

台灣地區國民小學教師實施學校本位課程之 態度探究

Survey on primary school teachers' attitudes to the implementation of school-based curriculum development

郭俊呈

國立屏東教育大學教育行政所

湯維玲

國立屏東教育大學教育學系

摘要

本文旨在探討台灣地區國民小學教師面對學校本位課程發展，所採取的因應態度。透過文件分析與問卷調查法蒐集與分析資料，探討發展學校本位課程時，重要課程實施層面、觀注點與層次，並依據理論發展調查問卷。問卷調查以自編的「學校本位課程發展現況調查問卷」為研究工具，從全國公立小學分層隨機抽樣124所的1222位國民小學教師為研究對象，並於2005年10月施測，回收850份有效樣本，以統計套裝軟體SPSS for Windows 10.0 進行資料的t考驗與單因子ANOVA分析。本文依據調查研究結果，做成以下結論：

- 一、大多數小學教師以正向積極的因應策略，面對學校本位課程發展；
- 二、小學男性、科任、兼行政職、參與課程發展委員會之教師，這四類教師易採取正向積極的學校本位課程發展因應策略；
- 三、學校規模方面，大型學校的小學教師較易採取正向積極的學校本位課程發展因應策略；
- 四、現有教師員額編制與教學時數不足，對自編教材仍有分歧意見。

本文也依據研究結論，提出具體之建議。

關鍵詞

九年一貫課程，學校本位課程發展，國民小學教師，課程實施，因應策略

Abstract

This study investigates teachers' attitudes on the implementation of School-based Curriculum Development (SBCD) among primary school teachers in Taiwan.

A literature review and a questionnaire survey were utilized for data collection and analysis. The literature review encompassed the dimensions, concern, and levels of SBCD. The survey instrument, "The Status of School-based Curriculum Development Scales" according to the literature review' results, was developed by the researchers. The investigated subjects, 1222 teachers, were selected randomly from 124 public primary schools throughout the country. The survey was implemented on October 2005. The 850 primary teachers' data were analyzed by SPSS for Windows 10.0 using descriptive statistics, t-test, one-way ANOVA.

The major findings are as follows:

1. Most primary school teachers have positive disciplining attitude on the reactionary strategies on SBCD;
2. Male, regular course teachers, combined other administrative position teachers and teachers participating in curriculum development council have positive attitude on the reactionary strategies on SBCD;
3. Teachers of large school have positive attitude on the reactionary strategies on SBCD;
4. There are not enough teachers and teaching hours for SBCD. The opinions about SBCD materials designed by teachers are diverse.

Some suggestions are provided in this article.

Keywords

Grade 1-9 curriculum, school-based curriculum development, primary school teachers, curriculum implementation, reactionary strategies

前言

台灣中央教育當局「教育部」(Ministry of Education)自2001年實施國民教育階段「九年一貫課程」(Grade 1-9 Curriculum)，迄今已逾五年。回顧此波課程改革的進程，教育部在進行此項重大議題時，深受民間四一零教改運動與行政院教育改革審議委員會所提出之「教育改革總諮議報告書」影響。「教育鬆綁」成為此波改革的精神象徵，而課程改革即是落實改革的主要重心，具體展現的成果是教育部積極推動由下而上的草根模式 (grassroots model) 課程改革，更使學校重新思考學校本位課程發展 (school-based curriculum development) 的定位與推行。然而

學校本位課程發展的精神、特色、理念與作法之本質為何？對於處於第一線從事學校本位課程發展的教師而言，能否真正了解這些概念並且確實實踐，將成為此波課程改革成功與否的關鍵所在，因此教師對於學校本位課程發展的認知、情感與行動，已成為此波課程改革所關注的重點，尤其學校本位課程具體的課程實施 (curriculum practice) 層面、關注的焦點與層次，是否能為小學教師所了解，並且也能採取積極參與的態度，這是研究者關心的焦點。

故而，本文主要目的即是探究台灣地區國民小學教師面對學校本位課程發展此一課程改革，所採取之因應策略。首先論述學校本位課程發展

有關課程實施層面、關注的焦點與層次之概念；其次，以實證研究調查台灣地區小學教師實施學校本位課程時之因應策略；最後，提出結論與建議，期許本文在台灣地區學校本位課程發展之研究上，能略盡綿薄之力。

課程實施之概念分析

研究者從調查研究中了解：台灣地區小學教師，出現所謂課程改革「知」與「行」上的落差，大多與其課程改革的態度有關（郭俊呈，2005；郭俊呈、湯維玲，2005）。因此當小學教師面對實施學校本位課程時，他們所採取的因應態度為何，乃是本文關注的焦點。由於「態度」是指個體對人、對事、對週遭的世界所持有的恆久性與一致性的傾向，由認知、情感、行動三個成分所組成；具體言之，情感是對態度對象的喜愛程度，認知是對態度對象的看法及信念，而行動則是對態度對象的行為傾向（張春興，1994），本文僅針對態度的行動層面進行探討。最重要的是，課程實施並非單純的一種概念，必須對此概念清楚分析，方能邁入成功的課程實施。以下就課程實施的層面、關注階段與層次三方面，剖析學校本位課程實施時，需要考慮的多種面向，作為發展實證調查問卷之依據。

1. 課程實施的層面

課程實施分為五個不同廣度或深度的層面，從單純的教材改變，逐漸擴展至組織的改變，影響實踐者之角色或行為，進而形成知識和理解，最後能有深度的價值內化等，一一臚列如下（黃政傑，1991）：

- (1) 教材的改變：第一個層面即是革新教師傳授或學生學習之教材內容，包括改變內容的範圍、順序，傳授的媒介如文

字、語言、視聽器材等；有時也設計了測驗或其他評鑑工具，藉以了解學生學習狀況。

- (2) 組織的改變：第二個層面的組織改變，包含了學生分班分組的安排、空間與時間的安排、人員的分配，以及新教材的供應。這個層面和教材層面，僅著重於使用者在互動情境的變化。因此，這是課程改革比較容易實施的層面。
- (3) 角色或行為的改變：第三個層面的課程實施不只要求教材改變、組織改變，同時也要求人的行為或角色改變。例如：新課程的實施常常包括新的教學方式、新的教學任務（如課程設計與發展）、新的角色關係（教師與學生、教師與教師，教師與其他學校行政人員），這些新的角色或行為獲得改變，新課程才算是實施了。
- (4) 知識和理解：這是指課程的實施者認識了課程的各種成分，如它所隱含或明示的哲學與價值，它的基本假定、目標、教材、實施策略、角色關係等。
- (5) 價值內化：第五個層面是使用者「重視」且「致力」於執行課程的各組成因素。評鑑此一層面，是以課程的各組成因素為主，而非課程整體為主。

2. 課程實施的關注階段

除了從課程實施的層次分析實施的廣度與深度之外，也可從關注點來了解人員投入的狀態。「關注本位的採用模式」(Concern-based adoption model) 提供了課程實施一項新的思維方向，因為僅有校內教育人員本身，並不足以協助學校獲得成功的課程實施，有必要

透過校外課程改革推動者之協助，促成課程革新方案的達成（蔡清田，2002）。「關注階段」可以用來追蹤教師在實施新課程時，教師關注的焦點與焦點的變化，以便適時讓

課程改革推動者或是學者專家提供相對應的實施策略，或提供提升教師專業自主的措施。教師在課程實施時所處之關注階段具體內容，詳見表 1。

表 1、課程實施的關注階段

階段 0 (低度關注)	很少關心或投入參與學校課程革新方案。
階段 1 (資訊)	有興趣了解課程革新的資訊、實質特點與含意，但參與者尚未關注自己與課程革新的關係。
階段 2 (個人)	個人尚未肯定課程革新對自己的要求，也不確定自己在課程革新過程中所要扮演的角色。但是，已經開始焦慮必須付出的個人成本，與分析其在整個學校組織中的角色，並考慮實施新方案後，需要作出的決定和與現存結構之間可能的衝突等。
階段 3 (管理)	主要關注焦點在實施課程革新方案的過程、任務與所需的新行為，以及了解如何使用資訊和資源的最佳方法。關注議題為效率、組織、管理、時間表及後勤需求。
階段 4 (後果)	關注課程革新方案對學生所造成的衝擊與影響，而關注主題置於課程方案對學生的適切性、能力及表現等成果的評鑑與改進等。
階段 5 (合作)	實施課程革新方案時，教師與他人的合作協調成為關注焦點，並考慮學生利益，改進實施策略。
階段 6 (再關注)	探討課程革新方案帶來的優點，並關注主要改變的可能性，考慮由更有利的另類變通方案取代的可能性。個人對另類變通課程革新方案有明確的想法與建議主張。

資料來源：修改自蔡清田（2002：176）

3. 課程實施的層次

課程的實施不是全有全無的現象，在有無之間，可劃分出許多層次，根據 Hall 和 Loucks 所訂定的八個層次分別是「未使用」、「定向」、「準備」、「機械地使用」、「例行化」、

「精緻化」、「統整」與「更新」（蔡清田，2002；郭俊呈，2005；黃政傑，1991），經過統整與進一步界定後的概念，詳見表 2。從表 2 中的陳述能分析教師在課程實施層次上的落點，來考量教師實施的使用層次。

表 2、課程實施層次

課程實施層次	作 法	至下一層次起始點
未使用層次	教師對於新興課程及教材不具任何知覺，且僅依據現有教材進行教學，完全不接觸新興課程及教材。	採取行動，以獲取課程改革的資料。
定向層次	教師對於新興課程及教材有所知覺，並對相關資訊進行了解。	決定採用新課程，建立實施時間表。
準備層次	教師對於新興課程及教材能有所知覺，且能了解，更能針對課程與教材的使用及教學進行準備。	依使用者的需求使用課程，必要時加以改變。

機械性使用層次	教師對於新興課程及教材之課程目標、教學目標與教材的使用原則，能知悉其目的並能熟練使用，但對於課程的實施結果並無反省檢討。	建立例行式的使用形式。
例行化層次	教師對於新興課程及教材能逐步熟練，且將課程與教材的使用視為自然，或是將課程與教材的實施轉換為習慣的層次。	依據正式或非正式評鑑，改進課程，以增進效果。
精緻化層次	教師對於新興課程及教材，能依學生的需要或依課程評量後的結果，進行反省檢討，並進行修正或加以變化，以增加學生的學習效果。	與同事協調合作並進行改變。
統整層次	教師對於新興課程及教材實施前後，能針對課程的同質性或重疊性進行統整。透過課程實施者相互討論及統整彼此的意見，使課程與教材的實施能更符合課程目標、學生的學習需求，並對學生的學習需求形成最大的影響。	開始探討革新的變通方案或主要修正方向。
更新層次	教師設計新興課程及教材，能依據課程目標、學生的需要、課程評鑑後的結果，進行反省及討論，並將討論結果反應在較不足之處，且進行大幅度的調整與改變。	

資料來源：研究者修訂自黃政傑（1991）與蔡清田（2002）

綜上所述，研究者在本文中透過課程實施層面、關注階段與課程實施層次，形成一個三維的立體圖形（詳見圖1），針對小學教師的學校本位課程發展態度進行分析，探究

小學教師在此一立體圖形中對於課程發展之理念、目的、特色、範圍，以及課程實施各層面的因應策略，據此作為編製研究工具之參考依據。

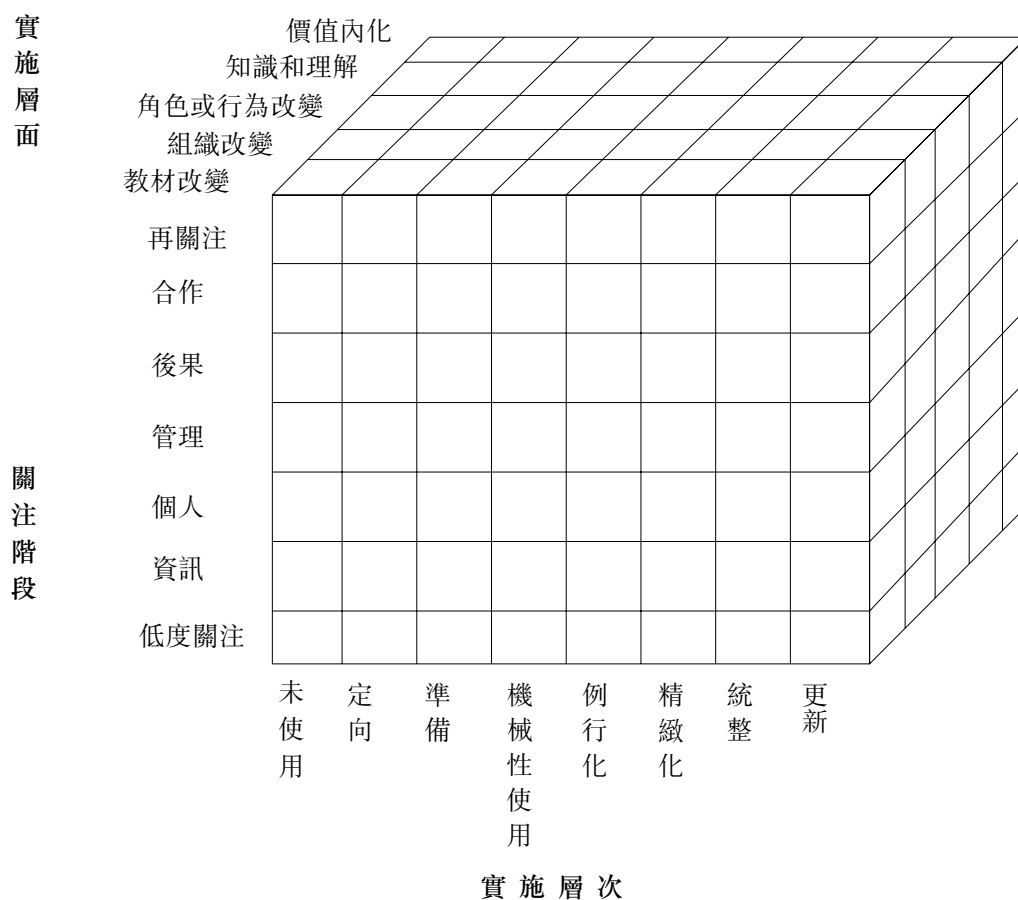


圖 1、學校本位課程實施概念圖

資料來源：筆者修改自黃政傑 (1991)、蔡清田 (2002)

學校本位課程實施之調查研究

為使上述概念具體轉化驗證，研究者於 2005 年 10 月著手台灣地區小學教師對學校本位課程發展因應策略之調查研究。此調查樣本的選取，以學校所在區域與學校規模，分層隨機抽樣擇取 124 所之 1222 位國小教師，施以研究者自編之「學校本位課程發展現況調查問卷」進行調查。以性別、最高學歷、年齡、教學年資、任教職務、目前任教年級、曾經任教年級、兼行政職與否、參與課程發展委員會與否、學校規模、學校所在地，以及學校所在區域等十二項背景變項，透過獨立性樣本 t 考驗與單因子變異數分析等統計方法，以及一題開放性問題，進行研究結果分析，茲將結果敘述如下。

1. 調查問卷量化結果分析

整體而言，大多數小學教師以正向積極的因應策略，面對學校本位課程發展。本文僅針對背景變項和環境變項統計上具有顯著差異的部份和開放性問題結果，簡要分析如下：

(1) 就不同教師背景變項而言

- i) 不同性別的小學教師在學校本位課程發展的因應策略態度上，具有顯著差異性。男性教師比女性教師更趨於使用正向積極的因應策略，來面對學校本位課程的實施。進一步分析後發現：男性教師傾向採取課程實施層次中的「更新」、「機械性使用」與「定向」的因應策略，也會對現行課程進

行檢討，並尋找另類變通方案或修正方案。由此可知：在「更新」、「機械性使用」與「定向」三個層次上，

男性教師較女性教師更清楚地了解學校本位課程發展的意涵，投入推動與更新學校本位課程。

表 3、男女教師在學校本位課程發展因應策略問卷上反應具顯著性摘要表

層面（題數）	性別	人數	平均數	標準差	t 值
投入教學（18）	男	267	55.37	6.456	2.258*
	女	434	54.21	6.707	
更新（6）	男	267	18.27	2.248	2.824*
	女	434	17.76	2.344	
消極性應對（26）	男	267	78.39	9.096	2.518*
	女	434	76.59	9.259	
定向（8）	男	267	24.17	2.941	2.230*
	女	434	23.65	3.078	
機械的使用（6）	男	267	17.45	2.941	3.338*
	女	434	16.68	2.966	
因應策略（52）	男	267	155.90	17.338	2.787*
	女	434	152.11	17.566	

N=701 *p<.05

ii) 不同任教職務的小學教師在學校本位課程發展的因應策略態度上，具有顯著差異性。研究結果顯示：在「機械性使用」、「準備」與「定向」三個

層次上，科任教師比級任教師更易採取這三個因應策略；意即科任教師在這三個層次上，更瞭解學校本位課程的發展，並能充分準備與因應。

表 4、不同任教職務教師在學校本位課程發展的因應策略問卷上反應具顯著性摘要表

層面（題數）	組別	人數	平均數	標準差	t 值
消極性應對（26）	級任教師	461	76.60	9.526	-2.722*
	科任教師	240	78.59	8.506	
定向（8）	級任教師	461	23.67	3.070	-2.173*
	科任教師	240	24.19	2.942	
準備（6）	級任教師	461	18.32	2.302	-2.033*
	科任教師	240	18.69	2.229	
機械的使用（6）	級任教師	461	16.73	3.076	-3.043*
	科任教師	240	17.45	2.724	
因應策略（52）	級任教師	461	152.42	18.298	-2.376*
	科任教師	240	155.73	15.870	

N=701 *p<.05

iii) 兼行政職的小學教師在學校本位課程發展的因應策略態度上，具有顯著差異性。兼行政職之教師，在「更新」、「統整」、「例行化」、「機械性使用」與「定向」等層面上，傾向使用正向積極的因應策略。意

即有兼行政職教師較沒有兼行政職教師，較易瞭解學校本位課程發展，也會採用新的教學內容、教學方法，進行通盤檢討或尋找另類變通方案或修正方案。

表 5、教師兼行政職與否在學校本位課程發展的因應策略問卷上反應具顯著性摘要表

層面（題數）	兼行政職與否	人數	平均數	標準差	t 值
投入教學（18）	是	348	55.28	6.260	2.494*
	否	353	54.03	6.933	
統整（6）	是	348	18.55	2.253	2.068*
	否	353	18.18	2.550	
更新（6）	是	348	18.23	2.233	3.126*
	否	353	17.69	2.374	
消極性應對（26）	是	348	78.37	8.699	3.139*
	否	353	76.20	9.620	
定向（8）	是	348	24.14	2.860	2.552*
	否	353	23.56	3.175	
機械的使用（6）	是	348	17.41	2.797	3.920*
	否	353	16.54	3.088	
例行化（6）	是	348	18.21	2.434	2.068*
	否	353	17.82	2.605	
因應策略（52）	是	348	155.53	16.688	2.964*
	否	353	151.61	18.202	

N=701 *p<.05

iv) 參與課程發展委員會者對學校本位課程發展的因應策略態度上，具有顯著差異性。參與課程發展委員會之教師，較未參與課程發展委員會之教師，在「機械性使用」與「定

向」層面上，更趨瞭解學校本位課程發展，對於新興課程及教材之課程目標、教學目標與教材的使用原則，能知悉其目的並熟練使用。

表 6、教師參與課程發展委員會與否在學校本位課程發展的因應策略問卷上反應具顯著性摘要表

層面（題數）	參與課程發展委員會與否	個數	平均數	標準差	t 值
消極性應對（26）	是	368	77.94	9.119	2.000*
	否	333	76.55	9.315	
定向（8）	是	368	24.15	3.040	2.784*
	否	333	23.51	2.999	
機械的使用（6）	是	368	17.20	2.885	2.125*
	否	333	16.72	3.061	
因應策略（52）	是	368	154.83	17.818	2.017*
	否	333	152.15	17.197	

N=701 *p<.05

(2) 就不同學校環境變項而言

不同學校規模之小學教師在學校本位課程發展因應策略問卷的得分，有顯著差異。在「更新」、「統整」、「精緻化」、「例行化」、「機械性使用」、「準備」與「定向」層面上，學校規模為25班以上之小學教師，對於學校

本位課程發展的態度，比13-24班之小學教師易採取正向積極的因應策略。大型學校教師較清楚瞭解新教學內容與方法，會準備課程發展工作，亦能通盤檢討修正，或尋找其他變通方案。

表7、不同學校規模之國民小學教師在學校本位課程發展的因應策略問卷上反應具顯著性摘要表

層面（題數）	組別	人數	平均數	標準差	F 值	事後比較
投入教學（18）	12 班以下	116	55.26	6.032	8.302*	1>2
	13-24 班	243	53.27	7.802		3>2
	25 班以上	342	55.43	5.720		
精緻化（6）	12 班以下	116	18.57	2.090	6.010*	1>2
	13-24 班	243	17.92	2.726		3>2
	25 班以上	342	18.55	2.055		
統整（6）	12 班以下	116	18.50	2.189	9.510*	1>2
	13-24 班	243	17.83	2.805		3>2
	25 班以上	342	18.69	2.106		
更新（6）	12 班以下	116	18.19	2.272	6.717*	1>2
	13-24 班	243	17.52	2.621		3>2
	25 班以上	342	18.19	2.054		
消極性應對（26）	12 班以下	116	77.45	8.485	8.389*	3>2
	13-24 班	243	75.41	10.893		
	25 班以上	342	78.55	7.898		
定向（8）	12 班以下	116	24.03	2.969	7.349*	3>2
	13-24 班	243	23.26	3.513		
	25 班以上	342	24.20	2.605		
準備（6）	12 班以下	116	18.36	2.136	6.302*	3>2
	13-24 班	243	18.07	2.616		
	25 班以上	342	18.74	2.028		
機械的使用（6）	12 班以下	116	17.14	2.904	5.151*	3>2
	13-24 班	243	16.49	3.103		
	25 班以上	342	17.27	2.873		
例行化（6）	12 班以下	116	17.91	2.037	6.208*	3>2
	13-24 班	243	17.60	3.002		
	25 班以上	342	18.34	2.257		
因應策略（52）	12 班以下	116	154.23	16.361	7.124*	3>2
	13-24 班	243	150.22	20.960		
	25 班以上	342	155.70	14.784		

N=701 *p<.05

2. 小學教師對學校本位課程的疑義與意見

針對開放性問題，歸納研究對象所提出之疑義與意見：質疑之處在於學校本位課程的教學時數是否足夠、教學與教材是否需要年年更新，以及教師需要自編教材與否這三類；提出的意見則有四方面：（1）教師支持應自編教材，可隨時調整課程需求，（2）有些學校的學校本位課程流於形式，（3）教學時數不足，也有教師反映教學時間有限，教師疲於奔命，以及（4）教師編制員額不足等。

結論與建議

研究者針對上述研究結果，提出以下之結論與建議：

1. 結論

- （1）大多數小學教師以正向積極的因應策略，面對學校本位課程發展；尤以小學男性、科任、兼行政職、參與課程發展委員會之教師，這四類教師更易採取正向積極的學校本位課程發展因應策略。

男性、科任、兼行政職或參與課程發展委員會之教師較了解課程改革資訊，也知悉熟練使用新興課程與方法。其中，男性教師、兼行政職這兩類教師，對新的教學內容與方法，較能通盤檢討，提出修正或另類變通方案。

- （2）大型學校的小學教師較易採取正向積極的學校本位課程發展因應策略。

學校規模為25班以上的教師較能針對學校本位課程之實施，能否符應課程目標與學生的學習需求，進行反省及討論，並對實施不足處，進行大幅度的調整及改變。

- （3）小學教師認為現有教師員額編制與教學時數不足，對自編教材仍有分歧意見。

從開放式問題結果得知：教師員額編制不足，易在實施學校本位課程時，造成教師教學負擔；也有教學時數分配不足的窘境，影響學校本位課程發展的品質；也有教師主張應自編學校本位課程之教材，方能彈性調整課程內容。但是對於自編或採取現有教材，教師的看法仍有分歧。

2. 建議

- （1）鼓勵教師多參與課程行政事務，了解學校本位課程發展的概念，方能具體落實。

曾參與課程發展委員會、兼行政職之教師，其態度較為積極，代表這兩類參與行政事務之教師，顯現對學校本位課程有較正面積極的因應策略。因此應多鼓勵教師參與課程行政事務，使其了解學校本位課程發展之精神、目的、理念、程序與範圍後，妥適將概念轉為具體可行之辦法。

- （2）學校應給予充裕的人力資源，減輕教師教學負擔，以順利發展學校本位課程。

由於推動學校本位課程時，曾參與課程發展委員會者、兼行政職者、科任教師、以及男性教師，這四類教師的態度較為積極，再對照小學教師的開放意見，成因或許與這四類人員的行政參與度高、教學科目較單一、時間較為彈性等有關聯。又學校規模為25班以上的教師，人力資源較能游刃有餘，更易有正向的回應。

因此，小學若能增加教學人力與資源，減輕教師課堂教學的負擔，將使學校本位課程的實施更為順利。具體而言，教師員額編制從一個班級配置1.5位教師，提升至2位教師，就有充裕的人力發展課程；再者，實施統整課程或協同教學，有益於教學時數的彈性運用；或者將學校本位課程、七大學習領域課程與六大議題，予以統整規劃，減少重複性與外加的負擔，視需要自編或採用教材，經過整合後的課程，應較能應付學校師生的需求。

- (3) 學校本位課程實施的內涵與範圍，具有多角度的分析面，學校人員應有基本認識，方能採取適當之改進方案。

從圖1學校本位課程的實施層面、關注點與層次交錯而成的分析面向，可供學校人員了解學校本位課程實施之架構與成效，對於未盡完善之處也有評鑑的依據，再發展適當之改進方案。

- (4) 教育行政機關與學校須針對個殊性在政策與執行上妥適規劃，並逐步建立完善推行學校本位課程的配套措施。

在相關研究探討，所獲得的寶貴意見，例如：鄧靜蘭(2003)所提的研究結果：「政府在推行學校本位課程發展這一政策時，將其置於全國相同的普遍原則之下，並未考慮原住民學校的個殊性」。因此，教育部對於學校本位課程發展的政策與執行，宜妥適規劃其進程與執行要點。筆者認為此思考向度，可成為香港地區，相關教學機構在進行學校本位課程發展上，可納入考量的因素。例如：輔導學校成立課程發展委員會的組織、編訂課程發展委員會的功能與工作要項、考量各地區教育文化上的個殊性與差異性，以及籌設因應學校本位課程發展所需參與之教師研習營，並逐步建立完善配套措施，又如：妥適規劃行政支援、實施學生家長的宣導說明、加強規劃教學過程與課程連結及落實行政支援與課程視導，以使學校在推行學校本位課程發展時，能有更具體的政策依歸及執行準則，進而達成學校本位課程發展的理念，並提升教師教學的品質。

參考文獻

- 郭俊呈(2005)。〈國民小學教師對於學校本位課程發展的知覺程度與因應策略之研究〉。國立屏東教育大學教育行政研究所碩士論文(未出版)。
- 郭俊呈、湯維玲(2005)。〈探究國民小學教師對課程改革之因應策略~台灣地區學校本位課程發展調查研究〉。香港教育學院：「全球化中的教育研究、政策與實踐」亞太教育研究會國際研討會。2006年11月28-30日。
- 張春興(1994)。《教育心理學：三化取向的理論與實踐》。台北：東華。
- 黃政傑(1991)。《課程設計》。台北：東華。
- 黃政傑(1999)。《課程改革》(第三版)。台北：漢文。
- 蔡清田(2002)。《學校整體課程經營-學校課程發展的永續經營》。台北：五南。
- 鄧靜蘭(2003)。〈學校本位課程發展的省思~以一所原住民小學為例〉。國立南華大學教育社會學研究所碩士論文，未出版。