平均有三天會做運動。…………… (1) 否 (2) 是
7. 我只有上體育課時才運動，其他時間不會去運動。…………… (1) 否 (2) 是
8. 即使上體育課我也不運動（通常在一旁觀看同學運動）。… (1) 否 (2) 是
9. 我平均每天運動的時間超過 61 分鐘。…………… (1) 否 (2) 是
10. 我平均每天運動的時間在 31~60 分鐘以內。…………… (1) 否 (2) 是
11. 我平均每天運動的時間不會超過 30 分鐘。…………… (1) 否 (2) 是
12. 我不願意花任何時間在運動上面。…………… (1) 否 (2) 是
13. 我喜歡玩躲避球。…………… (1) 否 (2) 是
14. 我喜歡打籃球。…………… (1) 否 (2) 是
15. 我喜歡賽跑。…………… (1) 否 (2) 是
16. 我喜歡跳繩。…………… (1) 否 (2) 是
17. 我喜歡騎腳踏車。…………… (1) 否 (2) 是
18. 我喜歡溜直排輪。…………… (1) 否 (2) 是

~ 【填完請再檢查一遍！謝謝你的合作】 ~

附錄

表 1 基隆市本籍及新移民國小高年級學生基本資料分析 N=200

| 類別 | 項目 | 本籍人數 | 百分比% | 新移民人數 | 百分比% |
|------|------------|------|------|-------|------|
| 性別 | 男生 | 49 | 49 | 53 | 53 |
| | 女生 | 51 | 51 | 47 | 47 |
| 年級 | 五年級 | 53 | 53 | 60 | 60 |
| | 六年級 | 47 | 47 | 40 | 40 |
| 現在身高 | 140 公分以下 | 7 | 7 | 20 | 20 |
| | 141~145 公分 | 30 | 30 | 36 | 36 |
| | 146~150 公分 | 28 | 28 | 20 | 20 |
| | 151 公分以上 | 35 | 35 | 24 | 24 |
| 現在體重 | 35 公斤以下 | 16 | 16 | 25 | 25 |
| | 36~40 公斤 | 22 | 22 | 29 | 29 |
| | 41~45 公斤 | 30 | 30 | 23 | 23 |
| | 46 公斤以上 | 32 | 32 | 23 | 23 |

表 2 本籍與新移民國小高年級學生運動參與況 N=200

| 本籍 | 平均數 | 標準差 | 新移民 | 平均數 | 標準差 |
|-------------|------|-----|-------------|------|-----|
| 運動頻率 | | | 運動頻率 | | |
| 運動五天 | 1.29 | .46 | 運動五天 | 1.16 | .37 |
| 運動三天 | 1.53 | .05 | 運動三天 | 1.47 | .50 |
| 體育課才動 | 1.15 | .36 | 體育課動 | 1.33 | .47 |
| 都不運動 | 1.02 | .14 | 都不運動 | 1.05 | .22 |
| 運動時間 | | | 運動時間 | | |
| 61 分以上 | 1.26 | .44 | 61 分以上 | 1.25 | .44 |
| 31~61 分 | 1.51 | .50 | 31~61 分 | 1.48 | .50 |
| 不及 30 分 | 1.21 | .41 | 不及 30 分 | 1.21 | .41 |
| 不花時間 | 1.02 | .14 | 不花時間 | 1.05 | .22 |
| 運動類型 | | | 運動類型 | | |
| 躲避球 | 1.73 | .45 | 躲避球 | 1.61 | .49 |
| 籃球 | 1.62 | .49 | 籃球 | 1.52 | .50 |
| 賽跑 | 1.58 | .50 | 賽跑 | 1.62 | .49 |
| 跳繩 | 1.57 | .50 | 跳繩 | 1.31 | .46 |
| 騎腳踏車 | 1.81 | .39 | 騎腳踏車 | 1.14 | .35 |
| 溜直排輪 | 1.54 | .50 | 溜直排輪 | 1.01 | .10 |

表 3 基隆市本籍及新移民學生不同性別運動參與之差異

| | | 本籍男 | 本籍女 | 總計 | 卡方值 | 顯著水準 | 新移民男 | 新移民女 | 總計 | 卡方值 | 顯著水準 |
|----------|----|-----|-----|-----|-----------------------------|------|------|------|-----|-----------------------------|------|
| 運動五天 | 否 | 31 | 40 | 71 | $\chi^2_{(1)} = 2.79$ | .095 | 44 | 40 | 84 | $\chi^2_{(1)} = .081$ | .776 |
| | 是 | 18 | 11 | 29 | | | 9 | 7 | 16 | | |
| | 總計 | 49 | 51 | 100 | | | 53 | 47 | 100 | | |
| 運動三天 | 否 | 25 | 22 | 47 | $\chi^2_{(1)} = .623$ | .430 | 25 | 28 | 53 | $\chi^2_{(1)} = 1.53$ | .215 |
| | 是 | 24 | 29 | 53 | | | 28 | 19 | 47 | | |
| | 總計 | 49 | 51 | 100 | | | 53 | 47 | 100 | | |
| 體育課才動 | 否 | 43 | 42 | 85 | $\chi^2_{(1)} = .572$ | .449 | 37 | 30 | 67 | $\chi^2_{(1)} = .403$ | .525 |
| | 是 | 6 | 9 | 15 | | | 16 | 17 | 33 | | |
| | 總計 | 49 | 51 | 100 | | | 53 | 47 | 100 | | |
| 都不運動 | 否 | 48 | 50 | 98 | $\chi^2_{(1)} = .000$ | 1.00 | 52 | 43 | 95 | $\chi^2_{(1)} = 1.11$ | .290 |
| | 是 | 1 | 1 | 2 | | | 1 | 4 | 5 | | |
| | 總計 | 49 | 51 | 100 | | | 53 | 47 | 100 | | |
| 61 分鐘以上 | 否 | 31 | 43 | 74 | $\chi^2_{(1)} = 5.75^*$ | .016 | 39 | 36 | 75 | $\chi^2_{(1)} = .120$ | .729 |
| | 是 | 18 | 8 | 26 | | | 14 | 11 | 25 | | |
| | 總計 | 49 | 51 | 100 | | | 53 | 47 | 100 | | |
| 31~60 分鐘 | 否 | 25 | 24 | 49 | $\chi^2_{(1)} = .157$ | .692 | 27 | 25 | 52 | $\chi^2_{(1)} = .050$ | .822 |
| | 是 | 24 | 27 | 51 | | | 26 | 22 | 48 | | |
| | 總計 | 49 | 51 | 100 | | | 53 | 47 | 100 | | |
| 不及 30 分鐘 | 否 | 43 | 36 | 79 | $\chi^2_{(1)} = 4.43^*$ | .035 | 42 | 37 | 79 | $\chi^2_{(1)} = .004$ | .949 |
| | 是 | 6 | 15 | 21 | | | 11 | 10 | 21 | | |
| | 總計 | 49 | 51 | 100 | | | 53 | 47 | 100 | | |
| 不花時間 | 否 | 48 | 50 | 98 | $\chi^2_{(1)} = .000$ | 1.00 | 52 | 43 | 95 | $\chi^2_{(1)} = 1.11$ | .129 |
| | 是 | 1 | 1 | 2 | | | 1 | 4 | 5 | | |
| | 總計 | 49 | 51 | 100 | | | 53 | 47 | 100 | | |
| 躲避球 | 否 | 8 | 19 | 27 | $\chi^2_{(1)} = 5.55^*$ | .018 | 14 | 25 | 39 | $\chi^2_{(1)} = 7.50^{**}$ | .006 |
| | 是 | 41 | 32 | 73 | | | 39 | 22 | 61 | | |
| | 總計 | 49 | 51 | 100 | | | 53 | 47 | 100 | | |
| 籃球 | 否 | 9 | 29 | 38 | $\chi^2_{(1)} = 15.71^{**}$ | .000 | 22 | 26 | 48 | $\chi^2_{(1)} = 1.93$ | .168 |
| | 是 | 40 | 22 | 64 | | | 31 | 21 | 52 | | |
| | 總計 | 49 | 51 | 100 | | | 53 | 47 | 100 | | |
| 賽跑 | 否 | 19 | 23 | 42 | $\chi^2_{(1)} = 0.41$ | .522 | 19 | 19 | 38 | $\chi^2_{(1)} = .221$ | .638 |
| | 是 | 30 | 28 | 58 | | | 34 | 28 | 62 | | |
| | 總計 | 49 | 51 | 100 | | | 53 | 47 | 100 | | |
| 跳繩 | 否 | 28 | 15 | 43 | $\chi^2_{(1)} = 7.84^{**}$ | .005 | 44 | 25 | 69 | $\chi^2_{(1)} = 10.36^{**}$ | .001 |
| | 是 | 21 | 36 | 57 | | | 9 | 22 | 31 | | |
| | 總計 | 49 | 51 | 100 | | | 53 | 47 | 100 | | |
| 騎腳踏車 | 否 | 6 | 13 | 19 | $\chi^2_{(1)} = 2.84$ | .091 | 46 | 40 | 86 | $\chi^2_{(1)} = .059$ | .808 |
| | 是 | 43 | 38 | 81 | | | 7 | 7 | 14 | | |
| | 總計 | 49 | 51 | 100 | | | 53 | 47 | 100 | | |
| 溜直排輪 | 否 | 24 | 22 | 46 | $\chi^2_{(1)} = .343$ | .558 | 52 | 47 | 99 | $\chi^2_{(1)} = .000$ | 1.00 |
| | 是 | 25 | 29 | 54 | | | 1 | 0 | 1 | | |
| | 總計 | 49 | 51 | 100 | | | 53 | 47 | 100 | | |

 * $P < .05$; ** $P < .01$

表 4 基隆市本籍及新移民學生不同年級運動參與之差異

| | | 本籍五 | 本籍六 | 總計 | 卡方值 | 顯著水準 | 新移民五 | 新移民六 | 總計 | 卡方值 | 顯著水準 |
|----------|----|-----|-----|-----|--------------------------|------|------|------|-----|-------------------------|------|
| 運動五天 | 否 | 33 | 38 | 71 | $\chi^2_{(1)}$ =4.18* | .041 | 51 | 33 | 84 | $\chi^2_{(1)}$ =.112 | .738 |
| | 是 | 20 | 9 | 29 | | | 9 | 7 | 16 | | |
| | 總計 | 53 | 47 | 100 | | | 60 | 40 | 100 | | |
| 運動三天 | 否 | 29 | 18 | 47 | $\chi^2_{(1)}$ =2.69 | .101 | 33 | 20 | 53 | $\chi^2_{(1)}$ =.241 | .624 |
| | 是 | 24 | 29 | 53 | | | 27 | 20 | 47 | | |
| | 總計 | 53 | 47 | 100 | | | 60 | 40 | 100 | | |
| 體育課才動 | 否 | 46 | 39 | 85 | $\chi^2_{(1)}$ =.284 | .594 | 39 | 28 | 67 | $\chi^2_{(1)}$ =.271 | .602 |
| | 是 | 7 | 8 | 15 | | | 21 | 12 | 33 | | |
| | 總計 | 53 | 47 | 100 | | | 60 | 40 | 100 | | |
| 都不運動 | 否 | 52 | 46 | 98 | $\chi^2_{(1)}$ =.000 | 1.00 | 57 | 38 | 95 | $\chi^2_{(1)}$ =.000 | 1.00 |
| | 是 | 1 | 1 | 2 | | | 3 | 2 | 5 | | |
| | 總計 | 53 | 47 | 100 | | | 60 | 40 | 100 | | |
| 61 分鐘以上 | 否 | 36 | 38 | 74 | $\chi^2_{(1)}$ =2.16 | .141 | 43 | 32 | 75 | $\chi^2_{(1)}$ =.889 | .346 |
| | 是 | 17 | 9 | 26 | | | 17 | 8 | 25 | | |
| | 總計 | 53 | 47 | 100 | | | 60 | 40 | 100 | | |
| 31~60 分鐘 | 否 | 27 | 22 | 49 | $\chi^2_{(1)}$ =.170 | .680 | 34 | 18 | 52 | $\chi^2_{(1)}$ =1.30 | .253 |
| | 是 | 26 | 25 | 51 | | | 26 | 22 | 48 | | |
| | 總計 | 53 | 47 | 100 | | | 60 | 40 | 100 | | |
| 不及 30 分鐘 | 否 | 44 | 35 | 79 | $\chi^2_{(1)}$ =1.09 | .295 | 46 | 33 | 79 | $\chi^2_{(1)}$ =.492 | .483 |
| | 是 | 9 | 12 | 21 | | | 14 | 7 | 21 | | |
| | 總計 | 53 | 47 | 100 | | | 60 | 40 | 100 | | |
| 不花時間 | 否 | 52 | 46 | 98 | $\chi^2_{(1)}$ =.000 | 1.00 | 57 | 38 | 95 | $\chi^2_{(1)}$ =.000 | 1.00 |
| | 是 | 1 | 1 | 2 | | | 3 | 2 | 5 | | |
| | 總計 | 53 | 47 | 100 | | | 60 | 40 | 100 | | |
| 躲避球 | 否 | 13 | 14 | 27 | $\chi^2_{(1)}$ =.350 | .554 | 26 | 13 | | $\chi^2_{(1)}$ =1.18 | .277 |
| | 是 | 40 | 33 | 73 | | | 34 | 27 | | | |
| | 總計 | 53 | 47 | 100 | | | 60 | 40 | 100 | | |
| 籃球 | 否 | 18 | 20 | 38 | $\chi^2_{(1)}$ =.780 | .377 | 31 | 17 | 48 | $\chi^2_{(1)}$ =.808 | .369 |
| | 是 | 35 | 27 | 62 | | | 29 | 23 | 52 | | |
| | 總計 | 53 | 47 | 100 | | | 60 | 40 | 100 | | |
| 賽跑 | 否 | 20 | 22 | 42 | $\chi^2_{(1)}$ =.842 | .359 | 23 | 15 | 38 | $\chi^2_{(1)}$ =.007 | .933 |
| | 是 | 33 | 25 | 58 | | | 37 | 25 | 62 | | |
| | 總計 | 53 | 47 | 100 | | | 60 | 40 | 100 | | |
| 跳繩 | 否 | 21 | 22 | 43 | $\chi^2_{(1)}$ =.525 | .469 | 38 | 31 | 69 | $\chi^2_{(1)}$ =2.25 | .133 |
| | 是 | 32 | 25 | 57 | | | 22 | 9 | 31 | | |
| | 總計 | 53 | 47 | 100 | | | 60 | 40 | 100 | | |
| 騎腳踏車 | 否 | 11 | 8 | 19 | $\chi^2_{(1)}$ =.226 | .635 | 51 | 35 | 86 | $\chi^2_{(1)}$ =.125 | .724 |
| | 是 | 42 | 39 | 81 | | | 9 | 5 | 14 | | |
| | 總計 | 53 | 47 | 100 | | | 60 | 40 | 100 | | |
| 溜直排輪 | 否 | 20 | 26 | 46 | $\chi^2_{(1)}$ =3.10 | .078 | 60 | 39 | 99 | $\chi^2_{(1)}$ =.042 | .218 |
| | 是 | 33 | 21 | 54 | | | 0 | 1 | 1 | | |
| | 總計 | 53 | 47 | 100 | | | 60 | 40 | 100 | | |

表 5 基隆市本籍學生不同身高運動參與之差異

| | | 140cm 以下 | 141~145 | 146~150 | 151cm 以上 | 總計 | 卡方值 | 顯著水準 |
|----------|----|----------|---------|---------|----------|-----|-----------------------|-----------------|
| 運動五天 | 否 | 4 | 20 | 24 | 23 | 71 | $\chi^2_{(3)} = .470$ | .194 |
| | 是 | 3 | 10 | 4 | 12 | 29 | | |
| | 總計 | 7 | 30 | 28 | 35 | 100 | | |
| 運動三天 | 否 | 4 | 15 | 11 | 17 | 47 | $\chi^2_{(3)} = 1.10$ | .775 |
| | 是 | 3 | 15 | 17 | 18 | 53 | | |
| | 總計 | 7 | 30 | 28 | 35 | 100 | | |
| 體育課才動 | 否 | 6 | 26 | 22 | 31 | 85 | $\chi^2_{(3)} = 1.26$ | .737 |
| | 是 | 1 | 4 | 6 | 4 | 15 | | |
| | 總計 | 7 | 30 | 28 | 35 | 100 | | |
| 都不運動 | 否 | 7 | 30 | 27 | 34 | 98 | $\chi^2_{(3)} = 1.89$ | .594 |
| | 是 | 0 | 0 | 1 | 1 | 2 | | |
| | 總計 | 7 | 30 | 28 | 35 | 100 | | |
| 61 分鐘以上 | 否 | 3 | 24 | 23 | 24 | 74 | $\chi^2_{(3)} = 5.17$ | .159 |
| | 是 | 4 | 6 | 5 | 11 | 26 | | |
| | 總計 | 7 | 30 | 28 | 35 | 100 | | |
| 31~60 分鐘 | 否 | 5 | 12 | 13 | 19 | 49 | $\chi^2_{(3)} = 2.89$ | .408 |
| | 是 | 2 | 18 | 15 | 16 | 51 | | |
| | 總計 | 7 | 30 | 28 | 35 | 100 | | |
| 不及 30 分鐘 | 否 | 6 | 24 | 21 | 28 | 79 | $\chi^2_{(3)} = .507$ | .917 |
| | 是 | 1 | 6 | 7 | 7 | 21 | | |
| | 總計 | 7 | 30 | 28 | 35 | 100 | | |
| 不花時間 | 否 | 7 | 30 | 27 | 34 | 98 | $\chi^2_{(3)} = 1.89$ | .594 |
| | 是 | 0 | 0 | 1 | 1 | 2 | | |
| | 總計 | 7 | 30 | 28 | 35 | 100 | | |
| 躲避球 | 否 | 1 | 9 | 11 | 6 | 27 | $\chi^2_{(3)} = 4.66$ | .198 |
| | 是 | 6 | 21 | 17 | 29 | 73 | | |
| | 總計 | 7 | 30 | 28 | 35 | 100 | | |
| 籃球 | 否 | 1 | 13 | 10 | 14 | 38 | $\chi^2_{(3)} = 2.40$ | .492 |
| | 是 | 6 | 17 | 18 | 21 | 62 | | |
| | 總計 | 7 | 30 | 28 | 35 | 100 | | |
| 賽跑 | 否 | 1 | 15 | 13 | 13 | 42 | $\chi^2_{(3)} = 3.87$ | .5 ^d |
| | 是 | 6 | 15 | 15 | 22 | 58 | | |
| | 總計 | 7 | 30 | 28 | 35 | 100 | | |
| 跳繩 | 否 | 2 | 13 | 13 | 15 | 43 | $\chi^2_{(3)} = .756$ | .860 |
| | 是 | 5 | 17 | 15 | 20 | 57 | | |
| | 總計 | 7 | 30 | 28 | 35 | 100 | | |
| 騎腳踏車 | 否 | 1 | 5 | 7 | 6 | 19 | $\chi^2_{(3)} = .908$ | .823 |
| | 是 | 6 | 25 | 21 | 29 | 81 | | |
| | 總計 | 7 | 30 | 28 | 35 | 100 | | |
| 溜直排輪 | 否 | 4 | 12 | 13 | 17 | 46 | $\chi^2_{(3)} = .882$ | .830 |
| | 是 | 3 | 18 | 15 | 18 | 54 | | |
| | 總計 | 7 | 30 | 28 | 35 | 100 | | |

表 6 基隆市新移民學生不同身高運動參與之差異

| | | 140cm 以下 | 141~145 | 146~150 | 151cm 以上 | 總計 | 卡方值 | 顯著水準 |
|----------|----|----------|---------|---------|----------|-----|---------------------------|------|
| 運動五天 | 否 | 17 | 34 | 17 | 16 | 84 | $\chi^2_{(3)}$ =8.116* | .044 |
| | 是 | 3 | 2 | 3 | 8 | 16 | | |
| | 總計 | 20 | 36 | 20 | 24 | 100 | | |
| 運動三天 | 否 | 10 | 18 | 10 | 15 | 53 | $\chi^2_{(3)}$ =1.14 | .766 |
| | 是 | 10 | 18 | 10 | 9 | 47 | | |
| | 總計 | 20 | 36 | 20 | 24 | 100 | | |
| 體育課才動 | 否 | 14 | 22 | 14 | 17 | 67 | $\chi^2_{(3)}$ =.887 | .829 |
| | 是 | 6 | 14 | 6 | 7 | 33 | | |
| | 總計 | 20 | 36 | 20 | 24 | 100 | | |
| 都不運動 | 否 | 19 | 34 | 19 | 23 | 95 | $\chi^2_{(3)}$ =.060 | .996 |
| | 是 | 1 | 2 | 1 | 1 | 5 | | |
| | 總計 | 20 | 36 | 20 | 24 | 100 | | |
| 61 分鐘以上 | 否 | 14 | 27 | 16 | 18 | 75 | $\chi^2_{(3)}$ =.536 | .911 |
| | 是 | 6 | 9 | 4 | 6 | 25 | | |
| | 總計 | 20 | 36 | 20 | 24 | 100 | | |
| 31~60 分鐘 | 否 | 12 | 19 | 8 | 13 | 52 | $\chi^2_{(3)}$ =1.72 | .632 |
| | 是 | 8 | 17 | 12 | 11 | 48 | | |
| | 總計 | 20 | 36 | 20 | 24 | 100 | | |
| 不及 30 分鐘 | 否 | 16 | 28 | 17 | 18 | 79 | $\chi^2_{(3)}$ =.736 | .865 |
| | 是 | 4 | 8 | 3 | 6 | 21 | | |
| | 總計 | 20 | 36 | 20 | 24 | 100 | | |
| 不花時間 | 否 | 19 | 34 | 19 | 23 | 95 | $\chi^2_{(3)}$ =.060 | .996 |
| | 是 | 1 | 2 | 1 | 1 | 5 | | |
| | 總計 | 20 | 36 | 20 | 24 | 100 | | |
| 躲避球 | 否 | 9 | 15 | 7 | 8 | 39 | $\chi^2_{(3)}$ =.869 | .833 |
| | 是 | 11 | 21 | 13 | 16 | 61 | | |
| | 總計 | 20 | 36 | 20 | 24 | 100 | | |
| 籃球 | 否 | 11 | 17 | 10 | 10 | 48 | $\chi^2_{(3)}$ =.819 | .845 |
| | 是 | 9 | 19 | 10 | 14 | 52 | | |
| | 總計 | 20 | 36 | 20 | 24 | 100 | | |
| 賽跑 | 否 | 7 | 12 | 10 | 9 | 38 | $\chi^2_{(3)}$ =1.63 | .652 |
| | 是 | 13 | 24 | 10 | 15 | 62 | | |
| | 總計 | 20 | 36 | 20 | 24 | 100 | | |
| 跳繩 | 否 | 13 | 24 | 15 | 17 | 69 | $\chi^2_{(3)}$ =.616 | .893 |
| | 是 | 7 | 12 | 5 | 7 | 31 | | |
| | 總計 | 20 | 36 | 20 | 24 | 100 | | |
| 騎腳踏車 | 否 | 15 | 33 | 16 | 22 | 86 | $\chi^2_{(3)}$ =4.06 | .255 |
| | 是 | 5 | 3 | 4 | 2 | 14 | | |
| | 總計 | 20 | 36 | 20 | 24 | 100 | | |
| 溜直排輪 | 否 | 20 | 36 | 20 | 23 | 99 | $\chi^2_{(3)}$ =2.88 | .409 |
| | 是 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | | |
| | 總計 | 20 | 36 | 20 | 24 | 100 | | |

*P < .05

表 7 基隆市本籍學生不同體重運動參與之差異

| | | 35 公斤以下 | 36~40kg | 41~45kg | 46 公斤以上 | 總計 | 卡方值 | 顯著水準 |
|----------|----|---------|---------|---------|---------|-----|-------------------------|------|
| 運動五天 | 否 | 11 | 16 | 21 | 23 | 71 | $\chi^2_{(3)}$ =.098 | .992 |
| | 是 | 5 | 6 | 9 | 9 | 29 | | |
| | 總計 | 16 | 22 | 30 | 32 | 100 | | |
| 運動三天 | 否 | 8 | 9 | 14 | 16 | 47 | $\chi^2_{(3)}$ =.502 | .918 |
| | 是 | 8 | 13 | 16 | 16 | 53 | | |
| | 總計 | 16 | 22 | 30 | 32 | 100 | | |
| 體育課才動 | 否 | 14 | 20 | 25 | 26 | 85 | $\chi^2_{(3)}$ =1.16 | .762 |
| | 是 | 2 | 2 | 5 | 6 | 15 | | |
| | 總計 | 16 | 22 | 30 | 32 | 100 | | |
| 都不運動 | 否 | 15 | 22 | 30 | 31 | 98 | $\chi^2_{(3)}$ =3.22 | .358 |
| | 是 | 1 | 0 | 0 | 1 | 2 | | |
| | 總計 | 16 | 22 | 30 | 32 | 100 | | |
| 61 分鐘以上 | 否 | 12 | 17 | 21 | 24 | 74 | $\chi^2_{(3)}$ =.393 | .942 |
| | 是 | 4 | 5 | 9 | 8 | 26 | | |
| | 總計 | 16 | 22 | 30 | 32 | 100 | | |
| 31~60 分鐘 | 否 | 9 | 7 | 18 | 15 | 49 | $\chi^2_{(3)}$ =4.44 | .217 |
| | 是 | 7 | 15 | 12 | 17 | 51 | | |
| | 總計 | 16 | 22 | 30 | 32 | 100 | | |
| 不及 30 分鐘 | 否 | 12 | 20 | 21 | 26 | 79 | $\chi^2_{(3)}$ =3.85 | .277 |
| | 是 | 4 | 2 | 9 | 6 | 21 | | |
| | 總計 | 16 | 22 | 30 | 32 | 100 | | |
| 不花時間 | 否 | 15 | 22 | 30 | 31 | 98 | $\chi^2_{(3)}$ =3.22 | .358 |
| | 是 | 1 | 0 | 0 | 1 | 2 | | |
| | 總計 | 16 | 22 | 30 | 32 | 100 | | |
| 躲避球 | 否 | 7 | 7 | 9 | 4 | 27 | $\chi^2_{(3)}$ =6.43 | .092 |
| | 是 | 9 | 15 | 21 | 28 | 73 | | |
| | 總計 | 16 | 22 | 30 | 32 | 100 | | |
| 籃球 | 否 | 8 | 8 | 10 | 12 | 38 | $\chi^2_{(3)}$ =1.28 | .733 |
| | 是 | 8 | 14 | 20 | 20 | 62 | | |
| | 總計 | 16 | 22 | 30 | 32 | 100 | | |
| 賽跑 | 否 | 6 | 7 | 12 | 17 | 42 | $\chi^2_{(3)}$ =2.74 | .433 |
| | 是 | 10 | 15 | 18 | 15 | 58 | | |
| | 總計 | 16 | 22 | 30 | 32 | 100 | | |
| 跳繩 | 否 | 7 | 9 | 9 | 18 | 43 | $\chi^2_{(3)}$ =4.40 | .221 |
| | 是 | 9 | 13 | 21 | 14 | 57 | | |
| | 總計 | 16 | 22 | 30 | 32 | 100 | | |
| 騎腳踏車 | 否 | 4 | 2 | 7 | 6 | 19 | $\chi^2_{(3)}$ =2.36 | .500 |
| | 是 | 12 | 20 | 23 | 26 | 81 | | |
| | 總計 | 16 | 22 | 30 | 32 | 100 | | |
| 溜直排輪 | 否 | 9 | 9 | 12 | 16 | 46 | $\chi^2_{(3)}$ =1.54 | .671 |
| | 是 | 7 | 13 | 18 | 16 | 54 | | |
| | 總計 | 16 | 22 | 30 | 32 | 100 | | |

表 8 基隆市新移民學生不同體重運動參與之差異

| | | 35 公斤以下 | 36~40kg | 41~45kg | 46 公斤以上 | 總計 | 卡方值 | 顯著水準 |
|----------|----|---------|---------|---------|---------|-----|---------------------------|------|
| 運動五天 | 否 | 22 | 26 | 19 | 17 | 84 | $\chi^2_{(3)}$ =2.64 | .450 |
| | 是 | 3 | 3 | 4 | 6 | 16 | | |
| | 總計 | 25 | 29 | 23 | 23 | 100 | | |
| 運動三天 | 否 | 13 | 11 | 14 | 15 | 53 | $\chi^2_{(3)}$ =4.60 | .203 |
| | 是 | 12 | 18 | 9 | 8 | 47 | | |
| | 總計 | 25 | 29 | 23 | 23 | 100 | | |
| 體育課才動 | 否 | 18 | 22 | 13 | 14 | 67 | $\chi^2_{(3)}$ =2.84 | .416 |
| | 是 | 7 | 7 | 10 | 9 | 33 | | |
| | 總計 | 25 | 29 | 23 | 23 | 100 | | |
| 都不運動 | 否 | 22 | 28 | 22 | 23 | 95 | $\chi^2_{(3)}$ =4.43 | .219 |
| | 是 | 3 | 1 | 1 | 0 | 5 | | |
| | 總計 | 25 | 29 | 23 | 23 | 100 | | |
| 61 分鐘以上 | 否 | 17 | 21 | 21 | 16 | 75 | $\chi^2_{(3)}$ =5.14 | .164 |
| | 是 | 8 | 8 | 2 | 7 | 25 | | |
| | 總計 | 25 | 29 | 23 | 23 | 100 | | |
| 31~60 分鐘 | 否 | 16 | 14 | 9 | 13 | 52 | $\chi^2_{(3)}$ =3.31 | .345 |
| | 是 | 9 | 15 | 14 | 10 | 48 | | |
| | 總計 | 25 | 29 | 23 | 23 | 100 | | |
| 不及 30 分鐘 | 否 | 20 | 25 | 17 | 17 | 79 | $\chi^2_{(3)}$ =1.69 | .637 |
| | 是 | 5 | 4 | 6 | 6 | 21 | | |
| | 總計 | 25 | 29 | 23 | 23 | 100 | | |
| 不花時間 | 否 | 22 | 28 | 22 | 23 | 95 | $\chi^2_{(3)}$ =4.43 | .219 |
| | 是 | 3 | 1 | 1 | 0 | 5 | | |
| | 總計 | 25 | 29 | 23 | 23 | 100 | | |
| 躲避球 | 否 | 11 | 11 | 10 | 7 | 39 | $\chi^2_{(3)}$ =1.18 | .758 |
| | 是 | 14 | 18 | 13 | 16 | 61 | | |
| | 總計 | 25 | 29 | 23 | 23 | 100 | | |
| 籃球 | 否 | 13 | 15 | 11 | 9 | 48 | $\chi^2_{(3)}$ =1.04 | .790 |
| | 是 | 12 | 14 | 12 | 14 | 52 | | |
| | 總計 | 25 | 29 | 23 | 23 | 100 | | |
| 賽跑 | 否 | 10 | 8 | 8 | 12 | 38 | $\chi^2_{(3)}$ =3.44 | .329 |
| | 是 | 15 | 21 | 15 | 11 | 62 | | |
| | 總計 | 25 | 29 | 23 | 23 | 100 | | |
| 跳繩 | 否 | 15 | 20 | 17 | 17 | 69 | $\chi^2_{(3)}$ =1.46 | .690 |
| | 是 | 10 | 9 | 6 | 6 | 31 | | |
| | 總計 | 25 | 29 | 23 | 23 | 100 | | |
| 騎腳踏車 | 否 | 18 | 26 | 19 | 23 | 86 | $\chi^2_{(3)}$ =10.80* | .h |
| | 是 | 7 | 3 | 4 | 0 | 14 | | |
| | 總計 | 25 | 29 | 23 | 23 | 100 | | |
| 溜直排輪 | 否 | 25 | 28 | 23 | 23 | 99 | $\chi^2_{(3)}$ =2.50 | .475 |
| | 是 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | | |
| | 總計 | 25 | 29 | 23 | 23 | 100 | | |

*P<.05

國立教育研究院籌備處

第 107 期國小主任儲訓班專題研究

從體罰事件探討國小教師情緒管理策略

指導教授：朱麒華 博士

組 員：高慈雲 郭乙乃 籃綉慧

楊淑芬

從體罰事件探討國小教師情緒管理策略

壹、研究動機

「體罰」，對我輩從事教育工作者而言，這是小時候司空見慣的事。甚至，有些人還會認為今日我有高學歷、高收入的前途，都必須感謝小學老師嚴厲督導，「打出來」的。所以，嚴師出高徒的文化構念一直持續影響著教師、家長對孩子的管教態度。

時至今日，人文主義興起之後，尊重受教者個體的理念逐漸受到重視（林天佑、吳清山，2005），大家才開始重視體罰所帶來的傷害及影響。目前世界各國至 2006 年為止，已有近 110 個國家，已立法禁止體罰行為（梁正宏，2007），台灣亦然，不過，體罰似乎尚無法跟隨立法的腳步消失在校園中，體罰所衍生之師生衝突事件仍不時見報於媒體，諸如教師用熱熔棒的膠條抽打學生三十幾下；教師追打學生造成學童腦震盪；教師打學童手心，並罰沒寫完早自習學生跪著上課（引自顏國樑，2001）難道老師沒有守法的道德良知嗎？

其實並非如此，教師會體罰學生通常原因很多，有的固然是傳統文化根深蒂固之故（梁正宏，2007；蘇鈺琦，2006），有的則是求好心切（鄭玉疊，2004），或是方便管理（林彥佑，2007），雖然大家明明知道體罰是傷害學生的一種非教育愛的處罰方式，政府此刻也已立法禁止，但難道只有體罰學生，學生才會聽話、服從教師管教嗎？

所以，要根絕體罰於校園之中，單靠立法是只能治標不能治本，因為立法的意義是限制教師不能體罰學生，對於老師來說，可能會解讀為政府是站在家長的角度為孩子著想，但此舉可能剝奪了老師管教學生的權利，侵犯了教師專業自主權。因此，如果我們能從體罰的背景因素來加以瞭解，我相信這才能真正治本，師生衝突的狀況才能漸消於無形。

其實就家長的立場而言，他們大都能感同身受孩子的行為難免會有偏差或不尊重師長，所以適當的管教他們是認同的。但是如果老師是在「情緒失控」、「盛怒」下體罰學生，那麼大多數的家長可能就萬萬不能接受其子女成為老師的鞭下囚，所以，體罰背後所凸顯的教師情緒管理在這幾年間遂成為討論的重點，多數的學者（杜正勝，2007；林彥佑，2007；徐敏雄，2007；游福生，2000；鄭玉疊，2004；鍾立人，2007；蘇鈺琦，2006）都認為教師會實施體罰，大多與自我的情緒管理不當有關，況且多數的學生受體罰事件亦幾乎是發生在教師情緒失控之下（顏國樑，2001），這種種的例證說明了體罰是教師情緒失去理智之下的鋤刀，教師往往為了速效遏止學生的行徑，可能就會採取體罰的手段，於是情緒發洩在鞭子上，學生所獲得的，不是老師對他的愛，而是老師對他的傷害，身心靈俱損；而老師在盛怒之下，為了平息心中的怒火，就以責打學生作為發洩之道。所以，既然零體罰政策已經入法，身為教師，為了杜絕體罰事件再度發生遭大眾非議，為了不對學生造成身心傷害，做好良好的情緒管理，應是比立法杜絕體罰為更有效的策略。

貳、情緒管理的意涵

一、情緒的意義

情緒 (emotion) 一詞源自於拉丁文 *emovere*，Goleman 及 Plutchik 認為情緒是意指人當受到外在刺激或內在的身體狀況所引起的喜、怒、哀、懼、愛、惡、欲等複雜情感的自然反應，也是一種主觀之心靈、感覺或感情激動興奮的心理狀態。不同的人其覺知、認知、感覺會有不同的情緒表現和行為反應 (引自林志成、童鳳嬌，2007)。

張春興教授認為，情緒是由內在心理狀態及外在刺激所引起的個體自覺的心理失衡狀態。失衡的心理狀態涵蓋極為複雜的喜、怒、哀、懼……等七情，而情緒狀態下，除個體會有主觀感受外，身體亦會伴隨有生理變化 (如憤怒或恐懼時會心跳加速) (張春興，1995)。

總而言之，情緒是受內外刺激的刺激而產生的一種個體主觀的複雜情感反應。

二、情緒的特性

情緒既是一種複雜的心理歷程，顯見於內在、外在，隨著喜、怒……等變化快速，但情緒也有一些共同的特性 (許添盛，2003；陳清溪，2004)：

- (一) 情緒是由刺激所引發的；
- (二) 基本情緒是與生俱來的；
- (三) 情緒的表達方式是後天學習來的；
- (四) 情緒是主觀的個別經驗，具有獨特的個別差異；
- (五) 情緒受社會、文化、家庭因素的影響很大；
- (六) 情緒是生命背後的推動力；
- (七) 情緒可幫助我們去達成與人溝通的目的；
- (八) 情緒有好、有壞；

人有了生命就有情緒，情緒可說是人類最親近的朋友，所以，與其害怕不當的情緒出現，不如學會處理正負、面的情緒，保持情緒樂觀穩定，那麼人的生命必將因情緒的多元表現而豐富精彩。

三、情緒管理的意義

情緒既然是與生俱來的，是人際溝通重要的一環，那要如何適當的表達才能為自己加分，減少情緒失控的情形出現呢？解決之道可能需賴妥善的情緒管理吧！

饒見維 (2004) 提出對情緒管理的看法，他認為情緒管理與情緒涵養的意義相似，係指「涵養、包含、包容、照顧、養育、愛護、關照、管理、處理我們的情緒」。所以簡單的說，是指個人對情緒的思考、運作的方式。而 Liam Quirk 於《情緒智慧的藝術》

一書中，談及情緒智慧是上天給予我們人類最好的稟賦之一，他認為情緒管理是一種調整與轉化人我情緒的方式，也是循環省思與恰如其份的表現。綜上所述，情緒管理是一種歷程，包含了從接受刺激、思考、調整、轉化的情感變化，但透過此一歷程，情緒的表現可為他人所接受。職是之故，為求能理性的表達情緒，適當的做好情緒管理是必須的（引自魏麗敏，2006）。

參、國小教師情緒壓力來源

既然情緒管理能有效改善人與人之間的溝通，那麼用在教學上，對於師生間、親師間一定能有所裨益。不過為了徹底找出教師情緒不當之壓力來源，瞭解國小教師在現階段上所面臨的工作壓力，應較能對症下藥。

根據相關學者（林志成、童鳳嬌，2007；林彥佑，2007；陳清溪，2004；楊坤堂，2000；梁正宏，2007；鄭玉疊，2004）研究發現，目前國小教師情緒壓力來源如下：

- (一) 學校行政壓力：如兼辦行政業務、參與校務溝通、決策、或是配合全校活動；
- (二) 家長的壓力：家長對子女學習有所期待，希望老師配合、達成；
- (三) 教學的壓力：包含課前準備、課堂講解、學習評量、學習效果達成率、補救教學、相關教學進修與研習；
- (四) 學生個別差異學習需求的壓力：學生特質、學習能力、個性、適應力……等不同，所造成之師生互動壓力；
- (五) 家庭生活壓力：奉養父母、養育妻兒、家庭經濟壓力；
- (六) 個人情感壓力：長官、同儕、朋友、親戚之互動，升等、調職等壓力；
- (七) 社會文化的壓力：大眾對教師的道德或教育責任的要求。

由上所述，我們不難發現國小教師事實上所承受的情緒壓力真的很大，尤其在面對家長的壓力方面更是如此。因為一位導師通常得面對三十幾位學生的家長，各個家長對老師的期望不同、學生的特質亦不相同，要取得多數家長、多數學生的平衡點實屬不易；再加上目前教育改革變化快速，全球化的競爭逼使得老師必須包山包海、樣樣精通，難怪近幾年來爆發教師退休潮，這都是因為教師每天所面臨的情緒壓力來源太多、太廣了。

如果再加上學生行為舉止不合常規，那麼教師情緒瀕臨失控的臨界點是可理解的，所以，唯今之道，就只有朝減壓與適應來解決了。

肆、國小教師情緒管理之困境

就在大家都普遍認為新時代的老師承受了比以往更多的壓力下，目前多數人也肯定了老師亟需學習情緒管理的能力。畢竟老師也是人，在工作職場上也會面臨適應不良的問題。台北市教育會於民國九十二年九月公布的一項調查報告就指出，台北市有高達五成的教師具有憂鬱傾向（楊坤堂，2004）。而在國外，Berlin 與 Kaplan 的研究也顯示美國約有 9% 的教師

適應不良，因此，老師的適應狀況與其他行業的人相比，並無太大差別（引自楊坤堂，2004）。

可是，我們的教師在如此渴求情緒管理的學習下，大環境的教育當局及教育現場給了我們教師什麼輔導與協助呢？以下就彙整相關文獻資料（白青平，2000；李建彥，2002；鄭玉疊，2004；魏素鄉，2001），簡單分析目前教師在情緒管理方面所遭遇的困境。

一、教育行政機關漠視教師心理健康需求，未設置相關教師輔導機構

教育行政單位總是一昧的只重視受教者—學生的學習狀況，對於師資心理健康的需求，視而未見，所以，至今從未替教師專門設置心理輔導與諮商機構，致使學校若有精神狀況不穩定、有情緒或心理困擾的教師，總在服務期間滋生許多校園爭端，學校苦無他法，只能得過且過，或請教師提早退休，事實上問題並未獲得根本解決。

二、教育行政單位及學校缺乏重視教師情緒管理的重要性

魏素鄉於 2001 年進行研究發現，台北縣各區學校本位教師進修規劃的課程內容，相關課程的知能研習規劃達 65.1%，行政管理知能 7.8%，教師教學知能 7.4%，班級經營 7.0%，教師生活知能 6.2%，教育專門素養 3.7%，學生輔導知能 1.8%，林林總總的規劃，就是缺少了相關教師情緒管理或是心理衛生的課程。

李建彥於 2002 年研究教學年資三年內的新手教師的進修研習也發現，各級學校研習課程多以學校課程、教學及學生輔導、班級經營為主，顯然專屬於教師心理輔導、情緒管理的規劃未受重視。

三、教育法規未明確規範不適任教師之處理準則

多年來教育法規對於不適任教師一直未有具體的規定。細翻教師法及其施行細則，或教師聘約準則等，均無任何明確規範不適任教師或教師情緒管理不當時該如何依法處理，所以各校若有此情況發生，問題只能一再擱置，無一治本之源。教育當局雖呼籲教師不要體罰學生，可是相對的，卻對某些情緒困擾老師不伸手輔助，又要馬兒肥，又要馬兒不吃草，此舉無異是緣木求魚。

四、師資培育方式不利於教師情緒管理與溝通表達訓練

現行師資培育課程中，由於多數大學在開設教師心理輔導與情緒管理課程時，採由學生選修方式，未強制學生一定要修習，然對於教學所需知能如：教學技巧、教材教法、課程規劃則列為必修。因此，學生若個人無強烈需求學習情緒管理課程，校方通常對於這些準老師此方面的規範要求薄弱，學生們更不自知自己是否該學習。

五、學校行政部門缺乏對教師心理輔導的專業認知

一般而言，校方對於教師情緒困擾問題都隱而不言，個別處理，但此舉只會讓老師的情緒管理無法獲得正大光明的需求，所以學校在講求教學效率提升與學校特色行銷之際，應培育同仁間相互扶植之情感交流，協助相關老師度過困境。

白青平（2000）的研究亦明確指出，國小對於學校新進教師的輔導方式提供過多不是教師需要的職前講習與教學觀摩會，還有以學校概況的瞭解為內容的課程居多，真正

新進教師需要的諮商服務、自我情緒的管理、工作壓力的釋放、親師衝突的化解等課程安排不多。

六、社會期許壓力及媒體不當渲染師生衝突問題

每當有校園師生問題曝光於媒體前，經過媒體一再地播放與誇大的報導，大眾們總不免指責是老師行為失當，極少有民眾能注意到事件發生的背後是否存在著教師教學態度與價值觀的差異性，若是再以傳統框架的社會期許來看待教師的管教，那麼幾乎所有的師生衝突事件皆可能需教師一肩承攬，試問，老師也有情緒困擾、精神狀況不佳的時候，也必須如同一般民眾背負著家庭的生活壓力，但是有誰會在事件發生之時站在教師的角度為教師著想，教師是不是也需要心理健康的專業成長呢？

伍、國小教師情緒管理之行動策略

常言道：「嚴師出高徒」，學生的學習效果優良取決於教師的教學有方，所以為了減少師生衝突事件、體罰學生的衝突重演，規劃一套全方位的教師情緒管理策略是必須的，而且此一全方位的教師情緒管理尚須政府從上到下，由教育行政機關、學校，乃至於教師自己都必須刻不容緩的重視才能做好。以下就綜合學者及相關研究的意見提出國小教師情緒管理之行動策略。

一、教育行政機關

(一) 落實輔導室配置輔導專任人員

政府應落實「國民教育法」第 10 條「輔導主任及輔導教師以專任為原則，輔導室得另置具有專業知能之專任輔導人員及義務輔導人員若干人」之決定，依法設置輔導專任老師，適時輔導學校教師情緒失當、工作壓力過大或教學適應不良等心理問題（梁正宏，2007）。

(二) 規範師資培育機構或實習教師安排情緒管理課程

情緒管理的能力是需後天學來的，雖然此種能力不如課程或教學能力為教學工作所切實需要，但一位身心健康的好老師對於學生身教、言教的影響可能遠大於「教書」而已，所以師資培育機構有必要規劃相關心理衛生、情緒管理之課程提供學生修習，而且應列為必修學分之一，帶領準老師們重視管理自我情緒的能力。此外，亦可不定期於寒暑假期間辦理相關研習課程，提供在職教師充電、進修的機會（鄭玉疊，2004）。

(三) 減輕教師的行政事務工作負擔

根據陳怡如（2006）屏東縣國小教師工作壓力對管教行為影響之研究發現，教師知覺的工作壓力愈大，愈會以體罰管教學生。由此可知工作壓力大，情緒管理極可能不佳，老師就越有可能在管教學生上使用非理性的態度與方式來進行處罰。而追本溯源，如果教師的工作壓力減輕，不必負擔學校行政工作或其他與教學較無相關之勞務，那麼教師將有多餘的時間來進行班級經營，與家長、學生有更多良性的互動，情緒管控相信將趨於穩定，要達成零體罰的夢想就不遠了。

二、學校單位

(一) 建置校內心理衛生輔導團隊

以往我們總認為只有學生才需要輔導，輔導人員的設置總是為了學生而考量，但是事實上現在證明老師也很需要接受輔導，不過老師所需要的輔導是較傾向於培養教師正面、穩定的情緒涵養。學校身為教師服務的機構，有必要配合教師工作所需，提供一可以供校內同仁傾吐心聲抒發情緒的輔導管道，讓教師們不再視情緒失控為隱私，壓抑在心中，由學校團隊就教師之工作面、家庭面、個人健康面做一心理衛生審視，如此一來，教師教學品質獲得改善，校內不適任教師、情緒障礙教師一定能重拾健康，造福學生更多的學習效能，這不就一舉數得嗎（林彥佑，2007；梁正宏，2007；鄭玉疊，2004）？

此外，如同危機處理機制般，學校亦需建立教師情緒管理機制，在師生衝突或教師精神狀況異常之際，即能啟動此機制，協助教師調課、請假、就醫、諮商等情緒復原調養，把教師視為學校的一份子，顧慮教師同仁的健康，同仁對學校的向心力一定強。

(二) 安排情緒管理講座或分享同僚優良經驗

情緒管理知能既然以往為大家所忽視，那麼從今而後在零體罰已立法的規範下，情緒管理不能再被犧牲於教學與課程等專業知能了。學校可以利用短暫之週三進修時間或是週休二日，邀請學有專精之講師或辦理相關課程等民間人士進行情緒管理的講解，傳授教師正確的情緒紓解之道，及瞭解相關社區協助資源；亦可以請校內同僚分享彼此優良之情緒管理經驗，或是班級經營、親師交流等知能，「教學相長」，學習別人有效管理情緒的策略，又可增進同仁情感交流，談笑間可能所有疑難雜症都能迎刃而解（林彥佑，2007）。

(三) 不定期進行校內員工戶外活動

減壓、樂活是這新一代的健康訴求，在平時忙著努力教書、管教學生之餘，教師們也應好好的為自己著想。所以，學校可以多辦理類似的聯誼活動，藉由旅遊、運動放鬆自己身心，培養開朗、寬闊的心胸，暫時忘了自己是教室王國裡的國王，把自己當成是學生一般的輕鬆，學習多一點笑容，用不同的觀點來看待事物，等到上課的時間一到，以一個全新、開朗的面容面對學生，情緒管理一定不會成為教學的困擾。

對於老師來說，良好的情緒紓壓管道是迫切需要的，無論是動態的、靜態的，或是參訪、進修，只要老師能有多元的情緒宣洩出口，零體罰的教育將真的可以變成潮流，壓力與情緒便不再為教師所恐懼了（林彥佑，2007）。

三、個人方面

(一) 瞭解自己的情緒特質

身為教師確實需要瞭解自己的情緒個性，更要敏銳的覺察他人的情緒，鐘思嘉認為教師處理情緒有三大主軸：察覺、管理、運用；亦即「察覺」自己與他人的情緒，進而管理自己與他人的情緒，知道如何運用（轉換）自己與他人的情緒。此外，瞭解了自己的情緒特質後，更需要找出在教學上對學生有益的建設性行動。例如：傾聽、同理心設想、反向思考、不固執己見……等，如此，情緒管理方能有效落實於教學之中（林彥佑，2007；陳清溪，2004）。

(二) 認識情緒智慧對自我的重要性

在企業界，智商可能是決定一個人是否會被錄用的關鍵能力，但是決定員工能不能獲得擢升則是決定其情緒商數（引自鄭玉疊，2004）。同理，教師的智慧能力、專業素養應該都不差，但因成長背景、個人特質不同，所形成之教學特色不盡相同（鄭玉疊，2004）。

情緒商數所講求的能力與情緒智慧是相同的，即一般所言之EQ，Solovey 認為EQ 包含五種能力（引自王淑俐，1997）：認識自己的情緒；妥善管理情緒；自我激勵；認知他人的情緒；人際關係的管理。綜而言之，即是管理自我與對待他人的情緒，所以，人際關係要能保持良善，就端看自己的情緒智慧高不高明。

教學亦然，學生既是在學習之中無時無刻都在模仿、學習師長的一舉一動，那麼，如果為人師表的能善盡良好的情緒管理楷模，那麼學生從教師教學上所習得的將不只是書本上的知識，而是活用的人際管理智商，這與教育上所謂的「比馬龍」效應是相通的。所以，綜合上述，教師不單是為了學生，更為了自己，需要深入認識情緒智慧對自我的重要性。

(三) 教師應建立反省思考的慣習與問題解決的能力

體罰既然很多是發生於教師非理性的情緒狀態下，那麼為了避免此種情況再度發生，那麼根本辦法就是減少自我非理性情緒出線的機率，並且找出適合學生的處罰方式。當然，這就必須考驗教師的專業素養是否足夠，以及能否面對問題找出生氣的泉源。教師其實可以生氣，只是生氣的情緒應該符合教師的專業能力與適當的行為標準，不得失控加諸於學生本身（林彥佑，2007）。

那麼什麼時候可以生氣？生氣了我要怎麼辦？這些情緒問題如果能透過時常的反省思考來找出問題癥結：是教學內容不夠活潑？還是學生缺乏正確的行為教導？或是學生教了壞朋友？要不要與家長溝通學生問題呢？重新設想情境解決方式，則下次又發生類似情況時，才不致手忙腳亂，而能以預先擬好的方式來處理，如此一來情緒管理得當，工作壓力更能順勢而解。其實，處罰或管教學生的方式數都數不清，但是只要把握住一個重要的原則：「不要傷害學生的身心」，那麼所採行的管教方式一定不會出問題。

(四) 尋求外界支援

人都有失勢、不如意的時候，但是一般人都怯於讓別人瞭解自己，總認為這是一種沒面子的行徑。不過，身為教師，在我們需要別人拉我們一把時，千萬別考慮自己的面子問題，因為懂得尋求支援不僅能自救，也能救人。所以，一旦自己情緒上有困擾，切莫關起門來自我憂傷，試著走出去，給自己一個心靈的方便之門，也會是給學生、學校一個良好的示範（梁正宏，2007）。

陸、結論

從本文的探討我們可發現體罰、情緒壓力、情緒管理是有相當密切的關連性。體罰可能是教師面臨情緒壓力的表面發洩窗口，而情緒壓力來自於忽視了情緒管理的重要性，三者明顯存在因果關係。所以從體罰事件來看，若是政府能重視體罰背後的原因，提供教師管教學生的另一扇窗口，扶持教師培養情緒管理的能力，協助教師更多的資源減輕班級經營上的問題，那麼這些實質的改進之道將遠比立法「零體罰」來的有用。

擔任教師多年，我們也曾經體罰過學生，但那只是略施懲戒罷了，並非要傷害學生。不過在逐漸體認到體罰的方式是會嚴重撕裂師生情感之後，我即不再體罰學生，更趁此機會利用自身習得的專業教學知能找出了許多可替代性的處罰方式，既不會傷害學生，又能警惕學生更加用心，當然，最難能可貴的是老師、學生、家長關係變好了，這應是文中所提的「情緒智慧」，人際互動的管理。何況，換個角度想一想，沒有一位學生是喜歡被老師處罰的，如果自己是學生，更不希望自己被老師責打，「人同此心，心同此理」，為了自己的教書工作圓滿順利，為了班級的學生都能對自己熱情捧場，師生感情融洽，我們應該好好審視我們的情緒管理。

參考文獻

- 王淑俐（1997）。教師的情緒管理與人際衝突（上）（下）。師友，356期，17-20；357，33-36。
- 白青平（2000）。台北縣市國民小學初任教師工作困擾與解決途徑之研究。國立台北師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，台北。
- 杜正勝（2006）。零體罰納入師培課程加強情緒管理訓練。上網日期：2007年5月24日。網址：http://www.mdnkids.org.tw/info/news/adv_listdetail.asp?serial=42883。
- 李建彥（2002）。國民小學初任教師工作輔導需求之研究。國立花蓮師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，花蓮。
- 林天佑、吳清山（2005）。零體罰。教育資料與研究，62，178。
- 林志成、童鳳嬌（2006）。教師情緒智慧的涵養。教育研究月刊，150，38-50。
- 林彥佑（2007）。從零體罰談教師的情緒管理。師友，477，46-48。
- 徐敏雄（2007）。過度體罰或完全縱容都不尊重人性。上網日期：2007年5月24日。網址：<http://www.fhl.net/main/sms/sms210725.html>。
- 徐藝華（1997）。對「IQ」至上的反動—訪國立政治大學鐘思嘉教授。載於師友，356，6-8。
- 許添盛（2003）。許醫師諮商現場。台北：遠流。
- 陳清溪（2004）。從教育改革談教師的情緒管理。研習資訊，21（2），30-36。
- 張春興（1995）。張氏心裡學辭典。台北：東華。
- 楊坤堂（2004）。情緒穩定與穩定情緒：教師情緒管理初探。研習資訊，21（2），5-15。
- 楊坤堂（2000）。情緒障礙與行為異常。台北：五南。
- 梁正宏（2007）。從教師的角度看零體罰入法。師友，476，60-63。
- 游福生（2000）。如何避免師生的衝突。國民教育，41（1），75-76。
- 鄭玉疊（2004）。國小教師教學情緒的問題與輔導之探討。研習資訊，21（2），16-28。
- 鍾立人（2006）。不體罰，老師需要情緒管理。上網日期：2007年5月24日。網址：<http://www.merit-times.com.tw/list.asp?unid=33352>。
- 顏國樑（2001）。教師輔導與管教學生辦法的內容分析、特色及建議。學校行政雙月刊，13，89-100。
- 蘇鈺琦（2006）。我對體罰的省思。師說，190，55-56。
- 魏素鄉（2001）。以學校本位教師進修之探討，培育教師專業知能—以台北縣為例。載於台北縣學校行政論壇文輯第二輯，1-21。台北：台北縣政府教育局。
- 魏麗敏、洪福源（2006）。師生衝突與教師情緒管理。教育研究月刊，150，14-24。

饒見維（2004）。情緒涵養。台北：五南。

國立教育研究院籌備處
第 107 期國小主任儲訓班專題研究

因應零體罰時代，談教師班級經營策略

指導教授：洪若烈 博士

組 員：沈詩閔 周志宏 王博彥

楊宗諭 姚浚振

因應零體罰時代，談教師班級經營策略

壹、緒論

一、研究動機

近代人權發展已由消極朝向普遍、積極發展，所以世界各國已逐漸重視人權的存在價值。教育部也在友善校園具體指標之尊重人權方面，提倡推動沒有體罰校園運動。自從 2006 年 12 月 12 日立法院三讀通過「教育基本法第 8 條及第 15 條條文修正案」，明定國家應保障學生學習權、受教育權、身體自主權及人格發展權，並使學生「不受任何體罰」，造成身心之侵害。在「校園零體罰」條款公告生效後，台灣成爲世界第 109 個禁止校園體罰的國家。立法院通過附帶決議，教育部應與全國教師會在 6 個月內研擬完成「學校訂定教師輔導與管教學生辦法注意事項」，避免因修正案通過，造成基層教師管教學生動輒得咎，或對學生輔導改採消極態度。

「校園零體罰」是人本基金會等多個民間團體努力目標，朝野歷經一年兩個月協商，立法院院會三讀通過，提案的立委管碧玲表示，讓兒童在幸福、親愛、諒解的環境成長已是普世價值，也是聯合國兒童權利公約明定，修正案立法通過，使台灣的人權立法更加進步。立法院三讀通過教育基本法修正案，明文規定不能讓學生受到任何體罰，造成身心侵害。對此，全國教師會表示樂見其成，但希望教育部明文界定「處罰」與「管教」的意義，才能落實零體罰。

在過去教育體制，是以教師爲中心，常靠著剝奪或嚇阻的方式，規範社會所認定之不當行爲，忽略學生主動建構及自律的能力。近年隨著教育基本法的訂定及自我本位觀念盛行，校園體罰問題一再受到各界關心及注意。根據調查顯示，有 84.22% 受訪的國中小學生曾經在學校被老師體罰，而這些學生接受體罰時，大多覺得「丟臉、倒楣、生氣」，只有 17% 會「謝謝老師的指導」。同時這些被體罰過的學生有將近 50% 的人表示，將來也會體罰他們。從這些數據來看，體罰不見得能對每位學生都有用，而且有相當比例的學生受到負面的影響。

校園是學生學習園地，亦是教師教學場所。教師爲了發揮教學效能，除活用教材及善用教學方法外，也勢必要展現輔導知能與管教能力，讓教學活動進行能更加順利。在教學現場，學生每天與教師相處時間，遠超過與父母在家生活時間，由於學生來自不同家庭，個別差異很大，因而增加班級經營難度，部分教師爲有效嚇阻學生違規或不當行爲，難免採取較嚴厲的體罰手段（吳清山，2006）。所以教師必須擬定一套班級經營策略，從班級經營角度各個面向，逐一擬定相關措施與配套方案，讓「零體罰」政策真正落實於校園之中，發揚友善校園的具體目標。

二、研究目的

- (一) 了解目前國中小校園體罰情形。
- (二) 探討零體罰時代，教師因應策略。
- (三) 提供具體可行班級經營策略，供教育主管機關參考。

貳、文獻探討

一、體罰的意涵及理論基礎

(一) 體罰的意涵

聯合國兒童福利委員會認為體罰是：施用身體力量，造成某種程度痛苦或不適感為意圖之懲罰，不論其程度多輕微。多數體罰包含用手或工具來打（掌摑、拍打、鞭打）青少年，工具如皮鞭、棍棒、皮帶、鞋子、木湯匙等。體罰也包括踢踹、搖晃或強迫餵食，用肥皂清洗嘴巴，或強迫吞嚥辛辣物等。此外，尚有其他同樣殘酷且貶低青少年人性尊嚴的非肢體形式懲罰，也不符合聯合國《兒童權力公約》規定。此類懲罰包括帶貶抑、羞辱、毀謗、要求替他人頂罪、威脅、恫嚇或嘲笑兒童等性質的懲罰，都不允許。

教育部訓委會在 2007 年 5 月 9 日《教師輔導與管教學生辦法注意事項》修正草案之初步共識中，將處罰定義為：指教師於教育過程中，為減少學生不當或違規行為，對學生所實施之各種不利處置，包括合法妥當之處罰、違法或不當之處罰。違法之處罰包括體罰、誹謗、公然侮辱、恐嚇及身心虐待等。體罰：指教師於教育過程中，基於處罰之目的，親自、責令學生自己或第三者對學生身體施加強制力，或責令學生採取特定身體動作，使學生身體客觀上受到痛苦或身心受到侵害之行為（參照表 1）。

表 1 教師違法處罰措施參考表

| 違法處罰之類型 | 違法處罰之例示 |
|---------------------------|--|
| 教師親自對學生身體施加強制力之體罰 | 例如毆打、鞭打、打耳光、打手心、打臀部或責打身體其他部位等 |
| 教師責令學生自己或第三者對學生身體施加強制力之體罰 | 例如命學生自打耳光或互打耳光等 |
| 責令學生採取特定身體動作之體罰 | 例如交互蹲跳、半蹲、罰跪、蛙跳、兔跳、學鴨子走路、提水桶過肩、單腳支撐地面或其他類似之身體動作等 |
| 體罰以外之違法處罰 | 例如誹謗、公然侮辱、恐嚇、身心虐待、罰款、非暫時保管之沒收或沒入學生物品等 |

本表僅屬舉例說明之性質，其未列入之情形，符合法定要件者，仍為違法處罰。

資料來源：2007 年 06 月 16 日取自：http://www.edu.tw/love-edu/news_detail.php?code=05&sn=255。

(二) 相關理論

斯金納 (Burrhus F. Skinner) 在運用操作條件作用建立學習理論時，他認為行為之後施予獎賞能使個體感到滿足，是主觀解釋，此一概念不能採用科學上客觀方法予以測量，所以採用強化取代獎賞 (張春興，1996)。何謂強化呢？係為在條件作用中，凡能使個體操作性反應的頻率增加的一切安排，均稱為強化；產生強化作用的刺激，稱為強化物。當個體在情境中出現任何刺激 (如食物)，有助於該反應頻率增加者，稱之正強化物 (positive reinforcer)；當個體在情境中已有刺激消失 (如停止電擊)，而其消失有助於該反應頻率增加者，稱之負強化物 (negative reinforcer)。經由正或負強化物的安排使個體行為改變的過程，成為強化原則 (principle of reinforcement)。

教師常以獎賞 (reward) 與懲罰 (punishment) 的方法在教育學生方面，獎賞使用在學生良好行為之後，肯定並鼓勵他繼續有良好表現。懲罰使用在學生不當行為之後，否定並制止他再度出現該類行為。因此，上述正負兩種強化均具加強行為效用，正強化性質雖與獎賞相同，但負強化卻與懲罰不同。負強化是加強某種適當行為，懲罰是制止某種不當行為，而懲罰的目的除制止不當行為的消極目的外，還帶有讓受懲罰者知錯改正的積極目的。如果學生因犯錯而受懲罰，事後非但不再犯錯，而且在同樣情境下學會以適當行為替代不當行為，則可謂對該生實施懲罰，就具有負強化的意義。因此，在教育上使用懲罰時，需建立在積極的目的上，使之符合負強化原理，懲罰才會產生教育價值。

在教育上，如何善用懲罰，除消極制止學生不當行為外，更能積極產生負強化效果，對使用懲罰者提出以下建議 (張春興，1996)：

1. 在實施獎賞與懲罰前，讓全班學生充分了解獎與懲的行為標準。
2. 懲罰只限於知過能改的行為，如：偷竊、說謊等，經由自己改變即能改善者，才合情合理。但是對學生成績不好而施予懲罰，則情理不合。
3. 懲罰時應考慮學生心理需求的個別差異。自尊心強的學生，受合理懲罰後改過機會較大；個性頑劣學生，懲罰後反而強化他不良行為。
4. 多使用剝奪式懲罰 (removal punishment)，少使用施予式懲罰 (presentation punishment)。

洛克 (John Locke) 曾指出，有些教師認為體罰是一種迅速有效管教方法，但他認為這是一種最不適當的教育方法，因其有以下幾種弊端 (賈馥茗，2006)：

1. 人本有求身體快感而避免痛苦的傾向，體罰不但不能控制這種傾向，反而有助長作用，是生出邪惡根源。
2. 為了某事受罰，會把憤恨轉移到那件事上，造成更大的傷害。
3. 奴隸式管教，會複製奴隸式性格。
4. 管教嚴格到極點，可能約束不少任性行為，但卻可能形成怯懦沮喪，無所作為。

所以要使兒童變聰明、善良又能幹，絕不可用體罰或奴隸式的管教方式。

二、目前學校的體罰情形

人本教育基金會昨天公布「2007 年校園體罰問卷結果分析」，訪查對象包括全國 22 個縣市（金門、馬祖、澎湖等離島除外）302 所國小、1,817 名國小生，以及 161 所國中（含高中附設國中部）962 名國中生。體罰的定義包括：直接打身體、罰站十分鐘以上、持續某姿勢動作（罰蹲跪）、剝奪生理需要、交互蹲跳、青蛙跳、伏地挺身等。調查時間在四月中旬到五月下旬。重要數據詳如表 2：

表 2 2005 與 2007 校園體罰問卷比較

| 處罰方式 | 2007 | 2005 |
|----------|-------|------|
| 體罰率 | 52.8% | 64% |
| 直接打 | 27.3% | 51% |
| 被罰站十分鐘以上 | 9.7% | 35% |
| 被罰次數超過七次 | 10.3% | 4.1% |

資料來源：筆者自行整理

調查顯示，本學期體罰率 52.8%，比起 2005 年的 64%，雖明顯下降，但以全國國中小 275 萬學生來說，52%代表 145 萬名學生被體罰。單就「打學生」比率來看，本學期有 27.3%學生曾挨打，比 2005 的 51%確實下降不少。但本學期被罰站十分鐘以上的學生較前年的 9.7%，提高至 35%，表示教師目前以罰站方式先處罰學生，一方面讓自己原先一時失控的情緒獲得舒緩，也讓學生反省思考自己犯錯的地方，再釐清事情原委真相。被罰次數超過七次的有 10.3%，約 28 萬名學生，比 2005 年報告增加 6.2%。

教育部日前公布《輔導管教辦法注意事項》草案，將罰站改稱「站立反省」，每次不能超過一堂課，每天累計不得超過兩小時。人本指出，被打的學生減少，被罰站的學生增加，正表示教師在尋找「比較不違法」的體罰方式。其他調查指出，被老師打的學生中，23.4%被教師用手或棍子打。另外有 8.2%被掐、被捏、被擰；2.7%被老師要求打自己或打同學；1.2%學生被打耳光。

調查顯示，11.8%學生曾在本學期被罰交互蹲跳、青蛙跳。這是極具危險性的體罰，前年有三例學生被罰交互蹲跳，導致橫紋肌溶解症，申請國家賠償。此外，15%學生本學期被剝奪生理需求，包括禁止吃飯、喝水、下課、上廁所、休假等。這些都不需教師直接動手，也傷害學生身心。被罰跪、罰半蹲等持續某種姿勢或動作的學生有 8.9%。

除了體罰，校園還存在一些惡性處罰。本學期有 7.6%學生被言語羞辱，4.8%被孤立，5.1%被迫當眾出醜。這些項目雖不列入體罰，但對學生傷害程度絕對不比體罰來得輕，甚至造成更嚴重傷害，仍是要不得的。

再以 2004 年及 2005 年體罰項目來比較(表 3)，直接體罰下降了，從 2004 的 72.3% 降為 2005 年的 60.9%，不過仍高達六成的學生被體罰，教師們仍須精進輔導與管教辦法。在孤立學生明顯升高從 2004 年的 16.3% 提高為 2005 年的 38.1%。造成精神壓力的體罰方式增加中，或許也跟政府部門三令五申禁止體罰有關。我們也可以體會到為何會有家長那麼擔心，一但禁止體罰，教師就不會擔負管教工作了。或許教師們還不太能體會「以啓發取代懲罰」的意義與方法，但師資培育中心、教育主管機關及教學現場第一線教師必須共同努力，零體罰政策仍須靠大家一起努力。

表 3 2004 與 2005 校園體罰問卷比較

| 選項 | 2004 年 | 選項 | 2005 年 |
|--------------------------------------|--------|-------------------------------|--------|
| 沒看過 | 6.5% | 同左 | 11.9% |
| 直接打身體(如：打手心、耳光、頭、屁股、掐肉、擰耳朵…) | 72.3% | 同左 | 60.9% |
| 指定某種姿勢使身體勞累(罰站、罰跪、罰半蹲、兔子跳、舉重物、跑操場等等) | 67.9% | 同左 | 66.5% |
| 增加課業(罰寫字、抄書、背書等) | 65.6% | 同左 | 45% |
| 剝奪生理需求(禁止飲食、上廁所、午休等) | 8.9% | 禁止吃飯、喝水、下課、午休、放假、上廁所等(剝奪生理需要) | 30.5% |
| 限制活動(不准下課、不准參加戶外教學或畢業旅行或社團活動等) | 41.5% | | |
| 勞動服務(掃廁所等) | 29.5% | 同左 | 38% |
| 言語羞辱(罵：爛！賤！不要臉！畜生！壞痞子！去死！笨豬等) | 22.4% | 同左 | 22.6% |
| 孤立學生(罰獨處於角落或走廊、不准與同學交談等) | 16.3% | 同左 | 38.1% |
| 叫學生自打或互打 | 12.4% | 同左 | 14.3% |
| 示眾羞辱(掛牌子、剃光頭、在臉上畫圖、在司令台上罰站等) | 9.5% | 同左 | 13.1% |
| 罰錢(非賠償) | 10.2% | 抓扯衣領或衣襟等 | 10.8% |
| 其他 | 3.4% | 受過或見過其他處罰方式 | 5.6% |

資料來源：人本教育基金會 2005 年校園體罰問卷調查

2005 年 6 月 16 日人本教育基金會針對全國 23 縣市(金馬除外)國民中小學體罰調查報告指出，約計有 65.1% 的中小學生，從 2004 年 9 月至 2005 年 4 月間曾在校被體罰。若以全國約 283 萬國中小學生推算，代表整學年度約有 184 萬個學生在校遭受體罰，這是一個天文數字，值得教育當局重視。學生通常因為什麼樣的原因被體罰？依問卷調查結果如表 4：

表 4 學生被體罰的原因

| 原因（依百分比排行） | 選擇人次 | 百分比 |
|---------------------------|-------|-------|
| 行為違反規定（吵鬧、說話、儀容不整、忘記帶東西等） | 1,492 | 46.1% |
| 學業不符合要求（含未交功課） | 1,201 | 37.1% |
| 跟同學吵架或打架 | 560 | 17.3% |
| 同學犯錯，被連坐處罰 | 494 | 15.2% |
| 對老師態度不佳（不服勸導、頂撞等） | 323 | 10.0% |
| 其他 | 188 | 5.8% |

資料來源：整理餘人本基金會 2005 年校園體罰問卷調查報告

根據以上調查結果顯示，明顯以「行為違反規定」及「學業不符合要求」是學生遭受體罰的兩大主因，有關行為違反規定部分，例如：學生上課中吵鬧、愛說話，干擾教學活動進行等。教師不會因為學生一時行為脫序就施予體罰，通常是學生一而再，再而三犯錯，教師才會給予懲處。當然，體罰不是專業教師應有的行為，但部分教師為維持班級公平正義原則而處罰學生，可是體罰行為是禁止的，教師應尋求班級經營策略及情緒管理等方式，來約束管理學生行為。至於學業不符合要求部分，教師應針對學生能力採適性教學為原則，充分與學生家長溝通，不宜依統一標準看待每位學生，造成學生心理創傷。

三、班級經營的意涵及策略

（一）班級經營意涵

班級是由教師、一群學生及學習環境組成，教師是班級靈魂人物，學生是教學主體，環境是提供施教場域。所以班級是師生互動，學習生活和成長所在。班級是一個複雜的小型社會，也是學校行政體系的最小單位（郭明德，2001）。經營是教師在施教過程中，為了達成既定教育目標，使教學活動能順利進行，運用有效管理方法，處理班級人、事、物，用以培養學生內控能力，自制自律、人格發展、氣質塑造、心智發展、良好習慣及班級秩序（朱文雄，1995）。

陳湘玲（2000）認為，教師有計畫、有系統的方式，採取有效行動和策略，使教學活動能在愉快氣氛中進行，充分發揮師生彼此潛能，並達成教學目標歷程。陳志勇（2001）研究指出，教師或學生遵循教育原則，妥當有效處理班級事物，使教師得以發揮教學效果、學生得以正常學習，進而開展潛能，獲致最大效益，並達成教學目標歷程。劉郁梅（2001）則認為，在師生合作下，教師能藉由經營策略，來建立學生良好行為，營造支持性的學習環境，維持有效率的教學活動，且維持良好的師生關係，提升學生學習品質，達到教育目標一切活動。

綜合上述學者研究，本研究將班級經營定義為：教師為達既定教學目標，有計畫、有系統採取行動策略，妥善處理班級事物，讓教學活動得以正常進行，並維持良好師

生關係，藉由有效率的教學活動，達到預期的教育目標。

(二) 班級經營策略

班級經營是在師生合作下，教師藉由良好班級經營策略，來建立學生良好行為，營造支持性的學習環境，維持有效率的教學活動，保持良好師生關係，提升學生學習品質，已達成教育目標的一切活動。所以，班級經營做好了，即可解決師生衝突問題，避免不必要處罰情事發生，拉近師生及親師之間關係，對達成教育目標有正向幫助。以下整理國內外學者對班級經營策略看法（表 5）：

表 5 班級經營策略

| 作者（年代） | 班級經營策略 |
|-----------------------|---|
| 陳湘玲（2000） | 班級行政、班級教學、班級常規、班級環境、班級人際 |
| 陳志勇（2001） | 學生學習效果、教師教學品質、班級常規表現、班級環境 規劃、班級氣氛、親師溝通 |
| 劉郁梅（2001） | 班級常規管理、教學活動、建立師生關係、營造學習環境、 建立親師關係、營造班級氣氛 |
| Simth & Laslett(1993) | 班級經營的規劃、班級組織的分析、衝突來源的減少、偏 差行為學生的諮商與檢討、學生問題的處理、教師策略的 執行、師生互動、獎懲措施、教師感受與壓力、協同同事 面對問題 |

資料來源：研究者自行整理

綜合以上各學者對班級經營看法（陳湘玲，2000；陳志勇，2001；劉郁梅，2001；Simth & Laslett，1993），整理以下五個面向。

1. 教學活動

教學是教師最基本工作，教學前要掌握教學目標，瞭解教材內容，在教學過程中，運用有效教學策略，清楚指示與提問，充分掌握教學時間，善用多媒體教材，維持學生良好學習效果。在教學過程中，要注意學生適情、適量的發展，並實施多元評量，照顧到每位學生。

2. 班級常規

班級常規經營是班級經營最基本工作，沒有好的常規，班級教學活動無法有效進行。當教師剛接新班級時，必須與學生共同討論班級公約，擬定合理明確獎懲方式，來推展學生自治管理能力，藉由團體力量，約束學生行為，讓教學活動能順利進行。

3. 班級氣氛

良好的班級氣氛是班級經營成功關鍵，包括班級佈置、教師情緒管理、師生關

係及學生間互動關係。班級氣氛是經由教師與學生共同營造的特殊氣氛，在此，教師為維持此一氣氛，必須多關照學生需求，公平善待班上每一份子。

4. 親師溝通

在學生學習過程中，家庭也是一個重要場域，學生在家完成作業情況、父母管教方式，親子溝通情形，都可能影響學生的學習成果，必要親師溝通是不可缺少的。家長與教師應站在相互合作的基礎上，透過各種媒介或當面晤談，充分瞭解學生現況，才能營造一個好的教學氣氛。

5. 建立輔導機制

建立一套輔導與管教標準作業程序，做為教師處理問題準則，其中包括學生問題行為如何產生？處理方式為何？支援系統如何配合？事後評估與追蹤等步驟，一旦學生問題行為發生，教師即能採取合適的解決方法。

四、相關研究

(一) 零體罰

教育部強調，將加強宣導校園零體罰政策，協助地方政府及學校加強溝通說明，落實建立友善校園。零體罰明訂入法，教育部次長周燦德表示，這並不代表教師須在管教學生方面退縮，反而要更積極面對輔導與管教的責任。如何落實零體罰呢？徐明珠（2005）提出以下幾點看法：1.落實適性化教學。2.重建溫馨祥和的校園文化。3.提升教師輔導能力。4.培養教師管理和經營能力。5.建構學生正確的價值觀。6.培養學生自律的精神。7.重視特殊學生的特質。零體罰入法並非要教師放棄管教，更積極的意義在於提昇教師班級經營和情緒管理能力，運用更好的管教方法來規範學生，讓學生在「零體罰」環境中，感受更多的愛與關懷，促使學生懷有感恩、惜福的意念，進而創造更多人生價值。

校園體罰事件發生，是有其歷史背景和現實需求，但隨著教育政策發展及社會環境變遷，學生人權問題應受尊重，加上少子化現象，每個學生都是家中的寶，家長越來越重視學生受教權，所以體罰將慢慢走入歷史。為落實校園零體罰政策，未來應該從人員觀念、制度建立，以及學校文化改善著手，才是治本的方法。為落實校園零體罰政策，提出下列策略，以供參考（吳清山，2006）。1.改善學校人員體罰觀念，改善校園學生人權。2.辦理教師班級經營研習，強化教師班級經營智能。3.編印教師輔導與管教手冊，提供教師管教學生參考。4.訂定輔導與管教標準作業程序，作為處理問題準則。5.試辦學生管教工作分級制，降低教師體罰情事發生。6.提供學生及申訴以及救濟途徑，保障學生受教權益。7.辦理情緒管理相關課程，培養教師情緒管理能力。8.塑造關懷尊重校園文化，建立溫馨友善校園環境。

身為教育人員，當以維護學生人權和教好學生為目的，落實校園零體罰政策，有賴全體教職員一起努力，期待塑造出校園零體罰的環境。

體罰自古以來一直存在學校教育中，18 世紀後，西方國家有逐漸放棄體罰之趨

勢，但亞洲國家大部分仍維持體罰傳統，甚至法律也允許體罰。然而人文主義興起後，尊重受教者的理念漸漸受到重視，加上專業主義的自主、自律主張，以及電視媒體、法院對體罰過當的報導及判決，對教師施行體罰產生很大警惕作用（吳清山、林天祐，2005）。此時，教育行政機關推動校園零體罰政策，彰顯出下列幾個時代價值。

1. 維護學生人權

學生為教育主體，不管教育行政機關或學校，都應致力於學生人權維護，避免學生受到暴力威脅，以及學生犯過懲罰過當情形發生。因此，校園零體罰政策的宣示，對維護學生人權，具有時代意義和價值。

2. 建立友善校園

過去校園因中國傳統文化影響，社會價值觀常存在「棒下出孝子」、「不打不成器」、「教不嚴、師之惰」、「玉不琢、不成器」的觀念，體罰制度一直存在，讓學生不易感受校園溫馨。教育部為了回應友善校園聯盟訴求，研訂友善校園總體營造計畫，整個計畫包括五大目標：1. 建構和諧關懷的溫馨校園；2. 建立多元開放的平等校園；3. 營造尊重人權的法治校園；4. 體現生命價值的安全校園；5. 創造普世價值的學習環境。因此，校園零體罰政策，有助於建立友善校園環境。

3. 展現教師專業

教師在師資培育過程中，受有一定專業訓練，畢業後具備專業知識和能力，所以，不管是教學、輔導或管教學生，應以專業方式處理，否則就喪失教師專業性，與社會人士無任何差別。所以，校園零體罰政策實施，是展現教師專業能力、精神和責任的時代。

(二) 情緒管理

面對忙碌的教學工作及繁雜的行政業務，教師所承受的情緒負荷，沒有親臨現場是無法想像的，教師不僅要面對學生、家長、同事等，家庭因素、社會關係，都可能造成教師情緒起伏變化。擬定良好情緒管理策略，是教師因應未來社會變遷的一大課題，教師除了傳授知識外，吸取新知也是一個重要政策，俗謂：「工欲善其事，必先利其器。」當教師備妥這些知能，必能有效解決因情緒所引發的問題。本研究歸納相關文獻（李選，2003；吳宗立，2001；蔡秀玲、楊智馨，1999），將教師情緒管理策略分為六個向度：

1. 面對問題、轉化想法

面對教育改革衝擊影響，教師在教學職場上所遭遇的問題是前所未有的，教育改革推行至今，教育人員所面臨之困境接踵而來，例如：教學活動多元化、多媒體教材準備、校本課程融入與設計，一連串工作勢必為教師帶來相當繁瑣的問題，但教師如何轉化這些問題？保持正向思考概念，讓問題變得簡單化，提高解決問題意願，是一個值得一試的方法。當教師選擇逃避時，問題不會消失，且會一直累積下來，最後，降低工作意願，導致行政、教學效率低落。

2. 接納不同特質學生

學生人格特質與生俱來，教師應適情、適性教導，切勿以千篇一律方式對待每位學生，覺察學生優點，引導發揮潛能，注意個別差異，建立合理可期的教師期望。讓每位學生都能感覺教師對其本身的尊重，以言教及身教改變一言一行，在教師潛移默化之中，循循善誘，確實改正心性。

3. 培養開闊心胸

培養包容他人意見的胸襟，敞開心胸、廣結善緣、尊重別人想法及看法。教師工作職場除面對學生管教問題外，來自行政工作壓力、家長對校務參與程度，常給教師帶來情緒負荷，因此，教師能培養開闊心胸，以同理心去看事情，摒除自我偏見，才能真正改善情緒管理問題。

4. 轉移注意力

教師工作場所狹小，面對事物及接觸對象較單純，當遇到情緒問題時，常無法跳脫框架，深陷傳統窠臼之中，當教師發現某事將引爆情緒時，適時自我調整是必要的。例如：暫時離開生氣場所、找個能放鬆心情方式（聽一段減壓音樂、喝杯香醇咖啡）、做一件自己有興趣的事來轉移注意力，藉以幫助穩定情緒，進一步找出解決方法。

5. 賦予工作意義與價值

發展教師專業形象，在快速變革的社會是一項重要工作，社會大眾對教學工作越來越多要求及參與，常使教師大環境多元價值文化衝擊下，對教學工作產生無力感，間接影響教學品質，使得教師專業屢遭懷疑，因此，教師在教學工作中要不斷地為自己加油打氣，勇於突破困境，對工作懷有使命感並保有熱誠，找出教學工作核心價值與目的。

6. 不斷追求新知

在知識爆炸時代，新知追求媒介相當多元，隨著網際網路無遠弗屆，吸取新知場所已不再侷限於課堂講授、圖書雜誌之中，透過多元進修管道，不斷充實專業領域知能，讓終身學習、活到老學到老的概念，根植在每位教職人員心中。

參、研究方法

本研究採半結構式訪談，在歸納訪談內容後，進行分析與討論。以下為訪談教師簡單背景資料及訪談內容實錄。

| 教師 | 教學背景 |
|-----|------------------------|
| A 師 | 基隆市國小教師兼學務主任，任教資歷：11 年 |
| B 師 | 基隆市國小教師，任教資歷：7 年 |
| C 師 | 基隆市國小教師兼總務主任，任教資歷：9 年 |

| | |
|-----|-------------------|
| D 師 | 基隆市國小教師，任教資歷：1 年 |
| E 師 | 基隆市國小教師，任教資歷：15 年 |
| F 師 | 基隆市國小教師，任教資歷：11 年 |
| G 師 | 基隆市國小教師，任教資歷：13 年 |
| H 師 | 基隆市國小教師，任教資歷：8 年 |
| I 師 | 基隆市國小教師，任教資歷：16 年 |
| J 師 | 基隆市國小教師，任教資歷：11 年 |
| K 師 | 基隆市國小教師，任教資歷：10 年 |

問題一 請問造成你對學生體罰的原因有哪些？

| | |
|-----|--|
| A 師 | 秩序不佳，屢勸不聽，學習怠惰，作業不交。 |
| B 師 | 品行惡劣，不良行為累犯。 |
| C 師 | 屢勸不聽，不能達到老師的期望。 |
| D 師 | 行為偏差，屢勸不聽，態度惡劣。 |
| E 師 | 不守規矩，不交作業。 |
| F 師 | 不服管教。 |
| G 師 | 學生屢勸不聽、態度傲慢無理。 |
| H 師 | 影響上課秩序、態度惡劣者、屢犯相同錯誤，且毫無悔意、作業屢次缺交，且傳喚多次均故意不到。 |
| I 師 | 學生違反班規、學生知錯不改，無悔過之意。 |
| J 師 | 學生吵架盛氣凌人，不服導師勸導、惡意搗蛋欺負弱小。 |
| K 師 | 學生常偷班上同學東西，又死不認帳、上課故意講話規勸不聽。 |

問題二 這些原因中，哪些原因比較會引起情緒，而造成體罰？

| | |
|-----|-----------------------------------|
| A 師 | 秩序不佳且屢勸不聽。 |
| B 師 | 品行惡劣。 |
| C 師 | 屢勸不聽。 |
| D 師 | 屢勸不聽。 |
| E 師 | 不守規矩。 |
| F 師 | 不服管教。 |
| G 師 | 多多少少與情緒有關，若是學生懂得相互尊重，態度改善，就可避免不悅。 |
| H 師 | 當被激怒時，所有的體罰均受情緒影響。 |
| I 師 | 皆與情緒有關。 |
| J 師 | 當勸導不聽時，情緒會激動忍不住。 |
| K 師 | 每次勸導不聽時都沒有效果，學生又傲慢時情緒會受影響。 |

| | |
|-----|---------------------------|
| 問題三 | 因應「零體罰」時代來臨，你有哪些策略因應學生問題？ |
| A 師 | 聯絡家長。 |
| B 師 | 送行政處室或其他教師協助。 |
| C 師 | 消極處理（冷處理）。 |
| D 師 | 離開現場，先行冷靜，請其他教師協助。 |
| E 師 | 送行政處室協助。 |
| F 師 | 送行政處室協助。 |
| G 師 | 先柔性勸導，若執意不改，再改變策略。 |
| H 師 | 想要體罰學生時會忍住，但在盛怒下會處罰自己小孩。 |
| I 師 | 先冷靜思考其教導方式，再進一步思考對策。 |
| J 師 | 先回辦公室喝杯水，無奈的思考體罰的後果。 |
| K 師 | 多與家長溝通或找輔導室幫忙勸導學生。 |

肆、結果與討論

一、分析結果

- (一) 品行惡劣、屢勸不聽、破壞上課秩序、不交作業是造成體罰的主因。教師有時自認是公平正義的化身，為維護班級運作機制公平，常逾越了教師應有的本色，造成一些不必要的體罰情形。
- (二) 體罰的形成，與情緒管理有關，當遇上品行惡劣、犯錯屢勸不聽的學生，教師在當下常無法做好情緒管理工作，有些教師認為要維持應有的尊重，否則師道蕩然無存。這也許是零體罰政策施行半年以來，一直無法落實的原因之一。
- (三) 經訪談結果，如果教師能先冷靜一下，在思考處理學生問題方式都能避免體罰產生，例如：離開現場讓自己換一個心情、請其他老師或行政處室協助、聯絡家長告知學生現況，在這個現場轉換時，也讓自己換個角度思考，或許能收到更好的功效。

二、綜合討論

造成教師體罰的原因，常因學生破壞上課秩序、經教師制止但屢勸不聽者，是教師最容易體罰的情形，有些學生行為偏差，態度不佳也常引起教師情緒失控，造成體罰行為。受訪教師也指出，體罰行為受情緒影響很大，在目前零體罰政策已正式立法通過後，教師也不願、也不能再體罰學生，但為何還有這麼多體罰事件產生呢？歸咎原因還是教師在面對那麼多孩子，每人行為舉止皆不相同，當家庭疏忽對孩子常規要求時，學校教師難免無能為力，當教師要維持良好的常規，提供良好的教學品質時，總認為懲罰是一個立竿見影的方法，殊不知，不合宜的處罰是造成體罰的原因。

伍、結論與建議

一、結論

(一) 教師體罰率有逐年下降趨勢

教師體罰率從 2004 年的 72.3% 至 2005 年的 64% 到 2007 年的 52.8%，已有逐年下降趨勢，但仍有過半數比例的國民中小學學生遭受體罰，代表我們零體罰政策的宣示意義大於實質意義，仍有待教育行政機關及教師們努力。

(二) 替代性懲罰取代直接性處罰

被教師罰站的比例從 2005 年的 9.7% 提高到 2007 年的 35%；孤立學生（罰獨處於角落或走廊、不允許同學交談等）也從 2004 年的 16.3% 提昇至 2005 年的 38.1%，代表部分教師為了規避體罰所帶來的困擾，改採替代性懲罰方式來處罰學生，但是，方法如果不當，將會對學生造成更大的傷害。

(三) 班級經營策略有待提昇

根據 2005 研究報告，常見學生被體罰的原因計有 1. 行為違反規定（吵鬧、說話、儀容不整、忘記帶東西等）46.1%；2. 學業不符合要求（含未交功課）37.1%；3. 跟同學吵架或打架 17.3%；4. 同學犯錯，被連坐處罰 15.2%；5. 對老師態度不佳（不服勸導、頂撞等）10%，教師可藉由班級常規的建立來改善行為違反規定、加強親師溝通來改善學業不符合要求、提高情緒管理方式來改善同學犯錯，被連坐處罰及對老師態度不佳。藉由以上班級經營策略，讓零體罰政策能確實落實在校園之中。

二、建議

(一) 加強「零體罰」政策宣導

自從 2006 年 12 月 12 日立法院三讀通過「教育基本法第 8 條及第 15 條條文修正案」，在「校園零體罰」條款公告生效後，台灣成為世界第 109 個禁止校園體罰的國家，教育部訓委會也在 2007 年 5 月 9 日公布學校訂定「教師輔導與管教學生辦法注意事項」修正草案之初步共識。學校行政單位應利用教師集會時間、學校刊物及網頁等相關資訊公開場合，提供教師相關零體罰的政策宣導，並藉由週三進修時間，以開

座談會方式，進行案例宣導，藉由回饋機制與討論，有效落實零體罰政策。

(二) 建立輔導新體制

由教育行政機關建立一套輔導與管教標準作業程序，做為教師處理問題準則，其中包括學生問題行為如何產生、處理方式為何、支援系統如何配合、事後評估與追蹤等步驟，一旦學生問題行為發生，教師即能採取合適的解決方法。為了避免教師從事不當體罰，可考慮建立學生管教工作分級制。第一級：問題輕微者，如上課講話、不守秩序、作業遲交者，先由教師進行口頭告誡；第二級：問題嚴重者，如頂撞師長、不服教師管教、屢勸不聽者，教學務處或訓導處處理；第三級：行為嚴重者，如發生打架或鬥毆者，採停學一兩天或留校察看方式辦理；第四級行為嚴重且涉及違法者，轉交治安單位處理。如果將教師管教分級處理，將有助於降低教師體罰情形。

(三) 增進班級經營策略

良好的親師溝通是優質班級經營的開始，不論是班級導師或該班的科任教師，都應與家長保持聯繫及配合，老師的教學理念及方式能讓家長充分了解，班級公約、作業規定及學生平時的學習態度，家長都能充分掌握，對於老師的輔導與管教，家長也較能以正向的態度接納，如此一來，學生作息都能按照班級設定模式來運作，親師溝通管道暢通，自然會減少體罰機會發生。

(四) 教師情緒管理能力的提昇

教師處理學生問題，如果流於情緒化或情緒失控時，很容易造成雙方之間傷害。歸納國內有關情緒管理研究指出，情緒管理主要分為，1.情緒覺察：係指教師能夠敏察和分辨自己內心各種情緒，以及隨時認知自己真實感受。2.情緒調整：係指教師面對情緒衝動情境，能夠運用可行管理策略來調整自己情緒，並做出適當自我控制或調整，使情緒不致混亂失控。3.情緒使用：能幫助教師計畫未來，做出較好準備工作，且有助於創造思考，適當地分配資源，並能激發動機，提昇工作效率。因此，教師能夠參與各類情緒管理相關課程研習活動，培養情緒管理能力，對於學生管教應有正面助益。換言之，教師在處理學生問題時，會以成熟、溫和、理性及正向思考方式處理，減少體罰發生。

大多數教師在體罰學生時，心態上皆出自對教育的熱誠，但面對人權主義的影響，不可諱言，管教方式也要持續進步。體罰雖能達到警惕效果，但就學生身心發展或師生關係來說，將產生不良的影響。所以，一位具有專業素養教師，就會採用合理的輔導管教方式，有效解決學生行為問題，而不是採用體罰讓學生服從。為了落實校園零體罰政策，必須加強教師及行政主管機關人員觀念、知能及相關制度，身為教育人員，當以維護學生人權為職志，落實校園零體罰政策，塑造零體罰的友善校園。

參考文獻

- 人本教育基金會（2005）。到底多痛？只有小孩知道。2007年05月25日取自：
<http://hef.yam.org.tw/research/94/0616tfar/index1.htm>。
- 朱文雄（1995）。班級經營第五版。高雄：復文。
- 李選（2003）。情緒護理。台北：五南。
- 李秀娟（2006）。台北市小學現任教師對零體罰教育政策的態度之研究。國立台北教育大學社會科教育學系社會學習領域教學碩士學位班碩士論文，未出版，台北市。
- 吳宗立（2001）。創造贏家的教師情緒管理。國教天地，146，44-48。
- 吳清山（2006）。落實校園零體罰政策的積極策略。2007年6月17日取自：
<http://163.21.21.131/master/doc/落實校園零體罰.pdf>。
- 吳清山、林天祐（2005）。零體罰。教育資料研究，62，178。
- 徐明珠（2005）。零體罰入法的省思。2007年05月25日取自：<http://old.npf.org.tw/PUBLICATION/EC/094/EC-B-094-039.htm>。
- 教育部訓育委員會（2007）。學校訂定教師輔導與管教學生辦法注意事項修正草案之初步共識。2007年06月16日取自：http://www.edu.tw/love-edu/news_detail.php?code=05&sn=255。
- 陳志勇（2001）。屏東縣國小教師領導風格與班級經營效能關係之研究。國立屏東師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，屏東縣。
- 陳湘玲（2000）。國小一年級級任教師班級經營策略之個案研究。國立台東師範學院教育研究所碩士論文，未出版，台東縣。
- 張春興（1996）。教育心理學：三化取向的理論與實踐。台北：東華。
- 郭明德（2001）。班級經營：理論、實務、策略與研究。台北：五南。
- 賈馥茗（2006）。西方教育名著述要/賈馥茗評述。台北：五南。
- 蔡秀玲、楊智馨（1999）。情緒管理。台北：揚智文化。
- 劉郁梅（2001）。國民小學級任教師之情緒智慧與班級經營效能關係之研究。台中師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，台中市。
- 韓國棟（2007）。人本：大學生遽減 罰站反省大增。2007年06月04日中國時報第一版。
- Smith, C & Laslett, R (1993). Effective Classroom Management: A Teacher's Guide. London: Routledge.

國立教育研究院籌備處

第 107 期國小主任儲訓班專題研究

外籍配偶識字教材使用的學習成效 之探討

指導教授：洪若烈 博士

組 員：蔡健潭 陳彥揚 蕭國翔

程獻正

外籍配偶識字教材使用的學習成效之探討

壹、緒論

身為現代國小教育工作者，經常接觸到外籍配偶，對於她們在台灣的生活有著一份憐憫，她們嫁到台灣之後大部分是幾乎一肩挑起全家的經濟重擔，因為另一半是可能是無業遊民或身心障礙人士，有些外籍配偶本身具有大專學歷，來到台灣之後，完全派不上用場，仍得重頭開始識字，即使他們有上進心想要識字，但先生不同意，仍須在家照顧小孩、加班等，常半途而廢，所以跟外界一直是比手畫腳的場面，自從政府大力宣導之後，設置許多讓外籍配偶學習的機構，她們才開始意識到唯有識字，才能融入社區生活。基於她們努力學習識字的情況下，想要研究她們的識字學習成效。

依據內政部的統計，外籍配偶的人數持續增加中，已在台灣形成一種風潮，原本是外籍配偶的台灣人，會因配偶國籍的不同，總是會感到些許害羞，由於周遭的人也越來越多人同樣有這樣的情形，久了反而是一種流行，尤其是社會階層較低者，或身心障礙者，更是顯著。

隨著外籍配偶人數的增多，其所生的子女及本身都有教育、適應方面的問題，所以識字教育能幫助這些外籍配偶盡快適應在台生活、融入本國文化、建立基本的生活知能及幫助子女的課業輔導，即在社會、知能、心理方面，有所裨益，因此本研究確實有其必要性。

一、研究動機與背景

國內外籍配偶上課之使用識字教材，缺乏長時間學習成效的教材分析，如何讓她們能在短時間內學到基本的用字，對她們是有幫助，雖然她們已是成年人，但仍得依靠教材來幫助成長，因此教材的內容、深度、及編輯與學習成效之間有極大的關係。故本研究以分析針對雲林縣外籍配偶所使用的教材不同，並訪問實際教學者，探究外籍配偶學習識字教材的成效。國內目前上課的外籍配偶識字班上課使用教材分為四種類型：

- (一) 依目前該校所使用的通過審定的國語版本，共有康軒、翰林、南一。
- (二) 九十三年三月教育部委託台北縣政府研發外籍配偶識字教材，這份國內第一套「外籍配偶成人基本教育教材－快樂學習新生活」，一共有六冊，後三套於民國 95 年 3 月編製完成。
- (三) 各縣市政府自編教材，目前桃園縣有二冊，嘉義縣由嘉義縣下楫國小統整製作的『嘉義媳婦識字專班教材』，有二冊，使用上仍是以教育部審定通過國語版本為主，縣市政府自編教材為輔。
- (四) 成人補校教材。

二、研究目的

本研究探討現行識字教材的使用情形，因此本研究的目的是有以下三點：

- (一) 了解雲林縣外籍配偶使用哪些識字教材，及其使用原因。
- (二) 透過教學者的教學訪談意見，了解識字教材對外籍配偶學習成效的影響。
- (三) 綜合教學者對各版本識字教材對於外籍配偶學習成效的影響，推薦適合雲林縣外籍配偶使用的最佳版本。

三、研究範圍

本研究範圍是以雲林縣外籍配偶為主要對象，教學訪談的教學者分布於北港、虎尾、二崙、莿桐四鄉鎮。

四、名詞解釋

外籍配偶

為方便本研究之進行，將外籍配偶定義為外籍女性配偶透過各種管道與台灣男子結婚，其原國籍為東南亞排除大陸籍，包括越南、印尼、菲律賓、高棉、柬埔寨、馬來西亞等地區之女性。

貳、現況分析

外籍配偶們遠離家鄉嫁到台灣，大多數人唯一的目的是想存點積蓄、改善娘家的生活環境，因為她們是家中經濟支柱，所以想在台灣求得一份薪資稍微好一點的工作，須透過識字的學習來充實自己的語文能力，才能掙取更多的錢，也因為積極想早點拿到身分證，所以一開始即使夫家對他不好，總是忍氣吞聲的忍耐，一旦取得身分證，有的會出現逃走或離家的行為。在林君諭（2003）發表期刊中提到女性會因為識字運動產生賦權，所謂的賦權就是藉由教育來使受壓迫的人進而提升自己的地位，把自己從壓迫中解放，對外籍配偶而言可以擴展視野、生活舒適圈及各項正面影響，因此不管是成人基本教育班、外籍配偶識字班、華語訓練班或民間團體舉辦的識字班，都是為了讓這些外籍配偶能夠提早識字，進而追求自己想要達成的目的，Chapmana and Hallh（1853）曾說：「語言不會削弱國家主權的份量，反而會大量的促使合法的社會轉移。」，因此提早學習本國語言，讓整個社會可以達到一種平衡的狀態。（吳秀瑾，2005）

一、外籍配偶自我成長的需求

隨著時代的改變，世界女權意識及女性主義思潮推波助瀾，將婦女運動悄悄的帶啓，新資訊、新觀點不斷衝向女性的思維，產生女性對角色地位的自覺，女性主義認為女性是處於社會弱勢地位者，在職場上工作不如男性工作者受到尊重，要喚起女性自覺意識，在工作中吸取經驗智慧，才能擺脫弱勢，Elizabeth J. Tisdell（1995）提到在現行社會的系統裡，對女性的機會均等，最主要教育和工作的機會，因此婦女再教育與進修的意願提高，婦女受教權益漸獲大家的重視，因此許多婦女成人教育實務工作、婦女進修成長的各種活動，紛紛在各地開辦，婦女教育議題變成學者最想研究的議題之一。尤其是當外籍配偶人數已增到將近四十萬人口時，將台灣女性主義的風潮帶至最高點。

二、阻礙婦女參與識字教育的因素

嫁到台灣的外籍配偶不見得都能學習識字，夫家的支持度佔著很重要的因素，依據何青蓉（1999）研究阻礙婦女參與識字教育的因素至少包括：

- (一) 婚姻的品質不佳：不識字的婦女，一旦結了婚就陷入婚姻的枷鎖，忙於家事，無法有機會學到識字教育，自然就不能體會識字與生活的關聯的重要性。
- (二) 貧困的生活環境封閉了知識之門：婦女本身沒有專長，又不識字，只能擔任勞工階層的工作，薪資微薄，無法脫離貧困的日子，從來沒想到識字可以開展生活的另一端。
- (三) 天生宿命的人格特質：對於夫妻的摩擦，女方總是會默默的接受，有的會積極參與識字教育，因為認為摩擦是由於自己沒識字所引起；有的人則採消極態度，把識字學習當成休閒之一，宿命就造成了阻礙因素。
- (四) 面臨的階段任務的需求：當學習識字不能滿足面臨的階段需求時，不會想去識字；可以滿足階段需求則會去渴望學習。
- (五) 社會大環境的改變：當社會環境的改變或經濟衰退造成失業或提前退休時，會認為識字教育也無法改變現況，就不想去學識字。

三、外籍配偶識字的教育資源

目前在台灣和外籍配偶識字有關的教育資源有二：

(一) 接受外籍配偶就學的國小補校或成教班

實際上國民教育在台灣以推行多年，政府為倡導成人教育，由教育部專款補助，在各地國小設置的成人基本教育班（簡稱成教班），相當於國小補校先修班。一般國小開設補校者就不會開設成教班，所以國小只有補校或成教班，很少同時開設兩種。國小補校以三年為一期，分出初級班、中級班和高級班，內容包括七大領域。成教班每三個月為一梯次共 72 小時，一年為一期，分初中高三階段，主要是學習語文能力，在有些偏遠鄉鎮國小只開設成人基本教育班，未開外籍配偶成人基本識字研習班，或是開設識字班上課的地點離住家太遠，沒有交通工具的人，會直接就近就讀成人基本教育班，外籍配偶人數一多，全班幾乎都是外籍配偶，反而沒有失學的民眾。

(二) 外籍配偶華語班或是外籍配偶識字班

招收對象只限於外籍配偶上課內容除了教導本國文字外、相關資訊、衛生保健、家政手藝、育嬰常識、親職教育等等，最先開始的是高雄縣美濃鎮龍度國小補校的「外籍配偶識字班」，在民國 84 年 7 月結合美濃愛鄉協進會的社區活動，並在 88 年期間成為內政部戶政司專款補助的、委託試辦的個案，內政部也於同年頒訂「外籍配偶生活適應輔導實施計劃」，由各縣市民政局承辦，唯有雲林縣由教育局社會教育課承辦。教育部也知道這些識字班的外籍配偶，須有一套針對外籍配偶特別開設識字課程，來教導她們，於是委託台北縣政府研發外籍配偶識字教材，但這套教材使用並不普遍，

原因有可能是：教學老師認為那套並不好用，因為沒有教具；教師本身為教學上方便，往往直接將國小教科書拿來使用；有的教學老師不知道有這套教材；或該縣市本身有自編一套教材；等等原因所造成。（邱淑雯，2003）

四、國內對外籍配偶識字教材研究有

| 研究者 | 研究題目 | 研究方法 | 研究結果與發現 |
|-----------|---------------------|------------------|--|
| 薛淑今（2002） | 嘉義縣外籍配偶現行使用之識字教材分析 | 問卷調查 | 嘉義縣識字教材的選編者多數認為全縣統一教材是可行的，但教師仍應依地方特性或需求再予以修改或增刪者，以符合成人學習需求。 |
| 林君諭（2003） | 東南亞外籍配偶識字學習之研究 | 質性研究方法為基礎，以訪談法為主 | 此研究提供政府及相關機構在規劃外籍配偶識字課程時之參考。 |
| 張維琴（2004） | 外籍配偶識字教學方案發展之行動研究 | 行動研究法 | 識字方案發展策略的建議：（一）掌握方案規劃的方法（二）落實評鑑方案的每個環節以開展後續學習。 |
| 陳永成（2005） | 台北縣外籍配偶識字教材學習成效之研究 | T 檢定 | 觀察外籍配偶學習成效外，亦於教室觀察記錄教學情況，以進一步了解影響外籍配偶學習成效的因素，並以半結構式訪談教學者與外籍配偶對識字教材的意見。 |
| 許明騰（2006） | 部編本外籍配偶成人基本教育教材分析研究 | 內容分析法 | 歸納研究發現，做成結論，並提出建議，以作為日後編輯新移民教材之參考。 |

綜觀各教學實驗研究後，對本研究的啓示下：

- （一）大部份對外籍配偶的研究常是以識字教學方案發展之行動研究、外配子女學習的障礙、生活適應、學業成就、口語能力等問題進行研究，較少有針對外籍配偶識字教材做學習成效分析。
- （二）研究關於外籍配偶識字教材方面做探討的是對嘉義縣識字教材內容分析、台北市補校識字教育政策執行評估、部編本外籍配偶成人基本教育教材分析研究、台北縣外籍配偶識字教材學習成效之研究，很少研究不同版本的外籍配偶識字教材所造成的學習成效差異。
- （三）許多研究針對學習成就為主的有：遠距教學與傳統教學學生學習成效差異之研究、合作學習對國小一年級學生國語學習成就之影響、資訊融入國語文教學對學生學習態度與成就影響之研究等，對於探討外籍配偶國語能力學習成效的研究較少。

參、深入探討

本研究旨在探究國小外籍配偶識字國語教材、教學方法與教學過程中所面臨的問題等，作為未來雲林縣外籍配偶識字教材挑選與教師教學之參考。茲將成人識字教學法、教師教學風格差異、國內外籍配偶識字教育推廣現況等與學習成效相關議題深入分析，敘述如下：

一、成人識字教學法

外籍配偶之識字教育教學，應由注音符號教學和王明德教學法著手，現分述其後：

- (一) 注音符號教學有兩種，一為分析法是依據語音學發音的部位和發聲的方法，照聲母、韻母、拼音、調值而順序練習發音，也就是說先認識三十七個注音符號再練習拼音。另一為綜合法，現今九年一貫課程也用此法，由學習者的經驗出發，引申到能看、能唸的新知識。其步驟是由已認識的詞去分析出字，再由字分析出符號聲調（張書玲，民 83）。
- (二) 王明德教學法是已故的教育家王明德先生倡導，其也採用全語言理論運用語言經驗文章的方式，並且符合佛雷勒式教學取向，其表現出的主要精神：「用我的手，寫我的口」，用混合教學，使兒童從看、聽說等活動中獲得統整（王淑珍，民 81）；此教學法雖然以兒童為對象，然因其強調學習者的經驗出發，或對外籍配偶之識字教育教學有所啓示。

二、教師教學風格差異

依據教師訪談調查表（附件）與文獻探討的結果分析：

- (一) 多數受訪者認為先教注音，再教國字學習會較好。
- (二) 多數受訪者認為先教注音、筆順，再解釋生字的教學步驟較適合學習。
- (三) 學員與教師對評量的認知有差異。
- (四) 影響外籍配偶識字學習成效因素：識字教材、教師風格、個人因素、家庭因素、其它因素。
- (五) 學員較重視讀、說的能力培養；教師較重視聽、說的教導。
- (六) 多數受訪者認為「康軒版」教材先編排注音，再呈現國字成效會較好，使用「外籍配偶成人基本教育教材－快樂學習新生活」的班級，由於教材內容幾乎都跟日常生活聯結，上起課來，內容較為生動、豐富，學生的反應佳。教師上課沒有使用生字卡，因為這套教材沒有發行生字卡，所有生字都由老師寫在黑板上教導，學生會踴躍發言及提問題。

另外，教學的情緒是影響學習成效的潛在因素，其中包含：是一種對教學熱情投入的表現、一種對自我教學表現的不滿意、一種對自我教學專業知能的懷疑，及一種對學員學習表現無法控制的反應。反映出教學認知與實際教學現況落差對於教學上所造成的衝擊。教學者誠然對於教學有些意象（包含對於學習者、師生關係、教學氣氛與環境，

及課程規劃與實施等），然而現場卻是一個流動的場景，教學者若能透過覺察、反省的過程，逐步修正教設計與實施，將會是一種很有利的自我增能的過程。同時，教學者若能據以檢視修正其教學理念與意象，相信將有助於教學者識字教學知能的提升。

三、外籍配偶識字教育推廣現況

看到了外籍配偶種種問題，「美濃愛鄉協進會」與當地的龍度國小於民國 84 年 7 月 30 日，共同為美濃鎮上為數眾多的新女性移民開設了「外籍配偶識字班」，為台灣首創以「新女性移民」之需求為主的課程。（夏曉鵑，1995）

當第一粒種子在美濃發芽茁壯之後，基於族群正義、社會關懷、後代教養、社會安定等等不一而足的理由，許多學者和社會團體陸續投入相關工作；內政部也在 88 年底公布實施「外籍配偶生活適應輔導實施計劃」，鼓勵各地方籌辦「外籍配偶生活適應輔導班」，以「增進其語言及生活適應能力，使能順利融入我國生活環境，與國人組成美滿家庭」為目的。從民國 89 年開始，由內政部戶政司所主辦的「外籍配偶生活適應輔導種子師資培訓營」也持續舉辦，如今各縣市的新女性移民相關課程，其承辦的公、私立單位更是多元而踴躍（內政部戶政司，2002）

在教育部方面，除了由部長黃榮村（2002）在立法院承諾以「降低不識字率、提高國家競爭」為目標，針對「五十五歲以上年長女性，連同未來取得國籍後之外來配偶」加強成人基本教育、「協調內政部開辦外籍配偶生活適應輔導班或識字班」之外，在 2003 年 2 月舉辦的「92 年全國外籍配偶成人教育研討會上」，教育部已表示「外籍配偶識字班課程統一規劃，已列入社教司的年度工作計畫中，同時，由於許多問題涉及各部會，因此，也將建置『關懷網絡』，讓所有資源可以獲得整合。」（立報，2003）在會議上，甚至有將識字教育列入「國民義務教育」之議。

綜上所述，識字教育不但對外籍配偶本身好、對夫家好、對小孩好、對社會也好，外籍配偶識字／生活輔導教育可說已有了絕對的正當性。因此，不管基於何種理由、何種理念，學者的理論支持加上官方的政策背書，外籍配偶相關輔導識字課程背負著多重的善意期待，在全台各地如雨後春筍一般紛紛展開，各地小學也成為重要的教學中心。

肆、因應策略

由於時間緊迫，來不及實施全縣性問卷調查，若能實施此問卷調查，可將調查的使用情形結果給雲林縣政府社會教育課開辦「外籍配偶識字專班」時做為參考，以下僅就本研究所設計的外籍配偶識字教材使用調查表為重點，訪談實際參與教學者的意見，並歸納因應策略如下：

一、外籍配偶識字教材使用調查表資料分析

| 受訪者基本資料統計： | | | | | | | |
|----------------|-------|----|-------|----|----|----|----|
| 性別 | 女性 | | 男性 | | 合計 | | |
| | 3 | | 1 | | 4 | | |
| 職業 | 正式教師 | | 代理教師 | | 合計 | | |
| | 2 | | 2 | | 4 | | |
| 年齡 | 30歲以上 | | 30歲以下 | | 合計 | | |
| | 0 | | 4 | | 4 | | |
| 任教總年資 | 二年以上 | | 二年以下 | | 合計 | | |
| | 3 | | 1 | | 4 | | |
| 任教地區 | 雲林縣 | | 其他縣市 | | 合計 | | |
| | 4 | | 0 | | 4 | | |
| 識字班年資 | 一年以上 | | 一年以下 | | 合計 | | |
| | 0 | | 4 | | 4 | | |
| 使用教材情形調查統計： | | | | | | | |
| 使用過版本 (可複選) | 康軒 | 翰林 | 南一 | 部編 | 自編 | 其他 | 合計 |
| | 1 | 0 | 0 | 0 | 3 | 0 | 4 |
| 最佳版本 | 康軒 | 翰林 | 南一 | 部編 | 自編 | 其他 | 合計 |
| | 1 | 0 | 0 | 0 | 3 | 0 | 4 |

二、因應策略

- (一) 傳統的教科書課文形式都是以韻文或新詩的形式呈現，雖然容易誦讀，但句子對於外籍配偶而言，往往無法直接了解其字面涵義，即使已上過課，若不常用，對於她們口語的表達幫助較不大，且對內容較少提到文化方面的題材。因此不建議使用傳統的教科書。
- (二) 教育部用心委託台北縣編製「外籍配偶成人基本教育教材—快樂學習新生活」這套教材，以雲林縣而言使用率高，也許是這套教材非常的生活化，完全以學習者為中心所設計的。另有發行中越，中印，中緬等隨身攜帶小冊子，可隨時翻閱，因此值得推廣。

伍、結論與建議

本研究目的旨在針對雲林縣外籍配偶使用哪些識字教材之情況，並進一步去了解目前擔任外籍配偶識字教育的教師，對於目前的上課情形、上課使用之教材，對於外籍配偶在生活適應的幫助性。

以下根據訪談結果，綜合雲林縣的識字教材使用情形，分析統計結果給雲林縣政府社會教育課，做為開辦「外籍配偶識字專班」時參考。對於外籍配偶的學習問題，提供以下更廣泛的思考與建議：

一、結論

- (一) 根據訪談結果，雲林縣四所小學有開辦成人教育班或外籍配偶識字班中，目前使用「外籍配偶成人基本教育教材－快樂學習新生活」就有三所，其餘使用多年以前編製的成人補校教材或現行使用小學一年級所使用的課本。這套教材非常的生活化，完全以學習者為中心所設計的，因此值得推廣。
- (二) 教學者的教學訪談中，評估外籍配偶在「字形」、「字音」、「書寫國字」、「字詞義」等四種語文能力的學習中，得知使用南一版與「外籍配偶成人基本教育教材－快樂學習新生活」在國語科的學習成效中「書寫國字」、「字詞義」學習是有影響的。外籍配偶來台年資也會造成影響，來台年資較長者在字音、字形、國字、字詞義有明顯的差異。其中「外籍配偶成人基本教育教材－快樂學習新生活」較生活化的內容對外籍配偶的學習成效是有幫助。
- (三) 綜合教學者對各版本識字教材對於外籍配偶學習成效的影響，推薦適合雲林縣外籍配偶使用的最佳版本是「外籍配偶成人基本教育教材－快樂學習新生活」。

二、建議

- (一) 持續辦理外籍配偶識字班，以提昇外籍配偶在台的生活適應及認識中文字義，以便協助其子女學習。
- (二) 提供福利措施，宣導學費、學雜費、教科書一律免費，並且爭取民間資源挹注。聘請托育服務人員，於上課時間照顧外籍配偶子女，使其安心學習。隨時入學的機制，不分期初、期中或期末，只要申請入學，隨即入學參與學習課程。
- (三) 舉辦多元活動去實際體會語言學習，發揮外籍配偶的專長，規劃語文、文化、資訊、請領身分證、考駕照等生活實用課程。安排學校附近機構（郵局、衛生所等），及親子共遊的參訪活動。參加學校運動會、國際日、新住民嘉年華、生活經驗工作坊等。
- (四) 亦師亦友的關懷，瞭解生活背景、家庭信任關係、同學相互扶持、教師教學魅力等。主動提供的協助，幫助外籍配偶學習與生活適應，並協助解決相關因素。
- (五) 主動和家長建立多元溝通管道，提升外籍配偶的語文、生活適應與環境認識的能力。充實多元文化教育知能，以協助外籍配偶子女適應學校生活，讓外籍配偶無後顧之憂，並有時間學習並融入本地生活。
- (六) 本研究以雲林縣少數辦理外籍配偶識字班為研究對象，對後續研究者的建議可做更大規模的研究或後續長期性的研究，以利比較分析。

參考文獻

- 內政部統計資訊服務網<http://www.moi.gov.tw/stat/index.asp>。
- 內政部警政署<http://www.npa.gov.tw/NPAGip/wSite/mp?mp=1>。
- 雲林縣戶政人口資訊網<http://household.yunlin.gov.tw/>。
- 劉金山，<http://mail.nutn.edu.tw/~mlu/article/24.htm>。
- 教改會http://www.sinica.edu.tw/info/edu-reform/farea2/tsy4_2.html。
- 國教專業社群網<http://teach.eje.edu.tw/9CC/fields/2003/language01-source.php>。
- 中文學習補救教學資源網<http://nflcr.im.knu.edu.tw/read/>。
- 宜蘭縣94年度外籍配偶成人基本教育師資研習講綱http://computer.lotes.ilc.edu.tw/school_94/data/files/200510151007251.pp.t。
- 2006.10.23 NCAL (2003) ,TECH21 <http://www.tech21.org>。
- 2006.10.25 <http://www.epochtimes.com/b5/6/8/17/n1424794.htm>。
- 2006.10.29 <http://taiwantt.org.tw/books/cryingtaiwan8/200404/20040413.htm>。
- 2006.10.29 http://140.111.1.192/society/New_message/n1/1205.doc。
- 2006.12.30 http://www.fgu.edu.tw/~common/myweb4/new_page_271112.htm。
- 王宏仁（2001）。社會階層下的婚姻移民與勞動市場：以越南配偶為例。台灣社會研究月刊，41，pp.99-127。
- 王瑞宏（2002）。知識經濟思潮下成人識字教育。成人教育，68，pp.13-23。
- 中華民國教育學會、國立中正大學成人及繼續教育研究所（1995）。有效的成人教學。師大書苑，p446。
- 何青蓉（1995）。我國成人識字教育的迷思與省思。成人教育，535，pp.23-26。
- 何青蓉（1999）。成人識字教材教法研究。高雄復文出版社，p10。
- 何青蓉（1999）。婦女、婚姻識字教育。成人教育，52，pp.14-21。
- 何青蓉（1999）。成人識字教材教法研究。高雄復文出版社，pp.141-143。
- 余民寧（2002）。教育測驗與評量—成就測驗與教學評量。pp.25-28。
- 邱淑雯（2003）。從多元文化主義觀點談嘉義縣外籍配偶的識字教育。成人教育75，pp.11-19。
- 林振春（1999）。從成人基本教育的現況談識字教育的推動做法。成人教育，50期，p10-13。
- 林振春（1999）。從成人基本教育現況談識字教育的推動做法。成人教育，50，pp.10-15。
- 林麗惠（2003）。美國成人及識字教育，及科技實驗計畫。成人教育，75，p52-54。

- 林君諭 (2003)。外籍配偶識字教育觀察與省思。社教雙月刊, 113期, pp.46-53。
- 吳秀瑾 (2005)。女性主義立場論與社會習性。人文及社會科學集刊, 17卷3期, pp.654-658。
- 陳源湖 (2003)。從多元文化教育觀點論述外籍配偶之實踐。成人教育, 75, pp.20-30。
- 黃政傑 (1995)。成人教育課程設計。師大書苑, p34。
- 夏曉鵬 (1997)。女性身體的貿易：台灣/印尼配偶貿易的階層與族群關係分析。東南亞區域研究通訊, 4月, 第二期, pp.72-81。
- 鄒秀惠 (2004)。從經驗學習觀點探討外籍配偶識字教學的設計。成人教育, 4, pp.10-18。
- 林靜萍 (2005)。中原大學教育研究所碩士學位論文。小組合作解題對國小學生自然與生活科技領域學習成效之影響。
- 李忠屏 (2004)。數位科技輔具生字教學系統對國小二年級學生國語科學習成效之研究。國立屏東師範學院教育科技研究所碩士論文, pp.23-25。
- 吳美雲 (2001)。識字教育作為一個「賦權」運動：以「外籍配偶生活適應輔導班」為例探討。
- 林君諭 (2003)。東南亞外籍配偶識字學習之研究。國立台灣師範大學社會教育研究所。
- 徐意淳 (2005)。外籍配偶識字教育政策執行評估-以台北市國小補校為例。行政世新大學管理學系, pp.29-30。
- 彭志業 (2003)。基本字帶字教學與重複閱讀識字教學對國小學童識字成效差異之研究。國立新竹師範學院國民教育研究所碩士論文, pp.44-45。
- 張正仁 (2005)。合作學習對國小六年級學生國語文學習成效與同儕互動影響之研究。屏東科技大學技術及職業教育研究所, pp.9-10。
- 楊坤堂 (2000)。國小兒童書寫語文能力診斷測驗編製之研究。教育部特殊教育推行小組研究計畫。
- Adult Literacy And New Technologies: tools for a lifetime. (1993), p28.
- Anthony & Ula Manzo, Ula Casale Manzo (1997), Literary Disorders: Holistic Diagnosis & Remediation, LiteracyLeaders Publishing, p8.
- Andreas Crede, Robin Mansell (1998), Knowledge Societies...in a Nutshell: Information Technology for Sustainable Development, IDRC Publishing, p32.
- Claude Marcel (1853), Language as a means of mental culture and international communication, Chapman and Hall Publishing, p363.
- Elizabeth J. Tisde (1995), Creating Inclusive Adult Learning Environments: Insights from Multicultural Education & Feminist, DIANE Publishing, p13.
- Elizabeth J. Tisde (1995), Creating Inclusive Adult Learning Environments: Insights from

Multicultural Education & Feminist , DIANE Publishing, p25.

Elizabeth J. Tisd (1995), Creating Inclusive Adult Learning Environments: Insights from Multicultural Education & Feminist, DIANE Publishing, p59.

Hanna Arlene Fingeret (1994), Adult Literacy Education: Current & Future Directions, DIANE Publishing, pp.13–15.

Helen Brown, Robert Prisuta, Bella Jacobs , Anne Campbell, Literacy Of Older Adults In America: results from the National Adult Literacy Survey, DIANE Publishing, pvii.

Jenifer Bratter, Tukufu Zuberi (2001), The demography of difference: shifting trends of racial diversity and interracial marriage 1960–1990, RACE&SOCIETY, 4, pp.138-148.

Irwin S. Kisch (1994), Adult Literacy in America, DIANE Publishing, p3.

U.S.Congress, office of Technology Assessment, Adult Literacy And New Technologies: tools for a lifetime., p28.

Sondra Gayle Stein (1995), Equipped for the Future: A Customer-Driven Vision for Adult Literacy & Lifelong Learning, DIANE Publishing, pp.10-15.

Sondra Gayle Stein (1995), Equipped for the Future: A Customer-Driven Vision for Adult Literacy & Lifelong Learning, DIANE Publishing, p32.

American National Education Goals Report (1997), DIANE Publishing, pp.1-4.

American National Education Goals Report (1997), DIANE Publishing, p20.

附件

外籍配偶識字教材使用調查表

| 受訪者基本資料 | |
|----------------------|--|
| 性別 | 年齡 |
| 職業 | 任教總年資 |
| 識字班年資 | 任教地區 |
| 使用教材情形調查表 | |
| 使用過版本 (可複選) | <input type="checkbox"/> 康軒、 <input type="checkbox"/> 翰林、 <input type="checkbox"/> 南一、 <input type="checkbox"/> 部編、 <input type="checkbox"/> 自編、 <input type="checkbox"/> 其他_____ |
| 最佳版本 | <input type="checkbox"/> 康軒、 <input type="checkbox"/> 翰林、 <input type="checkbox"/> 南一、 <input type="checkbox"/> 部編、 <input type="checkbox"/> 自編、 <input type="checkbox"/> 其他_____ |
| 使用後覺得有哪些優點 | |
| 使用後覺得有哪些缺點 | |
| 教學中遇到哪些困難 | |
| 您認為什麼哪些教材內容對外籍配偶最有幫助 | |

謝謝您的配合!

國立教育研究院籌備處
第 107 期國小主任儲訓班專題研究

國小「自然與生活科技」教師證照制度
實施之研究

指導教授：洪若烈 博士

組 員：蔡維哲 黃建中 高國祥

林正賢 顏毓明

國小「自然與生活科技」教師證照制度實施之研究

致謝詞

本研究承蒙國立教育研究院籌備處研究組組長洪若烈教授悉心的指導，從題目的確定，綱要的訂立，到資料的收集等，不斷在技術上和知識上給予指導，更不吝提供寶貴的資料和經驗供作參考，在此特別獻上衷心的謝忱。另外，本研究只做教學研究論文，不做任何營利用途，若有資料不小心侵犯到版權行為，衷心希望能夠立即告知研究者，馬上修訂。此外，對於本研究進行期間，承蒙同事們協助晤談資料的建立，在此一併感謝，筆者才疏學淺，希望各方先進，不吝指教。

摘要

由於國小教師是屬於包班制，基本上仍需教很多科目，而其中感到困難的以教「自然與生活科技」居多，不但要學科知識的概念正確，且將來在小學教「自然與生活科技」時要能夠勝任愉快，因為研究者均對「自然與生活科技」方面有相當濃厚的興趣，但對於國小課程有關「自然與生活科技」方面之教材及教法仍有不清楚之概念，所以考慮到其他的教師是否也是如此，經過思考後，乃決定以雲林縣國小教師為研究之對象，進行研究。

本研究擬先行針對「自然與生活科技」部分進行分析與研究，期能達成以下目標：

一、分析國小「自然與生活科技」教師對重要「自然與生活科技」概念的另有架構來源，以期改正其錯誤概念，應用於日後之教學，建立國小學童的正確概念。

二、探討國小師生對重要「自然與生活科技」概念的另有架構來源，並且提供作為推廣「自然與生活科技」教師證照制度之參考。

本研究主要是根據訪談調查的結果，進行資料的分析並討論其結果，調查研究的結果，發現許多「自然與生活科技」教師，本身對課程熟悉度並不高，而且幾乎都是被動去教這門課，也大多數認為自己無法勝任愉快，另外對於「自然與生活科技」教師證照制度推動都抱持正面的態度，並且大多數認為「自然與生活科技」證照制度能夠提升學校教師的專業地位，也非常贊成「自然與生活科技」證照要經過全國性的認證，比較具有公正性。

第一章 緒論

第一節 研究動機

近幾年來，政府極力推行九年一貫，研究者有機會擔任學校「自然與生活科技」領域召集人，每個月定期的交流討論和不定期的參加研習活動，發現許多關心科學教育的專家學者，對小學科學教育的目的到底在培養兒童的科學知識、科學概念、科學技能或科學創造力，雖然意見相當不一致，但是對於科學教育應從小學，甚或小學以前就開始實施，看法卻大致相同，可見小學的科學教育是多麼的重要。

經由接觸國小學童後，認為其不能普遍建立正確觀念，探究其原因，乃是其所擁有的知識都由背誦而來，無完整的概念存在，而且在解釋科學問題時，傾向以直覺反應、習慣用語、感官接觸、舊有概念知識、生活經驗甚至以理所當然來解釋科學現象。另外研究者在教學觀摩中，偶然發現國小教師所教的概念，有些竟然是錯誤的，所以研究者乃興起研究此問題之動機，找出一般教師迷思概念之來源，改進教學，並以正確概念應用於日後之教學，建構國小學童的正確概念。

由於國小教師是屬於包班制，基本上仍需教很多科目，而其中感到困難的以教「自然與生活科技」居多，不但要學科知識的概念正確，且將來在小學教「自然與生活科技」時要能夠勝任愉快。因為研究者均對「自然與生活科技」方面有相當濃厚的興趣，但對於國小課程有關「自然與生活科技」方面之教材及教法仍有不清楚之概念，所以考慮到其他的教師是否也是如此。經過思考後，乃決定以雲林縣國小教師為研究之對象，進行研究。目的在瞭解教師對自然科學概念的認識，並探討國小教師之科學概念與專家概念是否有相出入的地方，進而解釋證照制度推廣的適切性。Vygotsky 提到「鷹架理論」說明教師的角色是非常重要的，因此所謂的白痴老師教出天才學生，應該只是個案，不值得推崇，唯有不斷自我要求、向上提昇的老師方能符合社會的期望，獲得家長的肯定、學生的支持。因此，如何來檢驗教師的教學績效和找出教師本身的迷失概念為何？以及是否有必要推廣「自然與生活科技」教師證照制度，將是本研究要探討的方向和目的。

第二節 研究目的

本研究擬先行針對「自然與生活科技」部分進行分析與研究，期能達成以下目標：

- 一、分析國小「自然與生活科技」教師對重要「自然與生活科技」概念的另有架構來源，以期改正其錯誤概念，應用於日後之教學，建立國小學童的正確概念。
- 二、探討國小師生對重要「自然與生活科技」概念的另有架構來源，並且提供作為推廣「自然與生活科技」教師證照制度之參考。

第三節 名詞詮釋

一、名詞詮釋

(一) 鷹架理論 (Scaffolding)

教師在學生學習過程中，必須能夠適時的提供學習所必須的鷹架支持學生學習，並且在教學活動中與之共同建構知識。

(二) 建構教學 (Constructivist Teaching)

認為個體外界環境互動過程中，會根據自己已有的知識來理解周遭的環境，所以個體知識的形成是主動接受而非被動接受。因此，教師應該提供一種有利於學生主動建構知識的環境，幫助學生自我學習與成長。

(三) 臨床晤談 (Clinical Interview)

指皮亞傑式的臨床晤談。晤談者利用實物或圖片要求受測者對有關的現象加以描述、解釋或預測，晤談者問話係根據被晤談者的反應來決定，晤談者的目的在瞭解受訪者作該項回答時其背後的想法。

(四) 迷思概念 (Mis-conception)

又稱另有架構、錯誤概念。這是指導學生在學習前自己便已經擁有的想法，而這個想法與我們科學界或課本上的定義有所出入，也不能說完全錯誤的，所以歸納為另有架構，或錯誤概念。

(五) 證照制度 (Certificate- system)

政府或政府委託的專業機構，經由一定的程序，以一定的標準，對受測者某一領域之專業知識與技能，施予檢定或審定，合格者由政府或機關頒予證照，作為專業能力證明和執業資格憑證的歷程。

第四節 研究範圍限制

一、研究範圍限制

- (一) 在探討國小課程有關重要「自然與生活科技」概念時，本應針對全國國小學童、教師及師資培育機構三方面來著手，才能獲得較正確之資料，進行改善師資培育機構對於「自然與生活科技」之教材及提供學童之概念，但限於人力及時間因素，只能先選擇雲林縣國小教師為研究對象，待日後有更充裕之時間再對全國現任教師和國小學童作研究探討。
- (二) 本研究原擬以試卷調查及晤談為研究方法，但考慮一般人在填寫試卷時，均不太會認真作答，所得結果反而有偏差；所以偏重於直接晤談法，針對樣本進行多次晤談，以瞭解真正概念，未能實行普遍的試卷調查，時為本研究之限制。

(三) 本研究採晤談法，但由於研究者本身在研究方面之學識與經驗均不足，進行晤談時，對於晤談之題目與晤談技巧均不免有所疏忽，考慮欠周詳地方甚多。

本述三點為研究者目前尚無法克服之處，此乃研究所受之最大限制。

第二章 文獻探討

本章首先針對「自然與生活科技」之基本理念及課程目標稍作介紹，接著探討另有架構的理論基礎，最後對證照制度之推廣進行文獻探討，以建立本研究之理論基礎。

第一節 自然與生活科技之基本理念及課程目標

一、自然與科技之基本理念

(一) 自然學科

學習科學能開拓視野，使世界看起來不同；我們發現青翠的花木源自於陽光、空氣和水，風源自於空氣的流動，雲源自於水蒸氣的凝結，燃燒使花木回歸塵土和大氣，溶解使岩石奔流入海。我們更進一步探討植物是如何將陽光、空氣和水形成花木的，空氣是怎麼流動起來的，水蒸氣的凝結、水的蒸發又是怎麼發生的。在深一層的瞭解中，我們相信一切的變化有其因果法則，所有的奇幻現象必有其道理可解。

這些自然現象、自然演變規則的知識我們稱為自然科學。它使我們知道在什麼情況下將發生什麼現象，於是設計這種情況來使事件發生，這些設計的知識和技術也是自然科學的一部份，經常為了強調它生活上的實用功能，稱為科技；例如人們利用磁場的改變產生電流、利用電流通過導線產生熱和光、利用育種技術產生新的生物品種。人類不斷地探究自然現象，對現象的瞭解及對其巧妙的運用，使我們的見解和思想、我們的生活方式和內容都發生了改變。自然科學的學習，其宗旨在於讓我們學習如何去進行探究活動。藉著這些探究活動，使我們學習到如何去觀察、詢問、規劃、實驗、歸納、研判，也培養出我們的批判、創造等各種能力。特別是以實驗或實地觀察的方式去進行學習，使我們獲得處理事務、解決問題的能力。瞭解到探究過程中細心、耐心與確實的重要性，也經過此探究活動獲得科學知識，體會到科學的發現、科技的發明對人們生活的影響。對自然的瞭解，使我們能順應自然運作的原理，並巧妙的運用這些原理改善我們的生活。由於自然科學探究活動的特質及其在教育上的功能，使我們獲致以下的認定：

1. 自然科學應是全國國民基本教育的課程。
2. 自然科學的學習應以探究及實作的方式來進行。並且，因為教學主要在於促成學習者獲得學習，教學應以學習者的活動為主體。
3. 自然科學的學習應包括探究能力、處理問題能力、科學態度、科學知識以及科學對我們生活及社會的影響之體認等，不僅限於知識的獲得。

(二) 科技學科

自從人類會拾取木棒和石塊當工具，科技就出現了。木棒延伸了人的手臂長度，而石塊增大了人的拳頭強度；木棒和石塊組合成了石鎚；進到鐵器時代之後，鐵鎚取代石鎚；原動機減輕人的勞力工作；電腦減輕人的勞心工作……。所以，科技是人類善用機具、材料、方法、知識和創意等資源，以伸展人的能力，解決實務問題的活動。科技不斷進展，人類的文明得以持續進步。今天，電話和電視等方面的傳播科技使我們便於溝通訊息、傳播知識；房舍和橋樑等方面的營建科技，使我們便於居家外宿、跨越兩地；材料和用品等方面的製造科技，使我們便於生產物品、提升生活。舟車和飛機等方面的運輸科技，使我們便於來往交通、輸送貨物。網路和電腦等方面的資訊科技，使我們便於處理資料、節省人工。這些科技的形式有物品、系統和環境等層面，例如住家裏的水龍頭是物品，水龍頭、水管、水塔、水庫等構成了供水、排水系統，供、排水系統和房舍、管線等系統構成了人造的環境。

人生活在科技社會中，要能瞭解、使用和管理科技、也要能創新科技，才能方便自己和造福人群。國教階段的科技教育目的在協助學生察覺和試探科技，以便具備科技素養，能善用各種科技、便利現在和未來的生活；培養學習科技的興趣；應用和增強在其他學科所學知能；瞭解和科技有關的職業生涯；奠定未來進一步研習科技知識的基礎等等。在「自然與科技」學習領域中，「自然」著重自然現象的解釋，「科技」著重自然環境的調適。因此：

1. 科技是國教階段全體學生的基本課程。
2. 科技教育的目的在培養國民的科技素養。
3. 科技教育重視開放架構和專題本位的方法。
4. 科技教育是強調手腦並用，活動導向，和設計與製作、知能與態度並重的學習。

二、自然與科技之課程目標

(一) 自然學科

1. 培養探索科學的興趣與熱忱，並養成主動學習的習慣。
2. 學習科學探究方法及基本科學知識，並能應用所學於日常生活。
3. 培養能運用工具、設備，動手實做的能力和習慣。
4. 培養愛護環境、珍惜資源及尊重生命的態度。
5. 培養與人溝通表達、團隊合作以及和諧相處的能力。
6. 培養獨立思考、解決問題的能力，並激發創造潛能。

(二) 科技學科

1. 察覺和試探人與科技的互動關係。
2. 習得基本的科技知能與學習方法，應用於當前和未來的生活。

3. 培養個人及團隊解決問題能力，並激發創新興趣與潛能。

第二節 另有架構的理論基礎與概念相關文獻探討

概念是我們與世界應對重要的部分，如果我們沒有能力藉由共同特徵將事、物、想法、人群等分門別類，我們勢必要個別處理每一件事務、想法，記憶將會負擔沉重。概念能使我們將事務、想法分類簡化、減少資料超載的負荷；更能因應周遭事物的變化與多樣化，在遇到新情境時，可以由概念屬性加以確認。概念的使用始自兒童時期，國小階段正是發展概念和心智能力的重要時期。兒童概念的發展早期是刺激—反應的學習，隨著身心日趨成熟，具備運用語言能力，看到的是誤會冠上標記，比較相似與差異，概念於是建立。（李宗徵，民 79）

近年來以認知觀點來探討學生有關自然科學方面的研究，在歐美各國急速的增加，在國內亦漸受重視而有許多人投入這研究行列。這研究結果顯示在許多自然科學所涉及的教材內容上，不同年齡的學生在接受學校教育之前，以持有一些別於老師或課本所講授的正統科學的想法，亦即所謂的另有架構，而學生在學校的學習深受這些原有想法的影響，當這些想法與正統科學的概念衝突時，則會變成獲得正統科學的障礙，國內外的這些研究都有一個共同的想法，即概念對於學習是有關鍵性的影響。國小學童之迷思概念，除了學童先期概念所形成外，教師教學時所提供另有概念，亦是學童迷思概念之形成原因；教師應瞭解學生在學習自然科學時的認知過程，熟悉學生常有的先期概念，並以尊重的態度和有效的方法來引導學生建立正確的概念。

在國內科學教育研究中，近年來探討有關學生概念學習的研究，大致可分為兩方面，一是皮亞傑認知發展觀點，強調學生推理能力，另一是強調與學科內容的關聯，強調學生概念的真正想法。就科學教育的研究目的而言，這方面的研究大致分為研究取向與應用取向；前者著重於考驗與建立理論，後者著重於教學上的運用。在研究取向中，從認知觀點來探討學生對於自然現象或概念認識的一些研究發現：

一、學生在學校教學之前，對於一些常見自然現象的形成原因，即有他們自己一套的想法。（conception）

二、上述的想法常常有異於學校所要教的正統科學概念。

三、學生對於自然現象的想法，常可經由推測其來由，而歸納成爲有限的幾種類型。

四、學生傾向於原有的想法；在傳統的教學方法之下，學生原有的想法很不容易改變。

五、學生原有的想法可能成爲學習的阻礙。因爲學生在學習時是以其先入爲主的觀點來解釋所見所聞，因此他們所得的結論和結果，很可能和老師或課本所教的不同。

六、有些學生學習上的困難，並非由於推想能力不足，而是因爲對該學科的知識背景不足。（郭重吉，民 77）

在取向研究中，雖然其主要目的在於瞭解學生對於自然科學中某些特定概念的學習，但

在絕大多數的研究中，也都討論到研究結果在學習上的寓意。許多研究人員也曾就自然科學某些特定單元，針對學生原有知識，在教學方面採取某些特別的措施，以期達到更好的教學成果。Drive 和 Oldham (1986) 認為學生對於自然現象在學前的原有知識、學生主動建構的知識論以及學習乃是概念上的改變等三方面，是使自然科學的教學需要重新考慮的主要因素。圖 1 所示為他們所提出的課程發展模式，圖 2 則為他們所研擬的教學順序，其目的在幫助學生改變它們對某些自然現象的想法。(郭重吉，民 77)

(一) 科學知識的結構模型：(王美華，民 81)

Showalter (1972) 發展一個科學知識的結構模式，他指出科學是人類努力所得的經驗累積，經由經驗，人類企圖將自然界所存在無限的事、物和現象，經由發現它們的規律和因果關係，將其引導成有限的事、物以利於了解，預測或控制自然現象，在形成有系統的科學知識領域。科學知識的形成與命名扮演一個基本而重要的角色。Showalter 使用了感覺 (Perception)、實物概念 (Realcon-cepts)、定律 (Laws)、人工概念 (Invented-concepts)、原理 (Principles) 和理論和學說 (Theories)，構成階層性的知識體系。

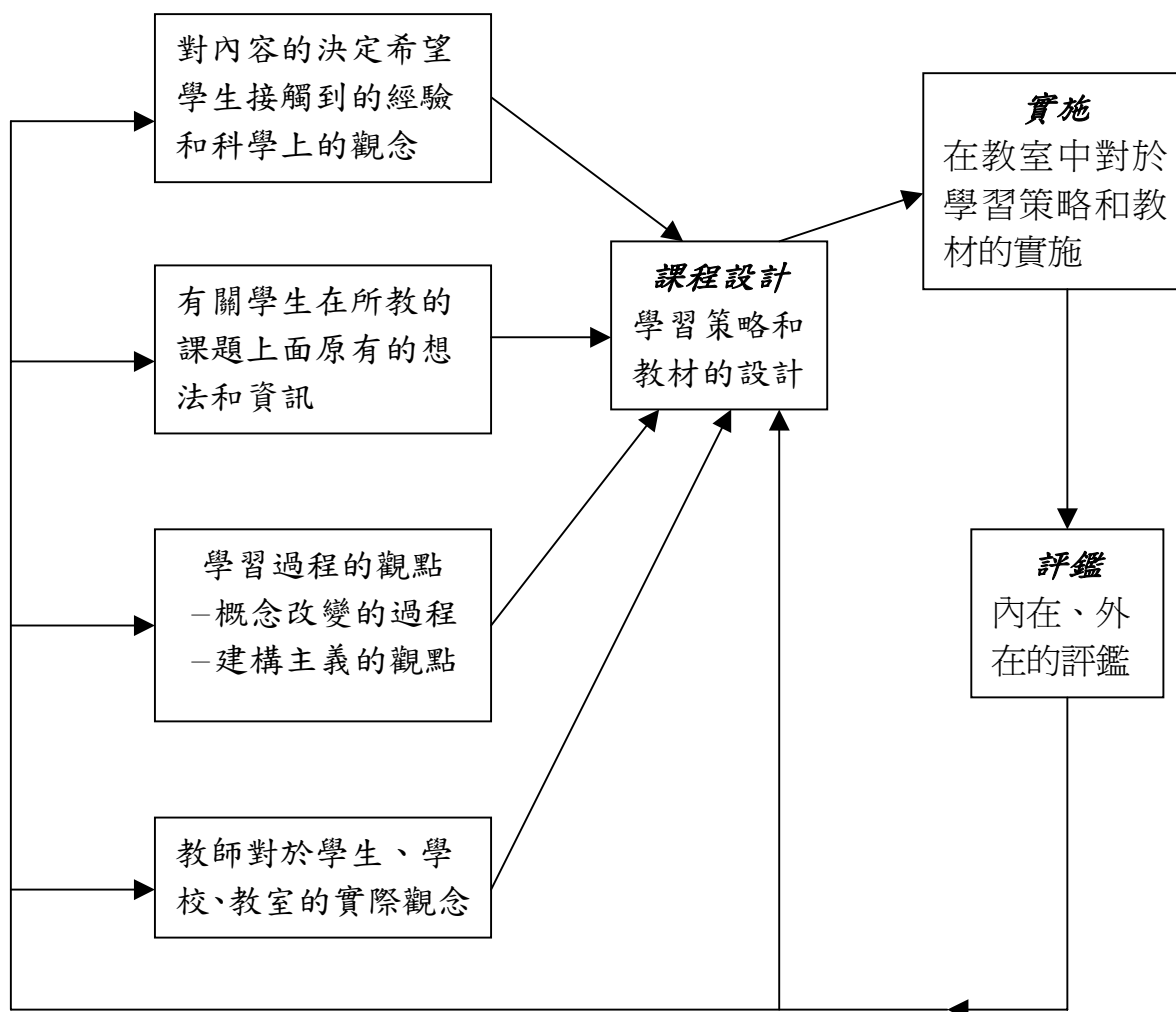


圖 1 建構主義的課程設計模型

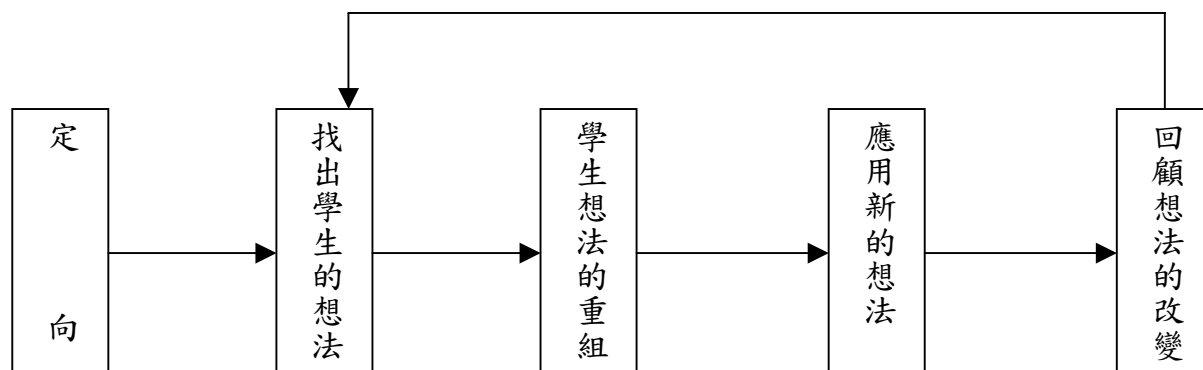


圖 2 建構主義的教學順序

(二) 學習自然科學的理論觀點（郭重吉，民 77）

1. 學生在學習過程中，扮演了主動學習，積極建構的角色。認知學者的觀點重視導致學生產生反應，心智上的一些活動，並且明顯承諾：
 - (1) 學生對於計畫，訂定主要目標和次要目標等認知過程會建構自己的認知。
 - (2) 學生會主動的對於外來資訊和刺激加以選擇。
 - (3) 學生會嘗試對於所學資料加以組織，即使有時他們所學的資料並不具有任何明顯的秩序。
 - (4) 學生會產生合適的反應，以及應用各種學習策略。
2. 在學習過程中有高階過程的存在，和學習有關的高階過程有兩大類：
 - (1) 為順利達成學習所需的各種調整和協調活動，例如策劃、預測所將遭遇的資訊、猜測和對於學習過程的監視等等。
 - (2) 瞭解對於所學的資料是否學會沒有，以及學習此項資料所需的過程和步驟。
3. 學生原有知識和重要性

學生原有知識不但影響學生理解的程度，甚至也可影響學生對外來資訊的興趣與取捨，如果學生對於某些自然現象有了不正確的想法，則這些想法不但不易在教學之後改變過來，甚至會因此而對教材內容產生誤解，造成學習上的障礙。

4. 學習乃是概念上的改變

學生將概念同化到原有的架構，而產生新的、正確的了解，或是學生放棄原有的架構以順應新的；前者屬於逐漸演進的同化，後者則是大幅變動調適，此兩者在自然科學的學習中皆扮演重要角色。

(三) 另有架構產生的原因（楊坤原，陳進利，民 79）

學生所得的科學概念，若與科學家的科學概念有所不同，便可稱其為錯誤概念或另有架構。一般而言，學習者的先前知識與新知識的互相作用是影響知識建構最主要

的因素之一；除此之外，兒童本身的想像力和創造力的誤用、科學詞彙的混淆、教師擁有錯誤的概念、教科書的編排不當、先前知識的影響、語言使用不清、正誤科學知識的交互作用以及學生因形成支離破碎的知識，而造成對知識的誤用等因素也是促使錯誤概念形成的原因。

第三節 證照制度之文獻探討

在國民小學課程中，「自然與生活科技」三年級到六年級採用一貫的教學。其教學目標在於指導兒童接近自然，瞭解其周圍的環境，增進科學知能與科學情趣，並熟練科學方法，以養成具有科學素養的好國民。所以國民小學「自然與生活科技」的每一單元，都是以兒童有興趣的活動為中心而編輯，使兒童在科學活動中學習科學概念、科學方法及科學態度。

但是國民小學「自然與生活科技」包括了化學、物理、生物及地球科學等科目，其內容範圍可說相當的廣泛，而在包班制的情況下，要求一位教師具備如此繁多的專門知識，將不易達成教育目標。更何況自然課長久以來都是科任課，如無證照制度的強制要求，能力、興趣皆會讓學校當局者排在行政考量之後。至於我國要如何推展教師證照制度，根據「我國國民小學教師證照制度之研究」（彭韻萍，民 91）提出對教育行政機關、國民小學、進修研習機構及未來研究提出建議，俾供我國推展教師證照制度之參考。

一、美、日之教師及我國醫師、律師之證照取得需經過專業教育、實習或職前教育及測驗等三階段。

二、美、日兩國之教師證照普遍以三至十年為證照年限，教學經驗、課程學分、測驗及繼續教育為主要之更新依據。

三、美、日兩國教師證照種類多樣且建立起證照更新之進階制度，證照進階依據以教學經驗、繼續教育及修習課程學分為主。

四、國小教師贊同實施教師證照制度之比率高達七成九，支持理由多基於對於自我專業提昇之要求。

五、國民小學教師對於不同種類、等級之教師證照接受度高。

六、國民小學教師傾向四~五年為教師證照年限，補救更新之次數不限，更新依據兼顧專業知識及專業能力。

七、國民小學教師對於撤銷證照之事由主要分為精神上、道德上及實際教學行為上三大類，未更新證照者不在此內。

我國目前對於證照制度中「證照」一詞其實含有證書與執照雙重的意義，也就是說證照兼具了持照人所必須具備某個領域基本知識與技能的相當水準，並且通過該專業組織對其專業知能審核評定後的認可。所以證照的意義具有幾種性質：

一、專業性的意義

證照的授與，必須具備某個領域基本知識與技能的相當水準，並且通過該專業組織

對其專業知能審核評定後的認可，對於其專業性，自是無庸置疑。

二、法制性的意義

證照牽涉到一般社會大眾特別是該行業利害關係人的相關權益。所以證照不但訂定持照人可以從事該專業相關工作，也排除了不適任的人，這樣的措施就是保護相關人士的權益不致損害，實具有法制性的意義。

三、複合性的意義

證照兼具有執照、證書雙重意義，其本身就是一個複合式的名詞。雖然證書與執照有所區別，但是在這裡將其意義結合，從政府所規定的最低要求的知識與能力，到入門之後專業要求的進一步的標準皆涵蓋其中。不僅是著重法律規定或是合乎一項工作的最低要求，並且重視高度專業表現的提昇。所以證照一詞具有複合性的意義。

四、延續性的意義

證照的取得，從最基本的要求，一直到專業團體或協會的認可，加上執照人必須不斷的學習、進修以維持其專業。表示證照不是通過審核檢定的考驗即停止，而是一個連續不斷的發展過程。所以證照具有延續性的意義。

專業證照制度乃是職業活動中影響深遠的措施，也是為了追求專業服務品質，提高專業水準所設立的制度。其功能有：

一、獲得社會認同

由於社會的整體進步，人民知識水準普遍的提升，對自我權益的要求日益高漲，對於各行各業能力的要求也隨著重視起來。透過專業組織的訓練、審核所發給的證照，正代表著該專業組織，對於其專業能力的肯定，獲得證照的人，往往能夠得到社會大眾對其能力的認同（丁文生，民 84；楊振昇，民 89）。一般社會大眾對於在該領域中無法取得證照，所執行的各項工作，容易加以責難，且容易懷疑所做的工作是否達到所要求之水準，而取得證照者，在該證照之專業領域中的各項工作，則表現出比較多的信任，對於工作者也多了幾分自信。

二、法律上的工作許可

證照是由政府機構或委託相關專業機構對某個領域之中達到該專門領域或是從事該行業所要求的基本知識、能力與技巧的人，所授與的證明文件。代表擁有證照的人所從事的每一項專業的工作，均達到該專業領域的最低要求，具有法律上的合格地位，也代表著從事該項工作的許可。證照的取得過程必須植基於政府的公權力，由政府介入，經由法律規章的研訂，以及種種的行政作為，才能夠使得證照擁有法定地位，發揮應有的功能。

三、使專業的角色及活動、職位內涵更為明確

「隔行如隔山」是經常聽到且流傳已久的一句話，而目前社會上對於專業能力的要求，也日益增多。證照制度的推動，透過專業知能的驗證，根據其專業檢定的項目，可以在證照當中，明確的規範其專業範圍及工作之內容，如此便可以使其專業的角色更加鮮明，所以證照制度能夠強化專業的角色，有明確的工作內容及活動，職業內含有其專業的意義。（劉照金，民 80；秦夢群，民 88；林海清，民 89；吳松齡，民 90）

四、控制專業品質、達成專業目標

取得專業的證照必須經過嚴謹的過程，確定達到合乎該專業領域之基本知識與能力之要求時，方能夠取得。證照的核發，對於從事該領域工作的人員，有著比較嚴格的把關，對於專業工作的品質有良好的控制，也能夠透過其評鑑的機制，促使專業目標的達成。（張波峰，民 82；林海清，民 89；楊振昇，民 89；吳松齡，民 90）

五、促進專業發展與提高服務品質

許多證照制度的建立，除了頒發證照時審核通過的標準之外，還有持續的專業檢驗工作，利用各種方式檢測是否持續的發展專業。例如使用換證或證照升級的方式，透過證照有效期限的規定，讓取得證照的人，必須不斷的自我充實，並且在其所負責的工作中，提供良好的服務，維持良好的專業水準，才能夠據以獲得換證或是升級，若是違反專業規章，或是為達到持續的要求，必要時也可以予以撤銷證照或是降級。專業的工作，有其一定的重要性，其工作的內容也往往牽涉到一般大眾的權益，透過這樣一個檢驗的機制，不但能夠確保一般大眾的權益，更能確保服務品質。對於該專業領域當中，更能促進專業的發展。（張波峰，民 82；楊振昇，民 89；吳松齡，民 90）

第三章 研究設計與實施

第一節 研究架構

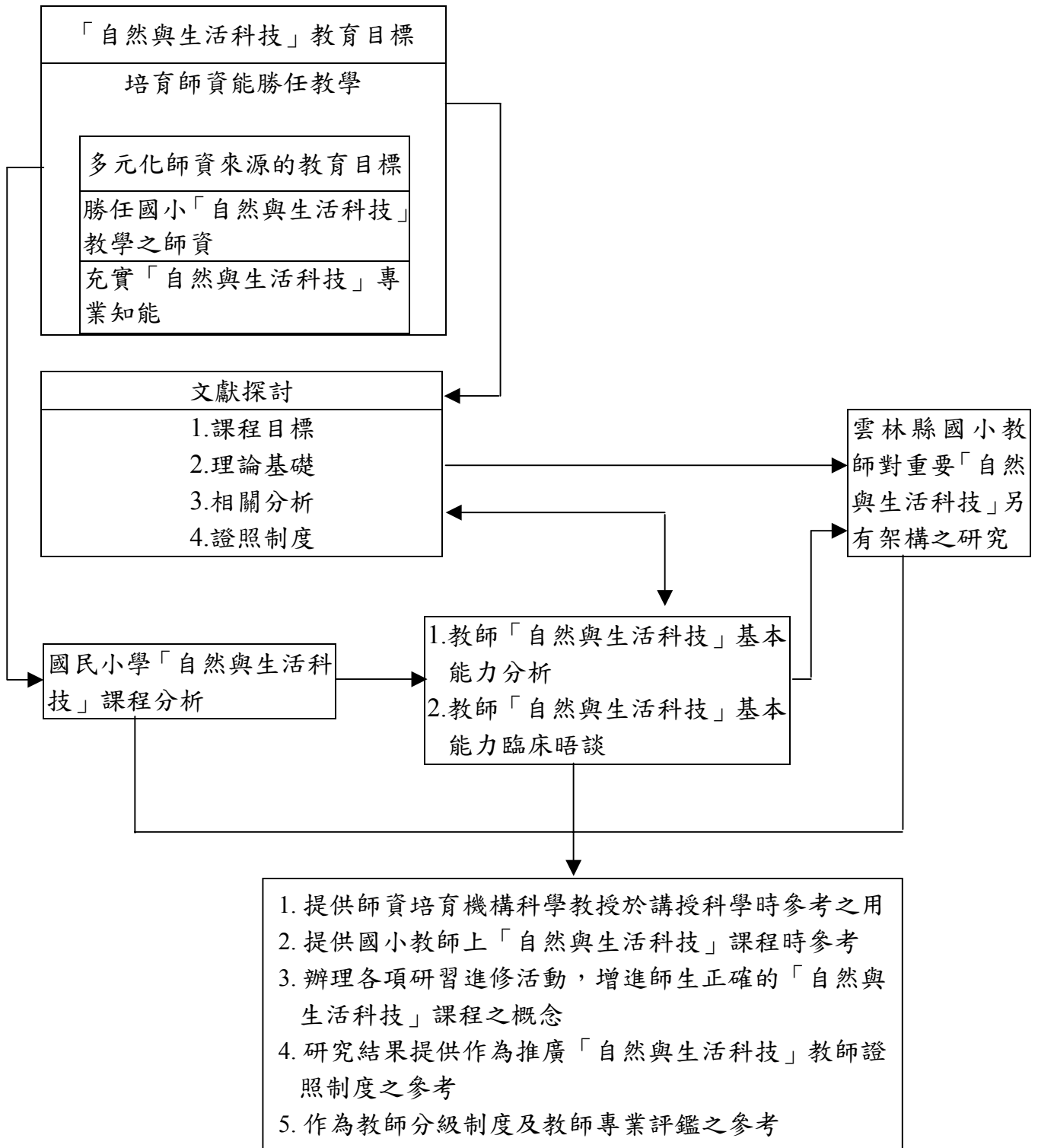


圖 3 研究架構

第二節 研究對象

本研究以雲林縣國小老師為研究對象，將全體教師受訪者分為（1）理科背景科系的老師（2）非理科背景科系的老師，取樣時之分層以這兩類為原則。

第三節 研究方法

本研究首先對九年一貫「自然與生活科技」之基本理念及課程目標稍作介紹，接著探討另有架構的理論基礎，再以個別晤談擔任國小的教師，並透過受測者回答的統計情形篩選晤談題目，再以此調查結果為依據，配合國民小學「自然與生活科技」課程相關之分析結果，最後確定命題的敘述，再根據命題敘述繪製概念圖，並依概念圖發展晤談工具，來進行個別晤談，然後將晤談資料轉錄分析，再予以綜合比較和整理，找出多數教師的另有概念，進而做成對雲林縣國小老師「自然與生活科技」迷失概念之探討，再以此調查結果為依據，配合國民小學「自然與生活科技」相關之分析結果，而做成對「自然與生活科技」教師認證制度之建議。

一、本研究以直接晤談法為主，逐題分析受測者之答案，再依據預試所得之經驗、結果，從而判斷其中可能隱含之概念架構，針對各個概念架構，設計出適當之晤談題目。

二、正式晤談（郭重吉，民 79）

在進入主題之前先進行禮貌性的寒暄，並介紹本研究的目的和性質，說明需要錄音的理由，徵求同意之後才開始錄音，讓受訪者放鬆心情的談話。不過在晤談過程中偶而為確知受訪者的用意或需要得知受訪者進一步的推論，不免會略為暗示或引導，對於這樣的談話要盡量留意記下，以便在資料分析時加以考慮。晤談以事件為起點，引入事先準備好的關鍵問題，然後根據受訪者的反應，提出更深入的問題引導學生做更進一步的反應。

第四節 研究程序

一、發現問題

研究者有感於許多小學生對「自然與生活科技」有相當多的迷失概念，因此覺得有探討的需要。

二、尋找資料

研究者展開尋找資料，包括國內外書籍、期刊、雜誌、學報論文，雖不是全然具備，但已盡力使資料豐富。

三、綜覽資料，列出研究架構

在綜覽資料時，確立研究問題的方向，而提出研究架構。

第五節 研究步驟

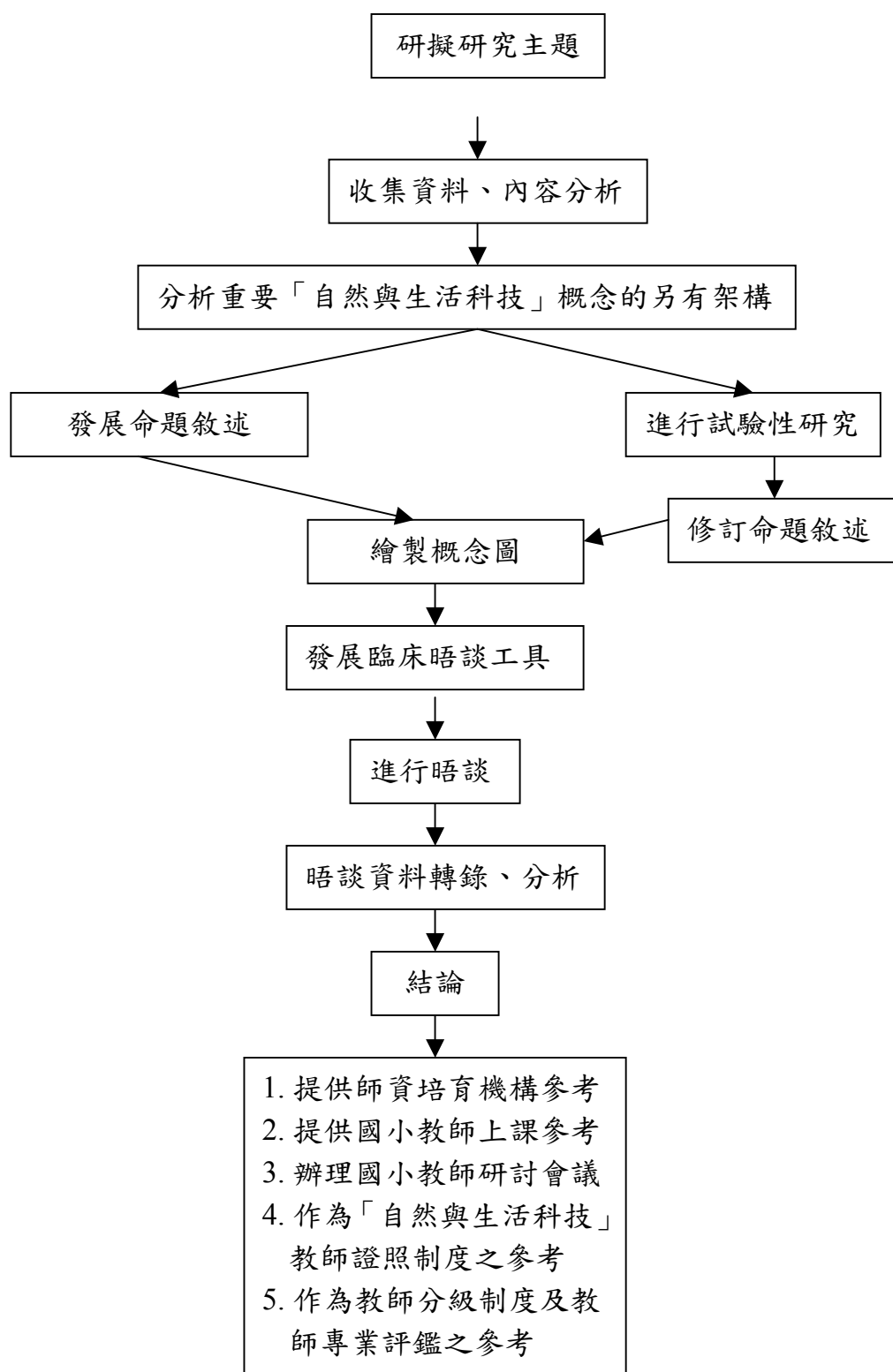


圖 4 研究步驟

第六節 研究信度與效度

本研究屬於質的研究，因此考驗信度，效度問題時，不同於量的研究。

一、信度方面

在晤談時，晤談過程均利用錄音機來幫助紀錄。而晤談資料分析，均由筆者及相關學科專家的參與，有助於增加資料分析可信度。

二、效度方面

晤談工具是由筆者及有關的學科專家所共同研討建立而成的；而施測及晤談過程，由筆者與專家研討，均可提高研究的效度。

第七節 資料分析

晤談資料的分析

進行晤談錄音，在進行錄音紀錄時盡量保留受訪者反應的原字句，以便日後進行資料分析時，能了解受訪者真正的認知情形。

第四章 研究結果與討論

本章主要是根據晤談調查的結果，進行資料的分析討論，調查研究的結果對於「自然與生活科技」教師證照制度推動都抱持正面的態度，且大多數認為「自然與生活科技」證照制度能夠提升學校教師的專業地位，另外也贊成「自然與生活科技」證照要經過全國性的認證，比較具有公正性。對於目前施行的國民小學「自然與生活科技」課程，相關的教學，均以教師的講解為主，教師把科學家所發明、發現的事項創設的定理、定義，研究的結果等，很有系統的講解給學生聽，學生把這些科學知識記憶、理解及能重覆使用，因此教師的角色就變的非常重要，但研究者從晤談結果發現，許多「自然與生活科技」教師，本身對課程熟悉度並不高，而且幾乎都是被動去教這門課，也大多數認為自己無法勝任愉快。另外對於二十五位擔任「自然與生活科技」教學的受訪者，探討其對於「自然與生活科技」課程是否產生迷失概念，竟也高達 58% 的比例產生了迷失概念，因此這樣的研究結果對於「自然與生活科技」的教學具有相當大的警惕性，更說明了推廣「自然與科技領域」教師證照制度的迫切性。

表 1 「自然與科技領域」教師證照制度晤談結果統計

| 晤談題目 | 是 | 否 |
|--------------------------------|----|----|
| 1. 是否具備相關理科背景科系 | 10 | 15 |
| 2. 對於教「自然與生活科技」是否勝任愉快 | 3 | 16 |
| 3. 是否自願擔任「自然與生活科技」教師 | 2 | 23 |
| 4. 「自然與生活科技」教師是否需要證照 | 19 | 4 |
| 5. 「自然與生活科技」證照制度是否能提升學校教師的專業地位 | 22 | 3 |
| 6. 「自然與生活科技」證照是否要經過全國性的認證 | 23 | 0 |

第五章 結論與建議

根據「自然與科技領域」教師證照制度晤談結果，發現國小「自然與生活科技」教師對重要「自然與生活科技」概念的另有架構，主要來自於許多「自然與生活科技」教師，幾乎都是被動去教這門課，也大多數認為自己無法勝任愉快，因此根據這樣的研究結論，說明了推廣「自然與科技領域」教師證照制度的正當性。另外關於證照制度推動與實施的相關問題，本研究依據研究結論，分別對教育行政主管機關及未來研究二方面提出建議。

第一節 對教育行政主管機關的建議

「自然與生活科技」教師證照制度的建立、推動與實施，可以確保教師專業水準，提升教育的品質。目前尚未實施「自然與生活科技」教師證照制度，茲以研究發現對將來實施「自然與生活科技」教師證照制度提出一些建議和參考意見。

一、修法或立法，建立「自然與生活科技」教師證照制度法源依據：目前並沒有法令規定擔任「自然與生活科技」教師必須取得證照，所以現階段推動「自然與生活科技」教師證照制度，缺乏法源依據。面對時代的變遷，應該修訂法令，及早促成「自然與生活科技」教師證照制度的實行。

二、由中央統籌規劃完善的「自然與生活科技」教師證照制度，全國通用：證照由中央統籌規劃，可以減少各地區的歧見，也可以避免多重標準的現象。由中央主導規劃，使得這個校長證照具有全國通用的效力，持有證照者可以參加各地區的教師遴選，更能彰顯出證照的專業地位。

三、設置具有公信力的認證機構：辦理證照制度以及證照的核發，大家最擔心的就是公信力的問題，設置一個大家都能認同的機構來辦理，可減少大家的疑慮，對於「自然與生活科技」教師證照制度的推動，會更加順暢。

四、建立「自然與生活科技」教師職前培育的多元管道：每個人的背景不同，所擁有的條件也不同，並沒有一種方式可以適合所有的人。所以，建議「自然與生活科技」教師培育的管道可以多元，讓有興趣擔任「自然與生活科技」教師工作的人，可以依照他不同條件背

景，選擇最適合他的培育方式。

五、培育課程的實施以短期儲訓或是修讀大學辦理的研究所學分方式替代：對於可以參加或是願意參加「自然與生活科技」教師培育課程的人，絕大部分都是現職人員，培育的課程如何來實施，才能夠讓有意願的人能夠得到最大的收穫，達成培育的目標，教育主管單位可以再思考。

六、注重「自然與生活科技」教師證照制度實習時的輔導工作：實習若是自己摸索便不叫做實習，所以實習的輔導是整個實習成效的重要關鍵。沒有一個完善的輔導措施來配合，新任「自然與生活科技」教師有問題時便不知如何是好，若有輔導教師可以輔導與諮詢，將使得初任「自然與生活科技」教師工作更加順利。

第二節 對未來研究之建議

一、研究對象

本研究之調查研究對象是以雲林縣公立國民小學教師為主，訪談調查對象是以雲林縣教師為對象。未來可以將研究對象擴及其他地區，或是增加其他人員，例如：學生的意見。

二、研究方法

一個制度建立的相關問題，牽涉層面甚廣，未來可以採取團隊研究的方式，對「自然與生活科技」教師證照制度的相關議題，做更完整的研究。

三、研究內容

本研究針對建立「自然與生活科技」教師證照制度之相關問題做初步的研究，內容並未包括「自然與生活科技」教師證照制度各個階段的相關措施，包括：沒有探討「自然與生活科技」教師培育課程的內容；培育課程應採自費或是公費；還有證照撤銷等相關問題；將來如何結合教師專業發展等問題。未來可以對教師能力的規準以及「自然與生活科技」教師證照制度的甄審階段、培育階段、能力的檢核、導入階段以及專業發展階段，進行更深入的研究。對校長證照制度能夠有一個全面性、完整性的研究。

參考資料

- 王文科（民72）。認知發展理論與教育。台北：五南圖書公司。
- 王美芬（民81）。自然科錯誤概念之研究。台北市立師範學院學報，22，367-400。
- 王美芬、熊召弟（民90）。國民小學自然科教材教法。台北：心理出版社。
- 王美華（民81）。國小兒童有關風之迷失概念研究。屏東師範學院。
- 余民寧（民88）。有意義的學習-概念構圖之研究。台北：商鼎文化出版社。
- 林佩如（民81）。國小兒童太陽高度角概念之研究。屏東師範學院。
- 林郁仁（民82）。利用紙筆測驗及臨床晤談探討師院生對「地球運動」概念之研究。國立屏東師範學院學生學術論文年賽優勝作品專輯。
- 邱照麟（民89）。國小學童「空氣」概念之研究。國立屏東師範學院國民教育研究所碩士論文。
- 郭重吉（民89）。事例晤談與事件晤談-以物理概念為例。「自然科學概念學習研究工作坊研習手冊」。台北：國立台灣師範大學。
- 郭國成（民91）。國小學童「燃燒」概念另有概念之研究。國立屏東師範學院數理教育研究所碩士論文。
- 黃台珠、熊召弟、王美芬、余曉清、靳知勤、段曉林、熊同鑫譯（民91）。促進理解之科學教學-人本建構取向觀點。台北：心理出版社。
- 黃建中、曾玟文、林淑華（民82）。國立屏東師範學院普通物理學習前後基本能力之調查與研究。國立屏東師範學院學生學術論文年賽優勝作品專輯。
- 彭韻萍（民91）。我國國民小學教師證照制度之研究。臺北市立師範學院國民教育研究所碩士論文。
- 詹志禹（民91）。建構論理論基礎與教育應用。台北：正中書局。
- 熊召弟、王美芬、段曉林、熊同鑫譯（民91）。科學學習心理學。台北：心理出版社。
- 歐陽鍾仁（民80）。科學教育概論。台北：五南圖書公司。

附錄

【晤談內容記錄 001】

研究者：請問您畢業於哪一個科系？

受訪者：初等教育系。

研究者：請問您覺得月亮陰影的產生跟月亮運行有關，還是月蝕所造成？

受訪者：應該是月蝕吧！

研究者：請問您覺得聲音的速度跟溫度是否有關？

受訪者：有吧！

研究者：請問您蜘蛛是不是昆蟲？

受訪者：是。

研究者：請問您硫酸要如何稀釋？

受訪者：將硫酸直接倒入水中混合即可！

研究者：對於教「自然與生活科技領域」您是否勝任愉快呢？

受訪者：覺得壓力很大。

研究者：為什麼會覺得壓力很大呢？

受訪者：因為我只有國中學過相關課程，所以常常無法回答學生的問題。

研究者：既然這樣您為何擔任「自然與生活科技領域」教師？

受訪者：因為是學校安排的，不是我自願的。

研究者：那麼您認為「自然與生活科技領域」教師，需要證照嗎？

受訪者：我個人認為非常需要。

研究者：那麼您覺得推動「自然與生活科技領域」證照制度，對學校教師的專業地位是否有提升的作用呢？

受訪者：應該會。

研究者：那麼「自然與生活科技領域」證照，您認為該如何取得呢？

受訪者：應該是要經過全國性的認證。

【晤談內容記錄 002】

研究者：請問您畢業於哪一個科系？

受訪者：法律系。

研究者：請問您覺得月亮陰影的產生跟月亮運行有關，還是月蝕所造成？

受訪者：跟月亮運行有關。

研究者：請問您覺得聲音的速度跟溫度是否有關？

受訪者：有。

研究者：對於教「自然與生活科技領域」您是否勝任愉快呢？

受訪者：否。

研究者：為什麼會覺得無法勝任呢？

受訪者：需花很多時間備課。

研究者：既然這樣您為何擔任「自然與生活科技領域」教師？

受訪者：依照學校安排。

研究者：那麼您認為「自然與生活科技領域」教師，需要證照嗎？

受訪者：需要。

研究者：那麼您覺得推動「自然與生活科技領域」證照制度，對學校教師的專業地位是否有提升的作用呢？

受訪者：是。

研究者：那麼「自然與生活科技領域」證照，您認為該如何取得呢？

受訪者：應該接受全國性認證。

【晤談內容記錄 003】

研究者：請問您畢業於哪一個科系？

受訪者：農企管技術系。

研究者：請問您蜘蛛是不是昆蟲？

受訪者：不是。

研究者：請問您硫酸要如何稀釋？

受訪者：先到入硫酸再加入水（由杯緣緩緩加入），以防濺起受傷。

研究者：對於教「自然與生活科技領域」您是否勝任愉快呢？

受訪者：是。

研究者：您為何擔任「自然與生活科技領域」教師呢？

受訪者：無自然科任教師（六班小學校）。

研究者：那麼您認為「自然與生活科技領域」教師，需要證照嗎？

受訪者：國小教師證即可。

研究者：那麼您覺得推動「自然與生活科技領域」證照制度，對學校教師的專業地位是否有提升的作用呢？

受訪者：或許會。

研究者：那麼「自然與生活科技領域」證照，您認為該如何取得呢？

受訪者：專業機構，如師院、師大相關研習或考試通過核發。

【晤談內容記錄 004】

研究者：請問您畢業於哪一個科系？

受訪者：電子工程系。

研究者：請問您覺得月亮陰影的產生跟月亮運行有關，還是月蝕所造成？

受訪者：月亮運行有關。

研究者：請問您蜘蛛是不是昆蟲？

受訪者：不是。

研究者：對於教「自然與生活科技領域」您是否勝任愉快呢？

受訪者：是。

研究者：您為何擔任「自然與生活科技領域」教師呢？

受訪者：接受學校安排。

研究者：那麼您認為「自然與生活科技領域」教師，需要證照嗎？

受訪者：或許可以。

研究者：那麼您覺得推動「自然與生活科技領域」證照制度，對學校教師的專業地位是否有提升的作用呢？

受訪者：應該有。

研究者：那麼「自然與生活科技領域」證照，您認為該如何取得呢？

受訪者：辦理檢定。

【晤談內容記錄 005】

研究者：請問您畢業於哪一個科系？

受訪者：中師語教系。

研究者：請問您覺得聲音的速度跟溫度是否有關？

受訪者：有。

研究者：請問您硫酸要如何稀釋？

受訪者：加水。

研究者：對於教「自然與生活科技領域」您是否勝任愉快呢？

受訪者：否。

研究者：為什麼會覺得無法勝任呢？

受訪者：缺乏專業知識。

研究者：既然這樣您為何擔任「自然與生活科技領域」教師？

受訪者：被逼的，排課關係。

研究者：那麼您認為「自然與生活科技領域」教師，需要證照嗎？

受訪者：沒意見。

研究者：那麼您覺得推動「自然與生活科技領域」證照制度，對學校教師的專業地位是否有提升的作用呢？

受訪者：是。

研究者：那麼「自然與生活科技領域」證照，您認為該如何取得呢？

受訪者：研習及培訓。

【晤談內容記錄 006】

研究者：請問您畢業於哪一個科系？

受訪者：土木工程。

研究者：請問您覺得月亮陰影的產生跟月亮運行有關，還是月蝕所造成？

受訪者：月亮運行。

研究者：請問您覺得聲音的速度跟溫度是否有關？

受訪者：有。

研究者：對於教「自然與生活科技領域」您是否勝任愉快呢？

受訪者：是。

研究者：您為何擔任「自然與生活科技領域」教師呢？

受訪者：被迫。

研究者：那麼您認為「自然與生活科技領域」教師，需要證照嗎？

受訪者：否。

研究者：那麼您覺得推動「自然與生活科技領域」證照制度，對學校教師的專業地位是否有提升的作用呢？

受訪者：否。

研究者：那麼「自然與生活科技領域」證照，您認為該如何取得呢？

受訪者：仿專業技術士認證方式採筆、術科考試。

【晤談內容記錄 007】

研究者：請問您畢業於哪一個科系？

受訪者：初等教育系。

研究者：請問您覺得月亮陰影的產生跟月亮運行有關，還是月蝕所造成？

受訪者：月蝕。

研究者：請問您覺得聲音的速度跟溫度是否有關？

受訪者：無關。

研究者：請問您蜘蛛是不是昆蟲？

受訪者：是。

研究者：請問您硫酸要如何稀釋？

受訪者：將水到入硫酸中混合即可。

研究者：對於教「自然與生活科技領域」您是否勝任愉快呢？

受訪者：覺得壓力很大。

研究者：為什麼會覺得壓力很大呢？

受訪者：非相關科系。

研究者：既然這樣您為何擔任「自然與生活科技領域」教師？

受訪者：因為是學校安排的，不是我自願的。

研究者：那麼您認為「自然與生活科技領域」教師，需要證照嗎？

受訪者：非常需要。

研究者：那麼您覺得推動「自然與生活科技領域」證照制度，對學校教師的專業地位是否有提升的作用呢？

受訪者：應該會。

研究者：那麼「自然與生活科技領域」證照，您認為該如何取得呢？

受訪者：應該是要經過全國性的認證。

【晤談內容記錄 008】

研究者：請問您畢業於哪一個科系？

受訪者：語文教育系。

研究者：請問您覺得月亮陰影的產生跟月亮運行有關，還是月蝕所造成？

受訪者：跟月亮運行有關。

研究者：請問您覺得聲音的速度跟溫度是否有關？

受訪者：無關。

研究者：請問您蜘蛛是不是昆蟲？

受訪者：是。

研究者：請問您硫酸要如何稀釋？

受訪者：將硫酸到入水中混合即可。

研究者：對於教「自然與生活科技領域」您是否勝任愉快呢？

受訪者：還好。

研究者：會不會覺得壓力很大呢？

受訪者：不會。

研究者：您為何擔任「自然與生活科技領域」教師呢？

受訪者：因為是學校安排的，不是我自願的。

研究者：那麼您認為「自然與生活科技領域」教師，需要證照嗎？

受訪者：需要。

研究者：那麼您覺得推動「自然與生活科技領域」證照制度，對學校教師的專業地位是否有提升的作用呢？

受訪者：會有提升的作用。

研究者：那麼「自然與生活科技領域」證照，您認為該如何取得呢？

受訪者：應該是要經過教育部的認證。

【晤談內容記錄 009】

研究者：請問您畢業於哪一個科系？

受訪者：數理教育系。

研究者：請問您覺得月亮陰影的產生跟月亮運行有關，還是月蝕所造成？

受訪者：月亮運行。

研究者：請問您覺得聲音的速度跟溫度是否有關？

受訪者：有關。

研究者：請問您蜘蛛是不是昆蟲？

受訪者：不是。

研究者：請問您硫酸要如何稀釋？

受訪者：將硫酸延著玻璃棒緩緩注入水中混合即可。

研究者：對於教「自然與生活科技領域」您是否勝任愉快呢？

受訪者：還好。

研究者：會不會覺得壓力很大呢？

受訪者：不會。

研究者：您為何擔任「自然與生活科技領域」教師呢？

受訪者：是我自願的。

研究者：那麼您認為「自然與生活科技領域」教師，需要證照嗎？

受訪者：需要。

研究者：那麼您覺得推動「自然與生活科技領域」證照制度，對學校教師的專業地位是否有提升的作用呢？

受訪者：會有幫助。

研究者：那麼「自然與生活科技領域」證照，您認為該如何取得呢？

受訪者：畢業時由學校認證。

【晤談內容記錄 010】

研究者：請問您畢業於哪一個科系？

受訪者：數理教育系。

研究者：請問您覺得月亮陰影的產生跟月亮運行有關，還是月蝕所造成？

受訪者：月亮運行。

研究者：請問您覺得聲音的速度跟溫度是否有關？

受訪者：與溫度有關。

研究者：請問您蜘蛛是不是昆蟲？

受訪者：不是。

研究者：請問您硫酸要如何稀釋？

受訪者：硫酸沿著玻璃棒緩緩注入水中混合。

研究者：對於教「自然與生活科技領域」您是否勝任愉快呢？

受訪者：還好。

研究者：會不會覺得壓力很大呢？

受訪者：不會。

研究者：您為何擔任「自然與生活科技領域」教師？

受訪者：是學校安排的。

研究者：那麼您認為「自然與生活科技領域」教師，需要證照嗎？

受訪者：不需要。

研究者：那麼您覺得推動「自然與生活科技領域」證照制度，對學校教師的專業地位是否有提升的作用呢？

受訪者：不知道。

研究者：那麼「自然與生活科技領域」證照，您認為該如何取得呢？

受訪者：沒必要。

【晤談內容記錄 011】

研究者：請問您畢業於哪一個科系？

受訪者：社教系。

研究者：請問您覺得月亮陰影的產生跟月亮運行有關，還是月蝕所造成？

受訪者：月蝕。

研究者：請問您覺得聲音的速度跟溫度是否有關？

受訪者：與溫度有關。

研究者：請問您蜘蛛是不是昆蟲？

受訪者：是。

研究者：請問您硫酸要如何稀釋？

受訪者：將硫酸注入水中混合即可。

研究者：對於教「自然與生活科技領域」您是否勝任愉快呢？

受訪者：壓力很大。

研究者：為什麼會覺得壓力很大呢？

受訪者：專業知識不足。

研究者：既然這樣您為何擔任「自然與生活科技領域」教師？

受訪者：是學校安排的。

研究者：那麼您認為「自然與生活科技領域」教師，需要證照嗎？

受訪者：非常需要。

研究者：那麼您覺得推動「自然與生活科技領域」證照制度，對學校教師的專業地位是否有提升的作用呢？

受訪者：有提升的作用。

研究者：那麼「自然與生活科技領域」證照，您認為該如何取得呢？

受訪者：經由公證單位辦理認證。

【晤談內容記錄 012】

研究者：請問您畢業於哪一個科系？

受訪者：美勞系。

研究者：請問您覺得月亮陰影的產生跟月亮運行有關，還是月蝕所造成？

受訪者：月亮運行有關。

研究者：請問您覺得聲音的速度跟溫度是否有關？

受訪者：與溫度有關。

研究者：請問您蜘蛛是不是昆蟲？

受訪者：不是。

研究者：請問您硫酸要如何稀釋？

受訪者：不知道，須要查書。

研究者：對於教「自然與生活科技領域」您是否勝任愉快呢？

受訪者：還可以。

研究者：會不會覺得壓力很大呢？

受訪者：不會。

研究者：您為何擔任「自然與生活科技領域」教師呢？

受訪者：是學校安排的。

研究者：那麼您認為「自然與生活科技領域」教師，需要證照嗎？

受訪者：有需要。

研究者：那麼您覺得推動「自然與生活科技領域」證照制度，對學校教師的專業地位是否有提升的作用呢？

受訪者：會有幫助。

研究者：那麼「自然與生活科技領域」證照，您認為該如何取得呢？

受訪者：應該由教育部辦理認證。

【晤談內容記錄 013】

研究者：請問您畢業於哪一個科系？

受訪者：中文系（師資班）。

研究者：請問您覺得月亮陰影的產生跟月亮運行有關，還是月蝕所造成？

受訪者：不知道。

研究者：請問您覺得聲音的速度跟溫度是否有關？

受訪者：與溫度有關。

研究者：請問您蜘蛛是不是昆蟲？

受訪者：不是。

研究者：請問您硫酸要如何稀釋？

受訪者：將水與硫酸按固定比例混合。

研究者：對於教「自然與生活科技領域」您是否勝任愉快呢？

受訪者：否。

研究者：會不會覺得壓力很大呢？

受訪者：有時候會無法回答學生問題又找不到資料，壓力就會很大。

研究者：既然這樣您為何擔任「自然與生活科技領域」教師？

受訪者：是學校安排的。

研究者：那麼您認為「自然與生活科技領域」教師，需要證照嗎？

受訪者：有需要。

研究者：那麼您覺得推動「自然與生活科技領域」證照制度，對學校教師的專業地位是否有提升的作用呢？

受訪者：除了認證外，也應辦理學科增能研習。

研究者：那麼「自然與生活科技領域」證照，您認為該如何取得呢？

受訪者：應該國家辦理認證。

【晤談內容記錄 014】

研究者：請問您畢業於哪一個科系？

受訪者：歷史系（師資班）。

研究者：請問您覺得月亮陰影的產生跟月亮運行有關，還是月蝕所造成？

受訪者：月亮運行有關。

研究者：請問您覺得聲音的速度跟溫度是否有關？

受訪者：與溫度有關。

研究者：請問您蜘蛛是不是昆蟲？

受訪者：不是。

研究者：請問您硫酸要如何稀釋？

受訪者：不知道。

研究者：對於教「自然與生活科技領域」您是否勝任愉快呢？

受訪者：壓力很大。

研究者：為什麼會覺得壓力很大呢？

受訪者：本職學能與專業知識的不足。

研究者：既然這樣您為何擔任「自然與生活科技領域」教師？

受訪者：是學校安排的，非自願。

研究者：那麼您認為「自然與生活科技領域」教師，需要證照嗎？

受訪者：需要。

研究者：那麼您覺得推動「自然與生活科技領域」證照制度，對學校教師的專業地位是否有提升的作用呢？

受訪者：應該會有很大的助益。

研究者：那麼「自然與生活科技領域」證照，您認為該如何取得呢？

受訪者：應該教育部辦理認證。

【晤談內容記錄 015】

研究者：請問您畢業於哪一個科系？

受訪者：初教系行政組。

研究者：請問您覺得月亮陰影的產生跟月亮運行有關，還是月蝕所造成？

受訪者：與月亮運行有關。

研究者：請問您覺得聲音的速度跟溫度是否有關？

受訪者：不知道。

研究者：請問您蜘蛛是不是昆蟲？

受訪者：不是。

研究者：請問您硫酸要如何稀釋？

受訪者：不知道。

研究者：對於教「自然與生活科技領域」您是否勝任愉快呢？

受訪者：還好。

研究者：會不會覺得壓力很大呢？

受訪者：因為都只有教課本內的知識，所以壓力還好。

研究者：您為何擔任「自然與生活科技領域」教師呢？

受訪者：是學校安排的。

研究者：那麼您認為「自然與生活科技領域」教師，需要證照嗎？

受訪者：需要。

研究者：那麼您覺得推動「自然與生活科技領域」證照制度，對學校教師的專業地位是否有

提升的作用呢？

受訪者：應該會有助益。

研究者：那麼「自然與生活科技領域」證照，您認為該如何取得呢？

受訪者：應該教育部辦理認證。

【晤談內容記錄 016】

研究者：請問您畢業於哪一個科系？

受訪者：音樂系。

研究者：請問您覺得月亮陰影的產生跟月亮運行有關，還是月蝕所造成？

受訪者：與月亮運行有關。

研究者：請問您覺得聲音的速度跟溫度是否有關？

受訪者：不知道。

研究者：請問您蜘蛛是不是昆蟲？

受訪者：不是。

研究者：請問您硫酸要如何稀釋？

受訪者：不知道。

研究者：對於教「自然與生活科技領域」您是否勝任愉快呢？

受訪者：壓力很大。

研究者：為什麼會覺得壓力很大呢？

受訪者：非本科系畢業。

研究者：既然這樣您為何擔任「自然與生活科技領域」教師？

受訪者：是學校安排的，因為學校配課的關係，自然只是上一班。

研究者：那麼您認為「自然與生活科技領域」教師，需要證照嗎？

受訪者：需要，隔行如隔山，需要專業。

研究者：那麼您覺得推動「自然與生活科技領域」證照制度，對學校教師的專業地位是否有提升的作用呢？

受訪者：對學校教師的專業地位應該會有助益的。

研究者：那麼「自然與生活科技領域」證照，您認為該如何取得呢？

受訪者：應該教育部辦理認證。

【晤談內容記錄 017】

研究者：請問您畢業於哪一個科系？

受訪者：中文系。

研究者：請問您覺得月亮陰影的產生跟月亮運行有關，還是月蝕所造成？

受訪者：月蝕。

研究者：請問您覺得聲音的速度跟溫度是否有關？

受訪者：無關。

研究者：請問您蜘蛛是不是昆蟲？

受訪者：是。

研究者：請問您硫酸要如何稀釋？

受訪者：將水到入硫酸中混合即可。

研究者：對於教「自然與生活科技領域」您是否勝任愉快呢？

受訪者：非相關科系，覺得無法勝任。

研究者：會不會覺得壓力很大呢？

受訪者：會。

研究者：既然這樣您為何擔任「自然與生活科技領域」教師？

受訪者：因為是學校安排的，不是我要的。

研究者：那麼您認為「自然與生活科技領域」教師，需要證照嗎？

受訪者：非常需要。

研究者：那麼您覺得推動「自然與生活科技領域」證照制度，對學校教師的專業地位是否有提升的作用呢？

受訪者：應該會。

研究者：那麼「自然與生活科技領域」證照，您認為該如何取得呢？

受訪者：應該是要經過全國性的認證。

【晤談內容記錄 018】

研究者：請問您畢業於哪一個科系？

受訪者：德語系。

研究者：請問您覺得月亮陰影的產生跟月亮運行有關，還是月蝕所造成？

受訪者：跟月亮運行有關。

研究者：請問您覺得聲音的速度跟溫度是否有關？

受訪者：無關。

研究者：請問您蜘蛛是不是昆蟲？

受訪者：是。

研究者：請問您硫酸要如何稀釋？

受訪者：將硫酸到入水中混合即可。

研究者：對於教「自然與生活科技領域」您是否勝任愉快呢？

受訪者：還可以。

研究者：會不會覺得壓力很大呢？

受訪者：不會。

研究者：您為何擔任「自然與生活科技領域」教師呢？

受訪者：學校安排的。

研究者：那麼您認為「自然與生活科技領域」教師，需要證照嗎？

受訪者：需要吧！

研究者：那麼您覺得推動「自然與生活科技領域」證照制度，對學校教師的專業地位是否有提升的作用呢？

受訪者：會有提升的作用。

研究者：那麼「自然與生活科技領域」證照，您認為該如何取得呢？

受訪者：應該是要經過教育部的認證。

【晤談內容記錄 019】

研究者：請問您畢業於哪一個科系？

受訪者：園藝系。

研究者：請問您覺得月亮陰影的產生跟月亮運行有關，還是月蝕所造成？

受訪者：月蝕。

研究者：請問您覺得聲音的速度跟溫度是否有關？

受訪者：有關。

研究者：請問您蜘蛛是不是昆蟲？

受訪者：不是。

研究者：請問您硫酸要如何稀釋？

受訪者：將硫酸延著玻璃棒緩緩注入水中混合即可。

研究者：對於教「自然與生活科技領域」您是否勝任愉快呢？

受訪者：還好。

研究者：會不會覺得壓力很大呢？

受訪者：不會。

研究者：您為何擔任「自然與生活科技領域」教師呢？

受訪者：學校安排的。

研究者：那麼您認為「自然與生活科技領域」教師，需要證照嗎？

受訪者：需要。

研究者：那麼您覺得推動「自然與生活科技領域」證照制度，對學校教師的專業地位是否有提升的作用呢？

受訪者：會有幫助。

研究者：那麼「自然與生活科技領域」證照，您認為該如何取得呢？

受訪者：參加研習累積分數。

【晤談內容記錄 020】

研究者：請問您畢業於哪一個科系？

受訪者：社會教育學系。

研究者：請問您覺得月亮陰影的產生跟月亮運行有關，還是月蝕所造成？

受訪者：月蝕。

研究者：請問您覺得聲音的速度跟溫度是否有關？

受訪者：無關。

研究者：請問您蜘蛛是不是昆蟲？

受訪者：是。

研究者：請問您硫酸要如何稀釋？

受訪者：和水中混合。

研究者：對於教「自然與生活科技領域」您是否勝任愉快呢？

受訪者：否。

研究者：會不會覺得壓力很大呢？

受訪者：會。

研究者：既然這樣您為何擔任「自然與生活科技領域」教師？

受訪者：是學校安排的。

研究者：那麼您認為「自然與生活科技領域」教師，需要證照嗎？

受訪者：需要。

研究者：那麼您覺得推動「自然與生活科技領域」證照制度，對學校教師的專業地位是否有提升的作用呢？

受訪者：會。

研究者：那麼「自然與生活科技領域」證照，您認為該如何取得呢？

受訪者：經過教育部的認證。

【晤談內容記錄 021】

研究者：請問您畢業於哪一個科系？

受訪者：語教系。

研究者：請問您覺得月亮陰影的產生跟月亮運行有關，還是月蝕所造成？

受訪者：應該是月蝕吧！

研究者：請問您覺得聲音的速度跟溫度是否有關？

受訪者：應該有吧！

研究者：請問您蜘蛛是不是昆蟲？

受訪者：是。

研究者：請問您硫酸要如何稀釋？

受訪者：將硫酸加水混合。

研究者：對於教「自然與生活科技領域」您是否勝任愉快呢？

受訪者：否，常常無法回答學生的問題。

研究者：會不會覺得壓力很大呢？

受訪者：會。

研究者：既然這樣您為何擔任「自然與生活科技領域」教師？

受訪者：因為是學校安排的。

研究者：那麼您認為「自然與生活科技領域」教師，需要證照嗎？

受訪者：需要。

研究者：那麼您覺得推動「自然與生活科技領域」證照制度，對學校教師的專業地位是否有提升的作用呢？

受訪者：應該會吧！

研究者：那麼「自然與生活科技領域」證照，您認為該如何取得呢？

受訪者：應該是要經過公平公正的認證。

【晤談內容記錄 022】

研究者：請問您畢業於哪一個科系？

受訪者：建築系。

研究者：請問您覺得月亮陰影的產生跟月亮運行有關，還是月蝕所造成？

受訪者：跟月亮運行有關。

研究者：請問您覺得聲音的速度跟溫度是否有關？

受訪者：有。

研究者：請問您蜘蛛是不是昆蟲？

受訪者：是。

研究者：請問您硫酸要如何稀釋？

受訪者：將硫酸小心加水混合。

研究者：對於教「自然與生活科技領域」您是否勝任愉快呢？

受訪者：還好。

研究者：您為何擔任「自然與生活科技領域」教師？

受訪者：依照學校安排。

研究者：那麼您認為「自然與生活科技領域」教師，需要證照嗎？

受訪者：需要。

研究者：那麼您覺得推動「自然與生活科技領域」證照制度，對學校教師的專業地位是否有提升的作用呢？

受訪者：有。

研究者：那麼「自然與生活科技領域」證照，您認為該如何取得呢？

受訪者：應該接受全國性認證。

【晤談內容記錄 023】

研究者：請問您畢業於哪一個科系？

受訪者：造船系。

研究者：請問您蜘蛛是不是昆蟲？

受訪者：不是。

研究者：請問您硫酸要如何稀釋？

受訪者：將硫酸緩緩加入水中。

研究者：對於教「自然與生活科技領域」您是否勝任愉快呢？

受訪者：是。

研究者：您為何擔任「自然與生活科技領域」教師？

受訪者：無自然科任教師（六班小學校）。

研究者：那麼您認為「自然與生活科技領域」教師，需要證照嗎？

受訪者：國小教師證即可。

研究者：那麼您覺得推動「自然與生活科技領域」證照制度，對學校教師的專業地位是否有提升的作用呢？

受訪者：或許會吧！

研究者：那麼「自然與生活科技領域」證照，您認為該如何取得呢？

受訪者：專業機構，如師院、師大相關研習或考試通過核發。

【晤談內容記錄 024】

研究者：請問您畢業於哪一個科系？

受訪者：資訊工程系。

研究者：請問您覺得月亮陰影的產生跟月亮運行有關，還是月蝕所造成？

受訪者：月亮運行有關。

研究者：請問您蜘蛛是不是昆蟲？

受訪者：不是。

研究者：對於教「自然與生活科技領域」您是否勝任愉快呢？

受訪者：是。

研究者：您為何擔任「自然與生活科技領域」教師呢？

受訪者：學校安排。

研究者：那麼您認為「自然與生活科技領域」教師，需要證照嗎？

受訪者：需要。

研究者：那麼您覺得推動「自然與生活科技領域」證照制度，對學校教師的專業地位是否有提升的作用呢？

受訪者：有。

研究者：那麼「自然與生活科技領域」證照，您認為該如何取得呢？

受訪者：辦理檢定。

【晤談內容記錄 025】

研究者：請問您畢業於哪一個科系？

受訪者：體育系。

研究者：請問您覺得月亮陰影的產生跟月亮運行有關，還是月蝕所造成？

受訪者：月蝕。

研究者：請問您覺得聲音的速度跟溫度是否有關？

受訪者：有。

研究者：請問您蜘蛛是不是昆蟲？

受訪者：是。

研究者：請問您硫酸要如何稀釋？

受訪者：加水。

研究者：對於教「自然與生活科技領域」您是否勝任愉快呢？

受訪者：否。

研究者：為什麼會覺得無法勝任呢？

受訪者：缺乏專業知識。

研究者：既然這樣您為何擔任「自然與生活科技領域」教師？

受訪者：排課關係。

研究者：那麼您認為「自然與生活科技領域」教師，需要證照嗎？

受訪者：沒意見。

研究者：那麼您覺得推動「自然與生活科技領域」證照制度，對學校教師的專業地位是否有提升的作用呢？

受訪者：有。

研究者：那麼「自然與生活科技領域」證照，您認為該如何取得呢？

受訪者：研習及培訓。

國立教育研究院籌備處

第 107 期國小主任儲訓班專題研究

亞斯伯格兒童在普通班生活適應之研究

指導教授：陳清溪 博士

組 員：易健惠 何正香 張玫婷

鍾佩蓁 鄭美滿 簡淑清

亞斯伯格兒童在普通班生活適應之研究

第一章 緒論

一、研究動機

自閉症孩子在台灣有個浪漫的名稱---星星的孩子。而「亞斯伯格症候群」是近幾年才漸漸為人所重視的一群，他們屬於自閉症家族，所以常被誤認為是高功能自閉症，近年來便有許多的研究是針對二者之間差異性做比較。

在融合教育盛行的今天，有越來越多的特殊兒童經過鑑定後進入普通班就讀，這對普通班的老師和小朋友而言都是一大挑戰。尤其是有著過動傾向、攻擊行為、社會互動困難、語言溝通或非語言溝通不良，等外顯行為的自閉症孩子進入到你任教的班級時，會是一個什麼景況？特殊教育教師的介入，便是希望能和班級導師、科任老師、學校行政人員共同幫助他們在一般班級中適應得更好，學習如何和同儕互動，和一般的小朋友共同學習成長。這個課題不只是對普通班導師而言是一大考驗，對家長也是，甚至於對孩子而言都是很重要的。

我國特殊教育法的精神，朝向「最少限制環境」安置，以及無障礙、全面接納的「零拒絕」教育環境，透過為這些身心障礙孩子擬訂個別化教育計畫（IEP）來滿足孩子的特殊教育需求。所謂「最少限制環境」安置，其精神在於愈接近社會常態的環境，便是限制最少的環境，若是以學校環境來看，安置在普通班是最少限制，其次是普通學校的特殊教育班，再其次是特殊教育學校，愈趨向隔離的環境，限制便愈多。

教育部近來年提倡友善校園，一方面是改善硬體空間，讓身心障礙學生可以「行無礙」，包括無障礙電梯、斜坡道、扶手、室內外引導通道、無障礙廁所等，各縣市都配合教育部積極改善中；另一方面是進行各項特殊教育宣導活動，讓身心障礙學生在校園中「有愛無礙」，全面被接納。要談接納之前，很重要的是要促進學校師生對身心障礙學生的認識，了解他們的障礙現況、障礙情形對其在普通班級中學生及生活的影響、他們的需求，以及師生能提供什麼協助。

本研究小組六名成員當中，有兩位成員擔任導師的班級中有亞斯伯格症的孩子，有一位成員是特教教師，因此，想透過本研究，對亞斯伯格學生有進一步的認識，並學習如何包容、幫助他們，讓他們能更適應在普通班級中的學習與生活。

二、研究目的

根據研究動機，本研究的目的：

- (一) 透過本研究，讓班上有亞斯伯格症兒童的普通班老師，了解其對班級經營會產生的影響與困擾。

- (二) 透過本研究，對班上有亞斯伯格症兒童的普通班老師，提供問題情境解決的參考方法。
- (三) 歸納整理亞斯伯格兒童的生活適應相關研究，使亞斯伯格兒童更能為一般社會群眾了解，進而能關懷與悅納。

三、名詞釋義

- (一) 普通班：本研究所稱的普通班係指國民小學一般班級。
- (二) 生活適應：生活適應是指個體在班級環境的互動中，為維持其和諧關係，所採取的因應行為。包含發展、人際、常規三方面生活適應。
 - 1. 發展上的生活適應：指個體在生理與心理發展過程中所遇到的一切變化、障礙與適應。
 - 2. 人際上的生活適應：指個體在班級中與同儕及師長人際互動上所面臨的狀況、困境與適應。
 - 3. 常規上的生活適應：指個體對於班級常規的理解、困擾與遵守情形。
- (三) 亞斯伯格兒童：本研究以領有輕度身心障礙手冊之二名亞斯伯格兒童為研究對象。

第二章 文獻探討

一、特殊兒童的安置

1975 年美國 94-142 公法公布之後，特殊教育法所指的身心障礙學生類別名稱，是為判別個案是否可以享有「免費、適當的公立教育」，以及最少限制環境的教育安置原則，提供身心障礙學生「適合其潛能發展的最大可能考量」（林素真，2006）。依據此法要求，各國為了要幫助身心障礙學生的安置，逐漸形成特殊教育教育安置模式。

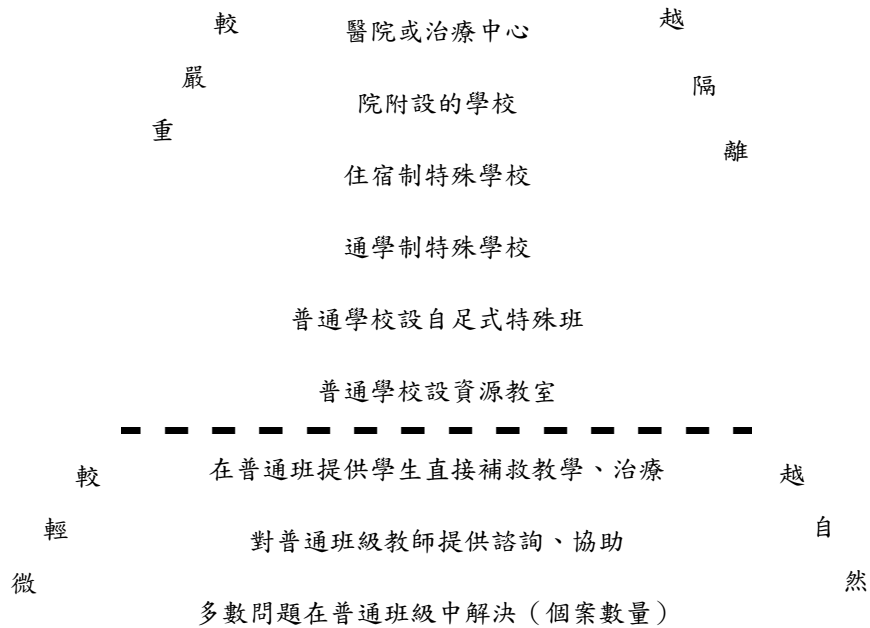


圖 1 特殊教育安置體系架構圖 (林素真, 2006)

圖 1 是林素真 (2006) 提出的「特殊教育安置體系架構圖」，用來表示現今的連續服務安置體制。林素真 (2006) 認為這張架構圖加入了「適當安置」的理念與原則。對於身心障礙較嚴重、特殊教育需求越多的個案，安置在越隔離的環境，對於身心障礙較輕微、特殊教育需求越少的個案，則安置在越自然的環境。目前在特殊教育法的十二類身心障礙學生沒有將亞斯伯格症獨立為一類，因此亞斯伯格症兒童被納入自閉症類一併統計。依據教育部特殊教育通報網的統計資料顯示，各縣市未設立集中式自閉症班級，有七個縣市設立自閉症巡迴輔導班，包括宜蘭縣、基隆市、台北市、台中市、台中縣、彰化縣、台南市，高雄市設立自閉症資源班 (特殊教育通報網, 2007)。依據研究者之實務工作經驗，以基隆市為例，亞斯伯格兒童多安置於普通班，接受資源教室提供之特殊教育服務，對於未設立資源教室學校之亞斯伯格兒童，或是資源教師提出支援需求者，自閉症巡迴輔導教師會介入提供服務。

二、亞斯伯格兒童的特徵

「亞斯伯格症」是 1944 年德國人翰斯·亞斯伯格醫生發表的醫學報告〈兒童期自閉式精神病〉時提出。由於亞斯伯格醫生是用德文發表，因此並未受到重視，直到 1981 Wing 撰文介紹亞斯伯格症，並將原來「自閉式精神病」改名為「亞斯伯格症候群」(Asperger's Syndrome, AS) (楊蕢芬, 2005) DSM-IV-TR 亞斯伯格症的診斷標準請參照表 1。

亞斯伯格症候群的主要特徵，包括：(楊蕢芬, 2005, 「有愛無礙」網站)

- (一) 口語溝通問題：說話能力和一般小孩差不多，發展沒有特別遲緩；但不善控制音量和音調，因此說話語調顯得單調少變化；常常談論自己有興趣或熟悉的話題；聽不懂「雙關語」或嘲諷的話語；因此，在口語溝通方面有「質」的問題。

- (二) 非口語溝通障礙：非口語溝通能力有障礙，有強烈情緒，但缺少表情；會使用有限的手勢，但常顯得笨拙；不會「閱讀」別人的表情，不能判別別人的情緒；因此，在人際溝通有很大的困難。
- (三) 社會互動困難：亞斯伯格兒童的眼神少與人接觸，在與人互動時，可能會傳遞出錯誤訊息；缺乏社會互動時的理解力，無法規範自己天真而怪異的社會行為；亞斯伯格兒童缺乏同理心，無法設身處地為別人著想；因此，常常無法融入在團體生活中。
- (四) 興趣與思考僵化：亞斯伯格兒童的興趣較狹隘，不喜歡變化，喜歡較機械化的操作遊戲，例如收集、組合、拆解玩具；不善應付抽象、不能預測的事件。
- (五) 動作協調能力不佳：很多亞斯伯格症兒童的粗大動作協調有困難，動作表現出來顯得笨拙。

表 1 DSM- IV 亞斯伯格的診斷標準

- (一) 社會互動有質的損害、表現下列各項至少兩項：
1. 在使用多種非語言行為來協助社會互動上有明顯障礙。
 2. 不能發展出與其發展水準相稱的同儕關係。
 3. 缺乏自發地尋求與他人分享快樂、興趣或成就。
 4. 缺乏社交或情緒相互作用。
- (二) 行為、興趣及活動的模式相當侷限重複而刻板，表現下列各項至少一項：
1. 包含一或多種刻板而侷限的興趣模式，興趣之強度與對象兩者至少有一為異常。
 2. 明顯無彈性地固著於特定而不具功能性的常規或儀式行為。
 3. 刻板而重複的肢體動作，例如複雜的全身動作、手掌或手指拍打或絞扭。
 4. 持續專注於物體的一部分。
- (三) 此障礙造成社會、職業或其他重要領域的功能，在臨床上有著重大損害。
- (四) 並無臨床上明顯的一般性語言遲緩（如：到兩歲能使用單字、三歲能使用溝通短句）。
- (五) 在認知發展或與年齡相稱的自我協助技能、適應性行為（有關社會互動則除外），以及兒童期對環境的好奇心等發展，臨床上並無明顯遲緩。
- (六) 不符合其他特定的廣泛性發展疾患或精神分裂病的診斷準則。

節錄自《亞斯伯格症教育人員及家長指南》，2005，心理出版社。

三、亞斯伯格兒童的生活適應相關研究

(一) 注意力問題：

Schatz、Weimer 與 Trauner (2002) 在研究中提出在 1999 年 Martin 等人的研究發現 55% 高功能廣泛性發展障礙者服用精神藥物，其中 20.2% 的處方為興奮劑，而亞斯伯格症候群屬廣泛性發展障礙的一種，因此合理推測亞斯伯格症候群有注意力缺陷問

題。Schatz 等人透過電腦測試八位亞斯伯格症和八位控制組的注意力，發現亞斯伯格症兒童有注意力缺陷問題。然而，亞斯伯格症者的注意力缺陷有可能是因為他本身社交方面的障礙所引起的，不同於注意力缺陷過動症（ADHD），因此推論興奮劑的使用，對於亞斯伯格症者可能無效，甚至只會帶來副作用。

(二) 情感處理困難：

Njiokiktjien 等人（2001）針對三位被診斷為亞斯伯格的個案進行面部表情辨識和情感表達的實驗，發現亞斯伯格症者不但對他人的面部表情無法辨識，無法解讀他人的肢體動作，甚至無法適當表達自己的情感；在與人交談時，常常無法與對方做眼神接觸，談話內容也常侷限於自己感興趣的事物，例如電腦、太空梭等；其中一位個案有說話聲調很單調的問題，甚至對自己的身體沒有感情。研究結論是亞斯伯格症者在面部、身體和聲音三方面有情感接收和表達的障礙。

(三) 缺乏同理心：

Shamay-Tsoory、Tomer、Yaniv 與 Aharon-Peretz（2002）針對兩位亞斯伯格症者和六位年齡相仿的控制組，給予兩個自陳量表：人際互動指標（Interpersonal Reactivity Index）及情感同理心測量調查表（Questionnaire Measure of Emotional Empathy），回收後統計發現亞斯伯格學生在兩個量表的得分都比控制組的得分低，達顯著差異。也就是表示，亞斯伯格症者在人際互動和同理心的表現上比一般人差，缺乏與人互動的技巧和缺乏同理心。

(四) 普通學校生活適應困難：

Connor（2000）訪談 16 位亞斯伯格症者，同時也和學校的特殊教育需求協調者（相當於特教組長）做討論，紀錄下所有訪談及討論內容，歸納出亞斯伯格學生在學校生活中的適應問題。

訪談亞斯伯格症者的題目：

1. 在學校裡，你最喜歡哪一個科目或活動？
2. 你最擅長哪一個科目或活動？
3. 在學校裡，你最討厭什麼？
4. 你覺得哪一類的事情最難？你最不擅長？
5. 當你在學校遇到困難時，你怎麼辦？
6. 你如何渡過上課以外的時間？包括下課時間和午餐時間。
7. 在學校裡有沒有特別的朋友？為什麼喜歡他們？
8. 有沒有人和你相處得不好？為什麼？
9. 什麼樣的團體（分組）或課程讓你學得最好？
10. 有沒有什麼需要改變的？關於自己的？關於學校的？

11. 畢業後想做什麼？

12. 其他建議

綜合 16 位受訪者的回答，Connor 歸納出幾點亞斯伯格症的學校生活適應問題：

1. 在社交自信方面的限制，以及在教室外對同儕互動的渴望。
2. 在比較長的午餐時間或休息時間，通常喜歡從事個別的活動。
3. 部份亞斯伯格症者察覺到自己的獨特的風格和興趣。
4. 比較喜歡具體的東西；不喜歡和人分組討論，或是實際用途不明、較為抽象的東西。
5. 部份亞斯伯格症者對於要在同學面前表現，或是在吵雜環境中工作感到焦慮，因此比較喜歡個別的工作。

和學校的特殊教育需求協調者討論，Connor 歸納出幾點：

1. 明顯的獨特風格和社交困難，限制他們的社交接納度，或是加入不適當的幫派環境。例如：執著的思想、對人不停的說話、刻板、焦慮、不能下定決心、無法預測的行爲等。
2. 下課或午餐時間，當他們被孤立或閒著的時候，問題比較容易出現。
3. 由於自我管理或因應策略較弱，在校園中移動，尤其是大學校，被要求要在某個時間到某特定位置、帶特定用具、或需準時參加活動時，問題也會比較突顯。
4. 很難確認全校教職員都了解亞斯伯格學生，而且願意爲他們調整要求。何況，亞斯伯格學生有時還會改變需求以及他們表達的方式。
5. 即使透過正規的診斷，亞斯伯格症者的行爲表現，會因個案而有所不同。
6. 協調者們都發覺到亞斯伯格學生，在一對一環境中表現出正向的行爲、自信或語言表達，在團體或班級環境中則表現得大大不同。
7. 在課堂中可能會出現問題，其中紀錄課是共同的衝突來源，亞斯伯格學生可能會因爲沒有看到，或是主張上課的目的是要寫紀錄而不去看實際課堂上發生的事。

Connor (2000) 這個研究主要是提醒大家，即使是安置在普通學校中的輕度亞斯伯格症者，也不可以輕忽他們在學校中潛在的、實際的困難。學校能了解亞斯伯格症者的特性，調整對他的期望、減少教室的轉換或是做更明顯的標示、透過角色扮演、社會性故事、建立“朋友圈”、教導社交技巧等，來減少亞斯伯格孩子適應學校生活的困難；學校也應該和家長做良好的溝通，充分了解學生的需求，必要的話要調整或減少學生的課程內容。

第三章 研究方法

本研究探討亞斯伯格兒童在普通班生活適應，基於研究主題的特性及研究目的等種種考量，決定採用質化研究方法，並以觀察及文件分析為資料蒐集的策略，再參考亞斯伯格兒童之相關理論來加以描述、分析及闡釋，以達到研究目的。分成五大項來說明本研究的設計與實施的過程，包含採用個案研究的原因、研究對象、研究方案、資料蒐集、資料分析。

一、採用個案研究的原因

「個案研究」是一種實徵性研究，研究社會現象、真實生活情境脈絡等方面，亦即指研究者以某一個行為、個體或團體為單位，來進行深入、徹底的研究。

本研究以描述性及詮釋性的個案研究為主，並將使用個案研究的原因歸納於下：

- (一) 研究中，本研究著重於探討亞斯伯格兒童在普通班的生活適應問題，也就是他們在普通班生活時會遇到什麼困難，要瞭解亞斯伯格兒童的角色最好能在個別特殊的情境來加以補捉並實地觀察。
- (二) 由於在研究時間的考量之下，本研究是以二位亞斯伯格兒童來進行研究，對所選取的樣本進行縝密而深入的研究。
- (三) 個案研究有助於深入瞭解研究參與者的獨特經驗，提供其他學校教師分享個人的經驗，形成理解。

二、研究對象

本研究以亞斯伯格兒童為研究對象，希望從他們日常生活的表現中，提供大家對此類學生多樣、豐富的了解。透過本組兩位成員班上有兩名亞斯伯格兒童，決定邀請擔任研究對象，相關背景資料如表 2 所示：

表 2 研究對象的背景資料

| 研究對象（化名） | 家庭狀況 | 經歷背景 | 特教服務 |
|-----------------|--|--|---|
| 小全 (9 歲，小二) | <ul style="list-style-type: none"> ◎家中長男 ◎父親為公務人員； 母親為家庭主婦 ◎有姐姐二人，現就 讀大學與高中 | <ul style="list-style-type: none"> ◎具有數學專長 ◎一上鑑定為亞斯伯格 兒童 | <ul style="list-style-type: none"> ◎學校於一上召開個案 研討會、IEP 會議 ◎一上接受自閉症巡迴 輔導 ◎一上進入資源班輔導 |
| 堯堯 (12 歲，小六) | <ul style="list-style-type: none"> ◎家中長男 ◎父親為計程車司機 ；母親為專櫃銷貨 員；奶奶為家庭主 婦 ◎有妹妹一人，現就 讀國小五年級 | <ul style="list-style-type: none"> ◎具有數學計算能力、 記憶能力專長 ◎一上鑑定為自閉症兒 童 ◎五上鑑定為亞斯伯格 兒童 | <ul style="list-style-type: none"> ◎學校於一上就召開個 案研討會、IEP 會議 ◎三上接受自閉症巡迴 輔導 ◎一上就進入資源班輔 導 |

三、研究方案

(一) 研究架構

本研究的目的是了解亞斯伯格兒童在普通班實際出現的生活適應問題。初期研究方向，在蒐集二位亞斯伯格兒童日常生活資料，中段除了進行資料蒐集外，並閱讀文獻以做為資料分析之參考架構。研究後段試圖以自身在教育體制中的經驗挖掘重新給予距離化檢視，並且和蒐集的經驗做分析。經由資料的累積與分析，不斷的凝聚焦點，再重構，再聚焦，再重構，直到相信的標的出現。本研究的採行個案研究法作為研究方法，以參與觀察與文件分析收集資料，同時進行相關研究的文獻探討，從亞斯伯格兒童的生活適應問題進行分析與探討，得到研究發現與結論。

(二) 研究步驟

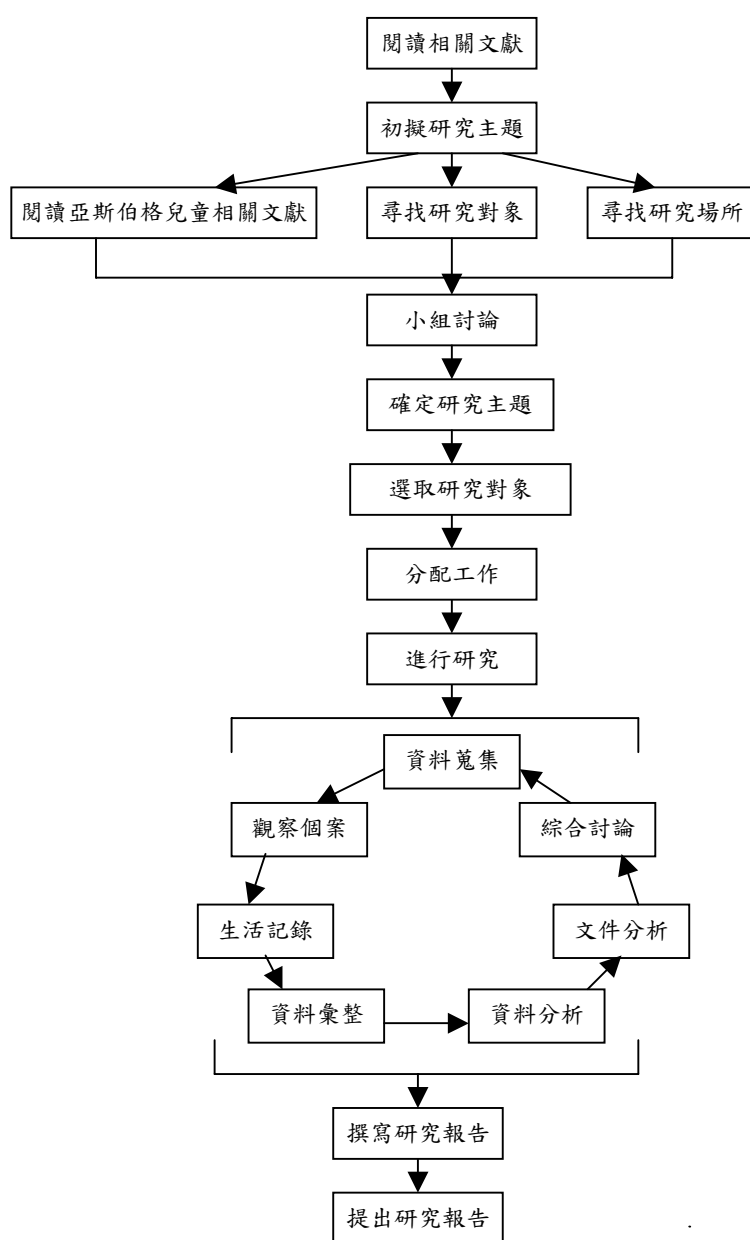


圖 2 本研究之研究步驟圖

四、資料蒐集

Michael, Q. P. (1990/1995) 認為質的研究目的在於發現、描述，而蒐集資料的過程本身並非終極目的。從分析、詮釋以及呈現發現結果。

(一) 觀察

觀察是一種蒐集資料的方法，主要依賴研究者在現場裡，透過看和聽來了解實際情況，其目的是真實、詳盡地描述現場所發生的事物，以獲得第一手資料。

王文科 (1989) 認為觀察依結構可分為有結構性觀察 (structured observation) 與非結構性觀察 (unstructured observation)，本研究採取結構性的觀察，亦即依據進行研究前確定的目的，在一定的程序之下，觀察與研究目的有關的行為。

(二) 文件分析

黃瑞琴 (1991) 認為就質的研究而言，檔的主要用途是檢驗和增強其他資料來源的證據，如果發現檔和觀察或訪談所得資料互相矛盾，研究者須進一步探究。包括公眾的檔及私人的檔。

蒐集的文件來源分為學校、家庭二大部分，學校方面提供既有的行政資料、教師輔導記錄、學生綜合記錄。家長提供的資料包括相關的就醫報告、學生作品、作業、聯絡簿、成績單等資料。蒐集後將資料編碼歸類，最後將完整資料影印兩份，一份當作備份，一份作分析用。

五、資料分析

歐用生 (1989) 認為質的研究在資料分析上，具有概念化、歸納化以及不斷進行資料的相互比較等特質；王文科 (1995) 也認為資料分析是一種進行中的循環過程，統合質性研究的所有階段。為使本研究在蒐集資料分析上更清楚，參考邱兆偉 (1995) 建議的方式：

(一) 大量閱讀組織資料

反覆閱讀所蒐集的資料，將資料意義化，對於不清楚的地方，或引發問題的做特別標示，並求證當事人，也試著去除不相關的資料。研究者在此過程中，必須不斷地反問自己「究竟自己想要說什麼？要如何去說？」藉由不斷地思考與文獻的閱讀，來抓住自己可能呈現的主題和重心，並將其餘的「雜質」完全地剔除。

(二) 資料分類

除了刪除不重要的資料外，研究者也針對不同資料蒐集的來源予以適切地分類，以便於將相似的主題歸類在一起。

(三) 逐漸形成範疇、主題、類型

採用邏輯分析的方式，將不同的分類架構建立以形成新的類型系統，進一步探索分析資料並做整理歸納。再依研究目的，將之修正或增添做出暫時的分析與假定。

(四) 考驗新的假設

利用持續比較法與三角測量法，將不同的資料來源、不同的研究對象、方法，對暫時性的結論進行檢視，與其他研究者相互討論，對研究資料做修正與檢驗，進而擴展及增進本研究的觀點及改進研究缺失。並藉由目前所得到的資料與先前分析資料不斷相互比較，以便產生更完善而正確的新資料。

(五) 尋求變通的解釋

將資料分析中所暫時呈現的範疇、主題、類型，研究者用不同角度來詮釋，或尋求更好的解釋，讓資料的解釋更具完整性，達到自圓其說。

(六) 報告

根據所蒐集的資料加以整理、分析，再加上反思札記，最後，形成總結，並將發現撰寫成報告。

第四章 亞斯伯格兒童在普通班的現況描述

本章擬就研究小組成員中兩位班上有亞斯伯格症兒童個案的普通班教師，就其日常生活觀察紀錄提出報告。

一、小全的生活紀錄

小全（化名）是我第一次碰到的亞斯伯格學生，一年級入學前並沒有接受任何鑑定與早期療育，一上時，媽媽接受建議開始帶小全看兒童心智科，經過兩個月門診，輔以在校與在家的生活紀錄，診斷為亞斯伯格症，開始服用利他能，於一上期末（約第十四週）入資源班輔導，資源班陳老師除對數學與國語作加強，並以印章卡、行為訓練等方式作生活輔導。因小全領有自閉症的輕度殘障手冊，一下時自閉症巡迴輔導老師加入輔導，每週一節，主要是以晤談、繪本、遊戲的方式作生活輔導。媽媽一年級時多在早上帶小全進教室後，陪讀至第二節（因前兩節多為國語和數學，媽媽怕小全會跟不上）再離校，因為小全吃飯常會分神不吃，也會掉的到處都是，所以中午吃飯時間媽媽會再進來協助。二年級後，媽媽早自習完就離開，小全服用利他能，上課能安定坐在位子上，眼神多凝視桌面，鮮少與人有交集，但能聽話拿出課本習作，吃飯時藥效已過，媽媽會來協助盯著。二下時，媽媽只帶到校門口，小全可以自己進教室，大聲和老師小朋友問早，還強迫大家一定要回應他，否則他會：「大家早！」一直說個不停。上課時大致正常，藥效約到第四節課，吃飯就常說不停、玩不停，往往都來不及趕上放學。

(一) 震撼教育

連教了五年的高年級，透過期末的意願調查終於如願調整到低年級，暑假期間就向帶低年級多年經驗的同仁們請教，積極的規劃教室活動空間，配合他們的身高佈置教學環境，購置圖書、玩具，等一抽到了學生就馬上製作桌上型附注音姓名立牌和別在身上的新生掛牌，還將三十個小朋友在報到時交的資料不知讀了多少次，沒看到孩

子前，我已幾乎將姓名都背起來了，心裡反覆複習有經驗者的話：「先建立常規，帶他們認識環境，他們自然就會漸漸的彼此認識。」「要明訂獎懲，嚴格執行，一開始可別太和藹可親。」「學校會有迎新活動、開學典禮等，一定要先提早十分鐘叫孩子上廁所、喝水、排隊，提早入場，否則你是擠不過高年級的。」（我們學校可是擁有四十七班的大校呢！）「別允許太多個別狀況，你會手忙腳亂！」「苦個兩週到一個月，步上正軌就好了，一年級很好管，幾個皮蛋抓住就天下太平了。」……於是，擁有多年教學經驗的一年級新手導師就上路了！

一開學，教室內坐滿了用清澈好奇眼睛望著我的孩子，教室後端與窗外則站滿了關心的家長，簡單的自我介紹後，用簡單的話語給最基本的常規，開始將內含班級經營理念及需要家長填寫的表冊檔案夾發放，請小朋友放進書包，這時注意到小全將裡面的紙張一張一張拿出來扭捲，我出聲制止他卻不理我也不看我，一旁媽媽急忙搶救，連聲道歉，小全大聲抗議，還站到椅子上大喊：「我要做寶劍，保護大家……」其他的小朋友也開始說話，有些小全幼稚園的同班同學跑來跟我說他以前就會做寶劍，還動手拉他，有些家長用疑惑的眼神看這一切，還有小朋友問：「他在做什麼？」，有的小朋友好奇的離開座位擠到前面觀看，有的小朋友趁機跑到媽媽身邊，小朋友一圍過來，小全更大聲的喊叫，清亮的童音逸出教室（這也是後來引出輔導處關切的原因），剛剛說的常規當場成了馬耳東風。後來，在一團混亂中放了學，真是給我一個震撼教育！

（二）小全不見了

新生歡迎會，所有一年級小朋友都要帶到活動中心，遵從前輩教導，早早叫孩子去喝水、上廁所，按照號碼排好隊，拉成一行小火車往活動中心前進就座，一清點人數，少了一個小朋友！明明在教室外才點過，短短不過百步距離就掉了一個！小全不見了！請隔壁班導師幫我看班級小朋友，趕緊回頭找，在大樓旁的殘障坡道找著了，喊他，蹲著沒反應，走過去拉他的手，問他在做什麼，他喃喃自語：「要建造一個基地，加防禦，還要……」拉起他，他就大叫：「我還沒有做好啦——很危險啦——」我只好放開他，告訴他：「我等你一分鐘。」他很認真的蹲走著，在地上東摸西摸的忙著，過了約五分鐘站起來說：「好了，現在這樣沒問題了，我已經建好堅強的防禦網了，敵人如果用飛彈，我可以……」我拉起說個不停的他進活動中心，深怕他又跑掉。心裡覺得，這個孩子可能有問題！跟資源班的陳老師請教，陳老師給了我一些書籍參考。

後來，開學典禮、上體育課要到大操場活動、生活課要到外面認識環境，小全都會演出失蹤記，有小朋友專門牽著他，但他只要想停下來，小朋友都拉不動，只能等我安頓好小朋友再回頭帶他，理由不外乎要建基地、發現了一個秘密……有時我也聽不懂他的理由，我們班的認識環境課程多拖了一星期，就是因為有兩次隊伍要拉出去，小全堅持不出去而只好改上其他課程，向學校輔導處請求支援，卻因其沒有醫師檢定，也未做資源班入班鑑定（十週後才會做），沒有辦法協助，只好常常求助健康中心的義工媽媽。與小全媽媽一番懇談，其實媽媽在幼稚園就已發現有問題，但爸爸

不接受，反而責怪她在小全小的時候放給菲傭帶，只顧做生意才會這樣，有了參考的書籍資料，她要極力說服爸爸同意帶小全就診。媽媽決定盡量全程陪讀，也願積極的帶小全至兒童心智科門診。

(三) 自得其樂

小全會忍不住將手邊所有能拿到的東西捲成棒狀，影印的資料是他的最愛，甚至衛生紙、竹筷子套、塑膠袋、衣服的帶子也可以，媽媽多半留到第二節課離校，中午吃飯時間再進來，前兩節媽媽坐在身邊，不停的告訴他拿作業、找課本，還會沒收他手中在捲的東西，但他仍很難聽進耳，媽媽要不停的提醒甚至代勞，第三節沒有媽媽提醒就常會起來走動或坐到地上，有時會大聲對全班說話，內容與課程全不相關，有時在國語或數學課會小聲唱歌，有時聽到教學媒體中的歌曲教唱，會大聲跟唱，幾乎是用喊的，還會手舞足蹈，甚至不小心打到別人也不停止，常常引起小朋友告狀「小全很吵！」「小全打人！」「老師，小全不知道在講什麼？」「小全沒有坐在位子上。」「老師，小全這樣我聽不到。」「小全沒有把習作拿出來寫。」……每次拉著小全糾正他，他總是先道歉接著說理由：「老師對不起，我只是先看一下衛兵。」「老師對不起，我只是要詳細觀察。」「老師對不起，我只是覺得這首歌太棒了，一定要這樣。」「老師對不起，我只是……」雖然道歉，但他仍然很難停止他的行為。吃飯是最頭痛的問題，媽媽不在身邊，老師要不停的到座位旁提醒他，要不然他會坐在地上玩，也會跑出去，有時會因為不愛吃或同學干擾他而發脾氣，堅決不吃，還要出動資源班老師到資源教室安撫再吃，往往趕不上十二點五十的放學時間。

(四) 小全鬧情緒

小全也會鬧情緒，而且他的情緒疏導更為不易。小全因為小肌肉發展不完全，握筆有困難，只能使用筆桿較粗的三角鉛筆，筆常常會掉落，字寫得又慢又大，還常會畫得亂七八糟，我容許他慢慢寫，有一次代課老師不了解，把他的字擦掉要求他重寫整齊，他就氣得把筆摔掉，蹲在地上握緊拳頭，代課老師和小朋友怎麼拉都不起來，只反覆的說：「我生氣了，我生氣了……」後來是機伶的小朋友到資源班去請陳老師帶出去溝通才解決。有一次他吃飯又邊吃邊玩，還拉著小恩的衣角要跟他出去，小恩從小班就跟他同班，跟他說：「你沒吃完還玩，這樣我不跟你做朋友了！不要跟你玩！」小全一直掉淚，還一直問：「我是誰？這裡是哪裡？你是誰？我不知道，我都不知道……」眼睛直視，眼淚一串一串掉，嚇壞了所有小朋友，媽媽也跟著掉淚，後來是媽牽著喃喃自語的他回家，回醫院門診時，醫生的解釋是小恩是他很在乎的朋友，所以在被小恩拒絕時他情緒反應太激烈，又不知如何表達，所以用否定自己來反應。而後，他在被處罰或糾正時會留字條「老師 我要離家出走。小全敬上」放到我桌上，然後蹲在隔壁班的門口，二三十分鐘後就會無聲的回到教室內，比較糟的是他有時被責備或喝阻，會掐脖子喊：「我要自殺……我不想活了……」醫生的建議是要用實質的扣印章卡、沒有小禮物等方式替代，因為他對語義了解可能不是很清楚，只接收到他人對他的負向反應因而否定自己，小全的情緒表達真的很獨特。

(五) 我就是我

「老師，小全打我！」「小全對我吐口水！」「老師，小全一直抓我，好痛！」

「老師，小全好煩喔！」其實，小全沒有惡意，而是他往往想到什麼就做，我在和其他小朋友說話時，如果他想跟我說話就會一直拉我的手，「老師老師」的直叫，硬要插話先講，如果告訴他不可以打斷，他就會說：「老師對不起，我只是想先講，因為我怕我會忘記，我覺得我的記性不太好。」他常常拉我蹲下聽他講，距離近到幾乎貼近我的臉頰，口水都會噴到我臉上，他拍別人打招呼，別人喊痛他會說：「對不起，弄痛你了！我只是跟你打招呼而已！」他會不停的追在人家後頭，跟別人講一些別人聽不懂的話，也不管別人要不要聽。一年級時因為還沒教小朋友查字典，我先寫生字甲乙本，再帶寫筆劃造詞簿，二年級教查字典了，我要小朋友先自行查字典寫筆劃造詞簿，再寫甲乙本，每次小全都要說：「老師，你錯了喔！甲乙本要先寫喔！」小朋友總要將理由回他一次，但下一課他又會提出：「老師，你錯了喔！甲乙本要先寫喔！」維持了一學期，二下才不再說。上國語課先唸課文是我給小朋友的規定，有時趕課或要小考我會要小朋友不用唸，小全會一直說：「喂！喂！沒有唸課文啦！」直到下課還會跟我說：「老師，我告訴你喔！你忘了要唸課文了。」不聽我解釋，會重複的告訴我很多次，直到我允諾明天我一定會記住才會稍停。小全在課業學習上的理解部分沒有困難，甚至在數學創造解題與運算比其他小朋友更快，但操作部分則有困擾，國語寫字握筆、運筆因小肌肉無力較為緩慢，工整度不穩定；生活課程的美勞往往不能聽從指導，畫圖就是恐龍（他自己解釋的，但圖像難以辨識）、大火、戰爭、武器等，剪刀無力操作，所以亂剪，材料按照自己的意思隨意幻想組合，而且越來越興奮會大聲說給小朋友聽，習作要媽媽帶領著做，否則會一團亂；體育課有時會失控，但服藥之後情形改善許多，小全似乎隨時都在表明：「我就是我！」

二、堯堯的日常生活表現

(一) 缺乏同理心(非口語溝通問題)

下課鐘聲響起，堯堯仍然坐在自己的座位上，心情愉快口中不時發出笑聲，不經意就將腳伸到走道上，擋住同學的去路，同學告訴堯堯：「請你將腳收回，好嗎？」堯堯回答：「我又沒有擋住你」，不會因為有同學要經過此走道而將腳收回，甚至當堯堯心情好時，則會因為同學經過此道，不小心絆倒的窘態，而大聲狂笑。反之，坐在堯堯前面的女生，下課鐘響，三五成群或站或坐聊起天，堯堯想走到教室前門，看見此景就會大聲喊：「老師，你看他們女生擋住走道，害我不能走路。」老師說：「堯堯，你可以從後門出去，再到前門」，堯堯卻答：「我不喜歡繞遠路」，說完就見堯堯擠在這群女生當中，死命的擠出空隙，向教室前門行進。在這樣的互動中，同學若讓他則風平浪靜，但同學們也有不願意遷就的時候，就會引起同學間的不愉快而發生口角。

堯堯在學校擔任收發聯絡簿，每天時間一到即開始點名，堯堯會很自然將聯絡簿堆放在老師的桌上，做起他清點的工作。老師：「堯堯，請你將聯絡簿放在大檯面上整理」，堯堯：「老師，對不起」，但仍然是用老師的桌面，直到整理完畢才會停止動作。午餐時間到了，堯堯很高興的拿起餐盒來盛飯，回到自己座位子上，桌上堆滿

水壺、課本、鉛筆袋等個人物品，堯堯會很有禮貌的和旁邊同學說：「你的桌子借我放東西，好嗎？」，尙未等對方答應就將物品全部放置在他人的桌上，因此影響別人的作習而不自知。

上課時老師發現同學們的桌椅已歪斜，請同學們大家一起來排桌椅，婕婕：「堯堯，請你移動一下桌腳，我們要對齊」，若堯堯不願意配合時，堯堯會用不悅的口氣說：「你很討厭，幹嘛要我移動桌子？」，此時就會和同學發生口角的爭執，這時老師是很重要的角色，可以讓爭執平息，亦可以讓堯堯完成老師交待的事情。

當同學在遊戲玩樂互動中，閔閔突然對騏騏說：「你怎麼這麼白痴、白目，連這樣簡單的組合都不會」，騏騏也不甘示弱反譏閔閔，老師一定會出面制止同學間的爭吵，讓互相爭吵的同學罰站五分鐘，堯堯就會對被罰站的同學一直發出非常大聲的狂笑，堯堯知道不可說「白痴、白目」這些字眼，但是當同學做錯事，已經被處罰了，被處罰的同學並不希望有人笑他們，但是堯堯並不能了解自己這樣的行為已不能讓同學接受他，堯堯沒有辦法用同理心去體會別人的不舒服，這樣的行為也因此讓同學無法原諒堯堯。

(二) 社會互動困難

夏天到了，天氣很熱，看見同學在下課時玩互相灑水遊戲，堯堯覺得很好玩，也會模仿同學們玩灑水遊戲，但堯堯卻無法掌握玩耍的輕重，堯堯裝了水就往彤彤身上潑，害得彤彤一身衣服濕答答，哭著跑來找老師，說明自己完全無意願和他玩灑水遊戲，但卻被堯堯潑得一身濕，堯堯自己想做的事，無法判斷別人是否也喜歡，如此在和大家互動上就讓同學們生氣引起爭執。

堯堯比較喜歡和女同學互動開玩笑，有時候在第一節下課五分鐘內和同學玩反鎖門的遊戲，第二節上課鐘聲響，全班到操場集合上體育課，因為體育課是堯堯喜愛的課程，鐘聲響他會快速的到操場整隊，但是堯堯竟然忘記自己將女生反鎖在後陽台，也不管留在後陽台的女生大聲呼喊，自己卻飛快衝到操場準備上體育課，事後再和堯堯提起上述事情，他竟然完全忘記此事。

堯堯看見同學在吵架，第一時間他會大叫：「老師有人在打架」，但是若你問堯堯「看見同學在打架該怎麼處理？」堯堯回答：「來，你們兩個不要吵架」、「兩個人互相說對不起」，堯堯會模仿大人或老師的口吻來回答問題，但實際遇到了問題卻只是大叫。

(三) 口語溝通問題

堯堯有一天突然對彤彤說：「你是妓女」，令彤彤難過傷心，但是堯堯並沒有察覺自己說錯話，也不清楚彤彤為什麼會不理睬他，老師請堯堯說明：「什麼叫妓女？」，堯堯卻回答：「我也不知道？」請堯堯拿出字典查出「妓女」的意思，請他唸出來，不可以亂用這個語詞，堯堯都會點頭說：「我知道了」，但是這樣用錯語詞的機會仍然很多，問堯堯從哪裡聽到的，堯堯也無從回應，從不知的地方學到一些自己也不懂的言詞，而使用的時機亦不恰當，遭到同學們的反彈，甚至引發同學對堯堯惡言相對，

說他：「你很白癡、你很白目」。

堯堯在第一節課寫數學習作，下課鐘聲已響，堯堯仍然會繼續寫數學習作，直到第二節上課鐘響還是沒有完成，彤彤說：「堯堯，這節是自然課，我們要到自然教室去上課」，但換來的卻是堯堯無禮的回應：「幹嘛啦？我還沒寫完數學習題，不要吵我。」堯堯在與人的應對上，常會不知道別人對他的好而忘記禮貌，同學多次受到如此待遇，想要主動幫助他也會退卻。

美勞課小組同學圍坐在一起，老師允許同學們小聲交談，此時堯堯處於獨自一個人時，由於堯堯對同學小聲談話的內容無法聽見並不能正確了解，堯堯就大聲喊：「老師，同學在罵我，他們在說我的壞話」，他的疑心病似乎特別嚴重。

(四) 興趣與思考僵化

當堯堯在做整潔工作時，他負責掃教室，但是只要有同學經過他打掃的區域，必定受到堯堯的大吼大叫說：「你們害我沒辦法將地掃乾淨」，一件事進行到中途不能有任何的變因，因為堯堯無法變通，處理當下的事，就只好大吼大叫。

堯堯已進入青春期，因此對「性」非常感興趣，甚至常常會一個人在家上網看一些穿著內衣的女性，屢次告知不可以上色情網站，但很難阻止他這方面的衝動。

第五章 亞斯伯格兒童在普通班的生活適應問題與處理方式

本研究將生活適應分為發展、人際溝通以及常規三部分來探討，本章將就以上兩個個案就這三方面問題與處理，分類探討。

一、發展上的生活適應：指個體在生理與心理發展過程中所遇到的一切變化、障礙與適應

(一) 個案小全：

1. 小全因為小肌肉發展不完全，握筆有困難，只能使用筆桿較粗的三角鉛筆，筆常常會掉落，字寫得又慢又大，還常會畫得亂七八糟，美勞的作品常不能依照指導的方法步驟，也不依老師規定內容創作。（無論你的畫題是〈春天的校園〉還是〈節慶活動〉他畫的都是以紊亂的線條表現恐龍怪獸大戰。）

處理方式：容許他慢慢寫，尊重他的創作，聆聽他解釋作品，也利用他去資源班的時間，對全班孩子簡單解釋他的情形，鼓勵孩子們接受並給掌聲。

2. 吃飯會坐在地上玩，也會跑出去，有時會因為不愛吃或同學干擾他而發脾氣，堅決不吃。

處理方式：媽媽或老師要在身邊不停的提醒，有時分心太嚴重，資源班老師會帶至資源班用餐，以減少干擾。

3. 不會表達情緒，會以自我否定、自我隔離或自殘方式呈現受挫情緒。

處理方式：先給他一段時間情緒冷靜，他多能自行平復；用扣獎卡、小禮物的方式

代替負向責備語氣。

(二) 個案堯堯：

1. 堯堯的情緒很不穩定，常常會因為同學一句話，而令堯堯大發雷霆，甚至甩桌子，大聲吼叫。

處理方式：第一請其他同學此時不可以和堯堯互動，第二請堯堯到後陽台做深呼吸三次，再將怒氣從雙手的十指放出去。

2. 堯堯會在教室突然發出高八度的吼叫聲，令大家都受不了。

處理方式：當時馬上制止他不可以大叫，但無法禁止他再一次的吼叫。

3. 堯堯在與人的應對上，常會忘記禮貌，當他第一節課做的事情尚未完成，第二節課他仍然繼續未完成的事，同學們好心提醒堯堯要去做另外一件事，但換來的卻是堯堯無禮的回應：「幹麻啦？我還沒做完，不要吵我。」

處理方式：此時只有老師可以叫停，將第一件未完成的事先抽走，強迫他只准執行第二件事。

4. 堯堯已進入青春期，因此對「性」非常感興趣，甚至常常會一個人在家上網看一些穿著內衣的女性，屢次告知不可以上色情網站，但很難阻止他這方面的衝動。

處理方式：請家長將網路密碼鎖住，盡量不要讓堯堯有單獨上色情網站的機會。

5. 堯堯在日常生活中有關情緒的詞彙就只有快樂、悲傷不太會描述同學的心情，若是與他生活經驗無關就無法體會，若跟他生活經驗有關，有體會過的就能感同身受。

處理方式：比較沒辦法只用一個通式來教導堯堯。

二、人際上的生活適應：指個體在班級中與同儕及師長人際互動上所面臨的狀況、困境與適應

(一) 個案小全：

1. 小全與人遊戲或打招呼常不會拿捏力道而弄痛小朋友，也會不停的追在人家後頭，跟別人講一些別人聽不懂的話，也不管別人要不要聽。活動時，若不小心打到別人也不懂停止；常常引起小朋友告狀。

處理方式：每次事發後跟他說，他都會道歉，可是改善有限，依舊常要處理小朋友們的抱怨，所幸小朋友都算有愛心，能體諒小全有這方面困擾，覺得委屈但多能不計較，不過常為此要打電話或寫聯絡簿跟雙發家長說明。

2. 他與人說話常太貼近，距離近到幾乎貼近別人的臉頰，也會不管性別的擁抱同學，引起小朋友奔逃尖叫。

處理方式：配合資源班老師與自閉巡迴老師多次告誡稍有成效，也告訴小朋友在教室奔跑的危險性，若小全追著他們，可以到老師身邊讓老師處理。

(二) 個案堯堯：

1. 由於堯堯對同學談話的內容無法正確了解，所以當別人在小聲交談時，堯堯就大聲喊：「老師，同學在罵我，他們在說我的壞話」，他的疑心病似乎特別嚴重。

處理方式：老師馬上將堯堯帶離現場，並問他現在同學仍然在罵他嗎？堯堯可以聽得見嗎？讓他知道同學小聲交談並不是在說堯堯的是非。

2. 堯堯放學後想留在學校打籃球，但是其他不認識堯堯的小朋友，不願意和堯堯一起玩籃球，堯堯會很大聲的喊叫「爲什麼不讓我玩？」。

處理方式：在學校有老師在，隨時都可以馬上阻止衝突發生，但在校外就不知如何處理？

3. 大家同聚在一起，老師或同學講了笑話，但是堯堯聽不懂，同學們哄堂大笑，堯堯會有兩種反應：一是站起來大喊不准其他同學發出笑聲，二是自己也跟著同學一起狂笑，甚至更大聲而不停止。

處理方式：第一種狀況把堯堯帶到旁邊再解釋一遍內容給他聽。
第二種適當時機就請他停止不要再繼續發出笑聲。

4. 堯堯會從其他地方學到一些自己也不懂的言詞，而多次使用的時機亦不恰當，遭到同學們的反彈，甚至引發同學對堯堯惡言相對，說他：「你很白癡、你很白目」。

處理方式：請堯堯拿出字典查詞意，若有再不懂的意思老師再做解釋。

三、常規上的生活適應：指個體對於班級常規的理解、困擾與遵守情形

(一) 個案小全：

1. 小全會將紙張扭捲，因此發美勞用紙或資料都常立刻毀滅，甚至有時看見同學桌上的紙也會忍不住，一被制止，會站到椅子上大喊大叫。

處理方式：美勞課材料發放之前要先要求他眼睛看老師，反覆跟他說要發的材料要用在什麼地方，小朋友都領完後才發給小全，當天最好先通知媽媽來陪讀。要求小朋友未完成的作品或材料要收好，也一直重複告訴小全不可以動別人的東西，雖然他也會自己說：「不可以動別人的東西。」但成效有限。

2. 要轉變教學環境，如到操場上體育、去游泳池上游泳課、到校園認識植物或做活動，容易被途中的事物吸引而脫隊，或延誤行進。

處理方式：要轉變教學環境時要指派兩個小天使一路幫我照顧注意，將小全放在隊伍前面，老師也便於照顧。

3. 有時會大聲對全班說話或唱歌，內容與課程全不相關，也會任意離座。

處理方式：配合資源班老師與自閉症巡迴老師多次告誡與約定，因爲很在意資源班老師貼在牆壁上的的榮譽章會被扣，稍有成效。

(二) 個案堯堯：

1. 任何狀況只要全班集合排隊，若堯堯比較晚到，必須排在隊伍後面，就可以看見堯堯想插隊往前排隊，但經同學制止還會與同學發生口角。

處理方式：老師當時在場就得將事實告訴堯堯，要求他遵守此時排隊原則，先到者排前面，後到者排後面。

2. 堯堯的整潔工作是將黑板擦乾淨，板擦用板擦機將粉筆灰吸乾淨，但是他總是將板擦互打，走廊呈現一片煙霧瀰漫。

處理方式：每次整潔工作前都提醒他要用板擦機，但是他卻常常違規處理。

3. 午餐大家排隊盛飯，坐在位子上等大家一起開動，堯堯常常無法等待，盛好飯就想開動先吃起來。

處理方式：若此種情形發生，老師的目光不可離開堯堯的視線，請他放下碗筷。

第六章 結論與建議

融合教育是目前的教育趨勢，亞斯伯格兒童大多安置在普通班，經由理論探討及個案生活紀錄，本研究提出以下結論與建議：

一、結論

- (一) 由於亞斯伯格兒童本身的特徵，影響了他們在學校的生活適應，口語／非口語的溝通都有困難，影響了他與同儕的互動；人際關係不好、加上缺乏同理心、不能「體貼」別人、上課發出怪聲音、動作模仿能力不佳、協調性不好，在同儕之中他們常會成為被排擠的一群。
- (二) 固執的思考模式或習慣、有限或怪異的興趣，常會挑戰班上常規的執行。
- (三) 聽不懂雙關語或弦外之音，這些常會讓他們成為被嘲弄的對象，使教師在班級氛圍的經營較為辛苦。
- (四) 當亞斯伯格兒童出現在普通班級中時，以上種種生活適應問題不會只出現一種，也不會只出現一次，每天每天有不同的挑戰會產生，在在考驗教師的特教專業知能。
- (五) 亞斯伯格兒童常有一些意想不到的突發狀況，所以普通班老師的情緒管理、危機應變能力、尋求支援與資源的能力，應比一般教師更為重要，對亞斯伯格兒童更具影響力。
- (六) 普通班老師應有較高的敏銳性，主動發現學生的特質，當發現有疑似亞斯伯格兒童特質的學生時，要協助家長做醫療及特殊教育的轉介。

二、建議

人與人的相處，是需要時間彼此瞭解，彼此適應，朋友如此，同事如此，家人如此，

師生也是如此。

老師要和亞斯伯格兒童和平相處，也是需要彼此瞭解的。老師瞭解孩子的特徵，包容孩子的不同，知道如何和孩子溝通，進而引導孩子的學習；孩子瞭解老師的指令，常用語，習慣，表情，手勢，班級常規，進而跟隨老師的引導來從事學習活動。

因此，研究者針對亞斯伯格兒童的家人和學校老師，提出以下幾點建議：

- (一) 多參加亞斯伯格兒童相關研習，或是閱讀有關亞斯伯格兒童的書籍，從各方面瞭解亞斯伯格兒童的特質及學習優勢。
- (二) 建立與亞斯伯格兒童溝通的管道，例如圖卡、手勢等，讓孩子充份接收到您想要傳達的訊息。
- (三) 學校生活儘量規律，結構化，如果有比較大的更動，要先對亞斯伯格兒童做預告，以減少其焦慮。
- (四) 對有亞斯伯格兒童的普通班學生應加強宣導及輔導，提高他們對亞斯伯格兒童的認識及包容，協助亞斯伯格兒童適應普通班的生活，必要時可尋求特殊教育資源的介入。

參考文獻

- 王文科 (1995)。教育研究法 (四版)。台北：五南。
- 有愛無礙網站 (2007)。亞斯伯格症定義。特殊教育區—自閉症單元。檢索於2007年6月8日，<http://general.daleweb.org/>。
- 李雅芬 (2003)。受歡迎與被拒絕兒童社交技巧、生活適應之比較研究。屏東師範學院國民教育研究所論文 (未出版)。
- 林素真 (2006)。資源教室方案與經營。台北：五南圖書出版。
- 邱兆偉 (1995)。「質的研究」的訴求與設計。教育研究，4，1-33。
- 唐璽惠 (2002)。生活適應不良學生輔導策略。學生輔導，83，71-86。
- 教育部特教通報網 (2007)。一般學校各縣市國小特教班別班級數統計 (身障)。各類統計查詢。檢索於2007年6月8日。網址：<http://www.set.edu.tw/sta/8.htm>。
- 教育部特教通報網 (2007)。一般學校各縣市國中特教班別班級數統計 (身障)。各類統計查詢。檢索於2007年6月8日，<http://www.set.edu.tw/sta/9.htm>。
- 黃瑞琴 (1991)。質的研究方法。台北：心理出版社。
- 黃瑞琴 (1996)。質的教育研究法 (再版)。台北：心理出版社。
- 楊蕢芬 (2005)。自閉症學生之教育。台北：心理出版社。
- 歐用生 (1989)。質的研究。台北：師大書苑。
- 薛靜如 (2005)。兒童情緒管理與人際問題解決態度、學校生活適應之相關研究。國立台南大學教育學系輔導教學碩士論文 (未出版)。
- Amy M. Schatz, Amy K. Weimer and Doris A. Trauner (2002), Brief Report: Attention Differences in Asperger Syndrome, Journal of Autism and Developmental Disorders, Volume 32, Number 4 / August, 2002.
- Branda Smith Myles & Richard L. Simpson (2005)。亞斯伯格症教育人員及家長指南 (楊宗仁、張雯婷、楊麗娟譯)。台北：心理出版社。
- C. Njikiktjien, A. Verschoor, L. de Sonnevile, C. Huyser, V. Op het Veld and N. Toorenaar, (2001), Disordered recognition of facial identity and emotions in three Asperger type autists, European Child & Adolescent Psychiatry, Volume 10, Number 1 / March, 2001.
- Michael, Q. P. (1995)。質的評鑑與研究 (吳芝儀、李奉儒譯)。台北：桂冠。
- Michael Connor, (2000), Asperger Syndrome (Autistic Spectrum Disorder) and the Self-Reports of Comprehensive School Students, Educational Psychology in Practice, Volume 16, Number 3/September 1, 2000.

S. G. Shamay-Tsoory, R. Tomer, S. Yaniv and J. Aharon-Peretz, (2002), Empathy Deficits in Asperger Syndrome: a Cognitive Profile, *Neurocase*, Volume 8, Number 3/June 2002.

國立教育研究院籌備處

第 107 期國小主任儲訓班專題研究

雲林縣偏遠小學因應裁併政策之探討

指導教授：陳清溪 博士

組 員：蔡芳柔 黃雅玲 陳智冠

廖玉華 謝君郁 林麗蘭

塗惠玲

雲林縣偏遠小學因應裁併政策之探討

第一章 緒論

本研究旨在探討雲林縣偏遠國民小學小校面臨裁併優質轉型策略之個案研究，本章呈現研究之研究背景、研究動機、研究目的與問題、研究範圍與限制、名詞釋義。

一、研究背景

二十一世紀是個快速變動的時代，教育改革也隨之波濤洶湧，台灣於 1994 年「四一〇教育改革聯盟」走上街頭，訴求「落實小班教學」，教育部如火如荼的展開，要求各個學校真正做到小班教學，為彰顯其功效，還不斷的實施評鑑，藉以提昇教育品質。然而自民國 87 年迄今，每年出生人口由 32 萬降至 21 萬人，短短 7 年間，新生兒人口減少 1/3，人口出生率逐年（88-89 年例外）降低，若以降低幅度最大的 87 年出生人口為例，其於 93 學年度入學時，已對我國學齡人口急遽減少產生巨大衝擊（教育部，2005）。時間才經過短短的十年，由於少子化衝擊，學生人數急遽減少，小班小校裁併風波席捲全台各地，身處初等教育階段的教師，人心慌慌人人自危，此風波不僅帶給教育界莫大的震撼，社會大眾也感受到強大的威脅，社區民眾紛紛跳出來位自己家園內的學校進行保衛戰。小班小校裁併到底立意為何呢？真的符合教育的精神與原則嗎？這真的是少子化時代教育最完美的做法嗎？其中有何利弊得失呢？都是值得研究者用心去思考的。

表 1 近年出生人口數暨學年入學人口數、總學生數預估一覽表

| 學年度 | 預估入學人口數 | 預估學年度總學生數 | 學年度總學生數與上學年度比較增減數 |
|-----|---------|-----------|-------------------|
| 86 | 324,178 | 1,905,690 | |
| 89 | 324,390 | 1,925,981 | |
| 91 | 323,670 | 1,918,034 | |
| 92 | 323,323 | 1,912,791 | -5,243 |
| 93 | 294,849 | 1,883,443 | -29,348 |
| 94 | 277,755 | 1,835,599 | -47,844 |
| 95 | 298,297 | 1,810,533 | -25,607 |
| 96 | 273,182 | 1,761,014 | -49,518 |
| 97 | 249,658 | 1,688,026 | -72,988 |
| 98 | 233,286 | 1,603,608 | -84,418 |
| 99 | 212,496 | 1,524,853 | -78,756 |

資料來源：教育部統計處（2005）

二、研究動機

本組多位學員皆服務於雲林縣偏遠小學，學生數多在 100 人以下，在面臨少子化時代的來臨及社區經濟的衰退，學齡兒童逐年下降，因而對於最近本縣爲了節省財政經費支出，正如火如荼的展開學生數在 100 人以下的小校進行裁校、併校計畫，小校再度面臨裁併的壓力，讓身爲小校之教師們深感惶恐及感慨，深入探討小型學校裁併面臨的相關事宜，以對未來學校面臨裁併事宜能提出應對之策略，爲學校找出一條永續發展之路，是爲本研究動機之一。

偏遠小學裁併問題之所以值得關注，有一個最重要的議題在於——當台灣貧富差距已經擴大到 7.5 倍時，留在偏遠地區迷你小學就讀的孩子，多數都是家庭與經濟上的弱勢族群。裁併學校，將進一步影響他們的受教權，造成教育上的「第三弱勢」（遠見，2006）。對這些弱勢家庭與孩子而言，學校，不只是學校。這幾年來，許多偏遠地區小孩的家庭亮起了紅燈，家庭問題往往透過學校，延伸家庭教育的功能。許多原本在鄉村學習良好的孩子，一旦強迫融入附近較大的小學，或許這樣可以增進文化刺激，提升所謂的競爭力，但有些學生適應能力較差，到一個陌生的大環境反而造成壓力，過度競爭之後，所帶來的心理健康問題，增加學校教師在輔導上的負擔與教育成本的開銷，最後的到底是抬升競爭力或是降低競爭力，那就不得而知了。是爲本研究動機之二。

三、研究目的

國民小學教育是基礎教育，是家庭教育、學校教育和社會教育結合的起點，其成功失敗與否，攸關家庭、社會甚至於整個國家的健全發展。一般企業行政組織時常會因爲經營環境不斷地快速變化，對企業造成許多的挑戰。企業不是選擇改變以追求生存，就是坐等被競爭者、消費者和大環境所淘汰，所以我們時常可見企業間重組與整併的情形。在教育方面，近年來受到教改的衝擊與教師法等相關法令的陸續公布，也增強了學校組織再造的壓力。

綜合上述，本研究擬深入探討個案小型學校之面臨裁併因應策略及其相關因素，以達成下列目的：

- (一) 了解雲林縣教育單位對小校裁併政策決策過程影響。
- (二) 透過個案訪談，了解個案學校教師面臨小校裁併所持態度與作爲分析。
- (三) 了解個案學校面臨小校裁併政策的優質轉型策略對學生學習的影響。
- (四) 透過個案學校，了解個案學校社區面臨小校裁併所持的態度。
- (五) 依研究結果提供建議，以供小校裁併決策建議與未來研究之參考。

四、名詞釋義

(一) 國民小學小型學校

黃淑英（民 86）指出小型學校的界定見於民國七十五年臺灣省政府委員會提示訂定之「小型學校合併處理原則」，其中規定 3 班以下，學生數少於 50 人的學校爲小

型學校（何肯恣，2002）。本研究對小型學校人數的界定，以採 60 人以下規模學校為小型學校。

(二) 小型學校裁併

也因而政府機關為了節省教育經費並追求三 E 理念，於是各縣市於 80 年代擬訂定相關法則將其小型學校變成分校或裁併到另一學校。Nelson（1985）認為學校整併係指：政府部門因教育和經濟上的考量，而將兩所或兩所以上的學校合併而成一所學校。本研究依 Nelson 的解釋及依據本研究之相關背景界定本研究所稱之「小校整併或裁併」界定為「學校整併」（school consolidation 或 school merger）係指：政府部門因考量教育投資報酬率和經濟上的成本支出，基於教育資源合理有效的分配，以提昇教育品質進而將兩所或兩所以上的學校合併而成一所學校。（張國輝，2005）

(三) 優質轉型

為了提升偏遠地區的小型學校之競爭力，教育當局透過一系列教育方案讓偏遠地區小型學校分階段擬定各項教育方針，希望透過優質教育的轉型，改變傳統「會考試、成績好」才是好學生的刻板觀念，讓孩子們真正學到符合時代需求的、帶得走的能力，更希望透過全體師生的努力、合作，共同創造學校生機，延續學校生命力。

五、研究範圍與限制

(一) 研究範圍

本研究之資料蒐集以深度訪談為主，文件分析為輔，研究者並未在研究現場實際觀察研究對象的學校經營實務，及其如何組織行為、解釋經驗，所獲取的研究資料僅是反映研究對象的主觀知覺，未必能反映研究現場的全盤實況。

本研究基於研究對象及研究主題，在時間點方面當以現階段為研究範圍，對於過去已經整併的小型學校，僅供文獻探討參照之用。

(二) 研究限制

1. 取樣的限制

因面臨裁併的小型學校類型不同，所處的學區環境背景也不同。本研究因人力及時間限制，僅選取雲林縣五所已辦理優質轉型小型偏遠學校為研究對象，其得到的結果不足以推論到其他情境，而其他地區之問題則有待後續繼續探討。

2. 研究方法的限制

本研究採取質性研究的途徑，以研究者進入個案學校現場所感受與蒐集、訪談之資料為限，可能受到觀察廣度和深度，無法完整描述發生的事件；也可能因為研究者的效應或被研究者的效應，造成觀察或訪談資料並非典型資料，影響解釋的正確性和完整性。

3. 研究內容的限制

本研究係透過立意取樣，以鄰近面臨裁併轉型之小型學校作為研究對象，再利用深度訪談蒐集資料，藉以瞭解其對個案面臨裁併所面臨之困境及不利環境之知覺與詮釋、學校經營策略之擬定及情境對其前述行為的影響等。因此，研究結果只代表受訪個案學校之主觀知覺，未必與其他面臨裁併的小型學校經營之實況完全相符。至於存在小型學校的不利因素，是否為小校獨有之問題，則無法確定。受研究者人力、時間之限制，本研究係以個案在雲林縣九十五學年度下學期至九十六學年度上學期之學校經營現況做為探討範圍，未能蒐集所有不同類型之學校經營策略之全部資料，所獲資料只限於瞭解個案小型學校經營現況，導出之研究發現，未必能推論至其他地區及其他類型之學校。

第二章 文獻探討

一、小型學校裁併現況探討

(一) 教育淵源

政府自大陸遷台後，挹注經費推展普及教育以培育人才，並保障學生受教育的機會。在國民教育階段，國民教育法第四條明文規定：「國民小學及國民中學，由直轄市或縣（市）政府依人口、交通、社區、文化環境、行政區域及學校分布情形，劃分學區，分區設置。」而其施行細則第二條亦敘明：「國民小學及國民中學之設置，以便利學生就讀為原則。」縣市政府乃以村里或社區為單位規劃學區設置國民小學，普設學校成為推展國民教育的重要措施。（湯蔓嫻，2004）尤其民國 50 年代的台灣適處農業經濟社會的時代，農村人口分布較廣，政府為普及教育，落實國民義務教育，在鄉鎮人口聚落較多地區普設學校。70 年代以後，我國的國民教育在社會繁榮、經濟的發展及民主政治落實的影響下，無論在量的擴充及質的提昇方面，均有顯著的成長。加諸工商業迅速發展，農村經濟蕭條，年輕人口外流嚴重，農村人口急速老化，造成偏遠鄉村學校學生人數驟減，學校趨於迷你化。唯本省各縣市因本身特質、條件、需求及發展面向的不同，形成教育理想與教育實際的落差，造成城鄉教育的差距現象，同時也影響教育的產出品質（簡三郎，2006）。

(二) 偏遠地區小型學校「併裁校」的歷史淵源

教育政策更迭之際，從中央到地方，偏遠地區的教育問題往往會因為經費的挹注和學習成效的關係，而得到許多「關注」的眼神。以中央為例，自 90 年代初期至今，歷任教育主事者，針對偏遠小型學校的存在屢屢發出「併校、裁校、廢校」的訴求；至於地方政府更在財政拮据的經濟壓力下，不約而同的展開「併校、裁校、廢校」的具體行動。

以中央為例：1995 年台灣省教育廳為配合省政府改善財政結構加強開源節流提出全省「迷你小學」合併計畫，希望能在八十七年度前，以每年合併五校的進度裁併十五所小型學校。而 2001 年根據相關報導當初教育部之所以會推動小校裁併，是因為有幾位教育局長，在出席教育部的督導會報時提出：6 班以下小校會影響九年一貫課

程協同教學的實行，所以可以看出這個政策一開始的呼聲是來自於各縣市政府，因為事實上，在曾部長未發言前，許多縣市政府（1995 年台北市郊區湖田等九個迷你小學，而 1999 年高雄縣柴山國小，苗栗縣僑成國小，台南縣新山、崎內國小、車行分校）便已經開始採取策略和行動。

二、目前小校裁併之參考指標

（一）中央裁併指標

1. 教育部表示裁校之計畫是沒有時間表，由各縣市依其必要性自行處理。
2. 為推行九年一貫國民中小學課程，使協同教學順利進行，教育部宣布全國各縣市將從 2 月開始的新學期展開迷你中小學裁併計畫（90.2）。
3. 前教育部長曾志朗於 2001 年 2 月表示，教育部將裁併 6 班以下的中小學校，卻因造成許多偏遠地區家長恐慌和疑慮及反彈，在地方人士及民意代表出面施壓下，由教育部相關官員出面滅火，政策急忙喊卡；前教育部長黃榮村也在 2004 年提出因應就學人口減少，將來可能出現偏遠地區廢校或併校，同年 6 月監察院又提出建議教育部，裁併部分迷你中小學以擲節開支，又再度掀起了這一場對中央而言經費和學習成效，就地方而言是延續地方文化生命力及維繫地方居民凝聚力的論戰。
4. 監察院 91 年 6 月建議教育部適度裁併少於 100 人的迷你國中、國小，因為政府每年為五百多所百人以下小校花五十多億元人事費，不符經濟效益。因此教育部曾委託台中教育大學國民教育系副教授侯世昌研究裁併小校條件、影響與配套措施。他說，分析顯示，約 55 所小校適合裁併，但各縣市適用的指標不盡相同，教育部應邀集各地教育局訂出適當指標，找出應優先裁併的學校。過去幾年教育部只裁併 20 多所小校，進度不盡理想。
5. 由於出生率降低與人口外移，全國 100 人以下的小學共有 535 所。教育主秘吳財順表示，93 年底已研擬小型學校發展評估指標，作為評估小型學校與否的篩檢工具，讓縣市政府參考，不過若人數較少的學校為該鄉鎮唯一 1 所學校、到鄰近學校有交通上的困難則傾向不整併。吳財順並指出，93 年全國 100 人以下的小學共有 535 所，這些學校合計有 3,323 班、34,807 位學生，每班學生平均 10.5 人。但因學校規模太小，團體學習文化刺激不足，對學生群性發展與學習較不利，也不符合教育投資成本效益，不過因為地方人士的反對，讓小校整併受到阻力。

他提到，目前各縣市在學校整併多採漸進的方式，包括由本校改為分校、由本校改為分班、由分校改為分班、由本校裁併、由分校裁併、由分班裁併等 6 種。另各縣市辦理國小裁併校執行情形，從 90 年到 93 年共 4 年間，共有 91 所學校進行整併。

6. 教育部 2006 年 2 月 14 日公布小型學校發展評估指標，分為一般性指標與特殊性指標，吳財順指出，「一般性指標」中，分為學生數、學生數趨勢、社區結構、距公立學校里程、與鄰近學校間有無公共交通工具、校齡、整合後學校是否需再增建教

室及充實設備、小型學校大部分教室屋齡、原校區的用途、社區對學校的依賴度及其他，共以上十項條件，每個條件分爲一至五分，評分愈低，學校愈應考慮整併。

「特殊性指標」則分爲該鄉鎮只有一所小學、原住民地區學校、到鄰近學校交通有重大安全顧慮（如經過土石流危險區域）及其他，共四項條件。如果現存的小校小班符合這些條件，則不宜整併。（台灣立報，2006.02.15）

7. 2004 年，監察院完成一份「教育部所屬預算分配結構之檢討」報告書，建議教育部應行文各縣市政府，裁併百人以下的小校，以節省這些迷你小學預估每年高達 51 億元的人事經費。此外行政院主計處爲了鼓勵各縣市政府廢併校，還在中央對各縣市教育設施補助經費中，列入裁併校補助項目，規定「凡有裁併校（班）者，每併一班，第一年補助 60 萬元；每併一校，第一年補助 120 萬元。連續補助三年，第二年及第三年補助額度各爲第一年的 $2/3$ 及 $1/3$ 。」。監察院的報告、教育部的建議以及主計處的補助誘因，爲裁併校背書，也成爲地方政府最佳「令牌」。教育部長曾志朗也曾宣布，爲配合國中小學九十學年度起實施創新教學的「九年一貫新課程」需求，教育部決定政策支持地方政府強力執行「小型中小學校裁併」計畫，預定針對六班規模的「小校」，基於無法推動新課程「協同教學」或「合作教學」而影響學生學習的學校加以裁併，預計在三至四年內，全國將有八百多所國小及近八十所國中受影響而遭裁併命運。

這場火燒下來，使得前幾年教育部積極堆動的「小班教學」全部付之一炬，部分縣市開始風風火火地著手規劃進行小校裁併。兩年下來，裁併校運動，已經逐漸有燎原之勢。過去台灣省教育廳曾推動過裁併計畫，但因爲多方的阻力，如居民都將學校當作社區存在與否的圖騰，廢校除了子弟上學不方便之外，更代表著社區的消失，因此想盡辦法透過民意代表的施壓，使政策中途而廢。如今政府美其名爲有效整合教育資源，保障學生學習及受教權益，增進同儕互動關係，培養群性，追求自我實現，並且因應創新教學九年一貫課程之教育改革，提升教育資源運用效率，創造優質學習環境，倡導小校裁併。

雲林縣長蘇治芬一上任後，也要求教育局研擬「雲林縣國民小學裁併校實施計畫」，使得雲林縣也踏入這一波裁併運動的戰局中。

（二）雲林縣小型學校裁併之指標

雲林縣蘇治芬縣長的施政白皮書中，提到教育政策在建構多元、創新、優質的學習環境。蘇縣長特別強調，孩子只有一個童年，只成長一次，給孩子一個充滿愛心與溫馨的成長環境，會使他們對自己更具信心，對人生更充滿希望（蘇治芬，2004）。雲林縣在建構農業首都的進程中，追求教育的優質、卓越、與創新發展，不僅將是因應國際化的政策取向，也是奠定國家競爭力應走的方向。正因爲雲林縣的教育必須與國際接軌和本土扎根，因此希望透過教育的有效調整，讓雲林縣的孩童經歷更爲美好的教育過程，奠定每一位學生良好的競爭力基礎。蘇治芬指出，小校或偏遠地區教育資源缺乏，對學子相當不公平，縣府決定分三階段裁併小班小校，目的在讓孩子享有公平的教育資源與優質學習環境，何況，過去因爲交通不便設置分班、分校，現在交

通發達，小校小班裁併為時勢所趨，等相關配套措施完備後，將推動實施。（大紀元 2005.1.9）在「雲林縣國民小學裁併校專案報告會議」，由蘇縣長親自主持，會議經過討論，縣長作出重要裁示，在相關配套措施配合下，本縣國民小學裁併校分三階段實施，明（95）年先行規劃推動第一及第二階段，目標是 95 學年度開始實施第一階段學生數 30 人以下學校的裁併。會議由蘇縣長主持，出席單位包括：教育局、主計室、財政局、人事室及行政室等相關局室，由教育局就實施計畫提出專案報告，與各單位溝通與討論，根據教育局計畫，裁併校實施對象是當學年度學生人數（不含附設幼稚園）100 人以下之國民小學（含本校、分校、分班）。實施方式是採三階段逐年裁併方式辦理，第一階段：分班、分校或本校學生人數在 30 人（含）以下者，與本校或臨近學校合併；第二階段：分班、分校或本校學生人數在 50 人（含）以下者，與本校或臨近學校合併；第三階段：本校學生人數在 100 人（含）以下者則改制為分校。

因應家長極力反對，最後縣府又於 95.3.30 下午在教師研習中心召開「雲林縣小型學校轉型優質諮詢會議」，由原小校裁併計畫第一階段學校—草嶺、樟湖、華南、過港與麥寮（楊厝分班）等五所小學報告目前的計畫進度，並邀集專家學者於會中就學校所提發展計畫的規劃方向提出看法及建議。會議主持人林源泉副縣長強調，小校轉型優質計畫沒有底定，縣府會不斷提供、引進各項資源，協助各校發展計畫的擬訂與推動。

最後於「雲林縣小型學校轉型優質諮詢會議」後置訂「雲林縣小型學校轉型優質計畫」（附錄）。各校為了免於被裁併之命運，皆積極規劃設計「小型學校轉型優質計畫」。

研究者按雲林縣政府公布的國民小學班級數核定表得知，全縣公立國民小學共計 156 所，有 1/3 小學是百人以下。六班以下的學校就佔了 1/2。由前述數據來看，無論是全國或雲林縣的國民小學，小型學校的存在是一個普遍的現象。由於雲林縣屬於農業縣市，人口外移嚴重，使得許多學校成為名符其實的「小班小校」，小型學校比例偏高已成為雲林縣國民教育的一大特色。

即使這兩年部分縣市持續辦理小校裁併，教育部的最新統計顯示，今年國小人數在 100 人以下的小校從去年 21.1% 增為 21.74%，集中在南投、雲林、嘉義、台東及澎湖等偏遠和離島縣市，國中比率則稍降。（聯合新聞網，添加時間：2006/12/13）依內政部出生人口統計就學人數正逐年下降的情況下，小校的存在必然日趨嚴重，因而如何做好小型學校裁併的「轉型教育計畫」，以減低最少民怨與衝擊，提升學童的教育品質，正是雲林縣需要努力的目標，也符合縣民對教育發展的高度期待。

三、「小型學校」校務運作現況探討

（一）「學校規模」

學校的規模也是一個主要影響因素。普遍而言，小型學校的資源通常比較欠缺、人員編制也比較不足，在營運學校本位課程發展時，往往會遭遇資源、人力等困難，

進而影響學校本位的課程發展 (Ryan & Williams, 1978)。如何克服小型學校的限制，做好學校的課程發展，也是一個有待重視的問題 (張嘉育, 1999)。學校本位課程的決策形成另存在時間與人力等問題。以國內現今許多過大及過小的學校而言，在實施上有極大的困難。小型學校往往較為偏僻，社區環境的人力嚴重不足，家長因工作繁忙或知識水準不高，參與意願不強；大型學校卻因參與人員意見過多，較難凝聚共識，如此的問題恐非容易解決之事 (劉世雄, 2001)。對於學校規模大小是否影響學校本位的課程發展，黃政傑等 (1999) 認為有研究指出：學校規模、教師活動、經費資源等學校條件並無絕對的優勢或劣勢。從許多中小型學校在九年一貫課程試辦的成果發表中，雖然缺少大型學校充裕的資源，但是整合學校既有的人力物力，發揮學校效能，不少中小型學校開出美麗的教育花朵。

(二) 領導者的推動

隨著社會急速變遷，校長角色亦隨之不斷更迭，所需的能力也愈來愈多樣。然而，校長必須扮演促動者及引導者的角色卻是肯定的。在行政運作上，須善用正式與非正式的溝通管道，學校才能在穩定中成長 (秦夢群, 民 88)。

校長在學校執行的事務可以說是相當紛雜。為維持學校正常運作，校長必須界定學校目標，規劃、指示、協調及支持成員工作，提供訊息、營造氣氛、解決衝突、處理學生問題、執行上級政策、與社區建立良好關係等。(陳聖謨, 民 89)

小型學校校長為了提升學生學習成效，小型學校校長應強化其教育領導角色，以推動學校行政管理、教學改進及課程發展等。(湯蔓姍, 2004)

(三) 教師與教學

小型學校有若干共同特徵：這些學校大都位處偏遠，交通條件不佳且生活不便，以致教師流動率高、人事不穩定、代課教師比例偏高。其次，校長及教師多屬新任者，工作經驗較不足。復次，受學區人口流失影響，班級數及全校總人數少。故而產生諸多面向之問題。

大型學校由於每學年班級數眾多，且教師人力資源較多，適合各種教學團體類型的運作，在教學活動上班群教學、循環教學等方式的實施均較為容易，學習團體間較易展現多元風貌，惟在學習活動的規劃上，需考量場地的限制；中型學校由於同學年班級數較少，在學生教導團體上可視場地狀況，採取同學年所有班級組成一班群，教學團體則視學校人力資源進行分工；小型學校由於教師員額少，受限較大，除了採跨學年協同外，亦可採用與他校合作或引入社區人才協助教學，可舒緩人力資源不足的壓力 (教育部, 2003b)。小型學校教師可與鄰近學校合作進行跨校教學活動，結合他校教師不僅可以解決小校人力不足的問題，更可透過專業之對話與分享，整合運用其他學校之資源與其他教師之專長，擴展教學視野，增進教學專業，以提升學生學習之成效。(陳麗秋, 2004)

第三章 研究方法與歷程

本研究之目的在於探討個案學校面臨裁併轉型之因應，並依據前述之文獻探討來擬定之訪談大綱，然後以進行訪談與文件分析兩種方法蒐集資料，深層了解個案學校教育人員參與學校組織運作的經驗，整理教學現場人員所遭遇的困難與因應策略，並加以了解個案學校的教學與課程及行政運作模式，以達成研究目的。

因此，本章分成四個部份：「研究架構與方法」、「研究對象」、「研究歷程」、「研究者的角色與倫理」來說明。

一、研究架構與流程

(一) 研究架構

本研究在確定「雲林縣偏遠小學轉型策略之探討」的研究主題後，爲了確定研究範圍及研究方法，曾經做過先前研究（參考附錄），再參考研究的結果，確定本研究之研究目的與研究問題。所以，本研究先探討小型學校面臨裁併之相關文獻，蒐集個案學校校長對於面臨裁併之看法與見解，並與個案學校之校長進行非正式訪談。依據初步訪談資料，擬定訪談大綱，再與指導教授商討之後，進行正式訪談，以了解個案學校在面臨縣市政府裁併小型學校之反應，研究者深入現場利用正式訪談輔以觀察了解個案學校真實面貌及了解其實際運作情況。

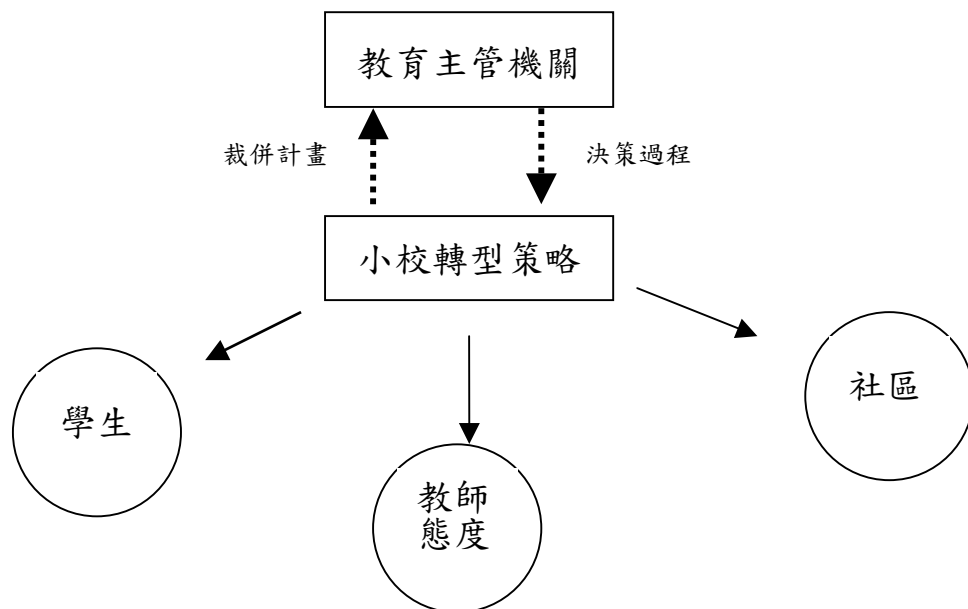


圖 1 研究架構圖

(二) 研究流程

而本個案研究將以參與觀察、訪談為主要的研究方式，輔以文件分析法。

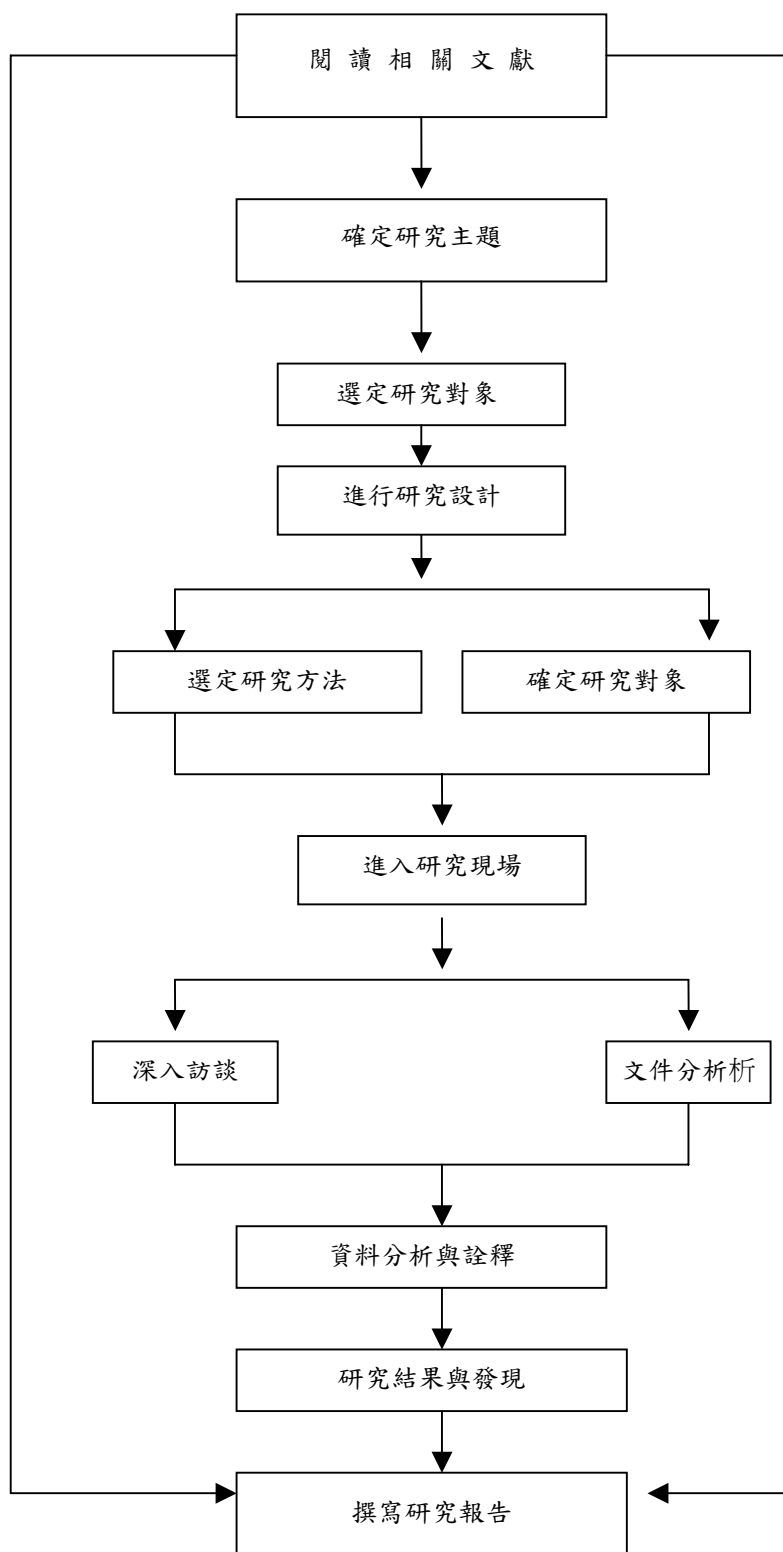


圖 2 研究流程圖

二、研究設計

(一) 採取質性研究的原因

質性研究學者 Stake (1995) 認為個案研究，並非是一個隨機抽樣的研究，而是研究者擬進行研究之前，即預先選擇好的，而選擇的旨趣在於此個案的獨特性與特質。

Patton (1990, 引自吳芝儀、李奉儒, 民 84) 認為，個案研究法是一個蒐集、組織和分析資料的特殊方式，目的在於獲取對每個研究個案的綜合、系統、和深度的資訊。綜合言之，個案研究乃是在自然的情境下，對影響個案的相關因素作深入的理解，及發現其特殊景象的一種研究方法。Yin (1994) 更加闡釋說明了個案研究是針對「如何」(how) 或「為什麼」(why) 等問題的一種研究策略，特別是當研究者無法控制事件，或是研究者的焦點是關注在真實生活情境脈絡中的現象時，便可運用個案研究法。研究者的興趣通常在於了解過程而不在於結果；在於了解情境脈絡而非一個特殊的變項；更希望藉由研究的發現和理解，回歸到教育實踐的問題上(李英昭, 2005)。

(二) 個案研究法

林佩璇 (2000) 指出個案研究 (case study) 只是質性的研究取向 (qualitative approach) 的一種而非一種研究方法 (method)，旨在探討個案在特定情境脈絡下的活動性質，以了解它的獨特性與複雜性。個案研究應用於教育情境中，通常都是從一較整體的觀點來了解教育實際的問題。研究者的興趣通常在於了解研究過程而不在於研究結果；或者研究所帶來的新意義及在於了解情境脈絡而非一個特殊的變項；更希望藉由研究的發現和理解，回歸到教育實踐的問題上(李英昭, 2004)。個案研究的目的是在深入了解研究對象重複發生的生活事項，所選取的研究對象是代表性的而非唯一性的。個案研究具有整體性特點，能從一個完整的情境脈絡下來掌握研究現象，進而對所研究的對象加以全面的理解，同時具有(1)了解研究問題(2)以個案研究的基礎發展一種假設(3)提供經驗案例。研究者身處小型學校教育現場，對於小型學校經營之困境與迫切之渴望，小型學校之學校行政組織與運作到底如何？企盼藉由學校優質轉型策略的協助，尋求良好運作模式，發展更符合學校需求的課程。

而本研究的目的是要探討個案因應小型學校裁併的現況與瞭解形成所造成的因素，並不在於考驗既定的假設，且小型學校裁併的優質轉型並無發展成統一的型態，若要分析所有案例，依研究者本身的人、物力上則有其困難度。因此，本研究擬採個案研究的方式來進行研究。

三、研究個案的選擇與介紹

(一) 個案學校選取的依據：

質性研究中的個案研究很重視情境的瞭解與進入觀察，其中尤其要注意與被觀察者保持良好的人際關係，適應其生活，要解除彼此間心理的疑慮，分享其思想和情感，以便能真實地獲得有關的研究資料(陳伯璋, 1989)。因此，研究設計中首重是研究對象的選取。Jorgensen (1989) 指出：在質性研究的過程中，選取研究對象的方法有

不同的途徑，研究問題和研究場所間的關係可分為兩種向度：第一種是「從問題到現場」，指研究者進入現場之前，對於想要研究的問題已經有一般性的概念或瞭解，這個問題可能來自研究者個人的興趣、某個抽象的知識或理論、或是其他研究尚未發現的主題；第二種是「從現場到問題」，指研究者不預先界定一個研究問題，再去找一個適當的研究場所，而是每日的生活或工作中，曾經參與某個現場，因而從中發展學術研究的興趣和問題（引自黃瑞琴，1991）。就本研究而言，研究問題的決定是雖屬於前者但亦接近後者，因為研究者目前服務的學校，以本縣裁併小型學校的指標尚未進入裁併第一階段而是屬於第三階段將來還是有可能走向裁併之命運，因而對於研究主題的相關內容希望透過個案學校在面臨轉型時能為本研究的學校未來帶來一片曙光，雖然對個案學校，已經有相當程度的瞭解，但是在研究過程中，對於問題的設計、現場資料的蒐集、詮釋與分析等，也保持開放的心態，期望做到公正、客觀。

(二) 研究個案的介紹：

A 校簡介

1. 學校地理環境：未靠山海，土地貧脊，社區經濟不佳。
2. 學校規模：
 - (1) 全校 6 班，學生 21 人，屬迷你小學。
 - (2) 人口外流嚴重，新移民子女增多。

B 校簡介

1. 學校地理環境：
 - (1) 本校位於中海拔平台上，典型農業社區。
 - (2) 交通尚稱方便。
2. 學校規模：
 - (1) 全校 6 班，學生 31 人，為標準小班教學學校。
 - (2) 外籍配偶子女日益增多。

C 校簡介

1. 學校地理環境：
 - (1) 本校位於偏遠山區，交通不便，沿路交通有危險路段。
 - (2) 屬觀光地區，因此社區經濟尚屬不錯，而且，幾乎無單親家庭。
2. 學校規模：
 - (1) 全校 6 班，學生 23 人，屬迷你小學。
 - (2) 人口外流日益嚴重，學生數逐漸減少。

D 校簡介

1. 學校地理環境：
 - (1) 以農業為主，社區經濟不好，但自然資源豐富。
 - (2) 交通尚稱便利。
2. 學校規模：
 - (1) 全校 6 班，學生 27 人，屬迷你小學。
 - (2) 屬於小型偏遠學校，村內人口日漸減少。

E 校簡介

1. 學校地理環境：
 - (1) 地處山區，交通無危險之虞。
 - (2) 社區經濟原本不佳，近年來有的家長開始轉型經營咖啡店因而稍有起色。
2. 學校規模：
 - (1) 全校 6 班，學生 27 人，屬迷你小學。
 - (2) 屬於小型偏遠學校，村內人口日漸減少。

四、資料的蒐集與處理**(一) 資料的蒐集**

本研究依據研究目的及文獻探討之所得，選定研究主題和研究對象，並採用訪談、參與觀察、文件分析等適切的方法蒐集資料，期能真實反應個案面臨裁併政策的反應。

(二) 訪談

以下介紹本研究的訪談方式、訪談大綱與訪談對象：

1. 訪談方式

訪談的方式可分為正式訪談與非正式訪談。非正式訪談是無結構式的，其主要目的是讓研究對象引導談話的方向，研究者則以誠心誠意請益的態度鼓勵研究對象呈現內心的想法（黃瑞琴，1991）。正式訪談則屬於半結構式的，是根據研究問題所擬定的訪談大綱來進行。考量本研究的需要，採用正式訪談。研究者先將設計好的訪談大綱告知受訪者，並確定受訪者能瞭解其中的意義及焦點。

2. 訪談對象

本研究將以訪問個案學校中，最具有參與小型學校裁併的主要核心人—校長或實際從事轉型工作的主任為主，為求資料之完整豐富，更將觀察所得與訪談結果相對照，使本研究所蒐集的資料更周延與正確。

表 2 訪談對象一覽表

| 代號 | 性別 | 訪談日期 | 受訪者身份 | 訪談者 |
|----|----|----------|-------|-----|
| A | 女 | 96/05/31 | 校長 | 黃雅玲 |
| B | 男 | 96/05/31 | 校長 | 吳仁俊 |
| C | 男 | 96/05/31 | 校長 | 吳仁俊 |
| D | 男 | 96/05/31 | 教導主任 | 吳仁俊 |
| E | 男 | 96/5/31 | 教導主任 | 吳仁俊 |

第四章 研究結果分析與討論

一、訪談重點摘要

以下是五校訪談記錄重點摘要，次節再就訪談內容做探討與分析：

(一) A 校：

該校校長認為面臨裁併應從蘇縣長上任提出小校裁併三階段開始，裁併校應該是少子化時代的趨勢，其實國外也一直有裁併校的問題，最主要還是少子化、經濟的問題，政府當局一直認為不符合經濟效益也就是說經濟效益不高，所以也因應少子化時代加速裁併小校的動作。雲林是蘇縣長就任後開始進行裁併校，中央教育部由曾志朗部長就已經開始。而九年一貫課程重視協同教學，小校比較不容易實施協同教學，因此也是裁併小校的因素之一。

該校學區人口外流嚴重最主要是經濟不佳因素，因為這個村落欠缺生產工具，加上土地貧瘠不適生產。

教師在深入這種小校才能真正體會小校存在的價值，因為這裡的孩子可以說是弱勢中的弱勢，大部分是隔代教養、單親家庭或是經濟較差家庭，學校老師常常提到能留在這裡的孩子是跑不出去的，如果老師無法多一些關懷給孩子，孩子的希望將會是在哪裡？

學校與社區在一開始對於裁併小校本來並沒有特別的感覺，但去年 8 月 1 日校長就任後，也因深入了解，對於裁併小校有更深一層體認，裁併小校之中最可憐的不是學校教職員而是孩子們，她一再強調能留在這裡的孩子大部分都是社會中的弱勢，如果學校被裁併，孩子被併入大學校，孩子本來就需老師更多的關懷，但因為班級人數較多反而無法受到更多的照顧，所以說最可憐的還是這些家庭中的孩子。

為了免於被裁併命運，該校根據學校目前的條件與需求，由全校老師透過腦力激盪研擬了優質轉型計畫—發展出多元文化融合學校，因為該校外配子女有愈來愈多的趨勢，加上根據調查該校所處鄉鎮外配大約有三百七十幾人，比例相當高，而未來這

些外配子女也是將來社會的中間份子，因此教育好這些孩子才能使社會更加進步。而學校方面發現這些外配子女有很多都會輕視自己媽媽的文化，因此透過學校有計畫的課程實施使其孩子學會尊重、關懷、包容他人，了解自己媽媽的文化也能接受他國文化，這樣才能使未來成爲一個真正多元文化的社會。

學校配合優質轉型計畫不僅希望提升孩子的基本能力也希望能提昇未來競爭力，因此在學校本位課程的加強基本學科領域課程外，學校也發展相關活動課程變成學校特別課程：（1）學生方面：外配家庭生活輔導班—加強學生課業輔導也針對家長進行基本家庭管理課程實施。（2）教師方面：利用週三進修規劃多元文化研習活動。（3）課程方面：閱讀計畫並結合鄰近學校進行策略聯盟舉辦活動包括：筆友活動、書香列車、繪本製作交流活動；動手彩繪校園：分組進行彩繪多國文化、話劇表演、體認他國文化。希望透過這一系列活動使學生更能接受他國文化，也透過與鄰近學校交流認識更多的朋友，對孩子來說都是一種特別而有意義的活動，也一定能幫助孩子成長，最主要孩子能留在自己的家鄉受教育才是最幸福。

（二）B 校：

訪問對象爲校長，任教約 15 年、其中含主任 5 年。全校學生人數三十幾位。

學區內的社區經濟尚可，也有一些就業機會，是典型的農村社會。近年來外籍配偶子女漸增。初始在等待縣府政策明朗階段，縣府的經費補助暫時擱置，對學校的作爲也無多所要求。對於裁併校，社區的立場則基於情感，學校是社區的文化中心、活動場所等因素表示難以接受。而學校老師的反應則是大量轉調。確定轉型後，學校則積極展開各式活動。從加強學生的同儕學習、增加文化刺激、與強化競爭力的觀點著手。學校爲增加學生人際互動與促進學習，在原班教學之外更有混齡編組，如昆蟲組、書法組、語文組等，也配合動態的活動，諸如國術、陶笛與暑假活動。從多所鼓勵的對自然生態的解說活動中，培養學生與人的應對進退，強調互動是種無形的教育。而每一個小朋友都得解說，培養其自信。對外積極引入各項資源，無論是教育部、教育局或外界的經費都積極申請，並多所行銷與介紹。因此，學校逐漸展現出其特色來，並以發展成爲自然生態中心爲目標。

（三）C 校：

訪問對象爲校長，年資約 13 年。學校位處偏遠，老師流動率大，平常老師大都住校。學校學區是屬觀光地區，因此社區經濟尚屬不錯，而且校內幾乎無單親家庭（唯一的是因意外事件），這與一般小校多單親、外配與隔代教養學生而言，是屬很特別的。學校因爲距離縣內其它學校有十公里以上，而且路程中有些是危險路段，所以社區對於裁併校的立場是：可以接受併校，只要不坐交通車、不要廢校即可。因爲距離遙遠，所以國中階段，學生大都就讀可以住宿的私立中學。因此，家長對於學校的期待是考上私中，並以此來衡量學校的績效，這也是與他校很不同之處。

學校對於轉型的積極作爲有：（1）草根性課程、走讀社區。（2）活化教學、精進教師能力、週三對話、每人建立部落格以促進教學反思。（3）經營社區。讓社區

家長充分瞭解學校作為。(4) 增加與外界互動機會，積極減少與外界的文化與學習落差。學校對於外界常認為的小校學生缺乏群性發展與學習競爭力的對策是(1) 混齡編組。以類似於家族制的方式來與原有的班級學習互為輔助。(2) 與他校互訪，增加學生與人的學習互動。(3) 辦理交換學生。一般是停留三到五天的時間。此外，則積極展開對外資源的募集與行銷，一方面增加本身資源，另一方面增加曝光度以突顯本身。

(四) D 校：

訪問對象是教導主任，任教十幾年。此一學校的社區經濟為典型的農村經濟，家庭收入普遍不好。對於裁併校問題，社區是持極力反對的態度，連改制分校都不願意。其理由是對於國民義務教育，政府本身就得負責任。此外，距離他校都在十公里以上也是問題。因為學校老師多為公費生，所以老師對於裁併校並無特別反應。

對於小校學生的學習競爭力與群性發展問題，學校認為只要教學方法作改變，學生在學習上不見得是弱勢；至於競爭力問題，涉及家庭的支持度與學生本身的諸多因數，不宜輕下定論。倒是由於班級人數少，只要一兩位同學有情緒上的問題，在相對上就會顯得對班級影響較大。此外，學校有些課程亦採取混齡教學，並持續地與他校交流。由於，教師在教學方法上多所改變，且積極發展特色，普遍獲得家長的認同。較為特殊的是，此校有四位住校生，住在改裝的教師宿舍裡。一位因住家稍遠且回家後無法獲得妥適照顧所以住校，其它三位則因參加學校的假日活動喜歡上此校，因而從他校轉學過來。其中一位是遠地而來的單親學生，因親子關係不佳而自願住校，在住宿後親子關係獲得顯著改善的例子。

(五) E 校：

訪問對象是教導主任，年資十餘年。此校距離附近多所學校都在十公里以內，且路途上大致無危險之虞。社區經濟原本不佳，近年來有的家長開始轉型經營咖啡店因而稍有起色。此社區人口數原本就不多，因此學生數本來就偏少。原本社區激烈反對縣府的裁併校政策，最後政府與社區各退一步，社區能勉強接受併校的措施。為了配合家長作息，設有酌量收費的課後托育以省卻家長照護問題。此外，學生中外籍配偶學生數比例逐年增加。27 位學生中，7 位來自學區內，其它 20 位則來自別的學區。能吸引 20 位他校學生來就讀，這是此校較為特別的地方。

基本上，學校積極爭取多方補助，並採透過與民間團體合作方式來促進交流。

如培養學生為生態解說員，並與他校互有交換學生。此外，學校的辦學重點是：(1) 重視學生學習品質，強調把每個孩子都帶上來。(2) 隨時與家長聯絡，如此有助於學生學習。(3) 適應問題。有些孩子可能不太能適應於大團體，然而卻在此得到良好的發展。學校發展特色課程主要可分為自然生態與產業發展兩大面向，並重視社區關懷，以培養學生情意發展。學校擬發展為地區性的自然生態中心，已經規劃有溯溪、賞蛙、賞鳥、植物生態、社區地質等多項課程，稍後隨即發展為辦理遊學課程，對於未來的發展則持樂觀態度。

二、研究結果分析與討論

(一) 教育單位對小校裁併政策的決策過程影響分析與討論

對於小校的未來，不同的縣市採取不同的處理方式。雲林縣的「小型學校轉型優質計畫」是原先「小校裁併計畫獎勵及安置措施」的轉型版。在蘇治芬縣長、教育局等跨局室官員走訪教育現場後，不再以人數或經濟因素為決定關鍵，轉而推動小校轉型計畫，為小校續命。顯示雲林縣政府在小校裁併的決策過程具有彈性，不以「數字」的角度，來衡量小校存在的價值。雲林縣政府並以「尊重教育選擇權」、「彰顯小校價值」的理念，編列專案預算、設備改善費等來支持小校的轉型策略。

在達成小校轉型的目標，雲林縣政府為了更快達到目標，由縣政府指派代理校長，擔任小校轉型的任務（遠見，2007）。

因此雲林縣政府在個案學校裁併與轉型策略的決策過程中佔了很重要的角色。

(二) 教師對小校裁併政策態度與作為分析與討論

依據訪談結果，發現這五所學校都較偏於轉向型的學校，也就是在教育單位初始訂定了小校裁併計畫獎勵及安置措施後，而後轉向小型學校轉型計畫之政策後，開始規劃學校的轉型策略，積極為小校續命。縣府提供一些經費的支援、協助辦理了轉型學校研習、工作坊等多項活動，有部分學校引入外界資源，積極試圖改變。

但政策如此，教師對小校裁併政策的接受度則因人而異，有些教師紛紛調離，造成人事的浮動，不利學生學習。而留下的教師均能在校長積極的領導下，開始從事社區及校園優勢的調查，擬定適當的轉型計畫，付諸實行。但也不可否認有部分教師對於小校是否裁併並沒有特別的反應，只是配合的執行轉型策略。

對於外界質疑的小班不利學習、文化刺激不足、缺乏競爭力等疑慮，在各校轉型策略中提出多項改善的策略，包括和他校的交流、參訪，課程設計採混齡編組、無年齡限制課程設計活動，如生態教學、各項社團活動等。在提高競爭力方面，則加強課業輔導。

對於小校轉型策略，有些教師以調校來回應不配合，有些教師則持奉獻的態度，有些則是被動性的配合。

(三) 小校裁併政策對學生學習影響分析與討論

在訪談中發現大部分的受訪者認為留下來的學生通常是處於比較弱勢的家庭，例如單親、隔代教養、外籍配偶子女或是經濟較弱勢的家庭。這些孩子除了在文化刺激方面不如一般孩子外，在家庭條件亦較差因素下，需要更周全的照顧，小校裁併對這些弱勢學童將形成更不利的影響。因此有些學校面對裁併危機的轉型策略中便有開辦課後托育或者是提供住宿。有些學校亦針對越來越多的外配家庭提供協助。因此受訪者認為，這些孩子若遭遇的學校被裁併將成為更弱勢的一群，也就是「第三弱勢」。

而這些轉型策略中，校際的交流讓孩子認識更多的朋友，了解其他學校的學習現

況。透過草根性的課程，更了解家鄉的現況與優勢，發展愛鄉情懷。訪談中也發現轉型策略對於部份特殊的學生提供很大的協助，不單是課業方面，家庭關係等均獲得改善，有些學生也透過轉型策略課程獲得自信。

個案學校均能依據該校學生的弱勢因素進行分析，並擬定因應策略，對於學生的學習影響多持樂觀態度。

(四) 社區家長對小校裁併政策態度分析與討論

不管個案學校學區內家長經濟狀況為何，大部分家長對於縣府的裁併校政策多持反對立場，安全、經濟與學生受教權是其所持反對理由項目。在反對程度上有所差別，有些接受併校，但反對裁校，有些則強烈反對，即使是變成分校都不能接受。

對學校的期待，有些仍以升學主義掛帥，但也有些家長因為認同學校轉型策略，從外學區跨區讓孩子到個案學校就讀。

家長對於小校裁併政策多持反對立場，但各校的轉型策略普遍獲得家長的認同。而轉型策略很多項目也深入社區，甚至和社區的產業結合，形成互利共生的狀況。

第五章 結論與建議

一、結論

(一) 雲林縣小校裁併政策制定縣政府佔了很重的角色

研究結果顯示雲林縣政府在個案學校裁併政策的決策過程中佔了很重要的角色。這表現在由縣政府指派代理校長，擔任小校轉型的任務，而非由校內或社區共識而成。

(二) 小校裁併政策造成學校教師的流動與沉重的負擔

而小校政策可能引起教師的排斥，有些教師選擇調動，造成人事的不穩定。執行學校轉型策略的教師必須從事社區及校園優勢的調查，擬定適當的轉型計畫，付諸實行，明顯加重教師的負擔。但也不可否認有部分教師對於小校是否裁併並沒有特別的反應，只是配合的執行轉型策略。

(三) 面對小校裁併政策的轉型策略提供孩子更多樣的學習

對學生而言，轉型策略的實施提供孩子更多樣的學習，以及對不利學習因素的排除，這是肯定的。轉型策略提供的協助，不單是課業方面，家庭關係等均獲得改善，有些學生也透過轉型策略課程獲得自信。

(四) 社區以及家長對小校裁併持反對立場

對社區以及家長而言，反對裁併校的立場是可以確定的，但是對於轉型策略還是較屬於被動的成分，主導權多在學校，但轉型策略是否能符合家長的期望則有待觀察。有些家長因為認同學校轉型策略，從外學區跨區讓孩子到個案學校就讀。甚至和

社區的產業結合，形成互利共生的狀況。

總體而言，個案學校的受訪者都反對小校裁併政策，但對轉型策略的效果持樂觀的態度。

二、建議

在進行此研究期間，發現了一些對於小校裁併與轉型策略實施的問題，提出幾點拙見。研究者也必須對研究的方法做一些批判，以利未來有興趣從事此方面研究的先進能做改進，使研究更臻完美。

(一) 對小校裁併政策技術探討與建議

有些外部因素是無法避免的，例如社區環境不利生產，工作機會不多，外移是求生路的方法。政府在做小校裁併決策時不應該只是根據數據，以「數量」建立其政策的合理性，這是典型的技術理性。同時意謂著其獨斷性與暴力性，顯現著訴諸於其配套措施如學費、學雜費、午餐費補助、交通車接送或補助等。可量化的經濟因素成了說服彼此的主宰者，縣府是被主宰者，而學校與家長是被主宰者下的無奈者。赫魯雪夫曾告訴杜魯門說：「難道你要爲了西柏林的數百萬人，而犧牲掉世界上的幾億人嗎？」在這其中顯現了同樣的思惟：人成了數字。學生是學校的數字、教育是金錢的數字、而縣長是選票的數字。

裁併校的政策現在是以行政命令的方式來進行，而非法律位階、也無公民討論的機會。如果到本校的交通時間不長，或許併校是一個可行的思考方向，但若路途過於遙遠，甚或需要住宿，所衍生的問題，例如學生適應、親職教育的問題等等，或許弊多於利。

併校一方面可省去一位校長與一位主任的人事費用，另一方面如果從教學正常化的觀點來看，新派校長往往爲了「符應」教育局的期望，併校後的主任往往礙於並非校長，所以在執行真正想要推動某項活動時可能受到挫折與阻礙。

雲林縣對於小校裁併校的政策轉向，表現了其決策的明確與果斷。對於具體情況作具體分析，花點時間透過不斷地溝通對話，讓多方來更瞭解問題，拋棄純技術性的思考，對小校的存廢做更慎重的思考。因爲教育的功能是不可以用教育成本來衡量的。

(二) 對小校轉型策略效果的探討與建議

轉型策略的方向正確嗎？小校轉型策略的訂定過程，是否真的對學生的學習有幫助？而策略的實施成效如何評定？是否未來就可以免除被裁併？

以漁光國小爲例，漁光遊學雖然受肯定，卻也引起家長質疑，有家長認爲將服務對象擴及到全國學生，影響到在地學生的受教權。漁光國小併到坪林國小之後，遊學方式也跟著調整。坪林國小校長呂桂瑛說，過去漁光遊學全年無休，教職員不多，不僅要教學，還得研發遊學課程，容易「顧此失彼」，對學生並非好事，因此，遊學改在週末進行，並調整人力，維護學生的受教權（邱曉平，96.05.17 國語日報第 13 版）。

小校轉型策略中，對外做資源的募集，並將學校的成果作行銷，這方面多所學校大致相同。這些策略的確發揮一定的功效，引起大家對小校的重視，但在實施這些策略的同時，對於教師負擔的增加，在所難免。教師沉重的負擔是否得到人力上的支援？這在發展小校轉型的同時，也應該考慮學校內部的負荷。

這些小校的學生未來求學之路仍需離開社區，和其他的孩子競爭，轉型策略所發展出來的草根性課程，是否兼顧到「帶著走的能力」？這些課程會不會壓縮到其他的正式課程的上課時數？這都是值得深入探討的。

對於轉型策略的成效，多以成果發表、課程發表方式呈現，目前並沒有評鑑的機制。或許不需要制式的評鑑也是另一種思維，但是對於學校教師及社區家長而言，雖然對轉型策略持樂觀、積極的態度，但並了解縣府未來的政策，所以對未來的不確定性還是存在，縣市政府應該正視這個問題，以免造成人心浮動。

(三) 對研究方法的改進與建議

此類研究在訪談設計上，應該更加周全，應親自訪談學生及社區家長，以及校內實際從事課程實施的教師，以正確的了解他們所持的態度與看法。

在訪談中也為避免受訪者心理上的戒心，所以並未做錄音的工作，在揣測語意時，難免會有訪談者的主觀意識成分，如果可以再進一步將訪談紀錄交由受訪者確認，會更加妥當。

參考資料

- 石元康（1989）。洛爾斯。台北：東大圖書。
- 何肯恣（2002）。屏東縣國民小學合併的可能成本與最佳規模之分析研究。國立高雄師範大學成人教育研究所在職專班碩士論文（未出版）。
- 李英昭（2005）。學校本位課程發展之研究－以台南市一所國民小學為例。國立臺南大學碩士論文（未出版）。
- 林妙玲（2007）。縣府改觀念，小校轉型進行中。遠見，247，290-294。
- 邱曉平報導（96.05.17）國語日報第13版〈小校回春靠特色 路難行〉。
- 秦夢群（民88）。校長職前教育之分析與檢討。教育資料與研究，29，11-16。
- 張國輝（2005）。小型學校面臨整併的反應與因應策略。國立臺南大學教育經營與管理研究所碩士論文（未出版）。
- 張嘉育（1999）。學校本位課程發展。台北：師大書苑。
- 教育部（2006）。中華民國教育統計。臺北：教育部。
- 陳伯璋（1989）。教育研究方法的新取向。台北：南宏圖書。
- 陳聖謨（民89）。現代校長角色與職責評析。教育研究（高雄師大），8，29-40。
- 陳麗秋（民93）。小型學校跨校協同教學之研究－以四年級社會學習領域為例。國立花蓮師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版。
- 湯蔓矧（民93）花蓮縣小型學校校長學校經營策略及相關因素之探討。國立花蓮師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版。
- 黃政傑、張嘉育（1999）。落實學校本位課程發展。教師天地，103，6-12。
- 黃瑞琴（1991）。質的研究方法。台北：心理。
- 楊昭瑾報導（96.05.03）國語日報第13版〈台灣理念正確 策略失誤〉。
- 劉世雄（2001）。學校本位課程決策之分析。研習資訊，18（1），18-28。
- 鄧明星（2005）。花蓮縣國民小學規模過小學校合班併校研究。國立東華大學共行政研究所碩士論文（未出版）。
- Ryan, A. S. & Williams, M. C.(1978). A cause of action: Support for school based curriculum development. *Education(WA)* , 27(2), 16-20. Service No.ED331153

附錄 「雲林縣小型學校轉型優質計畫」

壹、源起

- 一、因應時代需求，推動雲林縣優質化、特色化、多元化的現代化教育目標，特研訂本計畫。
- 二、為確實改善偏遠地區學童的就學條件、強化學習成就感、健全人格發展並減少未來中輟生人數及比例，原小校裁併計畫納入本計畫中，併案執行。
- 三、小校規模小、彈性大，對試辦學校整合轉型及小規模教育實驗或特色學校的試辦最具可行性。

貳、執行原則

- 一、學校應確實結合家長及社區，共同研擬提出學校轉型優質計畫，提出申請並經審查委員會審核通過後落實推動。
- 二、本計畫之提出，以原小校裁併計畫之第一階段學校 < 94 學年度分校或本校學生人數在 30 人（含）以下者 > 為優先試辦對象，第二階段及第三階段學校亦可提前提出申請，其餘各校可於每年度提出。
- 三、經本府多次現場訪視及審慎評估後，原列第一階段擬整併之大部分分班，其教學環境的確不利學生學習發展與成長，原則建議逕行整併。惟考量本轉型計畫之一致性原則，如居民有強烈意願及重大特殊性需求，亦可由本校提出計畫申請送審。
- 四、本府邀集專家學者 4 人、學校代表 2 人、民間代表 1 人及相關行政人員 4 人等 11 人組成「雲林縣小型學校轉型優質審議委員會」，研訂指標及相關執行事宜。

參、實施時程

| 項次 | 實施項目 | 執行內容 | 執行時程 |
|----|-----------------------------|--|------------------------------------|
| 一 | 「雲林縣小型學校轉型優質計畫」專案報告 | 1、訂定計畫（由教育局向縣長做簡報） 2、邀集第一階段、第二階段實施學校人員開會並公布本計畫草案草案。 3、正式行文各校公布計畫 | 95 年 3 月 17 日 95 年 3 月 22 日 |
| 二 | 公佈「雲林縣小型學校轉型優質計畫」審查參考指標（草案） | 1、由本府邀集本計畫審議委員研訂審查指標 2、公布指標內容 | 95 年 3 月 17 日先行公布審查參考指標（草案） |
| 三 | 各校提出申請計畫 | 各校結合家長及社區就學校特性研擬轉型優質計畫向縣府教育局提出 | 第一階段實施學校須於 95 年 4 月 7 日前提出 |

| | | | |
|---|--------------------------------|--------------------|--------------------------|
| | | 申請 | 申請；第二、三階段實施學校則於每年12月底前提出 |
| 四 | 召開「雲林縣小型學校轉型優質計畫」審議委員會審查各校申請計畫 | | 95年4月中旬 |
| 五 | 公布審查結果及配套方案 | 由教育局以正式公文之通知各校審查結果 | 95年4月下旬 |

肆、執行方式及對象

- 一、「雲林縣小型學校轉型優質計畫」申請重點說明〈附件一〉。
- 二、各階段實施對象如下：
 - 第一階段：學生人數 30 人（含）以下之本校、分校或分班
 - 第二階段：學生人數 50 人（含）以下之本校、分校或分班
 - 第三階段：學生人數 100 人（含）以下之本校或分校

伍、審查結果處理方式

- 一、各校所提出之申請計畫，本府得保留修正建議權。
- 二、各校所提出之申請計畫審核通過者，依計畫內容確實執行。
- 三、各校所提出之申請計畫審核未通過或未提出計畫者，本府將依原小校裁併計畫或其他專案執行之。小校裁併計畫獎勵及安置措施如附件二，其他專案計畫另組專案小組研議（見附件三說明）。
- 四、追蹤考核（考核辦法另訂）。

陸、經費來源

- 一、轉型優質學校節流經費
- 二、中央整併校獎助金
- 三、專案募款

柒、本計畫呈縣長核示後公布實施之，修正時亦同。

第 107 期國小主任儲訓班專題研究

作者：何福田 陳金榮 連友賓 蕭斯文 潘奕帆 郭志富 王智立 杜佳憲
唐 群 黃昱瑋 王振芳 鍾志清 劉昭男 黃錫培 黃致傑 林閔翔
林瑞吉 張鳳書 許秋儂 潘怡伶 卓佳芬 黃鳳霞 吳麗玲 黃靜惠
黃燕芬 黃雅惠 林儷婉 洪鳳敏 張素女 粘佩雯 楊明慧 李仁傑
洪聖恩 彭柏緯 陳谷柱 王俊鑫 曾恕華 林育任 陳宥任 陳聰霖
陳明俊 陳登曜 廖英傑 朱俊達 李忠信 廖信雄 吳信耀 廖春蘭
胡淑娟 曹宇君 藍玉鳳 林雅玲 柯淑慧 高慈雲 郭乙乃 籃綉慧
楊淑芬 孫碧津 王麗惠 王博彥 楊宗諭 沈詩閔 周志宏 姚浚振
蔡健潭 陳彥揚 蕭國翔 顏毓明 程獻正 高國祥 林正賢 蔡維哲
黃建中 何正香 簡淑清 鄭美滿 易健惠 張玫婷 鍾佩蓁 塗惠玲
林麗蘭 謝君郁 廖玉華 陳智冠 黃雅玲 蔡芳柔 (按學號順序排列)

指導教授：李俊湖 陳木金 鄭崇趁 朱麒華 洪若烈 陳清溪

發行人：何福田

主編：陳清溪

編輯：李俊湖

執行編輯：林月鳳 許茹蘭

出版者：國立教育研究院籌備處

地址：台北縣三峽鎮三樹路 2 號

網址：<http://www.naer.edu.tw>

出版年月：民國 96 年 8 月初版

聯絡電話：(02)8671-1111 傳真：(02)8671-1473

美術設計／印刷：承印實業股份有限公司

電話：(02)2955-5282