

2017年12月

第6卷 第12期

ISSN 2225-7209

本刊各篇評論均經匿名雙審通過

# 臺灣教育評論

月刊

Taiwan Educational Review

Monthly

## 本期主題 高級中等學校特色招生

特色招生係指「經認證為優質的公私立高中及高職，為落實因材施教與開展學生多元智能，依據十二年國民基本教育適性發展之精神與學校特色課程教學之需要及報經主管機關核定之特色招生計畫，透過公開甄選的方式，遴選符合其性向、興趣與能力之學生，以接受學校適性化教學與輔導」。然而，十二年國教推動特色招生遭遇的問題很多，如高中課綱等法令給予高中的彈性是否足夠？其次，學校的經費預算有限，是否能支應特色課程的開銷，實在令人懷疑。其三，特色課程是否能提供學生足夠豐富的學習環境，是否能讓學生具有公平適性揚才的機會？



臺灣教育評論學會 出版

## 發行人

李隆盛（臺灣教育評論學會理事長）

## 總編輯

李隆盛（中臺科技大學校長）

## 副總編輯

李懿芳（國立臺灣師範大學工業教育學系教授）

## 執行編輯

潘瑛如（中臺科技大學秘書）

## 2017年度編輯顧問（依姓氏筆劃排序）

方志華（臺北市立大學學習與媒材設計學系教授）	張芬芬（臺北市立大學學習與媒材設計學系教授兼主任）
方德隆（國立高雄師範大學教育學系教授）	梁忠銘（國立臺東大學教育學系教授）
王振輝（靜宜大學教育研究所教授）	陳伯璋（法鼓文理學院講座教授）
白亦方（國立東華大學課程設計與潛能開發學系教授）	游自達（國立臺中教育大學教育學系副教授）
成群豪（財團法人黃昆輝教授教育基金會副執行長）	游家政（淡江大學課程與教學研究所退休教授）
吳俊憲（國立高雄應用科技大學通識教育中心教授）	黃秀霜（國立臺南大學教育學系教授）
李隆盛（中臺科技大學教授及校長）	黃政傑（靜宜大學教育研究所終身榮譽教授）
胡茹萍（國立臺灣師範大學工業教育學系副教授）	楊思偉（南華大學幼兒教育系講座教授）
高新建（國立臺灣師範大學教育系退休教授）	葉興華（臺北市立大學學習與媒材設計學系教授）
翁福元（國立暨南國際大學教育政策與行政學系教授）	魏炎順（國立臺中教育大學美術系教授兼人文學院院長）

## 2017年度編輯委員（依姓氏筆劃排序）

方志華（臺北市立大學學習與媒材設計學系教授）	陳易芬（國立臺中教育大學諮商與應用心理學系副教授）
王金國（國立臺中教育大學教育學系教授）	張芬芬（臺北市立大學學習與媒材設計學系教授兼主任）
王為國（國立清華大學教育與學習科技學系副教授）	張民杰（國立臺灣師範大學師資培育學院教授）
丘愛鈴（國立高雄師範大學教育學系教授）	張國保（銘傳大學教育研究所副教授兼所長）
成群豪（財團法人黃昆輝教授教育基金會副執行長）	曾榮華（國立臺中教育大學教育學系助理教授）
吳俊憲（國立高雄應用科技大學通識教育中心教授）	葉興華（臺北市立大學學習與媒材設計學系教授）
吳錦惠（中州科技大學行銷與流通管理系助理教授）	游自達（國立臺中教育大學教育學系副教授）
李宜麟（國立臺中教育大學教育學系博士）	黃政傑（靜宜大學教育研究所終身榮譽教授）
涂金堂（國立高雄師範大學師資培育與就業輔導處教授）	楊思偉（南華大學幼兒教育系講座教授）
胡茹萍（國立臺灣師範大學工業教育學系副教授）	蔡進雄（國家教育研究院研究員）
翁福元（國立暨南國際大學教育政策與行政學系教授）	

## 輪值主編

**評論文章** 吳俊憲（國立高雄應用科技大學通識教育中心教授）  
吳錦惠（中州科技大學行銷與流通管理系助理教授）

**專論文章** 江淑真（東海大學教育所暨師培中心助理教授）  
林靜慧（國立中山大學校務研究辦公室助理研究員）

**當期執編** 蘇元煜（台中市大甲區西岐國小代理教師）

**文字編輯** 邱欣榆、莊雅惠、張維容、彭逸玟（臺灣教育評論學會行政助理）

**美術編輯** 彭逸玟（臺灣教育評論學會行政助理）

**封面設計** 劉宛莘（靜宜大學教學發展中心助理）

## 出版單位

臺灣教育評論學會  
40601 臺中市北屯區廬子路 666 號  
電話：04-22391647 轉 2007 FAX：04-22395751

聯絡人：莊雅惠  
E-mail：ateroffice@gmail.com

**出版地**  
臺中市

翻譯或轉載本刊文章須取得本刊書面同意

# Taiwan Educational Review Monthly

Vol. 6 No. 12 December 1, 2017

Since November 1, 2011

## Publisher

Lee, Lung-Sheng (President, Association for Taiwan Educational Review)

## Editor-in-Chief

Lee, Lung-Sheng (President, Central Taiwan University of Science and Technology)

## Deputy Editor

Lee, Yi-Fang (Professor, National Taiwan Normal University)

## Executive Editor

Pan, Ying-ju (Secretary, Central Taiwan University of Science and Technology)

## 2017 Advisory Board

Chang, Fen-Fen (Professor, University of Taipei)  
Cheng, Chun-Hao (Associate Chief Executive Officer, Professor Huang Kau-Huei Education Foundation)  
Chen, Po-Chang (Chair Professor, Dharma Drum Institute of Liberal Arts)  
Fang, Chih-Hua ( Professor, University of Taipei)  
Fang, Der-Long (Professor, National Kaohsiung Normal University)  
Gau, Shin-Jiann ( Retired professor , National Taiwan Normal University)  
Hu, Ru-Ping (Associate Professor, National Taiwan Normal University )  
Huang, Hsiu-Shuang ( Professor, National University of Tainan)  
Hwang, Jenq-Jye ( Emeritus Professor , Providence University)  
Lee, Lung-Sheng (Professor & President, Central Taiwan University of Science and Technology)

Liang, Chung-Ming (Professor, National Taitung University)  
Pai, Yi-Fong ( Professor, National Dong Hwa University)  
Wang, Cheng-Hui (Professor, Providence University)  
Wei, Yan-Shun( Professor & Dean, National Taichung University of Education )  
Weng, Fwu-Yuan (Professor, National Chi Nan University)  
Wu, Chun-Hsien ( Professor, National Kaohsiung University of Applied Sciences)  
Yang, Szu-Wei (Chair Professor, Nanhua University)  
Yeh, Shing-hua (Professor, University of Taipei)  
Yiu, Tzu-Ta (Associate professor, National Taichung University of Education)  
Yu, Chia-Cheng ( Retired professor , Tam Kang University)

## 2017 Editorial Board

Chang, Fen-Fen (Professor, University of Taipei)  
Chang, Kuo-Pao (Associate Professor, Ming Chuan University)  
Chang, Min-Chieh( Professor, National Taiwan Normal University)  
Cheng, Chun-Hao ( Associate Chief Executive Officer , Professor Huang Kau-Huei Education Foundation )  
Chen, Yih-Fen(Associate Professor, National Taichung University of Education)  
Chiu, Ai-Ling ( Professor, National Kaohsiung Normal University)  
Fang, Chih-Hua ( Professor, University of Taipei)  
Hu, Ru-Ping (Associate Professor, National Taiwan Normal University )  
Hwang, Jenq-Jye ( Emeritus Professor , Providence University )  
Lee, Yi-Lin (Doctor, National Taichung University of Education )  
Tsai, Chin-Hsiung (Researcher, National Academy for Educational Research)

Tseng, Jung-Hua (Assistant Professor, National Taichung University of Education)  
Tu, Chin-Tang ( Professor, National Kaohsiung Normal University)  
Wang, Chin-Kuo (Professor, National Taichung University of Education )  
Wang, Wei- Kuo ( Associate Professor, National Tsing Hua University)  
Weng, Fwu-Yuan (Professor, National Chi Nan University)  
Wu, Chin-Hui ( Assistant Professor, Chung Chou University of Science and Technology)  
Wu, Chun-Hsien (Professor, National Kaohsiung University of Applied Sciences )  
Yang, Szu-Wei (Chair Professor, Nanhua University)  
Yeh, Shing-Hua (Professor, University of Taipei)  
Yiu, Tzu-Ta ( Associate Professor, National Taichung University of Education )

## Editors

Review Articles Wu, Chun-Hsien (Professor, National Kaohsiung University of Applied Sciences )  
Wu, Chin-Hui ( Assistant Professor, Chung Chou University of Science and Technology)  
Essay Articles Chiang, Shu-Chen (Assistant Professor, Tunghai University)  
Lin, Ching-Hui ( Postdoctoral Researcher, National Sun Yat-sen University)□

## Managing Editor

Su, Yuan-Yu( Substitute teacher, Hsi-Chi Primary School )

## Text Editors

Chiu, Hsin-Yu ; Chuang, Ya-Hui ; Chang, Wei-Jung ; Peng, Yi-Wen (Assistants, Association for Taiwan Educational Review)

## Art Editor

Peng, Yi-Wen ( Secretary, Central Taiwan University of Science and Technology )

## Cover Designer

Liu, Wan-Pin (Assistant, Center for Teaching and Learning Development, Providence University)

## Publishing Entity

Association for Taiwan Educational Review ( ATER )  
No.666, Buzih Road, Beitun District, Taichung City 40601, Taiwan  
Tel : 04-22391647 ext 2007 FAX : 04-22395751

E-mail : [ateroffice@gmail.com](mailto:ateroffice@gmail.com) (Chuang, Ya-Hui)

## Place of Publication

Taichung , Taiwan

**All right reserved. Translation or reproduction must obtain a written permit.**

## 主編序

十二年國民基本教育（以下簡稱十二年國教）於 2011 年由行政院核定實施計畫，於 2014 學年實施高中職學生全面免學費、大部分免試入學，高級中等教育的新內涵乃定位為：「普及、自願非強迫入學、免學費、公私立學校並行、免試為主、學校類型多元及普通與職業教育兼顧」。此外，十二年國教基於公平、正義、適性及特色發展理念，規劃「免試入學」及「特色招生」兩種入學管道，希望透過國中適性輔導機制，讓學生適性選擇，以滿足不同學生適性發展的學習需求。

特色招生係指「經認證為優質的公私立高中及高職，為落實因材施教與開展學生多元智能，依據十二年國民基本教育適性發展之精神與學校特色課程教學之需要及報經主管機關核定之特色招生計畫，透過公開甄選的方式，遴選符合其性向、興趣與能力之學生，以接受學校適性化教學與輔導」。具有特色課程的學校始得申請特色招生，而特色課程是指「學校能夠以創新思維，在十二年國民基本教育與課程綱要之架構下，考量其校史、內外部優勢條件、願景目標及社會需求，為全體學生所規劃有助於提升學習成效之課程內容或實施方式。」各校特色課程實施對象為特色招生入學的全體學生，惟學校得依據學生實際需求，擴及全部或部分免試入學學生。

然而，十二年國教推動特色招生遭遇的問題很多，例如高中課綱等法令給予高中的彈性是否足夠？如果不夠，可能會限制特色課程的規劃成果。其次，再學校的經費預算有限，是否能支應特色課程的開銷，實在令人懷疑。其三，特色課程是否能提供學生足夠豐富的學習環境，是否能讓學生具有公平適性揚才的機會？特色入學學生和免試入學學生入學後如何修習課程？如何培訓師資？教學資源如何配合？此外，尚有許多問題值得深入加以檢討。

基於上述，本期以「高級中等學校特色招生」作為主題，廣邀各界方家踴躍賜稿。稿件經雙向匿名審查並經作者再修正後，本期共收錄主題評論 6 篇、自由評論 19 篇、學術動態報導 1 篇、專論文章 2 篇，共計收錄 28 篇文章。感謝主題評論的投稿者能針對「高級中等學校特色招生」此一政策進行問題針砭，並提供未來改進之道，也感謝其它類型文章投稿者針對新近教育改革發展趨勢與重要議題提出評論意見。

吳俊憲

第 6 卷第 12 期輪值主編

國立高雄應用科技大學通識教育中心教授

吳錦惠

第 6 卷第 12 期輪值主編

中州科技大學行銷與流通管理系助理教授兼職涯發展中心主任

## 本期主題：高等中等學校特色招生

封面

中文版權頁 / I

英文版權頁 / II

主編序 / III

目次 / IV

### 主題評論

溫 富 榮

特色招生專業群科甄選入學現況分析與探討 / 1

李 錫 鑫

王 沛 清

在象棋棋盤走西洋棋的特色招生與特色課程 / 5

蕭 玉 玲

吳 俊 憲

「特色招生」綁「特色課程」的重新省思 / 10

吳 錦 惠

溫 宥 基

高級中等學校特色招生對學校組織之影響探究 / 15

陳 啟 東

高級中等學校特色招生考試分發入學課程規劃與學習成效—以政大附中英語國際特色班為例 / 20

溫 宥 基

蔡 玉 卿

學校參與特色招生特色課程的發展與實施困境：以兩所個案高中為例 / 38

吳 俊 憲

### 自由評論

洪 宜 勤

共踢一場好球賽~淺談國小體育班的班級經營 / 42

陳 世 佳

王 亭 之

第三屆「祈禱—騎島」弱勢學生單車環島辦理成效 / 46

- 王 仁 志 教師管教學生現況困境及創新策略之研究／ 50
- 周 佳 君 弟子規對自我心靈成長之影響／ 55
- 林 芳 薪 探究臺灣國中小校長遴選制度／ 59
- 蔡 仁 政 政治敏覺力：教師領導的維生素／ 63
- 林 錫 恩 以綜合領域精神為核心，實踐社會重建的理念／ 72
- 范 熾 文
- 郭 家 華 全面品質管理對幼兒園班級經營的啟示／ 78
- 顏 寶 軒 運用正向行為支持策略協助國小普通班導師處理學生行為問題之實例  
分享／ 82
- 戰 寶 華 運用平衡計分卡提升教育組織績效之規劃思維／ 87
- 莊 子 瑩
- 黃 源 河 身心障礙學生適性輔導安置之我見／ 95
- 陳 瑋 婷
- 薛 家 明 我國大學國際事務主管的角色與挑戰／ 99
- 陳 俐 吟 國小生命教育發展之困境／ 103
- 陳 翠 幼兒園開展教師專業學習社群的困境及因應策略／ 106
- 楊 芸 珍 高職生涯規劃課程連結民間團體資源之案例分享／ 109
- 陳 郁 唯 淺談國小教師時間管理／ 112
- 吳 靖 國 對臺灣高中海洋教育的省思與建議／ 116
- 曾 煥 淦 偏鄉國小教師專業發展的困境與策進作為／ 122
- 方 金 雅 「老師，你會不會回來？」談偏鄉教師的任用與流動／ 127

## 專論文章

- 林 素 貞 臺灣中小學教師教學節數議題之研究／ 135
- 丘 愛 鈴

黃 敦 煌 分組合作學習於高級中等學校數學補救教學課程上之成效：以「數列與  
梁 正 鏞 級數」單元為例／ 156

## 學術動態報導

周 玉 秀 幸福學校的課程實例／ 180  
林 婷 婷

## 本刊資訊

臺灣教育評論月刊稿約 / 187

臺灣教育評論月刊第七卷第一期評論主題背景及撰稿重點說明 / 190

臺灣教育評論月刊第七卷第二期評論主題背景及撰稿重點說明 / 191

臺灣教育評論月刊 2017 年 1 月至 2017 年 12 月各期主題 / 192

文稿刊載授權書、公開展示授權同意書 / 193

臺灣教育評論月刊投稿資料表 / 194

臺灣教育評論月刊撰寫體例與格式 / 195

入會說明 / 199

入會申請書 / 201

封底

# 特色招生專業群科甄選入學現況分析與探討

溫富榮

南投縣草屯鎮中原國民小學校長  
國立暨南國際大學教育政策與行政學系博士生

李錫鑫

南投縣立旭光高級中學秘書

## 一、前言

十二年國民基本教育於民國 103 年正式實施。因應十二年國教之三大願景：提昇中小學、成就每一個孩子、厚植國家競爭力，教育部強調促進高中職特色發展，使校校都有特色亮點，在「入學方式」中，規劃特色招生 25% 以下之範圍（教育部，2012a），希望達成學生多元發展、適性入學，強化學校辦學特色，培育國家優良人才之目標。

從入學方式的角度，「特色課程」係學校辦理特色招生時，在課程與教學方面的規劃與實施之實質內涵。依據「高中高職特色招生核定作業要點訂定及報備查原則」，申請特色招生之學校必須是經主管機關認證為優質之公立高中及高職，具有特色課程之學校始能申請特色招生（教育部，2012b）。在十二年國教特色招生的分類中，又可分為藝才班、體育班、科學班、考試分發及專業群科的特色招生等，本文主要在探討以高職為主之專業群科甄選入學。

## 二、現況分析

為使所有國中畢業生能達成適性選擇及就近入學的目標，教育部 103 學年度首度辦理「特色招生職業類科甄選入學」，又稱為高職特色招生，首

年計有 32 所學校參與，105 學年度起更名為「特色招生專業群科甄選入學」，至今已舉辦四年，107 學年度仍將繼續舉辦。

### （一）招生人數

依十二年國教免試入學就學區的規劃，全國共劃分十五個就學區，大部份就學區皆有辦理專業群科甄選入學，106 學年度共有九個就學區參加，只有學生數較少的花蓮區、臺東區、澎湖區、金門區、雲林區、屏東區等六個就學區未舉辦（106 學年度高級中等學校特色招生專業群科甄選入學委員會，2017），可見專業群科特色招生幾乎已普及到全國各區了，歷年招生班級數及名額如表 1。

表 1 103-106 學年度專業群科招生情形

學年度	就學區	招生學校	招生班級數	招生名額
103	7	32	68	2667
104	8	44	131	5203
105	8	55	175	6760
106	9	65	222	8661

資料來源：103-106 學年度高級中等學校特色招生專業群科甄選入學簡章

### （二）辦理時間

專業群科甄選入學辦理時間，和其他藝才班招生時間相仿，以 106 學



年度為例，考生於 3 月底報名，4 月底參加各項舉辦之術科測驗，5 月底教育會考結束後即公布術科成績，到 6 月中進行撕榜及放榜作業。整體而言，比起免試入學及特色招生考試分發甄選入學提早約一個月以上的時間（106 學年度高級中等學校特色招生專業群科甄選入學委員會，2017）。

### （三）甄選項目

依各校訂定之簡章，專業群科甄選入學甄選項目主要有三：一為書面審查，包含學習表現、作品審查、競賽成績等；二為面試，包含自我介紹、就讀動機、未來規劃等；三為術科測驗，如刀工測驗、繪圖、程式設計等，依據各科發展特色，各校可自訂甄選項目成績比例及錄取方式。

## 三、問題探討與建議

### （一）招生人數及甄選項目

依據教育部教育統計查詢網的資料，在舉辦專業群科特色招生甄選入學的 103 學年度到 106 學年度間，全國的國三畢業學生人數分別為 276,628 人、265,886 人、242,404 人、229,982 人，四年間人數減少了近五萬人，但專業群科特色招生的名額卻反而逐年增加，從 103 學年度的 2,667 人，增加到到 106 學年度的 8,661 人，成長了 225%。

在學生來源短缺的狀況下，招生人數應該與國三學生人數有相當程度之比例關係，各高職若只為了招生而辦理特色招生，就失去了辦理特免招生最原始

的意義了。建議各就學區應參考應屆國三畢業生人數，核准各校科之招生名額，別讓特色招生變得沒有特色了。

另外，為發揮特色課程的適性效果，應審慎評估特色招生甄選項目與內容對國中端教學、學習、評量等的相關性，特色招生的考試與國中課程間，應該具有一致性，讓國中學生能有足夠的基礎準備。

### （二）甄選時程探討

目前專業群科招生的日程在免試入學之前，在少子化的威脅下，被各高職端視為提前搶學生的最佳管道，也因此十二月至三月間，許多高職都到學區國中舉辦入班宣導，親自到教室向同學推銷特色招生的優勢，更不計成本舉辦特色營隊，變相教學生準備術科甄選內容，為的就是提早招到學生，完全不會考慮到學生是否適合就讀。

而學生們為了早點擺脫升學的壓力，在給自己多一次機會的誘因下，也不管招生科系是否適性適才，就一窩蜂投入，再加上有些術科測驗的門檻並不高，只要多次練習就能獲得高分，因此參加特色招生意願極高。

雖然專業群科特色招生與考試分發特色招生屬性不同，甄選時程可以不必同步，但為了避免各校爭搶學生而失去了特色，建議主管機關，將術科考試的時程，延後到教育會考之後進行，讓學生能先準備基礎學科，再專心準備術科甄選。

### （三）學生編班及續招

參加專業群科招生的學校，錄取率及報到率相差甚大，有些高職明星學校，錄取率極低，卻也有一些招生狀況不佳的學校，也投入特色招生的行列，在報名人數少於招生名額的情形下，幾乎有報名就錄取，形成另類的完全免試入學。而這些招生不足的學校，仍需辦理續招，續招進來的學生程度不佳，無法符合特色招生學生的特質，使得校方在編班及上課遇到極大的挑戰。

特招層面的問題主要則是擔心招不到符合條件的學生，或者甚至是招不到學生，又甚至有些學校退出特招，至於辦理特招的學校是否真存在特色，又或者是打特色招生維持升學主義的課程，不得而知（黃政傑，2014）。建議主管針對招生不足的學校，設計退場機制，以確保特色招生的品質。

### （四）建立課程規劃及評鑑制度

特色招生專業群科甄選入學的招生班級數及科別眾多，各高職科系的師資及設備，是否具備專業的特色，實在是令人質疑。另外，各就學區審查委員會之委員背景不同，是否有足夠的專業知識來審查課程規劃，還是迫於時間壓力，而無法仔細檢視各教科之內容。

特色招生的本意應該是有特色的學校、課程、師資，招收符合該領域及性向，而且具有學習熱誠的學生，

有些學校卻似乎變相為學生來報到之後再依據學生的特質再規劃相關的課程，讓學校、老師去配合學生（陳韋芸，2014）。在課程的審核過程中，主管機關應以更嚴謹的態度，為課程把關，也應建立起評鑑制度，確保特色課程的獨特性。

### （五）提供學校專業支持

特色課程從規劃研發與實施，需要長時間之發展，而學校不論是行政人員或是教師，忙於應付平日之雜務及教學工作，無法投入如此多的人力及時間研發三年之完整課程，需要尋求專業支持。

為達成特色招生創新教育與人才培育之目標，並維護學生學習權，各縣市政府教育局（處）除視導辦理特色招生學校特色課程之落實外，建議提供專業協助，包括課程專家、參與課程協作之大學技專校院教授、業界或產業公會之代表等，協助學校落實特色課程，發揮預期之成效（國家教育研究院，2012）。建議縣市政府以及教育部，提撥經費補助所管轄之學校，鼓勵發展優質特色課程，整合學校資源，攜手共創雙贏。

## 四、結語

新入學制度帶來改變，也會帶來問題，十二年國教在推動優質的高中職時，希望讓學生達到就近入學的理想，但遇上國人老舊保守的風氣，社會大眾處於觀望的狀態，讓改變更加困難。

專業群科特色招生已推動四年，雖然名額逐年增加，但其課程規劃，是否能吸引國中生就讀，學校設備充足、師資結構健全、資源整合完善等課題，也是高職端除了招生之外，必需思考的問題。建議各就學區能依據國三畢業生人數，調整招生名額，並將術科考試時程移到教育會考之後，讓學生能專心準備會考，也希望教育主管機關能針對幾次的招生做通盤之檢討，建立較嚴謹的課程審查機制及評鑑制度，設計退場機制以確保學生品質，並給予學校專業支持，讓各就學區的學校都能完整發展特色，使學生能適性揚才，造就出國家未來之棟樑。

#### 參考文獻

- 教育部（2012a）。十二年國民基本教育七大面向、二十九個方案。臺北市：教育部。
- 教育部（2012b）。高中高職特色招生核定作業要點訂定及報備查原則。臺北市：教育部。
- 106學年度高級中等學校特色招生專業群科甄選入學委員會（2017）。106學年度高級中等學校特色招生專業群科甄選入學簡章彙編。臺南市：臺南海事學校。
- 教育部統計處（2017）。教育統計查詢網。<https://stats.moe.gov.tw/>。
- 黃政傑（2014）。十二年國教高中高職入學制度啟動的問題與展望。臺灣教育評論月刊，3(9)，102-132。
- 陳葦芸（2014）。特色招生，是為招生而特色，還是為特色而招生？天下雜誌，取自：  
<http://opinion.cw.com.tw/blog/profile/52/article/1857>
- 國家教育研究院（2012）。十二年國民基本教育高中、綜高、高職、五專學校實施特色招生之特色課程規劃研究報告。臺北市：國家教育研究院。



## 在象棋棋盤走西洋棋的特色招生與特色課程

王沛清

臺中市立惠文高中校長

蕭玉玲

臺中市立惠文高中教務主任

### 一、前言

根據教育部十二年國民基本教育實施計畫，實施「特色招生」的目的是希望各校特色課程可以落實十二年國民基本教育關照「普及」、「菁英」及「弱勢關懷」三大面向，依據學生性向、興趣及能力，提供最適性的教學環境，鼓勵學生邁向卓越，為教育最終目標。然而實施後，面對 99 課綱難以彈性多元的課程規劃，限制了特色課程的推動，若非有其它專案計畫，如教育部高中優質化輔助方案計畫或臺中市特有的精進發展計畫等的經費挹注，恐無法規劃學校特色課程落實學校的願景與學生圖像。

而就特色招生與特色課程的因果連結而言，每項測驗有其應用目的，並依其測驗目的設計測驗內容、施測方式和結果的解釋。如教育部（2005）提出十二年國民基本教育政策說明，其中有關教育會考的目的是作為學力檢定的機制，提供政策制訂、教育資源分配的參考，並明白學習狀況進行教學調整，測驗的目的應屬總結性測驗。而特色招生的甄試測驗目的屬安置性測驗，但卻因結合特色課程的設計，反而使特色招生的甄試測驗目的轉化為性向測驗的功能，將成就測驗結果作為學生生涯發展的學習課程依據，顯然無必然因果關係。而現行場域中高中學生大多會在高一升高二進

行分化為文理三個類組，並依組類別設計課程與學分規劃，並據以編排教學與學習活動。然部分學校特色招生規定，特色招生入學學生必須原班升級，顯然學制的設計和考招辦法的限制，違反教育部三令五申的適性發展目標，值得教育工作者深思與探討。

### 二、學校特色課程的發展與現況

108 新課綱中對於特色課程的課程發展，說明了一個動態的歷程，在學校本位特色課程發展，需掌握以下幾個目標：

#### （一）學校願景的形塑

學校本位課程發展需從學校願景的建立或確認開始，在十二年國教課綱的核心素養指引下，考量未來趨勢、國內外經驗、學校特色、學生特性與適性學習需求等因素，形塑學校願景，並據之描繪學生圖像，整合全校各類課程與活動，以培養學生具備呼應學校願景的能力。

#### （二）符應學生適性發展需求

學校可以透過歷年畢業生發展、學生優弱勢能力等之分析，確認該校學生發展與需求，參酌學校教師能量與教學資源，以學校本位的發展為基礎，尋求策略聯盟學校或社區資源，發展符應學生適性學習需求的課程。

### (三) 強化學科間橫向統整與縱向銜接

學校本位課程發展最重要的工作是依據學生適性學習需求，將課程知識連結點編織成一個學習網，而此學習網就是一個課程地圖的概念。

### (四) 選修課程規劃需考量課程選修空間

選修課程規劃時，應給予學生多元選擇的空間及彈性，且注意總綱規定學校開設的選修總學分數，應達學生應修習選修學分數的 1.2-1.5 倍。

### (五) 學校本位課程實施之配套措施不可忽略

擬定相關學生選課辦法、選課輔導機制、校務行政資料庫系統、跑班選修的空間與時間規劃、排課配套、教師專業成長需求及員額規劃等配套，皆應列入行政支持系統中規劃並形成制度。

### (六) 發展歷程中，教師參與不可少

教師必須參與課程決定歷程，且為主要的參與者，積極對話並反饋課程發展之需求，待課程確定開設後，教師需積極蒐集課程實施問題，以回饋於課程的決定歷程，進行後續的修訂發展。

透過這些重要的關鍵要項，建構指標，作為全面品質管理中的品質保證，並作為校本特色發展的重要檢核指標。

惠文高中在 1998 年研議九年一貫綱要時，校本課程成為課程改革的主導方針，發展學校特色課程成為學校的挑戰。在 2004 年惠文高中經過校務會議通過學校願景為『Hi-Me 全人教育』內含四個商數指標為『HQ (Health Quotient)、IQ (Intelligence Quotient)、MQ(Moral Quotient)及 EQ(Emotional Quotient)』，從願景出發，規劃整合學校的特色課程包括全人化、國際化及科學化的特色，具體的課程有高瞻天文課程、第二外語課程及戶外教育課程。隨著十二年國教推動開始注入新的時代元素，除了維持校園內的多元活動外，同時藉由課程與觀念的翻轉，將「HIME」翻轉為「HIWE」，建構 HIME 到 HIWE 每個字元的意義，由核心課程小組架構完整性圖像，使 HIME、HIWE 與課程地圖緊密連結。以期培養學生成為一位具備理性思辨、探究創新、溝通合作、熱情奉獻且具備國際視野的世界公民。

惠文高中的『HIWE』-- High Intelligent Worldwide Elite 課程為培育完整全人共好的中堅人才，增加學生的世界公民素養，培養學生六大（健康力、品格力、移動力、思考力、學習力與領導力）核心能力。

## 三、特色課程的實施

在現行 99 課綱課程架構下，惠文高中針對特色招生管道入學之學生課程教學，解述如後：

(一) 特色課程依計畫分別安排於高一、高二及高三各時段，具體安排於三年學分分配表中。

(二) 103 學年度特色招生的特色班之特色課程實施對象：考取特色招生入學學生為主。

(三) 102 及 104 學年度高一編班方式以免試入學（含直升入學）管道的學生依據會考成績及學生意願進行編班。

(四) 高二後，因應分組編班接受轉班學生的條件實施原則

1. 類組屬性：文創班、外語班屬社會組，高瞻班屬自然組，每班以不超過 45 人為原則。
2. 意願申請：於分組調查時，一併填寫入班意願，一次僅可填寫一個志願。如未能錄取，則依意願組別排入普通班分組編班。
3. 篩選標準：高一前五次段考成績須達全校前 50%，如符合但人數超過時，則依成績高低排序錄取。如於高一期間具符合各特色班開班原則之專長特殊表現，經特色班推動小組討論，則不受前述之限制。

#### 四、特色課程遭遇的問題

(一) 開課彈性受 99 課綱的限制

104 學年度學生之課程計畫仍依據教育部頒定之 99 課綱實行，課綱對於必修學分數及選修規範的學分數限制較沒有彈性空間，對於再增設特色

課程學分的空間就受到壓縮，影響發展特色的成效，就像用象棋棋盤下西洋棋的驚扭。

(二) 考招制度無法提供更適切的升學

學生完成三年特色專班的課程訓練，仍與普通班學生一樣參與學測及指定科目考試，且依循舊有的管道升大學，雖有部分少數的學校的特色獨招，但都是鳳毛麟角，整體升學制度無法提供給這類學生更適切的取才及進入大學的管道，而繁星推薦的在校成績學分科目的基本採計也對於特色課程的實施，造成很大的限制。故整體考招制度無法讓特色班學生無縫接軌升上大學。

(三) 教師缺乏創新教學及特色課程開設的動機與熱情

教師須同時任課特色班及普通班課程，因循過往的教學經驗及備課方式，對於開設特色課程的能力及動力較為缺乏，特色課程的設計與產出呈現瓶頸，雖有高中優質化計畫中的教師專業社群發展扶助，仍需要更多校際聯盟、校際交流及同儕共學的導入。

(四) 學生缺乏自主學習時間

特色班的課程安排時間除了與普通班學生一樣的 99 課綱的課程規劃，還有額外增加的課程，這樣的課程規劃佔滿學生的生活學習時間，學生不僅無法達到普通班的學習量，外加的課程又佔據夜間或周末的自主學習時間，因此特色班學生對於學習無法進行反思達到最佳的學習狀態，而影響學生的學習與創發。

## (五) 無法達成專科專才培育目標

特色班學生的基礎學習也需要花與普通班級相同的時間，另額外增加發展特色需要學習的特色課程，造成部分學生負擔外加課程能力稍弱，而無法達成專才培育目標。

## 五、特色招生與特色課程建議

## (一) 有關學校實施特色招生之特色課程方面

1. 要落實特色課程的實施，需要進行課程時間的鬆綁，需要以 108 新課綱這樣的精神才能保有開設課程的彈性空間。
2. 有關特色班的特色課程仍需要發展一套有系統的課程學習地圖，這完整三年課程學習地圖，才能協助就讀學生瞭解特色班認同特色課程，進而專注於特色課程的學習。

## (二) 有關特色招生之特色課程政策方面

1. 因特色招生惠文高中僅辦理一學年，真正落實特色招生的精神應在會考免試之前，學生確實對於學校特色班認識並瞭解，進而選擇這個升學管道，像是臺中一中科學實驗班，提前進行特色招生，以該特色班的設立目標進行選才，這樣才能真正落實特色班，否則也只是集中該校學業成績前百分之二十的學生在智優班而已。
2. 透過本校完全中學六年一貫的課程規劃方式，直接在直升入學時就招收特色班學生，在學生國中階段預先開設一些預修學分特色課

程，讓他們提早進行試探，以第二外語課程學習為例，於國中彈性時間開設第二外語的課程，學生於國中時期進行初階學習，並取得初階檢定，後直升高中就可以進入進階課程學習，提早拿到選修學分縮短修業年限。

## (三) 有關新課綱的銜接或入學制度改革之建議

1. 108 新課綱的規劃是最適合辦理特色招生，因為課程上可以有更多彈性空間，也確實可以發揮各校的特色，能夠依照各校的學校願景開設課程，協助學生做適性的學習與選擇。
2. 因為特色招生中的考試分發入學時間在免試入學之後，在少子化衝擊下，少有學校願意承擔招不到學生或招不到想要的學生的風險，辦理特色招生，使特色招生除甄選入學外，形同虛設。因此，特色招生中的考試分發入學時間，可以像高職的甄選特色招生一樣，在會考之前，不一定要採計會考成績，可以依該特色招生的需求進行議定。但為避免考試惡風死灰復燃，應有配套措施，如各種心理測驗工具顯示的個人特質資料門檻或各項具公信力的競賽成績等等的配套措施，以求真適性的生涯進路。
3. 108 新課綱中的彈性時間規劃，非常適合特色班的課程實施，也提供學生自主學習的時間，並可以針對學生不同的能力屬性，進行分組教學，或進行實作或選手培訓等相關課程。

4. 推動國際移動力，閉門造車或是個別學校特別卓越成果都是比較狹隘的，如果可以整合各種多元的資源，共同合作進行跨校、跨階段及跨國的選修，才能真正落實國際化。

## 六、結語

就論述者服務教育現場數十年，實際的行政規劃與作為，並與國高中教育先進夥伴多方多次交換意見，公認 102 學年度的末代國中基測和入學辦法（含推薦入學、申請入學和分發入學等），是最能反映國內教育現況、符合各區域學校實際發展與經營需求，也是最具功能性的政策。會考的實施與相應配合的所謂免試入學和特色招生、特色課程，常遭人非議教育因素或教育學理著墨較少，而是為改而改的招生政策。尤其「特色招生」是「招特色生」還是「招生特色」？

常讓教育工作者認為防弊重於興利，不僅欠缺符應系統觀的因果關係，更無就近入學、適性入學和積極性扶弱的教育公義效益。尤其整個制度未先試辦先求法源，立法匆促，形成後續學校招生無彈性及適性空間，影響學校經營與特色發展頗劇。期待各級教育主管機關，能在因應學校教育國際化、特色化的發展趨勢與學校面對少子化衝擊下，能檢討相關教育政策，提供學校合法的經營彈性空間。

## 參考文獻

- 教育部（2005）。十二年國民基本教育。取自十二年國民基本教育資訊網，<http://12basic.edu.tw/>。
- 郭生玉（2004）。教育測驗與評量。臺北市：精華書局。





## 「特色招生」綁「特色課程」的重新省思

吳俊憲

國立高雄應用科技大學通識教育中心教授

臺灣評論教育學會第四屆理事

吳錦惠

中州科技大學行銷與流通管理系助理教授兼職涯發展中心主任

### 一、前言

近十餘年來，因應社會變遷快速，延長實施十二年國民基本教育的呼聲不絕於耳，行政主管機構的規劃工作亦歷時多年，行政院終於在 2011 年 9 月 20 日核定實施計畫，自 103 學年起實施高中及高職學生全面免學費、大部分免試入學，高級中等教育的新內涵乃定位為：「普及、自願非強迫入學、免學費、公私立學校並行、免試為主、學校類型多元及普通與職業教育兼顧。」

十二年國民基本教育的推動，採取免試、免費和不強迫的原則辦理，大致受到各界肯定，但對於其中免試方案則有頗多疑慮。其中，特色招生之特色課程規劃乃是十二年國民基本教育的創新作為，但在實施前後，社會各界對於特色招生與特色課程綁在一起的解讀有很大的歧義。此外，高中和高職也因為缺少實際經驗而在規劃時「各吹各的調」。

本文先說明特色招生之特色課程的規劃理念；其次是訪談臺南市三所持續辦理特色招生的高中，分析訪談結果並提出評論意見；最後為結語。本文撰寫焦點在於「特色招生」綁「特色課程」的重新思考，此乃因為此政策實施以來，學校層級所遇到的諸多問題，都與「招生綁課程」有關。

### 二、特色招生之特色課程的規劃理念

十二年國民基本教育基於公平、正義、適性及特色發展理念，規劃免試入學及特色招生兩種入學管道，希望透過國中適性輔導機制，讓學生適性選擇，以滿足不同學生適性發展的學習需求。因此，不論學生選擇免試入學或特色招生入學，學校均應提供適性的就學環境，以發展學生多元智能。

教育部公布 103 學年度的特色招生總名額，全國有 25,378 名特色招生名額，其中甄選入學名額有 9,876 名，分成藝術才能班、體育班、科學班、職業類科等，以術科、實作測驗進行，全國只有金門區沒有辦理；特色招生名額則有 15,502 名，以傳統學科測驗，也就是筆試進行，全國有 8 個招生區辦理。

特色招生是指「經認證為優質的公私立高中及高職，為落實因材施教與開展學生多元智能，依據十二年國民基本教育適性發展之精神與學校特色課程教學之需要及報經主管機關核定之特色招生計畫，透過公開甄選的方式，遴選符合其性向、興趣與能力之學生，以接受學校適性化教學與輔導」。具有特色課程的學校始得申請特色招生。而特色課程是指「學校能夠

以創新思維，在十二年國民基本教育與課程綱要之架構下，考量其校史、內外部優勢條件、願景目標及社會需求，為全體學生所規劃有助於提升學習成效之課程內容或實施方式。」（賴協志，2014）各校特色課程實施對象為特色招生入學的全體學生，惟學校得依據學生實際需求，擴及全部或部分免試入學學生。

為提供具備學術、職業或藝能性向專長之學生適性學習之環境，高中、高職及五專根據學校歷史、條件、願景及社會需求等因素，發展學科或群科之特色課程，學校得針對特定一種或多種課程領域，例如語文、人文學科、社會科學、數學、自然科學、音樂、美術、舞蹈、戲劇體育及職業類科等加強發展，並依其課程特色需求向行政主管機關提出申請，經行政主管機關審核通過後辦理特色招生。

### 三、特色招生之特色課程的實施困境與省思評論

特色招生之特色課程在辦理的第一年熱鬧登場，但自第二年起就急速退場，目前只有臺南市有較多學校仍然參與。因此，筆者實際訪談臺南市持續辦理的三所國立高中（日期 2017 年 6 月 1 日，A 高中訪談校長及教務主任，B 高中訪談校長及教學組長，C 高中訪談教務主任。除 B 高中 104 學年度曾停辦一年外，其餘兩所高中均持續辦理三年），希冀瞭解特色招生之特色課程的實施困境及調整改進之道。

（一）特招進來的學生要獨立成班且維持三年，或拆散到各班，兩種作法在理想與現實之間有落差

A 高中表示，例如學校招收的特色班之一是數理科學教育，如果這個班招收學生進來後，經過三年都不改變是很難的事。因為按照目前高中課綱規劃的理念，高一統整、高二試探、高三分化，怎麼可以招進一個班然後維持三年，除非是依據特殊教育法，像是音樂、美術、舞蹈或是學術性向的資優，才可以這樣走。但如此一來，高級中等教育法和現行的高中課綱是否有牴觸，是否會抹殺學生選擇的機會，值得商榷。因此，A 高中的做法是，依循特色招生途徑進來的學生（共有 8 班）打散到各班，因為學校原本就有設立科學資優班、語文資優班及數理資優班，如果再加進來特招班和免試班就會太複雜，舉凡進到學校的學生，不管是循著什麼管道進來，都應一視同仁，老師所開的特色課程都允許每位學生依興趣去選修。這個作法雖然曾遭到一些家長團體質疑，但堅持幾年下來也沒人再提了。

A 高中之所以採此作法，其實是有三項依據的。首先，依循兩種不同管道進來的學生，成績上是無從區分的，教務處曾經以一整年或半年為單位去分析學生成績，整體上免試和特色招生的學生在成績上是無從區分的，從國、英、數單科的分析結果也一樣，這兩組學生在成績上也無顯著差異。所以，學校將來自不同管道的學生打散上課，在學生的心理上雖然知道自己是從什麼管道進來的，但學

校施行的課程和策略都讓學生無從感受自己和其他人有何不同，頂多只能說自己在某個單科成績比別人好才進到這個學校的。其次，A 高中維持 42% 的特招名額，乃是因為學校每一個年級都可以開設出 24 門特色課程，而且學生跑班選修已經實施了 10 年有餘，所以將學生都打散在各班，可以讓每位學生都有更多選擇課程的機會。第三，學校經費充足，尤其能支持老師開設各式各樣的特色課程，而且大多是資深教師帶領中青輩的教師在做課程設計與發展，各科基本上都已建立制度。

## （二）特色招生綁特色課程的定位模糊，資源不夠充足的學校有其實施困難

B 高中表示，特色招生政策一開始的定位上就有許多模糊的地方，將招生綁課程，學生是因為喜歡這個課程才選擇這所高中進來就讀，或是因為參加多元比序後有所不足才來考特招。學校之所以在 104 學年度停辦的原因，乃是因為發現特招進來的學生，在高一下學期時遭到家長和學生質疑特招班如何面對兩年後的大學升學考試，畢竟特色成班的學生不像 A 高中人數那麼多，資源經費也沒有很充足，所以無法打散到各班。其次是高中幾乎可以彈性選修課程的空間不多，一旦拿來上特色課程就會影響到上升學課程的節數，如此一來，家長、學生甚至是老師就認為會影響到學生考試升學。所以 103 學年度招進來的 5 個特色班，在原班升上二年級之後，課程全又變回普通班。停辦一年後，

學校後來為何又決定還是要繼續辦理特色招生，最大原因在於家長認為其子女若不能依多元比序方式考進 B 高中，就希望學校仍維持辦理，讓其子女有機會依循這個管道考進 B 高中就讀。

C 高中採獨立成班方式，第一年招進 8 個班，而後逐年減班，原因是發現免試管道進來的學生，在成績表現上都遠高過特色班。

由上可知，拿招生政策去綁特色課程，不是所有學校都像 A 高中一樣，還需要考量到招生的班級數，資源和經費是否充足，師資人力是否足夠，選修課程的數量和內容豐富度，以及家長和學生的意見回饋等。此外，須知多元選修課程不是校本或校訂課程，學校要積極找出辦學特色，也應該要全校師生有一致的認同，才能稱為特色課程。

## （三）臺南市宣示配合高級中等教育法及教育部政策，堅持辦理特色招生，學校即便有難處也只能勉強參與

原本理想性很高的招生策略，到最後許多縣市和學校都退出，只剩臺南市多數學校仍在繼續辦理。究其原因在於臺南市宣示為了符應新的高級中等教育法，並配合教育部政策，堅持提供多元升學管道，讓學生依據多元學習表現來決定升學，所以一定要同時辦理免試和特招兩種管道。如此一來，免試讓各種多元學習表現優秀的人不會太看中會考成績，可以進到

自己理想的高中就讀。另外為了保障有些同學若因為多元比序在某些項目沒有取得很好的表現而無法進到想去的學校就讀，就可以透過特招管道進去。由於這項政策夾帶了市府領導人的意志，因此即使若干學校在施行過程中遭遇困難，也只好尋求各種解決之道並勉強的繼續參與其中。

#### (四) 學校教師要承擔學科的筆試命題，負擔和壓力都很大

C 高中表示曾考慮過不再續辦，原因在於學科筆試的命題對老師而言負擔很大，即使自 104 學年度起國家教育研究院已經介入輔導及協助，仍有其困難。

## 四、結語

當特色招生與特色課程綁在一起的時候，似乎成了一項美麗的錯誤。國家教育院曾闡明學校特色課程為：「依據學校本位課程發展精神，學校依據課程綱要與相關法令、未來期待、社區特性、家長期望、兒童需要、學校資源條件及教師專長能力等，經由校長課程領導，並透過學校發展條件分析，由下而上凝聚共識，結合全校人力資源與社區資源，審慎規劃課程方案，所發展出來具特色的課程。」因此，「特色課程」必須是全體教職員的願景與共識，匯集整體的智慧與創意，在學校特有的環境與設施，以及符合教育目標的形式與內容下，精心規劃出他校所沒有、具有整體性、延續性及一致，並能反映社會正義與實施教育機會均等的課程（黃政傑，

2014）。進一步來說，特色課程與學校本位課程密不可分，當學校本位課程做出特色或被外界視為學校辦學的亮點時，自然成為學校特色課程，但若是因為要辦理特色招生而產生出來的特色課程，就令人有諸多質疑了。

其次，高中學校可利用正式課程、非正式課程及潛在課程的管道進行規劃特色課程，但高中課綱給予高中的彈性不夠，反而會限制住特色課程的發展與成果。

第三，學校的經費預算很有限，要經營特色課程需要有足夠的經費支持。

第四，資源是有限的，特色課程能否提供學生足夠且豐富的學習環境和資源，是否能讓學生具有公平適性揚才的機會，也是很大的問題。

最後，特色招生之特色課程的規劃與實施有賴教師參與，以及校長與行政的領導才能成事，但學校成員的課程發展與教學創新能力是否提升，追求教學卓越的動機是否強烈，都是成敗關鍵，未來尤需集體合作，經由教師專業發展予以強化。

## 誌謝

本文感謝靜宜大學黃政傑終身榮譽教授帶領或啟發，讓兩位作者得以參與黃教授主持之科技部專題研究計畫：「普通高中特色招生之特色課程規劃與實施之研究」。本文為研究計畫成果之延伸，特此致謝。

## 參考文獻

■ 黃政傑（2014）。十二年國教高中高職入學制度啟動的問題與展望。臺灣教育評論月刊，3（9），102-132。

■ 賴協志（2014）。特色招生、特色課程、學校特色之意涵與關聯。國家教育研究院電子報，37。取自  
[http://epaper.naer.edu.tw/index.php?edm\\_no=37&content\\_no=976](http://epaper.naer.edu.tw/index.php?edm_no=37&content_no=976)



## 高級中等學校特色招生對學校組織之影響探究

溫宥基

國立政治大學附屬高級中學總務主任

### 一、前言

102年六月，立法院三讀通過《高級中等教育法》，確定十二年國教正式上路，其中家長及學生最關心的高中入學方式，規劃了有「免試入學」及「特色招生」兩種入學管道。103學年度起每所高中必須提供至少百分之二十五的免試名額；相對來說，「特色招生」入學管道，藉由特色招生考試分發入學的方式，名正言順讓國三學生再考一次「比較有鑑別度的考試」，篩選出「比較適合自己學校程度」的學生，而得到許多明星高中的青睞。可惜的是，103學年度的高中入學考試及政策初次上路，因制度複雜、考程拖延至暑假尾端，導致全國許多家長及學生怨聲載道。在這樣的氛圍中，隨著五都市長的選舉結果出爐，雙北市長紛紛提出不辦理市轄高中「特色招生」，改為全面「免試入學」。教育部規劃及討論許久的適性入學政策，才實施一年，就面臨被地方首長打臉，即將無聲而止。

然而，兩所位於基北區的國立高中(政大附中及師大附中)被前教育部長吳思華點名，鼓勵繼續辦理特色招生，突顯學校辦學特色。此外，國立內壢高中，桃園市立大園國際高中，以及臺南區五所國立高中(臺南一中，臺南女中，家齊女中，南科實中及新營高中)也相繼考量學校發展及招生策略，宣布104學年度繼續辦理「特色招生」。儘管如此，這次的特色招生和

前一年的特色招生，以規模和資源來看，已大不相同。辦不辦理特色招生，這個議題給學校組織帶來很大的影響和辯證。這也難怪，國立師大附中在諸多因素的考量下，決定退出104學年度的特色招生考試，改為全面免試入學。

高級中等學校辦理特色招生，對學校內部組織帶來了哪些影響？學校組織該如何面對這些影響，突顯特色招生所帶來的優勢？本文的目的在探討高中辦理特色招生可能帶來的學校內部影響，並省思學校應採取哪些策略處理組織內部之衝突。

### 二、特色招生帶來的影響

103學年全新的高中入學制度讓學校是又愛又怕，傳統名校憂心因招收部分名額的免試入學學生，而「錯過」菁英學生；社區高中則因考試制度的複雜，被許多原本要報到的學生「路過」；更悲慘的是後端偏遠的高中直接被學生們「跳過」。學校內部組織對於主管教育機關的決策只能被動接受，幾乎沒有學校在這波入學制度中獲益。

(一) 政策改變快速，造成對未來不確定感

入學管道才實施新制第一年(103學年)就遭受輿論嚴格的批評，學校組織還沒來得及適應新政策就得開始學習調整心態走回老路。對學校組織來

說，所有大幅度的教育政策改變，都是主管教育機關研商許久的結果，怎麼會如此瞬息萬變？學校好不容易對行政人員、老師、家長和學生做了許多心理建設及升學輔導宣傳，但馬上要改弦易轍，讓所有的研習及宣導得再重做一次。在政策新舊交替之間，毫無邏輯可言，似乎只要行政首長一聲令下，所有之前的準備工作及評估皆可一筆勾銷，這對學校行政組織來說，對於未來的發展及教育環境，充滿了不確定性。

從 90 學年度實施九年一貫課程以來，學校為執行教育主管機關諸多的教育改革政策，同時面對內外環境的變遷與壓力，必須不斷調整與變革加以因應(李明堂，2004)。相較於全面免試的學校，在 104 學年決定繼續辦理特色招生的學校，要面對的是更多政策的挑戰，及茫然的未來。舉例來說，位於基北區只有一所國立政大附中要繼續辦理特色招生，校內的組織成員不免懷疑，獨立舉辦特色招生考試的能力，而對於將來考試的型態、規模、考生人數及試務規劃，更是毫無頭緒。雖然有上級長官的承諾協助，但繁瑣的事務工作卻充滿了不確定性。

## (二) 對學校發展的認知差異

透過「特色招生」的管道可以招收到符合學校特色的學生，有利學校突顯教學特色並增加知名度。贊成特色招生的學校成員，積極宣導特色招生會帶來的正面效益；不贊成特色招生的成員則質疑這類篩選學生的機制，強調學校應回歸教育本質，老師

應發揮教育愛，不能挑選受教的學生。前者強調「因材施教」及「適性輔導」，後者則強調「有教無類」，兩者皆符合十二年國教的精神與理念。由於招生方式與學校未來發展有關，而當校長與教師在認知上有差異時，辦理特色招生當然會帶給學校莫大的衝擊，造成行政體系與教師專業自主發生衝突。

然而，面臨競爭型的社會與少子化的衝擊，學校如果還是以傳統的經營模式來思考，終究會被大環境的快速變化淘汰(吳清山，2004)。因此，校長在校務經營上必須隨著大環境的變動而有所因應策略。但是對公立高中教師來說，其面對的工作環境是相對穩定的，關注的是班級經營與教學效能，對於外在政策的變動大多有抗拒及質疑的心態。因學校行政人員和教師對於是否辦理特色招生，有認知上的差異，難免為學校組織內部帶來相當大影響。

## (三) 校內分工不均，資源不足

學校組織存在兩種不同的結構：教學部門及非教學部門(Rowan, 1982)。特色招生入學管道是透過「特色招生考試分發入學」方式來招收學生，招生學校勢必要動員這兩個部門，才能完成繁雜的試務工作。舉例來說，104 學年度繼續辦理特色招生的學校，必須自行承擔考試報名，考場規劃，命題品質，分發入學等繁雜又瑣碎的行政業務。命題需要教學部門的協助，而其他行政工作則落在非教學部門的身上。學校在相關資源的分配過程中，可能產生不公平現象(朱寶清、陳淑芬，2007)。

入學管道攸關學生和家長權益，必須做到零失誤，任何一所學校要獨力承擔這些試務工作，實在力不從心，更何況這樣龐大沉重的工作要分配給早已超載的學校老師和行政人員身上。此外，環視這些特招學校，所有的試務工作都是由教務處主導，其他處室及老師一聽到新增的特招試務工作則是避之唯恐不及，紛紛以人力缺乏或有其他重要教學任務在身，逃避額外的試務工作。長久下來，教學部門及非教學部門分工不均，成員們相互比較，造成學校組織內部衝突日益增高。

### 三、學校組織因應策略

#### (一) 爭取主管教育機關的支持

傳統的高中入學考試(不論是國中基本學力測驗或是國中教育會考)主要是由國教署主導級挹注經費資源，考題由臺師大心測中心負責，試務工作及分發入學有全國試務委員會負責。但是從 104 學年開始的特色招生考試分發入學則是要由辦理的學校一間扛起所有的試務工作及責任。這些學校主要都是國立學校下轄於國教署，為支持十二年國教的適性輔導及多元進路政策，主管教育機關應積極支持辦理特色招生所需的經費及資源，重視高中資源分配與管理彈性之問題，以期創造最佳之辦學效能(周欣怡，2014)。

舉例來說，各校最擔心的命題品質，國教署提供國家教育研究院的資源來協助各校出題需求；在經費預算

上也提供充足的支援，讓辦理特招的學校有充足的經費來辦理試務工作。幸運的是，這三年來的試務工作也順利完成，學校也透過特招收到許多優秀學生，同時提升學校知名度。這些成功的案例證明了主管教育機關的全力支持，可以協助學校逆轉情勢，完成艱難複雜的任務，在教改的洪流中嶄露頭角。

#### (二) 強化校長領導及溝通

辦理特色招生對學校組織來說是一個混亂的起源，造成原本有規律秩序的狀態崩潰，學校組織進入一種混亂、無秩序、無規則的動亂情況中(陳木金，2000)。然而，校長是學校整體成敗的負責人，對於校務經營及發展當然有理念有願景。在主管教育機關的鼓勵與支持下，校長在混沌的狀態中，評估環境、化危機為轉機續辦特招，也是為學校發展著想，然而此舉難免引起校內行政人員與教師之間的衝突。如能建立「理想的溝通情境」(Habermas, 1992)讓雙方有均等和相同的發言機會，針對特色招生的所帶來的利弊進行對談，必定能大幅減少衝突的強度及頻率。

換句話說，校長在面臨長官期待、校務發展以及教師異質性想法時，必須建立有效的溝通管道。也許因政策快速轉換而無法先跟校內教師達成共識，但在決策確立後的第一時間，校長可以召集相關教職員，召開正式的行政會議或非正式的對談會，讓校內成員了解決策的過程，諒解學校可能需要作出的妥協及讓步，讓學



校成員在最短時間內掌握政策變化及因應措施。而正式或非正式會議的召開，旨在營造和諧氣氛，暢通管道，讓行政端與教師端學會彼此體諒和尊重。反之，如果只是校長帶著行政人員試圖解決辦理特招所面對的難題，不僅無法讓行政人員分擔行政工作，更讓他們在業務執行過程中，遭受教師刻意的阻攔。

### （三）學校是生命共同體

面臨少子化的威脅，學校可藉由轉型學校經營策略、實施優質適性教學、善加整合教育資源等策略，因應少子化帶來的衝擊（張憲庭，2005）。辦理特色招生符合前述策略，讓學校可藉此機會轉型，發展特色課程，整合主管教育機關經費及資源的支持，再者，多一個人學管道也有利學校新聞曝光率，提升知名度，因此若能克服行政量的難度及複雜度，辦理特色招生，妥善利用此契機，對學校來說實是一大利多。

以國立政大附中為例，藉由 104 學年度在基北區獨立辦理特色招生的機會，因有經費支援，得以改善部分學校軟硬體設施，另外，所有基北區各國中十二年國教適性輔導的講座，皆需向學生及家長宣導說明須特色招生入學方式。國立政大附中原本只是基北區的一所國立高中，因為新建校常被家長與國立師大附中混淆，在辦理特色招生後，知名度快速提升，學校推展的特招班「英語國際特色班」也跟學校特色畫上等號，就連校內原本持觀望態度的老師也轉向支持既須

辦理特色招生考試。105 學年度起，國立師大附中也加入基北區辦理特色招生的行列。學校藉由特色招生考試分發入學，成功打響知名度，不論是行政人員或教師都是學校一份子，深切感受大家同在一條船上，學校組織是生命共同體，學校特色發展是學校每一份子的責任。

### 四、結語

儘管規模及樣態不同，特色招生也辦理了 4 年。除 103 學年第一次辦理，各縣市均有學校參與外，104 學年辦理特色招生的學校有 9 所；105 學年最多，共有 11 所學校參加；106 學年減為 9 所（臺南考區有兩所學校退出）。整體來說，參與特色招生的學校大多肯定這項入學管道並同意繼續辦理。同時，也有幾所臺北市高中，因學校未來發展及師資結構等因素，想辦理特色招生，但卻苦無主管教育機關的許可，無法加入。這幾年高中入學方式簡化改良並穩定發展，辦理特色招生已不是教師或行政人員避之唯恐不及的新政策了。

遺憾的是，國家教育研究院在人力資源有限下，日前宣布退出高中特色招生命題的工作，而臺南區的國立高中也即將在明年改制為市立高中，其主管教育機關的態度如何，尚未得知。再者，國教署對辦理特色招生的態度也由鼓勵轉為「不鼓勵、不反對」，其經費及支援的協助也可能不如以往充足。前述三項因素對特色招生的存續扮演著舉足輕重的角色。現今狀況看起來，站在特色招生門外的學

校想進來，但特色招生門內的學校卻可能退出。高級中等學校特色招生是否會繼續辦理，看來又要因為教育主管機關政策的改變而上演另一齣全新劇碼。

#### 參考文獻

■ 王明政 (2013)。高中職校長的領導品質研究(國立高雄師範大學博士論文)。取自 <https://ndltd.ncl.edu.tw/cgi-bin/gs32/gsweb.cgi?o=dnclcdr&s=id=%22101NKNU5036038%22.&searchmode=basic#XX>。

■ 朱寶清、陳淑芬 (2007)。中部地區中小學教師會組織衝突與衝突管理之研究。《中洲學報》，25，45-48。

■ 李明堂 (2004)。學校變革領導的經營理念與策略。《領導教育變革之舞：成功的教改策略研討會(頁300-309)》。臺北市：國家教育研究院。

■ 吳清山 (2004)。學校創新經營理念與策略。《教師天地》，128，30-44。

■ 陳木金 (2000)。從混沌理論談邁向新世紀的學校行政。《中國教育學會「邁向新世紀的教育研究研討會」教育學術年會論文》，1-8。

■ 教育部 (2012)。十二年國民基本教育實施計畫。臺北市。

■ 張憲庭(2005)。少子化現象對學校經營管理之衝擊與因應之道。《學校行政》，36，87-93。

■ Rowan, Brian (1982). *Organizational Structure and the Institutional Environment: The Case of Public Schools*. *Administrative Science Quarterly*, 27(2) 259-279



# 高級中等學校特色招生考試分發入學課程規劃與學習成效—以政大附中英語國際特色班為例

陳啟東

國立暨南國際大學通識教育中心專任副教授

國立政治大學附屬高級中學校長

溫宥基

國立政治大學附屬高級中學總務主任

## 一、前言

十二年國民基本教育（以下簡稱十二年國教）實施計畫於 2011 年由行政院核定，2014 年起正式實施高級中等學校學生全面免學費、以免試入學為主的十二年國教。基於公平、正義、適性及特色發展理念，十二年國教主要規劃「免試入學」及「特色招生」兩種入學管道，希望透過國中適性輔導機制，讓學生適性選擇，以滿足不同學生適性發展的學習需求。

至於何謂特色招生呢？根據教育部《十二年國民基本教育實施計畫》之高中高職及五專特色招生實施方案，特色招生係指「經認證為優質的公立高中及高職，為落實因材施教與開展學生多元智能，依據十二年國民基本教育適性發展之精神與學校特色課程教學之需要及報經主管機關核定之特色招生計畫，透過公開甄選的方式，遴選符合其性向、興趣與能力之學生，以接受學校適性化教學與輔導（教育部，2015a）。而特色課程則是指「學校以創新思維，基於十二年國教與課程綱要，考量學校校史、內外部優勢條件、願景目標及社會需求，為全體學生所規劃有助於提升學習成效之課程內容或實施方式」（教育部，2012）。

然而，根據教育部的建議規劃，特色招生只是特色課程規劃的手段之一，有特色課程之學校未必皆須辦理特色招生，是否需透過術科或學科測驗方能招收適性學生就學，若能透過免試入學，則不一定需要申請特色招生（教育部，2015a）。顯見學校要特色招生，一定要有特色課程，但學校有特色課程，卻不一定要有特色招生（張民杰、濮世緯，2013）。回顧三年多來特色招生辦理情形，可發現特色招生專業群科甄選入學管道部分辦理學校與招生人數逐年提升，反觀特色招生考試分發入學管道則如曇花一現，從絢爛歸於平淡，顯見十二年國教推動過程中，學校辦理特色招生考試分發入學勢必是遭遇到很多問題，而使得多數學校望而卻步。

基於上述原因，本研究以「高級中等學校特色招生考試分發入學課程規劃與學習成效」為題，並以國立政大附中為例，主要是探討學校發展特色課程與特色招生的關聯性，並進而追蹤特招班學生入學後的特色課程學習成效，最後論及辦理特色招生考試分發入學關鍵問題與解決策略，期望讓辦理學校逐步成為特色學校，俾能滿足不同學生適性發展的學習需求，以呼應十二年國教因材施教、適性揚才、多元進路的基本理念。

## 二、特色招生考試分發入學發展歷程

十二年國民基本教育（簡稱十二年國教）於 2014 年 8 月起正式實施，基於公平、正義、適性及特色發展理念，規劃「免試入學」及「特色招生」兩種入學管道，其中特色招生入學係依其術科或學科能力，分別以術科甄選或學科考試分發方式，進入辦理特色招生之學校就讀。然而，十二年國教第一年啟動後，國中會考、免試入學超額比序、志願選填、一免試、特招、二免等的入學制度，造成家長與學生的極度恐慌、焦慮和抗議，質疑教育部推動的十二年國教較不是真正的國教、入學制度設計不當（如免試入學是假免試、不滿先免事後特招、超額比序加上會考使志願選填變成賭博等），要求簡化入學制度、提高明星學校免試入學招生名額、要求真正免試的十二年國教等呼聲四起（黃政傑，2014）；針對上述十二年國教入學新制引發諸多亂象，教育部迅速回應，吳思華部長宣布，明年高中職入學以「先免後特，多元入學，一次分發到位」為原則；會考維持三等第、四標示，特招以國中會考為門檻、加考一到三科；入學分發將採「免特合一」，免試和特招於七月中同時放榜，讓多數學生能在七月完成招生（自由時報，2014.8.22）。其中有關特色招生考試分發入學辦理方式，回歸各區自辦，參

與學校得參採國中教育會考成績作為錄取門檻，並由各校單獨或聯合辦理考試招生，以加考 1 至 3 科之學科測驗成績，併同學生志願，作為分發入學依據。學校辦理考試分發入學，由其自行命題之學科測驗內涵應與其發展之特色課程目標相呼應，以遴選學術傾向明確，具特色課程專長或潛能之學生適性入學（林志忠，2014）。簡言之，特色招生考入分發入學第一年因為入學制度變革，特色招生考試分發入學成為傳統明星高中用學科測驗篩選優秀學生的管道，第二年起本管道轉化成以特招班發展特色課程為主。

就特色招生考試分發入學轉化為特招班發展特色課程，且回歸各區（校）自辦後，教育部為落實多元入學的精神，鼓勵所屬學校參加並補助各區（校）經費，以利招生試務順利推動。2015 年度參加招生學校包括基北區、桃連區、臺南區等就學區的 8 所學校，提供招生名額計 910 名；最後，統計全國總報名人數共計 3,713 人，錄取 913 人，總錄取率為 24.59%，其中以國立政大附中的錄取率最低，含跨區計有 371 人報名，錄取 40 名學生，錄取率僅 10.78%。有關 2015 年特色招生考試分發入學各辦理學校各區（校）人數與錄取率統計表詳見表 1 所示。

表 1 2015 年特色招生考試分發入學各辦理學校各區(校)人數與錄取率統計表

就學區	招生學校	招生科班	招生名額 (一般生)	報名人數 (含跨區)	錄取人數	錄取率
基北區	政大附中	英語國際特色班	40	371	40	10.78%
桃連區	內壢高中	語文國際教育班	40	276	82	29.71%
		數理科技國際教育班	40			
	大園高中	國際交流特色班	40	217	41	18.89%
臺南區	臺南一中	數理科學教育班	320	2,849	750	26.33%
	臺南女中	國際人文班	120			
		理工科學班	200			
	家齊女中	數理特色班	40			
	南科實中	科學人文班	30			
新營高中	數理科學教育班	40				
總計			910	3,713	913	24.59%

資料來源：教育部（2015a）。各就學區（高級中等學校）104 學年度特色招生考試分發人數錄取率彙整表。2017.10.20 取自 [https://www.edu.tw/News\\_Content.aspx?n=9E7AC85F1954DDA8&sms=169B8E91BB75571F&s=C3A2B0D49AE9060F](https://www.edu.tw/News_Content.aspx?n=9E7AC85F1954DDA8&sms=169B8E91BB75571F&s=C3A2B0D49AE9060F)

次年，參加招生學校數量與提供名額均有所成長，基北區、桃連區、臺南區等就學區共計 11 所學校；其中基北區新增國立師大附中，臺南區新增國立臺南二中、臺南市立大灣高中等共 3 校，提供招生名額計 922 名；最後，統計全國總報名人數共計 4,283

人，錄取 925 人，總錄取率為 23.23%，其中仍以國立政大附中的錄取率最低，含跨區計有 328 人報名，錄取 40 名學生，錄取率僅 12.20%。有關 2016 年特色招生考試分發入學各辦理學校各區（校）人數與錄取率統計表詳見表 2 所示。

表 2 2016 年特色招生考試分發入學各辦理學校各區(校)人數與錄取率統計表

就學區	招生學校	招生科班	招生名額 (一般生)	報名人數 (含跨區)	錄取人數	錄取率
基北區	師大附中	資訊科學特色專班	40	112	41	36.61%
	政大附中	英語國際特色班	40	328	40	12.20%
桃連區	內壢高中	語文國際教育特色班	40	246	40	32.52%
		數理科技國際教育特色班	40		40	
	大園高中	國際交流特色班	40	148	40	27.03%
臺南區	臺南一中	數理科學教育班	320	3449	321	23.02%
	臺南二中	社會科學特色班	40		41	
	臺南女中	國際人文科學班	80		80	
	家齊女中	數理特色班	40		40	
	南科實中	科學人文班	30		30	
	新營高中	數理特色班	40		40	
	大灣高中	數理特色班	42	42		
總計			992	4283	995	23.23%

資料來源：教育部（2016）。各就學區（高級中等學校）105 學年度特色招生考試分發人數錄取率彙整表。2017.10.20 取自 [https://www.edu.tw/News\\_Content.aspx?n=9E7AC85F1954DDA8&s=09321CBCEE2D0B9B](https://www.edu.tw/News_Content.aspx?n=9E7AC85F1954DDA8&s=09321CBCEE2D0B9B)

然而，2016 年總統大選政黨輪替後，為落實蔡英文總統於教育白皮書所提之「全面免試，就近入學」政策，教育部表示，高中特招較不符合 12 年國教免試入學理念，尊重但不鼓勵（聯合報，2016.8.24）；加上 2016 年原特招學校國立新營高中與臺南市立大灣高中因重新評估學校未來發展方向，隔年退出特招行列，使得 2017 年招生學校數（包括基北區、桃連區、臺南

區等就學區）略減為 9 所公立學校，提供招生名額也略減至 910 名；最後，統計全國總報名人數共計 3,564 人，錄取 912 人，總錄取率為 25.54%，其中依然是國立政大附中的錄取率最低，含跨區計有 286 人報名，錄取 40 名學生，錄取率僅 13.99%。有關 2017 年特色招生考試分發入學各辦理學校各區（校）人數與錄取率統計表詳見表 3 所示。

表 3 2017 年特色招生考試分發入學各辦理學校各區(校)人數與錄取率統計表

就學區	招生學校	招生科班	招生名額 (一般生)	報名人數 (含跨區)	錄取人數	錄取率
基北區	師大附中	資訊科學特色專班	40	193	40	20.73%
	政大附中	英語國際特色班	40	286	40	13.99%
桃連區	內壢高中	語文國際教育特色班	40	234	41	34.62%
		數理科技國際教育特色班	40		40	
	大園高中	國際交流特色班	40	135	40	29.63%
臺南區	臺南一中	數理科學教育班	320		321	26.18%
	臺南二中	社會科學班	40		40	
	臺南女中	科學人文班	280	2716	280	
	家齊高中	數理特色班	40		40	
	南科實中	科學人文班	30		30	
總計			910	3564	912	25.54%

資料來源：教育部（2017）。各就學區（高級中等學校）106 學年度特色招生考試分發人數錄取率彙整表。2017.10.20  
取自 [https://www.edu.tw/News\\_Content.aspx?n=9E7AC85F1954DDA8&s=56E076FAE3C63C84](https://www.edu.tw/News_Content.aspx?n=9E7AC85F1954DDA8&s=56E076FAE3C63C84)

從上述特色招生考試分發入學發展歷程來看，本管道之興衰受到政策影響頗大，而從原先教育部的規劃，特色招生也只是特色課程規劃的手段之一，有特色課程之學校未必皆需要辦理特色招生，再加上特色招生申請與試務作業皆會造成學校行政沉重的負擔，預期未來的發展仍會是屬於小眾市場，短、中期內將不易會發展成十二年國教實施後高級中等學校多元入學的主流管道。

### 三、國立政大附中英語國際班課程規劃

為瞭解特色招生考試分發入學與學校特色課程發展的關聯性，本節以國立政治大學附屬高級中學（以下簡稱政大附中）特色課程發展歷程與英語國際班的課程規劃進行探究，以提供後續有意透過特色招生考試分發入學發展學校特色課程的學校參考。

政大附中是一所年輕的學校，於 2005 年創校至今已進入第十三年，但在政大的光環、校長的經營、教師們的努力及家長的全力支持下，學風鼎盛，政大附中已是學子趨之若鶩的學習環境。政大附中的學校願景是自由（Freedom）、自律（Autonomy）、創意（Creativity）與活力（Energy），已成為政附根深蒂固的校園文化。而政大附中與一般中學最不一樣的，就是政治大學的資源挹注，這也是學校發展的有力支援與後盾；目前學校已有許多課程或資源來自政大，若能強化與政大的聯結，相信可爭取更多的資源與協助。

目前政大附中的校本課程是以小大學的概念架構而成，並以溝通表達、問題解決力、實作力、國際移動力為四大學生核心素養，因而規劃出「關懷書院」、「科學學院」、「國際學院」與「大學預修 AP 學程」四項發展重點。茲分述如下：（陳啟東、溫宥基，2016）

1. 近年來從服務學習延伸到「關懷書院」，結合服務學習課程於正式課程中，每學年固定安排學生到社區內的老人安養院或社福機構進行老人服務學習活動，期使政大附中學子從高一入學開始，即接受服務學習、品格教育的薰陶，培養公民所需具備的社會關懷與愛心。
2. 在 2010 年度開始政大附中因應學生數理的優異表現，開始招生數理資優班，以發展「科學學院」的課程架構，近幾年發展特色在於結合頂尖大學教授的指導，致力於數理領域的專題研究。
3. 從建校以來，政大附中抱持著心懷臺灣，放眼世界的願景，積極整合國際交流、外語課程及學生表現，以形塑「國際學院」的基礎。除每年固定與德國、美國及日本姊妹校進行深度交流，進行入班上課學習，英語論壇，以及寄宿家庭活動之外，於 2012 年度起，將第二外語（德、日、西、法、韓語）納入正式課程，高一生都必須選讀一語言為必選修課程，把第二外語學習落實為培養跨文化與全球化能力的其中一環，進而搭配學校多元的國際交流活動，來拓展學生國際視野。從學生英語競賽年年得獎，以及申請國外大學人數逐年增加，可見一斑。
4. 政大附中為大學之附屬高級中學，一直戮力發展與政治大學密切且完整的各項合作及「大學預修 AP 學程」。除不定期邀請大學教授到校教授課程及擔任講座外，學生從高一下學期開始，可以到政大選修課程，先一步體驗大學的學習氛圍，並進而探索自己有興趣的科系。這些預修科目在將來進入大學後亦可視情況抵免學分。

再者，中小學國際教育近來已是教育部的重要發展項目，政大附中長期在國際交流上已有相當的基礎，未來將參與並推動更多的國際教育學習活動，讓此一特色充分發揮，提高學校能見度。此外，教育部近年來推動實施的十二年國民基本教育，政大附中積極掌握十二年國教的政策導向，詳細分析其可能造成的影響，研擬學校發展的最佳策略，在國教政策的轉變中，創造學校最佳的發展契機。綜合上述背景，政大附中鑑於全球化急遽加速的現況，期待藉由特色招生考

試分發入學管道，辦理英語國際特色班，以培育學生除了對國際社會課題的興趣與深度教養外，並擁有外語溝通能力、問題解決力、國際移動力等素養，未來成為足以活躍於世界的全球化領導者。

欲達成上述目標，政大附中在原有 99 課綱架構下進一步發展並深化學校原有之「國際學院」及「大學預修 AP 學程」，其作法係立基於近年來已發展

之校本課程特色之上，在英語國際特色班課程中規劃開設大師開講、學生大使、國際教育多益英語、國際社會專題研究、世界論壇、Language Corner 課程，並延攬政大外交系、外文系、傳播學院或國際學院教授到校授課，以深化並更進一步發展學校特色課程。學校之英語國際班特色課程規劃如圖表 4 所示，以下分別說明英語國際特色班三年的課程規劃內容與特色（陳啟東、溫宥基，2016）。

表 4 英語國際特色班課程規劃

年級	英語國際特色班	
	課程名稱 (學分/節數)	課程特色
高一	第二外語(1/2)	可選擇法，德，西，日，韓語
	跨班選修-大師開講(2/2)	聘請政大外交系，商學院，法學院及外語學院教授做專題分享
	國際多益課程(0/1)	高一課程結束後，全班 TOEIC 平均可達 860 分以上。
	學生大使(0/1)	拓展學生國際，瞭解世界脈動
高二	SAT 課程(0/1)	提升英語閱讀與寫作能力
	社會科專題-國際專題(2/2)	可選擇地理，歷史，公民或國際社會專題，提升探索及發表能力
	世界論壇(0/1)	為選取多元取向領域的新聞英文，進行新聞閱讀、聽力、寫作與小組報告等方式，並透過美國姊妹校英語論壇的混合分組研討
	AP 課程(2/2)	運用課後時間提早一步進入政大上課
高三	1. 舉辦各類英文及海外求學相關講座課程。 2. 優先參與美國西雅圖西北高中交換學生計畫。 3. 早稻田大學國際部入學名額及獎學金 9 名。	

資料來源：陳啟東、溫宥基（2016）。**臺北區十二年國民基本教育國立政治大學附屬高級中學特色招生申請計畫書**。未出版。

1. 大師開講：本課程於高一開設，每學期 2 學分，共計 4 學分，其教學目標係透過政大與附中彼此鏈結，協助高中生提前進行生涯準備、擴展國際視野，厚植競爭力。師資來源係與政大教學發展中心合作開設，由大學端統籌邀請國際事務、外交、外文、傳播等領域相

關講者，提供高中學生有立足臺灣、瞭望國際的開闊視角。表 5 為 2016 年度下半年大師開講的課程內容。

2. 學生大使：本課程於高一開設，每週授課 1 小時，教學目標為拓展學生國際視野，認識不同文化，學習



英文口說技巧，培養國際禮儀。授課教師主要由英文科教師擔任，並且不定期配合國際交流活動，邀請姐妹校教師擔任講座。本課程安排特色班學生能每年固定能參與德國、美國及日本姊妹校深度交流，進行入班上課學習，英語論壇，以及寄宿家庭等國際交流活動，以落實課程預定目標。

- 國際多益英語課程：本課程於高一開設，隔週授課 2 小時，教學目標為為強化本校國際化特色課程，提升學生學習興趣，增進學習效能及國際溝通力。本課程聘請外籍教師授課，透過議題討論方式及指導學生使用多益測驗官方線上課程提升學生閱讀與聽力能力，評量目標為在高一課程結束後，達到多益成績提升 100 分以上或達 860 分以上的英語實力。

表 5 英語國際特色班大師開講課程內容

課次	課程日期	講師	領域	子講題
1	2016/9/12	詹進發教授	空間資訊 科學	空間資訊學習之旅
	2016/9/19			空間資訊與生活
2	2016/9/26	藍美華教授	國際視野	民族問題的起源
	2016/10/3			民族問題個案討論
3	2016/10/17	薛詠文教授	英語精進	Expanding Perspectives through English
	2016/10/24			Female Leadership
4	2016/10/31	關秉寅教授	教育社會學	社會學的想像
	2016/11/14			都是教改的錯嗎？教育社會學的想像
5	2016/11/21	陶亞倫教授	傳播科技 與文化	新媒體的文化影響
	2016/11/28			新媒體的未來趨勢
6	2016/12/5	羅光達教授	財政	目前主要國家的財政趨勢及問題
	2016/12/12			為何我們需要政府？幾個不同的觀點
7	2016/12/19	陳鎮洲教授	經濟學	經濟學①
	2016/12/26			經濟學②
8	2017/1/9	張志誠老師	期末總結	分組討論
	2017/1/16			分組報告

資料來源：國立政治大學附屬高級中學（2016a）。105 學年度第一學期大師開講課程大綱。未出版。

- 第二外語：政大附中於 2012 年度起，將第二外語（德、日、西、法、韓語）納入正式課程，高一生都必須選讀一種語言為必選修課程，把第二外語學習落實為培養跨文化與全球化能力的其中一環。本課程每學期上課 2 小時（1 學分），師資部分委由政大外語中心及輔大外語中心協助聘任。
- 國際社會專題：本課程於高二開設，每學期 2 學分，共計 4 學分，由政大附中社會科教師擔任，其目

標係藉由專題研究的課程，拓展國際視野、掌握世界脈動。其中公民專題目標為指導學生成為公民記者，並進行公民行動研究；地理專題目標為使學生能學會使用免費軟體的操作如：Google Earth、QGIS 等，並以分組方式共同完成地理議題相關論文，參加各項競賽為目標；歷史專題則為學生能學會歷史相關資料收集與分析，並以分組方式共同完成歷史議題相關論文，以參加「賴和」競賽為目標。

6. 世界論壇：本課程於高二開設，每週授課 1 小時，教學目標為：(1) 瞭解國際焦點，培養世界觀。(2) 探討當代熱門話題，開拓視野。(3) 學習跨文化之間的溝通技巧，增進學生溝通能力。授課教師主要由英文科教師擔任，課程內容為選取多元取向領域的新聞英文，進行新聞閱讀、聽力、寫作與小組報告等方式，並透過美國姊妹校英語論壇的混合分組研討，親身體驗同一議題認知與見解的文化差異。
7. 大學預修課程（AP 課程）：政大附中與政治大學為鼓勵高中部學生多元學習、適性發展，共同合作開設大學預修課程（Advance Placement Program, AP），並訂有

《國立政治大學附屬高級中學學生預修政治大學課程計畫（簡稱 AP 課程計畫）》。所謂大學課程預修制度，係指高級中等學校學生在校修業期間，提早修讀大學之專業課程，並取得學分。本課程的開設科目以大學一年級課程和大學通識課程為原則，上課對象為高中部一、二年級學生，成績優良及在校無不良行為表現經導師認可者，以「隨班附讀」且名額採外加方式辦理。選課學生依規定繳交大學學分費，並遵守學校與教學實驗等各項規則。至於成績部分，選修 AP 課程學生之成績考核比照政大各學系學生之標準處理，由政大發給成績單。表 6 為 2017 年度上半年政大附中 AP 課程選修科目一覽表。

表 6 政大附中 AP 課程選修科目一覽表

科目名稱	學分	上課時間	開放名額
自由社會的原理	2	二 78	2
西方文學經典與人文思維	3	三 78E	5
歌劇鑑賞	2	三 78	3
西歐歷史建築	2	三 78	3
關係與當代藝術	2	四 8E	10
檢驗醫學與健康人生	2	二 78	10
生物技術導論	2	三 78	10
醫療與生活	2	二 78	5
心臟血管系統疾病之面面觀	2	五 78	5
環境，生活，與癌症	2	三 78	5
視力保健與眼睛疾病	2	五 78	5
預防醫學與校園健康	2	三 78	5
長期照護與健康產業發展	2	二 78	10
生活中的生命科學	3	二 78E	2
大腦與我	3	四 EF 五 12	2
臺灣原住民	3	三 78E	5
行動實踐專題：性別與多元文化日常實踐	3	一 78E	2

資料來源：國立政治大學附屬高級中學（2016b）。105 學年度第二學期國立政治大學附屬高級中學學生預修政治大學課程計畫。未出版。

8. Language Corner：本課程於高一開設，為每週一次的英語會話課程，由政大國際教育交流協會（Council on International Educational Exchange）簡稱 CIEE 的國際交換生於固定時間在校內特定場所與學生進行對話、互動，以達到隨時學習外國語言的目標。學習語言除了熟讀記憶之外，在外語環境中聽、說也非常重要。除了用英文聊天問答外還會在特定日期排定主題與學生討論。
9. SAT 課程：本課程於高二開設，隔週授課 2 小時，教學目標為因應日趨增加赴美國留學學生需求，強化同學參加美國學術能力測驗（Scholastic Aptitude Test, SAT）的成績。本課程外聘專業輔導 SAT 測驗的教師授課，透過單字、文法修辭、閱讀、寫作及模擬試題演練方式，指導學生準備 SAT 測驗，以利同學在 SAT 測驗取得高分，順利申請進入美國頂尖大學就讀。
10. 優化英文課程：由於高中課綱內部訂英文課程內容已不符特招班學生學習所需，因此經研討後，英文科授課教師近八成授課時間採全英文教學，並將每週授課時數區分為兩部分，前 1/2 講授課綱內課程內容，後 1/2 增加議題研討、深度文章閱讀、培訓英語簡報能力等方式實施。

歸納上述英語國際特色班的特色課程，其主要內涵包括多元文化與全球議題、國際交流、國際溝通力、第二外語等，藉由相關課程規劃，以達成涵養學生國際移動力的目標。其中屬於多元文化內涵課程規劃有：世界論壇、國際社會研究專題等；屬於國際交流內涵課程規劃有：學生大使、

文化體驗、姊妹校入班上課、國際學生及教師交換、Language Corner、不定期提供國外大學升學資訊及講座；另屬於國際溝通力內涵課程規劃有：優化英語課程、國際多益英語課程，英語聽講、英文寫作、SAT 課程等。第二外語內涵課程規劃有：德語、法語、西班牙語、日語及韓語等。從前述課程規劃過程來看，可知必須經過形塑學校願景、建構學生學習圖像，進而規劃特色課程等歷程，於學校普及實施；此外，針對已逐漸成型的特色課程可以透過參與特色招生，以特招專班的方式加以深化，透過具體成效帶動學校特色朝正向發展循環邁進。

#### 四、政大附中特招班特色課程對學生英文學習成效之影響

為瞭解前節所述政大附中國際英語特色班特色課程對英文學習成效之影響，本研究採用實驗研究法進行探究，共有兩組受試參加前、後測，且時間相同，但只有實驗組參加實驗處理。以下就研究設計與實施、資料分析與討論及不同班別段考成績比較等分述如下：

##### （一）研究設計與實施

本研究採用不等組的準實驗設計，據此，研究者將 2015 年度政大附中高中部一年級特招班 39 名學生為實驗組，實施英語國際特色課程，另外其他五班學生 189 名為控制組，不施以實驗處理。本實驗執行期間為一學年度兩學期（自 2015 年 9 月至 2016 年 6 月）。

本研究採用多益英語測驗 (Test of English for International Communication, TOEIC) 為研究工具，多益測驗是專供母語非英語人士使用的英語測驗，測驗分數反應受試者在國際職場環境中之英語溝通能力。其中在 1996 年所做的英語多益測驗的成績研究，聽力測驗與閱讀測驗之相關值為 0.81，與 1982 年所做的研究結果相同，而且多益英語測驗與直接評量說、聽、讀、寫的成績有極高的相關值，均顯示多益英語測驗是有效的英語能力評量工具；另就信度來說，日本於 1982 年進行的多益英語測驗效度研究，其聽力測驗、閱讀測驗、總分之 KR-20 信度係數分別為 0.92、0.93、0.96 (Woodford, 1982)，顯示多益英語測驗具有高度的內部一致性。

最後，針對研究問題，分析接受英文特色課程與未接受特色課程者，其英文學習成效是否有顯著差異。其中「英文學習成就」為多益英語測驗後測成績，研究者採用共變數分析 (ANCOVA)，以兩組學生多益英語測驗前測成績為共變項，排除學生的英文能力起點行為的差異；後測成績為

依變項，組別 (實驗組與控制組) 為自變項，進行資料分析。

## (二) 資料分析與討論

本研究進行期程為一年，部分參與同學因休、退、轉學或請假因素未能全程參與多益英語測驗者，研究者在資料分析時加以排除，最後共計實驗組為 35 名，控制組為 164 名。首先，就共變數分析基本假定而言，多益英語測驗後測成績經迴歸線斜率同質性考驗結果為  $F=3.53$ ， $p>.05$ ，顯示兩者無顯著差異，可進行共變數分析。共變數分析結果如表 7 所示，從表 7 可知，學生在多益英語測驗後測成績上，接受英文特色課程與未接受特色課程者，其多益英語後測成績有顯著差異 ( $F=4.90^*$ ， $p<.05$ )；復從事後比較得知，實驗組學生在多益英語測驗後測成績明顯優於控制組，顯示在多益英語測驗後測成績上，加入特色課程之實施成效優於傳統英文授課課程。表 8 為不同組別的受試學生在多益英語測驗之前測、後測及後測調整平均數及標準差。

表 7 英語多益測驗後測成績共變數分析摘要表

變異來源	SS	df	MS	F	$\eta^2$
共變量	2587534.62	1	2587534.62	407.31***	
組間(排除共變數)	31121.55	1	31121.55	4.90*	.024
誤差	1245134.14	196	6352.73		

表 8 不同組別的受試學生在多益英語測驗之前測、後測及後測調整平均數及標準差

組別	人數	多益前測		多益後測		調整後多益後測	
		M	SD	M	SD	M	SD
實驗組	35	771.86	115.98	860.00	77.85	639.77	17.34
控制組	164	451.89	141.25	548.75	149.16	595.75	6.65

### （三）不同班別段考成績比較

除上述多益英語測驗成績的分析外，研究者並蒐集 2015 至 2016 年政大附中兩屆新生各班於高一兩學期共六次段考的成績（為求繁星推薦之公平性，不同班別英文段考試卷皆相同），如圖 1 及圖 2 所示。由圖 1 所示，可發現純就高中課綱內部定必修英文課程而言，2015 年特招班學生的六次英文段考成績，均維持與普通班及數資班學生段考成績有固定距離範圍內的差距；再從圖 2 可見，2016 年特招班學生的六次英文段考成績，雖仍維持與普通班及數資班學生段考成績有固定距離範圍內的差距，但可觀察到當段考試題偏易時（如 105-2-1 段考），普通班及數資班學生英文段考成績有

逼近特招班學生英文段考成績的現象，但當段考試題偏難時（如 105-1-3 及 105-2-2 段考），特招班學生英文段考成績，又會擴大與普通班及數資班學生段考成績差距的現象發生。

綜而言之，由上述多益英語測驗與段考成績的表現來看，政大附中英語國際特色班的課程設計對於特招班學生英文能力確實能達成提升學生英文能力之目標，且其成果優於採傳統授課方式的普通班級。據此，建議校方能參採特招班課程設計與實施的經驗，評估如何調整其他班級的英文授課內容與方式，同步帶動全校學習英文的風氣，提升特色課程至學校層級，朝特色學校目標邁進。

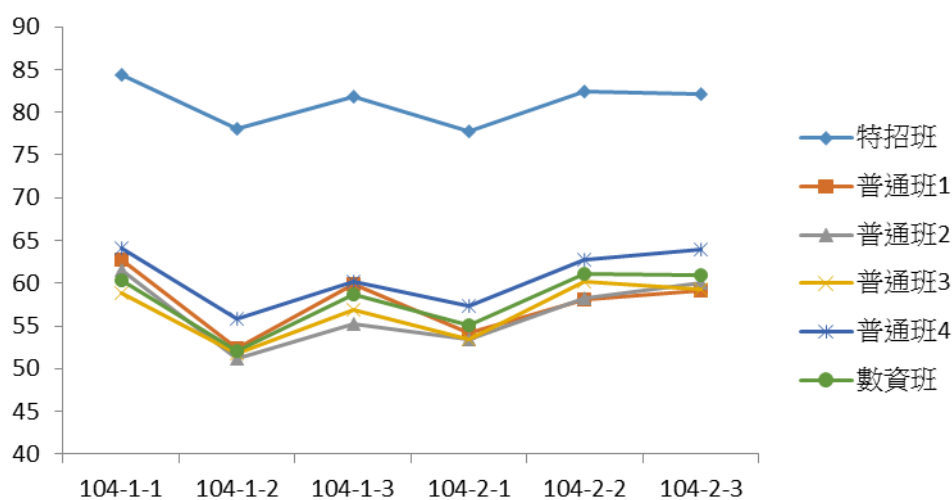


圖 1 2015 年入學新生不同班級英文段考成績比較表

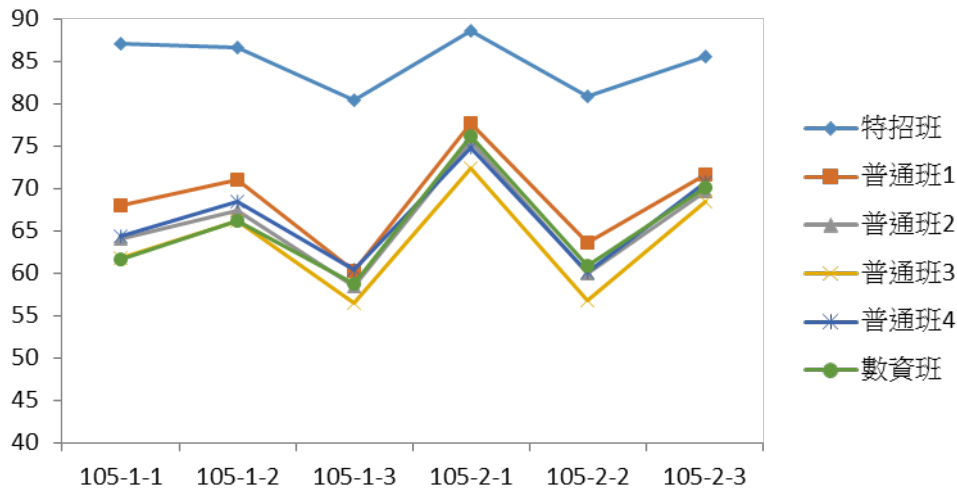


圖 2 2016 年入學新生不同班級英文段考成績比較表

## 五、辦理特色招生考試分發入學的問題討論

2014 年十二年國教實施後，特色招生考試分發入學採各招生區聯合招生方式辦理，特招命題委由國立臺灣師範大學心理與教育測驗研究發展中心（以下簡稱師大心測中心）協助辦理，其甄選目的為甄別具學術性向學生的學科能力差異。第一年特招政大附中提供全體招生名額之 60%（共 138 名）於特色招生考試分發入學管道，第一年招生班別為「全校性特色課程班」，錄取新生除數理資優班外，均與直升入學、免試入學等採混合編班方式，所以全校新生除數理資優班外其餘皆修習包括國際英語多益課程、第二外語、Language Corner、大學預修課程（AP 課程）等特色課程的高中課程。從上述學校特色課程規劃與教學而言，可發現在現實上，特招此時只淪為明星學校透過紙筆測驗優先挑選學術資優學生，無法符合原先理想鼓勵學校規劃特色課程，並據以篩選適

性學生，輔導其揚才的目標（李建興，2014）。

第二年起本管道轉化成以特招班發展特色課程為主，且回歸各區（校）自辦後，政大附中經由政策指示辦理，即迅速在很短時間內盤點學校內現行特色課程之實施，歸納出「英語教學」與「國際教育」為課程目標，進而規劃出「英語國際特色班」申請參加特色招生考試分發入學而經審查通過獲准辦理。從 2015 年自行辦理特色迄今，政大附中從課程規劃、招生宣導、試務工作、課程實施等層面均面臨到很多問題，本研究將綜整各項關鍵問題，並提出該校因應措施與未來解決策略，以供後續有志辦理特色招生考試分發入學的學校研參。

（一）特招試題發展不易，特招班考試命題建議由專業機構來協助

第一年特色招生考試分發入學採各招生區聯合招生方式辦理，特招試

題命題委由師大心測中心協助辦理，此次聯招全國採用相同試題，其優點是試題品質優異，但缺點卻是無法與各校所特色課程所欲培養的人才篩選相結合。第二年起回歸各區（校）自辦後，心測中心無意再協助各辦理學校發展試題，因此除臺南區採聯招方式辦理因此試題命題問題較少外，其餘自辦學校均必須承擔由一校之力辦理含命題在內的所有試務作業的沉重壓力。因此，自 2016 年由教育部國教署委託國家教育研究院測驗及評量研究中心（以下簡稱國教院測評中心）協助各校發展 1/2 的試題，才稍解燃眉之急，逐步讓招生作業步入正軌。然而可惜的是，自 2018 年起，國教院測評中心因故無法再繼續協助各校命題工作，使得辦理特色招生考試分發入學的學校又得面臨 2015 年辦理特招命題與試務的窘境，因此建議教育部能介入媒合試題專業發展機構，協助各校特招試題命題工作，以維繫本管道永續與未來發展。

## （二）現行課綱彈性不足，特招班特色課程難以於正式課程內實施

現行高中課程綱要為教育部於 2008 年 1 月 24 日公布之《普通高級中學課程綱要》（簡稱 99 課綱），於 2010 年 8 月起正式實施。99 課綱高中三年最高開設學分數為 198 學分，其中必修學分達 138 學分（佔 70%），選修學分僅有 52 學分；其中高一每學期的選修空間只有 0-2 學分，高二每學期的選修空間也僅有 0-3 學分，高三每學期雖有 0-19 學分（教育部，2009），但扣除指考範圍的選修科目開設後所剩無

幾，因此造成特招班許多的特色課程難以於正式課程內實施。

以前節所述政大附中英語國際特色班而言，於高一正式課程內每學期特色課程只能開設 2 學分的「大師開講」及 1 學分的「第二外語」課程，高二正式課程內每學期特色課程也僅能開設 2 學分的「國際社會專題」，其他特色課程包括「國際多益英語課程」、「學生大使」、「SAT 課程」、「世界論壇」及「第二外語」等特色課程延伸都必須於課後實施，造成特招班學生學習負擔反而較其他班級學生沉重，對特色課程的規劃也有所箝制，難以凸顯特招班的課程特色。以上問題，幸而十二年國教新課綱已朝減少必修學分、增加選修學分，給予學校自主創新空間，相信是特招班發展與實施特色課程的契機。

## （三）學校現有經費有限，難以支應特招班特色課程實施所需經費

現行公立學校的經營所需經費，主要來自每年度主管教育行政機關所編列的預算，在扣除人事費用後一般僅足夠支應學校營運的基本運作，若要執行正式課程外的課程與活動計畫，則必須爭取競爭型計畫取得學校發展所需經費。目前教育部提供給高級中等學校申請的最主要的競爭型計畫經費補助來源為「高中優質化輔助方案」（簡稱優質化方案）及「高級中等學校適性學習社區教育資源均質化實施方案」（簡稱均質化方案），其中優質化方案係藉由資源挹注，建立諮輔與專業成長機制，提升學校整體辦

學效益及發展學校特色，俾使學生皆能適性就近入學，有效紓緩過度升學之壓力，以穩定發展十二年國民基本教育（教育部，2016）；而均質化方案則是基於高中職社區化之辦理成果，持續強化適性學習社區內學校之相互合作，並進一步推動由橫向整合延伸至縱向連結，加強高級中等學校與國中及大專校院間的垂直連結，達成師資、課程、設備等教育資源的共享（教育部，2014）。

從上述兩大競爭型計畫來看，優質化方案係主要用來提升學校整體辦學效益及發展學校特色，目前則是主要用來協助學校發展與準備十二年國教新課綱；而均質化方案則是強調強化社區內高級中等學校與國中及大專校院的合作與資源共享，確實可將部分經費用來特招班的特色課程發展與大學合作研發課程，然而並無法完全支應各校特招班特色課程實施所需經費。就目前政大附中特招班的特色課程所需經費而言，包括外聘師資鐘點費、姊妹校國際交流費用、赴海外交流或交換學生的領隊教師國外差旅費等經常性維持費用，都無法應用上述競爭型計畫經費支應。現行政大附中的做法是運用每年度部分政大補助款來解決一部分經費不足問題，正式課程外的特色課程則以使用者付費（user charge）原則由學生家長支付，但若要特招班的特色課程能夠永續實施，建議主管教育行政機關在鼓勵教育創新的立場下，針對特招班給予固定經費補助，使特招班的運作與特色經營不會因經費不足而中斷。

（四）師資調配缺乏彈性，未能有效支援特招班課程所需師資

1995 年師資培育法通過後，迄今師資培育係以「科」做為專長訓練科目，目前高中係採分科教學。而現行公立學校教師編制有既定員額，教師聘任係教務處依據課綱計算各學科應聘教師人數，經教評會通過辦理教師甄選作業而聘任為專任教師，一經聘任後專任教師的流動率極低。另外，各科授課節數不一，課綱的變動、課程調整、兼任行政人員變動與教師請長假等因素均可見到學校課程安排捉襟見肘，所以相對在學校而言師資調配欠缺彈性。據此，在學校發展校本特色課程或辦理特招班時，所欲發展的學校特色往往超出學校原有教師的專業範疇，必須教師運用課餘時間進修以符合特色課程發展與實施之所需。然而，在原有課程、課綱變動及參與競爭型計畫等工作負擔下，多數教師並無積極意願與動機參與在職進修以培養特色課程所需專業能力，因此部分特色課程必須外聘專業師資始能因應。

就現行政大附中英語國際特色班的特色課程而言，礙於學校為完全中學，每年高中及國中班級數不多，相對而言英文科教師員額較少，任課教師除跨年級授課外，部分教師更需跨部別授課，相對而言備課壓力頗重；因此，目前除「英文」、「學生大使」、「世界論壇」及「國際社會專題」等課程由學校教師擔任外，其餘課程均協調政大或外部機構協助聘任專業師資到校授課，然目前仍受限於大學教



授研究及教學壓力頗重，且學校所能支付的鐘點費用偏低等狀況下，每學年（或學期）授課師資的異動頗大，不利於課程品質的把關與維持。

#### （五）學生生涯選擇未定，選組分流後造成特色課程無法延續

大部分國中生畢業選讀高中後，一般而言對於未來生涯選擇並未有定論，參加特色招生考試分發入學同學的動機大致上不外是除了免試入學外，多一次進入特色或明星高中的機會、認同或對特招班特色課程感興趣、或是符合自身優勢能力等因素。因此，在一年生涯探索並進行選組分流後，往往因學生轉入或轉出的問題，造成特色課程難以延續。就政大附中英語國際特色班而言，學校課程定位為第一類組班級，在學生選組分流重新編班後，第一年有近半數學生選擇二、三類組而轉出，第二年也有三分之一學生轉出，造成學校特色課程的延續有所困難；而學校因應做法為採取英文分組教學方式授課，讓未轉出學生持續特色課程的實施方式處理。有鑑於此，建議學校在辦理特招班時，分組與編班機制與過程必須更加彈性且周延，提供特招生的轉出與一般生的轉入機制，避免因特招而限制學生轉換跑道與選擇生涯發展的機會。

#### （六）學校辦學空間受限，難以滿足家長對特招班的高度期許

現行公立學校辦理特招班受限於前述課綱彈性不足、經費有限、師資

調配困難及法令規定等諸多因素限制，目前特招班除特色課程外，其餘一般特招班課程與一般班級課程並無太大差異，因此在特招班新生入學後，往往家長會提出許多對於特招班課程的意見與個別特殊需求，造成班級導師、任課教師及行政單位有頗大壓力與困擾。舉政大附中英語國際特色班為例，學校辦學方針仍是以國內升學為主，目標是提升學生英語文能力並擴展學生國際視野，但由於連續三屆英語國際特招班學生入學後多益英語測驗前測平均成績逐年上升，2015年新生為760分，2016年新生為795分，2017年新生866分；追蹤學生來源發現，許多學生來自私立校雙語學校，部分家長期待學校課程規劃應比照私校雙語國際班協助輔導學生至海外（如英、美等英語系國家）留學，但礙於學校資源有限，目前學校做法是針對部分需求學生調整特色課程，增加 TOFEL 課程及 SAT 課程，讓有志出國留學學生選讀，但尚無法比照私校做法來進行雙語國際班的整體課程規劃。據此，建議現行辦理或未來申辦特招班的學校，在招生宣導活動與文宣設計時應明確強調學校特招班的辦學方向與實際內涵，避免讓家長與學生有誤解，對於學校特招班課程有過度期許，不然可能會造成家長對學校的不諒解與負面評價，抹煞學校經營特色課程的用心與熱忱。

## 六、結語

本研究以政大附中為例，探討高級中等學校特色招生考試分發入學課程規劃與學習成效。從該校特色課程

發展而言，係經過形塑學校願景、建構學生學習圖像，進而規劃特色課程等歷程，之後於學校普及實施；此外，針對已逐漸成型的特色課程可以透過參與特色招生，以特招專班的方式加以深化，透過具體成效帶動學校特色朝正向發展循環邁進。研究結果也證實了辦理特色招生與學校原有特色課程的關係密切，透過特色招生遴選適當人才以專班方式養成，確實成效頗佳。

然而，在推動與辦理特色招生考試分發入學的過程中學校方面也面臨許多難題，包括「特招試題發展不易」、「現行課綱彈性不足」、「學校現有經費有限」、「師資調配缺乏彈性」、「學生生涯選擇未定」及「學校辦學空間受限」等問題，本研究以政大附中的經驗提出解決策略提供各界參考。

最後，本研究發現辦理特招是建立學校特色的過程之一，也是促進學校成為特色學校的良方；雖然，學校要辦理特招可能存在不少的困難與阻礙，但最重要的是學校要如何凝聚內部共識，透過特色班及特色課程之經營績效獲得主管教育機關的認同及外部資源的挹注，並以「全校共享」與「全員共好」的原則將特色課程拓展到全校，讓每一學生都有機會修習，俾能滿足不同學生適性發展的學習需求，以呼應十二年國教因材施教、適性揚才、多元進路的基本理念。

## 參考文獻

- 自由時報（2014年8月22日）。**教長定調先免後特、一次分發到位**。2017年10月25日取自 <http://news.ltn.com.tw/news/life/paper/806557>。
- 李建興（2014）。廢特招的效應。**臺灣教育**，**689**，31-32。
- 林志忠（2014）。中等教育。載張鈿富主編**103年中華民國教育年報**（45-178）。臺北市：國家教育研究院。
- 教育部（2012）。十二年國民基本教育高中實施特色招生之特色課程規劃（參考範例）。2017.10.20 取自 [www.tssh.cyc.edu.tw/df\\_ufiles/e/特色招生特色課程成果報告1115.pdf](http://www.tssh.cyc.edu.tw/df_ufiles/e/特色招生特色課程成果報告1115.pdf)
- 教育部（2015a）。各就學區（高級中等學校）**104學年度特色招生考試分發人數錄取率彙整表**。2017.10.20 取自 [https://www.edu.tw/News\\_Content.aspx?n=9E7AC85F1954DDA8&sms=169B8E91BB75571F&s=C3A2B0D49AE9060F](https://www.edu.tw/News_Content.aspx?n=9E7AC85F1954DDA8&sms=169B8E91BB75571F&s=C3A2B0D49AE9060F)
- 教育部（2015b）。十二年國民基本教育實施計畫：之高中高職及五專免試入學實施方案。2017.10.20 取自 [http://12basic.edu.tw/File/Levelimg\\_776/方案1-2高中高職及五專特色招生實施方案.doc](http://12basic.edu.tw/File/Levelimg_776/方案1-2高中高職及五專特色招生實施方案.doc)

- 教育部（2016）。各就學區（高級中等學校）105 學年度特色招生考試分發人數錄取率彙整表。2017.10.20 取自  
[https://www.edu.tw/News\\_Content.aspx?n=9E7AC85F1954DDA8&s=09321CBCEE2D0B9B](https://www.edu.tw/News_Content.aspx?n=9E7AC85F1954DDA8&s=09321CBCEE2D0B9B)
- 教育部（2017）。各就學區（高級中等學校）106 學年度特色招生考試分發人數錄取率彙整表。2017.10.20 取自  
[https://www.edu.tw/News\\_Content.aspx?n=9E7AC85F1954DDA8&s=56E076FAE3C63C84](https://www.edu.tw/News_Content.aspx?n=9E7AC85F1954DDA8&s=56E076FAE3C63C84)
- 教育部（2014）。高級中等學校適性學習社區教育資源均質化實施方案。2017.10.20 取自  
[http://www.k12ea.gov.tw/files/common\\_unit/a3788307-59c9-4759-b654-5e42c878e4ac/doc/高級中等學校適性學習社區教育資源均質化實施方案\(公告\).pdf](http://www.k12ea.gov.tw/files/common_unit/a3788307-59c9-4759-b654-5e42c878e4ac/doc/高級中等學校適性學習社區教育資源均質化實施方案(公告).pdf)
- 教育部（2016）。高中優質化輔助方案。2017.10.20 取自  
[http://12basic.edu.tw/File/Leveling\\_87/105學年度高中優質化輔助方案修正-發布.pdf](http://12basic.edu.tw/File/Leveling_87/105學年度高中優質化輔助方案修正-發布.pdf)
- 國立政治大學附屬高級中學（2016a）。105 學年度第一學期大師開講課程大綱。未出版。
- 國立政治大學附屬高級中學（2016b）。105 學年度第二學期國立政治大學附屬高級中學學生預修政治大學課程計畫。未出版。
- 陳啟東、溫宥基（2016）。基北區十二年國民基本教育國立政治大學附屬高級中學特色招生申請計畫書。未出版。
- 黃政傑（2014）。十二年國教高中高職入學制度啟動的問題與展望。臺灣教育評論月刊，3（9），102-132。
- 張民杰、濮世緯（2013）。卓越與均等的難題：談十二年國教高中職的特色招生。教育研究月刊，225，39-52。
- 聯合報（2016年8月24日）。教部不鼓勵高中特招 明年剩 9 校。2017年10月25日取自  
<https://udn.com/news/story/6913/1915002>
- 謝紫菱（2016）。十二年國民基本教育考試分發特色招生未來方向：以美國紐約市特殊高中入學制度為思考。教育行政研究，6（2），69-93。
- 顏國樑、林芬妃（2013）。十二年國民基本教育各就學區入學方式比較與評析：以法規文本為分析對象。教育研究月刊，234，44-50。

- Woodford, P. (1982). An introduction to TOEIC: the initial validity study. *TOEIC Research Summaries*. Princeton, NJ: Educational Testing Service.



# 學校參與特色招生特色課程的發展與實施困境 ：以兩所個案高中為例

蔡玉卿

靜宜大學教育研究所碩士

吳俊憲

國立高雄應用科技大學通識教育中心教授

臺灣評論教育學會第四屆理事

## 一、前言

本文旨在探討高中特色招生之課程發展與實施現況，試圖瞭解智慧、育才(化名)兩所高中在十二年國教實施的背景，行政人員與師生對於高中特色課程發展的看法，以及課程實施歷程中所面臨的困難，最後提出發展高中特色課程的具體建議。因此，除了透過文獻分析以瞭解相關理論依據外，也選擇進入學校場域，與 1 位校長、2 位行政人員、3 位教師和 7 位高中生等 13 位受訪者進行對話。

## 二、高中特色課程發展脈絡以「招生入學方式的改變」、「新舊課綱的衝擊」及「學生進路與大學選才機制」等因素影響最大

發展學校特色課程已是當前高中校務經營的重點之一。其特色課程類型除了學校本位課程之外，尚有因應教育部新招生政策而開始發展的特色課程。特色課程架構的考量，除了需要結合學校歷史、既存的課程結構、校內外優勢條件，以及師資結構與教學設備等加以整合設計之外，亦需考量到學生未來進路發展的面向，才能有系統地為學生規劃有助於提升學習成效之課程內容。

(一) 招生政策及其配套措施的規劃是否利於學校特色發展，此為高中為申辦特色招生之主要考量

高中特色課程發展初始乃是受到十二年國教之特色招生入學方案的影響而開始規劃，即高中學校須具有特色課程才得以申請特色招生。特色招生的本質乃是希望高中有效經營特色課程之後，透過此招生入學管道，招收符合其辦學特色的學生。然而，招生政策反覆不定，造成高中在發展特色課程之際，因為無法獲得足夠的彈性空間而犧牲了原本該有的多元性，也導致特色招生未能符合特色精神。簡言之，特色招生與特色課程兩者之間未產生緊密的關聯性。是以，個案高中未來是否辦理特色招生，除了立場被動之外，尚須以招生政策及其配套措施的規劃是否利於學校特色發展作為考量。特色課程發展則是學校內部傾向長期發展，俾益於建構學校特色品牌。

(二) 課綱鬆綁與增加選修課程學分將有利於發展特色課程

課程綱要是課程設計的依據，其主要目的在確立各級學校之教育目標，規劃課程架構，並訂定實施原則藉以提升特色課程規劃與運作效能。因此，學校如何研擬因應新舊課綱之

配套措施，實為高中課程改革之首要任務。現行課綱（99 課綱）由於課程規劃彈性不足，較難以符合學生需求。相對於新課綱的適度鬆綁，將必修課程減量且增加選修學分數，不但賦予高中課程擁有更多發揮創新教學與翻轉學習的機會，學生也能跳脫過去傳統授課的框架，更能依照自己的性向與興趣來選修課程，進行有意義且有效的學習。

### （三）大學選才配套機制合宜有利於高中特色課程發展

事實上，高中課程深受到大學選才機制所箝制。因此，針對大學課程的規劃與選才機制配套措施，應配合系所課程分流的規劃，設計出適當的選才條件，才能協助高中端因應十二年國教均質環境的來臨，致力規劃與改善高中銜接課程，以確保教育品質，同時又能引導學生如何適性選擇，進而提升學生學力品質。

### 三、高中特色課程規劃宜以「向下優質，向上精緻」為原則，並以啟發學生多元適性發展與促進學校特色經營作為重點考量

目前高中學校課程架構大多受限於法令規章（例如現行 99 課程綱要），導致課程規劃限制很多；加上教育部的政策並沒有給予學校一些特色參考指標，因此學校只能就學校文化、內外部優勢條件、願景目標及社會需求，兼採「向下優質，向上精緻」的原則，發展出一套具有獨創性與優異

性的校本特色課程。

（一）學校本位為課程發展基礎，透過教師專業學習社群協同合作，規劃適性多元特色課程，對學生學習與未來進路連結產生助益

針對特色課程設計與教材研發，宜以由下而上方式，由學科群組或透過教師專業學習社群，共同參與課程設計與教材研發。而課程內容編排除了以學生過去習得經驗作為基礎之外，未來更要著力於如何強化學生學習動機、開展學生的多元視野，以及深化學生優質能力與核心素養，以此作為課程發展與教材編寫的重點。

（二）建立多元學習評量標準與回饋機制，以提升學生多元學習成效

為提升學生多元學習成效，學習評量方式應符合多元評量的精神與作法，同時掌握認知、技能、情意等三種層次，並建立客觀的評量指標。此外，學校也要本於教學專業自主觀念，對於教師所採用的評量方式予以尊重。

（三）教育經費補助有限，導致師資員額與設備擴充不易

因為經費缺乏，師資員額無法增加，個案高中只好採校內教師協同或是與大學合作的作法。再者，學校在基礎的教學設備和相關資源尚稱足夠，但多是要依賴向教育部申請若干計畫或方案以爭取經費挹注，例如高中優質化方案等，然而，這項經費也

不是持續都有的。

#### 四、特色課程實施成效、推動困境及因應策略：代結語

幾年來推動特色課程的實施成效如下：首先，特色課程能有效打造學校品牌效益與提升學校經營效益，許多學校已能積極發展具創新價值的辦學特色，並善用學校特色型塑出多元且專業的學校品牌。

其次，學校均開始鼓勵成立教師專業學習社群，藉以促進教師專業能力的提升及精進教學品質，而這也會直接影響到學校特色發展，未來有賴學校更積極規劃和推動教師專業成長相關支持協助。

第三，學校意識到需要建構多元課程選修系統，平衡學生升學與多元、適性發展比例。多元選修特色課程內涵須以「學生」為主軸，運用創意思維來設計多元選修課程之內容與教學活動，以符應學生的學習需求，進而提供學生多元發展潛能的機會與帶得走的能力。

最後，針對特色課程的規劃與實施，許多高中依然努力中，其規劃與實施過程仍遭遇困難。以下為高中特色課程實施困難及與因應策略。

(一) 缺乏學習評量標準，導致開課教師評分標準不一

特色課程之學習評量大多採取多元評量方式，主要運用學生書面報

告、上臺報告以及心得撰寫等作為學生表現的評量依據，但缺乏評分標準，故而無法追蹤學生真實的學習成效及做好課程品質管機制。因此，學校未來可以辦理相關研習或邀請學者專家提供專業諮詢，協助教師提升評鑑知能，共同建立明確的評量標準。

(二) 特色課程發展速度宜加快，未能符合教師、家長與學生的期待

面對教師「時間不足」及課程發展耗時費日的問題，這是普遍的問題，不容易解決。但衡酌新課綱實施後的課程與教學品質，各校特色課程發展已經刻不容緩了，應急思因應對策。

(三) 各校應鼓勵教師成立並參與教師專業學習社群，建立學校本位教師進修與成長機制

面對課程革新，教師應該保持主動學習及成長態度，可以透過教師專業成長社群的參與，促使教師同儕之間持續專業對話、進行相互備課及觀課，並建置教學檔案，更進一步，最好能建立完善的學校本位教師進修與成長機制。此外，未來可以建立跨科及跨校合作平臺，同時建構教師專業支持系統以落實教師協作合作的校園文化，並落實推動促教師專業發展。

(四) 經費問題除了學校自己要努力向外爭取外，政府亦應投入更多經費資源

受到政府整體財政緊縮的影響，

教育經費支出日益拮据，使得近年來許多高中和高職的經費補助大幅減少。然而，特色課程的開發以及日後開課鐘點費都需要有更多經費和教學資源投入。為解決這項問題，學校除了持續向外申請方案補助或爭取競爭型計畫的資源之外，教育主管機關也應該放寬經費使用彈性，並編列更多經費及提供足夠資源給學校，協助學校順利完整特色課程的規劃與實施，並進而打造學校特色品牌，共同達成十二年國教的理想教育願景。

### 誌謝

本文改寫自：蔡玉卿(2015)。十二年國教下高中特色課程發展與實施之研究(未出版之碩士論文)。臺中市：靜宜大學教育研究所。感謝指導教授吳俊憲的啟發帶領及共同改寫。





## 共踢一場好球賽~淺談國小體育班的班級經營

洪宜勤

臺中市國安國小班級導師

陳世佳

東海大學教育研究所副教授

### 一、前言

近年來，國小廣設體育班鼓勵運動風氣，理想面是這些學生在平日練習或球季出賽時，教師可以因時制宜調整學習進度，使其課業進度不致落後；但實際上，要帶領一群活蹦亂跳的運動員在教室中進行教學，常讓很多教師還沒接手就對班級常規經營感到膽顫心驚。

在整個社會普遍對教師有高標準的道德要求氛圍中，如何游刃有餘的經營一個班級，除了教師不斷自我精進外，本研究認為，還要調整定位，讓班級導師不再只是一位管教者，而是把這個組織裡的每個人拉進來一起努力一起經營，達到事半功倍的成效。抱持著善意以人為本，協助班級裡的每孩子成為自己生命中的英雄。

### 二、體育班分析

研究者甫應允接任體育班導師時，身邊同事的關懷加油打氣聲不斷，似乎把一群活潑好動的孩子們聚集在一起，管教就成了一樁苦差事。不過既來之，則安之，一邊感謝關心，一邊構思班級未來的經營藍圖。孫子兵法有云謀定而後動，構思班級經營的模式前，首先應了解整個體育班的客觀條件，知曉學校和家長們對班級的期望，以學生特質為本體，加上教師的教學信念和有效的領導風格，以其收到事半功倍的效果。

#### (一) 在校作息分析

國小體育班被要求規律而穩定的作息，每天早上到班級做簡單的課務處理後，即投入晨練。晨練結束後，得迅速整理服裝儀容，進行常規課程；下午學校課程結束後，還要留校接受一小時到一小時半的體育專長訓練。

#### (二) 班級團體性質分析

研究者的班級由十九個男生組成，分為兩個球隊，十一人為足球隊員，八人為籃球隊員。足球社團在本校經營許久且戰績彪炳，是強勢球隊；籃球社團為新興社團，仍在培養實力的階段。也許是球員在球場上需要衝鋒陷陣的衝勁和企圖心，研究者剛接手這一班孩子時發現，班上學生在發生衝突時（無論是對教師管教或同儕衝突），第一時間所做出的反應常是反擊爭辯。不過因為以前在社團已經長期相處過，這群孩子最大的優點是非常重義氣，無論誰學習上落單，總是會有同學願意幫忙。

#### (三) 家長期望分析

調查班上學生報考體育班的動機，有部分家長一直鼓勵孩子運動，這類型的家長會參與比賽接送，平時也會陪伴參與孩子的學習。另一部分的學生則因自己對練球極有興

趣，而說服父母同意自己報考體育班。無論是哪類型的家長，共同的期望就是學生能正常學習，功課不要偏廢，體育班學生因為團練時間長，大部分都無法參加安親班，若課業有需要補強則要找其他方法。

#### (四) 學校環境分析

學校社團豐富熱鬧，也致力推動體育活動，目前足球和籃球是兩大體育類社團，每次到春秋球季，各類的體育比賽接踵而來，成立體育班在調整課程進度和安排出賽事宜時，都能做較有效率的管理。

### 三、體育班班級經營策略

做事時最大的恐懼是未知，最大的力量的信念，信念讓人在未知中，敢一步一步向前邁進。「相信改變，找出策略」應該是每個第一線老師經營班級時最需要的能量。

#### (一) 教師調整心態

在升學主義掛帥的臺灣，讓孩子就讀體育班的家長其實背負著滿大的心理壓力，研究者認為既然身為體育班導師，不如把角色調整為「協助者」的角色，導師和學校、教練、家長形成一個支持系統，各司其職相互協助，讓體育班的孩子在發展自己體能專長的同時，也能兼顧學習能力的提升。

#### (二) 共設班級目標

愛運動的孩子腦袋靈活，雖然個性比較活潑好動，但每個人都喜歡被肯定，一個團隊有願景是很重要的，體育班既為特殊班當然可以發展出獨一無二的特色，和學生一同討論分析「體育班 SWOT」共設班級目標，有意識的去努力，時刻檢討調整，誰不喜歡有目標有活力的團隊呢？

#### (三) 確立班級常規

國小體育專長班大多於高年級分流，這階段的學生較具有思辨的能力，可以鼓勵學生從以往的相處經驗去釐清班級最需要的核心價值為何，以此為起點和原則，減少過多教條式的規定，鼓勵孩子從生活經驗中去學習解決問題的能力。

1. 核心概念：師生共同設定班規的核心概念，例如：愛與尊重，這個概念是言行舉止的最高指導原則，比起條列琳琅滿目的班規，這樣的設定在解決班級衝突時會更有效率。
2. 固定作息：體育班的活動緊湊，導師如果能在學期初始建立規律的作息，對於班級培養學習風氣和班級正向氣氛營造都有很大的助益。
3. 流動教室：求勝的決心是體育員必要的特質，但在班級裡如果人人都不肯輸可未必是好事。球場上表現傑出的同學通常都是眾人目光聚集的焦點，但回到教室進行靜態的學科課程，球場上的風雲人物不一定也照樣吃香，引導學生觀照自己與他人，凸顯正向人格特質和努力價值，相互肯定不同的價值標準，讓學生的生命觀更圓滿。

- (1) 幹部權力流動：班級選出定三個班長（科任、秩序、帶隊）以輪值的方式，可以避免把管理班級的壓力都落於某個人的肩膀。
- (2) 班級座位流動：班級座位以小組方式安排，能增加合作學習的機會，座位小組每二到三周輪動一次，除了平均每個學生上課時和教師互動的機會，學生觀看黑板和投影螢幕的視角也可以適時的調節。

#### (四) 建立自我概念

不可諱言，體育班的孩子們有些是學業成績不夠理想的，有些常是球賽中的板凳球員，這些孩子常常需要調適自己心情和擁有重新振作的勇氣，研究者認為比起接受掌聲的喜悅，更珍貴的學習是教導他們擁有修補自己的復原力。

1. 肯定自我價值：引導學生們去思考「完美」是否真的那麼重要，除了努力去取得「優勝」，我們應該還要期許自己擁有哪些價值。
2. 學習他人長處：「求勝」是體育員的特質，但想要得到勝利絕對是需要學習的，而且勝利者往往需要許多人的協助，教師可以引導學生去欣賞學習他人的優點，讓班上產生一股善流。
3. 共學共感：當體育班由兩個以上的團隊組合時，分組合作學習變成一種很重要的班級經營策略，因為不同屬性的球隊，球員風格、特色、能力也不同，尤其是學校的強勢球隊往往受到更多的注目也得到更多的資源，如何讓不同的團隊找到

能相互共鳴的感動，那就是生活經驗，研究者觀察到只要增加班級同學互動的機會，就會發生更多意想不到的故事，然後，在這些故事中凝聚情感。

#### (五) 開啟對話空間

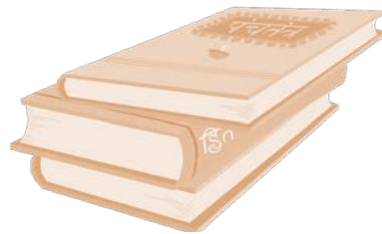
有效的溝通是班級經營成功很重要的指標，不只是師生，還有同儕間的對話，像體育班這樣的熱血男兒們，向來不缺體力，若擁有思辨的能力，就能讓他們從小小兵變成大將領。

1. 班級法庭：研究者甫接體育班時，遇到班級衝突，常常急於想要透過班級討論解決危機，但一群體育員在情緒滿溢的狀態下，是無法理性的陳述意見的，一節課的空轉，只是讓教師有徒勞無功的沮喪。幾經調整後，研究者發現衝突發生時，先按兵不動，讓班級的氣氛沉澱後再進行討論，才有成效，而隨著一次次的練習，孩子們也越來越能做理性的判斷和意見的表達。
2. 作品分享：文字能抒發心情，能帶來感動，文字能讓一些平常不敢表達意見的孩子們，有另一個管道發聲，偶爾的課堂分享，總是能感覺到孩子們的心變得很柔軟。
  - (1) 心情小語：每周一次的心情小語作業，可以引導學生去反思生活，許多生活中不好意思說的，用文字寫下來，導師再適時的當個訊息傳遞者，很多班級衝突都可化干戈為玉帛。如果擔心體育班的鐵漢們不夠柔情，老師可以做課前引導或擬定主題提供思考方向。

- (2) 詞語創作：運用國語課本新詞作短文創作，班上學生發展不同的寫作風格，有人喜歡武俠小說，有人喜歡心情隨筆，更多人喜歡偵探故事……，利用空白時間發表同學作品，不僅可以切磋寫作能力，被朗讀出作品對孩子來說更是最好的表揚。
- (3) 精心時刻：利用綜合課或彈性課進行交心時刻，例如：每周一次下午茶時間，午餐時間開放點播歌曲，班級共讀回饋分享，討論班級衝突事件……，透過靈性交流的時刻讓生命彼此感動，同理心，從了解對方開始。

#### 四、結語

隨著社會風氣的流動推進，民主意識的高漲，親師生的互動模式與早期社會凡事以師為尊早已大相逕庭，面對一群活潑好動的體育健兒們，引領著他們成長學習遠比花力氣管教訓練來得有成效，適性揚才的理念放在體育班的班級經營中，再也不是口號，而是真實的需要。謀定而後動，身為一個班級導師，自有工作上的使命，說高遠些，是以身為教育專業人員的自我要求；說粗淺些，是在每天職場日常能過得充實快樂。一個班級導師要面對的常常不只是數十位學生，更是數十個家庭，如何營造一個充滿善意的學習組織，讓親師生形成一個共善系統，雖非易事，但值得去努力。



## 第三屆「祈禱一騎島」弱勢學生單車環島辦理成效

王亭之

國立臺中教育大學教育行政與管理碩士在職專班研究生

### 一、前言

「祈禱一騎島」是由社團法人臺灣逆轉聯盟協會(下稱逆轉聯盟)舉辦的單車環島活動。該聯盟是由全臺 11 家辦理弱勢孩童課業輔導的非營利組織所構成，於民國 106 年 8 月 7 日至 106 年 8 月 16 日辦理第三屆「祈禱一騎島」，本次活動約有一百三十餘名逆轉騎士參與，分成 A、B、C 三大隊分別由新北淡水、新竹香山及彰化鹿港出發，完成為期十天的單車環島。

在 M 型社會的趨勢下，貧富間的差距愈來愈大，臺灣孩童的生活也出現兩極化的發展，Bauman (2003) 認為，經濟弱勢並不能夠單純化約成物質匱乏或身體痛苦，同時包含個人所知覺的社會與心理狀態。因需求無法滿足的主觀感受，伴隨這種感受的一切污名與恥辱的痛苦，進而產生與社會比較、社會剝奪感漸增的雙重壓力加劇 (林平烘、林淑玲，2009)。研究顯示，在臺灣，來自貧窮家庭的孩子社會參與機會明顯較少，因而連帶影響了他們的自我概念以及同儕之間的關係。

Ridge (2002) 研究發現弱勢孩童在社交互動上的參與、自尊、社會認同以及維持社會關係與社會網絡的能力，皆是社會排除的面向。因而容易產生人際關係疏離，被社會孤立的情況，且易成為同儕霸凌的對象。當外在生活條件侷限了孩童朝外發展的可能性，他們就只能被迫接受過著孤立、遭受排擠的生活方式。

目前政府提供弱勢家庭孩童的服務，多半是屬於經補方案，尚停留在生存與安全需求層次，對於孩子在人際關係與學習成長上的需求，並未提出相關具體服務方案 (王育敏、邱靖惠，2009)。「祈禱一騎島」活動是為弱勢學童創造一個具有歸屬感的團隊，透過單車環島這項極具挑戰性的任務，提供給孩子社會參與及與同儕間互動合作的機會，幫助孩子從中學習成長並創造成功經驗，讓孩子了解自己擁有實現夢想的能力。

### 二、單車環島活動辦理成效

筆者這次全程參與 B 大隊的活動，對於該項活動辦理成效分述如下：

#### (一) 環島過程中看見合作

##### 1. 孩子們之間的團隊合作

活動過程中大多數的事情都是由孩子自主完成，每位隊員所分派到的任務不盡相同。有孩子認為要為全隊服務很辛苦而有抱怨聲浪，但看著其他隊友也在各自的崗位上做著不同的事，抱怨聲不在，取而代之的是大家的各司其職。

要保持騎車時隊伍的整齊及順利推進，前後隊友間默契配合是很重要的，彼此間必須了解各自的騎乘習慣並從中配合，給予隊友突破盲點的建議。

## 2. 老師間彼此的溝通協調

要帶領整個車隊的推進，隊伍最前端必須要有交管機車導航提供前方路況資訊，交管機車也必須在前方的路口為車隊擋車，以保學生騎乘的安全；在車隊最前頭的是領騎老師，除了要當個破風者外，還必須配合孩子的狀況隨時調整騎乘的速度及決定是否給孩子小休補水以調節體力；在路隊中段有巡迴老師看顧孩子的狀況，必須要穿梭在車隊之間，機動性雖高但危險性也不小，在車多的路段巡迴老師可說是最貼近車輛的人，他們的安全看在我們的眼裡真的會時常為他們捏把冷汗；路隊最後由尾騎老師壓後，主要是陪伴體力透支的孩子慢慢騎乘，如遇學生爆胎或腳踏車落鏈等狀況亦是由尾騎老師給予立即的協助，在路口還要以人肉擋車的方式阻止右轉車輛截斷車隊的推進；在車隊的最後有保母車守護車隊的安全，透過對講機向前方回報後方車況，協助爆胎車輛及孩子上車，物資的補給及臨時狀況的處理等皆是保母車的任務，在整個過程中，老師間必須透過對講機傳遞及回報訊息，以確保孩子的安全及車隊的推進。

## 3. 各小隊間的互助

這次筆者參與的是B大隊的環島行列，其中還包含了3個小隊，小隊之間的互助合作是讓活動順利進行不可或缺的一環，每晚的開會除了安排隔天的騎乘順序及當日狀況回報外也會提醒隔天需要注意的事項，此外各小隊的互相支援也是常有的事，大家不分你我不計得失皆為團隊無私的付出。

## (二) 環島過程中看見愛

### 1. 一路上民眾的加油打氣

人總說台灣最美的風景是人，一路上雖然有遇到不耐煩狂按喇叭的焦急司機、從夾縫中硬闖的狂妄機車騎士，但也有許多的民眾給予這群孩子最真切的鼓勵，時不時的加油打氣，路過給個「讚」的精神支持，用相機或手機記錄下了勇敢騎士的畫面，看到這些情景，也深深受到感動及鼓舞。

### 2. 物資補給及廠商贊助

參與單車環島的學生皆是來自弱勢家庭的孩子，因此，多數孩子們所使用的腳踏車、物資及騎車所需配備都是由廠商贊助的，除了各界物資的挹注值得感激外，這次孩子們還自己做簡報向企業家們募款，這也讓他們學習到許多技巧：要如何在簡報中呈現所要表達的內容，要怎麼精準的闡述所要傳達的訊息，藉由這次的機會也讓他們有所成長。

### 3. 陪騎藝人願意關注議題

這次參與陪騎的藝人分別是王少偉及安歆澐。公眾人物願意關心這項議題並挺身投入公益，不但能增加活動的能見度，對孩子來說也是另類的鼓舞。除了用歌曲給孩子鼓勵及打氣外，也以親身經驗給孩子勉勵，相信對孩子們也產生正向的影響力。

### (三) 環島過程中看見感動

#### 1. 帶隊老師的專業及敬業

隨隊老師需要注意個別孩子的狀況，無論是生理或心理的狀況都必須精準掌握，處處可見老師的敬業。孩子的安危是第一優先考量，在大馬路上為孩子開出一條路、為孩子擋住來車、在孩子遭遇爆胎時給予修車換胎技能的無私分享及傳授，活動過程中不僅止於幫孩子處理所有大小事，也適時的給予孩子嘗試及學習的機會。

#### 2. 幕後人力的支援

除了隨隊老師外，菜車老師及攝影師是整個活動中的幕後靈魂人物。菜車老師必須張羅所有行政庶務：包含每天的住宿分房、便當採買訂購、物資的補給及採購，與其他兩大隊的情資交換，因為有她才能讓整個大隊能無後顧之憂的專心騎車；攝影師也是整個大隊的默默守護者之一，捕捉每位孩子的生動畫面，為他們留下值得紀念的片刻。

### (四) 環島過程中看見陪伴及扶持

#### 1. 隊友間的打氣、鼓勵及安慰

十天的騎乘對孩子來說的確是相當大的考驗，除了酷熱的天氣讓人難受，身體及心理的疲憊也時常侵襲孩子們而牽動他們的情緒。此時，隊友間的陪伴及扶持顯得格外重要，彼此互相打氣、在隊友快不行時給予最大的支持及鼓勵，隊友們的一句：「再撐一下，就快到了！」使得因抽筋不聽使喚的腿而有放棄上車念頭的思緒一

掃而空，繼續賣力的騎下去。雖然有老師的陪伴，但同伴間互相支持的力量更顯重要，因為大家都是不可或缺的生命共同體。

#### 2. 老師陪伴落後學生

並非每位學生天天都處於最佳狀態，可能因為身體不適或身負舊傷，有時會有爬不上坡的情形或是體力不支跟不上車隊的窘境，此時，在學生不放棄的前提下，老師會給予不離不棄的陪伴，這對孩子來說莫過於最大的鼓勵，讓他們知道他們並不是一個人正在努力。

### (五) 環島過程中看見成長

#### 1. 環島活動前訓練

在出發前，孩子必須先經過一連串的體能訓練，除了一般的跑步練習、車架訓練以及約莫十次的道路騎乘練習，藉此提升個人體力以應付連續十天高強度的體能挑戰外，也必須經過實際的路騎演練以培養與隊友間的默契。這次為了讓孩子更能瞭解整個活動的全貌，基金會亦安排孩子親自製作手工皂義賣及活動經費的募款，讓孩子從中嘗試學習。

#### 2. 環島活動中體會

活動期間規律的生活、團隊紀律的配合、凡事都得自己來的生活自理能力培養（自己洗衣服及收拾行李等），不但能從中學習獨立自主且能與同伴培育出極好的合作默契，彼此合作無間，不分你我的為隊友付出，使其更懂得如何在團體中生活。

### 3. 環島活動後影響

在活動結束後可以看見每個人的神情變得不同了，心似乎也更加開闊，變得更加堅強及堅毅。十天之中養成規律的生活習慣，學生返家後也繼續保持自動自發精神。

## 三、結論與省思

「祈禱－騎島」希望給孩子不一樣的生活體驗，成為逆轉騎士不但可以給自己一個挑戰自我的機會，藉以累積成功正向經驗、提升自我效能感，並期許孩子能以正向積極的態度面對往後的難題。

多數弱勢孩童缺乏社交互動參與，透由環島活動中與隊友的互助合作，產生團隊的歸屬感以減低人際疏離感，讓孩子在充滿愛的環境中重拾對人的信任及歸屬。

逆轉聯盟各夥伴單位除了提供弱勢學生課業輔導外，也希望透由單車環島體驗給孩子追逐夢想的勇氣並且教導他們逐夢踏實，使得課後照護服務朝向多元發展。教育不僅止於學校教育中學科活動的學習，更多的學習與體認是來自生活經驗的累積。單車環島活動滿足青少年追求刺激、新奇、

有趣的需求，對青少年而言是另類的學習方式。目前國內實施課後輔導方案的作法，大部分是以完成家庭作業、團康與社團活動為主，較缺乏課程的多元化選擇。為了協助解決弱勢家庭學生於求學階段所面臨之各項適應問題，使其身心能健全發展，相關課輔單位機構似乎有朝多元化發展的必要性，「祈禱－騎島」活動可供予其他社會福利單位作為相關規劃參考。

### 參考文獻

- 王育敏、邱靖惠（2009）。窮孩子、低社交？家庭貧窮對兒童社會參與之影響。《社區發展季刊》，124，72-86。
- 林平烘、林淑玲（2009）。經濟弱勢家庭自我效能感對社會支持與受扶助年數中介效果之探討-以家扶基金會南投家扶中心單親受扶助家庭為例。《社區發展季刊》，128，266-280。
- 王志弘編譯（2006）。《工作、消費與新貧》（Bauman, Z. 原著，2003 年出版）。台北：巨流出版社。
- 孫建忠、傅玉琴、吳俊輝編譯（2007）。《童年貧窮與社會排除－兒童的觀點》（Ridge, T 原著，2002 年出版）。台北：心理出版社。





## 教師管教學生現況困境及創新策略之研究

王仁志

台南市永康國小教師

國立台南大學教育經營與管理博士班博士生

### 一、前言

我在教育場域工作多年，每每透過校園事件，常想著一個問題，教育法令對老師究竟有何保障，如果教師被學生責罵或者肢體衝突，究竟對教師有何保障，國中老師可以對學生記過，那對於國小教師呢？近年來防治校園霸凌已成為先進國家的教育重大政策，學生如果被個人或集體持續以言語、文字、圖畫、符號、肢體動作或其他方式（Sullivan, 2011），直接或間接對他人為貶抑、排擠、欺負、騷擾或戲弄等行為，使他人處於具有敵意或不友善之校園學習環境，或難以抗拒，產生精神上、生理上或財產上之損害，或影響正常學習活動之進行，稱之為霸凌。誠然，學生不應受此壓迫，如果受此壓迫，心中產生畏懼，學校的教育功能將蕩然無存。

但有誰想過教師也有被學生霸凌之可能。我曾問過同在職場的同事，還是有老師被孩子惡言相向，甚至口出穢言，這還只是冰山一角，因為有些教師不好意思說出口（所謂家醜不外揚）。相較於英、美兩國現行教育法體系，我國法律並未明確直接賦予學校教師懲戒學生之權力，且中小學校務會議依《教師法》第 17 條第 2 項訂定之「教師輔導與管教學生辦法」並非法規命令，僅係公立學校作為營造物機關訂定規範教師履行輔導管教學生義務之行政規則，若教師或學校學

生獎懲委員會之管教措施涉及剝奪或限制學生權利時，即可能因不符法律保留原則之要求，而難以對學生或家長產生拘束力（周志宏，2007）。

即便是教育部訂定之「校園霸凌防制準則」，具有法規命令效力，但因母法（教育基本法第八條第五項）授權內容及範圍均不明確，故此一準則在學生懲戒措施上亦無任何強制性規範（林斌，2014）。

### 二、管教的困境

由於家長教育選擇權的興起、少子化的影響，家長的意見常會與教師專業自主權相衝突，大部分的家長會詢問老師意見，極少部分的家長則會來學校「大小聲」，更有甚者，不與導師會談，直接找校長商討解決之道。教師法第 17 條第 4 款規定輔導或管教學生，導引其適性發展，並培養其健全人格是教師的義務。當學生個人行為已經對其他學習者的受教機制產生妨害時，即屬管教措施應發動時（李惠宗，2014）由於學生總有做錯事的時候，正確引導及正確的輔導管教，使學生走向正確的道路。但學生對老師的教導不一定領情，錯的行為如上課吵鬧、嬉戲，遇到比較嚴重的行為偏差，如打人導致受傷、輟學等行為，如果愈到恐龍家長、將使問題更加惡化，師生關係處於不良的局面。

### 三、現行獎懲辦法

以臺南市國民小學學生獎懲實施要點為例。

全文共計十二點，說明如下：

一、法源依據。二、學校獎懲與輔導學生應把握之原則。三、學校獎懲學生之審酌因素，以為獎懲輕重之標準。四、學生違規行為，宜由導師先予妥適處理。五、獎懲委員會設置。六、學校對學生實施之獎勵、懲罰與輔導措施。七、獎懲委員會審議時，應給予學生及其家長、監護人或其他關係人陳述意見及列席說明之機會。八、全校教職員工對學生獎懲事件之義務。九、獎懲決議及通知。十、對學生違規，應持續追蹤輔導，以協助學生改過遷善。十一、學生獎懲事件之救濟方式。

對於第六條第二款的獎懲實際作為 1.勸導改過或口頭糾正。2.課餘校內公共服務。3.列入學生在校日常生活表現紀錄。4.對於學生之不當行為表現，教師除得依學校訂定之教師輔導與管教學生辦法採取一般管教措施，並得視情節選擇下列各款之輔導，以導正學生行為：(1)實施個別輔導。(2)轉介輔導。(3)通知家長或監護人協助指導或帶回管教。(4)改變學習環境。

相較於英國的做法由法院向家長發出教養令，美國由地方檢察官召開座談會議；我國的作法似乎較寬鬆許多，例如通知家長或監護人協助輔導或帶回管教，如果家長以工作繁忙為

由，或認為在學校有偏差行為是學校的責任範圍，不配合管教；法令又無相關罰則，實難收到具體的成效。根據王等元（2017）的研究指出課以家長未履行義務之強制性制裁，對當前學生輔導與管教工作而言，誠屬當務之急。試以筆者擔任學校交通導護為例，在學校大門口努力吹著哨子，仍有一、兩個民眾視而不見，越線而停住；但如果有穿著制服的警察在旁幫忙指揮交通，警察哨聲一起，大家便乖乖停下，因為警察代表著公權力，是執法的象徵。如果我們效法英美，由象徵國家公權力的法院出面，而不是由學校發出通知單，那麼將收到立竿見影之效，將大大減少學校管教爭議事件。

### 四、借鏡國外案例

依據英國 1996 年教育法之規定，家長對其子女在校之偏差行為負有協助改善之義務，若其子女之行為無法改善，則 LEA 或學校得依下列方式要求家長負起連帶責任（Department for Children, Schools and Families, 2007c）得向法院申請對其家長發出「教養令」（parenting order），此一教養令通常包含兩個部分：1、要求家長出席諮商、輔導課程（上限三個月）。2、配合學校之特定要求以改善學生行為（最多一年）（林斌，2013）。

以紐約州與加州教育法規範而言，其家長對於子女所應負有之義務責任共同點如下：

(一) 確保子女到校並督促準時出席課堂活動

以加州管教措施而言，針對督促學生出席之家長義務係採取漸進式措施，屢犯且情節重大者，可能由地方檢察官召開座談會議，甚至針對特定偏差行為，對家長與學生提起進一步之控訴。

(二) 家長應與學校時常保持聯繫，家長應以電話或書面替子女向學校請假

(三) 出席校方要求有關子女偏差行為之會議

子女在校發生偏差行為，若學校認為有必要請求家長到校溝通了解並給予支援，則家長應有義務到校與會。

(四) 家長應提供子女良好的學習環境並樹立自身典範

(五) 配合學校施予學生的停學措施

若學生發生重大的偏差行為或足以使其被施予停學處分的行為，家長應該配合該管教措施，例如禁止子女在停學的在學時間任意出現於公共場所。(薛卜稱，2015)

上述若學生發生重大偏差行為，可以使學生停學；但在我國來講可能受限於法令限制、學生受教權等原因，改以規勸、柔性的方式行之，紀錄於偶發事件處理登記簿或輔導紀錄上。故我國國小階段管教辦法，對家長學生較無約束力。

## 五、結論與建議

(一) 加強教師專業能力

教師專業能力不足，將影響其班級經營與對學生管教之能力。教師專業能力之養成，需要經過傳統的師資培育階段，使其具有成為人師之涵養，遇到突發狀況知道如何與之應對，而不至於使事件惡化。也可參加輔導管教的學分課程，增加教師基本與專業能力。

(二) 法令之修訂

校園中應是和諧，充滿教育愛的場域，正向管教是管理學生的主流方法；但學生中還是有頑劣難以管教的學生，難保其對別的同儕做出傷害的情勢，甚至毆打教師。法令應是校園和諧的最後一道防線，不要讓惡劣的學生認為，我再怎麼傷害人，我也不會怎樣。法令的修訂對教職員和受到傷害的學生都有所保障，是正義的最後一道防線。

(三) 加強家長的責任

歐美處理校園霸凌事件都有加強對家長的課責，家長不能回答說「孩子就是會打人，我也不知道該怎麼辦？」來回應。單靠學校的努力是不夠的，家長需要戮力幫忙，才能有事半功倍之效。所以推動「家長參與之義務」入法之後，進一步推動「家長配合管教之義務」入法，並視執行成效訂定罰則，使家長更能積極善盡其管教義務

#### (四) 同儕的關懷與幫忙

孩子會傷害別人和許多不良行為其實和家庭、同儕，對社會媒體的模仿與學習有很大的關係。同儕的幫忙與鼓勵有時比師長的責罵好的多，年齡相若的個體容易產生仿效與學習的效果，對於學生偏差行為的改善將有莫大的助益。

#### (五) 加強家長會的功能

家長會是家長與學校溝通的橋樑，由全校家長推舉而任職，當然不能只是開個會，捐點款就交代了事。以往家長對學校教育的參與度不足，實和家長會的功能不彰，有很大的關係。

#### (六) 設置專責單位

地方教育主管機關、學校設置專責單位，舉辦親職教育課程，強制違反義務家長之通報，避免權責不分，互相推卸責任。強制要求家長參與主管機關舉辦之親職教育課程，提昇家長管教子女的意願。

#### (七) 設立交流平台

學校端提供家長和教育人員於管教孩子遭遇問題的諮詢管道、家長和教育人員遇到法律問題的法律諮詢。也讓學生、家長、教育人員有紓解和互相討論的管道，俾使問題不至於擴大，或相關人員遇到問題時得以得到適當的解答與依靠。

## 六、創新策略

### (一) 與家長建立良好關係

小學階段不同於大學生，孩子在校學習，父母心中實存著忐忑之心，怕孩子在學校有什麼狀況，有的家長在上學送小孩進校門口時彷彿上演著十八相送，擔心孩子作業沒拿、彩色筆沒帶、餐盒沒帶，最後跟孩子抱抱才離開。故剛接一個全新的班級，一定要和家長通上電話，讓家長對老師有所信任，如果不方便通上電話，也要在每次有接觸的機會展現出老師認真教導孩子的誠意，讓父母親感到老師的至誠，孩子在學校或在假日受傷時要主動關心、慰問他。讓孩子的父親產生感激之情、甚至於虧欠感，孩子在校受傷或和同學有所爭執時，會想到老師的教導之恩，而不至於讓衝突擴大。

### (二) 與學生建立良好關係

孩子都有喜怒哀樂，那些最難管教的孩子，可能在家中的氛圍就是如此，會有動手動腳的行為，家人語氣可能責罵的聲調大於關愛的行為。老師多給孩子一份愛、一份讚美、多多關心他；如果他受傷了，多慰問他一下，繪畫畫得不錯，多多褒獎他，孩子會很高興，因為在家中可能比較少得到溫暖。多和學生運用同理心，設身處地為他著想，雖然他的行為是不對的，也要想辦法引導他的心靈，使行為趨於良善。

### （三）與行政建立良好關係

孤軍奮戰總比有人幫忙好，老師也有燈枯油盡的時候。當孩子的行為不良，讓老師頭痛時，通常也是需要行政幫忙的時候。學務處和輔導處和學生的管教最有相關，學生的行為偏差馬上要改善需要學務處的幫忙，但要治本的話則需要輔導處老師的輔導與協助。多一個人傾聽，不只對孩子有所助益，對於提出此案的老師也會讓他覺得這不只是我一個人的事，管教孩子的路上還是有別的老師可以互相討論，互相幫忙。

### 參考文獻

- 王等元（2017）。我國國民教育階段學生輔導與管教之家長義務：協力義務觀點。《當代教育研究季刊》，25（3），41-70。
- 李惠宗（2014）。《教育行政法要義》。臺北：元照。
- 林斌（2013）。英國防制學校霸凌法制之研究：教育治理之觀點。《教育經營與管理研究集刊》，9，1-29。
- 林斌（2014）。英美校園霸凌防制政策：教育法之觀點。《當代教育研究》，22（3），49-89。
- 周志宏（2007）。學生管教法制之再檢討。《國民教育》，47（4），4-14。
- 薛卜稱（2015）。家長管教子女在校偏差行為法治義務之研究：以我國公立國中學生為對象（未出版之碩士論文）。國立臺南教育大學教育經營研究所，台南市。
- Sullivan, Keith (2011). *The anti-bullying handbook*. Los Angeles: Sage



## 弟子規對自我心靈成長之影響

周佳君

國立臺北教育大學生命教育研究所在職專班研究生

### 一、前言

現代科技發達帶給人們更便捷快速的資訊及生活需求，3C 產品不斷推陳出新，造成大家一窩蜂地趕時髦追流行，將努力工作所得薪資大都投注在滿足物質需求的，在物質追求的過程中往往忽略了心靈層次的需求，有了最時尚的手機及物質的需求，是否就得到真正的快樂了呢？事實上除了物質的追求更需要注重心靈方面的成長，才能夠真實地得到真正的快樂！

現代家庭中孩子生得少，大多 1 或 2 個孩子，每個孩子平均得到 4~6 位家長及長輩的照顧，都是備受呵護，形成以自我為中心的霸道個性，在家裡每個人都要聽他的話的小霸王，來到學校過團體生活時，時常為了搶玩具、排隊搶排第一個、將鞋子放回鞋櫃搶著放，不時發生爭吵打架的事件，或者幼童本身的生活習慣及生活自理能力不佳，造成同學之間的排擠，影響其人際關係的建立等等問題。

從家庭教育方面來看，父母又為了生計平時忙於工作，往往以物質的東西（如玩具、零食）滿足小孩的物質需求，平時的照顧大多由祖父母或外祖父母承擔，養成驕縱的性格。這些幼兒都是國家社會未來的棟樑，如果沒有從小得到良好的教育，後果實在令人十分擔憂！因此在班級內推動弟子規讀經教學及生活實踐，想要幫助幼兒培養良好的生活習慣及生活自理的能力。

### 二、學習的緣起及對家庭影響

在十多年前陪伴就讀幼稚園大班雙胞胎龍鳳胎子女，參加福智文教基金會舉辦的兒童讀經班，老三則是就讀福智文教基金會所屬妙慧托兒所（以讀經教育和生命教育為教學主體），三個孩子因為從小讀誦「弟子規」，日常生活中的言行舉止，常常讓我感到十分地貼心。

平時在他們要吃東西前，都會先問我：「媽媽請您先吃」，做到弟子規中「長者先幼者後」。在家裡會分擔家事，在學校會主動幫助老師和同學，在家裡對長輩都很有禮貌，吃飯前都會一起先做好備餐的工作，再請長輩上桌吃飯，等待長輩吃了再開動，得到師長及長輩的稱讚，這些皆是從小讀誦弟子規及經典的內涵，培養自利利他的人格特質。

兒子日前在中部讀大學，在母親節時，因為在中部參與慶祝母親節感恩活動的義工，無法回家過節，便邀請我們到台中參加「幸福之舟」感恩活動。隔週週末回台北前特地挑選一塊經由一位仁波切用多種天然藥草並修法加持過的藥皂，還記得當天晚上十點一回到家，立刻端一盆熱水到我的面前，幫我用藥皂洗腳及腳底按摩，讓我睡一個非常入眠舒服的好覺，更神奇的是隔天早上起床發現兩腳的水腫也消退了，兒子跟我說：要常常雙腳泡熱水及按摩。

大女兒有一天晚上將近凌晨時，突然從床上跳起來問我：「媽媽明天中午您有午餐吃嗎？」，我正忙著在電腦上打著明天發給家長的班刊內容，回答她說：「不知道耶！」，她到廚房看了冰箱上的餐點表說：「都是葷菜，那我煮青菜給您帶便當好嗎？」，我回答：「太晚了，不用煮了，明天再看看有甚麼菜可以吃，隨便吃吃不餓就好。」但是女兒打開冰箱拿出食材，為我做了一個蔬食便當，當下讓我的內心注入一股暖流，隔天到學校跟同事分享這段小故事，同事們都非常稱讚女兒的孝心孝行，愛心便當吃在嘴裡暖到心裏。

小女兒在學校會主動關懷班導師幫忙作班級的事務，為老師分擔解憂。對於班上新轉來的同學或者被同學們排擠的同學都會給予溫暖的慰問及協助。記得小學六年級時，為了關懷及幫助受人排擠的同學做打掃的工作，她想了一個辦法，請同學自己先到打掃的地方，而她先去自己的打掃區域做完以後再過去幫她，做完了以後再各自走回教室，以免同學發現。後來被同學知道以後也遭到排擠，但是她不會難過，反而去接觸到愛讀書的同學，一起到圖書館借閱書及變成好朋友，我問她：「為什麼願意這麼做？」她回答我：「因為她很可憐都沒有朋友，我幫助她，她就有朋友了。」

三個子女的孝悌行為，都是來自於從小學習「弟子規」，並且努力在生活中實踐而得到孝悌的好品格，因此得到老師的賞識及關顧，讓我十分欣慰。

### 三、對自我心靈成長之影響

陪同孩子學習弟子規的同時，也讓我從中學習到待人處事的道理，看到自己最大的缺點--惡習氣及驕慢心，升起願意跟著老師學習的心，改進自己的行為，進而改變自己的生命。

其中出則弟篇中的「財物輕，怨何生；言語忍，忿自泯」讓我學習到對於公婆家產的分配，不會想要跟小叔和妯娌計較，因為這些家產都是公婆辛苦大半輩子攢下來的，對於他們要如何分配，作為晚輩的我們是沒有資格干涉的，我們自己有能力可以自給自足，不應該貪求父母的財產，造成家族感情失和，更無形之中造下貪嗔癡的惡業。

還有學習到「對尊長，勿見能」看到自己由於娘家的社經地位高於婆家而升起驕慢之心，因此形於外的身語意對於婆婆的態度是非常不恭敬，內心非常地懺悔！

現今自己忙於工作及在職進修之餘，會利用假日陪伴婆婆出遊走走，平時打電話關心爸媽，陪他們一起吃飯。而不是只顧自己忙碌的事情，沒有想到關顧父母和公婆。

這幾年也為自己過一個「不一樣的慶生會～幫媽媽洗腳」，感恩母親生養之恩來度過自己的生日。

我們學習弟子規，想要對書中內容產生興趣，感受經典的作用，我們只要肯依著聖人的話來練習實行，就一定會有莫大的好處。

## 四、結語

「弟子規」雖然是給幼童啟蒙的書籍，學習做人處事的道理，在家孝順父母長輩及友愛兄弟姊妹，在外尊師重道及友愛同學、朋友，能夠幫助孩童從小奠定好品德、良好的學習態度，成為具足弟子相的弟子，才能夠得到好的老師的教導，學習智慧，成為具有慈悲仁德之心、願意幫助他人，自利利他。

自己雖然已經成為人妻、人母，但真的是非常的感恩有此跟隨孩子們一起學習「弟子規」的機會。更感恩每一年班上學生及家長陪伴我學習「弟子規」的機會。

歷年來在班級推動「弟子規」之次第如下：

### (一) 善用學校日親師座談會

在新學年開學之初「學校日親師座談會」，與家長宣說班級經營及教學理念：

1. 撥放短片「楊定一博士---用科學證明讀經影響身心靈的力量」:與家長介紹讀經對孩子品德涵養及身心靈的影響。
2. 分享自己和家庭改變的小故事
3. 請班級內直升幼童的家長分享心得回饋。

(二) 引發幼童學習的動機及好要學習的心

1. 介紹「2500 歲的酷老師~至聖先師孔子的故事」：認識孔子興學的緣起及論語的來源，讓幼童珍惜上學跟老師學習的機會。
2. 茶壺老師和四的杯子的故事：我發願要成為乾淨的杯子，才能學習到老師要教我的內涵，成為一位願意跟老師學習的好學生。

3. 講述弟子規生活實踐的小故事

(三) 訂定每日讀經進度表及實施讀經教育

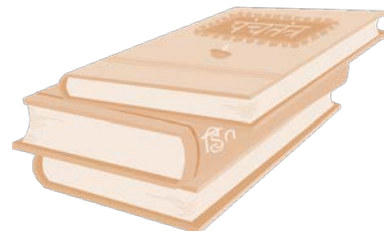
(四) 生活實踐

1. 每週一則---「愛的約定」：以弟子規經文內容及如何實踐的內容，貼在親子聯絡本。
2. 幼童每天回家檢視自己在學校和家中，是否有確實做到，有做到者可以每天在聯絡本上雲朵的圖案中著色。
3. 每週「愛的約定」的內容會連續使用二~三週的時間，端視學生是否已經確實在生活中實踐？
4. 請家長協助每天在聯絡本中紀錄「親子善行日記」及每週「心得回饋」。

透由歷年來與班級幼童學習「弟子規」的機會，每一次都發現自己還有很多還沒有做到的地方，每一年訂定一個學習的目標，努力在日常生活



中，不斷地自省自己的言行舉止，是否有對他人不好或者給他人不好感觀、令人不舒服之處，除了主動跟他人道歉，也會詢問他人的意見，希望能夠改善自己的不足，但是惡習氣太重，無法一時馬上改進，只能不斷地跟隨聖賢聖者學習智慧，以求真正的改變自我，進而幫助他人，希求十善社會世界大同之人間淨土。



## 探究臺灣國中小校長遴選制度

林芳薪

國立臺中教育大學教育學系博士候選人

### 一、前言

校長為一校之長，為學校組織的管理者與領導者，統籌學校整體的運作與成效，故其產生的方式、內涵等制度受到社會大眾的重視。一套好的校長遴選制度，應該以專業的方法和透過客觀公平的方式，遴選出合適的校長（湯志民，2002），這是不證自明的道理，不過在此過程中，因為權衡觀點與立場的不同，對校長遴選制度的爭議便應運而生，這樣的關鍵點為「權力」。因為權力是達成個人與組織目的性的一種工具（曹翠英，2004）。

### 二、校長遴選的內容

卓清松（2010）指出，我國校長任期考評項目要點明訂的政策與行政管理、課程與教學領導、組織氣氛與文化、行銷與公共關係四項，都極為籠統。細查我國校長遴選委員會考核之資料，張德瑞（2001）指出，多數縣市未明文規定遴選標準，有規定者會考量校長的辦學績效、學校發展需求與特色。

以臺北市為例，教育局就校長辦學績效詳為評鑑，以為應否繼續遴聘之依據（張德瑞，2001）；以臺北縣（2010 升格直轄市前）為例，遴選委員會參考之校務評鑑資料主要從「政策執行」、「教學領導」、「行政管理」、「言行操守與人際關係」、「專業素養」等五項指標來評核校長的辦學能力與

服務績效（吳財順，2004）。由此看來，我國各縣市對於校長遴選項目的要求不同，且評分的標準不一，縱使法規規範出要點，但其實各縣市之做法不盡相同，故形成校長素質不一的情況。

### 三、校長遴選的爭議

針對校長遴選制度的檢討與省思，吳財順（2004）統整出幾項要點：

- （一）我認為反對在校長遴選委員會中設置代表出缺學校浮動委員的理由「遴選討論作業必須一校一校斷續舉行，若學校數眾多，是一新的困擾」，是不可成立的，因校長遴選的目的為適材適用，委員會運作應以此目的出發，而非以行政作業負擔的角度出發。
- （二）現在是一個行銷的時代，很多校長候選人恨不得將自己的優點推銷出去（吳清山，2002），故校長是否就過去表現提出資料予委員會審查，有所爭議，但我認為學校需要的是有實力、符合需求的校長，而非只會行銷的校長，若實力與行銷手法兼具，那是為上等材料，不過校長若將行銷自我的心思轉向推動校務，更能符合教育目的，且遴選委員的工作便是以其專業找出適用的校長，故有實力但行銷自我手法較弱者，大可不必擔心不會遴選成功。

(三) 甄選與實際任用之落差為，會考試的人容易錄取（賴志峰，2002），故我國於改革校長遴選制，設立遴選委員會以多元評量方式（面試、資料審查、訪視、校務評鑑...）為之，但此法也有其受爭議處，例：遴選委員的專業性受質疑（曹翠英，2004）；吳財順（2004）在各縣市國中小校長遴選委員會組織成員分析表中所列，「社會公正人士」，其評斷標準為何、由誰評斷？另以臺北縣為例，委員會中的家長會、教師與校長代表，經協會與教師會推薦後，再由縣長遴聘，此作法豈非「一人壟斷」嗎？

(四) 對於現職與新任校長的對待標準，我認為需齊一看待，因校長遴選的目的為選擇有能力、適用者，而非選擇有經驗者，若欲彌補初任校長經驗不足，可參考國外作法：美國許多州的地方學區都設置有初任校長導入制度，安排有經驗且公認有績效的校長擔任初任校長的指導者(mentor)(林文律，2000)。

(五) 對於屆期退休校長的處置爭議，我認為我國過於重視「人情」與「面子」，此點在黃光國（2003）所撰『人情與面子：中國人的權力遊戲』一文中道盡；且由立法委員修法過程之紀錄可窺之一二：立法院公報（2008）記載，某些立委認為屆期退修之校長回歸教職會「尷尬」、「無法與教學現場連結」，甚至有立委直言：「校

長那麼辛苦，若能讓他們風光退休，那也是一種鼓勵。」難道校長的教學能力不重要嗎？校長因行政職務而荒廢教學能力，說得通嗎？

#### 四、校長遴選方式的比較

從校長遴選的方式來看，透過吳財順（2004）介紹美、英、德、日等國的校長遴選方式可知，無論是職前培育、能力鑑定過程、訓練課程，或者是遞補缺額的方式，國外的制度較完整且明確，例：賴志峰（2002）研究指出，美國麻州校長的證照採分級、期限制，且考照內容包括學力、經歷與實習情況，林文律（2000）也認為，美國校長執照分級及其執照效期制度值得肯定。故我國宜比照英美等國家建立校長培訓與證照制度的模式（曹翠英，2004）。

#### 五、結語

校長為學校的守護者、帶領者，甚至是雕塑者，做為教育第一線的領導者，除了其個人專業、經歷與特質等因素非常重要，各校校長的遴選方式、內涵等制度，更是十分重要。如上述，臺灣國中小校長的遴選制度似有某程度上的爭議與可改進之處，針對此，提出具體相關建議。

(一) 國中小校長宜以「一校一校斷續舉行」方式進行遴選

校長遴選制度之本意，即為以「遴選」方式將最適校長安置於最適學校，因此，若以整體遇缺學校視野來檢視整

體待安置校長，恐無法確實達成遴選本意，因此，即便耗費較大成本，一校一校斷續進行校長遴選，才是最有可能完全達到適材適任的目的，而眼前因一校一校斷續進行校長遴選所多耗費的成本，焉知不是預防不適校長可能對此校帶來負向影響的成本？

#### (二) 校長遴選委員遴選之著重焦點應將校長行銷比例放低

臺灣國中小校長遴選委員會之組成，多為目標任務組織，接近校長遴選之際而組成，結束校長遴選任務即解散，其並非全年專職擔任遴選委員，多數有其本職，因此在進行校長遴選作業時，多因其本職而較少有充裕時間徹底瞭解每一位待遴選校長，故常受其行銷成效吸引，甚至誤導，因此特別建議校長遴選委員進行遴選作業時，提醒自身勿將多數焦點放在校長行銷的比例，以提升審查的效度。

#### (三) 建立校長遴選委員的專業培養與進修機制

培養校長的過程需要專業進修與時間經驗累積，而遴選校長的委員更應加強遴選的視野、方式等專業知能，且持續進修以順應時代潮流，即便目前許多研究皆已提出許多遴選委員參考的遴選項目、指標，但就如同「教師光瞭解學科內容還不夠，也需學習如何教導學生」的道理一般，遴選委員光瞭解校長應擁有的辦學能力與服務績效還不夠，也需學習如何遴選出適合的校長，因此，建立校長遴選委員的專業培養與進修機制是必須的。

#### (四) 確實落實輔導校長機制，帶領新手校長熟悉業務

初任校長對於新的業務與環境之熟悉度必然比不上熟手校長，若能將臺灣各學區進行規劃，讓初任校長的鄰近學校之熟手校長擔任其輔導校長，針對相似的社區文化與親師背景進行瞭解與協助，那麼勢必能提升新手校長上軌道的效率，尤其是在許多非正式組織或團體的內容與運作之提點，更能有效幫助新手校長，而遴選委員在遴選校長的同時，必須將輔導校長的因素納入考量。

#### (五) 建立校長評鑑機制，並確實實施

在臺灣，一旦考上校長，便終身是校長，無論其是否借調縣市教育局（處），無論其在哪間學校待過、退休，其終其一身職業皆為校長，若能針對其專業知能與辦學績效進行評鑑，以鼓勵方式促使其進修，甚至，在評鑑機制中納入不適任校長之淘汰機制，相信一定能提升校長的知能，造福學校與學生。

#### 參考文獻

■ 林文律（2000）。美國校長證照制度。《國立臺北師範學院學報》，13，65-90。

■ 委員會紀錄（2008）。《立法院公報》，98(1)，取自：  
[http://lis.ly.gov.tw/lgcgi/lglaw?@16:1804289383:f:NO%3DB01718\\*%20AND%20NO%3DA2%24%246\\$\\$\\$PD](http://lis.ly.gov.tw/lgcgi/lglaw?@16:1804289383:f:NO%3DB01718*%20AND%20NO%3DA2%24%246$$$PD)

- 吳清山（2002）。當前校長遴選制度的迷思與省思。《教師天地》，118，7-14。
- 卓清松（2010）。建立名實相符的校長遴選制度。《臺灣立報》，10版。
- 黃光國（2003）。中國人的權力遊戲。臺北：巨流。
- 湯志民（2002）。中小學校長遴選制度之評議。《教師天地》，118，20-27。
- 賴志峰（2002）。美國校長證照制度及其在我國實施之可行性。《現代教育論壇》，6，498-505。



## 政治敏覺力：教師領導的維生素

蔡仁政

臺中市立順天國民中學校長

### 一、前言

傳統上，華人社會的學校領導多以校長領導為主，所探討之內容也環繞在校長個人。近年來，隨著校園民主化及內部權力結構之改變，學校領導已不再侷限於此，與多數人有關之教師領導（teacher leadership）乃孕育而生。這種非典型的領導範式，普遍存在於教師同儕間，儘管有些人認為這是稀鬆平常的事，然而，其實際影響力卻不容小覷。

隨著社會日益開放，多元意見的陳述表達已司空見慣，其中，更包含許多政治議題的操作。處在這樣的社會氛圍中，學校多少受到影響，各種校務工作的推展，難免帶點「政治味」，此時，更突顯政治敏覺力（political acumen）的重要性。

面對這樣複雜多變的環境，領導者該如何因應？恐怕不是簡單的問題。然而，政治敏覺力屬領導者必備的能力，卻是不爭的事實；簡言之，就像領導的維生素。以下，分就教師領導之實務分析與政治敏覺力的理論探究兩部分，個別說明。

### 二、教師領導之實務分析

#### （一）教師領導的重要性

領導可看成是「一種支持和促使一群人完成共同任務的能力」（Hoy & Miskel, 2001；Tan, Hee, & Piaw,

2015）；這樣的能力，不僅是組織進步的泉源，也是領導者必備的條件（蔡仁政，2017）。領導也是「一種社會影響的過程」，一般會從「誰施加影響？」、「影響的本質？」、「操作影響的目的？」、及「真正的結果？」等四個方面來探究（蔡仁政，2017；Beatriz, Deborah, & Hunter, 2008；Southworth, 2015；Yukl, 2002）。簡言之，「領導是影響力的發揮」（蔡進雄，2011）。

教師是教育實施及改革的關鍵人物；沒有教師的參與、支持與投入，教育改革是不可能成功的，而要讓教師參與教育改革的最佳途徑之一便是讓教師承擔起領導者的角色任務（張德銳，2010）。誠如蔡進雄（2011）所言：既然領導是影響力的發揮，則在校園內人人應是教育的領航員、人人都可以散發優質正面的影響力；所以，未兼任行政職務或未擔任校長之教師也可稱為是領導者。

Katzemeyer & Moller（2009）更指出：在每一所學校裏，都有一群可以成為教師領導者的沉睡巨人，而這群人可以發展成為，為提升學生學習而推動改革的有力觸媒；如果能夠善用這些學校變革代理人的巨大能量，我們的公共教育將能確保每一位學童都能在每一位高品質教師教導下，充分達成教育的理想（轉引自張德銳，2010）。

據此，學校領導已跳脫傳統聚焦在校長個人的領導統御，不再是少數人的專利，也不侷限於幾位行政主管而已。隨著教師參與校內各項委員會的比率漸高，發揮教師領導的影響力已是學校革新的重要力量；教師是學校成員的最大一群，賦權增能給教師，可對持續改進學校帶來巨大的資源，教師領導的角色已經來臨（賴志峰，2009）。教師領導的重要性與日俱增，已是不爭的事實，以下另就教師領導的意涵與效能、教師領導的發展模式、教師領導發展的瓶頸及限制等三部分，分別說明：

## （二）教師領導的意涵與效益

教師領導係指：「透過教師的積極參與、主動付出、彼此互助合作、溝通分享，以及在學校的良好環境下，不論是在正式職位或非正式職位，教師能對學生、學校行政人員、同儕、家長及社區等產生積極正面之影響力的歷程」（蔡進雄，2011）。

爰此，校園內任何一位老師均可視為教師領導者，彼此交相影響，互為領導；衡酌學校現況，教師領導主要發生在教師會會長、學年主任（代表）、各領域召集人等，同時包含兼職教師的行政領導及屬於教室內的班級領導；除了課程發展外，舉凡校務運作、班級經營、親師互動、社區公共關係、自身權益保障等，都屬教師領導影響之範疇。

一位優秀的教師領導者必須具備六個條件，包括：與己身有關的自我覺知、能領導變革並促進學校正向發展、具備語文表達能力且能有效溝通、能尊重多元並理解他人、可以持續改進並追求理想、能自我組織並掌握行動節奏等（張德銳，2010；Katzemeyer & Moller, 2009）。綜合以上這些條件，將有助其教師領導之發展，並產生更大的影響力。

發展教師領導可達到下列八種效益（轉引自張德銳，2010）：

1. 提升專業效能感：當教師視自己為領導者時，他會相信自己有潛能運用自己的行動，影響學生的學習。
2. 留住卓越教師：若有機會藉由和同事的合作和互動，卓越的教師會較滿意教學環境，因而繼續留在專業的工作崗位。
3. 強化生涯發展：教師領導提供另一個有別於傳統上必須承擔行政工作才算晉升之生涯發展機會。
4. 改善自我表現：為了幫助同儕專業成長，教師領導者勢必要先強化自己的教學技巧，可以發揮「從教中學」的功能。
5. 影響其他教師：教師領導提供領導者絕佳的機會輔導新進教師、幫助教師同儕發展能力、及協助提升教室實務等助人的專業工作。
6. 增強教師績效責任：經由更多的教師參與決定，會讓教師更願意負起績效責任。

7. 克服對革新的抵抗：經由教師領導者參與和領導變革，較能有效影響教師同仁，亦能檢視和接受新的教學實務。
8. 維持變革的持續力：經由教師領導實務，一群居關鍵多數的領導者將會成為學校變革的中流砥柱，而不致於會發生校長離任後人亡政息的困境。

### (三) 教師領導的發展模式

研究者參考 Katzemeyer & Moller (2009) 及張德銳 (2010) 等人的研究，歸納「教師領導發展模式」，見圖 1 教師領導發展模式圖，說明如下：

1. 教師領導的發展係建立在對「背景環境理解」的基礎上，並以「教師領導者」為中心之雙圈、循環、與動態的歷程；其中，背景環境理解包括人際關係、組織結構、及學校文化等三方面。

2. 內三環：強調教師領導者自我觀點的評估、瞭解、與學習；主要包含「個人的評估」（我是誰？）、「學校可能變革」（我在哪裡？）、「影響策略」（我如何領導？）等三部分。教師領導者必須學習瞭解自己並尊重校內同仁在專業教學技巧、教育哲學、不同世代之間的需求、工作觀點、與他人互動風格、成人發展階段、個人家庭與校外生活狀況等方面的異同，同時學習有關傾聽、團體工作、協商等技巧。
3. 外五環：著重教師領導者與背景環境的互動及因應，簡言之，即為「行動計畫」（我能做什麼？）；包含觀察、省思、評估、選擇、行動等五階段。行動之後，開起另一個觀察、省思、評估、選擇、行動...的動態循環歷程。

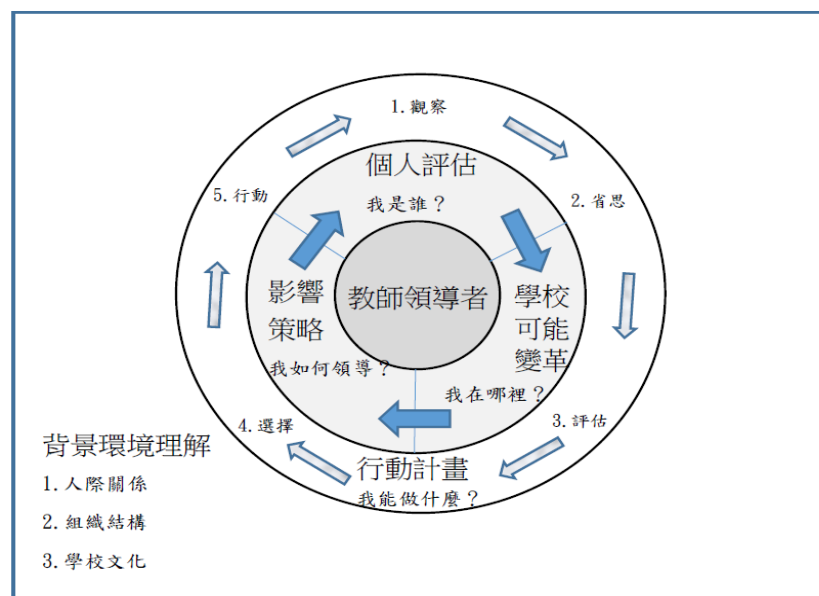


圖 1 教師領導發展模式圖

資料來源：修改自 1. 張德銳 (2010)。喚醒沈睡的巨人—論教師領導在我國中小學的發展。臺北市立教育大學學報，41(2)，81-110。2. Katzemeyer, M. & G. Moller (2009)。Awakening the sleeping giant: Helping teachers develop as leaders (3rd ed.). Newbury Park, CA: Corwin Press.



#### （四）教師領導發展的瓶頸及限制

教師不僅要致力於班級教學及學生輔導，也期待能積極參與校務、協助同儕專業發展、引導家長參與成長進而協助社區發展，更希望能促進教育進步及發揮更大的影響力；通常在推動教師領導時會遭遇許多與內、外在因素有關的瓶頸（蔡進雄，2011），說明如下：

1. 內在因素：就教師個人而言，主要包括意願及時間兩部分。由於教師的主要職責是班級教學及學生輔導，故許多教師對於教室外的教師領導意願並不強烈；其次，因教師之授課時數比行政人員（含校長）還多，並沒有太多的時間致力於教師領導。
2. 外在因素：客觀的外在因素主要包括制度及環境兩類。從制度面來說，雖然教師法第十六條規定「教師對教學及行政事項有提供興革意見」之權利，但對於教師在教學及學生輔導之外的任務並沒有給予太多精神或物質的獎勵措施，意即未建立良好的教師領導制度。至於環境面向的瓶頸則有校長領導、組織結構、學校文化等；換言之，倘校長領導還停留於集權式領導、組織結構還是以科層體制為主、學校未有分享及對話的校園文化，則教師不易走出教室或學校之外，發揮更大的影響力量。

因應校園民主化之趨勢，各種任務委員會、教學研究會的運作已是常態，其中，有關教師領導的發展，更隨著參與決定方式的調整而日益普遍。然而，「教師領導的實施往往受限於學校組織的科層體制、個人主義且保守封閉的學校文化、校長權威獨斷

的領導方式、教師同仁的抗拒、教師時間有限且教學負擔沉重、激勵與誘因不足導致教師不願意擔任領導者、人力及物力支援不足、及教師領導者培訓發展不足等因素的影響」（張德銳，2010，頁 87），導致成效有限。其中，更包含來自團體成員情感因素之羈絆，及對背景環境脈絡不同的理解、評判、和選擇等。

不同於傳統的校長領導或行政領導，教師領導之發展儼然是學校領導的新議題。前者，主要著重於建構和少數領導者個別相關之領導效能；後者，則強調「人人皆可領導」、「彼此互為領導者」的概念，從教師領導者之個人評估、學校可能變革探討、影響策略選擇、到行動計畫擬訂等，型塑一個動態的循環歷程。整個過程係基於對人際關係、組織結構、及學校文化等之背景環境理解，免不了會涉及人我互動，此時，領導者本身有關週遭政治環境之適應、政治行為之因應、及政治活動之順應等，格外顯得重要；這些，不僅是政治敏覺力的具體展現，更關乎教師領導之良窳。謹就政治敏覺力的理論探究說明如下：

### 三、政治敏覺力的理論探究

政治包含以價值信念及目的決定過程為基礎，有關權力、機會、財富、及其他社會資產等如何分配之選擇或衝突（Kirst & Wirt, 2009；Winton & Pollock, 2013）；學校教育涉及各種與教師教學及學生學習有關之資源分配，選擇與衝突在所難免，因此，學校可視為政治組織（蔡仁政，2017）。

隨著校園民主化及教育變革所帶來的文化轉型，不僅促進多元意見的表達，更改變校務運作的模式；也因為許多教育利害關係人的介入和參與，除了讓教育服務品質與績效都有顯著提升外，更增添學校行政工作的複雜性及困難度（蔡仁政，2017）。政治敏覺力屬於政治過程的一部份，是有效領導的必要條件（蔡仁政，2017；Lynch, 2015）。

教師領導強調教師不論是在正式職位或非正式職位，都能對教育利害關係人產生積極正面之影響；因此，教師領導者個人具備良好的政治敏覺力，將有助於教師領導之發展。有關政治敏覺力的內涵及組成、基本架構、類別、及其對教師領導的啟示等，分別說明如下：

#### （一）政治敏覺力的內涵及組成

政治敏覺力著重在人際互動時，對相關行為的感知、理解、與判斷。有時候，會依附在政治技巧或政治行為裡面，並未特別獨立出來；然而，隨著教育環境日益複雜，領導者是否具備政治敏覺力已成為一個重要的課題（蔡仁政，2017）。

簡言之，政治敏覺力乃「有關組織結構等相關知識之應用能力，為政治活動中的關鍵因素；包含對政治環境的理解，並將其應用到實際策略之運用；強調在特定的情境下，能做正確判斷並且當機立斷」（蔡仁政，2017）。除了知識學習與經驗累積外，既快且準的「臨場反應」是政治敏覺

力具體的實踐；至於政治敏覺力的基本組成元素則有三種（蔡仁政，2017），說明如下：

1. 理解：指對政治環境的理解；包括對個人所處環境背景的理解、對人際關係的理解、對周遭資源網絡的理解、及對自我的認知和情緒的理解等。
2. 應用：指將所獲得的知識、習得之技能、乃至於感知的情緒等反應在策略的選擇及實際的行動。
3. 監控：指策略性的監控自己的行動；包括對背景、人際關係、資源網絡、及自我情緒的監控等。

換言之，政治敏覺力包含理解、應用、監控等三元素，是一個包含知、行、思的動態循環過程，並強調回饋的機制，詳如圖 2 政治敏覺力組成元素動態循環圖所示。

#### （二）政治敏覺力的基本架構

蔡仁政（2017）與 Jakobi（2015）從微觀政治觀點，建構政治敏覺力的三個基本架構，分別為理解微觀政治環境、選擇策略性的行動、及對策略行動的反思等；此三者，彼此交互影響，不僅是政治敏覺力的基礎，更是政治敏覺力發揮作用的地方，詳如圖 3 政治敏覺力概念圖所示。

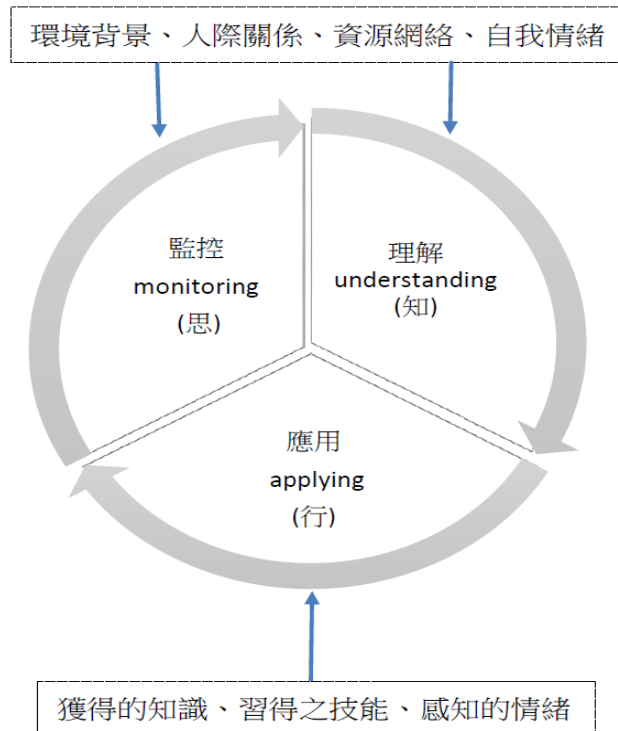


圖 2 政治敏覺力組成元素動態循環圖

資料來源：蔡仁政（2017，頁 73）。國中校長政治敏覺力之研究（未出版之博士論文）。國立暨南國際大學教育政策與行政學系，南投縣。

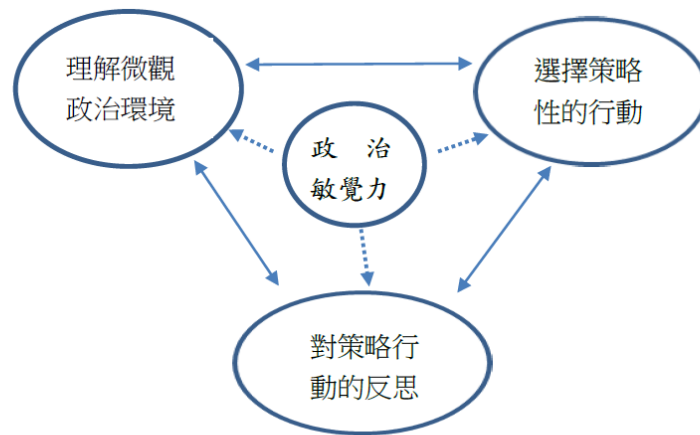


圖 3 政治敏覺力概念圖

資料來源：蔡仁政（2017，頁 74）。國中校長政治敏覺力之研究（未出版之博士論文）。國立暨南國際大學教育政策與行政學系，南投縣。

### （三）政治敏覺力的類別

政治敏覺力的重要性及其運作的關鍵點均取決於人我關係，也就是領導者與「學校利害關係人」的互動。所謂的學校利害關係人（蔡仁政，2017）係指：「所有與學校維持直接或間接互動，且涉及團體或個人利益的人，主要包括學校教師、學生、家長、教育行政人員、民意代表、社區民眾、媒體記者等」。

蔡仁政（2017）在國中校長政治敏覺力之研究中，更依據校長與學校利害關係人彼此互動的過程及內容，把政治敏覺力分成理解力、行動力、反思力等三種分項（子）能力，說明如下：

1. 理解力：係以政治環境適應為主，著重在校務推動的過程中，校長個人對校園政治環境及人際互動情形之掌握。此處之政治環境係指學校內外由全體利害關係人所建構之場域，包含學校（組織）與政策本身之背景脈絡及學生的學習等。
2. 行動力：主要以政治行為因應為主，係反映校長在校務推動時，針對學校利害關係人的政治行為所採取之權力運作與衝突管理的技能及其影響力發揮之效率等。此處之政治行為指學校利害關係人與學校、校長個人，乃至於利害關係人彼此之間的互動情形。
3. 反思力：係以政治活動順應為主，強調校長個人在校務推動時，針對學校利害關係人的政治活動所衍生之檢討及策進作為，包括與自我覺知和自我批判有關之自我監控

及改善途徑等。此處之政治活動包含學校利害關係人政治行為運作的整體過程與結果。

### （四）政治敏覺力對教師領導的啟示

承上，有關校園政治環境掌握、校園人際關係掌握、權力運作技能、衝突管理技能、影響力發揮之效率、自我監控、及自我改善途徑等，不僅是政治敏覺力所關注的重點，更是校長領導無可迴避的問題。有鑑於此，對教師領導者而言，欲發揮其積極正面的影響力，促進學校之良性發展，政治敏覺力是必要的關鍵因素；正如同維生素在生物體成長過程中所扮演的角色一樣。

前述教師領導發展模式中，有關教師領導者自我觀點的評估、瞭解、與學習（內三環），乃至於教師領導者與背景環境的互動及因應（外五環）等之動態循環的歷程，理解力、行動力、與反思力都扮演舉足輕重的角色，歸納政治敏覺力對教師領導的啟示有三：

1. 充分理解有助於教師領導者的判斷與選擇，不僅有益於行動方案的擬定，更能具體提升執行效能。
2. 權力運作與衝突管理是教師領導者無可迴避的議題；有效的權力運作及良好的衝突管理，有助於教師領導者影響力之發揮，是行動力的具體展現。
3. 反思力的強化則能促進教師領導者對背景環境脈絡之理解並做出適當的決定。

#### 四、結語

隨著校園權力結構改變，教師領導發展的需求日益迫切。「水能載舟，亦能覆舟」；如何善用並發揮教師領導者的影響力，以增進學校之良性發展，不僅是教育行政工作者必須審慎面對的課題，更是每一位教師無法迴避的責任。

政治敏覺力有助於領導者洞悉人我互動的本質及需求，以利於校園內外的權力運作掌握和衝突管理，並增益影響力之發揮及達成所欲之目標。培養具備政治敏覺力的教師領導者，將有助於教師領導的整體發展，強化學校積極改進與正面提升的能量。

#### 參考文獻

- 張德銳（2010）。喚醒沈睡的巨人——論教師領導在我國中小學的發展。臺北市立教育大學學報，41(2)，81-110。
- 蔡進雄（2011）。教師領導的理論、實踐與省思。中等教育，62(2)，8-19。
- 蔡仁政（2017）。國中校長政治敏覺力之研究（未出版之博士論文）。國立暨南國際大學教育政策與行政學系，南投縣。
- 賴志峰（2009）。教師領導的理論及實踐之探析。教育研究與發展期刊，5(3)，113-143。
- Beatriz, P., Deborah, N., & Hunter, M. (2008). *Improving School Leadership, Volume 1 Policy and Practice: Policy and Practice* (Vol. 1). OECD publishing.
- Hoy, W. K., & Miskel, C. G. (2001). *Educational administration: Theory, research, and practice* (6th ed.). New York, NY : McGraw-Hill.
- Jakobi, H. J. (2015). *The Micropolitical Acumen of Secondary School Principals in Ontario* (Doctoral dissertation, University of Toronto (Canada)).
- Katzenmeyer, M. & G. Moller (2009). *Awakening the sleeping giant: Helping teachers develop as leaders* (3rd ed.). Newbury Park, CA: Corwin Press.
- Kirst, M. W., & Wirt, F. M. (2009). *The political dynamics of American education*. Richmond, CA: McCutchan.
- Lynch (2015). Public Safety Insights Newsletter: *Political Acumen isn't just for Leaders*. Retrieved from <http://publicsafetyinsights.net/public-safety-insights-newsletter-political-acumen-isnt-just-for-leaders/>
- Southworth, G.( 2015). *Educational leadership*. Retrieved from <http://www.cie.org.uk/images/271192-educational-leadership.pdf>

- Tan, M., Hee, T. F., & Piaw, C. Y. (2015). A qualitative analysis of the leadership style of a vice-chancellor in a private university in Malaysia. *SAGE Open*, 5(1).
- Winton, S., & Pollock, K. (2013). Preparing politically savvy principals in Ontario, Canada. *Journal of Educational Administration*, 51(1), 40-54.
- Yukl, G. A. (2002). *Leadership in organizations*, Prentice-Hall, Upper Saddle River, NJ.



## 以綜合領域精神為核心，實踐社會重建的理念

林錫恩

新北市新店區龜山國民小學校長  
國立東華大學教育與潛能開發學系博士生

范熾文

國立東華大學教育行政與管理學系教授  
國立東華大學花師教育學院院長

### 一、前言：喚醒意識、賦權增能

喚醒意識、掌握脈絡、賦權增能、溝通實踐」，教育引領社會發展、社會促進教育革新！柯奧茲（Counts, 1932）以教育導引社會改革的教育論述發表《學校敢勇於建立新的社會秩序嗎？（*Dare the School Build a New Social Order*）》，他認為教育應強調其社會性，固然要考量兒童的學習需求，但更應有明確的發展方向。教育並無普遍的本質，而是依於文化脈絡的社會制度。Counts 主張重建「民主倫理」的根基，以適應工業時代的來臨。相對於農業時代以個人主義為基調，工業時代則是以集體主義為特徵，集體主義在強調追求總體的福利同時，鼓勵團體的合作。在以教育引領社會改革的期許中，Counts 賦予教師相當大的職責與期待（鍾鴻銘，2012；白亦方、鍾鴻銘、歐用生譯，2014）。

Counts 居處進步主義教育運動流行的時代，是 Dewey 的早期支持者。但後來他認為進步主義太過於專注兒童中心的教育（方德隆譯，2004），教育以適應兒童為主、合作而非競爭的學習、以學生為中心，教師為引導者、強調學生自主探索成長仍有其疏漏或不足；因此 Counts 主張教育應轉型為批判性的社會重建主義（*Social Reconstructionism*），要以適應社會為主，肩負改進與重建社會的責任、學習應以文化和社會為導向、

教師具有其專業權威與研發的使命。

Counts 為將其社會改造的理想付諸實現，實踐社會改革領航員的主張，積極投入政治活動，祈盼實踐社會改造理想；積極將社會重建引入教育發展，試圖提醒教育具有的社會職能，並為教育學奠定社會學的發展基礎（鍾鴻銘，2012）。Counts 主張教育應是社會變革的槓桿，強調教師須引導社會發展，而非只跟隨其應變。晚近以來，批判取向學者主張應使教師能賦權增能（*empowerment*），雖然在其著作中雖未出現如是的眼字，但他主張教師不應規避權力的擁有，更應主動的尋求權力改造社會。

### 二、親師合力、家校共好，實踐教育革新

教育革新（*educational reform*）代表價值觀或意識型態的持續轉變，是流動、不斷調整適應、持續建構的動態歷程，是因應主客觀環境的需求，主動或被動倡議與執行革新教育觀念與內容，以提振整體教育成效的作為（吳清山，1999）。基於掌握時代脈動，開創教育新契機的理念，教育革新旨在滿足個人及社會的教育需求，協助個人有尊嚴成長，社會有秩序的進步。

臺灣教育革新歷經「理念衝擊」、「體制改革」與「課程革新」三個核心價值改變的歷程。總體而言，教育的核心焦點在於學生主體，任何教育實驗創新的作為，若無法增進學生的學習效益，提升其學習成就，整個教育創新或實驗改革將不具效益。十二年國民基本教育強調「自發（spontaneity）」、「互動（interaction）」、「共好（common good）」的核心理念，課程是學習內容的依據，教學是學習過程的安排，學習內容以及學習過程應以學習者為中心，透過教師的專業素養，精心的課程設計與適當的教學方法，以發展學生潛能，協助其充分自我實現。

美國 Cliton 在總統就職演說中，呼籲積極重建「共同體精神（the spirit of community）」；其夫人 Hillary 在《同村協力》（It takes a village）明確指出：「撫養一個孩子需要整個村落的協助互助；而建立一個理想的村落，更要靠所有孩子將來的成就（It takes a village to raise a child.）」（Sergiovanni, 1994）。教育應穩健厚植根基，培養學生對自我觀念（self-concept）的發展和自我價值（self-worth）的肯定；協助發展專業社群的力量，有效整合社會資源，提昇課程與教學績效，讓學生得以卓越適性發展。

Counts 認為學校不止是提供知識的場所，更要提供信念，幫助學生塑造社會願景，培養實現願景的勇氣與責任感（鍾鴻銘，2012）；主張真正進步的教育要從社會階級的影響力中解放出來，充分而勇敢的去面對社會議

題；積極培養具有高度敏感性和敏銳批判力的公民（李涵鈺、陳麗華，2005；曾銘翊、陳麗華，2017）。因此，教育革新過程中應否強加任何事物並非關鍵因素，而是應該關注強加「哪一種事物」（鍾鴻銘，2012），並賦予其實踐的使命與價值意義。

教育發展須顧及延續性與永續性，在決策或行動中，除持久性、共通性、合理性、時效性外，亦需涵蓋未來性、全球性與延續發展性。面對社會急遽邁向多元、開放、競爭，學校課程與教材更顯現出與社會脫節的嚴重現象。面對國際日益激烈的競爭，教育的本質、核心價值和教育願景是教育政策制定者最應關心的問題，也是政策執行能否達成預定目標的核心。

### 三、以綜合活動學習領域重建校本課程的核心

教育改革最大價值在於學校的舞臺得以擴展，每個學校得以「作自己的主人」，與整個社區一起決定並舞出特色（黃譯瑩，2001），每個學生得以多元展能，讓優勢智能明朗化，進而彰顯獨一無二的生命光輝。Counts 認為教育的力量並非純然為善，而是「善惡相混」，導之向善即為善，導之向惡即是惡；課程科目的更迭並非重點，而其實踐精神、教學方法與目的取向的變革才是關鍵（鍾鴻銘，2012）。因此，教師應積極營造文化的瞭解與社會哲學的建立，賦予教育實質內容、具方向的生活與文明的新觀念。



教育革新的核心價值是「有教無類」、「因勢利導」與「人盡其才」。學校本位課程是依據學校的辦學哲學和理念，利用學校及社區的情境與資源，透過討論、慎思、實驗與反省的過程，進行規劃、設計、實施與評鑑，不是移植或複製他校經驗的他校本位課程。學校本位課程的發展歷程，需先建立辦學哲學和教育理念，形成學校的願景；再依願景，發展出明確的課程目標，將願景落實在課程中，而非移植或複製他校經驗的他校本位課程（林瑞昌、林錫恩、田耐青，2004）。

「綜合活動學習領域」是課程革新中較具突破性改變的學習領域。課程目標強調實踐、體驗、發展、統整，教學歷程；和語文、數學、社會、自然與生活科技、藝術與人文、健康與體育等領域的主要差異，在於其他領域本身有比較明確的學習內容。其他領域課程內涵著重「認識」取向，強調人類到目前為止在世界中的發現，進而對知識進行分類理解（黃譯瑩，2001）；綜合活動領域則著重「實踐、體驗與省思」取向，強調省思知識彼此的關聯、意義與其價值。

Counts 的社會重建教育論述重視的不僅是制度面的改革，其對改革心志、意念與態度的喚醒，更勝於典章制度的更新（鍾鴻銘，2012）。教師不應只是強調教學技巧的培養，更應強化社會願景的激勵與塑造，專注國際觀培育與弱勢在地的關懷。誠如：「怎樣的學習計畫，並不重要；重點的是你是怎樣的人」。教育改革目標能否達成，端視學校能否結合社區資源以發展課程特色，課程內容及教學活動，能否貼近學生的真實生活而定。

學校本位課程發展的理念，強調學校是課程發展的中心，教師是課程發展的主體，擴大學校和教師的專業自主空間，以賦予更多的課程發展責任。在這樣的歷程中，綜合活動領域應成為學校本位課程的核心，其理由有三：「課程統整是綜合活動領域的主要任務」、「多元尊重是綜合活動領域的課程目標」、「建立意義是綜合活動領域的特殊使命」。綜合活動領域的目的是在彌補傳統教育「認識自我」、「建構內化的意義」的兩個缺口。學校本位課程強調透過討論、慎思、實驗與反省的過程，實踐學校願景；與綜合活動領域透過反思、體驗、實踐的歷程，讓學習內容對個人產生意義相一致（林瑞昌、林錫恩、田耐青，2004）。

#### 四、校長實踐社會重建的角色交融與省思

制度、經費和人事，乃是支撐教育運作的三大支柱。校長領導應致力 People（人）、Program（事）、Plant（物）等「3Ps」的交互作用與整合發展。Counts 主張教育應多培育「公共人」（public men），強化深度關懷國家的未來發展，且將公共利益置於個人利益之上的人才培育（鍾鴻銘，2012）。學校教育不能且無法自外於賴以生存與生活的社區之外。「社區有教室」方案將學校教師轉化為「社區的學習者」，引導學生跨入寬廣的「社區情境」，而其最終目的，在於培養具備現代知識與生活能力的公民，造就充滿人文關懷與社群意識的公民社會，達成「社區營造」的理想實踐（余安邦，2004；林錫恩，2006）。

教育是以生命影響生命的歷程。教師最接近教育現場，最瞭解複雜的教育問題，也最有能力親身解決教育問題。長久以來，學校教育最為人詬病的，就是學習的內容和過程抽離實際的生活情境。Counts 認為專業的教育課程過於重視教學方法與技術的掌握，因而窄化學生的心智興趣；一般大學教育流於追求高度分化的知識，因此所培育的學生或師資都不具正確的教學任務觀（鍾鴻銘，2012）。就「政策執行」觀點而言，「人員」是影響整個政策執行的重要關鍵因素（林錫恩，2006）。就「課程發展」觀點而言，其真正核心不在課程，也不在教學，而在於「人」，在於在教學現場第一線的「教師」；頗值得吾人深思。

由於科技進步與專業分工取向，學校教育過度重視科技與知識的傳授，忽略教育和生活的結合，將學校孤立於社會生活外。學校系統中種種的輸入因素，包含學生素質、教師專業、課程教學等等，無不受到社會制度的影響，學校系統培養出的人才，也深深影響社會規範。學校與社區相互依存，學校培育人才成為社會與社區菁英，社區許多有價值的資源，也增益學校的教育內涵。其提高資源互惠共享的效能是未來的重要趨勢（林錫恩，2006）。

近年來，「社區意識」的覺醒，「生命共同體」理念的倡議與實踐，促使居處社區中的學校也因此成為凝聚、建立社區意識的焦點；在「教育機會均等」、「社區總體營造」、「學校社區化」的政策引導，學校、家庭與社區

的互動則日趨頻繁。推動「新校園運動」則強調校園建築應重新考量「社區互動」與「地域特色」的特性，建構具有永續發展精神的校園環境與開展適性學習的人文空間。

當前學校組織正面臨知識經濟社會的衝擊、學校課程的改革、資訊科技的發展、校園權力生態等諸多變革，已不能用過去經營模式來適應未來社會變化。處在多元複雜的環境中，校長要有深厚的哲學素養與堅強的實踐力，才能提升整體組織效能。學校位居社區當中，其合作互動關係日益殷切；因此學校與社區要發展創新型態的融合交流；創造教師認同的新意義，尊重專業展現，激發對學校教育的正向功能，才能讓教師更積極投入（Fullan, 2007）；建構學校發展成為知識創客、文化形塑與創業發展中心（范熾文、張文權，2016）。

任何教育政策與目的的構思作為，若非紮根於自身的歷史與文化脈絡，終將失去其延續性。教育發展彰顯人的主體價值，開發其學習潛能，增益生活適應的可能，培養幸福適配人生。換言之，透過親師合力、資源系統、知能創價，期許每個人都成為「有智慧的人」，將知識優化成為共好價值的行為表現；並且能「有作品的人」，學會操作知識裡的技術，完成學習作品，傳承創新自己的知識（鄭崇趁，2017）。

學校應積極建構以「綜合活動學習領域」為主軸的學校本位課程發展，融入社區學習素材，建立對社區

的認同感；強化親師生體認以綜合活動領域為核心推動學校本位課程的價值與意義。綜合活動學習領域的體現是由課程內容與活動方式交互運作而成，應彰顯「活」的多元性與開放性、「動」的參與性與實踐性、與「課程」結構的系統性與動態性（黃譯瑩，2001）；具有統整課程與活動課程的意涵，最能掌握以「學生為主體」與「統整教學」革新精神的課程，在此次課程改革中佔有重要的地位，著重省思以建構個人的內化意義，其與「社區有教室」方案強調動態課程與批判實踐的思維頗為契合，值得供校際間進行互動分享。

新世紀人類最可喜的突破，並非科技精進所造成的效益，而是歸因於世人體認到「生而為人」的意義。社會重建不應該只在營造舒適的社區環境，更應在社區環境的營造過程中，得到啟發、受到重視、獲得參與、贏得讚賞，因而發展出其公民意識與社區認同，從而願意將個人的生存意義與生命開展，進而與社區的生存整合發展。生活本身即是持續不斷的學習過程，個人自發而有意識的學習，在快速變遷的社會中，致力「平時多整備、當下要學會、隨時能運用」，進而讓的生活適應好能力成習慣，彰顯個人風格，達到發展潛能和自我實現的境界。

## 五、結語：持續精進、智慧實踐

《少年小樹之歌》書中有段動人的話：「當您發現美好事物時，所需要做的第一件事，就是把它分享任何你

遇見的人；這樣，美好的事物才能在這個世界自由地散播開來」！好喜歡以欣賞的心情享受人生：情感動人之處，不在兩人深情的凝視，而在彼此往相同的目標前進！感動為教育理念堅持的奉獻，讓學校課程與社區文化產生互動交融，讓社會重建的實踐理念與生活態度深耕生根！

在教育現場中，教師轉化日常教學實務，改變教學理念與日常教學規律，是促進真革成功的關鍵因素；不管在教育專業或生活實踐中，生命是種喜悅，但需要分享，才能感受到知性感性交融的生命意義。社會重建主義關注社會問題、強調行動實踐、重視共築世界社群等內涵。教育依於文化脈絡中，教師應勇於承擔其任務使命，省思自身的文化特性，發展出共享的願景，以行動智慧、付諸實踐。

我們深切期盼植基於「學校為建構課程發展的基地、社區是發展課程的資源、教師是轉化課程的關鍵」的理念，如何從傳遞公民資質的典範，逐漸轉化為思辨實踐的公民素養，重建人與人、人與自然互動、共好、共生關係的問題解決，導引到社會生活能力的培育；落實啟發積極面對環境和社會變遷，主動參與和行動「以計畫推動改革、以組織凝聚力量、以資源支持運作、以專業作為依歸」，協助發展專業社群的力量，有效整合社會資源，提昇教師教學績效，讓學生得以適性發展，培育優質新公民。

## 參考文獻

- 方德隆（譯）（2004）。課程基礎理論（原著：A. C. Ornstein & F. P. Hunkins）。臺北市：高等教育。
- 白亦方、鍾鴻銘、歐用生（譯）（2014）。學校敢於建立新的社會秩序嗎？（原著：G. S. Counts）。臺北市：聯經出版。
- 余安邦（主編）（2004）。社區有教室學術研討會論文集（I、II）學校課程與社區文化的遭逢與對話暨往日風華饗宴。臺北縣：臺北縣政府。
- 吳清山（1999）。教育革新與發展。臺北市：師大書苑。
- 李涵鈺、陳麗華（2005）。社會重建主義及其對課程研究的影響初探。課程與教學季刊，8（4），35-56。
- 林瑞昌、林錫恩、田耐青（2004）。綜合活動領域在學校本位課程中的定位與運作。教師專業成長與實踐智慧（頁121-130）。臺北市：國立臺北師範學院。
- 林錫恩（2006）。臺北縣國民小學推動社區有教室方案之研究。國立花蓮教育大學（碩士論文未出版），花蓮縣。
- 范熾文、張文權（2016）。當代學校經營與管理：個人、團體與組織連結。臺北市：高等教育。
- 曾銘翊、陳麗華（2017）。多元文化取向「認識新住民」之課程大綱建構。教育研究與發展期刊，13（2），1-34。
- 黃譯瑩（2001）。見「綜合活動」、又是「綜合活動」：從研究召集人的體驗、省思與實踐談綜合活動的存在意義、目的與內涵。教育研究，92，90-95。
- 鄭崇趁（2017）。知識教育學。臺北市：心理出版社。
- 鍾鴻銘（2012）。教育與社會改革：George S. Counts社會重建論的實踐意涵。臺灣教育社會學研究，12（1），75-118。
- Counts, G. S. (1932). *Dare the school build a new social order?* New York: John Day.
- Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change*. New York, NY: Teachers College Press.
- Sergiovanni, T.J (1994). *Building community in schools*. San Francisco: Jossey-Boss.

# 全面品質管理對幼兒園班級經營的啟示

郭家華

國立臺南大學教育學系課程與教學研究所博士班研究生

## 一、前言

班級經營是一種技術，更是一種藝術。隨著社會的快速進步，教育自由多元發展，班級事務日益複雜，而為了迎接新世界的來臨，世界各國先進國家均不斷地推動教育改革，以提升教育品質與教育效能。為了提升教育品質與教育效能，逐漸有一些符合現代教育的理論出現，例如學校本位管理、學習型組織、全面品質管理等。其中「全面品質管理」是第二次世界大戰後，由戴明（W.E Deming）、朱蘭（J.Juran）及柯洛斯比（P.Cosby）等人所發展出來的管理哲學與理念，為當前受重視的教育管理方式之一，因此本文欲說明全面品質管理意涵及其對幼兒園班級經營之啟示。

## 二、全面品質管理的意涵

### （一）事先預防

其為一種防患未然的管理哲學。Deming（1986）指出管理領導及生產的主要問題在於不了解生產過程中變異的本質。強調「每一次的第一次就做對」的理念，重視生產過程中的控制，而非事後的檢驗，希望每一次的新產品都能贏得顧客的心。因此，全面品質管理是一種慎思過程與結果的管理方式。

### （二）全面參與

戴久永（1994）強調所有組織成員的參與，且不僅於組織內的員工，還包括供應商及顧客在內。陳啟榮（2012）指出基於權力分享與集思廣益的利基，藉由大家共同參與，賦權給組織每個成員來治理組織，已漸漸成為當前之管理發展趨勢。因此，全面品質管理不是單打獨鬥式的參與，而是所有人共同合作，追求更高的品質。

### （三）滿足顧客需求

Deming（1986）強調滿足顧客現在與未來的需求，一切產品或服務品質的優劣是根據顧客滿意程度高低而定。若顧客滿意的程度不斷提高，那麼產品與服務的品質則需要被提升。意即全面品質管理以顧客的滿意程度為依歸，唯有達到顧客的滿意產品與服務才有品質可言。

### （四）永續改進

Deming（1986）強調不斷改進生產及服務系統，進而改良品質與生產力，如此才能不斷地降低成本。而永續改進的理念是基於「思患預防」，不等問題出現才想辦法解決，而把「苟日新，日日新」的觀念帶入日常運作之中（吳清山、林天佑，1994）。因此，全面品質管理是強調不斷創新的管理方式。

### （五）承諾品質

其強調愛好品質的榮譽心與責任感，意即對品質應有所承諾，將品質視為降低成本的條件，因此必須承諾優良的品質（吳清山、黃旭鈞，1995）。

### （六）重視成員的發展訓練

Deming（1986）指出其管理哲學相當重視組織成員的在職訓練，否則即使擁有再好的機器設備也無法將其功用發揮，如此反而是一種成本浪費。因此，組織成員的訓練、發展及被授權，使他們能持續不斷地改進自己及他們所傳送的服務。

綜上所述，全面品質管理是一種以人為焦點的管理系統，透過適當的管理策略，藉由所有組織成員的參與和合作、持續不斷改進、發展組織成員能力等過程，提升產品或服務品質，進而達到並超越顧客的滿意程度。

## 三、全面品質管理對幼兒園班級經營的啟示

了解全面品質管理要點後，更重要的是將全面品質管理之理念運用於幼兒教育之中。以下提出五點具體作法，以作為幼兒園班級經營之參考。

### （一）全體成員參與建立班級經營的目標

全面品質管理主張建立長遠的目標，故將其運用於幼兒園班級經營時，應先建立班級長遠的目標（吳清山、黃旭鈞，1995）。

幼教師可於班親會中與家長共同討論，建立共同的班級遠景；學期初亦可與幼兒討論班級公約，共同形塑班級之理想樣貌。透過班級中所有相關成員的參與，建立班級遠景，使班級所有人員均可不斷地朝目標邁進，追求更優質的幼兒學習品質。

### （二）了解並滿足幼兒的學習需求

全面品質管理主張滿足顧客的需求與期望。而運用於教育系統時，必須先了解誰是教育系統中的顧客角色。在教育系統中的顧客包括內部顧客與外部顧客。其中內部顧客為學校中的教職員，行政人員則為教職員的供給者；外部顧客又分為：1.最基層的顧客，即學生，教師則為供給者；2.第二層的外部顧客，即家長、政府機構；3.第三層的外部顧客，即政府與社會，因為社會最後要容納所有的學生。因此，在整個教育體系中，顧客並非僅指學生，廣義來說還包含教職員、家長、雇主、整個社會。且在教育系統中，每個人可能同時扮演供給者及顧客的雙重角色（吳清山、黃旭鈞，1995）。

在幼兒園班級中，幼兒為此環境的顧客，幼教師則為供給者。幼教師應先了解幼兒的需求為何？需建構怎樣的課程活動及環境設計，才能達成幼兒學習的需求？並觀察幼兒於其中的學習反應，是否滿意且有所成長？如此不斷的思考反省，以持續的提升班級經營品質。此觀點與自然主義學者盧梭所主張「以幼兒為學習中心」之觀點相似。

### (三) 持續不斷改進課程活動與班級經營技巧

全面品質管理強調不斷改進生產及服務系統，以改良品質與生產力、不斷地降低成本。Aina 與 Kayode（2012）指出，全面品質管理確實能協助與引導學生、老師改進教學技巧與學習成效，以及促進班級持續性的學習。

在幼兒園班級中，教師若能持續調整、改進課程活動及班級經營技巧，透過完整的活動培養孩子的知識、技能與態度，使其成為懂得如何學習、解決問題的人，如此對他現在與未來的學習均是一種成本的降低。例如，他將不需要成人時常陪在他身旁，告訴他該怎麼解決問題，如此便可降低人力資本。而幼教師可透過教師日誌、幼兒行為觀察與評量、行動研究或學習社群等方式，以達到持續不斷改進。

### (四) 結合全體參與者之資源

全面品質管理強調所有組織成員的參與，使每個人發揮各自潛能，以追求更高的品質。

在幼兒園班級中，班級經營並不能自限於封閉之中，教師應主動搭建所有參與者與班級之間的合作關係。例如：與家長之間的親師溝通，並適當運用家長專長，使家長成為課程活動、班級經營的助力；與幼兒園行政達成良好的合作模式，使行政能了解班級需求，達到行政支援教學之功

用；與園所教師合作或共同備課，透過合作教學或資源分享，使班級經營及活動更加多元且活潑。幼兒園課程活動需富有創意及整體性，過程不能僅靠幼教師單打獨鬥，需拓展班級之人力、物力的資源網絡，以促成高品質之幼兒學習。

### (五) 加強幼教師專業成長

全面品質管理重視組織成員的在職訓練。許麗娟（2016）指出，幼兒園教師被鼓勵參加各種進修，以不斷有創新想法，設計不同的教案與活動，吸引學童的學習興趣，也唯有不斷提升教師能力，才能持續增強園所的競爭力。

幼教師可透過參與相關研習或在職進修，提升自己的專業知能；亦可成立幼兒園教師之讀書會（即成立學習型組織），共同備課、相互學習；亦可參與網路學習社群，透過網路平臺，吸收其他教師的教學創見，提升自己的班級經營及教學技巧。

## 四、結語

現代社會對幼兒教育的要求不再限於「量」的多寡，而是在於「質」的優劣，透過全面品質管理的精神，視各園所、各班級之情況，全體成員共同訂定一個符合其發展的遠景，並攜手合作為達成遠景而不斷改進、努力，使園所與班級中的課程活動、環境布置、軟硬體設備等，均能發揮最佳效果，以達到高品質的幼兒教育。唯運用全面品質管理時，課程領導者

應注意其源自企業管理，故應慎思教育經營與管理的道德觀，並了解全面品質管理非提升教育品質與績效之特效藥，將其運用於教育中，乃是為了提升教育品質而提供的一種思考方向。

### 參考文獻

■ 吳清山、林天佑（1994）。全面品質管理及其在教育上的應用。臺北市立師範學院初等教育學刊，3，1-28。

■ 吳清山、黃旭鈞（1995）。提昇教育品質的一股新動力－談全面品質管理及其在教育上的應用。教育資料與研究，2，74-83。

■ 許麗娟（2016）。中部地區幼兒園教師全面品質管理與教學績效之研究。樹德科技大學學報，18（2），101-119。

■ 陳啟榮（2012）。賦權管理及其在行政機關之應用。人事月刊，321，1-10。

■ 戴久永（1994）。全面品質經營。臺北：中華民國品質管制學會。

■ Aina, S., & Kayode, O. (2012). Application of total quality management in the classroom. *British Journal of Arts and Social Sciences*, 11(1), 22-32.

■ Deming(1986). *Out of the crisis*. Mwlbourne Sydeny: Cambride University Press.





# 運用正向行為支持策略協助國小普通班導師處理學生行為問題之實例分享

顏寶軒

中原大學特殊教育學系碩士班研究生

## 一、前言

近年來，學校老師在處理學生行為問題時，正向行為支持策略是教育現場中所經常運用的。正向行為支持的理念，相當注重預防的概念，不是等待行為問題出現才去處理，而是為了預防行為問題的產生。要做到預防的工作，就必須進行「前事控制策略」，並重視「適當的行為訓練」，各方面兼顧較能有效處理行為問題，筆者就讀研究所期間，有機會能協助國小普通班導師輔導學生行為問題，以下為實際案例的分享。

## 二、個案背景

小周為就讀國小四年級的男生，生理發展正常，身體健康，活動力佳，但有時會因個人情緒因素而產生頭痛。小周的父親為臺灣人，母親為越南人，有一位妹妹，屬新住民家庭，也為低收入戶，有接受政府補助，目前母親離開家庭與父親分居當中，小周的父親平日為種植桃子、百香果的果農，假日在家中經營小吃店生意(麵、臭豆腐)，平時，父親有打麻將與喝酒的習慣，父親管教方式時而嚴厲，時而放任，管教態度差異性大，親子互動關係偏向疏離，小周不易服從父親的管教方式，親子間有時候會起衝突。

小周在學校上課時，對自己較感興趣的課程會表現出投入與積極，相當喜歡上體育活動，球類活動或是賽跑等都是他擅長的運動，對求勝有高度的動機，同時，他也是學校四年級中跑最快的學生，運動會時的表現相當突出。若是不感興趣的課程較容易分心或是做自己的事，像是上音樂課時，因為不明白上課內容，便會出現不耐煩或是干擾上課的行為，當遇到較有威嚴的男老師，不管是什麼樣的上課內容，就會比較守秩序和注意。

小周在校學業成績表現尚可，回家作業有時會沒完成，當班導師指正他關於作業未交的問題時，常會表現出強辯或是否認的行為表現，有時常因老師繼續追問而大發脾氣。在班上和同儕的互動情形尚可，也能參與大部分班級的活動，但當班導師或同學當眾人面前指正他的缺點時容易和同學起衝突，會以大聲咆嘯或是用不雅的言詞罵人，和同學一起玩時，若發現有可以「整人」的機會時，常會趁機捉弄同學而感到有趣好玩。當小周和同儕一起活動犯錯被老師發現，面對班導師的糾正或責備時，常會表現出將過錯推給同學，或是大聲為自己辯解，對於教導小周遵守常規與秩序常讓班導師花費相當多心思。

### 三、個案行為問題的分析

小周的班導師已和他相處超過一年時間，筆者藉由班導師的分享與實際和小周互動，並透過「行為問題調查表」、「行為動機評量表」以及「行為問題功能觀察紀錄表」（鈕文英，2003），了解小周的主要行為問題和班導師最困擾的行為問題，敘述如下：

#### （一）主要行為問題

1. 口語的攻擊行為-罵人。
2. 身體的攻擊行為-打人。
3. 破壞物品-摔東西。
4. 消極抵制或不聽話-違抗。
5. 上課問題-跑出教室。
6. 不適當的社會行為-說謊、偷竊、威脅、恐嚇與離家出走。
7. 特殊情緒困擾-暴怒。
8. 其他-睡眠品質不佳。

#### （二）班導師最困擾的行為問題-暴怒罵人

1. 發生次數-一天至少 1 次。
2. 持續時間長短-約 30 秒。
3. 嚴重性-造成同學的恐懼、影響他人學習、影響教室課堂進行與秩序。

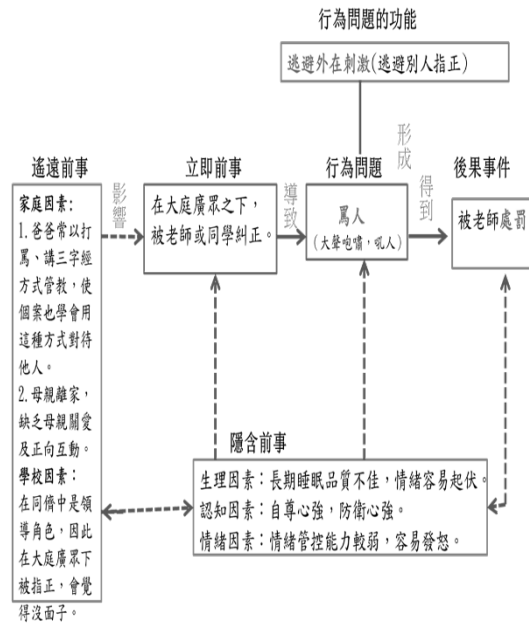


圖 1 行為問題的功能評量

### 四、正向行為支持策略的運用

#### （一）生態與環境的策略

##### 1. 社會態度的改變

鼓勵父母對小周持正向的教養態度。例如：小周在學校和同學發生爭吵與衝突時，班導師告知家長時，家長能夠先「暫緩直接的責罵」，在了解整件事件的來龍去脈後，才採取適當的管教方式，建議盡量以口頭勸導而避免責難與體罰。

##### 2. 提供選擇

建議班導師能夠針對小周個別考量而調整其「家庭作業」內容。例如：在老師所指派給全班同學的家庭作業份量，可按小周的能力來調整作業份量與類型，或是和小周討論作業內容，讓他選擇動機較高的作業類型，幫助小周能夠準時繳交作業與增進學習的動機（若考量對全班同學的公平

性，可請小周協助一些班級事務，當老師的小公差，做為給予其作業彈性調整方式的需要條件）。

### 3. 建立親密的關係

#### (1) 親情的鼓舞

鼓勵父母與班導師在適當的時刻給予身體的接觸。例如：鼓勵父母能給小周一個溫暖的擁抱，老師能給他一個友誼的握手。鼓勵父母與老師能常對小周微笑與給予肯定讚美的話語。例如：和小周碰面時能微笑，並想到他的長處或優點給予他口頭讚美。

#### (2) 傾聽的技巧

認真傾聽小周的心聲，採取「不批評」、「不指責」與「不抱怨」的原則。例如：小周在學校放學前，班導師能夠花 10 鐘左右聆聽他今天在學校一天生活的想法後感受，並適時給予支持鼓勵；小周在學校放學後，家長也能花 10 鐘左右聆聽他今天在學校一天生活概況與心情，表達出接納與重視孩子的態度，然後才去忙其他事情。

#### (二) 立即前事的策略

##### 1. 大環境整體的改變

從訪談班導師與幾次入班觀察的結果瞭解到導致小周的「罵人」的原因。最常使得小周會在大家面前被老師或同學糾正的事情為：功課沒寫或沒交，欺負同學或對同學惡作劇，或是放假在家附近或在社區活動被同學

發現所做的「壞事」。若被同學發現，同學常會立刻報告班導師，在此情形下小周便會出現問題行為罵人（大聲咆哮，吼人），以逃避被人指正的刺激。

建議班導師和同學可以調整對小周的表達方式—將口頭指正改為書寫建議。若發現小周的「問題」，可以改用「寫」的方式向老師表達。描寫小周的問題時，要就事論事，不可誇大其詞，並寫下對小周的建議。老師個別找小周談話，確認同學所寫內容是否為小周所做的，並和小周討論關於同學的建議，根據情況做適當合理的教導。

### 2. 特殊環境的改變

#### (1) 調整情境的因素

小周回家不易能夠安靜與穩定寫作業，建議小周到附近的「張同學家」（張同學的家庭常關心小周）寫作業，以確保作業能如期繳交。提醒與教導小周和同學人際互動的原則和注意事項，提醒與交代同學在和小周從事遊戲活動時，盡可能在校園開闊之處和老師能注意到的範圍，避免在校園較偏遠地方與角落，以防小周出現欺負同學或對同學惡作劇的動機與行為。放假時在家時，請父母親關心留意小周的交友情形（小周偏好和年紀較大的青少年在一起），了解小周所要外出的地方，能夠掌握小周外出的動態。

## (2) 調整課程／工作有關因素

由於小周在課業學習的動機較低，持續時間也較短，建議老師可以調整對小周的作業內容與份量，以增進他準時完成作業的可能。例如：小周對長時間持續的書寫與練習性質的作業動機較低，可調整與安排他的作業內容，在同樣的學習目標下，給予適合他的程度與難易相間的作業。使用一些較富趣味的小故事或是視覺化的素材，或是可操作與動態性的活動，來增加他的學習動機。

## (3) 反應的中斷

當小周要「罵人」前或即將「罵人」時，他的臉上會出現「猙獰」的表情，建議班導師和同學要能夠辨識出來，採取適合的方式，轉移小周想要罵人的注意力。例如：當小周發生各類狀況，出現「猙獰」的表情時，若老師在場，便請他先去裝一杯開水來喝，或是允許他到操場走幾圈在回教室。若老師不在場，請同學不與他直接衝突，迅速離開他（可告訴他：「我先離開一下。」），並將所發生的事情「寫」下來，找適合的時機和老師反應。

## (三) 行為教導

1. 放鬆訓練：小周在怒氣爆發前，會提醒自己先深呼吸三次，將情緒和緩下來。
2. 憤怒控制：小周在怒氣爆發前，會以「停看聽」的口訣提醒自己進行情緒管控。

3. 果敢行為訓練：當同學以不友善的態度糾正時，能告訴同學：「你說話的態度讓我，感到不舒服」
4. 社交技能訓練：當與人發生衝突時，能口語和緩地表達：「請聽我解釋。」
5. 認知行為訓練：改造小周「所有人都罵我、都針對我」的想法，出於關心的指導。
6. 休閒技能：能進行其所喜好的休閒活動(打球)，能排解負面情緒。

## (四) 後果安排

## 1. 增強方式

- (1) 食物：飲料一瓶、好吃的巧克力。
- (2) 喜好活動：放學可至辦公室使用 30 分鐘電腦遊戲。

## 2. 若出現下列行正向行為則給予增強

- (1) 放鬆訓練：個案在怒氣爆發前，會提醒自己先深呼吸三次，將情緒和緩下來。
- (2) 憤怒控制：個案在怒氣爆發前，會以「停看聽」的口訣提醒自己進行情緒管控。
- (3) 果敢行為訓練：當同學以不友善的態度糾正時，能告訴同學：「你說話的態度讓我感到不舒服」

- (4) 社交技能訓練：當與人發生衝突時，能口語和緩地表達：「請聽我解釋。」。

### 3. 區別性的增強其他行為（DRO）

若一段時間內未出現行為問題（每半天算一次）即給與增強。慢慢的依行為的進步，增強的次數要逐漸減少，延長給予增強的時間，從半天延長至 1 天再延長至 3 天。漸漸的把持續性的增強改為間歇性的增強，逐漸的退除外來的增強，改由因減少罵人行為而帶來的自然後果（與同儕相處良好），來增強好的行為。

### 4. 口頭申誡

如小周出現罵人的行為，以口頭申誡的方式提醒他，而不以處罰方式。

## (五) 類化/維持

### 1. 類化

將成功經驗轉移到家中，能夠教導家長使用的策略與增強策略，在家也使用同一套管教方式。學校、家中安排共同刺激(例如在學校使用生氣椅策略，在家中也使用相同的刺激物。

### 2. 維持

持續提醒小周能依照行為契約，進行自我監督、自我管理其行為。

## 五、結論與省思

### (一) 結論

筆者和小周的班導師嘗試透過運用正向行為支持策略與上述的輔導計畫來輔導小周，經過一個學期的時間，發現小周在罵人的行為問題已有所改善，但改善的成效如何，仍需班導師持續的觀察和記錄，同時，也需繼續建立小周適當的表達行為來替代原本的罵人行為問題。

### (二) 省思

筆者於就讀研究所期間的空檔時間來協助班導師和小周同學，未來如何持續關心小周本人和其家庭是值得思考與行動的。目前僅就小周的「暴怒罵人」行為問題去做介入，但小周仍有許多行為問題需要幫助，未來仍需擬訂相關輔導計畫來協助小周。輔導過程中，班導師與家長的合作是相當重要的。藉由「行為問題的分析」與「正向行為支持策略的運用」，能幫助老師在面對學生的行為問題時，採取整體性的對策，以做有效的處理，期許從事教育工作的朋友們都能夠繼續帶著愛心、專業與耐心來幫助學生順利化解「行為問題的危機」！

## 參考文獻

- 施顯焜（1995）。**嚴重行為問題的處理**。臺北市：五南。
- 鈕文英（2003）。**身心障礙者行為問題處理：正向行為支持取向**。臺北市：心理。

## 運用平衡計分卡提升教育組織績效之規劃思維

戰寶華

國立屏東大學教育行政研究所副教授

莊子瑩

國立屏東大學教育行政研究所研究生

### 一、前言

面對環境變遷與挑戰，能有效協助教育組織提升績效之平衡計分卡，逐漸受到重視（郭工賓，2012）。一般而言，績效（performance）包含效率（efficiency）與效能（effectiveness），前者意謂資源使用之有效程度，不僅須考量產出數量，亦須檢核投入獲得產出之合宜比例；而後者則代表目標之達成程度或服務之滿意情形（賴永裕、黃劭彥、涂世祺，2015）。雖然影響組織績效之原因眾多，諸如，組織結構與規模、人員素質與能力、策略規劃與執行、以及管理模式與文化等環節（Johnson, Redmon, & Mawhinney, 2001），但是李訓明、曹國賢與簡睿志（2009）研究則發現，運作模式對組織績效會產生直接與間接之關鍵影響。因此提出有效規劃組織運作以提升績效之基礎思維，實為不容小覷之重要課題。

在有效策略規劃之情況下，增強動機與提供反饋可提升績效，以達成預期結果，而平衡計分卡（balanced scorecard）是最受歡迎、最不被批評以及已廣泛實施之績效衡量與提升的工具（Paranjape, Rossiter, & Pantano, 2006）。因為平衡計分卡可將組織策略明確傳達給員工，並轉化目標為具體活動與績效指標，以激勵成員積極性與增強成員責任感，且能隨環境變化

而隨時更新因應策略與監控項目（Soderberg, Kalagnanam, Sheehan, & Vaidyanathan, 2011），同時藉由融合財務、顧客、內部流程、學習與成長等四大構面之核心價值，驅動未來績效成果之具體呈現，以確實連結績效驅動因素與組織發展策略（Kaplan & Norton, 1992, 1996, 2001），對面臨環境快速變遷與成員多元組合之當代教育組織，深具推動實施之價值。Asic 與 Skelo（2017）研究亦證明，平衡計分卡模型在私營或公共部門，皆是能夠實現更好效率與效能之優秀管理工具。因此特別是在績效責任或問責制（accountability）尚未普遍深植人心之時，如何藉由組織之專業知能深化、內部流程簡化、服務思維轉化、績效目標強化等面向，提升教育組織之實質績效，實為不容忽視之關鍵議題。有鑑於此，本文參酌國內外文獻，並從平衡計分卡觀點，提出提升教育組織績效之規劃思維，以供教育組織主管與行政人員精進行政作為及提高組織績效之參酌。

### 二、文獻探討

#### （一）平衡計分卡

Niven（2003）指出，平衡計分卡被哈佛商業評論（Harvard Business Review）評定為二十世紀最具影響力的 75 個觀念之一。Soderberg 等人

（2011）認為，Kaplan 和 Norton 於 1996 年完整提出財務加上學習與成長、內部流程以及顧客等四大構面之平衡計分卡，其具有措施源於構面策略、措施之間存在平衡、以及措施具有因果關係等三項關鍵之結構特徵，且策略連動之績效考核體系是落實平衡計分卡之基礎。易言之，平衡計分卡將財務、顧客、內部流程、以及學習與成長等構面連結組織績效提升策略，建構而成一套完整之績效提升措施與檢核系統，以有效融合財務及非財務績效指標，驅動教育組織之經營績效（戰寶華、陳惠珍，2009）。Foster、Ferguson-Boucher 與 Broady-Preston（2010）亦認為，平衡計分卡結合模型設計，使組織能更輕易察覺行動與結果之間的因果關係，從而促進組織策略與關鍵業務驅動力產生直接連結，其結果宛如組織性能測量之儀表板，可藉由效能、效率、彈性及創新、充足性等訊息彙整，知曉策略措施之適切性與可行性。

然而 Franco-Santos 等人（2007）則發現，研究人員與管理者在建構平衡計分卡關鍵要素缺乏共識，致使從概念到工具落實之轉化，產生極大挑戰性，不僅阻礙組織績效測量與提升，亦限制平衡計分卡之推廣與認同。當然，除非組織管理高層強烈關注與承諾，同時聚焦於各層級策略規劃與績效衡量體系連結，以及各構面措施執行與因果關係影響審視，否則平衡計分卡之潛在效益與戰略價值不可能實現（Soderberg et al., 2011）。Kaplan（2012）則指出，平衡計分卡成為策略管理與執行系統之基礎，乃建

構於理論與實踐創新獲致廣泛認同之環境，亦即高階管理人員能將策略地圖目標與平衡計分卡相關措施，置於高度賦權之基層人員的創新執行情境，讓人力資源與組織策略之間產生協同效應，以提高整體組織績效。Asgari、Haeri 與 Jafari（2017）即研究發現，增加員工專業知識與快速服務是提高組織績效之最適當措施，因此協助管理人員識別員工賦權與改進內部流程之適當措施，可提高顧客滿意度以及改善財務業績。

## （二）組織績效

組織績效即是組織資源運用能力與預期目標達成程度之綜合概念，而教育組織之績效表現涵蓋教與學之行政相關作為。陳佩英、卯靜儒（2010）認為，組織績效必須與獎懲機制緊密連結。胡夢鯨、嚴嘉明與施宇澤（2016）則認為教育組織績效評估，包括組織氣氛、機構目標、活動實施、財務管理等專業化內容。Moon（2017）亦發現，包括分配正義、程序正義、資訊正義與人際互動正義之組織氣氛對組織績效具有顯著正相關。Nikpour（2017）則發現，組織文化對組織承諾與組織績效之間具有交互作用，亦即組織文化不僅對組織績效產生直接之積極影響，且間接地影響員工組織承諾之組織績效。de Melo Santos、Bronzo、de Oliveira 與 de Resende（2014）更發現，注重組織流程與知識培訓之文化極為重要，且組織文化及人力資源管理與組織績效呈現顯著相關。

然而影響組織績效之因素紛雜，而非營利組織領導者對社會變遷問題之敏感度及應變能力，攸關使命達成程度，且領導激勵效果亦影響組織績效改善（李訓明等人，2009）。致使組織績效有其易變（mutable）、綜合（comprehensive）、紛歧（divergent）、互換（transitive）與複雜（complex）等特性（Goodman & Pennings, 1980），故宜從目標成效、行為成效與結果成效之角度切入評估，並可綜合運用策略性思維來創造績效與延展績效（戰寶華、陳惠珍，2009）。Shahin、Shabani Naftchali 與 Khazaei Pool（2014）則指出，持續評估組織績效是組織獲得持續進步之關鍵，而平衡計分卡提供策略與績效一致性標準之全面檢核框架，修正傳統之缺乏策略思維、注重短期觀點、欠缺靈活因應與資訊質量不足之缺點，進而協助管理者能從更廣泛層面來改進決策品質。

### 三、規劃思維

Kaplan（2012）指出，建構平衡計分卡有如建築師構築工事，建築師必須知道支撐基礎為何與如何設計繼續施工之架構流程，是以雖然平衡計分卡之最終目標是財務構面，但須思考從最基礎之學習與成長構面開始建構，在達到學習與成長預期標準之後，通過內部流程進行檢視，制定強化開發人力資源及組織資本之基礎改進工程，始能有效推動為客戶提供價值之關鍵服務，進而達成有形及無形報酬提升之最終目標。Grasseova（2010）亦指出，平衡計分卡之基本概念思維即是，在學習與成長構面中

之績效呈現直接影響到內部流程構面之績效，因而投資於學習與成長之所有效益皆攸關內部流程之績效提升，進而導致顧客滿意度與財務業績提高。爰此，茲針對由下而上運用平衡計分卡四構面以提升教育組織績效之規劃思維，簡述如下：

#### （一）學習與成長構面（L）-學習知能專業深化

##### 1. 建構雙圈循環學習系統與激勵規範

Kaplan 與 Norton（2001）指出，落實平衡計分卡必須擁有兩個運用元素，亦即雙圈循環學習以及連結補償。其中，雙圈循環學習即是對策略進行修正之外，也依實際情形而重新檢視組織既定目標與依據之價值信念，因為從組織學習觀點而言，單圈循環學習著眼解決現有問題與內部適應過程，而雙圈循環學習不僅涉及組織對外環境之適應，亦兼顧重新修正組織目標、規範與組織策略之關係（Argyris & Schon, 1996）。因此組織使用績效測量系統來增強學習，並將員工薪酬與績效測量結果聯結，可大幅提升平衡計分卡應用成效（Soderberg et al., 2011）。

##### 2. 聚焦無形資產開發蓄積與創新成長

無形資產於現今服務產業之經濟鏈中愈趨重要，領導者需關注衡量無形因素和其相互作用之實質影響，始能作出正確決定（Ascic & Skelo, 2017）。因而組織需扎根於無形人力資源之蓄積與成長、無形組織資本之開



發與創新，諸如成員專業知能精進、組織學習文化形塑、傑出領導力提升、人力資源系統及資料庫維持等，以利運用學習與成長策略強化未來成功之無形驅動力（Grasseova, 2010），避免於策略推動初期即因人員視野與資源管理之障礙，而無法順利開展。

## (二) 內部流程構面(I)-內部流程作業簡化

### 1. 善用模型分析簡化流程與修正偏誤

Ascic 與 Skelo (2017) 指出，於快速變化之環境中，平衡計分卡可以運用模型分析組織訊息，並協助機構有效修正管理流程，以面對內外部挑戰與滿足利益相關者之需求。Ragavan 與 Punniyamoorthy (2003) 亦研究發現，運用偏好理論計算每項因素之相對權重，並於使用成對比較之過程，平衡考量所有財務或非財務之基本目標和主觀因素，以克服監督成本及時間之實際收益的影響，以利提供尋求持續改進流程之方向，從而提高組織績效。

### 2. 轉化公共部門創價流程與行政思維

De Brujin (2007) 指出，平衡計分卡已成為公共部門中，組織績效評估與提升策略之有力工具，但仍有多元化產品價值、連動化產製流程、交織型產品服務、動態性環境影響、混沌化因果關係、模糊型績效品質、廣泛性顧客定義等問題須釐清。Punniyamoorthy 與 Murali (2008) 亦指出，平衡計分卡並非僅具有策略構思之功能，而是具備創價流程與績效提升之綜合管理體系，更可結合組織經

營之行政管理思維，從日常工作流程評估業務執行效率、監控組織運營效能，並提供進階調整作為。

## (三) 顧客構面(C)-顧客服務思維轉化

### 1. 連結師生需求滿足利基與相關服務

教育組織屬公共部門組織之一環，其服務思維是以師生任務達成為策略導向。Niven (2003) 指出，公部門任務之重點在於依據組織使命，滿足內外部顧客需求，因此平衡計分卡須植基於學習與成長構面以及內部流程構面之驅動因素，並與顧客構面之服務目標緊密相聯，形成一系列以正向循環為基礎之因果關係，期能確實改善顧客需求與服務成果。Asgari 等人 (2017) 亦指出，為因應環境變化與滿足顧客需求，組織應針對員工賦權、流程改進規劃適當措施，以提高成員理解組織利基與密切配合之途徑，進而創造運營績效。

### 2. 界定內外利益相關群體與顧客分際

組織內外利益相關群體涵蓋員工、社區、供應商、消費者及政府，宛如創造經濟、環境與社會等價值之多層次動態的策略範疇，皆攸關組織經營績效，但仍應明確界定如何連結於平衡計分卡之策略框架，以創造各環節之策略差異化 (Kaplan, 2012)。Speckbacher、Bischof 與 Pfeiffer (2003) 即指出，顧客業務推展應與組織一貫之目標體系、策略性發展考量、非財務業績表現、創價流程制度等要項相互連結與綜合思考，始能有效改善組織長期績效。

## (四) 財務構面 (F)-財務績效目標強化

## 1. 結合目標管理策略模式與規劃設計

目標管理 (MBO) 於管理哲學層面，與平衡計分卡之根源是密切融合，同時具備明確目標、決策參與、績效評量等面向 (Kureshi, 2014)。Carmen (2014) 亦認為，透過制定目標與必要行動、提供協助與落實決策、檢視績效與比較衡量等三大步驟，並運用無礙溝通與創新知識，乃實踐目標之必要程序。戰寶華與陳惠珍 (2009) 即指出，策略目標、構面執行、績效評估乃運用平衡計分卡評估績效之三大系統要素，亦即藉由策略目標系統化構思、四大構面接續性執行、以追求行政效率、經營效能、執行效果、資源效益之績效目標之驅動式達成。

## 2. 尋求各式資源限制平衡與風險因應

Kureshi (2014) 指出，雖然平衡計分卡之效用已通過各式研究與實務的驗證，但對公共服務部門而言，在設計與實施兩個層面仍需極度小心，因為各組織之內外資源不同、問題癥結迥異，故仍存在管理系統之兼容性、快速變更之挑戰性、績效制度之接受度、收益指標之聯繫度等不同情境之挑戰。因而領導者需要運用智慧，界定組織有形與無形資源限制、變革與落實時間長短、衝擊與威脅風險大小，始能在短期與長期目標、財務與非財務量度、落後指標與領先指標、外界與內部、主觀和客觀量度之間，尋求平衡與妥適因應之道 (Kaplan & Norton, 1996)。

綜上所述，本文植基於由下而上之平衡計分卡觀點，並提出 L-學習知能專業深化、I-內部流程作業簡化、C-顧客服務思維轉化、F-財務績效目標強化等四大規劃思維。易言之，提升教育組織績效之 LICF 規劃思維，不僅彰顯鍵連重要因素 (LICF: link important causal factor) 之關鍵重要性，同時展現改善綜合實踐 (LICF: lead improved comprehensive fulfillment) 之衍生效益性。詳如圖 1 所示。

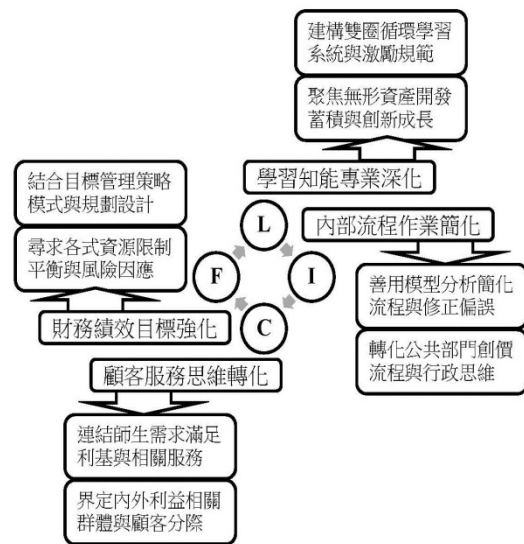


圖 1 運用平衡計分卡提升績效之規劃思維關係圖

## 四、結語

教育組織之成員專業知能、作業流程品質、創新產品服務與顧客關係維護，其價值創造皆源於組織有形資源轉化而成之無形資產，並植基於系統化之管理工具與思維。易言之，教育組織可藉由建構雙圈循環學習系統及聚焦蓄積無形資產，以激勵成員創新成長，達到學習知能專業深化；善

用模型分析流程及轉化公部門創價流程，以修正作業偏誤盲點，落實內部流程作業簡化；連結滿足顧客需求利基及界定內外利益群體，以知曉服務實質價值，因應顧客服務思維轉化；結合目標管理策略及評估各式資源限制，以規避未來發展風險，追求財務績效目標強化等四大環節之逐步完成，從而由鍵結之重要因素衍生躍昇之綜合實踐，達成績效提升之預期目標。然而教育組織面臨快速變遷之環境，平衡計分卡策略與組織內外環境屬性之間的因果連動軌跡，攸關組織推動平衡計分卡之成效，因此結合系統動力學之動態驅動模式，應是未來研究與實踐之重要方向。

#### 參考文獻

- 李訓明、曹國賢、簡睿志（2009）。非營利組織績效之探討。《非營利組織管理學刊》，6，31-46。
- 胡夢鯨、嚴嘉明、施宇澤（2016）。成人教育組織經營績效之調查研究：CVIPP 模型與指標的應用。《當代教育研究季刊》，24（2），39-74。
- 郭工賓（2012）。運用平衡計分卡提升教育組織績效之規劃思維。《教育資料與研究》，105，185-213。
- 陳佩英、卯靜儒（2010）。落實教育品質和平等的績效責任制：美國《NCLB法》的挑戰與回應。《當代教育》，18（3），1-47。
- 戰寶華、陳惠珍（2009）。以平衡計分卡觀點探討鄉托與公幼之整併績效。《教育行政論壇》，1（2），81-111。
- 賴永裕、黃劭彥、涂世祺（2015）。私立大專院校查核會計師、政府獎補助款與辦學績效之研究。《當代會計》，16（1），65-89。
- Argyris, C., & Schon, D. (1996). *Organizational learning II: Theory, method, and practice*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Ascic, A., & Skelo, Z. (2017). Utilization of balanced scorecard as a management tool in statistical institutes. *Sarajevo Business and Economics Review*, 35, 181-201.
- Asgari, S. D., Haeri, A., & Jafari, M. (2017). Integration of balanced scorecard and three-stage data envelopment analysis approaches. *Iranian Journal of Management Studies*, 10(2), 527-550.
- Carmen, A. (2014). Management by objectives. *Ovidius University Annals-Economic Sciences Series*, 14(1), 433-436.
- De Brujin, J.A. (2007). *Managing performance in the public sector*. New York: Routledge.

- de Melo Santos, N., Bronzo, M., de Oliveira, M. P. V., & de Resende, P. T. V. (2014). Organizational culture, organizational structure and human resource management as bases for business process orientation and their impacts on organizational performance. *Brazilian Business Review*, 11(3), 100-122.
- Foster, A., Ferguson-Boucher, K., & Broady-Preston, J. (2010). Unifying information behaviour and process: a balanced palette and the balanced scorecard. *Performance Measurement and Metrics*, 11(3), 280-288.
- Franco-Santos, M., Kennerley, M., Micheli, P., Martinez, V., Mason, S., Marr, B., Gray, D., & Neely, A. (2007). Towards a definition of a business performance measurement system. *International Journal of Operations & Production Management*, 27(8), 784-801.
- Goodman, P.S., & Pennings, J.M. (1980). Critical Issues in Assessing Organizational Effectiveness. In E. E. Lawler, D. Nadler, & C. Cammann, *Organizational assessment: Perspectives on the measurement of organizational behavior and the quality of work life* (pp. 185-215). New York: John Wiley & Sons.
- Grasseova, M. (2010). Utilization of balanced scorecard in public administration. *Land Forces Academy Review*, 15(1), 49-57.
- Johnson, C. M., Redmon, W. K., & Mawhinney, T. C. (2001). *Handbook of organizational performance: Behavior analysis and management*. New York: Haworth Press.
- Kaplan, R. S. (2012). The balanced scorecard: comments on balanced scorecard commentaries. *Journal of Accounting & Organizational Change*, 8(4), 539-545.
- Kaplan, R. S., & Norton, D. P. (1992). *The balanced scorecard-measures that drive performance*. Harvard Business Review, 70(1), 71-79.
- Kaplan, R. S., & Norton, D. P. (1996). *The balanced scorecard: Translating strategy in to action*. Boston, MA: Harvard Business School Press.
- Kaplan, R. S., & Norton, D. P. (2001). *The strategy-focused organization: How balanced scorecard companies thrive in the new business environment*. Boston, MA: Harvard Business School Press.

- Kureshi, N. (2014). To balanced scorecard or not to balanced scorecard, That is the question. *Journal of Strategy and Performance Management*, 2(1), 31-38.
- Moon, K. K. (2017). Fairness at the organizational level: Examining the effect of organizational justice climate on collective turnover rates and organizational performance. *Public Personnel Management*, 46(2), 118-143.
- Nikpour, A. (2017). The impact of organizational culture on organizational performance: The mediating role of employee's organizational commitment. *International Journal of Organizational Leadership*, 6(1), 65-72.
- Niven, P. (2003). *Balanced scorecard step-by-step for government and nonprofit agencies*. New York: John Wiley & Sons.
- Paranjape, B., Rossiter, M., & Pantano, V. (2006). Performance measurement systems: successes, failures and future-a review. *Measuring Business Excellence*, 10(3), 4-14.
- Punniyamoorthy, M., & Murali, R. (2008). Balanced score for the balanced scorecard: a benchmarking tool. *Benchmarking: An International Journal*, 15(4), 420-443.
- Ragavan, P.V., & Punniyamoorthy, M. (2003). Strategic decision model for the justification of technology selection. *International Journal of Advanced Manufacturing Technology*, 21(1), 72-78.
- Shahin, A., Shabani Naftchali, J., & Khazaei Pool, J. (2014). Developing a model for the influence of perceived organizational climate on organizational citizenship behaviour and organizational performance based on balanced score card. *International Journal of Productivity and Performance Management*, 63(3), 290-307.
- Soderberg, M., Kalagnanam, S., Sheehan, N. T., & Vaidyanathan, G. (2011). When is a balanced scorecard a balanced scorecard?. *International Journal of Productivity and Performance Management*, 60(7), 688-708.
- Speckbacher, G., Bischof, J., & Pfeiffer, T. (2003). A descriptive analysis on the implementation of balanced scorecards in German-speaking countries. *Management accounting research*, 14(4), 361-388.



## 身心障礙學生適性輔導安置之我見

黃源河

明道大學課程與教學研究所副教授

陳瑋婷

彰化縣立田尾國中特教教師

### 一、前言

為提高身心障礙學生升學高中職並接受 12 年完整教育的機會。我國自 90 學年度至 102 學年度期間曾實施十二年就學安置作為身心障礙學生除了一般升學管道之外的第二個升學管道。十二年就學安置的身障生升學名額源自於各高中職核定招生名額外加 2%，多數縣市依據身心障礙學生的基測分數進行現場唱名分發。

隨著十二年國民教育的推動浪潮，再加上《身心障礙學生升學輔導辦法》（教育部，2013），以及《身心障礙學生適性安置高級中等學校實施要點》（教育部，2016）等相關法規的修訂與頒布。身心障礙學生適性輔導安置在十二年就學安置退場後，自 103 學年度起接續實施。身心障礙適性輔導安置實施至今已滿三年，筆者嘗試透過實務經驗，提出以下省思與建議。

### 二、身心障礙學生適性輔導安置之簡介

我國的身心障礙學生適性輔導安置簡章共有三種：特殊教育學校安置是指經直轄市、縣/市政府特殊教育學生鑑定及就學輔導會(以下簡稱鑑輔會)所核發之視覺障礙、聽覺障礙、肢體障礙、腦性麻痺、智能障礙、自閉症或含前述障礙之多重障礙鑑定證

明，智能障礙需具中度以上，自閉症需具重度者。特殊教育學校共分為視障類、聽障類、肢障及腦性麻痺類或智障類等類型。

參加高級中等學校集中式特教班的身障生包含經鑑輔會所核發之智能障礙、含前述障礙之多重障礙或自閉症伴隨智能障礙鑑定證明，且具輕、中度智能障礙者。選擇此簡章之伴隨智能障礙身障生皆須參加能力評估，由分區安置委員會得依據學生能力評估結果，訂定切截點安置標準，達標準者方可透過現場唱名分發方式安置高級中等學校集中式特教班；但若未達標準則由分區安置委員會決議安置特殊教育學校。未參加能力評估者，不得參加唱名分發。分區安置作業採現場唱名分發方式，時間及地點由分區主辦學校逕行通知學生監護人或法定代理人。

資格不符合前述兩種簡章的身障生則報名安置高級中等學校。由分區安置委員會依學生志願順序、生涯轉銜計畫（包括生活適應狀況、障礙類別及程度、多元優勢能力表現）、就近入學及學校特教資源等綜合研判或晤談結果予以安置。

### 三、對身心障礙學生適性輔導安置之省思

#### （一）分區安置的不便性

由於適性輔導安置採分區安置，各地區的分區安置委員會可獨立實施安置作業。這代表報考集中式特教班的智能障礙學生，不論居住地在何處，皆有必要舟車勞頓前往所報考指定地點參與應考與現場唱名分發，否則無法取得入學機會。如此設計對跨區報名的智障生而言尤其不方便。

而高級中等學校簡章方面，各區安置委員會所要求檢附的性向與興趣測驗也有所不同。各區指定的性向測驗可能是新編多元性向測驗、多因素性向測驗、適性化生涯性向測驗、中學多元性向測驗或多向度性向測驗組合等。興趣測驗則囊括情境式生涯興趣測驗、國中生涯興趣測驗等。這對國三轉學生而言，也有許多不便之處。譬如筆者曾接收國三上學期末的跨縣市轉學生，儘管原學校已移轉該學生的身心障礙學生證明以及性向與興趣測驗結果，但因轉入縣市要求不同，該名學生必須在適性輔導安置正式報名前，緊急完成重新鑑定，並施做指定的性向與興趣測驗等。很幸運這名學生在千鈞一髮之際完成報名手續，倘若其轉學時機與報名時程無法搭配，那該如何維護這位學生的升學權益？

#### （二）高級中等學校集中式特教班安置採取一試定高下

為符合適性精神，更強調轉銜工作的重要性，目前適性輔導安置三種簡章的安置流程中，特殊教育學校安置係採取書面審查方式，由分區安置委員會依學生志願順序、轉銜輔導會議紀錄、學校資源等綜合研判，進行書面審查適性安置作業。高級中等學校安置則由分區安置委員會依學生志願順序、生涯規劃意見表、生涯轉銜建議表、學生相關轉銜資料、其他佐證資料及學校資源等綜合研判之書面審查結果、或晤談結果進行適性安置。

以上兩種簡章均強調不以標準化測驗作為升學依據，高級中等學校簡章甚且不參考國中教育會考成績。唯獨高級中等學校集中式特教班以能力評估成績做為安置唯一標準，由分區安置委員會得依據學生能力評估結果訂定切截點安置標準，達標準者安置高級中等學校集中式特教班；若未達標準則安置特殊教育學校。

若仔細檢視各地區的能力評估試題，雖然試題設計均有學習能力以及職業能力共兩部份，不同區的試題內容卻可能天差地遠。以 104 學年度為例，臺北市的學習能力評估分為國文、數學以及英文等部分；職業能力評估則分為廚藝精湛、烘焙王、組裝達人、文件處理高手等主題。臺灣省及金馬地區的學習能力評估則分為實用語文、實用數學以及社會適應三部份，職業能力評估則是食物整理、清潔與垃圾分類、造園施工，以及釘木

板與繞線等主題。除此之外，各地區所採用的能力評估試題範圍似乎均未與《國民教育階段特殊教育課程發展共同原則及課程綱要總綱》（教育部，2008）（包含語文、數學、自然與生活科技、社會、藝術與人文、健康與體育、綜合活動與特殊需求課程）的內涵相呼應。那能力評估的結果，是否能完整呈現智能障礙學生接受國民教育階段後的學習成就？

雖然有考古題可供智能障礙學生練習，能力評估所提供的考場情境對智障生而言不僅陌生、職業能力評估部分的測驗流程與測驗內容更無法預期。這絕無僅有的一次評估機會是否能使智能障礙學生克服適應行為不良的學習特質並顯現最佳的學習表現？再者以能力評估成績決定高職特教班的安置順序，又如何兼顧智能障礙學生社區適應、轉銜適應與未來就業適應等綜合性學習需求。

### （三）只提供智能障礙學生隔離式的安置型態

國中小階段智能障礙學生的安置類型，依學生能力高低大致有資源班、特教班與特殊學校等。其中安置在資源班的智能障礙者多數屬於輕度智能障礙生，他們大部份的時間活動於普通班級、接受普通班級課程，少數人的學習表現甚至能與學習障礙學生、聽覺障礙學生或腦性麻痺學生等其他障礙學生並駕齊驅。

儘管如此，目前的適性輔導安置並未讓智能障礙學生擁有申請一般職業科系的機會，而僅提供高職特教班和特殊教育學校等兩種安置類型。對大多數智能障礙學生而言，高中職學歷是他們所能獲取的最高學歷。智能障礙學生在高中職階段所習得的相關技能，將用來融入社區與未來工作場域。雖然高職特教班的班級人數上限僅為 15 人，小班級教學能讓智能障礙學生獲取較多的教育資源，但提供隔離式的教育環境，似乎剝奪智能障礙學生許多與外界互動的機會，這似乎違背融合教育理念。

此外國民教育身心障礙學生升學輔導辦法（教育部，2012）第四條規定，「身心障礙學生年齡在二十一歲以下者，得自願就讀高級中等學校集中式特殊教育班或特殊教育學校高職部，經各級主管機關特殊教育學生鑑輔會鑑定後，由主管機關依社區化就近入學原則適性安置。」目前適性輔導安置要求輕度或中度智障生需透過能力評估以及現場唱名分發方式，由成績及能力較好者優先選填志願。排名較後者只能選擇剩餘的高職特教班缺額，有些甚至只能安置在特殊教育學校。如此設計很可能使得更需要就近安置的學習與適應能力較落後的智能障礙學生，因為高功能智障生往往優先選填離家近的高職特教班，使得他們只得搭遠途校車到更遠的鄉鎮上下學。或者是因為只能安置在特殊學校，最後因擔心被標記化，最後只能放棄安置並尋其他升學管道進入私立高職就讀。



#### 四、對身心障礙學生適性輔導安置之建議

針對以上發現，筆者建議高級中等學校集中式特教班所採用的能力評估考題應與特殊教育新課綱的課程領域相呼應，也有必要全國統一考題，並允許智能障礙學生得以自行選擇在居住縣市或跨區報考縣市應考。若維持以能力評估成績來決定智障生的安置順序，建議改為填寫志願卡，並透過電腦系統決定安置結果，以減少智障生舟車勞頓的不便。最後是各分區安置委員會應統一性向測驗與職業測驗，藉以減少可能對國三階段跨縣市轉學身障生及相關教育人員的不便。

為滿足輕度智能障礙學生的個別化需求、更貼近社區化就近入學原則，並符合融合教育精神。建議提供輕度智能障礙學生參加高級中等學校安置的機會。前提是高級中等學校集中式特教班的實施流程能仿效特殊教育學校安置以及高級中等學校安置的做法，採取綜合評估的方式，結合能力評估結果、學生志願順序、生活適應狀況、障礙類別及程度、多元優勢能力表現及學校特教資源等來決策智能障礙學生的安置結果。

倘若改採書面審查，分區安置委員會將可透過智能障礙學生所彙整的綜合資料研判智障生就讀普通職業類科的可能性。假如確實能力不足，再考慮將智能障礙學生安置於高職特教班或特殊教育學校。此外透過書面審查也有助發掘能力不佳但可能因為身體病弱、適應行為不良或家庭需求而特別需要就近入學的智能障礙學生，讓他們有機會安置在住家鄰近學校，進而提高未來融入社會的可能性。

#### 五、結語

特殊教育的特色在於針對身心障礙學生的學習個別差異，盡可能提供其最少限制的環境。回顧目前適性輔導安置的做法，由於各地區略有不同，很可能形成身障生的不便。現今以一試定高下的做法來決定智能障礙學生的安置結果似乎無法客觀呈現並滿足智能障礙學生的綜合表現。而安置類型的侷限性似乎也未能有效激發智能障礙學生的潛能。建議教育主管單位能廣泛集結各方意見，再通盤調整適性輔導安置的做法。期望升學高中職身心障礙學生能藉此獲得啟發最佳潛能的教育環境，進而在完成高中階段後，順利轉銜到進入下一個就學或就業階段。

#### 參考文獻

- 教育部（編）（2008）。國民教育階段特殊教育課程發展共同原則及課程綱要總綱。臺北市：編者。
- 教育部（2012）。國民教育身心障礙學生升學輔導辦法。臺教學(四)字第 1020123903A 號令。
- 教育部（2013）。身心障礙學生升學輔導辦法。臺教學(四)字第 1020123903A 號令。
- 教育部（2016）。身心障礙學生適性安置高級中等學校實施要點。臺教授國部字第 1050126378B 號令。

## 我國大學國際事務主管的角色與挑戰

薛家明

加州大學柏克萊分校高等教育研究中心訪問學者

### 一、前言

國際化是大學機構為達組織變革和適應全球脈絡情境的一種策略，使國際性、跨文化和全球的面向整合至大學的教育目的和任務、活動、課程、人員行動、領導、組織文化和管理之中（郭姿蘭，2009）。不同背景的大學所適用的國際化策略也不同，2000 年以後的高等教育國際策略必須著重教授的參與，並設立適當的獎勵機制以提昇教授參與國際化的動機與興趣。此外，學校更須成立負責國際化的專業部門，並訂定明確的國際化策略（Fortin, 2001）。我國自 2004 年「獎勵大學校院推動國際化補助計畫要點」公布後，教育部鼓勵大學校院建置國際化環境，包括雙語網站、校園設備、招生文宣等，亦提昇外國學生人數、交換師生人數，也從那個時期開始，國內各大學開始積極設立國際事務辦公室，或為一級單位，或附屬在研發處下，至今多數大學都已設有國際事務專責單位。過去許多國內外研究曾著重於大學國際化的面向，也有校長領導、校長承諾對於大學國際化的影響（NASULGC, 2004），但對於國際事務主管角色的探討卻相當少。

### 二、大學國際事務主管的角色

隨著大學國際化的興起，國際事務主管的重要性日益增加。一般而言，國際事務主管是參與與校園國際化、國際發展和管理所有國際教育活

動相關策略規劃的領導者，具有樞紐的功能（Dessoff, 2010）。在歐洲多以「國際關係經理人」（International Relations Manager, IRM）稱呼；在美國多稱為「資深國際化主管」（Senior Internationalization Officer, SIO）；在加拿大則經常使用「國際聯絡主管」（International Liaison Officer, ILO）；其他國家可能會用「國際副校長」（Vice-Rector, International）。在我國經常使用的是「國際長」或「處長」（Dean/Director of International Cooperation），少部份學校會以「國際副校長」稱之。

我國大學國際事務處的設置多依學校規模及學生人數而定，規模大的學校可分二至三組，如：國際合作組、國際學生組或其他特定任務分組，分別負責不同的工作項目，部份學校設有副國際長及組長，亦多由教授兼任；規模較小的學校，或設小型的國際事務處，或在研發處下設組，但往往職員人數較少且多為約聘僱人員。「國際長」一職在我國大約是 2000 年後才開始逐漸出現的主管職位，主要的任務包括校內行政會議的參與、國際學術交流合作、國際外賓接待、國際招生策略規劃、國際學生照顧及辦公室人員管理等。2010 年後，因應陸生開放，許多學校也將兩岸事務與原本的國際事務整合在一起。不難發現，國際長的工作內容包羅萬象，加上本身仍有教學及研究工作要進行，相當不易，整體而言國際長的汰換率也普遍偏高。

### 三、大學國際事務主管的專業面向

2000 年後，全面國際化（Comprehensive Internationalization）的觀念在美國興起，美國教育評審會（The American Council on Education, ACE）主張大學國際化本身不該只是目的或結果，而應該是機構變革的手段，係從表面到深層的改變。其目的不在指定一個特定的模式或一組目標給學校，而是要體認到取向的多元化，可讓各大學選擇自己路徑以及與任務、顧客、課程、資源和價值一致的投入（Hudzik, 2011）。ACE（2017）認為全面國際化是一種策略的、協同的過程，試圖去整合和梳理政策、計畫和初步行動，並將自身學校定位為全球導向及國際連結。但我們進一步要探究的是，在這樣的大方向引領下，需要的會是什麼樣的專業人才？

美國國際教育高階主管協會（Association of International Education Administrators, AIEA）認為國際化對於不同的大學來說有不同的意義，也應採取不同策略。然而，即便具有這種多樣性的特徵，一套有別於一般的領導和管理技能，專屬這群主管的專業實踐標準仍是有需要的。AIEA 提出一套高階國際事務主管的專業實踐標準（AIEA, 2016），希望幫助識別國際長們日常實踐中的不足之處，獲得成為該主管所需的知識、技能和經驗，並幫助各大學找尋合適的人來擔任該職位。該標準從四個向度「國際化專業」、「領導和管理」、「倡議」及「個人有效性」提出了 22 個標準可供我們參考：

#### （一）國際化專業

1. 理解到大學的全面國際化是一個具有包含性的過程，影響著大學的教學、研究和服務。
2. 認識到學生面對日益多樣化和快速變化的世界，大學課程和合作課程的核心價值，並瞭解如何促進課程和合作課程的全球學習。
3. 樂於面對大學及其教職員和學生的全球參與所帶來的風險，並與相關人士密切合作以降低風險。
4. 瞭解和理解影響國際化重要面向的法律，例如學生和教師的流動，並與法律顧問合作，以確保符合利害關係人利益的方式遵守這些法律。
5. 瞭解如何利用全面國際化的相關研究來推動大學國際化。

#### （二）領導和管理

1. 能夠為國際化提供願景、領導力和策略規劃。
2. 具有與國際化相關所需的管理能力和洞察力，包括在尋求學校內部的支持和行動。
3. 瞭解如何促進教職員專業發展以支持推動校內國際化。
4. 能夠有效並適切地將大學國際化的工作傳達給內、外部的利害關係人。
5. 收集和使用評估數據來加強國際化，改善過程和實踐，提高學生學習成效。

6. 在國際化各方面遵循公平和包容原則，包括僱用和留住不同的員工。

### (三) 倡議（透過工作和他人）

1. 能夠在符合大學使命和價值觀內有效地倡導國際化的體制化。
2. 與在地社區合作，並讓他們一同參與大學國際化。
3. 認識到學生的重要性，將他們的知識、想像力和動力運用在推動國際化。
4. 認識到教職員是國際化的核心，致力於建立一種校園文化，以表彰和獎勵協助推動國際化的教職員。
5. 能夠利用網絡，與個人、大學和組織建立夥伴關係來推動國際化。
6. 瞭解政府部門、非營利性組織和私部門有助於塑造國際化的環境，並準備與這些單位共同倡導國際教育的重要性。

### (四) 個人有效性

1. 能夠在推動國際化上獲得支持、財務和其他方面的資源。
2. 具有國際經驗、語言學習經驗和跨文化知識，以更有效推動校園國際化。
3. 有高度同情心，是一個好的傾聽者，能有效地處理跨文化接觸所產生的分歧，從而型塑跨文化和國際交流所需要的態度和技能。

4. 認識到國際化的推進，是透過許多高階國際教育主管和教育協會之間數據、觀念和實務交流中得到，試著從這樣的交流中學習並作出貢獻。

5. 在國際化工作的推動中，致力保持高道德標準。

當前高等教育國際化之重要性已不言可喻，然而國際長們在多重壓力下實不易全心致力於各項國際化工作的推動，也可能會影響到大學國際化的動能。AIEA 所提出之標準相當具有參考價值，可以讓我們瞭解一位國際事務主管被期待應具備的能力，有助於檢視國內外之差異並思考自身不足之處。當然，恐怕難有一位國際長能夠符合所有的條件，勢必需要仰賴團隊合作以及外部支持才能更有效率達成。

## 四、結語

大學國際化是一個複雜的、持續的制度變遷過程，在過去二十年內，全球對於此一過程的價值和複雜性的認識顯著增加，從高等教育國際化研究和出版物的增加、國際化的組織和會議的增長，以及以國際化為重點的計畫發展都可得到證實。國際長對於一所大學推動國際化之重要性毋庸置疑，且我國各大學多已任命國際長來領導這些工作。然而，我們對於國際長一職所需能力的認識及角色之定位仍然處於摸石子過河的階段，也往往使得國際長們的工作範圍與負荷量不斷增加，特別在一些剛起步的學校更是明顯。發展國際化是對高等教育永

續經營的一種承諾，除了校方應提供足夠的資源外，政府亦應扮演支持的角色，協助建構國際事務主管專業標準，以幫助各大學釐清國際長一職所應具備的專業能力，提昇大學未來在國際事務處理上的專業化與專責化。

#### 參考文獻

■ 郭姿蘭（2009）。高等教育國際化歷程中大學校長角色與領導策略之研究。國立臺灣師範大學，碩士論文，未出版。

■ ACE (2017). Mapping Internationalization on U.S. Campuses 2017 edition. American Council on Education, Washington, D.C.

■ AIEA (2016). Standards of Professional Practice for International Education Leaders and Senior International Officers

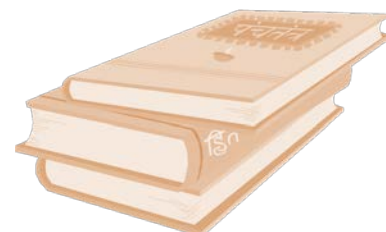
■ Dessoff, A. (2010). The Rise of Senior International Officers. *International Educator*, 19(1), 45-49.

■ Fortin, J. L. (2001). From intention to reality: An analysis of Canadian university internationalization strategies. Ottawa: AUCC.

■ Hudzik, J. K. (2011). Comprehensive internationalization: From Concept to Action. Washington, DC: NAFSA, The Association of International Educators.

■ NASULGC (2004). A Call to Leadership: The Presidential Role in Internationalizing the University. National Association of State Universities and Land-Grant Colleges, Washington, D.C.

■ Stephenson, G. K. and Kratochvil, D. (2015). Senior International Officers: growing in importance.



## 國小生命教育發展之困境

陳俐吟

臺中市三田國小教師

### 一、前言

不只是科技始於人性，便利生活也始於人性。為達到此目標，生物累積多年演化，達到人定勝天的時期，享受到便利感的人類，已駛不回當初的過來路。

原生於科技時代的孩童，不需要為了生活品質奮鬥，本應有更多的時間思考人生未來的藍圖，卻陷入安逸、懶散的舒適圈，享受前人種樹後人乘涼的結果。但是人生能夠持續順遂嗎？若在生活中遭遇挫折，皆要怪罪他人嗎？

不忘初心是做人的根本，但是何謂初心？智、仁、勇三達德。子曰：「知者不惑，仁者不憂，勇者不懼。」《論語·子罕第九》，「智」是臺灣國民的基本權利與義務，藉著學習，我們達到教化及成長的可能性；作為群聚社會的一員，學會「仁」是互動必須能力；經過學習之人，了解道義之所在，便能行使「勇」。生命教育便是在訴說這些，把握此時此刻的學習，思考人生的意義與目的，得出一套人生哲學，那麼你便是在實踐生命，而非消磨生命。

### 二、國小生命教育發展之困境

#### (一) 輕忽生命教育的涵蓋內容

生命教育教材採課程融入的方式進入課堂，教學內容未受明確性的指標限制，因此課程所能討論的範圍可以很廣，同時對於未做充分準備的教

師來說，課程也可以是直接點出結論的重點式教學。其實任何科目皆適合融入生命教育內容，尤其是國語文課程，其課文內容皆是作者生活經歷孕育出來的結晶，可討論的議題甚多，若是課程設計，學童便能站在巨人的肩膀上感受並預知未來，難道不是一份喜悅嗎？

生命教育課程所強調的內容絕非口頭表達而已，如何深刻、如何引發省思更是重點。團體生活的管理並非易事，如何服眾；如何經營，皆是一門學問，尤其提出校園零體罰之後，原本習以為常的管教方式不再管用，學生不用擔心鞭子的情況下，怎樣抓住他的心，便成為老師需要學習的課題，此外家庭功能變形的問題，更導致：親師關係的改變和學生觀念的偏差，這些難題使教育現場的教育本義難以伸展，未來更會箝制臺灣社會的脈動。

#### (二) 生命教育流於政令宣導

國小生命教育的內容多融入在綜合活動課程中，綜觀綜合活動的上課內容，我們可看到內容的生活性，在這種生活性的課程中，作為成年人的老師對於課程內容是一目了然，但是對於涉世未深的學童，卻是處處的難題。其中學校尤其喜歡邀請各類基金會到校宣導，原因無他：「孩子的正確觀念要從小宣導」、「專業人員來講解比較清楚」，但是其宣導內容是否符合

學生年紀？其宣導內容價值何在？對於學生的生命有何影響？種種問題都在考驗生命教育實施的現況。曾經有學童向我說表示：「相同基金會的宣導內容，我從低年級到高年級，聽三遍了。」這樣統一式宣導的意義，我想在學童單純記憶方面是沒有問題了，但是更深層的人生意義面在哪裡呢？

### （三）國小生命教師師資培育問題

教師作為傳道、授業、解惑之人，學習之路絕不能缺席，因此政府不僅提供多種進修方式，也鼓勵教師繼續進修，其中能夠加註專長甚至提升學位的進修學習，不只內容更專精，也較有實質價值，雖然各縣市大學院校皆可提供此服務，但是根據國民小學教師加註各領域專長專門課程科目及學分對照表實施要點（2015）指出，國小教師的專長加註科目只有英文、輔導以及自然。如此基本的進修條例只在意這些科目，又有哪些教師願意花費更多時間與金錢修習生命教育相關的學位呢？

### （四）教學納入兒童哲學觀點的可能性

哲學在現代人看來像是玄學一般，討論的東西抽象且不切實際。但是哲學思考卻是一切學問的起源，甚至是因為有哲學的討論，現代社會才能有這般的進步。

或許有人擔憂對國小學童來說哲學過於玄幻，美國李普曼教授卻認為處於好奇心旺盛的兒童時期，更是哲學思維建立的最佳時機。李普曼教授

認為「哲學的重要之處在於形成自我思考的能力以及對個人生命問題尋求屬於自己的答案」，因此兒童哲學之重點在於「思考」出知識，而非「記憶」知識，由此可知老師的課程編排以及引導問題將會是國小哲學課程的重要技巧。在繁忙的正課之下，老師是否願意為一周僅有幾堂課的綜合活動安排深入的哲學課程，有其執行難度，但絕對值得。

### 三、結語

本文主要根據教學現場實況，討論國小階段生命教育發展問題，此問題需要各教育組織、成員共同的努力，因為由上而下的政令引導是基本；由下而上的努力是成功。國小階段若仍停留在教師輔導專長的培養，不僅放大了輔導的影響性，更單一化教育的可能性。

未來加強學校相關組織成員對於生命教育之進修是為必然，此外生命教育種子教師的領導課程也能跳脫國、高中的限制，向國小扎根，因為不同教育階段師資的教育目的無他，便是讓學童活得更好，成就自己的價值。

有關人生觀、價值觀等涉及哲學思想理念的課題重要而且需要花時間去探索，因為這些理念雖然不像實用知識那樣「實用」，但它們卻提供了人生實踐的原則與方向。一個人即使擁有各種實用知識，但原則與方向如果偏差或模糊，是很難展開幸福雙贏的人生的。（孫效智，2002）生命教育教材帶領學生思考人生三問，能使我們的生命更和諧、更完滿。

### 參考文獻

■ 孫效智（2002）。生命教育之推動困境與內涵建構策略。教育資料集刊，27期，頁283-301。

■ 國家教育研究院（2014）。生命教育融入12年國民基本教育課程之研究子計畫二生命教育融入學前與國小階段課程的核心素養與組織方式之研究期末報告。

■ 教育部（2015）。國民小學教師加註各領域專長專門課程科目及學分對照表實施要點。

■ Lipman, M., Sharp, A.M., & Oscanyan, F. (1980). *Philosophy in the classroom*. Temple University, Philadelphia: Temple University Press.





# 幼兒園開展教師專業學習社群的困境及因應策略

陳翠

國立清華大學教育與學習科技學系博士研究生

## 一、前言

近年來，教師專業學習社群已被普遍認為是一種有效的教師專業成長方式。在學習社群中，教師的專業學習很容易受到團體的影響，教師也更能覺察到自己的能力和意願，並做出改進或改變（Avalos，2011）。教師參與社團及園內的教學觀摩及研習活動時，彼此觀摩、分享討論，有利於專業知能之增進（林育璋，2008）。而教師間的合作與支持，也提供了教師省思的機會，使教師能夠與同儕一起發展更適當的教學策略，減少教學的壓力與焦慮，激盪出更豐富的創造力，達到專業成長的目的（何縉琪、張景媛，2003）。

簡言之，教師專業學習社群是幫助教師省思工作中的不足和盲點，提供教師解決問題和專業學習的有效途徑。在臺灣，學校教師專業學習社群之組成與運作，已成為教育部教師專業發展政策的推動重點，也是學校教師必須面對的現場事實（許家驊，2017）。

## 二、幼兒園開展教師專業學習社群的困境

當教師專業學習社群在中小學如火如荼開展的時候，幼兒園卻相對較少關於教師專業學習社群的實踐或者研究。究其原因，乃幼兒園固有的特性，使得教師專業社群在幼兒園開展起來困難重重。

### （一）幼兒園教師工作的孤立性

幼兒園教師從早上入園到下午離園，幾乎所有時間都待在班級裡，這樣的特性讓幼兒教師的工作具有孤立性。教師常孤立在自己的教室中，很少與同事對話或形成專業社群以省思自己工作中的盲點，這種孤立可能是阻礙教師專業發展的主要因素（江麗莉，2003）。

### （二）教師較少一起討論萌髮性課程

臺灣幼兒園課程改革二十多年，取得了令人矚目的成就，很多幼兒園都走上了萌發課程的道路。萌發性課程要求教師以班上幼兒興趣為中心，鷹架幼兒的學習。這種情形下，每班都有自己的主題，由於主題不盡相同，老師除了跟搭班老師進行討論外，與其他老師常常並無過多交流。一些教師即便想參與學習社群，也會因為學習社群對自己班上主題幾無助益而放棄。

### （三）工作繁重

幼兒教師除了和中小學教師一樣承擔需要承擔教學工作、班級經營工作、文書工作、行政工作之外，還要承擔繁重的家長溝通工作。由於幼兒園同時具備教育和保育兩個特性，幼兒教師需要及時跟家長溝通幼兒的學習和生活，家長也會對老師提出很多要求，面對家長的各項要求，幼兒教師常常疲於應對（張純子，2010）。

#### (四) 可借鑑的成功案例少

由於幼兒園教師學習社群的成功案例較少，很多幼兒園領導者和教師對專業社群如何運作、如何提升教師專業能力方面知之不多，因而對學習社群的信心不足，導致其失去組成學習社群的動機。

### 三、因應策略

#### (一) 建立共同目標

建立共同目標是合作的基礎，教師要願意在一起合作，首先要有一個共同願意為之付出的目標。幼兒園領導者有責任召集教師討論並推動共同目標的建立，但要注意避免行政主導，確保共同目標是教師們的共同目標。

#### (二) 充分建立信任關係

園長和教師、教師和教師之間應打開心胸，懷抱開放和學習的態度，建立充分的信任關係。園長和教師要充分相信對方，樂於分享、積極討論、不糾結於對方的錯誤。如此，學習社群才可能持續進行。

#### (三) 開放教室

開放教室在日本已被證明是教師專業成長的有效途徑。佐藤學在日本推行學習共同體的教育改革，要求教師每年至少開放一次教室，以確保教師們能夠不斷省思和學習。幼兒園也同樣，幼教老師在每班主題不同的情

況下，更應開放教室，讓其他教師了解本班課程及學生的學習，以便在教師學習社群中進行省思和對話。

#### (四) 焦點放於孩子的學習

教師開放教室最大的阻力是擔心自己的教學遭到質疑。佐藤學的學習共同體理論將開放教室觀摩的焦點從教師的「教」轉移到學生的「學」，觀摩者不再看教師是怎麼教學，而是看學生如何學習、學習成效如何。因此，教師專業社群也應秉承這種思想，在集會討論時，應更多關注幼兒的學習，而非指責他人的教學。

### 四、結語

幼兒園開展教師專業學習社群存在許多困境，但是有起步才會有進步，打破幼兒園教師學習社群稀少的現狀最有效的途徑就是嘗試建立社群，讓老師分享教室裡發生的事情、開放教室、吸取別人的成功經驗。這樣的學習社群會讓教學發生轉化，教師每天的工作不再只是超勞的付出，而是可以看見教學中的趣味和智慧（陳淑芳、林妙真，2016）。當愈來愈多的教師願意聚在一起談談論教學、談論孩子的學習，其思考的深度、自省的程度、專業的進步，會越來越趨於卓越。

#### 參考文獻

- 江麗莉（2003）。幼稚園教師間的合作關係。《國教世紀》，206，49-56。

- 何縉琪、張景媛（2003）。合作省思專業成長模式對國小教師的教學知識與信念以及社群關係之影響。《教育心理學報》，34（2），157-178。
- 林育璋（2008）。以幼稚園為本位的教師專業成長歷程之行動研究。《教育研究集刊》，54（1），15-48。
- 張純子（2010）。二位公私立幼稚園教師專業發展之傳記史探究。《幼兒保育學刊》8，1-16。
- 許家驊（2017）。臺灣教師專業發展政策下之教師專業學習社群組成運作實施內容、可能困難與因應之道。《臺灣教育評論月刊》，6（10），1-9。
- 陳淑芳、林妙真（2016）。從教師創業家到學習型協力圈談幼兒全教師專業社群。《幼兒教育》，320，6-17。
- Avalos, B. (2011). Teacher professional development in teaching and teacher education over ten years. *Teaching and Teacher Education*, 27, 10-20.



## 高職生涯規劃課程連結民間團體資源之案例分享

楊芸珍

國立台北教育大學生命教育研究所研究生

### 一、前言

高中職的生涯規劃課程，可幫助同學探索自我，對環境和所需資源有較客觀的認識，並且，對於如何因應未來，學習合理和有效的方法，讓實現個人理想，能有更具體的規劃。在參考教育部產學合作相關網站，和學校老師引薦下，筆者長期參與的民間關懷協會團體，得以和一所高職的生涯規劃課程有所連結。關懷協會這民間組織團體裡，有不少來自各行各業裡的專才，並與產學合作等社會單位或企業團體有相似的接軌。類似網路平台效應下，開啟這次高職生涯規劃課程連接民間團體資源的合作教學方案。透過這樣的合作，讓課程學習更豐富多元，對學生、老師、學校和民間團體，都是相輔相成，助益良多。筆者透過本文，簡略分享課程主題的教學案例，期許交流與分享中，師生共同成長。

### 二、課程案例分享

#### (一) 國際禮儀課

透過民間團體資源，在生涯規劃課裡，邀請具有國際禮儀培訓的專業講師，概要介紹國際禮儀。藉著國際禮儀基礎概要課程，強化學生意識到禮儀素養的重要性，建立正確的禮儀知識。在這國際化的社會裡，求學或工作，懂得正確合宜地應對進退，可避免沒禮貌地失誤，影響了與人連結或商務等重要機會。

從與人交談的適當距離；眼睛注視的位置和適切地移轉目光；握手、站姿、坐姿的男女差別；食衣住行中，常應用的禮節和常見的失誤，透過課程示範，這國際禮儀課程，啟發了學校師生們，面對國際世界的基礎社交之門。

#### (二) 文化創意產業分享

十二年國教裡，藝術與人文等美學素養相關課程，一直多有推動，而文化創意產業，所結合的美學與藝術創意，更富含文化脈絡的體現。近十幾年以來，文化創意相關的理念與產業蓬勃發展中，透過文創的設計商品，或是將傳統產業賦予創新題材包裝，行銷設計等創意，結合許多文創產業的成功案例，和各種甘苦談，透過文創業業者，娓娓道來，都是珍貴地點點滴滴經歷分享。

在課程中，文創業業者分享其設計理念，並以實務中協助企業創新展店的成功個案為例，從一開始的市場調查，文化屬性分析，並擬定主軸元素，將傳統麵包與食品的店家，賦予新設計概念的元素，打造成現今知名的食品與觀光據點，亮麗表現的營業額，和成為網路熱搜的必遊點之一，皆證實這是讓傳統業者翻轉成為嶄新企業的成功表現。

創意、創新和科技的新時代，文創商品，透過網路上架，立刻接觸到數以百萬的消費者，可測試市場溫度，又能展示商品行銷全世界。文創

產業據點或工廠，若在地落實紮根，可促進地方經濟與繁榮，增加就業機會，而產業透過創意轉型成功後，在質感提升中蘊帶著文化傳承，更是值得欣慰。

### （三）AI 數位科技概要分享

人工智慧 Artificial Intelligence 簡稱 AI。「人工智慧」的概念，由美國科學家 John McCarthy 於 1955 年提出。電腦不再只是處理和容納大量資訊，還能類似人類具有學習成長、規劃、推理能力，並應用於多方領域。當全世界進入了 AI 時代，人工智慧創造的數位經濟價值，和對各行各業的衝擊，都是新世代人們，必須瞭解與作好因應的準備。（李開復，王詠剛，2017）

面對數位科技時代，生活中與 AI 人工智慧密切相關。AI 機器人在餐廳為人點餐和送餐等服務；由 AI 自動駕駛，減少交通事故的發生；在醫療應用上，未來為病患診療或開刀的，可能是由機器人醫生執行；居家生活融入大量人工智慧，看護和嫗姆也可能是 AI 機器人，諸多 AI 人工智慧的深入與應用，將對我們的生活帶來極大改變，也對我們未來工作和產業，有極大的衝擊。面對 AI 人工智慧產業，甚至取代人類現在許多的工作機會時，我們該如何因應？如何調整？

AI 數位科技中，相關的程式設計等能力，將是學生們面對未來需著重的方向。在 AI 數位科技概要分享的課程裡，邀請來分享的講師，除了介紹

AI 人工智慧和提醒應該要學習程式語言，這些不可避免的趨勢之外，也運用講師本身公司研發部門等相關資源，帶著同學們，以手上多有的智慧型手機入門，練習程式設計，另外，還應用一些科技材料，引導實務操作的設計能力，同學們邊學邊玩，領略科技帶來的樂趣，並提升數位科技的能力。

### 三、結語

生涯規劃課程連結民間團體資源，在這幾次的安排裡，學生在課堂中的表現，與講師有許多的互動與回應。講師授課多能以精簡的方式，闡述該專業領域的重點和內容概要，加上適時提問和示範操作，或是將部分的相關材料工具和作品展現出來，因此，同學們能更有效率的理解課程內容。學生們多很喜歡有這樣的機會，接觸和理解各類職場領域。藉著這些資源的連結，希望能啟發學生們開闊的視野，對自我生涯的規劃有更美好的藍圖。

工作能力等職場生涯，是生涯規劃中密不可分的重要區塊。生涯規劃的歷程體現，誠如馬斯洛(1943, 1954)需求層次理論 (Maslow's hierarchy of needs)中所言，從滿足最基本的生理需求到自我實現的理想。更多探索和學習的機會，可幫助學生釐清自我理想、設定目標和規劃未來方向。

學校結合校外民間團體，或其他社會資源，是常見的應用模式，藉著民間團體的資源與生涯規劃課程的結

合，讓學生們更貼近社會脈動。對社會環境和趨勢，有更明朗的準備方向，或許，在把握現在和規劃未來，就有更務實的態度吧！

雖然，在這學年的課程中，應用民間團體資源的合作方案，比例並不高，但經由推薦適當的業界人士，並邀請透過這樣的連結合作課程，讓學生們擁有更多教學資源，老師們也能共同學習成長，而民間團體等業者，在課程分享中，傳遞更多經驗和理念，也是對未來產業發展，提攜更多的機會，可謂一舉數得，共創多贏的局面。

年輕學子是未來的希望，期許青年的活力與豐富想像力，從觀察日常生活到展望世界，築夢踏實，各個都能打造規劃出屬於自己，那美好幸福的生涯路途。

### 參考文獻

- 文化創意產業發展法(2010年2月3日)。
- 李開復、王詠剛（2017）人工智慧來了。臺北市：遠見天下文化。

- 教育部。教育部產學合作網【業界專家協同授課】。取自 <https://www.iaci.nkfust.edu.tw/Industry/CP.aspx?s=41&n=60>

- 黃義良（2002）學校與社區資源的合作教學模式探討。**學校行政**，21。

- 黃淑敏、林秋卿（2014）**圖解國際禮儀**。臺北市：五南。

- 陳一姍（2017）。AI全面啟動I-麥肯錫:迎向人機合作的時代。**天下雜誌**，622，1-5。

- 楊瑪利、楊方儒（2017年5月）獨家專訪 創意經濟學者約翰·霍金斯不要畏懼成為創意思考者。**遠見雜誌**，251。取自 <https://www.gvm.com.tw/article.html?id=11686>

- Maslow, A.H. (1943). A theory of human motivation. *Psychological Review* 50 (4) 370-96. Retrieved from <http://psychclassics.yorku.ca/Maslow/motivation.htm>



## 淺談國小教師時間管理

陳郁唯

國立臺中教育大學教育行政與管理碩士在職專班研究生

### 一、前言

現今社會大眾對教師教學的期望增高，期望教師全心全意的教育孩子、照顧孩子，更期望老師能夠亦師亦友、亦父亦母，期望能將每個家長心目中的寶貝都教得成龍成鳳，又面臨社會變遷和許多繁雜的問題，招生數減少、教育改革、發展學校特色，經費短缺、聘用代理代課教師困難等等的問題。然而時間為有限資源，古來就有一寸光陰一寸金的說法，國小教師在社會期待中，責任加重。由於終身學習理念、知識經濟時代的來臨，人類開始重視工作績效，講求休閒需求及生活品質，凡此種種需要使用更多的時間來因應，但是時間卻依然如此獨特性，無法增加（謝鴻志，2006）。

### 二、國小教師時間管理困境

富蘭克林·費爾德曾經說過一句話：「成功與失敗的分水嶺，可以用這五個字來表達：『我沒有時間』」。在現代如此忙碌的社會裡，每個人、每一天都只擁有二十四小時的時間可以使用，國小教師是以整天帶班制的形式下進行教學活動，並且在下課、中午休息時間也義務需待在班級上，期間需與家長聯絡，並處理班級級務，支援行政，進行備課，每一件事情都需花費相當心力與時間上處理，又目前國民教育體系中，學生的時間都是由學校排定，導師在班級經營上必須適切及有效的安排以及處理班級

中各項人、事、時、地、物等要素，另外教師要做到準時上下課有其困難，尤其是兩堂課之間，下課時要一面回答學生問題或是處理前一堂課學生發生的狀況，更需要掌控時間讓下一堂課能準時開始。困難不僅在時間上的掌握，還包括隨時都得保持從容、豐富的教學態度、並且情緒穩定。下課時間通常只有 10 分鐘，所以凡事都要先判斷事情的輕重緩急，抓著要緊的事情先做，有些則可能安排在午休、一切以能讓班級有最大效能產出，達成教學與學習之目標。以上歸納出教師管理困境為：

#### (一) 計畫層面

缺乏計畫、工作拖延、偶發事件的處理、缺乏順序。

#### (二) 自我管理層面

缺乏自律、時間估算錯誤、在同一時間想完成太多的事。

#### (三) 組織層面

責任不清、含糊授權、缺乏激勵、成例過多、文件繁瑣。

#### (四) 人際關係層面

溝通不良、不知拒絕、不速之客。

在教學現場中之教師是否能有效安排及運用時間進而發展成效率性時

間管理，並提高工作效能，教師在有限的工作時間裡，是否能設定各項教學目標，善用周邊資源、設備與方法，綜上所述都顯示出教師對於時間管理之掌控之重要性。

### 三、時間管理演化

第一代時間管理理論為利用備忘錄調配時間。

第二代時間管理理論為運用日程表或備忘錄規劃與準備。

第三代時間管理理論為排列優先順序與訂出短、中、長程目標。

第四代時間管理理論為有效時間管理在於個人管理。

第四代時間管理方法是由史蒂芬·柯維所提出的要事第一(First Things First)。第四代不再像前三代注重在時間規劃管理上，因為「知道」不等於「做到」，所以這代主張的是自我個人管理。因為太過講求反而被時間綁住抑或是綁住時間，這樣極有可能就失去當初的初衷及個人投入之感情。首先要減少緊急的事情，不要讓自己被時間追著跑，投注心力在於重要但不緊急的事情，要有遠見，時間管理不是把事情做完，而是更有效率地運用時間。

### 四、時間管理策略

時間管理觀念早已在多方產業或是企業所重視，透過有效率的時間管理，能使工作效能與效率提升及改

善。管理學大師彼得·杜拉克曾說過：「時間是世間最短缺的資源，除非善加管理，否則一事無成。」以及「在我們能管理時間以前，我們無法管理其它的東西。」從這兩句話中就可以深深了解到時間管理的根本性以及關鍵性。Mackenzie（1997）在其《時間陷阱》一書中提出時間管理的策略方式是：1.掌握時間。2.運用時間並且計劃。3.區分優先工作。4.充分授權。5.控制浪費時間的元素。綜上所述整理出時間管理策略為：

#### (一) 規劃的功能

在校務會議中，掌握關鍵點，擬定工作計畫或行事曆，預先規劃出短、中、長期的計畫，保留彈性時間避免緊急事件發生，善用最佳黃金時間做最有效的運用，讓時間能掌握於自己手中。

#### (二) 良好的人際關係

與同事、學生、家長有良好互動關係並和同事相互配合，當遇到問題尋求同事協助，充分利用學校組織資源，善用行政援助，減少時間浪費。

#### (三) 良好的班級管理技巧

班級上的秩序與作業、教學的程序及學生的指導都需井然有序。課程及教學目標事先規劃可以有效掌握教學重點，並且減少課堂上時間的浪費。



#### (四) 活用科技產品

每個人的記憶，有其限制，在科技不斷的進步下，智慧型手機有許多簡易 APP 可以當我們的小幫手，方便的語音功能，可以不用手寫就能紀錄行事曆，更能提醒並且幫助我們做更有效率的時間管理。

#### 五、結語

21 世紀全球化，全世界波動牽一髮動全身，臺灣教育改革從九年一貫到十二年國教，站在第一線的教師要不斷進修，不斷得接受挑戰，教師站在教學現場，學無止盡，目前台灣社會少子化，減班、班級人數減少，但在教學品質上，追求更精緻化，在每年公佈高壓力職業中，教師一定在其中，這都說明教師如果能在時間管理上，進行琢磨，必能有範圍改變工作滿意度，與身心靈之健康，時間管理一直以來在企業界是重要的課題，但對教育界來說，可能還沒有體悟到時間管理的重要性，因此目前沒有提供教師提升時間管理的資訊或研習。建議教育主管機關應增設時間管理相關課程與工作坊，並舉辦時間管理研習，透過知識的擴展、小組討論、經驗交流、專業對話等方式，進而提昇國小教師時間管理的能力，並將時間管理的技巧、概念及策略活教學及生活中。

古人云：「工欲善其事，必先利其器」，一個成功的時間管理者，不應該在時間壓力下完成事情，每個教師都要有成為時間管理者的能力，使每個人都能成為快樂教師。

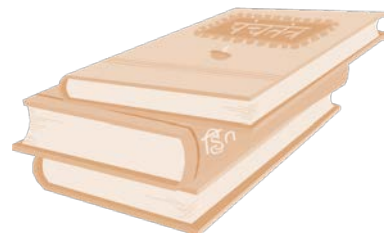
#### 參考文獻

- 井上富雄（1989）。時間存摺。臺北：上硯。
- 李雅棻（2010）。臺北市立國中女性教師時間管理之調查研究。臺灣師範大學工業教育學系在職進修碩士班學位論文。2010。1-154。
- 陳明華、吳明隆（2004）。高中職學校行政主管時間管理現況及其策略運用之研究。《學校行政》，(34)，53-69。
- 游宜芳（2015）。國中教師自由時間管理、休閒活動參與及幸福感之研究（未發表之碩士論文）。銘傳大學。
- 黃淑娟（2009）。青少年時間管理傾向與幸福感之研究（未發表之碩士論文）。大葉大學。
- 楊東一（2013）。公立國民中學資訊組長工作壓力與時間管理之研究。臺灣師範大學工業教育學系在職進修碩士班學位論文。2013。1-135。
- 謝鴻志（2006）。國民小學校長時間管理策略運用與課程領導之研究。國立中正大學教育研究所碩士論文，未出版。
- Allen, David. *Getting Things Done: The Art of Stress-Free Productivity*. Penguin Books. 2001. ISBN 0-14-200028-0.

■ KANFER, F. H., & Karoly, P. (1972). *Self-control: A behavioristic excursion into the lion's den*. *Behavior Therapy*, 3, 398-416.

■ Macan, T.H. (1994). *Time management: Test of a process model*. *Journal of Applied Psychology*, 79, 381-391.

■ Mackenzie, A. (1997). *The time trap*(3rd ed.). New York: Amacom.



## 對臺灣高中海洋教育的省思與建議

吳靖國

國立臺灣海洋大學教育研究所暨師資培育中心教授兼臺灣海洋教育中心主任  
臺灣教育評論學會會員

### 一、前言—臺灣推動海洋教育的必要性

「海洋」對國家及社會帶來了海權、國防、物資、能源、經濟、休閒、氣候等方面的影響（行政院研考會編印，2001，2006），而之所以要推動海洋教育，主要的原因包括（吳靖國、許育彰、張正杰，2014）：第一、個體生活之需要，海洋教育在提供保護自身安全、擴展生活範圍、涵養海洋氣質；第二、物質資源之需要，因為陸地物質資源的匱乏進而轉向開發海上資源，故海洋教育在讓大眾認識海洋資源的開發和利用；第三、環境保育之需要，基於生態環境系統失衡的問題，從海洋保育的角度提出海洋教育；第四、國家發展之需要，透過海洋教育強調以「海洋立國」的主張；第五、發展專業之需要，從海洋產業人才培育過程將海洋教育分為基礎教育及專業教育，而基礎教育階段乃是內化海洋的全民教育。再者，如果從回歸學習主體的成長來看，透過海洋教育可以擴展學生的思維空間、變化學生的思維方式，以及豐富學生的思維內容。據此，不管是從社會國家、教育思維、學習主體等方面來看，推動海洋教育對臺灣而言是一件相當重要的任務。

在十二年國教中，海洋教育成為融入各學習領域的四個核心教育議題之一，國家教育研究院也公告了「海洋教育實質內涵」，因此海洋教育在未來國民教育階段仍然受到很大的關注。就高中

教育階段而言，教育部於 101 學年度將高中地球科學學科中心轉型成立高中海洋教育資源中心，皆採取培養各學科之海洋教育種子教師，以編製與推廣海洋教育教案為主，除此之外，沒有看到較具系統性的海洋教育推動情形，一直到這三年來才比較明顯出現大學協助高中學校推動海洋教育的案例。

事實上，從高中到大學應該讓學生在整體的生涯發展上適當產生連結度，尤其在十二年國教政策發展上，已經給予高中學校加深加廣之自主性課程，因此，如何在高中教育階段試探與導引學生相關海洋興趣，進而將興趣發展為能力，並有機會嘗試連結海洋專業教育，則將為臺灣未來在海洋領域人才的優質發展上，注入一股充沛的新能量。

### 二、目前臺灣高中學校推動的海洋教育

這三年來，臺灣在高中海洋教育的推動上出現兩個比較重要的案例，茲說明如下：

#### （一）大學協助高中開設海洋探索課程

由國立臺灣海洋大學（簡稱為「臺海大」）與基隆市、新北市部分高中職學校建立聯盟合作關係，除了協助發展課程與教學，也提供教師增能工作坊，並於 2014 年開始與國立基隆高中共同推動「海洋教育深根計畫」，於臺

海大開設「海洋科學探索」(以先修課程之概念，在學期末通過考核之學生給予學分證明，在未來考入臺海大就學後可抵免博雅課程二學分)，強化高中生海洋素養，試探學生的性向與興趣，同時也可以先了解大學科系，選擇適性的系所及未來職業，提早為自己人生規劃。

該課程推動之後，其他高中也跟進邀請臺海大師資在自己學校開設「海洋探索」課程，參與的學校除了原來的高中之外，加入了新北市秀峰高中，以及由基隆市四所完全中學共同合開之班別，臺海大進一步統整不同類型課程，包括「海洋探索 I」(科學與科技)及「海洋探索 II」(社會與人文)兩科目。也藉由這個推動方式，促使基隆地區的基隆高中、暖暖高中及新北市秀峰高中將海洋教育列為學校多元選修科目，另外，新北市金山高中也透過教師專業發展社群，逐漸在發展海洋教育課程。

## (二) 研發與推廣高中海洋模組課程

高中海洋教育資源中心設置於新北市新店高中，負責推動全國高中海洋教育，成立之初即引入臺海大相關領域教授成為諮詢委員，而在臺灣海洋教育中心於 2013 年成立之後，其互動更為緊密，並於 2015 年由臺海大與新店高中簽訂校際聯盟，臺灣海洋教育中心與高中海洋教育資源中心正式合作，共同推動高中海洋教育。

為因應十二年國教之推動進程，兩個中心遂自 2016 年開始合作進行海洋模組課程之研發，預定於 2017 年完成模組修正後，提供給各校參考及規劃將海洋特色課程做為多元選修科目或校訂必修科目，並由各校於 2018 年呈報教育部核定，配合於 108 學年度正式與新課綱連結實施，其研發與推動進程如圖 1 所示。而因為模組課程的研發及扮演全國高中海洋教育推廣之角色，新店高中遂成為國內第一所將海洋教育列為校訂必修科目之高中學校。



圖 1 高中海洋模組課程研發與推廣進程 (研究者自繪)

以模組課程為研發目標，主要是因為其聚焦於某一個主題或議題，裡面包含的單元課程各自獨立，可以被重新組裝，具有可增刪、可修改的彈性，以便教學者可以裁剪、增刪、修改，使其成為適合自己教學的模組。

也就是說，模組課程具有自由化、彈性化、系統化和目標明確的優點，不但可以給教師自由、彈性的教學空間，也可以提供學生豐富、多元、變化的學習內容和活動。因此，在多元選修中可以讓海洋教育成為一個授課

一學期的科目，也可以與其他學習內涵整併，海洋教育只佔用半學期或三分之一學期等，以因應不同學校之實際需求。

為了讓教師未來在運用海洋模組課程時獲得更多資源和協助，遂進一

步由臺海大教學中心進行高中海洋教學短片之製作，以及聯合書商編纂高中海洋讀本，並以國家教育研究院公告之十二年國教海洋教育實質內涵為依據，將模組課程、教學短片、海洋讀本三者整合在一起（如圖 2 所示），為高中海洋教育建構了推廣的基礎。



圖 2 十二年國教高中海洋教育套裝課程之研發項目（研究者自繪）

### 三、他山之石可以攻錯—青島市第 39 中學的海洋實驗班

臺灣的教育體系對於高中海洋教育的推動，除了上述兩種案例之外，並沒有其他較為顯著的做法。事實上，海洋教育除了融入學科教學、設置多元選修或校訂必修科目之外，還有另一種推動模式—設置海洋實驗班。這種推動模式可以在青島市看到相當典型的案例。

青島市第 39 中學是中國海洋大學（簡稱「中海大」）的附屬中學，其發展「藝術教育」與「海洋教育」兩個特色，在藝術領域已經培養出許多藝術界與演藝界知名的人士，而海洋教育這個領域是在 2011 年開始成為學校特色課程，並在 2014 年成立「海洋創新人才培養班」自主招生，是以海洋教育專班銜接大學海洋專業教育的典型學校。

三年來該校逐漸建立的海洋特色課程體系，包括基礎性課程、拓展性課程、實踐性課程三類：

- （一）基礎性課程：以既有的學科建立學生基礎學科知能，不另外增加海洋學分，只是將海洋知識、海洋意識融入學科中。
- （二）拓展性課程：將既有的專題講座聚焦於邀請海洋不同領域專家，以提供學生進行多元試探，找尋自己有興趣的課題進行探究。
- （三）實踐性課程：包括海洋課題研究、海洋實地考察、海上科考和遊學等。

經由這三類課程形構海洋教育「四個一工程」，即每週一次海洋專題講座、每月一次海洋實地考察、每學期一項海洋課題研究、每年一次海上科考和遊學。因為高三學生面臨升學考試，故這些課程實施在高一、高二，讓每一位學生經歷聆聽 36 場以上的海洋專家講座，實踐海洋考察 12 至 16 次，進行海洋課題研究 2 至 4 項，至少 1 至 2 次海上科考。上述課程結合

海洋經典書籍閱讀、生涯規劃等，促使學生開闊眼界、激發興趣，增強研究海洋、關注海洋的使命感和責任感（山東省青島市第三十九中學，

2014），尤其為海洋專業發展建立探索與研究的能力基礎。其課程發展促進學生海洋專業發展之架構如圖 3 所示。

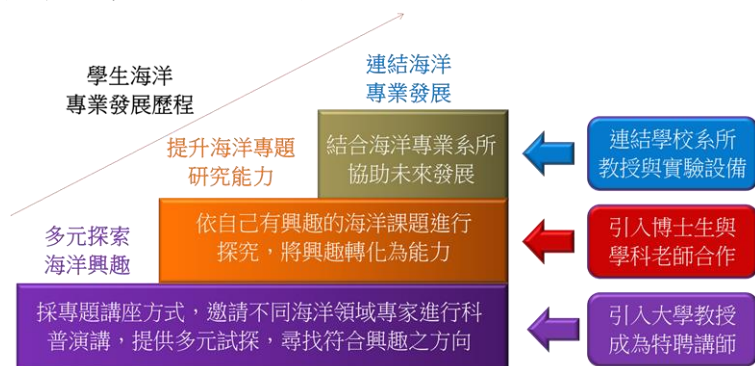


圖 3 青島市第 39 中學海洋實驗班學生發展歷程架構圖（研究者自繪）

另外，學校設備呈現出海洋的專業性，包括海岸帶生物資源博物館、海洋生物標本科教館、與南極專家連線的海洋教室、航海模擬駕駛系統、與青島水族館共建海洋生物科教館、有孔蟲研究專家在學校成立院士實驗室...等，透過這些場館與實驗室將中海大、中央科學研究院教授引入學校，實際指導學生進行專題研究，並設立博士生研究室進行駐站指導高中生，透過這個互動歷程讓高中生逐漸認識大學及未來研究需要的相關能力。而該校已經有 70 多位專家教授成為講座或特聘教師，約有 20 個海洋實踐教育基地供學生進行海洋實踐活動，100 多位駐站博士指導學生課題，並且由國家海洋局提供專業科考船隻協助學生海上科考。事實上，這樣的設施、規格和機制，已經可以媲美臺灣的高等教育。

#### 四、高中海洋教育是要提升海洋素養？或導引海洋專業發展？

從臺海大與中海大兩校促進海洋教育的發展方向上來看，臺海大比較

傾向於主動提供支援的角色，推動的面向屬於海洋普通教育，主要在於提供海洋意識及提升海洋素養，並且含有試探高中學生未來投入學習與發展海洋領域的意味，從實質的連結來看，臺海大只是協助提供教授進行專題演講及協助研發模組課程，並沒有其他教學內涵的實質連結；而中海大比較屬於被動因應青島市 39 中之需求來提供協助，所以與高中校長領導理念、視野與風格有密切相關，發展的重點偏向於提升海洋專業教育的預備能力，即使在專題演講中蘊含增進海洋意識之作用，但更有效發展的是教授與博士生透過海洋專業來協助高中生課題研究之需要，尤其透過駐校來和學生實質互動，所以比較能夠產生緊密的連結。

從社會的影響力來看，臺海大除了提供在地高中開授海洋探索課程之外，也協助研發全國性可以運用的海洋模組課程，是因應當前十二年國教政策，真正在實現促進高中教育發展

的社會責任；中海大與青島市 39 中的海洋專業教育對階發展，係針對海洋實驗班少數高中生的職涯發展，是為海洋專業人才培育奠定基礎的教育規劃，所以臺海大與中海大兩校分別影響的層面不相同。

依臺灣目前的情形來看，高中面對新課綱將逐漸發展出跨領域學習的課程，目前將「海洋教育」納入授課科目的學校，除了新店高中列入校訂必修科目，以及基隆高中、暖暖高中與秀峰高中列入多元選修科目之外，俟高中海洋教育資源中心將海洋模組課程提供給各校參考之後，是否會促動一些高中學校願意將海洋教育納入正式課程或成為一個科目，尚待觀察。

以目前臺海大在高中學校開設兩學分海洋探索課程的情形，其真正想引發學生的興趣而願意投入海洋領域的效果是相當有限的，也就是說，從人才培育的角度來看，青島市 39 中的推動模式才是比較有效的方式。而由於臺灣的海洋專業教育體系中，大學教育階段尚未出現附屬中學，所以一直沒有出現海洋專業教育對階發展的情形。目前臺海大與在地高中職共同向教育部申請設置臺海大附屬中學，至今尚未定案，如果未來臺海大設立附屬中學，可藉由參考 39 中的經營模式，至少應該強調三個重點：

第一、在理念上，高中教育階段必須要让學生能夠真正找到自己的興趣，並透過相關機制進一步導引，來帶領學生進入海洋領域發展。

第二、附中學校應該設置「海洋實驗

班」，進行系統性規劃，讓培育的學生能銜接到臺海大，才能進行整體性的教育規劃。

第三、附中學校要能引入臺海大教授及研究生，逐漸強化高中生探索與研究能力，並有機會導引學生連結於海洋專業發展。

反過來看，中海大與高中學校之間似乎還看不到支援海洋普通教育發展的情形，也就是說，臺海大展現的大學社會責任對全國高中海洋教育的影響，正是中海大尚未發展出來的面向，可以提供給中海大未來推動海洋普通教育的參考。然而，就大學的發展而言，如果可以對高中同時提供海洋普通教育與海洋專業教育的支援，兼顧全國高中海洋素養的普遍提升，以及強化高中預備發展海洋專業的相關能力，則臺海大將不只是在社會責任上善盡心力，也將在海洋專業人才培育的基礎上建立更紮實的發展機制。

## 五、結語

大學教師之職責包括研究、教學、輔導與服務，每一所大學並非只是進行人才培育，也必須為人民素質、社會風氣、國家發展等善盡社會責任。就全民海洋教育的推展而言，在臺灣海洋教育中心設立之後，其所進行的各項任務都是促進社會發展的服務性內容，大的發展方向包括：整合全國海洋教育資源、建置海洋教育學習平臺、協助檢討與修定海洋教育政策、協助各縣市推動海洋教育、提升全民海洋素養等。就高中海洋教育

來看，除了與地區性高中建立聯盟，提供師資開設海洋探索課程，進行海洋教育教師增能之外，也協助高中海洋教育資源中心研發新課綱所需要的海洋模組課程，以及結合編輯高中海洋教育短片、編纂高中海洋教育教材等，逐漸為全國高中學校未來面對十二年國教開設校訂必修科目及多元選修科目提供選擇發展的方向。

目前國內大學支援高中海洋教育的發展主要聚焦在海洋普通教育的面向上，對於設置海洋實驗專班，進行高中學生海洋興趣之探索、海洋專題研究能力之培養、海洋專業預備知能之教育等方向，都尚未觸及，有待積極努力！

#### 參考文獻

- 行政院研考會編印（2001）。**海洋白皮書**。臺北市：行政院研考會。
- 行政院研考會編印（2006）。**海洋政策白皮書**。臺北市：行政院海推會。
- 教育部（2007）。**海洋教育政策白皮書**。臺北市：教育部。
- 吳靖國、許育彰、張正杰（2014）。十二年國教海洋能源模組化特色課程研發之啟示。**教育資料與研究**，115，47-76。
- 山東省青島市第三十九中學（2014）。**在這裡，插上騰飛的翅膀—2014級首屆自主招生海洋班紀念冊**。青島市：青島市第三十九中學。





## 偏鄉國小教師專業發展的困境與策進作為

曾煥淦

苗栗縣林森國小校長

國立清華大學教育與學習科技學系博士生

### 一、前言

教育的成敗繫於教師素質良窳，世界教師組織聯合會（World Confederation of Organizations of the Teaching）強調：「教師在專業執行期間，應不斷精進其知識與經驗，不斷發展不可或缺的素質」（教育部，2006）。基此，教育部於 2006 年起推動「補助試辦教師專業發展評鑑計畫」，以教師自願為前提，明訂促進教師專業發展為評鑑目的，評鑑結果與教師成績考核及不適任教師處理機制脫鉤；2009 年進一步將試辦計畫改為常態性計畫，公布「教育部補助辦理教師專業發展評鑑實施要點」；2016 年則簡化教師專業發展評鑑（以下簡稱教專）相關行政流程，將評鑑規準的 69 個檢核重點減為 28 個，以減輕行政負擔，期望透過政策力量，促進教師專業發展。

教專推動至 105 學年度計有 21 個縣市、2,483 校（佔全國校數比例 63.41%）、7 萬 5,676 名教師（佔全國教師人數比例 37.24%）參與，校數及教師數均逐年增加。然，因近年來中小學反映與教學無關之行政、訪視及評鑑過量，造成學校行政與教師負擔過重（教育部，2016），以及教專推動的諸多困境、效果不彰（王素貞，2012；歐用生，2012），因此，教育部自 106 學年度起將教專轉型為「教師專業發展支持系統」，其以系統思考概

念，提供不同職涯教師專業支持，包括針對實習生和初任教師提供系統化之教學領導教師機制，並透過教學領導教師帶領校內教師學習社群，進行備課、觀課、議課；針對年資達 3 年以上之教師提供由下而上的多元專業發展模式，包括揪團進修、學習共同體、分組合作學習、差異化教學、學思達、教師學習社群、學校策略聯盟及教學基地學校等支持，藉以增進教師教學品質。

綜上可知，政府在「教師專業發展評鑑」的十年時期，較偏向工具理性、績效思維以及上對下的政策作為，未能聚焦於現場問題，終致使政策改弦易轍。然而，政策的轉換成效需時間來驗證，值得注意的是，在政策推進過程中，偏鄉學校由於學生數較少，教育問題易被政策忽略（Trinidad, Sharplin, Ledger, & Broadley, 2014）。105 學年度我國偏遠地區國中小學共計 1,104 校，其中，國小 880 校，佔全體學校 33.5%（教育部，無日期），而在政策推動過程中，尋求學校與教師等利害關係人的支持是必要的作為（吳清山，2010），因此，政府推動教師專業發展政策時，應確實瞭解偏鄉問題核心，透過適當策略爭取利害關係人的認同與支持，方能突破困境。

## 二、偏鄉國小教師專業發展的困境

Harmon、Gordanier、Henry 與 George（2007）的研究指出，受到教師觀念與習性的固著、地理偏遠、資源有限等因素，偏鄉小校的改革並不容易。教師專業成長活動在偏鄉學校變成高難度的任務（馮莉雅，2017），究其原因，茲分就以下三個面向探討之（王素貞，2012；林天佑，2012；許振家、吳秋慧，2014；張素貞、林和春，2006；楊智穎，2011）：

### （一）教師對政策的認同程度

1. 政策過多，降低推動意願：新教育政策不斷倡導，訪視評鑑不斷，行政與教師疲於應付，「上有政策、下有對策」的形式主義及負面心態因而產生，而不想增加工作負擔為主要考量。
2. 支持激勵系統未能落實，影響後續參與意願：部分學校教師研習結束後，往往曲終人散，缺乏回饋支持系統協助成長，因此逐漸排斥，無意願持續參與。

### （二）推動過程中的問題

1. 教師人力不足，工作負擔重：偏鄉學校人少事多，同樣要承擔一般學校所有的行政和教學事務，工作負荷沉重。近年來，部分教師兼任的職務雖交由專任職員負責，然而業務內容仍是相當龐雜。

2. 教師代課比率高、流動率高，不利專業深耕：囿於交通、家庭與生活考量，偏鄉教師流動頻繁，造成代課教師比例高。近年來，雖在代理代課教師聘任法規上鬆綁，藉由再聘機制留住人才，但師資不穩定仍為一嚴峻問題。
3. 校長與行政人員專業領導與溝通不足：部分校長偏重行政權威與績效取向，溝通與傾聽不足，限制了教師專業自主發展，導致教師態度消極。
4. 對話時間不易安排，難以進行深度匯談：教師教學、行政工作繁瑣，要安排共同備課、觀課、議課的時間不多，易使教師心生挫折。
5. 交通因素，降低校外進修意願：部分偏鄉學校交通狀況不佳，教師外出參加進修研習較易遭遇危險，且路程遙遠，耗費時間成本。

### （三）學校組織氣氛與文化的影響

1. 教師保守文化，對改變存有疑慮與不信任：部分教師相信自己的教學知能是足夠的，存在著不想改變的心態，或擔心改變帶來的影響。
2. 教師的孤立性，阻礙專業發展進步：部分教師習於多年的教學模式，不願敞開心胸讓他人入班觀課，成長動機薄弱。

## 三、偏鄉國小教師專業發展的策進作為

因應上述偏鄉國小教師專業發展困境，茲提出以下策略作為供參：

### （一）教育主管機關方面

#### 1. 轉換思維務實解決問題，讓教師有感

以往的教專評鑑規準眾多、流程繁瑣，偏重工具理性；教育部相關新聞稿中亦常出現參加學校數與教師人數逐年成長之亮麗數字，然而，這種績效思維並非第一線學校與教師的真正需求。教師專業發展不應是因應政策的附屬產物，政府不應陷於數字成長的績效迷思，應聚焦於學校與教師能動態成長、自主發展、常態化經營的永續目標，才讓教師有感、認同政策。

#### 2. 加速《偏遠地區學校教育發展條例草案》立法，穩定偏遠地區學校師資

長久以來，師資流動率高、人力不足及人才難聘是偏鄉學校三大嚴峻問題，《偏遠地區學校教育發展條例草案》刻正立院審議中，其有多項改善偏鄉師資困境之措施，包括對於初任偏鄉教師服務年限延長為6年；提供師生住宿設施；針對自願赴偏鄉學校服務教師、久任且服務成績優良者，規劃有激勵措施等。透過法制化規範及提高服務誘因，應能降低教師流動率。

#### 3. 增聘專任行政人員，讓教師真正回歸教學專業

偏鄉學校教師兼任行政比例高，應增聘專任行政人員，讓教師回歸教學專業，專注於教學品質的提升，以突破教師行政工作負擔重、專業對話共同時間不易安排之困境。此作為在《偏遠地區學校教育發展條例草案》立法通過後，地方政府得依法減少教師員額推動混齡教學時，將更顯重要。

#### 4. 充實支援網絡，深廣推動能量

教育部、地方政府應持續充實教師專業發展支援網絡，厚實推動基礎，包括成立輔導小組，協助提升校長、行政人員專業領導知能；建立教學領導教師機制，強化教師學習社群運作；建構揪團進修、學習共同體、線上研習...等多元專業發展模式及相關激勵機制，以解決行政人員與教師領導專業、支持激勵系統不足，及交通不便等問題。

### （二）學校與教師方面

#### 1. 整合行政與教學體系，創造共好雙贏效益

教師專業發展應以教師為中心，著重教師主動參與、課室對話、分享實踐等發展成長。行政方面，應加速破除行政威權與形式主義等科層主導思維，同理並滿足教師需求；教師方面，亦應體認教師專業發展成長是時勢所趨，須調整心態正向面對，彼此精進成長。學校內部在互信基礎下，當可共創雙贏效益。

#### 2. 發展校本資源整合模式，減輕教師工作負擔

學校應發展學校本位執行模式，整合校本課程與相關計畫，發展適合學校情境與文化的執行模式。例如：整合教師專業發展、領域社群發展及週三進修研究等層面之工作，一魚多吃，以減輕教師負擔。

### 3. 建立支持與回饋配套機制，提高教師參與意願

學校應建立教師專業成長配套機制，包括提供研討的設備和空間、落實教學輔導教師機制、提供教師專業成長管道與資源、強化教師間正向文化等支持與回饋作為，鼓勵教師追求自我實現，俾助提高教師持續參與之意願。

### 4. 善用激勵策略，改變組織氣氛與教師文化

學校行政應善用激勵策略，包括校長與行政人員身先士卒帶頭參與、宣導政府或規劃學校之獎勵誘因等，營造有利專業發展之共識感，進而改變組織氣氛與教師文化，提昇教師參與教師專業發展及校務工作的動機。

## 四、結語

綜上論述，教師素質對偏鄉學校教育品質具關鍵影響，教師專業發展則是提高教師素質的重要方法，政府現階段推動教師專業發展支持系統，應借鑑教專十年經驗，務實轉換思維，透過立法穩定偏鄉師資、增聘專任行政人員、厚實支援網絡等策略，習教師回歸教學專業，勿重蹈工具理性覆轍；而偏鄉國小方面亦須藉由整合行政與教學體系、發展校本資源整合模式、建立支持與回饋配套機制、善用激勵策略等作為，如此方能有效突破教師專業發展的困境，提升教師素質與學校教育品質。

## 參考文獻

- 王素貞（2012）。國民小學教師專業發展評鑑的實施現況、困境與因應之道。《學校行政雙月刊》，77，182-215。
- 吳清山（2010）。師資培育研究。臺北：高教出版。
- 林天佑（2012）。偏鄉學校的師資課題。《臺灣教育評論月刊》，1（3），25-26。
- 張素貞、林和春（2006）。面對教師專業發展評鑑試辦計畫：提升中小學教師參與誘因之研究。《中等教育》，57（5），37-58。
- 教育部（2006）。試辦中小學教師專業發展評鑑宣導手冊。臺北：作者。
- 教育部（2016年10月4日）。教師專業發展評鑑將於106學年度起轉型為教師專業發展支持系統【即時新聞】。取自 [http://www.edu.tw/News\\_Content.aspx?n=9E7AC85F1954DDA8&s=55BD57743E88E277](http://www.edu.tw/News_Content.aspx?n=9E7AC85F1954DDA8&s=55BD57743E88E277)
- 教育部（無日期）。105學年度偏遠地區國中小學校概況【統計處】。取自 <http://stats.moe.gov.tw/files/chart/105%E5%AD%B8%E5%B9%B4%E5%81%8F%E9%81%A0%E5%9C%B0%E5%8D%80%E5%9C%8B%E4%B8%AD%E5%B0%8F%E5%AD%B8%E6%A0%A1%E6%A6%82%E6%B3%81.html>

- 許振家、吳秋慧（2014）。偏遠地區教師專業發展的困境與突破。《學校行政雙月刊》，90，108-126。
- 馮莉雅（2017）。偏鄉學校教師專業學習社群的運作困境和解決方法。《臺灣教育評論月刊》，6（10），51-53。
- 楊智穎（2011）。弱勢者教育改革中教師專業認同之研究：偏鄉學校教師敘事的省思。《屏東教育大學學報-教育類》，36，499-522。
- 歐用生（2012）。日本中小學「單元教學研究」分析。《教育資料集刊》，54，121-147。
- Harmon, H. L., Gordanier, J., Henry, L., & George, A. (2007). Changing teaching practices in rural schools. *The Rural Educator*, 28 (2), 8-12.
- Trinidad, S., Sharplin, E., Ledger, S., & Broadley, T. (2014). Connecting for innovation: Four universities collaboratively preparing pre-service teachers to teach in rural and remote Western Australia. *Journal of Research in Rural Education*. 29 (2), 1-13.



# 「老師，你會不會回來？」談偏鄉教師的任用與流動

方金雅

高雄師範大學師資培育與就業輔導處副教授

## 一、前言

立法院教育及文化委員會甫於本（106）年 10 月 25 日初審通過「偏遠地區學校教育發展條例」草案，在初審前，包括行政院與立法委員總計提出了多達 12 個草案版本；此次初審決議，包括服務年限的要求：未來分發到偏遠學校公費生、以及專為偏遠學校辦理的教師甄選錄取者（專聘教師），必須綁約 6 年，才能介聘到非偏遠學校服務。而這次修法最大的突破為設立「偏鄉專聘教師」，未來各縣市可空留所轄偏遠地區學校教師編制員額三分之一以下人事經費，用於聘任「專聘教師」，「專聘教師」聘期每次 2 年，經學校教評會審核通過可再續聘，3 次 6 年後，表現優良，原學校可一次續聘 6 年，達到 12 年，如果專聘教師參加教師甄選也可獲得加分。這是鼓勵老師長期在偏鄉服務，也是這次修法的最大突破（沈育如，2017）。

而本文的主標題「老師，你會不會回來？」，則是有感於偏鄉教師南投縣爽文國中王政忠老師真人真事所寫成的書（王政忠，2011）以及今年九月剛上映的同名影片。在這部影片，可對偏鄉教師的服務現況有真實的理解。例如：甫分發到偏鄉學校、才是第一年服務的「菜鳥」老師，馬上身兼多職，暨是導師又是組長；又如：偏鄉學校雖小，但公文、庶務一點也不會少；再如：在偏鄉服務的老師，面對隔代教養的孩子，生活的關懷與

學習的輔導，都需要老師默默的付出；從這部片中，對於照顧學生的點點滴滴、鼓勵學生的殷殷期盼，想方設法引導學生學習動機，實在令人動容，與其說這是一部電影，不如說：這是對擔任一位偏鄉教師的角色任務之真實寫照。

承上，感人影片放映與偏鄉條例初審，都是關心偏鄉教育。截至目前，偏鄉教師的任用與流動，目前仍是很多偏鄉學校校長很困擾的問題，也是偏鄉教育非常不穩定的區塊。而本文的主要內容，係來自 106 年 9 月 9 日在高雄師範大學舉辦的 2017 年「偏鄉學校專聘教師」方案高雄場論壇（『偏鄉學校專聘教師』方案高雄場論壇手冊，2017），以及 10 月 25 日在立法院舉辦的「2017 偏鄉教育巡迴論壇」（突破偏鄉的困境—穩定偏鄉師資全國論壇議題手冊，2017），筆者於會後撰寫發表後的簡要記述，並融入個人反思與建議，希望能對偏鄉教育師資不穩定的情形，表達關心與淺見。

## 二、老師，你會不會進來？關於偏鄉教師的任用

偏鄉學校，一直處在缺乏教師的窘境當中。常見的情形是即將開學了，許多的偏鄉學校還等不到正式老師上門，代理代課缺一招再招，即使退而求其次改招聘大學畢業就有報考資格的代理、代課老師，依然有許多偏鄉學校在開學後無法將教師缺額補

齊。另一個是偏鄉教師流動率甚大，由於偏鄉老師招考不易，雖有正式合格老師廁身其中，但為數不少的偏鄉代理、代課教師可能是大學非本科系畢業，教學專業和對課程的了解程度不如正式老師，或是未考上教師甄試而當作過渡期的職業。這些老師每年都會重新招考，學校也無法要求代理、代課老師的專業程度，導致教師

的教學品質低落、學生的學習零零落落的現象。

為了穩定偏鄉師資的來源，教育部與縣市政府，結合了中央與地方的力量，再加上日前初審通過的專聘教師制度。鼓勵偏鄉師資的來源，目前可有幾個作法，參見表 1：

表 1 偏鄉師資來源

師資來源	說明	服務年限
正式教師甄試	1.增加偏鄉正式教師員額 2.考生透過教甄成為正式教師	初任教師綁約三年
偏鄉組－ 正式教師甄試	1.專為偏遠地區學校辦理之甄選 2.錄取者皆分發至偏鄉學校 3.綁約六年	綁約六年
一般公費生分發	1.一般師資生領受公費 2.畢業後分發到偏鄉服務	綁約四年 (未來可能綁約六年)
在地公費生培育	1.偏鄉在地的師資生領受公費 2.畢業後返鄉服務	綁約四年 (未來可能綁約六年)
教學訪問教師 (試辦計畫)	1.一般地區學校的優秀正式教師至 同級偏鄉學校服務	以一學年為原則
專聘教師 (研議立法中)	1.以契約專案聘任教師 2.不適用教師法有關代理教師聘任 資格、次數、聘期等相關規定 3.補助考教師證、進修第二專長	聘期每次兩年，服務年滿經 審核通過可續聘 三次兩年聘後，再聘可六年 聘 (研議立法中)

資料來源：研究者自編整理而成。

首先，最合理的方式應該是開出正式老師的缺額，讓報考教甄的考生直接透過教師甄試取得偏鄉教師的缺額，成為偏鄉的正式教師。然而，由於少子化影響，學生數大量減少，偏鄉小校的學生人數更是減少，因此，真正在偏鄉教師開正式員額的情況並不理想，而且有時偏鄉正式老師被借調到行政機關，對學生的影響更大(偏鄉應開正式教師缺且用在學校，2016)。其次，開出「公

費生名額」：公費生的名額是由縣市政府開缺，與師資培育機構進行媒合，希望師資生領受公費後，學成畢業後可到偏鄉服務固定的年數。另一方向，教育部國教署以計畫形式推動的「教學訪問教師計畫」，鼓勵國中小教師到偏鄉學校駐點一年(教育部國民及學前教育署，2017)，貢獻課程及教學專業，讓優秀的教學也能與資源匱乏的偏鄉學校分享。

再來，就是目前立法院初稿通過的專聘教師（沈育如，2017），希望透過條例的建立，可有適切的法源依據，在推動時也能有所依循。目前通過的草案重點包括有：

其一、公開甄選專聘教師，聘期每次最長二年，服務成績優良者由學校校長再聘之。

其二、協助具教師證書之專聘教師，取得第二專長，對未具教師資格者，則協助其取得參加教師檢定之資格。

其三、提供誘因讓專聘教師得以久任。

在此所指稱的提供誘因，就聘期年限來說，偏遠地區專聘教師一次聘用兩年，經過三次聘任，屆滿聘用六年且表現優異者，得直接續聘六年。未來，專聘教師表現優異者，參與正式老師考試時，並給予加分鼓勵。

綜合以上，可見到官方主管單位、立法單位及相關民間對偏鄉教師的人員來源的用心良苦的規劃。但進一步要問的是：這樣的來源就足以讓偏鄉教師充足呢？進到偏鄉教學後，會不會繼續教？可續教多久呢？

### 三、老師，你會不會留下？偏鄉教師的困境

在偏鄉教書，續教率如何？根據屏東縣教育處的統計，公費生大約 4.5 年會調校離開，而代理、代課老師的服務期限，則在 1-2 年之間，因此，偏鄉的續教率非常不理想。時有所聞，

偏鄉學校的畢業生回顧國中三年，換了五位導師等情事，或是國小六年換了七位老師。高更換率即可得知，這種狀況對於學生的學習十分不利。

究竟偏鄉有什麼樣的困境，老師變動如此頻繁？茲列要點說明如下：

#### （一）「教師對偏鄉認知不足」

常見到許多偏鄉教師對偏鄉的認知不足。實務上發現：有許多偏鄉教師到偏鄉任教的那一刻才真正踏入偏鄉，對於偏鄉可能是過度美化的。未到偏鄉以前，以為是「好山、好水、好無聊」，可以很閒，有用不完的時間；其實偏鄉真實樣貌是「好山、好水、好辛苦」，因為偏鄉小校，人少事多。每位老師都負擔不少行政工作、額外工作，而對於學生照顧的需求量，常常是高於一般地區的教师。

#### （二）「偏鄉教師有如全職保姆」

在偏鄉，常見隔代教養的情形，老師們要跟祖父母輩溝通，頗費心力；同時，由於偏鄉地處偏遠，學生上下學若無校車接送，則常見老師代父職、母職，協助接送學生上、下學，同時，還陪學生到晚上，堪稱是全職保姆，像是老師又像是父母的角色。

#### （三）「政府對偏鄉教師的照顧未符老師所需」

在偏鄉，外地來的老師找不到地方居住，而宿舍竟成為留與不留的關鍵因素之一。論壇時，有校長直言，偏鄉學



校的教師宿舍，如果是宿舍整齊、設備齊全，對於教師的續教率，具有良好且正面的循環作用（偏鄉教育論壇高雄場，2017）；因此，在高雄場論壇時，有位校長特別為偏鄉教師請命，希望在修繕宿舍或是新建偏鄉學校宿舍時，一定要考慮家庭宿舍，而不只是興建單身宿舍。該校長提出：以教師的職涯發展來看，尤其是年輕的教師，到偏鄉任教後，若要老師安定，這個階段的年輕教師可能會有結婚的需求，若單純只給予單身宿舍是不夠的，至於提供家庭宿舍後，讓老師再付一些費用與水電也是合理的。試想看看：若到偏鄉任教的老師願意讓小孩在上小學之前留在當地教書，等到孩子讀小學再搬至市區，這位老師最起碼會在當地待十年，而這位老師相當精華的時間已經奉獻給偏鄉教育了，因此，若能提供家庭宿舍使老師多教幾年，絕對是很有價值且必要的作法。

另外，也可把偏鄉教師調動不易的困境，化危機為轉機，以提高教師的續教率。也就是，由於少子化、超額情形嚴重，有太多的正式教師想要調動是非常困難的，即使是用結婚加分的方式，也很難調到自己理想的學校。所以，目前也有都會教師，願意直接調至偏鄉學校蹲點六年，好好在偏鄉學校任教、發展教學專長，然後再請調到自己理想的市區學校。這樣的偏鄉加分方式，對於想要調動的老師有很好的吸引力，因此，到偏鄉教學，穩定的教滿數年，或是六年之久，再配合調動積分加分利多的制度，也有助於解決教師續教率的問題。

#### 四、老師，你會不會回來？偏鄉教師的專業發展

在偏鄉教書，不管是要進修與研習，都十分困難。曾經有在偏鄉代理代課的老師表示：雖然已習慣在偏鄉服務，擔任班導或科任老師，都已經跟偏鄉融為一體，也很喜歡偏鄉的孩子；但是，眼看著昔日的大學同學，那些繼續在都市裡的大學同儕，在進修學位較少阻礙，或者也能學習到更新、更好的教學，所以，漸漸萌生去意。換言之，要讓偏鄉教師有安心的教學環境，要能保障偏鄉教師的專業成長，也能與時俱進，在專業成長方面能夠繼續向前。因此，對於偏鄉老師的專業發展，需要另有合適的作法。

首先，採用「適量且質精」的教學增能方式。偏鄉老師平日已忙碌不堪，可能是一人身兼多職，也可能是對學生的付出，還包含了生活起居。因此，要談教師的專業增能，要儘可能「適量且質精」。何謂「適量且質精」呢？

要談「適量」，那就是必須「先減量」。儘量減少不相關的研習，避免各研究單位、相關部級單位，隨時就來一份公文，避免呈現出多個老闆的狀態（葉丙成，社論）。那「質精」呢？

自 104 年暑假開始，由教育部支持，在中正大學首次辦理的夢的研習系列，以及 106 年以後各縣市的夢 N，持續性的夢 N 研習，正一點一點的擴大影響力，這樣的大型研習活動送研習到各縣市，方便偏鄉教師可就近在

自己的縣市參加研習。首先，在 104 年 7 月 3-4 日在中正大學首辦的夢的系列研習活動，每一個研習都吸引了千人以上的老師參加，一次比一次多。分別有 104 年夢一、105 年 2 月夢一回娘家、105 年 7 月夢二，以及在各縣市的夢 N 系列研習活動如表 2，一個又一個的研習，讓許多現場的老師在研習與夥伴的討論交流中，找回了擔任老師的教育初衷，另一方面，參加過研習的老師將經驗分享，並在課堂上

真正的實踐，吸引了更多老師參加。例如：今年七月的宜蘭場次中，全體計有 1,200 多人參加，約有 75% 的老師是第一次參加，這表示不斷有新的老師加入研習，餅會持續做大；同時在全部參加者當中約有 70% 來自當地教師，這表示夢的在地化策略成功，承接著過去的 4 個大型場次外，老師們也將會透過分區共備，建立更緊密的合作（王政忠，2017；王韻齡，2017）。

表 2 夢 N 歷年各地研習列表

年份	月份	夢 N 場次	研習地點
104 年	7 月	夢一	國立中正大學
	12 月	花蓮場	明義國小
105 年	1 月	夢一回娘家	國立中正大學
	5 月	澎湖場	澎湖縣特殊教育綜合館
	7 月	夢二	國立中正大學
	8 月	彰化場	田中高中
	8 月	南投場	南開科技大學
106 年	10 月	桃園場	六和高中
	1 月	雲林場	雲林科技大學
	3 月	苗栗場	育達科技大學
	4 月	屏東場	國立屏東大學
	7 月	宜蘭場	國立蘭陽女中
	8 月	南投場	南開科技大學
	8 月	金門場	中正國小
	11 月	臺南場	長榮大學
	12 月	基隆場	明德國中

資料來源：王政忠《我有一個夢》，2017。（截取自王政忠老師的 FB：<https://www.facebook.com/notes/alex-wang/%E6%88%91%E6%9C%89%E4%B8%80%E5%80%8B%E5%A4%A2/964831530195240>）

其次，運用各縣市輔導團的輔導員，個別化的協助與輔導。例如：為體恤偏鄉教師一出動到各地研習，學校就會缺少人手，輔導人員若能直接到偏鄉諮詢輔導或是到偏鄉示範教學，採用教學團的方式，進行輔導，可以避免偏鄉教師一出動研習，就有

學校唱空城的潛在危機。舉高雄市國教輔導團為例，輔導團到偏鄉學校採用的「專業支持領航，建構學校卓越教學團隊」，其作法是：帶領教師卓越教學，規劃主題課程與教學模組及輔導教學待提升之教師的支持系統，以「會議研商實施方向→教學演示示

例→教師回校實作→透過入班觀察、教學演示與對話討論回饋→成果發表」方式進行，檢視學校教師教學成效，協助教師提升教學品質（高雄市政府教育局，2017）。

另一方面，到校諮詢輔導，輔導人員實際到校輔導，可以直接分析受輔學校的偏鄉特性、學生特質及教師教學困境，予以個別化的諮詢和指導，提供偏鄉老師最需求的部分。

以今年暑假為例，由一群熱心的圖書教師、閱讀推手及圖書館主任組成「Reading For Taiwan 圖書教師志工團」，規劃一次出團，為期三天的輔導。這三天的研習討論，包括圖書館經營、閱讀教學及圖書資訊利用課程等等。在今年暑假期間，這「Reading For Taiwan 圖書教師志工團」已至偏鄉學校為學校進行教師的閱讀推動培訓，由於偏鄉單一學校的教師人數本來就少，而閱讀教學又是各學科需要具備的，此閱讀志工團到校後，是幫助未獲教育部圖書教師計畫補助的偏鄉學校，也有機會協助該校各科教師習得閱讀教學知能（何憶婷，2017；教育部圖書推動教師網站，2017）。

綜合以上，把研究、專業進修成長直接送到偏鄉學校，瞭解各個學校不同的需求，以及不同的發展和協助，可以使得專業成長更具意義。其次，追求「適量且質精」的專業增能方式，不會造成老師過多的研習負擔，都是可以幫助偏鄉教師的好作法。

## 五、代結語—偏鄉教育最美麗的風景是老師與校長

政府或民間關注到偏鄉的教育已是多年，不管是偏鄉的教學設備、環境建置，還是增設電腦，這些年來，偏鄉的設備與環境已提升不少，有時，其嶄新的設備、豐富的物質條件，甚至多過市區的學校。所以，臺東縣偏鄉教師王彩玲老師說：「偏鄉學校最大的問題並不是錢，最大的問題是人。」（劉以寧，喀報 28）。

談到人，一則是老師，擔任教學工作的教師；一則是校長，引領學校的一校之長，是校園裡的靈魂人物。要讓偏鄉的師資穩定，應該要給予領導的靈魂人物「校長」，有更多的法職權，有好的校長，學校是美麗的。而培養好的優質的教師，並能在偏鄉穩定的執教，偏鄉的風光才真正是無限美好！

因此，回到立法院日前甫初審通過的「偏遠地區學校教育發展條例」草案來看，此法的修正，對於偏鄉教師的去留，有了更明確的要求，以二年為一次聘期，時間頗為合理，且另一方面，也鼓勵偏鄉代理教師，能好好的展現教學專業與教育熱誠，因為，新的一任二年聘書，是來自於教學工作的努力和投入，不再是考場的筆試分數而已，所以，把焦點放在學生學習的身上，是最有優值的投資。這樣的基準點是具有意義的。

可惜的是，在目前 10 月 25 日的「偏遠地區學校教育發展條例」草案討論的進度尚未討論行政負擔減量部分。依據偏鄉教師王政忠老師在其書中提出的需求包括：（1）依不同班級數重新規劃教

師編制，以滿足偏鄉小校教學現場的最低教學需求。(2) 六班規模以下的學校，行政人力必須合理擴編，以解決日益繁雜繁瑣的教學升學及輔導管教工作，不論是正式編制，任務約聘或閒置人力活化挪用。(3) 人力編制擴編所需的預算，必須由中央立法編列，而不是由地方政府自籌買單，以符合國家必須負責的公平正義問題（以上三點引自王政忠，2017）。

最後，再次呼籲：鑑於目前師資培育是供過於求，即使是偏鄉組的正式教師甄試，其錄取率約在 5% 左右，顯示樂意擔任偏鄉教師的人數仍然是非常充足的（2017 偏鄉教育論壇全國場，2017）。因此，如有可能的話，正式教師與代理教師的分配，建議仍讓偏鄉優先補足正式教師（張錦弘、吳佩旻、馮靖惠，2017）。因為，若能開出正式老師的缺額，因為是正式長期的員額，可以取得正式教職，專心在偏鄉服務，其穩定性仍會高於專聘教師。再加上有「偏遠地區學校教育發展條例」草案的約束，相信老師不會輕易離開，學生也不必再問：「老師，你會不會回來？」。

## 參考文獻

- 2017年「偏鄉學校專聘教師」方案高雄場論壇手冊（2017）。高雄：國立高雄師範大學教育學院。
- 2017突破偏鄉的困境—穩定偏鄉師資全國論壇議題手冊（2017）。臺北：國立政治大學教育學院。
- 王政忠（2011）。**老師，你會不會回來**。臺北：時報文化。
- 王政忠（2017）。**我有一個夢一場溫柔而堅定的體制內革命**。臺北：遠見天下文化。
- 王韻齡（2017）。王政忠：「夢的N次方」為老師增能，帶領孩子去他想去的地方。載於親子天下雜誌，91期。取自 <https://www.parenting.com.tw/article/5074631-%C2%A0%E7%8E%8B%E6%94%BF%E5%BF%A0%EF%BC%9A%E3%80%8C%E5%A4%A2%E7%9A%84N%E6%AC%A1%E6%96%B9%E3%80%8D%E7%82%BA%E8%80%81%E5%B8%AB%E5%A2%9E%E8%83%BD%EF%BC%8C%E5%B8%B6%E9%A0%98%E5%AD%A9%E5%AD%90%E5%8E%BB%E4%BB%96%E6%83%B3%E5%8E%BB%E7%9A%84%E5%9C%B0%E6%96%B9/>
- 何憶婷（2017）。**偏鄉的閱讀教學**。105年國中亮點教師教學歷程紀錄影片專案第二期計畫8月討論會議，國立高雄師範大學。
- 沈育如（2017年10月26日）。**立院初審通過：偏鄉可專聘教師，最長12年**。國語日報，第2版。取自 [https://www.mdnkids.com/news/?Serial\\_NO=104883](https://www.mdnkids.com/news/?Serial_NO=104883)

- 高雄市政府教育局（2017）。高雄市政府教育局國民教育輔導團106年度輔導工作計畫。高雄：高雄市政府教育局。
- 偏鄉應開正式教師缺且用在學校（2016）。蘋果日報，取自 <https://tw.appledaily.com/headline/daily/20161012/37412998/>
- 張錦弘、吳佩旻、馮靖惠（2017年10月25日）。偏校師綁約 學者：應關注受教權、多開正式教師缺。聯合報，取自 <https://udn.com/news/story/11319/2778948>
- 教育部國民及學前教育署（2017）。教育部國民及學前教育署106學年度教學訪問教師計畫。臺北：教育部。
- 教育部圖書推動教師網站（2017）。Reading for Taiwan 圖書教師志工團。取自 <https://sites.google.com/site/teacherlibrarian/tw/reading4tw>
- 劉以寧（2017年1月1日）。偏鄉師資流動大 教育難行。喀報，第258期。取自 <http://castnet.nctu.edu.tw/castnet/article/10341?issueID=640>



## 臺灣中小學教師教學節數議題之研究

林素貞

國立高雄師範大學特殊教育學系教授

丘愛鈴

國立高雄師範大學教育學系教授

### 摘要

長久以來我國特殊教育和普通教育實施雙軌制，考量特殊教育教師教導身心障礙學生的辛勞，形成我國高級中等以下學校特殊教育教師的教學節數低於普通教育教師；然而隨著融合教育理念在中小學校實施日趨完善和穩定發展，我國身心障礙學生大部分已安置在普通班級中接受特殊教育服務，又隨著教育部目前對《特殊教育課程綱要》的相關規定；現階段普通教育教師和特殊教育教師的工作職責和內容，已經日趨重疊且必須朝向合作關係發展，過去因為教導身心障礙學生而形成特殊教育教師和普通教育教師之教學節數差異的議題，值得重新探討其合理性。

本研究旨在探究高級中等以下學校相關人員對特殊教育教師教學節數議題的看法。研究方法採用國際文獻比較和問卷調查法，先比較國際間普通教育教師的教學節數和師生比，再進行全國性分層隨機抽樣問卷調查，研究對象包含普教教師、特教教師以及縣市教育局處特殊教育行政人員等共計 857 人，有效問卷回收率為 87.6%，資料分析包含百分比和卡方考驗。研究結果如下：

- (一) 我國現階段高級中等以下普通學校每個班級學生人數，比日本、韓國等國為低；普通教師每週教學節數明顯比聯合國經濟合作暨發展組織會員國家平均數、日本、韓國、澳洲或美國等國家為低。
- (二) 我國現階段高級中等以下學校之特教教師的師生比低於普通教育教師，且特殊教育教師有較高的教師助理員人力支援，以及特教津貼行政支援。
- (三) 普教教師、國小特教教師和特殊教育行政人員傾向支持特殊學校和集中式特教班的教師教學節數和普通教師一樣，惟資源教師減少兩節教學節數；然而特教教師傾向支持特教教師比普通教師減少 2 節。
- (四) 教師兼任行政工作之減授教學節數，特殊教育組和校內其他行政組別的減授節數宜相同。

最後，本研究提出在現行融合教育的學校教育體制下，教育行政決策單位宜重新評估和修訂特殊教育教師減授教學節數之規定。

關鍵字：融合教育、教師教學節數、班級學生人數、師生比

## The Study of Teaching Hours in Elementary, Junior High and Senior High Schools in Taiwan

Su-jan Lin

Professor, Department of Special Education, National Kaohsiung Normal University

Ai-ling Chiu

Professor, Department of Education, National Kaohsiung Normal University

### Abstract

The dual system of special education and general education had been a long history in Taiwan. The teaching hours of special education also have been lower than the general education teachers. The main reason is the special education teachers have to teach the students with disabilities. When the inclusive education became the national policy followed by the special education law and national curriculum guidelines, the general education teachers also need to teach the students with disabilities in their classroom. The role and responsibilities started to integration between special and general education teachers. Therefore, this study intended to explore the issue of lower teaching hours for special education teachers in today's Taiwan.

This study used the international data analysis with general education teachers' teaching hours and questionnaire to understand the participants' opinions about the teaching loading of special education teachers. The participants had total 857 included the general education teachers, special education teachers and the administration personnel in the city/county special education office. The effective response rate was 87.6%. The percentage and Chi-square test were used to the statistical analysis.

This study found that: (1) Taiwan class size of 1-12 grades was lower than Japan and Korea. The weekly teaching hours was lower than the average of OECD, Japan, Korea, Australia and USA. (2) In Taiwan, special education teachers had lower teacher-student rate than the general education teachers for 1-12 grades. The special education teachers also had higher support from the teaching assistants and extra executive bonuses than the general education teachers. (3) General education teachers, primary special education teachers and special education administration personnel supported the same teaching hours between general education teachers and the teachers from special education school and self-contained class. They also supported the reduction two teaching hours for the resource room teachers. The special education teachers in secondary education supported the reduction two teaching hours for all of the special education teachers. (4) The special education administrative should have the same teaching hours loading as the other administrative in the school settings. This study suggested to in-depth exploration of the teaching hours in the inclusive education school system. The teachers training for both special and general educations also needed to be strengthened on their special education competence under the inclusive education system.

Keywords : inclusive education , teaching hours, class size, teacher-pupil ratio

## 一、前言

綜觀世界各國特殊教育的發展歷史，第一所正式的特殊教育學校建立於 1750 年代的法國，主要是為聽障者所設立的聾校(林寶貴，2013；Hodkinson & Vickerman, 2009; Lechta & Kudlacova, 2013)，後續則漸漸有為視障者和智能障礙者設立的特殊學校。特殊教育在超過 250 年來的不斷省思和改進，特殊教育的安置皆從隔離的特殊教育學校、集中式特殊教育班，慢慢走向融合於普通學校普通班級的特殊教育服務，即是從普通教育和特殊教育的雙軌制漸漸朝向融合教育的單軌制發展(林素貞，2014；Al-Khamisy, 2014; Danforth & Jones, 2015; Mittler, 2014)。融合教育是一種教育的理念、歷程和實施，其基本定義是所有身心障礙學生都可以和普通教育學生在住家的學區學校內一起學習和成長。融合教育理念反映著社會價值的社會正義和公平受教權，代表身心障礙學生在學校接受公平的受教育機會，因為他們可以和普通教育學生學習一樣的學習內容，再依照其最大的潛能達到最佳的學習成效(Gargiulo & Metcalf, 2010；Mitchell, 2014; Polloway, Patton & Serna., 2013)。融合教育的意義和功能即是希望從前期教育階段的共同學習和成長機會，可以影響後期成人身心障礙者更加融入社會生活。當身心障礙學生和普通學生從教育安置到課程，已經逐漸進入有意義的融合教育階段，普通教育教師（以下簡稱普教教師）和特殊教育教師（以下簡稱特教教師）之間的融合和合作成為需要關注的議題。

本研究基於融合教育理念與現況，探究普教教師和特教教師的教學節數是否宜有差異的議題，首先瞭解臺灣和國際間普教教師的教學節數狀況，再探討我國重要的利害關係人對高級中等以下學校特殊教育教師教學節數的意見。具體而言，本研究目的如下：

- (一) 瞭解臺灣和國際間高級中等以下學校教師之每週教學節數的差異。
- (二) 探討我國普教教師、特教教師、特殊教育行政人員對中小學特教教師每週教學節數之看法。

## 二、文獻探討

根據研究目的，文獻探討先從歷史脈絡分析我國特教教師與普教教師教學節數不同的原因，以及教師員額、師生比和工作內容之差異，再進行國際比較。



### （一）特教教師與普教教師的教學節數標準不同之原因分析

從歷史發展和教育政策觀點，分析我國特教教師的教學節數與普教教師的教學節數不同，歸納以下四點原因：

#### 1. 我國早期特教教師的培育係普通教師加修特殊教育第二專長為主

回顧歷史，我國最早於 1966 年於省立臺南師專成立「視障兒童混合教育計畫師資訓練」，以一年的課程訓練視覺障礙學生巡迴輔導輔導員(教育部，2014b)。1972 年於國立臺北師專設立智能不足兒童教育組，以及後來針對各障礙類別教師需要而成立的師資訓練班。1975 年省立彰化教育學院成立我國最早的非公費的特殊教育學系，招收專科畢業生再予以三年制師資培育課程(國立彰化師範大學，2017)；直到 1987 年臺南師專才成立培育國小公費生的特殊教育學系(國立臺南大學，2017)，1989 年省立彰化教育學院特殊教育學系也開始培訓四年制的中等教育公費特殊教育師資(國立彰化師範大學，2017)，此後各師範院校才陸續廣設特殊教育學系，以培育合格的特殊教育師資。亦即是在 1991 年第一屆四年制公費訓練完成的國小合格特教教師之前，臺灣的特殊教育師資主要乃以鼓勵普教教師再進修特殊教育學分的第二專長模式，尋求願意至特殊教育學校或是特教班任教的普教教師，當時為了吸引普教教師投入特殊教育的工作，教育行政單位乃以採用普通班級最低教學節數、薪資多提敘一級，提供特殊教育津貼和教材編輯費等誘因，鼓勵普教教師願意接受在職訓練以成為合格特教教師。

#### 2. 我國自 1984 年以來，特殊教育和普通教育的課程實施雙軌制

過去特殊教育乃以障礙類別分別採用不同的課程綱要，例如：《啟智課程綱要》、《啟聰課程綱要》、《啟明課程綱要》和《啟仁課程綱要》等，這些《特殊教育課程綱要》乃以不同障礙學生的特殊需求進行規劃，所以除了相同的基本核心課程，例如：語文和數學之外，其他的課程科目也各自有差異，如此也與普通教育學生所採用的普通教育課程領域或科目名稱並不相同，因此國中小階段特教教師和普教教師無法適用一樣科目名稱的教學節數規定，因為當時國中採用分科授課節數不同的規定，所以國中特殊教育就以統一採用普通教育教學節數最少的國文科教師教學節數為參考標準。

#### 3. 2002 年以前，普通教育教科書實施國定制但特殊教育教科書採自編教材

我國教科書在 2002 年以前，高中職至國民中小學教科書全面實施國定制，由國立編譯館統一編印（楊國揚，2011）；而當時教育行政部門考量身心障礙學生的能力限制，無法達成普教教師對相同年級學生的成就水準，因此傾向不直接使用國立編譯館編印的統一教科書，鼓勵教師以自編教材或是調整國立編譯館發

行的教科書內容，以因應學生的能力現況和需求，並以減少特教教師教學節數和發給教材編輯費，以彌補特教教師自編教材的相對額外付出。

#### 4. 行政單位採用較低教學節數以示感謝特教教師的辛勞

身心障礙學生的身心特質不同於一般學生，為考量特教教師必須依據身心障礙學生的個別差異，投注更多的教學和輔導付出，所以行政單位採用較低教學節數以示感謝特教教師的辛勞。同時，過去特殊教育教室內乃以教師為唯一的人力資源，並無相關專業人員或教師助理員的介入協助，所以行政單位亦以減少教學節數以平衡特教教師的辛苦。

簡言之，特殊教育發展階段受到社會背景和教育政策的影響，長期以來特教教師的教學節數皆低於普通教師的規範，教育行政單位乃採用普教教師最低教學節數的國文科教學節數為基準，以彌補和感謝特教教師教導身心障礙學生的工作辛勞。

### (二) 特教教育與普通教育的教師員額、師生比和工作內容之差異分析

#### 1. 「教師員額」之差異分析

以教師員額論之，普教教師依據「國民小學與國民中學班級編制及教職員員額編制準則」（2014c），第 3 條明訂「103 學年度開始國小教師員額編制提高至每班 1.65 人」，第 4 條明訂國中教師員額編制「每班至少置教師二人，每九班得增置教師一人。」又依據「高級中等學校組織設置及員額編制標準」（2014d），第 7 條明訂高中職「普通科：每班置教師二人，每達四班，增置教師一人。」專業類科教師編制則依據其設科性質而有差別。而在特殊教育部分，依據「高級中等以下學校特殊教育班班級及專責單位設置與人員進用辦法」（2014e），第 5 條明訂「幼兒園及國民中學的身心障礙特殊教育班每班置教師二人，國民中學及高級中等學校的身心障礙特殊教育班每班置教師三人」；其中「幼兒園、國民小學及國民中學，每班置導師二人，由教師兼任。高級中等學校每班置導師一人，由教師兼任。分散式資源班及巡迴輔導班則由各級主管機關視實際需要，每班得置導師一人，由教師兼任。」除了上述特教班級的員額編制稍高於普教班級之外，我國國小至國中特殊學校和集中式特教班，每一班級皆設有兩位導師，所以國小特教班一班兩位特教教師皆是導師，國中一班三位教師其中有兩位兼任導師。目前特殊教育學校（班）一班有兩位導師，兩位導師皆可支領導師費，兩位導師共同均分四小時之兼任導師的減授節數，有些縣市則是兩位導師都可以減少四小時兼任導師的鐘點節數。簡言之，我國普教教師和特殊教育的班級教師員額比例，國小是 1.65:2，國中和高中是 2:3。

## 2. 「師生比」之差異分析

師生比 (teacher-pupil ratio) 是指教師與學生人數的比率，通常都以每一位教師平均要教導的學生人數為準 (蘇永明，2000)。依據 2014 年《全國特殊教育統計年報》的資料(教育部，2014b；教育部，2014f；教育部，2014g)，特殊教育學校集中式特教班國小部平均每一班級的學生人數為 6.89 人，特殊學校國中部平均每一班級的學生人數為 8.84 人，普通學校國中集中式特教班平均每一班級的學生人數為 8.61 人，普通學校國小集中式特教班平均每一班級的學生人數為 6.66 人。簡言之，國小階段特殊教育學校和集中式特教班的平均師生比是 1：3.39，這也是導師和輔導學生的比例；國中階段特殊教育學校和集中式特教班的平均師生比是 1：2.90，由於三位教師編制中有兩位擔任導師，所以導師和輔導學生的比例為 1：4.37，高中職階段特殊教育學校和集中式特教班的平均師生比是 1：4.21，由於三位教師僅有一位擔任導師，所以此亦為導師和輔導學生的比例。相較於現階段國小普通班級的平均師生比是 1：14.39，導生比是 1：23.74；國中普通班的平均師生比是 1：15.05，導生比是 1：30.09，高中階段普通班的平均師生比是 1：19.72，導生比是 1：39.44，高職階段普通班的平均師生比最高應不超過 1：20，導生比是 1：40.58 (教育部，2014h)。

## 3. 「工作內容」之差異分析

林素貞、丘愛鈴 (2014) 曾進行全國性抽樣問卷調查普教教師和特教教師的工作內容差異，此研究以身心障礙學生的教育需求設計，結果發現四種安置型態的特教教師工作職責有類型之間的差異，特殊學校和集中式特教班的教師主要執行身心障礙學生的教育工作，因此和普教教師的工作內容同質性很高；而資源班和巡迴輔導班的教師除了直接面對身心障礙學生的教學與輔導，以及家長的溝通和聯絡之外，還需要擔任間接服務的工作，包含提供普通班教師的諮詢，普通班級學生的入班宣導，全校性的特殊教育宣導活動，特殊教育學生事務的相關單位協調和溝通，全校疑似身心障礙學生的轉介和篩選工作等；除此之外在未設有特教組組長的普通學校，資源班教師亦常需擔任特殊教育行政工作。因為考量資源教師的工作內容負荷和普教教師的差異大，有些縣市教育局乃以資源班召集人之減授四小時授課鐘點，來肯定設有三人以上資源教師的學校之工作承擔，有些縣市則在資源班設立導師一職，以比照支領導師費和減少教學節數以肯定資源教師之工作付出。

### (三) 臺灣中小學教師每週教學節數與世界重要國家之跨國比較

如前所述，我國特教教師乃先比照普教教師規範再採用最低教學節數規範，所以本研究再進一步比較臺灣與國際間重要國家的普教教師教學節數之差異。

## 1. 我國中小學教師每週教學節數差異之現況

本研究為了瞭解我國普教教師和特教教師的授課節數現況，因此蒐集彙整全國 15 縣市的資料，在國小教育階段發現各縣市的規定差異性不大。目前臺灣國小教師兼任導師大多每週授課 16 節，每節為 40 分鐘，所以每週授課時間為 10.67 小時。科任教師每週授課 20 節，每節 40 分鐘，所以每週授課時間為 13.33 小時，我國各縣市國小專任教師及導師教學節數一覽表參見表 1。

表 1 我國 15 縣市國小專任教師及導師教學節數一覽表（單位：節）

縣市	科任教師			導師			
	普通班	分散式 資源班	巡迴 輔導班	普通班	特殊學 校 集中式 特教班	分散式 資源班	巡迴 輔導班
臺北市	19	20	/	15	18	16	*
基隆市		18	16		18	18	16
新北市		19	19		18	17	17
桃園縣		19	16		18	19	16
新竹縣		18	16		18	18	16
新竹市		18	18		18	18	18
臺中市		20	16-18		18	16	*
南投縣		19	16	16	16	15	14
彰化縣	20	20	16		18	18	16
嘉義市		20	18		18	*	*
臺南市		18	18		16	16	16
高雄市		20	18		18	16	16
屏東縣		20	18		18	18	*
宜蘭縣		18	14-16		18	*	*
花蓮縣		18	18		18	18	18

\*註：「/」表示資料不詳、「\*」表示資料未設該職務。

在國中教育階段，從彙整的資料發現 18 縣市對於國中不同領域之普通教師的教學節數稍有差異，亦即最多縣市實施國文領域教師是 16 節，藝術與人文領域教師和綜合活動領域教師每週 20 節，其餘領域教師則普遍為每週 18 節的規定。特教教師一律不分任教領域和任教班型，幾乎所有縣市主要以每週 16 節作為國中特教教師教學節數的規定，反映出其沿襲比照普通教育國文科教師之最低教學節數的規定，我國各縣市國中專任教師每週教學節數一覽表參見表 2。

表 2 我國 18 縣市國中專任教師每週教學節數一覽表（單位：節）

縣市	領域								特殊教育		
	國文	英語	數學	自然生活科技	社會	健康與體育	藝術與人文	綜合活動	集中式特教班	分散式資源班	巡迴輔導班
新竹縣		16	18	18	18	20	20	20			
南投縣		17	17	17					16		16
彰化縣										16	
高雄市											16(含交通時數)
臺南市						18	18	18	18		16(含交通時數)
宜蘭縣									16	/	/
花蓮縣									16	16	16
澎湖縣							20	20	/	/	/
臺北市					18				16	16	/
雲林縣	16	18	18	18			19	19	/	/	18
臺東縣						19					16
桃園縣								18		16	14
新北市							20				16
基隆市						20		20			16
嘉義市									16	/	/
屏東縣					19	19	19	19			18(得酌減 2 小時交通時數)
新竹市				20	18	20	20	20		16	16
臺中市		16-18	16-18	16-18	16-18	16-19	16-19	16-19			14-16
平均	16	16-18	16-18	16-20	16-19	16-20	16-20	16-20	16-18	16	14-18

\*註：「/」表示資料不詳。

在高級中等學校教育階段，專任教師及兼任導師的每週基本教學節數以國文科最低為每週 14 節課，其餘領域則多為每週 16 和 18 節課，我國高級中等學校專任教師及兼任導師之每週基本教學節數一覽表參見表 3。

表 3 我國高級中等學校專任教師及兼任導師之每週基本教學節數一覽表（單位：節）

課程	節數	普通教育		特殊教育	
		專任 教師	兼任 導師	專任 教師	兼任 導師
語文領域	國文（含選修）	14	10		
	英文（含選修）				
數學（含選修）		16	12		
社會領域（含選修）					
自然領域（含選修）					
藝術領域（含選修）		18	14		
生活領域（含選修）					
生活領域之計算機概論、 資訊科技概論		16	12		
健康與體育（含選修）				16	12
全民國防教育（含選修）		18	14		
各群科學程之專業課程 （含選修及專題製作）		16	12		
各群科學程之實習課程	分組	18	14		
（含選修及專題製作）	分組				
藝術才能班（音樂、美術、舞蹈）、 體育班		16	12		
選修課程 （生命教育、生涯規劃、其他）		18	14		

簡言之，我國目前不同教育階段普通教師和特教教師教學節數的差異，國小普教教師和特教教師的教學節數大致相同，科任教師皆為 20 節課。因為國小特殊學校（班）有雙導師制，若兩位導師均分 4 節課的減授時數，所以降為 18 節，事實上等同於普通班的導師 16 節。分散式資源班教師兼任導師若以全國各縣市規範的眾數觀之，也是 18 節的比例最高，僅有一個縣市高於 18 節，也等同於特殊學校（班）的導師時數。巡迴輔導班教師若兼任導師，則比分散式資源班教師兼任導師再減少 2 小時之 16 節為最多見。分散式資源班的專任教師有 6 個縣市比普教教師專任教師少 2 節，但是亦有 5 個縣市的規範乃和普通班專任教師一樣是 20 節。巡迴輔導班專任教師亦以 18 節比例最高，縣市教育局之考量主要以減授 2 小時，以彌足巡迴輔導教師往返不同學校之交通時間的考量。國中和高中乃以教師任教科別界定教師的教學節數，所以普教教師和特教教師之間有較大的差別性。

## 2. 臺灣與世界重要國家中小學教師每週教學節數差異之比較

針對國中小教師合理授課節數與工作負荷議題，陳麗珠、鍾蔚起、林俊瑩、陳世聰、葉宗文（2005）也針對教師合理授課節數與員額編制議題，採用全國性

抽樣問卷調查 506 位國小教師，研究發現：1.國中小兼任行政與導師職務，與專任教師的授課節數差距不大，降低擔任導師及兼任行政工作之意願，宜訂定教師兼任組長或主任的基本減免節數，再依學校規模增減。2.小型學校面臨教師員額少、兼任行政機會高、授課節數也高之困難，且兼任教師教學品質難以控管，宜限定非升學科目及比例限制。3.校內各組組長工作之負擔與性質差異性極大，學校依組長工作繁簡程度，宜彈性調配職缺及工作。詹朕勳（2013）的研究發現：1.我國國中小學教師每週授課節數與東亞國家大致相同。2.我國「淨教學時數」數據上明顯低於其他國家。3.我國未明文規定在校工作時數及法定工作總時數，唯部分縣市依行政命令規定所屬中小學教師一日在校 8 小時，每週 40 小時為原則。4.各國教師工作職責大同小異，皆肩負許多教學及行政相關工作，相較之下我國是屬於教師薪資待遇較好的國家。

姜添輝、李新鄉（2013）曾進行世界重要國家國小教師教學負荷調查比較，該研究採實地訪視、海外諮詢以及專家學者諮詢等研究方法，研究結果發現：澳洲、德國、西班牙、英國、瑞典和美國等國家之國小教師每週的教學節數普遍偏高，除俄羅斯外，其餘一般國小教師教學節數皆超過 20 小時，其中尤其以德國最高為 27.13 小時。相對而言，亞洲地區國小教師的每週教學節數相對偏低，科任教師約為 18 到 20 小時之間，兼任導師工作之級任教師的教學節數約介於 16 到 18 小時之間，此研究也指出國際間兼任導師工作的減授時數似乎皆為 2 小時（如表 4）。

表 4 2012 年世界主要國家小學教師每週教學時數表

國家	德國	澳洲	西班牙	英國	美國	瑞典	韓國	日本	俄羅斯	馬來 西亞	臺灣
小時	不少 於 27.13	級任 23； 科任 27	不少於 23	約 23	約 22.5	約 21	級任 16； 科任 20	18.8	18	級任 16； 科任 18	級任 10.67 ；科任 13.33

資料來源：姜添輝、李新鄉（2013）。世界重要國家國小教師教學負荷調查比較（頁 11-12）。

### 三、研究方法

為達成本研究目的，研究方法採國際文獻比較、問卷調查，說明如下：

#### （一）國際文獻比較

為了瞭解國際間重要國家之普教教師的教學節數，本研究從聯合國經濟合作暨發展組織（Organization for Economic Co-operation and Development，以下簡稱

OECD)出版的教師教學節數資料，進行與臺灣國小國中到高中職教師教學節數的分析比較(OECD, 2013)。本研究選取 OECD 共 36 國的平均值，再從中擷取美國及亞洲太平洋區域與我國教育現況比較接近的韓國、日本，以及澳洲等國家做比較。具體而言，本研究乃先參考 OECD 在 2011 年之各國一年淨教學時數(net teaching time, in hours)，除以其一年學習週數(number of weeks of teaching)，得到各國教師的平均每週教學時數，OECD 會員國之此教學時數乃以一節課 60 分鐘為單位，以建立各國的齊一標準，本研究亦計算出臺灣以 60 分鐘為基準的平均每週教學時數。然而由於臺灣不同階段的每一節課的時間並不相同，為了方便和 OECD 國家的數值做比較，所以本研究再以三個階段每節課的上課時間分別推算，計算出 OECD 國家間和臺灣的教師平均每週教學節數，以方便進行臺灣和世界重要國家之跨國比較。OECD 會員國的每班學生人數的資料取自 2013 年的出版報告，臺灣的資料則取自教育部統計處(2013)之教育統計資料。

## (二) 問卷調查法

### 1. 研究對象

本研究目的乃為瞭解我國中小學教師和教育行政人員對於特教教師教學節數之看法，研究對象區分為三類，第一類為全國三個教育階段的普教教師；第二類為全國三個階段之特教教師，再依據安置型態的不同分為特殊教育學校、集中式特教班、分散式資源班和巡迴輔導班四種，第三類為全國 22 縣市政府主管特殊教育之行政人員各 3 人。本研究問卷填答對象之抽樣方法乃使用教育部特殊教育通報網之年度特殊教育統計資料查詢，採分層隨機抽樣方式，並且將區域性之北、中、南、東、離島的均衡性納入抽樣考量，普通學校選取乃以設有三類型特殊教育班型之學校為準，並在該校中同時同等數量選取特教教師及之普教教師進行問卷調查。國立特殊教育學校則以全國 28 所特殊教育學校為母群，依據北、中、南、東各區域抽取 1~2 所學校，針對該校不同階段別教師進行問卷調查。有效問卷收回普教教師有 384 人(佔 45.1%)，特教教師有 419 人(佔 49.2%)，教育局處特殊教育行政人員有 48 人(佔 5.6%)；學校的總回收數為 82 校，校數回收率為 96.5%，填答者的總回收為 857 人，有效問卷填答者回收率為 87.6%。

### 2. 研究工具

本研究之工具為自編「特教教師教學節數合理性問卷」，內容包括「基本資料」、「特教教師教學節數意見」二部分，「基本資料」下有 15 題；「特教教師教學節數意見」共有 4 題，每個題項均請填答者「簡述您的理由」。此外本研究在調查問卷題目前同時呈現我國教師員額編制、班級學生人數、師生比、教師助理員編制等相關背景資料，以提供填答者明確的訊息以作判斷。



本研究採用專家評鑑問卷的「內容效度」，共有 10 位學者專家協助編製和修訂初試問卷，其專業背景分別有特殊教育學者，教師教學節數相關研究學者，特殊學校校長和主任，普通學校校長，特教組組長和教育行政人員等。問卷信度考驗乃透過抽樣 150 位相關受訪者進行預試問卷調查，填答對象計有：國小特教教師 26 位、國小普教教師 24 位、國中特教教師 26 位、國中普教教師 22 位、高中職特教教師 26 位、高中職普教教師 26 位，以及回收之有效預試問卷共 149 份，透過統計分析之內部一致性考驗結果 Cronbach's  $\alpha$  值為.585。

### 3. 資料處理與分析

本研究之問卷調查結果利用 SPSS 22 統計分析工具軟體程式進行資料分析，呈現各題項之次數、百分比、平均數和卡方考驗，以瞭解普教教師、特教教師、教育局處行政人員對「特教教師教學節數意見」各題項的看法，開放性問題則另行整理歸納，以佐證問卷調查量化資料的分析結果。

## 四、研究結果與討論

根據國際文獻資料和問卷調查結果，特教教師、普教教師以及特殊教育行政人員對於我國特教教師教學節數的看法，分析如下。

### (一) 臺灣高級中等以下學校普教教師每週教學節數之國際比較

本研究臺灣國小專任教師之每週教學節數，係採用 2013 年我國 18 縣市教學節數，計算得出平均每週教學節數為 19.5 節，再以每節課 40 分鐘，所以每週共計 780 分，因此以 60 分鐘計算得到平均每週國小教學時數為 13.00 小時（ $19.50 \text{ 節} \times 40 \text{ 分} / 60 \text{ 分} = 13 \text{ 小時}$ ）。OECD 各國國小教師平均每週教學時數乘以 60 除以 40，得到 OECD 會員國的國小教師平均每週 40 分鐘的教學節數。2013 年臺灣 18 縣市國中教學節數的平均值為 17.44 節，每節課 45 分鐘，每週共計 784.8 分，推算得出臺灣平均每週國中教學時數為 13.08 小時（ $17.44 \text{ 節} \times 45 \text{ 分} / 60 \text{ 分} = 13.08 \text{ 小時}$ ）。OECD 各國國中教師平均每週教學時數乘以 60 除以 45，得到臺灣和 OECD 會員國一致標準的教學節數。臺灣高級中等學校專任教師之每週平均基本教學節數為 16.67 節，乘以每節課 50 分鐘，每週共計 833.5 分，因此教師的平均每週教學時數為 13.89 小時（ $16.67 \text{ 節} \times 50 \text{ 分} / 60 \text{ 分} = 13.89 \text{ 小時}$ ）；而 OECD 各國高級中等學校教師平均每週教學時數乘以 60 除以 50，得到臺灣和 OECD 會員國一致標準的教學節數。

OECD 會員國部分國家和臺灣普教國小教師教學節數比較如表 5，國中教師每週教學節數比較如表 6，高級中等學校教師每週教學節數之比較如表 7。

表 5 OECD 會員國部分國家和臺灣普教教師國小教師每週教學節數之比較

國家	國小每班 學生人數	一年學習週數	國小教師平均每 週教學時數 (60 分鐘)	國小教師平均每 週教學節數 (40 分鐘)
美國	20.0	36	30.47	45.71
澳洲	23.5	40	21.83	32.75
OECD 各國平均值	21.2	38	20.79	31.19
韓國	26.3	40	20.30	30.45
日本	27.9	40	18.28	27.42
臺灣	23.74	40	13.00	19.50

表 6 OECD 會員國部分國家和臺灣普教教師國中教師每週教學節數之比較

國家	國中每班 學生人數	一年學習 週數	國中教師平均每週 教學時數(60 分鐘)	國中教師平均每週 教學節數(45 分鐘)
美國	23.2	36	29.67	39.56
澳洲	23.5	40	20.28	27.03
OECD 各國平均值	23.3	38	18.66	24.88
韓國	34.0	40	15.53	20.70
日本	32.7	40	15.05	20.07
臺灣	30.09	40	13.08	17.44

表 7 OECD 會員國之國家和臺灣普教教師高級中等學校專任教師每週教學節數之比較

國家	一年學習週數	高級中等學校教師平均 每週教學時數(60 分鐘)	高級中等學校教師平均 每週教學節數(50 分鐘)
美國	36	29.19	35.03
澳洲	40	20.05	24.06
OECD 各國平均值	37	17.95	21.54
韓國	40	15.23	18.27
臺灣	40	13.89	<b>16.67</b>
日本	39	13.08	15.69

註：OECD 資料並未呈現各國高中階段的每班學生人數。

本研究以臺灣和 OECD 各國平均值，以及美國和韓國、日本、澳洲和等國家進行比較，發現臺灣、韓國和澳洲三國的一年學習週數均為 40 週，OECD 的各國平均值則略少於臺灣 2 週。比較臺灣和其他國家教師的每週教學節數發現：

臺灣國小到高中職教師的每週教學節數，皆明顯低於其他國家，僅有日本在高中職教師的每週教學節數少於臺灣的教師 1 節課。美國的一年學習週數為最低是 36 週，每班級學生人數也都是最低，但是教師平均每週教學節數超過 30 節卻是國際間最高的國家，主要原因是美國的一年學習週數比其他國家少，所以相對每週教學時數和節數若統一採用 60 分鐘為基數，則會呈現比其他國家高的數據。

其次，從表 5 和表 6 的國小/國中每班學生人數之比較發現：我國的國中小學每班學生人數明顯比日本和韓國為低，卻比 OECD 各國平均值、美國和澳洲為高。再者，從表 5、表 6 和表 7 可知，我國普通教育的國小教師/國中教師/高級中等學校教師平均每週教學節數分別為 19.50 節、17.44 節、15.69 節，明顯低於 OECD 各國平均值、美國、澳洲、韓國和日本。簡言之，我國普教教師平均每週教學節數屬於負荷較輕的國家，此結果和詹朕勳（2013）的研究發現一致。

## （二）臺灣普教教師、特教教師、特殊教育行政人員對中小學特教教師教學節數之看法分析

本研究調查結果發現：普教教師和縣市教育處特殊教育行政人員的意見一致性非常高，而且和特教教師的意見不同，且達顯著差異。普教教師在 7 個問題中有 5 個問題的看法顯著和特教教師不同，特殊教育行政人員則在 7 個問題中有 3 個問題的看法顯著和特教教師不同。

### 1. 「特教教師的合理教學節數意見、兼任導師應減授的合理節數意見」之看法

表 8 顯示：問卷第 1 題「特教教師的合理教學節數」意見，從擔任職務而言，普通教育教師、特殊教育教師、特教行政人員三類人員的看法不同，且達顯著差異。普教教師（153 人，41.7%）和縣市教育行政人員（19 人，39.8%）皆一致首選要比照普教教師的授課節數，歸納開放性意見，填答者的主要理由有三：1. 平等原則：特教教師對孩子付出努力等同導師，雖有不同的工作內容，但節數相同，可視為另一種平等，且既有特教津貼便應與其他教師的工作時數相同。2. 班級人數之差異：特殊教育班學生已經相對少於普通班級的學生人數，教師的工作負荷已作調整，所以教師沒有再減授節數的理由。3. 融合教育之實施：普教教師也要教導異質性高的各類身心障礙學生，許多事情普教教師也要執行，所以特教教師和普通教師宜有相同教學節數。然而相較於普通教師和特殊教育行政人員的意見，特教教師的意見恰好順序相反，首選是比普教教師減少 2 節課（211 人，51.8%），第二順位則是和普教教師一樣的教學節數（138 人，33.9%）。

問卷第 2 題「特教教師兼任導師應減授的合理教學節數」意見，卡方分析不同教育階段別教師的看法  $\chi^2 = 72.72$ ， $p < .001$ ，達到顯著差異，國小教師有 126

人(46.8%)認為應減授 1-2 節，國中教師有 125 人(52.7%)認為應減授 3-4 節，高中職教師也有 106 人(40.5%)認為應減授 3-4 節。卡方分析普教教師與特教教師  $\chi^2 = 13.87$ ， $p < .01$ ，達顯著差異，普教教師（153 人，41.4%）和特教教師（181 人，44.6%）皆一致首選要減授 3-4 節，次則為減授 1-2 節課。

表 8 所有填答者在「特教教師的合理教學節數、兼任導師應減授的合理教學節數」之卡方分析

類別	1.特教教師的合理教學節數			2.兼任導師應減授的合理教學節數			
	$\chi^2$	比照普教教師人數(%)	比普教減 2 節人數(%)	$\chi^2$	1-2 節人數(%)	3-4 節人數(%)	5-6 節人數(%)
任教							
特教班	23.36	77(43.0)	75(41.9)	17.65*	53(29.6)	74(41.3)	44(24.6)
校班							
資源班		35(31.0)	59(52.2)		30(26.5)	53(46.9)	18(15.9)
巡輔班		16(23.2)	38(55.1)		21(30.9)	35(51.5)	11(16.2)
特殊學校		24(27.9)	51(59.3)		26(30.2)	33(38.4)	25(29.1)
教育							
階段							
國小	24.06**	119(43.9)	96(35.4)	72.72***	126(46.8)	96(35.7)	24(8.9)
國中		80(33.8)	121(51.1)		60(25.3)	125(52.7)	39(16.5)
高中職		89(34.5)	117(45.3)		63(24.0)	106(40.5)	79(30.2)
擔任							
職務							
普教教師	30.39***	153(41.7)	127(34.6)	13.87**	130(35.1)	153(41.4)	54(14.6)
特教教師		138(33.9)	211(51.8)		122(30.0)	181(44.6)	86(21.2)
普教教師	6.60	153(41.7)	127(34.6)	0.88	130(35.1)	153(41.4)	54(14.6)
行政人員		19(39.6)	18(37.5)		19(39.6)	17(35.4)	7(14.6)
特教教師	17.11**	138(33.9)	211(51.8)	6.43	122(30.0)	181(44.6)	86(21.2)
行政人員		19(39.6)	18(37.5)		19(39.6)	17(35.4)	7(14.6)

\*\* $p < .01$     \*\*\* $p < .001$

## 2. 「特教教師不同校/班教學節數是否宜有差異、相差之合理節數」之看法

表 9 顯示：問卷第 3 題「不同校/班教學節數是否有差異」意見，針對特殊教育的四類不同班型(1)特教班(2)資源班(3)巡輔班(4)特殊學校的教師教學節數，所有填答者皆一致首選資源班教師應該和其他類型教師不同，其相差節數以 2 節得到最多高比例填答者的支持；其次，則是四種類型教師的教學節數皆要相同。歸納問卷第 3-1 題「相差之合理教學節數」意見，支持資源教師應減少 2 節課的主要理由有三：1. 維持教學品質：資源教師需要提供普通教師和學生的諮詢，協助全校的特殊教育相關工作，身心障礙學生人數較多，需要花費更多的時間撰寫 IEP、調整評量、設計符合每位學生能力之教材調整……等，減少教學節數可以維持較佳的教學品質。2. 學生教導費時：普通班的特殊學生需要資源教師處理大量生活適應、學業、家庭、許多特殊突發狀況需處理等問題。3. 資料彙整：教師可以利用減少的節數撰寫寫課堂紀錄，整理學生檔案等資料。

表 9 所有填答者在「特教教師不同校/班教學節數是否宜有差異、相差之合理節數」的卡方分析

類別	3.不同校/班教學節數是否宜有差異				3-1 相差之合理節數			
	$\chi^2$	四者皆同 $n$ (%)	特殊學校+特 教班與其他二 者不同 $n$ (%)	前三者與 巡輔班不 同 $n$ (%)	$\chi^2$	1 節 $n$ (%)	2 節 $n$ (%)	
任教校班	特教班	36.17***	58(32.0)	63(34.8)	38(21.0)	11.28	7(6.0)	80(69.0)
	資源班		28(25.0)	42(37.5)	24(21.4)		8(9.1)	58(65.9)
	巡輔班		10(14.5)	26(37.7)	28(40.6)		3(5.1)	40(67.8)
	特殊學校		15(17.2)	42(48.3)	12(13.8)		0(0)	47(67.1)
教育階段	國小	15.90*	61(22.8)	96(36.0)	62(23.2)	4.01	24(11.4)	137(65.2)
	國中		59(25.1)	68(28.9)	64(27.2)		10(6.3)	103(65.2)
	高中職		74(28.5)	101(38.8)	39(15.0)		17(9.4)	114(63.3)
擔任職務	普教教師	13.36*	93(25.8)	114(31.6)	72(19.9)	16.98**	37(14.6)	157(61.8)
	特教教師		103(25.2)	156(38.1)	95(23.2)		14(4.7)	203(67.7)
	普教教師	14.15**	93(25.8)	114(31.6)	72(19.9)	6.38	37(14.6)	157(61.8)
	行政人員		11(23.4)	27(57.4)	5(10.6)		3(8.6)	29(82.9)
	特教教師	8.24	103(25.2)	156(38.1)	95(23.2)	6.85	14(4.7)	203(67.7)
	行政人員		11(23.4)	27(57.4)	5(10.6)		3(8.6)	29(82.9)

\*  $p < .05$     \*\*  $p < .01$     \*\*\*  $p < .001$

## 3. 「特教組長與其他組長相差之合理節數」之看法

表 10 顯示：問卷第 4 題「特教組長與其他組長相差之合理教學節數」意見，所有填答者都一致支持普通學校中，特教組組長和其他組長的節數應該一樣。主要原因為目前學校各組的行政業務工作都相當繁重，而特殊教育組以處理特殊教育學生業務為主，其業務的工作量應和校內其他各組相當，因為處理特殊教育學生的行政業務而減授教學時數的理由較不充分。

表 10 所有填答者在「特教組長與其他組長相差之合理教學節數」的卡方分析

類別		4.特教組長與其他組長相差之合理節數		
		$\chi^2$	相同 <i>n</i> (%)	減少 2 節 <i>n</i> (%)
任教 校班	特教班	34.53	79(44.1)	31(17.3)
	資源班		49(43.8)	32(28.6)
	巡輔班		32(47.1)	13(19.1)
	特殊學校		28(33.3)	24(28.6)
教育 階段	國小	13.94	114(42.2)	69(25.6)
	國中		126(53.6)	44(18.7)
	高中職		124(48.8)	54(21.3)
擔任 職務	普教教師	52.97***	199(55.1)	71(19.7)
	特教教師		168(41.4)	98(24.1)
	普教教師	5.86	199(55.1)	71(19.7)
	行政人員		32(66.7)	5(10.4)
	特教教師		23.11**	168(41.4)
行政人員		32(66.7)	5(10.4)	

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

## 五、結論與建議

### (一) 結論

臺灣從隔離的特殊教育學校和集中式特殊教育班發展至現階段的融合教育，教導身心障礙學生不再僅是特教教師的職責和挑戰，絕大多數的普教教師也需要面對同樣的重責。過去在隔離式特殊教育安置環境下，普教教師和特教教師的教學節數、人力資源和行政支持等也形成分立雙軌制，這是歷史發展時空背景因素的必然性；然而自 1997 年修訂的《特殊教育法》，揭舉我國要進入融合教育迄今近 20 年，在此現況發展之下，本研究探究特教教師和普教教師的教學節數是否仍要維持雙軌差異之議題，評析如下：

#### 1. 從國際比較的觀點而言，臺灣中小學教師每週授課節數較低

我國現階段高級中等以下學校之每班學生人數低於日本、韓國等國，普教教師每週教學節數乃明顯低於聯合國經濟合作暨發展組織會員國家平均數、日本、韓國、澳洲或美國等國家；顯示我國普教教師在師生比和教學節數上相對工作負荷較低。

## 2. 從「師生比」的比較而言，臺灣特殊教育的師生比比普通教育較低

目前我國國小普通班級一個班級的師生比約是特殊教育的 4 倍，而國中和高中職階段普通教育與特殊教育師生比的差距則約在 5 倍左右。針對導師輔導學生的比例，則普教教師明顯高於集中式班級的特教教師，因為普通教育皆是單一導師制度，尤其近幾年來身心障礙學生安置在普通班的比率不斷提昇，已經約占全國高級中等以下身心障礙學生的 84% (教育部，2017)，普通班級導師和任課教師亦須承擔班級內身心障礙學生的課程調整和行為輔導之責任，因此在我國融合教育發展日臻成熟之際，以教導身心障礙學生之工作內容而引發減少教學節數之決策，相關單位應該重新審視其合理性。

## 3. 從不同職務教育人員的看法而言，多數傾向支持特教教師和普教教師授課節數相同，惟資源班教師宜減少 2 節課

我國現階段高級中等以下學校，特殊教育在較低班級學生數、較高教師員額編制與人力支持、提供特教津貼等行政支援下，普教教師、特教教師和特殊教育行政人員皆支持特殊教育學校和集中式特教班教師的教學節數宜和普通教師一樣，僅有資源教師宜比普教教師減少 2 節。因為資源教師除了直接面對學生的教學工作之外，尚須協調溝通普通班導師、任課教師和學校行政人員，以妥適處理特殊教育學生之學習與行為輔導等相關工作事宜，其工作內容和職責確實較為多元和高複雜度，資源班教師減授教學節數以平衡其工作內容之差異尚屬合理。

## 4. 從不同教育階段的教師看法而言，普教教師和特教教師的授課節數宜相同

國小教師贊成特教教師之教學節數應該和普教教師相同的比例最高，其理由是現今國小特教教師的教學節數，已經和普教教師一樣，若教育政策上兩類教師的教學節數相同，將更能顯現特殊教育和普教教師之間的負荷合理性，並且避免外界誤解國小特教教師有減授授課節數之虞。國中及高中職的填答者則傾向特教教師比普教教師減少 2 節課，主要理由為特教教師需要設計學生的個別化教育計畫、處理學生行為問題、自編教材、學習單，整理學生輔導紀錄及檔案，以及擔任身心障礙學生的診斷評估工作等；然而在現今身心障礙學生都安置在普通班之實際情況而言，普教教師亦要處理上述教學工作相關內容，故普通教育教師和特殊教育教師的授課節數宜相同；此外國小和中等教育階段的特教教師皆承擔相同的工作內容，若國小特教教師和普教教師每週教學節數相同，則中等教育階段之普教教師和特教教師每週教學節數宜一致。

## 5. 從兼任行政工作而言，特教組組長和校內其他組長的每週教學節數宜相同

本研究發現：普教教師、特教教師和特殊教育行政人員皆一致支持普通學校特教組組長的每週教學節數應和校內其他組長相同，主要理由為負責全校學生之行政業務的其他組別，工作負荷並未少於特殊教育組，因此並未支持因為處理特殊教育學生的相關行政業務而減授教學節數的理由。

## (二) 建議

根據上述結論，本研究對教育行政決策單位提出以下建議：

### 1. 從融合教育觀點重新評估和修訂特殊教育教師減授教學節數之規定

融合教育已是學校教育的常態制度之下，今日臺灣身心障礙學生的教育品質，不再僅是特教教師須單獨面對的議題，大多數中小學普教教師也都必須實施身心障礙學生的調整課程與教學、行為處理、個別化教育計畫的擬定和執行、學生和同儕的相處以及家長溝通的工作。其次，教師每週平均教學節數的多寡直接影響學生的學習時數和機會，同時也會影響普教教師和特教教師之間的協同合作機制。因此中小學特教教師因為教導身心障礙學生而減少教學節數的慣例，行政單位必須重新審議評估，以提升特殊教育學生更佳的學習品質。

### 2. 中小學特教組長與其他組長每週平均教學節數宜相同

融合教育不僅是特殊教育學生和普通教育學生共同學習和成長的議題，也同時意含著全校性普教教師的特殊教育專業需求之增高，普通教育和特殊教育教師之間的差別區分待遇已經隨著時空的進展而融為一體了。當學習者的學習和教學者的教學待遇漸趨一致時，學校行政工作的質與量也不宜有差異，因此特殊教育和普通教育教師兼任組長的行政工作，因此減授的每週教學節數宜相同。

## 參考文獻

- 林素貞（2014）。資源教室方案與經營。臺北市：五南。
- 林素貞、丘愛鈴（2014）。我國特殊教育學校（班）教師授課時數標準之計畫。教育部國民及學前教育署委託專案成果報告。
- 林寶貴（2013）。特殊教育的發展與趨勢。載於林寶貴主編，特殊教育理論與實務（頁 3-35）。臺北市：心理。



- 姜添輝、李新鄉（2013）。世界重要國家國小教師教學負荷調查比較。高雄市政府教育局委託國立臺南大學教育系專案研究報告。
- 陳麗珠、鍾蔚起、林俊瑩、陳世聰、葉宗文（2005）。國民小學教師合理授課節數與員額編制之研究。**教育學刊**，25，25-50。
- 教育部（2010）。**特殊教育課程教材教法及評量方式實施辦法**。2010年12月31日教育部臺參字第0990218743C號令修正發布。
- 教育部（2014a）。**十二年國民基本教育課程綱要總綱**。2014年11月28日臺教授國部字第1030135678A號令。
- 教育部（2014b）。**103年度特殊教育統計年報**。臺北市：同作者。
- 教育部（2014c）。**國民小學與國民中學班級編制及教職員員額編制準則**。2014年3月14日臺教授國部字第1030013420B號令。
- 教育部（2014d）。**高級中等學校組織設置及員額編制標準**。2014年1月10日臺教授國部字第1020136307A號令。
- 教育部（2014e）。**高級中等以下學校特殊教育班班級及專責單位設置與人員進用辦法**。2014年4月10日臺教授國部字第1030028847B號令。
- 教育部（2014f）。**各縣市身心障礙學生特教類別統計**。取自特殊教育通報網 <http://www.set.edu.tw/sta2/default.asp>
- 教育部（2014g）。**各縣市設置身障類特教班數統計**。取自特殊教育通報網 <http://www.set.edu.tw/sta2/default.asp>
- 教育部（2014h）。**國民中小學平均每班學生數及師生比**。取自 <https://stats.moe.gov.tw/>
- 教育部（2017）。**106年度特殊教育統計年報**。臺北市：同作者。
- 國立彰化師範大學（2017）。**特殊教育學系所**，取自 <https://www.ncue.edu.tw/files/11-1000-141.php>
- 國立臺南大學（2017）。**特殊教育學系**，取自 <http://www.sped.nutn.edu.tw/contents/contents/contents.asp?id=76>
- 楊國揚（2011）。我國教科書編審制度之演進與發展。**教師天地**，171，58-62。

- 詹朕勳（2013）。國民中小學教師合理授課時數與工作負荷之研究（未出版之碩士論文）。國立新竹教育大學教育學系教育行政在職進修碩士班，新竹市。
- 蘇永明（2000）。師生比。教育大辭書。取自 <http://terms.naer.edu.tw/detail/1308235/>
- Al-Khamisy, D. (2014). Canons of dialogue in inclusive education. In J. T. Karlovitz (Ed.), *Some current issues in pedagogy*. Komarno, Slovakia: International Research Institute.
- Danforth, S. & Jones, P. (2015) From special education to integration to genuine inclusion. In Jones, P. & Danforth, S. (Eds). *Foundations of inclusive education research*. Bingley, England: Emerald Publishing.
- Gargiulo R. M. & Metcalf, D. (2010). *Teaching in today's inclusive classrooms: A universal design for learning approach*. Belmont, CA: Wadsworth.
- Hodkinson, A., & Vickerman, P. (2009). *Key issues in special educational needs and inclusion*. London: SAGE.
- Lechta, V. & Kudlacova, B. (2013). *Reflection of inclusive education of the 21st century in the correlative scientific fields: How to turn risks into chances*. Frankfurt, Germany: International Academic Publishers.
- Mitchell, D. (2014). *What really works in special and inclusive education: Using evidence-based teaching strategies* (2<sup>nd</sup> ed.). London: Routledge.
- Mittler, P. (2012). *Working towards inclusive education: Social contexts*. Hoboken, NJ: Routledge.
- OECD (2013). *Education at a glance 2013: OECD indicators, OECD publishing*. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2013-en>
- Polloway, E. A., Patton, J. R., Serna, L. (2013). *Strategies for teaching learners with special needs* (10th ed.). Columbus, OH: Pearson.

### 致謝

本文之完成，感謝教育部國民及學前教育署委託專案計畫之補助，同時感謝匿名審查委員提供寶貴意見，謹此一併致謝。

## 分組合作學習於高級中等學校數學補救教學課程上之成效：以「數列與級數」單元為例

黃敦煌

玄奘大學資訊管理學系助理教授

梁正鍊

國立臺灣師範大學教育研究與評鑑中心專任助理

### 摘 要

本研究運用分組合作學習教學方法於補救教學實務上。研究對象為立意抽樣某私立高級中等學校綜合高中應用外語學程三年級學生 54 人，採用原班教學。實施單元為高職數學 B「數列與級數」單元，內容綱要為：「等差數列與等差級數」、「等比數列與等比級數」及「無窮等比級數」。研究期程為一個月，教學流程運用三節連堂進行，第一節教學、第二節分組討論、第三節評量與回饋。分組方式為以數學成績、學生特質異質性分為九組，以六人為一組，當中成績最好的學生擔任教練（Coach）角色，負責帶領討論與指導其餘同學。學習成就評量方式為課堂前後測驗；學習態度評量方式採用數學學習態度量表，於研究前或研究後測量。量化評量結果發現分組合作學習使一般學生之學習成就、學習態度均上升、教練則沒有差異；學生質性問卷回饋發現，學生成績提升、不再討厭數學、教練自覺更深入了解該單元。最後，補救教學於高中端的研究甚少，期望未來能有更多探究高級中等學校補救教學教材教法上之研究，讓教師們能了解補救教學於高中端之做法，一同協助不同程度的學生學習。

關鍵詞：補救教學、數學補救教學、合作學習、原班補救教學。

## The application of Cooperative Learning to Mathematic Remedial Instruction for Vocational High School Disadvantage Students

Huang, D. H.

Associate Professor, Hsuan Chuang University

Leung, C. H.

Research Assistant, National Taiwan Normal University

### Abstract

The purpose of this research is to apply a Cooperative Learning (CL) method to remedial instruction. A total of 54 senior students from a vocational high-school were sampled by researcher judgment and underwent in-class remedial instruction. The mathematic syllabus in use was the Vocational High School Mathematics B, Sequence and Series Unit. The teaching period was 1 month, with 18 mathematic lessons total, three per session. The class was divided into 9 groups, 6 students per group, according to their mathematic outcomes and attitude towards mathematics. The most outstanding 9 students were divided between the 9 groups and appointed to be "Coach." This research used each lesson's academic test as well as attitude towards mathematic scales to measure each participant's mathematical academic achievement and attitude towards mathematics. The results show improvement on mathematical academic achievement and attitude for normal participants. However, the results show no significant differences in coaches after the instruction. Participant feedback shows that CL not only improved their academic achievement, but also made them not scared and hateful of mathematics anymore. The Coaches' feedback shows that they understood the unit more profoundly after instruction. In the future, there will likely be more studies on the effectiveness on remedial teaching materials in secondary schools so that teachers can effectively implement a variety of techniques to help adaptively teach students of different abilities.

Keywords : Remedial Instruction; Mathematic Remedial Instruction; Cooperative Learning; In-class Remedial Instruction

## 一、前言

我國十二年國民基本教育高級中等學校核心素養內容為：

「具備系統思考、分析與探索的素養，深化後設思考，並積極面對挑戰以解決人生的各種問題」；

「具備掌握各類符號表達的能力，以進行經驗、思想、價值與情意之表達，能以同理心與他人溝通並解決問題」（教育部，2014）。

可見我國對數學教育期待能培養學生系統思考、分析、探究、深化思考、掌握符號以、表達以及溝通能力。雖然我國學生數學成就於國際上名列前茅，然而學生普遍不喜歡數學科，部份學生更從國中、國小就開始放棄數學。

根據 TIMSS 2015 年資料顯示，我國 8 年級學生數學成就排名為第 3 名，但 8 年級學生普遍對數學態度不佳。「喜愛學習數學」態度排名倒數第 5 名，學生自評為「不喜歡學習數學」。而「數學課堂中參與教學」為倒數第 4 名，可見學生既不喜歡學習數學，亦不投入參與教導數學(TIMSS, 2016)。數學成績好的學生害怕數學；數學不好的學生更是如此。數學不好的學生上課聽不懂，下課沒人問，回家亦沒有演練數學的習慣，學習態度低落，考試成績不好，進而需要補救教學甚至重補修，程度追不上課程內容，久而久之形成惡性循環。

從第一屆國中會考開始，國高中數學科待補救之學生一直高居不下。103 至 105 年度國中教育會考數學成績標示為 C「待加強」之學生分別占 33.40%、33.22% 及 31.98%（國立臺灣師範大學心測心理與教育測驗研究中心，2014；2015；2016）。表示最近數學科中，有近三成學生尚未具備國中數學之基本學力。加上政府推動十二年國民基本教育，透過就近入學、區域整合，讓每位有意願之國中畢業生皆可升讀高中職。近三成尚未具備國中數學基本學力之學生將繼續升學，使各學校學生差異愈來愈大，班上學生程度差異使教師教學更疲乏，可見扶助高中職學生學習數學之迫切性及重要性。

另現今國內探討適性輔導、補救教學課程、教學方法、教學材料等重點均圍繞在國中小階段，高中階段之討論甚少。原因之一在於十二年基本教育政策初期以國小學生先行推動，待國中小學生升讀高中後，高中學生的問題才開始浮現。於九年國民教育政策階段，國中畢業後能升學的只有成績較好、有升學意願的學生；現今十二年基本教育後，學生普遍選擇升學而非就業，高中職升學率增加導致學生差異變大，教師漸漸面對班上不同程度之學生。

高中補救教學始於 2008 年，國教署公佈「教育部國民及學前教育署補助高級中等學校扶助弱勢學生提升學習素質注意事項」後才開始進行；該方案於 2014 年進行修正，名稱修正為「教育部國民及學前教育署辦理高級中等學校學生學習扶助方案補助要點」，正式從補救教學補助款升格為補救教學辦理方案（教育部國民及學前教育署辦理高級中等學校學生學習扶助方案補助要點，2014）。而正式成為方案後，受扶助之學生條件從成績為後百分之二十五之學生，放寬為國中會考國英數任一科列為「待加強」之學生或學校考試成績不合格之學生；開班條件從十五人至二十人，放寬為六至十二人。降低了開班難度，讓更多學習成就低落之學生受惠於補救教學計劃。但如果單純以成績計算，平均每 3 位學生便有 1 位需要補救，可見學生的數量龐大，以及教師所面臨的嚴峻困境。

以上可見政府雖然推動了不少政策去協助教師及有需要之學生，但如何更有效率協助學習成就低落、學習意願不足之學生尚待探究，本文以實務為主，探究分組合作學習如何有效協助學生學習數學科。高職等比數列級數單元中需要運用到國中程度中的分數指數、等差運算等基本技巧，較其他單元適合學習程度後段班之學生。因學習預備度不足之學生國中程度不足，無法立即跟上高職程度，學業落差愈來愈大，使學生學習無助，甚至放棄本單元。但只要學生掌握國中基本程度數學，便能有效學習本單元，從而建立對學習數學的自信心。本研究希望透過合作學習，讓程度較好之學生成為鷹架（Scaffolding），指導同組學生，使程度差異的學生亦能補足國中數學程度，讓學習差距變小，或讓部份學生能有效跟隨上高職數學程度。

## 二、理念與教學設計

### （一）合作學習與補救教學

合作學習（Cooperative Learning, CL）是兩個人以上，透過互助、互動、分擔責任，目標為達到共同學習的一種教學型態（張新仁，2014）。合作學習以學習者為中心，讓學生主動思考、與組員互動討論、小組成員一同練習（張新仁、黃永和、江展維、王金國、林美惠，2013）。合作學習是利用分組教學策略，讓學生之間的合作改善每一位學生的學習效果。其目的為鼓勵學生主動獲得知識而非被動接受知識，提升學生學業成就、創造學生之間良好關係以及推廣學生心理健康（Johnson, Johnson & Smith, 1991）。

合作學習理論背後的想法與 Vygotsky 提倡近側發展區間（Zone of Proximal Development, ZPD）（Wertsch, 1985）及鷹架理論（Scaffolding Theory）及有關。鷹架理論是從 ZPD 觀點形成（謝州恩，2013），按照 ZPD 觀點，學生可完成的工作分為三種等級：一、獨立完成的工作；二、鷹架；三、需要協助才能完成的工

作。學生只要透過鷹架，就可以增加能獨立完成的工作範圍，亦同時擴展學生的 ZPD (Wood, Bruner & Ross, 1976)。而合作學習是以組別中的教練擔任鷹架角色，讓其餘學生透過教練，把需要協助才能完成的工作變成能夠獨立完成的工作。

以效果層面來看，根據 Siyepu (2009, 2013) 運用 ZPD 於教導微積分上發現，學生學業成績有進步，研究建議在異質化分群中運作 ZPD 能讓學生學習數學更有效果。根據 Slavin (1980) 整理 28 份至少進行 2 週教學的實務研究後發現，合作學習一般來說有效提升學生共同關心狀況、學生自尊及其他正面效益。而不同的合作學習方式能產出不同的效果及特色。28 份研究中有 8 份在數學科上實行，當中的 6 份有進行數學成績評量的研究中，5 份的數學成績有顯著提升。可見合作學習對數學科有相當程度的幫助。以實徵文獻來看，根據簡妙娟 (2000) 使用合作學習中 STAD、Jigsaw II 以及 Jigsaw IV 於高中公民教育科目中，研習發現學生之「法律」單元中成績顯著提升，而學生「公民科學習動機」亦有提升。根據黃寶園、林世華 (2002) 更運用統合分析 (Meta-analysis) 整合 22 篇跟合作學習有關的施測或研究報告進行統計分析，發現合作學習教學對學生之「學習成就」、「情意態度」及「學習成效」有正向影響，加權後效果量屬於中低程度介 0.2573 至 0.3256 之間。

進行補救教學時能調整的因素有二：一為教材、二為教法。學生長期學習且成績落後，可見對一般的教材或教法適應不良。經過教師評估後，應改變教材或教學方法其中一向度，讓學生有效學習。當學生學業長期成就低落，就會被定義為需要補救教學的學生。以「教育部國民及學前教育署辦理高級中等學校學生學習扶助方案補助要點」第四條扶助對象的定義：「學生符合下列情形之一者，予以學習扶助：(一) 國民中學教育會考成績中，國文、英文、數學任一科列為『待加強』。(二) 任一次學科定期考查成績不及格，且在同一年級後百分之二十五。(三) 前一學期學科成績不及格，且在同一年級後百分之二十五。下列學校之學生，不受前項規定之限制：(一) 原住民學生合計占全校學生總數百分之四十以上之學校。(二) 離島地區之學校」。可見國中會考、定期考試不及格或前一學期成績且為後百分之二十五就符合扶助的條件。

合作學習為其中一種適用於補救教學的教學策略 (張新仁, 2001)。因此，本研究利用合作學習差異化教學方式，採補救教學原班上課，以期改善學生學習品質。合作學習目標讓補救教學現場不再只限制於老師對學生的單向教導，培養出課堂共同學習小組，讓學生之間雙向教學，使不同程序的學生均能夠主動獲取知識，令學生學習效果最大化。

## （二）教學方法與策略

除了一般以講述法授課外，分組合作學習重視學生之間的互動，教學重心放在學生分組討論互動上。合作學習的核心為透過學生之間的分組互動提升學習效果，所以班級經營、以及如何處理分組問題為實施的重點。為了讓不同程度學生能於小組中發揮所長，異質性分組是教師必須考量的問題。

班級經營採人際互動觀取向（*Human-Interaction Perspective*）（吳明隆，2015）。因補救教學班級學生學習意願低，教師需要於正式學習前建立學生自信心，唯有培養出良好的師生關係，學生才願意聽從指導。同時，須建立學生上課時熱愛提問、討論的風氣，以利後續小組討論。班級座位需由教師分配，由學業成績最好的學生擔任教練教練（*Coach*）一職，每 6 人併桌成一組，教練需被安排坐在小組中間，方便即時教導不同的組員。

合作學習的分組模式有好幾種，例如學生小組成就區分法（*Student's Team Achievement Division, STAD*）、小組遊戲比賽法（*Teams-Games-Tournament, TGT*）、拼圖法第二代（*Jigsaw II*）、小組協力教學法（*Team Assisted Instruction, TAI*）、團體探究法（*Group investigation, GI*）等等（黃政傑、林佩璇，1996）。因本研究為補救教學原班上課，學生本身特質差異較大，所以採用比較適合的 *STAD* 與 *TGT* 模式。教學流程為：教學、*STAD* 式分組、講述討論注意事項、讓小組長帶領學生學習、其餘組員按照自己能力協助組員共同學習、最後 *TGT* 式指派組員進行組別之間比賽、評量學習成果。

由於補救教學學生普遍程度不足，所以盡量利用上課時間讓學生釐清教學內容，一步一步穩定教學品質，而並非迅速帶過課程內容，交付回家作業後期望學生回家學習。課堂討論時間除了讓學生負責「教與學」外，也讓學生在課堂上共同完成課堂作業以及部分課後作業，使學生免除「下課沒人問」的狀況。

## （三）教材設計

本研究採用 99 年高職數學科課程學習綱要高職數學 B 版本，該版本適用於商業、農業、及海事類群。單元主題五「數列與級數」，內容綱要為：「等差數列與等差級數」、「等比數列與等比級數」及「無窮等比級數」。課程綱要上註明分配節數為 8 節，即 8 小時內完成教學。本研究教材主要為教師自行編寫製作。



表 1 數列與級數單元目標與具體目標對應表

單元目標	具體目標
1.了解等比數列的意義。	1.能判別等比數列的實例。
2.已知首項與公比，會算出等比數列的每一項。	2.能由一般項公式，了解首項、公比、項數 $n$ 和第 $n$ 項間的關聯性。
3.能認識等比中項。	3.能由公比等於後項除以前項的比值求出等比中項。
4.了解等比級數的意義。	4.能判別等比級數的實例。
5.能算出等比數列前 $n$ 項的總和。	5.能利用等比級數的公式算出等比數列前項的總和。

資料來源：(99 年高職數學科課程學習綱要)

#### (四) 數學學習態度

學習態度對學生學習成績呈正相關，學習態度愈積極的學生，其學業成效或成績愈好（姚如芬，1993；葉麗珠，2006；吳泓泰，2006；余鴻穎，2006）。根據蘇漢哲（2013）運用合作學習教學於數學科上，發現能有效提升學生的學習動機、學習經驗及學習態度。下表整理各研究者對數學學習態度之定義，按發表年份排序。

表 2 數學學習態度定義表格

研究者	數學學習態度定義
Rosenberg & Hovland (1960)	態度包含認知（Cognitive）、情意（affective）及行為（behavioral）三部份。
Fennema & Sherman (1976)	數學態度分為九個向度，分別為數學成功態度、數學性別態度、父親數學態度、母親數學態度、教師數學態度、學習數學的自信、數學焦慮、數學效能動機及數學使用態度。
賴保禎 (1986、1990)	態度包括八個向度，分別為：學習方法、學習計劃、學習習慣、學習環境、學習慾望、學習過程、學習考程、學習技巧。
魏麗敏 (1991)	改編至Fennema & Sherman (1976)的數學態度量表，把數學態度重新定義為五個向度，分別為學習數學的信心、對數學成功的態度、數學為男性領域、數學探究動機及數學有用性量表。
張春興 (1994)	態度包括認知成分、感情成分及意向性成分等三成分。
毛國楠 (1997)	學習態度包括班級氣氛、學習感受、教師教學等三個向度。

(續下頁)

研究者	數學學習態度定義
臧俊維 (2000)	數學學習態度包括六個主題，分別為自我認識、學習慾望、學習方法、學習計畫、學習習慣及學習過程。
吳明隆、葛建志 (2006)	數學態度包括個人對數學之一般性觀感、看法、喜歡或厭惡的程度。分為四個層面：學習信心、有用性、成功態度、探究動機。

資料來源：(研究者自行整理)

### (五) 研究方法論

本研究採混合設計「三角檢驗」(Triangulation)中之「研究方式間多重檢核」(Between-method triangulation)。除量化課堂測驗外，還包含質性問卷回饋，以考驗本次研究教學成效。

## 三、理念與教學設計

### (一) 受試者背景與研究取樣

採用立意取樣方式，抽取班級數學平均分不及格且研究者與任課教師時間能配合的班級實施。單一受試者(班)前後測量方式進行教學研究，對象為某私立高級中等學校綜合高中應用外語學程三年級學生 54 人，1 人因請假而退出，班級月考數學科平均為 56.32，於校內數學考試成績為後百分之二十五的後段班。全班平均僅 9-10 位學生月考成績及格，其餘學生均符合補救教學定義；故以安排合格學生為教練，配合教師對其餘學生進行補救教學。

### (二) 期程

本研究每星期有兩次數學課時段，每次上三節，一星期合共六節數學課程。配合課程綱要上建議「數列與級數」單元進行 8 小時教學時間，本研究先正常授課 8 小時，爾後補救教學 10 小時，合共 18 節數學課程；正常授課及補救教學均包含前後測及態度問卷填寫時段，總教學及評量期程為一個月。

### (三) 學習內容

高職數學 B「數列與級數」單元，內容綱要為：「等差數列與等差級數」、「等比數列與等比級數」及「無窮等比級數」。

#### (四) 教學流程

本研究班級數學科均為三節連堂時段，而每一節有不同的教學目標。第一節先前測並重新教導「數列與級數」單元，第二節分組討論學習，第三節測驗及檢討。討論中需抄寫筆記，筆記與測驗中每道計算題均需列出計算過程，過程列為課堂評分及作業分數的依據。教師需要在討論學習時刻多注意學生討論反應，若有討論不足時應協助其討論。

#### (五) 分組方式

教師於課堂中直接分組，全班 54 人以數學成績、學生特質異質性分為 9 組，以 6 人為一組，當中成績最好的學生擔任教練角色，負責帶領討論與指導其餘同學，每次上課前先請教練帶領學生先行分組準備。分配組別後先講述分組意義，指派教練及小組任務，教導及鼓勵組內學生互相討論、幫忙，以期達到分組效益最大化。本次組別待教學單元結束後即解散。

#### (六) 學業測驗評量

測驗為兩種類型，一種是全體學生均進行測試；另一種為運用小組遊戲比賽法（TGT），請每組派出成績較差的學生個別測試。全體學生進行的方式為課堂測驗採用上課先前測，下課前後測，每位學生的分數均算進平時成績；而 TGT 比賽則完全於課堂中進行，比賽成績為其組別全體組員之成績。測驗卷為三位教學經驗十年以上數學科資深教師按四技二專統測考題配合學生程度共同改編，有其專家效度，格式為由淺入深排列的五條計算題。第一條為基礎題目，第五題為進階題目，讓學生循序漸進回答。

#### (七) 數學學習態度量表

因本次研究對象為高級中等學校學生，本研究採用臧俊維（2000）編製之數學學習態度量表，內容分自我認識、學習慾望、學習方法、學習計畫、學習習慣及學習過程等六主題，全部合共三十六題之李克特式五點量表，其中第五、九、十、十一、十二、十三、二十、二十一、二十二、三十、三十一、三十五及三十六題為反向題。該量表以同校複本重測 Cronbach  $\alpha$  信度為 0.8979，效度為經專家審查之專家效度。態度問卷施測前測為進行補救教學前一節課，後測為補救教學、課堂評量結束後一節課。

### （八）質性回饋問題

本研究質性回饋部分以課堂問卷方式進行，全班學生於課後自行以紙筆回答，總回答時間約十五分鐘，再以文本分析法進行質性分析。課堂問卷為於合作教學課程完畢後，讓學生自行填寫進行合作教學時之心得、回饋及建議。採問卷方式取得學生質性資料之好處如下：1.個別或小組訪談會對學生回答造成壓力，學生在教師面前不敢自由回答，問卷可讓學生輕鬆表達心得。2.可同時收集全班學生之回饋，比訪談更有效率。學生基本資料如下：

表3 學生基本資料

學員	教練
學生A、C、E、F、G、H、I、J、N	學生B、D、K、L、M

## 四、教學成效與限制

### （一）測驗成績及質化分析

本研究讓學生進行課前、課後小測驗。表4為當週學生課前課後小測驗的平均分數。每次上課後讓學生進步超過15分以上，平均測驗的分數上升了27.6分，可見合作學習補救教學有其立即效果，並在下列各類型題目分析中探討其進步原因。

表4 學生課堂測驗平均分摘要表

	課堂前測平均	課堂後測平均	相差
第一週	32.94	62.35	+29.41
第二週	53.33	69.06	+15.73
第三週	12.94	50.59	+37.65
平均	33.07	60.67	+27.60

資料來源：(研究者自行整理)

#### 1. 等差數列題目分析

「已知一等差數列之第3項為8，第7項為20，則該等差數列之第32項為何？」

「設 $a_1, a_2, a_3, \dots, a_n$ 是一 $n$ 項等差數列，若第9項 $a_9=58$ 且第15項 $a_{15}=100$ ，則674是這個等差數列的第幾項？」

這兩題都是等差數列的跳項題目，一開始學員普遍無法答對，其原因是對公式沒有徹底理解及沒能把公式應用。透過分組合作學習討論後，學員熟知公式及跳項題目其背後意涵，自然會答對。

「設某人跑10公里路程，第一公里以5分鐘完成，第二公里以5分15秒完成，第三公里以5分30秒完成，以此類推，及全程的每一公里以此等差數列的時間完成，則總共需花多少時間？」

本題為等差數列的實際應用題，正確率低下的原因為學員要先閱讀、理解、並把內容轉換成數學概念、了解公差如何產生。在學員解題的過程中會產生很多謬誤，其中包括無法有效利用正確的公式解等差數列的應用問題(余庭璋，2007；廖志偉，2009；陳威任，2011)。而透過分組合作學習討論後，學員較容易完整列出等差數列的數學式子，並有效理解考題的意義，最後正確答題。

## 2. 等差級數題目分析

「已知 $\sum_{k=1}^{100} a_k = 205$ 、 $\sum_{k=1}^{100} b_k = 26$ ， $\sum_{k=1}^{100} (\frac{a_k}{5} - \frac{b_k}{2} + 1)$ 之值？」

「求 $\sum_{k=1}^{30} (3k - 2) = ?$ 」

從等差級數的題目可看出學員普遍對 $\Sigma$ 符號的觀念較模糊。分組合作學習能讓教練先行教導 $\Sigma$ 符號的意義，學員先熟悉符號的意義後再複習等差級數公式，能使學員正確理解及應用於題目中。

## 3. 等比數列題目分析

「設七個實數 $a_1, a_2, a_3, \dots, a_7$ 成等比數列，公比為 $r$ 。若 $a_1 + a_2 = 2$ 且 $a_6 + a_7 = 486$ 則 $r = ?$ 」

「已知四個正數 $a, b, c, d$ 為一等比數列，若 $a + b = 20$ 且 $a + b + c + d = 65$ ，則 $a = ?$ 」

在等比數列的題目中，等比數列公式與指數運算有關。透過分組合作學習，學員先複習指數運算的概念，再進入等比數列的公式應用。最後讓學員完整列出等比數列的數學式，並理解題目的內容。

## 4. 等比級數的題目

「若數列 $a_1, a_2, a_3, \dots, a_n$ 的第 $n$ 項 $a_n = \frac{2n}{3}$ ，則 $a_1 + a_2 + a_3 + \dots + a_{20}$ 之值為何？」

等比級數公式與指數運算有關，學員透過分組合作學習能先複習指數運算的概念，教練再帶入等比級數的公式應用，理解考題的意義，最後正確回答題目。

## 5. 無窮等比級數題目分析

「已知無窮等比級數 $10 + \frac{10}{1.001} + \frac{10}{1.001^2} + \dots + \frac{10}{1.001^n} + \dots$ 之和為 $P$ ，則 $P$ 之值為何？」

無窮等比級數是同學答錯最多的題目之一。原因之一為公比為分數，學員於計算時會產生許多錯誤，於這一點上合作學習產生的效果有限。

「求無窮級數 $\sum_{n=1}^{\infty} (-\frac{1}{2})^{n+1}$ 之和為？」

「若無窮等比級數 $x + 2x^2 + 4x^3 + 8x^4 + \dots = \frac{2}{3}$ ，則 $x = ?$ 」

於無窮等比級數的題目上，學員對 $\Sigma$ 符號的觀念亦較模糊。合作學習讓其先熟悉符號的意義，再複習無窮等比級數公式，加上提醒公比為負數，計算較容易出錯，以上問題都解決後，學員就自然能正確回答。

## (二) 數學學習態度

本次因為同一班級學習態度前後測，樣本數較少（ $N = 53$ ），加上資料非常態分配，故以無母數 Wilcoxon 作成對樣本無母數分析。整體來說，參加補救教學班級的學習慾望（ $z = -2.76, p < .01$ ）、學習方法（ $z = -2.11, p < .01$ ）、學習過程（ $z = -2.13, p < .05$ ）前後測達顯著效果。可見透過合作分組學習，學生普遍有學習慾望、學習方法及學習過程上之提升。以 $r$ 來檢測前後測學習態度之效果量，其中學習慾望（ $r = -0.38$ ）、學習方法（ $r = -0.34$ ）和學習過程（ $r = -0.29$ ）均為效果量為中，詳情請見表 5。

表 5 整體數學學習態度無母數 Wilcoxon 檢定摘要表

變項	測驗	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M.Rank</i>	<i>z</i>	<i>r</i>
自我認識	前測	10.58	4.30	22.54	-1.68	
	後測	11.15	4.13	18.87		
學習慾望	前測	19.60	5.10	22.89	-2.76**	-0.38
	後測	21.02	4.46	25.16		
學習方法	前測	26.09	4.29	17.61	-2.45*	-0.34
	後測	27.36	4.04	27.29		
學習計畫	前測	12.02	3.60	17.79	-1.77	
	後測	12.64	3.44	20.50		
學習習慣	前測	13.42	2.87	20.38	-1.25	
	後測	13.87	3.12	25.10		
學習過程	前測	17.02	3.33	19.66	-2.13*	-0.29
	後測	17.77	3.02	24.13		

\* $p < .05$ , \*\* $p < .01$

把學生區分成教練組別 ( $N = 9$ ) 與學員組別 ( $N = 44$ )，再進行成對樣本無母數 Wilcoxon 檢定後發現，只有組員組別學習慾望 ( $z = -3.39, p < .01$ ) 與學習方法 ( $z = -2.85, p < .01$ ) 態度上升，可見合作學習有效提升總體及組員之學習慾望及學習方法，但無助於提升教練之學習態度；而教練組別於學習態度上均沒有顯著。組員學習慾望及學習方法效果量  $r$  分別為  $-0.51$  及  $-0.43$ ，屬於中等至大區間詳情請見表 6。

表 6 教練學員前後測數學學習態度無母數 Wilcoxon 檢定摘要表

組別	變項	測驗	<i>M</i>	<i>M.Rank</i>	<i>SD</i>	<i>Z</i>
組員	自我認識	前測	9.73	20.83	3.59	-1.90
		後測	10.41	16.30	3.76	
	學習慾望	前測	18.66	19.00	4.26	-3.39**
		後測	20.41	21.56	4.40	
	學習方法	前測	25.52	14.54	4.00	-2.85**
		後測	27.14	21.79	4.20	
	學習計畫	前測	11.75	15.62	3.56	-1.15
		後測	12.16	17.11	3.45	
	學習習慣	前測	13.16	17.19	2.69	-1.14
		後測	13.57	22.40	3.19	
	學習過程	前測	16.95	15.71	3.28	-1.58
		後測	17.57	19.52	3.22	
教練	自我認識	前測	14.78	2.83	5.19	-0.27
		後測	14.78	3.25	4.12	
	學習慾望	前測	24.22	3.30	6.52	-0.43
		後測	24.00	5.75	3.64	
	學習方法	前測	28.89	4.00	4.81	-0.85
		後測	28.44	6.00	3.13	
	學習計畫	前測	13.33	3.00	3.67	-1.59
		後測	15.00	3.60	2.35	
	學習習慣	前測	14.67	4.00	3.54	-0.53
		後測	15.33	3.25	2.40	
	學習過程	前測	17.33	4.75	3.78	-1.55
		後測	18.78	5.07	1.39	

\* $p < .05$ , \*\* $p < .01$

教練比學員於前測有差異的學習態度為自我認識 ( $z = -2.57, p < .01$ )、學習慾望 ( $z = -2.44, p < .05$ ) 和學習方法 ( $z = -1.96, p < .05$ )；於後測有差異的學習態度為自我認識 ( $z = -2.62, p < .01$ )、學習慾望 ( $z = -2.15, p < .05$ ) 及學習計畫 ( $z = -2.35, p < .05$ )。學員的前測於學習方法上比教練差，但於後測時和教練沒有差異；而學習計畫中學員的前後測平均分雖然有上升，但教練的學習計畫上升程度更高，使學習計畫於後測時達到顯著。詳情請見表 7。



表 7 教練學員前後測數學學習態度 Mann-Whitney *U* 檢定摘要表

測驗	變項	組別	<i>M</i>	<i>M.Rank</i>	<i>SD</i>	<i>Z</i>	
前測	自我認識	教練	14.78	39.00	5.19	-2.57*	
		組員	9.73	24.55	3.59		
	學習慾望	教練	24.22	38.29	6.52	-2.44*	
		組員	18.66	24.67	4.26		
	學習方法	教練	28.89	36.17	4.81	-1.96*	
		組員	25.52	25.13	4.00		
	學習計畫	教練	13.33	32.39	3.67	-1.15	
		組員	11.75	25.90	3.56		
	學習習慣	教練	14.67	32.06	3.54	-1.09	
		組員	13.16	25.97	2.69		
	學習過程	教練	17.33	26.56	3.78	-0.10	
		組員	16.95	27.09	3.28		
	後測	自我認識	教練	14.78	39.22	4.12	-2.62*
			組員	10.41	24.50	3.76	
學習慾望		教練	24.00	37.00	3.64	-2.15*	
		組員	20.41	24.95	4.40		
學習方法		教練	28.44	31.33	3.13	-0.93	
		組員	27.14	26.11	4.20		
學習計畫		教練	15.00	37.94	2.35	-2.35*	
		組員	12.16	24.76	3.45		
學習習慣		教練	15.33	34.72	2.40	-1.66	
		組員	13.57	25.42	3.19		
學習過程		教練	18.78	31.78	1.39	-1.03	
		組員	17.57	26.02	3.22		

\* $p < .05$ , \*\* $p < .01$ 

### (三) 學生反應及質性回饋

學生回饋可以整理成三個向度，學習成就向度、學習態度向度和合作學習改善向度。

#### 1. 學習成就向度

現今社會上家長、學生、教師均非常重視學生的學習，而學習成績就是其中一種反映學生學習成效的途徑。儘管是補救教學情景亦同樣希望學生成績會有明顯進步。除了上文所述由量化成績呈現學生的學習外，以下由學生回饋所呈現出

的學習成效。分組合作學習的好處為能讓學生慢慢學習、能每一題學習，從而提升學習品質。

首先，對於補救教學學生來說，平常上課時，教師為了配合班級整體進度，上課內容只能遷就班上大多數學生，無法一一對應不同程度之學生。但分組合作學習進行補救教學就能讓教練對應不同程度的學生進行教學，真正實行因材施教、差異化教學。以下回饋內容可以代表一些程度稍低的學生，該類型學生不是完全學不會，需要有人慢慢教導後便能順利學會：

學生 A：「我是一個理解力沒那麼好的人，所以每次上完一題，我還是不懂大概，要聽個兩三次才懂，但是在上課的時候，沒有辦法讓（我）知道怎麼算，到了下課要來問人的時候，全部都忘了……分組討論和學習，可以慢慢理解，讓我更容易理解，這一題為什麼用這公式或怎麼算。」

接著，分組合作學習除了讓小組組員能有效學習外，也能提供學習機會給予進行補救教學教導的教們練。數學成績好、能被教師安排為教練的學生有分為兩種：第一種為真正理解且能計算出答案的學生；第二種為把題目、算式全部背下來的學生。有部分學生為了取得好成績，情願背誦而不要慢慢理解題目及背後的數學概念，但分組合作學習卻可以幫助教練去理解數學：

學生 B：「通（透）過教導同組的同學，才能算是真正地理解這個單元，而不是死背算式，而且也可以意識到自己會什麼，自己不會什麼，並請教同組的同學將題目搞懂。」

上述回饋可代表那些曾經背誦算式去解題的學生，而分組合作學習中的教學環節能讓那些學生明白到「知之為知之，不知為不知」，真正去理解數學意涵。

最後，為什麼合作學習能提升補救教學組員以及教練的學習品質，從學生的回饋中可窺見部分的答案。原因之一為分組合作學習讓各類型的學生找出並面對自己不會的內容：

學生 C：「和同學之間不懂的點比較相似，很快的就能找到問題。平常上課我只要遇到不會的題目就放棄，不想算，但透過分組討論，我終於有機會說出自己是哪裡聽不懂，哪裡不會算。……還有一個步驟一個步驟慢慢講解，對於一個學習能力較差的我來說，分組討論是很好的方式。」

學生 D：「（教人的時候）如果裡面有你不確定的地方，那就代表這裡是你之前學的時候沒有完全了解。…但我卻也改了許多缺點和不明白的地方，所以對於合作學習我認為這是很好的事。」

從回饋內容中可以看補救教學學生認知程度和學生之間比較相近，學生之間能快速有效找到學習的癥結點。透過補救教學學生自行說出不能理解、聽不懂之處，也是有效讓學生自我覺察的學習方式。最後，教練或同組學員的慢慢講解中，架設鷹架，讓學生學習知識。而對於學習能力較好的教練來說，一開始理解和計算都會正確，反而看不出自己不會的地方。透過組員的提問，教練可重新檢視自己會和不會之處，改善自己理解程度。

## 2. 學習態度向度

除了學業成就外，補救教學的學生學習態度較為低落，但進行合作學習後學生的學習態度亦有顯著提升，分別提升學生學習意願、讓學生產生教與學的成就感和使學生變得不害怕數學。

首先，對比於一般上課模式，補救教學學生於分組合作學習中呈現出更高的學習意願並主動學習。因學生平常上課的時候聽不懂而不敢提問，但在分組討論時就有提問及討論的意願，並開始主動提問自己不會的地方。學生提問就是代表願意了解學習內容，意願學習。加上只要學生提問，便有辦法了解及解決學生學不懂的癥結點。

接著，分組合作學習讓補救教學學生感受到教與學的成就感。除了讓學生之間互動變好外，學生藉以學習成就感改善習得無助感，讓學生重新面對數學。只要跟同學一起學習，還是可以好好理解，甚至自己解題，探討數學。

學生 E：「原本對數學感到枯燥乏味……與朋友一同討論……每了解一題增加了不少成就感……原本對數學一竅不通的我，增添了許多好奇」

學生 F：「自己解出來的話特別開心、有成就感，如果讓同學教會的話，則是會有一種恍然大悟的感覺！」

其次，原本害怕數學的補救教學學生，最後也變得沒那麼害怕數學。事實上，在教學現場討厭數學的學生很多，很多是小時候面對數學時候學不會、不會寫，就從以前開始討厭數學直到高中階段。而補救教學中「不討厭數學」的學生更是屈指可數。但分組合作學習給了這些學生一扇窗戶，讓補救教學學生亦能體會到數學並非想像中困難。

學生 G：「從小我非常討厭數學，不會算也聽不懂……（分組後）我就變得越來越喜歡數學……，自己會了也可以教同學不會的地方，如果他學會了，自己很有成就感也順便幫自己複習測驗，讓自己更進一步；雖然我的數學不好，但我喜歡數學……增加同學之間的感情，也對數學增加了熱心興趣。」

最後，按照學生的回饋內容，可以了解提升學習意願的兩種可能的原因：第一，合作學習教法更吸引補救教學學生；第二，補救教學學生對學習的歷程更有體會。合作學習之教學重點為分組討論，由教練而非教師去主導教學，亦由學生組員主動學習而非被動聽課。比起一般講述法上課，比較要求學生主動學習，但同時提升學生的參與感，讓學生上課更活潑。可見合作學習讓補救教學學生比起一般上課更專注學習，以及能讓學生學習到之前學不會的知識。

學生 H：「呆板的上課方式容易讓人在課堂上分心疲累，這次的分組不僅讓我能比較專注，教法也比較多元活潑，讓人更容易學到東西……不僅能在課堂上吸收到，也不會容易感到枯燥乏味」

合作學習的效果為能讓不同程度的學生對學習有更多的體會。程度良好的學生在上課時經歷教導與學習的階段；而程度落後的補救教學學生終於在合作學習中親身體會到學習的意涵，而非上課睡覺走神。一般需要補救教學的學生曾面對多次學習但從沒真正學會，產生習得無助感（Learned Helplessness），導致學生拒絕學習，導致成績不好進而補救教學的惡性循環。但當學生嘗試多次的學習，最終理解並獲得知識的過程，其實就能產生讓補救教學學生繼續學習下去的成就感、快樂及學習意願。

學生 I：「雖然（教練）細心講解了好幾遍才聽得懂，但是教學的過程和終於理解的心情卻是無比的快樂……老師常說要快樂學習，我總算是體會到了！」

### 3. 合作學習改善向度

雖然學生回饋內容大多正面評價，但亦有學生回饋部份需要教師注意並改善之處。包括有教導分組技巧、教練準備度不足和上課進度的問題。

首先，於實行前要先多次教導分組技巧，讓學生對分組合作學習有所準備。因為學生通常習慣聽課、解題算數學的學習模式，所以一開始分組就有機會聊天分心；但當學生準備度足夠，習慣以分組討論方式學習數學，進而當他們從解題中得到成就感時，就會自然把聊天的時間，回歸為學習的時間。

學生 J：「剛開始聽到這活動的時候覺得沒多大成效，同學坐在一起就會想聊天，不會專心在題目上」

其次，一般學生不習慣分組討論；而教練亦不習慣主動教導帶領學生學習。不習慣帶領討論的教練會有準備度或自信不足的問題，並對同組學習帶來影響。如以下回饋可以看得出背負著教練的重任而糾結，但卻盡力擔任教練的角色：

學生K：「身為組內的組長，充滿著一堆問號及恐懼，看到題目一題霧水，公式什麼都忘記，想說，完蛋了，我要害了整組的大家……」

當教練不會算或不會教導的時候，其實就是教練的準備度不足。有機會使整個教學過程變得斷斷續續。身為教師應協助這些準備度不足的教練，在分組前先確保教練有數學智識及心態上的準備，分組後隨時觀察各組狀況，在出現狀況時隨時教導小組學生，協助教練及其組員學習，以維持小組學習效果。

學生L：「……缺點是假如一題不會整組就停在那裡，就算在黑板上看到了答案，但還要重新整理思緒，會浪費更多時間……」

最後，雖然在進行補救教學，但部分補救的學生會在意上課進度的問題。除了合作學習前需要花時間教導、並讓學生適應合作學習外；亦因為本研習為原班補救教學，基本上是以正課時間重上一次學習過的內容，同樣的內容教導兩次，壓縮到別單元的教學進度。雖然學生反映教學進度會有延誤，但同時亦學習到更多，所以只要分組時能讓學生有所收穫，上課時間並不會浪費掉；反而上課聽不懂，沒有學習效果，時間才真的會被浪費。

學生M：「雖然這麼做（合作學習）會有點 Delay 到該有的進度，但可以讓我多拿一些基本分……」

透過合作學習模式進行原班補救教學，補救教學最終目標是讓不同程度的學生都有機會學會往上爬，如同學生於回饋單上所述：

學生N：「每個人都有機會去學習」

#### (四) 教學限制

分組合作學習運用在補救教學上的限制分別為教師面與學生面。教師的限制為教師專業、備課及教學進度；學生限制為準備度、進步狀況及班級風氣。

首先教師面來說，合作學習需要教師改變一貫以來的教學模式，再加上於補救教學上進作更是考驗教師專業能力。補救教學與一般的教學不同，學生在一般課堂中無法有效學習才需要補救教學，因此補救教學應提供多一次學習機會外，更要提供有效的教材或教學方法扶助學生學習。在高中師範教育中，補救教學並沒有列入為必修教育課程，所以目前教育現場上的教師並沒有接受過補救教學專案培訓。如果教師想進修相關知能，需要抽時間參加各種補救教學研習，以提升補救教學能力。

補救教學需要和平常上課不同的教材或教學方法，目的為協助補救教學學生學習。當教師改變一貫以來的教材或教學方法時，需要花更多時間準備教材及備課，甚至要與同事們互相合作、討論、觀課及共同研發。以上的改變都是教師的工作壓力來源，當教師課堂太多、雜務太多時就沒辦法抽空處理補救教學事務。或因工作繁重而影響補救教學課程品質。

教師正常上課已經有進度壓力，而原班補救教學注定拖延上課教學進度。因原班補救教學為同一班級把同一內容重新教一次，在正常教學下已經有進度壓力的教師們沒辦法採用此方式進行。而部份學校則採用課後補救教學，以減輕教師進度壓力。但課後補救教課時常會因重補修、課後活動、學生交通安排、教師時間等因素影響而無常開課，讓學生無法得到需要的協助。

從學生面來說，學生的學習成績、態度及學習準備度均不影響往後的補救教學合作學習活動；但不管教練或學生同樣需要合作學習準備度。部分學生沒有分組合作學習的基礎，教師需要花額外的教學時間教導分組討論技巧外，學生亦不一定習慣分組學習。加上學生需要時間進入討論狀況，花費時間讓學生小組合作來讓學習過程變得流暢。另如學生質性回饋表示，部分教練沒有帶領組別的自信、不習慣分組討論或甚至有不懂的題目，亦會影響同組學生學習，延誤學生的進度。

從進步狀況來看，雖然一般學員的學業且學習態度均有上升，但教練學業及學習態度沒有顯著上升，而其原因是天花板效應（Ceiling Effect）。教練會被指派的原因為數學成績優良、學習態度良好。其本身學業成績、學習態度平均分偏高，已經很難再進步，所以前後測分數呈現不出顯著效果。但按照質性回饋所表示，教練自覺對該主題比較理解與熟悉，而不是只懂得解題而不知其所以然；而部分教練亦覺得教導同學解題有效替自己複習上課內容。

最後，並不是每班都適合分組合作學習的補救教學方式。例如部分班級全班程度同樣落後；或是班級中程度良好的學生不夠分配至每組，一組不到一位教練則無法有效帶領學生學習。而有些班級則向心力不足，沒有合作更沒有討論的風氣，班級內部不夠團結而無法有效分組學習。以上都是教師需要觀察班級風氣，與該班導師討論過後再決定是否可進行分組合作學習，或可向導師了解該班在分組合作學習上該注意的細節。

## 五、結語與反思

本研究目的為探討分組合作學習於高級中等學校原班數學補救教學課程上之成效。因學生程度差異漸漸變大，教師亦要尋覓新方法來協助學生學習。而分組合作學習則有效適用於學業差異大的群體，讓不同學生亦有同樣的機會學習。本研究之結語與反思如下：

1. 改變學生學習動機及態度最為重要。分組合作學習能有效提升補救教學學生學習慾望、學習過程及學習方法，對學生學習態度有正面助益。補救教學學生很多都是從國中小就放棄數學，對學習數學沒有自信、沒動力、更沒有成就感。而分組合作學習能提升學習動機及態度能提供矯正性經驗，讓學生覺得「學習數學也不是這麼困難」、「多聽了幾篇就會算了」；讓學生不再受到習得無助感困擾，對學習產生一點希望感。只有教師願意提供分組合作學習機會，進度落後且有意願的學生便會自發學習，跟上進度；即使沒有意願的學生也至少改變其對數學的觀念，不再討厭數學，達到補救教學效果。
2. 本研究發現學生考卷前後測平均分數有上升，唯測驗卷是本研究者與教師共同按統測題目改篇而成，信效度需要重新檢驗。建議後續研究可直接採用大學學測、統測題目作測卷分析，以了解分組合作學習補救教學學生於標準化測驗中的學習成就效益為何。
3. 小組教練於學習態度、學習成績上沒有顯著上升，原因可能為天花板效應。因教練本身數學成績優良、及其學習態度良好，才會被指派為小組中的教練。而從教練的質性回應中發現，教導別人是一種進階學習的方法，讓教練更深入了解數學內容，讓其更靈活運用數學。因本研究只測量一般數學成績，因天花板效應而無法更了解教練之收穫。期望將來研究將深入探討教練對教導之數學內容了解程度有多深、錯誤率會不會降低、有沒有長期延宕效果等等。
4. 分組前的學習準備非常重要。於補救教學中，很多學生並不是學習能力不足，而是學習準備度不足。特別在數學科中尤其明顯，在基礎還沒有站穩的時候無法學習進一步的學科知識，以致很多基礎沒打好的學生直接放棄數學。如上課沒有時間讓學生重溫先前學習階段的內容，可透過分組合作學習由教練按照學生的程度開始說明，有效提升學習準備度。建議後續研究可多嘗試不同學習準備度之課程，如線性規劃、向量或排列組合等等，以檢驗補救教學之成效。因本研究未有測量學生學習準備度，期望未來研究能於此處著墨。
5. 小組學習動力需要時間建立。學生於分組前需要學會小組合作技巧、溝通討論技巧、教導與學習技巧等，讓小組整合的時間變低，避免影響學習進度。同時因只要教練或組員溝通之間有磨擦，整組輕則浪費時間停滯不前，重則吵架影響上課秩序。教師雖能在各組之間來回走動協助溝通；但畢竟教師只有一位無法同時處理各組問題。期望未來能有運用在不同狀況下之補救教學分組方法，讓團體動力略低的班級亦能有效分組補救教學。
6. 從實行補救教學至今發現大多數高中師範教育中並沒補救教學相關課程，以致教師對補救教學概念模糊，常與重補修課程混為一談；專業知能不足，無法為學生重新設計適合的教材或教學方法。期待未來師資培育機構加強補救教學相關課程，讓師培生在師資培養階段就對補救教學有基本認知，不單讓教師們更能有效教學，也能給予學生更適合的學習環境。

## 參考文獻

- 毛國楠（1997）。成績回饋方式對不同能力水準國中生數學科的學習動機、學習策略、學習態度與學業成就之影響。*教育心理學報*，**29**，117-135。
- 余庭璋（2007）。國二學生在數形關係與等差數列之錯誤類型分析研究（未出版碩士論文）。國立高雄師範大學數學研究所，高雄。
- 余鴻穎（2006）。高職學生數學學習困擾與學習態度之研究（未出版碩士論文）。國立臺北科技大學技術及職業教育研究所，臺北。
- 吳明隆（2015）。*班級經營與教學新趨勢*。台北：五南。
- 吳泓泰（2006）。國中學生學習風格，數學學習態度與數學學業成就關係之研究（未出版碩士論文）。大葉大學教育專業發展研究所，彰化。
- 林振隆、葉家綺（無日期）等差數列。取自：  
[https://www.google.com.tw/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwjktW6laTWAhXB1pQKHQd8DwgQFggpMAA&url=http%3A%2F%2Fmathseed.ntue.edu.tw%2F1%25E7%25AD%2589%25E5%25B7%25AE%25E6%2595%25B8%25E5%2588%2597\(%25E6%259E%2597%25E6%258C%25AF%25E9%259A%2586\).pdf&usq=AFQjCNHLR7CTKGkMZiOZgKZuUjKrQGTSSw](https://www.google.com.tw/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwjktW6laTWAhXB1pQKHQd8DwgQFggpMAA&url=http%3A%2F%2Fmathseed.ntue.edu.tw%2F1%25E7%25AD%2589%25E5%25B7%25AE%25E6%2595%25B8%25E5%2588%2597(%25E6%259E%2597%25E6%258C%25AF%25E9%259A%2586).pdf&usq=AFQjCNHLR7CTKGkMZiOZgKZuUjKrQGTSSw)
- 國立臺灣師範大學心理與教育測驗研究中心（2014）。**103**年國中教育會考各科能力等級加標示人數百分比統計表。取自  
<http://cap.ntnu.edu.tw/1030605-1.html>
- 國立臺灣師範大學心理與教育測驗研究中心（2015）。**104**年國中教育會考各科能力等級加標示人數百分比統計表。取自  
<http://cap.ntnu.edu.tw/1040605-1.html>
- 國立臺灣師範大學心理與教育測驗研究中心（2016）。**105**年國中教育會考各科能力等級加標示人數百分比統計表。取自  
[http://cap.ntnu.edu.tw/exam/105/1050603\\_2.pdf](http://cap.ntnu.edu.tw/exam/105/1050603_2.pdf)



- 張新仁（2001）。實施補救教學之課程與教學設計。教育學刊，17，85-106。
- 張新仁（2014）。分組合作學習－改變課堂教學生態的希望工程。師友月刊，559，36-43。
- 張新仁、黃永和、江履維、王金國、林美惠（2013）。分組合作學習手冊。台北：教育部國民及學前教育署。
- 教育部（2014）。十二年國民基本教育課程綱要總綱。台北：教育部。
- 陳威任（2011）。台南地區八年級學生在「數列與等差級數」單元之錯誤類型分析（未出版碩士論文）。國立臺南大學應用數學研究所，台南。
- 黃政傑、林佩璇（1996）。合作學習。台北：五南。
- 黃寶園、林世華（2002）。合作學習對學習效果影響之研究：統合分析。教育心理學報，34(1)，21-41。
- 葉麗珠（2006）。國中生數學學習態度與數學學業成就之相關研究（未出版碩士論文）。國立臺北大學統計學系，台北。
- 廖志偉（2009）。高雄市國中學生等差數列解題之錯誤類型分析研究（未出版碩士論文）。國立高雄師範大學數學研究所，高雄。
- 臧俊維（2000）。高雄縣高一學生小組合作學習教學法對數學學習態度影響之研究（未出版碩士論文）。國立高雄師範大學數學研究所，高雄。
- 賴保禎（1986）。學習態度測驗指對手冊。台北：中國行為科學社。
- 賴保禎（1990）。學習態度問卷。台北：中國行為科學社。
- 謝州恩（2013）。鷹架理論的發展，類型，模式與對科學教學的啟示。科學教育月刊，364，2-16。
- 簡妙娟（2000）。高中公民科合作學習教學實驗之研究（未出版博士論文）。國立高雄師範大學數學研究所，高雄。

- 蘇漢哲（2013）。探討分組合作學習對國中生的學習態度與學習動機的影響-以七年級數學科為例。取自新竹縣教育研究發展暨網路中心專題報告，<https://eb1.hcc.edu.tw/edu/data/page/20150423150652882.pdf>。
  
- Fennema, E., & Sherman, J. A. (1976). Fennema-Sherman mathematics attitudes scales: Instruments designed to measure attitudes toward the learning of mathematics by females and males. *Journal for research in Mathematics Education*, 7(5), 324-326.
  
- Grønmo, L. S., Lindquist, M., Arora, A., & Mullis, I. V. (2015). *TIMSS 2015 mathematics framework*. Retrieved from [https://timssandpirls.bc.edu/timss2015/downloads/T15\\_FW\\_Chap1.pdf](https://timssandpirls.bc.edu/timss2015/downloads/T15_FW_Chap1.pdf)
  
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., Smith, K. A. (1991). *Cooperative learning: Increasing college faculty instructional productivity*. Washington, DC: George Washington University.
  
- Siyepu, S. (2009, June). The zone of proximal development in the learning of differential calculus. In J. H. Meyer & A. van. Biljon (eds), *Proceedings of the 15th Annual Congress of the Association for Mathematics Education of South Africa (AMESA): "Mathematical Knowledge for Teaching"* (Volume 1). Symposium conducted at the meeting of University of the Free State, Bloemfontein, South Africa. Retrieved from <http://www.amesa.org.za/AMESA2009/Volume109.pdf>
  
- Siyepu, S. (2013). The zone of proximal development in the learning of mathematics. *South African Journal of Education*, 33(2), 1-13.
  
- Slavin, R. E. (1980). Cooperative learning. *Review of educational research*, 50(2), 315-342.
  
- Wertsch, J. V. (1985). *Vygotsky and the social formation of mind*. Massachusetts, MA: Harvard University Press.
  
- Wood, D., Bruner, J. S., & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of child psychology and psychiatry*, 17(2), 89-100.

## 幸福學校的課程實例

周玉秀

國立臺北教育大學教育學系副教授

林婷婷

國立臺北教育大學生命教育所研究生

### 壹、前言

隨著 21 世紀近 20 年來急速的變化，身處在新世紀的兒童及青少年也面臨更大的挑戰及更多的壓力。我們關切的角度不再只是專業能力的培養，而是開始關注健康及福祉的層面。基此，許多政府與學術組織更是投注相當多的研究心力於此領域。在衡量美好生活指數的項目方面，經濟合作發展組織（Organization for Economic Cooperation and Development, OECD）便評估了各國人民的健康狀況跟主觀幸福感。而 HBSC(Health Behaviour in School-age Children)計畫則是將焦點放在兒童及青少年的健康福祉狀態的監測上，增進教育人員及社會大眾對兒童青少年健康福祉的重視。為了提升全國人民的福祉並更聚焦於兒童與青少年的未來發展，臺灣也在 2012 年正式加入 HBSC 的聯結計畫，並於 2014 年根據福祉的指標如健康安全、成就感、生活滿意度、與他人關係的溝通等做問卷施測，並依此資料作為我國在規劃兒童以及青少年的政策之依循（林佑真，2015）。

基於實現提升幸福感的目的，增進幸福感的相關學習課程是相當有利於增強孩子們的健康福祉。一場「幸福學校解碼－奧地利移地實習」的成果介紹中(周玉秀，2016)，我們看到關切幸福感及健康福祉的課程，其課程

的架構與推行已在歐洲施行有年，並在研究中被證實對於學生的身心健康發展及學習有所助益（Bär, 2011）。國立臺北教育大學師培中心師生所做的幸福學校移地實習，讓我們一窺歐洲創造出來的一場新觀念教學活動。藉由這個計畫的實踐，我們更了解到當前歐洲的教育新思潮不再只是追求成績的超越，而是開始著重學生感受生命與適應生活的教育，因此，幸福感提升的課程是值得被教育當局重視並應用於教育的實施上。

在提升幸福感方面，歐洲許多學校從 2006 年起開始發展相關的課程。英國的 Wellington 學院針對 14 跟 16 歲的學生進行每週一次的福祉課程（well-being），Wellington 學院的校長指出在這些計畫執行一年後，學生在情緒的掌握上更能自主管理，而穩定的情緒能讓學生們的學習成績行為紀律都獲得改善（UK News Group, 2016）。在 2007 年德國海德堡所位於的巴登-符登堡邦內，Willy-Hellpach 中學發展幸福課程綱要為校本課程。瑞士在 2015 年也有十三所學校實踐幸福課程，並成立網路社群彼此分享及交換教學理念。奧地利有超過一百三十多所學校推行幸福課程，且獲頒「幸福學校」的榮譽(周玉秀，2015)。從 Chibici-Revneanu (2009)的實證研究可看到，奧地利的學生在幸福課程中學習到快樂與自信、正向且積極的心理

及健康概念。在教導幸福課的過程中，教師也從教學中獲益，並照料自己本身的「幸福」，因而在這個教學的過程中減少了過往的教學壓力及增加了教學熱情。

兒童的健康成長及福祉是國家重視的基石。然而，OECD 的調查排名中，臺灣兒童在健康、安全以及主觀幸福感兩個面向排名最差。（林佑真，2015）為提升兒童幸福感及健康安全而努力，將幸福感納入學習課程是個值得考量的方向。本文將針對奧地利教育當局所設計的幸福課程內涵、架構及實施方法進行了解，並以獲得奧地利教育局頒發幸福勳章的一所學校做實例分享，以期作為臺灣推展幸福相關課程的參考方向。

## 貳、幸福課程內涵

亞里斯多德認為人類的快樂在於使用理性的能力，去做人類之所以特殊的事，當他們達成了理性心靈的目標或本質，也達到了幸福(Dimbath, 2007)。在奧地利學校裡的幸福課程（Glück macht Schule）中，我們可以看到這樣的概念貫穿其中。其教育模式著重於群體學習以及強化自我價值，學生們將透過理性認知，特別是透過情緒與身體上各種元素的親身體驗來獲得自己本身在身體、心靈、行為以及社會生活上的理解。這個幸福課程的思想基礎來自於亞里斯多德對幸福的定義：「幸福是由許多幸福的基石共同組成，而幸福是可以學習的，並透過成功的行為表現出來。」（駐奧地利代表處教育組，2014）

幸福課程是一個沒有考試的科目，這個科目被視為是個生命歷程。執行學校在實施上可以有辦學的自主權，在小學階段為四年的主題課程，每個年段都有共同的六個面向模組，不同的細項內涵作為課程目標。以 36 小時作為一個完整的課程週期。讓幸福作為一個“生活課程”可以以最多樣化的方式整合在課程中並適應各學校的特殊需求。

幸福課程的架構分成下面六個主要模組：

### 一、生命的喜悅- 心理健康

強化樂觀和積極的自我形象，培養生活的樂趣。

### 二、喜歡自己的能力表現

了解自己的才華、能力，及自我認同跟自我接納。接著尋找個人成就目標並透過努力和承諾帶來正面的感受。

### 三、營養與身體健康

能明白食物會影響身體的體能，建立健康的飲食習慣和健康感受，如味覺和嗅覺的體驗、製作“幸福的食物”等。

### 四、運動中的身體

透過運動改善整體健康並增加喜悅和信心，並透過運動的練習增強幸福感受。

## 五、身體：作為一種表達方式

透過戲劇元素，來創造身體表達的經驗，並藉由創造性的動作、身體展現來自我表現和自我發現。歌唱、休閒活動也能在這個層面引入教導。

## 六、自我與社會責任

洞察自己的行動的必要性、增進同理心，強化對他人及社區的欣賞交流，用建設性的方式解決衝突，且能明白我 - 你 - 他之間的關聯，了解到大家都是共同體。

幸福課程以六個主題模組開展。各個學校分別根據學校類型或學生狀況可設計適合的教學方法跟具體方針，依據需要做適當的發展及課程教學。不過仍有基本的教育目標及規定，如：加強學生的信心、培養其自尊，發展學生的興趣及才能，社會技巧及溝通技巧的提升，而老師有個主要的任務是對學生進行讚賞行為，培養一個信任的氣氛。

在曼海姆大學研究教育心理學的 Alex Bertrams 教授針對幸福課程的推行進行了其課程的成效研究，在一份研究中指出 (Bär, 2011)，學校的幸福課程對於學生的主觀幸福感具有正面的影響作用。在報告中看到從 2007 年開始，一些學校在德國的海德堡加入幸福課程的教學，教導學生如何提高幸福感受及面對生活使之更加美好。教授針對一所教導幸福主題課程的職業學校，對 2010 到 2011 學年的兩班學生，一班進行幸福課程的授課，另

一班則無，接著調查兩班共 106 名學生。從結果發現，這些上過幸福課程的學生與其他未上課的學生有三個較正向的影響，第一個是他們對於生活的滿意度跟樂觀程度較高，其二是較為正面對待自己的感受，及表達情緒，第三為學生表示，在生活中能應付自己認為困難的挑戰，這個部分有很大程度受是到幸福課程的影響。此外，幸福課程還著重於同一個班進行共同學習，在調查學生的班級相處模式及學生融入情形中，學生表示能和同伴進行良好的合作學習。

## 參、推行幸福課程的學校實例

介紹學校的幸福課程實作，或許能讓我們更加瞭解學校如何將幸福課程帶入校園，引導學生活出幸福感的生活。

位於 Steiermark 邦的 Wetzawinkel 小學，為推行幸福課程的十七個認證學校之一。從 2013 年開始，學校將幸福課程納入學校的教育方針中。學校主張幸福和滿足感是可以被看作學習和教學的基礎。這在腦神經科學研究也證實了這點，樂觀正向的情緒能讓學習更輕鬆，除了增加學習的效率，並且能回饋給大腦認知的控制系統增強的效應 (Bakic et al., 2014; Yuan et al., 2011)。而正向心理學的研究也告訴我們，幸福是每個人皆能獲致的能力。正向的心理與積極的情緒能促進心理健康及增進人類美好生活的福祉，也提升了學生在學習時自我調節的效能，能更積極去應對學習的挑戰 (Bondarenko, 2017; Schueller, 2012)。

獲得幸福標章的 Wetzawinkel 小學，一開始的專業發展計劃就著重在閱讀推廣及社會學習的規劃發展。納入了幸福課程後，仍然在這兩個中心主軸發展。學校定位自己的目標為推展閱讀的學校，學校最重要的任務之一即是讓學生學會閱讀及明白閱讀的成就，幸福課程的帶領重點也與閱讀及社會學習兩個主題緊密相扣。

學校設計推廣閱讀的課程，週五定期舉辦全校性的閱讀活動，像是在 2014 年 5 月的這場閱讀活動中，透過「快樂先生、不快樂女士」圖畫繪本來進行主題活動。學校先透過抽籤將學生分成四組，每一組都有不同的活動內涵，學生每一節課完成該組的活動流程，下一節則依序換至下一主題的組別。

寫作與閱讀課程研討組，運用關鍵字如「快樂」「不快樂」讓學生從閱讀中去認識這些詞的使用，像是前綴詞及對等形式的字彙（Glück 和 Unglück）。在故事中提到播種的種子，讓學生試著寫下對種子成長的所知，並拼貼出故事中能找出的動物（如圖 1），及寫或畫下哪些動物會讓自己感到幸福。另外的組別還有視覺藝術組，個性發展組及工藝品組。在視覺藝術組學生以 A3 尺寸的白紙創作，練習對等情緒的表現，將圖畫紙分成左右兩邊，創作出對等的感受。像是圖 2 所顯示的，在畫面左側表現出「這讓我很高興」的圖像或文字，右側則呈現「這讓我很難過」的圖像。



圖 1 從閱讀中認識知識，透過圖畫及剪貼來創作及運用語彙。



圖 2 藉由圖畫創作，表達出對等的感受圖案或色調。

在個性發展組會讓兒童進行討論像是天賦、情緒與身體、感覺。最後以一首名為「快樂」的歌曲，讓學生配合節奏跳舞，藉由律動身體去表達歌曲帶給他們的喜悅感（如圖三）。



圖 3 藉由配合歌曲的律動身體的舞蹈，讓身體表達出喜悅感。

另一個幸福課程主題的發展重點為社會學習，目標在讓全校學生能描述並應用社會學習的內涵，透過在學校的活動來提高這些社會學習技能。在 Laal (2013)的研究就顯示了，一個

合作的環境，能促進積極的互相依存關係，成員經由合作、互信互賴來實現目標，所達成的效果會比獨自完成來的更加優秀，這也是種協同學習的概念。所以，培養學生社會學習的技巧，使其更能在群體中意識到自己為社群的一份子，充分發揮自己並與他人協調合作，更能達到自己與群體的成功。

發展社會學習的課程中，設計許多的節日及慶典活動讓班級內與不同班級間增進凝聚力。像是每月的生日、入學典禮、聖誕節等等不同的活動節慶成為課程。師生也邀請了家長的參與，並且引入諮詢教師及心理訓練，讓學生增強群體的意識，並提高自己的表達能力及社會技能。在心理訓練方面，呼吸練習、活動及反應來影響他們的思想及感受，以提高學生們的心理健康。

學校安排這樣的幸福課程，讓學生的自信、自我滿意度及正面的自我形象得以成長，並且正面、具有建設性的想法也能幫助孩子自信及安全的體驗他們的童年。Wetzawinkel 小學於 2014 年獲得奧地利 Steiermark 聯邦州教育局獲頒幸福學校的勳章。這些實施幸福課程的學校，可以透過學校調查師生甚至家長的幸福感滿意度，並申請該區教育董事會的認證，透過考察以瞭解該校的幸福課程推行成效。由此可以了解到該校在執行幸福課程上的成效，幸福學校推行的課程，真確達到了目標，也就是提升了學生了社交跟情緒能力的發展，並進而促進自己的福祉。

## 肆、結語

從幸福課程的案例看來，將滿足健康福祉的幸福感教學活動納入校內課程，兼顧了健康福祉跟學業成就兩者的提升。Wetzawinkel 小學在推展幸福課程以達到學生心理健康的同時，也兼顧了課業的學習發展，在課程中同樣熟悉了詞彙的運用，增進了對閱讀的興趣，反而使學生更具有自主學習的動機跟潛能。並且同時顧及了社會技巧的學習，使學生能成為群體中的一份子，而非孤立的學習個體，進而達到更優異的學習成效。並且學生們的身心發展，也符合了規劃幸福課程的奧地利教育當局的預期目標，而能在考察後得到幸福徽章的認證。

Alex Bertrams 教授的研究調查中提供了有力的評估結果：影響幸福感的因素如個性、人格特質及學生的情緒穩定度都是重要的，從而能影響到幸福感受。且學校開設“幸福課程”對學生的主觀幸福感也有積極的影響，學生的情緒會更加穩定，學生學會處理自己感性的一面，以這樣的方式在獲得生活技能。因此，Alex Bertrams 教授認為幸福課程的重要性相當於數學、科學等主類科。

連結 OECD 及 HBSC 對幸福感滿意度的調查研究，國內教育也越趨重視學生的心理健康福祉，理解、關切兒童青少年的健康福祉狀態。我們期許教育能讓學生從學習中獲得知識技能，也能在探索過程中，保有喜悅的心情進行學習活動，進而獲致讓自己與他人能體驗幸福及健康滿足的人

生。歐洲的幸福課程圓了這樣的想像，我們似乎在此實踐案例見其端倪，可思考轉化引以為用。

### 參考文獻

- 林佑真 (2014)。我們的孩子健康幸福嗎？從世界衛生組織兒童青少年健康行為調查談起。國民教育，55，43-52。
- 周玉秀 (2015)。幸福從何而來 課堂找答案。國語日報，2015/1/3，13版。
- 周玉秀 (2015)。創造師生幸福感的課程。臺灣教育評論月刊，4(6)，101-106。
- 周玉秀 (2016)。幸福學校的課程解碼 - 移地實習體驗。教育部補助師資培育之大學精緻特色發展計畫，未出版。
- 周玉秀 (2016)。幸福學校 師生上一堂充滿幸福的課。國語日報，2016/10/29，13版。
- 駐奧地利代表處教育組(2014年10月)。奧地利學校帶來幸福課程介紹(一)、(二)。教育部電子報，634。取自 [http://epaper.edu.tw/windows.aspx?windows\\_sn=16315](http://epaper.edu.tw/windows.aspx?windows_sn=16315)
- Bär, K. (2011). Unterricht zum Glücklichsein. Retrieved from [http://www.uni-mannheim.de/1/presse\\_uni\\_medien/pressemitteilungen/2011/08/unterricht\\_zum\\_gluecklichsein/](http://www.uni-mannheim.de/1/presse_uni_medien/pressemitteilungen/2011/08/unterricht_zum_gluecklichsein/)
- Bakic, J., Jepma, M., De Raedt, R., & Pourtois, G. (2014). Effects of positive mood on probabilistic learning: Behavioral and electrophysiological correlates. *Biological Psychology*, 103, 223-232. <http://dx.doi.org/10.1016/j.biopsycho.2014.09.012>
- Bondarenko, I. (2017). The Role of Positive Emotions and Type of Feedback in Self-regulation of Learning Goals Achievement: Experimental Research. *Procedia - Social And Behavioral Sciences*, 237, 405-411. <http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2017.02.080>
- Chibici-Revneanu, E. (2009). Wie alles begann ... „Glück macht Schule“ – in der Steiermark ab dem Schuljahr. Retrieved from <https://www.lsr-stmk.gv.at/organisation/abteilungen/APS/gl%C3%BCck-macht-schule>
- Dimbath, M. (2007). Zum Glück in der Schule. Hamburg.
- Eine Initiative des Landesschulrates für Steiermark (2010). Glück macht Schule. Retrieved from <https://www.ph-online.ac.at/phst/wbLdb2.downloadDocument?pLstNr=122&pLstSchichtNr=51238&pDocStoreNr=69375>



- UK News Group. (2016). *Happiness Lessons Taking Off in British Schools*. *Godsdirectcontact.org.tw*. Retrieved 23 October 2016, from [http://www.godsdirectcontact.org.tw/eng/news/191/pn\\_55.htm](http://www.godsdirectcontact.org.tw/eng/news/191/pn_55.htm)
- Laal, M. (2013). Positive Interdependence in Collaborative Learning. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 93, 1433-1437. <http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.10.058>
- SCHOOLPAGE™, & Werbeagentur, I. HERZLICH WILLKOMMEN! Retrieved August 1, 2016, from <http://www.vs-wetzawinkel.at>
- Schueller, S. (2012). Positive Psychology. *Encyclopedia Of Human Behavior*, 140-147. <http://dx.doi.org/10.1016/b978-0-12-375000-6.00284-6>
- Yuan, J., Xu, S., Yang, J., Liu, Q., Chen, A., & Zhu, L. et al. (2011). Pleasant mood intensifies brain processing of cognitive control: ERP correlates. *Biological Psychology*, 87(1), 17-24. <http://dx.doi.org/10.1016/j.biopsycho.2011.01.004>



# 臺灣教育評論月刊稿約

2011 年 10 月 01 日訂定

2013 年 10 月 31 日編輯會議修正通過

2015 年 09 月 01 日修訂

## 壹、本刊宗旨

本刊為「臺灣教育評論學會」刊物，旨在評論教育政策與實務，促進教育改革。本刊採電子期刊方式，每月一日發行一期。刊物內容分成「評論文章」、「專論文章」、「交流與回應」與「學術動態報導」等四專區。

## 貳、刊物投稿說明

各專區分類說明如下：

- 一、**評論文章**：內含「主題評論」和「自由評論」。前者由作者依各期主題撰稿，並由主編約稿和公開徵稿；後者不限題目，由作者自由發揮，亦兼採約稿和徵稿方式。
- 二、**專論文章**：不限題目，凡與教育相關之量化及質性實徵研究、理論論述之文章均可，內容須具評論見解與建議，採徵稿方式。
- 三、**交流與回應**：係由作者針對過往於本刊發表之文章，提出回應、見解或看法，採徵稿方式。
- 四、**學術動態報導**：針對國內外學術動態之報導文章，採徵稿方式。

同一期刊物中，相同之第一作者投稿至各專區之文章數量至多以一篇為限，全數專區之投稿文章數量加總不得超過兩篇以上，前述投稿者另列為第二作者之文章數量至多可再增加一篇為限。

## 參、文章長度及格式

- 一、本刊刊登文章，「評論文章」、「交流與回應」、「學術動態報導」文長一般在 1,000 到 3,000 字內之間，長文

則以不超過 6,000 字為原則。如有附註及參考文獻，請依照 APA 格式撰寫。

- 二、「專論文章」字數：中文稿字數以每篇 10,000 至 15,000 字為原則，最長請勿超過 20,000 字；英文稿字數每篇以 10,000 字以內為原則。字數計算包含中英文摘要、參考書目與圖表。如有附註及參考文獻，請依照 APA 格式撰寫。

#### 肆、「專論文章」投稿費用與刊登

- 一、「專論文章」投稿經本刊形式審查通過後，即進行實質審查，採匿名雙審方式，審查通過者自 2014 年 1 月 1 日起安排刊登。

- 二、費用說明：為促進本刊永續經營與維護學術品質之需要，「專論文章」每篇投稿須繳交稿件處理費及實質審查費合計 3,500 元。

(一) 稿件處理費：1,500 元（含形式審查費 500 元和行政處理費 1,000 元）。

(二) 實質審查費：2,000 元。

- 三、退費說明：凡形式審查未通過者，本刊不再進行實質審查，將退還行政處理費 1,000 元和實質審查費 2,000 元。

- 四、匯款資訊：專論文章之投稿人請於投稿同時，將費用 3,500 元（手續費自付）匯款至本學會，以利啟動各項審稿作業：

中華郵政代號：700 帳號：0001222-0571072

戶名：「臺灣教育評論學會 李隆盛」。

其匯款收據（註明「投稿篇名」與「審查費用」字樣），以下列方式提供於本學會：

(一) 傳真：(04) 2239-5751

(二) 掃描或照相檔案 E-mail：ateroffice@gmail.com。

- 五、收據如需抬頭以及統一編號，請一併註明。

- 六、如有費用問題事宜，歡迎來信洽詢。

## 伍、審查及文責

- 一、本刊發表的文稿均安排雙向匿名學術審查，稿件隨到隨審，通過後即安排儘速刊登。本刊提供社會各界教育評論之平台，所有刊登文稿均不另致稿酬。本刊發表的評論，屬於作者自己的觀點，不代表本刊立場。
- 二、所有投稿皆須經過形式審查，字數或格式不符者，先退請作者修正後，才送出審查。
- 三、請勿一稿多投（同時投至兩種以上刊物，或文稿已於其他刊物發表，卻又投至本刊者）。凡一稿多投者，一律不予刊登。
- 四、本刊委員對刊登文章有刪改權（僅限於文字及格式，不涉及內容語意的修改）
- 五、請勿抄襲或侵犯他人著作權。凡涉及著作權或言論責任糾紛者，悉由作者自負法律責任。

## 陸、文稿刊載及公開展示授權同意書

投稿本刊經由審查同意刊載者，請由本學會網站 (<http://www.ater.org.tw>) 或各期刊物下載填寫「臺灣教育評論月刊文稿刊載授權書、公開展示授權同意書」，寄送下列地址：

40601 臺中市北屯區廍子路 666 號

中臺科技大學校長室【臺灣教育評論會】

莊雅惠 助理收

## 柒、投稿及其它連絡

投稿或相關事項聯繫請Email至 [ateroffice@gmail.com](mailto:ateroffice@gmail.com) 【臺灣教育評論學會】。

# 臺灣教育評論月刊第七卷第一期

## 評論主題背景及撰稿重點說明

### 一、本期主題

「實驗教育如何實驗」

### 二、截稿及發行日期

截稿及發行日期：本刊第七卷第一期將於 2018 年 1 月 1 日發行，截稿日為 2016 年 11 月 25 日。

### 三、本期評論主題及撰稿重點說明

自 2014 年實驗教育三法公布以來，實驗教育在國內更為受到重視，教育部及各地方政府陸續審核通過實驗學校，自小學到高中階段都有。實驗教育三法，包含「高級中等以下教育階段非學校型態實驗教育實施條例」、「學校型態實驗教育實施條例」、「公立國民小學及國民中學委託私人辦理條例」。三法雖有不同的立法意旨，但其共通者為尊重學生學習權和家長教育選擇權，強調非學校教育型態和公辦民營，重視教育多元化，鬆綁教育法規，鼓勵教育實驗創新，發展教育特色，提供另類的教育方式和內容。實驗教育三法實施迄今，除了新興實驗學校外，更多由現行公私立學校轉型，擺脫現行法令對校長、教育目標、課程、師資、校地、校舍、設備的規範，試圖在少子化社會的衝擊下展開教育新局。

實驗教育是否確實為國內教育發展的新契機，展現教育創新和特色，成功案例值得彰顯。有無只是徒法空談，甚或有以實驗創新為幌子，實則降低教育品質，無法達成實驗目標的現象，值得檢討。再則，若鬆綁對教育改進重要的話，為何不針對所有學校，而只限於少數學校，值得探討。本期主題期望對實驗學校之實驗教育加以針砭，深入討論其政策措施、發展情況、辦學理念、實驗方法、教育成效和種種問題，並提出建議，以求改進。

第七卷第一期輪值主編

黃政傑

靜宜大學教育研究所終身榮譽教授

成群豪

財團法人黃昆輝教授教育基金會副執行長

# 臺灣教育評論月刊第七卷第二期

## 評論主題背景及撰稿重點說明

### 一、本期主題

「Maker 教育」

### 二、截稿及發行日期

截稿及發行日期：本刊第七卷第二期將於 2018 年 2 月 1 日發行，截稿日為 2017 年 12 月 25 日。

### 三、本期評論主題及撰稿重點說明

隨著「自造者運動」的興起，加上科技及資訊發達的催化，人們可以透過許多管道截取所需的資源互相學習，人人皆可以成為「自造者」或「創客」(Maker)，發展自身的創意、創新與創造未來的無限可能。但在培養「創客」的過程中，如何結合教育系統進行推廣，讓民眾了解創客精神，並一起加入自己動手做的行列，儼然已成現今重要的課題。是故，本期撰稿重點希望可以透過評論 Maker 教育的趨勢與課程，如何在傳統教育中加入創新且富有創作精神的創客課程，如何讓學生學習透過動手做來解決問題，藉以改變學生對事物的看法，進而在未來更積極的去實現自我理想；又，除了透過教育讓學生學習自我探索及動手做的實作，該如何鼓勵學生思考「makers」可以怎麼利用設計讓世界變得更美好。

第七卷第二期輪值主編

魏炎順

國立臺中教育大學人文學院院長

曹筱玥

國立臺北科技大學互動設計系專任副教授

## 臺灣教育評論月刊第六卷各期主題

第六卷第一期：大學併校的成果與問題

出版日期：2017 年 01 月 01 日

第六卷第二期：高教創新轉型策略

出版日期：2017 年 02 月 01 日

第六卷第三期：國民中小學核心素養

如何評鑑

出版日期：2017 年 03 月 01 日

第六卷第四期：高教資源分配獎優或扶弱

出版日期：2017 年 04 月 01 日

第六卷第五期：借調教師之檢討

出版日期：2017 年 05 月 01 日

第六卷第六期：大學生就學的獎助與補助

出版日期：2017 年 06 月 01 日

第六卷第七期：師資培育標準與特色

出版日期：2017 年 07 月 01 日

第六卷第八期：產業和大學的教育分工

出版日期：2017 年 08 月 01 日

第六卷第九期：偏鄉教育與師資

出版日期：2017 年 09 月 01 日

第六卷第十期：教師專業學習社群

出版日期：2017 年 10 月 01 日

第六卷第十一期：教育人員退輔制度

出版日期：2017 年 11 月 01 日

第六卷第十二期：高級中等學校特色招生

出版日期：2017 年 12 月 01 日

# 文稿刊載非專屬<sup>1</sup>授權書、公開展示授權同意書

101年01月06日第1次編輯會議修正通過  
102年02月26日第1次臺評學會秘書處會議修正通過

本人（即撰稿人）於《臺灣教育評論月刊》發表之書面或數位形式文章。

壹、立同意書人（以下簡稱「立書人」）謹此同意將本人著作之文稿全文資料，非專屬、無償授權予臺灣教育評論學會做下述利用，以提升臺灣教育評論月刊研究產出之能見度與使用率：

- 一、將立書人之文稿摘要或全文，公開展示、重複刊載於臺灣教育評論學會之網頁。
- 二、如立書人文稿接受刊載，同意以書面或是數位方式出版。
- 三、進行數位化典藏、重製、透過網路公開傳輸，提供讀者基於個人非營利性質，合理使用線上檢索、閱覽、下載、列印等資料庫銷售或提供服務之行為。
- 四、為符合各資料庫之系統需求，並得進行格式之變更。
- 五、將立書人之文稿授權於第三方資料庫系統，進行數位化典藏、重製、透過網路公開傳輸、授權讀者線上檢索、閱覽、下載及列印等行為，且為符合各資料庫之系統需求，得進行格式之變更。
- 六、如上述資料庫業者所製作之衍生性產品涉及商業性使用時，立書人同意將衍生之權利金全數捐贈臺灣教育評論學會會務及出版基金使用。

貳、立書人保證本文稿為其所自行創作，有權為本同意書之各項授權，且授權著作未侵害任何第三人之智慧財產權、隱私權之情事。若有任何第三人對立書人之作品或相關說明文件主張侵害其權利或涉及侵權之爭議，立書人願自行擔負所有賠償及法律責任，與臺灣教育評論學會無涉。本同意書為非專屬授權，立書人簽約對授權著作仍擁有著作權。

此致 臺灣教育評論學會

立同意書人(主要作者)姓名：\_\_\_\_\_ (敬請親筆簽名<sup>2</sup>)

所屬機構：無 有：\_\_\_\_\_

職稱：

身分證統一編號：

電話號碼(公/私/手機)：( ) / ( ) /

電子郵件信箱：

戶籍地址： 縣(市) 鄉(鎮市區) 村(里) 鄰  
路(街) 段 巷 弄 號 樓

基於上述主要作者的簽署，他/她代表其他共同作者（如有）謹此聲明：

- 一、擁有代表其他共同作者的權利簽署本授權同意書。
- 二、本文稿的作者（或作者們）及專利權持有者。
- 三、保證文稿不會導致臺灣教育評論學會牽涉或承受任何因違反版權或專利權的法律訴訟、追討或索償。

中 華 民 國 年 月 日

<sup>1</sup> 非專屬授權：係指作者將上列著作之著作財產權之部分權利非獨家授權臺評月刊。本刊物所採取的是「非專屬授權」，以保障作者對上列著作之著作權及衍生著作權。

<sup>2</sup> 為避免授權爭議，敬請作者填寫本文件，並於姓名處以親筆簽名後，以下列方式提供授權書。(1)傳真，傳真號碼：(04)2239-5751(請註明莊雅惠助理收)。(2)掃描或攝影，電郵地址：ateroffice@gmail.com。(3)郵寄：40601 臺中市北屯區廬子路 666 號中臺科技大學校長室[臺灣教育評論學會]莊雅惠助理收。





## 《臺灣教育評論月刊》撰寫體例與格式

### 壹、章節層次

壹、

一、

(一) 括號為全形新明細體

1.

(1) 括號為全形新明細體

### 貳、標點符號

請用新式標點符號。「」用於平常引號；『』用於引號中的引號；《》用於書名；〈〉用於篇名或論文名。惟正文中，古籍書名與篇名連用時，可省略篇名符號，如《淮南子·天文篇》。

參、凡人名、專有名詞之外來語，請以括弧（）加註原文。凡引註的年代一律標以公元。

### 肆、圖表呈現方式

以全文為單位編號，編號以阿拉伯數字撰寫，之後空一格加上圖表標題。表之編號與標題在表「上方」，圖之編號與標題在圖「下方」。圖表一律用黑白圖檔，不可用彩色圖檔。

### 伍、參考文獻標註格式

依APA手冊--American Psychological Association. (2009). *Publication manual of the American Psychological Association (6th ed)*. Washington, DC: Author--所訂格式。

#### 一、文中簡註格式

本節「引用」一詞係指參考(reference)，作者、年代之後「不必」加註頁碼(參見下文說明)。倘係直接引用(quotation)，則直接引用部分需加引號(40字以內時)，或全段縮入兩格(40字以上時)，並在作者、年代之後加註頁碼，如：(艾偉，2005，頁3)，或(Watson, 1918, p.44)。

(一) 引用論文時

- 1.根據艾偉(1995)的研究.....
- 2.根據以往中國學者(艾偉，1995)的研究.....
- 3.根據Watson(1913)的研究.....200

(二) 引用專書時

- 1.艾偉(1995)曾指出.....
- 2.有的學者(艾偉，1995)認為.....
- 3.Watson(1925)曾指出.....
- 4.有的學者(Watson, 1925)認為.....

(三) 如同一作者在同年度有兩本書或兩篇文章出版時，請在年代後用a、b、c等符號標明，例如：(艾偉，1995a)，或(Watson, 1918a)。文末參考文獻寫法亦同。

(四) 如引用同一作者在不同年度的作品時

1. 學者黃政傑（1987、1989、1991）認為……

2. 學者Apple（1979, 1986, 1996）曾指出……

（五）一位以上五位（含）以下作者時，第一次引用請列出所有作者，之後僅列出第一作者，六位（含）作者以上，僅需列出第一作者：

1. 有的學者（譚光鼎、劉美慧、游美惠，2001）認為……（譚光鼎等，2001）……

2. （Bowe, Ball, & Gold, 1992）……（Bowe et al., 1992）……

## 二、文末列註格式

（一）如中英文資料都有，中文在前，英文（或其他外文）在後。

（二）中文資料之排列以著者姓氏筆劃為序，英文則按姓氏之字母先後為準。

（三）請在中文書名、中文期刊論文名稱及卷數採用黑體。請參閱(八)實例1.(1)、2.(1)和3.(1)。

（四）外文書名與論文名稱，其全名之第一字母須大寫外，其餘皆小寫。請參閱(八)實例1.(2)和2.(2)。

（五）請將外文書名排印成斜體字。請參閱(九)實例1.(2)，和2.(2)。

（六）外文期刊須寫全名，重要字母均須大寫，並請將期刊名稱及卷數排印成斜體字。請參閱(八)實例3.(2)和3.(3)。

（七）關於編輯、翻譯的書籍，及學位論文、網路資料之列註體例，請參考(八)實例4、5、6、7、8。

（八）實例

1. 書籍的作者僅一人時

蘇薌雨（1960）。**心理學新論**。臺北：大中國。

Guilford, J. P. (1967). *The nature of human intelligence*. New York, NY: McGraw-Hill.

2. 書籍的作者為二人(含)以上時

楊國樞、文崇一、吳聰賢、李亦園（1978）。**社會及行為科學研究法**。臺北：東華。

Mussen, P. H., Conger, J. J., & Kagan, J. (1974). *Child development and personality*. New York, NY: Harper & Row.

3. 期刊論文

蘇建文（1978）。親子間態度一致性與青少年生活適應。**師大教育心理學報**，**11**，25-35。

Watson, J. B. (1913). Psychology as the behaviorist views it. *Psychological Review*, *5*(20), 158-177.

Lehman, I. J., & Phillips, S. E. (1987). A survey of state teacher-competency examination programs. *Educational Measurement: Issues and Practice*, *7*(1), 14-18.

4. 編輯的書籍

林清江主編（1981）。**比較教育**。臺北：五南。

Letheridge, S., & Cannon, C. R. (Eds.). (1980). *Bilingual education: Teaching English as a second language*. New York, NY: Praeger.

5. 編輯書籍中之一章/篇

黃政傑、張嘉育（2005）。社會價值重建課程理念與改革途徑。載於中華民國課程與教學學會主編，**社會價值重建的課程與教學**（頁1-19）。高雄市：復文。

Kahn, J. V. (1984). Cognitive training and its relationship to the language of profoundly retarded

children. In J. M. Berg (Ed.), *Perspectives and progress in mental retardation* (pp. 211-219).  
Baltimore, MD: University Park.

#### 6.翻譯的書籍

黃光雄編譯(1989)。教育評鑑的模式(D. L. Stufflebeam和A. J. Shinkfield原著, 1985年出版)。  
臺北:師大書苑。

Habermas, J. (1984). *The theory of communicative action* (T. McCarthy, Trans.). Boston, MA: Beacon  
Press. (Original work published 1981)

#### 7.學位論文

(1) 中文學位論文格式(來自收取費用之資料庫)

歐用生(1990)。我國國民小學社會科「潛在課程」分析(國立臺灣師範大學教育研究所博士論  
文)。取自臺灣博碩士論文系統。(系統編號078NTNU2331019)

(2) 中文學位論文格式(來自學校資料庫)

王玉麟(2008)。邁向全球化頂尖大學政策規劃指標建構之研究(臺北市立教育大學教育學系博  
士論文)。取自

<http://163.21.239.2.autorpa.tmu.edu.tw:81/cgi-bin/cdrfb3/tmtcgweb.cgi?o=dtmtccdr>

(3) 中文學位論文格式(未出版之個別學位論文)

歐用生(1990)。我國國民小學社會科「潛在課程」分析(未出版之博士論文)。國立臺灣師範  
大學教育研究所, 臺北。

(4) 英文學位論文格式(來自收取費用之資料庫)

McNiel, D. S. (2006). *Meaning through narrative: A personal narrative discussing growing up with an  
alcoholic mother*(Master's thesis). Available from ProQuest Dissertation and Theses database.  
(UMI No. 1434728)

(5) 英文學位論文格式(來自學校資料庫)

Adams, R. J. (1973). *Building a foundation for evaluation of instruction in higher education and  
continuing education* (Doctoral dissertation). Retrieved from <http://www.ohiolink.edu/etd>

(6) 英文學位論文格式(DAI 論文摘要)

Applebaum, L. G. (2005). *Three studies of human information processing: Texture amplification,  
motion representation, and figure-ground segregation*. Dissertation Abstracts International:  
Section B. *Sciences and Engineering*, 65(10), 5428.

(7) 英文學位論文格式(美國國內, 未出版之個別學位論文)

Wilfley, D. E. (1989). *Interpersonal analyses of bulimia: Norma-weight and obese* (Unpublished  
doctoral dissertation). University of Missouri, Columbia.

(8) 英文學位論文格式(美國以外之地區, 未出版之個別學位論文)

Almeida, D. M. (1990). *Fathers' participation in family work: Consequences for fathers' stress and  
father-child relations* (Unpublished master's thesis). University of Victoria, Victoria, British  
Columbia, Canada.

#### 8.網路資料: 當不知出版年代時, 中文以(無日期)英文以(n.d.)標示:

林清江(無日期)。國民教育九年一貫課程規劃專案報告。取自<http://www.mihjh.cyc.edu.tw/ww>

wsearch/%E4%B9%9D%E5%B9%B4%E4%B8%80%E8%B2%AB/9class.htm

Newman, K. (n.d.). *A pilot systematic review and meta-analysis of the effectiveness of problem based learning, learning, teaching support network-01 special report 2*. Retrieved from [http://www.ltsn-01.ac.uk/docs/pbl\\_report.pdf](http://www.ltsn-01.ac.uk/docs/pbl_report.pdf)

謝誌：本撰寫體例與格式微修自〈課程與教學季刊撰寫體例及格式〉，感謝該季刊授權。

## 【臺灣教育評論學會】會員入會說明

本會經內政部中華民國九十九年十月二日臺內社字第 1000008763 號函准予立案，茲公開徵求會員。

### 壹、臺評學會宗旨

本會依法成立、非以營利為目的的社會團體，以從事教育政策與實務之評析、研究與建言，提升本領域之學術地位為宗旨。本會任務如下：

- 一、 從事教育政策與實務評論之學術研究。
- 二、 辦理教育政策與實務評論之座談及研討。
- 三、 發表教育政策與實務評論，提供改革之建言。
- 四、 建立教育政策與實務評論之對話平臺。

### 貳、臺評學會入會資格

- 一、 個人會員：凡贊同本會宗旨、年滿二十歲、填具入會申請書，並繳交會費後，經理事會通過後為個人會員。
- 二、 贊助會員：長期贊助本會工作之個人。

### 參、會費繳交標準：

- 一、 入會費：個人會員新臺幣壹仟元。第一年僅須繳入會費，免常年會費。
- 二、 常年會費：個人會員新臺幣壹仟元。個人會員一次達壹萬元以上者，得永久保有本會會員資格。

#### 肆、入會及繳交會費方式

一、入會申請：請填寫入會申請書，入會申請書可至本會網站下載 (<http://www.ater.org.tw/>)

1. 郵寄：40601 臺中市北屯區廍子路 666 號 中臺科技大學校長室【臺灣教育評論學會】莊雅惠 助理收
2. 傳真：(04) 2239-5751 (請註明莊雅惠助理收)
3. 電郵：ateroffice@gmail.com (主旨請寫：「申請加入臺評學會」)。

#### 二、會費繳交方式：

1. 匯款：局號 0001222 帳號 0571072

戶名：臺灣教育評論學會 李隆盛

2. 轉帳：中華郵政代號 700 帳號 0001222-0571072

#### 伍、臺評學會連繫資訊

電郵：ateroffice@gmail.com

電話：(04)2239-1647 轉 2007 傳真：(04)2239-5751

會址：40601 臺中市北屯區廍子路 666 號

中臺科技大學校長室【臺灣教育評論學會】

## 【臺灣教育評論學會】會員入會申請書

申請類別	<input type="checkbox"/> 常年會員 <input type="checkbox"/> 永久會員（單次繳交會費達一萬元以上者，得永久保有本會會員資格）		
姓名		出生年月日	西元 年 月 日
性別		身分證字號	
學歷		畢業學校系所	
現職			
經歷			
學術專長			
戶籍地址	□□□		
通訊地址	□□□		
電話	公：	手機	
	宅：	E-mail	
入會管道 (可複選)	<input type="checkbox"/> 師長推薦與介紹：推薦人 <input type="checkbox"/> 參加本學會活動(如：本學會年會、論壇) <input type="checkbox"/> 其他：_____		
<b>繳交金額</b>			
<input type="checkbox"/> 常年會費：1,000 元 x 年= 元 <input type="checkbox"/> 永久會費： 元（單次繳交會費達一萬元以上者，得永久保有本會會員資格） （自民國 年 月至民國 年 月止，共 年）			
<b>繳費方式</b>			
<input type="checkbox"/> 匯款 局號：0001222 帳號：0571072 戶名：臺灣教育評論學會 李隆盛 <input type="checkbox"/> 轉帳 中華郵政代號：700 帳號：0001222 0571072			
<b>收 據</b>			
收據抬頭*： 統一編號： (*若不需繕寫收據抬頭，此處請填入：「免填」)			
會籍登錄 (此欄由本會填寫)	會籍別	起訖時間	會員證號碼
	<input type="checkbox"/> 常年會員 <input type="checkbox"/> 永久會員	自 年 月 至 年 月	
申請人： _____ (簽章) <div style="text-align: right;">中華民國 年 月 日</div>			
填寫本表後，請採以下任一方式繳回本會，謝謝您！ (1) 郵寄：40601 臺中市北屯區廍子路 666 號 中臺科技大學校長室 莊雅惠小姐收 (2) 傳真：(04) 2239-5751(請註明莊雅惠小姐收) (3) 電郵：ateroffice@gmail.com (主旨請寫：「申請加入臺評學會」)			





教育，國之根本

評論，止於至善

ISSN 2225-7209



977222572000



[www.ater.org.tw](http://www.ater.org.tw)