

# 教育資料與研究

Educational Resources and Research

雙月刊 第68期

中華民國95年2月

Bimonthly Volume 68

February 2006

## 特刊

### 教育研究

- ▶ 托育機構因應幼托整合政策之現況研究
- ▶ 中小學優良教師專業發展歷程之研究
- ▶ 國民教育階段學校行政績效指標體系建構之研究
- ▶ 國中基本學力測驗使用量尺分數之檢討與省思
- ▶ 基本能力評量跨國發展經驗之比較
- ▶ 大學甄選入學實施成果追蹤
- ▶ 大學國際化指標之研究
- ▶ 我國新移民子女學習成就現況之研究

- ▶ 台灣地區背景不利者社會流動影響因素及相關教育政策成效之研究
- ▶ 海外僑生回國升讀大學之志願傾向、在學情況與其學業表現
- ▶ 一九九四年以降之台灣教育改革分析

### 教育資料

#### 教育名詞與哲語

- ▶ 一綱多本
- ▶ 教育哲語

#### 教育法令

#### 館藏與學術掃描

- ▶ 國內教育輿情
- ▶ 國外教育訊息
- ▶ 館藏資料（書類、非書類）

- 段慧瑩、張碧如、蔡嫦娟、張毓幸
- 張德銳、簡賢昌、丁一顧
- 秦夢群、吳政達
- 余民寧
- 張鈿富、王世英、吳慧子、周文菁
- 蘇玉龍、葉連祺、吳京玲、陳恭
- 蕭霖、馮丰儀
- 王世英、溫明麗、謝雅惠、黃乃熒
- 黃嘉莉、陳玉娟、陳烘玉
- 曾尹彥、廖翊君
- 鍾蔚起、陳麗珠、葉川榮
- 李文惠、盧中原
- 蘇玉龍、許雅惠、李信

張芳全

吳清山、林天祐  
溫明麗

王清標

吳清山、譚以敬、張素貞  
連之瑜  
蔡明蓉、陳智榮

# 目次

## 特刊

編輯弁言 / 溫明麗

### 教育研究

- 托育機構因應幼托整合政策之現況研究 / 段慧瑩、張碧如、蔡嫦娟、張毓幸 ..... 1
- 中小學優良教師專業發展歷程之研究 / 張德銳、簡賢昌、丁一顧 ..... 23
- 國民教育階段學校行政績效指標體系建構之研究 / 秦夢群、吳政達 ..... 43
- 國中基本學力測驗使用量尺分數之檢討與省思 / 余民寧 ..... 63
- 基本能力評量跨國發展經驗之比較 / 張鈿富、王世英、吳慧子、周文菁 ..... 79
- 大學甄選入學實施成果追蹤 / 蘇玉龍、葉連祺、吳京玲、陳恭 ..... 101
- 大學國際化指標之研究 / 蕭霖、馮丰儀 ..... 119
- 我國新移民子女學習成就現況之研究 /  
王世英、溫明麗、謝雅惠、黃乃熒、黃嘉莉、陳玉娟、陳烘玉、曾尹彥、廖翊君 ..... 137
- 台灣地區背景不利者社會流動影響因素及相關教育政策成效之研究 /  
鍾蔚起、陳麗珠、葉川榮、李文惠、盧中原 ..... 171
- 海外僑生回國升讀大學之志願傾向、在學情況與其學業表現 / 蘇玉龍、許雅惠、李信 197
- 一九九四年以降之台灣教育改革分析 / 張芳全 ..... 221

### 教育名詞與哲語

- 一綱多本 / 吳清山、林天祐 ..... 241
- 教育哲語 / 溫明麗 ..... 242

教育法令 / 王清標 ..... 243

**館藏與學術掃描**

國內教育輿情 / 吳清山、譚以敬、張素偵 ..... 244

國外教育訊息 / 連之瑜 ..... 250

館藏資料（書類、非書類） / 蔡明蓉、陳智榮 ..... 255

# Contents

---

## EDUCATIONAL RESEARCH

- A Study of Childcare Worker's Adaptability on the Intergration Plan of Kindergartens and Daycare Centers  
*/Hui Ying Duan, Bih Ra Chang, Charng Jiuan Tsay, Yu Hsing Chang* ..... 1
- A Study of Constructing the Administrative Performance Indicator System for Compulsory Education in Taiwan / *Joseph M. Chin & Cheng-ta Wu* ..... 23
- Comparing the Experiences of Developing Basic Student Performance Assessment in Different countries  
*/Dian fu Chang, Shi in Wang, Hui Tzu Wu, Wen Ching Chou* ..... 43
- Reflections and Comments on the Scaled Scores Used in the Basic Competency Test for the Junior High School/ *Min Ning Yu* ..... 63
- The Study of Professional Development Process of Excellent Teacher in Primary and Secondary Schools  
*/Derray Chang, Hsien Chang Chien, Yi ku Ting* ..... 79
- A Study on College Admission via Personal Applications and Recommendations by high schools  
*/Yuh Long Su, Lain Chyi Yeh, Ching Ling Wu, Gung Chern* ..... 101
- Internationalization of University in Taiwan and the Tendency of the World  
*/Lin Xiao, Feng I Fong* ..... 119
- The Study for Learning Performance of Immigrant Children in Taiwan  
*/S. I. Wang, Y.W. Shieh, Sophia M. L. Wen, N. Y. Whang, J. L. Huang, Y. J. Chen, H. Y. Chen, Y. Y. Tseng, Y. C. Liao* ..... 137
- The Factors of Social Mobility of Culturally Disadvantaged Students and the Effects of Compensatory Education in Taiwan  
*/Wei Chi Chung, Li Ju Chen, Chung Roan Yen, Wen Hui Lee, Chung Yang Lu* ..... 171

The Orientation and School Achievements of Overseas Chinese Students Studying in Taiwan <i>/Yuhlong Oliver Su, Yeahuey Sheu, Hsin Lee</i> .....	197
The Analysis of Educational Reform in Taiwan Since 1994 <i>/Fang Chung Chang</i> .....	221

## **EDUCATIONAL RESOURCES**

### ***Terminologies & Wisdom Words***

Many Textbooks on One Guideline/ <i>Ching San Wu &amp; Tien Yu Lin</i> .....	241
Wisdom Words/ <i>Sophia M. L. Wen</i> .....	242

<b><i>Laws and Regulations / Ching Piao Wang</i></b> .....	243
--	-----

### ***Important Events***

Domestic Events / <i>Ching San Wu, Yi Chin Tang, Su Chen Chang</i> .....	244
International Events / <i>Chih Yu Lien</i> .....	250
Educational Materials / <i>Ming Jung Tasi &amp; Chih Zong Chen</i> .....	255

## 編輯弁言

站在知識與生活的高台上，加上熱情、真誠與關愛，  
我們才能和諧、勇敢、有信心、有專業的  
共同面對新世紀可能的嚴峻挑戰。

韶光飛逝，2005年轉眼而過，新的一年悄悄的來臨。教育資料館走過近半世紀，見證了國家教育政策與足跡，教育資料與研究雙月刊也將持續服務教育工作者、教育學術研究者和所有關心教育的人，因此，無論在版面、內涵上，本刊都將繼續邁向卓越，也扮演好教育資料彙整、教育政策與理念溝通、以及教育問題研究的角色，期能在教育理論、教育政策與教育實踐上搭建起暢通無阻且便捷高速的橋樑。

本期在內容上承襲歷史的足跡、前人的經驗和編輯委員們的真知灼見，將內涵更緊湊的彙整；並爲了讓教育不再侷限於狹義的學校教育，期能慢慢走出學校的圍牆，故將所有稿件經過審查、修正、複審、再修正等程序後之佼佼者統併爲「教育研究」，亦在「教育名詞」內加入「教育哲語」，以豐富教育的思維和視野；另外，將教育輿情、重要教育訊息和教育館藏整併爲「館藏與學術掃瞄」，期能言簡意賅的呈現國內外資料和訊息，未來除了國內館藏的介紹之外，也擬配合政府提升閱讀能力營造書香社會之政策，逐步地將國內外重要著作介紹給讀者，充分發揮架接全球化和國際化的橋樑，也期盼本土化能走得更穩健、更成熟。

本期適逢新的一年，故將去年教育資料館所做的重要教育研究成果扼要的呈現在讀者面前，其中包括「托育機構因應幼托整合政策之現況研究」、「國民教育階段學校行政績效指標體系建構之研究」、「基本能力評量跨國發展經驗之比較」、「國中基本學力測驗使用量尺分數之檢討與省思」、「中小學優良教師專業發展歷程之研究」、「大學甄試入學實施成果追蹤」、「大學國際化指標研究」、「我國新移民子女學習成就現況之研究」、「台灣地區背景不利者社會流動影響因素與相關教育政策成效研究」、「海外僑生回國升讀大學之意願與學習狀況研究」等，並分析自一九九四年以降的台灣教育改革重點，相信讀者在本期豐碩的內容中應能快速的掌握教育資料與研究的現況與未來走向。

本刊的卓越發展首先感謝學界和教育界的鼎力奉獻和熱烈掌聲，有了您們的鼓勵、肯定和付出，本刊所有同仁的努力皆獲得至高的證明，更會竭精殫慮戮力以赴，俾讓讀者們都能因爲本刊而增長知識、熟悉政策與法令、掌握教育訊息和輿情、也能拓展教育論述的

空間和深度。除了讀者、教育工作者和學界外，本刊所以能持續發展，應該歸功於前人和整個編輯團隊無私的付出，以及教育資料館館長的睿智領導 – 他不時耳提面命、送來溫馨和智慧，於此謹代表所有工作同仁致上誠摯的謝忱。最後，更敬請各位讀者能不吝賜教，讓本刊能層樓更上，並與所有關心或從事教育工作者並肩地面對二十一世紀的新挑戰。

總編輯

溫明麗 謹誌

2006年2月於太極軒

教育資料與研究雙月刊  
第68期 2006年2月 頁1-22

## 托育機構因應幼托整合政策之現況研究

段慧瑩 張碧如 蔡嫦娟 張毓幸

### 摘要

本研究以問卷方式，調查全國各縣市公私立托育機構保育人員對幼托整合政策規劃的瞭解情形、配合程度，以及其他相關意見。研究是以全台托育機構為母群體範圍，採取叢集取樣法；有效回收問卷數為1,370份。研究結論包括：（一）私立托育機構人員對幼托整合政策的瞭解情形比公立者高；城市型的與鄉村型的公私立托育機構人員對幼托整合政策的瞭解情形有顯著差異。（二）托育機構人員對幼托整合政策規劃訊息的瞭解，多是從報紙、電視、或朋友同事得知，將近90%填答者未曾參與幼托整合公聽會。（三）就托育機構人員特質而論，學歷與年資對幼托整合政策的瞭解與配合程度上有顯著相關。（四）在政策面，如主管機關轉換、保育員及教師資格認定、人員福利及工作職場轉換可能性、幼兒園未來經營走向等，托育機構人員都有一定程度的瞭解與配合。

**關鍵字：**幼托整合、教育政策、托育機構、保育人員

---

段慧瑩，國立台北護理學院嬰幼兒保育系副教授兼師資培育中心主任

張碧如，國立屏東科技大學師資培育中心副教授

蔡嫦娟，朝陽科技大學幼兒保育系助理教授

張毓幸，慈濟技術學院幼兒保育系副教授兼系主任

電子郵件為：huiying@mail1.ntcn.edu.tw；brchang@mail.npust.edu.tw；jctsay@mail.cyut.edu.tw；

yu@tccn.edu.tw

來稿日期：2006年1月15日；修正日期：2006年2月14日；採用日期：2006年2月21日

# A Study of Childcare Workers' Adaptability on the Integration Plan of Kindergartens and Daycare Centers

Hui Ying Duan   Bih Ru Chang  
Charng Jiuan Tsay   Yu Hsing Chang

## Abstract

The purpose of this study was to investigate the understanding situation, the cooperative levels, and related opinions of childcare workers regarding the integration plan of kindergartens and daycare centers by a nation-wide survey. 1,370 childcare workers were recruited by the cluster sampling technique. Among them, 1,071 were from public daycare centers, while 299 were from private ones. Analysis from the available data revealed the following findings. First, childcare workers from private daycare centers had a higher understanding level on the integration plan than those from public ones. A significant difference regarding the understanding level on the integration plan was found between childcare workers from urban areas and from the remote districts. Secondly, the childcare workers' knowledge about the integration plan was mostly from newspapers, TV programs, and from conversations toward their colleagues. Nearly 90% of the childcare workers had never participated in any public hearings regarding the plan. Thirdly, childcare workers' educational background and seniority are both significantly correlated with the understanding and cooperative levels. Fourthly, childcare workers showed a relevant level of understanding and cooperation of the integration plan in regards to the detailed integrating policies, such as the change of government's supervising agency, childcare workers' qualification, personnel welfare, and the future directions of running a childcare center.

**Keywords:** plan for integration of kindergartens and daycare centers, educational policy, daycare centers, childcare workers

---

Hui Ying Duan, Associate professor, Department of Infant and Child Care, National Taipei College of Nursing  
Bih Ru Chang, Associate professor, Center for Teacher Education Program, National Pingtung University of Science and Technology

Charng Jiuan Tsay, Assistant professor, Department and Graduate Institute of Early Childhood Development and Education, Chaoyang University of Technology

Yu Hsing Chang, Associate professor, Department of Early Childhood Care and Education, Tzu-Chi College of Technology

E-mail: huiying@mail1.ntcn.edu.tw; brchang@mail.npust.edu.tw; jctsay@mail.cyut.edu.tw; yu@tccn.edu.tw

Manuscript received: January 15, 2006 ; Modified: February 14, 2006 ; Accepted: February 21, 2006

## 壹、研究動機與目的

我國「幼稚園」名稱的起始，以及幼稚教育正式納入學制系統，可溯及1922年教育部頒布的學制改革案中，規定蒙養園改名為幼稚園，並列入學制系統。該行動使幼教機構定位明確化，也提供了後續發展的環境。托兒所則是在1932年於新竹最早出現，當時是屬於兒童保護事業，置於「社會事業」中（翁麗芳，1998），從此，「托兒所」與「幼稚園」雙軌並行。然而，因為幼稚園與托兒所收托幼兒年齡重疊、教育目標相似，而主管機關、立案基準又分流管轄的情況下，衍生諸多問題（Duan, 2000; Duan & Chang, 2001）。1997年行政院會請內政部與教育部正視幼托整合的問題，是該議題重新受到重視的開始。

在這段期間，有關幼托整合政策之專論文章、專案研究報告，或博碩士論文等研究，總數不下數十篇（邱志鵬，2003；簡楚瑛，2004）。簡楚瑛（2004）曾經依據多人研究，比較其間差異性，將幼托整合研究軌跡分為四個類型，包括教育及保育系統分立，彼此間無互動關係；保育系統單向往教育系統發展；幼教與幼保系統雙向交流；幼教與幼保系統加入婦女系統等。另外，長期投入政策推動的邱志鵬（2003）以台灣1990年以後幼托整合政策議題做歷史回顧、解析幼托整合的方向，並認為，台灣幼稚園與托兒所遭遇的問題主要在：政府的放任做法使幼、托名義上、制度上有差別，功能上卻難以區分；幼托的差別只在制度或理論面討論，在市場競爭及社會需求上則無明顯差異；學者、政府、業者、家長對幼托整合規劃的認知差距相當大，很難獲得共識。

其它對幼托整合進行研究的，還包括郭勝峰（2001）、蘇怡之（2001）、孫扶志（2004）、蔡佳純（2004）等。孫扶志（2004）在幼小銜接因應策略的研究強調，幼托整合要落實，必須與幼小師資合流培育等作整體的思維。郭勝峰（2001）在托育與教育整合是否具備成功執行可行性的探討中，也持積極的態度。蔡佳純（2004）更以園所負責人或園所長、幼兒教保人員及教師、幼兒家長、教育與福利行政人員、幼兒教育專家學者等為研究對象，探討國民教育向下延伸一年的政策成果，更結論出：國教向下延伸一年的政策要成功推展，必須優先制定合理的幼托整合政策，可見幼托整合的重要價值。

在政府推動方面，政府部門從2001年起組成跨部會幼托整合推動委員會，積極研議相關策略與配套措施，並於2004年公布完成結論報告書，以及辦理一場次的政策說明會、四場次的全國大型公聽會，及無數次的小型座談會。其目的是期望經由各界討論，確立共同認可的幼托整合推動方向，以提供幼兒享有教育與照顧兼具之綜合性服務內容。根據2005年10月4日幼托整合專案諮詢小組第一次，及11月11日的第二次會議記錄（教育部，2006），決定實施期程分為幼托整合整備階段及整合前置階段、2009年1月1日正式完成幼托的整合目標，並成立相關小組研訂執行細節。此外，2005年6月行政院邀集相關部會討論幼托整合方案（教育部，2005），原則確立幼托整合後幼兒園之行政主管機關為教育部門，之後有關專案會議的相關訊息，則於教育部網頁發布。歷經十幾年之幼托整合政策規劃，終於確認幼兒園招收年限為二足歲，並以教育部門為主管機關。

幼托整合對國家發展及社會需求都有重要意義，但自從2000年全台開始規劃幼托整合相關措施以來（教育部，2005），許多準備與溝通工作如火如荼的展開，包括邀集專家學者研擬可能的配套措施，以及繼續聆聽現場工作者及相關人員的意見，希望藉由大家的看法與經驗，讓幼托整合的推動更順利成功，也讓這個推動過程，符應國內大多數幼托學界、業界及從業人員之期待。行政院更在2005年原則裁定，全國大約16,000家托兒所及幼稚園，將全部改歸教育部管轄，統一整合為「幼兒園」，也就是，兩歲以上幼兒的教育與保育工作全部歸教育部管轄，幼托主管機關「多頭馬車」問題可望解決。未來零至二歲以「托嬰」為主，由內政部管轄，二至六歲的托兒所與幼稚園整合為幼兒園，強調「教育與照顧」並重，其中二至三歲將偏重托育、四至六歲則強調教育，建立專業的「學齡前教育體系」。若將「學齡前教育體系」加上六至十二歲學童的「課後照顧」，幼托產業將可朝十二年一貫的目標邁進（教育部，2005）。

此外，目前幼托整合規劃中幼兒園由教育部門主管的理念，符合世界先進國家教育與照顧整合之趨勢、因應國際間及早教育的時代潮流、有利於未來國民教育向下延伸，以及避免行政主管機關的多頭馬車問題。也就是，該決策可以確保各階段教育的連續與銜接、有利於學前階段從業人員之整體規劃及各類機構管理之統合。在避免多重主管機關的浪費及彼此牽制、減少同工不同酬的可能爭議，及提供孩子一個最佳的學習與成長環境的期望下，幼托整合的方向愈趨明確。

在對幼托整合的建議方面，蘇怡之

（2001）認為，政府應規劃整合與提升人員素質的階梯，一方面使各種背景與程度的人都有機會進入升遷體系，以規劃幼托為個人事業生涯的一部份，另一方面在分級升等的過程中，配合持續的進修管道，以強化人員的專業能力與程度，並透過分級認證方式，提供政府認可幼托專業的基礎，以形塑幼托人員的社會地位與福利待遇。另一個可能方向是，幼托整合可分不同層次與階段逐步推行，以提升人員素質、保障幼兒受托品質，並維護人員權益。劉麗貞（2001）則表示，應實施幼教行政管理資源共享措施，停止單向補助；依年齡區分托育補教機構，賦予統一化機構名稱；減縮管制角色，統一訂定托教機構外籍教師聘任辦法；幼教師資採國家分級檢定考試，以鼓勵優秀人才進入幼托職場；避免從嚴修改機構立案法規，不宜訂定過渡落日條款；整合研議應尊重政策利害關係人實務意見等。簡楚瑛（2004）則建議，幼教政策未來發展方向應思考之問題包括：幼托政策研究之關照對象，應從對幼兒的關注，轉移至對家庭甚至整體社會的探討；幼托人員資格認定與任用，應朝至少學士學位的目標邁進；應兼顧教育與保育的特色；應強調政府、企業、非營利組織共同參與社會服務的趨勢，以便與世界接軌。至於針對台灣偏遠地區，尤其是原住民之學前教保育整合考量，則僅見張碧如、段慧瑩（2004）的研究。該研究建議，幼托整合應慎思「廣設附設幼稚園、裁撤托兒所」的聲浪，並以原住民家庭需求、提升該地區教育體制的環境及教育人員的素質等方面為考量。

與幼托整合措施有關的單位，包括公立幼稚園、公立托兒所、私立幼稚園、私

立托兒所。在聆聽公聽會及研擬配套措施時發現，整合過程對幼稚園來說較容易，因為不管在立案標準或人員資格要求上，幼兒園的規定都比幼稚園更具彈性，也就是，目前幼稚園轉型幼兒園，原來的設備標準都已足夠，而原來的老師也可以直接轉聘幼兒園教師。反觀托兒所，轉型幼兒園時其立案標準必須提升，保育員可以轉型幼兒園教保員，但助理保育員轉型幼兒園助理教保員有十年內必須取得大學學歷的規定，至於五到六歲幼兒部分，原來的托兒所更必須新聘幼兒園教師。更重要的是，因為主管機關的改變，雖然教育部早已多方涉獵原先不甚嫻熟的托育業務，但配合管道與默契仍需建立，加上公立托兒所中的保育人員或助理保育人員具有公務人員資格，整合過程中如何轉型為幼兒園教保員，以及幼兒園助理教保員的學歷取得要求上，讓保育員未來的生涯發展與規劃，都顯得相當複雜。蘇怡之（2001）也發現，幼托人員整合的共識在於認為整合是必要而可行的，整合面向中，師資是最重要的議題，整合面臨的障礙則是幼托體系長久以來分立所造成自擁利益的本位主義，以及幼教高、保育低的傳統觀念。所以說，在幼托整合的配合上，托兒所面臨的調適要困難得多。為了讓幼托整合的推動更順利，瞭解托兒所在轉型上的困難與所需的協助，是刻不容緩的事。

在各縣市所舉辦的公聽會及說明會中，除了學者專家外，參與者的背景大多是民間幼托團體協會代表，或在園所中較具影響力的人；他們大多來自城市地區，尤其是公聽會場的鄰近縣市。對於非都會地區、甚至離島偏遠地區的代表或第一線工作者，其意見表達的機會不多，甚至因

為公聽會及幼托整合的資訊太少、對幼托整合的議題與細節不是很清楚，因此不瞭解幼托整合對他們的影響。換句話說，舉辦公聽會的方式可以蒐集到各地幼教或幼保協會的意見，或者都會地區學前教保教育工作者的看法，但分布廣遠、無機會表達自己意見的非都會地區現場工作者的看法與意見，實在很難被聽見。在偏遠地區，尤其是山地鄉，因為公立幼稚園附屬在國小，數量有限，加上交通往返不易，主要學前教保責任一直是由公立鄉鎮村里托兒所擔負（段慧瑩、張碧如，2005），因此村里托兒所因應幼托整合的需求與建議，更是值得探討。也因此，除了公聽會取得現場工作者的方式外，一個可以含括都會及偏遠地區、公立及私立托育機構的全國性意見調查，便顯得格外重要。

因此，本研究擬針對托育機構工作人員，尤其是偏遠地區者為研究對象，以問卷方式瞭解他們對幼托整合的瞭解情形、可能的配合程度，以及其他相關意見與看法。至於政策內容的探討，因為已有多篇文獻分析，本研究不再贅述。也就是，本研究在藉由全國性調查，希望瞭解全各地公私立托兒所保育員對幼托整合政策的瞭解情形及配合程度的看法，以及在幼托整合過程中所需的協助與配合，以彌補公聽會蒐集意見範圍的不足，並讓聽不見的聲音可能被聽見。本研究希望，藉由城鄉及公私立園所的意見蒐集，可以探討托兒所轉型幼兒園的可能困難，以及在該地區保育員的生涯發展之可能方向，進而達到政府落實幼托整合、關心城鄉差距、照顧弱勢族群的決策與美意。依據上述觀點，本計畫以「托育機構人員因應幼托整合政策之現況研究」為主題，以期達到以下研

究目的：

- (一) 瞭解托育機構保育人員對幼托整合的瞭解情形。
- (二) 瞭解托育機構保育人員對幼托整合的配合程度。
- (三) 探討托育機構保育人員對幼托整合政策的意見與看法。

為達成上述研究目的，本研究將所欲探討的問題分述如下。

- (一) 分析公立及私立托育機構保育人員對幼托整合瞭解情形的差異情形。
- (二) 分析公立及私立托育機構保育人員對幼托整合配合程度的差異情形。
- (三) 分析班級數較多與班級數較少之托育機構保育人員對幼托整合瞭解情形的差異情形。
- (四) 分析班級數較多與班級數較少之托育機構保育人員對幼托整合配合程度的差異情形。
- (五) 分析都會地區及非都會地區托育機構保育人員對幼托整合瞭解情形的差異情形。
- (六) 分析都會地區及非都會地區托育機構保育人員對幼托整合配合程度的差異情形。
- (七) 分析保育人員個人特質與幼托整合意見之相關情形。

## 貳、研究方法與研究架構

為達成上述研究目的，本研究以問卷方式調查全國各縣市公私立托育機構保育人員對幼托整合的瞭解情形、配合程度，與其他相關意見，以為教育政策的參考。

### 一、研究對象與抽樣

本研究以全台托育機構為母群體範圍，利用郵寄問卷方式，邀請托兒所工作人員填答問卷，以取得研究資料。問卷寄發的範圍包括托兒所所長、主管人員，保育員、助理保育員等。本研究採取的抽樣方式為叢集取樣法 (cluster sampling)，第一階段先以分層隨機方式 (stratified random sampling)，以托兒所為單位，取出相當數量的托兒所所數，再邀請被抽中園所中的每一位保育員填寫問卷。

本研究認為公立托兒所在未來幼托整合過程中所受到之衝擊較大，其人員對幼托整合的適應可能較吃力；又因公立托兒所佔所有托兒所的比例不高 (約為 8.5%)，在抽樣過程中，公私立托兒所是分別取樣，並將公立托兒所加重其取樣比例 (oversampled)。抽樣方式為，在各縣市先隨機抽取二分之一行政區，每個行政區再以系統抽樣法 (systematic sampling) 抽取十分之一的私立托兒所。公立托兒所因為家數較少，省略行政區的選取，直接在每一縣市的名單中，同樣以系統抽樣法抽取二分之一的托兒所。

本研究首先向各縣市政府蒐集公、私立托兒所名冊，全國 (16 縣市，包含離島的澎湖縣及金門縣) 托育機構共 4,168 所，其中公立 355 所，私立 3,813 所。依據上述抽樣方法，公私立托兒所被選為樣本的家數分別為 175 所及 195 所，抽樣比例公立為 49.3%，私立為 4.9%。被抽中為樣本之托兒所，依照資料所登記之保育員數寄發問卷，少數資料尚未登記人數者，以六份問卷寄發。問卷寄發日期為 2005 年 10 月 5 日，並於 10 月 15 日至 20 日進行電話催收。

問卷寄發是以托兒所為單位，並配合

國立教育資料館的公文來要求配合填答寄回，因此公立托兒所的回收率較佳。公立有96所，私立有41所寄回，托兒所為單位的回收率分別是55.8%與21.6%。若以問卷份數而言，公立托兒所寄發的份數為2,199份，私立為1,108份，回收的有效問卷公立是1,071份，私立是299份。以寄發份數與有效問卷數相較而言，有效問卷的回收率為：公立48.7%，私立27.0%。整體問卷回收率為41.4%。

## 二、研究工具

本研究主要的蒐集資料工具為受訪者自填之問卷。問卷編製的步驟，首先參考文獻中幼教機構立案的基準以及目前幼托整合的內容，經由研究小組討論，架構出問卷面向，並以雙向細目表確定問卷題項。之後，徵詢相關領域之專家學者，以增加問卷的適切性及內容效度。三位專家分別為：國立台灣師範大學教育研究所溫明麗教授、國立台北護理學院幼保系楊曉苓教授及黃馨慧教授。經審查意見回饋的修改，形成問卷初稿，再進行預試。預試是由慈濟技術學院幼兒保育系進修推廣部二年制甲班20位同學進行，這些同學是目前在職的公私立托兒所保育員，他們在填答問卷後，將填答意見反應給研究人員，再經過修改，形成最後定稿。

完成問卷分為三部分，第一部分為基本資料，包含性別、年齡、教育程度、教保人員資格、年資、職稱、園所公私立別、曾否參加公聽會等，共12題。第二部分為幼托整合政策之瞭解情形及配合程度，共有21題，採李克特氏 (Likert's scale) 四點量表方式設計，每一題代表一項幼托整合政策內容。瞭解情形方面的測量尺度

是：非常瞭解 (4)、有些瞭解 (3)、聽過但不瞭解 (2)、不瞭解 (1)。配合程度方面的測量尺度是：完全配合 (4)、可以配合 (3)、勉強配合 (2)、不能配合 (1)。第三部分為目前托兒所人員對幼托整合政策的意見及看法，同樣採李克特氏四點量表設計，其測量尺度是：非常同意 (4)、同意 (3)、不同意 (2)、非常不同意 (1)。

## 三、樣本特性分析

回收之問卷資料以SPSS/Window 10.0版統計套裝軟體進行建檔及分析，並採用多種統計方法來呈現研究結果。有效問卷數共計1,370份，男性佔2.6%，女性佔97.4%。在年齡方面，目前托兒所人員的年齡分配相當分散，其中20歲以下的佔0.7%，21-25歲佔9.9%，26-30歲佔17.4%，31-35歲佔19.2%，36-40歲佔13.9%，41-45歲佔15.6%，46-50歲佔11.2%，50歲以上的佔12.2%。在學歷方面，以專科學歷為最多，佔41.4%，其次為高中職及大學學歷，分別佔28.2%及27.4%，最高學歷為研究所以上者佔1.5%，國中以下佔0.7%。

以教保年資而言，教保工作總年資在1年以下的佔5.5%，1-3年之間的佔17.5%，4-6年之間的佔17.3%，7-10年之間的佔15%，11-15年之間的佔12.4%，16-20年之間的佔9.4%，而21年以上為最多數，佔22.9%。在目前機構的工作年資方面，在1年以下的佔13.7%，1-3年之間為最多數，佔24.5%，4-6年之間的佔15.7%，7-10年之間的佔11.4%，11-15年之間的佔8.6%，16-20年之間的佔7.1%，而21年以上的佔了18.2%。

就托兒所人員所具備之資格來說，具

有保育員資格的人佔大多數，有75.2%，其次為助理保育員，佔11.0%，主管人員/所長佔8.3%，擁有幼稚園老師資格的佔5.3%，具行政人員資格的佔9.7%，其他不具相關資格的佔3.0%。同樣情況反應在目前職稱，在所有回答者中，目前職稱為助理保育員者佔10.7%，保育員佔73.5%，行政人員佔7.1%，所長佔4.5%，教保主任佔2.3%，另外，護士佔2.4%，廚師佔0.4%，其他佔3.9%。在填答「其他」的53份問卷中，包含的身份有負責人、臨時人員、約僱人員、社工、保母、及特教老師等。

在公私立別中，私立托兒所佔16.2%，公立為80.6%，公辦民營1.2%，農會附設0.9%，學校附設佔1.0%。以托兒所規模而言，班級數都相當多，可能與公立托育機構所佔的比例較高有關。班級數是1班的佔9.5%，2-3班的佔26.5%，4-6班佔16%，7班以上的佔48%。有效問卷中有3.2%為園所經營者，其中96.8%填答者非園所經營者。在參與幼托整合公聽會方面，有87.2%的填答者表示未參與過公聽會，其餘12.8%的人則回答曾參加過。

## 參、研究結果與討論

問卷調查結果是從公私立托育機構之異同、城鄉托育機構之差異分析、不同規模之托育機構的差異比較，以及托育機構人員資格、年齡、教育程度對幼托整合意見之影響等方面來探討。

### 一、公私立園所對幼托整合意見之差異

為瞭解公私立托兒所在幼托整合政策的意見上是否有所不同，將對每項政策內

容的意見分別列出，並以t檢定統計，來比較平均數之差異。

表1所列為公私立托兒所人員所對幼托整合政策的瞭解情形與配合程度平均數檢定。在瞭解情形方面，以第1題至第11題而言，私立托兒所人員對幼托整合政策的瞭解情形普遍比公立托兒所高，除了第5題及第11題外，其餘各題的差異均具統計上的顯著意義。另外，為瞭解整體之意見，本研究將題1至題11加總計算，作為整體意見之代表。由表中的數據顯示，私立托兒所對幼托整合之瞭解情形比公立托兒所高，而t檢定的結果顯示，其差異在統計上具顯著意義。

造成私立托兒所的瞭解情況較佳之原因，可能是私立園所必須面臨市場之競爭，因此比公立托兒所更注意未來的趨勢。相反的，公立托兒所人員因大多具備公務人員資格，工作受到保障，且在某程度上須聽從政策安排，所以在幼托整合政策及產業未來趨勢的關注上，顯得較私立為弱。公私立園所在第5題的瞭解情形上不具顯著差異，可能是該項規定與過去托兒所的規範一致，所以公私立人員對幼兒園不招收二歲以下幼兒的規定都有相當程度的瞭解。第11題有關國小附幼取消寒暑假的政策內容，由於是新的規定，公私立人員對此項內容的瞭解情形普遍不佳，因此不易呈現其差異。

在配合程度方面，公私立的差別不如瞭解情形那麼明顯。對於題1中幼兒園的主管機關為教育部的配合程度，公私立托兒所並無顯著差異，但題2的執行時間表，私立托兒所的配合意願較公立高，且其差異具統計上之意義 ( $t=1.98, p<.05$ )。原因可能是，多年來私立托兒所對幼托整合政策

相當關注，並及早做出因應，雖然政策內容幾經修改，整體方向大多不變，所以配合程度較佳。公立托兒所在此次整合政策的設計中有較大改變，因而在時間的配合上較不容易。

題3與題4是針對未來幼兒園師資資格的規範。公私立園所對此二項政策內容的配合程度並無顯著差異。題5關於幼兒園不招收2歲以下幼兒的規定，公立托兒所的配合程度較私立托兒所高，其差異達統計上顯著水準 ( $t=-2.57, p<.01$ )，可見有些私立托兒所仍希望未來能招收2歲以下幼兒，而公立園所在此方面需求則較私立為弱。題6關於幼兒園得附設課後托育之內容，是以私立者配合度較佳，且兩者的差異達統計上顯著水準 ( $t=5.32, p<.001$ )。私立者較為希望、而公立者較不希望提供課後托育服務之想法，在數據中表現得相當明顯。

題7關於目前各級人員資格之轉換，私立園所的配合程度較佳，其差異在統計上達顯著水準 ( $t=3.48, p<.001$ )。在公立托兒所中，有許多只具公務人員資格或由其他資格晉用的工作人員，因為不具保育人員資格，未來可能不能符合新的資格規定，或許是配合程度較差之原因。私立托兒所無此困擾，在配合上顯得較為容易。題8與題9是關於資格轉換時所需具備之學歷或修課條件，公私立托兒所在此兩項議題上配合度並無顯著不同。題10與題11為未來國小附設幼兒園之規劃，因為是屬於新的設計，公私立園所在此方面的配合度沒有明顯差異。

以題1至題11的整體配合度而言（題1至題11加總），公私立園所沒有顯著差異。

表2為公私立園所對幼托整合政策意見與看法的同意程度平均數檢定。公私立

園所對此政策的意見有相當差異。題22關於幼托整合是否考慮社會需求，公立者的同意程度較私立者高（公立2.66，私立2.55），兩者間的差異達統計的顯著水準 ( $t=-2.19, p<.05$ )。

題25與題26關於整合後園所是否繼續經營，及是否繼續保持原有經營方式，私立園所表示同意的程度高於公立園所，且其差異達顯著水準。可能是幼托整合政策對私立園所的經營衝擊較不顯著。相反的，對於公立托兒所則有較大幅度的修改，因此衝擊較大。同樣的情況在題29至題32也有呈現，私立托兒所人員大多認為未來幼托整合後，其工作環境及工作福利不會有太大改變，且問卷填答者本身及其同事也多會繼續留在原工作崗位。公立托兒所人員對這些議題的看法較為不同，認為工作環境、福利可能會變化，也較不確定是否留在原工作。公私立園所的意見之差異達統計上的顯著水準。

若以題22至題32之整體意見而言，公私立托兒所之意見差異達統計上的顯著水準 ( $t=2.23, p<.05$ )。

表 1 公私立園所對幼托整合政策的瞭解情形與配合程度平均數 t 檢定

問題	瞭解情形				配合程度			
	私立 (M)	公立 (M)	t 檢定	df	私立 (M)	公立 (M)	t 檢定	df
1. 托兒所轉型幼兒園後，主管機關將改由教育部管轄	2.87	2.71	2.86**	1338	2.98	2.92	1.02	1299
2. 2005 年 8 月到 2008 年 6 月為幼托整合研擬協商期，2007 年 1 月到 2008 年 12 月為整體轉移期，2009 年 1 月起正式整合	2.26	2.08	2.91**	1330	2.83	2.72	1.98*	1281
3. 托兒所轉型幼兒園後，其 5-6 歲的國幼班必須聘任具有幼兒園教師資格者，原保育員轉成的幼兒園教保員不得擔任	2.87	2.47	6.15***	1337	2.45	2.42	0.37	1294
4. 托兒所轉型幼兒園後，其 2-5 歲的班級計劃由幼兒園教師與幼兒園教保員共同帶班	2.49	2.29	3.09**	1335	2.68	2.64	0.70	1292
5. 托兒所轉型幼兒園後，將不招收 2 歲以下的幼兒	2.60	2.48	1.87	1335	2.76	2.91	-2.57**	1293
6. 托兒所轉型幼兒園後，可以附設課後托育中心，以收托國小的課後學齡兒童	2.45	2.06	6.14***	1333	2.85	2.54	5.32***	1285
7. 幼托整合後，托兒所所長將轉為幼兒園園長、保育員轉為幼兒園教保員、助理保育員轉為幼兒園助理教保員	2.84	2.51	5.35***	1333	2.96	2.78	3.48***	1284
8. 幼兒園教保員要轉型教師，須依照相關規定取得幼兒園教師資格，例如修畢學程課程並通過幼兒園教師資格檢定	2.88	2.62	4.07***	1334	2.70	2.66	0.60	1288
9. 如果我是托兒所助理保育員，對於幼兒園助理教保員十年內必須提升為教保員，之後該職稱不再存在	2.54	2.20	5.23***	1323	2.74	2.64	1.61	1270
10. 如果有機會到國小附設幼兒園工作，對於在國小附設幼兒園擔任教保員，與幼兒園教師（比照國小教師）的福利待遇不同的規劃	2.10	1.96	2.17*	1329	2.42	2.41	0.08	1272
11. 如果有機會到國小附設幼兒園工作，對於國小附幼將取消寒暑假的規劃	1.92	1.87	0.76	1317	2.46	2.40	1.01	1265
題 1~題 11 合計	27.80	25.20	4.95***	1247	29.94	29.00	1.82	1137

\*P&lt;0.05；\*\*P&lt;0.01；\*\*\*P&lt;0.001

表 2 公私立園所對幼托整合政策意見與看法的同意程度平均數 t 檢定

問題	私立 (M)	公立 (M)	t 檢定	df
22. 幼托整合政策有考慮到目前社會的需求	2.55	2.66	- 2.19*	1296
23. 幼托整合政策可以提供幼兒更好的教育與保育服務	2.63	2.72	- 1.65	1295
24. 幼托整合後，我的園所可以有更好的發展	2.53	2.52	0.13	1273
25. 幼托整合後，我的園所會繼續經營	2.85	2.67	3.54***	1233
26. 幼托整合後，我的園所經營方式不會有太多改變	2.57	2.39	3.70***	1251
27. 幼托整合後，整個幼教市場不會有太多改變	2.27	2.30	- 0.54	1275
28. 幼托整合後，我的工作內容不會有太多改變	2.42	2.41	0.30	1277
29. 幼托整合後，我的工作環境不會有太多改變	2.55	2.37	3.46***	1274
30. 幼托整合後，我的工作福利不會有太多改變	2.55	2.39	3.09**	1273
31. 幼托整合後，我會繼續留在學前教保育領域工作	2.75	2.55	3.96***	1259
32. 幼托整合後，我的同事大多會繼續留在學前教保育領域工作	2.62	2.46	3.16**	1249
題 22~題 32 合計	28.39	27.45	2.23*	1183

\*P<0.05； \*\*P<0.01； \*\*\*P<0.001

## 二、不同規模園所對幼托整合政策意見之差異

若以不同規模托兒所而言，班級數較多與班級數較少之園所，對幼托整合政策之瞭解情形、配合情形、與意見看法是否會不同？例如班級數較少的園所是否較不易取得幼托整合訊息，而導致瞭解情形較低；或班級數較多的園所是否較不需擔心整合後面對市場的衝擊？為瞭解此一差異情形，將班級數分為一至六班的小規模園所，及七班以上的大規模園所，以分析幼托整合政策意見上之差異。

表3所列的是不同規模園所對幼托整合政策的瞭解情形及配合程度平均數t檢定，表4為不同規模園所對幼托整合政策意見與看法的同意程度平均數t檢定。由表中所呈現結果顯示，園所規模大小對幼托整

合政策之意見並無顯著不同，此兩個表中的平均數檢定多未達顯著水準，零星的二、三題雖差異顯著，但只是達到較低水準的顯著。所以無論是在瞭解情況、配合程度，及整體的意見看法上，班級數多寡並不影響托兒所人員對問卷的回答情況。

表 3 不同規模園所對幼托整合政策的瞭解情形與配合程度平均數 t 檢定

問題	瞭解情形				配合程度			
	1~6 班(M)	7班以 上(M)	t 檢定	df	1~6 班(M)	7班以 上(M)	t 檢定	df
1. 托兒所轉型幼兒園後，主管機關將改由教育部管轄	2.75	2.74	-0.27	1310	2.90	2.98	1.89	1273
2. 2005年8月到2008年6月為幼托整合研擬協商期，2007年1月到2008年12月為整體轉移期，2009年1月起正式整合	2.13	2.10	-0.70	1303	2.72	2.77	1.03	1255
3. 托兒所轉型幼兒園後，其5-6歲的國幼班必須聘任具有幼兒園教師資格者，原保育員轉成的幼兒園教保員不得擔任	2.53	2.58	0.75	1309	2.45	2.41	-0.76	1269
4. 托兒所轉型幼兒園後，其2-5歲的班級計劃由幼兒園教師與幼兒園教保員共同帶班	2.36	2.31	-0.88	1307	2.66	2.64	-0.42	1266
5. 托兒所轉型幼兒園後，將不招收二歲以下的幼兒	2.55	2.46	-1.68	1307	2.86	2.90	0.81	1267
6. 托兒所轉型幼兒園後，可以附設課後托育中心，以收托國小的課後學齡兒童	2.15	2.14	-0.12	1306	2.58	2.63	1.12	1261
7. 幼托整合後，托兒所所長將轉為幼兒園園長、保育員轉為幼兒園教保員、助理保育員轉為幼兒園助理教保員	2.58	2.58	-0.04	1305	2.81	2.83	0.39	1258
8. 幼兒園教保員要轉型教師，須依照相關規定取得幼兒園教師資格，例如修畢學程課程並通過幼兒園教師資格檢定	2.68	2.67	-0.13	1306	2.72	2.62	-1.91	1262
9. 如果我是托兒所助理保育員，對於幼兒園助理教保員十年內必須提升為教保員，之後該職稱不再存在	2.33	2.21	-2.03*	1295	2.67	2.66	-0.28	1245
10. 如果有機會到國小附設幼兒園工作，對於在國小附設幼兒園擔任教保員，與幼兒園教師（比照國小教師）的福利待遇不同的規劃	2.01	1.97	-0.75	1301	2.39	2.44	0.93	1248
11. 如果有機會到國小附設幼兒園工作，對於國小附幼將取消寒暑假的規劃	1.88	1.88	0.14	1291	2.41	2.42	0.09	1242
題 1~題 11 合計	25.84	25.63	-0.49	1222	29.16	19.26	0.23	1116
公立托兒所工作者填答：								
12. 幼托整合後，公立托兒所計劃採行委辦方式，由政府提供場地設備、由民間經營。對於未來我可能因委辦過程而轉換職場	2.35	2.36	0.15	1064	2.39	2.34	-0.79	1032
13. 幼托整合後，偏遠地區公立托兒所計劃由國小附設幼兒園整併。對於未來我可能因整併過程而轉換職場	2.21	2.20	-0.26	1063	2.46	2.38	-1.43	1033

表 3 不同規模園所對幼托整合政策的瞭解情形與配合程度平均數 t 檢定 (續)

14. 幼托整合後，未能委辦的公立托兒所保育員或助理保育員，可以轉任一般行政機關，並享原公務員福利待遇。對於未來我可能轉任一般行政工作	2.43	2.39	-0.60	1057	2.92	2.84	-1.47	1031
15. 幼托整合後，未能委辦的公立托兒所保育員可以沿用其資格至離退職，並享有原公務員福利待遇。對於我可能要沿用保育員資格、無法轉成幼兒園教保員	2.05	1.99	-0.97	1053	2.43	2.51	1.31	999
題 12~題 15 合計	9.05	8.90	-0.71	1037	10.16	10.21	0.09	143
私立托兒所工作者填答：								
16. 對於我的托兒所在轉型幼兒園期間，我的工作量可能會增加	2.22	1.99	-2.19*	360	2.53	2.51	-0.14	350
17. 對於我的托兒所在轉型幼兒園期間可能面臨退出市場的壓力，而我也可能必須轉換職場	2.43	2.24	-1.82	356	2.32	2.20	-1.19	346
題 16~題 17 合計	4.66	4.20	-2.30*	353	4.84	4.71	-0.70	344
私立托兒所主管人員填答：								
18. 合法立案的幼稚園及托兒所必須經過檢核過程才能轉換為幼兒園，而不是直接轉換	2.37	2.25	-0.73	156	2.61	2.66	0.36	149
19. 幼兒園的立案相關規定如果高過目前園所的標準，對於轉換過程中應額外投入的經費及努力	2.24	2.04	-1.17	155	2.50	2.46	-0.27	148
20. 合法立案的幼稚園及托兒所，可能在幼托整合過程中面臨退場機制的壓力	2.24	2.27	0.18	154	2.42	2.35	-0.41	146
21. 未來私立幼兒園之收費標準將由市場自由運作，政府不做額外干預	2.35	2.20	-0.87	155	2.64	2.71	0.48	150
題 18~題 21 合計	9.16	8.79	-0.62	152	10.16	10.21	0.09	143
*P<0.05； **P<0.01； ***P<0.001								

表 4 不同規模園所對幼托整合政策意見與看法的同意程度平均數 t 檢定

問題	1~6 班 (M)	7 班以上 (M)	t 檢定	df
22. 幼托整合政策有考慮到目前社會的需求	2.61	2.66	1.04	1268
23. 幼托整合政策可以提供幼兒更好的教育與保育服務	2.66	2.74	1.84	1268
24. 幼托整合後，我的園所可以有更好的發展	2.55	2.49	-1.45	1250
25. 幼托整合後，我的園所會繼續經營	2.69	2.74	1.15	1211
26. 幼托整合後，我的園所經營方式不會有太多改變	2.45	2.40	-1.32	1226
27. 幼托整合後，整個幼教市場不會有太多改變	2.30	2.28	-0.50	1248
28. 幼托整合後，我的工作內容不會有太多改變	2.42	2.42	-0.00	1250
29. 幼托整合後，我的工作環境不會有太多改變	2.43	2.38	-1.26	1247
30. 幼托整合後，我的工作福利不會有太多改變	2.47	2.36	-2.45*	1246
31. 幼托整合後，我會繼續留在學前教保領域工作	2.60	2.58	-0.49	1237
32. 幼托整合後，我的同事大多會繼續留在學前教保領域工作	2.51	2.48	-0.58	1226
題 22~題 32 合計	27.76	27.52	-0.68	1163
*P<0.05； **P<0.01； ***P<0.001				

### 三、城鄉托兒所對幼托整合意見之差異

為進一步瞭解托兒所的城鄉差距，本研究亦採取一系列統計檢定。城鄉的定義是以托兒所所在地之縣市來劃分，其中屬於台北市、高雄市、基隆市、新竹市、台中市、嘉義市、台南市之園所，即劃分為城市型，而其餘地區則屬於鄉鎮型。如此以縣、市來區分的理由是，目前托育機構的主管機關為縣市政府，各項政令宣導、法令規章的執行等均由縣市政府辦理，雖然同一縣市政府的行政區內會有都市化程度差異頗大之地區，但因同一縣市內的托育機構所獲得的行政督導、訊息來源等較為一致，因此將之歸類在同一類別。填答問卷者有23%來自城市型托兒所，其餘77%則屬於鄉鎮型。

表5所列為城鄉托兒所對幼托整合政策的瞭解情形及配合程度平均數t檢定。在瞭解情形方面，城市型托兒所人員對政策的瞭解情形比鄉鎮型高，其差異多數達統計顯著水準。以題1至題11而言，僅題10及題11的差異未達顯著，其餘均是城市型園所的瞭解情形較佳，可能的原因是，該兩題所牽涉的內容為國小附設幼兒園，過去的整合意見中甚少被提及，因此瞭解情形較差，也未顯出城鄉差異。以題1至題11的加總分數而言，亦呈現明顯的城鄉差距( $t=4.25, p<.001$ )。由此可見，城市型比鄉鎮型托兒所容易取得資訊，對幼托整合政策的內容掌握較清楚。未來在政策的宣導部分，應針對鄉鎮地區，尤其是偏遠地區加強處理。

在公立園所人員填答的題12至題15，依舊可看出城鄉差異的情形，其中題12及題14的差異達統計顯著，另外兩題則否。而四題累計的整體瞭解情形，也是城市優

於鄉鎮地區。在私立園所填答的題16及題17部分，未顯示出城鄉差距，兩題累計之綜合情形亦然。在私立園所主管人員填答的題18至題21，亦呈現同樣結果。此結果似乎可推測私立園所不論其座落何處，對幼托整合之瞭解情形不會相差太多，而公立則有明顯之城鄉差距。若以一般對公私立園所之瞭解，則此研究發現似乎顯得合理，不過此現象仍然值得進一步關注。

在配合程度方面，仍是城市型托兒所配合程度較佳。以題1至題11而言，多數题目的城鄉差異均達顯著水準，其中值得注意的是題10，因其結果與其他所有的題目不同，其差異情況是鄉鎮型的配合程度高於都市型。若以題1至題11的加總分數而言，仍是城市型配合程度高於鄉鎮型，且其差異達統計上之顯著( $t=3.41, p<.01$ )。

題12至題15為公立園所人員填答之問題，城鄉差異情況仍然明顯。四題中僅題15未達統計顯著，其餘均是城市型托兒所配合程度優於鄉鎮型托兒所。私立園所人員及私立主管人員所填答的問題中，城鄉差距較不明顯，除題16外，均未達顯著水準。此現象與之前所見的瞭解情形相當類似，即是私立園所不論其座落於何處，對幼托整合政策之配合程度不會相差太多。

表 5 城鄉托兒所對幼托整合政策的瞭解差異及配合程度平均數 t 檢定

問題	瞭解情形				配合程度			
	城市 (M)	鄉鎮 (M)	t 檢定	df	城市 (M)	鄉鎮 (M)	t 檢定	df
1. 托兒所轉型幼兒園後，主管機關將改由教育部管轄	3.02	2.66	6.30***	1338	3.11	2.88	4.65***	1299
2. 2005年8月到2008年6月為幼托整合研擬協商期，2007年1月到2008年12月為整體轉移期，2009年1月起正式整合	2.30	2.07	3.90***	1330	2.88	2.71	3.26***	1281
3. 托兒所轉型幼兒園後，其5-6歲的國幼班必須聘任具有幼兒園教師資格者，原保育員轉成的幼兒園教保員不得擔任	2.74	2.50	3.69***	1337	2.51	2.40	1.72	1294
4. 托兒所轉型幼兒園後，其2-5歲的班級計劃由幼兒園教師與幼兒園教保員共同帶班	2.47	2.29	2.80**	1335	2.74	2.62	2.38*	1292
5. 托兒所轉型幼兒園後，將不招收2歲以下的幼兒	2.63	2.47	2.52*	1335	2.98	2.84	2.60**	1293
6. 托兒所轉型幼兒園後，可以附設課後托育中心，以收托國小的課後學齡兒童	2.26	2.11	2.23*	1333	2.65	2.59	1.05	1285
7. 幼托整合後，托兒所所長將轉為幼兒園園長、保育員轉為幼兒園教保員、助理保育員轉為幼兒園助理教保員	2.75	2.53	3.60***	1333	2.94	2.78	2.93**	1284
8. 幼兒園教保員要轉型教師，須依照相關規定取得幼兒園教師資格，例如修畢學程課程並通過幼兒園教師資格檢定	2.83	2.63	3.31***	1334	2.74	2.65	1.56	1288
9. 如果我是托兒所助理保育員，對於幼兒園助理教保員十年內必須提升為教保員，之後該職稱不再存在	2.54	2.20	5.17***	1323	2.79	2.63	2.80**	1270
10. 如果有機會到國小附設幼兒園工作，對於在國小附設幼兒園擔任教保員，與幼兒園教師（比照國小教師）的福利待遇不同的規劃	1.99	1.99	- 0.06	1329	2.31	2.45	- 2.20*	1272
11. 如果有機會到國小附設幼兒園工作，對於國小附幼將取消寒暑假的規劃	1.94	1.87	1.22	1317	2.51	2.39	1.98*	1265
題 1~題 11 合計	27.47	25.26	4.25***	1247	30.53	28.82	3.41***	1137
公立托兒所工作者填答：								
12. 幼托整合後，公立托兒所計劃採行委辦方式，由政府提供場地設備、由民間經營。對於未來我可能因委辦過程而轉換職場	2.53	2.32	2.85**	1084	2.54	2.33	2.90**	1051
13. 幼托整合後，偏遠地區公立托兒所計劃由國小附設幼兒園整併。對於未來我可能因整併過程而轉換職場	2.33	2.19	1.76	1083	2.65	2.37	3.74***	1051

表 5 城鄉托兒所對幼托整合政策的瞭解差異及配合程度平均數 t 檢定 (續)

14. 幼托整合後，未能委辦的公立托兒所保育員或助理保育員，可以轉任一般行政機關，並享原公務員福利待遇。對於未來我可能轉任一般行政工作	2.64	2.36	3.38***	1077	3.00	2.86	2.06*	1050
15. 幼托整合後，未能委辦的公立托兒所保育員可以沿用其資格至離退職，並享有原公務員福利待遇。對於我可能要沿用保育員資格、無法轉成幼兒園教保員	2.04	2.02	0.32	1073	2.39	2.49	- 1.46	1018
題 12~題 15 合計	9.50	8.88	2.23*	1057	10.58	10.04	2.26*	991
私立托兒所工作者填答：								
16. 對於我的托兒所在轉型幼兒園期間，我的工作量可能會增加	2.12	2.15	- 0.27	371	2.62	2.47	1.70*	361
17. 對於我的托兒所在轉型幼兒園期間可能面臨退出市場的壓力，而我也可能必須轉換職場	2.31	2.38	- 0.60	367	2.24	2.29	- 0.43	357
題 16~題 17 合計	4.44	4.52	- 0.42	364	4.87	4.75	0.67	355
私立托兒所主管人員填答：								
18. 合法立案的幼稚園及托兒所必須經過檢核過程才能轉換為幼兒園，而不是直接轉換	2.20	2.40	- 1.17	160	2.84	2.56	1.79	153
19. 幼兒園的立案相關規定如果高過目前園所的標準，對於轉換過程中應額外投入的經費及努力	2.15	2.22	- 0.40	159	2.61	2.46	0.91	152
20. 合法立案的幼稚園及托兒所，可能在幼托整合過程中面臨退場機制的壓力	2.27	2.26	0.05	158	2.58	2.35	1.38	150
21. 未來私立幼兒園之收費標準將由市場自由運作，政府不做額外干預	2.36	2.30	0.31	159	2.85	2.60	1.56	154
題 18~題 21 合計	9.00	9.14	- 0.22	156	11.03	9.94	1.89	147
*P<0.05； **P<0.01； ***P<0.001								

表 6：城鄉托兒所對幼托整合政策意見同意程度平均數 t 檢定

問題	城市 (M)	鄉鎮 (M)	t 檢定	df
22. 幼托整合政策有考慮到目前社會的需求	2.66	2.63	0.60	1296
23. 幼托整合政策可以提供幼兒更好的教育與保育服務	2.69	2.70	- 0.24	1295
24. 幼托整合後，我的園所可以有更好的發展	2.55	2.51	0.70	1273
25. 幼托整合後，我的園所會繼續經營	2.77	2.70	1.52	1233
26. 幼托整合後，我的園所經營方式不會有太多改變	2.50	2.41	1.81	1251
27. 幼托整合後，整個幼教市場不會有太多改變	2.30	2.29	0.24	1275
28. 幼托整合後，我的工作內容不會有太多改變	2.46	2.40	1.19	1277
29. 幼托整合後，我的工作環境不會有太多改變	2.44	2.40	0.68	1274
30. 幼托整合後，我的工作福利不會有太多改變	2.50	2.40	1.80	1273
31. 幼托整合後，我會繼續留在學前教保領域工作	2.61	2.59	0.42	1259
32. 幼托整合後，我的同事大多會繼續留在學前教保領域工作	2.48	2.50	- 0.44	1249
題 22~題 32 合計	27.98	27.57	0.95	1183
*P<0.05； **P<0.01； ***P<0.001				

表6所列是城鄉托兒所對幼托整合政策意見同意程度平均數t檢定。在題22至題32的幼托整合意見中，並未發現城鄉之不同，似乎無論是來自城市地區或是鄉鎮地區，托兒所人員對幼托整合後的衝擊與改變，看法並沒有不同。

#### 四、保育員個人特質與幼托整合意見之相關

除公私立、園所規模、及城鄉別外，托兒所人員之基本特質，如年齡、學歷、年資等，亦可能在幼托整合政策之意見上有不同之聲音，本節即以托兒所人員之基本人口變項，與整合政策之意見作相關研究。在研究中，因為將年齡自20歲以下至51歲以上劃分為八個有次序且大致上等距的八個組別，且每一組別的次數分布相當均勻（請參見第二節第三段之樣本特性分析），因此姑且權充為等距尺度變項（interval scale variable），與整合政策之意見（測量方式為李克特氏四點量表）做相關分析。其他如學歷、年資等變項，基於相同理由，亦一併使用相關係數來分析。

表7所列為年齡、學歷與年資對幼托整合瞭解情形及配合程度的相關係數。在瞭解情形上，以年齡而言，對幼托整合之瞭解情形大致呈現負相關，亦即年紀越大，瞭解情形越差，反之，年齡越輕則瞭解情形越好。在許多項目上（題1、題3、題6、題7、題8、題9、題10、題11），其相關程度均達統計之顯著水準，可見年齡與瞭解情形之相關極穩定。不過，各相關係數相關強度不高，最高者也僅是-0.12（題3、題10），勉強算是弱相關的強度。

以學歷而言，相關係數呈現正相關，亦即學歷越高，對幼托整合瞭解情形越

佳。相關係數達顯著水準之情形，比年齡更明顯，在表7所有21個項目中，僅有四題（題15、題16、題18、題19）的相關程度未達顯著，其餘的顯著水準幾乎都是最高等級的，亦即 $p < .001$ 。其中相關強度最高者為0.29，雖仍屬於低度相關強度，但以單一變項而言，其實解釋的變異量程度算是很高了。

教保年資與工作年資與整合政策的瞭解情形呈現負相關。亦即工作年資愈長，對政策的瞭解情形愈差。其所呈現的相關情形與年齡的結果非常類似。此現象是可以理解的，通常年紀越大，年資也越久，該結果就不足為奇了。

整體而言，若要加強政策的宣導，則年齡較大、學歷較低、年資較久之保育員應是需更多關照的一群。

就配合程度而言，年齡與配合程度的相關大致呈現負相關，即年齡愈高，配合程度愈低。不過在所有相關係數中，達統計顯著的卻不多，僅有題6、題7、題10、題12。顯示對幼托整合的配合情形，年齡不是非常有效的預測變項。

學歷則與年齡相反，是呈現正相關，亦即學歷愈高，愈會表現出配合之意願。在題1至題11中，大部分的相關係數均達統計顯著水準，僅題10及題11與學歷的相關程度不顯著。就公立園所填答的題12至題15，與學歷的相關性也多達顯著水準。但在私立園所填答的問題中，則與學歷的關係不強。

在年資方面，同樣的與配合程度呈現負相關，即年資愈長，對幼托整合政策的配合愈低。在題1至題11的部分，幾乎所有相關係數均達統計顯著水準，僅題11例外。公立園所填答的題12至題15中，亦僅

題15的配合度與年資無關，其餘皆呈負相關。同樣的，在私立園所人員與主管人員填答的問題中，與年資的關係也不強，這可能與私立園所人員的年資普遍較淺有關。私立園所人員不像公立園所中有許多十幾、二十年資歷者，他們的意見較不容

易呈現出年資上的差異。

綜合而言，幼托整合的配合程度與托兒所人員的學歷、教保年資及工作年資較有關係，而與年齡的相關程度相對不高。

表7 年齡與學歷與年資對幼托整合瞭解情形與配合程度相關係數表

問題	瞭解情形				配合程度			
	年齡	學歷	教保年資	工作年資	年齡	最高學歷	教保年資	工作年資
1. 托兒所轉型幼兒園後，主管機關將改由教育部管轄	-0.06* (1336)	0.29*** (1324)	-0.10*** (1305)	-0.11*** (1316)	-0.04 (1297)	0.22*** (1285)	-0.11*** (1267)	-0.12*** (1277)
2. 94年8月到97年6月為幼托整合研擬協商期，96年1月到97年12月為整體轉移期，98年1月起正式整合	-0.02 (1328)	0.09*** (1315)	-0.04 (1297)	-0.07* (1308)	-0.02 (1279)	0.16*** (1268)	-0.08** (1251)	-0.09** (1259)
3. 托兒所轉型幼兒園後，其5-6歲的國幼班必須聘任具有幼兒園教師資格者，原保育員轉成的幼兒園教保員不得擔任	-0.12*** (1335)	0.21*** (1323)	-0.10*** (1304)	-0.15*** (1315)	-0.04 (1292)	0.15*** (1280)	-0.10*** (1262)	-0.09*** (1272)
4. 托兒所轉型幼兒園後，其2-5歲的班級計劃由幼兒園教師與幼兒園教保員共同帶班	-0.02 (1333)	0.15*** (1320)	-0.01 (1301)	-0.05* (1313)	-0.03 (1290)	0.15*** (1279)	-0.10*** (1262)	-0.12*** (1270)
5. 托兒所轉型幼兒園後，將不招收二歲以下的幼兒	-0.03 (1333)	0.10*** (1321)	-0.06* (1302)	-0.08** (1313)	0.02 (1291)	0.14*** (1280)	-0.08** (1262)	-0.07* (1271)
6. 托兒所轉型幼兒園後，可以附設課後托育中心，以收托國小的課後學齡兒童	-0.10*** (1332)	0.11*** (1318)	-0.11*** (1299)	-0.13*** (1311)	0.15*** (1283)	0.12*** (1272)	-0.17*** (1255)	-0.19*** (1263)
7. 幼托整合後，托兒所所長將轉為幼兒園園長、保育員轉為幼兒園教保員、助理保育員轉為幼兒園助理教保員	-0.09*** (1331)	0.18*** (1318)	-0.10*** (1299)	-0.15*** (1311)	0.08** (1282)	0.18*** (1271)	-0.13*** (1254)	-0.15*** (1262)
8. 幼兒園教保員要轉型教師，須依照相關規定取得幼兒園教師資格，例如修畢學程課程並通過幼兒園教師資格檢定	-0.12*** (1332)	0.23 (1319)	-0.13*** (1300)	-0.19*** (1312)	-0.05 (1286)	0.15*** (1275)	-0.10*** (1259)	-0.12*** (1267)
9. 如果我是托兒所助理保育員，對於幼兒園助理教保員十年內必須提升為教保員，之後該職稱不再存在	-0.09*** (1322)	0.18*** (1311)	-0.09*** (1290)	-0.13*** (1301)	-0.05 (1268)	0.20*** (1258)	-0.12*** (1240)	-0.13*** (1248)
10. 如果有機會到國小附設幼兒園工作，對於在國小附設幼兒園擔任教保員，與幼兒園教師（比照國小教師）的福利待遇不同的規劃	-0.12*** (1327)	0.09*** (1314)	-0.10*** (1295)	-0.11*** (1307)	-0.07* (1270)	-0.02 (1260)	-0.11*** (1243)	-0.11*** (1251)

表 7 年齡與學歷與年資對幼托整合瞭解情形與配合程度相關係數表 (續)

11. 如果有機會到國小附設幼兒園工作，對於國小附幼將取消寒暑假的規劃	-0.01 (1315)	0.09*** (1305)	0.00 (1284)	-0.01 (1295)	0.05 (1263)	0.04 (1255)	0.00 (1237)	-0.02 (1245)
公立托兒所工作者填答：								
12. 幼托整合後，公立托兒所計劃採行委辦方式，由政府提供場地設備、由民間經營。對於未來我可能因委辦過程而轉換職場	-0.07* (1082)	0.16*** (1072)	-0.10*** (1054)	-0.10*** (1065)	-0.08* (1049)	0.15*** (1041)	-0.13*** (1025)	-0.12*** (1034)
13. 幼托整合後，偏遠地區公立托兒所計劃由國小附設幼兒園整併。對於未來我可能因整併過程而轉換職場	-0.06 (1081)	0.13*** (1071)	-0.09** (1053)	-0.09** (1064)	-0.04 (1049)	0.17*** (1041)	-0.09** (1025)	-0.10** (1034)
14. 幼托整合後，未能委辦的公立托兒所保育員或助理保育員，可以轉任一般行政機關，並享原公務員福利待遇。對於未來我可能轉任一般行政工作	0.03 (1076)	0.18*** (1065)	-0.05 (1047)	-0.02 (1058)	-0.02 (1049)	0.11*** (1040)	-0.07* (1024)	-0.06 (1033)
15. 幼托整合後，未能委辦的公立托兒所保育員可以沿用其資格至離退職，並享有原公務員福利待遇。對於我可能要沿用保育員資格、無法轉成幼兒園教保員	-0.05 (1072)	0.06 (1061)	-0.08* (1043)	-0.04 (1054)	0.03 (1018)	-0.02 (1009)	-0.03 (993)	0.00 (1002)
私立托兒所工作者填答：								
16. 對於我的托兒所在轉型幼兒園期間，我的工作量可能會增加	-0.07 (373)	0.10 (368)	-0.02 (366)	-0.03 (368)	0.05 (362)	0.04 (358)	0.03 (358)	-0.05 (358)
17. 對於我的托兒所在轉型幼兒園期間可能面臨退出市場的壓力，而我也可能必須轉換職場	-0.06 (368)	0.11*** (364)	-0.05 (363)	-0.07 (364)	0.04 (358)	0.03 (353)	0.03 (353)	0.06 (354)
私立托兒所主管人員填答：								
18. 合法立案的幼稚園及托兒所必須經過檢核過程才能轉換為幼兒園，而不是直接轉換	-0.14 (162)	0.15 (159)	-0.10 (161)	-0.12 (159)	-0.02 (155)	0.16* (151)	0.02 (153)	-0.10 (152)
19. 幼兒園的立案相關規定如果高過目前園所的標準，對於轉換過程中應額外投入的經費及努力	-0.07 (161)	0.14 (157)	-0.03 (159)	-0.04 (158)	-0.02 (154)	0.10 (151)	0.05 (153)	-0.03 (151)
20. 合法立案的幼稚園及托兒所，可能在幼托整合過程中面臨退場機制的壓力	-0.06 (160)	0.26*** (156)	-0.05 (158)	-0.10 (157)	-0.05 (152)	0.07 (149)	0.00 (151)	-0.05 (149)
21. 未來私立幼兒園之收費標準將由市場自由運作，政府不做額外干預	-0.13 (161)	0.23** (157)	-0.11 (159)	-0.14 (158)	-0.04 (156)	0.22** (153)	0.02 (155)	-0.06 (153)
註：表中所列為簡單相關係數 r，括弧中為該題回答人數 *P<0.05；**P<0.01；***P<0.001								

## 肆、結論與建議

### 一、結論

本研究目的在瞭解托兒所保育員（含主管人員）對幼托整合政策的瞭解情形，及在整合過程中的配合程度，尤其是針對偏遠地區之公立托育機構現場工作人員的探討。綜合研究結果歸納出下列結論。

（一）公私立園所對幼托整合意見之差異上，私立托兒所對幼托整合政策的瞭解情形普遍比公立托兒所高，原因可能是私立園所必須面臨市場之競爭，因此對未來之趨勢走向比公立者注意。相反的，公立托兒所人員因大多具備公務人員資格，工作受到保障，且在某程度上須聽從政策安排，所以在幼托整合政策及產業未來趨勢的關注上，顯得較私立為弱。在配合程度方面，公私立的差別不如一般所瞭解的情形那麼明顯。而在對幼托整合政策整體意見與看法方面，公私立有相當的差異。

（二）在不同規模園所對幼托整合政策意見方面發現，無論是在瞭解情況、配合程度及整體意見看法上，班級數多寡並不影響托兒所人員對問卷回答的情況。

（三）在城鄉地區托兒所對幼托整合意見之差異上，城市型托兒所人員對政策的瞭解情形比鄉鎮型高，原因可能是城市型比鄉鎮型托兒所容易取得資訊，對幼托整合政策的內容掌握較清楚。在配合程度方面，城市型托兒所也呈現較佳的情形。在對政策整體意見方面，並未發現城鄉之不同，似乎無論來自城市或是鄉鎮地區，托兒所人員對幼托整合後的衝擊與改變，看法並沒有不同。

（四）在保育員個人特質與幼托整合意見之相關上，年齡與瞭解情形呈現負相

關，亦即年紀越大，瞭解情形越差；學歷與瞭解情形呈現正相關，亦即學歷越高，對幼托整合瞭解情形越佳；教保年資與工作年資與瞭解情形亦呈現負相關，亦即較保年資越久、工作年資愈長者，對政策的瞭解情形愈差。在配合程度上，與托兒所人員的學歷、教保年資及工作年資較有關係，而與年齡的相關程度相對較不高，即年齡不是非常有效的預測變項。

（五）雖然現場工作人員對幼托整合政策明瞭程度不一，配合意願還是頗高。整體而言，托育機構人員對於幼托整合的瞭解情形越高，配合程度也相對較高。

（六）托育機構人員有將近90%未曾參與幼托整合公聽會，對幼托整合的政策及相關訊息的瞭解，多是從報紙、電視、或朋友同事口中得知，少有機會直接瞭解公聽會的內容。

### 二、建議

依據本研究所得的各項資料與數據結果，歸納下列建議，希望能提供落實幼托整合政策實施的參考。

#### （一）對幼托整合輔導配套措施的建議

幼托整合政策推動影響的層面相當大，受影響的人數也相當多，難免有疏漏的地方。從研究結果中發現，幼托整合的配套措施，應加強以下幾方面的輔導。

1. 對公立機構的加強輔導：公立托兒所對幼托整合政策的瞭解情形比私立托兒所低，在幼托整合政策推動過程中，應加強對公立托兒所進行宣導。
2. 對偏遠地區機構的加強輔導：鄉鎮型托兒所人員對政策的瞭解情形及配合程度都比城市型低，因此，對

鄉鎮型，尤其是偏遠地區托兒所，應該加強政策的宣導，並瞭解他們配合上的相關意見，以為政策規劃的參考。

3. 對年齡較大、學歷較低、年資較久之保育員的加強輔導：年齡較大、學歷較低、年資較久之保育員對幼托整合的瞭解情形及配合程度都較差。因此，應對他們加強進行政策宣導，並瞭解他們在配合上的相關意見。

#### (二) 對幼托整合政策宣導的建議

因為托育機構人員對幼托整合的瞭解情形越高，配合程度也相對提高，所以政策的宣導相當重要。但數據顯示，將近90%的托育機構人員未曾參與幼托整合的公聽會，可見藉由公聽會傳遞訊息，以聽取現場人員意見的效果並未顯著，也恐怕因瞭解不足而影響托育機構人員的配合程度。考量現場人員無法離開工作職場，因而可能無法參與公聽會，因此建議在傳遞幼托整合相關訊息時，可試行下列方式：

1. 印製幼托整合政策說明手冊，並寄發給公私立托育機構，以便將正確訊息直接傳遞給現場人員。
2. 建構網路平台、提供幼托整合政策最新訊息及進度，以供一般民衆或托育機構人員獲悉最新且正確訊息的管道。
3. 針對各鄉鎮市地區舉辦地區型的說明會或公聽會，並藉由面對面的方式，讓鄉鎮市地區托育機構人員有機會瞭解政策內容，並聽取在配合上的相關意見。
4. 因公聽會能容納的人數有限，無法提供每一位工作者參與。應鼓勵有

機會參與的人將訊息帶回分享，讓更多人藉此瞭解公聽會內容。

### 三、研究的限制

本研究的主要限制，在樣本回收情形未達預期理想，結果的解釋亦有所限制。本研究刻意抽樣公、私立托兒所數與未預期的問卷回收結果，顯示公立托兒所的問卷回收情形高於私立托兒所；依據問卷回收對象的特質，特別顯示公立托育機構人員的心聲，對於私立業界，以及私立教保人員的看法較不具代表性。從托育機構的地理位置來看，鄉鎮地區的托育機構人員回應占較高的比例，也表示研究結果可以解釋鄉鎮地區保育人員的意見，對於城市地區保育人員的心聲則較不具代表性。在樣本數上對公私立托育機構人員或是地區位置代表性有些懸殊，建議解讀研究結果時，宜考量公私立托育機構比例的代表性。整體而言，雖本研究有以上的限制，但就所得樣本進行分析，數據的結果依然有其意義。

### 四、未來研究的建議

未來研究在進行類似探討時，應考量私立托育機構人員填答問卷的意願，並加強問卷的追蹤回收，以提升研究對象的代表性。此外，可以做質化的結構性訪談，以取得托育機構人員更深入的想法與感受，並取得幼托整合政策整體意見的有效訊息。此外，在進行其他政策相關研究時，宜考量填答者對該政策的瞭解情形，建議事先召開鄉鎮村說明會，以符合宣導的美意，並落實研究調查中「配合程度」的實質性。

## 參考文獻

- 邱志鵬 (2003)。幼稚園教師與托兒所保育員整合方案之研究。內政部、教育部專案委託研究。
- 段慧瑩、張碧如 (2005)。花蓮偏遠地區原住民幼兒托育工作之探討。教育與社會研究, 9, 1-32。
- 孫扶志 (2004)。幼小銜接中課程與教學的問題與因應策略效果之研究。國立台灣師範大學教育心理與輔導研究所博士論文, 未出版, 台北。
- 翁麗芳 (1998)。幼兒教育史。台北: 心理。
- 張碧如、段慧瑩 (2004)。台灣偏遠地區原住民學前教保育現況與整合考量之探討。教育資料與研究, 61, 29-36。
- 教育部 (2005)。幼托整合後幼兒園之行政主管機關確立為教育部門。2005年6月21日, 取自<http://epaper.edu.tw/news/940621/940620g.htm>。
- 教育部 (2006)。94年10月04日幼托整合專案諮詢小組第1次會議記錄, 94年11月11日幼托整合專案諮詢小組第2次會議紀錄。2006年1月4日, 取自[http://www.edu.tw/EDU\\_WEB/EDU\\_MGT/EJE/EDU5147002/ElectricPost/95/950101/950101.html?FILEID=142313&UNITID=&CAPTION=幼托整合專案諮詢小組歷次會議紀錄](http://www.edu.tw/EDU_WEB/EDU_MGT/EJE/EDU5147002/ElectricPost/95/950101/950101.html?FILEID=142313&UNITID=&CAPTION=幼托整合專案諮詢小組歷次會議紀錄)。
- 郭勝峰 (2001)。我國幼托整合政策可行性之研究。國立政治大學教育學系碩士論文, 未出版, 台北。
- 郭靜晃 (1999)。幼托人員合流之分級制度可行之探討。社區發展季刊, 68, 280-298。
- 劉麗貞 (2001)。幼兒教育政策評估—以幼兒教育券及幼托整合為研究焦點。東海大學公共事務研究所碩士論文, 未出版, 台中。
- 蔡佳純 (2004)。國民教育向下延伸一年政策分析之研究。中原大學教育研究所碩士論文, 未出版, 桃園。
- 簡楚瑛 (2004)。從幼托整合政策研究軌跡看幼教政策未來發展方向應思考之問題。兒童及少年福利, 6, 1-7。
- 蘇怡之 (2001)。幼托人員整合與人員素質提昇之政策分析。國立台灣大學社會學研究所碩士論文, 未出版, 台北。
- Duan, H.Y. & Chang, B. R. (2001). The Influence of Parallel System on Nursery Nurses Training。載於第十六屆全國技術及職業教育研討會論文集 (頁49-57), 花蓮。
- Duan, H.Y. (2000). *The development of early years education in Taiwan with particular reference to the training of nursery nurses through two-year college courses*. The University of Hull, Thesis of Doctoral Degree.

## 註釋

本研究感謝國立教育資料館經費補助, 以及審查委員提供寶貴意見, 讓本文能順利完成。

教育資料與研究雙月刊

第68期 2006年2月 頁23-42

## 中小學優良教師專業發展歷程之研究

張德銳 簡賢昌 丁一顧

### 摘要

本研究採半結構訪談方式，訪問台灣地區北、中、南、東四區共十五位優秀中小學教師，以了解其專業發展歷程。訪談結果發現受訪的中小學優秀教師經歷六個階段：在職前培育階段，影響教師選擇教職的重要原因是家人及家庭經濟影響等；在導入階段，受訪老師多半靠自行摸索、同儕諮詢或請教資深教師，累積教學經驗。初任之後，他們便積極參與研習進修，深耕自己的專業知能。長期的教學努力，讓學生受益匪淺，並成爲同儕的典範，獲頒特殊優良教師、POWER教師或SUPER教師等獎項。由於持續參與多元專業成長活動，使得受訪教師生涯挫折調適、穩定停滯階段並不明顯，而這也是優秀教師較爲獨特之處。而生涯的低落期也是退休前二、三年才開始，至於未來生涯規劃方面，受訪教師退休後多半有高度持續奉獻、擔任志工的意願，不管是協助學校、學生或是傳承教學經驗。

**關鍵詞：**優良教師、專業發展歷程、教師生涯週期

---

張德銳，台北市立教育大學國民教育研究所教授

簡賢昌，台北市立教育大學國民教育研究所博士候選人

丁一顧，台北市立教育大學師資培育中心助理教授

電子郵件爲：derray@mail.tmtc.edu.tw；james@mail.thyes.tpc.edu.tw；tim@mail1.tmue.edu.tw

來稿日期：2006年1月19日；修訂日期：2006年1月27日；採用日期：2006年2月21日

# The Study of Professional Development Process of Excellent Teachers in Primary and Secondary Schools

Derray Chang   Hsien Chang Chien   Yi Ku Ting

## Abstract

The purpose of this research was to find out the process for excellent primary and secondary school teachers in their professional development. The data were gathered by semi-structured interviews with fifteen excellent teachers in Taiwan. The research results were as follow.

- (a) In the preservice stage, the factors that influenced the decision of becoming a teacher were family economic condition and parents' values and expectations. The university courses provided their basic knowledge of teaching.
- (b) In the induction stage, they not only learned by themselves, but also learned from their senior colleagues. In the competency building stage, they engaged in workshops, inservice activities, and university courses to build up their professional skill and knowledge. Due to the continuous learning, their stages of career frustration and career stability were not obvious.
- (c) In the career wind-down stage, they may prepare to leave the profession. But in the career exit stage, most excellent teachers are very willing to serve as volunteers in the field of education.

**Keywords** : excellent teacher, professional development process, teacher career cycle

---

Derray Chang, Professor, Graduate institute of Elementary and Secondary Education Taipei Municipal University of Education

Hsien Chang Chien, Doctor Candidate, Graduate Institute of Elementary and Secondary Education Taipei Municipal University of Education

Yi Ku Ting, Assistant Professor, Center for Teacher Education, Graduate Institute of Elementary and Secondary Education Taipei Municipal University of Education

E-mail: derray@mail.tmtc.edu.tw ; james@mail.thyes.tpc.edu.tw ; tim@mail1.tmue.edu.tw

Manuscript received: January, 19, 2006 ; Modified: January, 27, 2006 ; Accepted: February, 21, 2006

## 壹、緒論

「當學校以外的因素被控制時，教師的特徵比學校內其他因素更能影響學生的學習效果」(Coleman等人研究，引自周燦德，1984)，亦即，教師是教育的生命，是教育品質的關鍵，所以，教師素質的良窳，對於國家教育成敗有其不可取代的重要性。

確保教師素質的理想方法，要先透過職前專業養成教育，再進入初任教師導入輔導階段，包括實習教師實習和初任教師輔導，之後尚需透過不斷的在職進修，以持續提升教師的專業知能。簡言之，教師素質的管控應掌握「職前教育－導入教育－在職教育」等連續與完善的歷程，而此過程亦即為教師專業發展的整個歷程。

然而在教師專業發展歷程中，各階段應依其發展、特色不同，提供多元發展需求。相關研究(吳淑雯，2003)也發現，教師專業發展前面階段的成效，對其未來發展的影響－相當大。因此，若能透過文獻探討及實地研究，瞭解教師各階段專業發展的情況，分析各階段的特點，以提供我國未來規劃與推展教師專業發展實務之參照，此乃本研究的動機之一。

另外在我國目前各級學校裡，資深優良教師能夠發揮的機會並不多，也缺乏建立專業聲望的管道(饒見維，1996)。當代教師專業發展理論亦指出，教師優良教學與專業成長經驗是可以學習的，也是可以傳承的。因此，期能經由本研究我國教育單位與人員能重視優良中小學教師的表現與經驗傳承，則為本研究的另一動機。

## 貳、教師專業發展歷程意義與相關研究

### 一、研究緣起

Wideen認為「教師專業發展」活動具有以下五項目的或特性：(1)協助教師改進教學技巧的訓練活動；(2)學校改革的整體活動，以促進教師個人最大成長，營造良好的氣氛，提升學習效果；(3)是一種成人教育，增進教師對其工作和活動的了解，不僅提高教學成果而已；(4)利用最新的教學成效的研究，以改進學校教育的一種手段；(5)專業發展本身就是一種目的，協助教師在受尊敬、受支持的、積極的氣氛中，促進個人的專業的成長(引自歐用生，1998)。

「教師專業發展歷程」則指：教師在生涯發展中不斷追求教學的專業成長的過程，其目的在增進教師的專業知識、技能與情意，以提升教學成效，協助學生學習。教師專業發展的內容相當多元，舉凡與教師教學、班級經營、學生輔導、人際溝通、社區資源運用相關的專業知識、技能、情意等，皆是教師專業的發展。就教師專業發展方式而言，教師可採自我研讀、參加研習、工作坊、師資培育機關進修等多元管道進行。就教師專業發展的時空而言，從教師初任教職的第一天到其屆退前，教師在其教學生涯中都有必要與時俱進，以善盡教師專業的責任。

### 二、教師專業發展歷程相關研究

就教師的專業發展理論而言，目前多數學者主張教師的專業發展有明確、鮮明特徵階段可加辨別，也就是所謂的階段論或是期程論(stage或phase theory)。若進

一步分析，教師的專業發展階段是否循序、單一直線來分析，又可分成兩大取

向：一認為教師的生涯發展是單一直線進行的，可依的年齡、年資，或依教師所表

表1 國內教師生涯發展研究摘要表

研究者	研究對象	研究方法	分期類型	備註
高強華 (1988)			(1) 職前教育階段 (大學第1-3年) (2) 實習導引階段 (大學第4年) (3) 能力建立階段 (1-4年) (4) 熱切成長階段 (任教4-10年) (5) 挫折調適階段 (約任教10-15年) (6) 穩定停滯階段 (約任教15-20年) (7) 生涯低盪階段 (任教20-30年) (8) 退休落幕階段 (任教30年)	係採用 Fessler模 式
林幸台 (1989)	國小教師	調查法	(1) 投入 (2) 挫折 (3) 遲滯 (4) 學習 (5) 轉移	
蔡培村 (1993)	中小學教師	調查法 訪談法	(1) 適應期 (任教第1年) (2) 建立期 (任教第2-5年) (3) 成熟期 (任教6-15年) (4) 穩定期 (任教16-20年) (5) 轉折期 (任教21-30年) (6) 後發展期 (任教31年以上)	係採用 Fessler模 式
曾慧敏 (1993)	小學教師	調查法	(1) 成長期 (2) 成熟期 (3) 穩定期 (4) 轉折期 (5) 挫折期	
孫國華 (1997)	國中教師	調查法 訪談法	(1) 適應期 (2) 能力建立期 (3) 成熟期 (4) 穩定期 (5) 轉折期 (6) 後發展期	與Fessler 模式相符
林慧瑜 (1994)	國小教師	調查法	(1) 自我關注階段； (2) 紀律關注階段； (3) 教學工作階段； (4) 學生學習與福祉階段； (5) 校園與社區關注階段	Fuller模式
蔡碧璉 (1995)			(1) 生存期； (2) 成長期； (3) 成熟期； (4) 停滯期；	
饒見維 (1996)			(1) 探索期 (大一以前)； (2) 奠基期 (大二至大四)； (3) 適應期 (任教第一年)； (4) 發奮期 (任教2-4年)； (5) 創新期 (任教5-9年)； (6) 統整期 (任教10年以上)	

資料來源：劉緬懷 (1995)；莊國鎔 (2001：42)。

現之特徵來作區分；另一種取向則認為教師的生涯階段並非直線，每個人各有不同發展模式，之為循環論者。前者稱為直線論者；如Peterson（1979）、Newman（1980）、DeMoulin 與 Guyton（1988），循環論者如Fessler 與Christensen（1992）。

#### （一）國內教師專業發展歷程的相關理論

目前國內有關教師專業發展的研究大致如表1。由表中可知，目前國內的研究多半屬於階段論，即是教師的專業發展有階

段性，其階段特徵可加以辨別和描述，至於是否直線進展？發展的速度與階段名稱，則有所不同觀點惟多數學者（如高強華，1988；蔡培村，1993；孫國華，1997）係採用Fessler 與Christensen（1992）的循環論進一步發展國內教師的發展階段。

#### （二）國外教師專業發展歷程的相關理論

有關國外教師專業發展歷程的研究演進，整理如表2。

由表2可知，學者所主張的階段數除

表2 國外學者對教師專業發展生涯理論演進

期 別	研究者	特 點	階 段
奠基期 1960	Fuller (1969)	提出準教師的關注焦點似乎有一過程，從對自我（self）的關注，到對教學任務（tasks）的關注，最後到關注他們對學生的影響。	(1) 教學前關注（preteaching concerns） (2) 早期生存關注（early concerns about survival） (3) 教學情境關注（teaching situations concerns） (4) 關注學生（concerns about pupils）
1970年代 的主張	Unruh 與 Turner (1970)	根據他們與許多教師一起工作的經驗，將教師的生涯分期，是最早提出生涯階段的觀念。	(1) 初任教職階段（the initial teaching period） (2) 建立安全感階段（the period of building security） (3) 成熟階段（the maturing period）
	Katz(1972)	根據其與幼兒教師一同工作的經驗，提出教師的四個發展階段及各階段受訓的需求	(1) 階段一：生存階段（survival） (2) 階段二：穩固階段（consolidation） (3) 階段三：更新階段（renewal） (4) 階段四：成熟階段（maturity）
	Gregorc (1973)	觀察中學教師，提出教師發展的四個階段七〇年代的理論主要來自學者的觀察與反省，試著分化教師發展的階段，惟其主要限制為並未討論有經驗教師持續的成長與改變，對成熟教師缺乏進一步分化。	(1) 形成階段（becoming stage） (2) 成長階段（growing stage） (3) 成熟階段（maturing stage） (4) 全功能專業階段（fully functioning professional stage）
俄亥俄州 研究	Ryan、 Flora、 Burden、 Newman、 Peterson (1979)	以結構的方式晤談不同生涯階段的教師，瞭解他們的個人關注、專業關注、所經歷的改變，及同儕發展的應用等。其建立質的研究資料庫，在教師生涯階段文獻裡有重要地位，惟其限制為晤談人數少，涵蓋的地理區域也少。	(1) 第1年教師（Flora） (2) 早期及中期的經驗：4~20年的經驗（Burden） (3) 有經驗的教師：20~30年的經驗（Newman） (4) 退休教師（Peterson）
1980年代 的主張	Burden (1982)	探討資深小學教師對他們個人發展及專業發展的知覺，發現小學教師經歷三個階段。Burden的研究是將晤談的資料進行綜合分析，但仍把成熟教師歸類在一起，未見分化。前述的階段論多視教師生涯為直線模式，從新手漸次往成熟方向前進。	(1) 階段一：生存階段（survival）第1年，教師重視班級管理與學科教學技能。 (2) 階段二：適應階段（adjustment）第2~4年。 (3) 階段三：成熟階段（mature）從第5年以後。

表2 國外學者對教師專業發展生涯理論演進(續)

教師生涯發展的歐洲模式 (European Models)	Vonk (1989)	歐洲的兩位學者Vonk及Huberman進一步分化成熟教師的經驗，提出不同階段教師經驗到的不同生涯選擇，並加入成人生涯及職業發展因素的考量，使教師生涯有曲線進展的可能。	(1)專業前階段 (preprofessional phase) 初始教育與培訓。 (2)入門階段 (threshold phase) 教書第1年。 (3)專業發展階段 (the phase of growing into the profession) 出現在第2~7年間。 (4)專業初階階段 (the first professional phase) (5)個人與專業再定向階段 (the phase of reorientation to oneself and the profession) (6)專業進階階段 (the second professional phase) (7)下滑階段 (the phase of running down)
	Huberman (1989)		(1)生涯啟動與初始承諾階段 (career launching and initial commitment) 在第1~6年間。 (2)穩定及後期承諾階段 (stabilizing and final commitment) 第4~8年。 (3)新挑戰、新關懷階段 (new challenges, new concerns) 教師可能往三個方向發展：實驗，嘗試改變；責任，嘗試行政角色；驚恐，對教學持更負面的看法。
1990年代	Fessler 與 Christensen (1992)	教師生涯週期模式 (The Teacher Career Cycle Model) 統整過去有關教師生涯發展的研究，集各家大成，建立了教師生涯週期模式。	將個人環境因素、組織環境因素視為影響教師生涯發展的重要因素，認為教師的專業生涯並非直線發展，而是一個因素間動力式的互動形式，亦即教師會因不同因素的影響而轉到不同階段，或因不同階段而引發不同因素的影響。

資料來源：Fessler, R., & Christensen, J. C. (1992).

了由少階段分化到多階段外，其特徵的描述也由概括性到更確切、整全，兼顧教師發展的全歷程。從Fuller的教師關注四階段，到Fessler與Christensen (1992)的教師生涯八個階段，以及從階段論到循環論等都可見理論演進的軌跡。

Fessler與Christensen (1992)將教師生涯週期成八階段，包括：職前階段、導入階段、能力建立階段、熱切與成長階段、生涯挫折調適階段、穩定停滯階段、生涯低落階段、生涯結束階段(如圖1)。教師生涯週期會受到個人、組織兩大環境因素的影響，是動態、非直線的演進，而非靜止、固定的。在「個人環境」圈中包含有：家庭、正向重要事件、危機、個人特質、專業興趣、生命階段等個人內在子因素。在「組織環境」圈中含有法令規章、管理型態、公共的信任、社會的期

望、專業的組織及社會團體等六個外在子因素。這八個階段分述如下：

1.職前階段 (pre-service) 亦即在進入職場前的教育準備期，通常也就是師資生在師資培育機構的時期以及就職前的專業訓練、研習與實習。

2.導入階段 (induction) 也就是初任教師進入職場的第一年，是教師社會的重要歷程，包括熟悉學生、同儕、學校環境等調適、學習期。

3.能力建立階段 (competency building) 在此時期，教師會盡力去改進自己的教學技巧與能力，並尋找新教材、方法及策略，也會接受新觀念、自願參加工作坊及研討會，自行進修研究所課程，視工作為具挑戰性，並熱切增進自己的教學技能。

4. 熱切與成長階段 (enthusiastic and growing) 在此時期，教師已能勝任教職，具有熱忱、工作滿足感與成長的教師會熱愛工作，並不斷尋求豐富教學的新方法，不遺餘力地貢獻於有利校務發展的活動。

5. 生涯挫折調適階段 (career frustration) 此時期的特徵是教師面臨挫折和理想幻滅時，滿足感漸淡微，他們會開始質疑自己的工作意義，這通常也是教師過度負荷時的症候，有部分原因來自教師進入中年後，早期生涯規劃的理想與目前現實狀況的衝突（例如教職工作少有升遷機會），此有別於初任教職所遭遇的挫折。教師可能採取的調適方式便是對教職的重新定位，並思索未來的發展方向。

6. 穩定停滯階段 (stability) 此時期是教師進入教職的高原期，多數教師都能表現符合其教職的角色與工作，只不過所抱持的心態是「當一天和尚撞一天鐘」，並不會再多做些什麼，其專業成長是相當有限的，同樣地熱忱和付出也都有限。

7. 生涯低落階段 (career wind-down) 在教師離開教職前的階段，此時期通常是相當愉快的，不過也有部分教師是稍有些難熬的。此時期的長短也因個別狀況或長達數年，或是短到幾週內就順利離開教職、轉任新職或是退休。影響個人生涯低落的因素包括：健康因素、經濟、嗜好、教育界對退休及離職的規定與福利、同儕的刺激與支持等因素。

8. 生涯結束階段 (career exit) 亦即離開教職工作，或是退休或是短暫的離職，例如因家庭因素、養育兒女而離職，也有從事行政而離開教學工作等的選擇。

本研究認為 Fessler 與 Christensen (1992) 的動態模式不同以往多數線性發展

或是固定進階模式，對於研究者在詮釋教師生涯專業發展最具整全性，對教師專業發展的規劃可提供重要的參考。故本研究便依 Fessler 與 Christensen (1992) 的模式，作為中小學優秀教師專業發展歷程的基本架構，編擬訪談大綱、進行研究。

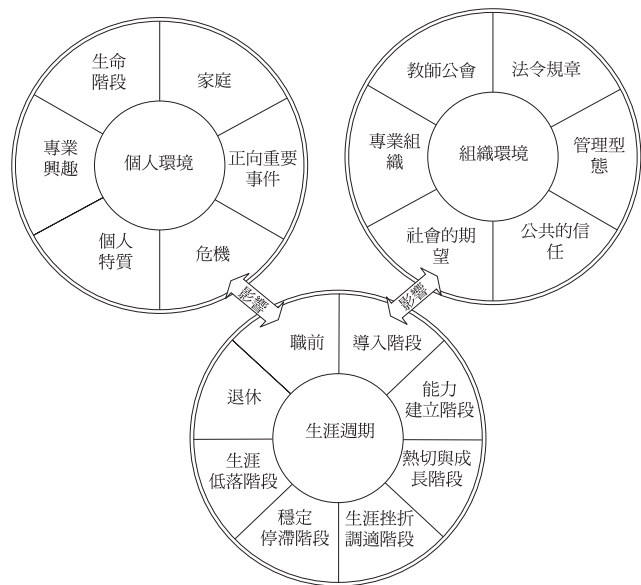


圖1 Fessler 之教師專意發展歷程週期動態模式圖  
資料來源：Fessler, R., & Christensen, J.C.(1992:36).

## 參、研究設計與實施

### 一、研究緣起

本研究的研究流程共分為三個階段，第一階段是初步階段，包括題目確定、文獻資料蒐集分析、確定訪談題綱、選擇訪談對象、以及決定訪談資料紀錄方式；第二階段是實施階段，包括與受訪教師約定訪談時間與地點、傳送訪談大綱、進行訪談、填寫受訪教師基本資料、以及蒐集教

師辦學經驗相關照片：第三階段為完成階段，包括將錄音檔轉成逐字稿、完成個別教師專業發展歷程初稿、請受訪教師檢視、校正與確認文稿、依本研究目的歸納主題與分析、呈現研究結果。

## 二、訪談對象

本研究主要目的在瞭解台灣地區優良中小學教師專業發展歷程，故從台灣地區公立現職中小學教師中選取十五位優良教師進行半結構式訪談，選取過程如下：

(一) 請各縣市教育局與教師會（包括台北市、高雄市及全國教師會）依照研究小組所分配的學校類別（中學或小學），各推薦六位優良教師，推薦者須符合下述條件：

(1) 至少擔任教師20年以上；

(2) 受該縣市教育行政人員肯定，並曾經教育行政機關公開表揚者；

(3) 曾獲得師鐸獎、縣市特殊優良教師獎、教學卓越獎、Power teacher 獎、Super teacher 獎等獎項之一者；

(4) 持續進行專業發展者。

(二) 由研究小組就各縣市所推薦的優良教師名單中，考量全國各縣市位於北、中、南、東等地區受訪樣本的平均性（每區域均需包括三人左右）、以及中小學類別人數之均衡性（中小學教師各為七人左右），遴選出十五名優良教師。

於訪談前與各受訪教師以電話聯繫，尋求其自願參與，再以書面資料告知其權利與義務，然後與受訪者確立訪談時間與地點。所有受訪者資料如表3。

表3 受訪者基本資料

縣市	學校別	姓名	性別	職級	年資	專長	獎項	訪問日期
台北市	民生國小	鄧美珠	女	教務主任	28	數學	Power教師	2005.6.27
台北縣	鄧公國小	丁肇崚	女	教師	29	藝術 人文	特優教師	2005.7.4
桃園縣	中興國中	賴月鳳	女	教師	23	數學	師鐸獎	2005.7.22
新竹市	陽光國小	劉蘊儀	女	教師	22	閩語	教學卓越獎	2005.8.12
苗栗縣	竹興國小	鄭集發	男	教師	23	體育 社會	特優教師 教學卓越獎	2005.7.13
台中市	至善國中	涂文雪	女	教務主任	23	自然	特優教師	2005.7.22
彰化縣	彰化實驗學校	蔡啓海	男	專任教師	23	電腦應 用繪圖	Power教師	2005.7.24
嘉義市	嘉義家職	張靜媛	女	美容教師	20	美容	Super教師	2005.7.30
台南縣	復興國小	陳雪華	女	教師	20	國語文	Super教師	2005.7.27
台南市	崇學國小	張麗雲	女	教師	30	級任	Super教師	2005.7.27
高雄市	左營高中	余素梅	女	導師	27	英文	Super教師	2005.8.2
花蓮縣	宜昌國小	陳春美	女	註冊組長	30	美術	特優教師	2005.8.12
台東縣	仁愛國小	李俞瑾	女	輔導主任	30	音樂	特優教師	2005.8.9
宜蘭縣	復興國中	吳月鈴	女	教師	22	自然	Power教師 教學卓越獎	2005.7.17
連江縣	金門高中	陳自強	男	學務主任	26	地球 科學	特優教師	2005.8.17

### 三、資料的信度與效度

就增加信度方面來說，主要採取：

(1) 先以立意取樣抽取一位教師進行前導性訪談以獲得訪談資料，並將之作爲所有研究成員練習編碼之用，然後比較彼此意見較不一致的部份，經過共同討論以增加大家在編碼上的一致性。(2) 於訪談過程向研究對象詳述研究者的背景、角色，並告知研究的目的，讓受訪者審慎提供正確無誤的資料，提高研究報告的可信度。

在提高效度方面，則是應用：(1) 訪談資料謄成文字稿後，將訪談稿回傳與每一位受訪教師，請求進行修正，並請其就訪談資料內容的正確百分比提供評定意見，而有不錯的結果（詳見表4，其中受訪者編號詳見表3）。(2) 訪談聯繫、接洽與訪談進行，維持由同一位訪員進行，以維一對一信任關係，促使受訪者能在真誠、自然的訪談氣氛中，分享其辦學經驗，以增進獲取資料的效度。(3) 採取三角檢定，以檢視訪談資料的正確性，其作法則是利用受訪教師所提供的檔案資料、優良教師訪談、訪查該校校長或教務主任的觀點等，進行交叉比對。

### 四、研究倫理

在研究資料的倫理上，雖然本研究結果大多是正向與積極的資料，但亦可能會出現比較私密或較不積極面的資料則儘量

匿名呈現，在考量資料的完整性，並基於保護當事人的情況下，本研究除於訪談前與受訪教師簽訂受訪同意書外，也強調所有蒐集到的資料僅做爲本研究之用，任何人在未經當事人同意下，均不得轉製或散播其受訪原始資料，並須於研究結束後，將其受訪相關資料保留一年後予以銷毀，以確保所有研究資料的保密性。

## 肆、研究發現與討論

### 一、職前培育階段

在求學過程中影響比較大的人、事、選擇教職的心路歷程，以及對擔任教師一職的經驗或課程等分述如下：

#### (一) 求學過程重要人事物

依據受訪者提及求學過程中，對他們影響比較大的人或事，其中以老師（十人）幾乎是多數受訪教師所提到的人，其次是家人（六人），且對受訪者的影響多數是正面的。老師對受訪者的影響包括：引領學習興趣（讓學生喜歡課程）、鼓勵向上、學習輔導、特別照顧（厚愛）。而家人對於受訪者的影響包括：是受訪者的學習榜樣、家人的辛勞讓受訪者感動因而更加努力用功學習。如台南市崇學國小張麗雲老師，體恤父母辛勞而用功讀書：

最重要還是我的母親，她爲了照顧家庭，不顧一切的付出，爲了讓我們這些孩子都能夠就

表4 參與研究者訪談逐字稿檢核回饋表

受訪者編號	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
逐字稿正確性百分比	100%	98%	99%	95%	98%	95%	96%	95%	100%	99%	98%	96%	98%	95%	97%

學，她非常辛苦的務農、養豬。

擔任美術老師、擁有美術專長的台北縣鄧公國小丁肇崙，在其求學過程中有兩位美術老師的指導與關照，培養她基本的繪畫能力：

求學過程有兩位非常好的美術老師，對我的關照一直是特別的多，幾乎每次放學之後都會留我在學校、在其身邊畫畫，我覺得他們不是在訓練我，而是好像很疼惜我。

## (二) 選擇教職因素

依據受訪的優良中小學教師所提及當初選擇教職、擔任教師的原因，依高低次序排列為「家人影響」（九人）、「家庭經濟」（六人）、「重要他人」（二人）、「個人志向」（一人）與其他因素。顯見受訪教師當初選擇教職、擔任教師的原因中主要受「家人影響」，其次則為「家庭經濟」（就讀師專、師範院校是公費）因素。例如高雄市左營高中余素梅老師父親認為當老師是女孩子的最佳選擇：「當老師是爸爸的規定，因為女孩子就是當老師比較好，比較有保障」。又如苗栗縣竹興國小鄭集發老師：「主要的因素應該是家庭的環境問題，另外一個就是父母的期待」。

葉國安（1977）、林瑞欽（1988）研究指出：師專生的就讀因素、任教意願，主要受到父母與家庭經濟等的影響；且師專生以來自中下社會階層為最多。蕭慧津（2001）對國中教師研究也指出教師選擇教職主要原因有工作穩定、環境單純、公費制度—符合父母期望、與閱讀緊密結合、良好的職業聲望與社會地位。這些研究皆與本研究結果一致。

## (三) 獲取教師經驗

依據受訪的優良中小學教師歸納對他們爾後發揮教師的功能有比較大的影響的原因，其中以「師範院校課程」（九人）、「師長」（三人）乃是多數接受訪談教師所提到的影響因素與經驗基礎。其次為「一般大學課程」、「社團經驗」（各三人），這是因為部分擔任中小教師並非來自師範院校，而是畢業自一般大學之後取得教師資格，因此其大學科系是任教科目主要的經驗來源。甚且如嘉義高職張靜媛老師除了就讀文化大學家政系外，更自費參加校外廠商的課程或是實務經驗，以增長其任教科目基本知能。她說：「大四時，我想過因為家政的範圍很大，因此就去資生堂自費上課，或是去一些廠商，像曼都，去那裡見習」。又如擁有師專社團經驗的新竹市陽光國小劉蘊儀老師：

在師專的時候，我後來擔任土風舞社的社長，藉由這樣很多不同的嘗試，對於後來我在處理人、事情的問題，幫助很大。

Fessler 與Christensen（1992）對生命階段的描述，皆指出此職前階段，是教師專業角色的培育期，通常是在師範院校的初始培訓或大學專業科目的知能培育，學生通常倚賴家庭提供經濟與心理上的支持。本研究除了有前述特點外，國內的中小學教師多數由師專、師範大學公費所培訓，因此在經濟上不僅減輕家庭的負擔，同時也減輕準教師對家庭的倚賴程度。

## 二、導入階段

由於國內在過去並無正式對初任老師的輔導制度，因此多數中小學教師在過去主要都是靠「自行摸索」（做中學、邊教邊修正）（十四人）、自行嘗試的方式來度過

初任前三年。當然在此過程中，初任老師通常也會透過其他種種求助、自助的方式來求生存，例如「請教資深教師」（六人）、「同儕諮詢」（三人）、「觀察其他教師」（二人）和其他（二人）。「請教資深教師」包括向有經驗的同仁、資深前輩等請益；而「同儕諮詢」則屬於同學、同科系、年齡相近、地理位置相近的同儕之間的互相經驗分享與詢問。而這些策略通常也是同時並行的。

至於在教學困擾方面，受訪教師在他初任教職時遭遇困難整理如表5，舉凡教學內容、教學技巧、教學成效、班級經營、生活適應、學生輔導與管教、人際關係、行政工作的負擔、學校設備的不足、進修管道與成長資源稀少等不一而足。而初任教師所有的教學都要自行摸索，協助的人主要以同事、資深老師、校長或主任等。這與白青平（2000）、李欣儒（2000）、張

碧蘭（2001）的研究發現相符，這些研究指出，初任教師工作困擾因應策略研究，如：「與他人共同討論解決方法」、「向他人請教」，而尋求協助的對象包括「校內同年級教師」、「校內資深教師」、「家人」、「大學同學」等。

### 三、能力建立階段

渡過初任教師生澀階段後，受訪教師會因個人、家庭、學校或教育環境變遷而感到教學知能不足，而從事專業成長活動或尋求其他教師協助，以提升教學知能者，結果整理如表6。成長的需求因素包括（由高到低）：個人因素（成長動機或意願、對於任教科目個人能力不足）、教育改革、學生因素、學校環境、社會環境。

另外，受訪教師常用成長管道與方式頻率由高到低順序為：「縣市研習」、「研

表5 優良中小學教師初任教職時遭遇困難摘要表

受訪者編號	教學內容	教學技巧	班級經營	學生輔導管教	教學成效	行政工作	學校設備不足	進修管道	人際關係	生活適應
1					*	*				
2								*	*	
3				*						
4	*									
5			*				*		*	
6										
7									*	
8	*									
9									*	
10					*	*			*	*
11										
12		*				*				
13										*
14					*			*	*	
15				*					*	
	2	1	1	1	4	3	1	2	7	2

研究所或學分班」、「研習會」、「自行閱讀」、「輔導團」、「專業團體」、「自我省思」。例如台中市至善國中涂文雪老師認為「初任後第四年就進修念四十學分班，有新的知識、理念給我，讓我們真的是更為提升了」。又如擁有專業責任感的嘉義市嘉義家職張靜媛老師，以持續進修的方式精進教學，以帶領學生：

教書之後的十年左右，我都持續進修，這當中結婚、生小孩，都沒有中斷，包括訓練語言所要唸四年，修學分等等，後來我還去高師大修特教，花很多時間，在專業上不斷地去進修，讓教學上一直保持著相當的充沛，對學生來講也不至於太落伍。

台南縣復興國小陳雪華老師在專業成

長上則是進修、研習從不間斷：

有時候教到很心虛，我會想那要趕快去補救，今天我會感到心虛，我一定以後還會碰到，而且可能會更多，所以不能這樣瞞天過海，所以在我教學的第二年，我就去考高師大，我白天在雲林教書，晚上、暑假都還要去讀高雄師大，那時候老師進修的管道很少，比較辛苦，重點是這東西，在我現在的教學領域幫助非常大。

參加專業團體的台東縣仁愛國小李俞瑾老師，讓她有與同儕相互切磋、精進的機會：

我參加台東縣教師合唱團，這是擁有台東縣精英教師的一個團體，認識了很多教育界經驗豐富的前輩，在這段時間裡我從做中學得到很多

表6 優良中小學教師專業成長需求因素與方式摘要表

受訪者編號	需求因素						成長方式						
	教育改革	學校環境	成長動機	個人能力	學生因素	社會環境	縣市研習	研究所或學分班	輔導團	研習會	專業團體	自行閱讀	自我省思
1	*					*	*						
2				*	*			*					
3			*				*						
4		*											*
5				*			*		*				
6			*				*						
7				*	*		*	*					
8			*				*					*	
9			*	*			*	*					
10	*		*				*						
11			*				*	*					
12			*				*		*				
13			*							*			
14			*				*	*					
15	*			*			*	*				*	
	3	1	9	5	2	1	11	6	1	2	1	2	1

教學方法，體會到「學不進則退」的真正涵意。

#### 四、熱切與成長階段

由於受訪教師認真付出的態度，在專業上持續精進，不僅擁有教學特色，教學表現也日漸突出，終獲頒教育行政機關或教師會的殊榮。這些獎項對其生活與教學影響情形，有受訪教師表示會「更認真投入」（高度影響的有八人）、受到「肯定與鼓勵」（中度影響的有二人）、或「沒有影響」（低度影響的有五人）。由此可知，三分之二的受訪教師認為獲頒獎項仍有正面鼓勵作用，進而產生更積極的作為，但也有三分之一的受訪教師認為獲頒獎項並不影響原來對教育奉獻的心，他們對於教學仍秉持一貫認真負責的態度。

「高度影響」的如高雄市左營高中余素梅老師認為，獲得獎項是對她教學的肯定，除了可以跟更多的人分享獲獎的喜悅外，更能的分享教學經驗並影響其他教師：

我覺得是滿大的肯定，而最重要的意義，就是從此我可以跟人家分享經驗，要不然以前都沒有請我，人家不認識我。

認為「沒有影響」的，例如花蓮縣宜昌國小陳春美老師：

像很多這個獎項，我已經不是很在乎，我現在反而比較在乎學生對我的評價，因為那個是最直接的。

受訪教師維持教育熱忱的方式，依次數的多到寡排列如下所示：「縣市研習」（十一人）、「學生表現」（六人）、「同儕團隊」（五人）、「研究所或學分班」（四

人）、「自行研讀」（三人）、「輔導團」（二人）、「專題研究」（二人）、「自我省思」（二人）、「教育參觀」（一人）與其他等。是以維持熱忱、專業成長方式，以「縣市研習」最常見的是大多數老師培養專長、持續熱忱的方式。教師們在進行專業發展的過程中，這些成長方式多半是多管齊下。值得一提的是，這些方式與能力建立期的成長方式多數是一樣的，這不僅顯示此二階段的連續性，也彰顯教師專業發展的動態性，教師必須不斷與時俱進方可勝任教學，而非「數十年如一日」。

透過不斷進修、研究等多種管道維持熱忱，如苗栗縣竹興國小鄭集發老師：

我覺得老師們維持他的教育熱忱或者教育專業，其實也很多管道的喔。像進修研習、申請專案進行研究，包括教材資源中心，學習加油站、資訊種子學校。

台南縣復興國小陳雪華老師認為學生的表現是她維持服務熱忱的動力：

因為看到孩子在舞台上的表現，就是我最大的一個動力，今天他站在這個舞台，日後他有這份能力繼續地往下走，那就是我最大的成就。那就會引導我繼續做更多，一方面參加更多的研習，吸收更多的知識，然後來運用。

由此可知，對教學熱忱的維持除了來自外在動力外，也來自內在動機，因此三分之一強的受訪教師認為維持熱忱的方式是直接來自「學生的回饋」，看到學生的成長、學習的喜悅與良性互動、對話，讓老師最感欣慰，並持續奉獻教育。陳怡錚（2000）也曾指出女性教師的生涯承諾是以學生為中心，她們非常重視師生關係，並將學生的回應視為最重要的回饋。這與本

研究中部分優秀教師維持熱忱方式相符。

## 五、生涯挫折調適階段

根據Fessler 與Christensen (1992) 研究，這階段教師對教職工作產生挫折及幻滅感，工作滿意度下降，教師們開始質疑為什麼他們要從事這個工作，甚至有專業枯竭的現象出現；挫折感常出現在個人生涯的中期，但漸有趨勢會發生在工作早期階段。另外，家庭的重要變遷（如孩子長大、親人死亡）是一個可能的影響因素，能否獲得機構內新刺激的成長，決定著改變能否發生。

然而本研究發現，經歷多年教學後，受訪中小學優良教師偶爾會因為個人、家庭、或學校工作因素感到工作壓力與倦怠情形，但工作倦怠的延續時間並不會太長久。至於引起受訪教師倦怠的因素包括：「教學因素」（六人）、「整體教育環境」（五人）、「學校環境」（二人）、「健康因素」（二人）、「行政工作」（一人）、「學生家長因素」（一人）。他們的調適或應對方式可包括：「家人支持」（六人）、「反省」（四人）、「研習活動」（三人）、「學生回饋」（三人）、「休息」（二人）、「運動休閒」（一人）、「轉換工作」（一人）。

本研究受訪的優良中小學教師通常在樂在教學、持續進修中度過，當面臨挫折時，他們較能坦然面對，所以對於工作壓力與倦感的調適較為正面與良好，這與一般教師是頗為不同之處，也是本研究較獨特的發現。Fessler 與Christensen (1992) 的研究結果也指出：循環論中的各階段是變動的，並非所有老師都會面臨每個階段、有的或許會順利過度到下一個階段。

而本研究更確切發現國內受訪的中小學優秀教師在生涯挫折調適階段是不明顯的。

## 六、穩定停滯階段

步入人生中年階段時，一般老師會有「教學工作很穩定不再想積極求進步的感覺」，在本研究多數受訪教師則對教學工作抱持正向的看法，只有一、二位教師曾有過「很穩定不再想積極求進步」的想法（也止於想法），多數受訪教師的回答是「不會不再想積極求進步」。「不會」的原因包括：「知識日新月異」、「環境在變」、「進修研習對教學產生影響」、「教學的需求」等，這些原因讓教學工作必須求進步、而非穩定不變的工作。例如台北縣鄧公國小丁肇玲老師認為對教學的付出愈多，就看教學更多的可能，所以就不斷地進修、再投入，而不會有遲滯的情形：

我不斷的還是在（進修、研究）我覺得說妳做的愈多，好像也看到愈多的可能，每種可能都很新奇，對我來講就是好像看到愈多有趣的事。

又如苗栗縣竹興國小鄭集發老師由於經常參與學校行政，持續對教學付出，因此並不會感到教學是一份穩定工作、而不再求進步：

由於經常進修、參與行政工作所以基本上我沒有這種「不想求進步」的感覺，反倒是沒有意願為教育持續去付出的人，才會覺得工作很穩定。

因此受訪的中小學優秀教師在穩定停滯階段也不明顯，這與一般教師頗為不同，此乃本研究另一較獨特的發現。

## 七、生涯低落階段

受訪教師年資皆在二十年以上（十五位中有十二位可申請退休），有些已經申請退休，不過仍有少數受訪教師離退休尚有四、五年左右。受訪教師提及決定淡出教職、申請退休的原因包括：個人健康、家庭、教改因素、退休福利的規定等。

根據Fessler 與Christensen（1992）研究指出，此時期多數教師已準備離職，通常是相當愉快的，不過也有部分教師則因介於將退未退之際，仍須應付繁忙的教學工作，日子稍有些難熬。另外，中年危機、家庭因素、學校裡的人際關係都是影響此階段的因素。而廖淑珍（2002）研究也指出年齡較高的教師，較有職業倦怠情形，甚至萌生退意；其自我調適方式包括：與教學群彼此鼓勵、提升自我專業素養、順應教育環境的需求、做好時間規劃、出國旅遊、社會支持等。

然而本研究中有不少受訪教師表示持續服務的意願，或擔任志工、或轉職以演講或督導、顧問的方式傳承良好經驗。另外也有部分受訪教師卻有「捨不得離開」的感覺，仍掛慮教學工作和負責的學校團隊後繼無人，或是人才的青黃不接而惋惜。例如服務近三十年的高雄市左營高中余素梅老師，在退休前仍放不下對英文戲劇教學、英文社團的重擔，她說：

服務滿三十年就可以退休了，這是我的苦惱，我很怕離開，他們都在笑說：人家是萬年國代，我是萬年老師。不想退的原因，是覺得我可以教這些，雖然工作量增加，薪水都一樣，但是我可以找到成就。

最後，優良中小學教師願意傳承其經驗方式，包括：「演講」（在校內、外受邀

分享經驗）（六人）、「組成工作團隊」（包括參與學校各處室的行政工作團隊、或是學校課程規劃小組、課程發展小組）（七人）、「擔任教學輔導教師」（四人）（在師院講課、帶領實習生、對實習生做教學演示）、「組成或參加研究小組」（三人）（申請教育局或教育部專案研究經費）、「組成或參加讀書會」、「擔任志工」。

## 八、生涯結束階段

有關受訪教師對於未來的生涯有什麼規劃、理想與期許等，則發現尚未達退休年齡的教師，對於未來生涯規劃多半傾向持續進修、持續服務。對於將屆退休年齡的教師，則表示：可「擔任志工」（包括各類志工、義工）（十一人）、「參與休閒活動」（八人）、「學習才藝」（五人）（包括學習藝能、語文等）、「講演」（五人）（到各校分享經驗）、「發表著作」（一人）、「轉換跑道」（一人）、其他等。可見受訪教師屆滿後，會選擇退休並擔任志工、或是規劃事業第二春等其他發展，此與黃淑貞（2004）研究指出退休教師生涯發展主要的目標：服務社會、改變生活方式、培養興趣；其型態則有：休閒交友、退而不休、義工服務、學習進修、含飴弄孫、宗教信仰六類，與本研究結果也是相符。

## 伍、結論與建議

### 一、結論

#### （一）優良中小學教師在職前培育階段受老師、家人影響大

優良中小學教師在求學過程中對他們影響比較大的是老師，其次是家人，當然這些影響多數是正面的。而選擇擔任教職因素，多半是受到家人以及家庭經濟影

響，其次才是個人志向。在職前培育過程中，影響較大的是師長，而大學課程或師資培育課程則是擔任後教職的基礎。另外，大學時或師專時的社團經驗，對日後擔任班級經營和人際關係的處理有助益。

## (二) 優良中小學教師在導入階段多半自行摸索

優良中小學教師在初任教師歷程多數是都靠自行摸索方式來求生存，其次為請教資深教師或同儕、觀察其他教師等方式累積教學經驗。在初任教師所遭遇的困難包括：教學內容、教學技巧、教學成效、班級經營、生活適應、學生輔導與管教、人際關係、行政工作的負擔、學校設備的不足、進修管道與成長資源稀少等。當遭遇困難求助的對象包括：校內同事、學校行政人員、同學、學生家長、家等。

## (三) 優良中小學教師在能力建立、熱切與成長階段是持續成長摸索

在初任教職之後，優良中小學教師一方面感到教學的不足，不足的原因包括來自：個人成長動機或意願、教育改革、學校環境、學生因素、社會環境等。因此，受訪教師便積極參與各項專業成長活動，方式包括：參與縣市研習、研究所或學分班進修、參加研習會、自行閱讀、輔導團、專業團體、自我省思等。由於他們的熱切成長、持續精進，因此在能力建立階段與熱切成長階段，對優良中小學教師而言幾乎是連貫在一起的。

至於受訪教師們維持熱忱的方式包括：參與進修不斷自我更新、從學生表現獲得鼓勵、從同儕團隊獲得相互肯定與激盪等。

## (四) 優良中小學教師的生涯挫折調適階段、穩定停滯階段並不明顯

步入人生中年階段時，優良中小學教師也許會因為工作因素而偶爾感到壓力與倦怠，然而這種倦怠感並不會持續一段長時間；此外，優良中小學教師亦不會覺得教職是一份「穩定工作、不用再求進步」，反而會對工作投入、肩負使命感，在專業生涯中時時自省、持續精進。因此，生涯挫折階段與穩定停滯階段，對受訪的優良中小學教師而言並不明顯。

## (五) 優良中小學教師仍會步入生涯低落階段

受訪優良中小學教師年資皆在二十年以上，離可申請屆退尚有三、四年左右，也就是進入生涯低落階段，他們提及生涯低落一退的原因包括：個人健康、家庭、教改因素、對退休福利的規定等。

其次針對未來生涯規劃方面，受訪教師多數希望「傳承良好經驗」給新進與現職老師。另外就是擔任志工（包括各類志工、義工）、從事休閒活動、學習才藝、到各校分享經驗、著作、轉換跑道等。

綜合上述，本研究發現受訪的國內中小學優秀教師其教職生涯大略經歷六個階段：職前培育、導入階段、能力建立階段、熱切與成長階段、生涯低落階段、生涯結束階段。

## 二、建議

根據上述研究結論，本研究擬對教育實務作如下之建議：

### (一) 規劃生涯課程，培養準教師正確認知與態度

準教師面對未來教師生涯、擔任中小

學教師應有的態度、教學觀，需要有正確的認知與態度，以協助他們順利踏入職場，一旦遭遇困難也可以採取因應的對策，並在往後的教職生涯轉折相對地有較好的心理準備度，進而對整體教學品質的提升更是有正面的貢獻。

#### (二) 建立初任教師導入輔導制度，減低生涯挫折感

相較於國外初任教師輔導已行之有年，國內初任教師仍是不斷上演「教學叢林求生記」，普遍缺乏有經驗的教學輔導老師的帶領與提攜，以致初任教師在生活適應與教學上缺乏協助與支持的力量，這不僅不利於初任教師的生涯發展，也讓優良教師豐富經驗缺乏傳承的管道。因此，建立初任教師導入輔導機制，係國內教育行政機關亟待推動的措施。

#### (三) 針對教師生涯發展需求提供多樣化與系統性研習內容

由於校內外的進修研習是中小學教師主要的專業成長管道，然而目前無論是主管教育行政機關或是學校單位通常漠視教師發展具有階段性，所規劃的研習內容、對象、方式幾乎是一體適用，並無區別。為提升研習效果，教師研習中心及學校在規劃進修研習內涵時，宜考慮學校教師有發展階段性差異，而針對不同生涯發展階段的教師專業成長需求，規劃多樣化與系統性的在職進修課程與研習活動。

#### (四) 設置教師專業生涯階梯或職級制度，鼓勵專業發展

缺乏生涯階梯或是級職制度，易讓國內中小學教師在經歷短暫的熱切專業成長階段後，就進入長期的穩定停滯階段。無

生涯發展階梯，隨著年資自動晉級的教職生涯，是教師採取「以不變應萬變」、「穩定就好，何必去進修？薪水又多不了多少」的消極心態之原因。是以教育行政機關宜規劃教師專業的生涯階梯制度，透過制度性認證、建立教師專業聲望，也可藉此讓優良教師的專長得以充分發揮。

#### (五) 成立人力資源中心，規劃退休優良教師人力資源再利用

在本研究中多數優良教師表示，願意在退休後以擔任志工的方式持續奉獻教育，因此以退休教師為主，妥善規劃人力資源運用中心，是未來學校及教育行政機關可積極投入開發的部份。無論是提供各級學校教師的教學諮詢、初任教師的輔導、學生輔導、學校行政工作經驗的傳承、或是轉介到教育局服務等，就其豐富的經驗之再運用而言，都是相當適宜的。

## 參考文獻

- 白青平 (2000)。台北縣市國民小學初任教師工作困擾與解決途徑之研究。國立台北師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，台北市。
- 吳淑雯 (2003)。從生手到專家國小教師專業發展歷程研究。國立新竹師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，新竹市。
- 李欣儒 (2000)。國中生活科技初任教師教學困擾與解決途徑調查研究。國立台灣師範大學工業科技教育研究所碩士論文，未出版，台北市。
- 周燦德 (1984)。我國高職教師在職進修教育之研究。國立台灣師範大學教育研究所碩士論文，未出版，台北市。

- 林幸台 (1989)。我國國小教師生涯發展之研究。國立台灣教育學院輔導學報，12，265-293。
- 林家宇 (1991)。資深優良特殊教育教師之生涯歷程、人格特質及其相關因素之研究。國立彰化師範大學特殊教育研究所碩士論文，未出版，彰化市。
- 林瑞欽 (1988)。師範生任教職志與其相關因素研究。國立台灣師範大學教育研究所博士論文，未出版，台北市。
- 林靖芬 (1999)。臺北市國小女性教師生涯發展與工作滿意度之研究。國立台北師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，台北市。
- 林慧瑜 (1994)。國小教師生涯發展階段與教師關注之研究。私立中國文化大學中山學術研所博士論文，未出版，台北市。
- 孫國華 (1997)。國民中學小學教師生涯發展與專業成長之研究。國立高雄師範大學教育研究所碩士論文，未出版，高雄市。
- 高強華 (1988)。教師生涯發展及其影響因素之研究。國立台灣師範大學教育研究所集刊，30，1-20。
- 張碧蘭 (2002)。國小初任教師工作困擾及其因應方式之研究。國立台中師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，台中市。
- 莊國鎔 (2001)。臺北市國小教師生涯發展與學習需求之研究。國立台灣師範大學社會教育學系碩士論文，未出版，台北市。
- 陳怡錚 (2000)。國中女教師生涯之研究。國立台灣師範大學公民訓育研究所碩士論文，未出版，台北市。
- 陳珮琦 (2003)。國民小學教師生涯發展狀況與組織承諾關係之研究。台中師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，台中市。
- 曾慧敏 (1993)。國小教師生涯發展及其工作需求、生涯關注之研究。國立政治大學教育研究所博士論文，未出版，台北市。
- 黃淑貞 (2004)。國小退休教師生涯發展之研究。國立高雄師範大學工業科技教育學系碩士論文，未出版，高雄市。
- 楊素惠 (2003)。國小特殊教育教師生涯發展及相關因素之研究。國立台中師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，台中市。
- 葉國安 (1977)。我國師專生家庭社經地位、成就動機、抱負水準與學業成就之關係。國立台灣師範大學教育研究所碩士論文，未出版，台北市。
- 廖淑珍 (2002)。教育改革中的教師生涯承諾之質化研究。國立屏東師範學院教育心理與輔導研究所碩士論文，未出版，台北市。
- 劉緬懷 (1995，6月)。國小教師生涯專業成長的規劃取向。論文發表台北市立師範學院舉辦之師資培養專業化研討會，台北市。
- 歐用生 (1998)。教師專業成長。台北：師大書苑。
- 蔡培村 (1993)。國民中學教師生涯能力發展之研究。教育部中教司委託研究專案。
- 蔡碧璉 (1995)。國民中學教師專業成長與其形象知覺之研究。國立政治大學教育研所博士論文，未出版，台北市。
- 蕭慧津 (2001)。國中教師專業學習與發展

- 之研究—以終身學習四面向探討。國立台灣師範大學社會教育學系碩士論文，未出版，台北市。
- 饒見維（1996）。*教師專業發展：理論與實務*。台北：五南。
- Burden, P. R. (1982). *Development supervision: Reducing teacher stress at different career stages*. Paper presented at the annual conference of the Association of Teacher Education, Phoenix, AZ.
- DeMoulin, D. F., & Guyton, J. W. (1988). *A measure of common variable associated with career model for career development*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Fessler, R., & Christensen, J. C. (1992). *The teacher career cycle : Understanding and guiding the professional development of teacher*. Boston : Allyn and Bacon.
- Fuller, F. (1969) . Concerns of teachers: A developmental conceptualization. *American Educational Research Journal*, 6 (2), 207-226.
- Gregorc, A. F. (1973). Development plans for professional growth. *NASSP Bulletin*, Dec., 1-8.
- Huberman, M. (1989). The professional life cycle of teachers. *Teachers college Record*, 91 (1),31-57.
- Katz, L. G. (1972). Development stages of preschool teachers. *Elementary School Journal*, 73 (1), 50-54 (ERIC Document Reproduction No. EJ 064759).
- Newman, K. K. (1980). *Helping teacher examine their long-range development*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 204321)
- Peterson, A. (1979). *Teachers' changing perceptions of self and other throughout the teacher career : Some perspective from an interview study of fifty retired secondary school teachers*. San Francisco : Jossey-Bass.
- Ryan, K., Flora, R., Newman, K., Peterson, A., Burden, P., & Mager, J. (1979). *The stages in teaching: New perspectives on staff development for teachers' needs*. (ASCD audio-tape) . Presentation to the Association for Supervision and Curriculum Development, Anaheim, CA.
- Unruh, A., & Turner, H. E.(1970). *Supervision for Change and innovation*. Boston: Houghton Mifflin.
- Vonk, J. H. C. (1989). *Becoming a teacher, brace yourself*. Unpublished paper. Amsterdam: Vrije University.

**註釋**

本研究改寫自國立教育資料館九十四年度專案研究報告，中小學優良教師專業發展歷程及教學經驗之研究，特向國立教育資料館致謝



教育資料與研究雙月刊

第68期 2006年2月 頁43-62

# 國民教育階段學校行政績效 指標體系建構之研究

秦夢群 吳政達

## 摘要

世界主要各國均在多年前已經開始推動績效責任制度，並紛紛提出許多指標供評鑑績效之用。我國亦研議自2007年起正式進行國民中小學學習成就評鑑指標之能力檢測，作為老師及學生評量教學成效之主要依據，並適時予以補救教學，提升學生學習成效。此能力檢測方案的實施將提供我國國民教育階段教育系統的績效責任訊息，將有助於現階段建立有效的教育績效責任系統。

基於前述的背景與重要性，本研究分別探討績效本位的績效責任相關理念（教育績效責任的意涵、目的、功能、模式、指標等）、建構績效本位的績效責任系統中之重要議題（誰應該負責、負責什麼、使用何種測量、需要什麼樣的支持）。最後根據美國績效指標之發展趨勢，擬出符合學校層級之行政績效指標，其主要內容分為五大向度，分別為教育成效、教育參與與流動、人力資源與發展、學校經費與財物、學校組織及學習環境等，共計37項績效指標。

**關鍵字：**績效本位的績效責任系統、學校績效、績效指標

---

秦夢群，國立政治大學教育學院院長

吳政達，國立政治大學教育行政與政策研究所長

電子郵件為：mcchin@nccu.edu.tw；eap@nccu.edu.tw

來稿日期：2006年1月25日；修正日期：2006年2月9日；採用日期：2006年2月21日

# A Study of Constructing the Administrative Performance Indicator System for Compulsory Education in Taiwan Countries

Joseph M. Chin Cheng Ta Wu

## Abstract

Many countries in the world have already promoted accountability institution and provide many indicators to evaluate it many years ago. In Taiwan, we also study and discuss to take up indicators to evaluate students' learning achievement in compulsory stage since 2007 formally. Then, according to it, teachers can help students after the class immediately and elevate their learning achievement. The implementation of the bill will provide information to the compulsory education system in Taiwan. Besides, it will help us to build an effective educational accountability one beyond present education system. Based on primary background and its importance, this research raise some abstract goals to investigate the rational concepts (eg. the meaning, goals, function, models and indicators, etc.) of performance-based accountability system, to raise some issues (eg. who has to response, response what, how to measure and need what kinds of support) of performance-based accountability system in school level. Finally, on the strength of the development tendency of the U.S. school performance indicators, we draw up some indicators for administrative performance in school level, it will divide into five dimensions : the achievement of education, the mobility and participation of education, the development of human resource, the budget and property of schools and the learning environment and the organization of schools, there are totally 37 items for the indicators of administrative performance.

**Keywords:** performance-based accountability system, school performance, performance indicators

---

Joseph M. Chin, Prexy ,College of Education, National Chengchi University

Cheng Ta Wu, Director ,Graduate Institute of Educational Administration and Policy, National Chengchi University

E-mail: mcchin@nccu.edu.tw ; eap@nccu.edu.tw

Manuscript received:January 25,2006 ; Modified:February 9,2006 ; Accepted:February 21,2006

## 一、前言

第一代教育績效責任模式主要以官僚與控制模式為本質，美國大部分的州政府要求公立學校的所在學區必須按照規定與標準行事，譬如規定每學期的上課天數或者要求師生比的標準等等。但在1970-1980年代之後的績效責任運動產生了典範的轉移，從對於規定（rules）的要求而轉向對於結果（results）的要求（Elmore, Abelman, & Fuhrman, 1996）。即使如此，績效責任的定義並非堅如磐石，相反地有許多不同的取向。Elmore（1990）根據績效責任政策的軌跡歸類出涉及的理念可以區分為「技術本位績效責任」（technique-based accountability）、「顧客本位教育績效」（client-based accountability）及「專業本位教育績效」（profession-based accountability）三種不同向度之競爭性模式。但是美國政府在聯邦或者州層級的正式政策通常會以技術本位績效責任為主，減少顧客與專業本位的績效責任模式（Cobb, 2004）。所謂技術本位績效責任模式，係指教師教學、學生學習以及學校領導實務上，運用科學上被認為有效的知識，學校才有進步的可能。該模式強調學校所被賦予的角色任務、學校所應達成的目標以及明確定義出學校實際的成就水準。而績效責任可以藉由對目標清晰的定義，設立績效指標（performance indicators），然後蒐集客觀的表現資料並且作為下一次計畫的改進依據來加以落實。換言之，績效責任（accountability）從字義上看，一般認為可以定義為需負責任（accountable），負有明確的義務（obligations）和責任（answerable）。以往，學校校長及教師只要

努力及遵循既定的專業標準，就能滿足並符合績效責任的需求；相較之下，現行的績效責任運動則是強調結果（results）。

加拿大在聯邦政府層級設置的「省教育廳長委員會」（Council of Ministers of Education，簡稱CMEC）自1989年起提供兩個績效責任方案：分別是「學校成就指標方案」（School Achievement Indicators Program，簡稱SAIP），以及「加拿大全國教育指標方案」（Pan-Canadian Education Indicators Program，簡稱PCEIP）（Canadian Education Statistics Council, 1994）。其中學校成就指標方案係指1991年十二月對十三及十六歲學生進行閱讀、寫作以及數學的成就測量，並於1993年九月增加科學一科，同年十二月提出第一份數學成就測驗報告。而全加拿大教育指標方案則指CMEC於1993年九月在加拿大教育統計中，加入對教育績效責任的測量方案，該方案除對相關的政策利害關係人提供諮詢外，亦發展一評估教育學習的全方位指標，從學前教育到終身學習階段提供教育系統績效訊息，以反應聯邦政府所關注的績效責任。至於省級部份，該國統計（Statistics Canada）報告中顯示，卑詩省、亞伯達省、安大略省、魁北克省及紐芬蘭省負責四百五十萬中小學學生的教學（佔全加拿大的85%），其採取績效責任取向的共同特徵，包括：學生評量與考試方案、發展並完成指標系統、提供教育績效的官方報告（McEwen, 1995）。而其中安大略省推動績效責任制度為最，Mawhinney（1998）指出：該省於1996年六月設置了北美第一個以追求教育績效責任為任務的獨立性機構－教育品質和績效責任辦公室（Education Quality and Accountability

Office, 簡稱EQAO), 負責提供有關教育品質的訊息以及提升教育品質實踐活動, 同時並完成該省在三年級全體學生以及九年級部分抽樣學生之數學、閱讀與寫作等評量, 以確保教育的績效責任。同時, 我國教育部研議自2007年起正式進行國民中小學三、六、九年級學習成就評鑑指標之能力檢測, 作為老師及學生評量教學成效之主要依據, 並適時予以補救教學, 提升學生學習成效(教育部, 2002)。此能力檢測方案的實施, 將提供我國國民教育階段教育系統的學校行政績效責任訊息, 故本文旨在符應強調結果取向之績效本位的教育績效責任政策趨勢, 發展我國國民教育階段學校行政績效指標系統, 以利釐清誰(who)該負責? 負責什麼(what)? 以及對誰(whom)負責? 等核心問題。

## 二、學校行政績效本位之教育績效責任系統(performance-based accountability systems)建構的理念

Kogan (1986) 認為績效責任「應以績效責任負責者均易於檢視為條件」, 當應用到學校的情況下, 應對績效責任負責者包括同儕、學校領導人及經營者, 與非專業的利益團體如地方社區等。美國「南部地方教育董事會」(The Southern Regional Education Board) 指出, 現今績效責任系統應包括以下五要素: 1. 建立嚴格的課程內容標準; 2. 評量學生進步情形; 3. 專業發展需與課程內容標準和評量結果相結合; 4. 向社會大眾報告結果; 5. 依據結果進行獎懲及協助(Lashway, 1999), 結合這些要素以改善學生學習成

就。換言之, 標準可以提供明確的目標, 讓教師知道應該專注的焦點, 精心設計的評量可以提供朝目標進步的具體證據, 符合標準的專業發展可以協助學校發展達成目標的能力。此外, 向社會大眾報告結果, 可以施加壓力給學校促使其達成目標。最後, 依據官方的評定結果進行獎懲。至於「誰該負責(who)、負責什麼(what), 以及對誰負責(whom)等」之內涵, 美國密西根州「績效責任任務團隊」(Accountability Task Force, 2000) 提出了一套架構, 其內容如下:

### 1. 誰該負責:

有效的績效責任系統需要所有教育系統參與者為完成特定的結果負責。因為沒有任何一群人可以獨力改善學校和學生的績效與表現, 但是整個教育系統僅可在大家共同參與和承諾對完成可達成的目標負責時才能發揮作用。州政府、學區、學校管理者、教師和學生皆影響學校的績效, 若要績效產生改善, 就需要所有的人履行其責任。州政府應提供適當資源, 學校管理者必須確保資源有效率及有效果的運用, 教師教學要符合課程標準, 並且能激勵學生精熟課程目標、家長必須確保兒童準時到校上課, 而且做好學習的準備。

績效責任需與職權、能力緊密聯結, 負有績效責任者必須在實際上能完成受指派的目標, 舉例來說, 對學校沒有教的學生學習材料負責是不合理的; 同樣的, 如果校長缺乏作出改變所需的編列預算和管理職權, 卻要求其要對學校績效負責也一樣不合理。合理的責任分配及考量其達成績效的能力是必要, 如此才能結合「道德力量」(moral force), 也就是使教師、家長和其他人對績效作出負責的承諾, 進而

使績效責任系統發揮功用。

## 2. 對誰負責：

密西根公立學校有下列幾種負責方式：

- (1) 民主式的績效責任：傳統上，學校需對地方選民負責。如果學區的居民對於地方學校的績效不滿意，他們可以改選學校董事會的成員。
- (2) 合法式的績效責任：公立學校需符合州和聯邦的法律。
- (3) 專業式的績效責任：從事教育工作者需對同儕負責及符合專業規範與準則。由於傳統的績效責任制並沒有使密西根州的公立學校獲得足夠的高標準績效。為回應利害關係人的主張，立法機關又引進了二種績效責任制。
- (4) 市場式的績效責任：特許學校的設立與學校選擇權的擴張將市場式的績效責任引進了公立學校系統，這些政策使得學校直接對教育的「消費者」，家長及學生負責。不必等到下次地方學校董事會改選，家長可以帶著州的補助款一起轉到另一所學校，因此，學校不能符合家長的期望將流失學生及經費收入。
- (5) 標準導向的績效責任：立法機關開始透過密西根教育評量方案（Michigan Educational Assessment Program，簡稱MEAP）訂定關於學生應該知道而且能做什麼的明確標準。在過去十年中，MEAP所採用的標準導向績效責任制的重要性日漸增加。學生、學校和學區為達到高標準負有責任，如果在MEAP的測驗中獲得令人滿意的績效則可以得到獎勵，像是頒獎（給學生）。對測驗結果不滿意的話會有懲處，包括學校失去經營許可（accredi-

tation）或學區面臨州政府的接管。

## 3. 負責什麼

在密西根州傳統績效責任制中，對公立學校績效的預期顯然在地方層級。有些學校董事會為地方學校及學生設定高標準，有些則不是，然而不管州有沒有介入地方及學校的決策，還是要替學校和學區負起符合法規的責任，以確保學生學習達到最低限度要求。學區被要求每一年至少要有180個教學的日子，學校被要求要雇用合格的教師和管理者。

- (1) 學校改善：學校被要求發展學校改善計畫，成立學校改善小組，由家長及教師組成以執行改善計畫，並且針對計畫目標測量學校的進步情形。
- (2) 基礎課程：州建立一套基礎課程，提出所有學生學習後應有之學習結果。鼓勵地方學區的課程與州基礎課程一致，並且在不一致的時候知會學區的居民。
- (3) 核可（accreditation）：學校需定期評估課程基礎，學校成員和設備，及評估學校改善過程符合規定的情形。
- (4) 年度教育報告：所有學校必須提出年度報告，以提供有關學生成就、家長參與、評估狀態及其它有關執行學校改善計畫的資訊給家長與社區成員。

另外，美國州教育委員會於1998年所發展的州績效責任系統對於相同問題亦提出看法，茲就學校行政相關部分摘錄如表1所示。另外，關於學校行政層級績效責任系統之發展，該教育委員會（Education Commission of the States, 1998）亦提出績效責任系統的一些目的和設計特徵的建議，供作建構績效責任系統之參考（詳見表2）。

表 1 學校行政績效責任系統

誰應該負責?負責什麼?使用何種測量?需要什麼樣的支持?				
誰應該負責?	負責什麼?	使用何種測量?	負責的結果?	需要什麼樣的支持或協助?
學區/學校	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ 學生表現符合學術的標準</li> <li>■ 符合績效目標</li> <li>■ 適當的投入資源</li> <li>■ 適當的過程</li> <li>■ 符合州委員會的規範</li> <li>■ 學區和學校改善計畫</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ 學生成就測量</li> <li>■ 指標的測量,如退學、出席及畢業生的比例</li> <li>■ 認可的測量</li> <li>■ 方案評估</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ 向大眾報告績效結果</li> <li>■ 獎勵</li> <li>■ 授權</li> <li>■ 懲處</li> <li>■ 必要的協助</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ 適當的資源及職權</li> <li>■ 支持標準實施的地方政策架構</li> <li>■ 課程符合標準</li> <li>■ 技術協助及學校規劃的來源管道</li> <li>■ 學校/社區設定目標、檢視行動結果的過程</li> </ul>
校長/行政人員	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ 學生表現符合學術的標準</li> <li>■ 符合專業行政管理者的準則</li> <li>■ 行政人員的評鑑</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ 學生成就測量</li> <li>■ 指標的測量</li> <li>■ 行政人員認證的測驗</li> <li>■ 專業檢核</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ 建立證照和評鑑制度</li> <li>■ 執照或證書</li> <li>■ 重新認證</li> <li>■ 績效獎金</li> <li>■ 補救及協助</li> <li>■ 檢定、重新委任或解雇</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ 專業發展的機會</li> <li>■ 適當的資源與職權</li> <li>■ 標準課程</li> <li>■ 技術協助及學校規劃的來源管道</li> </ul>

資料來源：修改自 by Education Commission of the States(1998).

表 2 學校層級之績效責任系統

層級	績效責任系統的目的	基於目的而設計的績效責任系統的特徵	運用績效責任系統達成目的
學校	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ 評鑑課程是否有效</li> <li>■ 學生分班</li> <li>■ 發予學生證書</li> <li>■ 改善學生表現</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ 指標需包括社區的特性、學生的人口統計資料、出席率、畢業/ 結業率、追蹤學生離開學校之後(post-school)的整體表現以及學校層級的投入如資源分配促進專業發展、教材和學校課程實施</li> <li>■ 評量能與學校目標和學校課程結合</li> <li>■ 評量項目形式可以包括選擇、簡答、申論、工作表現、檔案及成果發表</li> <li>■ 評量結果能獲得及時的改善</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ 學校策略規劃過程的投入</li> <li>■ 評估學校達成目標的情形率、追蹤學生離開學校之後</li> <li>■ 評估學校設計符合學生和社區需要的有效程度</li> <li>■ 校內資源的重新分配</li> <li>■ 社區對話的基礎係基於學校改善的程度</li> <li>■ 測量家長對學校課程的滿意度</li> <li>■ 提供資訊給學區的消費者來指引學校</li> </ul>

資料來源：修改自 by Education Commission of the States(1998).

另根據Guth, Holtzman, Schneider, Carlos, Smith, Hayward和Calvo (1999)的看法指出績效責任系統有賴下列六個相關要素的協調一致，其架構如圖1：

1. 州和地方的內容標準要有某種程度的一致性：任何績效責任制應有清楚的內容標準指明學生應具備的知識與能力，在加州某些學區甚至發展出自己的內容標準，因此關於全國與地方層級上的內容標

準必須具有一致性來規範學生的行為表現。

2. 學生績效標準要與評量配合：就內容標準的層面來看，績效標準與測量學生是否符合績效標準的評鑑都應互相配合，在加州許多學區都被鼓勵發展它們自己的績效標準以及採用多元的評鑑方式，雖然全國性的評鑑制度也存在，它的評鑑內容與各州的評鑑標準不太一致，甚至有些州

並未採行任何的績效標準。

3. 不斷地進行資料分析和檢視學校績效：學校的績效標準應不斷進行調整、改變，例如：在特定時間內，學校內被指派的學生比例也需符合某種績效標準（例如在五年內有80%的學生符合績效標準）。而學校的績效標準或績效目標必須以建立全州或是學區的監控、輔助與介入協調方案為基礎，再者學校也被鼓勵分析學生的評

在發展績效責任制過程中每個利害關係人，諸如：學生、家長、老師、學校行政人員、政策制定者、企業家及社會人士等都是成敗的關鍵，他們的參與與意見都影響著方案的發展。

6. 績效責任系統的不斷改善：有效率的績效責任制最後一個要素即是定期的、有系統的檢驗、確認此制度所產生的影響，它是否達成既定的目標？學生與學校

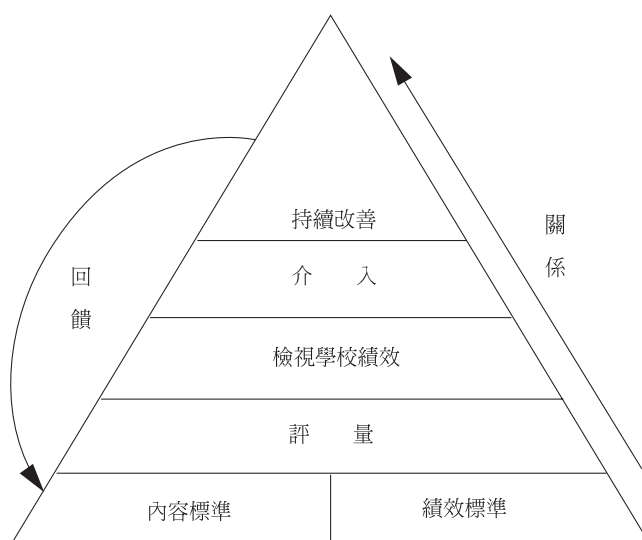


圖1 績效責任系統概念架構的組成要素

資料來源：Guth, G. J. A., Holtzman, D. J., Schneider, S. A., Carlos, L., Smith, J. R., Hayward, G. C. & Calvo, N. (1999)。

鑑資料以發現影響學校發展的因素。

4. 學校改善策略及介入策略：學校被要求符合績效目標，因此也需提供適當的協助來提升學校的表現，其中自動介入績效低落的學校並提供其必要的協助、居中協調是滿足某些特定需求的方式之一。

5. 利害關係人的參與和承諾：介入協調的方案 (intervention program) 也有些限制，它必須有強大的支持後盾。事實上，

的表現是否達到一定的標準？是否還有不完善需要補充的地方？建立起一檢核與平衡的機制，例如：外部評鑑者的參與，以確保績效責任制的長期合法性與適用性。

在發展學校行政績效責任系統時，指標的選擇是相當重要的步驟，一個有效的績效責任系統應包括多重指標，Murnane主張指標應只要著重在學校的產出，而Oakes並不同意這種說法，其建議也要提供學校脈絡的資訊指標。Shavelson則提出教育系統的整合模式，模式中將指標區分為教育輸入、過程與輸出指標（Porter, 1991）。茲分述如下：

(1) 輸入指標：包括財務和其他資源、教師素質、學生背景、家長/社區規範。

(2) 過程指標：可以分成二大類，包括學校教育組織特性及學校教育教學特性，分別說明如下：

a. 學校教育組織特性：依學校教育系統的階層來區分，可以分為國家品質、州品質、學區品質、學校品質；學校的性質應追求教育之卓越與公平。

(a) 學校品質

學校效能的相關文獻指出認為可以提升學生學習結果的一些學校特徵，而每一項特徵均可視為潛在的指標：教學領導、任務導向、對所有學生有高期望、工作導向的組織氣候，及結果的監控，然而這些概念缺乏明確的定義，其他還有學校和班級規模、年級結構、學校管理方式、教師賦能等等組織特徵均會對學生的學習結果產生影響。

(b) 學區、州和國家指標

有六個特徵值得作為指標基礎：

■規定 (Prescriptiveness)：各科要分配多少時間；在安排的時間內要包含那些主題；哪些學生要學些什麼主題；每個主題在何時及以何種次序教授；所授的每一主題要達到

什麼水準。

■一致性 (consistency)：一致性指出那些政策工具並存在教育系統內可以互補或強化。

■課程內容性質的詳細說明 (nature of the content specified)：除知道政策的規定和一致性是不夠的，還必須知道教或學的內容是什麼。

■正確性 (accuracy)：課程內容的正確性，課程不見得都是正確的，有時發展出的課程、架構、測驗可能出錯。

■權威性 (authority)：若教師認定政策具權威性，此時政策具有說服力，教師表現出來的信念和行為會較恰當。

■魅力權威 (charismatic authority)：提出的政策受到具有魅力的個體擁護。

■權力 (power)：視課程政策在合乎政策的程度，有權做出獎勵與懲處。

b. 學校教育教學特徵：教學的特徵意指學生所接受的實際課程內容與教師實際運用的教學策略。可以再分成兩個主要部分，課程品質（內容）和教學品質（教學）。特定課程的教學資源、教師素質及學生在非學術活動的參與情形可用來修正教學品質，指標應能反映學生所接受的課程與教學的適當性。

(a) 課程品質

由於教師所要教的與他們實際教的可能相當不同，而且要決定具體的最適合的水準是有困難的，因為沒有兩位教師的教學會完全一樣。然而，這部分主要感興趣的是描述教學的內容可以良好地預測學生

的成就，因此或許從學生的觀點來看教學內容的定義會是最有效的。

(b) 教學品質：

專家對於良好教學的看法不見得會一致，不過，有大量有關教學的研究指出良好教學品質的特徵，可以用來作指標。

- 教師所持的目標與期望的學生學習結果的一致性。
- 教師為學生達到特定結果負適當的責任。
- 教師對於什麼該教與什麼不教有清楚的認知。
- 仔細架構教學使其建立在學生已知的基礎上；並考量學生可能有的困惑。
- 教學設計可以增進學生建構自己知識的機會，減少其花時間在消極吸收他們所被教導的知識。
- 有效利用學生的時間，減少時間的浪費。

(3) 輸出指標：包括成就、參與、態度和志向的指標，然而，指標必須與其他的指標相關，指標與指標之間關係的改變

可以用來確定觀察結果改變的可能解釋。

### 三、學校行政績效本位之教育績效責任系統指標的相關研究

Richard (2000) 就美國政府歷年施政報告 (Goals 2000、NCLB等)、各州大法官釋憲條文及歷來專家們的研究與建議中，歸納出十六項學校績效項目，分別為讀寫能力、數理科技、批判性思考、對藝術之興趣、歷史知識、外語能力、縮短學生差距、學生健康公民素養、社會道德、教師素質、家長參與、畢業率、校園安全、班級規模及學校設施與環境等，試圖架構出一個整合的學校表現指標系統 (見表3)。在各指標的權重方面，從不同的角度看，有不同的權重分配結果，指標間權重分配必將有所取捨 (trade-off)。過去只針對學校學術成就表現的評鑑指標是有問題的，因此Richard以一般美國大眾的角度，針對學校整體的功能作了概略的權重分配，並承認其內容有進一步討論的空間。

表3 學校績效指標

主指標 (權重)	指標群 (權重)	細部指標
學術表現 (40%)	讀寫能力 (8.3%)	NAEP (依州別有調整) 讀寫測驗成績、英語課程比重、學生閱讀情形(圖書銷售率以及圖書館藏利用情形)、學生選讀英文讀寫課程之情形、語文進階考試通過比率
	數理科技 (8.3%)	NAEP 等 (依州別有調整) 數理科學測驗成績、學生大學主修數理科技領域人數比率、高中畢業生選修數理科技領域比率、十七歲學生數理科技領域進階考試通過比率
	批判性思考 (8.3%)	IQ 測驗成績及 Iowa 測驗成績 (Iowa 州)

表 3 學校績效指標 (續)

	對藝術之興趣 (1.7%)	NAEP 八年級音樂與視覺藝術成績、十二年級藝術活動參與、十七歲學生藝術領域進階考試通過比率、學生藝術課程修讀比率
	歷史知識 (1.7%)	NAEP 歷史地理測驗成績及 Iowa 測驗成績(Iowa 州)、十七歲學生藝術領域進階考試通過比率以及課程修讀比率
	外語能力 (1.7%)	外語能力考試通過率以及外語課程修讀比率
	縮短學生差距 (10%)	NAEP、SAT、ACT、AP 測驗之黑白種族學生分數差距以及不同教育程度父母之兒女在 NAEP 分數上之差距
非學業之成果 (25%)	學生健康 (8%)	兒童與青少年死亡率、過重比率、未婚少女懷孕率、感染愛滋以其他性病之比率、藥物濫用、黑白種族在此項目之差距
	公民素養 (13%)	18-24 歲公民在總統與國會選舉之投票率
	社會道德 (4%)	少年重大犯罪、槍械殺人、參與學校或非學校球隊、社區參與、校刊或校訊編輯之參與
學校過程之投入項目 (15%)	教師素質 (5%)	具博士學位比率、教師專長配課比率
	家長參與 (2%)	
	畢業率 (8%)	高中畢業、輟學、肄業比率，黑白種族在前三項目之差距
快樂童年 (20%)	校園安全 (13%)	高中畢業生曾受校園暴力之比率
	班級規模 (4%)	幼稚園到六年級之平均班級規模、班級人數少於二十九人之比率
	學校設施與環境 (3%)	學校整體環境與設施的滿意度

Mayer、Mullens和Moore (2001) 接受美國教育部委託，並根據許多實證研究結果，歸納出與學生學習有密切相關的學校

績效指標，指標內容分為三個層級：學校層級、教師層級以及教室層級，共有十三個指標，詳如表4：

表 4 Mayer 等人(2001)年接受美國教育部委託進行研究結果所歸納的指標架構

	具體指標	指標內涵說明
學校層級	學校領導	強調適當分權、溝通意見、給予關懷支持的領導被認為與學校表現有正向關係
	目標與願景	學校應能溝通並落實共享的願景目標與價值觀

表 4 Mayer 等人(2001)年接受美國教育部委託進行研究結果所歸納的指標架構 (續)

	專業社群	學校應有向心力高、流動率低、強調專業的成員
	校園紀律秩序	重視學校秩序與校園安全
	學習風氣與環境	設立學習水準要求並提供支持性的學習環境
教師層級	教師素質	教師智力與標準測驗成績
	教師配課	教師依照其專長配課情形
	教師教學經驗	教學經驗豐富的老師與新任教師所佔比例
	教師專業發展	是否提供教師專業上成長機會與適當之協助
教室層級	課程內容	理想的(預定的)課程內容在實際學校課程中實施的程度為何?
	教學法	教師適當的教學法有助於連結課程以及學生的學習
	教育科技	教室應該具有現代化學習設備;教師和學生也該多利用之於她們的教與學
	班級規模	在教師能隨著情境改變其教學方法的前提下,較小的班級有利於教師教學與學生的學習

Hanushek和Raymond在2002年進行一項關於學校績效評估的研究,發現2002年初期,CREDO調查每一州致力於瞭解績效系統詳細內容和影響的情形,這個領域的主要資料較其他領域要來得缺乏。大多州只提供自己州內的學區資訊,並有許多州甚至把這些資訊往下延伸到各個學校的層級。然而,只是提供未經處理的資訊當然

和正在發展的所有績效表現量測方法與施予獎賞和鼓勵是有所不同的。表5列出已經融入學校績效方案或被提出來作為立法當局採用的量測標準。把這些標準分成輸入、過程和輸出的方式。在表3只有十個變項屬於輸出的量測;六個關於學校活動和被歸類為過程變項;六個屬於輸入量測。

表 5 Hanushek 和 Raymond (2002) 績效系統變項內容

在績效系統中被使用或被提出的變項 (以類型分)		
輸入	過程	輸出
教師出席率	學生出席率	州成就測驗
學校設施與校園情況	學生參與州測驗的比率	大學入學考試分數
電腦數量	校長流動率	退學率
課程提供	學生流動率	畢業率
不合格教師數量	教師流動率	學生參加進階課程的數量
校園犯罪率	整學年的學校狀況	家長/社區滿意度
		學生通過期末考試的比率
		學生通過高中畢業考試的比率
		保留率
		休學率

他們也提供教育學中所指出的每個變項與學生成就之間關係的強度之摘要。表6根據與學生成就的關係和實證的證據來將每個變項依據強、中、弱此三種程度來加以區分。如果兩者關係尚未被研究或證據薄弱，則被歸類為弱度，所以我們認為它

要包含成爲學校績效系統之中只有較弱的支持程度。如果某變項有決定性的證據，但對學生成就的影響較低，我們把它歸類爲中度。如果其有決定性的研究顯示一個接近且有利的關係，其就被歸類爲有強度的關連。

表 6 Hanushek 和 Raymond (2002) 學生成就關連強度表

在使用或被提出來使用的績效變項中，與學生成就有關的強度		
弱	中	強
大學入學考試成績	學校設施與校園情況	退學率
課程提供	學生參加州測驗比率	畢業率
電腦數量	學生出席率	學生參加進階課程數量
不合格教師數量	教師出席率	學生通過期末考試的比率
家長/社區滿意度	整學年的學校狀況	學生通過高中畢業考試比率
校長流動率		保留率
校園犯罪率		學生流動率
教師流動率		休學率

Rubin在2004年發表一篇關於改進現行學校績效情形的報告。文中提到在1989年，「政府會計標準局」(Government Accounting Standards Board)，GASB出版一份關於中小學的學校績效資料之研究。

Rubin主張報告書中的資訊可幫助對教育有興趣之團體來評估教育服務的供應情形。這研究整理歸納出包含了輸入、輸出、成果和效能的財政與非財政之量測方法，其更強調要提供使用者解釋性資料來作為適當使用報告書的重要因素，詳見表7。

表7 由學校績效報告書的資訊所整理之 GABS 報告建議書內容要項

組成元素	量測方法	
輸入	支出 全校人數(包含學生和教職員工)	
輸出	學生上課天數 進步學生的人數 通過卡內基機構評估要求項目的比率 曠課率 退學率或保持率	
成果	考試類型 主要地區的測驗成績 成就測驗取得的量測 自尊量測 生理健康量測 畢業後的受雇和教育情形之量測 學生技能的自我評估 學生技能的家長評估	
效能(輸入對輸出或 輸入對成果)	每位學生的花費 課程花費 學校花費	
解釋性資料	可控制的	班級規模或生師比
	不可控制的	出席率 少數民族的學生量測 符合午餐費用減免資格學生之量測 補救課程需求之量測 學生流動率量測 英文為第二語言 學生註冊率

近期有研究分析公立學校報告書，發現一個大範圍的報告書量測方法（也就是各州的報告書中應該包含哪些資料）。此研究指出大部分的報告書包含測驗成績、畢業率和退學率、特定的學生特徵、班級規模或生師比以及學生出席率的量測。有別

於前述的其他特徵則比較不常出現在報告書中。一般而言，普遍的州報告書主要強調學校環境和智力成就，而對於其他與學生表現相關的特徵，例如家庭和同儕團體，則給予較少的注意（Rubin, 2004）。請詳見表8。

表 8 教育週刊（Education Week）對學校報告書的研究摘要

面向	特徵	含有此特徵的州數量 (%)
出版和傳播	此州是否有每間學校的年度報告書？	36 (100%)
	此州所有學校的報告書是否可在網路上取得？	26 (72)
	此州是否要求學校將報告書寄回家？	13 (26)
學生表現之比較	全國平均	17 (47)
	州平均	25 (69)
	學區平均	20 (56)
	前年	25 (69)
	相似學校或學區的分數	9 (25)
	由學生統計中預測得知的分數	3 (8)
	頂尖表現的學校成績	1 (3)
學業成就	考試分數	36 (100)
	畢業率	24 (67)
	退學率	33 (92)
	進階課程或測驗	14 (39)
	課程修習	11 (3)
	SAT/ACT 資料	20 (56)
	中學後計畫/經驗	15 (42)
學生	學生特徵	23 (64)
	學生流動率	12 (33)
教師、資源和學校氣候	教師資格	16 (44)
	薪資或其他財政資料	17 (47)
	紀律的維護	17 (47)
	班級規模/生師比	20 (56)
	學生出席率	30 (83)
	家長涉入	11 (31)
	滿意度/意見資料	5 (14)
其他關於學校的資訊	績效責任評比等級	9 (25)
	課程/價值體系之描述	15 (42)

#### 四、學校行政績效之教育績效責任系統指標在我國國民教育階段的應用

綜合Richard (2000)、Mayer (2001)、Hanushek和Raymond (2002)、以及Rubin (2004)等學者的見解，彙整學校行政績效指標的結果，可分成學生、教師、學校等三個層級；其中學生層級又可細分為學業表現和非學業表現兩部分，教師層級則指教師人力資源的狀況，學校層級部分則涵蓋學校資源和其他與學校有關的資訊兩部份等。部分詳述如下：

##### (一) 學業表現

由於Richard認為過去只針對學校學術成就表現來評鑑學校績效是有問題的，因此，在2000年以一般美國大眾的角度，針對學校整體的功能作了概略的權重分配，與學生學業表現相關的有：NAEP（依州別有調整）讀寫測驗成績、英語課程比重、學生選讀英文讀寫課程之情形、語文進階考試通過比率，以上是學生的讀寫能力佔整個學業表現的8.3%；NAEP等（依州別有調整）數理科學測驗成績、學生大學主修數理科技領域人數比率、高中畢業生選修數理科技領域比率、十七歲學生數理科技領域進階考試通過比率，以上是學生的數理科技能力佔整個學業表現的8.3%；IQ測驗成績及Iowa測驗成績是學生的批判性思考能力佔整個學業表現的8.3%；NAEP歷史地理測驗成績及Iowa測驗成績是學生的歷史知識能力佔整個學業表現的1.7%；NAEP、SAT、ACT、AP測驗之黑白種族學生分數差距、不同教育程度父母之兒女在NAEP分數上之差距是為

了縮短學生差距佔整個學業表現的10%；NAEP八年級音樂與視覺藝術成績、十七歲學生藝術領域進階考試通過比率是學生對藝術之興趣佔整個學業表現的1.7%；外語能力考試通過率是學生的外語能力佔整個學業表現的1.7%。

Hanushek和Raymond在2002年關於學校績效評估的研究，列出已經融入學校績效方案或被提出來作為立法當局採用的量測標準，與學生學業表現相關的有：學生參與州測驗的比率、州成就測驗、大學入學考試分數、學生參加進階課程的數量、學生通過期末考試的比率和學生通過高中畢業考試的比率。

Rubin在2004年發表一篇關於改進現行學校績效情形的報告。報告中提到在1989年，GASB出版一份關於中小學的學校績效資料之研究。在報告中作者主張報告書中的資訊可幫助對教育有興趣之團體來評估教育服務的供應情形。這項研究整理歸納出包含輸入、輸出、成果和效能的財政與非財政之量測方法，其更強調要提供使用者解釋性資料，來作為適當使用報告書的重要因素，與學生學業表現相關的計有：考試類型、主要地區的測驗成績和成就測驗取得的量測等。

《教育週刊》(Education Week)則顯示：考試分數、進階課程或測驗、SAT/ACT資料、與全國平均比較、與州平均比較、與學區平均比較、與前年成績比較、與相似學校或學區的分數做比較、與由學生統計中預測得知的分數做比較以及與有頂尖表現的學校成績做比較。

由上述的研究結果可以發現，學生在學業方面的表現，的確是佔了評鑑學校績效的大部分。

## (二) 非學業表現

Richard在2000年的研究中，提到：十二年級藝術活動參與、學生藝術課程修讀比率，屬於學生對藝術之興趣的指標；學生閱讀情形（圖書銷售率以及圖書館藏利用情形），屬於讀寫能力指標；外語課程修讀比率，屬於外語能力指標；十八-二十四歲公民在總統與國會選舉之投票率，屬於學生的公民素養指標；黑白種族在學生健康項目（青少年死亡率、學生過重比率、未婚少女懷孕率等）之差距及黑白種族在高中畢業、輟學、肄業比率之差距。

GASB 在1989年出版關於中小學學校表現資料之研究報告，提及曠課率、註冊率、自尊量測、生理健康量測、畢業後受雇和教育情形之量測、學生技能的自我評估、學生技能的家長評估、學生上課天數、進步學生人數、少數民族的學生量測、符合午餐費用減免資格學生之量測等。

《教育週刊》則提到：課程修習、中學後計畫/經驗、學生特徵和退學率。

至於，Hanushek和Raymond除了2002年的研究外，也提供了教育研究中所指出的每個變項與學生成就之間關係的強度之摘要，根據與學生成就的關係和實證的證據來將每個變項依據強、中、弱此三種程度來加以區分。如果兩者關係尚未被研究或證據薄弱，則被歸類為弱度，所以我們認為它要包含成為學校績效系統之中只有較弱的支持程度。如果某變項有決定性的證據，但對學生成就的影響較低，我們把它歸類為中度。如果其有決定性的研究顯示一個接近且有利的關係，其就被歸類為有強度的關連。他們提到的指標有：畢業率、輟學率、肄業率、休學率、流動率、

出席率和保留率等。

然而，Hanushek和Raymond所提出的這幾項指標，在Richard、GABS報告建議書和《教育週刊》當中皆曾提及，由此可見其重要性。

## (三) 教師人力資源狀況

Richard在2000年的研究中，指出學校中教師具博士學位的比率和依教師專長配課的比率，會影響學校的績效。2001年Mayer接受美國教育部委託，根據許多實證研究結果，歸納出與學生學習有密切相關的十三項指標，其中與教師相關的如下：教師的素質，亦即教師的智力與標準測驗的成績、依照教師其專長所配課的情形、教學經驗豐富的老師與新任教師所佔的比例、是否提供教師專業上成長的機會與適當之協助，也和學校績效有關。

Hanushek和Raymond在2002年所進行關於學校績效評估的研究，發現在績效系統中被使用或被提出的變項，有：教師的出席率、不合格教師數量以及教師的流動率會影響學生的學業表現。《教育週刊》對學校報告書的研究報告，亦即各州的報告書中應該包含哪些資料，顯示出「教師的資格」也會影響學校的績效。綜上所述，最常被提到的是：教師專長配課比率和教師出席率。

## (四) 學校資源

Richard在2000年就美國政府歷年施政報告（Goals 2000、NCLB等）、各州大法官釋憲條文以及歷來專家們的研究與建議，歸納出十六項學校表現的項目，其中與學校資源有關的是班級規模、班級人數少於二十九人之比率。

Hanushek和Raymond在2002年進行一

項關於學校績效評估的研究，並且在研究中列出已經融入學校績效方案或被提出來作為立法當局採用的量測標準。屬於學校資源的部分有兩項分別是電腦數量和課程提供。

GASB 在1989年出版一份關於中小學校表現資料之研究報告，並據此研究歸納出報告書中最普遍使用的指標，其中屬於學校資源的有每位學生的花費、課程花費、學校花費、支出、補救課程需求之量測、全校人數（包含學生和教職員工）。

《教育週刊》對學校報告書的研究報告摘要中，屬於學校資源的部分有生師比、薪資或其他財政資料。

值得一提的是，班級規模和生師比多次出現在不同學者的主張，可見其重要性與代表性，值得教育當局採納作為學校績效指標的建構。

#### (五) 其他關於學校的資訊

Richard歸納出十六項學校表現的項目中，有不小的比重強調學生的健康與校園安全，因此把它歸納到此部分，其包含有兒童與青少年死亡率、學生過重比率、未婚少女懷孕率、感染愛滋以其他性病之比率、高中畢業生曾受校園暴力之比率。

Mayer於2001年接受美國教育部委託，並根據許多實證研究結果，歸納出十三個學校績效指標，屬於此部分的指標包括強調適當分權、溝通意見、給予關懷支持的學校領導、學校應能溝通並落實共享的願景目標與價值觀、學校應有向心力高、流動率低的專業社群、對學校秩序與校園安全的注重以及設立學習水準要求並提供支持性的學習環境。

Hanushek和Raymond在此部分則提出

校園犯罪率、家長/社區滿意度、對學校整體環境與設施的滿意度。

《教育週刊》對學校報告書的研究報告摘要中，屬於此部分的有三項，分別是紀律的維護、家長涉入、課程/價值體系之描述。

值得一提的，校園犯罪率、家長/社區滿意度以及對學校整體環境與設施的滿意度，也重複出現在不同學者的研究報告中，顯見其重要性。

總而言之，我國學校行政績效指標的建構可以參酌應用以上分類與細目，其指標系統可分成學生、教師、學校等三個層級；其中，學生層級又可細分為學業表現和非學業表現兩部分。教師層級則指教師人力資源的狀況；學校層級部分則涵蓋學校資源和其他與學校有關的資訊兩部分。其中，學生層級可以區分為教育參與與流動與教育成效等指標向度，教師層級則為教師人力資源與發展，以及學校層級的經費與財務方面資源的投入以及與學校有關的組織與學習條件等。茲詳述如下：

#### 1. 指標向度 I：教育成效

- (1) 指標1-1：國中基本學力測驗國語科平均分數
- (2) 指標1-2：國中基本學力測驗英語科平均分數
- (3) 指標1-3：國中基本學力測驗數學科平均分數
- (4) 指標1-4：國中基本學力測驗自然科平均分數
- (5) 指標1-5：國中基本學力測驗社會科平均分數
- (6) 指標1-6：不同族群在國中基本學力測驗分數之差異

## 2. 指標向度II：教育參與與流動

- (1) 指標2-1：國中畢業率
- (2) 指標2-2：國小畢業率
- (3) 指標2-3：國中輟學率
- (4) 指標2-4：國小輟學率
- (5) 指標2-5：各族群國中畢業率之差異
- (6) 指標2-6：各族群國小畢業率之差異
- (7) 指標2-7：各族群國中輟學率之差異
- (8) 指標2-8：各族群國小輟學率之差異
- (9) 指標2-9：國小學生人數
- (10) 指標2-10：國中學生人數

## 3. 指標向度III：人力資源與發展

- (1) 指標3-1：教師具有碩士以上學位比率
- (2) 指標3-2：教師專長配課比率
- (3) 指標3-3：教師流動率
- (4) 指標3-4：教師平均年資
- (5) 指標3-5：行政人員數量
- (6) 指標3-6：學校義工數量
- (7) 指標3-7：代課教師人數
- (8) 指標3-8：教師合格率

## 4. 指標向度IV：學校經費與財務

- (1) 指標4-1：國中教育經費資本門數額
- (2) 指標4-2：國中教育經費經常門數額
- (3) 指標4-3：國小教育經費資本門數額
- (4) 指標4-4：國小教育經費經常門數額
- (5) 指標4-5：平均每一國中生教育經費支出
- (6) 指標4-6：平均每一國小生教育經費支出

## 5. 指標向度V：學校組織與學習環境

- (1) 指標5-1：英語課程實施比重
- (2) 指標5-2：國中生曾受校園暴力之比

率

- (3) 指標5-3：國中平均班級規模
- (4) 指標5-4：國小平均班級規模
- (5) 指標5-5：學校整體環境與設施滿意度
- (6) 指標5-6：免費午餐供應情形
- (7) 指標5-7：各族學生分佈情形

最後，如同《教育週刊》針對學校報告書的研究報告摘要中，指出在所有調查的三十六州中，幾乎每一州都有所屬學校的年度報告書，但是就報告書的資訊提供而言，只有二十六州可在網路上自由取得。但若一般民衆或家長想要瞭解學校的年度表現，則無法上網瀏覽，僅有十三州要求學校將報告書寄給家長。因此國內建構學校績效系統亦應同時考量學校報告書的呈現與資料取得的途徑，以符合教育成效應對公眾負責的觀點與作法。

## 參考文獻

- 教育部 (2002)。國民中小學學生學習成就評鑑指標運用於教學成效之檢定規劃說明。2003年1月6日，取自<http://www.eje.edu.tw/ejedata/kying/200212241559/911224.htm>
- Accountability Task Force(2000).*So all succeed-delivering the promise of Michigan public schools*. Retrieved January 28,2002, from <http://www.mi-accountability.org/report.pdf>
- Canadian Education Statistics Council (1994). *Pan-Canadian education indicators program*. Toronto: Author.
- Cobb, C. D. (2004). Looking across the

- States: Perspectives on school accountability. *Educational Foundations*, 18 (3/4), 59-79.
- Education Commission of the States (1998). *Designing and implementing standards-based accountability systems*. (ERIC Document Reproduction Services No. ED 419275)
- Elmore, R. F. (1990). *Restructuring schools : The next generation of educational reform*. San Francisco, CA : Jossey Bass.
- Elmore, R. F., Abelman, C.H., & Fuhrman, S. H. (1996). The new accountability in state education reform : From process to performance. In H. F. Ladd (Ed.),  *Holding schools accountable: Performance based reform in education* (pp.65-98). Washington, DC: The Brookings Institution.
- Guth, G. J. A., Holtzman, D. J., Schneider, S. A., Carlos, L., Smith, J. R., Hayward, G. C. & Calvo, N. (1999). *Evaluation of California's standards based accountability system: Final report November 1999*. Retrieved January 28,2002, from [http://web.wested.org/online\\_pubs/accountability/index.htm](http://web.wested.org/online_pubs/accountability/index.htm)
- Hanushek, E. A., & Raymond, M. E. (2002). *Lessons about the design of state accountability systems*. Federal Reserve Bank of Boston. Conference Series; Jun 2002; 47; Banking Information Source.
- Kogan, M.(1986). *Education accountability: An analytic overview*. London: Hutchinson.
- Lashway, L. (1999).  *Holding schools accountable for achievement*. Retrieved January 28,2002, from <http://eric.uoregon.edu/publications/digests/digest130.html>
- Mawhinney, H. B. (1998). Patterns of social control in assessment practices in Canadian frameworks for accountability in education. *Educational Policy*, 12 (1-2),98-109
- McEwen N. (1995). Accountability in education in Canada. *Canadian Journal of Education*, 20 (1) , 3-17.
- Mayer, D.P., Mullens, J.E., and Moore, M.T. (2001). *Monitoring school quality: An indicators report* (NCES 2001-030).
- Poter, A. C. (1991) . Creating a system of school process indicators. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 13 (1), 13-29.
- Richard R., (2000). Toward a composite index of school performance. *The Elementary School Journal*, 100 (5), 409-441.
- Rubin, M. A. (2004) . Improving the current status of school performance reporting. *Journal of Public Budgeting, Accounting & Financial Management*, 16 (2) , 147-170.

教育資料與研究雙月刊  
第68期 2006年2月 頁63-78

## 國中基本學力測驗使用量尺分數之檢討與省思

余民寧

### 摘要

本文針對行之有年的國中基本學力測驗量尺分數的使用問題，提出學理與實務上的反省與評論。從學理上而言，現行量尺分數的使用，有其學理上的優勢與強而有力的實徵證據支持；從實務上而言，卻有不易被大眾理解與釋懷質疑之處；但從政策上而言，它卻已經部分達成當初的教改使命。因此，是否需要改變現行量尺分數的使用，各有其考量的優劣點存在，很難斷然回答是或否。不過，從本文的檢討與省思中可知，我們尚需要考量更多的研究報告、民意的觀點、與政策達成效益幾個層面，進一步審慎思考，才能做出一個完美的政策決策。

**關鍵詞：**國中基本學力測驗、量尺分數、試題反應理論

---

余民寧，國立政治大學教育學系教授

電子郵件為：mnyu@nccu.edn.tw

來稿日期：2006年2月17日；修訂日期：2006年2月19日；採用日期：2006年2月21日

# Reflections and Comments on the Scaled Scores Used in the Basic Competency Test for the Junior High School

Min Ning Yu

## Abstract

This paper had reflected and commented on the usage of scaled scores in the Basic Competency Test for the Junior High School. Theoretically speaking, the current usage of scaled scores had many advantages and got strongly supported by the empirical evidences. In practice, the usage of scaled scores caused many doubts and was not easily understood by common layers. But from the perspective of policy making and execution, the usage of scaled scores had partially fulfilled the goals of the Education Reform. So, was it necessary for changing of the usage of scaled scores? It was really hard to answer this question: yes or no. Therefore, we needed more evidences of the empirical studies, sincerely thought about people's opinions, and considered the effectiveness of the policy execution. Then, we could make the more perfect policies again.

**Keywords:** basic competency test for the junior high school, scaled scores, Item Response Theory

---

Min Ning Yu, Professor, Department of Education, National Chengchi University

E-mail: mnyu@nccu.edn.tw

Manuscript received: February, 17, 2006 ; Modified: February, 19, 2006 ; Accepted: February, 21, 2006

國中基本學力測驗實施至今，已迄五年餘，諸多相關研究報告及問卷調查結果也紛紛出籠（余民寧、賴姿伶、劉育如，2004；余民寧，2005；余民寧、賴姿伶、劉育如，2005；余民寧、謝進昌，2006），已到了該檢討的時候了。根據上述相關文獻的評閱，國中基本學力測驗需要檢討的地方甚多，限於篇幅，本文僅著眼於「量尺分數的使用」之議題，做深入的檢討與反省，以作為激勵未來改進升學考試之參考；至於其他議題的反省與檢討，則有待學界先進們的共襄盛舉，為將來建置一個更公平、更客觀的升學考試方式做把關的工作。

## 一、量尺分數的使用現況

現行使用的國中基本學力測驗的量尺分數（scaled scores），每一考科得分的計算是從1分到60分不等的計分方式，五個考科得分加總後，為一種5分到300分不等分佈的總得分。除了量尺分數的呈現外，考生的成績單上會同時出現根據量尺總分換算出來的百分等級分數（percentile rank），即PR值。考生即根據此份成績單去甄試、申請、或接受分發到某個高中或高職學校就讀，這種新式的考試升學方式，也已經行之五年，雖然社會大眾對此教育改革仍感疑惑不平之時，但卻也逐漸習慣於默然接受這種新式的升學遊戲規則。

根據當初的規劃（鍾觀賜，1999；林世華，2000），國中基本學力測驗量尺分數的使用，是根據試題反應理論（item response theory, IRT）為理論基礎（李源煌、楊玉女，2000；王立行，2001），以單參數Rasch模式作為測驗等化（test equat-

ing）的機制來建置4,600題的題庫試題，供往後一年兩試的國中基本學力測驗使用（涂柏原、章舜雯，2000；陳柏熹，2000），而於2001年開始施測後，乃依據Keats & Lord（1962）及Lord（1965, 1969）的強真分數模式（strong true score models）理論（即假設考生的原始分數會呈現一種廣義的beta-binominal分配）為計分公式，並輔以正弦反函數的非直線轉換（arcsine transformation）方式來穩定測量標準誤（standard errors of measurement）的計算（涂柏原，2005），將每位考生的原始得分（即答對題數）轉換到一個相同單位的量尺上，此即目前所使用的量尺分數計算的來龍去脈。

這種量尺分數的使用，有幾項優點：

- (1) 計分背後的學理堅強雄厚，深獲學術界的肯定與背書；
- (2) 各科分數單位相同，方便跨考科之間的比較；
- (3) 測量標準誤亦一致，可減少因為測量誤差所造成的估計不公平現象；
- (4) 即使一年多試，也可以進行跨考次之間得分的比較，增進得分比較的公平性；
- (5) 計分程序及常模建立均標準化，即使跨年度得分之間的比較，亦是相對公平的；
- (6) 政府可以充分掌握有關國民教育發展素質的長期證據，作為規劃教育優先補助區及其他教育政策決策的參考。這些優點，使得現行量尺分數的使用在政府推行教育改革之時，為達成當初規劃的教育改革目標之一：「高中職社區化」，而取得堅強學理的依據與支持，於是成為教育部最後的政策

決策。

但是，此項政策的決策過程並非十分嚴謹，考慮還不夠十分周詳，不僅未經過學術界的學理辯論、未獲實徵研究數據的充分佐證、以及未獲社會大眾多數民意的支持與信任，即貿然決定實施，因而造成在民國90年剛實施初期，教育部花費不少心力與經費，到全國各地巡迴宣導、解釋、與溝通作法，至今雖然已經過了五年，但是社會大眾還是似懂非懂。但由於升學考試的辦理機構僅此一家（即官方舉辦），別無分號，社會大眾雖然還在質疑國中基本學力測驗的考試公平性問題，但是整體而言，學生與學校雙方對此政策的實施感受，雖不滿意，但還能接受（余民寧，2005；余民寧等，2004，2005）。話雖如此，量尺分數的使用問題還是值得提出來再做檢討與省思，以期能夠做到促進未來的升學考試更加公平、更加客觀的地步，這樣子的升學政策即是一種良好政策，才能深獲全國民眾的支持與擁護。

## 二、為什麼需要檢討？

量尺分數的使用，真的能夠解決考試計分的公平性問題嗎？其答案是否定的。那麼，量尺分數的使用也真的一無用處嗎？其答案也是否定的。這就是筆者之所以要提出來檢討與進行省思的地方所在。

### （一）從學理基礎來比較

國中基本學力測驗所使用的量尺分數，是依據試題反應理論發展而來。從測驗理論的發展角度來說，試題反應理論比古典測驗理論（classical test theory, CTT）假設更嚴謹、理論主張更雄厚堅強、推理

更合乎數理邏輯、演算過程更嚴密、佐證證據更具說服力、應用廣泛且更周延；此外，試題反應理論所持的基本假設，如：大樣本、單向度、局部獨立性、參數估計方法（如：最大概似估計法（maximum likelihood estimation, MLE））等，在當前30萬名考生的大規模考試情境下，更容易被滿足而沒有違反基本假設之虞。這些都是試題反應理論的優點，也是適合使用試題反應理論的時機與場域所在，因此，在教育改革時，比較容易獲得新政策的青睞和支持，這也是理所當然的。

然而，試題反應理論比古典測驗理論所使用的數學公式深奧、難懂、複雜、且高度仰賴電腦的運算，這些都是使得試題反應理論難以被廣大社會群眾接受的原因所在。因此，在推廣上，勢必會遭遇比古典測驗理論還要大的困難與障礙。讀者可以回想一下：2001年剛實施基本學力測驗之時，國中基本學力測驗推動小組不知投注多少心力與經費，全省各地到處巡迴宣導、解釋、與溝通作法，但其成效如何呢？大家都懂了嗎？其答案想必是否定的。大家還是一樣似懂非懂的（包括教育部等政府決策機構、學校、家長、與學生），只能被動地信任測驗專家們所建議的而已，這也難怪筆者調查所得：「整體而言，學生與學校雙方對此政策的實施感受，雖不滿意，但還能接受」（余民寧，2005；余民寧等，2004，2005），也就不足為奇了。

但是，筆者根據大數原理或中央極限定理（central limit theorem）的說法，要點出一項統計分配的基本假設（或甚至是可能的事實），那就是：在30萬名考生所形成的大規模考試情境下（即大樣本時），考生

的作答反應資料，應該都會呈現大眾所熟悉的「常態分配」(normal distribution)的形狀；也就是說，多數人的得分會集中在平均數上下一個標準差的範圍內(約佔68.34%)，而在兩極端得分者會佔少數。如果30萬名考生的得分(不論是使用古典測驗理論的原始總分算法或是使用試題反應理論的能力估計值或量尺分數的算法)真的呈現常態分配的話，那麼，選擇使用古典測驗理論或試題反應理論來計分，其得分的次數分配也就沒有明顯差別了；換句話說，30萬名考生所形成的團體，已經是構成統計學上所謂的「母群體」，而母群體所形成的次數分配，幾乎都會呈現常態分配，在此常態分配下，每位考生得分在團體中的相對位置是不會因為使用不同測驗理論而改變的。但是，古典測驗理論淺顯易懂，試題反應理論深奧難懂，有無必要抉擇使用試題反應理論作為計分的理論依據？實在有值得商榷之處。這一點疑問，已經是屬於價值判斷與政策決策的議題，而非測驗專業所能完全解答的了。

## (二) 從作答組型的實質涵義來比較

傳統聯考的計分方法，使用百分制加權法來計算考生的得分，亦即，考生答對多少題，每題各得多少分，兩者合併加權計算後，便可獲得每位考生的得分成績。這種作法很簡便、淺顯易懂，不需多大的解釋，也都容易使社會大眾明瞭上手，即使社會大眾不知道其背後的學理是根據古典測驗理論的原理而來，但僅憑每位國民具有的基礎算數概念，也都能接受這種計分方式的合理性與公平性。

然而，傳統聯考的計分方法真的公平、合理嗎？其實也未必然如此。首先，

原始得分相同的考生，其真正的實力相同嗎？這是第一個被質疑的地方。其實，由許多測驗與評量方面的研究(余民寧，1994，2002a，2002b；余民寧、林曉芳、蔡佳燕，2001；余民寧、陳嘉成，2001；林曉芳、余民寧，2001；游森期、余民寧，2006)顯示，原始得分相同的考生，其真正的實力未必相同，這是因為每位考生的作答組型(response pattern)(即每位考生在一份測驗中呈現答對與答錯結果的排列方式)未必相同，並且每一試題的難度、鑑別度、和猜測度也未必一致的緣故所致，除非使用不同的評量方式(如：概念構圖法、S-P表法、路徑搜尋算則法、或知識結構診斷評量法)才能彰顯出其間的差異，否則，光是依據傳統的百分制加權法作法，是無法彰顯考生間「表面得分相同，但真正實質能力未必相同」的實質差異問題。因此說來，古典測驗理論的傳統計分方法，未能達到實質計分精確的地步，也就不見得比較公平、合理了。當然，追求學理上所說的計分公平、實質合理與客觀，是學術研究的重點，並非是社會大眾關心的焦點所在，如果政策上決定要追求學術真理上的實質公平，則我們還是可以透過溝通宣導的方式，讓社會大眾都能夠接受此一作法。

但是，很諷刺的是，國中基本學力測驗係以試題反應理論中的Rasch模式為計分基礎的，根據該模式的演算法則顯示，原始答對題數相同者的能力估計值(或其轉換後的量尺分數)是一樣的，這是因為原始得分是能力估計值的充分統計數(sufficient statistic)的緣故。這種計分方法的精神與傳統聯考的計分方法並沒有兩樣，依然都是漠視每位考生有不同的作答組型，

以及不承認每一試題有不同的鑑別度與猜測度存在的事實所致，故，原始答對題數相同者（即不論考生是在哪一（些）試題答錯），其換算後的量尺分數皆相同。或者，我們也可以反過來質疑地問：「量尺分數相同的考生，其真正的實質能力也相同嗎？」其答案想必也是否定的，其理由也與上述者相同。

所以說來，哪一種測驗理論的計分有無比較高明之處？從上述的比較說明中可知，我們還有許多可以努力改進的空間。

### （三）從測量誤差的觀點來比較

其次，古典測驗理論的傳統計分方法，被第二個質疑的地方即是假設每位考生的測量誤差是一致的。這一點假設雖然是古典測驗理論的特色，但完全遷就於背後理論的數理計算與推理方便的事實，也就成爲最被詬病的地方所在。顯然，在任何考試情境中，假設每位考生的測量誤差是一致的，是一種不合理、也不可能存在的說詞。

但，也是很諷刺的是，國中基本學力測驗的量尺分數的計算，爲了穩定測量誤差不受考生得分分佈的影響，而使用所謂的正弦反函數非直線轉換（涂柏原，2005）方式，來轉換每位考生的答對題數（即原始得分）到共同的量尺上。表面上看來，此作法的確非常嚴謹、合乎數理邏輯的演算與推理、且其背後測量理論的學理說詞亦堅強有力，也真能說服社會大眾採信。但很顯然地，此決策的思維（維持穩定的測量誤差）亦深受古典測驗理論傳統作法的影響，無法擺脫。如此一來，試題反應理論原本的特色之一：「允許每位考生都有其不同的測量誤差存在」的事實，便成

爲子虛烏有，試題反應理論的特色在此無法彰顯，讓人看不出它有比古典測驗理論更高明的地方，這豈不是很可惜！決策作法與理論期望間豈不是自相矛盾呢！

### （四）從量尺分數轉換的精確性來比較

根據每年國中基本學力測驗推動小組所公布的量尺分數與原始得分（即原始答對題數）對照表顯示，每一考科的量尺分數是從1分到60分不等，五科加總後，總量尺分數爲介於5分到300分不等。因此，我們可以查表得知一個趨勢，那就是：每一考科若只答錯一題（不論答錯哪一題），五科加總後（共答錯五題）的量尺分數總分，會比同樣是答錯五題，但卻是集中在同一考科，而其餘四考科皆滿分的量尺分數總分還低；其後果即是，入學高中職校的志願序，便會因此而後退一、兩個志願，影響非常深遠。當然，這個現象會引發社會大眾的延伸議論：分散答錯比集中答錯的得分還低，是否意味著各科均衡發展遠比不上單科集中發展來得重要？同樣是粗心大意的作答，是否也需要訓練到集中犯錯而不是分散犯錯的地步呢？由此可知，考生於考試當時的作答壓力是十分沈重的，他（或她）們必須戰戰兢兢地作答，並且小心翼翼地檢查與核對，稍微一不留神，即有可能墜入天堂或地獄的天壤之別。這樣的升學壓力，對一位年僅十五歲左右的青少年而言，真的是負擔不起的沈重！難怪筆者的調查所得：「國中基本學力測驗的實施，是否降低你的升學壓力或補習壓力時？絕大多數學生與學校的回答都是否定的，甚至有不少人回答更加沈重了」（余民寧，2005；余民寧等，2004，2005），這也就不難想像得到了！

其實，從考生的原始答對題數、IRT的能力估計值、與量尺分數三項指標並列呈現，我們不難發現其間的轉換關係不僅是非直線的，並且也非完全涵蓋周延的。筆者的意思是說，每位考生的IRT能力估計值的值域，遠超過現行量尺分數的刻度之外，因此，在換算之後，有些考生的量尺分數會低於0分，而有些則會高於60分，因而基本學力測驗推動小組的政策乃決定：凡低於1分者皆以1分計算（故，社會大眾可以看見每一考科中，若答對題數低於某一數目以下時，其得分皆以1分來表示的現象），而高於60分者皆以60分計算（同理，讀者亦可見每一考科中，若答對題數高於某一數目以上時，其得分皆以60分來表示的現象）的作法。這項決議對每位考生而言，都公平、公正嗎？想當然爾，其答案一定是否定的。

根據許多實徵例子的演算結果（王立行，2001；曾建銘，2005）顯示，不論考生的得分是以原始答對題數、IRT能力估計值、或量尺分數的方式來表示，考生得分間的相對位置是不容許改變的；亦即，不論使用哪一種分數來當作考生成績，考生得分間的相對地位應該是不會改變的，也不容許改變的，不然，使用不同轉換公式豈不造成更大的計分不公平現象了嗎？因此，真正量尺分數的使用結果，其值域應該會介於負無窮大（即 $-\infty$ ）到正無窮大（即 $+\infty$ ）之間，但由於考量到最低得分呈現負值時的概念及作法，不容易被社會大眾所理解和接受，因而，仿照美國ACT的作法稍加改良，招頭去尾後，故，決議使用介於1分到60分不等的計分量尺。坦白說，這種現行作法只對中間得分考生的計分而言是公平、精確的，而對兩

極端得分的考生而言，卻是不公平、也不精確的。但是我們只見到考生、家長、學校老師、及媒體新聞報導，均只注意到得高分者部分的不公平現象而已，但對於得低分部分的不公平現象，卻很少有人或機構願意出面為他們伸張正義。

所以說來，以學術真理的觀點來衡量，現行量尺分數的作法，對每一位考生成績的計分而言，真的有比古典測驗理論的傳統作法更公平、更精確了嗎？其實，大家都是心知肚明。

#### （五）從政策達成的觀點來比較

兩年前，應考生家長及學校的集體要求，台北市政府教育局決議公布台北一考區的量尺分數組距，以三分為一組距，公布台北一考區的考生相對成績。當初，教育部的政策堅決反對台北市的這項作法，其理由是：會引來其他縣市的競爭效尤，增加考生無謂地競爭分數，而增加升學的壓力。中央政府與地方政府為此一政策決策之看法分歧，鬧得一時不可開交。

然而，筆者事後從台北市政府教育局的檢討會議中得知，公布組距與否，已經不太會影響考生選填第一或第二的升學志願序，充其量，僅影響少數選填第三或第四升學志願序的考生。絕大多數考生及家長的心態和作法是：「如果沒有機會考上第一或第二志願的高中職校的話，就決定就近就讀社區的高中職校（或完全中學、或綜合中學）即可」；換句話說，中央政府的教育改革目標之一：推動「高中職社區化」，在國中基本學力測驗實施多年之後，此政策儼然已經達成大部分。沒有達成的部分，也是最難以達成的部分，那就是：「降低升學壓力」。筆者認為降低升學

壓力的問題，是無法由變更考試的計分方式來達成的，它與計分方式無關，而是與整個升學制度有關。

這幾年來，政府積極推行九年一貫課程，並且在中小學實施新式的「國民中小學學生成績評量準則」政策，採五等第九分制的評量方法，特別注重實作評量與日常生活考察的重要性，已經逐漸淡化傳統百分制分數「標籤化」的影響力。再加上，教育改革推動高中職校社區化政策，配合高中升學方式改採國中基本學力測驗的實施，以及配合推行多元入學方案政策，在在使得量尺分數的使用，已經促進達到落實「高中職社區化」的政策目標。也就是說，量尺分數的使用，已經淡化成績分數之間微分之差的白熱化競爭趨勢，而讓高中職校能夠更專注於發展有學校本位課程的特色，並且導引國民中學的教學正常化。平心而論，筆者認為這項政策的達成，可以歸功於國中基本學力測驗使用現行的量尺分數，作為甄試、申請、或分發入學的依據之一。模糊淡化成績分數之間的些微差距，而集中注意力於發展自身的興趣專長與特色，這就是當前量尺分數使用的最大功勞所致。雖然做得還不夠完美，但已經是瑕不掩瑜了！

綜合上述，量尺分數的使用，確實是有必須加以反省與檢討之處，它真的能夠解決考試計分的公平性問題嗎？或者真的一無是處嗎？答案恐怕都不是很容易回答，還需要更多的思考與反省，才能作最後的結論。

### 三、改變計分方法是否會更好？

量尺分數的種類有很多種，端視使用目的、方便性、與限制而定，現行的方法即是其中的一種選擇。除此之外，我們也許可以考量其他的方法與策略。

由於各考科題數不一、難易不同，甚至，考生作答時所付出的認知思考、作答時間長短、學科的重要性等因素，也都不盡相同，因此，使用標準化的分數（或稱量尺分數）來表示考生成績的好壞、優劣，是一種可行的、也是必然的合理作法。然而，使用標準化分數的表示方法也有好多種，最簡單的分法，即是分成直線轉換（linear transformation）與非直線轉換（nonlinear transformation）兩大類。關於量尺分數的使用問題，王文中、陳承德（2005）的論文有很好的討論與說明。

傳統的標準化分數，如：標準分數（即 $z$ 分數）、標準九分、 $T$ 分數、甚至是TOEFL或GRE分數，都是一種直線轉換的標準化分數。其轉換公式為：

$$\text{新式量尺分數} = \alpha + \beta z$$

（公式1）

其中， $\alpha$ 為新式量尺分數的平均數， $\beta$ 為新式量尺分數的標準差， $z$ 則為根據原始分數所計算出的標準分數值

（即 $z = \frac{x - \mu}{\sigma}$ ， $x$ 為考生的原始分數， $\mu$ 為考生團體得分的平均數， $\sigma$ 為考生團體得分的標準差。當30萬名考生的原始分數一起使用時，其 $\mu$ 和 $\sigma$ 值幾乎即是母群體的平均數和標準差）。例如，傳統的TOEFL和GRE分數量尺，即是取平均數為500分，標準差為100分的一種新式量尺分數。因此，不論考生的原始分數為幾分，一旦轉換成標準分數值（即 $z$ 值）之後，即

可代入公式1，求出其所欲轉換的新式量尺分數；例如，某考生的原始答對分數為30分，轉換成標準分數 $z$ 值為1，則經公式1的換算，即相當於TOEFL或GRE分數量尺中的600分。再代入常態分配機率的常模對照表，我們即可很快查得他的百分等級（即PR值）約為84，即表示其原始得分高過於團體中84%的人的得分，他的成績即屬於是前16%名次內的人。

上述這種直線轉換最為簡單、易懂，即使以試題反應理論來計分時，也可以如此使用。例如，現行量尺分數是60刻度制的分數，據國中基本學力測驗小組公告的數據，該量尺分數的平均數為30，標準差為7.75，故，上述公式1的轉換法即為：

$$\text{現行量尺分數} = 30 + 7.75z$$

(公式2)

換句話說，我們只要估計出每位考生在各考科的原始能力估計值（即 $\theta_j$ 值），把它轉換成 $z$ 值（ $z = \frac{\theta_j - \bar{\theta}}{\sigma_\theta}$ ， $\theta_j$ 為考生的原始能力估計值， $\bar{\theta}$ 為考生團體原始能力估計值的平均數， $\sigma_\theta$ 為考生團體原始能力估計值的標準差。）後再代入公式2計算，即可求出每位考生的現行量尺分數值。不過，從理論上來說，考生在各考科的原始能力估計值（即 $\theta_j$ 值）的值域為： $-\infty \leq \theta_j \leq \infty$ ，當它被轉換成 $z$ 分數後， $z$ 值的值域可以只取範圍值： $-4 \leq \theta_j \leq 4$ 即可，因為如此的值域範圍幾乎會包括全部母群體在內（約佔99.99%），超出範圍者幾乎只佔全體的.001%，以30萬名考生來推估，最多只有300個人，幾乎少到可以忽略他們的存在。如果真的遇到這群特例者時，可以專案方式特別處理，不納入電腦的自動計算中，或者，亦可將之視為或來特別處理即可。當然，上述公式只是一種簡便的作法，現行

量尺分數的算法並非使用直線轉換，而是使用非直線轉換公式（即正弦反函數轉換法）而來，那也真的就沒有幾個人看得懂了。

如果，公式2所示的量尺刻度，我們不要限制在1到60分之間，而是採取像TOEFL或GRE分數量尺刻度的話（即取平均數為500分，標準差為100分），如此一來，我們便可以將考生間的些微得分差距（即根據 $\theta_j$ 值的大小即可顯示出其差異）彰顯出來。例如：甲生的 $\theta_j$ 值為1.656，乙生的 $\theta_j$ 值為1.650，轉換成 $z$ 值後，假設分別為 $z_{\text{甲}}=0.785$ 和 $z_{\text{乙}}=0.784$ ，則代入公式2計算，可得：

$$\begin{aligned} \text{甲的量尺分數} \\ &= 500 + 100(0.785) = 578.5 \div 579 \end{aligned}$$

$$\begin{aligned} \text{乙的量尺分數} \\ &= 500 + 100(0.784) = 578.4 \div 578 \end{aligned}$$

由此可見，考生間些微得分之差，經轉換成放大刻度的量尺分數後，我們即可輕易比較出甲乙兩位考生到底是誰的程度較高？或誰的程度較低？但問題是：我們有必要這麼做嗎？只要放大量尺分數的刻度單位，我們即可輕易地比較出任何兩位考生間的些微得分差距來，因此，30萬名考生的成績便可以切割成約4,001個類別（即五科最低分為500分，最高分為4,500分，其間共有4,001個差距刻度），平均每類別內約有75名考生的得分在內。但是，如此作法可以預期得到的後果是：考生更會為了些微分數之差距，計較得頭破血流，升學歷力的競爭更會趨向白熱化。難道，這是我們期望的教改結果嗎？目前雖然只用5分到300分刻度的量尺分數，約把30萬名考生的成績切割成約296個類別，平均每類別內約有1,014名考生的得分在

內，分數間的些微差距較為淡化，雖然升學壓力仍然很大，但分數些微差距之爭卻較為緩和，也就是說，為爭取就讀第一和第二志願序的考生會比較為些微分數之爭而計較外，其餘較後志願序的考生則較無所謂，他們會覺得：「反正後頭還有一關大學聯考，現在可以不必那麼在乎、計較，就近入學高中職即可」。因此，前述所說教改的目標之一：「高中職社區化」，儼然已經達成政策目標了。

另外一種作法，即是筆者最建議使用的百分制量尺分數法，我們根本無須使用到任何的直線轉換或非直線轉換，只要算出每位考生的真實分數即可。它的作法如下：我們可以先計算出每位考生的能力估計值（即  $\theta_j$  值）（被用來估計此能力值的數學模式，可以透過測驗學界專家們的辯論與討論之後，決議使用何種計分模式，如：1PL、2PL、3PL、或其他模式皆可），再根據其作答組型，計算出他在此一考科中每一試題上的答對機率（因為考題是來自題庫，每一試題的特徵指標（如：難度、鑑別度、或猜測度）均為已知，因此很容易計算），再將全部試題的答對機率加總後，除以總題數，即構成該考生在此一考科上的真實分數（true score），該分數亦稱作「領域分數」（domain score）（余民寧，1992；Hambleton & Swaminathan, 1985；Hambleton, Swaminathan, & Rogers, 1991）。其計算公式可以表示如下：

$$\pi_j = \sum_{i=1}^n P_{ij}(\theta) / n \quad (\text{公式3})$$

其中， $\pi_j$  即為考生j的領域分數， $P_{ij}(\theta)$  表示考生j在試題i上的答對機率，n為該考科的試題總題數。上述領域分數的領域

為： $0 \leq \pi_j \leq 1$ ，為了方便說明與比較使用起見，我們可以將該領域分數乘上100，以轉換成百分制分數；換句話說，我們可以根據試題反應理論的理論優勢為基礎，考量每位考生的作答組型，將任何考生在任何考科上的原始答對題數，轉換成具有百分制分數單位的量尺分數，如此一來，此新式的量尺分數單位與百分制分數的概念相同，無須多費唇舌解釋，社會大眾都很容易理解、接受、與認同使用，同時，它具有試題反應理論學理上的優點，並且也兼顧每位考生不同的作答組型，可說是一種最簡便不過的標準化分數的計算方法。當然，這種百分制的量尺分數刻度會放大到0分（五科全答錯或全缺考者）到500分（五科全答對者）不等，理論上來說，共計有501個類別，平均每個類別約有599名考生的得分在內。此種刻度的量尺分數比現行的放大一些，但比前述的TOEFL分數縮小很多，相對的，如果採用此量尺分數，考生會比現行的作法稍加計較考試分數的高低，區隔升學的志願序會比較容易一些，但升學壓力也會相對提高一點。

因此，改變現行量尺分數的計分方式，是否會更好？真的需要三思而後行。

#### 四、學術研究與政策實施的兩難

由前節所述可知，各種量尺方法都有其特殊用途之處，何種較優？實在很難回答此問題。然而，不論使用何種量尺分數，「測驗目的」還是應該擺在第一位置來思考。也就是說，我們實施教育改革的目標何在？而國中基本學力測驗的實施，是否有助於達成此目標？

根據筆者（余民寧，2005；余民寧

等，2004，2005）的調查顯示，實施五年的基本學力測驗成效，大致呈現如下的結果：

1.基本學力測驗試題之特色獲得肯定。

基本學力測驗試題大致可被認同具有所宣導的特色（即難易適中至偏簡單程度、取材均勻、具課程內容的代表性、與學生生活經驗結合、命題靈活、有變化、富創意、試題數量適中）。基本上而言，是一份良好的測驗工具。

2.基本學力測驗實施方式大致符合理想。

目前基本學力測驗的實施方式大致可行，即一年舉行兩次、兩次間隔二週至二月、考試的作答時間大致夠用。

3.基本學力測驗能否測得學生的實力，令人質疑。

基本學力測驗能否測出學生的真正實力，是令人質疑的。因此，以其分數作為升學的依據之一，其公正性與適當性亦遭到質疑。

4.基本學力測驗所測得學生素質較為低落，令人擔憂。

與傳統聯考生比較起來，基本學力測驗考生均有普遍學力不足、學習表現跟不上進度、和學習落差相當參差不齊的現象。

5.基本學力測驗試題具有差異功能的問題，值得關心和研究。

仍有少數試題具有差異功能（DIF）現象，雖然數量不多，但仍宜加以重視與設法改進。

6.基本學力測驗結果有呈現雙峰分配的情形。

英語科得分有呈現雙峰分配的現象，此問題值得重視和謀求解決方法。

7.基本學力測驗無助於升學壓力之紓解。

基本學力測驗的實施無助於升學壓力之紓解，亦即無法降低升學壓力、減少補習次數、及減少填寫練習卷次數。

8.基本學力測驗的量尺分數組距應該公布。

全國受試學生、高中職教師、及國中教師，皆一致傾向認為應該公布量尺分數的全國性和各考區組距。甚至，對於落後的學校、學區、和縣市，政府應該列為教育資源的優先補助區，但對名列前茅者，不應該再予任何獎勵。

9.量尺分數的計分公平性問題，有待進一步研究和商榷。

量尺分數的使用可能有失公正（兩極端得分者的量尺分數比較不可信），若以此量尺分數作為申請或分發入學的依據之一，其公平性、合理性、與客觀性，令人關心與質疑。

10.應儘早確定並公布「基本學力」為何。

可考慮設定精熟標準，作為畢業的門檻分數或學校評鑑的依據之一。

11.基本學力測驗的未來改進方向。

維持目前考試現況（即考五科、都是選擇題型試題、一年兩次）是多數考生和教師們期望的改變心聲。但增加可能的考試題型（如：書寫題、聽說題）以及提高試題難度，亦是考生和教師們建議的未來考試趨勢。

12.雖不滿意，但可以接受基本學力測驗。

整體而言，雖不滿意，但勉強可以接受基本學力測驗作為一種升學考試。

由上述調查結果可知，教育改革的目標只能算是部分達成，未來還有許多值得努力改進的空間。其中，量尺分數能否促進考試計分的公平性，一直是飽受質疑

的。雖然如此，但是國中基本學力測驗實施幾年下來，量尺分數的使用已經模糊化考試成績間的區隔作用（這一點仍然飽受批評和質疑（劉約蘭，2004）），卻也逐漸促成「高中職社區化」政策的落實。功過相抵，孰重孰輕，尙有待討論的餘地，很難就此蓋棺論定。

其次，國中基本學力測驗的實行政策定位不明。原先規劃的目標是作為探詢並確保每位國民是否都具有足夠的基本能力，以奠定具有適應二十一世紀生活能力的國民教育基礎。而以測驗與評量的觀點來看，這種規劃是屬於所謂的「效標參照測驗」（*criterion-referenced test, CRT*），當然，從考試政策的規劃開始、命題、計分、及成績的運用等等設計與考量，都是朝向效標參照測驗的方向前進。然而，不知這其中的政策轉變機制是如何？2001年開始實施之後，卻把國中基本學力測驗當成「常模參照測驗」（*norm-referenced test, NRT*）來使用（與傳統聯考的作法相同），實施結果發現考題沒有鑑別力，無法區分考生程度，50%-75%的學生都能答對每一道試題，這些現象與結果一點都不令人覺得有什麼訝異之處，因為「效標參照測驗」的結果原本就是如此。但是我們卻把它的考試成績拿來當作升學使用，不論甄試、申請、或分發入學，彼此間的分數區隔力都明顯不足，一時之間，讓全國考生陷入一種升學恐慌之中。很顯然地，這是政策規劃與執行不一致，所造成的缺失所在。當然，模糊化分數之後，使得傳統升學的志願序重新洗牌（即明星學校的排行榜逐漸瓦解中），這一點倒是達成了目標，現在的高中職校已經愈來愈難區分出傳統升學的志願序，各校逐漸發展出其學校本位的

特色，這或許就是我們所要的教改目標吧！然而，到目前為止，我們依然不知道國民教育應該具有的「基本學力」為何？國中畢業生應該具有多少的「基本學力」？至今，我們依然全然不知。國中基本學力測驗考不出「基本學力」，這不是很諷刺嗎！於是，近一年來，教育部又委託國立教育研究院籌備處進行有關國中小學四、六、八年級學生的「基本學力」調查，以探詢應有的「基本學力」為何，這豈不是多此一舉、畫蛇添足嗎！學術研究成果與政策實施之間的落差何其大，大到令人難以想像得到的地步！

最後一點，有關教育部推行國中基本學力測驗的政策之一，企圖以透過改變升學考試（及其計分方式）及入學方式，就能達到降低考生的升學壓力之目標。筆者認為這是一個永遠達不到的虛幻目標，事實上，筆者調查的結果也是顯示如此。筆者認為只要人還活著，就一定會有壓力，更何況社會上各行各業表現傑出者，有哪一位不是面對高度壓力的？壓力與成就之間通常是成正比的，但壓力調節是其中的中介變項；換句話說，壓力可以促使人表現卓越，也可以把一個人打垮，端視個人懂不懂得調節壓力，把壓力轉變成助力。因此，我們需要教給學生知道的一件重要知識，那就是：「如何面對壓力（如升學壓力或其他壓力）？處理壓力？調節壓力？如何把壓力轉變成對自己有利的助力」，而不是一味地符應民衆、媒體、甚或是學術研究的建議與要求，而不斷地修改課程標準與簡化課程內容、降低評量或評分的要求標準、且試題愈出愈簡單化、愈生活化（目前，根據筆者調查結果顯示，已有不少學校及教師們非常憂心九年一貫

課程及國中基本學力測驗實施後的學生素質，是愈來愈不如從前)，否則，到後來，應該學習的知識都被簡化掉了、都膚淺化了，學生的素質也就不如別人、不如從前，那將來拿什麼與他國的人才競爭呢？這一點潛在危機，很值得政府重視，並三思未來該有的教育改革政策。

## 五、未來何去何從？—代結論

其實，一個政策擬定之後，沒有經過一段時間的嘗試實施，很難斷定其結果一定是成功或失敗。政策是推動眾人朝目標方向邁進的一種決心，是屬於價值判斷多過於追求學術研究真理的問題，雖然可以經由學術研究的佐證或背書，而取得執行時的自信心。然而，在下價值判斷之前，需要審慎地考慮、周延的配套措施規劃、與嚴格縝密的執行步驟，才是決定價值判斷後執行成敗的主因所在。可惜，近六年來，教育部長頻頻換人，這些現象都不利於長遠價值觀的塑造、制訂、與執行的，也就很難有執行成功的政策了！

著眼於本文的主題，國中基本學力測驗已經實施五年餘，現行60刻度的量尺分數也已經逐漸被大眾所接受，並且也已經習慣它的存在了。如果現在又來一次改變，不論是改成使用何種刻度的量尺分數，其實實施結果是否就會比現行的制度還好？是否就是有利於全民素質的向上提升呢？恐怕，這答案未必是肯定的。筆者認為「考試只是一種遊戲規則」（余民寧，1998）而已，只要命題沒有出現錯誤和偏差（亦即，命題沒有出現試題差異功能（differential item functioning, DIF）現象；例如：報載大學學科考試出現火星文、考

選部用閩南語來命題，皆是DIF的現象）、沒有洩題的可能、應考須知與計分方式均事先公告且沒有隱瞞或不公平對待任何考生的情事發生，則一場考試即可被視為是公平的、公正的。至於，考試前後所衍生出來的問題，都可以經由學術研究習得改進經驗之後，而加以妥善解決。因此，考生只要遵守遊戲規則來參加一場考試即可，一場考試的得失不必看得太重，畢竟，國中基本學力測驗只是個起步而已，往後的人生還有許多挑戰需要去面對，如何習得以正確的態度和方法去面對各種挑戰，反而比斤斤計較一場考試的得失還重要。家長和考生們可以放輕鬆一點，不必過度緊張與焦慮，放鬆才能走得更遠、跳得更高、以及對未來看得更清楚！

最後，下列建議（余民寧，2005）為筆者的一些淺見，提出來供政府有關單位及學術界的參考：

1. 國中基本學力測驗試題設計的定位與測驗目的，宜重新思考與檢討。這可以透過舉行全國性學術會議來討論及研究，並加以解決。
2. 國中基本學力測驗的公平性問題，宜持續研究與改進。這可以在每年舉行考試過後，透過委託學術界進行研究而加以改善。
3. 學校教師及家長宜合作教導學生如何面對與處理升學壓力的態度與方法，而非一味地改變考試評量方式與修改課程標準。因此，教育部的教、訓、輔政策，宜再多加宣導，加強落實。
4. 持續維護一個公平競爭、公正客觀計分的升學考試制度。目前可以考慮繼續維持現狀的考試計分方式，未來若要改變，則需要有周延的配套措施與嚴格縝

密的執行步驟的規劃才行，不能說變就變，否則，國民教育永遠是處於白老鼠的實驗階段，沒完沒了。

5. 正視九年一貫課程及國中基本學力測驗實施後，學生的學業成就或能力分布呈現兩極化的現象，並及早做因應和設法補救。筆者認為背後的經濟因素可能是問題的關鍵所在，因此，拉近貧富差距、縮小城鄉落差、並提高教育優先區的補助與弱勢族群的補救教學，可能是防止此問題繼續惡化的起點。之後，需要鼓勵教育研究學者針對此一問題進行政策性研究，並提供對策供政府參考。
6. 建立長期教育成長資料庫（如：TEPS資料庫或教育研究院籌備處新建的資料庫），以持續追蹤研究學生能力成長的變化趨勢，並做為政策規劃與制訂預防措施之參考。
7. 在教育經費許可下，及早為推行十二年國民義務教育預作規劃和準備。由於目前國內的高等教育蓬勃發展，未來幾年內可以達到百分之百的升學率，在此情況下，國中到高中階段的升學，其實已經不再需要透過國中基本學力測驗來篩選學生了，何不讓國中基本學力測驗發揮原本判定「基本學力」以謀求補救教學的測驗功能，並且鼓勵每所高中職學校都能發展辦學特色，最後，促進十二年國民義務教育正常化的發展。

## 參考文獻

- 王文中、陳承德（2005）。量尺分數之比較：以醫師高考為例。**國家菁英**，1（1），137-156。
- 王立行（2001）。標準化入學考試量尺分數的心理計量問題研究。**測驗年刊**，48（1），119-140。
- 余民寧（1992）。試題反應理論的介紹（四）-能力與試題參數的估計。**研習資訊**，9（3），6-12。
- 余民寧（1994）。測驗編製與分析技術在學習診斷上的應用。載於國立政治大學教育研究所（主編）：**教育研究方法論文集**（303-327）。台北：臺灣書店。
- 余民寧（1998）。考試的遊戲規則。**考選情報Go!Go!**，4，30-32。
- 余民寧（2002a）。**教育測驗與評量—成就測驗與教學評量（第二版）**。台北：心理。
- 余民寧（2002b）。學科知識結構之評量研究---以「教育測驗與評量」學科知識為例。**政大教育與心理研究**，25（中冊），341-367。
- 余民寧（2005）。從調查數據回顧基本學力測驗的實施。**測驗學刊**，52（1），IX-XXXVI。
- 余民寧、林曉芳、蔡佳燕（2001）。國小學生數學知識結構認知診斷評量之研究。**政大教育與心理研究**，24（下冊），263-302。
- 余民寧、陳嘉成（2001）。領域知識結構之評量研究---以「垃圾分類處理」領域知識為例。**政大教育與心理研究**，24（下冊），393-420。
- 余民寧、賴姿伶、劉育如（2004）。國中基本學力測驗實施成效之初步調查：學生的觀點。**政大教育與心理研究**，27（3），457-481。
- 余民寧、賴姿伶、劉育如（2005）。國中基本學力測驗實施成效之初步調查：學

- 校的觀點。政大教育與心理研究，28 (2)，193-217。
- 余民寧、謝進昌（付梓中）。國中基本學力測驗之DIF的實徵分析：以91年度二次測驗為例。國立高雄師範大學教育學刊。
- 余霖（2000）。對國民中學學生基本學力測驗之評論與期望。教師天地，109，30-32。
- 李源煌、楊玉女（2000）。建立學科評量量尺之理論基礎。測驗年刊，47（1），95-116。
- 林世華（2000）。跨世紀的測驗發展計畫--國民中學學生基本學力測驗發展研究。教師天地，109，4-8。
- 林曉芳、余民寧（2001）。國中生在數學代數概念學習之評量研究。政大教育與心理研究，24（下冊），303-326。
- 涂柏原（2005）。如何將原始分數轉換成量尺分數--以國中生基本學力測驗為例。測驗學刊，52（2），1-28。
- 涂柏原、章舜雯（2000）。國中學生基本學力測驗的分數及相關議題。教師天地，109，9-17。
- 陳柏熹（2000）。國中基本學力測驗分數的意義與使用。高中教育，11，38-47。
- 曾建銘（2005）。國中學力測驗量尺分數之探討研究--以90年度數學科為例。中學教育學報，12，57-89。
- 游森期、余民寧（付梓中）知識結構診斷評量與S-P表之關聯性研究。政大教育與心理研究，29（1），排版中。
- 雷文、邱兆偉、張拉士、謝霏霏、錢幼蘭（2001）。基本學測總體檢。師說，154，4-21。
- 劉約蘭（2004）。測驗的社會功能與影響--兼論對國民中學學生基本學力測驗的省思。中等教育，55（2），136-154。
- 鍾叡賜（1999）。「國民中學學生基本學力測驗」研究發展計畫（三年計畫）。高中教育，6，16-17。
- Hambleton, R. K., & Swaminathan, H. (1985). *Item response theory: Principles and applications*. Boston, MA: Kluwer-Nijhoff.
- Hambleton, R. K., Swaminathan, H., & Rogers, H. J. (1991). *Fundamentals of item response theory*. Newbury Park, CA: Sage.
- Keats, J. A., & Lord, F. M. (1962). A theoretical distribution for mental test scores. *Psychometrika*, 27, 59-72.
- Lord, F. M. (1965). A strong true score theory, with applications. *Psychometrika*, 30, 239-270.
- Lord, F. M. (1969). Estimating true-score distributions in psychological testing (an empirical Bayes estimation problem). *Psychometrika*, 34, 259-299.



教育資料與研究雙月刊

第68期 2006年2月 頁79-100

## 基本能力評量跨國發展經驗之比較

張鈿富 王世英 吳慧子 周文菁

### 摘要

本研究以國際間發展的基本能力評量趨勢為探討對象，參考主要國家的經驗與特點，以收他山之石。基於此，本研究主要目的包括：

1. 比較各主要國家學生基本能力評量的內涵。
2. 探討各主要國家推動學生基本能力評量的策略。
3. 分析各主要國家學生基本能力評量的呈現方式。
4. 分析我國推動此類學習評量的配套措施。

本研究「主要國家」界定為美、英、OECD等先進國家或組織為主，以他們發展的學生評量為比較基礎，分別探討各評量計畫的優缺點，以做為我國發展類似評量系統的參考。

**關鍵詞：**基本能力評量、NAEP、英國國家課程、OECD/PISA

---

張鈿富，國立暨南大學人文學院院長

王世英，國立教育資料館館長

吳慧子，國立暨南大學教育政策與行政學系助理教授

周文菁，國立暨南大學教育政策與行政學系助教

電子郵件為：dhchang@ncnu.edu.tw；wang@mail.nioerar.edu.tw；julinchou@yahoo.com.tw

來稿日期：2006年1月12日；修訂日期：2006年2月9日；採用日期：2006年2月21日

# Comparing the Experiences of Developing Basic Student Performance Assessment in Different Countries

Dian Fu Chang Shih Ying Wang  
Hui Tzu Wu Wen Ching Chou

## Abstract

This paper focuses on the trend of the basic performance assessments developed in different countries. Reviewing the experiences and traits in different assessment systems, the authors try to summarize a proposed framework for further development in Taiwan. Based on the ideas, the main purposes are as follows ◦

- (a) Comparing the contents of different basic performance assessment frameworks in different countries.
- (b) Discussing the different strategies for implementing the student basic performance assessments.
- (c) Analyzing the report styles of different assessment systems in different countries.
- (d) Analyzing the strategies for developing the student basic performance assessment system in Taiwan.

In the paper, the main country or organization defined as United States of American, British, and OECD. Based on their student basic performance assessments, the authors addressed the different traits for further developing the basic student performance assessment in Taiwan.

**Keywords:** basic performance assessment, NAEP, National Curriculum of British, OECD/PISA

---

Dian Fu Chang, Prexy, College of Humanities, National Chi Nan University

Shih Ying Wang, Director, National Insitute of Educational Resoures and Research

Hui Tzu Wu, Assistant Professor, Department of Educational Poilicy and Administration

Wen Ching Chou, Assistant, Department of Educational Poilicy and Administration

E-mail: dhchang@ncnu.edu.tw ; wang@mail.nioerar.edu.tw ; julinchou@yahoo.com.tw

Manuscript received: January, 12, 2006 ; Modified: February, 9, 2006 ; Accepted: February, 21, 2006

## 壹、緒論

學習品質的確保是近年來各先進國家教育發展的重點，爲了確保學校教育的品質，各國紛紛進行了「基本能力」或是「基本素養」的評量。

爲因應國際教育發展的趨勢，未來我國學生基本能力評量應何去何從？因此，進行跨國性學生基本能力評量之比較研究有其必要性。如何展開系統性研究、掌握最新的發展趨勢，以做爲我國發展類似評量的參考，爲本研究發展的重點。

### 一、研究緣起

爲了教育品質，各地區或是各國都有因應的策略。例如，美國評量學生成就的代表爲「國家教育發展評量」(NAEP) 所發展，是由教育測驗服務社(ETS)所發展的聯邦補助計畫。NAEP採用大量的、有代表性的學生樣本去建立學生學習成就的趨勢。此一評量的結構和目標經由課程專家、教師、家長、商業領導者和政策制定者的共識發展而成，反應了學生應該知道和可以做的廣泛能力。成就評量的焦點放在九、十三、十七歲的學生。

英國亦把學習評量納入國家課程發展的一環。這些學校外部的評量設計都以建立標準(standard)或是標竿(benchmark)爲主，以確保學校教育系統品質。

歐盟推動教育「品質保證」(quality assurance) 機制，其中教育結果的部分以「經濟與合作發展組織」(OECD)所發展的PISA (Program for International Student Assessment) 評量結果爲主，來瞭解各參與國家十五歲學生的學習表現。

## 二、研究目的

由於學生素質確保的重要性，而學習評量是維繫教育品質的一個重要手段。尤其是學生基本能力的評量，與未來公民的素質、從事經濟發展所需的人力素質息息相關。在此一前提下，本研究以國際發展這類評量的趨勢爲主，參考各國的經驗與特點，以收他山之石之效。基於此前提，本研究探討之目的如下：

- (一) 比較各主要國家學生基本能力評量的內涵。
- (二) 探討各主要國家推動學生基本能力評量的策略。
- (三) 分析各主要國家學生基本能力評量的呈現方式。
- (四) 分析我國推動此類學習評量的配套措施。

本研究的「各主要國家」界定爲美、英、OECD等先進國家或組織爲主，以他們發展的學生評量爲比較的基礎。

## 三、研究待答問題

根據以上研究目的，本研究主要的待答問題如下：

- (一) 各主要國家學生基本能力評量的內涵與優缺點爲何？
- (二) 各主要國家推動學生基本能力評量的策略爲何？
- (三) 各主要國家學生基本能力評量的呈現方式有何借鑑之處？
- (四) 我國推動學生基本能力評量的可能配套措施爲何？

#### 四、研究設計

本研究透過文獻分析，以比較研究為主。首先，蒐集各主要國家有關學生基本能力評量的文獻，「各主要國家」以英、美、OECD等主要國家或組織為主，就目前已發展的學生基本能力評量為文獻蒐集的範圍。其次，就蒐集的文獻進行比較，比較各主要國家學生基本能力評量的內涵，並分析這些內涵的代表意義，以做為我國發展類似能力評量的參考。初步研究成果提出後並進行專家的諮詢，以確保研究結果的正確性。最後，提出發展我國學生基本能力評量的配套措施，以做為教育部相關政策訂定之參考。具體而言，本研究的執行流程如圖1：

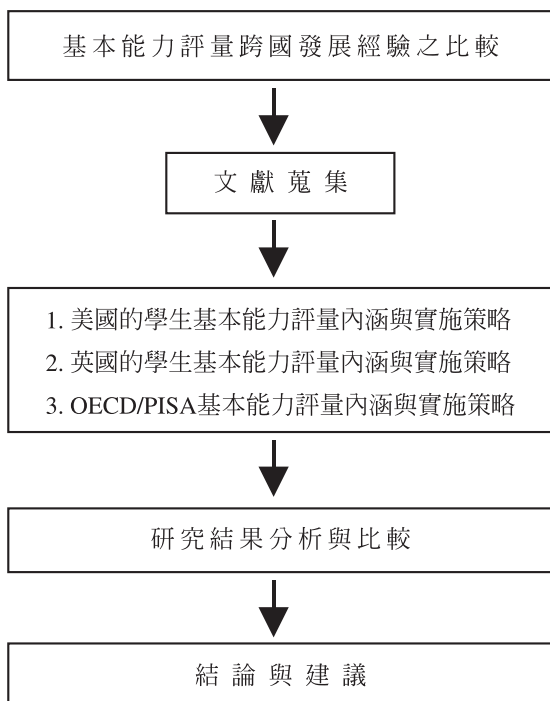


圖1 研究流程

#### 貳、美國學生基本能力評量

「國家教育發展評量」The National Assessment of Educational Progress (NAEP, 以下簡稱NAEP) 是美國評量學生成就的代表，本節介紹此一評量的內涵，並以NAEP為例，分別說明四年級、八年級以及十二年級實施的閱讀能力評量 (reading)、數學能力評量 (mathematics) 與科學能力評量 (science)。

依據美國法律規範 (U.S. Department of Education, 2005)，全國教育統計中心 (National Center for Education Statistics, 以下簡稱NCES) 的最高行政長官應負責執行NAEP這個政策。自1988年以來，NAEP在全國評量管理委員會 (National Assessment Governing Board, 以下簡稱NAGB) 所制定的政策指導之下，平穩的執行其功能。NAGB是由NCES所指定組成的一個管理委員會，成員包括教育專家學者、推選出的官方代表、家長、以及一般民衆代表。平時美國民衆所聽見熟悉的名詞The Nation's Report Card，其實即是NAEP的一種親切用語。The Nation's Report Card採用一種非技術性 (即易懂的用詞) 方法來介紹NAEP主要內容。The Nation's Report Card的目的是為了老師們、家長們、和一般社會大眾，瞭解關於全國評量的重要資訊。

##### 一、組織

當談到與NAEP相關的組織時，NCES與NAGB是兩個關鍵的單位。全國教育統計中心 (NCES) 是美國教育部 (U.S. Department of Education) 直屬教育科學部門 (Institute of Education Sciences, 以下

簡稱IES) 的四個所屬研究單位之一。NCES負責執行此項由上而下的計畫(mandated project):「國家教育發展評量」(NAEP)。

全國評量管理委員會(NAGB)於1988年經國會通過,是一個獨立於美國教育部的機構,目的在於制定及領導NAEP之相關政策(The Nation's Report Card, 2005a)。NAGB的成員包含聯邦的(federal)、州政府的(state)、以及地方的官員(local officials),此外還有教育學者專家、家長、商業領導者、與社會一般民衆的成員代表。

## 二、目的

NAEP由實施評量的地方範圍可簡單分成:全國的(National NAEP)、各州的(State NAEP)、以及地方的(NAEP Trial Urban District Assessment)評量(The Nation's Report Card, 2005a)。NAEP主要目的是:

- (一) 反映美國學生在主要課程領域上應該知道和可以做的廣泛能力(to discover what American students know and can do in key subject areas) ;
- (二) 測量長時間範圍內的教育發展情形(to measure educational progress over long periods of time)。

## 三、類型

爲了達成這些目的,NAEP的計畫包括兩種重要評量類型(The Nation's Report Card, 2005a): (1) 主要評量(Main NAEP)與(2)長期發展趨勢評量(Long-term Trend NAEP)。

主要評量(Main NAEP)注重學生現

在學習的內容是什麼(what students are learning today)。一般NAEP所呈現的教育評量結果大多屬於主要評量(Main NAEP)。Main NAEP評量的內容每十年都會重新檢視與更新。每兩年,全國的四年級、八年級與十二年級學生需接受閱讀能力(reading)與數學能力(mathematics)評量;同樣的,每兩年,各州的四年級與八年級學生需接受閱讀能力與數學能力評量。每四年,全國的四年級、八年級與十二年級學生需接受科學(science)與寫作(writing)評量;同樣的,每四年,各州的四年級與八年級學生需接受科學能力與寫作能力評量。

長期發展趨勢評量(Long-term Trend NAEP)主要爲全國的施測,屬於全國性評量。主要評量閱讀(reading)能力與數學(mathematics)能力的長期發展趨勢。每四年,NAEP針對九、十三和十七歲的學生實施數學(mathematics)與閱讀(reading)評量,採用的評量內容與架構是修正自1969年以來的評量測驗題目。因此,長期發展趨勢評量(Long-term Trend NAEP)的每次結果可以拿來比較,如表1。

除了Main NAEP與Long-term Trend NAEP兩種主要評量類型之外,還有一些特別議題的NAEP評量研究,例如目前正在進行中的高中學習成績研究(High School Transcript Study)及科學基礎的評量(Technology-Based Assessment)等(The Nation's Report Card, 2005a)。

NAEP實施評量的課程領域有十一個(administers assessments in 11 subject areas): 藝術(The Arts)、公民(Civics)、經濟(Economics)、外國語文

(Foreign Language)、地理 (Geography)、  
數學 (Mathematics)、閱讀 (Reading)、科  
學 (Science)、美國歷史 (U.S. History)、  
世界歷史 (World History)、以及寫作

(Writing)。較常見的評量領域為其中的八  
個能力：閱讀、數學、科學、寫作、美國  
歷史、公民、地理、和藝術。

表1 長期發展趨勢評量 (Long-term Trend NAEP) 與主要評量 (Main NAEP) 的比較

	長期發展趨勢評量 Long-Term Trend Assessment	主要評量 Main NAEP Assessment
目的 Purpose	每四年評量學生在數學與閱讀上面的表現，2004年公布目前最新的評量，2008年將在公布下一次的評量結果。	每兩年評量學生在數學與閱讀上面的表現，2005年公布目前最新的評量，其他的科目領域學生也會接受評量。
評量的內容 Content Assessed	評量的基本內容從第一次的評量 (1971年第一次閱讀評量，1973年第一次數學評量) 開始就維持保留不變，雖然自2004年有一些修正。	評量每十年會修正改變，來反應在全國學校課程上的調整改變。新的評量架構可以因應這些修正。
學生的抽樣 Students Sampled	全國性代表即選取九歲、十三歲與十七歲的學生。樣本人數比主要評量的樣本人數小。2004年的結果，僅限於公立學校的白人學生、非裔學生與西班牙裔學生。	選取四年級、八年級與十二年級的學生。偶數年評量全國性代表的學生，奇數年評量各州及城市地區的學生。抽取較大量的樣本來代表少數族群學生，例如亞裔及太平洋學生、美國印地安學生。
評量實施 Administration	每四年實施評量。	每兩年實施數學與閱讀能力評量。
評量結果呈現方式 Results Reported	結果呈現學生成就表現與長期的趨勢發展。成就表現的呈現方式利用評量分數，但並非使用學生成就的好壞來呈現結果。結果只報告全國性的資料。	評量結果的呈現方式為評量分數，並且呈現成就表現結果為基礎、熟練或是精熟。自1990年以來，結果的呈現包含全國性的、參與的各州以及其他的參與行政地區。

資料來源：The Nation's Report Card (2005b)。

#### 四、實施評量時間

NAEP (The Nation's Report Card, 2005a) 並不呈現學生個人或是個別學校的評量結果，NAEP呈現的結果是特定領域的學習成就 (NAEP does not provide scores for individual students or schools; instead, it offers results regarding subject-matter achievement)。NAEP的評量是由一群經抽樣選出的學生來接受評量所代表的結果。實施NAEP可區分為全國性的評量 (National NAEP)，州層級的評量 (State NAEP)，以及都市地區的評量試驗 (NAEP Trial Urban District Assessment)。

全國性的評量 (National NAEP) 呈現的評量結果是代表全國性的評量結果，包括公立學校與非公立的學校，評量學生於四年級、八年級與十二年級的成就。自1990年起，加入州層級的評量 (State NAEP)，呈現各州的評量結果，目前評量學生以四年級與八年級的學習成就為主。都市地區的評量試驗 (NAEP Trial Urban District Assessment) 主要是因應No Child Left Behind Act，針對都市地區 (urban districts) 的學生實施NAEP評量。NAEP預計2005年到2017年的評量計畫時程表，如表2。

表 2 從2005年到2017年NAEP預計實施評量順序時間表  
Schedule for the State and National Assessment of Educational Progress (NAEP) from 2005—2017

年	主要評量Main NAEP		長期發展趨勢 (Long-term Trend)
	全國的National	各州的State	
2005	閱讀 (reading) 數學 (mathematics) 科學 (science) 高中成績研究 (high school transcript study)	閱讀 (reading) (4, 8) 數學 (mathematics) (4, 8) 科學 (science) (4, 8)	
2006	美國歷史 (U.S. history) 公民 (civics) 經濟 (economics) (12)		
2007	閱讀 (reading) (4, 8) 數學 (mathematics) (4, 8) 寫作 (writing) (8, 12)	閱讀 (reading) (4, 8) 數學 (mathematics) (4, 8) 寫作 (writing) (8)	
2008	藝術 (arts) (8)		閱讀 (reading) 數學 (mathematics)
2009	閱讀 (reading) 數學 (mathematics) 科學 (science) 高中成績研究 (high school transcript study)	閱讀 (reading) (4, 8) 數學 (mathematics) (4, 8) 科學 (science) (4, 8)	
2010	美國歷史 (U.S. history) 公民 (civics) 地理 (geography)		

表 2 從2005年到2017年NAEP預計實施評量順序時間表  
Schedule for the State and National Assessment of Educational Progress (NAEP) from 2005—2017 (續)

2011	閱讀 (reading) (4, 8) 數學 (mathematics) (4, 8) 寫作 (writing)	閱讀 (reading) (4, 8) 數學 (mathematics) (4, 8) 寫作 (writing) (4, 8)	
2012	世界歷史 (world history) (12) 外國語文 (foreign language) (12) Probe: (technological literacy) (special study)		閱讀 (reading) 數學 (mathematics)
2013	閱讀 (reading) 數學 (mathematics) 科學 (science) 高中成績研究 (high school transcript study)	閱讀 (reading) (4, 8) 數學 (mathematics) (4, 8) 科學 (science) (4, 8)	
2014	美國歷史 (U.S. history) 公民 (civics) 地理 (geography)		閱讀 (reading) 數學 (mathematics)
2015	閱讀 (reading) (4, 8) 數學 (mathematics) (4, 8) 寫作 (writing)	閱讀 (reading) (4, 8) 數學 (mathematics) (4, 8) 寫作 (writing) (4, 8)	
2016	藝術 arts (8)		閱讀 (reading) 數學 (mathematics)
2017	閱讀 (reading) 數學 (mathematics) 科學 (science) 高中成績研究 (high school transcript study)	閱讀 (reading) (4, 8) 數學 (mathematics) (4, 8) 科學 (science) (4, 8)	

資料來源：The Nation's Report Card (2005c)。

## 參、英國學生基本能力評量

英國在1988年七月通過教育改革法案，確立了國定課程及評量測驗的實施。由於近年來英國在世界舞台上倍感國際競爭的壓力，不但國力無法與日本、美國相提並論，歐洲共同市場的地位也受到德、法兩國的威脅。因此國定課程的實施是英國教育史上相當重要的里程碑，具有提升國力、重振往日聲威的重責大任。本節就英國國定課程設立目的、課程目標與科目及國定課程與評量發展等內涵做一探討。

### 一、國定課程設立目的

英國的國定課程設立基於下列的目的：

#### (一) 減少各校之間的歧異

在國定課程實施之前，英國的義務教育在各校之間存有很大的歧異。比如在一個地區，某個學校可能有完整的科學課程，另一個學校可能完全沒有。即使兩校均有的科學課程，也不能保證都以同樣的方式教學，甲校可能非常重視基礎科學，而乙校則偏重物理及地球科學，其他科目亦是如此。國定課程的實施可以確保所有學生學習廣博而均衡的學科內容。

## (二) 排除偏頗選擇

在英國中學裡常可看到偏頗的課程選擇，如女生通常會選生物而放棄物理，男生則多選科技而非家政，不少男生也常放棄外國語或音樂。國定課程的實施將使學生接受同樣良好而適切的課程內容。

## (三) 提升學習品質

評量的實施將有效監控學生在各階段的表現與各項目標上的進步，沒有通過的學生要加強補救，以保障學生獲得最起碼的知能。同時國定課程所訂的標準將引導年輕人有較高的預期及自信，成為較有能力的人。

## (四) 建立績效責任

教育是公共政策事務的一環，所以依據社會大眾期望所設計的共同課程，將使家長得以判斷孩子的進步情形及學校績效，地方教育當局更能評估其轄區學校的得失，甚至全國性評鑑亦得以進行，如此教育投資將不至浪費，績效責任得以建立。

## (五) 導引課程的聯繫

國定課程設立目的之一是改善小學和中學之間的連繫。在此之前，由於各校因地方當局的教育政策或各校的課程安排互異，教師面對來自不同學校的學生，常抱怨無法掌握課程內容，特別是一些有次序性的科目（如數學、科學、音樂等）更是困難。其次，小學的課程設計多不以學科為單位，但中學面對十六歲證書考試，必須以學科為主，且選修課程增多，課程難以連貫。國定課程的實施將可使義務教育的課程結構形成一個連續而一貫的整體，便於銜接。

## (六) 改善評鑑標準

國定課程的評量結合教師評量與標準

評量，兼具了「形成性」、「診斷性」、「綜合性」、「評鑑性」四種方式，是一種比較完整且符合人性化的設計。

## 二、課程目標與科目

### (一) 國定課程的目標

使個體具備成人生活所需的知識及技能，並且具備謀生能力。使社會發展共通的文化價值，能尊重不同，並導引和諧。使國家造就出世界一流的人力，創造國家繁榮。

### (二) 課程科目

核心基礎科目：英文、數學、科學。  
基礎科目：藝術、地理、歷史、現代外語、音樂、體育、科技。

以上十個科目是義務教育中，（所有五至十六歲的兒童都必須學習的內容，現代外語是在十一歲以上才屬必修的）。宗教教育雖未列在十科之內，一般學校也都會教導，但其課程內容是由地方教育當局籌劃，並非屬於國家層次。

### (三) 課程結構

國定課程的結構包括以下個重要部分：

#### 1. 學習計畫

這是一份非常清楚的說明書，告訴老師到底該教些什麼，所有在此科目中必須教導的內容、技巧、方法、策略等都包含在內。

#### 3. 成就目標

代表學習者在每一個科目中必須獲得的知識、技能與理解，每個目標都有評鑑的工具來記錄學生應該知道什麼，以及能夠做些什麼。

#### 3. 成就水準

每一個成就目標都可以再分為十個水

準，代表由五至十六歲的進步情形。比如level 1相當於一年級可以到達的程度，level 10則相當於中學以上的程度。

#### 4. 集合檔案

每個兒童的成就目標都會記錄下來，當要報告家長時，這些分數都會集合起來如同一份檔案，清楚說明每位兒童的表現。

#### 5. 成就說明

這是針對每一個成就目標及成就水準所做更詳細的說明。

#### (四) 課程實施

以往由於英國學校制度相當不統一，即使同一地區也常有不同的系統，比如一個十歲的兒童，可能就讀middle school的五年級，也可能是secondary或upper school的三年級，常易混淆。國定課程因此採取關鍵階段的畫定，將五至十六歲的義務教育學習分為四個階段，每一個階段包含二至三年的學習。

表3說明國定課程實施的四個關鍵時期。

表3 國定課程實施的關鍵階段

第一關鍵階段	5歲-7歲
第二關鍵階段	7歲-11歲
第三關鍵階段	11歲-14歲
第四關鍵階段	14歲-16歲

### 三、國定課程與評量發展

英國的正式國名為「大不列顛與北愛爾蘭聯合王國」(The United Kingdom of Great Britain and Northern Ireland, UK)，全境由靠近歐洲大陸西北部海岸的不列顛群島的大部分島所組成，包括英格蘭(England)、威爾斯(Wales)、蘇格蘭(Scotland)與北愛爾蘭(Northern Ireland)四個地區，隔北海、多佛爾海峽和英吉利海峽同歐洲大陸相望，是一個島國。其各區教育制度差異極大，一般所稱英國教育，係指英格蘭和威爾斯兩區之教育。

英國自1988年教育改革法案通過之後，首次提出「國定課程」(National curriculum)，明定義務教育階段的基本科目、學習方案、成就目標和評鑑設計，其屬於強制性的施行，適用於五-十六歲學生，共計十一年，分為四階段來施行。而其中測驗與評量是國定課程最受重視的部份，每一關鍵階段完成後，需舉行全國性的評量，稱為「中等教育普通證書考試」(General Certificate of Secondary Education, GCSE)。所有國定課程之施行由兩個獨立的行政機關監督分別是英格蘭的學校課程與評量局(The School Curriculum and Assessment Authority, SCAA)及威爾斯的課程與評量局(The Curriculum and Assessment Authority)。

2004年四月由國家評量機構(National Assessment Agency, NAA)全權負責國定課程與GCSE的評量與監督。其主要執掌如下：

1. 確保高品質的國定課程內容。
2. 公開GCSE與相關成就水準的評量具體項目與程序。
3. 採用現代化的評量與嚴謹的審查系統。

4. 確保評量過程中的公平、公正、公開，並提供一個可供諮詢的場域。
5. 進行整體評量計畫之評估，並做改進。
6. 建立教育評量人員的專業知能。

測驗與評量方式是國定課程中最受重視的部份，目前的規定是在每一個關鍵階段完成後，舉行全國性的評量。換言之，全英國七、十一、十四、十六歲的兒童都必須接受測驗。和以往最大的不同是全國性的評量提早進行，以前兒童除接受閱讀測驗外，都是進入高中後才接觸全國性的評量。此種改變的主要動力，來自家長及民意的支持。大多數人都希望儘早得到有關子女學習的回饋 (Cutles, 1992)。

全國性評量是一個相當複雜的問題，回顧英國評量發展的歷史，醫學及法律的資格考試始於十九世紀的早期，只有通過入學考試者才有機會進入這些學校就讀。而1944年通過的教育法案雖然在標榜福利國家的政策下，欲使全體國民皆有接受中學教育的機會，不因社經地位的不同而有差別，但法案中認為人的心智能力分為三等，所以應有三種程度不同的學校，依據學生的年齡、能力、性向分類入學。因此，小學畢業後接受十一歲的考試，決定學生進入文法、技術或現代中學。基本上

文法與技術中學，其課程偏重學術性內容且水準甚高而現代中學則側重特定科目的職業教育，因此雙軌精神依然存在。許多學者認為這種十一歲的分流測驗，過早區分兒童為academic與less academic，失之武斷，可能造成難以彌補的錯誤。

依據1988年教育改革法對國定課程之規定，國定課程採取關鍵學習階段的劃定，將五至十六歲的義務教育學習分為四個關鍵階段，每一個階段包含二至四年的學習，如表4所示。為確保每一位學生在義務教育階段的各個學習關鍵期皆能達成成就目標，每一位學生在每一個關鍵學習期結束前必須接受測驗，及接受國定考試 (National Tests)，經由國家考試來瞭解學生學習成就，以及學校教學表現。

英國義務教育階段共分為四個關鍵學習期，依據英國教育及技能部設計，在第一關鍵期的二年級結束前，必須接受測驗，考試科目為數學與英文；第二、三關鍵期結束前必須再度接受測驗，考試科目是數學、英文與科學；第四關鍵期畢業之前，則可參加屬於資格考試之「中學教育普通證書」 (General Certificate of Secondary Education ,GCSE) 考試，取得中學學歷文憑，一方面取得繼續升學資

表4 英國義務教育階段關鍵學習之考試類別與科目

關鍵期	年級	年齡	考試類別	考試科目
第一關鍵期 (key stage1)	一 二	5-6 6-7	SATs (Standard Assessment Tasks)	數學、英文
第二關鍵期 (key stage2)	三 四 五 六	7-8 8-9 9-10 10-11	SATs	數學、英文、科學
第三關鍵期 (key stage3)	七 八 九	11-12 12-13 13-14	SATs	數學、英文、科學
第四關鍵期 (key stage4)	十 十一	14-15 15-16	GCSEs	五至九門GCSE學科

格，另一方面可作為應徵工作之依據。

英國學生成就評量可從法定強制性評量與非法定的選擇評量來區分。法定強制性評量又可區分為教師班級評量與全國性測驗（國家考試）二種。茲就法定強制性評量敘述如下（陳明印，2004）：

#### （一）教師班級評量

被視為教室裡教和學的一部份，評量部分包括教學方案的所有內容範圍，必須考慮到教室情境中所有學生表現的證據，如經由討論和觀察等評量所獲知；在每一階段的國定課程中，為學生設定每一科的成就標準，教師根據這些標準，透過課堂上對學生的了解，來判斷其學業進步情況；對其進行評鑑，評定每科目的成就，以便提供下一步學習的建議。

#### （二）全國統一評量

從考試設計來看，英國在義務教育階段的統一考試相當密集，在前三階段以數學、英文、科學為核心考試科目，目的在檢視學生的基本能力，以便作為更進一步學習的基礎；第四階段的考試則在確保義務教育的成效，以及評估學生升學的能力。總言之，國家考試的設計在確保義務教育階段，學生學習成果的品質（National Assessment Agency, 2005）。

### 肆、OECD/PISA基本能力評量

1999年「國際經濟合作與發展組織」（The Organization for Economic and Cooperation Development, 簡稱 OECD）發展跨國的評量學生計畫，此一計畫稱之為「國際性學生評量計畫」（Program for International Student Assessment, 簡稱 PISA）。此一計畫推動數年之後，在跨國性的研究架構支持下，在國際已具有相當

的影響力。

#### 一、OECD/PISA內涵

OECD/PISA主要的功能在瞭解個人參與社會活動的能力。評量的內涵包括閱讀能力、數學能力與科學能力三者。

「閱讀能力」在解釋、使用與反應文字的內容，以便達成個人的目標、發展個人的知識與潛能以及社會的參與。閱讀能力的組成與領域面向包括：閱讀不同種類的文字內容，例如連續散文、文告及結構不同文體。表現不同種類的閱讀任務，例如回憶特定的資訊、發展一種解釋或是反應文字的內容。是否能閱讀因不同情境而寫作的文字內容。

「數學能力」在確認、了解與從事數學以及透過數學在世界扮演的角色能作成良好基礎的判斷，並協助個人就目前與未來生活所需，做一個建設性、關懷心與反省性的市民。數學能力的組成與領域面向包括：數學內容--主要數學的「大概念」、模式與問題解決、以及數學在不同情境中的應用。

「科學能力」在結合科學知識與證據本位結論的形成，以及發展相關假設以了解與協助作成自然世界有關的決定，並且透過人類活動來促成改變。科學能力的組成與領域面向包括：科學概念、科學過程技巧以及不同情境的科學應用。整個評量架構的項目如表5（OECD,1999）：

表5 OECD/PISA學力評量的領域

	閱讀能力	數學能力	科學能力
定義	了解、使用與反應文字的內容，以便達成個人的目標、發展個人的知識與潛能以及社會的參與。	確認、了解與從事數學以及透過數學扮演的角色能作成良好基礎的判斷，並協助個人就目前與未來生活所需，當一個建設性、關懷心與反省性的市民。	結合科學知識與證據本位結論的形成，以及發展相關假設以瞭解與協助作成自然世界有關的決定。並且透過人類活動來促成改變。
成份及領域的面向	<p>閱讀不同種類的文字內容，例如不同形態的連續散文（敘述性）、文告及結構不同文體。</p> <p>表現不同種類的閱讀任務，例如回憶特定的資訊，發展一種解釋或是反應文字的內容或文字的形式。</p> <p>閱讀因不同情境而寫作的文字內容，例如為個人的興趣，或為符合工作的要求。</p>	<p>數學內容包括主要數學的「大概念」，第一測量循環中這些「大概念」以改變與成長以及空間與形狀為主。在未來的測驗循環中，機會、數量的推理、不確定性與依賴關係會應用上去。</p> <p>數學能力即模式、問題解決；這些能力區分為三類：執行程序、連結能力以及數學思考與規約能力。</p> <p>數學在不同情境中的應用，即問題影響個人、社群或全世界。</p>	<p>科學概念包括能源保護、調適、解組分化—從主要的物理、生物、化學等領域選擇、應用這些知識於能源保護、物種保育與物質使用。</p> <p>過程技巧—確認證據、形成、評鑑及溝通結論。這些不依賴先前設定的科學知識，但也不能用在沒有的科學內容。</p> <p>不同情境的科學應用</p>

資料來源：OECD（1999:12）。

## 二、PISA閱讀能力評量

在OECD/PISA的閱讀能力一詞是一個比較廣義的瞭解。相對的少數年輕人在社會中沒有閱讀技巧，此一計畫所需測量的十五歲學生並不強調他們在閱讀方面技術性的意義，而主要在反應當前的閱讀觀點。此一觀點要學生離開中學時，應該能建構、拓展與反應校內外不同情境所閱讀的連續或不連續的內容。

閱讀與閱讀能力的定義是隨著社會、經濟與文化之改變而不同。學習的概念，尤其是終身學習的特殊性，已經拓展了閱讀能力的知覺與必要性。閱讀能力不再只考慮童年時在學校所獲得的能力，更重要的是把閱讀能力看成是一套知識、技能與策略的進步，個人從生活的不同脈絡與透過同儕的互動中建立這些能力。

認知觀點的閱讀能力強調互動性的閱讀本質與建構性的理解本質 (Bruner, 1990; Binkley and Linndkyla, 1997; OECD, 1999)。讀者利用先前的知識和社會與文化共享的文字及情境線索對閱讀的內容產生意義。建構意義時，讀者使用不同的程序、技能與策略去強化、監督與維繫理解。這些過程與策略隨著不同的情境與目的以及不同的閱讀內容而不同。

## 三、PISA數學能力評量

數學能力 (mathematic literacy) 這個領域關注的是培養學生去面對未來的挑戰的數學能力。這些能力包括分析、推理及有效的溝通概念，透過形式、公式解決不同領域與情境的數學問題。

在OECD/PISA的數學能力界定中，「能力」 (literacy) 一詞，在傳統學校的

數學課程中所選擇並強調的數學知識與技能，並不是OECD/PISA所強調的重點。OECD/PISA強調的數學能力重點是數學知識應用在不同的脈絡與不同的方面所需要的反思與洞察能力。「世界」 (world) 意謂個人所居住的自然、社會與文化的環境。「從事」 (engage in) 並不是狹隘的侷限於物理或社會行為。「從事」也意味著溝通、採取方式、關聯、評估甚至是欣賞數學。定義中並不限定數學的功能性應用，數學在美學與休閒方面的要素亦包括在此一定義中裡。數學能力定義中的「目前與未來的生活」包括個人生活、職業生活與社會生活，與同儕、親人及社區公民的生活。

## 四、PISA科學能力評量

在OECD/PISA的科學能力評量方面，以「證明為基礎」的陳述是科學能力之基礎，藉以瞭解測驗觀和理論之合理性。若不能測驗、不是科學理論，充其量只是「偽科學」。

Millar和Oaborne (1998) 將現代科學課程視為「閱讀和融合科學和技術資訊之能力」。總結科學能力的不同觀點，科學能力可視為一個階層。Bybee (1997) 有四個層級：最低兩個為「名義上科學能力」、「功能能力」、第三為「概念和過程科學能力」、最高則為「多重領域科學能力」。OECD/PISA所提出的科學能力與其第三層級較類似。PISA舉出重要的界定語句，例如：科學能力是使用科學知識界定問題和以「證明為基礎」的結論，瞭解和幫助決定，探究人類活動自然世界和變遷。

OECD/PISA提出三個觀點：科學過程、科學概念、情境。前面兩個觀點是任

務結構和學生表現特徵。第三個觀點將確認評估任務的發展。OECD/PISA 架構確認評估的焦點，是基於科學教育的成果。

## 伍、實施策略分析與比較

本文以英、美與OECD/PISA的評量實施策略為主，比較其間的差異以供參考。

### 一、美國學生評量的實施策略

NAEP利用由上而下的政策執行方式，進行美國學生基本能力評量的教育政策。展現美國教育領域長期屬於地方分權自治的一個新面貌。美國NCES成立一個獨立專責機構NAGB來專責執行NAEP這一項計畫，並授權此機構來制訂相關教育評量方針與政策。

NAEP有一套標準的評量編制過程，各科目訂有評量設計架構參考依據。

NAEP的評量編製，根據各科評量架構，邀請教育官員、教育專家學者、學校教師、教材專家、與一般公民，決定評量科目的具體目標。NAEP透過這樣協商溝通的管道，審查與修訂各科評量的測驗內容，再將評量的具體目標交由各科的測驗專家進行測驗題庫的建立。最後，各科的評量測驗題庫再一次經過審查、預試、修正、選取樣本預先施測與結果分析，才正式通過決定採用。

評量是整體學生的表現，而非個別學生的成就測驗（*assessing groups of students, not individuals*）編製評量以專業人員為主導（*deciding what is assessed*）；

功能擴增下：實施NAEP的州政府與地方教育單位逐漸增加（*expanding NAEP's Mission*）；各科評量架構的建立

是測驗編製的基礎（*beginning with a framework*）；

發展與編製評量題目過程嚴謹（*developing the assessment questions*）；

完成評量小冊子（*assembling the assessment booklet*）；NAEP的實施方式非全面性評量所有學生，而是選取足夠且具代表性的樣本來參與（*selecting the sample*）；

鼓勵少數族群學生的參與（*accommodating students with disabilities and/or limited-English-proficient students*）；

被選取要接受NAEP評量的學生，於接受評量前，其家長有被事先告知的權利（*informing parents about NAEP*）；

NAEP評量實施的時間約在一月底到三月中，接受NAEP評量應是完全自願的過程（*administering and taking the assessment*）；

NAEP的評分方式具有信、效度（*scoring NAEP*）；

評量的報告方式以整體學習成果表現趨勢為目標（*reporting student performance*）；

評量結果呈現方式多元，可供資料間相互交叉比較（*putting results in context*）；

評量結果完全公開，有興趣的民眾皆可取得相關資料（*presenting results to the public*）；建立NAEP專屬網站，提供即時最新消息（*NAEP on the Web*）；NAEP出版品提供豐富、多元且便利的資訊來源。

## 二、英國學生評量的實施策略

### (一) 教師班級評量

英國的教師班級評量是由老師對兒童各方面表現所進行的持續性評量，逐日或逐週的地記錄下來，成爲一種個人的紀錄卡。老師使用的評鑑依據包括兒童的作業、解決問題的能力、參與團體工作的表現等。依據每一個學生的個別紀錄，老師可以安排適合學生的學習活動，並對兒童所達到的水準予以個別評量。

教師每年需把評量結果匯集成一份學童成就報告，此即爲家長所收到的成績單。教師會根據國定課程的標準，核定學生在學科上所達到的等級。一般而言，七歲的兒童應該達到第二級；十一歲兒童應該達到第四等級；十四歲兒童應該達到第五或第六等級的標準。且此報告需考慮到兒童進步和整個階段的表現，並對照全國等級描述的說明來判斷。

### (二) 全國統一評量

由於教師評量會受到教師不同經驗及測驗未經標準化的影響，產生無法比較的歧異，因此尚需透過「標準評量工作」(Standard Assessment Tasks, SATs)，在每個關鍵階段完成後進行全國性標準測驗。

學校將依學生在三個科目中的學習，與國定課程的測驗相比，做出評量。測驗後，學校會向家長提出一份成績單，包含教師評鑑結果、學童在全國測驗中的成績，以及一份與同齡學童成績比較表。十六歲學生所參加任何公定考試 (public examination) 的成績，亦會登載在成績單上。教師有責任在成績發表後，安排與家長見面，研討學童的學習狀況。

### (三) 成績評量的登錄與通知格式

評量的登錄依規定，每年必須送交家

長知悉，稱之爲年度報告 (annual report)，此外學校也必須存檔 (可供學生轉學之用)，因此檔案的登錄是學校的一項重要工作，由於登錄並無一定格式，所以各校有絕對的自由，但基本上須注意幾項要點：

1. 紀錄必須包括逐年進行的課程及跨科目活動。
2. 紀錄必須顯示學校提供廣泛而平衡的課程。
3. 紀錄必須呈現持續及連續性的說明。
4. 紀錄必須適合不同的學校轉用。
5. 紀錄必須顯示整個班級、小組及個人的活動及評量。
6. 紀錄必須容易處理處理，盡量不增加老師的負擔。
7. 紀錄必須提供家長、學生及政府有意義的資料。

至於一年一度給家長的年度報告須顯示：

1. 學校所提供課程的內容介紹。
2. 各種跨科目活動。
3. 兒童在各項成就目標或成就水準的表現。
4. 指出兒童的優缺點。
5. 指出學習困難的可能原因。
6. 說明合理的下一步嘗試計畫。
7. 紀錄個人特別的成就表現。
8. 肯定兒童的成就及進步。

全國課程學生成就評量通知方式大可分爲二種：一爲，統一通知格式；二爲，非統一通知格式。

統一通知之格式，主要是用在每一關鍵學習階段最後一年，分別依照學生個人、學校和全國三類表現結果，加以統計並通知學生及其家長。每一類的通知書中，必須包含教師評量和全國性評量，每

一學科的整體成就等級。

非統一通知格式，則由地方教育當局或學校自行規範；基本上，格式內容兼具量化記錄和文字描述；量化記錄包括精熟程度、成就等級等，文字描述包括學生學期的學習目標、課程重點、學生表現描述以及優缺點或建議等（陳明印，2004）。

### 三、OECD/PISA的實施策略

OECD/PISA代表一個新的承諾，靠著OECD國家的政府機構，監控教育系統中學校及學生成就方面的產出。PISA評量的架構及內涵是國際間形成的共識。評量結果每三年出版，預期這些結果將幫助並激發教育改革與學校進步，特別是針對學校或教育系統有相同輸入但結果卻不同的現象，提供檢視的機能。此外OECD/PISA也提供一個國際層級教育系統效能的評量與監控，目前參與的國家已達三十國，是一項頗為值得重視的超大型研究計畫，尤其是許多寶貴資訊的正確解讀，隱含各種時、空的意義。

OECD/PISA包含多元評量的範疇，三年一循環補充最新資料，以達到定期的監督學生進步，進而符合關鍵學習的目標。評量對象的年齡群為十五歲，於義務教育接近結束時進行評估，提供教育系統有用的指標。大部分OECD國家的教育超過十五歲，在這個年齡前都有一個較共同的課程，就此基礎進行的相關知識與技能。知識與技能評量的定義並不完全以國定課程為主。

PISA主要考量未來的生活。學校所學的技能與生活所需的技能無法明確區分，但是瞭解造成這種區分的存在是非常重要的。OECD/PISA不排除學校基礎課程的知

識與瞭解，但是評量想瞭解的是更廣的概念與技能的獲得，及這些知識的應用。

## 陸、結論與建議

本研究探討的主題包括：1. 各主要國家學生基本能力評量的內涵與優缺點；2. 各主要國家推動學生基本能力評量的策略；3. 這些學生基本能力評量的呈現方式有何借鏡之處。我國已進行國中階段的「基本學力測驗」，未來如果要全面推動「學生基本能力評量」，可能的配套措施為何？本研究的主要結論與建議如下：

### 一、結論

#### (一) 美國學生基本能力評量之優缺點

上述NAEP內涵之探討進一步呈現美國學生基本能力評量的優缺點及特色。美國的學生基本能力評量具有下列優點：

1. 獨立行政組織執行政策；
2. 標準參照測驗；
3. 由上而下強制性評量；
4. 教育經費補助的依據；
5. 各科評量時間分配適宜，不讓學校過分負擔。

美國學生基本能力評量的缺點包含：

1. 無國定課程標準可遵循；
2. 地方教師反彈；
3. 評量題目設計的缺失。

#### (二) 美國的發展經驗可供參考之處

1. 長期性的執行與規劃；
2. 閱讀與數學為重點評量科目，國際的比較性評量為主導；
3. 建立學生能力評量的資料題庫；
4. 評量題型的架構使長期教育發展趨勢的評量結果可以互相比較；

5. 專責單位的設立使學生基本能力的掌握持續不間斷；
6. 重點科目加強評量的密集性；
7. 學生評量結果的呈現方式有所區分，主要評量（Main NAEP）呈現學生成就的結果，長期發展趨勢評量（Long-term Trend NAEP）提供全國性資料而非學生的個別成就；
8. 學生基本能力評量的各科目架構，每十年重新檢視更新；
9. 學生樣本採取抽樣方式，其中包含少數族群的學生代表；
10. 積極參與掌控學生基本能力的學區可獲較高教育經費的支持。

### （三）英國學生基本能力評量之優缺點

英國發展的評量系統具有下列的優點：

#### 1. 賦予人民應有的權利

國定課程為所有的兒童，不論是出生、文化、種族、性別、階級、能力及障礙者，界定各種完善的學習領域，促進教育機會均等，並賦予每個人民應有的學習權利，期以發展自我，進而自我超越。

#### 2. 建立一個全國性的標準

國定課程對學生、家長、教師、政府和社會大眾，清楚設定出學生和成就目標的期望。而且對所有學生，在學科中的應有表現，制訂出全國性的標準。這些標準可作為制訂、改進、測量、達成這些成就的指標，甚至作為監測的評核，以比較個人、團體和學校間表現的參考依據，以了解學生在學習過程中的程度與差異性。

#### 3. 促進連續性和一致性

國定課程引導一個全國義務教育一致性架構的產生。該架構促進課程的連續性，且以充分彈性以確保學生學習的進

步；它也會強化學生在各教育階段和各學校的轉換，並提供個終身學習的基礎。

#### 4. 促進公共大眾的理解

國定課程一致性的課程標準會增進社會大眾對學校教學成效，特別是對義務教育成果的理解。尤其也可藉此提供非教育界人士以及教育專業團體間，包括學生、教師、雇主間，發展出教育議題討論的共同討論基礎。

英國在評量實施過程所面臨的問題或缺點方面包括：

#### 1. 教師不願配合的困擾

教師除擔任日常教學外，須依據國定課程要求，必須隨時掌握學生在每一科目的每項成就目標及水準的表現，並加以錄。此外還必須配合國定課程的評量，進行標準化測驗，更使老師疲於奔命。加上測驗結果常與老師評量相反，無法幫助老師作出有意義的決定。

#### 2. 信度、效度的問題

- （1）試題方面：當使用相同的標準或量尺，則無法掌握標準以外的品質；
- （2）學生方面：學生或學校間因其主客觀條件不一，使用同一標準加以比較，甚至將其結果公布，實在有失公平；
- （3）教師方面：無法保證教師評量完全客觀。

#### 3. 評量領導教學的問題

教師專注於學生是否能在考試中得到高分，則會影響其教學方式與內容；學習若只為了應付考試，則知識常被切割為學習零碎的知識；全國性評量如果成為主流，則教師平日的形成性評量功效盡失。

### （四）英國的發展經驗可供參考之處

英國國定課程評量是希望改變以往偏

頗的觀念，藉由教師持續紀錄兒童發展及標準化的國家測驗，提供兒童表現的可靠資訊。此種評量策略結合形成性、診斷性、綜合性與評鑑性的功能，具以下特點：

1. 確認學生已經達到的目標，幫助他們計畫下一個學習目標，也稱為「形成性」的評量；
2. 顯示兒童學習的缺點及困難，幫助其有效克服，也稱為「診斷性」的評量；
3. 給與老師、家長、兒童一個全面性的綜合報告，在固定時間報導學生到達的程度，也稱為「綜合性」的評量；
4. 提供家長、老師、教育當局有關學校表現績效，用以比較學校之間的辦學差異，也稱為「評鑑性」的評量。

#### (五) OECD 學生基本能力評量之優缺點

OECD/PISA 評量的優點如下：

1. 強調教育系統的評量，可以做為教育系統運作成效的診斷；
2. 評量內涵以生活化能力、終生學習技能的養成為主；
3. 評量具有國際比較的功能，可讓參與國家互相觀摩比較；
4. 評量提供時間序列的比較功能，從2000年至2006年，其後也已規劃後續的執行計畫；
5. 評量結構嚴謹，評量結果的資訊以專書形式出版，相當透明化；
6. 評量結果資訊的呈現除了顯示平均成績之外，也呈現學生表現的離散程度，具有多元呈現的功能。
7. 評量的結果對各國的教育政策有相當的影響力。

OECD/PISA 評量的問題或缺點包含：

1. 跨國使用的試題，有翻譯上及文化差異上的困擾；
2. 非全面性的評量，閱讀能力、數學能力與科學能力有個別的評量重點，並每隔三年一次，週期有點鬆散；
3. 以抽樣方式進行且侷限義務教育終了階段的評量較難達成及時的診斷功能。

#### (六) OECD/PISA的發展經驗可供參考之處

1. OECD/PISA是跨國合作、比較的典範，所強調的是當前最先進的教育理念，具相當參考價值。我國於2004年加入此一評量計畫，OECD/PISA 評量的運作模式、國際的研討互動，對國內提升學生素質的相關措施有積極性意義；
2. OECD/PISA採取各主要國家分工合作發展的模式，參與OECD/PISA 可以與國際接軌，除了有助於國內學者的研究視野之外，也提升台灣的國際能見度。

## 二、建議

本研究以美國NAPE、英國國家課程評量及OECD/PISA為對象，分別探討其學生評量內涵、評量策略、及可供參考之優劣點。綜合分析結果，本研究對於未來國內發展全面性基本學力評量有如下建議：

### (一) 評量機構方面

1. 慎選發展評量的機構，做長期性、系統性的研究發展；
2. 採取以校際或是機構分工的設計模式，結合學者專家的專長，可以快速達到分工整合的功效；

### (二) 評量內涵方面

1. 審慎參考國際的評量架構與評量內涵，做為發展國內的評量系統之參考；

2. 打破以教科書本為範疇的評量型態，以學習技能及生活技能為評量學生表現的重點；

3. 建立長期性評量題庫的建置、發展單位。

#### (三) 評量實施方面

1. 初期先以抽樣的方式進行試驗，以建立基本的評量內涵；

2. 最終以建立全國性的學生評量資料庫為目標。

#### (四) 評量結果的呈現

1. 可以顯現全國性學生表現的資訊；

2. 可以呈現區域比較及校際比較的資訊；

3. 評量結果的呈現具有時間序列的意義。

過去台灣師大發展的「基本學力測驗中心」，以國中基本學力測驗為主，目的在做為學生升學之選擇與分發的依據，與國際間發展的基本能力評量工具不同。近年來，國立教育研究院籌備處亦著手進行國內「基本學力評量」的研發工作，惟目前只是研究階段，嘗試建立基本的測量題庫，距離全面推動仍有一段時間。就現階段的發展來看，重新思考國內全面進行基本學力評量的發展策略有其必要。

為今之計，建議教育部先成立「學生基本能力評量任務小組」，配合教育部的政策，就此項任務推動的時程，重新擬定發展計畫，並參考前述建議規劃行動策略。

## 參考文獻

- 陳明印 (2004)。英國國定課程學生成就評量制度。 *研習資訊*，21 (6)，90-108。
- Binkley, M., & Linndkyla, P. (1997). Teaching reading in the United States and Finland. In M. Binkley, K. Rust and T. Williams (Eds.), *Reading literacy in an international perspective*. Washington, D.C: U.S.Department of Education
- Bruner, J. (1990). *Acts of meaning*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bybee, R. W. (1997). Towards an understanding of scientific literacy. In W. Grabe and C. Bolte (Eds.), *Scientific literacy: An international symposium*. IPN, Kiel.
- Cutler, B. (1992). How is your child doing at school? *British Journal of Curriculum & Assessment*, 3 (1), 21-23.
- Department for Education and Employment (1996). *Results of the 1996 National Curriculum Assessment of 14 year olds in England*. London: The Author.
- National Assessment Agency (2005). *National curriculum tests*. Retrieved October 15,2005, from <http://www.naa.org.uk/tests/index.aspx>
- Millar, R., & Osborne, J. (1998). *Beyond 2000: Science education for the future*. London: King's College London School of Education.
- National Assessment Agency (2005a). *Key stage 1 (ages 5-7)*. Retrieved October 15,2005, from [http://www.qca.org.uk/12818\\_13017.html](http://www.qca.org.uk/12818_13017.html)
- National Assessment Agency (2005b). *Key stage 2 (ages 7-11)*. Retrieved October 15,2005, from [http://www.qca.org.uk/12818\\_13016.html](http://www.qca.org.uk/12818_13016.html)
- National Assessment Agency (2005c). *Key stage 3 (ages 11-14)*. Retrieved October 15,2005, from [http://www.qca.org.uk/12818\\_13015.html](http://www.qca.org.uk/12818_13015.html)
- National Assessment Agency (2005d). *At a glance*. Retrieved October 15,2005,

- from [http://www.qca.org.uk/12818\\_13011.html](http://www.qca.org.uk/12818_13011.html)
- National Center for Education Statistics, National Assessment of Educational Progress (NAEP)(2005a). *2005 mathematics assessment: Comparison of the 2005 and 1990-2003 mathematics frameworks*. Retrieved October 5, 2005, from <http://nces.ed.gov/nationsreportcard/mathematics/frameworkcomparison.asp>
- National Center for Education Statistics, National Assessment of Educational Progress (NAEP)(2005b). *2005 mathematics assessment: Distribution of mathematics questions 2005*. Retrieved October 5, 2005, from <http://nces.ed.gov/nationsreportcard/mathematics/distributequest2005.asp>
- National Center for Education Statistics, National Assessment of Educational Progress (NAEP)(2005c). *1996 and 2000 science assessments*. Retrieved October 5, 2005, from <http://nces.ed.gov/nationsreportcard/science/timedevoted.asp>
- OECD (1999). *Measuring student knowledge and skills: A new framework for assessment*. Paris: Author.
- The Nation's Report Card (2005a). *Overview of the Nation's Report Card*. Retrieved October 5, 2005, from <http://nces.ed.gov/nationsreportcard/about/>
- The Nation's Report Card (2005b). *What are the differences between long-term trend NAEP and main NAEP*. Retrieved October 5, 2005, from [http://nces.ed.gov/nationsreportcard/about/ltt\\_main\\_diff.asp](http://nces.ed.gov/nationsreportcard/about/ltt_main_diff.asp)
- The Nation's Report Card (2005c). *Schedule for the State and National Assessment of Educational Progress (NAEP) from 2005–2017*. Retrieved October 5, 2005, from <http://nces.ed.gov/nationsreportcard/about/assessmentsched.asp>
- U.S. Department of Education, Institute of Education Sciences, National Center for Education Statistics, National Assessment of Educational Progress (NAEP) (2005). *2005 reading assessment: What does the NAEP reading assessment measure?* Retrieved October 5, 2005, from <http://nces.ed.gov/nationsreportcard/reading/whatmeasure.asp>
- U.S. Department of Education, Institute of Education Sciences, National Center for Education Statistics, National Assessment of Educational Progress (NAEP) (2005). *2005 reading assessment: Distribution of reading question 2005*. Retrieved October 5, 2005, from <http://nces.ed.gov/nationsreportcard/reading/distributequest.asp>
- U.S. Department of Education(2005). *U.S. department of education principal office functional statements*. Retrieved October 5, 2005, from [http://www.ed.gov/about/offices/list/om/fs\\_po/osods/os\\_orgchart.html](http://www.ed.gov/about/offices/list/om/fs_po/osods/os_orgchart.html)

### 註釋

本研究改寫自國立教育資料館九十四年度專案研究報告「基本能力測量跨國發展經驗之比較研究」，特向國立教育資料館致謝



教育資料與研究雙月刊  
第68期 2006年2月 頁101-118

## 大學甄選入學實施成果追蹤

蘇玉龍 葉連祺 吳京玲 陳恭

### 摘要

大學甄選入學制度在使學生能夠適性就讀大學校系，而大學也能甄選適合專長的學生，實施多年來其成效為何，很值得探討。本研究抽樣26校704個學系，比較九十三和九十四年度經學校推薦和個人申請管道入學學生的學科能力測驗分數，以了解實施成效。另外，訪談五位大學教務長和五位高中輔導主任對於大學甄選制度實施成效、政策和改善建議的看法。結果發現大學甄選入學制度已發揮讓學生適性就學、大學選擇適合學生、降低城鄉學生入學差距等成效，受訪的大學和高中人員都認同此制度，並贊成目前教育部研擬的改善措施，但是仍有一些可改善之處，值得重視。

**關鍵詞：**大學入學制度、甄選入學

---

蘇玉龍，國立暨南國際大學應用化學系教授

葉連祺，國立暨南國際大學教育政策系副教授

吳京玲，國立暨南國際大學教育政策系助理教授

陳恭，國立中正大學物理學系教授

電子郵件為：yosu@ncnu.edu.tw；yehlc@ncnu.edu.tw；clwu@ncnu.edu.tw；gchern@ccu.edu.tw

來稿日期：2006年1月24日；修正日期：2006年2月14日；採用日期：2006年2月21日

# A Study on College Admission via Personal Applications and Recommendations by High Schools

Yuh Long Su   Lain Chyi Yeh  
Ching Ling Wu   Gung Chern

## Abstract

At present, flexible college admission includes channels based on test scores of the College Entrance Examination; selection via personal applications and recommendations by high schools. In the latter, universities play an important role in choosing suitable students. This study has selected 704 departments of 26 universities for adaptability of the students from personal applications and recommendations by high schools. Their scores of the Scholastic Aptitude Test by the College Entrance Examination Center in 2004 and 2005 were thus listed for comparison. Also, several university deans of academic affairs and high school teachers had been interviewed. The affirmative responses were obtained. The efficacy of the policy for college entrance is thus evaluated and improvement measures are proposed.

**Keywords:** college entrance system. selection based on personal applications and recommendations by high schools

---

Yuh Long Su, Professor, Department of Applied Chemistry, National Chi Nan University

Lain Chyi Yeh, Associate Professor, Department of Education Policy, National Chi Nan University

Ching Ling Wu, Assistant Professor, Department of Education Policy, National Chi Nan University

Gung Chern, Professor, Department of Physics, National Chung Cheng University

E-mail: yosu@ncnu.edu.tw ; yehlc@ncnu.edu.tw ; clwu@ncnu.edu.tw ; gchern@ccu.edu.tw

Manuscript received: January 24, 2006 ; Modified: February 14, 2006 ; Accepted: February 21, 2006

## 壹、緒論

### 一、研究動機

政府推動教育改革迄今十一年，其中最有別於傳統教育型態的變革，就是大學甄選入學制度的實施。此一制度的施行，影響高中教學與學習環境的改造至鉅。一個人要十項全能、樣樣精通，實在很難。多半是各有所長、互有所短，這不但反映在考試成績上，同時也反應在課業以外的各個面向上，但爲了升學，在傳統聯考制度下，卻要唸同樣的書、考同樣的試，過著相同的高中生涯。

相對的，許多大學校系的發展領域，並不需要學生所有學科都很強，他們極欲招收的學生反而是在本系領域上具備一些天賦或特殊興趣的學生。但透過純粹的考試成績與分發制度，他們不一定能招收到想要的學生。

甄選入學的精神，在於從制度面承認學生人格特質的差異性，並使這些差異能成爲其升學的優勢要素，讓不同興趣、不同性向、不同才華的學生，都能找到並優先進入適合其發展的大學校系就讀，不必受限於考試分數的制約；而大學也透過事先與學生面對面對談的機會，甄選出適合唸該系的學生。甄選入學制實施以來，上述的核心價值是否實現？相關的研究並不多，尤其在大學自主設定招生策略與模式之下，制度的精神是否受到扭曲，尙少見以實證數據檢驗。也就是說，經過數據比較，學科考試能力相對較弱但興趣明確、性向能力鮮明的甄選入學學生其學測成績的百分位，如果仍高於該校系的考試分發學生，即表示甄選入學制度精神並未落實，考試分數仍然影響制約考生。

因此，本研究抽樣調查大學校系甄選入學生的學科能力資料，進行不同年度的比較分析，另外再抽樣訪談大學和高中的人員，調查其對甄選入學方案實施的相關措施、成效看法和改進建議，以供主管教育行政機關或招聯會檢討改進大學多元入學制度、及提供大學校系制訂招生策略的參考。

### 二、研究目的與問題

根據研究動機，提出本研究探討之目的如下：

- (一) 探討甄選入學者和考試分發者學科能力之差異。
- (二) 探討甄選入學者和考試分發者學科能力在不同年度之差異。
- (三) 探討目前大學和高中對甄選入學制度之因應措施和成效看法。

依據研究目的，形成以下的研究問題：

- (一) 不同年度和不同類型學校甄選入學學生學科能力的變化情形爲何？
- (二) 不同年度和不同類型學系甄選入學學生學科能力的變化情形爲何？
- (三) 不同年度學校推薦與個人申請入學管道學生學科能力的變化情形爲何？
- (四) 目前大學和高中對甄選入學制度之因應措施爲何？
- (五) 目前大學和高中對甄選入學制度之成效看法爲何？

## 貳、文獻探討

關於大學甄選入學的精神、內涵和特色、相關研究成果等，分別闡述如下：

### 一、大學甄選入學方案之精神

大學甄選入學制度是大學多元入學方

案的一個推動重點，大學多元入學方案的特色在於開拓多元入學管道、發展多元智慧、打破明星校系迷思、建立學校特色、擴增學生多層面的學習、邁向高等教育大眾化趨勢、及培養學生探索興趣和規劃生涯能力等項（張鈿富、葉連祺、張奕華，2003）。另根據一些論者的看法（莊珮真，2002；徐明珠，2003），該方案有以下的規劃精神：

1. 多元智慧：藉由多元入學方案，促使教學正常化，發展學生多元性向。
2. 多元選擇：各校自行選擇多元招生方式，學生主動選擇入學方式。
3. 多元特色：藉由多元入學方案，促使大學校系發展特色。

而大學甄選入學制度，當然承續前述三個的精神，大學招生委員會聯合會（2005）也於「九十五學年度大學甄選入學招生辦法」第一條談到兼顧學生適性發展和大學自主選才的精神。據此可知，適性發展、自主選才是此制度的兩大重要精神。

## 二、大學甄選入學方案之內涵和特色

### （一）內涵

大學招生委員會聯合會（2005）指出「甄選入學」係指考生經由「學校推薦」或「個人申請」，且其當學年度大學入學考試中心學科能力測驗、大學術科考試委員會聯合會術科考試成績通過大學校系篩選標準，由大學甄選錄取後，依考生登記就讀志願序，統一分發的入學方式。因此，其兼顧高中生在學科以外的個人特色、特殊才華、性向、人格特質、興趣等差異，擺脫考試分數對入學的大部分約束力（曾子芳，2005）。

基本上，兩類考生的資格規定如下：

### 1. 學校推薦

限具備下列任一條件之國內高級中等學校應屆畢業生，經就讀學校推薦參加：

- （1）公立或已立案之私立高級中學之學生。
- （2）教育部核定辦理綜合高級中學修習學術學程課程之學生。
- （3）前二款所列高級中學附設藝術類科或附設進修學校普通科之學生。
- （4）高級職業學校附設普通科或藝術類科（但不含附設進修學校）之學生。

而藝術類科學生僅限推薦至音樂、美術、舞蹈、戲劇、體育等與學生在校所學相關的學系。

### 2. 個人申請

由具備下列任一條件之考生自行向大學提出申請：

- （1）國內外公立或已立案之私立高級中學之應屆或已畢業學生。
- （2）國內外公立或已立案之私立高級職業學校之應屆或已畢業學生。
- （3）符合報考大學同等學力認定標準第二條規定資格者。

進一步比較，個人申請和學校推薦的差異在於四項：

- （1）不限高中應屆畢業生，可直接報名；
- （2）不限一校一系報名，九十四年度可報五系；
- （3）每校申請配額未限制；
- （4）無報名門檻限制（曾子芳，2005）。

### （二）特色

依據「九十五學年度大學甄選入學招生辦法」（大學招生委員會聯合會，2005），可以歸納出大學甄選入學制度的一些特色如下：

### 1. 強調大學參與

例如：第四條規定辦理甄選入學的大學得將其招生學系所要求學校推薦或個人申請之入學條件、學科能力測驗成績及術科考試成績篩選標準、指定甄試項目、招生名額及相關注意事項等，詳列於招生簡章彙編。而第六條也指出，各大學應訂定甄選方式、程序及評分相關規定。

### 2. 建立嚴格甄選機制

該辦法第五條就規定：學校辦理推薦工作，應依主管教育行政機關之規定成立推薦委員會，並訂定推薦原則及程序等有關規定，在校內公布後審慎辦理。另第七條明訂：辦理甄選入學的相關學校及單位應秉公正、公平、公開之原則辦理推薦作業與甄選入學各項試務工作，並審慎訂定相關保密規定及迴避原則。

### 3. 注意多數考生（和學生）權益

為維護考生權益，該辦法第九條指出：參加甄選入學的考生對同一大學校系僅限就「學校推薦」與「個人申請」兩種入學方式擇一參加，不得重複報名。第十二條也談到：「學校推薦」、「四技二專推薦甄選入學」及「技（藝）能優良學生甄試及甄審保送」等入學方式，推薦學校對同一學生僅能擇一參加甄選；凡重複參加甄選者，一經發現即取消其甄選入學之「學校推薦」錄取資格。第十五條亦規定：

「經由甄選入學錄取大學校系之考生，無論僅錄取單一校系或多個校系，應依簡章規定於登記期間內完成就讀志願序網路登記，參加統一分發，否則視同放棄錄取資格，不予分發。每一錄取生至多以分發一校系為限；獲分發之錄取生即取得各該校系之入學資格，若欲放棄入學資格者，應於簡章規定期限內向分發後之大

學聲明放棄，否則一律不得再登記參加當學年度之大學考試分發入學招生及四技二專各聯合登記分發入學招生。

又第十九條規定：

經「學校推薦」進入大學就讀之學生，其就讀期間，不得轉系，惟情況特殊提經教務會議通過者不在此限。經「個人申請」進入大學就讀之學生，其就讀期間得否轉系由各大學自行訂定。至於學生因學習需要仍得自行參加轉學考試。

### 4. 注意甄選學生素質品管

學生素質品管也很重要，該辦法第十三條提到：大學應於訂定錄取標準後，依據考生之甄選總成績，決定錄取之學生。成績未達錄取標準者，雖有名額亦不予錄取。另第十四條也有「甄選入學之錄取名額，以當學年度之招生簡章所定名額為限，其中『學校推薦』之錄取名額不列備取，『個人申請』之錄取名額得列備取；但因考生成績同分且參酌至最後一項仍相同時，得增額錄取」的規定。

## 三、大學甄選入學方案之成效研究

檢視文獻，整理大學甄選方案的推動成效研究成果，說明如下：

郭瓊瑩（1995）研究發現，各學系評估經由推薦甄選方案入學生的表現，有下列特點：

1. 就設計領域學系而言，推薦入學生的術科表現普遍較優異。

2. 其他學系則發現學生有三種類型表現：

(1) 成績中等，但興趣高昂；

(2) 成績較好，但未完全認同校系，心中仍有不甘，只能屈就於此的心態；

(3) 介於前兩者之間，無特別表現，也未顯示失望之情。

3. 發展意向極明確，雖然成績並非最好，但比較清楚自己在做什麼？

整體言之，推薦甄選錄取生對學系認同感較強烈，即使成績表現中等，但生涯發展意向清楚，較不需要輔導和調整；反之，經大學聯考制度入學的學生對學業的認識模糊，常陷入摸索的茫然，且較會忙著修輔系及雙學位課程，甚至入學即著手轉系，準備重考。

洪瑞兒、鄧柑謀和林雪貞(1997)調查高高屏三縣市高中的教師，有以下研究發現：

1. 高中教師認為學校辦理「大學推薦甄選」的理念，以選擇「鼓勵適才適性的學生參加」較多(佔63.7%)，其次為「全面鼓勵高三學生參加」(佔32.3%)，此不因地區、公私立性質而異。

2. 高中教師認為「大學推薦甄選」對高中教育產生的影響，最多為「鼓勵具有特殊專長與性向的學生參加本方案」(佔19%)，次為「促使高中教育更多元化活潑化」(佔16.2%)「有助於平衡城鄉差距」(佔13.4%)「學校將重視學生的生涯發展」(佔11.3%)地區、公私立性質而異。

3. 高中教師最多認為「有特殊專長與性向」的學生較適合經推薦甄選管道進入大學(佔28.5%)，其次為「與所要報考的科系之相關學科的成績表現優異」(佔20.6%)「對某個特定大學科系有強烈的意願」(佔19.9%)地區和公私立性質影響。

其次，蕭次融、林秀紅、連正雄和姚

霞玲(1999)分析八十三至八十六學年度推甄生的大學的成績表現，並採用問卷調查和深度訪問，探討大學、高中、與學生認為推甄管道對高中教育的影響。有以下的研究結果：

1. 大學校系訂定各項推薦條件對考生人數的多寡與指定項目甄試的實施有影響。

2. 學科能力測驗對文、理、工、醫等學院推甄生在大學的成績表現有明顯預測效果。

3. 大學成績表現方面，推甄生的大學成績略優於系整體學生的平均表現，且文、理學院的推甄生表現較突出。

4. 推甄生的成績表現與學系訂定的高中成績有關。

5. 推甄生畢業自私校，其成績表現較弱，但隨學年的提高會略為改善。

6. 推甄生畢業的高中在日大聯招錄取率愈高，其在校成績愈佳，但畢業於錄取率相當低的高中，仍有1/4成績表現較佳。

7. 大學、高中與學生皆贊成推甄招生名額應占學系招生名額的20%者最多，且高中推薦名額的規定亦應維持現狀。

8. 校系訂定的推薦條件建議宜改寬，僅需訂定出最低門檻，讓學系有較多的篩選學生的機會，且高中推薦時應考量學生的志願，其次為綜合考量學生的條件、能力、或性向。

9. 大學、高中、學生均認為能評量出考生能力的作法，主要在於指定項目甄試，其次才是從推薦條件中要求，但他們仍擔心考生的興趣或能

力無法短時間從測驗得知。

- 10.推甄審查資料可增加要求考生對該系及所學領域的認識，及其生涯或就學規劃。
- 11.74%大學校系評估前一、二年推甄招收的學生大致符合需求，高中亦超過九成，學生部分超過八成以上。
- 12.無論高中、大學或學生均較贊同學生會更提早認識大學科系，提早作生涯規劃，同時在選擇校系會考量自己的興趣、性向與專長等。

而張瑞麟（2004）訪談台北市三所公立高中的十八名參加甄選考生，探討考生對於甄選入學的認知與因應策略，研究發現如下：1.考生對於甄選入學的認知主要來自於就讀之高中；2.大部分考生真正認知甄選入學制度是在高三時期；3.大部分考生對於校內推薦初選的標準並不清楚；4.考生的選擇多經過理性計算；5.考生大多到高三才開始積極準備甄選；6.考生尋找資源，以面對甄選。

再者，張鈿富、葉連祺和張奕華（2003，2005）抽樣調查九十二學年度台灣地區大學一年級和三年級學生，當時甄選入學制度分成申請入學和推薦甄選兩個管道，其針對該制度入學機會分配公平性的探討，有以下重要的發現：

- 1.全體學生覺得考試分發的公平性最高，其次是申請入學，最低是推薦甄選。
- 2.三種不同入學管道者對入學方案公平性的看法也有明顯差異，都認為自己入學方案的公平性明顯高於其他二種方案。
- 3.科技（理工醫農）類別的學生對考

試分發公平性的看法明顯高於人文社會類別的學生，兩類學生對於申請入學和推薦甄選的公平性，並無明顯的差異。

- 4.經推薦甄選和申請入學管道入學的學生對大學多元入學方案的支持度，明顯高於以考試分發管道入學的學生。
- 5.推薦甄選者進入公立大學的機會最低（35.86%），次之為考試分發（37%），申請入學者最高（42.14%）；私立大學部份則反之。
- 6.推薦甄選者進入人文社會科系的機會最高（60%），次之是考試分發，而申請入學者最低（46.99%）。
- 7.申請入學者進入科技類科系的機會最高（53.01%），次之是考試分發（40.58%）和推薦甄選者（40%）。

綜觀上述幾項實證調查、訪談和數據資料分析結果，可以發現有關於大學甄選入學方案實施狀況及其成效的因素頗多，不同年度、就讀大學學系性質（即人文、社會、科技等領域）、就讀大學或高中學校性質（即公私立）等因素及入學機會公平、大學成績表現、入學能力成績（即學科能力測驗分數）等多種角度，均是可用來探討的重要變項。其次，若干研究也指出大學甄選入學方案已有平衡城鄉差距、發揮選取專才、學生適性升學等效果，需要以訪談、客觀成績數據比較等方式，做更全面深入的探討，以了解實施現況和真實成效。

## 參、研究設計與方法

### 一、研究方法和抽樣

主要採用調查法和訪談法，內容說明如下：

#### (一) 調查法部分

自九十三年起，學校推薦與個人申請兩大升學管道首度整併成「甄選入學」，故以九十三、九十四兩年度入學的大學生為樣本。抽樣方法是將全國大學依前12%、25%、50%、75%、88%等排名百分位，區分頂、前、中、後、底段大學校院，各段依序各抽取5、5、8、6和2校數，已被抽取學校的所有學系為樣本，合計26校704個學系，涵蓋北、中、南、東部等地域，國、私立大學兼取，以綜合型大學校院為主。

分析的數據資料由大學甄選入學彙辦中心(2003, 2004, 2005)和大學入學考試中心(2005)提供，包括樣本校系通過第一階段篩選考生的五科學科能力測驗級分成績，各系的五科級分標準分成底標、後標、均標、前標和頂標五類。其次，還包括九十三和九十四年的各大學校系最低錄取加權總分、大學考試分發入學招生簡章、大學甄選入學招生簡章彙編、大考中心公布的學科能力測驗組距分數表、聯合分發委員會公布大學指考各採計組合組距分數表。

分析時，比較同一學系考試分發學生與甄選入學學生的考試成績，因兩者計分方式不同，且為排除前後年度考題難易不一的干擾，故都將分數換成排名百分位數(percentile)，以利比較。又便利理解，本研究使用的百分位數一律以「前百分位」(upper percentile)表示，前百分位數值愈大，表示排名愈後。

本研究需要比較考試分發及甄選入學兩管道學生的校系排名百分位資料，其計算方法和步驟如下：

#### 1. 各校系各年度「考試分發」學生的校系排名百分位資料

(1) 以各該年度最低錄取加權總分，依各校系之採計考科權值求出加權平均值，還原回原始滿分狀態下之還原分數。

(2) 以還原分數對應各採計組合組距，以內插法求出最低錄取考生加權後於全體考生之排名。

(3) 以各該採計組合總考生人數為分母，計算各校系於考試分發之排名百分位。

(4) 分別建立不同年度考試分發學生的校系排名百分位。

#### 2. 各校系各年度「甄選入學」學生的校系排名百分位資料

(1) 搜集樣本校系分別於學校推薦與個人申請招生時，通過第一階段檢定與倍率篩選所有考生之學測級分成績。

(2) 統計樣本中各系第一階段考生總級分之平均級分(小數點一律捨去)與最低級分。

(3) 統計樣本中各系第一階段考生篩選科目(同倍率級分和，視為一科)之平均級分(小數點一律捨去)與最低級分。

(4) 依大考中心所公布各該年度學測組距分數表對應排名百分位。

(5) 分別建立不同年度不同管道學生的成績排名百分位。

#### (二) 訪談法部分

擇取五位大學教務長和五位高中輔導室主任，包括台東大學、亞洲大學、東海大學、暨南國際大學、慈濟大學、台北市立中正高級中學、台南縣私立鳳和高級中學、台中縣私立明道高級中學、暨大附中、高雄縣鳳山高中等校，根據研究目的和調查結果，編製訪談工具，進行非結構性深入訪談，探討大學甄選入學的實施成果和改善建議。

## 二、研究工具

根據研究目的和問題，設計適用大學和高中訪談對象的訪談問卷，題目如下：

- Q1-1：請問貴校對甄選入學的招生策略為何？目前成效如何？（適用大學教務長）
- Q1-2：請問貴校對大學甄選入學的輔導策略為何？請問貴校會鼓勵何種特質 / 智能的學生利用甄選入學制度進入他們理想中的學校？成效如何？（適用高中輔導主任）
- Q2：請問貴校希望藉甄選入學制度招得何種特質 / 智能的學生？藉此帶給校內或系上何種面向的發展？根據您的觀察，目前成效如何？（適用大學教務長）
- Q3：您認為學校推薦入學制度有達到平衡城鄉差距的效果嗎？（兩者適用）
- Q4：請問您對甄選入學制度到目前為止的成效總評為何？請為我們詳細闡述。（兩者適用）
- Q5：明年教育部將放寬甄選總額上限到4成，請問您的看法如何？（兩者適用）
- Q6：許多公私立大學都大幅增加甄選

名額，請問您對此一現象的看法為何？（兩者適用）

Q7：針對甄選入學制度，請問您對政策制訂者的建議為何？（兩者適用）

Q8-1：針對甄選入學制度，請問您對高中輔導策略的建議為何？（適用大學教務長）

Q8-2：針對甄選入學制度，請問您對大學招生策略的建議為何？（適用高中輔導主任）

## 三、統計分析

根據研究目的和研究方法，本研究使用百分比、平均數、標準差、積差相關、變異數分析（ANOVA）、t考驗、長條圖等統計方法，進行以下分析：

1. 比較甄選入學者和考試分發者學科能力之差異

統計國內大學校系實施甄選入學（含「學校推薦」與「個人申請」）通過第一階段檢定篩選與倍率篩選者的學科能力測驗成績百分位，與各該校系於考試分發之校系排名百分位相比較，並分析其差異。另外，也就各項學科能力測驗的平均級分，進行比較分析。

2. 比較甄選入學者和考試分發者學科能力在不同年度之差異

透過年度追蹤，比較各系所設定的各項招生條件的改變，所導致前述學科能力測驗排名改變的狀況，藉此歸納出各種會導致學科能力測驗排名改變的招生條件。此外，也就各項學科能力測驗的平均級分，進行比較分析。

## 肆、研究結果與討論

關於大學甄選入學方案的實施成效，分從學科能力測驗成績平均總級分百分位分析、大學和高中人員訪談等角度，加以說明如下：

### 一、學科能力測驗分數平均總級分百分位之分析

大學甄選入學方案有無達到選擇專才的成效，可以比較經由甄選管道入學者 and 考試分發者的學科能力測驗成績，如果甄選方式選到專才，則假設入學者的學科能力測驗成績應該較低於考試分發者，因為他們是因為專才而能進入大學就讀。依此邏輯，則甄選入學者的平均總級分排名百分位和該校院於考試分發排名百分位相減的差異值應為正數，表示甄選入學者成績較低於考試分發者，反之較高，則表示該甄選入學者是因為學科能力測驗成績較佳而被錄取，也就是說，該方案仍受學科能

力測驗的制約，學科能力測驗較其專門才能更能決定其能否就讀大學。其次，差異值是正數，且數值越大，表示效果越好，甄選生入學受到學科能力測驗成績的影響越小。

為避免造成抽樣學校的困擾，以下僅就各段別學校的平均值做討論，不分析個別學校。在學校推薦入學生部分，表1顯示九十三學年度的效果佳（平均6.98%），差異值介於2.97%~12.36%，均屬於正值，表示學生可進入較其原來學科能力更佳大學的機會達到2.97%~12.36%，且前段和底段的學校有較佳的選才效果；而九十四學年度則效果變小（平均1.46%），差異值為-0.57%~4.46%，且中段、後段和底段學校的差異值出現負數，顯然這些學校招收的學校推薦生其學科能力和考試分發生差異不大，此是否因為大學刻意提升招收此類學生的能力，或是變成有較佳學科能力高中生進入大學的另類管道，還是有其他因素，尚待深入研究。

表1 九十三和九十四學年度甄選入學方案成效之比較

學校	學校推薦			個人申請		
	平均總級分百分位(A)	考試分發排名百分位(B)	差異值A-B	平均總級分百分位(A)	考試分發排名百分位(B)	差異值A-B
九十三學年度						
頂段平均	10.20%	7.24%	2.97%	5.67%	7.24%	-1.56%
前段平均	28.92%	19.39%	9.53%	19.69%	19.39%	0.30%
中段平均	38.64%	34.26%	4.37%	25.37%	34.26%	-8.89%
後段平均	60.33%	54.68%	5.65%	43.74%	54.68%	-10.94%
底段平均	79.29%	66.93%	12.36%	67.63%	66.93%	0.70%
總平均	43.48%	36.50%	6.98%	32.42%	36.50%	-4.08%
九十四學年度						
頂段平均	9.82%	7.30%	2.51%	6.46%	7.30%	-0.84%
前段平均	25.89%	21.43%	4.46%	20.51%	21.43%	-0.92%
中段平均	38.65%	38.79%	-0.14%	28.47%	38.79%	-10.32%
後段平均	59.09%	58.07%	1.02%	43.09%	58.07%	-14.98%
底段平均	80.34%	80.92%	-0.57%	68.20%	80.92%	-12.72%
總平均	42.76%	41.30%	1.46%	33.34%	41.30%	-7.96%

再觀察個人申請入學生，表1顯示九十三學年度效果欠佳（平均-4.08%），差異值介於-10.94%~0.70%，多數為負值，且前段和底段的學校略有選才效果；而九十四學年度的效果更小（平均-7.96%），差異值擴大為-14.98%~-0.84%，五段學校的差異值都是負數，顯然所有學校招收的個人申請生學科能力和考試分發生差異頗小，甚至更好，產生「高分低就」現象，此是否也意謂著大學已經視此為招收兼具較高學科能力和專才學生的良好管道，而高中生也體認到這是進入大學的另類管道，或是尚有其他原因，實待更多的研究。

綜合比較兩種甄選入學管道的效果（表1），可發現都是學校推薦入學管道的效果較佳，即有專才但學科能力較差的學生較有機會進入原先依其能力而無法就讀的大學，也就是說學校推薦入學管道對於發揮大學甄選入學原本設計的精神，有較佳的效果；而個人申請入學管道受到學科能力測驗成績的影響頗大，藉此管道入學的學生不僅有專才，更勝過同系考試分發學生的學科能力，也就是說它仍是需要憑考試分數一較高下，競爭非常激烈的入學管道，且越是中段、後段和底段的大學越明顯，顯然此管道可能已成為部分大學搶收較優秀學生、提升整體學生素質的可用途徑，為何造成此現象，實有長期追蹤、深入探究大學人員、高中人員、高中生、高中生家長等方面想法的必要。

其次，表1亦顯示兩種甄選入學管道的效果，與大學排名似有關聯性，觀察各段學校兩種甄選入學管道學生的學科能力測驗分數平均總級分百分位，依然反映出該段學校的排名情形。另比較兩年度資料，可發現頂段學校依然招收到較佳能力

的學生，其考試分發排名的變化不大，前段、中段和後段學校則略降了2%~4%，但是底段學校的降幅達到14%，也就是說許多大學辦理招生所採用「增加甄選名額、減少考試分發名額，使考試分發最低錄取分數提高，可提高校系排名」的經營策略，對底段學校而言是明顯反效果，因為甄選入學制度使得各校都已經吸納了大量學科能力相對較佳的學生，而造成考試分發學生的學科能力相對較弱，影響到學校排名，所以此提供了另類值得思考的現象：「增加甄選名額、減少考試分發名額，可能利於排名較前的校系招收更多學科能力佳的學生，反之，不利於排名較屬於後段和底段的校系提高其考試分發最低錄取分數」。

## 二、學科能力測驗分數平均級分之分析

前述研究發現學科能力測驗分數平均總級分百分位依然反映出該段學校的排名情形，此處從學校和學系角度探討此現象是否依舊存在。表2顯示五科級分和總級分在學校推薦方面，仍然多數呈現底段<後段<中段<前段<頂段的現象（F值均達.001顯著水準），而個人申請部分也是相同的情形，表示甄選入學生的學科能力與其就讀學校的排名類別相符合。

表 2 五類學校兩種甄選入學生各科平均級分之比較

科目	分類	學校推薦						個人申請					
		94 年			93 年			94 年			93 年		
		系數	平均	F 值	系數	平均	F 值	系數	平均	F 值	系數	平均	F 值
國文	1.頂段	116	12.68	213.53***	119	12.65	152.06***	138	12.87	141.99***	132	12.95	118.21***
	2.前段	67	11.12	1>2>3>4>5	57	11.44	1>2>3>4>5	86	11.59	1>2>3>4>5	83	11.98	1,2>3>4>5
	3.中段	167	10.39		164	10.95		146	10.94		132	11.42	
	4.後段	143	9.34		132	10.02		152	9.93		141	10.54	
	5.底段	31	7.71		29	8.93		31	9.03		29	10.10	
英文	1.頂段	116	12.84	289.68***	119	12.51	225.54***	138	13.20	216***	132	13.03	180.45***
	2.前段	67	9.90	1>2>3>4>5	57	9.93	1>2>3>4>5	86	10.87	1>2>3>4>5	83	10.64	1>2>3,4>5
	3.中段	167	8.75		164	8.72		146	10.05		132	10.08	
	4.後段	143	6.76		132	6.86		152	8.05		141	8.01	
	5.底段	31	4.48		29	4.93		31	5.81		29	6.07	
數學	1.頂段	116	11.12	184.89***	119	11.20	188.55***	138	11.77	143.62***	132	11.84	154***
	2.前段	67	7.79	1>2>3>4>5	57	7.79	1>2>3>4>5	86	8.88	1>2>3,4>5	83	8.92	1>2>3,4>5
	3.中段	167	6.75		164	6.65		146	8.22		132	8.48	
	4.後段	143	5.47		132	5.17		152	6.68		141	6.50	
	5.底段	31	3.61		29	3.69		31	4.39		29	4.24	
社會	1.頂段	116	12.78	186.11***	119	12.35	127.15***	138	12.85	161.53***	132	12.46	123.36***
	2.前段	67	11.48	1>2>3>4>5	57	11.18	1>2>3>4>5	86	11.64	1>2>3>4>5	83	11.40	1>2>3>4>5
	3.中段	167	10.77		164	10.52		146	11.18		132	10.96	
	4.後段	143	9.97		132	9.80		152	10.32		141	10.11	
	5.底段	31	8.81		29	8.93		31	9.55		29	9.55	
自然	1.頂段	116	12.64	147.39***	119	12.60	149.36***	138	12.96	118.63***	132	12.96	126.32***
	2.前段	67	10.30	1>2>3,4>5	57	10.58	1>2>3,4>5	86	10.95	1>2>3,4>5	83	11.19	1>2>3,4>5
	3.中段	167	9.81		164	10.15		146	10.88		132	11.17	
	4.後段	143	8.86		132	9.31		152	9.63		141	10.01	
	5.底段	31	7.32		29	8.00		31	8.19		29	8.76	
總級分	1.頂段	116	63.71	466.38***	119	63.03	396.73***	138	65.47	444.62***	132	65.01	485.38***
	2.前段	67	52.63	1>2>3>4>5	57	52.84	1>2>3>4>5	86	55.74	1>2>3>4>5	83	56.07	1>2>3>4>5
	3.中段	167	48.25		164	48.84		146	53.16		132	54.08	
	4.後段	143	42.31		132	43.05		152	46.42		141	47.10	
	5.底段	31	33.26		29	36.07		31	38.90		29	40.66	

\*\*\*p&lt;.001

在觀察學系部分，由表3可看出五類學系學校推薦生的學科能力和學系設定的各科錄取標準有關，多數呈現底標<後標<均標<前標<頂標、底標和後標<均標<前標和頂標、底標、後標和均標<前標

和頂標、底標和後標<均標和前標和頂標等四種情形；比較個人申請部分亦然，所收學生的學科能力也與其設定的錄取標準等級相仿。

表 3 五類學系兩種甄選入學生各科平均級分之比較

科目	分類	學校推薦						個人申請					
		94年			93年			94年			93年		
		系數	平均	F 值	系數	平均	F 值	系數	平均	F 值	系數	平均	F 值
國文	1.頂標	12	13.92	49.21***	11	14	53.88***	13	14.08	60.2***	7	13.86	26.05***
	2.前標	25	12.96	1,2>3>4,5	23	12.78	1,2>3>4>5	37	13.57	1,2>3>4,5	15	12.93	1,2>3>4,5
	3.均標	114	11.87		122	12.16		117	12.47		73	11.97	
	4.後標	37	10.24		38	10.74		29	10.9		19	10.32	
	5.底標	6	9.83		7	10.71		12	10.42		5	9.4	
英文	1.頂標	25	13.96	170.43***	24	13.63	153.41***	24	14.25	129.9***	19	14.11	109.49***
	2.前標	32	12.78	1>2>3>4>5	31	12.68	1>2>3>4,5	51	13.51	1,2>3>4>5	23	12.91	1>2>3>4,5
	3.均標	157	10.99		160	10.78		165	11.65		106	11.17	
	4.後標	94	7.63		91	7.66		66	9.09		46	7.8	
	5.底標	13	6		17	6.12		17	7.71		11	5.73	
數學	1.頂標	18	13.22	103.8***	13	13.54	103.04***	24	13.92	85.43***	16	13.38	65.91***
	2.前標	23	12.3	1,2>3>4,5	25	12.56	1,2>3>4,5	30	13.13	1,2>3>4,5	19	12.37	1,2>3>4,5
	3.均標	95	9.92		104	9.86		121	10.55		76	10.12	
	4.後標	72	6.39		67	6.39		60	8.25		39	6.74	
	5.底標	9	5.33		11	5		9	6.67		8	5.25	
社會	1.頂標	5	14	6.29***	5	13.8	9.84***	3	14.33	8.37***	2	14.5	3.94**
	2.前標	9	13.22	1,2>3>4,5	6	13	2>3>4,5	15	13.67	1,2,3>4,5	6	13.5	1,2>5
	3.均標	55	12.73		54	12.41	1>5	55	12.98		43	12.84	
	4.後標	10	11.5		8	11.13		4	12.5		5	11.8	
	5.底標	5	11.8		5	11.8		4	11.75		3	11.33	
自然	1.頂標	14	14.29	43.46***	9	14.22	37.30***	18	14.28	36.43***	13	14.31	32.81***
	2.前標	17	13.24	1>2>3>4,5	19	13.16	1,2>3>4,5	25	13.64	1,2>3>4>5	13	13.31	1>2>3>4,5
	3.均標	73	12.55		71	12.69		97	12.87		64	12.63	
	4.後標	30	10.6		30	10.7		33	11.61		21	10.76	
	5.底標	7	9.14		4	10.5		5	10		5	9	

\*\*\*p&lt;.001

表 4 不同年度兩種甄選入學生平均級分之比較

科目	系數	94年					93年					
		推薦	申請	SD	平均	SD	t 值	推薦	申請	SD	平均	SD
國文	393	10.51	1.83	11.11	1.66	-12.80***	355	11.04	1.50	11.59	1.36	-11.75***
英文	393	9.04	3.07	10.18	2.75	-17.37***	355	9.13	3.00	10.20	2.69	-16.37***
數學	393	7.67	3.12	8.59	2.99	-14.57***	355	7.77	3.30	8.66	3.12	-13.30***
社會	393	10.96	1.57	11.34	1.36	-9.58***	355	10.75	1.53	11.10	1.31	-8.20***
自然	393	10.38	2.21	10.93	2.00	-13.31***	355	10.75	1.94	11.24	1.80	-11.67***
總級分	393	50.30	10.55	54.02	8.79	-23.83***	355	51.18	10.00	54.69	8.29	-21.29***

\*\*\*p&lt;.001

至於，兩種甄選入學生平均級分的比較結果見表4，兩年度明顯是個人申請學生的學科能力優於學校推薦者，這與表1呈現的現象相同，也就是說，學校推薦管道明顯較不受學科能力測驗分數的影響，而個人申請部分則關連性大。

### 三、大學和高中人員對甄選入學制度實施看法之分析

整理五位大學教務長和五位高中輔導主任對八個問題的訪談結果重點如下

(一) 請問貴校對甄選入學的招生策略為何？目前成效如何？

就大學部份，多採取招生宣傳、提高名額、依據系所特色訂定篩選倍率和成績採計方法等策略，成效有註冊率提高、學生轉學、退學和休學情形減少、甄選到符合系所需要專長的學生等。但對學生表現則看法不一，有些認為學生較用功讀書、辦活動能力強且活潑，有些表示學生成績較低落，有些則指出成績並無差異，多數覺得有若干成效。

而高中部分是多採取加強宣傳，讓學生認識大學系所、生涯探索（含性向量表施測）、指導學生報名甄選、加強學業輔導等策略，大致上多數高中人員認為有成效。

(二) 請問貴校希望藉甄選入學制度招得何種特質 / 智能的學生？藉此帶給校內或系上何種面向的發展？根據您的觀察，目前成效如何？（僅大學人員需回答）

多數大學都表示希望甄選到能力均衡發展具好素質、有興趣、符合系所需要特殊專長和特質（如熱忱服務社會）的學生，而成效部分則多數認為依據學系性質而定，如音樂系、建築系等就不錯，有些

則尚未顯著，待繼續更多深入研究。

(三) 您認為學校推薦入學制度有達到平衡城鄉差距的效果嗎？

絕大多數受訪者覺得有效果，少數認為不顯著，指出會因為大學所處地理區域而異，使某些中後段大學社區化。

(四) 請問您對甄選入學制度到目前為止的成效總評為何？

多數都表示已有發揮若干原訂成效，如緩和社會壓力、學生適性就學、大學充分選才、成績差者可進大學等，但亦有成效不易評估、未完全落實的少數說法。

(五) 明年教育部將放寬甄選總額上限到四成，請問您的看法如何？

全部受訪者皆贊同此措施，認為學系會更有選才空間，部分指出此措施會因大學而異，可能對於前段大學會最有利，有些更建議提高上限，甚至不設限。

(六) 許多公私立大學都大幅增加甄選名額，請問您對此一現象的看法為何？

多數都認為是環境使然，指出此對大學和高中都有好處，利於大學找到合適學生，增加成績較差和弱勢族群學生進大學機會，又前段大學可招適合的學生，亦有建議大學更應確保學生素質。

(七) 針對甄選入學制度，請問您對政策制訂者的建議為何？

1. 多聽取社會大眾、大學、高中、學生和家長的意見。
2. 制訂政策顧及前瞻性，考慮三至五年後，亞洲和世界發展趨勢。
3. 鬆綁放寬學校推薦名額，學系可列學校推薦者備取生。
4. 合併兩種甄選管道為一種。
5. 強化甄選的品管機制，如檢視證明資料。

- 6.降低報名負擔，如降低報名費、簡章內容減量。
- 7.改善實施流程，如四技二專登記錄取提前在大學報留用名額前、先學測再辦理推甄報名等。
- 8.研訂類似科系的共同甄選條件。
- 9.科技大學勿對普通高中生設限。
- 10.多進行相關研究以提升實施成效。

(八) 針對甄選入學制度，請問您對高中輔導策略的建議為何？（僅大學人員需回答）

綜合多數大學人員看法是針對學生進行性向和申請選填志願輔導、所有高中老師都參與、和大學形成策略聯盟等。

(九) 針對甄選入學制度，請問您對大學招生策略建議為何？（僅高中人員需回答）

若干高中人員表示希望大學和高中多對話、大學多信任高中、檢討大學數量擴增所引發學生素質下降的問題和招生策略、大學訂定適切的甄選標準、祛除大學排行榜的觀念以強化發展特色。

## 伍、結論與建議

### 一、研究發現

#### (一) 調查部分

1.比較學校推薦入學生和個人申請入學生的平均總級分百分位資料，學校推薦入學生學科能力低於考試分發者，而個人申請入學生則較高，顯然已有拔擢專才和適性就學的效果，但是學校推薦的效果較佳於個人申請。

2.比較五段大學的學校推薦入學生和個人申請入學生學科能力成績平均總級分（及其百分位），可看出屬於底段、後段的大學使得有些學科能力成績較差的學生（其多來自於鄉村等發展不利地區）得以就

讀，已發揮部分平衡城鄉差距的效果。

3.以學校和學系分類角度，比較發現兩年度推薦入學生的五科級分和總級分都明顯低於個人申請入學生，顯然推薦入學生多以其特殊專長而進入大學就讀。

4.以學校和學系分類角度，比較發現兩年度推薦入學生的五科級分和總級分都明顯低於個人申請入學生，並在學校類別和學系類別間形成差異現象，學系部分是底標<後標<均標<前標<頂標，學校部分是底段<後段<中段<前段<頂段，顯然可見甄選和大學考試分發錄取分數排名有關。

#### (二) 訪談部分

1.大學多採取招生宣傳、提高名額、依據系所特色訂定篩選倍率和成績採計方法等策略，成效有註冊率提高、學生轉學、退學和休學情形減少、甄選到符合系所需專長的學生等，但對學生表現則看法不一。高中多採取加強宣傳，讓學生認識大學系所、生涯探索、指導學生報名甄選、加強學業輔導等策略，多數人員認為有成效。

2.多數大學以甄選到能力均衡發展具好素質、有興趣、符合系所需要特殊專長和特質（如熱忱服務社會）的學生為目標，而成效部分依學系性質而異。

3.絕大多數認為有平衡城鄉差距的效果，並依大學所處地理區域而異。

4.多數認為已發揮緩和社會壓力、學生適性就學、大學充分選才、成績差者可進大學等成效，但亦有成效不易評估、未完全落實的少數說法。

5.皆贊同教育部放寬甄選總額上限到四成的措施，但其成效看法不一。

6.多數認為公私立大學大幅增加甄選

名額對大學和高中有好處，但宜確保學生素質。

7. 對政策制訂者的建議包括多聽取相關利害關係人（如社會大眾、大學、高中、學生和家長）的意見、制訂政策顧及前瞻性和世界發展趨勢、多進行相關研究、相關實施規定鬆綁（如放寬推薦名額、降低報名費、可列備取生、對普通高中生勿設限、簡章內容減量等）、改善實施流程（如公布四技二專登記錄取）、強化甄選品質（如加強審查證明資料、研訂類似科系的共同甄選條件）等。

## 二、結論

綜合上述研究發現可得以下結論：

1. 大學甄選入學方案已發揮若干拔擢專才和適性就學的功能

不論學校推薦或個人申請管道，自平均總級分百分位資料比較、大學和高中人員訪談等，均發現甄選入學制度已產生拔擢專才和適性就學的效果，比較其入大學後的表現、入學前能力（指學科能力測驗）等即可得知，只是學校推薦的效果較佳於個人申請。

2. 大學甄選入學方案已發揮若干平衡城鄉差距的功能

自五段大學兩管道入學生的學科能力成績平均總級分（及其百分位）比較，不難看出屬於底段、後段的大學使得有些學科能力成績較差的學生得以就讀大學，這些學生有些正好來自於鄉村等發展不利地區，有些受訪者也談到某些中後段大學已經有社區化的趨勢，顯然甄選入學方案已發揮部分減少城鄉學生入學差距的效果。

3. 加強大學和高中對參加甄選管道學生的合作協助已漸成共識

觀察訪談資料有不少高中和大學人員談到合作協助的建議，例如高中和大學形成策略聯盟、多對話等，顯然大學甄選入學方案雖有拔擢專才、適性就學、平衡城鄉差距等效果，但仍有一些問題待解決，例如學生成績可能較其他管道入學者差、甄選品管機制仍待健全等，此均有賴高中和大學共同合作解決，首要即在建立可長可久的對話和合作機制。

4. 大學甄選入學方案已見成效但仍有待改善之處

訪談資料和過去文獻中有不少問題被提及，例如甄選方法品質、報名實施流程和限制措施等，都觸及該方案選才公平性、選才品質等問題，需要從多角度去思考改善，包括國際發展潮流、目前實施現況、相關利害關係人意見和感受等，此涉及政府決策單位、大學和高中實施單位等整合，值得重視。

## 三、建議

根據上述結論，可提出以下的建議供教育部、大學、高中和後續研究者參考：

1. 研議推動放寬大學甄選入學方案相關規定的可行性和影響

觀察過去調查研究和本次訪談資料，皆有提出放寬大學甄選入學方案相關規定的呼籲，如增加高中推薦甄選名額、大學接受甄選名額和比率，此顯見實施大學甄選入學方案對於若干高中和大學已產生不少顯著具正面的成效，所以相關意見才會持續被提出，顯然放寬大學甄選入學方案相關規定的可行性，有值得研議之處，但是其產生的影響為何，亦值得一併思考。

2. 採取多元研究方法，進行大學甄選入學方案成效的追蹤研究

由文獻探討可知，大學甄選入學方案的成效可自多個角度觀察，包括學生入學前的能力和表現（如專長）、學生入學後的表現（如熱忱、專長等）、能力和心理感受（如符合城鄉平衡）等，此能使用問卷、訪談、實證數據等方法，而本研究未進行問卷調查，因此無法收集心理感受和更多現況資料，進行跨年度的探討。後續研究可以加強進行追蹤研究。

### 3. 加強大學和高中合作協助參加大學甄選入學方案的高中生和大學生

如訪談資料所示，有些高中人員希望大學多和高中對話、大學多信任高中，而大學人員也希望高中和大學形成策略聯盟，由此可見大學和高中的人員都希望彼此有合作和協助機會，顯然加強大學和高中合作協助是一個甚具意義的共識。所以，大學和高中若能加強合作，如建立提供教學資源的策略聯盟，對於高中和大學教育的發展將具有正面和深遠的影響，此有待雙方建立共識和落實推動。

## 參考文獻

- 大學入學考試中心 (2005)。2005年9月10日，取自<http://www.ceec.edu.tw/>
- 大學招生委員會聯合會 (2005)。大學招生委員會聯合會九十五學年度大學甄選入學招生辦法。2005年11月10日，取自 <http://www.caac.ccu.edu.tw/caac95/document/recruit95.doc>
- 大學甄選入學彙辦中心 (2003)。九十三學年度大學甄選入學招生簡章彙編。嘉義：作者。
- 大學甄選入學彙辦中心 (2004)。九十四學年度大學甄選入學招生簡章彙編。嘉義：作者。
- 大學甄選入學彙辦中心 (2005)。九十五學年度大學甄選入學招生辦法。2005年9月10日，取自<http://www.caac.ccu.edu.tw/caac95>
- 洪瑞兒、鄧柑謀、林雪貞 (1997)。高屏地區公私立高級中學參加「大學推薦甄選」因應措施之研究。左營高中學報，1。2005年9月10日，取自<http://www.tyhs.edu.tw/campus/tyhsj0103.htm>
- 徐明珠 (2003)。聯考與多元入學問題探討。2005年9月10日，取自<http://www.npf.org.tw/PUBLICATION/EC/092/EC-B-092-001.htm>
- 張瑞麟 (2004)。考生對大學甄選入學制度之認知與因應策略之研究。國立台灣師範大學碩士論文，未出版，台北市。
- 張鈿富、葉連祺、張奕華 (2003)。大學多元入學方案實施與學生家庭背景及城鄉差距對入學機會分配之研究。台北：教育部高等教育司。
- 張鈿富、葉連祺、張奕華 (2005)。大學多元入學方案對入學機會之影響。教育政策論壇，8 (2)，1-23。
- 莊珮真 (2002)。高中生因應大學多元入學方案生涯決策之研究。國立高雄師範大學輔導研究所碩士論文，未出版，高雄市。
- 郭瓊瑩 (1995)。推薦甄選研討會會議資料 (四)。台北：大學入學考試中心。
- 曾子芳 (編) (2005)。94年大學校系招生年鑑 (自然組)。台北：大考通訊社。
- 蕭次融、林秀紅、連正雄、姚霞玲

(1999)。八十六年度推薦甄追蹤調查研究報告。台北：大學入學考試中心。2005年9月10日，取自 [http://www.ceec.edu.tw/Research/paper\\_doc/03224.doc](http://www.ceec.edu.tw/Research/paper_doc/03224.doc)

教育資料與研究雙月刊

第68期 2006年2月 頁119-136

## 大學國際化指標之研究

蕭霖 馮丰儀

### 摘要

高等教育的兩股潮流，就是國際化與競爭力，而兩者間彼此又息息相關。大學如果愈能調整並符合外國學生的需求，就會吸引更多的外國學生就讀，進而達到國際化的目的。而大學生如果能夠在國際間自由流動，將來的發展也就不受某一個國家或政府的範圍所侷限。全球化的概念使得資本與勞力在全世界尋求最好的運用，同樣的情形也將發生在學生、學校上。高等教育的輸出，成爲高等教育國際化的重要面向，特別是在GATS協議實施之後。本文探討了澳洲、日本、馬來西亞、歐盟對於大學教育國際化的具體做法與成效，對應於我國目前的措施，分析值得參考與借鏡之處。總之，我國的大學教育，必須從封閉的系統走向開放的系統。

**關鍵字：**國際化、高等教育、大學、GATS協議

---

蕭霖，國立暨南大學教育政策與行政學系助理教授

馮丰儀，國立暨南大學教育政策與行政學系助理教授

電子郵件爲：xiaolin@ncnu.cdu.tw ; fyfeng@ncun.edu.tw

來稿日期：2006年1月11日；修訂日期：2006年2月9日；採用日期：2006年2月21日

# Internationalization of University in Taiwan and the Tendency of the World

Xiao Lin Feng I Fong

## Abstract

The two big trends in higher education, of internationalization and competition, feed each other. The more that universities tailor their offers to foreign students, the more attractive they become. And the more that students hop between countries, the more their choices count rather than the wishes of a particular government. Just as globalization has let capital and labor search the world for the best deal, the same is happening with students and academics. The export of higher education services has become a major and controversial aspect of the internationalization of higher education, especially with the current GATS negotiations. This study has discussed the concrete procedure and the result of internationalization about Australia, Japan, Malaysia and European Union regarding the higher education. We correspond these countries to Taiwan. Finally, internationalization is a process of changing closed system to open system for the Taiwan universities.

**Keywords:** internationalization, higher education, university, GATS negotiations

---

Xiao Lin , Assistant professor , Department of Educational Policy and Administration

Feng I Fong , Assistant professor , Department of Educational Policy and Administration

E-mail : xiaolin@ncnu.edu.tw ; fyfeng@ncun.edu.tw

Manuscript received : January, 11, 2006 ; Modified : February, 9, 2006 ; Accepted : February, 21, 2006

## 一、前言

我國於2002年1月1日正式加入世界貿易組織（World Trade Organization, WTO）。而世界貿易組織及其「前身關稅暨貿易總協定」（The General Agreement on Tariffs and Trade, GATT）在製造業和農業等傳統的貿易項目之外，將保險、金融、運動、建築及教育等十四項服務業也納入國際貿易的項目，並在1994年完成「服務業貿易總協定」（General Agreement on Trade in Services, GATS），希望藉由透明化和漸進自由化原則建立多邊性架構（國貿局，2002）。因此，意味著我國的教育市場必須對所有的會員國開放（李選，2002；黃美珠，2002）。教育市場的國際化，遂成為近來教育政策的重要方向之一。

教育部2001年所完成的大學教育政策白皮書（教育部，2001）指出，高等教育國際化程度不足為目前大學教育的主要問題之一，主張強化大學教育的國際競爭力。另外，在「我國高等教育素質與亞洲鄰近國家之比較」（教育部，2003a）的報告中，明言大學的競爭力即為國家競爭力的重要指標，並將「推動國際競爭力計畫、增強大學國際化表現」列為提升高等教育素質的策略與目標。

近年來，由於中國大陸的迅速崛起，政治與經濟實力儼然成為國際大國，在人力資源的需求甚殷，自1985年起，留學生人數全世界最多，2001年高達131,138人（同年台灣留學生人數為32,162人）；以亞洲週刊（2005）最新的統計數據，光是留學日本，就高達124,696人。這樣的留學人口，大幅的強化了其國際化的競爭力，也

同時對其國內的高等教育注入了相當豐沛的人力資源；由此觀之，在兩岸的人力素質競爭上，成為一股逐漸形成對台灣的威脅與隱憂。

相對於對岸的情形，台灣目前的狀況顯然不利長期發展。首先是出國留學生總人數下降，根據教育部國際文教處統計的資料顯示，台灣近年來前往美國留學的人數呈現負成長，而大陸、日本、南韓、印度、新加坡等國留美學生人數均以百分之五到百分之十三的穩定成長。對照於國內大學生畢業的總人數迅速增加，則衰退的比例更是明顯。同時，修習高深學位（博士學位）、理工科系的比例也大幅下降，於國家的發展與競爭力的影響實非福音。

因此，如何提升高等教育國際化，使得國內的高等教育與國際之間的落差縮小，順利連結接軌，而使得國際交流推行無阻，成為提升高等教育素質刻不容緩的重要方向。從建構高等教育國際化的指標，可以促使高等教育機構有行動的目標，不至於盲動以致於無所適從，迅速並確實的提升國際化的程度，並使得檢驗國際化程度有了確實的依據而避免人言言殊，因而收事半功倍之效。

### （一）研究目的

基於以上研究動機，本研究主要目的如下：

1. 瞭解國內高等教育國際化的現況。
2. 分析歐美先進國家，與亞洲鄰近諸國對於國際化的沿革、策略、實行成效。
3. 根據研究結果，提出具體建議，以供相關行政機關參考。

## (二) 研究待答問題

根據以上動機與目的，茲提出下列研究待答問題：

1. 國內目前高等教育國際化程度如何？
2. 歐美國家、亞洲鄰近國家對於國際化的態度、施行背景為何？
3. 歐美國家、亞洲鄰近國家對於國際化近年來實施的策略為何？成效如何？
4. 國內實施高等教育國際化與其他國家相較有何優勢、弱勢、機會與威脅？

## (三) 研究方法

本研究使用文獻分析法，透過國際資料的蒐集，了解世界主要進行國際化的國家所採取的措施及其背景。而國內對於高等教育國際化實施的背景與目前所採取的措施亦進行分析，透過SWOTS分析，釐清可能採行的方案與預期的成效，並且從政策的角度，提出確實可行的政策建議。

## 二、文獻探討

政府歷經多年努力，終於2002年1月1日獲准加入WTO成爲第144個會員國；依據入會協商，我國在教育服務業將有四項業務開放，包括外國人可來台「設立高中職以上私立學校與教學機構」，提供「跨國遠距教學服務」、「設立短期補習班」及「從事留學服務業」（中國時報，2002）。因此，連續兩任教育部長，都指出台灣高等教育發展的趨勢之一，就是提升國際化的程度（聯合報，2003；聯合報，2004）。顯見高等教育國際化，是教育部既定的重大政策。

高等教育國際化雖欠缺精確的定義，不過一般都將下列活動歸納爲國際化：

1. 師生跨國之間的流動；

2. 高等教育課程的國際化；

3. 國際間的研究聯繫以及開放式的學習計畫（open learning programs）；

4. 雙邊的、區域的、國際間的高等教育資格的互相認可（Harman, 2004）。

戴曉霞（2004）指出由於國際學生的流動人數龐大，其消費構成價值數百億美元的市場，因此招收外國學生不只有利於長期政治、經貿關係的耕耘、國家競爭力的提升，更是重要的外銷服務性產品，故工業先進／新興國家無不將之視爲既是高等教育、也是政治和經濟的重要策略。

## (一) 高等教育國際化發展的歷史

從大學發展歷史來看，大學最不同於其他階段教育的特點，就是「國際化」。最早在十二世紀出現於巴黎、波隆那的大學雛型，衆所皆知的，是仿效商業「行會」的一個學者組織，一直到民族國家興起之前，歐洲大學濃厚的跨地域的色彩，都是西洋教育史上爲人所津津樂道的。由於大學以拉丁語授課、擁有相同教學內容和考試制度、學位在歐洲各地都被認可的傳統，大學近悅遠來、跨越疆域的特色還是隨著大學在各地設立發展了數百年，直到十六世紀大學的數量增加和民族國家興起之後，才有了顯著的轉變（戴曉霞，2000）。當大學數量增加之後，大學的區域性色彩逐漸形成，學生就進入學的趨勢增加；再加上民族國家的興起，國家的概念愈趨清晰，大學跨疆域的特性逐漸被國家間的藩籬所取代，大學的國際化不再被強調。

二次世界大戰結束之後，和平與相互了解成爲國際學術交流的主要訴求；但是，很顯然的，國家安全和外交政策的需

要才是擴大國際教育的主要動力。尤其對美國而言，爲了鞏固民主陣營的領導地位及防堵共產主義的滲透，歐洲國家（特別是左派知識份子）需要進行再教育。隨著美國勢力的擴張和維持世界秩序的需求，教育交換的對象不再侷限於歐洲，而廣及所有非共產集團國家。事實上，不論美國或蘇聯這兩大集團，爲了擴張自身的影響力，高等教育的交流與合作和對外援助，文化交流都成爲外交政策工具，由政府提供經費和進行控管（De Wit, 2002）。

## （二）世界貿易組織「服務業貿易總協定」有關教育的規定

根據世界貿易組織「服務業貿易總協定」的分類，教育服務分爲初等、中等、高等、成人和其他教育五種，提供的模式（mode of supply）和其他服務業一樣可分爲四類：「跨境服務」（cross border supply）、「境外消費」（consumption abroad）、「境內商業據點服務」（commercial presence）和「境內自然人服務」（presence of natural person）（國貿局，2002）。就高等教育的國際化而言，四種提供的模式及其特性、類型和規模可分列如表1：

從高等教育的貿易模式來看，佔學生比例大宗的應該還是境外消費，也就是傳

表 1 高等教育貿易的四種提供模式

模式	特點	類型	規模
跨境服務	服務本身跨境，提供者和消費者都無需跨境	○ 遠距教學 ○ 網路教育 ○ 虛擬大學	目前規模相對而言還不大，但隨著通訊技術和網路的普及，發展可期
境外消費	消費者到他國接受服務	○ 傳統的留學	是目前高等教育國際市場中最主要的部分，且繼續成長
境內商業據點服務	服務提供者到服務消費地建立據點以供服務	○ 分校 ○ 雙聯學位課程（twinning programs） ○ 授權（franchising arrangements）	澳洲和英國在中國、香港及東南亞國家最常採取的方式，是僅次於傳統留學的主要市場
境內自然人服務	個人前往消費者所在地，提供短期性的服務	○ 教師及研究者應聘國外	除了歐盟的交換方案外，目前多屬小規模或個人性活動

資料來源：戴曉霞（2004：53-84）。

統的留學模式。因此，從表2及表3顯示，二十五年內的變化情形。全球留學生最多的國家的前十大在過去的

表2 全球十大留學生地主國之留學生人數及其佔全球留學生之比率(1980-1990年)

1980			1985			1990		
人數		%	人數		%	人數		%
美國	121362	28.3	美國	31182	33.8	美國	407529	34.9
法國	36500	8.5	法國	110762	12.0	法國	136015	11.6
德國	26783	6.2	蘇聯	62942	6.8	德國	91926	7.9
黎巴嫩	18811	4.4	德國	61841	6.7	英國	70717	6.1
加拿大	17404	4.1	英國	56003	6.1	蘇聯	66806	5.7
英國	16154	3.8	黎巴嫩	31018	3.4	加拿大	35187	3.0
蘇聯	16100	3.8	加拿大	28443	3.1	澳洲	28993	2.5
埃及	14008	3.3	義大利	27784	3.0	日本	23816	2.0
阿根廷	7103	1.7	埃及	21751	2.4	瑞士	22821	1.9
義大利	7103	1.7	羅馬尼亞	15888	1.8	義大利	21416	1.8
台灣	3720		台灣	3769		台灣	5900	

資料來源：戴曉霞(2004：53-84)。

表3 全球十大留學生地主國之留學生人數及其佔全球留學生之比率(1990-2001年)

1995			2001		
人數		%	人數		%
美國	453787	28.2	美國	475169	28.9
英國	197188	12.2	英國	225722	13.7
法國	170574	10.6	德國	199132	12.1
德國	159894	9.9	法國	147402	9.0
俄國	73172	4.5	澳洲	120987	7.4
澳洲	69819	4.3	俄國	64103	3.9
日本	53847	3.3	日本	63637	3.9
加拿大	35451	2.2	西班牙	39944	2.4
比利時	34966	2.2	比利時	38150	2.3
奧地利	26883	1.7	奧地利	31682	1.9
台灣	5197		台灣	6380	

資料來源：戴曉霞(2004：53-84)。

依照戴曉霞（2004）分析，前十大留學國（教育服務輸出國）有下列特徵：

1. 留學生前往的國家相當集中，以2001年為例，十大地主國的前三國（美、英、德）吸引全球54.7%的留學生，前五國（美、英、德、法、澳洲）吸引71.1%的留學生。
2. 就地主國的語言來看，2001年的前十大中有三個英語國家，共吸引了全球50%的留學生。
3. 就地主國的所屬洲別來看，2001年的前十大中有六個為歐盟國家，共吸引全球39.1%的留學生；亞太地區計有澳洲和日本兩國進入前十大，共吸引全球12.3%的留學生。
4. 在1980年代持續出現的黎巴嫩和埃及，到了1990年代已不再出現在前十大名單中，而由異軍突起、持續竄升的澳洲和日本所取代。
5. 和1980年代比較起來，雖然美國在

全球留學生市場的佔有率於1990年代顯著下降，但依然是最吸引外國學生的國家。

6. 來我國留學人數並未排入全球前十大，顯示我國吸引的外國學生數明顯偏低。

此外，全球主要留學生母國及其人數如表4。

根據表4的資料，戴曉霞（2004）分析如下：

1. 自1985年以來，中國一直是最主要的留學生母國，馬來西亞、希臘、摩納哥和印度也長位居留學生母國的前十大。
2. 美國、德國和日本不只是主要的留學地主國，也是主要留學生母國。
3. 我國前往他國的留學生之人數在2001年位居全球第十二名，和馬來西亞、印尼相近。

表4 主要留學生母國及人數（1980-2001年）

	1980	1985	1990	1995	2001				
伊朗	58204	中國	53378	中國	93347	中國	121371	中國	131138
馬來西亞	32850	馬來西亞	38980	日本	39258	日本	64284	南韓	70925
希臘	30597	伊朗	37054	摩洛哥	36595	希臘	54072	印度	62018
中國	27055	希臘	34267	德國	34850	德國	49876	德國	54644
奈及利亞	23715	摩洛哥	29638	南韓	32986	馬來西亞	49413	日本	55499
摩洛哥	20981	南韓	25978	印度	32972	土耳其	41901	希臘	55076
美國	19692	約旦	24410	希臘	32184	義大利	40663	法國	47722
香港	19646	香港	24293	馬來西亞	31497	印度	40448	土耳其	44254
西德	16894	西德	23114	伊朗	30555	法國	39152	摩洛哥	43671
約旦	15833	美國	20614	香港	28954	香港	36481	義大利	41518
		印度	20389	義大利	25647	摩洛哥	36595	馬來西亞	32929
		日本	17962	美國	14174	美國	36181	印尼	32130
		加拿大	17205	土耳其	21460	加拿大	29643	美國	31588
台灣	5933	台灣	5979	台灣	19291	台灣	24751	台灣	32162

資料來源：戴曉霞（2004：53-84）。

### 三、世界各國大學國際化現況

#### (一) 澳洲

環顧全球高等教育發展，澳洲近年來的做法堪稱突出。澳洲目前是全球第三大高等教育服務之出口國，其排名僅次於美國和英國，在1990年到2000年間，外國學生增加了282% (Porter, 2001)，在2003年所招收的外國學生人數，更超越英國，而僅次於美國 (蘇秀慧, 2004)。澳洲在擴展高等教育國際市場的成效，其擴展高等教育市場及其國際化的經驗值得借鏡。

1986年，澳洲解除對於外國學生人數的限制，因此，各大學開始廣招國外自費留學生，1987年，澳洲立法機構通過廢止對外國學生的補助法案，也就是揚棄過往

「援助」本位之政策立場，開啓「貿易」式的國際教育政策 (Dobson & Holtta, 2001; Turpin et al., 2002)。

自從澳洲的國際高等教育由「援助」轉向「貿易」政策之後，其所招收的外國學生人數開始急遽增加，加上亞太國家對於高等教育的供給量明顯不足，於是，傳統高等教育資源的輸入國，像是新加坡、馬來西亞、印度等國家，其留學母國從傳統的英美國家，轉往在地緣上更加接近的澳洲，而使得澳洲一躍成爲亞太國家重要的留學地區。

澳洲進軍高等教育國際市場，其外國學生招收人數成長率非常驚人，據統計，澳洲大學所招收之國際學生人數，從1994年的43,721人，一直成長到2001年的

表 5 澳洲留學生的留學母國與人數

(單位：人)

國家	1993年	2000年	變動率%
馬來西亞	8697	16362	88
香港	8600	13852	61
新加坡	5752	16562	188
印尼	4259	8973	111
中國大陸	3618	4381	21
泰國	1608	2807	75
南韓	1372	1999	46
台灣	1134	2447	116
斐濟	1028	702	-32
日本	1006	1779	77
美國	831	2705	226
印度	621	3899	528
主要來源國家總計	38526	76474	98
海外學生總計	47842	96607	100

資料來源：Department of Education, Science and Training (2003).

124,734人，更具體地說，澳洲從1994到2001年所招收的外國學生人數在這短短八年內幾乎成長了三倍，而且平均每年成長率皆超過15%，其外國學生入學人數之成長率，比同為英語系國家的美國、英國、加拿大還高，更為其他主要招收外國學生之國家，如法國、德國等所望塵莫及（Heffernan & Poole, 2004）。

澳洲為了更充分地爭取國際高教市場的大餅，除了輸出傳統的澳洲本土留學（onshore）方式之外，此外，更推出「境外教育」（offshore education）這種留學方式，藉以擴展其高教國際市場版圖，所謂的「境外教育」，就是指外國學生被澳洲大學錄取，但卻在完全或大部分在澳洲大學於其母國所設立的海外分校，或是與澳洲大學合作之學校機構中就讀，在這些機構當中，有由澳洲大學所提供的課程，而且有的甚至有授與學位之權力，澳洲「境外教育」學生招收的成長率，光是2000年一年就成長了22.6%，而在2002年，在澳洲大學所招收157,296位的外國學生當中，幾乎有56,000位是被招收入「境外教育」課程當中。這種學生現在幾乎占澳洲外國學生人數之36%，比較1996年的18.3%與1999年的26.9%，其已有重大成長，成為澳洲高教產業中非常重要的一部份。

近年來，由於電子通訊媒體之發達，因此，遠距教學計劃也隨之流行於全世界，澳洲大學除了推出以上兩種留學方式外，更利用網際網路進而推出線上遠距教學，甚至與國際組織合作，像澳洲政府在近幾年就與世界銀行（投資13億美元）合作發展對亞非國家之線上遠距教育，在這種方式之運作下，遠距教學漸漸變成澳洲高等教育產業成長最快速之部門（Harman,

2004）。

今日澳洲已是全球第三大高等教育服務之出口國，其排名僅次於美國和英國，而且，其高教產業之前景亦被看好，根據澳洲教育發展署（IDP Australia）之估計，從2000年到2025年，澳洲之高等教育在中國、馬來西亞、印度與印尼等四個國家之市場佔有率將會增加八倍（OECD, 2004）。

## （二）歐盟

相對於英語系的國家所採取的競爭型態（Competition from the Anglo-Saxon countries），將高等教育視作商業服務；歐盟國家（尤其是歐陸）則是採取一種合作的型態進行高等教育的國際化（Cooperation: the European response to global competition）。

在德國，自1998年引進「學士—碩士」的學位系統，平行於現行高等教育學制，以英語教學，其目的在吸引更多的外國學生（同時也輔以對外國學生的津貼計畫），同時也縮短德國學生完成學業的時間（Beverwijk & van der Maat, 1999）。在1999年，德國認證委員會（German accreditation council）也對此一計畫提出保證。即便德國原先的學碩士（bachelor-master）制度仍保留，但是新制也會對於傳統主流學位設計造成一些影響。學士與碩士課程分流的做法快速成長，提供了學生更多的選擇；也提供決策者比較兩者間的效果差異。當然，使用英語的教學也逐漸增加（Wende, 2001）。

荷蘭也在2000年，使用新的學士、碩士系統取代傳統的學制。這樣的設計也同樣吸引更多的外國學生，並且提供更彈性

的學習機會，增加效率（因為縮短完成學位的時間）。也因為透過認證機構，保證新的學制的品質無虞。採取類似措施的還有挪威等國（Wende, 2001）。這種做法，使得歐陸國家間的高等教育交流更加緊密。

### （三）日本

日本高等教育國際化，在1980年代到1990年代蓬勃發展。在1980年代之前，日本的社會相對封閉，對於高等教育國際化著墨甚少。1980年代之後，隨著日本經濟的蓬勃發展，成為美國之外的第二大經濟體，高等教育國際化的問題逐漸受到重視。為了吸引更多學生到日本留學，文部省在1983年發表「面對21世紀的外國學生政策宣言」（The Declaration Concerning Foreign Students Policy towards the 21st Century），並推出了「到2000年招收10萬個國際學生計畫」（100,000 by 2000 plan），希望藉此促進日本和其他國家之間的了解與友誼，強化日本在全球社會的力量，協助日本經濟和社會的國際化。

雖然如此努力，前期的效果尚稱顯著，不過，進入計畫的第二期之後，似乎人數的增加停滯不前。到了1997年文部省

的報告書指出，日本高等教育的國際化與其強調外國學生的量，不如從國際高等教育品質的提升著手，特別是下列三方面（Horie,2002）：

1. 提升大學的教育品質和行政的效率，以提供來自各國學生更好的服務；
2. 對可能來日本留學的學生提供更完善的資訊；
3. 在國際學生的議題上，建立地方政府和私有部門的合作關係。

日本在2000年招收的外國學生為64,000餘人，除了與目標的10萬人有為數不小的差異外，外國學生的來源也不夠「國際化」。以2000年為例，日本的外國學生，90.5%來自亞洲，3.5%來自歐洲，1.9%來自北美洲，1.4%來自南美洲，1.1%來自非洲，0.8%來自中東，0.8%來自大洋洲。日本的外國留學生不僅集中在亞洲，而且約有一半來自中國大陸。

### （四）馬來西亞

馬來西亞是個多民族的國家，境內三大族群為馬來人、華人、印度人，其人口分配比例在1960年代到1970年代大約為60%、30%、10%。但是高等教育的人口比

表 6 日本外國學生來源（2000年）

國家	中國	韓國	台灣	馬來西亞	印尼	泰國	美國	孟加拉	越南	菲律賓	其他
人數	32297	12851	4189	1856	1348	1245	1044	800	717	477	7187
比率	50.5	20.1	6.5	2.9	2.1	1.9	1.6	1.3	1.1	0.8	11.2

資料來源：Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology (2001)。

例卻則為20%、60%、20%，以馬來人為主體的人口卻享受最少的高等教育資源。為扭轉此一局勢，1970年頒布了「新經濟政策」(New Economic Policy)，極力保障馬來人在教育與經濟上的權益(Singh,1991)。但也由於此一政策，大幅削減華人與印度人在馬來西亞的受教機會，導致出國留學人數大增，因此，馬來西亞在80年代，一躍成為全球前五大的留學生母國。

馬來西亞政府對於大量的出國留學人數，造成大量的外匯損失，十分重視；為了改變此一情形，鼓勵私立學院設立與跨國課程的開設，以增加國內高等教育的供給量。私立大學學院多以英語授課，使得馬來西亞從傳統教育服務的輸入國家，在2001年，前往馬來西亞留學的學生竟高達18,892人，因此，馬來西亞政府提出了2020年成為高等教育輸出國的政策宣示，可見其國際化的程度。

## 五、我國目前實施現況與各國比較

### (一) 我國目前留學生現況

相對於我國留外學生的人數成長，來台留學人數不但相去甚遠，而且成長有限，見表8，表9。我國出國留學人數在全球排名在十名左右，但是來台留學人數則遠遠落後，形成教育服務的「入超國家」。

不但如此，留台外國學生的來源，2/3來自亞洲，國際化略顯不足，見表10。

除此之外，絕大多數的留台外國學生，都是就讀語言中心，以學習語文為首要目的，真正在就讀大學的比例在10-15%。雖然教育部持續提供外國學生獎學金但其名額和外國學生人數之比例近年來約在4%，遠遠落後日本的15%，這當然也跟留台外國學生多為學習中文為主要目的有關。

(二) 目前國際化的努力方向與實際作為  
因應全球化的趨勢，教育規劃必須加

表 7 馬來西亞出國留學人數 (1964-2001 年)

年度	1964	1970	1975	1980	1985	1990	1995	2001
人數	4974	12706	19811	32850	38980	31497	49413	32929

資料來源：戴曉霞 (2004: 53-84)。

表 8 我國近十年留外學生數

年度	1995	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004
人數	24751	26939	27627	26200	27890	31907	30402	32016	24599	30728

資料來源：教育部 (2005)。

表 9 留台外國學生人數

年度	1955	1960	1965	1970	1975	1980	1985	1990	1995	2000	2001	2002
人數	14	119	478	386	843	3720	3769	5900	5197	7524	6380	7331

資料來源：戴曉霞（2004：53-84）。

表 10 留台外國學生之來源(1998-2002 年)

年度	1998	1999	2000	2001	2002
亞洲	65.5	71.4	71.7	66.6	64.5
美洲	14.8	13.3	12.6	16.3	14.9
歐洲	7.8	5.8	5.3	5.3	5.6
大洋洲	1.2	1.2	1.3	1.3	1.5
其他	10.7	8.3	9.1	10.5	13.6
總計	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0

資料來源：戴曉霞（2004：53-84）。

表 11 留台外國學生就讀語言中心之人數及比率(1991-2000 年)

年度	留台外國學生總數	就讀語言中心人數及比率
1991	5,959	5,008(84%)
1992	5,440	4,534(83%)
1993	5,154	4,313(84%)
1994	5,596	4,923(88%)
1995	5,197	4,430(85%)
1996	5,431	4,713(87%)
1997	5,210	4,511(87%)
1998	5,109	4,337(85%)
1999	6,616	5,724(87%)
2000	7,520	6,579(87%)

資料來源：戴曉霞（2004：53-84）。

強國際交流，進而完成全球佈局，使台灣在國際社會扮演更積極的地位。其策略包括推動國際化、展現創意與特色、擴大雙向留學，藉以提升大學校院的國際競爭力（教育部，2005）。

策略一：推動教育國際化。鼓勵大專校院辦理全英語授課之學程，由2003年63個學程增加至2008年為120個學程、1,500個課程。加強與外國大學學術合作和交流，由2003年89校318案增加至2008年為130校600案。高中職推動國際學生教育旅行。培養多樣性外語人才，加強英、日、法、德、西、俄與阿拉伯等外語人才。

策略二：發揮創意展現特色。五年內至少十五個重點系所或跨校研究中心排名亞洲第一名；十年內至少一所大學居全世界大學排名前100名之內。大學建置教學與實習品質管控機制，鼓勵設置教學中心，並透過通識教育，培育具創造力人才。追求世界級研究與教學，到2008年九成中小學能發展出頗具規模的特色團體，積極參加國際競賽，走進國際社會。

策略三：擴大雙向留學。吸引外國留學生，近10年外國學生來台攻讀學位人數統計，由八十三學年673人，增加到九十三學年1,876人。鼓勵國外留學，積極推動「公費留學」、「自費留學」、「留學貸款」及遴選「外國政府及機構贈送我國獎學金」等四項鼓勵措施，預計每年出國留學生簽證人數將逐年成長3%，2008年預計達33,700人次。

教育部（2005）為強化國內大學校院國際化，鼓勵招收外國學生，進而促進國際文化交流及提升大學國際競爭力，教育部特訂定「九十四年度教育部獎勵大學校院擴大招收外國學生補助計畫要點」，協助

各大學校院營造雙語學習環境，積極提升國內大學校院學生外語素質與國際接軌及加強全方位的外語環境，朝向專業化外語學術養成的目標前進，並發展國際交流與合作環境，延長大學命脈，增強活力；厚植國內大學之國際競爭力，增進與國外各高等教育機構之競爭力，並期望於2011年國內各大學修讀學位之外國學生人數可達12,830人，可與高等教育發達、科技文化進步、經濟繁榮等歐美先進國家相互競爭，以吸引更多外國學生來台就讀。

有關「獎勵各大學校院擴大招收外國學生」之補助經費方面，九十三年度提升大學國際競爭力計畫之推動重點「鼓勵大學校院招收國際留學生」中，業已提撥2,600萬元補助通過審查之大學校院；另「九十四年度教育部獎勵大學校院擴大招收外國學生補助計畫」之總補助經費為5,620萬元整。因此，有關獎勵各大學校院擴大招收外國學生之總補助經費業已由2,600萬元增加至5,620萬元。

### （三）世界各國值得借鏡之處

澳洲屬英語系國家，在亞太國家高等教育需求高於供給的情形下，由於相對地理位置接近、學制學科設置考量留學生需求、彈性學習方式、移民政策的誘因，使得近年招收外國學生數量高速成長。然而澳洲著眼於教育服務的經濟效益，以台灣非英語系國家而言，欲仿效其措施可能有其困難。但是其對於外國留學生的諸多考量，像是課程的國際化、為外國學生的諸多服務、教學採用網路科技，都是我國大學教育國際化可以參考的地方。

歐盟國家（尤其是歐陸國家）雖然不是英語系國家，但是對於大學教育的品質

認證做法，並且有歐洲國家間彼此協調整合的經驗，這是在我國將大學教育國際化中可以採用的。

日本與我國同屬東亞儒家文化圈，同樣與西方文化存在著不小的差異，然而在大學國際化上的努力，仍有值得借鏡之處。如提供相當數額的獎學金，提升高等教育的品質以便在國際間具有競爭力。雖然日本並不以高等教育的輸出國自居，但是在文化的影響與經貿交流與友好的考量下，仍然不遺餘力的進行大學的國際化。

馬來西亞由於政經情勢的特殊，使得該國一度成爲全球第二大的留學生母國，耗費龐大的外匯。從經濟以及國家意識的考量，該國彈性的放寬私立大學的興辦條件，允許私立大學及學院有著類似國外留

學的教學效果，使得傳統屬於高等教育輸入的亞太國家，像是新加坡、馬來西亞，近年來就積極致力於扮演區域內高等教育輸出國，對於區域內的鄰國，如中國、越南、柬埔寨、印尼等；而印度也開始仿效(Harman, 2004)。

## 六、我國大學國際化策略之SWOTS分析

以目前我國發展現況，對照亞太鄰近國家對大學教育國際化的措施，可以採取的措施如表14：

從優勢方面來看，台灣高等教育的水準，從日據時代建立了基礎架構，加上早年對於大學教育採取「精英式」的教育政策，相對於其他亞太地區國家，辦學績效

表 14 我國大學國際化策略之 SWOTS 分析

S (優勢)	W (劣勢)	O (機會點)	T (威脅)	S (策略)
1. 高等教育蓬勃發展，教育品質於亞洲屬中上 2. 屬於華語文化圈，享有中文應用的優勢 3. 相對於其他華人國家，民主化及政經型態比較趨近西方民主國家 4. 華人文化研究較之於其他華語國家領先	1. 高等教育國際化程度不高 2. 對於國際學生的招徠向來較為忽視 3. 與中國大陸採取敵對狀態，不利國際學生兩地往返 4. 高等教育數量擴張太快，已出現品質差異 5. 區域整合的潮流中，似乎逐漸被邊緣化	1. 利用華文逐漸成爲國際重要語文的趨勢，強化華語教學的友善環境 2. 經濟環境相較於其他華文區域，較具國家之規模 3. 近年少子化趨勢出現，國內人口壓力降低，可以考慮接受外來移民	1. 美歐等先進國家之高等教育發達、科技文化進步，經濟繁榮 2. 中國大陸方面，中國研究、中國語文等方面，與我國相互競爭；學費及生活費較我國為低。 3. 亞洲其他國家，包含中國大陸，招收國際學生態度積極	1. 將文化教育與政治脫勾，加強兩岸教育、文化、經濟交流，使得國際學生得以在兩岸之間流動並排除不必要的障礙 2. 給予國際學生更多的財政支援，增加留學我國的吸引力 3. 制定國際學生完成學業後，於我國就業及長期居留的相關規定

仍屬中上。其次是語文優勢，雖然非英語系國家，但是以目前華語文日漸受到重視的潮流，我國在華語文教學（尤其是繁體字）的影響力，居於領導地位，這可以從來台留學生多以語文學習為主要目的得見一斑。我國在民主化的程度上，由於大量向美國式的民主機制學習，使得在整個華語世界中，堪稱民主制度最趨近於民主國家的典範，這也是在吸引外國留學生的優勢之一。而對於華文社會的研究，由於刻意保留與發揚中華文化的策略（以抗衡中共文化大革命的措施），對於傳統文化有較其他華文世界更多、更深入與更完整的研究探討，這也是在競逐國際化的同時，擁有更多優勢與特點之處。

從劣勢來看，由於華語文的使用，也使得高等教育向來對於國際化著墨較少，除了少數領域之外，多數學科學門國際化程度偏低。對於國際學生的招募，早年多以僑民教育為主，而僑民多來自東南亞國家，本來就具備華語溝通能力；來自其他地區的留學生，又多以單純的語文學習為主要目的，而未能達到留學生國際化的標準。而近年來，兩岸之間政治紛擾不斷，連帶影響兩岸學術教育文化的交流，人員之間的流動，也因此增加許多人為的障礙，在高喊大學教育國際化的同時，卻又刻意忽視舉足輕重的鄰國，高等教育國際化的誠意與成效不免令人擔憂。近年來我國高等教育擴充迅速，遂產生素質不及數量的隱憂，精英式的高等教育只能集中在少數學校的同時，其他學校如何在普及式的高等教育中充分開發學生的個人潛能，就成為了目前高等教育發展的弱點與改進的重點。在國際化的潮流中還有一個趨勢，就是區域整合，從國際化的經驗中，

也顯示區域化的重要性：如何能成功的在區域整合中扮演重要角色，或是最少不被忽略、邊緣化，也成為國際化歷程中的劣勢之一。

從機會點來看，由於我國為華語文的國家，在華語文的發展與教學上，本來就居於領先地位，充分發揮此一固有優勢，對國際化的接軌以及對中國大陸的整合做好相關配套措施，國際化成功的機會，大於其他華語文國家以及非華語文國家。從經濟規模上來看，我國較之於香港、新加坡等城市型國家，有著更大的總體經濟規模、完整的產業架構，整體發揮的力量顯著高於前二者。另外，台灣近年由於少子化的現象逐漸浮現，早年對於人口壓力的憂慮早已化解，甚至可以接受優秀的外國移民移入，增加國際交流的實質內容，加快高等教育國際化的腳步。

至於高等教育國際化的威脅，以先天條件來看，歐美國家在科技、技術與制度上的領先，是我們必須加緊學習迎頭趕上的部分。中國大陸近年來對於招收外國學生不遺餘力，由於較低的生活費用以及潛在的廣大市場，對於世界各國產生巨大的磁吸效應，也是我們在競逐國際留學生時的勁敵。除了中國大陸之外，亞洲其他國家對於招收留學生，也有日趨積極的傾向，也是中國大陸之外的強敵。

綜觀以上各點，我們的因應策略，可以分述於下。首先，將「政治的歸政治，教育的歸教育」，把政治與教育文化脫勾，排除所有高等教育國際化的人為障礙，針對教育科學文化與對岸展開綿密的談判與協商，取得最有利於我國的做法，讓我國成為大華文世界最具國際化的窗口。另外，輔以對來台留學生的保障與津貼等福

利服務措施，畢業後的就業與入籍的特別規定，才能完整的建構高等教育國際化的配套措施。

## 七、結論及建議

### (一) 結論

從大學國際化的國際經驗來看，大學國際化的目的有二：1.是高等教育服務輸出的競爭。從經濟競爭力的角度出發，將高等教育視為經貿服務業的一環，英語系國家如美國、加拿大、澳洲、英國屬之。2.是高等教育的區域合作，將高等教育的實施措施調整，採取教學品質認證制度，齊一國家間高等教育水準，減少不同國家學制轉換的困難，使得學生在區域間流動更頻繁，歐陸非英語系國家屬之。以台灣的情形來看，比較傾向後者，不是以高等教育服務輸出的經濟著眼，而是透過大學教育的設計調整、品質監控與評鑑，促進更多學生（國內以及國外）能夠密切交流，使學生（尤其是我國的學生）更具國際觀，能夠真正成為地球村的合格公民。

另外，從大學國際化的目的來看，留學生前往的國家除了英語系國家之外，其他國家也大多是次重要的語系，像是德國、法國、俄國以及後起之秀—日本。除了英語系國家因享有國際語言的優勢之外，其他語系國家，國際交流的重要目的在透過留學生回國後的宣揚，強化兩國間的經貿、政治的友好關係，以及文化的深遠影響。從這一點來看，台灣由於與中國同屬大中華文化圈，具體而微的中華文化並揉和獨特的台灣發展經驗，是在國際化的同時，其他國家少有的特色，所以在強調國際化的同時，適時展現文化的特點，

應該是努力的方向之一。

另外，台灣與中國大陸擁有同文同種的特性，加上台灣的經濟規模比香港新加坡更大；如果可以將政治與教育文化分離，全力發展兩岸教育學術合作，也能為台灣國際化的努力，增加獨特的吸引力。

### (二) 建議

- 1.同時達成大學國際化的多重目標。大學國際化具有多重目標（戴曉霞，2004），其中重要的有：（1）擴大我國學生的國際經驗與視野，增進對他國語言及文化的認識，培養「全球性的能力」。（2）提升外國學生對於台灣的了解與感情及其對文化的興趣。（3）建立長期、穩定的國際人際網絡，鞏固國家安全，強化外交、經貿關係。（4）吸引外來人才，提升學術品質和國家競爭力。（5）擴大本國高等教育規模、增加多樣性，甚至解決本國學校招生不足的問題。以台灣目前的情形，前四項目標都是推動大學國際化時的重要目的，至於藉國際化擴大學校規模，或是補足招生不足的情形，以目前的發展，外國學生所佔的比例甚低，近期之內相對來說不是國際化的重要目標。
- 2.在促進大學國際化的同時，考量過度重視國際化可能的負面影響：
  - （1）過度的國際化可能造成國家教育目標的模糊。
  - （2）過度國際化的課程可能使得課程的深度不足。
  - （3）過度國際化也可能造成科系設置的失衡。
  - （4）過度國際化如果從經濟的角度著眼，將使得大學教育媚俗而缺乏

文化的深層意義。大學國際化然而必須優先考量本地學生的需求，否則，國家的教育任務與目的可能被國際化潮流所淹沒。除此之外，台灣並非以英語為母語的國家，因此國際化是否會淺化大學教育的內容，也是在推行國際化時必須注意的。而國際化的程度也可能跟科系種類息息相關，國際化程度較低的科系（像是本國語文、本國歷史等），在此一國際化的潮流影響下，可能更趨弱勢，這也是在發展國際化時一定要同時兼顧的問題。

3. 國際化與區域化：諸衡世界各國大學教育國際化的經驗，除了少數國家真正的作到全面的國際化，留學生來自於全球各地，大多數國家的留學生來源多是「區域性」的（戴曉霞，2004）。像是歐陸國家間的大學學生流動，留學日本的留學生母國90%來自亞洲，即使英語系的澳洲，其學生來源絕大部分為亞太國家，留台學生四分之三來自於日、韓、印尼。從地理學的理論來看，區域的遠近當然也會造成吸引力的改變。由此得知，區域間的國際化似乎比全球性的國際化容易達成，雖然說「近悅遠來」，國際學生在各項成本的考量下，距離仍然是重要的因素之一，這也是我國在推動國際化時應該考慮的實務面。

## 參考文獻

- 中國時報（2002年6月5日）。加入WTO效應，國內高教市場門戶大開。中國時報。
- 杜正勝（2004年11月9日）。杜正勝：外籍生留台工作，分兩階段。聯合報。
- 國貿局（2002）。WTO協定中文版（附件1B服務貿易總協定）。2003年9月10日，取自[http://www.trade.gov.tw/global\\_org/wto/wto\\_index.htm](http://www.trade.gov.tw/global_org/wto/wto_index.htm)
- 教育部（2005）。77年至93年我國學生赴主要留學國家簽證人數之統計表。取自[http://www.edu.tw/EDU\\_WEB/EDU\\_MGT/BICER/EDU7954001/1988-2003-2.htm](http://www.edu.tw/EDU_WEB/EDU_MGT/BICER/EDU7954001/1988-2003-2.htm)
- 教育部（2005）。全方位推動大學國際化。高教簡訊，166。2005年1月19日取自<http://www.news.high.edu.tw/monthly166/content02.htm>
- 教育部（2005）。教育部未來四年施政主軸。全國教育博覽會，主題館介紹，全球視野館。2005年1月19日取自[http://fair.edu.tw/main\\_call\\_01.htm](http://fair.edu.tw/main_call_01.htm)
- 黃榮村（2003年8月27日）。高等教育國際化，招外籍留學生，擬提高獎學金。聯合報。
- 蘇秀慧（2004）。擴大招收外國人來台留學。2005年5月19日，取自中央大學秘書室新聞組：[http://www.ncu.edu.tw/~ncu7006/ncu2/modules.php?name=Ncu\\_main&file=index&func=article&sid=2373](http://www.ncu.edu.tw/~ncu7006/ncu2/modules.php?name=Ncu_main&file=index&func=article&sid=2373)
- 戴曉霞（2004）。高等教育的國際化：亞太國家外國學生政策之比較分析。教育研究期刊，50（2），53-84。

- Beverwijk, J., & van der Maat, L. (1999, August). *Introducing the undergraduate-graduate structure: Reforming adding and renaming*. Paper presented at the 21st EAIR conference, Lund. University of Twente: CHEPS.
- De Wit, H. (2002). *Internationalization of higher education in the United States of America and Europe: A historical, comparative, and conceptual analysis*. London: Greenwood Press.
- Department of Education, Science and Training (2003). *International perspectives in Second National Report on higher education, DEST*. Canberra: Department of Education, Science and Training.
- Dobson, I.R. & Holtta, S.(2001). The internationalization of university education: Australia and Finland compared. *Tertiary Education and Management, 3*.
- Harman, G.(2004). New directions in internationalizing higher education: Australia's development as an exporter of higher education services. *Higher Education Policy, 17*.
- M.C. van der Wende.(2001). Internationalisation policies: about new trends and contrasting paradigms. *Higher Education Policy, 14*, 249-259.
- Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology (2001). *Outline of the student exchange system in Japan*. Retrieved September 2, 2003, from <http://www.mext.go.jp/English/org/exchange/loc.htm>
- OECD(2004). *Internationalization and trade in higher education: Opportunities and challenges*. Canberra, Australia: Commonwealth of Australia.
- Porter, P.(2001). *The impact of internationalization on university education*. Paper prepared for DETYA, University of Western Australia, Nedlands.
- Singh, J. S. (1991). Malaysia. In P. G. Altbach (Ed.), *International higher education: An encyclopedia* (pp. 511-524). Chicago: St. James Press.
- Sorbonne Declaration (1998). *Joint declaration on harmonization of the architecture of the European higher education system*. Sorbonne, Paris.
- Turpin, T., Iredale, R. and Crinnion, P.(2002). The internationalization of higher education: Implication for Australia and its education client'. *Minerva, 40*, 327-340.

教育資料與研究雙月刊

第68期 2006年2月 頁137-170

## 我國新移民子女學習成就現況之研究

王世英 溫明麗 謝雅惠 黃乃熒

黃嘉莉 陳玉娟 陳烘玉 曾尹彥 廖翊君

### 摘要

隨著跨國婚姻的頻繁及台灣少子化的社會趨勢，新移民子女學童人數乃隨之激增其引發的教育問題不容小覷。雖然相關研究紛紛進行，補救和福利措施也逐步推展，然而對於新移民子女在學校教育上是否處於弱勢？哪些部分是弱勢？現有的教育該如何協助他們？其競爭力的優弱勢何在？等議題，則仍待進一步探討。有鑑於此，本研究透過文獻分析、問卷調查及統計等方法，一則掌握這些學童在義務教育階段的學習成就現況，俾為進一步提供實質協助做好準備；再則也希望能端正社會視聽，回歸教育本質，並提供政府未來施政之參考。本研究以自編之「台灣新移民子女國民教育學習成就調查問卷」蒐集教師對這些學童學習表現的觀點，並透過「台灣新移民子女國民教育學習成績調查表」掌握新移民子女在學校的學習成就，發現如下的結果：（一）在北中南東四區的六縣市中，新移民國小學童各領域的學習成就大都在「甲」等，是相當不錯的表現，但是各縣市和各領域之間仍存在個別差異，例如，「數學」普遍低於「健康和體育」或「綜合活動」等領域的表現；國中各領域大都落在「乙」和「丙」等，數學甚至都在「丁」等；（二）整體言之，學業成就並無明顯進步，但各縣市不同領域在逐年進步上有所不同；（三）「數學」普遍表現最低，居「丙」和「丁」等，而且從國小開始就處於低成就者居多，此狀況有每下愈況趨勢；「綜合活動」和「健康和體育」的表現相對較佳；「社會」領域的表現更明顯的逐年退步；（四）教師大都認為新移民子女學習成就比我國學童差，比學生實際表現來得低。故本研究建議，此方面的研究宜結合人口結構的改變，更深入的重新認識新移民子女學習的個別差異，以尋求有效的補救措施；同時，也應該從教師開始，提升批判性思考能力，並進行多元文化教育，並期盼政策上也能在課程規劃與教學設計上發揮多元文化共融的優勢，進而提升國家競爭力。

**關鍵字：**新移民子女、學習表現、學習成就

王世英，國立教育資料館館長

溫明麗，國立台灣師範大學教育學系教授

謝雅惠，國立教育資料館資料組組主任

黃乃熒，國立台灣師範大學教育學系教授

黃嘉莉，銘傳大學師資培育中心助理教授

陳玉娟，國立台灣師範大學教育學系助教

陳烘玉，台北縣教育局督學

曾尹彥，國立台灣師範大學教育學系碩士研究生

廖翊君，國立台灣師範大學教育學系碩士研究生

電子郵件為：wang@mail.nioerar.edu.tw；yws@mail.nioerar.edu.tw；t04008@ntnu.edu.tw

來稿日期：2006年1月17日；修正日期：2006年2月10日；採用日期：2006年2月21日

# The Study for Learning Performance of Immigrant Children in Taiwan

S. Y. Wang Y.W. Shieh Sophia M. L. Wen N. Y. Whang,  
J. L. Huang Y. J. Chen H. Y. Chen Y. Y. Tseng Y. C. Liao

## Abstract

With the growth of the international marriage, the numbers of immigrant children in Taiwan have been sharply increased. These pupils studied in elementary and junior high schools in Taiwan reach to 46,411 in 2005. Their learning results and cultural identity arouse attention by not only public Government but also the private institutes. Are they inferior to native pupils? Are they no strong merits? The researchers intend to pin down their issues in learning, through questionnaires for academic records and teachers' attitude to their performances. It is shown that the immigrant children do a good job in elementary schools, whereas their achievements are going down with their school-years in secondary schools. Yet, the individual difference between pupils and between areas exists. Among all school subjects, mathematics causes difficulty for them to learn and to make any progress which is much inferior to the natives. In contrast, their academic performance is alright in subjects particularly "Integrated Activity" and "Health and Gym". Unfortunately, teachers take them as inferiority to the natives. In this case, teachers' critical thinking should be developed to reflect upon their ideology and open their mind to assimilate different cultures. Further, the core difficulty for the immigrant children to pursue excellence in schools must be identified, in terms of curriculum and teaching, so that the substantial method to bridge their make-up may be approached. It is in this way, not only can the immigrant children enjoy their lives in a different culture, but also can they become an amazing human power to promote Taiwan's competition both in culture and economics for globalisation.

**Keywords:**immigrant children, learning performance, academic achievements

S. Y. Wang, Director, National Institute of Educational Resources and Research

Sophia M. L. Wen, Professor, Department of Education, National Taiwan Normal University

Y.W. Shieh, Director of Educational Material Division, National Institute of Educational Resources and Research

N. Y. Huang, Professor, Department of Education, National Taiwan Normal University

J. L. Huang, Assistant Professor, Center for Teacher Education, Ming Chuan University

H. Y. Chen, Assistant, Department of Education, National Taiwan Normal University

Y. J. Chen, Inspectoral, Taipei County Education Bureau

Y. Y. Tseng, Graduate for Department of Education, National Taiwan Normal University

Y. C. Liao, Graduate for Department of Education, National Taiwan Normal University

E-mail: wang@mail.nioerar.edu.tw ; yws@mail.nioerar.edu.tw ; t04008@ntnu.edu.tw

Manuscript received: January 17, 2006 ; Modified: February 10, 2006 ; Accepted: February 21, 2006

## 壹、緒論

根據內政部2004年五月底新移民人數統計發現，目前大陸與新移民人數已達348,492人，每3.1對結婚登記者中，約有1對是跨國聯姻下的產物，加上臺灣人民之出生率逐年下降，更凸顯新移民子女的人數亦日益增加（趙彥寧，2005）；隨著入學人數的增加，其教育表現受到重視。截至九十三學年度，新移民子女就讀小學及國中已達46,411人，比九十二學年度增加了58%（16,371人），若依此比率成長，未來新移民子女在臺灣教育結構中的比率可能成爲主流，故其教育表現爲何乃本研究動機之一。

隨著新移民子女人數的激增，相關研究結果如雨後春筍般出現。以博碩士論文數量來看，目前已有三、四十篇和新移民子女教育相關的研究，如：陳美惠（2001）、王光宗（2003）、劉秀燕（2003）、林璣萍（2003）、陳湘淇（2003）、熊淑君（2003）、張淑猜（2004）、鍾文悌（2004）、陳正憲（2004）、蔡玲雪（2004）、翁慧雯（2004）、盧秀芳（2004）、等人。

此外，教育部也提供經費補助專家學者進行研究，如：蔡榮貴等人（2004）所進行的研究；教育部所屬部會亦有自行進行研究者；亦有舉辦相關研討會者。然而從上述各研究結果觀之，對於新移民子女是否處於弱勢？如果處於弱勢，其程度如何？仍未達成共識。若因爲刻板化印象而直接或間接造成社會大眾對這些學童不良的觀感，可能對學童造成二度傷害。因此本研究期望藉由全面性的調查，瞭解其學習成就之現狀況，並藉之端正社會視聽，作爲政府未來政策的參考，並提供進一步

思考補救課程與教學的基礎。

本研究除文獻資料的分析和專家座談外，亦透過問卷調查蒐集新移民子女學習成就之現況和教師觀點。爲了讓研究資料來源更周詳和精確，特編製兩份問卷以茲瞭解：其一爲「台灣新移民子女國民教育學習成就調查問卷」，旨在蒐集教師對新移民子女學習表現的看法；另一爲「台灣新移民子女國民教育學習成績調查表」，用以蒐集新移民子女學童學業表現，也從中瞭解教師個人主觀認定和新移民子女學習表現之異同，更期盼發覺新移民子女學習的優劣，俾進而思考適切有效的補救措施。

基於上述之研究動機，本研究擬達成下列目的：

- （一）探討新移民子女學習成就現況及其學習之優劣處。
- （二）瞭解教導新移民子女之教師對新移民子女學習狀況之觀點。
- （三）提出建議以供進一步研究和協助政策決定之參考。

## 貳、文獻探討

自七〇年代中期已降，隨著跨國婚姻及其子女日益增加，政府也關注其子女入學後的學習成就，也開始進行政策研究及經費補助。爲了對新移民子女有更進一步的瞭解，以下先說明這些學童就學人數情況，包含各縣市所佔人數現況；其次，進一步分析新移民子女學習成就表現狀況；最後，匯整本研究結果之討論與建議。

### 一、新移民子女就學人數情況

截至九十三學年度，新移民子女就讀國小人數已達40,907人，就讀國中人數則爲5,504人。國小人數比九十二學年度增加

0.78%；在國中部分，增加幅度較小，只增加0.22%。整體而言，從九十二學年度到九十三學年度，台灣學童的人數呈現負

成長，但新移民子女學童人數卻呈正成長，兩年間新移民學童人數共增加16,371人，上升0.58%（詳如表1）。

表1 新移民子女就讀國中小學生人數－按學年別分

單位：人；%

學年度	合計			國中人數			國小人數		
		新移民子女			新移民子女			新移民子女	
		人數	比率%		人數	比率%		人數	比率%
93 學年	2,840,356	46,411	1.63	956,922	5,504	0.58	1,883,628	40,907	2.17
92 學年	2,870,076	30,040	1.05	957,285	3,413	0.36	1,912,791	26,627	1.39
兩年比較	-29,720	+16,371	+0.58	-363	+2,091	+0.22	-29,163	+14,280	+0.78

依父母國籍別來看，國小部分，以來自中國（含港澳）者最多，佔所有新移民的34.3%；次者則為來自印尼者，佔26.04%；來自越南者名列第三，占

16.16%；國中部分，亦以來自中國（含港澳）的人數為最多，其次為印尼及泰國，來自上述三個國家的配偶子女人數比率，高達57.72%（詳如表2）。

表2 九十三學年新移民子女就讀國中小學生人數(依父母國籍別分)

單位：人；%

國家或地區	國中		國小	
	人數	百分比	人數	百分比
中國(含港澳)	1,731	31.45	14,033	34.30
越南	529	9.61	6,612	16.16
印尼	874	15.88	10,651	26.04
泰國	572	10.39	1,875	4.58
菲律賓	277	5.03	2,908	7.11
柬埔寨	24	0.44	250	0.61
日本	291	5.29	580	1.42
馬來西亞	321	5.83	988	2.42
美國	126	2.29	466	1.14
韓國	183	3.32	461	1.13
緬甸	165	3.00	910	2.22
新加坡	45	0.82	130	0.32
加拿大	13	0.24	92	0.22
其他	353	6.41	951	2.32
合計	5,504	100	40,907	100

備註：黑色網底為就讀國中小人數最多的前三名

就新移民子女在台灣就讀人數之分布詳如表3。就讀國小者以北部地區所佔比率最高（43.45%），其次為南部（28.06%）及中部地區（25.55%），最少則為東部（2.25%）及金馬地區（0.68%）；國中部分，亦以北部地區（55.02%）所佔比率最高，其次為中部地區（22.06%）及南部地

區（19.62%），而以東部地區（2.23%）及金馬地區（1.07%）最少。若依縣市言之（含幼稚園），則依序為台北縣（15%）、桃園縣（12%）、台北市（9%）、屏東縣（7%）、台中縣（6%）、彰化縣（5%）等縣市所佔比率較高（詳如表4）。

表3 新移民子女就讀國中小學生人數－按區域別分

單位：人；%

縣市	國中		國小	
	人數	百分比	人數	百分比
合計	5,504	100.00	40,907	100.00
北部地區	3,028	55.02	17,776	43.45
台北市	814	14.79	3,352	8.19
中部地區	1,214	22.06	10,453	25.55
南部地區	1,080	19.62	11,476	28.06
高雄市	287	5.21	2,008	4.91
東部地區	123	2.23	922	2.25
金馬地區	59	1.07	280	0.68

表4 新移民在學人數

區域	縣市別	九十三學年在學人數		九十二學年在學人數(幼稚園)					
		國小就讀人數	國中就讀人數	總園數	核定總班級數	核准招收總幼生數	新移民子女就讀人數		
							公立幼稚園	已立案私立幼稚園	合計
北部地區	台北縣	6125	1014	398	1175	35250	620	62	682
	台北市	3352	814	378	1523	45652	491	366	857
	宜蘭縣	719	85	60	160	4552	86	50	136
	新竹縣	1609	140	108	266	7980	88	308	396
	桃園縣	4725	763	309	904	27120	123	1329	1452
	基隆市	635	107	67	188	5640	144	67	211
中部地區	新竹市	611	105	88	285	8550	92	116	208
	苗栗縣	1411	193	93	227	6780	96	321	422
	台中縣	2406	262	133	345	10342	144	168	312
	彰化縣	2310	226	141	375	11598	109	347	456
	台中市	1155	197	144	766	22980	114	153	267
南部地區	南投縣	1105	85	83	177	5187	133	98	231
	雲林縣	2066	251	115	359	9933	60	487	547
	屏東縣	2868	196	137	322	9660	165	103	268
	高雄市	2008	287	172	839	17157	364	317	681
	高雄縣	2193	160	207	589	11993	178	267	445
	嘉義縣	1324	127	123	249	7450	156	163	319
	台南縣	1586	126	240	639	18210	300	279	579
	台南市	835	121	97	400	12000	67	27	94
東部地區	嘉義市	331	54	54	217	6006	44	77	127
	澎湖縣	331	70	15	26	542	41	7	48
	台東縣	413	47	42	115	3411	54	30	84
	花蓮縣	509	76	68	159	3293	142	25	167
金馬地區	金門縣	212	34	56	56	1680	140	0	140
連江縣	68	25	5	10	300	35	0	35	
總計	40907	5504	3333	10371	293266	3986	5167	9164	

從上述資料分析可知，隨著新移民來台時間越長，新移民子女人數可能多於本國家庭的子女數。依據目前的統計資料觀之，目前以中國（含港澳）及印尼兩國所佔比率最高；就地區言之，以北部所佔比率最高，其次為中、南部，而以東部及金馬地區所佔比率最低。

## 二、新移民子女學習成就表現與相關教育研究成果

「學習成就」可以指學生在某一科目或（領域）之精熟表現（曾建銘，1995：13；張美玲，2000：23）；也可指整個學期中綜合各項測驗結果所得的總成績（吳淑珠，1998：9）。本研究為瞭解統整學習表現，故定義「學習成就」為語文、健康與體育、社會、藝術與人文、數學、自然與科技及綜合活動等七大領域之學習成就的整體表現。

「新台灣之子」的教育議題快速地成為社會大眾討論的對象，不論從教育政策或社會關照的角度言之，他們已然被社會大眾視為需要特別照顧或社會弱勢的一群（邱汝娜、林維言，2004）；然而，這種關愛的眼光也夾帶個人或社會的價值判斷，新移民子女的問題若未提出科學事實為依據，就貿然的將其教育議題問題化，或直接貼上「語言發展遲緩」、「學習表現差」的標籤（中國時報，2004），則此一刻板印象將隨著媒體的報導逐漸擴散，不但掩沒真相，也可能誤導教育政策的制訂，甚至影響國家整體的形象，更重要的，將違背教育本質而傷害這些無辜的學童。

目前已有許多相關研究探觸新移民子女教育的真相和癥結，如：陳烘玉、劉能榮、周遠祚、黃秉勝和黃雅芳等人

（2004：79-104）研究台北縣新移民子女之國小學習表現後發現：家庭經濟因素；母親不諳我國文字，以致於無法提供子女相關協助，均造成其學習不利的情境，然而此並不意味其處於弱勢，因為台灣學童比他們的學習情況更為弱勢者大有人在。鄧秀珍、林昆輝、蔡馥如和鄧秀桃（2004：119-129）於2004年研究台南縣外籍新娘子女之課業時發現，國語文、數學之學習困難，及被瞧不起等問題是其中令人高度憂心者。吳芝儀和劉秀燕（2004：130-161）的研究也指出：新移民社經地位較低、管教態度較放任疏忽、家庭成員溝通困難、家庭衝突頻繁及主要照顧者之語言能力不好、忙於家務生計等不利因素，導致其子女產生負面的行為，學業成就低落，語言程度較差等現象。

此方面的研究以博碩士論文的數量最多。據國家圖書館博碩士論文統計，截至2005年十月，已有三十餘篇博碩士論文，如：陳美惠（2001）、李怡慧（2003）、王光宗（2003）、王雅萍（2003）、林璣萍（2003）、陳湘淇（2003）、熊淑君（2003）、劉秀琪（2003）、劉秀燕（2003）、蔡奇璋（2003）、蘇容瑾（2004）、林燕宗（2004）、張慧貞（2004）、鍾文悌（2004）、黃琬玲（2004）、陳正憲（2004）等人。在研究方法上大多屬量化研究；綜觀上述研究，一半以上的研究均指出新移民子女為相對弱勢者，但仍有研究認為他們並不會比一般學童差。故新移民子女的學習現況和優劣有在提出實證研究的必要。

此外，教育部委託蔡榮貴等人（2004：236-243）進行之研究指出：國小階段之新移民子女學業成就偏低；雖然新

移民子女之父母親社經地位普遍偏低，也影響其子女在國小階段的學習，然國中階段之新移民子女在國文、數學、英文與理化四科則不受其家庭社經地位之影響；而且學校對新移民子女的學習輔導仍存在困境。社經背景何以在國小階段會有顯著影響而在國中階段卻不在成為影響學生學習成就的因素，理由何在？也值得進一步深入探討。

教育部統計處（2005）於2005年九月發布「外籍配偶就讀國小子女學習及生活意向調查報告」，提出下列結論與建議：

- （一）新移民子女之學業表現普遍良好，惟教師應提高學生在「數學」及「自然與生活科技」領域之學習動機。
- （二）九成以上導師認為學校辦理課後輔導對其補救教學有幫助，故建議24%尚未辦理課後輔導之學校應該考慮開辦。
- （三）東南亞籍母親之語言溝通能力對其子女的學習表現產生影響。
- （四）新移民子女之學習互動情況偏低，故教師應建立其自信並加強其語言能力。
- （五）超過三成之新移民子女課後參加安親班。
- （六）學生課後無人輔導者達19.2%，且隨兄弟姐妹數增加而提高。

上述研究結果顯示，新移民子女的學習表現雖未優於台灣學生，但也非絕對弱勢。此等現象是普遍性或個殊性，仍有待更多的實證研究去驗證。若就研究數量來看，超過一半的研究均偏向於認定，新移民子女比臺灣學童更為弱勢。然而對於其弱勢程度為何？哪些較為弱勢？其強勢何在？等問題，迄今仍乏共識。此現象可能

的原因之一是，新移民子女的學習成就涉及個人、家庭、文化、語言發展、家長對教育重視程度等複雜因素，難以偏概全。

從上述相關研究結果可以發現，目前新移民子女學業成就的相關研究上，負面性看法多於正面性主張，其中以家庭為最大影響因素，因此未來政府在推動相關政策時，應考量新移民子女學童的個殊性，並應從根本處著手，改進家庭因素以提升學童的學業成就表現。

此外，教師的影響力也不容忽視。許殷誠（2005）指出，教師積極的關懷與指導，對家庭教養不利以及學習表現不佳的新移民子女影響重大，故建議教師加強和家庭的聯繫、強調教師多元化教育素養的重要等。可見，教師是否具有刻板化印象，對於學童學習表現應具有影響力。有鑑於此，多元文化的相關活動也陸續展開。例如，台北市賽珍珠基金會和學校合作，提升教師多元文化素養。

總之，若論斷新移民子女為全面性弱勢族群，恐對其輔導或協助均有所偏差，也會打擊其自尊心和自信心，更不利於台灣文化的融合。綜上所述，對於新移民和其子女學習的相關研究，不僅需要量的研究，更需要質的研究，尤其文化和教育的研究都涉及人的因素，不能片面的採用量的研究即妄下斷言，才能深入掌握問題核心，並對政策的整全性提供適切的建言。

## 參、研究設計與實施

### 一、研究方法與對象

本研究採問卷調查方式收集新移民子女學習現況，即透過「台灣新移民子女國民教育學習成就調查問卷」進行資料的蒐

集，以瞭解基層教師對班上新移民子女的學習成就觀點。另編製「台灣新移民子女國民教育學習成績調查表」，瞭解新移民子女在校的真實狀況及學習成就的優劣處。

「台灣新移民子女國民教育學習成就調查問卷」之調查對象，以全台國民中小學中有新移民子女就讀之學校作為問卷及調查表發放的對象，即以普查方式進行調查，共發出3,025所學校，其中國小部分共計2,356所，國中則有669所。利用電子郵件方式，將各問卷及調查表之電子檔寄送各校負責人，請其代為發送學校中有新移民子女就讀之班級導師，填寫問卷及調查表後，交由學校統一匯整，並回寄國立教育資料館，進行統計分析。

## 二、調查工具設計與實施

本研究係利用自編之「台灣新移民子女國民教育學習成就調查問卷」及「台灣新移民子女國民教育學習成績調查表」進行調查。問卷之設計則依據文獻探討、專家座談、預試而後定之。問卷內容係以國民教育七大學習領域為架構，將各領域所重視的知識、技能及態度分項尋問導師的看法，以瞭解其對學童表現的觀點。另一方面，則配合七大領域之基本能力編製成績調查表後修訂而成。

調查實施步驟如下：首先依據教育部統計資料，列出全台具有新移民子女學童的國中小學校名單；次將該資料繕打成冊，以利問卷及調查表之發放和催收。除紙本外，主要透過電子郵件方式，將問卷寄送至各校負責人，由其轉發和回收，並回寄至國立教育資料館，以利後續統計分析。為提升回收率，發送電子問卷前，先行知會各縣市教育局，並在問卷及調查表

發放十天後，以電話和電子郵件方式繼續催收尚未寄回之學校；最後由本研究團隊依照回收樣本情況，多次密集式電話催收，以確保回收率，由於時間相當緊迫，若無法完全回收時，將優先以北、中、南、東各一至二縣市為催收和統計對象，其他縣市將陸續進行統計分析。

## 三、資料回收及處理

截至本文撰寫前，將北、中、南、東六縣市之回收率約達一半者進行統計（剔除無效問卷後，態度問卷有效問卷51%；成績調查表有效問卷47%），首先將有效問卷及成績調查表編碼，輸入電腦，以SPSS for Windows 10.0版統計套裝軟體進行描述性統計分析和結果之討論。為便於統計結果之解讀，問卷和成績之調查已經設計為和臺灣學生相同之評分，即得分在「未滿1.5分」者表示比台灣學生表現好很多、「1.5-2.5分」者表示稍微好些、「2.5-3.5分」表示沒有差別、「3.5-4.5分」表示稍微不好、「4.5-5.0分」表示和台灣學生相差很多；換言之，得分越高者，表示其學習表現比台灣學生相差愈多，其表現也相對欲差。在教師態度問卷上，除分析各領域子題所得平均數外，並進行差異性考驗，以瞭解不同教師背景變項是否對新移民子女學童的學習有不同的看法。

成績調查表方面，除針對學童個人基本資料進行描述性統計分析外，也依照各年級各領域之學習成就（整體成績等第與分數）進行分析，求得各縣市平均數及標準差，以瞭解新移民子女在各領域的學習成就，最後進行統計結果之分析與討論，並提出若干建議。為方便統計及分析，簡化調查表之文字說明並賦予意義，代號、

等第成績與對應分數對應說明如表5。

## 肆、研究結果分析

本研究針對臺灣新移民子女就讀中小學各領域之「學習成就」，利用「學習成就調查問卷」、「學習成就成績調查表」進行蒐集資料，並將統計結果加以綜合分析和討論。

### 一、學習成就調查問卷分析與討論

#### (一) 學習成就調查問卷結果之分析

在此，將分析新移民子女在「語文」、「數學」、「健康與體育」、「綜合活動」、「自然與生活科技」、「社會」、「藝

術與人文」以及「生活課程」領域的表現。首先分析填答者整體意見，以瞭解其對新移民子女在各領域學習成就的看法；其次，依據填答者背景變項不同進行差異性分析；最後，根據文獻探討內容和問卷分析結果，進行綜合討論。

為利於統計資料之解讀，將填答者所得平均數區分為「1.5分以上」、「1.5-2.5分」、「2.5-3.5分」、「3.5-4.5分」、「4.5-5.0分」，其代表意義如表4-1所示，例如：分數界於1.5分以上，未滿2.5分者則視為「比台灣學童學習成就表現稍微好些」。

表5 平均數所顯示規則的意義

分數範圍	情形：學習成就比臺灣學生
未滿 1.5分	好很多
1.5分以上-未滿 2.5分	稍微好些
2.5分以上-未滿 3.5分	沒有差別
3.5分以上-未滿 4.5分	稍微不好
4.5分以上-5.0分	差很多

### 1.全體填答者意見分析

#### (1) 新移民子女在「語文」領域的表現之現況分析

表6 新移民子女「語文」領域的表現平均數一覽表

題目	平均數	標準差
一、1 對國語(文)課的喜歡程度	3.16	.98
一、2 對英語課的喜歡程度	3.11	1.00
一、3 對鄉土語言課的喜歡程度	3.07	.87
一、4 聽的能力	3.22	.90
一、5 說的能力	3.16	.94
一、6 讀的能力	3.09	.98
一、7 寫的能力	3.01	1.04
一、8 學習語言的速度	3.06	.97
一、9 和臺灣同學的溝通	3.28	.85
一、10 語言領域總平均成績	3.07	1.02

## 1. 全體填答者意見分析

由表6可知，全體填答者認為新移民子女在「語文」領域的表現與臺灣學生並無差異。然而從各平均數分布情況來看，都為3分以上，較接近「稍微不好」的程

度，顯示填答者認為新移民子女的學習成就和台灣學生比較起來雖屬沒有差別，但仍較偏向「稍微不好」。

## (2) 新移民子女在「數學」領域的表現之現況

表7 新移民子女「數學」領域的表現平均數一覽表

題目	平均數	標準差
二、1 對數學課的喜歡程度	3.08	.94
二、2 數字概念能力	3.09	.94
二、3 數學運算能力（加減乘除）	3.06	.97
二、4 數學邏輯能力	2.94	.99
二、5 數學理解能力	2.92	1.01
二、6 數學應用能力	2.90	1.01
二、7 數學領域總平均成績	2.96	1.02

由表7可知，在數學領域的表現，新移民子女和台灣學生比較起來是屬於沒有差異層級。但教師認為新移民子女和台灣學生比較起來，在數學邏輯能力、理解能

力、應用能力等方面卻「稍微好些」。此是否與教師的刻板化印象有關，值得深思。

## (3) 新移民子女在「健康與體育」領域的表現之現況分析

表8 新移民子女「健康與體育」領域的表現平均數一覽表

題目	平均數	標準差
三、1 對健康與體育領域課程的喜歡程度	3.39	.79
三、2 體適能發展	3.27	.80
三、3 情緒的穩定	3.21	.86
三、4 壓力的調適	3.19	.85
三、5 自制與自律	3.13	.94
三、6 樂於和他人互動的情況	3.23	.87
三、7 對文化或社會事件的關注	3.05	.88
三、8 責任感	3.14	.92
三、9 健康與體育領域總平均成績	3.24	.78

由表8可知，全體填答者認為新移民子女在「健康與體育」領域的表現與台灣

學生沒有差異；但平均數多在3分以上，偏向「不是很好」，還有待加強。

#### (4) 新移民子女在「綜合活動」領域的表現之現況分析

表9 新移民子女「綜合活動」領域的表現平均數一覽表

題目	平均數	標準差
四、1 對綜合活動領域課程的喜歡程度	3.31	.73
四、2 認識自我	3.22	.79
四、3 肯定自我	3.15	.85
四、4 發展興趣或專長	3.17	.84
四、5 和家人的關係	3.12	.89
四、6 和家人的關係	3.21	.83
四、7 個人生涯規劃	3.04	.80
四、8 有效溝通	3.08	.85
四、9 發揮社會關懷	3.14	.81
四、10 服務精神	3.26	.87
四、11 認識或應用社會資源（如：文化中心、圖書館、社教館）	2.93	.89
四、12 對多元文化的尊重	3.21	.77
四、13 國際觀	3.13	.78
四、14 自我保護	3.22	.75
四、15 抗拒誘惑	3.09	.80
四、16 因應危機	3.09	.78
四、17 調適環境的能力	3.17	.80
四、18 綜合活動領域總平均成績	3.21	.76

由表9可知，新移民子女在「綜合活動」領域的表現和台灣學生沒有差異；除

第11題外，其他各題的平均數多在3分以上，「不是很好」，還有待加強。

#### (5) 新移民子女在「自然與生活科技」領域的表現之現況分析

表10 新移民子女「自然與生活科技」領域的表現平均數一覽表

題目	平均數	標準差
五、1 對自然與生活科技領域課程的喜歡程度	3.19	.82
五、2 探索科學的興趣	3.16	.85
五、3 主動學習	3.07	.95
五、4 愛護環境	3.20	.81
五、5 珍惜資源	3.22	.80
五、6 尊重生命	3.28	.80
五、7 自然與生活科技領域總平均成績	3.14	.88

由表10可知，全體填答者認為新移民子女在「自然與生活科技」領域的表現和

台灣學生沒有差異；然而平均數都在3分以上，偏向「稍微不好」。

## (6) 新移民子女在「社會」領域的表現之現況分析

表11 新移民子女「社會」領域的表現平均數一覽表

題目	平均數	標準差
六、1 對生活領域課程的喜歡程度	3.21	.79
六、2 遵守班規	3.30	.93
六、3 對「少數服從多數」之民主原則的尊重	3.36	.85
六、4 成為同儕領導人的潛力	2.91	1.01
六、5 對班上活動的參與	3.24	.88
六、6 對周遭朋友的關懷	3.25	.87
六、7 了解周遭環境的能力	3.22	.83
六、8 對國家（臺灣）的認同	3.15	.78
六、9 對同學間不同文化的包容	3.29	.77
六、10 社會領域總平均成績	3.20	.86

由表11可知，全體填答者認為新移民子女在「社會」領域的表現和台灣學生沒

有差異；除第4題外，其他各題的平均數都在3分以上，偏向「稍微不好」。

## (7) 新移民子女在「藝術與人文」領域的表現之現況分析

表12 新移民子女「藝術與人文」領域的表現平均數一覽表

題目	平均數	標準差
七、1 對藝術與人文領域課程的喜歡程度	3.30	.85
七、2 欣賞同學良好表現	3.31	.80
七、3 對班上文藝活動的參與	3.21	.87
七、4 具有創作精神	3.13	.89
七、5 對音樂或歌唱的喜歡程度	3.23	.84
七、6 課餘參加才藝類別或次數的多寡	2.95	.93
七、7 藝術與人文領域總平均成績	3.21	.83

由表12可知，全體填答者認為新移民子女在「藝術與人文」領域的表現除第6題外，和台灣學生沒有差異，此表示新移

民子女亦有相當人數在課餘參加才藝方面的學習活動；但是其他方面的平均數都在3分以上，「不是很好」，仍有待加強。

## (8) 新移民子女在「生活課程」領域的表現之現況分析

表13 新移民子女「生活課程」領域的表現平均數一覽表

題目	平均數	標準差
八、1 對生活課程的喜歡程度	3.28	.67
八、2 探索科學的興趣	3.16	.74
八、3 主動學習	2.99	.86
八、4 愛護環境	3.12	.74
八、5 珍惜資源	3.12	.73
八、6 尊重生命	3.17	.69
八、7 遵守班規	3.13	.82

表13 新移民子女「生活課程」領域的表現平均數一覽表(續)

八、8 對「少數服從多數」之民主原則的尊重	3.19	.72
八、9 成為同儕領導人的潛力	2.82	.92
八、10 對班上活動的參與	3.16	.79
八、11 對周遭朋友的關懷	3.16	.78
八、12 了解周遭環境的能力	3.10	.74
八、13 對國家(台灣)的認同	3.10	.68
八、14 對同學間不同文化的包容	3.19	.67
八、15 對同學良好表現的欣賞	3.19	.70
八、16 對班上文藝活動的參與	3.11	.75
八、17 具有創作精神	3.04	.82
八、18 對音樂或歌唱的喜歡	3.15	.75
八、19 課餘參加才藝類別或次數的多寡	2.81	.87
八、20 生活課程領域總平均成績	3.13	.71

由表13可知，全體填答者認為新移民子女在「生活課程」領域的表現和台灣學生沒有差異。除第3、9、19題的平均數在3分以下，偏向「稍微好些」，此顯示新移民子女具有社會上層領導的潛能，也重視課餘的才藝活動，並能主動的學習，這些能

力雖然不處於班級上的佼佼者，但相較於新移民子女的其他能力，則顯然較為突出。可見，今後的輔導或補救教學，不能忽視此方面的潛能，更不能只一味的重視讀寫算的知能，更應該較為全面的關注到全人格、多元智慧的能力培養。

## 2.不同背景填答者意見分析

以下將分析填答者的背景變項是否會影響其對新移民子女學習成就表現的看法。經統計分析後發現，學校所在地區、學歷及學校規模等背景變項會影響填答者

對這些學童學習成就的看法。茲將有差異之背景變項說明如下：

(1) 服務於不同地區之學校的填答者意見分析

表14 服務於不同地區學校填答者對新移民子女和台灣學生在各領域意見之差異分析

題目	樣本類別	樣本數	平均數	變異來源	平方和	自由度	平均平方和	F 值	事後比較
一、1 對國語(文)課的喜歡程度	(1)北區	1408	3.14	組間 組內 總和	17.71 4239.54 4257.25	4 4424 4428	4.43 .96	4.62*	(1)<(4) (2)<(4)
	(2)中區	1213	3.12						
	(3)南區	1580	3.18						
	(4)東區	200	3.40						
	(5)金馬澎湖	28	2.82						
二、7 數學領域總平均成績	(1)北區	1356	2.99	組間 組內 總和	13.44 4310.16 4323.60	4 4201 4250	3.36 1.03	3.27*	(2)<(4)
	(2)中區	1142	2.89						
	(3)南區	1494	2.95						
	(4)東區	191	3.14						
	(5)金馬澎湖	23	3.00						
八、13 對國家(臺灣)的認同	(1)北區	443	3.10	組間 組內 總和	5.88 762.54 768.41	4 1637 1641	1.47 .47	3.16*	(2)<(4)
	(2)中區	497	3.05						
	(3)南區	620	3.11						
	(4)東區	72	3.33						
	(5)金馬澎湖	10	2.90						

表14 服務於不同地區學校填答者對新移民子女和台灣學生在各領域意見之差異分析(續)

八、15 對同學良好表現的欣賞	(1)北區	445	3.21	組間 組內 總和	6.80 804.36 811.16	4 1645 1649	1.70 .49	3.48*	(2)<(4) (3)<(4)
	(2)中區	500	3.15						
	(3)南區	623	3.19						
	(4)東區	72	3.46						
	(5)金馬澎湖	10	3.40						
八、20 生活課程領域總平均成績	(1)北區	415	3.14	組間 組內 總和	5.13 755.98 761.11	4 1494 1498	1.28 .51	2.54*	(2)<(4)
	(2)中區	443	3.08						
	(3)南區	570	3.14						
	(4)東區	63	3.38						
	(5)金馬澎湖	8	3.00						

從表14可知，東區學校填答者在上述問題項目中比北區、中區以及南區的填答者，認為新移民子女的學習成就比台灣學生不好。這意味著東部地區學校的新移民

子女在學習成就上，相較於其他地區的新移民子女而言，其學習成就更落後。這可能與東部地區的教育資源以及東部地區家庭的社經背景有關。

## (2) 不同學歷填答者之意見分析

表15 不同學歷填答者對新移民子女和台灣學生在各領域意見之差異分析

題目	樣本類別	樣本數	平均數	變異來源	平方和	自由度	平均平方和	F 值	事後比較
三、2 體適能發展	(1)專科以下	205	3.42	組間	4.76	2	2.379 .65	3.69*	(1)>(2) (3)>(2)
	(2)大學畢業	3694	3.27	組內	2842.37	4404			
	(3)研究所畢結業	508	3.25	總和	2842.13	4406			
三、3 情緒的穩定	(1)專科以下	205	3.33	組間	4.45	2	2.23 .73	3.06	(1)>(3)
	(2)大學畢業	3696	3.21	組內	3208.27	4407			
	(3)研究所畢結業	509	3.15	總和	3212.72	4409			
四、8 有效溝通	(1)專科以下	204	3.24	組間	6.38	2	3.201 .71	4.47*	(1)>(2) (3)>(2)
	(2)大學畢業	3693	3.07	組內	3143.69	4404			
	(3)研究所畢結業	510	3.03	總和	3150.08	4406			
四、9 發揮社會關懷	(1)專科以下	204	3.25	組間	4.22	2	2.11 .65	3.26*	(1)>(3)
	(2)大學畢業	3687	3.14	組內	2849.15	4394			
	(3)研究所畢結業	506	3.08	總和	2853.37	4396			
四、14 自我保護	(1)專科以下	204	3.40	組間	6.74	2	3.37 .56	6.02	(1)>(2) (3)>(2)
	(2)大學畢業	3690	3.21	組內	2461.47	4398			
	(3)研究所畢結業	507	3.20	總和	2468.21	4400			
四、15 抗拒誘惑	(1)專科以下	204	3.26	組間	7.25	2	3.62 .64	5.70	(1)>(2) (1)>(3)
	(2)大學畢業	3689	3.09	組內	2799.38	4399			
	(3)研究所畢結業	509	3.04	總和	2806.62	4401			

\*p<.05 \*\*p<.01

由表15可知，不同學歷填答者對於新移民子女在健康與體育領域「體適能發展」和「情緒的穩定」以及綜合活動領域「有效溝通」、「發揮社會關懷」、「自我保護」、「抗拒誘惑」的意見是有差異的。教師的學歷在專科以下者比大學畢業以及和研究所畢結業者在「體適能發展」、「有效

溝通」、「自我保護」、「抗拒誘惑」等項目上，都傾向於認為新移民子女的學習成就表現比台灣學生來得「稍微不好」。另外，專科以下學歷者比研究所畢結業學歷者在「情緒的穩定」和「發揮社會關懷」項目上，認為新移民子女的學習成就「稍微不好」。

### (3) 服務於不同規模學校填答者意見之分析

表16 位於不同學校規模填答者對新移民子女和台灣學生在各領域意見之差異分析

題目	樣本類別	平均數	變異來源	平方和	自由度	平均平方和	F 值	事後比較 Scheff
一、3對鄉土語言課的喜歡程度	(1)小型學校	3.21	組間	18.46	2	9.2	12.20*	(1)>(2)
	(2)中型學校	3.06	組內	3304.99	4370	1		(2)>(3)
	(3)大型學校	3.01	總和	3323.45	4372	.76		
八、16對班上文藝活動的參與	(1)小型學校	3.19	組間	344	2	1.76	3.21*	(1)>(3)
	(2)中型學校	3.10	組內	865	1632	.548		
	(3)大型學校	3.06	總和	426	1634			

\*p<.05 \*\*p<.01

從表16可知，服務於不同學校規模者，對新移民子女在語文領域「對鄉土語言課的喜歡程度」以及生活課程領域「對班上文藝活動的參與」的意見是有差異

的。其中，在「對鄉土語言課的喜歡程度」上，以小型學校所得分數最高，意即和台灣學童比較起來，新移民子女較不喜歡語言課程。

### (二) 學習成就調查問卷結果之討論

茲就全體填答者對新移民子女在各學習領域的學習成就表現之綜合討論如下：

表現差異未達顯著，然整體而言，程度仍偏向「稍微不好」。

#### 1、新移民子女和台灣學生在各學習領域之

表17 新移民子女在各學習領域表現和台灣學生比較情況一覽表

領域別	語文	數學	健康與體育	綜合活動	自然與生活科技	社會	藝術與人文	生活課程
整體平均數	3.123	2.99	3.2	3.15	3.18	3.21	3.19	3.1

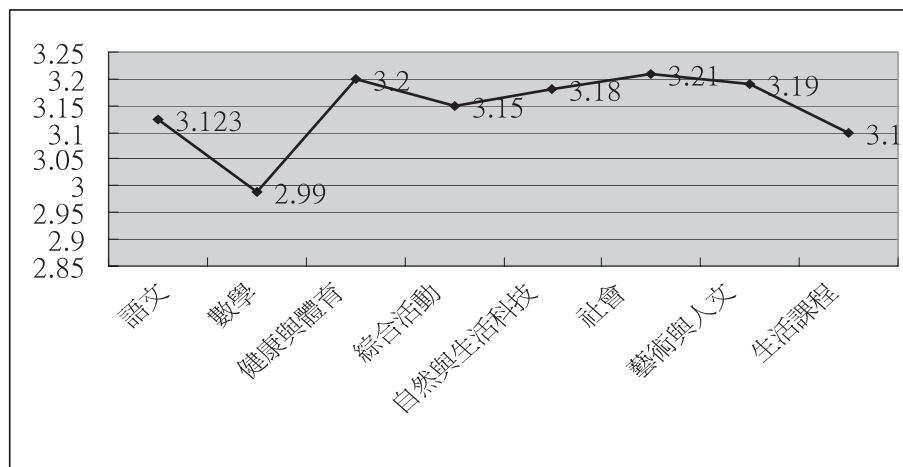


圖1 新移民子女在各學習領域和台灣學生比較情況之數線圖

從表17和圖1可知，依照各學習領域的總平均數來看，新移民子女在各學習領域上的得分均在2.5分至3.5分之間，顯示教師認為新移民子女在各學習領域上和台灣學生的學習情形大抵沒有差異。但是除了「數學」領域之外，其他領域的整體平均數都在3分以上，程度上還是偏低。另外，在「語文」、「健康與體育」、「自然與生活科技」等學習領域的平均數也都在3分以上。表示教師認為新移民子女的程度和台灣學生比較起來還是偏向「稍微不好」。由此得以瞭解，新移民子女在學習成就上，除語文能力的挑戰外，還包括自我控制與對外界的理解。換言之，新移民子女在語文能力上的弱勢，隨之影響新移民子女對於自己的自制及其與環境的互動。

## 2、新移民子女在「數學」領域學習成就偏向「稍微好些」程度。

從表17新移民子女在「數學」領域表現平均數一覽表和其他領域比較得知，新移民子女在邏輯能力、理解能力、應用能力以及數學的總平均成績上，都在3分以下，偏向「稍微好些」。此可按數學領域的獨特性來推論，因上述能力偏重循序漸進的邏輯結構，較不易受到學生語言能力與

文化背景的影響。因此新移民子女教育在數學領域的邏輯能力上「稍微好些」。

## 3、新移民子女和台灣學生比較起來，比較不喜歡「健康與體育」、「綜合活動」、「藝術與人文」、「生活課程」等領域的學習。

如表18所示，雖然統計上新移民子女在各學習領域上和台灣學生比較起來是沒有差異的，但是從各領域的問題項目平均數得分中，仍可瞭解到新移民子女在「健康與體育」、「綜合活動」、「藝術與人文」、「生活課程」等領域的學習，和台灣學生比較起來，在喜歡程度的得分都在3.25以上，偏向「稍微不好」。

「健康與體育」旨在學習建構「人自己之生長發育」、「人與人、社會、文化之互動」、「人與自然、面對事物時如何作決定」的價值觀，以達成全面幸福生活(total well-being)之目標；「綜合活動」領域旨在讓學生深入認識所知者，並透過實踐、體驗與省思，建構內化的意義；「藝術與人文」領域旨在讓學生經由藝術陶冶、涵育人文素養；「綜合活動」領域以生活為中心，統整人與自己、人與社會、人與自然的關係，以發展生活中的各種互

表18 新移民子女在各學習領域上意見平均數在3.25分以上之問題項目

領域別	題目	平均數	標準差
健康與體育領域	三、1 對健康與體育領域課程的喜歡程度	3.39	.79
	三、2 體適能發展	3.27	.80
綜合活動領域	四、1 對綜合活動領域課程的喜歡程度	3.31	.73
	四、10 服務精神	3.26	.87
	五、6 尊重生命	3.28	.80
	六、2 遵守班規	3.30	.93
藝術與人文領域	六、3 對少數服從多數之民主原則的尊重	3.36	.85
	六、6 對周遭朋友的關懷	3.25	.87
	七、1 對藝術與人文領域課程的喜歡程度	3.30	.85
生活課程領域	七、2 欣賞同學良好表現	3.31	.80
	八、1 對生活課程的喜歡程度	3.28	.67

動與反省能力，奠定從生活中學習的基礎（國教專業社群網，2005）。這些領域偏重情意學習與生活實踐，新移民子女較不喜歡這些領域的學習，此應與新移民子女的家庭社經背景有關係。如文獻探討所言，由於家長重心置於生活經濟上，相對的就

無法兼顧子女的學習。在缺乏家長的管教與社會楷模學習下，新移民子女在情意與生活實踐上的學習興趣即較欠缺。

#### 4、新移民子女的學習成就，受到家庭活動而有所影響。

表19 新移民子女在各學習領域上平均數低於3分問題一覽表

領域別	題目	平均數	標準差
綜合活動領域	四、11 認識或應用社會資源（如：文化中心、圖書館、社教館）	2.93	.89
社會領域	六、4 成爲同儕領導人的潛力	2.91	1.01
藝術與人文領域	七、6 課餘參加才藝類別或次數的多寡	2.95	.93
生活課程領域	八、3 主動學習	2.99	.86
	八、9 成爲同儕領導人的潛力	2.82	.92
	八、19 課餘參加才藝類別或次數的多寡	2.81	.87

除數學領域外，如表19可知，新移民子女在新移民子女在各學習領域上的表現來看，問題項目的平均數低於3分，顯示學習成就偏向「稍微好些」。此領域與新移民子女家長的休閒活動有關。新移民在台灣為例假日生活，傾向與外籍背景相似者相處，聚集的地點往往在花費較少的公共場

所進行情感紓發有關的活動。另外，因新移民子女疏於家人的照料下，生活必須自理，故較爲自主，成爲同儕領導人的潛力也偏高。另一方面，因爲新移民子女傾向於生活自理，故在缺乏家人引導下，較容易受到社會或同儕影響，較容易缺乏自我保護、抗拒誘惑等能力。

5、服務於不同地區之填答者，在語文領域「對國語（文）課的喜歡程度」、數學領域「數學領域總平均」、生活課程領域「對學家（台灣）的認同」、「對同學良好表現的欣賞」、「生活課程總平均成績」等項目的意見，達到顯著差異。

從表14可知，東部地區學校教師比北區、中區以及南區更認爲新移民子女的學習成就比台灣學生更不好。這意味著東部地區學校的新移民子女的學習比較會受到教師刻板化印象的負面影響。這可能與東區的教育資源以及東區家庭的社經背景有關。

6、不同學歷之教師對於新移民子女健康與體育領域之「體適能發展」和「情緒的穩定」以及綜合活動領域之「有效溝通」、「發揮社會關懷」、「自我保護」、「抗拒誘惑」的意見是不同的。

從表15可知，教師的學歷在專科以下者比大學畢業以及和研究所畢業者在「體適能發展」、「有效溝通」、「自我保護」、「抗拒誘惑」等項目上，更認爲新移民子女的學習成就表現比台灣學生來得「稍微不好」。另外，專科以下學歷者比研究所畢業者在「情緒的穩定」和

「發揮社會關懷」項目上，認為新移民子女的學習成就傾向「稍微不好」。

根據《教師法》和《教育人員任用條例》之規定，國中小教師的學歷都在大學畢業以上，如為專科以下學歷者，應為任教年資較長者，其對新移民子女學習成就的期待與台灣學生較無差異；擁有大學畢業及研究所畢結業學歷之教師，可能因接觸社會議題的機會較多，所以對於新移民子女的學習成就期待也傾向於較為寬鬆。

### 7、不同學校規模填答者對新移民子女在語文領域之「對鄉土語言課的喜歡程度」以及生活課程領域之「對班上文藝活動的參與」的觀點上有其差異。

從表16發現，小型學校之教師比大、中型學校在「對鄉土語言課的喜歡程度」項目上，更認為新移民子女比台灣學生的學習「稍微不好」。這可能與小型學校多位處鄉村或偏遠地區，當地學生善用鄉土語言程度較高，相較之下，新移民子女由於語言上的弱勢，故傾向於較不喜歡鄉土語言課程。另外，小型學校比大型學校教師在「對班上文藝活動的參與」項目上，認為新移民子女比台灣學生的學習「稍微不

好」。這與新移民子女在參與班上文藝活動的機會與花費時間有關。在大型學校中，因為學生人數多，所以並非人人都有機會參與。因此，新移民子女在機會難得下，反而顯得較有興趣。相對而言，小型學校中，因學生人數少，取得參與的機會相對提高，故其參與班上藝文活動的意願反而不高。

## 二、學習成績調查分析與討論

### (一) 成績調查結果之分析

此首先針對新移民子女在七大學學領域各年級之學習成就（整體成績等第與分數）進行分析，以瞭解新移民子女在各領域的學習成就表現；之後，再進行成績調查結果之綜合討論。為簡化文中文字之說明，並賦予意義，其代號、等第成績與對應分數對應說明，如表20：

接著，將本研究國中小六縣市新移民子女學習成就調查人數分布，說明如表20：

表20 平均數、等第成績與分數標準對應說明表

平均數	等第成績	對應分數
0.00~1.00	優等	90~100分
1.01~2.00	甲等	80~89分
2.01~3.00	乙等	70~79分
3.01~4.00	丙等	60~69分
4.01~5.00	丁等	50~59分
5.01~6.00	戊等	50分以下

表21 國中小六縣市新移民子女學習成就調查人數統計表

縣市	年 級 / 人 數									合計
	一	二	三	四	五	六	國一	國二	國三	
基隆市	70	68	57	45	27	9	23	18	14	331
宜蘭縣	240	179	110	91	81	18	24	25	9	777
苗栗縣	201	147	112	72	44	29	16	19	5	645
南投縣	217	188	152	85	45	9	27	22	7	752
台南市	122	108	104	55	50	15	13	13	2	482
台東縣	47	40	16	20	13	7	14	8	6	171
合計	897	730	551	368	260	87	117	105	43	3158
比率%	28.4	23.1	17.4	11.7	8.25	2.75	3.72	3.32	1.36	100

由表21可知，就讀國三（九年級）之新移民子女的比率最低，僅有1.36%，而小一年級則有近28.4%的比率，由上表得知，新移民子女的比率逐年增高。

## 1、國中小六縣市新移民子女語文領域學習成就表現綜合分析

### (1) 國小：語文領域

表22 國小-六縣市新移民子女語文領域學習成就表現統計表

縣市 總平均1.64	年 級											
	一		二		三		四		五		六	
基隆市 1.70	人數	70	人數	68	人數	57	人數	45	人數	27	人數	9
	平均	標準差	平均	標準差	平均	標準差	平均	標準差	平均	標準差	平均	標準差
	1.90	1.47	1.52	0.94	1.94	1.44	1.60	1.06	1.72	1.22	1.50	1.06
宜蘭縣 1.57	人數	240	人數	179	人數	110	人數	91	人數	81	人數	18
	平均	標準差	平均	標準差	平均	標準差	平均	標準差	平均	標準差	平均	標準差
	1.56	0.96	1.37	0.72	1.68	1.02	1.52	0.84	1.55	0.8	1.72	0.79
苗栗縣 1.67	人數	201	人數	147	人數	112	人數	72	人數	44	人數	29
	平均	標準差	平均	標準差	平均	標準差	平均	標準差	平均	標準差	平均	標準差
	1.73	1.09	1.64	0.96	1.79	1.03	1.85	1.05	1.51	0.83	1.52	0.91
南投縣 1.74	人數	217	人數	188	人數	152	人數	85	人數	45	人數	9
	平均	標準差	平均	標準差	平均	標準差	平均	標準差	平均	標準差	平均	標準差
	1.42	0.87	1.42	0.77	1.61	1.06	1.74	1.01	1.82	1.23	2.44	1.88
台南市 1.46	人數	122	人數	108	人數	104	人數	55	人數	50	人數	15
	平均	標準差	平均	標準差	平均	標準差	平均	標準差	平均	標準差	平均	標準差
	1.47	0.88	1.25	0.90	1.53	0.82	1.41	0.67	1.66	0.87	1.43	0.92
台東縣 1.68	人數	47	人數	40	人數	16	人數	20	人數	13	人數	7
	平均	標準差	平均	標準差	平均	標準差	平均	標準差	平均	標準差	平均	標準差
	1.83	1.15	1.53	0.99	1.72	1.08	1.43	0.54	1.65	0.94	1.93	0.89

由表22可知，六縣市中國小各年級新移民子女的語文總平均為1.64（甲等），各縣市總平均分數介於1.25-1.93間，亦皆屬於甲等。其中以台南市總平均1.46成績最好，與南投縣的平均值1.74總平均差距

0.28，差異不大。因此可知，各縣市各年級新移民子女的語文領域的成績沒有差異。此結果可以呼應前述問卷調查結果：新移民子女在語文領域的表現與台灣學生比較起來沒有差異。

## (2) 國中：語文領域

表23 國中-六縣市新移民子女語文領域學習成就表現統計表

縣市	年 級					
	一		二		三	
總平均 3.41	人數	23	人數	18	人數	14
基隆市 3.57	平均	標準差	平均	標準差	平均	標準差
	3.65	1.29	3.42	1.67	3.64	1.69
宜蘭縣 3.46	人數	24	人數	25	人數	9
	平均	標準差	平均	標準差	平均	標準差
苗栗縣 3.69	3.13	1.37	3.42	1.55	3.83	1.52
	人數	16	人數	19	人數	5
南投縣 3.41	平均	標準差	平均	標準差	平均	標準差
	3.97	1.30	*	*	3.40	1.75
台南市 3.22	人數	27	人數	22	人數	7
	平均	標準差	平均	標準差	平均	標準差
台東縣 3.09	3.26	1.48	3.55	1.37	3.43	1.99
	人數	13	人數	13	人數	2
總平均 3.41	平均	標準差	平均	標準差	平均	標準差
	2.96	1.46	3.46	1.76	3.25	1.77
台東縣 3.09	人數	14	人數	8	人數	6
	平均	標準差	平均	標準差	平均	標準差
	3.82	1.00	2.38	1.03	3.08	1.69

由表23資料顯示，六縣市之國中各年級新移民子女的語文總平均數3.41（丙等），介於2.38-3.97間，屬於「丙等 - 乙等」，對應分數在60到79分。以台東縣平均

數3.09成績最好，與最低的苗栗縣總平均成績落差為0.6，差異不大。因此可知，各縣市各年級國中新移民子女語文領域的成績無顯著差異。

## 2、國中小六縣市新移民子女數學領域學習成就表現綜合分析

## (1) 國小：數學領域

表24 國小-六縣市新移民子女數學領域學習成就表現統計表

縣市	年 級											
	一		二		三		四		五		六	
總平均 1.94	人數	70	人數	68	人數	57	人數	45	人數	27	人數	9
基隆市 1.93	平均	標準差	平均	標準差	平均	標準差	平均	標準差	平均	標準差	平均	標準差
	1.94	1.38	1.62	0.93	1.96	1.39	1.94	1.04	1.98	1.42	2.11	1.58
宜蘭縣 1.90	人數	240	人數	179	人數	110	人數	91	人數	81	人數	18
	平均	標準差	平均	標準差	平均	標準差	平均	標準差	平均	標準差	平均	標準差
苗栗縣 2.14	1.53	0.85	1.5	0.83	1.82	1.05	1.96	1.11	2.11	1.03	2.5	1.4
	人數	201	人數	147	人數	112	人數	72	人數	44	人數	29
南投縣 2.20	平均	標準差	平均	標準差	平均	標準差	平均	標準差	平均	標準差	平均	標準差
	1.78	0.97	1.81	1.00	1.88	0.96	2.51	1.29	2.14	1.01	2.71	1.73
台南市 1.81	人數	217	人數	188	人數	152	人數	85	人數	45	人數	9
	平均	標準差	平均	標準差	平均	標準差	平均	標準差	平均	標準差	平均	標準差
台東縣 1.66	1.45	0.86	1.50	0.89	1.89	1.15	2.62	1.41	2.49	1.63	3.22	1.86
	人數	122	人數	108	人數	104	人數	55	人數	50	人數	15
總平均 1.94	平均	標準差	平均	標準差	平均	標準差	平均	標準差	平均	標準差	平均	標準差
	1.46	0.88	1.44	0.96	1.60	0.75	1.97	1.33	2.04	1.26	2.33	1.73
台東縣 1.66	人數	47	人數	40	人數	16	人數	20	人數	13	人數	7
	平均	標準差	平均	標準差	平均	標準差	平均	標準差	平均	標準差	平均	標準差
	1.83	1.15	1.53	0.99	1.72	1.08	1.43	0.54	1.65	0.94	1.93	0.89

由表24顯示，六縣市之國小各年級新移民子女的數學總平均數為1.94（甲等），對應分數在80到89分，台東縣平均數1.66成績最好，台南市平均數1.81次之，與最

低的南投縣均數落差0.54，差距不大，但與南投縣六年級平均數3.22相差1.28，需要課業學習輔導。

(2) 國中：數學領域

表25 國中-六縣市新移民子女數學領域學習成就表現統計表

縣市 總平均 4.08	年 級					
	一		二		三	
基隆市 4.17	人數	23	人數	18	人數	14
	平均	標準差	平均	標準差	平均	標準差
宜蘭縣 4.27	4.00	1.31	4.14	1.87	4.39	1.46
	人數	24	人數	25	人數	9
	平均	標準差	平均	標準差	平均	標準差
苗栗縣 4.22	3.75	1.50	4.38	1.80	4.67	1.59
	人數	16	人數	19	人數	5
	平均	標準差	平均	標準差	平均	標準差
南投縣 4.0	4.41	1.56	4.03	1.36	*	*
	人數	27	人數	22	人數	7
	平均	標準差	平均	標準差	平均	標準差
台南市 3.98	3.89	1.78	3.82	1.74	4.29	1.50
	人數	13	人數	13	人數	2
	平均	標準差	平均	標準差	平均	標準差
台東縣 3.83	3.92	1.44	4.27	1.70	3.75	1.06
	人數	14	人數	8	人數	6
	平均	標準差	平均	標準差	平均	標準差
	4.54	1.34	3.38	1.13	3.58	1.43

由表25顯示，國中六縣市各年級新移民子女的數學總平均4.08（丁等），對應分數在50到69分之間，因此可知，各縣市各

年級新移民子女的數學領域的成績普遍不佳。但各縣市差距不大。可見數學領域整體成績為丁等，需要加強。

3、國中小六縣市新移民子女健康與體育領域學習成就表現綜合分析

(1) 國小：健康與體育領域

表26 國小-六縣市新移民子女健康與體育領域學習成就表現統計表

縣市 總平均 1.50	年 級											
	一		二		三		四		五		六	
基隆市 1.66	平均	標準差	平均	標準差	平均	標準差	平均	標準差	平均	標準差	平均	標準差
	1.74	1.25	1.54	0.79	1.88	1.35	1.72	0.95	1.61	1.15	1.44	0.53
宜蘭縣 1.45	平均	標準差	平均	標準差	平均	標準差	平均	標準差	平均	標準差	平均	標準差
	1.27	0.44	1.31	0.43	1.46	0.48	1.33	0.44	1.54	0.51	1.78	0.6
苗栗縣 1.52	平均	標準差	平均	標準差	平均	標準差	平均	標準差	平均	標準差	平均	標準差
	1.52	0.59	1.42	0.51	1.51	0.52	1.64	0.65	1.49	0.59	1.52	0.84
南投市 1.50	平均	標準差	平均	標準差	平均	標準差	平均	標準差	平均	標準差	平均	標準差
	1.28	0.53	1.34	0.58	1.45	0.59	1.67	0.61	1.60	0.65	1.67	0.71
台南市 1.42	平均	標準差	平均	標準差	平均	標準差	平均	標準差	平均	標準差	平均	標準差
	1.39	0.49	1.25	0.53	1.50	0.46	1.48	0.57	1.54	0.48	1.33	0.49
台東縣 1.44	平均	標準差	平均	標準差	平均	標準差	平均	標準差	平均	標準差	平均	標準差
	1.42	0.6	1.12	0.47	1.47	0.69	1.6	0.68	1.62	0.55	1.43	0.35

由表26資料顯示，國小六縣市各年級新移民子女的「健康與體育領域」總平均1.50，為「甲等」，對應分數在80到89分之

間，以台南市平均數1.42成績最好，成績平均最高與最低落差僅0.24，差異不大。因此可知，各縣市各年級新移民子女的「健康與體育」領域的成績沒有差異。

## (2) 國中：健康與體育領域

表27 國中-六縣市新移民子女健康與體育領域學習成就表現統計表

縣市 總平均 2.42	年 級					
	一		二		三	
	平均	標準差	平均	標準差	平均	標準差
基隆市 2.41	2.72	0.90	2.28	1.07	2.18	0.82
宜蘭縣 2.49	2.40	0.69	2.28	0.72	2.78	0.62
苗栗縣 3.97	2.56	0.66	4.76	1.32	4.60	1.71
南投市 2.06	2.37	0.74	2.23	0.69	1.57	0.79
台南市 2.15	2.35	0.72	2.35	0.47	1.75	0.35
台東縣 1.45	2.79	1.14	3.25	1.41	2.67	1.03

由表27可知，國中六縣市各年級新移民子女的「健康與體育領域」總平均2.42，為「乙等」，平均數在1.75-4.76之間，對應分數在50到89分之間，因此可知，各縣市各年級新移民子女的「健康與

體育領域」領域的成績存在差異：台南市成績最好，其與苗栗縣落差3.01，由此可知，「健康與體育領域」新移民子女的成績有差異，其原因為何？未來需要繼續探討，也需要瞭解此現象是否具普遍性。

## 4、國中小六縣市新移民子女綜合活動領域學習成就表現綜合分析

### (1) 國小：綜合活動領域

表28 國小-六縣市新移民子女綜合活動領域學習成就表現統計表

縣市 總平均 1.43	年 級											
	一		二		三		四		五		六	
	平均	標準差	平均	標準差	平均	標準差	平均	標準差	平均	標準差	平均	標準差
基隆市 1.61	1.74	1.22	1.51	0.87	1.75	1.33	1.67	1.19	1.59	1.19	1.39	0.55
宜蘭縣 1.38	1.31	0.51	1.31	0.42	1.37	0.48	1.32	0.46	1.57	0.52	1.42	0.46
苗栗縣 1.40	1.39	0.53	1.38	0.48	1.44	0.60	1.53	0.59	1.30	0.41	1.41	0.76
南投縣 1.45	1.29	0.50	1.29	0.53	1.40	0.57	1.44	0.61	1.47	0.66	1.78	1.30
台南市 1.37	1.34	0.62	1.20	0.54	1.50	0.52	1.52	0.57	1.33	0.48	1.33	0.45
台東縣 1.38	1.42	0.61	1.08	0.52	1.41	0.49	1.38	0.46	1.35	0.47	1.64	0.48

由表28可知，國小六縣市各年級新移民子女的「綜合活動領域」總平均1.43，為「甲等」，平均數在1.08-1.78之間，對應

分數在80到89分之間，台南市總平均1.37成績最好，各縣市各年級新移民子女的綜合活動領域的成績沒有差異。

(2) 國中：綜合活動領域

表29 國中-六縣市新移民子女綜合活動領域學習成就表現統計表

縣市	年 級					
	一		二		三	
總平均 2.17						
基隆市	平均	標準差	平均	標準差	平均	標準差
2.19	2.28	0.93	2.08	0.88	2.21	1.10
宜蘭縣	平均	標準差	平均	標準差	平均	標準差
2.16	2.00	0.51	2.08	0.75	2.39	0.82
苗栗縣	平均	標準差	平均	標準差	平均	標準差
3.05	2.16	0.65	2.50	0.53	4.50	1.66
南投縣	平均	標準差	平均	標準差	平均	標準差
1.48	1.37	0.65	1.33	0.55	1.75	0.95
台南市	平均	標準差	平均	標準差	平均	標準差
2.07	2.04	0.88	2.42	1.27	1.75	0.35
台東縣	平均	標準差	平均	標準差	平均	標準差
2.06	2.36	0.72	1.75	0.60	2.08	0.38

由表29顯示，國中六縣市各年級新移民子女的「綜合活動領域」總平均2.17，「乙等」，平均數在1.37-4.50之間，對應分數在50到89分之間。南投市平均數1.48，成績最好，與苗栗縣平均3.05，最低分

落差1.57，顯示各縣市各年級新移民子女的綜合活動領域的成績存在差異。

5、國中小六縣市新移民子女自然與生活科技領域學習成就表現綜合分析

(1) 國小：自然與生活科技領域

表30 國小-六縣市新移民子女自然與生活科技領域學習成就表現統計表

縣市	年 級											
	一		二		三		四		五		六	
總平均 1.64												
基隆市	平均	標準差	平均	標準差	平均	標準差	平均	標準差	平均	標準差	平均	標準差
1.61	1.74	1.22	1.51	0.87	1.75	1.33	1.67	1.19	1.59	1.19	1.39	0.55
宜蘭縣	平均	標準差	平均	標準差	平均	標準差	平均	標準差	平均	標準差	平均	標準差
1.68	1.39	0.57	1.3	0.49	1.72	0.48	1.63	0.63	1.98	0.86	2.08	1.2
苗栗縣	平均	標準差	平均	標準差	平均	標準差	平均	標準差	平均	標準差	平均	標準差
1.81	1.67	0.78	1.46	0.65	1.91	1.02	2.26	1.14	1.79	0.81	1.76	0.87
南投縣	平均	標準差	平均	標準差	平均	標準差	平均	標準差	平均	標準差	平均	標準差
1.45	1.29	0.50	1.29	0.53	1.40	0.57	1.44	0.61	1.47	0.66	1.78	1.30
台南市	平均	標準差	平均	標準差	平均	標準差	平均	標準差	平均	標準差	平均	標準差
1.53	1.48	0.57	1.26	0.60	1.6	0.69	1.61	0.72	1.70	0.95	1.50	0.85
台東縣	平均	標準差	平均	標準差	平均	標準差	平均	標準差	平均	標準差	平均	標準差
1.75	1.46	0.68	1.23	0.62	1.81	0.87	2.08	0.91	2.04	0.88	1.86	0.80

由表30顯示，國小六縣市各年級新移民子女的「自然與生活科技」平均數為1.64，「甲等」，平均數在1.23-2.26之間，對應分數在70到89分之間。以南投縣平均

數1.45成績最好，各縣市各年級新移民子女的自然與生活科技領域的成績沒有差異。

## (2) 國中：自然與生活科技領域

表31 國中六縣市新移民子女自然與生活科技領域學習成就表現統計表

縣市 總平均3.69	年 級					
	一		二		三	
基隆市 4.03	平均 3.78	標準差 1.16	平均 3.97	標準差 1.96	平均 4.35	標準差 1.42
宜蘭縣 3.96	平均 3.31	標準差 1.33	平均 3.80	標準差 1.56	平均 4.78	標準差 1.52
苗栗縣 3.27	平均 4.34	標準差 1.26	平均 2.18	標準差 0.75	平均 3.30	標準差 1.15
南投縣 3.65	平均 3.30	標準差 1.59	平均 3.95	標準差 1.43	平均 3.71	標準差 1.50
台南市 3.59	平均 3.24	標準差 1.45	平均 4.04	標準差 1.68	平均 3.50	標準差 1.41
台東縣 3.65	平均 4.39	標準差 1.20	平均 2.88	標準差 0.95	平均 3.67	標準差 1.37

由表31可知，國中六縣市各年級新移民子女的「自然與生活科技」總平均3.69，「丙等」，平均數在2.18-4.78之間，對應分數在50到79分之間。南苗栗縣總平均3.27為丙等成績最好，最高最低分落差

0.76，各縣市各年級新移民子女的自然與生活科技領域的成績是有些差異。

## 6、國中小六縣市新移民子女社會領域學習成就表現綜合分析

## (1) 國小：社會領域

表32 國小六縣市新移民子女社會領域學習成就表現統計表

縣市 總平均1.84	年 級											
	一		二		三		四		五		六	
基隆市 1.88	未統計	未統計	平均	標準差	平均	標準差	平均	標準差	平均	標準差	平均	標準差
宜蘭縣 1.82			1.79	1.39	1.94	1.04	2.13	1.24	1.83	1.12		
苗栗縣 1.88			1.55	0.82	1.73	0.87	2.1	0.89	1.94	1.2		
南投縣 1.98			1.73	0.81	2.26	1.24	1.81	0.81	1.71	0.91		
台南市 1.55			1.63	0.95	2.05	1.02	2.14	1.32	2.00	1.00		
台東縣 1.92			1.47	0.74	1.71	0.89	1.65	0.78	1.37	0.55		
			1.57	0.75	1.82	0.83	2.19	0.93	2.07	1.10		

表32顯示，國小六縣市各年級新移民子女的「社會領域」總平均1.84，甲等，平均數在1.37-2.26之間，對應分數在70到89分之間，台南市總平均1.55成績最好，

各縣市各年級新移民子女的社會領域的成績沒有差異。

(2) 國中：社會領域

表33 國中-六縣市新移民子女社會領域學習成就表現統計表

縣市 總平均3.48	年 級					
	一		二		三	
	平均	標準差	平均	標準差	平均	標準差
基隆市 3.64	3.70	1.29	3.64	1.81	3.57	1.59
宜蘭縣 3.53	2.98	1.42	3.38	1.47	4.22	1.60
苗栗縣 4.07	4.00	1.21	4.71	1.44	3.50	1.84
南投縣 3.36	3.56	1.58	3.82	1.65	2.71	1.70
台南市 3.08	2.85	1.43	3.38	1.61	3.00	1.41
台東縣 3.21	3.82	1.03	2.63	0.99	3.17	1.60

由表33顯示，國中六縣市各年級新移民子女的「社會領域」總平均3.48，「丙等」，平均數在2.63-4.22之間，對應分數在50到79分之間，台南市總平均3.08成績最好，最高最低分落差平均0.99，各縣市各

年級新移民子女的社會領域的成績是些微差異，而且總平均也比較低，需要加強。

7、國中小六縣市新移民子女\_藝術與人文領域學習成就表現綜合分析

(1) 國小：藝術與人文領域

表34 國小-六縣市新移民子女藝術與人文領域學習成就表現統計表

縣市 總平均1.66	年 級											
	一		二		三		四		五		六	
	平均	標準差	平均	標準差	平均	標準差	平均	標準差	平均	標準差	平均	標準差
基隆市 1.76	2.04	1.38	1.83	1.16	1.65	1.09	1.50	0.50				
宜蘭縣 1.68	1.58	0.58	1.65	0.64	1.49	0.51	1.97	0.88				
苗栗縣 1.57	1.54	0.56	1.72	0.81	1.48	0.55	1.55	0.75				
南投市 1.64	1.62	0.64	1.58	0.64	1.67	0.68	1.67	0.71				
台南市 1.62	1.69	0.59	1.55	0.62	1.61	0.66	1.60	0.60				
台東縣 1.68	1.57	0.42	1.71	0.89	1.58	0.61	1.86	0.56				

表34顯示，國小六縣市各年級新移民子女的「藝術與人文」總平均1.66，「甲等」，平均數在1.37-2.26之間，對應分數在70到89分之間，苗栗縣總平均1.57成績最

好，最高最低分落差平均數0.19，各縣市各年級新移民子女的藝術與人文領域的成績沒有差異。

## (2) 國中：藝術與人文領域

表35 國中-六縣市新移民子女藝術與人文領域學習成就表現統計表

縣市	年 級						
	一		二		三		
總平均2.53	平均	標準差	平均	標準差	平均	標準差	
基隆市	2.41	2.35	1.13	2.47	1.21	2.43	1.36
宜蘭縣	2.37	2.17	0.32	2.32	0.99	2.61	1.22
苗栗縣	3.71	2.53	0.74	3.89	1.26	4.70	1.30
南投縣	2.14	2.26	1.26	2.32	0.57	1.86	0.90
台南市	2.13	2.15	1.26	2.50	1.26	1.75	0.35
台東縣	2.41	2.93	0.98	2.13	0.58	2.17	0.41

表35顯示，國中六縣市各年級新移民子女的「藝術與人文」總平均2.53，「乙等」，平均數在1.75-4.70之間，對應分數在

50到89分之間，台南市總平均2.13成績最高，與苗栗縣平均數3.71，成績落差平均數1.58，各縣市各年級新移民子女的藝術與人文的成績存在落差。

## (二) 成績調查表結果之討論

## 1、各領域成績討論

綜合新移民子女七大領域之總成績統計分析如下：

表36 國中小-六縣市新移民子女各領域學習成就表現統計表

領域別	成績統計	
	國小	國中
語文	平均數在 1.25~1.93之間甲等、80 到 89 分之間	平均數在 2.38~3.97 之間乙等~丙等 60 到 79 分之間
數學	平均數在 1.43~3.22之間甲等~丙等 60 到 89 分之間	平均數在 3.38~4.67 之間丙等~丁等 50 到 69 分之間
健康與體育	平均數在 1.12~1.88之間甲等、80 到 89 分之間	平均數在 1.75~4.76 之間甲等~丁等 50 到 89 分之間
綜合活動	平均數在 1.08~1.78之間甲等、80 到 89 分之間	平均數在 1.37~4.50 之間甲等~丁等 50 到 89 分之間
自然與生活科技	平均數在 1.23~2.26之間甲等~乙等 70 到 89 分之間	平均數在 2.18~4.78 之間乙等~丁等 50 到 79 分之間
社會	平均數在 1.37~2.26之間甲等~乙等 70 到 89 分之間	平均數在 2.63~4.22 之間乙等~丁等 50 到 79 分之間
藝術與人文	平均數在 1.37~2.26之間甲等~乙等 70 到 89 分之間	平均數在 1.75~4.70 之間甲等~丁等 50 到 89 分之間

由表36統計分析的結果，就國小而言，各縣市與各年級新移民子女「語文、健康與體育、綜合活動」三個領域的成績，均分布在甲等（平均分數1.00-2.00，分數80到89）之間，顯示「沒有差異」；然在「自然與生活科技、社會、藝術與人

文」三個領域的總成績，均分布在甲等-乙等（平均分數1.00-3.00，分數70到89）之間，顯示「有差異」；尤其「數學領域」總成績分布在「甲等-丙等」（平均數在1.43-3.22，分數60到89之間）之間，達到「顯著差異」，需要加強。

就國中而言，除「語文與數學」二個領域的總成績，分布跨二個等第（語文：乙等 - 丙等、60到79分之間；數學：丙等 - 丁等、50到69分之間）外；其餘，「自然與生活科技、社會、藝術與人文」三個領域的總成績，均分布在乙等 - 丁等（平均數在2.01-5.00，分數50到79分之間）之間，分布跨三個等第，顯示「有差異」；「健康與體育、綜合活動」二個領域的總成績，分布在甲等 - 丁等（平均數在1.01-5.00，分數50到89分之間）之間，成績分布跨四個等第，達到「顯著差異」。因此，整體而言，就讀國中之新移民子女需要補救教學。

由上述統計結果可知，目前新移民子女在國小階段的教育表現與台灣學生並無差異，而且大都在甲等的成績；但國中成績則比台灣學生來得差，平均也都在乙等以下。教育部（2005b）「外籍配偶子女就

讀國小子女學習及生活意向調查報告」中所指出：在數學表現方面，隨著年級的增加，學童表現為優良的百分比隨著降低。該結果也呼應本研究結果。

由表37、38統計顯示，國小一般地區平均數1.595，成績等第為「甲等」，分數在80到89分之間；偏遠地區平均數1.76，平均值為「1.01 - 2.00」之間，成績等第為「甲等」，對應分數在80到89分之間；國中一般地區平均數3.06，平均值為「3.01 - 4.00」成績等第為「丙等」，分數在60到69分之間，偏遠平均數3.23表示平均值「3.01 - 4.00」，成績等第為「丙等」，分數在60到69分之間。由上可知，雖然偏遠地區學生學習總成績略低於一般地區學校的學生，但未達顯著差異，故新移民子女就讀校區並不影響其學業成績。

## 2、偏遠及一般學生學習成就總成績之相關

表 37 國小新移民子女偏遠及一般地區學習成就總成績之相關

地區別	一般			偏遠（含特偏）		
	人數	平均數	標準差	人數	平均數	標準差
基隆市	276	1.73	1.09	0	0	0
宜蘭縣	735	1.50	0.57	10	1.75	0.62
苗栗縣	443	1.62	0.70	172	1.60	0.58
南投縣	679	1.64	0.70	17	1.84	0.64
台南市	462	1.51	0.14	35	1.95	0.70
台東縣	115	1.57	0.62	27	1.66	0.55
		1.595			1.76	

表 38 國中新移民子女偏遠及一般地區學習成就總成績之相關

地區別	一般			偏遠（含特偏）		
	人數	平均數	標準差	人數	平均數	標準差
基隆市	56	3.12	1.16	0	0	0
宜蘭縣	31	2.83	0.98	26	3.36	0.9
苗栗縣	29	3.35	0.89	11	3.14	0.83
南投縣	44	3.09	1.03	12	3.30	1.49
台南市	31	2.84	0.31	0	0	0
台東縣	19	3.17	0.82	9	3.12	1.02
		3.06			3.23	

## 3、新移民最高學歷與學生學習成就總成績之相關

表39 新移民不同學歷者對新移民子女各領域成績總平均差異一覽表

縣市別	校別	研究所以上	大學專科畢業	高中畢業	國中畢業	國小畢業	國小肄業、無就學
		七大領域總平均					
基隆市	國小	1.10	1.66	1.76	1.66	1.68	1.28
	國中	3.64	3.04	2.90	2.90	3.43	4.50
宜蘭縣	國小	1.54	1.36	1.49	1.47	1.6	1.57
	國中	3.93	3.23	2.82	3.24	3.46	2.56
苗栗縣	國小	1.60	1.37	1.47	1.52	1.80	1.99
	國中	0.00	3.09	3.20	3.00	3.33	3.33
南投縣	國小	1.74	1.35	1.44	1.53	1.74	2.05
	國中	1.14	2.76	3.25	3.58	3.19	3.00
台南市	國小	1.35	1.41	1.46	1.45	1.76	1.70
	國中	2.67	2.90	3.14	2.81	2.04	0.00
台東縣	國小	2.43	1.48	1.73	1.79	1.43	1.47
	國中	0.00	3.48	3.20	3.07	2.96	0.00
總平均		2.114	2.261	2.322	2.335	2.368	2.345

由表39顯示，新移民擁有研究所或以上學歷、大學專科畢業學歷、高中畢業學歷、國中畢業學歷、國小肄業無就學者，其子女之成績總平均依次為為2.114、2.261、2.322、2.335、2.345、2.368，此顯示家長的學歷並不影響國小階段的新移民子女的學業成就，但度國中則有所影響。然而，本研究並未發現，父母學歷與子女學習成就呈正比的顯著差異。但從數

據顯示，父母學歷「研究所以上者其子女的學習成就比大學專科畢業者平均高0.147；大學專科畢業學歷者比高中畢業者平均高0.061；高中畢業學歷者比國中畢業學歷者平均高0.013；國中畢業學歷者比國小畢業學歷者平均高0.033；國小畢業學歷者比國小肄業無就學者平均低0.023，可見，父母學歷之差異多少仍會影響孩子的學習成就。

## 4、東南亞籍、大陸籍、其他國籍與學生學習成就總成績之相關

## (1) 國小部分

縣市	大陸			東南亞			其他		
	人數	平均數	標準差	人數	平均數	標準差	人數	平均數	標準差
基隆市	175	1.70	1.05	53	1.81	1.15	22	1.73	1.19
宜蘭縣	174	1.48	0.61	330	1.52	0.55	46	1.46	0.52
苗栗縣	152	1.65	0.64	356	1.56	0.64	29	1.70	0.97
南投縣	160	1.56	0.64	462	1.68	0.73	17	1.72	0.51
台南市	241	1.49	0.26	147	1.68	0.21	61	1.34	0.19
台東縣	38	1.61	0.58	83	1.55	0.46	13	1.81	0.64
		1.581			1.633			1.626	

## (2) 國中部分

縣市	大陸			東南亞			其他		
	人數	平均數	標準差	人數	平均數	標準差	人數	平均數	標準差
基隆市	14	2.71	1.25	13	3.35	1.16	10	2.79	1.20
宜蘭縣	17	2.76	0.77	21	3.26	1.08	11	3.25	1.25
苗栗縣	29	3.35	0.95	1	4.43	0.00	8	3.06	0.60
南投縣	3	2.64	0.47	13	3.04	1.13	32	3.44	1.02
台南市	3	3.04	0.45	11	2.73	0.50	15	2.74	0.47
台東縣	13	3.19	0.72	8	3.38	0.46	7	2.84	1.39
		2.948			3.365			3.02	

「大陸籍」國小階段新移民子女學業成績總平均為最高；「其他國籍」成績總平均1.626次之；「東南亞籍」成績總平均數「1.633」再次之；但三者總平均成績等第均屬「甲等」，皆在平均數之上，且各國籍之間平均數差異小（0.045、0.007），沒達到顯著差異。

國中階段，大陸籍成績總平均「2.948」最高；其他籍國小成績總平均「3.02」次之；東南亞國小總成績平均數「3.365」再次之；在平均數差異上，大陸籍總比其他

國籍高出平均數「0.072」；其他國籍又比東南亞籍高0.345。從大陸籍總成績「乙等」總平均「2.948」到東南亞總成績「丙等」總平均「3.365」，從成績等第「乙等 - 丙等」總平均差距0.417，表示在國中階段不同國籍之新移民的成績開始產生差異。從上述文獻資料分析，此一則可能因為國中階段的課業難度增高，再則可能家庭和學校資源協助程度又不足，如父母課業指導程度差異，是否參與課業輔導等因素影響有以致之，須待進一步的探究才能確知癥結。

## 伍、研究結論與建議

### 一、結論

#### (一) 新移民子女之各領域學習，國小與國中有所不同

表40 新移民子女之各領域學習成就統計分析主要結果摘要表

領域	學校	總平均	基隆市	宜蘭縣	苗栗縣	南投縣	台南市	台東縣
語文	國小	1.64 甲等	1.70 甲等	1.57 甲等	1.67 甲等	1.74 甲等	1.46 甲等	1.68 甲等
	國中	3.41 丙等	3.57 丙等	3.46 丙等	3.69 丙等	3.41 丙等	3.22 丙等	3.09 丙等
數學	國小	1.94 甲等	1.93 甲等	1.90 甲等	2.14 甲等	2.20 乙等	1.81 甲等	1.66 甲等
	國中	4.08 丁等	4.17 丁等	4.27 丁等	4.22 丁等	4.0 丁等	3.98 丙等	3.83 丙等
健體	國小	1.50 甲等	1.66 甲等	1.45 甲等	1.52 甲等	1.50 甲等	1.42 甲等	1.44 甲等
	國中	2.42 乙等	2.41 乙等	2.49 乙等	3.97 丙等	2.06 乙等	2.15 乙等	1.45 乙等
綜合	國小	1.43 甲等	1.61 甲等	1.38 甲等	1.40 甲等	1.45 甲等	1.37 甲等	1.38 甲等
	國中	2.17 乙等	2.19 乙等	2.16 乙等	3.05 丙等	1.48 甲等	2.07 乙等	2.06 乙等
自科	國小	1.64 甲等	1.61 甲等	1.68 甲等	1.81 甲等	1.45 甲等	1.53 甲等	1.75 甲等
	國中	3.69 丙等	4.03 丁等	3.69 丙等	3.27 丙等	3.65 丙等	3.59 丙等	3.65 丙等
社會	國小	1.84 甲等	1.88 甲等	1.82 甲等	1.88 甲等	1.98 甲等	1.55 甲等	1.92 甲等
	國中	3.48 丙等	3.64 丙等	3.53 丙等	4.07 丁等	3.36 丙等	3.08 丙等	3.21 丙等
藝文	國小	1.66 甲等	1.76 甲等	1.68 甲等	1.57 甲等	1.64 甲等	1.62 甲等	1.68 甲等
	國中	2.53 乙等	2.41 乙等	2.37 乙等	3.71 丙等	2.14 乙等	2.13 乙等	2.41 乙等

依據2004年12月31日教育部台修正發布「國民小學及國民中學學生成績評量準則」，新移民子女在「語文、健康與體育、綜合活動」等領域的總平均成績，均分布在甲等（分數80到89），成績分布僅在同一等第，顯示「沒有差異」；國中階段，在「自然與生活科技、社會、藝術與人文」等

領域的成績，均分布在甲等 - 乙等（分數70到89）之間，成績分布跨「甲乙」二個等第顯示「略有差異」；「數學領域」總成績分布在「甲等 - 丙等」（分數60到89之間），成績分布跨「甲乙丙」三等第，達到「顯著差異」，此顯示仍需要補救措施（如表40）。

## (二) 新移民子女一般及偏遠地區之學習成就，仍以國中階段存在差異

表41 新移民子女一般及偏遠地區之學習成就統計分析結果摘要表

變項	一般地區			偏遠地區			結果	
	平均數	成績等第	對應分數	平均數	成績等第	對應分數	平均數差異值	差異程度
國小	1.595	甲等	80到89分	1.76	甲等	80到89分	0.165	未達顯著差異
國中	3.06	丙等	60到69分	3.23	丙等	60到69分	0.170	未達顯著差異

本研究發現，國小階段之新移民子女的學業成績無論就讀於一般或偏遠地區，均為「甲等」，兩者平均相差只有0.165，顯示並無差異；國中階段雖然偏遠地區學生的學習總成績比一般地區的學校略低，

但並未達顯著差異，表示就讀一般地區之國民中小學的新移民子女和就讀偏遠地區之國民中小學的新移民子女，其學業的總成績並不會因為其就讀學區的關係而產生顯著差異（如表41）。

## (三) 新移民之學歷與其子女學業成就並無直接相關

表42 新移民學歷與其子女學業成就統計分析之結果摘要表

新移民學歷	研究所以上	大學專科畢業	高中畢業	國中畢業	國小畢業	國小肄業無就學
各領域成績總平均	2.114	2.261	2.322	2.335	2.368	2.345
比較		0.147	0.061	0.013	0.033	-0.023

\*總平均分數越低代表分屬越高

從表42可知，新移民「研究所以上」學歷者其子女之成績總平均最，但並無顯

著差異。而且父母學歷之高低與其子女學習成就並無呈顯正比。

(四) 新移民國籍對其子女學習成就的影響在國小階段並無顯著，到國中階段

則有不同，並以大陸地區之成績為最高。

表43 新移民子女父母之國籍與其子女學習成就統計分析表

學校	大陸籍	其他國籍	東南亞
成績總平均	1.581	1.626	1.633
國中	2.948	3.02	3.365

由表43得知，國小階段，大陸籍新移民子女的學習成績總平均「1.581」為最高；其他國籍成績總平均「1.626」次之；東南亞國小總成績平均數「1.633」再次之；新移民子女成績有些微分數之差距，但三者總平均成績等第「甲等」，故在國小階段新移民國籍對其子女的學業成績並無顯著差異。國中階段，大陸籍新移民子女的學業成績總平均「2.948」最高；其他籍國小成績總平均「3.02」次之；東南亞國小總成績平均數「3.365」再次之。易言之，國中階段，大陸籍新移民子女的成績為「乙等」；其他國籍和東南亞為「丙等」；此顯示國中階段新移民國籍對其子女的成績有影響。質言之，就讀國中之不同國籍的新移民子女在學習成就的表現上有所不同，其中以大陸地區的國中學生表現優於其他國籍的學生，而以東南亞地區的新移民子女的學業成就相對較低。

教育部（2005）之研究指出，東南亞國籍配偶就學國小的子女在語文、數學、自然、社會與藝文五大類的學業表現能力較優，東南亞國籍配偶就學國小子女在學業表現上雖稍差，但相較於大陸並沒有明顯落差，本研究在此方面也與教育部的研究相似，但本研究另外發現，新移民子女的學業成就在「數學、自然生活與科技」領域之平均值稍偏低；新移民子女之導師亦認為新移民子女在「各」領域的表現與台灣學生比較起來雖沒有明顯差異，但成績平均卻偏向「稍微不好」。此原因何在？仍需要進行整體性評估，進一步了解問題原因之後才能對症下藥！

## 二、建議

依據上述的文獻探討和統計分析，本研究提出下列建議：

（一）新移民子女需要課業輔導：目前對新移民子女之「課業輔導」均聚焦在「語文與閱讀」和「數學」，但實施績效未如預期。究其原因，則無論教學方法和內容，班級的流動性，師資不確定等因素，均需要深入研究，挖掘問題癥結，方能對症下藥。此外，無論何種類型的課業輔導，均宜增加「自然與生活科技」、「社會」、「藝術與人文」、「數位化資訊融入教學」等課程與教材之規劃與發展，以提升科技與人文並進之知能，並豐富其學科與核心能力；更應該從多元智慧的角度，開發新移民子女的潛能。

（二）新移民子女需要適應個別差異的課程與教學：為使新移民子女在學校教育中適性發展，故需要顧及其文化差異，且應精緻化其課程與教學，包含數位學習、教材研發，期能透過課程、教學與教材三層面，建立新移民子女適才適性之學習資源。

（三）建議政府應全方位地推廣「多元文化素養增能」：此包含多元文化之家庭、班級、學校、社區及社會文化之整體經營。就培訓與推廣的向度而言，在對象上，應分別從教師、社福人員及新移民本身等三方面著手：

- 1、對教師而言：建議推動新移民子女種子師資的培訓課程，逐步提升新移民子女的學校教育品質，並應納入多元文化之對等、接納、欣賞、尊重等倫理觀念；藉由種子教師的力量，將此多元文化倫理推廣至全國各校園，讓每位孩子都能立

於正義公平的基礎，在友善、尊重、多元和欣賞的環境中茁壯成長。

- 2、對社服人員而言：其乃確保新移民子女生活條件的重要防線，應提升社福人員進行關於新移民子女輔導與協助之專業知能，以確保其能服務新移民子女，使其獲得高品質的教育。
- 3、對新移民而言：親子關係的經營是新移民之重擔，因此，應推動若干有助於新移民本身建立良好親子關係及教養方法之知能，以確保家庭教育功能之發揮。此外，本研究並建議成立社區志工服務團隊，透過培訓機制，將服務送到家，俾充實新移民子女的教育資源。

總之，本研究分析新移民子女學習現況及其優劣，並針對可行的策略提出建議，並期望未來可針對「新移民子女之學校組織文化與社區文化融入」和「規劃適切補救課程和教學內容及方法等」方向持續研究。因為教育部及本研究中已發現，新移民子女學校學習成就並不同於原有之刻板印象—即學習普遍低落，故只需針對學習不理想的部分加以輔導。相對的，本研究認為諸多實證研究並未能深究現象背後的問題癥結，故需要長期研究，也需要聚焦在「新移民子女之學校組織文化與社區文化融入」及「潛能開發的補救課程和教學」的議題，避免「歧視效應」滲透發酵，更應該未雨綢繆，透過研究論述，提出立論和具體有效措施。

## 參考文獻

- 王光宗（2003）。**台南縣東南亞外籍母親在子女入學後母職經驗研究**。國立嘉義大學家庭教育研究所碩士論文，未出版，嘉義市。
- 王雅萍（2003）。**學童依附關係與社交地位相關性之研究：外籍配偶與本地配偶子女之比較**。台北市立師範學院社會科教育研究所碩士論文，未出版，台北市。
- 吳芝儀、劉秀燕（2004，6月）。**跨文化衝擊下外籍新娘家庭環境及其子女行為表現之研究**。載於國立嘉義大學舉辦之**外籍與大陸配偶子女教育輔導學術研討會論文集**（頁130-161），嘉義市。
- 吳淑珠（1998）。**國小學童自我概念、數學學習動機與數學成就的關係**。國立屏東師範學院國民教育研究所碩士論文，屏東市，未出版。
- 李怡慧（2003）。**東南亞籍配偶子女同儕關係類型及其相關因素初探**。靜宜大學青少年兒童福利研究所碩士論文，未出版，台中縣。
- 林燕宗（2004）。**田中地區外籍配偶家庭親子共讀對學前幼兒語言發展之影響**。南華大學非營利事業管理研究所碩士論文，未出版，嘉義縣。
- 林璣萍（2003）。**臺灣新興的弱勢學生--外籍新娘子女學校適應現況之研究**。台東大學教育研究所碩士論文，未出版，台東縣。
- 邱汝娜、林維言（2004）。**邁向多元與包容的社會-談現階段外籍與大陸配偶的照顧輔導措施**，載於**社區發展季刊**，

- 105, 6-19。
- 翁慧雯 (2004)。搭起學習的另一座橋－以外籍配偶子女進行課後輔導之行動研究。國立嘉義大學幼兒教育學系碩士論文，未出版，嘉義縣。
- 張美玲 (2000)。以專題為基礎之教學與學習對國小學生自然科學習動機與學習成就之影響。國立屏東師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，屏東縣。
- 張淑猜 (2004)。外籍配偶子女學習本國國語文之個案研究。國立嘉義大學國民教育研究所碩士論文，未出版，嘉義縣。
- 張慧貞 (2004)。外籍配偶子女數感表現之研究－以高雄市國小四年級為例。國立屏東師範學院數理教育研究所碩士論文，未出版，屏東縣。
- 教育部 (2005a)。九十三學年外籍配偶子女就讀國中小學生人數分析。2005年10月5日，取自：[http://www.edu.tw/EDU\\_WEB/EDU\\_MGT/STATISTICS/EDU7220001/report/son\\_of\\_foreign/son\\_of\\_foreign\\_93.htm](http://www.edu.tw/EDU_WEB/EDU_MGT/STATISTICS/EDU7220001/report/son_of_foreign/son_of_foreign_93.htm)
- 教育部 (2005b)。外籍配偶就讀國小子女學習及生活意向調查結果。2005年10月3日，取自：[http://www.edu.tw/EDU\\_WEB/EDU\\_MGT/STATISTICS/EDU7220001/publish/foreign\\_parent\\_student\\_in\\_basic/report.pdf](http://www.edu.tw/EDU_WEB/EDU_MGT/STATISTICS/EDU7220001/publish/foreign_parent_student_in_basic/report.pdf)
- 許殷誠 (2005)。從國小教師觀點探討影響外籍配偶子女學校適應之因素。國立屏東科技大學技術及職業教育碩士論文，未出版，屏東市。
- 陳正憲 (2004)。高雄地區外籍配偶國中生子女性知識、性態度、性行為關係之研究。國立高雄師範大學教育學系碩士論文，未出版，高雄市。
- 陳玉娟 (2006)。臺灣地區外籍配偶子女國民教育政策之研究。國立台灣師範大學教育學系博士論文，未出版，台北市。
- 陳美惠 (2001)。彰化縣東南亞外籍新娘教養子女經驗之研究。國立嘉義大學家庭教育研究所碩士論文，未出版，嘉義市。
- 陳烘玉、劉能榮、周遠祁、黃秉勝和黃雅芳 (2004年，6月)。台北縣新移民女性子女教育發展關注之研究。載於國立嘉義大學舉辦之外籍與大陸配偶子女教育輔導學術研討會論文集 (頁79-104)，嘉義市。
- 陳湘淇 (2004)。國小一年級外籍配偶子女在智力、語文能力及學業成就表現之研究。國立台南大學教師在職進修幼教碩士學位班論文，未出版，台南市。
- 曾建銘 (1995)。臺灣省國民中學學生數學成績低落原因之探討與研究。台中：臺灣省中等學校教師研習會。
- 黃琬玲 (2004)。東南亞外籍配偶子女的家庭環境與學習適應情形之研究。國立台北教育大學教育政策與管理研究所碩士論文，未出版，台北市。
- 熊淑君 (2003)。新移民女性子女的自我概念及人際關係之研究。國立台北師範學院教育心理與輔導學系碩士論文，未出版，台北市。
- 趙彥寧 (2005)。婚姻移民面面觀，載於臺灣年鑑。2005年7月26日，取自[http://www.gov.tw/EBOOKS/TW-ANNUAL/show\\_book.php?path=3\\_010](http://www.gov.tw/EBOOKS/TW-ANNUAL/show_book.php?path=3_010)

\_003

劉秀琪 (2003)。苗栗地區臺灣、外籍、大陸育齡婦女育嬰知識、育嬰態度、社會支持與嬰兒生長發育狀況之探討。國立台北護理學院/護理研究所碩士論文，未出版，台北縣。

劉秀燕 (2003)。跨文化衝擊下外籍新娘家庭環境及其子女行為表現之研究。國立中正大學犯罪防治研究所碩士論文，未出版，嘉義縣。

蔡奇璋 (2003)。外籍配偶參與國小子女學習的障礙及其解決途徑之研究。國立中正大學成人及繼續教育研究所碩士論文，未出版，嘉義縣。

蔡玲雪 (2004)。外籍及大陸配偶家庭子女之親子關係、師生關係及其生活適應之關係研究-以台南市為例。國立台南大學教育學系輔導教學碩士論文，未出版，台南市。

蔡榮貴、楊淑朱、黃月純、余坤煌、周立勳 (2004年，6月)。外籍配偶子女就讀國民中小學之學習表現與學校輔導措施現況調查。載於國立嘉義大學舉辦之外籍與大陸配偶子女教育輔導學術研討會論文集 (頁221-252)，嘉義市。

鄧秀珍、林昆輝、蔡馥如和鄧秀桃 (2004年，6月)。國小學童中外籍子女與本籍婦女之子女生活難題及學習問題之比較分析。載於國立嘉義大學舉辦之外籍與大陸配偶子女教育輔導學術研討會論文集 (頁119-129)，嘉義市。

盧秀芳 (2004)。在台外籍新娘子女家庭環境與學校生活適應之研究。國立政治大學學校行政碩士論文，未出版，台北市。

鍾文悌 (2004)。外籍配偶子女學業表現與生活適應之相關研究。國立屏東師範學院教育行政研究所碩士論文，未出版，屏東縣。

蘇容瑾 (2004)。外籍配偶對母職之角色覺察與子女教養態度之研究。南台科技大學技職教育與人力資源發展研究所碩士論文，未出版，台南縣。

### 註釋

本研究乃依據國立教育資料館二〇〇五年專案研究結果撰寫而成，感謝國立教育資料館的支持與審查委員的指導，讓本文得以順利刊登。

教育資料與研究雙月刊

第68期 2006年2月 頁171-196

## 台灣地區背景不利者社會流動影響因素及 相關教育政策成效之研究

鍾蔚起 陳麗珠 葉川榮 李文惠 盧中原

### 摘要

本研究採取質性研究之半結構式深入晤談法，分析十五位家庭背景不利者之向上流動影響因素，藉由受訪者敘述的生活歷史與自我信念，瞭解國家補償教育與社會流動之間的相互關係。

本研究歸納的結論如下：

- 一、受訪對象之社會文化背景之不利現象，雖能造成社會流動上的障礙，卻不是直接的因果關係。
- 二、教育因素在受訪者之社會流動上，並未成爲最主要因素，成就動機與自我信念已成爲受訪者自認向上流動之主因。
- 三、父母教育程度與經濟背景，和受訪者之社會流動並無直接關係。
- 四、國內補償教育僅某程度顧及族群弱勢平等精神，卻疏忽經濟弱勢及其他面向弱勢學生之照護。
- 五、公費制度的廢止並無法達到所謂的公平，只會讓文化背景不利的學生處境更爲艱難，難以向上流動。
- 六、受訪者對教育的觀感好壞取決於其生命經驗中所遭遇過的教師之表現與作爲；且教師在輔導學生瞭解、接受國家補償教育相關事項上尤其具關鍵性角色。教師角色之良窳影響補償教育政策之成效至鉅。
- 七、教育已扮演若干居間調節之功能，教師若能提供正常的教學，或是學校提供適度競爭的機會，增加弱勢地區學生較多的參照標準，以增加學生在學校中的成就感，增加學生自信，便能促進其向上流動之助力。
- 八、在社區文化的部份，學校當地之升學風氣與社區裡的楷模，足以成爲學生向上流動之重要因素。
- 九、在教育優先區之成效方面，課後輔導部份普遍獲得正面評價。而在親職教育方面，應針對特定目標對象加強輔導，並能確定經費來源之穩定性。

**關鍵字：**補償教育、社會流動、社經背景不利、文化不利

鍾蔚起，國立高雄師範大學教育學系副教授

陳麗珠，國立高雄師範大學教育學系教授

葉川榮，國立高雄師範大學教育學系博士班研究生

李文惠，國立高雄師範大學教育學系碩士班研究生

盧中原，國立高雄師範大學教育學系碩士班研究生

電子郵件爲：t1101@nknuc.nknu.edu.tw；t1466@nknuc.nknu.edu.tw；pumayah@yahoo.com.tw

basara\_li@yahoo.com.tw；brian6875@yahoo.com.tw

來稿日期：2006年1月20日；修正日期：2006年2月14日；採用日期：2006年2月21日

# The Factors of Social Mobility of Culturally Disadvantaged Students and the Effects of Compensatory Education in Taiwan

Wei Chi Chung   Li Ju Chen   Chung Roan Yen  
Wen Hui Lee   Chung Yuan Lu

## Abstract

The purpose of this research is for analyzing the social mobility experiences of fifteen cultural disadvantaged persons. In order to understanding the inter-relation between the factors of upward-social mobility and related national education compensatory programs, this research explores these persons' educational experiences, personal belief about upward-social mobility, and opinions of compensatory education. This study employs semi-structured interview techniques to collect related experiences. The conclusions of the thesis are as follows:

- (a) The SES of our objects is not direct factors about social mobility.
- (b) Our objects don't admit that educational factors are main factor could promote upward mobility. They think their achievement motivations and self beliefs are major factors.
- (c) Parents' educational and economic background is shown indirect relation to social mobility.
- (d) Taiwan's compensatory education programs ignore many disadvantage aspects students.
- (e) To abolish the public expense could not achieve the objective of so-called equity.
- (f) Teacher plays an important role in our objects' upward mobility history.
- (g) Educational factors play regulatory role between cultural disadvantage and social mobility.
- (h) School and local community culture can affect students' beliefs of upward mobility.
- (i) In Taiwan's EPA outcome aspect, after-school enhancing program is evaluated positive to students' educational achievement. In Parental educational aspect, aiming to certain objects in-need precisely and ensuring the stability of funds is important.

**Keywords:** compensatory education, social mobility, SES disadvantage, cultural disadvantage

---

Wei Chi Chung, Associate Professor, Department of Education, National Kaohsiung Normal University

Li Ju Chen, Professor, Department of Education, National Kaohsiung Normal University

Chung Roan Yen, Doctoral Student, Department of Education, National Kaohsiung Normal University

Wen Hui Lee, Graduated for Department of Education, National Kaohsiung Normal University

Chung Yuan Lu, Graduated for Department of Education, National Kaohsiung Normal University

E-mail: t1101@nknuc.nknu.edu.tw ; t1466@nknuc.nknu.edu.tw ; pumayeh@yahoo.com.tw

basara\_li@yahoo.com.tw ; brian6875@yahoo.com.tw

Manuscript received: January 20, 2006 ; Modified: February 14, 2006 ; Accepted: February 21, 2006

## 壹、緒論

本研究旨在探討「台灣地區背景不利者社會流動影響因素及相關教育政策成效」，以下分就研究動機、研究目的、與名詞釋義，說明如下。

### 一、研究動機

因應台灣地區多元文化思潮之風行，國內少數族群以及背景不利者菁英之成長背景，卻值深思與探討。觀諸歷年學術論文針對少數族群菁英所做之成長因素分析，在群別方面，似乎仍以原住民族居多(劉曉萍，1999；陳克惠，2002；蔡慧君，2002；譚光鼎，2002；郭喬心，2003；蕭鳳玉，2003)。原住民研究固然為我國目前蓬勃發展的新興領域，然而就多元文化理論之精神與內涵，少數族群之界定與探討，宜再擴及其他不利背景如地區、家庭、社會背景等群族。出身此一背景之個體，如何在台灣教育體制之下，突破其環境不利之地位，而成為族群中的菁英，甚或是台灣社會中之菁英，其過程與重要力量為何？實有待深入探索。

背景不利者(disadvantages)泛指所有文化不利、社經地位不利以及軟硬體設施不利者之統稱。基於「教育機會均等」(equality of educational opportunity)的意義，是指不因性別、宗教信仰、種族、社會階級以及經濟地位等，人人都有機會接受同等教育，並使其天賦才能發揮到最高程度；不但入學機會均等，而且入學之後，應在同等條件下，接受適性教育。

為拉近地區與個人背景的差距，增進教育機會均等，促進更積極的社會流動產生，政府近十數年來推動許多補償教育措施，如潛能開發教育、教育優先區等，投

入龐大的經費。2003年全國教育發展會議中將「增進弱勢族群教育機會，確保社會公平正義」列為三大中心議題之一；教育施政主軸中亦將「強化社會關懷」列為四大主軸之一，在在顯示教育行政與社會對此一議題的重視，然而，此一教育政策其成效如何？背景不利者是否感受或真正受益？亦須探討。此為本研究動機之一。

綜觀過去文獻，在探討教育機會均等與社會流動之間的關係時，大致有四個取向與研究方向：一為入學機會；二為教育資源分配；三為探討學生家庭背景與其學業成就關係；四為社會流動或地位取得歷程。在過去大量的量化研究中，以前三大主題為多，第四種取向之研究較少。國內外探討社會流動常採兩種方式：一為「地位取得模式」(status attainment model)，乃在探討個人社會經濟成就的影響因素，如父親教育程度、職業、智能等(許嘉猷，1982；Alexander, K. & Eckland, B. K., 1975；Duncan, 1972；Sewell & Hauser, 1975)；二為新結構論(new structuralism)，除了個人出身外，也探討勞力市場對於個人成就的影響(瞿海源，1982)。兩類研究均發現若干影響個人後天職業地位的因素，且教育在其中扮演兼具傳承與居間細節的功能。基於此，台灣現代社會在變遷過程中，個人出身對未來教育與職業地位的影響如何？教育所扮演的角色如何？係助長或調節了個人的先天不平等？實有必要延續過去的研究，以作為教育政策的參考，此為本研究動機之二。

再者，過去相同研究，多採取量化模式，以路徑分析(path analysis)探討社會流動的模式，就目前所得結果而言，其解釋力仍有限，仍有許多有待發現的因素。

此外，綜觀近日的研究，發現個體之人格與認知與社會心理會影響個人的成就，過去研究較不強調過程中個人社會心理的改變；本研究擬以個人生活史為探討重點，希望瞭解個人在向上流動過程中的心理因素，俾使對量化結果作一補充。此為本研究動機之三。

許多來自社經背景較為不利地區的學生，在各行各業中成為了該領域的菁英人士。而其成長過程中佔有相當重要階段的受教育階段，在專業背景的形塑、性向的培養、成就動機的有無方面，皆有著許多面向的思維空間。本研究試圖探討多面向的背景不利之少數族群者，以別於以往多以原住民族群菁英為主要的研究傳統，企圖探究背景不利者精英在成長過程中，所掌握成功路徑之重要關鍵因素，並探索補償教育政策在一位菁英者成長的過程中所扮演的角色，俾供相關機構研擬有效協助背景不利者的政策，落實教育施政主軸，實現正義公平的社會。

## 二、研究目的

基於以上研究動機，本研究主要目的如下：

- (一) 瞭解國內家庭背景相對不利者教育過程中之影響因素。
- (二) 分析國內補償教育政策之內涵與成效。
- (三) 深入探討國內背景不利者成功因素中之教育政策相關因素。
- (四) 瞭解歷年來重要補償教育政策對背景不利者之影響程度。
- (五) 根據研究結果，提出具體建議，藉供相關行政機關參考，以落實教育施政主軸。

## 三、名詞釋義

本研究所使用之重要名詞，茲詮釋如下：

### (一) 背景不利者

本研究所謂「背景不利者」，係指個人已接受高等教育，目前有平均收入水準以上職業，但其出生的家庭背景具有以下情形者：

1. 父母親教育程度為國小以下。
2. 父母親職業依黃毅志(2003)「新職業分類表」為「非技術工」或無固定職業。

### (二) 社會流動影響因素

社會流動係指社會地位轉移的現象。本研究所指社會流動影響因素，係指研究對象在改變出身背景向上流動的過程中，教育政策、家庭與學校所產生的影響。這些因素包括補償教育措施、父母教育期望、職業期望、家庭文化刺激、學校環境、教師期望等，以非結構性訪談所得資料歸納所得因素為內涵。

### (三) 補償教育政策

係指近二十年來，協助背景不利學生之全國性教育措施，如「入學制度」、「城鄉平衡」、「潛能開發教育」、「教育優先區」等。

## 貳、文獻分析

本節先就社會流動的意義、相關理論模式以及社會流動與教育的關係做一探究；並就美國的補償教育措施，及我國教育優先區政策之成效；最後將探討補償教育與社會流動之成效。

## 一、社會流動

### (一) 社會流動之社會學基礎

社會流動的議題在社會學上的關注由來已久。工業化之後的西方各工業國，針對經濟突飛猛進後所帶來的強烈貧富差距、勞工階級等問題，開始在社會學的關懷上投入更多的研究與探討。而工業化的過程對社會流動更產生了深遠的影響，因為工業化的推進明顯擴張中間階級的職務數量，同時也縮減「普羅者」的數量，而由於中上階級有較低的生育率，因而形成數量可觀的職務空缺，此種情形進而提升向上流動的比率（姜添輝，2002：44）。工業化打破以往階級間的圍牆，也使得社會流動的現象成了現代社會中普遍的議題。

在傳統的社會流動探討中，常會涉及到職業、收入與社會地位之間的關係，而社會結構的鉅觀考量，便以制度層面和職業理性的糾葛為最易切入的角度。由此觀點觀之，當社會從世襲特權制度轉向技術功績主義（meritocracy）的社會型態時，在新的社會型態中，經濟體系直接影響個體的社會地位，同時由於科學技術與生產體系產生密切的結合，因而生產技術與知識能夠直接影響個體在經濟體系中的位置。此種關連性使社會強調技術功績制度的重要性，而非個體的家世背景（姜添輝，2002：44）。

然而新近的社會理論學者否定了繼續假設一個個體職業或者階級的地位的適當性與社會流動間存在著消極的被動模式關係，他們嘗試著探討家庭與國家介入之間的另一種力量。就個人家庭生活而言，一個足夠的國家流動制度的處理必須可以被概念化和操作化。比較流動制度的再概念化的發展，就社會機械論而言是控制潛在

階級改變事件的比率，透過代間流動結果的鼓勵的操作下以及透過社會保險減輕這些事件的結果。這些概念將透過瑞典、德國及美國等國的生活過程流動的比較分析來加以測試（Thomas, 2002: 268）。更具體的說，國家政策的介入可以保障許多社會背景與文化上不利的家庭，以確保他們能夠擁有相等且公平的機會，去達成改善現有社會條件的基本需求。

除此之外，我們還需要更精細的方法來接近階層流動的主題，而不是只關注職業與固定收入之間的關聯強度，還有收入行為實際上的概念的適當性，這些都是這個主題的探討重點所在。固定收入的部分假定流動是可預期的，因此個體與家庭可以調整他們的消費方式，以達到特定的生活水準（Thomas, 2002: 272）。生活方式與收入多寡之間的感受是因人而異的，在此觀點之下，薪水多寡與職業類別的社會學變項便成了一個難以量化去加以分析的可信因子。所以，當我們試圖對現代社會流動議題做分析的同時，許多傳統而僵化的預設就該被適度的摒棄，以避免過度簡化的危險。而在社會的結構裡，種族的族別、社會文化背景的不利，以及經濟上的劣勢，常常是個糾結不清的有機體，若試圖做任何學術上的切割，非但難以透徹社會流動的本質，反而更難以擺脫社會霸權的意識。

### (二) 社會流動之分析模式

社會流動的分析模式主要以社會取得模式、新結構論—空間模式、認知與人格模式及社會心理學模式為主，以下說明之。

#### 1. 社會取得模式

Blau和Duncan等人於1967年提出「地位取得模式」(status attainment model)，旨在說明本人的職業往往與其社會出身、家世背景、父親職業及教育有關，其後許多研究大致遵循此一取向。茲以Alexande

(1975) 與Bidwell (1975) 的模式為例 (引自林生傳等，1993)：國內研究則以陳正昌 (2005) 的修正徑路模式為代表。

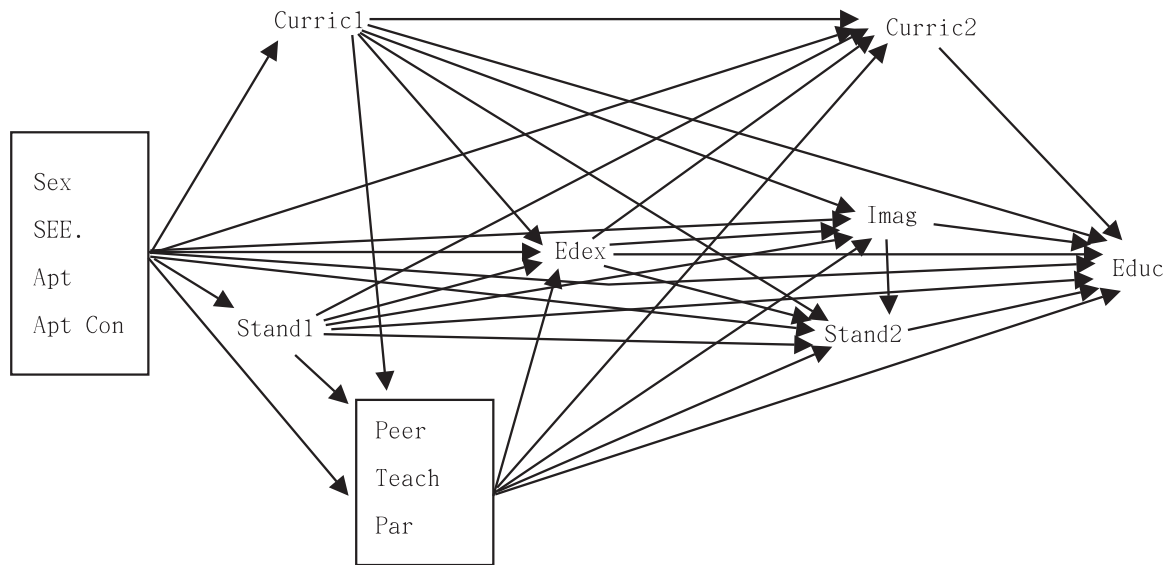


圖1 亞歷山德高中網絡效能模式圖  
資料來源：林生傳等 (1993:22)。

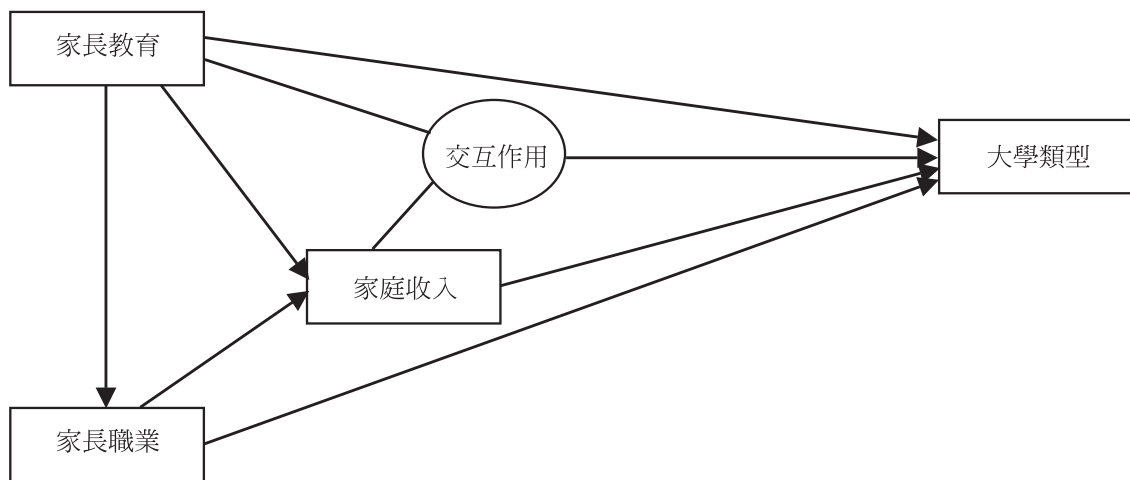


圖2 修正徑路模式  
資料來源：陳正昌 (2005)。

換言之，有一種世襲性力量（accrative force）影響了個人的成就（劉阿榮，1996：11）。在所有的相關研究中有一個清楚的訊息就是個別的工作者進入到一個工作的高度結構的世界。階層的職業地位分配目的給職業獲得模式，且在分歧的背景中被發現，而背景的天性也影響了結果的獲得。勞工力量的結構性特色更清楚地說明了機會結構（Alan, 1989: 19）。

## 2. 新結構論-空間模式

Thomas分析瑞典、西德、美國關於職業的社會流動、家庭收入、工作取代、聯盟的瓦解之後設分析，發現了社會取得模式中個別層面的限制。於是他發展了一個選擇性的規劃：在家庭的層面上，將分析焦點著眼在跨國家間的差異上，以及某些社會機構所影響到的事件上，透過代間流動結果的操作來改變一家庭生活狀況潛能的比例，甚至是他們透過社會保險減輕這些事件的結果的範圍。機構結合的過程也因此衍生出了這些國家社會流動制度的特色（Thomas, 2002: 267）。基於這些細緻的社會影響因素，各國之間在勞動市場的差異成為比較社會流動研究中的重要成分。然而，跨國的差異在產生職業地位與家庭生活水準之間潛在分歧的多元因素中，可能無法緊密地連結與解釋職業流動的結構中的跨國差異。職業與薪資之間的連結部分是來自於各國特有的薪資結構（Thomas, 2002: 273）。

因此，Thomas認為更有效率的分析方法在於直接考量那些可能會產生家庭生活水準的主要及不可預期的改變的因素。生活水準中向上及向下的改變可以透過小事件的假設來產生，例如：逐漸增加的薪

資、一個人生意上的獲利或損失，及有效的加班時間的改變等等。然而Thomas將焦點集中在包括換工作、失業、工會資訊或者工會解散等抽象事件所造成的生活過程流動，因為這些是生活水準中重要改變的來源。再者，Thomas認為區別這些事件發生的機率與社會經濟的結果之間的概念是有意義的，有兩個理由：第一，影響職業狀況分布的社會因素可能會與影響結果的因素有所不同，甚至考慮到這兩個相近的流動的源頭是互相依賴的。第二，工業化社會普遍地都有稅收及社會福利政策以適當的調適在家庭組成中勞動市場的事件與轉變的社會經濟結果（Thomas, 2002: 273）。Thomas在鉅觀的觀察結構之下，首先指出薪資結構與社會福利制度具有各國的獨特性，因此在參酌某地之社會流動情形時，就不得不正視某地所擁有的在地差異性，以使分析更為貼近真實。除此之外，有學者爭論種族在解釋不同類的學生成就上，是一個顯著的因素（Hamovitch, 1999: 56）。

## 3. 認知與人格模式

上述兩種模式之外，後來有了新的修正，例如Sewell和Hauser在1975年出版的《教育、職業、和所得》就增加了「智能」為主的心理變數，於是職業地位又與社經背景、教育成就、能力（智能）有相關了（劉阿榮，1996：11）。加入智能與人格的變項後，會產生兩個獨有的思維延伸，第一個延伸在於我們知識的增加關於一個人的人格特質如何影響一個人進入勞動力量的層次，一個所謂教育成就水準的網。第二個延伸即在於幫助工作及人格模式來解釋結果，就使用在社會流動研究的階層系

統面向而言 (Alan, 1989: 21)。本模式可由 Karen 等人 (2002) 的研究來做解說。

Karen 等人用 116 個學生的樣本作了有關情緒及學術智能的測驗，並蒐集 the Big Five 以及社會及學業成功的相關指標，另外再從四個不同的情緒智能及社會成功的等級中獲得具參考價值的評量分數。之後利用因素分析法顯示三種情緒智能的面向為同情、獨立及情緒控制。研究的結果顯示，在學術智能與三種情緒智能之間呈現低相關，並且兼具正向及負向的交互作用。但情緒智能與 the Big Five 之間有高相關，特別是外向性與情緒的穩定性這兩個面向。有趣的是，情緒智能的面向可以預測學術與社會成功在學術智能與人格特質的一些傳統變項上的相互關係 (Karen, Melanie & Lolle, 2002: 103)。

#### 4. 社會心理模式

從一個社會流動過程中學生的觀點來看，結構及社會心理研究的結合開啓了增加對於源自於階層系統的流動動力的了解的可能性 (Alan, 1989: 23)。社會心理模式是以社會化或者人際影響為基礎，假定一個個體家庭的特色 (社經地位及小孩數) 影響目標父母的種類及其他鼓勵個體移動的因素。這種來自於重要他人的鼓勵假定會影響到個體渴望教育的層級，最後會影響到他的教育成 (Alan, 1989: 18)。我們所討論的是現代社會的勞動市場給予個人較寬廣的職業選擇，以致於在心理能力和教育方面更容易能改變職業的地位和薪資 (Ola, Kristen & Oddbjon, 1982: 280)。

社會心理學理論說明了地位獲取模式的教育成就部分為一種基本的社會化理論。一些重要的教育計畫給了學生一套對

於未來的抱負 (期望)，而且那些定向指標將會影響學生的學業表現。有些研究建議這些相同的影響可能帶領學生進入特定種類的工作，當他們在進入勞動力市場 (labor force) 之後。那些被賦予較高期望的學生，相對的可能會有較高的教育成就，進入職場之後，進入到需要用到智能的工作的機會會比那些被賦予較低期望的學生還要多 (Alan, 1989: 20)。社會流動的期望來自於國家教育的預設，當國家教育目標落實在具體的教學氛圍裡，學生便會在無意間順應著教育期望的安排，陷入一個難以察知的階級複製過程。

綜觀以上許多模式，皆以量化研究的制度分析為主，而新近的量化模式多以多元迴歸的統計方法為主要的基軸。多元迴歸的彈性，尤其是在路徑分析的形式時，就有可能擴充這個基本模式，最為人知的就是所謂的威斯康辛模式。這些模式有兩種重要的特色，第一，他們特別關心社會背景影響的展現及另外介紹被當成教育成就解釋的源頭的中介測量。這四個階段的基本模式為 (社會背景、教育成就、第一份工作及最後工作)，他們擴充了社會背景的定義並另外介紹了關於社會背景及教育成就之間的測量。第二，中介的測量反應了教育成就的社會心理學理論 (Alan, 1989: 18)。在量化分析的宰制之下，此種強調社會心理層面的質性研究儼然成為近來一股新興的後起之秀。

#### (三) 社會流動與教育

許多學者肯定教育在社會流動上的正面功能，姜添輝 (2002) 認為隨著社會文明化的推進，學校體系扮演愈加重要的角色，現今的功績社會 (meritocratic society)

強調教育訓練與工作職位相結合的特性，因而教育成就對個體的社會流動產生重大的影響。其中的關鍵因素乃在於此一體系被視同培育社會人才的主要機構，因而學校教育擔負起社會進步的任務。再者，亦兼具落實社會公平的角色，因為由於教育訓練與職業體系的密切結合，所以透過教育訓練的途徑，勞工階級學童將可往上流動，此種教育功能與正義的假定促使學校體系大幅擴張（姜添輝，2002：41、56）。若從教育的技術功能論來看，亦可看見對教育力量的正面評價。教育技術功能論之觀點可以陳述如下：在工業社會的職業的必要條件不斷的增加，因為技術的改變。包含了兩種過程：（1）較低層級技術的工作的比率減少而需要較高技術的工作比率增加；還有（2）正式的教育提供訓練，不是特殊的技術就是為了更多高技術性工作而必須習得的一般的學習能力。因此，教育在職業上的需要不斷的增加，而增加大量的人口比率是需要花費越來越長的期限在學校中（Collins, 1971: 1003）。這些學者的預設即為：教育成就是社會機構及脈絡的背景的一個功能，就跟社會背景及人際影響過程一樣（Alan, 1989: 19）。

然而，上述分析卻呈現出教育假定與結果間的矛盾問題，儘管經濟發展大幅增加中上階層職位的數量，因而帶動社會流動的速度，並使許多勞工階級下一代透過教育途徑成功往上流動，但是社會階級兩端卻存在相當程度的再製比率，此種結果顯然抵觸教育功能的公平正義（姜添輝，2002：56）。考其原因，我們可以提出三種社會流動過程的思考：第一，子代的被動繼承選擇權，可以視之為他們與社會周遭環境互動的一種函數。舉例來說，Boudon

（1973）認為低階層的小孩和其他較高階層小孩的表現的比較起來，較缺乏時間運用上的彈性與水準。然而Bourdieu和Passeron（1964）認為較高階層的孩子由遺傳中繼承較多為文化和教育適合的態度和才能。第二，社會背景經由子孫們在社會網絡中行爲的反應能影響教育的結果。舉例來說，孩子也許能藉由在其社會網絡的成人學習如何行動；在結構中推行的標準也能夠在同儕中給予盲從因襲的態度。最後，社會場景的影響也可能起因於消極地繼承的這個組合和積極的反應。例如，所繼承的社會關係影響其工作結論，結果還是牽涉到人力資本的獲得與否（Calvo-Armengol & Jackson, 2004: 4）。教育投資增加之後，學童之教育環境與教育產出較之以往都只有長遠的進步而沒有數量上的實質倒退。但是教育環境裡的確存在著階級間的不平等，以及社會階級複製的現象。

即使許多社會成員甚至學術界將此種現象歸因於學習者本身的心智問題，但是上述分析仍指向學習成效與教育成就存在社會階級區隔性的嚴重問題，同時明確證實此種問題根源於課程內容的知識結構與屬性，由於學校體系執行學術性課程，此種課程內容與中上階級的生活形態、文化與價值觀等產生密切的結合性，但卻與勞工階級產生斷裂現象（姜添輝，2002：56）。教育成就高低並非主要取決於學習者的心智條件，而是課程內容的知識結構與屬性。因此只有從此方面著手才能有效改善許多勞工階級學童學習成效不彰的問題，並進而真正落實教育的公平與正義本質（姜添輝，2002：41）。學校課程與教學複製階級觀念，間接造成文化背景不利者在學業產出上的挫敗，影響其在社會流動

裡的正面表現。

## 二、補償教育

我國如教育優先區等補償教育措施與方案，皆以美國之補償教育之精神為主要依據；故本研究將探討美國社會脈絡下的補償教育，其專注於貧窮孩童、社會弱勢的啓示意義，並試圖在檢視台灣教育優先區及相關補償教育之實施成效之後，分析在國家政策介入之下的補償教育，將能替社會流動帶來多大的轉變與困難。

遠在美國殖民時期，父母親的部分職責即為初等教育的供給者，之後他們的角色才逐漸地轉變被學區內的學校所取代 (Maris, 1999: 187-188)，這也就是公立教育的發軔。而孩子的教育從父母負起全責到對公立學校的依賴，美國教育有了一個很重大的轉變。在過去的三百五十年中，提供貧窮小孩一個基本的教育是一個重要的社會目標一部分是因為恐懼未受教育的選民會帶來更多的社會問題，另一部分原因是出自於對貧窮小孩的同情 (Maris, 1999: 199)。美國最早產生的補償教育型態，即是針對社會經濟不利的小孩（也就是貧窮小孩），給予一般國民的基本教育，在性質上亦是屬於社會福利及消極的社會公義層面。就現代的眼光視之，殖民時期美國對於貧窮小孩之補償教育雖然不具有全面提升社會流動之動機，卻能將現代教育中最為隱晦的經濟弱勢者突顯出來，兩相比照，的確具有時代啓發之意義。

美國補償教育方案之所以著重在國民教育階段，其所依據的學理與假設，可以從三個角度來了解 (張煌熙, 1995: 113)：1. 兒童在初生的數年內，學習的速度特別快。2. 來自匱乏家庭的兒童，在學

前教育階段，就已經比同齡的中產階級兒童的發展有所落後。3. 提供特殊的教育補償方案，可以改善貧困兒童的發展機會與前途展望。這三個角度是根基於有學習困擾的學生的學習問題都是由於自己內在心理的因素所造成，而否定了環境因素的存在。其實，被剝奪教育機會的小孩，在學習上會產生困難是肇因於他們所處的環境所造成的影響。例如：清寒的家境、父母親的低教育水平、在閱讀學習材料上遭遇困難等等。一些研究者的研究更指出有特殊學習困擾的學生，很難與那些在學業成就測驗、出席狀況、行為及語言技巧方面表現不佳的學生作一個區別 (Carlson, O' Reilly & Fran, 1996: 23)。

自1981年以來，美國的教育提升方案其目的在於提供學區的補償教育，有超過500萬個低成就學生接受補償教育。到了1988年，Hawkins-Stafford的學校改善修正案，只要學校至少有75%的低收入的學生，就可以實施全校性的提升計畫，學校所有的學生都可享受此福利，不僅是貧窮的小孩 (李明村, 2004: 26)。相對於以前的失敗，目標2000的期望也就越高。目標2000與Title I 及改革美國學校法案最大的區別，在於目標2000強調教育的基本成就，創立了全國性的學術性評量，並且與當地學校課程相連結 (Maris, 1999: 192-193)。美國在九〇年代迄今的補償教育措施包括2000年美國教育目標法案 (2000)、改革美國學校法案 (1994)、就學到就業法案 (1994)、殘障人士教育法 (1997)。

國內在補償教育部分，國家教育力量的介入指標當屬於2004年五月試辦的教育優先區計畫 (Educational Priority Areas)，其試圖解決地理環境特殊地區之學校建設

問題，針對人口流失、地理環境條件不利、弱勢族群聚居之問題，研提積極差別待遇措施，給予額外補助或協助，期能滿足相對弱勢族群之相對需求，開展其潛能，激發其向上社會流動，以落實教育機會均等之理想（李淑卿，2004：1）。然考其真正實施後的補助款項，台灣教育優先區計畫常由「外部效果」及「社會福利函數」的分析架構來思考「優勢之弱勢族群：台灣原住民」：原住民教育的優惠政策不僅對原住民本身有益，對整個國家也有「外部效果」；並且不論在最佳、次佳的福利函數中，均有其效益，僅有在第三種情形（降低福利）時，才不適用於採行優惠。從這一架構去分析，原住民弱勢的原因，將導出「物質性教育資源」的投資不足的邏輯（劉阿榮，1996：8）。在這樣的邏輯架構之下，台灣原住民教育成爲了「多元文化教育」與「弱勢族群教育」的唯一代名詞，大量的經費在漢人補償心態、以及輕率評估台灣教育現況的情形下，以「教育優先區」的大帽子投資在許多重複補助的區域及對象上，造成社會正義的不公及教育資源的浪費。

相對於國家力量著重在「族群弱勢」，許多相對「經濟弱勢」的族群學生便被忽略了。鄭來長表示：目前國中、小是義務教育，免交學雜費，不過仍有家貧學生繳不起費用，只是目前政府並無統一資源協助他們，只能靠各縣市政府、學校或民間團體等資源幫忙（引自蘇岱崙、黃任膺，2005：蘋果日報A2）。法源上的疏漏與政府的輕忽心態，國內許多在文化資源上相對不利的學生，在多方面的資源壓擠下，始終都只是一個被壓迫的無聲群體。

反觀國內許多社福、文教團體，在社

會公益的回饋上，提供許多先進於政府教育當局的補償措施，希冀能夠在行有餘力之餘，負起對社會責任的一份心意。例如屏東縣補教協會今年整合50家補習班業者，即日起提供715個免費補習的名額，協助低收入家庭的小孩上補習班。目前補習班行情，每科每月平均在1,500-2,000元左右，如果升大學補習班，一年全部收費在100,000元上下，但近年經濟不景氣，不少補習班發現，有的學生補到一半就付不出學費來。學生認爲「補習費已是家庭的一大負擔」。爲了讓清寒學生也能上補習班，屏東縣補教協會自去年起大力推動「育苗專案」，補教協會理事長徐潤樟表示，專案並非只針對低收入戶的孩子，如果有特殊個案，補教協會會專案討論，儘量幫助孩子上補習班圓夢，讓外界更了解補教界一樣愛心處（翁禎霞，2005：聯合報C1）。另外尚有人本教育文教基金會的「台灣之子公益基金」，提供清寒學生或原住民學生申請；家福基金會幫忙單親家庭或低收入戶孩子，以國中生而言，家扶可協助每月生活費用1,700元，若遇開學繳不起學費，也會協助（蘇岱崙、黃任膺，2005：蘋果日報A2）。

我國向來重視補償教育，過去已積極推動各項措施，目前仍然針對原住民清寒及外籍子女等有各項經費補助與制度上的協助，目前以教育優先區的經費與範圍最爲廣泛，本研究茲以該計畫爲例說明之。

教育部自1995年起，委託台灣省政府教育廳辦理「教育優先區試辦計畫」，而自1996年起擴大辦理實施（李淑卿，2004：1）。在國外指標對象的選定上服從幾項條件，值得我國參考：1.兒童家長從事的職業爲非技術（unskilled）與半技術（semi-

skilled) 比率較高地區。2. 家庭人口數多(子女生育較多)。3. 居住情況較擁擠者。4. 兒童離校率與缺席率較高者。5. 依賴政府社會福利津貼較多者。6. 兒童智能不足、身體殘障與問題行為出現率高。7. 單一父母的家庭或離異家庭較高者。8. 兒童或其家長非以英語為母語之家庭較多者(楊瑩, 1995)。由此觀之, 許多族群(例如: 貧窮家庭、家暴家庭、單親家庭等)之學生被忽略了, 相關的補助措施自然無法周全, 徒讓資源做無謂的浪費。

在經費補助的部分, 可以見到政府投資項目的轉變, 這與初期之硬體投資以見初步成效有關, 並在軟體投入部分開始著重於專案補助與教學品質之相關項目。根據萬曉芳(2000)之研究, 教育優先區補助在近期的投入, 具有以下趨勢:

經費大量刪減、由硬體補助轉為軟體補助。

在實施成效部分, 李明村(2004)提出了幾項觀察: 1. 教育優先區計畫對特偏及偏遠等小型學校有較高的機率申請到經費補助。2. 接受經費補助的學校原先計畫經費有刪減的比例偏高, 其中以硬體補助為主的項目被刪減的比例高於以軟體為主的項目。3. 補助經費之核撥時間太慢, 影響學校執行時效。教育優先區計畫中各指標所列的教育問題, 影響國中小學教育品質最大為隔代教養、單(寄)親家庭學生及外籍配偶子女比例偏高之學校。4. 教育優先區計畫中各補助項目, 對改善地區教育問題, 提升教育品質, 最有績效為補助文化資源不利地區學校發展教育特色。5. 教育優先區計畫各補助項目中, 有較多的補助項目認為最能提升指標對象隔代教養、單(寄)親家庭學生及外籍配偶子女

比例偏高之學校的教育品質。6. 接受補助的學校在辦理各補助項目之活動時, 有大部分的補助項目認為最大的問題為補助經費不足及運用限制太多。7. 接受補助的學校大部分肯定辦理「教育優先區計畫」, 能改善文化資源不利地區教育問題, 提升教育品質; 大部分接受補助的學校也都認為「教育優先區計畫」有必要繼續推動(李明村, 2004: 128)。

綜觀以上觀察, 為了可以避免優惠政策流於形式或僵化, 學者建議應有類似「政策評估考核」的設計, 衡酌時空環境變遷, 對於不合時宜的政策或法規給予修訂(劉阿榮, 1996: 15)。除此之外, 我們也可以發現下列兩點現象: 1. 我國教育優先區的補助指標, 除了弱勢族群學生的比例偏高的學校外, 歷年來還包括了離島及特殊偏遠交通不便、隔代教養及單親家庭學生比例偏高、中途輟學率偏高、國中升學率偏低、青少年行為問題較嚴重、學齡人口流失嚴重、教師流動率及代課教師比例偏高、特殊地理條件不利、教學基本設備缺乏的學校或地區。這些計畫指標的研擬是否具有學理上的依據, 其補助項目是否真能有助於問題指標的改善, 都是值得斟酌推敲的關鍵所在。2. 美國補償教育方案的實施, 以具有特殊需求的貧困學生為對象, 並不侷限這些學生的居住地區於城市或鄉村。我國教育優先區計畫的補助重點, 在於偏遠或離島地區。鄉下地區學生的教育需求是否也該受到適當的關懷與協助, 似乎有待進一步的考量(張煌熙, 1995: 118)。2002、2004年兩次評鑑亦發現經費未能落實於目標對象及未做績效評估等缺失。國家補償教育在評鑑系統上的無力, 以及在預設精神與對象的設定上忽

視新興弱勢族群的現象，都可能使台灣之補償教育在實施上無法獲得具體之成效。

### 三、補償教育對社會流動之影響

補償教育、教育優先區、教育優惠政策所揭示的策略與內涵雖不盡相同，但在打破族群、階級的壁壘，促進階層間的流動，以實現教育機會均等，或John Rawls所謂的顧及差異性的機會公平原則，是其共通的目標（劉阿榮，1996：4）。然而國家介入的補償教育政策是否就如該政策所預期的，真能在社會流動與背景不利學生身上，發揮該有的調節角色？

許多近期對於教育文化不利兒童計畫的評鑑指出，這些計畫並沒有發展一些更嚴峻且具競爭力的方法來提供可靠的資訊，以改善學生的學習成就。雖然過去有少許好的個別模式計畫的評量，但是聯邦政府忽略並且投入了太少的經費來發展及提供給文化不利兒童不同的教育服務（Maris, 1999: 200）。對於弱勢族群的「同情」不但傷害了其自尊，也養成了依賴。所以國家政策所扮演的角色，不應是同情、撫慰、直接給予；而是提供一種顧及差異性的機會公平原則，鼓勵他們自立、自強、公平競爭（劉阿榮，1996：4）。國家補償教育為應付紛雜多變、難以掌控的教育現實，僅以形式性的、象徵性的經費補助，希望能杜悠悠之口，以求達成基本的經濟公平原則。而對於因地制宜的學校、教室環境，甚至是特殊需求的學生，皆在簡便原則、求同原則之下被犧牲掉。

在實際執行的層面，不同的教育計畫通常使用服務傳送的拉扯模式（pullout model），需要學生從移動特殊教學的教室以解決學生的問題。但拉扯計畫已經造成

那些特殊學生跑班時所產生的混亂，影響教室的教學並且讓教學中斷（Carlson, O' Reilly & Fran, 1996: 21）。諸如這樣細節的問題，並不是國家整體補償教育在制訂政策時就能事先預見的。

張煌熙（1995：117）依近期、中期與長期的評估結果，來檢討補償教育方案的實施成效如下。

#### （一）近期的成效檢討：

補償教育方案實施四年後的評估報告指出，地方學區不當使用「第一款」經費的現象，非常普遍，甚至於外行人都可輕易察覺。此外，缺乏明確的方案目標與運作規準，也造成方案評估的困難。

#### （二）中期的成效檢討：

補償教育方案實施八年後的評估報告指出，補償教育部門的行政人員，在方案管理上較為進步有效。但對方案成效的評估，依然不夠重視；對違規行為的糾正，幾乎沒有顧及。多數州的教育當局對審查「第一款」經費的程序，已經大有改善。地方學區不當使用「第一款」經費的現象，也大為減少。

#### （三）長期的成效檢討：

補償教育方案實施十五年後的評估報告指出，方案政策與運作程序所進行的漸進式的改變，已經為組織結構與方案實施帶來顯著的變化。聯邦政府在規則設定、監督、與執行等方面，都與當初立法的原意越來越符合。

在國內的部分，實施補償教育多年之後，陳正昌（2005：87）分析台灣高等教育資料庫之後發現兩項結論：一為大學入學機會仍不均等，家長之教育、職業及所得，均與子女就讀之大學類型有關聯。二為個人社會階層背景較高者，就讀普通大

學的機會多於社會階層背景較低者。另外根據瞿海源(2005:3、10、16)新近的研究顯示,雖然在1985年時,民衆期望男孩讀到大專程度有32%,對女孩只有23%,其中不但顯示出低教育期望,甚至還顯示出性別的不平等;而到了2000年,民衆對男女孩之教育期望分別達到60%以及56%,皆有大幅度的提高與縮小兩性之間的差距現象產生。但在教育擴張與進步之後的現代,我們仍然可以見到國家補償教育只能改善個人因社經背景不利所帶來的困境達40%。如此一來,個人的教育成就不受社會背景出生影響,就很可能由個人心理因素來決定,也就是社會流動的因素將由個人的能力與努力來決定。國家教育之介入行之有年,在成效上卻仍然缺乏有力證據顯示其績效,依教育經濟學角度觀念為基調的政策主導顯然出現了重大的缺失。

根據上列文獻綜合分析,國家補償教育對於社會文化背景不利者之社會流動,只能產生模糊、局部且不直接的正向影響;根據前節對教育優先區的探討似乎也有類似的結論。是故,針對背景不利者在社會流動中向上流動的真正因素,不但教育投資的哲學觀必須徹底的翻轉,轉而從社會基本結構、社會氛圍著手,除此之外,實有必要做更細微、且更牽涉到個人因素方面之探討。

## 參、研究方法

本研究為一回溯研究,旨在瞭解家庭背景不利者向上流動的影響因素。本研究亦為質性研究,採用半結構式的深入晤談方法,藉由受訪者敘述的生活歷史,瞭解

其主觀知覺與感受;並以主題分析法(thematic analysis)與三角校正(triangulation)整理所得資料,從情境脈絡中理解受訪者的真實經驗與意義。以下分別說明研究方法、研究對象、研究工具、資料整理與分析、研究步驟與研究倫理。

### 一、研究方法

本研究係一質性研究,藉由與受訪者在自然情境下對話的過程,瞭解其在社會流動過程中的背景脈絡與主觀感受;在訪談前先建立互信的關係,訪談中運用傾聽與同理心的技巧,以獲得更多與更真實的資訊。此外,因為受訪者之間具有不同的職業與生活情境,研究中亦重視個體的獨特性與主觀性,對於受訪者的感受與全是方式均予以尊重;最後,藉由所得資料的分析,找尋資料本身的意義,瞭解意義的本質。

本研究採訪談法,一方面將半結構式訪談大綱傳送受訪者,根據訪談大綱進行,一方面則讓受訪者自由敘述內心的想法;為了增進研究的可靠性(dependability),本研究均在徵得受訪者同意後錄音。訪談前先徵得訪談者同意,約定訪談時間,再由研究小組全體或個別前往訪談。晤談時程自2005年七月至十月,每次晤談時間約1小時半至2小時。

再者,為了蒐集更多相關資料,本研究亦實施二次專家座談,邀請相關人員就其所瞭解背景不利者的狀況與現行補償教育成效提供意見。參與人員每次包含一位專家學者與九-十二位國中、小校長或主任,以蒐集相關理論與實務工作經驗。

### 二、研究對象

質性研究多以小型樣本進行深入的研究。本研究採立意取樣 (purposeful sampling)，擇取十五位出生及受教過程中，父母社經地位偏低之對象，根據研究目的，考量現有資源與研究限制，藉由研究

小組成員同事、同學、朋友之推薦，找尋不同領域、具有意願、配合度高、且能提供豐富與深度資料的訊息提供者，藉以蒐集有關問題的深入資訊。研究對象背景如表1。

表1 訪談對象背景資料

姓名	年齡	職業	最高學歷	父親職業	母親職業	父親教育程度	母親教育程度
A	36	國小教師	大學	學校工友 (早歿)	家管	國小肄業	國小肄業
B	44	國中教師	大學	漁	無	國小	無
C	40	軍 (上校), 國防大學副教授	碩士	農	家管	國小三年級	不識字
D	49+	中華電信科長	碩士	農	家管	國小	不識字
E	54	室內設計公司老闆	大學	漁	漁	國小肄業	不識字
F	?	國小主任	大學	攤販	攤販	國小	國小肄業
G	?	某大學系主任	博士	農	農	不識字	不識字
H	42	福華名品經理	專科	軍	家管	軍校	國中
I	50 (註: 偏遠不利)	某醫院婦產部副部長	大學	商	家管	高中	國中
J		某大學校長室主任秘書	博士	教師	家管	師專	國中
K	55+	某國小校長					
L	42	內湖國泰醫院護理長	大學	軍	家管	軍校	國小
M	50	外島某中學退休主任	大學	農漁 (早逝)	農	不識字	不識字
N	48	前鄉長	高職	農漁	農	不識字	不識字
O	30	國小教師	博士	農	農	國小	國小

### 三、研究工具

本研究根據研究目的與探討相關文獻，並經專家與相關人員進行非正式的訪談後，擬定訪談大綱，進行半結構式的訪談，並且在訪談過程中，視受訪者的反應，不斷修正訪談的內容。

### 四、資料處理與分析

本研究採主題分析法為分析策略，以「社會流動影響因素」為主題，將訪談所得資料加以歸納、編碼找到相關的意義。本研究採取的編碼依序根據訪談日期（如20051010）、訪談人員（如第五位受訪對象為i5）、針對本主題的第幾個回答（如第五個答案為a5），若第五項答案裡面有數項段落呈現，則以a5-1表示，並藉由系統分析找尋與研究主題相關的訊息，以捕捉本文背後深層的意義。步驟如下（高淑清，2001）：

- (一) 述說本文 (text)：將每次訪談的內容以逐字稿的方式抄錄以作為分析的依據。
- (二) 本文的整體閱讀：運用「擬情的理解」，置身受訪者的情境，提出個人印象與省思。
- (三) 發現事件的脈絡：找尋所提事件的脈絡及其與研究主題之間的相關。
- (四) 再次閱讀本文：分析與訪談同時進行，在不斷的檢視資料與訪談中反思的印證，釐清個別資料與整體之間的不同。
- (五) 分析意義的結構與經驗重建：根據有意義的內容形成共同主題。
- (六) 確認共同主題。
- (七) 合作團隊的檢證：藉由研究小組，分區座談的意見相互討論與印證，提出

結論。

爲了提高本研究確實性 (credibility)，本研究使用Stake (1995) 中所說提到的三角校正策略。第一重是資料的三角校正，本研究在研究的過程中，除了尋找不同背景、不同職業的受訪者接受訪談，傾聽他們的生命故事。亦舉辦了兩場專家座談會，透過學者與學校現場人員的意見，獲得了除了學校教育外，家庭與社區也是個人向上流動的一個重要因素，最後將我們訪談與座談所得的寶貴資料與所蒐集的社會流動模式相互佐證對照。

第二重即研究者的三角校正。對於訪談十五位受訪者所得的訪談資料，同時有研究者、研究員和兩位研究助理同時閱讀，在閱讀受訪者的求學經歷中，經過四個人想法的相互激盪，而對訪談資料有更多不同的詮釋。

第三重即理論的三角校正。有很大的部分是研究者所持的理論觀點。研究者對十五位受訪者所做的詮釋，有很大部分是取自社會學社會流動的因素，在分析資料時同時運用社會學中的功能論與衝突理論，學校教育是促使社會流動或是再製社會階級？對資料的詮釋亦輔以家庭、個人、社會的觀點。

### 五、研究倫理

爲尊重受訪者人權，恪守研究倫理，本研究採取以下方式：

- (一) 訪談實施前設計同意書，將研究目的、訪談大綱、訪談方式明確告知，俟受訪者同意後實施訪談。
- (二) 訪談時之錄音均事先徵得當事人同意。
- (三) 研究報導對當事人及情境之描述具有

相當程度隱匿性。

(四) 所得資料的分析，盡可能真實呈現，不過度解釋與推論。

## 肆、訪談結果分析

本章呈現本研究十五位受訪對象針對其生活史、教育歷程與成功因素之各種認知，並針對訪談內容之初步結果作為主軸，召開南北各一場專家座談會，以求觀點交融密切，能真實反應出國家補償教育在促進社經文化背景方面之影響。本部分為訪談資料與座談資料的統合與整理，分為個人部分、家庭部分、空間霸權部分、對老師觀感部分、補償教育部分、文化創生等六個方面來呈現：

### 一、個人部分

#### (一) 進入更高教育階段之動機

分析本研究十五位受訪者，在談到為何想要向上流動，或是努力唸書時，大多呈現出兩種思維，一是為了擺脫貧窮，二是人為楷模因素，然人為楷模因素部分又分正向及負向的人為因素兩種。

許多受訪對象從小出身於偏遠地區之農漁家庭，必須在學校教育時間之外的時間，譬如上學前、放學後或是寒暑假時從事家務以及農、漁事。或是因為家境過於貧窮，見到家人為了生活、為了讓自己繼續唸書而無法兼顧生活基本的品質。這樣的生活經驗讓受訪者從小便深覺自己並不喜歡這樣的生活，希冀能夠擺脫貧困的生活，向上流動。

我們要逃離這樣一個不利的條件，那我們也感觸到我們的童年這樣的不利，我們為了要讓我們的後代的兒女能夠有所改

變，那要靠什麼，就是要靠我們職場上面的改變，這樣的努力啦（20050831-i9-a6）。

就覺得自己家裡怎麼那麼窮困，人家同學都去哪裡玩，去哪裡看電影之類的，好幾次自己都心酸掉眼淚，就掉到我田上，我這輩子絕對不要去種田（20050816-i3-a6-3）。

#### (二) 教育及社會楷模因素

楷模因素可分為正向因素，與負向因素兩方面，皆能激發受訪者之向上流動動機。受訪對象所受到對向上流動之正向影響，在心理層面是多面向的。譬如對於父母親之勤勞持家感同身受，希望能夠在學業上或教育成就上，滿足父母的期許與要求。

表現不好會對不起她，因為她也是應該也是言教身教吧！因為她替我們兒子們所做的一切，這樣的鼓勵自己要好好的努力，要好好的讀書（20050815-i2-a18-2）。

許多受訪者在面臨較為敵意的環境，譬如同學親戚間的競爭、歧視等等因素，會轉化成為一股向上的動力，希冀能藉著教育成就的獲得，改善所遭受到的不愉悅經驗，換取自尊。

對我來講，我很久才有弟弟妹妹，我經常被人家欺負，因為沒有人保護我，只有我一個，所以我一直覺得只有從功課上，取得大家的尊重！才不會被人家欺負，所以我很努力！所以同學都很尊重我！所以一路走來唸書都很努力！人家欺負你的時候，我就會想說，我一定要比你強！我是這樣（20050809-i10-a5）！

### (三) 成功者之個人特質

有幾位受訪者認為自己在社會流動上能夠成功，是因為自己個人特質的因素，譬如資質或是信念、領導能力等，並且自認這樣的特質是不因為環境貧困而凸顯激發，而是受訪者本身的特質所致。也許是因此而表現傑出，受到家中長輩或是老師的正向鼓勵，故能在教育成長上持續保持優越的狀態。

我是很喜歡念書，只是那時候我對數學比較有興趣！心算我每次算都算得很好，在班上也都是前五名這樣！至於喜歡讀書，我在小學沒想過可以做什麼！只是老師要我們去學！只是我很認真了（20050809-i10-a6）！

有的受訪者在人格特質上抱持著某些信念，在面臨到逆境時會努力堅持下去，也會在平時產生一股很大的維持力量，促使自己努力唸書。

我相信富裕可以讓人心腐敗（20050802-i1-a2）。

我們基本上的條件比人家弱一點，所以說在班級上也比較乖，其實這個就是人格特質的關係，有些人他就好像一種叛逆嘛，可是我們是維持在一種比較弱勢的，我們就比較認命，啊媽媽就這樣講，媽媽就在家裡面也這樣講，那就是這樣教我們，什麼事情他就會講你們是沒有爹的孩子，所以就是說你們要怎樣，要勤快一點要怎麼樣的，基本上媽媽也是這樣子的薰陶，然後遇到好老師，也這樣的給我們（20050831-i9-a12）。

### (四) 個人心理、情感與人際層面

此部分呈現在一般社會流動因素中從未出現的一個面向：私人情感。這個部分

在以往常被入際關係、同儕關係與親情（由愛情轉變到夫妻之間的親情）所包括，進而被忽略不談。對於已經在人生過程中成功的受訪者來說，這樣的資料通常不會輕易洩漏，只在言談之中輕輕帶過。

成功因素文獻中有意無意忽略學子可能存在的重要因子：情感，或許轉移到「家人」或「重要他人」身上，但絕對極少呈現出這樣的說法。情人、親密伙伴之間的鼓勵與承諾，常常會成為非常重要的影響因素卻又難以在短暫的訪談中透露出來，但此一因素的存在與重要性，實不容忽略。

## 二、家庭的部分

家庭是社會的縮影，也是最直接牽涉到成功者個人和國家教育之間關係的中介變項。從多數文獻資料亦顯示家庭經濟狀況足以在學童培養過程中產生重大影響。本節呈現訪談研究對象過程中所發現的一些家庭因素，是哪些方面影響到受訪者之社會流動，及追求成功的歷程。本節歸納出三個因素，分別是家庭的負面力量、家庭的正面力量與父母的期望。

一般說來，早期台灣社會普遍貧窮，家庭經濟壓力重，依勞動力資本概念來看，家中需要小孩幫忙家務、分擔工作。這種情況在早期的蘭嶼離島更是明顯，並呈現出特殊的「族群」因素思維。

訪：那爸爸媽媽會不會反對你們都沒回家幫忙？

受：會啊！那時候很多同學都被帶回去了！在我們桌上抗議！哭阿鬧啊！抗議孩子還要為你們念三年的國中（20050809-i10-a8）？

教育投資來源短缺，父母冀望小孩盡早投入貼補家用的行列，所以常得犧牲假日或課後時間來工作。如此一來，受訪者在教育投入的部分相對其他家庭的小孩，就顯得較為不平等。經濟的短缺促使父母不鼓勵小孩往教育方面繼續發展，採取較為消極的態度，而本研究的受訪者面臨這樣的情境，卻能選擇以積極樂觀的態度面對，使自己在學業方面可取得優勢。

另外，就如同前面所述，許多家庭方面的負面因素，卻可能產生出正面的影響，不論是被迫在教育上求得向上流動的可能性，或是在心理上形成一種力爭上游的個性與認知，許多對於本研究中的受訪者而言，信念與逆境，都是促使自己努力力爭上游的主要原因。

但是我們這個不利的兒童呢？哪裡有錢去交補習費，因此在這種情況之下，在這種反覆練習啦，老師特別加強的啦，我們就是在排擠在外的，人家在參加，我們也沒辦法參加，因為沒有錢嘛！所以這樣一個基本典型裡的時候，憑良心講啦，他的發展性不見得比那些人差啦，但是基本上的那個時候的基本上的出發點有不公平的嘛！好！不公平的時候，我們在那個時候有可能是跌倒的，但是跌倒了以後就沒啦，阿沒有跌倒的時候就你看看，我們的發展通常都比他們好（20050831-i9-a4-1）。

而深處逆境卻勇於面對逆境的韌性，讓受訪者甘之如飴的面對自己的教育過程。學校教育在這些背景不利的小孩身上，所造成的一些幫助，雖說不是很直接的幫助，但是少了這些水電、課後閱讀場所的提供，或是學校資源的對學生開放，學生的不利背景可能只會雪上加霜。

一般說來在父母期望的部分，父母還是期許自己的小孩能夠念就要念到最好，能夠好好的改善目前的環境。

我國中一年級就被灌輸說，你只要能考上台大醫學院，就會有一個人，拿著很多的錢跟一個很漂亮的小妹妹到你家，這就是南部的一個觀念（20050822-i13-a4）。

雖然家境貧窮，父母對於子女教育仍採取積極態度，也非常肯定教育在社會流動上的功能，也普遍抱有藉由教育能改善目前生活的態度。而在這個部分，父母的人格風範與教育信念，就成爲了左右受訪者幼時採取積極態度面對教育的一大主因。此外，在訪談中，不論是男受訪對象還是女受訪對象，在其生長的過程中，或多或少都有感受到肇因於性別差異所做的教育犧牲。

### 三、空間霸權部分

本節所表示的空間霸權是指國家基於資源分配、意識形態下，對於地區之空間偏遠程度所採取的不同程度處理意識。受訪對象中有許多來自偏遠鄉村，或是偏遠離島（金門、澎湖、蘭嶼等地）。依新結構論-空間模式的觀點，本研究發現這些地區的小孩受到都市與鄉村的空間不平等待遇，理論上必須是補償教育特別關照的地方。雖然我們從訪談的內容中都可以見到國家補償教育的影子，但是本地區受訪對象幼時的受教育過程仍然是充滿艱辛，都市-鄉村間的空間霸權力量更是無時無刻的顯現在這群孩子的身上。

因此在離島偏遠地區表現較好的學童，都會被鼓勵去從事公職，已擺脫上一

代的經濟困境。偏遠地區的學童必須承受一般都市學生不必受的苦，如：交通，出發點即不公平，空間的剝奪錯置造成學習的障礙。

爸爸媽媽給我們的觀念，像我媽媽就是從小就跟我們講說，他會給我們設定目標，就是恩當公務人員，因為在金門，金門大部分不是種田不然就捕魚（20050815-i2-a3）。

#### 四、對老師觀感部分

老師身肩知識傳承之重任，除此之外更肩負起將國家補償教育相關政策、公費制度、優惠專案等訊息傳遞給需要的學童之告知義務。因此在受訪者的成長經驗中，所遭遇到的教師角色與所給予的觀感，便成了十足重要的一項資訊，足以影響教育在受訪者生命中的角色。

所有受訪對象所接受的課後補償教育都是免費的。在原住民教育方面，蘭嶼地區的老師早在國民教育開始之後就已經在當地實施免費的課後輔導，算是國內最早的自發性免費補償教育，這樣的精神是值得我們感佩的。

對於老師的正面印象來自一些面向，譬如老師的風範氣質、老師教學認真、老師有良好的教學方法、老師對學生的重視等等原因。受訪者對於當年特別認真的老師，或是特別有氣質的老師都相當的有好感，皆呈現出一股想要向其學習的動力，甚至是崇拜的心理。老師對受訪對象的照顧，有時是出於疼惜與愛護，有時是因為功課好所給予的一些班級任務，老師這樣的對待，都會讓學生自認受到老師的特別照顧，而願意在學校表現上努力賣力，以換取心理上的滿足。

#### 五、補償教育部分

本節針對研究對象對補償教育的認知，以及對補償教育的觀感做分析。以下分別從學校以外的教育力量、對補償教育之認知、對補償教育之正面觀感、對補償教育之負面觀感，以及對補償教育中師資部分的看法切入，還原補償教育在本受訪對象生命史上所產生的影響。

##### （一）學校以外的教育力量

本部分呈現在學校教育之外，補習教育及參考書籍的角色。國家教育資源理應充足，考試制度也應該能夠在正常教學的前提下達到普遍的公平。然而多年以來，國家教育並不能在入學機會上達到完全平等，在資源分配上也無法平均達到每一地區的需求，以致於學生對於私人機構的補習班，或是偏遠地區的宗教團體之依賴，甚至超過國家補償教育所能提供的程度，這樣的現象的確值得我們謹慎思考。

##### （二）對補償教育之認知

在受訪對象中只有出身在離島地區的對於國家補償教育會比較有認知，譬如澎湖離島生可以保送台南師範學院、高雄女子師範學院（國立高雄師範大學）前身等，也知道離島的學生在全國性的考試中享有加分政策的優惠。

除了保送制度之外，以往的補償教育中還有公費的制度，在生活費及書籍費方面補助學生，以減輕學生家庭經濟的負擔，也因此藉以吸引貧窮的優秀學生投入教職或公職。受訪對象的貧困，必須讓教育就讀方面的考量精打細算，甚至是被迫放棄。而公費制度所提供的職業皆為時代氣氛下優質的選擇，也因此吸引許多受訪對象父母的喜愛。

所以大多對於補償教育有認知受訪

者，皆會對國家以往的公費保送制度抱持著較高的評價，也肯定補償教育幫助了不少貧困的學生。因此，要落實補償教育的實施與效果，全面的推廣週知是最基本、也最需要加強，努力去做到的一點。藉此，受訪者普遍對此項補償教育政策持有正面態度，並希望這樣的制度不應該被廢除，不論是哪一種藉口（如國家財政拮据、社會無法實行公平正義等），基於保障社會文化背景不利的學生成長，這樣的一個制度都該在檢視後予以保留。

在國內許多偏遠地區的教育層面，師資的缺乏、師資的流動率高、師資的素質不整齊，一直都是國內補償教育一直無法真正落實，發揮功效的主要原因。受訪對象對於這一點有都身有同感，並提出自己認為師資部分所該改進的地方。早期的離島、偏遠地區師資參差不齊，造成教育成效普遍低落，也讓受訪者對於教育從小就缺乏信心。而隨著時代的變遷以及對教育品質的需求，符合資格的教師以及充滿熱誠的年輕教師逐漸投入離島、偏遠地區執教，初步改善文化背景不利地區之現況。

然而在真正實施的層面裡，也是親自接受過國家補償教育的受訪對象才能感受到一些負面的真實觀感，譬如離島偏遠地區設備經費的問題叢生，經費不是不足，就是過度浪費，沒有收到具體的效果，亦未考量到經費審查上的空間差異。比較特別的，對於補償教育的學制銜接方面，許多受訪者有獨特的見解。他們的訪談中透露出學制的粗糙，只注重菁英教育，排斥職業教育，殊不知職業教育是符合較多數社會背景不利的學生，只是常年在菁英教育的大旗下，加上只有優秀善於讀書的學生能被鼓勵，許多在教育競爭下的學生早

就被制度給提早淘汰了。

受訪對象在這裡指出了一項很重要的觀察，就是「需求」的問題。國家補償教育一味一相情願的投入，並沒有真正考量到學生的需求。受訪者表示公費制度必須恢復，增加誘因與控管，期許優秀具熱誠的年輕教師投入國家補償教育的行列。

現在因為公費生取消，那師範院校的體系的公費生取消，他這一條教職沒有上去了之後，他待在社會上要跟其他不同大學來競爭那他可能比較困難，因此就像早期這些教育的基層人員，是IQ好會讀書，但是家境比較窮，相當優秀的，但是現在改變成這樣的話，公費生跟自費生你看那分數的落差就會差很大，無形中過來的師資降低了，水準下降了，水準下降了感應到學校裡面來，對國家不是利多（20050831-i9-a8）。

## 六、文化創生的力量

本節將分為兩個部分探討，第一個部分就是受訪對象在成功之後，願意替社會、文化提供一個傳承、回饋的力量，他們是如何去規劃這樣一個遠景。第二個部分就是針對受訪對象所提出的一些面向做分析與整理，希冀能夠達到一個最基本的完整，以呈現出補償教育在社會流動的達成上所形塑出的面貌。

受訪者在接受了國家補償教育的幫助之後，逐漸的在社會上獲得成功，並也試圖思索文化創生的力量。他們認為得之於社會，也就希望能夠盡自己的一份心力，將自己的果實播灑在自己所能影響到的範圍。當然這樣文化創生的力量不但會回饋在部落與文化裡，還能傳承下去給自己的下一代，這就是社會流動、代間向上流動

的最可貴特質了。受訪者更認為只要國家給了背景不利者這樣的機會，他能夠藉此向上成長茁壯，之後他就會將這樣的力量轉化為一股對社會文化強而有力的正面回饋，讓文化創生的力量永遠生生不息的傳承下去。

學生所處的學區是一個接受教育品質良窳的重要指標，社經背景佳的學生可以自由進入其他學區就讀，社經背景不佳的學生則得在學區內，不論好壞，接受該學區所提供的教育資源。這樣的社會功能就已經存在了許多正義上的不公平。

因此在許多受訪者的眼中，文化創生的力量還包括將社區整體營造起來，以加強學生對社區文化的向心力與認同感，提供一個純淨、安全，具學習力的社區給背景不利的學生。

有些受訪者認為學校教育其實都是靠

自己，教師的責任與教學能力其實影響不大，這是一個十分值得警惕的警訊。就當教育界的研究欣欣向榮，每每以研究成果顯示教育在國家、社會及個人成長方面佔有極重要角色之際，這樣持反面意見的聲音並不在少數，此種現象值得深思。

## 伍、結論與建議

本章針對研究結果作出十項結論與九項建議。結論部分將以研究結果所呈現出來的模式圖，作為全部研究的成果架構（如圖1）；建議的部份針對研究過程中所發現的問題，提出往後政策制定的參考與可供研究的方向。

### 一、結論

根據訪談資料分析，本研究歸納出社

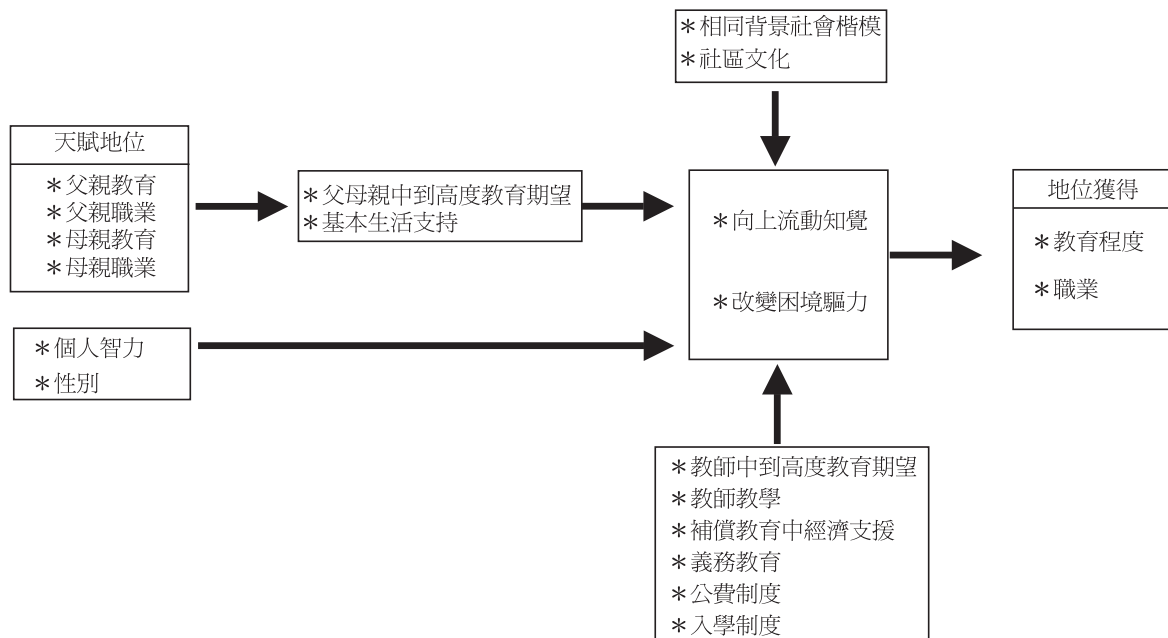


圖 1 社會背景不利者之社會流動途徑圖（研究者歸納研究結果）

會背景不利者之社會流動途徑如圖3所示：

- (一) 受訪對象之社會文化背景之不利現象，雖能造成社會流動上的障礙，卻不是直接的因果關係。在成長過程中家庭的經濟狀況、支持系統、學校或家庭中的學習資源豐富度，以及學習時間投入多寡等因素，皆為影響社會流動之重要中介因素。研究發現，家長只要具有中度的教育期望，並能提供子女在學習與生活上基本需求，即可形成向上流動之動因。
- (二) 教育因素在受訪者之社會流動上並未成為最主要因素，但受訪者普遍對教育抱有高度肯定信念。成就動機與自我信念已成為受訪者自認向上流動之主因，在消極面是為了改善不利之境況，在積極面則是體認到改變社會地位之必要性。此項發現證實個人社會流動過程中社會心理動力的影響力。個體並非完全複製了其先天地位，如同認知與人格模式與社會心理模式所言，心理能力、重要他人與情緒穩定性，更具有促進社會流動的力量。
- (三) 父母教育程度與經濟背景，和受訪者之社會流動並無直接關係。在心理特質之影響方面，父母若能提供中-高度的教育成就期望，或是基本的經濟支援，即能對社會流動產生正面影響。
- (四) 國內補償教育僅某程度顧及族群弱勢平等精神，卻疏忽經濟弱勢學生之照護。只問「投入」，不問「產出」；只問「設立（優惠政策）」，不問「輔導與銜接（學制的銜接與畢業後的輔導就業）」；只問「求同（對優惠條件含糊籠統設定）」，不問「顧異（卻無法針對有個別需求的學生來進行相

關措施)」。

- (五) 公費制度的廢止並無法達到所謂的公平，只會讓文化背景不利的學生處境更為艱難，難以向上流動。而受訪者咸認為弱勢族群加分政策、獎學金、生活補助金，與相關科系加分政策有持續且應擴大之需要；早期補償教育措施中似乎以此項保送制度較有實質效益。
- (六) 受訪者感知到補償教育幫助者，以離島地區出身者為多，此與離島相關優惠政策有關之直接幫助有關。又文獻顯示教育優先區之經費投入為偏遠地區多於離島地區，但在受訪者心理上卻無法有相對應之呈現。
- (七) 受訪者對教育的觀感好壞取決於其生命經驗中所遭遇過的教師之表現與作為。教師在輔導學生瞭解、接受國家補償教育相關事項上尤其具關鍵性角色。故教師角色之良窳影響補償教育政策之成效至鉅。
- (八) 教育已扮演若干居間調節之功能。教師只要維持正常教學與適時鼓勵，即可激勵背景不利學生，或是學校提供適度競爭的機會，增加弱勢地區學生較多的參照標準，以增加學生在學校中的成就感，增加學生自信，便能成為其向上流動之助力。
- (九) 在社區文化的部份，學校當地之升學風氣與社區裡的楷模，足以成為學生向上流動之重要因素。
- (十) 在教育優先區之成效方面，課後輔導部份普遍獲得正面評價；而在親職教育方面，應針對特定目標對象加強輔導，並能確定經費來源之穩定性。

## 二、建議

針對上述結論，本研究提出了九項建議，呈現地方對國家補償教育之反應與訴求，也將後續的研究與可能改進的方向做一訴求的提出。

- (一) 教育行政單位應落實專款專用原則，建立追蹤考核制度。重新訂定資源背景不利之定義，將經濟弱勢、破碎家庭（單親、隔代教養、外籍大陸新娘）不利因素列入，以期資源能真正用於目標對象之上。
- (二) 為維持弱勢學生之競爭力，應恢復早期保送公費制度，比照特殊學生入學方式，以協助一定學業水準之不利地位學生。
- (三) 學校組織與教學符合教育機會均等原則：如教師正常教學、提供補救教學、發展可增進學生成就感與自信心之學校特色。
- (四) 偏遠地區師資良窳影響學童向上流動至鉅，應從相關師資培育公費制度之保留、原鄉分發、服務年限及薪水優惠等措施重新評估。學校行政單位身為補償教育之宣傳者，應負起確實宣導、幫助有需求之學生申請之責任。
- (五) 要重拾教育在社會向上流動的決定性因素，必須確立教育輸出的績效、教師角色之提升及管道銜接之暢通。
- (六) 著重形塑學習型社區，善用教育優先區之經費於社區總體提升，如強化社區閱讀風氣，鼓勵適度競爭等。
- (七) 針對教育優先區指標進行相關研究，以建立有助於改變背景不利現象的指標及對應策略；改變目前以補助經費為主的作法，兼顧制度與文化的設計；並結合其他社會組織共同推動。

此外，針對目前經費較多的單一項目如課輔、親職教育進行評估，發展更有效的策略；可根據本研究之質性成果發展更進一步之問卷，以蒐集更全面之資料；在研究對象方面，可聚焦於以往未列入背景文化不利之單親家庭、家暴問題之對象。

- (八) 教育優先區之親職教育功能應予以強化，協助家長建立合宜之教育期望，並提供社區成就楷模。
- (九) 蘭嶼地區匯集族群不利、偏遠不利及離島不利等因素，在本次研究中提供了最多面性的參考意涵，建議可再進行專案研究。

## 參考文獻

- 李明村（2004）。高雄縣國民中小學執行教育優先區計畫現況研究。國立高雄師範大學工業科技教育研究所碩士論文，未出版，高雄市。
- 李淑卿（2004）。教育優先區計畫實施現況及成效之研究：以台北縣國民中學為例。國立台北市立師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，台北市。
- 李緒武（1993年9月11日）。保障教育機會均等。中國時報，第7版。
- 林生傳、鍾蔚起、魏慧美（1993）。中等教育階層化之研究：高級中學升學率之實徵分析與探討。行政院國家科學委員會專題研究報告，編號：NSC 81-0301-H017-01-J1。
- 姜添輝（2002）。當前課程改革的社會階級公平性議題。教育研究月刊，101，39-59。
- 翁禎霞（2005年9月13日）。寒門子弟免費

- 上補習班。聯合報，C1版。
- 張煌熙（1995）。為平等而設計：美國補償教育方案之經驗與啓示。初等教育學刊，4，111-122。
- 許嘉猷（1982）。出身與成就：臺灣地區的實證研究。載於社會科學整合論文集，中央研究院三民主義研究所。
- 郭喬心（2003）。國小原住民校長生涯歷程之分析--四個校長的故事。國立屏東師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，屏東市。
- 陳正昌（2005）。社會階層背景與大學入學機會。載於第三屆社會理論與教育研究學術研討會論文集，國立屏東教育大學，屏東市。
- 陳克惠（2002）。從社區現象談原住民教育成就--以曙光社區為例。國立東華大學族群關係與文化研究所碩士論文，未出版，花蓮市。
- 楊瑩（1995年3月）。一九九八年以後英國的教育改革。發表於國立台灣師範大學教育研究中心主辦之「邁向新世紀的教育改革」研討會，台北。
- 黃毅志（2003）。「台灣地區新職業聲望與社會地位量表」之建構與評估：社會科學與教育社會學研究本土化。教育研究集刊，49（4），1-31。
- 萬曉芳（2000）。我國教育優先區資源分配準則之研究。國立中山大學公共事務管理研究所論文，未出版，高雄市。
- 劉阿榮（1996）。教育優惠與階層流動：台灣原住民教育優惠政策政策析論。原住民教育季刊，4，1-21。
- 劉曉萍（1999）。原住民人才培育的多元觀點--從一位神學院院長的學習歷程談起。國立東華大學教育研究所碩士論文，未出版，花蓮市。
- 蔡慧君（2002）。原住民知識精英之學校經驗與族群認同。國立台灣師範大學教育研究所碩士論文，未出版，台北市。
- 蕭鳳玉（2003）。六位女性漢族教師在原住民學校的生活經驗。國立花蓮師範學院多元文化研究所碩士論文，未出版，花蓮市。
- 瞿海源（1982）。勞力市場與出身對成就之影響。中央研究院民族學研究集刊，53。
- 瞿海源（2005）。社會階層與個人教育（1910-1970）。載於第三屆社會理論與教育研究學術研討會論文集，國立屏東教育大學，屏東市。
- 譚光鼎（2002）。原住民學生適應與流失問題--新竹縣原住民學生的探究。原住民教育季刊，27，45-68。
- 蘇岱崙、黃任膺（2005年9月14日）。三萬多清寒生 靠民間助學。蘋果日報 A2。
- Alan, C.K. (1989). On the social psychology of social mobility processes. *Social Force*, 68(1), 18-25.
- Calvo-Armengol, A. & Jackson, M.O. (2004). *Like father, like son : Labor market networks and social mobility*. Retrieved July 8, 2005 from <http://www.hss caltech.edu/~jacksonm/Jackson.html>
- Carlson, E., O'eilly & Fran, E. (1996). Integrating Title I and special education service delivery. *Remedial & Special Education*, 17(1), 21-29.
- Collins, R. (1971). Functional and conflict theories of educational stratification.

- American Sociological Review*, 36, 1002-1019.
- Edward, L.M. & Gary, N.(1998). The effectiveness of the Title I Compensatory Education Program: 1965-1997. *Journal of Education for Students Placed At Risk*, 3(4), 317-335.
- Hamovitch, B. (1999). More failure for the disadvantaged: Contradictory Africa-American student reactions to compensatory education and urban schooling. *The Urban Review*, 31(1), 55-77.
- Karen Van Der Zee; Melanie, T. & Lolle, S.(2002). The relationship of emotional intelligence with academic intelligence and the Big Five. *European Journal of Personality*, 16, 103-125.
- Keith, R. K.(2000). A research based model for a developmental education program and its mathematics component. *Education*, 120(3), 442-448.
- Kim, J.O.(1987). Social mobility, status inheritance, and structural constraints: Conceptual and methodological considerations. *Social Forces*, 65(3), 783-805.
- Maris, A. V. (1999). Do federal compensatory education programs really work? A brief historical analysis of Title I and Head Start. *American Journal of Education*, 107, 87-209.
- Ola, L. ; Kristen, R. & Oddbjon, I.(1982). Status attainment in urban and rural labour markets. *Acta Sociologica*, 25, 269-282.
- Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. CA. : Sage.
- Thomas, A. D. (2002). Life course risks, and mobility consequences: A comparison of Sweden, Germany, and the United States. *American Journal of Sociology*, 108, 267-309.
- Ysseldyke, J.G. & Kristin(1996). Integrating the special education and compensatory education systems into the school reform process. *School Psychology Review*, 25 (4), 418-430.

教育資料與研究雙月刊

第68期 2006年2月 頁197-220

## 海外僑生回國升讀大學之志願傾向、 在學情況與其學業表現

蘇玉龍 許雅惠 李 信

### 摘要

本研究主要在分析近年來僑生回國升讀大學之志願傾向、分發報到在學情況，以及其學業成績的表現。以目前僑生申請回國升讀大學之主要途徑——「大學暨僑大先修班海外聯合招生委員會」之分發梯次為比較分析的基礎，發現：來自不同地區的僑生，其志願傾向、報到情況、及其學業表現等，均有明顯的特徵及差異。藉由海外聯招實務經驗的統整，本研究提出針對僑教主管單位、招收僑生之大學及其輔導單位、與海外聯招會的實務工作等提出具體建議，並強調：招收海外僑生回國升學，是我現階段強調與國際接軌，積極擴大招收外籍生不可或缺之珍貴經驗。

**關鍵字：**僑生、海外招生、志願傾向、學業表現

---

蘇玉龍，國立暨南國際大學教授兼教務長，海外聯招會總幹事

許雅惠，國立暨南國際大學副教授

李 信，國立暨南國際大學助理研究員，海外聯招會秘書組執行幹事

電子郵件為：yosu@ncnu.edu.tw；yhds@ncnu.edu.tw；sheer@ncnu.edu.tw

來稿日期：2006年1月14日；修訂日期：2006年2月9日；採用日期：2006年2月21日

# The Orientation and School Achievements of Overseas Chinese Students Studying in Taiwan

Yuhlong Oliver Su   Yeahuey Sheu   Hsin Lee

## Abstract

Recruiting overseas Chinese students to study in Taiwan colleges has long-standing reputation for fifty years. This article is concerned with the policy, regulations, measurements, and achievements. Students from different areas have been investigated about the orientation, and academic performance. The recruitment process could provide valuable help in channeling international education, especially in facilitating foreign student exchange. An increase in the student number in addition to graduate programs is thus proposed.

**Keywords:** overseas Chinese students, recruitment, orientation, academic performance

---

Ynhlong Oliver Su , Professor , National Chi Nan University

Yeahuey Sheu , Associate Professor , National Chi Nan University

Hsin Lee , Assistant Reserch Fellow , National Chi Nan University

E-mail: yosu@ncnu.edu.tw ; yhds@ncnu.edu.tw ; sheer@ncnu.edu.tw

Manuscript received : January, 14, 2006 : Modified : February, 9, 2006 : Accepted : February, 21, 2006

## 壹、緒論

我國僑教政策之目的在於培養海外華裔人才，基於憲法精神、歷史淵源、文化傳承、國家長遠發展及整體利益，秉持「凡中華兒女均應有就學的機會」、「華僑為革命之母」、「無僑教即無僑務」之理念，我國推展僑教政策，已有顯著的成效。尤其半世紀以來，僑生畢業返回僑居地服務，已在當地政經文教各界綻露頭角。僑務委員會（2005）委員長張富美曾明確地指出，僑教工作是海外華僑和臺灣之間血脈維繫的臍帶，輔導僑生回國升學更是僑教政策中最重要的一環。而長期觀察僑教的學者劉興漢（1991）、高崇雲（1999）、夏誠華（2005）等人更指出，輔導僑生回國升學是政府一貫的既定政策，僑生回國升學的正功能，亦普遍受到肯定。因此，持續鼓勵僑生回國升學，實具有社會文化、政治外交及經濟三種政策層面意義，無異成為我國今日處於國際競爭地位深遠而有力的根基。

回顧自四十學年度起迄今，海外華僑子弟回國升學人數已達十六萬人次，遍布五大洲，近七十個國家地區。根據教育部統計處（2005）資料顯示，九十三學年度在學僑生共計10,321人，其中就讀於大專院校者達9,014人，顯示僑生回國升讀大學校院者佔絕大多數。面對如此龐大複雜的學生來源，五十多年來，已累積建構了一套因應各地僑情需要、或配合時勢發展的重要制度及招生經驗，無論在招生宣導、海外測驗、成績採計、及分發方式等等，均有具體的措施與做法。

「大學暨僑大先修班海外聯合招生委員會」（以下簡稱海外聯招會）乃為因應大

學法及其施行細則的修定，於八十四學年度組成，是現今我招收海外僑生最重要的組織。海外聯招會秉持分區不同考量之原則，制定招生辦法，並依海外地區學制、學習狀況及升學條件等之不同，分為「申請制」及「測驗制」兩大方式。溯自海外聯招會未成立以前，教育部會同相關單位辦理僑生升讀大學之分發，即分別受理各地區之申請，並以不同梯次辦理分發。例如：馬來西亞僑生具華文獨立中學統一考試文憑者，採計其會考成績分發，不另舉辦測驗；又如日本韓國當地設有僑校、或海外台灣學校學生，因其教學及課程內容與國內高中同步，測驗科目乃與國內相同；而泰國、新加坡、菲律賓等地因無僑校，學習環境較為困難，則舉辦綜合學科測驗；一般免試地區（如美國、加拿大及歐洲、非洲、澳洲等地）則因國家眾多，學制迥異，且申請人數較少，又分散各地，無法舉行統一測驗，而視為一般免試申請地區，採計其中學最後三年學業成績；至於僑大先修班學生、印尼輔訓生、緬甸來台測驗生等則依其已來台的結業或測驗成績分發。

海外聯招會亦秉承此制，分別制定適用不同地區的招生簡章，並因應不同地區於不同時間辦理考試測驗、或依中學成績核算結果、或俟取得結業成績等之各種時序之不同，共分五個梯次辦理分發：

第一梯次「馬來西亞」：持獨立中學會考文憑或STPM、A level文憑者（五月底分發）：

第二梯次「一般免試」：即美洲、歐洲、非洲、大洋洲等免試申請地區（六月初分發）：

第三梯次「海外測驗」：包含港澳及

日本、韓國、新加坡、泰北、菲律賓、及海外台灣學校高中畢業生，於海外施以學科測驗或綜合學科測驗（六月底分發）；

第四梯次「僑大結業」：指僑大秋季班結業生，於僑大至少修業一年，取得結業資格者（七月中分發）；

第五梯次「在台測驗」：指印尼輔訓班結業生、僑大先修班馬來西亞春季班結業生、以及緬甸來台測驗生（八月底分發）。

至於各校學系組之學群歸屬，乃參考國內分類，區分為第一類組：文、法、商類系組；第二類組：理、工、科學類系組；第三類組：農、醫學類系組。

本研究以探討「海外僑生回國升讀大學」為主題，主要依海外聯招會分發梯次及校系類組之不同，分析比較不同地區升讀大學的熱門志願傾向，並瞭解近年來各梯次分發僑生之未報到率、淨在學率、學業表現、以及其休學、退學原因等。期能

在當前競爭激烈的國際教育市場中，將台灣招收海外僑生的經驗，提供給僑教主管單位與各大學校院，作為強化高等教育輸出，增加優勢與競爭機會，研擬全球招生政策、建構招生工作模式的實務參考。

## 貳、文獻探討

本研究所稱之僑生，係依據「僑生回國就學及輔導辦法」第2條規定，凡在海外出生連續居留迄今，或最近連續居留海外八年以上，並取得當地永久或長期居留證件及能獲得當地政府發給回程簽證者。亦即，郁漢良（2001）認為廣泛地指「旅居海外僑居他國，不論是否已取得當地國籍，甚或在海外出生之華裔子弟，均統稱為『僑生』」。香港、澳門情況特殊，依規定得維持比照僑生之既有權益。本研究所稱之「僑生」，乃「港澳生」及「僑生」之統稱，且向海外聯招會申請升讀大學者。

海外僑生每年申請海外聯招分發之總

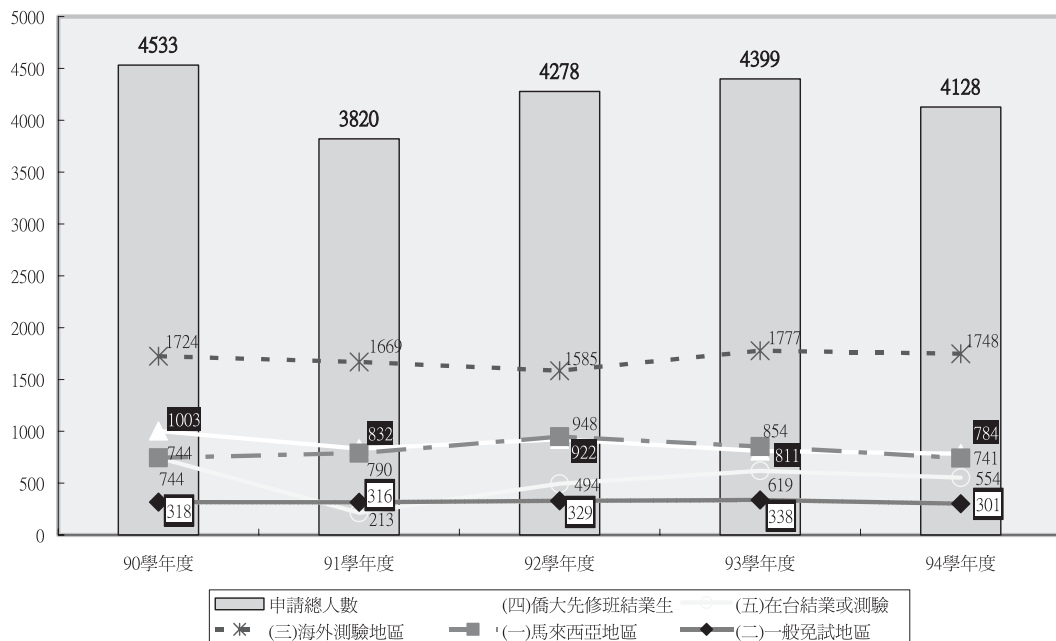


圖1 近五年來海外聯招會各梯次申請人數<sup>1</sup>

資料來源：九十四學年度大學暨僑大先修班海外聯合招生委員會第二次會議紀錄

人數約在4,000人左右。其來源向以東南亞及港澳地區居多，若按分發梯次計（圖1），近五年來「海外測驗」人數最多（約佔總人數1/3），九十二年人數稍減，九十三年則略有起色，大抵維持在1,700人左右；而「馬來西亞」及「僑大結業」之總人數並列第二，但皆有逐年減少之跡象；「在台測驗」以九十一學年度最低，係受當年緬甸停招影響；「一般免試」申請人數最少，頂多維持在300多人。總體來說，申請人數各梯次間增減互見。

僑生申請人數消長，陳金雄（2001）認為顯然是僑居地及海峽兩岸之間隨著政經情勢變化，所產生的「推力」及「拉力」的交互作用過程，歸納起來包括：經濟因素（如來台生活費漸高、各大學學雜費逐年調漲、已取消減免僑生學雜費等）、政治因素（如台灣文憑不受僑居政府承認、部分僑居地限制出境、國內政治生態變化等）、學制改變（如香港的大學激增、東南亞地區盛行的雙聯學制（twin college）、中國大陸積極對外招生、部分僑生得以外籍生名義申請來台等）等多重因素的影響（教育部僑民教育委員會，1996；高崇雲，1999；教育部僑民教育委員會，2001；李信、張進福，2002；林若雱，2003；夏誠華，2005），僑生申請人數有日漸減少的趨勢。

近十年來，隨著大學廣設且新增系組快速成長，招收海外僑生之名額亦急速增加，從表1得知，參與海外聯招會招收僑生

的大學校數、系組，而其名額亦將於九十五學年度首度突破9,000名。

僑生申請升讀大學，依其學歷銜接及分發成績，訂定錄取標準，按成績高低及其所填志願，依序分發。凡其學歷資格未能銜接大學者、或未達大學錄取標準者、或其所填志願已無名額可供分發，一律分發至僑大先修班。近年來錄取大學之比例多維持在不超過70%，若合併錄取僑大先修班計算，總錄取率多在95%左右，如圖2。

各大學提供招收僑生名額及其錄取率，僑生名額使用率僅約33 - 34%之間，如圖3，至九十四學年度更降至30%，顯示目前提供的僑生招生名額總數，遠遠超過申請所需，充分顯示出「粥多僧少」的奇特現象。然而自九十五學年度起，二十餘所技職院校的加入，預期僑生報名人數未必立即大幅增加，而其名額使用率將更創新低。

整體來看，各大學提供的僑生名額使用率頗低，但依據海外聯招會資料顯示，九十四學年度有七校名額使用率達100%（佔全體學校10.6%），但卻有二校系（佔3.3%）未收到任一名僑生；又有414個系組名額全數用罄（佔總招生系組34.2%），但亦有507系組（佔42.0%）未分發到僑生。

至於熱門校系之名額分配，溯自海外聯招會未成立以前，教育部所設之「分發小組」及「僑生及港澳生甄選委員會」即

表 1 九十至九十五學年度海外聯招會招生校數、系組及名額

		90 學年度	91 學年度	92 學年度	93 學年度	94 學年度	95 學年度
大學	招生校數	58	59	61	66	66	97
	招生系組	966	974	1,077	1,161	1,208	1,586
	招生名額	7,324	7,005	7,339	8,141	8,391	9,199

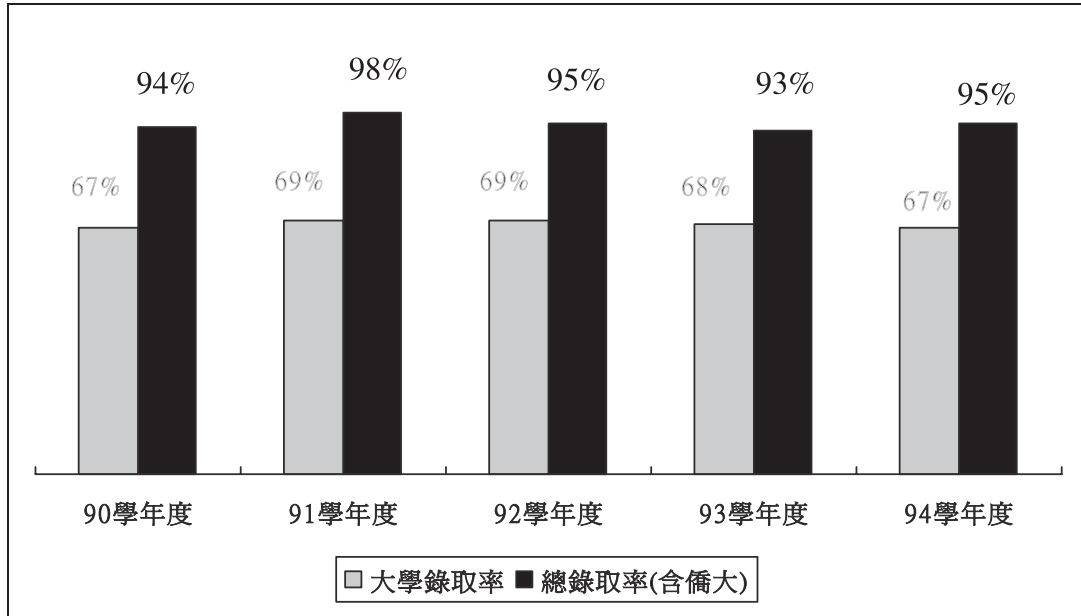


圖2 近五年來海外聯招會錄取率<sup>2</sup>

資料來源：九十四學年度大學暨僑大先修班海外聯合招生委員會第二次會議紀錄

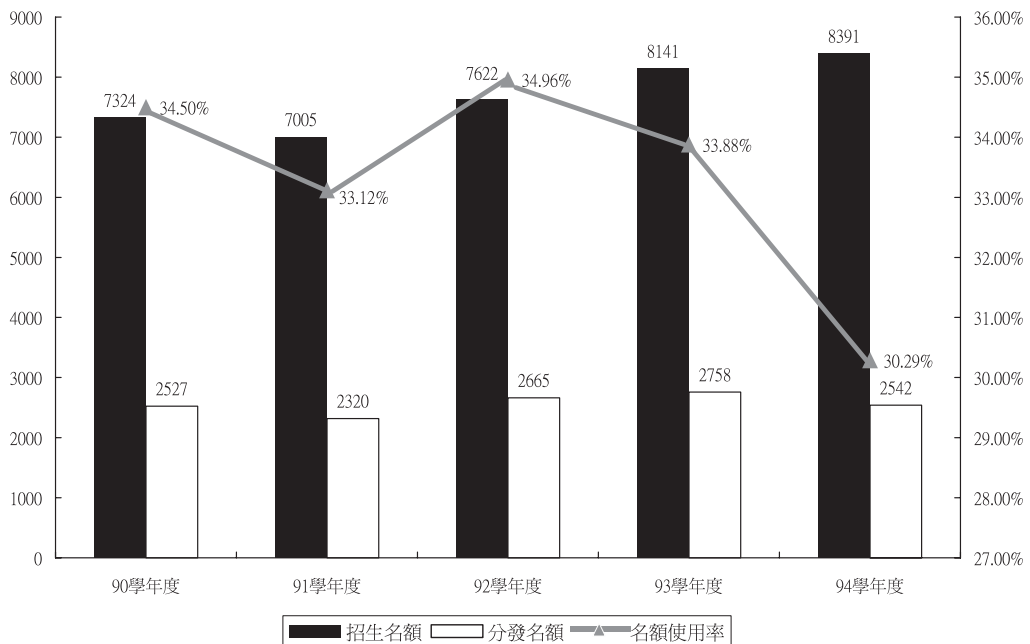


圖3 歷年海外聯招會招生名額使用率<sup>3</sup>

資料來源：九十四學年度大學暨僑大先修班海外聯合招生委員會第二次會議紀錄

開始針對熱門科系如醫科等，酌予分區規定名額分發（郁漢良，2001）。海外聯招會成立之初，亦沿襲此制，將熱門醫學校系名額固定分配至固定地區，若該學年度有新增系所名額，則逐一討論分配至申請人數增加的地區。鑑於校系名額採固定分配制，未能考慮到僑生人數之增減、以及各年度各地區僑生程度之差異，經過海外聯招會多年來的研發比對，自八十八學年度起開始採用「核定率」作為分配名額的基準（自九十五學年度起改稱為「預配率」）。當預配率愈高時，可分發至熱門校系組的機會愈高；反之則愈低。將名額預先分配至各梯次，用以維護各梯次僑生分發校系的公平原則，以免前一梯次將熱門校系名額用罄，影響後梯次者的錄取機會。自九十四學年度起，亦將名額分配結果於報名選填志願前，公布於網頁，使全

球各地僑生得以事先瞭解名額預先分配的情況，期能有助於志願之選填。

目前僑生申請升讀大學共可選填70個志願，為統計累算出僑生的熱門校系，凡選填為第一志願的校系得70分、第二志願的校系得69分、第三志願得68分，依此類推換算，將全部僑生的志願校系得分累加起來，即得各校系的總得分，再依總得分高低排序，即得僑生熱門校系排行榜。

陳金雄（2000）曾對僑大先修班僑生返國就學行為進行調查研究，發現「大學分發名額」的考慮是被該校僑生最為重視的，其次才是語言及生活容易適應等項。此已透露出僑生咸認為：自僑大結業，較容易取得熱門校系名額的訊息；而海外聯招會的確也對僑大結業生給予較高的預配率，其分配名額的結果已獲僑生的肯定。

依據教育部統計處（2005）資料顯

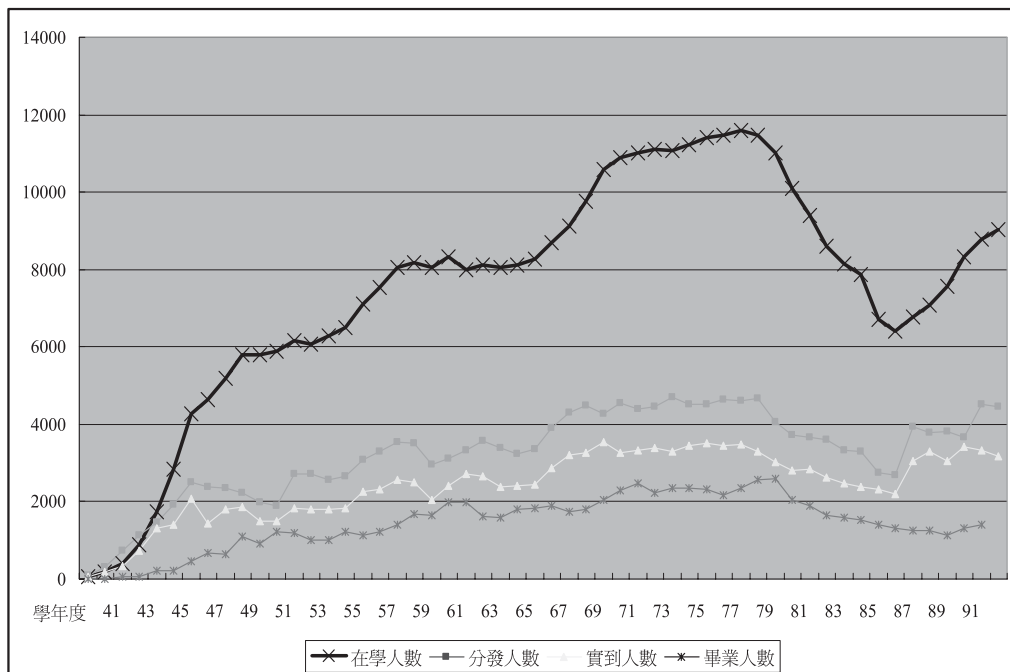


圖4 歷年來大專院校僑生分發、實到、在學及畢業人數<sup>4</sup>

資料來源：教育部統計處（2005）

示，九十三學年度僑生及港澳生就讀大學校院在學人數達9,014人；四十學年度累計至九十二學年度止，從大專院校畢業之僑生人數已達76,613人。由圖4得知，僑生人數持穩定成長，大專院校在學僑生人數於七十八學年度為巔峰期，但八十七學年度竟降到五十四年以前之標準，創下歷史新低。而自八十七學年度以後，大專院校實到及畢業僑生人數之差距逐漸拉大，恐與近年來各大學採「入學從寬，畢業從嚴」之學習輔導策略有關。

僑務委員會最早於47 - 49學年度間亦曾對僑生的學業成績作過調查分析，其結果亦明確指出僑生一年級時成績較低，以後逐年有進步，到了四年級時便進步得很快（引自張希哲，1991）。教育部亦曾針對20所大學院校，由六十六學年度至六十八學年度畢業僑生的在校成績作抽樣調查統計，以不同學院區分，普遍發現隨著年級愈高，僑生學業成績愈好，其人數所佔比例彙整成表2；此外，依據教育部於七十九學年度主動調查「在校僑生休退學及缺課情形、教育部分發新僑生未報到」之調查報告亦指出：

一、未報到僑生之僑居地比例最高者為港澳地區（49%）、其次為馬來西亞（32%）、再其次為緬甸地區（7.8%），其

餘地區均未達5%。

二、休退學及缺課人數中以休學人數比例最高（達63.5%）、退學人數則佔19.5%。

三、休退學及缺課以港澳地區最為嚴重（佔25.7%），其次為緬甸（24.1%）、泰國（11.6%）、馬來西亞（10.8%），其餘皆為10%以下。79年10月在籍僑生休退學者在外打工者241人（佔47.3%），成績欠佳44人（佔18.3%），經濟困難23人（9.5%）。

四、海外考選新僑生分發大學多因分發科系欠理想、與志趣不合、經濟困難、或已考取國外留學或因政治因素無法及時來台，而放棄來台入學機會。

五、部分僑生藉分發入學之便，抵台後因無法適應而放棄註冊入學，逕行在台從事勞務工作。

海外聯招會為瞭解自八十九學年度起採用「預配率」新制，分發僑生之在學情形及其學業表現，分別於九十二年、九十三年向各大學進行調查八十九及九十年分發僑生之報到在學情況及其學業表現，有以下幾個重要發現：

一、「未報到率」是僑生分發錄取後隨即放棄大學入學的直接表現（含改分發至僑大）之人數比。相較於八十九學年

表2 六十六至六十八學年度各學院畢業僑生成績表現

	平均成績不及格（60分以下）				總平均80分以上			
	一上	一下	四上	四下	一上	一下	四上	四下
文學院	12.6%	11.2%	4.6%	4.5%	6.0%	6.0%	27.1%	28.7%
教育學院	17.0%	12.1%	2.8%	5.0%	0.7%	2.1%	19.9%	18.4%
法商學院	26.2%	24.0%	5.4%	4.1%	2.5%	1.6%	17.3%	21.1%
理學院	23.0%	23.3%	11.8%	7.1%	1.2%	2.5%	18.8%	16.5%
工學院	20.2%	14.9%	16.2%	9.1%	2.6%	4.6%	9.6%	18.0%
農學院	18.9%	10.8%	12.2%	4.1%	0%	0%	24.3%	32.4%

度，九十學年度之未報到率普遍較低，顯示僑生報到入學的情形，略有改善。不同年度各地區僑生未報到率均在二成左右；從類組別來看，第三類組有四成未報到，其中八十九年分發之一般免試地區未報到率竟高達76%。

二、「淨在學率」乃排除曾保留入學資格、曾休學、或休學中、已退學等情況，仍正常在學之人數比。整體來看，淨在學率最高者依序為印尼輔訓班、馬來西亞春季班、及僑大先修班結業生，與其均已在台，決心升讀大學有關。淨在學率較低以九十年緬甸地區最為特殊（僅4%），但其未報到率為29%，顯示緬生於入學後流失甚多。其他值得注意的是一般免試地區，八十九年分發第三類組的淨在學率到大四時，僅存17%。

三、「平均排名序」可看出僑生在班上的相對成績，排名順序分數愈低者，表示排名於前段，其成績愈好，反之愈差。整體而言，僑生隨著年級的增加，其平均排名序愈向前推，亦即其學業表現愈來愈好，這結果與六十及八十年代所做過的調查結果相當（張希哲，1991；陳伯駒，1995）。同時，各地區僑生以馬來西亞地區表現最為優異，八十九學年度分發之大四馬來西亞生平均排名序高達0.46，已在全體學生的前50名，與本地生表現無異，尤其第三類組高達0.19，將80%的本地生遠拋在後。但緬甸地區僑生成績實不理想（約在0.80左右）。

僑生退學、休學打工情況一向嚴重，尤以緬甸地區僑生最多。海外聯招會委員學校中亦曾有學校表示，校內相關招生會議中迭有系所因僑生就學意願不高，從事校外工讀者眾，不易管理及督導學業，故

建議減少僑生招生名額。

## 參、研究設計與方法

本研究採取質、量並行的研究取向，在資料收集上，採用多元化的資料收集方式，透過研究者的參與觀察法以及文獻檢閱分析，希望能夠相互佐證，增加研究的嚴謹性。茲說明如下：

一、次級資料分析：有關僑生志願情況及學習適應之研究目的達成，本研究以海外聯招會現有僑生原始志願資料庫、以及各大學現有之學籍成績資料進行初步的次級資料分析。本研究係以申請海外聯招會之僑生資料為主，依照海外聯招會分發梯次之劃分，分成五組（地區別）加以比較。僑生在學情形之調查，則以九十一至九十四學年度分發至各大學之僑生為研究對象；學業成績之調查，係以八十九及九十學年度分發至各大學之僑生為主，收集登錄其歷年成績單。調查僑生在學情況之樣本數共10,127個、僑生學業表現樣本數共4,402個。

二、深度訪談與焦點團體訪談：本研究使用開放性問項，邀請曾參與僑生招生工作的相關工作人員，進行個別深度訪談或焦點團體訪談，以了解他們對現行海外聯招工作模式與僑生之表現等問題的看法。同時，也希望藉由他們的經驗，整理出台灣高等教育國際競爭力的優勢與劣勢，及如何克服劣勢等。深度訪談對象為任教於大學之教師共五人、就讀於大學之僑生同學共五人；焦點團體則為深入解讀量化統計資料分析的背後意涵，係邀請與海外聯招主要負責試務工作人員、大學僑生輔導工作人員、以及海外聯招會常務委

員學校代表等共22人次。

在量化實證資料分析上，本研究依據海外聯招會提供之僑生志願選填資料，參考教育部對大學校系組分類標準，統計分析不同地區僑生志願選填情況；同時，依據各大學提供八十九及九十學年度分發僑生的歷年成績單，以及九十一-九十四學年度分發僑生之在學情況，進行統計與分析。主要分析變項為：未曾報到入學及淨在學（扣除曾辦理保留入學資格、休學中、已退學）、被當學分、學業平均分數、平均排名比等項，另請各校承辦人員填寫其休學或退學的原因。本研究以電腦處理為主、人工處理為輔。電腦統計分析使用社會科學資料統計套裝軟體SPSS for Windows 10.0版中文版進行分析。運用統計技術包括：描述性統計，主要以次數分配、百分比、交叉分析等。

## 肆、結果與討論

### 一、各地區僑生志願系組傾向之比較

研究者根據「九十三學年度大學暨僑大先修班海外聯合招生委員會第10次常務委員會議紀錄」及「九十四學年度大學暨僑大先修班海外聯合招生委員會第2次委員會議程」中的九十二至九十四學年度僑生選填校系前50名之熱門系組等資料，進一步來觀察整體的熱門志願分布與變化概況，並採用教育部的科系分類作為依據，分為「大分類」、「中分類」，依其類組劃分，各梯次志願傾向分別說明如下：

#### (一) 第一類組

分析九十二、至及九十四學年度的第一類組各梯次的前五志願之分布如表3：

整體來看，第一類組九十二至九十四學年度的各梯次志願分佈有幾個值得提出的特色：首先，「一般免試」最熱門的是「外國語文學類」，且佔整體百分比近四成左右；其次，「馬來西亞」、「海外測驗」及「僑大結業」均以「企業管理學類」最受歡迎；另「馬來西亞」相當重視「一般大眾傳播學類」，三年均排名第二；而「海外測驗」及「僑大結業」均將「社會學類」排名在第三位，是各梯次中相當特別之處。

#### (二) 第二類組

分析九十二、至九十四學年度的第二類組各梯次的前五志願之分布如表4：

整體而言，除了「馬來西亞」第一志願較為特別，是「電機電子工程學類」之外，其他梯次的第一志願均為「電算機科學類」，第二志願為「電機電子工程學類」；「機械工程學類」除了在「馬來西亞」排在第二志願，其他四個梯次均排在第三梯次；此外，「化學類」、「物理學類」在「在台測驗」排名則在前五名以內。

#### (三) 第三類組

分析九十二、九十三及九十四學年度的第三類組各梯次的前五志願分布如表5：

整體而言，「醫學類」在「一般免試」及「海外測驗」三年均為第一志願；「生物學類」在「馬來西亞」及「在台測驗」均有兩年度為第一志願，熱門程度超過「醫學類」；各梯次中的「牙醫學類」所佔比例相當穩定；而「在台測驗」前五大志願有較多的農林漁業檔科系入榜；「心理學類」在「海外測驗」為第三志願，相對於其他梯次來說較為熱門。

表 3 第一類組各梯次熱門志願傾向一覽表

科系	馬來西亞			一般免試			海外測驗			僑大結業			在台測驗		
	92年	93年	94年	92年	93年	94年	92年	93年	94年	92年	93年	94年	92年	93年	94年
企業管理學類	22%	22%	28%	26%	20%	28%	18%	20%	26%	16%	22%	18%	18%	22%	12%
一般大眾傳播學類	14%	12%	12%	4%	4%	4%	8%	8%	4%	0%	8%	0%	0%	0%	4%
電算機科學類	8%	6%	0%	0%	0%	4%	0%	0%	0%	0%	6%	0%	6%	0%	0%
外國語文學類	6%	4%	4%	38%	40%	36%	26%	20%	20%	12%	12%	12%	16%	16%	14%
本國語文學類	6%	4%	10%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	6%	4%	6%	8%	6%	8%
會計學類	6%	4%	0%	6%	6%	0%	6%	6%	8%	6%	6%	4%	8%	0%	4%
廣播電視學類	6%	6%	8%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
歷史學類	4%	6%	8%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	4%	0%	0%	0%	4%	4%
經濟學類	4%	4%	0%	0%	4%	0%	0%	0%	4%	4%	4%	8%	10%	12%	6%
其他大眾傳播學類	4%	4%	4%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
財稅金融學類	0%	8%	0%	4%	4%	6%	0%	0%	6%	8%	6%	8%	8%	8%	6%
社會學類	0%	4%	0%	0%	0%	0%	10%	10%	10%	8%	8%	10%	4%	0%	4%
貿易行銷學類	0%	4%	4%	8%	6%	10%	0%	0%	0%	4%	0%	0%	4%	6%	0%
綜合教育學類	0%	0%	0%	0%	4%	0%	0%	0%	0%	6%	0%	4%	4%	0%	0%
其他教育學類	0%	0%	0%	0%	0%	0%	6%	4%	0%	0%	0%	4%	0%	0%	4%
公共行政學類	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	4%	0%	0%	6%	0%	0%	0%
政治學類	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	4%
基礎法律學類	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	4%

備註：1.自 39 個中分類中挑選總百分比超過 4%，選擇次數超過 2 次以上的中分類。

表 4 第二類組各梯次熱門志願傾向一覽表

科系	馬來西亞			一般免試			海外測驗			僑大結業			在台測驗		
	92年	93年	94年	92年	93年	94年	92年	93年	94年	92年	93年	94年	92年	93年	94年
電機電子工程學類	30%	28%	28%	24%	28%	18%	20%	22%	22%	20%	22%	22%	26%	24%	20%
電算機科學類	20%	12%	6%	44%	42%	34%	26%	26%	24%	22%	24%	24%	30%	34%	24%
機械工程學類	18%	22%	18%	10%	0%	10%	12%	14%	18%	16%	16%	14%	10%	10%	14%
化學工程學類	8%	6%	14%	0%	0%	8%	0%	0%	4%	6%	6%	4%	6%	0%	4%
材料工程學類	8%	8%	8%	8%	6%	8%	8%	0%	8%	8%	6%	8%	4%	4%	0%
土木工程學類	6%	6%	10%	0%	0%	0%	6%	6%	6%	6%	8%	4%	4%	0%	4%
一般數學類	4%	4%	0%	0%	0%	0%	0%	4%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
應用數學類	0%	4%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
化學類	0%	0%	6%	0%	0%	4%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	4%
工業工程學類	0%	0%	0%	4%	4%	8%	6%	0%	6%	6%	8%	8%	6%	6%	4%
物理學類	0%	0%	0%	0%	8%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	4%
環境工程學類	0%	0%	0%	0%	0%	0%	4%	4%	0%	4%	0%	0%	0%	0%	4%
運輸管理學類	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	4%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
其他工程學類	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	4%	0%	0%

備註：1.自 26 個中分類中挑選總百分比超過 4%，選擇次數超過 2 次以上的中分類。

表 5 第三類組各梯次熱門志願傾向一覽表

科系	馬來西亞			一般免試			海外測驗			僑大結業			在台測驗		
	92年	93年	94年	92年	93年	94年	92年	93年	94年	92年	93年	94年	92年	93年	94年
醫學類	22%	20%	20%	22%	22%	22%	20%	20%	18%	16%	18%	16%	16%	16%	16%
生物學類	20%	26%	24%	16%	14%	16%	18%	18%	12%	20%	16%	14%	12%	18%	18%
牙醫學類	14%	14%	14%	14%	14%	14%	4%	4%	4%	10%	10%	10%	8%	8%	8%
藥學類	10%	10%	10%	10%	10%	10%	8%	6%	4%	8%	8%	8%	6%	8%	8%
心理學類	8%	6%	6%	4%	10%	0%	10%	12%	18%	8%	6%	6%	4%	4%	4%
復健醫學類	8%	6%	12%	16%	12%	16%	16%	10%	18%	10%	14%	18%	6%	6%	6%
醫學技術及檢驗學類	6%	6%	6%	16%	10%	12%	8%	8%	8%	10%	6%	10%	8%	0%	0%
食品科學類	4%	6%	4%	0%	0%	0%	4%	4%	4%	6%	4%	8%	4%	6%	6%
獸醫學類	0%	0%	0%	0%	4%	4%	4%	6%	4%	0%	0%	16%	0%	0%	0%
護理助產學類	0%	0%	0%	0%	0%	0%	4%	6%	4%	4%	4%	4%	6%	6%	6%
食品營養學類	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	6%	4%	0%	0%	0%	0%
一般農業學類	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	4%	0%	0%
園藝學類	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	4%	0%	0%
農業經濟學類	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	4%	6%	6%
漁業學類	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	4%	0%	0%

備註：1.自 25 個中分類中挑選總百分比超過 4%，選擇次數超過 2 次以上的中分類。

## 二、僑生在學情形及其學業表現

根據本研究於 2005 年十一月針對國內辦理僑生招生的大專院校進行普查，瞭解九十一至九十四學年度入學的僑生目前的在學情形，主要分為：在學中、辦理保留入學資格、休學中、未曾報到入學、已退學及其他等六種情況，並進一步請各校承辦人員填寫休退學原因。

在本研究中，排除分發至僑生大學先

修班的樣本，91 - 94 學年度共有 10,127 個樣本。從表 6 可知，「在學中」的比例以九十一年 69.1% 最高，九十三學年度 66.7% 較低，四年來平均為 67.7%；其次，「未曾報到入學」的比例以九十三年 28.5% 較高，以九十二年 24.4% 較低，四年平均為 25.3%；「已退學」的比例以九十一年 5.9% 較高，以九十三年 1.0% 較低，四年平均為 3.1%。

表 6 九十一至九十四學年度僑生在學情形分類表

學年度	在學中	保留入學資格	休學中	未曾報到入學	已退學	其他	加總
91	1,570 (69.1%)	0 (0%)	50 (2.2%)	495 (21.8%)	133 (5.9%)	25 (1.1%)	2,273
92	1,773 (67.9%)	0 (0%)	71 (2.7%)	637 (24.4%)	96 (3.7%)	33 (1.3%)	2,610
93	1,802 (66.7%)	0 (0%)	83 (3.1%)	771 (28.5%)	28 (1.0%)	18 (0.7%)	2,702
94	1,712 (67.3%)	63 (2.5%)	53 (2.1%)	655 (25.8%)	53 (2.1%)	6 (0.2%)	2,542
總和 (平均)	6,857 (67.7%)	63 (0.6%)	257 (2.5%)	2,558 (25.3%)	310 (3.1%)	82 (0.8%)	10,127

同時，本研究亦於2005年11月間，選擇八十九及九十學年度分發至各大學的僑生之成績資料作為研究對象，該二年度各有36及39所學校招收僑生，研究者從中選擇34所僑生數較多具代表性的學校作為研究對象，共有4,402個樣本。從〈表7〉得知，學校數的代表性為88%，學生數的代表性為99.5%。

從九十一\_九十四學年度的在學情形調查資料中發現，如圖5所示，僑生分發未報到率的歷年趨勢從九十一年度的21.78%逐漸上升至九十三年度的28.53%，在九十四年度又下降到25.77%。

#### (一) 各地區僑生分發未報到率之比較

此外，進一步分析五個梯次的分發僑生未報到率，如圖6所示得知，四年以

表 7 八十九至九十學年度分發僑生之樣本代表性一覽表

學年度	樣本數/總學校數	學生樣本數/學生總數
89	32 所/36 所 (88.9%)	2,096 人/2,106 人 (99.5%)
90	34 所/39 所 (87.2%)	2,306 人/2,319 人 (99.4%)
平均	88.0%	4,402/4,425 人 (99.5%)

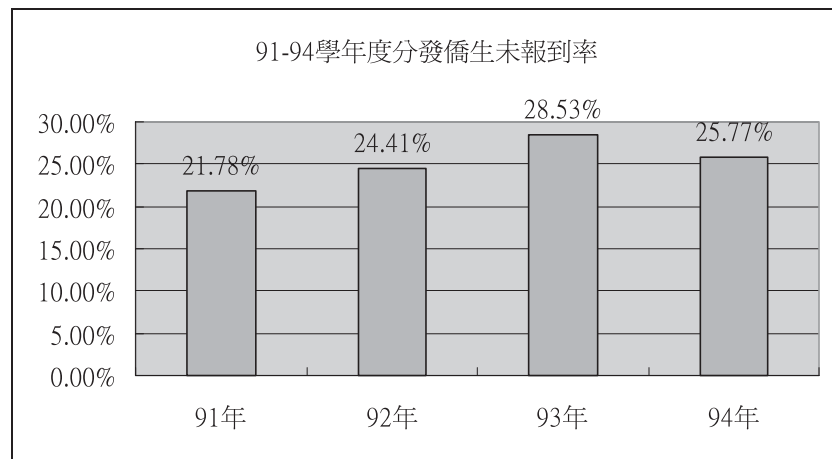


圖5 九十一至九十四學年度分發僑生未報到率趨勢圖

來，以「馬來西亞」未報到率最高，有近半數僑生分發後不來註冊入學；次為「一般免試」及「海外測驗」，皆約三、四成的僑生未報到；未報到率較低的是已來台就讀一年的「僑大結業」及「在台測驗」等兩梯次，其中「僑大結業」每年皆不到5%，但「在台測驗」之未報到率有逐年增高的趨勢，九十三及九十四兩年上升到17%，值得密切觀察。

#### (二) 各地區僑生淨在學率之比較

從圖7可知，九十一至九十四學年度

的淨在學率有逐年下降的趨勢，從九十一年度的69.1%，下降至九十四年的67.3%。

另外，從圖8中進一步可以觀察到五個梯次的四年趨勢變化，以「僑大結業」淨在學率最高（約85%-91%之間），但「馬來西亞」皆為最低（約45%-47%之間），且「一般免試」淨在學率亦偏低（約53%-58%之間）。同時，研究者發現各梯次趨勢變化與整體趨勢有所不同，「僑大結業」有逐年升高之趨勢，但其餘各地區除九十四年度外，卻逐年下降。

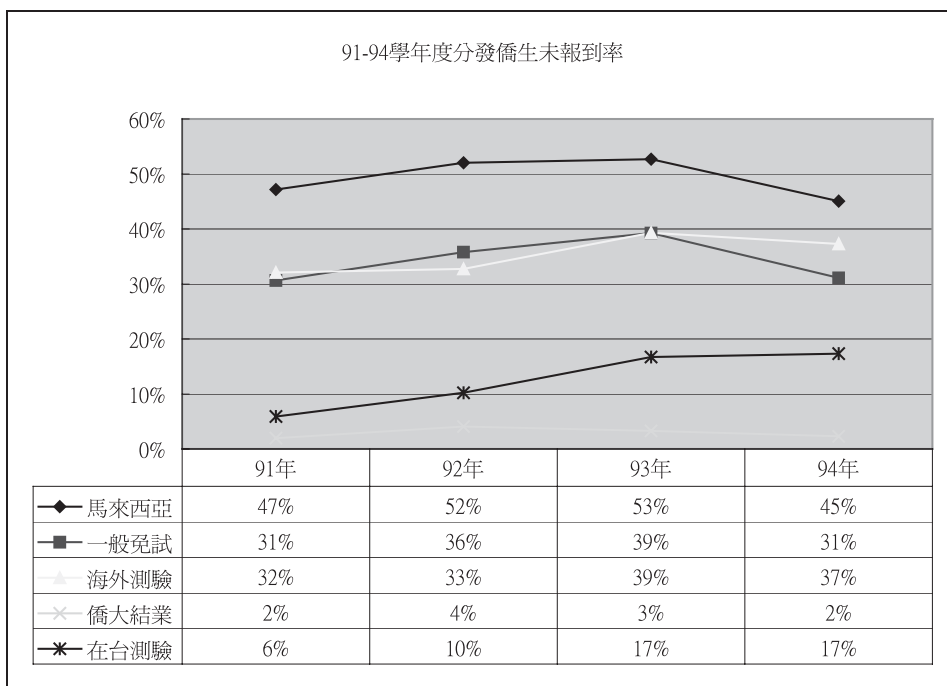


圖6 九十一至九十四學年度各梯次(地區)分發未報到率趨勢圖

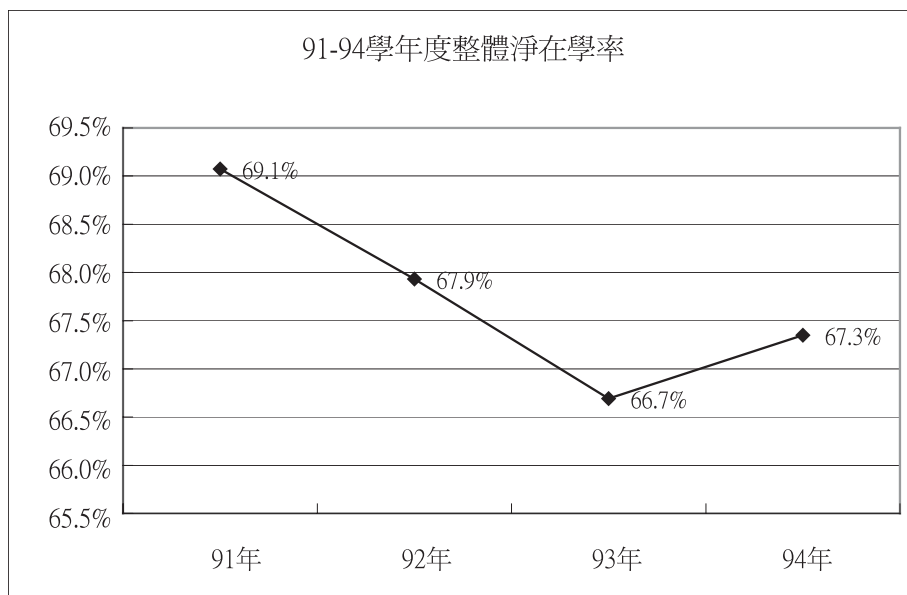


圖7 九十一至九十四學年度整體淨在學率趨勢圖

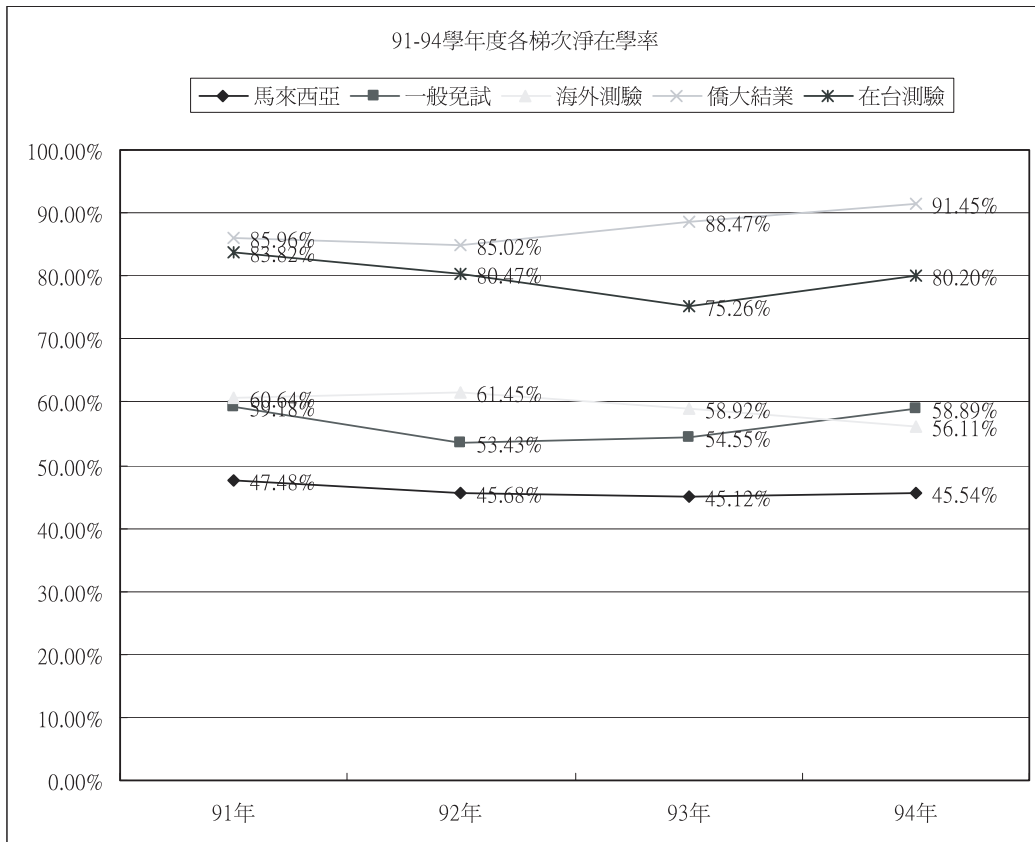


圖8 九十一至九十四學年度各梯次（地區）淨在學率趨勢圖

### （三）各地區僑生學業成績之比較

運用八十九、九十學年度入學的各校僑生成績資料進行分析得知如圖9，各梯次僑生平均成績大抵而言，除第三學期（大二上學期）成績普遍下滑外，皆隨著年級提高而上升。且以「馬來西亞」成績最高，接著為「海外測驗」，而「一般免試」及「僑大結業」及「在台測驗」三者的平均成績相近。

在平均被當學分數方面如圖10所示，其分佈趨勢與平均成績趨勢呈現相反的情形，以「馬來西亞」及「海外測驗」平均被當學分數最低，而「一般免試」、「僑大結業」及「在台測驗」平均被當學分數較高。

若以相對成績來比較僑生在班上的表

現，以梯次別論如圖11所示，五個梯次中以「馬來西亞」的排名序最高為0.52，其次為「海外測驗」為0.60，第三為「在台測驗」第五梯次0.71，第四為「僑大結業」為0.77，最後則為「一般免試」0.81。

本研究結果不僅與過去調查研究（陳伯駒，1995；引自張希哲，1991）結果相近，並與近年海外聯招會調查僑生之學業成績表現得以相互呼應，亦即：僑生隨著年級的增長，其學業適應情況更好，此外，更再度肯定突顯馬來西亞地區僑生的學業表現與本地生無異。

## 三、僑生休、退學原因調查分析

### （一）僑生休學原因分析

僑生休學原因整理如表8，整體來

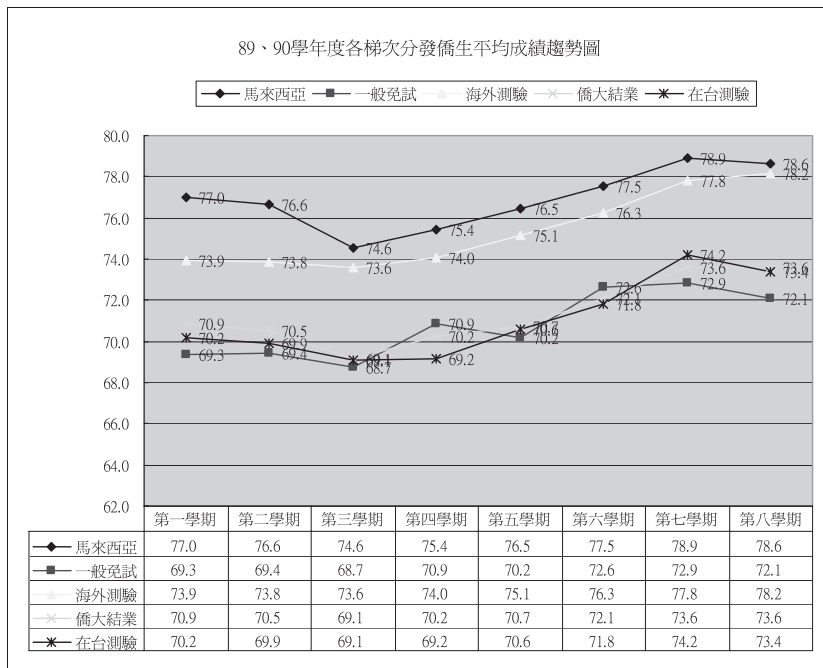


圖9 八十九、九十學年度各梯次平均成績趨勢圖

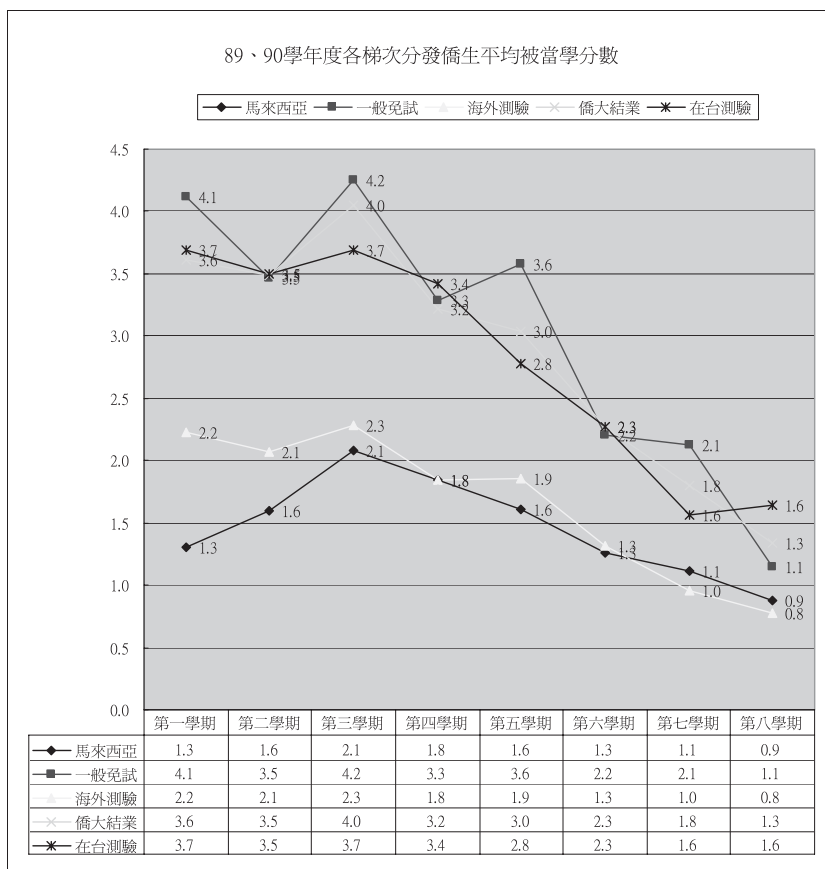


圖10 八十九、九十學年度各梯次平均被當學分數趨勢圖

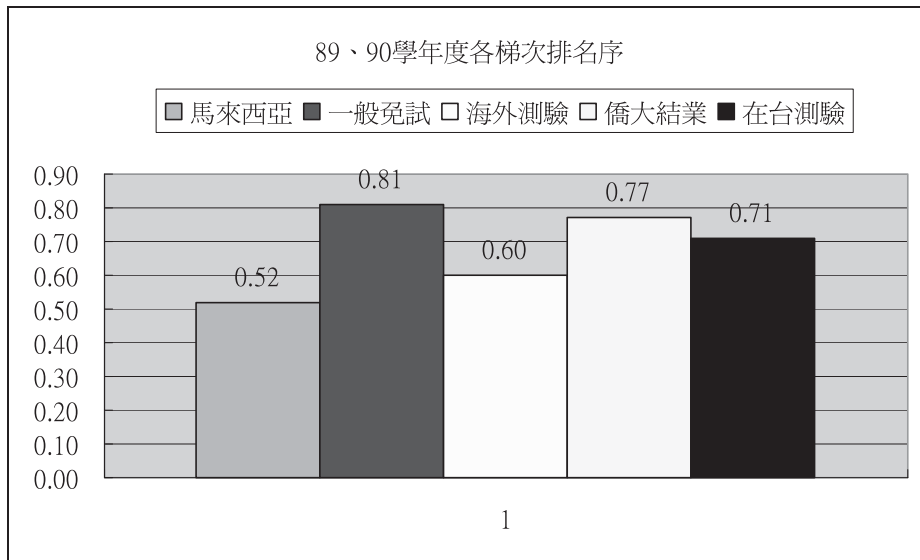


圖11 八十九、九十學年度各梯次排名序圖

說，休學原因的前三名依序為經濟因素（19.01%）、家庭因素（13.33%）及健康因素（6.17%）。此外，值得注意的是遺漏及其它的比例過高，在結果的推論上需要更加小心，並回找相關佐證以證明其比重大小，此部分有待進一步研究證實。

## （二）僑生退學原因分析

僑生退學原因整理如表9，整體而言，以逾期末註冊最高（37.74%）、其次為學業成績不及格（26.77%），其中九十四學年度以逾期末註冊高達96.30%，導致九十四年的幾乎所有原因都導向逾期末註冊的情況，可能是因為其他三年的調查時間點在入學之後的兩三年後，而九十四年則在當學期實施調查，使得結果如此。此外，此部分遺漏及其它的比例亦過高，有

待進一步研究證實。

綜觀本研究結果與教育部於七十九學年度之調查相比較，僑生休學以打工為因素者，所佔之比例銳減；退學以成績欠佳不及格之比例反而增加，且因經濟困難而休、退學者，其所佔比例亦大幅提升。

表 8 九十一至九十四學年度僑生休學原因一覽表

原因	91年		92年		93年		94年		整體	
	人數	%	人數	%	人數	%	人數	%	人數	%
經濟因素	11	11.34	32	25.81	18	13.74	16	30.19	77	19.01
家庭因素	10	10.31	13	10.48	16	12.21	15	28.30	54	13.33
健康因素	12	12.37	5	4.03	7	5.34	1	1.89	25	6.17
課業問題	3	3.09	3	2.42	5	3.82	0	0.00	11	2.72
志趣不合	2	2.06	6	4.84	3	2.29	0	0.00	11	2.72
適應不良	2	2.06	5	4.03	1	0.76	1	1.89	9	2.22
出國	2	2.06	4	3.23	0	0.00	1	1.89	7	1.73
個人因素	3	3.09	0	0.00	1	0.76	1	1.89	5	1.23
回僑居地	1	1.03	1	0.81	0	0.00	3	5.66	5	1.23
打工	0	0.00	5	4.03	0	0.00	0	0.00	5	1.23
中文程度	1	1.03	0	0.00	0	0.00	1	1.89	2	0.49
壓力大	0	0.00	0	0.00	0	0.00	2	3.77	2	0.49
遺漏及其他	51	52.58	50	40.32	80	61.07	11	20.75	192	47.41

表 9 九十一至九十四學年度僑生退學原因一覽表

原因	91年		92年		93年		94年		整體	
	人數	%	人數	%	人數	原因	人數	%	人數	%
逾期未註冊	38	28.57	23	24.21	4	14.29	52	96.30	117	37.74
不及格	50	37.59	26	27.37	7	25.00	0	0.00	83	26.77
志趣不合	6	4.51	5	5.26	3	10.71	0	0.00	14	4.52
經濟因素	2	1.50	1	1.05	1	3.57	1	1.85	5	1.61
出國	2	1.50	2	2.11	1	3.57	0	0.00	5	1.61
轉學	2	1.50	3	3.16	0	0.00	0	0.00	5	1.61
適應不良	2	1.50	0	0.00	2	7.14	0	0.00	4	1.29
健康因素	2	1.50	2	2.11	0	0.00	0	0.00	4	1.29
回僑居地	1	0.75	1	1.05	1	3.57	0	0.00	3	0.97
死亡	1	0.75	1	1.05	0	0.00	0	0.00	2	0.65
家庭因素	1	0.75	0	0.00	0	0.00	0	0.00	1	0.32
中文程度	0	0.00	1	1.05	0	0.00	0	0.00	1	0.32
遺漏及其他	25	18.80	30	31.58	9	32.14	1	1.85	65	20.97

## 伍、討論與建議

### 一、結論與討論

#### (一) 重塑台灣高等教育的魅力，轉化招生困境為援外資源

隨著高等教育的蓬勃發展，大學校院提供的名額亦逐年增加，僑生申請人數未有大幅進展，而略顯下降的趨勢；海外聯招會提供給僑生的名額自九十三學年度起已超過8,000名，但名額使用率卻僅約33 - 34%之間，九十四學年度更降至30%，顯示目前提供的僑生招生名額總數，遠遠超過申請所需，充分顯示出「粥多僧少」的奇特現象。自九十五學年度起，20餘所技職院校的加入，預期僑生報名人數未必立即大幅增加，而其名額使用率將創新低。

如果我們再把台灣近年來嚴重的「少子化」現象納入考慮，我們可以預見未來十年內，各大專院校將面臨非常嚴重的招生不足問題。因此，積極把高等教育國際化，招收僑生與外籍生，將是我國高等教育未來因應招生員額不足的一個可能。然而，研究者認為，不管各校希望招收僑生還是外籍生，都必須打破過去許多政治上的限制與區域上的迷思，才有可能吸引到真正優秀的學生來台。例如，積極打破區域性限制，把觸角伸向更遙遠的如東歐、俄羅斯、南美洲、非洲等地，甚至中美洲友邦國家等，而非僅限於東南亞的經營。

此外，大陸地區學生的來台就學，或許也是值得考慮的可能資源使用者。當然，如何更有效地擴大台灣高等教育資源的國際可見度、開發更具吸引力與特色的學術市場、更用心地規劃國際教育展、規劃海外招生宣導模式與行銷管道等，都是因應高教資源粥多增少的可行做法。

由於我們需要更仔細地就上述想法進行深度研究，故目前暫無法就此提出具體建議，但就法規上來說，至少我們可以先有鬆綁限制的思考。舉例來說，現今僑生來自海外不同地區，其僑居地與外籍生重疊甚多，現今僑生多為當地出生、當地受教、不具中華民國國籍及戶籍、卻具有外國國籍者，是否我們的僑教政策可考慮將之直接視為外籍生？適度調整其入學辦法與獎勵措施？依據政府五十年來僑教招生經驗為基礎，或施以考試測驗、或採計其申請成績的不同方式，特別是處理廣大的一般免試地區（如美國、加拿大、中南美洲、歐洲、紐澳等各國），即使是同一國家內的不同學制、或不同的評分等第標準，海外聯招會已累積研發出一套「成績等第分數換算對照標準」，可逐一比對換算成百分制成績。此足以作為招收外籍生，評比其學力程度的客觀參考根據。

#### (二) 市場、顧客導向的資源釋放，以投其所好

依據本研究結果顯示：各地區僑生志願傾向各具特色。第一類組各梯次志願分布「馬來西亞」、「海外測驗」及「僑大結業」均以「企業管理學類」最受歡迎；但「一般免試」最熱門的卻是「外國語文學類」，且佔整體百分比近四成左右；而「馬來西亞」尚重視「一般大眾傳播學類」，三年均排名第二。第二類組除了「馬來西亞」第一志願較為特別是「電機電子工程學類」之外，其他梯次的第一志願均為「電算機科學類」，而第二志願均為「電機電子工程學類」；「機械工程學類」除了在「馬來西亞」排在第二志願，其他四個梯次均排在第三志願。第三類組的「醫學

類」在「一般免試」及「海外測驗」三年來均為第一志願；「生物學類」在「馬來西亞」及「在台結業或測驗」均有兩年度為第一志願，熱門程度超過「醫學類」；各梯次中的「牙醫學類」所佔比例相當穩定；「在台測驗」前五大志願有較多的農林漁業檔科系入榜；但「心理學類」在「海外測驗」為第三志願，相對於其他梯次來說較為熱門。

在此，本研究也呼籲，各大專院校與海外聯招會應參考上述資訊，審慎評估校內招生策略與目標，在提供僑生科系志願名額上有更多突破；當然，在賣家的立場上，應儘可能以顧客意見為取向，提供適當的招生科系名額選擇給不同地區的潛在學生，以提高配對成功的機率。

### (三) 僑生錄取之入學前輔導，宜加著力

如果我們把未報到率和僑生淨再學率放在一起檢視，則可發現，海外直接舉行測驗的學生，如果是成績優異者，多半有較高風險可能不會來報到。這固然是因為他們可以同時有很多海外的選擇，但也可能是因為他們對台灣的不熟悉與我們後續的輔導措施做的不夠積極所致。前述可以看出，僑生分發至各大學之未報到率，以「馬來西亞」最高（約在五成左右），「海外測驗」及「一般免試」次之，亦高達近四成；「在台測驗」及「僑大結業」未報到率較低，但「在台測驗」卻有逐年提高之趨勢。

九十一至九十四學年度的淨在學率有逐年下降的趨勢，從九十一年度的69.1%，下降至94年的67.3%。另外，觀察五個梯次的四年趨勢變化，以「僑大結業」淨在學率最高（約85% - 91%），但「馬來西亞」

四年來皆為最低（約45% - 47%），且「一般免試」淨在學率亦偏低（約53% - 58%）。同時，研究者發現各梯次趨勢變化與整體趨勢有所不同，「僑大結業」有逐年升高之趨勢，但其餘各梯次除九十四年度外，卻逐年下降。

是以，研究者認為，已經在台就讀僑大先修班之結業者與參加在台測驗而獲錄取者，因為對台灣各大學的學習環境比較有機會認識了解，對台灣的生活方式也比較習慣了，各種資訊取得容易，加上各大學的錄取科系已經可以直接進行在台新生舉辦各種學前輔導、聯誼活動等，比較容易掌握學生入學的成功率。而海外地區的錄取新生，則沒有這些優勢，相對來說，對台灣的大學比較沒有認同感，對相關生活資訊比較無法掌握，都是可能的未報到因素。因此，未來海外聯招會與各校系所宜更積極與海外免試或測驗地區的學生進行考試輔導、遠距的入學前諮詢、課業輔導等，或甚至是提前邀請來台參與營隊活動等，以確保優秀學生不會半路被攔截，或轉向他途。

未來的研究也因針對錄取而未報到之僑生與其家庭、學校進行調查，以了解詳實的資訊，以彌補現狀之不足。

### (四) 因材施教、僑生學業成績輔導不可偏廢

以「平均排名序」來看，僑生隨著年級的增加，其平均排名序得分愈低，亦即其學業表現愈好。整體來看，平均成績以「馬來西亞」最高為0.52，其次為「海外測驗」0.60、「在台測驗」0.71、「僑大結業」0.77，最後則為「一般免試」的0.81。在平均被當學分數方面，其分布趨勢與平均成績趨勢呈現相反的情形，以「馬來西亞」

及「海外測驗」平均被當學分數最低，而「一般免試」、「僑大結業」及「在台測驗」平均被當學分數較多。這些造成學業成績低落的原因究竟為何？是否需要更多積極性的課業輔導或生涯輔導？未來研究也應多予深入了解。

#### (五) 僑生休、退學以經濟、學業因素最多

本研究以各校註冊組學籍資料為主，發現僑生休學原因的前三名依序為經濟因素（19.01%）、家庭因素（13.33%）及健康因素（6.17%）。但其退學原因，則多為「逾期未註冊」（平均達37.7%），成績不及格者緊追在後，高達26.8%，但僑生為何逾期未註冊？是因學業或生活適應不良？或因經濟困難而非法滯留打工？仍有待進一步深入調查。

## 二、建議

本研究透過瞭解不同地區僑生志願的傾向及其在學表現，作為改進招收海外僑生試務工作、向海外招生宣導之參考。未來，各大學在招收僑生與國際學生的市場上，勢將面臨戰國時代，而僑教主管單位究應如何以更全方位的策略領航，來提供我國高等教育在國際競爭市場上更具優勢，也將直接面臨檢驗。本文在此提出幾點建議如下：

### (一) 對僑教主管單位的建議

1. 明確堅定的海外僑生招生政策：海外地區僑情不同，有屬輔導救助地區、亦有台商往返頻繁的新僑區，而僑生招生試務煩瑣，諸如與外國學生身分認定的實務問題、不同地區的學制差異、出入境相關細則等等，在在影響招生成果。因此，國

家的僑生政策應明確，在資源有限的現階段，建議全盤考量，釐訂重點順序，俾收立竿見影成效。此外，僑生與外籍生之招生政策互有矛盾之處，亦宜早日解決。

2. 積極提供各校招收僑生意願的誘因：僑教主管單位應非僅是消極地要求各校配合僑教政策提供固定名額，進而應積極地補助招收僑生較多的相關經費，或將僑生招生列為國際化評鑑指標項目之一，作為具體鼓勵的配套措施。有鑑於東南亞部分地區僑生家境清寒者頗多，就讀私立大學因學雜費用較高，往往因經費無著而放棄回國升學，若能參照各地區之需求，適度調撥國立大學名額，提高國立大學之名額使用率，將可改善此一現象。
3. 應由海外聯招會統籌辦理海外招生宣導：海外聯招會近十年來赴海外各地宣導已達170餘團次，宣導說明會已辦理數百場次，且多次參加國際教育展，與海外各地區留台同學會及駐外單位已建立了良好的信任關係與工作默契，若能借重海外聯招會豐富的招生宣導經驗，協調整合相關單位資源，統籌辦理海外招生宣導事宜，除能避免資源重覆浪費之外，亦可統一建立台灣招生的良好意象，廣赴僑居地加強招生，以收宣導之效。

### (二) 對招收僑生各校及其僑輔單位的建議

1. 提供符合不同地區僑生需求的系組名額，依各校發展特色及不同地區

僑生之特性，各校宜提供符合不同志趣需求的校系名額，使僑生適才而教，學以致用。

2. 積極掌握分發僑生報到入學訊息，深入瞭解僑生未報到入學、以及逾期未註冊所面臨的問題。
3. 廣納僑生進入研究所進修，開辦境外教學，方便僑生返回僑居地後能繼續進修。
4. 因應來自不同地區僑生之不同需求，輔導措施宜更多元化。

### (三) 對海外聯招會實務工作的建議

1. 應依據不同地區僑生之需求，調整熱門校系的名額分配。
2. 宜加強與各地留台校友會組織聯繫，配合僑務單位於僑居地辦理招生活動。
3. 海外招生宣導除介紹考選方式之外，宜加強介紹不同於其他國家的各種優惠及僑生輔導配套措施。
4. 拓展聯招會實務經驗，廣收外籍生（提供學制、換算成績計分方式等資料供參）。

### (四) 對未來研究的建議

1. 僑生之生活適應問題相關分析（如打工、心理適應、課外活動與經濟壓力等）。
2. 分析海外聯招工作模式與僑生來台就讀之成本效益關係，尤以技職院校加入海外聯招會之影響，以及招收研究生之成效評估。
3. 分析海外僑生畢業回僑居地後之各項就業與生涯發展。
4. 分析現行僑教輔導政策對台灣國際

地位提升之影響，尤其如何因應新加坡及中國大陸的強大招生攻勢等。

僑生，除了黃皮膚、黑眼睛的血脈相連之外，其實與外籍生一樣，帶來異國文化的經驗與衝擊、國際化的拓展與融合，僑教，更意味著歷史的傳承與使命。招收海外僑生回國升讀大學，歷史久遠、來源廣博、方式多元、配套齊全，是我現階段強調與國際接軌，積極擴大招收全球外籍生不可或缺之珍貴經驗！總之，在因應全球化高等教育市場競爭與提升國家競爭力的雙重挑戰下，吸取海外僑生招生經驗與制度，必能有助於外籍生的招生工作，藉由擴大其應用範圍與區域，把台灣的高等教育，帶上全球競爭的舞台。

## 參考文獻

- 李信、張進福（2002）。招收僑生回國升學之加強。《華僑教育論文輯》，49，1-32。台北：中華民國僑政學會。
- 林若雱（2003）。奮鬥、融入與展翅：亞洲留台同學在國際社會的成就與發展淺析，載於第五屆僑民教育學術研討會頁2-50-2-62。台北：淡江大學。
- 高崇雲（1999）。我國僑民教育現況與展望。《僑民教育學術講座》，17-32。台北：教育部僑民教育委員會。
- 郁漢良（2001）。《華僑教育發展史》。台北：國立編譯館。
- 夏誠華（2005）。《民國以來的僑務與僑教研究》。新竹：玄奘大學海外華人研究中心。
- 張希哲（1991）。《中華民國的僑生教育》。台北：正中書局。

教育部統計處 (2005)。九十三學年度回國升學僑生概況統計。台北：教育部統計處。

教育部僑民教育委員會 (1996)。教育部僑民教育委員會八十五年度委員會會議資料。台北：教育部僑民教育委員會。

教育部僑民教育委員會 (2001)。僑生教育。台北：教育部僑民教育委員會。

陳伯駒 (1995)。僑大先修班結業生與海外直接分發大學僑生學校適應及學業成就之比較研究。行政院國家科學委員會補助專題研究計畫，計畫編號：NSC-84-2413-H-2263001。

陳金雄 (2000)。僑生大學先修班在僑生教育上所扮演之角色及其績效之研究。行政院國家科學委員會專題研究計畫，計畫編號：NSC 89-2413-H-226-001。

陳金雄 (2001)。擴大招收華裔子弟來台升學策略與作法之研究。第二屆僑民教育學術研討會會議實錄。台北：教育部僑民教育委員會。

僑務委員會 (2005)。僑教是華僑和台灣血脈維繫臍帶。2005年10月26日，張富美委員長應「台馬美教育發展與合作展望研討會」之邀發表「台灣僑教政策之回顧與前瞻」演講新聞稿。取自 [http://www.ocac.gov.tw/dep3new/01\\_news/news.asp?selno=13787](http://www.ocac.gov.tw/dep3new/01_news/news.asp?selno=13787)

劉興漢 (1991)。設置華僑大學可行性之研究。教育部委託研究計畫。

### 註釋

1. 本文係摘自國立教育資料館專案研究
2. 招生海外僑生回國升讀大學之研究第一期計畫」之部分研究成果



教育資料與研究雙月刊

第68期 2006年2月 頁221-240

# 一九九四年以降之台灣教育改革分析

張芳全

## 摘要

本文回顧1994年以來台灣的教育改革。近十年來，台灣的經濟、政治與社會變動大，社會問題及教育問題相對增加。本文認為教育改革成效不易認定，既然教育改革成效不易評估，本文是以1994年以來教育主管機關進行那些教育變革為分析對象，並沒有對成效分析。也就是那些教育法案、教育政策、教育報告書及相關方案等與先前年度不同者進行分析。本文歸納分析發現台灣目前的教育發展優勢是台灣學生的數學及科學成就高於先進國家、以經濟發展程度來看高等教育量也超過先進國家、各級教育生師比在國際水準上、高等教育系科比例與先進國家相當。最後本文指出未來台灣可能在：1. 少子化、2. 人口老化、3. 新住民、4. 高等教育品質、5. 師資供需、6. 升學壓力、7. 高等教育量增加，衍生失業問題等將面臨挑戰，本文也提出應有的因應策略。

**關鍵詞：**教育改革、教育政策

---

張芳全，國立台北教育大學國民教育學系助理教授

電子郵件為：fcchang@tea.ntue.edu.tw

來稿日期：2006年1月26日；修訂日期：2006年2月10日；採用日期：2006年2月21日

# The Analysis of Educational Reform in Taiwan Since 1994

Fang Chung Chang

## Abstract

The main purpose of this article is to analysis the educational reform in Taiwan since 1994. After 1990s, Taiwan's society, economy, politic, and education system have complexly changed, so her social and educational problems has increased quickly. And our study focused on the educational policy and educational reform (or change), it did not analysis the educational reform effectiveness. Its analysis is to understand the difference of educational development now and before 1994 in education. The topics included the educational laws, educational policices, educational reports, and educational programs. Our study findings are as follow: The TIMSS's student academic achievement, the ratio of higher education, and the ratio of student and teacher in Taiwan are better than other advanced countries. Students major in science and engineer in higher education are not different with other advanced countries. Finally, although there were some educational reform since 1994, Taiwan also suffered from problem. It included the fertility decreasing, the life expectancy at birth increasing (olding) , the migrants increasing, the quality of higher education decreasing, the quantity unbalance of teachers, student stress increasing, and the ratio of unemployment increasing. From these findings, some suggestions were given.

**Keywords:** educational reform, educational policy

---

Fang Chung Chang, Assistant Professor ,Department of Primary Education, National Taipei Teacher University

E-mail : fcchang@tea.ntue.edu.tw

Manuscript received : January, 26, 2006 : Modified : February, 10, 2006 : Accepted : February, 21, 2006

## 壹、前言

### 教育改革的環境與預期效益

#### 一、近十年來的環境

自1994年以來，台灣的政治、經濟及社會變遷快速，因而造成台灣社會的多元化，也產生更多的社會問題及教育問題。

##### (一) 多元政黨發展，各政黨既競爭又對立，影響國家發展

在政治方面，1994年以後，政黨林立，原以國民黨一黨獨大，在民進黨、新黨及後來親民黨加入政黨政治運作，使得台灣的政黨發展呈現多元競爭型態。在民意高漲與選舉制度運作，每年台灣都可能遇到選舉，1994年台灣省長民選、1996年總統民選、2000年政黨輪替、2004年民進黨第二次執政、北高市及各縣市長選舉，以及多次中央與地方民代選舉，讓台灣政治發展呈現競爭與多元發展。因為政治變動快，在1994年之後的行政院長變動非常快，自1994年之後，連戰、蕭萬長、唐飛、張俊雄、游錫堃、謝長廷皆擔任行政院長，短短十年間就換了六位行政院長，平均一任院長任期不到二年，行政體制的不穩定也影響到教育發展。

##### (二) 經濟發展受國內外政局影響，國民所得增加有限

在經濟方面，1994年是台灣的股市及房地產高峰年代。電視、平面媒體爭相報導，加以台灣經濟轉型，國人一日致富心態，進入股市人數日增。行政院主計處(2005)統計顯示1994年台灣平均國民所得為12,627美元，至2000年增加為14,214美元，在2000年遭遇亞洲金融風暴與「921大

地震」重創台灣的經濟發展。雖然台灣安然度過，但因政黨競爭、兩岸關係不明、國際發展受限，加上政府於2003年停建核四，使得至2005年的台灣平均國民所得仍在14,024美元，但經濟成長卻有下滑現象，例如2001年經濟成長率為-2.22%，2004才又回穩為5.39%，這也就是這幾年來台灣的平均國民所得成長有限主因之一。值得注意的是，1994年至2002年台灣的平均失業率都在3.0%以下，但是2003年卻增加到4.0%，2004年增加到4.2%，2005年更突破到高達5.0%以上。除了失業問題明顯，國民所得貧富差距明顯增加，行政院主計處(2005)統計發現，1994年最高國民所得組與最低國民所得組差距為5.1倍，2004年已拉大為6.1倍，可見台灣的貧富國民所得差距已有惡化現象。

##### (三) 生育率下降，老年人口增加，新移民族群形成

在社會方面，因為台灣經濟及政治結構的轉型與變化，使得台灣社會已趨於多元化發展。幾個明顯的現象包括：1. 平均每位婦女的生育率下降，使得人口成長率減少；2. 人口老化問題增加，國民平均壽命高達74歲，已達到先進國家的水準。3. 多項社會福利執行，例如老年人金、老農津貼、殘障福利津貼等，讓老年人口受到照顧。4. 中產階級人數增加(大學畢業程度者增加)。5. 兩岸關係及社會開放，外籍配偶人數增加，使得台灣族群多元。6. 因為開放多元，所以民衆抗議示威遊行次數及人數增加。在社會多元、觀念開放、文化解組，也促使青少年犯罪率提高、犯罪年齡下降、青少年次級文化增加(迷戀偶像、留戀網咖、同性戀文化)、個人意識抬

頭、家庭觀念解組，使得離婚率提高、五倫觀念轉變，使得社會產生更多社會問題及教育問題。

## 二、教育改革的預期效益

教育具有經濟效益與非經濟效益 (Anders & Christian, 2002; Brunello, 2002; Psacharopoulos, 1994)。這是人力資本理論主張，也是各國為何以教育投資作為國家發展主要策略的基礎之一，更是各國以教育改革增加經濟與非經濟效益基準點。

就經濟效益來說，教育就是人力資本投資，當人力資本投資之後，國民知識水準、能力及技能提高，使得個體在勞動的生產力與國家經濟發展力提高。這是教育的經濟效益。就如行政院主計處 (2005) 統計台灣國民所得自1994年為12,627美元至2005年為14,627美元，台灣的外匯存底自1994年為924.54億美元自2005年為2,520.06億美元，台灣在自然資源有限，卻能有這要的經濟表現就是教育對台灣經濟發展助力之一。

教育也具有非經濟效益。這種非經濟效益可以影響社會的多個層面。就如教育讓個人營養衛生提高，因而國民具有良好家庭計畫，所以教育提高會減少人口生育，少子化現象必然產生，同時國民接受教育之後，對於醫療觀念增加，國民預期壽命提高，這會造成人口結構老化。這代表教育影響人口的社會變遷。此外，教育可以提高國民的政治意識，這就是教育的政治社會化。教育讓國民關心週遭的生活環境及參與政治活動，也就是說教育提高讓國民參與社區事務、培育公民意識及責任。當然，教育也具有文化傳遞、創新功能，教育讓國民瞭解不同文化、尊重自己

文化與瞭解他人文化，也就是說，教育讓國民體認多元文化價值，關懷弱勢團體及族群。最後，教育更有不同面向的功能，例如，它讓科技進步，提高國民對於電腦與網路科技發展；教育也提高知識經濟及數位學習，讓國民可以迎接全球化挑戰。

## 貳、教育改革認定

### 一、怎麼樣才算教育改革？

教育改革是在教育情境中，讓原本的教育體制 (包括教學方法、教育制度、學校制度、教育法規、教育理論) 調整為另一種教育體制，也就是從原有體制轉變為另一種體制。在此種情境之下，可能將原有學校或教育制度刪除，或者將原有制度調整與增加新的內涵於教育制度之中。教育改革不是教育行政首長的口號與個人想法，必須是教育行政機關頒行的新教育制度、新的教育計畫、新的教育政策立法及新的教育政策才算是教育改革 (張芳全，2000)。如果涉及民意機關需要監督的教育政策，就需經過民意機關審查與監督的教育政策才算是教育改革政策。所以，教育改革並非教育行政機關，每年例行公事的教育事務的執行就算是教育改革。

舉個例子來說，我國於2000年立法院通過「教育經費編列與管理法」，這項教育法案在過去教育體制沒有，而教育行政機關因應憲法164條教育經費預算下限遭受國民大會凍結，因而要求政府以政策立法方式規範教育經費使用及各級教育行政機關應分配比率。這項教育法案在立法院三讀通過之後，又經過總統公布，此時各個教育行政機關就需要配合執行，就此法案來說就是一種教育改革。因為它已與憲法164

條的教育經費規範不同，同時有民意機關立法及行政機關的政策執行，就是一種教育改革。

又如一位教育行政首長在電視媒體侃侃而談，他的個人教育理念，例如某位教育部長說：台灣四面環海，要以海洋為主來進行教育政策規劃，讓各級教育或學校與海洋有關事務結合，讓台灣的教育政策融入海洋的觀念等論述。這種說法不一定是教育政策，也不是教育改革。因為它既非在正式教育政策形成過程制定，也沒有經過嚴謹行政機關內部討論，僅是行政首長個人見解、理念、訴求及意見，這就不算是教育改革，也非教育政策。

本文旨在論述近十年的教育改革分析，因此在說明此主題之前應先釐清，何種教育事務（政策）才是教育改革？何種不是教育改革？本文認為教育改革是相較於先前年度、過去、傳統、或國外的教育體制沒有的教育活動、教育政策、教育計畫、教育法案、教育理論、政策報告書等，並在一定的法定程序下，對某項方案、政策、計畫進行新增或刪除，使得教育體制在經過此調整後，能不同於原先的教育體制，這才是教育改革。

## 二、教育改革成效衡量不易

本文的目的並不討論教育改革成效，因為教育改革成效的衡量必需要有幾個要件或標準，但本文並無法掌握。

第一，進行教育改革前應先立下預期要達到標準，也就是教育改革要達成效果。此前提需要有教育改革起點行為，換句話說，要掌握教育改革，在改革開始進行之前，應掌握當時教育體制發展情形為何？因為透過一段時間的教育改革政策執

行，才會將教育改革的「起點行為」與「預期效果」或「預期標準」進行比對，如此才可以掌握教育改革究竟有多少成效？就如教育部（2005）統計1987年台灣的大學錄取率為33%，但是在2005年的大學錄取率為89%，顯然，就大學錄取名額來說，18年之間是已有大學教育量增加，而這部份的增加是近年來教育部廣設大學所得到的改革效果。

第二，教育改革成效不易評估。前述以大學錄取率變化作為比較改革成效標準，但是它忽略大學教育品質是否也提高，也就是說，如果光以大學錄取率檢視大學教育量的改革確實與過去幾年的人數還高，當是教育改革效果之一，並無疑議，然而就2005年的大學教育品質是否也提高，就讓人質疑。所以如以教育品質角度來說，可能因為大學量的增加，反倒是讓教育品質下降，就不是教育改革成效。本文在此要突顯出的是：教育發展過程之中，很多教育現象是無法具體運用數字或客觀方式衡量，例如學生升學壓力、教育品質、學生快樂與否、教師滿意現行的教育政策與否；以及學生德智體群美五育要均衡發展，五育應如何衡量有相當大爭議，近十年來的教育改革此方面的作為確實存在困難，所以本文不涉及這部份的價值判斷及分析。

第三，各界對教育的定義就不一、對教育改革項目、改革標準、教改影響面向及預期滿意度等都不同，也就是各界對教育改革認沒有共識，並無法形成通則來論述教育改革成效。簡單的說，在公說公有理，婆說婆有理沒有共識前提下，要對「教育改革成效」認定是有其困難的。

基於上述的理由，本文認為教育改革成效不易評估，教育改革成效在標準、項目也

不易認定，同時台灣的教育改革並沒在當時的教育改革實施之前，就立下教育改革的預期標準，所以本文僅以台灣近十年來，教育發展及變化的事項進行說明。

## 參、1994年後的報告書與方案

### 一、1994年至2000年提出的方案

1994年初是開啓台灣近十年來教育改革年代。當年四月，民間「四一〇教改團體」大規模遊行，並對教育問題提出針砭，要求政府進行教育改革，它提出四大訴求--廣設高中大學、小班小校、制定教育基本法及教育現代化。政府為回應此訴求，自1994年六月第七次全國教育會議決議政府成立教育改革審議委員會，會議的主軸提出幾項重點：1.教育資源分配、2.建立彈性學制、3.革新課程發展、4.改進師資培育、5.提升大專品質、6.推展終身教育、7.推動全民教育、8.兩岸學術交流、決議成立行政院教育改革審議委員會。這些會議討論重點來呼應民間的訴求。

接著，為讓該會議決議具體落實，1994年九月行政院成立行政院教改會（教改會），由李遠哲院長擔任召集人，進行台灣的教育改革總體檢。教改會在1996年九月提出「教育改革總諮議報告書」，主要內容是：1.教育鬆綁、2.帶好每位學生、3.暢通升學管道、4.提升教育品質、5.建立終身學習社會等作為台灣未來的教育發展方向。

為了要讓教改會的五項決議落實於教育部的政策，1996年教育部於台北市舉行第七次全國教育會議，建議將教改總諮議報告書之建議納入政府施政方向。後來，政府積極提出教改理念，並提出「中華民國

原住民教育報告書」、「中華民國身心障礙教育報告書」等施政構想。教育部為整合這些教育政策報告書，在1997年提出「教育改革總體計畫綱要」。為讓教育改革總體計畫綱要落實，1997年一月行政院成立教育改革推動小組。

接續在1998年五月行政院通過教育部研提的「十二項教改行動方案」，共編列1,571億元預算作為五年內執行之用。方案包括：1.健全國民教育、2.普及幼稚教育、3.健全師資培育與教師進修制度、4.促進技職教育多元化與精緻化、5.追求高等教育卓越發展、6.推動終身教育及資訊網路、7.推展家庭教育、8.加強身心障礙學生教育、9.強化原住民學生教育、10.暢通升學管道、11.建立學生輔導新體制、12.充實教育經費與加強教育研究。

教育改革方案執行之後，政府於1999年全國教育改革檢討會議檢討「教育改革行動方案」之「全國民教育」等十二項改革行動執行情形。1999年九月九二一大地震，教育部緊急成立地震災情回報中心統計，全省三千多所學校以台中與台南縣市學校毀損情況最嚴重，多項教改行動方案停擺。

### 二、2000年至今提出的方案

台灣於2000年三月總統大選，民進黨獲勝，當年五月政黨輪替，然而教改議題早已爭議不斷，後續，各界對於教改的批評檢討聲浪也隨之增加。

政黨輪替後的第一位教育部長為曾志朗，他積極投入教改，所以在2001年就舉行教育改革檢討會議，會中強調：1.整備教育環境、2.提升中等以下學校師資水

準、3.改進教育內容、4.大學追求卓越、5.改善弱勢者教育等。這些議題主要是針對教育改革行動方案所構思。

雖然教育改革行動方案仍在執行中，但爲了因應學生升學壓力紓解，教育部宣示於2001年度全面實施多元入學方案，改以國中基本學力測驗第一次測驗於當年的3月31日、4月1日於全台各地十八個試務區舉行有322,399人報考。這也就是第一批白老鼠接受實驗。因爲學生升學壓力與傳統的聯考還大，所以各界對此改革抱持不樂觀見解。

新部長上路面對多如牛毛的教育問題，曾部長細心面對，但仍很快解職。接續爲黃榮村部長，由於2003年七月民間百餘位專家學者發起「重建教育連線」發表重建教育宣言，批評十年教改產生自學方案、建構式數學、一綱多本、九年一貫等十二個問題，並提出檢討教改、透明教育政策、照顧弱勢學生、提振學習樂趣等四大訴求，號召全民連署批判教改亂象引起廣大迴響。當年度更有十萬名教師走上街頭抗議，也是台灣過去以來前所未見的教育發展。

2003年九月教育部爲呼應「重建教育連線」發表重建教育宣言及老師走上街頭，在台北市召開全國教育發展會議，掌握教育發展方向並提出未來的教育發展方針。主要討論方向有：1.增進弱勢族群教育機會、確保社會公平正義2.促進高等教育品質及效能、提升國際競爭力、3.回歸國民教育本質、階段性規劃與推動十二年國民教育等。這些議題環繞在國民教育、高等教育及弱勢族群。

由於教育改革行動方案已於2002年完成，同時2004年民進黨繼續執政，對於行

政院所設的教育改革推動小組的功能，並無法彰顯。因此2004年八月行政院函示「行政院教育改革推動委員會」階段性任務完成，教改推動委員會裁撤。這也是劃時代的意義。

在2004年九月杜正勝部長上任，教育部就積極研擬「2005-2008教育施政主軸」，以「創意台灣、全球佈局－培育各盡其才新國民」爲核心，計分「現代國民」、「台灣主體」、「全球視野」、「社會關懷」四大綱領、十三項策略及三十四個行動方案。目前正在執行之中。

2005年四月行政院核定〈師範校院定位與轉型發展方案〉及國立台北師範學院等六校成立改名暨轉型教育大學籌備處，2005年8月1日六所師範學院全面改制教育大學。這是自多元化師資培育政策之後，師範校院最大的轉變。

總之，近十年教育改革強調幾個精神：一是民間團體訴求作爲後來政府改革方向；二是學生學習權保障，例如教育基本法立法，以學生爲學習主體的重視；三是尊重教師專業權，例如教師法立法；四是以多元入學方式來紓解學生升學壓力；五是高等教育量擴增，不僅在學校數增加，而且學生數也增加；六是新式課程改革，九年一貫課程的實施挑戰傳統的科目爲學習方式；七是師資培育多元化與師範校院的轉型；八是弱勢族群教育的重視；九是透過幾次全國教育發展會議整合教育發展方向；十是以台灣爲主體的教育改革方向，將認識台灣及母語納入教材等。

## 肆、改變了哪些教育政策？

## 一、教育體制變革

## (一) 重要教育政策立法

自1994年之後，教育部為讓教育發展有法源依據，公布幾項重要教育法規。這些重要教育政策立法都有劃時代意義，如表1所示。表1中看出，近十年台灣的教育

政策法制化面向包括師資培育、教育經費、原住民教育、性別平等教育、學校衛生、家庭教育與終身教育等，可見台灣近年的教育法制改革面向頗多，這代表台灣的教育政策及改革更具有制度化。

表1 1994年以後政府公布的重要教育法規

法規名稱	公布年度	條數	重點
師資培育法	1994.02.07	20	為培育高級中等以下學校及幼稚園師資，充裕教師來源，並增進其專業知能
教師法	1995.08.09	39	為明定教師權利義務，保障教師工作與生活，以提昇教師專業地位
原住民族教育法	1998.06.17	35	根據憲法增修條文第十條之規定，政府應依原住民之民族意願，保障原住民之民族教育權，以發展原住民之民族教育文化
教育基本法	1999.06.23	18	為保障人民學習及受教育之權利，確立教育基本方針，健全教育體制
教育經費編列與管理法	2000.12.13	18	為維護教育健全發展之需要，提升教育經費運用績效，特依教育基本法第五條第二項之規定制定本法
學校衛生法	2002.02.06	29	為促進學生及教職員工健康，奠定國民健康基礎及提升生活品質
終身學習法	2002.06.26	23	為鼓勵終身學習，推動終身教育，增進學習機會，提升國民素質
家庭教育法	2003.02.06	20	為增進國民家庭生活知能，健全國民身心發展，營造幸福家庭，以建立祥和社會
性別平等教育法	2004.06.23	38	為促進性別地位之實質平等，消除性別歧視，維護人格尊嚴，厚植並建立性別平等之教育資源與環境

## (二) 各級教育鬆綁

教育鬆綁包括法規鬆綁、人事鬆綁、經費鬆綁及制度鬆綁。這些鬆綁對學生、教師及教育行政體制都有助益。近年來，教育部在這些項目的鬆綁如下：

首先，就教育法規的鬆綁來說，因應師資培育多元化1996年5月8日廢止中小學教師登記及檢定辦法。1996年5月8日廢止師範校院學生實習及服務辦法。1996年2月28日廢止師範校院公費學生公費待遇實施辦法。這都是在多元化師資培育之後的重要變革。

在國民教育方面，爲了讓中小學成績考查符合學校自主性，2001年7月31日廢止國民中小學學生成績考查辦法。同時2003年2月12日教育部台參字第0920019503號令發布廢止國語推行辦法，讓國語不再定於一尊。而爲尊重學校及老師管教學生權責，2003年10月16日廢止教師輔導與管教學生辦法。

在學生軍事化教育方面，爲了讓學生更有自主學習的機會，不必強迫修習軍事教育，2003年3月13日廢止高級中等以上學校學生免修軍訓處理辦法、2005年6月15日教育部台參字第0940065843C號令、國防部制訓字第0940000377號令會銜發布廢止大專學生集訓實施辦法。

其次，人事鬆綁最爲直接的是1996年教育部頒行高級中等以下學校教師評審委員會設置辦法，各高級中等以下學校需依其規定來甄選教師。雖然後續略此略有修正，但此制度仍在運作之中。此外，在1994年大學法修正之後，國立大學校長的遴選採取兩階段方式，一階段是由學校本身選出，二階段再由教育部組成遴選委員會選舉最後人選，也是鬆綁人事給學校的

特徵之一。

第三，教育經費鬆綁方面，1999年2月3日政府公布國立大學校院校務基金設置條例凡十二條，其中第十條就規定校務基金有關年度預算編製及執行、決算編造，應依預算法、會計法、決算法、審計法及相關法令規定辦理。但捐贈收入、場地設備管理收入、推廣教育收入、建教合作收入及本法第七條之一投資取得之有關收益不在此限，惟應由各校自行訂定收支管理辦法，並受教育部之監督，可見政府給與大學經費自主。

另外，在2000年公布的教育經費編列與管理法第十三條規定直轄市、縣（市）政府之各項教育經費收入及支出，應設立地方教育發展基金，依法編列預算辦理；其收支、保管及運用辦法，由直轄市、縣（市）政府定之。因爲在1999年開始全面強制設立基金，自籌部分財源，國立專校也通用。使大學教育改革朝開放、自主、多元、彈性趨勢發展。這些都是政府鬆綁教育經費作法。

最後，制度鬆綁方面，1996年政府精省後，過去三級制的教育行政制度不再，亦即省教育廳廢除。1999年七月起台灣省政府教育廳正式改名「教育部中部辦公室」，爲配而二級制政府協調運作，政府在教育基本法第九條劃分中央教育權限，也就是代表中央僅止於管轄業務，這些教育權限爲：1.教育制度之規劃設計。2.對地方教育事務之適法監督。3.執行全國性教育事務，並協調或協助各地方教育之發展。4.中央教育經費之分配與補助。5.設立並監督國立學校及其他教育機構。同時，配合1999年地方制度法實施，地方教育行政主管機關可以依據需求制定自治條例及規

則，以因應地方教育需求。另外，地方政府為掌握教育發展，教育基本法第十條也規定直轄市及縣（市）政府應設立教育審議委員會，定期召開會議，負責主管教育事務之審議、諮詢、協調及評鑑等事宜。

## 二、多樣化的國民教育變革

對於國民教育改革方面也頗多，但結果如下：

第一，修正國民教育法調整國民教育經營。1999年國民教育法重新修正，其內容包括國民中小學的校長遴選制、國民中小學成立課程發展委員會以因應九年一貫課程實施、成立校務會議等。

其次，國民教育普及。教育部（2005）統計2004年的國民中學及小學的就學率都在99.5%以上，顯然，台灣的國民教育已普及。而幼兒教育的入園率上，自八十二學年度之66.1%，提升至九十二學年度之94.7%，幼兒入學率也明顯增加。

第三，在小班小校方面，1995年教育部宣示台灣省國民中小學班級人數自八十四學年度起，正式降低為每班45人。在八十七至九十二學年國小由40人降為35人、九十一至九十三學年國中由40人降為38人，未來在九十四至九十六學年國中將由38人降為35人。而在小校方面，隨著人口自然減少，國中學校100人以下校數比例由八十三學年度3.8%，提升至九十三學年度7.19%。國民小學在100人以下校數比例由八十三學年度17.8%，提升至九十三學年度20.29%。很明顯的看出，國民中小學的班級人數減少，這可能是近年來學齡人口自然減少有關。

第四，執行重要的國民教育設施計畫。1993年至1996年中央政府專款補助600

億元執行「整建國民中小學教育設施計畫」，讓全國各國民中小學改善硬體設施。接著在1996年更以數百億元執行「降低國民中小學班級學生人數計畫」，使得各級教育生師比下降。為落實偏遠地區的教育機會均等，1995年更投入了30億元執行「教育優先區計畫」，使得偏遠地區之教育得以改善。

第五，新課程實施。為解決傳統中小學以科目為單位、學生學習份量過多的問題，1998年教育部公布〈國民教育階段九年一貫課程總綱綱要〉，九年一貫新課程以七大學習領域取代學科，分科教學改採合科協同教學，並可彈性排課，每周上課5天，每學期上課20週，每年上課200天，授課時數大幅縮減。它於2001年全面實施九年一貫課程，內容包括七大學習領域，並列出十大學習目標。

第六，落實母語教學。為讓中小學生能瞭解本土文化及語言，1999年五月教育部將母語納入國民中小學九年一貫課程，將從國小三年級開始實施閩南語、客家語及原住民語等母語教學。

最後，開放民間編印教科書。1994年政府提出民間編印教科書政策，後來民間書商印製教科書取代國立編譯館角色。1996年五月首張國小教科書試用審定執照發出。後續年度，民間書商掌握了學生學習內容的份量增加。這代表中小學教科書民營化時代來臨。

## 三、多元入學方案實施

### （一）基本學力測驗實施

為改革聯考制度，1998年七月教育部正式發布〈高級中學多元入學方案〉，以基本學力測驗取代現行聯招，八十七學年度

起入學新生適用，教育部並行文台灣省、北高市、教育廳局確定在九十學年度全國一致廢除高中、職及五專聯招。這是國中畢業生進入高中的最大改變，尤其學生是採用基本學力測驗為入學標準，更是先前制度所無。

## (二) 多元入學方案實施

政府為紓解學生的升學壓力，1998年為疏緩國中畢業學生升學壓力，教育部確認了〈高中多元入學方案〉，此方案包括推薦甄選、申請入學、學科基本能力測驗、自學方案、資優甄試及免試保送等六項，考生可申請跨區分發。2001年正式實施。後因為方案過於複雜，2000年將多元入學方案整併為三個方案，也就是分為登記分發、甄試入學、申請入學等三種，但是基本學力測驗取代所有學科考試成為評鑑唯一依據。

## 四、高級中等教育變革

在高級中等教育變革主要項目如下：

首先，高中職校數調整與改變。1994年高中及高職的校數各為196與206所，至2004年，二者各調整為312與161所。這可能是傳統上對高職升學管道、發展及定位逐漸不受重視，同時有多數高職因招生困難而改制綜合高中，因而讓高職校數減少，而高中數增加的主因。

其次，政府實施綜合高中與完全中學。1994年對綜合高中試辦，後續幾年並進行評估其成效。對綜合高中各界評價並不低，因此綜合高中校數不斷增加。綜合高中實施之外，1995年教育部並進行完全中學試辦，完全中學是讓國民中學與高級中學銜接為一，這是過去台灣的中等教育

制度所無。

第三，推動高中職社區化。為配合減輕學生升學壓力，讓各高級中學發展特色，2001年教育部實施高中職社區化政策。

第四，高級中學收歸中央管轄。因應凍省，將原有的省立高級中學收歸為中央管轄。國立高中職校長的遴選亦由教育部組成遴選委員會來遴選，這也是過去制度所無。

最後，2005年高級中學的課程綱要重新調整，也是高級中學的重要變革。未來的高級中學的學生學習負擔將減輕。

## 五、高等教育的擴張與調整

### (一) 高等教育數量的擴張

高等教育數量的擴張包括廣設大學、大學在學率的增加。說明如下：

以廣設大學的改革有包括幾項，一是廣設公私立大學、二是大學碩士班及博士班設立。三是大學改制。在廣設大學來說，包括暨南大學、東華大學、宜蘭大學、台東大學、聯合大學、金門技術學院。另外1996年教育部發布〈大學及分部設立標準〉，因而有多所私立大學設分部分校，例如銘傳大學的林口分部、實踐大學的高雄分部、淡江大學的宜蘭分部、真理大學的台南分部。大學改制有專科學校改制為大學者有世新大學、實踐大學。因為政府不斷增設學校，大學校數由八十三學年度58所成長為九十三學年度145所。教育部（2005）統計顯示大學碩士班及博士班的學生數量也從1994年之後，各大學校院陸續設立，最為顯著的是學生人數增加。1994年碩博班的人數各為30,832與8,395名，至2004年已增加為121,909及21,658

名，碩班及博班各增加4倍及2.5倍。

大學改制也讓大學生人數增加，就如世新學院、實踐學院、台灣技術學院、台灣藝術學院等紛紛改制為綜合大學及科技大學，增加了招生人數，擴張了大學的發展規模。1996年科技大學為0所，2004年已有22所（教育部，2005）。

### （二）績優專科學校改制

1994年政府為讓高職畢業生有更多升學管道，並提升技專校院的發展，因而提出績優專科學校改制為技術學院政策。因為政府近年積極改制，已使得在1994年專科學校校數74所，至2004年已減為14所；而改制技術學院之後，政府為提高技術學院地位，凡是在改制之後，表現良好者且符合大學設置標準者，亦改為科技大學。

### （三）落實大學卓越發展

政府為讓高等教育發展與先進國家高等教育並駕齊驅。2000年一月教育部公布〈大學學術追求卓越發展計畫〉，提升大學學術水準躋身國際，中央政府以130億元推動大學追求卓越計畫。在2005年政府擬以五年550億元進行大學拔尖計畫，預計在未來幾年內將國內大學擠進世界百大。

## 六、師資培育政策變革大

### （一）師資培育多元化

1994年政府通過「師資培育法」，這讓過去的十二所師範校院的一元、專斷培育師資的方式轉為多元化師資培育。因為一元制計畫制度打破，各大學校院紛紛成立教育學程中心，2005年已有75所師資培育機構培育師資，讓中小學教師具有多元培育，這也是教師儲備制度演變。在1995年師範校院的核定招生數由9,719人至2004

年為19,390人。可見，多元化師資培育，使得中小學師資人數大增，這也產成流浪教師問題。

### （二）教師培育的變革

新制的教師培育制度隨著師資培育法於2004年修正後實施，新制的培育制度包括了：1.實習生無津貼、2.實習之後應參加檢定、3.實習定位為學生、4.實習生應交四個學分費。在教師資格檢定上，教育部規劃辦理全國首次高級中等以下學校及幼稚園教師資格檢定第一次考試，應考人數計2,392人，到考人數計2,381人，缺考11人，到考率為99.54%，符合及格規定人數總計2,186人，未及格者為206人，及格率為91.4%。可見，未來的師資培育不再是傳統上，人人修習教育學分之後，就通通都可取得合格教師證書。

### （三）師範校院改制教育大學

2005年四月行政院要求各師範學院成立籌備處，2005年8月1日讓六所師範學院改制為教育大學，並要求各教育大學宜在五年內與鄰近大學整併，同時在內部的師資培育類科減少為一半。這是師範校院劃時代的變革。

### （四）提高教師地位及尊嚴

1994年教師法頒行之後，教育師法規規定各級政府及學校應成立教師會。各級學校成立教師會是在頒行教師法後，各校紛紛成立，很重要的是1999年為呼應教師法的規定，全國教師會成立，近十萬名教師參與，宣示將找回師道與教育的尊嚴。1996年教育部發布〈教師申訴評議委員會組織及評議準則〉，建立教師申訴制度。這代表教師的地位及角色又重新的詮釋。

## 七、性別教育的平等發展

近年來政府對兩性教育平等重視是各界有目共睹。此方面的教育表現反應可從三方面來說明：一是制定面的建立兩性平台。1997年教育部成立「教育部兩性平等教育委員會」；1999年十月教育部通過〈婦女教育政策〉，從學校、家庭、與社會教育等三大層面著手，以「建立觀念，培養能力，開拓機會，建構理想」為四個目標層面。二是教育政策立法。2004年政府頒行性別平等教育法強調兩性教育的平等，三是兩性在各級教育在學率均衡發展，也就是兩性接受教育的機會平等。這方面可以從女性接受教育量除以男性接受教育量看出。如果它的數值高於1.0以上，表示女性教育在學率高於男性教育在學率。教育部（2005）統計顯示1994年女性初等教育、中等教育與高等教育在學率各為102.3%、97.96%、38.21%，而男性的初等教育、中等教育與高等教育在學率各為100.7%、94%、38.43%；至2004年女性的三級教育在學率各為100.4%、99.96%、76.18%，男性則為98.75%、98.2%、68.76%，明顯可以看出女性的教育在學率都高於男性。

## 八、終身教育政策的提倡

政府執行終身教育政策不餘遺力。先前頒行社會教育法、補習及進修教育法，並配合設立空中函授學校及空中大學進行終身學習。而近年來對此政策的改革著墨更多。例如1998年3月教育部提出《邁向學習社會白皮書》，打破傳統終身教育以補習教育為主作法，將各級學校正規教育納入全民終身學習系統，開闢多元入學管道，把高等教育普及化，建立終身學習社會，

讓每個人隨時都有接受教育的機會，並落實每個人都有終身學習的權利與責任。為加速推展終身教育，教育部定1998年為「中華民國終身學習年」。

光是政府的教育白皮書及終身學習年的口號不足，教育部為鼓勵終身學習，推動終身教育，增進學習機會，提升國民素質，2002年政府頒行終身學習法，透過教育政策立法讓終身教育得以法制化執行。例如該法中強調要以帶薪教育假、強調員工進修等，來提升國民的終身學習。另外，政府配合此政策，因而辦理社區大學，校數由八十七學年度一所成長至九十二學年度54所，可見台灣的終身教育政策已進入另一個發展階段。

## 九、建立學生輔導新體制-教學、訓導、輔導三合一

1998年教育部頒布〈建立學生輔導新體制-教學、訓導、輔導三合一整合實驗方案〉，自八十七學年度起遴選30所大學、中小學校試辦教學、訓導、輔導三合一輔導新制，動員全體教師，結合社區資源，建立初級、二級、三級預防輔導架構。這是與傳統上，輔導老師、級任老師、導師或是訓導人員對學生輔導各自獨立的方式，也是學校輔導體制的新變革。

## 十、推動弱勢教育扶助措施

自1994年之後政府對弱勢族群的協助日益增加。因此加強對各級各類弱勢學生照顧及扶助，歷年對弱勢學生獎補助經費由八十四學年度10.7億提升至九十三學年度122.38億。除了教育經費的增加之外，對於幾項弱勢團體亦相當的重視。例如1995年教育部公布《身心障礙教育報告

書》，將落實三至六歲學齡前兒童接受普及、免費、強制的特殊教育。1997年五月教育部成立特殊教育工作小組。對原住民教育上，1995年教育部首次召開全國原住民教育會議。1996年政府頒行原住民族教育法，接著教育部核定八十六學年度〈發展與改進原住民職業教育五年計畫〉及〈偏遠地區職業學校改進計畫〉，以強化原住民的教育機會及教育環境的改善。

### 十一、推動資訊教育

自1994年政府推動資訊教育的政策與改革包括：1.全國各校班班有電腦、校校能上網、2.教師將資訊科技融入教學，由1990年的4.28%至2005年增為64.74%。3.1995年教育部推動（TANet至中小學計畫），將網路應用延伸至中小學、4.2004年全國中小學生家庭申裝網路比例皆高於66.4%，最高縣市高達93.08%，平均達79.69%之比例。

## 伍、台灣的教育發展優勢

### 一、數學及科學成就優於各國平均水準

2003年在國際數學與科學成就調查中，國二科學成就571分，顯示以台灣的科學成就高於各國平均發展水準及很多先進國家水準。如果以國民所得與數學及科學的成就作為比較標準（1995、1999年的結果見張芳全，2005），結果如下：

#### （一）重要教育政策立法

如果將2003年參與TIMSS的國家所得到的科學成就與該國的國民所得之散布圖，如圖1。圖中直線代表二個變項的各國平均發展水準（即最適迴歸線），圖中線上國家代表此國民所得的前提下，該國的學

生科學成就是世界平均水準。加拿大在國民所得為28,000美元，科學成就為521分符合各國平均水準。

在最適迴歸線以上的國家，代表科學成就度高於國民所得，香港、紐西蘭、韓國、立陶宛在圖中顯示的都是如此。

在最適線以下國家代表這些國家國民所得的前提，該國科學成就低於各國平均水準，表示這些國家在該國民所得，還未能達到各國數學成就的平均水準，南非、美國、義大利、挪威都是如此。

而以台灣來說，台灣的國民所得為12,555美元，但科學成就卻有571分。顯示以台灣的科學成就是高於各國平均發展水準，也高於許多先進國家的水準。

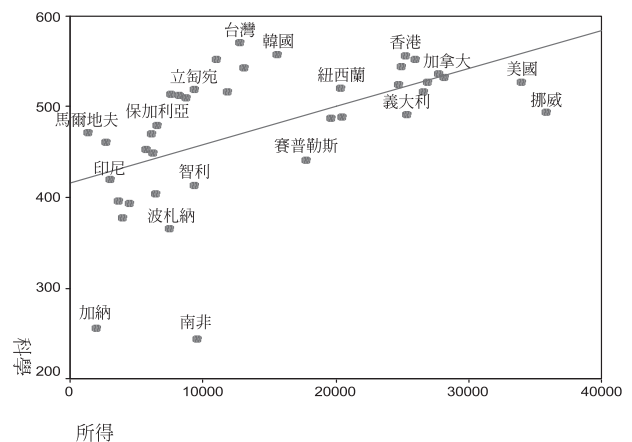


圖 1 2003年各國科學成就與國民所得

#### （二）數學成就與國民所得關係

如果將2003年參與TIMSS的國家所得到的數學成就與該國的國民所得之散布圖，如圖2。圖中直線代表二個變項的各國平均發展水準（即最適迴歸線），圖中線上國家代表此國民所得的前提下，該國的學生數學成就是世界平均水準。以色列國民所得為19,678美元，數學成就為496分符合

各國平均水準。

在最適迴歸線以上的國家，代表數學成就度高於國民所得，日本、比利時、匈牙利、俄羅斯在圖中顯示的都是如此。

在最適線以下國家代表這些國家國民所得的前提，該國數學成就低於各國平均水準，表示這些國家在該國民所得，還未能達到各國數學成就的平均水準，美國、挪威與賽普勒斯都是如此。

而以台灣來說，台灣的國民所得為12,555美元，但數學成就卻有585分。顯示以台灣的數學成就是高於各國平均發展水準，也高於許多先進國家的水準。

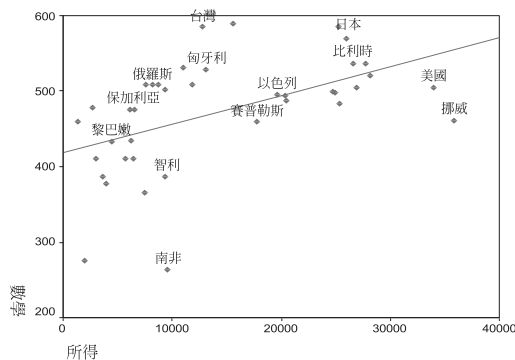


圖2 2003年各國數學成就與國民所得

## 二、國民教育生師比與各先進國家並駕齊驅

教育部（2005）統計指出學前教育生師比為11.3、初等教育為18.4、初級中等教育為16.1，與先進之美英德法日等國比較均已具初步成效。

如果將2000年各國的國民所得與中等教育生師比之散布圖，如圖3。圖中直線代表二個變項的各國平均發展水準，圖中線上國家代表此國民所得前提下，該國的中等教育生師比高於世界平均水準，即生

師比過高。英國的國民所得為25,000美元，中等教育生師比為19是高於各國平均水準。

台灣剛好在最適迴歸線上國家，代表台灣的中等教育生師比與國民所得的發展程度，是在各國發展水準上，圖中顯示的就是如此。

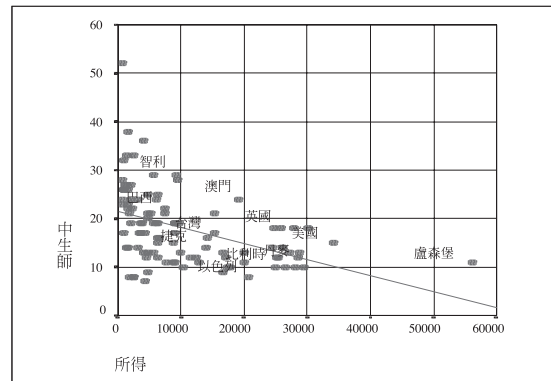


圖3 2000年各國國民所得與中等教育生師比關係

## 三、高等教育各科系與國際相當

高等教育各科系的學生比例將可能影響國家未來的科技及經濟發展。我國目前大學就讀類科以社經、法商最多，其次依序為工程製造，人文及藝術、醫藥衛生。而在這些類科的順序上，與芬蘭、法國、德國、日本等先進國家相類似，其中工程製造的類科的學生人數高於瑞典、日本、紐西蘭、美國等，顯示台灣的高等教育類科的學生人數與先進國家相當，另一方面也顯示台灣的科技工程類科不亞於先進國家，如表2所示。

## 四、高等教育在學率優於先進國家

如果將2000年各國國民所得與高等教育在學率之散布圖，如圖4。圖中直線代表二個變項的各國平均發展水準，圖中線以上國家代表此國民所得前提下，該國的高等教育在學率高於世界平均水準，即國民

表2 2003年大學以上畢業生結構—按學科分 單位：%

國別	教育	人文及藝術	社經、商業、法律	服務	工程、製造、營造	農業	醫藥衛生	生物科學	體育	數學統計	電算	未分類
台灣	4.8	9.3	28.2	1.4	26.2	2.5	8.3	3.2	1.1	1.7	7.9	5.5
日本	5.8	18.3	36.4	1.8	20.8	3.2	6.1	4.7	x(8)	x(8)	x(8)	2.9
韓國	5.2	20.3	22.2	4.5	27.9	1.1	7.9	3.6	3.5	2	1.9	a
澳大利亞	11.8	11	37.7	2.7	7.3	1	13.8	3	2.1	0.4	9.2	n
紐西蘭	12.2	11.8	37.6	2.2	5.2	1.5	14.8	2.2	3.9	1	6.7	0.7
美國	13.1	15.5	41.7	2.4	6.4	1	8.7	3.8	1.4	0.9	3.9	1.2
加拿大	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
墨西哥	16.7	1.4	41.6	0.5	16	2.1	10.6	2	1	0.3	7.8	n
捷克	17.3	7.8	26.1	3.3	17.1	3.7	10.4	1.9	2.4	0.8	2.8	6.5
丹麥	10.4	15.2	24.6	1.1	9.7	1.3	31	2.4	2.3	0.4	1.6	a
芬蘭	6.8	11.7	23.5	5	21.3	2.4	21.8	1.3	1.8	0.6	3.8	n
法國	9.3	16.9	39	3.1	12.4	0.3	2.6	5.8	4.8	2.5	3	0.3
德國	7.7	15.1	27.9	1.9	17.3	2.1	14.5	3.3	4.6	1.8	3.9	n
愛爾蘭	10.4	18.1	29.1	0.8	8	1.2	12	5.3	2.1	0.7	9	3.2
義大利	7.3	12.3	34.6	3.1	15.7	2.2	16.5	3	1.7	2	1.1	0.6
挪威	18.9	7.8	21	2.8	8.9	1.1	27.3	1.1	1	0.2	6.2	2.9
波蘭	11.7	6.6	41.1	4.1	7.6	1.6	1.9	0.6	1.3	0.6	1.4	21.4
葡萄牙	22.2	8.1	28.2	5.1	13	2	15.5	1.4	1.9	1.3	1.4	m
西班牙	13.7	9.7	31.8	4.2	15.1	3	12.4	2.5	2.9	1	3.6	0.1
瑞典	17.8	5.1	21.3	0.9	20.8	0.8	24.1	2.6	2.2	0.6	3.8	a
瑞士	11.3	12.1	35.5	1.5	13.2	1.5	10.9	3.5	3.5	0.7	5.8	0.6
土耳其	30	9.5	23.9	2.2	11.6	3.9	8.7	2	4.5	2.7	1	a
英國	10.8	17.2	30.6	0.7	9.2	0.9	11.9	6.9	4.1	1.5	6.2	n

註：1.為2002年資料。2.所有科學類併入生物科學。3.不含第二學位。

4.我國資料服務業含觀光服務業；生物科學含自然科學；

未分類含家政、交通、大眾傳播。

資料來源：整理自Education at a Glance, OECD Indicators 2005, Tab. A3.5.

所得低，但高等教育在學率高。芬蘭、紐西蘭、美國、南韓、台灣均高於各國平均水準。

就如以台灣高等教育在學率的高低與國民所得來看，台灣以較低的國民所得，卻有較高的高等教育在學率，顯示台灣對

於高等教育的投資相當重視。圖中看出台灣的國民所得為12,687美元，但高等教育在學率卻在63%，代表台灣的高等教育在學率與國民所得的發展程度，是在各國發展水準上。

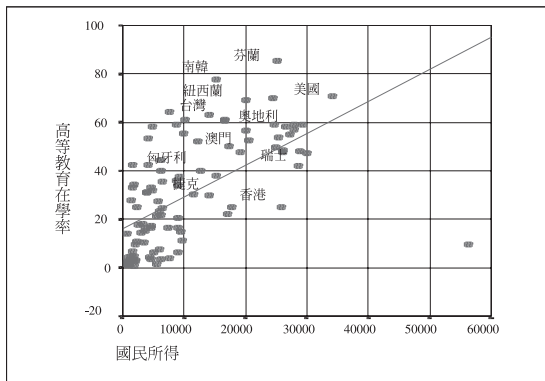


圖4 2000年各國國民所得與高等教育在學率

## 陸、面臨的挑戰與策略

未來台灣面臨的教育挑戰包括幾項：

1. 少子化、2. 人口老化、3. 新住民、4. 高等教育品質、5. 師資供需、6. 升學壓力、7. 高教擴張，失業增加等挑戰，經由這些問題的提出，本文亦提出教育主管機關應有的因應策略。說明如下：

### 一、少子化日趨嚴重

少子化是台灣教育面臨的挑戰之一。因為學齡人口減少將帶來學校沒有學生來源的問題。就如2005至2015年國小、國中及高中（職）一年級推估學生總數變化非常快。國小一年級由275,799人降為201,042人；國中一年級由320,427人降為28,578人。高中職一年級由284,262人降為253,677人。這樣的問題是未來的重要挑戰。

面對少子化現象，未來教育主管機關應朝向幾個方面發展。其教育發展策略為：1. 持續降低班級人數、2. 精進國民中小學的課程與教學，讓學生樂於學習、3. 建立小型學校整併機制，讓不符合社區需求的學校轉型與整併。4. 評估未來各年度各級學生人數，作為未來各級學校教育計畫參考、5. 各級學校轉型辦法制定，讓無法

轉型的學校有退場的機制、6. 制定各級學校退場辦法、7. 學校經營不善轉型，讓學校得以活化。

### 二、人口老化提升

台灣老年人口有愈來愈多現象，這也是現代化國家的特徵之一。預估台灣老年人口將由2005年220萬人（占全部人口的9.62%）至2015年增為286萬人（12.03%），顯然未來的台灣社會，老年人口將會大增。教育應該如何因應這些老年人口的教育需求，頗值得教育主管當局提出合宜的因應對策。

面對人口老化現象，未來教育主管機關應朝向幾個方面發展。其教育發展策略為：1. 普設老人學習機構，滿足老年人口的教育需求、2. 培育老人教育專業人才及師資，提供老年人口的學習需求、3. 鼓勵老人參加教育學術研究，貢獻其個人的生活經驗、4. 鼓勵辦理退休前教育活動，讓老年人口退休後有良好的生涯規劃、5. 鼓勵辦理世代之間學習及教育活動。

### 三、新住民增加

新住民預估由2004年的33萬人至2015年度66萬人。內政部（2005）統計台灣目前每八位學齡人口中就有一位是新移民的子女。因為新移民子女給人刻板印象是社會階層低、所得低、教育程度低，因而對於新一代子弟的照顧可能無法如本籍的環境，因此新移民子女的教育問題可能受到挑戰。

面對新移民人口增加，教育發展策略如下：1. 繼續推動弱勢者教育照顧計畫，這項教育政策宜包括了：制定教育優先區計畫，提供新移民女性、家庭及子女的學

習滿足、提供外籍配偶子女教育輔助措施，避免讓他們輸在起跑點及給予學生課業輔導計畫，提升學習興趣；2.教育主管機關宜提出新移民文化計畫，包括：辦理成人基本教育研習班、擴大宣導國中小教師，以加強協助提升外籍配偶教養能力、建立外籍配偶終身學習體系，讓新移民女性瞭解台灣文化、及促進新台灣之子文化認同等；3.分析、調查與追蹤新移民之子的適應、課業、升學、親職教育問題。

#### 四、高等教育品質下降

台灣的高等教育也面臨問題如下：一是高等教育已達飽和，也就是未來大學錄取率將達到百分之百錄取。二是高等教育入學學生數逐年降低，減少學生來源，這將影響大學發展。三是在WTO教育服務業市場開放之競爭，未來各國的大學可以來台招生將影響台灣的高等教育發展。

面對高等教育品質下降，教育主管機關的策略如下：1.強化高等教育競爭力，投入更多的教育經費提高高等教育素質；2.建立進退場機制，讓教育品質差者有退場的方式；3.建立並推動專業評鑑機制，讓大學教育品質維持；4.提供競爭性經費鼓勵大學分類發展，提高大學發展特色；5.建立產學合作機制，使高等教育理論與實務結合；6.高等教育國際化提高，這方面可包括辦理雙聯學制、開辦國際研究生學程、擴大招收外國學生、參與國際高等教育展、鼓勵學校開設英語學程、營造全方位外語環境、推動學生雙向留學、鼓勵各校建立姐妹學校，同時教育部宜訂定指標評估各校在高等教育國際化程度；7.分析台灣在國際中的高等教育量與品質水準，並提出發展方向。

#### 五、師資供需失衡

目前台灣除了有近五萬名的流浪教師之外，未來更因為學齡人口自然的下降，中小學班級學生人數減少，也有超額教師的問題。面對師資供需失衡的問題，教育主管機關應有的策略如下：1.修訂師資培育數量規劃方案，減少師資培育；2.研訂「師資培育素質提升方案」，讓師資培育不因數量減少，因而素質下降，其配套措施是：提振優質之師培大學、提升養成之專業素養、強化教師之專業能力、推動課程對話策略聯盟；3.合理師資離退機制，即讓辦理師資培育不當的機構給予退出培育；4.挹助教育大學轉型計畫；5.評估近十年師資培育政策成效；6.制定超額老師去留辦法；7.評估教師資格檢定與教師甄試成績合一可行性，避免新制師資培育造成實習生檢定成本及考試壓力。

#### 六、升學壓力增加

台灣師大教育研究中心（2001）對一千多名中小學教師的研究發現認為能「促進學生的適性發展」的僅有40%；認為可以「紓解升學壓力」的僅有18%（參見中央日報，2001）。換言之，有八成以上的教師認為高中多元入學方案無法達到升學減壓的效果。吳武典（2001）對四百多名教師和二千多名國中學生的調查研究也發現：不同意可以「降低升學競爭壓力」的師生分別為73%和63%

為縮減升學壓力，教育主管機關的策略如下：1.規劃十二年國民教育。其目標可以朝向紓緩升學壓力、導引國中正常教學、照顧弱勢學生、促進教育機會均等執行。政策規劃方向可朝向：學區規模、入學方式、經費來源、法制規範深入研議

後，再決定名稱及推動時程：(2) 學區劃分宜延續高中職社區化鼓勵就近入學；(3) 國中基測宜定位為門檻，作為入學重要參考。2. 每年評估多元入學方案成效。3. 掌握與調查學生補習時間情形。4. 重新評估考一綱多本的教材問題。5. 分析每年基本學力測驗雙峰問題，並提出對策。6. 評估高中職社區化的成效。

### 七、高教擴張，失業率提高

的高等教育在學率，如以國民所得作為經濟發展的標準，已超出各國的高等教育量。而政府近年來又一再的設立大學、成立系所及設立學校分部，同時在師資培育方面又大量增設教育學程。這使得大學畢業生的學生人數增加、教育學程者也增加。這將讓這些畢業的學生無法在畢業後謀職。因而造成他們失業增加。也就是，以台灣目前的高等教育量與經濟結構發展下，台灣擁有高等教育學歷者，在未來失業率將會再升高。

面對此，教育主管機關應有以下的作為：第一，高等教育量宜考量以計畫式的方式擴增，而在此前提宜考量國內的經濟結構及國際高等教育量的發展情形，作為規劃的發展方向。第二，鼓勵各大學校院誘使學生修習第二專長、第三專長，讓畢業後不再失業。第三，高等教育學府應與產學研究合作，讓學生到實務界見習，獲取實際經驗、建立良好的工作觀念，避免失業。

### 柒、結語

本文回顧了1994年以來台灣的教育改革。本文認為教育改革成效不易認定，主

因是它受到幾個重要條件影響。一是教育改革需要有預期設定的目標或起點行為，經由特定的方案、政策、計畫、法案執行之後才可以衡量教育改革成效變化多少。而現行教育體制並沒有設定教育改革的起點目標，所以並無法衡量其成效。二是教育改革成效不易衡量，因為它受到教育的認定不一的影響，可能有對教育定義上的「一人一義，十人十義」的現象，所以不易評估成效。

本文認為既然教育改革成效不易評估，本文另以1994年以來教育主管機關進行了哪些變革，也就是有哪些教育法案、教育政策、教育報告書及相關方案等是否與先前年度不同者進行分析。這方面的政策變革包括教育政策立法、國民教育政策、多元入學方案實施、高等教育量擴增、師資培育多元化、性別平等教育、建立教訓輔三合一的輔導體制、推動弱勢教育扶助措施、推動資訊化教育等。

本文歸納分析發現台灣教育發展優勢是台灣學生的數學及科學成就高於先進國家、以經濟發展程度來看高等教育量也超過先進國家、各級教育的生師比也在國際水準上、高等教育科系與先進國家相當。最後本文指出在1994年以來政府的教育變革，但未來台灣可能在：少子化、人口老化、新住民、高等教育品質、師資供需、升學壓力、及高等教育量增加，衍生失業問題等將面臨挑戰，本文也提出教育主管機關應有的因應策略。

總之，展望未來，教育仍有很多問題待解。教育改革歷程也是社會改革歷程，期待健康的教育改革再起，不僅政府宜努力，民間亦應配合，以過去十年基礎上，共創台灣教育美好未來。因為教育目的在

於改變人的素質，也是人力資本投資。教育改革關鍵在是核心價值的改變，教育進步是社會改革成功基石。

## 參考文獻

- 中央日報 (2001年12月12日)。高中多元入學八成教師：無法減壓。取自<http://www.cdn.com.tw/live/2001/12/12/text/901212e4.htm>
- 行政院主計處統計 (2005)。中華民國社會統計指標。台北：行政院主計處統計。
- 國立台灣師範大學教育研究中心 (2001)。台灣地區國民中小學教育調查報告。台北：財團法人李連教育基金會。
- 吳武典 (2005)。台灣教育改革的經驗與分析：以九年一貫課程和多元入學方案為例。當代教育研究季刊，13 (1)，38-68。
- 教育部 (2005)。中華民國教育統計。
- 張芳全 (2000)。教育問題與教育改革理論與實際。台北：商鼎。
- 張芳全 (2005)。教育議題的思考。台北：心理。
- Anders, B., & Christian, K.(2002).Estimating the return to investments in education: How useful is the standard mincer equation? *Economics of Education Review*, 21, 195-210.
- Brunello, G. (2002). Absolute risk aversion and the returns to education. *Economics of Education Review*, 21, 635-640.
- Psacharopoulos, G. (1994). Returns to investment in education: A global update. *World Development*, 22 (9), 1325-43.

教育資料與研究雙月刊

第68期 2006年2月 頁241

## 一網多本

吳清山 林天祐

一網多本 (many textbooks on one guideline)，係指教科書之編寫遵循一定的課程綱要，但可允許各種版本教科書的呈現。亦即：課程綱要是統一的，而教科書版本具有多樣性。

早期國小和國中教科書，係由國立編譯館依照「國民小學課程標準」和「國民中學課程標準」負責編印，屬於獨佔事業，由於缺乏競爭，教科書品質提升緩慢，始終無法符應社會需求，加上民間要求教科書開放呼聲接連不斷，於是教育部乃於1989年先行開放國小藝能科教科書民間編輯，隨後在1996年國小全面開放民編，到了2000年九月公布「國民中小學九年一貫課程暫行綱要」：從九十學年度起九年一貫課程於國小一年級開始實施，而九十一學年度起國民中學教科用書亦全面開放為審定制。從此以後，我國國小和國中教科書已全面採行審定制，教科書正式全面進入「一網多本」時代。

隨著國小和國中教科書全面開放民編，統編本逐漸淡出教科書市場，有助破除過去一元化思想、使教材內容更加活潑、同時可發揮教師專業自主、以及提供師生多種選擇教科書機會。但是因為缺乏適切配套措施，衍生諸多問題，包括：書價偏高，家長經濟負擔加重；內容疏失，

編印過程不夠慎重；版本更換，不利學生系統學習；版本眾多，增加學生學習壓力等問題，頗為社會各界所詬病。

由於教科書與學生考試具有密切關係，學生為了能在國中基本學力測驗獲得高分，家長和學生普遍迷信要熟讀各個版本，才有效果，結果大大增加學生學習壓力。國立教育資料館於二〇〇五年出版「二〇〇四年國民教育政策與問題調查報告」研究發現，國小教育人員、家長及學者專家對於「實施教科書一網多本」政策之支持僅佔44.4%，實施滿意度低至29.1%，在所調查的三十三個教育政策支持 and 滿意程度都敬陪末座；而國中教育人員、家長及學者專家對於「實施教科書一網多本」政策之支持亦只有35.7%，實施滿意度更低至21.8%。此項資料顯示，社會大眾及教育人員對實施「教科書一網多本」政策，負面評價大於正面。

教科書一網多本是有其時代意義和價值，但是由於基測依然存在，以及教科書價格和內容問題，導致一網多本並未發揮功能，反而造成民怨，家長紛紛要求恢復統編本時代。因此，如何改善一網多本的缺失，讓學生擁有高品質和合理價格的教科書，應該是未來努力的目標。

吳清山，台北市立教育大學國民教育研究所教育行政與評鑑研究所教授

林天祐，台北市立教育大學國民教育研究所教育行政與評鑑研究所教授

## 教育哲語

溫明麗

電腦是無用的，因為它們只能提供您答案－畢卡索。  
Computers are useless. They can only give you answers.  
(Picasso, quoted from Noble, 1995: 47)

畢卡索 (Pabot Picasso, 1881-1973) 是西班牙著名畫家。個人從文獻中對他的瞭解讓人印象深刻之處在於，他身為一位藝術家，但是他卻從不排斥現代文明的產物，也非對之照單全收，而是帶著主體存在的批判精神，對其周遭的一切和其內在的自我一再地反思，也從此生命的辯證性原動力，開展其兼具現實與內在情感的畫風。他曾說：「生命不是在尋找，而是在發現。」這便是一種主體的展現和存在的彰顯。

他在1925年的巨幅畫作《三個舞者》中，就已經突破寫實派傳統的畫法，而且利用幾何圖形和支離破碎的表現方式，呈顯藝術家心中那股與理性強烈對比的激烈情感和絕望掙扎。此也是現實和非現實辯證的產物，亦是基於此辯證精神，無限的可能性方能不斷的向人類開展出來。畢卡索的畫和生命就是最好的例證。

從本文所節錄之畢卡索的語錄中，讀者更可以發現，畢卡索並未抹殺電腦的功能，只是提醒科技時代的現代人，別忘了電腦只是提供我們答案，卻不能代替我們自己去發現內在的生命價值和存在的意義。雖然今日的電腦透過3D已經能夠達成融合現實與想像的繪畫功能，但更重要的是，要展現人文的理性和情性的交融，仍是人類自己的使命，絕非科技可以取而代勞者。

批判理論對於科技的批判態度和畢卡索的觀點有其相通之處，兩者均在告誡世人，千萬別因為科技而忘了自己是誰！此亦是今日教育工作者應該時時惕勵，不能淪為科技奴隸的警語。

此外，畢卡索也是位相當具有人味兒的性情中人，其仁民愛物之情乃今日台灣社會需要加強的德行。他曾用慈悲與責任畫下1937年納粹炸毀西班牙格尼卡鎮 (Guernica) 時的殘酷慘狀，該畫《格尼卡》即以該城為名，1981年即收入在馬德里專門收藏十四至十九世紀歐洲著名藝術品的普拉多國家博物館 (Museo Nacional del Prado) 中。該幅畫既是一幅強烈感人的寫實畫作，又強力的呈顯藝術家內心對邪惡的憤怒和澎湃激情的張力，此也隱隱的道出藝術家面對政治現實和殘酷世界的覺醒。此等氣勢磅礴的人文性和理性的覺醒精神應深深烙印在教育工作者的心坎兒中，並在教育的實踐活動中開花結果！

基於此，作者特別舉出畢卡索對科技的哲語，隱喻人文的神聖和珍貴，也提供讀者一起從自我反省中解放世俗的沈痾，重現人文和諧的溫馨和理性的圓熟智慧。

### 參考文獻

Noble, K. A. (1995). *The international education quotations: Encyclopaedia*. Buckingham, Philadelphia: Open University Press.

教育資料與研究雙月刊

第68期 2006年2月 頁243

# 教育法令

王清標

法規及政令	資料來源
1. 修正「教育部辦理技專校院『發展學校重點特色暨推動技專校院整合專案計畫』獎(補)助要點」，並將名稱修正為「教育部辦理技專校院發展學校重點特色及推動技專校院整合專案計畫補助要點」。	第011卷第250期 2005-12-30
2. 訂定「教育部辦理攜手計畫課後扶助補助要點」，並廢止「教育部縮短城鄉學習落差補助要點」。	第011卷第249期 2005-12-29
3. 修正「專科以上學校以國外學歷送審教師資格作業須知」附錄第十點，並自中華民國94年12月22日生效。	第011卷第244期 2005-12-22
4. 修正「教育部補助永續校園局部改造計畫作業要點」，並自94年12月22日起生效。	第011卷第244期 2005-12-22
5. 訂定「教育部資通安全及網路先導應用服務建置補助要點」，自中華民國94年12月9日生效。	第011卷第235期 2005-12-09
6. 修正「教育部獎勵大學校院擴大招收外國學生補助計畫要點」及「教育部獎勵大學校院擴大招收外國學生補助計畫經費使用原則」，並自中華民國94年12月2日生效。	第011卷第230期 2005-12-02
7. 廢止「教育部鼓勵大學校院增(新)設特殊教育相關專業研究所補助原則」，並自中華民國95年1月1日生效。	第011卷第225期 2005-11-25
8. 核釋86年3月21日「教育人員任用條例」修正施行前已取得講師、助教證書之現職人員且繼續任教未中斷者申請送審副教授及助理教授資格之相關規定，自95年8月1日實施。	第011卷第218期 2005-11-16
9. 訂定「教育部中小學科學教育計畫專案補助申請作業要點」，自中華民國94年11月2日生效。	第011卷第208期 2005-11-02
10. 修正「高級中等學校兼任代課及代理教師聘任實施要點」第八點，並自中華民國94年8月1日生效。	第011卷第208期 2005-11-02
11. 修正「公立各級學校專任教師兼職處理原則」第四點，並自中華民國94年10月21日生效。	第011卷第200期 2005-10-21
12. 訂定「師資培育之大學辦理中等學校師資職前教育專門課程暫行注意事項」，並自中華民國94年10月19日生效。	第011卷第198期 2005-10-19
13. 訂定「教育部及行政院國家科學委員會鼓勵大學校院所延攬年輕優異學者攜帶式員額及研究啟動經費補助要點」，並自中華民國94年10月11日生效。	第011卷第192期 2005-10-11
14. 修正「教育人員任用條例施行細則」第二十三條條文。	第011卷第187期 2005-10-03
15. 修正「高級中等以下學校及幼稚園教師資格檢定辦法」第一條及第五條附表之「高級中等以下學校及幼稚園教師資格檢定類科及應試科目表」。	第011卷第187期 2005-10-03

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

王清標整理，國立教育資料館推廣組

## 國內教育輿情

吳清山 張素偵 譚以敬

本期國內教育輿情主要以2005年十月及十一月刊載於平面媒體報導及輿論內容為主，經檢視彙整後歸結以下幾項主要議題，包含：「多項學位授予，於法有據」、「碩士光環，學士薪資」、「大學法修正草案初審，未增列學生自治條文」、「論文躍登SSCI，專家傳授秘訣」、「五所師培中心，評鑑三等遭停招」、「零體罰列入教育基本法」、「兒童人權、家庭生活，調查報告出爐」及「教部擬修法，代理代課教師需具教師資格」。以下分別就各議題進行摘要與分析。

### 多項學位授予，於法有據

張素偵

教育部於2005年10月12日通過學位授予法修正草案，學位頒發將大幅鬆綁，包括：大學可與研究機構合作授予學位，中研院則可獨立招生且授予學位；修讀學士學位期間成績優異學生可直攻博士，優異副學士可直攻碩士；大學可與國外大學合作授予雙聯學位，遠距教學可於學位證書上註明；各級各類學位名稱，授權學校自訂；碩士學位論文可以「學分」或「報告」取代，藝術、應用科技、體育領域可以「展演」、「創作」或「技術報告」取代；

副學士、碩士、博士學位學生得修讀雙主修，甚至跨校雙學位；空中大學得增設研究所，授予各級學位等。該項修正草案將再報請行政院審議通過，立法院三讀後實施，各項新制預計最快將於九十六學年起推動。

這項法案雖有助於落實大學自主開放，但卻也引發輿論對「中研院授予學位」與「學位頒發恐流於氾濫」等兩項議題的熱烈討論。教育部表示以中研院超強師資、研究能力、設備水準及學術地位，獨立招收博士研究生並授予學位，無庸置疑，而且限定在與大學「互補」的學程，而非與大學競爭，應可避免對大學招生造成衝擊。元智大學表示對一位可能從事教學的博士生而言，接觸學生是很重要的，不能只關在象牙塔裡、修習課程，與大學生接觸是必要的，因此主張中研院應與大學合作。

法案中開放「學分課程取代碩士學位論文」、「遠距教學學位」、「空大增設研究所授予各級學位」，以及「放寬學生修業年限」等創新作法，雖然有助於大學自主，但是各大學在自籌校務基金的財源壓力下，卻難保學位核發之品質。如何避免大學學位頒發氾濫，是教育部應該慎思的

吳清山，台北市立教育大學國民教育研究所教育行政與評鑑研究所教授

張素偵，台北市政府教育局股長

譚以敬，台北市立教育大學輔導員

一大問題。

## 碩士光環，學士薪資

張素偵

根據教育部高教統計數據指出，從八十四至九十三學年度10年期間，國內碩士班增加3倍，從原來的656所增為2416所；碩士生暴增約4.5倍，從3.3萬人增為13萬5,000人，若再加上碩士在職專班的4.4萬人，更高達18萬人，成長速度驚人。

1994年4月10日，源自於民間兩百多個民間團體兩萬多人共同組成的「四一〇教育改革聯盟」走上街頭，提出廣設高中大學訴求，執政政府在不敵政治競選壓力之下，遂開廣增大學及研究所之門。除此之外，技職校院雖未被同意增設研究所，卻大開碩士及在職專班課程，即使教育部祭出總量管制政策，卻仍無法有效抑止學校擴增招生名額。

根據平面媒體報導及輿論內容顯示，研究生人數陡升，連帶產生若干副作用，包括：（一）壓縮大學畢業生就業空間；（二）碩士薪資大學化（係指碩士畢業生薪資所得僅達以往大學畢業生薪資所得水準）；（三）論文素質低落；（四）教授無力指導學生論文；（五）補習風潮席捲大學；以及（六）少數學院大學報考人數低於招生名數等現象。

根據聯合國2005年10月4日發表的《2005年世界青年報告》指出，全球目前十五至二十四歲的年輕人口將近12億，其教育程度優於上一代，失業人口卻創下8,800萬人的新高，5億1,500萬人每天只有不到2美元（約新台幣66元）的錢維生。隨著少子化及國際化時代的來臨，「碩士薪資大學化」更有可能惡化為「碩士學歷高中

化」，政府要「尊重市場機制」與「照顧學生受教權益」兩者間應站在督導立場嚴格把關研究所、研究生及教師三者素質，確實做好「質量控管」，方不至於引發「高學歷高失業率」的危機。

## 大學法修正草案初審，未增列學生自治條文

張素偵

立法院於2005年10月3日初審通過大學法修正草案，有關國立大學定位、校長遴選、學生權利等條文，未有大幅修正。新增條文著重於對大學辦學任務的要求與大學整併的規定，例如：大學應定期對教學、研究、服務、輔導、校務行政及學生參與等事項，進行自我評鑑；大學得跨校組成大學系統或成立研究中心；大學得擬訂合併計畫，國立大學經校務會議同意，報教育部核定後執行。

立法院教育及文化委員會初審刪除原本列入修正草案中「國立大學得為公法人」條文，對於大學校長遴選規定，由於立委對於一階段及二階段遴選、遴選委員會成員比例代表意見無共識，因此大學校長遴選採二階段條文遭保留，交付朝野協商。

在此次修正草案中並未提及與學生權利與學生自治有關之條文，引起台灣大學學生會強烈譴責，提出「恍惚教育部，低能大學法」口號，並要求教育部重視三項具體建議：首先，學校是由教師、職員與學生組成，校務會議代表應規範保障學生代表人數比例，即使無法達1/3，亦不能全然不予保障；其次，大學法應明確規範大學應設立經普選產生的全校性學生會，因現行條文模糊，許多大學不是未設學生會，就是非經普選產生；第三，校長遴選

過程，應有學生代表參與。教育部回應表示，大學法修正草案對於學生參與校務及學生權益維護已給予相當的保障，例如：修正草案第六條明定大學應定期對學生參與事項進行自我評鑑；第三十四條規定應由選舉產生的學生代表，出席校務會議，以及與（和）學生學業、生活及訂定獎懲有關規章的會議；還有應保障並輔導學生成立自治團體，處理學生在校學習、生活及權益有關事項，同時建立學生申訴制度等相關規定。

### 論文躍登SSCI，專家傳授秘訣

張素偵

收錄於SSCI期刊論文數量之多寡，不論是大學評鑑、頂尖大學計畫、部分學校研究生畢業門檻，都成為必要條件之一。分析2004年國內大專校院教師在SCI、SSCI發表篇數，SCI共14,373篇，SSCI共669篇，似乎SSCI錄取之困難度高於SCI之錄取。

究其緣由，期刊數量是原因之一，SCI期刊數有5,900多種，SSCI期刊數卻只有1,700多種；領域不符、論文題目未具永恆價值、對學術研究未有創新貢獻，是原因之二；此外，缺乏理論基礎、概念與操作化不符、未充分定義理論、文章架構不當、過度複雜、研究文獻不足、研究設計不當、結論不能與實證結果呼應等，亦是常見的退稿原因。

曾經擔任SSCI期刊審稿者且有16篇論文發表在SSCI的大葉大學副校長謝安田表示，SSCI強調的是「人類學術活動，如何朝著真理或接近真理的路上走」，因此論文就是要證明找到近乎真理的知識，論文題目可從挑戰常識、傳統、神鬼迷信等切

入，就會找到好題目；台大國企系教授陳厚銘亦表示，國外往往認為台灣太小、不具代表性，但其實只要理論具原創性，懂得包裝，反而可以凸顯為何許多理論歐美能用，在台灣卻行不通的原因，反能扭轉缺點成為優勢。上述退稿原因及刊登秘訣，值得有心投稿SSCI期刊的研究者多加參考。

### 五所師培中心，評鑑三等遭停招

張素偵

教育部公布委託台灣評鑑協會辦理的九十四年大專校院師資培育中心評鑑結果，被評鑑的45所大專校院，共59個師資類科的師培中心，有19個被評鑑為一等，占32.2%，明年可維持原核定名額繼續招生，4年後再接受評鑑；有35個被評為二等，占59.3%，明年減招20%，且明年必須再接受評鑑；被評為三等而停招的學校，有國小組的南華大學、國立彰化師範大學，中學組的國立高雄師範大學（為高醫大開設）、崑山科技大學、實踐大學等五所，占8.5%，明年起停招。

台灣評鑑協會指出，被評鑑為三等的師培中心，主要問題在於學校設備與圖書資源明顯不足、教師研發教材不夠、教材版本老舊、專任師資不足、兼任教師充斥、行政人力缺乏、欠缺校方支持、未設導師等。評鑑結果出人意表的還有「私立學校表現優於國立學校」、「師範校院無一獲評一等」、「跨校開課行政運作困難」，以及「跨類科培育其他師資表現均欠佳」等現象，亦是值得耐人尋味。

2006年起各教育學程畢業生表現，例如通過教師檢定考比率、通過甄選成為正式教師比率，也可能成為評鑑項目之一。

教育部表示辦理此次評鑑的目的，在於瞭解各校教育學程辦理情形，並根據「優質適當、保優汰劣」原則，淘汰評鑑結果不佳的教育學程，以進行師資培育機構退場機制，進而達成師培人數在三年內減半的目標。

### 零體罰列入教育基本法

譚以敬

原本在11月立法院教育及文化委員會決議暫不處理的「零體罰」入法案，在十二月再次交付委員會審議時，終於通過一審，將「禁止體罰」納入教育基本法，保障學生的身體自主權、受教權及人格發展權。

立法院教育委員會就管碧玲等34名立法委員所提的「零體罰」觀念，列入教育基本法第8條及第15條修正條文再次進行審查，在第8條第2項，將過去僅保障學生學習權及受教權的內容，加入「身體自主權及人格發展權，國家應保障，並使學生不受任何體罰，造成身心之侵害」。在該法第15條也加入「一旦教師專業自主及學生學習權、受教權、身體自主權及人格發展權遭受學校或主管機關不當或違法侵害時，政府應提供當事人有效的救濟管道。」

對於修正案通過一審，不論是教育部、家長團體或是教師團體等均表示贊同。教育部常務次長周燦德表示，教育部向來禁止以肢體或語言傷害，來達到管教學生的目的，此次將「禁止體罰」入法，這與教育部一貫的立場相符。全國家長團體聯盟理事包崇敏指出，很感謝立委在年底送全國學生最好的新年禮物，管教方式很多種，老師應該認真發展自我專業能力，不靠體罰也可以管好學生。全國教師

會副理事長楊秀碧則認為，在國中階段學生尤其不易管教，加上教師授課時數多，沒有多餘的時間與學生懇談，建議教育部必須先有完整配套，增加輔導人力，或降低教師授課時數，在人力資源及專業能力上給予協助，再進行推動。

對此，教育部也回應說明，未來除了在師資培育中，加強教師班級經營管理知能及情緒管理能力外；為避免教師因對法令規定不清楚，在懲戒與輔導界限拿捏失當、誤觸法令，造成學生與教師的傷害，未來在教師的在職進修課程中，亦會加強教師法治宣導，讓教師熟悉法令。

### 兒童人權維護、家庭生活體檢，調查報告出爐

譚以敬

兒童福利聯盟文教基金會於11月20日國際兒童日前夕，於11月16日公布一項「2005年台灣地區兒童人權維護調查報告」，結果顯示今年台灣地區兒童人權平均分數為76分，教育權只拿到68分，表現最差；表現最好的是與社會參與有關的社會權，得分86分。

這項調查是由兒童福利聯盟與小蕃薯藤網站合作，於10月20日至31日，開放12歲以下學童上網填答，獲得有效樣本1,071份，信心水準95%，誤差正負3%以內。兒童福利聯盟表示每年都會針對台灣地區兒童權益被保障的情形進行調查，自2002年起對兒童各項人權進行之調查，兒盟改讓兒童表達自己的感受，希望讓大人從兒童的角度去感受他的世界，喚醒社會大眾對兒童人權的重視。

這項調查將兒童人權分成基本人權、健康權、社會權和教育權四大類，與前次

2002年完成的類似問卷比較，其中社會權在四項中得分最高，獲得86分。基本人權這一項包含人格權、家庭成長權、隱私權等，整體平均得到80分，稍有進步，不過有74%的小孩擔心會被壞人誘拐或綁架，可見社會的治安問題造成兒童內心恐懼與不安。至於健康權的表現可能因為腸病毒和禽流感的影響，今年得到70分，表現比三年前的71分略為退步。另外，教育權是四項中得分最低的，只拿到68分，比三年前的75分退步最多，而其中有76%受訪學童表示飽受課業壓力之苦。

此次調查，台灣的兒童雖然給自己的人權打了及格的76分，但有17%的小朋友認為兒童人權退步，36%認為原地踏步，認為一直有進步的不超過半數。結果顯示，現在的孩子生活物質條件雖然較以往富足，但其面臨許多外在威脅與壓力，社會對於兒童人權的維護還有努力的空間。

另外還有一項關於家庭生活的調查報告也同時出爐，天下雜誌公布「2005家庭生活體檢大調查」，調查全台1,316名國小四至六年級學生及330名學校老師，並電話訪問662名學生家長。探詢他們對家庭相處時間的質與量，及對家庭教育的看法。

調查發現，將近70%國小中高年級的孩子，課後會上安親班或補習班，56%的孩子每天都要在安親班或補習班上課1至2小時，近20%每天補習時間超過4小時。而近50%的受訪家長，平均每個月補習費在6,000元以上；儘管父母願意花錢讓孩子不要輸在起跑點上，但卻有超過50%的受訪學生明確表示不喜歡上安親班或補習班。

在親子關係上，父母與孩子對相處互動的認知也不盡相同，40%父母表示會和孩子談心；近50%的母親表示每天或經常

和孩子聊天，但會這樣做的父親卻不到25%；近20%的孩子表示會和母親談心，只有6%的孩子會和父親談心；而父母與孩子聊天的話題，絕大部份是學校生活與課業，但孩子最期待的話題卻是心情和情緒，可見親子溝通品質有待改進。

調查也顯示，有62%的受訪老師不滿意學生的家庭教育；74%的老師認為，家長把家庭教育責任交給學校老師；高達80%的受訪老師認為，最主要的問題是家長沒有時間，受訪老師期待父母能多花點時間與孩子相處、改變教養方式、學著讓孩子有生活自理的能力，並改變升學導向、成績第一的價值觀。

針對台灣父母在家庭教育中與孩子相處內涵貧乏的問題，教育部政務次長范巽綠表示，教育部將和天下雜誌共同推動新家庭教育運動，並印製「親子二十分鐘別冊」，提供全台29萬有小小一學生的家庭索取，另外在家庭教育法通過後，各縣市都設有家庭教育中心，教育部也建議有這方面困擾的父母可前往尋求協助。

### 教育部擬修法，代理代課教師需具教師資格

譚以敬

為提升中小學教育品質，且解決合格老師供過於求的問題，教育部研議修法，未來中小學聘任代理代課教師一定要有教師證，不過已有縣市要求能採彈性措施，否則學校會面臨找不到教師的窘境。

教育部主任秘書吳財順表示，師資培育多元化後，具合格教師資格的儲備教師已超過五萬名，既然如此，學校就不必擔心合格老師不足，各中小學也就不應再聘任未具合格教師證的老師。依據現行「中

小學兼任代課及代理教師聘任辦法」，代理代課教師原則上須具備合格教師資格、取得大學教育學程證書等，但為顧及部分學校聘請教師可能有困難，法規同時開放，只要高中職以上畢業、曾有三個月至一年不等代課經驗者，或是經偏遠、離島、特殊地區學校專案申請的大學以上畢業生，也可成為學校代理代課教師。長久下來，也產生教學良莠不齊的問題，短期的代理代課職缺。

教育部中教司與國教司舉行跨司處會議，初步決議將修訂代理代課教師聘任辦法，要求代理代課教師須具備合格教師資格，或優先由合格教師出任，藉以減少合格教師過剩問題，同時也可提升學校代理代課教師素質。教育部進一步表示，除將盡力協助現有代理代課教師取得合格資格外，另一方面，也將要求中小學逐步甄選合格教師擔任代理代課職務，更重要的，將鼓勵具有合格教師資格的待業教師們，能發揮更大熱誠到學校短期代課任教，以改善目前良莠不齊的代理代課品質，也可增加自己教學經驗，為未來取得正式教職奠定基礎。

對於教育部的這項修正措施，部分縣市與偏遠地區學校的代表指出，為免偏遠學校屆時真的找不到合格教師，影響學生權益，最好仍保留一點彈性。因為只是代理代課，願到偏遠地區代課者不多，導致部份地區找不到具教師資格的代課教師，如果嚴格設限，恐怕偏遠地區學校會面臨教師嚴重不足的問題。

家長團體對教育部的新政策則大表贊同，認為代理代課教師如能具備合格教師資格，有助提升整體教學品質。家長代表也建議教育部除修法提高代理代課教師任教資格外，也需同步提高代理代課教師待遇，研議鼓勵合格教師到偏遠地區或到學校做短期教學服務的誘因，以協助學校解決「合格教師請假，卻找不到代課教師」的問題。

## 國外教育訊息

連之瑜

本期國外教育訊息承台北駐大阪經濟文化辦事處、駐美國台北經濟文化代表處文化組、駐哥斯大黎加文化參事處、駐南非聯絡代表處文化組、駐奧地利代表處文化組等提供，謹此致謝。詳細資訊請參考本館網站<http://www.nioerar.edu.tw:82/Query/query01.htm>「國外教育訊息全文資料庫」。

### 日本

#### 學校資訊通訊網路48%

台北駐大阪經濟文化辦事處

2005年為日本政府推行「e-Japan戰略II」的最後年度。依據2005年12月6日日本文部科學省（教育科學部）公布之「關於教育資訊化調查」結果顯示，日本全國公立學校之校內「LAN」（資訊通訊網路）設備情形，未達預期目標的一半。醫院收據（診療費明細表）的電腦化、On-Line化的實施也都是處於低水準，顯示出推展資訊科技（IT）面臨的困境。

「e-Japan戰略」的所列目標期限是2005年度，目標是在日本所有公立中小及養護學校完成光纖高速網際網路環境，並建立校內「通訊網路」，各教室均可連接網際網路。但是，根據文部科學省的調查，在2005年9月底為止，學校「通訊網路」的設備率只有48.8%，學校連接高速

網際網路環境設備率也只達到84%。

總務省表示，設備費用是從中央政府分配給各地方政府的地方稅來支應；但是，許多學校都是優先使用於校舍的防震或石綿公害對策等。

文部科學省表示，「資訊科技的設備情況，依地區差異而有不同，相關人員對資訊科技教育的意識也就不同」，也是影響因素之一。

資料出處：2005/12/07，日本《產經新聞》。

### 美國

#### 美國各州政府紛紛致力在國際化教育上獲益

駐美國台北經濟文化代表處文化組

隨著全球經濟的成長，美國各州州政府越來越重視在教育政策順應國際化的趨勢。包括較保守之西南各州政府也都將全球化研究（global studies）列入學校課程中很重要的一環。以堪薩斯州西南方市學生約有2萬5,000人之學區為例，負責中等教育之司長Jan Heinen提及該區已有四所高中致力將國際化教育內容（international content）納入學校課程中。事實上，類此中等教育國際化之情形，正在美國各州紛紛展開。

依據亞洲學會 (Asia Society)、高德賽克斯基金會 (Goldman Sachs Foundation) 及美國國際教育研究所 (IIE) 等統計資料：均顯示美國許多州州政府都注意到全球經濟的成長而需培養學生的國際觀，乃將學校相關課程配合此趨勢加以調整。

撰寫《美國各州準備迎接地球村時代來臨》的作者 Edward B. Fiske 在相關報告中提及：各州政府真正需要的是讓學生了解國際化教育議題的重要。他認為各州並未達到此目標，他指出：有十七州已比前幾年進步，採取實際行動，擴大課程內容，將其他國家文化等納入相關課程中：約有十一個州著手編修課程綱要、十個州已擬將教育國際化納入立法等。各州、郡所採行的策略包括：推動以國際化為特色之資優學校，安排外國語言課程、交換學生及專業教師培訓等。以德拉瓦州（與肯塔基州甫獲得高氏基金會表揚在致力教育國際化的成就）為例，該州正著手研議於明年春天召集州際性會議就教育國際化的議題進行探討。而威斯康辛州政府已就此議題提出諸多建議（如全球化及外語新增課程等），且已付諸實施。

隨著各州對教育國際化的重視，主張對亞洲及世界加深了解，亞洲學會國際教育部主任 Michael Levine 指出：學區及學校可能面臨課程規劃及考試型態等方面之抗爭，需有更積極的方案使領導人接受。不僅要提升國際化應有的興趣及學習，更要將國際化提升到全方位的模式：這一個轉型的過程關係到美國教育的現代化。高式基金會於十二月初亦以「為全球社會培養教育領袖」為主題，討論在全球經濟體為前題下，如何促進美國校園國際化。類似議題正在美國華府及各州陸續展開中。

不過很多學者也擔心在此波校園國際化潮流下，由於各州政府所研擬之考試類型及評量標準，需符合聯邦政府刻正頒行之有教無類法 (No Child Left Behind Act) 的規範，而難以增加「國際化」課程內容，卻導致課程的窄化。因此在某些重要層面，「有教無類法」與「國際化教育」有所抵觸，但大體而言，國際化教育在美國各州已不是奢侈品，更不是附帶增加之課程，它已深入影響到整體課程之規劃。

資料出處：2005/12/30，美國《教育週刊》

## 哥斯大黎加

### 政府致力於縮減科技教育落差

#### 駐哥斯大黎加文化參事處

公立中小學僅有57%的學生得以使用電腦，偏遠地區電腦普及率僅有32%

雖然教育當局致力於縮減科技教育的落差，但在公立中小學仍僅有57%的學生得以使用電腦，依據「全國科技教育計畫」的資料顯示在767,000名公立學校學生中有436,000名學生有上過電腦課，也就是公立學校中的另331,000名學生還沒上過電腦課。這些無法上電腦課的學生多數集中於偏遠地區，據統計偏遠區的電腦普及率為32%，相較於城市則高達75%。公立小學的電腦使用率據統計僅有11%，這是因為大多數的學校根本沒有電腦，而且學校上課時數過少無法安排電腦課，另外家庭普遍貧窮，無法購買電腦也是原因。

Omar Dengo 基金會主任 Clotilde Fonseca 說：我們是個貧窮的國家，除非政府將「全國科技教育計畫」視為首要工作，否則很難達成100%的普及率，我們在

中美洲的科技教育水準雖最高，但相較於加拿大、墨西哥、智利仍有相當距離，我國的電信制度是偏遠地區電腦科技教育發展最主要的障礙，如果電信公司（ICE）可在偏遠區普遍架設網路，將可受惠眾多學生。在目前多數的學生每週僅能上網一次，有些發展科技教育的計畫尚無法進行，因為沒有網路設施。

資料出處：2005/03/30，哥斯大黎加《共和報》

## 南非

### 敲響「少數教育」的警鐘

駐南非聯絡代表處文化組

只為少數人而非多數人設計的十至十二級新課程，是教師聯盟目前最關切的問題，而教育學者更大聲疾呼正視此一問題的嚴重性。

新課程將於2006學年從十年級開始實施，至2008年配合實行新制的高中畢業考：National Senior Certificate，以取代現行的Matric。令人擔憂的是在各省的實施情形將會非常不穩定，因為僅有極少數的老師能勝任教授兩種必修的新科目—數學知識、生活教育，而且也沒有招聘藝術文化類教師的計畫。在理論上，新課程提供二十九種科目，每個學生從中選取七種科目，其中四科為必修—兩種語言，其一為學生的母語；生活教育及數學或數學知識。但許多技能、藝術及文化方面的新科目，大部分的學校都缺乏硬體設備及經費來源。金山大學的教務主任Mary Metcalfe表示「貧窮的學校就只能教授有限的科目，所以我們有的不是給大多數人的課

程，而是給少數人的」。

南非民主教師聯盟的Mafika Cele指出，二十九種科目中有十一種是以職業訓練為主，包括旅遊、農業技能、電器技術，然而「大部分的學校都無法提供這些科目的教學」。

南非全國專業教師組織的課程負責人Sue Muller指出，學校間的資源差異，意指新課程的實施「將使有能力提供教學資源的學校和無能力提供教學資源的學校存在永遠的分歧」。

教育部進階教育司副司長Penny Vinjevold回應指出，所有的省份已開始審查現有的各科目，並針對明年新課程的實施採取補救計畫。Vinjevold表示有些學校早已被認定為數學及科學的重點教學學校，這些學校「將能提供資訊科技新版的電腦學習課程額外的資源」。藝術、技能及服務業的相關科目也有此情形。她補充指出，已有七個省份完成專任教師的訓練課程，且此訓練課程將繼續在東開普省及Limpopo省陸續展開。

Vinjevold承認訓練課程的品質並不穩定，但是「已有很多訓練課程的相關優良報告」。數學知識及生活教育是比較重要的科目，她表示「針對這兩種科目，各省教育部門、大學、出版社和教師聯盟在過去兩年的時間，已投注大量的新血與經費推展專任教師的訓練課程；再者，教育部也為所有十年級的教師，準備了這兩門科目詳細的教學指導手冊」。

Metcalfe表示在新課程的實施上還有需要長期介入的需求未被提出，「例如：招聘藝術、戲劇及音樂老師了嗎？沒有。我們必須開始著手招聘這些科目的專任老師，以備未來的需求」。Vinjevold指出，各

省教育廳及全國教育部門都將「不斷推展各種科目的教學，在十至十二年級學生增加選讀藝術相關科目的同時，也會增聘相關專任教師」。

南非民主教師聯盟及南非全國專業教師組織強調，推展新課程的責任在於各省一而這正是問題的真正所在，因為各省的經費、資源及人力都極不平均且不穩定。

資料出處：2005/12/02，Pretoria, South Africa. 《The Mail & Guardian News.》

## 奧地利

### 義務教育學校中的語言問題

**維也納的緊急措施——提早註冊自一月起，小學新生如有語言問題，學校將以輔導課加強**

#### 駐奧地利代表處文化組

最近的這次新生註冊方式未來將不會再出現。下一年度的維也納小學新生，即2006年進入學校的學童，將不會給教師帶來如以往一般多的問題。這不是指在紀律或者在行為上的問題，而是語言及了解能力方面。因為註冊時間會大為提前。

不會說德文，或是德語方面有困難的學生將會在註冊時被篩檢出來。學校將會針對這些學生開設輔導課，以幫助他們準備進入學校學習。每一年有16,000位學童進入小學一年級就讀，教育部估計，其中約有2,500名將成為輔導的對象。

對於PISA評比所做出的反應：

這個新的提早註冊措施旨在解除學童語言方面的障礙，德語能力的問題在維也納的小學中特別地嚴重。不是以德語為母

語的學生在當地比例極高，在學童進入學校的初期，老師們無法帶領部分學生進入狀況，而必須浪費大量的時間在幫助這群有「學習障礙」的學生身上，因此造成全班學習效果的低落。

教育部此項新措施的施行區域包含了全國。國際學生學力評比PISA的結果是促成教育部有所作為的主要原因。在上次的PISA評比中，奧地利學生學力的排名大幅下滑。新政策施行後，各邦政府必須針對各自的學校作出研究，依個別的情況提出提升學生語文能力的方案，並提報聯邦教育部核定。為避免造成誤解，維也納的教育局局長Grete Laska女士特別強調：輔導課絕不是針對移民而設。維也納當地的學生中也有許多人不會德語。例如來自社會底層的兒童，或是在入學前未被發現是有聽障的學童。

維也納邦政府所提出的對策在日前獲得教育部的接納。雖然目前只是部內官員認可，尚待教育部長Elisabeth Gehrler女士的正式批准，但將獲得批准是指日可待的。

針對維也納的小學新生，即將實行的要點如下：

新生入學註冊的開始日期將自下學年起提早兩個月，由三月提早至一月。聯邦政府原本尚希望將註冊的日期提至更早，如十月或十一月。維也納教育局表示，在實務上，將新生註冊提至這麼早是不可能的，因為這將對已開學的學年度之教學與行政造成影響。十月或十一月正是入學新生的家長實地了解學校教學的時期。

在註冊的同時，學校將與學童談話，以便確定學童的語言能力是否足夠在學校的學習上使用。

如果學童的語言能力不足，家長將會收到一張語言輔導課的學習券。憑此券家長可將孩子送至特定的幼稚園上課。在那些幼教機構中，政府備有受過特別訓練的教師來輔導學童，改善語言能力。至於輔導課的老師是來自幼教機構還是小學體系，則是尚未確定。

輔導課是於2006年2月14日開始，至6月30日結束。計畫中共有120堂課。

維也納市政府第十處（主管幼教機構）的法律專家Martina Schmied女士解釋：輔導課將是以小組教學的方式進行，每組約有十至十五位學童，每週上課兩天，每天三小時。在課堂上同時也將加強學童的群

體生活能力。輔導課重點除了語文能力外，也包含了數學預備課程、歌唱、音樂及美術。遊戲也是教學的內容。

#### 非強迫性

聯邦政府將針對每位需要加強輔導的學童動支八十歐元作為經費補助，其餘的部分則是由維也納市政府自行負擔。至於輔導課會給政府帶來多大的開支，教育局表示尚無法估算。確定的是，輔導課計畫是採自願參加的方式來執行，不會強迫上課，不參加更不會處罰。

資料出處：2005/09/13，奧地利《Die Presse》報紙

教育資料與研究雙月刊  
第68期 2006年2月 頁255-256

## 書類資料

蔡明蓉

書名：校長的話  
主編：張德銳  
編印者：國立教育資料館  
出版年：94年12月  
全文連結：可至本館「教育論文全文索引資料庫」查詢  
([http://192.192.169.230/edu\\_paper/index.htm](http://192.192.169.230/edu_paper/index.htm))  
G P N：1009403681  
I S B N：986-00-3005-7

內容摘要：

「校長」是學校的靈魂人物，更是學校發展的領航員，一所學校的風格特色，取決於校長的辦學理念、經驗與品質。若能傳布各校的智慧成果，將可裨益矢志擔任校長者參考。

職是，本館與台北市立教育大學國民教育研究所張德銳教授，以及其研究團隊

協力編著《校長的話》，希望藉由北、中、南、東各地區中小學校長（呂瑞芬、林繼盛、范揚焄、徐傑添、張弘儀、莊明仁、陳宸鈞、陳玉英、陳富貴、陳綠萍、詹正信、劉武清、劉進忠、潘輝雄、顏士程）所分享的辦學經驗與智慧，展現「老手帶新手，攜手邁向專業」的氣象。

書名：教育改革與教育政策（《教育家的話》II）  
主編：林天祐  
編印者：國立教育資料館  
出版年：94年12月  
全文連結：可至本館「教育論文全文索引資料庫」查詢  
([http://192.192.169.230/edu\\_paper/index.htm](http://192.192.169.230/edu_paper/index.htm))  
G P N：1009404701  
I S B N：平裝986-00-3884-8 精裝986-00-3884-X

內容摘要：

《教育家的話》第二集「教育改革與教育政策」，收錄編輯群與毛高文、吳京、楊朝祥、曾志朗、黃榮村五位卸任部長面對面的晤談，訪談內容包括生平、個人成長與理念、施政理念、任內重要教育政策、回顧與展望五部分。

從每位部長娓娓細述的生活過往中，我們可了解其求學經歷及影響其深遠的

人、事、物；其次，從部長陳述的教育理念，我們可理解其任內所倡導、推動的各項教育措施；最後，卸下部長職後，對任內未完成的職志，部長期許後繼者能承前啓後，永續經營。

《教育家的話》部長風采躍然紙上，讀者除可一窺鏡頭前部長真實的一面外，亦可作為惕勵自己努力朝目標邁進，參贊教育發展。

書名：《教育資料集刊》第三十輯「創造力教育專輯」  
 發行人：王世英  
 編印者：國立教育資料館  
 出版年：94年12月  
 全文連結：[http://w2.nioerar.edu.tw:82/Query/q\\_020202.phtml](http://w2.nioerar.edu.tw:82/Query/q_020202.phtml)  
 I S B N：1680-5526

內容摘要：

二〇〇二年教育部公布「創造力教育政策白皮書」，希望藉此建立具「創造意願與勇氣、開闊思維與態度、終身學習動機與態度」的「創意共和國」。

為使讀者對「創造力教育」有全面性的了解，並有實際例證、具體作法可參卓，本輯收錄十二篇文章，其篇次如下：

- 一、道家的創造之道
- 二、易經與懷德海的創造思維
- 三、當創造與智慧相遇：台灣華人文  
化中創造力與智慧的關係
- 四、智力與創造力：人類心智析論與  
強化
- 五、我國創造力教育發展史
- 六、從演化觀點看創造力教育政策的  
推動——以「創意教師成長工程」  
為例

七、新／心教育的追尋——以諾基亞  
C Q工程為例

八、發問技巧與學生創造力之增進

九、創造思考的策略與技法

十、創造力的測量與共識衡鑑

十一、當代台灣傑出企業家的創業發  
展研究：一種傳記資料分析

十二、傑出作家創造性人格特質之探  
析

篇篇皆可開啓「創造力教育」之鎖  
鑰，實現「創意共和國」願景。

教育資料與研究雙月刊

第68期 2006年2月 頁257-260

## 非書資料

陳智榮

本館為全國影音教學媒體典藏最豐富之單位，歡迎讀者登上本館網站 ([www.nioerar.edu.tw](http://www.nioerar.edu.tw))，查詢本館一萬六千餘筆教學影音資源，將可有效提升老師教學效能，以及學生的學習成果。

本館最新自製教學影片，包括九年一貫課程綜合活動領域「生氣怎麼控制」、「有效的學習」、「決策智慧王」三單元、健康與體育領域「校園安全」三單元、體育單項運動「田徑」、「游泳」、「籃球」等八單元，目前已製作完成，即日起均已掛載本館隨選視訊MOD系統，並同時受理委託拷貝，讀者可逕向本館教育資源服務中心洽辦，服務電話：02 - 2351-9090 轉分機 117，或 E-mail：service@mail.nioerar.edu.tw，本刊同時簡介上述四單元影片內容如下：

### 一、綜合活動領域

#### 1. 「生氣怎麼控制」：(DVD，片長39分鐘)

人為什麼會生氣呢？當我們生氣的時候該怎麼樣控制自己的情緒？該怎麼樣處理高漲的衝突？看似平凡的學校一天，卻

隱藏了大大小小的衝突--琪琪的口無遮攔傷害了小雨的自尊，兩個好朋友幾乎反目成仇；而另一頭，弦斌、Q毛幾個男生也在籃球場上為了一個突發的小意外，差點和對方大打出手！面對抓狂的情境和惱怒的情緒，其實是有方法可以處理的，在本片的劇情以及「教學演示」當中，學生們將會學到如何辨識生氣道理以及生氣管理的步驟，讓情緒危機有效地降溫。

#### 2. 「有效的學習」：(DVD，片長34分鐘)

「學習」到底是什麼？在本片的劇情中，就讀國中的小潔和阿貴兩個姐弟身處一個三代同堂的大家庭，家中每一個成員，從阿公阿嬤、爸爸媽媽，及至於一歲的妹妹，每個人都在學習的道路上，每個人也都會面對一些挑戰；然而對於小潔和阿貴來說，國中繁重的課業困難重重，學習似乎就等於是上課和考試，他們心中有許多壓力和迷惘。究竟小潔和阿貴應該如何調整自己的學習方法？才能讓學習更愉快更有效呢？在本片後半段的「教學演示影片」中，將會得到很多很棒的方法和建議喔！

#### 3. 「決策智慧王」：

(DVD, 片長21分鐘)

萱萱、鱈魚和嘉寧三位國中同學，在十年後的一次聚會中，分享彼此目前的工作現況，分別回想起個人國中畢業以後不同的生涯決策經驗。國中時希望當建築師但現在卻當會計的萱萱，對工作不感興趣且不滿意，在聽了紅豆餅店老闆的鱈魚及電腦工程師嘉寧的故事後頗受衝擊與觸動，決定重新抉擇，再努力往自己真正喜歡的方向前進。期待透過本影片媒體素材的賞析，引發學生思考生涯決策議題的動機，輔以課堂前後的討論、活動，以增進學生對生涯決策重要性及面向之覺察與反思，俾利其未來生涯規劃與發展。

## 二、健康與體育領域

### 1. 「安全生活No.1向危險說NO！」：

(DVD, 片長38分鐘)

學童所處的環境不外乎學校生活、校外生活以及家中生活，這些生活情境卻無時無刻存在著某些種潛在的危險因素，學童應如何去辨別、排除和因應這些潛在危險因素，是學童保護自身免受傷害非常重要的能力。本單元的三個學習活動即針對學童所面對的各種潛在危險因素，藉由學習活動的模擬參與，培養其辨別、排除和因應危險情境的能力，進而能自我保護和協助他人避開生活安全上的危險情境，達到第一階段能力指標「分辨、演練簡易運動傷害處理」。

### 2. 「校園安全停看聽」：(DVD, 片長34分鐘)

校園這看似安全的地方仍存在著許多潛在危險，而學童在活動時又特別容易忘記自身的安全。這個單元將透過從事「樂樂棒球」、「平衡木」和「籃球」三種活動

過程來呈現人與人、人與群體、人與器械、人與自然環境等等不同層次的安全生活。並藉由所安排的教學活動，來建構學童在運動前、運動時、運動後，有關「安全生活」上的概念，如此便能在參加體育活動時，達到健康與安全的目的！同時達到第二階段能力指標「評估、探討運動傷害的預防處理」。

### 3. 「校園安全Go! Go! Go!」：

(DVD, 片長31分鐘)

本單元首先透過「○×大考驗」，讓學童以討論的方式了解天災、日常生活與運動情境中的危險因子及預防方法，並建構自我安全維護的概念。接著，以基本且普及的運動項目--「慢跑」，來體驗運動是積極促進安全生活最有效的方法。透過慢跑運動前的熱身、跑步時的正確技能（如呼吸調節、擺臂、步幅與重心）的體驗，以及注意散熱和水分補充以避免中暑或熱衰竭等，了解預防運動傷害的方法；加上注意運動環境的選擇、齊全的裝備及天候、心情的考慮更能全面積極保障運動安全，進而達到第三階段能力指標「積極促進安全生活」。

## 三、體育單項教學

### 1. 田徑：跑部 (DVD, 片長27分鐘)

本單元說明田徑運動的由來，並循序漸進介紹「走」和「跑」的動作。單元包含兩個部分，分別是短距離「跑、走遊戲」、「繞物遊戲」，希望藉由樂趣化的體育遊戲，改變刻板的教學模式，讓學生自發自主的學習，並由遊戲的競爭，滿足挑戰及超越的樂趣，有效的提升運動量及能力。

### 2. 田徑：跳部 (DVD, 片長30分鐘)

跳部運動包括跳遠、跳高、三級跳及撐竿跳高等四個項目。本單元簡單介紹這四個運動項目的起源歷史，並由易到難、從簡到繁講述這四個動作要領。單元設計時，融入一些簡單的基本動作及要領，讓小朋友們從參與的活動中，去學習到一些先備的動作技能，並對跳遠、跳高有基本的認識，對於日後在學習跳遠、跳高會有很大的助益。

### 3.田徑：擲部（DVD，片長27分鐘）

本單元從古時狩獵的需要、介紹各種「擲」的運動的由來，並介紹各項投擲運動的要領。田徑運動比賽中，投擲的項目有鉛球、鐵餅、標槍以及鏈球等四個項目。培養小學生投擲動作主要在發展學生身體的肌肉力量，以及動作的協調能力。本片藉由各種器材的投擲與遊戲設計，啟發學生的興趣與學習的動機，進而改善小學生的投擲能力與投擲的技巧。

### 4.游泳（一）游泳四式簡介與水感練習（DVD，片長26分鐘）

本單元說明游泳運動之重要性，並概略講述游泳四式的基本要領，而單元的重點在於學習游泳之前對水感的熟悉；水感熟悉的練習從水中吹泡泡開始，接續介紹水中吹乒乓球、浮板導引、水中行走、換氣、站立、漂浮等練習，讓學生以漸進的方式熟悉在水中動作要領，對水性有進一步的認識。

### 5.游泳（二）捷泳（DVD，片長27分鐘）

捷泳是速度最快的游泳姿勢，相當地消耗體力，希望快速達到運動效果的人，捷泳是個極佳的選擇。本單元從陸上打水練習開始，依序介紹持板打水、滑行打水及划臂練習，細部講解捷泳的基本動作。之後再藉由個人或學員相互協助的輔助學

習，以漸進的方式熟悉捷泳的各項要領。

### 6.游泳（三）蛙泳（DVD，片長26分鐘）

蛙泳是模仿青蛙游泳動作的一種游泳姿勢，每一個動作配合之間，有一個短暫的漂浮滑行過程，因此游起來既省力又能持久，在水上救溺中常被採用。本單元由蛙泳的行進方式說明其特點，再由陸上打水練習開始，循序介紹蛙泳的各項基本動作，再利用學員之間相互輔助的遊戲，完整熟悉蛙泳的要訣。

### 7.籃球（一）（DVD，片長26分鐘）

籃球運動是現今世界上最風靡的運動項目之一，也是校園當中最常見且最熱門的運動。本單元從籃球的場地開始，詳細解說籃球的基本規則，並讓學員從基本的「球感」開始熟悉，練習持球、拋球。球感熟悉之後，再循序針對腳步、投球、運球、傳接球做介紹，透過遊戲讓學員串連所有基本動作，對籃球有入門的認識。

### 8.籃球（二）（DVD，片長25分鐘）

除了個人的技術之外，籃球還要靠隊友的團隊合作，才能得分致勝。因此不只是增進學生的運動技能，還能讓學生學習團體生活與人際之間的互動。本單元讓學員從正式的籃球競賽中，熟悉籃球運動中，與隊員或競賽一方的互動方式。並從競賽當中，講述罰球、防守及上籃、運球等等動作要領及規則。單元後半再介紹進階的各項動作，並帶入全場概念，讓學員全面性地瞭解籃球運動的內容。



# 教育資料與研究 (雙月刊)

## 教 育 資 料 與 研 究

發行者：國立教育資料館

發行人：王世英

發行地址：台北市大安區（106）和平東路一段181號8樓

電話：02-2351-9090-125

傳真：02-2357-9595

網址：www.nioerar.edu.tw:82/Query/query01.htm

### 編輯委員會

召集人：王世英

編輯委員：王秉倫 / 吳明清 / 吳美清 / 吳清山 / 周佳蓉 / 周玟玲 / 林天祐 /  
林威志 / 邱美虹 / 段懿真 / 張玉成 / 梅瑤芳 / 郭世琪 / 黃炳煌 /  
溫明麗 / 歐用生 / 謝雅惠 / 魏明通（依姓氏筆劃順序排序）

總編輯：溫明麗

編輯小組：林志威（召集人） / 王清標 / 程詩嵐 / 張雲龍 / 陳智榮 / 連之瑜 / 蔡明蓉

本期執行編輯：王清標

助理編輯：羅天豪

稿件投寄：稿件一式三份及E-mail附加電子檔

地址：台北市大安區（106）和平東路一段181號8樓

電話：02-2351-9090-113或115

印刷者：京美印刷有限公司

地址：台北縣中和市立德街148巷50號4樓

電話：02-32344589

售價：每期新台幣八〇元（不含郵資，訂閱費詳如劃撥單）

### 訂閱辦法：

#### 1. 利用郵政劃撥儲金訂購

帳號：14001708

戶名：有限責任國立教育資料館員工消費合作社

#### 2. 展覽門市

三民書局

地址：台北市重慶南路一段61號2樓 電話：02-2361-7511

地址：台北市復興北路386號4樓 電話：02-2500-6600

五南文化廣場

地址：台中市中山路6號 電話：04-226-0330

新進圖書廣場

地址：彰化市中正路二段5號 電話：04-725-2792

青年書局

地址：高雄市青年一路141號3樓 電話：07-332-4910

國家書坊台視總店

地址：台北市八德路三段10號 電話：02-2578-1515

中華民國八十三年十一月二十八日創刊

出版登記：行政院新聞台誌第一一四二二號

中華郵政北台字第5187號執照登記為雜誌類交寄

統一編號

2008300024



ISSN 1024-3058



9 770102 430586

Educational Resources and Research