

美國高等教育服務學習課程模式之研究

The Study of service learning in curriculum of Higher Education in American

馮莉雅*

Li-Yia Feng

(收件日期：93年8月23日；接受日期：94年2月16日)

摘要

國內大專院校雖有服務之課程，很少有類似美國的服務學習方案，經由合作聯盟策略，提供各種服務與學習的機會，讓學生在參與社區服務後能夠在課堂上討論其服務的感受；或將正式的學分課程與服務活動結合在一起，使服務與學習名實相符，真正落實推動服務學習的意義。故本研究有下列三個目的：1.介紹美國高等教育推動服務學習的現況與課程實施類型，並予以評述。2.了解美國高等教育推動服務學習的合作聯盟策略，提供美國高等教育如何推動服務學習的最新趨勢供國內各界未來推動服務學習之參考。3.參照美國的經驗對我國高等教育服務學習提出建議。

關鍵字：服務學習、高等教育、課程模式

* 國立高雄餐旅學院師資培育中心助理教授

(本文整理自青輔會委託研究「國內外高等教育推動服務學習現況與趨勢之研究」)

Abstract

Service learning implementation in Taiwan focus on campus environment , but not similar to service learning programs in the United States. The purposes of the study are as follows:(1) The first purpose is to provide trends about how to promote service learning in the higher education in the United States for the references of related institutions in Taiwan.(2) the second purpose is to understand and analyze the association or strategies for service learning in higher education in the United States.(3) The third purpose is to collect and categorize the major way of implementation and related measures for the references of service learning implementation in Taiwan.

Keywords: service-learning, higher education, curriculum model

壹、緒論

聯合國教科文組織在 1989 年召開「面向二十一世紀研討會」，指出道德、倫理、價值觀的挑戰會是二十一世紀人類面臨的首要挑戰。為迎戰這個挑戰，世界各國紛紛研擬對策，從教育改革尋找出路。2001 年九月，來自 127 國、六百位代表齊聚日內瓦，參加聯合國教科文組織的第 46 屆國際教育會，這次會議的主題是「學習共處」，強調要加強教育在促進民主社會的公民責任，及在多元社會中融合的功能。學校的課程要重新設計，要能反映全球化、移民潮及文化多元的趨勢，以及科技進步的倫理面向(天下雜誌，2003)。

美國高等教育委員會主席 Newman 於 1998 指出：高等教育是社會重要的一個份子，我們需要退一步以開闊的心胸仔細檢視高等教育的功能，社會需要什麼？哪些人需要接受教育？要如何教育？獎學金是什麼？可以如何真正利用獎學金？高等教育機構在塑造社會公民本質的工作上，要扮演什麼樣的角色？(引自 Abes, Jackson & Jones, 2002)

西元 2002 年美國成立美國自由組織(USA Freedom Corps)，通過「公民服務法案的原則與改革」(Principle and Reforms for a Citizen Service Act)，提供社區服務的補助經費給實施服務學習的各級學校機構與地方組織，此外特別重視服務方案的評鑑。使得美國高等教育紛紛成立服務學習資源中心，將學術課程與服務加以結合，成爲一種新教學法，如賓州大學、柏克萊大學、匹茲堡大學、康乃爾大學與各社區學院.....等。例如匹茲堡大學沒有規定學生須從事公共服務的時數與類別，但一樣有成立服務學習的布瑞爾社區大學，規定學生畢業前須進行社區服務 300 小時、選修四學分的服務學習課程、完成服務學習論文(分數須達 3 分)、完成一份反思日誌等服務規定 (馮莉雅，2003)。

馮莉雅(2003)研究我國高等教育機構實施服務學習的現況，發現所有的學校都有環境清潔與維護的規定，我國高等教育的服務教育大多還留停在勞動教育階段，且服務範圍以學校公共空間爲主，但亦有少部份學校已開始推動結合專業課程的服務學習課程或獨立式服務學習課程，但其學習要素的比重仍遠低於國外的大學，例如缺少設計的學習教材、反思日誌、課堂討論、反省活動與慶祝表揚儀式。

服務學習是美國高等教育的重要一環，各校的推動方式不一，本研究首從整理美國高等教育從事服務學習的現況中，尋找出課程實施模式並給予評述，提供我國高等教育推動服務學習是本研究的目的之一。

爲了有效整合人力與經費，提高社區服務的成效，美國的國家及社區服務組織(the Corporation for National and Community Service，簡稱 CNCS)在推動服務方案特別重視組織間的伙伴關係，例如高等教育與中小學的合作、教育團體/機構與社區團體的合作、大學間的合作...等各種服務參與組織的合作與結盟，例如美國聯邦政府推動「美國承諾」(America's Promise)方案來改善六年級以下學童的教育問題，此方案提供經費給各大學，由各大學訓練大學生加入補救教學的行列(Corporation for National and Community service, 2004)。故了解美國高等教育推動服務學習的合作聯盟策略，協助我國高等教育推動服務工作之參考是本研究的目的之二。

貳、影響美國高等教育服務學習制度化的外在因素

一、聯邦政府推動服務學習的努力

(一) 立法並推動高等教育適用的服務方案

柯林頓總統在 1993 年要求國會通過「國家及社區服務信託法」(the National and Community Service Trust Act)，並成立國家及社區服務組織(the Corporation for National and Community Service，簡稱 CNCS)統籌全國志願服務工作。CNCS 特別針對高中和大學設立「美國組織」(AmeriCorps)、「學習與服務美國」(Learn and Serve America)二個服務學習方案及其他全國性的服務方案，帶動大學院校推動服務學習活動，鼓勵學生參與相關服務，使大學成為社區和中學伙伴(Corporation for National and Community service, 2004)。

小布希總統(George Walker Bush; the 43rd President of U.S.)於 2002 年 1 月 29 日呼籲所有美國人為美國奉獻約二年的時間，並宣佈成立美國自由法人組織(UAS Freedom Corps)，此法人組織透過 CNCS 的「美國組織」(AmeriCorps)、「年長者組織」(Senior Corps)等方案提供更多服務的機會。2002 年 4 月小布希總統提出「公民服務法案的原則與改革」(Principle and Reforms for a Citizen Service Act)，規定經費補助的實施方針，以改革與增進 CNCS 推動的「美國組織」、「年長者組織」、「學習與服務美國」等方案的服務成果，茲將有關高等教育的方案加以說明(Corporation for National and Community Service, 2004)：

1. 「美國組織」服務方案(AmeriCorps)

超過 5 萬個美國人經由「美國組織」(AmeriCorps)服務方案每週為自己的社區服務 20-40 小時。參加「美國組織」服務方案的組織大多是國際性組織(如美國紅十字會)或各社區組織等。參加「美國組織」服務方案的成員可以獲教育獎勵(Education award)，可以利用教育獎勵繳交大學學費或償還學生貸款；約一半的「美國組織」服務方案成員可以收到小額的生活津貼與健康福利。

2. 「學習與服務美國」服務方案(Learn and Serve America)

「學習與服務美國」(Learn and Serve America)服務方案專門負責提供經費給從事連結教室學習與社區服務的中小學、高等教育機構及社區組織。「學習與服務美國」服務方案認為學生協助社區慈善組織從廚房搬運湯給低收入戶，同時學習了解湯的營養成份，就是一種服務學習。服務學習不僅改善社區同時也協助青少年成為終身的責任公民。除了提供經費補助服務學習，同時也提供獎學金與經費給從事社區服務表現優異的美國青年。目前美國學生約有 150 萬人參加「學習與服務美國」服務方案所支持的服務學習計畫。

(二) 提供高等教育實施服務學習的經費

聯邦政府於 1994 年 7 月 1 日要求高等教育機構將聯邦工讀 (Federal Work Study，簡稱 FWS)

至少 5%的經費用於社區服務的活動上，因此從事社區服務的學生，被鼓勵在學校以外的非營利社區服務機構進行服務。為了符合這項聯邦規定，高等教育機構必須與社區機構建立合作關係，並且在校園裡推廣服務學習(Julie, 2000)。

國家及社區服務組織在 2003 年規定「學習與服務美國」服務方案的經費補助，高等教育機構可依各校的需求從「學校推動的計畫」(School-Based Formula)、「社區、高等教育與中小學的伙伴合作關係之計畫」(Community, High Education, and School Partnership Formula)、「社區推動的計畫」(Community-Based Formula)、「高等教育計畫」(High Education Formula)四個管道申請服務學習與社區服務的經費補助(Corporation for National and Community Service, 2004)。

二、私人與基金會的支持

除了聯邦規定及專案之外，慈善家及私人基金會如福特與凡史坦(Ford and Feinstein)即捐贈了數百萬元贊助高等教育社區服務。私人慈善捐贈及基金會贊助更是影響班特力學院(Bentley College)、布萊佛德學院(Bradford College)、強生及威爾斯大學(Johnson and Wales University)等學校推動服務學習(Julie, 2000)。

卡勒格基金會(Kellogg Foundation)在 1995 年成立社會責任與社區中心(Center for Social Responsibility and Community, 簡稱 CSRC)，提供大學教師與學生從事社區服務所需的定向輔導。社會責任與社區中心聘請有教授服務學習經驗的師資培育課程教授，擔任大學教師顧問諮詢委員，指導其他大學教師設計服務學習方案(Cromwell & Curran, 2002)。

總之，美國利用國家及社區服務法人組織推動與社區服務或服務學習有關的三大服務方案，鼓勵高教育機構依據各校的現況，參與合適的方案，依據經費補助的審核標準，設計一個能有效發揮影響力的服務學習方案，學校間也可以結盟，針對某一主題共同合作，或將設計一個包含數個子計畫方案的整合型方案。除了事前的方案評估，也重視方案的事後評鑑，使得服務方案能確實落實，發揮效果。

三、社會與文化的因素

由於杜威(John Dewey)經驗理論的影響，美國教育發展出經濟教育、合作教育、實習等練習方式，使學生的學習能夠迎合社會的需求，同時可以有動態、活潑甚至終生學習效果，這種情形孕育了服務學習方案(Service—Learning)的理念。1969 年成立全國服務學習中心(the National Center for Student Learning)，1971 年，該中心與和平工作團一起併入聯邦行動總署(ACTION)，繼續推動校園的志願服務工作。但在 60 年代蓬勃發展的學習服務運動，在 1970 年後卻未能持續下去，主要原因是因為大部分服務學習方案未能整合學校的任務和目標，其重點又著重在做好事或幫助他人，忽略受助者的需求，而學生在社區中習得許多服務經驗，卻未能確定對他們是有意義的學習(轉引自陳金貴，民 89)。

1980 年後，學生社會服務有了新的局面，成立了兩個全國性學生志願服務組織(陳金貴，民 82)，一個組織是由聯邦教育委員會支持，由幾位著名大學校長組成的校園公約(Campus Compact)。另外一個組織是網狀的大學社區服務組織，稱為校園外展機會聯盟(Campus Outreach Opportunity League, 簡稱 COOL)，COOL 的工作人員通常扮演徵募和諮詢角色，結合校園附近

的高中，創造志願服務的活動，組成各種集會，分享資訊和經驗，目前約有超過一千個大學校園加入。

另外在 1983 年到 1989 年間，由美國中學後教育改進基金會支援超過五百所大學院校去發展經驗教育，他們的主要信念乃是服務學習方案必須基於學校的使命，由教授們共同參與，將方案整合於課程中，以教育理論和實務的結合做為基礎。

進入 1990 年後，柯林頓總統繼續要求國會通過「國家及社區服務信託法」(the National and Community Service Trust Act)，並成立國家及社區服務法人組織(the Corporation for National and Community Service，簡稱 CNCS)統籌全國志願服務工作，帶動大學院校推動服務學習活動，鼓勵學生參與相關服務，使大學成為社區和中學伙伴。1994 年 9 月 8 日，柯林頓總統寫信給全國大學院校校長，請求他們幫忙提升國家的服務倫理，激發起高等教育進行有關服務學習的各種會議，工作坊及研究，使得服務學習從非主流的教育躍升為熱門的主題。

參、學術專業團體與高等教育機構的聯盟合作

一、美國高等教育協會的支持

美國高等教育協會(American Association for High Education，簡稱 AAHE)在美國服務學習的推展活動中，也扮演了相當重要的角色，美國高等教育協會的主要角色是扮演教職員之間的聯繫者、推動者及資源提供者。透過書籍及聯盟辦理的會議，美國高等教育協會希望能加強教育基礎建設並支持高等教育的服務學習。為提倡服務學習，美國高等教育協會提供許多服務學習訓練，如舉辦各種與服務學習主題相關之會議及工作坊，如 2003 年 2 月舉辦的「服務學習、社區參與、及高等教育的高峰會議：探討透過社區合作關係加強公民參與」(The American Association for Higher Education, 2004)。並出版一系列有關服務學習的書籍，主要目的在於推廣服務學習及其教學法，使得更多教職員能嘗試使用該種教學法 (The American Association for Higher Education, 2004)。

美國高等教育協會另有一校園服務學習顧問諮詢團，由國家及社區服務組織(the Corporation for National and Community Service)提供經費，諮詢團主要任務為協助學院及大學成為更有效能的社會參與及公民參與的提倡者。此一團體由 2001 年 1 月開始提供諮詢服務(The American Association for Higher Education, 2004)。

二、校園聯盟的支持

校園聯盟(Campus Compact)是 1985 年成立的學術專業團體，是一個會員快速成長的全國性組織，其會員是遍及全美 46 州的公私立二年制與四年制的大學與學院，1999 年有 522 個會員，2003 年的會員則超過 900 個(Campus Compact, 2004)。1998 年約有 570 位大學校長將服務視為學校重點任務(Julie, 2000)，校園聯盟每年會舉行年度調查來了解各大學校園所推動的服務(campus-based service)之趨勢，並將針對調查結果提出支持校園所推動服務學習的各種策略。

校園聯盟在全美服務學習的推動上，與國家及社區服務法人組織密切合作，如由國家及社區服務法人組織贊助的「服務與學習美國」(Learn and Serve America)的方案以及由校園公約

(Campus Compact)贊助的「課業與服務結合方案」，募集了教職員、學生、以及社區夥伴一起發展及實施服務學習課程。這些活動需要依照各個大學或教育機構的特色發展，以使得該服務學習的參與具有意義且能長遠(Bringle, Hatcher, & Games, 1997；轉引自 Julie, 2000)。

在校園聯盟的支持下，有許多高等教育服務學習方案採用校際合作的模式，如賓州大學與費城其他高等教育組織合作，組成「費城高等教育增進社區發展組織」(Philadelphia Higher Education Network for Neighborhood Development)，共同推動服務學習等公共服務活動。從 1997 年起費城高等教育增進社區發展組織 45 個會員，每年為高等教育的師生、社區組織的成員、公立學校，舉辦校園－社區伙伴關係的重要議題之研討會。費城高等教育組織不僅重視課程、研究，並提供學生履行公民責任服務機會(University Pennsylvania,2004a)。

肆、美國高等教育推動服務學習的現況

校園聯盟的最新研究顯示，服務學習制度化出現穩定成長的現象。茲將美國高等教育推動服務學習的最新趨勢說明如下(Campus Compact，2004)：

一、教授參與度

美國高等教育機構中約有 11%的教授將社區服務融入課程或從事服務學習研究，平均每個學校中有 21.6 位教授提供服務學習相關課程，每個校園平均有 30.3 個服務學習融入課程，而在 2001 年時，只有 27 個相關課程。教授指出推動參與學習、幫助學生學習課程內容、發展批判性思考技巧等等為服務學習融入課程的最大動機。就 2001 年的成長而言，15%的學校表示過去三年間教授參與服務學習的現象約有超過 10%的增加，有 38%學校表示每年只有少數幾位教授參與服務學習，增加幅度較少。此外 2003 年的調查發現時間及教授教學負荷(64%)以及對於服務學習概念以及類型的不熟悉(44%)是服務學習在學校裡實施的最大阻礙因素。

二、校長參與度

美國高等教育機構中約有 75%學校其校長辦公室會支持校園所推動的社區服務，包括參與社區的公民事務、針對服務進行演說或發表文章、提供財政協助、提供地方層級的服務或服務學習之領導、提供州政府層級的服務或服務學習之領導、徵求經費或其他支援。

三、推動服務學習的方式

美國高等教育機構中有 59%的學校以學分制的方式推動服務學習，其次有 35%的學校將服務學習融入各科系的活動或課程中。

四、學生參與

在 2003 年時，會員機構當中約有 33%的學生參與服務學習方案，在 2001 年時為 28%。有 59%的學校指出學生參與服務學習的情況有增加的趨勢，而增加比例超過 10%的學校有 21%。至於學生參與的服務學習之議題，則以家教輔導為最多。

五、機構支持

約有 75%的有效問卷表示，從事社區服務的預算超過一半是從學校預算當中獲得，另有超過 40%的社區服務辦公室每年預算都超過美金\$50,000 元。

六、聯邦工讀(Federal Work-Study)

約有 66%的學校認為可以透過聯邦工讀(Federal Work-Study)方案提高學生社區服務的比例，9%指出在他們的聯邦工讀(Federal Work-Study)經費當中有 15%是用於社區服務。會運用聯邦工讀(Federal Work-Study)的社區服務的單位包括：1.財務協助辦公處(financial aid office)，2.社區服務辦公室及財政支援單位間的合作夥伴，3.社區服務辦公室，4.生涯規劃或學生就業單位，5 其他辦公室。

七、小結

受到聯邦制定的服務學習之相關法令的影響，美國高等教育極積的推動服務學習，建立了相當完善的推動制度，向各級政府申請經費、學校編列經費支持服務學習的推動、設置中央辦公室鼓勵社區伙伴參與服務學習的各種組織是常見的實施策略。

伍、美國高等教育推動服務學習的類型

Julie(2000)指出高等教育的服務學習有許多不同的種類，其中最受人矚目的是與課程相結合的服務學習。Enos 和 Tropp(1996)分析美國高等教育中服務學習的課程設計類型，發現以服務學習與學科課程之連結情形而言，可分成十三類，但每類之間不是互斥的。本文擬從「服務學習是否為畢業條件」、「服務是否與課程設計整合」、「服務學習是否與主修/副修課程結合」三個課程設計概念，分析各類服務學習課程的實施方法，以做為國內高等教育實施服務學習的參考。

一、服務學習為畢業條件

服務學習為畢業條件的實施方式有二種趨向，一是服務學習與學生的主修課程結合，服務學習像似一門學士論文的課程，有學分數，有指導教授；另一方式是規定畢業前要完成一定時數或學分的服務課程，有專人指導學生進行反思學習。同一類型的服務學習課程，各校的實施方式仍有相當的差異，茲將二種方式說明如下：

(一) 服務學習是必修的主修課程

要獲得加州大學蒙特瑞海灣分校(California State University, Monterey Bay, 簡稱 CSUMB)畢業證書的人皆須通過主修的服務學習課程(Major-Based Service Learning)，學生須修習一門與自己主修有關的服務學習課程，這些課程的科目代碼最後一碼是 S，學生應與指導教授討論那些服務學習課程是適合自己修習的。

不論是參加前或學習中或學習末，各種相關的資料皆須學生主動負責領取、記錄、傳送與繳交。服務學習合約(Service Learning Agreement)、活動與時間記錄表(Activity & Time Log)、服

務地點學生表現評分表此三種表格指導教授會視學生個別情形，決定是否要填寫(CSUMB, 2004a)。而服務地點的安置則由服務學習學會決定，學生對服務地點與性質的了解程度是影響服務案置的考慮因素。若學生無法自行選擇合適的服務學習地點，服務學習學會針對個人興趣、技能與服務地點等資料加以配對，並將配對結果傳送給學生，但結果不保證是學生的第一選擇。學生亦可自行在學校認可的社區伙伴中選擇自己服務的地點。若是新的伙伴，則學生要填寫新伙伴的相關資料。此表格須在正式服務前一天送到服務學習學會的辦公室。

服務學習課程的最後一天，學生須填寫「服務學習學生評鑑表」，並繳交給服務學習學會，作為改善學校服務學習方案之參考(CSUMB, 2004a)。

(二) 規定一定時數或學分的服務學習

北卡羅萊那州的中央大學(Central University)每位學生畢業前要完成 120 小時的社區服務，且須向社區服務方案辦公室註冊後才被承認學生的服務。服務的時數的承認因學生身份不同而有差異，如全職生每學期要完成 15 小時的社區服務，在職生服務 4 小時可被承認 0-5 小時服務時數；服務 8 小時可被承認 6-8 小時服務時數(Central University, 2004a)。

學生在社區服務方案辦公室完成登記註冊的手續。完成登記註冊手續，學生須在三天內與接受服務之機構聯絡。若在規定時間內，未能親自面談、電話、或電子郵件等方式與接受服務機構聯絡上，則學生的資料將從學術性社區服務學習方案的註冊登記中刪除。進行每次服務學習經驗學生皆須向學術性社區服務學習方案註冊登記(Central University, 2004a)。

不論何種服務學習方式，反思活動是中央大學社區服務的核心要件，學校特別在網站上設立一聊天室(Chat Room)進行服務學習的經驗分享(Central University, 2004b)。

學術性社區服務學習方案的人員在一段時間內，會到學生服務地點去考評學生的表現，並了解社區機構是否需要其他學生。在學生進入服務地點三週內，服務安置協調員會追蹤學生的服務情形。所有學生皆需填寫問卷對自己服務學習經驗進行自我評鑑。社區機構的成員須完成每學期的學生服務學習經驗評量表，作為學生服務成績之考評參考(Central University, 2004a)。

布瑞爾社區學院(Brevard Community College)的學生須完成「公民學者」(Citizen Scholars)方案的 300 小時服務的規定才可以畢業，而 300 小時服務包括：從事社區服務；持續書寫反思性日誌；修讀四學分的服務學習課程，一門三學分的課是必修的，須繳交一份服務學習畢業論文，且分數不可低於 3 分；另有一學分的選修課(Brevard Community College, 2004)。

雖然服務學習提供了重要的機會，可以增進學生在學術、公民素養、社會議題等方面的成長，若學校未能考慮地理位置、學校的行政支援能力、教授的參與程度、課程設計的審查、評量學生的成長、社區組織的需求，而強迫學生進行服務，可能出現反效果(Enos & Troppe, 1996)。故將服務學習列為畢業條件在美國高等教育仍不多見，如 Campus Compact(2004)的調查只 7% 的學校將服務學習列為畢業條件。但受到「國家及社區服務信託法案」的影響，及服務學習對學生、社區、學校的各種積極影響，有愈來愈多的學校以學分制或融入各科目中的方法來推動服務學習，即使標榜學生領導公共服務的哈佛大學也在研擬學分制的服務學習課程(馮莉雅, 2003)。

二、服務與課程設計的整合連結

服務與課程設計的整合可以分成三類，第一類是獨立式服務學習課程(Stand-Alone Service-Learning module)，將服務學習方案是一個有學分數的課程，學習內容多數為了解服務的內涵與技巧，可能為入門的服務學習課程(introductory service-learning courses)或培育服務領導人才的進階課程，如加州大學蒙特瑞海灣分校的學生領導力方案(Student Leadership Program)；第二類型是第四學分的選修(Forth-Credit Option)，課程設計規劃時沒有考慮服務要素，修課學生可以自行規劃一個社區服務計劃，經由授課教師的同意，完成後可以獲得一個學分(第四學分)；第三類是融入式服務學習課程(Service as a Significant Course Requirement)，課程設計時已經服務統整並融入課程內，服務是課程的重要作業或規定之一。茲分別說明如下：

(一) 獨立式服務學習課程

布瑞爾社區學院「公民學者」(Citizen Scholars)方案中四學分二門課，就是獨立式服務學習課程。一學分的選修課是入門的服務學習課程，不與主修領域的課程為基礎。選修服務學習課程是必修服務學習課程的先修課程，學生須進行 20 小時的社區服務，一學期與教授進行 3 次的課堂討論，完成教師所指派的書面反省思作業，有教師會要求撰寫服務學習計畫、日誌、繳交反思報告、或進行口頭報告(Brevard Community College, 2004)。三學分的必修課是一個進階的獨立服務學習課程，此課程重視服務學習的理論與實踐，學生必須發展出自己個人的服務活動並加以反思。包括 32 小時的社區服務，一學期與教授進行 24 小時的課堂討論，反思日記的撰寫，完成服務學習的畢業論文，並接受反思寫作方法的訓練(Brevard Community College, 2004)。

康乃爾大學的服務學習課程是獨立式的，由學生自行發展，為了徵求教師負責指導學生的服務學習方案，學生應遵守下列規定(Cornell University, 2004)：

1. 完成一個學習計畫，此計畫須整合服務活動與教室內外的學習目標(教室內目標為理論閱讀，教室外的目標是指技術與價值)。依據教授的專長與學生的興趣與服務活動，選擇合適的教授們。公共服務中心的協調員會協助學生發展學習計畫並建議合適的教授。學生須與自己認為合適的教授討論服務方案，並將服務學習計畫呈現給教授。
2. 當教授同意擔任學生的指導教授，學生須要求教授協助完成一個研究計畫，包括閱讀、報告、評量方式、督導、會議、服務場所主管的責任等等。
3. 填寫學習契約(Learning Contract)，了解每個參與者的責任義務，包括服務學習經驗可以獲得多少學分數。

學生亦可不獲得學術學分而進行服務學習計畫，此類學生可向公共服務中心方案協調員或「服務學習與社區方案」主任尋求協助(Cornell University, 2003)。

加州大學的蒙特瑞海灣分校與柏克萊分校、華盛頓大學都有服務領導人才訓練的進階課程(馮莉雅, 2003)，蒙特瑞海灣分校的學生領導力方案(Student Leadership Program)是一個有學分的進階式獨立式服務學習課程，利用國家服務組織與其他地方機構的補助款，訓練加州大學蒙特瑞海灣分校的學生領導者在加州服務學習課程扮演一個重要的角色。此方案目前已訓練了 68 位學生領導者來支援 50 位大學教授，200 個社區伙伴。學生領導者要與教授共同講授服務學習課程，並協調服務學習服務地點相關事宜，幫助學生將課堂知識與社區服務結合在一起，並製造

有意義的反思活動。學生領導者須接受一個暑假的訓練，每週開會一次，著重服務學習的教育學與社區伙伴關係的發展，服務經驗與課程學習成果的統整，亦須與社區領導者討論社區改變的問題(CSUMB, 2003b)。

獨立式的服務學習課程在美國高教育相當普遍，如賓州大學(university of Pennsylvania)、強森鄉村社區學院(Johnson country Community college)、加州大學柏克萊分校(university of California at Berkeley)、華盛頓大學(university of Washing)都有良好的成效。

(二) 第四學分的選修

第四學分的選修模式是讓學生修習一般的三學分課程(three-credit course)之外，約定一定時數的社區服務，並經由書面報告或口頭反思的方式將此服務與課程作連結，當作外加的第四學分。此種服務學習最被讚揚的是，學生自動自發由服務中產生學習。大學教師須與學生簽定雙方的都同意的服務學習合約，通常大學教師會要求以一份結果報告或專題研究，來綜合服務經驗與課程內容。

班特力學院(Bentley College) 全校有五分之一課程提供第四學分的服務學習課程，學生可於學期初登記註冊選修該課程。學生必須進行一個社區服務計劃，並針對學習經驗，呈現口頭或書面報告。獲得三個第四學分後，學生等同完成一個三學分藝術及科學或非規定選修課程，或是副修、主修的規定選修，但這需經過所屬系所核准。學生必須在主修課程的三學分通過之後才能得到服務學習的第四個學分。學生只能一學期註冊登記一次第四學分的服務學習，最多不能超過三個學分(Bentley College, 2004)。

為了完成第四學分，學生一學期必須完成至少 20 小時的社區服務方案，第四學分課程的分數與原本課程分開。社區服務學習中心紀錄時數，授課教授給分。

若要將社區服務計畫登記為第四學分的服務學習課程，學生必須上網寫填寫表格並傳送給社區服務學習中心，再列印表格，師生簽名後，在規定時間內，繳回班特力服務學習中心才算完成註冊程序。此外，符合聯邦社區工讀(federal work-study)資格的學生可以申請從事服務工作的補助(Bentley College, 2004)。

(三) 融入課程的服務學習 (Service as a Significant Course Requirement)

Campus Compcat(2003)的調查發現有愈來愈多的學校以融入式的方式將服務統整並融入課程內，並在這一門課的學習時間佔有相當比例，且建立了一套的課程設計標準。加州大學蒙特瑞海灣分校、俄亥俄州的丹尼森大學(Dension University)、明尼蘇達州的凱文學院(Calvin College)、加州大學柏克萊分校、亞利桑州立大學(Arizona State University)、羅德島大學(University of Rhode Island)、賓州大學(University of Pennsylvania)近年開設融入式服務學習課程的數目有顯著增加(馮莉雅, 2003)。

加州大學蒙特瑞海灣分校的教授若想設計一個服務學習課程，必須向「服務學習教授委員會」(Service Learning Faculty Council)提出課程計畫，課程設計須包括(1)描述學生如何達成服務學習，(2)列出可能有助於連結學生學習經驗的服務機會，並說明學生要為自己的服務配置準備什麼，(3)說明授課者如何將社區學習統整於課程討論與活動中(如何討論、報告、發表等)，(4)

說明服務的任務(尤其是服務時數或服務成果)與評量服務的方式(CSUMB, 2004c)。

所有服務學習的課程代碼最後一個數字是「S」,全校 15 個系所的教授都可以開設課程(CSUMB, 2004d),但每一門服務學習課程都需符合「S」的課程標準,其課程設計標準為 1.學生須參與額外的社區服務活動,2.學生須利用練習、討論、寫作、口頭報告等反思活動,統整學科知識與服務(CSUMB, 2004c)。

凱文學院的融入式服務學習課程設計須遵守下列的課程設計指引(Calvin College, 2004a),服務學習中心也提供教師服務學習的學生評量模式,如三等制與七等制的學生反省的評(Calvin College, 2004b)：

1. 課程設計前

- (1)與自己所屬學群的服務學習中心的學生協調人員接洽,描述自己的計畫與所需之協助。
- (2)與社區組織會指導學生的人士接洽,以便能將組織的任務告訴學生。
- (3)寫出課程內服務學習要素的特別目標,以便社區組織了解。
- (4)與學生服務時最常接觸的人聯絡,請他(她)檢查服務學習的期待與目標,並寄一份教學綱要給他們。

2. 學期初

- (1)規畫如何使學生適應服務場所、服務對象與規定。安排服務學習協調者與服務地點職員到教室說明。
- (2)告訴學生服務學習的目標。
- (3)在開學前二週,利用一段文字寫出課程中的服務學習要素,並寄給服務學習中心。

3. 學期中

- (1)與地方組織接洽,確定事情進行是否順利,學生進行服務時,教授應到場了解學生服務情形。
- (2)定期提供學生課堂反思的時間。

4. 學期末

- (1)請社區組織與服務學習中心的職員參與某一反思活動,並鼓勵學生下學期繼續此項服務。
- (2)提醒學生紀錄自己的服務時數於服務學習記錄上。
- (3)要求學生上網填寫網路評鑑表,此表會送到服務學習中心與授課教授中的信箱。
- (4)寫一封感謝函給學生服務的機構。
- (5)在網路教授評鑑表上,填寫建議以利服務學習中心改進。

強森鄉村社區學院目前共有 41 位教授開設 43 門融入式服務學習課程(Johnson Country Community College, 2004a),學生修習服務學習課程須遵守下列規定:(1)學生自行選擇服務地點,服務學習辦公室提供社區服務地點資料表;(2)修課規定:一門課學生一學期要在社區機構進行 20-25 小時的服務,並繳交書面報告或口頭發表服務學習經驗,授課教師可有額外的特殊規定;(3)簽署安置確認單(Placement Confirmation Sheet),並繳回服務學習辦公室(Johnson Country

Community College, 2004b)。

三、服務學習與主修/副修課程結合

美國有些高等教育機構將服務學習與主修或副修結合在一起，如加州大學蒙特瑞海灣分校、亞利桑州立大學(Arizona State University)，其特色為有一群核心教學陣容，專研習此領域。此種服務學習的特色是使學生在進入職場前，有機會反思服務的專業化與常規化的議題，進而克服傳統的職業與服務事業之間的隔閡。

要獲得加州大學蒙特瑞海灣分校畢業證書的人皆須修習一門與自己主修有關的服務學習課程，這些課程的科目代碼最後一碼是 S，學生應與指導教授討論那些服務學習課程是適合自己修習的。主修的服務學習成果須公正、同情心、差異、社會責任有直接的關係。公正係指(1)對一個重要社會問題有深入且完整的了解，(2)檢視系統的不平等(systems of inequity)(如種族、性別、同性戀、殘障等)，如何限制人與社區的發展潛能。同情心係指(1)超越責備與刻板印象，(2)了解社會真實世界、不同個體與社區群體可能的生活選擇，(3)了解社會刻板印象的形成與影響互動。差異係指超越包容，包括(1)學生應具備多元文化社區建造者的技能，能與不同族群進行有意義之互動，(2)分析文化認同，影響學生參與社區的方式。社會責任係指超過自己，包括(1)檢查個人生涯中個人利益與社會利益之間的緊張關係，反省自己在生涯方面追求的財富與社會邊緣化的關係。

在美國有愈來愈多教育學院(師資培育機構)將服務學習與學生的主修與副修課程結合在一起(Joseph, Anderson,& Zlotkowski, 1997)。如西雅圖大學的教育學院規定想取得教師資格的學生須修習「社區性服務學習伙伴」的服務學習方案，此方案是一個綜合方案，將服務學習融入心理學、見習實習、研究方案等課程內，是一個獨立式服務學習的課程。方案有三個主要方案活動，一是學生得參與 18 小時的團體服務學習計劃，了解服務學習的教學法，大部份的教學，是由講解在中小學教育現場中應用服務學習的案例。第二個方案活動，全體學生必須修讀二學分的課程「服務領導」，包括(1) 在中小學進行 25 小時的實習，(2) 於學校或服務地點裡進行定期的反思活動，協助學生解決過程中所發生的問題，且也將服務學習經驗和原理連結而成；(3) 最後兩天的服務領導會議，邀請所有參與者一起慶祝服務的完成，反省如何使未來方案能更好(Joseph, Anderson,& Zlotkowski, 1997)。

陸、美國高等教育推動服務學習的合作聯盟策略

一、高等教育機構長期提供特定社區組織所需的直接服務

美國高等教育利用聯盟的補助經費訓練學生，長期支援特定的社區組織，以鼓勵大學生投入提升中小學的補救教學是最常見的合作方式。如布瑞爾社區學院與其他社區學院結盟為「美國承諾」(America's Promise)服務學習方案的社區學院會員，負責幫助學區小學生的課業輔導。布瑞爾社區學院負責的對象是三年級以下的學生，服務學習中心的推動方式是招攬義工、設計服務學習課程、提供服務津貼，並有專人負責此方案。

貝特學院(Bates College)服務學習年指出報得知，2002-2003 此一學年內，全校學生的服務時

數有 45%與中小學有關，其中絕大多的服務學習課方案都在長期合作中學實施。貝特學院並利用聯邦政府的「美國閱讀與美國計算」等服務學習方案之經費，在每一方案中設置一位協調員，提供學生特殊的訓練，長期的支援學區內的中小學提升教育品質(Bates College, 2004)。

此外，匹茲堡大學、賓州大學、康乃爾大學、亞利桑那州立大學、加州大學的柏克萊分校與蒙特瑞海灣分校等學校也都有效地運用此合作聯盟策略(馮莉雅, 2003)。

二、高等教育機構提供社區組織發展所需的資源

「定義社區的需求」是服務學習的課程標準之一，故高等教育機構提供社組織發展所需的資源是推動服務學習的重要策略，如大學提供社區發展所需的課程或活動空間、大學推動社區發展的改進方案。

爲了與社區組織的合作關係更密切與堅固，賓州大學提供各種服務學習課程、舉辦工作坊與會議的空間、專業的諮詢專家、資源教室給所有賓州大學的社區合作伙伴(University of Pennsylvania, 2004a)。並從 1997 年起每年爲社區合作伙伴，舉辦各種重要議題之研討會(University Pennsylvania, 2004b)。

貝特學院每年都爲社區伙伴安排一些有助於社區發展的服務方案與研討會(Bates College, 2004)，加州大學柏克萊分校利用「社區演講者基金」(Community Speakers Fund)提供經費給合作的社區組織，協助社區組織發展(University of California at Berkeley, 2004)。

加州大學蒙特瑞海灣分校等學校的「社區伙伴服務學習方案」(community partners service learning program)利用州長服務與志願辦公室(Governor's office on Service and volunteerism)的補助，設計各種課程訓練中小學教師、社區伙伴與課後行動方案的職員，使他們能爲學生創造有意義的服務學習經驗(CSUMB, 2004d)。

由於近年來美國中小學也積極推行服務學習課程，但中小學教師不了解如何實施服務學習，或缺乏人力協助，故一些大學的合作策略是鼓勵與指導大學生協助中小學教師推動服務學習方案，如班特力學院、貝特學院、亞利桑那州立大學、加州大學的柏克萊分校與蒙特瑞海灣分校等學校。

三、社區組織是高等教育服務學習的教學團隊

社區組織不僅是接受服務的對象，也須擔負起協助大學生在各方面成長的促進者，如中央大學、華盛頓大學、加州大學蒙特瑞海灣分校等學校的合作伙伴須針對大學生的服務給予評量或回饋，而賓州大學、班特力學院、華盛頓大學、加州大學的柏克萊分校與蒙特瑞海灣分校等學校，其社區伙伴都是學校推動服務學習的諮詢輔導委員。以華盛頓大學爲例，爲了使社區伙伴能提供結構性經驗，幫助學生維持參與的動力，增進華盛頓大學與社區組織之間的伙伴關係，故服務學習專責單位與社區伙伴組成卡爾森中心工作小組，每月定期開會一次，討論能增進服務學習成果之議題(The University of Washing, 2004)。

社區伙伴也須支援大學服務學習課程的資源，如賓州大學、哈佛大學、凱文學院、華盛頓大學等學校的合作伙伴都會協助實施服務前的定向輔導或進行專題演講。

故美國高等教育的合作聯盟策略建立在互惠與長期的關係，且以學區中小學爲主要結盟對

象，合作伙伴在高等教育的服務學習課程實施上，亦須提供一定程度的協助。

柒、其他國家「服務學習課程」的開設情形

世界各國高等教育受到美國的影響，紛紛開設服務學習課程，本文以澳洲與新加坡二國加以說明。

一、澳洲高等教育開設服務學習課程的情形

澳洲高等教育推動服務學習的方式，不是全校性的，而是學術單位個別化的。由於澳洲師範教育很強調社區服務在師資培育課程的重要性，故有許多省份的教師資格取得規定須有社區服務的經驗，故澳洲高等教育推動服務學習最積極的是教育系所(Butcher, et al., 2003)，但受到經費補助的影響，推動方向相當多元化。以墨利斯大學為例，沒有統一負責推動服務學習的單位，由各學術單位自行推展，換言之，由各教授依據自己的專長開設相關課程或招募學生團隊進行服務(Butcher, et al., 2003, p63)。

墨利斯大學教育學院的服務學習方案主要由環境教育的教授推動，合作伙伴是 Frankston 的市政府，提供 10 萬澳幣協助教育學院推動有關社會正義的服務方案。有的方案是獨立式服務學習課程，有的是融入式服務學習課程，有的是必修，有的是選修，例如「安全城市與分享方案」(safer cities and shire project)是大三學生的必修課程，學生的服務地點不限於學校，特別的服務成果是教育學院的學生為 6 年級的學生設計了一個「兒童友善城市地圖」(child-friendly city map)，成為小學生進入中學的一個始業活動。「學校中的科學」(Science in Schools)是大學生與中小學教師共組工作坊，找出支持中小學教學的方式，此方案是學生團體方式活動，沒有學分(Butcher, et al., 2003, p60-61)。還提供許多融入式的服務學習課程，學生可以自由選修，如「遊戲與教育」(play and education)、「兒童與藝術」(child and art)，另外還有許多是教育學院教授們與學生們共同設計與推動的社區服務方案，其目的旨在提供學生實際的經驗，如「兒童處理木頭」(Children working with wood)，使兒童能在木頭上發揮其想像力，也使未來的準老師了解教室應有那些重量較大的設備。

音樂系所的教授也設計許多服務方案，使學生能將課堂所學用於社區服務之中，如指導社區中小學生表演交響樂，配合社區活動設計表演節目(Butcher, et al., 2003, p63)。

二、新加坡高等教育開設服務學習課程的情形

新加坡教育部於 1997 年實施社區參與方案，它是一項含蓋中、小學校以及高等教育學校的社區服務計畫，此計畫要求學生一年內至少需完成 6 小時的社區服務。故許多學校與慈善機構或大學生與中小學合作，成為合作伙伴 (National Volunteer Centre, 2003)。

為慈善機構募款的服務工作是新加坡大學的畢業條件，而除了社團式服務學習方案，新加坡大學近年來也努力推動與專業課程結合的服務學習方案。例如新加坡大學法律系學生在老師指導下，與廣播電台合作，利用廣播節目，教導社區居民日常生活相關之法律常識，包括性行為、輿論自由、隱私權等。此方案目標在於以有趣、智能刺激的方式告訴大眾這些議題的相關

知識(National University of Singapore, 2003)。

新加坡大學推動服務學習的方式是配合學校辦學理念，主動成為政府社區服務方案的合作夥伴，利用學生的始業輔導使學生開始接觸社區服務，設置五個服務學習方案，有專責的人員來籌劃各種服務方案，部分的服務方式與學校的活動結合。提供獎勵資訊給全校師生，鼓勵師生投入服務學習的行列。服務學習與專業課程結合是新的發展重點之一。

此外，新加坡管理大學(Singapore Management University)與恩基安技術學院(Ngee Ann Polytechnic)也都有開設與專門課程結合的服務學習課程(馮莉雅，2003)。

捌、對我國高等教育推動服務學習的啟示

哈佛大學校長 Derk Bok 於 1982 年大聲呼籲：「高等教育要增加對社會/社區的關心，並了解高等教育在學習方面須扮演的角色」(Cromwell & Curran, 2002)。高等教育的任務除教學與研究外，還有服務的任務；而服務的對象除了學術團體外，還包括社區組織。Cromwell & Curran (2002) 綜合分析許多實證性服務學習的研究，指出服務學習是一種全人教育，因為服務學習有促進個人專業成長、增加生涯發展之探索能力、提高社會發展、促進學術發展、了解社會重要的議題、增加實施服務學習的意願與能力。所以為了加強高等教育在促進民主社會的公民責任，及在多元社會中融合的功能。高等教育的課程要重新設計，公民能力的培養是高等教育應扮演的重要功能，如培養學生具有負責、自律、誠信等自我管理的能力，以及對他人尊重和對多元文化理解與欣賞的能力，是高等教育不能推卸的責任與義務。

服務學習是以學校與社區合作關係為基礎的一種教學策略，服務學習提供了一種新的教學法，讓高等教育學生了解所謂的公民責任。服務學習雖然有其優點，並漸受矚目，但是美國高等教育中服務學習尚未完全融入學校的課程裡(Abes, Jackson & Jones, 2002)。缺乏融入部分通常被視為是服務學習實施困難的原因之一，包括行政支援的缺乏、教職員工的參與度不高、以及資金來源等等(Ward, 1996; Abes, Jackson & Jones, 2002)。但沒有一種模式適合所有學科和教學情況，可以使服務學習與學校課程結合，但好的服務學習方案應提供多種選擇機會，讓教學者與學生有足夠的彈性來達成學校想要的課程目標，更重要的是服務學習方案須符合區的需求。本文綜合美國高等教育的課程模式，提出下列意見作為我國高等教育推動服務學習之參考：

一、建立強而有力的服務學習辦公室

美國高等教育成立服務學習專責單位是我國可以效法的對象，因為辦公室可以減輕教授、學生與社區機構尋找資源的困難，並同時可以提供各種資訊給相關人士。故各校可以依據學校的文化與課程的實施制度，成立一個專責單位，有專人負責此工作，配合我國的必修規定與文化，為了發揮服務學習的學習要素，專責單位可以是教務處下的次級單位，許多實施流程可以利用網路來處理，例如教學綱要、評量表、契約、服務地點與服務需求、各種研習(學習)資訊、評鑑課程實施的成效等。若服務學習是獨立式的課程，負責單位應提供教授實施服務學習的綱要與範例，包括可使用的資源、反省方式等等。

二、負責單位需要提供教職員工、學生以及社區合作夥伴服務學習的相關訓練

爲了加強教授、職員與合作夥伴對服務學習的知能，各校可以先培訓二位以上的種子教師，負責指導相關成員有關服務學習的概念。學校可以培訓一些種子學生，來協助新手教授實施服務學習，故利用假日可以針對有參與意願的教授或種子學生，進行 5~6 節講授有關服務學習的概念與課程設計，並利用最後二節課，最行反省的活動。每年應舉行二~三場的研習，使參與服務學習課程的教授有機會分享心得。

三、加強大學在社區服務的知名度與參與程度

加強我國高等教育提供社區服務的知名度，並提供方便而快速的聯絡管道，是學校與社區伙伴結盟的有效策略。在我國現有的服務課程架構下，調整實施方式，規定學生須參與一定時數的校外社區服務的方案，可以增進我國高等教育參與社會與社區的發展。但學校若能設計一套完善的制度，如提供學分或獎勵，更能鼓勵大學生持續參與校外的服務學習方案，建立大學參與社區服務的知名度。

四、減少校園清掃的比重，設計多樣化的服務學習課程，朝學生自發的服務學習課程努力

美國各高等學校的服務學習統計資料亦顯示以學生興趣與能力爲主軸的服務學習方案有增加的趨勢，此種服務學習課程的優點可以融入任何有學分的服務學習課程中，例如可以與專業課程結合，志同道合的學生可以以社團方式共同進行，亦可以是獨立式服務學習課程的一環。

參考書目

- 天下雜誌(2003)。品格—新世紀的第一堂課。天下雜誌，36，1-44。
- 馮莉雅(2003)。國內外高等教育推動服務學習現況與趨勢之研究。青輔會 9 2 年度委託專題研究成果報告。
- Abes, E. S., Jackson, G. & Jones, S. R. (2002). Factors That Motivate and Deter faculty Use of Service-Learning. *The Michigan Journal of Community Service Learning*, 9(1) <http://www.umich.edu/~mjcs1/volumes/vol9.1sample.html>
- Bates college (2004). Annual Report 2002-2003- Service –Learning at Bates.
- Bentley College (2004). Getting Involved-Community Service Programs. 2004.04.01 Available: <http://ecampus.bentley.edu/dept/bslc/new/02/student.htm>
- Brevard Community College(2004).About center for service learning.(online)
Available : <http://www.brevard.cc.fl.us/CSL/content.cfm?page=cslServices>
- Butcher, J., Howard, P., McMeniman, M., & Thom, G. (2003). Engaging Community-Service or Learning?-Benchmarking Community Service in Teacher Education. Australian Government Department of Education, Science and Training.

- Calvin College (2004a). Calvin College Academically-Based Service-Learning 2001-2002 Checklist for Faculty. Available: <http://www.calvin.edu/admin/slc/faclist.htm>
- Calvin College (2004b). A Model for Evaluating Student Learning in Academically Based Service. Available: <http://www.calvin.edu/admin/slc/abmodel.htm>
- Campus Compact (2004). Highlights and Trends in Student Service and Service-Learning. Available: <http://www.compact.org/newscc/highlights.html>
- Central University (2004a). Placement. Available: <http://www.nccu.edu/commserv/place.htm>
- Central University (2004b). ACSLP Service Learning Chat. Available: <http://www.nccu.edu/commserv/chat.htm>
- Cornell University (2004). Service-Learning at Cornell. Available: http://www.psc.cornell.edu/faculty_sl.htm
- Corporation for National and Community Service (2004). Learn and Serve America 2003 Guidance Overview. (online). Available: http://www.nationalservice.org/leg_history.html
- Cromwell, R.R. & Curran, J. M.(2002). Service learning integrated into a conceptual framework improves a teacher education program. (ERIC Document Reproduction Number ED464072)
- CSUMB (2004a). Student Forms. Available: http://service.monterey.edu/forms/student_forms.html
- CSUMB (2004b). Service Learning Leadership Minor. Available: http://service.monterey.edu/programs/sl_mimor.html
- CSUMB (2004c). Criteria for the Service Learning (“S”) Designation. Available: http://service.monterey.edu/overview/S_DesignationCriteria-2002.pdf
- CSUMB (2004d). Programs. Available: <http://service.monterey.edu/programs/programs.html>
- Enos, S.L. & Troppe, M.L.(1996). Service-learning in curriculum. In B. Jocoby (Ed.). Service-learning in higher education: concept and practice. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Joseph, E., Anderson, J. & Zlotkowski, E.(1997). Learning with the community: concepts and models for service-learning in teacher education. Washington, DC: American Association for Higher Education.
- Johnson Country Community College (2004a). Faculty. Available: http://old.jccc.net/careers/serv_learn/faculty.htm
- Johnson Country Community College (2004b). FAQ’s for Students. Available: http://old.jccc.net/careers/serv_learn/faq.htm
- Julie A. H. (2000). Institutionalization of Service Learning in Higher Education. Journal of Higher Education 71(3), 273-290, May-Jun 2000.
- National Council of Social Service (2000). Youth Engagement Strategies-Examples in Singapore. 2003.09.20 Available: <http://www.uwint.org/assembly/2000/5g3-k.pdf>
- National University of Singapore (2003). NUS Law Students Produce Radio Programme In Innovative Service-Learning Project. 2003.09.20 Available:

<http://www.nus.edu.sg/occ/pressrel/0302/030205.htm>

National Volunteer Centre (2003). News & Events. 2003.09.20 Available:

http://www.nvc.org.sg/new_events/news_releases/YHY-04June2003.html

The American Association for Higher Education (2004). About AAHE. (online). Available:

http://www.aahe.org/about_aa2.htm

The University of Washington (2004). Carlson Center: Service Learning-Community Partners.

Available: http://depts.washington.edu/leader/3_service/community.html

University of California at Berkeley(2004).Service-Learning Research and Development Center.

Available: <http://www-gse.Berkeley.edu/research/slc/service.html>

University of Pennsylvania (2004a). Civic House: Philosophy and Mission. Available:

<http://www.upenn.edu/civichouse/philosophy.html>

University of Pennsylvania (2004b). Philadelphia Higher Education Network for Neighborhood

Development. Available: <http://www.upenn.edu/ccp/PHENND.html>

Ward, Kelly(1996). Service-Learning and student Volunteerism: Reflections on Institutional Commitment. Michigan Journal of Community Service Learning, 3, 55-65.

Zlotkowski, E.(1995). Does Service-Learning Have a Future? Michigan Journal of Community Service Learning, 2, 123-133.

國民小學組織權力關係重建之研究

The Research of the Organizational Power Relations Restructuring in Taiwan Elementary School

蔡文杰*

Wen-chieh Tsai

(收件日期：93年9月6日；接受日期：94年4月12日)

摘要

本研究之目的旨在探討學校組織權力關係重建的背景、理論基礎與內涵，並發展一套適切的「學校組織權力關係重建之問卷」，以瞭解現階段學校組織重建的現況，提供學校人員有效經營的參考。首先從有關文獻中探討學校組織權力關係之重建，歸納研究向度，並透過教師訪談、校長主任組長座談及實務工作者的諮詢會議，對研究向度進行探究，發展學校組織權力關係重建的研究工具，建構組織權力關係重建的評鑑項目，包括運作主體、互動方式、運作結構三個向度。隨後抽樣台北縣市、桃園縣、基隆市國小教師為研究對象，驗證本研究所發展之研究工具的建構情形，分析信度與效度，瞭解學校組織權力關係重建現況。研究結果如下：1.問卷內容的驗證性因素分析考驗結果佳。2.問卷內容的信度分析考驗結果佳。3.學校組織權力關係重建尚有進步的空間。4.不同的性別、年齡、最高學歷、服務年資、現任職務、學校規模、創校歷史等對於學校組織權力關係重建的情形會有所改變。

關鍵詞：1. 組織重建、2.組織權力關係重建、3.學校經營效能

*蔡文杰：台北縣菁桐國小校長，國立台北師範學院教育政策與管理研究所博士候選人

ABSTRACT

The purpose of this study is to understand the restructuring of the organizational power relations for elementary school management effectiveness. This study examines the relevant literature, and incorporates the theories thereof as the foundation of this study in structuring this study. Based on which, a questionnaire survey is devised, entitled “School Organizational Power Relations Restructuring”, for gathering related data. The study subjects are elementary school teachers in the four areas of Taipei County, Taipei City, Taoyuan County and Keelung City.

The subjects were 630 teachers randomly sampled from 86 elementary school. The instrument was “Restructuring of School Organizational Power Relations” including three dimensions: operational main body, interactive mode, and operational structure. The major findings are:

1. There is a good fit model at “School Organizational Power Relations Restructuring” at school management effectiveness from factor analysis.
2. According reliability analysis, the Cronbach α of the three dimensions of Inventory are from .76 to .92.
3. The findings of the study supported the constructed model, and the three dimensions of school organizational power relations restructuring had a great influence on the school management effectiveness.

Key words : 1. organizational restructuring ; 2.restructuring of the organizational power relations ;
3. school management effectiveness

壹、緒論

我國自民國七十六年終止動員戡亂時期，進行政治解嚴、開放黨禁報禁、實施總統直選、社會多元參與及開放言論自由之後，不僅喚醒了人民的權力意識，也促使社會大眾對於傳統教育型態的質疑與批判，教育改革的訴求如雨後春筍般的紛紛出籠，因此不管是政府或民間組織，都將教育改革視為社會改造的一項重要工作。而教育改革的首要重點在於組織權力的重新分配，如何掌握新的權力關係，營造有效能的學校組織，成為當務之急，此乃本研究之緣起。

近年來，學校教育成為教育改革的主要焦點，而學校教育改革中的重建學校（restructuring school），其核心概念則是組織觀念的重建與權力的再分配，其主要運作型態則是從權力控制（power over）走向權力分享（power with），從封閉系統走向開放系統，從行政領導走向專業自主；學校組織權力重建的成敗，在於轉換過程中技術的純熟度，因此瞭解影響國民小學學校組織權力關係重建的因素，進而找出學校經營的有效策略，成為達成學校教育改革的核心課題，此乃本研究動機之一。

雖然由於各項法令的頒布，對於學校組織中的權力主體與來源，具有清楚的法源根據；對於學校組織中的權力關係與結構，具有較為明確的規範；對於學校組織中的權力類型與運作，具有可依循的範疇，然而在新的權力圖像尚未完全確立之前，舊的學校權力圖騰尚未完全消失之際，在新的校園生態中，勢必產生許多衝突、對立與崩潰。因此，若能找出學校組織權力重建的分配模式與合理途徑，必定可以為目前混亂中的學校經營提供有效的參考。此為本研究動機之二。

根據上述之研究緣起與二個研究動機，本研究之目的旨在探討學校組織權力關係重建的背景、理論基礎與內涵，並發展一套適切的「學校組織權力關係重建之問卷」，以瞭解現階段學校組織重建的現況，提供學校人員有效經營的參考。

貳、文獻探討

一、學校組織權力重建的背景

每種價值體系的背後都有一套和自己「配套的」知識形式。各種權力無孔不入地伸展到組織的活動之中，掌握了個人的軀體，滲透到成員的舉止、觀點、討論、學習和日常生活中。這種「權力施加」的形式在不知不覺中被發展出來，權力所影響的不再只限於社會的表面，而是要完全深入到它的內部。這種全力對待的關係，牽涉到現代組織的結構變遷，也讓細微的權力施加的這種變化普遍成為可能。另一方面，在教育改革聲浪的推波助瀾之下，這種「微觀權力」的形成也促使了學校組織威權制度的瓦解。

未來學家 Toffler 從 1970 年至 1990 年代陸續發表「未來的衝擊」、「第三波」(The Third Wave) 和「大未來」(Power Shift) 三本巨著，試圖從權力轉移的觀點，釐清混亂社會現象的內在邏輯結構，並依此找出因應之道。書中提到，我們正處於「權力移轉期」，原有世界正在解構中，取而代之的是一個嶄新的權力結構，在社會各個階層，舊的權力形式正依著新的軌道重新分配（吳

迎春、傅凌，1995)。

吳清山(1999)指出：政治的體制以及政黨政治的競爭，影響了教育立法的方向與內涵，同時影響教育改革的力量。在政黨競爭所導致教育立法的攻防，其結果端視各政黨覺察民意的敏銳程度與立法的協商策略。誰能藉由立法握有法定權力，誰便能掌握較多的教育資源和發展。

張明輝(1999)指出：從一九七〇代開始，企業組織即率先實施組織再造運動，並且出現了「組織重建」(organizational restructuring)、「組織重組」(organizational reinventing)及「組織再造」(organizational reengineering)等有關組織再造的相關名稱。而在提升企業組織的競爭力方面，確已有了相當具體的成效，而此種組織再造的努力，即要達成組織革新(organizational innovation)的目標。他認為，企業界為了提昇競爭力，紛紛轉型進行組織再造，其中重要的特徵有 1.組織結構朝向扁平化組織或網狀組織而調整；2.強化組織各部門的專業分工與授權；3.以工作團隊作為組織運作的基礎；4.組織內部資訊的流通與透明化；5.結合資訊及網路科技提升組織效能；6.強調組織整體競爭力及顧客滿意。

歸納以上學者的論點，研究者發現影響學校組織權力重建的背景因素有五：

第一、民主政治的形成：國內政治民主正是衝擊社會、學校等組織最重要的因素之一。從過去單一、主流、中心的意識到目前受到民主多元化的影響，形成了政治社會的多元民主。威權政治體制的瓦解，也結束了國家對於教育全面的掌控，教育服務政治的工具性角色也消失了。

第二、社會多元的參與：在多元化的社會中，價值是多元的，個人對社會期望亦為多重的。當然的學校的教育目標、組織結構、教育內涵也應加以調適，以適應社會發展。社會的多元，加上言論、集會、參與和出版的自由擴大了家長參與學校行政運作的管道與方式，各種社會運動如雨後春筍般的蓬勃發展，使民眾關注參與的焦點，逐漸轉移到安靜的校園中。

第三、企業組織的再造：企業界為了提昇競爭力，逐漸朝向扁平式、變形蟲式、虛擬式或網路型組織的方向發展，強調透過全面品質的提昇來創造價值，而經營指標則重視價值的創造、品質的提升、顧客的滿意度、企業的形象，對於潮流趨勢的高度敏感度，主要是希望在危機重重的年代中，保住經營的一方市場。

第四、知識管理的呼聲：知識經濟的興起可以說是一場無聲的革命，它對我們現有的生產方式、生活方式、思維方式，包括教育、經營管理乃至領導、決策等活動，都將產生重大的影響；雖然現在要來估量這場革命對教育的影響可能還操之過急，但是能否認識到知識經濟正在興起，對決策者來說至為重要。

第五、教育改革的訴求：長期以來，教育成為政治的附庸，喪失其主導性與獨特性，然而在政治、社會、經濟的先後民主化的激盪下，被視為保守不易撼動的教育組織，終於在 83 年師資培育法通過之後，引發了無法止息的教育革新運動。

二、學校組織權力重建理論基礎

學校領導者的權力，主要來自對於教育資源的掌握程度，當教育資源的來源發生改變時，權力結構即產生重組。在資源分配方式尚未急速改變的時代，領導者藉由「合法的程序」取得權力，掌控組織的一切。包括基本權力的來源，如知識、技術與土地。當領導者擁有重要的因素維持組織生存，其領導的地位不受挑戰，權力結構也就非常穩定。然而，當學校組織成員擁

有資源分配因素時，單是憑藉傳統規則取得「合法性權力」的領導者，組織成員將質疑領導者的貢獻，使領導地位產生「合法化的危機」，導致權力結構的鬆動與瓦解。當知識或技術在教育資源分配過程中成爲重要因素時，知識的普及，已成爲權力重組過程的關鍵因素。知識的爆炸及科技一日千里的發展，更加速權力解構及重組的進行。

Romanish (1991) 曾指出：領導者需要一些策略的配合，才能使組織的運作順暢，而這些策略的使用與領導者的權力基礎有密切的關係。例如：1、法職權的運用通常與結盟、語言、符號象徵等策略的使用有關；2、強制權的運用通常與直接指責、運用交易或契約的行爲策略有關；3、訊息權的運用通常和直接指責、控制訊息等策略的使用有關；4、參照權的運用通常與自己良好的形象、稱讚鼓勵等策略的使用有關；5、關聯權的運用通常和平常所建立的同儕支持關係、運用結盟、交易或契約的行爲等策略有關。

有關組織革新或再造之意義，Hersey and Blanchard (1988)將組織再造定義爲「從根本上重新思考，並徹底重新設計組織的作業程序，以求改善成本、品質、服務與速度等重要的組織績效。」

吳明清 (1997) 認爲：「學校組織重建」是要採用新的教育觀念與思考，進一步調整或重組學校的組織結構與運作方式。

顧忠華 (1997) 在「公民社會與教育改革」的評論中認爲，台灣社會已經積聚了極大的民主能量，當大家想要描述和詮釋這一個可貴的經驗時，很自然的就選中了「公民社會」這一個想法，在公民社會中，一群有自治能力的人民，有機會能夠自發性的組織起來，表達公眾的價值訴求和主導公共事務的處理取向，因此，一個強大的公民社會理念，常被視爲民主的萌發與根基。

吳清山 (1999) 認爲：「學校組織重建」是指學校行政架構、權力結構和觀念文化的重新再設計與轉化，使學校經營能夠適應社會變遷需求，以提高其營運效能。

沈姍姍 (1998) 的研究指出：自 1980 年代以來世界許多國家爲教育改革的浪潮所衝擊，而教師在一波波的改革訴求中若非改革的「標的」，即是被要求有所改變與配合，台灣也類此情形。伴隨著權力增加而來的是教師能力提昇與責任加重，教師或許已經意識到能力是行使權力的必要條件。因此提出下列教師專業成長的呼籲：(一) 培育 21 世紀學生須先有 21 世紀的教師；(二) 終身學習下的專業成長；(三) 科層體制下教師權力的適當爭取與運用；(四) 教改壓力下的心理調適及教育理念的確立。

許藤繼 (2000) 進行學校組織權力重建之研究，提出以下結論：(一) 教師法實施前國家主導學校教育，學校組織權力呈現集權狀態。(二) 民主政治的落實，社會參與的蓬勃與教育改革的訴求，爲學校組織權力重建營造有力的環境。(三) 教師法實施後學校組織權力朝著自由開放、民主多元與專業自主的方向進行重建。(四) 學校組織權力主體重建在使權力主體多元化，並明定各權力主體之權限範圍。(五) 學校組織權力關係重建首先以法律明定學校組織內外部相關成員的權利義務關係，其次依專業形成組織成員間互爲領導關係。權力結構重建在於遵循權責相符、扁平化、多元分立與專業賦權增能原則，建構未來學校組織權力結構。(六) 學校組織權力類型重建，在確保學習權及學校本位經營爲核心之下，發展多元權力類型。權力運作重建在於建立學校組織專業及審議機制，以利組織權力運作。

歸納以上學者的論述，可以發現學校組織權力的關係，主要來自於每個主體對於教育資源

掌握的程度，其論點包括三項基礎：

第一、學校重建運動的思潮：學校自主管理與學校重建運動互為因果，交互影響；由於學校自主及參與式的決策過程，瓦解了原有的科層威權體系，使學校權力關係重新定位，也因而加速學校組織重建的腳步。

第二、教師專業角色的呼聲：要進行教育改革，其中核心因素是老師專業角色，而在傳統的組織中，賦予教師許多的權力，勢必會改變組織階層內的控制力，造成整個結構的調整與互動關係型態的變化。

第三、公民社會的催生：近年來，「公民社會」的概念常常出現在教育改革的論述中，教育改革要視為一種公共政策，才有可能存在於複雜的政績社會中，而經由社群中每個成員的積極投入，產生權力與責任的分擔，植基於公民社會的學校組織重建，可以長久永續經營。

三、學校組織權力關係重建之內涵

一九三〇年代以前，多半把權力看做是一種「勢力」(force)或是「強制力」(coercion)，而權力運用也大都指在政府管理、革命、軍隊效能、政治和外交上討論。一九三〇年代，心理學家開始對小團體的研究及社會互動發生興趣，他們認為影響力、權力及權威的概念可用於任何組織的社會互動中，自此以後，權力不再只是勢力或強制力的概念，代之而起的是以「影響力」來定義。

Robbins(1998)認為權力係指A所擁有的一種能力，透過此種能力對B的行為產生影響力，若B不受A的影響，其行為上或許會不一樣。此定包含三個要點：(1)權力可以處於潛伏(potential)的狀態，擁有者不一定會加以施用。(2)A和B之間有相互依賴的關係。(3)B對自己的行為有判斷和選擇的能力。

以下茲從學校組織權力關係運作的主體、互動的方式和運作的結構來分析學校組織權力重建的內涵：

(一) 學校組織權力關係運作的主體

Bailey(1991)認為現代的組織理論不鼓勵以一種傳統模式經營學校或者控制典型學校系統，而強調授權是改進教育時的必要變化，授權教師是學校組織管理時分散風險的好方法，教育系統需要調整以應對組織的變革，去中心化的呼聲就像因應而生。重整意味著學校系統的去中心化，採用新思維和隨社會經濟變更的運動，藉此落實參與式的決策模式。

陳奎熹(1998)指出：組織理論中的一個重要觀念是「科層體制」。科層體制是指具有人事階層的行政體系。德國著名社會學者韋伯(Max Weber)曾經對科層體制加以系統的研究，排除其官僚腐化的涵義，並強調在當今複雜社會組織中，為了合理地實現組織目標，實施科層體制是絕對必要的。在學校內部組織中，由校長、主任、組長、導師、專任教師、職員及學生組成，所有的人員在各自體系中，佔有一正式(法定)的職位，享有一定的權力，並負有一定的義務。

李玉惠(2000)指出：校園裡成員所擁有的權力，除一般人所擁有的法令規定的個人權力外，尚分別包括：

學生：擁有學習權及受教權。所謂教育權，包括機會平等、需要滿足權、救濟權、學習權、

學習環境權、選擇權。

教師：擁有的權力包括教師的法職權、專業自主權、決策參與權、進修；對學生之輔導管教權、獎賞權；分享人事權和考核權；以及個人可擁有的專家權、參照權。

家長：校務決策與教學活動之參與權、教育選擇權，而新修定的國民教育法，不但促使校務會議法制化，也確定了校園裡參與式決策的民主模式，也明文規定保障家長擁有參與遴選校長的權力。

校長：作為學校法定負責人，在傳統科層體制中視學校的最高領導管理者，秉承上級指示、依據教育法令及理想，領導全校師生共同努力實現教育目標。除擁有其正式職務的法職權、強制權和獎賞權之外，必須擁有專家權、參照權和學校本位管理的自主權，才能完成國民教育法所規定的「綜理校務」的職責。

許藤繼（2000）的研究指出：在教師法實施之前，校長經主管教育行政機關遴用派任之後，承上級之行政命令綜理校務，負責學校成敗之責，而成為學校最重要的權力主體。而在教師法實施之後，由於教育基本法、國民教育法等法律的制定或修訂，將教育事務管理的控制或權力，從中央釋放到地方縣市，再從地方縣市釋放到學校。就學校層級所擁有的權力而言，校長不再是學校組織中唯一的權力負載者，從新修訂的國民教育法中，有關遴選以及校務會議參與議決人員的規定，可以發現學校組織權力的主體更加多元化，除了校長之外尚包括教師、家長及學生。

國民教育法第九條第一項規定：「國民小學及國民中學各置校長一人，綜理校務……」，可知高級中等學校以下的學校校長必須「綜理校務」，仍為學校辦學績效的主要權力主體。而教師法第十六條第六項規定，教師對於學生之教學與輔導，依法令及學校章則享有專業自主權，再依照國民教育法第九條所規定校務會議中，由教師全體或代表參加議決校務重大事項，相關的法令之修訂，賦予教師更多的權力，也奠定了教師成為學校權力主體的基礎。國民教育法第九條第六項規定，校長遴選委員會應有家長會代表參與，比例不得少於五分之一。教育基本法的通過，更賦予家長教育選擇權與參與權，由於相關法令的修正，使家長逐漸成為學校重要權力的主體。教育基本法第八條規定：「學生之學習權及受教育權，國家應予保障。」可見學生的學習權與受教育的權力受到法律上明文規範加以保障，因此學生為學校組織權力的主體之一。

根據上述內容，研究者將國民小學組織中權力關係運作主體之內涵層面，依照學校的組織特性，歸納如下：

1. 教師：依照教師法第十六條，賦予學校教師所享有的權利。
2. 行政：科層體制中領導學校實現教育目標的成員組合。
3. 家長：依照教育基本法第八條，家長具有參與學校教育事務之權利。
4. 學生：學生之學習權與受教育權，國家應給予保障。
5. 社區：在時代的潮流中，社區意識與學校經營息息相關。

（二）學校組織權力關係互動的方式

Foucault（1980）認為，權力是一種無所不存在於社會結構的「關係」，例如家庭、學校、工廠之多樣態的權力關係，權力在社會情境之無數個點上運作著，每一種權力關係都有他獨特

關係型態，例如，經濟生產過程、知識的傳播、兩性關係等；每一個團體都是「微觀權力」(micro-power)的運作機構，而社會則是所有微觀權力的綜合體。

Pfeffer (1981) 以「條件模式」來說明組織內部間的權力運用，認為組織權力運作的基本原因是組織內部的衝突，形成衝突的原因，乃在於專業分工造成組織內部的相互依存的關係，專業的分工與複雜的環境因素，都會使得組織成員對組織目標與技術理念的看法產生衝突，而在資源稀少的情形下，衝突便加劇的上演。

Herman 和 Stephens (1987) 的研究指出為了創造更好的組織成員素質和恢復對學生指導的成效，學校的顧問可以幫助這個學校，使行政組織重新組織，進行有效能的行政作為。學校組織中的問題可以確定為不平均的工作量、優先順序的錯置、沒有效率 and 錯誤的權力行使。而在研究最後可以讓學校顧問來重建成員結構和改善對學生的服務品質。

Yukl (1994) 曾經提出五個權力運作的策略，包括：1. 理性說服：運用邏輯敘述和事實證據說服對方，達到想要的目標。2. 交換條件：運用明確或不明確的建議、要求、承諾酬賞對方以達目的。3. 合法要求：依據角色權威、法令規定、政策與運作要求工作的完成。4. 施加壓力：持續要求、隱含或明確的威脅，暗示未達目標的後果。5. 個人吸引：運用迎合討好或個人魅力和交情作為命令與要求的基礎。此外，Yukl 也提出領導者權力與影響行為的結果的看法，認為領導者要具有影響力，就必須考慮權力的來源，並依據這些來源考量本身所能運用的權力基礎，以採取適當的權力互動來完成組織的工作與任務。

Forsyth (1990) 曾歸納綜合 Belk、Buss、Gomes、Higgins、Lauterbach、Caldwell、Burger、Cowan、Stets 等數十位學者看法，分類統整為二十七種日常生活用來影響別人的權力運作策略如下：1. 恃強凌弱 (bully)、2. 明確宣稱 (claim)、3. 專業評價 (expertise)、4. 訴苦抱怨 (complain)、5. 指責批評 (criticize)、6. 直接要求 (demand)、7. 商量討論 (discuss)、8. 故意疏離 (disengage)、9. 躲開逃避 (evade)、10. 自己動手 (fail)、11. 既成事實 (accompli)、12. 幽默風趣 (humor)、13. 討好迎合 (ingratiate)、14. 鼓舞激勵 (inspire)、15. 示範教導 (instruct)、16. 結合力量 (join forces)、17. 操縱控制 (manipulate)、18. 談判協商 (negotiate)、19. 堅持己見 (persist)、20. 勸導說服 (persuade)、21. 約定承諾 (promise)、22. 懲罰痛擊 (punish)、23. 奚落貶抑 (put down)、24. 當面要求 (request)、25. 運用獎賞 (reward)、26. 懇請祈求 (supplicate)、27. 威脅恐嚇 (threaten)。

李玉惠 (2000) 提出校園權力運作的五個策略參考模式包括 (一)、參與的 (with) 權力運作：也就是增能授權的 (empowerment) 的分權、互為領導和參與政策。(二)、滲透的 (through) 權力運作：這是一種柔性的領導與管理模式。(三)、創造的 (create) 權力運作：透過創造的歷程、發揮領導者與成員的專家權和參照權。(四)、專制的 (over) 權力運作：領導者採行高壓的手段，以權威脅迫的權力運作模式。(五)、對抗的 (against) 權力運作，教師會成員為了反抗長期以來的科層體制管理模式，於是積極活動，串聯運用對抗的權力運作模式。

根據上述內容，研究者將國民小學組織中權力關係互動方式之內涵層面，依照學校的組織特性，歸納如下：

1. 多元參與：在多文化的時代中，學校組織的權力應該是分享的。
2. 協商談判：學校中的成員都應該平等的表達自己的意見。
3. 整合歧見：分歧的意見，必須經過溝通、協調、作決定的歷程。

4. 民主參與：在自主管理的訴求中，任何人都必須擁有相同的參與機會。
5. 鼓舞激勵：激勵與歡呼是組織成員繼續為組織目標努力的最大動能。

（三）學校組織權力關係運作的結構

Meyer 和 Rowan (1983) 的研究證實了同一個學校中，的確同時存在兩種不同的結構，及緊密結合（非教學部門）與鬆散結合（教學部門）之雙重系統。從權力的觀點言，校園權力一開始被認為只有以「法制控制」為主的科層原則或行政權；後來，不管是發展而來或自始即有，校園中被認為有一個不同於行政權的教學專業權。證諸台灣地區國民中小學的情形，解嚴前，屬於行政權獨大；解嚴後，教師專業自主意識逐漸抬頭，給予組織教師會的法源依據。

黃嘉雄（1999）指出：不同國家對於學校管理的權力結構類型應有所不同的設計，大體上而言，可區分為四種類型：包括 1.專業主義型：以學校的校長、教師等專業人員，作為學校層級的權力核心；2.消費主義型：以學校的消費者，即家長作為權力結構的支配力量；3.均衡主義型：有些學校的權力組織，採均衡化的權力分配原則，盡量力求各類群體均能有相當比例的代表參與權力結構，而且希望不要讓其中任一類代表的席次足以左右學校的方向；4.約定型：近年來，美國許多州立法推動信託學校（chartering school 又譯為特許學校、委辦學校）制度，讓教師和家長們可以向州政府或學區申請辦理其所信奉的教育理念之學校，此種信託學校，係高度自主管理的學校，為自主管理的範圍和作決定的權力結構類型，視合同的規範而定。專業主義型主張學校教育事物具高度專業性，故學校決策最終應由專業人員決定。消費主義型則認為市場力量和消費者的意見，才是提升學校教育品質的最後憑藉。均衡主義型則以為學校專業人員、教育行政機關、社區及消費者的決定權力，形成一種均衡狀態、相互制衡，較能保證決定的合理性。

彭富源（1998）採實用觀點，就文獻及其個人觀察心得，提出校園權力結構變革的兩種模式：其一、從「單一科層結構」到「雙重系統」，其二、從「科層－專業」到「學校行政－家長會－教師會」。

教育基本法第八條規定：「教育人員之工作、待遇及進修等權利義務，應以法律定之，教師之專業自主應予尊重。學生之學習權及受教育權，國家應予保障。」此外，由於教師法及其相關辦法同意家長參與教師之聘任事項，教育基本法及增修的國民教育法更明定家長之參與權，使得學校教育生態由行政獨大思維或「老師（學校）－家長」、「老師（專業）－行政（科層）」雙線思維轉變為「學校行政－家長會－教師會」三角思考模式。而校園民主化的呼聲、教育鬆綁理念及學校本位管理潮流更加強化了三角合作之架構，並以學生為主體，以學生受教權為中心，共謀學校教育的發展。

許藤繼（2000）在「學校組織權力重建之研究」中，將組織中的權力關係歸類為三種類型，分別為（一）法律上及事實上平等的權力關係；（二）法律上及事实上不平等的權力關係；（三）法律上平等但事实上不平等的權力關係。

而在教育基本法第八條規定：「家長……，依法律選擇受教育之方式、內容及參與學校教育事務之權利。」國民教育法第十條規定：「校務會議由校長召集主持，以校長、全體專任教師或教師代表、家長會代表、職工代表組成之。」顯示高級中等以下學校教師評審委員會設置辦

法第二條顯示出學校組織權力關係中，家長、學校行政、教師、教評會之間的互動關係，已經不再適用特別權力關係，而必須營造另一種新的關係對待之運作方式。

根據上述內容，研究者將國民小學組織中權力關係運作結構之內涵層面，依照學校的組織特性，歸納如下：

1. 教評會：學校教師的甄選、介聘、遷調之評選，有賴教評會的組織。
2. 校務會議：國民教育法第十條賦予校務會議議決校務重大事項的法源。
3. 行政會議：學校中為了順遂行政運作，通常都會定期舉開行政聯繫會議。
4. 成績考核委員會：針對學校組織中成員的考核所組成的委員會。
5. 學年會議：大型學校中，學年間的工作聯繫或意見反應的管道。
6. 教師會：教師專業自主意識的抬頭，給予組織教師會的法源依據。
7. 家長會：家長會具有學校與家長密切聯繫，共謀學校教育發展之功能。

參、研究設計與實施

本研究透過文獻探討、學校現場諮詢及問卷調查等方法，對研究主題進行探究。首先經由文獻探討，歸納分析國內外有關「學校組織權力關係重建」之研究向度，並依據我國現行學校組織體制，擬定訪談諮詢大綱，編製問卷進行預試問卷施測，分析其信效度，據此篩選題目，並進行正式問卷調查。

一、研究架構

本研究調查問架構，主要以 Bailey (1991)、Yukl (1994) 及許藤繼 (2000) 之觀點為依據，主要內容包括學校組織權力關係重建之運作主體、互動方式、運作結構三項。同時，本問卷亦參酌許多學者如張明輝 (1999)、李玉惠 (2000)、Forsyth (1999) 等人觀點編製而成。

二、研究工具內容及項目

在上述的問卷架構下，參酌理論基礎、相關研究與國民小學組織的特性，著手編製研究問卷的大綱，並依此進行訪談諮詢，樣本包括現任國小校長二位、教師兼主任二位、教師二位，之後再根據諮詢結果編製研究問卷初稿。初稿編製完成後，先邀請現任國小教師試做，並針對研究問卷內容及語意，提出待修改意見，研究者再依據諮詢意見刪除不適合的題目，並做語句的修正，編製成「學校組織權力關係重建調查問卷」，內容包括：「運作主體」之向度 10 題，「互動方式」之向度 10 題，「運作結構」之向度 14 題。

三、問卷填答與計分方式

本研究問卷係採李克特式 (Likert-type) 的六點式量表，根據受試者的實際觀察與感受的符合程度填答，受試者從完全符合到完全不符合的 6-5-4-3-2-1 中，在適當的數字上打“○”，計分方式係按 6 分、5 分、4 分、3 分、2 分、1 分，各項分別依題目之正向、負向性質採計得分，最後再計算學校組織權力關係各向度及總量表的得分，得分愈高表示對於學校組織權力關係重

建度愈高。

四、問卷施測與資料處理

本研究選取 17 所學校（台北縣 7 所、台北市 3 所、桃園縣 5 所、基隆市 2 所），針對 170 位相關人員（校長、主任、組長、教師），作為預試樣本進行預試，回收有效樣本有 156 份。經資料處理與統計分析，以考驗研究工具的信度與效度。最後，依預試結果修訂編製成研究正式研究問卷。正式問卷對象以台北縣、台北市、基隆市、桃園縣地區公立國民小學為範圍；抽樣的原則採多階段抽樣 (multistage sampling)，第一、二階段採分層隨機抽樣(stratified random sampling)，第三階段再以簡單隨機抽樣 (simple random sampling) 方式抽樣，共計抽取台北縣 31 所、台北市 23 所、桃園縣 26 所、基隆市 6 所共計 860 位教師進行問卷調查，問卷回收有效樣本為 630 份。

回收問卷後，先篩選出無效問卷，再進行編碼、登錄輸入電腦等作業，並以描述性統計先進行資料校正，確定資料無誤後，即依研究需要進行統計分析。本研究以 SPSS 8.0 for Windows 電腦統計套裝程式，進行本研究所得資料之信度分析、因素分析、相關分析、變異數分析，探討本研究所得之資料所顯示之結果，並剖析資料所顯示之意義。

肆、研究結果分析

一、各向度與總量表之內在相關

考驗「學校組織權力關係重建預試問卷」的內在結構相關發現，各向度與總量表相關程度分別為.872、.844、.865，內在相關皆達.01 顯著水準。可見本問卷之內在結構良好（詳見表 1）。

表 1「學校組織權力關係重建預試問卷」各向度與總量表之內在相關情形

向度別	總量表	運作主體	互動方式	運作結構
總量表	1.000			
運作主體	.872**	1.000		
互動方式	.844**	.606**	1.000	
運作結構	.865**	.623**	.603**	1.000

** p < .01

二、因素分析

在「學校組織權力關係重建預試調查問卷」中，係以 156 位教師為預試者，其在於學校組織權力關係重建調查問卷各向度题目的反應，採用主軸因素法 (Principal axis factors) 分析，轉軸係以直接斜交法 (Direct Oblimin)，並以 eigenvalue 值大於 1 者為入選因素參考標準，本研究之因素分析情形詳見下列各表。

在「學校組織權力關係重建預試問卷各向度及內容」(一) 運作主體：因素分析抽取三個因

素，其中因素 1 的 eigenvalue 值為 4.335，可解釋運作主體 43.35%，負荷量為 .483~ .749，以第 3 題最低(表 2)。(二)互動方式：因素分析抽取三個因素，其中因素 1 的 eigenvalue 值為 3.317，可解釋互動方式 33.17%，負荷量為 .387~ .657，以第 11 題最低(表 3)。(三)運作結構：因素分析抽取四個因素，因素 1 的 eigenvalue 值為 7.294，可解釋運作結構 52.10%，負荷量為 .568~.776，以第 30 題最低(表 4)。

表 2 「學校組織權力關係重建調查問卷預試問卷」因素分析摘要表之一

向 度	題次內容	負荷量			共同 性 h ²
		因素 1	因素 2	因素 3	
組 織 權 力 關 係 重 建 運 作 主 體	1.本校教師在學校的重大決策時，有充分表達意見的機會。	.586	.522	-9.566E -02	.625
	2.老師提出有關改進校務和教學的意見，大多數會被採納， 且付諸實施。	.587	.607	-9.043E -02	.721
	3.本校教師任教年級、班別或科目，尊重老師的意願，並不 是由校長或主任指派。	.483	.221	.163	.309
	4.本校行政人員所規定的工作，老師大部分遵守。	.568	-.101	.339	.448
	5.本校家長對於學校的教育工作，非常關心。	.728	-.188	-.236	.622
	6.本校家長對於學校的興革，能夠提出具體的建議。	.749	-.251	-.507	.882
	7.本校學生的學習權受到師長的重視。	.635	-.230	.380	.600
	8.本校學生自治會，組織健全，活動頻繁。	.595	-.243	-.213	.458
	9.本校辦理各項活動時，能夠考量社區特性與需要。	.685	-.152	.237	.548
	10.本校社區人士常常到校提出對學校的建議事項。	.594	1.386E -02	.191	.390
特 徵 值		4.335	1.304	1.141	6.780
解釋變異量%		43.35	13.04	11.41	
累積解釋變異量%		43.35	56.39	67.81	

表 3 「學校組織權力關係重建調查問卷預試問卷」因素分析摘要表之二

向度	題次內容	因素負荷量			共同性 h ²
		因素 1	因素 2	因素 3	
組織權力關係重建互動方式	11.我樂於參加學校各項會議，並提供自己的意見。	.387	.324	3.645E-02	.256
	12.本校各項會議內容過於僵化，流於形式沒有實質效益	.643	-.251	-.192	.514
	13.學校的行政人員常以權威的姿態來要求教師他們所交代的工作。	.637	-.263	-.171	.504
	14.教師常因工作分配不均，引發不愉快的爭執	.545	-.447	-7.535E-02	.502
	15.當同仁之間意見不相同的時候，大家會去尋求一個共同的觀點來遵守。	.438	.260	-.187	.295
	16.教職員之間如果有衝突事件產生，校長會運用各種方法加以排解，化解糾紛。	.657	.112	.142	.465
	17.本校的行政人員，常用專制的方式處理校務	.582	-.478	.133	.585
	18.本校會議進行時，常具有和諧且積極參與的氣氛	.506	.741	-.334	.917
	19.我和同事之間彼此提供意見，互相解決工作上的困難	.417	.258	.775	.841
	20.本校教師因班際間的比賽，常有鉤心鬥角的情形	.407	.136	3.954E-02	.186
特徵值		3.317	1.761	1.122	6.199
解釋變異量%		33.17	17.61	11.22	
累積解釋變異量%		33.17	50.78	61.99	

表 4 「學校組織權力關係重建調查問卷預試問卷」因素分析摘要表之三

向 度	題次內容	負荷量				共同 性 h ²
		因素 1	因素 2	因素 3	因素 4	
組 織 權 力 關 係 重 建 的 運 作 結 構	21.本校教評會委員得到應有的作決定的權力。	.701	.306	.386	-1.744E -02	.726
	22.本校教評會採行公正、公平、公開的運作方式。	.720	.328	.366	-9.745E -02	.770
	23.本校校務會議委員得到應有的作決定的權力。	.618	.140	.327	1.335E -02	.509
	24.本校校務會議採行公正、公平、公開的運作方 式。	.760	.209	-.301	.344	.830
	25.本校行政會議成員得到應有的作決定的權力。	.776	.230	2.559E -02	-2.229E -02	.656
	26.本校行政會議採公正、公平、公開的運作方式。	.714	.289	-.457	.329	.910
	27.本校成績考核委員會委員得到應有作決定的權 力。	.722	-.329	-3.006E -02	.148	.652
	28.本校成績考核委員會採公正公平公開運作方 式。	.739	-.335	5.077E -02	.385	.809
	29.本校學年會議成員得到應有的作決定的權力。	.730	-.377	.322	-8.379E -02	.742
	30.本校學年會議採公正公平公開的運作方式。	.568	-.324	.219	8.035E -02	.482
	31.本校教師會成員得到應有的作決定的權力。	.738	-6.851E -02	-.346	-.555	.976
	32.本校教師會採行公正公平公開的運作方式。	.776	3.381E -02	-.243	-.319	.764
	33.本校家長會委員得到應有的作決定的權力。	.699	-.145	2.557E -02	-2.611E -02	.555
	34.本校家長會採行公正公平公開的運作方式。	.738	-.123	-.122	-.149	.597
特 徵 值		7.294	1.373	1.281	1.011	7.828
解釋變異量%		52.10	9.81	9.15	7.22	
累積解釋變異量%		52.10	61.91	71.05	78.28	

三、信度分析

本研究採用信度分析 (reliability analysis) 考驗該問卷各向度與總量表的內部一致性，結果發現「總量表」之 Cronbach α 係數達 .9397，各向度 Cronbach α 係數亦 .8486、.7658、.9266 顯示本量表之總量表及各向度內部一致性高，信度佳。同時，亦瞭解每題之「校正後項目整體相關」及「單題刪除後 α 係數減低情形」，以作為編製正式問卷選題之依據。

在「學校組織權力關係重建預試問卷各向度及內容」(一) 運作主體：信度分析 Cronbach α 係數達 .8486，單題之「校正後項目整體相關」為 .4517~ .6638，以第 3 題最低 (表 5)。(二) 互動方式：信度分析 Cronbach α 係數達 .7658，單題之「校正後項目整體相關」為 .3894~ .6951，以第 19 題最低 (表 6)。(三) 運作結構：信度分析 Cronbach α 係數達 .9266，單題之「校正後項目整體相關」為 .6194~ .8619，以第 21 題最低 (表 7)。

表 5 「學校組織權力關係重建預試問卷」信度分析摘要表之一

向度	題次內容	校正後總相關	刪題後 α 係數	向度 α 係數
組織權力關係重建的運作主體	1.本校教師在學校的重大決策時，有充分表達意見的機會。	.5136	.8375	.8486
	2.老師提出有關改進校務和教學的意見，大多數會被採納，且付諸實施。	.5034	.8385	
	3.本校教師任教年級、班別或科目，尊重老師的意願，並不是由校長或主任指派。	.4517	.8425	
	4.本校行政人員所規定的工作，老師大部分遵守。	.5063	.8384	
	5.本校家長對於學校的教育工作，非常關心。	.6638	.8258	
	6.本校家長對於學校的興革，能夠提出具體的建議。	.6300	.8265	
	7.本校學生的學習權受到師長的重視。	.5550	.8348	
	8.本校學生自治會，組織健全，活動頻繁。	.5353	.8396	
	9.本校辦理各項活動時，能夠考量社區特性與需要。	.6266	.8273	
	10.本校社區人士常常到校提出他們對學校的建議事項。	.5607	.8333	

表 6 「學校組織權力關係重建預試問卷」信度分析摘要表之二

向度	題次內容	校正 後總 相關	刪題 後 α 係數	向度 α 係數
組 織 權 力 關 係 重 建 的 互 動 方 式	11.我樂於參加學校各項會議，並提供自己的意見。	.4623	.7547	.7658
	12.本校各項會議內容過於僵化，流於形式，沒有實質效益。	.6573	.7279	
	13.學校的行政人員常以權威的姿態來要求教師他們所交代的工作。	.6418	.7303	
	14.教師常因工作分配不均，引發不愉快的爭執。	.5340	.7457	
	15.當同仁之間意見不相同的時候，大家會去尋求一個共同的觀點來遵守。	.4759	.7533	
	16.教職員之間如果有衝突事件產生，校長會運用各種方法加以排解，化解糾紛。	.6951	.7263	
	17.本校的行政人員，常用專制的方式處理校務。	.5609	.7434	
	18.本校會議進行時，常具有和諧且積極參與的氣氛。	.4329	.7582	
	19.我和同事之間彼此提供意見，互相解決工作上的困難。	.3894	.7654	
	20.本校教師因班際間的比賽，常有鉤心鬥角的情形。	.4763	.7544	

表 7 「學校組織權力關係重建預試問卷」信度分析摘要表之三

向度	題次內容	校正 後總 相關	刪題 後 α 係數	向度 α 係數
組 織 權 力 關 係 重 建 的 運 作 結 構	21.本校教評會委員得到應有的作決定的權力。	.6194	.9263	.9266
	22.本校教評會採行公正、公平、公開的運作方式。	.7862	.9206	
	23.本校校務會議委員得到應有的作決定的權力。	.7096	.9231	
	24.本校校務會議採行公正、公平、公開的運作方式。	.8089	.9199	
	25.本校行政會議成員得到應有的作決定的權力。	.8619	.9180	
	26.本校行政會議採行公正、公平、公開的運作方式。	.7552	.9216	
	27.本校成績考核委員會委員得到應有的作決定的權力。	.7856	.9206	
	28.本校成績考核委員會採行公正、公平、公開的運作方式。	.7832	.9206	
	29.本校學年會議成員得到應有的作決定的權力。	.7477	.9216	
	30.本校學年會議採行公正、公平、公開的運作方式。	.6387	.9250	
	31.本校教師會成員得到應有的作決定的權力。	.7680	.9218	
	32.本校教師會採行公正、公平、公開的運作方式。	.8400	.9189	
	33.本校家長會委員得到應有的作決定的權力。	.8068	.9205	
	34.本校家長會採行公正、公平、公開的運作方式。	.8144	.9203	

四、挑選正式問卷題目

在建構問卷初稿與分析預試問卷發現，各向度與總量表之內在相關結果皆達 .01 顯著水準，顯示本問卷之向度建構良好；其次，再以綜合因素分析、各題與各向度及總量表之相關分析，以及信度分析三種統計分析方法刪減題數（詳見表 8），向度一篩選六個題目，向度二篩選五個題目，向度三篩選十個題目，三個向度共計二十一題。編製成本研究工具－「學校組織權力關係重建正式調查問卷」。

表 8 「學校組織權力關係重建預試問卷」統計分析後篩選題目情形

向度表	因素分析 刪減題次	相關分析 刪減題次	信度分析 刪減題次	綜合評斷 刪減題次	篩選之後保留的預試題次
向度一 運作主體	3、4、8、10	2、3、4、7、 10	2、3、4	2、3、4、10	1、5、6、7、8、9
向度二 互動方式	11、15、18、 19、20	11、18、19、 20	11、15、18、 19、20	11、15、18、 19、20	12、13、14、16、17
向度三 運作結構	23、30、33	29、30、31、 33	23、29、30	23、29、30、 33	21、22、24、25、26、27、28、 31、32、34

五、國民小學學校組織權力關係重建的現況分析

根據本研究發現，國民小學學校組織權力關係重建調查問卷的得分每題平均數為 4.27，在六點量表中，相當於百分制的 71 分，得分的程度屬於中等。顯見目前國民小學整體組織權力關係重建的實際情形尚有進步的空間。三個向度「運作結構」、「運作主體」、「互動方式」，其得分平均數分別為 4.76、4.34、3.72，在六點量表中，相當於百分制 79、72、62 分。從上述資料發現，在國民小學學校組織權力關係重建中，以「運作結構」的得分最高，亦即教師認為學校組織中的教評會、校務會議、行政會議、成績考核委員會、教師會、家長會等各種委員得到應有的作決定的權力，也採行公正、公平、公開的運作方式；此結果與黃坤政（2000）與陳慶安（2000）研究結果相同。

此外，在國民小學學校組織權力關係重建之「運作主體」向度中，在「學生學習權受到師長的尊重」得分平均數高達 4.83 分，相當於百分制 81 分，但是在「本校學生自治會組織健全，活動頻繁」得分平均數僅達 3.68 分，相當於百分制 61 分，可見在目前國民小學學校組織中，教師普遍認為學生學習權已經受到肯定與重視，但是學生自治會的組織績效不佳，有待受到重視。

至於「學校組織權力關係重建的互動方式」的得分最低，亦即教師認為學校各項會議內容之實質效益、學校的行政人員處理校務與處事的態度、工作的分配、校長對於教師衝突爭執排解等方面的表現不理想，而其中又以學校各種會議內容的得分平均數最低，僅達 3.37 分，相當於百分制 56 分，可見教師普遍認為目前學校組織中的會議過於僵化、流於形式，沒有實質效益，學校行政人員在規劃各項會議時，必須有所警惕。

表 9 國民小學學校組織權力關係重建問卷三個向度平均數、標準差摘要表

次序	向度名稱	題數	人數	平均數	標準差	排序
1	運作主體	6	630	4.34	0.75	2
2	互動方式	5	630	3.72	0.82	3
3	運作結構	10	630	4.76	0.78	1
學校組織權力關係重建		21	630	4.27	0.67	

六、不同背景變項的教師在組織權力關係重建上的差異

根據本研究發現，在教師人口變項中，性別、年齡、最高學歷、服務年資、現任職務對學校組織權力關係重建的差異均達顯著水準。在學校背景變項方面，學校規模及創校歷史對學校組織權力關係重建的差異亦達顯著水準。茲分別說明如下：

（一）不同性別教師在學校組織權力關係重建上的差異分析

不同性別教師在整體學校組織權力關係重建的問卷得分上，達到顯著差異；進一步利用性別與職務交叉表分析可以發現，在男教師 238 人中，校長、主任或組長者有 156 人（校長 44 人、主任 66 人、組長 46 人），兼任行政工作者之比率為 66%；女教師 392 人中，校長、主任或組長者有 135 人（校長 10 人、主任 49 人、組長 76 人），兼任行政工作者之比率為 34%，顯見在現行國民小學行政體系中，男性教師兼任行政工作的比率高於女性教師。換言之，男性教師因為工作與職務的關係，擁有較多的學校權力決策的機會，因此在學校組織權力關係重建整體及運作主體、互動方式、運作結構三向度之問卷得分上均高於女性教師。

（二）不同年齡教師在學校組織權力關係重建上的差異分析

根據本研究結果發現，不同年齡教師在整體學校組織權力關係重建及各向度的問卷得分上，有顯著差異。經 Scheffe'法事後比較發現，61 歲以上組教師得分平均數高於 31~40 歲組的教師。推究其原因，可能是年齡高的教師在該校的工作經驗較多，與其他教師相處的時間長久，擁有自己的教育工作價值觀，對於校園中組織權力關係之重建較為認同；而年齡低的教師在該校的工作經驗較少，個人對於權力意識與自主性較高，因此在整體學校組織權力關係重建中，年齡高的教師得分平均數明顯高於年齡較低的教師。

（三）不同學歷教師在學校組織權力關係重建上的差異分析

不同學歷教師在整體及各向度得分上，均達顯著差異，經 Scheffe'法事後比較發現，在整體及三向度的統計中，研究所以上學歷組的國小教師之得分平均數都高於各組的教師。進一步利用最高學歷與職務交叉表，在本研究回收可用問卷 630 份中，研究所學歷有 104 人，其中校長、主任或組長者有 86 人（校長 34 人、主任 40 人、組長 12 人），兼任行政工作者之比率為 83%；專科大學學歷有 123 人，其中校長、主任或組長者有 50 人（校長 9 人、主任 21 人、組長 20 人），

兼任行政工作者之比率為 41%；學士後學分班學歷有 101 人，其中校長、主任或組長者有 35 人（校長 0 人、主任 8 人、組長 27 人），兼任行政工作者之比率為 35%；師專或師範學歷有 87 人，其中校長、主任或組長者有 29 人（校長 3 人、主任 11 人、組長 15 人），兼任行政工作者之比率為 33%；師大師院學歷有 215 人，其中校長、主任或組長者有 91 人（校長 8 人、主任 35 人、組長 48 人），兼任行政工作者之比率為 42%；顯見在現行國民小學行政體系中，研究所以以上學歷教師兼任行政工作的比率普遍高於其他各組教師。由此可知，教師於進修後，在兼辦行政工作、專業知能、工作發展方面，均能獲得成長，因此具有研究所以以上學歷的教師在整體及運作主體、互動方式、運作結構上明顯較其他學歷教師高。

（四）不同服務年資教師在學校組織權力關係重建上的差異分析

根據研究發現，不同服務年資教師在整體學校組織權力關係重建及運作主體、運作結構向度的問卷得分上，均有顯著差異。其中，服務 26 年以上教師之得分平均數最高，其餘依序為 16~25 年的教師、5 年以下、6~15 年的教師的教師。推究其原因，年資長的教師已適應目前的工作環境，較能認同學校組織權力關係運作的各項行政措施，同時因其擔任行政機會較其他教師多，彼此間互為瞭解。因此，在學校組織權力關係重建之運作主體、運作結構皆明顯較高。但是在互動方式向度中，並不因服務年資之不同而有所差異。

（五）不同職務教師在學校組織權力關係重建上的差異分析

不同職務教師在整體學校組織權力關係重建及各向度的問卷得分上，均達顯著差異。經 Scheffe'法事後比較發現，各組得分平均數依序為校長組、教師兼主任組、教師兼組長組、科任教師組及級任教師組的教師。由此可知，對於學校行政業務所涉獵越多，對於學校組織關係重建的認同度就越高。

（六）不同學校規模教師在學校組織權力關係重建上的差異分析

不同學校規模的教師在整體學校組織權力關係重建及各向度的問卷得分上，均達顯著差異。其中，學校規模 12 班以下的教師，其得分平均數皆顯著高於學校規模 25~36 班、37~48 班及 49 班以上的教師。亦即，班級數越小的學校教師對於學校組織權力關係重建的認同感就越高；推究其原因，可能是小型學校教師少，彼此互為瞭解；同時，兼任學校行政工作的機會亦多，工作關係較為密切，彼此產生共識情感及共同的價值觀，在進行學校組織權力關係重建時，亦能考慮到個別的需求與學校整體發展，因此，在學校組織權力關係重建之運作主體、互動方式、運作結構方面皆顯著較高。

（七）不同學校創校歷史教師在學校組織權力關係重建上的差異分析

不同服務學校創校歷史的教師在整體學校組織權力關係重建及各向度的問卷得分上，均達顯著差異，尤其 10 年以下及 40 年以上教師之得分平均數明顯高於 11~20 年、21~30 年、31~40 年的教師。推究其因，可能是 10 年以下創校歷史的學校行政人員，落實學校組織權力共享的觀念，也努力尋求學校權力運作的公平機制，在學校行政人員與教師互動頻繁的情況下，教師對

於學校組織權力關係重建的認同感就會較其他組別高。而在 41 年以上創校歷史的學校中，學校權力關係的制度已然形成，教師已經習於學校權力的對待關係，對於學校組織關係的行政作為也較為熟悉，因此對於學校組織權力關係重建的認同感自然就會比其他組別的教師高。

表 10 學校組織權力關係重建在不同背景變項事後比較摘要表

差異情形		向度一 運作主體	向度二 互動方式	向度三 運作結構	整體權力 關係重建
性別	(1) 男 (2) 女	1>2	1>2	1>2	1>2
年齡	(1) 30 歲以下 (2) 31~40 歲 (3) 41~50 歲 (4) 51~60 歲 (5) 61 歲以上			5>1	5>2
學歷	(1) 專科大學 (2) 學士後學分班 (3) 師專師範 (4) 師大師院 (5) 研究所以上	5>1 5>2 5>3 5>4	5>1 5>2 5>3 5>4	5>1 5>2 5>3 5>4	5>1 5>2 5>3 5>4
服務 年資	(1) 5 年以下 (2) 6~15 年 (3) 16~25 年 (4) 26 年以上	4>2		4>1 4>2	4>1 4>2
現任 職務	(1) 校長 (2) 教師兼主任 (3) 教師兼組長 (4) 科任教師 (5) 級任教師	1>3 1>4 1>5 2>4 2>5 3>5	1>2 1>3 1>4 1>5 2>3 2>4 2>5 3>5	1>2 1>3 1>4 1>5 2>4 2>5 3>4 3>5	1>2 1>3 1>4 1>5 2>3 2>4 2>5 3>4 3>5
學校 規模	(1) 12 班以下 (2) 13~24 班 (3) 25~36 班 (4) 37~48 班 (5) 49 班以上	1>2 1>3 1>4 1>5 3>5	1>3 1>4 1>5 2>5 3>5	1>3 1>4 1>5	1>2 1>3 1>4 1>5 2>5
創校 歷史	(1) 10 年以下 (2) 11~20 年 (3) 21~30 年 (4) 31~40 年 (5) 41 年以上	1>2 1>3 1>4 5>2 5>3 5>4	1>2 1>3 1>4 5>2 5>3	1>2 1>3 1>4 5>2 5>3 5>4	1>2 1>3 1>4 5>2 5>3 5>4

伍、結論與建議

穩定的學校科層體制，受到教師法公佈實施的衝擊，學校權力的合法性與合理性，開始受到批判、質疑與反省，藉由一連串的教育改革事件，學校組織中有了權力解構的可能，更因而累積了學校組織權力重建的能量；就如 Toffler 所言：「這是一個權力轉移的時代。」新的權力結構正在孕育階段，目前組織正處於混沌不明之際，如何認清影響當前組織重建的因素，進而釐清其邏輯內涵，實為每個組織人員所追求的目標。本研究根據文獻分析的三個向度，發展為「學校組織權力關係重建」研究工具，其主要內涵包括（一）運作主體；（二）互動方式及（三）運作結構等。並進行實證調查研究，研究結論如下：

一、國民小學組織中權力關係重建之主要內涵

（一）學校組織權力關係的運作主體

1. 教師：依照教師法第十六條，賦予學校教師所享有的權利。
2. 行政：科層體制中領導學校實現教育目標的成員組合。
3. 家長：依照教育基本法第八條，家長具有參與學校教育事務之權利。
4. 學生：學生之學習權與受教育權，國家應給予保障。
5. 社區：在時代的潮流中，社區意識與學校經營息息相關。

（二）學校組織權力關係互動的方式

1. 多元參與：在多文化的時代中，學校組織的權力應該是分享的。
2. 協商談判：學校中的成員都應該平等的表達自己的意見。
3. 整合歧見：分歧的意見，必須經過溝通、協調、作決定的歷程。
4. 民主參與：在自主管理的訴求中，任何人都必須擁有相同的參與機會。
5. 鼓舞激勵：激勵與歡呼是組織成員繼續為組織目標努力的最大動能。

（三）學校組織權力關係運作的結構

1. 教評會：學校教師的甄選、介聘、遷調之評選，有賴教評會的組織。
2. 校務會議：國民教育法第十條賦予校務會議議決校務重大事項的法源。
3. 行政會議：學校中為了順遂行政運作，通常都會定期舉開行政聯繫會議。
4. 成績考核委員會：針對學校組織中成員的考核所組成的委員會。
5. 學年會議：大型學校中，學年間的工作聯繫或意見反應的管道。
6. 教師會：教師專業自主意識的抬頭，給予組織教師會的法源依據。
7. 家長會：家長會具有學校與家長密切聯繫，共謀學校教育發展之功能。

二、問卷內容的驗證性因素分析考驗結果佳

從本研究前述「學校組織權力關係重建問卷」，發現各向度中運作主體的特徵值為 4.335，

可解釋運作主體 43.35%，負荷量為 .483～.749；互動方式的特徵值為 3.317，可解釋互動方式 33.17%，負荷量為 .387～.657；運作結構的特徵值為 7.294，可解釋運作結構 52.10%，負荷量為 .568～.776，由此可以支持本研究之問卷內容的建構效度良好。

三、評鑑指標的信度分析考驗結果佳

在採用信度分析考驗「學校組織權力關係重建問卷」各向度與總量表的內部一致性，結果發現「總量表」之 Cronbach α 係數達 .9397，各向度 Cronbach α 係數亦達 .8486、.7658、.9266 顯示本量表之總量表及各向度內部一致性高，信度佳。同時為求取問卷內容更佳的效度，乃刪除各向度之「校正後項目整體相關」及「單題刪除後 α 係數減低情形」較差的題目，以作為編製正式問卷選題之依據。

四、國民小學教師的學校組織權力關係重建尚有進步的空間

本研究發現，國民小學組織權力關係重建整體與三向度調查問卷的得分平均數為 4.27、4.34、3.72、4.76，在六點量表中，換算成百分制，相當於 71、72、62、79 分，顯見目前國民小學教師整體權力關係重建的實際情形尚有進步的空間。

在國民小學學校組織權力關係重建的運作結構最佳，而在運作主體向度中，「學生學習權受到師長的尊重」得分平均數高達 4.83 分，「本校學生自治會組織健全，活動頻繁」得分平均數僅達 3.68 分，可見在目前國民小學學習權已經受到肯定與重視，但是學生自治會組織績效不佳。在互動方式中，教師認為各項會議內容之實質效益、學校的行政人員處理校務的態度、工作的分配、校長對於教師間衝突爭執的排解等方面的表現不理想，而其中又以學校各種會議內容的得分平均數最低，學校行政人員在規劃各項會議時，宜避免會議過於僵化，以提升會議效益與品質。

五、不同背景變項的教師在學校組織權力關係重建上有所差異

從本研究結果發現「運作主體」在性別、最高學歷、服務年資、現任職務、學校規模、創校歷史等背景變項中，達到組別間的顯著差異；「互動方式」在性別、最高學歷、現任職務、學校規模、創校歷史等背景變項中，達到組別間的顯著差異；「運作結構」在性別、年齡、最高學歷、服務年資、現任職務、學校規模、創校歷史等背景變項中，達到組別間的顯著差異。就整體而言，學校組織權力關係重建的向度中，以「運作結構」在七個不同背景變項中達到顯著差異最高，其次依序為「運作主體」、「互動方式」；而在七個研究的背景變項中，性別、最高學歷、現任職務、學校規模、創校歷史等在每一個向度中均達到顯著差異，其次依序為服務年資、年齡，由此可知，不同的性別、年齡、最高學歷、服務年資、現任職務、學校規模、創校歷史等對於學校組織權力關係重建的情形就會有所改變。

六、建議

本研究歸納相關文獻及研究結果，發現在組織權力關係重建之際，學校行政、教育行政機關、教師會、家長會必須要有下列作為：

(一) 在學校行政方面

1. 透過各種方式提升學校人員的專業知能與情操，落實學校組織權力的正常分享。
2. 暢通救濟與溝通管道，轉化組織成員對於傳統形態之批判，保障師生的基本權力。
3. 依據扁平化、多元化以及專業賦權原則，調整學校組織權力結構，建立校長與教師彼此專業互為領導的關係。
4. 依循權責相符原則，鼓勵教師善盡自己的本分，整合學校權力運作之專業機制。

(二) 在教育行政機關方面

1. 落實學校自主發展的權力，在法律授權的範圍內，協助學校爭取經營自主權，對於不合時宜的法律規章，協調民意機關立法建立完備教育法制。
2. 依照新頒布教育法律之授權訂定相關法令，落實學校組織重建之法規依據。
3. 提升校長辦學績效，明確的釐清校長的權力與責任。

(三) 在教師會方面

1. 擔任教師專業成長的主要推手，持續關注教育立法與行政法令的完備。
2. 繼續加強組織健全與正常運作，使教師會功能彰顯。
3. 訂定教師自律公約，協助於教師專業知能的提昇，維護教師專業自主。

(四) 在家長會方面

1. 重視教育基本法所賦予家長會的權力，落實家長會的學校教育參與權。
2. 發展健全的家長會組織與民主化的運作模式。
3. 透過親職教育講座與班親會互動分享，提升家長對於學校參與的能力。

參考文獻

【中文部分】

- 白麗美 (1999)。面臨學校組織再造談重組學校行政組織結構。 **學校行政雙月刊**，創刊號，38-44。
- 吳明清 (1997)。學校再造的理念與策略。 **教育資料與研究**，19，6-10。
- 吳迎春、傅凌民譯 (1995)。 **大未來**。台北：時報出版社。
- 吳清山 (1999)。跨世紀學校組織再造之重要課題及其策略。 **教師天地**，98，1-9。
- 李玉惠 (2000)。重塑新的校園權力運作結構。 **台灣教育**，89年6月，12-23。
- 沈姍姍 (1998)。 **學校教育改革中教師的角色調整**。2月6日發表於日本成蹊大學舉辦之「第二屆教育課程改革亞太國際會議」。
- 秦夢群 (1999)。 **教育行政**。台北：五南出版社。
- 張明輝 (1999)。企業組織的革新對學校組織再造的啓示。 **教師天地**，98，10-16。

- 許藤繼(2000)。**學校組織權力重建之研究**。國立臺灣師範大學教育研究所博士論文(未出版)。
- 陳奎憲主編(1998)。**現代教育社會學**。台北：師大書苑。
- 陳慶安(2000)。**國民小學行政權力結構演變及其運作之探討**。國立台北師範學院國民教育研究所碩士論文(未出版)。
- 彭富源(1998)。**教師專業自主分析—符臺灣現況的詮釋與建議**。**研習資訊**，**15**(2)，58—63頁。
- 黃坤政(2000)。**教評會之實施對國小校長權力運用策略影響之調查研究**。國立新竹師範學院國民教育研究所碩士論文(未出版)。
- 蔡文杰(2002)。**國民小學學校經營混沌現象敏銳度及組織權力關係重建之相關研究**。國立台北師範學院國民教育研究所碩士論文(未出版)。
- 顧忠華(1997年6月4日)。**公民社會與教育改革**。自由時報。第三版。

【英文部分】

- Bailey, W. J. (1991) .*First restructures: then empower*. U.S., North Carolina
- Forsyth, D.R. (1990) .*Group dynamics*. (2nd ed.) California: Brooks Cole.
- Foucault, M. (1980) . Power/Knowledge. Brighton : The Harvester Press. *Two Concepts of liberalism*, Ethics, 105 (3), 516-534.
- Herman, J. J. & Stephens, and G. M. (1987) : Administrative Magic: Turn Bureaucrats into Managers. *American School Board Journal*, 174(2), p32
- Hersey, P.& Blanchard, K. H. (1988). *Management of organizational behavior : Utilizing human resources (5th ed.)*. New Jersey : Prentice-Hall.
- Meyer, J. M. & Rowan. (1983) .The structure of educational organizations. *Hills ,CA : Sage Publications*.
- Pfeffer, J. (1981). *Power in organizations*. Marshfield, Mass : Pitman.
- Robbins, S. P. (1998). *Organizational behavior*. NJ: Prentice Hall.
- Romanish, B. (1991) . *Empowering teachers —restructuring schools for the 21st century*, University Press of America.
- Yukl, G. A. (1994) . *Leadership in organizations (3th)* . Englewood Cliffs, NJ : Prentice-Hall.

附錄

國民小學學校組織權力關係重建問卷

學校領導者的權力，主要來自對於教育資源的掌握程度，當教育資源的來源發生改變時，權力結構即產生重組。本問卷係針對國民小學學校組織權力關係重建內涵有關的陳述，請依據您的觀點，在與您認知最符合處的適當數字上打“○”。每題均請作答，謝謝您！

	符合的程度					
	非常 符合	相 當 符合	有 點 符合	有 點 不 符合	相 當 不 符合	非 常 不 符合
1.本校教師在學校的重大決策時，有充分表達意見的機會。……	6-	5-	4-	3-	2-	1
2.本校家長對於學校的教育工作，非常關心。……	6-	5-	4-	3-	2-	1
3.本校家長對於學校的興革，能夠提出具體的建議。……	6-	5-	4-	3-	2-	1
4.本校學生的學習權受到師長的重視。……	6-	5-	4-	3-	2-	1
5.本校學生自治會，組織健全，活動頻繁。……	6-	5-	4-	3-	2-	1
6.本校辦理各項活動時，能夠考量社區特性與需要。……	6-	5-	4-	3-	2-	1
7.本校各項會議內容過於僵化，流於形式，沒有實質效益。……	6-	5-	4-	3-	2-	1
8.學校的行政人員常以權威的姿態來要求教師他們交代的工作	6-	5-	4-	3-	2-	1
9.教師常因工作分配不均，引發不愉快的爭執。……	6-	5-	4-	3-	2-	1
10.教職員之間如果有衝突事件產生，校長會運用各種方法加以排 解，化解糾紛。……	6-	5-	4-	3-	2-	1
11.本校的行政人員，常用專制的方式處理校務。……	6-	5-	4-	3-	2-	1
12.本校教評會委員得到應有的作決定的權力。……	6-	5-	4-	3-	2-	1
13.本校教評會採行公正、公平、公開的運作方式。……	6-	5-	4-	3-	2-	1
14.本校校務會議採行公正、公平、公開的運作方式。……	6-	5-	4-	3-	2-	1
15.本校行政會議成員得到應有的作決定的權力。……	6-	5-	4-	3-	2-	1
16.本校行政會議採行公正、公平、公開的運作方式。……	6-	5-	4-	3-	2-	1
17.本校成績考核委員會委員得到應有的作決定的權力。……	6-	5-	4-	3-	2-	1
18.本校成績考核委員會採行公正、公平、公開的運作方式。……	6-	5-	4-	3-	2-	1
19.本校教師會成員得到應有的作決定的權力。……	6-	5-	4-	3-	2-	1
20.本校教師會採行公正、公平、公開的運作方式。……	6-	5-	4-	3-	2-	1
21.本校家長會採行公正、公平、公開的運作方式。……	6-	5-	4-	3-	2-	1

國小資優班創造思考教學實施現況研究

Current Status of Creativity Teaching In Elementary Gifted Classes

詹秀美*

Shiou-Mei Chan

(收件日期：93 年 10 月 15 日；接受日期：94 年 3 月 2 日)

摘要

本研究的主要目的為：(1) 探討國小資優班實施創造思考教學的現況，(2) 探討國小資優班學生的創造思考表現。

研究對象為我國的國小資優班，樣本為取自台灣北、中、南三區的 18 名資優班教師與 212 名資優班學生。研究工具為「創造思考教學量表」、「創造思考測驗」、「新編問題解決測驗」、「少年自我實現量表」和「威廉斯創造性傾向量表」。

本研究的主要發現如下：

國小資優班教師普遍具備適當之創造思考教學基礎知識，但是創造思考教學實施上所需運用的進階知識和教學技巧仍有待充實。

國小資優班教師在創造思考教學實施上最主要的困難為環境條件，其次是教學實施方式。

資優班學生的創造思考能力、創造性傾向與問題解決能力皆優於普通班學生。

關鍵詞：創造思考教學、創造思考能力、問題解決能力、自我實現、資優教育

* 國立臺中師範學院特殊教育學系副教授

ABSTRACT

The purpose of this study was: (1) to investigate current status of creativity teaching in Taiwan elementary gifted classes; (2) to investigate the cognitive and affective creativity performance of gifted students from those gifted classes.

The Inventory of Creativity Teaching was administered to 18 teachers of elementary gifted classes; while other four instruments, including Verbal Test of Creative Thinking, Test of Problem-Solving, Chinese Form of Williams Test of Creativity, and Scale of Self-Actualization for Adolescents, were administered to 212 grade 6 gifted students from those classes.

The major findings of this study were as the following:

The majority of the gifted class teachers had possessed proper basic concepts about creativity teaching, but still not enough in advanced knowledge and instructional skills.

The main difficulty of implementing creativity teaching came from environmental obstacles;

Students from gifted classes showed higher level of creative thinking ability, problem-solving ability and creative characteristics than that of those from regular classes.

Keywords: creativity teaching, creative thinking, problem-solving ability, self-actualization, gifted education.

壹、研究動機與目的

以發展創造力為資賦優異與特殊才能教育之首要目標，已是國內外心理與教育學者的一致共識(吳武典，1997; Davis & Rimm, 1997; Gallagher & Gallagher, 1994; Piirto, 1999)，因為唯有具備豐富的創造力，這些資賦優異者才能夠在各個專業領域及才能領域發揮創新的能力，擔負新知製造者或創作者的角色，推動人類社會的文明進步(蔡典謨，1986)。所以 Passow (1977) 曾強調：資優兒童要成為資優成人，必須加強其創造力。Renzulli (1986)所提出之資優三環 (The three-ring conception of giftedness) 之資優定義，強調高度的創造力是資賦優異者三大要素之一。Clark (1992)甚至主張：創造力是資優的最高表現。Piirto(1999)更強調：創造力是個人人才華得以展現的關鍵要素。

基於創造力的重要性，國內外許多學者專家致力於創造思考教學的研究，迄今已累積相當豐碩的研究成果(毛連塹, 1997; 施乃華, 2002; 彭瓊慧, 2002; Sternberg & Lubart, 1999)，並且發展出許多創造思考教學方案與策略(陳龍安, 1998; Treffinger, D. J., Sortore, M. R., & Cross, J. A., 1993)。蔡典謨(1998)強調：資優生雖具備從事高層次問題研究的潛能，唯研究能力並非天生，因此在充實課程之安排上應強調創造思考及研究方法之訓練。陳美芳(1997)分析台灣地區資優班的思考能力訓練課程時指出：創造思考能力是所有思考能力中，最為資優班教師熟悉，發展的教學活動設計與實驗研究也最多的一項，以創造思考能力為主題的碩博士論文為數也相當可觀。

近年更有許多學者主張創造思考教學不僅適用於資優學生，也適於普遍推展於一般能力層次的學生。吳武典(1998)主張以資優班的創意教學帶動學校改革氣氛，把創意教學帶入平常教學活動中，與學科緊密結合，可以增進學校的活力，提昇學生學習興趣。王振德(1998)分析我國資優教育課程發展之相關問題，主張普遍推廣資優教育啟發思考與創造的教學，以改進傳統偏重記誦的刻板教育方式，促進教育的革新。Renzulli 與 Reis (1991) 致力提倡的「全校性充實模式」(The schoolwide enrichment model) 即為一著名的普及性創造思考教學方案模式。毛連塹也曾於 1983 年在台北市教育局局長任內對台北市的國民小學全面推展創造思考教學。1990 年台北市立師範學院在學者毛連塹和陳龍安的擘畫下，成立國內第一所研究與推展創造思考教學的學術機構——創造思考教育中心；並於 1992 年成立國內第一個創造力研究的學術團體——中華創造學會，帶動國內創造力研究與創造思考教學發展的風氣 (毛連塹、郭有遙、陳龍安與林幸台，2000)。

在政府的教育政策推展方面，教育部國民教育司及台灣省政府教育廳歷年來亦多次舉辦中小學創造思考教學研討會，推展全面性的創造性教學(陳龍安, 1994)。尤其自 1996 年行政院教育改革委員會公佈「中民國教育改革總諮議報告書」揭示「多采多姿、活潑創新」為教育現代化之發展方向後，政府開始積極推動創造力教育，教育部、國科會、經建會皆提出培育創新人才的政策與方案 (吳武典，2001)；更於 2002 年頒布「創造力教育白皮書」，宣示政府重視創造力教育的教育政策，並且規劃一系列推展創造力教育的中長期計畫，包含：

1. 創意學子栽植列車，
2. 創意教師成長工程，
3. 創意學校總體營造，

4. 創意生活全民提案，
5. 創意智庫線上學習，
6. 創意學養持續紮根。(吳靜吉等，2002)

雖然創造思考能力的培養已成為當前國內外普通教育領域與資優教育領域一致重視的目標，但是創造思考教學在實施方法上猶有值得審慎評估之處 (Isaksen & Parnes, 1985；Vernon, 1989)，例如：偏重創造思考訓練而忽略創造性情意特質之引導(施乃華，2002；彭瓊慧，2002)、偏重擴散性思考訓練而忽略批判性思考之運用、強調右腦思考功能之開發而忽略左腦邏輯思考能力之作用、或者偏重思考策略之單獨訓練而忽略遷移應用於學科領域(呂金燮，2002；Morgan & Foster, 1999)等等，在課程設計與教學實施上仍存在諸多困難與疑惑猶待解決 (林幸台, 1994；陳龍安, 1994；詹志禹, 2002)，例如：升學主義導致集中式安置的智優班被家長視為升學的明星班，教師在創造思考教學的規劃與實施上多所窒礙；為防杜升學取向而改變安置型態為資源班者，在創造思考教學之實施上則受課程實施範圍與深度以及時間上的雙重限制。在創造思考教學的推展上所需之師資條件及學習者條件最具優勢與必要性的資優教育領域，尚且遭遇諸多瓶頸與限制 (王文科，1996, 1997)師資訓練背景及學習者條件皆較受限制的普通教育領域，在推展創造思考教學上可能遭遇的困難程度更是可以預期。因此，雖然推展創造力教育已經成為國內教育領域一致重視的任務，但是如何突破當前創造思考教學推展上的諸多瓶頸與限制，當是起步較早、師資條件較佔優勢的資優教育體系應肩負領航者的使命。

基於創造思考教學在資優教育上的重要性，學校之資優教育教學是否落實創造思考教學之實施值得特別重視。國內專門針對創造思考教學之評估研究，最早係黃炳煌教授於 1987 年針對台北市政府教育局推展之創造思考教學所進行之成效評估研究(陳龍安, 1994)，故研究範圍僅限於台北市的國民小學。首次針對國內資優教育課程與教學實施狀況進行較大規模而深入之評估研究，係王振德教授於 1996 年以全國中小學資優班為研究對象的「國民中小學資優教育課程與教學實況調查研究」(王振德，1996a)，但是未專門針對創造思考教學之實施狀況進行評估。根據 2002 年兩項以國內歷年來有關資優教育教學以及創造思考教學之實徵性研究的後設分析研究(施乃華，2002；彭瓊慧，2002)，可以看出國內有關創造思考教學之研究有日益增多之趨勢，然而研究主題皆侷限於特定科目或特定教學模式之教學實驗研究，僅能顯示個別學科或教學模式的教學實驗成效，尚未有研究針對國內資優班的創造思考教學實施狀況進行整體性的評估。

基於創造思考教學之重要性以及國內教育領域日益重視創造力教育之趨勢，研究者認為應該對於最為重視創造力教育並且早已普遍實施創造思考教學的資優班，進行創造思考教學實施狀況與成效的深入評估，俾作為普通教育領域全面推展創造力教育的借鏡與經驗先河。研究者認為有必要從國小資優班的創造思考教學實施狀況進行下列之進一步探究：國小資優班在實施創造思考教學的師資條件、實施方式與環境條件各方面的狀況如何？比普通班學生有較多機會接受創造思考教學的國小資優班學生，在接受多年創造思考教學之後，其認知性與情意性創造思考表現是否和普通班學生之間有明顯之差異？因此，本研究探討目前國內國小資優班實施創造思考教學的情形以及資優班學生的創造思考表現，期望從中尋求有助於提昇國內創造思考教學品質的改進途徑，並作為師資培育單位改進資優班教育師資培育及在職進修之課程規劃的參考，以及教育決策單位規劃創造力教育推展計劃之參考。

綜合上述觀點，本研究有兩項主要的研究目的：

1. 探討國小資優班實施創造思考教學在師資條件、教學實施方式與環境條件三方面的現況。
2. 探討國小資優班學生在認知性與情意性兩方面的創造思考表現。

貳、文獻探討

一、創造思考教學的緣起與發展趨勢

企業界早在 1930 年代即已開始推展創造力訓練方案(張玉成, 1993), 心理與教育領域則是由提出腦力激盪法(Brainstorming)的 A.F.Osborn 於 1956 創立創造教育學會之後逐漸形成創造力訓練與創造思考教學之研究與發展的風氣(Guilford, 1977); 另一方面, J.P.Guilford 於 1950 年提出「智能結構」(Structure of Intellect)的智力理論, 將擴散思考(divergent thinking)納入智力的範疇, 並且強調創造力在人類智能表現上的重要性, 更是帶動創造力研究與創造思考教學蓬勃發展的重要因素(Finke, Ward, & Smith, 1992)。

根據 Treffinger(1993)的分析, 從 Guilford 提出 SOI 理論之後, 創造力的研究重點與創造思考教學的發展取向歷經下列三個發展階段：

1. 1950 年代至 1960 年代：由於 Guilford 在智力理論中納入擴散思考之概念, 並且強調其與創造力之間的密切關係, 此時期的創造力研究普遍著重擴散思考的研究, 創造思考教學模式普遍著重擴散思考的訓練。
2. 1970 年代至 1980 年代：在創造力的研究上兼重創造思考與批判思考在創造力發展上的重要性；創造思考教學朝向運用更多元化之能力與技巧的方向發展。
3. 1990 年代以後：同時著重影響創造力表現之個人因素、過程因素、與環境因素；創造思考教學著重實際情境之問題解決能力的培養。

創造力的研究發展到今天, 已朝向科際整合的趨勢邁進, 多位學者提出結合多項專門領域知識建構而成的創造力理論架構與創造思考教學模式。例如：Clark(1992)所提出的「統整教育模式」(Integrative Education Model)；Gardner(1988)結合多項專門領域的觀點提出一套「綜合性的科學方法」, 以分析影響創造力的多層面因素；Csikszentmihalyi(1999)以社會學的觀點提出創造力的系統理論(The system view of creativity), 詮釋個人條件、專門領域和社會環境三者之間在創造力發展過程當中的交互作用；Sternberg & Lubart(1999)從思考能力、思考風格與人格特質三個面向分析創造力表現的要素；更有來自心理學、教育學、經濟學、社會學等不同領域的一群學者, 有感於創造力的表現在各個專業領域皆十分重要, 醞釀建立「創造學」(Creatology)之學門 (Magyari -Beck, 1993; 毛連塹, 1997)。

Maker(1999)於 20 世紀末回顧 1950 年代以來創造力研究上累積的成果並展望未來 50 年的研究趨勢, 提出未來創造力研究的兩大重要任務：

1. 對創造力的涵義進行更深入的探究, 以釐清創造力的性質並且區分不同層次或不同領域之創造力表現的適用範圍與特性。
2. 綜合不同學派的觀點與研究方法, 對創造力進行更周延而深入的探究。

從上述創造力的研究觀點與趨勢可以看出：由於對創造力表現的重視已經由心理學領域擴

展至經濟學、社會學、文化人類學以及科技等各專門領域，追求創新已成為各專門領域普遍重視的目標，因此對創造力研究的重視也從心理學領域擴展到其他各種專門領域。心理學領域之外的專家學者加入創造力研究之行列，已成為普遍之趨勢，也使得創造力研究得以擺脫心理學觀點的傳統窠臼與狹隘視野，融入更多來自不同領域的見解而拓展了創造力的定義範圍，並且豐富的創造力教育的內容。研究者認為，因應創造力研究之科際整合發展趨勢，創造思考教學應該著重下列發展趨勢：

1. 創造思考教學應該實施於各種不同的學科，以培養各專業領域之創造人才。
2. 創造思考教學應該與專門領域之知識密切結合，以培養學生發揮創造思考於專業領域的能力。
3. 對於學生創造力表現的引導與評量，應該採取多面向的觀點與方法，以擴展學生創造力表現的範疇。

二、創造思考教學的目標

Davis & Rimm (1994) 認為教師要提高創造思考教學的成效，必須妥善規劃創造思考訓練方案之目標，應包含下列重點：

1. 培養創造意識及教導創造的態度。
2. 增進學生對創造力之後設認知理解。
3. 透過練習以增進學生的創造能力。
4. 教導創造思考的技術。
5. 引導學生參與創造性的活動。

Clark(1992)提出「統整教育模式」(Integration Education Model)，主張要啟發學生的創造潛能，必須教導學生統整運用大腦之認知、情意、感覺及直覺四方面的功能。因此，在學習活動及學習環境的規劃上，必須兼顧學習者在這四方面能力的啟發，方能培養學生有效掌握未來、創造未來的能力。

林幸台等(1994)分析國內資優教育學者與教師對創造思考教學目標的共識，分別建立學者與教師的創造思考教學目標架構，兩者一致的項目如下：

1. 認知性的創造思考教學目標：
 - (1)能將片段的訊息重新排列整理或賦予新的樣式、結構或意義。
 - (2)廣泛的運用創造技巧於日常生活中。
 - (3)能知道創造思考有關的方法。
 - (4)能分析創造失敗的原因，並針對失敗加以改進。
 - (5)能認識創造的特質。
 - (6)能知道創造的重要性與功能。
 - (7)能知道阻礙創造的因素。
2. 情意性的創造思考教學目標：
 - (1)能發展正向的創造人格特質。

- (2)能積極主動的投入創造情境發揮創造潛能。
- (3)能有開放的心靈愉悅的接受創造的概念。
- (4)能勇於展現創造的行為。
- (5)能對自己創造性的產品自我批判，並能接受別人的建議。

3. 技能性的創造思考教學目標：

- (1)能具有精益求精、計畫周詳、引申預測的能力。
- (2)能有效使用與創造思考有關的方法。
- (3)能把相同的原理運用到不同的情境。
- (4)能提出很多構想及方法。

綜合歸納上述專家學者對於創造思考教學的主張，研究者認為：由於創造行為的表現不僅在於認知方面表現創造思考能力，也需要在情意方面表現創造性人格特質與創新動機。因此，以培養學生成為創造人才為宗旨的創造思考教學，不僅要在認知性教學目標上著重對於學生之創造思考能力的啟發，也必須同時注重情意性教學目標上對於學生之創造性人格特質與創造動機之引導；至於創造思考技巧之傳授，研究者認為可以納入課程與教學之中過程當中。總而言之，研究者認為創造思考教學應該涵蓋下列兩項主要的教學目標：

1. 在認知性教學目標方面，培養學生運用創造思考技巧與策略解決問題的能力；
2. 在情意性教學目標方面，引導學生發展創造性人格特質與表現創造動機。

三、創造思考教學的實施條件

(一) 創造思考教學的師資條件

Renzulli (1992) 曾提出一套創造思考教學的理論模式--「理想的學習行動」(An Ideal Act of Learning), 主張學習情境中影響學生創造力發展的因素包括教師、學習者、以及課程三方面的條件；其中又以教師因素的影響力最大, 因為其他兩方面--學生因素與課程因素--都受教師條件影響。對學生的創造力發展有重要影響的教師條件包括：教師具備學科知識的程度、教師運用的教學技巧、以及教師本身對學科的熱愛程度。Renzulli 又根據他從事資優教育師資訓練之多年經驗指出：教師的人格特質是影響創造思考教學成效的關鍵因素之一；在創造思考教學上具有高度成效的教師，多半具有自信但不權威的性格、表現高度變通性、思想開通、精力充沛、樂觀進取、熱誠等特質。

Runco & Nemiro(1994)曾分析教師在引導學生發展創造思考能力和問題解決能力上，扮演下列兩種重要的角色：

1. 以身作則的角色：教師在師生互動之間所表現之創新動機、創造性人格特質以及方法與策略之運用，可以成為學生的模仿學習對象，產生潛移默化的影響。
2. 伯樂的角色：高度創造力的學生具備之見解獨特、不順從團體規範、不服從權威等特質，往往成為一般教師眼中的問題學生，不但不能受到接納與包容，甚至動輒受到輕視與排斥。能夠重視創造表現的教師才能夠以接納的態度包容學生的特立獨行，並且能夠抱持欣賞學生創意表現的態度，鼓勵學生適度冒險與創新。

Feldhusen (1995) 亦主張：影響個人創造力表現的三大要素為：知識基礎、後設認知技巧及

人格因素，而這三方面條件的培養都和教師的教學與引導有密切的關係。

Hansen & Feldhusen (1994) 以資優教育教師為對象的研究發現：受過專業訓練的資優教育教師所教導的學生較重視高層次思考技巧及討論的學習方式；未受過專業訓練的資優教育教師所教導的學生則較偏重講述的學習方式及成績等第。

綜合上述學者專家對於教師在學生創造力發展上扮演之重要角色的主張，研究者認為：師資條件對於創造思考教學的成效具有重要的影響，因此在創造思考教學實施上應該講求師資條件之水準，師資條件可以作為評估創造思考教學實施品質的指標之一。對學生創造思考發展有重要影響的師資條件包含下列三方面：

1. 教師具備創造思考教學之知識基礎，
2. 教師接受創造思考教學之專業訓練背景，
3. 教師具備創造性人格特質。

（二）創造思考教學的課程規劃

Treffinger 等綜合近四十年來有關創造力的各方研究成果，認為今後在創造力的研究課題上，所要努力的方向已不在於驗證課程或訓練方案的有效性，而應該著重於如何運用更有效的方法來促進創造力的表現 (Treffinger, et al., 1993)。

Vernon (1989) 探討近三十年以來有關創造思考教學與訓練的研究文獻，也對目前所實施之各種創造思考訓練的成效提出質疑，認為：諸多聲稱能夠有效促進創造思考的訓練方案，包括 Osborn 的腦力激盪術、de Bono 的水平思考訓練方案等著名之訓練模式在內，其訓練成效未必能夠有效地遷移到未來的創造活動而產生實際的創造成果；換言之，運用這些創造思考訓練所獲得的效果往往和培養科學家、藝術家等創造人才的目標相去甚遠。

Isaksen & Parnes (1985) 曾以美國 150 位從事創造思考訓練課程設計之專家為研究對象進行調查研究，結果發現大多數的創造思考訓練課程所包含的訓練內容，僅止於基本層次的擴散思考訓練，而且偏重認知方面的訓練，忽略情意方面之陶冶，因此認為創造思考訓練課程的內涵有待提昇。

Treffinger (1986) 亦針對一般的創造思考教學課程提出批判性的觀點，認為學生在那些創造思考教學實驗中所習得的創造思考技巧，多數僅止於擴散思考技巧，是否能夠有效地運用於解決實際生活中面臨的問題，尚待研究驗證。他認為：創造思考教學不應侷限於基本層次的擴散思考技巧訓練，應該以培養學生解決實際問題之能力為目標。基於此一觀點，他將創造思考教學的內容分為三種層次，提出一個包含認知與情意目標的「創造性學習模式」(A model of creative learning)。

Feldhusen (1995) 主張影響個人創造力表現的三大要素為：知識基礎、後設認知技巧及人格因素。知識基礎在創造力發展上的重要性，已是當今創造力研究領域上之共識(Treffinger, et al., 1993)；高度的創造成就乃是在特定之專業領域中發揮創新性的解決問題能力，因此，創造思考教學不能獨立於學科領域之外，也成為當今從事創造思考教學研究者的一致主張(Gallagher & Gallagher, 1994; Mumford, et al., 1992; Sternberg & Lubart, 1993)。

根據上述學者專家對於創造思考教學之課程規劃的主張，研究者認為：創造思考教學的課

程規劃必須掌握以下三項原則：

1. 認知性與情意性的教學內容密切結合於課程目標之中；
2. 由基本技巧層次的創造表現為起點，逐步引導至實際情境應用層次之創造表現；
3. 創造思考教學之課程規劃與學科課程密切結合。

（三）創造思考教學的環境條件

Clark(1992)在所提出之「統整教育模式」中特別強調學習環境之規劃與經營對於啓發學生創造潛能的重要性。她主張：反應性的學習環境，亦即具備彈性結構與複雜組織的環境，有助於促進學習者認知、情意、感覺及直覺四方面大腦功能的統整發展，使學習達到最大的效果。建構反應性的學習環境必須包含物理環境與社會—情緒環境兩方面的措施：

張玉成(1993)認為：建立一個師生均感自由、安全的教室氣氛，是創造思考教學的第一步；此外，在物理環境方面，有助於激發學生創造思考的措施包括：

1. 提供足夠的展示場所或板面，以鼓勵學生勇於表現，並且分享經驗予他人；
2. 安排表現的機會，包括才藝社團活動、競賽、才藝表演、校外參觀教學活動等；
3. 設置腦力開發中心，擺設益智玩具供學生操弄。

Gallagher & Gallagher(1994)主張：有助於促進學生創造思考與動機的教學環境為：

1. 物理環境方面：
 - (1)開放性的教室空間；
 - (2)行動的自由。
2. 心理環境方面：
 - (1)提供學生豐富的學習機會以激發學生的創造性構想與聯想；
 - (2)接納學生獨特或不尋常之構想以協助學生解除思考上的束縛。

綜合上述多位研究者的主張，研究者認為：創造思考教學之實施，必須具備下列兩方面環境條件的配合：

1. 學校與社會環境條件：包含社會風氣、教育制度、學校行政單位、普通班教師與家長之對創造思考教學的認同、支持與配合。
2. 教學情境條件：教師運用有助於學生發揮創造思考的班級經營策略以營造激發創意的教室氣氛。

參、研究方法

一、研究對象

本研究的研究對象為台灣地區的國小資優班 212 名學生與 18 名教師。研究樣本取自台灣北、中、南三區的資優班，包含下列十一所國小：台北縣中和國小、埔墘國小；台北市興隆國小；台中縣瑞穗國小、南投縣光華國小；台中市中國國小、太平國小；台南縣新營國小、麻豆國小；高雄市正興國小、河濱國小。

二、研究工具

本研究以「新編問題解決測驗」和「創造思考測驗（語文式）」作為資優班學生認知性創造思考表現的評量工具；以「少年自我實現量表」與「威廉斯創造性傾向量表」作為資優班學生情意性創造思考表現的評量工具；以「創造思考教學量表」作為資優班創造思考教學實施狀況的評量工具。研究工具的內容說明如下：

（一）新編問題解決測驗

係研究者與吳武典參酌原「問題解決測驗」（詹秀美、吳武典，1989）而重新編製的問題解決能力評量工具，係用來評量受試者在日常生活可能面臨之問題情境中，運用有效而變通的思考以界定問題原因、提出解決方法、以及預防問題發生的能力。全測驗共包含六個問題情境、十五個開放式的問題，依據研究者研訂之評分標準計分，可獲得受試者在「界定原因」、「解決方法」與「預防問題」三個分測驗的得分，並可合計「變通性」總分、「有效性」總分與全測驗總分。適用對象為小學四年級至國中一年級學生。

本測驗的評分者間信度係數為 0.93 ($p < .01$)；相隔一個月重測，全測驗總分信度係數為.857，有效性分量表為.865，變通性分量表為.816（均達 $p < .01$ 之顯著水準）。

本測驗五個分測驗的 Alpha 係數介於.7745～.8486 之間，總分之 Alpha 係數為.9085。五個分測驗的 Guttman 折半信度係數介於.6929～.8211 之間，總分之 Guttman 折半信度係數為.8236。

在建構效度方面，研究者以常模樣本進行年級與性別單因子變異數分析，呈現年級愈高的受試者在本測驗的變通性與有效性兩項分量表以及總分的得分，皆高於年級較低者（均達 $p < .001$ 之顯著水準），顯示本測驗能夠有效反映受試者在問題解決任務上的認知能力層次；國小四至六年級女生的得分高於男生，亦符合兒童後期認知能力的性別差異現象（張春興，1997）。考驗結果顯示本測驗的評量結果能夠有效反映國小學生之認知能力水準。

（二）創造思考測驗（語文式）

本測驗係由研究者參酌 Guilford 的擴散思考理論與 Torrance 的創造思考測驗（語文式）之理論架構而編製的評量工具，旨在評量受試者流暢、變通、獨創、精進之創造思考能力。

本測驗的評分者間信度為 0.858 ($p < .001$)；相隔一個月的重測信度為.910 ($p < .001$)。流暢、變通、精進三項分測驗的 Alpha 係數介於.53～.66 之間，獨創之 Alpha 係數為.17；總分之 Alpha 係數為.86。四個分測驗之間的相關係數介於.435～.784 之間($p < .01$)，四個分測驗與總分的相關係數介於.750～.895 之間($p < .01$)。

在建構效度方面，本測驗的施測結果以單因子變異數分析，比較男生與女生以及資優班與普通班學生在本測驗的表現，結果呈現女生的評量結果優於男生，資優班學生優於普通班學生；由此可見本測驗之施測結果所反映之語文能力，符合語文能力發展上性別差異現象及隨年齡增長之特性。

（三）創造思考教學量表

本量表係研究者綜合創造思考教學的理論與研究而編製的評量工具，用來評量實施創造思

考教學具備師資條件、教學實施方式、教學環境條件、以及實施創造思考教學之問題與困難的情形。為避免引發研究對象的測試焦慮與績效考核之聯想而影響受試教師的作答意願及作答反應，研究者將量表標題訂為「創造思考教學問卷」。全量表共包含 133 個題項，以 Likert 量尺形式作答。

各分量表的 Alpha 係數介於.6755~.9198 之間，Guttman 折半信度係數介於.6031~.7628 之間。

(四) 威廉斯創造性傾向量表

為林幸台與王木榮(1994)修訂自 Williams 之「創造力評量組合」(Creativity Assessment Packet) 的創造力評量工具，包含「創造性思考活動」、「創造性傾向量表」、及「創造行為檢核表」三項工具。本研究以「創造性傾向量表」評量資優班學生的創造性情意特質。

重測信度介於.489~.810 之間 ($p < .05$)。內部一致性信度：各項分數之 Alpha 係數介於.401~.780 之間，總分之 Alpha 係數介於.765~.877 之間。

(五) 少年自我實現量表

本量表係研究者所修訂的評量工具 (詹秀美, 1995)，適用對象為小學四至六年級學生，旨在評量受試者的自我實現人格特質。全量表共包含四十六個題目，以四點量表方式作答。

本量表間隔三十六天重測之 Alpha 係數為.805($P < .01$)。效度考驗方面，以資優班教師提名班級內自我實現人格特質高度表現及低度表現兩極端組學生為效標，考驗兩組學生在本量表上得分之差異情形，結果顯示：教師提名高度自我實現組學生在本量表上之得分，顯著高於教師提名低度自我實現組之學生的得分；顯示本量表具有適當之效標關聯效度。

肆、研究結果與討論

一、國小資優班實施創造思考教學的現況

(一) 教師對創造思考教學的認知

全體樣本教師在「創造思考教學量表」認知部分的評量統計結果如表 8：

表 8 教師對創造思考教學之認知的評量結果

分量表	大多數教師(90%以上)熟悉項目			多數教師(50%以上)不熟悉項目	
	題數	項目數	題號	項目數	題號
創造思考教學知識基礎	20	3	1,2,3	1	17
創造性人格特質	10	6	2,5,6,7,8,10	1	1
創造思考教學實施方式	20	8	1,4,5,9,11,16,17,18	1	3
創造思考教學環境條件	20	15	2,3,4,5,7,10,11,12,13,14,15,16,17,18,19	0	--
合計	70	42		3	

以上統計顯示：大多數資優班教師對於創造思考的基本要素、創造性人格特質頗為熟悉，但是在創造思考教學的課程與教學實施方式上的知識有待加強。多數資優班教師對於如何為學生營造有利於創造力發展的學習環境，亦普遍具有充足的認知。

由本研究樣本對於創造思考教學的認知表現，可見目前國內資優班教師對於創造思考教學已普遍具備適當之基本概念。研究者認為其因之一為資優班教師多數修習過創造力相關課程，對創造思考教學並不陌生。第二項可能的因素是資優班教師比一般教師有更多機會接觸和參與以創意啟發為主題的在職訓練。因此，國內的國小資優班教師之創造思考教學知識基礎尚頗紮實。雖然資優班教師在創造思考教學上已經普遍具備基本之認知，然而在教學上所需運用的進階知識和教學技巧，仍有待充實；教育行政主管單位與師資培育機構應提供更多在職訓練的機會，俾提昇教師之創造思考教學能力與教學成效。

(二)創造思考教學的實際狀況

創造思考教學的實際狀況採自陳式量表評量，評量結果如表 9：

表 9 「創造思考教學量表」的實際狀況評量結果

分量表	題數	大多數(90%以上)正向表現項目		多數 (50%以上)負向表現項目	
		項目數	題號	項目數	題號
創造性人格特質	10	4	2,5,7,10	2	1,9
創造思考教學實施方式	20	3	1,9,12	5	2,3,6,14,20
創造思考教學環境條件	20	7	11,14,15,16, 17, 18,19	5	3,6,8,9,20
合計	50	14		12	

1. 教師之創造性人格特質：

本分量表的評量結果在 10 個評量項目之中有 8 個項目是超過半數教師符合的創造性人格特質，顯示國小資優班教師在創造性人格特質的表現上呈現符合理想之狀況。詹志禹(2002)以國內中小學普通教育領域為範圍進行「台灣地區中小學創造力教育實況條件與政策推展」之研究，結果發現國內小學階段在創造力教育的實施上仍有 25%~50%之教師表現各種不利於學生創造力發展的特質，包括；抗拒改革、害怕改變、不斷重複舊習慣、非常要求服從等。本研究之結果顯示國內資優教育在教師創造性人格特質的師資條件上比普通教育領域的教師之狀況好很多。

2. 創造思考教學實施方式

上述五個多數教師呈現負向表現的教學實施方式項目所反映的教學方式，正是目前國內普通教育領域普遍運用的傳統教學方式，都是不利於學生創意表現的教學方式。國小資優班創造思考教學上所呈現的負面實施方式，多數情況並非源於教師認知不足，而可能是其他

外在因素造成的結果，包括升學壓力、教學進度壓力、教學評鑑方式或者學生能力與動機條件等，這些因素資優班教師於「實施創造思考教學之問題與困難」分量表中皆有所反映。

3. 創造思考教學環境

上述五個項目之中，多數資優班教師在前兩項的評量呈現負向表現的結果，顯示研究樣本之資優班在創造思考教學實施上多數未能獲得學校的充分支援及配合，其餘三項呈現負向表現的環境條件：充滿競爭氣氛、注重成績以及班級氣氛無法輕鬆好玩，都可能是國內升學主義導向的教育環境所造成的影響。

上述創造思考教學實施之環境條件的實際狀況評量結果可知：目前國內的國小資優班教師在創造思考教學之環境條件上，其本身教學情境上可以掌握的班級經營與教室氣氛之條件大抵符合理想，所遭遇之負面環境條件皆來自教學情境以外之學校與社會環境所存在之阻礙創造思考教學實施的因素。由此可知國小資優班教師在創造思考教學實施上面臨「內憂外患」的困境——內憂為學生受升學壓力影響而缺乏創造思考的動機，外患為教育行政體系未能提供適當的支持與資源，以及來自家長的壓力。此等內外交逼的環境條件已經導致許多教學經驗豐富的資優班教師萌生倦意而退出資優教育的行列。如何有效改善創造思考教學的環境條件以排除推展創造思考教學的障礙，實為國內創造力教育推展上的當務之急！

(三)創造思考教學的問題與困難

本分量表的評量項目為創造思考教學量表第五部份的 13 項，以結構式問卷調查教師在創造思考教學實施上的問題與困難情形。

以全體樣本在這個部份選答的百分比統計來看，13 個項目之中除了第 6 個項目「學校教務行政無法配合本班的創造思考教學安排」之外，其餘 12 個項目所陳述的問題與困難，皆為多數受試者(50%以上)在創造思考教學實施上所遭遇的問題與困難：

1. 教師所受創造思考教學的專業訓練不足，在課程與教學設計上有困難。
2. 教師接受創造思考教學在職訓練的機會太少，在教學技巧上難以精進。
3. 創造思考教學設計所需的參考教材資源不足。
4. 資優班經費不足，限制創造思考教學的活動設計與實施。
5. 學校的設備(如實驗室、電腦教室、視聽教室等)無法配合資優班的教學需要。
6. 普通班的時間與進度無法充分配合本班的創造思考教學安排。
7. 學校的行政主管對資優班的需求認識不足而無法對創造思考教學提供充分的支持。
8. 家長對資優班的教育目標認識不足，而不能充分配合教師規劃的教學方案。
9. 資優班學生的能力參差不齊，接受創意啟發的效果不易掌握。
10. 學生過於注重升學，對創造思考學習活動與作業的學習動機低落。
11. 資優班的教學進度壓力太大，無法規劃實施創造思考教學。
12. 資優班的上課時間有限，無法安排創造思考教學。

此外，受試者在開放式問題中總共列述 37 項在創造思考教學實施上所遭遇的問題。經過研究者的綜合與歸納，將這些問題分為教師專業成長的需求、教育行政與普通教育體系的支援與配合、資優教育體制、家長的壓力與干預、學生素質不佳或缺乏動機等五大類。詳述如下：

1. 教師專業成長的需求

- (1)教師自覺在創造思考教學上的專業基礎不足，需要有更多在職進修的機會以充實創造思考教學之知能與技巧。
- (2)教師在創造思考教學之課程設計與教材編選的專業基礎不足，期望獲得專家之指導與技術之支援。
- (3)教師需要獲取創造思考教學之相關資訊以及教學資源。

2. 教育行政與普通教育體系的支援與配合

- (1)學校行政體系未能提供適當的支援。
- (2)普通班級任教師或其他任課教師在課程設計與協同教學上的配合意願低。
- (3)學校行政單位與普通班級任教師對資優生的學習需求認識不足，無法提供創造思考教學實施上的必要配合及支援。

3. 資優教育制度的問題

- (1)國小資優生進入國中資優班必須參加甄試，因此寧可把時間用在準備甄試的補習與填鴨式學習，而視不願花費時間與心思於創造性學習。
- (2)部分地區國中資優班將招生甄試時間訂在國小學生六年級下學期，使得國小高年級資優班的教學籠罩在升學歷力的陰影之下。
- (3)集中式安置型態的班級往往被視為升學明星班，使得鑑定甄試受到不當競爭手段的影響，導致鑑定結果之偏差。
- (4)部分地區資優班教學評鑑的考核重點偏重外在績效而忽略教學過程。

4. 家長的壓力與干預

多數受試教師反映在創造思考教學上遭受到的強大阻力來自家長的干預。由於國內升學主義風氣的影響，多數家長期望孩子將學習目標放在考取明星學校或國中資優班，由於家長對資優教育目標認識不足，強力干預教師的教學安排，期望教師注重有利於升學考試的教學內容，而反對安排對升學考試沒有直接幫助的創造思考教學，導致資優班教師在創造思考教學的課程與教學安排上備受阻撓。

5. 學生素質低落或缺乏動機

由於資優生鑑定工具外流以及家長對於資優鑑定的不當認知，導致有些集中式資優班學生係透過補習智力測驗和提前參加補習班之填鴨教學而得以通過資優班甄試；此種扭曲資優鑑定之原訂目標的不當風氣，不但產生劣幣驅逐良幣的影響，使得集中式資優班招收的學生素質低落、良莠不齊，甚至進一步影響資優班的教學宗旨，一心以升學考試為目標的學生對於無益於升學考試的創造性學習缺乏參與動機，難以發揮創造思考教學的實施成效，令有心啟發學生創造思考的教師徒呼負負。

二、國小資優班學生的創造思考表現

本研究從認知性創造思考表現與情意性創造思考表現兩方面探討國小資優班學生的創造思考表現，並且在認知性與情意性之創造思考表現的探究上分別從基本特質層面與實際情境應用

層面評估資優班學生創造思考表現，作為評估資優班實施創造思考教學之成效的參考。

(一)資優班學生的認知性創造思考表現

1. 資優班學生的創造思考能力表現

研究者以單因子變異數分析法比較資優班學生與普通班學生在創造思考測驗的表現，統計考驗的結果如表 11：

表 11 資優班與普通班學生的創造思考能力平均數、標準差及單因子變異數分析摘要

	資優班 (N=212)		普通班 (N=361)		F
	M	SD	M	SD	
流暢性	59.32	10.37	50.00	9.99	112.967***
變通性	58.21	9.72	50.00	10.00	91.882***
獨創性	59.13	12.03	49.98	10.03	95.692***
精進性	62.05	13.26	50.00	10.00	151.479***
總分	238.71	36.70	199.98	32.23	173.824***

*** $p < .001$

表 11 的統計結果顯示：資優班學生在創造思考測驗之流暢性、變通性、獨創性和精進性四項分量表以及測驗總分的表現上，皆顯著優於普通班學生。

此項評量結果顯示資優班學生在基本技巧層次之創造思考能力表現上優於同年齡之普通班學生。茲以本研究在此項創造思考能力的評量上所運用之評量方法，分析資優班學生在本項評量所呈現的思考能力特質如下：

- (1)本項評量結果反映資優班學生在流暢性、變通性、獨創性和精進性之擴散思考能力的表現優於一般能力學生。
- (2)本項評量結果顯示資優班學生運用擴散思考之運作方式處理語意之思考內容以產生單位、類別、關係、系統、轉換、應用之思考結果之創造思考能力表現上皆優於一般能力學生。
- (3)資優班學生在工具層次之創造思考能力上優於一般能力學生。
- (4)資優班學生提出有效而創新之構想的思考能力優於普通班學生。

本研究結果呈現出資優班學生的創造思考能力評量結果優於普通班學生，反映出國內國小資優班學生在思考任務中發揮流暢、變通、獨創、精進之創造思考能力的表現優於一般能力學生。

2. 資優班學生的問題解決能力表現

研究者以本研究之 212 名六年級資優班學生在新編問題解決測驗上的評量結果，和常模樣本的六年級學生在新編問題解決測驗上呈現的統計量，以獨立樣本 t 檢定之統計法考驗兩組學生在問題解決能力上的差異情形，統計結果如表 12：

表 12 資優班與普通班學生問題解決能力之比較

	資優班			普通班			t 值
	N	M	SD	N	M	SD	
男	121	64.17	18.41	206	59.20	17.98	2.465***
女	93	73.09	15.76	197	65.43	14.42	2.873***
全體	216	68.10	17.82	403	62.25	16.61	2.868***

*** $p < .001$ 註：普通班樣本資料取自詹秀美(2001)常模資料

表 12 的統計結果顯示：資優班的男生與女生在問題解決能力的表現上皆優於同年級的普通班學生。

此項評量結果顯示資優班學生在日常實際問題情境中，運用有效而變通的思考以界定問題原因、提出解決方法、以及預防問題發生之思考能力，優於一般能力之學生。茲以本研究在問題解決能力的評量上所運用之評量方法，分析資優班學生在本項評量所呈現的思考能力特質如下：

- (1)資優生在解決問題的思考歷程中運用擴散思考以產生多樣而變通之構想的能力以及運用聚斂思考以產生適當而有效之方法的能力，優於一般能力學生。
- (2)資優生在問題情境中運用分析智能以界定問題，運用實用智能提出有效方法，運用創造智能提出變通構想的思考能力優於一般能力學生。

根據上述多位學者之主張，研究者認為：本研究結果發現資優班學生在問題解決能力的評量表現優於一般能力學生，顯示資優班學生在問題情境中能夠運用變通而有效之思考，發揮高度的創造思考能力。

(二)資優班學生的情意性創造表現

本研究之資優班學生樣本在威廉斯創造性傾向量表和少年自我實現量表這兩項評量工具的評量結果如表 13：

表 13 資優班學生在威廉斯創造性傾向量表與少年自我實現量表之得分

	人數	平均數	標準差
威廉斯創造性傾向	216	117.75	13.05
少年自我實現		122.83	19.71

對照先前研究者(詹秀美, 1995)為修訂「少年自我實現量表」, 以中部地區三所國小的三年級和五年級資優班與普通班各一班(N=365)為研究對象, 進行之「國小資優班學生與普通班學生自我實現與創造性情意特質之相關研究」, 同樣以「少年自我實現量表」與「威廉斯創造性傾向量表」的評量結果比較資優班學生與普通班學生在創造性情意特質上的差異。研究結果如表 14 :

表 14 資優班與普通班學生在威廉斯創造性傾向量表與少年自我實現量表之得分比較

	人數	平均數	標準差	t 值
威廉斯創造性傾向	資優班	149	120.10	5.77**
	普通班	216	111.12	
少年自我實現	資優班	133	156.80	2.47**
	普通班	191	152.42	

**p<.01 資料來源：(詹秀美, 1995)

由上述兩次的統計資料可以看出：本研究之資優班學生樣本在威廉斯創造性傾向的評量結果上，與前一次研究的資料比較之下，仍然高於普通班學生的平均水準。但是在自我實現的評量結果上，卻呈現平均水準下降的情形(156.80 比 122.83)。研究者認為原因可能為此次的資優班學生樣本為六年級學生，和上次研究之樣本的年級不同(3 年級與 5 年級)，由於發展階段之差異所導致的心理特徵差異——已經進入青春期階段的六年級學生, 比較容易面臨自我認同的困惑，可能因而造成本研究之資優班學生的自我實現傾向評量結果低於前次研究之三年級與五年級資優班學生。

本研究之資優班學生樣本在創造性傾向的評量結果高於普通班學生的平均水準，顯示國內的國小資優班學生在好奇心、冒險性、挑戰性與想像力等創造性傾向的表現上，優於普通班學生。

伍、研究結論與建議

一、結論

(一) 國小資優班創造思考教學實施現況

1. 國小資優班教師的創造思考教學知識基礎，以對於創造思考教學環境的認知最為充足，其次為創造性人格特質；在創造思考教學上所需運用之創造思考策略與教學模式及課程與教學實施之進階知識與技巧上，則尚待充實。
2. 在教師之創造性人格特質表現上，大多數國小資優班教師在追求自我成長的人格特質上有頗有積極的表現，但是多數教師具有不利於創造性表現的「從眾傾向」及行政型的思考風格。整體而言，國小資優班教師創造性人格特質比普通教育領域之教師的狀況好很多。
3. 大多數國小資優班教師在創造思考教學實施上普遍能夠透過開放式問題與作業及作品來引導學生發揮創意，但是同時遭受到升學壓力、教學進度壓力、教學評鑑方式以及學生素質與動機條件等外在環境之負面因素的影響。
4. 在創造思考教學環境條件上，大多數國小資優班在教學情境條件方面都顯示教師能夠運用啟發學生創意的班級經營策略，並用心營造有利於學生創造力發展的教室氣氛；但是，多數未能獲得學校的充分支援及配合，並且受到升學主義導向之社會風氣的影響，而在學校與社會環境條件上呈現不利於推展創造思考教學的狀況。
5. 創造思考教學實施上令資優班教師感到期望差距最大的是環境的條件，其次是教學實施方式。
6. 資優班教師反映之創造思考教學實施上的問題與困難包括：
 - (1)教師專業成長的需求。
 - (2)教育行政與普通教育體系的支援與配合。
 - (3)資優教育體制的問題。
 - (4)家長的壓力與干預。
 - (5)學生素質不佳或缺乏動機。

(二) 國小資優班學生的創造思考表現

1. 資優班學生的認知性創造思考表現
 - (1)資優班學生在基本技巧層次之流暢性、變通性、獨創性和精進性的思考能力優於同年級之普通班學生。
 - (2)資優班學生在日常實際問題情境中，運用有效而變通的思考以界定問題原因、提出解決方法、以及預防問題發生之思考能力，優於普通班之學生。
2. 資優班學生的情意性創造思考表現
 - (1)資優班學生的創造性傾向優於普通班學生。
 - (2)六年級資優班學生的自我實現傾向不甚理想。

二、建議

(一)教育行政方面的建議

1. 提供教師充足的在職訓練機會，以充實教師之創造思考教學進階知識與技巧。
2. 編列充裕之教育經費以供應創造思考教學所需之軟硬體設備與資源。
3. 設立創造力教育課程與教材研發中心，協助教師規劃與設計創造思考教學課程及研發教材。
4. 改進國中資優班甄試制度，避免造成國小資優班的升學壓力。

(二)教學方面的建議

1. 加強教師同儕之間協同教學與科際整合課程設計的合作。
2. 加強與學校行政單位以及普通班教師之間的聯繫與溝通，以爭取行政體系與普通教師對創造思考教學的支持。
3. 加強親師溝通與親師合作，以增進家長對創造思考教學的認識與支持。

(三)研究方面的建議

1. 擴大資優班教師的樣本規模，兼顧樣本在相關變項上的均衡分配。
2. 運用質化研究對資優班的創造思考教學實施狀況及教學環境進行更深入的探究。
3. 針對學科領域的創造思考教學實施狀況進行探究。
4. 發展學科創造思考的評量工具，以評估學科領域實施創造思考的狀況。

參考文獻

一、中文部份

- 毛連塹(1997)：創造學的孕育與發展。**資優教育季刊**，63期，8-12頁。
- 毛連塹、郭有遙、陳龍安與林幸台(2000)：**創造力研究**。台北市：心理出版社。
- 王文科(1996)：亟待調整的資賦優異教育異師資的培育策略。載於：中華民國特殊教育學會、國立台灣師大特教系所編印：**開創資優教育的新世紀**，51-66頁。
- 王文科(1997)：資優教育發展的盲點與轉機。載於：台灣省政府教育廳編印：**台灣省國民中小學資優教育實施概況**，1-4頁。
- 王敏曄(1997)：**教師對學生創意表現、創造力之歸因及其相關因素之研究**。國立政治大學教育研究所碩士論文。
- 王振德(1998)：資優教育課程發展及其相關問題。載於：中華民國特殊教育學會主編：**資優教育二十五週年研討會論文專輯**，103-115頁。
- 王振德(1996a)：國民中小學資優教育課程與教學實況調查研究。**特殊教育研究學刊**，14期，207-227頁。
- 王振德(1996b)：資優教育的師資培育。載於：國立教育資料館編印：**教育資料集刊**，21輯(資優教育專輯)，125-143頁。
- 朱敬先(1988)：**教學心理學**。台北市：五南圖書公司。

- 吳武典(1998)：世界性的思維，本土化的行動—資優教育的發展與展望。載於：中華民國特殊教育學會主編：**資優教育二十五週年研討會論文專輯**，19-39 頁。
- 吳武典(1997)：教育改革與資優教育。**資優教育季刊**，63 期，1-7 頁。
- 吳武典(1996)：資優教育的研究與課題。載於：中華民國特殊教育學會、國立台灣師大特教系所編印：**開創資優教育的新世紀**，1-19 頁。
- 吳武典(1996)：我國資優教育政策分析與調查研究。**特殊教育研究學刊**，14 期，179-206 頁。
- 吳思華(2002)：台灣創造力教育發展與推動。載於：國立台北師範學院主編：**創造能力課程開發國際學術研討會手冊**，91-99 頁。
- 吳靜吉、林偉文、林士郁、陳秋秀、曾敬梅、王涵儀、徐悅淇(2002)：國際創造力教育發展的趨勢。**資優教育研究**，2 卷，1 期，1-26 頁。
- 吳靜吉(2002)：創造力的研究取向之回顧與展望。載於：國立台北師範學院主編：**創造能力課程開發國際學術研討會手冊**，7-20 頁。
- 呂金燮(2002)：資優兒童問題解決能力實作評量之建構研究。**特殊教育研究學刊**，19 期，279-308 頁。
- 呂素雯(2002)：自然科創造性問題解決教學對國小六年級學童問題解決能力、態度及學習成就之影響研究。國立台北師範學院數理教育研究所論文。
- 林幸台(1998)：創造智能。載於：中華資優教育學會編印：**資優教育教師專業知能研討會多元智能與成功智能的理論與實務會議手冊**，124-134 頁。
- 林幸台等(1994)：創造思考教學目標之研究。**特殊教育研究學刊**，10 期，303-318 頁。
- 林幸台、王木榮(1994)：**威廉斯創造力測驗指導手冊**。台北市：心理出版社。
- 林清山譯(1990)：**教育心理學 認知取向**。台北市：遠流出版公司。
- 林偉文(2002)：**國民中小學學校組織文化、教師創意教學潛能與創意教學之關係**。國立政治大學教育學系博士學位論文。
- 洪榮昭、林雅玲、林展立(2002)：國中小創意教師教學策略與成效之研究。載於：國立台北師範學院主編：**創造能力課程開發國際學術研討會手冊**，125-145 頁。
- 施乃華(2002)：**創造思考教學成效之後設分析**。國立彰化師範大學商業教育學系碩士論文。
- 陳美芳(1997)：從「想」出發—思考能力訓練的內涵與方式概覽。載於：中華民國特殊教育學會主編：**資優教育的革新與展望 開發潛能培育人才**，345-355 頁。
- 陳昭儀(1991)：**二十位傑出發明家的生涯路**。台北市：心理出版社。
- 陳昭儀(1997)：聰穎的孩子，智慧的父母。載於：中華民國特殊教育學會主編：**資優教育的革新與展望 - 開發潛能培育人才**，579-591 頁。
- 陳龍安(1998)：**創造思考教學的理論與實際**。台北市：心理出版社。
- 陳龍安(2002)：創造力訓練課程設計與實施。載於：國立台北師範學院主編：**創造能力課程開發國際學術研討會手冊**，185-214 頁。
- 陳龍安(1994)：創造思考教學的實施與檢討。載於：中華民國特殊教育學會、國立台灣師大特教系所編印：**開創資優教育的新世紀**，143-213 頁。

- 張玉成(1993)：**教師發問技巧及其對學生創造思考教學能力影響之研究**。台北市：教育部教育計畫小組編印。
- 張昇鵬(1994)：資賦優異學生後設認知能力與創造思考能力關係之研究。**特殊教育研究學刊**，13期，221-240頁。
- 彭震球(1996)：**創造性教學之實踐**。台北市：五南圖書公司。
- 彭瓊慧(2002)：我國資優教育之回顧與後設分析研究。國立台灣師範大學特殊教育學系碩士論文。
- 詹志禹(2001)：「**創造力教育政策白皮書**」子計畫：**小學創造力教育政策與環境之評估**。教育部專題研究計畫報告。
- 詹志禹(2002)：台灣地區中小學創造力教育的實況條件與政策推展。載於：國立台北師範學院主編：**創造能力課程開發國際學術研討會手冊**，51-63頁。
- 詹秀美(1990)：影響創造力的環境因素。**資優教育季刊**，34期，15-20頁。
- 詹秀美(1995)：國小資優班學生與普通班學生自我實現與創造性情意特質之相關研究。**特殊教育研究學刊**，13期，261-271頁。
- 詹秀美(1999)：國小智優班、美術班與普通班創造思考教學實施狀況的比較研究。**台中師院學報**，13期，653-674頁。
- 詹秀美(2001)：**國小資優班與普通班創造思考教學實施狀況的比較研究**(未出版)。
- 詹秀美、吳武典(1989)：**問題解決測驗**。台北：心理出版社。
- 蔡典謨(1986)：只有歷史能告訴我們誰是真正資優。**資優教育季刊**，21期，31-34頁。
- 蔡典謨(1998)：充實模式之設計與實驗研究。載於：中華民國特殊教育學會主編：**資優教育二十五週年研討會論文專輯**，85-102頁。
- 蔡典謨(1997)：幫助孩子成功的教養方式。載於：中華民國特殊教育學會主編：**資優教育的革新與展望 - 開發潛能培育人才**，567-578頁。
- 蔡典謨(1997)：充實模式之設計與實驗研究。載於：中華民國特殊教育學會主編：**資優教育二十五週年研討會論文專輯**，85-102頁。
- 蔡典謨(1999)：透過獨立研究培養知識的生產者。載於：中華民國特殊教育學會主編：**資優教育的全方位發展**，397-413頁。
- 盧台華(1994)：資優教育教學模式之選擇與運用。載於：中華民國特殊教育學會、國立台灣師大特教系所編印：**開創資優教育的新世紀**，105-121頁。

二、英文部份

- Albert, R. S., & Runco, M. A. (1999). A history of research on creativity. In R. J. Sternberg (Ed.), *Handbook of creativity*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Ali, A. S. (2001). Issues involved in the evaluation of gifted programmes. *Gifted Education International*, 16(1), 79-91.
- Clark, B. (1992). *Growing up gifted: Developing the potential of children at home and at school*.

- New York, NY: Macmillan Publishing Company.
- Collins, M. A., & Amabile, T. M. (1999). Motivation and creativity. In R. J. Sternberg (Ed.), *Handbook of creativity*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Cropley, A. J. (2000). Defining and measuring creativity: Are creativity tests worth using? *Roeper Review*, 23(2), 72-79.
- Cropley, A. J. (2001). *Creativity in education and learning: A guide for teachers and educators*. London, UK: Kogan Page.
- Csikszentmihalyi, M. (1999) Implications of a systems perspective for the study of creativity. In R. J. Sternberg (Ed.), *Handbook of creativity*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Davis, G. A. (1999). *Creativity is forever (4th ed.)*. Dubuque, IW: Kendall/ Hunt Publishing Company.
- Davis, G. A. , & Rimm, S. B. (1997). *Education of the gifted and talented (4thed.)*. Needham Heights, MA: Allyn and Bacon.
- De Souza Fleith, D. (2000). Teacher and student perceptions of creativity in the classroom environment. *Roeper Review*, 22(3), 148-153.
- Eyre, D., Coates, D., Fizpatrick, M., Higgins, C., McClure, L., Wilson, H., & Chamberlin, R. (2002). Effective teaching of able pupils in the primary school: The findings of the oxford shire effective teachers of able pupils project. *Gifted Education International*, 16(2), 158-169.
- Feldhusen, J. F. (1995). Creativity: A knowledge base, metacognitive skills, and personality factors. *Journal of Creative Behaviors*, 29(4), 255-268.
- Feldhusen, J. F. (1994). Strategies for teaching the gifted. In J. Van Tassel-Baska, *Comprehensive curriculum for gifted learners*(2nd ed.). Needham Heights, MA: Allyn and Bacon.
- Feldhusen, J. F.,& Kolloff, P. B. (1986). The Purdue three-stage enrichment model for gifted education at the elementary level. In . J. S. Renzulli (Ed.), *Systems and models for developing programs for the gifted and talented*. Mansfield Center, CT: Creative Learning Center.
- Feldman, D. H. (1999) The development of creativity. In R. J. Sternberg (Ed.), *Handbook of creativity*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Fiedler, E. D., Lange, R. E., & Winebrenner, S. (2002). In search of reality: Unraveling the myths about tracking, ability grouping, and the gifted. *Roeper Review*, 24(3), 108-111.
- Gallagher, J. J. (2002). Gifted education in the 21st century. *Gifted Education International*, 16(2), 100-110.
- Gentry, M., Rizza, M. G., & Gable, R. K. (2001). Gifted students' perceptions of their class activities: Differences among rural, urban, and suburban student attitudes. *Gifted Child Quarterly*, 45(2), 115-129.
- Grotzer, T. A., & Perkins, D. N. (2000). Teaching intelligence: A performance conception. In R. J. Sternberg (Ed.), *Handbook of Intelligence*. New York, NY: Cambridge University Press.

- Guilford, J. P. (1986). *Creative talents: Their nature, uses, and development*. Buffalo, NY: Bearly.
- Hansen, J. B., & Feldhusen, J. F. (1994). *Comparison of trained and untrained teachers of gifted students*. *Gifted Child Quarterly*, 38(3), 115-121.
- Hasirci, D., & Demirkan, H. (2003). Creativity in learning environments: The case of two sixth grade art-rooms. *Journal of Creative Behavior*, 37(1), 17-41.
- Hunt, E. (1994). Problem solving. In R. J. Sternberg (Ed.), *Thinking and problem solving* (2nd ed.). San Diego, CA: Academic Press.
- Isaksen, S. G., & Parnes, S. T. (1985). Curriculum planning for creative thinking and problem solving. *The Journal of Creative Behavior*, 19(1), 1-29.
- Isaksen, S. G., Puccio, G. J., & Treffinger, D. J. (1993). An ecological approach to creativity research: Profiling for creative problem solving. *Journal of Creative Behavior*, 27(3), 149-170.
- Joffe, W. S. (2001). Investigating the acquisition of pedagogical knowledge: Interviews with a beginning teacher of the gifted. *Roeper Review*, 23(4), 219-226.
- Koshy, V. (2001). *Teaching mathematics to able children*. London, UK: David Fulton Publishers.
- Landvogt, J. (2001). Affecting eternity: Teaching for talent development. *Roeper Review*, 23(4), 190-196.
- Leeper, D. (2000). Developing an extension programme in mathematics. *Gifted Education International*, 16(2), 150-157.
- Magyari-Beck, I. (1993). Creatology: A post-psychological study. *Creativity Research Journal*, 7(2), 183-192.
- Maker, C. J. (2001). Discover: Assessing and developing problem solving. *Gifted Education International*, 15(3), 232-251.
- Mayer, R. E. (1999) Fifty years of creativity research. In R. J. Sternberg (Ed.), *Handbook of creativity*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Montgomery, D. (2001). Teaching the more able: An update. *Gifted Education International*, 15(3), 262-280.
- Morgan, S., & Forster, J. (1999). Creativity in the classroom. *Gifted Education International*, 14, 29-43.
- Mumford, M. D., Decker, B. P., Connelly, M. S., Osburn, H. K., & Scott, G. (2002). Beliefs and creative performance: Relationships across three tasks. *Journal of Creative Behavior*, 36(3), 153-181.
- Nickerson, R. S. (1999) Enhancing creativity. In R. J. Sternberg (Ed.), *Handbook of creativity*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Olszewski-Kubilius, P. (2000). The transition from childhood giftedness to adult creative productiveness: Psychological characteristics and social supports. *Roeper Review*, 23(2),

65-71.

- Pfeiffer, S. I. (2003). Challenges and opportunities for students who are gifted: What the experts say. *Gifted Child Quarterly*, 47(2), 161-169.
- Piirto, J. (1999). *Talented children and adults: Their development and Education* (2nd ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall, Inc.
- Plucker, J. A., & Renzulli, J. S. (1999) Psychometric approaches to the study of human creativity. In R. J. Sternberg (Ed.), *Handbook of creativity*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Purcell, J. H., Burn, D. E., Tomlinson, C. A., Imbeau, M. B., & Martin, J. L. (2002). Bridging the gap: A tool and technique to analyze and evaluate gifted education curricular units. *Gifted Child Quarterly*, 46(4), 306-321.
- Reid, C., Udall, A., Romanoff, B., & Algozzine, B. (1999). Comparison of traditional and problem solving assessment criteria. *Gifted Child Quarterly*, 43(4), 252-264.
- Renzulli, J. S. (1992). A general theory for the development of creative productivity through the pursuit of ideal acts of learning. *Gifted Child Quarterly*, 36(4), 170-182.
- Renzulli, J. S., & Dai, D. Y. (2001). Abilities, interests, and styles as aptitudes for learning: A person-situation interaction perspective. In R. J. Sternberg, & L. Zhang(Eds.), *Perspectives on thinking, learning, and cognitive styles*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Renzulli, J. S., & Reis, S. M. (1991). The schoolwide enrichment model: A comprehensive plan for the development of creative productivity. In N. Colangelo and G. A. Davis (Eds.), *Handbook of gifted education*. Needham Heights, MA: Allyn and Bacon.
- Robertson, S. I. (2001). *Problem solving*. Philadelphia, PA: Psychology Press.
- Rogers, K. B. (2002). Grouping the gifted and talented: Questions and answers. *Roepers Review*, 24(3), 103-107.
- Rosemarin, S. (2001). The evaluation of a pullout program for gifted children in Israel. *Gifted Education International*, 15(3), 316-324.
- Rosemarin, S. (2002). Teachers attitudes towards giftedness-a comparison between American and Israeli teachers. *Gifted Education International*, 16(2), 179-190.
- Schatz, E. M. & Buckmaster, L. R. (1984). Development an instrument to measure self-actualizing growth in preadolescents. *The Journal of Creative Behavior*, 18(4), 263-272.
- Schubert, D. S., & Biodi, A. M. (1977). Creativity and mental health: III. Creativity and adjustment. *The Journal of Creative Behavior*, 11, 186-197.
- Shallcross, D. J. (1981). *Teaching creative behavior: How to teach creativity to children of all ages*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Smutny, J. F., Walker, S. Y., & Meckstroth, E. A. (1997). *Teaching young gifted children in the regular classroom: Identifying, nurturing, and challenging ages 4-9*. Minneapolis, MN: Free Spirit Publishing Inc.

- Sternberg, R. J. (1996). *Cognitive psychology*. Orlando, FL: Harcourt Brace College Publishers.
- Sternberg, R. J. (2000). Identifying and developing creative giftedness. *Roeper Review*, 23(2), 60-65.
- Sternberg, R. J., Forsythe, G. B., Hedlund, J., Horvath, J. A., Wagner, R. K., Williams, W. M., Snook, S. A., & Grigorenko, E. L. (2000). *Practical intelligence in everyday life*. New York, NY: Cambridge University Press.
- Sternberg, R. J., & Lubart, T. I. (1999) The concept of creativity: Prospects and paradigms. In R. J. Sternberg (Ed.), *Handbook of creativity*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Sternberg, R. J., & Lubart, T. I. (1993). Creative Giftedness: A multivariate investment approach. *Gifted Child Quarterly*, 37(1), 7-15.
- Sternberg, R. J., & O'Hara, L. A. (2000). Intelligence and creativity. In R. J. Sternberg (Ed.), *Handbook of Intelligence* (pp. 611-630). New York, NY: Cambridge University Press.
- Sternberg, R. J., & O'Hara, L. A. (1999) Creativity and intelligence. In R. J. Sternberg (Ed.), *Handbook of creativity*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Strom, R. D., & Storm, P. S. (2002). Changing the rules: Education for creative thinking. *Journal of Creative Behavior*, 36(3), 183-200.
- Swiatek, M. A., & Lupkowski-Shoplik, A. (2003). Elementary and middle school student participation in gifted programs: Are gifted students underserved? *Gifted Child Quarterly*, 47(2), 118-130.
- Torrance, E. P., & Goff, K. (1990). *Fostering Academic creativity in gifted students*. ERIC clearinghouse, ED321489.
- Treffinger, D. J. (1986). Research on creativity. *Gifted Child Quarterly*, 30(1), 15-19.
- Treffinger, D. J. et al. (1993). Programs and strategies for nurturing creativity. In K. A. Heller, F. J. Monk, & A. H. Passow (Eds.), *International handbook of research and development of giftedness and talent*. Oxford, England: Pergamon Press Ltd.
- Van Tassel-Baska, J. (2001). The talent development process: What we know and what we don't know. *Gifted Education International*, 16(1), 20-28.
- Van Tassel-Baska, J. (1994). *Comprehensive curriculum for gifted learners* (2nd ed.). Needham Heights, MA: Allyn and Bacon.
- Vernon, P. E. (1989). The nature-nurture problem in creativity. In Glover, G. A., Ronning, R. R., Reynolds, CR. (Eds.), *Handbook of creativity*. New York, NY: Plenum Press.
- Weinebrenner, S. (1992). *Teaching gifted kids in the regular classroom: Strategies and techniques every teachers can use to meet the academic needs of the gifted and talented*. Minneapolis, MN: Free Spirit Publishing Inc.
- Weiner, P. R. (2000). *Creativity and beyond*. Albany, NY: State University of New York Press.
- Williams, F. E. (1986). The cognitive-affective interaction model for enriching gifted programs. In

J. S. Renzulli (Ed.), *Systems and models for developing programs for the gifted and talented*.
Mansfield Center, CT: Creative Learning Center.

九年一貫課程改革三部曲：解凍 變革 復凍

--兼論其對教師專業與學生學習之影響

Trilogy of The Nine-Year Curriculum Reform : Unfreezing→Change
→Refreezing

廖春文*

Chuen-Wen Liao

(收件日期：93年10月15日；接受日期：94年3月15日)

摘要

台灣自從公元二〇〇一年於國民小學一年級開始實施九年一貫新課程以來，採循序漸進的改革途徑，至二〇〇四年業已擴及國中階段，使得國民小學六年與國民中學三年的課程，非僅在縱貫面相互連結，亦且在橫斷面進行統整，最終達到學校課程與社會生活經驗緊密結合的融入境界，培養新世代青少年與自己對話、與人群溝通、與大地感通、與天人合一的教育目標。事實上，九年一貫課程改革過程中，曾經面臨學校教師的焦慮、社會大眾的質疑及行政人員的恐慌等諸多抗拒阻力，然而經過四年的實施，發現問題並沒有想像中的嚴重，教師、行政人員及家長已經逐步逃脫原初焦慮恐慌之惡夢，有漸次朝向接納認同之趨勢。因此，本文擬從組織變革的觀點，探討台灣實施九年一貫課程改革從解凍、變革到復凍三部曲的心路歷程，並兼論此項課程改革對教師專業與學生學習成長之影響。

為進一步探討九年一貫課程改革歷程及其對教師與學生之重要影響，本文從四個方向來析述。首先，分析九年一貫課程的發展脈絡；其次，細述九年一貫課程改革三部曲之歷程；復次，說明九年一貫課程改革對教師專業與學生學習之影響；最後，針對此波課程改革所產生之問題進行反省，並提出相應之對策，以供教育改革之參考。

關鍵字：九年一貫課程、解凍、變革、復凍

* 國立臺中師範學院國民教育學系教授

Abstract

The nine-year curriculum reform, which was practiced step by step, began in 2001 years. In 2004 this curriculum reform was put into practiced in Junior high school. From the vertical perspective, it was connected with elementary and junior high school. And from the horizontal dimension, the reform integrated elementary and junior high school's program to become a nine-year curriculum. This educational reform mixed students' academic and living experiences into the harmony. For example; students can talk to themselves, communicate with one another, and think about themselves as part of nature. In fact, at the beginning of this reform, teachers were anxious, the public was doubted, and school staff was panic. However after four years' practicing, we do find it's not as serious as people think. The tension between public and school faculty is released and worked together to recognize this is a good educational reform.

From this research paper, I will write from the organizational change's perspective to explore the curriculum reform process, which includes unfreezing, changing, and refreezing. Furthermore I would like to talk about teachers' professional development and the students' effectiveness of learning.

In order to explore the processes of this curriculum reform and its influences on teachers and students, the paper dividend into four parts. Firstly, to analyze the developmental context of this reform. Then, to explain the gradual process of curriculum reform in detail. Thirdly, to illustrates the influences of nine-year curriculum on teachers' professional development and students' learning. Finally, to suggest certain ways to cope with difficulties, which will be faced in school reform.

Keywords: The Nine-Year Curriculum, Unfreezing, Change, Refreezing

壹、緒論

課程的發展會伴隨著社會政經文化的變遷，不斷修正、調整與更新，例如植基於傳統封閉、保守、靜態社會結構所發展出來的舊課程，到了現代多元、開放、動態結構的工業社會，由於科學典範的革命，舊課程無法因應社會的需求，新課程於焉產生。迨至後現代資訊網路社會，尤其是強調知識創新與應用的知識經濟社會，源自於工業社會思維邏輯的新課程，開始產生調適上之困境。為使我們培養出來的國民，在二十一世紀以知識為導向的資訊網路社會，具備多元整合的知能，有效掌握未來競爭優勢，於是政府參酌國外教育的發展趨勢，衡量台灣教育發展的現況，經過長期的規劃與實驗，終於推出九年一貫課程。

倘若一九九六年以前之國民中小學課程為舊課程，一九九六年以後修正頒佈實施的課程，則可稱之為新課程，而二〇〇一年新頒佈實施的九年一貫課程，允宜謂之新新課程。衡諸課程改革的歷史背景脈絡，其實與台灣地區政治、經濟、社會及科技等系統環境的變遷息息相關。早期的傳統農業社會，由於變遷遲緩、思想保守、價值單一，因此，舊課程設計可以不須大幅翻修，甚至維持數十年不變。然而，隨著社會的漸趨開放、政治的日益民主及經濟的逐漸蓬勃發展，變遷的速度亦日漸快速，且人類的價值也不斷分化，是故，舊有的課程勢須不斷地更新、修正、再造，始能因應巨變社會的挑戰。如以相對之理念來分析，吾人可將傳統農業社會的舊課程對應舊人類，現代工業社會的新課程對應新人類，而後現代資訊社會的新新課程對應新新人類。換言之，台灣九年一貫課程的實施，主要係因應社會型態的急遽變遷、產業結構的脫胎換骨、科學技術的推陳出新、政治制度的民主開放、全球浪潮的激烈衝擊及家長參與教育的意識抬頭等內外部因素的發展而形成。

為進一步探討九年一貫課程改革的深層內涵，本文從組織變革的觀點論述，首先，分析九年一貫課程改革的發展脈絡；其次，說明學校組織內外成員如何從變革的焦慮，過渡到變革的認同；復次，闡述九年一貫課程從解凍→變革→復凍的變革三部曲；再次，析述九年一貫課程改革對教師專業與學生學習之影響；最後，針對九年一貫課程實施後之問題，進行反思並提出因應對策，以供持續推動變革之參考。

貳、九年一貫課程改革的發展脈絡分析

自從一九九六年行政院教育改革審議委員會提出「教育改革總諮議報告書」之後，對於當前台灣的教育問題，提出若干具體的改革建議，同時亦揭櫫了教育改革的五大方向：教育鬆綁、帶好每位學生、暢通升學管道、提升教育品質及建立終身學習社會。為因應社會的急遽變遷，促進中小學教育鬆綁，加速改革課程與教學，協助學生具備基本能力，使學生快樂的成長與活潑的學習，進而提昇國民素質及國家競爭力，俾迎接二十一世紀的來臨，教育部乃提出「教育改革行動方案」，其中與國民教育階段改革息息相關者，厥為九年一貫課程之規劃與實施。

由於課程乃學校教育的主要依據，教育部為配合國家發展之需要、社會期待之回應及行政責任之履行，乃於一九九七年四月成立「國民中小學課程發展專案小組」，進行國民教育階段九

年一貫課程綱要的研訂工作；一九九八年九月頒布課程總綱，確定九年一貫課程之架構及發展方向；一九九八年十一月成立各學習領域綱要研修小組，俾使各領域之綱要內容更為週延完整；一九九九年一月辦理九年一貫課程研討會，期讓教育各界同仁瞭解九年一貫課程的精神與特色；一九九九年六月舉辦課程綱要公聽會，廣泛徵詢各方意見作為修正之參考；一九九九年七月成立課程修訂委員會，以審慎評估綱要內容之適切性與完整性；一九九九年九月頒布課程綱要，公佈課程總綱、各學習領域課程綱要及實施要點；一九九九年七月起，為因應二〇〇一年新課程之實施，開始研訂中小學教科書審查基準、舉辦教師新課程研習、推行新課程實驗等相關配合措施。基於以上所述，由此可見教育部對於國民教育階段教育改革的決心與用心。

事實上，任何一項教育的改革，倘若只依靠學校、政府機關或師資培育機構的推動，而欠缺學生家長的瞭解參與，是很難克竟其功的。教育部為了因應九年一貫課程的實施，已經決定自二〇〇一年開始，正式廢除高中聯考，以多元入學的方式取代，透過全國性國中基本學力測驗，提供推薦甄選、申請入學及登記分發等入學管道。易言之，九年一貫課程的實施，乃教育部勢在必行的教育改革工作。

參、從變革的焦慮過渡到認同之階段

一般而言，無論是企業組織、學校組織，抑或非營利事業組織，面對主客觀條件的變化，或是內外部環境的變動，為了永續生存發展，強化競爭優勢，必須不斷變革創新，其主要目的即在於突破現狀、調整改善、重新再造，使組織在面對外在變動環境之衝擊與挑戰時，具足彈性的應變能力。然而，組織領導者在推動變革或改造的發展過程之中，不可避免地，會碰到組織成員抗拒變革的阻力，當同仁的抗拒力大於領導者的驅動力，變革即屬失敗；當驅動力大於抗拒力，改革即可順利推動。

九年一貫課程的改革，從課程綱要的修訂、課程架構與發展方向的確定、各項研討（習）會與公聽會的舉辦，乃至新課程的實施，亦經歷了組織變革與發展過程中各個不同的階段。一般而言，新課程的變革所產生的抗拒力量大致上可分為個體抗拒（例如個人習慣、安全考量、經濟因素、未知恐懼及選擇性處理資訊等）與組織抗拒（結構慣性、範圍限制、專業威脅、權力威脅及資源分配威脅等）。由於本文主要探討學校組織內外部成員對變革的反應，因此，偏重「人員」因素的分析，「結構」因素則存而不論。

Doft 與 Steers (1986) 指出，學校組織成員之所以抗拒變革，大致上有下列原因：(一) 自我利益受損；(二) 不確定因素影響；(三) 欠缺瞭解與信賴；(四) 知覺與目標的歧異；(五) 擔心組織瓦解分裂。

Kotter 和 Schlesinger (1990) 則認為，抗拒變革的因素，就人員角度觀察，至少包括以下四項：(一) 狹隘的自我利益觀；(二) 瞭解不足或欠缺信任；(三) 評估方向與角度差異；(四) 對變革欠缺容忍力。

其實，上述幾位國外學者所提有關變革發展歷程中，成員抗拒的原因，仔細分析，大同小異，不過，Glass (1998) 曾根據個人對變革方案瞭解的程度，將學校組織成員抗拒變革的主導因素，具體歸納為六種，較具週延性。(如圖 1 所示)，分別為：(一) 漠不關心 (don't care)；(二)

視而不見（don't see the problem）；（三）不知所措（see the problem not the solution）；（四）不表贊同（see the problem but don't agree with the solution）；（五）事不關己（see problem and solution but resist as they feel but involved in finding the solution）；（六）遭受威脅（see problem and solution but resist as they are threatened by solution）。

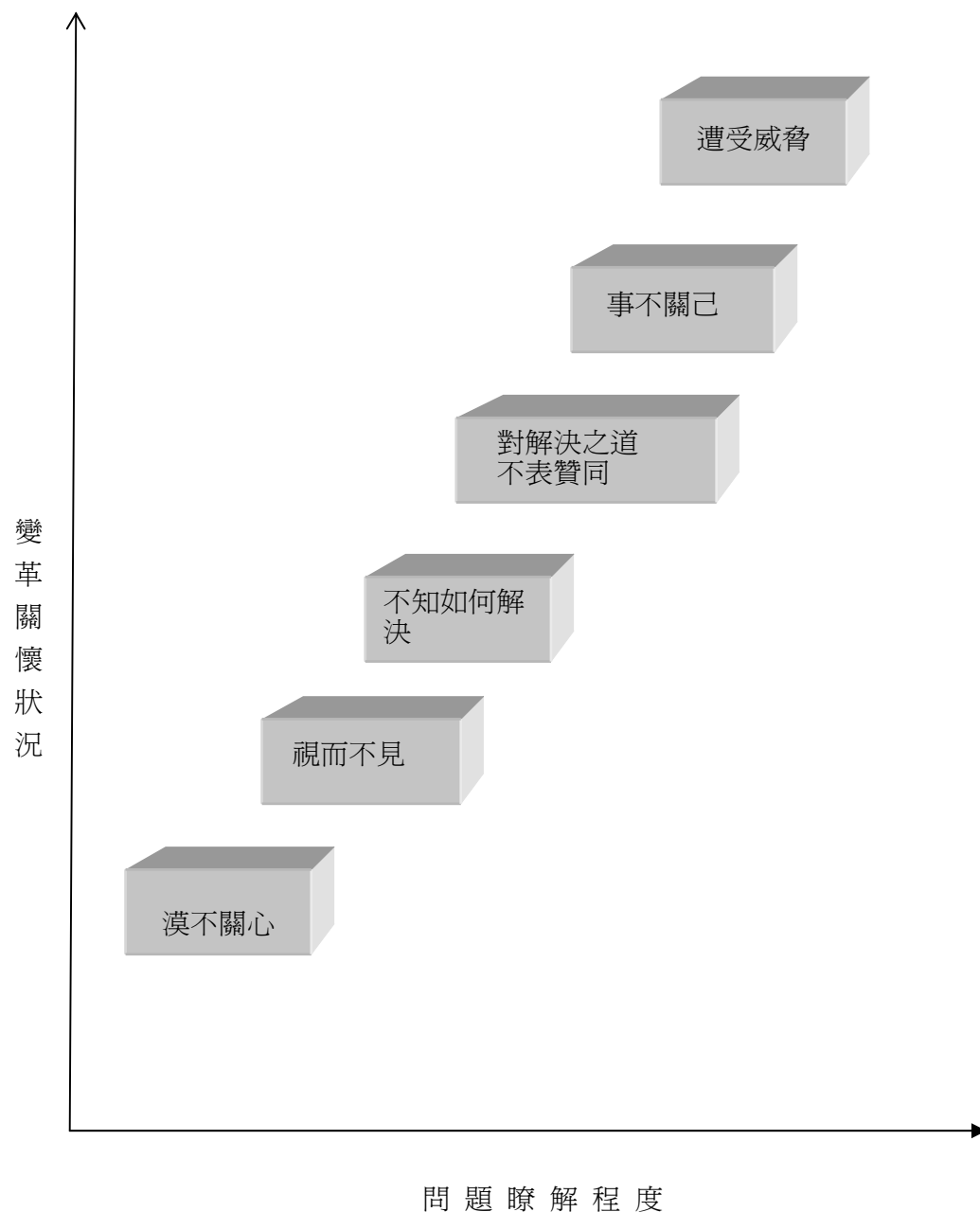


圖 1 學校組織成員抗拒變革之主導原因

資料來源：”Management Masterclass—A Practical Guide to the New Realities of Business.” by Glass, N., 1998, 132 .

事實上，欲深入剖析學校組織成員對變革的反應，吾人可採用 Turner (2002) 的變革週期循環 (Change Cycle) 歷程，進一步加以說明，如圖 2 所示。

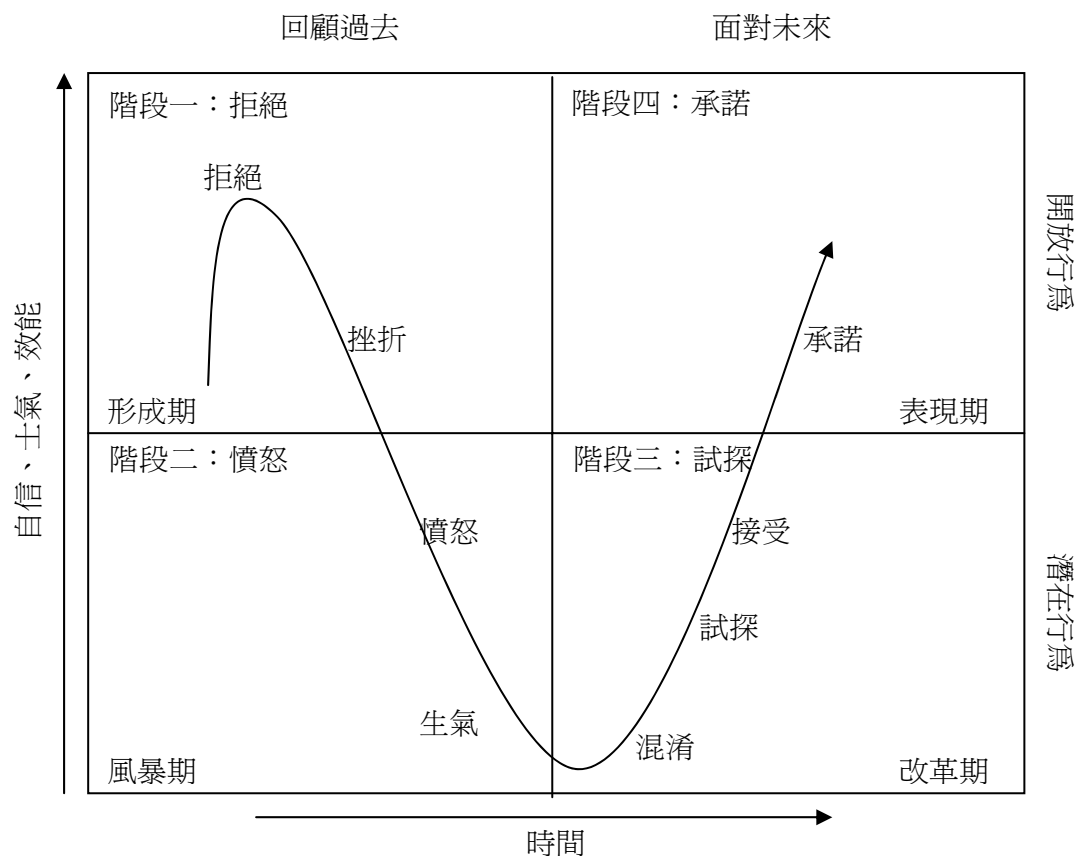


圖 2 九年一貫課程變革的週期

資料來源：”Tools for Success—A Manager’s Guide” by Turner, S., 2002, 22-23.

首先，以橫軸代表推動變革的時間，縱軸代表組織成員的信心、士氣與效能，兩條軸線交互作用，可以形成四類變革之階段反應，也就是否認或拒絕 (Denial) → 煩惱或憤怒 (Irritation) → 探索或試探 (Exploring) → 承諾或認同 (Commitment)。

當組織成員面對變革第一階段之際，原本對組織舊有的運作方式、制度、架構及模態，業已習慣、熟悉，而且對自己的工作充滿高度的信心，工作士氣也高昂，有效發揮個人效率與組織效能。突然之間，要面對改革，改變習慣，調整思維的型式 (form)，難免會產生因否認或抗拒而形成的頓挫 (frustration)。

進入第二階段變革風暴期 (storm)，勢必會產生因憤怒或煩惱而呈現的缺乏自信、士氣低落、效能降低等症狀。然而經過第二階段的變革風暴期的掙扎之後，發現逃避不一定躲得過，面對也不一定最難受，即邁入第三階段。

第三階段就屬於變革執行期 (reform)，組織成員經歷一段身心靈的調適之後，雖然有些混亂 (confusion)，但逐步試探改變之後，隨著時間的推移，慢慢接納了變革。

最後一個階段即邁入認同（commitment）與表現（perform）的階段，對組織所推動的變革，已經成為習慣，同時也重拾信心，恢復工作士氣，組織效能亦漸次發揮。

總的來說，從拒絕、憤怒階段，轉變到探索、認同階段，學校組織成員難免在思想觀念，或行為態度方面，會產生調適轉變的困境，因而出現挫折、排斥、混亂、掙扎等現象。然則，經歷一段變革陣痛之後，此種情形漸次消滅，最後接納與承諾，甚至成為一種組織文化。衡諸變革本質來看，似乎與電冰箱冷凍食品更換之過程，有異曲同工之妙。倘若我們要清理改變冰箱內之食物，首先必須先行解凍，使得原本冰凍之東西融化；其次將舊有不能食用之東西清除乾淨；最後，再放置新鮮的食物，並且再重新加以凍結，這就是所謂的變革三部曲：解凍→變革→復凍。

肆、九年一貫課程改革三部曲：循序漸進途徑

任何一個單位或組織，在進行變革與改革的適程當中，不可避免地會受到兩股力量的牽制，一種是因內外環境的逼迫不得不變革的驅動力(driving forces)；另一種是對抗變革保持現狀的抗拒力(restraining forces)，如圖 3 所示。設若現狀為一種平衡狀態，欲突破現狀，破壞均衡，對組織進行變革，以配合環境的變動，可採增加脫離現狀的驅動力、減少阻撓脫離現狀的抗拒力及彈性混合運用驅動力和抗拒力，俾達到組織變革與發展之目標。

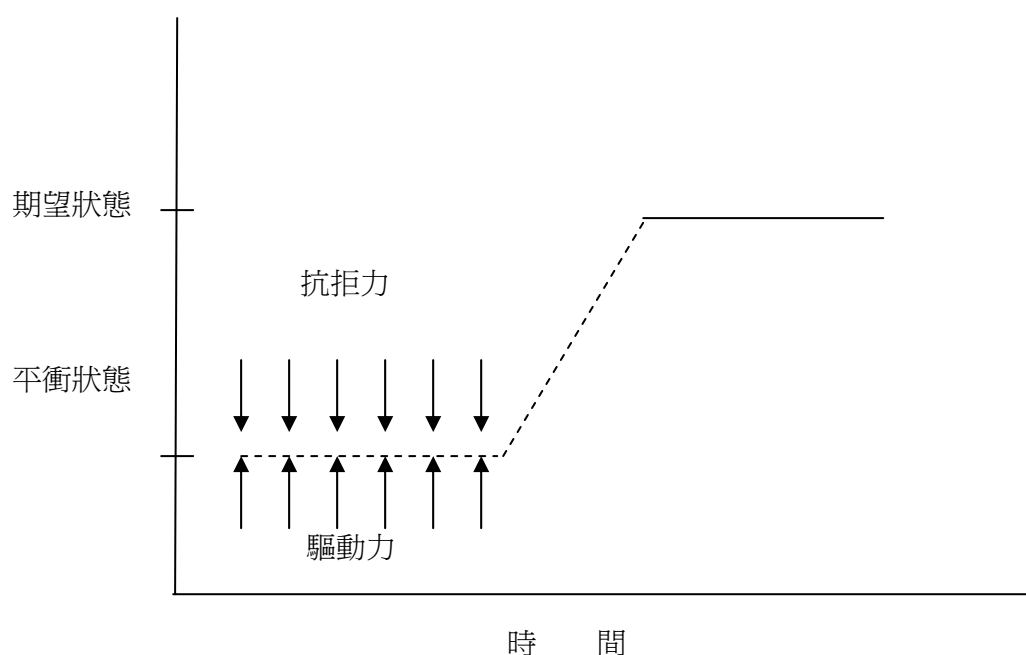


圖 3 組織變革的驅力與抗力示意圖

資料來源：”Organizational Behavior.” by Robbins, S. P., 1998, 647.

引發驅動組織變革與發展的壓力來源，包括內外部環境的變遷，例如科技典範的革命、知識與資訊的爆炸、產品生命週期的縮短、工作價值的改變及工作生活品質的要求等，致使組織

不得不進行變革與轉型。至於抗拒變革與發展的壓力，可從個人層面與組織層面兩方面分析：就個人層面言之，造成對變革抗拒的因素有：個人能力的限制、習慣性行為模式、選擇性關懷與注意、對未知的恐懼、經濟保障的擔憂、安全與退縮的行為；就組織層面言之，引發對變革產生抗拒的理由有：組織結構過於科層化、對權力及影響力的威脅、變革資源的匱乏、固定的投資太多及組織之間的協約等。

一般說來，組織變革或課程改革的發展模式，由於學者分析角度的不同，其所建構的概念模式亦有所殊異，惟綜合加以歸納，大致上可分為四種取向：過程取向變革與發展模式、策略取向變革與發展模式、系統取向變革與發展模式及創新取向的變革與發展模式(廖春文, 2004)，九年一貫課程改革的發展，雖涵蓋上述四項精神，惟本文從過程取向變革與發展模式來說明其改革之歷程。

「過程取向模式」(process orientation model)主要係從組織變革與發展的程序或過程的角度，探討組織變革或課程改革的問題。就勒溫(K. Lewin)的變革程序模式(model of procedure change)過程取向的組織變革與發展模式而言，成功的組織變革與發展，必然遵循解凍(unfreezing)—變革(change)—復凍(refreezing)三個步驟。當組織面對內外環境的衝擊與挑戰時，首先，針對組織的問題，以解凍的方式，突破現狀，使組織成為可以從事變革之狀態；其次，打破組織發展的困境或僵局之後，接下來便應朝預期的目標，進行變革或改造；最後，為使改革後的新狀態能持續運作，必須再凍結，以確保變革的成效。

一、解凍階段(開放教育→小班教學)

伴隨著台灣地區近年以來政治、經濟、社會的變遷，教育政策的變革與發展，亦成為社會大眾關注之焦點，其中最引人矚目者，應屬九年一貫課程推動。一九九五年「行政院教育改革審議委員會」，提出第一期諮議報告書，為台灣的教育改革拉開了序幕。一九九六年提出教育改革諮議總報告書，可謂台灣全面教育改革的指南，其中與國民教育階段發展有關的課程與教學改革之建議，有下列要點(行政院教育改革審議委員會, 1996)：1.國民中小學課程，應以生活為中心，整體規劃；2.政府應速建立基本能力指標，並建立課程綱要的最低規範；3.課程應與科技相結合，積極推展資訊教育，建立網路學習環境；4.積極統整課程、減少學科之開設、減少上課時數、增加活動課程；5.規劃與準備國民小學生活必修適當英語課程。

由此可知，行政院教育改革總諮議報告書的建議，乃成為台灣推動九年一貫課程改革的實施準則，而教育部則根據此準則，規劃了具體實施方案。事實上，九年一貫課程具有高度的理想性，符合時代潮流發展趨勢、國家發展需要、社會進步期待、重視兒童權益及實踐教育理想等五大需求(謝金青, 2001、2004)。

二〇〇一年起，全國小學一年級新生皆實施九年一貫新課程，而國中階段則自二〇〇二年開始實施，為台灣國民教育改革開創新局。其實，教育的改革與發展，屬於一種連續性的工作，在九年一貫課程尚未正式宣佈實施之前，小班教學的精神理念即已融入國民中小學的教學實踐中，而之前國外的開放教育理念，如英國的夏山學校、日本的緒川學校及美國的瑟谷傳奇，乃至於國內體制外的教育改革經驗，例如人本基金會的森林小學、李雅卿的種籽學苑、程延平的大自然全人學校等，均係由外鑠而內發的教育改革，也成為刺激體制內教育改革、活絡校園組

織氣氛的重要苗種。然則，九年一貫課程的推展，鬆動了舊有課程的兩大板塊，解構了原來課程的概念框架，牽動的層面既深且廣，難免會面臨諸多實施上之問題，不過，倘若有關單位在正式推動之前，及時全面宣導，提供參考示範，實際進入學校輔導，相信一定可以減少因資訊匱乏或誤解而產生之疑慮與恐懼，使九年一貫課程能順利啓動。

二、變革階段（學校本位課程、教科書開放）

為落實行政院教育改革總諮議報告書之具體建議，教育部在確定九年一貫課程的基本理念、目標、精神與內涵之後，一九九七年四月首先成立課程發展專案小組；一九九八年九月頒布課程總綱綱要；一九九八年十一月成立各學習領域綱要研修小組；一九九九年一月舉辦九年一貫課程研討會、課程綱要公聽會及成立課程修訂委員會；一九九九年七月推動各項配合措施；一九九九年十月遴選二百所國民中小學進行試辦；二〇〇〇年九月公佈「國民中小學九年一貫課程暫行綱要」；二〇〇一年八月先行在國民小學一年級實施，往後逐年增加實施年級，至二〇〇四年國民中小學各年級全面實施。

三、復凍階段（九年一貫、教學創新）

二〇〇四年九月公佈台灣九年一貫課程，已經在國民小學一至九年級全面實施，基本上國民小學階段目前業已順利推展，至於國民中學階段，雖然仍有若干雜音，但隨著各項有關九年一貫課程改革的研習活動的推動，深信學校教師、行政人員及社會大眾亦慢慢接受此項變革。此外，為了使學校持續有效推動新課程政策，一系列針對國民中小學校長的課程領導與管理的研習，亦在各縣市逐步展開。其實，教育部為表達課程改革的意志，在九年一貫課程實施過程中，非但不斷反省、檢討與修正，針對發現之問題，尋謀因應之對策，例如課程總綱綱要內容的修訂、統整課程與協同教學的彈性化等，而且在國民中學畢業之後升學高中的基本能力測驗，在試題內容的設計上，也盡量考量與生活、社會及全球結合，進而培養學生可以帶著走的基本能力。

伍、九年一貫課程改革對教師專業與學生學習之影響

九年一貫課程實施之後，教師的角色與定位，也因為專業自主與專業地位的再概念化、學校本位管理的衝擊、課程統整的需求、學習型組織的發展及行動研究的重視，從昔日單打獨鬥、被動消極的角色，逐步轉化為團隊合作、主動積極的角色，有關這方面的論述，可從諸多學者專家的相關探討進一步瞭解（陳伯璋，1999a；林生傳，1999；饒見維，1999；游家政，1999；郭丁熒，2000）。質言之，九年一貫課程的實施，教師角色的轉變有從官定課程的執行者轉換為課程的設計者，從被動的學習者轉換為主動的研究者，從教師進修研習轉換為教師專業發展，從知識的傳授者轉換為能力的引發者之趨勢。由此以觀，教師乃成為課程改革的推動者（實踐者）、學校本位課程的設計者（發展者）、行動研究的主導者（研究者）及課程發展的協調者（諮詢者）。

由於九年一貫課程的改革，使得教師的角色與地位產生巨大的轉變，此種轉變亦帶動課程

內容的質變、教學方法的創新及評量方式的多元，從而影響學生的學習。

一、對教師專業的影響

九年一貫課程的實施，教師的角色從教育改革的被動因應者，轉為主動引導者，非僅在課程的設計與教學的策略方面，必須勇於探索，敢於創新，而且在教師個人的權利義務與人際互動方面，亦較之過去更受重視。

(一)教師必須具備思考全球化，行動在地化的巨觀思維。

九年一貫課程雖採一綱多本的形式，但是教師除擔任該學習領域的課程之外，尚須透過主題統整的方式，將兩性教育、資訊教育、環境教育、家政教育、人權教育及生涯教育等六大議題融入學習領域。同時，九年一貫課程強調與社會、經驗、生活的結合，因此，教師作為課程實施的執行者，允宜具備全球的思維格局，而且在課程的設計與教學的策略上，能配合地區的特色、學生的特質、家長的期望與學校的條件，落實以學校為本位的課程改革。

(二)教師團隊的形成，協同教學的實施。

伴隨著「英雄落幕，團隊抬頭」時代的發展趨勢，九年一貫課程實施之後，打破學校教師昔日那種一人一把號、各吹各的調的本位主義現象。同一學習領域或同一學年的教師，為因應課程與教學的需要，各自依其專業領域或興趣，組成實踐社群（communication of practice），或稱之為教學群或班群組織，利用正式或非正式的聚會時間，共同研商課程內容及單元活動的設計，進而實施協同教學。

不過，協同教學的型態，一般不外乎有聯絡教學、互助教學及循環教學等（陳伯璋，2001）。基於協同教學的合作方式，可採單一學習領域的協同教學、跨領域的協同教學及跨校的協同教學。

(三)教師專業自主的賦權，績效責任亦受重視。

以學校為本位的九年一貫課程改革，使得過去「由上而下」（top-down）官方決定的課程發展模式，轉變為「由下而上」（bottom-up）學校決定的課程發展模式，此種課程決定權的下放，代表對專業的尊重。換言之，九年一貫課程的實施，為體現學校本位的精神，學校教師、行政人員、家長及社區人士皆可參與課程發展，為學生的學習進行良好的設計。然則，教師專業自主權利賦予，亦代表著本身責任的重大。

(四)教師必須不斷學習成長，以因應變遷的需求。

半個世紀以降，台灣在政治體制、社會結構、經濟發展、科技創新及文化價值等方面，均產生了急遽的變化，使得台灣社會漸次由農業社會邁向工業社會，進而朝向資訊社會方向發展，整個教育制度亦不可避免直接或間接的深受影響。現代的國民中小學教師面對此波教育改革的衝擊，在學習成長方面難免會產生巨大的壓力。的確，置身巨烈變革的年代，隨著知識與科技的爆炸性成長及產品生命週期的縮短，為避免教師所教的課程教材內容與時代發展產生脫節的現象，必須隨時充電，不斷進修，永續成長，發揮「上窮碧落下黃泉，動手動腳找資料」的學習精神。

二、對學生學習的影響

就教育的本質而言，任何一項教育改革或課程的設計，主要係在於開展學生潛能、培養學

生適應能力與改善生活環境的歷程（黃炳煌，2002）。基此之故，跨世紀的九年一貫課程的基本內涵，至少涵蓋人本情懷、統整能力、民主素養、鄉土與國際意識，以及終身學習等五大主軸。在此五大主軸的指引下，培養學生十大基本能力：瞭解自我與激發潛能；欣賞、表現與創新；生涯規劃與終身學習；表達、溝通與分享；尊重關懷與團隊合作；文化學習與國際瞭解；規劃、組織與實踐；應用科技與資訊；主動探索與研究及獨立思考與問題解決。透過上述形塑健全國民的十項基本能力指標之具體落實，進而達成個人與自己對話、與人群溝通、與大地感通、與天人合一的教育目標。由此觀之，九年一貫課程的實施，對學生學習的影響，至少有下列幾項：

(一)學生所學知識與生活、社會及經驗結合

九年一貫課程的設計，以學習領域的方式，統整各個學科的知識內涵，使學生可以獲致較為整全的知識，而非零散片段的知識。九年一貫課程改革之前，由於根據課程標準所編訂之教科書，與現實生活、社會環境及學生經驗較為脫節，益以考試領導教學之現象，致使知識歸知識，生活歸生活，馴至學生成為學術的巨人，生活的侏儒，IQ 的高手，EQ 的低能。透過統整課程的學習，知識與生活、知識與社會、知識與經驗相互融合，培養新一代國民不僅具備專門學習領域的知識與能力，也懂得如何生活，如何與人相處等帶著走的基本能力。

(二)同儕互動頻繁，培養合作學習精神

九年一貫課程的實施，由於強調以學校為本位、以學生為主體、以生活為中心，從社會與經驗切入的課程改革，因之，不僅給予教師彈性自主的專業發展空間，更重要的是提供給學生生活潑生動、創意多元的學習；非但以教學團隊的型式改變昔日單打獨鬥的教學型態，促進教師專業的對話與成長，而且與學生及家長形成教學活動的夥伴關係。值得一提的是，由於教學的創新與評量的多元，透過合作學習的途徑，學生與學生之間產生良性的互動，可以培養團隊和諧、互助合作的團隊精神。

(三)評量方式多元，適應學生的個別差異

一般而言，紙筆測驗係學校教師評量學生學習成效的主要方式，無論是課堂上的形成性測驗，或總結性測驗，乃至畢業後的升學考試，率皆沿用此種模式。然則，學校本位課程的發展，基本學力測驗的實施及多元入學管道（申請入學、推薦甄選、登記分發）的推動，為適應不同學生的個別差異，在評量的方式上亦採動態多元的評量模式，除原有紙筆測驗外，例如過關評量、表演、報告、觀察等方式，診斷學生的學習成效，瞭解學生的學習實況，俾作為教師改進教學及增進學生學習成效之參考。質言之，透過紙筆評量、實作評量、歷程檔案評量等動態評量方式，參酌學生多元智慧的發展特性，規劃多元客觀的教學診斷，激發學生的潛能，進而作為補救教學的依據。

(四)基本學力測驗形式與內涵，擺脫講光抄與背多分現象

為配合九年一貫課程的變革，近年來台灣的國中畢業生進入高中職，亦產生巨幅的變動，以兩次基本學力測驗的方式，取代過去一試定終身的考試形式，而且在試題內容的設計上，也儘量避免艱澀、記憶、背誦的題目，造成講光抄、背多分的現象，相反地，試題著重理解、應用、分析、綜合等統整及邏輯判斷能力的測驗，國中階段基本學力測驗雖然全部採選擇題方式來考，未必是最客觀、公平的測驗方式，不過經過多年的實施與修正，業已具備一定的信度與效度。教育部為提高學生的作文能力，亦決定在二〇〇六年試辦國中基測加考

作文，預計二〇〇七年正式實施。為避免作文評分因個人主觀的好惡而產生評分差異的情形，教育部專案小組已開始針對作文能力指標、評分辦法及試題研發方式等進行研究，希冀發展出一套客觀、公平的評分模式，化解考生家長之疑慮，進而提升國中生的國語文能力。

陸、九年一貫課程實施之後的問題省思與對策

台灣國民中小學九年一貫課程改革推展至 2004 年，業已全面實施，無論是從當初的課程決策，到課程發展，乃至課程實踐，誠可謂一段充滿艱辛的跨世紀課程改革工程。不過，此波課程改革係以學校本位課程發展為主要模式；統整學科知識為學習領域而取代現行分科教學；落實教師專業自主，提供教師更多課程發展與彈性教學的空間；以培養現代國民所需的基本能力為課程設計的核心，並加強學校與教師的績效責任。如同陳伯璋（2001）所指，九年一貫課程改革從理念到行動，其中所發生的問題及其可能解決策略，亦可做為合理性管理檢視的機制。

一、課程改革的問題省思

九年一貫課程的推動，誠可謂台灣教育發展史上跨世紀的大改革，也是現代化歷程中面向二十一世紀全球社會發展的主要契機，更是邁向知識經濟發展的主要關鍵。誠如天下雜誌一九九六年所出版「海闊天空的一代」特刊指出：「海闊天空的未來，是一串永不止息的變化，一場無聲的革命正在進行，它的名字叫做『知識世紀的來臨』，在這場全球化的市場、組織、文化的劇烈改變中，不變就無法常存。」的確，面對一波又一波巨變的挑戰，吾人豈能以不變應萬變？為了生存與發展，變革才是唯一不變的策略。此外，天下雜誌有感於人才培育的重要，又於一九九八年出版「教育特刊」指出：「教育，決定人才；人才，決定世界大未來。跨越另一個千年，風起雲湧，全球進行『另類』競賽，智慧的啟發，人才的培養，努力深扎，期待每一株教育幼苗，長成世界大樹。」我們常說，無深根，如何能成大樹，九年一貫課程的實施，就是一種扎根的工夫，也是決定國家社會大未來的關鍵。

九年一貫課程的改革，在發展的課程中，雖曾遭受來自各方的阻力，甚至有若干立法委員認為因準備不週，政策倉促，宣導不足，建議暫緩實施，惟從教育的觀點而言，九年一貫課程的發展，實乃回歸教育本質的潮流，也是大勢所趨，人心所向，也是面對二十一世紀科技化、資訊化、民主化、國際化、多元化挑戰，掌握競爭優勢的關鍵。然而，迄今為止，推動九年一貫課程的過程中，仍然面對許多有待突破的困難，以下分別析述之：

（一）師資培育的問題分析

九年一貫課程架構內涵中，將國小六年與國中三年互不連貫的各科目統整合併為七大學習領域，有的科目名稱沒變，但內容綱要調整與生活結合；有些屬於科目的擴充，例如語文領域包括國語、外語及鄉土語言等；社會領域將國中的地理與歷史合併；藝術與人文則將音樂與美勞融合在一起，另加人文素養等等。目前可能產生的問題是，首先經併整融合之後的學科領域，以目前國民中小學的師資，是否有能力因應配合；其次，原有師範校院或一般大學設有教育系、所、學程的師資培育單位，係以舊有國中小分科課程為設計取向，面對九年一貫課程的實施，

師資培育機構的課程架構是否亦應隨之調整。

（二）課程統整的問題分析

九年一貫課程的主要特色，即是強調以課程綱要取代課程標準；以學生為中心取代以教師為中心；以學校本位的課程設計取代教育部統一的課程設計，重視學生基本能力的培養，同時強調知識與生活的緊密連結。因此，在教學與課程發展上，特別強調協同教學、主題探索及課程統整等策略，問題是要如何協同？如何統整？倘若老師本位主義色彩濃厚或自我意識強烈，統整或協同如何可能？

（三）教師適應問題分析

九年一貫課程從各階段學習領域或綱要正式公佈至實施，時間非常倉促匆忙，教師在思想觀念、態度行為、或教學習慣、課程設計等能力方面，是否已經做好了上路的準備。或許，現今國民小學的課程架構與九年一貫課程的架構，比較類同，而且有週三下午的共同時間可以研習，問題可能較少；但是在國民中學方面；不僅課程架構內涵變動幅度很大，亦且少有進修研習機會，即使國小階段經常為老師辦理九年一貫課程研習，尚且滿頭霧水，不知所措，遑論國中教師了！

（四）家長觀念問題分析

長期以來，由於升學主義及文憑主義的盛行，導致考試引導教學，智育掛帥，分數第一，成為整個社會的普遍現象，而家長也在此種風潮的影響之下，注重孩子的成績與名次，也直接間接影響到孩子的價值觀，彷彿考試成績是人生唯一的希望。九年一貫課程欲順利推動，非僅依靠政府和學校的努力，尚須仰賴社區家長的鼎力配合，始能克竟其功，尤其需要讓家長瞭解九年一貫課程係為配合多元智慧時代之需求而設計，而且不同的孩子有不同的特質與潛能，如何提供良好的學習環境，營造溫馨的學習氣氛，激勵個人的潛能，使孩子能健康快樂的成長，才是教育的基本目標。由於新課程無論在內容設計上或教學方法上，皆更加彈性自主與生動活潑，如何減少家長的疑慮，消除不必要的誤會，攸關九年一貫課程的實施成效。

（五）相關配套問題分析

九年一貫課程的發展，主要是以學生為中心，以學校為本位，在課程設計上講求充分的自主彈性，在教學方式上重視豐富多彩，在學習內容上注重生活化活潑化，單元設計上強調循序漸進，按部就班等適性化考量，在主題探索上注重思維全球化，行動本化的生活化原則，在課程統整上則講求橫向連繫與縱向貫穿的全方位原則，在學習評量上除傳統靜態的紙筆測驗外，增加檔案評量、過關評量等動態評量方式。目前許多家長與教師感到疑惑的是，在學校本位課程發展的基礎上，不同學校不同年級不同老師對教育部所頒佈課程總綱的詮釋方面，如何能與學習領域的主軸緊密配合。此外，由於教科書政策從統編改為審定，民間書商根據教育部頒佈之課程綱要所編製的教科書，品質如何管控？例如橫向學習領域的聯繫與縱向學習階段的銜接問題、教科書知識內容準確性與邏輯性的問題、一綱多本與基本學力測驗等問題，也必須進一

步解決之課題。

二、課程實施的相對策

(一) 正確瞭解九年一貫課程內涵

九年一貫課程是否能順利推展實施，攸關課程改革的成敗，而課程改革的成功與否，又關係著教育改革的成敗。因此，如何加強宣導九年一貫課程政策，從點（學校）到線（社會）到面（國家），讓第一線實際擔任教學工作的國民中小學老師正確瞭解九年一貫課程的主要內涵，何謂「三大目標」？何謂「七大學習領域」？何謂「十項基本能力」？讓家長瞭解九年一貫課程的實施，對孩子多元潛在智慧的激發與生活基本能力的培養，在未來競爭激烈的社會中會有什麼樣的影響？當學校的老師消除了對九年一貫課程的恐懼，社區的家長化解了對課程改革的疑慮之後，九年一貫課程的推展將可排除一些認知上的障礙。

(二) 建立彈性變革的教育基本共識

置身巨變的社會環境之下，教育工作者若仍故步自封，觀念保守，不願以變制變，或調整自己的思維模式，掌握時代變遷的脈動，則很容易被社會所淘汰，尤其是面對客觀環境的快速變動，作為二十一世紀的老師，非僅在思想上要有自由柔軟的彈性，並且在理念上要有敢於探索、勇於創新的變革意識，不斷迎接變革的挑戰，方不至於像溫水青蛙一般，因欠缺生存的危機意識，最終不是活活被燙死，就是坐以待斃。

(三) 強化統整課程的教學策略

由於九年一貫課程係以學習領域取代現行的分科課程，強調以學生為主體，以生活為重心，以學校為本位的統整課程設計。易言之，透過知識的統整、經驗的統整、社會的統整、教學的統整等策略，培養面向二十一世紀現代國民必備的生活基本能力。事實上，統整課程如欲充分體現其精神與特色，必須在教學的策略上採用創新統整的模式進行，因此，老師教學勢須突破「講光抄」、「背多分」的傳統教學方法迷思，以更生動活潑、彈性多元的策略因應之，例如合科教學、協同教學、議題探討、價值澄清、兩難困境討論、創造思考教學、批判思考教學等，以打破學科之間的藩籬，統合不同領域的知能，加強知識生活的結合，使學生能快樂學習，健康成長。

(四) 健全教師專業發展的學習組織

二十一世紀是一個不成長即被淘汰的學習革命時代，科學技術的更新換代急速，知識的生命週期縮短，作為培植新世紀現代化國民的教師，不僅要終身反省、終身運動，尤其要終身學習。面對新世紀九年一貫課程的改革，如何透過學習型組織（learning organization）或學習社群（learning community）的形式架構，不斷存養、擴充及加強教師專業發展，乃成為學校教師是否能掌握時代脈動，適應社會變遷的重要關鍵。健全以教師專業發展取向為主的學習社群，非惟可使難得聚在一起的教師，相互研究探討，彼此經驗分享，促進專業成長；而且可使教師超越自我範限，培養系統思考能力，調整心智轉換模式；更可透過團隊學習的方式，朝向學校共

同的願景邁進。

(五) 培養教師行動研究的能力

九年一貫課程從課程總綱的頒布到正式實施，雖然時間較為倉促，但此波教育改革基本上大方向是正確的，且係台灣國民教育發展過程中，從量變（一九六八年九年國民教育）導向質變（二〇〇一年九年一貫課程）的重要旅程碑，也是從追求數量平等到追求品質卓越的必要歷程，因此，在蛻變與改造的過程中，不可避免地會面臨許多推動實施方面的問題，然則，透過行動研究的方法，經由計畫→行動→觀察→省思的途徑，發覺實施過程中所產生的問題、困難與限制，研究解決因應問題之策略，並且於研究歷程之中，不斷批判、反省、探究與對話，直接或間接地促進教師專業知能的成長。因此，在教育改革的歷程之中，培養教師行動研究的能力，實乃促進教師專業發展，落實九年一貫課程改革的重要關鍵。

(六) 加強師培機構輔導功能

任何一項教育改革的推動，難免在推展過程中會遭遇許多困難或阻力，因為變革的措施可能會顛覆舊有的思想觀念，鬆動慣性的組織結構，犧牲既有的相關權益，是故，抗拒變革乃成不可避免。當驅動變革之力量大於抗拒變革之力量，改革便可順利成功，若抗拒力大於驅動力，改革便失敗。因此，九年一貫課程如欲成功推展，除了積極獎勵、消除不安與恐懼、加強宣導之外，師資培育機構加強地方輔導功能，成立九年一貫課程改革輔導團或推動小組，親自上山下鄉前往各國民中小學，進行主題探索、統整課程設計的實務指導，甚至以種籽儲訓的方式培育帶領推動的教師，以擴大影響面，進而有效落實九年一貫課程之改革。

參考文獻

- 行政院教育改革審議委員會（1995）。**第一期諮議報告書**。台北：行政院教育改革審議委員會。
- 行政院教育改革審議委員會（1996）。**教育改革總諮議報告書**。台北：行政院教育改革審議委員會。
- 林生傳（1999）。**九年一貫課程與教學創新**。載於中華民國教材研究發展學會主編：九年一貫課程研討會論文集-邁向課程新紀元，368-383。台北：中華民國教材研究發展學會。
- 郭丁熒（2000）。**從九年一貫課程的實施談教師角色的更新**。載於財團法人國立台南師院校務發展文教基金會主編：九年一貫課程-從理論、政策到執行，229-256。高雄：復文圖書。
- 陳伯璋（1999a）。**從九年一貫課程教師角色的再定位談師資培育因應之道**。載於國立中正大學教育學院主編：迎向千禧年-新世紀的教育展望國際學術研討會論文集，235-245。高雄：麗文文化。
- 陳伯璋（2001）。**新世紀課程改革的省思與挑戰**。台北：師大書苑。
- 游家政（1999）。**國民教育課程綱要的內涵及其對教師的衝擊**。載於課程改革與教師角色研討會。花蓮：慈濟醫學暨人文社會學院。
- 黃炳煌（2002）。**九年一貫課程改革與教師專業發展**。載於國立彰化師範大學教育研究所主編：

- 九年一貫課程與師資培育之革新學術研討會論文集，1-10。彰化：國立彰化師範大學。
- 廖春文（2004）。學校組織變革發展整合模式之探討。**教育政策論壇**，7（2），131-166。
- 謝金青（2001）。「九年一貫課程」第一年試辦成效之評估—以桃竹苗地區試辦國民小學為例。**暨大學報**，5（2），65-107。
- 謝金青（2004）。國民中小學九年一貫課程試辦成效之綜合評鑑。**教育研究集刊**，50（1），143-173。
- 饒見維（1999）。九年一貫課程與教師專業發展之配套實施策略。載於中華民國教材研究發展學會主編：九年一貫課程研討會論文集-邁向課程新紀元，305-323。台北：中華民國教材研究發展學會。
- Doft, R.L., & Strees, R.M. (1986). *Organizations-A micro / macro approach*. Illinois : Scott, Foresman and Company.
- Glass, N. (1998) . *Management masterclass-A practical guide to the new realities of business*. London : Nicholas Brealey.
- Kotter, J.P., & Schlesinger, L. A. (1990) . Choosing strategies for change in H.L.Tosi(ed), *Organization Behavior and Management-A Contingency Approach*. Boston : PWS-KENT Publishing Company.
- Robbins, S. P. (1998) . *Organizational behavior*. New Jersey : Prentice-Hall, Inc.
- Turner, S. (2002) . *Tools for success-A manager's guide*. New York: The McGraw—Hill Companies.

中部地區環保模範社區發展因素之研究

A Study on the Developmental Factors of Model Environmental Communities in Central Taiwan

林明瑞*

謝有誌**

Min-Ray Lin Yu-Chih Hsieh

(收件日期：93年10月15日；接受日期：94年2月15日)

摘要

社區是家的組合，也是推動環保的最佳場所，因此本研究希望瞭解中部地區環保模範社區發展的啟動機制、主要影響因素，以建立環保社區的發展模式。本研究主要針對中部地區近五年來獲選為全國環保模範社區的主要推動者共十人進行訪談，再依「計畫行為論」設計問卷針對中部地區推動社區環保工作有成及一般社區之幹部進行問卷調查，共寄出問卷 750 份，回收有效問卷 265 份，回收率 35.3%，Cronbach α 為 .827，並將訪談與問卷調查內容進行綜合整理，其重要結果如下：

促成環保模範社區的主要因素：包括優秀的領導人、民眾的參與、熱心人士的積極奔走。經費來源以申請政府補助、社區發展基金為主。人力資源以義工隊、發動民眾參與及社區理事會成員為主。社區環保工作成果以社區環境清潔、環境教育宣導、廚餘回收堆肥等工作項目對成為環保模範社區的影響最為顯著。「社區環境改善」、「社區環境綠美化」是社區幹部最瞭解及推動成果最顯著的部分。社區幹部從事社區環保工作主要是受到「居民的期望」及「領導者的感召」；團隊組織的互相激勵可以減低環保工作的阻礙因素；社區幹部對社區環保工作的「態度」越正向及「覺知行為控制」能力越強，社區幹部對於社區環保工作的「行為意向」也越高、參與社區環保工作的「行為」越積極。

關鍵詞：環保社區、社區發展、計畫行為理論、社區環保工作。

* 國立臺中師範學院環境教育研究所教授

** 國立臺中師範學院環境教育研究所碩士暨南投縣光榮國小教師

Abstract

Communities are made of families, and undoubtedly suitable for carrying out environmental protection. This research aimed at proposing the developmental model of environmental communities by exploring the activating mechanisms, main influential elements and the problems encountered during the establishing process of central Taiwan environmental communities.

Firstly, 10 leaders from national model environmental communities (N.M.E.C.) were interviewed. Then 750 questionnaires for communities with fine and ordinary reputations for environmental protection in central Taiwan were issued. 265 of them were replied validly with a 35.3% recovery rate and the Cronbach α was .827. The results were shown as : the main factors forming a model environmental communities (M.E.C.) included outstanding leaders, participation of residents and the contributions from enthusiastic persons. The financial resources mostly came from government or community development funds. The human resources mainly composed of volunteer teams, the community affairs committees and the residents. The cleaning of communities environment, the propagation of environmental education and the recycling of kitchen garbage were the most important tasks to form M.E.C. The results were shown that community environment improving as well as the greening and beautifying of community environment are two key items for improving community environment protection.

The staves of community devoted themselves to environmental tasks resulted from the expectation from residents. It will be more easier to attract the residents' participation if the community perpetual development ideals go together. The more positive attitude and better control over perceived behaviors of the staff members have, the stronger behavior intentions toward community environmental affairs. The stronger behavior intentions they had, the more aggressive and practical actions were shown out.

Keywords: community development, community environmental protection, Environmental community, *Planned Behavior Theory*

壹、前言

一、研究背景及動機

社區是都市、鄉鎮的次級單位，經常是人們主要的活動中心，和人民的生活有密切關聯，但因缺乏妥善的環境保護及成長管理，以致國人的居住環境品質日益低落，已影響到居民的生活品質（李永展，1995）。Naess（1989）指出「國」常大得無法解決小問題，而「家」又小得無法解決大問題，而社區因可承上啓下，正是最適當的生態功能空間（王俊秀，1994）。李易駿（1998）的研究也指出，台北市各社區認為環境美化與環境保護是最有成就的工作之一。

近年來越來越多的社區投入社區文化的保存、建設及環境的改善工作（陳建甫，2001）。而其中環境整理及綠美化對社區改善的成效最為顯著，也較能吸引社區民眾的投入。行政院環保署自民國八十年起，每年遴選十個環保模範社區，這些社區運用自有的資源、人力，自主性的推行社區清潔、社區綠美化、垃圾分類、資源回收...等社區環保工作，為社區創造了美好的生活環境，成為其他社區發展的良好典範。

發展成為環保模範社區是一件漫長而艱辛的工作，這些社區的領導者如何推行如此艱鉅的工作？這些經驗值得其他社區參考。因此，本研究將針對中部地區（台中縣、台中市、彰化縣、南投縣）近五年（87-91）獲選為全國環保模範社區進行研究，希望提供其他社區發展時的參考。

社區的領袖或社區民眾參與環保工作的因素，包含負責任的行為態度、主觀的規範及個人覺知對於參與社區環保工作的容易/困難程度的可能性，即個人覺知的行為控制有關。態度、主觀規範、覺知的行為控制為計劃行為理論之三大要素，因此本研究將採用計畫行為論模式針對社區領導幹部進行分析探討。

二、研究目的

- （一）瞭解環保模範社區發展的動機及背景。
- （二）瞭解環保模範社區發展的主要因素。
- （三）瞭解環保模範社區推動的過程。
- （四）瞭解環保模範社區的發展重點方向及利基。
- （五）瞭解環保模範社區發展所遭遇的問題與解決之道。
- （六）瞭解環保模範社區發展的經費來源。
- （七）瞭解環保模範社區之人力資源來源。
- （八）瞭解社區領導幹部對社區環保工作的態度、主觀規範、覺知行為控制、行為意向、行為及彼此間的相關性及解釋力。
- （九）依研究結果，提供適合國內社區推動社區環保工作的模式。

三、研究範圍

本研究範圍分成兩部分：（一）實地訪查及訪談部分為中部地區近五年獲選為全國十大環保模範之社區及社區環保工作主要推動者，這部份是對環保模範社區的推動、得獎過程及社區環

保工作內容、成效能有深入了解；(二)問卷調查部分為中部地區之村里及社區發展協會幹部；這部份是對環保社區及其他未獲選之一般社區進行問卷調查，以了解社區領導階層，對環保社區推動的看法及未能成功推動的原因。

貳、文獻探討

一、社區與環境保護

在「看我國的二〇〇〇年」調查中，環境公害、污染及生態問題以 63.4% 高居第一位，可見環境問題已是現階段最大的社會問題（王俊秀，1993；蕭新煌，1998）。王俊秀（1994）提出「全球性思考，草根性行動」代表環境保護運動最常落實於社區中，藉社區教育過程而鞏固環保地盤。社區發展得好，居民有向心力，環保工作相對的容易推動，居民的成就感及社區認同感就會更高，社區發展就會更好。

二、全國十大環境模範社區遴選的考評項目

依據環保署全國十大環境模範社區遴選辦法規定的考評項目包括垃圾處理、環境整潔、環境衛生、空氣污染防治、污水處理、環境教育宣導、推廣綠色消費、其他等八大項，每一項有不同的考評內容，並依其重要程度有不同的配分標準，其內容及配分標準如表 1 所示。

三、計畫行為論之模式

「計畫行為論」認為「行為意向」是由以下三個重要因素所共同決定（如圖 1）：(一)個人內在的因素，即對於此行為的「態度 (attitude toward behavior, At)」；(二)個人外在的因素，即對於此行為的「主觀規範 (subjective norm, Sn)」；(三)個人覺知對於完成某行為的容易/困難程度的可能性信念，即為「知覺行為控制 (perceived behavior control, PBC)」。這三者關係表示成數學式為： $BI = w_1 At + w_2 Sn + w_3 Pbc$ （其中 w_1 、 w_2 、 w_3 分別為實證所得之標準化迴歸係數），而社區的領袖或社區民眾參與環保工作的行為意向及行為也受到「態度」、「主觀規範」、「覺知行為控制」的影響，因此採用「計畫行為論」模式作為研究之參考模式（Ajzen, 1991）。

表 1 全國環保模範社區遴選考評項目及配分表

考評項目	考評內容	配分
垃圾處理	廚餘堆肥、垃圾分類及回收、垃圾清運等	20
環境整潔	紙屑、煙頭、檳榔汁、狗屎、防火巷等死角整潔及小廣告、汽機車停放、廣告招牌、電訊線路綠美化等視覺景觀改善。	20
環境衛生	病媒蚊防治、公廁、野犬處理、水溝清理等	10
空氣污染防治	汽機車保養、電動機車推廣；廚房油煙、營建灰塵防制、掃道揚塵清掃；家庭、商業及民俗等噪音防制。	10
污水處理	家庭污水及商業污水等處理	10
環境教育宣導	設置環境保護學席中心、辦理各項環教活動、人才培訓、組訓環保(志)義工等	10
推廣綠色消費	購物自備購物袋、採購環保標章產品、推廣辦公室做環保等	10
其他	生態保育、特有文物及景觀保存、產業振興、社區特色營造等	10

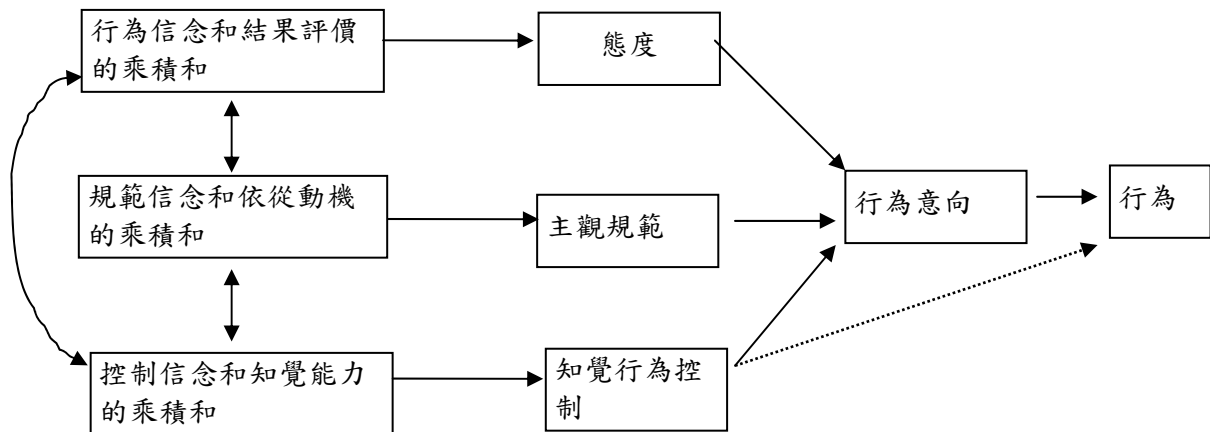


圖 1 計畫行為論中各變項間之關係

參、研究方法

一、研究架構

本研究以訪談法、問卷調查法、實地訪查法為主要研究方法，並分為三個部分進行探討，第一部分以訪談法訪談十位「環保模範社區」的主要推動者，以探討「環保模範社區」所面對的環境問題及社區幹部（領袖）推動社區環保工作時，如何解決社區環境問題及達成社區永續發展的過程，以建立「環保模範社區」的啟動機制及模式；第二部分以實地訪查法訪查十個「環保模範社區」，就各項社區環保工作推展的項目及成果進行瞭解，以瞭解「環保模範社區」環保

工作的現況；第三部分針對環保模範社區及一般社區幹部發出問卷，以問卷調查法來進行分析，以瞭解「環保模範社區」與「一般社區」在相關資源的運用、人力來源、經費來源、政府輔導項目及成為環保模範社區的主要因素.....等各方面的差異，並參酌計畫行為論來探討兩類社區領導幹部的環保工作態度、主觀規範、覺知行為控制與社區環保工作行為意向及行為的相關性。綜合以上三部分結果，以瞭解環保模範社區發展之因素，建立環保模範社區的發展模式及策略，提供各地區社區推動環保工作之參考，其研究架構如圖 2 所示：

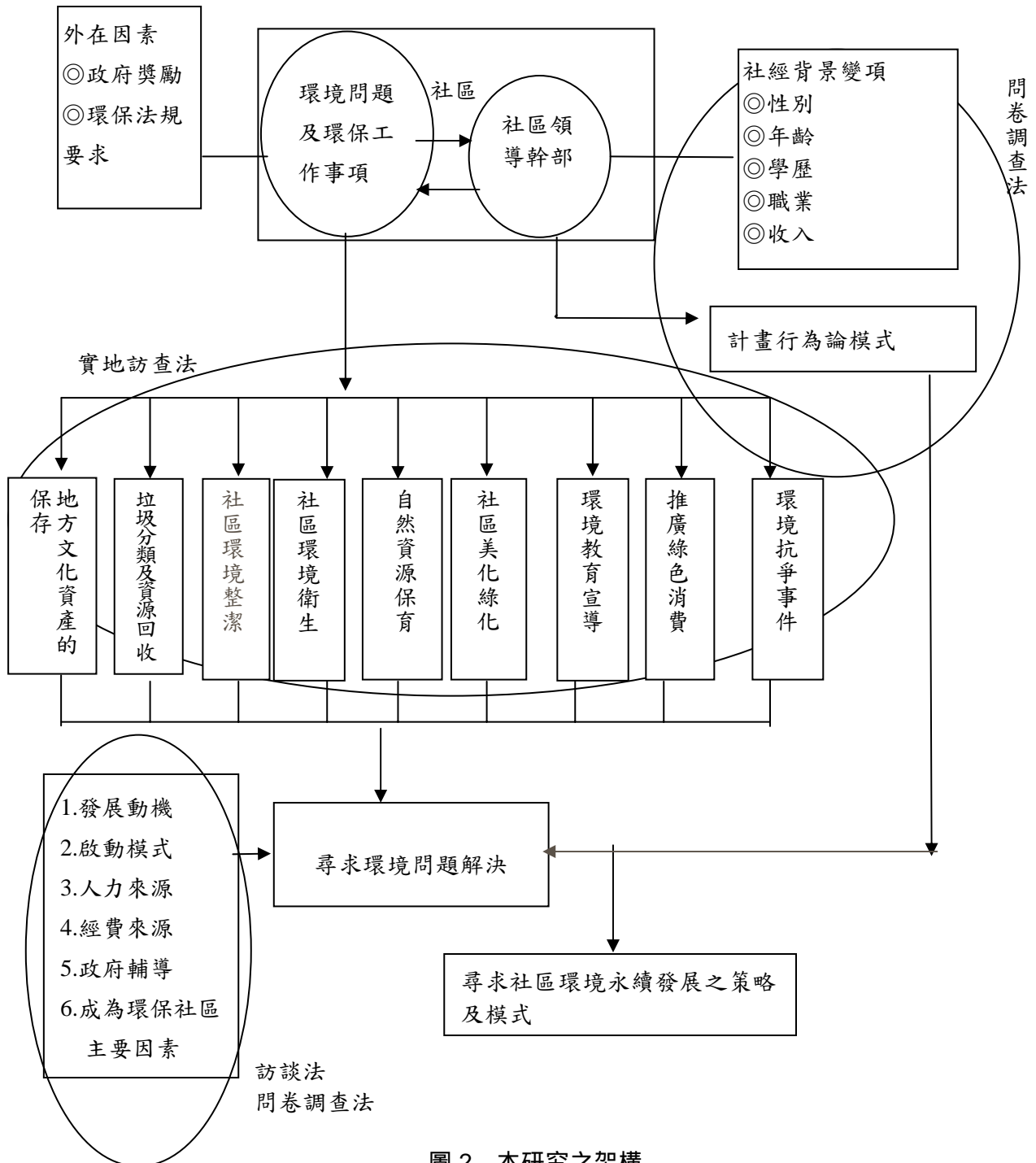


圖 2 本研究之架構

二、實地訪查及訪談法

本研究將針對近五年（87-91）來中部地區（台中縣、台中市、彰化縣、南投縣）獲選為全國環保模範社區的 10 社區進行實地訪查（如表 2），以瞭解環保模範社區在現階段發展的成果、面臨的問題、獲獎後的後續發展狀況...等。並對此 10 個社區環保工作的實際推動者進行訪談，以瞭解社區推動環保工作的背景、動機、運作過程、遭遇之困難與解決方法、對居民的影響.....等。訪談部分受訪者評定信度為 93.7%（如表 2）；實地訪查部分則以不同資料來源進行三角檢核。

表 2 受訪社區及受訪者評分信度

受訪社區	評分者信度 (%)	受訪社區	評分者信度 (%)
台中市南門社區林理事長	98	彰化縣桃源社區林理事長	90
彰化縣永樂社區陳理事長	92	南投縣鐵山社區潘里長	95
彰化縣巫厝社區黃理事長	98	彰化縣埔南社區陳理事長	98
台中市綠園道社區楊媽媽	98	彰化縣華崙社區邱理事長	88
南投縣和興社區廖理事長	90	台中縣泰安社區劉理事長	90
總信度平均值	93.7%		

三、問卷調查法

本研究將針對中部地區獲選為各級政府（全國、縣市、鄉鎮市）環保模範社區或推動社區環保工作有成之社區與一般社區主要幹部進行問卷調查，主要為研究社區發展的動機、運作的過程及步驟、居民的參與狀況、遭遇的問題、社會資源為何、發展的成效、居民生活的改變、經費的來源、主要因素、社區居民對社區環境的看法、社區居民對社區環境的參與程度、居民對社區活動的滿意程度.....等，並以計畫行為理論來探討社區幹部參與環保工作之態度、主觀規範、覺知行為控制、行為意向、行為及相互間的關係，另外輔以社區領導人的社經背景變項提供分析之用。

本研究抽樣方式為：（一）中部四縣市推動環保工作有成的社區，共 72 個社區，每一社區寄發問卷 3 份，共 216 份問卷；（二）一般社區，依各縣市的社區比例隨機抽樣 178 個社區，每一社區寄發問卷 3 份，共寄發問卷 534 份。合計抽樣 250 個社區，寄出問卷 750 份，回收有效樣本數為 265 份，回收率為 35.3%，Cronbach α 為.827（如表 3）。

表 3 回收問卷樣本分析

類別	個數 (N)	百分比 (%)	合計	百分比	寄發問卷數	回收率
全國環保模範社區	54	20.4				
縣市環保模範社區	51	19.2	158	59.6%	216	73.1%
鄉鎮環保模範社區	53	20.0				
一般社區	107	40.4	107	40.4%	534	20.0%
樣本總數	265	100%	265	100%	750	35.3%

肆、結果與討論

本研究將實地訪查、訪談及問卷調查結果進行綜合整理，其研究結果如下：

一、個人有關環境知識、態度、技能的主要來源

本研究對社區幹部的問卷調查結果，進行頻率及卡方分析，其環境教育的知識、態度、技能來源以教育宣導活動（63.6%）、報章雜誌（47.2%）及電視廣播（39.6%）為主要來源，電腦網路（13.6%）所佔比例最少（如表 4），這與沈宇展（2004）研究指出中部地區社區領導人環境衛生資訊主要來源為電視媒體、報章雜誌相近。其中一般社區幹部資訊來源為「報章雜誌」的比率顯著高於環保模範社區。

表 4 個人環境教育資訊主要來源與是否為環保模範社區之卡方分析表

環教資訊 來源	環保模範社區			一般社區			顯著性 p 值	全部社區樣本		
	個數	百分比	排序	個數	百分比	排序		個數	百分比	排序
環境知識態度技能主要來源										
教育機構	40	25.3	5	24	22.4	5		64	24.2	5
工作職場	47	29.7	4	42	39.3	4		89	33.6	4
電視廣播	58	36.7	2	47	43.9	3		105	39.6	3
教育宣導活動	99	62.7	1	68	63.6	1		167	63	1
家人朋友	24	15.2	6	22	20.6	6		46	17.4	6
報章雜誌	59	37.3	3	66	61.7	2	.000***	125	47.2	2
電腦網路	21	13.3	7	15	14	7		36	13.6	7
總和	348	220.2		284	265.5			632	238.6	

註：*表 $p < .05$ ，**表 $p < .01$ ，***表 $p < .001$

二、受訪者對居住社區品質及社區環保工作的滿意度

本研究對受訪社區領導幹部所進行之問卷調查結果，進行頻率及 t 檢定，其對社區居住品質表示「非常滿意」者及「滿意」者佔 63.4%，平均得分為 3.69，表示受訪社區領導幹部對於自己居住社區的環境品質感到滿意（如表 5）。

受訪社區領導幹部認為社區環保工作做得「非常好」者及「好」者佔 47.9%，平均得分為 3.5 分，介於「普通」與「滿意」之間，但較接近「滿意」，此結果顯示受訪社區領導幹部對自己居住社區的環保工作表示滿意。

環保模範社區幹部對社區的生活滿意度（3.89）及環保工作的滿意度（3.83）皆顯著高於一般社區幹部的生活滿意度（3.39）及環保工作的滿意度（3.00），也就是環保工作做得好的社區，其社區幹部對社區環境的滿意度及社區環保工作的滿意度較高。

表 5 社區居住品質滿意度、社區環保工作的滿意度之 t 檢定分析

	環保模範社區			一般社區			全部社區樣本		
	次數	百分比	平均數	次數	百分比	平均數	次數	百分比	平均數
社區居住滿意度	p=.000***								
非常滿意 (5)	26	16.46	3.89	4	3.74	3.39	30	11.32	3.69
滿意 (4)	91	57.59		46	42.99		137	51.70	
普通 (3)	37	23.42		44	41.12		81	30.57	
不滿意 (2)	3	1.90		11	10.28		14	5.28	
非常不滿意 (1)	0	0.00		1	0.93		1	0.38	
總和	157	100.00		106	100.00		263	100.00	
社區環保工作	p=.000***								
非常滿意 (5)	28	17.72	3.83	2	1.87	3.00	30	11.32	3.5
滿意 (4)	77	48.73		20	18.69		97	36.60	
普通 (3)	46	29.11		61	57.01		107	40.38	
不滿意 (2)	4	2.53		20	18.69		24	9.06	
非常不滿意 (1)	0	0.00		2	1.87		2	0.75	
總和	155	100.00		105	100.00		260	100.00	

註：p 值為環保模範社區與一般社區 t 檢定之顯著值；

*表 $p < .05$ ，**表 $p < .01$ ，***表 $p < .001$

三、社區面對的環境問題或威脅的嚴重程度

社區面對的環境問題及威脅的嚴重性以垃圾污染（1.57）最高，自然生態、環境破壞（1.47）及治安問題（1.47）居次，文物古蹟的破壞（0.51）的嚴重程度最低（如表 6），這和本研究訪談結果有 70% 受訪者曾遭遇垃圾污染、環境髒亂的問題相同。

獨立樣本 t 檢定分析結果，顯示一般社區在環境髒亂嚴重的選項中得分顯著高於環保模範社區 ($p=.015^*$)，顯示一般社區在社區環境改善方面仍有較大的進步空間，欲推動社區環保工作可以從社區環境的整理開始著手；環保模範社區在噪音污染 ($p=.003^{**}$)、自然生態環境破壞 ($p=.015^*$)、環保議題爭議 ($p=.020^*$) 選項中得分顯著高於一般社區，表示環保模範社區的幹部們在「噪音污染」、「自然生態環境破壞」、「水污染」這幾方面的環境威脅覺知較深，因此反應及需求較為強烈。

表 6 社區面臨環境威脅的嚴重程度

	環保模範社區				一般社區				顯著性 p 值	全部社區樣本			
	個數	平均數	標準差	排序	個數	平均數	標準差	排序		個數	平均數	標準差	排序
環境髒亂	158	1.15	1.59	7	107	1.69	1.90	1	.015*	265	1.37	1.74	4
交通紊亂	158	1.32	1.84	4	107	1.31	1.85	4		265	1.32	1.84	5
垃圾污染	158	1.52	1.82	3	107	1.64	1.98	2		265	1.57	1.88	1
治安問題	158	1.56	1.81	2	107	1.34	1.77	3		265	1.47	1.80	2
空氣污染	157	0.56	1.25	9	107	1.11	1.60	6		264	0.78	1.43	9
噪音	157	1.21	1.60	6	107	0.88	1.45	7	.003**	264	1.08	1.54	7
水污染	158	1.23	1.74	5	107	0.75	1.43	8	.015*	265	1.03	1.63	6
自然生態環境破壞	158	1.68	1.85	1	107	1.17	1.67	5	.020*	265	1.47	1.79	2
環保議題爭議	158	0.85	1.44	8	107	0.66	1.39	9		265	0.78	1.42	9
文物古蹟的破壞	158	0.55	1.25	10	107	0.44	1.15	10		265	0.51	1.29	10

註：p 值為環保模範社區與一般社區 t 檢定之顯著值；選項的選擇排序第 1 至 5 名，依序分別給予 5 至 1 分，未被選擇的選項以 0 分代表；*表 $p < .05$ ，**表 $p < .01$ ，***表 $p < .001$

四、社區推動的環保工作項目之的滿意度

社區幹部對環保工作項目的滿意度，以社區環境清潔 (3.64) 及社區綠美化 (3.64) 的滿意度最高，接近於「滿意」，其次為垃圾分類 (3.26)、資源回收再利用 (3.11)、環境教育宣導 (2.94)、綠色消費 (2.26) 及環境議題訴求或環保抗爭 (1.86) 最低，接近於「不滿意」(如表 7)。本研究訪談社區結果也顯示，環保模範社區推動社區環保工作時，也是由社區綠化美化開始做起，尤其是社區髒亂點的清除與改造，接著是推動掃街活動、資源回收……等活動。可見社區環境清潔、社區綠美化、垃圾分類、資源回收再利用是社區最易達成環保成效的工作項目。獨立樣本 t 檢定結果顯示，環保模範社區各項環保工作的滿意度均顯著高於一般社區 ($p < .012^*$)。

五、社區推動環保工作時可運用的資源

社區在進行環保工作時，較常運用到的社區資源為「人力資源 (40.4%)」，其次是「社區意識高 (37.7%)」、「特殊的地理景觀 (35.8%)」，「經費充足 (8.3%)」所佔比率最低(如表 8)。由此可知，社區在推動環保工作時，以人力資源、社區民眾的共同意識為社區在推動環保工作時較重要資源，經費充足所佔的比例較低，可見社區組織的經費是否充裕並不是社

區推動環保工作時重要的因素；本研究訪談結果也顯示社區成為環保模範社區的主要原因是「人」，「經費」反倒是其次，甚至有社區領導人指出希望社區經費越少越好，以避免引起紛爭。獨立樣本 t 檢定結果顯示環保模範社區運用「特殊社區產業」的比例顯著高於一般社區 ($p=.026^*$)，顯示環保模範社區較能善用社區特殊產業。

表 7 社區推動環保工作項目之滿意度

	環保模範社區				一般社區				顯著性 p 值	全部社區樣本			
	個數	平均數	標準差	排序	個數	平均數	標準差	排序		個數	平均數	標準差	排序
社區環境清潔	158	3.91	0.71	1	107	3.25	1.17	2	.000***	265	3.64	0.98	1
社區綠化美化	158	3.84	0.88	2	107	3.36	1.08	1	.000***	265	3.64	0.99	1
垃圾分類	158	3.54	0.84	3	107	2.84	1.21	3	.000***	265	3.26	1.06	3
資源回收再利用	158	3.42	1.08	4	107	2.65	1.30	4	.000***	265	3.11	1.23	4
自然生態保育	158	3.02	1.33	8	107	2.42	1.47	5	.001**	265	2.78	1.42	7
環境教育宣導	158	3.35	1.13	5	107	2.35	1.37	7	.000***	265	2.94	1.33	5
廚餘回收堆肥	158	3.09	1.29	7	107	2.01	1.48	8	.000***	265	2.66	1.47	8
清除社區廣告貼紙	158	3.26	1.41	6	107	2.4	1.44	6	.000***	265	2.91	1.48	6
綠色消費	158	2.56	1.45	9	107	1.81	1.55	9	.000***	265	2.26	1.54	9
環境議題訴求或環保抗爭	158	2.06	1.61	10	107	1.56	1.53	10	.012*	265	1.86	1.59	10

註：p 值為環保模範社區與一般社區 t 檢定之顯著值；

*表 $p < .05$ ，**表 $p < .01$ ，***表 $p < .001$

表 8 推動環保工作時運用的社區資源

	環保模範社區			一般社區			顯著性 p 值	全部社區樣本		
	個數	百分比	排序	個數	百分比	排序		個數	百分比	排序
特殊的地理景觀	58	36.7	3	37	34.6	4		95	35.8	3
特殊社區產業	40	25.3	6	15	14	8	.026*	55	20.8	6
自然生態豐富	51	32.3	5	40	37.4	3		91	34.3	4
人力資源充足	64	40.5	1	43	40.2	1		107	40.4	1
特有的古蹟或文化資產	29	18.4	7	25	23.4	6		54	20.4	7
經費充足	13	8.2	9	9	8.4	9		22	8.3	9
社區意識高	59	37.3	2	41	38.3	2		100	37.7	2
特有宗教信仰中心	28	17.7	8	16	15	7		44	16.6	8
學校所在	54	34.2	4	27	25.2	5		81	30.6	5
總和	396	250.6		253	236.5			649	244.9	

註：p 值為環保模範社區與一般社區卡方分析之顯著值；

*表 $p < .05$ ，**表 $p < .01$ ，***表 $p < .001$

六、社區成為環保模範社區的主要原因

社區成為環保模範社區的重要因素為「優秀領導人(2.44)」最高、「民眾熱心參與(2.29)」、「熱心人士積極奔走(1.93)」居次，而「民間團體協助(0.32)」及「重大環境議題(0.28)」為最不重要的因素(如表 9)；訪談部份也提到「優秀領導人」、「社區民眾同心協力」、「熱心人士積極奔走」是獲獎的主要原因。可見環保工作是件「事在人為」的工作，只要有人領導、有幹部參與、有民眾配合，大部分問題都能克服。在獨立樣本 t 檢定結果顯示，環保模範社區在「優秀的人文環境(p=.01*)」、「成立推動小組(p=.002**）」、「政府機關輔導(p=.000***)」等三選項得分顯著高於一般社區；而一般社區在「經費來源充裕(p=.034*)」選項得分顯著高於環保模範社區。可見一般社區幹部對經費的依賴程度較大，仍比較有「有錢好辦事」的迷思，環保模範社區幹部則對社區資源、組織、政府的輔導較為重視，本研究訪談部分也顯示社區領導者能善用當地資源及成立環保工作組織來推動社區環保工作。

表 9 社區能成為環保模範社區的主要因素

	環保模範社區				一般社區				顯著性 p 值	全部社區樣本			
	個數	平均數	標準差	排序	個數	平均數	標準差	排序		個數	平均數	標準差	排序
優秀領導人	158	2.49	2.17	1	107	2.41	2.2	1		265	2.46	2.18	1
民眾積極參與	158	2.28	1.96	3	107	2.32	2.13	2		265	2.29	2.03	2
熱心人士積極奔走	158	2.35	1.88	2	107	1.82	1.97	3		265	2.14	1.93	3
優良天然環境	158	0.92	1.57	8	107	0.94	1.60	6		265	0.93	1.58	6
有優秀的人文環境	158	0.81	1.52	10	107	0.39	1.11	13	.01*	265	0.64	1.38	12
能整合社區內不同意見	158	1.08	1.61	5	107	1.29	1.70	4		265	1.16	1.04	4
經費來源充裕	158	0.7	1.37	11	107	1.1	1.61	5	.034*	265	0.86	1.48	9
推動者環保知識充足	158	1.08	1.73	5	107	0.93	1.54	7		265	1.02	1.65	5
重大環境議題	158	0.28	0.90	15	107	0.28	0.84	15		265	0.28	0.88	15
成立推動小組	158	1.04	1.66	7	107	0.48	1.22	11	.002**	265	0.82	1.52	10
民間團體協助	158	0.34	0.47	14	107	0.3	0.96	14		265	0.32	0.97	14
政府機關輔導	158	1.22	1.66	4	107	0.51	1.21	10	.000***	265	0.93	1.53	6

註：p 值為環保模範社區與一般社區 t 檢定之顯著值；選項的選擇排序第 1 至 5 名，依序分別給予 5 至 1 分，未被選擇的選項以 0 分代表；*表 $p < .05$ ，**表 $p < .01$ ，***表 $p < .001$ ；本題共有 15 個選項，上表僅列出部分內容。

七、社區推動環保工作的人力資源來源

社區在推動環保工作時，較常運用到的人力資源為義工隊(77%)，其次為發動民眾參與(63.4%)、社區理監事成員(50.2%) (如表 10)，顯示社區推動環保工作時仍以義務性質、社區現有人力為主。

卡方分析結果顯示，環保模範社區善用社區義工隊的比率顯著高於一般社區 ($p=.013^*$)，本研究訪談部分社區也皆成立了環保義工隊的組織，來協助社區環保工作的推動，此與王順美、葉燕燕（1998）的研究指出台北市社區環境行動的主力為義工隊的形式相同，可見環保義工隊的成立對社區環保工作的推動有其必要性。

表 10 社區推動環保工作的人力資源

	環保模範社區			一般社區			顯著性 p 值	全部社區樣本		
	個數	百分比	排序	個數	百分比	排序		個數	百分比	排序
義工隊	130	82.3	1	74	69.2	1	.013*	204	77	1
村里幹部	32	20.3	6	39	36.4	4	.003**	71	26.8	5
社區理事會成員	83	52.5	3	50	46.7	3		133	50.2	3
雇工	12	7.6	8	9	8.4	8		21	7.9	8
發動民眾參與	98	62	2	70	65.4	2		168	63.4	2
學校學生	33	20.9	5	21	19.6	6		54	20.4	6
社區班隊社團成員	63	39.9	4	39	36.4	4		102	38.5	4
社區老人	28	17.7	7	20	18.7	7		48	18.1	7
總和	479	303.2		322	300.8			801	302.3	

註：p 值為環保模範社區與一般社區卡方分析之顯著值；

*表 $p < .05$ ，**表 $p < .01$ ，***表 $p < .001$

八、社區推動環保工作的經費來源

社區發展時的經費來源以「申請政府補助 (80.4%)」居多，其次為「社區發展基金 (40%)」，以下依序為「社區民眾分攤或捐獻 (28.3%)」、「辦理社區活動盈餘 (24.5%)」、「資源回收收入 (20.8%)」、「申請民間單位補助 (18.5%)」、「向外界募款 (15.8%)」、「企業贊助 (11.7%)」、「社區產業收入 (9.1%)」、「環保團體贊助 (8.3%)」(如表 11)。其結果顯示「申請政府補助」及「社區發展基金」是主要的社區發展經費來源，此外環保模範社區以「辦理社區活動盈餘」比率較高，一般社區以「社區民眾分攤或捐獻」比率較高。本研究訪談環保模範社區時，發現部分社區經費來源多元化，但仍以申請政府補助、民間單位補助、民眾贊助、資源回收基金為主要，因為受訪社區推動的社區環保工作較具規模，所以較容易獲得政府或民間單位的補助，社區民眾也較願意贊助社區環保工作的推展。

九、幹部對政府提供協助項目的滿意程度

社區對政府提供協助的滿意度以「提供經費補助 (2.65)」最高，其次是「辦理環保社區的示範觀摩 (1.77)」，以下依序為「辦理環保宣導活動 (1.76)」、「提供社區幹部進修研習的機會 (1.73)」、「提供人力協助 (1.4)」、「設立專責的社區輔導單位 (1.22)」、「提供專家學者的協助 (1.04)」、「辦理社區評比或競賽 (0.92)」、「提供專業諮詢 (0.68)」(如表 12)。

表 11 社區推動環保工作的經費來源

	環保模範社區			一般社區			顯著性 p 值	全部社區樣本		
	個數	百分比	排序	個數	百分比	排序		個數	百分比	排序
申請政府補助	133	84.2	1	80	74.8	1		213	80.4	1
社區發展基金	69	43.7	2	37	34.6	2		106	40	2
申請民間單位補助	26	16.5	7	23	21.5	4		49	18.5	6
資源回收收入	39	24.7	4	16	15	6		55	20.8	5
辦理社區活動盈餘	43	27.2	3	22	20.6	5		65	24.5	4
社區民眾分攤或捐獻	38	24.1	5	37	34.6	2		75	28.3	3
總和	432	273.6		250	233.8			682	249.4	

註：p 值為環保模範社區與一般社區卡方分析之顯著值；

*表 $p < .05$ ，**表 $p < .01$ ，***表 $p < .001$

獨立樣本 t 檢定分析結果，顯示環保模範社區在「辦理社區環保評比或競賽」選項的滿意度顯著高於一般社區 ($p = .018^*$)；一般社區在「提供社區幹部進修研習的機會」的滿意度顯著高於環保模範社區 ($p = .008^{**}$)，可見發展有成的社區希望多一些比賽、評比的機會，發展中的社區希望多增加學習的機會，以增加社區發展的知識技能。

表 12 社區幹部對政府提供協助的滿意度

	環保模範社區				一般社區				顯著性 p 值	全部社區樣本			
	個數	平均數	標準差	排序	個數	平均數	標準差	排序		個數	平均數	標準差	排序
提供社區經費補助	158	2.76	2.00	1	107	2.49	2.04	1		265	2.65	2.02	1
設立專責的社區輔導單位	158	1.06	1.69	8	107	1.44	1.85	6		265	1.22	1.76	6
辦理環保社區的示範觀摩	158	1.93	1.85	2	107	1.53	1.79	4		265	1.77	1.84	2
提供專家學者的協助	158	1.15	1.65	6	107	0.89	1.47	7		265	1.04	1.58	7
辦理環保宣導活動	158	1.82	1.79	3	107	1.67	1.81	3		265	1.76	1.80	3
辦理社區環保評比或競賽	158	1.09	1.60	7	107	0.66	1.33	9	.018*	265	0.92	1.51	8
提供人力協助	158	1.33	1.72	5	107	1.5	1.83	5		265	1.4	1.76	5
提供社區幹部進修研習的機會	158	1.5	1.65	4	107	2.07	1.84	2	.008**	265	1.73	1.75	4
提供專業諮詢	158	0.55	1.20	9	107	0.86	1.38	8		265	0.68	1.29	9

註：p 值為環保模範社區與一般社區 t 檢定之顯著值；選項選擇排序第 1 至 5 名，依序分別給予 5 至 1 分，未被選擇的選項以 0 分代表；*表 $p < .05$ ，**表 $p < .01$ ，***表 $p < .001$

十、影響個人參與社區環保工作的內在因素

影響個人參與社區環保工作的內在因素以「對社區發展的使命感 (83.4%)」所佔的比例最高，其次為「對環境保護的使命感 (53.2%)」，以下依序為「爭取補助經費 (32.4%)」、「個

人的工作職掌範圍 (27.5%)」、「是否有多餘的心力 (26.4%)」(如表 13)。顯示社區幹部參與社區環保工作主要是著眼點於對社區的情感，希望社區能永續發展，其出發點並不全然是為了推動環保工作；本研究訪談結果也表示「社區居民都是為情感而參與社區工作」。可見社區環境工作必須結合社區總體營造、永續發展的來推動，如同推動環保工作必須以個人的安全、健康為導向，才能影響個人來從事環保工作一般。

表 13 影響社區幹部從事環保工作的內在因素

	環保模範社區			一般社區			顯著性 p 值	全部社區樣本		
	個數	百分比	排序	個數	百分比	排序		個數	百分比	排序
對環境保護的使命感	86	54.4	2	53	49.5	2		139	52.5	2
對社區發展的使命感	129	81.6	1	85	79.4	1		241	80.8	1
為爭取補助經費	57	36.1	3	26	24.3	5	.043*	83	31.3	3
您的工作職掌範圍	42	26.6	4	30	28	3		72	27.2	4
是否有多餘的心力	42	26.6	4	28	26.4	4		70	26.4	5

註：p 值為環保模範社區與一般社區卡方分析之顯著值；

*表 $p < .05$ ，**表 $p < .01$ ，***表 $p < .001$

十一、參與社區環保工作的阻礙因素

個人無法參與社區環保工作的因素為「太忙，沒有時間 (42.6%)」、「覺得勢單力薄，心有餘而力不足 (37.7%)」、「環境知識不足 (10.2%)」(如表 14)。可見，個人的工作、家庭的責任及認為個人力量薄弱、缺乏工作團隊...等是阻礙幹部從事社區環保工作的主要因素，因此成立一個團隊組織是很重要的工作，集合幾個有理念、有意願的人士，大家一起為社區環保工作來努力，互相鼓勵、互相分工合作，社區環境工作才能持續推動。

表 14 社區幹部參與社區環保工作的阻礙因素

	環保模範社區			一般社區			顯著性 p 值	全部社區樣本		
	個數	百分比	排序	個數	百分比	排序		個數	百分比	排序
太忙，沒有時間	75	47.5	1	38	35.5	2		113	42.6	1
環保知識不足	11	7	3	16	15	3	.035*	27	10.2	3
家人不支持	6	3.8	4	3	2.8	5		9	3.4	4
覺得環境問題不重要	2	1.3	7	0	0	7		2	0.8	7
對社區領導人不認同	4	2.5	6	4	3.7	4		8	3.0	5
對社區不認同	5	3.2	5	1	0.9	6		6	2.3	6
覺得勢單力薄，心有餘而力不足	51	32.3	2	49	45.8	1	.026*	100	37.7	2

註：p 值為環保模範社區與一般社區卡方分析之顯著值；

*表 $p < .05$ ，**表 $p < .01$ ，***表 $p < .001$

十二、計畫行為論分析結果

(一) 社區環保工作的主觀規範

社區幹部從事環保工作，主要是感受到社區居民的期望（2.49）、其次是受到社區領導人的影響（2.19）、環保團體的鼓勵（1.77）、政府單位的獎勵（1.36）、其他社區的領導幹部（0.99）、學校老師（0.21）、職場長官或同事的影響（0.25）、企業老闆（0.08）對社區幹部的影響較低（如表 15）。

表 15 社區幹部參與社區環保工作主要受到何人影響

	環保模範社區				一般社區				顯著性 p 值	全部社區樣本			
	個數	平均數	標準差	排序	個數	平均數	標準差	排序		個數	平均數	標準差	排序
家人的期望	158	0.91	1.57	5	107	0.89	1.56	6		265	0.90	1.56	6
朋友的影響	158	0.82	1.47	6	107	1.19	1.70	5		265	0.97	1.57	5
政府單位獎勵	158	1.54	1.68	4	107	1.1	1.79	4	.045*	265	1.36	1.74	4
環保團體的鼓勵	158	1.84	1.90	2	107	1.67	1.88	3		265	1.77	1.89	2
社區居民的期望	158	2.69	1.81	3	107	2.19	1.92	2	.033*	265	2.49	1.87	3
社區領導人的感召	158	2.11	2.03	1	107	2.31	2.09	1		265	2.19	2.06	1
職場長官或同事的影響	158	0.2	0.65	10	107	0.33	0.98	9		265	0.25	0.80	9
其他社區的領導幹部	158	0.97	1.47	6	107	1.02	1.46	7		265	0.99	1.46	7
學校老師	158	0.2	0.70	9	107	0.21	0.90	10		265	0.21	0.79	10
企業老闆	158	0.09	0.53	11	107	0.07	0.38	11		265	0.08	0.47	11
學者專家	158	0.68	1.39	8	107	0.51	1.25	8		265	0.62	1.33	8

註：p 值為環保模範社區與一般社區 t 檢定之顯著值；選項的選擇排序第 1 至 5 名，依序分別給予 5 至 1 分，未被選擇的選項以 0 分代表；*表 $p < .05$ ，**表 $p < .01$ ，***表 $p < .001$ 。

(二) 社區環保工作的態度

社區幹部環保工作的態度平均為 4.17，表示社區幹部對從事社區環境工作態度呈現正向。

(三) 社區環保工作的覺知行為控制

社區幹部環保工作的「覺知行為控制」平均為 4.17，表示社區幹部對從事社區環保工作的「覺知行為控制」呈現正向；本研究訪談結果亦顯示在配合資源充足之下，一定可以做好社區環保工作；若沒有充足配合資源，仍有 50% 的領導者認為社區環保工作還是可以做得好。

(四) 社區環保工作的行為意向

社區幹部對於推動或參與社區環保工作的「行為意向」，平均得分為 4.23，達到「同意」；本研究訪談結果也顯示有 90% 的領導者願意繼續領導或參與社區環保工作。顯示社區幹部對參與或領導社區環保工作的意願很高。

(五) 社區環境保工作的行爲

社區幹部對於推動或參與社區環保工作的行爲，平均得分爲 4.11，達到「同意」，顯示社區幹部對參與或領導社區環保工作的程度很高。獨立樣本 t 檢定分析結果，顯示環保模範社區幹部參與社區環保工作的行爲顯著高於一般社區幹部 (p=.001***)，顯示曾獲選爲環保模範社區的幹部參與社區環保工作的程度高於一般社區幹部。

(六) 態度、主觀規範、覺知行爲控制對行爲意向的解釋力

本研究以社區幹部對環保工作的態度、環保工作的覺知控制、主觀規範等爲自變項，以社區幹部環保工作的行爲意向爲依變項進行迴歸分析，得知社區幹部對環保工作的行爲意向可以由「態度」、「覺知行爲控制」所解釋的程度爲 19.7%，「態度」、「覺知行爲控制」對「行爲意向」皆有顯著影響，其中以「態度」(β=.261) 對行爲意向的影響程度較大，其次爲「覺知行爲控制」(β=.252)，其標準化迴歸方程式爲：

$$BI(\text{行爲意向}) = .261AT^{***} + .252PBC^{***}, R^2 = .197, p = .000^{***}$$

表 16 社區幹部對社區環保工作的態度、主觀規範、覺知行爲控制對行爲意向的解釋力

自變項	R2	F	β 值	t
態度 (AT)			.261	3.680***
覺知行爲控制 (PBC)	.197	29.43	.252	3.587***

註：***表 p < .001

(七) 社區幹部覺知行爲控制及行爲意向對社區環境行爲的解釋力

本研究以社區幹部對環保工作的行爲意向、環保工作的覺知行爲控制等爲自變項，以社區幹部的環境行爲爲依變項進行迴歸分析，得知社區幹部對環保工作的「行爲」可以由「行爲意向」所解釋的程度爲 58.9% (如表 17)，其標準化迴歸方程式爲：

$$B(\text{行爲}) = .769BI^{***}, R^2 = .589, p = .000^{***}$$

表 17 社區幹部環保工作的行爲意向及覺知行爲控制對社區環境行爲的解釋力

自變項	R2	F	β 值	t	p
行爲意向 (BI)	.589	176.01	.769	16.777***	.189

註：***p < .001

十三、社區幹部基本資料交叉分析重要結果（如表 18）

- （一）從事社區工作者以男生居多數（67.8%），尤其在環保模範社區中男性所佔的比率更高（74.0%）。
- （二）社區環保工作幹部的年齡層以 41 到 60 歲（66.9%）為主，21 到 30 歲的年輕人參與社區工作的人數最少（4.2%），應多鼓勵年輕人加入社區環保工作。
- （三）社區環保工作幹部的學歷以高中職學歷者居多，研究所學歷者最少，顯示學歷高低和幹部參與社區環保工作無正相關。
- （四）社區環保工作幹部的每月薪資收入以 30000 元以下者（40.6%）最多，薪資在 60001 元以上者只佔 4.9%，顯示薪資高低和參與社區環保工作無正相關。
- （五）環保模範社區中曾修習環保相關課程者顯著高於一般社區（ $p=.01^*$ ），顯示社區幹部曾修習環境教育課程對推展環保工作有助益。
- （六）居住長達 21 年以上者分別佔問卷樣本及訪談人數的 67.3% 及 90%，可見在社區居住時間越久，越願意投入社區工作。

十四、是否為環保模範社區主要影響因素之迴歸分析

本研究爲了瞭解社區環保工作各項因素對社區成爲一環保社區的影響，以社區是否爲環保模範社區爲依變項，社區環保工作成果滿意度、社區資源、成爲環保社區的主要原因、人力資源來源、經費來源、政府輔導項目滿意度爲自變項，進行逐步迴歸分析，其結果如圖 3 並分述如下。

- （一）影響成爲環保社區的主要工作項目以「廚餘回收」、「環境清潔」、「環境教育宣導」呈現顯著。
- （二）影響成爲環保模範社區的社區資源爲「特殊社區產業」呈現顯著。
- （三）影響一社區成爲環保社區的主要原因以「政府機關的輔導」、「經費來源充裕」、「熱心人士積極奔走」呈現顯著，其中「經費來源充裕」爲負相關，表示一般社區幹部會誤以爲經費是成爲環保模範社區最重要的原因，對經費充裕的依賴性較大。
- （四）影響社區成爲環保社區的人力資源來源以「村里幹部」、「義工隊」呈現顯著，其中「村里幹部」爲負相關，表示若只停留在運用社區「村里幹部」來推動社區環保工作，未能凝聚社區民眾意識，表示該社區仍在發展初期，尙無法成爲環保模範社區。
- （五）影響一社區成爲一環保社區的經費來源以「環保團體贊助」、「社區民眾分攤或捐獻」呈現顯著，其中「社區民眾分攤或捐獻」一項爲負相關，表示社區若無一定的管道籌募經費，也無法獲得相關單位的經費補助，代表該社區在環保工作的推動未具規模或未上軌道。
- （六）影響社區成爲環保社區之政府輔導工作以「提供社區幹部進修研習的機會」、「辦理社區環保評比或競賽」、「提供專家學者的協助」呈現顯著，其中「提供社區幹部進修研習的機會」一項爲負相關，表示若社區幹部對進修研習的需求較大，較需要政府提供學習與指導的機會，代表該社區仍在發展社區環保工作初期，尙未成爲環保模範社區。

表 18 社區領導幹部個人基本資料分析

	環保模範社區		一般社區		全部社區樣本	
	次數	百分比(%)	次數	百分比(%)	次數	百分比(%)
性別 $\chi^2 = 6.637$ $p = .01^*$						
男	114	74	63	58.9	177	67.8
女	40	26	44	41.1	84	32.2
總和	154	100	107	100	261	100
年齡						
21 歲到 30 歲	7	4.4	4	3.8	11	4.2
31 歲到 40 歲	20	12.7	18	17.1	38	14.4
41 歲到 50 歲	55	34.8	44	41.9	99	37.6
51 歲到 60 歲	48	30.4	29	27.6	77	29.3
61 歲以上	28	17.7	10	9.5	38	14.4
總和	158	100	105	100	263	100
學歷 $\chi^2 = 8.216$ $p = .042^*$						
國初中以下	49	31.6	19	17.9	68	26.1
高中職	68	43.9	47	44.3	115	44.1
大學(專)	35	22.6	37	34.9	72	27.6
研究所以上	3	1.9	3	2.8	6	2.3
總和	155	100	106	100	261	100
薪資收入						
30000 元以下	54	39.7	41	41.8	95	40.6
30001 元到 40000 元	30	22.1	18	18.4	48	20.5
40001 元到 50000 元	35	25.7	24	24.5	59	25.2
50001 元到 60000 元	12	8.8	8	8.2	20	8.5
60001 元到 70000 元	3	2.2	4	4.1	7	3
70001 元到 80000 元	2	1.5	1	1	3	1.3
80001 以上	0	0	2	2.0	2	0.9
總和	136	100	98	100	234	100
是否修習環教課程 $\chi^2 = 6.596$ $p = .01^*$						
是	89	58.2	44	41.9	133	51.6
否	64	41.8	61	58.1	125	48.4
總和	153	100	105	100	258	100
居住時間 $\chi^2 = 6.596$ $p = .01^*$						
5 年以下	5	3.2	6	5.7	11	4.2
6~10 年	12	7.6	7	6.6	19	7.2
11~15 年	10	6.4	18	17.0	28	10.6
16~20 年	16	10.2	12	11.3	28	10.6
21 年以上	114	72.6	63	59.4	177	67.3
總和	157	100	106	100	263	100

註：*表 $p < .05$ ，**表 $p < .01$ ，***表 $p < .001$

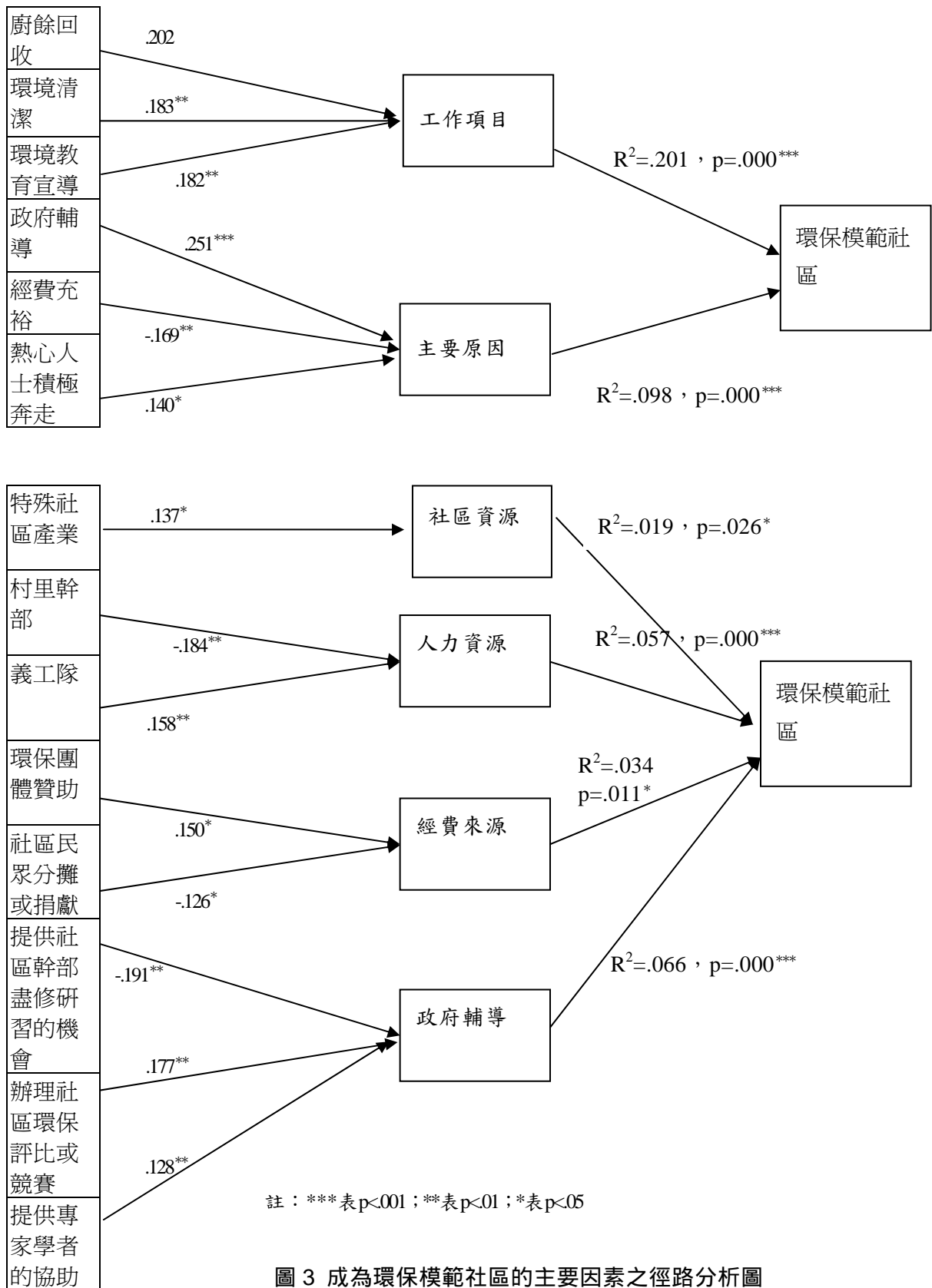


圖 3 成為環保模範社區的主要因素之徑路分析圖

十五、環保模範社區推動模式

本研究依問卷調查及訪談結果提出環保社區發展模式，希望提供社區推動環保工作時的參考（如圖 4）：

- （一）一開始由社區熱心人士開始號召其他社區民眾，成立社區組織或發展協會來推動。
- （二）成立義工隊，先對社區環境問題進行規劃處理。
- （三）社區組織規劃社區環保工作計畫，向政府單位申請經費補助。
- （四）建立社區人事資源庫，以人力資源彌補經費補助之不足。
- （五）藉由社區環境改善，民眾逐漸認同，願意參與社區活動，成立各種社團組織，聯繫社區民眾情感。
- （六）尋求專家學者、政府單位的協助，訂定社區環境發展改善計畫，並尋求相關經費補助。
- （七）尋找社區發展利基，發展社區特色，提升社區形象。
- （八）有優秀的領導者、有妥善的計畫、有民眾的參與、尋求經費來源和補助、能善用社區資源、展現出社區環保工作成果，進而獲得政府的肯定與輔導，最後成為環保模範社區。

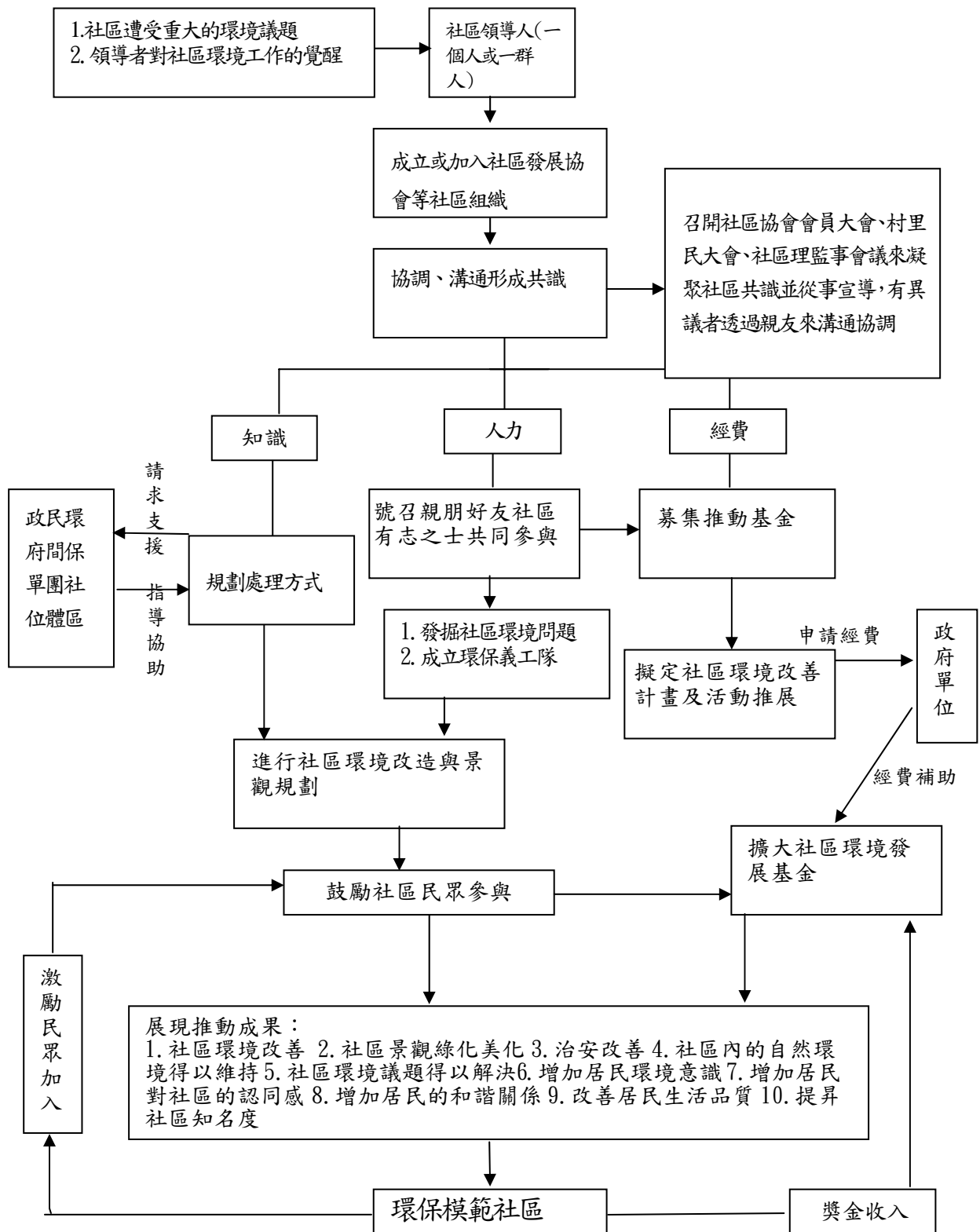


圖 4 環保模範社區發展模式

伍、結論與建議

本章根據結果與討論的部分歸納幾點結論，根據調查結果提出建議，以做為各社區推動社區環保工作及政府各相關單位推展社區環境工作之參考。

一、結論

(一) 如何成為環保模範社區

1. 環保工作是件「事在人為」的工作，只要有人領導、有幹部參與、有民眾配合，大部分問題都能克服。
2. 社區環境清潔、綠化美化、垃圾分類為最易達到環保成效的工作項目。
3. 「人力資源充足」、「社區意識高」及「特殊的地理景觀」為社區推動環保工作時最重要的資源。
4. 善用「義工隊」組織較易成為環保模範社區。
5. 社區經費來源以「申請政府補助」、「社區協會發展基金」為主，但環保模範社區已開始朝運用社區產業、生態特色、自然景觀...等方式來增加社區收入。

(二) 「環保模範社區」與「一般社區」的差異

1. 環保模範社區幹部對各項社區環保工作成果及社區生活環境的滿意度顯著高於一般社區。
2. 政府除了提供「社區經費補助」及「辦理環保宣傳活動」外，也應多辦理「環保模範社區的示範觀摩」及「提供社區幹部進修研習的機會」。
3. 一般社區幹部認為「社區環境髒亂」是最大的環境威脅；環保模範社區的幹部們在「噪音污染」、「自然生態環境破壞」、「水污染」這幾方面的環境威脅覺知較深，因此反應及需求較為強烈。

(三) 計畫行為論研究結果

1. 除了社區領導者的帶動及民眾的鼓勵外，結合社區永續發展的理念來推動社區環保工作，更能吸引居民的加入。
2. 「全部社區」及「環保模範社區」社區幹部的行為意向受到「態度」、「覺知行為控制」的影響，但在「一般社區」樣本中，「態度」為影響環境「行為意向」的主要因素。
3. 「全部社區」、「環保模範社區」及「一般社區」幹部對社區環保工作的「行為意向」皆能影響其社區環保工作的「行為」。

(四) 是否為環保模範社區主要影響因素之迴歸分析

影響成為環保社區的主要影響因素包含「廚餘回收」、「環境清潔」、「環境教育宣導」、「特

殊社區產業」、「政府機關的輔導」、「經費來源充裕」、「熱心人士積極奔走」、「村里幹部」、「義工隊」、「環保團體贊助」、「社區民眾分攤或捐獻」、「提供社區幹部進修研習的機會」、「辦理社區環保評比或競賽」、「提供專家學者的協助」。其中「經費來源充裕」、「村里幹部」、「社區民眾分攤或捐獻」、「提供社區幹部進修研習的機會」為負相關。

二、建議

(一) 對社區推動環保工作的建議

1. 「人」是社區推動環保工作的最重要因素，在社區經費不足的狀況下，可以花費較少的項目優先來推動，並以人力代替經費的不足，再向有關單位申請經費補助。
2. 社區欲推動環保工作可由「社區環境清潔」、「社區綠化美化」、「垃圾分類、資源回收」做起，但若想成為「環保模範社區」，則必須要加強推動「廚餘回收」、「環境清潔」及「環境教育宣導」工作。
3. 辦理社區居民的環境教育宣導活動，可以增強居民的環境態度及覺知行為控制力，進而增強居民的環境「行為意向」及「行為」。
4. 社區可與學區內之學校配合，訂定學校本位課程，透過親子的互動來為社區環保工作奠定良好的環境教育基礎。

(二) 對政府單位的建議

1. 政府提供許多補助社區發展經費的計畫，但因各社區常常無力提出優良的計畫內容以申請經費補助，政府應請學術界組成輔導小組來輔導，或辦理社區幹部研習活動。
2. 環保署「全國十大環保模範社區遴選辦法」應該持續來辦理，並依不同的社區規模及特色，分級獎勵，或讓更多社區有參與競爭的機會。
3. 環保署或縣市政府相關單位應安排環保模範社區的示範觀摩，提供發展經驗，做為一般社區推動環保工作時的參考與借鏡。
4. 政府應多利用電視廣播、報章雜誌做環境教育宣導，或透過學術單位、民間團體，深入社區實地辦理環境教育宣導工作。

(三) 後續研究建議

本研究以中部四縣市村、里、社區發展協會幹部為主要調查對象，但都會區有許多公寓大廈型的集中式住宅，其推動社區環保工作的方式和運作模式和本研究結論可能有所差異；另外社區義工及參與者社區環保工作的參與動機及看法，也是值得探討的對象，未來可針對都會地區的公寓大廈或社區義工及參與者進行研究探討。

參考文獻

一、中文部分

- 王俊秀（1993）**環境與社會**。台北：幼獅。
- 王俊秀（1994）公害認知地圖與垃圾考古－社區環境行為之考察。**環境教育**，21，36-46。
- 王俊秀（1999）**全球變遷與變遷全球 - 環境社會學的視野**。台北：巨流。
- 王順美、葉燕燕（1998）社區環境行動及其環境教育意義－以 83 年度台北市十大環保社區為例。**公共衛生**，25（2），93-104。
- 王順美、沈珊珊（1999）自發性社區環境行動個案探討。**師大學報**，44（1&2），17-30。
- 李永展（1995）社會環境權與社區發展。**社區發展季刊**，69，53-61。
- 沈宇展（2004）**中部地區社區領導人的社區環境衛生行為意向、行為及社區環境衛生教育推動之研究**。台中師範學院環境教育研究所碩士論文。
- 蔡祈賢（1996）社區意識與社區發展。**社會福利**，124，21-26。
- 賴士堯（1996）**社區總體營造：台灣社區工作的新程式**。社區倫理建設第三輯。台北：財團法人林榮三文教基金會。
- 環保署（2002）**第十一屆全國環境保護模範社區遴選要點**。未出版。
- 蕭新煌（1998）**中國人對環境的關切**引自「**中國人：觀念與行為**」。台北：巨流。

二、西文部分

- Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50, 179-211.
- Naess, A. (1989) *Ecology, Community and Lifestyle*, New York :Cambridge Univ. Press.

