

2017年6月

第6卷 第6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 大學生就學的獎助與補助

我國高等教育主要透過三大助學措施來協助弱勢學生，包括：(一)學雜費減免：針對符合低收入戶、中低收入戶、身心障礙、原住民、特殊境遇家庭子女等資格的學生，由政府編列預算補助全額或部分學雜費。(二)各類獎助學金：將原來對私立大專校院之補助經費，改為直接補助學生學雜費。包含助學金、生活助學金、緊急紓困助學金及住宿優惠等措施。(三)就學貸款：透過優惠低利貸款協助經濟弱勢學生順利就學。……不過，與過去相較，弱勢助學生不再只需要順利讀完大學，需要協助的面向也不只是經濟上的支持，還有許多面向需要更細膩的設計。……



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（國立暨南國際大學兼任助理教授）

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（華梵大學總務長、助理教授）	游家政（淡江大學課程與教學研究所退休教授）
吳俊憲（靜宜大學教育研究所教授）	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講座教授）
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（靜宜大學師資培育中心教授）	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與就業輔導處教授）
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（華梵大學總務長、助理教授）	曾榮華（國立臺中教育大學教育學系助理教授）
吳俊憲（靜宜大學教育研究所教授）	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講座教授）
涂金堂（國立高雄師範大學師資培育中心教授）	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	游自達（國立臺中教育大學教育學系副教授）	專論文章	李懿芳（國立臺灣師範大學工業教育學系教授）
	林彩岫（國立臺中教育大學教育學系教授兼系主任）		黃進和（臺灣科技大學師資培育中心兼任助理教授）

當期執編 李育瑄（國立臺中教育大學課程與教學研究所碩士生）

文字編輯 邱欣榆、莊雅惠、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 臺中市北屯區廍子路 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. 6 June 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 (Adjunct Assistant Professor, National Chi Nan University)

2017 Advisory Board

Chang, Fen-Fen (Professor, University of Taipei)
Cheng, Chun-Hao (Dean of General Affair, Huafan University)
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 (Chair 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, Providence University)
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 (Dean of General Affair, Huafan University)
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 (Chair 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, Jin-Tang(Professor, National Kaohsiung Normal University)
Wang, Chin-Kuo (Professor, Providence University)
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, Providence University)
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 Yiu, Tzu-Ta (Associate Professor, National Taichung University of Education)
Lin, Tsai-Hsiu (Professor, National Taichung University of Education)
Essay Articles Lee, Yi-Fang (Professor, National Taiwan Normal University)
Huang,Ching-Ho (Adjunct Assistant Professor, National Taipei University of Technology)

Managing Editor

Lee Yu-Hsuan (Graduate Student , National Taichung University of Education)

Text Editors

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

Art Editor

Peng, Yi-Wen (Assistants, Association for Taiwan Educational Review)

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 (Chuang, Ya-Hui)

Place of Publication

Taichung , Taiwan

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

主編序

「公平」(equity)是在民主社會的重要價值，也是教育的重要目標。在教育上秉持適性揚才的原則，協助學生發展潛能，避免經濟弱勢學生因家庭經濟因素影響其追求適性發展的機會，乃是社會公平正義的重要指標。

近年來，隨著高等教育的普及，社會經濟弱勢家庭之子女進入高等教育人數的增加，協助這些學生使其能不受經濟弱勢之限制，順利完成大學學業的問題更廣受討論與重視。我國高等教育主要透過學雜費減免、各類獎助學金、就學貸款等三個措施來協助經濟弱勢學生順利就學。多年來，這些措施確實協助許多弱勢學生順利完成大學學業。

不過，弱勢學生所需要的不只是經濟上的支持，協助其順利完成大學學業，協助的面向需要更多元，做法也需要更有彈性、更為細膩。透過積極性差別對待的做法，對弱勢學生的大學就學予以補助時，亦須避免導致福利依賴的污名指稱或其他人的反向歧視。弱勢助學問題除了政府以各項政策及相關措施加以協助之外，亦需弭平公私立大學落差，設置更多元的協助方案以拓展弱勢學生的學習資源與品質。

本期月刊之專題評論乃以「大學生的就學獎助與補助」為主題，共收錄主題評論計六篇，這些文章或從實體面出發，提出大學生獎補助金的政策發展建議，強化弱勢助學的措施以落實教育機會的目標；或從心理面出發，協助弱勢學生面對現代化多元社會的變遷，提升心理、思想道德及核心競爭力。評論的內容有助於進一步思考國內大學生就學獎助與補助相關政策的問題並加以改進，真正落實就學獎助與補助協助弱勢學生適性學習的目標。

除了主題評論的文章外，本期亦收錄了 35 篇自由評論和 1 篇專論，主題包括跨國教育做法的比較、教師專業發展評鑑的檢討與未來發展、兼任行政人員的難處與創新、中小學生行為與心理輔導的做法建議等。收錄之評論文章提出諸多建議和期許，從評述中也觸發諸多省思，深具參考價值。謹藉此對各位作者在忙碌中撰文分享高見之意致上誠摯的謝忱。本期文章的交流及對話當有助於教育政策的省思與實務做法的創新。

林彩岫

第六卷第六期輪值主編

國立臺中教育大學教育學系教授兼系主任

游自達

第六卷第六期輪值主編

臺灣教育評論學會理事

國立臺中教育大學教育學系副教授

本期主題：大學生就學的獎助與補助

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

翁 福 元

臺灣大學生適性就學的獎助與補助 / 1

廖 昌 珺

潘 世 尊

大學生弱勢助學措施合宜性與可能方式 / 6

潘 玉 龍

臺灣原住民學生在高等教育就學現況之評析 / 9

侯 雅 雯

「大專校院弱勢學生助學計畫」之省思 / 17

洪 淑 敏

從心談起—大學生之就學補助 / 21

王 聖 元

從大學生立場論高教改進方向 / 24

自由評論

李 宜 麟

日本中學學生在校日常活動實態之個案探究 / 28

楊 思 偉

蘇 奕 娟

臺灣與大陸高中課程核心素養內涵之比較 / 37

鮑 瑤 鋒

道德教育在新加坡中小學推展之評析 / 45

王 淑 玲

教師工會團體協約爭議問題探析 / 55

葉明政	各縣市指定公立學校辦理學校型態實驗教育法規評析／ 61
鄭玟君	
張祐席	以後設評鑑的效用性標準檢視教師專業發展評鑑進階認證之教師成長
鄭秋美	部分／ 69
陳盛賢	教師專業發展評鑑的下一頁／ 73
高瑄	
牛道慧	翻轉教學—以大學通識課程「西洋文明故事」為例的探討／ 78
林妍伶	創造教師學術樂觀，突破非理性信念／ 90
陳玟樺	改革—我們讓自己「儀式」了嗎？從 Popkewitz 的「改革的政治性」與 「儀式性」理論反思／ 101
張唯宸	論幼兒教育及照顧法中教師分級制度—從 Lilian Katz 的幼教師發展階段 論的觀點／ 103
王韻茹	幼兒園協同教師交融記憶系統與合作類型的關係／ 107
吳佳樺	
楊欣怡	淺論學校如何運用 Line@社群行銷平台提升學校品牌形象／ 114
張仁家	激勵私立技術型高中兼任行政教師創新工作行為之策略／ 119
翁蔚菁	
張昱騰	淺談國中學教師兼任行政人員困境與發展／ 124
廖小鳳	臺灣 20 萬學生等待失敗？以芬蘭為鏡，他們如何改善／ 130
陳志祥	少子化衝擊—高級中等學校的因應與策略／ 134
張裕程	小型學校應否整併？從正向的思考談起~／ 138
林含諭	資訊科技應用於適性化學習的教學策略之探討研究／ 142
戰寶華	從價值鏈觀點探討提升國小補救教學成效之做法／ 146
蔡奇勳	
王曉玲	國小補救教學績優教學團隊展現學習領導之析論／ 154
陳冠瑞	以個別差異化看補救教學之學習難度／ 159

- 吳佳樺 培育學生成長心態之教學策略／ 163
- 楊旻婕
- 葉姵伶 從學生社團輔導發展探討軟實力之培養／ 167
- 黃筱雯 迷思概念探究—孩子不打不成器？／ 171
- 王聖芳 從《腦筋急轉彎》淺談接受與承諾療法／ 174
- 曾雅婷 淺談青少年情緒管理與人際互動之關係／ 176
- 陳美靜 淺談國小校園中的情緒教育／ 181
- 李泳緹 論國小情緒教育之紮根／ 185
- 方敏全
- 陳協宏 從「深夜的加油站遇見蘇格拉底」淺談生命教育／ 189
- 王聖芳
- 張白蓉 青少年自殺預防策略／ 191
- 江雅菁
- 郭如玉 處理網路成癮中輟生之困難與挑戰／ 195
- 林佳葵 學校教師如何幫助學生預防與面對懷孕／ 198
- 曾佩婷 淺談校園性平事件之處遇／ 202
- 黃巧如 淺談校園中的性別平等教育／ 205

專論文章

- 羅芝芸 高中職學生手機成癮與人格特質之相關研究／ 208
- 謝寶梅

本刊資訊

- 臺灣教育評論月刊稿約／ 229
- 臺灣教育評論月刊第六卷第七期評論主題背景及撰稿重點說明／ 232
- 臺灣教育評論月刊第六卷第八期評論主題背景及撰稿重點說明／ 234

臺灣教育評論月刊 2017 年 1 月至 2017 年 12 月各期主題 / 235

文稿刊載授權書、公開展示授權同意書 / 236

臺灣教育評論月刊投稿資料表 / 237

臺灣教育評論月刊撰寫體例與格式 / 238

入會說明 / 242

入會申請書 / 244

封底

臺灣大學生適性就學的獎助與補助

翁福元

國立暨南國際大學教育政策與行系教授

廖昌珺

國立彰化師範大學教育研究所博士

一、前言

臺灣大學生就學的獎助與補助隨著大學的就學率提升，相對應是提高；但大學生就學選擇是否能符合其興趣或職涯目標，似乎是存疑的。大學生適性就學的獎助與補助，是值得探討。為了提高大學生適性就學情形，以利畢業後能以學致用，並提高大學生在獎補助金的實質協助就學成效。本文希望透過適性就學觀點，提出大學生獎補助金的政策發展建議。

二、大學生適性就學獎助與補助的意義與重要性

目前國內的大學就學率高，成為普及教育；但並不是每位就學的大學生的家庭經濟，足以供應其就學所需的費用。大學生為了就學所需費用不足時，就學的獎助與補助是非常重要的。

教育部於 2014 年修訂（2008 年訂定）的「專科以上學校學雜費收取辦法」提及大學學雜費計畫應包含學校整體助學計畫（不包括教育部補助經費），加強及擴大對弱勢學生照顧之規劃，並應自訂查核指標及目標值，並置專人提供諮詢及協助；教育部視各校學雜費收費情形，調整各項獎補助經費分配，加強照顧弱勢學生（教育部，2014）。王如哲、楊瑩、劉秀曦與張珍瑋(2013)在我國推動經濟弱勢學生之人才培育政

策分析與發展之研究，發現我國在培育經濟弱勢學生人才方面策略仍屬有限。

然而，大學生就學是否為適性的選擇，抑或某個科系提供豐厚的獎補助金，忽略自己的職涯發展目標。直到畢業後，無法所學致用。為了提昇大學生就學適性情形，給予更多提供適性就學獎補助金的機會，是目前臺灣高等教育對大學生高就學率考量因應策略應有所重視。

三、大學生適性就學獎助與補助的相關議題

由教育部的教育指標（教育部，2017）資料整理，得知自 65 學年度至 104 學年度的大學畢業生分科人數比例（圖 1），以科技學科最高，社會學科次之，人文學科最低。在這科技資訊發展迅速的時代，似乎如此相關科系較其他學科就讀的大學生人數多。

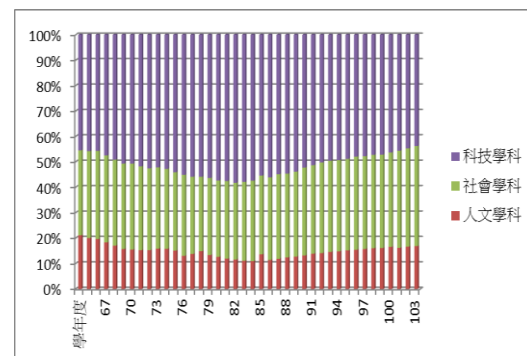


圖 1 65 學年度至 104 學年度大學畢業生分科比例

資料來源：教育部（2017）。統計指標。

http://stats.moe.gov.tw/files/ebook/indicators/105_indicators.xls

從教育部（2016）以 9-101 學年度大專校院畢業生就業薪資巨量分析結果，就各學門而言，醫藥衛生學門因專業特性或執照限制，有高達 7 成從事「醫療保健及社會工作服務業」；教育學門半數從事「公共行政及國防」、四分之一投身「教育服務業」；工程學門集中於「製造業(52.5%)」，工作性質大致與所學相符；如以各學門前 3 大行業就業比率之合計，視為就業集中度，以醫藥衛生達 84.5% 最高，其次為教育(81.8%)及工程(75.2%)，其餘學門之就業集中度大多介於 57%~68%，乃因各行各業皆需要(如商業及管理、傳播學門)，因此就業結構相對分散，未有明顯之行業集中特性。由此分析結果可發現，大學生畢業後就業情形除了醫藥衛生、工程與教育的專門性高，其餘學科約 47%~32% 的大學畢業生仍有未能與所學相符情形，就學適性情形便值得探討。

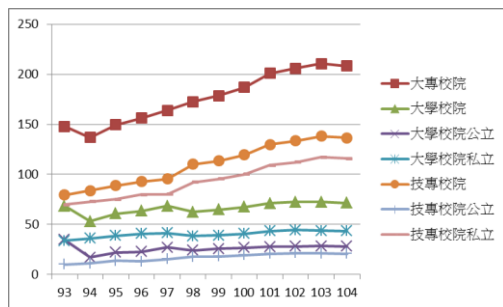


圖 2 94 學年度至 104 學年度大專校院學雜費減免情形 (單位：千人次)

資料來源：教育部（2017a）。大專校院學雜費減免情形。
<http://depart.moe.edu.tw/ed4500/cp.aspx?n=002F646AFF7F5492&s=1EA96E4785E6838F#>

如再從 93 學年度至 104 學年度大專校院學雜費減免情形（教育部，2017a），圖 2，統計資料採用學年度合併上下學期人次計算，對象為中低收

入戶、低收入戶、身心障礙人士及其子女與特殊境遇家庭子女。資料顯示 93 學年度至 104 學年度學雜費減免逐年提高，技專校院較大學校院減免人次高。

因此，大學生在就學所需費用，似乎對於弱勢學生有某種程度的提供協助。但如前所述的就業時，能學有所用，似乎未盡理想，顯示大學生就學並未充分的適性就學。如此，在就學的獎補助金，是否能夠提供適性就學的服務與協助，以發揮大學生適性就學。

四、擴展大學生適性就學的獎助與補助的政策

臺灣在高級中等以上學校學生就學貸款辦法於 2017 年 1 月修訂（教育部，2017b），規定學生申請本貸款之金額，以固定修業年限內之下列各費為範圍：學雜費、實習費、書籍費、住宿費、學生團體保險費、海外研修費與生活費。辦理學雜費減免或已請領教育部助學金之學生，應就第一項所定學雜各費減除學雜費減免或教育部助學金後之差額申請就學貸款。因此，大學生就學所需費用除了獎補助金的提供，其餘如無法供應就學費用就得考慮從就學貸款因應。

從翁福元與廖昌珺（2015）在 2000-2015 年臺灣與英國高等教育改革之比較研究結果，其中有關大學生適性就學選擇方面為大學課程教學與研究品質提昇，吸引更多國內外學生；大學科系與課程多元化，本土與

全球性發展同時具進；大學轉型與整合速度可考量市場機制與企業合作，設立預警機制輔導學生大學入學選擇；在職回流教育分階段提供，高等教育產業合作提昇；高等教育與經濟發展專責機構設立。至於學生就學經費部分，則需從政府補助大學經費、大學財務自主與學生學費取得平衡。

以英國目前學生入學不需先繳納學費(No upfront costs)，政府將依家庭收入提供獎學金、學費及生活費貸款(living cost loan/maintenance loan)(教育部，2015)。如此，可減少大學生就學前，為就學費用籌措而減少其就學機會。

因此，嘗試以擴展大學生就學適性獎助與補助的觀點，進一步探討。

(一) 政府與民間合作成立大學生適性就學輔導機構

政府與民間合作成立針對大學生適性就學與未來職業性向輔導專責機構。從學生本身興趣、志向、家庭考量或其他的因素考量選讀科系，提供適性就學的諮詢，並針對選讀科系所能提供的就學資源的訊息。

(二) 重視實務與理論的結合，提升大學研發能力與技術轉移的連結

結合產業資訊、國家發展政策及社會結構，提供大學校院科系所的發展與課程發展參考，結合理論與實務，將大學研發技術轉移與應用於實務。建立學產連結暢通的管道，提供大學生就學適性選擇。

(三) 助學貸款與獎助學金的轉換

大學生因其所需，無法獲得獎補助學金時，透過助學貸款方式，以順利就學。當大學生的某些優異或其他表現條件符合時，提供獎補助學金償還助學貸款

(四) 依學習成就給予階段性補助

以減少大學生是性因素降低其學習成效，可考慮依不同的學科領域與年級的學習成果，給予不同的獎補助金，激勵其學習的意願與未來就業職能提升。一旦發現未能符合自己的適性就學，便可考慮轉科系或提早進入職場。

(五) 資源分配依據應審慎

高等教育資源來自政府與民間團體資助，政府的資源分配考量國家經濟、社會階層流動與大學個別發展性的需求，進行分配；民間團體則在於合作關係、校友回饋及其他因素的資助提供。大學本身亦是進行各學科系所的資源分配。大學不僅需顧及全面性與學科系所獨立性發展，大學可能無發展與大學之間差異的特色與品質提升的機會(翁福元與廖昌珺，2014)。

(六) 產官學合作，培訓人才

透過產官學合作，明訂合理契約方式吸引、培訓與留住人才，進而提供大學生就學所需費用。依大學生成就表現，適時適性適度提供獎補助金，不僅給予就業經驗，並能維持就學機會。

(七) 政府與民間的資助角色與監督

政府與民間的合作定期追蹤大學生的就學獎助學金情形，達到大部分大學適性就學所需。對於政府與學校的資助比，民間資源，能提供透明的資訊給予大學生適性就學的參考。

五、結語

臺灣高等教育的普及情形，形成大學生數量提升，成為基本教育學歷的普遍追求，連帶影響大學生畢業後的就業情形。不僅單從就學機會的提供外，適性就學思考亦是不可忽略的。然而就學所需費用的獎補助，也是大學生就學的重要的思考。適性的獎補助適有助於大學生適性就學的選擇。

從政府與民間資源整合，提供諮詢服務，產學之間的連結，產官學的人才培訓合作，資源分配的調整，依學習成就補助及提供獎補助與貸款之間的轉換，政府與民間彼此監督等等。目的在於提供對於大學生適性就學的獎補助的另一種思考，以利大學生不僅就學適性選擇，更能提供獎補助有效運用的方向。

參考文獻

- 王如哲、楊瑩、劉秀曦與張珍璋(2013)。我國推動經濟弱勢學生之人才培育政策分析與發展。臺北市:行政院經濟建設委員會。
- 翁福元、廖昌珺(2016)。大學排名價值定位與提升之道。臺灣教育評論月刊，5（10），頁 09-16。

- 翁福元、廖昌珺(2015)。臺灣與英國高等教育改革之比較：2000-2015年。載於溫明麗(主編)。高等教育新視野：比較與前瞻，1-38。新北市：國家教育研究院。

- 教育部（2007）。教育程度及學科標準分類第4次修正版（96年7月）。
<http://depart.moe.edu.tw/ED4500/cp.aspx?n=2C13413C7370AB85#>

- 教育部（2014）。專科以上學校學雜費收取辦法。
<http://law.moj.gov.tw/LawClass/LawAll/f.aspx?PCode=H0030043>

- 教育部（2015）。英國大學學費政策概述。教育部電子報，655，
http://epaper.edu.tw/windows.aspx?windows_sn=13779

- 教育部（2016）。99-101學年度大專校院畢業生就業薪資巨量分析

- 教育部（2017）。統計指標。
<http://stats.moe.gov.tw/files/ebook/indicators/105indicators.xls>

- 教育部（2017a）。大專校院學雜費減免情形。
<http://depart.moe.edu.tw/ed4500/cp.aspx?n=002F646AFF7F5492&s=1EA96E4785E6838F#>

■ 教育部（2017b）。高級中等以上學校學生就學貸款辦法，修正日期2017年1月26日。

<http://law.moj.gov.tw/Law/LawSearchResult.aspx?p=A&k1=%e9%ab%98%e7%b4%9a%e4%b8%ad%e7%ad%89%e4%bb%a5%e4%b8%8a%e5%ad%b8%e6%a0%a1%e5%ad%b8%e7%94%9f%e5%b0%b1%e5%ad%b8%e8%b2%b8%e6%ac%be%e8%be%a6%e6%b3%95&t=E1F1A1&TPage=1>



大學生弱勢助學措施合宜性與可能方式

潘世尊

弘光科技大學幼兒保育系教授兼教務長

一、前言：多元但有強化空間的弱勢助學措施

為協助經濟弱勢大學生避免因經濟壓力而中輟學業，教育部推動學雜費減免、弱勢學生助學計畫及優惠低利就學貸款等措施。這些項目涵蓋每學年學雜費減免與補助，每月生活助學金與緊急紓困助學金的提供及住宿優惠，可說從不同面向考量經濟弱勢學生的問題與需求。這些措施是從促進教育機會公平的角度出發，希冀協助經濟弱勢學生順利完成大學學業，從而獲得較好就業機會與競爭力。

然而，政府所推動各項措施無論是在機制面與執行面，都有可再思考與強化之處。鄭英耀、方德隆、莊勝義、陳利銘與劉敏如（2015）的研究結果就指出政府所推動的各項措施和經濟弱勢學生的問題與考量，仍有落差。董馨梅（2015）則指出政府各項措施名稱用語容易令人誤解及獎學金項目較少；助學金所聯結的服務時數，容易影響學生就學意願與學習成效。另外，劉秀曦（2013）的研究結果說明我國雖不能算是高學費國家，惟教育補助措施仍然不足，導致經濟弱勢家庭教育支出負擔相對較為沉重，因而影響其子女接受高等教育之機會。

二、申請資格宜免除成績門檻

教育部所訂頒之《大專校院弱勢學生助學計畫》，旨在補助學生學費、雜費、學分費、學分學雜費及學雜費基數等費用之「助學金」，申請對象不得包含「前一學期學業成績平均低於 60 分」之學生（新生及轉學生除外，論文撰寫階段學生如因前一學期未修習課程致無學業成績可採計，得以最近一學期學業成績計算）。不過，學生可能因家庭經濟所需而過度打工，因而無法妥善顧及課業學習。另外，學生也可能因志趣不合而尚未找到努力方向，導致學業成績未達 60 分。

學生若因經濟壓力而過度打工，導致學業成績未達 60 分而不符助學金申請資格，對學生來說無異雪上加霜，可能更加難以順利完成學業。若情況屬於志趣不合而未全心投入學習，學生可能因原本就有的經濟壓力及就讀系科志趣不合等因素，再加上無法申請弱勢就學補助，同樣會提高辦理休學或退學的可能性。

考量《大專校院弱勢學生助學計畫》中的「助學金」補助，目的在讓經濟弱勢學生減輕籌措學雜費的壓力，進而能順利完成大學學業，建議可將「前一學期學業成績平均低於 60 分」之學生不得申請之條文規定刪除。況且，就如前文所說，學生的學期成績之所以未達 60 分，也可能因經濟壓力而過度打工或志趣不合。

三、可結合社會資源擴大經費來源

除了上述，為提供經濟弱勢學生每月生活所需費用，《大專校院弱勢學生助學計畫》包含「生活助學金」一項，學校得依扶弱措施及學生需求情形擇一核發每生每月 6,000 元以上之生活助學金（學校得安排生活服務學習）或每生每月 3,000 元以上未達 6,000 元之生活助學金者（學校不得安排生活服務學習），其申請資格及辦理方式由學校自定。經費來源與額度方面，《大專校院弱勢學生助學計畫》規範學校應依各校預算及教育部補助金額規劃每學年生活助學金名額與審核機制，並以家庭年收入較低或學生家庭現況困難者優先核給。針對此項補助，學校同樣可能將學生學業成績納為申請資格審核對象。基於前述分析，建議各校可考慮將學業成績一項刪除。《大專校院弱勢學生助學計畫》也敘明各校應優先核給家庭年收入較低或家庭現況困難之學生。

此外，學校基於整體經費運用上的考量，本項經費額度可補助名額可能遠低於符合申請「助學金」資格之學生人數，也就是僅有少部份來自於中低收入戶家庭之學生，能獲得每月 3000 至 6000 元之「生活助學金」。未獲補助學生若確實無法從家庭獲得經濟支援，可能就必須自行打工賺取生活費用，而這也可能導致其學業成績未達 60 分。以家庭經濟狀況確實有需求的學生做為優先補助對象，是值得各校注意的地方。增加此項補助經費額度，也是各校可考慮納入之方案。

不過，基於經費排擠效應之考量，學校可能難以針對此項投入過多經費。對此問題，另一個可能改善方案是教育部提高「生活助學金」補助經費額度，或如鄭英耀等人（2015）建議由政府補助工作學習計畫的經費，惟這同樣會對教育部整體經費的運用產成排擠效應。衡量這些情況，另一項可嘗試的做法是各校設法尋求社會資源協助及妥善運用教育部所核給的各項經費。如筆者所任職學校就取得校內營業餐廳的支持而推動「惜福餐卷」，協助一时有經濟困難的學生在生活三餐方面度過難關。另外，因校內宿舍床位有限，也與校外合作協議宿舍共同推出「住宿基金」，協助來自於中低收入戶家庭的學生解決住宿費用的問題。此外，本校還於教學卓越計畫推動「安心向學、購買工時」方案，讓家庭年收入較低之被預警學生能每週至少有 8 至 10 小時的時間於學校安心預習或複習功課。

四、可擴充經濟弱勢學生學習機會與建立彈性化學習管道

中低收入戶家庭之子女，可能因缺乏較好的學習機會與資源，導致影響其學習成就與競爭力。舉例來說，近幾年，教育部非常強調國際移動力的增進，讓學生有機會到海外學習是一項重要管道。然而，經濟弱勢學生可能因缺乏經費而無法申請爭取參加海外實習、短期研修、技藝競賽或修讀雙聯學制課程等機會。就此情況，學校也可搭配申請及審核機制的建立，多讓這些學生也能有至海外進行學習的機會。教育部所推動的「學海

惜珠」計畫就透過獎助學金申請機制，鼓勵大專校院選送清寒優秀學生出國研修。

此外，學校也可考慮放寬轉系資格條件之規定。過往，大多數的學校系科都會針對轉系設定一定門檻的成績標準。然而，學生可能因對原就讀科系缺乏興趣而成績不佳，才想要申請轉系。若學生本就面臨強大經濟壓力，再加上無法選擇自我感興趣科系就讀，這項因素就容易成為壓垮駱駝的最後一根稻草，讓學生最後決定選擇中止學業。因此，學校可考慮放寬轉系資格條件，讓學生不會因成績門檻的不當設限而響學生選擇合適的學習與生涯發涯機會。

承接上述，政府雖然已提供多元而全面的弱勢助學措施，惟筆者所任職學校學生因經濟因素而辦理休學或退學的比例，仍然不低。除提供學生經濟上的補助與工讀機會，學校也可考慮建立較為彈性的學習管道，讓學生避免因需照顧家庭而衍生的交通費、住宿費與時間限制，導致無法順利完成學業。就此而言，強化校際修課彈性與機會、放寬學生跨部(日間部與進修部)修課條件等措施，也是學校可用來協助學生避免因經濟因素而影響學習成效與順利畢業的一項可能做法。

五、結語：應建構更完善的弱勢助學措施以促進教育機會均等的實現

針對大學生弱勢助學措施，政府已聯合大學校院推動多面向的協助方案，惟基於補助經濟弱勢的精神，建議申請資格取消成績門檻之限制，並可結合社會資源以擴大助學經費來源。此外，學校也可設法擴充經濟弱勢學生學習機會與建立彈性化學習管道。後者對一般學生之學習與適性發展來說，也有正面功效。

除了上述，學校也宜因時因地制宜，針對經濟弱勢學生特性與需求及學校本身條件及可運用資源，努力設法建構更周延完善的弱勢助學措施，讓教育機會均等的理想更能實現。

參考文獻

- 劉秀曦（2013）。論「學費／補助」模式對弱勢學生高等教育機會的影響。**高等教育**，8（1），31-60。
- 董馨梅（2015）。《大專校院弱勢學生助學計劃》之研究。**市北教育學刊**，52，63-84。
- 鄭英耀、方德隆、莊勝義、陳利銘、劉敏如（2015）李新民（2003）。幼兒教師薪資滿足感、工作壓力與工作滿足感之研究。**教育研究**，11，115-126。

臺灣原住民學生在高等教育就學現況之評析

潘玉龍

國立臺中教育大學教育學系博士生

一、前言

教育部與原住民族委員會發布「發展原住民族教育五年中程計畫(105年-109年)」，期達成「回歸法制基本權利，堅固基礎學習素養，開創民族教育新局，實踐多元文化理想」計畫目標，以提升原住民學生在各級教育階段學習力，發揮原住民學生之多元潛能，鼓勵原住民學生進入高等教育就讀，以栽培更多原住民族高等學術及技術、藝能等各領域多元專業人才。過去五年之間原住民族學生在高等教育人數快速成長，但在高等教育階段原住民族學生人數占總學生人數比率，隨著教育階段上升而明顯下降。政府透過許多升學優待措施與就學期間對原民生關懷不間斷，希冀原住民各類人才能在高等教育階段被培養與重視。

二、原住民高等教育就學現況

(一) 原住民學生所占比率逐年微幅成長

近 4 年我國全體學生人數受出生率下降影響，自 101 學年 500.7 萬人逐年減少至 461.6 萬人，原住民學生亦由 14.3 萬人減少為 14.0 萬人，減幅為 1.82%，各級學校原住民學生數雖已受到少子女化衝擊，但因減幅相對整體平均水準為緩，致各級原住民就學人數占各該等級學生比率呈逐步增加。104 學年各級學校原住民學生總數為

14 萬 27 人，占全國學生總數比率為 3.03%，大專校院 2.6 萬人，而大專校院原住民學生數占大專學生總數比重 1.95%，較 101 學年增加 7.20% 最為顯著(如表 1)。

表 1 各級學校原住民學生數

學年	總計		幼兒園		國小中小學生數		高級中等學校學生數		大專校院學生數		其他	
	原住民	非原住民	原住民	非原住民	原住民	非原住民	原住民	非原住民	原住民	非原住民	原住民	非原住民
101	5,007,275	142,626	459,653	17,405	2,218,250	72,607	891,124	26,113	1,355,200	24,230	82,958	2,271
102	4,859,558	141,827	448,189	17,975	2,129,045	71,500	860,958	25,030	1,345,973	25,323	75,393	1,999
103	④4,729,465	④136,669	444,457	17,583	②2,055,995	⑦70,346	⑦818,866	②24,356	1,339,849	25,436	⑦70,298	①1,948
104	4,616,125	140,027	462,115	19,394	1,962,056	68,545	792,366	24,198	1,332,445	25,974	67,143	1,916
4年來增減百分比	-7.81	-1.82	0.54	11.43	-11.55	-5.59	-11.08	-7.33	-1.69	7.20	-19.06	-15.63
	比 率											
101	100.00	2.85	100.00	3.79	100.00	3.27	100.00	2.93	100.00	1.79	100.00	2.74
102	100.00	2.92	100.00	4.01	100.00	3.36	100.00	2.91	100.00	1.88	100.00	2.65
103	100.00	2.95	100.00	3.96	100.00	3.42	100.00	2.97	100.00	1.90	100.00	2.77
104	100.00	3.03	100.00	4.20	100.00	3.49	100.00	3.05	100.00	1.95	100.00	2.85
4年來增減百分比	-	0.19	-	0.41	-	0.22	-	0.12	-	0.16	-	0.12

說明：1.因應「幼兒教育及照顧法」實施，原「幼兒園」及「托兒所」改制為幼兒園，故100學年起學制階段統一改稱為「幼兒園」。

2.其他包含宗教師範學院、特教學校及國中、小補習及大專進修學校，以下各表均同。

資料來源：104 學年原住民教育概況分析(2017)。教育統計查詢網-教育部。取自

<http://stats.moe.gov.tw/files/analysis/104native.pdf>

(二) 原住民高等教育在學率攀高及公、私學校比率接近

高等教育原住民粗在學率 51.6% 再攀新高，粗在學率至 104 學年度已升抵 51.6%，為歷年最高(如表 2)。

表 2 各級教育階段學生粗在學率比較

教育階段	類別	104學年度		101學年度		單位：%：百分點 近4年增減百分點
		粗在學率	淨在學率	粗在學率	淨在學率	
幼兒園 2-5歲	全國	57.35	59.69			-2.34
	原住民幼生	70.56	65.83			4.73
	一般幼生	56.89	59.48			-2.59
國小 6-11歲	全國	99.13	101.44			-2.31
	原住民學生	99.41	100.11			-0.70
	一般學生	99.12	101.48			-2.36
國中 12-14歲	全國	103.30	99.67			3.63
	原住民學生	100.57	98.72			1.85
	一般學生	103.40	99.70			3.70
高級中等學校 15-17歲	全國	99.40	98.33			1.07
	原住民學生	96.21	94.28			1.93
	一般學生	99.51	98.46			1.05
大專校院 18-21歲	全國	83.73	84.43			-0.70
	原住民學生	51.60	50.20			1.40
	一般學生	84.81	85.54			-0.73

資料來源：104 學年原住民教育概況分析(2017)。教育統計查詢網-教育部。取自

<http://stats.moe.gov.tw/files/analysis/104native.pdf>

原住民學生就讀公、私立學校比例約為 7：3，專科因部分私校設有原住民專班及提供就學優惠，此一比例逆轉為 1：9。大專校院因部分私校設立原住民護理專班且提供獎助學金等就學優惠措施，致就讀私立專科之比率高於公立 84%，而原住民學生就讀公立碩士班及博士班比率明顯高於一般學生，其中就讀公立研究所原住民碩、博士生有 1,091 人，而私立研究所則有 417 人，公、私立比率分別占 72.35% 及 27.65% (如表 3)。

表 3 104 學年各級學校學生人數-按身分別及設立別分

	總計	幼兒園	國中小	高級中等學校	大專校院				
					數				
					專科	學士班	碩士班	博士班	其他
總計	4,616,125	462,115	1,962,056	792,366	97,406	1,035,218	170,428	29,333	67,143
公立	2,884,797	138,979	1,834,314	428,876	10,727	287,029	114,966	23,166	46,740
私立	1,731,328	323,136	127,742	363,490	86,739	748,189	55,462	6,167	20,403
原住民學生	140,027	19,394	68,545	24,198	5,105	19,361	1,409	99	1,916
公立	99,540	10,906	67,599	13,018	409	5,352	1,001	90	1,165
私立	40,487	8,488	946	11,180	4,696	14,009	408	9	751
一般學生	4,476,098	442,721	1,893,511	768,168	92,301	1,015,857	169,019	29,234	65,227
公立	2,785,257	128,073	1,766,715	415,858	10,318	281,677	113,965	23,076	45,575
私立	1,690,841	314,648	126,796	352,310	82,043	734,180	55,054	6,158	19,652
	百分比				百分比				
總計	100.00	100.00	100.00	100.00	100.00	100.00	100.00	100.00	100.00
公立	62.49	30.07	93.49	54.13	11.01	27.73	67.46	78.98	69.61
私立	37.51	69.93	6.51	45.87	88.99	72.27	32.54	21.02	30.39
原住民學生	100.00	100.00	100.00	100.00	100.00	100.00	100.00	100.00	100.00
公立	71.09	56.23	98.62	53.80	8.01	27.64	71.04	90.91	60.80
私立	28.91	43.77	1.38	46.20	91.99	72.36	28.96	9.09	39.20
一般學生	100.00	100.00	100.00	100.00	100.00	100.00	100.00	100.00	100.00
公立	62.23	28.93	93.30	54.14	11.17	27.73	67.43	78.94	69.87
私立	37.77	71.07	6.70	45.86	88.83	72.27	32.57	21.06	30.13

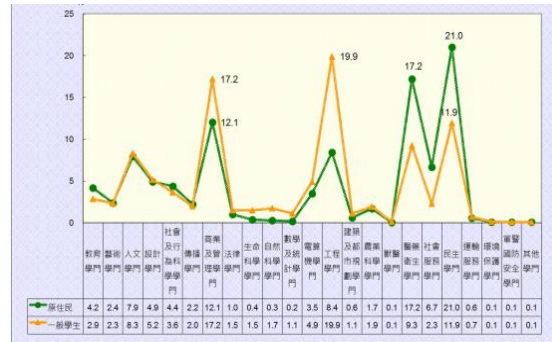
資料來源：104 學年原住民教育概況分析 (2017)。教育統計查詢網-教育部。取自 <http://stats.moe.gov.tw/files/analysis/104native.pdf>

(三) 原住民高等教育就讀科系學門類別差異大

原住民學生就讀科系以「民生學門」占 21.0% 最高、「醫藥衛生學門」占 17.2% 次之、「商業及管理學門」占 12.1% 居第三 (如圖 1)；原住民學生就讀人數最多之科系為培養護理人員為主護理系，主要係因多所技職校院 (馬偕醫護管理專科學校、慈濟科技大學等) 設置專班或保障特定名額比率，並為原住民學生提供學雜費減免或生活費補助，協助及鼓勵就學，讓原住民不致因經濟問題而影響其接受高等教育機會 (如表 4)。

圖 1 104 學年度大專校院之原住民學生與一般生就讀科系百分比

資料來源：104 學年原住民教育概況分析 (2017)。教育



統計查詢網-教育部。取自 <http://stats.moe.gov.tw/files/analysis/104native.pdf>

表 4 104 學年大專校院學生就讀人數最多之前 10 大科系

排名	原住民學生		一般學生	
	科系	學生數	科系	學生數
1	720601 護理學系	3,429	720601 護理學系	55,533
2	340301 企業管理學系	924	340301 企業管理學系	51,832
3	780401 (嬰幼兒保健技術)學系	767	480109 資訊管理(技術)學系	48,194
4	480109 資訊管理(技術)學系	695	520101 電機與控制工程學系	38,448
5	780301 (社會政策與社會工作)學系	496	520201 (動力)機械工程學系	34,076
6	810102 餐飲行銷X餐遊管理學系	448	520114 資訊工程學系	33,073
7	810103 餐飲管理(及廚藝)學系	440	17340501 (計量)數量財務金融學系	27,275
8	140315 體育學系	371	520103 (微)電子工程學系	23,782
9	520201 (動力)機械工程學系	353	810102 餐飲行銷X餐遊管理學系	21,289
10	810504 (休閒與運動)健康護理學系	330	340201 會計(與)資訊X科技(系統)學系	20,595

資料來源：104 學年原住民教育概況分析 (2017)。教育統計查詢網-教育部。取自 <http://stats.moe.gov.tw/files/analysis/104native.pdf>

(四) 原住民高等教育休、退學比率攀升

不過原住民高等教育學生數增多同時，其休學、退學比率卻不斷攀升。其中經濟因素佔很大原因，有 12% 原住民大學生，因經濟困難導致休學甚至被迫退學命運，其比率高出一般生幾乎一倍之多，呈現非常反差數據。103 學年大專校院原住民新增辦理休學人數為 1,911 人 (男性 904 人、女性 1,007 人)，休學率為 7.51%；原住民新增休學率高於一般學生 1.76 個百分點。原住民學生休學原因中，因「經濟困難」休學者所占比率為 10.62%。原住民大專校院學生退學人數為 2,620 人 (男性 1,244 人、女性 1,376 人)，退

學率為 10.30%；依退學原因觀察，依所占比率依序為：「逾期未註冊、休學逾期未復學」、「因志趣不合」、「因學業成績」、「其他原因」、「因操行成績」，二者退學原因均以「逾期未註冊、休學逾期未復學」所占比率最高(如表 5)。

表 5 103 學年大專校院學生新增辦理休學及退學概況

	學生總計	新增 休學 率%	新增辦理休學人數			退學率 %	退學人數		
			總計	男	女		總計	男	女
總計	1,339,849	5.78	77,468	44,095	33,373	6.48	86,820	50,710	36,110
	434,655	7.21	31,360	17,737	13,623	4.45	19,347	11,975	7,372
	905,194	5.09	46,108	26,358	19,750	7.45	67,473	38,735	28,738
原住民學生	25,436	7.51	1,911	904	1,007	10.30	2,620	1,244	1,376
	6,471	8.92	577	322	255	6.44	417	231	186
	18,965	7.03	1,334	582	752	11.62	2,203	1,013	1,190
一般學生	1,314,413	5.75	75,557	43,191	32,366	6.41	84,200	49,466	34,734
	428,184	7.19	30,783	17,415	13,368	4.42	18,930	11,744	7,186
	886,229	5.05	44,774	25,776	18,998	7.36	65,270	37,722	27,548

說明:1.新增辦理休學人數係指本學期新增辦理休學人數，不包含之前學期續休者。
2.學生數之資料標準日為當學年之10月15日，休、退學人數則為當學期之動態資料。

資料來源：104 學年原住民教育概況分析(2017)。教育統計查詢網-教育部。取自
<http://stats.moe.gov.tw/files/analysis/104native.pdf>

三、原住民在高等教育就學困境與問題

(一) 地域環境

高瑞陽(2015)表示以縣市分佈來看原住民高教人口情況，比率最高者為臺北市 24.55%，最低者是台東縣 9.25%，約平均數 1/4；更進一步分析發現，原住民高等教育肄業率要比畢業率還高，其中又以原民人數、原鄉比例皆高居全國第二位台東縣情況最為明顯，這應與當地除兩所國立大專校院以外，再無其他任何高教學府資源配置有關。這表示臺灣原鄉人口分佈與大學資源配置，恰好形成強烈對比，亦即，原鄉分佈比例最高地區，如：花蓮、台東、南投、屏東、等四個縣市，正好也是大學數量最為稀少所在，表面上，雖還有 14 所大專校

院，但其中卻有 6 所將近一半仍是得要搶破頭公立學校，這讓原本佔不到 1/4 公立大學生比例原鄉子弟，更難有機會能夠就近選擇自己家鄉來就讀大學。

(二) 課業學習

廖張京棣、劉若蘭、曹麗英(1999)表示原住民大專學生中，只有 10%左右對學校課業可以應付自如，其他 90%都會有不同程度課業壓力，在受教過程中，因偏遠地區教育資源有限，導致長大後難以面對平地學生強力競爭，自身學業根基本已薄弱，進入大專之後又缺乏適當特別輔導，在學業表現上明顯不如平地學生優秀，因此學校適應方面，原民生產生矛盾、自卑、格格不入、擔心、迷惑感覺。柯志堂(2007)表示來自於弱勢族群學生似乎注定在高等教育參與上提早出局或飽受輕忽，不管是在入學制度申請時過於複雜、延遲入學或要求先修習許多非學術預備課程，都造成了弱勢族群學生在進入高等教育機構時劣勢加劇，故易造成學習自信不足、課業適應不良。

(三) 就學補助

「原住民教育法」第 19 條「就讀專科以上學校，應減免其學雜費；各級政府對於原住民學生應提供教育獎助，並採取適當優惠措施，以輔導其就學。各大專校院應就其學雜費收入所提撥之學生就學獎助經費，優先協助清寒原住民學生。」在學生獎助學金部份，原民生升學獎助學金和過去相較，所發放範圍更為寬廣以及有彈性。其中 104

年3月6日修正通過「原住民學生就讀專科以上學校學雜費減免辦法」第3條規定，教育部對原民生就讀公立或私立專科以上學校學雜費之減免基準採「固定數額」方式辦理，如果依照「固定數額」方式來減免學雜費。不論該原民生就讀是公立還是私立大學，政府統統以定額方式來補助學雜費，導致人數比較少之公立大學原民生負擔較輕，而大多數念私立大學原民生反而負擔較重，這個差額也可能是原民生休學或退學原因。這種齊頭式假平等補助措施，在不斷惡化經濟環境下，未來原民生休退學比率恐怕只會繼續往上攀升。

(四) 升學優惠

對於原住民學生升學優惠之政策，教育部鼓勵各大學於繁星推薦、個人申請或單獨招生等管道，踴躍提供「外加名額」招收原住民考生，並酌予「降低錄取標準」，保障原住民學生入學高等教育機會。蔡文山(2004)認為升學優惠之措施，是要原住民能夠得到適性發展，以達到教育機會均等目的。並培育原住民之優秀人才，以保存原住民之傳統文化，並體現多元文化精神，讓原住民學生為了向上社會流動而更加認同主流文化。但劉美慧(2003)在研究訪談中，部分受訪老師認為：「政府給予原住民太多保護與優惠，會造成他們依賴性，而且這些政策並沒有真正解決原住民中弱勢團體問題。原住民學生長久以來一直處在升學優惠政策下，降低自我要求，對優惠措施習以為常，無形中降低其自我要求與社會競爭力，未來若政府教育優惠保護傘突然收起來，勢必對原住民學生適應能力亦會造成極大影響。」

(五) 文化認同

原民生學習特質差異較大，若僅以成績核定優惠政策來處理，忽視原住民真正需要被關心族群特性，使原住民文化特色逐漸喪失，也會造成原住民學生日後自我認同困難。高瑞陽(2015)表示原住民族學生自我認同失序、人際關係失衡等亦造成學生心理調適問題，影響其正常學習與工作。由於學校是整體社會次級單位，反應社會現況，也是讓學生社會化主要機構，許多高等教育中原住民族學生會產生學校適應困難原因，可能來自對於學校文化不認同，甚至認為學校是異己組織，學生無法適當發展其健全自我概念。

四、原住民在高等教育就學改善具體建議

教育部(2013)在《原住民族教育政策白皮書》對於高等教育「發展策略」明訂：(一)檢討修訂原住民族學生升學保障辦法，保障原住民族教育權，發展原住民族教育文化；(二)參考原住民族人才需求，透過甄選入學管道提供外加名額，或開設專班協助培育原住民族學生；(三)健全原住民族學生之升學與輔導機制；(四)增進原住民族學生學習成就與就學及就業能力。」。以下筆者特針對原民生在高等教育有關課業適應、生活輔導、及人際文化方面提出建議與看法：

（一）課業適應方面

1. 參與教育課程規劃機會

「憲法」強調原住民教育實施應依據原住民意願落實推動，「教育基本法」所強調之原住民教育應考慮其自主性及特殊性，依法令予以特別保障，並扶助其發展。故學校在規劃原住民教育課程時，應落實原住民教師或學生代表參與校內課程發展委員會機會，給予原住民師生充分參與及表達意見之權利，畢竟原住民自身最瞭解其教育需求，故能藉此達到建構符合原住民教育需求之教育政策，在原住民教育課程規劃、教育實施等由原住民自主決定，以學生需求而發展各校課程特色。

2. 運用適當教學策略

高等教育師資應隨時調整自身教學歷程是否符應原住民多元需求，增進師生多元溝通與表現，賦予課程更多意義，提升原民生就學黏滯性。且在評量方面，傳統測驗工具均是依據主流文化語言、文化來編製，並不是中立客觀，故不該被使用；而評量也應考慮學生各方面差異，不使這些先天上差異(如語言、文字、性別)成為學習不利因素，而評量內容也不應含有傳遞性別或是種族刻板印象，或是性別歧視之類文句。另外可將原住民歷史、文化、典故融入課程中，讓學生能在正式學校教育中與非正式學習情境中潛移默化，培養多元文化觀念，讓不同文化與價值觀在雙方對話中相互激盪，以對原住民文化內涵有更深一步了解與尊重(Sleeter and Grant, 1999)。

3. 推動辦理民族實驗教育

透過原民會及教育部規劃成立原住民族實驗學校或多開設有關臺灣原住民文化課程，甚至在原鄉部落當中延伸現有「12年國教」，結合4年大學年限組成「準16年國教」完全部落學校，建立類似國外「社區大學」「原住民族」學歷認證制度，滿足「在地成就」政策評估條件(高瑞陽，2015)。並可在原住民聚集學區，建立完善雙語教學環境，讓原住民母語也成學校正式教學用語一部分，培養原住民學生除了學好優勢族群語言之外，亦嫻熟其本身族群母語，成為適應良好雙文化人，以達到「適應現代生活，維護傳統文化目標」(張建成，2002)。

4. 強化原民學生學習輔導

吳景雲、劉美慧(2006)研究認為原民生在課業適應所遇到困難轉化策略及歷程，分別為1.自學苦讀。2.學習態度轉變。3.尋求支援/資源。4.其他策略。雖然一開始進入大學時，遭遇課業適應困難，但不會因此而逃避、畏縮，反倒是積極地找出策略面對困難。故全面關懷原住民族學生學習情況，推展符合其需求之多元學習機會及生涯輔導，秉持零拒絕教育理想，就其個別特殊服務需要，訂定特殊教育方案，提供適性教育及相關支持服務，提升原住民族學生在高等教育學習競爭力，並主動提供原民生協助與資源，讓原民生感受學校溫暖，協助融入學習生活。

（二）生活輔導方面

1. 強化原資中心功能

教育部針對原住民學生課業及生活輔導優先補助大專校院原住民學生人數達 100 人以上學校專業輔導人力，並推動成立區域大專校院原資中心，以協助原住民族學生適性發展，經由成立「原住民族學生資源中心」，期望為原民學生提供一站式服務窗口，藉以凝聚原民同學情感及向心力。建議各原資中心可設有自學區及交誼區及配置工讀生，由原民籍同學擔任，另外藝廊走道可添入原民彩繪元素，呈現原民風情與文化特色，輔導成立原民文化推廣社，融合族群致力原民文化推廣。

2. 發展原明文創特色

朝向普通教育體系及原住民教育體系雙軌發展，並由原住民依需求規劃所需課程教材及教學方式，並發展部落技職大學，促進與提升原住民技職教育學習與就業之公平性，針對原住民族天性，諸如：合作生產、口耳傳承、共有共享等部落特性，安排設計出一系列順應部落永續發展所需「在地就業」課程規劃(高瑞陽，2015)。讓所有學員在學習歷程間「就學即就業」，也活用在地知識，推展社區特色旅遊或地方文創產業，開創「畢業即就業」良機。

3. 落實升學優待措施

透過教育資源挹注，強調入學機會均等，無論公立或私立，所有原住民大學生全都繳相同學雜費，其中差額由政府埋單，讓大多數在私立大學

就讀原住民同學，能減少經濟負擔，安心就學。並考量整體社會情境發展，避免另類教育機會不均等，落實文化檢證機制納入升學與公費留學考試中，亦即原住民籍之考生應取得該原住民族之文化知識與語言能力證明才予以升學優惠，做到形式及實質公平。

4. 加強偏鄉基礎建設

原住民生活環境地處偏遠、交通不便，文化刺激較缺乏，自然影響學習能力。故可加強偏鄉科技基礎建設，普及學校資訊網路，提供便利學習設施，充實圖書館資源等，甚至透過 MOOCs、翻轉教育等教學方式，突破時空、地域環境學習限制，開設線上學習課程，提升原民知能。另外原住民生活地區，距離就學大專院校距離較為遙遠，受限於家庭經濟條件及交通等問題，一般原住民青年家長較無力將子女送至都會區私立或公立學校就讀，故可編列偏鄉部落原民就學交通經費，或增派就學接駁車，以增加原住就學機會。

（三）人際文化方面

1. 強化族群教育實施

蔡文山(2004)表示原住民學生長期對自我族群認同困難，學校可適時實施族群教育來增加原民生族群認同，幫助學生發展積極正向族群態度，以面對來自不同種族、文化與性別團體人群。就文化差異理論觀點而言，非主流文化學生，其本身也擁有

豐富文化內涵，只不過其文化與主流文化有差異，學校教育所傳遞文化價值若能配合學生文化背景，學生可用自身文化來理解學校課程內容與生活規範等，無形中將減少原住民學生排斥學習心態，建立其民族自信心，及學習動機。並注意學生學習與調適，提供一個涵化環境，適當地將學生族群文化融入課程中，使學生在接觸不同文化時候保持其族群認同，不致其他民族產生疏離或對立。

2. 協助人際與生活適應

吳景雲、劉美慧(2006)研究表示在人際文化適應方面，原民生在大學沒有原住民社團地方會無安全感。個性內向原民生，剛開始適應環境較趨被動，常獨處角落，在同學以主流語言溝通情境中，顯得較孤獨，但原民生在高等教育針對人際適應上所遇到困難會嘗試轉化策略及歷程，分別為(1)尋找支持性團體。(2)團體意識：以自己為例，改變自己以化解漢人對原住民刻板印象。(3)其他策略：尋求宗教信仰寄託故學校應促進原民生人際與生活適應措施，廣設原民生支持性社團與提供完整輔導諮商機制，尊重原民族文化，進而關懷原民生之發展，建立完整之生活輔導支援網絡，穩定就學情況。

3. 落實家庭教育功能

家庭教育是教育第一線，是不容忽視。由於原民生家長大多從事低階、低收入、臨時性與非技術性勞動性工作，其社經地位較低，導致親職

效能在孩子社會化過程中角色退化，使得原民生成長所需愛與溫暖益顯匱乏。且原住民家長對於子女課業關懷程度低，致使原民生缺乏良好學習對象，對於課業較少給於支持與協助，妨礙原民生之成長與學習，家庭親職教育成功與否直接影響學生學習成效與態度，故強化原住民家長之家庭教育功能，促進其親子教養，減少親職疏離感，讓外地就學之高等教育原民生持續感受到親職關懷，家庭教育獲得支持，親職間相互關懷，學生自可獲得最佳之教育成效。

五、結語

教育對於世界上任何一個民族興衰存亡，具有相當重要性，提升原住民社會競爭力與社經地位，其根本有效方法就是從教育紮根工作著手。我國原住民高等教育階段從諸多研究在大學校院之性別、文化、族群、區域、社會階級等方面施行學習輔導補助計畫及政府多方資源挹注等，希望可以解決原住民高等教育問題及弭平公私立大學就學落差，希冀透過課業適應、生活輔導、人際文化等層面建議與具體作法，增加並落實原住民高等教育機會，讓原民生能安穩完成大學學業。

參考文獻：

- 蔡文山(2004)。從教育機會均等的觀點省思臺灣原住民學生的教育現況與展望。*教育與社會研究*，**6**，109-144。
- 劉美慧(2003)。多元文化課程轉化--三個不同文化脈絡之個案研究。*教育研究資訊雙月刊*，**11** (5)，3-28。
- 廖張京棣、劉若蘭、曹麗英(1999)。護專原住民新生學校適應行為之探討。*技術學刊*，**14**(4)，619-626。
- 教育部、行政院原住民族委員會(2013)。原住民族教育政策白皮書(102年修正版本)。
- 104 學年原住民教育概況分析 (2017)。教育統計查詢網-教育部。取自 <http://stats.moe.gov.tw/files/analysis/104native.pdf>
- 張建成(2002)。批判的教育社會學研究。台北：學富文化。
- 高瑞陽(2015)。完全部落學校：實踐臺灣原住民族高等教育的一條活路。國立嘉義大學臺灣原住民族教育及產業發展中心，**2016原住民族研究論文發表會**，323-344，。
- 柯志堂(2007)。我國高等教育弱勢學生平等權利保護之初探。載於鄧毓浩主編，*高等教育與學生事務*(頁517-545)。台北市：國立臺灣師範大學。
- 吳景雲、劉美慧(2006)。高等教育原住民學生學校適應之研究。**2006年臺灣高等教育與學生事務國際學術研討會**。台北：臺灣師大公民教育與活動領導學系主辦。
- Sleeter, C. E., & Grant, C. A. (1999). *Making Choice for Multiculture Education : Five Approach to Race, Class and Gender*. Columbus, OH: Merrill.



「大專校院弱勢學生助學計畫」之省思

侯雅雯

國立臺中教育大學高等教育經營管理碩士學位學程助理教授

一、前言

自 20 世紀，高等教育擴張勢不可擋。以我國高等教育發展近況而言，104 學年度高等教育的淨在學率大約是 70%（教育部統計處，2016）。依照 Trow（1973）所提及的高等教育發展模式，臺灣高等教育已不再是少數菁英可進得了的窄門，而是進入普及化（universal）階段。換句話說，上大學的機會變得很多，不管是大眾管道（mass access）或大眾參與（mass participation）（楊思偉，2000），不同家庭社經背景的學生，包括弱勢學生，皆有機會上大學。然而，在高等教育機會開放之際，經濟不景氣、政府擲節政策與大學支出成本增加等相互作用使得大學學費上漲，導致許多中低收入、家庭經濟有困難的孩子可能因繳不起學費而須放棄上大學的機會（溫明忠，2011）。大致上，我國高等教育有三類助學措施，包括學雜費減免、就學貸款以及各種獎補助金（許翰笙，2012），以幫助弱勢學生順利就學。

為協助弱勢學生能安心就學，加強對弱勢學生的關懷，教育部在 96 年 8 月公布「大專校院弱勢學生助學計畫」，歷經多次條文修正，使得此計畫更符合當代事宜與完整性。此計畫著重在家庭年所得後 40% 的大專校院學生，依不同家庭年所得劃分五級，不同層級的弱勢學生會因就讀學校性質（公立或私立）而有不同的金額補

助；再者，此計畫提出助學金、生活助學金、緊急紓困助學金和住宿優惠等四項來協助弱勢學生，尤其在生活助學金方面，各大學可依學生需求或學校措施來安排學生是否需要進行生活服務學習（教育部，2016），以增加此計畫彈性與保障學生勞動權益。雖然此計畫已施行多年，但本文作者依自己淺薄的認知，就其部分規定與作法提出幾項思考。

二、「大專校院弱勢學生助學計畫」相關問題

（一）大專校院弱勢生都在哪兒呢？

臺灣高等教育普及化的確增加弱勢學生就讀大學的機會，但弱勢學生上公立大學比例較少。104 年我國高等教育約有 22 萬名弱勢生，其中有 17 萬人就讀私校，佔整體的 77%；比起技專校院和私立大學而言，公立大學和 12 間頂尖大學中弱勢生比例是較低的（林秀姿，2015）。圖一顯示 100 至 104 年弱勢學生在公、私立大專校院與技專校院的人數比例。由此可知，大部分的弱勢生多集中在私立大學與技職校院，反而弱勢學生比較少進入公立大學。一般而言，私立大專校院的學雜費高於公立大專校院，但政府的經費挹注卻是公立學校高於私立學校。因此，弱勢生多集中在私立學校有可能造成反重分配現象，家庭年收入較低的學生不僅得到較少的資源，且還要負擔較高的學雜費。這不僅阻

礙社會公平之實現，也可能使「教育促進階級流動」只淪為口號。

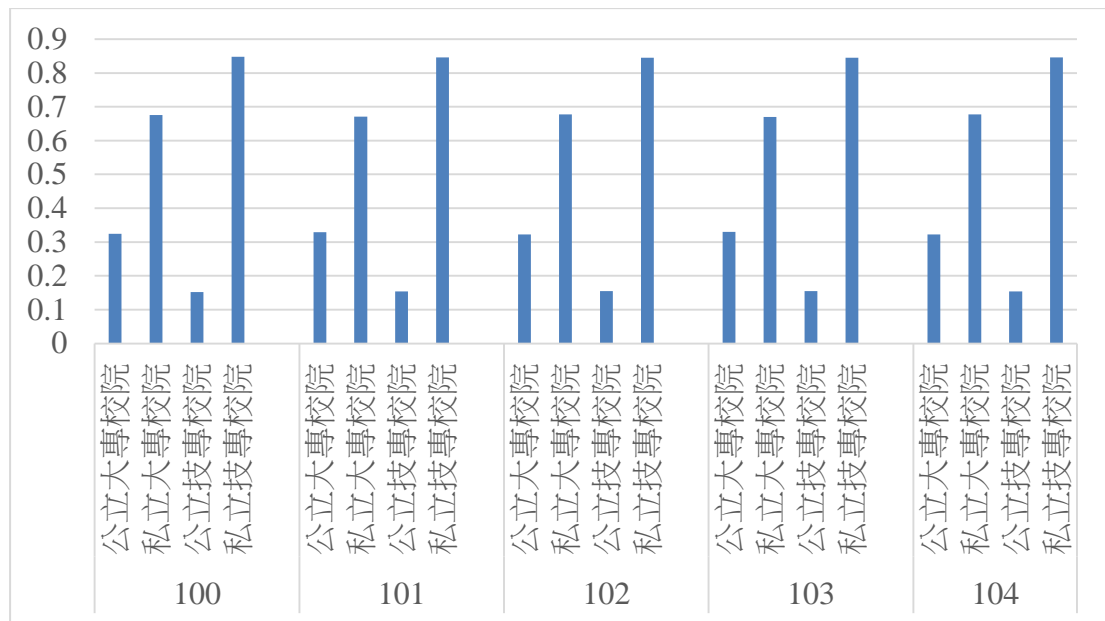


圖 1 100 至 104 年各類高等教育機構弱勢生比例

資料來源：作者利用教育部（2017）資料進行計算。

（二）助學金發放來得及嗎？

「大專校院弱勢學生助學計畫」中規定：「申請對象須具有國內大專校院的學籍……經財稅中心查核後，每年 11 月 20 日前」教育部會將查核結果通知各校……若申請學生有疑義，應於 12 月 5 日前提出並檢附佐證資料……而大專校院須於該學年度 4 月底前進行核撥補助經費。」另，計畫中寫著「各校依本部大專校院弱勢學生資格查核系統之查核結果，逕於下學期註冊繳費單逕予扣減」。這意味著對於申請者的家庭背景之查核過程非常謹慎，非常重視弱勢生的權益。然而，弱勢生對於助學資訊是不太能充分理解的（蓋浙生、鈕方頤，2012）。此外，學籍確認、冗長的查核過程以及補助發放時間等規定卻可能使得一

些極度經濟困頓的弱勢生連第一學期的學雜費都無法負擔，進而喪失進大學的機會。對這種弱勢生而言，此計畫是緩不濟急的。

（三）補助金額足夠嗎？

「大專校院弱勢學生助學計畫」在助學金方面，補助金額分為五等級，不同家庭年所得的弱勢生會因就讀公立或私立學校而有不同（如表一）。圖二為 100 年至 104 年平均每人在公、私立學校實際可得的補助金額。從圖二可知，就讀公立大專/技專校院的弱勢生，每人平均實際上得到的補助不超過 15,000 元，而就讀私立大專/技專校院的弱勢生，每人平均實際得到的補助大約在 30,000 元左右。不管公私立學校，每人實際平均可得

之助學金比「大專校院弱勢學生助學計畫」中所規劃（表一）的補助金額是較少的；和第一級相比，公立學校的平均每人實際可得的補助金額少 1,500 元（16,500-15,000 元），而私立學校少 5,000 元之多（35,000-30,000 元）。雖然這樣的計算與比較可能過於簡略與粗糙，但卻值得思考。就讀公立大專/技專校院的弱勢生每人平均實

際上得到的補助（約 15,000 元）大致上是可以全額負擔或將近全部負擔於公立學校的學雜費，然而，就讀私立大專/技專校院的弱勢生每人平均實際上得到的補助（約 30,000 元）卻只能負擔 2/3 甚至只有 1/2 的學雜費用。前述曾提及，大多數的弱勢生多就讀私立大專校院。因此，對於多數弱勢生而言，此計畫的助學金額是不太夠的。

表 1 補助金額

申請資格一家庭年所得（元）		政府及學校每年補助金額（元）—學校類別	
級距		公立	私立
第一級	30 萬以下	16,500	35,000
第二級	超過 30 萬~40 萬以下	12,500	27,000
第三級	超過 40 萬~50 萬以下	10,000	22,000
第四級	超過 50 萬~60 萬以下	7,500	17,000
第五級	超過 60 萬~70 萬以下	5,000	12,000

資料來源：教育部（2016）。

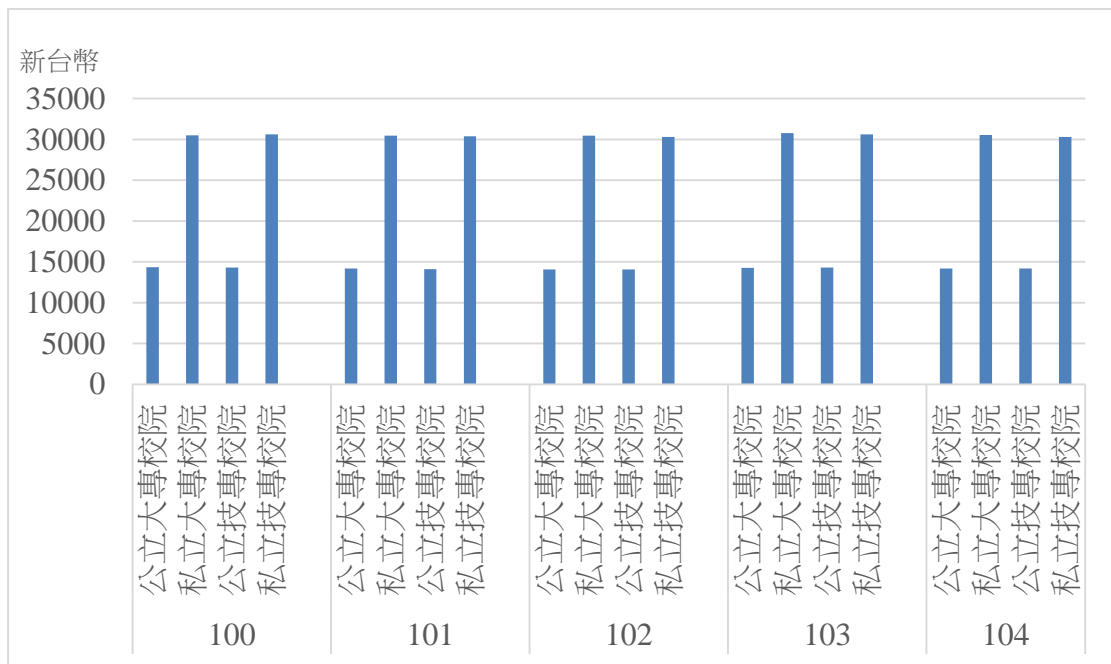


圖 2 100 至 104 年平均每人在公、私立學校可得的補助金額

資料來源：作者利用教育部（2017）資料進行計算。

三、結語

教育部推動「大專校院弱勢學生助學計畫」實具重要且值得肯定，減緩弱勢生在大學就讀支出上的經濟壓力。在現今時代，我國高等教育進入機會開放，弱勢生上大學機率變高，然所就讀的學校仍以私立為主，就讀私校的弱勢生之平均每人可得的助學金也可能只足夠支付部分或更少部分的學雜費。因此，對弱勢學生而言，我國高等教育普及化帶來可接近性（accessibility），入學機會增加，卻不一定具有可負擔性（affordability），甚至是「持續的」可負擔性，意即，隨著社會物價膨脹與家庭經濟狀況的變動，弱勢生的助學需求有可能因固定的助學金計畫而受限，他們可能無法負擔得起四年甚至更久的大學教育費用，因而造成學業中斷的窘境。

助學金的發放需經過嚴謹的查核程序，對於急需助學金來負擔第一學期學雜費用的弱勢生而言卻是一種焦躁的等待，甚至是讓他們無法上大學的阻礙。因此，如何及時伸出援手，如何讓弱勢生充分了解助學金資訊與掌握申請流程的進行程度，如何讓弱勢生有足夠的助學金可以安心就學等議題，乃需要政策規劃者與對大學弱勢生助學措施有興趣者深思熟慮，讓高等教育入學機會更趨公平，以促進階級流動與完善我國高等教育。

參考文獻

- 林秀姿（2015）。七成窮孩子讀學費貴的私校，12所頂大弱勢生比率僅7%。聯合報。
<https://udn.com/news/story/6885/1326210>

- 教育部（2016）。大專校院弱勢學生助學計畫（105年6月22日修訂）。取自

https://helpdreams.moe.edu.tw/hd/upload/college_weak_1050822.pdf

- 教育部（2017）。大專校院弱勢學生助學計畫「助學金」成效。取自

http://stats.moe.gov.tw/files/important/OVERVIEW_F04.pdf

- 教育部統計處（2016）。各級教育學齡人口淨在學率。取自

<https://stats.moe.gov.tw/qframe.aspx?qno=MgA3AA2>

- 許翰笙（2012）。辦學品質就學權益雙贏。高教技職簡訊，71。取自

<http://www.tekezgo.com/index.php?do=news&act=detail&id=364>

- 楊思偉（2000）。高等教育普及化發展模式初探。教育研究資訊，8（4），17-32。

- 溫明忠（2011）。高等教育經濟學。臺北市：高等教育。

- 蓋浙生、鈕方頤（2012）。臺灣高等教育學生入學機會公平性之探討。教育行政研究，2（1），161-202。

- Trow, M. (1973). *Problems in the Transition from Elite to Mass Higher Education*. Berkeley, CA: Carnegie Commission on Higher Education.

從心談起—大學生之就學補助

洪淑敏

臺中教育大學教育學系博士班研究生

一、前言

隨著高等教育環境的變遷，我國政府積極推動助學措施，主張社會公平正義，確保不同社會階層、種族及性別之個體均有相同接受高等教育的機會，以達適性揚才之目標。自 96 年推動「大專院校弱勢學生助學計畫」以來，可以感受政策推展之美意，但也不乏文獻指出其存在的問題。本文以一位服務於特殊教育工作，經常接觸弱勢學生之角度，多面向探討大學生之就學補助，包括文獻探討梳理出政策改善建議兩項，另以實際場域工作者之視域，從心面向之補助，協助在現代化多元社會變遷下，弱勢學生之心理、思想道德及核心競爭力之提升，助其更順利接軌未來，並具備核心素養。

二、文獻探討大專院校弱勢學生助學計畫之現況與建議

我國高等教育主要透過三大助學措施來協助弱勢學生，包括：(一) 學雜費減免：針對符合低收入戶、中低收入戶、身心障礙、原住民、特殊境遇家庭子女等資格的學生，由政府編列預算補助全額或部分學雜費。(二) 各類獎助學金：教育部自 96 學年度施行《大專校院弱勢學生助學計畫》，將原來對私立大專校院之補助經費，改為直接補助學生學雜費。包含了助學金、生活助學金、緊急紓困助學金及住宿優惠等措施。(三) 就學貸款：透過優惠低利貸款協助經濟弱勢學生順利就學。本文經文獻探討，梳理出以下對大專院校弱勢學生助學計畫之改善建議。

(一) 單一網頁窗口，簡化申請流程

現今「大專院校弱勢學生助學計畫」，申請辦法為各校於學校網頁建置專區（包含本計畫實施措施之助學金、生活助學金、緊急紓困助學金、住宿優惠），主動公告相關申請資訊；且若知悉有就學困難之學生，予以主動提供協助。Deming 與 Dynarski（2009）的研究顯示，簡化申請流程是能有效增加大學入學率的方式。董馨梅（2015）指出大學生對助學計劃的了解程度低，經濟弱勢生無法得到應有的助學資源。鄭英耀等（2015）要改善經濟弱勢學生面對冷僻的申請程序問題，首先可自改善申請流程著手，提供以單一網頁窗口，予以經濟弱勢學生之入學扶助，彙總各大學對經濟弱勢學生的入學優惠與就學扶助策略、獎助學金制度、弱勢工讀等資訊，方便經濟弱勢學生查詢，能更有效幫助有就學困難之學生。

(二) 政策改善之建議

澳洲高等教育具備完善健全的學生貸款機制（HECS-HELP），執行至今被視為是較佳的一種制度，林倍依及吳玫茵（2009）的研究建議放寬我國就學貸款的還款期限，並且併入學生就業穩定性及收入為還款考量，讓學生可更放心辦理就學貸款。學生在就學期間可以選擇不必先繳納學費，待將來畢業之後收入超過一定水準時才依照不同的收入償還學費。此一制度

可以降低高學費對中低所得收入家庭的子女提供就讀高等教育的機會，確保學生受教育的公平性。董馨梅（2015）指出助學金的執行現況，過多的工讀時間，致弱勢學生疲於因應，且剝奪學生在學習上的投入，另助學金額度的不足，造成學費之缺口，其建議轉增加「獎學金」協助就學措施，減少學生必須工作的時間，對學生就學品質方能發揮真正效益。

三、心面向之補助

劉若蘭等（2016）研究指出，針對校園經驗與學習成果之關係發現，經濟弱勢學生成績表現較優良者，其學習態度較積極認真且師生互動較多。意味著正向心理及正常的人際互動對於學習成果有正向相關。筆者從事弱勢教育工作多年，服務對象多數領有生活津貼及就學補助，對於面臨現代化多元社會變遷的孩子，尤其接受補助之弱勢學生，其心理、思想道德及核心競爭力是否正向並具備面對未來世界之執行力，視為協助弱勢大學生面對未來因應之核心素養。

（一）正向心理健康之特質建立

依筆者於教育場域觀察，弱勢學生之就學阻力以精神之缺乏更勝於經濟面之不足。教會學生具備感恩、惜福的正確態度，能更積極正向為自己未來增能，於弱勢學生助學補助之同時，學校輔導與學務工作進行密切的配合，協助其正向心理健康特質之建立。

（二）自我管理能力提升

大學生活多采多姿，為高中生嚮往自主的起始，常見宿舍打遊戲、追劇，日夜顛倒，作息紊亂，原因來自未能將自主時間作好管理與分配，並選擇適當之休閒活動。另對自我存在價值感的缺乏，未來規劃的茫然也是原因之一。提供學生生涯規劃之建立，配合助學計畫之工讀時間，提前轉銜工作之佈局，學校能在了解學生生涯規畫後，配合調整工讀內容性質，給予學術取向之學生調整研究相關工作；給予就業取向之學生，配合行政部門給予良好職業道德及職業態度之建立。

四、建議

國內大學生的就學獎助與補助相關政策為弱勢學生就學提供協助，推動現況雖然存有部分問題，文獻中也針對國內外制度面進行探討給予建議，而筆者從實際工作場域觀察所得，提供大學生心理及生涯規劃等相關輔導協助同步進行，讓孩子擁有正確的價值觀，不被多采瞬變的物質世界誘惑而牽引，更多的是，提升孩子的自主力及開拓未來的執行力，不致讓孩子在就學期間因身處弱勢環境及厚重的現實壓力，產生讀書無用的錯覺，耗損政策施行之美意。

參考文獻

- 林倍依、吳玫茵（2009）。澳洲高等教育學費政策及其啟示。《學校行政雙月刊》，64，160-175。
- 董馨梅（2015）。大專院校弱勢學生助學計畫之研究。《市北教育學刊》，52，63-84。
- 劉若蘭、蔡昕璋、李育齊（2016）。一所公立大學經濟弱勢學生學習與校園經驗及輔導資源研究。《學生事務與輔導》，55（3），9-29。
- 鄭英耀、方德隆、莊勝義、陳利銘、劉敏如（2015）。大學經濟弱勢學生入學及就學扶助政策分析與建議。《教育科學研究期刊》，60（4），1-19。
- Deming, D., & Dynarski, S. (2009). *Into college, out of poverty? Policies to increase the postsecondary attainment of the poor* (Working Paper No. 15387). Retrieved from <http://www.nber.org/papers/w15387.pdf>



從大學生立場論高教改進方向

王聖元
國立東華大學教育碩士

一、前言

大學生沒認同感、畢業後學用落差、就學時的經濟壓力及對未來的茫然是當今高等教育的問題之一。筆者整理過去與大學生訪談之經驗，嘗試從大學生的立場去試論高教可改進方向。僅作拋磚引玉，願激盪更多的想法，為高等教育盡一份心力。

二、當今大學生之人生困境

(一) 就學期間經濟壓力

每學期繳交各種學雜費或是就學貸款，校內工讀不好找以及福利減縮，校外商家的惡質剝削。培養高等人才的殿堂，學生卻連基本經濟需求都有所恐懼，又怎能好好學習？如下定決心畢業後成功，然而大學生對未來又沒有信心，卻又不能沒有「學士」學歷，這樣的綑綁，消磨著大學生的青春。

(二) 感受不到「學習」，認同度不高

各校各系所課程良莠不齊，大學規畫的課程與實際有落差，加上教授自身的研究壓力以及教學技巧，如何讓學生有「學習」的感覺？這些都是現場的問題，讓大學生認同度不高，乃至「後悔」就讀此系，萌生轉系所、轉行，這樣又怎能好好從系上學到東西？

(三) 出路艱辛或茫然

畢業後，不管成績再好或是從事很多活動且有實績，在出路方面依然茫然。要不是學的東西用不上（換言之就是要重學），不然就是沒有相關的出路，只能從事間接、低階的工作，又沒有成就感，大學生涯就是過去的浮雲。不免的很多大學生都會評論自己母系幫助不大，都是出社會才真正的「開始學習」，這也是現場的問題，值得有心的高教老師們注意。

三、高教課程實務面之改善

最能直接協助到大學生的，便是高教課程實務面之改善，簡述如下：

(一) 跨域學習、多方嘗試

為了讓學生能找到自己真的有興趣之領域，我國高教不能再封閉不前，要認真研擬跨域學習，讓學生可以多接觸不同領域的內容，有了多方嘗試後，且能提供精進的管道。

有大學生對某一領域很有興趣，然諸多原因，讓其本職學能不是興趣領域，在現今要跨域轉職是困難的，難道往後就要這樣過其一生嗎？所以在大學中，不管我們是什麼領域的教師，最重要也最開心的就是讓學生真的找到自己的舞台，這樣不僅對學生的發展，也對將來社會有所貢獻，而不會空耗資源、損失人才。

另外有許多碩博士生都有諸多專業，甚至是教授沒有而大學生可以學習的，宜聘請研究生作兼任教師。除了讓大學生可以有多元學習，也可協助碩博士生申請講師證書，讓研究生未來也有一些機會，不只在國內，也可以朝國外發展（王聖元，2016）。

（二）導師引領、生涯導航

筆者在〈高等教育教師之薪俸—從高教精神、教師角色、困境與生命觀論之〉（王聖元，2014）一文中，已經詳述高等教育教師之角色定位：

1. 專業學術研究者

高等教育之教師，多半具博士學位，「專業學術研究者」的角色無庸置疑，持續為社會帶來最新的研究貢獻。

2. 專業知能教導者

知識重傳承，高等教育教師傳授學生所屬系所應具備的專業知能，是必要的任務。

3. 理論與實務連結者

高等教育教師雖學歷顯赫，但不能自視甚高，只待在象牙塔內。高等教育教師得常接觸實務面，方能將第一線的現況帶給學生，避免學用落差—學生覺得所學與職場有差異，職場覺得學生能力不佳。

4. 生涯輔導者

高等教育教師一路學、碩、博士攻讀完成且順利謀職，也算是學生的楷模，其經歷與奮鬥歷程都是值得分享的寶藏。面對高等教育學生的徬徨現況，教師除了授課、做研究之外，應與學生分享生涯努力的過程，並協助學生檢視自己的生涯規劃，幫助學生知道自己做什麼、要什麼、可以怎麼做。

5. 忘年之交

高等教育教師除了上述四點之外，可以成為學生的忘年之交，不局限於教師或生涯輔導的身分的自由相處，例如分享最近感興趣的事物、種種菜、運動技術切磋等等，方能拓展教師與學生多方的視野與情懷。

綜合上述，教師不能僅為自己著想，一定要為學生著想，且要記念著：「今天因為有學生，才会有此系，我們才能有教職。」否則，學生畢業沒有未來，直白地說：「這樣的系所還有存在的必要嗎？」況且，培養大學生就是高等人才，如果培育不出高等人才為社會進步而努力，教師們確實也有一定責任，也需要檢討，不能認為自己都沒有要改進的地方。

「部分高等教育教師任職後，教學與研究能力普通，也得不到被資遣的地步。面對當今的社會現況，這樣的教師能否培育出具足夠能力的學生，尚待探究。筆者擔心的是，高等教育環境受

少子化衝擊，勢必會有教師面臨失業的危機，而離開學校環境的教師是否有謀職能力，是有趣的議題。如果教師離開學校沒有能力謀職，那如何培養具謀職能力的學生？」（王聖元，2014）

（三）實務課程比例提升，盡早業界合作

在真實現場中，大學生會提到「學用落差」的問題。與其修業期滿後再去實習，不如不要浪費光陰，將可以引入修業期間中的實務經驗盡可能的納入，讓學生在畢業前就已經有不少的實務能力，且順勢檢驗自身學習的成果，立即可以給學校端作為教學調整之參考，也能獲得第一手業界潮流的情報，作為教育改革的有利建議。

四、社會觀感之改變

（一）媒體的正向報導

當代社會大眾仍有不少易於受到媒體影響，相信媒體的論述，這並沒有什麼過錯，換句話說——媒體，本應該負起端正視聽、實事求是的責任，提供適當的報導。否則，每一則新聞都要讀者自行再去檢視一次，自己查資料求證，如此媒體便只是徒增困擾。

媒體可以利用其影響力，去正向報導各領域各行業的狀況，讓大眾有更深入的認識，而非停留在「某些系有未來、某些系沒有未來」，而對於後者大學生投出異樣的眼光，造成偏見，進而導致臺灣人才培育的不均衡，這對於每一個國人，只有傷害而沒有益處。

（二）師長的觀念突破

大學生選擇系所，很大一部分也受於師長的影響，尤其高中教師以及家長。一種狀況是不知道自己應該要選擇什麼，而直接聽從建議，例如所謂「熱門科系」而選讀；另一種狀況是孩子已經有自己想要就讀的科系，卻被強硬阻止，而被迫選擇師長認為「好的科系」，不僅增加衝突，也讓學生對於自己之後要讀的系所沒有認同。

在這個年代，師長的觀念一定要更為開闊。即使有自己的定見，但一定要想辦法讓學生選擇自己有興趣或天賦所在之處的系所，這樣就讀起來才會開心、才會有成就。

五、大學生立場

諸多家長、師長已經離開學校已久、大學畢業已久，時代不同，也難以完全同理，只從自己的角度出發。真正的從大學生立場出發，便是真心的去關注他們——真正和他們相處過，而非憑藉一己的思考，草率推論「什麼是大學生的需要」。

有些大學生有話要說，但有口難言，怕說出了什麼，反遭受到不可知的後果。我們應當鼓勵他們，因為高等教育不是只有教者，更重要是學習者，沒有他們的真心回饋，怎麼高談「高等教育」的理想呢？是故我們應該多多發聲，還給大學生一點為自己辯護與提議的權利。

六、結語

以上確實是老生常談，卻也是實際狀況的呈現，一定要有所作為，才能有所改變。位居家長的我們，可以改變自己觀念；位居教授的我們，可以真誠的開相關會議，為大學生謀福；位居媒體的我們，可以持續追蹤此項議題的發展。眾人皆希望臺灣教育變得更好，如果我們的大學生都能在對的地方發揮所長，那麼國力一定會大進步，受惠的也會是所有的人。

本文作為拋磚引玉，冀望大眾一起激盪，讓國內高等教育品質更好！

參考文獻

- 王聖元（2014）。高等教育教師之薪俸—從高教精神、教師角色、困境與生命觀論之。**臺灣教育評論月刊**，3（8），33-37。
- 王聖元（2016）。我們需要「大專院校教師培育制度」，天下雜誌獨立評論，2017年4月19日取自 <http://opinion.cw.com.tw/blog/profile/52/article/3841>



日本中學學生在校日常活動實態之個案探究

李宜麟

國立屏北高中教師

楊思偉

南華大學幼兒教育系講座教授兼人文學院院長

臺灣教育評論學會監事

一、前言

日本自 1945 年第二次世界大戰以來，因受到佔領軍與外國使節團外部的改造，使得日本教育單純與普通化。1960-1970 年代為因應經濟發展，不僅量的方面擴張，課程方面也轉向能力主義的教育政策。1980 年代，為解決高度經濟發展、學歷社會及少子化所產生的各種弊病，進行改革。1990 年代至今，教育政策的焦點在於因應資訊化、國際化、全球化的急速發展，以確保日本學生具有國際間生存的能力(歐用生，2008)。

然為因應上述日本整體教育環境演變所造成之困境，日本政府進行一連串的整體教育改革措施，其範圍包含：課程、教科書、師資、學校與社區的關係營造、社區資源的運用、評量方式的改進等(Ryo Watanabe,2005；梁忠銘，2008a；梁忠銘，2008b；楊思偉、陳盛賢、江志正，2008)。因此，目前日本教育改革方向著重於思考學校一週五日制之下，如何在授業時數的縮減與教育內容的嚴選、充實因應個性的指導、重視體驗問題解決的活動、新設綜合學習時間、選擇學習幅度的擴大等五項重點，期使各學校在有「充裕」的時間情況下，開展「有特色的教育」，使學童能確實學習到《學習指導要領》所提示的基礎、基本的教育課程內容，並孕育其自我學習、自我思考的能力(歐用生，2008)，而這也是目前日本各個學校的首要發展任務。

但如同 Ryo Watanabe(2005)所述，就目前整體而言，日本的教育改革已順利進行，而更遠的改革卻已在前方等待。有鑑於此，本研究以京都市左京區近衛中學 301 班學生為研究物件，藉由 2009/11/13、2009/11/16、2009/11/17 等三天實地觀察、檔分析等研究方法，瞭解日本中學學生針對上述一連串日本教育改革後在校活動實態，進而提出研究發現與建議。

二、京都市左京區近衛中學 301 班級

(一) 301 班級成員

301 班級成員總計有 26 人，英語科專任教師兼任導師小美，美術教師兼任副班級導師小游，學生 24 位；其中吉子與鍋子因缺乏學習動機，長期未到校學習(如表 1)。

表 1 301 班成員名單一覽表

導師	小美	8 號	桑子	17 號	有子
副導師	小遊	9 號	部子	18 號	藤子
1 號	朝子	10 號	澀子	19 號	松子
2 號	安子	11 號	高子	20 號	宮子
3 號	油子	12 號	田子	21 號	緒子
4 號	野子	13 號	中子	22 號	山子
5 號	大子	14 號	鍋子	23 號	吉子
6 號	杜子	15 號	西子	24 號	萬子
7 號	川子	16 號	村子		

資料來源：研究者自行整理。

(二) 301 班教室環境說明

301 班級教室前方為講臺及黑板，在黑板前方有教師專用之講桌及一小桌子，以方便授課教師放置教科書及教具。教室左上方有暖氣機，為冬季天氣寒冷時，提供學生保暖使用。教室後方有佈告欄、黑板與清潔櫃。佈告欄為班級導師張貼學校資訊以供學生參閱時使用。教室後方黑板則是提供該班各科小老師，敘寫當日各科回家作業及明日考試資訊，不佔用教室前方黑板空間。清潔櫃則是放置該班清潔掃地用具。教室前後門為可左右移動之門，與臺灣國民中學教室的推拉之門在設計上不同，其目的為防止因強風吹動門板，而造成門板玻璃破碎或發出巨大聲響。學生座位依照傳統直列式座法，此座位方式有利學生上課專心聽講（如圖 1）。

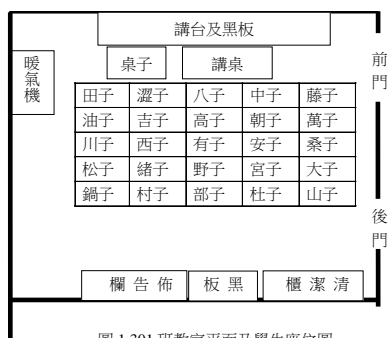


圖 1 301 班教室平面及學生座位圖
資料來源：研究者自行繪製。

(三) 301 班一週課表

301 班 2009（平成 21）年前期一周課表（如表 2）除國語（日本語）、數學、英語、理化、社會、保健與體育、技術與家庭、音樂與美術外，尚有綜合、道德、選擇、KT 及班級活動。

綜合課程的安排一星期兩次，分別是在星期一第六節及星期五第六節，星期一第六節綜合授課主題主要是由各年級導師會議決定，並由導師針對議題進行分組準備授課資料，星期五第六節則由各科教師輪授，有時遇到學校活動，例如文化祭等，會將綜合課程時間作為活動前準備時間；道德課程主要由導師教授，其課程主題是亦由年級導師會議決定，導師們會針對議題進行分組，準備授課資料，課程主題範圍大多與道德議題相關；301 班級學生的個人選擇課程可針對保健與體育、技術、美術、音樂及家庭等五項學科進行選擇；KT 為 KONOE TIME 近衛中學時間的縮寫，等同于臺灣國民中學的周會，但全校性周會一個月僅有一次，其他三次時間分別作為學生自治會會議、教師會議、班級課程（用來準備活動的時間或月考前學習時間）等活動時間，若上述活動沒有特別需要該段時間，也會出現沒有課程安排，學生提早放學的情況；班級活動等同于日本文部省學習指導要領內所規定的特別活動，其課程主題主要是透過年級導師會議討論而決定，課程議題範圍多以學生日常生活為主，例如：兩性溝通、性教育等；所以就 301 班 2009（平成 21）年前期一周課表而言，該班導師小美教師除擔任英語科教師外，尚教授道德、部分綜合及班級活動等課程。

表 2 301 班 2009（平成 21）年前期一週課表

	星期一	星期二	星期三	星期四	星期五
1	數學	國語(日本語)	英語	選擇	數學
2	保健與體育	保健與體育	數學	國語(日本語)	社會
3	社會	社會	理化	英語	國語(日本語)
4	音樂	道德	保健與體育	美術	英語
5	理化	理化	國語(日本語)	班級活動	技術與家庭
6	綜合	英語	KT		綜合

資料來源：研究者自行整理。

(四) 301 班學級委員

日本中學班級內的學級委員等同于臺灣國民中學班級股長，而 301 班 2009（平成 21）年前期學級委員的職務有評議、生活美化、保健與體育、文化、圖書、選舉管理及生活美化委員長等六項職務，除選舉管理及生活美化委員長等兩項職務由一人擔任外，其他職務則由兩人共同擔任（如表 3）；其中評議委員的主要工作在於協助班上同學針對各類議題進行表決，而生活美化、保健體育、文化、圖書及選舉管理等委員則屬執行委員。

表 3 301 班前期學級委員

評議(協商)	田子	緒子
生活美化	高子	川子
保健體育	八子	油子
文化	油子	村子
圖書	西子	大子
選舉管理	山子	
生活美化委員長	宮子	

資料來源：研究者自行整理。

(五) 301 班各科小教師

301 班 2009（平成 21 年）前期各科小教師除國語（日本語）、社會、數學及理化分別由兩位元學生擔任外，音樂、美術、技術與家庭等三學科則由兩位學生擔任，道德、綜合及學習活動等三學科也是由兩位學生擔任。各科小教師的選舉方式除由各科教師指定外，也透過學生互相推選投票選出（如表 4）。

表 4 301 班前期各科小教師

國語（日本語）	澀子	鍋子
社會	朝子	桑子
數學	中子	吉子
理化	部子	藤子
音樂、美術、技術與家庭	宮子	村子
英語	安子	松子
道德、綜合、學習活動	杜子	山子

資料來源：研究者自行整理。

(六) 301 班日常工作、清掃分配及午餐值日

301 班日常工作和清掃由四組學生輪流，每一組領導者稱為班長，副領導者稱為副班長，日常工作的內容有：每日教室鑰匙領取、每節課後的黑板擦拭、擔任主席的同學，其主要工作為在每日放學前班級活動時間（15:10-15:20）請各位股長或各科小教師傳達明日學校或各科欲注意事項；負責領取午餐茶水的學生須在午餐時間到指定地點，領取茶水送至教室，以供同學飲用，學校提供茶水的原因為無論是學生自行攜帶的午餐或是學校訂購的便當，中午食用的飯菜皆為冷食，同時學生若欲飲水，只能使用教室外洗手台水龍頭的自來水；負責聯絡的同學，其主要工作為傳達明日學校欲通知事項；負責發送資料的同學，須利用放學前的班級活動時間將學校今日欲發送給家長的傳單或資料發送給同學，同時各科小教師也會利用該段時間，發送各科考卷或作業；清掃工作則有走廊掃除、黑板清潔、教室地板掃除及桌椅歸位等四項，以第一組同學日常工作及清掃分配為例。另外，午餐值日是由每月三位同學負責輪值，負責輪值的學生須到指定地點領取班上部分同學所訂購的營養午餐，當同學食用完畢後，須將飯盒及牛奶盒送回指定地點（如表 5）。

表 5 301 班第一組日常工作及清掃分配

班長	山子
副班長	宮子
日常工作	
每日教室鑰匙領取	桑子
每節下課後的黑板擦拭	杜子
主席	山子
領取午餐茶水	大子
聯絡	安子
發送資料	宮子
清掃分配	
走廊清掃	杜子
黑板清潔	大子
教室地板清掃及桌椅歸位	宮子、桑子、安子、山子

資料來源：研究者自行整理。

三、日本中學學生在校日常活動實態

近衛中學是京都市左京區唯一一所學生可穿著便服上學的學校，體育服裝是唯一校方統一的制服，學生書包也無統一規定，學生通常以背包或大型運動袋作為書包，裡面放置教科書與習作等學習物品，還放置社團活動所需的球鞋、換洗衣物及毛巾等運動用品。茲就日本中學學生在校日常活動實態及在校年度活動等兩項，說明如下（2009/11/13、2009/11/16、2009/11/17 觀察）：

（一）日本中學學生在校日常活動實態

茲就以班級為組織單位的活動、課業學習活動、個人活動等三項，說明如下：

1. 以班級為組織單位的活動

（1）上課前班級活動（08:25-08:40）

以近衛中學 301 班學生為例，每天到校時間為 08:25，到校後首先進行上課前班級活動（08:25-08:40），在此

時段時間裡，導師將日常工作處理完畢後，學生可進行自我學習活動，如複習課業、書寫作業或閱讀課外書籍，校方或導師對於課外書籍的種類並無限制，漫畫書也在允許範圍內，且通常當學生進行自我學習時，導師會離開教室，以讓學生自由安排學習時間及進行自我行為管理。

（2）午餐/午休活動（12:30-13:10）

近衛中學午餐/午休時間為 12:30-13:10，其中午餐時間為 12:30-12:45，午休時間為 12:45-13:10。在午餐時間裡，學生會依據組別，將座位合併，當日負責領取午餐茶水及午餐值日的學生，需到指定地點領取該班茶水及少數學生所訂購的營養午餐，以供同學飲用及食用，另外多數學生則食用自行攜帶的午餐。小美教師會播放音樂，讓學生在溫和的氣氛下用餐。午餐結束後，當日負責領取茶水及午餐值日的學生，需將茶水及少數同學食用完畢的餐盒送回指定地點，其他同學則收拾食用完畢的餐盒且將桌椅恢復原狀。午休時間（12:45-13:10）若沒有下雨，部分學生會到操場進行戶外運動，部分學生則在教室裡睡午覺、與同學聊天、閱讀課外書籍等。

（3）放學前班級活動（15:10-15:20）

進行放學前班級活動時，當日擔任主席的同學會委請明日課程之各科小教師說明各科作業及考試、各學級委員交代明日學校的注意事項，及負責聯絡的同學傳達明日學校欲通知事

項。另外，負責發送資料的同學也會利用該段時間，將學校今日欲發送給家長的傳單或資料發送給同學，各科小教師則發送各科考卷或作業。

(4) 清潔活動（15:20-15:30）

301 班清掃工作是由四小組學生輪流執行，清潔工作包含：走廊掃除、黑板清潔、教室地板掃除及桌椅歸位等四項。在清潔活動時間裡，小美教師協助學生清理黑板及粉筆槽，部分學生則將桌椅往講桌方向挪動，待另一部分學生完成地板掃除，再將桌椅歸位。最後一位學生負責倒垃圾。另外，當日其他未輪值清潔工作的學生可先自行離開教室，前往社團活動地點。

2. 課業學習活動

近衛中學採取每週上學五日制，除週四，每天需學習六節課，每一節為 45 分鐘，上午四節課，從 08:40-12:30，下午兩節課，從 13:15-15:05，扣除綜合、道德、班級活動及近衛中學時間（KT），每週需依照各班課表進行國語（日本語）、社會、數學、理化、音樂、美術、保健與體育、技術與家庭、英語、選擇等 24 節課的學習。在各科課室學習裡，301 班學生通常以教科書及習作為主要學習教材，並準備各科學習筆記或檔案夾。以英語科學習為例，301 班學生會將小美教師所發的文法重點，及課文講解等學習單黏貼於英語學習筆記內，同時也在英語學習筆記內，抄寫小美教師在黑板所出示的練習題目

及作答，英語考卷則彙整於檔案夾；在社會科及國語（日本語）的課室學習，301 班學生則會彙整社會科及國語（日本語）教師所製作的學習單于檔案夾，並針對教師在教科書內所強調的重點，進行重點畫線；在數學科課室學習，則彙整數學小考考卷於檔案夾（如圖 2）。另外，各科教師教學法，除以教師講述為主，教師亦會設計學生同儕學習的活動，例如：英語科的會話練習、社會科兩人一組問答練習等。

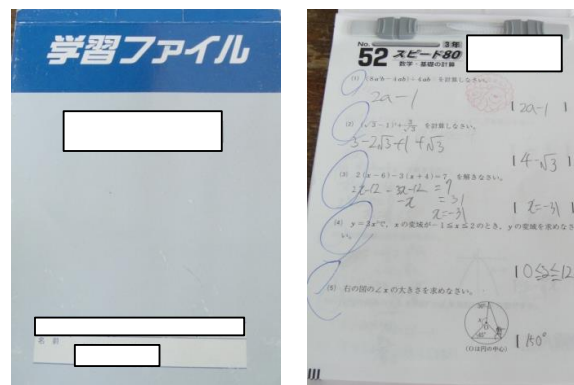


圖 2 近衛中學 301 班學生數學小考考卷資料夾
資料來源：近衛中學（2009）。

3. 個人活動

茲就課間活動及社團活動等兩項，說明如下：

(1) 課間活動

課間時間，301 班學生進行的活動可分為室內與室外課間活動。室內課間活動包含：與同學聊天、書寫作業、閱讀課外書籍等；室外課間活動則包含：在走廊上與同學聊天、上廁所或到隔壁班級與其他同學玩耍，也有少數學生會利用課間時間，到教職員室尋求導師或其他科目教師協助。

(2) 社團活動 (15:30-17:30/18:00)

近衛中學學生社團活動並不屬正式課程內容，所以校方不強迫所有學生參加社團活動，學生可依據個人及家庭情況自行決定參加與否。近衛中學社團活動有：棒球、足球、男子軟式網球、女子軟式網球、女子排球、男子籃球、女子籃球、桌球、音樂、美術、科學技術、園藝及傳播社等 13 種。夏天社團活動時間為 15:30-18:00，冬天社團活動時間為 15:30-17:30。另外，若有學生想參加上述 13 種以外的社團活動，或附近學校著名的社團活動，可向校方申請，獲得校方同意後，方可到他校進行社團活動。

(二) 在校年度學生例行活動

每年近衛中學須舉辦文化祭、體育大會、近衛音樂祭、修業旅行及球類運動會等多項大型活動。首先，以 2009 年 11 月 12 日體育大會為例，近衛中學將一、二、三年級 12 班分成紅、白、藍、黃等四組，進行年級各班及組別對抗賽，同時，為讓多數學生家長可參與該項活動，運動大會改期兩次，由原先 2009/10/15 改至 2009/10/28，之後再改至 2009/11/12，可見學校對於學生家長參與學校活動的重視性。其次，近衛中學每年學生自治會選舉也是另一項重要的學生活動，以 2009 年學生自治會選舉為例，選舉職務為學生自治會成員及專門委員長，包含：會長一名、副會長二年級學生及一年級學生各一名、總務二年級學生及一年級學生各一名、生活

美化、保健與體育、文化及圖書各一委員長，總計 9 名。選舉時間為 2009/10/26-2009/10/29，其中 10/26-10/27 為街頭運動期間，10/28 第六節課為選舉候選人演講及投票時間，放學後進行開票作業，10/29 上午八點以前公告選舉結果。

四、結果與討論

(一) 日本中學學生在校日常活動實態

依據研究發現，日本中學學生在校日常活動實態，可分為日本中學學生在校日常活動實態及在校年度活動等兩項。首先，日本中學學生在校日常活動，又可分為以班級為組織單位的活動、課業學習活動、個人活動等三項。以班級為組織單位的活動時段及內容，包含上課前班級活動、午餐/午休活動、放學前班級活動及清潔活動等四項。研究發現：近衛中學週一至週五上課前班級活動時間(朝學活)為在校時間作息 08:25-08:40，小美教師會利用該段時間做班級日常營運管理工作，例如：確認出缺席學生，及傳達當日學校欲宣達事項等，當小美教師完成日常班級營運工作後，學生可利用剩餘時間進行閱讀或自我學習等活動。此研究發現與 2007 年日本第四回學習指導基本調查結果：559 所中學校，有 86.6% 的中學校實施平常早晨閱讀，同時在 484 所中學校裡，有 60.5% 的中學校每週實施五回；559 所中學校裡，有 35.4% 的中學校實施平日早晨學習，同時 198 所中學校裡，有 42.4% 的中學校每週實施五回(西島央，2007:41)，大概頗為一致。唯一

差異之處在於研究物件 301 班級學生在上課前的班級活動時間裡，閱讀與自我學習兩者是一同進行，學生依據個人情況而安排，教師並無干涉。同時，2007 年日本第四回學習指導基本調查針對教育課程以外時間中「平常的配合」，對於「平日早晨學習」該項調查的定義，並無清楚的說明，所以就廣泛的學習定義而言，學生的自我學習或許也可納入「平日早晨學習」。

其次，近衛中學上課前班級活動時間總計為 15 分鐘，與 2007 年日本第四回學習指導基本調查結果：在 277 所中學校裡，有 28.9% 的中學校進行每週五回且 11~20 分鐘的平常早晨閱讀；在 80 所中學裡，有 33.8% 的中學進行每週五回且 11~20 分鐘的平常早晨學習（西島央，2007:44），頗為一致。但若扣除小美教師在每日上課前班級活動時間裡的班級營運管理工作時間，學生真正在上課前班級活動時間裡進行閱讀及自我學習的時間，可能與 2007 年日本第四回學習指導基本調查結果：在 277 所中學校裡，有 70.8% 的中學校進行每週五回且 1~10 分鐘的平日早晨閱讀；在 80 所中學校裡，有 60.5% 的中學校進行每週五回且 1~10 分鐘的平日早晨學習（西島央，2007:44），更為一致。

第三，日本中學校年度在校例行活動中，以研究物件近衛中學為例，每年近衛中學須舉辦文化祭、體育大會、近衛音樂祭、修業旅行及球類運動會等多項大型活動，與 2007 年日本第四回學習指導基本調查結果：2,109 所中學校裡，有 87.5% 的中學校每年

舉行一次文化祭（音樂會），有 92.7% 的中學校每年舉行一次運動會，有 67.9% 的中學校每年舉行一次修業旅行，有 47.2% 的中學校每年舉行一次球類運動會（西島央，2007:51），頗為一致。

（二）日本中學學生在校日常學習特色 -同儕學習及自我學習

木下在所提出的「生活和生命的課表」中，對日本中學以每 50 分鐘為一節課單位時間的課表，進行批判，強調透過課表解放學生，指出學習法是一人獨自學習的時間，和班級學生同儕學習的時間；野村所提出的「個性課表」是「根據生命而制定的課表」，以「透過生命課表，更加善用生命」為目的，指出學習應透過：獨自學習、互相學習及講座等三種活動建構而成（宮本健市郎，2008:17-20）。上述文獻顯示課表形式，易造成因教科配置而形成教師教學為主的現象，進而忽略學生自主學習的重要性。但本研究觀察發現：301 班學生在「每日」上課前的班級活動時間裡，進行自我閱讀和自我學習，及學生日常在校活動的課室學習，雖以教師講授為主，但教師會引導學生進行同儕學習活動，如英語課會話練習及社會科兩人一組問答練習等。所以，就日本中學學生日常課室學習活動觀察，存在學生同儕學習及自我學習現象。

五、研究結論與建議

（一）研究結論

1. 研究發現日本中學學生在校日常活動實態可依據在校時間，分為班級活動、課業學習活動及個人活動等三項，班級活動包含上課前班級活動、午餐/午休活動、放學前班級活動及清潔活動等四項，個人活動包含課間活動及社團活動等兩項。另外，學生在校活動尚含年度學生活動，如近衛中學音樂祭、文化祭、體育大會、修業旅行、球類運動會及學生自治會選舉等活動。日本中學學生在校日常活動實態特色可包含：午休時間活動的開放性、學校活動重視且配合社區家長時間，以增強社區家長的參與性、重視學生組織之運作及執行能力，讓學生自主辦理活動。
2. 研究發現「日本中學學生在校日常學習特色，為同儕學習及自我學習」。日本中學教師以教學引導學生，在課室活動中進行學生同儕學習及自我學習，試圖降低教師領導教學所造成的學生被動學習現象。

（二）研究建議

1. 鼓勵國中校長及教師省思在校時間活動安排對學生活動的限制性，例如中午用餐後的午睡活動。
2. 透過問卷調查配合家長時間，強化社區家長參與學校活動。
3. 強化教師教學以引導學生同儕學習及自主學習的執行。

4. 強化學校學生組織之運作及執行能力，讓學生自主辦理活動。

致謝：本文系由國家科學委員會補助博士生赴國外研究之「日本中學教師及學生在校日常例行活動之生態研究」結案報告，及發表於國立台中教育大學 2010 年所舉辦之「臺灣教育學術研討會」後修改而成。

參考文獻

- 梁忠銘（2008a）。日本初等教育改革現況與措施之探討。**教育資料集刊**，37，51-74。
- 梁忠銘（2008b）。日本中等教育改革趨勢及其啟示。**教育資料集刊**，34，39-62。
- 楊思偉、陳盛賢、江志正（2008）。日本教師教育改革之研究。**教育研究與發展期刊**，4，（1），27-54。
- 歐用生（2008）。日本新自由主義及其教育改革。**教育資料集刊**，36，79-100。
- 西島央（2008）。時間割設定の工夫。載於Benesse教育研究開發出版，「第4回學習指導基本調查」（30-37頁）。東京：Benesse。
- 近衛中學（2009）。近衛中學301班學生數學小考考卷資料夾。

■ 宮本健市郎（2008）。新教育運動期における授業時間割の改革と編成原理に関する比較社会史的研究。平成17-19年度日本學術振興會科學研究費補助金による研究の成果報告書である（課題番号：17530570）。

■ Ryo Watanabe(2005). *Japan: Encourage Individualism, Maintaining Community Values*. In I. C. Rotberg(Ed.), *Balancing Change and Tradition in Global Education Reform*(pp.229-242). USA: Lanha



臺灣與大陸高中課程核心素養內涵之比較

蘇奕娟

國立臺北教育大學教育經營與管理學系博士生

臺北市太平國小教師

一、前言

核心素養自 90 年代起，就是聯合國、日本、美國、新加坡、歐盟……等國家組織所關注的議題。核心素養有助於社會和個人獲得有價值的成果產出、滿足各個社會生活領域的重要需求，對每個人都有重要意義。也因為如此，臺灣與大陸近年推動的教育改革、教育政策、課程內容皆與核心素養息息相關。臺灣教育部已於 103 年 11 月 28 日正式發布十二年國民基本教育課程綱要總綱（以下簡稱新課綱），並自 108 學年度起，由國民小學、國民中學及高級中等學校一年級起逐年實施。大陸自 2015 年 1 月起，普通高中課程方案和各科課程標準開始修訂。

臺灣教育部與行政院國家科學委員會（以下簡稱國科會）分別委託國內各領域的學者研擬與核心素養相關的整合型研究，主要包括洪裕宏（2008）《界定與選擇國民核心素養：概念參考架構與理論基礎研究》，陳伯璋、張新仁、蔡清田與潘慧玲（2007）《全方位的國民核心素養之教育研究》，以及柯華葳與劉子鍵（2005）的《18 歲學生應具備基本能力研究》等。大陸則有學者探討核心素養議題，如：張華（2016）《論核心素養的內涵》，褚宏啟、張詠梅、田一（2015）《我國學生的核心素養及培育》，以及劉磊（2016）《建構中國學生的核心素養》等。

兩岸教育學者多關注自身核心素養內涵，但少有著墨兩岸異同的比較，因此本文嘗試從 Bereday 比較教育研究法途徑，探討臺灣與大陸核心素養課程特點，並比較分析兩岸核心素養之異同。著重於以下二個層面：1、分析臺灣與大陸高中課程核心素養內涵為何？2、比較兩岸核心素養之異同，並提供教育當局相關之建議。

二、各國核心素養內涵

「素養」是課程改革的 DNA，也是教育基因改造的核心（蔡清田，2011），而且以「核心素養」（core competencies）為主軸的課程改革，是個體發展與社會發展的重要關鍵，更是培育能自我實現與社會健全發展的高素質國民與世界公民之重要基礎（蔡清田，2011）。這是經濟合作與發展組織進行「素養的界定與選擇」（DeSeCo）之重要研究發現，更是其推動「國際學生評量計畫」（PISA）的理據，近年來受到聯合國教育科學文化組織、歐洲聯盟、經濟合作與發展組織等國際組織與世界各國的高度重视（蔡清田，2015）。

每一個人終其一生一定需要許多的素養，例如：學會聽說讀寫等語文溝通、解決問題等日常生活所需的素養（Halase & Michel, 2011），以因應一般普羅大眾社會生活之所需。蔡清田（2015）指出，這些關鍵的、必要的、

重要的而且被認為是最根本的、不能被取代的關鍵少數且居於最核心地位的素養，就稱之為核心素養。

日本學生核心素養內涵，由三個圓圈所構成，基礎能力在最內圈，思維能力在中間，最外圈是實踐能力。基礎能力包含語言技能、數量關係技能、信息技能。思維能力包含解決和發現問題的能力、創造力、邏輯思維能力、批判思維能力、原認知、適應力。實踐能力包含自律、建立關係的能力、社會參與力、可持續發展的責任。基礎能力支撐著思維能力，而實踐能力則引導著思維能力。這三個圖是重疊的，意味著：1.無論什麼樣的課程，都必須強調 21 世紀型能力的培養。2.建立自主、合作、創作為軸心的終身學習型社會（森敏昭，2015）。

聯合國核心素養的學習領域框架，從幼兒教育到小學教育、中學教育，都是以終身學習為基本價值取向。包含七大學習領域：1.身體健康 2.社會情緒 3.文藝術 4.文字溝通 5.學習方式與認知 6.數字教學 7.科學技術。

2002 年美國制定 21 世紀素養架構，2007 年頒布該架構的更新版本，包含三項技能領域：生活與職業技能，信息、媒體與技術技能，學習與創新技能。生活與職業技能內涵為靈活性、適應性、主動性和自我指導。信息、媒體與技術技能內涵為信息素養、媒體素養、信息交流和科技素養。學習與創新技能內涵為批判思維、問題解決能力、創新能力（張義兵，2012）。

2010 年 3 月，新加坡教育部頒布新加坡學生 21 世紀素養架構，包含核心價值觀、社交與情緒管理技能、培養公民特點。核心價值觀內涵為尊重、負責、正直、關愛、堅毅不屈、和諧。社交與情緒管理技能內涵為自我意識、自我管理、社會意識、人際關係管理、負責任的決策。培養公民特點內涵為充滿自信、能主動學習、犧牲奉獻、心繫祖國的人。

總上所述，教育為百年之大計，核心素養既為課程之 DNA，又是影響教育至為關鍵之要，世界各個國家與組織，都根據各自需求與目標，訂定核心素養內涵與架構，並且卯足全力推動於學生學習課程中，核心素養內涵蔚為世界教育風潮。在這股潮流下，臺灣與大陸兩岸也關注到此現象，也跟隨世界各國的腳步，將核心素養內涵納入高中課程中。

三、比較臺灣與大陸高中課程核心素養之內涵

吳清山指出，「核心素養」看起來好像是一個很深奧的學術名詞，其實它離不開我們所處的生活環境；簡單來說，核心素養就是在生活中必備的知識、能力和態度，亦即具備為人處事的生活涵養。臺灣在 2014 年發布「十二年國民基本教育課程綱總綱」中，以「核心素養」做為課程發展主軸。十二年國教課程發展本於全人教育的精神，以「自發」、「互動」及「共好」為理念，強調學生是自發主動的學習者，學校教育應善誘學生的學習動機與熱情，引導學生妥善開展與自

我、與他人、與社會、與自然的各種互動能力（吳清山，2016）。

大陸教育部 2014 年印發的《關於全面深化課程改革落實立德樹人根本任務的意見》中，首次提出「核心素養體系」概念。同時，正在進行的普通高中課程標準修訂，也將核心素養作為重要的育人目標。所謂「學生發展核心素養」，是指學生應具備的，能夠適應終身發展和社會發展需要的必備品格和關鍵能力，是關於學生知識、技能、情感、態度、價值觀等多方面要求的綜合表現，是每一名學生獲得成功生活、適應個人終生發展和社會發展都需要的、不可或缺的共同素養，其發展是一個持續終身的過程，可教可學，最初在家庭和學校中培養，隨後在一生中不斷完善。（中評社北京報，2016）。

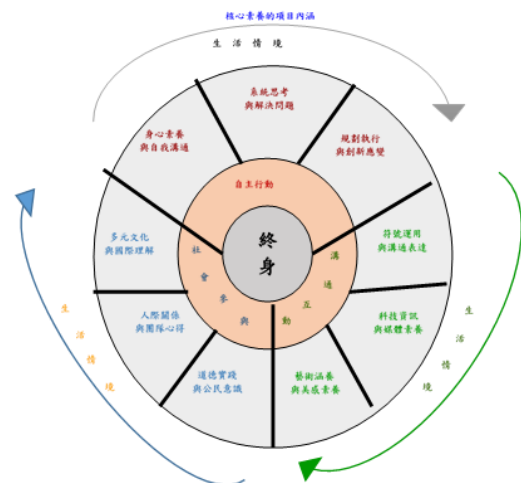
從制度中對於核心素養的規劃，透露著整體社會對核心素養教育的價值觀，因此，以下將從課程制度的教育主張來探討臺灣與大陸的核心素養教育觀的特點。

（一）臺灣

1. 課程目標從個人擴展至人群及環境

國民核心素養係指我國人民於 18 歲完成後期中等教育時，能學習獲得三維九軸的全方位國民核心素養，並能在社會文化脈絡中，積極地回應情境的要求與挑戰，順利地完成生活任務並獲致美好的理想結果之所應具備

的知識、能力、態度（陳伯璋等，2007）。十二年國民基本教育之核心素養，強調培養以人為本的「終身學習者」，分為三大面向：「自主行動」、「溝通互動」、「社會參與」。三大面向再細分為九大項目：「身心素質與自我精進」、「系統思考與解決問題」、「規劃執行與創新應變」、「符號運用與溝通表達」、「科技資訊與媒體素養」、「藝術涵養與美感素養」、「道德實踐與公民意識」、「人際關係與團隊合作」、「多元文化與國際理解」。核心素養的內涵，如圖 1 所示。



以核心素養為主軸支援各教育階段之間的連貫以及各領域科目之間的統整。
 各階段教育階段之間的連貫以及各領域/科目之間的統整。

資料來源：教育部（2014）。十二年國民基本教育課程綱要。

2. 從國民中小學十大基本能力轉為國民核心素養

依國民中小學十大基本能力的論述來看，「瞭解自我與發展潛能、生涯規劃與終身學習、規劃組織與實踐、主動探索和研究、獨立思考和解決問題」涵跨在「自主行動」這一面向。「尊重關懷與團隊合作、文化學習與國際理解」涵跨在「社會參與」這一面向。「欣賞表現與創新、表達溝通與分

享、運用科技與資訊」涵跨在「溝通互動」這一面向（蔡清田，2015）。而從臺灣國民核心素養三維架構與九軸內涵來看，終身學習為主要核心，自主行動力包含「身心素質與自我精進」、「系統思考與解決問題」、「規劃執行與創新應變」。溝通互動力包含「符號運用與溝通表達」、「科技資訊與媒體素養」、「藝術涵養與美感素養」。社會參與力包含「道德實踐與公民意識」、「人際關係與團隊合作」、「多元文化與國際理解」。由此可知，新舊課程制度從對學生能力的重視轉而對核心素養的重視。

1. 重視學生主動學習與溝通參與

學生具備身心健全發展的素質，擁有思辨分析、推理批判、系統思考的自主行動素養；包含語文閱讀理解溝通表達及符號運用的溝通互動素養，具有友善的人際情懷及與他人建立良好的互動關係，進而發展積極進取的人生態度與終身學習的習慣。

(二) 大陸

1. 課程目標以文化基礎、自主發展、社會參與為主軸發展

中國學生發展核心素養，分為三個方面，六大核心素養，十八個基本要點。三大方面是文化基礎、自主發展、社會參與。文化基礎的核心素養是人文底蘊、科學精神；自主發展的核心素養是學會學習、健康生活；社會參與的核心素養是責任擔當、實踐創新。人文底蘊的基本要點是人文積累、人文情懷、審美情趣。科學精神

的基本要點是理性思維、批判質疑、勇於探究。學會學習的基本要點是樂學善學、勤於反思、信息意識。健康生活的基本要點是珍愛生命、健全人格、自我管理。責任擔當的基本要點是社會責任、國家認同、國際理解。實踐創新的基本要點是勞動意識、問題解決、技術運用（林崇德，2016）。

2. 從傳統學科領域的知識、技能轉化為核心素養的概念，著眼於學生終身發展的要求

核心素養是知識技能、情感、態度的綜合表現，超越知識和技能的內涵，可以矯正長久以來重知識、輕能力、忽略情感態度價值觀的教育偏失，在市場經濟與全球化的情境下，增加能夠因應時代變遷的國際理解素養，結合新時代要求，有助於學生終身學習。

3. 從個人主義轉為社會參與

大陸因為獨生子女衍生許多家庭與社會問題，獨生子女冷漠、自私、無法合作；脆弱、敏感、困苦、驕傲的心靈，面臨著價值觀扭曲的困境。核心素養的主軸之一是社會參與，促進學生全面發展、培養適應社會需要，具有社會責任的公民。

(三) 比較與分析

綜合臺灣與大陸核心素養內涵發現，在架構、面向上概念相似度高，也都重視核心素養評量；在國家認同、勞動意識有所差異。

1. 終身學習方面的差異

臺灣核心素養係建基在「終身學習」的基礎上，以終身學習為共同主軸，強調人們的一生脫離不了學習，學習已融入人們的生活之中。但從大陸的核心素養架構來看，提到每個人都需要不斷發展，但形成不是一蹴可幾，具有終身的連續性，在每一個學習階段（小學、初中、高中、大學）著重點也有所不同。

2. 社會參與方面的差異

「社會參與」是指國民有必要學會和其他人一起生活與工作的素養（Rychen, 2003），臺灣「社會參與力」涵蓋了「道德實踐與公民意識」、「人際關係與團隊合作」，以及「多元文化與國際理解」。大陸「社會參與」涵蓋「責任擔當」、「實踐創新」、「責任擔當」又涵蓋「社會責任」、「國家認同」、「國際理解」。臺灣與大陸核心素養皆重視「國際理解」，積極關心全球議題和國際情勢，並順應時代脈動與社會需要。但是大陸核心素養中又重視國家認同，能捍衛國家主權，具有熱愛黨和擁護黨的意識，以黨為中心的思想教育，這與臺灣大不相同。臺灣尊重多元文化，多元包容，但也因為各家思想、百家爭鳴，人人皆可表達自我意識與想法，形成混沌不安的情勢。

3. 勞動意識方面的差異

臺灣核心素養概念只有提到自動自發，但並未特別強調勞動意識。大陸在勞動意識上提到尊重勞動，具有積極的勞動態度和良好的勞動習慣，

主動參與家務勞動。這反倒是臺灣所缺乏的，雖然小學生從小就培養要做家事的習慣，但是隨著學童年長，這個家務勞動反倒演變成公益行動，學生蒐集公益行動時數，以獲得入學加分，這反而失去教育的本意。

4. 小結

從高中教育課綱看來，兩岸皆不約而同跟隨全球潮流，以核心素養為主軸的課程改革，兼顧個體發展與社會發展。

臺灣十二年國民基本教育課程綱要，採中央集權方式，由教育部制定及推定相關法案，各地方教育單位配合執行推動。大陸學生發展核心素養總體框架也採行中央集權方式，由教育部制定及推定相關法案，各地方教育單位配合執行推動。

從課程制度來看，臺灣與大陸皆朝向個人、人群及環境發展目標，臺灣高中教育課程制度從過去著重學生學習能力的運用轉變以環核心素養為主軸來引導高中學生成長。而大陸高中教育課程制度則帶有黨國教育觀點，著重國家認同的課程規劃。

四、建議

(一) 鼓勵學生參與社會活動，養成人文關懷包容情懷

臺灣學生自主性高，關心社會議題，但欠缺人文關懷，所以才有「高中生扮納粹」事件發生。近日還發生

某高雄名校學生倡議成立「納粹帝國」，進行第五屆學生議會議員選舉（周昭平，2017）。建議教師增加學生情意蘊釀的機會，學習自重與互重，唯有讓學生「有感」，才能養成「道德實踐與公民意識」核心素養能力。

（二）落實學生基礎勞動教育、培養愛家愛校愛鄉情操

臺灣近 20 年來，歷經多次教育改革，從建構式教學到翻轉學習，提倡多元探索、以學生為主體的學習；但是普羅大眾仍脫離不了升學主義掛帥，文憑至上的謬思。107 課綱核心素養內涵中，並未特別強調勞動教育，建議結合學校清掃活動，愛校愛班服務，從勞動教育中學習「把事情做好」的精神，進而轉化成「共好」。

（三）增進教師核心素養理念、重視學生核心素養評量

臺灣學者林政逸（2017）指出，「核心素養」的落實，關鍵在於教師能否進行活化教學，進行以學生為主體的教學，並能落實多元評量。大陸學者褚宏啟、張詠梅、田一（2015）指出，通過評鑑改革推進學生核心素養培育。吳璧純（2017）指出，對於學生被預期的階段性素養或核心素養，學校可以各種表現評量（performance assessment）形式，如作品、報告、歷程檔案、表演，和紙筆式的表現評量等來檢視學生的學習成效。由此可知，核心素養推動成功的關鍵在於核心素養評量，也就是能隨著教學目標而設計的評量，再加上具有核心素養理念的老師，才能成就一群具有核心素養內涵的學生。

五、結語

臺灣與大陸皆因應世界教育改革潮流而推動核心素養，使得核心素養概念蔚為顯學。呂秀蓮（2017）指出，十二年國教的 107 課綱核心素養的評量，需要透過整體課程元素，即課程目標、內容、評量和教學，進行素養導向的連動，方能成功。也因為如此，臺灣教育學者及多位高中校長與主任一起參與了 107 課綱前導學校的大型工作坊，進行「素養導向的課程設計」。

廣邀各學科之學者專家，納入更多各學科實務教師，討論並增進教師各科之核心素養理念，連結核心素養課程，凸顯核心素養重要性。臺灣推動十二年國教 107 課綱核心素養，需脫離傳統的局部課程改革思維，目標、評量、內容與教學這四個課程要素必須一起連動改革，改革效果才得以彰顯。

參考文獻

- 中評社北京報（2016 年 10 月 13 日）。核心素養成熱詞 教育改革進入 3.0 時代。中國評論新聞網，取自 <http://hk.crntt.com/doc/1044/2/4/2/104424253.html?coluid=7&kindid=0&docid=104424253>
- 呂秀蓮（2017）。十二年國教 107 課綱核心素養的評量。臺灣教育評論月刊，2017，6（3），頁 01-06

- 吳清山（2016年7月15日）。核心素養當紅 兩岸同用考試包袱。中時電子報。取自 <http://campus.chinatimes.com/20160715002967-262301>
- 吳璧純（2017）。素養導向教學之學習評量。臺灣教育評論月刊，2017，6（3），頁30-34。
- 林崇德（2016）。21世紀學生發展核心素養研究。北京師範大學出版社出版。
- 林政逸（2017）。十二年國教新課綱核心素養評量。臺灣教育評論月刊，2017，6（3），頁28-29。
- 周昭平（2017年4月11日）。雄中生惡搞 學聯會選舉政見倡納粹帝國。蘋果日報。取自 <http://www.appledaily.com.tw/realtimenews/article/new/20170411/1095571/>
- 洪裕宏（2008）。界定與選擇國民核心素養：概念參考架構與理論基礎研究（行政院國家科學委員會專題研究計畫成果報告編號：NSC95-2511-S-010-001）。臺北市：國立陽明大學。
- 柯華葳、劉子鍵（2005）。18歲學生應具備基本能力研究（教育部中教司委託研究報告）。桃園縣：國立中央大學學習與教學研究所。
- 教育部（2014）。十二年國民基本教育課程綱要總綱。
- 陳伯璋、張新仁、蔡清田、潘慧玲（2007）。全方位的國民核心素養之教育研究（行政院國家科學委員會專題研究計畫成果報告編號：NSC9-2511-S-003-001）。臺南市：致理管理學院教育研究院。
- 森敏昭（2015）。21世紀學習的創造。京都：北大路書房。
- 張義兵（2012）。美國的21世紀技能內涵與解讀—兼析對我國基礎教育改革的啟示。比較教育研究，5。
- 張華（2016）。論核心素養的內涵。全球教育展望。2016年第4期。
- 褚宏啟、張詠梅、田一（2015）。我國學生的核心素養及培育。中小學管理。2015年9月。
- 劉磊（2016）。建構中國學生的核心素養。中國德育。2016年1月。
- 蔡清田（2011）。課程改革中的「素養」（competence）與知能（literacy）之差異。教育研究月刊，203，頁84-96。
- 蔡清田（2012）。課程發展與設計的關鍵DNA：核心素養。臺北市：五南圖書。
- 蔡清田（2015）。國民核心素養：十二年國教課程改革的DNA。臺北市：高等教育。
- 顧明遠編（1996）。比較教育辭典。高雄：麗文文化。

■ Rychen,D.S（2003）.Key competencies：Meeting important challenge in life. In D.S. Rychen & L.H.Salganik（Eds.）, *key competencies for a successful life and a well-functioning society*（pp.63-107）.Gottingen, Germany：Hogrefe & Huber.

■ Halase,G., & Michel,A.（2011）.Key competences in Europe：Interpretation, policy formulation and implementation. *European Journal of Education*,46（3）,290-306.



道德教育在新加坡中小學推展之評析

鮑瑤鋒

國立暨南國際大學教育政策與行政學系博士班研究生

臺中市大雅區六寶國小校長

一、前言—新加坡印象

對新加坡最常聽到的介紹是，亞洲四小龍中，表現最優秀的國家。他是漂亮的花園城市國家；李光耀是新加坡國父，也是華人。1965年新加坡自馬來西亞分離後由李光耀帶領獨立。如今，新加坡已發展成為東南亞地區重要的金融、運輸中心和國際貿易中轉站，世界電子產品重要的製造中心和第三大煉油中心（陳木琳，2009）。更由於新加坡法律很嚴，到新加坡旅遊不可以隨便亂丟垃圾與口香糖，要不然在機場出關，經常會被攔下或罰款；當今，新加坡在世界佔有一席之地，除了國家經營者用心、積極變通與嚴格的法律要求，落實民眾的法治教育與重視道德教育均是關鍵。到底新加坡道德教育是如何實施，其課程規劃與生活實踐為何，可讓我們借鏡之處，正是本文所欲探究的。

二、從新加坡的政府的措施，分析道德教育的重點

（一）從新加坡政府的政策措施分析說起

一個國家的政府政策措施，會影響民眾與學校道德教育的推展，新加坡由於地小人多，地理環境特殊，族群多元，所以政府的每一個價值觀念與措施，在在影響整個國家道德教育發展。以下就現況加以分析：

1. 國家優於各種族的社群與社會

新加坡以社群主義為其立場，重視國家共享價值的建立，凝聚新加坡人的向心力；面對自由主義的衝擊，新加坡政府高調提倡以「國家、社會為先」的國家認同觀（李怡樺，2007），而且執行的非常徹底，有其威權作風，是世界各國的典範。

2. 重視種族與宗教的融合

新加坡的地理位置特殊，位處馬來半島頂端，是歐亞非印度往來重要的交通嚮口，其種族多樣，有多元的族群融合問題，為避免種族與宗教的衝突，他一直是領導者如李光耀、吳作棟等所重視的事。李顯龍說：他最擔心的是人民長期的凝聚力和認同感。因為新加坡是多元種族、宗教的社會，但在國際現況，種族和宗教變成明顯的分裂線。（狄英、游常山、李雪莉，2002）。唯有先化解種族與宗教問題，重視族群平等、方能凝聚國民的認同感與凝聚力。所以，將國家認同與多元文化置於天秤的兩端，新加坡有其獨特的平衡：對多元文化的尊重與肯定成為促進國家認同的催化劑（李怡樺，2007）。

3. 政府重視行政效率，以維持國家的競爭力

新加坡重視政府效能與行政效率，以提升國家與世界的競爭力。時至今日，新加坡在 2008 年的世界經濟論壇 WEF 的競爭力，排名全世界第五（臺灣排在第十七位）。

4. 嚴格的法治社會

新加坡的法制管理，著眼於國家多元族群社會的安定，再則要維持整潔環境的生活品質，新加坡政府專門立法禁止隨地吐痰、在地鐵吃東西；在公共場所都禁止吸煙，違者處以高額罰款（潘慶輝、林元紅、黃國鏘、李智賢等，2009）。早期新加坡有嚴格的言論管制，在族群、宗教、政治、性等易引起分歧衝突的四大禁忌都不能觸及（陳良榕，2002）。現在新加坡邁入已開發國家，其民主教育基礎逐漸紮實，民眾道德生活水準提升，民主自由化更開放。

5. 重視人才培育與延攬

屬於城市國家的新加坡，人口數少，因此，引用人才不論國度，第二就是在國內加快人才的培養（陳木琳，2009）。政府有一套從國小開始培養國內人才的菁英教育政策，更不斷修改政策向全球延攬專業人才，以提升政府的競爭力。為了讓更多優秀學生早一步來到新加坡，教育部與各級學校會主動出擊到亞洲的鄰國爭取資優學生，以獎學金制度吸引人才（李雪莉，2002B）。

6. 強調官員的輪調與保持開放態度

新加坡政府部會首長身兼多職，以及輪調歷練不同職務，一直是新加坡的風格（李雪莉，2002A）。其理由有兩個：預防你只有從一個專家的角度思考，特別是資深公務員，以國家的利益出發。其次有助於在不同領域都保持開放態度，加強溝通協調、包容力。

7. 「國家小資源少」的危機意識，讓新加坡加強國際化、全球化（游常山，2002）

屬於彈丸之地的新加坡，缺少各種資源，經濟發展更深受各國世界經濟的影響，2001 年的經濟風暴，讓新加坡有-2%的經濟負成長，（當年台灣經濟負成長 -2.2%），所以新加坡各項經濟與政經發展，以國際化、全球化做推展考量。

8. 從獨尊英文教育到重視多元族群語言教育

早期新加坡由於屬於英屬殖民地，以英語教學為主，在李光耀領導時代，著重英語教育推展，並推展母語的雙語教育（華語，馬來語、淡米爾語），加上建國時複雜的種族問題，夾在印尼、馬來西亞兩個回教強林之間，所以早期新加坡「策略性的模糊」華人移民的過去（陳良榕，2002），也未刻意推展華語教育。現在因為中國的崛起，更鼓勵各族群語言的學習，尤其華語教育的推展。

9. 潛藏於後的中國儒家思想文化，影響著新加坡

新加坡人口以華人比例最大，佔 77.4%，馬來人次之佔 14.2%，印度人佔 7.2%，其他種族佔 1.2%（李懿芳，2009），大量的華人把東方文化帶入了新加坡，也同時把東方特別是中國的傳統教育思想帶入了新加坡。如尊重倫理、韌性、有效管理與打拼的精神，已顯露無疑。

（二）了解新加坡人的基本價值態度

從上述政府政策的推展與分析，源自於新加坡訂有其國家共同的價值讓民眾了解。在 1991 年發表的國家「共同價值觀白皮書」中寫明，努力建立屬於新加坡人共享的價值觀，這些價值也不斷的影響著每一位國民與教育。

新加坡政府十分強調對國家的忠誠教育、遵守社會準則、道德責任與種族和諧，灌輸東方的文化傳統和道德觀念，把儒家思想作為道德教育的內容（陳木琳 2009）。新加坡強調社會主義的極權管理，教育從小就非常重視國家、責任、團隊榮譽、與守法的觀念。從兒童時期起，學生就必須了解個人須以團體為重，國家社區優先於個人。

三、道德教育在新加坡中小學課程的地位

新加坡道德教育的推展，有其演變過程，如 1991 年新加坡發表國家「共同價值觀白皮書」；1991 年 10 月新加坡教育部課程策劃署人文與美學組，擬定了小學《公民與道德教育》課程綱要，以取代 1984 年頒布的文本。1992 年新加坡開始使用新「好公民」教材；新加坡小學「公民與道德教育」教材，是根據 1999 年公佈的《小學公民與道德教育課程標準》編寫的。自 2000 年起，新加坡對中小學「公民與道德教育」教材進行修訂，並於 2003 年啟用新的教材。

新加坡於 1991 年 3 月，教育部發表「改進小學教育報告書」（Improving Primary School Education Report）對中小學教育產生深遠的影響。其改進小學教育報告書主要建議如下（引自李懿芳，2009）：

1. 提供三階段、七年的小學教育（包括一年學前教育，小一至小四基礎階段，小五至小六定向階段）。
2. 重新修訂小一至小四課程分配時間：英語佔 33%、母語及道德教育佔 27%、數學及其他課程各佔 20%。
3. 調整小學離校考試(PSLE, primary school leaving examination)，以「安置性測驗」取代「失敗－通過性測驗」。以分配適當中學課程給予不同程度學生就讀。
4. 小三分流延至小四結束時舉行，並在小五及小六時提供三種語言分流課程，分別為 EM1（英語和母語均為第一語言程度）、EM2（母語為第二語言程度）、EMO（母語以口語型式學習）。

新加坡國小教育，認為道德教育、課程輔助活動、心理輔導、健康教育與體育等科目的設計規劃，是每個人的生活技能，更是教育的核心(圖 1)。



圖 1：新加坡國小課程架構圖

綜觀上述可知新加坡教育的特色，其中小學一到四年級的基礎教育階段，所有課程為必修課，有 4 門主課，包括英語、數學、科學和母語，其他課程還包括音樂、美術、公民道德教育、健康教育、社會、體育、課外活動等核心課程（陳木琳 2009）。在奠定基礎階段裡，著重打好語文和數學基礎，有百分之八十的科目是教英語、母語及數學。而且新加坡規定：小學“公民與道德教育”科的教學媒介語言是官方母語即馬來語、華語及淡米爾語。儘管教學目的相同，但 3 種版本的教材均根據各族文化背景編制，內容有所不同，如華文版的《公民與道德》中有不少中華傳統故事。

新加坡的道德教育其實包含公民與道德教育課程、課外活動、睦鄰活動、社區服務等。在中小學的道德教育課程，設立青少年自我修養、公民義務、尊紀守法等科目，成為主導德育推展的主渠道作用。課外活動有組織學生打掃衛生、清洗廁所，以培養學生勞動觀念和社會責任；還組織“睦鄰活動”、“守時運動”等社會參與的活動。（張鴻燕，2002）。

四、新加坡中小學公民道德教育的目標和內容

新加坡中小學公民與道德的價值觀，根據國家的共同價值所制定，其共同價值觀和新教材中都包含了許多儒家思想的內容。新加坡教育規劃署編的「公民與道德課程標準綱要」其目標由知識、技能和態度三個部份組成。其認知目標（knowledge objective）為「瞭解新加坡中各種族的文化、習俗與信仰」；技能目標（skill objective）為「培養良好的人際關係技巧，並與不同種族及不同能力的人相處」；態度目標（attitudes objective）為「養成認同與接受不同於自己者的態度」、「養成尊重不同族群及其文化的態度」（李怡樺，2005）。其相關的公民與道德教育的具體內容為：

（一）知識方面

要使學生能够認識和討論：1.一般的價值觀，如仁愛和對生命的珍惜；2.以道德為出發點的行為，如仁、義和責任感；3.道德行為的特點，如勇氣、友善、誠實、謙虛、勤勉和正直。

（二）技能方面

要使學生能够：1.應用以下各種道德推理技能——認清問題；衡量各種解決問題的途徑；預測後果，評估所作的選擇；選擇適當的行動；2.了解及認識別人的觀點；3.關心及體會別人的感受；4.應用良好的人際關係技巧。

(三) 態度方面：要使學生有責任感，並對自己的行為負責

「公民與道德課程標準綱要」的教學目標指出：建立在不斷擴展的人際關係基礎上，由個人延伸到社會和國家。亦即其架構設計是以個人為起點，依個人→家庭→學校→社會→國家”的順序逐漸擴展的。這樣的架構設計是從兒童社會發展的角度出發，孩童時的自我中心表現，逐漸在他人引導與人互動中，培養積極的自覺觀念，使之能與人有效的溝通，同時間與週遭的人、家庭及學校建立起密切的關係。之後，進一步的與社會和國家連結，也讓兒童建立起個人至國家關係意識。

而新加坡的德育課程內容核心充分展現中華儒家思想精神，從公民道德教育把社會所認定的價值觀，歸納為 15 個面向，35 個德目，作為教學內容，可更切確了解隱含的儒家精神。

新加坡中學公民教育的目標，在於培養學生使其具有高尚之品德，善良之性情，強健之體魄，優良之習慣，愛國愛民之意識，及各民族互助合作之精神，以期成為完好優秀之青年，藉以成為國家社會之中堅。（田玉敏、張雅光、趙艷芹，2003）

整體而言，新加坡的道德教育課程由個人發展至家庭、社區、社會、國家，也考量學生身心發展的成熟因素，最後以國家的道德價值教育目標呈現於教學。由於新加坡是屬於社群主義的國家，宣導國家政策與道德教育法令，更是積極而落實度也高。

五、新加坡的道德教育重點作法

其實新加坡道德教育的實施，除了公民與道德教育課程外，許多社團活動與團體活動、團隊合作的學習都是最好的品德教育實施課程。新加坡非常徹底實施菁英教育，把每位學生都當成精英做教學，雖然有分流過程，所有的學生依然會獲得老師的全心全意的教學與照顧，對弱勢學生的關照亦同。

事實上在實施社團活動的過程中，以引導學生做各種品格的實踐：例如與人合作、分工溝通協調、活動規劃、執行參訪、小組討論訂定主題、調查研究，觀察感受，甚至是自己實際協助助人，都是最佳的課程教學。鼓勵教師帶領學生做跨國教育交流活動，由政府依據學生家庭經濟狀況，給予補助經費，其主要目的是，讓孩子學習問題解決與獨立思考判斷的能力，體驗學習不同國家的文化及生活方式，增進學生全球化視野，對於語言能力的學習，更是有效的策略（潘慶輝、林元紅、黃國鏘、李智賢等，2009）。由於新加坡教育從小就強調班級、學校、社會與國家的團隊責任，且團隊責任優於個人的概念，因此其國家概念的社會價值，在不知不覺中已逐一實踐於課堂教學中。

(一) 公民與道德教育配有完整的教學指引與教材供師生使用

新加坡小學的《好公民》教材，由課本、作業、教師手冊、活動安排和視聽材料等部分组成。課本多採用傳統故事和民間傳說，藉以灌輸各種必要的道德價值和概念（田玉敏、張雅光、趙艷芹，2003）。

（二）教學原則的運用

新加坡對於道德教育的實際作法：《公民與道德教育》的輔導活動的實施方向，從五個方面加以重視：

1. 榜樣—以能够把《公民與道德教育》課程所教導的價值觀身體力行的成年人，作為學生學習的楷模。列舉當前各行各業努力有成的人士，作為學生學習的榜樣。
2. 闡釋—教師對各種行為都給予適當的解釋理由，學生就能理解與接受其中的道德準則；學生對各種行為的理由有所理解，就能把內在化的價值觀應用到新的情況中去。
3. 規勸—教師不斷引導學生把所學到的價值觀付諸實踐，就會有助於學生改變他們的行為。
4. 環境—學校的環境，各種活動的展開方式，以及學校裡的人際關係，都能影響教室裡公民與道德教育課的效果。
5. 經驗—學校是學生學以致用的場所，也是學生在糾正錯誤的過程中學習的場所。因此，應該創造機會，讓學生在實踐中學會關心別人、敢負責任和作出決定。

課程綱要也分別對教師、科主任和校長提出了《公民與道德教育》課程的實施指標；同時也對學校環境和輔導活動提出了實施指標，讓相關實施者與配合環境，有了依循的方向，這些指標條理清楚，具體可行。

（三）教學方法的運用

新加坡的公民與道德教育課程教學，教師採用各種活潑教學方法提升學生學習興趣。例如表達個人經驗、個案研究、講故事、角色扮演、小組討論及個人反省活動，也規定放映影像或幻燈來強化教學，參加各種社區聯誼活動，參觀公園、花園，開展少年之家和旅遊等活動。從而達到以實際行動改變行為的效果。教師們較常運用的教學方法有以下幾種：

1. 文化傳遞法（Cultural Transmission approach）

利用文化歷史優良價值故事作為借鏡，透過講故事讓孩子理解與內化。例如新加坡對於多元種族文化教育，學校定有「種族和諧日」，在那一天各種族的老師要穿上別族的傳統服裝，在禮堂集合，學習各種族的文化、傳統與生活習慣（張嘉軒，2009）。

2. 設身處地考慮法（Consideration approach）

教導學生要有同情心，了解別人的感受與需要，鼓勵學生培養關懷別人的性格。透過社團時間做社會服務或者特殊機構關照弱勢服務，引導學生學習服務他人的體驗。

3. 價值澄清法（Modified Values Clarification approach）

4. 道德認識發展法（Cognitive Development approach）

利用道德發展的各個階段，引導學生從低層次逐漸發展高層次的道德能力與價值判斷。

(四) 課程的規劃與實施時間，具有特色

由於新加坡一至六年級都是半天學科課程，公民與道德教育課程，也是主要核心課程之一，每週小一至小三 2 小時，小四至小六每周 3 小時。另外半天則是安排多元社團活動，透過社團、才藝、參觀訪問、社區服務，甚至校際交流體驗加深生活技能與道德實踐。這些社團都是在非上課期間實施，由班級老師策劃，學校聘請師資或由學校老師擔任指導。所以班級老師都需要提升自己帶領學生社團學習的成效，更會依據班級的不同，提供不同的社團，提升學生參與學習的機會。這些社團有學術性社團(科學類社團、高階華語社團…)、園藝類社團、體育性社團、童軍社團…等。(潘慶輝、林元紅、黃國鏘、李智賢等，2009)。

(五) 開放教科書市場給出版商

近年來，新加坡教育部將「公民與道德教育」教材的編印市場開放給私人出版商，但所有教材均涵蓋相同的主題與綱目，因而出現「一綱多本」的現象。

(六) 肯定道德教育重視教師有愛心和能啟發學生的素質而非以學歷為唯一認定標準

新加坡政府與家長認為，教師對工作的熱忱和愛心更為重要。教師依其系統化與隨時依潮流變化作調整作法，這些道德價值的實踐與落實，真正的關鍵人物是學校的老師，方是引導兒童陶冶良好品格能力的最佳推動者。

六、檢討與借鏡新加坡品格教育之評析

(一) 臺灣與新加坡的相似性

同樣是多元社會，新加坡與臺灣具有許多相似性，諸如：在政治上，皆華人掌握政權；在歷史文化上，同為被殖民地、同樣承繼了中華傳統的儒家文化；在地理環境與國際局勢上，同為海島國家且面臨周遭國家來自政治、經濟等方面的壓力。然而，二者所採行的意識型態卻截然不同，新加坡以社群主義為其立場，台灣則傾向自由主義脈絡發展（李怡樺，2007），當然最後的發展結果也就極為不同。

(二) 肯定社群主義的立場所具備的正向功能，建立國家共享價值，凝聚新加坡人的向心力

面對自由主義的衝擊，新加坡政府高調提倡以「國家、社會為先」的國家認同觀。獲得成效與肯定，值得學習（李怡樺，2007）。

(三) 向新加坡學習多元文化教育的道德包容

新加坡是一個多種族、融東西方文化於一體的國家。大量的華人把東方文化帶入了新加坡，也同時把中國的傳統教育思想帶入。新加坡將國家認同與多元文化置於天秤的兩端，且有其獨特的平衡：對多元文化的尊重與肯定，成為促進國家認同的催化劑（李怡樺，96）。臺灣更要學習新加坡教育的族群的包容性，讓不同種族富含合諧，學生團體間關懷互動、體諒之潛在課程呈現於教科書內容，必要時的強制執行均有其必要。

(四) 以臺灣自由主義的優勢，研訂臺灣的社會價值觀。

臺灣雖然不必走新加坡的道德教育路線，但參考新加坡政府利用公民與道德教育灌輸特定意識型態作法建立新臺灣人的社會價值觀。

(五) 拓展全球化視野，鼓勵多辦理跨國校際遊學

讓學生增廣見聞，培養其獨立自主、解決問題、自我超越與資訊科技的運用能力。

(六) 道德教育課程以母語教學的問題

1. 道德教育以母語實施教學的優點：(1)讓學生產生對母語文化的認同與了解。(2)讓學生可以增進母語學習的效率與時間，提升學習速度。

2. 道德教育以母語實施教學的缺點（李怡樺，2007）：(1)年輕的母語教師對母語文化了解不夠深入，師資的專業性有待提升。(2)許多學生對學習華文存有畏懼情緒和抵觸心理，因此在《好公民》課堂上用華文來接受和表達教師所傳授的價值觀有一定的困難。相對的對於以母語實施道德教育的成效會大打折扣。(3)華文在學校中，尤其是在許多教會學校，明顯處於弱勢語文的地位。(4)一些華文教師，尤其是一些接受雙語教育的年輕華文教師和《好公民》教師，他們在課堂上闡釋傳統價值觀時，為了方便表達以及與學生交流，有時會夾雜英文講解或允許學生用英文表達自己的觀點。

(七) 教師工作忙碌大半時間處理行政

新加坡教師就像一台萬能機器，沒有各處室的協助，所有的教學、行政都由老師自己一手包辦，各種大大小小的活動，舉凡編列活動預算、安排大型活動慶祝會、接洽校外團體、締結姐妹校、師生出國交流都是老師的職責。老師每天除了教學外，還的抽出一大半時間處理學校的行政業務（張嘉軒，2009）。這讓許多老師在實施品德教育或道德教育時，較難深入的思考，容易按教科書作道德教學。

(八) 教學方式過於教條化，需要教學活潑化

新加坡的公民道德課程是由母語教師教導，不過，學生都覺得像在說

教，有些學校在升學競爭壓力下，挪用公民道德課，而臺灣把品德教育融入各項課程中值得借鏡（吳啟綜，2009）。因此，教師要不斷研究改善教學策略與方法，提升道德教育的生活實踐的效果。

七、結語

新加坡能夠屹立於當今世界，成為一個令人刮目相看的城市國家，除了領導者的宏大眼光，更需要落實與基層的教育工作者，盡心盡力的推展道德教育，經營教育。新加坡未來基礎教育藍圖提醒大家的是：在所有變革中，站在推動變革最前端的是學校領導和教師，而不是政治領袖。

我們也在新加坡的未來的基礎教育藍圖中，見到新加坡政府對道德教育的重視，以提升國民中小學的道德教育活動與課程，讓知識科技爆炸的時代，追求更平衡的道德教育，啟發人心。這是非常正確的作法，也是直得我們學習的。謹就新加坡「追求更加平衡的教育」的五點措施做結語：

- (一) 需要從小學就加強“為生活做準備（ready-life）”特質的培養，學生應該學習更多對他們走向世界和獨立生活有價值的東西。
- (二) 保留兒童的好奇心，不要在教育過程中扼殺。在我們的課堂（尤其是小學）中應該鼓勵所有兒童提問。
- (三) 兒童必須成長為自信的人。他們必須認同自己，能夠形成自己的

觀點，並能夠通過良好交流讓別人信服自己的觀點。

(四) 學會與別人一起工作也是非常重要的品行。在一個相互聯繫的世界裡，在我們多種族的社會中，年輕人有必要學會很好地與他人融合，尊重差異，與周圍的人建立良好持久的關係。

(五) 為學生提供足夠機會參與輔助課程活動，以培養學生具備更多的生活技能，養成良好品行並形成正確價值觀，促進領袖的產生。

這一切，莫不以培養一個有內涵的好國民為目標。新加坡做到了，相信我們也可以。

參考文獻

- 田玉敏、張雅光、趙艷芹(2003)。新加坡中小學的公民道德教育及借鑒。取自 河北省職業教育與成人教育網 >> 海外綜覽>> 經驗借鑑。
- 吳啟綜(2009)。品德教育融入課程星官員取經。教育部品德教育資源網。取自 http://www.mdnkids.com/info/news/adv_listdetail.asp?serial=61037
- 李怡樺(2007)。國家認同與多元文化以新加坡小學公民道德教育為例(未出版碩士論文)。國立暨南國際大學比較教育學系，南投。

- 李雪莉(2002A)。顧客導向終身學習：1－公務員成為行銷高手。天下雜誌，258，P142-145。
- 李雪莉(2002B)。創新與人才2---吸引世界一流人。天下雜誌，258，P136-141-。
- 李雪莉(2002B)。顧客導向終身學習：2－圖書館，也可以很流行。天下雜誌，258，P148。
- 李懿芳(2009)。新加坡語言教育政策之轉變。國立暨南國際大學比較教育研究所研究生。取自 <http://w2.nioerar.edu.tw/basis3/25/gz13.htm>
- 李怡樺(2005)。新加坡公民教育之初探。國立暨南國際大學比較教育學系。取自 http://www.dseas.ncnu.edu.tw/data/2005_seastw/2k5_seas_tw/%E6%9D%8E%E6%80%A1%E6%A8%BA.pdf
- 狄英、游常山、李雪莉(2002)。領先跨入知識世紀：2－副總理：新加坡不要「脫亞入歐」。天下雜誌，258，P110-118。
- 張鴻燕(2002)。當代新加坡道德教育的主要特色及啟示。中國勞動關係學院學報。2002.16.4。取自 [http://www.ilib2.com/A-ISSN~1004-9096\(2002\)04-0083-04.html](http://www.ilib2.com/A-ISSN~1004-9096(2002)04-0083-04.html)
- 陳良榕(2002)。創新與人才：1---別再笑我無聊。天下雜誌，258，P126-130。
- 游常山(2002)。新加坡變了—他們如何努力放輕鬆、拼第一？。天下雜誌，258，P100-118。
- 新加坡教育部(無日期)。新加坡小學公民與道德教育課程綱要簡介。取自 <http://www.lunwenda.com/guowai200804/83840-2/>
- 新加坡教育部(98.3.7)。新加坡教育制度。取自 http://www.efair.com/reports/SingaporeEduSystem_02.html



教師工會團體協約爭議問題探析

王淑玲
南投縣政府教育處副處長

一、前言

2011 年 5 月 1 日起，勞動三法即《工會法》、《團體協約法》、及《勞資爭議處理法》將教師納入適用對象。對於教師兼具勞工身份之權利義務事項，各縣市包括宜蘭縣、臺北市、桃園市、臺中市、臺南市、高雄市、南投縣之教師工會組織紛紛啟動與雇主（學校、縣市教育主管機關）團體協商。其中宜蘭縣政府接受學校委託，以民法代理方式，籌組協商團隊與教師工會進行協商，自 2015 年 2 月起與工會召開 9 次協商會議，於 10 月完成了 42 所國中小的團體協約總計 30 條條文，但因協商之內容包括教師工時、寒暑假返校日數、導護工作、禁止搭便車條款、會務假減授課等問題，造成社會輿論、家長及校長等團體爭論衝突，並備受縣議會關注，最終縣府未核可團體協約，教師工會更據此向勞動部提出對縣府之不當勞動行為裁決，認定縣府違反《工會法》及《團體協約法》相關規定並處以罰鍰，縣府提起行政訴訟；而南投縣政府也因未核予教師工會會務假，遭工會提出不當勞動裁決衍生 7 件行政訴訟官司。

面對教師工會以爭取會員之勞動權益與所謂雇主之學校、縣市政府教育主管機關，由於對教師權利義務之立場看法各有不同，不但成為全國教育議題，動輒訴之行政救濟，更使教育環境不安，教師權益未因組織工會及可進行團體協商而獲得更好之保

障，卻屢屢發生校長及家長團體與教師工會間衝突，22 縣市教育局（處）長更於 2016 年 8 月聯署教育部應與勞動部就相關機制進行跨部會協商，教育部除已召開多次諮詢會議，並由行政院開會研商，可見其對教育行政之重大影響。有鑑於此，本文特就教師工會團體協約法律與教育實務面之爭議加以探討分析提出結論與解決問題之建議。

二、法律面之爭議事項

教師工會依據《勞資爭議處理法》第 3 條及《團體協約法》第 6 條、第 12 條進行勞資雙方之團體協約，目前就現行制度在法律層面上之爭議有下列事項：

（一）雇主認定疑義

教育部於 2012 年 10 月 24 日與勞動部（前身為行政院勞工委員會）協商結論以：「視協商事項權責認定團體協約的協商主體」。但勞工委員會在 2011 年 10 月 28 日的解釋函亦有認為因教師與學校間存在勞動關係，故學校應為教師之雇主；勞動部 2016 年 7 月 29 日之 59 號勞裁書中又指出：「主管機關對公立學校除有廣泛行政監督或影響之權力外，並就其團體協約之簽訂握有核可之權力，實質上可能影響或主導團體協約協商之結果，居於類似勞動契約之雇主地位且對於勞動條件或勞資關係具有具體影響力之地位，

亦該當工會法第 35 條第 1 項第 5 款之雇主。」對雇主之認定，實際執行仍有扞格之處，衝擊學校行政之穩定。

(二) 教師兼具勞工身分之法令適用

教師是「勞工」(適用勞動三法，組織及加入工會)?或專業人員(教師法等規範，組織教師會)?公立學校之教師與學校間具有公法上勤務關係，其與所服務學校間之身份關係，與公務人員類似，亦屬特別權力關係範疇。教師之保障範圍，與公務人員幾無軒輊，有關公務人員權益之司法院解釋，於內容性質不相牴觸時，對於教師自得準用。教師又得依《工會法》加入工會，並針對勞動關係等相關事項與雇主簽訂團體協約，其性質屬私法契約，公部門受僱者雖具有團體協商權，應考量屬於政府事務之管理及運作事宜是否可納入協商範疇。

(三) 縣市政府之團體協約核可權

依《團體協約法》第 10 條第 2 項：「下列團體協約，應於簽訂前取得核可，未經核可者，無效。……(略以)公立學校而有上級主管機關者，應經其上級主管機關核可。」但就宜蘭縣教師職業工會與宜蘭縣政府針對工會會務假及團體協約誠信協商爭議案，勞動部認定協商完成後，宜蘭縣政府無正當理由至今未為核可之行為，構成《工會法》第 35 條第 1 項第 5 款之不當勞動行為。在法令適用解釋上均有矛盾之處。

(四) 校務會議、教師聘約及團體協約之位階

學校校務會議係依《國民教育法》規定議決校內重大事項，公立學校教師聘約係基於公法所形成之契約關係。從《團體協約法》條文觀之，勞資雙方團體協商之內容範圍，除違反法律強制或禁止之規定外，包括薪資待遇、勞資爭議處理機制、團體協約程序、工會運作發展、勞資共同遵守事項及雙方合意事項。校務會議為《國民教育法》所規範、教師聘約則依《教師法》規定得由主管教育行政機關訂定之聘約準則，因此校務會議及教師聘約得否列入團體協約協商內容，應再加以明確釐清。

(五) 禁搭便車條款

公立學校教師之聘任屬行政契約，係行政機關締結行政契約等行為之程序。依《行政程序法》第 6 條規定，行政行為，非有正當理由，不得為差別待遇。教師同時又得依《工會法》加入工會，但締結之團體協約僅適用有加入工會者，導致一校兩制。

(六) 教師工會可以申請調解、仲裁之事項

涉及勞資爭議及團體協約之教師權利義務範圍可能包括教師兼行政、教師工作指派、勤務差假，以及成績考核及懲處、超額教師之處理。根據司法院釋字 736 號解釋文(2016 年 3 月 18 日)：「本於憲法第 16 條有權利即有救濟之意旨，教師認其權利或法律上

利益因學校具體措施遭受侵害時，得依行政訴訟法或民事訴訟法等有關規定，向法院請求救濟。」。而勞工委員會又以 2011 年 12 月 27 日勞資 3 字第 1000127140 號函之《勞資爭議處理法》第 3 條但書「教師之勞資爭議依法可提行政救濟之範圍」，已牴觸司法院釋字 736 號解釋。對教師申訴權及訴訟等規定應予釐清有一致性規定。

三、教育實務面之爭議事項

教師工會團體協約之協商事項內容均涉及學校教育實務現場之教師權利與義務問題，目前在各縣市協商中曾引起較大之爭議者為工會理監事之會務公假與授減課時數、教師擔任交通導護、訂定教師每天工時 8 小時及禁搭便車條款有關會員與非會員之不同差別待遇等。

就上述事項教師權利於《教師法》第 16 條第 1 項第 7 款規定教師接受聘任後，依有關法令及學校章則之規定除法令另有規定者外，教師得拒絕參與教育行政機關或學校所指派與教學無關之工作或活動。而教師義務於《教師法》第 17 條第 1 項第 7 款規定除應遵守法令履行聘約外，依有關法令參與學校學術、行政工作及社會教育活動。《國民教育法施行細則》第 13 條校長及全體教師均負學生事務及其輔導責任。

教師工作內容有特殊性與複雜性、教師的職業和一般勞工不一樣，面對的不是商品，而是需要花更多時間照顧的學生，對教師執行交通導護

工作是否為與教學無關或應參與之行政工作，教師工作時間及所有事項是否可以鉅細靡遺規範，如要訂定工作守則釐清教師工時權利與責任義務等問題，在實務執行面可能會面臨很大的困難。

工會在團體協約中要求之理監事會務假及減授課的權益，除未列於教師請假規則，得以請公假要項；至於《工會法》之規定，亦是為辦理會務需要，雇主得給予會務公假，由此觀之，會務公假是否給予，是勞雇雙方衡酌的事實，基於勞資和諧，經協議同意，並非依法需給之公假，而減授課時數則教師既領薪俸，教學工作不能偏廢，再據此之公假，要求雇主支付代課費用，於法於情最重要的是要符合公平正義原則；另有關禁搭便車條款應考量全體公立教師之聘任為公法上關係，在權益待遇上應有一致性，應該為法律制定事項，可否列入協商議題等，在教師工會及教育行政單位雙方協商時都應加以深究，權利與義務應雙方均衡，且不損及他人權益。

就教師與勞動三權關係分析，享有團結權組織工會及透過組織團體協商取得更好的勞動條件、環境等固然為法所許，及符合工會所倡言之人權保障，但教師也是一項專業職業，教師既享有專業自主、結社、參與校務等專業權利，亦有等同一般公務人員之工作、待遇福利保障。相對地則有提供專業之教學服務、輔導學生、培育人才、遵守專業倫理、發揮教育精神之義務。

四、結論與建議

（一）結論

教師工會與學校、縣市政府進行團體協約議題上，引發社會上就教師之定位與權利義務關注與爭論，究其根源問題歸納以下結論：

1. 公私部門勞動關係特性不同

公立學校的教師聘約為基於公法所形成的契約，其與勞工簽訂之私法上勞動契約性質完全不同，勞動關係特性不同，在勞資爭議處理法中之不當勞動裁決機制、團體協約法之協商等，在我國現行制度根本未考慮公部門勞動關係、勞動條件與私部門不同，並非所有事項均可一體適用團體協約與勞資爭議處理方式，完全忽視公共利益之調和，導致工會與教育行政單位爭訟不斷，徒耗行政資源。

2. 釐清教師兼勞工身份之權利義務

教師具有專業法令之規範，又具備勞工身份，其相關之權利與義務之適用是不同法令，雙重身份易遭質疑教師既受勞動三法的保障，又有各種教師專用法律護身，會不會讓他們在各個法律間遊走，依個人條件選擇最適用之法規來執行？在相關法規之權利與義務適用上有矛盾之處。

3. 教師圖像改變之社會衝擊

郭丁癸(2006)指出；日本學者伊藤和衛曾探討日本戰後師資培育體制的

改變，而引起之教師角色變遷，從「聖職教師」轉變為「勞動者教師」及「專門職教師」。中國傳統社會教師是與「天地君親」並列，具有教化人心、高尚品德的神聖地位，而臺灣隨著政治社會環境與世界潮流變遷，1979年公布的《師範教育法》，將教師納入「軍公教」的公務人員體系中，1995年《教師法》公布之後，教師是為專業人員；2010年6月《工會法》修正通過，教師是受僱從事工作獲致工資的勞工。教師圖像定位的模糊，身份定義不明確，不論就法令或社會期待面而言，教師圖像的改變也造成教師工作權利與義務的衝突，導致教師工會在協商團體協約時引發多項爭論。

（二）建議

社會各界包括校長、家長、教師工會對教師權利與義務之論戰，造成彼此對立，對此現象不僅無助於教師教學品質提昇，更使教育環境紛擾不安。因此，針對問題解決策略提出以下四點建議，期能從不同面向思考問題本質，並對未來協商團體協約之教師權利與義務可朝正向發展。

1. 檢討修訂法令適用疑義

（1）修訂法律競合問題

教師因勞動三法具有勞工身份，教師工會並依《團體協約法》與學校及教育之主管單位（雇主）協商協約內容，梁學政（2010）指出；勞動三法基本上係就私部門領域，規範雇主與勞工之勞動關係，而教育法規則有

基於教師身分之公共性及特殊性的考量，涉及如學生受教權益及教師治校之校務運作模式等，兩者規範上自有立法設計差異與諸多適用上之難題，當然需同步配套修訂教育法規。

而公立學校之教師為公法上聘任關係，實質雇主為政府單位，勞工則為勞雇雙方私法上關係，教育部與勞動部對於教育法系與勞動法系之競合與差異性問題宜全面檢視修訂法令。

(2) 勞動部及教育部會商補充規定

勞政主管機關修法使教師組織工會適用勞動三法，但是否周詳考量教師之公共性與私部門不同，以此次爭論之會務假與工作時間，教師工作性質與勞工不同，甚至究竟教師之雇主為學校校長或縣市教育行政單位或兼而有之，在協商之前均有爭議，相關之定義與範圍在教育場域法有未明之事項等，援引、比附等都有法規解釋適用之問題，對此有不足或需加以補充之情形，應由中央主管部會，勞動部及教育部會商研究檢討修正，以利各縣市執行，避免產生爭端。

2. 雙方知法懂法理性對談

民主社會時代，基於人權保障，每個團體都可以為自己團體發聲，爭取相關權益，教師工會、校長與家長協會有各自立場，因應時代變革，啟動協商要有良好機制，重要在於雙方有法律基礎與談判實務。

學校及教育行單位之行政人員包括所謂教師之雇主校長，與工會幹部，都要有法學素養，充分進修嫻熟相關法令，知法懂法，雙方應基於平等地位；合法、合理、合情，以務實理性態度對談，尤其，公立國中小學校都是行政機關，任何行政措施都涉及多數公眾之利益，對法不熟，加之協商動機如僅及於教師個人利益，而未兼顧及學生、家長等公眾權益，即教師需履行之義務，協商多次並不能達到實質效益，甚至雙方以行政救濟程序為手段，徒浪費行政資源。

3. 教師權利義務回歸專業

此等協商就教師之權利義務關係，應回歸《教師法》之規範，從教育本質與目的來看，兼顧教師教學自主權，與學生的受教權與學習權。保障雙方之權益，是教育人員必須具有的法律前提。尊重教學自主權而教師義務也是相對的，對學生之學習、生活輔導管理、研究進修、參與教學研習行政活動等有應盡之職責。

為增進教學效能，就教師權利與義務，於實務執行面之困難，或應興應革事項，因校長居於學校領導者與發動者角色。因此，校長對校務及行政事項應以開放、積極態度與教師共商溝通，要有前瞻思維，不固步自封，發展學校願景。於法律層面有為有守，尊重教師，協助提昇教師熱忱與專業，維護其教學環境需求，並落實教師專業評鑑。從「心」領導，凝聚團隊向心力，才能創造雙贏。

對於工會之團體協商，建議未來可朝教育專業行政議題著手，除了培訓教師專業能力與法令素養，更要透過集體智慧，發揮專業力量，積極參與規劃研商教育政策，提供客觀意見，有效監督政府教育運作，催生優質教育法案，共謀教師與學生之福祉。只要工會團體能夠以卓越與優質教育為念，才能進而提升團體的形象。

4. 重新省思教師核心價值

所謂「師者傳道、授業、解惑也。」，從古至今，孩子的教養除了家庭功能外，最能發揮影響力的就是老師。教師的專業能力培養非常重要，經師、人師「任重道遠」，這是社會對教師之高期待。

事實上，就我國教師工會組織的發展而言，似乎各方對所謂「合宜」的教師角色，仍共識不足也缺乏彼此互相體諒的氛圍，也可以看出教師及社會大眾對教師角色的轉變，專門職教師應是未來可期待的理想圖像。教師能否把握住時代的脈動，並及時地轉換認知圖像，已關係到每位教師及臺灣教育的發展。教師工作應重新省思教育的本質與自我核心價值，進而形成新的教育思維，培養專業知能，以提昇教學品質。找到教師的定位，從專業出發，看重自己工作，以符應社會、學生、家長對教師之權利義務的新期待，不論教師視工作為職業、志業，都能獲得社會信賴，給予最大肯定與支持。

五、結語

團體協約之爭論問題解決策略，仍在突顯教育專業性，不管是教師之專業自主、家長與學生要求之專業教學效能、促進制定教育專業政策上，都是各方最關切，更是教育行政單位、教師與工會組織在權利與義務上最需共同努力的。

我們也期盼不管教師、校長、家長團體與教育行政單位，都應體認共創優質教育環境的目標願景是一致的，如何激發教師之熱情及協助教師之專業成長才是最重要的，而非在權利與義務的天秤上互相較勁；惟有在合法、合情、合理的基礎下，以教育專業為前提協商，才能找到平衡點，也才能使工會組織成為賦權增能與引導社會進步的自主力量，朝正向穩健發展，獲得更多教師認同，贏得社會各界尊重。

參考文獻

- 郭丁熒（2006）。是「連續」還是「斷裂」-臺灣小學教師角色變遷知覺之研究。*師大學報：教育類*，51（1），41-62。
- 梁學政（2010）。教師組織工會對教育場域之可能衝擊與影響。*師友月刊*，518，31-42。

各縣市指定公立學校辦理學校型態實驗教育法規評析

葉明政

宜蘭縣員山鄉同樂國民小學教師

鄭玟君

臺北市中山區中山國民小學教師

一、前言

2014 年「實驗教育三法」通過後，實驗教育成為臺灣社會熱烈討論的教育議題之一。其中，根據《學校型態實驗教育實施條例》(2014) 第 20 條，各級教育行政主管機關為了達成教育創新之目的，得指定公立學校以特定教育理念辦理實驗教育，為公立學校創造極大的彈性辦學模式。拜這項法案之賜，近兩年公立實驗教育學校如雨後春筍到處林立，新聞媒體更預言「兩年後公辦公營實驗教育學校將會達到百所」(陳雅慧，2017)。由於，公立實驗教育學校從行政機關指定、申請審議，再到實施後的監督等一連串作為，都奠基於各縣市政府所訂定的公立學校辦理學校型態實驗教育法規之上，實有必要對其加以深究。本文不揣簡陋，針對各縣市指定公立學校辦理學校型態實驗教育法規進行分析，一方面了解各縣市公立學校辦理學校型態實驗教育法制化現況，一方面透過縣市間相互比較，提供相關實驗教育法規的改進建議。

二、各縣市法規內涵分析

本文檢索各縣市政府所建置的法規資料庫，截至 106 年 3 月 31 日止，除嘉義市、澎湖縣與連江縣尚未制定公立學校辦理學校型態實驗教育相關法規，其餘 19 個縣市皆初步完成相關

法制工作。茲將 19 個縣市指定公立學校辦理學校型態實驗教育法規之主要內涵，分點敘述如下：

(一) 法規名稱、依據與範圍

《學校型態實驗教育實施條例》制定之初，係以私立學校為主要適用對象，公立學校是準用該條例辦理實驗教育。公、私立學校型態實驗教育學校在申辦條件、審議程序……等項目皆有所不同，故《學校型態實驗教育實施條例》第 21 條分項授權各主管機關訂定相關自治規則。

本文所蒐集的 19 個縣市相關法規中，高雄市、臺東縣、金門縣與南投縣等 4 個縣市將法規命名為「○○縣(市)學校型態實驗教育實施辦法或實施要點」，載明係依據《學校型態實驗教育實施條例》第 21 條之規定，在同一項法規中合併處理公、私立學校型態實驗教育學校所涉事項。其餘 15 個縣市的法規名稱或標明「指定所屬公立學校」，或註記「縣(市)立公立學校」等字眼，並詳述依據《學校型態實驗教育實施條例》第 21 條第 2 項之授權，單純處理指定公立學校辦理學校型態實驗教育所涉自治事項，另案處理該縣市私立學校型態實驗教育學校的申請許可。

綜合而言，19 個縣市法規名稱的差異與其所揭示的法源依據息息相關，所涉及的業務範圍也有所不同。高雄市、臺東縣、金門縣與南投縣等 4 個縣市的法規條文較其他 15 個縣市複雜，援引時需額外留意是否屬於公立實驗教育學校適用範圍。

(二) 主管機關指定學校之條件與程序

《學校型態實驗教育實施條例》第 20 條第 2 項僅對指定公立學校辦理學校型態實驗教育之學生總人數與指定學校總數設限，並未規範公立學校改制為實驗學校之條件，留給各主管機關自主空間。經查除南投縣之外，18 個縣市自治法規設有指定公立學校改制為學校型態實驗教育學校之條件。綜觀各縣市所列條件共有四項，依採用縣市多寡彙整如表 1：

表 1 指定公立學校改制為實驗學校之條件

條件	採用縣市
經主管機關考量整體教育創新或發展政策、學校地緣位置或教育資源分布，有指定必要者	臺北市、新北市、桃園市、臺中市、臺南市、高雄市、基隆市、新竹縣、新竹市、彰化縣、雲林縣、嘉義縣、屏東縣、臺東縣、花蓮縣、宜蘭縣、金門縣
經主管機關評鑑辦學成績優良者	臺北市、桃園市、臺中市、高雄市、新竹市、苗栗縣、彰化縣、雲林縣、嘉義縣、臺東縣、花蓮縣、宜蘭縣、金門縣、新北市（僅列為參考條件）
學校得自願申辦實驗教育，並經主管機關評估為合適者	臺北市、桃園市、臺南市、高雄市、新竹縣、新竹市、彰化縣、雲林縣、嘉義縣、屏東縣、臺東縣、金門縣
學校每年級學生不得超過四十人	苗栗縣

資料來源：本研究整理。

綜合分析表 1 所列條件，首先，苗栗縣顯係加採《學校型態實驗教育實施條例》第 12 條第 1 項第 2 款有關私立實驗教育學校之許可條件，然此項純為形式要件限制，看不出該縣列為改制實驗學校條件之用意。此外，各縣市所列指定條件數量不一，但多數縣市公立學校僅需滿足其中一項條件，即有機會獲指定為學校型態實驗教育學校；惟苗栗縣要求學校應具備全部條件，方有機會接受指定，也是較為獨特之處。

其次，表 1 前兩項條件與《教育部指定國立學校辦理學校型態實驗教育辦法》（2015）第 3 條內容相同，推測多數縣市應是參考教育部法規命令內容。但是，新竹市、彰化縣、嘉義縣與花蓮縣另設有「指定公立學校辦理時，得徵詢學校辦理實驗教育意願」之但書，也是與其他縣市不同之處。

最後，臺北市等 12 個縣市允許所屬公立學校自願申請辦理學校型態實驗教育，再經主管機關評估是否合適。其中，雲林縣與屏東縣特別強調「學校及社區對於推動實驗教育已具共識」；臺北市在「已凝聚校內共識」之外，還要求學校「有創新教學經驗」，為自願申請多立一道門檻。

事實上，外界對於各縣市「指定」公立學校辦理學校型態實驗教育時有質疑，甚至認為「被規定的實驗教育真能翻轉嗎？」（張益勤，2015）。相關縣市法規能多設下「徵詢意願」、「自願申請」之程序或條件，並著重申請學校是否凝聚共識一事，算是回應外界對於公立學校是否有心辦理實驗教育的質疑。

(三) 學校型態實驗教育審議會之設置

依據《學校型態實驗教育實施條例》第 5 條規定，各級教育行政主管機關應籌組「學校型態實驗教育審議會」。該條例並對學校型態實驗教育審議會之委員人數（9-19 人）、成員類別（分成五類）、性別比率（任一性別委員人數不得少於委員總人數三分之一）與熟稔實驗教育程度（曾接受實驗教育者及實驗教育相關團體代表人數合計不得少於委員總人數五分之二）訂有詳細規範。因此，有 9 個縣市法規中未再載明學校型態實驗教育審議會之組成方式（臺南市、高雄市、新竹縣、新竹市、苗栗縣、雲林縣、嘉義縣、屏東縣與金門縣）；5 個縣市採用與母法相同設置條件（臺北市、新北市、南投縣、花蓮縣與宜蘭縣）；臺中市與彰化縣雖表示將另定組織條例，惟本文並未蒐集到相關資料。僅桃園市、基隆市與臺東縣等 3 個縣市對學校型態實驗教育審議會之設置有所著墨；其中，基隆市另外頒訂該市學校型態實驗教育審議會設置辦法，更顯完備。

進一步比較桃園市、基隆市與臺東縣等三地學校型態實驗教育審議會之設置方式，本文發現：第一，基隆市與臺東縣雖調整委員人數，仍採上下限區間，並未固定委員人數。例如：基隆市是 11-15 人，臺東縣是 9-11 人。除此之外，兩地對成員類別、性別比率與熟稔實驗教育程度都延續採用與母法相同之設置條件。第二，桃園市則將委員人數固定為 15 位，並明訂五大成員類別之名額，相較於一般縣市保持委員聘任彈性與預留調整空間的作法，是其較為獨特之處。

(四) 學校型態實驗教育審議會職掌與委員迴避問題

學校型態實驗教育審議會係依據《學校型態實驗教育實施條例》之規定，負責辦理學校型態實驗教育審議及監督等相關事項。故各地公立實驗教育學校之申請、審議、許可、評鑑、續辦與停辦……等事項，皆屬學校型態實驗教育審議會之職掌，亦載明於各地法規之中。不過，屏東縣除了前述事項之外，還規定公立實驗教育學校如有其他必要之收費，須於審議時提出並說明，經通過後始得行之，是其他縣市所未見之規定。

此外，《學校型態實驗教育實施條例》第 5 條尚有規定：「實驗教育審議會之委員，不得參與其所監督之私立實驗教育學校辦理之實驗教育」，本條文亦是辦理公立學校型態實驗教育的準用項目之一。事實上，各縣市學校型態實驗教育審議會之委員係由各縣市政府依《學校型態實驗教育實施條例》及各地相關法規所聘任，從事與學校型態實驗教育審議及監督有關之公共事務者，屬於廣義之公務員，應無疑義。準此，有人尚主張學校型態實驗教育審議會委員應受《行政程序法》有關利益迴避條款之約束（李柏佳，2016）。

衡諸各縣市現行公立學校辦理學校型態實驗教育相關法規，計有臺北市、新北市、桃園市、基隆市、花蓮縣、宜蘭縣、南投縣與臺東縣等 8 個縣市訂有審議委員之迴避條款。首先，臺東縣與南投縣之法規是合併處

理公、私立學校型態實驗教育學校所涉事項，本文前述已經提及，閱讀時需審慎留意其適用範圍。以臺東縣為例，該縣條文僅寫明審議委員「不得參與其所監督之私立實驗教育學校辦理之實驗教育」，會不會讓外界誤解該縣審議委員得參與公立實驗教育學校所辦理之實驗教育。此時宜回歸《學校型態實驗教育實施條例》第 20 條的準用規定，不可恣意放寬解釋。其次，宜蘭縣規定該縣審議委員不得參與其所監督之「國立學校」辦理的實驗教育，應是明顯的疏漏。蓋國立學校的實驗教育應非宜蘭縣政府之管轄範圍，該縣宜儘速更正此項錯誤。最後，不同於臺北市、新北市、桃園市與花蓮縣等 4 個縣市將審議委員迴避範圍限於「其所監督或受指定學校」，基隆市的迴避範圍擴及「不得參與本市實驗教育計畫之執行」，較其他縣市來得嚴格。

(五) 實驗教育計畫主持人資格

依據《學校型態實驗教育實施條例》第 7 條第 1 項規定旨意，公立學校欲辦理學校型態實驗教育時，應由各該主管機關指定計畫主持人擬具學校型態實驗教育計畫，於學年度開始一年前提出，交由各地學校型態實驗教育審議會審議。惟《學校型態實驗教育實施條例》並未說明公立學校實驗教育計畫主持人之資格，此乃各地制定相關法規時應處理之重要事項。

本文發現有 11 個縣市參考《教育部指定國立學校辦理學校型態實驗教育辦法》（2015）第 6 條之內容，以受

指定學校校長為實驗教育之計畫主持人；必要時，主管機關得指定學術機關（構）、團體之負責人或個人，擔任主持人。臺北市與宜蘭縣之規範與前述大致相同，但納入「設立宗旨與教育事業相關機構之代表人或負責人」。新北市的規定則是：「必要時，得『邀請』學術機關（構）、團體之負責人或專家、學者為『指導或協同主持人』」，與上述縣市作法略有差異。此外，高雄市、雲林縣、屏東縣與臺東縣等地，僅限定由校長擔任實驗教育計畫主持人。最後，南投縣相關法規中並未說明公立學校實驗教育計畫主持人之資格；是想當然認定應由校長擔任實驗教育計畫主持人，故無需寫入條文，或是無意的疏漏，可待進一步探討。

(六) 實驗教育計畫記載事項

依據《學校型態實驗教育實施條例》第 20 條第 1 項規定，公立實驗教育學校所提交之實驗教育計畫至少應包含下列 13 項：(1) 學校名稱；(2) 實驗教育名稱；(3) 學校所在地；(4) 教育理念及計畫特色；(5) 課程及教學規劃；(6) 行政運作、組織型態；(7) 設備設施；(8) 學生入學、學習成就評量、學生事務及輔導之方式；(9) 經費需求、來源及收費基準；(10) 預計招收學生人數；(11) 實驗期程及步驟；(12) 自我評鑑之方式；(13) 計畫主持人及參與人員背景資料。經查高雄市、臺東縣與南投縣等 3 個縣市法規條文完全沒敘明公立學校實驗教育計畫應包含哪些項目，其餘縣市均以前述規定為基準，據以要求公立學校撰擬實驗教育計畫。

其中，部分縣市對於實驗教育計畫另有指定項目。第一，金門縣與苗栗縣要求說明「計畫結束後，恢復原有辦學型態之規劃」；第二，新北市與桃園市的實驗教育計畫需載明「學生權利之保障原則」；第三，「實驗規範」並不在前述準用規定之列，且實驗規範係由教育部審核，但雲林縣與屏東縣仍將實驗規範列為計畫書應載明之事項；第四，新北市加註「其他經本局認定應列入實驗教育計畫之相關項目」為但書，是保留彈性的作法。

值得注意的是，雲林縣原先亦將「校長資格及產生方式、教師資格及進用方式」列為公立實驗教育學校計畫應載明事項，現已刪除該項規定。

(七) 實驗教育計畫審議處理期限

依據《學校型態實驗教育實施條例》第 9 條規定，對於私立學校型態實驗教育之申請案件訂有處理期限，但此條文並非公立實驗教育學校準用項目。雖說如此，嘉義縣仍將此項規定納入，明訂學校型態實驗教育審議會作成決定之期限。合併處理公私立學校型態實驗教育的高雄市、臺東縣與金門縣，則於其法規中規定「申請資料不合程式或內容欠缺者，應於主管機關通知送達之次日起一個月內補正；屆期未補正或補正後仍未符合規定者，主管機關得駁回其申請」，參照前後條文邏輯來看，屬於當地公立學校型態實驗教育學校適用範圍，也比其他縣市來得嚴格。

(八) 實驗教育計畫之變更

《學校型態實驗教育實施條例》第 11 條規定實驗教育計畫內容變更程序，此項規定並不在公立實驗教育學校準用項目之中。不過，本文發現除高雄市與臺東縣之外，其餘 17 個縣市均援引本條文，據以成為公立實驗教育學校計畫變更之要求。以雲林縣為例，該縣要求「實驗教育計畫之變更，應於預定實施之該學年度開始六個月前提出，經實驗教育審議會審議通過，並由本府同意後始得變更」，這也是多數縣市採用之實驗教育計畫變更規範。

本文細究各縣市計畫變更規定內容，有 3 個縣市作法值得加以討論。第一，彰化縣與嘉義縣參考母法第 11 條精神，訂有應於預定實施之該學年度開始六個月前提出變更申請之規定；但也強調「若有急迫性或涉及學生權益之事項，而有變更必要者，不在此限」，增加變更期限彈性。第二，新竹市僅規定「實驗教育計畫之變更，應於預定實施之該學年度開始六個月前，向本府提出申請」，並未像其他縣市一樣敘明「經送審議會審議」，加上該市法規中未載明學校型態實驗教育審議會之職掌，故不知該市公立實驗教育學校提出計畫變更申請時，將交由何者來准駁計畫之變更。

(九) 實驗教育之監督、評鑑與獎勵

公立學校獲得指定辦理實驗教育，並取得當地學校型態實驗教育審議會之同意後，各地方政府尚需要處

理後續監督與支持機制。各地法規中多依《學校型態實驗教育實施條例》與教育部訂定的《學校型態實驗教育評鑑辦法》（2015），訂定包括定期評鑑、監督輔導與獎勵推廣等事項。由於，公立學校實驗教育剛起步上路，此部分相關條款多為原則性規定，本文發現以下縣市相關規範較為特別。第一，彰化縣與基隆市要求公立實驗教育學校每學年都要向主管機關出執行報告或說明實施成果，其他縣市並無此一規定。第二，宜蘭縣為輔導所屬公立學校推動辦理學校型態實驗教育，另外訂定補助原則，於開辦前兩年給予專款補助。上述 3 個縣市之作法，一來平時即給予定期督導，一來以縣款自有經費予以補助，足以證明地方政府對於公立實驗教育學校的關心與支持。

三、綜合評析

（一）仍有部分縣市未訂定指定公立學校辦理學校型態實驗教育法規，恐影響實驗教育之推展

2014 年「實驗教育三法」通過後，其授權各級主管機關訂定之自治法規或補充規定計有 4 項¹。就《學校型態實驗教育實施條例》第 21 條第 2 項授權各級主管機關指定公立學校辦理學校型態實驗教育所涉事項部分，法律授權甚為明確，此乃對於行政機關所課予之義務，要其依一定程序訂定法規命令以補充《學校型態實驗教育實施條例》之不足。再者，學者研究地方政府對另類學校之友善程度指標，首重具有完善的法令（薛雅慈、周志

宏、劉佳宜、鄭尚喆，2014），本文認為此一標準仍適用於「實驗教育三法」，各級政府應為各類型實驗教育建構健全的法規計畫體系。然而，《學校型態實驗教育實施條例》已經公布超過兩年半的時間，嘉義市、澎湖縣與連江縣仍未訂定公立學校辦理學校型態實驗教育相關法規，不論就法理或學理來看，均為不妥，恐影響學校型態實驗教育之推展。

（二）公、私立學校型態實驗教育宜分開立法，但應建立相同處理準則

就前述分析而言，本文認為高雄市、臺東縣、金門縣與南投縣等 4 個縣市用同一項法規，合併處理公、私立學校型態實驗教育學校所涉事項，並非理想方式。以南投縣為例，該縣學校型態實驗教育實施要點係仿效《學校型態實驗教育實施條例》之體例，僅於其中某點說明公立實驗教育學校的準用哪些規定，其餘條文均是處理私立實驗教育學校。以致該縣指定公立實驗教育學校之條件與程序、實驗教育計畫應包含哪些項目、計畫主持人資格限制……等項目均付之闕如。大費周章所制定之法規命令，到頭來留下更多缺陷與疏漏，甚為可惜。

再者，「實驗教育三法」上路兩年後，民間倡議團體認為，各級政府對於民辦實驗教育的教學場域、預算、配套法規，乃至政府組織對應窗口，多所箝制（臺灣實驗教育聯盟、2016）。就本文分析公、私立學校型態實驗教育學校審議處理期程來看，除嘉義縣之外，其他縣市確有厚此（公立學校）薄彼（私

立學校)之嫌。本文認為各級主管機關應對有意願進行實驗教育之公、私立學校建立相同處理準則，以免落人口實。

(三) 部分縣市法規有疏漏，宜儘速修正

雖然公立學校辦理學校型態實驗教育已經依法有據，然而部分縣市所制定的相關辦法，尚有部分不太妥適之處。有些縣市對於重要項目缺乏規範(如：高雄市、臺東縣與南投縣等3個縣市完全沒敘明公立學校實驗教育計畫應包含哪些項目)，有些縣市對於應準用項目缺乏相對應配套措施(如：僅有8個縣市注意到審議委員迴避問題)，有些縣市相關文字出現謬誤(如：宜蘭縣審議委員迴避條文)。建議各地縣市政府應定期檢視自己所制定的法規條文，主動修正錯誤之處，以維實驗教育法制之公正性。

(四) 未來應關注學校型態實驗教育審議會之運作

隨著「實驗教育三法」的逐步落實，各級教育行政主管機關所成立的學校型態實驗教育審議會將直接影響實驗教育事務之運作。就本文分析結果，各縣市指定公立學校辦理學校型態實驗教育時，最重要的核心工作應在實驗計畫審議與後續監督評鑑，這兩項工作都有賴學校型態實驗教育審議會發揮其應有之功能。例如，法規僅能列出實驗計畫應記載事項名稱，其實質內涵之廣度與深度，是建立於學校型態實驗教育審議會的互動討論。是故，學界未來應投入探討學校型態實驗教育審議會的實務運作，剖

析其對「實驗教育三法」之助益。

四、結語

就實驗教育法制工作而言，除需中央政府的立法支持，各地方政府的自治法規也是重要的一環。多數縣市政府願意根據《學校型態實驗教育實施條例》之授權，訂定公立學校辦理學校型態實驗教育相關法規，就是跨出營造推展實驗教育友善環境的第一步。俗語說：「徒善不足以為政，徒法不能以自行」，再完備的法律制度，還是需要實驗教育參與者以最開放的胸襟、最堅定的決心以及最嚴謹的態度，以穩健步伐推動實驗教育，方能彰顯「實驗教育三法」之價值。

參考文獻

- 李柏佳(2016)。學校型態實驗教育實施條例解析：國民教育階段為例。《學校行政雙月刊》，101，15-33。
- 張益勤(2015)。教改帶來一「縣」生機？《親子天下》，71，120-125。
- 教育部指定國立學校辦理學校型態實驗教育辦法(2015年8月19日)。
- 陳雅慧(2017)。實驗教育大爆發。《親子天下》，87，72-75。
- 臺灣實驗教育聯盟(2016)。實驗教育三法施行兩週年記者會書面參考資料。2016年11月15日，取自：http://ateei-org.blogspot.tw/2016/11/blog-post_16.html。

- 學校型態實驗教育評鑑辦法
（2015年6月23日）
- 學校型態實驗教育實施條例
（2014年11月19日）。
- 薛雅慈、周志宏、劉佳宜、鄭尚喆（2014）。臺灣地方政府對另類學校之友善程度指標的建構研究。另類教育，3，55-107。

附註：

1. 除本文所提及的公、私立學校型態實驗教育相關應遵行事項辦法之外，各主管機關尚可依據《高級中等以下教育階段非學校型態實驗教育實施條例》（2014）第27條之授權，訂定非學校型態實驗教育之自治法規或補充規定；或依《公立國民小學及國民中學委託私人辦理條例》（2014）第22條第3項之規定，訂定委託私人辦理學校評鑑獎勵及輔導辦法。



以後設評鑑的效用性標準檢視教師專業發展評鑑進階 認證之教師成長部分

張祐席

臺北市立景美國中教師

鄭秋美

新北市三重高中國中部教師

一、前言

教育部為了回應社會各界對教師增能的期待，於 2006 年起開始推動教師專業發展評鑑，目的是精進前線教師的各項專業知能，進而樂在教學工作和勝任教師志業，以順應當代教育潮流的發展。筆者服務的學校鼓勵教師參加，接受認證課程及知能訓練，瞭解評鑑的精神與目的外，讓參與教師具備自我評鑑及評鑑他人的能力，能藉由備課的經驗分享、觀課的相對視角以及議課的往來討論，激盪出不同以往的創新火花。而且，教師專業發展評鑑聚焦的四大面向，其清晰明瞭的規準架構及細項條列，都是教師在教學現場的必備知能，透過此一評鑑更有助於教師的反思與改進。由評鑑專家、教育學者等規劃設計之教師專業發展評鑑，從試辦到全面推動，目的是看到接受評鑑的教師能有所啟發與成長。因此，筆者將「教師專業發展評鑑」及「後設評鑑」結合，針對校內兩位英文科教師陳師、趙師參與教師專業發展進階認證中教師成長部分的綜合報告表及專業成長計劃表，使用效用性標準進行後設評鑑研究，並期望藉此評鑑的過程改進缺失，進一步幫助教師進行專業發展評鑑，以及增進對後設評鑑實務的理解。就上述的背景與原因，引申出下列問題：

(一) 運用效用性標準進行綜合報告表及專業成長計劃表中教師成長之後設評鑑研究結果為何？？

(二) 檢視綜合報告表及專業成長計劃表之回饋對於受評教師進行專業成長的幫助為何？

二、後設評鑑之內涵

Stufflebeam(1981)將後設評鑑定義為：「針對評鑑技術的效用性(utility)、可行性(feasibility)、適切性(propriety)、及精確性(accuracy)，經由描述、獲取及運用等描述性及判斷性資料的過程，以便於引導評鑑的進行，並公開報告評鑑的優缺點。」因此，評鑑本身必須被評鑑，這種形式的評鑑活動即稱為「後設評鑑」。具體地說，後設評鑑是一種價值判斷的過程，其最為關鍵的要素至少包括判斷標準的訂定、原級評鑑資訊蒐集的範圍與內容、以及後設評鑑的實施模式（游家政、曾祥榕，2004）。後設評鑑標準是以美國教育評鑑標準聯合委員會(Joint Committee on Standards of Educational Evaluation, 簡稱 JCSEE) 2011 年修正的版本為基礎，其核心評鑑標準包括效用性、可行性、適當性、精確性、評鑑績效性等五個層面。本文將進行評估進階認證中綜合報告表及專業成長計劃表部分是否符合後設

評鑑的效用性，將擷取效用性的三項標準細項如下 (Yarbrough, Shulha, Hopson, & Caruthers, 2011)：

- (一) U2 全力關注利害關係人：關注投資方案的個體和團體以及評鑑所造成的影響。
- (二) U3 協商目的：要界定評鑑的目的，基於利害關係人的需求持續協商。
- (三) U6 有意義的過程和產品：評估應該以鼓勵參與者重新發現，重新解釋或修訂他們的理解和行為方式去建立活動，描述和判斷。

三、研究方法與分析

透過蒐集參與教師的專業發展評鑑進階認證之相關資料，其中，綜合報告表是由評鑑教師將「教師自評表」、「教學觀察表」、「教學檔案評量表」所得到的結果轉錄於相對應欄位，然後在各項評鑑項目中，逐一判斷受評教師是否需要改善，是統整所有評鑑資料的整合性文件。再經由與受評教師的討論後，於總評意見中，補充說明受評教師整體表現的優劣得失以及具體改善建議，利用專業成長計劃表指出受評教師需要成長的評鑑指標，參考「知道、探究、試驗、建立」的發展歷程來設計成長計劃並採取特定的成長活動。本研究利用綜合報告表中評鑑教師勾選的 A 層面課程設計與教學之 A-5 運用有效教學技巧、A-6 應用良好溝通技巧、以及 A-7 運用學習評量評估學習成效，共三個

需要成長的評鑑指標，配合因應而生的專業成長計劃表之成長活動，筆者將方案評鑑標準之效用性標準的 U2、U3 以及 U6 共三項與本研究相關之細目標準來進行後設評鑑研究。

四、訪談內容及發現

評鑑教師陳師在 A-5 運用有效教學技巧項目，點出受評教師的問答技巧、肢體動作和教學活動部分有待改善的地方，以及在 A-7 運用學習評量評估學習成效項目，發現受評教師對於補救教學的缺失，亦分別具體提出相關建議，再透過雙方溝通的互動歷程，設計專業成長計畫表，依照參考步驟適時、適當的給予受評教師真正的成長需求，達到受評教師專業發展以及提升學生學習成效的目的。筆者實際訪談受評教師並提問相關問題，發現受評教師對於評鑑教師的回饋，給予正面肯定的回應，普遍都能改善受評教師在教學活動中出現的缺失，更能使教學活動流暢以及有助於學生的學習行為。但在專業成長計畫表中，評鑑教師提出的特定成長活動，受評教師認為在 A-5 運用有效教學技巧項目，試驗歷程是建議錄下自己的上課情形，藉以改善問答技巧、肢體動作和教學活動部分，是費時費力的浩大工程，的確能有效幫助受評教師發現缺失，可惜在建立歷程中只提供教學觀摩的機會，卻無針對錄製的教學影片進行分析以及提出建議，有違 U3 協商目的，即評鑑教師應基於受評教師之需求而持續協商的意涵。因此，評鑑標準細項 U3 協商目的在 A-5 運用有效教學技巧項目只有部分達成。

另一評鑑教師趙師在 A-5 運用有效教學技巧項目，點出受評教師的課堂活動和抽籤方式有待改善的地方，以及在 A-6 應用良好溝通技巧項目，發現受評教師對於肢體語言和說話語調的不足，亦分別具體提出相關建議，再透過雙方溝通的互動歷程，設計專業成長計畫表，依照參考步驟適時、適當的給予受評教師真正的成長需求，達到提升學生的學習成效以及受評教師專業發展的目的。筆者實際訪談受評教師許師並提問相關問題，發現受評教師對於評鑑教師的回饋，亦給予正面肯定的回應，如提出的圖卡教具輔助教學活動，有效增加師生的互動關係，使教學活動流暢以及提高學生學習的成效性。但同樣在專業成長計畫表中，評鑑教師提出的特定成長活動，受評教師認為在 A-6 應用良好溝通技巧項目，探究歷程是建議觀賞搞笑電影，揣摩劇中人物的豐富表情，試驗歷程是觀摩校內上課風格較幽默風趣的教師，最後在建立歷程是再做一次教學觀察，透過再次的評鑑來看教師成長的程度，結果是評鑑教師和受評教師一致認為成效有限，無法短期內做到上課風格的轉變，卻無針對此次結果再進行分析以及提出建議，有違 U3 協商目的，即評鑑教師應基於受評教師之需求而持續協商的意涵，且 U6 有意義的過程和成果，受評教師的自我重新發現未能用以建構出評鑑的活動、敘述和判斷，兩項評鑑細項皆未能完全達成。因此，評鑑標準細項 U3 協商目的以及 U6 有意義的過程和成果在 A-6 應用良好溝通技巧項目只有部分達成。

五、研究結果與結論

（一）研究結果

本研究透過蒐集教師專業發展進階認證的相關文件，利用綜合報告表及專業成長計畫表兩個部分，運用效用性標準的 U2、U3 和 U6 共三項細目標準進行後設評鑑，配合筆者針對評鑑教師和受評教師的深度訪談內容，交叉比對分析的結果如下三點：

1. 評鑑教師經由教師專業發展進階認證，除了投注心力在受評教師的教學觀察等活動之外，亦對評鑑結果提出提升教師教學效能，和提高學生學習成效的具體建議，對於受評教師和學生團體都是一種互惠、互動的專業成長。
2. 評鑑教師和受評教師透過反覆的溝通對話，經確認目的的共識後，將滿足需求和解決問題的過程合併達成，完成教師專業成長的最終目標。此一基於需求而持續協商的過程，有利於雙方建立互信、互賴的夥伴關係，教師之間有更多機會學習有效教學之教學實務，對於教師專業發展評鑑的功能和推廣為一利多的貢獻。
3. 評鑑教師透過鼓勵和引導的方式，讓受評教師將教學活動和行為進行重新發現、解釋或修正的機會，用以建構出因應評鑑而改善的教師專業成長歷程，賦予評鑑內容是有意義的過程和結果。

（二）結論

吳俊憲（2010）認為重視教師專業導向的教師專業發展評鑑屬於形成性評鑑，是一種教師賦權增能的學習和成長歷程。經由多元的方式蒐集和分析資料，再透過專業對話、教學省思等過程，進而改進教學與促進教師的專業發展。此一評鑑的目的在於協助教師進行專業成長及瞭解教學品質，進而提升教學效能、增進學生學習成就。因此，教師專業發展評鑑應聚焦在真正有助於教師專業成長的關鍵歷程，即不斷滿足需求和解決問題的協商、溝通過程，唯有透過互信、互賴關係的對話和交流，亦師亦友的夥伴支持會如同鷹架作用，使教師專業成長獲得更高一層的進展，達到教與學成效提升的師生互惠共榮現象，創造師生雙贏的局面。

參考文獻

- 吳俊憲（2010）。教師專業發展評鑑：三化取向理念與實務。臺北市：五南。
- 游家政、曾祥榕（2004）。教育評鑑的後設評鑑。教育資料集刊，29，53-94。
- 楊琬湑（2012）。臺北市國民中學校務評鑑之後設評鑑研究（未出版之碩士論文）。臺北市立教育大學，臺北市。

- 蘇錦麗（2005）。評鑑模式：教育及人力服務的評鑑觀點。台北：高等教育文化。（原著：Stufflebeam, D.L., Madaus, G.F. & Kellaghan. T. (2000)）。

- 教師專業發展評鑑研習手冊。教育部（2015）。

- Stufflebeam, D. L. (2000a). Professional standards and principals for evaluation. In D. L. Stufflebeam, G. F. Madaus, & T. Kellaghan. (Eds.) *Evaluation Models: Viewpoints on Educational and Human Services Evaluation*. Boston: Kluwer Academic Publishers.

- Yarbrough, D. B., Shulha, L. M., Hopson, R. K., & Caruthers, F. A. (2011). *The program evaluation standards: A guide for evaluators and evaluation users (3rd ed.)*. Thousand Oaks, CA: Sage.



教師專業發展評鑑的下一頁

陳盛賢

國立臺中教育大學教育學系助理教授

高瑄

國立臺中教育大學教育學系校務基金進用工作人員

一、前言

各國為了提升教師素質及促進教師專業成長，開始實施教師評鑑或教師分級制度。而教育部為協助教師專業成長，增進教師專業素養，提升教學品質，以增進學生學習成果，則是訂定了「教育部補助辦理教師專業發展評鑑實施要點」，各縣市之高級中等以下學校係依據該實施要點辦理教師專業發展評鑑相關事宜。教師專業發展評鑑自 95 學年度起試辦，至 97 學年度試辦滿 3 年後正式辦理，推動至今已達 10 年，參加校數及教師數逐年增加，然而就在教師專業發展評鑑推動滿 10 年之際，全國教師工會總聯合會則向教育部提出應停止由上而下、形式化的教師專業發展評鑑，而教育部表示自 106 學年度起，教師專業發展評鑑將轉型為由下而上的「教師專業發展支持系統」，以更接近教師需求(張錦弘，2016)。究竟推動長達 10 年之久的教師專業發展評鑑，教育部為何要將其進行轉型？值得探究。此外，即將轉型成為教師專業發展支持系統，其規劃與推動的重點有哪些？亦值得瞭解之。

二、教師專業發展評鑑轉型為支持系統之原因探究

以下就教師專業發展評鑑施行至今的困境進行說明，藉此便可知悉為何教師專業發展評鑑要轉型為支持系統之原因(吳俊憲，2010；秦夢群、陳

清溪、吳政達、郭昭佑、邱郁雯、林曉涵、張芷瑄和李佩茹，2011；教育部，2016a)。

(一) 申請程序層面

為建立完整且專業的各類人才培訓與認證制度，因而由學術單位發展出各類表件，然而現場教師對各表件專業內涵缺乏共識，致使認證表件被認定為複雜。老師們普遍反應教師專業發展評鑑申請作業繁瑣及表件複雜。

(二) 認證制度層面

1. 各區域中心學術團隊認證審查標準不一，各類人才認證專業遭受質疑。
2. 人才培訓與認證制度的實施，缺乏取證後服務表現的規範，致使流於個人主義的認證的迷思，而未能體認認證是專業建立的策略與歷程，故未能建立同儕團體省思文化。

(三) 教師認知層面

1. 雖然教師專業發展評鑑強調的是善用評鑑中「善意的另一隻眼睛」來幫助教師尋找教學上的優缺點，然而多數的教師對於「評鑑」仍有所迷思，認為評鑑是用來給教師打分數的。

2. 由於教師參與教師專業發展評鑑的過程，需要填寫非常多的資料，目前教育部雖已簡化相關行政流程，並將精緻教師專業評鑑資訊化及數位化，且透過精緻教師專業發展評鑑網，期許能減低重複填寫、且系統可自動帶出資料等功能，然而整體而言，仍對於老師教學時間有所壓縮。
3. 同一學校的同儕互評，基於人情壓力，往往多給予正面的回應，易流於形式，無法真正達到教學改進的成效。

(四) 學校執行層面

1. 評鑑工具流於形式化，由於教師專業發展評鑑係屬於學校本位評鑑，校方可自行研訂評鑑規準，然而校方欠缺具有教學領導知能人員的帶領，未能建構評鑑規準多元解讀的共識，致使評鑑工具流於形式化，而產生評鑑無效或不同學科(領域)教師無法互評的困境。
2. 對於逐年期學校每年實施正式評鑑，進行教學觀察，卻未能適當輔導進行專業成長活動，致部分逐年期學校未能深化教學觀察知能。

綜合上述，教師專業發展評鑑的執行，確實陷入了困境之中，無論是在申請程序上被認為過度繁複，或是認證層面上被質疑審查標準不一，再或者是老師對於「評鑑」的抗拒與迷思，以及壓縮教學時間的不滿、評鑑流於形式……等，致使教育部不得不重

新審視及思考教師專業發展評鑑的適切性，也因此為了使教師專業發展能更穩健的發展下去，必須化原有的困境為轉機，更為了能夠真正幫助教師專業成長，因而教師專業發展評鑑有了新發展—轉型為支持系統。

三、教師專業發展支持系統之規劃與作法初探

教育部訂於 106 學年度起推動中小學教師專業發展支持系統，因此教育部規劃了「教育部辦理中小學教師專業發展支持系統規劃重點(草案)」，並於 2016 年 10 月至 11 月期間密集辦理北區、中區、南區及東區共 7 場次的座談會，邀請各縣市政府教育局(處)、教專中心、教師研習中心、國教輔導團、學校行政代表、教師會代表、校長團體代表等出席「中小學教師專業發展支持系統縣市座談會」。

在「教育部辦理中小學教師專業發展支持系統規劃重點(草案)」¹則可看出教育部欲將教師專業發展評鑑轉型為教師專業發展支持系統之決心，其目前規劃的預估任務說明如下(教育部，2016a；教育部，2016b)。

(一) 修訂「教育部補助辦理教師專業發展評鑑實施要點」等相關規範

1. 取消「評鑑」二字，名稱改為「教師專業發展實踐方案」，以減少教師間競爭的氛圍並創造合作機會。
2. 同時簡化申辦審核程序，簡化重點包括取消需經過校務會議及課發會通過的規定。

3. 鬆綁參加教專之門檻，以校為單位，只要有教師自願參加即可申辦。
4. 確實落實教學輔導教師任務，並避免教學輔導教師只能幫助不適任老師之標籤化，同時賦予教學輔導教師協助實習學生、初任教師、新進教師或有意願專業成長之教師等同儕教師專業成長之任務。
5. 初階及進階評鑑人員整合培訓，以教師自主參與為原則。
6. 擴大教師專業學習社群之申請及降低申請門檻。
7. 協助校長及教師落實十二年國民基本教育課程綱要公開授課及專業回饋，由師資藝教司及國教署共同合作辦理相關落實措施，包括讓教師理解與認識十二年國民基本教育課程綱要；透過「教學觀察三部曲(觀察前會談、教學觀察、回饋會談)」及教師專業發展評鑑精緻網之教學觀察、觀課紀錄成果數位化之功能，協助學校落實十二年國民基本教育課程綱要之「校長及每位教師每學年應在學校或社群整體規劃，公開至少授課一次，並進行專業回饋」之目標；並培訓教師具備培育學生核心素養導向的課程、教學與評量等能力。

(二) 建構系統化之教學領導教師機制

1. 開放多元人才成為教學領導教師，包括教專評鑑的教學輔導教

師、薪傳教師、國教輔導團員、社群領導人、領域召集人、Super 教師、師鐸獎教師、教學卓越獎教師、學思達領導人、學習共同體領導人、教學基地學校領導人等。

2. 教學領導教師應具備隨時公開觀課及教學實務能力，並能帶動同儕專業成長。
3. 教學領導教師須進行全縣(市)公開之協同教學或示範教學累積達一定次數以上，藉此避免認證流於書面及形式化。

(三) 針對不同教師職涯階段辦理專業成長活動，展開教師多元專業發展模式

教師職涯階段分為職前教育、初任教師、中堅教師及資深教師等三階段，針對職前教育階段強化在專業課程中融入教專的觀課、教學專業檔案等內容，積極培育社群領導人及教學領導能力；初任教師階段則是引導初任教師積極參與教師專業發展，提供系統化的初任教師導入輔導協助機制及客製化服務，以增進初任教師班級經營能力及教學技巧；中堅教師及資深教師階段，則鼓勵其成為教學領導教師，並提供多元專業發展模式，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，以貼近現場教師專業成長需求，還給教師增能學習、由下而上的自主權。

(四) 辦理中小學校長課程教學與領導知能培訓

由師資藝教司與國家教育研究院合作辦理包括初任校長導入輔導機制及校長初進階研習等，並引進國外權威性資源辦理國際工作坊。

(五) 資源盤點，以期許各資源完整整合

為使教師專業發展支持系統能發揮最大效益，教育部除了盤點與整合師資藝教司及國教署所辦理的教師專業發展相關計畫、組織、經費資源及平台系統外，同時為了與各地方政府合作推動教師專業發展，尊重各地方政府自主以資源整合的概念，於近期內盤點教師專業發展相關組織、計畫及方案，其中包括校長及教師專業發展中心、國民教育輔導團及教師研習中心等組織資源。此外，校長及教師專業發展中心與教師研習中心進行功能性整合，校長及教師專業發展中心之功能不再只是辦理教師專業發展評鑑工作，而是與教師研習中心整合後共同辦理整個縣市之教師專業發展支持系統相關事務。

四、結語

(一) 教師專業發展支持系統之服務對象，更為全面性及完整性

支持系統的服務對象不再僅限於在職教師及校長，擴大為師資職前教育階段的師資生、教育實習生均在服務對象內。支持系統目前規劃將教師

職涯區分為職前教育階段、初任教師階段以及中堅教師、資深教師階段。其中，在師資職前培育階段更規劃積極培育社群領導人才及教學領導人才，從紮根做起培育活動。此外，為了落實校長課程與教學領導，亦將針對校長辦理中小學校長課程教學與領導知能培訓。由此看來，除了向下紮根進行培育，同時向上兼顧學校領導人的課程與教學知能專業性之培訓，支持系統的服務對象，將更為全面性與完整性，此為值得肯定之處。

(二) 教師專業成長從評鑑轉型為支持，然而評鑑就一定不好嗎？

美國及英國實施教師評鑑多年來，教師評鑑有其存在之必要性，透過教師評鑑，可以促使教師在教學的過程中，不斷的進行專業進修並獲得成長，教學能力提升後，並將其回饋到學生身上，藉此提升學生學習成效。國內多數教師對於「評鑑」多半仍存有抗拒及恐懼心態，且對於評鑑有所迷思；此外，教師專業發展評鑑目前為教師團體所詬病的便是申辦程序繁瑣、表件冗雜、且是一種流於形式的評鑑，因此建議教育行政機關適切考量教師專業發展評鑑之內涵及其優點，截長補短，並讓教師瞭解教師專業發展評鑑的目的，而非僅刪除「評鑑」一詞，藉此降低教師的不滿與恐懼。教師專業發展評鑑並非績效評鑑，其評鑑之目的是為了讓老師瞭解自我教學的優缺失，進而改善與提升教師專業成長。由此看來，評鑑就一定不好嗎？則有待思量之。

(三) 從評鑑轉型為支持系統，應避免匆促上路，完善銜接規劃以收得良好成效

教育部宣布 105 學年度第 1 學期教師專業發展評鑑依照原有計畫辦理，並於期間辦理中小學教師專業發展支持系統縣市分區座談會，聽取各界代表意見進行雙向溝通，以使教師專業發展支持系統得以修正的更臻完善，並於 105 學年第 2 學期宣導「教師專業發展支持系統」，爾後隨即於 106 學年全面轉型實施。從評鑑轉型為支持系統，目前係規劃一學年的期程，略顯倉促，建議教育行政當局應再縝密規劃，將教師專業成長相關組織、資源進行橫向及縱向整合，以期發揮最大效益，確實達到提升教師專業成長的目的。

參考文獻

■ 吳俊憲（2010）。**教師專業發展評鑑：三化取向理念與實務**。臺北：五南。

■ 秦夢群、陳清溪、吳政達、郭昭佑、邱郁雯、林曉涵、張芷瑄和李佩茹（2011）。**教師專業發展評鑑實施成效之研究結案報告**。國家教育研究院（NAER-100-10-I-2-01-00-2-01），未出版。

■ 張錦弘（2016年10月5日）。教專評鑑將轉型由下而上 教部：鼓勵揪團進修。**聯合新聞網**。取自

<http://udn.com/news/story/6888/2002890>

■ 教育部（2016a）。教育部辦理中小學教師專業發展支持系統縣市座談會實施計畫。臺教師(三)第1050141117號函。

■ 教育部（2016b）。教育部辦理中小學教師專業發展支持系統縣市座談會手冊。

附註：

1. 教育部於 2016 年 10 月下旬至 11 月間辦理 7 場次「中小學教師專業發展支持系統縣市座談會」，有關「教育部辦理中小學教師專業發展支持系統規劃重點」內容則有可能因座談會與談人的建議進行修調。



翻轉教學—以大學通識課程「西洋文明故事」為例的探討

牛道慧

龍華科技大學文化創意與數位媒體設計系副教授

一、前言

面對新一代年輕學子學習模式的改變與現今數位科技發展的日新月異，許多教師紛紛投入教學方法的改革與創新之中，「翻轉教學」(Flipped Learning)便是當前熱門討論的教學法之一。「翻轉教學」(Flipped Learning)也常被稱為「翻轉教室」或「翻轉課堂」(Flipped Classroom)，以我個人的意見，「翻轉教學」應該是一個更妥適的稱呼。因為教室是一個實體的教學場所，翻轉教學強調傳遞知識的空間要超越實體的教室，有許多自學的功課都要求學生們在課堂之外完成，稱為「翻轉教室」似乎不足以正確傳達其意義。若稱為「翻轉教學」，似乎較可涵蓋這種教學模式的各種理念、設計和活動。

部分學者研究中提及翻轉教學在英語、實驗和理論科技等教學方面有很好的效果。至於文學、歷史、哲學等人文類科別的教學，似乎不太適合翻轉，因為受到人文學科訴諸人類情感或浪漫情懷的特點所制約。本人並不贊同這樣的說法，我於龍華科技大學通識中心所開設的「西洋文明故事」，屬於人文類群的課程，在執行翻轉教學的過程中，雖然不可避免的遭遇到了一些困難，但是最後還是獲致了相當不錯的成果。本文分享「西洋文明故事」這門通識課程的設計與執

行，並討論翻轉教學的優點及其在實際運作時必須要面對的各種挑戰。

二、翻轉教學有何優勢？

有學者為認翻轉教學並非是一種全新的教學模式，之前老師們指定學生先行閱讀書本章節，然後在課堂進行討論的方式，也可以稱為一種翻轉教學（黃政傑 2014）。但是這種教學模式廣為世人注意，還是要追溯到2007年，美國科羅拉多州洛磯山林地公園高中(Woodland Park High School)的強納森·柏格曼(Jonathan Bergmann)與亞倫·薩姆斯(Aaron Sams)兩位化學老師，以翻轉教學有效的改善了學生的成績，提升了學習動機和學習態度(郭靜姿，何榮桂 2014)。

我認為翻轉教學並沒有固定的模式，每位老師都可以依照自身的情況設計自己翻轉教學，但是有些共同的原則和精神還是必須要遵守的。2012年，強納森·柏格曼和亞倫·薩姆斯成立了非盈利的翻轉學習網路(FLN)，為欲實行翻轉教學的教師提供必要的知識、技能和資源。根據FLN在2013年《翻轉學習評論》一文中，為翻轉教學確定了四大原則，剛好將F-L-I-P四個字母拆開。其中包括靈活的學習環境(Flexible Environment)、學習文化的轉變(Learning Culture)、精心策劃的教學內容(Intentional Content)和

專業化教師(Professional Educator) (Hamdan, McKnight, McKnight & Arfstrom, 2013)。

「靈活的學習環境」意指教師利用課程錄影將群組學習空間轉移為個體學習空間，學生可以自主選擇學習的時間和地點。「學習文化的轉變」是指將傳統教學「以教師為學習中心」的文化轉變為「以學生為學習中心」的教學。「精心策劃的課程內容」是指教師需要反覆斟酌，採用多種教學模式和多元的評測系統，各種教學活動都要精心設計。「專業化的教師」是指翻轉教學需要具備應用新的知識和科技能力的專業教師，以完成教學任務。在此以我本人實際的經驗，歸納出翻轉教學較傳統教學更具優勢的幾個項目：

(一) 改變傳統教學學生課堂注意力無法長時間專注，教師在課堂上必須經常停頓、重複，以喚回學生的注意力的缺點

專家認為最好的讀書方法一定都包括「上課時要專心聽講」這個環節，但是根據心理學家所做的研究顯示，人類專注的能力最多只能持續 10-15 分鐘，緊接著就會出現注意力分散的現象，翻轉教學可以有效地避開這個缺點。

專家們建議，教師錄製課前影片時，每一段錄影最好不要超過 15 分鐘，甚至有主張 10 分鐘之內亦可，以清楚講解一個觀念或事件為原則。但是這並不代表課程的份量會因此減

少，教師可規劃每週錄製 4-5 段錄影，如同 4-5 個小單元，可視課程的份量由教師自行調整每週錄製的影片數量。希望以這種「短小精悍」的教學影片，將學生的注意力牢牢抓住，從而提升他們的學習品質。

(二) 改善傳統教學法中教師將寶貴的課堂時間浪費在最低層次的知識傳授，無法對高層能力進行指導的現象

1956 年，美國著名教育心理學家班傑明·布魯姆(Benjamin Bloom)將教育目標分類為六個層次，此後 Bloom 六層次的思考模式便受到廣泛引用。2001 年洛林·安德森(Lorin W. Anderson)和大衛·克拉斯沃爾(David R. Krathwohl)等學者將六層次修改為記憶(Remember)、理解(Understand)、應用(Apply)、分析(Analyze)、評價(Evaluate)、創造(Create) (羅寶鳳 2016)。傳統課堂教師講課僅是一種資訊傳遞，多半著力在理解與記憶的教導，是最基礎層次的學習活動。現今網路發達，資訊獲取既易如反掌又日新月異，知識的傳遞不應該再是教育的中心任務。可汗學院的創辦人薩爾曼·可汗(Salman Khan)認為：「重要的不是學到了什麼，而是學習新知識的能力，學生進教室不是為了聽老師講授那些記憶背誦的知識，而是希望向老師學習解決問題的能力」(薩爾曼·可汗 2014)。

傳統教學法對高層能力較欠缺指導，翻轉教學把教學順序顛倒過來，由老師錄製影片，將比較屬於知識傳

授與記憶的部分，讓學生在家自行學習，而將師生面對面的寶貴時間用於互動討論、個別指導或重點教學，希冀幫助學生發展較高階的能力。翻轉教學著重於培養學生「自學」、「思考」與「表達」這些帶得走的能力，是傳統教學方式較難達成的目標。

(三) 改善傳統教學法中學生回家單打獨鬥做作業，若遭遇了困難時，求助無門，減低學生們學習的意願與興趣的缺點

傳統教學方式最大問題是教師忙著講課，壓縮了課堂上師生互動的機會，尤其當學生人數眾多時，更難有足夠的時間進行個別指導。在翻轉教學的課堂上，師生一起討論，教師可以觀察學生應用知識的能力，視情況給予差異化的協助。學生可以和教師或同儕於課堂上進行各種作業及議題的討論，發現困難可及時解決。我們不願見到任何一位被放棄的孩子，希望儘量成就每一位學生。

在翻轉的課堂中，教師可充分利用「同儕教學法」，教師於分組時儘量在每一組中安排一位程度較好的同學，鼓勵同儕之間的互動學習。許多教師會驚奇的發現，同儕有時比教師更具有教會同學的能力，因為他們比較知道同學的盲點在哪裡，不似教師早已對傳授的知識或觀念太過熟悉，無法瞭解初學者的困難所在。教師可利用加分等獎勵機制回饋願意付出的同學，鼓勵他們教學相長。教育學者曾以不同的學習方式，檢驗學生達成的學習成效，其中閱讀可達 10%，聽

講可達 20%，同時聽講和閱讀可達 30%，和同儕討論可達 70%，親身實作可達 80%，但若能夠教會同儕，成效可達 95% (Nolan 1996，轉引自史美瑤 2012)。巧妙運用「同儕教學法」，可使教人和被教的兩位同學共創雙贏。

(四) 翻轉教學可以強化學生的自主學習，改變傳統教學方式學生只能於課堂上被動的接受教師傳達的知識的現象

翻轉教學重視「以學生為學習中心」的教學，教師重要的使命是在幫助學生建構自主學習能力，啟發學生的學習動機。學生由從前被動的「知識接受者」轉變為「自主學習者」。在傳統教學法中，學生只能接受學校和教師的統一安排，不同程度的學生按照統一的進度進行學習，犧牲了學生的個性化的要求，也使學生對學習缺乏主動意識和責任感。翻轉教學中學生於課堂時間可以與老師或同儕討論及交換想法，不再只是安靜地坐著，被動的聽講，課堂討論或分組報告時，學生更可以積極的表現自己。當學生對自己的學習有愈大的掌控權時，愈會將學習當作自己的事，愈會對學習感到興趣。翻轉教學樹立一種「以學生為本」的全新教學理念，透過學習順序的小改變，將可促成學習成效的大提升。

(五) 翻轉教學可長時間的保存課程內容，改善傳統教學法教師講解一晃而過的缺失

學生隨時可藉著教師錄影進行預習和複習，可根據自身的實際情況，靈活安排自己的學習時間，自行掌握教材內容和學習步調，搭配影片可暫停、重播、加速與慢速等功能，達到差異化的學習目的。程度差的學生不必因學習較慢而自卑，學習能力強的人則可加快速度，更可參考教師準備的延伸閱讀資料，繼續探索更多更廣的相關知識。

(六) 翻轉教學延長了學習的時間，結合線上學習與面對面學習兩者的優點

電腦、網路及雲端科技普及之後，教室已非唯一的「教」與「學」的場域，學生於課後仍可與同學、助教、老師於線上繼續互動學習，教師可以立即回覆學生的疑難，延長了學生的學習時間。

三、翻轉教學在「西洋文明故事」的施行

(一) 課程設計背景與課程目標

文明是人類生活經驗的總紀錄，它如同一座雄偉壯麗的經驗之塔，是眾人在無盡逝去的歲月中苦心搭建起來的，「西洋文明故事」這門課程，希望帶領學生去攀登這座前人所留下的經驗之塔。本課程屬於通識入門課

程，是為非文史專業背景的學習者所設計，課程設計的主旨為「說故事、講道理」。課程名稱中所稱的「西洋文明」，是以歐洲文明為主角，內容著重於介紹文藝復興以前歐洲文明的重要發展與成就。課程藉由「說故事」來串連歷史，引起學生對西洋文明的興趣，再以「講道理」來培養歷史分析的能力與建立歷史思維，最終希望學生能夠了解形塑今日歐洲與世界文明的各項重要因素。

本課程目標可分為「認知」、「情意」和「技能」三部分。在「認知部分」，希望藉此增加學生對西洋文明知識的認識，培養學生觀察與反思能力，建立歷史思維。在「情意部分」，希望能夠開闊學生的國際視野，培養尊重多元文化的胸襟，增加人文涵養與藝術品味，並希望藉由介紹典範人物，內化為學生的人生教養。在「技能部分」，希望能訓練學生運用網路資源的能力，培養團隊合作能力及增進學生表達能力。

(二) 課程經營流程

本課程經營流程分為課前準備、課堂執行與課後評量三部分，又分為教師、學生和教師學生協同三種進行方式，圖示如下：

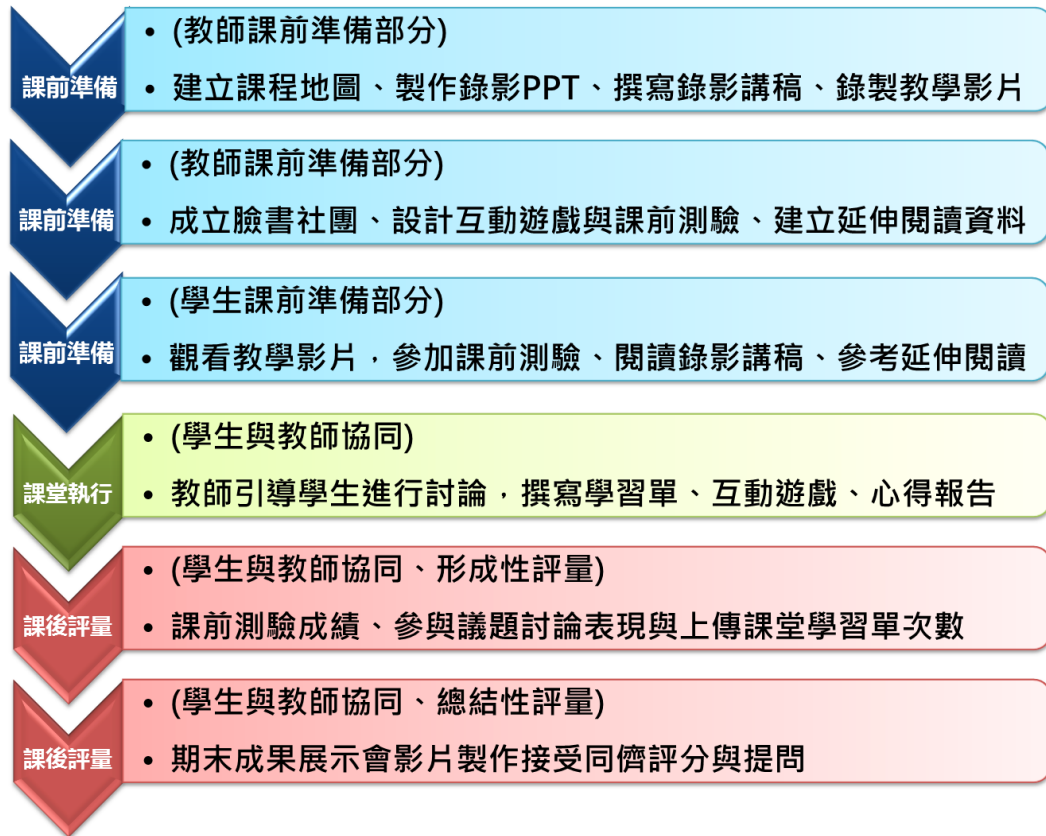


圖 1 西洋文明故事翻轉教學課程經營流程

(三) 課程執行步驟

課程執行步驟可分為導學階段、自主學習階段、課堂分享階段和成果展示四個階段。

1. 導學階段

課程地圖：本課程建立課程地圖，開課前進行課程總體介紹，明確告知課程目標、課程大綱、教學活動安排、每週教學影片的主題和數量、評分政策、課程開始和截止時間、單元測驗題目、討論題綱作業、提交作業截止時間、延伸閱讀資料等訊息，使學生有明確的認知，建立學生規律學習的習慣。

2. 自主學習階段

(1) 觀看教師教學影片

學生必須於課前觀看由教師錄影的教學影片，影片的內容為參加課堂討論活動的準備知識。翻轉教學的影片有狹義和廣義之分，狹義的影片由教師自行製作，廣義的影片也可以從網上直接獲取(蔡瑞君 2015)。本課程由教師自行錄製影片，因為教師比較瞭解自己學生的程度和需求。課程影片每週安排 4 至 5 個單元，每單元約 10 分鐘。影片以 EverCam 軟體錄製，使用許多由創用 CC 取得、無智財權爭議的古典名畫和雕刻，符合精美、具體和生動的原則。教師於上課前 5-7 天，上傳至本校學習網路平台，提供學生觀看。

(2) 課前線上測驗

學生看完教師錄影後，當立即於線上進行測驗，成績列為整體成績的一部分。題目採低難度，出題範圍皆來自影片，主要目的是希望以測驗綁住學生，敦促其務必觀看教學影片，幫助學生驗證學習效果。

(3) 文本閱讀

課前學生可以參考教師每週錄影的文字講稿，使學生除了教師的影音資料外，也可以有文字資料輔助學習。

(4) 課堂討論學習單

教師將課堂討論學習單於上課前 5-7 天，上傳至 FB 的課程社群網站，學生必須於上課前下載列印、先行尋找資料、進行思考、得到初步結論，於課程正式進行時，參與課堂討論。

3. 課堂分享階段

(1) 分組討論

教師於開課初期進行分組，分組不是由同學們決定，而是由教師按照全班同學的資料，分成每組 4-5 人的小組團隊，儘量做到「組內異質、組間同質」。將不同年級、科系和不同專長的學生放在同一組，可以匯聚更多的資源。至於分組討論的議題，儘量設計開放性的問題，並無制式或標準答案，希望學生各抒己見，甚至相互爭論，激起討論火花。每週課程皆安排一「深入思考」的議題，與現今社會相關，希冀學生藉由議題反思自身生活，進而得到學習與成長。

(2) 課堂互動遊戲

課堂中設計搶答、看圖片編故事、繪製心智圖或名畫拼圖等遊戲，學生可以使用手機、平板電腦或 notebook 尋找資料，由各組腦力激盪，通力合作，每週表現最好的小組可獲全組加分。

4. 成果展示階段

影片製作：請兩組學生合作(10 人左右)，選擇一西洋文明故事，撰寫劇本，設計道具與服裝，拍攝約 10-15 分鐘的影片，並進行剪接、配樂、旁白、上字幕等後製工作，於期末展示會中播放，接受同儕互評或提問，以此激發學生創意，活用所學的歷史知識。

(四) 課程經營規劃之各項機制

1. 建立延伸閱讀資料庫

本課程運用電子書做為延伸閱讀教材，由教師告知同學典藏該本電子書的國內外圖書館的網址，請學生自行申請該圖書館的借閱證，可於線上借閱電子書。教師鼓勵自主學習，使有意願的同學可進行更深入和廣泛的探索。

2. FB(臉書)社群網頁之規劃

年輕學子普遍頻繁使用臉書，臉書的能見度最高且收效最大。本課程於臉書成立班級社群，功能包括：①教師於臉書發佈課程相關訊息②請學生於臉書先行下載課堂討論學習單③看

過影片的學生於臉書上回報，使教師了解學生自主學習的情況，並敦促尚未看影片的同儕儘速完成閱覽④建立臉書通知學生未完成作業之機制，由課程 TA 每週紀錄學生瀏覽教學影片次數、參與課前測驗次數、交繳課堂學習單次數，若未達教師設定之標準，TA 將於臉書私密該生，敦促其儘快完成作業，以期達成教學目標。

圖 2 西洋文明故事班級級書截圖

3. 同儕互評之規劃



本課程非常重視同儕互評，希冀藉由互評增加學生對課程的參與度。每位學生皆須為他人評分，教師希望學生藉由觀察其他同學之表現，扮演「亦學亦師」的角色，使學習由被動轉為主動。

本課程設計兩種同儕互評，一為針對期末成果展示會各組拍攝的戲劇影片表現，進行組外互評。教師設計「學習作品展示會-Rubric 組外互評表」，評分表採用李克特式五點量表計分(Likert Scale)，學生被要求指出他們對該題目所陳述的認同程度，1 至 5 點別代表：5.堅決同意 4.同意 3.既不同意

也不反對 2.不同意 1.強烈反對，在簡單的數字轉換後，可得到最後的互評分數。組外互評表圖示如下：

評分項目/評分等第	堅決同意	同意	不同意也不反對	不同意	強烈反對
劇本編排出色					
有準備服裝道具					
演員演技生動到位					
後製剪裁配音上字幕表現良好					
認真準備，整體表現精彩					

圖 3 學期作品展示會-Rubric 組外互評表

為了減少同組成員「搭便車」現象，本課程另外設計「課堂整體表現-Rubric 團隊合作組內評量表」，針對自己和組內同儕整體課堂表現進行評分。教師會明確告知評價的目的和意義，要求學生冷靜地思考對他人和自我評價，避免虛假評分。教師最後發現每位學生多能公正評分，自我評價與他人對他的評價結果十分相符。組內評量表圖示如下：

評分項目/評分等第	堅決同意	同意	不同意也不反對	不同意	強烈反對
整體態度-樂於幫助，主動積極					
準時參與小組討論(面對面or線上)					
交付工作皆按時完成					
善於相處，願接納他人意見					
戲劇影片製作負責盡職，貢獻度大					

圖 4 課堂整體表現-Rubric 團隊合作組內評表

教師在同儕互評表所設計的評分規準，偏重學生態度、價值觀、人際關係的評價。翻轉教學的評量標準已不同於傳統教學的評量方式，不再只重視記憶演算等紙筆的考試成績，更重視學生態度、價值觀、人際關係的評價，這些能力在學生日後人生中皆為不可或缺的條件。

四、翻轉教學教師面對的挑戰

(一) 必須解決學生自主學習意願不高的問題

翻轉教學的成功與否，先決條件是學生必須具備自主學習能力、合作能力、組織能力、表達能力和時間管理等能力。教師引導學生須從「要我學」轉變為「我要學」，讓學生自主的參與各種教學活動，否則教師一切的課程設計都是徒勞無功的。例如學生課前必須觀看影片，閱讀文本，參與線上測驗，如果學生什麼也沒做，自然無法參與課程討論，最後有可能什麼也學不到。葉丙成教授認為教師有責任幫助學生培養看影片的習慣，開學頭兩週先在課堂看影片，讓學生習慣「從影片獲得知識」這件事情。後來課程進行中，如果有同學沒看，教師絕對不可以在課堂上講課，要讓學生知道老師上課是絕不會重講一遍的，要訓練學生「主動求知識」的習慣(葉丙成 2015)。

我本人則是將課前線上測驗，於上課時使用學校的行動學習 Zuvio 的測驗機制再測驗一次，所費時間不多，但可以有效提高影片收視率及防止同學之間代替做測驗的情形。我每週都請看過影片的學生於臉書上回報，可對尚未看影

片的同學形成壓力。上課時也以隨意抽點的方式，請同學回答在影片中看到了什麼？或是設計一緊扣課程內容的議題讓學生做討論，學生必須要看過影片才能發表意見。目的在讓學生們了解，如果不先觀看影片，課堂表現會不佳，將會影響同學對他的觀感和自己的成績，如果願意花時間在課前預習，成績一定會比較理想，希望藉此慢慢養成學生自主學習的習慣。

(二) 翻轉教學的課堂設計為整個課程成敗之所繫，考驗教師帶領學生的能力

如果教師認為翻轉教學的重點只是在錄製教學影片和敦促學生在家看影片，將是極大的誤解。教師要嚴防掉入錄影至上和新瓶裝舊酒的陷阱中，因為只是將傳統教材數位化，是絕對無法達成翻轉教學的目標的。翻轉教學最重要的環節是在於如何組織課堂活動，決定了課堂能否翻轉成功(黃陽, 劉見陽, 印培培, 陳琳 2014)。

在師生面對面的課堂時間空出之後，教師應該將這些寶貴時間，用在更深入的學習活動上，幫助學生將「知識」深化為「能力」。因此，教師所設計的教學活動必須能充分達成師生之間、學生同儕之間的互動與溝通，加深學習成效以及發展高階的知識應用及思考能力。多數教師在長期適應單向授課的教學方式後，面對新的教學方法，必須做出重大改變。以我本人為例，每週在課堂活動設計和帶領學生議題討論的相關資料蒐集上，花費的時間和心力絕不少於撰寫錄影講稿和錄製影片，深深感受教師所面臨到的適應壓力，絕不會小於學生。

(三) 教師需適應本身的角色發生根本改變，由課堂的權威人士轉變為一名旁觀者

在傳統教學法中，學生在學習的多數環節沒有話語權或影響力，教師完全主導教學，地位非常崇高。翻轉教學建立以學生為中心的教學模式，教師的角色由從傳統的「知識傳遞者」，轉變成為「學習促進者」，由知識的「教導者」，轉型成為學習的「引導者」，師生關係也轉變為共同討論、類似同儕的關係。

教師雖然多數時候應該做一名旁觀者，但是教師絕非不再重要，相較於傳統的課堂，翻轉教學需要教師扮演更專業、更果決的角色(羅寶鳳 2016)。教師掌握著較為豐富知識和學習資源，必須成為稱職的學習資料提供者。現今學生進行討論或做報告時，通常都是上網去 google，但是網路資源常常有許多錯誤，教師必須扮演稱職的網路資料審查者。在課堂活動進行中的某些必要時刻，教師又要跳出來成為一名稱職的組織者和仲裁者，這些角色都在考驗著教師的能力。

(四) 翻轉教學對教師而言是一項要付出極大心力與體力的工作，亟需學校管理階層和行政部門的支援

以我本人為例，課前準備部分必須建立課程地圖、製作錄影 PPT、撰寫錄影講稿、錄製教學影片、建立課前測驗題庫、設計課堂學習單、建立延伸閱讀資料庫、建立及維護社群網站。課程進行中必須引導學生進行討

論，設計互動遊戲(搶答、畫心智圖、看圖片編故事、名畫拼圖比賽)，課後必須批改學生的學習單、統計成績及追蹤學生的學習情況。每一項工作若非親身經歷，很難了解其中的艱苦。

執行翻轉教學，教師必須主動學習許多新的能力，譬如教學設計能力、教學管理能力、資訊技術能力等，都是十分艱巨的挑戰。因此，我個人經驗認為，翻轉教學若要成功推動，亟需學校管理階層和行政部門的支援。

(五) 教師在執行翻轉教學時，一定會面對少數不適應同學的情緒反彈

教師必須認知推動翻轉教學的過程中，一定會面對少數不適應同學的情緒反彈。在本課程的「學生滿意度質化回饋意見表」中，可以看到他們所表達的意見：「比較喜歡原先的上課方式，現在的上課方式太浪費時間，分組討論完還要寫學習單，又要上台報告，還要演戲…我寧願多聽一點老師說的歷史故事。」(電機系 鄭○維)「我覺得這門課程變得很累，很難配合，很後悔選了這門課。」(工管系 陳○林)「改變教導的方式是一件好事，但是我在打工…」(企管系 林○珊)。

面對部分學生的不適應，教師必須信心堅定，對於反彈情緒比較強烈的學生，教師需瞭解其所遭遇的問題、給予個別輔導和鼓勵。課程進行時，教師還必須幫助作業困難者、課堂沉默者、活動孤立者融入課程，這些都是不易達成的任務，考驗教師的智慧和能力，教師必須以無比的毅力和耐心，循循善誘才能完成教學目標。

五、結語

科技工具的普及提高了翻轉教學的可行性，使教師多了一種貼近年輕世代的教學方式，但是相對的教師們也面臨到巨大挑戰。強納森·柏格曼 (Jonathan Bergman) 曾言：「老師再不變，恐怕會被 YouTube 取代」(林秀姿 2016)。我個人認為假如教師的功能和 YouTube 影片一樣只會「講課」，真的就不無可能。但是如果教師有能力規劃教室裡的活動、誘發學生討論、刺激學生思考、能與學生對話、能幫助學生建立高階的學習能力，教師就有不容取代的價值存在，因為這些都是「影片教師」無能為力，卻是「課堂教師」可以大力發揮的空間(翻轉教育線上論壇，2015)。

實行翻轉教學必須付出大量心力和時間，遠超過我個人的預期。但是在本課程的「學生滿意度質化回饋意見表」中，教師也獲得了極多的正向回饋。例如有學生表示「課程很有趣，不知不覺中就下課了」(財金系 林○婷)、「完全沒有時間和機會睡覺」(電子系 張○民)、「老師錄影有許多圖與文的應用，讓我們受到許多視覺的衝擊」(文創系 林○亨)、「以前老師講課，講完就沒了，但是現在透過錄影，可以隨時重看」(財金系 吳○如)、「老師成立 Facebook 很特別，以往很少老師會用 Facebook 來聯絡同學」(電機系 詹○宇)、「和來自不同的科系的同學討論，不但可以認識彼此，還可以了解不同科系的人對問題的看法」(機械系 吳○倫)、「搶答遊戲、看圖片編故事和名畫拼圖比賽都很緊張刺激」(國企系

湯○綺)、「演戲非常有趣，雖然劇本編寫和排練都很辛苦，而且同學們的時間很難湊齊，可是成果播出時太有趣了」(文創系 施○柔)、「可以較為深入的瞭解某些特定的觀念或人物，很難忘記他們的故事」(文創系 高○璇)。

這些回饋讓教師認為付出是值得的。總結而言，學生參與度提高，學習效果提升，並逐漸建立自主學習的習慣，因此翻轉教學雖然辛苦，仍是一條教師應該勇敢迎上前去的正確道路。

參考文獻

- 史美瑤 (2012) 以學生「學習」為中心的教學。Retrieved May 17, 2015, from https://speech.ntu.edu.tw/notes/1814_20120913142126.pdf
- 汪小紅 (2015)。試論“翻轉課堂”對現代大學教師培訓的啟示。《貴州師範學院學報》，3(1)，74-77。
- 林秀姿(記者) 柏格曼：老師再不變恐被YouTube取代。《聯合報》，2016-04-18。
- 郝永崑 (2015)。翻轉教室：談學生看法。《國家教育研究院教育脈動電子期刊》，第1期，34-52。
- 馬秀麟、吳麗娜、毛荷 (2015)。翻轉課堂教學活動的組織及其教學策略的研究。《中國教育資訊化》。22期 總第361期，3-8。

- 張金磊、王穎、張寶輝 (2012)。翻轉課堂教學模式研究。《遠端教育雜誌》，(4)，46-51。
- 郭靜姿、何榮桂 (2014)。翻轉吧教學！。《臺灣教育》，686，9-15。
- 黃政傑 (2014)。翻轉教室的理念、問題與展望。《臺灣教育評論月刊》，3（12），160-185。
- 黃陽，劉見陽，印培培，陳琳 (2014)。翻轉課堂"教學模式設計的幾點思考 Retrieved Mar. 19, 2016, from <http://www.wenku1.com/news/6CBBA9A9BABAD7D4.html>
- 黃國禎、伍柏翰、朱蕙君、葉丙成、楊韶雄、許庭嘉、王秀鶯、洪駿命 (2016)。翻轉教室：理論、策略與實務。臺北市：高等教育。
- 葉丙成 (2015)。如何確保翻轉教學的成功？BTS翻轉教學法。《中等教育》，66(2)，30-43。
- 蔡瑞君 (2014)。數位時代「翻轉教室」的意義與批判性議題。《教育研究與發展期刊》，12，117-138。
- 翻轉教育線上論壇 認識翻轉教育 2015年11月11日。Retrieved Sep. 05, 2016 from <https://www.facebook.com/sharestart.org/posts/853153458133748>
- 薩爾曼·可汗 (2014)。翻轉課堂的可汗學院：互聯時代的教育革命(1)。杭州：浙江人民出版社。
- 羅寶鳳 (2016)。學教翻轉：翻轉課堂的課程與教學。《課程與教學季刊》，19(4)，1-22。
- Yarbro, J., Arfstrom, K., McKnight, K., & McKnight, P. (2014). Extension of a review of flipped learning. Retrieved Feb.22, 2017 from <http://flippedlearning.org/wp-content/uploads/2016/07/Extension-of-FLipped-Learning-LIt-Review-June-2014.pdf>
- Hamdan, N., McKnight, P., McKnight, K. & Arfstrom, K.M. A review of flipped learning[A]. Flipped Learning Network [C].Retrieved Nov.17,2013 from http://www.flippedlearning.org/cms/lib07/va01923112/Centricity/Domain/41/LitReview_FlippedLearning.pdf, 2013.
- Fulton, K. (2014),*Top 10 Reasons Why Flipping the Classroom Can Change Education*[M]. California:Corwin,pp.3-4.
- Gojak, L. (2012).To Flip or Not to Flip: That is Not the Question! National Council of Teachers of Mathematics . Retrieved Feb.22, 2017 from http://www.nctm.org/News-and-Calendar/Messages-from-the-President/Archive/Linda-M_-Gojak/To-Flip-or-Not-to-Flip_-_That-Is-NOT-the-Question!/

- Bergmann, J., & Sams, A. (June 12, 2012). Why flipped classrooms are here to stay. *Education Week*. Retrieved Nov. 28, 2014, from http://www.edweek.org/tm/articles/2012/06/12/fp_bergmann_sams.html



創造教師學術樂觀，突破非理性信念

林妍伶

國立高雄師範大學教育學系研究所學生

《親子天下》於 2014 年進行調查，認為教師正面臨不少危機，少子化趨勢之故 84% 教師表示擔心學校因為招生不足減班而導致自己被超額轉調之可能，另外有近 36% 教師認為不認為自己工作受人尊重。教師於教學現場必須處理許多問題，除了傳道授業解惑以外，須兼任保母角色，囿於管教、體罰之兩難限制，加以教師專業不斷被質疑，使得教師的熱情逐漸消退、耗盡，許多負面消息接踵而至。惟近年來翻轉教室翻轉吾人視野，優秀的教師以各種方式嶄露其熱情與能力，相信更能激發更多教師教學共鳴。Wallace Foudation（2013）於研究報告中指出教師素質為公立學校最重要的資產，優良教師的確是教育品質保障之基石，許多研究直指教師具有正向信念之重要性，教師學術樂觀（academic optimism of teachers），其為一種用以探討教師信念的新概念，主要包含教師對學業成就的重視、信任及效能之複合變項，用以描述學校在學術上的重要特徵（張奕華，2009），本文希冀透過探究教師非理性信念之產生，扭轉昇華轉向學術相關之樂觀態度，以提升學生學習成就。

一、非理性信念內涵

非理性信念（irrational beliefs, IB）係由 Albert Ellis 提出的概念，理情行為治療有紮實的哲學基礎，受到古希臘斯多噶派哲學家艾比克泰格影響甚深，艾比克泰格說：「人的困擾來自於

自己對事情的觀點，而不是事情本身」。除此之外，Ellis 亦受到心理學家 Adler 影響，Adler 使用直接主動的教導方式，重視人們建立目標、價值觀與人生意義。1993 年 Ellis 提出理情行為治療（Rational Emotive Behaviour Therapy，簡稱 REBT），強調認知、情緒與行為三者環環相扣，他認為「人的信念」對情緒與行為十分具有影響力，其中的認知指的是理性和非理性的想法與信念影響個體心理健康之源（劉小菁譯，2002；楊顏朱，2015）。

（一）非理性信念意義

Ellis 認為人生而及具備理性信念與正確思考的本能，雖然兼具非理性思考特質，但能學習如何消解非理性信念，發展理性信念的思考模式，了解個體的價值感，學習將「對自己的評價」與「對行為的評價」進行分類，個體的個別特徵並不代表全體行為，部分的不完美絲毫不減損其價值，學習接納自己的不完美。

非理性信念可能為兒童時期自重要他人習得，缺乏獨立思考能力而受影響，抑或是兒童時期依賴感的延續，或受到社會文化中各種規範之制約，也可能是個案自創非理性信念教條和迷信（王朝茂，1994；鄭玄瑩等譯，2010）。藉著自我暗示和自我重複的過程，反覆灌輸錯誤的信念，通常是個案自己不斷重複的非理性想法。Ellis 認為人們會製造大量困擾的想法

和情緒，這些信念大部分會阻礙人們追求自己的目標，有意無意間創造各種思考方式，影響各種情境下的感受方式，甚而內化導致習得無助的自我挫敗。如：我「必須」完美的執行重要任務，我「必須」得到所有人認同。

Ellis 堅持大部分情緒困擾的核心是責備。因此如果要成為心理健康的人，最好停止責備自己與他人，並學習全然而無條件地接納自己。Ellis 提出假設：我們有很強的傾向，將我們的慾望與偏好逐漸升高而成獨斷、絕對性的「應該」、「必須」這類的自我要求和命令。這些要求造成破壞性的情感和喪失功能的行為。

Ellis 提出 ABC 理論架構以解釋情緒困擾的主因，A（activating event）表示引發情緒困擾的事件，B（belief）表示個體對 A 抱持的想法或信念，C（consequences）表示對 A 表現出的情緒與行為後果（許巧樺，2016）。D（disputing intervention）則為駁斥，審視當事人核心的非理性信念並加以挑戰；E（effect）為駁斥當事人認為發生於身上之結果，提供有效的理性信念，替代原本的非理性信念，須結合後續家庭作業，否則容易消解新信念，故態復萌；F（new feeling）則產生新的感受與行為，是一種更為正向和理性的感覺，感知新經驗產生的感覺與想法。

透過駁斥和挑戰當事人的邏輯系統是一種較為有效的介入方法，使當事人對情境產生較適當的信念結構，當事人得以連結新情境與新情緒。能

夠充分認知必須對於自己創造的非理性信念負責，並接受自己確實有能力改善情緒困擾的事實，從中體悟與覺察自己的非理性信念，了解駁斥自我挫折的價值，接受改變前後的事實變化，認知是否願意改變，從而承諾，努力運用情緒和行為改變之方法排除非理性信念。

緣此，Ellis 澄清並非事件導致結果，而是信念對結果的影響。個體擁有權力可以選擇自己具備何種信念，認知行為治療即協助駁斥非理性信念，重建正面信念。而透過駁斥和挑戰當事人的邏輯系統是一種有效的介入方法，透過駁斥使當事人對情境產生一個更有效的信念體系或哲學。當事人亦須連結新情境與新情緒，雖然 REBT 著重邏輯思考的改變，亦認為須自根本的情緒轉變，才得以延續改變的狀態與結果。

（二）非理性信念類型

Ellis 長期以來研究導致人們情緒困擾的非理性信念，1994 年提出 11 種常見的非理性信念種類。（引自楊荏婷，2008）：

1. 讚美需求：必須為重要他人所喜愛與認可。
2. 高度自我期許：必須很有成就並證明自己的能力，才是有價值的人。
3. 責備傾向：身為人必須做公平負責任的事，當其他人做錯事時，理應受到懲罰。

4. 災難化：凡事必須如自己預期的進行，若受到重大挫折或不如預期時，這個事件將是一場災難。
5. 完美主義：認為問題都有完善而精確的結果，無法順利達成會產生困擾與怨懟。
6. 過度憂慮：無時無刻處於擔心發生危險或可怕的事，且擔憂事情即將發生而難以解決。
7. 習慣逃避：時時刻刻想逃避或拖延應盡的責任，寧可不要沉擔責任後獲得成功自我實現感的獎勵。
8. 難以改變：相信人現在的行為與思考皆受過去種種之影響，且無法逃脫歷史的影響力。
9. 依賴：認為人需要強者的協助才能生活，無法獨自處理問題。
10. 情緒、行為控制不良：人的情緒皆由外在環境所影響，無法控制或改變自己的情緒與行為。
11. 過份關心：將他人的困擾視為自己的責任，認為自己必須處理他人的難題與困擾。

Ellis 於 1984 年歸納彙整成三種不合理信念類型，內涵又包含若干不同說法。(Ellis, 1984, 引自陳仲庚, 1990)

1. 自我要求 (self-demandingness) 類型

如我必須出色的完成所做的事情，贏得人們的讚賞，否則我就是個毫無價值的人。若單純一件事未處理好，卻否定自己總體性價值，此為過

分概括化 (overgeneralization)。Ellis 認為人的價值僅僅在於他是一個人，具有人性，每個人都應承認和接受自己是一個有可能犯錯的個體。

2. 他人要求 (other-demandingness) 類型

如人們必須善意的對待我、體諒我，以我希望的方式來待我，否則社會和宇宙應該對他們那種輕率的舉止給予懲罰。Ellis 認為人無權對其他人提出絕對要求，他人亦無需按照某個人的意願行事。所有人都可能會犯錯，懲罰往往無助於行為改善，可能導致更糟的行為後果。這信念包含不合邏輯的過度概括化及貼標籤，也相當不切實際。

3. 世界要求 (world-determiningness) 類型

如我周圍的環境與條件必須安排得很好，使我能很容易地得到每一樣我想得到東西，並遠離我不想要的東西。這樣的信念會造成挫折容忍力低或不安、憂鬱等負向情緒。一旦事情未如預期想像，便會怪罪生命或世界，不合邏輯且不切實際。

綜而言之，人們對事物的絕對化要求「必須」二字衍生的思維方式，(1) 糟糕透頂 (2) 無法忍受 (3) 毫無價值，常常使人陷入負面情緒難以自拔。事實上 REBT 非一味反對人們有負面情緒，否則會變得毫無感情，而是希望人們面臨某些事物時，能產生合理的、適度的情緒反應。人們的悲傷、惋惜、後悔、煩惱、挫折感都是適當的情緒反應，但是抑鬱、焦慮、大怒、自怨自艾則是不適當情緒，需要追溯其非理性信念。

二、教師學術樂觀內涵

（一）教師學術樂觀意義

Coleman Report 認為學校對於學生的影響極為輕微，影響學生學習成就主因在於家庭的社經背景，相關研究亦指出家庭社經背景與學生學習成就有相當大的關聯，這項結果重挫學校教育的功能性。而後 Hoy 與 Tarter (2006) 多年研究指出控制社會經濟因素之後，仍能預測學生成績，且對學生成績之影響具有顯著差異。歸納出三個因素，教師集體效能感 (faculty's collective efficacy)、學術強調 (school's academic emphasis)、員工對學生及家長的信任 (faculty trust in students and parents)，此三個因素可以組成一個集體變項，用來解釋學校表現的潛在結構，從而對學生學習成效有相當影響力，即「學術樂觀」(academic optimism) (Hoy & Miskel, 2005; Hoy & Tarter, 2006)。

緣此，教師學術樂觀係整合「重視學術」、「集體效能感」與「信任感」三個層面，每一層面與其他層面交互影響，教師對領導者、同儕、學生與家長的信任，會提升效能感，從而增強彼此的信任感；教師接收到家長與學生信任時，便能提升更高學術標準，達到標準的成就感會增強教師效能感；當教師相信自己擁有能力與權力得以安排對學生學習有正向結果，即重視學術強調，從中獲得效能感。教師學術樂觀傾向高的學校，學習可以提升學術差異性、提高學生學習意願、達成學術表現的目標成就 (Hoy & Tarter, 2006)。具積極面而言，學術樂觀的觀念可以透過學習進行強

化，Seligman (1999) 認為除了傳統研究認為動機與智能是學術成功之因素外，提出樂觀可以透過後天習得且具有發展潛能。緣此，教師學術樂觀之意涵，構成「重視學術」、「集體效能感」與「信任感」三層面之餘，亦具有樂觀性及可塑性等更積極的意義，學生學習表現可以跳脫社會背景的限制，透過學習開展不同視野 (Hoy & Tarter, 2006)。

教師學術樂觀之「學術」，非僅指陳學生學業表現，而是追求更廣的學習範疇，包括學習情境、態度、目標與成果，是一種綜合性表現。教師學術樂觀亦非評比一位教師可展現之實際效能，反而關注「效能感」之表現，若教師評估自我效能與集體效能程度良好，則教師學術樂觀傾向佳。教師本身須先肯認自己具備完成目標的能力，並具有執行力的一種正向心理狀態。對於信任感，則是教師對於人際間互動互信的情緒感受，相信校長、同儕教師、學生與家長都能抱持信任提供支援，以強化學生學習動力與成效。

另外 McGuigan 和 Hoy (2006) 指出，學術強調、效能感與信任感分別代表教師學術樂觀在行為、認知與情意面向的表徵。學術強調透過清晰且全校性的學術成功目標建立之，代表行為之意涵；效能感建立在教師認為教學表現可以達到成功的信念，代表認知的意涵；而教師與領導者、同儕教師、家長、學生間的信任感，則屬於情意的意涵。

國內學者張奕華、許正妹與顏弘欽 (2011) 認為學術樂觀係一種正向信念，教師透過學術強調、效能感與信任

感等信念，交融而成一種樂觀態度，反應於學生在學術上展現成功的正向態度，教師油然而生的相信學生可以透過學習提升學習成效，表現出對於學術的重視感，並認為自己有能力使學生達到更棒的表現，信任學生、家長與學校成員，進而產生成員共同努力參與的正向期待。謝傳崇（2011）則認為教師學術樂觀內涵皆為教育場域熟悉的概念，包含學術強調、效能感與信任感概念的複合變項，亦為教師學術成功之表徵。

綜合言之，教師學術樂觀係指教師的一種正向信念，認為自己能夠採取更為適當、彈性的態度與方法以面對教學上的各種成功或失敗的情境，並透過親師生三方面信任、合作，使得學生能更重視課業表現，並相信學生有能力以達成較高的學術目標。

（二）教師學術樂觀層面

過去國內將信念視為單一變項分析，事實上國外學者則以教師學術樂觀視為更高階層的概念結構，將原本相互獨立的概念，統整為具有關聯意義之組成，以探究教師綜合信念，產生學術相關面向與預期性的樂觀傾向。

1. 學術強調

學術強調為教師學術樂觀三個構成要素唯一一個與學生學習成就有關者（Mehmet & Seda, 2010），是一種學校單位的集體屬性，以了解學校重視學生學習的程度表現。早期界定學術強調的意義，偏重學習成就即符合特定成就標準的程度，張奕華等人

（2011）認為現今學術強調內涵擴展至為學生設定高水準但可達到的目標、學生具有用功努力的學習動機、學習環境有條理且具嚴謹性、學生尊重其學習成就等。學者 Hoy 等人證實，學術強調與學生學習成就具顯著正相關，無論是教師對學校之組織承諾、對於學校集體效能感或是學生的測驗成績皆指涉學術強調與學校成功具有相當大的關係（引自 McGuigan & Hoy, 2006）。Goddard、Sweetland 與 Hoy（2000）亦控制社經地位、學生族群、學校規模及性別背景變項，證實學術強調為學校表現的關鍵指標，具有高學術表現的學校，經濟弱勢的學生在課業的表現亦能有所嶄露。換言之，學術強調係衡量學校組織健康程度之指標，與學校學術表現有正相關。

劉幼玲（2010）認為學術強調為學校為了提升學生學業表現所努力經營的程度，以實現情境與氛圍。張奕華、許正妹與顏弘欽（2011）則認為學術強調是一種對於教室與學校層面進行規範與行為環境的陳述。

緣此，學術強調即為教師對於學生學習之重視，包含設定理想學習目標、採取適切評量以評估學生學習表現、設計符合能力之課程、營造適合學習之氣氛與環境。

2. 集體效能感

一般教師效能感包含教師自我效能與集體效能之層次，二者關係緊密但不相等。教師自我效能代表在特定情境中，評估自己能力是否足以成功

完成任務的程度；而集體效能則更為廣泛，Bandura（1977）年提出集體效能感（collective-efficacy）之概念，對社會系統之表現進行判斷，在特定情境對組織執行而產生特定成就行為的能力判斷，他相信個人或團體若擁有高度自我效能會設定具有挑戰性的目標，不輕易放棄，盡力達成目標，集體效能則是組織共享之心念，是成員對其組織之能力判斷。集體效能高即表示教師認為全體教師有能力、信心與決心能共同提升學生學習成就等任務，當全體教師都具有高度集體效能感時，個別教師亦會受到鼓舞與激勵。Hoy、Sweetland 和 Smith 發現對於解釋學生學習成就之關係，集體效能具備關鍵因素，重要性甚至高於社經地位或學術強調，是一個具有影響力的學校變項（引用自張奕華等人，2011）。事實上，教師集體效能感非固定不變，會隨著成員變異而改變，故具有變動性特質。特別注意的是，教師集體效能是教師與同儕互動之結果，並非多位教師自我效能感之加總，而是整體大於部分之合的總體效能，具有複雜性特質（朱春霞，2011）。劉幼玲（2010）提出教師集體效能感係教師對整體學校之教師共同努力以期提升學生學習成效的知覺判斷。綜而言之，自我效能即是教師對自我判斷自己能力是否足以達成任務，換言之，認為自己能達成特定教學任務並認同學生主動參與學習，具有正面的自我認知信念；集體效能則是教師對同儕教師能力之判斷，是否具備足夠的能力及凝聚力以達成任務。

3. 信任感

論及教師信任感時，校長、同儕教師、學生、家長即為關注焦點（Mascall et al., 2008）。Hoy 和 Tschannen-Moran（1999）指出教師對於家長的信任與對學生的信任雖然看似兩個不同概念，但因素分析結果指出二者為同一概念，Bryk 和 Schneider（2002）亦認同此想法，建立良好親師關係，可連帶促進正向的師生關係。而 Mascall 等人（2008）認為教師對領導者與同儕教師的信任感，助益提升集體效能與工作滿意度，從而增強工作表現。而 Wahlstrom 及 Louis（2008）研究指出校長是否提供支持性態度與員工信任感具有顯著關係，當校長採取指導性的方式領導時，雖然對同儕間的信任沒有影響，卻導致教師對校長的信任感呈現負相關。劉文章（2010）認為信任是一種個人主觀感受或是正面的期待感，付出信任的決定代表情感的認同，容易受到情境影響，亦是人際關係行為價值判斷的準則。細言之，信任感即為教師間能相互關懷、信任，願意分享彼此想法，共同為精進教學努力，對於負責學校領導或創新工程之同仁能予以尊重與同理；對於領導者能理解並支持其構築之願景與目標，相信校長具備公平且正直的特質；對於學生與家長即相信學生能完成其託付之任務，並具有能力持續學習，也相信家長是可信賴，理解教師之用心且能提供支持。

三、教師可能具備的非理性信念類型

教師於教學現場可能出現多種非理性信念影響其教學，教師若認為自己情緒困擾係受到學生或他人事件所產生，此想法便是非理性信念，畢竟情緒外控的非理性信念認知錯誤為情緒困擾是自己思考邏輯有誤，而非他人或事件本身，教師可藉由改善思考方式控制情緒困擾，茲敘述於下（王朝茂，1994；武自珍，1997；楊顏朱，2015）。

（一）高度自我期許

許多教師在學校，班級經營、教學、同儕互動、家長聯繫等各面向都必須符合自己的要求，一方面要求自己處理突發狀況，另一方面期許學生表現優異，希望盡最大努力，給予學生最大收穫，期望能做到耐心、同理、不輕易發怒的狀態，透過內化的社會期待和自我要求產生如此的道德規範，教師自我監控執行程度。諸如：「我應該要有辦法處理這種情況，資深如我，居然無法處理好」；「學生學習表現不好，我卻沒辦法解決，天啊！多麼讓人難以忍受，我要快點找到解決方案」等等，即是這樣的非理性信念束縛著教師本人，將自己本身、重要他人與外在環境的負面結果歸因於自己身上，屢受挫折，降低教師學術樂觀感受。

（二）完美主義

擁有完美主義的教師，除了對自己要求完美之餘，對他人的不完美亦會過度在意，要求工作上表現完美，導致自我責備，衍生更多憂鬱與挫折感，負向信念油然而生，追求完美教學反而落入

不完美的人生境界。諸如：班際間各種競賽或成績排名、學生上榜率等等皆可能視為教師能力高低之評判，認為「學生學習結果不佳，我應負起責任」；「我必須完美的解決所有的問題」等等。事實上沒有最完美的解決方案，過於追求完美、太過在乎錯誤，可能導致人際之間緊張感，導致自己與環境遭受高壓籠罩。Bransky（1989）指出具有完美主義的非理性個體會有強烈的追求成功與高度自我期許的傾向，面對失敗時，衍生出劇烈的羞恥心與罪惡感。在校學習成績中等或低下的學生，可能因為學習興趣志不在此，投入心思與精力於其他興趣或專業，過於強壓式付出容易引起反彈，尚非初衷。

（三）災難化

將發生的事實轉為不可饒恕或改變的結果，會產生難以自拔的負面情緒，生氣與焦慮轉為悲慘時，便無法冷靜思考解決策略，因而浪費太多時間聚焦於恐怖感與自怨自艾，諸如：「學生表現出了問題，不能達到我的要求，實在很糟糕！」等等想法。

（四）責備傾向

認為其他人出現不符預期、不合理的表現，應受到公評，對於行為不端的同事、學生、家長，都應受到譴責，或認為學生表現不好都應是受到家長影響，管教無方等想法。並未考量當事人可能遇到其他情境的影響，導致不好的行為發生，可能僅為一次性或短期性的行為，無法同理其情況。

(五) 讚美需求

一些教師會在意並渴望獲得其他同儕教師、主任、校長、學生、家長給予的肯定與讚美，可能因此無法真正了解他人對自己的真實評價，也無法客觀評量自己狀態與標準，非理性的將別人的想法與自己的價值觀齊列思考，受外界影響甚大。

(六) 難以改變

諸如學生或教師過去表現是積習難改的，過去素行不良的學生，未來也不會好到哪裡去等等想法，事實上，現在學生接收新知的管道源源不絕，可透過網路媒介對外傳導訊息，訊息傳播速度迅速，縮短認知集中的焦距，對於不感興趣的事物亦無法投入其中，是以學習表現不佳的學生，不代表人格不健全或是未來無明確規劃，教師容易以偏概全，對於此類型學生，教師應從旁輔導，勿畫地自限，協助認知學生實際能力與興趣是否相符，而非僅天馬行空的想像。

(七) 過份關心

教師非理性的將學生學習狀態或是家庭狀態視為己任，認為應該協助處理其問題，誠謂用心付出，但淡化師生間應有的界線，甚至影響教師教學活動與本身的生活，高抬自己的能力之果，即形成挫折感與失敗感。

(八) 公平認知

教師若認為學校應公平的處理每件事情，抱持著這樣的看法，本身已經有所偏頗，事實上學校是一個微型社會，公平之準則即無法適用於每個個體，若一味要求學校待之以公平，容易苦惱與自我放棄。另外若教師認為自己無法忍受學生遭受不公平待遇或是受到他人犯規行為影響結果，常會失去判斷事實真相的能力，無法認清現實，遑論實際解決問題。

四、轉念非理性信念，朝向教師學術樂觀

(一) 覺察自我教學信念，學習調節感受與想法

教師面對負面情緒時，若能自我覺察、自我控制、自我調整它，進而追溯其來源，是否為非理性信念？若真為非理性信念，試著降低信念中的「必須」與「應該」（教育部，2011），並能認清不公平與不快樂是人生的課題之一，學習面對與接納，更能釋懷不公平的情緒。

學習掌握自己的思考，認知到事實上並非事件令人困擾，而是自己的解讀方向導致負向情緒。從信念著手改變，由內而外展現適當的情緒，適當採取心理感受與想法的情緒勞務深層演出，取代自我壓抑的心理狀態，改變認知，讓自己的想法更具彈性與彰顯。

(二) 營造正向學術的學習情境

教學時更重視學術傾向，提高學生學習期待感，設定學生合理而可努力達的目標，提供挑戰性作業，不要執著於要求學生表現，嘗試著塑造良性的教學環境，使學生們樂於學習與互動，並可藉由同儕間的互相建立鷹架提升可能發展區，除了可以活化教學氣氛，亦可以凝聚班級整體氛圍，激發積極自主學習。

(三) 抱持同理而非移情

思考學生不良行為之原因，著眼於解決問題之考量，學生或家長可能受到家庭、過去經驗、社會標籤作用等影響，試著設身處地了解，協助學生提升學習動力與意願，認清自我的能力，若非短時間得以順利解決，教師的功能即在於陪伴，此時需劃分清楚角色關係，勿將事情或過錯攬於身上因而自我責備。

(四) 構築良善的親師互動關係

家長教育選擇權的機制提高家長參與孩子教育的權力，如何善用家長之社區資源，共同協助提升學生的學習成就，端視教師的智慧，可適時運用各種溝通管道與活動，建立平等、溝通、互信的平台，激發家長了解孩子受教育的意願，相信家長是可信賴的，能理解教師用心並提供支援，以肯認和支持的語言取代批評且負面的話語，使家長感受到對學生的用心，便足以形成力量，緊密師生與家長的關係連結。透過定期的親師互動或親

職座談會，使家長得以理解教師的教學熱忱與目標，建立共識，共同掌握學生學習情形。

(五) 多元參與教師專業社群，交流各領域專業知識

學校教學活動日益增多，教師教學與行政職務工作量亦隨之提升，負面情緒油然而生，透過同領域、跨領域的專業社群凝聚教師共同體的概念，新近教師向資深教師請益教學方式與處理突發狀況的方法，進行經驗傳承，共享教學實務，提升自我專業成長，同儕教師間相互交流班級經營、教育專業、學科專業內容，透過彼此合作對話的歷程，面對各種學習挑戰能具有自信，激發教師積極正向信念，增進教師效能感。與同儕教師相互支援，遇有緊急狀況時才能適時伸出援手，相互鼓舞，共同扶持，超越心理的非理性信念，提升樂觀積極態度，增益教學效能，提升學生學習成效。

教育是一份勞心與勞力的工作，具有正確教育理念及正向信念的教師，能洞悉現實，安排合適的教學內容與環境，使學生能順利學習，開展潛能。教師學術樂觀之層面，包含學術強調、集體效能感與信任感，囊括認知、情意與行為，皆為集體屬性之表徵，三種層面交織作用會產生正向的學術情境，任何層面皆會影響另外兩個層面，同時受其影響。教師若能信任學生與家長、信任同儕教師、信任領導者，從而重視學術專業，提升自我與集體效能，相信學生具有學習潛力，自己有足夠能力教導學

生，使之向上向善，信任身邊人事物，進而對教學有正向期待。教師間若能互信互賴，設身處地為他人著想，共同分享歡樂與擔憂，除了可激發教學創意、活化課程模組，更可創造和諧工作氛圍，從而提升學生學習成效。職此之故，教師學術樂觀傾向高，非理性信念隨之降低，具備自我復原能力克服教學困難，轉念之後心境得以更加開闊。

參考文獻

- 王朝茂（1994）。**教師非理性信念及其相關因素之研究**（未出版之博士論文）。國立高雄師範大學，高雄市。
- 朱春霞（2011）。提高集體效能感：教導處工作的新視角。**學理論**，**10**，193-195。
- 武自珍譯（1997）。**理性情緒心理學入門**（原著者：Windy Dryden）。台北：心理。
- 張奕華、許正妹、顏弘欽（2011）。「國民小學教師學術樂觀量表」之發展與衡量。**測驗學刊**，**4**，261-289。
- 教育部（2011）。**與情緒共舞：教師的情緒管理**【教育部輔導計畫叢書電子書】。取自 <http://www.guide.edu.tw/resource.php>
- 楊荏婷（2008）。**國小學童非理性信念、因應策略對自殺意念之相關研究**。國立台南大學（未出版之碩士論文），台南市。
- 楊顏朱（2015）。**國小教師負向情緒、情緒勞務與非理性信念之相關研究**（未出版之碩士論文）。國立台南大學，台南市。
- 劉小菁（譯）（2002）。**理情行為治療**（原作者：Albert Ellis & Catharine MacLaren，1998）。臺北市：張老師。
- 劉文章（2010）。**臺北縣國民小學分散式領導對教師學術樂觀影響之研究**（未出版之碩士論文）。國立政治大學，臺北市。
- 劉幼玲（2010）。學業樂觀的引入及對我國教育的啟示。**基礎教育**，**7**（9），59-62。
- 謝傳崇（2013）。十二年國教的挑戰：找回學術樂觀。**教育人力與專業發展**，**30**（3），25-34。
- Bransky, P.S. (1989). *Academic perfectionism in intellectual gifted adolescents: The roles of attribution, response to failure, and irrational beliefs*. Unpublished doctoral dissertation, University of Kansas, Lawrence.
- Bryk, A. S., & Schneider, B. (2002). *Trust in schools: A core resource for improvement*. New York: Russell Sage Foundation.
- Hoy, W. K., & Miskel, C. (2005). *Educational administration: Theory, research, and practice (7th ed.)*. New York: McGraw-Hill.

- Hoy, W. K., & Tschannen-Moran, M. (1999). Five faces of trust: An empirical confirmation in urban elementary schools. *Journal of School Leadership*, 9(3), 184-208.
- Hoy, W. K., Sweetland, S. R., & Smith, P. A. (2002). Toward an organizational model of achievement in high schools: The significance of collective efficacy. *Educational Administration Quarterly*, 38(1), 77-93.
- Hoy, W. K., Tarter, C. J., & Woolfolk-Hoy, A. (2006). *Academic optimism: A second order confirmatory analysis*. In W. K. Hoy & C. G. Miskel (Eds.), *Contemporary issues in educational policy and school outcomes* (pp. 135-149). Greenwich, CT: Information Age.
- Mascal, B., Leithwood, K., Straus, T., & Sacks, R. (2008). The relationship between distributed leadership and teachers' academic optimism. *Journal of Educational Administration*, 46(2), 214-228.
- McGuigan, L., & Hoy, W. K. (2006). Principal leadership: Creating a culture of academic optimism to improve achievement for all students. *Leadership and Policy in Schools*, 5(3), 203-229.
- Mehmet G., & Seda K. (2010). Academic optimism. *Procedia- Social and Behavioral Sciences*, 9, 929-932.
- Seligman M. E. P. (1999). Positive Social Science. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 1(3), 181-182.
- Wahlstrom, K. & Louis, K. (2008). How teachers experience principal leadership: The roles of professional community, trust, efficacy and shared responsibility. *Educational Administration Quarterly*, 44(4), 458-495.



改革—我們讓自己「儀式」了嗎？從 Popkewitz 的「改革的政治性」與「儀式性」理論反思

陳玟樺

臺灣師範大學課程與教學所博士生
新北市立清水高中國中部數學教師

政府常標誌對公平、正義、進步、現代化、未來化等「口號正確」之追求，籌劃有相對應之「改革」政策。然而，「改革」(reform)是否等同「改變」(change)？「改革」，究竟是誰的「需要」(needed)或「想要」(intended)？如何確認「改變」已經發生？「改革」是否真的帶來公平、正義、進步、現代化、未來化？然，那又是誰的公平、正義、進步、現代化、未來化？

美國著名課程理論專家 Thomas S. Popkewitz 提出「改革的政治性」(the politics of reform)與「儀式性」(ritual)的理論或可思考。不同於「一面倒地」從客觀的、科學的維度來探究和理解知識，Popkewitz 考量知識的社會性，認為知識的產製與流動會受各種形式的社會作用影響。他在《教育改革的政治社會學—教學、師資培育與研究中的權力／知識》(A Political Sociology of Educational Reform: Power/knowledge in teaching, teacher education and research)一書中，提出以「知識論」為方法來探討社會生活、關注當下情境分析、著重權力與知識間關係等觀點，形成他所謂的「社會知識論」(social epistemology)。他指出：

我關心的知識論乃聚焦在排序行動和參與原則的理性之規則與標準，思考這些學校教育知識如何被產製為社會的、歷史的實踐。此外，我研究的核心

是，學校教育是實踐與技術合併產製的理想系統，而此乃是權力的效果(Popkewitz, 2000: 76)。

[原文] My concern with epistemology is to focus on the rules and standards of reason that order the principles of action and participation. Concurrently, a social epistemology is to think about how the objects constituted as the knowledge of schooling are produced as social and historical practices. Further, and central to my investigation, the systems of ideas of schooling are produced in an amalgamation of practices and technologies that are the effects of power (Popkewitz, 2000: 76).

在 Popkewitz 看來，知識蘊含有規範、排序的治理功能，知識與權力之間關連緊密，而此正是他進行教育/課程研究時所關注焦點。Popkewitz 關心在教育/課程改革過程中，知識的形構過程、思考學科知識之形成的歷史性、社會性和政治性，探討改革與政策背後所存在的歷史性與政治性之築構過程、重視社會與文化的意義，也包括有關學童、教學、學習、學校行政等不同論述和社會政治的論述之間的符應關係等。

關於教育/課程改革，Popkewitz(1982)認為，政府不斷推出的改革(reform)，就如同一種職業的儀式般，改革方案的進行就像是學校組織中的儀式性活動，重視的可能僅是活動本身，而非具真實改變(change)制度和其價值的意圖。Popkewitz (1988, 1991)指出，這些教育/課程改革的方案多遵循既有組織的方式而行，往往未挑戰能實質產生改變的思維方式，然若背後所假定的社會秩序未被挑戰，這將使得改變難以發生。

當我們反思於臺灣本土一波波的教育/課程改革「史」時，似乎鮮少在輿論中述及或聽及「教育/課程改革的政治性」一類討論。我們多偏向於技術層面如「入學考試科目應有哪幾科？」「甄選途徑有哪些？」「十二年國民基本教育是否準時/延後實施？」「特色/選修課程如何配置？」「教學節數是否足夠？」等關注，相較之下，對「教育/課程改革的政治性」一類問題的思索較有忽略。我們總「師出有名」一以改善學子學習壓力、改善學教生活為目標一對所描繪出來的一幅幅「教育藍圖」，或端出的一盤盤「課程牛肉」自我感受良好，卻「完整地」遺漏了對那些「結構變遷實踐的理性規則」及「對於群體間分類、區分是如何建構出來」等一類問題的探索。然而，此一部份的「遺漏」，是否反而是更有可能讓我們促以良好生活的關鍵？

以 Popkewitz 提出「改革的政治性」與「儀式性」理論，及其以「社會知識論」為研究教育/課程改革之分析視角為參，當我們回頭省思臺灣教育如「十二年國民教

育是否準時/延後上路」一類問題時，筆者更想提醒一同思考是—「改革」真的等同於「改變」嗎？「改革」真的讓生活更美好嗎？「改革」，究竟是誰的「需要」或「想要」？是否僅是「時間差不多到了」便一再舉行的場場儀式？是否僅是某些群體為「回應」社會變遷所產生社會問題而一再舉行的「大拜拜儀式」？

改革—我們讓自己「儀式」了嗎？

參考文獻

- Popkewitz, T. S. (1982). Educational reform as the organization of ritual: Stability as change. *Journal of Education*, 164(1), 5-29.
- Popkewitz, T. S. (1988). Education reform: Rhetoric, ritual, and social interest. *Educational Theory*, 38, 77-93
- Popkewitz, T. S. (1991). *A political sociology of educational reform: power/knowledge in teaching, teacher education and research*. New York: Teachers College Press.
- Popkewitz, T. S. (2000). Curriculum as a problem of knowledge, governing, and the social administration of the soul. In Franklin, B. M.(Ed.), *Curriculum and consequence —Herbert M. Kliebard and the promise of schooling*. (pp. 75-99). New York: Teachers College Press

論幼兒教育及照顧法中教師分級制度—從 Lilian Katz 的幼教師發展階段論的觀點

張唯宸

國立東華大學教育與潛能開發學系教育博士班教育政策與行政組博士生

一、前言

為解決國內幼兒園與托兒所長久以來因為性質相近所衍生的問題、有效整合保育及教育相關資源以及順應學前教育和保育制度整合的國際趨勢，在 2011 年 6 月 29 日正式三讀通過幼兒教育及照顧法(以下簡稱幼照法)，並於 2012 年元旦將「幼稚園」及「托兒所」整合成為幼兒園。於是，幼兒園階段的師資制度從原先幼兒園內的教師以及托兒所內的保育員以及助理保育員，整合成幼兒園教師、教保員以及助理教保員並統稱為教保服務人員。

整合至今，相關的配套措施也陸續進入規劃以及考量。同時，也出現了許多的糾紛以及爭議，其中最受人關注的就是幼兒園中人員的配置以及資格認定。眾所皆知，幼兒園的教師是幼兒成長階段中重要的人物，其專業能力的重要性自然不在話下。因此，幼兒園教保服務人員的分級制度設計即成為是否能夠符應相關人員的專業程度及提供可持續其專業發展動力的關鍵因素。本文將從 Lilian Katz 所提出的幼教師發展階段論，作為主要的理論框架來審視目前幼照法所規劃的教保服務人員分級制度是否符應相關人員的專業程度及提供各專業發展階段所需的專業輔導。

二、Lilian Katz 的幼教師發展階段論

Lilian Katz 是伊利諾大學厄巴納—香檳分校的榮譽退休教授，曾經在 1992 年到 1994 年間擔任美國幼兒教育協會 (National Association for the Education of Young Children, NAEYC) 的主席，也擔任過聯合國教育科學文化組織的顧問。Lilian Katz 認為教師的發展與幼兒發展都有其階段性，每一個階段都有不同的特性及需求 (廖鳳瑞，2002)，因此在 1972 年的時候，提出了幼教師的發展階段論 (Development Stage of Preschool Teacher) (廖鳳瑞譯，2002；林湘怡，2007；張純子，2009；吳珍梅、程小蘋，2011；林廷華，2015；Katz, 1972)。以下將整個理論依照幼教師專業發展階段以及幼教師各階段所需的專業輔導內容兩個部分來進行討論。

(一) 幼教師專業發展階段

從 Lilian Katz 的理論中看出，幼教師的專業發展會隨著其教學年資、工作經驗的累積而逐漸發展成熟，因此將幼教師的專業發展分為四個時期。首先是生存期，這個時期通常是幼教師進入職場的第一年，在這時期幼教師最主要關心的重點在於是不是能夠在職場上生存下去。其次是鞏固期，通常幼教師在經過一年的生存期

之後就會進入到鞏固期，主要的任務在鞏固在第一階段所獲得的成果，並掌握下一步要掌握的任務及技能。接著是求新期，幼教師通常在經過 3、4 年的教學之後，對於每年重覆進行相同的教學會感到厭倦，對於重複進行的活動已不再有熱忱。因此，開始尋求新的教學嘗試，例如新的教法或是新的概念等等。最後是成熟期，幼教師進入成熟期的時間長短不一，有的只要 3 年，有的則需要 5 年或是更多。

（二）幼教師於各專業發展階段所需的專業輔導

Katz(1972)認為處於不同階段的幼教師，所面對的專業發展任務不同，因此也需要不同的輔導策略來協助其成長。首先在生存期，幼教師需要的輔導方式為支持、了解、鼓勵、肯定、安慰及輔導。同時，幼教師也需要學習處理教室中特定事物的技巧及如何洞察幼兒產生複雜行為的背後原因。其次是鞏固期，幼教師仍然需要輔導人員臨場協助探究幼兒的問題所在，並且尋求解決方法。同時，在這階段的幼教師是需要有關特別幼兒的知識與資源，如：社工、心理醫師等專業人員的協助。接著是求新期，此時需要提供幼教師專業研習的機會，或是提供相關的期刊或是影片，甚至從專業的協會中獲得助益，幼教師在這段時期也比較樂意接受自己被錄影或是觀課。最後是成熟期，這時期的教師已經可以相當認同自己身為教師的角色，並且有足夠的觀點去探索更深層次的問題，例如我的教學理念為何？甚麼是成長與學習的本質？

教育決定是如何形成的？也許這些問題之前有問過自己，但是一直要等成熟期後才具有足夠的經驗及洞察力去思考這些問題的意義。此時的幼教師需要的是參與講座或是研討會，甚至是到研究所取得更高的學歷，或者是廣泛的接觸許多不同層面的及領域的教育工作者。

綜上所述，幼教師的發展階段包含了年資以及經驗兩個因素，起初兩個階段的差異性不大，但越到後面的階段，各個教師的差異性就會顯現出來。另外，特別注意的是，幼教師的專業發展階段也並非不可逆的，隨著課程或是教學環境的改變，資深的教師也有可能回到生存期階段(廖鳳瑞，2002)。

三、幼兒教育及照顧法中的教保服務人員分級制度

我國幼照法(教育部，2012)中針對幼兒園內人員資格及分級制度主要是規範在第 19 條至第 22 條，其中第 19 條是規範幼兒園園長的資格，第 20 條為規範幼兒園教師的資格，第 21 條為規範教保員的資格。而針對教保服務人員的專業輔導規定則是在第 15 條。以下則依據幼照法中教保服務人員分級制度以及提供教保服務人員的專業輔導規定兩個部分來進行討論。

（一）幼教師分級制度

依據現行的幼照法規定，教保服務人員分為園長、幼教師、教保員以及助理教保員四種身分。其各種身分

的規定主要是以是否具有教師證為主，首先園長的規定為具幼兒園教師或教保員資格。在幼兒園（含本法施行前之幼稚園及托兒所）擔任教師或教保員五年以上。經直轄市、縣（市）主管機關自行或委託設有幼兒教育、幼兒保育相關科系、所、學位學程之專科以上學校辦理之幼兒園園長專業訓練及格。其次是幼教師的資格為修畢師資培育大學開設之普通課程、專門課程及教育專業課程後，參加半年教育實習獲得修畢師資職前教育證明書並通過教師資格檢定考，取得教師證者。接著是教保員的資格為國內專科以上學校或經教育部認可之國外專科以上學校幼兒教育、幼兒保育相關系、所、學位學程、科畢業。或是國內專科以上學校或經教育部認可之國外專科以上學校非幼兒教育、幼兒保育相關系、所、學位學程、科畢業，並修畢幼兒教育、幼兒保育輔系或學分學程。最後是助理教保員資格，其規定為：應具國內高級中等學校幼兒保育相關學程、科畢業之資格。

綜上所述，在幼兒園中服務的教保服務人員，除了教師須具備教師證以外，教保員一職是只要大學幼教保相關科系畢業即可，不需具備有教師證，甚至於助理教保員更是只要具有高中畢業即可。

（二）幼教師的專業發展規定

在幼教師的專業發展規定方面，現行的幼照法中並沒有很詳盡的規定，只有在第 15 條中規定教保服務人員每年必須要有至少參加教保專業知

能研習十八小時以上的規定。其餘對於教保服務人員專業發展的相關規定，則付之闕如。

四、討論

綜合前面幼教師發展階段論以及對於幼照法相關條文的論述，以下將從 2 個方面來進行討論：

（一）現行法規未能有效區分幼教師的發展階段

由前面的論述中可以看出，包含年資、經驗、課程以及教學環境都可能是影響幼教師發展的因素之一，而且每一位幼教師都具有各種程度上的個別差異。但是現行的幼照法中，對於教保服務人員的區分，僅僅只依照學歷以及取得證照與否來做區分，顯然太過於單純也忽略了教保服務人員本身專業發展的個別差異性以及成熟度。使得教保服務人員的職稱並未能與教保服務人員的專業能力相符合，實為可惜。

（二）現行法規未能協助幼教師提升其專業能力

目前，在幼照法中缺乏提升幼教師專業能力的設計，只有在第 15 條中提到教保服務人員每年應至少參加教保專業知能研習 18 小時以上。而從幼教師發展階段來看，處於不同階段的幼教師，其需要的訓練需求是有所不同的，若是成熟期的教師去受生存期教師的訓練，則會覺得索然無味，反之亦然(廖鳳瑞，2002)。

因此若是能將幼教師依照其發展階段進行區分，然後依據不同階段教師設計不同的研習需求或在職訓練，必能投其所好，各取所需。

五、結語

從以上的討論可以看出來，我國幼照法中所規劃的教保服務人員制度，單純的只是依照教保服務人員的證照以及學歷來區分，對於教保服務人員的專業能力只能提供有限的區別，另外也無法提供教保服務人員持續提升其專業能力的動力，如此的制度設計實在不夠嚴謹，也無法達到提升國內學前教育品質的目標。

研究者認為，教育部實在應該重新審視教保服務人員的分級制度，依據相關理論基礎，參考其他國家對於幼教師的分級制度，重新制定教保服務人員的分級制度，並藉此提供各階段教師所需要的資源及訓練，以提升國內教保服務人員素質，激勵教保服務人員專業發展，並促進學前教育品質持續向上提升。

參考文獻

- 吳珍梅、程小蘋(2011)。幼教師的專業發展：一個到園輔導的在職進修方案之探究。《新竹教育大學教育學報》，28(2)，1-28。
- 林廷華(2015)。資深幼兒教師實際知識發展歷程之研究。《正修學報》，28，265-291。
- 林湘怡(2007)。一位優良幼教師的專業成長故事(未出版之碩士論文)。朝陽科技大學，台中市。
- 張純子(2009)。一位幼兒教師生涯發展-敘說研究。《人文社會科學研究》，3(3)，20-41。
- 教育部(2012)。《幼兒教育及照顧法》。台北：教育部。
- 廖鳳瑞譯(2002)。與幼教大師對談（L. G. Katz原著，1994年出版）。台北：信誼。
- 劉燕雯、鄭東芬(2007)。幼教師專業發展歷程與影響因素之個案探究。《幼兒教育年刊》，18，34-59。
- Katz, L. G. (1972). Developmental stages of preschool teachers. *The Elementary School Journal*, 73(1), 50-54.

幼兒園協同教師交融記憶系統與合作類型的關係

王韻茹

國立臺北教育大學教育創新與評鑑碩士在職專班研究生

吳佳樺

國立臺北教育大學教育創新與評鑑碩士在職專班研究生

一、前言

Peter Senge 於《第五項修練》一書中提到各種專業發展的過程中，需要透過團體的合作、競爭與激勵，變成一個具有不斷生產力與創發性的群組；教師在學校內，存在著各種大小的教學團體，透過不同專業、領域或是學科教師的合作、競爭與激勵的過程，使教學效能提升，甚至激發創造力。因此，「協同教學」的合作關係，對於教師的教學成效或是學生的學習成效，皆有一定程度的助益，也逐漸成為教育現場的趨勢；我國教育部 2011 年頒布之《幼兒教育及照顧法》中亦明確規定，班級教師與幼兒人數設置 2:30 的比例，促使幼兒園一個班級兩位教師成為普遍的常態，成為幼兒園協同教學的基礎。

從國際的教育趨勢的發展軌跡，可看出幼兒的學習角色逐漸從「被動學習者」轉變為「主動學習者」；教師的角色也從「直接教導傳授者」轉變為「引導思考與探索者」（劉華鈴，2012）。因此，幼兒園教師在進行教學活動時，所扮演的角色為引導幼兒成為主動思考與探索的學習個體與知識的建構者，教師扮演著關鍵的角色，已不再是傳統的知識傳授角色。

學前階段的幼兒比起其他階段的孩子更需要教師大量引導、支持與保

育，兩位教師的合作關係更是密不可分，然而，幼兒園一個班級內兩位教師的協同教學，在實際的教學現場存在著各種面向的問題，包含如何搭檔、配合、協調、溝通等複雜的人際問題，不僅會衍伸出不同的合作類型與模式，也產生不同的教學成效。

Wegner（1987）最早觀察到親密夫妻之間會共同處理知識，他稱此為「交融記憶」（transactive memory），只憑一人無法記住所有的東西，但透過搭檔或團隊的形式各自記取某些資訊，並且知道其他人可能記得或知道哪些自己不知道的資訊，相互依賴分享儲存的記憶，能促使個體所掌握的知識和訊息量大幅提升。因此，當兩個或兩個以上的個體組成的團隊，經過長時間的工作相處，透過溝通交流、共享、互信對方的專業領域的過程中，學習如何分配工作以及如何獲得、交流與儲存資訊與知識，更能有效的執行任務。

林偉文（2008）以「交融記憶系統」為架構，探討教師社群是否能透過教師與教師間的專業互動，彼此充分互動與信任協調，而產生交融記憶系統，研究發現教師團隊間有越高的專業與信任，並協調出一致的方式工作，則教師有越高的創新教學行為。亦即在教師協同的過程中，透過溝通、協調與信任，擁有良好的社群互

動，能提升團隊交融記憶系統，並實際產生創意教學的行為結果。

幼兒園協同教師共同經營一個班級，因此兩位教師間共同討論班級經營、學生狀況與教學課程的機會更多，相對也提高了認知互動與情感互動的品質，並且學前階段的課程設計因應幼兒的發展與學習特質，使教師在教學上的創造性轉化行為也較多（楊智先，2007）。可見，幼兒園協同教師的個人特質、溝通協調程度是影響合作類型的關鍵，因此在探討教師創意教學行為之前，應先了解其合作關係與類型。

綜合上述，交融記憶系統其關注焦點為促進成員對彼此擁有知識領域之充分瞭解，進而有效整合彼此的專業知識，幼兒園兩位教師的協同教學，是最密切的合作關係，如同交融記憶系統的相關研究，教學現場的協同教師如關係緊密的夫妻，本研究藉由探討幼兒園協同教師交融記憶系統與其合作類型的關係，提出相關的討論與建議。

二、幼兒園協同教師合作教學類型

美國「協同教學之父」J. T. Shaplin 教授定義協同教學為「一種教學組織的型式，為兩人獲更多教師的合作之下，共同負責擔任同一群學生的全部或其一部分的教學。」

根據我國『幼兒教育與照顧法』規定幼兒及教師人數比例為 30：2，幼兒園為符合幼兒發展需求及不背離法

令規定，一班兩位教師協同合作教學，為幼兒園的常態，對目前公立幼兒園的現況來看，一班兩位教師也是固定的編制。幼兒園協同教學為兩位教師共同經營一個班級，有互相扶持協助的功能，兩位教師若能建立良好的合作關係，好的溝通可透過對話省思彼此在教學工作中的盲點，良好的協調互動並展現分工合作，使彼此在教學上發揮各自專長，促使兩人發展出信任的協同關係。

王薇蘋(2010)針對幼兒園教師相處互動情形、主導性、教學分工方式等面向，歸納出下列四種合作類型：

- (一)「團隊式」：指兩位教師共同教學，與幼兒進行學習互動，彼此一搭一唱。
- (二)「平行式」：指將班級幼兒分為兩大組，兩位教師分別帶領其中一組幼兒進行相似的分組教學活動。
- (三)「主從式」：指其中一位教師負責主導教學，另一位教師負責常規、幼兒保育、教學支援、紀錄等協助工作。
- (四)「輪流式」：指教學其中只有一位教師負責主導教學、準備教材與幼兒保育工作，另一位教師離開教學情境，處理其他事務。

本研究採用王薇蘋(2010)四種合作類型，透過問卷調查公立幼兒園教師目前協同合作類型之現況，共回收

103 份問卷，結果顯示主從式為主要合作教學類型，所佔比例為 50.5%，其次為團隊式，所佔比例為 26.2%，再其次為輪流式，所佔比例為 23.3%，而平行式所佔比例為 0%，因此本研究不討論平行式合作類型，如圖 1-1：

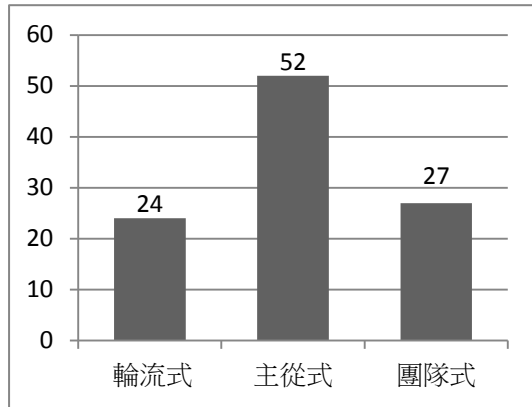


圖 1-1 與目前同班協同教師的合作教學類型現況統計

本研究對公立幼兒園教師針對合作類型進行開放性問題，分享與目前協同教師的協同方式是否符合期待？為什麼？以下為統整問卷內容如表 1-1。

表 1-1 合作類型現況問卷統整

	理念與目標 趨向一致 具有默契	深入溝通 相互合作	理念有落差 尊重互助	各自規畫課程 缺乏合作
	團隊式合作教學類型	<ul style="list-style-type: none"> 符合期待，因為教學活動與班級經營的目標與方法都是一致的，也能夠透過彼此分享不同的經驗或資訊 	<ul style="list-style-type: none"> 符合期待。因為在備課時兩人已做深入溝通（班級經營理念、對幼兒的引導方式與態度……）在正式搭班後少很多磨合期。 符合期待，互 	<ul style="list-style-type: none"> 兩人的教學理念不同。 不符合期待。教學理念不同，常是影響協同的重要關鍵！ 符合期待，因為我
主從式合作教學類型			<ul style="list-style-type: none"> 去豐厚教學資源，整體上的教學成效與家長回饋是很正面的。對我自己的教學專業也會透過分享與互動合作去精進。 符合期待，很有默契想法接近分工愉快共好不計較。 非常符合！兩人很有默契與共識，很珍惜搭班時光。 	<ul style="list-style-type: none"> 相溝通無礙且彼此會分享尊重對方。 符合。不強調分工而是互相合作完成教學工作，且可以交流資訊與意見在自在的感受下。 符合我的期待，因為我們會花許多時間討論與教學相關的議題，彼此互相提出想法和意見，不斷地做協調與修正！

	<p>們會彼此溝通自己的經驗，在上主要課程時多半彼此互助，也不會因為行政隨意離開教室。</p> <p>➤ 符合期待，因即使想法不盡相同，但會互相尊重，並互相從對方教學中發現自己缺漏或下一次教學的靈感，能教學相長很棒！</p>	<p>多半取共同目標，教學活動各自設計的方式處理。</p> <p>➤ 不符合期待，比較傾向團隊式的協同教學，但因為現階段協同老師為代理教保員，所以比較像是主從式的協同。</p>
<p>輪流式合作教學類型</p>	<p>理念相左需多花時間溝</p>	<p>各自教學無合作</p>
	<p>➤ 完全不符合，理念相左。</p> <p>➤ 不完全符合，有些理念需花較多的時間溝通。</p>	<p>➤ 不符合期待，希望能一起共同教學。</p> <p>➤ 不符合，想法不同，各走各的，有時候互相而已配合。</p>

綜合上述，目前為團隊式合作類型者傾向認同協同教師，對教學有共識且能相互尊重，並且有正向的教學成效與教學合作氣氛；目前為主從式

合作類型者顯示部分符合教學期待，認為能相互協助與互補，部分則認為與協同教師教學理念有所差異，對教學工作一致性不足；目前為輪流式合作類型者皆不符合教學期待，認為教學理念不一致，缺乏共同教學，需要花更多時間溝通。因此顯示最佳的合作模式為團隊式，其次為主從式，最後為輪流式。

三、交融記憶系統之發展與運作

Wegner(1986)最早提出交融記憶系統的概念，在兩個關係親密的夫妻或情侶，如何透過知識分工來培養彼此外部輔助記憶，用於編碼、存儲、和檢索信息，進而產生共享記憶系統。隨後 Wegner 認為，類似的系統存在於團隊中，兩人以上的團隊成員彼此了解誰擁有何種專業領域的知識，相互提取和結合他人的知識，聯合執行任務，藉由彼此間相互依賴而獲取比自己原本更大更複雜的共享記憶系統。

Wegner(1995)提出團隊交融記憶系統的三個進程：

(一) 更新目錄 (directory updating)

即團隊中的成員感知「誰知道什麼？」，彼此透過持續溝通、交流，形成對專業領域的共識，但個人不需要深入具體了解不同領域的專業，在團隊執行任務的過程中，形成專業知識地圖，建立不同類型的目錄。在更新目錄的階段，成員透過了解成員的專業領域，並能熟悉的掌握他人的知

識，首先，團隊成員須形成共識分配各自負責的知識領域；其次，團隊成員須自我報告與分享自己與他人在不同領域的專業，同時更新自己的知識目錄；最後，透過了解「誰知道什麼？」，並且交流與應用該領域知識，推斷其擁有更多的不同領域知識。

(二) 信息分配(information allocation)

根據團隊的專業知識地圖，將需要處理的信息分配給特定的個人負責編碼、存儲和檢索的過程。為了減少知識的負擔，團隊成員會將獲得的新信息傳遞給最適合的人，而不是儲存在自己的記憶中，如此團隊成員將自己專業領域以外的新信息傳遞給負責該領域的專家，更有助於促進團隊中信息和知識的有效儲存和利用。

(三) 檢索協調(retrieval coordination)

當團隊中的成員發現自己的知識侷限而無法完成任務時，能根據專業知識目錄，向團隊相關領域的成員發出請求並獲得幫助的過程。若成員間的關係緊密，可以提高檢索和協調的準確性和效率。

Moreland & Myaskovsky (2000)發現交融記憶系統可幫助團隊創造工作效能與團隊績效，而良好交融記憶系統的產生則需包含三個構面：專業(specialization)、協調(coordination)與信任(credibility)。

1. 專業(specialization)

指團隊中的成員是否具備能完成團隊任務所需的相關專業知識，在合作與執行的過程中，成員會逐漸成為各領域專家，促進團隊的專業分工與互補性。

2. 協調(coordination)

指團隊成員彼此了解各自的專業知識，並且能將專業知識充分運用與整合，明確地協調規劃及分配工作責任，取決於團隊成員是否能清楚瞭解誰知道什麼?及如何協調出最適當的調配，使團隊更有效地完成與解決任務目標。

3. 信任(credibility)

指團隊交融記憶系統較成熟穩定且準確，成員間彼此信任且願意分享相關知識與專業，並且接納其他人的意見，能迅速地整合專業知識，減少重覆的行為和冗餘的信息，提高團隊成效。

從 Moreland & Myaskovsky (2000)的觀點，發現幼兒園協同教師從教學計畫、教學歷程、教學評量、班級經營與幼兒保育輔導等各方面皆需要大量溝通與協調合作，相互信任給予教學上的支持與互補，而學前幼兒更需要多元開放的學習，仰賴教師間的不同領域的專業與技能，因此幼兒園協同教師的團隊關係中，專業、信任、協調缺一不可。

吳靜吉、郭家倫(2004)修訂 Lewis (2003) 所編的交融記憶系統量表，以臺灣地區企業及學生團隊為對象，研究結果成效良好的團隊在團隊交融記憶系統專業、信任、協調三個構面上，均顯著高於成效不彰的團隊。

本研究主要探究公立幼兒園協同教師交融記憶系統與合作類型的關係，研究方法為線上問卷調查，以台北市公立幼兒園為對象，進行線上填答，共回收103份問卷，可用樣本為103份，本研究樣本數少不足以推論至母群體，僅作為學術參考之用。

本研究工具採用吳靜吉、郭家倫(2004)的交融記憶量表，針對公立幼兒園教師進行問卷施測，以了解幼兒園教師自評與協同教師交融記憶系統與合作類型之現況分析，如表 1-2：

表 1-2 幼兒園教師自評與協同教師交融記憶系統量表得分與合作類型之現況統計

與目前協同教師的合作教學類型		交融記憶系統量表			交融記憶系統量表總分
		專業分量表	信任分量表	協調分量表	
輪流式合作教學類型	平均分數	13.08	10.54	12.91	36.54
	個數	24	24	24	24
主從式合作教學類型	平均分數	15.25	12.50	15.38	43.13
	個數	52	52	52	52
團隊式合作教學類型	平均分數	15.51	13.07	16.40	45.00
	個數	27	27	27	27

根據上述結果顯示，採用輪流式合作教學類型，其自評專業分量表得分高於信任及協調分量表，信任分量表得分則為最低；採用主從式合作教學類型，其自評協調分量表得分高於專業及信任分量表，信任分量表得分則為最低；採用團隊式合作教學類型，其自評協調分量表得分高於專業及信任分量表，信任分量表得分則為最低；而從交融記憶系統量表總分比較，團隊式合作教學類型於交融記憶系統量表得分最高，其次為主從式合作教學類型，得分最低為輪流式合作教學類型。

因此，上述結果顯示團隊式合作教學類型具有高度專業分工、溝通協調與信任關係；主從式合作教學類型在專業分工與溝通協調分數相當，但信任關係較低；輪流式合作教學類型在專業分工、溝通協調與信任關係都明顯低於其他兩種合作類型。

四、結語

幼兒園協同教師在教學現場無論在教學、保育、班級經營、班務行政等，都為共同責任，因此為關係緊密的團隊，又學前幼兒無論生理或心理發展，皆需教師投注較多的心力，因此教師間的合作協調更顯得重要！幼兒園協同教師如同夫妻般的緊密，若能發展出一套良好的互動合作類型，對教學氣氛與教學成效都有助益。

因此，本研究欲透過交融記憶系統與合作類型的關係，提供幼兒園協同教師一個合作的方向，研究結果顯示，團隊式的合作教學類型具有較高的交融記憶系統，因此在協同的滿意度與教學成效的滿意度都呈現正向關係；而主從式的合作類型中較為缺乏信任，因此成效不如團隊式的合作類型；輪流式的合作類型則最不符合預期，協同教師的交融記憶系統也不佳。

如何使幼兒園協同教師有更佳的成效，從本研究的結果發現，協同教師間的專業分工、溝通協調與信任扮演著重要的角色，在教學前可以透過彼此專業對話，了解各自的專業領域、教學理念及想法，過程中透過不斷的溝通進行有效的分工協調，可促進彼此的信任，而展現 $1+1>2$ 的成效。

參考文獻

- 王薇蘋（2010）。**幼稚園教師合班教學類型的課堂經驗與幼兒課程經驗之研究**（未出版之碩士論文）。國立政治大學，臺北市。
- 林偉文（2008）。**教師創造力之系統觀點：學校、社群、個人與創意教學**。臺北：心理。
- 郭家倫（2004）。**團隊交融記憶系統之研究--以學生及企業人士為對象**（未出版之碩士論文）。國立政治大學，臺北市。
- 楊智先（2007）。**教師社群互動、工作希望感受與創造性轉化之關係：量化模式建構與典範案例分析**（未出版之博士論文）。國立政治大學，臺北市。
- 劉華鈴（2012）。**幼稚園教師學校組織創新氣氛知覺、知識分享行為與創新教學行為之研究-以臺北市幼稚園為例**（未出版之碩士論文）。國立政治大學，臺北市。
- Moreland, R.L., & Myaskovsky, L. (2000). Exploring the performance benefits of group training: Transactive memory or improved communication? *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 82, 117–133.
- Wegner, D. M. (1987). Transactive memory: A contemporary analysis of the group mind. In B. Mullen & G. R. Goethals (Eds.), *Theories of group behavior* (pp. 185-208). New York: Springer-Verlag.
- Wegner, D. M. (1995). A computer network model of human transactive memory. *Social Cognition*, 13, 319–339.



淺論學校如何運用 Line@ 社群行銷平台提升學校品牌形象

楊欣怡

新北市立清水高級中學教師

國立臺北教育大學教育創新與評鑑研究所研究生

一、前言

在全球新經濟時代中，無論何種產業，品牌所建立的形象已成為消費者進行採購決策的最重要依據；Urde（1994）提出品牌導向（brand-oriented）是企業維持生存的重要策略；Keller（2001）談及品牌是企業核心的資源能力，能進一步駕馭市場以創造競爭優勢；胡政源（2010）更直言 21 世紀企業的新遊戲規則，已進入「品牌領導」的時代。基此，無論在任何產業生態中，如何建立優質品牌形象，已成實務界與學術界共同探究的課題。

而在一個以品牌為中心的社會，品牌形象的建立與吸引學生到學校就讀兩者間有密不可分的關係。學校生態雖非全然等同於企業，但近年來企業的腳步進化總牽引著教育的脈動，品牌的浪潮亦逐漸衝擊著學校教育生態，成為理論與實務界探討的一片藍天。民營學校其所感受的市場競爭壓力自不必說，而習慣於仰賴政府經費藉以生存的公立學校，也不得不被拉入這股教育市場的浪潮中，一起面對物質資源、人力資源、生源市場的競爭。因此學校品牌形象將較以往更加的重要，左右目標學生市場的來源。

另一方面，學校想要達到提升品牌形象目的，亦須運用有效的行銷工具。現今，隨著「網路 2.0」時代來臨，網路

科技的運用鋪天蓋地席捲各個領域，由於具有輕易突破時間和空間限制，加上能夠及時獲得最新訊息，並具有互動回饋等特性，行銷界快速發展出各式網路行銷的新工具，將人脈、媒體、通路加上產品等虛實資源一起合併整合並與消費者進行有效的溝通。近幾年，創新的社群媒體(Social Media)如雨後春筍般冒出來，多數人花費許多時間在 Facebook、Twitter、Line 等社群媒體上瀏覽及交換訊息，網路上的意見形成了重要的資訊管道，並做為影響人們消費決策重要因素。部分學校亦開始嘗試善用網路社群工具，將學校特色及經營成果透過社群媒體的力量傳遞，不僅使人留下深刻印象、更易引起興趣與他人分享，進而影響更多朋友回應及散布訊息。網路社群除了高速有效地擴散了學校品牌的知名度，也增進社區家長及社會大眾對學校多元的認識並迅速建立起各界對學校品牌的滿意度與忠誠度。綜此，學校如何運用企業界最新網路行銷利器，發展出有效的社群行銷策略，以提升學校品牌形象，此為本文之主要研究動機。

二、數位應用程式(APP)~Line@ 的介紹

近年來，隨著「行動商務」世代的來臨，消費者獲取新知模式與消費行為都有了巨大的變化，傳統的網際網路行銷策略已經不敷現況，因此在

地商家或中小企業該如何掌握行動商務的特性，擬定完整、適當的行銷策略，已經是刻不容緩之議題。而由於智慧型手機或行動裝置的普及，各類型數位應用程式(app)大量迅速研發，根據應用分析與應用市場資料公司 App Annie 對外釋出的《全球移動應用市場 2016 年回顧》報告顯示，2016 年全年全球應用程式下載量超過 900 億；而臺灣，每天開啟次數最多的 App，前五名則依序為「LINE、Facebook、YouTube、WeChat、Instagram」等通訊、社交類 App，顯示臺灣的手機使用戶對社交通訊 App 黏著度極高，透過 LINE、Facebook 等進行社交活動已經成為生活常態(Annie, 2016)。在眾多的應用程式中，其中一款社交通訊 App-「LINE」，是一種用戶間可以不分國界、不分電訊網路而享用免費語音通話、傳送免費短訊的智慧手機應用程式。自 2011 年 6 月發佈以來，「LINE」的全球用戶數已達 4.7 億，而在臺灣，使用 LINE 的人口數亦達 1,800 萬，勝過 Facebook 的使用人數，而 LINE 的訊息到達率高達 92%，遠超過 Facebook 粉絲專頁 10% 不到的貼文觸及率，在日本、泰國、臺灣、西班牙、中國、印尼、新加坡、香港、馬來西亞、印度、瑞士、沙烏地阿拉伯、墨西哥、俄羅斯、澳門、阿拉伯聯合大公國等全球 52 個國家創下應用程式下載人數第一名的紀錄！以「智慧入口」為遠景的 LINE，以用戶偏好分為五大族群，包括狂熱玩家、購物愛買族、旅遊達人、理財一族與 3C 愛好者，在 LINE 上不僅做溝通，更有超過三成獲取商品資訊，加上超過半數對訊息有即刻閱讀的衝動，讓 LINE 成為發展數

位行銷的絕佳平台。在此基礎下發展一系列相關的軟體程式中，「LINE@」官方帳號是一種奠基在「Line」通訊軟體而發展出具有強大行銷功能的數位應用程式，其主要功能在於將各種訊息傳送給顧客及粉絲。透過建立一個專屬帳號，使用者不僅可以回覆好友的問題，也可以一次發送資訊給所有好友，透過即時的 LINE 訊息互動，讓使用者的顧客及粉絲更靠近。其中，LINE@ 官方帳號，具有五大行動行銷服務優勢：

- (一) 註冊者可依需求配合指定付費方案或基本方案。其中基本方案完全免費，達到低成本行銷的目標。
- (二) 透過 LINE 高普及率，一口氣接觸廣大行動用戶。
- (三) 搭配訊息廣播及一對一即時互動，可緊密容易地維繫社群好友。
- (四) 好友人數無上限，對於 VIP 客戶的管理更方便。
- (五) 服務功能全面電子化，優惠券、調查問卷等功能輕易操作。

因使用者可輕鬆創建自己的帳號，功能簡單、操作容易上手，且具有行銷成本低，高度即時性與互動性的特點，因此運用 LINE@ 官方帳號的應用程式發展行銷方案儼然已成為臺灣各產業(包含學校)新興的行銷利器，亦為學校品牌形象提升極大的推廣效益。

三、學校運用 LINE@官方帳號的行銷現況

目前根據已公開上線的官方帳號分析，截至 2017 年 4 月為止，學校單位目前運用 LINE@官方帳號進行行銷最多的層級為大專院校，其次依序為幼兒園、高中職、國中、國小，帳號大多以私立學校為主；推論其可能原因，私立學校主要需靠學生招生數維持，長久以來對於學校服務及行銷較公立學校積極重視；另一方面，大專院校大多設有特定的學校行銷專責人員或公關室主責學校形象管理及招生事宜，故對於網路行銷的相關訊息亦較為敏銳且具有策略性地進行。而幼兒園因教育市場的競爭激烈，且須靠社區家長之間的彼此口耳相傳，大型連鎖加盟的幼兒園更有其企業品牌的經營策略，因此對於運用各項行銷工具來加深幼兒園的品牌形象亦較擅長。但整體而言，除了極少數大專院校好友人數有突破萬人以上，大多數大專院校學校的好友數僅約 1000 人上下，國高中及幼兒園學校加入的好友數更僅約在幾百人之間；以貼文數而言，則僅有少數有心經營之學校有達到 50 則以上貼文，在行銷效益推廣上比起一般企業仍有很大的進步空間。

四、學校運用 LINE@官方帳號的行銷方法

而學校在校方管理端部分，使用者可透過「LINE@」應用程式的幾個主要功進行行銷功能，說明如下：

（一）「群發訊息」

透過智慧手機或電腦管理頁面編輯訊息，傳送給所有設為好友的顧客或粉絲。此外，亦可預先設定訊息的傳送時間，讓學校管理者在推廣訊息時更加靈活。學校端可將預備要宣傳的各項訊息，如各處室辦理之活動宣導、競賽成果、升學榜單...等，透過此功能即時群發給設定的對象，達到宣導及擴大參與的目的，不但操作方便，更有極高的開封閱讀率，宣傳效益更勝以往。

（二）「1：1 聊天」

此功能可讓使用者直接收到好友的諮詢，並直接回應好友的需求。舉凡校內成員對於活動的諮詢、校內行政問題的反應等，皆可透過此功能完成。透過好友們直接私底下傳 1 對 1 訊息給管理端，不僅讓問題可得到即時的反應回饋、甚至可以舉辦互動活動與發送優惠券或集點卡。所有對話皆僅限於好友與管理端之間，在保有絕佳的隱私性下，可創造前所未見的良好互動模式。

（三）「行動官網」主頁

使用者可在此功能版面上刊載相關學校資訊，包括校史、聯絡資訊、課程特色、甚至是圖文並茂的校景圖片。此外，所有資訊也可在網路上公開搜尋，替學校爭取最大的曝光機會。例如，在「功能性品牌形象」行銷策略方面：透過 360 度環景影像呈現或結合招生影片，讓家長看見學校

校園環境規劃設計及各項軟硬體設備的情況。在「象徵性品牌形象」行銷策略方面：多推廣校內外師生得獎訊息或畢業校友傑出表現。在「經驗性品牌形象」行銷策略方面：透過教師教學或教育活動與線上直播軟體的結合，加強學區內國小家長、學生對於學校教育產品的了解與信心。

(四) 「動態消息」

可供學校端向廣大好友宣傳最新活動資訊或相關連結，亦可將學校活動或教師上課情況使用直播軟體進行公開直播或公開觀課，讓各界成員亦可遠距欣賞及評論，並增進對學校辦學情況的了解。好友亦可對發出的動態消息按讚、留言、及分享，創造出高度的正向口碑及品牌忠誠性。

(五) 「宣傳頁面」

此功能可製作圖文並茂的活動頁面或優惠券、集點卡，導引好友至實際現場參與活動，或利用集點、抽獎等功能實際提升參與的校內外群眾數。因 LINE@軟體和校方官網，無論是在頁面設計、使用方式、內容放置、網站架構等皆不相同，此數位行銷方案行銷策略著重在以使用者互動體驗的行銷策略為主，放置的訊息及活動可更多元趣味化，並可透過「校園每日一景點介紹」、「抽獎摸彩」、「網路投票」等趣味多元行銷活動設計，增加使用者的閱讀依賴習慣。

(六) 「調查頁面」

可透過調查功能製作簡單的人氣投票或問卷調查，一方面與好友進行有趣的互動，另一方面蒐集好友的背景資料，全面了解學校的目標族群，以進行更有效的行銷策略。

(七) 「數據資料庫」

可確認每天加入的好友人數增減變化，或是好友對學校的訊息內容反應如何。藉此找尋出最適合的操作方式，讓目標顧客成為學校的忠實粉絲。

(八) 「多人同時管理」

LINE@生活圈支援多人同時管理後台，學校端可設一位總責人員，並成立不同處室的管理團隊，讓每一位管理成員皆能以使用者申請的 LINE@官方帳號的名義來回應好友傳來的訊息。

五、總結

根據尼爾森最新調查，目前臺灣已有 9 成上網人口使用 LINE，範圍涵蓋青少年到壯年。而 LINE@官方帳號的功能亦已非常豐富，行銷對象使用 LINE 的頻率上，國小生部分主要以家長為主，而根據 LINE 的官方網站調查，LINE@ 使用者黏度超越 Facebook，臺灣人平均每天花費 71.8 分鐘，無論用戶數、使用者黏度都已經正式超過 Facebook！目前在臺灣使用 LINE 的現象是不僅僅是年輕人會使用，許多四、五十歲年齡層的使用

者，使用頻率也超高，所以有很大的市場潛力，值得學校行銷者投入。國中生部分，目前根據「3C、3吸，探討國中生 3C 產品使用現況及造成之影響」(謝喆宇、謝維安, 2015)的研究顯示:國中生每週使用 3C 產品時間是~3 小時以下佔 27.9%，3-5 小時有 18.8%，5-10 小時為 14.5%，10-15 小時佔 9.1%，15-20 小時有 7.9%，20 小時以上則為 21.8%。而另一份研究「青少年 LINE 使用行為與人際關係之研究—以桃園市國中生為例」(廖曉慧, 2015)指出，以桃園市國中生為例，使用 LINE 的前三大動機為「方便連絡」、「周遭朋友都在用」與「節省通話費」；透過智慧型手機及 WiFi 上網使用 LINE 為最多數；最喜歡 LINE 的功能為「文字訊息」與「貼圖與表情符號」；每天使用 LINE 與他人互動以 1 小時內為最多；最常傳遞訊息的對象為朋友。對國小國中潛在客群使用 LINE 的機會，多半在放學後或假日時，故在進行此行動行銷方案時~訊息即時性的優勢，因此大為降低。但因 LINE@ 應用軟體具有符合行動商務趨勢，並有超高到達率的優勢，而且有免費方案可選擇，幾乎推廣送出的訊息，使用者大都會點開閱讀，且具有低成本的超強優勢，在學校行銷上仍具有相對的優勢！學校行政人員若能善用此目前業界最夯的行銷利器，發展出專屬教育體系的社群行銷策略，建立起校內外顧客對於學校的特色經營或教育成效有深度認知與好感，不僅提升學校獨特的品牌形象，亦對於學校的招生與永續經營將有正面廣泛的影響。

參考文獻

- 胡政源 (2010)。品牌管理：品牌價值的創造與經營。台北市：新文京。
- 廖曉慧 (2015)。青少年 LINE 使用行為與人際關係之研究-以桃園市國中生為例 (未出版碩士論文)。元智大學，桃園市。
- 謝喆宇、謝維安(2015)。3C、3「吸」，探討國中生 3C 產品使用現況及造成之影響。from <http://web.tn.edu.tw/serc/files/2015/02/3-2-031.pdf>.
- 羅之盈 (2013)。虛實整合再進化~迎接O2O大商務時代。
- Annie, App.(2016).App Annie 2016 Retrospective — Mobile’s Continued Momentum (pp. 35).
- Urde,Mats.(1994).Brand orientation—a strategy for survival. *Journal of consumer marketing*, 11(3), 18-32.
- Keller,K.L(2001).Building customer-based brand equity. *Marketing management*, 10(2), 14-19.

激勵私立技術型高中兼任行政教師創新工作行為之策略

張仁家

國立臺北科技大學技術及職業教育研究所教授

翁蔚菁

國立臺北科技大學技術及職業教育研究所研究生

一、前言

「不創新，就落後」(Leonard & Straus, 1997)。吳清山(2004)指出：學校行政對於教育政策的推動與教育目標的達成，扮演著極為重要的角色，世界各國進行教育改革時，經常把學校行政創新當作重點項目之一。面對二十一世紀全球化的競爭時代，學校若要建立持久性的競爭優勢，就必須不斷地創新，才能順應時代潮流不被淘汰，我國在 2014 年正式實施的十二年國民基本教育，兼任行政教師扮演著推動校務與促進學生適性發展的重要角色，若兼任行政教師能具備個人的創新行為能力，將有助於帶動學校的成長動力與創新能量，並且在少子化的衝擊下，建立學校品牌與形象，發展學校亮點(陳冠邑，2014)。

成功有效能的行政運作，會影響整理校務的發展，所以負責承辦與執行學校工作的教師能否克盡職守，能否自動自發，能否勇於負責與研發，將扮演學校行政成敗的關鍵(謝月香，2003)。而學校行政工作在各縣市的學校章程中均以學校正式教師為主，並且各校均會另訂學校行政人員任用規則，在有限的工作時間內，意願與義務之間會牽涉到兼任行政教師的工作負荷與創新工作行為之相關問題；因此，如何激勵私立技術型高中

兼任行政教師之創新工作行為，並提出有效的激勵策略，在面對日益加重的工作負荷時，仍然能激發其創新工作行為為本文之重點。

二、私立技術型高中兼任行政教師工作現況與工作負荷

我國技職教育長期處於社會偏見與招生選才弱勢，並以私立學校居多，補助與資源相對不足，在這樣的環境下，教育部推出「技職教育再造方案」(教育部技職司，2010)，力圖扭轉傳統錯誤刻板印象，提升教師教學能力，使教師能進行更有效的專業教學，並試圖使高職學習內容能更符合實用，建立技職典範特色，針對此建立評鑑機制，特色學校也將在高職全面推展。因此現在的教育環境，教師不但要提升教學專業，同時必須奉行各種政策上的教育革新，並接受評鑑的指導，工作責任與壓力已無法同日而語，若再兼任行政工作的教師則必須承擔的工作責任與壓力勢必加重，更遑論是私立學校的兼任行政教師，除了教學、行政的基本工作以外，還必須負擔附加的導師職務、學校招生事務、面對學生各種管教上的要求與任務，相信他們所必須面對的挑戰，更是複雜。

三、教師創新工作行為的相關文獻探討

本文獻探討共分為兩部分。首先說明私立技術型高中兼任行政教師之定義；其次探討創新工作行為之定義。

（一）私立技術型高中兼任行政教師

本文所指之技術型高中，原稱為高級職業學校，簡稱高職，依中華民國憲法第 158 條之規定，以教授青年職業智能，培養職業道德，養成健全之基層技術人員為宗旨（教育部，2010）。依立法院 2013 年 6 月 27 日通過的十二年國教相關法令，為了彰顯技職體系功能，將「職業學校」改稱為「技術型高級中等學校」，但不強迫高職改名。根據總統府「高級中等教育法」，第五條明訂將高級中等學校分為 4 類，包括普通型、技術型、綜合型、單科型，其中職業學校強調務實致用，為因應發展需要，重新定位為「技術型高級中等學校」，教育目標著重於產業發展，以及強化學生專門技術與職業能力；技術型高級中等學校著重於建教合作、實用技能，提供「專業及實習學科」為主的課程；普通高級中等學校，則提供「基本學科」為主的課程，並深化學生通識能力。教育部亦表示除改制或新設學校之外，不須即時更改校名，但法律定位已有改變（總統府，2013）。

為促進私立學校多元健全發展，提高其公共性及自主性，以鼓勵私人興學，並增加國民就學及公平選擇之機會，制定私立學校法；法令規定學

校法人是以設立及辦理私立學校為目的，依私立學校法（教育部，2014）規定，經法人主管機關許可設立之財團法人。

私立技術型高中兼任行政教師，此處指的是在私立技術型高中已為正式合格老師另外擔任學校行政職務者，包含主任、組長或一般教師兼行政者。

（二）創新工作行為

Hurt 等人（1977）定義創新行為為一種廣義上願意改變的意願。學者為了解創新對組織的效益，針對個體在工作中所能發揮的創新可謂工作帶來效益者的歷程研究，是員工有意圖的創新、運用及引用新想法的公式，進而促使員工為個人、團體及組織達到更高的績效，這樣的理論稱為創新工作行為（Janssen, 2000）。

Janssen（2000）、Ramamoorthy, Flood, Slattery, 及 Sardesai（2005）等學者亦指出創新工作行為能為組織帶來利益，甚至能使個人或團體工作更有效率。Scott 與 Bruce（1994）指出影響創新行為因素，有個人、團隊、領導者及組織氣候等因素。Van de Ven（1986）認為員工的創新工作行為是團隊與組織創新的起始點，也是組織能否在競爭激烈的環境中勝出的關鍵。張仁家、張哲遠（2013）等人認為個人創新行為即從初始階段的創意發想、評估創意之可行性、形成創新方案到最後執行創新決策，是一種將創意付諸實行的一連串行為歷程。West（1987）認為創新工作行

為的定義是當組織面臨新任務或環境變遷的挑戰時，個人採取創新行為包括重新設定目標、計畫達成方法、時間、資源供給來源，甚至人際關係等，以達成個人期望之績效。創新工作行為可謂是員工為了達成創新性而表現出來的行為，也是一個多階段歷程展現的創新活動（唐永泰，2008）。綜上所述，創新工作行為是員工有意圖的創新、運用及引用新想法的方式，進而促使員工為個人、團體及組織達到更高的績效。

從過往的文獻中可以發現，對於創新工作行為的研究，大都以單一層次作分析（個人層次或組織層次）；在個人層次方面大都由動機、人格特質或目標導向來探討；在組織方面大部分針對領導、績效、創新氣候等來探討其對創新行為的影響（陳秋蘭，2010）。祝敬華（2009）研究工作特性對創新行為之影響，經統計分析後發現工作特性中之任務完整性、工作自主性均會正向影響創新行為。

四、有效激勵教師創新工作行為的策略

茲就上述之相關研究，提出激勵私立技術型高中兼任行政教師創新工作行為之策略建議如下：

（一）透過學校領導者的推動

有效的激勵領導，可以激發教師的工作熱情，提高工作效率；學校領導者應多注重與兼任行政教師間的互動與交流意見的管道，透過各種激勵的方法讓兼任行政工作的教師提升組

織承諾，以展現學校對於創新的支持，當兼任行政工作的教師有明確的任務願景與目標時，學校的創新氣氛會受影響，可帶動教師的創新行為。例如：學校領導者推動兼任行政工作教師參與增能的行政研習、鼓勵兼任行政工作教師吸收新知、新技能與多領域的學習等，建立每一位兼任行政工作教師對於學校組織的價值，並適時適切地主動關懷，以激勵教師發揮其創新工作行為。

（二）保障學校教師待遇與福利

學校應制訂適當的獎勵措施，鼓勵兼任行政工作教師參與各項行政增能進修，以提升教師的行政效能，激勵教師發揮其創新工作行為。各項獎勵措施包含：工作的基本待遇與保障、實質獎金之鼓勵、學校升遷之機會、增加多元的獎勵措施等。而學校的績效考核應發揮積極性的功能，除了做為獎勵依據，更重要的是作為兼任行政工作教師未來培訓、進修發展之參考。

（三）提高教師的行政工作成就感

傳統的激勵理論認為馬斯洛的「自我實現需求」是最偉大的激勵方法，因此提高兼任行政工作教師的行政工作成就感，以自我實現為主要目標以激勵兼任行政工作教師，可刺激教師發揮其創新工作行為。例如：透過工作豐富化的工作延伸，讓兼任行政工作教師可以挑戰不同向度的工作難度，透過進階訓練的機會，增強教師的自我價值。

(四) 分享學校組織成員的知識

Lin (2007) 指出組織成員願意將知識分享給同事、向同事吸收與學習知識，將有助於提升創新能力，因為組織成員願意與同事分享和收集知識可能維持創新能力，並且從而長期在組織處於良好的競爭優勢。因此學校組織成員的知識分享，可激勵兼任行政工作教師發揮其創新工作行為。

(五) 提倡組織學習的學校文化，提供創意構想的環境

George 與 Zhou (2007) 指出當組織成員知覺組織、主管以及同事支持的程度越高時，意味著當組織成員提出創新構想時，越能被組織、主管或同事所接受，使得組織成員創新的意願增加，越有可能表現出創新的行為。因此組織文化對組織成員的創新行為是很重要的影響因素。

五、結語

(一) 善用激勵策略，提昇教師效能，落實創新工作行為績效

學校針對兼任行政工作教師運用激勵策略，除了溝通正確的工作觀念、獎賞適切、建立完整的升遷制度、改善績效考核，更需要給予兼任行政工作教師適切的讚賞與關懷，以提高行政同仁們的工作士氣，共同為學校努力。

(二) 適度調整工作職務，增進教師學習機會，以提昇學校運作的效率

兼任行政工作教師透過學校不同單位的職務輪調可以增強個人的多元能力，在不同性質的工作領域中，學習嘗試突破工作上的要求與規範，可累積個人創新求變的適應力與效率，提昇學校的整體運作。

參考文獻

- 吳清山 (2004)。學校行政。臺北市：心理。
- 祝敬華 (2009)。工作特性對行為之影響—以家長式領導為調節變數(未出版之碩士論文)。私立元智大學領導研究所，桃園市。
- 唐永泰 (2008)。轉換型領導、交易型領導與員工創新行為之關係。創新與管理，5(1)，53-81。
- 教育部 (2010)。職業學校法。
- 教育部技職司 (2010)。技職教育再造手冊。
- 教育部 (2014)。私立學校法。
- 陳冠邑 (2014)。國民中學兼任行政教師工作動機及自我效能與創新行為之相關研究 (未出版之碩士論文)。國立彰化師範大學教育研究所，彰化縣。

- 陳秋蘭（2010）。工作價值觀、成就動機對創新工作行為之影響：角色壓力的調節作用（未出版之碩士論文）。元智大學經營管理研究所，桃園市。
- 張仁家、張哲遠（2013）。領導者之冒險性、轉型領導與員工創新行為之關聯研究—以某出版事業集團員工知覺為例。《創新與管理》，10(1)，51-85。
- 謝月香（2003）。桃園縣國民小學教師兼任行政職務工作滿意度之研究（未出版之碩士論文）。國立花蓮師範學院國民教育研究所，花蓮市。
- 總統府（2013）。高級中等教育法。
- George, J. M., & Zhou, J. (2007). Dual tuning in a supportive context: Joint contributions of positive mood, negative mood, and supervisory behavior to employee creativity. *Academy of Management Journal*, 50(3), 605-622.
- Hurt, H. T., Joseph, K., & Cook, Cb D. (1977). Scales for the measurement of innovativeness. *Human Communication Research*, 4(1), 58-65.
- Hsiu Fen Lin(2007). Knowledge sharing and firm innovation capability: an empirical study. *International Journal of Manpower*, 28(3/4), 315-332.
- Janssen, O. (2000). Job demands, perceptions of effort-reward fairness and innovative work behavior. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 73, 287-302.
- Ramamoorthy, N., Flood, P. C., Slattery, T. & Sardesai R. (2005) Determinants of Innovative Work Behaviour: Development and Test of an Integrated Model. *Reativity and Innovation Management*, 14(2), 142-150.
- Scott, S. G., & Bruce, R. A. (1994). Determinants of innovative behavior: A path model of individual innovation in the workplace. *Academy of Management Journal*, 37(3), 580-607.
- Van de Ven, A. H. (1986). Central problem in the management of innovation. *Management Science*, 32, 590-593.
- West, M. A. (1987). Role innovation in the world of work. *British Journal of Social Psychology*, 26(4), 305-315.

淺談國中學教師兼任行政人員困境與發展

張昱騰
新科國中總務主任

一、前言

近幾年來許多中學學校隨著社會變遷面臨著許多繁雜的問題，招生的不足、升學的壓力、經費的短缺、聘用代理代課教師困難等等的問題，其中「教師兼任行政職務意願低落」的問題真是讓各校頭痛又棘手！

當筆者接受師資培育時，教授所提到的「學校行政」指出，一所優質的學校的成功，其學校經營必須是靠全校的教職員工共同的努力而成，大家各司其職，不論是教師在教學上的專業發展外，更重要的是學校行政團隊能給與教師在教學上的支持與協助；讓學生在學習上不論軟硬體都能獲得更完善的照顧，讓孩子能有完整的學習環境，而這不正是教育希望能達到的完美境界。

但近十年來在中學的教育現場，卻不難發現，現今教師接任行政職務的意願非常低落，每年 4 月份各校校長都開始擔心，怕找不到教師來擔任行政職務，甚至有許多學校到了 8 月份，仍苦無教師願意接任行政工作，因此只能請新進教師或是代理教師來接任；此一狀況往往造成的影響，如新人因沒有行政實務歷練，對學校環境陌生，甚至連同仁都不認識，更遑論能有效推展業務，也因此容易造成新進人員心理很大的恐懼及挫折感；再者代理教師往往一年一聘，造成業務或行政經驗無法有效的交接及傳承，如此一來學校又如何能安定。

鑑於此況，筆者希望透過本文的探討，讓有關單位能重視中等學校教師兼任行政的問題，讓擔任行政的教師能成為專業及有尊嚴的工作；而不是大家唯恐避之不及的苦差事。

二、學校行政之意涵與功能

(一) 學校行政的意涵

學校是一個正式的教育組織，組織內部處理教育事務，透過有效率的策略與管理，以達成教育目標(黃光雄,2000)，當然也有許多學者提出其他的看法如下表 1：

表 1：學者們對學校行政的定義

學者	年代	學校行政之意義
林文達	1984	將一個組織中學生所需良好的一切力量協調成統一的計劃，以便完成學校目標，並確保目標的充分實現。
柯進雄	1997	認為學校行政即是學校的各項業務作系統的管理，追求經濟而有效地達成教育目標。它包含四項內涵：學校行政所處理的是學校的各項業務、學校行政是對學校事務作系統化與科學化管理、學校行政應注重經濟及有效、學校行政的目的在達成教育目標。
吳清基	1999	認為學校行政本身只是一種手段，而不是一種目的，任何學校行政的運作都在支援教學需要而行政運作的。

學者	年代	學校行政之意義
陳寶山	1999	整合校內各項寶貴的教學人力、物力資源，以及校外豐富的可開發不可依賴的社會資源，有計劃、有組織的投注到學習者一連串的學習活動中，以培養出一個「完整的人」。
林文律	2000	規劃及執行與學生有效學習目標之活動與工作的整個過程。
林水木	2003	學校組織為達成學校教育目標，促進學校的永續經營，運用有效之策略與資源，結合組織整體力量，在依法行政及學校本位管理的原則下，所為的一種整體性、系統性組織運作之歷程。
陳俊璋	2012	學校是一個正式的教育組織，學校行政是學校組織運作的重要手段與策略，所以學校行政具有特別的意義。

資料來源：筆者自行整理。

綜合上述之概念學校行政即是：學校運用組織化、系統化與科學化的管理模式，結合有效之策略與資源，並整合教學人力、物力資源，透過完整的計畫實施，以達成學校所需之教育目標。

(二) 學校行政的功能

學校行政的任務，乃是依據國家所規劃的教育政策為方向，以社會未來需求為導向，來訂定學校本身發展的策略與經營的目標。學者黃昆輝曾指出：「沒有教師的教學與學生的學習，教育行政就沒有存在的必要」(黃昆輝，1995)；而學者謝文全則認為「教學雖是教育行政的核心，但是學校教學人員在執行教學任務過程中，必須

有行政人員的領導與支援方能竟全功」(謝文全，1995)。綜上所述，筆者認為教育行政的功能包括：

1. 規劃的功能

學校行政須有前瞻的規劃能力，引導教師參與學校校務的決策，凝聚校內教師之共識，以形塑學校之願景。

2. 統整的功能

要有整合校內外資源之能力，讓教師在教學過程中能得到完整的硬、軟體的支援。

3. 服務的功能

為使學生的學習達到成效，學校行政人員須為教師的教與學生的學服務。

4. 溝通的功能

多元化的教育思潮下，跨域整合的教學一改過往的單一學校教育，校內各領域的統整課程和校外資源運用等等，端賴學校行政扮演起上級單位與基層教師的溝通樞紐。

三、中學行政人員困境

(一) 行政業務量

早期的學校文化中，總認為一個積極進取的教師，未來一定要朝著考取主任或考取校長的行政目標邁進；但到了現今的，為何教師不願意兼任行政職務，其實歸因起來不外乎以下幾個原因：

1. 工作層面增量與複雜化

按前段學校行政意涵中提到學校行政的存在是為達教育目標，而為了符應多元創新的教育思潮，學校行政的業務項目及內容不斷增量。一波波教育思潮的理念中，學校行政須為學生規劃創新課程，結合各大議題，奠定基本能力，培養生活素養，因此現今的學校行政較過去升學掛帥時需要更多人力與資源達成教育目標。

學校行政除一般既定的業務要處理外(公文、宣導、定期資料填報)，業務範圍擴增至與社區、政府機關各單位、民間團體等等的合作，這中間要召開大大小小的聯繫會議和準備資料。當然還需要參加各項比賽組隊從寫計畫、組隊、帶隊參加比賽，尤其近幾年來少子化的影響，為避免減班的問題發生，各校努力發展特色課程吸引學生，因此行政需要撰寫專案計畫並執行以爭取經費補助；一旦遇到學校需要各項評鑑時，晚上及假日加班做資料那都是必然的；若是有上級單位臨時需要資料，可能上午要資料到了下午就需要繳件；為了辦理活動或是推行業務，還需要花時間準備以及與教師們進行溝通，而有的行政同仁更需要處理學生行為問題同時與家長溝通；然而這些兼任行政的教師還是需要上課，依各校不同的班級數下去配課，通常主任 0~4 節課，組長則是 4~8 節課。

由於學校行政業務量日趨增加及屬性複雜化，所需耗費的時間與精力，超乎大家能想像的範圍，試問這些工作量怎能不讓教師怯步？

2. 薪資誘因薄弱

行政人員薪資的計算以組長為例：本薪在 190~230 元以下者，行政加給固定就是 3630 元，比導師費少(導師費為 4000 元)，本薪在 245~275 元者，行政加給就固定是 4090 元，多導師費 90 元，而本薪在 290 以上的組長，行政加給就會一直是 4990 元，與擔任主任的行政加級相同，也不會再調高了，頂多比導師費多 990 元；但要負的責任卻比導師多，雖然行政人員有旅遊津貼 16000 元補助及不休假獎金，但卻多出教師寒暑假的時間到校工作，試問無重賞之下又何來的勇夫呢？

(二) 行政業務推行難為

在社會氛圍改變後，凡事講求民主的精神，在行政端規劃相關活動或推行各項業務時，就必須要與教師們溝通，可是往往由於一般教師不了解這些業務的必要性，又或者大家習慣所謂教師工作就是以教學為主，不願意也不喜歡接受行政人員規劃的方式去完成各項活動，因此可以發現許多教師並不清楚行政人員已經努力降低教師的額外負擔了，但教師在維護自身權益同時，卻忘了推動行政業務教師的辛勞，無形中貶損了行政人員的熱忱。

故當我們對學生是以服務代替懲處、以鼓勵代替責罵，但卻忽略了適時的給予行政同仁多一點鼓勵跟掌聲；相信在行政工作的背後，其實也背負著許多沉重的壓力，其壓力來源可能來自於法律、家長、學生、同事、社區人士、教育局(處)長官等等……。

舉例來說當擔任總務主任，除了要懂採購法外，更要時時刻刻維護學校硬體設備，因為一旦採購過程有瑕疵，或是學童跟運動民眾發生意外時，倘若有疏失的話，很可能後續會面臨到的不只是行政疏失的處分，而是官司纏身及國家賠償的責任；而擔任教學組長因排課問題，更是會受盡校內教師壓力，吃力又不討好。

生教組長則是須面對行為偏差的學生，以及不理智或是不負責任的家長；每天要處理的事包羅萬象，讓人心力交瘁。

輔導組長除了要針對輔導個案進行三級預防及追蹤外，更要安排升學資訊活動與親子講座，更要定期填報多項資料，因這些業務所產生的細碎問題與壓力非三言兩語能夠說盡。

四、中學行政人員的發展

為有效改善現今國中教師兼任行政人員之困境，筆者試著提出策略分析，以兩個層面來談，一是以法的層面進行探討、二是以職務與人力的重新建構進行探討，冀望能對教師兼任行政人員的發展有所挹注，其建議如下：

（一）教育法規的修正

筆者在一次與新進教師座談會的場合中，與新進教師聊天，詢問對進入教職後的規劃為何？老師們的回答是：「如果有機會想先擔任專任教師，若是沒有名額就擔任導師，但是希望

不要擔任行政職務」；當然在好奇心驅使下想要再進一步了解老師們為何有這樣的想法，老師們的回答很直接：「我們的職業是教師，本來就是要以教學為主，而且在教師法中有明文規定有擔任導師的義務，卻沒有規定要擔任行政」。

因此筆者進而從教師法中探詢問題，的確教師法中第四章權利義務第 17 條教師除應遵守法令履行聘約外，並負有下列義務：「第七項依有關法令參與學校學術、行政工作及社會教育活動」與「第九項擔任導師」。

從教師法中很明確知道，擔任導師是義務，但是擔任行政的部分卻有爭議，在「依有關法律參與……」一條中，請問有關法律指的是校內的聘約或是其他法律？而參與的定義又是為何？根據教育部國語辭典釋義參與為參加之意，以字面上的解釋並沒有規定一定要；故教育部特別於 104 年 9 月 14 日臺教師(三)字第 1040096563 號發函進行說明：

1. 教師法第 17 條第 1 項第 7 款：「依有關法令參與學校學術、行政工作及社會教育活動。」明定教師依法有參與行政工作之義務，特此敘明。
2. 承上，教師兼任主任、組長行政職務，係屬於行政工作之範疇，為維護校園穩定發展，維繫校本和諧與友善溝通之教育環境，徵詢教師兼任行政工作係屬學校治理之權責；教師有參與行政工作之義務，共同營造和諧、有效率的專業自主教學場域。

但就筆者的見解為，何不將複雜的事情簡單化，是否可進行修法將第九項改為擔任導師、擔任行政即可。如此一來法源依據不就更清楚，學校也可像遴選導師一樣有一個公平的機制。

(二) 職務與人力的重新建構

除了修正教師法讓教師兼任行政有法源依據，以建立輪調制度外；還是希望能減少行政人員的負擔，重新檢視各行政的工作職掌，或是朝向專人專職化的方向推動，並整合評鑑機制，減少行政繁瑣的文書工作，因此，重新建構事項包括：

1. 教師兼任行政職務輪調辦法
2. 為提升教師兼任行政工作之意願，請建立實質的獎勵辦法
3. 減輕學校的行政工作壓力之具體辦法
4. 行政工作分配的平衡與均等，如此依來才能讓行政工作的本質真正落在支援教學上。

五、結語

學校是讓學生受教育的場所，其存在的價值是希望學生在學校裏能獲得更完善的學習，畢竟學生才是學習之主體，因此不論教學或是行政工作都是一樣的重要，因為教學與行政工作是無法分離，或許有許多教師認為教學是教師本位，應與學校行政工作脫鉤，但試想在教學現場的教師們願意由一個外行的人來領導教師進行教師專業發展或是課程研發嗎？

或是由一個不懂教育內涵的人安排各項學校活動嗎？亦或是由一個不懂輔導與管教的專業人員來面對學生或家長嗎？未來在少子化的年代，勢必教師會面臨減班超額的危機，有可能還會面臨到身兼數職的狀況，倘若能多培養一份專長能力，相信也能為自身帶來更多的保障。

因此筆者希望透多年的實務經驗，提出相關看法，盼能喚起政府對教師兼任行政人員困境的重視。

參考文獻

- 柯進雄(1997)。學校行政領導。臺北市：商鼎。
- 吳清基(1999)。我國學校行政的政策新取向。學校行政雙月刊，1，3-11。
- 黃光雄(2000)。教育概論。臺北市：師大書苑，245-298。
- 林文達(1984)。教育行政學。臺北市：三民。
- 林文律(2000)。學校行政：理想與實際。學校行政雙月刊，6，24-37。
- 林水木(2003)。國民小學學校行政組織運作之探析。學校行政雙月刊，24，65-80。
- 陳寶山(1999)。批判性思考對學校行政的啟示。學校行政雙月刊，1，12-20。

- 陳俊瑋(2011)。後現代主義對學校行政之啟示。網路社會學通訊期刊，94，25。
- 秦夢群(2013)。教育行政實務與應用。臺北市：五南。
- 羅德水(2012)。教師無意願兼行政職之對策。臺灣立報。取自 <http://www.lihpao.com/?action-viewnews-itemid-121810>。
- 徐美珍(2016)。中小學教師兼任學校行政工作的X個理由。天下雜誌。取自 <http://opinion.cw.com.tw/blog/profile/52/article/4236>。



臺灣 20 萬學生等待失敗？以芬蘭為鏡，他們如何改善

廖小鳳

國立臺北教育大學教育創新與評鑑在職研究生

一、前言

2012 年國際學生評量計畫(the Programme for International Student Assessment，以下簡稱 PISA)評比結果，顯示臺灣 15 歲學生有高達 12.3% 「未具備參與現代社會運作所需的基本學力」。2016 年 5 月，台師大教育政策小組根據此 PISA 結果及去年的國中教育會考成績來分析，認為以全國 200 萬國中小學生中來算，國內約有一成孩子未達基本學力，且大多來自低社經家庭。也就是說，相當於 20 萬名國中小學生，未來競爭力令人擔憂。而在國民教育的階段上，學生將來如何在課堂學習，也是極需解決的問題。

學生如何面對自己的未來，也會令人擔心；能力不足的人，如何照顧自己？如果學生的社經背景又更為弱勢，可能是另一個階級的複製。教育未能增加公平與機會的流動，反而讓階級的差距更大。

再看看去年的國中教育會考，評鑑學生九年的學習狀況，進行總結性評量，將孩子的學習能力，分為三階段：精熟(A)、基礎(B)、待加強(C)。測得的情形如下：英、數待加強(C)的比例，與其他科目相比，都較為偏高，分別為：31.54，31.98%。在標準參照測驗的會考標準，為何還會有三成的人，未達到國中基礎學力標準。

所以，不禁想問：臺灣的教育政策，對於弱勢學生的教學政策，出現了哪些狀況？另外一方面，也很好奇芬蘭，這個比臺灣還少人口的國家。全國約有 540 幾萬人口，由於政府秉持「不放棄任何一個孩子」的教育理念，讓芬蘭在國際閱讀及其他能力評比上，都是名列前茅。芬蘭政府是如何做到的？對於學習弱勢的孩子，有哪些政策或教學方法可以補強的。是值得我們能參考改變的。

二、文獻探討

(一) 我國補救教學政策與困境

1. 我國基本教育政策

教育部於民國 98 年整合計畫，針對資源與學習較落的學生，給於輔助。首先是教育優先區計畫，以偏遠、弱勢地區的學校為補助對象，其目標著重於：學校設備、親職教育、課業輔導、發展學校特色的目標。其次是攜手計畫的課後扶助方案，照顧對象為經濟弱勢學習成就低落的公立國中小學生。另外還有，國民小學辦理兒童課後照顧服務，提供作業指導和生活照顧為主。

但在 103 年，教育部為配合 12 年國民基本教育政策，整合「教育優先區計畫－學習輔導」及「攜手計畫－課後扶助」為「國民小學及國民中學補救教學實施方案」。此方案增添建置

檢測工具、訂定基本學習教材及教法、培訓種子講師等。篩選出學習低成就學生，扶助每一個學生，進行補救教學，達到基本學習能力。

2. 補救教學困境

補救教學的困境，本文分為：教與學來看。對於教學困境，主要有二。其一：師資不足，大多以現職教師擔任，特別針對教師是額外負擔，對國中教師更是如此，除了平常放學後的第八節，仍需花時間在補救教學上，已是心有餘而力不足，難以見效；其二，若師資不足，則有大專生或志工擔任，也易有班級經營或教學技巧不足等問題。如果在非市中心地區的學校，更易於發現人才難覓的問題。綜合以上來看，在師資來源不穩定，也影響到教學的品質與孩子學習的延續性。

而就學習來看，許添明(2015)指出：一年 10 幾億補救教學，2 大盲點「做到掛」；除了上述的師資問題，還有補救教學的教學困境。對於學生來說，如果是校內老師擔任，老師如果還是侷限在原有的上法，對於這些後 35% 的學生，會形成「白天外星文，放學外星文」的狀況，也就是說，難以理解的課程，再學一次。而如果學校師資是大學生來教，可能面臨到：老師對於學生狀況不太熟悉，教學狀況不易掌握。這也都突顯出一件事情，不管是校內教師還是大專生，補救教學面臨到的問題：差異化補救教學的能力不足。

儘管，教育部規定參與教師必須參加補救教學研習增能，現職教師研習 8 小時，其他人員 18 小時。在補救教學方案，還有透過測驗追蹤他的進步狀況。但我們可以發現，來到 105 年時的會考成績發現，與去年相比，在英、數兩大科的待加強人數，並沒有大幅改善，顯現補救教學還是有其困境。

(二) 芬蘭的補救教學政策

芬蘭珍視每一個孩子。以此理念下，他們認為「沒有人落後，即成功的首要條件」，這也讓他們相當重視自己的補救教學。芬蘭除了照顧學習障礙的學童，在一班學生在學習科目上有發生困難時，都可以尋求輔導，讓每個學生都能得到協助。所以在課堂上，教師會幫學生找出合適的學習方式，比方說：視覺、聽覺學習、操作式學習.....等。

在教學上，老師必須讓學生跟上進度，班上成績後百分之二十，就要接受補救教學。許添明(2015)指出芬蘭認為「一對一的補救教學最有效，愈早補救效果愈好」，芬蘭在國小低年級即採一對一的補救教學。陳之華(2008)提出芬蘭教育學者認為孩子在十歲前是建立學習態度與閱讀習慣的基礎階段，就算花了一兩年的時間與資源，發展適合其能力的課程；但相對來說，由於孩子能力有帶上來，日後政府在所挹注的輔助資源也能有所調整。是故，可發現芬蘭的學校教育，教學配有教師助理員，隨時可為學習進度跟不上的學生，給於協助。如碰到的問題是班上老師無法處理的，學校也有志工、家長等輔導老師來幫忙協

助，進行補救教學。在教學環境上，教師隨時都有後援補給隊，隨時都有強大的資源，可以給予老師資源。

而對補救教學的學生，當學習狀況回到基本能力，即可回到班上上課。陳之華(2010)指出，對於芬蘭，補救教學是幫助學生重回一般的上課班級，因此課程「不會因為學生落後而改得更簡單，也不會因為學生進度超前而變得更難。」在這看起來沒有彈性的課程哩，可呼應許添明教授指出：倫敦效應的秘密，在小學畢業時，學生基本學力都拉到一定的水準，而不是等國中以後再補救。學生在有自信的情況下學習，到了國中就仍會有一定水準表現。

(三) 芬蘭投入最多資源的國中階段

大多數的國家，都會把相當多的資源投入高等教育。但芬蘭卻選擇，國中教育。蕭富元(2008)指出芬蘭認為國中是學生摸索後，要建立自己的思考脈絡，探索未來的重要方向；在這個階段，學生更需要發展自己的能力，更需要最多的資源；而在學校教育是讓每個人都具備基本能力，教材本身難度會增加，但更應把慢的人教會，有學習困難者，立即在課堂上或放學後進行個別輔導。

三、結語

臺灣在偏鄉教育或補救教育的資源從不少，但一直有個問題，在於人。我們很難找到好的師資，到每一個角落，長時間的深耕。所以，到了九月開學，有些學校師資未齊；先前麥寮

高中為了尋覓老師，還特地賣歌藝，將影片上網找人才。有了師資，在差異化教學這塊，也一直沒有時間去照顧到每一位孩子上。

芬蘭的師生比例低，老師只要專注投入教學。有教師助理員會幫你，也不太需要協助大量的行政業務。但在臺灣，你會發現國中小教師，除了教學之外，我們必須陪孩子吃飯、午睡、打掃，還有不少的業務支援：協助推動政府政策、支援學校活動與指導學生各項競賽。而在國中我們的導師基本鐘點 14 堂，專任老師基本鐘點 14 堂，但還有額外的兼代課，第八節。一天八堂課，每天四五堂，總是家常便飯。剩下的三節，改聯絡簿、作業、與家長聯絡、準備一般課程，來不及的就再加班。而補救教學計畫的學生是額外在校定課程抽出上課，也就是學生的學習時數變長，是否會有過度學習的狀況；而若授課老師是校內老師支援，除了正常業務，也必須額外再加班上課，有時也會有體能負荷的問題，也可能影響教學效果。

但相對於芬蘭，除了單純教學，他們還有教師助理員、輔導志工、家長，負責教導補救教學的孩子。教師可維持一般進度，等課餘或放學再幫助孩子，再加強，於是更容易將每個孩子都帶上來。

芬蘭因為每個孩子都很重要，在教材上他們可以有因材施教的課程與試卷也沒有統一考試進度，教師發揮的教學彈性空間極大。芬蘭在本身師資培育素養極高的地方，讓優秀教師

可以有時間和資源，照顧每一個角落，成就每一個孩子。那是整個社會思考、制度、人民，在理念上都相當契合的，才能達成的效果。

那臺灣呢？就像楊恩慈校長說的，如果你要用那些學科看待，的確會有 20 萬未來等待失敗的人。但我們可能會忘記，那些操作型的小孩，他可能是未來的吳寶春。除了補救教學，是不是也應該因材施教，多元發展。

參考文獻

- 陳之華(2010)。成就，每一個孩子。台北：天下
- 陳之華(2008)。沒有資優班，珍視每個孩子的芬蘭教育。台北：木馬
- 蕭富元(2008)。芬蘭教育，世界第一的秘密。台北：天下
- 今周刊(2016)。教改不願面對的真相，20萬學生淪為下流世代。今周刊，1012。
- 趙曉雲(2014)。芬蘭不讓一人落後理念之實施---以嘉義市國小二年級教學為例(未出版之碩士論文)。南華大學，嘉義縣。
- 教育部國教署(2014)。國民小學及國民中學補救教學實施方案。教育部



少子化衝擊—高級中等學校的因應與策略

陳志祥

國立新化高工總務主任

一、前言

少子化一詞源自日語，日本是較早面臨少子化的國家，相關研究亦較為深廣。而我國這 20 年來生育率降低已符合少子化趨勢，亦是少子化衝擊最嚴重的國家之一。少子化的影響是非常深遠的，擴及國家、企業、教育、家庭及個人，急需政府重視這個問題，整合各部會機關擬定有效的政策及辦法減緩少子化問題。在教育方面，少子化對學校最直接的影響就是生源不足導致招生困難，學校因而得受轉型輔導或面臨退場機制。因此，目前各級學校經營的重點無不積極的發展學校特色及招生行銷策略以吸引學生就讀，學校才能在這波少子化衝擊下永續經營。

二、我國少子化趨勢及影響

(一) 我國近 20 年出生人數統計

我國在民國 85 年新生兒出生數還有 32 萬 5545 人，民國 87 年降為 27 萬 1450 人，民國 89 年又增加為 30 萬 5312 人。爾後出生數持續地下降，民國 99 年出生數僅有 16 萬 6886 人，民國 105 年又回升到 20 萬 8440 人。僅 20 年間我國出生人數少 10 餘萬人，實不可忽視少子化帶來的衝擊（圖 1）。

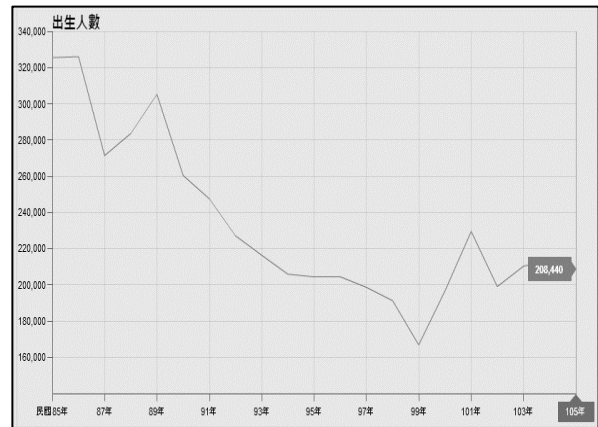


圖 1 我國 85 年至 105 年出生人數

資料來源：內政部統計處網站

(二) 91~120 學年度各教育階段新生人數變化趨勢

以高級中等教育階段為主軸，少子化效應自 102 學年度開始擴及高級中等學校，103 學年度起新生人數已低於 30 萬人，在 119~120 學年度呈小幅回升。而 120 學年度與 104 學年度比較，一年級新生減少 7 萬 5000 人（-25.5%）為 21 萬 9000 人（圖 2）。

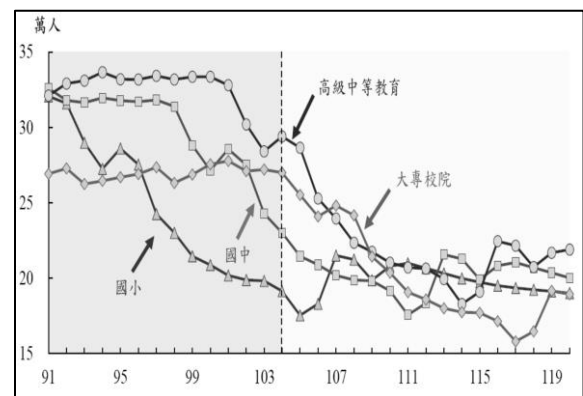


圖 2 91~120 學年度各教育階段新生人數變化趨勢

資料來源：教育部統計處網站

(三) 少子化影響的現況分析

1. 國家社會整體面

- (1) 出生率低，國家人口數縮減。
- (2) 少子化效應伴隨高齡化、異質化，生產力下降。
- (3) 城鄉人口數落差嚴重。

2. 學校經營實際面

- (1) 學校若招生不足減班，導致教師超額及聘任多數代理、代課教師問題。
- (2) 就學人數變少，教育經費相對的縮減。
- (3) 校園閒置空間的活化問題。
- (4) 學生、家長的教育選擇權變多，重視教育品質。
- (5) 招生嚴重不足的學校，得接受教育部轉型輔導機制。

三、高級中等學校因應少子化具體策略

(一) 營造具有特色的優質學校

1. 以學生學習為主體：秉持多元、適性、尊重及關懷的教育核心價值，給每一個學生成功的機會。
2. 以本位課程為核心：研發具有創意、人文、科技、本土化、國際化、獨特性及永續性的特色課程，激發學生多元展能。

3. 以教師專業成長為利器：鼓勵教師行動研究，發展教師專業學習社群，形塑分享、合作、對話的學習型氛圍並積極推動精緻、創新、活化教學。
4. 以社區營造為特色：結合校友、家長力量，統整社區產業、文化資源，有效地挹注學校資源。
5. 以友善校園為園地：建構美感、安全、健康、環保及溫馨的校園環境，提供學生優質的學習環境。
6. 以校本管理為推手：善用知識、品質、E化、績效管理及資料導向決定，提升學校整體效能。

(二) 積極的價值行銷策略

學校要能在這少子化的影響之下永續經營，除了要有優質的學校體質外，亦需要有效的招生行銷策略。以下以 PDCA 管理循環圈就計畫、執行、檢核與行動來確保價值行銷策略目標的達成。

1. Plan(計畫)

- (1) 成立學校少子化因應小組。
- (2) 透過 SWOT 分析學校優點、劣勢、機會與威脅。
- (3) 健全組織、擴大成員參與與集思廣益，凝聚共識形塑學校教育目標及願景。
- (4) 進行招生區國中端地理位置及班級數分析。

(5) 在校學生居住地區分布、背景、選讀動機、興趣及獲得資訊來源。

(6) 深入了解社區文化與家長期許。

(7) 鄰近高中職、五專的招生科別及其優勢分析。

(8) 學校招生科別對應周遭產業分析。

(9) 畢業校友升學及就業情形調查分析。

(10) 校內教師專長的分析。

(11) 根據各項資料及分析數據擬訂各項招生策略及計畫。

2. Do(執行)

(1) 培訓專業的招生宣導團隊。

(2) 建立學校識別系統(彰顯明確的教育目標)。

(3) 印製招生文宣品與運用新媒體。

(4) 設計國中生職業試探課程及辦理相關試探活動。

(5) 藉由學校開放日辦理各科教學成果展。

(6) 鼓勵師生積極地參與社區活動。

(7) 學校有條件的開放供社區民眾使用。

(8) 成立各項獎助學金。

(9) 將少子化議題融入校內外各項經常性、計畫性活動。

(10) 學校網頁建置家長、新生專區，提供即時資訊。

(11) 研擬招生科別的調整。

(12) 專車路線新增或調整及提升學生住宿品質。

3. Check(檢核)

(1) 各項招生策略檢核。

(2) 各科招生情形分析。

(3) 校內外各項辦學意見回饋及彙整。

4. Action(修正、行動)

(1) 實施後改進措施，持續修正招生策略。

(2) 學校發展蔚成口碑、招生正常，永續地發展。

四、結語

面對少子化的衝擊，學校應該以學生學習為中心、提供系統化的課程、精進教師教學及結合社區資源文化，讓學生能有效的學習並逐步建立學校特色品牌。另一方面在優質學校品牌下積極地價值行銷，吸引學生就讀，學校必能永續經營與發展。

參考文獻

- 教育部（2017）。高級中等學校轉型輔導作業要點。取自：
http://12basic.edu.tw/File/Leveling_19/高級中等學校轉型輔導作業要點.pdf

- 內政部（2017）。出生人數概況。取自：
<http://statis.moi.gov.tw/micst/stmain.jsp?sys=100>。

- 教育部（2017）。91~120學年度各教育階段新生人數變化趨勢。教育統計簡訊。取自：
[http://stats.moe.gov.tw/files/brief/未來16年\(105~120學年度\)各教育階段學生人數推估結果.pdf](http://stats.moe.gov.tw/files/brief/未來16年(105~120學年度)各教育階段學生人數推估結果.pdf)



小型學校應否整併？從正向的思考談起~

張裕程

國立臺中教育大學教育學系博士生

臺中市后里區內埔國小總務主任

一、前言

少子化的問題嚴重，已是臺灣近年來不得不面對的挑戰。儘管人口高齡化及生育率下降是先進國家，甚至是開發中國家所共同面對的問題，但是像臺灣的生育率如溜滑梯式的大幅下滑，幅度之快且大，與其他國家相比還是數一數二的。從 2003 年開始，全國國小學生總人數約 191 萬，2008 年卻降至 168 萬人，學生人數在 5 年間縮減 20 萬；而 2015 年國小學生人數約為 121 萬人，比 2014 年減少 3.8 萬人(黃毅志，2011；教育部，2016；黃秀屏、游宗輝，2016)，難怪政府將提高生育率列為國家安全問題，推出多項振興生育的政策，以期能夠鼓勵媽媽們增產報國(馮燕，2016)。

而少子化的問題對於教育的影響，自然就是小校整併議題的討論。隨著學生人數愈來愈少，教育部除了降低班級人數的政策外，對於小校的學生數不斷減少，還是非常積極的尋求解決之道。小校人數的減少，除了認為學生的學習互動不足之外，其實最重要的還是從經濟的觀點來考量，認為小校會造成經費投資效率不佳，而有浪費國家資源之虞，確實，小校由於學生人數不多，但學校規模依舊，容易有資源錯置的感覺，但是如站在公平正義的角度而言，小校整併就是一個攸關到人權的價值問題了，因此，值得加以慢慢檢視與討論。

二、少子化對小校整併之影響與問題

臺灣的少子化挑戰，對於小校整併的政策有其直接的影響，不論整併政策之適當與否，都成為臺灣的教育領域熱烈討論的議題，通常提到的觀點有四。(吳政達，2006；劉文通，2009；劉靜文，2015)

- (一) 臺灣規模過小的學校並不利於學生的學習，難以達到預期的教育目標，且投入的教育資源因使用人數太少未能充分使用，反而稀釋已捉襟見肘的地方教育經費。因此，有進行教學資源整合的必要。
- (二) 因少子化衍生學校規模過小的問題，導致教育投資使用效益偏低，產生教育資源浪費的情形，學校應講求最適經營規模的發展，依據合適的經營規模觀點進行調整，以期符合經濟效益，有效統整教育資源，降低政府財政的浪費。
- (三) 少子化背景下，小型學校的生源壓力越來越大；小型學校有其特殊的優勢條件，但也有其無法克服的劣勢，如學校經費、編制不足，較難提供多樣的課程及教學活動資源，學生間缺乏有效的同伴刺激和互動學習機會等；小型

學校經營與整體教育發展形成了落差，同時造成教育資源的浪費，其轉型、改制或者整併成為提高教育效益的重要議題。

- (四) 有關小型學校之合併問題，教育部係基於學校規模太小的小型學校，其團體學習文化刺激不足，不利於學生群性發展與學習，也不符教育投資成本效益

三、對小校整併政策的正面思考與建議

臺灣從民國 57 年實施九年國民義務教育以來，學生人數從民國 50 年 427,212 人，一路降到民國 105 年 166,473 人。國小班級人數亦從每班 4、50 人，降到現今每班編制 29 人。在這麼大幅度的變化中，因為學校人數的減少，截至 2014 年的統計，學生人數低於 50 人的國小有 432 所、國中有 18 所（教育部，2016），可以看到小校整併的討論話題，只會一直延燒下去，而就現今政府財政困窘的狀況下，這個政策應該是勢在必行。關於此議題，學界或大眾提出很多批評及反對的理由，在此個人提出對於小校整併正面的觀點，作為政策思考的參考。

(一) 就經濟角度方面

監察院 2004 年的報告書中提到，如各縣市政府裁併百人以下的小學校，每年可以節省 51 億元的人事預算（監察院，2004）。而苗栗縣政府教育處於 2015 年統計，如果實施整併，每所學校每年可以節省一千五百萬元（吳為

恭、蔡政珉，2015），這些經費是可以節省下來的，作為其他學校老舊校舍更新或補強的經費。由於隨著制度及法規的建置與完備，學校不論規模大小，基本的組織架構是需要齊備的，教學資源一樣也不能少，例如大型學校 1400 人配備兩名護理師，而小型學校不到 50 人亦需要一個護理師，比例上是 1：700 及 1：50 之差別，這些都在程度上造成資源的浪費，尤其是當偏遠鄉鎮當中，鄰近學校的規模有相當大差別時，小校整併的工作更是刻不容緩。

(二) 就人事角度而言

小校整併直接衝擊學校的人事結構，會產生很多的超額教師，甚至是因為學校規模縮小而減少行政員額，這些都是學校在調整師資結構，發展學校特色時的契機。由於在九年一貫的課程政策，或是十二年國教的政策推動下，師資的課程與教學是處於關鍵的一環，因為沒有教師的專業進修與自主，就無法配合諸如十二年國教之教育政策的推動與進行，政策的推動與執行的成效也會打折，所以最需要第一線教師的協助與配合，如僅就制度的調整或經費的挹注，而學生學習最關鍵的課程與教學思維沒有改變，師資的專業沒有提升，那麼政策的成效一定會大打折扣。因此，隨著小校的整併，可以善用超額教師，除了以增加教師員額為利多鼓勵願意整併之學校外，亦可以將節省下來之經費提撥部分比例，補助整併之學校發展特色或改善教學，或提升教師專業，作為學校提供教師成長及學校發展的契機。

（三）就校舍空間規劃而言

學校是公共財，學校校舍亦為公共之資產，政府有活化空間與管理資產的義務，因此小校整併後，遺留下來的校舍可作為社區公共空間及樂齡教室來使用，個人認為就地方政府而言，教育局應與社會局、農業局合作規劃，以提供空餘校舍再利用，如提供社會局辦理長青學苑，供應社區長輩休閒活動之用；OT 辦理長照機構，照顧社區之長輩；另外還有教育局可以改制為社區圖書館，或是其他公共表演空間，提供藝文團隊租用；當然還有各鄉鎮民間體育會之租用，以提倡運動風氣，這些均是地方政府跨局處校舍活化再利用的可行方案，亦可以公益性質為主的利用，減低商業行為的負面觀感。

（四）就行政事務支援方面

課程與教學是學校主軸，是學生學習的重心，更是學校存在的價值，小校整併後，能夠給予學生更多的學習機會與支援，如補救教學或特教資源班的協助。由於小校的教師編制少，行政工作就相對繁雜，而資源相對較少，因此對於學生的補救教學工作或生活輔導工作，學校的人力負擔會比較吃重，如果因為顧及小校學生的權益，而因此又多增設資源教師或是輔導教師，相信又是增加了額外的員額及經費的支出。另外，由於小校也是正式的編制，學校的人事及會計系統也要以正式的公務員擔任，如此都會造成地方政府潛在的人事經費壓力，排擠到正常的公務預算。

（五）就家長負擔方面

小校整併的政策對家長而言是有利的，因為除了讓孩子可以享受到較大學校的資源之外，對於偏遠或被併校的學生，相信政策上一定都會有相對應的補助與支援，不論是交通車接送，或者是學雜費、午餐費的減免，都會給予家庭一定的幫助，且現今校與校之間的距離其實不遠，如美國幅員廣大，學校也都有校車接送，對於學生的學習亦未見不良之處，因此就小校整併而言，校車的接送是可行的方式。其實政府更可乘此機會，打破學區的限制，放手讓被併校之學生自行選擇就讀學校，甚至提供教育券以減免學雜費，某一程度也促成了家長教育選擇權的實現，相信也是另一種社會正義的展現。

四、結論

其實就小校整併的政策來說，對於任一立場均會有正有反，有優點亦有缺點，要如何揚其優點，補其缺點，就看地方政府或是教育部的執行方向為何，最重要的是政府立場要清楚，更要說明白，而且廣開言路，才能減少反彈的聲浪。尤其在聽取地方聲音的同時，更要善盡照顧學生的責任，與家長們進行良性且有效的溝通，切忌就是未從學生的角度出發而執行，那麼就會事半功倍了，所以政策執行的效果，其最終的決定權仍然掌握在政府手上，如何投出一個好球，就端視政府溝通的誠意與努力了。

參考文獻

- 吳政達（2006）。少子化趨勢下國民中小學學校經濟規模政策之研究。教育政策論壇，9（1），23-40。
- 吳為恭、蔡政珉（2015年4月17日）。30人以下小學裁併5校告急。自由時報電子報。取自 <http://news.ltn.com.tw/news/local/paper/872461>
- 教育部（2016）。國中小學生人數及班級數概況分析。取自 <http://stats.moe.gov.tw/files/brief/國中小學生人數及班級數概況分析.pdf>
- 黃毅志（2011）。臺灣的教育分流、勞力市場階層結構與地位取得。臺北市：心理。
- 黃琇屏、游宗輝（2016）。少子化對師資培育現況與影響之個案研究。臺灣教育評論月刊，5(12)，168-181。
- 馮燕（2017年4月16日）。少子化辦公室的不可能任務。中時電子報。取自 <http://opinion.chinatimes.com/20170416003317-262105>
- 劉文通（2009）。少子化趨勢偏遠學校經營之挑戰與回應。國立空中大學社會科學學報，16，105-129。
- 劉靜文（2015）。高雄市市立小型學校合併可行性研析。取自 <http://online.kcc.gov.tw/ct.asp?xItem=3343&ctNode=687&mp=1&referred>
- 監察院（2004）。教育部所屬預算分配結構之檢討。取自 http://www.cy.gov.tw/AP_Home/op_Upload/eDoc/出版/94/0940000121009304291b.pdf



資訊科技應用於適性化學習的教學策略之探討研究

林含諭

國立臺中教育大學教育學系博士生

一、前言

伴隨著資訊科技的興起，二十一世紀的教學型態已逐漸改變，並藉由探索新的教學方法以找出不同學習平衡點。當我們欲將資訊科技融入教學時，教師首要注意有效的教學設計，才可引起學習動機；再針對其學習動機類型加以強化，達到維持學習動機的目的；最後，引入學生適性化學習的教學策略，以進行有效地學習（林含諭，2017）。而我國在十二年國民基本教育的基本理念當中，以「成就每一個孩子」為願景，期望達到適性化的教與學。此教育理想正好能透過資訊科技輔助，達到彈性化教學與有效地引發學習動機，進一步地顯現資訊科技應用於教育上的特性。然而，如何在適性化學習的教學策略中，藉由資訊科技引發學生學習動機並達到有效學習，或許是一項關鍵。因此，本文要進一步探討適性化學習的教學策略以及資訊科技的應用。

二、適性化學習的教學策略

適性化學習是教師依照學生的個別特質和學習需求設計不同的教學模式，使學生能透過個別化教學以發展自我潛能，且教師必須瞭解並尊重學生的多元差異，給予符合其狀態的課程與教學，進而達到有效的學習。經由適性教育的相關文獻分析（王為國，2004；黃政傑、張嘉育，2010；陳恬伶，2016）可以發現，影響適性化學習有眾多因素，研究者歸納其教學

策略有以下四個面向，分別為學生特質、課程內容、教學方法以及評量方式。

由不同面向的論述進行思考發現，學生特質著重於教師瞭解學生學習風格以便減少同儕之間的差異；課程內容為教師關注教材與教學活動的難易程度是否恰當；教學方法則大多以 Gardner 的多元智能理論為基礎，促進教師發展適合不同學習風格學生的各種方法，訓練學生其表達、理解、記憶、練習等能力；以及評量方式為教師在情境脈絡下觀察學生的學習動機、態度、興趣、成效等，並適時給予回饋。綜合整理以上得知，適性化學習的教學策略必須考慮學生特質，再依據課程內容選擇教學方法，最後以評量方式瞭解學生的學習情況。

然而，江雪齡（2015）提到教師若能敏感於學生的人格特質與文化價值觀，再提供適性教學，且過程中強調合作、表達及反思，便有助提升學生正向學習。因此，藉由瞭解學生多元的個別差異，若再進一步思考不斷推陳出新的資訊科技，應如何結合適性化學習的教學策略以促進有效學習，或許是一項值得探討的方向。

三、資訊科技應用於適性化學習的教學策略

資訊科技融入教學的類型日趨多元，不僅提升學生的學習動機及興趣，也改變了以往教師的教學方式。紀秋雲與蔡明貴（2016）提到教師在學習活動中扮演輔助者、教學環境設計者、教學氣氛維持

者及教材提供者的多樣化角色，成功的教學並非持續更新資訊科技設備與技術，而是要瞭解如何應用資訊科技於不同的教學策略。以下藉由四個面向思考與觀察適性化學習的教學策略。

（一）學生特質

在學生特質部分，可以利用資訊科技進行「先診斷再學習」的概念評估不同學生學習狀況以降低其學習困難。如在廖岳祥、吳佩芳、黃順彬與廖晉宏（2015）的研究中，教師使用線上數位學習設計不同情境的題目，題目中涵蓋學生可能的迷思概念，透過學生作答結果診斷其前置經驗，再採用學生舊經驗連結的教學設計，使得學習是由舊有知識系統進行思考而產生認知衝突，最後以教學後所進行的評量結果作為依據，瞭解或調整學生認知內容以及確認是否建構新概念，由研究結果顯示透過診斷教學結合資訊科技進行國小三年級分數教學獲得不錯的學習成效。

（二）課程內容

在課程內容部分，能以「引起動機」的概念製作數位學習教材進而提高學生學習興趣。如在楊心怡與陳奕杏（2013）的研究中，教師透過精緻教學理論結合具有縮放功能的 Prezi 簡報教材，教授社會的國家之間地理位置與歷史文化時，對於國小六年級學生的學習動機與學習成效皆有顯著提升。在洪土程與魏兆均（2015）的研究中，教師利用教學電子書與自由軟體的教材結合互動式電子白板，再給

予學生上臺實際操作，對於國小五年級學生學習數學面積單元的學習動機有顯著差異。在黃添丁（2015）的研究中，教師採用混合式的數位學習，即傳統面對面教室教學，再結合數位學習平臺建構計算機概論課程，以問卷調查進行量化分析大學生對於此教學策略的學習動機與學習成效，其關係為顯著差異。

（三）教學方法

在教學方法部分，可以透過資訊科技結合「解決任務」的概念以激發不同學生的各種想法，增進積極討論進而轉化知識。如在陳舜德、李燕秋與李正吉（2014）的研究中，探討建置移動環境下課堂的互動式教學平臺，其中之一項建議為設計以 QRcode 為基礎的方式傳遞教學素材，將操作介面簡化而增加學生積極參與討論的機會。

（四）評量方式

在評量方式部分，則可以利用資訊科技給予「即時回饋」的概念以增進學習反思。如在林凱胤（2014）的研究中，教師透過教室回饋系統的引起注意與提問問題並結合互動式教學功能，瞭解大學生學習專注力情況，再針對多種評量模式的反饋系統結果掌握學生學習情形，其研究結果獲得正向的反應。另外，在李育勳與歐陽閻（2015）的研究中，教師以引導學生圖像聯想方式進行修辭教學，教學過程中應用即時回饋系統內建的簡報功能呈現教材，再結合系統的投票或

搶答功能，促進同儕回饋以強化學生自我成就感及輔助教師檢視學生學習狀況，對於國小三年級學生辨析修辭運用能力的學習態度與學習成效皆能有效提升。

因此，為了提升學生學習動機並達到有效學習，資訊科技應用於適性化學習的教學策略關聯圖，參考如圖 1，亦即教師需要注重學生特質、結合課程內容、融入教學方法以及改變評量方式。

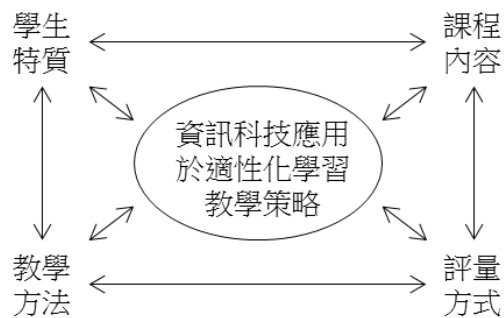


圖 1 資訊科技應用於適性化學習的教學策略之關聯

綜合上述探討，在資訊科技環境下，適性化學習的教學策略其四個面向之關聯環環相扣、相互影響；教師於教學前，能以學生特質為主，利用診斷學習的概念，瞭解學生的差異；於教學中，能以課程內容和教學方法為主，針對學生的差異，給予適切地引起動機和任務，引導學生在學習過程中獲得知識與成就；於教學後，則以評量方式為主，善用即時回饋的優勢，增進教與學的成長。然而，資訊科技未必能同時符合適性化教學策略設計的四個面向，教師尚需要多方考量課堂需求以選擇恰當的資訊科技輔助，再決定教學策略，方能有助於學習。

四、結語

資訊科技的普及化，使得教師的教學設計與學生的學習活動受到影響。如同在未來的教育天秤，教師與學習者之間的主導關係將邁向全新的平衡點，科技對於教與學的方法也提供愈多輔助，且教師為了因應當代需求而改變教學策略的重要性日漸突顯（劉曉樺，2011）。本文由探討適性化學習的模式，思考其與資訊科技的關聯，期望教師在面對眾多資訊科技時，能先瞭解科技的特性，接著為觀察學生特質，設計不同的課程內容與教學方法，最後，再輔以資訊科技於教學上，才能進一步地達到彈性應用資訊科技於適性化的教與學；如此一來，我們便能達成真正地借助資訊科技引發學生的適性化學習，提升其學習動機與成效。

參考文獻

- 王為國（2004）。適性教學的回顧與展望。《課程與教學季刊》，8（1），97-110。
- 江雪齡（2015）。人格特質和適性教學。《師友月刊》，579，35-40。
- 李育懃、歐陽閻（2015）。即時反饋系統應用於國小三年級學生修辭教學之行動研究。《師資培育與教師專業發展期刊》，8（3），77-102。
- 林含諭（2017）。提升學生學習動機的關鍵因素與策略探討。《臺灣教育評論月刊》，6（3），187-190。

- 林凱胤（2014）。即時回饋機制對學生學習專注力影響之研究。**科學教育學刊**，22（1），87-107。
- 洪士程、魏兆均（2015）。互動式電子白板提升國小五年級數學學習動機之研究。**資訊科技國際期刊**，9（2），34-42。
- 紀秋雲、蔡明貴（2016）。資訊科技融入教學策略對國小高年級學童學習成效之研究。**學校行政雙月刊**，103，34-60。
- 陳恬伶（2016）。適性輔導之我見、我做—以國文科為例。**中等教育**，67（1），160-166。
- 陳舜德、李燕秋、李正吉（2014）。建構於移動環境下之互動式數位教學平臺。**國家圖書館館刊**，103（1），19-34。
- 黃政傑、張嘉育（2010）。讓學生成功學習：適性課程與教學之理念與策略。**課程與教學季刊**，13（3），1-22。
- 黃添丁（2015）。數位學習融入課程之學習動機及學習行為對學習成效的影響。**慈濟科技大學學報**，25，35-52。
- 楊心怡、陳奕杏（2013）。Prezi簡報軟體之縮放功能對國小社會學習領域學生學習動機及學習成效之影響。**教育傳播與科技研究**，105，59-70。
- 廖岳祥、吳佩芳、黃順彬、廖晉宏（2015）。應用診斷數位教學於國小分數學習成效之改善。**國立臺灣科技大學人文社會學報**，11（2），105-131。
- 劉曉樺（譯）（2011）。**教育大未來：我們需要的關鍵能力**（原作者：Bernie Trilling & Charles Fadel）。臺北市：如果出版社。



從價值鏈觀點探討提升國小補救教學成效之做法

戰寶華

國立屏東大學教育行政研究所副教授

蔡奇勳

國立屏東大學教育行政研究所研究生

一、前言

教育是強化社會階級穿透力之關鍵，其發展良窳攸關國家未來成長競爭力。但是在 2012 年學生能力國際評量計畫（the Program for International Student Assessment，簡稱 PISA）評比結果顯示，臺灣 15 歲學生有高達 12.3%「未具備參與現代社會運作所需的基本學力」，比率遠高過越南等東南亞國家，甚至前後段學生之學習落差更高居世界第一（臺灣 PISA 國家研究中心，2014），而且經濟合作暨發展組織（Organization for Economic Cooperation and Development，簡稱 OECD）更計算指出，倘若臺灣所有學生都具備基本學力，在 2030 年國民生產毛額將增加 8,520 億美元，超過現在水準八成，相當於國內現有 20 萬名國中小學生，還沒出社會就在等待失敗（鄭語謙，2016 年 5 月 9 日），不僅直接造成教育資源投入之浪費，更間接導致人力資本蓄積之耗損、以及國家未來產能之減損。因而教育部於 2016 年決定繼續投入 14.9 億元推動補救教學，且補救對象首度納入小一學生，並以低收入或低學習成就單一標準界定，經篩選測驗後，可利用暑假從起始點及早補救，以全面提升弱勢學生之學力品質（王彩鸞，2016 年 10 月 3 日）。

弱勢學生多因經濟、家庭或社會等因素造成立足點之不平等，進而形成低學習成就，且隨著學齡增加，其資源不足之效應更形擴大成學習及經驗落差（吳清山，2013；Sharkey, You, & Schnoebelen, 2008），而近年來弱勢學生人數已增加 2.4 倍，從 7.7% 攀升至 18.4%，且偏遠地區學校多數是弱勢生，因此依據親子天下調查發現，高達九成受訪教師認為，傳統補救教學模式，不僅無法弭平城鄉落差，也無法改善班級內學習落差情況（王彩鸞，2015 年 11 月 4 日）。因為補救教學即是針對成績落後、缺乏動機、學習不努力等有學習問題徵候之學生，實施額外時間之教學輔導，期能改善學習低成就之一種教學方式（湯維玲，2014），是以瞭解學習落後之因果性與落實中介補救之確實性，將決定補救教學推動之成效度（蘇賢哲，2016）。蔡志鏗（2016 年 10 月 4 日）亦指出，師資、教材、時間與心態乃補救教學之根本問題，倘若不能對症下藥，而仍以現行模式推動補救教學，縱使每年投入經費高達 15 億元左右，成效亦將是有限。

然而，補救教學在政府規劃與積極推動下，各縣市政府與各級學校亦積極投入，但歷年成效多不如預期，是以透過解構運作歷程有助於了解盲點所在，並專注於核心能力之經營，以提高政策推動成效與改善學校經營

成果，而價值鏈（value chain）即是藉由要素投入、製程轉化和成品產出之系統解構過程以實現價值創造的分析方法（Simatupang, Piboonrunroj, & Williams, 2017）。爰此，本文計劃運用價值鏈觀點，探究國民小學應如何利用一系列增值流程，以創造補救教學之更高的附加價值與實施成效，並提出相關建議予主管機關及學校做為未來推動之參酌依據。

二、文獻探討

（一）補救教學

教育部自 1997 年（86 學年度）及 1998 年（87 學年度）起依序於國中試辦學期中之「補救教學」與寒暑假之「潛能開發班」（張新仁，2000 年 11 月），因為政府辦理國民教育，不僅須堅持機會公平性，亦須保持學力一致性，所以因個體條件導致學習成果落差時，政府應建立一套完整之補救教學系統，並結合學習診斷工具、適任授課師資及有效課程教材，實施必要之補償教育措施，進而避免基本能力不足之學習挫折，同時獲致個人終身學習之自我改善（行政院教育改革審議委員會，1996）。此後，補救教學歷經多次變革，包括「攜手計劃」、「教育優先區」、「夜光天使」等，至近年配合十二年國教而又提出涵蓋行政運作、教學輔導、教材教法、評量系統與其他等面向之《國民小學及國民中學補救教學實施方案》（2014），期能確保每一位學生具有基本學力，並落實「帶好每一位學生」之重要教育理念。

張春興（2007）認為補救教學（remedial instruction）即是針對學習困難學生施以適當診斷，並依其需要給予特別之補習教學的過程。屬於「評量-教學-再評量」之循環歷程，並經歷轉介、評量、教學等三階段（張新仁，2001）。雖然由於種種原因，學生可能需要進行補救教學，因而是一種以個別化任務導向之差異化教學形式，且在發現學習困難時應該立即開始輔導，以防止學生學業落後而造成差距（Sailor, 2009）。唐淑華（2013）則指出，現行之補救教學不等於過往之攜手計畫，但許多現職老師仍有「等到問題嚴重才給予協助」之誤解，畢竟不論何種形式之補救教學，皆希望協助學生隨時獲得正確學習策略與價值，而非流於形式化之填鴨教學（洪麗瑜，2007）。然而許添明（2010）指出，補救教學應結合不利程度指標監控、經費運用權力下放、績效獎金誘因機制、多元整合服務模式等作法，才能真正解決學習弱勢者的困境。

事實上，政府推動補救教學之目的為：確保每一學生基本學力，提高教育品質；聚焦低學習成就之學生，施以補救教學；落實教育機會均等理想，實現公平正義。然而，政府每年挹注約 15 億元經費於推動補救教學，且規範教師須參加相關研習以提昇教學技能，但輔導對象之受益情形則是莫衷一是。2015 年 6 月《親子天下》所做之全國教師網路民調則顯示令人詫異之結果，近七成之教師認為研習對教學技能毫無幫助，且不到三成認為對於後段學生之補救教學有幫助，更有高達近九成覺得學生程度落差，

已經對班級經營和教學帶來困擾（王韻齡，2015）。是以，落實輔導過程、執行篩選流程、以及追求水平與垂直公平歷程皆會影響整體推動成效，同時因為眾多因素造成低學習成就，若無整體規劃配套措施，僅採取部分時間進行固定範圍之補救教學，將極度限縮政策推動之成效。

（二）價值鏈

Porter（1985）提出價值鏈（value chain），解構組織一連串增值流程以創造更高附加價值之關鍵環節，其涵蓋五項主要活動（primary activities）與四項支援活動（support activities）。其中，主要活動包括生產與銷售之核心創價程序，亦即原料加工產出之進貨物流（inbound logistics）、生產營運（operations）與出貨物流（outbound logistics），以及成品配銷之行銷交易（marketing and sales）與售後服務（after sales service）；支援活動則包括輔助增值之支援核心程序，亦即基礎建設（firm infrastructure）、人資管理（human resources management）、技術發展（technology development）以及採購（procurement），期能藉由價值鏈關鍵環節之整合運作，以優化創價程序之效益、獲致資源配置之優勢、與擴大增值活動之能力。易言之，價值鏈可從製程、品質、服務等競爭角度思考，分析組織建構優勢策略之途徑，以取得生產活動環節之密切配合，降低無形成本與創造產品附加價值（Taylor, 2005）。

價值鏈應用層面廣泛，Gertner（2013）指出，價值鏈是創價活動之間相互連結的策略框架，藉由價值鏈分析可確定組織核心活動之潛在競爭優勢，以利為服務對象創造新價值與卓越績效。同時 Hansen 與 Birkinshaw（2007）更指出，創新（innovation）亦可被獨立視為一個價值鏈，鏈結中包括觀念生成（idea generation）、轉換（conversion）與擴散（diffusion）等三個階段，並經由內外部之跨單位合作、觀念擇定與發展與傳播思想等六項接續任務，專注於優勢定位以擴大產品、服務與業務之永續利基。此外，Beelaerts van Blokland 與 Santema（2017）亦研究發現，價值鏈創新與產品創新之間具有支持性之顯著關係，因此將服務對象導入價值鏈之創新過程，並透過可行性構想與新資源配置之結合，消除製程浪費與程序盲點，進而提供更具價值之更好的產品及服務，亦可對盈虧平衡產生積極正向之影響。

三、因應做法

（一）主要活動

1. 篩選適切補救之對象

教育部自 2016 年起，補救教學首度納入國小一年級學生，並以單一篩選標準界定低收入或低學習成就，期能及早發現、即時補救。然而，造成學生需要補救教學之因素眾多，程炳林（2000）即指出，補救教學之前，必須先進行標準化測驗、分析式診斷、個人性評量等三階段之學習困難診斷，期能找出真正困難原因所在，並擬定個別補救教學計畫，以提高補救教學效果。

2. 規劃聚焦前端之教學

教師們常在教完與教懂之間徬徨，但兩害相權取其輕，因此灌輸教師掌握現在就把學生教懂之觀念，比寄望補救教學成效更為實際，亦即聚焦前端就學會而非寄望末端才補救之思維。王韻齡（2015）指出，透過減法學習理論，培養確實備課與有效互動之教學技能，並於平日課堂教學中讓每位學生之學習步調都不致落後，則補救教學之需求即可明顯降低。

3. 檢測有效學習之評量

為鞏固學生基本學力，並建構檢核把關機制，教育部自 2014 年起，即委託國家教育研究院與財團法人技專校院入學測驗中心，針對補救教學受輔之弱勢低成就學生，個案列管並每年施以二次之標準化成長測驗，以追蹤其補救教學之學習進展狀況與成效（國家教育研究院，2014），因此學校端應善用檢測結果分析，規劃診斷、教學、再診斷、再教學之循環檢核機制，以確實提昇受輔學生之學習成效。

4. 持續正向成果之宣導

依據 2016 年縣市教育力調查結果，發現減 C 成效最好的與最困難的都在偏鄉，意謂補救教學若是用對了方法，偏鄉教育與學習亦能翻轉（張瀟文，2016）。然而，余民寧（2016 年 11 月）指出，馬太效應（Matthew effect）存在於教育現場，尤其會擴大學習成就之差異，因此適齡入學與適性教育是解決補救教學問題之根本方法，同時聘請正向態度教師亦能提高學生的學習成果。

5. 追蹤輔導對象之發展

傳統補救教學多以導生式課程（tutorial program）為主，亦即以正規課程所呈現之教材再作複習為主要的教學模式（張新仁，2001），因此補救教學成效受限於教師對受輔對象個別需求以及能力水準之瞭解，是以持續追蹤即成為攸關成敗之關鍵。否則學生程度差異過大，不僅對整體教學品質造成困擾，更會讓學生對學習愈發失去興趣，造成愈補愈大洞之後果。

（二）支援活動

1. 規劃合宜軟硬體支援

學生需要補救教學之因素多集中於學校、家庭與個人等三方面（程炳林，2000），如是因為學校設備、課程教材或教師教法等因素，尚且容易調整；但若是因為家庭環境文化或學生個人特質，如家庭變故或價值觀念偏差，以及身心缺陷或學習動機缺乏，則較為棘手，需要對症下藥始能產生效果。

2. 運用到校諮詢與培訓

教育部國教署之補救教學推動思維，已從管考訪視修正為輔導支持（國立臺灣師範大學，2016），因此學校端宜善用專業團隊之協助，透過行政端之到校諮詢與入班輔導，深入瞭解學校整體行政瓶頸與師生教學輔導現況，以利診斷問題與協助改進，讓有限資源發揮預期效果。

3. 結合數位化科技輔助

數位化科技融入教學確實可增加學生學習樂趣，若能協助師生熟悉操作流程，並結合良好之課程規劃設計與友善之教學平台介面，將可提升整體補救教學成效（陳琦媛，2016）。然而，偏遠地區資源雖較為欠缺，亦能善用創意巧思並結合均一教育平台之教育資源，提高數位化科技輔助之效果。

4. 配置合宜師資與教材

在正課時間學不會的內容，面對相同師資與教材，在放學後的補救課程再上一次，如何期待學生茅塞頓開。但若參酌澳大利亞新南威爾斯州（New South Wales，縮寫 NSW）之做法，亦即針對成績表現低於水平之國小學生，挹注經費招聘全職專科教師，並協助教師為學生量身客製化個別教學課程（Australian Associated Press, 2012, March 15），應可正本清源與克服盲點。

綜上所述，依據價值鏈觀點，補救教學之因應做法涵蓋五項主要活動；以及四項支援活動，綜合運作可衍生一系列相輔相成之增值效果，以利補救教學之推動。詳如圖 1 所示，亦即藉由規劃合宜軟硬體支援、運用到校諮詢與培訓、結合數位化科技輔助、配置合宜師資與教材等四項支援核心創價之環節，以利確切因應學習偏差問題、發揮專業人力資源效能、提升整體補救教學成效、以及扭轉知識傳遞閉鎖效應；同時期能透過篩選

適切補救對象、規劃聚焦前端教學、檢測有效學習評量、持續正向成果宣導、追蹤輔導對象發展等五項核心創價流程，以利鑑別真正學習困難之癥結、掌握現在即刻教懂之效益、落實循環檢核成效之機制、激勵偏鄉翻轉教育之動能、以及避免補救教學失效之後果，可提高補救教學之附加價值與實施成效。

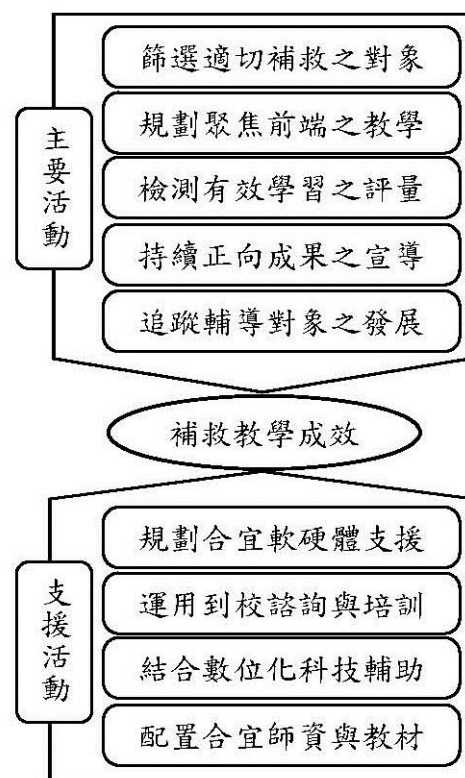


圖 1 價值鏈觀點之補救教學的因應做法

四、結語

雖然過去政府推動補救教學，學者總強調「有補救總比沒有好」之觀點，但若僅著眼於愛心及陪伴之層次（江昭青，2009），而忽略補救教學之專業性、效果度與客製化，將使政策美意與教學效果產生事倍功半之窘境。事實上，補

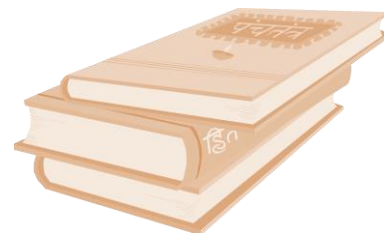
救教學需要更高超之專業性技巧、更敏銳之識別度能力、更細膩之個人化教材，否則同樣教師再用同樣方法講授一次，不僅造成聽不懂的學生依舊鴨子聽雷，同時還讓教不會的老師更加深挫折感，導致學生學習落差、教師教學自信與政策推動效果三輸的局面。爰此，本文提出植基於價值鏈觀點之補救教學因應做法，亦即藉由涵蓋設備、人資、技術與配置等層面之支援活動，讓基礎設施支援學習偏差問題、專業行政協助人力資源發展、科技輔助提升補救教學成效、以及資源重置扭轉教學閉鎖效應，同時透過包含篩選、運作、輸出、行銷與追蹤等層面之主要活動，讓適切篩選可鑑別學習困難癥結、聚焦前端可擴大即刻教懂效益、有效評量可落實循環檢核成效、正向宣導可激勵翻轉教育動能、以及追蹤發展可避免補救教學失效，進而強化補救教學之成效。

參考文獻

- 王彩鸞（2015年11月4日）。國中
小補救教學9成老師覺得沒用。**聯合晚報**，取自<https://udn.com/news/story/6885/1292398>
- 王彩鸞（2016年10月3日）。減C大
作戰 教部續投14.9億元 從小一補
救。**聯合報**，取自<https://udn.com/news/story/9/1998800>
- 王瓊珠、洪儷瑜、陳秀芬（2007）。
低識字能力學生識字量發展之研究-馬
太效應之可能表現。**特殊教育研究學
刊**，32（3），1-16。
- 王韻齡（2015）。補救教學無效的
4個原因。**親子天下**，69，118-121。
- 江昭青（2009）。需要補救的「補
救教學」。**親子天下**，9，94-99。
- 行政院教育改革審議委員會
（1996）。**教育理念與地方教育實務研
討會會議記錄**。臺北市：行政院。
- 余民寧（2016年11月）。**從馬太效
應看補救教學的影響**。演講發表於國
立臺南大學主辦之「2016年提升中小
學補救教學實施之理論與實踐研討論
壇」，臺南市。
- 吳清山（2013）。**教育發展議題研
究**。臺北市：高等教育。
- 唐淑華（2013）。帶著希望的羽翼
飛翔-談補救教學在十二年國教的定位
與方向。**教育人力與專業發展**，30
（1），1-11。
- 國民小學及國民中學補救教學實
施方案（2014年，1月24日）。
- 國立臺灣師範大學（2016）。國中
小補救教學到校諮詢及入班輔導人員
之培訓與運作機制。載於**補就教學第
二次工作推動會議手冊**。臺北市：教
育部。
- 國家教育研究院（2014）。**補救教
學評量簡介**。取自[http://www.naer.
edu.tw/files/11-1000-1273.php?Lang=zh
-tw](http://www.naer.edu.tw/files/11-1000-1273.php?Lang=zh-tw)

- 張春興（2007）。**教育心理學**。臺北市：東華書局。
- 張新仁（2000年11月）。**補救教學面面觀**。論文發表於國立高雄師範大學特殊教育中心主辦之「義務教育階段補救教學系統研究與實務研討會」，高雄市。
- 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。
- 張靜文（2016）。親子天下縣市教育力調查：窮縣逆襲，名次大洗牌。**親子天下**，82，122-129。
- 許添明（2010）。弱勢者學習協助計畫：不應只有補救教學。**教育研究月刊**，199，32-42。
- 陳琦媛（2016）。「平板電腦補救教學計畫」執行情形之探討。**師資培育與教師專業發展期刊**，9（2），113-140。
- 湯維玲（2014）。論述補救教學方案績優學校之積極作為。**教育研究月刊**，242，31-48。
- 程炳林（2000）。補救教學。**教育大辭書**，取自<http://terms.naer.edu.tw/detail/1312512/>
- 臺灣PISA國家研究中心（2014）。**臺灣PISA2012精簡報告**。取自<http://pisa.nutn.edu.tw/download/data/TaiwanPISA2012ShortReport.pdf>
- 蔡志鏗（2016年10月4日）。重視補救教學 改善師資和教材。**人間福報**，取自<http://www.merit-times.com.tw/NewsPage.aspx?unid=448625>
- 鄭語謙（2016年5月9日）。未達基本學力 20萬中小學生「等待失敗」。**聯合晚報**，取自<https://udn.com/news/story/6885/1682343>
- 蘇哲賢（2016）。尋找補救教學的真諦。**臺灣教育評論月刊**，5（11），6-11。
- Australian Associated Press (2012, March 15). Specialist teachers on the way for NSW. *News Corp Australia*. Retrieved from <http://www.news.com.au/breaking-news/specialist-teachers-on-the-wayfor-nsw/story-e6frfku0-1226300194113>
- Beelaerts van Blokland, W. W., & Santema, S. C. (2017). *Value chain innovation processes and the influence of co-innovation*. In Proceedings of the 22nd IMP Conference.
- Gertner, M. I. (2013). The value chain and value creation. *Advances in Management*, 6(10), 1-4.
- Hansen, M. T., & Birkinshaw, J. (2007). The innovation value chain. *Harvard business review*, 85(6), 121-130.

- Porter M. E (1985). *Competitive advantage: Creating and sustaining superior performance*. New York: The Free Press.
- Sailor, W. (2009). *Making RTI work: How smart schools are reforming education through schoolwide response-to-intervention*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Sharkey, J. D., You, S., & Schoebelen, K. (2008). Relations among school assets, individual resilience, and student engagement for youth grouped by level of family functioning. *Psychology in the Schools*, 45(5), 402-418.
- Simatupang, T. M., Piboonrunroj, P., & Williams, S. J. (2017). The emergence of value chain thinking. *International Journal of Value Chain Management*, 8(1), 40-57.
- Taylor, D. H. (2005). Value chain analysis: An approach to supply chain improvement in agri-food chains. *International Journal of Physical Distribution & Logistics Management*, 35(9/10), 744-862.



國小補救教學績優教學團隊展現學習領導之析論

王曉玲

國立臺中教育大學教育學系博士生

一、前言

現今的國民義務教育已達到入學的教育機會均等之目標，但隨著弱勢族群的受教權日漸受到關心及重視，補救教學則成為不可或缺的一環。補救教學是實踐「帶好每一位孩子」之重要政策，亦為教育改革重要的理念。教育部更為鼓勵各直轄市、縣(市)政府落實「國民小學及國民中學補救教學實施方案」之精神，特設立「補救教學績優教學團隊」的推薦選拔獎項，藉以激勵更多的教學團隊投入補救教學的行列，讓更多學子受惠。

本文就一所補救教學績優教學團隊為例，透過訪談、文件分析之研究方法，析論其運用學習領導的具體行動，展現績優成效，期望每個補救教學團隊能以績優學校為標竿，提昇補救教學之效益。

二、學習領導的構念意義

從教育改革的發展脈絡不難發現，世界各國將學生學習放在教育改革的核心位置，教育領導被賦予成就學生表現的責任，轉而強調學生學習，而學習領導則是教育領導理念的再延伸。吳俊憲、林怡君（2014）研究指出，奠基於分散性領導的學習領導，國外學者闡釋學習領導的定義和內涵，認為舉凡可以促進學生學習和學校進步的領導都是學習領導，學習領導的特徵包含學校所有成員皆應負有領導責任，成員之間相互

依賴，成員共同享有決策權並參與執行各項事務，最後可以互相分享經驗和成就。

在國內學者方面，吳清山和林天祐（2012）認為學習領導是指學校領導者發揮其專業力及運用其影響力，以增進教師有效教學和學生有效學習的過程與行為。張素貞和吳俊憲（2013）認為學習領導乃是有效能學校的關鍵要素，可以促使教師願意主動學習，關注如何提升學生學習成效，以及增進教學專業能力和自我效能感。

林明地（2014）認為，學習領導指的是強化領導與學習的連結與相互影響，使改善教室及其他場域的「教與學」成為一個持續行動的事實，持續改善「教與學」的品質，並將學習領導理念歸納為五大面向，包括：（一）全員投入於真實教與學、（二）對學習領導持續對話產生共識行動、（三）提高領導密度、（四）塑造利於教與學的環境、以及（五）檢視學習結果共同承擔責任。也就是重視學習的真實意義與實際，並兼重以學生學習為核心及其他成員的學習，確實使得學習領導在現代社會強調以學生為本位的真實學習。

三、學習領導於補救教學之具體行動

經由上述的學習領導之構念意義概述，筆者現以一所國小補救教學績優教學團隊為例，透過訪談、文件分析之研究方法，並採用林明地（2014）

歸納的學習領導五大面向為研究架構，析論其如何展現績優教學之具體行動，現說明之。

（一）全員投入真實教與學之具體行動

在補救教學現場，教學者除了個別指導外，也會運用適性化、多元化補救教學策略，激發學生個別學習潛能。如對於英語會話較弱的學生，則善用肢體表現與聲調、音量的差異，讓孩子容易懂得課文的內容；對語言學習障礙者，則採循序漸進方式：少→多、易→難，藉由多唸課文及課外書籍時，需手指著字唸出，增其認字能力及加強印象；針對理解方面較弱及肌肉較無力且易分心、注意力無法集中等問題，則需採取少量分次完成課業，書寫課業不可過久。如此的確讓不少孩子達到其學習成效。

對於教材、教案之設計研發，視課程內容輔以學習單，尤其針對學生在數學或語文觀念上易混淆或出錯的問題類型加以補強；製作教學 E 化媒體或資訊融入教學，運用視覺、聽覺、觸覺來強化學生學習；教學者積極參與相關增能研習課程、對教材與教法進行研究，充分發揮專業、敬業及樂業之教育精神。

除了個別化、小組教學外，差異化的形成性評量是不可或缺的一環，透過教學者為學生量身設計的形成性評量，可以診斷出學生的學習落差，據以進行「目標與內容」明確的個別化補救教學。綜合性的總結性評量，多半是評估學生對新課程的吸收情

形，並可提供補救教學老師交叉檢核。因此教學者透過總結性評量的「門檻」要求或進步情形，作為鼓勵學生再接再厲的依據。

學校團隊兼顧個別差異與團隊學習，尊重每位學生的表現，無論是課業落後、同儕相處或行為偏差問題，運用正增強的方式適時鼓勵，提昇學習動機，並激發其好奇心，發掘其優勢能力，加上全員投入真實教與學的行動，多數學生因為補救教學課程獲得較多關注與陪伴，有較良好的學習表現。

真實的教與學，不只限於學業成就，指的是多元學習、全面學習、多層次學習。具體而言，學校成員能藉由非正式觀察、班級經營的作為，進而分享班級經營的經驗（包括態度、知識、技能與情意感受等），充實補救教學之專業知能，提昇補救教學技巧及策略之運用，使「教師教，學生學」轉化成「師生教與學」。由於學習是持續進行的，學校全員均能投入真實教與學，針對學習進行反思實踐，以求持續改善（林明地，2000）。

（二）對學習領導持續對話產生共識之具體行動

教學團隊無論於課前、課中或課後，時常藉由專業對話的機會，針對各班的教學與學習狀況，進行交流與對談、分享教學檔案與教學經驗、討論研商對策及尋求適性化個別教學解決方案；更透過學校各種教學或專業成長研討會議，實踐相互回饋、同心

協力及彼此成長，發揮專業影響力，達成共識及增強同僚專業互享學習。

教學團隊達成共識後，藉由協同教學、多元的教學活動，如手偶表演、資訊媒體教學、遊戲式教學等，讓孩子們在教學過程中發現驚喜去學習，以增強孩子的動機與學習興趣；或辦理公益學習活動，以補救教學平日表現績優學生為優先參與對象，給予相關學生相當程度的激勵與誘因，並擴增不同學習層面之體驗機會。

轉言之，學校成員能在安全、無慮的對話環境，落實學校內外部成員解決補救教學孩子學業成就落後、學習動機低落、自信心不足等問題，以專業的理性態度討論新的教與學方法，對學習領導持續對話產生共識行動，展現補救教學實踐的成果。就如吳俊憲（2012）的研究指出，教師作為領導者，透過參與學習社群、提升領導能力、合作與對話，對於教室與學校整體產生影響，能引導同儕改進教學實踐，提升教學品質及學生學習成效。

（三）提高領導密度之具體行動

一般而言，學習力低的部分學生會進入特教資源系統予以協助，在補救教學班學習動機不足的學生則多半是因為家庭失能或文化不利因素造成低成就。因此學務處併同輔導室會針對特別個案提供整合性輔導機制，在學生的生活、行為與交友上同步予以協助與引導，同時加強補救教學人員、級任老師以及家長三方的聯繫工作，隨時瞭解學

生學習狀態，適時介入輔導，設法將影響學生學習的負向因素盡可能降到最低。

行政團隊不定期辦理全校性補救教學專業知能研習，增強補救教學團隊的專業素養，如宣導補救教學內涵與精神、核心重點，介紹「補救教學資源平台」及「補救教學科技化評量網站」，藉以提昇教師運用科技化評量系統相關功能與資料查詢學生的評量結果診斷報告，參考學生施測後回饋訊息，作為改善學生基本學習能力的部分依據。

愛心志工隊主動組織「攜手伴讀團」，利用週一與週三下午幫忙照顧低年級文化弱勢或家庭失能的補救教學班孩子。一方面為低年級的補救教學班完成「帶狀照顧時間」的串聯；一方面帶孩子們到圖書室借書，並指導他們閱讀與認證，培養閱讀習慣與能力，也就是持續對文化弱勢孩子提供最直接又最深入的閱讀陪伴協助。

透過級任老師與補救教學老師對孩子的觀察，發現補救教學班的孩子心中有些渴求或有些特別的優勢能力。因此回報學輔整合機制，教學團隊與行政團隊積極尋求資源，為孩子開啟另一扇窗。如為原住民孩子申請「世界和平會」的圓夢計畫，通過申請後，特延聘專業美術老師進行一對一教學，並辦理學生個人作品展。結果此生在課堂的學習興趣與學業成就表現明顯獲得提升；又如為某單親低收入孩子圓了參加社團的夢想，孩子的渴望獲得滿足，連帶在班級與補救教學班更顯積極、主動的行為表現。

補救教學不只是第一線老師的責任，須兼顧由上而下、由下而上的領導，猶如此學校之行政團隊與家長志工積極提供補救教學支援系統，提高領導密度的功能，以加深領導與學習之關聯。如同林明地（2014）的研究指出學校行政確實支持教與學的進行，教與學的工作與行政活動可以合作形式呈現。例如透過學校行政的力量研究並試驗補救教學、多元化班級經營、多元學習成果的展現等；同樣的，透過教與學的專業，提供學校行政在作決定時之專業參考。

（四）塑造利於教與學環境之具體行動

為了營造輕鬆的學習環境，教室座位調整為與老師最容易接觸的U字型，有的讓學生挑選喜歡的位置，讓教學課程不要顯得太嚴肅。於課堂中，老師會穿插相關笑話，觀賞線上相關主題影片，閱讀課外讀物或進行遊戲與活動，讓師生間的關係更接近。誠如鄭筱燕、潘欣蓉（2014）研究提及，參與補救教學的孩子大多來自弱勢家庭，營造出一個溫暖、支持的學習環境是重要的。

結合家長和社區資源，成立攜手伴讀團，使其充滿閱讀的氣息，塑造利於教與學的環境，不僅增加孩子閱讀的機會外，還能培養其閱讀習慣與能力。有些孩子會與爸媽、同儕分享心得，甚至能有自信地上台介紹所閱讀的書籍，此伴讀活動頗受孩子歡迎。補救教學的推展宜結合家長及社會資源，配合親職教育與家庭教育，以提升教學效果（王金國，2016）。

學校團隊成員具有無比的教學熱忱、彼此尊重，對學校事務的盡心投入，尤其校長致力於建立優質行政團隊，學校行政組織功能健全運作，再加上補救教學團隊的教學經驗豐富，能以身作則，為孩子塑造學習典範，結合親、師、生三者溝通管道暢通，建立正向關係，更有助於提昇教師教學素質。

因此讓學生可以在一個被關心、被肯定、被支持的學習氛圍下，其學習領導的效果可以建立學校成員密切的互動關係與營造溫馨、友善和諧的教育環境。這正符合林明地（2014）認為，學習領導強調有助於教與學的氣氛與文化的建立與塑造。

（五）檢視學習結果共同承擔責任之具體行動

利用科技化評量測驗結果，依據學生之學習弱點差異，教學者編製選用適合個別學生的教材進行適性教學，並隨機進行形成性評量，以檢核學習進展。同時根據學生反饋的結果，調整教材與教學方式，以承擔學習結果，負起績效責任。

「凡走過必留下痕跡」，每一階段的補救教學歷程，教學團隊會建立相關資料作為檢視孩子學習成果與銜接的參考依據，並定期檢視教與學的成效，落實自我評鑑，融入日常教與學的生活中；亦透過親師間的討論與分享，以期更瞭解孩子的實際行為表現，達到改善教與學的目的，進而強調共享、共好與集體責任感。

林明地（2014）的研究指出，學習領導既然以（學生）學習為領導的核心，目標在強化領導與學習的關聯，那麼定期檢視（學生）學習成果，並共同負起績效責任應是相當重要的內涵。

四、結語

學習領導是有效能學習的關鍵要素之一，筆者認為補救教學績優教學團隊運用學習領導構念意義，進而實踐全員投入真實教與學、持續對話產生共識、提高領導密度、塑造教與學的環境以及落實共同承擔責任之具體行動，花更多心思去了解與關懷孩子之需求，並發揮學習領導的成效，翻轉孩子璀璨未來，使每位孩子再度在校園中閃耀發亮，實為典範！期望藉由轉移、轉化，以激勵更多的教師投入補救教學的行列，成就更多的補救教學績優教學團隊，讓更多的莘莘學子獲益。

參考文獻

- 王金國（2016）。補救教學之問題與建議。**臺灣教育評論月刊**，5（11），12-17。
- 吳清山、林天祐（2012）。學習領導。**教育研究月刊**，217，139-140。
- 吳俊憲、林怡君（2014）。從學習領導觀點談學校行政人員未來的培力方向。**臺灣教育評論月刊**，3（4），01-03。
- 吳俊憲（2012）。推動高中職學校優質化—「學習領導」之觀點分析。**臺灣教育評論月刊**，1（10），39-42。
- 林明地（2000）。超越班級界線的班級經營。**課程與教學季刊**，3（2），17-32。
- 林明地（2014）。學習領導：理念與具體行動。**教師天地**，192，26-31。
- 張素貞、吳俊憲（2013）。縣市輔導團教師的學習領導：領導踐行與能力發展。**教育研究月刊**，229，71-85。
- 鄭筱燕、潘欣蓉（2014）。實施補救教學方案之困境與因應策略。**臺灣教育評論月刊**，3（6），37-39。



以個別差異化看補救教學之學習難度

陳冠瑞

國立臺東大學教育研究所碩士生

一、緒論

筆者從事補救教學五年當中，發現補救教學現場存在一個大問題：大部分教師仍用統一的進度或教材，來教學需要補救教學的學生。班級內學生程度甚大，無法落實提升每個孩子能力、個別輔導，讓因材施教的補救教學願景距離現場更加遙遠。

在班級中，每位學生都有各自的學習速度與學習能力，每位學生都是獨一無二的個體。在學校，學生與學生之間，差異性本來就存在於當中，透過互動學習觀察、學習尊重，了解個體間差異的特質與能力（王欣宜、高宜芝，2005）。近年來教育部大力推行了許多教學方案，從「多元評量」、「差異化教學」、「有效教學」、「補救教學」，到「翻轉學習」、「十二年國教」等教學政策，顯示我國教育方向正在轉變，從傳統教學的方式走入多元、個別、適性的教學之路。早在春秋孔子就有說到「因材施教」的重要。子曰：「中人以上，可以語上也；中人以下，不可以語上也。」《論語·雍也第六》，同時在實施「十二年國教」之後，差異化教學更顯得需要出現在教學現場。差異化教學起因是免試入學讓學校內學生素質的組成更加多元，異質性也更高，學生興趣更加多元，考驗教師教學時是否能對於學生差異性能有所準備。（張德銳，2015）

為了實施十二年國民基本教育，由教育部制定教學方案，希望能改善教育資源不均衡的現象，凸顯差異化教學是教育現場重要的一個教育方案（江惠貞，2015），教育部於民國 102 年推廣差異化教學，希望使老師們能研究差異化教學內涵與實施內容，讓實際操作的教師提出困難與心得分享，透過差異化教學研討會，期許每位教師都能以帶好每個孩子為願景（教育部，2015）。

班級內學生來自不同的家庭，學習程度不一，傳統教學強調統一、齊一的教學進度，當學生在某一個教學環節上落後，長期在全部統一進度教學裡面，學習落後的程度會逐漸加大，對於少數族群的學生，包含原住民、新住民以及非主流文化的學生，在文化不利的情形下，對於教育部審定的教材，提供教學內容無法與這些學生經驗產生連結時，學習難度就容易增加，亦會產生出學習落後的現象（陳淑麗、曾世杰、洪儷瑜，2010）。

二、齊一進度與難度優劣比較

在一般班級裡面來說，齊一的教學進度是在大班級中這樣的教學是相當常見。在補救教學中，也常見用齊一的進度實施補救教學，或者定義是單純課後加強課業、補齊作業的時間，間接成為安親班，注重作業指導忽略補救教學（盧威志，2008），這些都是曾經發生過的，筆者也不例外。

也讓筆者從補救教學經驗中，反省補救教學的精神與實際做法之差異。以筆者經驗與觀察到現場為例，分析齊一進度與難度的優缺如下：

(一) 執行齊一進度與難度之優點

1. 教師不需要花太多時間準備補救教材。
2. 學生可以在學校完成回家作業，家長的心裡更是開心。
3. 學習難度不需要針對個別化學生調整。

(二) 執行齊一進度與難度之缺點

1. 學生的學習只是點的學習，而非針對該能力未達成去做系統性補救。
2. 學生無法依照個別的學習能力做有效的學習。
3. 教師花很多時間自編教材，評量學生的學習能力。
4. 學生會因為教授的進度與難度與原先相同，增加挫折感，導致學習意願低落。

上述優缺點，係筆者與幾位補救教學教師於課後討論後所得結論。部分教學現場的教師會這麼操作。例如有位資深教師提及，補救教學只有六位學生，每人都不同的程度，為了能讓每位學生都可以依照自己的程度學習，有符合的評量方式，發現非常耗時。也說到「自己教書十多年都覺得有一定的難度，何況是課輔補救的老師呢？」(天下雜誌，2009)。

每位合格教師都有熱忱，都有意願成為補救教學教師(陳淑麗，2008)，協助落後的孩子跟上進度，回歸一般班級學習，因為教師業務量差異，有的必須兼任行政職，有的則是導師，所以對於補救教學的做法差異性也高，同時對於結構性補救教教材的迷思、增加教師自行研發教材的時間，且無專業人員研發，導致補救教材資源相當零散(胡文綺、甄曉蘭、洪儷瑜，2012)，評量客觀性就減少許多，讓許多教師投入教材自製的意願下降，影響學習難度的差異。

三、補救教學建議方向

落實差異化教學，筆者做出很大的嘗試，設計差異化教學，讓自己的教學更多元性，接納不同學生的學習方式與即時回饋，釐清迷思的概念(林思吟，2016)。

(一) 落實差異化教學

首先是分組學習，將班上學生依照學習能力分組，學習能力可以透過平時觀察或是自製的前測卷來分組，最佳的分組以三組為限。

(二) 選擇合適的學習難度

依照學生先前學習能力與迷思概念，設計屬於符合該組的學習能力教學，多以生活經驗的教學，強化生活經驗與學習內容的相關性，降低難度，產生有意義的學習(Ormrod，1997)。

（三）適性化的教學媒材

設計個組別的教學與練習時間，都是經由教師特別的安排，同時達到給予合適難度、個別化學習條件、教材結構化。從開始建立基礎能力到繁瑣、抽象的概念，從中建立學習的自信，減少挫敗學習感，增加學習能力。（曾柏瑜，2008）

四、省思與結論

在實施差異化教學時，一開始通常不容易成功，需透過反反覆覆的操作，不斷的修正教學的方向，達成差異化教學內涵。筆者分析可能遇到的問題與解決策略：

（一）時間上安排

這是首要遇到的問題，筆者發現教學時間永遠不夠，被時間追著跑，所以在教學時，分組的時間安排與規劃相當重要，依照能力分組做出適切的時間安排，不僅幫助教師掌控時間，同時也能合理運用每一組的教學時間，並且給予適當能力活動安排。

（二）教學的規劃

一節課能教會多少內容，是需要審慎安排，一開始會想要教會很多內容，不自主會安排很多內容，其實對學生來說會是負荷，可以從科技化評量中的教學目標找到學生應該要學習的內容與難度，結合生活經驗，讓學生能學習遺漏的能力，教材符合對應的難度，才有機會輔佐未來的學習。

（三）回家作業的問題

這個部分應要與家長充分溝通，讓家長知道補救教學是在協助學生，補齊先前的能力，而非作業指導的時間，請家長多幫忙配合。

五、結論

筆者在嘗試差異化教學後，信心大增，這是件浩大的工程，也觀察到學生學習的變化，依照學生安排何時學習難度，不僅在補救教學中有明顯的改善，回到正常班級中也看到學生的眼神充滿希望。

可見差異化教學中，教師安排的難易度，也會依據學生程度調整，讓學生感受到學習能力增加，這是筆者在差異化與學習難易度安排上調整後，對於學生改變有明顯的體認，落實差異化教學、系統性的補救教材與合適難易度調整，對於補救教學來說是需要而且重要。

一開始操作是需要花時間調整適應，差異化教學不僅在一般課堂可以實施，學習難易度與教材相輔相成，對於學生學習有鷹架輔助般學習，在補救教學中更是容易看見對學生學習是相當大的助益。

參考文獻

- 江昭青（2009年，12月15日）。需要補救的「補救教學」。親子天下，9
- 江惠貞（2015年，09月）。差異化教學促成有效學習的實踐-以課程領導觀念研究。綜合高中中心學校電子報，23。
- 林思吟（2016）淺談差異化教學。臺灣教育評論月刊，5（3），118-123
- 胡文綺、甄曉蘭、洪儷瑜（2012）中小學補救教學教師增能與支援需求初探。2012提升補救教學成效之理論與實務研討論壇，437-451。
- 高宜芝、王欣宜（2005）。當前我國融合教育實施成敗相關因素之探討。特殊教育教學與趨勢，9401，55-68。
- 陳淑麗（2008）國小弱勢學生課業輔導現況調查之研究。臺東大學教育學報，19(1)，1~32
- 陳淑麗、曾世杰、洪儷瑜（2010）。原住民國語文低成就學童文化與經驗本位補救教學成效之研究。師大學報，51(2)，147~171
- 陳國川（2015年，07月）。103年度【提升學習成效與強化閱讀理解能力之教學與評量設計】工作坊。教育部。
- 張德銳（2015）。從有效教學到差異化教學-把每一位孩子都帶上來。教師天地雙月刊，196，32~38
- 曾柏瑜（2008）低成就學童的有效教學補救教學原則。台東特教，27，25~29
- 盧威志（2008）「攜手計畫課後扶助」之政策過程與執行評析。教育行政雙月刊，56，149。
- Ormrod, J. E. (1997)。 *Educational psychology: Developing learners* (2nd ed.). Upper Saddle River, NJ: Merrill.



培育學生成長心態之教學策略

吳佳樺

臺北市北投區石牌國民小學教師
國立臺北教育大學教育創新與評鑑所研究生

楊旻婕

臺北市北投區文化國民小學教師
國立臺北教育大學教育創新與評鑑所研究生

一、前言

在教學現場，常會發現有以下情況：不管是什麼活動或比賽，有些孩子總是很躍躍欲試，即使結果不一定是好的也沒有關係；相反的，有些孩子總是退縮跟逃避，即使鼓勵他們有機會的話就去試試看，卻常聽到孩子說：「這個我沒辦法啦！」、「去了一定輸，為什麼還要去？」、「我就是沒有這個天分」等，讓人感到可惜，當孩子總是消極面對挑戰與學習，只會離成長及成功越來越遠，孩子的心態值得我們注意及重視。

俗話說：態度決定想法，想法決定行為，行為養成習慣，習慣造就個性，個性決定命運。我們持有什麼樣的態度，會決定我們成為什麼樣的人。美國心理學研究專家 Carol Dweck 認為內、外在因素皆會對學生整體產生影響，但特別將焦點放在心理因素，心理因素會影響個體的認知，並使得個體能更有效的使用跟自身相關的認知技能，進而影響每個人學習或表現的成功與否。許多我們以為屬於自己個性或能力的一部分，其實都是心態的產物(李明，2008)。簡單來說，個體所持有的信念或對自身的想法，會深深影響個人的生活方式及發展。即使擁有相似能力及智力的人，當面臨挑戰或困境時，卻可能表現出截然

不同的反應一面對困境、積極接受挑戰，或者遇到困難就逃跑、避免接受挑戰。會有這麼大的差異之關鍵正是來自於每個人對於自身擁有不同的內隱心態。

二、何謂成長心態

(一) 成長心態之意涵

Dweck 在《心態致勝》一書中，提出心態 (mindset) 的概念，個體怎麼看待自身能力的心態可分為兩種：一種是定型心態 (Fixed mindset)，又被稱為固定性思維；另一種則是成長心態 (Growth mindset)，也可稱為成長性思維。心態代表的就是信念，人們對於自身能力或特質採取什麼樣的心態跟信念，往往會決定他未來是怎麼樣的人以及是否能成功(李明，2008)。

對成長心態 (Growth mindset) 者來說，人的潛能難以估計，透過努力可以發現自身天賦，還可以培養更多的能力，持成長心態者的人會認為所謂的成功是持續的自我開發，亦即讓自己不斷學習新事物。透過「努力」，人可以變得更有能力及價值，「努力」等同於「進步」。不論能力高低，唯有努力才能將能力轉換成自身成就。因此成長心態者會不斷尋求新的學習以精進自己的能力。

相對的，對於定型心態（Fixed mindset）者來說，他們相信能力是先天注定，無法後天改變，所以定型心態者認為所謂成功就是要展現自己很聰明、有多厲害，因為在生活中所有的經歷與遭遇，都是在評價自身的能力與價值，因此他們會不斷的反覆證明自己，確保自己是成功的，這代表著他們的自尊。但跟成長心態者不一樣的是，定型心態者並不贊同透過努力獲得成功，因為只有能力不夠或不聰明的人才需要努力，「努力」等同於「失敗」。

（二）成長心態對學習之影響

學生持有不同的心態對於他們的學習歷程跟成效有相當大的影響，首先，持定型心態的學生，會認為學校就是個考試跟評斷自己的地方，他們會為了保護自尊，不願自曝其短，因此放棄學習新事物的機會；反之，抱持成長心態的學生會認為學校是可以讓人不斷增進能力的地方，他們相信成功來自於努力跟學習，所以他們不會放過任何可以開拓自己的機會。

對定型心態者跟成長心態者來說，「失敗」的意義是不同的，因此當他們遇到學習上的挫折或失敗時，兩者的反應也不太一樣。對定型心態的學生來說，學習上的挫折跟失敗會跟負向自我認同連結在一起，代表「我是個失敗者」，這樣的想法會給他們帶來極大創傷，並使他們身陷在挫折中不易恢復，甚至為了減低自我挫敗感，他們會將失敗歸因至他人身上或者找其他藉口或錯誤方法，例如在下

次考試時作弊以提高成績等。而成長心態者雖然也會在意成績，但比起成績，他們更關心的是學習到了什麼，不管學習成績如何，他們會積極、正向去尋找更多新的學習策略，並不斷持續做出努力以解決問題。這樣不同的反應會使得持成長心態的學生學習成就穩定並持續進步，持定型心態的學生則是會逐漸退步，兩者的差距會越來越大。因此可見培育學生成長心態的重要性，培育學生擁有成長心態，可幫助學生採用新的方式來思考與行動。

三、培育成長心態之教學策略

教師對學生有很大的影響力，學生對於老師的一言一行極為敏感，他們擅長透過觀察及蒐集線索來得知老師是如何評價自己的，並採取相應的行動。因此對於學生的成長心態塑造，教育情境的營造很重要，教師更是個重要關鍵，教師本身必須擁有關於成長心態相關知能，並能針對學生的特性及學習風格等設計適合學生學習的課程內容，在教學過程中還必須給予適當的回饋才能幫助學生練習及發展成長心態（Dweck, 2008）。

教師可用以下方法傳達成長心態的概念給學生：

（一）教導學生大腦可塑性相關知能

很多時候大腦被認為是靜態的，才華和天賦被視為是固定的個人能力，會被自動連結用來預估個體的成功與否。但教師需讓學生知道，事實

上，大腦具有可塑性，我們可以透過學習來增強自己大腦，因為大腦就像我們人體肌肉一般是可以鍛鍊的，而且我們越常鍛鍊它，它就會變得越強壯。每當我們拓展自己的生活經驗、努力工作，或者學習新事物時，除了可幫助神經再生以外，大腦裡的神經元會不斷形成新的連結，連結網絡也會越來越密，因此隨著時間推移，大腦就會越變越聰明，我們的能力也會跟著提升(Dweck, 2009)。

(二) 教導學生才能及天賦是可開發的癥點

當我們面對新事物時常會覺得自己像蠢蛋，但那只是因為我們「還沒」學會而已，而不是我們「不可能」學會，只要努力學習，大腦經過鍛鍊後，我們就能開發及獲得新的能力。很多在歷史上留名的天才，常被一般人大眾認為是因為他們有與生俱來的天賦所以才會獲得成功，教師應該引導學生以不同的角度分析這些天才，有很多在一開始其實也都是被視為不具有才能的人，但他們對於自己想做的事情常充滿激情及奉獻精神，真實面對自己的弱點並努力的去自我改善，不斷精進自己，透過不斷的嘗試與努力，成功培養出自己的能力，進而做出偉大的貢獻。

(三) 強調「接受挑戰」、「付出努力」及「從錯誤中學習」都具有高度價值

持定型心態的學生會將接受挑戰、付出努力及犯下錯誤視為一種透露自身能力極限之威脅，因此會迴避挑戰，自我設限，避免犯下錯誤。但人生本來就是充滿挑戰，失敗為成功

之母，若學生無法去享受追求挑戰、付出努力及從錯誤中學習這一過程，將會使得能力停滯增長，自我不再成長，所以教師應該懂得欣賞及鼓勵學生勇於追求挑戰，不怕失敗努力往前，並從錯誤中學習。

(四) 對於過程給予稱讚及回饋

在培育學生成長心態的過程中，教師給予學生的回饋扮演極重要角色。在一般教學過程中，若教師給予的回饋是稱讚學生智力、能力或學習結果，而非稱讚學生的學習過程，以及學生所付出的努力或使用之策略時，容易使學生以為自己的能力或智力是不會改變的，因而產生定型心態，而持定型心態的學生為了讓自己持續看起來是有能力的，會開始逃避接受挑戰，避免因挑戰失敗而顯得自己是沒有能力的人。若遇到逃避不了或較為困難的任務，定型心態的學生就會快速喪失對自己的信心和動力，並出現負向消極之行為。為了避免如此，教師若要給予回饋，焦點需放在稱讚學生的學習過程，引導學生為了茁壯自我，需勇敢追求並接受更多困難的挑戰，教師的適當回饋可幫助學生發展成長心態。

以上四點是教師可用來培育學生成長心態之策略，但值得注意的是，若只單純將成長心態的概念教導給學生，所得到的結果及成效未必是最好的。研究發現(Yeager & Dweck, 2012)，若學生總是非常努力學習，但是卻很少使用策略及尋求幫助，學生容易彈性疲乏。因此若能幫助學生發展成長心態，並在他人的協助下，懂得努力及適當運用策略，將可幫助學生有更為良好的學習成效。

四、結論與建議

（一）營造積極正向的班級經營與親師生關係

一個老師的班級經營對學生的學習、心態及行為塑造都有著決定性的影響力，良好的親師生關係更能使得教師班級經營有巨大的加分效果。在培育學生成長心態之前，教師跟家長都必須先擁有成長心態，透過教師跟家長的合作教育，雙管齊下可以使得學生更容易培養成長心態。例如筆者於每學期都會召開的學校日，會使用不同的題材和內容與家長們討論成長心態的重要性，讓親師生三方擁有共同一致、一起努力的目標。

（二）讓成長心態成為學生自我的力量

在教學現場，我們可以讓學生知道，的確每個人的天賦都不同，但每個人的天賦不一定都能展現出來，關鍵點正是努力跟學習。透過努力，我們可以找出自己更多潛藏的天賦；透過學習，我們可以培養出更多原本沒有的能力。若我們能協助學生培養出成長心態，能使學生熱愛學習和自我成長，並且對於生活具有極佳的調整和適應能力。擁有成長心態可幫助他

們即使面對嚴峻的生活考驗或不同任務之挑戰時，依然可以勇往向前，跌倒了也不退縮跟害怕，相反的，能從中汲取養分成長茁壯，對於學生的潛能開發或者未來的生涯發展都能發揮深遠的影響。

參考文獻

- 李明譯(2008)。心態致勝(Dweck, C. S. 原著，2006年出版)。臺北：大塊文化。
- Dweck, C. S. (2008). *Mindsets and Math/Science achievement*, New York: Carnegie Corporation of New York, Institute for Advanced Study, Commission on Mathematics and Science Education.
- Dweck, C. S. (2009). BRAINOLOGY. Retrieved from <https://www.mindsetworks.com/default>
- Yeager, D. S., & Dweck, C. S. (2012). Mindsets That Promote Resilience: When Students Believe That Personal Characteristics Can Be Developed. *Educational Psychologist*, 47(4), 302-314.



從學生社團輔導發展探討軟實力之培養

葉姍伶

中國醫藥大學行政人員

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

近年來，由於社會的快速變遷及國人對高等教育的需求，大學的數量和在學的學生人數以急速地增加，臺灣的高等教育面臨社會環境的變遷、校園師生關係的轉變及學生的特質差異等困境，各大專院校要如何因應處理，將危機化為轉機，並以學生為優先，重視課堂內與課堂外的學習，以培養學生多元能力，為了提升高等教育的品質，教育應培育多元優秀且能適應產業快速變遷的人才，大學應建立彈性人力培育管道，以提升大學生基本能力素養為目標。然而，在高等教育中，為了從大學學生社團培育學生的軟實力，需要更簡要明確的指標，以便轉換為可操作的培育能力，根據張雪梅（2009）的研究指出，參與社團對學生的學習成果有明顯的正面影響，應給予支持及輔導，尤其過去認為參與社團不利學業的錯誤認知，更應該修正，使學生能充分的在參與社團經驗中，獲得最大的學習成果。學校須建立各種輔導學生社團之規章與制度，以鼓勵學生能依據自己的興趣與需求，選擇適切的社團活動來參與，藉以擴大生活領域、增廣見聞、豐富學習的內涵與強化學習的效果，透過社團活動的規劃與參與中，可從中體驗應對進退、處事待人之道，進而培養學生培養多方面的興趣與能力。

在面對自然資源越來越少的全球化時代、社會貧富懸殊經濟競爭激烈，而今要探討大學學生社團輔導的發展，首先可發現大學生透過參與社團活動中可培養哪些軟實力，再者，大學裡的社團活動可培育學生哪些軟實力，才能因應未來多變的社會環境。國內外學者對社團經驗的研究，William & Winston 於 1985 年指出，社團參與可增進大學生在目標發展及互賴關係的發展。根據 Smith（1992）的研究也顯示出，學生透過社團參與可促進學業自主性的發展。然而，在 Cooper, Healy, & Simpon（1994）的三年縱貫研究指出社團參與可增進學生生涯規劃，而在社團中領經驗更可促進學生教育參與及目標發展（黃玉，1999）。

二、學生社團輔導發展的關係

我認為社團活動可謂是學生心目中的良師益友，是聯繫生活與外界的重要環節，亦是讀書以外重要的學習活動，社團學習是大學生活整體學習的一部分，不論是中小學、高中、大學及踏入社會工作中，社團是最能學習群體生活共事的最佳場所，是一群志同道合的人，為了共同的目標與理想而組成的團體。在探討學生社團之輔導，我們需多加瞭解大學生的價值觀，才能給予正確的方針來彰顯其輔導的效果，如果對大學生的價值觀無法充分的了解，不知其背景與日常用

語，用舊有的經驗與做法來輔導社團，容易與學生產生代溝，學校輔導單位應塑造一個良好的學習環境與機會，讓學生可在社團活動中體認全球化、多元化、民主化、自由化的趨勢，能使學生的個人發展與群性規範應拿捏得宜、相互尊重，社團活力亦能促使校園文化更具豐富性。學生藉由社團的運作，不但可紓解課業壓力，更可以增進自我發展與自我實現，在群體生活中還可學習寬容、尊重、合作、友愛、守紀律的公民素養，在領導與被領導的歷程中磨練領導能力，對增進自身的軟實力。

社團活動的發展，除受學生因素影響外，其輔導者(學校輔導單位、輔導老師)也是重要的因素，輔導者應以提供經驗的方式與學生溝通，亦須不斷地吸取新知、整合時代的潮流，讓社團的成員能發揮潛能，才能充實課外生活。然而，在強大的求新求變的趨勢中，觀念和實際的做法上須加以應對，由指導性的管理到非指導性的引導和輔導，因此，不論是學校單位或是學生社團的組織運作上，其體制的變革和調整是必要的，從「參與學生社團」來看杜威的「做中學」，由實踐精神的領航，已從做中學的思想為核心目標，在具體運作上，讓學生可擁有機會參與或具有挑戰性的實踐環境中，進而獲得自身行為的反思、同儕間的學習及參與新知識的創造等。

三、培養軟實力的趨勢

「軟實力」的概念是由美國哈佛大學肯尼迪政治學院院長約瑟夫·奈

(Joseph S. Nye) 於 1980 年從指出，原意指的是在國際關係中，一個國家所具有的除了經濟和軍事以外的第三方面實力，如文化、價值觀等影響力。之後有學者將「軟實力」此一概念引申至企業、甚至是個人，而後出現了「企業軟實力」、「個人軟實力」等名詞。因而，把軟實力的概念加以延伸應用到教育裡，最常被提及討論之課外學習能力與核心能力亦可被稱為軟實力，從高等教育的教學卓越計畫中，不乏看到各大專校院皆在規劃其符合學生的軟實力，為的是希望藉由不同類型的活動，引發學生的興趣與培養未來就業所需的能力，受民主化的思潮與言論自由的影響下，大專校院裡的學生社團可謂培育軟實力的重要起源之地，我認為軟實力是「一股潛在的隱形力量」，也是一種「核心且重要的終極競爭力」，最重要的是，軟實力資源難以控制，無法透過外力學習，也無法模仿、無法購買，須靠自己的努力慢慢建立。又軟實力的建立速度會需要比較長的時間，須藉由時間與經驗的累積，因此，軟實力的培養也較硬實力更為困難。高等教育學校秉持追求「教學卓越·學習卓越」的價值，期望建構良善的學習園地，深耕教師教學與學生學習，並回歸教育本質，以學生學習為核心，增進學生的專業實力與軟實力，落實學生本位之教育理念。

重點在規劃與探討社團活動軟實力，是從學生學習發展面向定位，擬訂溝通、團隊合作、問題解決、創新、自我管理、終身學習等軟能力項目，養成學生品德教育、態度養成及情意

培養三大面向。學生透過 Learning Portfolio 製作的指引，以導師為輔助及諮詢，蒐集個人課程內外之學習歷程，以累積其學習成效，培育可轉移的綜合能力，呈現個人的就業力。

社團活動對學生而言，是學習權的一部分；對學校而言，是教育權的實踐，與專業知識的學習有等的重要性，基於大學教育理念，社團活動應加以被重視與支持，其歸納文獻知研究者覺得相關性較具有代表性符合大學生參與社團所培養的軟實力如下：

(一) 溝通表達能力

有效率地以口語或文字的表達，將訊息與他人交流，並啟發意見與想法，迅速達成共識。

(二) 團隊合作能力

與不同背景的成員共同合作，尊重差異性，發揮互補性，激發團隊成員潛力，認同團隊目標為共同目標。

(三) 終身學習能力

因應環境變化與工作需求，開拓多元化學習，持續充實自我能力，改善自我學習成效。

(四) 人際關係能力

能夠跟別人作有效的溝通，建立在人與人的互相尊重與接納。

(五) 問題解決能力

可明確掌握問題重點，表現對問題的反應，能有效、迅速地尋求解決方法，並且付諸實現。

(六) 創新能力

能持續檢討改善的行為，及啟發探究的新思維，並履行創新與冒險的行動。

綜上所述，軟實力可被視為學生的潛能，這六個軟實力為最常見到可區分的指標性，除了上述六個能力，然而，因應不同的環境中，其促成培養的能力其更為多元，在社團活動或是校內的規範，其目的是希望學生能學習並從中累積自己的軟實力，軟實力的建立是各大專院校在追求的目標，唯有讓學生具備多元化的能力，才能迅速累積智慧資本，方能迎合知識經濟時代的發展潮流，因而提升教育效能與加強人力培育。

四、結語

本文的立論依據，在於肯定學生參與社團活動是教育學習的一種方式，雖不見得列入畢業的學分數，但就在學習的完整性而言，課程與活動是相輔相成的，課程培養認知與思辯能力，活動則提供實踐與深化，皆為重要的學習歷程，學校應以支持學生社團活動發展來創造學生的潛力，而大學的教育主張全人教育，表示除了重視專業知識領域的學習外，也強調人格的培養，因此，學校輔導單位應

鼓勵學生多參與課堂外的學習，藉由參與社團，進而厚植學生的軟實力，社團活動的教育能增進學生的社會經驗、領導才能、情緒管理、生涯規劃、利他價值、服務觀念、智力與生活滿意度等皆有正向的效果。最後，希望透過此評論，以供對社團輔導有興趣者參考。

參考文獻

- 林至善（2000）。學生社團輔導與發展。《**訓育研究**》，39(1)，6-15。
- 林至善（2007）。課外組業務與社團輔導之探討。《**學生事務與社團輔導**》，6，578-587。
- 張雪梅（2009）。大學生的學習歷程與高教品質。載於張學梅、彭森明主編，**臺灣大學生的學歷程與表現**（頁 11-23）。臺北市：國立臺灣師範大學教育研究與評鑑中心。
- 蔡志賢（2015）。大學的社會參與。《**臺灣教育評論月刊**》，4(1)，69-74。
- Cooper, DL, Healy, MA & Simpson, J. (1994). Student development theory involvement: specific changes over time. *Journal of College Student Development*, 35, 98-102.



迷思概念探究—孩子不打不成器？

黃筱雯

國立臺中教育大學研究生

一、迷思概念

西方名言 Spare the rod and spoil the child，也就是中國傳統所認為的「不打不成器」、「玉不琢，不成器」與「愛之深與責之切」等概念。許多父母相信孩子不打是不成器的，因此在孩子做錯事情時，會透過嚴厲地管教，相信如此就能讓孩子聽話，並深刻地記住錯誤。

在此世代雙薪父母在匆忙或下班已疲累不堪之際，容易會因為沒時間與耐心，甚至是在氣憤難耐之下，再加上不知要如何讓孩子了解行為是錯誤時，就會以罰站、打手心、剝奪其玩具與玩樂時間等懲罰方式來教導孩子。

蕭百佑先生因「孩子做錯事，就要打」等言論，因而被稱為「中國狼爸」。他認為家庭是孩子的第一個學校，父母是孩子的第一任老師，必要的「體罰」是家庭教育不可缺少的一環。「打」雖然只傷皮肉不傷筋骨，但透過疼，會使孩子記住錯誤。且一個孩子犯錯，其他孩子都必須站在旁邊一起聽從教誨。此時他的妻子則會靜靜地站在一旁，等丈夫「打」完孩子後，她就和孩子拉到一邊，默默地為孩子們「療傷」。且他除了注重孩子的成績，也透過生活來教育孩子，鍛鍊他們吃苦耐勞的品格，又養成分工合作的意識，也讓他們在今後的學習生活中遇到困難而堅持不懈（人民政協網，2016）。

在今日講究自由與民主的時代，若父母仍以打罵方式教養孩子時，或許在短時間內，孩子會因內心害怕而聽話，但在其心中是否會真正修改其心態、改變行為，仍有待商榷。

二、概念釐清

當孩子做錯事情時，部分父母會以「打」來處罰孩子。「打」此動作或許能立竿見影，但卻是不持久的行為。研究顯示就算是輕微的體罰，也會增加孩子日後的反社會行為。醫師表示大腦有模仿神經元，經常被打罵的孩子情緒管理比較容易出問題（林俊智，2016）。

美國兒童教育家海姆·吉諾特曾說過：「懲罰不能阻止不良行為，它只能使罪犯在犯罪時變得更加小心，更加巧妙地掩飾罪行，更有技巧而不被察覺。孩子遭受懲罰時，他會暗下決心以後要小心，而不是要誠實和負責。」當父母以衝動、威嚇和嚴苛的行為對待子女時，孩子會認為自己在父母心中是一個「壞人」，則怨恨、敵對和報復的心理，取代了原本善意的期待，導致子女的內化紀律無效，也造成雙方更多的誤解、不信任和仇恨（黃富源，2002）。

父母間的暴力行為及父母親對孩子的虐待暴力，在許多的研究中都已證實，對下一代的暴力行為有著重大影響。長久以來，我們社會「不打不成器」的管教迷思，事實上，極可能是造成暴力的重要因素，也是身為父母者所應該

深切反省的；反之，父母應以身作則，示範非暴力的家庭互動關係，才是防範青少年暴力最重要的工作（趙介亭，2017）。

心理學家與教育學家皆認為，透過打罵、暴力等行為，不但不能讓孩子理解自己的行為哪裡做錯，通常記得的是被打時的憤怒與憎恨。且長時間下，除了會漸漸地破壞親子關係之外，也容易引起日後報復心理。因此打孩子不但會在他們成長過程中造成傷痕之外，也會使其長大後反社會行為的增加。孩子在面對長輩的打罵時，或許表面上會裝作很害怕，但久而久之內心會對自己的行為不以為意，不想去反省，不想知道該如何修正自己的錯誤作為，會透過找藉口、說謊等原因，將錯誤怪罪在別人身上，甚至想趕快長大逃離父母與家庭的束縛。

三、正向管教作為

父母透過語言與孩子溝通，講道理的方式遠比打罵更能讓孩子印象深刻。建議家長採正向管教的方式，也就是要先以身作則，建立榜樣。當孩子做對時，應給予肯定與獎勵，犯錯時則要清楚說明原由，和指導如何改過。對他們多點耐心，以講理取代打罵，相信這樣才能培養健全的人格，快樂地長大。且懲罰通常只會讓「作惡者」陷於僵局而更頑固、不理智，但是透過鼓勵、提高自信、或是跟他一起思考道歉的辦法或補救之道，可幫助孩子重新找到出路（柯俊銘，2016）。

回想起自己還是未成年時，當你犯錯時，會希望大人如何教導你？是臭罵一頓、懲罰還是透過講道理呢？當你一同站在孩子的角度時，去理解為何他有此行為，用他願意接受的方式去引導，告訴行為是非對錯在哪裡。透過此動作就足以讓他覺得你是了解他的，且也會因為你將他當作是小大人看待，孩子也會因此由衷地尊敬你。

家長在孩子面前也要控管好自己的情緒，不能因為外在因素影響（工作、壓力等）就將情緒發洩在孩子身上。在孩子做錯行為時，可以透過先深呼吸等方式緩解自己的情緒後，接著再用孩子聽得懂的方式告訴他們，剛剛的行為，你的感受是如何，讓他知道這個行為是錯誤的。透過描述自己的內心的感受，除了能緩和自己的情緒外，也有助於讓孩子了解父母的想法，進而促進他們反省的能力。

在自由民主的時代，透過「溫和而堅定的態度，自然或合理的結果」的教養法則（趙介亭，2017），家長以身作則，作為孩子的榜樣。在其做對行為時給予鼓勵，在犯錯時說明理由，讓孩子除了不會在暴力底下成長外，也能培養其健全人格。

參考文獻

- 人民政協網（2016）。資料出自：“狼爸”蕭百佑帶來的教育啟示
<http://mobile.rmzxb.com.cn/tranm/ydZX/url/www.rmzxb.com.cn/c/2016-06-22/879786.shtml>

■ 林俊智（2016）。資料出自：中視新聞「不打不成器？研究：增加反社會行為」

<http://tube.chinatimes.com/20160428004436-261403>

■ 黃富源（2002）。資料出自：別再迷信不打不成器

<http://www.mlsh.tp.edu.tw/service/guide/4/4-3-5.htm>

■ 趙介亭（2017）。不打不成器？綠豆粉圓爸：打罵不會讓孩子更好。資料出自：

<https://info.babyhome.com.tw/article/15078>

■ 柯俊銘（2016）。不打不成器？研究：體罰恐更糟糕。資料出自：

<http://news.ltn.com.tw/news/life/paper/997296>



從《腦筋急轉彎》淺談接受與承諾療法

王聖芳

國立臺北教育大學教育學系生命教育碩士班研究生

一、前言

《腦筋急轉彎》這部電影由美國皮克斯動畫工作室所製作，於 2015 年上映，以「情緒」作為主題，採用擬人化的方式用幽默輕鬆的角度表達情緒調適的重要性，看似溫暖充滿童趣的故事卻蘊藏著極為重要的議題，不論成人小孩皆能從中體會情緒是人類最珍貴的禮物，因而對生命中所經驗的情緒採取開放接納的態度。在宇宙所有的生命型態中，人類具有省思判斷推理之能力，故筆者想藉由此部電影來探討如何在教育上運用接收與承諾療法，引導著我們的生命方向，讓生命的自由度擴展，並能與情緒和平共處，進而能擁有各方面的幸福與成功以及體驗生命的美好價值。

二、電影的省思

(一) 電影介紹

劇中主角 11 歲的小女孩萊莉，因為父親工作的關係，全家從明尼蘇達州搬至舊金山居住，重新適應新環境、新學校、新朋友，種種的不安，瓦解了小女孩原有的適應能力，原本的開朗、誠實、活潑、自信等正向特質一一消失，與家人的關係也跟著緊繃，接連而來的壓力讓萊莉不堪負荷，開始出現憂傷的情緒，但因習慣性的壓抑情緒，久而久之爆發後繼而生之的是對外界的厭惡和憤怒，也讓萊莉變成了憤世忌俗的小女孩，電影將情緒擬人化成五個角色，

最核心的關鍵點在於當「樂樂」體會到需要去同理「憂憂」、肯定「憂憂」的存在，不抗拒，不壓抑，讓淚水洗刷心靈，允許自己有不同的情緒才能使身心平衡，繼而能夠修補與自己及家人破碎的關係，再度讓生活回到正軌。

(二) 觀後省思

在成長的過程中，追求名利以及得不到的渴望會帶來許多壓力及痛苦，進而產生各種情緒，而當我們以為快樂是人生追求的目標時，殊不知快樂其實是一種陷阱，當經過不斷的體驗省思後會發現，讓情緒自由流動、放下抗拒、逃避，學習用更好的方式去面對，才是一生中需要學習的課題。在人生的歷程裡，若能改變固有的觀念及想法，經由嘗試多元的方法及途徑，來努力克服內心的恐懼與複雜的心理因素，便能找出生命的智慧進而實踐在自己的人生當中。

(三) 接受與承諾療法

人類總是試圖逃避任何不愉快的念頭與感受，趨樂避苦。而接受與承諾治療最主要的核心理念為練習當下情緒的覺察與接受，與此時此刻連結，純粹的體驗每一秒的身心感知，不抗拒、不批判，如實接受(竇金城，2016)。繼而可以觀察想法，脫離糾結，不讓情緒往下螺旋，接受自己，認清自我的價值觀，明瞭什麼是自己所重視的，最終承諾做出有意義的決定。長久的練習之下，讓心不會受到外在的影響，做自己心的主人，拿回生命的主

導權。一般人最常做的是逃避生命中的痛苦，而非找出痛苦的源頭，故生命中常有所謂的地雷區，自己與旁人都無法碰觸，因此時時刻刻帶著警覺心，穿了好幾層防護罩，不讓人觸碰它，但實際上只要找到地雷所在，勇敢地拔除它，生命便能回到本然的快樂自在與放鬆。

當我們仔細向內觀照，覺察自己的想法時，會發現想法和煩惱不斷的來去，很多時候，想法不具任何的真實性，同樣一件事情的發生，每個人所產生的感受便會不同，與個體的文化背景、過往經驗等有密切的關連性。例如若在幼小時曾被蛇驚嚇過，長大後只要遇見蛇便認為牠一定會咬人，將自己的想法認定為事實，落入恐懼的念頭裡。在接受與承諾療法中，個案受到過去與未來的控制，產生自我設限，讓心裡缺乏彈性，產生逃避、認知糾結。故如何讓心靈更具靈活性，有六大歷程：接受、脫離糾結、活在當下、行動承諾、自我脈絡、價值。讓六大核心歷程藉由彼此的關聯性，不斷的調整練習之下，讓人們能夠更勇敢面對生命的困境，活出生命的厚度與精彩。

接受與承諾療法主張讓個案完全接受負面的情緒，不去戰或逃，並且釐清因為錯誤的認知而造成不適當的反應，保持正念，自我觀察了解脈絡，看見經驗展現的軌道，確定生命的價值，最終做出承諾的行動(鄭來長，2016)。唯有當我們學會觀察事物真正的實相，產生敏銳的覺知能力，體會到身心不斷變化的特性，自能心安理得，心不散亂，讓情緒自由來去，體驗生命真實的快樂(陳秀蓉，2012)。

三、結語

能有面對失敗的恐懼，才能勇於挑戰新事物。學習接納難過、悲傷、沮喪的情緒，將它當成自然的一部分，享受生活的點點滴滴(吳清基，2010)。當我們學習全然的愛自己及接受自己，以及無條件、真心的對自己及他人付出愛與感恩，便能快樂的感受生命準備的一切美好。在有限的生命中，實現自我，創造出無限的價值，提升自我覺察能力，增強生命之幸福感與韌性(李燕蕙，2014)，如此一來，無論身處何種境遇，都能找出快樂的泉源，從心綻放光彩。

參考文獻

- 李燕蕙(2014)。師生逍遙共舞 - 中小學正念生命教育藍圖。師友月刊，561，9-13
- 吳清基(2010)。那時候好快樂。師友月刊，514，30-34。
- 陳秀蓉(2012)。馬哈希內觀禪探悉。新世紀宗教研究，10(3)，83-111
- 鄭來長(2016)。接受與承諾治療(ACT)：第三波的行為治療。輔導季刊，52(2)，35-50。
- 寶金城(2016)。正念在促進心理健康上的運用與機制。輔導季刊，52(3)，60-71。

淺談青少年情緒管理與人際互動之關係

曾雅婷

臺中市西區忠信國民小學教師
東海大學教育研究所碩專班研究生

一、前言

每個人都有各式各樣的情緒，有正面亦有負面，當情緒缺乏適當處理，長久累積在心，容易衍生許多問題，同理可知，不論對其行為或道德品行，都存在著不良的影響。因此，如何學習正確的情緒抒發方式，適當地讓情緒透氣是很重要的。

現代社會飲食優渥，孕育出普遍性早熟的新一代青少年，加上科技進步導致資訊在生活中唾手可得，青少年交友方式不再侷限於同儕（現實的），還擴及到網路的（虛擬的）朋友，於是，於此同時，不僅人際關係的建立與溝通方法很重要，如何用正確且正向的方式與人交往亦是不能忽略的一環。

為協助整理出適當的情緒管理技巧，以幫助青少年建立正向人際相處模式及培養道德品格，本文閱讀青少年情緒管理及人際關係之文獻，並整理相關內容如下。

二、情緒管理及人際關係之涵義

文獻探討後整理出有關情緒調節能力及正向情緒相關之資料，了解青少年如出現情緒調節不適當的狀態，會如何影響日常生活，進而強化情緒調節能力及保持正向情緒對青少年的重要性。最後，藉由透析人際關係的涵義，找出現代網際網路人際互動間所隱含的關係，進而探討情緒管理與

人際互動之相關性。

（一）情緒調節能力與正向情緒之涵義

有關情緒調節能力之研究顯示：情緒調節能力較差的兒童，出現攻擊行為的可能性較高（曹慧，矣梅林，張建新，2007）。如孩童時代並未學習良好的情緒調節能力，甚至在其長大成人後仍會存在著心理的障礙，進而影響到日常生活（陳龍弘，盧俊宏，陳淑珠，2005）。故個體如何調節情緒，且運用外在表達的方式助長正向心理學上的經驗既關鍵且重要（Kashdan and Breen, 2008）。

王淑俐（1995）指出正向情緒是愉悅且積極的，是個人判斷情緒刺激對己有利而「趨向」；反之，負面情緒是消極且不愉快，是個人判斷情緒對己不利而「逃避」。林維芬、徐秋碧（2009）綜合國內外學者正向情緒的特質指出正向情緒使個體思想範圍及行為變得開闊，有利於建立各種資源，並激發學習動機，使思想更有彈性、更有創意，且能更開放接受資訊；正向情緒有助於個體的工作與人際關係，較易發揮同理心，待人比較慷慨，自己也會較有自信、活力與自尊，使人敞開心胸迎接新經驗，讓心智變得聰敏又靈活；正向情緒亦使身心靈得到健康發展，能中和壓力及負面情緒帶來的影響。

（二）人際關係之涵義

張春興（2003）認為人際關係是指人與人交感互動時，存在於人與人之間的關係，此類關係屬於心理性的，且是對兩個人或多人都發生影響的一種連結。對青少年而言，有兩種人際關係對其影響甚為深遠：一是與父母師長的人際關係，二是與同儕朋友的人際關係。吳明燁（1999）指出青少年各項生活上仍是以父母意見為依據。但在問題行為上，同儕團體的影響則是非常顯著（馮燕、王之燦，2002）。在青少年階段，同儕團體更扮演著極為重要的角色（楊國樞、張春興，1990）。由上可知，青少年的同儕團體固然對其行為及思想存在著重要影響力，然在其其實面對重大問題或決定時，青少年仍會尋求父母的幫助，故同儕與親子關係是影響青少年人際關係建立的兩大因素。

網路上的人際關係：目前資訊網路普及，網路中對陌生人漸漸不再抱著懷疑或排拒的態度，而有較大的意願去瞭解其他人，或是跟對方聊天，甚至更為坦白，願意主動對他人表達善意（黃厚銘，2000）。現代的青少年透過網路的方式與人建立、維持情感，已逐步的取代傳統書信、電話的方式，無形中加速人與人之間的聯繫與溝通速度，除了增加便利性，減少因面子所附帶的相關問題，因為對於他人印象的建立與形成，不再以外貌、學歷、財富等外在條件為第一吸引力，取而代之的是如何表達與操弄資訊的能力（王燦槐、羅惠筠，1997）。網路特有的隔離與連結特性，讓人們隨時擁有與他人進行溝通的管道，加深時空上的延展性，但也具隨自

由意志決定與人切斷聯繫時機的特色。此外，結交不同性別、職業、年齡、人格特質的網友，有助於生活領域、視野的擴大，同時對於由現實環境到網路環境，由網路環境到現實環境的人際關係的拓展、自我概念的整合亦有助益。Reingold（1993）指出，由於網路使用者多使用化名，而且是透過電腦螢幕為媒介來做溝通，比較容易將情感呈現出來，進而在網路上建構出新的友誼。在正向的作用方面，青少年時期正式邁向獨立自主和同儕朋友建立友好關係的時期，而網路交友可使青少年避免心理的孤單與寂寞，滿足各種發展需求（陳增穎，2000）。但網路交友並非無所不能，過度依賴它會讓我們逐漸與身邊不常使用網路的朋友們漸行漸遠，若是沈迷於網路還可能使人忽略了現實世界的人際關係，變得孤立與封閉（黃厚銘，2000）。

三、情緒管理與人際互動之關係

綜上所述，筆者整理出情緒管理與人際關係之相關性如下所述：

（一）正向的情緒管理會促使人際關係的互動更好

情緒往往左右著身心的發展，因為一個人的思緒，常常影響心理的健康狀態，故身心是連動的，倘若心理狀態不好，相對會影響到人際關係的互動狀況。若能使自己保持正向的心理狀態，人際關係間的互動也會朝著正向的關係發展，並較能衍生同理及尊重的態度，經營較佳的人際關係。

（二）網路對情緒管理及人際關係的正向與負向作用

正向的網路交友可以使情緒保持愉悅、不會感到寂寞，甚至可在朋友之間找尋到自信與認同感；而透過網路結識各種不同領域的朋友，不僅可以增廣見聞，且獲得更多機會了解人情世故的各種樣態。

然如果長期沉迷於網路世界，情緒可能會隨著虛擬的世界高低起伏，而忽略經營現實生活的人際關係，導致孤立且自閉的結果。

（三）同儕間的正向人際關係

青少年時期，同儕間的交流往往是重要的，這時期的學生將同儕間的意見視如珍寶，但難免也會有因為彼此溝通不良進而產生衝突的情境發生。為避免對立發生，青少年須學會彼此尊重及同理，學習良好同儕關係的經營之道。

四、結語與建議

良好的情緒管理能力能有效協助建立人際關係及經營良善的互動情境。現在社會從電視新聞到報章雜誌，充斥著個人或他人情緒管理的失控所導致的遺憾，或因資訊便捷所帶來的負面效應，再再提醒著教師的教學不能再停留在缺「德」的教學，除了教導課本的知識外，對於重要的時事議題及解決問題的方式也必須融入於課程中，時時刻刻要給學生更多正向的思考的模範，幫助他們學習自我省思的能力，避免往後遇到困難與挫折時，因情緒失控而造成的生命中

不可磨滅的遺憾事件。由此可知，建立學生適當的情緒管理能力、培養學生正向思考及尊重同理的態度是有其重要性的。

（一）適當的情緒管理

適當的情緒管理對正向人際關係的建立是有益處的，試想你願意跟正向想法及行動的人交朋友，還是充斥著負面悲觀想法及行為的人交朋友呢？現在網路有各式各樣的平台，提供人與人聯絡感情的管道，但有時在網路或資訊軟體中說的話，常容易因缺乏真實的表情與語氣而使人誤會，導致說者無心，聽者有意的狀況發生，因而影響情緒波動，在這樣的情境下，如果沒有進行良好的情緒控管，任由衝動主導自我，很容易造成不可挽回的事件發生。故教導學生調適情緒的方法，並協助找到正確的宣洩方式，培養其正當休閒活動是很重要的課題，學校做的各種宣導活動不能僅止於紙上談兵，而是要實際與生活情境結合，給予情緒容易失控的學生更多的關心及理解，帶領學生找尋適合個人的適當情緒紓解管道，過程中，教師須扮演觀察及傾聽的角色，並適時與家長溝通，請家長與導師同一陣線共同幫助學生學習抒發情緒及調節情緒的正確方法。

（二）培養學生之正向及尊重的態度

正向思考與樂觀的思考是可以訓練的，除了在日常裡多給予學生正向的鼓勵，也可藉由讓其體驗正向的思考對於情緒調節的真實益處提升學生的學習動機。有時一個轉念，換個角

度去思考，挫折或困難的問題可能就迎刃而解，教師可以帶領學生學習用不同角度及面向看待事物及問題，建立學生當實際面對問題，應尋求多方解決辦法而非鑽牛角尖的正確態度。

日新月異的網路時代裡，溝通及交友變得更快速，但在便捷的資訊時代中，如何排除誘惑，以及建立正向的情緒管理和人際關係，是我們要教導學生的。往往學生由電視媒體、網路等獲得資訊，但卻不知道哪些是正確的，所以，人際關係的建立還是有賴於正確的宣導及認識，最重要的是把讓學生了解「尊重」及「同理」的重要性。

參考文獻

- 王淑俐，(1995)。青少年情緒的問題、研究與對策。臺北：國立編譯館。
- 王燦槐、羅惠筠(1997)。我國大學生BBS 族的人際關係初探。中央大學社會文化學報，5，19-64。
- 林維芬、徐秋碧，(2009)。正向情緒輔導介入方案對國小學童情緒智力、生活適應與幸福感之研究。中華輔導與諮商學報，25，131-178。
- 林淑華(2002)。國小學童情緒管理與人際關係之研究(碩士論文)。取自臺灣博碩士論文系統。(090NPTT1576030)。
- 張春興(2003)。現代心理學。臺北：正大。
- 陳增穎(2000)。開啟或封閉？網際網路對青少年人際關係的影響。師友月刊，392，27-30。
- 陳龍弘，盧俊宏，陳淑珠(2005)。情緒調節(mood regulation)的概念與策略。諮商與輔導，235，13-15。
- 曹慧，矣梅林，張建新(2007)。青少年暴力犯的情緒調節方式。中國臨床心理學雜誌，15(5)，539-542。
- 曾玉采(2013)。國小高年級學童使用臉書與人際關係的相關度探討(碩士論文)。取自臺灣博碩士論文系統。(101MDU07676005)。
- 黃厚銘(2000)。網路人際關係的親疏遠近。臺大社會期刊，28，119-154。
- 楊國樞、張春興(1990)。兒童心理學。台北：桂冠。
- 馮燕、王之燦(2002)。網路交友與青少年虛擬社會關係的形成。清大2002網路與社會研討會。新竹市清華大學。
- 鄭麗華(2009)。青少年情緒調節、社交焦慮與生活滿意度之研究(碩士論文)。取自臺灣博碩士論文系統。097DYU00576013。

- Kashdan, T. B., & Breen, W. E. (2008). Social anxiety and positive emotions: A prospective examination of a self-regulatory model with tendencies to suppress or express emotions as a moderating variable. *Behavior Therapy*, 39(1), 1-12.

- Reingold, H. (1993) . *The virtual community: Homesteading on the electronic frontier. Revised Edition*. Cambridge: MIT Press.



淺談國小校園中的情緒教育

陳美靜

臺北市信義區吳興國小教師

國立臺北教育大學教育學系生命教育教學碩士班研究生

一、前言

二十一世紀是科技推陳出新及全球化的時代，先進國家如美國、英國、澳洲、日本等國相繼進行全國性教育改革，均認為以知識為導向的教育方針無法適應瞬息萬變的社會衝擊，必須培養兒童可以因應未來社會環境的基本能力。97 年國民中小學九年一貫課程綱要的目標明定培養兒童十大基本能力，其中「瞭解自我與發展潛能」、「尊重關懷與團隊合作」、「表達溝通與分享」，都指向一個日漸受到重視的教育議題，即是兒童的社會發展以及與他人相處的能力在兒童學習中扮演重要角色。美國教育政策更鼓勵學者設計能提升兒童社會情緒能力的教育方案，許多心理學家的研究亦證實兒童的情緒能力會影響其在學校的學習與表現（孫敏芝，2010）。

2015 年，皮克斯與迪士尼影業製作發行的動畫電影《腦筋急轉彎》獲得熱烈的迴響，原本專業且艱澀的腦神經科學，竟也成為卡通動畫電影的題材，可見我們已處在「情緒被看見」的年代，個人的情緒成為普羅大眾想要一窺究竟的話題。過去，個人的價值被壓縮，情緒被忽視，在群體的意識下，個人要展現生命的價值與亮點必須要有熱切自我探尋的動力，否則就會在茫茫人海中成為芸芸眾生，甚至因為自我價值定位模糊而失去存在的動機（溫美玉等，2016）。由此可知，

情緒教育的落實不但提供孩子發展出人際互動的能力，更進一步也有助於孩子思索個體生命的價值定位，實為當前教育所迫切需要。

二、情緒教育的意涵

在認知教育領域中，教育哲學家 Scheffler (1991) 主張認知和情緒無法整齊分割，認知成長和情緒教育兩者不可分離在道德哲學的領域中，Kosman (1999) 認為應當把情緒教育當作重要問題，把感受的適當培育視為重要的道德關懷之一（林建福，2006）。

Goleman (1996) 認為，情緒教育的根植有賴學習經驗不斷的累積，直到在腦中形成明朗的路徑，讓孩子習慣成自然，在面臨威脅、挫折或傷害時，都可收放自如。因此，情緒教育著重生活體驗，彌補並矯正只強調智育的傳統教育之不足（蔡秀玲、楊智馨，2013）。

王秀園（1997）指出情緒教育是培育孩子自我內在情緒變化的敏銳度，辨識引發情緒的原因，以及在面對困境壓力時，如何去調適、抒解情緒，並且學會去解讀他人的情緒變化，以及如何去面對、處理他人的情緒反應。因為情緒是生活的一部分，每個人的生活裡永遠無法脫離多樣情緒變化起伏，情緒本身並無對、錯，

而是我們對情緒所產生的行為和表達方式，才有對錯之分，因此情緒教育的重點就是要讓學童學會適當合宜的表達方法，才能克制自己一時情緒化的衝動，避免鑄成無可挽救的大錯。

但昭偉（2002）指出：亞里斯多德認為從「道德認知」到「道德行為」的過程中，情緒是關鍵，只有在學生能恰當地控制內心的情緒，才能產生道德實踐的可能。也就是說學生如果心不甘情不願，即使勉強去做，也不會有愉快的感覺，更不會引發再次行動的動力；由此觀之，情緒教育是道德教育的一部份。

然而從「道德認知」到「道德行為」的產生，似乎要跨越一道鴻溝，這道鴻溝就是：每個人要能正確地認識，及有效控制內心的各種情緒和慾望。學校教育如果能加強情緒教育，透過各科教學活動，教導學生適當表達情緒，懂得情緒涵養，能與人和諧相處並建立良好人際關係，成為有理性、有感性的人，在道德實踐中表達最高的善意與樂意，才能打從心裡愉快的去實行道德行為。因此，情緒教育若能真正落實，也等於是對道德教育提供了強而有力的保證。

綜合以上所述，情緒教育可說是道德教育的一環，然而不同於傳統的道德教育，情緒教育更強調透過與個體生活經驗連結而後形塑出體驗課程。以下接續就國小學童情緒教育課程之現況加以說明。

三、國小校園情緒教育課程實施之現況

從 EQ 的概念被提出至今二十多年，世界各國已經有超過數以萬計的學校提供情緒教育課程（親子天下，2016）。這類提升 EQ 的基礎教育可追溯至歐美 1960 年代的情感教育，旨在教導兒童什麼是感覺，幫助兒童瞭解人我雙方的感覺，並鼓勵兒童適切的表達感覺（黃月霞，1989）。而反觀國內，目前在學校的課程學科中並無情緒教育這一項，以下針對現行學校教育中融入式情緒教育課程現況及民間情緒教育課程作探究及說明。

（一）九年一貫課程綱要中的情緒教育

九年一貫強調學生基本能力的取向，重視生活課程，希望培養學生可以帶著走的基本能力(教育部，2003)。課程主要以「十大基本能力」與「七大學習領域」為綱要架構，並適時融入「六大議題」。針對十大基本能力當中與情緒教育有關的內涵整理如下：

1. 瞭解自我與發展潛能的意義與內涵

充分瞭解自己的身體、能力、情緒、需求與個性，愛護自我，養成自省、自律的習慣、樂觀進取的態度及良好的品德；並能表現個人特質，積極開發自己的潛能，形成正確的價值觀。

2. 表達、溝通與分享的意義與內涵

有效利用各種符號(例如語言、文字、聲音、動作、圖像或藝術等)和工具(例如各種媒體、科技等)，表達個人的思想或觀念、情感，善於傾聽與他人溝通，並能與他人分享不同的見解或資訊。

3. 尊重、關懷與團隊合作的意義與內涵

具有民主素養，包容不同意見，平等對待他人與各族群；尊重生命，積極主動關懷社會、環境與自然，並遵守法治與團體規範，發揮團隊合作的精神。

4. 獨立思考與解決問題的意義與內涵

養成獨立思考及反省的能力與習慣，有系統地研判問題，並能有效解決問題和衝突。

根據九年一貫課程綱要之設計，情緒教育並無單獨設科，情緒教育的內涵是融入其他學習領域之中，然而這樣的課程安排，缺乏有系統、連貫及整體性的情緒概念教學，以筆者在教學現場的觀察，學生情緒能力的培養與建立成效著實有限。

(二) 民間機構的情緒教育課程

為了因應國內情緒教育的迫切需要，許多民間機構自發性推動情緒教育課程，如芯福里情緒教育推廣協會由親職教育專家楊俐容邀集國內臨床心理學者，共同編寫國小學生的EQ課程(中高年級)，課程內容包含加

強情緒管理、提升自我概念、增進溝通技巧、激發解決問題的能力，民國93年起培訓志工進入校園進行情緒教育課程，而友緣基金會則自十年前開始，進入校園推廣社會技能課程(SST)，這套課程主要包括了「絨絨的話」、「生氣的表達」，以及「自我主張」等，提供班級老師與學生有表達情緒的共同語言(親子天下，2016)。另笛飛兒機構則自民國95年起開設付費的親子EQ課程。

針對以上國內情緒教育課程的實施概況得知，目前實施的九年一貫課程中，雖然有將情緒教育融入能力指標當中，但因沒有明確、具體的課程標準與內容重點，課程缺乏有系統、連貫、整體的內容，僅在幾個領域中佔一小部分，其重要性與整體性容易被忽視(謝秀媚，2010)。而民間發起的情緒教育課程雖然對校園的情緒課程有所助益，但課程的安排堂數有限，且影響也僅是在部份有進行的班級中。因此有系統將情緒教育納入學校課程中，當是落實臺灣學生情緒能力培養所需努力的方向。

四、結語

人的情緒與生俱來，情緒豐富了我們的生活，讓生命更添色彩。情緒的感知無所謂好壞，但個體對情緒的認識與覺察與否是認識自我的重要一環，而情緒的理解、表現與調整則深深影響了人我之間的互動關係。因此情緒智力的培養是教育學習中亟待正視的課題。

身為教學第一現場的老師，可以觀察到孩子的情緒困境在小社會的校園中層出不窮，如何運用有結構且完整的課程讓孩子能在面對情緒困境之際，理性的覺察、表達以及調整將是筆者在進行情緒教育課程的安排上需要著力的地方。

參考文獻

- 王秀園（1997）。**兒童EQ的開發與培育（1~3年級學童）**。臺北市：稻田。
- 但昭偉（2002）。**道德教育的理論、實踐與限制**。臺北市：五南。
- 林建福（2006）。**德行、情緒、與道德教育**。臺北市：學富文化。
- 孫敏芝（2010）。提昇兒童社會情緒能力之學習：美國 SEL 教育方案經驗之啟示。*幼兒教保研究期刊*，5，99-116。
- 教育部（2003）。**國民中小學九年一貫課程綱要**。取自 http://www.k12ea.gov.tw/ap/sid17_law.aspx
- 黃月霞(1998)。**情感教育發展性輔導—情意課程對兒童「態度」與「學業成績」之影響**。臺北市：五南。
- 溫美玉等（2016）。**溫美玉備課趴**。臺北市：親子天下。
- 蔡秀玲、楊智馨（2013）。**情緒管理**。臺北市：揚智。
- 親子天下編輯部（2016）。**情緒教育怎麼教**。臺北市：親子天下。
- 謝秀媚(2010)。**情緒教育課程對提升國小一年級學童情緒智力效果之研究—關係管理面向的探討**(未出版之碩士論文)。輔仁大學，新北市。
- Kosman, L. A. (1999). Being properly affected: virtues and feeling in Aristotle's ethics. In N. Sherman (Ed.), *Aristotle's ethics: Critical essays* (pp. 261-275). Lanham, Md: Rowman & Littlefield.
- Scheffler, I.(1991). *In praise of the cognitive emotion*. London : Routledge Kegan Paul.



論國小情緒教育之紮根

李泳緹

國立嘉義大學輔導與諮商研究所研究生

方敏全

國立嘉義大學輔導與諮商研究所研究生

一、前言

隨者臺灣社會大環境因子的不確定性增加，家庭結構產生了重大轉變，非傳統家庭數量愈來愈多，加上經濟壓力的沈重及少子化風暴的威脅下，造成家庭親職教育漸失功能，在教育現場出現愈來愈多情緒失控的孩子，這些孩子的背後，其實都有一個共通點，就是智力聰明，但卻比上一代有更多的情緒問題。在家庭功能不彰的情況下，這些孩童在家庭中無法得到良好的情緒教養，一旦進入校園的團體生活中，由於無法適度安頓自己的情緒，在人際相處上容易發生問題，顯現於外的行為，就是人際糾紛或是攻擊事件，顯現於內的心情，則是憂鬱或被動的性格，因而造成教師在班級經營上的困難。若能將情緒教育紮根於學校教育中，將有助於學生的學習及人際關係穩定，本文擬針對情緒教育紮根於國小教育，提出一些想法與教育先進們分享。

二、情緒教育的意涵與目標

我國文化，向來要求人要「喜怒不形於色」，情緒要內斂，因此大人們一直以來都遵循著這樣的信念，並也拿來教導孩子，迫使孩子從小就被教導要壓抑自己情緒，從來不知如何面對情緒所帶來的影響。但是不面對的情緒，不但不會消失，反而會像滾雪

球般愈滾愈大，終至有天無法忍受而爆發，並造成無法收拾的情境。點閱網路新聞，諸如恐怖情人、攜子自殺、校園霸凌事件等層出不窮，在在都顯示整個社會未能做好情緒管理。其實，問題不在情緒本身，情緒是沒有好壞差別的，而是其表現方式是否恰當，「情緒」與「情緒表達」是兩件事，能否適所的表達自我情緒，是能力問題，這就是情緒教育所要培養的能力。

吳英璋（2001）認為：「情緒教育」是協助孩子對於當下的情緒能敏感與覺察，協助他們了解有此情緒的原因，讓孩子在自己所處環境中能隨時感覺、覺察與體驗情緒。因此情緒教育課程的設計，就是讓學生了解情緒、表達情緒、同理他人，進而管理負面情緒，並適時運用合宜的情緒於做人處事上。簡而言之，情緒教育就是教導學生能擁有適當處理情緒、控制情緒、發洩情緒與運用情緒的能力。

三、國小學童的情緒智力發展

情緒智力對於兒童的全人發展極為重要，兒童在成長的過程中，需學習接納自己的情緒，Goleman（1995）認為個體藉由童年階段從重要他人或主要照顧者身上學習到的情緒管理方式，在成長過程中不斷重複的分化與調適，形成恆久的情緒連結（引自劉娛芳，2014）。而 Erikson 在發展任務

中提到學齡兒童（6~12 歲）的發展任務為勤勉或自卑，兒童從拓展對世界的了解中，繼續發展適當的自我認同，並學習一些應付學校生活的基本技能。

故此階段的兒童情感學習逐漸從家庭擴展到學校，同儕關係與團體地位影響其情緒表現。而 Goleman 認為童年不斷重複的情緒管理習慣，有助於神經路徑的型塑（張美惠，1996），因此，童年是養成一生情緒特性的重要時期。情緒的學習必須從底層奠基，需要長時間的培養與累積，因此國小階段正是發展良好情緒智力的關鍵時期，若能透過系統有效的學習，讓兒童能從自我中心慢慢轉化到擁有同理心與社交技巧的能力，如此才能順利的完成此階段的發展任務，發展出穩定與健全的人格。

四、情緒教育實施現況與困境

其實，情緒教育目標與內涵已散佈在九年一貫課程綱要之中，九年一貫課程欲培養十大基本能力中的第 4 項基本能力-表達溝通與分享，與情緒教育息息相關（賴淑敏，2011）。目前情緒教育實施的方式有二種，一種由班級導師或專輔教師，在班級中教導情緒教育方案，或將情緒教育融入各科教學中，以大團體教學方式進行；另一種是採小團體輔導方式進行，分為催化式及指導式團體，這二種方式都是將情緒教育獨立於課程之外，再另外安排時間，但是這樣的方式，容易因學科的學習而被擠壓掉，於是就草草結束了，因此若情緒教育要紮根

於國小教育，就要融入於整體教學與環境規劃中。除此之外，教師缺乏情緒教育的培訓與知能，也是目前國小情緒教育成效不彰的原因之一。

了解了目前情緒教育的困境之後，以下將針對如何將情緒教育紮根於國小教育簡略說明如後。

五、國小情緒教育的紮根

情緒教育要紮根於國小，除了目前的實施方式，建議再加入下列項目：教師的再教育、班級經營的融入、典範的學習、親師的合作、校園氛圍的營造，以促使情緒教育能確實紮根。

（一）教師的再教育

對於大部分教師而言，雖然知道情緒教育的重要性，但由於缺乏相關的培訓與知能，以致於無法勝任情緒教育教學工作。因此首先需要舉辦情緒教育研習課程，協助教師取得情緒教育的先備知識，而培訓內容除了讓教師了解情緒教育的內涵及目標外，也可以提供給教師實務教學內容及教案，或是情緒教育媒材的應用，如繪本、桌遊、牌卡等，協助教師透過媒材能將情緒教育課程活潑化。情緒教育的教導，必須有別於上課方式，教導只佔少部分時間，重要的是需在良好的氣氛下學習與討論，可以運用的方式有繪本閱讀、書法學習、角色扮演、電影欣賞、桌上遊戲等，透過活潑、生活化及分享的氛圍讓學生將情緒管理內化於生活中。

（二）班級經營的融入

班級經營是教師為發揮教學效果，透過各種策略和方法，以便有效處理班級中的人、事、物，以達有效教學與學生成功學習。根據班級經營理論，教師在管教學生時，如能採取正向管教，促使孩子覺察、辨識自己的情緒，從而合宜地與他人有良好的互動，將有助於良好的班級經營（劉娛芳，2014）。故可透過下列方式將情緒教育融入班級經營，導師可以利用校外教學、班際競賽、期中考試等很能凝聚班級向心力的時刻，協助學生去覺察與了解這時刻大家所共同感受到的情緒之異同，並可利用顏色來代表感受的多元與差異，教師並可透過陪伴的過程，成為學生情緒的支持者，表現出對學生情緒的尊重、接納與關懷，在這樣的環境下，建立起師生共同擁有的正向情緒經驗，有助於師生情感連結與增進學生情緒表達及處理問題的動力。

（三）典範的學習

再多的言教都不及身教來得有效果，若要情緒教育能向下紮根，教師本身的情緒管理也攸關情緒教育能否成功的關鍵。教師做的每件事，其實學生都看在眼裡，因此教師本身必須做出良好的示範，才能讓學生有認同與模仿的對象。如果教師本身有良好的情緒管理，在處理學生衝突事件時，就能帶著學生好好去覺察當下的情緒，且試著說出感受與相互同理，在處理過程中，也讓學生學習到如何將情緒教育所學的技巧，運用於解決

衝突與人際溝通中。若教師本身的情緒管理不佳，在學生衝突事件發生時，只會一味地指責學生，非但讓學生雙方不服氣也無法有效解決衝突，更增添教師在班級帶領上的疲累。

（四）親師的合作

家庭是型塑個人的起點，父母的教養方式與兒童情緒息息相關，近期的研究紛紛證實，失功能家庭所產生的毒壓力，會讓孩子的情緒一直處於不穩定的狀態，尤其進入國小階段的孩子，要同時面對課業壓力與嚴格的常規，所產生的心理壓力更加深其情緒不穩定的因子。父母是孩子的重要他人，若也能了解情緒教育的重要性，並運用於家庭教養中，相信如此也能促進親子關係，孩子有了正向的情感依附，將有助於其情緒的穩定。因此教師可以鼓勵學生將聯絡簿當成心情日記，寫下自己每日的心情，並邀請家長一同來回饋學生的心情；或是邀請家長一同組成讀書會，藉由分享過程，協助家長了解情緒並建立情緒管理的觀念，也幫助彼此釋放情緒壓力。

（五）校園氛圍的營造

情緒是二十四小時伴隨著我們，因此要紮根情緒教育，並不是只有口號，而是要在校園中營造一個整體的氛圍，讓學生在這樣的氛圍中，漸漸地被感染，將情緒教育內涵內化於日常情境中。首先，校園的公共空間，可以張貼一些情緒形容詞，如「安心」、「平靜」、「難過」、「沮喪」等，讓學生在潛移默化中，學習到如何運

用這些情緒形容詞，而不是在情緒當下只會用「開心」或是「生氣」來代表情緒。在活動方面，可以舉辦繪畫、作文或書法比賽，讓學生在參賽過程中，可以抒發自我情緒，也可向他人分享自己的情緒。藉由校園氛圍的營造，也讓學生了解到因事件所產生的情緒與感受是被允許的，是不需要隱藏的，情緒本身沒有好壞之分，有問題的是不適當的情緒表達方式。

六、結語

目前國內施行情緒教育的困境就是情緒的表達與宣洩，對普遍國人來說，是不被允許的，因此大人的情緒從未被同理過，故要教育下一代，是有困難的，因此期待藉由以上的建議，能翻轉教師對情緒教育的卻步，從上到下一起來學習情緒管理。人的一生無法與情緒切割，情緒管理是一輩子的課題，學校進行情緒教育，受益的不僅是學生，在教學過程中，教師也同樣可以學得情緒管理技巧。尤其情緒智商是需要從小培養的，讓孩子在學習過程中自然地內化，並培養同理心，如此可協助兒童提升同儕關係與問題解決能力，以營造快樂的學校生活。因此，情緒教育不僅是啟蒙兒童非常重要的第一步，更是培養其未來能否具有問題解決能力與擁有健全的全人格的關鍵時期。

參考文獻

- 吳英璋（2001）。情緒教育的理論與內涵。《學生輔導》，75，66-79。
- 張美惠（譯）（1996）。EQ（Emotional Intelligence）（原作者：D. Goleman）。臺北：時報。
- 劉娛芳（2014）。情緒教育與班級經營相關性之研究-以臺中市國小級任教師為例。東海大學公共事務碩士班（未出版之碩士論文），臺中市。
- 鄧蔭萍（2012）。兒童情緒智力與社會行為之初探。《兒童照顧與教育》，二，1-21。
- 賴淑敏（2011）。國民小學中年級實施情緒涵養理念取向的情緒教育之行動研究。國立東華大學課程設計與潛能開發碩士班（未出版之碩士論文），花蓮市。



從「深夜的加油站遇見蘇格拉底」淺談生命教育

陳協宏

國立臺北教育大學教育學系生命教育碩士班研究生

王聖芳

國立臺北教育大學教育學系生命教育碩士班研究生

一、前言

電影「深夜的加油站遇見蘇格拉底」原著作者丹·米爾曼(Dan Millman)，擁有多種身分，包括世界級彈簧床錦標選手、史丹佛大學體操教練、歐柏林學院教授等，他在西元一九六六年以前，有無數的榮耀及光環圍繞著他，但心中卻沒有真正的祥和喜悅自在，於是在長達二十幾年的心靈探索之後，融合自身經歷改編的半自傳體創作，於西元二零零六年拍攝成電影上映，受到熱烈回響，引領人們思考人生的意義、價值與目的追求，並進而探索生命的可能性，增長智慧進而實踐之。

(一) 電影介紹

劇中主角丹米爾曼為一出色的奧運體操選手，擁有優秀的學業及完美的體能，在人人稱羨的外表之下，他卻常常被噩夢警醒，直到某個失眠的夜晚走進一間二十四小時營業的加油站，遇見一位神秘的老人家，徹底顛覆了主角以往對生命的認知，就在丹從一開始的輕蔑到開始相信老人家所說的智慧之語時，命運卻出現重大的轉折，一場車禍幾乎讓他受到重傷，喪失選手資格，隨之而來的絕望沮喪更使丹跌入人生谷底，但透過老人家循循善誘的教導，加上自己一連串的苦修，讓丹全然的相信生命所帶來的禮物，真正的活在當下，內心也越來越祥和自在，最終再度拿到體操選手冠軍。

(二) 觀後省思

在每個人的人生當中，總會經歷挫折，當我們不斷的練習覺察，體驗感受，內心會越來越清明，就能明瞭真正的慈悲與勇氣。生命最大的挑戰來自於如何活出圓滿的人生，當人們可以純粹的活在當下，找出珍貴的智慧與人性本質，便可不再受限於任何缺陷，不被環境束縛，生命中的痛苦便能消失，跨越內心的障礙，成就完美的人生。

(三) 生命教育

生命教育主要內涵為教導人生為什麼活著？因何而活？怎麼活出真正的生命？進而延伸出三大理念範疇：生命的智慧、生命的關懷、生命的實踐。生命教育最為重要的理念之一為引導人們透過內心的覺醒，找回每時每刻的自己，引領真實自我來體驗喜悅的生命，並能依循實際徹底的練習超越思維的掌控，體會生命的意義與存在的價值(陳錫琦, 2013)。而其中以國中輔導課程為例，生命教育為其學科內重要課程教材，但在師資培訓過程中，卻少見將自我覺察課程納入必選修課程當中，教師甄選制度中也實難看出考生的身心平衡程度，若學校教師能持續終身的自我覺察練習，從中體會感恩心的培養及對生命意義的反思，不僅能開發自我內在的力量，也能藉由自己生命的經驗歷程去影響學生的生命，貫徹教學理念。

真誠地相信每時每刻的生命所帶來的目的是本部電影所強調的核心理念，在目前資訊發達、科技突飛猛進，步調快速、競爭激烈的時代裡，如何從生命教育教材裡引導學生覺察自我，看到屬於自己的價值，實為重要課題。自我的每個念頭，都在創造眼前的世界，如何不去懊悔過去，畏懼未來，找出當下的力量是生命實踐中最重要的目標，當我們能夠真誠地接受自己的不完美，拋開過去經驗所帶來的痛苦，活在此時此刻，生命才能夠開始得到真正的自由。

二、結語

生命是流暢行動的，如果我們學會適應生命的挑戰，一同經驗其中的過程，便能自然地 and 生命融合。每個人都必須為自己的生命負起全然的責任，即是在每一個當下自我接納與肯定，便能迎來生命正向的轉變。當我們的心處於和諧、平安及穩定的狀態時，生命自然會處於相同的狀態，當老師與學生皆能時刻保持覺察當下的想法，愛自己、肯定自己、信任接納自己，即使遇到困境，也能客觀地檢視舊有的心理模式，並願意改變，人生道路也能越走越順遂，真正地實踐出生命教育的價值。

參考文獻

- 陳錫琦(2013)。十二年國教生命歷程概觀與反思。《國民教育》，53(3)，1-6



青少年自殺預防策略

張白蓉

國立臺北教育大學生命教育碩士學位班研究生

江雅菁

國立臺北教育大學生命教育碩士學位班研究生

一、前言

(一) 青少年自殺人口數

根據行政院衛生署（2015 年）自殺身亡人數統計為 3675 件，依統計的資料發現，平均每天有十位人口自殺身亡。而其中 10~19 歲死亡人數佔 49 件，在台灣人十大死因中自殺已連續四年掉出十名之外，卻是青少年死因的第二位。面對這群生命正值旺盛的學子，因生命遭受困擾最終選擇自我結束方式，讓人感到扼腕，同時更迫切關注生命教育推展的重要性。

(二) 青少年自殺因素探討

1. 根據李佳諭、林梅鳳、曾弘富、王文玲（2008）的研究，提出影響青少年自殺危險行為之相關因素如下：

(1) 個人層面：壓力感受、無望感、焦慮、自尊、憂鬱及個人偏差行為等。

(2) 家庭層面：親子衝突、家長參與、家庭支持度、家庭憂鬱及家庭結構等。

(3) 同儕層面：同儕支持、同儕偏差行為。

(4) 學校層面：學校滿意度、學業表現。

2. 根據黃隆正、李明濱（2003）的研究，從精神疾患方面探討，提出憂鬱症是自殺一個重要因素，憂鬱症已被世界衛生組織名列 21 世紀三大疾病，其最終自殺率高達 15%，說明許多自殺身亡在生前都有到醫療單位治療過憂鬱症。

3. 根據羅品欣（2007）的研究從人際關係發展探討：

(1) 從親子依附關係：親子互動關係不良，會使親子間的溝通有礙或無效，缺乏家庭應有的保護和支持功能，使青少年無法開誠佈公、坦誠以對，將自己所遭遇到的困境向父母求援，因而增加了自殺的可能性。

(2) 從同儕互動關係：缺少同儕的支持、同儕接受度較低、與同儕的衝突較多、常被同儕團體排斥以及被霸凌者。會因被排擠，孤獨而有自殺傾向。

4. 根據潘玲菁（2007）的研究從媒體報導自殺事件探討研究，顯示媒體大量的自殺報導與青少年所主觀知覺到的負面心理健康影響有關。

針對以上學者探討青少年自殺原因可以歸納以下幾點：

(1) 就當事人方面：從生理疾病的憂鬱症、藥物濫用與依賴；到心理的壓力、絕望感與孤獨感。

(2) 就人際關係方面：家庭關係不良，同儕互動不佳。

(3) 就社會生態方面：媒體的報導、藝人的自殺影響。

二、成為青少年自殺預防守門員

(一) 青少年自殺意念的發展

自殺的產生絕不是一蹴可及而立即發生的過程，它是長期受到種種因素的刺激，而漸漸地產生五味雜陳內在負面思想，到最後發展出困擾的情緒，選擇結束自己生命的狀況。

自我結束生命是需要多大的勇氣，而正值綻放的年齡卻選擇自我結束之路，其內心感受到的煎熬非一朝一夕所造成的負面價值。自殺意念的發展是漸進的，由自殺觀念獲得、自殺意念的醞釀、自殺意念的產生、持續增強到最終消弱的五個階段所呈現的過程（歐素汝、余漢儀，1997）。

(二) 如何成為青少年自殺的守門員

所謂自殺防治守門人（Gatekeeper），泛指所有與自殺危機有關的人守門員，人人都可能成為守門員，從一般人到專業人員都可能。而在自殺防治過程最能觀察與注意到的人是自殺者身邊的親人及教師（林綺雲，2009）。

根據(Rickgarn，1994)的研究，守門員可透過「4W1H」的溝通方式，來評估自殺危機的層次。

What：「發生什麼事件引發你有此決定？」

When：「計畫何時自殺？」

Where：「計畫在哪裡自殺？」

Who：「有無其他的人牽涉其中？」「有無讓你牽掛的人？」

How：「打算用何種手段或方法尋死？」

儘量避免以(Why)的問句開始，「為什麼」意味因果關係。會讓當事人感到權威性的詢問，這溝通方式是評估自殺的重要性，但卻是不是合用在初期溝通上。

對於自殺防治守門員的角色，若能適時的由旁邊親人或教師來擔任，透過「4W1H」的溝通方式來加以評估，將有助於減少悲劇的產生。

(三) 青少年自殺的預防措施

1. 預防青少年自殺需要的認知(李淑美，2008)

(1) 預防先於事後補救

- a. 建立親密關係、尊重關懷
- b. 多注意異常的行為
- c. 自殺誘因的發現與消除
- d. 加強青少年的情緒管理

- e. 錯誤觀念和錯誤認知的糾正
- f. 社會支持系統的功能

(2) 當出現自殺警訊時

- a. 相信他
- b. 同理心與傾聽
- c. 尋求支援

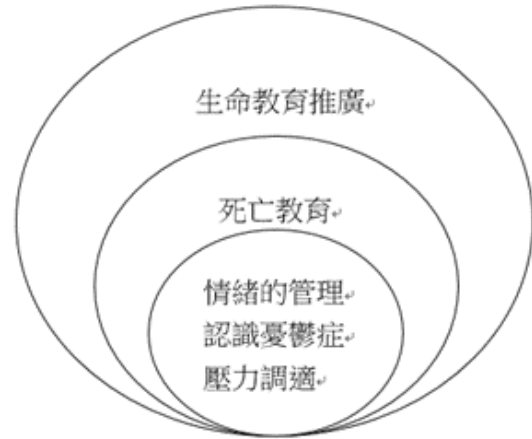
在青少年自殺防治的重點是預防先於補救，平時請家長或同儕及老師積極性的與當事人建立良好的關係，讓當事人有傾訴的對象，減少不必要的孤獨感與疏離，隨時關心及注意當事人是否有異於平時舉動，在平時加強情緒教育管理，隨時幫助並釐清當事人的情緒困擾，必要時加以糾正錯誤認知，適當的同理心來相信當事人，讓其了解生命的價值並尋得自信，正向的支持讓這些生命正值旺盛的青少年可以努力生存。

2. 青少年自殺的預防課程設計大綱

以下課程的設計最主要是從推廣生命教育、死亡教育的概念、情緒管理的技巧、壓力調適與認識憂鬱症，這幾個面向來實施。

下圖的課程是由最外圈的生命教育推廣來涵蓋及支撐青少年了解生命的意涵；再來透過死亡教育的教導讓青少年正確面對死亡並了解生命的價值；最內圈的課程讓青少年學習情緒管理的技巧，並尋找正確的管道及信

任的親友來傾訴並調適壓力，並藉由對憂鬱症的了解，能隨時察覺自己情緒所處的狀態。



(1) 推廣生命教育

生命教育的核心內容，可概分為生命智慧、生命關懷及生命實踐三項。在九年一貫中的生命教育課程，藉由觀察與分享對生、老、病、死之感受的過程中，體會生命的意義及存在的價值，進而培養尊重和珍惜自己與他人生命的情懷，進而體會生命的意義及存在的價值。使學生能有系統的在各學習階段淬煉生命智慧、發起生命關懷及精進生命實踐，活出生命的意義來。(陳錫琦，2010)

(2) 死亡教育的概念

死亡本身即伴隨生命而存在的，討論死即是在思考生，因為只有活著能思考的人才能省察死生大義。透過死亡教育讓青少年從認知(什麼是死亡)、技能(保護自我能力)、情意(面對親人死亡的態度)三方面來了解。期望藉由正確面對死亡問題更積極地珍惜生命。

(3) 情緒管理的技巧

情緒通常是引導我們理性思考並干擾價值判斷，所幸情緒管理的技巧是可以學習的，藉由情緒管理的技巧，教導學生來驅趕內心負面的情緒，讓自己更積極、讓自己的身心都處在一個更好的狀態。

a. 壓力調適

所謂壓力泛指環境中客觀存在的某種具有威脅性的刺激。生活中的壓力有許許多多不同的樣式，讓學生察解壓力來源，並尋找抒壓的正確方法。

b. 認識憂鬱症

許多自殺案例均伴隨有憂鬱症，正確教導學生了解憂鬱症的由來、症狀、學習憂鬱症量表使用，均有助於學生自我覺察。

三、結語

青少年正值生命最旺盛且璀璨的年紀，但面對近年來種種青少年自殺身亡事件，令人深感憂心。若能了解青少年自殺因素到自殺發展最後如何預防，有助於教師與家長深思與用正確的教導方式幫助困惑及負面思考的學子。而家庭教育中的親子若有良好的依附關係將助於減少悲劇產生。使生命教育的推展更是刻不容緩。

參考文獻

- 李佳諭、林梅鳳、曾弘富、王文玲 (2008)。南臺灣高中職生自殺危險行為盛行率及相關因素之探討。*實證護理*，4，2-3。
- 黃隆正、李明濱 (2003) 憂鬱與自殺。*臺灣醫學*，7，929-933
- 羅品欣 (2007)。從人際關的發展危機探討青少年自殺的成因。*中等教育*，58(5)，1-8
- 潘玲菁 (2007)。青少年學生所知覺媒體自殺報導對心理健康影響之研究的相關因素探討—以某個藝人自殺事件為例。*教育心理學報*，97(39)，355-376。
- 藍乙琳 (2007)。變色的青春-談校園裡學生自殺問題與防治。*諮商與輔導*，284，4855。
- 林綺雲 (2009)。自殺評估與溝通技巧—自殺防治守門人的十八般武藝。*諮商與輔導*，284，48-55。
- 李淑美(2008)。預防青少年自殺-教師與父母應該知道的事。*輔導實務*，271，55-58。
- 陳錫琦(2010)。生命教育—核心概念與教學融入。*國民教育*，50 (2)，7-13。
- Rickgam,L.V.R.(1994) *Perspectives on College Student Suicide*. Baywood Pub.Com.,Inc.

處理網路成癮中輟生之困難與挑戰

郭如玉

臺中市立五權國民中學資中班導師

一、前言

對學校課業乏味、升學主義壓力下選擇離開學校，這群青少年常是社會定義之「中輟生」（宋有賢，2015）。大多數學生中輟的原因來自家庭功能不彰，家長對孩子疏於照顧、督導的責任，沒有陪伴著小孩成長，引導孩子正確的學習方向，以致於孩子對學習沒有成就感、缺乏興趣。

尤其近幾年來，科技蓬勃發展，每個成年人手中都至少有一台智慧型手機，可拍照、可上網、可聊天、可玩遊戲，是個方便攜帶又一機多用的科技新產品，大部分的家庭裡，家中也都還有平板及桌上型電腦，當父母忙於工作，沒時間陪伴小孩時，就會給孩子玩電腦或手機遊戲，不但可解決小孩哭鬧帶來的吵雜，更可代替父母陪伴小孩，讓父母得到多一點的自由喘息時間，長久這樣的教育下來，孩子對於學習更沒有興趣，對於學校的生活感到無聊，因為沉迷電玩而不願來校導致中輟的比例越來越高，教育部不斷強調「一個孩子都不能少」的教育理念，那麼面對越來越多網路成癮的中輟生，教師與學校該如何去處理與輔導？該如何去協助家長把孩子找回來呢？

二、教師如何帶領中輟生

2015年4月24日中華日報報導「強迫入學座談 教局無人到場」，據了解是因為強迫入學條例中規定的罰責、罰鍰無強制力及太輕問題，強迫入學條例對教育現場並無實質上太大的幫助。的確，強迫入

學條例對於中輟生的效用並不大，因為它沒有實質的強制辦法，可以迫使中輟生必須到校。因此以下提出個人淺見，讓教育當局及身在輔導中輟生的教師們可以一同思考。

(一) 孩子中輟的最大成因也最無法解決的原因是來自於家庭的因素

許多家長因工作因素無法陪伴小孩成長，而疏忽了對孩子的管教，或因溺愛孩子而寵壞了孩子的習性，家庭功能失調是造成中輟生的最大因素，所以建議教育當局除了生育獎勵金鼓勵生產外，應再制法強制規定生產後，父母、監護人或實際照顧者，每年須接受親職教育十小時的課程，強制規定父母在孩子未滿 16 歲前，每年須接受親職教育十小時的課程，讓父母在生產完後，也要有教育孩子的責任和了解適當的教育方法，如有正當理由無法如期參加，得申請延期。

不接受親職教育輔導或拒不完成其時數者，處新臺幣三千元以上三萬元以下罰鍰；經再通知仍不接受者，得按次處罰至其參加為止。依限完成親職教育輔導者，另得以一筆教育獎勵金。

(二) 對於他們不要過於注重學業成績，要幫助他們找到自己的興趣

學業成績並不是唯一成就，學校在意關心的，是孩子有沒有社會適應能力，是不是能夠自我肯定。為了提高中輟生來校就學意願，降低中輟的

機率，因此，在政府的經費下成立資源式中途班，教師應要了解學生的特性及興趣去設計多元課程，與社區資源連結，包含陶藝、園藝、烹飪、吉他、跆拳道、手工藝、魔術、攝影等，多元生涯探索課程，鼓勵學生多方嘗試、多方體驗，從中找到自己的興趣，尤其要帶著孩子去做社區服務，讓孩子接觸社會，多體驗愛與關懷的付出行動。

(三) 輔導是長期抗戰，無法短期就看到成效的

輔導是需要長久時間的，它急不來，且短期成效不大，是需要花費時間、耐心和毅力跟孩子不斷的拉扯，這光靠一個老師是做不來、一個單位也做不來，要利用一個團隊、要懂得利用社會資源去做，否則輔導的老師很快就會陣亡了，輔導的成效很快又歸零。

(四) 雖然非常辛苦，但陪伴中輟生會讓人從中發現生命的價值和意義

少年隊一位林姓偵查員在受教育部表揚時曾提到，救回一位中輟生就等同於為我們將來的社會減少一份成本支出，如此的預防作為，絕對是值得投資的，的確，陪伴輔導的過程也許會花費想當多的時間，而且也會十分辛苦，但若可以看到孩子的改變，也會讓自己感受到生命的價值及意義，更懂得珍惜身邊所有的人（引自陳韋劭，2014）。

(五) 付出不是僅有「愛」就好，還要有一些強制的手段

3C 數位產品的價位都不低，因此會網路成癮到中輟的孩子，其家境都不算差，屬於父母太過疼愛，給予過多資源而沒有控制，像這樣的家庭案例越來越多，終日沉浸在電玩世界的孩子，鮮少與人接觸交涉，因此與人的社交能力低落，對人也比較沒有情感、沒有同理心，像這樣的孩子不該再給予過多的資源，反而應該拿走他舒適的生活，讓他脫離虛擬的網路世界，而這步不單單是靠輔導與愛就能引導他回到真實的世界，除了要不繼續教導父母如何有效管控孩子使用電腦的時間外，在家長的同意下，還需要有一些強制的手段介入，假若沒有管控電腦的使用，那麼孩子就永遠無法脫離虛擬，踏入社會。

(六) 不要再等到三天中輟通報，警政單位應與教師配合適時介入

網路成癮會到中輟地步的孩子，代表家長已無法管得動孩子了，除了教師的幫忙外，警政單位應配合教師適時介入，在尋獲孩子之後，若孩子依然沉溺網咖或家中上網而沒有上學，程序上不要再等到三天中輟通報，少年隊才出動，只要孩子當天未到校，警政單位就配合教師前往，將孩子帶往警局，剝奪他一天上網的權利及時間，這樣才能有效遏止孩子繼續沉迷在電玩的世界裡。

三、結語與建議

中輟生多為不適應學校正規教育，導致學業低成就或無升學意願之青少年，學校對他來說像是一座監獄，學業低成就的他根本無法安靜的待在教室受教，每天硬強迫他來學校，只是像拿條繩子硬拴住他，但繩子在放學後一回到家就解套了，這樣每天反覆的追孩子回來，不斷的跟孩子在拉扯，老師累，對學生也沒有實質上太大的幫助，若是這樣的話為何不提前讓孩子探索他自己未來的方向？

目前少年 On Light 計畫，是引進美國的冒險體驗教育，讓孩子在野外親身體驗健走、騎腳踏車、農村生活、無具野炊、垂降、自由搏擊、自己綁繩索攀爬、自己劈材燒水……，訓練孩子再苦也可以自己活下去的本事。這個計畫是針對 15-19 歲國中畢業未升學、未就業的青少年辦理的，提供免費生涯探索、職場見習課程，幫助這些青少年瞭解自我，同時透過工作體驗及見習去學習職場上的技能，協助他們順利進入職場就業，或回到學校繼續就學（高蘇弘，2015）。但目前這個計畫的人力和資源並不充沛，建議教育當局可以多投注人力和資源在這個計畫上，不必等到國中畢業未升學，應該對於國中時期中輟沒有到校學習的孩子，就規劃少年 On Light 計畫，再加點強制力讓中輟的孩子一定

得去學習面對，不要讓孩子在輟未到校學習的這段時間荒廢、走偏掉，在他對學校教育無興趣的這時期，就該讓他參與少年 On Light 計畫，不但讓他提前學會職場技能，同時這計畫的執行期間也是讓孩子戒掉網路的最好時機。（美國的冒險體驗教育，一次 90 天，若孩子逃跑了，會用直升機追回來，且逃跑了要再重來一次）

參考文獻

- 宋宥賢（2015）。臺灣中輟輔導之困境與挑戰：校園現場與政策現況之反思，**臺灣新社會智庫**。
- 高蘇弘（2015）。少年安啦！教育部青年署104年度少年On Light計畫開始招生。**教育部全球資訊網**，取自 http://www.edu.tw/news_Content.aspx?n=9E7AC85F1954DDA8&s=F04971E2C0431763
- 教育部（2011）。**強迫入學條例**。2017年4月2日，取自 <http://law.moj.gov.tw/LawClass/LawAll.aspx?PCode=H0070002>
- 陳韋劭（2014年11月）。輔導中輟生走向正軌 新北少年隊獲表揚，**蘋果日報**。2017年3月26日，取自 <http://www.appledaily.com.tw/realtimenews/article/new/20141112/505160/>

學校教師如何幫助學生預防與面對懷孕

林佳葵

國立臺北教育大學教育學系生命教育碩士班研究生

一、前言

過去一年筆者聽到一些學生有懷孕經驗，而且這些學生後續被照料的情形不很理想。從內政部戶政司出生人口統計資料中也顯示，根據內政部戶政司全球資訊網【縣市出生按生母單齡】統計，103 年度出生的嬰兒中有 1713 人是由 18 歲以下的媽媽所生。(2015)因為墮胎人數在臺灣沒有精確的統計數字，這個人數不包含得知懷孕後，選擇墮胎的人數。因此懷孕青少年的關懷與照顧，是相當重要的課題。因此筆者希望能夠研究此問題，藉此幫助學校教師能協助學生面對性行為並懷孕相關的後續處理。

二、校方事前預防

我認為學校教師能夠協助學生面對性行為和懷孕，最重要的應該是在學生懷孕之前所給予的教育，在學生有性行為甚或懷孕之前，學校教師應給予其合適的教育，相關教育可分為性教育與生命倫理學的探討，除了給予學生相關教育外，學生是否能夠信任教師，當他們遇到困難時是否會向教師求助，也是極其重要的一環。

(一) 教導性行為和受孕相關知識

曾治乾等人(2015)於「臺灣國小、國中、高中職學校性教育成果調查研究」，探討學生對性知識的瞭解程度，題目包含五個層面：性生理、懷孕、避孕墮胎及性傳染病，得到學生總平均答對率為 55%。

由此可以得知青少年對於性方面的相關知識仍顯不足。

因此讓學生清楚性行為發生後要付出的代價，還有為何會受孕，什麼情況下會受孕，若不希望受孕，則可以採取應該採取什麼樣的行為。

謝佩娟(2009)表示以下是幾點有關性教育施行的建議：

1. 確實讓青少年了解正確的避孕方式。
2. 父母應與子女維持良好的溝通，重視親職性教育。
3. 性教育要及早施行，從國小就必須落實。
4. 教師接受「性教育課程」的培訓和研習，才能有效指導學生。

楊錦登(2011)更認為一個完整的性教育，應該是積極且廣義的，應包含有在生活經驗、感情生活、親子關係等方面，還包含建立自我，尊重異性及與人交往等面向。

(二) 倫理學的探究

讓學生從生命倫理學的正反面觀點中，利用課堂蒐集關於性行為和墮胎的正反面意見，並且給予學生討論或辯論的機會，讓學生可以從正反面的不同想法與理論來了解此議題，讓學生能建立自己的價值體系。

（三）師生關係的建立

曾治乾等人(2015)研究指出大約只有三成的學生會想詢問老師性議題，表示師生在性教育上的互動顯微薄弱。郭明德(2009)認為若教師能接納、尊重、真誠對待學生，並表示能容許學生犯錯，則可以創造出一個互相尊重的師生關係，他認為「對話」溝通是師生間最好的溝通方式，此方式能讓師生間真誠的溝通。

教師若能在平時就與學生公開討論跟性行為、懷孕與墮胎等相關的話題，並且與學生間能建立一個良好的「對話」溝通模式，讓學生能自由地跟老師討論各樣的話題，則當發生懷孕事件時，學生也較容易可以向師長尋求協助。

三、懷孕期的決定和處理

當學生發生懷孕事件，因為懷孕期是有時間性上的壓力，若師長知道懷孕的情形，需要盡速協助青少年做出後續的處理與決定。

（一）協助青少年面對事件相關人

1. 青少年自己

李德芬、周才忠、林美珍、陳嘉鳳(2004)認為青少年懷孕會經歷以下的階段，震驚、否認、憤怒、磋商、憂鬱、接受、成長。當青少年確定自己懷孕時，一開始需要很多的心理調適，也很容易會有不知所措的情形。因此師長要幫助青少年接受這個事實，協助她穩定自己的情緒，找到自己的價值和方向，然後才能夠面對後續與其他關係人商量，並做出決定。

2. 懷孕事件的男性

李德芬等人(2004)指出學校應加強男性對青少年懷孕事件中的責任，讓男性與青少年共同面對懷孕事件，並透過立法程序要求懷孕事件中的男性執行其義務。懷孕不是青少年單方的責任，會有懷孕情形發生，一定會有相關的男性，使其知道該承擔的責任，協助他負起責任並共同參與後續的決定。

3. 雙方家長

林雅雯(2004)認為男方父母是否支持青少年將孩子生下來，是否支持雙方結婚，給予物質生活的承諾等面向，都會影響青少年與男方當事人的決定。林雅雯(2004)也表示若女方預期父母不會接納懷孕的事實，則青少年會擔心父母會有激烈的反應，在這樣的情況下少女會發展出不同的告知策略。告知女方的父母不僅是一種徵求其同意的動作，也常是一種求援行動。男方家長和女方家長的態度會影響青少年做出不同的決定，因此教師如何協助青少年和男方以好的狀況來面對雙方的家長，使雙方家長能冷靜地接受懷孕的事實，是極其重要的一個部分。

（二）協助當事人做出決定

教師應協助當事人(懷孕青少年，男性當事者，雙方家長)找到相關的資源，例如：未成年懷孕求助站，使得當事人能夠獲得更多的資訊可評估，以做出最適切的決定。林雅雯(2004)將懷孕少女的選擇分為以下四種：

1. 墮胎：以人工流產的方式來中止懷孕。
2. 結婚：決定將小孩生下且邁入結婚。
3. 自行撫養：決定將小孩生下，保持為婚的狀態且自行撫育孩子成人。
4. 出養：決定將孩子生下，並將孩子出養於他人，由他人撫養孩子成人。

教師經過這些陪伴的過程後，最後要讓青少年以自己為主軸，並評估男性當事人和雙方家長的意見，協助懷孕青少年做出最後的決定。

四、事後關心學生，協助她復原

無論最後懷孕青少年選擇什麼決定，這個決定對於青少年都有重大的影響，幫助她在決定後，盡快地恢復正常生活的軌道，是教師可以協助的重要部分。

(一) 若學生選擇墮胎，以諮商輔導協助後續

李逢堅、陳彥聿(2006)表示墮胎者在經歷做決定的心情煎熬後，又面對一個不被期待的小生命被自己的決定所奪走，在懷孕和手術的過程中身體也遭受很大的傷害，墮胎者需承受極大的心理壓力，此經驗會極其刻骨銘心，亦會影響將來墮胎者對於異性的態度。

如何幫助青少年能夠從這樣的經驗中走出來，使她得到足夠的資源和支持，再次回到學校當中受教育，並未來對於異性保有合適的態度，需要教師給於協助。

(二) 若選擇生育則需繼續追蹤學生情況，並繼續給予支持和資源

若青少年選擇生育，則後續出養或自行撫養的過程，對於青少年都是全新的學習，很需要師長繼續給予關心和協助。

五、結語

面對青少年學生如何了解性行為如何會導致懷孕、懷孕到後續處理等不同階段的過程，教師都能扮演重要而關鍵性的協助角色，若教師能夠協助學生能有自行思考的能力，並讓學生更清楚面對性行為必須付出什麼代價，能對於生命倫理學有自己的看法，亦給予學生足夠的支持。相信對於學生的性行為或懷孕事件，都能給予學生最好的指引和協助，這不僅能創造更緊密的師生關係，相信也能對於學生有最大程度的幫助。

參考文獻

- 李逢堅、陳彥聿(2006)。青少年墮胎經驗之研究。*臺灣性學學刊*，12，1，25-40。
- 李德芬、周才忠、林美珍、陳嘉鳳(2004)。青少年懷孕對其生理、心理社會之衝擊。*臺灣性學學刊*，10，2，93-109。

- 林雅雯(2004)。懷孕少女生育決定歷程之探討。國立臺北大學。社會工作學系碩士論文。取自臺灣博碩士論文知識加值系統。
- 郭明德(2009)。正面管教法：建構正向師生關係之有效策略。教育人力與專業發展雙月刊，26，6，119-123。
- 曾治乾、黃禎貞、葉國樑、蘭淑貞、胡嘉容、石玲如、.....、李映秋(2015)。探討臺灣地區高中生性知識來源與其性知識、性態度之關係。健康促進暨衛生教育雜誌，39，1-17。
- 楊錦登(2011)。談青少年性教育。國教新，58，1，96-103。
- 謝佩娟(2009)。青少年懷孕問題分析及其因應策略。2009年南臺灣社會發展學術研討會論文集。
- 內政部戶政司全球資訊網(2015)。【縣市出生按生母單齡】，取自http://www.ris.gov.tw/zh_TW/346
- 未成年懷孕求助站(2015)。取自http://www.257085.org.tw/knowledge_detail.php?Key=9&cID=1



淺談校園性平事件之處遇

曾佩婷

國立臺中教育大學教育學系教育行政與管理碩士在職專班研究生

一、前言

多年實務工作中，筆者觀察校園裡若耳聞性騷擾或性侵害事件，同仁們的反應多半面色凝重或表情嚴肅。原因在於大多認為這是麻煩又棘手難處理的事情，加上必須進行保密，相關師長或人員無法向他人傾訴自己內心的壓力與擔憂，所以面對校園性別平等事件(簡稱校園性平事件)，通報議題、處理調查程序以及等待結果的各種心理壓力，讓現場教師聞性平事件就色變。

然而，什麼是校園性平事件？依 2013 年 12 月 11 日公告之《性別平等教育法》，其第 2 條定義一方是學生身分，另一方為校園裡的人員如：校長、教師、職員、工友或學生，發生性騷擾、性侵害或性霸凌一事，即校園性平事件。再者，依該法第 6 條規定學校應調查與處理與該法相關之事件，除涉及責任通報與法律問題外，因該議題涉及到較隱私、敏感的「性」和「性別」，在處理本質上就繁瑣，還得格外謹慎與保密以保護當事者、檢舉人與相關人員。因此，遇上了校園性平事件就得比較細膩與費心處理與拿捏。故，本文簡易描述校園性平事件之通報及處理與綜合筆者實務經驗提出相關建議，盼校園性平事件之處遇更順利，同時也對提升校園性別平等之意識有所助益。

二、校園性平事件之通報及處理

(一) 24 小時內向主管機關與社福單位通報，以利教育主管機關與社會系統掌握資訊

《性別平等教育法》規定教育人員知悉疑似校園性平事件，24 小時內應進行通報教育部校安中心及內政部關懷 E 起來，目的在於讓所屬主管機關及社福單位第一時間掌握校園性平事件的狀況。

(二) 由學務處專責受理與專責單位進行調查，以釐清案情與責任歸屬

《校園性侵害性騷擾或性霸凌防治準則》於 2012 年 5 月 24 日修正公告，其第 18 條指出：校園性平事件的發生，受理案件的窗口在學務處。由學務處受理之後，進入性別平等教育委員會後，再組調查小組進行調查。待整個事件查個水落石出後，進行建議懲處，釐清責任歸屬，以作為此性平案件相關人員的後續處置之依據。

(三) 校園性平事件相關人員之處遇

1.行為人與被行為人：兩者分別由校內專任輔導教師進行心理輔導。2.行為人與被行為人之班級學生：班級的教育宣導，由輔導室入班宣導；也可委請相關任課老師透過融入課程方式機會教育班級的學生。3.導師：導師必須面對家長的關注、學生情緒起伏

的心理照護，因此行政單位如學務處與輔導室必須作為導師的堅強後盾，提供諮詢服務；此外，也要顧及導師在面對此事的心理壓力，給予精神上的支持與鼓勵。4.行政處室：各處室對於此事件的分工事項必須進行密切的橫向聯繫合作，確立每個處室及人員的職責，怠忽不得。5.行為人與被行為人之家長：對於家長，關於校園性平事件，必須給予正確的觀念及心理上的建設與安撫，同時也機會教育家長對於性別平等的概念與進行親師溝通教導家長如何和孩子溝通性別的議題。6.社會資源網絡的聯結：對於校園性平事件，若校內人力不足或是超乎校內人員能夠處理解決的，行政處室必須立即向校外的社會資源單位尋求協助，例如各縣市的學生諮商中心等，皆可透過聯繫社會資源進入校園予以協助，以使該事件圓滿落幕。

三、校園性平事件處遇之建議

校園性平事件的發生，總會令學校相關行政處室與老師感到煩惱，煩惱事件的原委、等待調查過程與結果的煎熬以及面臨行為人、家長、班級學生等人的心理狀態等各方面的壓力。因此，就筆者經歷校園性平事件處遇之實務經驗，提出下列建議：

(一) 平時行政單位應對性別平等教育議題有所規劃以防範未然

1.學校每年召開性別平等教育委員會，應訂定學年工作計畫，並討論相關提案，如：討論表決「性別平等委員會設置要點」、「性別平等教育實

施規定」、「性別平等教育實施計畫」等事項。2.確立各處室分層負責行政組織：(1)教務處：負責關於性別平等相關課程與教學。(2)學務處：加強宣導性別平等之觀念、受理校園性平案件等相關後續事項以及保障懷孕學生受教權等。(3)輔導室：性別平等教育活動的推動以及性別平等輔導工作之推行。(4)總務處：檢視硬體環境空間等設施(如：加裝廁所警鈴)、確認繪製公告校園危險地圖等以維護性別平等安全的教育空間。(5)圖書館：性別平等相關圖書與媒體影音的添購與閱讀推廣。(6)人事室：推動教職員工關於性別平等研習的進修以及將性別平等之相關概念納入教師聘約。(7)會計室：推動性別平等相關經費之審核。

(二) 對「疑似」校園性平事件，實務場域中建議宜再掌握多點資訊後進行責任通報

筆者觀察校園性平事件雖非錯綜複雜但也並非單純。法規規定教育人員知悉疑似性騷擾或性侵害的事件就必須進行責任通報，此作法雖是以較寬鬆的標準來通報，但教育現場時常發生的狀況是老師「耳聞」學生間疑似有性騷擾的行為，但並未有確切的相關資訊，因此倘若在資訊未明狀況下通報，帶來的後續效應(如可能行為人家長的不諒解)將是考驗學校相關人員是否能夠圓滿處理。

此樣狀況即便事件調查後即可還原真相，真相大白。但這調查過程仍會造成相關人員心理的擔憂和恐慌。因此，若再次出現耳聞性平事件時，

建議教育人員比較細膩的作為是應掌握基本資訊(如：行為人班級、姓名或特徵)，協請學務處或導師初步確認(並非進行了解調查)後進行通報。

(三) 依照處理原則、模式與流程進行，小心謹慎為上策

學校若遇上性平事件，都可參照各縣市政府對於校園性平事件的標準處理模式與原則。處理前務必仔細了解處理流程與每個環節，處理時態度小心謹慎，依規定進行；倘若有所疑慮或不確定皆可請教教育主管機關相關承辦人員，以避免產生行政程序瑕疵。

(四) 處理過程必須細膩

由於涉及到「性」、「性別」隱私議題，當事者、當事者家長會擔憂若傳到外界會破壞名聲與獲得不好的評價，因此保密功夫就格外重要。此外，在與相關人員進行調查、會談時，用字遣詞與方式等就必須委婉、專業、公正與細緻，仔細考量每個環節，留

意每個細節，以避免引起相關人員內心的不適、誤解甚而受到心理傷害或引起另一軒然大波。

四、結語

校園性別平等教育觀念的落實有其必要性，氛圍的營造與觀念的建立應由學校教育紮根。教育宣導防範優於事後處置，應讓校園的每個人尊重自己與他人的身體自主權，以降低日後騷擾或侵害他人身體的機會發生。同時，也應透過外在物理環境建置安全的性別平等校園空間以提升性別平等意識，降低誘發性騷擾或性侵害之狀況發生。期透過這樣的方式讓校園的夥伴們一起努力，建立一個溫馨友善的性別平等校園。

參考文獻

- 性別平等教育法(2013年12月11日)。
- 校園性侵害性騷擾或性霸凌防治準則(2012年5月24日)。



淺談校園中的性別平等教育

黃巧如

桃園市迴龍國民中小學教師

自 2004 年通過《性別平等教育法》後至今已經過十餘年，筆者希望透過《性別平等教育法》立法目的的再次釐清，讓我們從源頭掌握《性別平等教育法》的理念，接著再藉由校園現場的觀察提出問題與個人的省思和建議。

一、《性別平等教育法》的立法目的與重要性

《性別平等教育法》第 1 條即開宗明義說明其立法目的：為促進性別地位之實質平等，消除性別歧視，維護人格尊嚴，厚植並建立性別平等之教育資源與環境，特制定本法。可見制定《性別平等教育法》的目的是希望透過教育，培養學生性別平等意識的能力，察覺生活中的性別迷思，增進尊重多元的價值觀與欣賞的態度，建立友善安全的校園環境，進而建構公平公正的祥和社會，而不僅限於性侵害或性騷擾的防治及救濟的消極行政而已，更應積極重視學習環境與資源及課程、教材與教學的實質平等，對於多元性別特質、同志及懷孕學生的權益也能有所保障（林曉芳和黃碧慧，2010；陳月端，2010）。

自《性別平等教育法》通過後，國內陸續訂立《性別平等教育法施行細則》、《校園性侵害性騷擾或性霸凌防治準則》與《懷孕學生輔導與處理要點》等相關配套，希冀能落實建立起更友善的校園環境，也可見《性別平等教育法》對教育現場的重要。

二、校園現場性別平等教育有待提升

在各方團體多年的努力下，推動了許多性別平等教育的相關成果，但根據教育部統計處（2016）公布 103 年校園性侵害事件調查屬實統計資料，如下圖 1 所示，按被害人年齡統計共 438 人，除年齡不詳者外，以未滿 18 歲的兒童及青少年為最多，占比高達 55.71%。

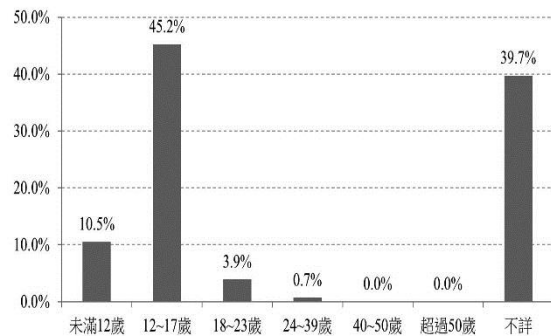


圖 1 校園性侵害事件調查屬實統計—按被害人年齡統計（103 年 1~12 月）

資料來源：教育部統計處（2016）。校園性侵害事件調查屬實統計-按被害人年齡統計。取自 <http://depart.moe.edu.tw/ED4500/cp.aspx?n=0A95D1021CCA80AE>

備註：

1. 本資料為「學校進行校安通報後，依《性別平等教育法》處理且調查屬實之事件」。
2. 統計數據排除 16 歲以下之合意案件。

另一方面，再從桃園市來看，桃園市主計處（2016）公布 104 年桃園市性侵害通報案件被害人共計 1,210 人，如圖 2 所示，男女分別為 209 人及 979 人，其中男女被害人均以 18 歲以下兒童及青少年占比最高；可見桃園市十二年國教之學齡階

段的校園環境在《性別平等教育法》實施多年後，性平友善環境是否仍存在有待提升的空間？而身為學校教育主力的教師在性平友善的提升上可以再哪一方面的努力，這是身為教師的我們需要自我省思的。

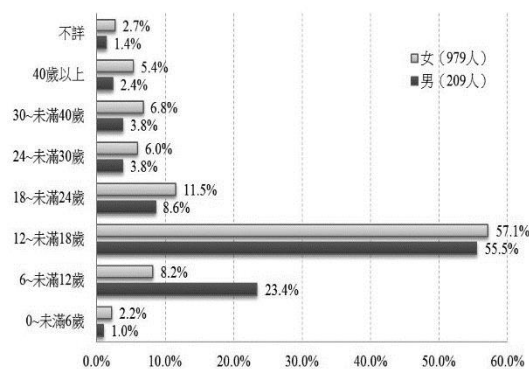


圖 2 桃園市 104 年性侵害通報案件兩性被害人各年齡別占比

資料來源：桃園市政府主計處（2016）。104 年桃園市性別圖像。取自
<http://www.oge.tycg.gov.tw/home.jsp?id=35¶ntpath=0,4,33>

依據《性別平等教育法》第 21 條規定：「學校校長、教師、職員或工友知悉服務學校發生疑似校園性侵害、性騷擾或性霸凌事件者，除應立即依學校防治規定所定權責，依《性侵害犯罪防治法》、《兒童及少年福利法》、《身心障礙者權益保障法》及其他相關法律規定通報外，並應向學校及當地直轄市、縣（市）主管機關通報，至遲不得超過二十四小時。」；另外在第 36 條也規定未於二十四小時內，向學校及當地直轄市、縣（市）主管機關通報者，處新臺幣三萬元以上十五萬元以下罰鍰。從上述法條可見，學校教職員工知悉「疑似」性平事件發生時即應馬上進行責任通報，否則將會進行罰鍰。

然而，研究者即從事教育工作，曾兼任國中小輔導組業務，負責推動性別平等教育等輔導行政工作，也擔任過導師。

從工作現場發現，第一線教育人員在判斷校園性平事件時，易對性別平等認知產生不確定感，如：「這是性騷擾嗎？還是兩小無猜的打鬧？」；又或在召開性別平等教育委員會時，委員們在針對案件討論時也會有質疑，如：「有這麼嚴重嗎？如果這樣的案子都算性騷擾，不就整天都要開會了？」。從上述例子可以知道，無論是教師或是性別平等教育委員會委員的性別平等認知尚有進步的空間。

蘇芊玲（2014）指出因為校園性平事件的影響和後果明顯，對學校造成一定壓力，一旦發生性平事件，學校立刻依法投入人力、物力處理，不敢有輕忽的態度。一個性平案件常常讓性別平等教育委員會委員、調查委員或相關親師一干人等筋疲力盡，還須面對來自上級、教育主管單位、家長或外界輿論的壓力，情緒常常緊繃低落，有些學校教育人員，甚至是一些關心這個議題的民間團體人士和學者因此把氣出在《性別平等教育法》上，覺得這是一部從上而下的壓迫，並且帶來麻煩的法令。

綜合上述，從十二年國教階段性侵害案件的高占比、教育人員性平認知的模糊或者是學校處理性平事件的壓力，這都是目前教育現場在實施《性平教育法》時須面對的問題。為避免負有執行責任的學校教職員工因對性別平等有模糊認知而不慎觸法，減輕從教的束縛和壓力，從而提供更友善的校園環境，教職員工其實可參加教育局委託或學校單位辦理的性別平等教育研習或透過學校相關會議上接觸到相關的法律布達或性別平等認知的相關宣導活動增強性別平等知能。

三、《性別平等教育法》的教師增能管道

性別平等教育的知能需要因應時代演變持續精進，教師其實有許多增能的管道，以下簡單列舉幾個建議供參考：

內容	簡介
真善美教學資源分享網	http://www.goodlife-edu.com/home 由國立新竹教育大學負責維護建置，內含性別平等教育與生命品格教育套裝課程、主題教案、教學資源與線上研習等。
桃園市國民教育輔導團-性別平等教育議題	http://ceag.tyc.edu.tw/ceag/home.php?sub_id=34 由東安國小黃木姻校長擔任召集人，定期舉辦研習活動，提供教學示例與性平知能的進修活動
臺北市性別平等教育網	http://163.21.249.63/joomla/cht/index.php 內含成果分享、法令規章與人才庫等資源。
兒童性侵害防治國民小學教師在職進修網	http://childsafes.isu.edu.tw/ 提供繪本、遊戲與學習單等教學素材
國立高雄師範大學性別教育研究所	http://gender.nknu.edu.tw/ 提供碩士班與性別教育博士學位學程的進修
教育部性別平等教育全球資訊網	https://www.gender.edu.tw/web/index.php/home 含課程教材與教學的參考資料
高級中等以下學校性別平等教育工作小組推動課程與教學諮詢服務中心	http://genderedu.cpshe.edu.tw/bin/home.php 提供課程、教學、評量、相關法規與資料等。

除了研習活動與教學資源之外，也可以參加輔導團、種子教師、工作坊或是在職進修，教師可以視需要選擇最適合的管道，最重要的是要定期做性別平等教育的增能，才能為營造性平友善的校園環境盡一份心力。

參考文獻

- 林曉芳和黃碧慧（2010）。國小教師性別平等意識之研究：以雲林縣為例。*明道通識論叢*，8，97-114。
- 陳月端（2010）。性別平等化之法源基礎及其在校園之實踐。*應用倫理教學與研究學刊*，5（1），101-110。
- 陳月端（2012）。性與法律一性的相關法律制定探討。*應用倫理教學與研究學刊*，7（1），59-78。
- 蘇芊玲（2014）。《性別平等教育法》：我的認識、思考與想像。*婦研縱橫*，101，24-30。
- 桃園市政府主計處（2016）。104年桃園市性別圖像。取自 <http://www.oge.tycg.gov.tw/home.jsp?id=35&parentpath=0,4,33>
- 教育部統計處（2016）。校園性侵害事件調查屬實統計按被害人年齡統計。取自 <http://depart.moe.edu.tw/ED4500/cp.aspx?n=0A95D1021CCA80AE>

高中職學生手機成癮與人格特質之相關研究

羅芝芸

臺中家商專任教師

國立臺中教育大學教育學系博士候選人

謝寶梅

臺中教育大學教育學系名譽教授

摘要

本研究之目的在於調查高中職學生手機成癮之現狀與進行差異分析，同時了解人格特質與手機成癮之相關性，並評估人格特質對手機成癮之預測力。研究樣本採分層叢集抽樣法，隨機抽取台北市、台中市及高雄市之高中職 12 所學校，共計有效樣本為 1,222 人，以「手機使用習慣調查表」及「人格特質調查表」進行問卷調查。共獲致以下結論：一、調查對象中高達 64.3% 為中重度手機成癮者，其中手機成癮的問題中最嚴重的為健康與人際問題，而最不嚴重的則是時間管理問題。二、手機成癮的程度在性別間無顯著差異；高二學生手機成癮問題僅有時間管理問題及健康與人際問題顯著高於高一學生；學業成績越低者，手機成癮程度愈嚴重。三、人格特質與手機成癮呈現負相關，顯示人格特質愈穩定者，其手機成癮的情形愈不嚴重。四、情緒穩定性與嚴謹性對手機成癮具有負向預測力，而開放性及外向性對手機成癮則具有正向預測力，亦即情緒穩定性與嚴謹性愈低以及開放性與外向性愈高的學生，其手機成癮程度愈高。依本研究結果，提出三項建議以供教師、輔導人員及行政機關參考。

關鍵詞：人格特質、手機成癮、高中職學生

The correlation study between smartphone addiction and personality traits in senior high school students

Lo, Chih-Yun

Teacher, Taichung Home Economics and Commercial High School

Doctor candidate, Department of Education, National Taichung University of Education

Shieh, Bao-Mei

Emeritus professor, Department of Education, National Taichung University of Education

Abstract

The aim of the present study is to investigate the current situation of smartphone addiction of high school students, and to analysis the differences, correlations, and predictable effects by personality traits. A total sample of 1,222 senior school students enrolled from Taipei City, Taichung City and Kaohsiung City through the use of a questionnaire survey method with stratified cluster sampling. Both "Mobile Use Survey" and "Personality Trait Survey" were the research instruments in this study. Based on the results, we conclude as follows, (i) Up to 64.3% students were suffered from severe and moderate smartphone addiction. The healthy and interpersonal problems were the most serious problem of smartphone addiction, whereas the time management was regarded as the least serious. (ii) No significant gender differences were found in the degree of smartphone addiction. Moreover, the serious of smartphone addiction was consistently associated with lower academic achievement, and the time management and healthy and interpersonal problems were significantly more prevalent in the tenth-grade students compared to the eleventh-grade ones. (iii) Personality traits were negatively associated with the severity of smartphone addiction. This suggest that stable personality traits lead to a lower-order smartphone addiction. (iv) Emotional stability and conscientiousness displayed negative effect on smartphone addiction, while openness and extroversion demonstrated positive predictive power for smartphone addiction. This indicates smartphone addiction is strongly associated with low emotional stability and conscientiousness and high openness and extroversion in selected students. Based on these findings, our study provides three suggestions for teachers, counselors and administrative agencies.

Keywords : Personality traits, Smartphone addiction, Senior high school students

一、前言

據財團法人資訊工業策進會 FIND (2015)的調查數據則推估，逾 1,604 萬人持有智慧型手機或平板電腦。日本的研究發現，青少年會使用手機和短訊來展現個人的獨立性，以避免成人的監控，並加強與同儕間的交流與認同，而使用手機的行為與外表對青少年來說是一種身份的象徵，沒有手機的人會感到丟臉，甚至有些人會因為朋友未回訊息而感到不安(Kamibeppu & Sugiura,2005)。「Smartphone addiction」譯為「智慧型手機成癮」，另一常見的名詞則為「手機成癮」(mobile phone addiction disorder)，也稱「手機依賴」(mobile phone dependency)，是由於某種原因過度濫用手機而導致手機使用者出現生理或心理上不適應的現象(韓登亮、齊至斐，2005)。根據金車教育基金會 2015 年的調查，發現國內 85.9%的青少年擁有手機，其中 66.5%會因手機沒電、58%會因沒帶手機而焦慮不安(引自林志成、王錦河，2015)。

由教育部 2015 年 9 月公布的中小學生網路使用調查中可發現高中職學生線上遊戲和智慧型手機成癮最嚴重，約有 18% (推估 14 萬多名) 高中職生是智慧型手機成癮高危險群，隨年級越高，沉迷、成癮盛行率越嚴重(教育部，2015)。高中職學生每天非課業網路使用時間偏高，因此使用智慧型手機造成頭疼、失眠、肌肉麻木痠痛、眼乾、視線模糊等症狀的情形也日益嚴重。手機成癮的研究也陸續顯示人格特質是影響青少年手機使用以致於導致手機成癮的重要因素之一，手機使用者的心理與人格特質與其手機成癮的程度有關，甚至有些心理或人格特質變項可有效預測手機異常使用行為(Billieux,vander Linden & Rochat, 2008)，同時，頻繁地使用手機短訊交往可能與孤獨感有關，而手機簡訊依賴程度與個性特徵、情緒穩定性及焦慮狀況也有密切的關係(朱其志、宮佳、劉傳俊、劉照雲、原媛、孫明珠，2009)。

基於上述，本研究之目的為：

- (一) 調查不同背景高中職學生手機成癮之現況以及分析其差異性。
- (二) 探討不同高中職學生人格特質與手機成癮之間的相關性。
- (三) 評估高中職學生之人格特質對手機成癮之預測力。

希望藉由本研究爾後能對學生手機成癮行為更敏感，能掌握人格特質對手機成癮的影響力，進而更能對學生手機成癮情形具有同理心，以輔導學生養成正確的手機使用行為及使用習慣，使學生成為手機真正的主人。

二、文獻探討

（一）手機成癮的概念與相關研究

1. 手機成癮的定義

對於「手機成癮」的觀念源自於「網路成癮症」(Internet Addiction Disorder, IAD)，最早由精神科醫師 Ivan Goldberg 提出，症狀是因使用網路過度而造成學業、工作、課業、社會、家庭身心功能上的減弱 (Goldberg, 1996)。相對於藥物成癮，行為科學提出行為成癮的概念不涉及任何導致生物效應的物質，而是以某些能產生強烈的心理與行為效應的現象為研究基礎 (劉紅、王洪禮，2012)。手機成癮目前尚未被列入《心理疾病診斷與統計手冊第五版》(The Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders-V; DSM-V)，但已被認為和賭癮與網路成癮類似，屬於一種尋求立即滿足而不知節制之行為成癮現象，且會對個人工作表現、課業學習或個人理財等產生不利之影響 (鍾才元、陳明終、賴阿福、楊政穎、林慧婷，2013)。

目前研究人員發現人們對手機的使用出現了類似於行為成癮的特徵：在行為層面，無法對手機使用行為進行控制；在心理層面，不用手機會煩躁不安。然而依賴更多是成癮中在心理層面上的反應傾向，即手機依賴是手機成癮在心理層面的反應傾向 (王薇，2011；郭歡，2013；韓登亮、齊至斐，2005)，本研究的手機成癮正是心理學角度的手機成癮研究，因此所指的手機成癮並非醫學上病態性成癮的概念，而是指手機過度使用的行為成癮，亦即指手機使用者因對手機過度依賴，以致於無法自拔地想再度使用手機，並且由心理進而影響到生理狀態，在生活上的其他時間依然常常想著使用手機的事情，並且手機的使用為休閒時間所最想從事的休閒活動，對於利用手機所帶來的滿足感會讓心理感到有所寄託與依賴。雖然手機成癮或手機依賴並非專有醫學名詞，只代表情緒或時間管理出問題，但若狀況嚴重仍建議就醫。

本研究綜合各研究者對手機成癮的界定與測量標準，將手機成癮界定為以下五個構面以為本研究「手機成癮量表」的評定標準，分別說明如下：

(1) 突顯性

指手機的使用佔據了個體的思維，手機成為個體行動活動的中心，會無時無刻會想使用智慧型手機。隨著手機使用經驗的增加，個體必須透過更多的手機使用時間，才能得到原來所感受的樂趣。

(2) 戒斷性

指手機造成個體的情緒變化，亦即個體沒有參與手機活動時生理或心理上的負面反應，若被迫中斷使用手機的行為時，容易產生不愉快的感覺，或挫敗的情緒反應，例如情緒低落、易怒、空虛、無法集中注意力、心神不寧。

(3) 渴求與逃避現實

指一種渴望使用手機的衝動，個體在看到手機時即有想要使用的欲望或動機，在使用手機後變得有精神，並渴望得到更多的手機使用時間。

(4) 時間管理問題

指個體無法依循未使用手機前的時間安排，例如睡眠時間，上班上學、用餐時間等。

(5) 健康與人際問題

指體因使用手機的時間過久，導致日常生活中個人健康及人際關係等出現危機。

歸納上述，手機成癮的評定即是手機的使用佔據了個體的思維，個體於手機不身邊時會有生理或心理的負面反應，且隨時有渴望使用手機的衝動，以致於在過度使用手機後會有影響原來的日常作息，並導致健康或人際上出現危機的狀態。本研究對手機成癮狀況的評定則是依受試者填答研究者自編量表的得分為依據，得分愈高，代表手機成癮的程度愈高。

2. 手機成癮之相關研究

性別是手機成癮的一個預測因素，女性比男性更具有手機成癮傾向性，且性別可顯著預測智慧型手機成癮傾向（鄭郡佩，2014）。高中職學生在手機使用上所表現出來的心理焦慮強度顯著高於內在強迫度與行為的過度性，而且女學生在手機使用之心理焦慮程度顯著高於男學生（陳怡螢，2013）。換句話說，女生依賴手機的程度較男生高，當手機快沒電或忘在家中時，焦慮感較男生為高，如果發出的簡訊沒有馬上得到回覆，情緒也較易感到低落（宋蓉華，2013；秦永悌，2007）。

然而卻有些研究發現男性手機成癮程度高於女性（林文豪，2016；劉勇、姜夢、陳健芷，2012）。房香蓮（2014）發現在手機成癮戒斷性方面，男生明顯高於女生。不過，也有些研究顯示手機成癮並不存在性別差異（王相英，2012；洪芳菁，2014；宮佳奇、任瑋，2009；葛續華、祝卓宏，2014；劉紅、王洪禮，2012）。

不同年級的高中職學生其手機沈迷情形會有顯著差異（洪芳菁，2014），林文豪（2016）發現高二的學生手機成癮的情形較高一嚴重，但薛玉如（2015）則發現高三學生手機成癮的情形較嚴重。此外，房香蓮（2014）的研究則發現，高中段的中學生手機依賴的程度明顯高於初中段的學生。然而，有些研究卻顯示高中職學生年級和手機成癮或手機依賴之間並沒有關係，如秦永悌（2008）與魏天齡（2015）則發現高中職學生手機依賴不因年級不同而有顯著差異。

手機依賴與學業成績呈負相關，亦即手機依賴性越高，學生成績越差（房香蓮，2014）。林文豪（2016）發現花較多時間在上課、念書的高中職學生，其手機成癮比率明顯低於比花較少對時間在上課、念書者。全開鳳（2014）發現學習成績水準越好的高職新生手機依賴程度越低，尤其在突顯行為上，成績中上的高職新生顯著的低於成績中等和中下的高職新生，表示成績中等和中下的高職新生表現出更多過度使用或查看手機的行為，學習成績好的高職新生，往往因為較能將注意力放在學習上，使得上課更能集中聽課，校園生活更加豐富而充實，從而減少了對手機的關注與依賴。

由上述的研究可發現，手機成癮和性別及年級之間的關係並無一致的結論，然而卻和學業成績有極大的相關，而目前青年學子人手一機的現象相當普遍，是否因使用智慧型時間過長而排擠到學習的時間，亦或是其它因素形成手機成癮，進而影響學業成就，則為本研究的重心。

（二）人格特質理論與相關研究

1. 人格特質的意義

所謂的人格特質是指個人在面對人、事、物到環境適應時所顯示的獨特性格，而這種獨特的個性於內在即為人格特質。人格特質可以持續數年、數十年甚至一輩子也不會改變，可以歸納出三個特點：首先，人格是指個人在各種不同場合，表現出相當一致的行為特質；其次，人格是指個人有自己獨特的性格特質；最後，個體為了適應社會環境的生活，面臨到千變萬化的際遇，將個體的觀念和行為不斷調整與改進，以求人格的統整性（徐富珍，2012；葉重新，2004）。

2. 現代特質論：人格五因素模式

現代特質論是由眾多學者所歸納出的五大性格特質（Big Five personality traits），又稱大五性格模型或人格五因素模式（The Five Factor Model，簡稱FFM），這五大人格特質構成了人的主要性格。Norman（1963）歸納產生五因素模式，分別為 Surgency（外向、活躍）、Agreeableness（友善）、Conscientiousness

（謹慎、負責）、Emotional Stability（情緒穩定性）和 Culture（文化）。研究者相繼發現五因素論似能涵蓋成人們在評定他人時主要的特質(Costa & McCrae,1985)，雖然在特質名稱上不全然相同，尤其是第五個因素仍有一些混淆。Goldberg(1981)建議今後凡是討論到人格的個別差異時，應當將這五個大向度包含在內，因此研究者開始將他們稱為「五大因素(Big Five)，簡稱為「大五」(Big-Five)（危芷芬譯, 2012）。

目前較多人引用的 Costa 和 McCrae 五因素模式和 Norman 稍早的五因素理論兩者間最大的不同是 Norman 所說的文化（Culture），Costa 和 McCrae 將這個因素命名為開放（Openness〔O〕），並發行《NEO 人格問卷》（Neuroticism, Extroversion, and Openness Personality Inventory；NEO-PI），包含原來的神經質（Neuroticism〔N〕）、外向性（Extroversion〔E〕）、開放性（Openness〔O〕）及後來加入的愉悅性（Agreeableness〔A〕）以及審慎性（Conscientiousness〔C〕）。

在 1992 年取而代之的《NEO-PI-R》（R 表示修訂版）及 NEO 五因素量表（NEO-FFI）快速成為研究和臨床最受歡迎人格量表，在《NEO-PI-R》中，每個特質因素又分為六個「切面」（facet）或分量尺，每個切面各有八題，全量表共有 240 題，都是五點量尺作答方式，五大因素和 30 個切面有助於提供正常成年人人格綜合及詳細的評估，《NEO-PI-R》在國際上被公認為人格特質最佳的評定標準。許多人格測驗在發展五因素模式時會以《NEO》當作基準，而《NEO-PI-R》的品質在許多高學術價值的期刊中亦受到肯定（Costa & McCrae, nd）。

FFM 應用相當廣泛，除了在健康、職業、臨床心理學等研究方面外，更逐漸擴展到教育及學校層面，顯見以 FFM 做為人格特質變項來進行研究是近年來的趨勢，因此本研究使用人格五因素論作為探討人格特質的理論依據。

3. 人格特質與手機成癮關係之探討

王薇（2011）的研究顯示容易形成手機成癮的人格特質有外向性、神經質、低自尊、孤獨、抑鬱和焦慮等。Hong, Chiu, & Huang(2012)發現女大學生社交外向性人格特質和焦慮水準與手機成癮依賴呈顯著正相關，而自尊與手機成癮之間呈顯著負相關；焦慮水準與手機使用行為呈顯著正相關，自尊和手機使用行為呈顯著負相關，而社交外向性和手機使用行為無關，手機成癮和手機使用行為之間呈中介正相關。

另外，Ezoe, Toda, Yoshimura, Naritomi, Den 與 Morimoto(2009)發現日本女大學生外向性和神經質與手機依賴之間存在顯著的正相關，而健康的生活方式與手機依賴之間存在顯著的負相關。林慧婷（2012）的研究發現，外向性與大學生手機依賴間存在顯著正相關，謹慎性、情緒穩定性則和手機依賴呈負相關，代表人格特質外向

性越高、謹慎性越低的學生及神經質越高的大學生越有可能產生手機依賴；另外，情緒穩定性、外向性與謹慎性對大學生手機依賴傾向也具有預測力。Takao (2014)發現大學生手機的問題使用與性別、外向性、神經質、開放性有相關，與愉悅性和審慎性無關。黃海、余莉與郭詩卉（2013）則發現大學生手機依賴組之神經質、開放性得分顯著高於非手機依賴組，而愉悅性和審慎性得分顯著低於非手機依賴組；神經質、外向性與手機依賴呈正相關，而愉悅性、審慎性與手機依賴呈負相關；另外神經質、嚴謹性依次進入到迴歸方程式，對手機依賴具有一定的預測作用。

針對高中職學生的研究則發現，不同的人格特質在高中生手機依賴行為也會有顯著差異，其中高外向性、高親和性和高神經質的高中生其手機依賴的程度較高（宋蓉華，2013）。薛玉如（2015）發現高中職進修學校的學生智慧型手機使用行為之「手機依賴」面向與人格特質之「開放性」、「外向性」二面向均有顯著相關，但均為低度相關。

綜觀現有人格特質與手機成癮的關係研究，可發現人格特質是影響手機成癮的一個重要因素。然而，現有研究結果仍存在諸多分歧之處。因此，人格特質與手機成癮的關係有待進一步探討。

三、研究設計與實施

(一) 研究對象

本研究分別以台北市、台中市及高雄市三大都會區的學校為代表，於 105 年 10 月至 11 月期間，採分層叢集隨機抽樣於三縣市各抽取 4 校，高中高職各佔一半，合計 12 所學校 36 個班級，回收後有效問卷為 1,248 份，但根據統計後發現有 26 人並不擁有智慧型手機，故排除這些樣本後，實質有效樣本為 1,222 人，其背景變項資料統計如表 1 所示：

表 1 實質有效樣本之背景資料統計表

背景變項	類別	人數	百分比
學制	1.高中	598	48.9%
	2.高職	624	51.1%
性別	1.男	413	33.8%
	2.女	809	66.2%
年級	1.一年級	422	34.5%
	2.二年級	403	33.0%
	3.三年級	397	32.5%

背景變項	類別	人數	百分比
在校成績	1.優（90分以上）	76	6.2%
	2.甲（80分以上未滿90分）	411	33.6%
	3.乙（70分以上未滿80分）	402	32.9%
	4.丙（60分以上未滿70分）	255	20.9%
	5.丁（未滿60分）	78	6.4%

資料來源：研究者自編

(二) 研究工具

1. 智慧型手機使用習慣調查表

「智慧型手機使用習慣調查表」（原名為「手機成癮量表」），主要是調查高中職學生的手機使用是否有成癮或依賴的現象，但考量受試者可能因主題暗示而影響作答意願，故將主題改為「手機使用習慣調查表」。本調查表改寫 Kwon, Kim, Cho 與 Yang(2013)的「智慧型手機成癮量表」(SAS)、Bianchi 與 Phillips(2005)的「手機問題使用調查表」(MPPUS)以及 Billieux, Linden 與 Rochat(2008)的「手機問題性使用問卷」(PUMPQ)三個量表，並加上研究者自編的題目共 33 題，採 Likert 五點量表由受試者自評，受試者依自己真實的狀況填答「非常不同意」到「非常同意」，分別依填答的程度給予 1~5 分，得分越高代表受試者在該題得分愈高，亦表示手機成癮情況愈嚴重，以了解目前高中職學生手機成癮的情形。本量表採內部一致性 Cronbach's α 係數來考驗信度，整體量表的 α 係數為.937，五個分量表之「戒斷性」為.861、「時間管理問題」為.790、「渴求與逃避」為.822、「健康與人際問題」為.772 及「突顯性」為.761，表示本量表之內部一致性佳。經過項目分析與因素分析最後得之「智慧型手機使用習慣調查表」共計 27 題，累積解釋總變異數達 59.0%。分量表分數為加總 27 題後之分數，最低為 27 分，最高可為 135 分。本研究依據受試者之手機成癮總分將手機成癮分成三個等級：正常至輕度(≤ 67)、中度(68~107)與重度(≥ 108)。

2. 人格特質量表

本研究所採用的人格特質量表是由 Thompson(2008)發展的國際英文版(International English)Big-Five Mini-Markers 人格特質量表，再由鄧景宜、曾旭民、李怡禎、游朝舜(2011)依「前譯」、「回譯」、「專家審視」及「放聲思考」的方式，發展成 Mini-Markers 五因素人格特質繁體中文版量表。此量表共 40 題，含正向題 21 題、負向題 19 題，具有五個分量表並具有良好之信度，分為開放性、嚴謹性、外向性、宜人性及情緒穩定性五個構面，每構面各有 8 題，量表各構面之 Cronbach's α 值為 0.81、0.85、0.88、0.83、0.70，顯示量表內部一致性佳。此

量表採 Likert 七點量表，受試者根據自己實際狀況填答，由「非常不符合」到「非常符合」分別依符合的程度給予 1~7 分，分數愈高，則表示愈符合自己的個性；反之，則表示愈不符合自己的個性。負向題採反向計分，加總後可計算各構面量表及總量表的得分，本量表已取得作者同意使用。

(三) 研究限制

以下分別說明本研究的對象及方法上的限制：

1. 研究對象

本研究之樣本是以 105 學年度在學之台北市、台中市以及高雄市的高中職為對象，但在考量有限的人力、物力和時間等資源下本研究僅能採叢集隨機抽樣，以班級為單位施測，無法做到完全隨機抽樣，故抽取之研究樣本與全台灣高中職學生母群體之性質可能略有差異，此為研究對象上之限制。

2. 研究方法

本研究因人力、物力、財力等限制，僅採取問卷調查法進行量化研究，由於受訪學生以自陳方式填答，因此受到受試者個人主、客觀因素的影響，或其問卷調查內容可能受到社會期望落差，而出現與實際不符之情況，是否據實回答，實非研究者所能控制，因此，在解釋上仍可能產生一定程度的落差，此為研究方法上之限制。

四、結果與討論

以下說明不同背景學生分別在各變項量表的現況、差異分析、人格特質與手機成癮之間的相關分析以及迴歸分析。

(一) 不同變項的高中職學生手機成癮之分析

1. 高中職學生手機成癮現況分析

本研究採用平均數標準差探討高中職學生手機成癮現況，手機成癮量表為 5 點量表，總量表之平均得分為 2.72，其中最高分的「健康與人際問題」量表為 2.9；其次「突顯性」量表為 2.79、「戒斷性」量表為 2.78、「渴求與逃避」量表為 2.76；最低分「時間管理問題」量表為 2.29，五個分量表題平均數介於有點不同意和普通之間。

2. 高中職學生不同手機成癮程度比例之分析

本研究將手機成癮的程度分為三級，由於「智慧型手機使用習慣調查表」共計 27 題，最高可為 135 分，本研究參考鍾才元、陳明終、賴阿福、楊政穎、林慧婷(2013)手機成癮分級的方法，將總得分在量表平均數 67 以下的受試者定義為正常手機使用者，將大部分題目都勾選「同意」或「非常同意」，亦即量表總分在 108 分以上的受試者定義為重度手機成癮者，而介於 68 至 107 分的受試者則為中度手機成癮者。分析的結果如表 2 所示，由該表可發現高中職僅有 35.7% 的學生是正常的手机使用者，另外有 2.8% 的學生為重度手機成癮者，有六成以上的學生為中度手機成癮者，顯示高中職學生的手機成癮情形十分嚴重。

表 2 高中職學生手機成癮程度摘要表

手機成癮程度	手機成癮分數	人數	百分比
正常手機使用	67以下	436	35.7%
中度手機成癮	68~107	752	61.5%
重度手機成癮	108以上	34	2.8%

資料來源：研究者自編

3. 不同背景變項的高中職學生手機成癮之差異分析

本研究採用 t 檢定分析男女間的差異，而不同年級及學業成績的平均數差異則採用 ANOVA 統計分析，若組別間達顯著差異，則以 scheffe 法進行事後比較，茲就不同背景變項的高中職學生手機成癮之差異分析研究結果歸納整理如表 3。

表 3 不同背景的高中職學生在「手機成癮量表」分構面考驗結果

背景變項	戒斷性	時間管理問題	渴求與逃避	健康與人際問題	突顯性
性別					
年級	n.s.	2>1	n.s.	2>1	n.s.
學業成績	丙>甲； 丙>乙； 丁>甲	丙>優；丙>甲； 丙>乙；丁>優； 丁>甲；丁>乙	丙>甲；丙> 乙； 丁>甲；丁>乙	丙>甲 丁>甲	丙>甲 丁>甲

n.s.未顯著 資料來源：研究者自編

從表 3 可知，就性別而言，高中職學生在手機成癮量表的得分不因性別的不同而有顯著差異，此結果與王相英(2012)、洪芳菁(2014)、宮佳奇與任瑋(2009)、劉勇等人(2014)的研究相符。雖然許多研究指出，女生的手機成癮情形比男生嚴重，但本研究的結果則未顯現出差異，可能是因為性別目前愈趨平等，男女雙方使用手機的功能或動機或許會有所差異，但手機成癮的狀況則不見得會有所不同。

就年級而言，高中職學生的手機成癮在「時間管理問題」及「健康與人際問題」構面會因年級的不同而有顯著差異，但在「戒斷性」、「渴求與逃避」和「突顯性」手機成癮則不因年級不同而有顯著差異，事後比較發現二年級的「時間管理問題」及「健康與人際問題」手機成癮的得分顯著高於一年級，此結果與林文豪（2016）的研究結果相符。由於高一的新生剛進入一個新環境，可能花較多時間去適應國中和高中的差異，因此較無心思去使用手機，但高二的學生，或許因為課業壓力逐漸變多，而且學校的活動也較頻繁，因此可能會藉由使用手機來逃避學習過程中的壓力與不愉快，以致於花較多的時間使用手機而使得生活作息無法正常；此外，高二學生可能較容易因為使用手機的時間過久，導致日常生活中人際關係出現問題，甚至是頭暈目眩或肩頸酸痛等健康問題。

就學業成績而言，高中職學生在「戒斷性」、「時間管理問題」、「渴求與逃避」、「健康與人際問題」及「突顯性」五個構面的得分會因學業成績的不同而有顯著差異。事後比較發現，學業成績丙等學生在五個分構面的手機成癮情況皆高於學業成績甲等的學生，在「戒斷性」、「時間管理問題」及「渴求與逃避」的手機成癮情形也會高於學業成績乙等的學生，而在「時間管理問題」的手機成癮分構面上，亦會高於學業成績優等的學生。學業成績丁等的學生，在五個分構面的手機成癮情況皆高於學業成績甲等的學生，在「時間管理問題」及「渴求與逃避」的手機成癮情形也會高於學業成績乙等的學生，而在「時間管理問題」的手機成癮分構面上，亦會高於學業成績優等的學生，因此可得知學業成績愈差的高中職學生，其手機成癮的情形則愈嚴重，此結果與全開鳳（2014）、林文豪（2016）、林詩憶（2012）及房香蓮（2014）的研究結果相符，由此可以證明，手機使用時間過長，會影響學習的時間，進而影響學習的成效，一旦手機成癮後，學習動機可能低落，學業成績也就可能一落千丈。

（二）不同人格特質與手機成癮之相關分析

本研究採用 Pearson 積差相關，將相關程度界定如下：.00~.29 為低度相關，.30~.69 為中度相關，.70~1.00 為高度相關。其統計分析結果整理如表 4。

表 4 人格特質與與手機成癮之積差相關矩陣

	戒斷性	時間管理 問題	渴求與 逃避	健康與 人際問題	突顯性	手機成癮 總分
外向性	.01**	-.02	-.00	-.00	.06*	-.04
開放性	.01	-.05	-.05	-.02	-.04	-.04
情緒穩定性	-.27**	-.21**	-.20**	-.28**	-.24**	-.30**
嚴謹性	-.18**	-.32**	-.20**	-.22**	-.19**	-.28**
宜人性	-0.1	-.14**	-.05	-.01	.02	-.06*
人格特質總分	-.11**	-.23**	-.16**	-.16**	-.11**	-.20**

**p<.01 *p<.05 資料來源：研究者自編

由表 4 可知，高中職學生人格特質總分與手機成癮為低度負相關，其相關係數為 -0.20 ，達 0.01 顯著水準，由此可知，高中職學生的人格特質愈穩定，其手機成癮的情形愈不嚴重。進一步分析得知，高中職學生人格特質總分與手機成癮各構面皆為低度的負相關，其中時間管理問題成癮的相關係數最高（ $r = -0.23$ ），表示人格特質愈穩定者，其時間管理問題成癮的情況愈不嚴重；其次，外向性人格特質僅和突顯性成癮有低度的正相關（ $r = 0.06$ ），表示外向性人格傾向愈高者，其戒斷性手機成癮愈嚴重，此結果與王薇（2011）、林慧婷（2012）及薛玉如（2015）等人的研究結果相符；然而，本研究則發現開放性人格則和手機成癮無顯著相關與 Takao（2014）的研究結果有所不符，可能是因為研究對象不同所致，Takao 的研究是以大學生為研究對象，而大學生因為個性較成熟，因此其理念性及價值觀可能比高中職學生更容易展現，因此其開放性的人格可能相對明顯，因此與手機成癮之間的相關較易達到顯著性。

此外，由表 4 亦可看出，情緒穩定性人格則和手機成癮總分和各構面有顯著負相關，相關係數由高到低依序如下：手機成癮總分（ $r = -0.30$ ）、健康與人際問題成癮（ $r = -0.28$ ）、戒斷性成癮（ $r = -0.27$ ）、突顯性成癮（ $r = -0.24$ ）、時間管理問題成癮（ $r = -0.21$ ）及渴求與逃避成癮（ $r = -0.20$ ），顯示情緒愈穩定的人格特質，其手機成癮的情形則愈不嚴重，換句話說，情緒愈不穩定者，則愈容易有手機成癮或依賴的情況。最後，嚴謹性人格則和手機成癮總分和各構面有顯著負相關，相關係數由高到低依序如下：時間管理問題成癮（ $r = -0.32$ ）、手機成癮總分（ $r = -0.28$ ）、健康與人際問題成癮（ $r = -0.22$ ）、渴求與逃避成癮（ $r = -0.20$ ）、突顯性成癮（ $r = -0.19$ ）與戒斷性成癮（ $r = -0.18$ ），除時間管理問題成癮為中度負相關外，其餘為低度負相關，顯示愈嚴謹的人格特質，其手機成癮的情形則愈不嚴重，換句話說，人格特質愈不嚴謹者，則愈容易有手機成癮或依賴的情況，情緒穩定性及謹慎性與手機成癮為負相關的結果與宋蓉華（2013）、鄭景蓮等人（2014）及 Ezoë 等人（2009）的結果相符。

（三）人格特質對手機成癮的預測分析

將「手機成癮總分」及其五個分項當作效標變項，將人格特質之「外向性」、「開放性」、「情緒穩定性」、「嚴謹性」以及「宜人性」共五個變項納入模式，使用逐步多元迴歸法進行分析，以了解以了解各預測變項對效標變項之預測力。其逐步多元迴歸分析結果如表 5 所示。

表 5 人格特質對手機成癮總分及分項之逐步多元迴歸分析摘要表

校標變項	投入變項順序	R	R ²	ΔR ²	F	B	Beta(β)
手機成癮總分	截距					110.838	
	情緒穩定性	0.304	0.092	0.092	124.137***	-0.66	-0.261
	嚴謹性	0.385	0.148	0.056	105.743***	-0.731	-0.277
	開放性	0.391	0.153	0.005	73.27***	0.159	0.064
	外向性	0.395	0.156	0.003	56.17***	0.111	0.057
戒斷性	截距					25.144	
	情緒穩定性	0.27	0.073	0.073	95.873***	-0.195	-0.238
	嚴謹性	0.305	0.093	0.02	62.3***	-0.143	-0.167
	外向性	0.326	0.106	0.013	48.141***	0.074	0.118
時間管理	截距					20.416	
	嚴謹性	0.326	0.106	0.106	145.243***	-0.212	-0.339
	情緒穩定性	0.364	0.133	0.026	93.103***	-0.096	-0.159
	開放性	0.373	0.139	0.007	65.581***	0.052	0.089
渴求與逃避	截距					28.013	
	情緒穩定性	0.204	0.041	0.041	52.673***	-0.127	-0.178
	嚴謹性	0.267	0.071	0.03	46.705***	-0.13	-0.175
健康管理	截距					21.741	
	情緒穩定性	0.283	0.08	0.08	106.357***	-0.155	-0.25
	嚴謹性	0.333	0.111	0.03	75.828***	-0.147	-0.228
	開放性	0.339	0.115	0.004	52.799***	0.039	0.064
	宜人性	0.344	0.118	0.003	40.748***	0.038	0.061
突顯性	截距					12.308	
	情緒穩定性	0.244	0.06	0.06	77.326***	-0.086	-0.215
	嚴謹性	0.289	0.083	0.024	55.299***	-0.081	-0.195
	宜人性	0.302	0.091	0.008	40.758***	0.039	0.098

***p<.001 資料來源：研究者自編

由表 5 可知，對「手機成癮總分」有顯著預測力的變項共有四個，其多元相關係數(R)為.395、決定係數(R²)為.156，可有效解釋效果變項「手機成癮總分」15.6%的變異量。最具預測力者為「情緒穩定性」人格，個別解釋變異量為 9.2%，除了「情緒穩定性」及「嚴謹性」對「手機成癮總分」影響為負向之外，其餘均為正向，表示「開放性」人格與「外向性」人格愈高以及「情緒穩定性」人格與「嚴謹性」人格愈低的高中職學生，其「手機成癮總分」就愈高。

本研究的結果發現，人格五因素模式可以對手機成癮具有一定的預測力，結果與王相英(2012)、王薇(2011)、林慧婷(2012)、黃海、余莉與郭詩卉(2013)、Hong, Chiu, & Huang(2012)等人的研究結果相符，其中「情緒穩定性」人格與「嚴謹性」人格對手機成癮的預測力最高，且對手機成癮總分、戒斷性成癮、時間管理問題成癮、渴求與逃避成癮、健康與人際問題成癮及突顯性成癮的影響是負向的，表示高中職學生個性具冷靜的、放鬆的、非情緒化的、勇敢的、有安全感的、

自我滿足的情緒穩定特質者，以及具有組織力的、可信賴的、工作熱心的、自我規範的、守時的、有道德原則的、井然有序的、熱忱的、鏗而不捨的謹慎性特質者，較不會出現手機成癮的現象。

五、結論與建議

在本研究三市之高中職學生對象中發現有很多學生有手機成癮的現象，而手機成癮與學業成績及人格特質有關，基於研究結果綜合出以下幾個結論：

(一) 近六成五左右的高中職學生為中重度手機成癮者，且手機成癮情形會因年級及學業成績不同而有顯著差異

本研究調查對象中有高達 64.3% 為中重度手機成癮者，而手機成癮的問題中最嚴重的為健康與人際問題，最輕微的是時間管理問題。不同年級學生的手機成癮情形會有顯著差異，其中高二學生時間管理及健康與人際問題的手機成癮症狀顯著高於高一學生。另外，高中職學生的手機成癮情形會因成績不同而有顯著差異，學業成績越低者，手機成癮程度愈嚴重。

(二) 高中職學生之人格特質與手機成癮之間呈現負相關

本研究發現高中職學生人格特質總分與手機成癮為低度負相關，表示人格特質愈穩定者，其手機成癮的情形愈不嚴重，其中時間管理問題成癮的相關係數最高，表示人格特質愈穩定者，其時間管理問題成癮的情況愈不嚴重，而外向性人格特質僅和突顯性成癮有正相關，表示外向性人格傾向愈高者，其戒斷性手機成癮愈嚴重。

(三) 高中職學生之人格特質對手機成癮有顯著之預測力

本研究發現手機成癮總分有顯著預測力的變項共有四個，其中「情緒穩定性」及「嚴謹性」對「手機成癮總分」影響為負向，而「開放性」及「外向性」的影響力為正向，表示「開放性」與「外向性」人格愈高以及「情緒穩定性」與「嚴謹性」人格愈低的高中職學生，其「手機成癮總分」就愈高。

基於本研究的結果，在教育實務應用上提出以下三個建議，以降低學生手機成癮的情形。

（一）強化手機使用的認知，並正確引導手機使用的時機

研究發現，手機使用時間愈長、學業成績愈差的高中職學生，其手機成癮的情形愈嚴重，因此父母和師長首先要在時間上對孩子進行有效控制，並溝通使用手機的時機，學校則需舉辦講座和宣傳活動，教育和引導學生合理使用手機；其次，學校需加強心理健康教育，幫助「重度手機成癮群體」調整心態，改變生活作息，以協助學生逐步擺脫手機成癮的困境；最後，在手機功能的選擇上，家長和老師必須透過討論、教育等方式，向青少年說明如何辨別、篩選和拒絕瀏覽不良訊息，而政府與學校在資訊教育領域也需著重隱私權的保護、網路詐騙的防治以及智慧財產權的維護等，以期望青少年能健康的利用手機，勿淪為手機的奴隸。

（二）了解學生的人格特質，培養情緒穩定及謹慎的特質

本研究發現，青少年學生的人格特質愈穩定，其手機成癮的情形愈不嚴重。尤其情緒穩定性和嚴謹性愈高者，其手機成癮的情形則愈不嚴重。青少年學生正值青春期的，較容易有焦慮、憤怒、抑鬱、衝動性及自我中心等神經質人格的特質，而這些人格特質愈明顯者，愈容易花長時間在手機與網路的世界尋求慰藉，以逃避生活中的不愉快，因此手機成癮的情形則愈嚴重。藉由情緒教育的實施，並在校園和家庭裡構建和諧的群體氣氛，可讓青少年做情緒的主人，不讓一時的衝動情緒主導意志，而做出後悔一輩子的行為。此外，要降低手機成癮的行為，需要青少年培養嚴謹性的人格特質，因此要建立較強的自我控制能力，並擁有責任心、勝任感和自我約束的性格，所以青少年應該充分意識到手機只是一個通訊工具，並非生活的全部，手機帶給我們極大便利的同時也帶來了潛藏的危機。因此要建立友善家庭和校園，以增強青少年自制力，勿沉醉於手機的娛樂與人際交流功能，培養正向思考和追求成就的動機，進而降低手機成癮的狀況。

（三）積極構建良好學習環境，以加強身心健康

本研究結果發現，青少年手機成癮最嚴重的為健康與人際問題成癮，由此可知許多青少年因使用手機的時間過久，導致日常生活中個人健康及人際關係等出現危機，為了提升他們適應社會的能力，以及人際交往的能力，首先，校園活動宜更加多元豐富與精彩，尤其具情緒穩定性較低的青少年，手機成癮成因可能是因為害怕孤獨或在面人群時倍感人際壓力，藉由各種社團、運動或遊戲競賽等團體活動，可為構建與他人正常交流的平臺，以豐富他們的知識，並提升人際溝通的技巧。其次，在課程設計上，教師可多安排激發學生創造力的課程活動與設計，以促進學生創意及腦力激盪的機會，進而提升學生對學習的興趣，以豐富其專業知識，以減少了他們使用手機的時間。此外，本研究發現青少年學生人格特質總分與時間管理問題成癮的相關係數最高，表示人格特質愈穩定者，其時間管理問題成癮的情況愈不嚴

重，因此學校專業輔導人員可協助學生探索自我性格、教導學生有益的人際溝通與情緒管理技巧，並教導學生做好時間管理問題，以降低學生因過度使用手機而無法依循未使用手機前的時間安排，造成生活作息大亂的風險。

高職學生之所以依賴手機，或許是因為成長環境不健康、壓力難以及時宣洩，家長和老師們應當主動和他們交流以了解他們所面臨的學習和生活壓力，而青少年也當豐富課餘生活，培養廣泛的興趣愛好，用其他娛樂方式轉移對手機的注意力，讓手機成為真正的工具，期能藉由多方系統的合作協助，可減少未來學生過度沉迷於手機社群網站或行動遊戲，以免影響其正常生活作息或效能。在科技迅速發展的今天，手機毫無疑問地成為生活的一部分，手機本身無所謂好壞，關鍵在於使用者自身是否能合理使用，是否有自制力。相信只要家長和老師引導得當，青少年必將能成為手機的主人而非奴隸，讓手機充分發揮出在資源分享及擴大知識面方面的獨特優勢，讓高職生既能跟上時代的步伐，又避免染上不良習慣。

參考文獻

- 王相英(2012)。大學生手機成癮與孤獨感、人格特質的關係研究。**中國特殊教育**，150(12)，59-63。取自中國期刊全文數據庫。
- 王薇(2011)。手機成癮的研究綜述。**科教文化**，7，176-177。取自中國期刊全文數據庫。
- 全開鳳(2014)。高職新生手機依賴現狀及心理成因研究（碩士論文）。取自中國優秀碩士學位論文全文數據庫。
- 危芷芬譯（2012）。**人格心理學**(Burger, J.M.原著)。台北：新加坡商聖智學習。
- 朱其志、宮佳、劉傳俊、劉照雲、原媛、孫明珠(2009)。江蘇省 513 名大學生短信交往行為與焦慮狀況相關研究。**中國健康心理學雜誌**，2009(3)，319-322。取自中國期刊全文數據庫。
- 宋蓉華(2013)。手機使用行為、社會支持與人格特質對手機依賴的影響（碩士論文）。取自 <http://ndltd.ncl.edu.tw/cgi-bin/gs32gsweb.cgi/login?o=dwebmge>
- 房香蓮（2014）。中學生手機依賴及其對學業成績的影響—基於泉州市泉港區中學生的調查。**福建教育學院學報**，15（5），4-5。取自中國期刊全文數據庫。

- 林文豪（2016）。高職學生手機成癮影響因素之研究（碩士論文）。取自 <http://ndltd.ncl.edu.tw/cgi-bin/g32/g3web.cgi/login?o=dwebmge>
- 林志成、王錦河(2015年6月30日)。8成6青少年依賴手機 6成沒帶會不安。中時電子報。取自：
<http://www.chinatimes.com/realtimenews/20150630004112-260405>
- 林慧婷（2012）。網路成癮與手機依賴之大學生人格特質的比較研究（碩士論文）。取自 <http://ndltd.ncl.edu.tw/cgi-bin/g32/g3web.cgi/login?o=dwebmge>
- 洪芳菁（2014）。智慧型手機沉迷與自我概念、人際關係之相關研究（碩士論文）。取自 <http://ndltd.ncl.edu.tw/cgi-bin/g32/g3web.cgi/login?o=dwebmge>
- 宮佳奇、任璋(2009)。蘭州市高校大學生手機依賴狀況分析。新聞世界，10，141-142。取自中國期刊全文數據庫。
- 徐富珍（2012）。性格心理學。載於陳皎眉（主編），心理學（頁 303-334）。台北：雙葉書廊。
- 秦永悌（2007）。高中職學生手機使用行為、人際互動與社會支持的相關研究（碩士論文）。取自 <http://ndltd.ncl.edu.tw/cgi-bin/g32/g3web.cgi/login?o=dwebmge>
- 財團法人資訊工業策進會 FIND（2015）。服務創新體驗設計系統研究與推動計畫。台北：經濟部技術處財團法人資訊工業策進會 FIND。
- 教育部（2015年9月17日）。104年中小學學生網路使用情形調查調查結果報告。教育部全球資訊網。取自 http://www.edu.tw/News_Content.aspx?n=0217161130F0B192&s=F1AA06D56E8D6B20
- 郭歡（2013）。大學生手機依賴現狀與成因的分析。中國電力教育，34，208-209。取自中國期刊全文數據庫 DOI：10.3969/j.issn.1007-0079.2013.34.102。
- 陳怡螢（2013）。高中職學生手機功能著重度、依賴程度與同儕人際關係之相關研究（碩士論文）。取自 <http://ndltd.ncl.edu.tw/cgi-bin/g32/g3web.cgi/login?o=dwebmge>

- 黃海、周春燕、余莉（2013）。大學生手機依賴與心理健康的關係。中國學校衛生，34(9)，1074-1076。取自中國期刊全文數據庫。
- 葉重新（2004）。心理學。台北：國立空中大學。
- 葛續華、祝卓宏（2014）。青少年社會支持與手機成癮關係的實證研究。中國衛生統計，31(5)，830-832。取自中國期刊全文數據庫。
- 劉勇、姜夢、陳健芷（2012）。大學生手機使用行為、手機依賴特點及其與人格特質的關係。第十五屆全國心理學學術會議論文摘要集。取自中國重要會議論文全文數據庫。
- 劉紅、王洪禮（2012）。大學生的手機依賴傾向與孤獨感。中國心理衛生雜誌，26(1)，66-69。取自中國期刊全文數據庫。
- 鄧景宜、曾旭民、李怡禎、游朝舜（2011）。"International English Big-Five Mini-Markers"之繁體中文版量表發展。管理學報，28(6)，597-598。
- 鄭郡佩（2014）。大學生衝動性格、孤寂感及無聊感與智慧型手機成癮傾向的關聯（碩士論文）。取自 <http://ndltd.ncl.edu.tw/cgi-bin/g32/gswweb.cgi/login?o=dwebmge>
- 薛玉如（2015）。台南市高中（職）進修學校學生智慧型手機使用行為與人格特質之研究（碩士論文）。取自 <http://ndltd.ncl.edu.tw/cgi-bin/g32/gswweb.cgi/login?o=dwebmge>
- 鍾才元、陳明終、賴阿福、楊政穎、林慧婷（2013）。網路與手機雙重成癮者之人格特質分析。TANET2013 臺灣網際網路研討會論文集，(1-6)。取自 <http://tcr.tanet.edu.tw/TANET2013/paper/Q11-732-1.pdf>
- 韓登亮、齊至斐（2005）。大學生手機成癮症的心理學探析。當代青年研究，12，34-38。取自中國期刊全文數據庫。
- 魏天齡（2015）。高中女學生智慧型手機使用成癮行為之探討：以金甌女中為例（碩士論文）。取自 <http://ndltd.ncl.edu.tw/cgi-bin/g32/gswweb.cgi/login?o=dwebmge>
- Bianchi, A., & Phillips, J. G.(2005). Psychological predictors of problem mobile phone use. *CyberPsychology and Behavior*, 8(1), 39-51.

- Billieux, J., Van der Linden, M., & Rochat, L.(2008). The role of impulsivity in actual and problematic use of the mobile phone. *Applied Cognitive Psychology*, 22(9), 1195-1210.
- Costa, P.T., & McCrae, R. R.(1985). *The NEO Personality Inventory Manual*. Odessa, FL: Psychological Assessment Resources.
- Costa, P.T., & McCrae, R. R.(nd). *NEO-PI-R • NEO Personality Inventory – Revised*. Retrieved April 26,2017, from <https://www.unifr.ch/ztd/HTS/infstest/WEB-Informationssystem/en/4en001/d590668ef5a34f17908121d3edf2d1dc/hb.htm>
- Ezoe, S., Toda, M., Yoshimura, K., Naritomi, A., Den, R., & Morimoto, K.(2009). Relationships of personality and lifestyle with mobile phone dependence among female nursing students. *Social Behavior and Personality*, 37(2), 231-238.
- Goldberg, I.(1996).*Internet addictive disorder(IAD) diagnostic criteria*. Retrieved October 1,2016, from <http://www.psycom.net/iadcriteria.html>
- Goldberg, L. R.(1981). Language and individual differences: The search for universals in personality lexicons. *Review of Personality and Social Psychology*, 2, 141-165.
- Hong,F.Y., Chiu,S.I., & Huang,D.H.(2012). A model of relationship between pshchological characteristics, mobile phone addition and use of mobile phones by Taiwanese university female students. *Computers in Human Behavior*, 28(6), 2152-2159.
- Kamibeppu,K., & Sugiura ,H.(2005). Impact of the mobile phone on junior high-school students' friendships in the Tokyo metropolitan area.*Cyber Psychology & Behavior*, 8(2),121-130.
- Kwon, M., Kim, D. J., Cho, H., & Yang, S.(2013). The smartponea Addiction scale:development and validation of a short version for adolescents. *PLOS ONE*, 8(12), : e83558. doi:10.1371/journal.pone.0083558. Retrieved from <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3877074/>

- Norman, W. T.(1963). Toward an adequate taxonomy of personality attributes: Replicated factor structure in peer nomination personality ratings. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 66, 574-583.

- Takao, M.(2014). Problematic mobile phone use and Big-Five personality domains. *Indian J Community Med*, 39(2), 111-113.



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`【臺灣教育評論學會】。

臺灣教育評論月刊第六卷第七期

評論主題背景及撰稿重點說明

一、本期主題

「師資培育標準與特色」

二、截稿及發行日期

截稿及發行日期：本刊第六卷第六期將於 2017 年 7 月 1 日發行，截稿日為 2016 年 5 月 25 日。

三、本期評論主題及撰稿重點說明

本期主題可以分為「探討與評論師資培育標準的訂定與落實」以及「探討與評論師資培育的特色」兩大面向。在師資培育標準方面，教育部於民國 105 年 2 月 15 日公布國家層級的教師專業標準，可視作師資培育標準的參考依據，其內容包含 10 大教師專業標準及 29 項教師專業表現指標，包含教育專業、學科教學、教學設計、教學實施、學習評量、班級經營、學生輔導、專業成長、專業責任及協作領導等面向。除了提出對於教師專業知能與態度之期許，也希望培養職前師資及在職教師應具備的能力，這些標準的建構依據、完整落實皆可進一步加以評析。此外，在職前教師或正式教師的甄選方面，有那些標準可以更加客觀地篩選出適合培育的師資生或者適合擔任教職的教師，值得我們加以探討。

目前教師缺額少，教師甄試錄取率低，影響優秀學生加入師資培育行列之意願，也影響師培生的學習熱忱，而師資培育大學也難以挑選更多具備師資潛能的人接受師資培育。再者，十二年國民基本教育課程綱要即將實施，需有完整及專業的師資培育過程，才能夠達成教育理想。台灣的師資培育課程大都受教育部的規範，較難依據各大學擁有的資源及條件發揮其特色，也難以培養兼具特色與專業的師資。

因此，本期月刊希望能夠集思廣益，邀請各方專家針對師資培育標準以及師資培育制度、師資生甄選、師資培育課程與教育實習的特色與發展，進行分析與評論，以作為師資培育政策或實務之參考。

第六卷第七期輪值主編

王為國

國立清華大學教育與學習科技學系副教授

曾素秋

朝陽科技大學師資培育中心主任

臺灣教育評論月刊第六卷第八期

評論主題背景及撰稿重點說明

一、本期主題

「產業和大學的教育分工」

二、截稿及發行日期

截稿及發行日期：本刊第六卷第八期將於 2017 年 8 月 1 日發行，截稿日為 2016 年 6 月 25 日。

三、本期評論主題及撰稿重點說明

人才是國家創新及富強之關鍵，亦為企業中最重要之人力資源，故各國紛紛將人才培育列為國家重要政策，冀望透過優質人才之養成與培訓，提升產業競爭力，促進經濟繁榮，並強化國家整體競爭優勢。近年來，大學教育所培育之人才常招致外界諸多批評及檢討，諸如：學用落差、人力供需失衡、青年高失業率等問題。基此，教育部在相關政策上，特別重視推動產學合作及實務接軌等相關策略及措施，鼓勵大學與企業合作，引導學校建立與產業共同培育人才之機制。然而，儘管教育單位如火如荼地推動相關策略，但社會對於學用落差之批評仍不絕於耳。有鑑於產業及大學共同合作培育人才，係目前各國人才培育趨勢，故產學合作之人才培育模式、課程設計、教育訓練及配套措施等，即有探究之必要，爰請各位教育先進不吝提出評論與建言，裨益落實我國產學合作人才培育教育政策目標，實質提升我國人才培育效益。

第六卷第八期輪值主編

胡茹萍

臺灣教育評論學會常務理事

國立臺灣師範大學工業教育學系副教授

張國保

銘傳大學教育研究所副教授兼所長

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¹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²)

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

¹ 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。

² 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/tmctgsweb.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

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
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 臺中市北屯區廬子路 666 號

中臺科技大學校長室【臺灣教育評論學會】



教育，國之根本

評論，止於至善

ISSN 2225-7209



977222572000



www.ater.org.tw