

# 教育資料與研究

Educational Resources and Research

## 主題：學校經營與課程領導

- ▶ 邁向卓越——一位成功校長的領導作為 賴志峰
- ▶ 國小校長領導風格與學校本位課程發展之關係 張玟慧、徐超聖
- ▶ 校長正向領導對教師教學影響之研究 謝傳崇
- ▶ 國小校長課程領導的敘事探究 阮凱利、歐用生
- ▶ 透過課程領導經營教師專業學習社群之研究 蔡清田、雲大維
- ▶ 大學學生事務服務工作評估指標相對權重之研究 湯堯、蘇建洲
- ▶ 科學與科技競賽相關活動之辦理——以活動理論  
觀點進行分析 洪榮昭、蔡志敏、李岷憲
- ▶ 教育名詞：畢業會考 吳清山、林天祐
- ▶ 教育哲語：蘇格拉底的智慧 溫明麗
- ▶ 教育法令 王清標
- ▶ 國內教育輿情 蔡聖賢等
- ▶ 國外教育訊息 林于郁
- ▶ 書類及非書類館藏 傅雅蘭、周素旻

# 目次

## 主題：學校經營與課程領導

編輯弁言／王如哲

- 邁向卓越——一位成功校長的領導作為／賴志峰…………… 1
- 國小校長領導風格與學校本位課程發展之關係／張玟慧、徐超聖 …… 31
- 校長正向領導對教師教學影響之研究／謝傳崇 …… 59
- 國小校長課程領導的敘事探究／阮凱利、歐用生…………… 83
- 透過課程領導經營教師專業學習社群之研究／蔡清田、雲大維…………… 107
- 大學學生事務服務工作評估指標相對權重之研究／湯堯、蘇建洲 …… 135
- 科學與科技競賽相關活動之辦理——以活動理論觀點進行分析／  
洪榮昭、蔡志敏、李岷憲…………… 159
- 教育名詞：畢業會考／吳清山、林天祐…………… 193
- 教育哲語：蘇格拉底的智慧／溫明麗…………… 195
- 教育法令／王清標…………… 199
- 國內教育輿情／蔡聖賢、吳雪綺、吳清明、張雅淨、羅天豪  
李詠絮、周仲賢…………… 200
- 國外教育訊息／林子郁…………… 211
- 書類及非書類館藏／傅雅蘭、周素吟…………… 222

# Contents

---

## *School Management and Curriculum Leadership*

Towards the Excellence: The Behaviors of a Successful Principal Leadership / <i>Chih Feng Lai</i> .....	1
Principal's Leadership Style and the Development of School – Based Curriculum / <i>Wen Hui Chang, Choa Sheng Hsu</i> .....	31
Principal's Positive Leadership and Its Impact on Teacher's Teaching / <i>Chuan Chung Hsieh</i> .....	59
Curriculum Leadership of an Elementary School Principal through Narrative Inquiry / <i>Kai Li Juan, Yong Sheng Ou</i> .....	83
A Study of Curriculum Leadership and Management Regarding Teachers' Professional Learning Community / <i>Ching Tien Tsai, Dah Wei Yun</i> .....	107
The Relative Impact on Assessment Indicators of the Office of Student Affairs Service / <i>Yao Tang, Chien Chou Su</i> .....	135
The Organization of Sciences and Technology Competition – Based on the Activity Theory / <i>Hong Jon Chao, Tsai Chih Min, Lee Ming Shinn</i> .....	159
Graduation Examination / <i>Ching Shan Wu &amp; Tien Yu Lin</i> .....	193
The Wisdom of Socrates / <i>Sophia Ming Lee Wen</i> .....	195
Laws and Regulations / <i>Ching Piao Wang</i> .....	199
Domestic Events / <i>Sheng Hsien Tsai, Hsueh Chi Wu, Ching Ming Wu, Ya Ching Chang, Tien Hao Lo, Yung Hsu Lee, Chung Hsien Chou</i> .....	200
International Events / <i>Yu Yu Lin</i> .....	211
Educational Materials / <i>Ya Lan Fu &amp; Sue Nien Chou</i> .....	222

## 編輯弁言

本刊之發行，兼具「教育資料」之統整分析、「教育研究」成果發表，以及教育訊息傳播等多重任務，其宗旨乃在加強教育理念之交流、教育政策宣導、教育經驗傳承與教育成果的分享，俾增進教育人員的專業知能，進而提升教育理論的建構與實踐的品質。本刊各期內容均已上載，歡迎上網瀏覽及下載（網址：<http://newpubs.nioerar.edu.tw/periodical/periodical.jsp?cid=1>）。

本期主題為「學校經營與課程領導」，經嚴謹的匿名審查結果，共刊載七篇專文。首篇由逢甲大學公共政策研究所賴志峰副教授為文之「邁向卓越——一位成功校長的領導作為」，係以質性的個案研究方法，探究學校領導的最佳實踐。其次，新北市海山國小張玟慧教師、國立臺北教育大學教育系系主任徐超聖教授為文之「國小校長領導風格與學校本位課程發展之關係」，主要以臺北市和新北市公立國小之教師為研究對象進行問卷調查，獲致校長領導風格的現況，並提出建議。

國立新竹教育大學教育學系謝傳崇助理教授之「校長正向領導對教師教學影響之研究」，旨在探討校長正向領導對教師教學之影響，透過文獻分析法與觀察進行資料蒐集，分析校長正向領導的新趨勢，並了解正向領導的意義與內涵。另外，桃園縣新榮國小阮凱利校長及臺灣首府大學歐用生講座教授撰稿之「國小校長課程領導的敘事探究」，則是敘說一位國小校長課程領導的故事，從中梳理出課程領導如何改變學校的氛圍、師生的學習與教師專業成長；文中並看到困境與挑戰如何影響校長的課程決定與自我定位。

國立中正大學課程研究所蔡清田教授、高雄市觀音國小雲大維校長為文之「透過課程領導經營教師專業學習社群之研究」，採個案研究方式，探討透過課程領導，經營教師專業學習社群之實際問題、影響因素以及未來可能的因應策略。國立成功大學教育研究所湯堯教授及中華醫事科技大學蘇建洲兼任助理教授之「大學學生事務服務工作評估指標相對權重之研究」一文，統整分析學生事務服務相關研究，以進一步從大學行政經營管理的角度對其評估指標進行相對權重分析，並期讓各大學從事學生事務的行政決策者有更明確的參考依據。

國立臺灣師範大學工業教育學系洪榮昭教授、國立臺灣師範大學工業教育學系蔡志敏及李岷憲兩位博士生共同撰寫之「科學與科技競賽相關活動之辦理

以活動理論觀點進行分析」，以活動理論為基礎，對參與國際青少年科技創作競賽之指導老師進行問卷調查研究，發現競賽對於學生態度科學或科技教育的學習效率具有影響，也能激發學生對於科學探究的興趣。

此外，吳清山院長與林天祐校長為文介紹「畢業會考」之內容，甚為精闢；溫明麗教授則以「蘇格拉底的智慧」為題，與之呼應。同時，為提供讀者國內外教育與學術研究之即時訊息，王清標先生細心地彙整教育法令；傅雅蘭、周素咩分別介紹書類與非書類館藏；林于郁小姐彙整教育訊息，蔡聖賢、吳雪綺、吳清明、張雅淨、羅天豪、李詠絮、周仲賢等分析並撰述國內教育輿情，均有助於讀者掌握一手及時教育訊息。亦感謝本刊編輯委員及編輯團隊的努力，讓本期刊均能如期出刊，也歡迎各界給予批評指教。

《教育資料與研究》雙月刊總編輯 **王如哲** 謹誌

2011年八月

# 邁向卓越——一位成功校長的領導作為

賴志峰\*

## 摘要

本研究從臺灣的背景中探究學校領導的最佳實踐，為質性的個案研究，蒐集資料的方法包括訪談、參與觀察及文件資料，選擇臺灣北部地區優雅國民小學（化名）為研究對象，該校榮獲地方政府教育局優質學校、InnoSchool 創新學校經營、GreaTeach 卓越教學等獎項。本研究發現該校校長的成功領導作為如下：1. 對教育有獨到的見解，轉化成學校發展願景；2. 提供教師專業發展的機會、打造人性關懷的行政團隊，發展行政及教學人才；3. 以學校組織的再造、圓融與創意的領導及成員參與決策，形塑學校運作模式及永續發展；4. 運用空間領導、分享教育新知與形塑教學團隊，以提升教學品質；5. 善用行銷學校新品牌、家長教育服務中心及引進豐富的外部資源等作法，建立策略聯盟。

**關鍵詞：**學校領導、策略領導、成功的校長領導

---

\* 賴志峰，逢甲大學公共政策研究所副教授

電子郵件：cflai@fcu.edu.tw

來稿日期：2011 年 1 月 13 日；修訂日期：2011 年 3 月 10 日；採用日期：2011 年 7 月 27 日

## Towards the Excellence: The Behaviors of a Successful Principal Leadership

Chih Feng Lai<sup>\*</sup>

### Abstract

This is a case study of the successful leadership of a primary school principal in the northern Taiwan. The principal is picked up for his many successes (his school has been awarded with best prizes in many different areas). By means of interviews, observation and documents analysis, one finds that: (1) The principal had a clear vision of his mission of education. (2) As a man of justice who provided equal opportunity for all teachers, he has been able to build a good team of innovative, responsible, and talented teachers. (3) The principal possessed a good art of leadership with skillful administration, conscious reform, full understanding of the needs and talents of his teachers, generosity, cooperative spirit, and a far-reaching vision of sustainable development. (4) The principal was willing to share leadership with colleagues, to be responsible, and to have good knowledge and technique of teaching, teaching quality promotion, teaching team, etc. (5) The principal was able to market his schools, to raise fund, and to provide good service to students and their parents.

**Keywords:** school leadership, strategic leadership, successful principal leadership

---

<sup>\*</sup> Chih Feng Lai, Associate Professor, Graduate Institute of Public Policy, Feng Chia University

E-mail: cflai@fcu.edu.tw

Manuscript received: January 13, 2011; Modified: March 10, 2011; Accepted: July 27, 2011

## 壹、前言

過去幾十年來，領導的意義和重要性受到很大的關注，近年來，大量的關於領導的書籍和論文出版，顯示領導的概念占有偶像級的地位（*iconic status*）（Storey, 2004），這是學校領導的黃金時代（Leithwood & Day, 2007a），然而，有效的學校、校長和領導之間的連結是強烈的（Harris, 2006），近年來，不同國家的學者針對成功的學校領導進行探究之論文，有越來越多的趨勢，針對澳洲進行研究的學者有 Drysdale、Goode 與 Gurr（2009），英國的研究有 Day（2009），丹麥有 Moos 與 Kofod（2009），Moller、Vedoy、Presthus 與 Skedsmo（2009）針對挪威，瑞典有 Hoog、Johansson、Olofsson（2009），印尼為 Raihani（2008），Jacobson、Johnson、Ylimaki 與 Giles（2009）則針對美國，在臺灣則有黃宗顯、鄭明宗（2008）、賴志峰（2008, 2010）、謝傳崇（2010）等，而 Day 與 Leithwood（2007b）所編著之專書針對澳洲、英國、挪威、瑞典、丹麥、加拿大、中國、美國等 8 個國家，上述的學校領導研究對於成功學校領導的理論與實踐產生許多助益，正如 Chance（2009）所說，在不同的背景中架構領導行為，提供更多堅實的理論，展現領導者影響組織過程和系統的更多方式。

根據 Leithwood、Harris 與 Hopkins（2008）的研究，學校領導對於學生學習的影響，僅次於教室的教學，學校領導者透過其對於成員動機、承諾和工作環境的影響，提升學生學習成就，因此，成功學校領導扮演重要的角色。Goodlad 認為，學校在經營運作上，以及在經營時與人互動上是不同的，但學校教育在任何地方都大同小異，也就是「相同卻又不同」（梁雲霞譯，2008），而 Allison（1996）曾提到，為建立和發展一個行政問題處理的實用理論，未來十年的核心任務在於，蒐集和分析更多足夠案例。故為增加研究結果的累積性，有必要將研究奠基於先前的理論和證據的基礎之上，即深入分析及運用成功的校長領導作為的文獻，建立具有證據基礎的理論。因此，本研究選擇臺灣北部地區曾獲校長領導卓越獎及優質學校之學校—優雅國民小學（化名）為研究對象，研究目的在於探究成功校長的領導作為，以作為領導的學習標竿，亦忠實呈現成員不同的看法與意見，突顯校長領導面對的挑戰，提出對於校長領導持續改進之建議，以及未來研究賡續努力的方向。

## 貳、成功的校長領導之重要面向

何謂成功校長領導是不容易回答的問題，實踐者和研究者可能提出分歧看法，然而，此一問題已逐漸成為學校領導探究的熱門議題，從文獻資料的分析，許多學者提出看法，首先，Conger 與 Kanungo（1998）提出有效的領導策略包括願景策略、效能建立策略、脈絡變革策略，Hallinger 與 Heck（1999）將領導實踐歸類為目的、成員、結構和社會系統，Southworth（2005）認為，領導者的影響主要透過示範、監控和對話等三種策略，Day 與 Leithwood（2007a）提出建構和永續成功學校領導的原則，包括：持續熱情的承諾和個人的績效責任、管理衝突與困境及維繫道德任務、以他人為中心和聚焦於學習、感性和理性的投入、強調個人的功能的。上述學者的看法，基本上是比较沒有聚焦的，分別從各種面向切入，觀點顯得多元且分歧。

其次，美國「跨州學校領導者證照聯合會」（Council of Chief State School Officers, CCSSO）（2008）所制定之《教育領導政策標準：證聯會 2008》（Educational leadership policy standards: ISLLC 2008）計有六項標準，內容包括教育領導者能取得所有利益關係人的認同與支持，能有效地倡導、培養和維持學校文化與教學方案，能確保組織、運作與資源上之管理，提供安全、效率、效能的學習環境，透過與教職員和社區成員的合作，回應不同社群的利益和需求，與動員社區的資源，並能有正直、公平以及具道德的行動，以及能理解、回應和影響在政治、社會、經濟、法律與文化的背景脈絡。上述標準較為抽象，設計的目的主要適用學校領導者培育課程，是擔任學校領導者基本的的能力門檻。

再者，Leithwood（1994）則認為是設定方向、發展成員、重新設計組織，Drath（2001）認為領導有三大工作，包括：設定方向、創造承諾、面對適應的挑戰，Belchetz 與 Leithwood（2007）提出學校領導實踐的四種標竿，包括設定方向、幫助成員、組織再造、管理教學方案。Leithwood 與 Day（2007a, 2007b）基於 8 個國家、63 所中小學校長領導研究的證據，提出成功校長領導的五大面向，分別是設定組織的方向、發展成員、重新設計組織、管理教學方案、建構策略聯盟。上述學者的看法，似乎逐漸聚焦，且有許多重疊之處，其中以 Leithwood 與 Day（2007a, 2007b）的主張最具有統整性，且可以涵括 Leithwood（1994）、Drath（2001）、Belchetz 與 Leithwood（2007）等

學者的看法，以及 ISLLC 的標準，是當前相對來說較為完整的面向，此外，Davies（2006）認為，策略領導是一種連結廣泛的活動至短期的運作規劃，蘊含價值系統的成分和長期的策略方向，強調建立方向和組織能量的傳遞機制，以達成組織的改變。因此，Leithwood 與 Day 的五大面向主張，與策略領導有不謀而合之處，適合作為探究成功的校長領導具體作為之參考架構。

## 參、研究設計與實施

### 一、研究方法與信實度

本研究以訪談、觀察、文件分析為資料蒐集的方式，將研究目的誠實告知受訪者，在訪談前皆確認受訪者之意願，並忠實呈現研究對象的本意，校名、受訪者以化名或匿名方式，學校人員著作、學校內部文件和報告等文件資料，則以編號方式呈現及引用。由於篇幅所限，現任校長的諸多領導作為與想法，以及引領學校從優秀到卓越的過程，無法完全描述，只能較著重在引領學校從優秀邁向卓越的關鍵作為和成果，且未能與前任校長的領導進行比較。

為建立研究之信實度，詳述研究過程，未來研究可重複相同步驟及獲得相同成果，透過校長、其他學校人員的訪談、文件資料、觀察紀錄及省思札記，進行三角核證，並請受訪校長協助檢核，同時，透過分析類推，研究成果可在類似個案重複發現。此外，都會區公立學校教師的專業自主意識強，對校長的領導作為，較勇於表達不同的觀點或看法，從其他研究者過去對該校的訪談經驗亦印證此一現象，校長也了解教師可能的回應，表示經得起考驗，願意包容及開放討論，在此一背景脈絡及氛圍從事研究，具有相當高的信實度。

### 二、研究對象與場域描述

本研究選擇優雅國民小學（化名）為研究之對象，其位於臺灣北部地區，成立於 1990 年代，校舍典雅優美、景觀新穎，所處地區為商業繁榮的新興社區，家長的家境多為小康以上，越區就學的學生較多。目前學校總班級數為 70 餘班，學生數超過 2,000 人。優雅國民小學長久以來是額滿學校，現任校長於 2002 年上任後，帶領學校榮獲優質學校、InnoSchool 創新學校經營、GreaTeach 卓越教學等獎項，並獲得教育部校長領導卓越獎的表揚，學校具有極高的聲望與風評，校長的領導作為是學校由優秀到卓越的重要關鍵，經於

2009年10月間向校長說明研究目的與希望配合之處，取得其同意後正式開始進行研究。

### 三、資料蒐集與分析

研究者經過閱覽文獻資料及學校文件資料，並參酌學校實務現況，擬定半結構式訪談題綱。研究者事先與受訪者溝通研究目的，並提供訪談題綱，採個別訪談。本研究之訪談對象包括校長、主任、組長、教師會理事長、專任教師、家長會長等，計訪談10人，觀察紀錄2份、文件分析14份，省思札記2份，如表1。在資料分析方面，首先，進行訪談、文件資料、觀察紀錄、省思札記等相關資料的謄寫與摘記；其次，進行資料的編號及編碼，尋找資料間的關係，進行分析、討論及結果之複核；最後，整合所有資料，並與相關文獻進行對話，提出研究結論及建議。

表1

研究資料編號一覽表

資料類別	編號方式	說明
訪談	20091128P、20100108P	校長的二次訪談
	20100208A1、20100208A2、20100407A3	3位主任的訪談
	20100208G1、20100208G2、G2/20100208	2位組長的訪談
	20100319T1、20100319T2	2位教師的訪談
	20100319TU	教師會理事長的訪談
	20100407PA	家長會長的訪談
觀察	V20100312、V20100319	二次參與觀察
省思札記	M20100312、M20100319	二次參與觀察的省思
文件	D200401-D200402、D200501、 D200601-D200606、D200701-D200703 D200701-D200703、D200701-D200703、 D200801	校長著作、 學校內部文件等

## 肆、研究結果與討論

### 一、設定學校發展的方向

#### (一) 校長具有深邃的教育理念與創新思維

校長有著令人印象深刻的特質，如同優質學校評審意見所述：「校長具有豐富的教育理念和校務發展的前瞻思維」(D200801)，受訪的學校成員均一致提到校長的教育理念與創新想法。主任提到：「校長的經歷跟一般校長比較不一樣，跳脫傳統的思維模式，比較從大的架構切入，剛開始不大能了解，可是事後都可以印證出校長獨特的見解和看法」(20100208A1)。組長認為：「在校長身邊，可以挖到很多寶，都是很新的東西，可以打開不同的視野」(20100208G1)。教師也認為：「校長非常有想法、有理念，會一直朝著他的想法跟理念去完成」(20100319T2)，要跟上校長的腳步真的不容易，行政人員和教師在校長的帶領之下，會有比較多的收穫。Maccoby 提出積極式自戀 (productive narcissist) 的領導者特質，也就是領導者能夠拒絕安於現狀，改變社會環境，提出璀璨的願景，並召聚他人一同圓夢 (齊思賢譯，2003)，校長可說是具有積極式自戀的特質，勇於突破現況：

校長是一個很有想法的人，做事也很圓融，當然也有一些家長覺得校長太天馬行空，就是亂想一些這樣子，但是就八年來看他整個想的過程，他都做到了，不是說說而已。(20100407PA)

校長的創新思維是來自於不斷的學習，成員容易受到其影響，主任認為：「校長會閱讀教育類、管理類的書，看到不知道的東西，我們就會自己去找資料，跟校長做對話」(20100208A2)，「校長有特殊的教育熱情，很積極的進取心，常常可以鼓舞別人」(20100208A1)、「他是學術型的校長，可以被論辯，被批判的」(20100407A3)。教師也認為：「校長自己很精進，一直不斷地唸書、求學問，以身作則來影響我們，……但不會用強迫或強勢的態度去要求教師，很尊重教師」(20100319T2)。Giles、Jacobson、Johnson 與 Ylimaki (2007) 認為，一旦校長被認為是有學識、關懷的教學領導者，對於成員有較高的期望，教師似乎比較願意去學習最佳實踐、公開分享知識、傾聽他人所使用的有效策略。因此，校長不斷從事進修，除充實自己之外，也讓成員對他的

看法有所不同：

校長的形式價值是讓所有老師跟家長了解，校長到這種年齡還是不斷去學習，從我身上看到終身教育。我修博士花比較多的時間去了解行政管理的哲學，詩性智慧、關懷倫理、理性批判對我的幫助很大。

(20091128P)

### (二) 以學生學習為中心的校務發展願景

校長的校務經營是以學生為中心的，培養學生「能表達、能探索、能思考、能合作、能創新（五能）的基本能力，善於溝通、勇於探索、懂得欣賞、樂於學習（四行）的基本行動力」（D200402），他將學校經營標的設定為：「文化、精緻、優雅、卓越」（D200401），提出「教育價值主張：品格、品味、品質，教育價值檢核標準：安全感、幸福感、成就感」（D200803）。校長把幸福感定義成簡單一句話：「孩子喜歡上學」（20091128P），「幸福感來自於一本書，談哪一個國家幸福指數最高，而幸福感是架構在安全感與成就感裡面」（20100108P）。此外，校長看了高希均的文章，對老師提出「有靈魂的教育專業人」的期許，目的在於希望老師：「有生命的教育感受，來為每個受教的生命體，把握與創發每次可教育的機會而投入、冒險與試煉」（D200502）。校長對於校務發展的願景，係經過充分的思考而擬定出來的，而且是適合學校需要的。

校長在設定學校發展願景時，就特別提到 1980 年代反學校運動者所提出的口號：「孩子因學校而痛苦」（D200503），以為作為辦學的殷鑑，如同 Twain 說：「我小心翼翼，避免學校妨礙我受教育」（李田樹、褚耐安譯，2006），校長不願學校帶給孩子痛苦與妨礙。他主張培養學生成為「優雅人」，也就是「在快樂、前瞻、尊重的教育前提下，透過閱讀、藝術、健康等基本學習知能與習慣養成，孕育孩子成為習於思考，懂得創新的知識人、習於欣賞，懂得讚美的文化人以及習於尊重，懂得合作的社會人」（D200502）。然而，理想與實際之間，確實需要時間去落實，幾位受訪老師則認為不易做到，教師們說：「我覺得很難，但是這個理想，就是提醒我們需要這些東西」（20100319T1）、「很大的理想，以學生的表現來看，我覺得沒有做到」（20100319T2）、「我覺得有這種感性訴求是不錯，教育真的是需要耕耘，需要從心慢慢去培養，只是成效很難做到」（20100319TU），面對教師們不一樣

的聲音，校長則是樂觀的回應：「優雅是一個非常難以理會的詞彙，經常有人問我，什麼叫做優雅？，……它的實現是有點難又不難」（D200502），校長面對老師不同的看法，確實做到達賴喇嘛所說的：保持宏觀、始終如一，與他人交換立場，接受多元觀點，全心全意傾聽，面對批評，有則改之，無則勉之（鄭淑芬譯，2010）。

### （三）校長深刻理解與教師人際互動的本質

在設定學校的發展方向，展現領導作為的同時，校長對於人際互動的本質有深刻的理解，曾撰文提到初任校長三大危機，他說：「一個是隸屬感的危機，校長永遠不是教師一夥的，才會寫說追求沒有他者的校園，第二是專業認同危機，因為沒有隸屬感，儘管校長有專業，老師是不認同的，第三，因為專業的認同有危機，行政作為的認同也有危機」（20091128P）。Hargreaves 與 Fink（2004）曾提到在學校經歷過數任校長的教師，大部分常成為校長影響力的抗拒者。校長提出初任校長的三大危機的原因，主任有進一步的闡釋，主任說：「學校是一體的，校長希望不要用校長、學校等代名詞，而是用『我們』，但這個是很多學校的普遍現象」（20100208A2），校長自己更是提到：「要追求一個沒有他者的校園，幾乎是一件不可能的任務，總有一些主、客觀因素，讓人不得不向內看自己」（D200502）。事實上，人際關係的比較疏離的原因，可能在於教師所說的：「大學校的空間就是很疏離」（20100319T2）。校長深刻理解與教師人際互動的本質，具有識人之明，正如《道德經》所說：「知人者智，自知者明；勝人者有力，自勝者強」。經過校長的耕耘，已經慢慢縮小與教師之間的距離，校長與教師的互動漸入佳境：

以前有位退休校長說過，三十年的校長生涯，前十年是人見人恨，第二個十年是人見人敬，第三個十年是人見人愛。我對教師而言，是人見人敬而已，可能還不會人見人恨。（20091128P）

沒有他者的校園，我覺得不容易，畢竟有一些的利害關係。教師們他需要幫忙的時候，校長的講法是很重要的，當教師們他能夠 handle 整個班級和教學的時候，其實校長對他們來說，比較可有可無。

（20100208G1）

從他一開始來的沒有他者的校園，他一直覺得校長是孤單的，可是到後來，我覺得他慢慢已經打破那樣的魔咒，他跟老師的距離、跟家長的距離是慢慢在縮小。（20100407A3）

校長認為所接觸的自然團隊、體育團隊比較了解他，但是其他的老師就有所不同，他說：「雖然學年會議會去參加，我也怕說我一去，他們充分的對話沒有了，……我把他叫做敬畏」（20091128P）。如同 Crook 所說：「任何想要指揮管絃樂團的人，都必須背對人群」（莊紀婷譯，2006），校長在領導學校時，必須有面對孤獨的準備，也要有高度的耐心，不能過於急躁。

## 二、發展行政及教學人才

### （一）提供教師專業發展的機會與管道

教師進修對於校務發展是十分重要的，校長認為：「當在談教育的想法或專業名詞，可以不用擔心教師不了解」（20091128P），主任也認為：「教師接受最新的訊息，要談更高理想或策略，接受度都會很高」（20100407A3）。校長很重視教師進修，受訪教師提到：「校長非常鼓勵教師進修，在平常的晨會，他最近看什麼書會告訴大家，願意借給大家看」（20100319TU）。校長主張多元化的教師進修，鼓勵報考研究所，鑒於教師進修意願高，特別引進外部師資在校內開設學分班，突破法規對於教師進修百分比的限制，原因在於他所認為：「因為太了解法規背後的角色，對法令的敬畏感就不會那麼深，覺得法令只是在協助我們」（20091128P）。另外，與教育有關的電影欣賞，也是進修的方式之一：

百分之八十七點多的教師希望再做進修，我們請國北師、市北師來學校開碩士學分班，突破百分之五的限制，教師自己出錢，又願意去進修，在這次得獎被特別提出來，他們說校長很有創意。（20091128P）

其實你去看一場電影我們都覺得很好，有一次備課把影城包下來，全校教師看電影「心中的小星星」，看完以後每一個人哭著走出來，校長也哭著走出來。（20100407A3）

此外，參訪是行政人員和教師專業發展的重要管道，校長認為：「參訪目的是激勵表現好的教師，第二個是他山之石可以攻錯」（20100108P），主任提到每年有三次參訪的活動，他說：「第一次是在運動會的補假，可以看到教學，還有一次是下學期的禮拜三下午，跟參訪的學校教師、行政人員對談，以及七月出國參訪」（20100407A3），而參訪產生多重的好處，包括：「潛移默化的功能，轉化成本校的東西」（20100407A3）、「一種思維的拓展，一種刺激，

做一個借鏡」(20100208A1)。然而，幾年之後，教師對於參訪有熱度減退的現象，組長就提到：「老師們可能覺得不會到別的學校去，再多看幫助在哪裡？」(20100208G1)。在領導者的所有任務中，為所有人創造正面的改變，是最困難也最值得做的一件事(鄭淑芬譯，2010)，教師專業發展則是困難也是值得做的事，然而，校長確實著力很深，家長會長及教師會理事長亦肯定教師專業發展的重要：

其實就是增加大家的眼界，看看不一樣的東西，會給我們一些刺激。假定我們已經做的比別人好了，也是一種肯定。(20100407PA)

其實學校也不能閉門造車，有時候我們在校內努力，看不到一些趨勢或盲點，去看了以後回來發現人家已經做出來了，應該更推前一步。(20100319TU)

## (二) 打造優質行政團隊引導教學革新

校長對行政團隊的期許是行政引導教學，他認為：「行政服務教學已經過時了，應該要行政引導教學，鼓勵行政同仁不斷的去進修，處室主任都碩士畢業，鼓勵他們攻讀博士」(20100108P)。該校的行政團隊是學校發展的火車頭，但是教師教學的實質改變與配合也是不可或缺的，受訪主任提到：「今天會被人家肯定，行政可能佔七分」(20100208A2)，組長則提到：「行政一定是先動的，越來越多老師在教學上得獎，也跟著動起來」(20100208G2)，教師會理事長則認為：「老師實質的改變跟努力是一定有的，但是也不得不佩服行政做資料的能力」(20100319TU)，受訪教師更是提到：「行政做資料能力就是因為校長帶著他們做，校長會以評審委員角度去看，然後修正，讓人家看得到特色」(20100319T2)。如同 Giles、Jacobson、Johnson 與 Ylimaki (2007) 認為，當教師所面對的校長，是一位有學識、熱忱、以學生為中心的教育領導者，教師常感到較大的非正式績效責任的壓力。校長確實發揮的這樣的效果，對於該校的行政和教學團隊產生影響力，而在進行參與觀察時，校長也提到，會使用領導的量表進行自我檢核(V02100312)。然而，即使在行政的積極引導下，教師教學創新較仍然集中於特定的教學團隊，難以全校全面落實，這是許多榮獲教學創新獎項之學校的共同問題，如同家長會長所說：

行政的資料處理能力，一定是非常強的，在這麼多得獎的背後，其實這

是很大的因素。教師實質的改變是一定存在的，只是它的普遍性也許還沒到令人滿意的階段。(20100407PA)

此外，主任提到：「校長有一個好習慣，會到各處室去吃午餐，是一種非正式的溝通，他有什麼想法就先講」(20100208A2)，與行政團隊進行緊密的互動，一般校長比較不常見到這種作法。經過實地觀察，校長確實有到各處室與主任及組長共同用午餐的習慣(V20100319)。校長對行政團隊的特別訓練，就是外賓參訪時由處室主任及家長會長輪流簡報，校長的用意在於培養未來的校長，所產生的效果是很可觀的，主任提到：「對大眾能夠談、不畏懼，有自己的想法」(20100208A2)、「隨時上場歷練，思維就會被訓練是統觀的，溝通很順暢，團隊的補位很強」(20100407A3)，受訪組長也認為：「主任們因為這樣的練習，幾乎都獨當一面」(20100208G1)。經現場觀察，某位主任對參訪的外賓進行簡報，內容充實、表達能力佳(V20100319)。至於家長會長作簡報則更為特別了，雖然對學校的了解不像行政團隊那麼清楚，但有另外一層涵意，家長會長說簡報是：「試圖告訴外賓，家長是怎麼看學校，在簡報的同時，對學校的認識是一次比一次深」(20100407PA)。輪流簡報提高行政團隊的凝聚力及行動力，發揮彰權益能的效果，確實是校長的獨到作法：

輪流簡報是校長的一種用心，因為透過簡報，可以更了解其他處室或整個學校的發展，對校務經營就很能夠綜觀跟宏觀的去看待。……家長會長也要簡報，會長對學校也很熟悉，越了解就越能夠認同學校的作法。(20100208A1)

### (三) 重視行政作為的人性關懷與量化考核

校長相當重視成員的關懷，充分實踐關懷倫理的理念，他主張行政要達到：「人性關懷多做一點的行政修為」(D200802)，教師們提到：「當老師有問題需要校長幫忙解決的時候，他都會尋求資源去處理」(20100319T2)、「他還滿會表達對老師們的關心，就看到會問幾句，同事碰到問題還滿常找他」(20100319TU)。校長進而主張：「量化數字+質化關懷=行政管理，是學校本位管理的行政程式，得獎是肯定與支持這套行政模式最佳的代言」(D200802)。校長的作為除做到Kowalski、Lasley與Mahoney(2008)所說的「資料導向決策」(data-based decision)，也就是蒐集、檢視、分享和運用

資料的動態過程以改進學校，也做到 Sergiovanni（1999）所認為的真誠領導（authentic leadership），將科層組織轉化成關懷的社群，學校專業成員在這裡發展出強烈的隸屬感，讓行政團隊及教師願意為學校付出心力：

教師其實有時候是心情的問題，不一定要給他資源、激勵，但是他覺得那種感覺，主任是好人，我們就一起做了，或者是支持、關愛的眼神。（20100407A3）

校長的領導是讓被領導的人同時有在學習跟進步，刺激被領導的人願意努力的動機。讓彼此都有成長的空間，這樣共事下來就會願意為學校多付出。（20100407PA）

對於教師的激勵，雖然是學校經費所難完全承擔，在家長會的協助之下，還是努力去完成，設有指導學生比賽的獎金及補助教師出國參訪，而酬賞結構是 Leithwood 與 Levin（2005）所認為之領導的調節變項。此外，職工的激勵也是校長很特別的作法，他說：「所有的職工都是透過網路，接受所有老師的申請協助這樣的需求，全部用時間管理，一個學期就公布數據，讓職工感到很光榮，把職工的工作綜合成方案，參加 Innoschool 得獎，還到局務會議受獎」（20100108P）。因此，校長對於成員關心的面向是非常廣泛的，不只是激勵教師的工作士氣，職工也是關心的對象。

我們有補助老師去國外參訪，校長也很喜歡去打破那種考績的制度，他也試著想要做，可是這個就真的很難，幾乎很難有學校做到。（20100208A2）

家長會這邊能夠幫的上忙的，我們就是提供教師激勵辦法，其實很有限，它就是激勵到很優秀的老師。（20100407PA）

### 三、重塑學校組織及運作模式

#### （一）透過學校組織的再造，強化行政運作的體系

校長為強化行政運作的體系，透過組織再造的推動，調整學校人員配置，成立教學資源中心，下設資訊組、天文組及設備組。主任提到：「組織再造是學校這幾年來有好成果的關鍵因素」（20100208A1）、「這個處室成立，教務

處就可以專心在課程、研發和教學」(20100208A2)」。教師則認為：「教學資源中心給老師們幫助很多，隨傳隨到，又把閱讀做得不錯，推廣閱讀教育」(20100319TU)，校長對於組織再造的作法，具體實踐黃宗顯(2004)所認為的學校創新經營，創造出有別於學校本身或他校各種新作為，也是建立學校辦學特色的重要基礎：

設立教學資源中心跟研發組，把教務處分割開來，這個大概在93年開始的，那是他來的第三年，教學資源中心給教師很大的後端支持。(20100407A3)

組織再造並沒有調整個行政人員的編制，這是從其他組挪用。資訊組、天文組沒有行政加給，只有行政休假，就只有設備組有行政加給和休假。(20100208A2)

校長有許多重要的創新計畫，係由教學資源中心所負責，例如：未來教室、天文教育，這些計畫經常是需要長時間的規劃，以及經費的支持，在校長與教育行政機關的良好互動之下，經常能夠獲得所需的資源，而強大的行政團隊則是理想能夠付諸實現的關鍵因素。

#### (二) 採行圓融與創意的領導，提升學校的信任文化

校長的領導作為是圓融的，與他在教育行政機關服務時的方式有頗多的修正。他在校長領導卓越獎得獎的時候，有位教授問他，帶領學校覺得最深刻的是什麼，他的說法是：「我學會懂得彎腰，因為如此才聞得到大地的芬芳」(20091128P)，如同 Leithwood 與 Day (2007b) 所言，成功的校長會努力避免命令和控制的領導類型。而教學、行政的工作屬性有所不同，校長對於其工作要求也有所差別，他說：「班級導師或者教學，我比較用將心比心跟設身處地，行政同仁在效率跟效能用的比較多」(20100108P)，對教師又比行政人員更加圓融，原因在於校長所說：「行政同仁我就會比較直接，行政畢竟跟孩子是一段距離，我對老師講話會比較含蓄，因為怕影響情緒，老師的情緒回去面對孩子，整個學習氣氛都沒有了」(20100108P)。主任也認為：「校長的EQ跟身段，非常的柔軟，可以把一些不必要的摩擦在很快之前就可以解決掉，做事非常圓融」(20100407A3)，組長則提到：「校長會很寬厚去處理很多的事情」(20100208G1)。校長的圓融領導作為，事實上就是希望發揮 Coleridge 所說的：「建言就像是雪，越輕輕地落下，它就會沈入心靈的更深處」(Harris,

2006)，而不是採取強勢的作風：

我覺得校長不會特別去針對某個人，但是他對整個學校是關心的，人格特質就是很溫和、很理想、很有抱負的人，可以接受不同意見，不是很強勢的人。(20100319T1)

他講話的條理都非常清楚，而且比較含蓄，希望用迂迴地去讓你去想這件事情，通常不會太直接去講他的結果，而是希望引導的方式讓你去想應該要怎麼進行。(20100208G2)

他太敦厚，有時候也會造成一些阻力，就是有時候你會很期待他要快一點、有一點魄力，可是他又告訴我們辦教育不是踩豬肉，踩下去兩斤就兩斤，在推廣上要時間跟等待。(20100407A3)

Goodlad 認為，校長和教師間建立互信的關係是重要的，對於學校變革和改進具有重要意義（梁雲霞譯，2008），Bryk 與 Schneider（2002）也認為，當關係的信任是強烈的，改革的動力將更可能使學校成員深切投入，並散布於整個組織。學校的信任關係方面，教師就提到：「我們學校整個氣氛是屬於和諧的，老師應該是信任校長的，他對某件事的處理事實上是很挺老師的，只要讓老師覺得校長是站在我們這邊的，我們就可以信任校長」(20100319T2)，主任也提到：「老師們的比賽送件，要拿來給行政看一下，可以看到對行政的尊重跟信任，覺得說給行政看一下容易得獎」(20100407A3)，然而，校長和教師終究還是屬於不同的職務，教師就提到：「既使他的身分是校長，我們是可以信任他，只是沒有辦法成為教師團體的一份子，他的角色永遠是定位在校長」(20100319T2)。所以，校長更需要展現更多的具體作為，以贏得教師的信任，例如 Brewster 與 Railsback（2003）所認為的，包括：展現個人的誠實、表達你所關心的、可親近的、促進有效的溝通、成員參與決定、支持冒險和實驗、重視異議觀點的價值、降低教師的易受責難的感覺、確保教師有教學所需的資源等。因此，該校教師對於校長或行政團隊是信任程度應該是不低的，信任文化也逐漸建立。

### （三）成員廣泛參與重大決策，勾勒永續發展的藍圖

校長很重視成員參與重要的決策，他認為：「校長跟教師的思維永遠都是有落差的，可以透過參與、溝通與承諾來達成共識」(20091128P)，成員參與的機制主要包括課程發展委員會、學年會議、領域會議、行政會議及校

務會議等，主任認為：「學校很多政策、策略都會透過比較大型的會議決定」（20100407A3），教師也提到：「學年會議或是領域會議的時候，會有議題給我們去想」（20100319T1），而課程委員會又是教師經常參與的重要會議，課程發展委員每年只改選一半，以做好充分的銜接。家長會長也認為：「家長參與幾乎是非常高度，幾乎家長想要反應的事情都會被允許」（20100407PA）。此外，校長將家長會長列為行政會議的成員，教師會理事長則沒有接受列入，正如 Giles、Jacobson、Johnson 與 Ylimaki（2007）所提到的，教師能夠主動自發承擔領導責任，也就是分布式領導，是較為少見的。然而，校長還是廣泛提供各種管道，讓教師、家長有表達意見、參與決策的機會：

這八年來任何一屆的家長會長是參加主管會報的，我曾經考慮要把教師會的理事長納進來，教師會理事長他不要，這樣透明、參與，家長會從過去的監督，已經變成是在協助。（20091128P）

畢竟學校人多，全部集中開會比較沒有時效性，通常就是學年主任開會，然後再請學年主任把這些消息下放出去，然後再經過表決。（20100319TU）

由於校長的任期將屆，校長非常關心學校永續經營的問題，他特別和家長會、教師會代表座談，分享他的想法，他認為：「一個學校的永續發展，校長確實是要扮演很大的角色，現任校長有義務去報告或觀念釐清」（20100108P），主任認為「校長一直很想建立全民參與的機制，很早就跟家長會還有教師會去報告，說明未來的藍圖，給我們參考」（20100208A2）。即使校長對於繼任的校長人選並沒有決定權，透過這樣的說明和報告，勾勒學校永續發展的藍圖，發揮了 Cohen 與 Bradford 所認為的，沒有權力也能有影響力（陳筱點譯，2008）。對於未來的校長人選產生一定的影響力，間接對校務的永續發展有所著力：

我們有請校長歸納一下告訴我們重點是什麼，我們希望未來的校長還能繼續把它留下來，至於其他的要再怎麼樣發揮，其實校長留給後面校長的空間也非常的大。（20100407PA）

#### 四、管理教學方案及教學品質

##### （一）提供優質的教學資源及環境設備

校長非常重視校園規劃，隨時都在構思新的創意，他說：「我都習慣會有廢紙一直畫，想法成熟後，請建築師幫忙畫圖，等到有經費時，再將藍圖加以細緻化」（20100108P）。進行實地觀察時，校長特別提到，教師藝文中心提供老師休閒和充電的空間，安全的言談環境，圓形的規劃，代表圓融和團圓（V20100319）。學校的各項修繕工程會通知教師讓其提出需求後再加以統整，並重視與課程的結合，主任提到：「校長給我們的概念就是，它不只有做修繕，還要賦予課程的附加價值」（20100407A3）。校長非常重視空間規劃，並與課程教學相結合，有助於教學品質的提升，落實湯志民（2008）所謂的空間領導（spatial leadership），即學校領導者透過空間規劃的境教情境，與課程、教學和行政共構，並引領學校的發展：

學校維修改造的時候，應該要去了解原來設計的人所界定的，校園的每一棟建築物、校景都是有故事的，怎樣去承接這個故事賦予新意，或者不斷延續下去，是很重要的。（20091128P）

家長會長肯定學校對於空間規劃的用心，她說：「校長很重視校園營造，是學校的一個特色……，對於學校的空間利用，家長的滿意度很高」（20100407PA）。以航空噪音的經費運用為例，學校進行教室改善工程，把所有東西收到收納櫃裡面，主任說到：「學校常常被參觀，看到教室改善工程，都會覺得怎麼會想到這麼多」（20100407A3），經過觀察發現，該校校園環境營造用心，例如：廁所因通風不良故將牆做矮一些、資源教室設置透鏡便於個別輔導、美術作品由志工布置愛心球的設置、教室空間的設計具有巧思方便教師使用且具有美感、充分利用屋頂平台作為遊戲場所及種植綠色植物、圖書館空間寬敞布置雅緻（V20100319）。校長具備校園環境營造的高度能力，且能以細心和耐心實踐是非常難得的（M20100319）。而教師對於學校的教學資源及環境設備，亦表示正面的肯定，規劃過程充分諮詢教師們的意見，其可以提出其使用需求。教室環境為 Leithwood 與 Levin（2005）所認為之領導的中介變項。然而，在參與觀察時校長提到，會將學校的概算給教師看，但是教師很少回應（V20100319），原因可能在於教師忙於教學，且學校概算離教學層面

較遠 (M20100319) :

學校很用心在空間規劃，各班設有單槍設備，校長的規劃理念就是簡潔。(20100319TU)

學校給人的感覺是新和明亮，專科教室放在同一排，教室空間的規劃有找學年主任與設計師開會討論，提供需求，而且低、中、高年級有所不同。(20100319T1)

## (二) 形塑教學團隊及精實課堂的教學

校長重視課程發展，他認為：「沒有課程發展，不要談校務發展」(20091128P)。在學校有系統的協助之下，英語、自然教學團隊逐漸嶄露頭角，校長將它視為是否夠資格獲得校長領導卓越獎的重要指標，經過八年的努力，教學觀摩的氣氛逐步展開，校長有感而發的說：「今年第一次看到英語教學團隊 e-mail 給全校，請有興趣的人歡迎到我們教室參觀」(20091128P)。而組長也提到：「學校有所謂的四年條款，老師在這個學年、領域，四年之後一定要動，英文不受所謂的四年條款限制」(20100208G1)，對於學校形成教學團隊，提升教學的品質，有正向的幫助：

對於課程的發展來講，校長是有目標的，他一開始他把英文設定為一個重點，自然領域也列為一個重點，這是家長看得清楚的。

(20100407PA)

現在來參觀的，我敢大膽地說我們兩個團隊不怕人家看，我們也讓教師了解，要看英文一定要看教學，要來參觀天文，一定要看我們的自然教學，否則拒絕參訪。(20091128P)

同時，校長也提到許多的挫折之處，例如：「摸不到教師教學核心的東西」(20100108P)、「老師認為課堂裡面的教學是他的專業，是自主管理，校長不能進來」(20091128P)。其原因可能在於 Bryk 與 Schneider (2002) 所認為的，校長對於教學的疏離，以及教學活動程序的模糊，使校長要緊密視導教師工作的所有面向是有困難的。因此，校長經過縝密的思考，提出「精實四十」的呼籲，希望教室每堂課四十分鐘，都要扎扎實實。主任對於精實四十有清楚的詮釋，他說：「校長說要精實四十分鐘的上課時間，是鼓勵老師要準

時，要把教材準備好，這是比較高竿的說法」(20100208A1)。其實，校長就是希望教師提升教學的品質，而使用的語言是比較委婉、專業，容易深入教師的心中。

### (三) 校長經常分享教育新知與理念

校長把自己定位為「教育新知的提倡者」，透過各種方式來分享教育新知和理念，包括：寫文章分享、提供短篇文章給教師閱讀、晨會進行口頭分享，主任就提到：「校長的學養很夠，言之有物，聽過很多其他的校長稱讚他」(20100208A2)，教師則提到：「晨會如果有多餘的時間，他就會分享一些新的想法、最近看的電影或某一事件」(20100319T2)。然而，寫作分享新知對於行政團隊有其影響力，主任提到：「以前人家曾經問我們，方案要怎麼寫才會得獎，我們就跟他說，要有一個很會寫文章的校長，他只要寫很多，就有很多素材可以做統整」(20100407A3)。但是對教師的影響則不是那樣直接，主任認為：「校長講話喜歡比較間接，利用比喻，拋一個議題讓你去思索，老師沒有這種思維」(20100208A1)，組長說到：「校長勤於寫作，在校外有一定的影響力，其實對校內老師的影響力比較沒有這麼的直接，一般老師要的東西都是實踐的」(20100208G1)。在參與觀察時，校長提到其有新的想法會跟教師分享，但是教師大部分都在畫 Nike 的符號 (V20100319)，而校長對於教師略為冷淡的回應並不會太在意 (M20100319)。正如 Moller (2005) 曾提到，學校領導的成功是相對的，卓越的學校領導有時未能完全達成，因情境隨時在改變，而且創新不見得會受到教職員的歡迎。此外，教師們對於校長所說的內容，確實需要時間去了解、吸收，不是馬上可以理解和付諸行動，潛移默化的效果可能比較大：

他有很多理念，很多想法，大家給他的回饋跟反應不夠熱烈，他想出這個想法或計畫，很開心的跟大家介紹的時候，大家都埋首（改簿子），我覺得對他還是會有小挫折。(20100319TU)

他的很多想法，我們要很久才可以領悟他到底想要表達的是什麼，因為他非常的理論，跟平常教師對談所使用的言語比較有所差異，我覺得這一點來說效果不大。(20100319T2)

另外，校長經常與家長、教師見面及溝通，雖然對教師無法發揮立即的影響，終究慢慢讓教師感受到其用心，其領導作為具體實踐 Nye (2010) 所稱

的軟實力 (soft power)，也就是來自於固有特質和溝通的魅力、說服、修辭和範例：

我們要送校長走的時候當下，校長他自己才很確實的知道說其實老師有感受到他的用心，那這個東西就是慢慢潛移默化，花八年的時間，他試圖去改變大家。(20100407PA)

## 五、建構緊密的策略聯盟

### (一) 建立及行銷學校新品牌，減緩少子化產生的衝擊

校長對於校務經營是有高瞻遠矚的，早就預見學校可能受少子化的影響而減班，他說：「越區的學生比率為 47.44%，顯現家長對學校充滿著肯定與信心，也意味著潛在性選擇消失的危機」(D200801)。Drucker 曾說，領導是一種擋風擋雨的工作 (余佩珊譯，2004)，校長確實為學校排除許多障礙，少子化就是其中之一，主任認為：「學校在民國九十四、九十五年就整個動起來了，因為校長的遠見，讓學校減班緩下來」(20100407A3)。校長將行銷學校新品牌列為校務計畫的重點，另一位主任認為：「把學校優質的感覺置入家長的心目中，在此校長著力很多」(20100208A1)。校長可以說是具有前瞻思考，並能提出解決策略，正如 Yudelowitz、Koch 與 Field (2002) 所認為，大部分的人都不願面對焦慮，但是領導者卻可以明確指出焦慮背後隱藏的問題。在行銷學校的同時，最大的後盾還是在於學校辦學的特色，校長則提到：「學校具有寧靜美麗的校園、先進科技的資訊設備、活潑多元的學校課程、貼心完善的午餐照料，更擁有三分之一強的碩博士專業師資，以及每年近 15% 成長率的學生對外績優表現」(D200701)。該校確實具備值得行銷的辦學特色，行政人員和教師也都認同行銷的必要性：

因為其實你看校長打行銷品牌，大家剛開始會覺得學校在搞什麼品牌，可是競爭是眼前的趨勢，大家都在搶學生。如果今天只有這樣默默在耕耘，卻沒有讓人家看到東西，家長有太多的選擇了。(20100319TU)

行政這幾年像瘋子一樣在努力，有一個共同的目標，要把學校推銷出去，另外很大的一個目標是不要再參加校務評鑑。當時候寫方案，我們五個人就自動自發開始去寫。(20100407A3)

不斷的得獎是學校很重要的行銷，也產生多重的效果，校長說：「得獎使得學校同仁對校長的團體隸屬、專業表現、以及行政作為的認同得以定位，讓校園裡消失的信任文化得以再現」(D200802)。家長會長則認為得獎雖有迷思，但是對學校品牌的有正向的作用：

學校在這幾年得了很多的獎，對獎的迷思每個人的解讀不一樣，有的人覺得說他其實就是很空泛的。但我覺得對於品牌的建立，讓人家看得見的是，這學校是很積極的，很努力的。(20100407PA)

至於行銷學校的方式則顯得的多元，校長認為：「行銷一定要管路，一般都是透過家長的口語相傳，……家長代表、班級家長都會安排跟我座談，我一定把最近孩子表現的成果給他們」(20100108P)、「我們在網路上隨時會把小孩子的表現、學校的成績，大概都會主動的放上網站，……在寒假過後，校門口會多一個電子看版，用這種跑馬燈的方式來取代紅布條」(20100108P)，教師則提到：「優質學校的獎牌放在門口，在爭取學生的時候，比較有說服力」(20100319T1)、「校長每次在招生之前，會到各社區、學校去發 DM，一直在行銷學校的特色」(20100319T2)。校長不但對於學校行銷有遠見，而且身先士卒，付諸具體行動。

#### (二) 成立家長教育服務中心，建立親師緊密合作關係

家長教育服務中心是凝聚家長向心力的關鍵。在校長到任第一年，就與家長會共同合作，創設第一所「家長教育服務中心」，成立的目的是在於校長所說：「以家長服務家長、家長教育家長的互助模式，提供熱心家長教育服務的機會」(D200402)。教育服務中心的設立受到許多的肯定，教師認為：「家長服務中心還滿成功的，家長會、志工還滿有組織的」(20100319T1)，家長會長也認為：「家長服務中心跟家長切身相關，光這個名字就非常吸引參訪者，在校長的努力之下，真的落實的很好」(20100407PA)，經過實地觀察，該中心充滿各種布置的道具，隨時有家長休息和工作 (V20100319)。正如 1905 年諾貝爾和平獎得主 Von Suttner 所說：「除了『愛』以外，『幫助』是世界上最美的動詞 (After the verb "To Love," "To Help" is the most beautiful verb in the world!)」(李田樹、褚耐安譯，2006)，家長教育服務中心的成立與運作是愛心和美學的展現，並且有效凝聚家長的向心力，也減輕了行政同仁的工作負擔：

家長服務中心成立以後，家長就對學校的投入真的滿多的，每天都是開放的。家長服務中心，就是常常都凝聚著一堆家長，即使是低年級的家長也會帶著孩子在那邊，小孩子寫功課，而他幫學校做一些事情這樣子。(20100319TU)

校長與家長之間的溝通密切，沒有校長的身段，也獲得家長的好評，家長會長也說：「校長是隨時可以找得到的，打電話都找得到他」(20100407PA)，組長認為：「校長讓很多家長覺得說他有專業能力，又願意親切地跟他們互動」(20100208G1)。因此，校長與家長的互動良好，搭起親師緊密合作的橋樑，有效提升家長對於學校的認同與支持：

家長目前聽到的評價都還不錯，校長常常就是譬如說上學放學都會在校門口，其實跟一般小孩子接觸，跟家長接觸還滿多的，他們會覺得其實校長就近在身邊，還滿親切的。(20100319T1)

### (三) 引進豐富的外部資源，注入校務發展的源頭活水

校長曾任職教育行政機關的經歷，讓其擁有豐富的人際網路，成為學校重要的資源。家長會長認為：「校長跟教育局的關係，跟社區的關係，對學校來講其實幫助很大」(20100407PA)，主任們也提到：「校長以前在教育局工作，遠見應該會比平常校長再高一個層級，思考性當然會比較前瞻，……局裡的長官也跟他熟識，也信任他，很多資源願意投注在學校」(20100208A2)、「學校有很多額外的資源，就是因為校長的關係，社區或者家長喜歡他的理念，願意投入」(20100407A3)。所以，校長引進豐富的外部資源，對於校務的發展確實幫助很大，也是學校可以迅速建立辦學特色的重要原因之一：

教育局就好像是校長的娘家一樣，都有人端水給他喝，他和專業組織互動非常好，常常來學校參觀的，或者是來評鑑的都是跟他很熟識的。

(20100208A1)

其實這八年來，校長的人脈應該是算是對學校成長很大的一個基礎。讓校長他在執行規劃想法的時候，因為這個人脈的關係，讓學校可以走得比一般學校快很多。(20100208G1)

在參與觀察時，研究者與校長、家長會長及處室主任一同前往非洲駐台商務辦事處拜會以洽談多元文化課程合作事宜。學校將規劃辦理多元文化課程「介紹非洲」，將有靜態的非洲文物展，向代表處商借文物（包括掛圖、服飾、樂器、藝術品、音樂），並邀請辦事處長至學校介紹非洲，讓小朋友了解、欣賞和尊重非洲的文化，以避免我族主義的觀點。課程結束後，亦可遴選小朋友代表至非洲友邦駐臺使館參觀。處長並建議可以結合歷史和地理，讓小朋友實際繪製歐洲人前進非洲的路線圖，並訓練小朋友導覽、解說的能力（V20100312）。該校的多元文化課程的規劃，具體落實轉化模式（transformation approach），改變課程結構，使學生採用不同民族和文化團體的觀點，來看此一主題，考慮相當周詳。在此可以看見校長、家長會長及主任的用心和巧思，充分運用外部資源，建構豐富的課程（M20100312）。

## 伍、結論與建議

### 一、結論

（一）校長對教育理念、創新思維及領導本質具有獨到的見解，轉化成以學生學習為中心的學校發展願景：

校長具有豐富的教育理念和前瞻思維，受到學校成員的一致肯定，其創新思維是來於不斷的進修學習，進而影響成員。校長對於與教師人際互動的本質有深刻的理解，初任校長有隸屬感、專業認同及行政作為認同的危機。校長主張「追求沒有他者的校園」，校長與教師的互動漸入佳境。基於上述的條件基礎，校長設定以學生學習為中心的發展願景，培養學生能表達、能探索、能思考、能合作、能創新的基本能力，善於溝通、勇於探索、懂得欣賞、樂於學習的基本行動力。然而，理想與實際之間，需要時間去落實，卻是全校努力的目標與方向。

（二）透過提供教師專業發展的機會、打造人性關懷的行政團隊，發展教學革新需要的行政及教學人才：

校長主張多元化的教師進修，特別引進外部師資在校內開設學分班，突破教師進修百分比的限制。同時，定期安排校外及國外的參訪，以激勵表現好的老師。在行政團隊方面，他要求要做到人性關懷多做一點的行政修為，並用量化數據來衡量行政效能，進而提高職工的工作動機與榮譽。校長期許行政引

導教學、學校能夠不斷獲獎行政團隊扮演很重要的角色、校長有到各處室與主任及組長共同用午餐的習慣代表其與行政團隊進行緊密的互動。此外，外賓參訪係由處室主任及家長會長輪流簡報，有助於提高團隊的凝聚力及行動力。

（三）以學校組織的再造、圓融與創意的領導及成員參與決策，形塑學校運作模式、信任文化及永續發展：

校長透過組織再造的推動，調整學校人員配置，成立教學資源中心，下設資訊組、天文組及設備組。學校產生不同的行政運作模式，創造出有別於學校本身或他校各種新作為。其次，校長的領導作為是圓融的，並非強勢的作風。而教學、行政的工作屬性有所不同，校長對於其工作要求也有所差別，該校教師對於校長或行政團隊的信任程度並不低，信任文化也逐漸建立。再者，校長很重視成員參與重要的決策，提供多元的參與管道。由於校長的任期將屆，他特別和家長會、教師會代表座談，分享他的想法，勾勒學校永續發展的藍圖，間接對校務的永續發展有所著力。

（四）運用空間領導、分享教育新知、形塑教學團隊及精實課堂教學等作為，以管理教學方案與提升教學品質：

校長非常重視校園規劃，落實空間領導，並與課程教學相結合，有助於教學品質的提升。校長具備校園環境營造的高度能力，且能以細心和耐心實踐，教師們對於學校的教學資源及環境設備亦表示正面的肯定。校長經常與家長、教師見面及溝通，雖然對教師無法發揮立即的效果影響，終究慢慢讓教師感受到其用心。校長重視課程發展，在學校的協助下，英語、自然教學團隊逐漸嶄露頭角。此外，校長提出「精實四十」的呼籲，希望教室每堂課四十分鐘都扎扎实實的。校長亦使用比較委婉、專業的語言，容易深入老師的心中。

（五）善用行銷學校新品牌、家長教育服務中心及引進豐富的外部資源等作法，建立有助於學校發展的策略聯盟：

校長對於校務經營是有高瞻遠矚的，將行銷學校新品牌列為校務計畫的重點，透過多元的方式行銷學校特色，行政人員和教師也都認同行銷的必要性。在校長到任第一年就與家長會共同合作，創設家長教育服務中心，以家長服務家長、家長教育家長的互助模式，提供熱心家長教育服務的機會，並且有效凝聚家長的向心力，亦減輕了行政同仁的工作負擔。校長與家長之間的溝通密切，也獲得家長的好評，有效提升家長對於學校的認同與支持。校長曾任職教育行政機關的經歷，讓其擁有豐富的人際網路，校長引進豐富的外部資源，也是學校可以迅速建立辦學特色的重要原因。

## 二、建議

(一) 個案學校校長可以透過新進教師的教學觀察，逐步突破教師是教室國王的魔咒：

從研究結果可知，該校校長確實展現多樣、全面的領導作為，在五大面向上，都有不同於一般校長的想與作法，實在令人敬佩。然而，如果進一步仔細評估，可以發現該校校長在「管理教學方案及教學品質」方面，有再強化的空間。建議校長可以從新進教師、實習教師或教學品質不夠理想的教師著手，推動教室觀察制度，減低教師對於教師專業發展評鑑的疑慮，建立教學品質的監控和評估機制。

(二) 個案學校校長諸多創新的教育理念、領導作為及挑戰，值得他校學校領導者借鏡：

該校校長的領導作為是非常有特色的，有些作為在臺灣其他的校長也是很少出現的，例如：引進外部教授師資在校內開設教師進修學分班、校長輪流至各處室用午餐、外賓參訪則由各處室主任及家長會長輪流簡報、創設家長教育服務中心等。同時，校長的任期將屆，他安排和家長會、教師會代表座談，分享他的學校永續發展的藍圖，對校務的永續發展有所助益。此外，個案學校校長也面臨許多挑戰及成員不同的意見、回應，包括：部分教師不了解優雅人的內涵且成效難以做到、初任校長的危機、校長與教師的心理距離、參訪熱度降低、教師教學創新的普遍性、專業自主權過大、對校長新知分享較為冷淡、得獎的迷思等，值得學校領導者參考借鏡，並尋求解決及克服之道。

(三) 賡續探究不同背景脈絡的成功校長領導作為，擴展學校領導理論與實踐的視野：

成功學校長領導作為的影響因素非常多樣複雜，在不同的背景脈絡之下，校長可運用不同的領導作為，產生難以預測且不同的領導效果，而成員的反應及意見也會有所差異。因此，本研究在臺灣的背景探究學校領導的最佳實踐，生動及具體呈現個案學校領導的成功領導作為，以及成員產生的回應或意見。從不同角色的觀點來探討學校領導，並與現有文獻進行對話與佐證，可提供更多的學校領導理論與實踐之洞見。未來研究可以賡續探究不同類型的領導者，擴展領導研究的多元風貌，對於全球的學校領導研究社群及實踐者具有參考價值。

## 參考文獻

- 余佩珊（譯）（2004）。彼得·杜拉克：使命與領導（原作者：P. Drucker）。臺北市：遠流。〔Drucker, P. (1989). *Managing the non-profit organization* (P. S. Yu, Trans.). Taipei: Yuan Liou.〕
- 李田樹、褚耐安（譯）（2006）。領導的技術：如何成為問題解決型領導者（原作者：G. M. Weinberg）。臺北市：經濟新潮社。〔Weinberg, G. M. (1986). *Becoming a technical leader: An organic problem-solving approach* (T. S. Lee & N. A. Chu, Trans.). Taipei: EcoTrend.〕
- 梁雲霞（譯）（2008）。一個稱為學校的地方：未來的展望（原作者：J. I. Goodlad）。臺北市：聯經。〔Goodlad, J. I. (1984). *A place called school: Prospects for the future* (Y. X. Liang, Trans.). Taipei: Linking.〕
- 莊紀婷（譯）（2006）。球式領導：新時代領導者必備的六大特質（原作者：A. Venneri）。臺北市：臉譜。〔Venneri, A. (2005). *Ball!: 6 rules for winning today's business game* (J. T. Zhuang, Trans.). Taipei: Faces.〕
- 陳筱黠（譯）（2008）。沒權力也能有影響力（原作者：A. R. Cohen & D. L. Bradford）。臺北市：臉譜。〔Cohen, A. R., & Bradford, D. L. (2005). *Influence without authority* (X. X. Chen, Trans.). Taipei: Faces.〕
- 湯志民（2008）。空間領導：理念與策略。《教育研究月刊》，174，18-38。〔Tang, C. M. (2008). Spatial leadership: Ideas and strategies. *Journal of Education Research*, 174, 18-38.〕
- 黃宗顯（2004）。平衡計分卡的基本觀念在學校創新經營上的應用。《教育研究月刊》，124，52-58。〔Huang, T. H. (2004). The rationale of balance scorecard and its application in school innovative management. *Journal of Education Research*, 124, 52-58.〕
- 黃宗顯、鄭明宗（2008）。「教育部校長領導卓越獎」中小學得獎校長之創新性領導作為及其啟示。《當代教育研究》，16（4），109-153。〔Huang, T. H., & Cheng, M. T. (2008). Innovative leadership of the winner of outstanding leadership award and its implications for school. *Contemporary Educational Research Quarterly*, 16(4), 109-153.〕
- 齊思賢（譯）（2003）。自戀式領導——打造領導者的成功性格（原作者：M. Maccoby）。臺北市：時報文化。〔Maccoby, M. (2003). *The productive*

- narcissist* (S. X. Qi, Trans.). Taipei: China Times Publishing. ]
- 鄭淑芬 (譯) (2010)。領導之道：為所有人創造正面的改變 (原作者：Dalai Lama & L. van den Muyzenberg)。臺北市：時報文化。[ Dalai Lama & Muyzenberg, L. van den. (2010). *The leader's way: Business, Buddhism and happiness in an interconnected world* (S. F. Zheng, Trans.). Taipei: China Times Publishing. ]
- 賴志峰 (2008)。一所公立國民中學的學校領導之探究：瞭解領導架構圖的應用。教育研究與發展期刊，4 (3)，139-172。[ Lai, C. F. (2008). A case study of a public junior high school leadership: Application of the framework for understanding leadership. *Journal of Educational Research and Development*, 4(3), 139-172. ]
- 賴志峰 (2010)。學校領導新議題：理論與實踐。臺北市：高等教育。[ Lai, C. F. (2010). *Current issues in school leadership*. Taipei: Higher Education. ]
- 謝傳崇 (2010)。國際卓越的校長領導：學習關鍵的領導行為。教育研究月刊，191，28-38。[ Hsieh, C. C. (2010). Successful and critical principal leadership behaviors: International perspectives. *Journal of Education Research*, 191, 28-38. ]
- Allison, D. J. (1996). Problem finding, classification and interpretation: In search of a theory of administrative problem processing. In K. A. Leithwood, J. Chapman, D. Corson, H. Hallinger & A. Hart (Eds.), *International handbook of leadership and administration* (pp. 477-549). Dordrecht, NED: Academic Publishers.
- Belchetz, D., & Leithwood, L. (2007). Successful leadership: Does context matter and if so, how? In C. Day & K. Leithwood (Eds.), *Successful principal leadership in times of change* (pp. 117-137). Dordrecht, NED: Springer.
- Brewster, C., & Railsback, J. (2003). *Building trusting relationships for school improvement: Implications for principals and teachers*. Portland, OR: Northwest Regional Educational Laboratory.
- Bryk, A. S., & Schneider, B. (2002). *Trust in schools: A core resource for improvement*. New York, NY: Russell Sage Foundation.
- Chance, P. L. (2009). *Introduction to educational leadership & organizational behavior: Theory into practice* (2nd ed.). Larchmont, NY: Eye On Education.
- Conger, C., & Kanungo, R. (1998). *Charismatic leadership in organizations*. Thousand Oaks, CA: Sage.

- Council of Chief State School Officers. (2008). *Educational leadership policy standards: ISLLC2008*. Retrieved from [http://www.ccsso.org/content/pdfs/elps\\_isllc2008.pdf](http://www.ccsso.org/content/pdfs/elps_isllc2008.pdf)
- Davies, B. (2006). *Leading the strategically focused school*. London: Paul Chapman Publishing.
- Day, C. (2009). Building and sustaining successful principalship in England: The importance of trust. *Journal of Educational Administration*, 47(6), 719-730.
- Day, C., & Leithwood, L. (2007a). Building and sustaining successful principalship: Key themes. In C. Day & K. Leithwood (Eds.), *Successful principal leadership in times of change* (pp. 171-188). Dordrecht, NED: Springer.
- Day, C., & Leithwood, L. (Eds.). (2007b). *Successful principal leadership in times of change*. Dordrecht, Netherlands: Springer.
- Drath, W. H. (2001). *The deep blue sea: Rethinking the source of leadership*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Drysdale, L., Goode, H., & Gurr, D. (2009). An Australian model of successful school leadership. *Journal of Educational Administration*, 47(6), 697-708.
- Giles, C., Jacobson, S. L., Johnson, L., & Ylimaki, R. (2007). Against the odds: Successful principals in challenging U.S. schools. In C. Day & K. Leithwood (Eds.), *Successful principal leadership in times of change* (pp. 155-169). Dordrecht, Netherlands: Springer.
- Hallinger, P., & Heck, R. H. (1999). Next generation methods for the study of leadership and school improvement. In J. Murphy & K. Louis (Eds.), *Handbook of research on educational administration* (2nd ed.). (pp. 141-162). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Hargreaves, A., & Fink, D. (2004). The seven principles of sustainable leadership. *Educational Leadership*, 61(7), 8-13.
- Harris, S. (2006). *Best practices of award-winning secondary school principals*. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Hoog, J., Johansson, O., & Olofsson, A. (2009). Swedish successful schools revisited. *Journal of Educational Administration*, 47(6), 742-752.
- Jacobson, S. L., Johnson, L., Ylimaki, R., & Giles, C. (2009). Sustaining success in an American school: A case for governance change. *Journal of Educational*

- Administration*, 47(6), 753-764.
- Kowalski, T. J., Lasley, T. J., II, & Mahoney, J. W. (2008). *Data-driven decisions and school leadership: Best practices for school improvement*. Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Leithwood, K., & Levin, B. (2005). *Assessing school leader and leadership programme effects on pupil learning: Conceptual and methodological challenges*. Nottingham, UK: Department for Education and Skills.
- Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2008). Seven strong claims about successful school leadership. *School Leadership & Management*, 28(1), 27-42.
- Leithwood, L. (1994). Leadership for school restructuring. *Educational Administration Quarterly*, 30(4), 498-518.
- Leithwood, L., & Day, C. (2007a). Starting with what we know. In C. Day & K. Leithwood (Eds.), *Successful principal leadership in times of change* (pp. 1-15). Dordrecht, NED: Springer.
- Leithwood, L., & Day, C. (2007b). What we learned: A broad view. In C. Day & K. Leithwood (Eds.), *Successful principal leadership in times of change* (pp. 189-203). Dordrecht, NED: Springer.
- Moller, J. (2005). Coping with accountability: Tension between reason and emotion. In C. Sugrue (Ed.), *Passionate principalship: Learning from life histories of school leaders* (pp. 116-138). London: Routledge Falmer.
- Moller, J., Vedoy, G., Presthus, A. N., & Skedsmo, G. (2009). Successful principalship in Norway: Sustainable ethos and incremental changes? *Journal of Educational Administration*, 47(6), 731-741.
- Moos, L., & Kofod, K. K. (2009). Sustained successful school leadership in Denmark. *Journal of Educational Administration*, 47(6), 709-718.
- Nye, J. S., Jr. (2010). Power and leadership. In N. Nohria & R. Khurana (Eds.), *Handbook of leadership theory and practice* (pp. 305-332). Boston, MA: Harvard Business Press.
- Raihani (2008). An Indonesian model of successful school leadership. *Journal of Educational Administration*, 47(6), 481-496.
- Sergiovanni, T. (1999). *Building community in schools*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

- Southworth, G. (2005). Learning-centred leadership. In B. Davies (Ed.), *The essentials of school leadership* (pp. 75-92). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Storey, A. (2004). The problem of distributed leadership in school. *School Leadership and Management*, 24(3), 249-265.
- Yudelowitz, J., Koch, R., & Field, R. (2002). *Smart things to know about leadership*. Oxford, UK: Capstone.

# 國小校長領導風格與學校本位課程 發展之關係

張玟慧\* 徐超聖\*\*

## 摘要

本研究旨在探討臺北市和新北市國小校長領導風格與學校本位課程發展之關係。本研究係以自編「國小校長領導風格與學校本位課程發展調查問卷」為研究工具，研究對象以臺北市和新北市公立國小之教師為母群體。於問卷部份，再分層抽樣抽取臺北市教師 521 人與新北市教師 412 人，合計 933 人，進行問卷調查研究，回收 721 份，有效樣本為 695 人。問卷調查所得資料處理以敘述統計、獨立樣本平均數、t 檢定、積差相關、單因子變異數分析、多元逐步迴歸進行。根據問卷調查結果，本研究獲致以下主要結論：1. 國小校長領導風格現況，以「告知式」最高、「教練式」較低。2. 「性別」、「服務年資」、「學校規模」與「擔任職務」等背景變項在教師知覺的校長領導風格上有顯著差異。3. 國小學校本位課程發展現況，以「課程目標訂定」最高，「課程評鑑」較低。4. 「服務年資」、「學校規模」等背景變項在教師知覺的學校本位課程發展上有顯著差異。5. 國小校長領導風格與學校本位課程發展有中度正相關。6. 國小「教練式」校長領導風格對學校本位課程發展之預測力最高。最後，依據上述研究結論提出建議。

**關鍵詞：**校長領導風格、學校本位課程發展、領導

---

\* 張玟慧，新北市海山國小教師

\*\* 徐超聖，國立臺北教育大學教育系主任暨教育創新與評鑑碩士班所長

電子郵件：g109735005@grad.ntue.edu.tw；cs@tea.ntue.edu.tw

來稿日期：2011 年 3 月 13 日；修訂日期：2011 年 5 月 25 日；採用日期：2011 年 7 月 27 日

## Principal's Leadership Style and the Development of School-Based Curriculum

Wen Hui Chang\* Choa Sheng Hsu\*\*

### Abstract

The purpose of this study was to investigate the impact of leadership style on the development of school-based curriculum. Data were collected from questionnaire surveys from Taipei City and the New Taipei City and analyzed by t-test, one-way ANOVA, Pearson product-moment correlation and the stepwise regression methods. The major findings were as follows: (1) Among the principals' leadership styles, "informing" turned into the predominant method. "Curriculum goal and regulation" played a prevailing place among the development of school-based curriculum of teachers' awareness in Taipei. (2) The differences of principals' leadership styles were significant among gender, serving years, position and school scale. And the differences of the development of school-based curriculum were significant among serving years and school scale. (3) There were positive correlations at medium level existed between the elementary school teachers' perceptions on principals' leadership styles and the development of school-based curriculum. (4) Among the predictors of the principals' leadership styles, "coaching" was the superior predictor. According to the results of research, some suggestions were proposed.

**Keywords:** principals' leadership styles, school-based curriculum development, leadership

---

\* Wen Hui Chang, Teacher, Haishan Elementary School, New Taipei City

\*\* Choa Sheng Hsu, Chairperson of Department of Education and Director of Master Program of Educational Innovation and Evaluation, National Taipei University of Education  
E-mail: g109735005@grad.ntue.edu.tw; cs@tea.ntue.edu.tw

Manuscript received: March 13, 2011; Modified: May 25, 2011; Accepted: July 27, 2011

## 壹、前言

校長在學校中是重要的領導者，校長能影響學校各層面的發展方向，因而會有「有什麼樣的校長，就有什麼樣的學校」之說法。一般而言，過去校長扮演的主要是行政管理角色，但現在的趨勢則更強調校長課程與教學的領導角色。此點正如林明地（2002）所指出的，身為教育領導者的校長，在現代快速變遷的社會中，將必須扮演首席教師，兼重行政管理與文化領導的角色。從校長是「首席教師」觀點而言，校長在課程與教學改革上將扮演更重要的課程與教學領導角色。衡諸劇烈社會變遷下的課程與教學改革中，學校本位課程的推展在國際間已是行之有年的改革趨勢（黃嘉雄，1999；林佩璇，2004）。

學校本位課程發展在西方國家雖已發展多年，而我國則在教育部於八十七年九月公布的九年一貫課程始正式提及學校應設置「學校課程發展委員會」，並主張委員會應充分考量學校條件、社區特性、家長期望、學生需要等相關因素，結合全體教師及社區資源，發展學校本位課程。由此可知學校本位課程基本上教育決策權以學校為主所發展出來的課程，能彰顯學校課程應落實在學校脈絡中以發展學校特色的意義。此概念產生的背景，林佩璇（2004）認為影響臺灣學校本位課程發展的因素可歸納為傳統課程的省思、地方教育改革的推動、教師專業地位提升的需求等。而白雲霞（2003）則將學校本位課程發展的理由歸納為：因應民主、自由潮流，解構課程的宰制；尊重教師專業自主，強調教師的專業承諾；重視多元文化、強調個殊性課程應置於文化脈絡、歷史意識下；社區意識的覺醒，對學生學習需求的回應等。

學校本位課程的發展對學校具有重要的意義，但其實施成效需要較長時間而發展過程也受許多因素的影響。其中白雲霞（2003）、林佩璇（2004）、蔡清田（2005）和 Brady（1985）等學者皆主張學校本位課程發展有賴校長進行領導，而領導的範圍包括社區資源整合、發展教師領域專業等，並給予發展中所需要的支持。而 Tam（2010）則進一步指出：在中國的脈絡下，領導者的領導型態與課程的發展息息相關。由上可知校長的領導會影響學校本位課程發展，而校長的領導風格或型態將足以影響學校課程發展方向。而在學校本位課程的發展中，校長可依照對象及情境做角色的轉換，其領導風格也將會很多元。但檢視過去學校本位課程相關研究中，雖然在理論上能指出校長的領導與學校本位課程發展有密切關係，且校長是影響學校本位課程發展的關鍵人物，

但在校長領導學校本位課程發展時，其所運用的最適切領導風格究竟為何，則未見實證之探究。因而本研究將針對此議題以臺北市和新北市學校為對象進行調查，探討校長的領導風格與學校在實施學校本位課程發展之間的相關，以作為校長在發展學校本位課程時能運用之領導風格之參考。此外，校長的領導風格往往涉及校長的社會觀感和形象自尊，為避免校長自陳其領導風格可能會有偏符合社會期望的盲點，本研究將以教師知覺的旁觀者角度來進行校長領導風格的評定，以期能更真實而客觀反映出校長的領導風格現況。

綜上所述，本研究旨在探討臺北市和新北市國小校長的領導風格與學校本位課程發展之間的關係，具體的研究問題包括如下：

- (一) 臺北市和新北市國民小學教師對校長領導風格之知覺現況為何？
- (二) 臺北市和新北市不同背景變項的教師所知覺的校長領導風格是否有差異？
- (三) 臺北市和新北市國民小學教師對學校本位課程發展之知覺現況為何？
- (四) 臺北市和新北市不同背景變項的教師所知覺的學校本位課程發展是否有差異？
- (五) 臺北市和新北市國民小學校長領導風格與學校本位課程發展是否有顯著相關？
- (六) 臺北市和新北市國民小學校長領導風格是否可以預測學校本位課程發展？

## 貳、校長領導風格與學校本位課程發展

### 一、校長領導風格

領導風格一詞是從英文“leadership styles”翻譯而來，除了「領導風格」，也譯為「領導類型」、「領導型態」、「領導型式」、「領導方式」、「領導模式」、「領導作風」等名詞（張慶勳，2004）。而領導風格是我們個性中一種與生俱來而且持久的特質，當我們在履行領導職責時，這個特質可以決定我們的整體領導方向，並決定我們做或不做一些特定行為（黃婉儀譯，2001）。張慶勳（2004）則將領導風格定義為：「領導者受其社會文化、學校組織文化、個人人格特質影響後，將其思想、教育理念融入學校組織文化情境，所表現出來

的個人領導形式作為。」從上可知，領導風格係指領導者受環境與個人因素特質影響，在履行領導職責時所表現出來的領導方向與行事作為。而在領導風格的分類中，由於有些用詞相近且概念相似，本研究整理各家提出的領導風格分類如表 1：

表 1  
領導風格分類表

作者	領導風格分類								
Barrow	支持關 懷取向	任務中 心取向	權威限 制取向						
Goleman	願景式	民主式	指揮式	教練式	結盟式	前導式			
Hersey 和 Blanchard	授權型	參與型	告知型	推銷型					
House 和 Mitchell	支持式	成就 取向	指導式	推銷型					
Lewin、 Lippitt 和 White	自由放 任型	民主型	專制型						
Nicol	授權型	和諧	信服型	強調正 向產出	關懷	社會支 配取向	對不確 定性的 容忍		
張慶勳	放任型	民主開 放型	威權管 理型	象牙塔 型	人性關 懷型	工作任 務型	人和型	政治型	

由表 1 可知：領導風格有其條理可循，而依領導情境、領導對象等不同，領導風格的運用也有所差異。本研究將校長領導中倡導與關懷風格的強度，配合較多研究者所提出的領導風格類型，以及研究者認為較適當的風格名稱，整理為四類：告知式、教練式、支持式及授權式。茲分述其意義於下：

(一) 告知式：指領導者提供部屬特定的指示並密切監督績效，使部屬能跟隨領導者朝目標前進，是屬於「高倡導、低關懷」的領導類型。在告知式的領導下，領導者習慣單向型態的告知、指揮大局，對部屬的要求是「一個口令、一個動作」，部署只需信服、聽從領導者告知的命令及權威行事，較缺乏對人性與心理的關懷，因此將告知型、威權管理型、權威限制型、信服型、指

揮型與指導型歸為此類。

(二) 教練式：指領導者真心關懷部屬，能幫助成員了解自己的優劣勢，藉由不間斷的溝通將個人與組織目標緊密連結。他們鼓勵成員建立長期的發展目標，並協助他們將目標的達成具體化，明確指出領導者與員工的角色範圍，是屬於「高倡導、高關懷」的領導類型，與 House 和 Mitchell 屬於同一種領導風格。由於教練式領導者除了與個別成員建立關係外，也能使成員個別目標與組織目標連結，對於學校的內部連結及外在行銷有一定的影響力，因此將教練式與推銷型歸為此類。

(三) 支持式：指領導者認為關懷跟隨者的福利是重要的，且創造友善的工作環境，透過連結組織內的每個成員以達到和諧，較少強調任務與目標的達成，更強調員工感情上的需求，是屬於「低倡導、高關懷」的領導類型。在支持式領導下，領導者皆以關懷及支持成員的需求，故將人性關懷、支持關懷型歸為此類。此外，民主型的領導由於能了解成員的想法予以尊重支持，因而將參與式與民主型領導亦歸為此類。

(四) 授權式：指領導者認為部屬的成熟度高於平均數甚多，而將責任與權力下放給部屬的領導風格，是屬於「低倡導、低關懷」的領導類型。由於授權式領導者是將權力全權下放，而讓部屬得到「充分授權、全權負責」，有時易成為自由放任。因此，將自由放任型、放任型亦歸為此類。

## 二、學校本位課程發展

### (一) 學校本位課程發展的意義

關於學校本位課程發展的意義，隨著歷史發展有許多不同的說法。因此，Sabar (1985) 指出學者對於學校本位課程發展一詞的定義，會因國家的社會、政治與文化脈絡不同，所強調的課程概念也會有所差異，而此差異也反映出該國與其他國家的不同之處。蔡清田 (2005) 亦指出學校本位課程發展本身即具有相當彈性而多樣的概念，具有特殊情境與實際而發展出各種不同面貌的特質。Skilbeck (1984) 則對學校本位課程發展特性進一步指出，學校本位課程發展是師生分享做決定的權力，而對機構來說學校本位課程是內在的是與有機的，且涉及許多不同群體的關係網絡、定義、價值、規範、程序與角色的特徵。針對學校本位課程發展的眾多特質，Marsh (1997) 則簡單指出學校本位課程發展其實是“地方分權”的一種展現。從上可知，學校本位課程發展是強調以學校情境脈絡及學校師生自我決定權為基礎的課程發展歷程。

學校本位課程的意義有許多變化，而單一定義並無法將許多的變異均涵蓋其中並得到合理的解釋（Marsh, Day, Hannay & McCutcheon, 1990）。但即使如此，本研究仍將整理學者對學校本位課程發展意義（如表 2），並進一步提出本研究對學校本位課程發展的定義。

表 2  
學校本位課程發展意義

研究者	年代	學校本位課程發展的意義
Skilbeck	1984	學校本位課程發展是教育機構為學生學習方案所進行的計畫、設計、實施與評鑑；其中，學生也是參與過程的重要成員之一。
Brady	1990	學校本位課程發展是一種“責任轉移”觀點，使學校與其教師更主動做課程的決策。
Marsh	1997	學校本位課程發展是指學校層級所做的課程發展，包括課程計畫、設計與生產、統整，並加以實踐的過程。
甄曉蘭	2002	強調以學校為課程發展的主體、教師為課程決策的核心、學生為課程實踐的目的，好讓每一所學校都成為教育改革的基地，促使學校教育人員在直接參與課程的發展活動中，反映學校的特殊需求和所謂的地區性知識（local knowledge）。
林佩璇	2004	依據學生所在的地區及學校環境脈絡，結合同一學校內教師或不同學校教師的實踐智慧，主動參與課程的研發、選擇或採用課程教材以配合學生的學習需要。
高新建	2008	以學校的教育理念及學生的需要為核心，以學校的教育人員為主體，以學校的情境及資源為基礎，針對學校課程所進行的規畫、設計、實施與評鑑。

綜合表 2 所述，配合研究目的與內容，本研究將學校本位課程發展定義為：以學校為課程發展的主體，學校的教育理念與學生需求為核心，教師為課程主要決策者，配合學校的情境及資源為基礎，針對學校需要所進行的課程規畫、課程設計、課程實施與課程評鑑。

#### （二）學校本位課程發展模式

學校本位課程發展是一個複雜的過程，不同的課程發展者、課程特質、學科性質和學校環境特色等均會影響課程模式的選擇及修正。以下將簡單說明

兩個廣為週知且最具代表性的學校本位課程發展模式於下：

### 1. Skilbeck 模式

Skilbeck (1984) 將學校本位課程發展模式畫分為五個歷程：情境分析 (analyse the situation)、目標訂定 (define objective)、設計教與學的計畫 (design the teaching-learning programme)、解釋與實施 (interpret and implement the programme)、評量與評鑑 (assess and evaluate)。Marsh 等 (1990) 進一步指出，Skilbeck 特別強調學校本位課程發展涉及教師與學生間分享決策權力及不同群體的關係網，因而從價值、規範、程序與角色等描繪其特性。林佩璇 (2004) 主張，如果學校作為課程發展的中心，課程發展模式必須要具有反省及繼續發展的特性，如此的模式才能配合課程參與者的經驗，提供繼續修正的機會。其中，課程發展的計畫必先了解課程所在的情境，此一情境可大至一個國家的所有小學，或小至一個學校內或教室內的特定學習活動或方案。

### 2. OECD 模式

歐洲「經濟合作和發展組織」(Organization for Economic Cooperation and Development) 的教育研究和革新中心 (Centre for Educational Research and Innovation) 認為課程發展要以潛在的使用者為主義的分析依據，因此提出一個以學生為中心的模式 (引自中華民國課程與教學協會，1998)。

課程發展包含八項程序如圖 1：

茲介紹這八個程序如下 (中華民國課程與教學協會，1998；林佩璇，2004)：

(一) 學生的分析：了解學生的年齡、知識背景、現有能力和社經背景，和學生習慣的學習方法等。

(二) 資源和限制：教師的人數、經驗和知能，可用的教材，教材設備經費、外部的支援與限制、社區支援、課表的彈性程度，可能來自學校、督學、學生和家長的反應等。

(三) 建立一般的目標 (較廣的目標或目的)：指全體教育系統下的哲學和價值觀。

(四) 建立特殊的目標 (含內容)：學生在經歷學習歷程之後，所獲得的明確能力和態度。

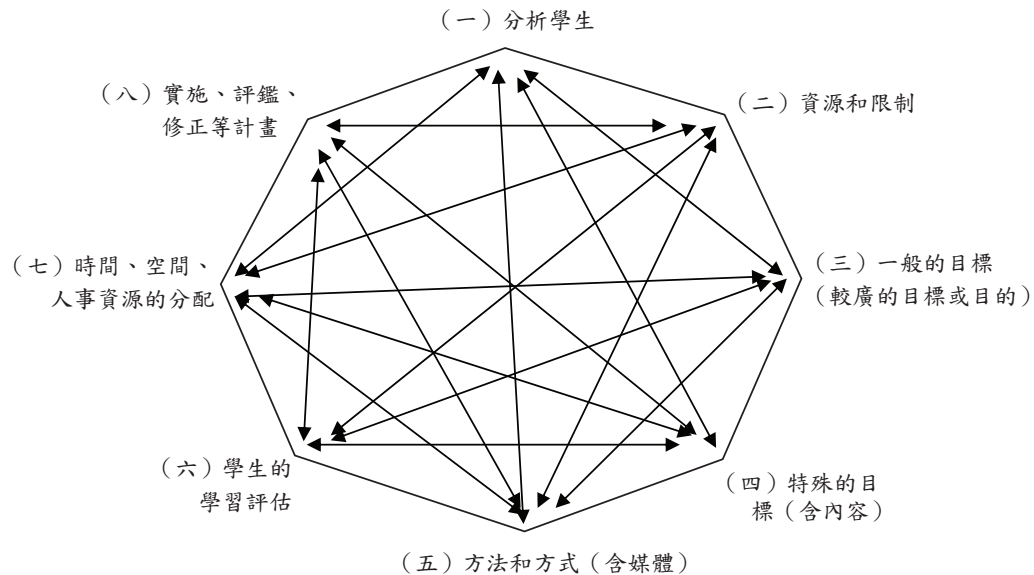
(五) 方法和方式 (含媒體)：確定方法與工具的適切性，並找尋方法與工作以達成目標。

(六) 學生的學習評估：用以判斷課程方案的成效。

(七) 時間、空間、人事資源的分配：了解組織的問題，如課表、空間、人事、教材等。

(八) 實施、評鑑、修正等計畫：結合學校力量，付諸實施，透過評鑑獲得系統資料，並加以修正。

圖 1 OECD 學校本位課程發展模式



資料來源：中華民國課程與教學協會 (1998)。學校本位課程——發展與評鑑 (頁 33)。臺北：學富。

由上可知，學校本位課程發展重視目標、計畫設計、實施、評鑑等層面的發展。本研究則將學校本位課程發展界定為「課程目標訂定」、「課程計畫」、「教學實施」、「課程評鑑」等四個層面。此外，在學校本位課程發展中，Skilbeck 將情境因素置於第一步驟，而 OECD 更將之細分為學生的分析與學校的資源與限制，由此可知情境因素實屬重要。因而即使本研究所分四層面並未特別列出情境分析此一層面，但事實上本研究是將情境分析融合於各層面中。例如在問卷題目中皆有與情境相符的問句，如：「本校發展學校本位課程計畫時，能考量經費及資源的分配，將學校環境與設備現況列入評估」。最

後，本研究認為不同的校長領導風格在不同的情境中發揮的成效亦不同，惟最符合我國國民小學情境的校長領導風格仍須本研究進一步的探究。

### 三、學校本位課程發展中的校長領導風格分析

研究指出學校本位課程的發展需要校長的領導，才能有效的推動。例如白雲霞（2003）在其所提出的學校本位課程發展彈性循環模式中，指出校長通常身負學校課程與教學領導和視導的責任，掌握學校的動向，因而校長即是支持教師繼續進行學校本位課程發展的維持因素。林佩璇（2004）亦提及，國內的學校本位課程中的學校結構共有三個面向，其中之一便是校長課程領導的態度及角色與任務，而在現行學校環境下，校長即是影響學校本位課程發展的關鍵人物。蔡清田（2005）則指出，當國內頒布國民中小學九年一貫課程綱要後，學校本位課程發展與校長有效的發揮課程領導策略有密切相關，而校長個人特質，會影響校長課程領導實際行動，也足以影響學校課程發展方向（蔡清田，2005）。Brady（1985）也論及影響學校本位課程發展的程度與學校氣氛有關，而學校氣氛的影響關鍵之一便是校長的領導，且校長的領導對於課程發展模式與課程決定有重大的影響。Brady（1990）更進一步指出，領導者的個人特質與領導風格是鼓勵學校本位課程發展成員關鍵性的因素。

由上可知，學校在推動學校本位課程發展時，校長的領導是十分重要的。而校長的領導該如何做才能有利於學校推動學校本位課程呢？黃嘉雄（1999）認為落實學校本位課程，須從落實行政領導著手，其中校長的角色需要重新定位。蔡清田（2002）認為校長可以透過學校課程發展委員會，進行課程研究的情境分析與需求評估，分析過去與現行課程發展狀況、當前學校課程發展需求、學校課程發展影響因素及學校課程的發展方向特色，以作為學校課程發展的基礎（蔡清田，2002）。蔡清田（2005）也進一步指出在學校本位課程發展初始階段有利之因素其中一，便是學校領導者須具備課程領導之特質。此外，Glatthorn, Boschee 和 Whitehead（2009）則主張學校本位課程發展應從領導著手，並強調方案的設計與實施，而學校本位課程發展的程序首要條件就是確認學校層級的領導任務。

校長除可透過上述課程事務的領導進行學校本位課程發展外，校長自身領導風格的型塑也是可行方式。而究竟校長的領導風格與學校本位課程之關係為何，現有研究文獻仍較少，如：馮秋香（2004）研究校長課程領導時指出：校長活用領導風格與學校課程的推動有密切相關，並以授權式的分權與賦權為主

要研究方向，然而並未進一步指出授權式領導與學校課程推動之間的相關性。巫明璋（2004）研究教師知覺之校長教學領導行為與學校本位課程發展的相關性，其結果則顯示：教師知覺之校長教學領導行為越高，學校本位課程發展越高。涂武雄（2004）與陳瑞堂（2006）之研究結果亦呈現教師知覺之校長轉型領導與學校本位課程具正相關，顯示教師知覺度在研究領導與學校本位課程時之重要性，而不同背景的教師所知覺之校長領導風格有所差異。惟教師知覺之不同校長領導風格，是否會與教師知覺之學校本位課程發展歷程有所關聯，則有待本研究進行進一步的探究。

此外，除上述之實證研究外，也可以從理論研究去推演其可能關係。首先，Murphy 和 Beck（1995）認為，學校本位管理中至少應包括目的、預算、人事、課程和組織結構等五項內涵的授權管理；亦即，在學校本位課程上，校長的領導應給予充分的授權，故校長領導風格或以授權式為佳。

其次，Hord 和 Hall 指出，校長在決定課程領導的程度上扮演關鍵角色，並發現這些具有主動風格的、有效能的校長有清楚的遠程政策與目標；對學生殷殷期盼與傳達、督導這些期盼；在地方方案與政策下尋求變通策略；懇求成員的投入，但表現決然（引自蔡清田，2005）。由此可知，在學校本位課程發展的政策下，校長的領導應目標與人性關懷並重，對目標有清楚的藍圖，在學校本位課程發展的任務中，仍關切師生的個別需要、尋求變通策略；因此可能以「教練式」領導風格為佳。

最後，Marsh（1997）提出三種校長的領導型態，分別為回應者（responder）、管理者（manager）以及倡導者（initiator），其中以「倡導並建立學校長期性的目標與願景，給予教師參與決定的機會，發揮並增強教師的專業能力」的倡導者最能實踐學校本位課程發展的理念。而倡導者與本研究定義之教練式領導風格相符，亦即以「教練式」領導風格應最能實踐學校本位課程發展。

綜上所述，學校本位課程雖以“由下而上”的改革為基礎，但在學校層級發展本位課程時，領導者的意向卻是關鍵性的影響因素。校長不但是影響學校本位課程發展的最主要因素，也是其他影響因素（如：資源、經費等）的調節變項，故有效能的學校本位課程發展，需要校長的支持與領導。而校長進行領導時，其領導風格將決定學校本位課程發展的方向與內涵。惟校長的領導風格與學校本位課程之關係究竟為何，現有文獻仍不足清楚呈現。本文前節雖已從理論推演彼此的關係，但彼此的關係仍需有進一步的實證研究。因而本研究將以此為

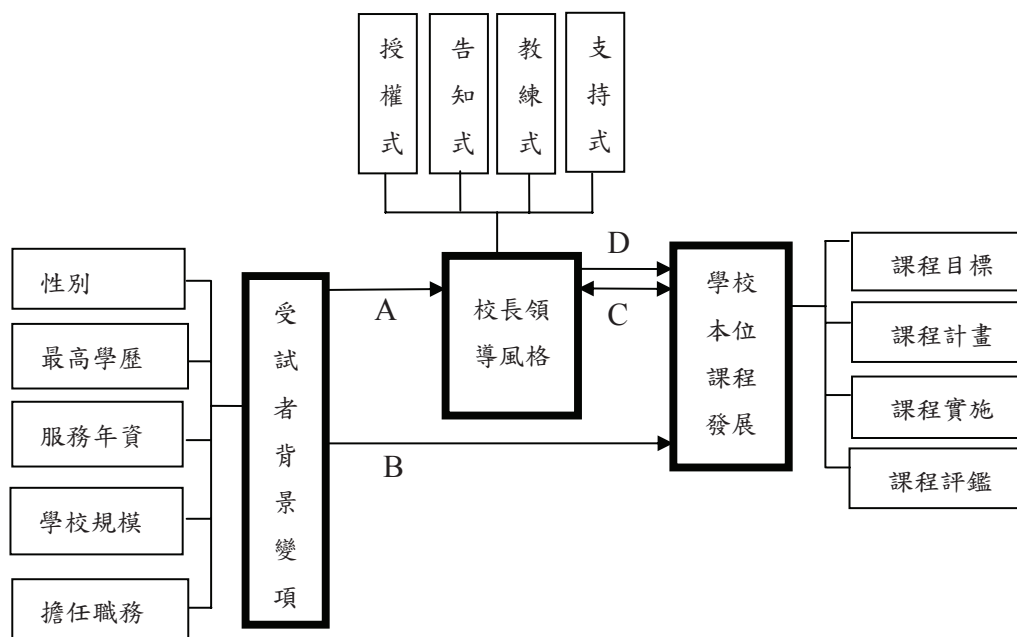
焦點進行實證之調查研究，以說明校長的領導風格與學校本位課程之關係。

## 參、研究方法與設計

### 一、研究架構

本研究採問卷調查法進行，並以臺北市及新北市公立國小教師為問卷調查對象。依據本研究之動機與目的，並參酌相關文獻，設計本研究之基本架構，如圖 2：

圖 2 研究架構



茲解釋路徑 A ~ D 如下：

路徑 A：不同背景變項的臺北市和新北市國小教師在知覺校長領導風格上的差異情形。

路徑 B：不同背景變項的臺北市和新北市國小教師在知覺學校本位課程發展上的差異情形。

路徑 C：臺北市和新北市國小校長領導風格與學校本位課程發展之相關。

路徑 D：臺北市和新北市國小校長領導風格對學校本位課程發展之預測力。

## 二、研究方法

本研究使用問卷調查法，以臺北市和新北市國小教師進行分層抽樣，所得資料以 SPSS 12.0 進行分析，以平均數、標準差、t 檢定、單因子變異數分析、皮爾遜積差相關以及多元逐步迴歸分析等統計方法加以處理分析，並依據分析資料加以解釋與討論，旨在了解不同的國民小學校長領導風格與學校本位課程發展之關係。

## 三、研究對象

本研究對象之母群體為九十八學年度臺北市和新北市國小正式教育人員，為顧及母群樣本與結構特徵，採分層抽樣方式進行研究。根據教育部統計處（2009a，2009b）顯示九十八學年度國民小學概況，臺北市和新北市國小教師人數總和為 26149 人，在 95% 的信賴水準與 4 個信賴區間下，依「行政區」作分層抽樣，抽取臺北市和新北市國小教師共 933 名。經問卷回收、催收後，共回收 721 份，問卷回收率達 77.2%。剔除無效問卷 26 份，剩餘有效問卷 695 份，問卷回收可用率為 96.3%。

## 四、研究工具——問卷編製

本研究針對研究主題編製問卷，分為「校長領導風格」與「學校本位課程發展」兩部份，編製過程如下：

### （一）文獻閱讀

本研究使用中華民國博碩士論文摘要檢索系統、期刊論文索引影像系統，查詢相關資料，並至各大學圖書館蒐集相關的著作、期刊，彙整後加以探討、分析，以作為本研究問卷編製的依據。

### （二）編製問卷初稿

為進一步了解國小教師知覺校長領導風格與學校本位課程發展之相關，於問卷編製之前參考國內有關校長領導風格及學校本位課程發展之問卷內容，以作為本研究設計問卷的參考，同時請教專家學者及具有實務工作經驗的教育先進 6 位提供寶貴意見，修改後完成問卷初稿。以下針對問卷進一步說明如下：

1. 填答說明：在問卷中說明本研究是針對「校長領導風格」所應包涵的具體行為以及「學校本位課程發展」的過程所呈現的情形，徵詢教師的意見及感受。

2. 計分方式：本研究之問卷計分方式採六點量表計分方式，反應項目為「非常同意」、「同意」、「有點同意」、「有點不同意」、「不同意」、「非常不同意」等六項，分別給予 6 分、5 分、4 分、3 分、2 分、1 分等。

3. 基本資料：填答者的基本資料共六題，旨在調查個人背景變項包含性別、最高學歷、服務年資、學校規模、擔任職務、學校類別等。茲將本研究的六個自變項分述如下：

(1) 性別：指教師之性別，分為男、女兩組。

(2) 最高學歷：指教師的最高學歷，本研究將學歷變項分為師範、師專畢業，一般大學畢業修畢教育學程（含修畢師資班課程），師院、師大或一般大學教育學系畢業，研究所（含）以上畢業（包括研究所四十學分班結業）等四組。

(3) 服務年資：指教師擔任正式教職的年資，本研究將服務年資變項分為 5 年以下、6～10 年、11～20 年、21～30 年、31 年以上五組。

(4) 學校規模：指教師任教學校的班級數，本研究將學校規模變項分為 12 班以下、13～24 班、25 班～48 班、49 班（含）以上四組。

(5) 擔任職務：指教師在任教學校的稱謂，本研究將擔任職務變項分為教師兼主任、教師兼組長、教師（未兼任行政之科任或導師）等三組。

(6) 學校類別：指教師任教學校的所在地區，本研究將學校地區變項分為一般學校與偏遠學校兩組。

4. 問卷內容：校長領導風格問卷之設計乃參酌文獻探討及整合相關研究，將領導風格分類分為告知式、支持式、教練式與授權式等四種領導風格，並編製「校長領導風格問卷」初稿，其內容及題數共 35 題。領導風格各層面得分越高，代表該領導風格的展現越明顯，亦即，若教師對校長領導風格的知覺程度越高，其對由校長、校方所推動的校長領導風格的知覺程度也會提高；若對校長的領導風格抱持著消極、負面的感受與知覺，則對學校所推動的政策亦會抱持否定的態度。以下將針對四種風格進行說明。

(1) 告知式：指領導者提供部屬特定的指示並密切監督績效的告知型領導，使部屬能跟隨領導者朝目標前進，以「校長會密切監督所交辦的工作。」等七個題目測量。

(2) 支持式：指領導者認為關懷跟隨者的福利是必須的，且創造友善的工作環境，透過連結組織內的每個成員以達到和諧，較少強調任務與目標的達成，更強調員工感情上的需求，以「校長重視同仁的權益、福利與需求，

會努力協助老師爭取權益與福利。」等十個題目測量。

(3) 教練式：指領導者真心關懷部屬，領導者能幫助成員了解自己的優劣勢，藉由不間斷的溝通將個人與組織目標緊密連結，以「校長會適才適所、適性發展發揮專業，依同仁的才能與工作狀況，給予適當的職掌與權責。」等九個題目測量。

(4) 授權式：指部屬的成熟度高於平均數甚多、將責任與權力下放給部屬的領導風格，以「校長注重權責劃分，各業務承辦人或充分授權。」等七個題目測量。

學校本位課程發展問卷之設計方面，經參酌文獻理論及整合相關研究，整理出學校本位課程發展的四個層面，分別是課程目標的訂定、課程設計、教學實施及課程評鑑，共 25 題，各層面得分越高，則代表該層面的學校本位課程發展越好。茲進一步說明四層面之意義如下：

(1) 課程目標訂定：指訂定學校本位課程發展之課程目標，以「本校課程目標能考量國家、地方、學校、教室的需要，相互連結。」等五個題目測量。

(2) 課程計畫與設計：針對學校本位課程發展所進行的規劃與設計。以「發展學校本位課程計畫時，能考量經費及資源的分配，將學校環境與設備現況列入評估。」等五個題目測量。

(3) 課程實施：指將所發展出之學校本位課程付諸實施。以「學校能運用學生家長或社會資源進行教學活動。」等六個題目測量。

(4) 課程評鑑：針對學校本位課程發展的歷程與所進行的評鑑。以「學校會定期或不定期召開學校本位課程實施的評鑑會議以檢討成效。」等五個題目測量。

### (三) 問卷之專家內容效度的建構

本研究問卷初稿於 99 年 3 月進行 6 位專家意見諮詢，委請學者專家協助審查問卷內容，針對問卷初稿各題目之代表性及意義加以檢核並提供修正建議，以作為篩選及修改題目之參考。

### (四) 形成預試問卷

為進行試題的篩選工作，及建立量表的信、效度，本研究以立意抽樣方式分發問卷共 135 份，並將回收之 122 份資料進行登錄。為考驗問卷题目的適當性，本研究以 SPSS 12.0 統計套裝軟體進行信度與效度分析，據以完成本研究之正式問卷。

### （五）正式問卷施測

為兼顧研究目的之達成、研究對象的代表性與抽樣的經濟性，本研究採分層抽樣方式進行取樣，並依「行政區」作分層抽樣，抽取臺北市與新北市公立國小教師共 933 名發放問卷。正式問卷回收後，隨即以 695 份有效問卷進行信度分析與因素分析，以建立其信效度。

## 五、問卷信度與效度

本研究研究工具之信度與效度如下：

### （一）信度分析

本問卷採用 Cronbach  $\alpha$  考驗信度。本研究之問卷就「校長領導風格」與「學校本位課程發展」部份之題項進行信度分析。其中，「校長領導風格」部份共分為「告知式」、「支持式」、「教練式」、「授權式」四部份，各分量表之 Cronbach  $\alpha$  係數分別為 .916、.971、.964、.961。「學校本位課程發展」部份共分為「課程目標的訂定」、「課程計劃與設計」、「課程實施」、「課程評鑑」四部份，各分量表之 Cronbach  $\alpha$  係數分別為 .932、.915、.925、.944，顯示信度良好。

### （二）效度分析

本研究首先將「校長領導風格」與「學校本位課程發展」的問卷題目，延請三位專家審查，以建構專家效度。由於學校本位課程發展問卷並非為心理層面的探究，故未以因素分析進行建構效度。而針對心理層面的「校長領導風格」量表，則以因素分析來建立該量表之建構效度。122 份預試問卷的因素分析結果與設計的理念大致符合，但因樣本數太少，可能會產生很大誤差，所以本研究於正式問卷回收後，隨即以有效問卷 695 份，進行因素分析。本研究採「主成分分析法」，以含 Kaiser 常態化的 Promax 法為旋轉方法，選取特徵值大於 1 的因素，並以因素負荷量絕對值大於 .4 為顯著負荷量決定問卷之題目。

根據因素分析結果，原問卷題數為 35 題，大多數題目依照原定風格，在同一個因素。惟第 28 題之負荷量小於 .4，且第 7 題獨立為一因素，故予以刪除，正式進行研究之題數為 33 題。因素分析結果為四個因素，分別為「告知式」、「支持式」、「教練式」、「授權式」，各因素依序可分別解釋變異量為 65.842%、6.073%、2.936%、2.639%，整體解釋變異量為 77.49%。茲將因素分析的結果簡要說明如表 3。

表 3  
校長領導風格量表之因素分析

	題號	因素			
授權式	32	0.982			
	30	0.875			
	33	0.859			
	34	0.849			
	31	0.840			
	35	0.717			
	29	0.715			
支持式	10		0.923		
	9		0.873		
	13		0.848		
	11		0.798		
	12		0.756		
	15		0.682		
	14		0.601		
	20		0.556		
	18		0.471		
	21		0.408		
教練式	23			0.882	
	22			0.848	
	24			0.669	
	19			0.650	
	25			0.627	
	26			0.552	
	16			0.540	
	27			0.476	
	17			0.476	
告知式	1				0.823
	3				0.759
	8				0.732
	2				0.704
	4				0.671
	6				0.628
	5				0.443
個別解釋變異量		65.842	6.073	2.936	2.639

## 肆、結果分析與討論

本研究針對「校長領導風格與學校本位課程發展之調查問卷」分析結果進行討論，綜合陳述如下：

### 一、校長領導風格之現況

由表 4 可知，受試者就國小校長領導風格量表中各層面而言，其平均數介於 4.30 到 4.80 之間，以「告知式」最高，以「教練式」較低。推論其原因，可能是我國科層體制下，以校長為學校權力核心的結構仍頗為根深蒂固，因此校長領導風格仍以告知式為主。

表 4

教師對校長領導風格知覺之現況分析表 (N=695)

領導風格	平均數	標準差	排序
告知式	4.65	0.81	1
支持式	4.50	1.00	3
教練式	4.46	0.92	4
授權式	4.55	1.00	2

### 二、不同背景變項教師知覺校長領導風格之差異情形

本研究針對不同背景變項之教師，在知覺校長領導風格上的差異情形，整理如表 5。

表 5  
不同變項對教師知覺校長領導風格之差異摘要表 (N=695)

	告知式	支持式	教練式	授權式
性別	-	-	-	-
最高學歷	-	-	-	-
服務年資	21-30年 >6-10年 21-30年 >5年以下	11-20年 >6-10年 21-30年 >6-10年	11-20年 >6-10年 21-30年 >6-10年	21-30年 >6-10年
學校規模	-	13-24班 >12班以下 25-48班 >12班以下	-	13-24班 >12班以下 25-48班 >12班以下 49班以上 >12班以下
擔任職務	-	-	教師兼主任 > 教師 (未兼行政之科任 或導師)	-

#### (一) 服務年資與校長領導風格

研究結果顯示，服務年資 21-30 年的教師，其在校長領導風格四個面向上，皆顯著高於服務 6-10 年的教師。推論其原因，可能因為服務 21-30 年的教師所接觸的校長較多、接觸時間較久，因此較能給予校長領導風格較高的知覺。而臺灣自光復以來，教育體制便採取中央控制，教師只是被動的接受者與執行者（白雲霞，2003；林佩璇，2004），故服務 21-30 年之教師亦可能受以前威權體制之影響，對於領導者的作為皆存著尊敬且順從的心態，因此知覺分數較為偏高。

#### (二) 學校規模與校長領導風格

研究結果顯示，學校規模在 13-48 班的學校，其對校長領導風格的支持式領導知覺，顯著高於學校規模在 12 班以下的學校。推測其原因，我國新任校長大多從偏遠小校開始服務，故小型學校的校長通常較年輕、較有衝勁，以對教育有所建樹為己任，可能較少以人際和諧相處為最主要目標，較不屬於支持式領導風格。而在一般型學校，若教師與校長相處不融洽，則在教師人數較多的情形下，業務推展亦較困難，因此校長較注重「以和為貴」之支持式領導風格。

此外，學校規模在 13 班以上的一般學校，其教師對校長領導的授權式領導知覺，顯著高於 12 班以下的小型學校。推測其原因，小型學校內教師人數

少，校長幾乎每一位都會密切接觸而直接進行領導，因此較難感受到校長完全的授權。

### （三）擔任職務與校長領導風格

研究結果顯示，教師兼主任對校長領導風格的教練式領導，其知覺程度顯著高於未兼行政之科任或導師。推測其原因，校長與主任的接觸較為密切，無論是政策推行或舉辦活動都需要主任的協助，交辦事項也直接透過主任運作，因此關係最密切、對主任的個別差異也較了解。而主任對校長「以身作則、提示新的思考方向」等作為也較為理解，因而相較於未兼行政的科任或導師，與校長之相處較緊密，故主任對校長教練式領導風格之知覺程度較未兼行政之科任或導師為高。

## 三、學校本位課程發展之現況

由表 6 可知，學校本位課程發展各層面之平均數介於 4.35 到 4.73 之間，高於 1～6 分中間值 3.5 分，顯示臺北市和新北市國小教師對於學校本位課程發展歷程的知覺度屬於「中上」的程度，以「課程目標的訂定」層面最佳，「課程評鑑」層面上表現最差。而在「課程評鑑」層面上表現最差部分，此結果與巫明璋（2004）研究結果相符，顯示國小的學校本位課程發展中，在「課程評鑑」方面仍有許多改進和加強去實踐的空間。

表 6

教師對學校本位課程發展知覺之現況分析表（N=695）

學校本位課程	平均數	標準差	排序
課程目標的訂定	4.66	0.72	1
課程計畫與設計	4.56	0.79	3
課程實施	4.58	0.75	2
課程評鑑	4.47	0.84	4
整體	4.57	0.72	

## 四、不同背景變項的教師在學校本位課程發展知覺之差異情形

本研究針對不同背景變項之教師，在知覺學校本位課程發展上的差異情形，整理如表 7。

表 7  
不同變項對教師知覺學校本位課程發展之差異摘要表 (N=695)

	課程目標的訂定	課程計畫與設計	課程實施	課程評鑑
性別	-	-	-	-
最高學歷	-	-	-	-
服務年資	11-20 年 >6-10 年			
21-30 年 >6-10 年	11-20 年 >6-10 年			
21-30 年 >6-10 年	-	-		
學校規模	25-48 班 >49 班 以上	25-48 班 >49 班 以上	25-48 班 >49 班 以上	-
擔任職務	-	-	-	-

(一) 服務年資與學校本位課程發展

服務 11-20 年的教師對學校本位課程發展之整體知覺，顯著高於服務 6-10 年的教師。推測其原因，服務 6-10 的教師為學校較年輕的中間份子，對學校本位課程的發展較高的期許，期待更成熟之學校本位課程發展。由於期待過高，反而可能造成對現況之不滿意，因此在知覺分數上較服務 11-20 年的教師為低。

(二) 學校規模與學校本位課程發展

學校規模 25-48 班的學校，其對學校本位課程發展的整體知覺程度明顯高於 49 班以上的學校。推測其原因，學校規模太小，在人力物力上不利於學校本位課程發展；而過大的學校規模分散了社會責任，部份教師參與程度較低，因此學校規模在 25-48 班的學校教師，對學校本位課程發展的知覺高於 49 班以上的大型學校。

五、校長領導風格與學校本位課程發展之相關性分析

以下將臺北市和新北市國小校長領導風格與學校本位課程發展之相關結果，整理如表 8：

表 8

校長領導風格與學校本位課程發展之積差相關性係數 (N=695)

	課程目標的訂定	課程計畫與設計	課程實施	課程評鑑	整體
告知式	.516**	.496**	.458**	.500**	.527**
支持式	.479**	.432**	.427**	.450**	.483**
教練式	.587**	.553**	.553**	.574**	.612**
授權式	.481**	.452**	.414**	.455**	.487**

\*\* $p < .01$ 

由 8 的結果可知，不同校長領導風格與學校本位課程發展為中度正相關。推測其原因，校長為學校本位課程發展之重要因素，而我國以校長為領導核心的校園文化仍頗為深刻，因此教師對校長的領導風格知覺程度越高，則連帶對校長所推動的政策（如：學校本位課程發展）知覺程度也相對較高。

## 六、校長領導風格對學校本位課程發展之預測

由表 9 可知，以四個預測變項預測整體學校本位課程發展時，共有三個顯著變項有顯著預測力，依序為「教練式」、「支持式」及「告知式」，三個預測變項共可有效解釋 40.9% 的變異量。其中支持式為負數，其餘為正數。

校長領導風格對於學校本位課程發展之影響，以「教練式」佔 36.5% 最高，凸顯校長在進行領導時，除倡導目標達成、工作績效外，還須兼顧教師的個別需求、適才適用，並要以身作則，積極樹立正向典範，則學校本位課程發展為最佳。而此結果與 Marsh 於 1997 年及 Hord 與 Hall 於 1983 年所提出的主張，教練式領導風格為學校本位課程發展中最適切之領導風格相符。

其次，在「校長領導風格」對於「學校本位課程發展」的影響中，「支持式」的 Beta 皆為負向的。推測其原因，校長在進行領導時，若只一味的追求「以和為貴」的鄉村俱樂部型領導，教師較沒有感受到適當的政策推行壓力，再加上較無外在激勵因素，故學校本位課程發展可能較難以推行。

又根據研究結果顯示，以「校長領導風格」各面向預測「整體學校本位課程發展」中，「授權式」領導風格是唯一受到排除的變項。此結果顯示「授權式」領導風格對學校本位課程發展幾乎沒有影響，此結果與國外 Murphy 和 Beck 於 1995 年之觀點不同。推測其原因，國內的學校本位課程是九年一貫課

程開始受到重視的課程改革之一，並非過去習以為常的課程發展模式。因而校長在推動新興的學校本位課程發展時，需積極督促並盡力參與，但授權式領導風格校長較沒有積極作為，很可能無法有效推動學校本位課程發展，因而授權式領導比較不被採用。

綜上所述，校長若推動學校本位課程發展，能善用「教練式」領導風格，適時的就事論事、提倡績效，樹立典範，讓學校教師人盡其才各司其職，避免過於強調人性關懷的「支持式」領導風格，則學校本位課程發展將更能有所提升。

表 9

校長領導風格預測學校本位課程發展之逐步多元迴歸摘要表 (N=695)

選入變項順序	R	R <sup>2</sup>	ΔR <sup>2</sup>	F 值	ΔF 值	B	β
截距						2.171	
教練式	.604a	.365	.365	312.621***	312.621***	.689	.963
支持式	.633b	.400	.035	181.180***	31.951***	-.346	-.528
告知式	.640c	.409	.009	125.114***	8.186**	.139	.162

\*\* $p < .01$  \*\*\* $p < .001$

## 伍、結論與建議

### 一、結論

根據問卷調查結果，本研究獲致以下主要結論：

(一) 臺北市和新北市國小校長領導風格現況，以「告知式」最高、「教練式」較低。

臺北市和新北市國小教師對校長之四種領導風格的知覺程度皆高於 1 ~ 6 分的中間值，顯示國小教師對校長的領導風格知覺程度頗高，又教師知覺之臺北市和新北市校長領導風格，以「告知式」最高，其次為「授權式」、「支持式」與「教練式」，顯示國小教師對告知式校長領導風格之知覺程度最高，而高度理解教師並適才適用、以身作則的教練式領導風格，教師的知覺程度較低。

(二) 臺北市和新北市國小學校本位課程發展現況，以「課程目標訂定」最高，「課程評鑑」較低。

臺北市和新北市國小教師知覺之學校本位課程發展歷程，知覺程度最高的是課程目標的訂定，較低的是課程評鑑，顯示學校本位課程發展，教師認為在「課程目標的訂定」層面上表現最佳，其內容包括學校本位課程目標符合學校目標、具修改彈性、可行性、穩定性及連結性，而對課程評鑑部份認同程度較低。

(三)「性別」、「服務年資」、「學校規模」與「擔任職務」等背景變項在教師知覺的校長領導風格上有顯著差異。

臺北市和新北市國小教師知覺之校長領導風格，在「性別」、「服務年資」、「學校規模」與「擔任職務」等變項上有差異存在。其差異在於：男教師對支持式領導風格的知覺程度較女教師高。服務年資 21-30 年的資深教師，其知覺之校長領導風格皆高於服務 6-10 年的資淺教師。學校規模適中者，其對校長領導風格的支持式領導知覺，顯著高於小型學校。教師兼主任者對教練式領導風格的知覺程度高於未兼行政之科任之教師或導師。

(四)「服務年資」、「學校規模」等背景變項在教師知覺的學校本位課程發展上有顯著差異。

臺北市和新北市國小教師知覺之校長領導風格，在「學校規模」與「服務年資」等變項上有差異存在。當教師服務學校規模適中者，其對學校本位課程發展歷程整體明顯較高；服務年資 11-20 年的教師對學校本位課程發展歷程的知覺高於服務年資 6-10 年的教師。

(五)臺北市和新北市國小校長領導風格與學校本位課程發展有中度正相關。

有關相關之研究結果顯示：

1. 臺北市和新北市小學教師知覺之個別校長領導風格與學校本位課程發展歷程之相關校長領導風格各面向與學校本位課程發展歷程各層面及整體的相關為中等程度正相關，顯示教師知覺的各種校長領導風格越高，其所知覺之學校本位課程發展歷程也越高。

2. 臺北市和新北市小學教師知覺之不同組合之校長領導風格與學校本位課程發展歷程之相關運用不同校長領導風格的組合與學校本位課程各層面與整體之相關皆為中等程度正相關，顯示無論教師知覺之校長使用一種或多種領導風格，其知覺程度越高，學校本位課程發展歷程之認同也越高。

(六)臺北市和新北市國小「教練式」校長領導風格對學校本位課程發展之預測力最高。

有關預測力之研究結果顯示：

1. 教師知覺之校長領導風格對學校本位課程發展歷程之預測力，以「教練式」最高，其個別解釋變異量為佔 36.5%，其次為「支持式」，其個別解釋變異量為 3.5%。

2. 以不同「校長領導風格」預測「學校本位課程發展歷程各層面」時，教練式在各個面向的預測力皆為最高，凸顯校長在進行領導時，除倡導目標達成、工作績效外，還須兼顧教師的個別需求、適才適用，並要以身作則，積極樹立正向典範，其學校本位課程發展歷程為最佳。

## 二、建議

(一) 建議校長積極發揮其領導風格，領導所屬學校之學校本位課程發展。

根據本研究發現，四種校長領導風格與學校本位課程發展皆呈現中度正相關。由此顯示：校長發揮之領導風格若教師知覺得越強，其所屬學校之學校本位課程發展越佳。因此建議校長宜積極的發揮其領導風格，善用其領導風格的影響力，使其所屬學校之學校本位課程獲得最佳的發展。

(二) 在領導學校本位課程發展的四種領導風格中，建議校長多使用教練式領導風格，並酌情使用支持式領導風格。

根據本研究發現，雖四種領導風格的展現接與更好的學校本位課程發展有所關聯，但「教練式」校長領導風格對學校本位課程發展之預測力最高，支持式領導風格則顯示負向。因此，建議校長在學校本位課程發展上，應以使用教練式領導風格為主。校長除倡導目標達成、工作績效外，還須兼顧教師的個別需求、適才適用，並要以身作則，積極樹立正向典範。由於支持式領導風格的預測力為負向，故建議校長在發展學校本位課程時宜使用教練式領導風格，而支持式領導風格在學校本位課程上則建議不用或酌情使用。

(三) 在學校本位課程發展上，建議加強學校本位課程評鑑。

根據本研究發現，教師對於學校本位課程發展歷程的知覺層面上以「課程評鑑」層面上表現最差。因此，建議學校應努力落實學校本位課程評鑑，包括各個層面的形成性評鑑，並針對評鑑結果加以修正、再評鑑，以實踐評鑑證明與改進之功能。

## 參考文獻

- 中華民國課程與教學協會（1998）。**學校本位課程與教學創新**。臺北市：學富。  
〔Curriculum and instruction Association Republic of China (1998). *School-based curriculum and teaching innovation*. Taipei: Pro-Ed Publishing.〕
- 白雲霞（2003）。**學校本位課程發展理論、模式**。臺北市：高等教育。〔Bai, Y. S. (2003). *The theory and model of the school-based curriculum development*. Taipei: Higher Education.〕
- 巫明璋（2004）。**苗栗縣國小校長教學領導與學校本位課程發展之相關研究**（未出版之碩士論文）。國立新竹教育大學進修部學校行政碩士班，新竹市。  
〔Wu, M. J. (2004). *A study on relationships between principals' instructional leadership and school-based curriculum development of elementary school in Miaoli County* (Unpublished master thesis). Master Program for School Administration, National Hsinchu University of Education, Hsinchu.〕
- 林明地（2002）。**校長學——工作分析與角色研究取向**。臺北市：五南。〔Lin, M. D. (2002). *Principleship studies: Work analysis and role research orientation*. Taipei: WuNan.〕
- 林佩璇（2004）。**學校本位課程——發展與評鑑**。臺北市：學富。〔Lin, P. S. (2004). *The school-based curriculum: Development and evaluation*. Taipei: Pro-Ed Publishing.〕
- 高新建（2008）。**學校本位課程：發展、領導與評鑑**。臺北市：國立臺灣師範大學。〔Kao, S. J. (2008). *The school-based curriculum: Development, leadership and evaluation*. Taipei: National Taiwan Normal University.〕
- 涂武雄（2004）。**國小校長轉型領導行為與學校本位課程發展關係之研究**（未出版之碩士論文）。國立高雄師範大學成人教育研究所，高雄市。〔Tu, W. H. (2004). *A study on the relationship between principals' transformational leadership and school-based curriculum development of elementary schools* (Unpublished master thesis). Master Program for Adult Education, National Kaoshiung University of Education, Kaoshiung.〕
- 陳瑞堂（2006）。**高屏地區高中校長轉型領導、學校本位課程發展與學校效能關係之研究**（未出版之碩士論文）。國立高雄師範大學教育學系，高雄市。〔Chen, R. T. (2006). *A study on relationships between principals' transformational*

- leadership and school-based curriculum development of high school in Kaohsiung and Ping-dung County* (Unpublished master thesis). Master Program for Education, National Kaohsiung University of Education, Kaohsiung. ]
- 張慶勳 (2004)。國小校長領導風格與行為之研究。屏東師院學報，20，1-38。  
[ Chang, C. H. (2004). The leadership style and behavior of the primary school's principal. *National Pingtung Teachers College Journal*, 20, 1-38. ]
- 教育部統計處 (2009a)。臺北市教師人數統計資料。取自：[http://www.edunet.taipei.gov.tw/public/pub2\\_content.asp?SEQ=11699](http://www.edunet.taipei.gov.tw/public/pub2_content.asp?SEQ=11699) [ Ministry of Education Department of Accounting (2009a). *The teacher population of Taipei city*. Retrieved from [http://www.edunet.taipei.gov.tw/public/pub2\\_content.asp?SEQ=11699](http://www.edunet.taipei.gov.tw/public/pub2_content.asp?SEQ=11699) ]
- 教育部統計處 (2009b)。臺北縣教師人數統計資料。取自 [http://www.edu.tw/statistics/content.aspx?site\\_content\\_sn=8869](http://www.edu.tw/statistics/content.aspx?site_content_sn=8869) [ Ministry of Education Department of Accounting (2009b). *The teacher population of Taipei county*. Retrieved from [http://www.edu.tw/statistics/content.aspx?site\\_content\\_sn=8869](http://www.edu.tw/statistics/content.aspx?site_content_sn=8869) ]
- 馮秋香 (2004)。校長課程領導行動研究——以岸內國小融入社區資源建構學校本位課程為例 (未出版之碩士論文)。致遠管理學院教育研究所，臺南縣。  
[ Feng, Q. X. (2004). *A study on principals' curriculum leadership by action research-focused on An-Nei Elementary School* (Unpublished master thesis). Master Program for Education, Diwan University, Tainan County. ]
- 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)，29-34。 [ Huang, J. S. (1999). Implement the administrative leadership strategy of the school-based curriculum development. *Elementary Education*, 40(1), 29-34. ]
- 黃婉儀 (譯) (2001)。教育管理：領導與團隊 (原作者：M. Crawford, L. Kydd, & C. Riches)。香港九龍：香港公開大學。 [ Crawford, M., Kydd, L., & Riches, C. (1997). *The management of education: Leadership and group*. (W. Y. Huang, Trans.). Jiu lung: The open university of Hong Kong. ]
- 蔡清田 (2002)。學校整體課程經營——學校課程發展的永續經營。臺北市：五南。  
[ Tsai, C. T. (2002). *Comprehensive school curriculum management: Sustainable management for school curriculum development*. Taipei: WuNan. ]
- 蔡清田 (2005)。課程領導與學校本位課程發展。臺北市：五南。 [ Tsai, C. T. (2005). *The curriculum leadership and the school-based curriculum development*. Taipei: WuNan. ]

- 甄曉蘭 (2002)。中小學課程改革與教學革新。臺北市：高等教育。[Jen, S. L. (2002). *The primary and secondary school's curriculum reform and the innovation of teaching*. Taipei: Higher Education.]
- Brady, L. (1985). The supportiveness of the principal in school-based curriculum development. *Journal of Curriculum Studies*, 17(1), 95-97.
- Brady, L. (1990). *Curriculum development* (3rd ed.). New York, NY: Prentice.
- Glatthorn, A. A., Boschee, F., & Whitehead, B. M. (2009) Curriculum leadership: *Strategies for development and implementation*. Los Angeles, CA: SAGE.
- Marsh, C. J., Day, C., Hannay, L., & McCutcheon, G. (1990). *Reconceptualizing school-based curriculum development*. London, UK: Falmer.
- Marsh, C. J. (1997). *Planning, management and ideology: Key concepts for understanding curriculum*. London, UK: Falmer.
- Murphy, J., & Beck, L. G. (1995). *School-based management as school reform: Taking stock*. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Sabar, N. (1985). School-based curriculum development: Reflections from an international seminar. *Journal of Curriculum Studies*, 17(4), 452-454.
- Skilbeck, M. (1984). *School based curriculum development*. London, UK: Harper & Row.
- Tam, A. C. F. (2010). Understanding the leadership qualities of a head of department coping with curriculum changes in a Hong Kong secondary school. *School Leadership and Management*, 30(4), 367-386.

# 校長正向領導對教師教學影響之研究

謝傳崇\*

## 摘要

「正向領導」是近年來極受重視的領導論述，融合了正向心理學、正向組織學、正向組織行為與肯定式探詢等不同概念發展而成。校長正向領導藉由激勵教師，營造學校的正向氣氛，進而促進正向溝通、建立正向關係，最終提升學校效能。本文旨在探討校長正向領導對教師教學之影響，透過文獻分析法與觀察進行資料蒐集，分析校長正向領導的新趨勢，並了解正向領導的意義與內涵。其次，探析正向領導的理論基礎，並探討校長正向領導對教師教學的重要影響。最後提出校長正向領導在教師教學上的實踐作法，建議校長要對教師表達支持關心與感恩，孕育學校正向氣氛；發展教師優勢能力，培養團隊正向關係；採用支持性的溝通，促進成員正向溝通；強調教師自我實現，賦予工作正向意義，以期協助校長改善領導問題，而能增進教師教學效能。

**關鍵詞：**正向領導、教師教學、正向心理學、正向組織學、肯定式探詢

---

\* 謝傳崇，國立新竹教育大學教育學系助理教授

電子郵件：hsiehcc@mail.nhcue.edu.tw

來稿日期：2011 年 4 月 30 日；修訂日期：2011 年 6 月 14 日；採用日期：2011 年 7 月 27 日

## Principal's Positive Leadership and Its Impact on Teacher's Teaching

Chuan Chung Hsieh\*

### Abstract

A positive principal is judged by his or her efficiency in building an ideal place for learning, teaching and growing. Thus study examines how far a positive leadership would influence the teaching quality of teachers. This paper consists of (1) an analysis of documents and data, and a search for the meaning of the new idea of positive leadership, (2) an exploration of the theoretical basis of positive leadership, and an examination of its impact on teaching quality, and (3) some practical suggestions for a positive leadership such as care and gratitude to teachers, cultivation of good atmosphere, promotion of just opportunity for advanced learning, and internal harmony. Furthermore, positive leadership needs to be supportive for good communication among teachers and for their self-fulfillment. A positive principal should know how to encourage teachers and optimize their efficiency.

**Keywords:** positive leadership, teacher's teaching, positive psychology, positive organizational scholarship, appreciative inquiry

---

\* Chuan Chung Hsieh, Assistant Professor, Department of Education, National Hsinchu University of Education

E-mail: hsiehcc@mail.nhcue.edu.tw

Manuscript received: April 30, 2011; Modified: June 14, 2011; Accepted: July 27, 2011

## 壹、校長正向領導的新趨勢

領導 (leadership) 作為一種概念與一套實踐作法，一直是眾多流行與學術文獻的主題 (謝傳崇譯, 2010)。學校的領導是一項複雜的工程，從建構願景到凝聚共識、從制定目標到策略規畫、從發展人才到組織再造、從管理教學到策略聯盟、從績效管理到創新經營，其包含範圍廣泛。在整個教育發展的進程中，全世界的領袖大多視學校領導為國家教育政策執行的重要工具，他們發現唯有有效能的校長領導，才能成功地執行教育政策，引領學校的變革，進而提升學生的學習成效。「國際卓越校長計畫」(International Successful School Principal Project, ISSPP) 的跨國研究發現 (謝傳崇譯, 2009)：校長領導是否得當，關係著學校行政與教學的成敗。李懿芳與江芳盛 (2008) 探討 2003 國際數學與科學教育成就調查 (TIMSS) 的臺灣資料，也發現有效能的學校領導會提升學生學習成就。卓越的校長，可以激發教師教學熱情，提升學生學習表現。沒有高素質的校長，無法提升教師的教學成效，因此校長的領導相當重要。

校長是學校的靈魂人物，學校效能的良窳，校長居於關鍵地位。然隨著社會變遷、科技發展與教育變革，校長的角色愈來愈複雜，任務愈來愈繁重，傳統的領導模式與策略已經不合乎時代的需求，必須有所調整與轉變，才能有效勝任校長領導工作。校長要讓學校提升競爭力，要把學校成員視為夥伴而非下屬，讓成員增加承諾、盡心盡力且凝聚組織向心力來增加競爭力。由於正向心理學、正向組織學的發展，領導的重點已轉變為在組織中建構和維護正向的關係。正向領導將關注重點放在組織成員的快樂、自信與保障上，藉由激勵成員而提升組織整體競爭力。

當組織須以不斷加快的速度來適應環境變動，並追求持續發展之際，領導者必須面對不可預知且往往是相互衝突的要求 (Burke, 2002; Katz & Kahn, 1978; Van de Ven & Poole, 1995)。對於學校教育多元化的要求，不僅挑戰領導者所擁有的知識和技能的廣度，同時也測試自我意識的適應性和靈活度，及其如何概念化他們所必須扮演的多重社會角色 (Hannah, Woolfolk, & Lord, 2009; Mahoney, 2003)。

為滿足組織的需求並正向的影響追隨者，領導者的自我建構具高度的複雜性 (Bieri, Atkins, Briar, Leaman, Miller, & Tripodi, 1966; Linville, 1987;

Woolfolk Gara, Allen, & Beaver, 2004)，同時要充滿了可提供內省資源的一整套正向的特質、影響、目標、價值觀和性格優勢（Peterson & Seligman, 2004; Snyder & Lopez, 2002），以促進跨越寬廣領域角色的效益。

許多學校衍生出的教育問題主因來自於校長缺乏領導能力，沒有正向的特質、影響、目標、價值觀和性格優勢，加上社會瀰漫升學主義壓力與家庭教育功能不彰，以致於學校缺乏願景與遠見。學校校長透過正向領導，可以帶給學校希望、改變與樂觀的信念，讓有智慧、決心的人能以嶄新的角度看待我們所面對的學校教育問題，並且發展出一套合宜的解決策略。謝傳崇（2011c）研究發現，校長採取正向領導有助於提升學校效能，透過校長的正向領導，將能激發學校成員組織承諾，塑造出一個支持創新經營的組織氛圍，進而提升學校效能。

現今社會，領導能力往往演變為對名人的狂熱崇拜，人們關注的是個人魅力與豐富的經歷，而非領導者本身的能力。這種個人魅力對於學校教育，甚至是社會國家是沒有太大助益的。Collins（2001）認為，利用個人魅力來領導他人其實相當危險，因為領導者強勢個性的關係，周遭的人往往會去迎合領導者而非說出真相，因此反倒讓領導者自己看不見真相。Collins（2001）舉出幾個公司為例，因為「超級巨星 CEO」離職而造成公司內部瓦解。他也舉出許多默默無名的 CEO，帶領公司邁向高峰，證明了領導者的高知名度不一定會帶來高報酬。Collins（2001）認為真正的領袖必須有願景，但個性又謙卑，而且能面對困難，並教導、指引下屬。最優秀的領袖必須能看清殘酷的事實，且願意排除萬難，採取正向領導去解決組織困境，提升組織效能。

學校成員大部分是教師，是鬆散結合的組織，教師需要有人聽他們的意見、讓他們施展能力自訂計畫來教育學生，並在困難時隨時能獲得指導與支援。他們開放、民主的討論，也讓教學工作充滿了正向情緒，幫助他們提供學生最好的教學品質。校長正向領導能提供他們表達意見的機會、建立良好的互動機制以及改進教學計畫來提升學校競爭力。校長也能個別與成員合作，相信並支持他的學校成員，提升其自我效能感，並鼓勵他們繼續專業成長。

## 貳、校長正向領導的意義

現今學校以及許多組織的領導方式已經改變。從過去的控制與命令，到現

在轉變為參與及激勵的方式來領導。過去在學校當中，校長僅僅是將命令傳達給教師，學校成員對於學校目標、策略與方法沒有置喙餘地；現在則是由校長與教師共同設定目標，並由校長在旁指導並協助教師達成這些目標。學校校長通常靠著本身的努力與奉獻才能晉升到校長的職位。但要成為偉大的領導者，校長必須採取正向領導。

正向領導（positive leadership）是一個新的領導概念，又稱為積極領導，Luthans、Luthans、Hodgetts 和 Luthans（2001）提出正向取向領導（positive approach to leadership, PAL），其內涵為真實的樂觀、情緒智力、信心、與希望，並舉文獻證明領導者若具有此四個內涵，必能產生領導效能。在 Cornell University 的兄弟與姊妹事務處（2010）（Office of Fraternity & Sorority Affairs）的領導課程提到正向領導的方法為：讚美、有效的評論、允許屬下犯錯、激勵、傾聽、授權給屬下、信任、設定目標、領導風格。林新發、王秀玲、仲秀蓮、顏如芳與汪宗明（2005）曾研究國小校長正向思考、領導風格對學校效能的影響，正向思考意指個人不斷地自我暗示自己原本具有智慧、愛心、勇氣的美德，而內化到下意識，以增加自信心，並將智慧、愛心、勇氣的美德發掘運用出來。

詹明娟（2009）認為好領導從正向解讀開始，學會欣賞他人的能力，適才適用擺對位置，抗壓調適、覺察反思。陳生民（2006）指出主管人員必須正向思考，以長處著眼。能通過考驗，成為優秀主管者，乃在於凡事找出其正面的意義，並看到對自己最有價值的部分。林新發（2009）認為正向領導者應：（1）正向解讀部屬行為：領導者應先肯定人性本善，部屬做錯事必有其不得已之原因，然後再依組織規範進行理性處理。（2）以身作則積極形塑組織正向氛圍：領導者應培養樂觀、不畏困難的勇氣與毅力，並且以身作則，以培育組織成員具有感恩、樂觀等正向情緒，進而形塑組織正向氛圍。林新發（2010）也定義正向領導為組織領導者在建立共同意義的目標下，所展現正向的執行力與影響力，以營造正向氛圍與付出愛心關懷，進而提升組織成效。

綜合國內外正向領導的相關研究（林新發，2009、2010；陳生民，2006；詹明娟，2009；謝傳崇譯，2011a；Cameron, 2008; Luthans et al., 2001）。校長正向領導可歸納為以下幾個概念：

### 一、校長能正向思考展現良好情緒

校長凡事能正向思考，闡揚事件背後的正面意義，不僅展現良好情緒智

商，亦能展現良好示範，在學校形成正向的良性循環。

## 二、校長能正向態度關懷成員表現

校長能用正向態度看待部屬的行為，以關懷、同理的心態深入了解部屬的困境與難處，提供部屬正向的支持與協助。

## 三、校長能正向營造溫馨學校氛圍

校長能處處展現同情、寬恕、感恩同仁的行為，誘發部屬良善的美德，戮力營造一個正向的校園氛圍與學校文化，使學校沉浸在一良善的氣氛中。

## 四、校長能正向塑造卓越共同願景

校長能帶領同仁建立共同而且正向的學校願景，使學生的學習成效明顯提升，教師的教學品質日益精進，家長對於學校的辦學抱持正向的肯定態度。

總之，正向領導者能夠促進個人和組織的正向積極表現。正向領導能激勵教師工作態度、提升工作成就、促進人際間的高道德行為、促使正向的情感交流。因此校長正向領導是校長能與學校成員建立正向的共同願景，以正向思考處理學校事務，並採取關懷、同理的心態協助成員解決問題，使學校瀰漫正向的氛圍，進而提升學校教育成效。

## 參、校長正向領導之內涵

Cameron (2008) 認為正向超越組織都有一些不同於其它組織而且較少被認定的領導策略，而這些關鍵的領導策略都建立在「正向」的概念上。「國際卓越校長計畫」的跨國研究也發現 (謝傳崇譯, 2009)：國際的卓越校長展現出非凡特質、策略與領導行為，使他們在學校中扮演更重要的角色 (Day, Harris, Hadfield, Tolley, & Beresford, 2000)，也展現出正向領導的特質。這些卓越校長所展現出來的正向領導行為包括：(1) 對個人績效責任的熱情承諾；(2) 堅持學校的道德目的；(3) 聚焦於他人為中心的學習信念；(4) 促使情緒與理性的投入；以及 (5) 兼重個人目標與組織功能的達成。如表 1 所示：

表 1  
卓越校長的領導行為

領導行為	重要內涵
1. 對個人績效責任的熱情承諾	高度期望；強烈自尊；專業堅持；正向發展；成就導向；學習中心；開放溝通；教育關心個人的價值；重視學生人權；寬恕包容的；強調社會正義與民主原則。
2. 堅持學校的道德目的	能管理校長角色不明確與多元角色衝突，並超越工具理性，以提升個人價值，促使學校進步。
3. 聚焦於他人為中心的學習信念	持續改進，建構個人能力與集體意識，合作學習文化；分佈式領導；做決定與責任；促進信任；組織專業社群策略性地介入學校個人與組織的情境，促進獨立自主的專業實踐與培育教師領導。
4. 促使情緒與理性的投入	情緒理解；同理心；信任；富勇氣的精神；立即行動（staying close to action）；與關鍵利害團體在認知與情緒上互動；創造安全的教學環境，及富創新的精神。
5. 兼重個人目標與組織功能的達成	建構以人為中心的社群；重視楷模的價值；尊敬他人；兼顧學校績效責任與個人關懷。

資料來源：謝傳崇（譯）（2009）。**變革時代卓越的校長領導：國際觀點**（頁172）。臺北市：心理。

Cameron（2008）則認為正向領導的策略包括：（1）肯定屬下長處，以利進行正向溝通；（2）鼓勵屬下具有正向的情緒，例如：熱情、樂觀，塑造正向氣氛；（3）建立支持關係；（4）提供屬下工作的意義和目標。羅中廷（2010）發現領導是由領導者、部屬以及脈絡三個因素所共同形成，但關係因素可能是影響領導知覺形成的重要第四因素。關係因素會影響一個人對另一個人的態度、如何解讀對方的行為、乃至對其行為與成就的歸因，因此可能影響他如何知覺上司的領導風格。在形成校長正向領導內涵前，可以先探討國內外有關正向領導的相關文獻。

Dinkmeyer 和 Losoncy（1996）曾提出六種正向領導的技巧：（1）專注傾聽：領導者需學習專注而有效地傾聽成員的聲音。（2）能用同理心待人：領導者不宜太主觀去對待組織中的成員，應讓自己成為一面鏡子，隨時同理成員所說的、做的和想要的。（3）聚焦於優點：領導者要學習發現組織成員的優點，並能激勵成員。（4）角度觀點多元：領導者宜由不同的角度和觀點去看事情

或處理組織中的問題。(5) 激發團隊精神：領導者應強化團隊的合作來取代成員間的對立和競爭，並激發團隊精神，讓每一個成員都能成為激勵者。(6) 增強成員信心的能力：作為一個領導者必須隨時保持信心，並感染周圍的人，讓成員也能因為有信心而讓組織有優秀的表現。在 Cornell University 的兄弟與姊妹事務處 (2008) 的領導課程提到正向領導的方法為：讚美、有效的評論、允許屬下犯錯、激勵、傾聽、授權給屬下、信任、設定目標、領導風格。Gordon (2008) 認為要在組織中產生正向的能量 (positive energy)，其條件包括：有正向的領導者、建立信任與正向文化、聘用正向的成員、增加溝通、補充正向能量、建立分享的願景與目的和除去能量吸血鬼。IRI 管理顧問公司 (2008) 提到正向領導課程的訓練計畫，可讓領導者學到：(1) 建立信任：包括對屬下提供正確公開的資訊、讓屬下容易親近、勿私下非議屬下。(2) 充分授權：包括鼓勵屬下正向表現以建立其自信、使屬下有完成工作的相關權力與資訊、將屬下的表現連結成為組織的成功。(3) 提高競爭力：包括做事積極、願意冒險與勇敢克服困難。

仲秀蓮 (2011) 認為正向領導的層面，包括：(1) 共同願景：係指校長整合教職員工與家長對學生學習的期望，形成學校成員共同追求的願景，以激勵學生努力學習和創新的表現程度。(2) 愛心關懷：係指校長關懷學校成員的需求，並協助成員滿足其需求，正向解讀成員行為，以使彼此建立良好的人際關係的表現程度。(3) 智慧倡導：係指校長為達成學校目標，訂定周詳可行的計畫與實施策略，化解有害於學校的危機，引導成員產生正向的良善行為，以使學校持續發展的表現程度。(4) 勇氣執行：係指校長為達成學校目標，以奮鬥不懈的毅力，克服困難，使各項計畫能有效落實的表現程度。(5) 反思學習：係指校長為達成學校目標，時時反省自己的道德修為，持續充實專業領導知能，發揮反思與學習的示範作用，並且鼓勵成員反思與相互分享學習心得與教學經驗，形成學習型組織的表現程度。(6) 建立團隊：係指校長為達成組織目標，運用成員的專長組成各類型的團隊，並授權、激勵各團隊發揮所長，以擴大校長的影響力，進而提升學校創新經營效能的表現程度。

綜合正向領導的相關討論 (林新發, 2009、2010; 仲秀蓮, 2011; 謝傳崇譯, 2009; 羅中廷, 2010; Cameron, 2008; Dinkmeyer & Losoncy, 1996; IRI Consultants to Management, 2008; Office of Fraternity & Sorority Affairs, 2008)，將校長正向領導分為「營造正向氣氛」、「建立正向關係」、「善用正向溝通」與「培養正向意義」等四個層面，來衡量校長正向領導。茲說明如下：

## 一、營造正向氣氛

校長在學校氣氛中扮演了相當重要的角色，校長可以營造學校裡的正向氣氛，以身作則並親自示範正向情緒，展現出：專注傾聽、用同理心待人、自然流露同情心、讓老師知道同仁遭遇困難，並鼓勵老師主動關心與支持，對老師抱持寬容接納的態度，以及隨時抱持感恩的心情，謝謝每位教師的辛苦與付出。以上這些點點滴滴的正向行為，都將打動學校裡的每個成員，並樂於表現出寬恕、感恩與同情的情緒，自然學校的氛圍與風氣便會慢慢改變，一旦氣氛形成，也就造就了一股正向的文化在學校裡頭。

## 二、建立正向關係

在學校裡，老師彼此間的關係如果是正向、良善的，自然校園裡的人際衝突就會減少，而帶來最明顯的改變，像是：教師的情緒將趨於穩定，其生理、心理的表現是健康的，這樣的正向關係對教師的工作士氣與工作表現絕對是正面積極的，連帶也會提高學校的經營績效，這些都是校長可以加以琢磨與營造的。校長在建立校園裡的正向關係，可以採取以下的做法，像是：提供教師們情緒、智慧或資源上的支援；尊重教師的專業並與教師們建立良好的夥伴關係；對教師能夠充分的信任與授權，並透過上列的方式，建立教師的信心跟能力。一旦教師們能因此表現出利他的行為，這種蘊積的能量將有如飛輪運轉般逐漸在學校裡散播開來。因此，校長該如何誘發這種正向關係，以協助教師與學校發掘各自擁有的優勢並且加以妥善運用，是相當關鍵的要素。

## 三、善用正向溝通

溝通品質的良莠影響了溝通能否繼續下去，校長要讓學校內充滿正向的溝通，除了親自示範外，具體可行的方式包括：傳達批評或指導的訊息時，能採多元的觀點；指責能聚焦在事件本身，而非對人；善用支持性的語言，像是：關注成員的優點、肯定成員對組織的貢獻、給予成員最好的回饋意見；即使是負面訊息的傳達，也會採用支持性以及能有效協助教師成長的方式來表達，或是婉轉陳述，避免攻擊性的情緒字眼。

## 四、培養正向意義

學校不同於一般的營利組織，除了肩負人才培育的重責大任，藉以提升

國家競爭力，更重要的是，學校也承受了整個社會的期待。因此，校長在推展學校校務時，必須把握不同的時機闡述、分享個人的教育理念，帶領教師們超越個人利益，同時，能發覺每個教師不同的價值觀以及工作背後隱含的意義，透過校長利他行為的示範，把學校的願景跟教師個人的價值與背後工作意義相結合。當然，除了讓學校教育的目的與教師的工作價值做連結外，讓教師們清楚知道他對孩子可能帶來的影響與改變，以及教育的目標在於成就學生。凡此種種，都將有助學校成員釐清教育的意義與價值，提升學校教師的工作表現。

校長身為學校領導者，應賦予學校成員正向的意義，帶領成員共同討論學校的發展方向，透過以身作則的方式，營造學校的正向氣氛，如此將有助學校內正向溝通的氛圍形成以及學校內部正向關係的建立，如此，才能帶動學校整體效能的向上提升。

## 肆、正向領導的理論基礎

正向領導的理論基礎源自於正向心理學，以及正向心理學所引發的正向組織學、正向組織行為和肯定式探詢理論。美國心理學會主席 Seligman 為首的一些心理學家發起了正向心理學研究運動，強調心理學應該改變以往偏重消極的病理表現、心理問題的研究取向，重視對人的正向情緒、正向特性和正向心理狀態等方面進行研究，以便借助科學方法來發現那些能夠促進個體潛力、提升個人幸福感、增強團隊和組織的效能的正向心理因素（曾文志，2010）。正向心理學的重大發展，很快地影響組織行為的研究，導致組織行為相關理論的變革（Cameron, Dutton, & Quinn, 2003）。由於領導是組織行為的次領域，正向領導來自正向心理學，以及正向心理學所引發的正向組織學、正向組織行為和肯定式探詢理論，建構出可以導致優越組織的正向領導理念。

### 一、正向心理學

在 1980 年代以前，心理學者關注在心理與精神疾病上，許多醫學院都會開設「變態心理學」課程，探討變態行為或病態心理。1970 年代起，Seligman 開始研究習得無助感，尋求學會如何預防，而非僅是治療。接著轉而對樂觀主義的研究產生興趣，然後在 1990 年代演變成正向心理學的概念（曾文志，2006）。Seligman 從人本心理學的理念，轉而聚焦於幸福和健康的

重要。

1998年，Seligman擔任美國心理學會（American Psychological Association，APA）主席之後，有鑑於過去心理學界致力於心理疾病與問題的治療，卻忽略了追求個體圓滿與社會繁榮的理想（曾文志，2006），開始以更多正向觀點作為心理學領域的研究主題。在他的努力之下，兩三年後正向心理學誕生了。

Seligman和Csikszentmihalyi（2000）提出正向心理學（positive psychology），目的在透過正向心理學協助人們過得更好、更具成就感，進而增進人們的幸福，其主要內涵包括了三個部分，分別為：（1）「正向經驗」（positive experience），如快樂、主觀幸福感、樂觀、自我控決定以及正向的情緒和健康的關係等。（2）「正向特質」（positive trait），如自我決定（self-determination）、智慧（wisdom）、創造力（creativity）、美德（virtues）等。（3）「正向環境」（positive community），像是社會關係（social relationship）、文化規範（culture norms）、家庭影響潛能的發展（effects of family on the development of talent）等等。

Fredrickson（2001）針對正向心理學，提出「擴大建立理論」（broaden-and-build theory）說明，歡愉、興趣、滿足、自信和愛這些的正向情緒，可以有效促進行為方式，並能擴充人的短暫思考、行動技能，最終有助建立長久的資源。透過創造性價值的實現、經驗性價值的提升、態度性價值的改變，使個人能因此發現生命的價值與意義，並且因為信心（confidence）讓個人更樂於和他人分享成果並成就更美好的未來（Lewis, 1993）。

綜合上述，正向心理學在協助個人找到內心裡的正向能量，培養樂觀思考、積極正向的心態，使這樣的能量，能讓人隨時面對困難、挑戰挫折、突破困境，深切體認個人的價值與存在的意義，進而帶動週遭的人或團體，乃至整個社會，而這也是正向領導所奉行的圭臬。

## 二、正向組織學

正向組織學（Positive Organizational Scholarship，POS）為密西根大學的Cameron和他的同事積極推展。正向組織學強調組織遇到危機和不利情境時能夠提升其生存能力和有效性的正向組織特徵，比如：正向的個性特質和正向個別差異等。Cameron（2008）認為：「正向組織學是用特別的方式研究正向異常行為、或使組織及其成員蓬勃發展的方法。」正向組織學從正向特質與個別差異觀點出發，著眼正向偏差（positive deviance）組織動態現象的解析，強調正向特質變項。他們認為正向領導具有以下三種涵義：

(一) 正向領導可以促進「正向超越表現」(positively deviant performance)，意謂顯著超越一般或預期的成效。促進正向超越表現和達到一般性的成功不同，那代表「以令人尊敬的方式，進行超越群體常態的行為。」(Spreitzer & Sonenshein, 2003: 209) 正向領導的目的就在幫助個人及組織達到驚人的成就水準。

(二) 正向領導重視積極樂觀或是對於人類優勢、能力和潛能的關注。它著重在成功和興盛，而非障礙和阻礙。正向領導並非忽視負向的事件，而是在這些負向事件的基礎上發展正向的結果。它和單純良好的、有魅力的、值得信賴的僕人式領導並不同 (Conger, 1989)。

(三) 正向領導使人達到最好的狀態，或培養善良品德 (Cameron & Caza, 2004; Spreitzer & Sonenshein, 2003)。基於 Aristotle 幸福論的假設，這是一種存在於所有人類系統裡，傾向追求善良道德的內在價值 (Dutton & Sonenshein, 2009)。雖然對於良善的組成內涵，以及是否存在普遍認同的人類德行，一直以來爭辯不斷，但所有的社會及文化都擁有一套他們認為的善良道德特質 (Dent, 1984; Peterson & Seligman, 2004)。換句話說，個人和組織都有一種與生俱來的良善品德傾向。

### 三、肯定式探詢

當 Seligman 發展關於一個心理學中對正向思考需求的理念時，他著重在以「個人」為分析。Cooperrider 發展肯定式探詢 (Appreciative Inquiry, AI)，將正向思考的理念引進管理學時，則將分析對象變成為「組織」。他認為組織應該被視為大量的機會，而非僅是問題的解決工具 (Cooperrider, Stavros, & Whitney, 2008)。Cooperrider 與 Srivastva (1987) 認為組織發展應聚焦在正向目的和正向結果上，就像 Seligman 認為心理學應關注在正向結果和機會，Cameron (2008) 認為管理應該著重在組織正向結果的來源，Cooperrider、Stavros 與 Whitney (2008) 認為組織發展應該聚焦在組織成員在良好組織中能做的事情上。

肯定式探詢鼓勵人們去搜尋組織內外最好的、最美的一面，以實現個人與群體、成員與組織的共同發展。肯定式探詢是一門提問的藝術及實踐，它不斷強化組織系統的領會能力、預測能力以及正向潛能培育能力。肯定式探詢的假設很簡單：「每個組織當中總有某些事情，賦予組織生命並且讓這個組織最有朝氣、效能，不僅帶來成功也讓所有與組織相關的人通通連接在一起。領導

者透過發現這些賦予生命的動力，這個組織就有能力奠基在最具滋養能量去創造未來。」

肯定式探詢的基本原則，包括：詮釋原則、併發原則、詩歌原則、預想原則、積極原則。肯定式探詢認為集聚和保存變革力量，積極的影響力和社會親密感是非常重要的，如希望、振奮、鼓舞、關懷、友誼、工作的緊迫感，以及完成任務後的愉悅感。我們如果保持積極的探詢之心，組織與個人將變得更加有強壯、聰慧與高效能。

#### 四、正向組織行為學

正向組織行為學（Positive Organizational Behavior, POB），在組織行為學裡是一個新的研究領域，由 Luthans（2002）提出，他主張員工的心理狀態應該被視為重要且最佳的無形資產看待。正向組織行為應該善用正向導引的方式，研究並運用可供測量、可供發展、並能有效管理員工的心理狀態，以儲備優勢的人力資源並提升員工的心理能力，從而改善員工職場中的表現。

正向組織行為學特別重視員工的正向心理能力，Luthans 和 Youssef（2004）把正向心理能力界定為：員工擁有高的自我效能、能保持樂觀、充滿希望以及能從困境挫敗中的恢復能力。在 Luthans 和 Youssef（2007）的研究也發現，上述的自我效能、希望、樂觀和恢復力是最符合正向組織行為所定義的心理能力，而且這些能力將有效影響組織的表現。因此，正向組織行為學是希望開啟員工的心理能力，進而提高其工作績效，為達成以上的目標，就須透過發展並改善工作環境的不良影響，引進不同於過去的管理技術，而且，要具備能夠被評估以及改善的特性。當前廣泛討論的組織議題，如：員工的工作滿意度、組織承諾、正向團隊情感、組織公民行為、自我激勵、幽默感、自我決定等，都採納正向組織行為學的概念進行相關的研究。

正向組織行為從組織引入正向方法著手，他們認為組織像一個能容納正向和負向能量的有限容量的容器。組織中的大量正向能量，能稀釋和根除有限容器內的負向能量。正向組織行為強調對人類心理優勢能力的研發與管理，將研究重點放在如何採取正向的方法和如何發揮員工的優勢以提高組織的效能（郭素芬，2010），而正向領導所強調在組織裡營造正向氣氛、建立正向關係、善用正向溝通、培養正向意義，其實都與健全員工的心理能力有關。同時，預期都能對組織的整體績效提供貢獻，因此，正向領導其實是正向組織行為學理念的延伸，並具體落實。

## 伍、校長正向領導與教師教學的關係

現今影響學校教育的力量越來越複雜也強烈，包括：重視學生成就的績效責任、學生問題的多樣性、複雜的社區關係（謝傳崇譯，2011b）。雖然這些影響學校的力量帶有多樣性、複雜性與強制性的特質。然而，卓越的學校校長能採取正向領導去駕馭這些力量，進而運用這些力量支持教師教學。Rallis 與 Goldring（2000）就指出「動態學校」存有下列的特質：（1）教師們會自我要求與精進；（2）課程是有組織的；（3）校長將領導焦點放在教師教學與學生學習上；（4）熱心投入的家長及社區；（5）資源的快速取得與使用。採取正向領導的卓越校長能將外界的各種力量拉進來幫助教師教學，進而提升學校教學氣氛、強化教師教學動機、激發教師無限創意與促進教師自我實現。

### 一、正向領導能提升學校教學氣氛

Rego、Sousa、Cunha、Correia 與 Saur-Amaral（2007）研究發現領導者保持正向情緒時，也能將正向情緒感染給員工，促進彼此間的良好關係，因此會提高組織承諾而提升其工作績效。Ashkanasy 與 Humphrey（1999）也發現當員工在工作時若有正向的心情感受，會對工作結果有正向的影響。羅中廷（2010）也發現領導者與部屬的關係能影響領導的效能。仲秀蓮（2004）發現愈高正向思考程度的國小校長，其教師教學品質愈高。張碧娟（1999）也發現學校教學氣氛愈佳，教師教學效能愈高。擁有正向思考的校長，能以積極樂觀的心理面對學校困境，也愈能與組織成員建構正向關係，在正向關係中，學校教師可以與校長共同努力，一起為提升學生學習表現而努力。

### 二、正向領導能提升教師教學動機

Tugade 與 Fredrickson（2004）發現，將任務視為挑戰者，會經歷較多的正向情緒；而將任務視為威脅者，則有較多的負面情緒。Csikszentmihalyi（1990）發現員工獲得快樂時，也會對其內在動機產生正向影響（Anderson, De Dreu, & Nijstad, 2004）。正向領導關注組織成員的正向特質、優勢與長處，追求成員的最佳表現，能形成組織成員的正向情緒，個人的樂觀、自信與快樂將使教師產生教學的樂趣。因此將正向領導應用在教師教學上，可以增加教師的教學動機，並能持續關注在學生的學習上。教師有較高的教學動機，就能感受到教學的樂趣、快樂與滿足。

### 三、正向領導激發教師無限創意

洪蘭（2004）認為創意是可以培養的。Amabile、Barsade、Mueller 和 Staw（2005）發現正向情感有助於創造力的展現。Bhattacharya 和 Sen（2003）認為正向情感促進認知彈性，幫助個體從不同角度看事情。楊智先（2007）研究發現，工作希望感受愈高的教師，在教學上的創意表現愈佳。Isen 和 Baron（1991）研究結論發現正向情緒能促進創意問題解決。Fredrickson 和 Branigan（2001）研究指出正向情緒使人們心中思考及行動的選擇變寬廣；對於無法改變的事情，能夠引導個體以開放的心態看待。因此，校長應引發教師的正向情緒，蘊育學校的正向氣氛，激發教師的內在動機與創意，充分發揮教師的潛能。

### 四、正向領導能促進教師自我實現

依據 Maslow 的需求層次論，當個人的基本需求獲得滿足時，便會追求更高層次的滿足（Brown & Cullen, 2006）。Huhtala 與 Parzefall（2007）發現當組織提供的工作資源較高時，員工對工作抱持正向態度，並致力於對組織有益的活動。教師在學校教學過程中獲得尊重與肯定，便會尋求自我實現。此外校長透過賦予教師教學神聖而重大的意義，讓教師感受到自身工作的意義性，便會力求將學生教育好。所以校長應充分了解教師，賦予教師工作的神聖意義，發揮教師個別優勢，以正向態度肯定與鼓勵教師，發展教師的潛能與創意，發揮自我應驗的預言，勇於自我挑戰，促進教師的自我實現。

## 陸、校長正向領導在教師教學上的實踐

校長正向領導與教師教學的關係密切，校長正向領導有助於教師教學，進而提升學生學習成效，提高學校效能。正向領導能激發教師教學動機，維持高度教學熱情；正向領導能提升教師教學氣氛，在溫馨和諧的校園氛圍下，關注在教學成效上；正向領導能促進教師自我實現，不斷自我超越；正向領導能激發教師無限創意，找出成功教導學生的方法；因此校長可以採取正向領導的策略如下：

### 一、表達支持關心與感恩，蘊育學校正向氣氛

在積極正向的氣氛中工作，對於個人及組織績效具有顯著正向的影響；學校擁有正向氣氛，將能提升教師教學動機，促進教師創意，讓教師全力指導學生。也因為學校氣氛的好壞，校長扮演了相當重要的角色，校長的為人處事，可以帶給學校成員不同的感受。在正向領導中，校長可以透過同情、寬恕與感恩來培養學校的正向氣氛。校長在同情上要能察覺學校成員在教學過程中所遇到的困境，表達關愛和關注教學問題，給予學校教師情感上的支持，並給予指導與協助。在寬恕上要能建構學校成員共同的教學願景，給予教師高度的教學成就期許，以及採用正向語言激勵教師教學意志。校長也要公開向學校教師表達感恩，包括拜訪學校表現優異教師，或寄贈感恩短箋與卡片，以表達對學校成員的讚賞和感激。校長表達感恩可以引導學校教師發展出彼此尊重和支持的關係，創造出一種情感氛圍，一種學校成員互相關心、支持與鼓勵往前邁進的氣氛。

### 二、發展教師優勢能力，培養團隊正向關係

經歷正向的人際關係會對個人生理、心理、社會與情緒上產生正面效益，同時也能提升組織表現。正向關係所做出的貢獻，是組織產生正向表現的主要因素。在學校裡，成員間的關係是和諧的，校園裡的人際衝突就會減少，進而展現高度教學表現。校長為促進正向關係可以採取的重要領導策略包括：（一）發展學校的正向能量網絡。（二）發掘教師優勢並提供發展機會。校長除了擴散自己的正向能量，激勵教師發揮潛能外，也能激勵教師的正向能量。校長要讓正向能量感染學校，也鼓勵教師表現正向行為，進而建構了正向能量網絡、正向教導關係與正向能量團隊。學校的正向能量網絡可以加強組織的人際關係，促進成員的協調與合作，使個人和學校獲得良好的效能。同樣的，正向領導的校長會注重與建立教師的優勢，而非專注於他們的缺點。校長強調教師優勢會產生一種吸引力，不但發展了教師優勢，也強化了學校中的人際關係，進而在教學上相互合作，提升教學表現。

### 三、採用支持性的溝通，促進成員正向溝通

溝通品質的良莠影響了組織目標的達成，正向溝通比起負向溝通較能使組織有高效能表現，組織成員間也有高度連結性。學校教師對學校活動的參與度、信息的交換，以及組織承諾都會提高正向溝通的頻率。校長要促進學校的

正向溝通，除了以身作則努力與教師溝通，可以採用支持性的溝通方式。因為最佳的自我回饋流程建立在正向回饋的力量，所以校長要幫助教師系統地蒐集教學的優勢和他們對學校與學生的獨特貢獻。由於多數教師很難精確地發覺自身的優勢，因此可藉由他人描述自己獨特的價值，來幫助自己做出最佳的教學表現。最佳的自我回饋流程能營造學校教師最佳的自我圖象，幫助教師複製出最佳教學的情境。支持性的溝通係學校校長運用真誠一致、描述性與問題為中心的陳述，藉由鼓勵性、協助性及強化而非削弱關係的溝通，來提供教師正向與負向的教學回饋，以提升教師的教學表現。校長採用支持性的溝通，可以與教師建立彼此信任關係，來避免對學校教師造成負面的批評，進而提升教師的教學效能。

#### 四、強調教師自我實現，賦予工作正向意義

當人們在工作中體驗正向意義或使命感，他們就會提升工作表現並且增強個人的幸福感。因此，校長在推展學校校務時，要透過利他行為的示範，把學校的願景與教師個人的價值信念與工作意義相結合，以激勵教師自我實現。學校校長可以在四個方面讓學校教師的工作充滿意義：（一）強調學校教育對於人類福祉的正向影響力，塑造教師工作的正向意義。教師發現個人的教學工作影響社會美好的程度越多，教學工作也就更具有意義。同樣的，教學工作越具有意義，教師就越渴望與他人分享其成果。（二）將學校教育工作與重要的善行美德相連結，可以塑造工作的正向意義。例如，突顯教師的工作和社會永續發展之間的關係，將有助於產生正向意義。學校校長可以帶領成員發展對社會有益的更高目標，來取代個人利益，將提高組織表現。（三）強調學校教育工作的影響力足以超越時空框架，來塑造教育工作的正向意義。校長要讓教師了解其工作對學生有長期影響，而能無私的超越短期表現，以提高組織效能。（四）建立學校生命共同體的感覺，可以塑造教學工作的正向意義。校長強調以貢獻為目標，而非以自身利益為標的，能夠促進教師個人和組織學習、信任、高品質及高水準表現。

## 柒、結論

卓越校長的正向領導行為是基於他們非凡的價值觀與信念，卓越校長相

信：正向領導是相對的，有賴學校結構、學校文化、社會經濟環境、校長、教職員與學生信念的合作與配合。校長應採取多元持續的專業學習，因為「領導」是複雜非線性的工程，並沒有公式可求。因此要開放心胸向廣大社會學習、向標竿校長學習、與其他校長及教師組成專業學習社群等，學習藉由外在變革的壓力提升教師教學與學生學習成就。

校長身為學校領導者，應賦予學校教師教育工作的正向意義，帶領成員共同討論學校的發展方向，透過以身作則的典範學習，營造學校的正向氣氛，如此將有助學校內正向溝通的氛圍形成以及學校內部正向關係的建立，也才能帶動學校整體效能的提升。

## 參考文獻

- 仲秀蓮 (2004)。臺北縣市國民小學校長正向思考、領導型式與學校效能關係之研究 (未出版之碩士論文)。國立臺北教育大學教育經營與管理學系，臺北市。  
〔 Chung, H. L. (2004). *The relationship among the elementary school principal's positive thinking, leadership style and school effectiveness in Taipei county and city* (Unpublished master thesis). Department of Educational Management, National Taipei University of Education, Taipei. 〕
- 仲秀蓮 (2011)。臺灣地區國民小學校長正向領導、學校文化對學校創新經營效能影響之研究 (未出版之博士論文)。國立臺北教育大學教育經營與管理學系，臺北市。〔 Chung, H. L. (2011). *The impact of elementary school principal's positive leadership and school culture on effectiveness of school innovation management in Taiwan* (Unpublished doctoral dissertation). Department of Educational Management, National Taipei University of Education, Taipei. 〕
- 李懿芳、江芳盛 (2008)。有效的學校領導對數學學習成就之影響：以 TIMSS 2003 臺灣調查資料為例。**教育政策論壇**，11 (2)，107-130。〔 Lee, Y. F., & Chiang, F. S. (2008). The Effects of School Leadership on Mathematics Achievement: An Analysis of Taiwan Data in TIMSS 2003. *Educational Policy Forum*, 11(2), 107-130. 〕
- 林新發 (2009)。正向領導的理論基礎。**國民教育**，51 (1)，1-6。〔 Lin, H. F. (2009). The theoretical basis of positive leadership. *Elementary Education*, 51(3), 1-6. 〕

- 林新發 (2010)。正向領導的意涵與實施策略。《國民教育》，50 (3)，1-5。〔Lin, H. F. (2010). Positive leadership meaning and implementation strategy. *Elementary Education*, 50(3), 1-5.〕
- 林新發、王秀玲、仲秀蓮、顏如芳、汪宗明 (2005)。國民小學校長正向思考、領導風格對學校效能影響之研究—以臺灣北部地區三縣市為例。行政院國家科學委員會專題研究計畫成果報告 (編號：NSC93-2413-H-003-013)。中華民國行政院國家科學委員會。〔Lin, H. F., Wang, H. L., Chung, H. L., Yen, J. F., & Wang, C. M. (2005). *Elementary school principal positive thinking, leadership style, influence on school performance—A case study of Taiwan's counties and cities north of the country* (No. NSC93-2413-H-003-013). National Science Council.〕
- 洪蘭 (2004)。閱讀決定思想。《教師天地》，129，4-7。〔Hung, L. (2004). Reading decides the thought. *New Horizon Bimonthly For Teachers In Taipei*, 129, 4-7.〕
- 郭素芬 (2010)。桃園縣國民小學行政團隊的正向組織行為對團隊衝突管理影響之研究 (未出版之碩士論文)。國立政治大學學校行政在職專班，臺北市。〔Kuo, S. F. (2010). *The impact of positive organizational behavior on conflict management in elementary school administration team in Taoyuan* (Unpublished master thesis). Master of Education in School Administration, National Chengchi University, Taipei.〕
- 陳生民 (2006)。你是自己的最高主管。取自 [http://blog.sina.com.cn/s/blog\\_472708e101000301.html](http://blog.sina.com.cn/s/blog_472708e101000301.html) 〔Chen, S. M. (2006). *You are your highest manager*. Retrieved from [http://blog.sina.com.cn/s/blog\\_472708e101000301.html](http://blog.sina.com.cn/s/blog_472708e101000301.html)〕
- 曾文志 (2006)。活出生命的價值——正向心理學的認識。《師友月刊》，464，1-7。〔Tseng, W. C. (2006). Live out the value of life: knowledge of positive psychology. *The Educator Monthly*, 464, 1-7.〕
- 曾文志 (2010)。讓正向情緒擴展與建構孩子的未來。《師友月刊》，517，62-67。〔Tseng, W. C. (2006). Will let the positive emotion expand and construct child's future. *The Educator Monthly*, 517, 62-67.〕
- 張碧娟 (1999)。國民中學校長教學領導、學校教學氣氛與教師教學效能關係之研究 (未出版之博士論文)。國立政治大學教育學系，臺北市。〔Chang, P. J. (1999). *The Study of the Relationship on Junior High School Principal Instructional Leadership, School Instructional Climate and Teachers Teaching*

- Effectiveness* (Unpublished doctoral dissertation). Department of Education, National Chengchi University, Taipei. ]
- 楊智先 (2007)。教師社群互動、工作希望感受與創新性轉化之關係：量化模式建構與典範案例分析 (未出版之博士論文)。國立政治大學教育學系，臺北市。[ Yang, C. H. (2010). *Teacher community, work hope, and creative transformation: Model construction and case analysis* (Unpublished doctoral dissertation). Department of Education, National Chengchi University, Taipei. ]
- 詹明娟 (2009)。好領導從覺察與正向解讀開始。取自 [http://ioistudygroup.blogspot.com/2009/01/blog-post\\_6309.html](http://ioistudygroup.blogspot.com/2009/01/blog-post_6309.html) [ Chan, M. C. (2009). *The good leadership from perceives with to the explanation start*. Retrieved from [http://ioistudygroup.blogspot.com/2009/01/blog-post\\_6309.html](http://ioistudygroup.blogspot.com/2009/01/blog-post_6309.html) ]
- 謝傳崇 (譯) (2009)。變革時代卓越的校長領導：國際觀點 (原作者：C. Day & K. Leithwood)。臺北市：心理。[ Day, C., & Leithwood, K. (2007). *Successful principal leadership in times of change: An international perspective* (C. C. Hsieh, Trans.). Taipei: Psychological Publishing. ]
- 謝傳崇 (譯) (2010)。教育變革領導 (原作者：K. Leithwood, D. Jantzi, & Steinbach R)。臺北市：華騰。[ Leithwood, K., Jantzi, D., & Steinbach, R. (2009). *Changing leadership for changing times* (C. C. Hsieh, Trans.). Taipei: Fartern Publishing. ]
- 謝傳崇 (譯) (2011a)。正向領導 (原作者：K. Cameron)。臺北市：巨流。[ Cameron, K. (2008). *Positive leadership: Strategies for extraordinary performance* (C. C. Hsieh, Trans.). Taipei: Chuliu Publishing. ]
- 謝傳崇 (譯) (2011b)。校長教學領導：理論與實踐 (原作者：M. Militello, S. F. Rallis, & E. B. Goldring)。臺北市：心理。[ Militello, M., Rallis, S. F., & Goldring, E. B. (2009). *Leading with inquiry & action: How principals improve teaching and learning* (C. C. Hsieh, Trans.). Taipei: Psychological Publishing. ]
- 謝傳崇 (2011c)。國民小學校長正向領導與學校效能關係之研究。臺灣教育發展論壇，3，49-66。[ Hsieh, C. C. (2011c). A study of the relationships between principal' positive leadership and effectiveness of school management. *Taiwanese Educational Development Forum*, 3, 49-66. ]
- 羅中廷 (2010)。影響部屬形成領導知覺的因素：關係觀點 (未出版之博士論文)。義守大學管理研究所，高雄市。[ Lo, C. T. (2010). *Exploring factors influencing employees perceptions of their supervisor leadership: A relational*

- perspective* (Unpublished doctoral dissertation). Postgraduate Programs in Management, I-Shou University, Kaohsiung. ]
- Anderson, N., De Dreu, C. K. W., & Nijstad, B. A. (2004). The reutilization of innovation research: A constructively critical review of the state-of-the-science. *Journal of Organizational Behavior, 25*(1), 147-172.
- Amabile, T. M., Barsade, S. G., Mueller, J. S., & Staw, B. M. (2005). Affect and creativity at work. *Administrative Science Quarterly, 50*, 367-403.
- Ashforth, B. E., & Humphrey, R. H. (1995). Emotion in the workplace: A reappraisal. *Human Relations, 48*(2), 97-125.
- Bhattacharya, C. B., & Sen, S. (2003). Consumer-company identification: A framework for understanding consumers' relationships with companies. *Journal of Marketing, 67*(2), 76-88.
- Bieri, J., Atkins, A., Briar, S., Leaman, R. L., Miller, H., & Tripodi, T. (1966). *Clinical and social judgment: The discrimination of behavioral information*. New York, NY: Wiley.
- Burke, W. W. (2002). *Organizational change: Theory and practice*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Cameron, K. S. (2008). *Positive leadership: Strategies for extraordinary performance*. San Francisco, CA: Berrett-Kohler.
- Cameron, K. S., & Caza, A. (2004). Introduction: Contributions to the discipline of positive organizational scholarship. *American Behavioral Scientist, 47*(6), 731-739.
- Cameron, K. S., Dutton, J. E., & Quinn, R. E. (2003). Foundations of positive organizational scholarship. In K. Cameron, J. Dutton, & R. Quinn (Eds.), *Positive organizational scholarship: Foundations of a new discipline* (pp. 3-13). San Francisco, CA: Berrett-Kohler.
- Collins, J. (2001). *Good to great: Why some companies make the leap and others don't*. New York, NY: Harper Business.
- Conger, J. A. (1989). *The charismatic leader: Behind the mystique of exceptional leadership*. San Francisco, CA: Jossey Bass.
- Cooperrider, D. L., Stavros, J. M., & Whitney, D. (2008). *Appreciative inquiry handbook: For leaders of change* (2nd ed.). Brunswick, OH: Custom Crown

Publishers.

- Cooperrider, D. L., & Srivastva, S. (1987). Appreciative inquiry in organizational life. In R. Woodman & W. Pasmore (Eds.), *Research in Organizational Change and Development* (Vol. 1, pp.129-169). Greenwich, CT: JAI Press.
- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The psychology of optimal experience*. New York, NY: Harper Perennial.
- Day, C., Harris, A., Hadfield, M., Tolley, H., & Beresford, J. (2000). *Leading schools in times of change*. Buckingham, UK: Open University Press.
- Dent, N. (1984). *The moral psychology of the virtues*. New York, NY: Cambridge University Press.
- Dinkmeyer, D., & Losoncy, L. (1996). *The skills of encouragement: Bringing out the best in yourself and others*. Boca Raton, LA: St. Lucie Press.
- Dutton, J. E., & Sonenshein, S. (2009). Positive organizational scholarship. In S. Lopez & A. Beauchamps (Eds.), *Encyclopedia of positive psychology*. (pp. 737-742) Cambridge, MA: Blackwell.
- Fredrickson, B. L. (2001). The role of positive emotions in positive psychology: The broaden-and-build theory of positive emotions. *American Psychologist*, 56, 218-226.
- Fredrickson, B. L., & Branigan, C. (2001). Positive emotions. In T. Mayne & G. A. Bonanno (Eds.), *Emotions: Current issues and future directions* (pp. 123-151). New York, NY: Guilford Press.
- Gordon, J. (2008). *The case for positive energy*. Retrieved from <http://www.leader-values.com/Content/detail.asp?ContentDetailID=1207>
- Hannah, S. T., Woolfolk, R. L., & Lord, R. G. (2009). Leader self-structure: A framework for positive leadership. *Journal of Organizational Behavior*, 30, 269-290.
- Huhtala, H., & Parzefall, M. (2007). A review of employee well-being and innovativeness: An opportunity for a mutual benefit. *Creativity and Innovation Management*, 16(3), 299-306.
- Huhtala, H., & Parzefall, M. (2007). A review of employee well-being and innovativeness: An opportunity for a mutual benefit. *Creativity and Innovation Management*, 16(3), 299-306.

- IRI Consultants to Management, Inc. (2008). *Positive leadership*. Retrieved from <http://www.irisolutions.com/Products/Learningsolutions/leadership/Positive.Leadership.pdf>
- Isen, A. M., & Baron, R. A. (1991). Positive affect as a factor in organizational behavior. *Research in Organizational Behavior, 13*, 1-53.
- Katz, D., & Kahn, R. L. (1978). *The social psychology of organizations*. New York, NY: John Wiley.
- Lewis, M. (1993). *The lexical approach*. Hove, UK: Language Teaching Publications.
- Linville, P. W. (1987). Self-complexity as a cognitive buffer against stress-related illness and depression. *Journal of Personality and Social Psychology, 52*(4), 663-676.
- Luthans, F., Luthans, K. W., Hodgetts, R. M., & Luthans, B. C. (2001). Positive approach to leadership (PAL) implications for today's organizations. *Journal of Leadership Studies, 8*(2), 1-20.
- Luthans, F. (2002). The need for and meaning of positive organizational behavior. *Journal of Organizational Behavior, 23*, 695-706.
- Luthans, F., & Youssef, C. M. (2004). Human, social, and now positive psychological capital management: Investing in people for competitive advantage. *Organizational Dynamics, 33*(2), 143-160.
- Luthans, F., & Youssef, C. M. (2007). Emerging positive organizational behavior. *Journal of Management, 33*, 321-349.
- Mahoney, M. J. (2003). *Constructive psychotherapy*. New York, NY: Guilford.
- Office of Fraternity & Sorority Affairs (2010). *Leadership lessons*. Retrieved from [http://www.greeks.cornell.edu/fso/fso\\_handbookpg10.html](http://www.greeks.cornell.edu/fso/fso_handbookpg10.html)
- Peterson, C., & Seligman, M. E. P. (2004). *Character strengths and virtues: A classification and handbook*. New York, NY: Oxford University Press.
- Quinn, R. E. (2004). *Change the world*. San Francisco, CA: Jossey Bass.
- Rallis, S. F., & Goldring, E. B. (2000). *Principals of dynamic schools: Taking charge of change*. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Rego, A., Sousa, F., Cunha, M. P., Correia, A., & Saur-Amaral, I. (2007). Leader self-reported emotional intelligence and perceived employee creativity: An exploratory study. *Creativity and Innovation Management, 16*(3), 250-264.

- Seligman, M. E. P. (1999). Teaching positive psychology. *APA Monitor*, 30, 42.
- Seligman, M. E. P., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55, 5-14.
- Spreitzer, G. M., & Sonenshein, S. (2003). Positive deviance and extraordinary organizing. In K. S. Cameron, J. E. Dutton, & R. E. Quinn (Eds.), *Positive organizational scholarship* (pp. 207-224). San Francisco, CA: Berrett-Koehler.
- Snyder, C. R., & Lopez, S. J. (2002). *Handbook of positive psychology*. New York, NY: Oxford Press.
- Tugade, M. M., & Fredrickson, B. L. (2004). Resilient individuals use positive emotions to bounce back from negative emotional experiences. *Journal of Personality and Social Psychology*, 86, 320-333.
- Van de Ven, A. H., & Poole, M. S. (1995). Explaining development and change in organizations. *Academy of Management Review*, 20(3), 510-540.
- Woolfolk, R. L., Gara, M. A., Allen, L. A., & Beaver, J. D. (2004). Self-complexity: An assessment of construct validity. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 23(4), 463-474.

## 國小校長課程領導的敘事探究

阮凱利\* 歐用生\*\*

### 摘要

校長如果能清晰地理解自己，聽到學校的呼喚，實踐專業的堅持，以及進行深刻的省思，就能開啟學校改變與轉型的契機。本文敘說一位國小校長課程領導的故事，從中梳理出課程領導如何改變學校的氛圍、師生的學習與教師專業成長；其間並看到困境與挑戰如何影響校長的課程決定與自我定位。從故事的詮釋中，也開啟了「課程領導」的多元義蘊：它是一種動態的旅程與心靈的經驗，也是一種想像的聲音與美的意識。而校長的課程幽靈影響著她自己，讓她為自己說話，讓被遺忘的故事「活」過來。這種生活敘說和書寫，使說者、聽者心心相連，產生關連性，展現了新時代的素養和精神。

**關鍵詞：**課程領導、自傳、課程幽靈

---

\* 阮凱利，桃園縣新榮國小校長

\*\* 歐用生，臺灣首府大學講座教授

電子郵件：Kelly0715618@gmail.com；ysoucc33@yahoo.com.tw

來稿日期：2011 年 6 月 2 日；修訂日期：2011 年 7 月 13 日；採用日期：2011 年 7 月 27 日

## Curriculum Leadership of an Elementary School Principal through Narrative Inquiry

Kai Li Juan\* Yong Sheng Ou\*\*

### Abstract

The following paper studies the success of the curriculum leadership of a primary school principal. According to her, curriculum leadership is understood as dynamic journey, spiritual experience, imagination and aesthetic consciousness. Such leadership requires self-understanding, professionalism, critical reflection from the principal. By practicing this leadership curriculum, the principal has encouraged students and teachers to run the course effectively. She (or he) has brought students, administrators, teachers and parents into a good communication and sharing. Consequently, the principal was able to change school atmosphere, to promote student's learning, to let teachers growing, and to build students' capacity to face challenges and difficulties.

**Keywords:** curriculum leadership, autobiography, curriculum ghost

---

\* Kai Li Juan, Principal, Sheen Zong Elementary School, Taoyuan county

\*\* Yong Sheng Ou, Chair Professor, Taiwan Shoufu University

E-mail: Kelly0715618@gmail.com; ysoucc33@yahoo.com.tw

Manuscript received: June 2, 2011; Modified: July 13, 2011; Accepted: July 27, 2011

## 壹、前言

進入二十一世紀的臺灣，學校教育在眾聲喧嘩、權力解構、多元自主與尊重差異的潮流下，校長、教師、家長與學生，都已意識到教育的權力是一種共同享有、共同合作的結構，亦逐漸爭取能擁有更多的決策權，一股新的學校風貌儼然蘊生。新風貌的學校也正在建立以「課程與教學」為根本思維的發展方向；但學校的校長和教師，如何發揮自主權進行學校教育的改革？如果學校的結構再造了，是否也概念重建和文化再生呢？於是學校領導和課程領導成為重要的改革議題（歐用生，2006；2010）。且基於傳統與法職，「校長」被賦予學校教育最主要的責任者與成敗關鍵者，「課程領導」自然也就成為校長身分的印記了。

校長的課程領導最主要的工作是什麼呢？校長要扮演什麼樣的角色呢？美國學者 Bradley（1985）曾指出五種類型的課程領導型態，分別是：指導者（instructor）、紛爭協調者（troubleshooter）、倡議者（advocate）、服務者（servitor）與促進者（facilitator）等五類。而 Havelock 及其同事根據課程發展過程，更進一步提出課程領導者的角色應該為：課程或學科專家、指導者、訓練者、需求察覺者、委託者、溝通聯繫者、示範者、塑造者、倡議者、面質者、諮詢者、建議者、觀察者、資料蒐集者、分析者、診斷者、設計者、管理者以及評鑑者等 19 種角色（Wiles & Bondi, 1993）。姑且不論在學校實際運作的方法為何，僅在紙上看到這些林林總總的名稱，就足以窺見課程領導的複雜性與歧義性。

另一方面，隨著典範轉移、後結構思潮的風起雲湧，領導、課程、教學等領域都有相互跨越、混雜的情形，「再概念化」的研究翻轉了科學主義的思維，傳統名詞自此有了新意涵。例如，Pinar、Reynolds、Slattery 和 Taubman 等人（1995）將課程視為一種象徵性的再現，認為「課程」它顯現出來的是一種政治的、性別的、種族的、傳記的、美學的、國際的、制度的、神學的、現象學的、生態的文本等。而 Ribbins（2003）主張，領導是一種分布（distributed）的概念，沒有領導者與追隨者之分，兩者是滲透在整體學校之中，是一種相互影響的過程。並且，領導、課程與教學是一體的，學校的整體事務都將與課程領導無從分隔。而教育人員面臨的就誠如 Denzin 與 Lincoln（1994）所形容，是一個混亂的、不確定的、多元聲音的、文化批判的，以及需要更多省思的校園。在這樣的背景中，課程、教學、學校行政、領導與組

織等領域，既是個人的，也是群體的，是以相互關係為基礎的一種交互運作歷程，有其內在的脆弱性、情緒性，亦脫離不開外在的複雜性與模糊性。

過去課程領導的研究大多依據功能主義的假定，偏重「領導的後設敘說」，常以權力運作、資源分配、組織績效、評量表現等面向來檢視領導者的作為，企圖達到客觀性，控制和預測性。結果，詮釋學、現象學、美學等幾乎很少進入領導研究的領域，領導者個人如何經由一連串的判斷、選擇而實踐領導作為的內心發展經驗則被略而不談（Stockton, 2006）。只是，領導者都是在充滿個殊性的脈絡上工作，那或許是深沈的、溫柔的、強悍的與詭變的，就像 Schon（1983）所形容的濕地，不貼近也就無法真正看到他們踩進的足跡。再則，以現象學的觀點來看，想要探究真相，最好的方法就是回歸事務本身，好似「剝洋蔥」那樣，將事務的表象層層剝開，直觀式的看見。所以，對於不論是課程或行政領導者來說，他都必須先有自我覺醒與自探究的原動力，像剝洋蔥那樣詢問自己：「我如何建構自己成為領導者？」、「我如何與他人建立信賴的關係？」、「我如何使學校的發展過程充滿意義？」、「我的課程觀是什麼？教學理念又是什麼？」以及「我如何察覺、改進我所在的情境？」等問題。這些問題與經驗是內在的、情境的、嘗試的與偶然的；這些經驗讓課程領導者能發覺自己並聽見他人的聲音。這些經驗是慎思的過程，是深刻的心靈記錄，是與社會的對話。它可以讓領導者發現自己的暗默假定，可以省思自己的偏見，進而自我肯定與增能。一位校長若能清晰地理解自己，聽到學校的呼喚，實踐專業的堅持，以及進行深刻的省思，才能讓學校有改變與轉型的契機。因而，歐用生（2004b：67）急呼：「以前的領導者要認識組織，現在，領導者要先認識你自己！」

於是自傳、傳記或敘說等躍上課程領導研究的舞台，讓校長為自己說話，讓他（她）們被遺忘的故事「活」過來。但如 Grumet（1990）說的，聲音是合音，Miller（1998）也說，聲音是合作的過程，Pinar 與 Pautz（1998）於是呼籲：既然自傳的聲音是合音，傳記的聲音也要被彼岸的人聽到，所以傳記與撰寫者的生命歷史交織者，呈現主體和作者的不同層面，他們混合的或個別的聲音，合作構成的複雜文本就是傳記。這種合作的生活敘說和書寫，形成了混雜性（metissage）的多重奏，使說者、唱者、聽者心心相連，凝聚充滿靈魂的關連性，因此「生活書寫和混雜性已成為我們時代的新的素養和精神」（Hasebe-Ludt, Chambers, Leggo, 2009）！

是以，本文邀請一位國小校長<sup>1</sup>進行自傳式的敘說，從其敘事中梳理出課程領導如何改變學校的氛圍、師生的學習與教師專業成長，其間的困境與挑戰如何影響校長的課程決定與自我定位。最後探討故事中的故事，再現故事的意涵，嘗試開啟「課程領導」的多元義蘊。

## 貳、靠近些——再靠近些——校長說故事了！

小學「校長」是一個沈重的角色。英國文豪 Charles Dickens (1812-1870) 在其名著《雙城記》(A Tale of Two Cities) 中的開場引言這麼說：

這是最好的時代，也是最壞的時代；這是智慧的時代，也是愚蠢的時代；這是篤信的時代，也是疑慮的時代；這是光明的季節，也是黑暗的季節；這是希望的春天，也是絕望的冬天；我們什麼都有，也什麼都沒有；我們全都會上天堂，也全都下地獄。

在經營學校的歷程中我常會浮現上述這些心境。因為我看到目前的學校現象誠如課程學者 Hamilton 和 Weiner (2004: 633-634) 的發現，受到集中化、新自由主義和自由市場的影響，多數人都以學校效能 (school effectiveness) 為焦點，企圖用管理、系統理論與統計研究來建立並改變學校。而其結果就是使教師和學生宛如一群同質性的、沒有性別、沒有種族或社會階級的團體；並且評鑑也成了斷定學校成功與否的關鍵。教師和學生彷彿都永遠無法達到最好的目標，也變得愈來愈去道德化，愈來愈無能為力。再加上家長殷切期盼孩子成龍成鳳的心情，寄予學校高度的責任與榮譽，成就、測驗、競爭、畢業等儼然是生命中不可承受之「重」，無形中抹殺了一些兼容並蓄、體驗美感、發呆躲藏、傾聽呼喚等這些敏銳的情感基礎。

當一位體重 28 公斤的兒童背著 9 公斤的書包到學校來，我擔心自己是那 9 公斤裡的一分子，是孩子無法承受之「重」。倘若，我還擁有對學校的夢想，那麼應該就是每天在校園裡可以看到大大小小的不同臉龐、眼睛，一笑起來就露出白的、黃的、歪的或掉齒的兒童。他們讓我看到希望、愛與信任，讓

<sup>1</sup> 校長是一位中年女性，2007 取得國立臺北教育大學課程與教學研究所博士學位。她已在教育領域工作 30 年，歷經教師、主任、校長等三個角色。

我明白教學是一種天職的呼喚，他們需要我，需要教師，需要大人的陪伴。所以，我願意承擔這些「沈重」，將它視為辨識身分的印記。

### 一、認識課程幽靈

假如學生想要經由精熟一個高品質的課程而獲得成功，那麼學校的校長必須扮演積極的角色……在所有層級，以及在所有階段。(Glatthorn, 1997: ix)

這是我校長旅程中的第二所學校，位於臨近西部沿海，是一個都市重劃區，家長大都以從商及勞工為主。全校有 45 班，教職員工 72 人，學生數 1492 人，新住民、隔代教養與單親家庭的孩子約占 1/10。在交接那天，前任校長跟我說：「你來這裡很好，學校很正常，老師都不錯。」家長會長跟我說：「校長，你來了就好，只要是為小朋友好，我們都支持啦，你有什麼問題提出來，家長會會幫忙。」而主任陪著我走在往圖書館的階梯上。她淺淺地笑著說：「我們都期待新的校長來，因為想看看校長你會帶我們到什麼方向去。」

「是呀，……我能為學校做些什麼？」被她這麼一說，我也在心裡揣度著。但當下立即又湧上一個念頭：「不是我想帶你們去哪裡吧？是學校想往何處去啊……你的想法呢？老師呢？學生呢？」這些你你、我我的區分讓我察覺到「學校」在傳統制度下所形塑的倫理，對「校長」有一定尊重與分際，也會進行某種程度上的「觀察」。<sup>2</sup>

隨即的開學日來臨，我細細地看了每位教師的簡歷，並邀請他們分別到校長室談天，聊聊每個人在這所學校所經歷的事，自己的生涯規劃，對學校的看法、希望等等，有時會談上一、兩個鐘頭，有的會說「能跟校長談天還真難得」，有的謙虛地表達自己對教學的喜愛，也有一些教師說「談得很愉快的，不過會緊張，不知道校長你『想知道什麼』」、或是說「推九年一貫的時候我們做很多事，哪裡都去看，什麼都要重新做」。對於學生，在黃澄澄的一片帽海中我聽到他們宏亮齊一的喊出「校長好」，乍眼望去好似一個樣，不過看到他們下課及打掃的形態，就有了明顯的不同，追趕的、文靜的、吵鬧的、害羞的

<sup>2</sup> 有另一位主任就淡淡地說：「校長，我們以前只要出門就是填出差，像這種研習只有公假誰要去？」主任想藉由這件事知道我的情緒反應，而非公差假的問題。我在當時笑而不語，因為一時之間尋不到好答案，因而忽略他與我之間的情緒鏈結，未形成任何不快。

聚集在一起，圍著校園轉。我也在他們的打轉中認識了志工媽媽及爸爸，還有充滿激情的父母說：「校長，你都不知道，我們的孩子好可憐，每天寫，寫，寫，玩都不會……」以及那靜靜錯落在一旁的稀疏花草。

經過了翻閱各項校務計畫、校史刊物、會議記錄、輔導談話與觀察，兩個月後，我「看」到教師、學生與家長們各自不同的「身影」，大致對學校歷史、教師與學生有了粗略的認識，約莫知道學校的過去——穩定成長、克盡職守、時有佳作；教師——有熱情、有創意，不願打破平庸化的同儕氣氛；學生——喜愛學校，教師做什麼他們都說好；家長——尊重教師，重視量化的學習結果。而這些初始的印象實際上盈滿了校園內外的各類知識、聲音、差異、期望與等待，很快地就變成了一種「課程幽靈」。

這種「幽靈」並非怪力亂神的鬼魅，而是類似西方或非洲原住民的幽靈形象，是親切靈動的，是一種意識形態之間的張力，是一種心靈的意識結構。牠們就像 Doll (2002: 23-28) 所描寫的，能被看見、被感覺，但卻沒有實體的存在；牠們存在於意識的邊緣，神出鬼沒地從另一個世界或「無法回頭的地方」向我們說話，且勸導我們去回憶那些我們已經忘記或壓抑之處。學校所形成的課程幽靈，有許多的想法、意欲與判斷力，它也會與孔子、釋迦牟尼或 R. Tyler、J. Dewey 或九年一貫的幽靈結合在一起而徘徊在學校的教室、操場、升旗台與走廊上。這種虛幻、難以捉摸的概念帶來的真實情境，縈繞在我週遭，使我能對學校真實性有更多的覺察；當然，牠們也會擾亂與介入可能出現的創造張力與思考的空間。我提醒自己必須接受 Doll (2002) 的建議，去確認這些幽靈，去「看見、定位、確認」牠們；因此，我必須掌握、理解幽靈，而不是讓我被幽靈所掌握。

這樣的幽靈有助於與課程隱喻之間的連結。以往，課程都是一種明確性的藍圖，但是如果能夠將對課程的想法藉由隱喻性的願景來討論，那麼就不是只在乎預先設定的清單、目標與方法了。是以，我沿著這樣的思維，與教師再一次形塑、省思學校願景，在字面上我們沒有做任何更動，但內涵思考卻不同。<sup>3</sup>一開始教師們覺得很無趣，向主任抱怨：「都已經有了幹嘛還討論，反正沒有

<sup>3</sup> 學校願景：喜歡讀書、熱愛運動、遵守紀律、尊重生命；背後的教學核心理念是：孩子在學校是充滿樂趣的、有信心、自我激勵、獨立的學習者；能覺知自己的學習風格和學習需求。孩子在語文、邏輯及體能三方面可以達到高標準；並充分運用資訊能力以獲取各項學習資源。學校裡每個孩子的經驗與活動都會受到重視，並且樂意與他人分享，進而轉變自己的觀念。孩子將學校視為是他們自己、父母與社區的學習中心；經由父母與學校的密切支持，孩子得以接近當地社區與全球化社會並獲得幫助。

願景也要教呀！」但是在我徹頭徹尾地參與討論、提問，引起了不同教師對願景提出不同的詮釋後，大家才發覺原來每天看到一樣的「願景四句聯」，但彼此的詮釋觀點卻不盡相同。這就像進行一場哲學思辯，讓每個人有機會說出自己的看法、理解他人，以澄清可能的偏執進而找到共鳴點。家長看到我們對這件事的認真，覺得學校好像不是馬馬虎虎的；我則是希望和教師們一起擺脫習焉不察的慣性，能夠像 Greene（1973）的建議，好似遊子經過了長時間的外地生活，返家之後以「陌生人」的眼光重新檢視自己曾經看過、經歷過的環境，從頭思索各種儀式與習俗，以再一次顯露出它們的意義。在檢視中，我們也再一次肯認學校所有的參與者、教師、父母、學生、社區成員都扮演著推動學校發展的角色。願景的討論是一種對話，「課程即對話」；而以願景注入學校的各種作為中，更是讓教師發揮「課程潛力」的第一步。

我知道自己也是一種幽靈，會在學校課程領域中持續地存在著。因此，我常強迫自己逗留在慎思的過程中——透過想像、模擬來做決定、選擇。我讓自己知道：「已經做了什麼？缺少什麼？產生什麼影響？要如何改變？」

（Schwab, 1978:313）我要讓自己有能力學會拒絕做立即式的回應。我跟 T. Snauwaert（1993）一樣，相信各種選擇和評鑑統治制度所該使用的最終標準，是人類的發展而不是效率。（引自高新建等譯，2000：34）我希望在課程領導領域上，我不是獨自一人，我是合作的；我不是下結論的，我是質疑的；我不是管理，而是奉獻的。學校教育、課程和社區本就應該整合為密切的整體，所以，此刻，「課程是多元的聲音」圖像在腦海中出現，我要邀請大人、小孩、男人、女人、原住民、新住民都能發出自己的聲音，說出他們自己的故事與夢想，學校課程發展就是要融入這些人的話語與位子。因為，「幽靈」是無所不在的，你不能擺脫，只能理解、接納與轉變。

## 二、櫻花帶來的課程祭典

初春時分，好多地方的櫻花都開了，粉紅、櫻紅、緋紅、杏紅、野紅……交織成一片錦圖。我在校園內的山櫻花樹下站了好一會兒，工友說：「校長，妳不用看啦，很多年都嘛不會開花……今年大概也一樣。」就在這麼一會兒間，有個念頭閃進了腦海——開花！開花！開花的氛圍上來，我意識到：讀書就是一個開花！可以讓小朋友的閱讀變成每年盛開的櫻花呀！將閱讀變成一個廟會式的慶典，讓孩子們的閱讀就像那些櫻花，各自生長各自紅。

當我跟主任們提到這個構想時，他們幾乎都是愣愣的、不解地看著我。

於是我一股腦地說了這段話：

學生覺得閱讀枯燥、討厭，又要說感想又要寫心得報告，寫錯字還要被罰……但是我們又不能不教。所以為了讓不同的孩子都能體驗到不同的閱讀樂趣，我們用唱的、演的也可以吧？就像廟會那樣，有靜態展演、有動態活動、有不同的人都來表演自己的拿手絕活。閱讀也可以。

為了更確實表達自己的想法，我又補充：「課程與教學應該回應所有孩童的需求興趣，希望所有的教師和學生都能參與，閱讀要讓大家都有自己的位子。」

他們聽了以後都表示贊同，覺得可以試試，其中有位主任的回應特別有意思，他說：「反正就讓大家做做看，做了再說，也是學習。」是呀——坐而言不如起而行，計畫草案也是在他的筆下完成了。在晨會說明這個計畫時，教師們維持一貫的合作與默許，接受了這個提案，而我則在第一時間批核了教師所提出的需求與經費。因此學校每年4月到5月的閱讀祭就這麼產生了。

開鑼聲中，戲劇、詩歌朗誦、成語新解等動態閱讀展演上場了！有低年級學生說唱「木蘭辭」、「再別康橋」；中年級則演活了「國王的新衣」、「周處除三害」、「新編灰姑娘」；高年級的「空城計」、「現代羅蜜歐與茱麗葉」則令台下的觀眾拍手叫好。在靜態部分則是展列了手工書、心得習寫、作文本、文章剪貼與時事剪報等，有部分班級還把每週的讀報心得佐以圖示，豐富各個不同主題，處處看得到教師與學生走過的閱讀足跡。

意外的是，班級的閱讀計畫卻是由教務處統一預先製訂表格，教師只需填空即可，完全看不出與實際的展演有任何關聯，更遑論其中的課程觀或教學方法了。主任說：「老師覺得自己要寫一大堆資料就是討厭！行政設計就好了，他們負責教。」我回想：平常學校裡的老師不能說不認真，而且也是彼此相互支援與學習。在觀摩教學的回饋會中就經常看到他們直接提出問題，甚至冒著爭執的危險，以獲得更真實的意見。我判斷學校這個團隊是重視分享與有效，如果能提出對教學可行、有效的方法，就會有人願意跟隨。我想追求一種學習社群，要有公開和與知性嚴謹的氣氛，願意學習，追求有意義的知識，每一個人的聲音都要被聽見，被承認與被評價（Hooks, 1994）。於是，最好的方式就是讓全體教師以團隊方式合作，在閱讀課程上進行根本改變。我放棄 Schon（1983）的建言——在挑戰的環境中，校長不會待在爭執線，如同和「沼澤低

地」<sup>4</sup>保持距離——我再也無法待在辦公室中，我急著為教師講解「情境模式」、「科際統整」的課程設計法，和他們一起描繪未來可能出現的閱讀圖像，討論。我們共同面對了一些基本的問題，諸如：「我們的目標是什麼？」、「怎樣組織我們的閱讀方案課程？我們如何在課程之內與課程之間達到一貫性？」、「閱讀年段怎麼銜接？」等等。

又是一次意外，教師並沒有排斥及埋怨，無論是新手、資深教師、還是代理教師，都投注額外心力及時間，為學生重新設計閱讀課程。Gross (1998:100)認為：這是因為團隊合作讓教師可以從其他教師的想法中獲益；一方面，教師覺得自己有能力參與管理的計畫，也隨之享受參與決策的過程；另一方面，則是他們將學習視為自己與學生的終身活動。這是一種高要求與高回饋的雙重作用，能讓教師覺得自己是課程規劃的核心角色。

就這樣，教師為學生擬訂了每個年段的閱讀建議書目，且每個學年都有自己的閱讀主題，而每個班級則有自己的閱讀內容與進度。<sup>5</sup>教務處就讓書籍走出圖書館，在校園轉角處佈置「閱讀角」，放學或假日都能看到家長和小朋友坐在那兒看書或寫字。有時走在校園中，我會不經意地直接對著小朋友喊出他在戲劇中的角色，例如「國王的新衣」中的「國王」；或是小朋友自己也會很有信心地對我說：「校長，我是那個強盜，你記得嗎？」即使孩子現在已經六年級了，當時圓滾稚氣的臉龐已經爬上了小小的髭鬚。

第二年，有些班級組成閱讀家族，以大手牽小手的方式合力演話劇，其中有一、兩位師還粉墨登場跟學生共同演出。因為教師必須以協同教學的方式在混齡的班級裡指導各項事務，幾乎每位教師都喊累、不想玩了。但等到正式演出的時候，小朋友一個個正經八百地上場了，大學長一邊演一邊盯著小學弟的台詞，就怕會出錯；有時走位錯了，兩人就低聲地討論、拉扯或指責，渾然忘了台下的觀眾——而這時家長的笑聲與掌聲是最響亮的。教師事後回饋，都說自己被學生感動了，因為在台上演出的他們這麼認真，看不到平日調皮、搗蛋的樣子。還有位導師有感於學生文化資本不足，因而與音樂及美術老師組成 *a/r/tography* 社群，<sup>6</sup>為學生編寫「梵谷的向日葵」劇作，師生共同經歷一場「游於藝」的課程。

<sup>4</sup> 所謂的「沼澤低地」是指教師日常的教學實踐知識，是一種以有用的、能解決問題為取向的知識。

<sup>5</sup> 架構圖如附件一、二，可以看見教師在無意識與有意識之下的課程規劃。

<sup>6</sup> 此一概念來自 L. R. Irwin, L. R. 和 A. Cosson (2004)，意指由研究者、教師與藝術家共同組成的教師團隊，在課程與教學領域上進行各種不同主體、教材與觀點的探究。

第三年，家長讀書會、教師讀書會、親子共讀、<sup>7</sup> 讀經班都成立了；家長、主任、教師會抽空到教室為孩子說故事；有一群志工媽媽還要求參加閱讀祭的開場秀，與學生一起「飆戲」；教師們也有讀書心得海報展；輔導室則以繪本教學和電影賞析為單親兒童與新住民家庭進行親子溝通；自治市長競選時，候選人台風穩健，以清晰的口條說：「我的第一個政見，每星期可以增加借書兩本……」，在旁的助選團隊則唱作俱佳地演著逗趣話劇。這些課程就像 G. Deleuze 的「塊莖」一樣，不斷地連結又迸開成好多枝節，相互糾結，相互生成，充滿著草根性的力量，以 "and... and... and" 相連結。（引自歐用生，2010）

「閱讀」果真像櫻花那樣，盛開在校園裡，紅得燦爛。

### 三、掉落下來的課程因子——擾亂與騷動

有一天，教師晨會後我看到布告欄上貼著兩則剪報，其中一則是報導臺北市某所學校於晨光時間推動「寧靜」閱讀而獲選為特色學校；另一則是在政治評論欄中，批評馬總統任用了許多博士內閣卻看不到優秀的政績。更特別的是在把「寧靜閱讀」與「博士或許學問好但不見得能提出有效的解決方法」這兩個句子用紅筆畫了斗大一個圈及連接線。我起初不以為意，後來多看了一會知道這是給我的訊息。於是我就像古人揭皇榜一般，把這兩則新聞拿下來。教務主任認為這是某（些）教師想偷懶不做的藉口，人事主任則認為教師沒禮貌、不懂事，希望我不要理會、不要在意。

而我想面對第一則訊息，而忽略第二則所帶來的不快。我知道教師並非反對閱讀教育，而是想表達他的想法以及對「博士」校長的一點嘲弄；另外也傳達出在「上」與「下」權力結構所形成的課程空間是狹小的。心裡很遺憾不能跟教師充分的溝通，無法得到他（們）的信賴與了解；同時告訴自己：「一位領導者明顯的絕望、興高采烈、憤怒或快樂，通常都不易引起教師的共鳴。」於是在隔日的晨會中我向所有教師說：

我非常珍惜這樣的意見，就像老百姓得到了皇上的御旨，必定會誠惶誠恐地面對問題，而且也十分贊成閱讀教育最終的目的就是要讓學生能自主的、安靜地看自己喜歡的書。現在就讓我們往這個目標前進好嗎？更歡迎老師您隨時提供意見，我知道每個人都是為了孩子的學習。

<sup>7</sup> 親子共讀的時候，一些孩童的母親是外籍新娘，她們連國語都不太會說，更遑論指導自己的小孩，於是就變成了小孩為母親朗讀。此情此景深深感動我的心。

講完以後，有人點頭，有人一臉莫名地問「什麼事啊？」還有人只顧低頭改作業。時間流逝裡，我一如平常地看著學生借書、說故事，也看他們的心得寫作本，到教室參加教師的教學觀摩，一起寫回饋單、參與檢討會。到了第三天，這位貼榜老師到校長室來跟我道歉，意指只是一時興起，想讓我知道還有不同的作法與思考，現在這樣推展閱讀也不錯。「我不是要為難校長，只是我的方法太爛了！讓校長難過。」我點著頭聽他說，他的率直讓我不知手所措，但又覺得欣慰，自己就像「透明人」，終於讓他看清了我的看法與理念，不需要互相揣測而空費時間與精力，也不需要端口水辭令而閃避委蛇。我的堅持成了一種無言的說服力。

接下來，家長會帶來一次騷動。會長在課發會時說：

「學校好認真，規劃很多活動，小朋友來參加也重要，學到很多，可是活動太多會不會老師就不教學科了？好像有家長說我們學校數學能力不太好，這樣到國中怎麼辦？」

我聽了有些愠意，以調侃的口氣說：「會長的意思是指這些活動都可以取消，我們只要照表操課就好了？」「也不是啦，這都很重要。只是我擔心有學生會轉走，家長不放心。」會長急忙說明。「學生的學習不僅是課堂及書本上的知識，有更大的一部分來自於實際的體驗與行動，而且每項活動都會與學科知識做統整後…」我滔滔不絕地講著我的「課程觀」——對著會長也對著老師；卻在眼光移轉間看到了兩位老師事旁觀式地抿嘴、聳肩，相視而笑，直覺告訴我——「看！踢到鐵板了吧，家長不一定認同你哦。」這讓我的課程決定「搖搖欲墜」，也從背脊處打了一個寒顫。

我注視、分析這些擾亂與騷動，知道它們會持續存在的。因為，「如果一名與你不相合的人離開了團體，很可能是另一名與你不相合的人會出現。平衡和移動——團體就是以這種方式持續——如同大自然一般。」（引自葉淑儀譯，1999：227）是以，更深切地體認到，雖然在職稱上有「校長」、「教師」、「學生」與「家長」，但在某個時刻與不同的故事裡，每個都是課程領導人，就如同 Foucault 所言，「權力不是上下、位置的關係，而是一種關係性的存在」（引自高宣揚，2004），只有透過省思與對話，發展出信賴的心靈地圖，才能創造團體的記憶以及教化學校的工作。

#### 四、不易得獎的課程

我們的閱讀課程後來參加縣內特色學校認證，第一次評鑑沒通過，評審意見是：不合乎學校願景發展，看不到具體的數字可以證明閱讀成效，閱讀進階認證與檢核機制不完整，以及未能行銷閱讀特色。乍看之下非常洩氣，因為當初本非為了參加認證才推行閱讀課程，而今真成了裡外翻轉，歷程上獲得的經驗並未獲得肯定，好像也丟失了初衷。

幸虧教務主任不放棄，重新蒐集整理，並對學生、教師及家長進行了多項的問卷調查，跑出不少的圖表與數字，也邀請媒體到校認識我們在閱讀上的努力。第二次再評鑑，過了。

或許，唯有科學數字較能在短時間內證明一些事實，即使 Stufflebeam (1983) 早已倡議：「評鑑最重要的目的，在於改進而非證明。」實際上，學校為了得到正面評價就必須去證明。只是，為什麼一定要透過競賽式的評鑑才能證明我們不一樣了呢？同時，我也深為自己所領導、發展出來的課程不易得獎而感到躊躇不安；有很大的原因應該是我對「課程評鑑」的陌生與不解。我常想，與其說我在「領導學校的課程發展」，不如說是「我想呼喚與觸動教師與學生的內在聲音與潛能」。這大概就是校長課程領導的挑戰與宿命！擺盪在「績效」幽靈與“currere”幽靈之間。

#### 參、故事中的課程領導

校長的課程領導故事在“currere”出現之後暫停下來，我們就從這個暫停的“currere”接著往下說，梳理出課程領導的多元蘊義；並且也對校長所講述的故事提出幾項建議。

##### 一、currere 對課程領導的觸發：是動態旅程與心靈經驗

自 1970 年代中期開始，在 Pinar 等人的研究與推動下，再概念化潮流攪著課程領域；課程已由名詞轉為動詞，它擷取拉丁字源的意涵—「賽馬的跑道」轉喻為「馬兒跑在跑道上」，讓課程研究的焦點轉變為關注在跑道上學習者的所想、所感與所思。Schubert (1986: 33) 對於這種觀點有很清楚的描述：

最近出現在課程領域的立場，是強調課程的動詞形式——即“currere”。取代課程詞源學跑馬場本身的解釋，currere 係指在跑道上奔跑的進程，而且強調個體運用自己的能力去再概念化他／她的自傳。個體在紛亂的現今事件中尋求意義，歷史地移動而進入他／她自身的過去，以重新發現並重新建構源始的意義，想像和創造他／她未來的可能方向。藉著和其他努力追求相類似理解方式的人，分享自傳的記述，課程變成個人生活觀點的再建構。這也使得課程變成為一種社會的過程，個體對他們自身和他者達成更大的了解，經由相互的再概念化，也對世界達成更大的認識。這種相互關係不僅包含了那一些目前所接近的事物，而且透過現存知識的獲取與文學藝術表達的了解而發展出來。就此而言，這當中的關鍵即是自傳式的，課程是生活體驗的解釋。

而 Pinar 於 2002 年 8 月在中國東北師範大學接受訪問時，亦曾說明他對於使用“currere”來代表課程的想法：

currere 是提供知覺、情感和思考的生命經驗，而不是一種模仿或機械性的活動。也就是說，currere 是必須透過自身生命體驗與自覺的生命歷程，此經驗的學習不是被事先預定好的，而是個人在周遭世界中所感、所思的具體行動。因此，我的課程理論是 currere 導向的，其不將焦點置於外在的活動，而是關注於內在與外在世界的交互活動，以及自我、他人及課程之間的磋商。這是我使用 currere 來說明課程本質特徵的原因之一。（引自許芳懿，2004：10；張宏育，2008：3）

在 Pinar 與 Schubert 的眼中，“currere”關注的是發生於個人生命中的獨特經驗，是教育旅程中的主觀體驗與感受，它不是可以事先預期應該獲得的經驗；它重視的是經驗的交互作用性、不確定性、境遇感與陌生感的形成及與觸動。

當校長是一位課程領導人，他就是一位課程理論家，他也是一位教育旅程的嚮導。在成為一位旅行者及嚮導後，校長也會成為一位陌生人，走進他不熟悉的社區、學校與土地，像 Greene（1973:270）的主張：他是一個有意圖的旁觀者角色，而且是站在一個陌生人旁觀者的立場，他能看到其他人（教師、學生與家長）所看不到的這個宇宙世界。他要以回鄉者的角度並創新觀點來看

待已經被習慣所認定的事物，他的領導是充滿生命力的，他也將會持續地投入於闡釋更新的真實性，他將會比過去更有活著的感覺。而他的體驗與問題，都會交織著雙方甚至多方人們的學習回憶、觀察記錄與生活省思，是過去、是現在、是未來，組織成我們所認識的「生活世界」，這個「生活世界」是課程領導者的體驗，是教育研究教育者的旅程，亦是 Pinar（1975:399）所謂的“currere”。

校長的自傳式課程領導故事，就是想藉由領導者講自己的“currere”來覺醒自己的工作和存在。從真實的、深入的敘說中，解放防範的、孤單的領導心房，讓校長看到自己的想像與熱情；讓他的歷史和生活滲透到整個文化脈絡上；讓學校人員都聽到、確認這些故事。故事反映了學校及社區的氣氛和精神，有集體的記憶，也有被遺忘的潛意識；但它們是希望的載具，可以促使團結和批判，進而改善學校。

這種傳記式的敘事也有點像是 Pinar（1975）所描述的「後批判」，旨在從現象學、存在主義思想中尋求概念工具，以擴展人類的教育經驗，並重新探索課程的本質。就像課程領導者 Slattery（1995）在他做了自傳式的反省後，更能了解過去自己的課程經驗，並開始思考、分析及批判後現代課程的理論與實踐，同時更能尊重學生需求，鼓勵他們分享個人經驗，且自傳式日記也成為這些學生職前課程的重要部份。從 Slattery 的經歷中可以體認到：課程領導人是他自己的視導者，他必須深化知覺，意識覺醒，增進能力，敏銳目的感，不斷反省與批判，發揮實踐智慧（歐用生，2004a：17），才能實施課程領導，影響學校課程發展。

過去在行為主義與實證主義至上的年代，產生了如同 Gough（2002:3）指稱的「鐘聲式課程」（clockwork curriculum），使課程領域陷入枯竭與貧乏，缺少了前瞻性的視野與創意的空間。現在，“currere”是經驗和敘說，它一種動態的歷程，也是一種心靈互動的旅程。它讓課程領導人成為轉型的旅行者，在合作與批判之間、在陌生與探究之間、在覺察與省思之間，伸出雙手，把學校內外的人、事、物拉在一起讓彼此發生關係、相互觀照，讓親師生共同激盪出深層的課程經驗。

## 二、課程領導的聲音是一種想像與美的意識

什麼是「課程領導」的真正用意呢？就像其他的術語一樣，它已經被大量地衍釋、修辭、隱藏或掩飾而難以發現使用時的意向。以教育行政管理領域

來看，對於「領導」及「課程領導」的論述仍然不離「技術典範」與「解放典範」兩種脈絡；再對照於社會學觀點，前者是「結構功能論」的立場，而後者則離不開「批判理論」的立場。那麼，除了這兩者之外，有沒有其他的可能性？

在上述校長的敘事中，他的聲音不斷地出現，持續地在內心、在學校、在與教師、主任的討論中。課程領導的聲音來自於校長對自我意識的省思與對工具理性的批判，它代表教育工作者增權賦能的專業力，也是洞見與創意的表達。尤其要緊的，領導的聲音必須是合音的、多重的，在眾聲喧嘩中，讓各個觀點都能被聽見、被承認，讓省思與協商的聲音此起彼落，而形成一個能對話、有活力的社群。因為，聲音是有意義的溝通，表示教師、學生、校長等在公開分享的對話情境中，從他們的文化歷史社會經驗中創造意義（Kanpol,1997）；聲音代表一個人在思考、論述、書寫與行動的優先性，只有主體才能說話，客體是無聲的、被定義的；聲音也是一種關係，個人與其經驗意義的關係，與語言的關係，與他者的關係（歐用生，2004a：161）。

聲音是權利，是文本，是知識，是主體，是關係。課程領導者除了發出自己清晰、真實的聲音，更需與其他人共同發出關心、支持的合聲，如此才能相互連結、了解與尊重，共同建構屬於公共的文本，公共的課程。

課程領導的聲音也是領導者對自己內在的呼喚。誠如校長所說，她經常徘徊在績效責任與「currere」之間：由於對「currere」的好奇與自傳者的意圖，她想可以藉由自己的作為使事情不一樣，同時也希望實現課程的願景；但是也得面對制度、政策的要求，兼顧管理與成就。因此，課程領導儼然成了一項如臨深淵，如履薄冰的行動。在這種戰戰兢兢的心境中，領導者就必須有「想像力」，去創造無限的可能。想像力的實踐是突破傳統思維的方法，想像力可以穿透所謂的「習慣惰性」的力量（Greene, 1995:21），釋放想像力是為了讓個體以新的眼光看事物，尋求超越的空間，喚醒和揭露那些未被看見，聽見和預期的世界。

馮朝霖（2008）認為想像力的釋放可以成就「美學領導」的功能。因為，屬於人類社會與文化建構的所有事物幾乎都牽涉人類美感想像的作用，教育在本質上就是一種美學實踐。將領導視為一種藝術、一種美的意識，就是一個日常生活的概念！要發展美學領導的學校文化，馮朝霖（2008）更進一步指出學校的教學與活動應該特別注重以下三方面：

希望的語言與批判的語言並重；  
敘事的活動與論述的活動同行；  
傾聽的能力與分享的能力均衡；

這些教學與活動與 Pinar, Reynolds, Slattery 與 Taubman (1995:848) 所說的這段話相互回應：

課程是一種特別複雜的對話，是一個過程。它已成為一個動詞、一種行動、一種社會實踐、一種私有的意義，以及一種公眾的希望。

它們會被理解，持續騷動著人們的心，讓課程領導者盡情地想像：如果我們失去了控制；如果我們失去了權力；如果我們可以重塑一個幽靈……想像形成內在聲音，聲音又轉化為行動，不斷地在跑道上追求課程實踐的圓滿與極致，那就是追求美！

#### 肆、省思與建議——送故事給校長

說故事是一種送禮的行動，只要認真把自己的故事說給別人聽，或認真聽人家講故事，都是對人最大的尊重。有了這種由故事帶來的尊重，人與人之間，其他的一切，都容易多了。(楊茂秀，2001：15)

校長把自己的故事送給我們，我們也要回贈的，這在臺灣是一個饒富人情味的習俗。而且，在組織內流傳的故事、格言與風俗會形塑且鞏固組織成員的價值觀、信念（引自鄭燕祥，2004：377）。相信我們對校長說的這些話或信念，一定也可以為學校的課程領導注入某些新動力。下面這段省思與建議就成故事送給校長。

當領導者必須面對愈來愈不確定、模糊的學校情境時，領導者必須具備反省實踐能力愈來愈受到重視（Schon, 1983）。從故事裡充分反映校長在課程領導裡的自我決定、批判思考和管制權力分配的原則；也可以看到「重視自我省思與團體經驗的批判」，是在過程中發展出來的一種有效的課程領導途徑。即使仍無法脫離主觀經驗駕凌客觀事實，而這極可能是因為校長本身有強烈的

課程領導者主體的覺醒，才能轉向自己尋找方向與意義，也會急於拉緊他人的觀點、融合他人的經驗所致。

在關於閱讀課程的討論中，有些教師可能因為長久以來謹守「尊重」與「被動」，對表達自己的意見缺乏信心；有些則認為這或許應該由外來的專家決定；或者有些教師是沒有充分準備參加這樣的課程籌劃。但無論是那一部分，校長都並未賦予教師權力，而是以增能的方式，促使教師重視課程設計的理論與實踐。這對於由於外在對教師所作的要求，和他們在實際參與能力上的心智發展之間並不相配合而保持沈默的教師，應該能逐漸產生開放與探索的影響。但要緊的是，學校校長能洞悉教師是處在什麼樣的心智模式？擁有什麼樣課程觀及教學經驗？

尤其在後現代社會中，外在的規範、控制與權力已很難輕易取得正當性及合法化，協商、對話、挑戰與包容，幾乎成為人們生存的重要方法。但目前學校在實際上仍舊充滿了傳統的規則和規定，課程和教學也再製了既存的權威結構，如何讓學校有新的空間以協商新的規則，讓師生發揮課程主權，創造新的教學條件，就是課程領導人的核心工作了。

希臘神話中的暴君 Sisyphus，在他死後天神把他送下地獄，所受到的處罰是必須在一日內將巨石推上高山；但他每次都在最後一刻沒有足夠的力氣而鬆手，石頭又從山頭滑落。Sisyphus 只能日復一日，將石頭推上山，然後再讓石頭滾下來，永無止盡做徒勞無功的努力。希望學校的課程領導不是那塊石頭，而校長也不是 Sisyphus。

## 參考文獻

- 高新建等(譯)(2000)。**革新的課程領導**(原作者:J. Henderson & R. Hawthorne)。  
臺北市:學富。[Henderson, J., & Hawthorne, R. (1995). *Transformative curriculum leadership* (X. J. Guo et al., Trans.). Taipei: Pro-Ed Publishing.]
- 高宣揚(2004)。**傅柯的生存美學:西方思想的起點與終結**。臺北市:五南。  
[Gao, X. Y. (2004). *Foucault's aesthetics of existence: The beginning and the end of Western thought*. Taipei: WuNan.]
- 許芳懿(2004)。**William Pinar 課程理解典範之探究**(未出版之博士論文)。  
國立高雄師範大學教育學系, 高雄市。[Xu, F. Y. (2004). *An inquiry into*

*William Pinar's curriculum understanding paradigm* (Unpublished doctoral dissertation). Department of Education, National Kaohsiung Normal University, Kaohsiung. ]

張宏育 (2008 年 5 月)。William Pinar 自傳式課程探究及其在臺灣課程研究應用的可能性。發表於國立花蓮教育大學舉辦之「**課程與教學改革的理論與實務國際學術研討會暨第十八屆課程與教學論壇**」，花蓮縣。[ Zhang, H. Y. (2008, May). The possibility of William Pinar' Autobiographical curriculum inquiry and research applications in Taiwan. Paper presented at the "2008 International Conference on Theory and Practice of Curriculum and Instruction Reform and Forum on the eighteenth of Curriculum and Instruction", National Hualien University, Hualien. ]

葉淑儀 (譯) (1999)。教育領導—建構論的觀點 (原作者 L. Lambert)。臺北市：桂冠。[ Lambert, L. (1995). *The constructivist leader* (S. Y. Ye, Trans.). Taipei: Gui Guan. ]

馮朝霖 (2008)。美學領導與社區大學的教育文化典範。取自 <http://140.119.83.168/RDCCL/RDCCL001/yoyo/fong01.pdf> [ Feng, C. L. (2008). *Aesthetics of leadership and a paradigm of community college education and culture*. Retrieved from <http://140.119.83.168/RDCCL/RDCCL001/yoyo/fong01.pdf> ]

楊茂秀 (2001)。說故事是一種送禮的行為。載於吳慧貞 (譯)，**故事的呼喚** (頁 14-18)。臺北市：遠流。[ Yang, M. X. (2001). The telling story is a gift-giving behavior. In H. Z. Wu, (Trans.), *The call of stories* (pp. 14-18). Taipei: Yuan-Liou. ]

歐用生 (2004a)。課程領導—議題與展望。臺北市：高等教育。[ Ou, Y. S. (2004a). *Curriculum leadership: Issues and prospects*. Taipei: Higher Education. ]

歐用生 (2004b)。校長的課程領導和專業成長。**研習資訊**，21 (1)，60-70。[ Ou, Y. S. (2004b). Principal leadership and professional development courses. *Service Education Bulletin*, 21(1), 60-70. ]

歐用生 (2006)。課程理論與實踐。臺北市：學富。[ Ou, Y. S. (2006). *Curriculum theory and praxis*. Taipei: Pro-Ed Publishing. ]

歐用生 (2010)。課程研究新視野。臺北市：師大書苑。[ Ou, Y. S. (2010). *New vision of curriculum research*. Taipei: Shida shuyuan. ]

鄭燕祥 (2004)。教育領導與改革：新範式。臺北市：高等教育。[ Zheng, Y. X. (2004).

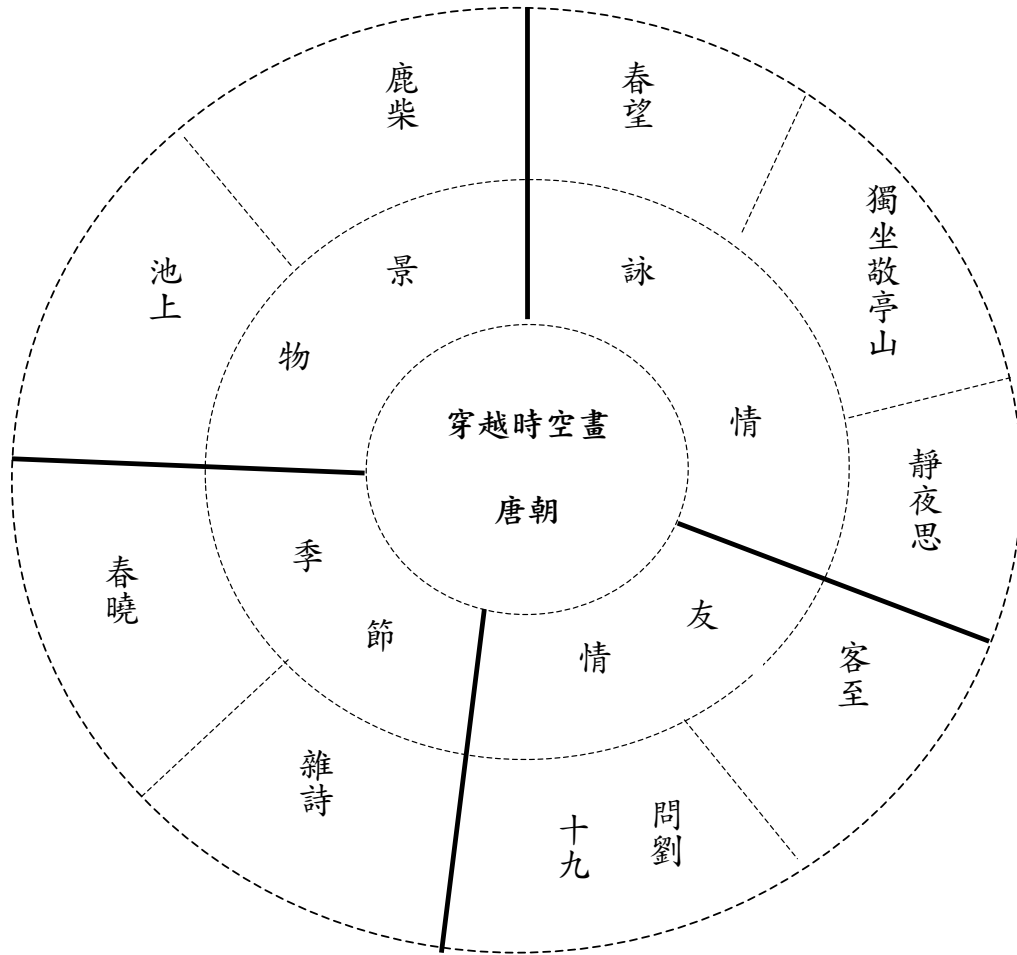
- Educational leadership and reform: New paradigm.* Taipei: Higher Education.]
- Bradley, L. H. (1985). *Curriculum leadership and development handbook*. New York, NY: Prentice-Hall.
- Denzin, D., & Lincoln, S. (1994). Introduction: Entering the field of qualitative research. In Denzin, D. & Lincoln, S. (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 1-17). London, UK: Sage.
- Dickens, C. (1991). *A tale of two cities*. New York, NY: Penguin Group.
- Doll, W. (2002). Ghosts and the curriculum. In W. Doll & N. Gough (Eds.), *Curriculum visions* (pp. 23-70). New York, NY: Peter Lang.
- Glatthorn, A. A. (1997). *The principal as curriculum leader: Shaping what is taught and tested*. Thousand Oaks, California: Corwin Press.
- Gough, N. (2002). Voicing curriculum visions. In W. Doll & N. Gough (Eds.), *Curriculum visions* (pp. 23-70). New York, NY: Peter Lang.
- Greene, M. (1973). *Teacher as stranger: Educational philosophy for the modern age*. Belmont, CA: Wadsworth Publishing Company.
- Greene, M. (1995). *Releasing the imagination, the arts, and social change*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Gross, S. J. (1988). *Staying centered: Curriculum leadership in a turbulent era*. Alexandria, AV: ASCD.
- Grumet, M. (1990). Retrospective-autobiography and the analysis of educational experience. *Cambridge Journal of Education*. 20(3), 321-326.
- Hamilton, D., & Weiner, G. (2004). Subjects, not subjects: Curriculum pathways, pedagogies and practices in the United Kingdom. In W. F. Pinar (Ed.), *International handbook of curriculum research* (pp. 623-636). Mahwah, NJ: L. Erlbaum Associates.
- Hasebe-Ludt, Erika, Chambers, Cynthia M., & Leggo, C. (2009). *Life writing and literary métissage as an ethos for our times*. New York, NY: Peter Lang.
- Hooks, B. (1994). *Teaching to transgress-Education as the practice freedom*. New York, NY: Routledge.
- Irwin, L. R., & Cosson, A. (Eds.). (2004). *Autobiography: Rendering self through arts-based living inquiry*. Vancouver, WA: Pacific Educational Press.
- Kanpol, B. (1997). *Issues and trends in critical pedagogy*. Cresskil, N. J. :Hampton

- Press.
- Miller, J. L. (1998). Autobiography and the necessary incompleteness of teachers stories. In W. Ayers & J. L. Miller (Eds.), *A light in dark times: Maxine Greene and the unfinished conversation*. (pp. 145-154). New York, NY: Teachers College Press.
- Pinar, W. F. (Ed.). (1975). *Curriculum theorizing : The reconceptualists*. Berkeley, California: McCutchan Publishing Corporation.
- Pinar, W. F., & Pautz, A. E. (1998). Construction scars-Autobiographical voice in biography. In C. Kridel. (Ed.), *Writing educational biography-Explorations in qualitative research*. (pp. 61-72). New York, NY: Garland.
- Pinar, W. F., Reynolds, W. M., Slattery, P., & Taubman, P. M. (1995). *Understanding curriculum-An introduction to the study of historical and contemporary discourses*. New York, NY: Peter Lang.
- Ribbins, P. (2003). Biography and the study of school leader career: Towards a humanistic approach. In M. Brundrett, N. Burton, & R. Smith (Eds.), *Leadership in education*. (pp. 55-73). London, UK: Sage.
- Schon, D. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York, NY: Basic Books.
- Schubert, W. H. (1986). *Curriculum: Perspective, paradigm, possibility*. New York, NY: Macmillan.
- Schwab, J. (1978). *Science, curriculum, and liberal education: Selected essays*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Slattery, C. P. (1995). *Curriculum development in the postmodern era*. New York, NY: Garland.
- Stockton, J. (2006). A narrative looking glass for leadership studies in administration: Cinema and literature as source and reflective medium. In E. Samier & R. J. Bates (Eds.), *Aesthetic dimensions of educational administration & leadership*. (pp. 128-144). London, UK: Routledge.
- Stufflebeam, D. L. (1983). The CIPP model for program evaluation. In G. F. Madaus, M. S. Scriven, & D. L. Stufflebeam (Eds.), *Evaluation models: Viewpoints on educational and human services evaluation*. (pp. 117-141). Boston, MA: Kluwer-Nijhoff Publishing.

Wiles, J., & Bondi, J. (1993). *Curriculum development* (4th ed.). New York, NY: Macmillan.

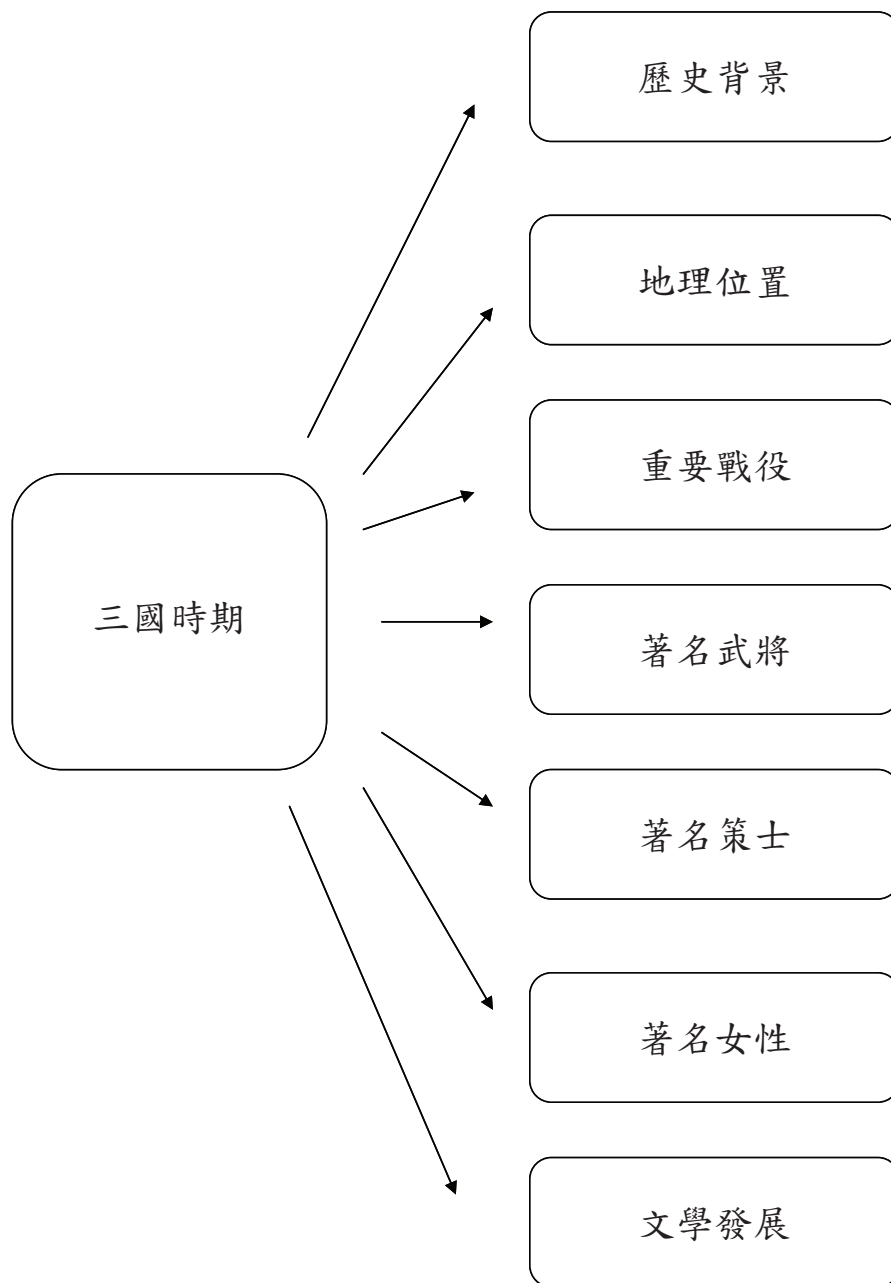
附件一

圖 1 一年庚班閱讀課程架構圖



附件二

圖 2 四年丁班閱讀課程架構圖



# 透過課程領導經營教師專業學習社群之研究

蔡清田\* 雲大維\*\*

## 摘要

本文旨在探究透過課程領導，經營教師專業學習社群之實際問題、影響因素以及未來可能的因應策略。採個案研究，透過參與觀察、訪談、文件分析進行資料蒐集分析整理，研究個案學校天佛國小透過課程領導經營教師專業學習社群之實際問題、影響因素以及未來可能的因應策略。最後提出三點結論：1. 該校課程領導經營實際問題，是教師普遍認為課程領導沒有強制性、沒有法源依據、缺乏建立社群共識的問題；2. 影響其教師專業社群發展因素，是教師普遍缺乏互動心態、進修時間考量、學習型組織文化尚未明顯形成；3. 該校校長可以透過課程領導，經營教師教學社群的因應策略，透過健全「課程發展委員會」之課程領導，並確實設立「學習領域小組」與「教科書選用小組」，提供教材評選會議討論與專業對話平台，落實教師專業發展社群的理念。

**關鍵詞：**課程領導、個案研究、教師專業學習社群

---

\* 蔡清田，國立中正大學課程研究所教授

\*\* 雲大維，高雄市觀音國小校長

電子郵件：alextang@mail.ncku.edu.tw；chienchou2010@gmail.com

來稿日期：2011 年 4 月 30 日；修訂日期：2011 年 6 月 15 日；採用日期：2011 年 7 月 27 日

## A Study of Curriculum Leadership and Management Regarding Teachers' Professional Learning Community

Ching Tien Tsai\* Dah Wei Yun\*\*

### Abstract

This research is a case study regarding curriculum leadership and its' impact on teachers' professional learning community. This research aims to explore the status and problem of curriculum leadership and management regarding teachers' professional learning community, including the leadership problems, the influential factors, and responsive strategies. The researchers conduct field study, observations, interviews and document analysis to show whether there is a visible impact of curriculum leadership on the teachers' development of professional learning community regarding curriculum development in the school. This research offers three conclusions: Firstly, one problem of curriculum leadership in this case school is that those teachers in the school suppose that there is no compulsory curriculum leadership in this school; secondly, factors of professional learning community in this school include teachers' lack of interaction and lack of visible professional learning community culture; thirdly, principal in this school could demonstrate his curriculum leadership by functioning the school curriculum development committee and operating the learning area groups and textbook selecting committee to implement and enhance the teachers' development of professional learning community regarding curriculum development in this school.

**Keywords:** curriculum leadership, case study, teachers' professional learning community

---

\* Ching Tien Tsai, Professor, Graduate Institute of Curriculum Studies, National Chung Cheng University

\*\* Dah Wei Yun, Principal, Kaohsiung City Guan-In Elementary School

E-mail: alextang@mail.ncku.edu.tw; chienchou2010@gmail.com

Manuscript received: April 30, 2011; Modified: June 15, 2010; Accepted: July 27, 2011

## 壹、前言

課程是學校教育的重要內容（林明地，2003；陳伯璋，2004；黃光雄，2009；蔡清田，2008；歐用生，2004），從確保課程品質與課程發展永續經營而言（黃政傑，1995；黃嘉雄，1999），衡酌政治、經濟、社會、文化等外在鉅觀情境與學校內部雙重系統的微觀脈絡，透過課程領導（curriculum leadership）的積極作為（吳明烈，2001；高新建，2002；游家政，2000；黃嘉雄，2001；Glatthorn，1987），經營學校「課程發展委員會」與「各領域課程小組」及「各學年教師團隊」之教師專業學習社群（professional learning community）所進行的課程發展過程與結果，進而關注學校教師教學與學生學習等核心任務，一直是學校課程領導者所不斷努力達成的使命，更是學校整體課程經營中的重要任務。特別是校長與學校課程發展委員會的課程領導是學校進行課程發展與教師專業學習社群的重要影響因素（Department for Education, 2010），值得進一步探究。

### 一、研究動機與背景

從學校層級觀點，檢視課程相關實務研究（方德隆，2001；教育部，2003；黃政傑，1995；蔡清田，2002；Goodlad, 1979a, 1979b），發現在教室教學活動絕大部分仍和課程教學息息相關。值得注意的是，課程領導基本上就是協同合作的行旅（collaborative ventures）（林明地，2003；Glatthorn，1997），必須是學校課程發展相關人員彼此合作努力。這樣的觀點合乎 Dimmock 和 Lee（2000）主張學校本位課程經營的理念。

「課程領導」乃是課程與領導的結合，對於課程進行領導的積極作為（蔡培村、武文瑛，2004）。誠如 Glatthorn（1997）指出，課程領導是使學校系統達成課程目標並確保學生學習品質的功能行使。「教師專業學習社群」是指一群志同道合的教育工作者，持有共同價值信念、教育目標或學習願景，為致力於促進學生獲得更佳的學習成就感，而努力不懈地探究教育現場所面臨問題。特別是，課程領導——對於整備學校致力於推動教師專業學習社群，或可有效提升專業學習能力的可能性。承上所述，為了進一步說明教師專業社群發展，關注在學習場域中的實踐，研究者企圖透過本文，探究課程領導經營教師專業學習社群，並探討其在教育現場實踐中會產生那些影響？

## 二、研究目的與研究問題

作者之一目前任職於高雄市的一所國民小學擔任校長的角色，親身深感受到在高雄縣市合併之後，高雄市教育主管部門對於學校課程領導越趨重視，因此，學校校長如何進行課程領導有必要進一步探討，這也增進了本文問題意識和研究動機的說服力。再者，教育部於 97 年公布國民中小學九年一貫課程綱要微調之後，高雄市教育主管部門更強調學校校長課程領導角色；因此以研究目的關連性之加強而言，本文旨在探討一位高雄市天佛國小（化名）的校長如何扮演課程領導角色從事整合協調的領導工作，透過持續性的課程專業對話，形塑教師專業學習社群的建立，使其成為學校課程文化的一部分。本文的主要問題意識在於探究校長如何建立持續性的課程領導，以建構一個關懷課程的教師專業學習社群，並從現況問題、影響因素以及可能發展策略等面向探討校長課程領導與教師專業學習社群之關係。承上所述，本研究目的在於，以高雄市「天佛國小（化名）」為研究個案，探討校長透過課程領導經營教師專業學習社群的實際問題、影響因素與因應策略。本研究的主要研究問題包括：

- （一）探究課程領導經營教師專業學習社群的實際問題？
- （二）探究課程領導經營教師專業學習社群的影響因素？
- （三）探究課程領導經營教師專業學習社群的因應策略？

## 貳、文獻探討

「一人決策」的時代已漸逝去。學校領導的新趨勢已轉型朝向集體智慧的展現，透過共享式決策使學校向上提升。打造最有利於學校發展的條件，對於學校課程經營具有相當重要性。學校應該建立一個心靈的社區，學校成員應展現集體智慧，增進學生學習成就，使學校向上提升（Sergiovanni, 2004）。其次，林明地與連俊智（2008）更進一步提出具體的實務主張，努力改善學校的核心價值是，糾合眾力尋求社群的建立，發揮積極正向的影響力，才能滾動前進持續改善進步，有效提升課程品質，落實學校教師專業學習社群之願景與目標。

### 一、課程領導有助於教師專業學習社群之發展

課程領導乃是課程與領導兩相結合，即是對於課程進行領導應有的積極

作為（蔡培村、武文瑛，2004）。顧名思義，課程領導與學校課程政策規劃與實施有著顯明關聯性（高新建，2002；Lee & Dimmock, 1999）。若從課程領導、人人有責的觀點而言，課程領導不失為一種群體專業分工共享的現象（歐用生，2004）。其次，參酌秦夢群（2010）對於課程領導的研究觀點，包括學校課程方案目標設定、課程規劃、課程設計、課程實施、與課程評鑑等相關部分。在此之前，誠如 Glatthorn（1997）指出，課程領導是使學校系統達成課程目標並確保學生學習品質的功能行使。根據上述進一步引申，有關課程領導的研究在近年來有逐漸受到重視的趨勢，關於課程領導意涵，蔡清田與雲大維（2009）研究指出，課程領導係基於課程專業知識，為使學校達成課程目標，想方設法出謀劃策，統整與協調確保學生學習品質，所積極進行的領導實踐之道。

從學校課程經營的觀點而言，學校領導者——校長——必須努力經營由下而上的參與意見，就像交響樂團的指揮（黃炳煌，2009）。進一步地，透過協同合作專業分工，建立學習社群，藉以產生對話與互動，共享課程經營之行政規劃。實務研究結果認為，校長必須改變科層體制的領導思維，成為一位協助者、激勵者，鼓舞由志同道合的教師自主性組織專業學習社群，進而形塑學校成為一個學習社群（張新仁、馮莉雅、潘道仁、王瓊珠，2011；Leonard & Leonard, 1999）。值得省思的是，教師隨著社會變遷的加速與學校競爭力的促動，因應學校轉型成為艱鉅的挑戰，與創新發展所帶來難逢的學習機會，誰要能適應與創新就端賴學習社群的提升，軟實力來自學習的新動力。從研究現場的角度而言，可見教師學習社群應變之道在學習，無法學習便較難以生存在教育潮流當中。所以教師與行政體系的雙重系統也必須改變，以因應新的需要、新的現實、新的挑戰和機會，以及塑造學校學習社群的新氣象。因此，建構社群乃成為教師應然與實際作為的實踐發展趨勢（張新仁、王瓊珠、馮莉雅，2009；Hord & Sommers, 2008；Ostmeyer, 2003）。

在實際上，「教師專業學習社群」是指一群志同道合的教育工作者所組成，持有共同的價值信念、教育目標或學習願景，為致力於促進學生獲得更佳的學習成就感，必須內化成為學校日常生活實際，而努力不懈地以協同合作的行旅，共同進行探究教育現場所面臨問題與籌謀之道。學校若能秉持建立教師社群之理念，規劃推行有益提升教師素質之學習活動，以增進學習社群的核心素養，應能滿足現代學習社群求知的慾望。同樣地，以全校的教學研究為能量，提供多元整合的課程方案，強化組織學習的重要性、追求優質教學、塑造

學習環境的堅持下，學校文化的底蘊與維繫，更成為其具體的展現；或可落實教師專業發展與啟動教師專業學習社群的實踐理念。

## 二、透過課程領導建構教師專業學習社群的影響因素

從學生習得成就感的角度而言，教育部課程綱要微調、學校本位課程發展、提升教師專業能力，均是課程領導者活化課程的措施，以便讓學生習得彼此相關連的課程內容，因應學校外在環境快速變遷所帶來的衝擊。誠如 Gold 與 Evans（1998）研究指出，不論課程的組織規範如何的良好，也不管監督所有課程層面如何鬆綁，校長有責任喚醒組織成員對課程定義的覺知。其次，針對學校本位課程發展，Skilbeck（1984）認為是由學校著手規劃，設計、實施以及評鑑學生學習的課程方案；這樣的課程，才能呈現由師生主動引導的特色。

發展社群是「組織學習」的一項要務。組織學習的理念已經在私部門組織，發展了四十多年，目前則在公部門與教育組織日益受到重視（吳明烈，2008a, 2008b；Collinson, Cook & Conley, 2006）。組織若要達到真正進行學習並發揮學習之效，則須涉及到三個不同階段的學習層面（Matttila, Toivonen & Lähteenmäki, 2001）：（一）建立學習能力：個人的學習能力與意願是組織學習的必要條件。（二）營造任務與策略的合作情境：對於組織目標與策略的承諾是結構變遷的要素。（三）共同塑造未來：這是組織學習的核心本質，透過共同未來的塑造，學習才能扎根於組織中。亦即，缺乏新的結構、安排與制度，則難以產生有效的學習以及面對環境的變遷。因此，社群是組織中最多方面與最具活力的知識資源以及組織認知與學習能力的基本形式。實務社群有可能是最早出現的知識組織而且是無所不在（吳明烈，2001；Wenger, 2000）。實務社群是知識社群，也是學習社群，藉由社群成員及各種社群的彼此互動，組織得以達到知識與經驗分享的效果，進而有效解決問題，此外，社群的活動與互動，往往是組織知識創造的一項來源。衡情論理，組織學習與教師專業發展的一項要務即是促進社群的知識互動與專業對話。

針對社群發展，根據蔡清田與雲大維（2009）的研究發現，透過「群學的集體智慧」或許可以有效落實社會群體的組織學習效益，否則容易犯「獨學而無友，則孤陋而寡聞」及見樹不見林的毛病。換言之，建構教師專業學習社群的理念，可促進並引導學校成員由「獨學」而「群學」的專業發展。酌情論及，教師專業學習社群是學校課程經營成員基於提升課程專業能力的共同願

景，藉由組織學習與知識互動分享，持續提升社群成員的課程專業素養，進而促進學校課程經營能力的一種社群。學習社群的建立與發展，對於課程經營的成效具有關鍵影響力。高效能的學校，往往也是個重視教師專業學習社群發展的學校。誠如林明地與連俊智（2008）二人研究的建議，學校需要建立多於領導社群一個以上的社群發展，在相互引導的和諧氛圍下，由封閉而開放，使成員參與社群，勇於表達，而且敢於發表自己的課程理念。

如上所述，經由學校層級之情境分析的實際作為，提供學校教育社群掌握教育現況與問題，進行持續性的課程專業對話，勾勒學校課程願景的可能性，進而形塑一所關懷的學習社群，有助於學校課程相關人員彼此的協同合作。鑑及於此，本研究將進一步從學校層級探討影響學校建構教師專業學習社群發展的因素。基此考量，整理如表 1 所示。

表 1  
影響學校教師專業社群發展的因素

學校層級的因素	國內、外學者	社群發展觀點
行政層面因素	張新仁、馮莉雅、潘道仁、王瓊珠，2011；蔡清田、雲大維，2009；Huffman & Hipp，2003	學習社群或多或少會受到學校校長課程領導的教育思維及組織文化所影響。
教師層面因素	丁一顧，2011；高博銓，2011；Bergevin，2006；Roberts & Pruitt，2003	在進行社群發展時，教師實際所具備的專業對話、自發性投入及會談技巧與社群發展息息相關。
家長層面因素	林明地，2002，2003；Roberts & Pruitt，2003	依據學校與社區關係，家長對學校教育品質的期待和要求。
學生層面因素	張新仁、馮莉雅、潘道仁、王瓊珠，2011；歐用生，2006；蔡清田，2008	落實以學生學習為主體，提供受教學生，習得有意義的經驗課程，實踐課程與社群發展息息相通。

承上表 1 所示，針對影響學校教師專業社群發展的因素，誠如蔡清田（2008）與雲大維（2009）的研究結果顯示，校長課程領導若能有效掌握情

境脈絡，發揮集體智慧，或許將能形塑一所教師專業學習社群，進而有效提升教學品質，落實學校課程社群之課程經營能力。

### 三、落實課程領導提升教師專業學習社群的籌謀之道

探討課程領導提升教師專業學習社群的因應之道，基於學校課程改革實際之需要，理應對課程領導之意涵先進行探究分析，以使學校課程領導者具充沛動力進行課程相關的因應措施（張嘉育，2002；許銘欽，2003；蔡培村、武文瑛，2004；蔡清田，2004）。更可進一步地，激起教師學習新動力，讓課程經營植基於學校教師社群的各學年層面。

特別是，校長擁有比學校其他層級成員，更有機會推展創新性的課程行政措施。故在帶領學校課程經營時，能夠協助學校行政系統與教師，達到課程改革的目標，確保學生的受教品質。與此相類似的，歐用生（2004）曾指出，有什麼樣的校長，就有什麼樣的課程領導品質。若從技術層面而言，遴選教師專業學習社群的召集人以凝聚共識，整合分歧意見，實施同儕觀課，對於校長在推動專業學習社群的教育實務現場中，有其必要性（張新仁、馮莉雅、潘道仁、王瓊珠，2011）。為促進學校成員在專業上彼此對話，正如吳清基部長在《中小學教師專業學習社群手冊》序言中強調的：臺灣的未來在教育，教育的未來在良師，大家共同關注學生學習，才能尋得教育桃花源（張新仁、馮莉雅、潘道仁、王瓊珠，2011）。

基此考量，為有效健全教師專業學習社群，研究者相信面對學校課程改革的開放潮流，學校校長對於課程專業，必須重新再概念重建，重新建構社群對於課程理解、增權賦能並深化教師課程理念的專業素養。針對再概念重建，誠如 Pinar（1975，1979）、Pinar 與 Grumet（1981）的研究指出，所謂再概念重建係指改變慣常習性的思維模式。基此考量，從共享願景不但是學校成員努力動能的觀點而言，這樣的再概念重建或許才足以因應學習社群發展，也是學校課程領導者因應課程革新的參考準繩。承前所述，本研究擬試著從營造學校學習型組織、透過分布式領導分享課程領導權、健全課程發展委員會來實踐課程願景。茲分述如下：

#### （一）營造學習型組織，營造學校社群氛圍

彼得·聖吉（Peter M. Senge）在《第五項修煉》研究認為，透過有系統的團體學習活動，可能改善心智模式，強化個人學習能力，持續成長與發展（王政彥、吳正榮，2011；吳宗立，2005；魏惠娟，2010；Senge，1990）。

教育改革的核心在於課程改革，課程改革的核心在於教師的教學，教師教學的核心在於發展教師的專業自主（陳伯璋，2004）。因此，會發現在學習社群發展的歷程中，最重要的是「人」的思維轉化，其中包括學校校長、行政人員、教師、家長等學校課程經營團隊，必需藉由系統思考，建立共同願景，勾勒學校學習社群發展新契機。正如蔡清田與雲大維（2009）研究指出，學校社群發展並非一蹴可及，仍需凝聚一體的感受，真誠的溝通，使成員產生認同感與歸屬感，為學校提供共同努力的方向。事實上，學習社群的平等對話是群體專業成長的催化劑。其次，研究者亦深深感受到學校為提升學校競爭力，學校領導者具有豐富課程領導能力是非常重要的教育專業素養。本研究認為學校教師專業學習社群發展的歷程，其實難免會有瑕疵，並非一朝一夕可以達成，仍有待長期規劃及營造良好的組織團體學習文化，才更能符應社群發展的理想。

### （二）透過分布式領導分享課程領導權能

學校領導的新趨勢已轉型朝向集體智慧的展現，透過共享式決策使學校向上提升（Sergiovanni, 2004）。從學校課程經營的觀點而言，學校領導者——校長——必須努力經營由下而上的參與意見，就像交響樂團的指揮（黃炳煌，2009）。進一步地，透過協同合作專業分工，建立學習社群，藉以產生對話與互動，共享課程行政規劃。實務研究結果認為，校長必須改變科層體制的領導思維，成為一位協助者、激勵者，進而形塑學校成為一個學習社群（Leonard & Leonard, 1999）。與此相類似的，單文經（2001）曾研究指出，有什麼樣的校長，就有什麼樣的課程領導品質。

在講求教育專業分工的時代趨勢，校長應注意在學校行政實際運作上，避免一人決策（吳宗立，2005；賴志峰，2008；雲大維，2009）。因此，本研究以為透過分布式領導，課程領導者或許可以不必「勞心勞累，事必躬親」（蔡清田、雲大維，2009）。基於上述考量，在概念上，課程是變動不居的，針對持續性的課程對話，Glatthorn（1997）的研究指出，校長若能善用教育現場實際或行動進行有理念的課程領導推揚，深入了解課程內容，其角色功能所能發揮與影響力是相當大的。

### （三）健全課程發展委員會的學習與成長

課程發展委員會的成員，理當空出共同時間，進行理念溝通，審慎規劃全校課程計畫，以確保學校課程品質。不但可以凝聚學校與家長的共識，化阻力為助力。課發會乃是透過學校校務會議決議之成員，計有：學校行政人員代表、各年級和跨領域課程小組代表及家長代表等等，合議決定各年級學習領域

教材用書。課發會成員的素質與專業必需持續不斷精進學習與成長。從校務經營的實務面而言，課程領導者仍然可以集結眾人之智，廣納參與層面，集思廣益，擬出更優質的、更適切的學校課程改革的方向，為謀學生受教權益與最大福祉而努力。

在協助教師專業發展的考量上，教師課程決定的專業自主權無形中將愈來愈重要（簡良平，2007）。在學校中，建構教師專業社群有助於課程對話形成共識。從社群的特性，提升教師專業學習社群自有其重要性。就如同 Fullan 和 Hargreaves（1996）認為，教師應透過在專業上彼此互動，開放平等對話，才有可能提升受教學習品質。

## 參、研究方法與設計

本研究是以高雄市天佛國小做為個案研究的對象，參酌 Stake（1995）主張的工具性個案，用以了解經營教師專業學習社群之實踐情況。透過研究者實際參與觀察、訪談、文件蒐集整理分析，以了解天佛國小「課程發展委員會」與「各領域課程小組」及「各學年教師團隊」的教師專業學習社群所進行的課程發展過程與結果之實施成效。基於一般研究經驗，進行實地研究的場域，研究的興趣在於了解過程，而不僅在結果（林佩璇，2000；張慶勳，2005；鈕文英，2007）。Yin（1989）針對個案研究主張，只要研究者妥善使用多元資料來源，深入探討現實生活的現象，就是所謂的個案研究。最後並考量個案研究所強調的參與觀察與深度訪談的特性，可以讓研究者探討課程領導者在經營教師專業學習社群發生的實際，描述情境脈絡，並理解在該情境脈絡下教師社群對於實際做為的感受。

就研究設計而言，本文針對觀察、訪談、文件分析等研究設計加以說明如下：本研究的訪談與參與觀察，期間從 99 年 8 月開始進入教育現場，實地進行到 100 年 3 月底終止，獲得研究資料時期約 7 個月。藉由這段時間，以便了解天佛國小脈絡的可用資訊，包含參與觀察了學校「課程發展委員會」兩次（99 年 8 月 30 日、100 年 2 月 21 日）與「各領域課程小組」兩次（100 年 1 月 28 日、100 年 2 月 25 日）及「各學年教師團隊」兩次（99 年 9 月 27 日、100 年 3 月 18 日）的教師專業學習社群觀摩，並在訪談蔣老師（TI 990917）、柯老師（TI 1000225）、尤主任（TI1000217）、張老師

(TI1000225)、周老師(TI1000307)五位教師，並蒐集高市府研習資訊相關公文及文件，以及學校課程發展委員會記錄等相關文件。為了減低偏見建立研究分析的可信賴度，作者採用三角交叉檢證法，利用文件分析、訪談及參與觀察等多於一個來源之證據，強化研究的可信賴度。

透過此種研究設計，得以協助作者能對於教育現場參與觀察進行描述與探討，整個研究歷程的觀察、訪談、文件蒐集是一個持續性、隨著時間不斷反思實踐的歷程，特別是在資料蒐集上以觀察、訪談、文件等多元策略蒐集，長時間與學校社群成員建立彼此的信任感，以增加所觀察資料的真實與正確性。同時，利用參與觀察、訪談、文件記錄等多種來源所取得的證據，透過三角測量交叉檢證將分析的資料緊密地聯結在一起。茲就學校研究場域情境、資料蒐集與分析的訪談及參與觀察以及文件分析與資料編碼及研究倫理等設計，說明如次：

## 一、學校研究場域情境

研究者針對學校研究場域，參酌 Merriam (1988) 提出的建言，考量進入研究場域所面對的情況，努力掌握情境脈絡的特殊性、啟發性及描述性，進行研究。特別是本研究針對高雄市天佛國小，研究者可透過校長課程領導探究學校教師社群發展的可能性。希望能在此情境脈絡的氣氛下，進入現場研究其教師社群經營的問題、影響因素與因應策略。在徵詢各教師同意後進入實地場域，實際了解學校整體課程經營，如何透過情境分析，嘗試掌握目前課程經營所面臨問題，並描述其情境脈絡；同時，理解在該學校情境下的教師專業學習社群之實際運作，其探究目的在於實際了解學校教育人員如何面對課程改革，進而創造學校專業社群的價值，期盼從研究中淬鍊出教師社群的實踐之道，而能與實務工作者分享研究成果。

## 二、資料蒐集與分析

本研究運用訪談、參與觀察及文件分析等蒐集方式，作為研究資料的多重來源。研究者參與觀察了學校「課程發展委員會」與「各領域課程小組」及「各學年教師團隊」的教師專業學習社群。同時，蒐集了課發會記錄、領域課程小組會議記錄及各學年工作坊資料。研究者進入研究的現象場域，運用個案研究對問題進行主觀與全面式的理解(潘淑滿, 2006)。透過多重資料來源；對當前情境脈絡的種種現象，所做的一種探究方式(林佩璇, 2000; Yin, 1989)。

### （一）訪談及參與觀察

研究者運用半結構式的訪談作為一種資料蒐集方式，在進行訪談之前，根據研究目的與問題設計訪談大綱，作為訪談指引方向，並把握傾聽的原則。針對訪談相關內容，舉例如：「探討課程領導經營教師專業學習社群的現況問題」、「探討課程領導經營教師專業學習社群的影響因素」、「探討課程領導經營教師專業學習社群的因應策略」。本研究利用訪談情境之深度訪談方式，在資料蒐集上讓受訪者有極大的彈性空間，尋求更為深入的訪談，協助受訪者深究訪談大綱的相關問題（高淑清，2008a，2008b；潘淑滿，2006）。

本研究的訪談與參與觀察，期間從99年8月開始進入教育現場，實地進行到100年3月底終止，獲得研究資料時期約7個月。藉由這段時間研究者獲得多元管道資料，以便了解天佛國小脈絡的可用資訊，其中包含有：參與觀察了學校「課程發展委員會」兩次（99年8月30日、100年2月21日）與「各領域課程小組」兩次（100年1月28日、100年2月25日）及「各學年教師團隊」兩次（99年9月27日、100年3月18日）的教師專業學習社群含教學觀摩兩次（100年1月17日、100年4月11日）、訪談實際有五次共訪談五人（TI 990917 蔣老師、TI 1000225 柯老師、TI 1000225 尤主任、TI 1000225 張老師、TI 1000307 周老師）。為了減低偏見建立研究分析的可信賴度性，作者採用三角交叉檢證法（蔡清田，2003；Elliott，1991），利用多於一個來源取得之證據，佐以文件分析、訪談及參與觀察等三角檢證資料，強化研究的可信賴度性，同時盡量力求資料客觀信實，以求證判準的一個歷程（林明地，2003）。

### （二）文件分析與資料編碼

文件提供有關研究中的相關議題與問題的訊息情報。本研究的文件資料蒐集有學校整體課程計畫、課發會會議記錄、教師專業學習社群的專業對話、受教學生的學習表現及教師同儕觀課成效之相關資料。另外，由研究者蒐集記錄的，包括跨領域小組會議記錄、參與觀察資料、學生訪談心得及參酌研究者的省思札記，以提高研究資料與分析的可信度。

針對資料編碼，參閱黃瑞琴（2008）的研究觀點，進行資料編碼在於使編碼適合資料，透過以下步驟：1. 標題代碼：在蒐集資料頁首編寫資料原來出處的標題代碼；2. 調整類別：整合所蒐集資料後，進行再增加、合併、擴充和調整原來分類。本研究將訪談資料、參與觀察、文件分析等資料蒐集方法，並佐證、跨領域小組會議記錄、學生學習心得及省思札記等等相關資料，建檔分

類整理資料，將更能充分掌握資料的脈絡。舉例說明：民國 99 年 9 月 17 日對學校蔣老師的正式訪談以（TI 990917 蔣老師）資料呈現。

### （三）考量研究倫理

針對研究倫理，林天祐（2002）研究提出，研究倫理是指進行研究時所應遵守的行為規範。質性研究主要進入現場蒐集資料，經常面臨研究倫理問題與衝突進行反省（黃瑞琴，2008）。再者，研究倫理是實證研究取信於社會大眾的基礎，因此，確實遵守研究倫理和審慎擇取研究方法，研究者必須考量同時並進、相輔相成（鈕文英，2007）。總而言之，研究倫理是進行學術論文研究中一種「學術倫理道德規範價值」，對於在研究過程期間，運用質性方法進入田野去做研究，透過承諾所取得之真實資料，均取得當事人首肯。研究者在進行本研究前除了採取保密措施外，當然以盡量避免受訪者在訪談時受到研究者身份而影響其思考和回答方向。

## 肆、研究結果與討論

本研究主題旨在於探討課程領導經營教師專業學習社群之研究，針對研究結果與討論，本文將基於前述的研究問題，共分為：探討透過課程領導經營教師專業學習社群的實際問題；其次，再探討課程領導經營教師專業學習社群的影響因素；最後，再探討指出課程領導經營教師專業學習社群的因應策略等等。

### 一、探討課程領導經營教師專業學習社群的實際問題

就第一個研究問題而言，本文研究發現到天佛國小在課程領導的積極作為，包括：強化課程發展委員會的課程規劃能力，各領域課程小組提供教師教材選用的課程決定及各學年教師團隊的課程實施成效，進一步分析天佛國小的課程領導經營問題現況，是教師普遍認為課程領導沒有強制性、沒有法源依據、缺乏建立社群共識。根據 Sergiovanni（1994，2001）研究指出，掌握省思回饋並努力改善學校的核心價值是，糾合眾力尋求社群的建立。因此，因應需要形塑最有利於學校社群發展的體質相當重要。教師專業學習社群亦是這樣的團體，每個成員對於學校課程都該有積極熱忱和敬業樂群，形成持續而密切的課程共識。

由學校層級進行課程領導經營專業社群，皆有其實際問題與影響因素，學校成員對於課程都有發言權，透過開放心胸、專業對話、平等共享及省思回饋，建立教育社群，形塑學校學習社群發展的可能性。特別在課程綱要微調之後的衝擊下，打破慣性由學校層級校長課程領導的角色就更顯重要了（蔡清田，2008）。正如研究者從文件分析、教師受訪及教育現場參與觀察，指出建立教師社群的問題：

由於目前教師會普遍主張教師專業發展評鑑必須要有法源依據，學校推動教師專業發展評鑑計畫必須在【校務會議】通過，通過後，不是全校實施，而是【自願參加者】來執行。其次，目前加入高雄市教師專業發展評鑑約有 30 所國小參與推動，參與比率並不高（DA 100225 文件分析）。

知識的獲得是透過個人主動積極的學習，而智慧的轉化是生活經驗的累增。透過教師教學檔案進行反省改進，教師對於課程決定的能力往往會影響教師在選材上的決定，所以有效的教學不能忽視個人持續學習能力的習慣（TI 1000225 柯老師）。

再者，目前高雄市推動教師專業學習社群（至少六人），必須有二人曾經參與教師專業發展評鑑，校長課程領導要落實教師專業社群是有待努力溝通的（PO 1000225 參與觀察）。

鼓勵各學年規劃自主成長課程，著重課程設計與教學、研究發展與進修及班級經營與輔導，將領域學習群、學年群的產出成果，於學年會議或領域小組會議進行同儕分享（DA 100221 課發會記錄）。

可見唯有在實務上加強教師專業發展再概念化，才有可能建立教師社群，用以提高學生學習成效，落實學校層級校長課程領導的理想（蔡清田、雲大維，2009）。校長課程領導關注在建立教育社群的問題上，若能以開放的態度，積極傾聽別人陳述的意見，強調合作學習，或許才能活化集體智慧增進專業能力。

## 二、探討課程領導經營教師專業學習社群的影響因素

就第二個研究問題而言，校長是課程領導的重要人物，教師則是課程決定的關鍵人物。天佛國小教師依據課程實施之需求組織跨領域課程小組，成立跨領域教學網，成為一個教學團隊。並透過專業對話，激發教師課程決定與教學專業自主，健全學校進行教科書選用，確保課程品質。進一步分析影響天佛國小的教師專業社群發展因素，教師普遍缺乏互動心態、進修時間考量、學習型組織文化尚未明顯形成。學校需要建立、運用與整合，多於領導社群一個以上的社群發展，在相互引導的和諧氛圍下，由封閉而開放，使組織成員參與社群，勇於表達，而且敢於發表自己的課程理念（歐用生，1995）。因應學校課程經營之趨勢脈絡發展，必須重新建立學校社群發展，學校多元社群發展含納有：學校領導社群、學校支援社群、學校教師社群。彼此發揮積極正向的影響力，才能滾動前進持續改善進步，豐富受教學生課程品質，落實學校社群發展之願景與目標。

透過分布式領導的應用，告別單打獨鬥，學校的行政責任不再只限於校長一人，而是整個行政團隊協同分工基於共同目的、共同使命，各司其職完成不同的任務與目標。換言之，學校領導者並非專屬校長一人，而是學校中應分層負責其實際行政責任的社群，營造分享決策的氛圍（吳宗立，2005；賴志峰，2008）。對於這種實務上的現象，研究者在參與教師專業社群會議上，獲得一些資訊：

學校層級校長的課程領導思維，若能學習處理好教師實際互動的心態問題，將能營造一個職能守份的校園氛圍，豐富課程內容（TI 1000217 尤主任）。

其次，鼓勵各學年群提出當年度專業學習社群運作實施計畫，提交教務處備查，擺脫單打獨鬥窠臼的想法，由教師自行結合為學習社群，研發產出型的課程品質（DA 100221 課發會記錄）。

教師社群人數不宜過多，但求志同道合，彼此認同社群存在的價值理念，願意坦承溝通，尊重不同意見，如此才能做到專業分享不會藏私，相互關懷與鼓勵（TI 1000225 柯老師）。

校長必須改變科層體制的領導思維，成為一位協助者、激勵者，進而形塑學校成為一個學習社群（Leonard & Leonard，1999）。其次，是研究者訪談張老師，傾聽她如何意見陳述：

「剛從學校在職碩士專班畢業，發現真的要持續進修，否則很快的觀念會落伍，不過有時也會無法兼顧家庭、孩子教養問題。同時，如果將來真的全面實施教師專業發展評鑑，找得到領頭羊來提升教師課程設計的專業能力是必然的趨勢。」（TI 1000225 張老師）

再者，學校領導社群可以借鏡他校之實施經驗，規劃自主性成長學習的短中長期計畫，以同儕回饋方式進一步落實自主性學習活動，符應教師自我導向學習（TI 1000225 張老師）。

這樣的想法也和歐用生（2004）研究結果所倡導的課程領導，不失為一種群體專業分工共享的現象相呼應。再者，摘要學習領域小組會議記錄，了解家長代表對於建立學習社群所談的事實：

擔任天佛國小家長會長時看到教師選用教科書版本很多元化，確實給教師很大的自主性。不過，已經快二年了，我發現學校目前現況問題，即是教師在教科書選用能力應該可以再提升，因為教師與教科書的關係十分密切，而且各班選用的版本紛歧；我希望教師能夠參與相關教科書選用的學術論壇、座談會、研習資訊，掌握教科書選用的發展趨勢，以提高教科書選用的品質，為家長節省經費支付，我相信教師如何選用教科書將成為未來教師專業發展的重要技能（DA 1000118 江會長）。

學習社群所在乎的是團隊合作學習，不是由上而下的科層體制權力掌控機制，是一個提供社群創新價值和相互提攜成長的情境。家長的角色由以往的「教育投資人」到現在的「學校合夥人」，由「事後被通知」到「事前就參與」，由「建議權」到「協商權」，成為學校教育夥伴關係共同經營校務。根據研究者參與觀察發現：

面臨社區家長教育選擇權意識抬頭、學區漸漸少子化現象生源減少。課

程實施成效必須有效掌握學生學習成效與其生活經驗互動學習體驗，達成教學實施的目標。所以，在學生層面，學生是主角，學校應該轉化課程實施理念，建立一個重視持續進步的教育園區（PO 1000225 參與觀察）。

教師專業成長的議題，長期以來是教育政策持續關注的一環，特別是處在現今社會快速變遷與課程改革挑戰，必須開啟教師專業成長與學習的新視窗，與家長協同合作建置社群網，讓學生學習受益（PO 1000225 參與觀察）。

少子化不僅是時代趨勢，也是一個亟待克服的教育現況，未來義務教育的發展將由量的擴充轉化為質的提升，透過學校行政人員、社區家長、教師協同教學的課程實施文化，攜手創造一個可行的學習社群（歐用生，2004；蔡清田，2002）。

### 三、探討課程領導經營教師專業學習社群的因應策略

就第三個研究問題而言，學校行政領導社群及教師教學社群，應該針對教材內容適度藉由家長說明會，向受教學生家長進行溝通與宣導，使家長社群了解學校課程實施方案、學習活動與評量方式。因此，學校在每個校本課程的每一個學習階段結束時，實務上需依據學習領域的能力指標對於受教學生進行評量，用以診斷受教學生在學習成就或學習困擾，作為教師補救教學與改善課程實施的參考依據。因此，課程領導在經營教師專業學習社群的實踐策略上，例如：健全「課程發展委員會」，下設「學習領域小組」、「教科書選用小組」，提供教材評選會議討論與專業對話平台，審慎規劃全校課程計畫，掌握情境分析所涉及的影響因素，因應少子化現象的發酵，坦然評估學校體質條件，慎選師生的需求考量。有什麼樣的校長，就有什麼樣的課程領導品質。課程領導者更需具備想方設法的能力，隨時掌握學校課程發展的趨勢，深化課程的專業知能與素養。

有效的課程領導者必須具備課程觀和廣泛的課程知識，透過理解課程的組織、歷程和實務經驗，並能協助教師了解和選用教材。校長課程領導雖然尊重個人主體的學習，但仍該重視團體共學的機會；雖然重視「個性的尊重」，但不忽視「群性的培養」（許銘欽，2003）。研究者參與觀察後指出：

校長俗務煩重，學校行政大小業務若都需由校長躬親處理，勢必沒有餘裕時間規劃課程願景？因此，校長在教科書選用行政業務上，必須透過分布式領導，廣納參與層面，透過轉型中的課程領導，專業分工並且基於尊重、關懷與誠信，用心去學習彼此的智慧與經驗，展現、分享與專業的交流心得，營造教師社群的學習型校園氛圍，強化學校課程經營優勢，提升教材品質，重視學生表現，留住學區學生為第一要務（PO 1000318 參與觀察）。

再者，時間允許的話校長與教務主任及學年主任，利用不定時次的短期觀察或非正式交談，評估教師社群運作概況（DA 100221 課發會記錄）。

校長貴為一校之長，除了在課程領導上展現其課程的哲學觀，更與學校教育最重要的課程內容與學習活動息息相關。透過成功的分布式領導將有助於活化與執行課程規劃，並得以提升學習活動品質，進而建構教師社群全員學習型組織的文化（吳宗立，2005）。分布式的課程領導，除了樹立校長是首席教師的角色外，同時也提供教師社群參與規劃的角色。茲再引述課發會會議記錄、受訪老師的談話內容及研究者參與觀察所得如下：

課發會委員必須建立明確的教育信念、和諧人際關係及對於教育的正確態度，增進教師教學信念的覺醒，確立專業社群的地位，在學校課程發展的各項進程中，讓每位教師都擁有自己的角色及專業的教育信念（DA 1000117 會議記錄）。

學校應該增能教師專業自主提供適切的練習作業、及其相關附屬材料所選擇以維護學生的受教權益，配合課程內容提供合適的教學策略，佈置教室學習角、主題教學活動設計及實施方式，激發學生學習動機；擇其重點進行教學實務改善，我覺得透過建立教師教室教學檔案，可以讓師生之間孕育最佳互動模式，創造溫馨並友善的班級學習環境（TI 1000307 周老師）。

值此教育改革的洪流中，固有教育價值體系解體，新的教育體系尚未建

構成形，致使社會大眾對於教科書選用有些信心普遍不足。因此，激勵教師專業知識提升，增進教科書選用批判和反省能力，才能建構學校學習社群組織；以教師專業發展為主軸，引領教師對自己的教學，作深層內在審視與反思。協助教師專業成長，增進教師專業素養，提升教學品質，增進學生學習成果（PO 1000128 參與觀察）。

目前天佛國小教師專業學習社群組成不同群體，有依學年組成的社群、各學習領域組成的社群及採學校特色發展主題型式所組成的社群（DA 1000117 會議記錄）。

承上所述，教師專業學習社群是以學校為本位的社群發展，採同儕協同合作方式，重視成果取向與持續不斷學習與成長。而教師專業發展就是教師如何專業化的歷程，在教師再專業化的歷程，教師可以學習成為一位反思實踐者（簡良平，2007），展現出專業形象。

## 伍、結論

本文之研究目的旨在於探討校長透過課程領導，經營教師專業學習社群的實際問題、影響因素與因應策略。主要研究問題包括探究校長透過課程領導，經營教師專業學習社群的實際問題、影響因素以及未來可能的因應策略，作者透過參與觀察、訪談、文件分析進行資料蒐集與分析整理，實地研究個案學校天佛國小在透過課程領導經營教師專業學習社群之實際問題、影響因素以及未來可能的因應策略。最後提出三點結論，就研究問題一之解答而言，天佛國小的課程領導經營實際問題，是教師普遍認為課程領導沒有強制性、沒有法源依據、缺乏可以透過課程領導經營教師專業學習社群以建立社群共識的問題，因此校長可經課程發展委員會合議凝聚集體智慧，營造分享決策氛圍；就研究問題二之解答而言，影響天佛國小的教師專業社群發展因素，是教師普遍缺乏互動心態、進修時間考量、學習型組織文化尚未明顯形成。因此，校長與教師可進一步透過課程發展委員會轉型成為學習型組織，領導建構學校課程願景，透過課程發展委員的組織運作，帶動各學年教師團隊與各課程領域設計小組之激盪與成長，形塑學校資源共享機制；就研究問題三之解答而言，天佛國小校長

可以透過課程領導，經營教師教學社群，透過健全「課程發展委員會」之課程領導，並確實設立「學習領域小組」與「教科書選用小組」，提供教材評選會議討論與專業對話平台，鼓勵教師持續進修並養成終身學習習慣，以及倡導教師行動研究成為一位反思實踐者，形塑教師專業素養，落實教師專業發展社群的理念。茲分述如次：

一、天佛國小的課程領導經營實際問題，是教師普遍認為課程領導沒有強制性、沒有法源依據、缺乏可以透過課程領導經營教師專業學習社群以建立社群共識的問題，因此校長可經課程發展委員會合議凝聚集體智慧，營造分享決策氛圍。

就第一個研究問題的結論而言，本文發現到天佛國小校長雖有課程領導的積極作為，但課程領導經營的實際問題，是教師普遍認為課程領導沒有強制性、沒有法源依據、缺乏建立社群共識。因此，校長必須思考藉由學校成員共同努力打造學習環境，以提升學校社群的學習成效。是以校長可經課程發展委員會合議凝聚集體智慧，營造課程領導分享決策氛圍，特別是國民中小學九年一貫課程綱要微調後，課程領導理念進入學校，在課程領導的影響下，課程不再是私密的，課程已漸趨公領域化，這意味著校長與教師等所有的課程關係人皆能討論課程、慎思課程，學校課程經營型態，有必要轉變為強調專業分工的團隊合作學習的社群如同交響樂團一般。因此，校長不能再像過去一樣，靠個別單打獨鬥以竟其功，可經課程發展委員會合議凝聚集體智慧，營造分享決策氛圍。

二、影響天佛國小的教師專業社群發展因素，是教師普遍缺乏互動心態、進修時間考量、學習型組織文化尚未明顯形成。因此，校長與教師可進一步透過課程發展委員會轉型成為學習型組織，領導建構學校課程願景，透過課程發展委員的組織運作，帶動各學年教師團隊與各課程領域設計小組之激盪與成長，形塑學校資源共享機制。

就第二個研究問題的結論而言，本文發現校長是課程領導的重要人物，教師則是課程決定的關鍵人物，但進一步分析影響天佛國小的教師專業社群發展因素，教師普遍缺乏互動心態、進修時間考量、學習型組織文化尚未明顯形成。因此，校長與教師可進一步透過課程發展委員會轉型成為學習型組織，建構學校課程願景，透過課程發展委員的組織運作，高頻率同儕課程對話，進行

理念溝通，精進課堂教學能力，並進而帶動各學年教師團隊與各課程領域設計小組之激盪與成長，形塑學校資源共享機制，帶動正向學習氛圍，邁向學習型組織文化，不但可以凝聚社群共識，化阻力為助力；更可以集結眾人之智，廣納參與層面，集思廣益，擬出更優質的教材選用方向，為謀學生受教權益與最大福祉而努力。

三、天佛國小校長可以透過課程領導，經營教師教學社群，透過健全「課程發展委員會」之課程領導，並確實設立「學習領域小組」與「教科書選用小組」，提供教材評選會議討論與專業對話平台，鼓勵教師持續進修並養成終身學習習慣，以及倡導教師行動研究成為一位反思實踐者，形塑教師專業素養，落實教師專業發展社群的理念。

就第三個研究問題的結論而言，本文發現天佛國小學校校長可以透過課程領導與教師教學社群的因應策略，透過健全「課程發展委員會」，並確實設立「學習領域小組」與「教科書選用小組」，提供教材評選會議討論與專業對話平台，可以針對教材內容適度藉由家長說明會，向受教學生家長進行溝通與宣導，使家長社群了解學校課程實施方案、學習活動與評量方式。因此，校長可以透過分布式課程領導，經營教師專業學習社群的實踐，除了樹立校長是首席教師的角色外，校長可提供支持鼓勵教師持續進修，以及倡導教師可以透過行動研究成為一位反思實踐者，掌握課程專業素養，落實教師專業發展社群的理念。

特別是校長課程領導宜關注在建立並經營教師專業學習社群，以開放的態度積極傾聽意見，透過課程發展委員會進行教師專業對話，強調合作學習，確實設立「學習領域小組」與「教科書選用小組」，提供教材評選會議討論與專業對話平台，增進教師課程設計的素養。而且教師身為教師專業學習社群的成員，必須參與教材選用的課程設計團隊，同時必須能夠不斷的反省，才能激發教師對課程的研究動機，透過同儕情誼，進行專業對話，塑造優質的教師共學新文化，營造協同合作的氣氛並提升教學士氣，能使團隊的結合更緊密，形成相互支持的教師專業學習社群。

## 參考文獻

- 丁一顧 (2011)。會談技巧：教師專業學習社群運作成功的關鍵。 **教育研究月刊**，**201**，29-38。〔Ting, Y. K. (2011). Conversation skill: Successful key for teachers' professional learning community. *Journal of Education Research*, 201, 29-38.〕
- 方德隆 (2001)。學校本位課程發展的理論基礎。 **課程與教學季刊**，**4** (2)，1-24。〔Fang, D. L. (2001). Theoretical foundations of school-based curriculum development. *Curriculum & Instruction Quarterly*, 4(2), 1-24.〕
- 王政彥、吳正榮 (2011)。從專業社群發展論析教師工會的組成與功能。 **教育研究月刊**，**203**，57-75。〔Wang, C. Y., & Wu, C. J. (2011). Comment on the organization and function of teachers' union from perspective of profession community. *Journal of Education Research*, 203, 57-75.〕
- 吳宗立 (2005)。 **學校行政決策**。高雄市：麗文。〔Wu, T. L. (2005). *School administrative decision-making policy*. Kaohsiung: Liwen.〕
- 吳明烈 (2001)。知識管理的概念、策略及其對學習型組織的啟示。 **成人教育雙月刊**，**63**，12-23。〔Wu, M. L. (2001). Knowledge management, concept, strategies and implication for learning organization. *Bimonthly Journal of Adult Education*, 63, 12-23.〕
- 吳明烈 (2008a)。組織學習的發展趨勢與變革策略之探究。 **教育政策論壇**，**11** (4)，89-125。〔Wu, M. L. (2008a). Inquiry on development trend and change strategy of learning organization. *Educational Policy Forum*, 11(4), 89-125.〕
- 吳明烈 (2008b)。學習型政府的變革與發展策略。 **教育政策論壇**，**11** (3)，143-171。〔Wu, M. L. (2008b). Change and development strategies of learning governmental. *Educational Policy Forum*, 11(3), 143-171.〕
- 林天祐 (2002)。認識研究倫理。載於林淑玲、陳麗鳳、張金年、傅明儀、謝雅惠、林天祐、劉春榮 (主編)， **研究論文與報告撰寫手冊** (頁 96-134)。臺北市：臺北市立師範學院輔導中心。〔Lin, T. H. (2002). Acknowledge the research ethic. In S. L. Lin, L. F. Chen, K. N. Zhang, M. I. Hu, I. F. Xie, T. H. Lin, & T. R. Lu (Eds.), *Research thesis and report* (pp. 96-134) Taipei: Taipei Municipal University of Education.〕
- 林明地 (2002)。 **學校與社區關係**。臺北市：五南。〔Lin, M. D. (2002). *School and*

- community relationship*. Taipei: WuNan. ]
- 林明地 (2003)。校長學——工作分析與角色研究取向。臺北市：五南。〔Lin, M. D. (2003). *Principalship: task analysis and role research approach*. Taipei: WuNan. ]
- 林明地、連俊智 (2008)。學校領導社群的意涵與塑造。教育研究月刊，171，16-27。〔Lin, M. D., & Lan, J. C. (2008). Meaning of school leadership community. *Journal of Education Research*, 171, 16-27. ]
- 林佩璇 (2000)。個案研究及其在教育研究上的應用。載於國立中正大學教育學研究所 (主編)，質的研究法 (頁 239-263)。高雄市：麗文。〔Lin, P. H. (2000). Case study and its application on educational research. In National Chung Chang University Graduate Institute of Education (Ed.), *Qualitative research* (pp. 239-263). Kaohsiung: Liwen. ]
- 高新建 (2002)。學校課程領導者的任務與角色探析。臺北市立師範學院學報，33，113-128。〔Gau, S. J. (2002). Mission and role of school curriculum leadership. *Journal of Education Taipei Municipal University of Education*, 33, 113-128. ]
- 高博銓 (2011)。教師社群發展的問題與因應。教育研究月刊，201，39-48。〔Gau, P. C. (2011). Question and strategies of teachers' community. *Journal of Education Research*, 201, 39-48. ]
- 高淑清 (2008a)。質性研究的 18 堂課——首航初探之旅。高雄市：麗文。〔Kao, S. T. (2008a). *The 18 lessons of qualitative research part I*. Kaohsiung: Liwen. ]
- 高淑清 (2008b)。質性研究的 18 堂課——揚航再訪之旅。高雄市：麗文。〔Kao, S. T. (2008a). *The 18 lessons of qualitative research part II*. Kaohsiung: Liwen. ]
- 游家政 (2000)。學校本位課程發展的評鑑。載於中華民國教材研究發展學會 (主編)，邁向課程新紀元 (二)：學校本位課程發展工作坊資料集 (頁 229-241)。新北市：中華民國教材研究發展學會。〔Yu, C. C. (2000). The evaluation of school-based curriculum development. In R.O.C. Association for the Research and Development of Teaching Material (Ed.), *Collection of forum on grade 1-9 curriculum (II): Toward a new curriculum era* (pp. 229-241). New Taipei City: Association for the Research and Development of Teaching Material. ]
- 秦夢群 (2010)。教育領導理論與應用。臺北市：五南。〔Chin, M. C. (2010).

- Education leadership theory and application*. Taipei: WuNan. ]
- 張慶勳 (2005)。教育研究方法：理論研究與實際的融合。國立屏東教育大學學報，23，1-29。[ Chang, C. H. (2005). Education research method: Integration of theoretical research and practice. *Journal of Education National Pingtung University of Education*, 23, 1-29. ]
- 張嘉育 (2002)。學校本位課程改革。臺北市：冠學。[ Chang, J. Y. (2002). *School-based curriculum reform*. Taipei: Great Scholar. ]
- 張新仁、馮莉雅、潘道仁、王瓊珠 (2011)。臺灣教師專業學習社群的啟動。教育研究月刊，201，5-25。[ Chang, S. J., Feng, L. I., Pan, T. J., & Wang, C. J. (2011). Initiation of teachers' professional learning community in Taiwan. *Journal of Education Research*, 201, 5-25. ]
- 教育部 (2003)。教學創新九年——貫課程問題與解答。臺北市：作者。[ Ministry of Education (2003). *Question and solution regarding teaching innovation on grades 1-9 curriculum*. Taipei: Author. ]
- 許銘欽 (2003)。賞一幅課程美景——永安的課程領導經驗。教育研究月刊，113，22-29。[ Hsu, M. T. (2003). Seeing a curriculum scenery-curriculum leadership practice of the Youain. *Journal of Education Research*, 113, 22-29. ]
- 陳伯璋 (2004)。追求生命意義的教師專業發展。教育研究月刊，126，99-105。[ Chen, B. Z. (2004). Pursuing life implications for teacher professional development. *Journal of Education Research*, 126, 99-105. ]
- 單文經 (2001，5月)。初探培養校長成為革新課程領導者的可行做法。載於國立臺北師範學院課程與教學所主辦之第三屆課程與教學論壇 (頁5-6)。臺北市：國立臺北師範學院。[ Shan, W. J. (2001, May). Research on the meaning and methods to enhance principal become curriculum leadership. Paper presented at National Taipei University of Education (Ed.), *The Third Conference of Curriculum and Instruction* (pp.5-6). Taipei: National Taipei University of Education. ]
- 鈕文英 (2007)。教育研究方法與論文寫作。臺北市：雙葉書廊。[ Niew, W. I. (2007). *Educational research and thesis writing*. Taipei: Yeh Yeh Book Gallery. ]
- 雲大維 (2009，12月)。論述課程評鑑提升教師專業發展之研究。國立屏東教育大學教育學院研究生學術研討會，國立屏東教育大學教育學院，屏東市。[ Yun, D. W. (2009, December). *A discussion on curriculum evaluation to enhance*

- teachers' professional development*. Paper presented at Research Students' Conference of National Pingtung University of Education, Pingtung. ]
- 雲大維 (2009)。偏遠小校教科書選用的課程社群之研究 (未出版之博士論文)。國立中正大學課程研究所，嘉義縣。[ Yun, D. W. (2009). *A study on curriculum community regarding selection of school textbook* (Unpublished doctoral dissertation). Graduate Institute of Curriculum Studies, National Chung Chang University, Chiayi. ]
- 黃光雄 (2009)。課程改革——研究議題與取徑。載於卯靜儒 (主編)，**課程改革——研究議題與取徑** (黃序頁 1)。臺北市：學富。[ Huang, K. S. (2009). Curriculum reform-research issues and approach. In C. J. Mao (Ed.), *Curriculum reform-research issues and approach* (p. 1). Taipei: Pro-Ed Publishing. ]
- 黃政傑 (1995)。教科書的誤用與正用。載於黃政傑 (主編)，**多元社會課程取向** (頁 167-179)。臺北市：師大書苑。[ Huang, J. J. (1995). Textbooks' misuse and right-used. In J. J. Hwang, (Ed.), *Multiple social curriculum approach* (pp. 167-179). Taipei: Shi-ta Bookshop. ]
- 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**，44 (1)，29-34。[ Huang, J. X. (1999). Praxis of administration leadership strategies of school-based curriculum development. *Primary Education*, 44(1), 29-34. ]
- 黃嘉雄 (2001)。課程領導研究領域內涵芻議。載於國立嘉義大學教育學院 (主編)，**2001 年海峽兩岸小學教育學術研討會論文集** (頁 1-28)。高雄市：復文。[ Huang, J. X. (2001). Research field content of curriculum leadership. In National Chiayi University College of Education (Ed.), *2001 Taiwan-China the academic conference* (pp. 1-28). Kaohsiung: FuWin. ]
- 黃瑞琴 (2008)。質的教育研究方法。臺北市：心理。[ Huang, J. C. (2001). *Qualitative education research method*. Taipei: Psychology. ]
- 黃炳煌 (2009)。教育物語。臺北市：高等教育。[ Huang, P. H. (2009) *Educational Word*. Taipei: Higher Education. ]
- 潘淑滿 (2006)。質性研究：理論與應用。臺北市：心理。[ Pan, S. M. (2006). *Qualitative research: Theory and application*. Taipei: Psychology. ]
- 賴志峰 (2008)。分佈式領導的意義、構面與主張。**教育研究月刊**，171，28-40。[ Lai, C. F. (2008). Meaning, framework and argument of distributed leadership. *Journal of Education Research*, 171, 28-40. ]

- 歐用生 (1995)。教師成長與學習。臺北縣：臺灣省國民學校教師研習會。〔Ou, Y. S. (1995). *Teachers' growth and learning*. Taipei County: Taiwan Provincial Institute for Elementary School Teachers In-service Education. 〕
- 歐用生 (2004)。課程領導：議題與展望。臺北市：高等教育。〔Ou, Y. S. (2004). *Curriculum leadership: Issues and vision*. Taipei: Higher Education. 〕
- 歐用生 (2006)。課程理論與實踐。臺北市：學富。〔Ou, Y. S. (2006). *Curriculum theory and praxis*. Taipei: Pro-Ed Publishing. 〕
- 蔡清田 (2002)。學校整體課程經營。臺北市：五南。〔Tsai, C. T. (2002). *Whole school curriculum management*. Taipei: WuNan. 〕
- 蔡清田 (2003)。教育行動研究。臺北市：五南。〔Tsai, C. T. (2003). *Educational action research*. Taipei: WuNan. 〕
- 蔡清田 (2008)。課程學。臺北市：五南。〔Tsai, C. T. (2008). *Curriculum Studies*. Taipei: WuNan. 〕
- 蔡清田、雲大維 (2009)。偏遠小校課程社群在教科書選用之研究。教育研究月刊, 187, 5-21。〔Tsai, C. T., & Yun, D. W. (2009). A study of curriculum community regarding textbook selection in a remote elementary school. *Journal of Education Research*, 187, 5-21. 〕
- 蔡培村、武文瑛 (2004)。領導學理論、實務與研究。高雄市：麗文。〔Tsai, P. T., & Wu, W. Y. (2004). *Theory, practice and research on leadership*. Kaohsiung: Li-Win. 〕
- 魏惠娟 (2010)。推動學校「組織學習」：架構、策略指標與校長角色。教育研究月刊, 191, 5-16。〔Wei, H. C. (2010). School organization learning: Framework, strategy indicators and principal role. *Journal of Education Research*, 191, 5-16. 〕
- 簡良平 (2007)。教育專業化歷程的觀察與反省：以一位偏遠國小教師之行動研究為例。課程研究, 3 (1), 29-58。〔Jian., L. P. (2007). An observation and reflection about the process of teachers' professionalization: A case study on a rural elementary school teacher's action research, *Curriculum research*, 3(1), 29-58. 〕
- Bergevin, K. R. (2006). *A study of the nature and effects of application of the professional learning community model and powerful conversation in a high school* (Unpublished doctoral dissertation). Pepperdine University, California.
- Collinson, V., Cook, T. F., & Conley, S. (2006). Organizational learning in schools and

- school systems: Improving learning, teaching, and leading. *Theory Into Practice*, 45(2), 107-116.
- Department for Education (2010). *The importance of teaching: The schools white paper 2010*. London, UK: Department for Education.
- Dimmock, C., & Lee, J. C. (2000). Redesigning school-based curriculum leadership: A cross-cultural perspective. *Journal of Curriculum Supervision*, 15(4), 332-358.
- Elliott, J. (1991). *Action research for educational change*. Milton Keynes, UK: Open University Press.
- Fullan, M., & Hargreaves, A. (1996). *What's worth fighting for in your school*. New York, NY: Teachers College Press.
- Glatthorn, A. A. (1987). *Curriculum leadership*. Glenview, IL: Scott Foresman & Co.
- Glatthorn, A. A. (1997). *The principal as curriculum leader: Shaping what is taught and tested*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Gold, A., & Evans, J. (1998). *Reflecting on school management*. Philadelphia, PA: Falmer Press.
- Goodlad, J. I. (1979a). The scope of curriculum field. In J. I. Goodlad & Associates (Eds.), *Curriculum inquiry: The study of curriculum practice* (pp. 17-41). New York, NY: McGraw-Hill.
- Goodlad, J. I. (1979b). *Curriculum inquiry: The study of curriculum practice*. New York, NY: McGraw-Hill.
- Hord, S. M., & Sommers, W. A. (2008). *Leading professional learning communities: Voices from research and practice*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Huffman, J. B., & Hipp, K. K. (2003). *Reculturing schools as professional learning communities*. Lanham, MD: Scarecrow Education.
- Lee, J. C., & Dimmock, C. (1999). Curriculum leadership and management in secondary schools: A Hong Kong case study. *School Leadership and Management*, 19(4), 455-481.
- Leonard, L. J., & Leonard, P. E. (1999). Reculturing for collaboration and leadership. *The Journal of Educational Research*, 92(4), 237-242.
- Matttila, S., Toivonen, J., & Lähteenmäki, M. (2001). Critical aspects of organizational learning research and proposals for its measurement. *British Journal of Management*, 12, 113-129.

- Merriam, S. B. (1988). *Case study research in education: A qualitative approach*. San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers.
- Ostmeyer, C. J. (2003). *Professional learning community characteristics: A study from a district perspective* (Unpublished doctoral dissertation). Texas A & M University, Texas.
- Pinar, W. (1975). *Curriculum theorizing the reconceptualists*. Berkeley, CA: McCutchan.
- Pinar, W. (1979). What is the reconceptualization? *The Journal Of Curriculum Theorizing*, 1(1), 93-104.
- Pinar, W. F., & Grumet, M. (1981). Theory and practice and the reconceptualisation of curriculum studies. In M. Lawn, & L. Barton (Eds.), *Rethinking curriculum studies* (pp. 20-42). London, UK: Croom Helm.
- Roberts, S. M., & Pruitt, E. Z. (2003). *Schools as professional learning communities: Collaborative activities and strategies for professional development*. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Sergiovanni, T. J. (1994). *Building community in schools*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Sergiovanni, T. J. (2001). *The principalship: A reflective practice perspective* (4th ed.). Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Sergiovanni, T. J. (2004). Balance individual autonomy and collaboration to center on students. *Education Digest*, 70(3), 17-22.
- Skilbeck, M. (1984). *School-based curriculum development*. London, UK: Harper & Row.
- Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. London, UK: Sage.
- Wenger, E. (2000). Communities of practice: The structure of knowledge stewarding. In C. Despres & D. Chauvel (Eds.), *Knowledge Horizons: The Present and the Promise of Knowledge Management* (pp. 205-224). Boston, MA: Butterworth Heinemann.
- Yin, R. K. (1989). *Case study research: Design and methods*. London, UK: Sage.

# 大學學生事務服務工作評估指標 相對權重之研究

湯堯\* 蘇建洲\*\*

## 摘要

在大學生源減少背景下，提高學生事務服務品質，已成為一般綜合大學重要的經營管理議題。基此，本文研究目的主要在於評估大學學生事務服務工作評估指標之相關研究。研究方法為先透過文獻分析整理評估指標，再透過專家填寫之相對重要性分析，同時進行信效度之檢驗後，並輔以運用階層程序分析法（Analytic Hierarchy Process, AHP）作為驗證依據。經由文獻整理與統計分析，本文依據其研究發現提出四項實務建議，分別為：1. 強化課輔人員教學力，提升在校學生學習力；2. 推動服務流程電子化，致力生活服務精緻化；3. 落實校規執行法制化，促進申訴管道多元化；4. 強化產學聯盟合作力，培育學生市場競爭力。另外，亦建議未來研究者可採用德懷術或焦點團體法建構評估指標。以上建議希冀能成為一般綜合大學教育政策制定與研究方向之參考依據。

**關鍵詞：**學生事務服務、工作指標、相對權重評估

---

\* 湯堯，國立成功大學教育研究所教授

\*\* 蘇建洲，中華醫事科技大學兼任助理教授

電子郵件：alex tang@mail.ncku.edu.tw；chienchou2010@gmail.com

來稿日期：2011 年 2 月 6 日；修訂日期：2011 年 4 月 11 日；採用日期：2011 年 7 月 27 日

## The Relative Impact on Assessment Indicators of the Office of Student Affairs Service

Yao Tang\* Chien Chou Su\*\*

### Abstract

Facing the dramatic reduction of students, comprehensive university has to boot up student service in order to attract more applicants. One of the most important factors impacting applicant's decision is student service. Hence, constant assessment is taken to be a necessary and routine work of university. This paper studies the process of how the researchers of the student service office conduct assessment and of why they adopt or select assessment indicators. Our study relies on the result of literature analysis, surveying, questionnaire, and on the indicators provided by the "Analytic Hierarchy Process" (AHP). From our findings, we find that only by means of a constant upgrade of student service that university may be able to attract applicants. Following measures are suggested: (1) a strengthening of tutors and enhancement of students' learning ability, (2) promotion of electronic service and refinement of life service, (3) transformation of school rules into legal system, and more open for critique and complaint, (4) strengthening the close co-operation between university and industry sectors, preparing the graduates for competition in the market, and (5) adoption of the Delphi technique for the construction of assessment indicators.

**Keywords:** student affairs service, task indicator, the assessment of relative weight

---

\* Yao Tang, Professor, Institute of Education, National Cheng Kung University

\*\* Chien Chou Su, Part Time Assistant Professor, Chung Hwa University of Medical Technology

E-mail: alextang@mail.ncku.edu.tw; chienchou2010@gmail.com

Manuscript received: February 6, 2011; Modified: April 11, 2010; Accepted: July 27, 2011

## 壹、緒論

隨著我國高等教育自由市場化政策的逐步落實，大學設校開放鬆綁且如雨後春筍般紛紛設立，再則由於近年來就學人口逐年遞減與加入「世界貿易組織」(World Trade Organization, WTO)後外國大學可來臺招生，致使國內高教市場逐漸出現大學名額過多，大學生人數減少的情形，已逐漸出現高等教育市場機制汰劣留強的結構性變化，導致高等教育市場的競爭越來越激烈。大學為爭取更多大學生就讀，勢必要投入較多心力與提供較佳的大學生相關事務服務工作，也因此大學學生事務服務的議題益加顯得是當前大學所必須面臨的新興議題。

關於大學的學生事務服務表現，根據彭森明(2005)對於大學的調查結果顯示，一般綜合大學的大學生對於學校非常滿意的比率只有 11.38%，顯示我國大學學生事務服務工作品質實在有改進的空間。倘若大學忽略該工作項目之重要性，大學生將可能會因為對於學校的期望與實際水準落差過大，因而產生轉學、休學甚至退學的念頭或行為，這對於從事高等教育行政工作或決策制定之人員而言，均有教育成本不利之影響。由此可知，如何提高學生事務服務的品質以防止學生流失，已成為一般綜合大學校院重要的經營管理議題。

雖然大學學生事務服務日趨重要，但是根據本文搜尋全國博碩士論文索引、中華民國期刊論文索引、Google 學術搜尋等資料庫發現，國內有關於學生事務服務的研究，大多以大學學生事務之領導、執行、管理、績效面向進行探討，尚未有學生事務服務為主要探討面向之相關研究；因此，本文企圖統整分析學生事務服務相關研究，以進一步從一般綜合大學行政經營管理的角度對其評估指標進行相對權重分析，以期讓各大學從事學生事務的行政決策者有更明確的參考依據。基此，本文將根據上述研究背景之敘述，彙整從 1990 年迄今國內外大學學生事務服務之評估指標，並據以進行相對權重分析，最後綜合研究成果，為一般綜合大學行政決策與研究者提出建議。

## 貳、文獻探討

大學生進入學校就讀之後，可能會因為本身可能具有低落的學業自我效

能、不適當的學習技巧、學習動機低落、專業基礎太差、學習疏遠感、選課錯誤、學校學習資源不足、師生互動太少、缺乏學習支援等等原因，因此常會遇到學習問題，學校如果忽略他們的學習品質重要度，長久以往不但會影響學校的校務經營，也會使學生在畢業後不利於其就業，連帶地也會衝擊到學校本身的口碑（陳伯璋、蓋浙生，2005；Flaga, 2006）。因此，學校倘若可以提供學生所需的課程學習輔導，幫助他們解決學習問題，則其繼續就讀的可能性也會提高。另外，在影響學生就讀的因素當中，如同 Black（2004）所曾指出的，除了學習因素之外，還有許多會影響在校生就讀意願的生活問題。再誠如張家宜（2000）所曾經指出的，學校應該提供各項生活服務，以促進在校生學習，增加他們就學的意願，因此，協助在校生解決生活問題，提供所需的學生生活服務，實在是教學之外學校所應正視的課題之一。除了學生生活服務之外，根據 Tinto（1993）的研究指出，學校是否能尊重在校生法定權益，關係到他們是否能融入學校環境，因為學校對於學生之法定權益維護，是對於學生成長發展的關懷表現，同時也是對於其身為教育基本權主體人格自由開展之尊重，因此，對於學生校務參與、申訴獎懲等權益的維護，連帶地也會影響到學生就讀的關鍵意願（Braxton & Hirschy, 2004）。換言之，學校必須重視在校生法定權益，促使他們加速融入學校，才可以提升繼續其在學校就讀的意願。

在經濟不景氣的年代，一旦不符合在校生原有的職業期望或抱負，也會讓他們有轉學的意願，王秀槐（2006）就曾經從國內制度與社會文化因素的角度分析發現，部份大學生選擇科系時常常無法依據自己的特質、興趣與能力作出清楚明確的決定，其原因可能是中學時期為了升學考試沒有時間探索，而到大學入學時尚未準備或可能是社會主流從眾趨勢的影響，亦或是受到父母強勢主導的結果，因此產生學生與其選擇學校或科系不適切的問題而想轉學至其他學校，這種問題將會影響到學生就讀的意願，因此有關於在校生職涯發展方面的輔導也就成為大學重要任務之一。Walsh 與 Osipow（1990）也曾經指出，在校生常會因為對於未來職涯出路無明確概念、不切實際職業期望而退學、休學甚至轉學，由此可知，職涯規劃輔導對於大學學生事務服務面向是相當重要的。而經由本研究對於國內外大學學生事務服務之相關文獻分析整理（張家宜，2000；劉鎔毓，2007；江民瑜，2007；Alkandari, 2008；Coll & Stewart, 2008；Love & Edwards, 2009；Pan, Alikonis, & Bai, 2008），該議題主要聚焦於探討課程學習輔導、學生生活服務、法定權益維護與職涯規劃輔導四大要素，基於此，本研究將其列為大學學生事務服務品質評估工作之主要因素。另為更

深入探究大學學生事務服務品質評估因素之內涵，本研究特於進一步對品質評估構面進行探討，以作為本研究之立論基礎。

### 一、課程學習輔導方面

在課程學習輔導方面，Srivatava（2002）及 Thomas（2002）皆曾指出，學校應該篩選適當質量的負責人員，並投入適量的課程學習輔導資金與設備，對於新生提供他們所需的一年期的新生定向輔導課程，而對課業困難者則提供補救教學、舉辦學業習專題講座，並善用優秀學生進行同儕輔導課程，以及透過導師時間進行個別諮商輔導，以幫助他們適應學校的學習環境與提升學業成就（Kuh, 2005; Seifert & Holman, 2009）。由此可知，課程學習輔導方面，學校應該投入質量適當的人力、工作資金與設備，利用這些投入資源舉辦並促使大學生參與所需的課程學習輔導活動，最後再檢視學生對這些活動之滿意度與其成績表現。

### 二、生活問題解決方面

在生活問題解決方面，張家宜（2000）曾經指出，學校在學期間，常會有身體、心理的問題，因此學校應該提供大學生所需的醫療與諮商保健服務以幫助他們解決心理身體問題；另外，幫助大學生舉辦並參與社團活動，也是協助他們融入校園社交環境的重要方式之一（Alkandari, 2008）。我國大學生大部分來自於全國各地，因此如何提供學生質量並重的住宿環境，也是學生事務服務的重要一環。值得注意的是，在學生就讀過程中，有些大學生常因經濟困難而無法繼續就學（陳蓮櫻，2005）。Russo 及 Coomes（2000）也曾經指出，學校應提供足夠的獎補助，讓經濟困難的大學生得以安心與順利完成學業，由此可知，協助學生解決經濟問題也是學生事務服務的重要工作。綜上所述，生活問題解決方面，主要包含身體、心理、社團、住宿、經濟等項目。要解決這些問題，學校應該投入足量且專業的人員、足夠的工作經費與設備，藉以提供足量與令人滿意的衛生保健、諮商輔導、社團活動、學生宿舍、獎補助等生活服務。

### 三、法定權益維護方面

在法定權益維護方面，學校應邀集具代表性的人員，謹慎處理大學生申訴獎懲案件。誠如林佳範（2003）和 Gehring（2001）所曾指出的，大學生申

訴獎懲案件的處理，應該秉持著教育而非懲罰學生行為的原則，在不傷害整體學生權益下，盡量給予申訴與改過的機會；又由於大學生是申訴獎懲案件的主體，因此，也必須了解他們對於這些案件的看法，以期達到保護大學生權益（湯堯、成群豪，2003；Ali & Bagheri, 2009）。由此可知，法定權益維護主要包含學生獎懲案件的申訴與執行等工作項目，就如同教育部（2002）所指出的，為維護學生權益，應該由具代表性人員審議，盡量給予申訴與改過機會，並以大學生對於校規執行與申訴管道之意見作為申訴獎懲處理之參考。

#### 四、職涯規劃輔導方面

在職涯規劃輔導方面，湯堯與成群豪（2003）曾經指出，我國就業與升學情形往往與大學生流失情形有非常密切的關係，因此大學非常重視大學生之職涯規劃輔導。目前我國大學大多設置可以協助學生進行職涯規劃輔導的單位，有的甚至將諮商輔導單位與職涯規劃輔導單位結合，讓學生可以了解與培養自己升學或職場性向能力。但要完善地進行職涯規劃輔導，就應如同 Seifert 與 Holman（2009）所指出的，投入足量與專業的人力，以及足夠的資金與設備，以提供大學生所需的就業輔導、升學考試輔導、企業參訪見習等職涯規劃輔導措施或活動，協助大學生可以達成他們升學與就業目標。由此可知，職涯規劃輔導主要包含就業與升學兩項目，就如同 Case（1989）所指出的，要提升學生在這兩方面的表現，就應該投入質量兼具的人力，以及適量的工作資金設備，以舉辦學生所需的各種職涯規劃輔導活動，進而提升大學生之升學與就業表現。

在評估分析上述學生事務服務四大面向層面的同時，欲落實各層面細部工作的成效，其資源投入多寡、任務執行現狀及產出績效驗證就變成關鍵因素，更由於本文欲採用階層程序分析法，誠如 Saaty（1980）所提及的應用範例，以及國內外使用此分析法的學術研究論述，通常皆採用多層級指標者，顯現多層次指標可以提供較豐富的評估資訊；此外，錢惠枝（1995）更曾進一步指出，階層程序分析法之層級結構建立，第一層為決策問題的目標或是評比的目的，重要性相近的要素應置於同一層級，最底層為決策問題的具體行動方案或是評比對象，基此立論架構，本文經由上述文獻分析統整歸納出，在課程學習輔導方面，其工作人力質量與資金設備投入情形為資源投入層面、課輔活動辦理與參與情形為任務執行層面、課輔活動之滿意情形與成就表現為產出績效層面；在生活問題解決方面，身體、心理、社團、住宿、經濟之工作人力質量

與資金設備項目為資源投入層面，活動服務辦理參與情形與其滿意度分別為任務執行與產出績效層面；在法定權益維護方面，處理學生申訴獎懲案件的人力為資源投入層面、處理情形與學生對於校規申訴處理方式的滿意度分別為任務執行與產出績效層面；在職涯規劃輔導方面，升學與就業規劃提升相關活動的人力質量與資金設備投入情形為資源投入層面、活動辦理參與情形為任務執行層面、對活動之滿意情形與就業升學相關表現為產出績效層面。而有鑒於評估指標通常是依據對於重要概念定義而衍生，因此，本文特奠基於上述文獻分析所得大學學生事務服務四大面向所屬的資源投入、任務執行、產出績效三層面之策略內涵，進一步彙整國內外與文獻分析所得策略內涵相關的評估指標（如表 1），以作為大學學生事務服務工作評估指標之相對權重評估基礎。

表 1  
大學學生事務服務工作評估指標內容之彙整表

面向	層面	評估指標	評估方法	指標來源
課程 學習 輔導	資源 投入	課輔活動工作人力比	參與課輔活動工作教職員人數 / 教職員總數	教育部 (2008)
		課輔活動工作專業訓練時數比	舉辦課輔活動工作專業進修訓練之時數 / 參與課輔活動工作之教職員人數	Westman & Bouman (2005)
		課輔活動工作經費支出比	課輔活動工作經費 / 學校總支出經費	Sidle (1995, November)
		課輔設備設置管理情形	質的描述	Black (2001); DesJardins & Bell (2007)
	任務 執行	課輔活動參與人次比	大學生參與課輔活動人次 / 大學生人數	Blimling & Whitt (1999); Kuh (2001); Kuh (2005)
		課輔活動參與時數比	大學生參與課輔活動時數 / 大學生人數	Kuh (2005)
		課輔活動辦理情形	質的描述	教育部 (2008); Kuh (2005)
	產出 績效	課輔活動滿意度	以五點量表取得	彭森明 (2005)
		成績及格率	不及格大學生人次 / 全校大學生修課總人次	教育部 (2008)

(續下頁)

面向	層面	評估指標	評估方法	指標來源
	資源投入	生活服務工作人力比	參與生活服務工作教職員人數 / 教職員總數	教育部 (2008)
		生活服務工作專業訓練時數比	舉辦生活服務工作專業進修訓練時數 / 參與生活服務工作教職員人數	Westman & Bouman (2005)
		生活服務工作經費支出比	生活服務工作經費 / 學校總支出經費	Black (2001); DesJardins & Bell (2007)
		生活服務設備設置管理情形	質的描述	
生活問題解決	任務執行	衛保活動辦理情形	質的描述	教育部 (2008); Beede & Burnett (1999)
		諮商輔導辦理情形	質的描述	
		社團參與率	大學生參與社團人數 / 大學生總人數	教育部 (2008)
		學生獎補助比率	大學生接受學生獎補助之人數 / 大學生總人數	教育部 (2008); Banta (2002)
		住宿管理輔導辦理情形	質的描述	教育部 (2008); Black (2004)
		校園安全維護情形	質的描述	教育部 (2008)
產出績效		衛保服務滿意度		
		諮商輔導滿意度		彭森明 (2005)
		社團活動滿意度	以五點量表取得	
		獎補助制度滿意度		Banta (2002)
		住宿管理輔導滿意度		彭森明 (2005)
		校園安全滿意度		彭森明 (2005)
法定權益維護	資源投入	學生申訴獎懲工作人力比	參與學生申訴獎懲處理工作教職員人數 / 教職員總數	林佳範 (2003); Black (2001); Gehring (2001)
		大學生申訴獎懲案件參與率	學生出席申訴獎懲會議之平均代表比例	
	任務執行	申訴通過率	大學生申訴成功件數 / 大學生申訴件數	林佳範 (2003); Gehring (2001)
		愛校銷過通過率	愛校銷過申請核准件數 / 愛校銷過申請件數	
	產出績效	申訴管道滿意度	對於申訴管道滿意度的調查結果	彭森明 (2005)
	校務執行滿意度	以五點量表取得		

(續下頁)

面向	層面	評估指標	評估方法	指標來源
生涯 規劃 輔導	資源 投入	職輔活動工作人力比	參與職輔活動工作之教職員人數 / 教職員總數	教育部 (2008)
		職輔活動工作專業訓練時數比	舉辦職輔活動工作專業進修訓練之時數 / 參與職輔活動工作之教職員人數	Westman & Bouman (2005)
		職輔活動工作經費支出比	職輔活動工作經費 / 學校總支出經費	Sidle (1995); Black (2001)
		職輔設備設置管理情形	質的描述	Sidle (1995)
	任務 執行	職輔活動參與人次比	大學生參與職輔活動之總人次 / 大學生人數	教育部 (2008); Nerad & Sands (1996); Zunker (2001)
		職輔活動參與時數比	職輔活動總時數 / 大學生人數	Sands (1996); Zunker (2001)
		職輔活動辦理情形	質的描述	Nerad & Sands (1996); Zunker (2001)
	產出 績效	職輔活動滿意度	以五點量表取得	Banta (2002)
		升學率	前三屆畢業生之升學人數 / 前三屆畢業生總人數	教育部 (2008)
		就業率	前三屆畢業生之就業人數 / 前三屆畢業生總人數	

## 參、研究方法

本文方法分為兩大部分：第一，文獻分析法，透過國內外的文獻探討界定並歸納出大學的學生事務服務評估指標（詳見表 1）。第二，階層程序分析法，本文採取專家決策取向，特透過階層程序分析法提供豐富量化資訊（即指標項目的層級關係與指標相對權重值），以及質性的分析架構（即指標的層級關係），以期能將經由文獻分析所彙整的評估指標有系統地加以綜合性的評量，使決策者更能有結構性地分析問題，決定指標應用之優先順序（Saaty, 1980），因此，本文特進一步透過各指標之間兩兩比較得到權重值，評估專家小組的權重值意見，以確認各指標間之相對重要性。

本文在進行各指標間之相對重要性分析之前，為了讓階層程序分析法的

分析指標更具信效度，特邀集五十位熟稔大學學生事務服務理論或對其具理念與實務經驗等大學院校實務工作者之專家，其中包含分別擁有教育評鑑、教育行政、教育計劃、教育財政、教育行銷、學生事務等專長之學者專家 10 位，公私立一般綜合大學擁有 10 年以上行政經歷的教務長、學務長與總務長各 10 位，以及 10 位擔任大學學生會代表 1 年以上的大學生，希望從大學經營管理理論與實務，以及學生顧客的不同觀點逐一針對各項指標，提出適合、不適合或須修改的意見，並將其分別編碼為 1、2、3，以利於後續統計分析。若超過 20% 專家認為不適合，即刪除該指標，若超過 20% 認為須修改，或是專家認為不適合和需要修改比率合計大於 20%，即根據建議修改。結果專家對於本文各項指標認為不適合與需要修改的皆未超過 20%，顯然指標的內容效度頗佳。此外，本文亦根據專家意見的編碼資料，分別對於學生事務服務工作面向層面所屬指標進行肯德爾和諧係數 (Kendall coefficient of concordance,  $\omega$ ) 分析 (林清山, 1992)，結果發現 12 個層面所屬指標之係數介於 0.7~0.9，皆達顯著水準 ( $P < .05$ )，顯示標具有不錯的評分者信度。

進行各指標的信效度分析後，為了取得 50 位專家對於大學學生事務服務評估指標之權重意見，本文特採用 Expert Choice 2000 (亦即「專家決策 2000」軟體，專使用於階層程序分析) 與 Excel 軟體執行階層程序分析法，根據 Expert Choice 2000 的使用方法，本文問卷設計設定成九點名義尺度，其名義尺度的劃分從等強、稍強、頗強、極強到絕強，再加上介於每兩者間之強度，總共可區分成九個尺度，而分別給予比重從 1 到 9，經由 50 位專家的意見勾選後，將名義尺度轉換成比例尺度，以建立成對比較矩陣 (pairwise comparison matrix)。

值得注意的是，由於決策者在進行成對比較評估時，有時會因為主觀判斷而產生勾選的相對重要性評比與實際值會有不一致的現象，為檢定這種不一致的程度是否可被接受，因此，必須再檢驗成對比較矩陣是否符合一致性的要求，倘若最大特徵值 ( $\lambda_{\max}$ ) 接近層級因素個數，且一致性指標 (consistence index, C. I.) 與一致性比率 (Consistence Ratio, C. R.) 皆  $\leq 0.1$  的話，則表示該成對比較矩陣一致性程度是可被接受的。最後，再對於指標相對權重加以整合，以求出總優先向量，而所算出的向量即代表各評估指標對於各學生事務服務面向層面之相對重要性 (Saaty, 1980)。當整個問卷經過上述處理分析後，求出各評估指標間的相對權重值，並通過一致性檢定後，我們對所得結果即有相當信心可提供給行政決策者。

## 肆、實證結果與分析

本文在透過階層程序分析法進行相對重要性的評估後，結果顯示其成對比較矩陣的最大特徵值（ $\lambda_{\max}$ ）皆接近層級數目、C.R. 值與 C.I. 值皆小於 0.1（詳見表 2、3、4、5），顯示專家審查意見的整體判斷具有一致性與可信度，所得之結果可以作為大學學生事務服務工作之參考。以下分別就課程學習輔導、生活問題解決、法定權益維護與職涯規劃輔導等項目進行分析討論：

### 一、課程學習輔導方面

由表 2 可知，學校對於課程學習輔導活動的資源投入，首先應重視課輔活動專業訓練時數比（26.42%）、課輔活動的人力比次之（25.33%）、第三是課輔活動的工作經費支出比（25.21%），最後才是課輔設備設置管理情形（23.04%），前三者相對重要性相當接近，課輔設備的相對重要性較稍微不如。顯示專家認為人員的專業能力與人數多寡和工作經費多寡對於大學生課程學習輔導的進行皆非常重要，重點在於人力素質與工作經費挹注，硬體設備重要反而在於其次，這種結果也驗證了 Cawthon 與 Miller（2003）的研究發現，他們指出大學生的課程學習輔導，必須有足夠的教師、教學助理、優秀學生提供教學服務，而且面對各種學習困難的學生，學校必須提供適當的專業訓練才能有效提升這些學生的學習成就，因此，課輔活動必須擁有足夠數量的專業人力。此外，專家認為課輔活動的工作資金支出重要性亦非常重要，目前有許多大學除了教學與學習策略的研習外，還會撥款補助各系所進行補救教學，課輔活動工作資金投入不但可以協助學業困難的學生，同時亦有利於教學卓越計畫經費的補助申請，而硬體設備的設置管理重要性遜於人力資源運用，換言之，課輔活動重點在於人力素質與工作資金挹注，硬體設備重要反而在於其次了。

在任務執行方面，專家認為首先應重視課輔活動辦理情形（50.13%），其次是學生參與課輔活動的時數比（25.21%），最後才是課輔活動的參與人次比（24.69%）。三者當中，課輔活動辦理情形比課輔活動參與時數比與人次比重要性大了一倍以上。之所以如此，誠如 Miller 與 Spence（2007）所曾指出的，課輔活動是課業有問題或落後的學生才會參加，重點應該放在課輔活動辦理情形上，而課輔活動參與人次比與參與時數比，雖可檢視大學生每學期參與

表 2

大學學生事務服務之課程學習輔導工作評估指標相對權重分析表

面向	層面	評估指標	$\lambda$ max	C. I.	C. R	相對權重	排序
課程 學習 輔導	資源 投入	課輔活動工作 人力比				25.33%	2
		課輔活動工作 專業訓練時數 比	4.05422	0.02711	0.05213	26.42%	1
		課輔活動工作 經費支出比				25.21%	3
		課輔設備設置 管理情形				23.04%	4
	任務 執行	課輔活動參與 人次比				24.69%	3
		課輔活動參與 時數比	3.06732	0.01621	0.04315	25.21%	2
		課輔活動辦理 情形				50.13%	1
	產出 績效	課輔活動滿意 度	2.00000	0.00000	0.00000	32.11%	2
		成績及格率				67.89%	1

教學研習、學習策略講座或是補救教學的平均次數與時數，便於學校檢討課輔活動對於學生的吸引程度與學生對該種活動的參與程度，但是重要性卻不如課輔活動辦理情形。因此，學校在實施課輔活動時，首重於檢討課輔活動辦理情形之檢視，而且應透過課輔活動參與人次與時數之檢視，促使大學生參與深入與多元的課輔活動為輔助，讓需要課業輔導的學生可以享受高品質的課業輔導。

在產出績效方面，專家認為首先應重視大學生的成績及格率（67.89%），其次才是對於課輔活動滿意度（32.11%），誠如 Kuh（2005）與 Marques（2007）所曾指出的，課輔活動以學生的成績及格率之提升為最高原則，因為學生的學業問題不只可能是學習動機、策略與能力的問題，或是因為環境適應、人際溝通、兩性相處等其他因素所造成。因此，以成績及格率為課輔活動

的首要指標，可以讓學校考量進行課輔學生之轉介與跨單位合作，如諮商輔導組與各系所的合作；而大學生對於課輔活動的滿意度，只能讓活動舉辦單位檢視活動內容品質，無法檢視教學與學習之外的需求。因此課輔活動光是促使大學生參與或是提供他們滿意的活動是不夠的，最終還是必須檢視他們的成績及格率是否改善，以作為改善整個課輔活動與其他學生學習相關活動合作方式之參考。

## 二、生活問題解決方面

由表 3 可知，學校對於解決大學生生活問題的資源投入，首先應重視生活服務人員的專業訓練時數比（33.54%），其次依序為生活服務設備設置管理情形（25.70%）、生活服務人力比（25.35%）與工作經費支出比（15.40%）。顯示專家認為學生生活服務的專業訓練比硬體設備與人員數量還重要，之所以如此，誠如胡明誌（2004）與 Zalanowski（2007）所指出的，在電腦與網際網路發達的今日，學生生活服務流程電子化已成為發揮服務效率效能的普遍趨勢，有許多學生服務工作可以透過電腦設備來代替，透過專業人員對於電腦網路的使用，將可以提升單位間整合溝通與服務執行，因此在這種大量以高科技設備取代傳統人力情形之下，服務人員的電腦專業能力反而比硬體設備與人員數量更加重要了。值得注意的是，生活服務的工作資金重要性列居最後一位，是因為生活服務工作大多由專職人員負責，由學校支付薪水，而支援人力大多是義務協助性質，因此工作資金需求不大。

在任務執行方面，專家認為首先應重視大學生的獎補助比率（18.99%），其次依序為住宿管理輔導辦理情形（18.91%）、校園安全維護情形（18.81%）、社團參與率（16.92%）、諮商輔導辦理情形（16.27%）、衛生保健辦理情形（10.1%），除了衛生保健活動指標外，其他評估指標的相對重要性相當接近。持平而論，在經濟不景氣的年代，獎補助與學校住宿的提供，可替為學雜費與物價高漲所苦的大學生解決不少經濟與住宿問題，而社團參與率的檢視，更突顯了社團活動所培養的課外學習能力對於職場適應力培養的重要性；而諮商輔導活動辦理情形的檢視，也顯現了必須重視會影響學生學習心理問題之重要性。值得一提的是，在以上八個評估指標當中，衛生保健辦理情形評估指標明顯比其他指標的相對重要性還低，與張家宜（2000）的學生獎補助、住宿、社團、身心問題都是同樣值得重視問題之研究發現有些出入，這是專家認為衛生保健較不重要，但是即便如此，為了學生長久的衛生保健利益，

表 3

大學學生事務服務之生活問題解決工作評估指標相對權重分析表

面向	層面	評估指標	$\lambda$ max	C. I.	C. R.	相對權重	排序
生活 問題 解決	資源 投入	生活服務工作 人力比	4.06432	0.02745	0.05432	25.35%	3
		生活服務工作 專業訓練時數 比				33.54%	1
		生活服務工作 經費支出比				15.40%	4
		生活服務設備 設置管理情形				25.70%	2
	任務 執行	衛保活動辦理 情形	6.01432	0.00887	0.00799	10.10%	6
		諮商輔導辦理 情形				16.27%	5
		社團參與率				16.92%	4
		學生獎補助比 率				18.99%	1
		住宿管理輔導 辦理情形				18.91%	2
		校園安全維護 情形				18.81%	3
	產出 績效	衛保服務滿意 度	6.03546	0.00778	0.00675	11.84%	6
		諮商輔導滿意 度				16.09%	5
社團活動滿意 度		16.12%				4	
獎補助制度滿 意度		18.96%				1	
住宿管理輔導 滿意度		18.78%				2	
校園安全滿意 度		18.21%				3	

避免發生如 H1N1 或 SARS 等大型傳染病流行，學校還是不可以掉以輕心。

在產出績效方面，專家認為首先應重視為獎補助制度（18.96%），其次依序為住宿管理輔導（18.78%）、校園安全（18.21%）、社團活動（16.12%）、諮商輔導（16.09%）與衛保服務（11.84%）之滿意度。除衛生保健外，其他各項評估指標的相對重要性相當接近，顯示專家也非常重視經濟、住宿、社團、諮商輔導活動方面的品質表現，透過滿意度的檢視，學校可以在提供足夠數量的生活服務之外，同時提升生活服務的品質。值得一提的是，誠如上述，衛保服務工作滿意度亦必須重視，如此方可確保學校正視這項工作，並防止大型傳染病散播的悲劇發生。

### 三、法定權益維護方面

由表 4 可知，學校對於大學生法定權益維護方面，在資源投入方面最重要的是大學生申訴獎懲案件參與率（67.81%），其次為學生申訴獎懲工作人力比（32.19%）。誠如 Braxton 與 Hirschy（2004）所指出的，學校若要兌現學生成長發展的承諾，應從尊重學生本身權益著手，本文結果所顯示的，正可凸顯出大學生是學校處理學生申訴獎懲案件之主要角色，而教職員次之的觀念作法。

在任務執行方面，專家認為首先應重視大學生的愛校銷過申請通過率（70.23%），其次才是申訴通過率（29.77%）。誠如 Gehring（2001）所指出的，學校應該依照法規確實執行校規，但須允許學生擁有申訴機會，一旦判決確定，當他們向學校提出愛校服務申請以抵銷所犯過錯時，學校應該盡量本著教育原則酌情通過申請，並於完成愛校服務後註銷其記錄。換言之，在不違反校規或情節不嚴重時，應該盡量提升愛校銷過申請通過率，以期達到保護大學生權益，這項指標的提出，可以讓學校檢視落實教育非懲罰性的獎懲申訴處理原則之程度。至於申訴通過率重要性為何比愛校銷過申請通過率還低，深究其原因，主要是如林佳範（2003）所指出的，因為學生犯錯的申訴案件主要是要看情節重大或違反校規與否，申訴通過率的高低可用來作為檢視獎懲申訴案件處理情形的次要參考依據。

在產出績效方面，首先應該重視校規執行的品質（50.29%），其次才是申訴管道之滿意度（49.71%），兩者重要性相當接近。這顯示專家認為校規執行品質固然必須公平合理，然而，執行校規是人，也可能會有疏失之處，而申訴管道的暢通，正好可以彌補校規執行的疏失。

表 4

大學學生事務服務之法定權益維護工作評估指標相對權重分析表

面向	層面	評估指標	$\lambda$ max	C. I.	C. R	相對權重	排序
法定 權益 維護	資源 投入	學生申訴獎懲 工作人力比	2.00000	0.00000	0.00000	32.19%	2
		大學生申訴獎 懲案件參與率				67.81%	1
	任務 執行	申訴通過率	2.00000	0.00000	0.00000	29.77%	2
		愛校銷過申請 通過率				70.23%	1
	產出 績效	申訴管道滿意 度	2.00000	0.00000	0.00000	49.71%	2
		校務執行滿意 度				50.29%	1

#### 四、生涯規劃輔導方面

由表 5 可知，學校對於職輔活動之資源投入，首先應該重視工作人力比（34.61%），其次依序是工作經費支出比（33.31%）、工作人員之專業訓練時數比（16.84%），最後才是職輔設備設置管理情形（15.24%）。誠如黃玉（2003）所指出的，職輔活動必須對於校內如註冊組、生活輔導組、諮商輔導組、就業輔導組等單位進行資訊整合，同時必須與校友關係管理單位結合，引進企業界與校友等校外人士進行援助，因此，職輔活動投入的人數是最重要的，也因為常常必須赴校外實習或邀請校外人士，因此工作資金的投入也非常重要。值得注意的是，提供職輔活動專業知識的人士大多來自於校外，因此校內的成員專業訓練就顯得比較不重要。另外，本文結果顯示職輔服務設備在資源投入層面當中重要居於末位，誠如湯堯與成群豪（2003）所指出的，由於學生所需要的職輔服務設備大多是產業界的第一線設備，因此不論是學校行政人員與學生，皆認為學校職輔活動設備設置管理相對重要性較低。

在任務執行方面，專家認為首先應重視職輔活動辦理情形（35.45%）、學生參與職輔活動的時數比（33.24%），最後才是職輔活動的參與人次比（31.31%），三者重要性相當接近。深究其原因，主要可能是誠如 Reardon、Lenz、Sampson 與 Peterson（2000）和 Zunker（2001）所指出的，在就業不

易與升學風氣昌盛的現代，大學生一般對於未來出路皆有非常高的危機意識，連帶地提高其參與職輔活動的意願，在此情形之下，首先要對於職輔活動辦理情形進行檢視，同時為了確保學生充分參與活動，因此透過職輔活動的參與時數比與參與人次比，可用來檢視大學生每學期參加職輔活動的平均時數與次數，利於學校檢討職輔活動對於學生的吸引程度與學生對該種活動的參與程度。因此，學校在提供完善的職輔活動之餘，亦應該透過職輔活動參與人次與時數之檢視，促使大學生參與深入與多元的職輔活動。

在產出績效方面，應重視就業率（39.09%），其次依序為升學率（38.78%）、職輔活動滿意度（22.13%）。顯示專家認為職涯規劃輔導活動應該以就業率與升學率為主要目標，這項研究結果與教育部（2008）的大學校務評鑑重點精神相同，因為這些都是職涯規劃輔導活動的最終目標，這兩項指標所提供的數據，是攸關於職涯規劃輔導單位、各系所與行政單位的業務，換言之，是屬於全校性的事務；而大學生對於職輔活動的滿意度，只能讓舉辦單位

表 5

大學學生事務服務之職涯規劃輔導工作評估指標相對權重分析表

面向	層面	評估指標	$\lambda$ max	C. I.	C. R	相對權重	排序	
職涯 規劃 輔導	資源 投入	職輔活動工作 人力比	4.06543	0.03712	0.05413	34.61%	1	
		職輔活動工作 專業訓練時數 比				16.84%	3	
		職輔活動工作 經費支出比				33.31%	2	
	任務 執行	職輔設備設置 管理情形				15.24%	4	
		職輔活動參與 人次比				31.31%	3	
		職輔活動參與 時數比				33.24%	2	
	產出 績效	職輔活動辦理 情形				職輔活動滿意 度	22.13%	3
						升學率	38.78%	2
		就業率				39.09%	1	

檢視活動品質。因此職涯規劃輔導活動光是促使大學生參與或是提供他們滿意的活動是不夠的，最終還是必須檢視他們的就業率與升學率是否改善，以進行全校性行政單位與學術單位運作的全盤考量。

## 伍、綜合建議（代結語）

根據以上討論，以下提出研究結論與相關建議，以供一般綜合大學實施學生事務服務工作實務與研究之參考：

### 一、實務方面

#### （一）強化課輔人員教學力，提升在校學生學習力

專家認為學校應該透過課輔活動專業訓練時數比、人力比、工作經費支出比與課輔設備設置管理情形四項指標，檢視學校是否聘請足量的教學服務人員，以及提供適當的專業訓練、工作經費與硬體設備，如此方有利於強化課輔人員教學力量，及協助學業困難學生與教學卓越計畫補助的申請，更重要的是，課輔活動人力素質與工作資金之重要性應該優於硬體設備，人力服務品質應該優先提升，否則空有好的硬體設備亦是枉然。

在擁有適量的資源投入下，學校亦應重視課輔活動辦理情形，並以參與人次與時數比之檢視為輔助，確保有課業輔導需要的學生能接受完善的課輔活動。更重要的是，要有效提升學業困難學生的學習質量，光是促使大學生參與或是檢視他們對於活動的滿意度是不夠的，更重要的還是應該檢視他們的成績及格率是否改善，以作為改善整個課輔活動與其他學生學習相關活動合作方式之參考。

#### （二）推動服務流程電子化，致力生活服務精緻化

專家普遍認為解決大學生生活問題的資源投入，在電子化科技設備普遍取代傳統人力的趨勢下，學生生活服務人員的電子化設備專業使用能力變成最重要的議題，也因此學生生活服務的專業訓練比硬體設備與人員數量還重要，因此應首重提供服務人員足量的電子化專業訓練，讓學校所採購的硬體設施得以物盡其用，雇用的人員得以人盡其才，以達到學生生活服務流程電子化的目標。同時透過大學生的獎補助比率、住宿管理輔導辦理情形、社團參與率、諮商輔導辦理情形、衛生保健活動辦理情形等指標的檢視，以及這些生活服務

之滿意度調查，同時進行質化與量化的檢視調整，以提供大學生精緻的生活服務。

### （三）落實校規執行法制化，促進申訴管道多元化

在進行學生申訴獎懲案件處理時，專家普遍認為最重要的是大學生的參與，因此，可以透過大學生申訴獎懲案件參與率，檢視學校是否漠視大學生的參與權益。此外，學校可提升大學生對於校規執行與申訴管道的滿意度，檢視學校是否能按照法規規定公平合理地執行校規，並以多元化方式暢通申訴管道，以減少校規執行的缺失。遇無重大情節時，在不違反校規的前提下，學校可以提升「愛校銷過申請通過率」，讓學生有將功折罪與改過自新的機會。

### （四）強化產學聯盟合作力，培育學生市場競爭力

職輔活動需要透過註冊組、生活輔導組、諮商輔導組、就業輔導組、校友關係管理單位合作，並引進企業界與校友等校外人士進行援助，強化產業界與學術界的合作力量，因此首先可以透過職輔活動人力比之檢視，提升參與職輔活動之人力，同時透過工作經費支出比之檢視，投入更多資金以供赴校外實習或邀請校外專業人士講座之開銷。

為了促使大學生參與深入與多元的職輔活動，學校可以透過職輔活動辦理情形、參與人次與時數比之檢視進行調整，同時為了有效協助大學生達成升學或就業的期望，學校可以根據歷年就業率與升學率，致力於培育學生市場競爭力，而非狹隘地只根據大學生對於職輔活動之滿意度來進行調整。

## 二、未來研究方面

本文之研究採文獻分析法建構評估指標，蒐集了國內外文獻當中有關於大學學生事務服務工作的評估指標。未來研究者可採用德懷術或焦點團體法建構評估指標，以更深入探討相關實務問題，充實指標內涵。

## 參考文獻

- 王秀槐（2006）。我國大學近年來新設科系分布型態與趨勢之研究。*高等教育*，**1**（1），111-148。〔Wang, H. H. (2006). The patterns of distribution and concentration of new programs established by Universities in Taiwan. *Higher Education*, 1(1), 111-148.〕

- 江民瑜 (2007)。影響大學生學校滿意度相關因素之關係模式探討：以臺灣地區一般大學學生為例。《教育政策論壇》，10 (3)，1-31。〔Chiang, M. Y. (2007). The discussion on relation model about school satisfaction and its influential factors: Taking the university students in Taiwan as examples. *Educational Policy Forum*, 10(3), 1-31.〕
- 林佳範 (2003)。從「訓導」(Discipline) 到「發展」(Development) 的學生事務觀——淺談學生權利的概念。載於林至善 (主編)，《學生事務與社團輔導》(第三輯) (頁 133)。臺北市：東吳大學。〔Lin, J. F. (2003). The student affairs idea from discipline to development: the concept of student rights. In C. S. Lin (Ed.), *Student affairs and community counseling* (3rd series, pp. 133). Taipei: Soo-Chow University.〕
- 林清山 (1992)。《心理與教育統計學》。臺北市：東華。〔Lin, C. S. (1992). *Psychological and Educational Statistics*. Taipei: Tunghua.〕
- 胡明誌 (2004)。《學生事務導入知識管理之個案研究——以某技術學院為例》(未出版之碩士論文)。私立佛光人文學院管理研究所，宜蘭縣。〔Huh, M. J. (2004). *Student affairs explore knowledge management implementation as case study for university* (Unpublished master thesis). Development of management, Private Fo Guangn humanities college, Yilan County.〕
- 張家宜 (2000)。大專校院學生滿意度之實証研究。《淡江人文社會學刊》，6，1-27。〔Chang, C. I. (2007). An Empirical Study of Student Satisfaction in Universities. *Tamkang Journal of Humanities and Social Sciences*, 6, 1-27.〕
- 教育部 (2002)。《全國大專校院學生事務 (訓導) 工作的調查分析》。臺北市：作者。〔Ministry of Education (2002). *The survey and analyses on student affairs (discipline) of colleges and universities in Taiwan*. Taipei: Author.〕
- 教育部 (2008)。《大學校務評鑑資訊網》。取自 <http://ua.twaea.org.tw/EventNews/all.htm> 〔Ministry of Education (2008). *The information network of school evaluation of university*. Retrieved from <http://ua.twaea.org.tw/EventNews/all.htm>〕
- 陳伯璋、蓋浙生 (2005)。《新世紀高等教育政策與行政》。臺北市：高等教育。〔Chen, P. C., & Gai, C. S. (2005). *The policy and administration of higher education in the new century*. Taipei: Higher Education.〕
- 陳蓮櫻 (2005)。《臺灣地區大學學費制定及相關因素之研究》(未出版之碩士

- 論文)。國立暨南國際大學教育政策與行政學系，南投市。〔Chen, L. Y. (2005). *A Study on the decision-making and related factors of university tuition in Taiwan* (Unpublished master's thesis). Development of educational policy and administration, National Chi Nan University, Nantou County.〕
- 彭森明 (2005)。臺灣高等教育資料庫之建置及相關議題之探討：九十四學年度大三問卷調查描述性統計表分析報告。臺北市：國立臺灣師範大學教育研究與評鑑中心。〔Peng, S. M. (2005). *Database of Taiwan's higher education establishment and the related issues of the study: Ninety-Four Studies junior year of survey and descriptive statistics reports*. Taipei: Center for Educational Research and Evaluation in National Taiwan Normal University.〕
- 湯堯、成群豪 (2003)。高等教育經營。臺北市：高等教育。〔Tang, Y., & Chen, C. H. (2003). *Higher education management*. Taipei: Higher Education.〕
- 黃玉 (2003)。從環境中增進學生事務功能——論學校環境與學生發展。載於林至善 (主編)，學生事務與社團輔導 (第三輯) (頁 2-37)。臺北市：東吳大學。〔Huang, Y. (2003). To Promote Function of Student Affairs From Environment: School Environment and Student Development. In C. S. Lin (Ed.), *Student affairs and community counseling* (3rd series, pp. 2-37). Taipei: Soochow University.〕
- 劉鎔毓 (2007)。大學生課業學習相關經驗分析：一般生與技職生之比較。課程研究，2 (2)，91-121。〔Liu, R. Y. (2007). The analyses on academic learning related experience: Comparison between undergraduates in Normal University and Technical College. *Curriculum Research*. 2(2), 91-121.〕
- 錢惠枝 (1995)。臺灣地區綜合證券商成長策略與購併模式之研究 (未出版之碩士論文)。國立政治大學企業管理研究所，臺北市。〔Chow, W. S. (1995). *Integrated securities firms and the growth strategy of acquisition model in Taiwan* (Unpublished master's thesis). Department of Business Administration, National Chengchi University, Taipei.〕
- Ali, S. R., & Bagheri, E. (2009). Practical suggestions to accommodate the needs of Muslim students on campus. *New Directions for Student Services*, 125, 47-54.
- Alkandari, N. (2008). Factors affecting students' retention at Kuwait university. *College Student Journal*, 42(2), 483-492.
- Banta, T. W. (2002). *Building a scholarship of assessment*. San Francisco, CA: Jossey-

- Bass.
- Beede, M., & Burnett, D. (1999). *Planning for student services: Best practices for the 21st Century*. Ann Arbor, MI: Society for College and University Planning.
- Black, J. (2001). *Strategic enrollments management revolution*. Washington, DC: American Association of Collegiate Registrars and Admissions Offices.
- Black, J. (2004). *Essentials of enrollment management: Cases in the field*. Washington, DC: American Association of Collegiate Registrars and Admissions Offices.
- Blimling, G. S., & Whitt, E. J. (1999). *Good practice in student affairs: Principles to foster student learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Braxton, J. M., & Hirschy, A. S. (2004). Reconceptualizing antecedents of social integration in student departure. In M. Yorke & B. Longden (Eds.), *Retention and student success in higher education* (pp. 89-102). Buckingham, UK: Open University Press.
- Case, J. (1989). Career service and enrollment management. *Journal of career planning and employment*, 50(1), 34-38.
- Cawthon, T. W., & Miller, M. (2003). Today's students and their impact on orientation and first-year programs. In J. A. Ward-Roof & C. Hatch (Eds.), *Designing successful transitions: A guide for orienting students to college*. Columbia, SC: University of South Carolina, National Resource Center for the First-Year Experience and Students in Transition.
- Coll, K. M., & Stewart, R. A. (2008). College student retention: Instrument validation and value for partnering between academic and counseling services. *College Student Journal*, 42(1), 41-56.
- DesJardins, S. L., & Bell, A. (2007). Using economic concepts to inform enrollment management. *New Directions for Institutional Research*, 132, 59-74.
- Flaga, C. T. (2006). The process of transition for community college transfer students. *Community College Journal of Research and Practice*, 30, 3-19.
- Gehring, D. D. (2001). The objectives of student discipline and the process. *NASPA Journal*, 38(4), 466-481.
- Kuh, G. (2001). Assessing what really matters to student learning: Inside the National Survey of Student Engagement. *Change*, 33(3), 10-18.
- Kuh, G. (2005). *Student success in college: Creating conditions that matter*. San

- Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Love, E., & Edwards, M. B. (2009). Forging inroads between libraries and academic, multicultural and student services. *Reference Services Review*, 37(1), 20-29.
- Marques, J. (2007). Faculty advising as a crucial element in student retention at Woodbury university. *Recruitment & Retention in Higher Education*, 21(4), 8-10.
- Miller, H., & Spence, S. (2007). Places—and faces—that foster student success. *Lumina Foundation Lessons*, 44-46.
- Nerad, M., & Sands, M. D. (1996). Increasing student retention in graduate and professional programs. *New Directions of Institutional Research*, 92, 61-76.
- Pan, G. S., Alikonis, C., & Bai, H. (2008). Do intervention programs assist students to succeed in college? A multilevel longitudinal study. *College Student Journal*, 42(1), 90-98.
- Reardon, J. G., Lenz, J. P., Sampson, G., & Peterson, W. (2000). *Career development and planning. A comprehensive approach* (9th ed.). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Russo, J. A., & Coomes, M. D. (2000). Enrollment management, institutional resources, and the private college. *New Directions for Student Services*, 89, 33-46.
- Saaty, T. L. (1980). *The analytic hierarchy process*. New York, NY: McGraw-Hill.
- Seifert, T. A., & Holman, N. (2009). Practical implications for student affairs professionals' work in facilitating students' inner development. *New Directions for Student Services*, 125, 13-21.
- Sidle, M. W. (1995, November). Enrollment management: Do resource allocation decisions really make a difference? Paper presented at the annual meeting of the association for the study of higher education, Michigan, MI.
- Srivatava, A. (2002). Good practice in staff development for the retention of students from groups under-represented in higher education. *Journal of Widening Participation and Lifelong Learning*, 4(1), 14-21.
- Thomas, L. (2002). Student retention in higher education: The role of institutional habitus. *Journal Education Policy*, 7(4), 423-442.
- Tinto, V. (1993). *Leaving college: Rethinking the causes and cures of student attrition*. Chicago, IL: University of Chicago Press.

- Walsh, W. B., & Osipow, S. H. (1990). *Career counseling: Contemporary topics in vocational psychology*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Western, C., & Bouman, P. (2005). *Aacaro's basic guide to enrollment*. Washington, DC: American Association of Collegiate Registrars and Admissions Offices.
- Zalanowski, K. (2007). Instant messenger in enrollment management: Evaluating use and effectiveness. *Journal of College Admission*, 196, 20-29.
- Zunker, V. (2001). *Career counseling: Applied concepts of life planning*. San Francisco, CA: Wadsworth Publishing.

# 科學與科技競賽相關活動之辦理—— 以活動理論觀點進行分析

洪榮昭\* 蔡志敏\*\* 李岷憲\*\*\*

## 摘要

國內每年投入大量資源舉辦許多競賽活動，希望透過科技競賽活動，輔助於學生學習科學或科技知識，並影響未參與競賽的學生、家長社群等對科技的認知、態度與價值判斷。為探討科學與科技競賽活動辦理之理念與方式，本文以活動理論為基礎，對參與國際青少年科技創作競賽之指導老師進行問卷調查研究，研究結果顯示競賽題目採用現場公布與製作，對於參與者有比較高的滿意度，在競賽中使用熟悉的工具，及參與競賽組員表現之優劣，也會影響學生在參與時的態度。研究並發現競賽對於學生態度科學或科技教育的學習效率具有影響，也能激發學生對於科學探究的興趣。

**關鍵詞：**科學教育、活動理論、科技競賽、探究式學習

---

\* 洪榮昭，國立臺灣師範大學工業教育學系教授

\*\* 蔡志敏，國立臺灣師範大學工業教育學系博士生

\*\*\* 李岷憲，國立臺灣師範大學工業教育學系碩士

電子郵件：tcdahong@gmail.com；tcm666@gmail.com；glanskimo@msn.com

來稿日期：2011 年 2 月 25 日；修訂日期：2011 年 6 月 9 日；採用日期：2011 年 7 月 27 日

## The Organization of Sciences and Technology Competition - Based on the Activity Theory

Hong Jon Chao<sup>\*</sup> Tsai Chih Min<sup>\*\*</sup> Lee Ming Shinn<sup>\*\*\*</sup>

### Abstract

This paper takes the activity theory to study the idea and organization of the competition of sciences and technology. Based on data collected from questionnaires and documents of the International Youth Sciences and Technology, we find that (1) the actual participants in the contest are more satisfied than those in preparation stage, (2) better performance has greater effect on the attitude of involved students, (3) competition would generate more efficiency and stimulate interests in scientific research.

**Keywords:** science education, activity theory, science and technology competition, inquiry-based learning

---

<sup>\*</sup> Hong Jon Chao, Professor, Department of Industrial Education, National Taiwan Normal University

<sup>\*\*</sup> Tsai Chih Min, Doctoral Student, Department of Industrial Education, National Taiwan Normal University

<sup>\*\*\*</sup> Lee Ming Shinn, Master Student, Department of Industrial Education, National Taiwan Normal University

E-mail: tedahong@gmail.com; tcm666@gmail.com; glanskimo@msn.com

Manuscript received: February 25, 2011; Modified: June 9, 2010; Accepted: July 27, 2011

## 壹、諸論

認知心理學家 Ausubel (1963) 曾提出「有意義學習」(meaningful learning)，他認為新的學習必須和自己本身已有的認知結構產生交互作用，進而促使概念的改變，形成另一個新的概念結構。科學教育在改變概念上用傳統的教學方法似乎沒有成效 (Driver & Easley, 1978)，愈來愈多的研究指出學生探究式學習比較能發展與建構科學概念 (Vosniadou, 1994; Chi, Slotta 和 de Leeuw, 1994)。Kuutti (1996) 則認為當被相同的活動所激發時，會因個體所處的不同環境，而有不同的行為表現；同樣的，相同的行為表現，也有可能是由不同的活動所引發。在活動中，目的可能會在過程中產生改變，但其改變不是瞬時的改變，而是逐步的轉變。因此透過活動的方式進行有意義的學習，逐漸成為科學知識學習的重要方式之一。

當前科學教育的改革意義著重於讓學生可以自己設定變因、分析資料、驗證假設的做 (Mestre & Lockhead, 1990)，這種教學模式能發展自然科學概念的教學模式 (Krajcik, Czerniak, & Berger, 1999)。科技競賽正是可以跳脫學校實驗室，和提供真實世界做為學生探究科學與科技的地方。洪榮昭 (2007) 認為科技教育的主要意義與目的之一是能提供學生未來謀生的知識和一技之長，在中小學的科技教育中，科技競賽的設計即是培養學生基礎科學觀，激發其運用科學知識認識了解周遭世界。除此之外，科技競賽旨在發展學生更寬廣的應用性技能，如問題解決能力、批判思考能力、溝通能力等，促進學生的創新思考。

國內目前每年均投入大筆經費與人力，舉辦各種類型的科技競賽，鼓勵學生參與，這些競賽對學生科學學習雖受肯定，但始終缺乏有系統的深入研究，針對競賽對學生科學認知，態度與參與影響的研究也甚少。本文即以此為出發點，希望以活動理論為基礎，深入探討科技競賽舉辦的價值，並找出競賽影響學生科學學習的重要因素。

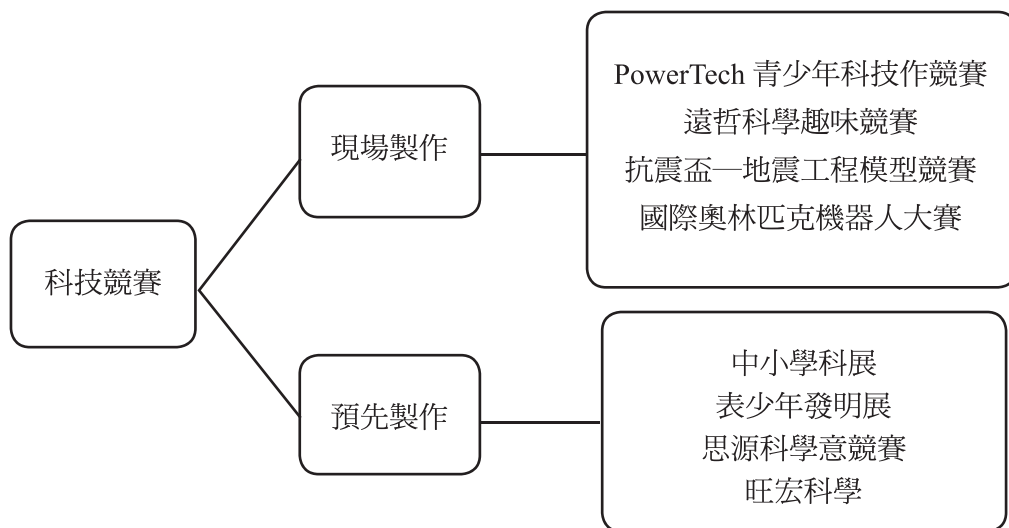
## 貳、研究動機與目的

科技競賽具有推展發明創作風氣、激發發明創作潛能、提供展示及觀摩機會、提升發明視野等功能，是學生運用科技知識實踐於生活的最佳機會之一，同時透過競賽活動，也可以引發家長、老師等對科技知識的投入與實踐。

每年國內舉辦的相關科技競賽很多，依作品完成的時間大致可分成「現場製作」與「預先製作」兩大類，如圖 1 所示。現場製作的競賽係指競賽作品於比賽現場、在規定的時間內製作，再以作品的評審指標完成評分，較具規模的現場製作的競賽，包含中華創意發展協會主辦的「Power Tech 青少年科技創作競賽」、遠哲科學教育基金會主辦的「遠哲科學趣味競賽」、國家地震工程研究中心、英國文化協會、內政部建築研究所聯合主辦的「抗震盃——地震工程模型競賽」、國際奧林匹克機器人委員會臺灣分會等主辦的「國際奧林匹克機器人大賽」等。

預先製作的科技競賽則是由參賽選手預先於學校或家裏將作品製作完成後，再送至或攜至主辦單位參加競賽。目前國內參與學生較多的預先製作競賽包含教育部主辦之「中小學科展」、中華創意發展協會主辦之「青少年創意發明展」、財團法人思源科技教育基金會主辦之「思源科學創意競賽」、財團法人旺宏電子教育基金會主辦之「旺宏科學獎」等。

圖 1 國內常見的各项科技競賽分類



資料來源：洪榮昭（2007）。水晶計畫—以工廠為資源中心教學模式研究。行政院國家科學委員會專題研究計畫成果報告。（編號 95-2511-S-003-012-MY3）。臺北市：中華民國行政院。

現場製作與預先製作的科技競賽通常各有其優缺點，例如現場製作的競賽較可以測驗出參加競賽學生實際真正具備的科學能力，但作品成果通常容易

受限。預先製作的競賽作品雖較佳，但卻容易受外在因素已響，如師長的介入等。兩者的優缺點如表 1 所示：

表 1  
現場製作與預先製作的科技競賽之優缺點

	優點	缺點
現場製作	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 較能充分測驗出參加競賽學生實際真正具備的科學能力。</li> <li>2. 競賽前，通常要經過長時間的模擬與集訓，可以提升學生的科學能力。</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 競賽作品轉換為實際應用的機會較低。</li> <li>2. 競賽作品常受時間與空間限制，能應用的科學知識較易受限。</li> <li>3. 作品的細緻度通常較預先製作的競賽作品低。</li> </ol>
預先製作	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 較能充分考驗出參加競賽學生實際真正具備的科學能力。</li> <li>2. 且轉換為實際應用的機會較高。</li> <li>3. 競賽作品細緻度較高</li> </ol>	師長介入的程度通常較高，而且參賽年齡愈小，介入程度愈高。

競賽本身即使一種學習活動，透過科技競賽的活動，讓學生參與競賽，有助於學生科技知識的學習，同時也會間接影響未參與競賽的學生社群、家長社群等對科技的認知、態度與價值判斷。

為了深入了解影響科技競賽的相關因素，以協助學生或師長對科技認知的學習、態度的提升、及價值的判斷。由於國內科技競賽的舉辦方式，以現場製作類和預先製作類居多，兩種競賽各有其不同的屬性與優缺點，所以本文除了以活動理論為基礎，探討探討科技競賽的活動模式外，也將探討此兩類參與競賽之學生的差異性。

## 參、理論背景

科技競賽的目的在於培養學生在科技創作上知識力與思考力的成長，增進學生之規劃力、想像力、分析力等，使之思考活潑化，並培養其科技之實作

力與貫徹力，同時也能以共同合作的學習方式，產生團隊創意的能力，提高學生重視效率與品質的概念（洪榮昭，2007）。所以科技競賽可提供實務性問題解決的能力，與傳統課堂上所學的學術智能有所不同（Gottfredson, 2003），如表 2 所示，因此根據學習教育心理學的研究，以科技競賽作為學生族群另一種科技知識實踐的方式，除了能培養學生科技認知的能力外，也可以透過活動過程，內化學生對科技的態度，並提高其參與的興趣。

表 2

實務性智能和學術智能的差異比較表

學術性問題與解決	實務性問題與解決
1. 問題由他人提出	1. 問題的發生和原因了解由自己知覺
2. 問題原因是可明確定義	2. 問題原因較難確認
3. 解決問題是即時腦海運作	3. 解決問題需要尋找資訊來認同
4. 問題通常有一個答案	4. 問題的答案通常有多種可能
5. 解決方法通常僅一個	5. 解決方法有多種選擇
6. 解題和經驗較無關	6. 解題須靠經驗
7. 解題時較無內在動機	7. 解題較需要內在動機和個人參與

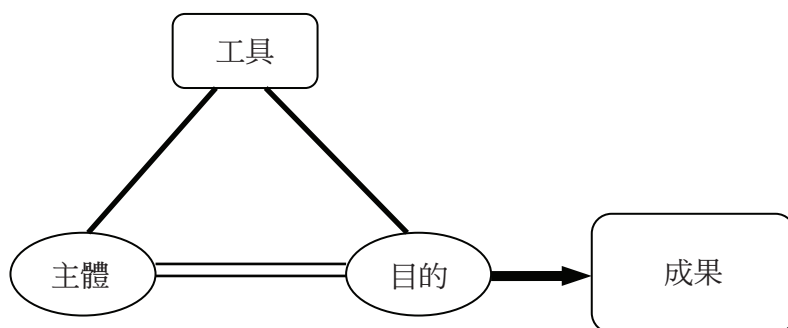
資料來源：Gottfredson, L. S. (2003). Dissecting practical intelligence theory: Its claims and evidence. *Intelligence*, 31(1), 343-397.

活動理論（activity theory）是一個理論型的架構。Engeström（1987）認為活動理論是用來描述及分析活動的理論。活動理論也是另一種形式的社會文化分析，其著重於活動系統，作為分析的單位，而不是學習者本身。Leontiev（1972）認為活動系統是人類的集體行動，而不屬於被分立的個人行為。活動理論認為活動是了解個人行為的最小且有意義的情境。

活動理論重視介於人與環境間的社會因素與互動，因此，活動理論之中介的人工製品往往是研究的核心。Engeström（1987）認為中介在活動系統中扮演重要的角色，人們活動的執行與完成必須藉由媒介的影響才能達到。在活動中彼此元素間的關係不是直接的，而須經由不同的人工製品所中介。是以，在活動發展歷程中，人工製品可以被創造或改變，同時也會受其所處特殊文化之影響與支配，且它們不是已知的（Kuutti, 1996）。

活動理論認為活動必須在有意義的情境下進行，活動是了解個人行為最小且有意義的情境，透過活動架構圖示，可以很清楚描述及分析活動彼此間的關聯及了解人類的行為。Engeström (1987) 提出個人層次活動架構，如圖 2 所示。此活動基本架構包含三個元素，即主體 (subject)、工具 (tool) 及目的 (object)。活動被目的所引導，主體為達成目的會藉由工具的運用，與目的產生交互作用後，再經轉換過程 (transformation process)，產生結果 (outcome)。主體與目的間之關係由工具做為中介，工具在轉換過程中，可以是一個具有實體可見、應用於外的物品，也可以是一個無形抽象的概念，如計畫、思想、經驗或是應用於內的概念。

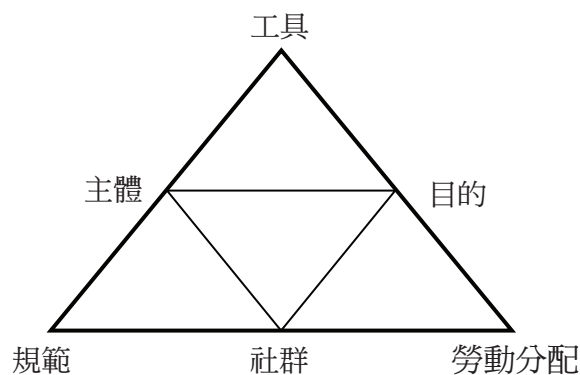
圖 2 個人層次的活動



資料來源：Engeström, Y. (1987). *Learning by expanding: An activity theoretical approach to developmental research* (pp. 28). Helsinki, FI : Orenta-Konsultit.

活動過程中，目的與動機隨時都有可能改變；圖 2 的基本架構關係過於簡單，忽略了主體與所處環境之關係，主體於運用工具媒介欲達成目標的同時，仍需考量主體與所處環境間之關係，如團體規範、法令規範 (rules) 及勞動分配 (division of labor) 等因素。活動理論因而再增加社群 (community) 元素，發展出更完整、有系統的活動基本架構。其包含主體 (subject)、目的 (object) 及社群 (community) 等三個構成要素，其間之關係被人工製品—工具 (tool)、規範 (rules)、分工 (division of labor) 等三個串聯起來，如圖 3 所示 (Kuutti, 1996)。

圖3 活動基本架構圖



資料來源：Kuutti, K. (1996). Activity theory as a potential framework for human-computer interaction research. In B.A. Nardi (Ed.), *Context and consciousness: Activity Theory and Human-Computer Interaction* (pp. 28). Cambridge, MA: MIT Press.

此基本架構描述主體、目的與社群間的相互關係，主體與目的之關係取決於所使用的工具，而主體與社群間的中介關係由規範所引導，至於社群與目的間之關係，則透過勞動分配來說明。此處所稱之工具仍如同前面所述，包含了實體可見的實物工具或是無形抽象的思考工具；規範涵括了內隱與外顯的標準、協定和社群內部的社會關係。至於勞動分配則是指社群成員的水平任務分工以及垂直權力和職位分工。

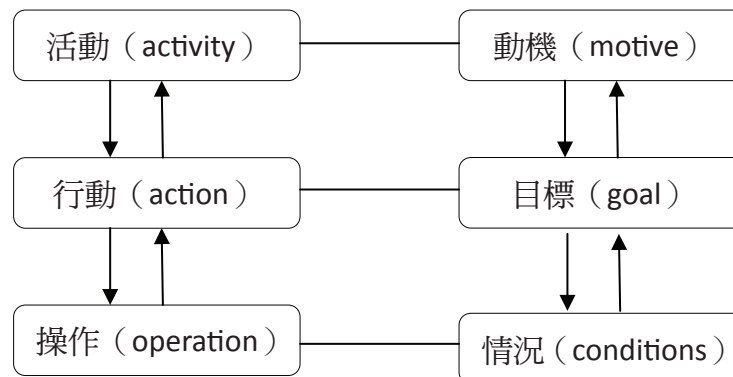
Kuutti (1996) 指出活動基本架構看起來雖然很單純，卻能夠很簡單容易的表達，同時更可以開放進一步的發展；因為活動理論考量的活動並非是一個已知或是靜止的事實，而是一個動態 (dynamic) 的過程。活動理論是有清楚的階層架構性，Leontiev (1981) 提出，認為此架構最主要是想強調外在的實際活動如何反映至內在的認知，此架構是以外在實際活動為主，進而探討出內在的認知。

而 Leontiev (1974) 所持觀點，其認為活動是由主體 (subject)、目的 (object)、行動 (action) 及操作 (operation) 所組成。主體為參與活動中的一個群體或個人，主體必須能夠掌握目的，依循達成目的之具體方向，在活動中激發出相應的行為 (Nardi, 1998)。我們必須注意到的是，活動與行為並非是完全對等的關係。當被相同的活動所激發時，會因個體所處的不同環境，而有不同的行為表現；同樣的，相同的行為表現，也有可能是由不同的活動所

引發。目的在活動過程中有可能會產生改變，但其改變不會是瞬時的改變，而是經由逐步的轉變（Kuutti,1996）。

活動理論分析的單位，包含三個階層，即第一層為活動階層（activity-level）、第二層為行動階層（action-level）、第三層為操作階層（operation-level）。此三個層級分別對應於動機（motive）、目標（goal）及情況（condition）等三個涵義，如圖 4 所示（Kuutti, 1996）。第一層活動階層（活動→動機），指個體依循引發的動機及目的去執行活動。而第二層行動階層（行動→目標），表示欲執行的活動之後，要採取何種行動才能呼應活動，從而能達成目標。至於第三層操作階層（操作→情境），為達到目標，必須經由操作去實踐活動；此係表示操作必須依據當時的情境予以機動調整修正，以符應目標的完成。

圖 4 活動階層結構圖



資料來源：Kuutti, K. (1996). Activity theory as a potential framework for human-computer interaction research. In B.A. Nardi (Ed.), *Context and consciousness: Activity Theory and Human-Computer Interaction* (pp. 38). Cambridge, MA: MIT Press.

在活動階層中，當動機遇到阻礙，個體行為是無法進行預測的；在行動階層中，當個體目的受到挫折時，個體會立即轉換出新的目標並去完成；至於操作階層中，當個體進行操作受到阻礙時，個體較難去適應新的情況。依 Cluts（2003）對活動階層的詮釋，其認為在活動階層中可能會面臨阻礙，但應無需覺得不愉快，事實上活動理論涵納了動態的發展與衝突，同時也將此挫折視為過程中的重點。外在因素或許會改變活動中的一些元素，而引起元素間的不

平衡，但此卻是活動得以廣續發展的源頭，也惟有經由實際活動中的解決矛盾與衝突的歷程中，去達成目標。此即是 Kuutti (1996) 所謂活動理論中會使用矛盾 (contradiction) 一詞，來引述活動理論中在元素裡、元素間、不同活動間、單一活動間不同階段中，所發生不平衡的現象。

大凡活動的發生，係因個人的動機而生，動機引發出個人的行為、動作，個人知覺活動會朝欲達成之目標邁進，而個體在活動歷程中，將與所處的環境間，彼此不斷地產生交互作用。就一個活動的歷程而言，以短期來看，活動包含了一連串的行動，而此行動也包含了非常多的操作單元。是以，我們在探討分析一個活動時，應了解活動歷程中所產生的結果，並非只有產生出唯一的結果，而是更應探究其歷程中所包含的步驟或階段所產生的結果 (Kuutti, 1996)。

透過活動理論的分析可以幫助研究者了解當個體動機受到阻礙時，個體的行為表現；釐清活動目標進行時，遇到瓶頸時，個體如何調整產生新的目標，同時掌握個體在情境操作中遇到困難之際，適應情境的情形。科技競賽是學生學習活動的一環，因此探討活動理論的應用在科學教育上，必有其價值。基於活動理論的相關文獻分析，本文將進行以活動理論為基礎 (activity-theory-based) 的科學競賽分析，建構適當的活動理論模式，以提高參與競賽學生科學學習認知、態度與參與的學習成就。

## 肆、研究設計與實施

### 一、研究方法

本文採用採用「個案研究」(case study) 的方式，進行所選取的科技競賽的研究。並採用「焦點團體討論」(focus group discussion)，來發展檢驗科技競賽價值的指標。

個案研究法中，研究人員必須自己去了解個案的事實狀況，蒐集重要的相關資料，發掘可能的問題，發展可行的方案，進行分析比較，並從中選擇，以解決問題。因此，適合研究的個案，通常具有探討性、診斷性、可行性、比較性、確定性等特性 (陳萬淇, 1985)。科技競賽正具有個案研究的各項特性，因為從競賽的活動中，可以探討影響學生科學學習的因素、診斷學生學習的弱點、提出改進教學或學習的可行性分析或比較。

## 二、研究工具發展

本文將以活動理論為研究方法之基礎，選擇幾個科技競賽的活動，以個案研究的方式，發展出本文的相關問題如表 3 所示。

表 3  
本文應用活動理論所發展出之方式

活動理論之元素	研究方式
Subject 個體	參加競賽學生基本資料的蒐集與建檔 了解參加競賽學生的特質 參加競賽學生之師長基本資料的蒐集與建檔 了解參加競賽學生之師長的特質
Object 活動目的	參加科技競賽對科學知識認知的成效 參加科技競賽對科學態度的成效 參加科技競賽對科學參與的成效
Tools 運用的工具	研發科學知識認知的測量工具 研發科學態度的測量工具 研發科學參與的測量工具 應如何設計及有效控制學習情境 教師如何操作實驗工具
Community 社群	競賽過程中，參與者如何與教師進行互動 競賽過程中，參與者如何與同儕進行互動 未實際參與者，如何參與學習及與同儕進行互動
Rule 和 Division 活動規範 勞動分配	競賽活動規則之訂定 競賽活動評審之遴選 競賽活動之參與者如何分工 競賽活動之參與者分工之依據

研究工具的設立，先以開放式問卷進行，再聚焦成半結構式問卷，最後形成最終的結構式問卷。各階段問卷發展過程如下：

### (一) 開放式問卷

以活動理論的要件，請專家討論各要件的面，產生半結構式的問卷。邀請的專家係以曾經舉辦過國內各項大型科技競賽的主辦人或主要參與者，及

經常參與競賽的中小學教師，方式以電話訪談為主，再將訪談的相關紀錄以電子郵件方式，轉寄各相關學者專家，進行確認。

訪談的題目根據活動理論設計，例如：「若依參賽學生特質設計主題，如何進行？」、「是否要以“參加科技競賽對科學態度的成效進行探究”為主題來進行探究？」、「如何研發科學知識認知的評量工具？」、「如何研議競賽中之規則？」、「如何研發科學知識認知的評量工具？」、「如何分工設計及控制學習製作進度？」、「參與者如何與同儕進行互動？」、「該競賽活動目的是否會對個體和社群之參與造成不同的影響？」、「該競賽活動目的是否會對老師和老師們之參與造成不同的影響？」等。

### （二）半結構式問卷

以專家會議討論半結構式的項目。透過專家會議，以逐題討論的方式審查科技競賽讓學生從中所得到的認知、態度的問卷的適切性，並審查其所包含的項目是否完備。

### （三）結構式問卷

根據活動理論來構成幾大構面及活動理論之細項。並邀請專家學者四位，共同探討問卷的內容，完成最終版本的問卷，如附件。

## 三、研究對象

本文問卷施測之對象為曾經帶隊參與過一次以上（含一次）科技競賽的指導老師，對其進行活動理論對學生科學知識、態度與參與的影響，並統計並分析問卷內容。有效樣本共 116 份。

## 伍、資料分析與討論

### 一、基本資料分析與描述性統計

在個人背景方面，有效樣本共 116 份其描述性統計如下：

#### （一）教師個人基本資料摘要（表 4）

教師性別部分，女性教師略多於男性教師。年齡部分，41～50 歲教師占總數 45.7%，參與度最高，其次依序為 31～40 歲教師占 32.8%，30 歲以下教師占總數 12.9%，而 51 歲以上教師占 8.6%，參與度最低。

教育程度部分，最高學歷為研究所以上的教師占總數的 53.4%，整體參與

度最高，其次依序為大學教師占 44.0%，專科（含師專）占 2.6%，為整體參與度最低。

任職學校方面，在國小服務的教師占總體 50.4%，參與度最高，其次依序為國中教師占 19.1%，高中教師以及其他機關服務教師占相同比例 10.4%，高中教師僅占總體 9.6%，整體參與度最低。

任職科目方面，任職非數理科的教師占了總體 44.0%，參與度最高。其次依序為自然教師占 30.2%，數學教師占 14.7%，地球科學教師占 0.9%，整體參與度最低。

教學年資部分，以服務 6~10 年的教師占了總體 30.2%，其次依序為服務 21 年以上的教師占 22.4%，服務 11~15 年的教師占 19.8%，5 年以下的教師占 14.7%，而 16~20 年的教師占 12.9%，整體參與度最低。

表 4  
個人資料背景分布情形

背景	項目	次數	百分比
性別	男	57	49.1
	女	59	50.9
年齡	30 歲以下	15	12.9
	31~40 歲	38	32.8
	41~50 歲	53	45.7
	51 歲以上	10	8.6
教育程度	專科（含師專）	3	2.6
	大學	51	44.0
	研究所以上	62	53.4
任職學校	國 小	58	50.0
	國 中	22	19.0
	高 中	11	9.5
	高 職	12	10.3
	其 它	12	10.3
	遺漏值	1	.9

（續下頁）

背景	項目	次數	百分比
任職科目	自然	35	30.2
	數學	17	14.7
	理化	12	10.3
	地球科學	1	.9
	其他	51	44.0
教學年資	5年以下	17	14.7
	6~10年	35	30.2
	11~15年	23	19.8
	16~20年	15	12.9
	21年以上	26	22.4

## (二) 教師取得競賽報名訊息

從發展的問卷得知，大部分老師透過學校的公告得知比賽訊息的次數最高為 52 次，其次依序為上網瀏覽 39 次，學校公文系統 38 次，E-MAIL 通知 26 次，教育部網站 9 次，親友告知 8 次，接到 DM 以及其他分別為 7 次，報紙、看電視得知以及廣播分別為 1 次，從 Youtube 網站上並未曾得知過。

## 二、活動舉辦的相關因素之同意性分析

探討每個不同層面的要素對競賽成效之差異情形，包括學生對於科學方面的討論程度、學生對賽後的態度等。如表 5 所示。

不同的學生特質對學生賽後的態度之差異情形結果如表 6 所示。結果顯示不同的學生特質對競賽後的態度，並無顯著關係。也就是不同的學生人格特質對於競賽後所展現的態度是差不多的。

在遴選學生隊長的狀況下，題目事先公布事先製作（平均數 = 2.1667）的同意性最高，當場公布及現場製作（平均數 = 1.7917）同意性最低；在教師指導、選擇裁判、抉擇評量工具、學生團隊合作下，偏好選擇自訂的比賽性質（平均數分別為 2.15, 2.1, 2.2, 1.95）；在規則方面，選擇偏好於題目事先公布現場製作（平均數 = 2.3333）；此外，在學生對競賽的態度方面，選擇偏好於題目事先公布現場製作（平均數 = 2.1667）。

在題目事先公布並採用事先製作的競賽中，應分別依照學生的態度（同

表 5

## 活動舉辦相關因素之構面

遴選隊長	團隊合作
03. 遴選隊長我會依照學生動腦能力來做優先選取？	25. 您覺得該競賽時，學生團隊的互助合作需要嗎？
04. 遴選隊長我會依照學生動手做的能力來做優先選取？	26. 您認為該比賽進行中利用團隊分組可以提升學生的科學問題解決能力？
05. 遴選隊長我會依照學生在校成績來做優先選取？	
06. 遴選隊長我會依照學生參加競賽經驗的豐富性來做優先選取？	
07. 遴選隊長我會依照學生的態度來做優先選取？	
教師指導	規 則
12. 您會以緊迫釘人方式對參與競賽學生們嗎？	28. 您的學生會參照競賽手冊說明來學習或製作？
13. 您認為鼓勵學生參賽會不會影響他未來生涯規劃？	29. 您的學生會參照競賽網站說明來學習或製作？
14. 您認為學生得獎對老師的鼓勵是否恰當（如：記大功）	30. 您的學生會參照競賽時當場說明來學習或製作？
	34. 您覺得該競賽每年調整合適嗎？
	35. 您會積極去了解每年的該競賽規則的調整嗎？
	36. 您會去要求學生遵守每年該競賽新規則嗎？
裁判選定	37. 您覺得該競賽的競賽規則有符合比賽目的嗎？
15. 您認為該競賽的裁判由各界推薦適合嗎？	38. 您覺得該競賽材料的規格限制合適嗎？
16. 您以每組中該競賽的的裁判，由不同專業領域來組成合適性？	39. 您覺得該競賽用比勝方式（如：三戰兩勝）進入決賽適當嗎？
17. 每組中該競賽的的裁判，由不同性別來混搭合適性？	
18. 每組中該競賽的的裁判，由不同資歷來混搭合適性？	學生態度
19. 每組中該競賽的的裁判，由不同年齡來當作選擇合適性？	46. 您認為該競賽的準備過程中學生參與討論的積極程度為何？
20. 每組中該競賽的的裁判，由不同服務地區來當作選擇的依據合適性？	47. 您認為該競賽中未參與競賽的學生參與討論的積極程度為何？
	48. 您認為大部分學生競賽後對成績抱持態度為何？
評量工具	49. 您認為大部分學生競賽後得獎後的態度會去了解為何會贏？
22. 您認為運用現成的評量工具來當作科學知識建構方便嗎？	50. 您認為大部分學生對競賽沒有得獎後的原因為何？
23. 您覺得自行設計評量工具容易嗎？	53. 您認為大部分學生競賽後經驗分享態度為何？
24. 您認為該比賽進行中，個人賽比團體賽更能看得出學生的科學問題解決能力？	

表 6  
競賽性質和活動理論中不同的元素之同意性分析表

競賽性質	遴選隊長	教師指導	裁判選定	評量工具	團隊合作	規則	學生態度
題目事先公布	平均數 2.1667	2.0833	2.0417	2.0833	1.9167	1.9792	2.0417
事先製作 N = 48	標準差 .59549	.45351	.58194	.45351	.27931	.60105	.54415
題目事先公布	平均數 1.7917	1.9167	1.8750	2.0000	1.9167	2.3333	2.1667
現場製作 N = 24	標準差 .65801	.65386	.53670	.51075	.28233	.56466	.38069
題目當天公布	平均數 2.1667	2.0000	2.0000	2.0000	1.9444	2.0556	2.0556
現場製作 N = 18	標準差 .51450	.59409	.48507	.48507	.23570	.63914	.41618
其他	平均數 2.0500	2.1500	2.1000	2.2000	1.9500	2.0000	1.8500
(自訂) N = 20	標準差 .51042	.58714	.71818	.52315	.22361	.72548	.36635
總和 N = 110	平均數 2.0636	2.0455	2.0091	2.0727	1.9273	2.0727	2.0364
	標準差 .59474	.54833	.58255	.48290	.26088	.63114	.46781

表 7  
依照學生動腦能力遴選隊長是否同意與競賽性質的交叉比例表

學生組成 (同意比例)	題目事先公布, 事先製作	題目事先公布, 現場製作	題目當天公布, 現場製作	其他 (自訂)
03. 遴選隊長我會依照學生動腦能力來做優先選取?	87.5%	75.00%	88.89%	85.00%
04. 遴選隊長我會依照學生動手做的能力來做優先選取?	87.5%	70.83%	66.67%	95.00%
05. 遴選隊長我會依照學生在校成績來做優先選取?	14.58%	0%	0%	10%
06. 遴選隊長我會依照學生參加競賽經驗的豐富性來做優先選取?	72.92%	58.33%	94.44%	70.00%
07. 遴選隊長我會依照學生的態度來做優先選取?	95.83%	91.67%	100%	95.00%

意比例 95.83%)、動腦及動手能力(同意比例 87.5%)、參加競賽經驗的豐富性(同意比例 72.92%)等順序來遴選隊長；在題目事先公布並現場製作的競賽中，應分別依照學生的態度(同意比例 91.67%)、動腦能力(同意比例 75%)、動手能力(同意比例 70.83%)、參加競賽經驗的豐富性(同意比例 58.33%)等順序來遴選隊長；依此類推，在其他競賽狀況下，應該採用動手做能力和較佳的學生態度來遴選隊長。學生在校成績則是各項競賽中，最不同意作為遴選隊長的項目，如表 7 所示。

同樣地，在題目事先公布並採用事先製作的競賽情況中，應依照專業領域、性別、服務地區來選擇裁判；題目事先公布並採用現場製作的競賽情況中，應依照資歷、不同地區來選擇裁判；題目當天公布並採用現場製作的競賽情況中，也應依照資歷、不同地區來選擇裁判；在自訂競賽狀況下，應該採用不同資歷來選擇裁判，如表 8 所示。

表 8  
根據是否同意依裁判經驗與競賽性質的交叉比例表

裁判組成(同意比例)	題目事先公布，事先製作	題目事先公布，現場製作	題目當天公布，現場製作	其他(自訂)
16. 您以每組中該競賽的的裁判，由不同專業領域來組成合適性？	70.83%	62.5%	55.56%	55.00%
17. 每組中該競賽的的裁判，由不同性別來混搭合適性？	70.83%	54.17%	55.56%	65.00%
18. 每組中該競賽的的裁判，由不同資歷來混搭合適性？	64.58%	66.67%	66.67%	75.00%
19. 每組中該競賽的的裁判，由不同年齡來當作選擇合適性？	52.08%	62.5%	55.56%	70.00%
20. 每組中該競賽的的裁判，由不同服務地區來當作選擇的依據合適性？	70.83%	66.67%	66.67%	70.00%

在題目事先公布並採用事先製作、題目事先公布並採用現場製作的競賽情況以及題目當天公布並採用現場製作的競賽情況中，應依照參照競賽時當場說明來學習或製作；在其他競賽狀況下，應依照參照競賽手冊說明來學習或製作，如表 9 所示。

表 9  
根據是否同意依各競賽狀況說明與競賽性質的比例表

規則（同意比例）	題目事先公布，事先製作	題目事先公布，現場製作	題目當天公布，現場製作	其他（自訂）
28. 您的學生會參照競賽手冊說明來學習或製作？	81.25%	83.33%	88.89%	80.00%
29. 您的學生會參照競賽網站說明來學習或製作？	79.17%	79.17%	83.33%	90.00%
30. 您的學生會參照競賽時當場說明來學習或製作？	89.58%	91.67%	94.44%	80.00%

### 三、活動舉辦的相關因素之影響性分析

探討每個不同層面的要素對競賽成效之差異情形，包括學生對於科學方面的討論程度、學生對賽後的態度。其中競賽後對於學生的特質是否能被受影響，如表 10 所示。

在家長支持度方面，偏好於題目當天公布現場製作；在教師方面，選擇題目事先公布事先製作性質的想法；在抉擇評量工具是否適用的狀況下，選擇題目當天公布現場製作性質的想法；在學生團隊能否合作狀況下，喜好選擇自訂的比賽性質的想法；在規則方面，選擇偏好於題目事先公布現場製作性質的想法；在學生對競賽態度方面，選擇偏好於題目當天公布現場製作性質的想法；此外，在科學競賽的影響力方面，選擇偏好於題目當天公布現場製作性質的想法，如表 11 所示。

探討不同的學生特質與競賽所屬的性質之差異情形，如表 12 所示。結果顯示，不同的規則設定以及科學競賽的性質對競賽後的態度有顯著關係， $F = 6.533$ 。不同的科學競賽內容與不同的規則對於競賽後所展現的態度是有差異性的， $F = 2.857$ ，其餘各構面的差異並不顯著，如表 13 所示。

表 10  
活動理論的構面與影響之題型

家長支持部分	學生態度學習部分
08. 您認為家長的經濟能力愈高對小孩的參與度有影響嗎？	51. 您認為家長們對於該科技競賽的興趣度會影響其他家長嗎？
09. 您的學生家長會因競賽對升學有幫助而鼓勵學生去參加嗎？	52. 您認為學生們對於該科技競賽的參與興趣度會影響其他學生嗎？
10. 您認為競賽報名費多寡對學生的參與度有影響嗎？	
教師指引部分	科學競賽之影響
11. 您認為該競賽活動會對其他老師之參與造成的影響程度為何？	54. 您的學生很重視競賽中的獎品及獎金嗎？
13. 您認為鼓勵學生參賽會不會影響他未來生涯規劃？	55. 您的學生很重視競賽中獎狀嗎？
	56. 您認為該競賽時所設定的主題可以激發學生探究科學概念嗎？
科學學習的評量部分	57. 您認為您的學生在競賽對學習有正面作用嗎？
21. 在競賽過程中，使用評量工具來檢驗學生有沒有用在科學知識的建構上？	58. 您的學生會重視競賽中是否有學習到科學理論或新知嗎？
	59. 您認為從參加該科技競賽能獲得科學概念的成效嗎？
團隊合作部分	60. 您認為從該科技競賽的主題會不會影響學生參與？
27. 您覺得在競賽過程中會產生團隊精神養成的效果？	61. 您認為該科技競賽活動目的會帶動學生科技社群會有正面效果嗎？
	62. 您覺得該科技競賽得獎獎勵方式容易影響學生們的參加興趣嗎？
規則部分	63. 您覺得該科技競賽活動之比賽方式會影響學生參與嗎？
31. 您的學生會對於競賽中團隊組成隊員是否會影響參與興趣嗎？	
33. 您的學生使用工具的熟練會影響競賽的表現嗎？	

表 11  
 競賽性質和活動理論中不同的元素之影響性分析表

競賽性質		家長	教師	評量 工具	團隊 合作	規則	學生 態度	科學 競賽
題目事先公布事 先製作 N = 48	平均數	2.1667	2.2292	2.4167	2.8958	2.2500	1.9792	1.9375
	標準差	.42941	.55504	.67896	.30871	.43759	.43709	.59809
題目事先公布 現場製作 N = 24	平均數	2.2083	2.0833	2.4167	2.9167	2.6667	2.0833	2.2500
	標準差	.58823	.65386	.65386	.40825	.48154	.50361	.60792
題目當天公布 現場製作	平均數	2.3333	2.1667	2.5556	2.9444	2.3889	2.1111	2.2941
	個 數	18	18	18	18	18	18	17
	標準差	.48507	.51450	.61570	.23570	.50163	.67640	.46967
其他 (自訂)	平均數	2.0000	2.1000	2.2000	2.9500	2.1000	2.0500	1.9500
	個 數	19	20	20	20	20	20	20
	標準差	.33333	.64072	.69585	.22361	.44721	.51042	.51042
總和	平均數	2.1743	2.1636	2.4000	2.9182	2.3364	2.0364	2.0642
	個 數	109	110	110	110	110	110	109
	標準差	.46833	.58305	.66636	.30686	.49358	.50552	.58175

競賽性質中 1 代表題目事先公布事先製作，2 代表題目事先公布現場製作，3 代表題目當天公布現場製作，4 代表其他自訂。從規則構面的事後比較來看，可以看出  $2 > 1$  (平均差異 .41667) 及  $2 > 4$  (平均差異 .561667)，兩者具有顯著差異，也就是說選擇競賽性質，參賽者會以題目事先公布現場製作比題目事先公布事先製作的競賽性質作為優先考慮或是以題目事先公布現場製作比自定的競賽性質當作優先的考量。

從科學競賽構面的事後比較來看，包括對學生的獎勵方式、學生參賽主題或是活動目的等，競賽性質並沒有較顯著的差異性。

為了將影響類別中真正能夠造成影響的因素，細分成兩大類，分別是輸入面以及輸出面，輸入面又可分為競賽中學生得到的獎勵方式，以及過程兩大項，而輸出面又可分為情意以及認知兩大項，如表 14 所示。

表 12  
 競賽性質和活動理論中不同的元素檢定分析表

			平方和	自由度	平均平方和	F 檢定	Sig.
家長 * 競賽性質	組間	組合	1.063	3	.354	1.645	.184
	組內		22.625	105	.215		
	總和		23.688	108			
教師 * 競賽性質	組間	組合	.442	3	.147	.427	.734
	組內		36.612	106	.345		
	總和		37.055	109			
評量工具 * 競賽性質	組間	組合	1.256	3	.419	.941	.424
	組內		47.144	106	.445		
	總和		48.400	109			
團隊合作 * 競賽性質	組間	組合	.057	3	.019	.196	.899
	組內		10.207	106	.096		
	總和		10.264	109			
規則 * 競賽性質	組間	組合	4.143	3	1.381	6.533	.000*
	組內		22.411	106	.211		
	總和		26.555	109			
學生態度 * 競賽性質	組間	組合	.314	3	.105	.403	.751
	組內		27.540	106	.260		
	總和		27.855	109			
科學競賽 * 競賽性質	組間	組合	2.759	3	.920	2.857	.041*
	組內		33.792	105	.322		
	總和		36.550	108			

\*  $p < 0.05$ .

表 13

競賽性質和規則與科技競賽的賽後影響性中事後多重比較分析表

依變數	(I) 競賽性質	(J) 競賽性質	平均差異 (I-J)	標準誤	顯著性
規則影響	1	2	-.41667 (*)	.11495	.006
		3	-.13889	.12708	.755
		4	.15000	.12238	.683
	2	1	.41667 (*)	.11495	.006
		3	.27778	.14337	.295
		4	.56667 (*)	.13921	.001
	3	1	.13889	.12708	.755
		2	-.27778	.14337	.295
		4	.28889	.14939	.297
	4	1	-.15000	.12238	.683
		2	-.56667 (*)	.13921	.001
		3	-.28889	.14939	.297
科學競賽影響	1	2	-.31250	.14182	.190
		3	-.35662	.16011	.182
		4	-.01250	.15098	1.000
	2	1	.31250	.14182	.190
		3	-.04412	.17983	.996
		4	.30000	.17176	.388
	3	1	.35662	.16011	.182
		2	.04412	.17983	.996
		4	.34412	.18714	.342
	4	1	.01250	.15098	1.000
		2	-.30000	.17176	.388
		3	-.34412	.18714	.342

\*  $p < 0.05$ .

表 14  
輸入以及輸出面項目表

輸入面		輸出面	
獎勵		情意	
54. 您的學生很重視競賽中的獎品及獎金嗎？	56. 您認為該競賽時所設定的主題可以激發學生探究科學概念嗎？	58. 您的學生會重視競賽中是否有學習到科學理論或新知嗎？	59. 您認為從參加該科技競賽能獲得科學概念的成效嗎？
55. 您的學生很重視競賽中獎狀嗎？			
62. 您覺得該科技競賽得獎獎勵方式容易影響學生們的參加興趣嗎？			
過程		認知	
31. 您的學生會對於競賽中團隊組成隊員是否會影響參與興趣嗎？	51. 您認為家長們對於該科技競賽的興趣度會影響其他家長嗎？	52. 您認為學生們對於該科技競賽的參與興趣度會影響其他學生嗎？	57. 您認為您的學生在競賽對學習有正面作用嗎？
33. 您的學生使用工具的熟練會影響競賽的表現嗎？			
60. 您認為從該科技競賽的主題會不會影響學生參與？	61. 您認為該科技競賽活動目的會帶動學生科技社群會有正面效果嗎？		
63. 您覺得該科技競賽活動之比賽方式會影響學生參與嗎？			

表 15  
獎勵與過程面與競賽性質的變異數分析表

		平方和	自由度	平均平方和	F 檢定	顯著性
獎勵面	組間	1.568	3	.523	2.282	.083
	組內	24.286	106	.229		
	總和	25.855	109			
過程面	組間	2.915	3	.972	3.089	.030*
	組內	33.349	106	.315		
	總和	36.264	109			

\*  $p < 0.05$ .

競賽的過程會影響學生在競賽中學習的態度，並能對學習有正面的引導；競賽的主題以及規則上的限制也會對競賽性質採用題目是否先行告知或是能否事先製作的參與度產生影響，但在情意面及認知面，並無顯著差異，如表 16 所示。

表 16  
情意與認知面與競賽性質的變異數分析表

		平方和	自由度	平均平方和	F 檢定	顯著性
情意面	組間	.985	3	.328	1.534	.210
	組內	22.465	105	.214		
	總和	23.450	108			
認知面	組間	.488	3	.163	.648	.586
	組內	26.603	106	.251		
	總和	27.091	109			

進一步探討競賽的過程面，在題目事先公布並採用事先製與題目事先公布並採用現場製作的競賽情況的競賽情況中，比較會影響到學生參與度（影響度分別為 64.58%、87.50%）；題目當天公布並採用現場製作的競賽情況中，比較會影響到學生選擇競賽的主題（影響度為 83.33%）；在自訂競賽狀況下，比較會影響到學生組隊所選擇的隊員（影響度為 65%），如表 17 所示。

表 17  
競賽過程面與競賽性質的交互比例表

競賽過程面（影響度）	題目事先公布，事先製作	題目事先公布，現場製作	題目當天公布，現場製作	其他（自訂）
31. 您的學生會對於競賽中團隊組成隊員是否會影響參與興趣嗎？	62.5%	75.00%	77.78%	65.00%
33. 您的學生使用工具的熟練會影響競賽的表現嗎？	54.17%	83.33%	72.22%	50.00%

（續下頁）

競賽過程面（影響度）	題目事先公布，事先製作	題目事先公布，現場製作	題目當天公布，現場製作	其他（自訂）
60. 您認為從該科技競賽的主題會不會影響學生參與？	58.33%	79.17%	83.33%	60.00%
63. 您覺得該科技競賽活動之比賽方式會影響學生參與嗎？	64.58%	87.50%	66.67%	50.00%

## 陸、結論與建議

### 一、研究結論

根據本文統計分析的結果，發現在科技競賽的性質方面，競賽之題目採用當天公布現場製作者對於參與者有比較高的滿意度，此結果顯示老師發現學生對於現場製作的競賽活動，感覺更具挑戰性與公平性，較能達到競賽的學習效果。

在競賽中使用熟悉的工具，也會影響學生在參與時的態度，這說明學生運用熟悉的工具參加競賽活動，將使其更能專注於科學知識的運用，避免因為工具的不熟悉，影響競賽成績，因此舉辦科技競賽活動時，建議採用普遍且容易取得的工具為主，或事先公布使用的工具，避免學生在競賽過程中，使用不熟悉的工具，影響其實力的正常發揮。

此外，參與競賽組員的特質也是影響競賽成效的重要因素之一，尤其組員團隊合作的能力，與良好的溝通協調能力等，都是重要的特質。

資料分析統計後，可以發現競賽時，選擇隊長、裁判、甚至是競賽所需遵守的規則、及選擇個人賽或團體賽，對於競賽並沒有顯著的差異。顯示規則如果確定，裁判大都能依規則評定，影響競賽的成效並不顯著。而團隊競賽中，隊長的選擇，似乎也沒有顯著的影響，反而是組員的特質才是重要的影響因素。

團隊中成員的選擇、使用工具的熟練度、競賽後是否有學習到新知、或是對學生有無正面影響，則和競賽的性質有顯著性的差異，題目事先公布現場製作等性質的競賽對於學生有正向的影響力，競賽之性質對於其他構面並無顯

著的影響力。競賽性質也會對競賽過程中的主題、參與度也有顯著的差異，活動的比賽方式也會影響學生的參與態度，從競賽性質事後比較分析中，工具熟練度、參賽組員的選擇中會以題目事先公布現場製作比題目事先公布事先製作的競賽性質當作優先的考量。

由本文之結果可以了解科學競賽對於學生學習科學的影響，不僅能提升競賽時的學習效率，也能激發學生對於科學探究方面的興趣度，學生也希望能夠藉由引導式的方式來了解競賽時的規則來製作，透過競賽當場說明的方式來學習並製作。

## 二、研究建議

由於本文先針對科技競賽的應用情形進行文獻蒐集及成果探討，建議未來在舉辦科技競賽時可以先公告競賽之規則及主題讓參與者能選擇競賽的性質考慮是否參與。此外，仍可進一步的利用網路的普及性來讓大眾了解科技競賽的細部規則以及歷屆的成果展並透過問卷來做更進一步的使用者滿意度探討。

此研究之間卷的數量回收量僅有 166 份，在研究中並無法更有效的將影響程度列出，此為研究之限制，各種不同的競賽性質，與學生社群間以及老師之間的互動為何這些都是未來在比賽中更應去探討的議題。

## 參考文獻

- 洪榮昭 (2007)。水晶計畫—以工廠為資源中心教學模式研究。行政院國家科學委員會專題研究計畫成果報告 (編號 95-2511-S-003-012-MY3)。臺北市：中華民國行政院科學委員會。[ Hong, J. C. (2007). *Catalytic Project-A Study of Inquiry Process-Oriented Learning on Factory* (No. NSC 95-2511-S-003-012-MY3). Taipei : National Science Council. ]
- 陳萬淇 (1985)。個案研究法。臺北市：華泰。[ Chen, W. C. (1985). *Case Study*. Taipei : Hwatai. ]
- Ausubel, D. P. (1963). *The psychology of meaningful verbal learning*. New York, NY: Grune & Stratton.
- Chi, H. T. H., Slotta, J. D., & de Leeuw, N. (1994). From things to processes: A theory of capital change for learning science concept. *Learning and Instruction*, 4, 27-45.

- Cluts, M. M. (2003). The evolution of artifacts in cooperative work: Constructing meaning through activity. Paper presented at *the GROUP 03 proceedings of the 2003 international ACM SIGGROUP conference on supporting group work*, Sanibel Island, Florida.
- Driver, R., & Easley, J. (1978). Pupils and paradigms: A review of literature related concept development in adolescent science studies. *Studies in Science Education*, 5, 61-84.
- Engeström, Y. (1987). *Learning by expanding: An activity theoretical approach to developmental research*. Helsinki, FI: Orenta-Konsultit.
- Gottfredson, L. S. (2003). Dissecting practical intelligence theory: Its claims and evidence. *Intelligence*, 31(1), 343-397.
- Krajcik, J. S., Czerniak, C. H., & Berger, C. (1999). *Teaching children science: A project-based approach*. Boston, MA: McGraw-Hill.
- Kuutti, K. (1996). Activity theory as a potential framework for human-computer interaction research. In B. A. Nardi (Ed.), *Context and consciousness: Activity Theory and Human-Computer Interaction* (pp. 17-44). Cambridge, MA: MIT Press.
- Leontiev, A. N. (1972). The problem of activity in psychology. *Voprosi Filosofii*, 9, 12.
- Leontiev, A. N. (1981). *Problems of the development of mind*. Moscow, RU: Progress Publishers.
- Mestre, J. P., & Lockhead, J. (1990). *Academic preparation in science*. New York, NY: The College Board.
- Nardi, B. A. (1998). Concepts of cognition and consciousness: Four voices. *Journal of Computer Documentation*, 22(1), 31-48.
- Vosniadou, S. (1994). Capturing and modelling the process of conceptual change. In S. Vosniadou (Guest Ed.), *Conceptual Change [Special issue]*. *Learning and Instruction*, 4, 45-69.
- Vosniadou, S., & Verschaffel, L. (2004). Extending the conceptual change approach to mathematics learning and teaching. *Learning and Instruction*, 14 (5), 445-451.

## 附件

## 科學與技術競賽相關活動辦理之理念與方式問卷

## 第一部分：基本資料

【填答說明】(請在適合個人的方格  內打 ，每題限選一項)

1. 性別： 男  女
2. 年齡： 30 歲以下  31~40 歲  41~50 歲  51 歲以上
3. 教育程度： 專科(含師專)  大學  研究所以上
4. 任職學校： 國小  國中  高中  高職  其它 \_\_\_\_\_
5. 任職科目： 自然  數學  理化  地球科學  其他 \_\_\_\_\_
6. 服務年資： 5 年以下  6~10 年  11~15 年  
 16~20 年  21 年以上
7. 曾經帶隊參加過的比賽，覺得最重要的一次 \_\_\_\_\_
8. 參與之該競賽是屬於： 題目事先公布，事先製作，現場比  
 題目事先公布，現場製作，現場比  
 題目當天公布，現場製作，現場比  
 其他 \_\_\_\_\_

## 第二部分【個體架構】：

<b>宣傳部分</b>
01. 您是透過何種方式來報名登錄參加競賽學生之基本資料？
<input type="checkbox"/> 線上報名 <input type="checkbox"/> 郵寄 <input type="checkbox"/> 兩者皆必須 <input type="checkbox"/> 其他 _____
02. 您如何得知活動？(可複選)
<input type="checkbox"/> E-mail 通知 <input type="checkbox"/> 接到 DM <input type="checkbox"/> 學校公告 <input type="checkbox"/> 上網瀏覽 <input type="checkbox"/> 報紙 <input type="checkbox"/> 看電視得知 <input type="checkbox"/> Youtube 網站 <input type="checkbox"/> 教育部網站 <input type="checkbox"/> 學校公文系統
<input type="checkbox"/> 親友告知 <input type="checkbox"/> 廣播 <input type="checkbox"/> 其他 _____
<b>學生組成部分</b>
03. 遴選隊長我會依照學生動腦能力來做優先選取？
<input type="checkbox"/> 非常不同意 <input type="checkbox"/> 不同意 <input type="checkbox"/> 無意見 <input type="checkbox"/> 同意 <input type="checkbox"/> 非常同意

04. 遴選隊長我會依照學生動手做的能力來做優先選取？
<input type="checkbox"/> 非常不同意 <input type="checkbox"/> 不同意 <input type="checkbox"/> 無意見 <input type="checkbox"/> 同意 <input type="checkbox"/> 非常同意
05. 遴選隊長我會依照學生在校成績來做優先選取？
<input type="checkbox"/> 非常不同意 <input type="checkbox"/> 不同意 <input type="checkbox"/> 無意見 <input type="checkbox"/> 同意 <input type="checkbox"/> 非常同意
06. 遴選隊長我會依照學生參加競賽經驗的豐富性來做優先選取？
<input type="checkbox"/> 非常不同意 <input type="checkbox"/> 不同意 <input type="checkbox"/> 無意見 <input type="checkbox"/> 同意 <input type="checkbox"/> 非常同意
07. 遴選隊長我會依照學生的態度來做優先選取？
<input type="checkbox"/> 非常不同意 <input type="checkbox"/> 不同意 <input type="checkbox"/> 無意見 <input type="checkbox"/> 同意 <input type="checkbox"/> 非常同意
<b>家長支持部分</b>
08. 您認為家長的經濟能力愈高對小孩的參與度有影響嗎？
<input type="checkbox"/> 完全不影響 <input type="checkbox"/> 影響很小 <input type="checkbox"/> 有一定影響 <input type="checkbox"/> 影響很大 <input type="checkbox"/> 影響非常大
09. 您的學生家長會因競賽對升學有幫助而鼓勵學生去參加嗎？
<input type="checkbox"/> 完全不重視 <input type="checkbox"/> 不會很重視 <input type="checkbox"/> 會去了解 <input type="checkbox"/> 很重視 <input type="checkbox"/> 非常重視
10. 您認為競賽報名費多寡對學生的參與度有影響嗎？
<input type="checkbox"/> 完全不影響 <input type="checkbox"/> 影響很小 <input type="checkbox"/> 有一定影響 <input type="checkbox"/> 影響很大 <input type="checkbox"/> 影響非常大
<b>教師指引部分</b>
11. 您認為該競賽活動會對其他老師之參與造成的影響程度為何？
<input type="checkbox"/> 很少老師參與 <input type="checkbox"/> 稍有鼓勵其他老師參與探討
<input type="checkbox"/> 有鼓勵其他老師參與 <input type="checkbox"/> 會很多老師一同參與 <input type="checkbox"/> 老師們形成社群討論
12. 您會以緊迫釘人方式對參與競賽學生們嗎？
<input type="checkbox"/> 完全不會 <input type="checkbox"/> 不會 <input type="checkbox"/> 有時會 <input type="checkbox"/> 偶爾會 <input type="checkbox"/> 每一次都會
13. 您認為鼓勵學生參賽會不會影響他未來生涯規劃？
<input type="checkbox"/> 完全不影響 <input type="checkbox"/> 影響很小 <input type="checkbox"/> 有一定影響 <input type="checkbox"/> 影響很大 <input type="checkbox"/> 影響非常大
14. 您認為學生得獎對老師的鼓勵是否恰當（如：記大功）
<input type="checkbox"/> 非常不恰當 <input type="checkbox"/> 不太恰當 <input type="checkbox"/> 可以考慮 <input type="checkbox"/> 恰當 <input type="checkbox"/> 非常恰當

<b>裁判選擇部分</b>
15. 您認為該競賽的裁判由各界推薦適合嗎？
<input type="checkbox"/> 非常不適合 <input type="checkbox"/> 不太適合 <input type="checkbox"/> 可以考慮 <input type="checkbox"/> 適合 <input type="checkbox"/> 非常適合
16. 您以每組中該競賽的的裁判，由不同專業領域來組成合適性？
<input type="checkbox"/> 非常不適合 <input type="checkbox"/> 不太適合 <input type="checkbox"/> 可以考慮 <input type="checkbox"/> 適合 <input type="checkbox"/> 非常適合
17. 每組中該競賽的的裁判，由不同性別來混搭合適性？
<input type="checkbox"/> 非常不適合 <input type="checkbox"/> 不太適合 <input type="checkbox"/> 可以考慮 <input type="checkbox"/> 適合 <input type="checkbox"/> 非常適合
18. 每組中該競賽的的裁判，由不同資歷來混搭合適性？
<input type="checkbox"/> 非常不適合 <input type="checkbox"/> 不太適合 <input type="checkbox"/> 可以考慮 <input type="checkbox"/> 適合 <input type="checkbox"/> 非常適合
19. 每組中該競賽的的裁判，由不同年齡來當作選擇合適性？
<input type="checkbox"/> 非常不適合 <input type="checkbox"/> 不太適合 <input type="checkbox"/> 可以考慮 <input type="checkbox"/> 適合 <input type="checkbox"/> 非常適合
20. 每組中該競賽的的裁判，由不同服務地區來當作選擇的依據合適性？
<input type="checkbox"/> 非常不適合 <input type="checkbox"/> 不太適合 <input type="checkbox"/> 可以考慮 <input type="checkbox"/> 適合 <input type="checkbox"/> 非常適合
<b>科學學習的評量部分</b>
21. 在競賽過程中，使用評量工具來檢驗學生有沒有用在科學知識的建構上？
<input type="checkbox"/> 完全用不到 <input type="checkbox"/> 很少會用到 <input type="checkbox"/> 偶爾會用到 <input type="checkbox"/> 經常會用到 <input type="checkbox"/> 一定會用到
22. 您認為運用現成的評量工具來當作科學知識建構方便嗎？
<input type="checkbox"/> 非常不方便 <input type="checkbox"/> 些許不方便 <input type="checkbox"/> 無意見 <input type="checkbox"/> 些許方便 <input type="checkbox"/> 非常方便
23. 您覺得自行設計評量工具容易嗎？
<input type="checkbox"/> 非常困難 <input type="checkbox"/> 些許困難 <input type="checkbox"/> 無意見 <input type="checkbox"/> 容易 <input type="checkbox"/> 非常容易
24. 您認為該比賽進行中，個人賽比團體賽更能看得出學生的科學問題解決能力？
<input type="checkbox"/> 非常不同意 <input type="checkbox"/> 不同意 <input type="checkbox"/> 無意見 <input type="checkbox"/> 同意 <input type="checkbox"/> 非常同意
<b>團隊合作部分</b>
25. 您覺得該競賽時，學生團隊的互助合作需要嗎？
<input type="checkbox"/> 完全不需要 <input type="checkbox"/> 不需要 <input type="checkbox"/> 無意見 <input type="checkbox"/> 需要 <input type="checkbox"/> 非常需要
26. 您認為該比賽進行中利用團隊分組可以提升學生的科學問題解決能力？
<input type="checkbox"/> 非常不適合 <input type="checkbox"/> 不太適合 <input type="checkbox"/> 適合 <input type="checkbox"/> 可以考慮 <input type="checkbox"/> 非常適合

27. 您覺得在競賽過程中會產生團隊精神養成的效果？
<input type="checkbox"/> 完全沒成效 <input type="checkbox"/> 成效很小 <input type="checkbox"/> 成效普通 <input type="checkbox"/> 成效很大 <input type="checkbox"/> 成效非常大
<b>規則部分</b>
28. 您的學生會參照競賽手冊說明來學習或製作？
<input type="checkbox"/> 非常不同意 <input type="checkbox"/> 不同意 <input type="checkbox"/> 無意見 <input type="checkbox"/> 同意 <input type="checkbox"/> 非常同意
29. 您的學生會參照競賽網站說明來學習或製作？
<input type="checkbox"/> 非常不同意 <input type="checkbox"/> 不同意 <input type="checkbox"/> 無意見 <input type="checkbox"/> 同意 <input type="checkbox"/> 非常同意
30. 您的學生會參照競賽時當場說明來學習或製作？
<input type="checkbox"/> 非常不同意 <input type="checkbox"/> 不同意 <input type="checkbox"/> 無意見 <input type="checkbox"/> 同意 <input type="checkbox"/> 非常同意
31. 您的學生會對於競賽中團隊組成隊員是否會影響參與興趣嗎？
<input type="checkbox"/> 完全不影響 <input type="checkbox"/> 影響很小 <input type="checkbox"/> 有一定影響 <input type="checkbox"/> 影響很大 <input type="checkbox"/> 影響非常大
32. 您覺得該競賽的製作時間適當嗎？
<input type="checkbox"/> 時間不足 <input type="checkbox"/> 時間有點少 <input type="checkbox"/> 時間恰當 <input type="checkbox"/> 時間有點多 <input type="checkbox"/> 時間過多
33. 您的學生使用工具的熟練會影響競賽的表現嗎？
<input type="checkbox"/> 完全不影響 <input type="checkbox"/> 影響很小 <input type="checkbox"/> 有一定影響 <input type="checkbox"/> 影響很大 <input type="checkbox"/> 影響非常大
34. 您覺得該競賽每年調整合適嗎？
<input type="checkbox"/> 非常不適當 <input type="checkbox"/> 不適當 <input type="checkbox"/> 適當 <input type="checkbox"/> 很適當 <input type="checkbox"/> 非常適當
35. 您會積極去了解每年的該競賽規則的調整嗎？
<input type="checkbox"/> 不想去了解 <input type="checkbox"/> 稍微去了解 <input type="checkbox"/> 會去了解 <input type="checkbox"/> 常去了解 <input type="checkbox"/> 非常積極去了解
36. 您會去要求學生遵守每年該競賽新規則嗎？
<input type="checkbox"/> 完全不會 <input type="checkbox"/> 稍微要求 <input type="checkbox"/> 會去要求 <input type="checkbox"/> 經常要求 <input type="checkbox"/> 非常要求
37. 您覺得該競賽的競賽規則有符合比賽目的嗎？
<input type="checkbox"/> 完全不符合 <input type="checkbox"/> 沒有符合 <input type="checkbox"/> 無意見 <input type="checkbox"/> 有符合 <input type="checkbox"/> 非常符合
38. 您覺得該競賽材料的規格限制合適嗎？
<input type="checkbox"/> 非常不適當 <input type="checkbox"/> 不適當 <input type="checkbox"/> 適當 <input type="checkbox"/> 很適當 <input type="checkbox"/> 非常適當
39. 您覺得該競賽用比勝方式（如：三戰兩勝）進入決賽適當嗎？
<input type="checkbox"/> 非常不適當 <input type="checkbox"/> 不適當 <input type="checkbox"/> 適當 <input type="checkbox"/> 很適當 <input type="checkbox"/> 非常適當

## 第三部分【活動目的】：

<b>學生科學學習部分</b>
40. 學生們的討論中具有科學的推論嗎？
<input type="checkbox"/> 完全沒有 <input type="checkbox"/> 很少有科學推論 <input type="checkbox"/> 有些科學性推論 <input type="checkbox"/> 常有科學推論 <input type="checkbox"/> 完全集中於科學推論
41. 您認為在競賽時「開始準備」，學生們進行互動對話程度偏向？
<input type="checkbox"/> 無厘頭對話 <input type="checkbox"/> 有些無厘頭 <input type="checkbox"/> 一半無厘頭一半科學對話 <input type="checkbox"/> 偏向科學性的對話 <input type="checkbox"/> 皆為科學性的對話
42. 您認為在競賽「前」學生們進行互動對話程度偏向？
<input type="checkbox"/> 無厘頭對話 <input type="checkbox"/> 有些無厘頭 <input type="checkbox"/> 一半無厘頭一半科學對話 <input type="checkbox"/> 偏向科學性的對話 <input type="checkbox"/> 皆為科學性的對話
43. 您認為在競賽「中」學生們進行互動對話程度偏向？
<input type="checkbox"/> 無厘頭對話 <input type="checkbox"/> 有些無厘頭 <input type="checkbox"/> 一半無厘頭一半科學對話 <input type="checkbox"/> 偏向科學性的對話 <input type="checkbox"/> 皆為科學性的對話
44. 您認為在競賽「後」學生們進行互動對話程度偏向？
<input type="checkbox"/> 無厘頭對話 <input type="checkbox"/> 有些無厘頭 <input type="checkbox"/> 一半無厘頭一半科學對話 <input type="checkbox"/> 偏向科學性的對話 <input type="checkbox"/> 皆為科學性的對話
45. 您認為大部分學生比賽一開始參與討論的溝通情況如何？
<input type="checkbox"/> 吝於表達心中想法 <input type="checkbox"/> 偶爾表達心中想法 <input type="checkbox"/> 反應平平 <input type="checkbox"/> 時常表達心中想法 <input type="checkbox"/> 積極的為自己想法辯護
<b>學生態度學習部分</b>
46. 您認為該競賽的準備過程中學生參與討論的積極程度為何？
<input type="checkbox"/> 不討論 <input type="checkbox"/> 很少討論 <input type="checkbox"/> 偶爾討論 <input type="checkbox"/> 討論頻繁 <input type="checkbox"/> 討論十分踴躍
47. 您認為該競賽中未參與競賽的學生參與討論的積極程度為何？
<input type="checkbox"/> 不討論 <input type="checkbox"/> 很少討論 <input type="checkbox"/> 偶爾討論 <input type="checkbox"/> 討論頻繁 <input type="checkbox"/> 討論十分踴躍
48. 您認為大部分學生競賽後對成績抱持態度為何？
<input type="checkbox"/> 完全不在意 <input type="checkbox"/> 不在意 <input type="checkbox"/> 有時會在意 <input type="checkbox"/> 偶爾會在意 <input type="checkbox"/> 非常在意

49. 您認為大部分學生競賽後得獎後的態度會去了解為何會贏？
<input type="checkbox"/> 不想去了解 <input type="checkbox"/> 稍微去了解 <input type="checkbox"/> 會去了解 <input type="checkbox"/> 常去了解 <input type="checkbox"/> 非常積極去討論
50. 您認為大部分學生對競賽沒有得獎後的原因為何？
<input type="checkbox"/> 不想去了解 <input type="checkbox"/> 稍微去了解 <input type="checkbox"/> 會去了解 <input type="checkbox"/> 常去了解 <input type="checkbox"/> 非常積極去檢討
51. 您認為家長們對於該科技競賽的興趣度會影響其他家長嗎？
<input type="checkbox"/> 完全不影響 <input type="checkbox"/> 影響很小 <input type="checkbox"/> 有一定影響 <input type="checkbox"/> 影響很大 <input type="checkbox"/> 影響非常大
52. 您認為學生們對於該科技競賽的參與興趣度會影響其他學生嗎？
<input type="checkbox"/> 完全不影響 <input type="checkbox"/> 影響很小 <input type="checkbox"/> 有一定影響 <input type="checkbox"/> 影響很大 <input type="checkbox"/> 影響非常大
53. 您認為大部分學生競賽後經驗分享態度為何？
<input type="checkbox"/> 不想去分享 <input type="checkbox"/> 冷眼旁觀 <input type="checkbox"/> 會去分享經驗 <input type="checkbox"/> 常去分享經驗 <input type="checkbox"/> 非常積極去分享經驗

#### 第四部分【活動結果】：

<b>科學競賽之影響</b>
54. 您的學生很重視競賽中的獎品及獎金嗎？
<input type="checkbox"/> 完全不重視 <input type="checkbox"/> 不會很重視 <input type="checkbox"/> 會去關心 <input type="checkbox"/> 稍為重視 <input type="checkbox"/> 非常重視
55. 您的學生很重視競賽中獎狀嗎？
<input type="checkbox"/> 完全不重視 <input type="checkbox"/> 不會很重視 <input type="checkbox"/> 會去關心 <input type="checkbox"/> 稍為重視 <input type="checkbox"/> 非常重視
56. 您認為該競賽時所設定的主題可以激發學生探究科學概念嗎？
<input type="checkbox"/> 完全不可能 <input type="checkbox"/> 沒有幫助 <input type="checkbox"/> 無意見 <input type="checkbox"/> 有幫助 <input type="checkbox"/> 非常有幫助
57. 您認為您的學生在競賽對學習有正面作用嗎？
<input type="checkbox"/> 非常不同意 <input type="checkbox"/> 不同意 <input type="checkbox"/> 無意見 <input type="checkbox"/> 同意 <input type="checkbox"/> 非常同意
58. 您的學生會重視競賽中是否有學習到科學理論或新知嗎？
<input type="checkbox"/> 完全不重視 <input type="checkbox"/> 不會很重視 <input type="checkbox"/> 會去了解 <input type="checkbox"/> 稍為重視 <input type="checkbox"/> 非常重視
59. 您認為從參加該科技競賽能獲得科學概念的成效嗎？
<input type="checkbox"/> 完全沒成效 <input type="checkbox"/> 成效很小 <input type="checkbox"/> 成效普通 <input type="checkbox"/> 成效很大 <input type="checkbox"/> 成效非常大
60. 您認為從該科技競賽的主題會不會影響學生參與？

<input type="checkbox"/> 完全不影響 <input type="checkbox"/> 影響很小 <input type="checkbox"/> 有一定影響 <input type="checkbox"/> 影響很大 <input type="checkbox"/> 影響非常大
61. 您認為該科技競賽活動目的會帶動學生科技社群會有正面效果嗎？
<input type="checkbox"/> 完全沒成效 <input type="checkbox"/> 成效很小 <input type="checkbox"/> 成效普通 <input type="checkbox"/> 成效很大 <input type="checkbox"/> 成效非常大
62. 您覺得該科技競賽得獎獎勵方式容易影響學生們的參加興趣嗎？
<input type="checkbox"/> 完全不影響 <input type="checkbox"/> 影響很小 <input type="checkbox"/> 有一定影響 <input type="checkbox"/> 影響很大 <input type="checkbox"/> 影響非常大
63. 您覺得該科技競賽活動之比賽方式會影響學生參與嗎？
<input type="checkbox"/> 完全不影響 <input type="checkbox"/> 影響很小 <input type="checkbox"/> 有一定影響 <input type="checkbox"/> 影響很大 <input type="checkbox"/> 影響非常大

## 教育名詞

### 畢業會考

吳清山\* 林天祐\*\*

畢業會考 (graduation examination)，英文一詞又稱 exit examination，係指學生在畢業之前所舉行的考試，以了解學生在畢業時之學科學習成效，做為補救教學、頒授文憑或繼續升學之參考依據。

畢業會考，多數國家是在中學階段舉行，例如：英國、法國和德國等國家；少數國家則計畫於國小階段就開始實施，例如：荷蘭教育部於今年三月初決定，自 2012 學年度開始，所有小學生升學前將被要求參加「畢業考」，測驗語文及數學科目，以評量學生就讀中學前的程度。但在美國，則無畢業會考的舉行，中小學生必須參加各州所舉行的學業成就測驗，測驗結果不僅用來了解學生學習情形，而且作為獎懲和經費補助之依據，這種測驗屬於高風險的考試 (high-stakes testing)，具有濃厚的績效責任 (accountability) 目的。

大多數國家對於義務教育最後階段的教學效果非常關注，在法國 15 歲 (約為國內國三) 必須參加畢業會考；德國在 9 年級 (約為國內國三) 必須參加個別學科畢業證書考試；英國則在 16 歲必須參加中等教育普通證書考試；而芬蘭亦在 9 年級必須參加畢業考等，考試科目各國都不一致，語文和數學等工具則是必考科目；至於科學 (物理、化學、生物、地球科學)、社會 (公民、歷史、地理) 則各國視實際需要而定。根據各國畢業考的實施情形，大致可區分為兩大類：單一功能型和多重功能型。前者以檢視教師教學和學生學習成效為主；後者除了檢視教師教學和學生學習成效之外，亦可作為頒發文憑和升學之用，以及作為下一階段學習參考之依據。

畢業會考偏重於總結性評量，就學生學習能力品管而言，具有其教育功能，尤其學生面對如此多的老師教學，在畢業之前接受適切的評量，了解其學

---

\* 吳清山，國家教育研究院院長

\*\* 林天祐，臺北市立教育大學校長

習情形，實有其必要性。政府在 103 學年度實施十二年國民基本教育，國中基本學力測驗將走入歷史，研擬國中畢業會考，是值得加以嘗試；惟考試科目、次數和結果處理，仍需廣徵意見。當前國內國中生面對過多的考試，一旦決定實施畢業會考，家長可能仍有相當疑慮，因此，必須加強對家長和教師的溝通與宣導，說明會考的屬性、方式和功能，爭取社會的支持，才能減少實施的阻力。

## 教育哲語

### 蘇格拉底的智慧

## The Wisdom of Socrates

溫明麗\*

詩人之所以能吟詩作對，並非基於其智慧，而是出自其靈感  
～蘇格拉底（引自柏拉圖辯解篇）。

*It was not wisdom that enabled [poets] to write their poetry, but a kind of instinct or inspiration. ~Socrates (Quoted from Plato's Apology 22c)*

蘇格拉底（469 BC - 399 BC）是古希臘的哲學家，也是教育家，有「西方孔子」之譽。此乃因為蘇格拉底與孔子雖分屬於東西方國家，但卻都同樣開啟了教化與啟迪人類心靈的新頁，他們不但推動非正式教育的蓬勃發展，其為師之道也為為人師表樹立典範。

蘇格拉底雖然風趣幽默（Hamilton & Cairns, 1961），但對於追求真理與維護社會正義卻不落人後，甚至可以為追求社會正義而捨命，其高超的人格與精神令人仰止。蘇格拉底常以自己家有悍妻自我調侃，並在自我解嘲中，還為世人點出如何看待人生的樂觀態度。他曾說，若能娶妻娶賢是福報，若無法娶到如意賢妻，其實也很好，因為就有機會像他一樣，成為哲學家（If you get a good wife, you'll be happy. If you get a bad one, you'll become a philosopher.）（引自溫明麗，1997）。這是何等豁達的人生觀！

佛告梵志：「世有四事，不可得久。」（中華東方哲學與宗教研究會，2011）此所謂「四事」，指常必無常、富貴必貧賤、合會必別離、及強健必當死。此四

---

\* 溫明麗，華梵大學副校長暨國家教育研究院教育集刊總編輯

事明白告訴世人，世事本無常，生死有無乃一線間，無須強求；另一方面，此四事也再度告訴世人，凡事莫強求。蘇格拉底除了具有高人一等的毅力之外，對於人生的無常也有其獨特的觀點，他之所以能坦然地面對正義，且能視死如歸（Death may be the greatest of all human blessings.），實基於其價值觀中對道德的堅持（溫明麗，1997）。人之所以能有此堅持，顯示其乃具有自主自律能力的倫理學家（Hamilton & Cairns, 1961）。套一句俗話，那即是高風亮節的文人雅士，其實此乃教育本質中強調的「德行」，只是此等教育的德行恐已被各式各樣的競賽、考試與競爭而淹沒，教育也因此被壓縮成練就一身能於考試中展現高分成果的「假象」。

「知汝自己」乃蘇格拉底的名言。一個人因為深切地自我理解，也真正地明白生活與生命的意義，故能豁達地看待生死，且能精確無誤地判斷孰是孰非。蘇格拉底曾反問其弟子：如果我違背了我的良知，做出有違正義和有損尊嚴的行為時，您們認為我還能以這樣的人生存活多久？（Hamilton & Cairns, 1961: 18）蘇格拉底對人生意義的掌握、詮釋及大徹大悟，不愧是世人的典範，尤其處於今日以追求物質和名利為人生終極目標的現代主義式功利社會，能秉持蘇格拉底的豁達人生觀，掌握人生的深層意義，實乃教育應努力以赴者。

相對的，若問今日的學生或家長：作弊是否是一件不可原諒或可恥的事，則我們或許會驚訝地發現，不少學生或家長均會認為，作弊雖然不是件好事，但也不是什麼大不了的事。大抵言之，一般人在其學習生活的過程中或多或少會有作弊的行為或曾經浮現想作弊的念頭。此現象相較於蘇格拉底的德行，教育工作者和家長都應該汗顏。人心不古，社會道德式微至此，也就有跡可尋了。

無論中國古代或近代以降之西方國家，無不透過各種考試，確立教學成果、學習成效，並直接間接證明能力的有無與高低，也藉此拔擢人才。久而久之，世人便忘記考試的真實意義，反而重視考試的結果及汲汲營營地思考如何透過考試獲得利益。若世風屆此，則世人已是目光如豆，短視近利，加上社會大眾若已認定「十年寒窗無人問，一舉成名天下知」的價值，「及第」和「科舉」等考試遂成為世人論斷人一生成敗的關鍵，則考試的技術性與工具理性價值，將凌駕於考試作為自省參照的初衷與意義。然而考試真的能決定人一生成敗嗎？依據考試的結果是否真能論斷人的能力呢？乃今日考試之風甚囂塵上之際值得深思的議題。

蘇格拉底曾說：「詩人之所以能寫出詩詞，並非因為其有智慧，而是因為其有靈感。」（It was not wisdom that enabled [poets] to write their poetry, but a kind of

instinct or inspiration.) (Hamilton & Cairns, 1961: 8)。若將蘇格拉底的論點引用至科學制度以考試論成敗之制度，則科考的成績根本不能算是真正的智慧，充其量只是一種未經歷練的直覺或可遇不可求的靈感罷了。就此言之，一個人真正的智慧並非顯示於考試的成績，而應展現於一個人的人生價值是否經常自省到自己的無知。俗云：要在人前富貴，則必在人後受罪。質言之，世上少有偶然的成功，成功永遠屬於努力至最後一分鐘的人。

世界多數國家均設置有「畢業會考」的制度，也是對於學校所學的結果進行「零存整付」的總結性評量，畢業會考的成績也常作為學生獲頒該層級學歷證書的依據。例如，英國的「普通中等證書考試」(GCSE)即是中學生取得中學畢業證書的能力證明<sup>1</sup>。目前臺灣有各式各樣的入學考試，隨著民主思潮與適性教學的理念風行，臺灣的入學考試制度也逐漸發展成「多元入學」方式，但迄今臺灣的各級學制卻仍沒有總結性的畢業會考。到底畢業會考是否必要？若依據蘇格拉底對於智慧應建基於德行的觀點，則畢業會考或其他的考試並非必要與否的問題，而是畢業會考箇中所代表的意義為何的問題。析言之，若畢業會考或其他相類似的考試是作為一種自我反省的參照，則應屬適切；反之，若將畢業會考作為判斷學生才智高低的依據，則恐已經悖離教育以德為核心的本質。

目前臺灣對於「延長十二年國教」的議題仍存在諸多爭議，若大家能心平氣和，細思學習或受教育的終極關懷，俾回歸教育的本質，則教育追求短視利益的工具理性將可能逐漸式微，同理，社會對明星高中或卓越大學的迷思，也將可能隨著社會對教育本質的認識與認同而有所導正，此時也將更可能讓教育回歸教育的本質，不再止於以成敗論英雄的功利思想，而且還可能化育人之心靈，從沈澱心靈，實現教育啟迪自我覺知之功能，乃至於讓受教者均能如蘇格拉底般，做到「自覺覺他」的教育理想。

## 參考文獻

溫明麗 (1997)。批判性思考教學——哲學之旅。臺北市：師大書苑。

中華東方哲學與宗教研究會 (2011)。法句譬喻經卷第一無常品。取自 <http://>

<sup>1</sup> GCSE 為英國學生完成中等教育第一階段通過考試的證明書，課程分為必修與選修，學生每修完一門課之後，都會獲得一個 A 到 G 的成績證明，該課程是為進一步學習打基礎的課程，主要培養學生思辨能力、研究與分析能力、學習技巧、及團隊工作能力；通過 GCSE 證照考試後的學生即可以繼續參加升大學的 A level 的考試。

[www.buddha-sun.org/modules/xforum/viewtopic.php?post\\_id=536](http://www.buddha-sun.org/modules/xforum/viewtopic.php?post_id=536)

Hamilton, E., & Cairns, H. (Eds.). (1961). Socrates' defense (Apology). In *Plato: The collected dialogue* (pp. 3-26). New York, NY: Bollington.

## 教育法令

王清標\*

### 法規及政令

### 資料來源

1. 訂定「國民教育階段辦理非學校型態實驗教育準則」。	第 017 卷第 118 期	2011-6-27
2. 預告修正「公立高級中等以下學校校長成績考核辦法」部分條文。	第 017 卷第 118 期	2011-6-27
3. 修正「教育部均衡教育發展獎勵國中畢業生升學當地高中職獎學金實施要點」，並自即日生效。	第 017 卷第 117 期	2011-6-24
4. 訂定「大陸地區高等教育學歷甄試作業要點」，並自即日生效。	第 017 卷第 116 期	2011-6-23
5. 訂定「教育部補助國民小學國民中學及直轄市縣（市）政府置專任專業輔導人員實施要點」，並自即日生效。	第 017 卷第 116 期	2011-6-23
6. 訂定「教育部辦理公私立高級中等學校主任教官遴選作業規定」，並自即日起生效。	第 017 卷第 112 期	2011-6-17
7. 訂定「大學校院外國學生畢業後申請在臺實習作業要點」，並自即日生效。	第 017 卷第 105 期	2011-6-08
8. 訂定「大學及專科學校學生申訴案處理原則」，並自即日生效。	第 017 卷第 105 期	2011-6-08
9. 訂定「國民小學國民中學及直轄市縣（市）政府置專任專業輔導人員辦法」。	第 017 卷第 104 期	2011-6-07
10. 修正「教育部獎勵補助私立高級中等學校經費實施要點」部分規定，並自即日生效。	第 017 卷第 097 期	2011-5-26
11. 廢止「教育部補助試辦教師專業發展評鑑實施計畫」及「教育部補助試辦教師專業發展評鑑實施計畫國民中小學部分補充說明」，並自中華民國九十九年一月一日生效。	第 017 卷第 095 期	2011-5-24
12. 訂定「各級學校推動全民國防教育實施計畫」，並自即日生效。	第 017 卷第 094 期	2011-5-23
13. 廢止「教育部補助辦理國民中小學海洋教育推廣計畫作業要點」，並自中華民國一〇一年一月一日生效。	第 017 卷第 092 期	2011-5-19
14. 訂定「高級中等以下學校特殊教育評鑑辦法」。	第 017 卷第 089 期	2011-5-16
15. 廢止「學校衛生保健實施辦法」。	第 017 卷第 087 期	2011-5-12
16. 廢止「教育部補助教育基金會進用大專畢業實習員實施要點」，並自即日生效。	第 017 卷第 085 期	2011-5-10
17. 廢止「國家教育研究院籌備處暫行組織規程」及編制表，並自中華民國一〇一年三月三十日生效。	第 017 卷第 083 期	2011-5-06
18. 訂定「教育部補助選送華語教學人員赴國外學校任教要點」，並自即日生效。	第 017 卷第 083 期	2011-5-06
19. 訂定「教育部指派學校財團法人公益監察人裁量基準」，並自即日生效。	第 017 卷第 081 期	2011-5-04
20. 修正「大學校院師資培育評鑑作業要點」，並自即日生效。	第 017 卷第 081 期	2011-5-04

（摘錄自行政院公報資訊網 <http://gazette.nat.gov.tw/egFront/index.jsp>）

\* 王清標整理，國家教育研究院教育資源及出版中心

## 國內教育輿情

蔡聖賢\* 吳雪綺\*\* 吳清明\*\*\* 張雅淨\*\*\*\*

羅天豪\*\*\*\*\* 李詠絮\*\*\*\*\* 周仲賢\*\*\*\*\*

### 高中以上中低收入戶學雜費減免，受惠學生新增 6 萬

蔡聖賢

因應《社會救助法》，教育部特修訂《低收入戶學生及中低收入學生就讀高級中等以上學校學雜費減免辦法》，擴大將新增的中低收入戶學生納入學雜費減免範圍，於今（100）年七月上路，預估會新增 8,813 名低收入戶學生，52,046 名中低收入戶學生受惠，所需經費約新臺幣 7.87 億元。同時，為鼓勵學生多元學習，提升未來職場的競爭力，教育部也修改《身心障礙學生及身心障礙人士子女就學費用減免辦法》及《原住民學生就讀國立及私立專科以上學校學雜費減免辦法》，預計全國約有 132,000 多名身心障礙大專生，及 31,000 多名原住民學生，修讀輔系、雙主修及教育學程的學雜費也將獲得減免。

《社會救助法》的修法重點，除調高「貧窮線」外，還放寬家庭應計算人口範圍，如排除兄弟姐妹、放寬家庭不動產計算範圍、放寬無工作能力者之認定標準、放寬特殊對象之工作收入核算方式、強化工作福利誘因並鼓勵自立脫離貧窮；另將中低收入戶的認定標準納入法案，新增中低收入戶健保費補助 50% 及中低收入戶 25 歲以下家庭成員就讀高中以上學校的學雜費減免 30% 等福利措施。根據該法規定，全國分為 7 區，各區的民眾收入若低於該區的每月生活費，就列為低收入戶；低於 1.5 倍則列中低收入戶。

---

\* 蔡聖賢，桃園縣政府教育局督學暨國立臺北教育大學教育政策與管理研究所博士生

\*\* 吳雪綺，桃園縣立建國國中教師

\*\*\* 吳清明，桃園縣大竹國中校長暨國立臺北教育大學教育政策與管理研究所博士候選人

\*\*\*\* 張雅淨，國立臺灣師範大學社會教育學系博士候選人

\*\*\*\*\* 羅天豪，國立臺灣師範大學教育學系博士候選人

\*\*\*\*\* 李詠絮，國立臺灣師範大學教育學系博士候選人

\*\*\*\*\* 周仲賢，國立臺灣師範大學教育學系碩士

教育部高教司科長蔡忠益表示，過去學雜費減免只限低收入戶子女；但為配合《社會救助法》的修訂，教育部則放寬對低收入戶學生的認定標準，預估將有 25,000 多名低收入戶學生學雜費可獲得全免，另有 29,000 多名中低收入戶學生學雜費可減免 30%。但依教育部統計資料，現行就讀私立高中職及大專的經濟弱勢學生比率，明顯高過公立學校，此次因減免學雜費而受益的中低收入戶子女，也以私校生居多，共有 33,771 人，公立學校受惠有 18,275 人。若以一般私立大學理工科系，1 年的學雜費約新臺幣 11 萬多元，中低收入子女可減免 30% 計，1 年約可省下新臺幣 3 萬多元，讀文學院者也可省新臺幣 2 萬多元。

但依《社會救助法》，學雜費的減免將排除具工作能力者，即年滿 25 歲的學生及 25 歲以下就讀空中大學、在職專班或進修推廣者，都被視為有工作能力而不納入補助對象。中央大學 26 歲博士生賴欣呈表示，全職研究生時間都賣給學業，沒額外時間工作賺錢，研究津貼僅能勉強維持生活，有些碩士生每月僅領取數千元津貼，學雜費補助設年齡限制不公平。賴欣呈建議全職弱勢學生應皆納入補助。另反高學費行動聯盟召集人游湧志則批評，以年齡為補助門檻，顯見教育部把高等教育當職業訓練所的心態；況且高教並非社福，與其擴大補助由納稅人買單，不如思考如何管控年年喊漲的大學學費。

對此，教育部高教司科長蔡忠益回應，年滿 25 歲雖不符合學雜費減免條件，但家庭年收入新臺幣 70 萬以下者，仍可依弱勢學生助學計畫申請助學金，不足部分也可申請就學貸款；現行對低收入戶學生的學雜費補助並未設有年齡門檻，現已入學者也不受 25 歲限制，一律可以補助到畢業為止。至於大學學費凍漲問題，教育部亦表示，先前傳出部分大學學雜費可能調漲問題，但經協調後包括臺灣大學在內的 35 所公立大學和 37 所私立大學，100 學年度學雜費已確定不漲。

## 北北基考生基測成績表現優於全國基測考生

吳雪綺

北市、新北市、基隆市於今（2011）年首度舉辦北北基聯測和第 1 次全國國中基測同步舉行，其中北北基聯測約有 77,000 人報考，全國國中基測則有近 20 萬人報考。與首度舉辦的北北基聯測比較發現，無論是國、英、數等

五科的 PR 值或寫作測驗，北北基聯測的考生成績都比全國國中基測考生優，顯示國中教育存有城鄉差異，北北基聯測競爭較為激烈。

全國國中基測考生中總計有 31 人考滿分 412 分，分布在北中南區，但離島和花東則沒有滿分生。整體來說，全國基測難易度與北北基聯測都是中間偏易，但比較答對題數狀況，全國基測平均通過率為：國文科 68%、英文科 62%、數學科 61%、自然科 61%、社會科 69%；北北基聯測平均通過率，國文科 71%、英文科 68%、數學科 67%、自然科 67%、社會科 75%。此顯示，全國基測各科平均通過率約低北北基聯測 5% 到 6%，北北基考生的平均答對題數明顯高於全國基測的考生。

依據北北基聯測與全國基測的平均通過率分析，臺師大心測中心副主任曾芬蘭指出，北北基聯測的考生比全國基測考生更會考試。與 70,000 多人報考的北北基聯測相比，北北基聯測 PR99 最低分是 404 分，建中和北一女申請入學門檻預估需 403 分，高分考生成績似乎略高一籌。以 PR96 以上的高分群考生來說，同一個 PR 值，北北基聯測考生幾乎都比全國基測高 1 分；中等程度的考生基距更大，在 PR60 時，北北基聯測考生是 310 分，全國國中基測是 297 分。

另外，在寫作測驗方面，全國國中基測和北北基聯測的作文題目都一樣，都是「我在成長中逐漸明白的一件事」，但根據心測中心統計，全國國中基測寫作測驗滿分六級分的人數為 3,300 人，占總體考生人數的 1.69%；北北基聯測考生作文六級分的比率是 3.39%，北北基聯測作文滿分是全國國中基測的 2 倍。北北基聯測多達 27.31% 的考生拿到五、六級分，全國國中基測只有 18.32%，若統計四級分以上，則都約有 80%，此顯示全國國中基測寫作測驗高分群比例不到 1/4，但北北基聯測卻明顯超過 1/4，顯示北北基聯測考生的作文程度比較高。曾芬蘭表示，北北基聯測考生的作答能力與寫作測驗一直都比較優秀，只是今年北北基辦聯測，在互相比較之下，更清楚地看出北北基聯測考生的作答能力與寫作能力的確比較優異。雖然臺師大心測中心一再說，今（2011）年北北基聯測試題難易度與全國第一次基測一樣，但從考生及老師的反應來看，北北基聯測題目較難，全國基測維持和往年相同水準，但分析各科平均答對率發現，北北基聯測考生表現仍比全國基測考生好。

國中基測首次分成北北基聯測和全國國中基測後，測驗結果顯示北北基聯測考生表現優於全國國中基測考生。對此，臺北市景興國中教務主任卓意翔表示，國中教育仍存在城鄉差異及家長社經地位差異，也突顯考試對會讀書的考

生有利，基測的設計是對學術傾向高的學生有利。全國家長團體聯盟常務理事謝國清表示，不是北北基考生能力比較強，而是北北基擁有各項豐沛的資源，北北基學生較強，是城鄉差距的結果，包括交通便利性、軟硬體設施、城市發展進步等，使較多的優秀教師往北北基集中，如果要拉平城鄉差距，政府應特別投注資源於偏鄉。臺北市國中學生家長會聯合會總會長許永佳表示，都會區的文化刺激多、補習多、課外讀物多，因此用考試選才時，這些考生的成績自然會比較好，北北基內也存有「區內差異、市內差異、甚至是班級差異」，很多「臺灣之光」靠的是父母的栽培，不是政府的幫助，希冀十二年國教實施後，不要再用考試選才，國中教育應更重視培養學生的多元能力，讓學生適性發展。

## 教育部推動電子書試辦計畫

張雅淨

為因應資訊科技之進步及 ipad 或平板電腦等電子書閱讀瀏覽器之蓬勃發展，教育部聯合國立臺灣師範大學圖書館等 6 個單位推動「電子書試辦計畫」，計畫內容包括充實電子書內容、添購電子書閱讀瀏覽器、規劃數位閱讀區及建置圖書館電子書服務平台，開放民眾借閱電子書，提供便利的閱讀學習服務，打造處處可學習、人人可學習、時時可學習之終身學習環境，對圖書館及終身學習的發展具有跨時代的意義。

這項試辦計畫初期選定國立臺灣師範大學、國立宜蘭大學、崑山科技大學等圖書館、及國立臺中圖書館、宜蘭縣立圖書館、南投縣圖書館等為試辦單位，添購超過 100 台閱讀瀏覽器，提供民眾及學生借用，並提供電子書給學生及民眾借閱，學生可透過學號與密碼，民眾則可加入公立圖書館會員，以身分證字號即可上網借閱、下載軟體至個人的閱讀瀏覽器；偏鄉學生只要到學校圖書館或社區數位機會中心，也能進行線上閱讀。每本書皆設有防盜拷機制，閱讀期限 2 週，逾期即失效，自動歸還借閱的電子書。

目前國立臺灣師範大學除原有的 70 萬冊學術性電子書，並提供 330 種電子書給學生及民眾借閱，更添購 21 台電子書閱讀器及設置體驗專區，提供師生及校外讀者借閱使用。此外，國立臺中圖書館建置電子書服務平台，提供 1 萬多種電子書，該館今（2011）年四月電子書借閱量達 9,000 多冊；國立宜蘭

大學圖書館、崑山科技大學圖書館、南投縣政府文化局及宜蘭縣政府教育處亦分別規劃「Bike Reading」行動閱讀活動、「電子書數位閱讀推廣體驗會」、「到學校辦理借書證」等一系列推廣並促進數位閱讀樂趣的活動。

電子書的發展，使得閱讀可以不受地域或時間的限制，也不需要帶著厚重的書本，讓閱讀學習變得更加輕鬆、便利，也帶動閱讀學習型態的改變，更有助於縮短城鄉閱讀資源及學習落差，因為以往圖書館為了提供偏鄉閱讀服務，透過巡迴車送書到偏鄉，但能夠運送的書本有限，透過電子書瀏覽器，經由滑鼠就能輕鬆閱讀各類書籍，節省許多人力、物力，更能促進知識的傳播，推廣全民閱讀的風氣。

綜上所述，這項試辦計畫將可充實圖書館電子書軟體資源與硬體設備、環境，透過許多電子書體驗推廣活動，增加民眾使用電子書的動機與機會，也有助於培養民眾使用數位資源的能力與習慣，更能改善城鄉閱讀資源不足與不均的問題。教育部表示，未來本試辦計畫若推動成效良好，將推廣到其他縣市公共圖書館，讓民眾體驗「身在家中，坐擁書城」的閱讀樂趣，同時也翱翔於全世界的書庫中吸取知識。

## 十二年國民教育規劃方向以免試入學為主特色招生為輔

吳清明

依據中華民國《憲法》第 158 條之規定：教育文化應發展國民之民族精神、自治精神、國民道德、健全體格、科學及生活智能，以養成德、智、體、群、美五育均衡發展之健全國民為宗旨。因此實施十二年國教之教育主體為人民，而其教育目標在培養國家意識及世界觀之現代國民。日前教育部長吳清基表示，103 學年度 75% 免試入學、25% 特色招生政策不變，「因材施教」是未來十二年國教的實施原則，全國劃分為 15 招生區作為分發區，不會以戶籍地做為分發區依據。

教育部陳益興次長表示，免試入學不採計在校成績後，為確保學生學力品質，國一、二階段會有診斷性測驗，適時進行補救教學；另於國三階段每年四月辦理「國中教育會考」，所有國三生都要考，免報名費並且在原就讀學校應試。而每年會考內容是國中三年的國文、英語、數學、社會、自然等 5 科，每科成績只分「精熟」、「基礎」及「待加強」等三個等級。高中職免試入學招

生如報名人數太多，學校可參採考生會考成績，但不能以此作為唯一的依據。

教育部於今（2011）年 5 月 20 日公布十二年國教實施草案初版，免試入學分為登記入學及申請入學，未額滿學校直接入學，超額學校採多元抽籤，多元抽籤又分成「隨機」和「梯次」兩種，而梯次抽籤再分成二等第制（有無小功以上的獎勵，有記功可先抽籤）、三等第（面試時可依感興趣的程度分成三級）、五等第（5 學期擇優採計 3 期，依序抽籤；或 15 次段考取 6 次成績）等方式。

針對未來國中升學方式改變，全國家長團體聯盟理事長謝國清認為，十二年國教的精神是要讓學生適性選擇學校，教育部的十二年國教草案仍是學校篩選學生，而且保留 30% 的名額給特色學校，實在太高，會造成更多學生想競爭 30% 的機會。他也提出，免試入學的申請採計在校成績，各校仍有門檻，登記模式的梯次抽籤也是某種程度篩選學生，這些都不符免試入學精神。全國教師會副理事長林清松表示，國三會考跟傳統聯考差不多，好像又回到「一試定終身」之回頭路；新北市光榮國中校長楊尚青表示，只要有特色高中存在，家長仍有追求明星高中的迷思，受折磨的就是菁英學生，對這些學生來說，以後補習情況可能更嚴重，升學壓力也會更大。

臺大教授馮燕表示，所謂的十二年國教不是向上往高中延伸，而是從現有的國小教育往下扎根，才能增進孩子未來的競爭力。她同時也表示，將菁英高中社區化，只會引發更多問題，有能力的家長就能把戶口遷到明星高中旁，一般民眾只能望「校」興嘆，且指標性的高中如果消失，優秀但弱勢的學生就失去拚鬥的動力，這種齊頭式的平等，只是造就更多不公，教育當局不斷強調有教無類，卻忽略因材施教的重要性，如果不給有潛力的孩子一個舞臺，未來國家棟樑從何而來；她也反對菁英高中一校兩制，如果資優班與社區班共存，只會衍生出更多問題。

綜上所述，我國未來十二年國民教育以免試入學為主，特色招生為輔，使每位學生 能就讀優質高中職、五專；同時期能減輕學生升學壓力。教育政策能否順利推動的關鍵在於是否受到利害關係人（學生家長、教師及社會大眾）的認同與支持，所以十二年國民教育之推動亦需要受到利害關係人的認同和支持，並有相關配套，讓學生家長、教師及社會大眾能深入了解十二年國民教育之方案。

## 通過《性別平等教育法》修正案——「性霸凌」入法

羅天豪

近年來校園霸凌事件層出不窮，相關單位為防止校園霸凌，遂制定專法。美國認為有系統且長期嘲笑、威脅、脅迫、排擠、騷擾、肢體暴力、偷竊等行為，皆可視為霸凌行為；我國立法院於今（2011）年六月初三讀通過《性別平等教育法》修正草案（修法重點請見表1），將「性霸凌」比照「性侵犯」、「性騷擾」寫入法律中，除了對「性霸凌」、「性別特質」、「性傾向」等名詞作一明確定義外，並就涉及上述範疇的語言及行為訂定處理法則。在《性別平等教育法》修法過程中，曾建請相關心理學家對「性霸凌」、「性別特質」、「性傾向」等法律用詞嚴謹定義，其中「性霸凌」乃指透過語言、肢體暴力或其他暴力，對他人的性別特徵、性別氣質、性傾向或性別認同，進行貶抑、攻擊或威脅之行為，但又與性騷擾不同的事件。

表 1

《性別平等教育法》修法重點一覽表

項 目	內 容
防治性霸凌	性霸凌事件，須比照性侵害與性騷擾予以規範。
性別尊重	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 校方應尊重不同的性別認同，建立安全的校園空間。</li> <li>2. 不得因刻板的性別印象，處罰學生的髮式、服裝。</li> <li>3. 學校應積極維護懷孕學生受教權，並提供必要協助。</li> </ol>
通報義務	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 學校校長、教職員等人知悉校園發生性霸凌、性侵害與性騷擾等事件，須在 24 小時內向學校與地方縣市政府通報，交性別平等委員會調查。若調查屬實，加害人應接受心理輔導，最重處以退學處分。</li> <li>2. 校園性侵害、性騷擾與性霸凌事件未及時通報，或湮滅、隱匿證據，教職員可罰新臺幣 3 萬到 15 萬元，最重可予以解聘或免職。</li> </ol>

根據教育部訓育委員會第三組主任柯今尉表示，過去對於校園「性霸凌」、「性騷擾」的認定模糊，故此次透過《性別平等教育法》修法予以明確化。柯今尉強調，對於學生的處罰，雖然最重可達至退學處分，但是由於國民

中小學屬義務教育，故不太可能採取退學處分；高中或大專以上出現「性霸凌」時，教育部希望學校盡可能避免以退學作為唯一手段，應先行輔導以改正學生偏差行為，並加強校園性別平等教育之宣導與落實。

處罰未必能消弭校園內性別歧視、性霸凌現象，人本教育基金會新竹分會主任李慧貞表示，各級教育的學生未必皆懂得「娘砲」、「死 gay」等詞彙的實質意涵，若人云亦云而受到處分，有些矯枉過正。是以，桃園縣代理教育局長吳林輝表示，為落實《性別平等教育法》的修正，已通令該縣各級學校，在每學期課程教學時，必須安排至少 4 小時的性別平等教育；另外還特別成立「性別平等資源中心」及「性別平等教育輔導團」，蒐集可用資源，並定時訪視教師實際的教學情形，以了解各級學校推動《性別平等教育法》之狀況。

質言之，除了修正《性別平等教育法》以促進我國落實性別平等外，教育部於今（2011）年 6 月 21 日通過「國民小學與國民中學班級編制及教職員工額編制準則第 3 條、第 4 條、第 6 條修正草案」，將於 5 年內，逐年增加國中小輔導教師人力編制，希望透過輔導導正學生的偏差行為與安撫受害學生的身心創傷。冀望在法律與輔導雙管齊下後，能讓學生在安全的校園環境中快樂求學及成長。

## 99 學年度技專院校各項評鑑結果公告 評鑑四等學校不改善恐需退場

李詠絮

教育部於今（2011）年六月公告「99 學年度技專院校各項評鑑」結果，共 13 所科技大學、11 所技術學院，計 341 個科系所接受評鑑，另有 2 所技術學院、3 所專科學校進行追蹤評鑑。

教育部技職司長李彥儀表示，這次受評的科技大學中近 85% 的科系所被評為「一等」，15% 科系被評為「二等」；技術學院則有近 55% 被評為「一等」，45% 被評為「二等」，部分學校表現優異，已達可改制大學的門檻。文藻外語學院、臺灣科技大學、虎尾科技大學、龍華科技大學與高雄應用科技大學也都被評為良好，是此次參與評鑑中表現最好的學校。然而，雖然科技大學的表現不錯，但技術學院則有部分系所需要「再努力加油」，其中有包括大同技術學院多媒體設計系、大漢技術學院財務金融系、永達技術學院企業管理

系、亞太創意技術學院保健營養生技系與機電科技學系冷凍空調組、高鳳數位內容學院數位動畫設計系及數位媒體設計系等 5 校 7 系被評為「三等」。

至於評鑑不佳最主要是因為學校系所定位不清，專業師資人數不足，或教學軟硬體有待加強，教育部將繼續針對這些系所追蹤評鑑，以了解校方是否改善；此外，被評為三等的校系，100 學年度學雜費也將調降 0.81%，學校中若有一個系所被評為三等，明年招生名額減少 50 人，如高鳳數位學院、亞太創意設計學院各有 2 個系被評為三等，2012 年須減招學生 100 名。

而上次評鑑為四等之列入追蹤輔導的高美醫護管理專科學校護理科，此次因師資不足，教學與學生成績皆無改善，再度被評為四等，「不通過」；高鳳數位內容學院今年有「數位動畫設計系」、「數位媒體設計系」評為三等。對於上述兩所學校，教育部技職司長李彥儀表示，今（2011）年六月底前將成立輔導小組，對這兩所學校的課程、師資、教學進行輔導，1 年後若無改善，不排除啟動退場機制。

對於評鑑結果，亞太創意設計學院校長劉紹文認為，現在的技職評鑑太重視學術表現，而不重視學校發展特色，他特別引用公益平台基金會董事長嚴長壽的觀點，技職校院應該發展出自我特色，故亞太早就朝著發展特色，只是教育部評鑑卻硬要拉他們往學術方向靠攏，且將評鑑結果與招生及補助款掛勾，他難以認同。亞太有 2 個系所被評為三等，但保健營養生技系是全國獨有的系，竟然被教育部評為三等，實在令人很難接受；至於機電科技系冷凍空調組 2 年前就停招，不知道教育部還要評鑑什麼。高鳳數位內容學院校長嚴國慶表示，之前因校方財務問題，造成系上教師離職而影響學生，但學校從 2010 年開始，已在業界網羅教師，他並強調，因評鑑在九十八學年執行，評鑑委員沒有看到師資改善近況，至於教育部提出的「退場機制」，他認為高鳳的學生和教師都很團結，有信心提出改善成效。已連續 2 年被評鑑為四等的高美醫專校長史進得表示，2009 年因董事會紛爭，招生率並不理想，但目前已獲解決，且護理科招生人數從 29 人增加為 180 人，師資也由 5 位增加到 11 位，近期也陸續添購教學設備，原本以為改善後評鑑可拿到二等，但沒想要還是四等，因此不排除提出申訴。

另一項衝擊到技職院校發展的政策是教育部於今（2011）年八月修正發布「專科以上學校總量發展規模與資源條件標準」，將擴大控管大專名額，對象從一般大學擴及到全國大專院校，預定 102 年八月起全面適用。根據此項辦法，任一學制班別「新生註冊率」若連續 3 年低於 70%，招生名額將減招

10% 至 30%；院系所科與學位學程的「生師比」若 2 年未達標準，則減招 10-20%，「專任師資」不符比例者，則減招 10% 至 30%。

教育部長吳清基在「全國技專校長會議」中指出，少子女化趨勢是必然的現象，辦學者應有所準備，對於註冊率低、評鑑不好等狀況，可考慮慢慢轉型或退場。私立科技大學校院協進會理事長同時也是樹德科技大學校長朱元祥在會中無奈的表示，大學辦學真的很辛苦，目前估計約有 10 校連續 3 年招生不到 70%，在招生名額比報考人數多的情況下，再將招生名額與補助款掛勾，且藉由總量管制和大學評鑑兩方面雙管齊下，很難保證不會出現大學裁減教授的情形，同時，評鑑只重教授的學術表現，貿然就祭出減招或退場措施，是否能解決目前技職教育的畸形發展？仍值得教育部再仔細思考。

## 教育部自 101 年起實施新一週期師資培育 認可評鑑制度

周仲賢

教育部於今（100）年 5 月 4 日修正發布「大學校院師資培育評鑑作業要點」（以下簡稱評鑑要點），並於 5 月 16 日對外公告「101 年起實施新一週期大學校院師資培育評鑑規劃與實施計畫」（以下簡稱評鑑計畫），建立師資培育品質保證制度，持續落實「優質適量」培育中、小學及幼稚園專業教師之政策目標。師範 / 教育大學、藝術與體育類及九十九年度師資培育評鑑列為二等之師資培育大學，都將率先於 101 年接受評鑑。

上一週期師資培育評鑑作業自 2005 年起實施，已於 2010 年執行完成，教育部表示，為精進評鑑制度，確保培育品質，乃會同財團法人高等教育評鑑中心基金會根據前一週期評鑑執行成果、歷年評鑑委員建議事項及目前中等以下各級學校教學需求，同時參考大學系所評鑑制度與國際師資培育評鑑發展趨勢，並經多場公聽會、座談會與諮詢會議廣納意見後，研修完成評鑑要點及評鑑計畫。其重要內容如下：

第一，評鑑目的在於了解師資生具備教學專業能力程度，並建立完善之師資培育品質保證檢核機制。

第二，師資培育評鑑定位屬於大學評鑑類別之「專案評鑑」，以「校」為單位評核師資培育大學（以下簡稱學校）各師資類科培育品質及成效，鼓勵學校發

展特色並促進校內培育單位與教學資源之整合。

第三，評鑑期程配合大學系所及部分技職校院評鑑時程辦理，並由原 1 天評鑑行程改為 1 天半，確保評鑑品質；未來須接受再評鑑者，則由原次年度即接受評鑑改為隔 1 年度後再接受評鑑。

第四，評鑑委員應接受評鑑專業之培訓及研習始得參加評鑑工作，且委員聘任須落實區域性與迴避原則，以提升評鑑專業且確保公正客觀。

第五，規範學校應依大學法規定，配合評鑑實施期程完成自我評鑑，並要求學校建立自我定期檢核機制，永續培育優良師資。

第六，評鑑指標分為「目標、特色及自我改善」、「行政組織及運作」、「學生遴選及學習環境」、「教師素質及專業表現」、「課程設計及教師教學」及「教育實習及畢業生表現」等六大項目，採開放性文字敘述以尊重學校自主發展，同時附註相關法規，清楚引導辦學基本標準，加強品質保證。

第七，評鑑結果改採認可方式，依學校師資類科分別評定，且據評鑑項目分項認定。

第八，以教師專業標準為理念，檢核學校師資生專業能力培養情形。

師資培育係教育之礎石，教師素質之良窳關係國家未來發展與競爭力，教育部鑑於前期評鑑業已完成，學校師資培育辦學應有一定水準，考量學校培育能力，乃根據評鑑結果調整師資培育規模：評鑑項目通過達 4 項以上，且無任何 1 項未通過，即評列為「通過」，維持原核定師資培育名額；評鑑項目僅有 1 項以下未通過者，即為「有條件通過」，須核定減少原師資培育名額之 30%，且 2 年後須再受評；評鑑項目未通過達 2 項以上者，則「未通過」，應停止辦理。

教育部表示，建立嚴格之評鑑制度乃為確保多元師資培育之品質，既保留學校自主發展之空間，又強化學生修習師資職前教育課程之輔導。

推動十二年國民基本教育是教育部目前最重要的施政方向，然而，優質的國民教育應以專業卓越之師資為基礎。透過完善之評鑑機制，期能有效檢視培育成效，並協助發掘問題，落實獎勵辦學績優學校，也輔導需要改進者，並停辦成效不佳之學校，以達優質適量培育國家未來師資。

## 國外教育訊息

林子郁\*

本期國外教育訊息承「駐美國臺北經濟文化代表處文化組」、「駐波士頓臺北經濟文化辦事處文化組」、「駐洛杉磯臺北經濟文化辦事處文化組」、「駐英國臺北代表處文化組」、「駐瑞典臺北代表團文化組」等駐外人員提供寶貴資訊，謹此致謝。詳細資訊請參考本院「國外教育訊息全文資料庫」，網址為：[http://search.nioerar.edu.tw/cgi-bin/edu\\_message/mhpage?HYPAGE=detail.hpg](http://search.nioerar.edu.tw/cgi-bin/edu_message/mhpage?HYPAGE=detail.hpg)。

### 美國立法保護職業學校學生權益<sup>1</sup>

駐美國臺北經濟文化代表處文化組

美國聯邦政府於今（2011）年 6 月 2 日公布最新的職業學校相關規定，其中要求職業學校應遵照其教學宗旨，幫學生做好進入職場、取得好工作的準備。此外，在學生入學前，也應提供學生所有學費、獎學金和學生貸款等資訊，以免學生在不知情的情況下背了一身貸款。在新法規下，沒做到這些規定的學校將無法獲得聯邦學生補助金。

理論上來說，職業學校的宗旨應該是讓學生習得一技之長，畢業後可以謀得好工作，但實際上，有許多學校並未依言幫學生做好求職準備，更慘的是，為了獲得一紙文憑，學生畢業時負債累累，無力償還，還無法就業。據統計，全美所有高等教育學生中，有 12% 在職業學校就讀，因學費太貴而申請就學貸款的學生，職業學校學生就占了 26%，其中 46% 學生貸款都成了呆帳，學生無力償還，情況的嚴重程度可見一斑。

此次公布的新規定就是要改變這種浪費教育資源和欺騙學生的情況。新法實施後，職業學校將需公布課程的總花費、學生貸款利率、畢業校友的債務

---

\* 林子郁整理，國家教育研究院教育資源及出版中心

<sup>1</sup> 本文出自 2011 年 6 月 2 日美國聯邦教育部（U.S. Department of Education），中文摘譯由駐美國臺北經濟文化代表處文化組供稿。

與薪資比例和其他重要的財務訊息，幫助學生選擇適合自己的學校和科系。此外，新規定也給學校充分的時間和資源改善不當措施，學校只有在連續四年間違反三次貸款方面的相關規定，才會被取消聯邦學生補助金計畫的參加資格。現行規定是學校犯錯立即取消聯邦學生補助金資格，新規定給了學校更多改進的空間，但預計在新規定下，最終被取消聯邦補助金的學校數將比現在少，故也飽受批評。聯邦教育部長唐肯（Arne Duncan）也坦承，聯邦政府只是要求這些營利學校在收了納稅人的錢後也能提高效率。

## 美國改革首長提出中小學教育法改革方針<sup>2</sup>

駐美國臺北經濟文化代表處文化組

由美國熱衷教育的州教育長官組成的改革首長（Chiefs for Change）組織於 5 月間提出中小學教育法（Elementary and Secondary Education Act）改革方針，特別強調不應只重視百分之幾的落後學校，應該對「所有學校和學生」有高的期望，維持年度學習評鑑的高評量標準。此外，聯邦應對不積極改善教學成效的州採取更嚴厲的手段，若長期不思改進，聯邦政府就不應該再繼續提供補助。

該組織係教育改革首長在其提出的改革方針中寫道：「以高標準要求全國所有學生乃理所當然，國會應該確保州政府不得私自降低標準，不得降低及格門檻，或耍其他手段免除其教學責任。」改革首長的創始人之一，同時也是印第安納州教育廳長（State Superintendent）托尼·布內特（Tony Bennett）表示，聯邦政府應該「對州政府有高期待，提供彼等所需的資源，讓州府自由運用，不必干涉。但一旦州政府達不到聯邦的要求，就應該把錢抽走。」此外，布內特和其餘成員也反對當前國會的一些想法，例如只要求成績最不好的 5% 至 10% 學校改善，卻不同等的要求其他學校。改革首長成員們認為，有很多在表現好的學校就學的少數族群，他們所得到的教學品質可能比在表現差學校的學生更糟糕。中小學教育法改革案應該重視這個情況，對所有學校的高要求不得鬆懈。

改革首長組織成立於 2010 年秋天，係前佛州州長傑布·布希（Jeb Bush）所創立的卓越教育基金會（Foundation for Excellence in Education）下

<sup>2</sup> 本文出自 2011 年 5 月 19 日美國教育週報，中文摘譯由駐美國臺北經濟文化代表處文化組供稿。

的一個組織，目前有 10 名成員。在關於中小學教育法改革案上，還提出數項重點：所有學校都應參與年度閱讀與數學評鑑；評量學生和教師表現；不只要注意學生評鑑總成績，還應該追蹤每年進步的幅度；幫學校教學品質打分數時，應細分教學表現等級，而不只說及格或不及格；應針對各個學校的表現進行不同程度的干預和協助；學校應利用學生資料庫了解學生需求，在課堂上針對需求進行教學。

卓越教育基金會的推動的六大主軸是：招募及留任優秀教師及校長、獎勵卓越、以成功取代失敗、高學術水準、透明及嚴格之績效、有助成長的教育選擇（如選擇好的學校入學及提供數位學習機會）。

## 發展更適用的師資培育體系<sup>3</sup>

駐波士頓臺北經濟文化辦事處文化組

在 1900 年到 1940 年之間，美國的師資培育體系是以大學課程為主；到了現在，重視實務教育師範學院逐漸成為主流。最早的公立師範學院成立於 1839 年，成立宗旨是培育小學老師；到了 1900 年，已有超過三百三十間的公立及私立師範學校成立，招收的學生超過十一萬。這些學校提供專業科目教育，但主要仍是著重於教學法和學校實習的訓練；最初試已一年的修業時間來規劃課程，往後漸漸有延長的趨勢。

十九世紀末期，高中教育的興起和教育專業協會的出現使得師範學院的時代終結。由於涉及到專業科目教學，高等教育體系認為應該要透過大學教育來培育高中老師，所以各個大專院校開始成立師資教育課程。同時，為了達到教育專業協會的標準，師範學院開始轉型成為一般大學；他們將高中師資培育課程延長為四年，開始重視人文學科教育、減少職業訓練課程，並且增加文科與理科的教職員。大部分的私立師範學院走向關閉一途，公立師範學院則改為州立師範大學。到 1960 年，百分之二十的師範大學開始授予博士學位。

這樣的改變帶來了一些實質的好處。從前的師範學院錄取標準很寬鬆，常常有學生念完八年級就進入師院就讀；現在大學則提高了錄取門檻。以前師院的學生常常一邊念書一邊找工作，即使尚未取得學位，一旦找到工作就離開；

<sup>3</sup> 本文出自 2011 年 5 月 8 日 **高教論壇報**，中文摘譯由駐波士頓臺北經濟文化辦事處文化組供稿。

而現在畢業的門檻也被提升了。這些改變使得學生必須加強專業科目的修習。但是現今大專院校開設的師資培育課程同樣遭受許多批評，例如課程與實務脫節、錄取和畢業標準仍然太過寬鬆、教授們脫離學校教學環境太久、擁有臨床經驗的教員不被重視等等。大部分的學校校長表示，現今大學無法培育出他們所需的師資。決策者、慈善家和一些教育家也認為師資培育應該獨立於大學教育體系之外，朝著縮短修業時間、增加實習和臨床經驗的目標前進。

目前全美有四十八個州和華盛頓特區修正了師資培育的做法，包括降低取得執照的門檻、縮短修業年限、減少修課數量、並且容許學生身兼全職教學工作。從 1986 年到 2009 年間，經由修正過後的師資培育取得教學執照的人數從每年 275 人增加為每年超過六萬人，總數約為五十萬左右。在紐澤西州，百分之四十的執業教師是在這樣的政策下取得教職的。這些師資培育課程在全美各地都在增加，有些會與大學合作頒發大學學位、大部分則不與大學合作，自行頒發學位。這些課程都重視實務甚於理論、臨床教學甚於專業科目教學、教學方法甚於教學內容，並且教員多由有經驗的教師而非大學教授出任。許多營利或非營利組織也加入師資招募及培育的領域，其中最出名的便是「為美國而教」。這個組織招募許多表現優異的大學畢業生，提供為期五週的密集暑期訓練，之後便將他們分發到有需求的學校擔任全職教師。在 2010 年，「為美國而教」招募了四千五百名合作成員。

這些演變使得現今美國的師範體系成型，但師範體系和大學教育的師資培育系統仍然沒有取得平衡：大學教育與實務脫節、但師範體系又太強調職業訓練，不管選擇哪一種都不夠理想。合理的解決方式是結合大學教育和師範學院，創造一種理論和實務並行、融合學術與臨床的師資培育課程，並且同時雇用有實務教學經驗的教師和大學教授。這樣的改革必須從以下四點著手：

1. 目前超過九成的教師仍然是大學教師培育課程出身，而這些課程必須改組。伍卓威爾遜國家獎學金基金會認為，只要大學受到支持，他們絕對有能力可以創造以臨床經驗為出發點的師資培育課程，結合教學方法和教學內容，並且提供強力的資源。大學有能力可以發展出兼具師範體系和大學教育兩者優點的課程，而他們需要受到更多的鼓勵。這些大學目前受到最主要的挑戰是如何增加競爭力。造成這個問題的一部分原因是社會大眾的誤解：儘管現今想要從事高中教師的大學生在學業表現上並不會輸給他們的同儕，社會大眾普遍的觀感仍然認為師資教育的門檻低落；另一個原因則是課程的規模：由於大學必須招收的學生是師範學院的九倍之多，在招收大量學生的同時，鑑別度相對就

會下降。目前大學招收的師資培育課程至少是實際需求人數的兩倍，並且人數分布不均導致許多有需求的地區仍然缺乏教師。這些問題可望透過關閉不符需求的師資培育課程來解決。

2. 師範學院必須參考大學師資培育課程的優點來規劃課程，例如將其中一些實習課程改為理論或研究課程、將教學方法課程融入專業科目教學、提升師資水準等等。

3. 大學教育和非大學體系的師資培育教育中間的界線必須消除，政府必須要設立符合兩種體系的認證標準。

4. 評估者必須考量到日益增加的各種機構以及他們所提供的不同取向來評估究竟何種方式的適用性較高。

如果在中等學校教育中獲得優秀的老師指導，學生一定能取得更高的成就；這是目前政府、大學、師範學院和教育專業協會都要努力的目標。如果這些機構各自為政，他們可以造福一些學童；但如果他們一起合作，將能夠造福所有的學童。

## 加州公立學校性教育及同性戀教育簡介<sup>4</sup>

駐洛杉磯臺北經濟文化辦事處文化組

根據加州教育法（Education Code）規定，並沒有強制要求加州公立學校必須教導學生「完整的性健康教育」（Comprehensive Sexual Health Education），所謂「完整的性健康教育」，加州教育法 51931（b）條的定義是「與人類發展及性有關的教育，包括懷孕、家庭計畫及性傳染病（Sexually Transmitted Diseases，簡稱 STDs）。」

法令雖然沒有強制規定，不過，根據 2003 年的一份調查報告，96% 的加州公立學校都選擇提供「完整的性健康教育」。學校一旦選擇進行「完整的性健康教育」，依據教育法，就必須遵守在課程內容及家長通知等等的特別規定。

然而，雖然性健康教育是學校可以自由選擇辦理或不辦理，但從 1992 年開始，加州教育法即規定，公立學校皆須對學生進行愛滋病（Human Immunodeficiency Virus，HIV / Acquired Immunodeficiency Syndrome，

<sup>4</sup> 本文出自 2011 年 5 月 10 日 ABC 報，中文摘譯由駐洛杉磯臺北經濟文化辦事處文化組供稿。

AIDS) 防制教育，至少一次在國中，另一次在高中階段；依據加州教育法 51931 (d) 規定，授課的內容除了疾病的介紹、傳染途徑、如何減少感染後天免疫病毒 (Human Immunodeficiency Virus, HIV)，還必須包括與此疾病及病毒相關的社會及公共衛生議題。

加州教育法 51933 條規定，「完整的性健康教育」必須是適合年齡的 (age appropriate)、醫學上正確的 (medically accurate) 及客觀的 (objective)；而且必須是英語學習者可理解的；不限種族、性別、性傾向、道德觀及文化背景的所有學生都適用的；甚至也必須提供給特殊教育學生。其實施的方式是對 7 至 12 年級的學生教導以下的內容：

1. 節制性行為 (abstinence from sexual activity)
2. 性傳染病 (STDs)，包括疾病如何傳染、治療及預防，以及包括所有食品及藥物管理局 (FDA) 核准可有效及安全地減少感染的方法
3. 所有 FDA 核准的有效及安全避孕方法
4. 介紹加州為了防止遺棄嬰兒，於 2001 年通過「避風港法」(Safe Haven Law)，允許新生兒在出生 72 小時的安全時間內被送到醫院、消防站或其它被認為安全的地方，並保護隱私，保證不會被問任何問題，更不會被追究法律責任。
5. 性教育課程還必須教育學生學習如何負責任地作出與性有關決定，鼓勵學生與家長或監護人探討人類的性 (human sexuality)，並教導對婚姻及承諾關係的尊重，但不可以推廣宗教教義或反應出任何不公平的對待。

雖然加州法律沒有規定小學階段應該進行那些性教育，但以上的課程也可以在 7 年級前進行。依據美國廣播電臺 (ABC) 2008 年的一篇報導顯示，雖有了法律的規範，不過加州教師們仍然缺乏可以符合法律要求的課綱標準，不知如何教導 600 萬名學生學習所需的安全行為，且當時依聯邦的一項研究，每 4 名女性青少年中，就有 1 名感染性病，顯得事態嚴重，因此加州立法部門在 2008 年決定，5 年級的學生就必須開始接受性傳染病風險的教育，因此訂下了課程標準為：在 5 年級時教導學生認識性傳染病 (sexually transmitted disease, STDs)，中學時教導強暴及性騷擾，高中時提供有關保險套使用及事後避孕丸 (morning after pill) 等的教育。

特別地是，加州教育法 51937 及 51938 兩條規定了父母或監護人必須在學年開始即被知會有關當年度子女可能接觸到的「完整的性健康教育」及「愛滋病 (Human Immunodeficiency Virus, HIV / Acquired Immunodeficiency

Syndrome, AIDS) 防制教育」內容，家長可要求審視教材，並可以書面表達不希望子女上這些課程的權利。加州教育法認定家長才是最終負責教授子女人類性行為 (human sexuality) 的人，父母有權拒絕子女接受學校提供的性教育。

2011 年的 4 月 14 日，加州參議院更通過一項里程碑式的法案，規定公立學校必須在社會學科 (Social Studies) 課程內，加入包括男或女同性戀、雙性戀及變性的美國人在歷史上貢獻的內容，如獲眾議院支持並得到州長布朗 (Jerry Brown) 的簽署，同性戀、雙性人、變性人等詞彙，就會出現在加州的學生課本裡，加州也將成為全國第一個被要求在公立學校教授同性戀歷史的州。

這項法案在參議會中以 23 對 14 票獲得通過，提案的民主黨參議員李諾 (Mark Leno) 認為，此法案的執行將有助平衡反同性戀的刻板印象，避免有同性戀、雙性戀或有變性傾向的學童受到霸凌，甚至走上自殺的絕路。這項法案允許學區自由選擇要教授的內容和年級。但自 2013-14 學年開始，將禁止學校使用有反同性戀內容的教材。

有關加州教育法對性教育的進一步規範資訊，可在加州教育廳網站查詢，網址為：<http://www.cde.ca.gov/ls/he/se/faq.asp>。

## 英國政府擬將家庭教育功能列入新課綱<sup>5</sup>

駐英國臺北代表處文化組

為提升孩子的學習意願與能力，英國政府正在規劃將國定課程大綱的涵括範圍延伸至家庭教育。此舉動回應了今年初公布的英格蘭地區國定課程大綱改革報告書 (Review of the National Curriculum in England)，該報告中已將「增進家長對於孩子在校學習狀況的了解並且提供適當的協助」，列入課綱改革的重要項目之一。

<sup>5</sup> 本文出自 2011 年 6 月 21 日電訊報新聞網：<http://www.telegraph.co.uk/education/8525274/Help-with-homework-part-of-the-curriculum.html>

英國教育部網：<http://www.education.gov.uk/inthenews/inthenews/a0073149/national-curriculum-review-launched>

英國教育部網：<https://www.education.gov.uk/publications/eOrderingDownload/DFE-RB061.pdf>，中文摘譯由駐英國臺北代表處文化組供稿。

新的國定課程大綱預計在 2013 年 9 月於英格蘭地區正式實施，負責進行此改革的專家小組（National Curriculum Review Expert Panel）主席提姆·歐茲（Tim·Oates），同時也是劍橋大學評鑑、研究和發展中心（Assessment Research and Development, Cambridge Assessment）的主任，他強調世界上最好的學校教育制度必須同時搭配完善的家庭教育功能，才能發揮其真正的功效；他認為鼓勵家長與孩子共同討論在學校所學的內容，並且要求孩子廣泛地閱讀學校課程以外的各類書籍、報刊等，將有助於英國下一階段發展。

日前歐茲曾在泰晤士報的教育副刊（Times Educational Supplement）中提及：「國定課程大綱的制訂將成為鼓勵年輕人培養廣泛閱讀興趣的重要途徑之一。如果年輕人們能夠在家中做到這一點，預期可以縮短因為貧富所造成文化上與學習上的差距。」

同時，他也說到：「假如能透過國定課程大綱明文規範家庭教育與學校教育的搭配措施，屆時將給予家長們更多的機會去了解其自身在家中應盡的責任，並且也可以因此體認到此責任對於孩子在學習上可能帶來的幫助，即便只是和孩子討論某個簡單的議題。」歐茲指出，雖然政府並無法律上的權限去規定教師指派家庭作業的內容和難易程度，但是有必要將學校教育無法盡數涵括，但是家庭教育可以補足並且進而協助孩子學習的部份列入課綱。因此，他建議英國教育大臣（Education Secretary）麥可·戈夫（Michael·Gove），應該將家長參與和協助孩子完成回家作業的責任列入法定的課程大綱。

另外，歐茲引用其他國家的學習方式為例，他指出像是芬蘭，新加坡和香港等地區孩童的高成就表現，其中很大一部份的學習是透過學校以外的學習活動，進而回饋並提升教室內的學習表現。他說雖然有些研究指出許多亞洲學生的課後學習活動是透過私人的家教而完成，但他明白表示，並不希望國定課程大綱的修訂將造成私人家教取代家庭教育功能的負面影響。

歐茲的意見受到教師團體的歡迎，英國全國教師協會（National Association of Head Teachers）即表示贊同歐茲的建議，認為透過國定課程大綱的制定，將有助於家長增進對孩子在學校學習狀況的了解。但歐茲的建議卻也引起家長聯盟的反對，身為壓力團體「家長有話大聲說」（Parents Out Loud）成員之一的瑪格麗特·莫利西絲（Margaret·Morrissey）說到：「有責任感的家長早就非常關心孩子在學校的生活和學習情形，而不會這麼做的家長也不可能因為課綱的重訂而有所改變。」另外，歐茲相信課程改革可以縮短因為家庭背景不同而造成學習上差距的想法，也遭受到家長及學者的質疑，認為

此法並無法減緩學生在學習上相對不利的困境，相反地，將部份學習的責任轉移到家庭功能上，反而更會突顯出家庭社經背景以及家長教育程度的差異。

根據英國教育部在 2010 年針對英格蘭地區二千名家長進行的意見調查報告書（Parental Opinion Survey 2010）中指出，有超過九成以上的家長認為其自身有盡到參與並關心孩子在學校學習的責任。但此報告同時反映出，隨著孩子學習階段的提高，家長對於能夠協助孩子完成回家功課的自信心卻逐漸降低，有 86% 的家長感到有信心教導十歲以下孩子的功課，但有信心協助超過十六歲孩子的功課的家長比例降到 48%。因此，如何改善家長具有協助孩子學習的能力，此疑慮正也挑戰著英國課綱改革小組的智慧，以擬定出能使學校教育與家庭教育雙方互利的國定課程大綱。

## 瑞典政府分析芬蘭教育成功的原因<sup>6</sup>

駐瑞典臺北代表團文化組

鄰國的芬蘭慶祝教育成功之際，瑞典教育專家則反省國內出現的教育問題及思考改善措施。

長久以來，瑞典在教育領域上一直領先芬蘭，瑞典對教育方面的投資從不間斷，從改善教室內部及建築結構、更新硬體設備、購買輔助教材器具及嘗試其它教育方法等等。直到 90 年代初期，瑞典教育一直都是其他國家焦點，而芬蘭卻在 2000 年起的國際 PISA（閱讀、數學及科學）三項領域評比竄起，評比結果不僅領先歐洲其他國家，也領先東亞國家。芬蘭教育遂成為各國競相了解並學習的國家。芬蘭的教育經費不算高，但卻能因選擇和瑞典不同的教育改革措施超前達到瑞典對教育所設的目標——教育平等、學生學習結果及學校間的差異性小。到底芬蘭教育措施和瑞典有何不同？芬蘭教育成功的原因是什麼？這是瑞典教育專家企圖找出的地方。

芬蘭教育的優異表現是否是因為課堂秩序佳？還是芬蘭接收較少難民呢？課程設計——首先，芬蘭小學教育課程設計既實用又簡明樸實，教師很清楚各年級學生對科目理解的程度及對課程的期望。小學低年級注重閱讀理解能力，學生理解文字及內容即提供對數學、自然科學及其他科目理解的基礎，更

<sup>6</sup> 本文出自 2011 年 5 月 11 日每日新聞，中文摘譯由駐瑞典臺北代表團文化組供稿。

容易達到良好成績。

課後作業及輔導——學生星期一至星期四上課時間到下午二點，每天都有作業。課後有足夠時間做運動及其他休閒活動。上課時間注重學生對每科理解的強弱並同時補足較弱的部分。成績評定為傳統的 4 到 10 級制；對協助成績弱勢學生的輔助系統非常完整，一旦發現需要協助的學生，就馬上啟動輔助系統，針對該生需要加強部分讓其跟上學習進度。

高中課程——芬蘭的高中、高職並重。職業教育課程完整、選擇性多。完備的職教課程吸引約半數的 15 歲青少年。高中理論課程著重在理論性知識的學習，學生必須完成 175 個課程，部分課程是必修，其他則是選修，大部分課程的學習周數約為 5 周，學生可自由選擇個人課程表。

不論是高中升學課程或高職就業課程，要取得畢業證書的先決條件是要通過最少 4 科檢定考試（studentskrivning），其中母語檢定（芬蘭是瑞典語及芬蘭語並行，以芬蘭語為母語人數占 94%，以瑞典語為母語人數占 6%）是強制性的，其他 4 項科目或學科（第二國語：瑞典語或芬蘭語、外語、數學、自然學科或社會學科科目）裡至少另選 3 項。簡而言之，芬蘭教育很明確，非常注重能提高學生資質的語文及數理科目。學生也可以依個人能力選擇一或多項檢定考試。檢定考是彈性的，不一定需要上過課程才能報名考試，若成績不理想，也可以再重考。職業課程學生可經由通過 4 項檢定考試達到大學申請資格。總之，芬蘭教育除基本設定對學生學習應達目標要求，同時另綜合提供學習加強輔助系統及對高中學生彈性課程選擇的完整措施。

優秀教師——芬蘭教職很搶手，師範教育課程熱門，無論是幼教或小學教師錄取門檻都很高。要進入師範教育，不僅高中畢業成績要高，還另要求大學入學考試成績、高中基本 4 科檢定考試成績及通過最後一關的面試。面試重點除注重申請人的個性外，還注重他的語言表達。綜合對教師語言程度的關注及學生閱讀能力的重視是芬蘭學生教育質量高的主要原因。瑞典在多年前就很難吸引優秀學生選擇師範教育，師範每年均遇到招生的困難。二國在師範教育的最大不同就是師範教育學生的素質。

紀律 = 良好教育成果？芬蘭課堂氣氛輕鬆，教師在輕鬆的環境下上課，學生仍能達到良好成績。在芬蘭對教師的認知是，教師具專業能力，具傳授專業科目能力。教師在不確定新教學方法比現有教學法更好前不輕易改變教學方法。教師不僅把教職當成一個工作，更是將自己投入教育裡。瑞典在教學上反而著重在教學法及教學輔助工具上，主要以小組或個人工作及電腦網路的使用

來獲取知識，教師反而成為協助的角色。

芬蘭人在評估本身表現時，最常提到的是要如何提高教育的靈活性、增加對優秀學生的支持及改善數學教學。至於移民是否影響教育結果呢？目前芬蘭並沒有很明確的數據反映移民對教育結果有所影響。但以目前不同的評估顯示，移民對兩國教育結果並沒有差別。

總結這次分析芬蘭教育成功的原因，特別要注意的是閱讀理解能力對學習結果的意義。芬蘭政府單位及教師均強調大量閱讀的重要性。閱讀越多的學生，成績也越好。喜愛閱讀對學生成績的影響更甚於來自高社經地位家庭。閱讀書籍中，又以文學作品最能提升閱讀理解能力。換句話說，學生若不能閱讀就無法得到好成績，學生若不看課外書籍，即使提供再多的課後輔助資源也無法創造奇蹟。

芬蘭教育的成功是由各項因素相互交叉的結果，芬蘭的教育花費也比瑞典低。芬蘭學校教育措施幾乎都能當瑞典學校的模範，加以學習。幾個月前的PISA國際評比結果，瑞典成績再度下滑。當瑞典積極改革教育時，實際上應該可向鄰國的芬蘭全面學習。

## 書類資料

傅雅蘭\*

欣逢中華民國建國百年，又值國家教育研究院創設之始，本院精心彙編出版《我國百年教育回顧與展望》與《大型教育資料庫建置及相關議題研討會論文集》等二書，提供教師及研究人員參考。《我國百年教育回顧與展望》，係廣邀師資培育、幼兒教育、初等教育、中等教育、高等教育及社會教育等學界專家，撰寫百年來各級教育政策與變革，藉由回顧過去並展望未來，深具歷史傳承意義。《大型教育資料庫建置及相關議題研討會論文集》一書，則透過專家學者闡述有關大型資料庫建置之經驗、相關議題、技術鑽研與交流，藉以精進學生學習評量資料庫之建置，並有效提升國內整體教育資料庫建置之水準。茲簡述內容如下，以饗讀者。

書名：	我國百年教育回顧與展望
發行人：	吳清山
總編輯：	溫明麗
出版年月：	2011 年 5 月
G P N：	1010000941
I S B N：	978-986-02-7802-6
全文網址：	登載於國家教育研究院網站，網址為： <a href="http://www.naer.edu.tw">http://www.naer.edu.tw</a>

### 內容摘要：

欣逢中華民國建國百年，回顧我國百年來各級教育發展，處處可見教育進步的軌跡。為使各界對我國百年來各級各類教育發展有完整了解，本書廣邀國內有關師資培育、幼兒教育教育、初等教育、中等教育、高等教育及社會教育等學界專家，針對百年來各級教育政策與變革撰寫專文，以見證百年來我國

\* 傅雅蘭整理，國家教育研究院教育資源及出版中心

教育發展與進步歷程。

本書共分十八章，邀請了吳清基教育部長、吳清山院長及吳武典教授等二十多位撰述人共同合力完成，其內容就我國師資培育政策、大學評鑑、科學教育、特殊教育及原住民族教育的沿革做回顧與展望；在我國國民教育發展、幼兒教育議題、多元文化教育、技職教育變革與高等教育發展特色部分，則有深入論述分析；此外，以課程史觀點，探討政府遷臺後中小學課程標準修訂的歷程，及形塑完美國民的可能性。由於我國在 1970 年代末期開始發展資訊科技，因此最後兩章評述中小學資訊教育及中小學學校網站之發展。

百年來教育培育無數人才，形成國家最重要的競爭力基礎之一，本書針對我國教育進行全面回顧與展望，不僅有助於各級教育前瞻未來的整體發展，更深具承先啟後的歷史傳承意義。

書名：	大型教育資料庫建置及相關議題研討會論文集
發行人：	吳清山
主編：	陳清溪
著者：	廖革為、郭俊賢、曾建銘、郭伯臣、張意宗、謝進昌、 陳柏霖、余民寧、薛凱方
出版年月：	2011 年 3 月
G P N：	1010000550
I S B N：	978-986-02-7367-6

### 內容摘要：

國家教育研究院測驗及評量中心於 2009 年 9 月舉辦「大型教育資料庫建置及相關議題」學術研討會，本專書即收錄該次學術研討會中評選為口頭發表之論文，徵求作者意願並依學術專書審查辦法，經外審委員審查通過後之五篇論文予以收錄。

本書大致可分為試題差別功能與資料庫分析一模式驗證二個面向，同時兼具技術及實務議題。首先，廖革為、郭俊賢、曾建銘、郭伯臣、張意宗、謝進昌、陳柏霖及余民寧等作者的文章，都是針對試題差別功能議題進行探討，但廖革為、郭俊賢、曾建銘及郭伯臣是以不同差別試題功能檢視方法之比較為

取向，而張意宗、謝進昌及曾建銘等人是以實務分析為取向，運用臺灣學生學習評量資料庫探討試題是否可能因不同性別、原住民／非原住民、本土／新移民子女等身份背景之差異，產生差別的功能，以提供學科專家探索其背後成因之基礎。而薛凱方是採用臺灣教育長期追蹤資料庫進行模式的驗證，探討親子關係對於青少年憂鬱、偏差行為及幸福感的影響情形。

## 非書類資料

周素咩\*

本院影音媒體資源為全國影音、數位影片教學資源最豐富，典藏最多之寶庫。媒體資源近 31,800 筆，此資源旨在提升教師教學效能及改善學生學習成果，歡迎讀者善加利用，可於線上登入本院網站（網址：<http://www.naer.edu.tw>）。

本院教育資源服務及出版中心為有效推廣及鼓勵全國教師運用教學媒體資源，積極規劃並執行「外縣市教學媒體『宅急便』免費遞送到校借閱服務」；及「教學多媒體隨選視訊（MOD）系統」之建置；供讀者多元利用網路免費點播觀看，各界反應熱絡；親子天下雜誌社為更加了解本院所提供之多媒體資源利用，特臨本中心進行採訪，並在該雜誌中向讀者推薦本院豐富教育資源平臺。教育資源服務及出版中心除自行研發製作之各系列媒體光碟，並有計畫不定期薦購國、內外之優質教學影片，豐富媒體館藏內容；亦將新製完成之各領域影音光碟，配送全國中等學校暨全國各縣市政府網路中心、國教輔導團與各大學師培中心。讀者亦可從本院網站（網址：<http://www.naer.edu.tw>）取得相關訊息。

此外，教育資源及出版中心之教學媒體資料，近期完成新製作百年臺灣教育紀錄片「百年教育風華」（中英文版），其各項作業已建檔並上架流通借閱服務，相關影片同時掛載於本院網站「MOD 線上點播區」，供大眾上網隨時點播與下載。歡迎讀者善加利用，服務電話（02）3322-5558 轉分機 117，或 E-mail：[sue326@mail.naer.edu.tw](mailto:sue326@mail.naer.edu.tw)。

本期特別介紹本季媒體流通借閱熱門排行第一名之教育優質影片——海闊天空的下一代；另列舉報導新外購影片熱門推薦；內容有：「快樂新父母系列（有聲書）、真愛滿行囊、基朴的天空、夏綠蒂的網、危險心靈、乾隆皇帝的玩具箱、大國崛起、達爾文的異想系列、憤怒的地球系列」等 30 單元。各系列大意分享如后：

---

\* 周素咩，國家教育研究院教育資源及出版中心

## 一、媒體流通借閱熱門排行

本文特別介紹本季媒體借閱熱門排行第一名的「海闊天空的下一代」(天下文化出版)；該影片有 21 世紀新能力的學習經典之美稱、師資培育領域影片優選之指標，為讓更多教師讀者了解教學媒體之內容，與作為教學及研究運用之參考，精彩內容，以饗讀者：

教育是國家競爭力的根基，臺灣幾十年的經濟發展，完全是依靠教育的扎根與普及，奠定深厚的臺灣教育的奇蹟。挑戰 21 世紀，人才、教育、競爭力是重要的關鍵，當人才成為國力，教育必然必然決定臺灣的未來。本系列放眼國際，遍訪各國企業、政府、教育領袖，實地紀錄美國、日本、澳洲、瑞典……如何教育改革並探討面對 21 世紀國際化、科技化的挑戰，臺灣如何培育跨世紀的人才？個人如何因應未來？家長如何培育下一代？是第一部以臺灣觀點，看全球教育改革趨勢的紀錄片。十三集精采內容全是由天下雜誌工作人員，親自前往世界各國採訪。並深入當地的教育課程及教學活動拍攝而成，從中取得各國教育的經驗與現況，作為臺灣教育改革的借鏡與典範。

本系列影片內容發揮了有教無類、因材施教、人盡其才的教育大愛；透過以電影情境與您心靈交會，輕扣心扉體驗書本以外的關懷與大愛、價值和是非、寬恕與包容。邁入 21 世紀，面對全球化的競爭，教育亦需不斷革新，教育要培養什麼樣新的能力與實力，值得我們正視及努力；透過影片的啟發，帶領大家一起為下一代找到海闊天空的新未來！歡迎讀者、教師踴躍借閱觀賞。

## 二、外購媒體影片借閱熱門推薦

本系列為國內購之媒體影音資料，列舉報導：「快樂新父母系列（有聲書）、真愛滿行囊、基朴的天空、夏綠蒂的網、危險心靈、乾皇帝的玩具箱、大國崛起、達爾文的異想系列」等 30 單元。各系列大意分享如后：

### （一）快樂新父母系列（有聲書）

本系列由人本教育文教基金會出版，是廣受歡迎的家庭幸福寶典，內容包含不得不面對的教養問題，家庭中的各項難題……這一系列有聲書最大的優點就是化艱深的理論思想為淺顯易懂的策略及示例，如以說話、聽話的藝術和溝通為主，帶領我們思考為什麼小孩要說話，聽小孩說話，進而如何回應小孩說話。多一些親子互動，少一些師生衝突誤解的發生，其實是與我們怎麼解讀話語，或不瞭解話語的意涵有關，而這些說話、聽懂話、溝通的方式都是需要學

習的。孩童的身心靈發展需要父母、師長更多一點的關注與掌握，讓讀者很快就能瞭解作者想傳達的理念與解決方法，以及如何可以活得更自在、更安心、更有力氣。在悠揚樂聲的縈繞下，輕鬆學習育兒之道。

### （二）真愛滿行囊

本影片為得利影視出版，是一部以兒童少年關懷為劇情，心靈勵志之親職教育優良影片。本片改編法國女作家安娜維亞珊絲姬（Anne Wiazemsky）的暢銷作品，書中描述一封來自陌生人的感謝信，那信署名給一個名叫伊麗莎白（Elizabeth）的女孩，伊麗莎白就是貝蒂（Betty），是一個男孩伊凡（Iban）對她的暱稱。被判定有精神病的伊凡，在他逃離精神病院回家的路途中，曾經獲救於一個名叫「伊麗莎白」的女孩，短短幾天的相處，竟成為男孩一輩子最快樂的日子。伊凡回到家中後不久即死去，年輕的他只記得和「伊麗莎白」曾相處過的美麗時光。伊凡的姊姊於是寫了一封帶著伊凡死訊的感謝信，循著伊凡回家的路途寄出，希望能找到「伊麗莎白」，以表達她心中的無限感激。

### （三）基朴的天空

本影片以卡通動畫活潑生動的劇情演出，意味對生命教育的關懷與尊重。該片系由齊威國際多媒體出版；片中的主角哆基朴，他不過是狗狗的排泄物，不被祝福、不被期待地來到這世上。沒有任何英雄式的驚人之舉，不過最後哆基朴終於發現他的價值就是奉獻自己作為肥料，幫助花兒綻放。這個故事發生在偏僻的鄉村小路上，但是所有觀看這部影片的孩子，都親眼目睹了一個小小奇蹟發生：就是一坨微不足道的狗大便，他的幫助竟讓花兒開得如此美麗。

### （四）夏綠蒂的網

本影片為影傑影視出版；是一部兒童教育與生命教育相關影片，劇情大意为：韋柏是一隻原本要被主人丟棄，毫不起眼的小豬，其它的農莊動物都覺得他太天真也太傻了，除了住在屋椽的蜘蛛夏綠蒂以外，只有夏綠蒂把他當成一個好朋友。當其他的農莊動物說出韋柏即將面臨遭到屠宰的命運之後，似乎只有奇蹟出現才能救他一命，但是夏綠蒂決心拯救韋柏一命。她在她的蜘蛛網上織出一句話，說服農莊主人是一隻「了不起的豬」，值得讓他活下去。請觀賞本片精彩的情節。

### （五）危險心靈

本系列為（公共電視）出版，描述現今國中生在面臨教育改革的衝擊之下與升學壓力，一個十五歲國中生奮勇面對人生的第一場大挑戰！劇中小傑希冀著，如果可以的話，一開始就不會在導師的數學課看漫畫。就因為看漫畫，

他被罰坐在教室外，而隨後一連串意想不到的吵鬧、對質、抗議……，愈演愈烈，就像連鎖反應般停也停不下來。但當時，他一點都不知道那只是災難的開始……。

有沒有人想過，有沒有可能監獄禁錮的只是無形的思想？能夠酷刑迫害的也不只是看得見的刑具？小學六年，國中三年，高中三年，如果一間間應該傳出學生嘻笑聲的教室，聽不到嘻笑的聲音，應該充滿健康活蹦身軀的操場，看不到活蹦亂跳的身影，那麼它跟長達十二年的監獄刑期有什麼差別？與學校師長、教育制度和青少年內心情感所發生的衝突與成長。劇中的主人翁們面臨親情、友情和愛情的考驗，並掙扎在找到真實自我與大人所鋪好的順利未來的選擇中。這是一部心理輔導與教育改革最佳影音教材，歡迎老師借閱觀賞。

#### （六）乾隆皇帝的玩具箱（公共電視出版）

本片內容大意为：乾隆年間能工巧匠勤於創作，皇帝日理萬機，但仍會利用餘暇欣賞宮廷收藏，甚至會旨令工匠照樣仿製出袖珍品放在身旁的小型寶盒中，方便皇帝隨時把玩。這類箱匣最通俗的名稱是多寶格，就是「收納許多寶物的小櫃」。宮廷多寶格猶如紫禁城這座巨大寶庫的縮影，它有小型博物館的概念，是現代博物館的前身，而乾隆皇帝更堪稱是故宮的第一任館長。位於臺北的國立故宮博物院，藏有數十件清代多寶格，其中不只充滿了遊戲空間的趣味，也隱藏了奧妙、參不透的謎題，小中現大，是世界的縮影。本片將為您介紹主要的幾個多寶格，讓觀眾享受一場豐盛的感官宴饗，欣賞中國古人的高超工藝與哲思。

由公共電視臺和法國法德藝術電視臺合拍的「皇帝的玩具箱」藝術紀錄片今天在臺灣首映，兩地電視臺的工作人員通過深入拍攝臺北故宮博物院典藏的「多寶格」，揭開了盒中的乾坤奧秘。運用巧妙的打光方式及電影定焦鏡頭，擺脫常見的博物館唯美攝影或匠氣的3D畫面，以古典不花俏的風格及扎實的內容，引領觀眾細細品味真品的美，抓住生命與人文軌跡。向世人展示了又一別具一格的中華藝術瑰寶。

#### （七）大國崛起（一～十二集）

本系列係沙鷗國際多媒體出版，單元內容計有12集；該系列前往歐、亞、美等九個國家，進行實地拍攝和深入採訪，並搜羅眾多珍貴豐富的歷史檔案、文物資料。本片敘述西元1500年前後的地理大發現，拉開了不同國家相互對話和相互競爭的歷史序幕。於此，大國崛起的道路有了全球座標。五百年來，在人類現代化進程的大舞臺上，相繼出現了九個世界性大國，它們是葡萄

牙、西班牙、荷蘭、英國、法國、德國、日本、俄羅斯和美國，並留下了各具特色的發展道路和經驗教訓，啟迪著今天，也影響著未來。近五百年來，具有全球性觸角和全球性影響，並形成全球性勢力範圍的國家，定義為「大國」。本片定義的「崛起」，指這些國家從弱小到強大、從被支配到支配、從本土性走向世界性的過程。

這是一部以世界大國的興衰史為題材並跨國攝製的大型電視系列影片，分別詮釋了各大國 500 年的興起史。英國的【工業先聲】是該國成為「環球帝國」的基礎；美國的民主、自由，托拉斯資本主義、自由貿易經濟、社會福利、科技、專利等方面的制度和成就，是美國【新國新夢】的崛起，英美兩國皆以自由憲政立國，由此避免了大起大落的動盪，也很少遭遇內憂外亂的大災難，可以稱為長治久安的大國。【激情歲月】拿破崙的法國，思想文化成就是法國成為世界性大國的淵源。在人類歷史上，凡是獨裁崛起的大國，希特勒的德國、明治天皇的日本、史達林的蘇聯，不僅無一例外地衰落了，而且無不給人類文明帶來巨大的災難。本影片精采內容，反映出各國專家對於國家發展相關問題的思考面向，從其中可以發現人口與疆域大小都不是大國必備的條件，思想文化的滲透力、國家的凝聚力、技術創新、合理的制度與人民的素質，才是國家強大的關鍵。請觀賞本片精彩的情節。

#### （八）達爾文的異想系列

本系列為百禾文化出版；由澳洲 ABC 電視臺與加拿大 CBC 電視臺聯合製，採用真人實景、戲劇手法、模擬演出，生動地描繪來自父母和妻子的關愛，是達爾文最大的支柱。全片血淚和情感交織，闡述觀察、記錄與研究的科學精神，被譽為近年來最優質的教育影片之一。節目探討為什麼達爾文會發展並孕育出物競天擇的進化論，他與三位好友虎克（Hooke）、赫胥黎（Huxley）、華萊士（Wallace）之間的互動、互信、支持與深厚的友誼，以及他個人的感情世界。當他努力多年後，終於提出關於地球生命進化理論的證據時，他和好友們承受來自社會和宗教的極大壓力。

在當時，達爾文的激進理論引起激烈的爭議和嘲笑。他長年跟病魔奮鬥、又受到宗教和頑固的當權精英分子的壓迫，但是他最重要的著作「物種起源」和「進化論」卻逐漸被人們接受。今天，它已成為最廣為人們接受也是最重要的物種進化理論。歡迎觀賞本系列達爾文的物競天擇論可以解釋生命的一切，及其它的介紹。

### （九）憤怒的地球系列

本系列為百禾文化出版；內容計有「洪水來襲、火山爆發、閃電怒火、雪崩如瀑、暴風雪、海洋風暴、龍捲風、颶風肆虐」8單元；此系列記錄了大自然最驚異也最危險的景象，並深入地球的心臟，感受最驚豔的大自然力量：讓你體悟到大自然的奧妙，這是地球科學、環境保育、天文氣象相關媒體影片，可感受到旋風的快速、颶風的威力、閃電的力量、洪水的破壞或是火山爆發的瞬間威力。經過大自然幾十億年孕育的地球，受不了兩百年來人類工業化經濟發展帶來的毀滅性的破壞，地球憤怒了。各單元介紹如下：

#### 1. 洪水來襲

洪水毫無預警地襲來，你將親眼目睹其毀滅性的力量。看看超級颶風卡翠納造成的空前災情，2008年勢不可擋的暴風雨洶湧而來，重創美國密西西比。土石流是如何形成的？委內瑞拉嚴重的土石流，洪水即是引發這一切的兇手！委內瑞拉嚴重的洪水造成十五萬人喪生。

#### 2. 火山爆發

火山爆發力強，毀滅性也高。熔岩河流、過熱飛石、粉煤灰和沸騰的山洪泥石流，對世界上數以百萬人類而言，火山噴發卻有可能是一場無法預期且致命的遊戲。2008年3月，夏威夷啟勞亞火山爆發，2009年在東加近海火山噴發，本節目讓你感受地球上最刺激與最危險的一面。

#### 3. 閃電怒火

閃電是地球上最強大的電能，而且可以摧毀一切。閃電由冰形成，卻比太陽更熱，全世界每天都會發生約一千萬次閃電，然而對於這難以理解的現象，我們仍存有許多未知。近幾年來，先進的高速相機已捕捉到閃電前所未見的細節，現在，你準備好瞧瞧這些首度公開的驚人圖像了嗎？

#### 4. 雪崩如瀑

山上一片白雪皚皚，晶瑩美麗。本集將利用令人驚訝的高畫質影像、最新攝影機直接拍攝猛烈滾下的雪崩情景，帶你一睹雪崩強大的威力，另外也記錄了美國史上最慘烈的雪崩災難。看看救難人員怎麼埋設並引爆適度的炸藥，以鬆動冰雪、清除積雪；聽聽雪崩倖存者的現身說法，以及看科學家為了研究雪崩，如何使自己從危機中脫困。

#### 5. 暴風雪

遠眺暴風雪景象，可感受其美麗的一面，然而如果你深陷其中，它們可是會讓你致命的！進入猛烈的暴風雪核心，感受一下它的威力，試圖想辦法為

自己脫困吧！本集帶你一覽暴風雪形成的過程，並教你如何保護自己免於體溫過低所帶來的潛在致命危險。當登山者在世界上最遙遠的區域，受困於暴風雪時，看看他們是如何讓自己活著出來。

#### 6. 海洋風暴

平靜的海洋浩瀚無涯，突然之間，幾十到幾百公尺高的海浪鋪天蓋地，席捲而來，將超大型油輪捲入海洋深不見底的黑洞、弄翻所有船隻。海洋風暴是怎麼形成的？看似風平浪靜的大海要如何判定船隻需遠離呢？白令海最有名的「風口」像什麼樣子？都將從影片中一窺究竟。

#### 7. 龍捲風

本集要帶你感受龍捲風令人歎為觀止的威力，除了看看旋風壯觀的蹤跡如何震驚世界，也收錄曾經遭受龍捲風強烈襲擊的人們的故事。我們利用驚人的衛星天線（aerials）和 HD 高畫質影帶、間歇性拍攝法，與高速攝影，揭露了科學背後神秘的暴風雨和雪，深深地影響數以百萬居住於龍捲風帶的民眾。

#### 8. 颶風肆虐

美國約有百分之八十的颶風從壯觀的大西洋成形，在本集中，你將感受到地球上颶風的戲劇性威力與破壞潛力，以及超級颶風卡翠納所有的惡行惡狀。而臺灣也因為獨特的地理位置，成為亞洲颶風肆虐最嚴重的地區，在 2008 年辛樂克颶風的超大暴洪，所經之處搗毀一切，山村遭土石流掩埋，5 樓高旅館也應聲倒塌。

# 教育資料與研究 (雙月刊)

教  
育  
資  
料  
與  
研  
究

發行者：國家教育研究院

發行人：吳清山

發行地址：23703 新北市三峽區三樹路 2 號

電話：02-8671-1111

傳真：02-8671-1274

網址：www.naer.edu.tw

電子信箱：bimonthly@mail.naer.edu.tw

1994 年 11 月 28 日創刊

2011 年 8 月 28 日出刊（本刊同時登載於國家教育研究院網站，網址為：

<http://pubs.nioerar.edu.tw/periodical/periodical.jsp>）

編輯委員會

召集人：吳清山

總編輯：王如哲

副總編輯：吳政達

編輯顧問：David Bridges（英國）/ William Sweet（加拿大）/ Geoff Whitty（英國）

編輯委員：江愛華／吳明清／邱美虹／施正鋒／段慧瑩／范麗娟／陳文團／黃炳煌

黃能堂／郭工賓／溫明麗／彭基原／劉春榮／劉美慧／歐用生／潘文忠

羅綸新（依姓氏順序）

編輯小組：謝雅惠（召集人）／陳賢舜／王清標／林于郁／洪意雯／楊永慈／傅雅蘭／郭英慈

執行編輯：郭英慈、高于婷

助理編輯：陳宇軒、黃淑娟

稿件傳送：<http://bimonthly.nioerar.edu.tw/index.faces>

地址：臺北市大安區（106）和平東路一段 179 號 8 樓（臺北院區）

電話：02-3322-5558-115

排版印刷：冠順數位有限公司

地址：臺北市中正區（100）羅斯福路二段 140 號 2 樓之 5

電話：02-2365-2563

定價 每期新台幣一二〇元（不含郵資）

銷售：教育部員工消費合作社

地址：100 臺北市中山南路 5 號 電話：02-7736-6054

五南文化廣場

地址：400 臺中市中山路 6 號 電話：04-2226-0330

網址：<http://www.wunanbooks.com.tw>

國家書店松江門市

地址：104 臺北市松江路 209 號一樓 電話：02-2518-0207

網址：<http://www.govbooks.com.tw>

出版登記：行政院新聞臺誌字第一一四二二號

中華郵政臺北誌字第 731 號執照登記為雜誌類交寄

GPN：2008300178

ISSN：1024-3058

◎本院保有所有權利。欲利用本刊全部或部分內容者，須徵求本院同意或書面授權◎

第

101

期

# Bimonthly Journal of Educational Resources and Research

Publishing House: National Academy for Educational Research

Publisher: Ching Shan Wu

Address: No.2, SanShu Rd., Sansia Dist., New Taipei City 23703, Taiwan, R.O.C.

Tel: +886-2-8671-1111

Fax: +886-2-8671-1274

Website: <http://www.naer.edu.tw>

E-mail: [bimonthly@mail.naer.edu.tw](mailto:bimonthly@mail.naer.edu.tw)

Director: Ching Shan Wu

Chief Editor: Ru Jer Wang

Vice Chief Editor: Cheng Ta Wu

Advisory Consultants: David Bridges (U.K.) / William Sweet (Canada)

Geoff Whitty (U.K.) (in alphabetic order)

Editorial Board: Ai Hua Chiang / Ming Ching Wu / Mei Hung Chiu / Cheng Feng Shih

Hui Ying Duan / Lih Jiuan Fann / Van Doan Tran / Ping Huang Huang

Neng Tang Huang / Gung Bin Kau / Sophia Ming Lee Wen

Ge Yuan Peng / Chun Rong Liu / Mei Hui Liu / Yung Sheng Ou

Wen Chung Pan / Lwun Syin Lwo

Staff Editors: Ya Hui Shieh / Hsien Shun Chen / Ching Piao Wang / Yu Yu Lin

Yi Wen Hung / Yung Tzu Yang / Ya Lan Fu / Ying Tzu Kuo

Executive Editor: Ying Tzu Kuo / Yu Ting Kao

Assistant Editor: Yue Shuang Chen / Shu Juan Huang

Submitting: Website: <http://bimonthly.naer.edu.tw/index.faces>

Subscription rates: NT \$120 (one volume, postage excluded)

## Retailers

Ministry of Education

Address: No. 5, Jhong-shan S. Rd., Taipei (100), Taiwan, R.O.C.

Tel: +886-2-77366054

WU-NAN BOOKS CO. Ltd. R.O.C. Government Publications.

Address: No. 6, Jhong-shan Rd, Central District, Taichung (400), Taiwan, R.O.C.

Tel: +886-4-22260330

Government Publications Bookstore

Address: 1F, No. 209, Shng Chiang Rd., Taipei (104), Taiwan

Founding Date: November 28, 1994

Publishing Date: August 28, 2011

Bimonthly Journal of Educational Resources  
and Research Volume 101

# 《教育資料與研究》雙月刊編輯委員會

## Bimonthly Journal of Educational Resources and Research Editorial Board

- 召集人：吳清山，國家教育研究院院長  
Chair of the Board: Chin Shan Wu (President, National Academy for Educational Research)
- 總編輯：王如哲，國家教育研究院副院長  
Chief Editor: Ru Jer Wang (Vice President, National Academy for Educational Research)
- 副總編輯：吳政達，國立政治大學教育行政與政策研究所教授  
Vice Chief Editor: Cheng Ta Wu (Professor, Graduate Institute of Educational Administration and Policy, National Chengchi University)
- 編輯委員 Editorial Board (in alphabetic order) :
  - 江愛華，國立臺灣海洋大學教育研究所所長  
Ai Hua Chiang (Chair, Institute of Education, National Taiwan Ocean University)
  - 吳明清，淡江大學教育政策與領導研究所教授  
Ming Ching Wu (Professor, Graduate Institute of Educational Policy and Leadership, Tamkang University)
  - 邱美虹，國立臺灣師範大學科學教育研究所教授  
Mei Hung Chiu (Professor, Graduate Institute of Science Education, National Taiwan Normal University)
  - 施正鋒，國立東華大學民族發展暨社會工作學系教授  
Cheng Feng Shih (Professor, Department of Indigenous Development and Social Work, National Dong Hwa University)
  - 段慧瑩，國立臺北護理健康大學嬰幼兒保育系副教授  
Hui Ying Duan (Associate Professor, Department of Infant and Child Care, National Taipei University of Nursing and Health Sciences)
  - 范麗娟，國立東華大學族群關係與文化研究所教授  
Lih Jiuan Fann (Professor, The Graduate Institute of Ethnic Relations and Cultures, National Dong Hwa University)
  - 陳文團，國立臺灣大學哲學系教授  
Van Doan Tran (Professor, Department of Philosophy, National Taiwan University)
  - 黃炳煌，國立政治大學教育學系名譽教授  
Ping Huang Huang (Professor Emeritus, Department of Education, National Chengchi University)
  - 黃能堂，國立臺灣師範大學科技應用與人力資源發展學系教授  
Neng Tang Huang (Professor, Department of Technology Application and Human Resource Development, National Taiwan Normal University)
  - 郭工賓，國家教育研究院主任秘書  
Gung Bin Kau (Secretary General, National Academy for Educational Research)
  - 溫明麗，華梵大學副校長  
Sophia Ming Lee Wen (Vice-President, Huafan University)
  - 彭基原，新新聞週刊主編  
Ge Yuan Peng (Contributing Editor, The Journalist)
  - 劉春榮，臺北市立教育大學副校長兼教育行政與評鑑研究所教授  
Chun Rong Liu (Vice President & Professor, Graduate School of Educational Administration and Evaluation, Taipei Municipal University of Education)
  - 劉美慧，國立臺灣師範大學教育學系教授  
Mei Hui Liu (Professor, Department of Education, National Taiwan Normal University)
  - 歐用生，臺灣首府大學教育研究所講座教授  
Yung Sheng Ou (Chair Professor, Graduate Institute of Educations, Taiwan Shoufu University)
  - 潘文忠，國家教育研究院副院長  
Wen Chung Pan (Vice President, National Academy for Educational Research)
  - 羅綸新，國立臺灣海洋大學人文社會科學院院長  
Lwun Syin Lwo (Dean, College of Humanities and Social Sciences, National Taiwan Ocean University)



國家教育研究院 編印

ISSN 1024-3058



GPN:2008300178

定價：新台幣120元

ducational Resources and Research