

國民小學國語科教科書遊記類文章之分析與研究

The Analysis and Research of the Travel Notes in Elementary School Mandarin Textbook

黃寶園*

Bao-Yuan Huang

張秀瓊**

Hsiu-Chiung Chang

(收件日期94年9月5日；接受日期95年4月7日)

摘 要

本研究的目的是在於瞭解國民小學國語科教科書不同版本、不同年級有關遊記類文章篇幅分佈情形；並分析國民小學國語科教科書有關遊記類文章不同版本之作者寫景寓意、遊記地點分佈、遊記寫作形式、遊記參與人員分佈情形；進而藉由分析不同版本國民小學國語科教科書有關遊記類文章，為教科書之選用做一番審視。經由內容分析法，本研究分析了康軒版、南一版、翰林版、仁林版之第一冊至第十二冊國語課本後，共計採擷 86 篇有關遊記類的文章。研究結果顯示四個出版社之第一冊至第十二冊國民小學國語課本遊記類文章在國民小學國語課本中均佔有重要的地位，同時也因鄉土意識及國際觀的被重視，提升了遊記的篇幅及多元的內容分佈。其次，四個出版社在各冊選用遊記類文章時，均注意到學生年齡成熟成長因素，依年級升高，增加遊記類文章選用篇數。第三，四個版本中，遊記篇數最多的是南一版，其次是康軒版，仁林版第三，而翰林版最少。另若從各冊分佈趨勢而言，低年級的篇數最少，中高年級則差異不大，但四個版本均犯了分佈不均的毛病。綜觀本研究所蒐集到的四個版本教科書中有關遊記類的文章，其篇數在 16 至 25 篇之間，平均每冊約 2 篇，而其內容概略可分為寫作形式、寫景寓意、旅遊地點與參與人員等四項。各類文章在篇數方面是可以接受的，但在內涵數量的分佈上則有待改善，因為學童乃透過教科書之內容進行主學習、副學習與輔學習，一旦分佈不均，其所透露出的訊息在學童主動的建構解釋下，恐將非編輯人員事先所設定，因此，兼顧數量與內涵的分佈均勻將是教科書品質的一項重要指標。

關鍵詞：遊記、篇章結構、教科書選用

* 中臺科技大學幼兒保育系

** 臺中縣立海墘國民小學

Abstract

The purpose of this research is to understand the length of the Travel Notes in various versions for different grades of elementary school Mandarin Textbook; meanwhile to analyze the implication, location distribution, format and participants of different versions. Furthermore, by analyzing the different versions of the Travel Notes in Elementary School Mandarin Textbook, the selection of textbook could be also carefully examined. Under the content analytic method, we've analyzed the 1st to 12th mandarin textbook in the versions of Kang-Hsuan, Nan-I, Han-Lin and Jen-Lin and selected 86 pieces of travel notes. The result has shown that the travel notes have played an important role in all 4 versions. Because of the local consciousness and the international view being valued more and more, the length and multiple contents have been enhanced. Secondly, all 4 publishing companies have taken into consideration of students' ages and maturity while selecting the travel notes for different grades. The higher the grade is, more of the travel notes have been selected. In the 3rd and 4th versions, Nan-I version owns the maximum volume of travel notes and followed by Kang-Hsuan, Jen-Lin and the last is Han-Lin that owns the minimum. If analyzed by grades, the volume is least for the junior and not much the difference between the middle and senior grades; however, all 4 versions have shared the same problem of uneven distribution. Generally speaking, the volumes of the travel notes in 4 versions collected under this research are about 16-25, and 2 for each grade. The content can be summarized in format, implication, location and participant, etc. The volumes of each category are found acceptable but it's still to be improved regarding the connotation distribution. This is because that the students proceed to their master study, sub-study and auxiliary study via the textbook content, and the uneven distribution may cause that the students' understanding about the message to be revealed is different from the editors' hypothesis. Consequently, the proper attention for both volume and the even distribution of connotation is the important index of textbook quality.

Key words: travel note, chapter structure, the selection of textbook

緒 言

由於資訊事業的日新月異，網路世界無遠弗屆，再加上交通科技的大幅進步，使得世界各地往來溝通更加便利。更加上台灣觀光、探親的開放，旅行已成為現代人生活不可或缺的活動之一。所謂「讀萬卷書，行萬里路」，經由旅行，可以擺脫生活中千篇一律的作息、角色與束縛，不僅可以填補因疲累而空乏的身心，促進我們心靈的新陳代謝，更可以滋潤因封閉而枯乾的人的生命。在旅行的過程中，新的知識、新的體驗、新的啟發，每每唾手可得，我們也從中獲得快樂和成長。

遊記類的文章在中國文學史上其來已久，只是以前並沒有特別歸為一類，甚至有些散布在雜記散文中。到了最近，環境的改變和資訊的發達，人們生活型態瞬息萬變，透過不同的遊歷沉潛出心靈的反省和人生價值，才會這樣的受人矚目。

畢竟透過旅行，我們認識世界，而且透過認識世界，越來越了解自己和自己居住環境中的很多事物。在古典時代，旅行即是啟蒙，對現代人而言依然如此，旅行者發現自己在旅行是一種朦朧狀態，經過旅行後則被啟發，促使自己脫離既有的軌道，回頭檢視自己的日常生活，而每個人事實上都有這樣的欲望想要被啟蒙。旅行帶給人們相當大的人生啟示，透過旅行不但可以增長見聞，還可以啟發心靈的內在感動，進而尊重不同的國家文化。

有關旅行的資訊或文章相當適合兒童學習，特別是兒童透過單純的心思和旺盛的活動力，旅遊帶給他們的學習效果是最好的，李黎（1992）也認為「最純粹的旅人應該是孩童。還有什麼比得上孩子好奇、求知的眼睛更適合觀察、欣賞以至於洞澈呢？孩童們新乍到這個世界，還不知道自己很可能將會耽上漫長的數十年——即使知道，也不會明白那種漫長——那樣純淨的眼睛觀看的世界，與日後偏執倦怠的成人之眼看出來的，會是何等的差異啊！」（李黎，1992）。

時代不斷的變遷，由九年一貫課程的基本理念使我們也意識到識讀「兒童遊記」的重要性，因此，為了讓兒童了解本國與外國不同史地文化的特色及相關國際文化的多樣性，同時能尊重、欣賞本土文化及他國文化，「兒童遊記」的研究實在是不容忽視的一環。因為兒童的學習很多都是從書本內容獲得，如果有好的兒童遊記作品，不但能讓兒童獲取新知、培養美感，更能啟發他正確的價值觀和道德感，正如黃光國所說：「當我們讓兒童閱讀某些讀物的時候，他們會主動地將讀物的內容組織成條理井然的認知系統，成為其思考、判斷和行動的指針。因此，兒童讀物的內容對於他們日後價值觀念和行為標準的形成，有著十分深遠的影響。」兒童是國家未來的主人翁，如果他們能具有宏觀的視野、審美的情操及開闊的胸襟，那就是國家之福（陳郁汝，2001）。

現代人重視休閒活動，在忙碌的生活中，大部分的家長會盡量撥空帶著孩子進行各項旅遊活動，不僅是為了抒解身心壓力，更是為了讓孩子增廣見聞、擴充生活視野，增加生活經歷。近年來，國小國語科教科書所選用的文章也注意到遊記類文章對孩子教育的重要性，紛紛增加遊記類文章的篇幅，並擴展其內容，讓學童能更多元汲取相關文化及生活

經歷的陶冶。但是因為教科書版本衆多，各學校選用標準分歧，對於遊記類文章的寫作內容、形式各有其特色，本文將分析現行國民小學國語科教科書遊記類文章的寫作內容和形式，做為教科書選用的參考，而此乃本研究最主要的研究動機。

關於遊記類文章的分析與探討，徐守濤（1991）從古人作品中探索遊記體裁，將其外在形式分為日記體、獨立短篇、及分類體三種，而其內容取材包括山水遊記、亭臺樓閣、大城小鎮、文學之旅、科學之旅、地方特色及風土民情等項目。接著談論遊記的寫作方法，強調遊記的寫作成功，在於個人的修養和資料蒐集的齊全，加上文筆技巧的靈活使用，才能達成，並分別從這些方面來探討。在釐清所有的要項和觀念後，將遊記運用在現代人的創作取向，從中探討兒童遊記的基本要求、寫作方向、取材及表達方式等各方面，為兒童遊記創作之路彙整出一套原理原則，提供有意為兒童創作遊記者參考。

另外，房瑞美（2001）則從九年一貫的本國語文學習領域的因應學習中，希望培養作文能力而著重觀察力一項。作者認為遊記作文教學就是觀察能力的培養，所以作者研究的重點在於教師如何教小朋友具有觀察的知能，學習以觀察力描述景色、景物的能力，並養成隨時對周圍事物觀察的習慣。其次，比較遊記與一般記敘文的差異性和遊記所獨有的特徵。作者首先設計實物觀察，利用實物討論作文法和感官作文教學法來培養兒童的觀察能力。接著設計有關繪景的寫作技巧的教學活動，然後再進入教導遊記作文的寫作方法，如此循序漸進。最後再比較遊記和記敘文，幫助寫作者把握遊記體例所獨有的特性，讓兒童從觀察中慢慢體驗「遊」而「記」的樂趣。

徐守濤（1991）由古人遊記作品中演繹出適合兒童的遊記創作理論和方法，而房瑞美（2001）則由現代的作文教學理論為兒童設計一套循序漸進的編序教寫遊記的方法。以上二者主要都是著重在兒童遊記的創作與教學部分，也就是都強調兒童遊記的寫作部分，相關的兒童遊記意義和理論著墨並不多，而且到目前為止也未有針對此研究的專題論文。

另外，翰林出版社國民小學第十冊國語課本的作文指導單元（第 48-49 頁），也提到遊記寫作的取材重點在「描寫自然和人造的景物」以及「抒發自己的感受」。適度的表達自己的情感，使讀者產生共鳴，也想一起親身體會與體驗。

遊記屬於記敘文的範疇，他是以優美、細緻的文學筆觸，把作者遊歷過的親身經歷、所見所聞所感記錄下來的文學作品（王志成，2005）。遊記的內容範圍廣泛、知識廣博，他的描繪具體真實，是作者的親身經歷，有的寫景抒情、有的介紹風俗民情、有的盡興記遊，可以讓讀者眼界更寬廣，閱歷更豐富。

綜合相關文獻探討後發現，遊記類文章大多包含作者親身經歷、記錄所見、所聞、所感，並藉以抒發自己的情感等特徵，並藉由前述特徵，構成了遊記類文章的主要條件。

現今，台灣的中小學教育正大力地推行九年一貫教學的新理念，它提出了五大基本內涵，其中基本內涵的人本情懷方面包括了解自我、尊重與欣賞他人及不同的文化等；鄉土與國際意識方面包括鄉土情、愛國心、世界觀等（涵蓋文化與生態）。另外，九年一貫課程也強調引導學生致力達成十項課程目標，其中第二項是培養欣賞、表現、審美及創作能力；第四項是培養表達、溝通和分享的知能；第六項是促進文化學習與國際了解。從這些

九年一貫課程提出的基本內涵和課程目標來看，可以發現和以往課程所不同的是它加強了人本情懷和鄉土與國際意識，不但要對自身家鄉的文化有所了解和認同，同時對於不同國家、不同族群的文化或風貌也都能欣賞和尊重。也就是先從認識自己的家園開始，培養鄉土情、愛國心，然後擴展到其他領域，包容不同的風土民情及社會文化，同時能培養兒童的審美、表達方面的能力，進而建立開闊的世界觀。而要達成這個目標，不可或缺的就是有關旅遊的教學活動的設計與運用（陳郁汝，2001）。

現行各國小國語科教科書版本眾多，雖然各版本都能盡量融入九年一貫的新理念，加強人本情懷和鄉土與國際意識，但是各個版本對於遊記類文章的選用與編輯都有不同的作法，重視的程度也有差異。基於前述說明，本文將進行國小國語科教科書不同版本遊記類文章之分析與研究，以達成下列研究目的：

- 一、瞭解國小國語科教科書不同版本、不同年級有關遊記類文章篇幅分佈情形。
- 二、分析國小國語科教科書有關遊記類文章不同版本之作者寫景寓意、遊記地點分佈、遊記寫作形式、遊記參與人員分佈情形。
- 三、藉由分析不同版本國小國語科教科書有關遊記類文章，為教科書之選用做一番審視。

研究方法

一、研究架構：

依據本研究之理念與方法，本研究提出如圖 1 之研究架構：

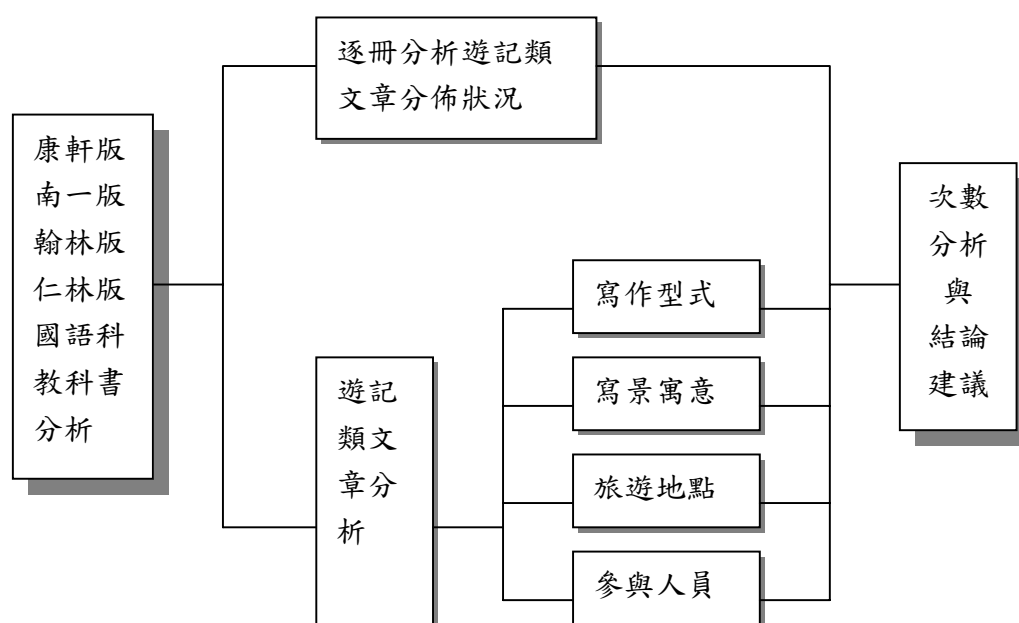


圖 1 本研究之研究架構

二、分析對象：

本研究之分析對象為現行國小教科書被選用率較高的出版品（奇數冊為 94 學年版、偶數冊為 93 學年版，詳見參考文獻），分別為康軒版一至十二冊國小國語課本、南一版一至十二冊國小國語課本、翰林版一至十二冊國小國語課本、以及仁林版一至十二冊國小國語課本。選取分析之遊記文章標準乃根據文獻探討所得，包含作者親身經歷、記錄所見、所聞、所感，並藉以抒發自己的情感等特徵的文章體例。

經研究者登錄相關遊記類文章，發現其皆具有不同的寫作形式、寫景寓意、旅遊地點、參與人員等分項特徵，所以研究者將依據研究架構中所設定的分析標準加以歸類，並進行後續相關分析研究。

三、資料分析單位

依據本研究之目的，本研究欲分析的內涵有二大項：

第一，逐冊分析遊記類文章的分佈狀況。研究者將以「冊」為單位，分析各冊有關遊記類文章的篇數，以進行四個版本間的比較，檢視何者的遊記類文章較多？何者的遊記類文章較少？至於遊記類文章應有多少篇方屬合理，目前在文獻中並無此方面的訊息。因此，此部分的分析目的僅在於瞭解現況，並無評價的意涵。

第二，針對各遊記類文章加以分析，研究者依據文章特色將之分為「寫作型式」「寫景寓意」「旅遊地點」「參與人員」等四項加以分析。從這些分析結果，研究者將可以判斷各版本教科書在某些向度的選擇上是否有所偏頗，或是恰當，最後並可作綜合性的分析解讀。

四、文章特色定義

本研究依據文章之特色將之分為「寫作型式」「寫景寓意」「旅遊地點」「參與人員」等四項加以分析，而此四項分析特色定義如下：

（一）寫作型式

本研究將寫作型式分為「日記、詩歌、書信、劇本、記敘文」等五類，其各類型標準為：

1. 日記：遊記文章中標明寫作之年、月、日期者，皆歸納於日記類型。
2. 詩歌：遊記文章中以詩歌形式呈現者，皆歸納於詩歌類型。
3. 書信：遊記文章中以寫信格式呈現者，皆歸納於書信類型。
4. 劇本：遊記文章中有角色扮演及對白、布景等，皆歸納於劇本類型。
5. 記敘文：遊記文章中，不屬於以上四種寫作形式者，皆歸納為記敘文。

（二）寫景寓意

本研究將寫景寓意分為「寫景遊覽、生態保育、風俗民情」等三類，其各類型標準

爲：

1. 寫景遊覽：遊記文章中以描寫景色及記遊爲主者，皆歸納於寫景遊覽類型。
2. 生態保育：遊記文章中以生態景物描寫及保育類動植物介紹爲主者，皆歸納於生態保育類型。
3. 風俗民情：遊記文章中以記載各地民俗文物以及文化特色爲主者，皆歸納於風俗民情類型。

(三) 旅遊地點

本研究將旅遊地點分爲「台灣北部、台灣中部、台灣南部、亞洲地區、美洲地區、歐洲地區、非洲地區、大洋洲地區」等八類，其各類型標準爲：

1. 台灣北部：凡是文章中旅遊地點在新竹縣市（含）以北者，即歸於「台灣北部」此一類別。
2. 台灣中部：凡是文章中旅遊地點在苗栗縣（含）以南，雲林縣（含）以北者者，即歸於「台灣中部」此一類別。
3. 台灣南部：凡是文章中旅遊地點在嘉義縣（含）以南者者，即歸於「台灣南部」此一類別。
4. 亞洲地區：本研究所指稱的亞洲地區係以地理學上的亞洲爲範圍。
5. 美洲地區：本研究所指稱的美洲地區係以地理學上的美洲爲範圍。
6. 歐洲地區：本研究所指稱的歐洲地區係以地理學上的歐洲爲範圍。
7. 非洲地區：本研究所指稱的非洲地區係以地理學上的非洲爲範圍。
8. 大洋洲地區：本研究所指稱的大洋洲地區係以地理學上的大洋洲爲範圍。

(四) 參與人員

本研究將旅遊參與人員分爲「家人、自己、同學、旅行團」等四類，其各類型標準爲：

1. 家人：凡是文章中出遊人員包含父母、祖父母、曾祖父母、兄弟姊妹、子女、孫子女、曾孫子女中之任一位，即歸於「家人」此一類別。
2. 自己：凡是文章中出遊人員只包含自己（作者，或是作者所描述的主角）一人者，即歸於「自己」此一類別。
3. 同學：凡是文章中出遊人員包含作者（或是作者所描述的主角）的同學，即歸於「同學」此一類別。
4. 旅行團：凡是文章中說明此次旅遊是參與旅行團者，即歸於「旅行團」此一類別。

五、資料蒐集與分析處理

研究者依據本研究之目的與方法後，蒐集國內現行國小教科書中被選用率較高的出版品，結果發現，被選用率較高的版本爲康軒、南一、翰林與仁林四個版本，因此本研究便

開始蒐集這些分析的資料，分別為康軒版一至十二冊國小國語課本、南一版一至十二冊國小國語課本、翰林版一至十二冊國小國語課本、以及仁林版一至十二冊國小國語課本。

其次，研究者依據研究目的，設定相關表格，登錄各版本各冊遊記類文章，分別就各篇文章的寫作形式、寫景寓意、旅遊地點及參與人員作分析處理，並依登錄表格製作成統計圖、長條圖或趨勢圖，做相關資料處理，提供結果與討論之用。

結果與討論

一、不同版本教科書有關遊記類文章篇幅分佈情形

(一) 登錄康軒版、翰林版、仁林版以及南一版四個出版社之一至十二冊國小國語課本遊記類文章，完成不同版本教科書有關遊記類文章篇幅分佈情形統計表如表 1 所示。

表 1 不同版本教科書有關遊記類文章篇幅分佈情形統計表

版本	康軒	南一	翰林	仁林	合計
第一冊	0	0	0	0	0
第二冊	2	0	0	0	2
第三冊	2	2	0	1	5
第四冊	1	3	1	0	5
第五冊	3	3	2	2	10
第六冊	1	7	2	3	13
第七冊	2	2	3	3	10
第八冊	2	2	2	1	7
第九冊	3	2	1	5	11
第十冊	3	3	4	3	13
第十一冊	2	1	0	1	4
第十二冊	3	0	1	2	6
總計	24	25	16	21	86

(二) 根據表 1 製作各版本教科書遊記篇數統計長條圖如圖 2 所示：

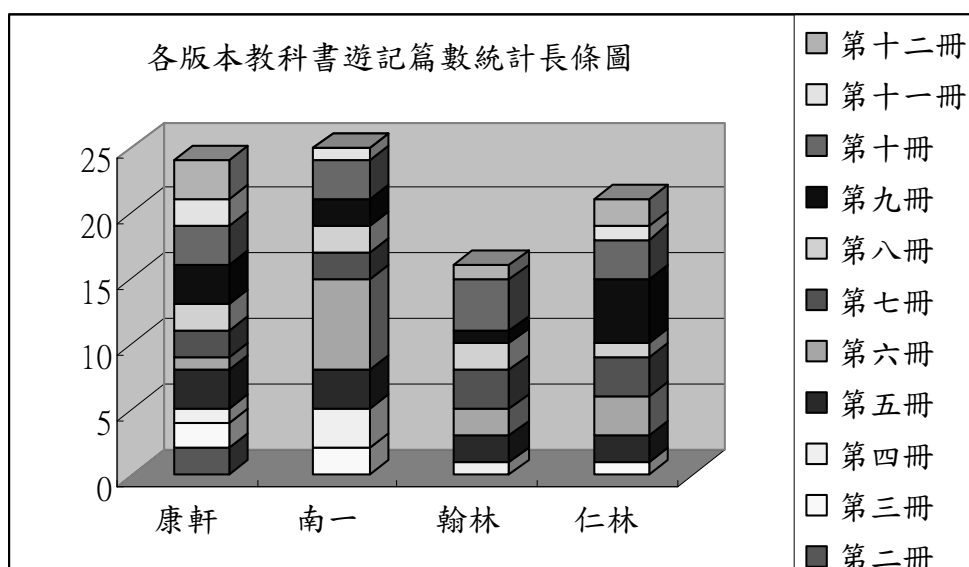


圖 2 各版本教科書遊記篇數統計長條圖

(三) 根據表 1 製作各版本教科書逐冊遊記篇數趨勢圖如圖 3 所示：

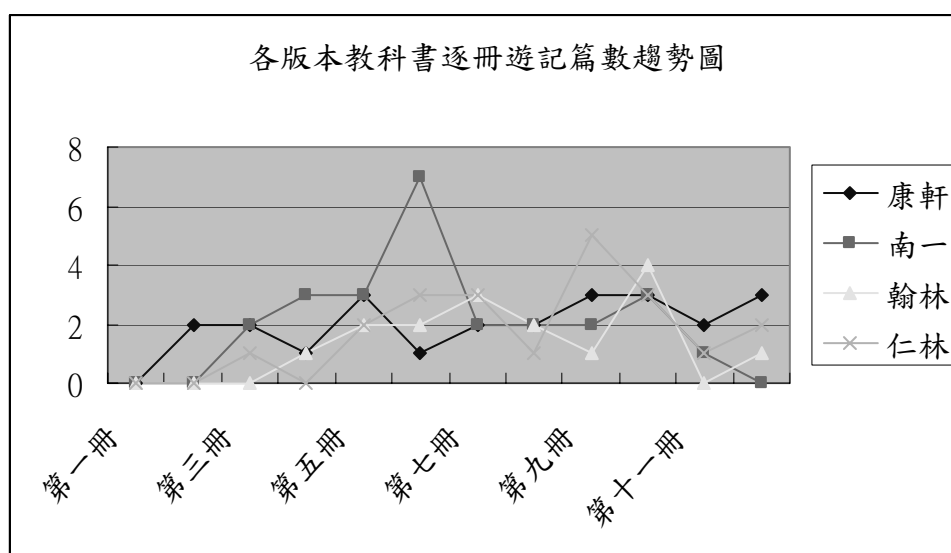


圖 3 各版本教科書逐冊遊記篇數趨勢圖

(四) 結果與討論：

1. 由圖 2 各版本教科書遊記篇數統計長條圖中可以看出康軒、南一、翰林及仁林四個出版社一至十二冊國小國語課本遊記類文章選用總篇數，其中以南一版 25 篇為最多，康軒版 24 篇次之，仁林版 21 篇第三，翰林版只有 16 篇居末。
2. 由圖 3 各版本教科書逐冊遊記篇數趨勢圖中可以瞭解康軒、南一、翰林及仁林四個出版社國小國語課本遊記類文章各冊選用篇數，其中第一冊皆無遊記類文章，南一版選用總篇數最多，但是也成不均勻分佈，如第七冊篇數達七篇之多。而翰林版有四冊皆無選用遊記類文章，分佈亦不均衡。

3. 以遊記總篇數而言，各版本每冊均接近二篇（翰林版較少），在量的層次上是足夠的。這可讓小學生透過遊記文章的學習而增廣見聞，擴展其視野，在課程設計上是理想的。唯如第二點所言，有些版本在各冊之間其篇數分佈不均，是可加以修正的。
4. 由圖 3 各版本教科書逐冊遊記篇數趨勢圖中可以瞭解康軒、南一、翰林及仁林四個出版社在各冊選用遊記類文章時，可能因年齡成熟因素，遊記文章選用篇數普遍呈增多趨勢。即越低年級選用篇數較少，而中高年級則酌以增加選用篇幅。

二、不同版本教科書有關遊記類文章寫作形式之分析

(一) 登錄康軒版、南一版、翰林版以及仁林版四個出版社之一至十二冊國小國語課本遊記類文章，就各篇文章的寫作形式，完成不同版本教科書有關遊記類文章篇幅分佈情形統計表如表 2 所示。

表 2 不同版本教科書遊記類文章「寫作形式」統計表

寫作形式	康軒	南一	翰林	仁林	合計
日記	1	1	3	2	7
詩歌	5	3	4	0	12
書信	0	1	0	1	2
劇本	0	1	0	0	1
記敘文	18	19	9	18	64
總計	24	25	16	21	86

(二) 根據表 2 製作各版本教科書「寫作形式」篇數統計長條圖之一如圖 4 所示：

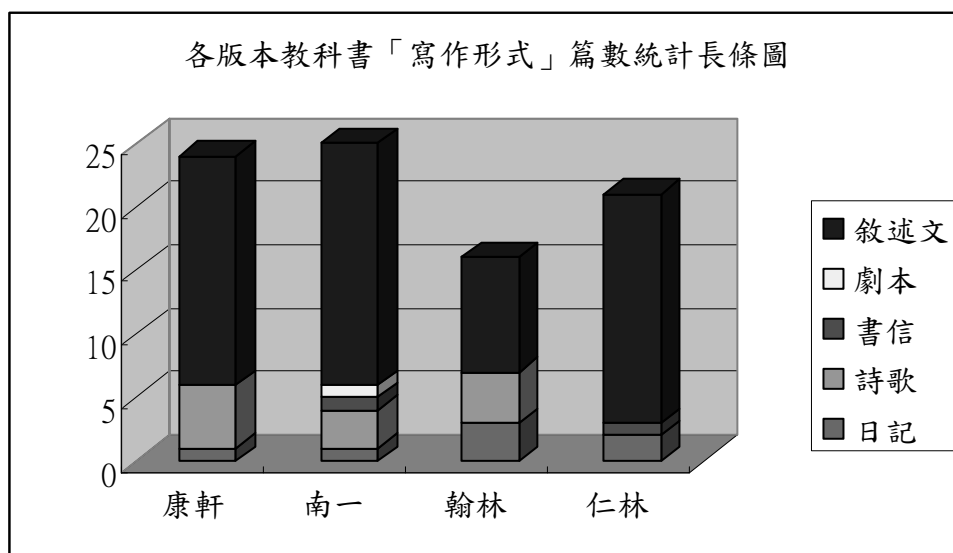


圖 4 各版本教科書「寫作形式」篇數統計長條圖之一

(三) 根據表 2 製作各版本教科書「寫作形式」篇數統計長條圖之二如圖 5 所示：

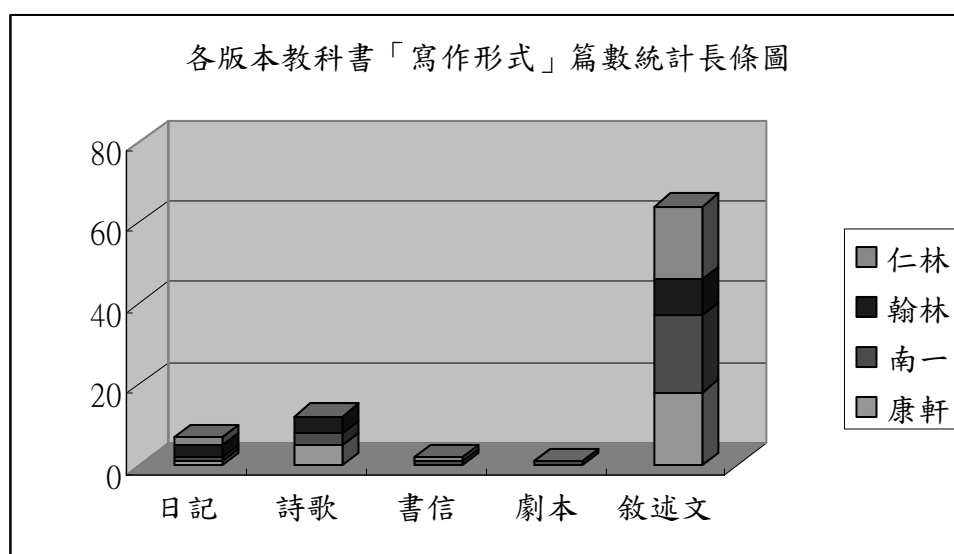


圖 5 各版本教科書「寫作形式」篇數統計長條圖之二

(四) 結果與討論：

1. 由圖 5 各版本教科書「寫作形式」篇數統計長條圖之一可以看出康軒、南一、翰林及仁林四個出版社一至十二冊國小國語課本遊記類文章選用寫作形式，其中以記敘文 64 篇最多，詩歌選用 12 篇次之，日記選用篇 7 篇，劇本、書信類也各有 1 篇被選用。
2. 四家教材選錄之遊記，共計 86 篇，約佔十二冊教材總篇數之 9.6%，若以出版社區分，康軒的遊記篇數佔其總篇數之 13.5%、南一佔 14.0%、翰林佔 9.0%、仁林佔 11.8%。
3. 另外若以出版社為單位進行分析發現（如圖 4 所示），以南一出版社所使用的遊記型式最多，共有五種，其餘三個出版社則各為三種。在小學生的學習階段，除了藉由遊記文章的學習，認識與瞭解各地的山光水色、風俗民情之外，更是透過不同不同型式文章的閱讀而學習到各種的寫作技巧。因此，若從這種角度來看，南一出版社的內容取向似乎較佳。唯本研究並未深一層針對文章內涵作解析，所以僅能就基本形式加以形成初步判斷。
4. 本節所分析的篇數是以各版本教科書 12 冊為單位，當研究者進一步以各冊為單位，或是以年級、年段為單位時發現，其寫作型式的種類落差很大，有的年級其遊記類文章全是記敘文，未能包含其他種類的寫作形式，這是相當可惜的，若是在每一冊或是每一年級中均能包含不同類型的文章將是較為理想。

三、不同版本教科書有關遊記類文章寫景寓意之分析

(一) 登錄康軒版、南一版、翰林版以及仁林版四個出版社之一至十二冊國小國語課本遊記類文章，就各篇文章的寫景寓意，完成不同版本教科書有關遊記類文章篇幅分佈情形統計表如表 3 所示：

表 3 不同版本教科書遊記類文章「寫景寓意」統計表

寫景寓意	康軒	南一	翰林	仁林	合計
寫景遊覽	16	18	9	10	53
生態保育	1	1	2	3	7
風俗民情	7	6	5	8	26
總計	24	25	16	21	86

(二) 根據表 3 製作各版本教科書「寫景寓意」篇數統計長條圖之一如圖 6 所示：

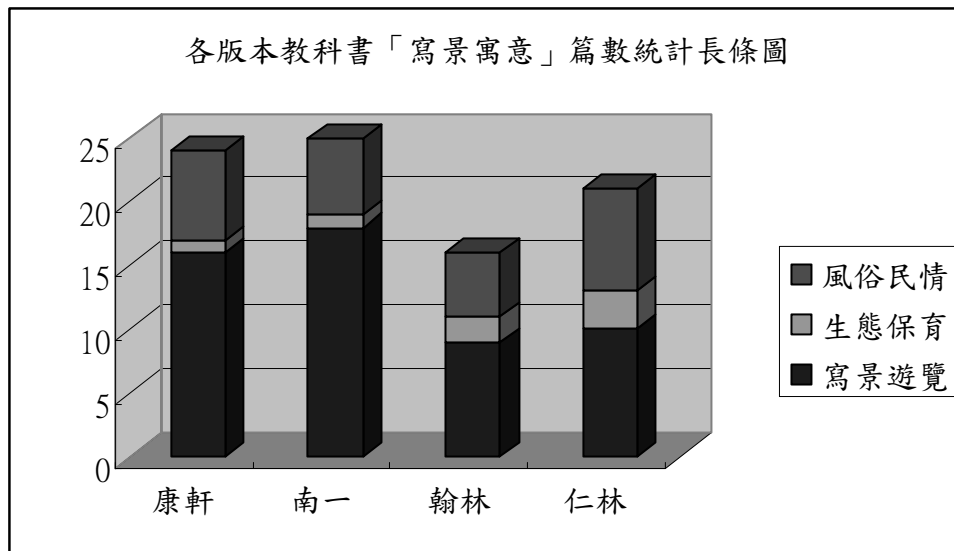


圖 6 各版本教科書「寫景寓意」篇數統計長條圖之一

(三) 根據表 3 製作各版本教科書「寫景寓意」篇數統計長條圖之二如圖 7 所示：

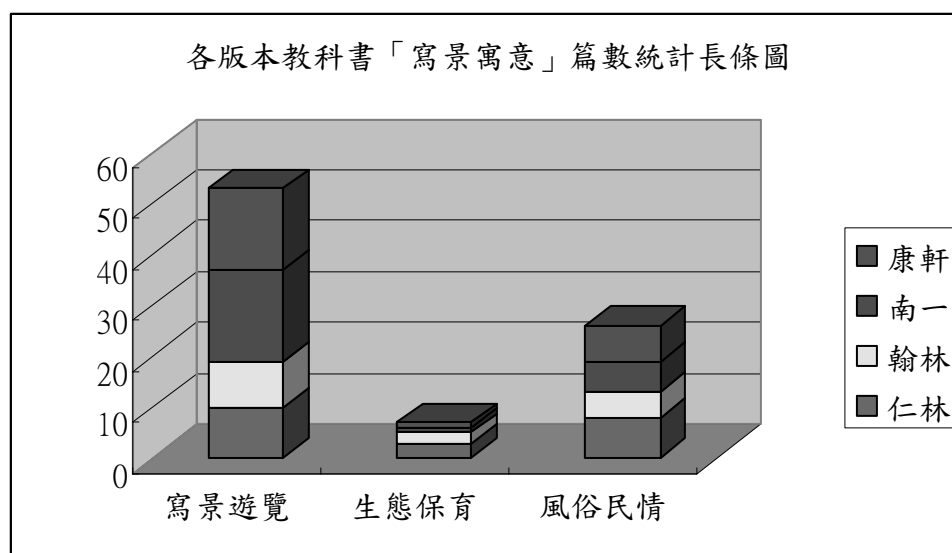


圖 7 各版本教科書「寫景寓意」篇數統計長條圖之二

(四) 結果與討論：

1. 由圖 6 各版本教科書「寫景寓意」篇數統計長條圖之一可以看出康軒、南一、翰林及仁林四個出版社一至十二冊國小國語課本遊記類文章選用寫景寓意，皆以寫景遊覽所佔篇最多，描繪風俗民情者次之，生態保育類選用較少，四個版本有相同的選用情形。
2. 由圖 6 各版本教科書「寫景寓意」篇數統計長條圖之一可以看出康軒、南一、翰林及仁林四個出版社一至十二冊國小國語課本遊記類文章選用寫景寓意，以仁林版選用篇數較為平均，兼顧寫景遊覽、風俗民情、生態保育三個寫景寓意面向。
3. 由圖 7 各版本教科書「寫景寓意」篇數統計長條圖之二可以看出康軒、南一、翰林及仁林四個出版社一至十二冊國小國語課本遊記類文章選用寫景寓意，其中以寫景遊覽 53 篇最多，風俗民情 26 篇次之，生態保育選用 7 篇。
4. 生態保育的概念在目前的社會文化而言是一個相當重要的概念，但在本文所分析的四個版本中，其篇數均相當少，實屬可惜，尤其在九年一貫的課程設計中，亦強調要隨時融入環保之相關議題。因此，在教科書課文之的編輯上，應加入「融入」的概念，即便是寫景遊覽的文章，或是風俗民情的介紹，都可以在文章中加入環境保育的相關議題與概念，如此所形成的文章將是較為理想的。

四、不同版本教科書有關遊記類文章旅遊地點之分析

(一) 登錄康軒版、南一版、翰林版以及仁林版四個出版社之一至十二冊國小國語課本遊記類文章，就各篇文章的旅遊地點，完成不同版本教科書有關遊記類文章篇幅分佈情形統計表如表 4 所示：

表 4 不同版本教科書遊記類文章「旅遊地點」統計表

	康軒	南一	翰林	仁林	合計
台灣北部	6	4	6	6	22
台灣中部	10	10	5	3	28
台灣南部	3	5	1	2	11
亞洲地區	3	3	2	2	10
美洲地區	0	1	1	3	5
歐洲地區	1	1	0	5	7
非洲地區	1	1	0	0	2
大洋洲地區	0	0	1	0	1
總計	24	25	15	21	86

(二) 根據表 4 製作各版本教科書「旅遊地點」篇數統計長條圖之一如圖 8 所示：

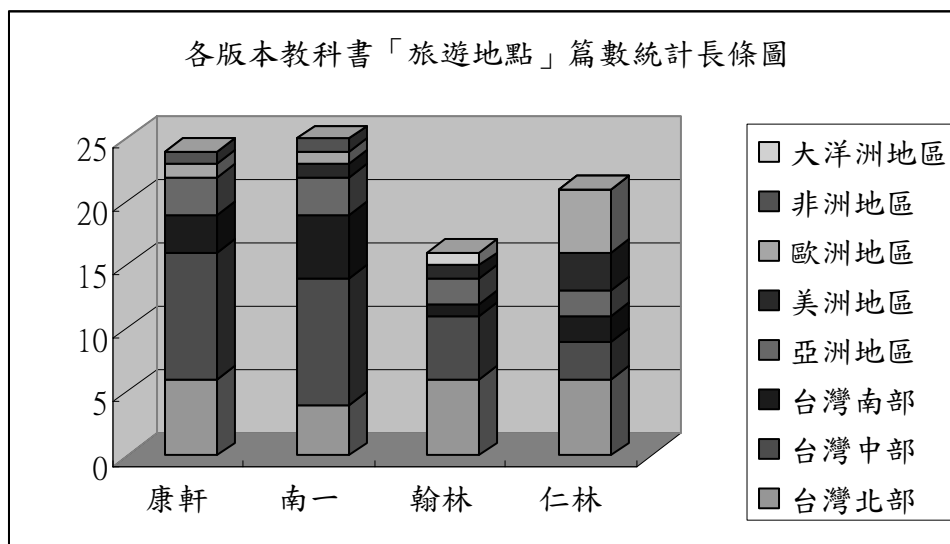


圖 8 各版本教科書「旅遊地點」篇數統計長條圖之一

(三) 根據表 4 製作各版本教科書「旅遊地點」篇數統計長條圖之一如圖 9 所示：

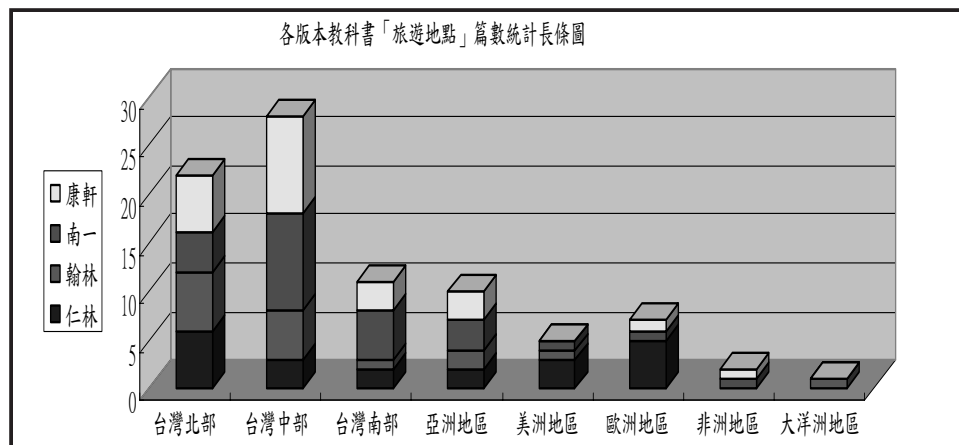


圖 9 各版本教科書「旅遊地點」篇數統計長條圖之二

(四) 結果與討論：

1. 由圖 8 各版本教科書「旅遊地點」篇數統計長條圖之一可以看出康軒、南一、翰林及仁林四個出版社一至十二冊國小國語課本遊記類文章選用旅遊地點，以仁林版旅遊地點分佈最多元，國外旅遊篇數較其他三個出版社多。
2. 由圖 9 各版本教科書「旅遊地點」篇數統計長條圖之二可以看出康軒、南一、翰林及仁林四個出版社一至十二冊國小國語課本遊記類文章選用旅遊地點，皆以台灣國內旅遊記敘為最多，國外旅遊次之。
3. 由圖 9 各版本教科書「旅遊地點」篇數統計長條圖之二可以看出康軒、南一、翰林及仁林四個出版社一至十二冊國小國語課本遊記類文章選用旅遊地點，台灣國內旅遊記敘以中部遊記所佔篇幅最多，北部遊記次之，南部遊記篇幅較少。這現象或許與寫作者的居住環境有關，但單就國內部分而言，明顯的南部的篇數是偏少，但就實際的景點而言似乎不是如此，此為各出版社可再留意改善之處。
4. 由圖 9 各版本教科書「旅遊地點」篇數統計長條圖之二可以看出康軒、南一、翰林及仁林四個出版社一至十二冊國小國語課本遊記類文章選用旅遊地點，國外旅遊記敘以亞洲遊記所佔篇幅最多，歐洲遊記次之，美洲遊記篇幅第三順位，非洲遊記有二篇，大洋洲只有一篇遊記被選用。
5. 各版本教科書在旅遊地點上的選擇是達多元的標準，但是其地點的分佈卻不平均。正如前節所言，學生正透過各文章學習各種隱含在課文中的知識，因此，欲使學生獲得做均衡的知識，便需兼顧文章內涵的平衡，雖然這是小節，但對學生的「副學習」與「輔學習」上，卻是有顯著影響性的，因此這是個值得出版社再留心的地方。

五、不同版本教科書有關遊記類文章參與人員之分析

- (一) 登錄康軒版、南一版、翰林版以及仁林版四個出版社之一至十二冊國小國語課本遊記類文章，就各篇文章的參與人員，完成不同版本教科書有關遊記類文章篇幅分佈情形統計表如表 5 所示：

表 5 不同版本教科書遊記類文章「參與人員」統計表

參與人員	康軒	南一	翰林	仁林	合計
家人	16	15	9	9	49
自己	6	8	6	8	28
同學	2	1	1	4	8
旅行團	0	1	0	0	1
總計	24	25	16	21	86

(二) 根據表 5 製作各版本教科書「參與人員」篇數統計長條圖之一如圖 10 所示：

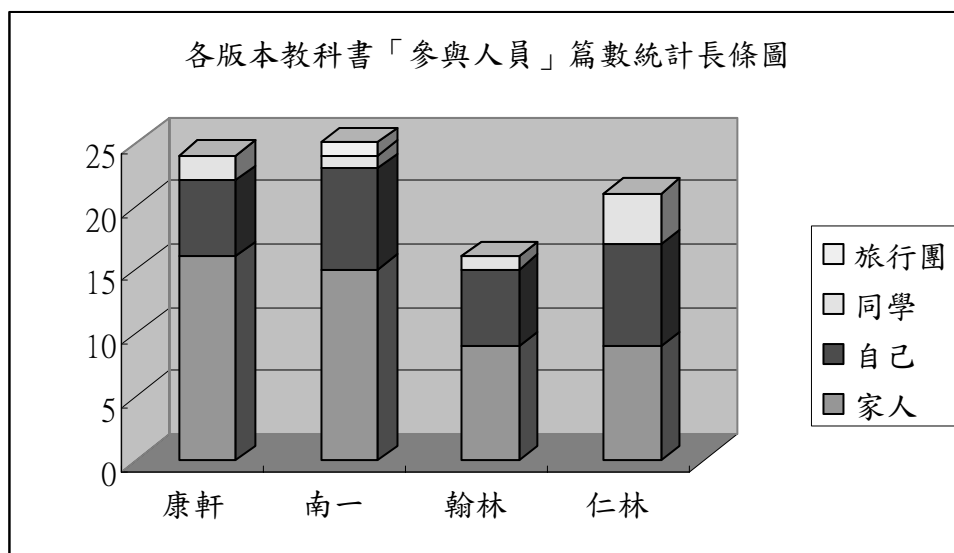


圖 10 各版本教科書「參與人員」篇數統計長條圖之一

(三) 根據表 5 製作各版本教科書「參與人員」篇數統計長條圖之二如圖 11 所示：

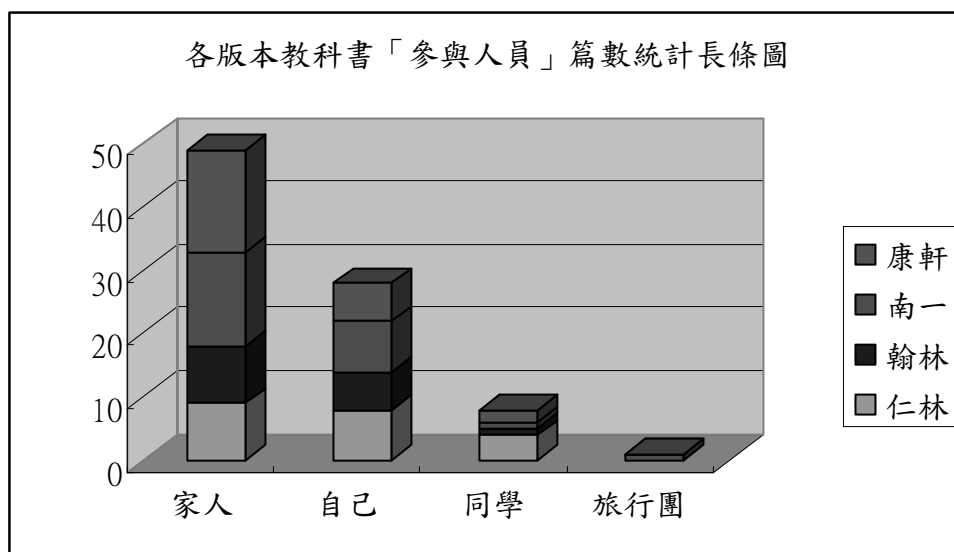


圖 11 各版本教科書「參與人員」篇數統計長條圖之二

(四) 結果與討論：

1. 由圖 10 各版本教科書「參與人員」篇數統計長條圖之一可以看出康軒、南一、翰林及仁林四個出版社一至十二冊國小國語課本遊記類文章選用參與人員，以南一版參與人員分佈最多元，增加旅行團部分，以仁林版分佈最平均。
2. 由圖 11 各版本教科書「參與人員」篇數統計長條圖之二可以看出康軒、南一、翰林及仁林四個出版社一至十二冊國小國語課本遊記類文章選用參與人員，皆以與家人一起參與旅遊記敘為最多，和同學出遊者居旅遊次之，以自己為觀點寫作篇數篇

幅占第三順位，與旅行團出遊篇數僅登錄一篇。

3. 從各版本教科書有關遊記出遊參與人員的選擇來看，大家有志一同地皆以家人為首要考量，這倒符合了現今社會之狀況。此外，若能再進一步分析家人出遊之互動狀況與品質，融入親子間的溫馨互動，導入情意領領域的學習，使學生藉由遊記類文章的學習，同時領略到與家人和樂互動之愉悅感受，則更能發揮遊記類文章的效果。

結論與建議

一、結論

- (一) 康軒版、翰林版、仁林版以及南一版四個出版社之一至十二冊國小國語課本遊記類文章國小國語課本中佔有重要的地位，也因鄉土意識及國際觀的被重視，提升了遊記的篇幅及多元的內容分佈。
- (二) 康軒、南一、翰林及仁林四個出版社在各冊選用遊記類文章時，注意到年齡成熟成長因素，依年級升高，增加遊記文章選用篇數。
- (三) 四個版本中，遊記篇數最多的是南一版，其次是康軒版，仁林版第三，而翰林版最少。另若從各冊分佈趨勢而言，低年級的篇數最少，中高年級則差異不大，但四個版本均有分佈不均的現象。
- (四) 在所蒐集的四個版本有關遊記的文章中，其寫作形式約可區分為日記、詩歌、書信、劇本與記敘文等五類。其中以記敘文的數量最多，書信與劇本類最少。從種類而言已足夠供小學生之學習，但從各年級之分佈狀況則發現分佈不均。
- (五) 在所蒐集的四個版本有關遊記的文章中，其寫景寓意方面可分為寫景遊覽、生態保育、風俗民情等三類。其中絕大部分是寫景遊覽類，除了介紹各地風光之外，亦從中學習語言的相關知能，唯生態保育的相關篇數較少，甚為可惜。
- (六) 在所蒐集的四個版本有關遊記的文章中，其參與人員部分可分為家人、同學、自己與旅行團四類。其中多數是與家人同遊，藉此描述出溫馨的家庭氣氛。
- (七) 在所蒐集的四個版本有關遊記的文章中，其旅遊地點可概略區分為台灣北部、台灣中部、台灣南部、亞洲地區、美洲地區、歐洲地區、非洲地區與大洋區地區共八類。多數的遊記其旅遊地點在國內，另有部分的旅遊地點是國外，這樣的分配狀態頗為理想，兼顧及國內外，且篇數以國內較多，又符合國人旅遊現狀。因此，在各版本有關旅遊地點的分配選擇上是理想的。
- (八) 綜觀本研究所蒐集到的四個版本教科書中有關遊記類的文章，其篇數分佈在 16 至 25 篇之間，平均每冊約 2 篇。本論文依寫作形式、寫景寓意、旅遊地點與參與人員等四項作分析研究。各類文章在篇數方面是可以接受的，但在各項數量的分佈上則有待改善。因為學童乃透過教科書之內容進行主學習、副學習與輔學

習，一旦分佈不均，其所透露出的訊息在學童主動的建構解釋下，恐將非編輯人員事先所設定的那般，因此，兼顧數量與內涵的分佈均等將是教科書品質的一項重要指標。

表 6 本研究各項綜合統計表

	版本	康軒	南一	翰林	仁林	合計
冊別	第一冊	0	0	0	0	0
	第二冊	2	0	0	0	2
	第三冊	2	2	0	1	5
	第四冊	1	3	1	0	5
	第五冊	3	3	2	2	10
	第六冊	1	7	2	3	13
	第七冊	2	2	3	3	10
	第八冊	2	2	2	1	7
	第九冊	3	2	1	5	11
	第十冊	3	3	4	3	13
	第十一冊	2	1	0	1	4
	第十二冊	3	0	1	2	6
	總計	24	25	16	21	86
寫作形式	日記	1	1	3	2	7
	詩歌	5	3	4	0	12
	書信	0	1	0	1	2
	劇本	0	1	0	0	1
	記敘文	18	19	9	18	64
寫景寓意	寫景遊覽	16	18	9	10	53
	生態保育	1	1	2	3	7
	風俗民情	7	6	5	8	26
參與人員	家人	16	15	9	9	49
	自己	6	8	6	8	28
	同學	2	1	1	4	8
	旅行團	0	1	0	0	1

旅遊地點	台灣北部	6	4	6	6	22
	台灣中部	10	10	5	3	28
	台灣南部	3	5	1	2	11
	亞洲地區	3	3	2	2	10
	美洲地區	0	1	1	3	5
	歐洲地區	1	1	0	5	7
	非洲地區	1	1	0	0	2
	大洋洲地區	0	0	1	0	1

二、建議

- (一) 各版本各冊之遊記類篇數分佈不均。有的冊別多達七篇，但有的冊別則完全沒有，這對學童一貫均衡性的學習是有傷害的。因此，各版本之教科書應顧及各冊之間遊記類篇數之均衡分配。
- (二) 四個版本只有康軒版在一年下學期有遊記類文章，其餘三個版本在一年級均未出現遊記類文章。各版本似可秉持螺旋課程的精神，由淺至深的設計，酌增一年級有關遊記類的文章，讓一年級的小朋友有機會領略遊記類文章所帶來的學習樂趣。
- (三) 在遊記類文章的寫作形式上，多數集中在記敘文上，建議可酌增其他類別文體，尤其是日記類。讓學童在學習中體認到日記的重要性，並學習到日記的寫法。
- (四) 生態保育是今日一項重要的議題，且是九年一貫課程中一個急需融入各科的主題，但在本研究中發現似乎過少，應酌予增加使培養學童生態環保的概念。
- (五) 本研究僅就遊記類文章加以分析，其文章本身的文學品質程度則未探討。日後應朝此方向持續努力，因為除了本文所分析的重要向度與因素之外，文章的文學品質亦是影響學童學習成效良窳的關鍵因素，所以日後需應朝此方向努力。

參考文獻：

- 王志成（2005）：國立新竹教育大學語文碩士專班我國近代小學語文教材專題研究上課講義。
- 李秀美主編（2004）：仁林版國民小學國語課本（第一冊至第十二冊）。台中：仁林文化出版企業股份有限公司。
- 李黎（1992）：天地一遊人。台北：爾雅出版社
- 房瑞美（2001）：談國小語文科遊記作文教學與生字教學。人文及社會科學通訊，12（3），155－167頁。

徐守濤（1991）：兒童遊記創作的探討。省立屏東師範學院屏東師院學報，4，55－78頁。

張清榮主編（2004）：南一版國民小學國語課本（第一冊至第十二冊）。台南：南一書局企業股份有限公司。

陳弘昌（2004）：國小語文科教學研究。台北：五南圖書出版公司。

陳季佳主編（2004）：翰林版國民小學國語課本（第一冊至第十二冊）。台南：翰林出版事業股份有限公司。

陳季佳主編（2004）：康軒版國民小學國語課本（第一冊至第十二冊）。台北：康軒文教事業股份有限公司。

陳郁汝（2001）：兒童遊記及其教學研究。台南：臺南師範學院教師在職進修國語文碩士學位班碩士論文（未出版）。

羅秋昭（2003）：國小語文科教材教法。台北：五南圖書出版公司。

使用功能性溝通訓練來減低多重障礙學童的固著行爲

Treating Stereotypic Behaviors in a Student with Multiple Disabilities by Using Functional Communication Training

唐榮昌*
Jung-Chang Tang

(收件日期 94 年 10 月 5 日；接受日期 95 年 6 月 12 日)

摘 要

本研究共有三個子研究，採功能分析的方法，試圖找出影響一位多重障礙學童固著行爲 (stereotypy) 的原因，再進行適當的功能溝通訓練。研究一、以類似功能分析 (analogue functional analysis) 從操弄四種情境，來分析該學童固著行爲的功能是社會正增強、社會負增強、或感官增強所造成的。結果顯示：感官的增強是學童反覆固著行爲的主要原因之一。研究二、進一步地分析造成該學童固著行爲的感官型態，結果顯示：觸覺感官後果與固著行爲有關。研究三、先進行偏愛物的評量，再以功能溝通訓練教導該學童以手勢來表達需求，以此對固著行爲進行介入。研究顯示：功能溝通訓練可以增加該學童的溝通能力，並可有效地降低其固著行爲的次數。

關鍵詞：功能溝通訓練、固著行爲、功能分析、多重障礙

*國立嘉義大學特殊教育學系

Abstract

The current study included three experiments that functionally analyzed one student's stereotypic behavior. An analogue functional analysis was used in Experiment 1 to detect the function of the student's stereotypy which might be maintained by negative social reinforcement, positive social reinforcement, or sensory reinforcement. An analysis of sensory modalities was conducted in Experiment 2 to further analyze the possible sensory consequences causing the student's stereotypy. Functional communication training (FCT) developed from prior functional analyses and preference assessments was employed in Experiment 3 to test specific hypotheses regarding the operant functions of stereotypic behavior. Results of the present study demonstrated sensory consequence was one determinant of stereotypy in this student. The specific function of this student's stereotypic behavior might be maintained by tactile stimulation. Furthermore, FCT could be successfully taught to increase the student's communication ability and to decrease his stereotypic behavior.

Key words: functional communication training, stereotypic, functional analysis, multiple disabilities

Introduction

Stereotypic behaviors were repetitive responses often occurred in persons with developmental disabilities (Baumeister & Forehand, 1973; LaGrow & Repp, 1984). This disruptive behavior might affect learning activities if it exhibited at high rates (Koegel & Covert, 1972). Therefore, detecting the functions of stereotypy and decreasing such disruptive behavior becomes an important issue. Previous studies have shown that many variables, such as demographic and environmental variables, might be relevant to the occurrence of stereotypical behavior (e.g., Chock & Glahn, 1983). However, little is known regarding the functions of these variables. On the other hand, despite a variety of behavioral techniques being used to decrease such stereotypy in studies between 1960 and 1980 (LaGrow & Repp, 1984), little attention was paid to the functions of this behavior. Therefore, the effects of treatments have been inconsistent (Lovaas, Newsom, & Hickman, 1987). Further exploration to examine the functions that might exert their control over stereotypy is needed.

Stereotypical behavior was assumed to be maintained by sensory consequences (Lovaas et al., 1987). If stereotypic behavior occurs with and without task demands, across most settings (Rincover, Peoples, & Packard, 1979), and has no observable antecedents or consequences (Devany & Rincover, 1982), this suggests sensory reinforcement. This hypothesis postulates that repetitive behaviors function to modulate sensory input to an individual when the environment lacks or provides too much stimulation. Support for this position can be found in Rincover's (1978) study. He demonstrated that subjects' stereotypical behaviors could be maintained by different sensory consequences. One subject's plate spinning stereotypy was eliminated when the table was carpeted to eliminate auditory consequences. The proprioceptive feedback was masked by taping a vibrator to the back of the second subject's hand, and finger flapping was reduced. When the proprioceptive feedback was masked through vibration, the third subject's object twirling was significantly decreased. These results have been supported by subsequent studies (Rincover et al., 1979; Devany & Rincover, 1982). In accordance with these findings, Mason and Newsom (1990) conducted three children with developmental disabilities and also found that sensory changes effectively decreased children's repetitive stereotypy. These studies suggest that sensory consequences serve as reinforcers maintaining such aberrant behaviors.

Recent studies used analogue functional analyses (Iwata et al., 1994) to simulate a lack of environmental stimulation. If environments occasion people engaging in stereotypy, individuals might exhibit high incidences of stereotypy in alone conditions because of automatic reinforcement (i.e., produce sensory self-stimulation) owing to understimulation in the environment. Some researchers have proposed these functions (Piazza, Adelinis, Hanley, Goh, & Delia, 2000; Sturmey, Carlsen, Crisp, & Newton, 1988; Wehmeyer, Bourland, & Ingram, 1993).

They pointed out that high levels of stereotypy associated with alone conditions would suggest that aberrant behavior was maintained through intrinsic sensory reinforcement (self-stimulation), if such environments provide impoverished and austere levels of stimulation. Consistent with this view, researchers found a closed relationship between alone settings and stereotypical behaviors (Applegate, Matson, & Cherry, 1999; Mason & Iwata, 1990; Shore, Iwata, DeLeon, Kahng, & Smith, 1997; Sturmey et al., 1988; Wehmeyer et al., 1993). Their studies suggest a lack of stimulating environments can control high levels of stereotypic behaviors.

In addition to sensory self-stimulation, stereotypy might also be maintained by positive social reinforcement, such as getting attention or tangibles from others (Dadds, Schwartz, Adams, & Rose, 1988; Frea & Hughes, 1997; Goh et al., 1995). In some cases, stereotypic behaviors might be maintained by negative social reinforcement, such as exhibiting to escape or avoid aversive social stimuli (Durand & Carr, 1987; Lalli, Casey, Kates, 1995; Mace & Belfiore, 1990; Sturmey et al., 1988). Despite considerable research mentioned above pointed out that stereotypic behaviors emitted from people with developmental disabilities might be maintained by sensory stimulation, positive social reinforcement, or negative social reinforcement, no conclusions apply to all individuals who display stereotypic behaviors. This suggests that the functions of stereotypic behaviors might be multiple and complex (Kennedy, Meyer, Knowles, & Shukla, 2000; Lerman & Iwata, 1996; Sprague, Holland, & Thomas, 1997). One single factor may not explain all possible function of stereotypy. Such aberrant behaviors might be maintained by positive social reinforcement or negative social reinforcement, respectively, in some cases with developmental disabilities, but in other cases, sensory reinforcement might take control of these aberrant behaviors.

Purpose of the Study

The first purpose of this study was to examine possible functions of one student's stereotypy maintained mainly by positive and/or negative social reinforcement, and/or sensory reinforcement. Analogue functional analyses were used in Experiment 1 to detect stereotypy which served as escape from task demand, obtaining attention from the investigator, and producing self-stimulation.

Second, if sensory reinforcement could be demonstrated its effect on this student's stereotypic behavior, this study would seek to identify specific sensory reinforcers that maintain stereotypy. To conduct experimental analyses of possible visual, auditory, or tactile consequences that might maintain stereotypic behavior, functional analyses in Experiment 2 were used to mask the possible sensory consequences causing such behavior.

Third, if the functions for this student's stereotypy were maintained either by social, sensory, or multiple reinforcements, this study would test functional analysis findings via a concurrent

operant procedure. Experiment 3 sought to examine the effect of functional communication training developed from prior functional analyses to test specific hypotheses regarding the operant functions of stereotypic behavior.

According to these purposes, there were several hypotheses in this study:

Hypotheses of the Study

1. The functions of this student's stereotypy may be maintained either by sensory reinforcement, positive social reinforcement, or negative social reinforcement.
2. If the student's stereotypy was maintained by sensory reinforcement, it could be reduced by masking either visual, auditory, or tactile consequences.
3. Functional communication training developed from findings of functional analyses and preference assessments may be successfully taught to decrease this student's stereotypic behavior.

General Method

The current study used single subject methodologies to investigate one student who exhibited lots of finger-moving behavior. Functional analyses were used to examine possible contingencies which might maintain this student's stereotypy.

Student and Settings

Mario was enrolled in a special school which included one teacher and one teacher assistant in each class. He was selected because of his high levels of finger moving behavior that were exhibited throughout the day. He was an 11-year-old boy classified as having multiple disabilities. He could walk and go to restroom with assistance. Mario frequently depended on others for his care. He often ate soft diet with a spoon. He can hardly speak single words and follow simple one-step direction. Additionally, he often displayed high levels of finger stereotypic responses in his classroom.

Measures

The dependent variables were stereotypic behaviors. His stereotypic behavior was defined as "Move his fingers or thumb on a desk or his body beyond three times within one second." Such repetitive behavior occurred was often incompatible with his on-task responses. The investigator videotaped each condition using a videocassette recorder and a stopwatch. Two observers recorded the frequency of stereotypic responses by employing a 15-second partial interval sampling method. All data were converted to percentage of 15-second intervals during which this aberrant behavior occurred.

Interobserver Agreement

Before conducting the functional analysis, two graduate students in special education were trained for five hours to use the observational system and reached a 90% agreement criterion, and then served as observers for all sessions. These two observers recorded data independently and compared with data sheet simultaneously. Across experiments an average of 26% sessions (range, 20% to 35%) was scored for interobserver agreement. An agreement was computed using an interval-by-interval agreement method to assess percentage agreement for the frequency of stereotypic behaviors (Kazdin, 1982). Interobserver agreement was computed by dividing the number of agreements by the number of agreements plus the number of disagreements and multiplying by 100%. The interobserver agreement for Mario's stereotypic behavior is 93% (85% to 100%) in Experiment 1, 96% (90% to 100%) in Experiment 2, and 94% (85% to 100%) in Experiment 3.

Experiment 1: Analogue Functional Analysis

Method

Procedure

Before functional analysis was conducted, Mario was observed in classrooms to analyze possible antecedent and consequence events. He was observed eight hours across activities for two day.

An analogue functional analysis was conducted to simulate possible antecedent and consequence events influenced stereotypic behavior in the naturalistic environment. For this purpose, a multielement design (Sidman, 1960) was usually used to assess the occurrence of stereotypy across four conditions: (a) attention, (b) demand, (c) alone, and (d) play (Iwata, Dorsey, Slifer, Bauman, & Richman, 1982/1994). These conditions were used to identify possible operant functions that the stereotypy might serve. In the present study, the aforementioned four conditions were conducted. Each condition was presented once per day for 5 minutes with a random sequence occurring each day. Sessions were conducted around 9 a.m. each day. Per session lasted for 5 minutes and was videotaped by a graduate student and recorded by two graduate students using data sheets. The graduate student positioned video camera facing the student from approximately 2 m, repositioning it if the participant moved. The procedure of these four conditions was addressed below.

- (a) Attention condition: Mario was seated beside the investigator. When seated the investigator read a book, while Mario was provided with toys. If stereotypy occurred, the investigator provided 5 second of social comments to him, telling him not to engage in such disruptive responses, and provided physical contact. After the 5 second of social comments elapse,

the next occurrence of stereotypy occasions a similar consequence. All other responses exhibited by Mario were ignored.

- (b) Demand condition: The investigator sat beside Mario and delivered a verbal demand every 10 second (e.g., "Put the blocks in the container"). Correct responses were immediately praised and incorrect or no responses resulted in a partially physical prompt after 10 second elapsed. Any occurrence of stereotypic responses resulted in 30 second cessation of task demands.
- (c) Alone condition: Mario was seated on a chair in the room. No social interaction or activities occurred during this condition.
- (d) Play condition: Mario was seated beside the investigator. Mario was provided with various toys identified by the teachers as being preferred and was praised every 30 second in the absence of stereotypy (occurrences of stereotypy was ignored).

Results

Figure 1 displays the results of the functional analysis for Mario's stereotypic responses. Throughout 36 sessions Mario exhibited a high frequency of stereotypy in the all conditions. For all of the sessions a mean of 57% (range, 30% to 80%) of intervals contained stereotypy in the Alone condition, a mean of 48% (range, 20% to 65%) of intervals contained stereotypy in the Play condition, a mean of 51 (range, 30% to 75%) of intervals contained stereotypy in the Demand condition, and a mean of 54% (range, 25% to 80%) of intervals contained stereotypy in the Attention condition. The results indicated that the function of Mario's stereotypy might be maintained by multiple sources of consequences including sensory and social reinforcement. It seems to be reasonable to further find out what specific sensory sources contribute to such aberrant behavior in order to reduce it. Therefore, Experimental 2 was further conducted to examine the sensory properties of Mario's stereotypic behavior.

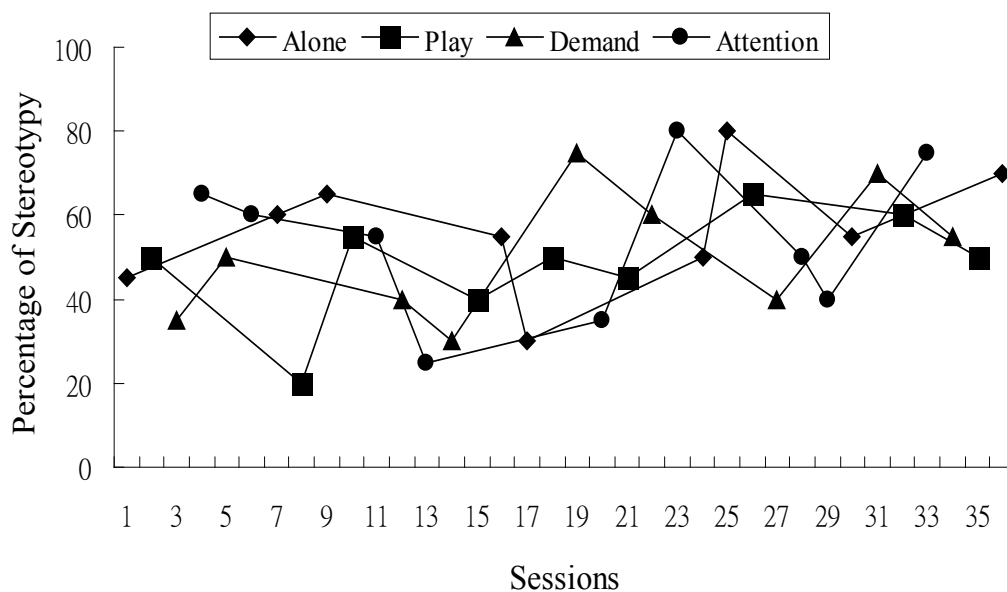


Figure 1. Mario's percentage of intervals engaged in finger stereotypy in analogue functional analysis

Experiment 2: Analysis of Sensory Modalities

Method

The second study further analyzed high levels of stereotypic behaviors occurring in the Alone condition identified in Experiment 1 to assess specific sensory functions that caused these behaviors. The same definitions of stereotypic responses, measures, settings, and interobserver agreement in Experiment 1 were conducted through this study.

Procedure

Experiment 2 used functional analyses to assess the possible sensory consequences of stereotypy for this student. A multielement design was used to assess the occurrence of stereotypy across five conditions: (a) Alone, (b) Auditory masking, (c) Tactile masking, and (d) Visual masking conditions. During the Auditory masking condition, Mario was seated alone on the chair. A pair of plastic safety earplugs was put in his ears to mask possible auditory consequences produced by finger movement. During the Tactile masking, a pair of gloves was used for him to cover finger-stimulation effects possibly produced by stereotypic responses. During the Visual masking condition, the investigator and the target student were seated next to each other. One pair of plastic safety goggles was used to mask the visual effects for Mario. The goggles were held in place by an elastic band that wrapped around the back of Mario's head and attached at the sides of the goggles. During the Alone condition, Mario sat on a chair and received no social interaction or activities. Each condition was presented once per day for 5 minutes with a random sequence occurring each day. Sessions were conducted at the same time each day.

Results

Figure 2 displays the results for Mario's analysis of sensory modalities. Throughout 28 sessions Mario exhibited a high frequency of stereotypy within the Alone, Auditory, and Visual masking conditions, but a lower frequency of stereotypy in the Tactile masking condition. The results suggest that tactile stimulation is functioning as reinforcer for Mario. For all of the sessions a mean of 59% (range, 30% to 80%) of intervals contained stereotypy in the Alone condition, a mean of 52% (range, 35% to 70%) of intervals contained stereotypy in the Auditory masking condition, a mean of 53% (range, 35% to 75%) of intervals contained stereotypy in the Visual masking condition, a mean of 6% (range, 0% to 25%) of intervals contained stereotypy in the Tactile masking condition.

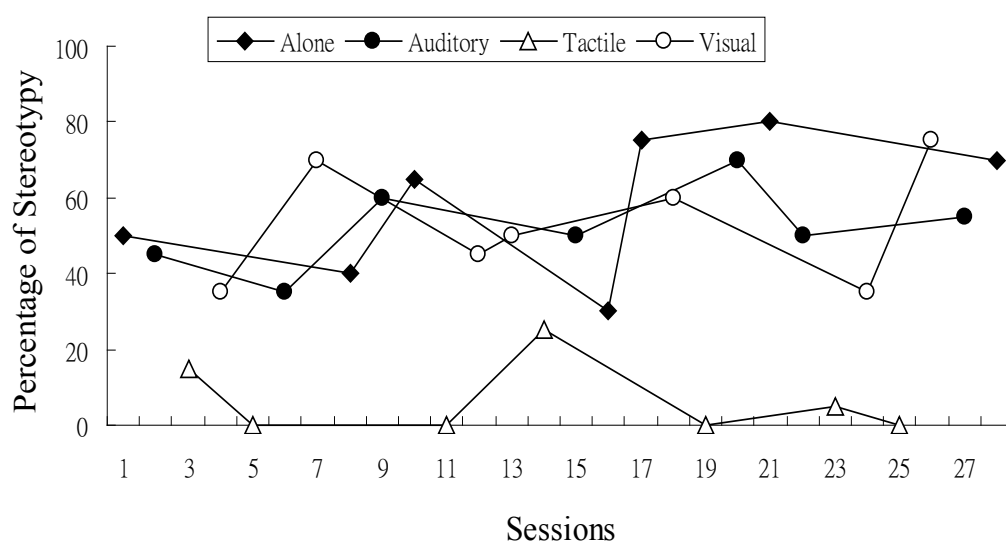


Figure 2. Mario's percentage of intervals engaged in finger stereotypy in analysis of sensory modalities

Experiment 3: Treatment of Stereotypy

Method

The third study further analyzed Mario's possible preferred tactile stimulation in order to compete with his high rates of stereotypic behaviors occurring in the Alone condition identified in Experiment 1 and 2. Additionally, this study also analyzed if stereotypy served distinct and separate functions via functional communication training.

Assessing Preference

Object preference ratings were determined by presenting five different kinds of objects possibly used for tactile stimulation in a horizon row. No instructions were given; the experimenter waited for the student to choose an object. The preference sessions began by seating the student with objects in front of him. Five preassessment sessions were conducted. The student had free access to the stimuli for 30 minutes each session. Stimuli for Mario were chosen

according to the reports of his classroom teachers. All stimuli in Mario's preference assessment consisted of sensory manipulative toys or items. Preference was assessed using a multiple-stimulus without replacement (MSWO) procedure (DeLeon & Iwata, 1996). The experimenter presented 5 items to Mario in a linear array. Mario was permitted to choose one stimulus item from the array. After a particular stimulus was chosen, he had 10s access to the item, after which time the trials resumed. This procedure continued until all items were chosen, or until no choice was made. This procedure was repeated 3 times. Preference was determined as the percentage of times an item was selected. The most preferred stimulus (a puzzle) was incorporated into functional communication training during the treatment evaluation phase. A single subject methodology was then used to detect the treatment effects for functional communication training. The research design and procedure for conducting functional communication training were addressed below.

Research Design

A mixed design with an ABAB withdrawal embedded within a multiple baseline design across operant functions was used to assess the effects of functional communication training on Mario's stereotypy. The percentage of the time intervals with stereotypy was the dependent variable. Functional communication training developed from Experiment 1 and 2 was the independent variable. All sessions were taken across three conditions including Attention, Demand, and Alone stimulation conditions. Thus, through observation and data records, the effects of treatment on stereotypic behaviors were assessed.

Procedure

Baseline. Possible operant functions identified in Experiment 1 were incorporated into baseline. The three conditions were Alone, Demand, and Attention conditions were used to test the possibilities that multiple functions were served by Mario's stereotypic behavior. The procedures of these three conditions conducted in this phase were the same as Experiment 1. The student was exposed to baseline condition until his data were stable. The same stereotypic responses and measures as Experiment 1 were conducted.

Functional communicational training. During this phase, a treatment procedure, functional communication training, developed from the result of functional analyses in Experiment 1 and 2 was applied to Mario's stereotypic responses. An alternative behavior was selected to occasion a similar consequence for each response-reinforcer relation established in baseline (Carr & Durand, 1985; Durand & Carr, 1991). Mario was taught alternative responses that would replace his stereotypic responses for finger stimulation, escape, and attention. After the initial baseline was established, intervention began. The investigator decided that the first functional communication training would be used during the Alone condition. During this intervention condition, Mario

was seated in his chair, while investigator sat next to him providing no interaction with him. Following Mario's hand gesture, the investigator would use functional communication training to physically and verbally prompt him to request to play the most preference object (a puzzle) by making the sign for a puzzle (e.g., “Mario. If you want to play the puzzle, what do you do?”). After Mario signed for a puzzle, the investigator would show him the puzzle for 20 seconds. Consequences for his stereotypic behaviors were the same as those in the baseline conditions. The physical prompts were faded until Mario's percentage of intervals with sign communication was 15% higher than the average of those in baseline phase lasting three sessions.

Teaching Mario appropriate responses to obtain the investigator's attention was taught in a similar manner as requesting the preferred puzzle to play. During the Attention condition Mario was seated in his chair, while the investigator sat next to him reading a book. Following a stereotypic response, the investigator would use functional communication training to physically and verbally prompt him to obtain attention with the sign for attention (e.g., “Mario. If you want to get my attention, what do you do?”). If Mario signed for attention, the investigator would give him praise and feedback for 5 seconds (e.g., “Mario, I like the way you draw my attention.”). The physical prompts were faded until Mario's percentage of intervals with sign communication was 15% higher than the average of those in baseline phase lasting three sessions.

Teaching Mario to ask for a rest from a difficult task was the last step for intervention. After Mario displayed his stereotypic behavior during the Demand condition, the investigator would physically and verbally prompt him to request a break with the sign for break (e.g., “Mario. If you want to take a rest, what do you do?”). After Mario signed for a break, the investigator would give him a break for 30 seconds. The physical prompts were faded until Mario's percentage of intervals with sign communication was 15% higher than the average of those in baseline phase lasting three sessions.

Results

Figure 3 displays the results for Mario's functional communication training in the Alone, Attention, and Demand conditions. In the Alone condition, Mario's mean percentage of stereotypic responses occurring during the first baseline was 56% (range, 45% to 75%). After 8 sessions of teaching Mario using sign to request a puzzle, his aberrant behavior was decreased to a mean percentage of 8% (range, 0% to 30%). However, at this time, after 5 sessions of teaching him use sign to gain attention from others, his levels of stereotypic behavior was still high in the Attention condition (M = 49%; range, 35% to 60%). Therefore, it was reversed to baseline in the Alone condition again. Mario's mean percentage of stereotypic responses occurring during the second baseline was 55% (range, 50% to 65%). After another 10 sessions of teaching Mario

use sign to request the puzzle, his stereotypic behavior was dramatically decreased to a mean percentage of 6% (range, 0% to 20%) in this condition. In contrast, in the Attention condition, his mean percentage of stereotypic behavior occurring during the baseline was 50% (range, 35% to 65%). Following teaching Mario for requesting a puzzle, the functional communication training for drawing other's attention was introduced to him. After 18 sessions of teaching Mario use sign to get attention from others, the mean percentage of his stereotypic behavior was 49% (range, 35% to 65%). As regard to the baseline in the Demand condition, his mean percentage of stereotypic responses was 49% (range, 30% to 70%). Following the intervention in the Attention

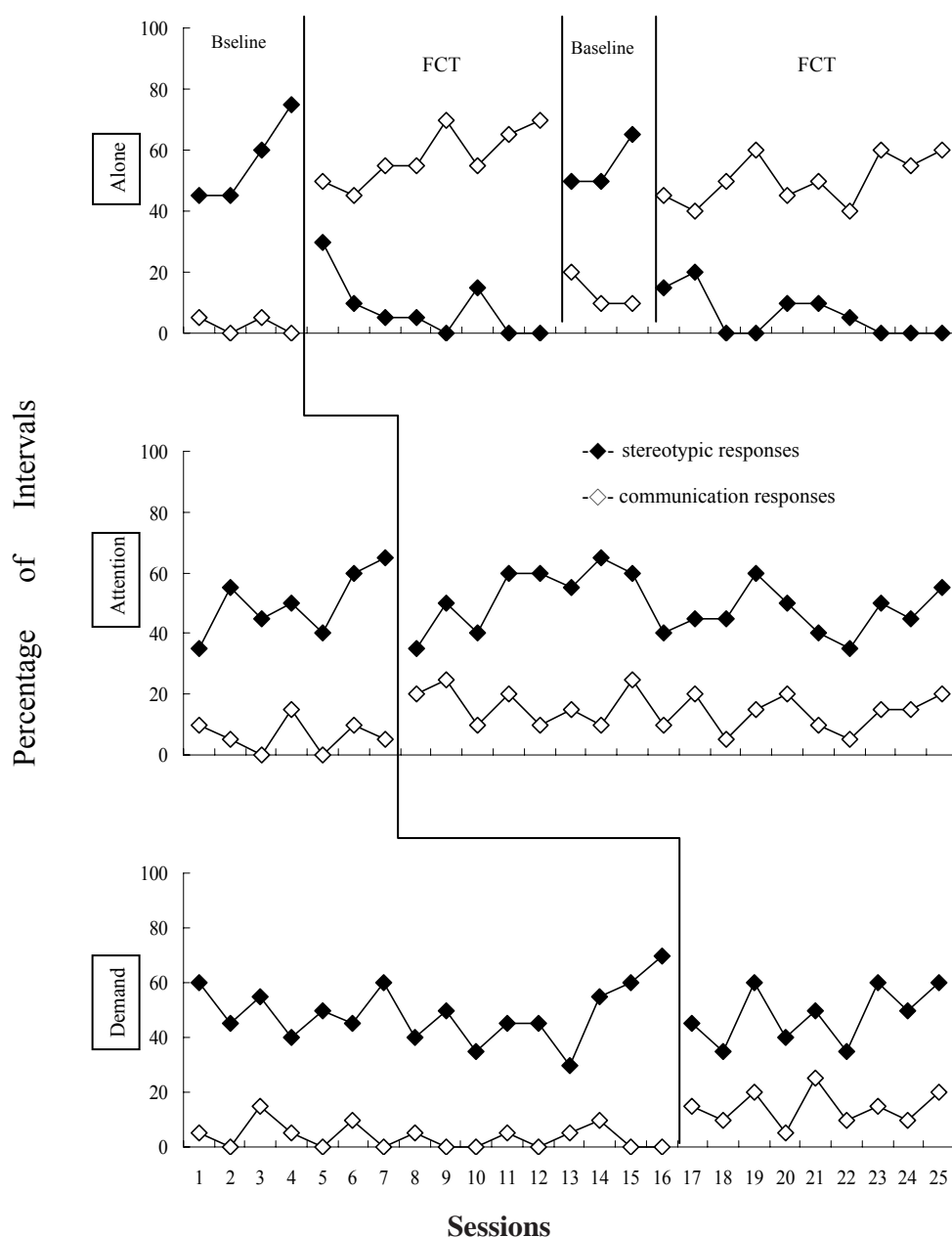


Figure 3. Mario's percentage of stereotypic and communication responses during baseline and functional communication training (FCT)

condition, Mario was taught to ask a break from difficult task. After 9 sessions of teaching Mario use sign to request a break, the mean percentage of his stereotypic behavior was 48% (range, 35% to 60%).

On the other hand, Mario's communication responses showed an inverse pattern to that for his stereotypic behavior only in the Alone condition. In this condition, Mario's mean percentage of communication responses occurring during the first baseline was 3% (range, 0% to 5%). After 8 sessions of teaching Mario using sign to

request a puzzle, his communication behavior was increased to a mean percentage of 58% (range, 45% to 70%). When it was reversed to baseline in the Alone condition

again, Mario's mean percentage of communication responses occurring during this second baseline was 13% (range, 10% to 20%). After another 10 sessions of teaching Mario use sign to request the puzzle, his communication behavior was dramatically increased to a mean percentage of 51% (range, 40% to 60%). In contrast, in the Attention condition, Mario's mean percentage of communication responses occurring during the baseline was 6% (range, 0% to 15%). After 18 sessions of teaching Mario using sign to get attention from others, his communication behavior was increased to a mean percentage of 15% (range, 5% to 25%). As regard to the Demand condition, his mean percentage of communication responses occurring during the baseline was 4% (range, 0% to 15%). After 9 sessions of teaching Mario using sign to request a break from difficult task demand, his communication behavior was increased to a mean percentage of 14% (range, 5% to 25%).

The results from Experiment 3 suggest that despite of suspecting multiple operant functions for Mario's stereotypic behavior only access to preferred tactile stimulation (a manipulative puzzle) functioned as a reinforcer and established an alternative response. The results further clarify undifferentiated patterns of prior functional analysis conducted in Experiment 1 and suggest that such patterns should not be interpreted as identifying multiple functions of stereotypic behavior. Instead, it was showed that such aberrant behavior was only functioning for sensory consequences, especially for tactile stimulation.

Discussion

Results of the present study showed that sensory consequences, especially finger stimulation could be a main determinant of stereotypic behavior in Mario, suggesting that such behavior occurred frequently in a lack of environmental stimulation without antecedent and consequent events. The findings of this study were also supported by several researches (e.g., Applegate et al., 1999; Goh et al., 1995; Lerman & Iwata, 1996; Mason & Iwata, 1990; Piazza et al., 2000; Sturmey et al., 1988; Wehmeyer et al., 1993) which have shown that stereotypic behavior functions to obtain sensory reinforcers. For example, Goh et al. (1995) used functional analyses

to study twelve people with developmental disabilities with stereotypic mouthing behaviors and found nine out of them exhibited high rates of such behavior only in alone settings. In consistent with the findings of Goh et al.'s (1995) study, Shore et al. (1997) conducted study to analyze the functions of stereotypy in two students with developmental disabilities and found that both students' repetitive stereotypic behavior served to obtain sensory consequences.

With respect to the analogue functional analysis conducted in Experiment 1, the present data seemed undifferentiated for Mario, because high levels of stereotypy occurred during all conditions. One possible explanation is that his stereotypy served multiple functions and none of stimulation provided in conditions could compete with his stereotypy successfully (Harding, Wacker, Berg, Barretto, & Ringdahl, 2005). However, these patterns of stereotypic responses occurred might also suggest that none of the alternative activities available during all assessment conditions could compete with the sensory reinforcers maintaining stereotypic behaviors, and the functions of stereotypy might be merely under control of sensory reinforcement. That is, specific types of antecedents and consequences selected for the most of the assessments may not be relevant to the actual maintaining factors in the environments. This explanation was supported by Experiment 3 which showed Mario's stereotypy was merely maintained by sensory consequence (finger stimulation). Such perspective was further supported by Iwata et al. (1994) who have shown three subjects exhibited extremely high levels of self-injurious behaviors during almost all assessment conditions and suggested that these behaviors were maintained by sensory reinforcement. More evidence came from Vollmer, Marcus, and LeBlanc (1994) who studied the stereotypic mouthing behaviors of three students with developmental disabilities and found that high levels of such behaviors occurred across all test conditions. Their results of study also suggested that sensory consequences contributed these aberrant behaviors.

Another explanation regarding appearance of such undifferentiated assessment may be that some unknown antecedent events influenced this aberrant behavior. For instance, some researchers have shown that idiosyncratic antecedent factors can be relevant to the occurrence of disruptive behavior during assessment conditions (Carr, Yarbrough, & Langdon, 1997). In their study, for one subject, the initial analysis did not reveal the high levels of aberrant behavior occurred in attention and demand conditions. A subsequent descriptive analysis showed that low levels of such behavior occurred in these conditions often accompanied by holding small items in his hand. Further manipulation of presence or absence of small items during these conditions showed that such aberrant behavior occurred in higher levels during demand conditions when small items were deprived from the test condition.

Moreover, specific sensory consequences were detected in our study and showed that finger stimulation was one source to execute its impact on Mario's stereotypic behavior. This finding was further supported by a prior study (Goh et al., 1995) which has shown that finger stimulation

contributed to occurrence of repetitive stereotypic behavior because most of preferred toys picked up by subjects in their study were used for hand manipulation and finger stimulation.

Another issue raised is whether appearance of the preference item acted as an alternative sensory stimulation or an incompatible response for Mario's stereotypic behavior. The data from the analogue functional analysis in Experiment 1 indicated that the function of Mario's stereotypy might be maintained by sensory reinforcement. Additionally, different preferred items were assessed and intervened via functional communication training in Experiment 3. Providing preference items may be incompatible to occurrence of stereotypy only when the subject was trained to select and manipulate such objects and obtained reinforcement later. However, in this case, Mario had free choice to decide to request playing with the preferred object or continuously engaged in his stereotypic responses. It is unlikely for him to play with a preferred object in order to compete with engaging stereotypic behavior by himself. On the contrary, he could get the sensory reinforcement from manipulation of objects to substitute those consequences derive from engaging in stereotypic responses. This is further supported by the findings of the functional communication training implemented in Experiment 3. In the intervention sessions, functional communication replaced Mario's stereotypic behaviors with more appropriate communicative behaviors when provided a reinforcer (a puzzle). The reinforcer (a puzzle) used in the functional communication training acted as an equivalent to that maintained by stereotypic behavior and reduced such aberrant behavior.

Conclusion

Mario's repetitive finger stereotypy was maintained by sensory consequences as demonstrated via the analogue functional analysis in Experiment 1. Analysis of sensory modality in Experiment 2 further showed his stereotypy was emitted to obtain tactile stimulation due to the lowest levels of finger-moving occurred after tactile masking. In addition, the most preferred stimulation, a puzzle could be substitutable for his stereotypy and thus reduce his stereotypic behavior. Finally, functional communication training conducted in Experiment 3 was successfully used to teach Mario to request the preferred item and effectively decrease the levels of his stereotypic responses.

In sum, Mario's finger stereotypy functioned to serve positive reinforcement to get sensory consequences. Specifically speaking, his stereotypy was maintained by tactile stimulation. Furthermore, functional communication training could be successfully taught to reduce his stereotypic responses.

References

- Applegate, H., Matson, J. L., & Cherry, K. E. (1999). An evaluation of functional variables affecting severe problem behaviors in adults with mental retardation by using the Questions about Behavioral Function Scale. *Research in Developmental Disabilities, 20*(3), 229-237.
- Baumeister, A. A., & Forehand, R. (1973). Stereotyped acts. In N. R. Ellis (Ed.), *International review of research in mental retardation* (pp. 55-96). New York: Academic Press.
- Carr, E. G., & Durand, V. M. (1985). Reducing behavior problems through functional communication training. *Journal of Applied Behavior Analysis, 18*, 111-126.
- Carr, E. G., Yarbrough, S. C., & Langdon, N. A. (1997). Effects of idiosyncratic stimulus variables on functional analysis outcomes. *Journal of Applied Behavior Analysis, 30*, 673-686.
- Chock, P. N., & Glahn, T. J. (1983). Learning and self-stimulation in mute and echolalic autistic children. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 13*(4), 365-381.
- Dadds, M., Schwartz, S., Adams, T., & Rose, S. (1988). The effects of social context and verbal skill on the stereotypic and task-involved behavior of autistic children. *Journal of Child Psychological Psychiatry, 29*(5), 669-676.
- DeLeon, I. G., & Iwata, B. A. (1996). Evaluation of a multiple-stimulus presentation format for assessing reinforcer preferences. *Journal of Applied Behavior Analysis, 29*, 519-533.
- Devany, J., & Rincover, A. (1982). Self-stimulatory behavior and sensory reinforcement. In R. L. Koegel, A. Rincover, & A. L. Egel (Eds.), *Educating and understanding autistic children*. Houston, TX: College Hill.
- Durand, V. M., & Carr, E. G. (1987). Social influences on self-stimulatory behavior: Analysis and treatment application. *Journal of Applied Behavior Analysis, 20*, 119-132.
- Durand, V. M., & Carr, E. G. (1991). Functional communication training to reduce challenging behavior: Maintenance and application in new settings. *Journal of Applied Behavior Analysis, 24*, 251-264.
- Frea, W. D., & Hughes, C. (1997). Functional analysis and treatment of social communication behavior of adolescents with developmental disabilities. *Journal of Applied Behavior Analysis, 30*, 701-704.
- Goh H. L., Iwata, B. A., Shore, B. A., DeLeon, I. G., Lerman, D. C., Ulrich, S. M. et al. (1995). An analysis of the reinforcing properties of hand mouthing. *Journal of Applied Behavior Analysis, 28*, 269-283.

- Harding, J., Wacker, D. P., Berg, W. K., Barretto, A., & Ringdahl, J. (2005). Evaluation of relations between specific antecedent stimuli and self-injury during functional analysis conditions. *American Journal on Mental Retardation*, 110, 205-215.
- Iwata, B. A., Dorsey, M. F., Slifer, K. J., Bauman, K. E., & Richman, G. S. (1994). Toward a functional analysis of self-injury. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 27, 197-209. (Reprinted from *Analysis and Intervention in Developmental Disabilities*, 2, 3-20, 1982)
- Iwata, B. A., Pace, G. M., Dorsey, M. F., Zarcone, J. R., Vollmer, T. R., Smith, R. G. et al. (1994). The functions of self-injurious behavior: An experimental- epidemiological analysis. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 27, 215-240.
- Kazdin, A. E. (1982). *Single-case research designs*. New York: Oxford University
- Kennedy, C. H., Meyer, K. A., Knowles, T., & Shukla, S. (2000). Analyzing the multiple functions of stereotypical behavior for students with autism: Implications for assessment and treatment. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 33, 559-571.
- Koegel, R. L., & Covert, A. (1972). The relationship of self-stimulation to learning in autistic children. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 5, 381-387.
- LaGrow, S. J., & Repp, A. C. (1984). Stereotypic responding: A review of intervention research. *American Journal of Mental Deficiency*, 88, 595-609.
- Lalli, J. S., Casey, S., & Kates, K. (1995) Reducing escape behavior and increasing task completion with functional communication training, extinction, and responses chaining. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 28, 261-268.
- Lerman, D. C., & Iwata, B. A. (1996). A methodology for distinguishing between extinction and punishment effects associated with response blocking. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 29, 231-233.
- Lovaas, I., Newsom, C., & Hickman, C. (1987). Self-stimulatory behavior and perceptual reinforcement. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 20, 45-68.
- Mace, F. C., & Belfiore, P. (1990). Behavioral momentum in the treatment of escape-motivated stereotypy. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 2, 507-514.
- Mason, S. A., & Iwata, B. A. (1990). Artifactual effects of sensory-integrative therapy on self-injurious behavior. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 23, 361-370.
- Mason, S. A., & Newsom, C. D. (1990). The application of sensory change to reduce stereotyped behavior. *Research in Developmental Disabilities*, 11, 257-271.
- Piazza, C. C., Adelinis, J. D., Hanley, G. P., Goh, H-L. & Delia, M. D. (2000). An evaluation of the effects of matched stimuli on behaviors maintained by automatic reinforcement. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 33, 13-27.
- Rincover, A. (1978). Sensory extinction: A procedure for eliminating self-stimulatory behavior in developmentally disabled children. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 6, 299-310.

- Rincover, A., Cook, R., Peoples, & Packard, D. (1979). Sensory extinction and sensory reinforcement principles for programming multiple adaptive behavior change. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 12, 221-233.
- Shore, B. A., Iwata, B. A., DeLeon, I. G., Kahng, S., & Smith, R. G. (1997). An analysis of reinforcers substitutability using object manipulation and self-injury as competing responses. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 30, 21-41.
- Sidman, M. (1960). *Tactics of scientific research*. New York: Basic Books.
- Sprague, J., Holland, K., & Thomas, K. (1997). The effect of noncontingent sensory reinforcement, contingent sensory reinforcement, and response interruption on stereotypical and self-injurious behavior. *Research in Developmental Disabilities*, 18(1), 61-77.
- Sturmey, P., Carlsen, A., Crisp, A. G., & Newton, J. T. (1988). A functional analysis of multiple aberrant responses: A refinement and extension of Iwata et al.'s (1982) methodology. *Journal of Mental Deficiency Research*, 32, 31-46.
- Vollmer, T. R., Marcus, B. A., & LeBlanc, L. (1994). Treatment of self-injury and hand mouthing following inconclusive functional analyses. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 27, 331-344.
- Wehmeyer, M. L., Bourland, G., & Ingram, D. (1993). An analogue assessment of hand stereotypies in two cases of Rett syndrome. *Journal of Intellectual Disabilities Research*, 37, 95-102.

社區總體營造融入學校課程發展之研究 —以一所國民小學為例

The Study on Community Renaissance and School Curriculum Development: Take An Elementary School for Example

吳俊憲*

Chun-Hsien Wu

(收件日期94年11月2日；接受日期95年5月11日)

摘 要

臺灣在 1987 年解嚴前後，由於政治、社會、經濟等各方面日趨民主化、多元化、自由化，地方或民間的自主意識逐漸抬頭，因而興起一股重視臺灣本土改革的潮流。臺灣的文化政策長期以來採「由上而下」的方式，由政府機構主導其發展方向，在進入八〇年代後亦受到解嚴的影響，行政院文建會於 1994 年起提出「社區總體營造政策」，從文化藝術角度切入，凝聚社區意識，改善社區生活環境，建立社區文化特色，期能改造社會文化，重建臺灣本土文化。教育界受其影響，近年來也開始有學校在課程發展過程中引進社區總體營造的精神，希望藉由課程引發學生主動關心社區週遭的人、事、物，並擴大對於臺灣這塊土地產生熱愛與認同。本研究採訪談法為主，輔以文件分析，並以一所國民小學做為研究對象，研究目的主要有四：(一) 分析社區總體營造的理念及其與學校課程發展的關聯性；(二) 探討社區總體營造融入學校課程發展的實施歷程與成效；(三) 瞭解社區總體營造融入學校課程發展可能面臨的問題；(四) 歸納研究結果，提出結論與建議。

關鍵詞：社區總體營造、課程發展、本土文化。

*靜宜大學師資培育中心專任助理教授

Abstract

The purpose of this study was to explore the relationship between community renaissance and elementary school curriculum development. After 1987, Taiwan gradually became democratic, plural, and liberal in different fields, such as politics, society, and economy etc. In 1994, Community Renaissance Policy, a bottom-up cultural policy, was proposed by Cultural Construction Committee. The research methods were interview, and literature analysis. Researcher took an elementary school in Kaohsiung County for example. The education area was influenced by this policy and began to promote integration between schools curriculum development and community renaissance policy. There were four objectives in this research: (1) to explore the ideal community renaissance; then to study the relationship between community renaissance and school curriculum development; (2) to probe into the procedures and effects; (3) to understand the hidden problems; (4) to propose some conclusions and suggestions.

Key words: community renaissance, curriculum development, indigenous culture.

壹、研究動機與目的

一、研究動機

國內推動「社區總體營造」政策，其背景主要來自以下二項重要因素：其一是政治與社會因素，其二是經濟因素。就前者而言，臺灣的文化政策長期以來採「由上而下」的方式，由政府機構主導其發展方向，例如 1967 年政府成立的「中華文化復興運動推行委員會」（簡稱文復會），制訂發揚傳統中華文化與倫理道德為宗旨，並推動各項與宏揚中華文化有關的建設與活動。在 1987 年解嚴前後，由於政治與社會日趨民主化、多元化、自由化，使得地方及民間的自主意識逐漸抬頭，因而興起一股重視臺灣本土改革的風潮。受其影響，文復會於 1991 年改組為「中華文化復興運動總會」（簡稱文化總會），並經內政部核准立案為社團法人民間團體。而後又於 2000 年再次改組，揭櫫「文化臺灣，世紀維新」的新願景，稟持「多元、尊重、本土、國際、永續」五大宗旨，並訂定目標希冀能從草根到精緻、從本土到國際，提升國內文化環境，健全臺灣文化體質（文化總會，2005）。

在政府公部門方面，行政院文化建設委員會（簡稱文建會）亦受上述政治與社會變遷等因素影響，自 1994 年起提出「社區總體營造政策」，從文化藝術角度切入，凝聚社區意識，改善社區生活環境，建立社區文化特色，期望能改造社會文化，重建臺灣本土文化。影響所及，在淡水、九份、清水、臺南等地陸續成立紀錄地方歷史變遷的文史工作室；以各縣市文化中心為主體，每年辦理主題性的全國文藝季；編輯「社區營造系列」、「社區總體營造一步一腳印叢書」；設立社區文化博物館，如「白河蓮花產業文化資訊館」等；推動地方產業振興，如白米社區發展木屐產業等；辦理社區大學，提供成年人繼續進修的機會（文建會，2005）。

再就經濟因素來說，由於臺灣近年來在經濟方面的快速發展，使得鄉村人口大量移往都市，造成人口外流及地方傳統產業的沒落；然而，在大都市中生活的人們，受到家庭結構與居住型態的改變，造成多數人們不重視週遭生活公共事務的參與，因而導致人際關係日漸冷漠、疏離。只是，人類原是群居的生物，人與自己、人與自然、人與社會三者間的關係乃「牽一髮而動全身」。為增進「人與人」、「人與環境」的和諧關係，文建會參照日本「造町」的經驗，提出「社區總體營造」政策，期以文化藝術的角度切入社區，激發社區居民自主參與公共事務，透過協調、溝通、討論，建立共同願景，營造人性化的家園（蔣玉嬋，2001）。

教育界受其影響，近年開始有若干學者及學校實務人員將社區總體營造的理念融入學校課程發展的歷程，希望從課程中引發學生主動關心所處社區的人、事、物，並增進其對於臺灣這塊土地的熱愛與認同。例如：臺北縣推動「社區有教室」課程方案；花蓮縣富源國中推動「社區學校營造」，結合社區營造原理，以學校為基地，加強學校、家庭、及社區三者間的聯繫關係；宜蘭縣自 1997 年起提倡「社區學習」，透過與民間社團（仰山文教

基金會)的合作,由宜蘭縣立文化中心在許多社區裡成立社區學習班和讀書會(文建會,2005)。

基此,本研究擬以1994年文建會提倡社區總體營造政策迄今做為研究的時間範圍,採訪談法並輔以文件分析,希冀探討的問題包括:社區總體營造的理念為何?其與學校課程發展之關聯性為何?推動社區總體營造融入學校課程發展時,應如何進行相關規劃?推動後的成效為何?面臨的問題有哪些?

二、研究目的

基於上述研究動機,本研究的研究目的如下:

- (一) 分析社區總體營造的理念及其與學校課程發展的關聯性。
- (二) 探討社區總體營造融入學校課程發展的實施歷程與成效。
- (三) 瞭解社區總體營造融入學校課程發展所面臨的問題。
- (四) 歸納研究結果,提出相關結論與建議。

貳、文獻探討

一、社區總體營造的意涵

「community」是一來自西方的語彙,或譯為「社區」、「社群」或「共同體」。西方哲學家柏拉圖和亞里斯多德在討論「市民社會」(civil society)的概念時,很早就對社區的概念提出看法。不過,就華人世界而言,長久以來大多只有談到家庭的概念,卻甚少談論到社區的概念(龔鵬程,1999),更遑論如何進行社區營造工作。

由於歷經日本及蔣中正所領導的國民政府施以高壓集權統治,使當時在臺灣的所有施政政策均採「由上而下」、由中央貫徹到地方的方式。時值八〇年代,由於政治、社會與經濟型態的逐漸改變,促使臺灣興起一股風起雲湧、求變轉型的潮流,尤其受到地方及民間自主意識的覺醒,更帶領日後政策產生一連串重大的影響。其間,於1993年10月20日,當時文建會主委申學庸女士在國民黨中常會上提出一篇以「文化建設與社會倫理的重建」為主題的報告,報告中指出:「透過文化策略的發展,落實對於社區意識及社區倫理的重建工作…地方文化建設的一項最常被忽略的功能及目標,就是在於社區共同體意識的培養。」(轉引自文建會,2005)其後,文建會為因應時代與社會潮流的變遷,參酌申學庸女士的報告,於1994年起正式提出「社區總體營造」一詞,並確立「社區總體營造政策」方向。茲就其基本理念、目的、施政方向與議題加以整理並說明如下(文建會,2005):

(一) 基本理念

社區總體營造主要依據「文化地方自治化」的概念,為求發展地方文化,從文化、藝術、建築、古蹟、教育、生態、產業、文史等不同面向的角度切入;在政策上強調「由下

而上」的自發性運作，鼓勵民衆主動參與和關心社區公共生活領域中的問題，以期形塑出社區的共同體意識，希望在城市或鄉村、生活環境、美學品味、社區秩序、或產業型態等方面，都為臺灣社區帶來全新風貌。

(二) 目的

社區總體營造的目的，在於激發社區成員對於社區的熱愛與認同，主動關心社區裡的人、事、物，凝聚社區成員具有共同體意識，改善社區生活環境，建立社區文化特色，而後漸進完成「打造新城鄉、形塑新文化」的理想。要言之，誠如于國華（2002）指出，社區總體營造係以具有共識、彼此認同的「共同體」(community) 做為實踐場域，企圖透過「人」的改造，「由下而上」建立公民社會與公民國家。

(三) 施政方向與議題

文建會推動社區總體營造的施政方向，主要係致力於推動文化地方自治化、發展鄉土與地方文史工作、轉變文化資產保存觀念、建立地方環境與社區美學觀念、國際展演活動地方化、以地方為主軸的文化政策，以及文化、產業與地方綜合發展計畫的結合等。所規劃的議題包括有：(1)生活問題的解決；(2)社區環境景觀的改善；(3)古蹟、建築、聚落與生活空間的保存；(4)地方文史、人物、傳說、典故之整理呈現；(5)民俗廟會祭典與地方生活文化的展現；(6)社區藝文聯誼活動；(7)社區終身學習活動；(8)增進地方福祉的合作事業；(9)地方特有產業之開發與文化內涵的提昇；(10)生活商店街之營造；(11)社區形象與識別系統之創造；(12)地方文化旅遊品質之精緻；(13)國際小型活動的舉辦等（林振豐，2002）。

綜言之，社區總體營造政策的提出，其企圖產生的改變有二：其一，促使文化政策由原本「由上而下」的貫徹推動方式，轉型為「由下而上」的授權性 (empowering)、自發性運作方式；其二，改變國人固存的狹隘家庭觀念，擴大成為民主社群概念，期望將社區發展成為一有機的組織，將社區裡的所有個人都視為重要的主體，鼓勵所有社區成員有平等對話的機會，並逐漸帶領社區成員體驗和涵泳現代公民意識與生命共同體的感受，最後達到社會文化改造、重建臺灣本土文化（林振豐，2002）。

二、社區總體營造與學校課程發展的關聯性

Print (1998:60-91) 指出，課程發展是規劃學習機會的過程，期望對學生的學習帶來一些改變，並針對已經發生的改變進行評鑑。他提出課程發展有三個階段：首先是組織階段，旨在分析課程的研究取向、重要概念或要素；其次為發展階段，其包含的內容有：進行情境分析、訂定課程目標、選擇課程內容、組織學習活動、進行教學評量等；最後為應用階段，包括課程實施與課程評鑑工作。Olive (2001:139) 則認為，課程發展是針對學生的學習做有計畫的決定，並對於學習結果持續性地進行評鑑和修訂的歷程。研究者參酌上述及國內學者（黃政傑，1981；黃光雄、蔡清田，1999；黃光雄、楊龍立，2000）的看法

認為，課程發展可視為一個系統性（systematic）的行動歷程，其間以適切的理論基礎或理念做為導引，並受到相關課程要素的影響，例如：目標、內容、活動、方法、資源、環境、時間、人員、程序、教材、評鑑等。其目的在於針對學生的學習內容和經驗進行計畫（planning）和決定（deciding），期望能有效提升學習成果。

學校本位課程發展（school-based curriculum development）是課程發展的一項重要議題，早在 1970 年代已在國外（如英、美、澳大利亞等國）蔚為風潮，近年來才成為國內課程發展與改革的重要方向，教育部甚至將其重要概念和主張納入國家層級所制訂的課程綱要中。究其原因，國內長期以來對於課程發展係採「由上而下」的模式，舉凡課程標準、教材綱要、及教科書編輯等均受到國家的監督和控制，學校和教師只需負責執行上級單位規劃好的課程方案。隨著 1980 年代在政治、社會與經濟等領域朝向多元化、民主化、自由化的影響下，適足以成為倡導學校本位課程發展的契機，於是開始有學者專家（如黃政傑，1985）致力於相關概念的引介和分析，時至 1990 年代更吸引了許多學者專家及研究者紛紛進行相關理論和實務方面的研究。經研究者查詢「國家圖書館博碩士論文系統」（<http://etds.ncl.edu.tw/theabs/index.jsp>）結果發現，目前國內以「學校本位課程發展」為主題的博碩士論文共計有 60 餘篇，不同的研究者所探究的層面包括有：現況、程序、內涵、遭遇問題、模式建立、理論基礎、實施策略、教師角色知覺、及影響因素等。

深究學校本位課程發展的意涵，其目的係為求解決學校的教育問題、發展學校特色、及提升學生學習成就，以學校為中心，以社會為背景，讓學校獲得適切的授權增能（empowering），學校校長、行政人員、教師、學生、家長及社區人士都有課程發展的權力與責任，主動去設計、實施、及評鑑學校的課程。其發展程序則大致採取史克北（Skilbeck）的情境模式為主，始於分析學校情境（如學校條件、教師素質、學生背景、社會變遷等），其次訂定課程目標，再次設計課程發展方案設計，復次實施課程方案，最後進行課程的評鑑與回饋（Skilbeck,1984；張嘉育，1999；黃政傑，1985）。

綜合前述，研究者認為，社區總體營造的理念實與學校本位課程發展具有密切關聯，其理由有二：

（一）學校本位課程發展可以帶動社區總體營造理想的實現

因為學校座落於社區之中，學校與社區本應加強成為密切互動的共同體，為實現社區總體營造的理想，必須依賴學校本位課程發展做為帶動機制，致力於建立「社區學校」型態，形塑「社區學習共同體」。誠如陳其南（1998）指出，社區總體營造的目的在於營造學習型社區、塑造學習型的價值觀，是以學校教育應把社區當作校園生態系統，學校當作生活中的教室，把社區成員間的互動當作課程教材。王秀雲（1998）也認為，為辦理社區學校，意即學校應帶動社區發展，致力於培育社區的人才、傳承社區的文化、提供社區公共的空間、建立學習的社會。

由此可知，學校在促進社區發展方面扮演了不可或缺的關鍵角色，學校的校長、行政人員及教師都是推動社區總體營造的工作人員，一方面對外整合社區家長與專業人士之各

項資源；另一方面，致力於讓學校活動成為社區的活動，例如學校運動會成為社區的運動會。

（二）社區總體營造理念可以豐富學校本位課程發展的內涵

深究社區總體營造的理念，犖犖大者有二：其一係建立社區群體（local groups）關係，亦即在這個群體中的人們有共同的興趣與關懷的事，能發展出友誼關係；它同時也是一個民主的群體，鼓勵人們組成委員會的組織。在這種關係下，讓人們感受到彼此是隸屬於共同的空間，為滿足共同的需求及實現共同的理想而努力，終以培養出社區意識的感受（sense of community）並建立自我身份的認同。其二，社區總體營造強調「對話」（conversation）的重要性，鼓勵人們透過對話產生更多接觸與互動機會，由此將有助於建立彼此間具有共同的社區意識、信賴感、參與感和責任感，團體行動、團體決定並合作解決問題，終以順利推動社區發展（Smith,1994）。

基此，學校本位課程發展是學校和社區的共同責任，學校為發展符合個別需求或特色的課程方案，學校教育必須融合上述二項理念並適切地轉化為具體行動，仿效杜威所主張的民主教室概念，將教室形塑成具有民主氣氛的學習環境，然後培養學生進行社區學習，與社區人士對話，將社區生活的各項議題融入學校課程，例如將社區的重要祭典活動、節慶、民俗等改編成為學校課程內容。如此方可促使學校本位課程發展的內涵更加多樣化、生動活潑，且更能貼近學生的日常生活。近年來，已開始有若干學校體認社區總體營造的重要性，並試圖與學校本位課程發展相結合，希望從學校課程中引發學生主動關心所處社區的人、事、物，並增進對於臺灣這塊土地的熱愛與認同。於是有「社區學校營造」的出現，例如花蓮富源國中即結合社區營造原理，以學校為基地，加強學校、家庭、及社區三者間的聯繫關係；再例如宜蘭縣自1997年起提倡「社區學習」，透過與民間社團（仰山文教基金會）的合作，由宜蘭縣立文化中心在許多社區裡成立社區學習班和讀書會（文建會，2005）。

最後，研究者以臺北縣的柑園國中為例，說明該校如何將社區總體營造與學校本位課程發展加以結合。該校於1994年受到文建會推動社區總體營造的影響，加上體認到長期以來學校教師對於社區文化的陌生，以及社區雖有豐富資源卻無法對學校發揮影響力，於是設立「學校社區化、社區學校化」做為願景，並訂定「學習型學校」與「學習型社區」相結合的具體目標，將學校定位為社區學校，把學校教師當做社區教師（張嘉育，1999：142）。然後與社區人士共同設計了「社區資源踏查活動」、「柑園地標發現之旅」等課程內容，引領學生重新認識社區的歷史與變遷；另外，學校亦規劃「學校之光、班級之華—班級總體營造計畫」，將學校模擬為鎮公所，班級模擬為社區，營造有魅力的班級，包括描繪班級夢想、展開資源調查、訂定理念與行動方案、建立班級識別系統、設計班級活動、尋找班級特色，讓學生感受參與和社區營造的精神（文建會，2005），也讓學生從小就培養關心社區發展及積極參與公共事務的態度和能力。

三、相關研究分析

自 1994 年文建會提倡社區總體營造政策以來，究竟如何與學校課程發展產生關聯？學校在營造社區學校的過程中，如何規劃課程發展願景、課程目標、課程內容及課程實施？其成果如何？所可能面臨的問題有哪些？研究者查詢國內相關研究發現，目前多數的研究集中於探討有關鄉鎮社區再造的議題，包括其理念、歷程、遭遇問題與解決途徑等。例如劉文正（1996）探討苗栗縣三義鄉推動社區總體營造之衝突管理方式；蔣耀賢（1998）探討社區總體營造與鄉鎮文化藝術發展；郁元（1999）探討南投縣集集鎮如何在社區總體營造的理念下，開創以「觀光」為特色，使原本沒落的小鎮再度獲得復甦的機會；蔣玉輝（2001）探討桃園縣大溪鎮的和平老街如何將學習型組織理論應用於社區總體營造的途徑；林振豐（2002）以苗栗縣八個社區做為研究對象，分析其推動社區總體營造政策之形成、歷程及遭遇瓶頸；朱立君（2003）探討臺中市「楓樹社區」推動社區總體營造之策略；詹雪梅（2004）探討永樂社區發展協會推動社區總體營造之參與學習歷程；吳國勳（2005）探究雲林縣西安百貨商店街造街之社區總體營造策略；詹雪梅（2004）探究永樂社區推動社區總體營造如何結合成人教育課程，帶動社區終身學習的風氣。

惟致力於探討社區總體營造與學校本位課程發展相結合的研究成果卻寥寥無幾。其中，余安邦（2002）在臺北縣推動「社區有教室」的課程方案，即結合社區總體營造的理念，稟持「社區有教室，教育即生活」的核心概念，用以建構學校本位課程架構，期將學校的教育內容及教學活動，與學生的生活世界及其賴以生活的土地相結合，以落實「學校社區化，社區學校化」的目標，提昇教育品質。楊千儀（2003）探究國民中小學在社區總體營造中所扮演角色，研究發現：(1)國中小校長及社區發展協會理事長對於國民中小學在社區總體營造中所扮演的角色具有低參與的現況知覺，卻具有積極的期望；(2)具有高參與現況知覺的只有「學校參與社區學習活動」，顯示目前學校所扮演的角色多屬於意識及學習活動的參與；(3)國中小校長對於學校在社區總體營造中所扮演角色之現況知覺顯著，較社區發展協會理事長的現況知覺高，彼此知覺的落差宜加強宣傳及溝通；(4)國中小校長對於學校在社區總體營造中所扮演角色整體層面之期望顯著，較社區發展協會理事長的期望高，顯示學校對於參與社區總體營造之意願頗高；(5)城鄉之間國民中小學校長及社區發展協會理事長對於國民中小學在「永續發展」層面的現況知覺有顯著的差異，顯示城鎮地區普遍較都市地區體會到學校對社區總體營造永續發展的努力；(6)無論城市或鄉鎮，對於學校在社區總體營造中所扮演的角色多有高度的期待。

陳麗華、彭增龍、張益仁（2004）與陳麗華、王鳳敏、彭增龍（2004）在所做的研究中，採社會行動取向的觀點實際進行一套課程設計，強調教學與學習的教室就在社區，因為小至鄰里、大至全球都屬於社區的範圍，經由社區學習、社區探究、社區行動三階段的課程規劃，可增進學生具備自我身份的認同，瞭解在地社區的文化與歷史，並產生社區意識。如此一來，便可激發學生在未來能主動參與社會公共事務，培養公民行動能力。另外，陳錦秋（2005）以一所位於眷村社區的國民小學做為研究對象，採行動研究方式致力

於設計一個眷村文化主題的課程發展方案，藉以引導學生認識眷村社區的變遷、社區文化的根源，並激發學生能關懷社區的發展、參與社區活動，共同建構社區未來願景。

參、研究設計與實施

一、研究方法的設計

訪談 (interview) 就像與人們對話的歷程一樣，透過與人們在言語上的意見交流，彼此間可以達到一定程度的相互理解，並建構出雙方都有意義的社會事實，因為當訪談者在提出問題時，就等於為受訪者提供了一個意義建構的機會，而受訪者的回答，不論是回憶或事實的描述，都是對事實或意義的重新建構 (Kvale, 1996; 陳向明, 2000)。緣於此，本研究採用訪談法主要基於以下二項考量：其一，由於本研究關乎社區總體營造如何融入學校課程發展，亦即如何關注學生的生活世界和社區資源做為核心以進行適切的課程設計，其歷程與人們的生活經驗及主觀詮釋的關係密切，較難以量化的調查問卷獲致適切的研究結果，是故必須透過訪談蒐集對話歷程中的各種語言資料；其二，本研究為瞭解社區總體營造融入學校課程發展的實施歷程、成效及面臨問題，可採取參與觀察法進入研究現場實際瞭解，惟受限於研究時間及人力，故採訪談法為主，並輔以文件分析，一方面尋找熟悉研究現場之現況與問題的重要報導人，藉由訪談的進行，達到與參與觀察相同的研究目的，另一方面針對研究對象蒐集重要的課程發展文件資料，包括學校課程計畫、會議紀錄、教師教學檔案、學生學習單及作品等，期望透過不同方法、不同時間所得到的資料，進行比較和交叉檢驗，裨利未來在分析資料和進行討論時，可資做為佐證或檢核訪談結果，以提高本研究效度。

本研究採半結構的訪談方式，由研究者依據研究目的與問題，擬訂訪談大綱及「半開放式的問題」，以此做為訪談時的參考方向。訪談過程中，一方面由研究者引導整個訪談方向及進度的進行，但另一方面，也儘可能讓受訪者能主動提出各種想法和意見。是以，訪談的問題和焦點隨時進行不同程度的修正，但始終仍圍繞在固定的研究問題題綱之內。

二、研究對象的選擇

為達成研究目的，必須選擇正在推動社區總體營造融入學校課程發展的國民小學作為研究對象。在學校樣本的選擇標準方面，其一係透過國內具有推動相關課程改革實務經驗的學者專家推薦；其二在研究期間，適逢臺北市立師範學院於 2005 年 5 月 13-14 日辦理「社會重建課程的理念與實踐—覺醒、增能與行動」國際學術研討會，會中即邀請多所學校參與並發表其推動學校課程發展的經驗與實施成果。研究者衡酌研究的實際需要，據以選擇一所國小做為研究樣本，並實際訪談該國小校長及一位教師，期以瞭解該校推動社區總體營造融入學校課程發展的實施歷程、成效、及面臨問題等。

本研究對象（本研究化名為「樹木國小」）係位於高雄縣的一所特偏遠小學，學校座

落於海拔 352 公尺處，四面環山，有山有水，沿著山路蜿蜒進入，四周竹林茂盛，番茄、水蜜桃等農作物栽植繁盛，由於氣候宜人、景色優美，每逢假日經常有許多遊客來訪。學校所位處的聚落，多為早期西拉雅族（平埔族之一）的後裔，雖擁有豐富的文化遺產，惟當地工作機會不多，除了一部份從事務農工作外，很多父母親都要外出工作，使得隔代教養及單親的家庭型態十分普遍，也因此經常造成當地人口外流的情形相當嚴重，致使當地特有的平埔文化漸有消失的隱憂。該校建校迄今已有 60 餘年，目前有六班國小學生及附設幼稚園一班。

高雄縣政府為推動社區總體營造，由文化局負責該項業務，由副縣長擔任召集人，遴聘相關的學者專家或實務工作者組成「城鄉推動委員會」來協助規劃，並提供經費上的補助，以鼓勵社區積極參與。此外，縣政府也為學校提供推動社區總體營造的條件和契機。例如縣政府為增進境內族群及地方文化的保存與發展，在 1996 年曾在樹木國小設置「平埔族文物館」，館內除了保存平埔族文物外，亦於每年農曆九月十五日舉辦「平埔族夜祭」活動，讓當地幾乎快消失的平埔族文化獲得振興和重視。學校在既有的文化資源基礎上，除了配合設計平埔族館主題網頁外，更進一步與當地社區人士及家長會，在校內共同建置了「文化精神塔樓」、「生態植物園區」等；在縣政府的經費補助下，也設置了「平埔族文化多媒體教育中心」、製作「文化圖騰陶牆」、規劃「文化藝廊」等。基於上述各項條件，使得樹木國小成為高雄縣平埔族文化藝術園區，學校採取融入課程的規劃，協助學生向社區學習，藉由參與社區改造的經驗，促使學生、家長及社區人士能更加認同和熱愛自己的文化傳承。

三、研究資料的處理

研究者採半結構式訪談，事先擬妥訪談問題並在過程中輔以不同的訪談情境進行適切的開放式詢答。訪談時主要採取面對面晤談方式，訪談時間約為一小時，訪談過程均以錄音方式記錄，在完成訪談工作後，隨即將錄音內容轉譯成文字稿，然後依訪談問題、性質和主題進行重點歸類、整理、編號及分析。本研究經由蒐集所獲得的資料來源主要有二，其一為訪談資料，其二為文件資料。為了將這些資料容易整理與分析起見，必須建立編號系統，使各項資料具組織性與系統性。「訪 A940514」代表資料來源係 94 年 5 月 14 日受訪者 A（國小校長）接受訪談後轉譯而成的研究資料；「訪 B940514」代表資料來源係 94 年 5 月 14 日受訪者 B（國小教師）接受訪談後轉譯而成的研究資料；倘以「文件 C940514」為例，表示該文件資料 C 係 94 年 5 月 14 日取得的研究資料，其餘依此類推。

肆、研究結果與討論

茲根據研究目的，將資料分析結果加以歸納並進行討論。以下就樹木國小推動社區總體營造融入學校課程發展的源起、基本理念、實施歷程、成效及面臨問題分別闡述如下：

一、課程發展的源起

樹木國小當初之所以致力於推動社區總體營造融入學校課程發展，其主要原因有來自學校與社區兩個方面的因素：

(一) 學校的自發性動機

由於社區總體營造融入學校課程發展方案係以文化教育作為發展的重心，比起一般的課程方案更具有獨特性，因此在推動此項課程方案前，必須先依賴校內少數人願意主動參與，或出自情感因素，或出自於自發性動機，或本身具備相關領域的經驗與專長做為出發點。而這群人除了扮演專家的角色，提供社區人士各項諮詢意見外，同時也是課程方案的實際參與者和推動者（或執行者）。誠如受訪者表示：

有這樣的開始，其實也是從我們自身或在一些場域裡面所碰到的人、事、物開始。像我對於社區總體營造有這樣的理念和機緣，也是因為之前在高師大進修的關係，希望可以帶到我們工作的場域去實踐出來。(訪 B940514)

這個緣由是，我們在民國 81、82 年的時候，就是在○○鄉當老師，所以我們對於在地的族群也好，或是特偏地區有很深厚的情感…以我們兩位為例，剛好她在高師大成教所進修，她的專長是成人教育、社區發展，而我本身在碩士班的時候，唸的是人力資源發展，也探討過一些職業教育訓練，從那個時候開始就接觸一些企業經營的概念，因此我們兩位希望憑藉著這樣的專長去協助地方社區的發展。(訪 A940514)

(二) 社區人士的支持

由於當地社區地處偏遠，且一直以來受到工作機會不多的影響，已造成嚴重的人口外流問題，也使得當地平埔族文化即將有消失之虞，推動社區總體營造或許可以為促進社區發展帶來新契機，但最重要的還是必須先獲得當地社區人士的認同與支持，如此方能水到渠成。例如：

社區的村長和居民其實早就很想促進社區發展，還成立了社區發展協會，只是一直苦無對策。適逢縣政府推動社區總體營造計畫，再加上學校願意協助，因著這樣的機緣，於是就共同進行社區總體營造。(訪 A940514)

二、課程發展的基本理念

當研究者問及樹木國小從事課程發展時，是否受到某些基本理念的導引？受訪者表示：

社區文化等於是人們生活中重要的一環，雖然不必刻意去強調，但是在課程發展與設計的過程中為達到「寓教於樂」的目的，必須讓學生感受很樂意參與學校與社區文化的營造，讓學生很自然地在生活點滴與耳濡目染之間，能體認自己的文化，並進而傳承自己的文化。(訪 A940514)

研究者進一步整理樹木國小規劃課程發展方案的基本理念，具有以下四項：

1. 學校積極參與社區總體營造，使學校成為社區文化與教育發展的中心。
2. 建立學校與社區的生命共同體關係，彼此學習、互相成長。
3. 過課程發展進而學習、認同與傳承社區文化，發展社區文化產業，讓社區生活變得更好。
4. 瞭解社區的歷史及文化變遷，讓社區獲得永續的經營與發展。

此外，當研究者詢及社區總體營造課程發展的相關意涵時，研究者提出的問題是：「社區總體營造的意涵與鄉土教育的關係為何？」誠如受訪者（訪 A940514）明白地表示，社區總體營造融入學校課程發展的重點在於記錄、營造和發展文化教育，它雖然與鄉土教育有一定程度的關聯性，但就內涵而言，它是突破鄉土教育的。其理由在於：

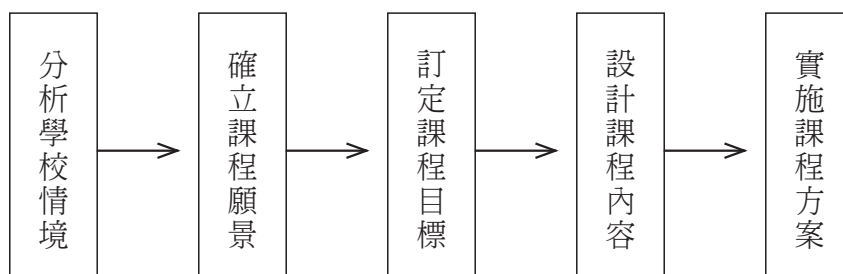
鄉土教育是指學校由原來的鄉土去尋找可以發展的議題和課程，讓學生去瞭解鄉鎮。但這與鄉土教育並不是完全不同，只是我不特別去歸類說我們這個是屬於鄉土教育，或者說我們這個是不同於鄉土教育。事實上，我們不刻意去說我們是要發展鄉土教育，但是社區發展的時候一定是會跟教育息息相關的，尤其是家長和學生對於文化的認知和體認，一定要透過學習和教育，甚至於說我們當代這一群人的生活的內涵都是必須共同去瞭解的。(訪 A940514)

研究者的另一項訪談的問題是：「社區總體營造的意涵與本土教育的概念有何關係？」根據受訪者（訪 A940514）表示，社區總體營造概念所討論的重點，在於以社區發展做為課程發展的主軸，其歷程在於強調如何使人們與社區形塑出生命共同體，如何使社區生活變得更好，或許與本土教育的概念若干相符，但並不完全相同，其理由在於：

我們不會特別去強調那個東西（本土教育），因為我們本身是在推社區總體營造，社區總體營造的概念就是要讓我們生活的社區更好，讓我們進一步地去瞭解社區的歷史脈絡。所以我們不會特別去強調本土或全球化，或是臺灣意識、主體性之類的東西。我們是純粹從社區拉出來的，學校也是社區的一環，…我們的生命已經和社區連結在一起了，…這已經是一種生命的連結與交流，就好像是一種生命共同體或者是一家人。(訪 A940514)

三、課程發展的實施程序

整理訪談結果發現，樹木國小進行學校課程發展的程序共可分成以下五個階段，如下圖一所示：



圖一 樹木國小的社區總體營造融入學校課程發展的程序

(一) 分析學校情境

首先，必須蒐集有關學校所在社區的各項相關資訊，包括職業結構、歷史變遷、地理環境、建築硬體、家長專長、及文化資源等，然後據以擬訂課程方案初稿，並向相關主管機關申請經費補助。例如受訪者（訪 A940514）指出：「我們學校在 1996 年有全國第一座的平埔族文物館，雖然不是很大，但卻是一種歷史文化的象徵。」

(二) 確立課程發展願景

其次，學校會利用各項集會時間，或拜訪社區村長、理事長、社區發展協會成員等人時，說明並宣導推動社區總體營造的重要性，並表現出學校關心社區發展的誠意，以爭取社區人士的支持和認同。同時，也向學校家長會提出社區總體營造課程發展的相關理念。例如：

剛開始是學校幫忙有做這樣子的導引，最主要是社區有這樣的關懷出現，社區關懷的出現會讓在地的人比較有認同感出現，因為他們身處在其中，環境改變最先感受到的人就是他們，因為這個也是他們自己在實踐，所以他們會知道、也感受到，自己有那個能力去為自己的社區去做改變，而且是大家一起來做。（訪 B940514）

然後，邀請社區人士與學校共同擬訂課程發展的願景，過程中將不斷進行理性討論和修正，最後就生活、文化、產業、教育四大層面確立了課程發展的願景。例如：

我們會邀請他們一起來討論，更重要的，也讓他們看到，也讓他們有對話的機會，然後一次又一次地去思考可行的方法，最後形成學校的願景。（訪 B940514）

我們是由學校和社區共同建立社區總體營造的發展願景，這裡面就有包含了生活面、文化面、教育面跟產業面，是環環相扣的，但是沒有所謂的先後順序，沒有一定要先生活然後才是什麼，這是我們整體的大方向。(訪 A940514)

(三) 訂定課程目標

再次，必須依據課程發展願景訂定具體的課程目標。誠如受訪者(訪 A940514)指出：「從這樣的一個發展願景去激發出我們學校本位課程發展的主軸，如此一來，自然而然地，學校的教育與在地的文化教育就會密切的結合在一起。」研究者歸納樹木國小所訂定的學校課程目標共有以下三點：(1)瞭解社區的文化生態與文化產業的相關知能；(2)學習有關文化創作及社區導覽的技能；(3)從文化教育的面向培養學生瞭解社區文化的內涵與精粹，進而對於自己文化產生認同和自信，簡言之，亦即培養學生具有愛家愛鄉及傳承文化的態度。

(四) 設計課程內容

至於課程內容與學習主題的設計方面，依受訪者(訪 B940514)表示，樹木國小會向縣政府文化局申請兒童閱讀方案，向學生介紹平埔族的一些文物，讓學生瞭解自己家鄉的歷史和特色，然後指導學生從事一些文學創作、繪本、紙影戲、劇本撰寫等。整體而言，學校主要採融入課程設計方式，結合不同的學習領域發展學習主題。例如語文學習領域方面，包括平埔族文化的寫作及文學的創作、地方農產品的文學主題創作等；社會學習領域方面，包括編製社區文化導覽手冊及教學、親子文化解說員培訓等；藝術與人文學習領域方面，包括平埔族紙影戲創作及表演、文化主題繪畫創作、陶版文化創作等；自然與生活科技學習領域方面，包括家長種植小林常見食療植物及對學生進行教學、地方農業產品介紹、地方生態解說教學等。例如：

在編寫課程時，由於這是一種生活的學習內容，可以幫助孩子瞭解自身，所以我們都是採取融入課程的設計方式，…在語文學習領域方面，包括我們平埔族文化的寫作及文學的創作等等。在社會學習領域方面，我們會和社區民眾一起編製社區文化的導覽手冊，還包括培訓親子文化解說員。藝術與人文領域包括紙影戲的創作等等，以我們自身的文化素材來編製紙箋或編寫劇本。自然與生活科技領域則包括生活週遭的生態和農作物，讓學生更瞭解自己的家鄉，還包括父母親、隔壁鄰居等所重視的生活點滴，我剛提到相對的專長，種竹子也好，番茄、水蜜桃也好，這些都是在地家長比我們更熟悉的，所以父母也自然就成為孩子的老師。(訪 A940514)

(五) 實施課程方案

此一步驟主要可從行政規劃配合情形及教師或課程發展的人力協調兩方面加以說明。依據受訪者（訪 A940514）表示，其師資或課程發展人力的來源包括有學校教師、家長、社區的耆老，甚至是平埔族文史協會的理事長及成員等。在行政規劃與配合方面，為了便於課程方案的實施，學校致力於營造出一個文化場域，在這個場域裡，讓學習者感受到學校和社區是一家親的關係，而且每一處都是學習的好地方。此時，整個大社區和校內外已經沒有明顯的界限，而學校也成為社區營造的一環。

四、課程實施的成效

研究結果發現，樹木國小推動社區總體營造學校課程發展後，目前較明顯的成果共計有以下七項：

(一) 使學校與社區間搭起溝通、合作的橋樑

推動社區總體營造融入學校課程發展的過程中，舉凡學校課程設計及社區文化再造等工作，均由學校校長、行政人員、教師、學生、家長及社區人士合力完成，例如位於樹木國小校門口所搭建的「文化精神塔」，就是眾人群策群力的成果，甚至連塔上裝飾的陶版創作也是親、師、生合作完成的作品。是以，學校和社區間透過這樣的課程發展歷程已建立起溝通、合作的密切關係，彼此不再是陌生的關係，而是「共榮共生」的命運共同體關係。例如：

一座橋能夠把兩個人之間的誤會透過語言和溝通，我們也是希望能透過學校搭出一座橋，這它能夠延續這個地方曾經發生的過往，包括昨日、今日、明日，讓大家都好好地能在臺灣這塊土地上生活，我想這是學校教育希望能夠盡力的部份。(訪 B940514)

(二) 使學生體會到社區生活、生存、生長、及生計的生命歷程

在推動課程發展的同時，樹木國小會引導學生去討論如何瞭解與自己在同一塊土地上的人們所共有的生命歷程，包括生活、生存、生長、及生計的各項議題；同時，也讓學生去思考如何才能讓學校和社區擁有更美好的生活環境，如何營造屬於社區共同體的文化場域。藉以培養學生敏於參與公共事務的態度，以及與他人理性討論、解決問題的能力。例如：

學校當初在校內重新搭建「文化精神塔樓」時，便是希望透過一起討論、一起設計陶門和貼瓷磚，體會到一種族群精神及文化上傳承的象徵意義，它表示如果這個塔樓未來一旦消失，就代表族群文化已經滅亡。完成的同時，所有人都非常地受到感動。(訪 A940514)

(三) 使社區和學生能接納並認同自己的平埔族文化，從而建立自信心

在樹木國小和樹木社區共同努力推動社區總體營造後，經過高雄縣政府的評比結果，樹木社區所規劃的社區總體營造計畫獲得高雄縣的第一名，以及活力社區再造方案的第一名，顯示其績效卓著。除了獲得實質的榮譽鼓勵外，其實更重要的，誠如受訪者（訪 A940514）所指出，讓當地平埔族文化的研究與學習更加受到重視，促使平埔族文化的意義及傳承得以在社區中孕育，而社區和學生亦能學習到接納、認同、肯定與欣賞自己的平埔族文化，並獲得自信心。另一位受訪者（訪 B940514）也指出，學校在推動社區總體營造學校課程發展後，有助於創造出屬於當地社區與學校風格的特色，也讓社區居民和學生能夠看到自身族群的主體性，在瞭解這個主體性之後，也就比較能夠幫助學校和學生確立其課程發展的目標，同時產生認同、肯定自己。

(四) 社區成員主動參與社區再造與課程發展的意願明顯提高

研究發現，社區總體營造學校課程方案實施後，對於增進社區成員「由下而上」的自發性動機與意願有明顯提高的現象。究其原因有二：其一，學校鼓勵家長發揮在地生活的各項專長，並與學校加強合作和交流，家長從參與過程中獲得肯定與成就，自然願意持續參與。其二，因為課程方案關切的議題即社區裡的各種生活事項，與社區每一位成員息息相關，因此容易引發社區成員參與的意願。受訪者列舉實證如下：

我們一再跟社區說，你有你的專長，我有我的專長，但是對於整個社區發展而言，你的專長和我的專長都要合作和交流。像我們學校最近要做的是學校班級牌，我們會請家長用竹子做，一來竹子是在地生活的文化元素。其實家長參與學校的營造，學校等於是他們參與的一環，像學校現在的文化精神塔樓也是和家長一起搭建的。（訪 A940514）

我們強調的概念就是要自助助人、自立立人，我們自己要自立自強，不用刻意等誰來協助我們，我們自己就可以做自己可以做的事。所以社區總體營造的願景出來之後，即便沒有專案經費，我們也還是可以做我們自己的事，這是整個大方向。（訪 A940514）

(五) 凝聚出社區公民意識

研究發現，樹木國小推動課程發展的歷程能有效增進當地社區成員具有歸屬感與認同感，誠如受訪者（訪 B940514）指出，一旦眾人將社區文化視為一項榮耀，自然就會產生歸屬與認同的情感，有了這樣的情感後，公民意識也就自然容易凝聚。另一位受訪者（訪 A940514）也指出，在實際參與社區總體營造的過程中，期望從學校的課程出發，終於引爆出社區公民意識。由於社區與學校的所有夥伴均能用心地投入與付出，以引導社區總體

營造課程發展願景的實踐，於是增強了社區成員的內聚力，促使大家更能主動、積極地參與和關心社區裡的公共事務，最後達成凝聚社區公民意識的目的。

(六) 永續發展社區文化產業

樹木國小所規劃的課程發展四大願景之一是發展社區文化產業。根據受訪者（訪 A940514）表示，社區總體營造工作是發展社區文化產業的基礎，由於樹木社區能善用平埔族生活和文化的素材加上創意，已經順利營造出屬於當地社區的文化特色和觀光產業，爲了加強維護、認知和瞭解，學校也配合培訓學生及家長成爲文化解說員。例如：

現在有很多人經過樹木社區時，都會停下來拍照。但是我們這個並不是要做給別人看的，因爲這就是我們生活的一環，是屬於我們社區總體營造的生活面，整個社區就是一個大花園。以文化產業的角度，如果營造出自己的社區魅力的話，很自然就會吸引別人來看，於是很自然的周邊的文化產業也就興盛起來了。

（訪 A940514）

(七) 增進教師團隊的合作與成長

受訪者（訪 A940514）表示，推動課程發展過程中常使教師團隊備感辛苦，還好的是，在過程中教師們多能互相合作，也接受校外人士的專業指導，尤其校長及學校行政人員大多能站在協助而非指導立場，允許教師團隊有較多的發展空間，所以在課程實施之後常有豐富的收穫。因爲在歷經親、師、生多方面的合作後，不但與當地社區居民能更融洽地生活在一起，也增進了彼此間合作的默契，共同爲營造美好的社區生活而努力。

五、課程發展面臨的問題

研究發現，樹木國小在推動社區總體營造融入學校課程發展的過程中，其實也面臨到一些問題，需要學校與社區共同面對並謀解決之道。

(一) 社區人士在認知上的差異

由於課程發展與社區發展均屬於開放系統，也涉及權力運作關係，若是未能在推動初期獲得社區和家長的認同與支持，未來容易因爲彼此的誤解而造成更大的衝突。尤其在規劃社區總體營造融入學校課程發展方案時，因爲牽涉到文化議題，容易使社區人士和家長產生錯誤的認知，例如受訪者（訪 A940514）表示，樹木國小當初在課程設計時融入平埔族文化議題，就曾有的部份的家長對學校提出質疑：「學校爲什麼要教這些東西？」「會不會有『標籤化』的作用？」「現在學英語都來不及了，哪裡還有時間學這些東西？」

另外，受訪者（訪 A940514）亦指出，樹木國小在推動課程方案的初期，由於社區共同體意識尚未獲得健全發展，因此在許多活動舉辦過程中容易產生歧見，甚至是衝突，例如：

早期在建立文物館的時候，那個時候總務主任和學校說：「你們是平埔族的後代」，結果就有人產生激烈的反應說：「你是番，我不是番」。(訪 A940514)

像是辦理「夜祭」的活動，我們會共同來討論夜祭的方式怎麼來進行，以往在表演的時候，大部份會找鄰近的原住民族人過來，但是反而讓他們感受到怎麼有種「反客為主」的感覺，怎麼都在介紹他們的東西。(訪 B940514)

其實，研究者認為這些問題均是屬於認知上的差異性所造成的。其解決之道，誠如受訪者（訪 B940514）指出，社區總體營造課程方案強調從社區出發，期能解決社區裡發生的各項議題，包括老人、婦女、及外籍配偶的問題，然後企圖發展出在地的文化特色並提升文化產業發展。是故，學校一直致力於讓社區民衆和家長都瞭解這套課程方案的定位，也激發他們培養健全的社區共同體意識，明白這項工作並非由政府來推動，而是要由社區啓動，藉以提昇所有人參與時的認同度。另一位受訪者（訪 A940514）則指出，為了解決問題，學校成員必須先有意願且用心經營社區總體營造，並付諸實際行動，讓社區人士和家長看到學校的努力與善意，如此一來，社區受到激勵和鼓勵，自然就會願意主動配合和參與。例如：

我們有自己的工作室（LL 工作室），因為我們有這樣的心，也有這樣社造的專業去經營，很多家長會認為，校長是外面來的，卻做得比我們還多，我們怎麼可以不努力，有時候基於這種情感，也很好啊，不管是什麼因素促成的，總是對於自己的環境和文化去認知和瞭解，這是很好的啊，不管誰先開始。(訪 A940514)

（二）教師在推動初期的質疑和抗拒

根據研究發現，其實學校在這套課程發展初期，最先遇的問題就是校內教師們的質疑和抗拒。受訪者表示其原因主要來自：

首先，教師擔心平時授課的時間和進度都已經來不及了，哪裡還有時間設計社區總體營造課程方案？其次，由於社區總體營造課程方案係採融入各領域教學的課程設計方式，教師們是否具備足夠能力也是一項問題。(訪 A940514)

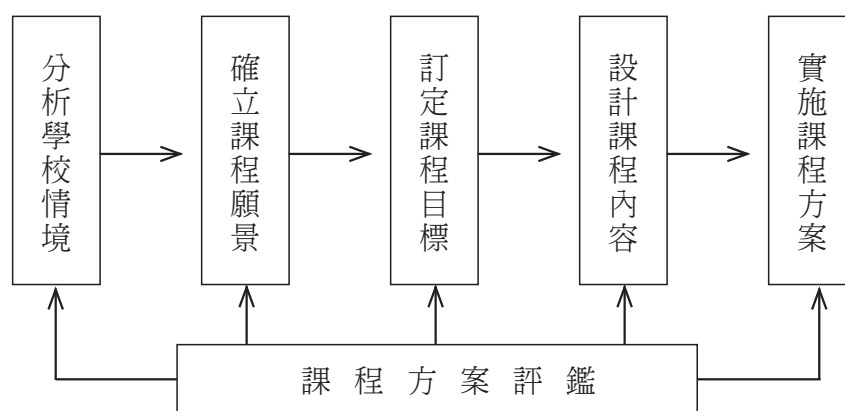
基此，在課程發展初期尚屬「摸索階段」，為解決上述的問題，實有必要依賴有專業背景或實際經驗的人進行引導，而非完全放任給教師自行發展課程，同時也要規劃詳細的藍圖做為指導方針，否則教師們只會徒然感受到忙與亂，終而一無所成或是挫折連連。誠

如受訪者指出：

剛開始規劃課程時，為減低教師們的質疑和不安，係由校長和少數教師依據過去的經驗將之轉化並學以致用，過程中也會引進專業人士的協助，然後很多課程便都是交由教師們去主動設計。…因為學校與社區一直都是共同成長的，當學校與社區的發展越來越好時，老師的感受也會越來越好，尤其在指導的過程中會感到很有成就，也會得到社區和家長們的肯定和支持。(訪 A940514)

(三) 課程評鑑機制的缺乏

前述樹木國小的課程發展程序，基本上依循著分析學校情境、確立課程發展願景、訂定課程目標、設計課程內容、實施課程方案等五項階段進行。研究者認為，這些課程發展程序大致上尚稱完備，只是這樣的課程發展歷程似乎較偏向於直線式的課程發展模式，缺乏「課程方案評鑑」的階段，如此一來，較難以針對課程發展的成果及各個實施階段提出進一步的檢討和改進策略，亦無法運用回饋機制規劃下一波的課程發展，使得課程發展難以達成永續經營的目的。是故，研究者認為理想的課程發展程序應該再加上課程方案評鑑的步驟，並依循著回饋循環式的發展程序，如下圖二所示。



圖二 理想的學校課程發展程序

伍、省思與建議

國內在解嚴後適逢時空背景的轉變、民間自主意識的蓬勃發展，以及文建會推動「社區總體營造」政策的引導下，近十年來許多縣市政府已逐漸鼓勵轄下鄉鎮和社區致力於改善社區生活環境，建立社區文化特色，期能進一步落實於改造社會文化、重建臺灣本土文化的工作。本研究以一所國民小學為例，探討學校推動學校本位課程發展時如何融入社區總體營造，重點在於課程發展的基本理念及其關聯性、實施歷程、成效檢討、及面臨的問題等。研究發現，樹木國小在多年的用心經營下，雖仍有少數問題需要謀求解決外，目前

已促使大多數社區人士及家長由原本質疑和抗拒的態度轉變為認同、肯定和支持；對於自己原屬於平埔族文化的身份亦逐漸能接納，並願意傳承文化；尤其能有效增進社區公民意識的凝聚，建立社區及學生的主體性，及提升社區週邊文化產業的發展。研究者認為，這些具體成效已促使樹木國小和樹木社區朝向「學習型社區」和「學習型學校」的目標逐漸獲得實踐。

最後，研究者依據樹木國小推動社區總體營造融入學校課程發展的經驗，提出以下幾項省思和建議：

（一）社區總體營造融入學校課程發展的意義與核心價值必須確立

推動社區總體營造融入學校本位課程發展時，課程內容的選擇經常安排學生走入社區、向社區學習，於是諸如「拜訪老街」、「社區巡禮」、「認識社區祭典活動」等，便成為學校教師進行課程設計時經常安排的主題或單元學習活動。然而，這樣的課程發展若無法在事先確立其意義與核心價值，將容易成為「走馬看花」、「嘉年華式」的課程內容，雖然學生快樂地走入社區學習，實質上卻無益於學生的成長與學習。

（二）社區總體營造融入學校課程發展不應只是狹隘的地方或本土主義

在「國民中小學九年一貫課程綱要」中，提及九年一貫新課程應培養學生具備「鄉土與國際意識」的基本能力，而且在課程目標中亦訂定「促進文化學習與國際了解」（教育部，2003）。現今在面臨全球化與國際化的衝擊和影響下，在推動社區總體營造融入學校課程發展時，或許會遇到像是樹木國小家長所提出的同樣質疑：「現在學英語都來不及了，哪裡還有時間學這些社區裡的東西？」其實，這套課程發展並非侷限於狹窄的地方或本土主義範疇，而是在建立社區與族群文化認同的同時，致力於與全球文化與國際議題產生接軌，以期能更加突顯在地社區文化的主體性及生命力，並增進學校與社區邁向共榮、共存的合作關係。

（三）應加強觀念宣導、對話、及成立組織運作

「萬事起頭難」，在推動一套新學校課程方案的初期，教師及社區人士在面對新的變革大多容易產生抗拒或誤解，是以在課程規劃初期便應透過拜訪、座談會、說明會等方式，加強學校與教師、學生、家長、及社區人士進行觀念上的宣導和溝通。例如樹木國小的校長曾表示：「學校在一開始就主動拜訪社區人士，先設法將好的理念推廣出去，以求獲得認同和支持，並促使社區成為學校課程發展的資源庫，而學校則成為社區圖謀發展和進步的核心。」其次，學校必須懷抱開放的心胸，傾聽社區裡的各種聲音和議題，重視與社區中成員進行理性對話、溝通與討論，以建立共同的社區發展意識（歐用生，2003：88）。因為學生來自社區，而這套課程設計又以貼近其生活議題做為出發點，因此容易激發其學習的意願與動機；再次，則要鼓勵各相關組織的成立與健全發展，例如社區發展委員會、學校課程發展委員會、班親會、家長會等，以求群策群力、建立夥伴關係。

(四) 應提升教師對社區的認同與專業成長

在許多教育現場中可以發現，教師對於當地社區文化而言只是一個陌生人，或存在著過客心態。然而，這樣的教師是絕對無法教導這套社區總體營造課程方案的。研究者認為，未來必須鼓勵學校教師願意主動成為社區教師，致力於認同社區文化，融入社區生活，能連結社區的生活脈動並與之共同成長。此外，由於教師們必須於課餘之外進行課程發展與設計，經常成為教師教學的另一項負擔，有時還得面對家長及社區人士對學習成效的質疑。為解決此項問題，研究者建議學校教師應先從改變自己的心態做起，告訴自己：「我很高興能參與新課程發展的工作；我相信新課程能有效提升學生的學習成就；我相信自己有能力實施新課程並獲致成果（Glatthorn,1994: 65）。」然後與教師同儕組成行動研究團隊，透過學校本位進修、協同教學、經驗交流、邀請社區專業人士或學者專家演講等方式，充實自己在相關方面的知識與能力，並能主動投身於課程發展及社區議題研究，讓自己獲得專業成長。

(五) 應健全課程發展永續經營的機制

雖然國內推動社區總體營造的工作已歷經十年有餘，且學校本位課程發展的研究數量與實務推展亦逐年增加，但是衡諸目前將兩者相結合的相關研究與實際應用的例子卻是屈指可數。從樹木國小的例子來看，推動社區總體營造融入學校課程發展確已略顯見具體成效，且有其重要性和實質意義。有鑑於此，未來實應鼓勵學者專家與研究者投身於相關研究，提供其他學校未來推動時具有適切的理論基礎做為參考。此外，有鑑於許多新課程在實施一段時間後，在原有校長或主任調校或離職後，新課程便容易有「人亡政息」的問題。是故，研究者建議，未來應在結合校內外人士成立一個課程研究與發展的組織，致力於建立一套永續經營的課程發展機制，採循環式的課程發展模式，並依循分析學校情境、確立課程發展願景、訂定課程目標、設計課程內容、實施課程方案、課程方案評鑑等步驟，隨時提出課程檢討、改進與回饋。

(六) 對教育行政機關的建議

最後，研究者從樹木國小的例子中發現，一項好的課程發展政策，除了學校應積極主動外，也必須依賴教育行政主管機關提供更有利的發展環境和條件，更積極給予學校鼓勵並提供適時的協助。由於樹木國小和樹木社區是由高雄縣副縣長所認養的重點發展社區，在縣政府重視、支持和經費補助下，促使該校和社區同獲順利發展。然而，對於其他學校而言，是否能擁有如此得天獨厚的發展條件，恐就有待商榷了。另外，研究者也發現，目前各縣市政府對於推動社區總體營造多屬文化局業務範圍，而各校的學校本位課程發展則屬教育局業務範疇，只是當兩者相結合時，如何促使這些管理單位進行橫向和縱向的聯繫，以避免「多頭馬車」的現象，是未來急待解決的重要課題。

陸、參考文獻

一、中文部分

- 于國華（2002）。「社區總體營造」理念的探討：全球化趨勢下的一種地方文化運動。國立臺北藝術大學傳統藝術研究所碩士論文，未出版。
- 文化總會（2005）。中華民國文化復興運動總會簡介。2005年9月20日，取自 <http://www.ncatw.org.tw/home.php>
- 文建會（2005）。社區總體營造的軌跡。2005年6月19日，取自 <http://www.cca.gov.tw/news/news79/index.htm>
- 王秀雲（1998）。社區總體營造與學校教育。輯於財團法人柑園文教基金會（主編），在地文化、社區之華—86年全國在地文化社團社區總體營造工作研討會記實（頁113-119）。臺北：文建會。
- 余安邦（2002）。社區有教室—學校課程與社區總體營造的遭逢與對話。臺北：遠流。
- 吳國勳（2005）。複合式社區總體營造策略之研究 - 以雲林縣西安百貨商店街造街為例。東海大學公共事務碩士學程在職進修專班碩士論文，未出版。
- 林振豐（2002）。社區總體營造在社區主義形成過程中的瓶頸與願景 -- 以苗栗縣社區為觀察焦點。東海大學公共事務碩士學程在職進修專班碩士論文，未出版。
- 郁元（1999）。社區總體營造規劃與執行之差異探討 -- 以集集鎮經驗為例。中原大學室內設計系碩士論文，未出版。
- 張嘉育（1999）。學校本位課程發展。臺北：師大書苑。
- 教育部（2003）。國民中小學九年一貫課程綱要。臺北：編者。
- 陳向明（2000）。質的研究方法與社會科學研究。北京：教育科學出版社。
- 陳其南（1998）。學習型組織的經營藝術與實務。輯於財團法人柑園文教基金會（主編），在地文化、社區之華—86年全國在地文化社團社區總體營造工作研討會記實（頁24-33）。臺北：文建會。
- 陳錦秋（2005）。消失的竹籬笆—一個教師團隊課程發展之行動研究。國立臺南大學教育經營與管理研究所碩士論文，未出版。
- 陳麗華、彭增龍、張益仁（2004）。課程發展與設計—社會行動取向。臺北：五南。
- 陳麗華、王鳳敏、彭增龍（2004）。社會行動取向課程設計的理念與實踐：以「風華再現洲子灣」課程為例。臺北市立師範學院學報，35(1)，75-100。
- 黃光雄、楊龍立（2000）。課程設計 -- 理念與實做。臺北：師大書苑。
- 黃光雄、蔡清田（1999）。課程設計 -- 理論與實際。臺北：五南。
- 黃政傑（1981）。課程設計。臺北：東華。
- 黃政傑（1985）。課程改革。臺北：漢文。
- 黃政傑（1988）。課程評鑑。臺北：師大書苑。

- 楊千儀 (2003)。國民中小學在社區總體營造中所扮演角色之研究。中正大學教育研究所碩士論文，未出版。
- 詹雪梅 (2004)。永樂社區發展協會推動社區總體營造之參與學習研究。中正大學成人及繼續教育研究所碩士論文，未出版。
- 劉文正 (1996)。社區總體營造之衝突管理 - 以苗栗縣三義鄉為例。東海大學企業管理系碩士論文，未出版。
- 歐用生 (2003)。課程典範的再建構。高雄：復文。
- 蔣玉嬋 (2001)。學習型組織理論應用於社區總體營造之研究 -- 以大溪和平老街為例。政治大學行政管理碩士學程班碩士論文，未出版。
- 蔣耀賢 (1998)。社區總體營造與鄉鎮文化藝術發展。成功大學藝術研究所碩士論文，未出版。
- 龔鵬程 (1999)。中國傳統的「社」、「會」觀。論文發表於南華大學舉辦，1999 社區美學研討會論文集 (頁 3-34)。2005 年 6 月 19 日，取自 <http://www.cca.gov.tw/news/news77/index1.htm>

二、英文部分

- Glatthorn, A. A. (1994). *Developing a quality curriculum*. Alexandria, Virginia: ASCD.
- Kvale, S. (1996). *Interviews: An introduction to qualitative research interviewing*. London: SAGE.
- Oliva, P. F. (2001). *Developing the curriculum* (5 edition). New York: Longman.
- Print, M. (1988). *Curriculum development and design* (2 edition). Australia: Allen & Unwin.
- Skilbeck, M. (1984). *School-based curriculum development*. London: Paul Chapman.
- Smith, M. K. (1994). *Local education: community, conversation, and praxis*. Buckingham: Open University.
- Tanner, D. & Tanner, L. (1995). *Curriculum development: Theory into practice*. New Jersey: Prentice-Hall.

資優兒童的父母教養方式與情緒智力之相關研究

The Relationship between Parenting Styles and Emotional Intelligence of the Gifted Students at Elementary Schools

蔡玉瑟*
Yuh-She Tsay

張妤婷**
Yu-Ting Chang

謝孟岑***
Meng-Chen Shieh

(收件日期94年12月30日；接受日期95年4月13日)

摘要

本研究旨在探討國小資優兒童父母教養方式與情緒智力之關係。研究對象取自中部地區七所國民小學五年級資優班學生共一百四十六人。在研究過程中，採用「父母教養方式問卷」、「情緒反應量表」、「家庭社經地位問卷」等測量工具，進行問卷調查；並根據量的研究結果，選出代表性樣本，對資優兒童、與其家長、教師進行深度訪談。研究結果發現：(一)不同性別的國小資優兒童其父母教養方式並無顯著差異。(二)不同性別的國小資優兒童在總情緒智力及各層面中，除了在自我情緒調整未達顯著差異外，其餘層面皆達到顯著差異。(三)不同家庭社經地位的國小資優兒童之父母教養方式與情緒智力並無顯著差異。(四)不同父母教養方式的國小資優兒童在情緒智力量表上的「自我激勵」層面達到非常顯著水準，「高關懷高權威」組明顯優於「低關懷高權威」組。(五)父母管教方式與情緒智力有相關，其中「總關懷」除了與情緒智力中的情緒反省、自我情緒覺察、家庭社經地位、性別之相關未達顯著差異外，與其餘變項之相關達顯著及非常顯著的正相關。(六)影響國小資優兒童情緒智力之相關變項中，「性別」與「總關懷」為主要預測變項。(七)根據訪談結果，國小資優兒童的父母教養方式對其情緒智力有很大影響，民主式的父母教養方式，可提昇孩子的情緒智力。

關鍵詞：父母教養方式 情緒智力

*國立臺中教育大學特教所

**臺中市忠信國小

***弘光科技大學

Abstract

The purpose of the study was to investigate the relationship between parenting styles and emotional intelligence of gifted students at elementary schools. One hundred forty-six fifth-grade gifted students from seven elementary schools in the Taichung area participated. The Parental Child-Rearing Behavior Questionnaire, Emotional Response Questionnaire, and Family's Social-Economic Status Scale were employed. A valid sample was selected and the gifted students, their parents, and the teachers were interviewed. The results indicated that there is no correlation between the genders of the gifted students and the parenting styles. The parenting styles are highly correlated with all the sub-scales in the Emotional Response Questionnaire, except the Self-Regulation sub-scale. There are no significant relationships between the parents with different socioeconomic status (SES) and the emotional intelligence of the gifted students. The parents with Authoritative Parenting Style, not the Authoritarian, are positively related to the Motivation sub-scale in the Emotional Response Questionnaire. The parenting skills influence the emotional intelligence of the gifted students. The relationships between Authoritative Parenting Style and all the variables on the Emotional Response Questionnaire are positive, with the variables of Emotional Reflective, Emotional Self-Awareness, SES, and gender excluded. Gender and the Authoritative Parenting Style are the two most significantly predictive factors in this study. According to the interview, the parenting styles of gifted students' parents are positively correlated with their emotional intelligence. Authoritative parenting style promotes emotional intelligence.

Key words: parenting styles , emotional intelligence.

壹、緒論

一、研究動機與目的

隨著社會的快速變遷，科技發展一日千里，提昇教育品質為世界各國所重視。資優生是國家潛在的資源，對於資優兒童如能有計畫的培育，使其發揮其潛能，將有卓越的成就貢獻於國家社會，必能促進國家富強與社會進步。

我國實施資優教育已三十多年，資優教育的實施是因應個別差異，並以充分發展資優生的潛能為依歸。在資優生潛能開發過程中，心理方面的適應情形是深切影響資優生潛能開發方向的重要因素。然而因「資優」而使教師與家長將注意焦點置於認知發展，而忽略了情意發展之需求，導致若干資優生的不幸事件一如自殺、犯罪…等，叫人惋惜。

談到資優兒童，我們總是著重在他們智能的優勢與如何啟發、充實與擴展他們的認知能力，卻很少論及他們的情緒發展。Goleman 指出情緒智力為個人發揮潛能的重要因素，有些人高智商卻一事無成；有些人智商平庸反而表現非凡，其原因係於個人的自制力、熱忱、毅力與自我驅策力（張美惠譯，1996）。

Salovey 與 Mayer（1990）提出了「情緒智力」的概念，認為情緒智力是個體對於自身與他人情緒的察覺、瞭解、推理、判斷，據以有效積極地表達、調節、激勵並反省自身思考、行動以及人際關係的智慧能力。1995 年 Daniel Goleman 出版了情緒智力一書，改變了傳統對於「智力」內涵的狹隘想法，讓許多人思索情緒也是一種智力系統。

兒童情緒智力的發展，深受所處環境中父母、兄弟姊妹、鄰居、同儕、教師，以及外在環境包括家庭、電視、書籍、或電影等影響（Simmons & Simmons，1997）。在成長過程中，兒童不斷觀察、經驗、思索或改進，發展出自己的情緒智力。其中尤其以家庭背景的影響較為深遠，因為兒童從出生以來，情緒的經驗主要發生在家庭中，在家庭中所看見、聽見與學習到的各種情緒經驗，都會影響其日後情緒智力的發展。

兒童的家庭背景中，家庭氣氛也影響其情緒智力的發展，生長在家庭氣氛不佳下的兒童，較容易產生情緒困擾、情緒不安或偏差行為（張麗梅，1993），反之家庭氣氛較佳的兒童，其情緒智力較佳。然而家庭氣氛的好壞，緣於父母教養方式的良窳，由此可知，父母教養方式對於兒童的情緒智力也會有相當深遠的影響。

父母是兒童情緒智力發展的最佳楷模，當父母鼓勵、獎勵子女的成就，子女會傾向勤奮工作與目標導向；子女的社會經驗如果被忽視或不受獎勵，則會傾向較少有激勵和社會性，此外，長期處於被虐待或是被忽視等負面的父母教養方式對於兒童的情緒智力發展更有負面且破壞性的影響（Simmons & Simmons，1997）。

以情感的角度而言，資優兒童的情感特別強烈，在他們與別人的互動中、對自己的態度中、以及他們對日常生活事件的反應中，均明顯流露出來（盧雪梅譯，1999），資優兒童與一般兒童相同，都會有情緒困擾的問題出現（Gallagher，1985）。資優兒童的智力方面表現固然重要，但如能對其情緒方面的心理特質多加關注，必能使其潛能有更大的表

現。因為當資優兒童情意適應上產生問題，影響所及絕對不是只有在心理適應上產生困難，連帶著認知的發展也會波及，心理適應欠佳，學習的動機也會降低而影響學習的效果。

綜合上述，本研究之目的在了解國小資優兒童情緒智力的內涵與意義，並探究國小資優兒童父母教養方式與情緒智力之間的關連性，以為教育與輔導之依據，協助資優兒童培養健全人格，以充分發展其潛能，達到教育之最大效果。

本研究是以中部地區七所國民小學五年級資優班學生為對象，進行父母教養方式與情緒智力之相關分析研究。本研究之父母教養方式，包括「高關懷、高權威」、「高關懷、低權威」、「低關懷、高權威」、「低關懷、低權威」四種組合；情緒智力包括覺察自我情緒、覺察他人情緒、自我情緒分辨、他人情緒分辨、自我情緒表達、同理他人情緒、情緒反省、自我情緒調整、情緒激動等九個層面為主。除了採用量化的調查方法之外，並進一步採用質的研究，以立意取樣，找出「高情緒智力」與「低情緒智力」組中，並在父母總關懷中各屬於「高關懷」與「低關懷」之男女各二名，對資優兒童本身、其教師與家長進行深度訪談，以彌補量的研究之限制。本研究旨在探討下列四項問題：

- (一) 資優生的父母教養方式、情緒智力是否因性別而有所差異。
- (二) 資優生的父母教養方式、情緒智力是否因家庭社經地位別而有所差異。
- (三) 資優生的情緒智力是否因父母教養方式而有所差異。
- (四) 資優生的情緒智力與父母教養方式的關係是否有相關的存在。

本研究在探討不同性別、家庭社經地位資優學生之父母教養方式、情緒智力時，以性別、家庭社經地位為自變項，而以父母教養方式、情緒智力為依變項，採 t 檢定與 F 考驗；在探討父母教養方式、性別、家庭社經地位等因素對情緒智力的影響時，以情緒智力為標準變項，以其他變項為預測變項，採相關矩陣、逐步多元迴歸分析，求得複相關，再進行檢定其顯著性；最後以父母教養方式為分類變項，而以情緒智力為效標變項，進行變異數分析。

二、文獻探討

本研究旨在探討國小資優兒童父母教養方式與情緒智力之關係，以下為父母教養方式與情緒智力之理論，以及國內外相關實證研究，共分三部分：第一部份是父母教養方式；第二部分是情緒智力；最後為父母教養方式與情緒智力。

(一) 父母教養方式

家庭是兒童成長最主要的場所，而父母是子女成長中最早接觸、最主要的認同對象，也是子女生活上的照顧者、行為上的指導員、訓練者，為子女人格、行為、情感與認知發展的重要影響人 (Pettit, Bates, & Dodge, 1997)。兒童自出生獲得父母遺傳開始，在父母製造的環境中生活，受父母的知識、價值觀念、生活習慣、教養方式、親子關係等因素影響，並與家庭以外的因素交互作用，直接間接的影響了兒童日後的發展與成就 (蔡典

謨，1994)。父母肩負兒童行為社會化與促進子女健全發展的責任，對於兒童的認知、社會、人格以及情緒的發展，均甚為重要。

父母教養方式是指父母將其本身的價值觀、興趣及信念等傳遞給子女，父母教養方式與子女的認知、創造力、性格、自我、人格特質、自尊及因應策略都有關聯（Dusek & Danko,1994；Richter, Richter& Eisemann,1991）。Stafford、Bayer（1993）指出父母藉由教養方式，將其內在的信念、價值觀、人生觀表現於管教行為上，在兒童整個發展過程中有不可忽視的影響力。如果父母持有溫暖、接納、愛護的態度，其子女則多能自我接納且情緒較穩定，而且父母如果能自我接受，子女也較能夠自我接納並且接納別人。有研究進一步指出：專制權威、冷漠忽視以及專斷、消極的教養方式，則與被拒絕兒童的行為特徵：如攻擊、退縮等有較高的關聯。當父母採用較正向的教養方式，如關愛、獎勵、自由、較少懲罰，兒童會較有自信心且人際關係會愈好、社會焦慮愈低；如果父母採取消極、負面的教養態度可能導致子女產生偏差、犯罪等偏差行為；而積極、正向的教養方式，則可防止子女偏差行為之出現。專制的父母會造成子女衝動、攻擊的性格；相反的，溫和、親切、隨時提供協助的父母則會有積極自動且合群的子女；冷漠的父母會使得子女憂鬱、孤獨、退縮與不合群；通融的父母則能發展子女堅強的自我。子女若無法於母子關係中獲得溫暖的感覺，會產生「感情焦慮」及缺乏母愛的現象，對愛會產生過度需求或是報復的情感，而影響其人格發展（劉姿吟，1992；劉奕樺，1996）。

父母對子女的教養方式，在本質上是親子間的一種交互作用歷程，此一交互作用，受到父母態度、興趣、價值觀及信念的影響，而形成各種不同的組型。楊國樞（1986）則認為父母的教養方式包含態度層次以及行為層次兩方面，其中態度層次是指父母訓練或教導子女方面所持有的有關認知（知識或信念）、情感（情緒）及行為意圖（傾向）；行為層次是指父母在訓練或教導子女時，所實際表現出的行動或作法。態度層次即為管教態度，而行為層次即為管教行為。父母對子女的教養方式，即是父母親在教養子女時所表現出的行為與策略，涵括了態度與行為層次，經由直接與間接的方式，影響子女的身心發展。

在性別方面，隨著時代的轉變及子女數變少，性別平等的倡導，學者對於性別是否會影響父母的教養方式看法不一。部分學者研究指出：父母對於男生會比較傾向權威的教養方式，而女生受到父母關懷的程度則高於男生（何青蓉，1991；陳怡君，1998；簡志娟，1996；劉修全，1995；Fischer & Crawford, 1992），但也有研究者指出，父母教養方式不會因子女的性別而有所差異（李雪禎，1996；吳秋雯，1995）。

在家庭社經地位方面，心理學家發現，家庭社經水準影響父母教養方式甚鉅，最重要的因素是低社經水準家庭承受的壓力較多，價值觀念、生活格調會與中高社經水準不同，彼此的父母教養方式亦有所不同（蘇建文，1998）。王鍾和（1992）指出：不同社經地位的家庭，其生活的基本條件不同，造成父母的看法與價值觀亦不相同，進而有不同的教養子女之方式。社經地位高的家庭，父母因為忙碌，而較少有與子女相處的機會，但會採取精神獎勵的方式，較少懲罰、命令或拒絕，高社經地位的父母較重視子女的內在動機，採用鼓勵、講理之積極管教態度；然而社經地位低的家庭，父母忙於工作，生活較勞累，

在教養子女的過程中，懲罰會多於讚美，較常使用忽視的教養方式（李雪禎，1996；劉修全，1995；Biller，1993；Mistry, Vandewater, Huston, & McLoyd, 2002）。

綜合上述，父母所言所行及其教養方式，將成為兒童日後應付環境、發展健全人格的基石；因此，教養方式的好壞，直接影響兒童各項能力的發展。

（二）情緒智力

1995年 D. Goleman 在其出版的《EQ》一書中指出：個人的成功，IQ 佔了百分之二十的決定因素，其他百分之八十為非智力因素，其中最重要的是個人的情緒智力，其強調決定人類未來成就的不是 IQ，而是 EQ，使得人們重新思考對於 IQ 的過度強調，如果忽略情緒的重要，再高的 IQ 也是枉然。情緒智力之所以受到重視，乃是它打破了傳統以語文及算術能力為代表的智力觀，道出人類的智慧是無法用傳統智力上所得的 IQ 來代表的。Goleman 綜合了近十年來的研究，指出一個人是否能成功，生活經驗是否豐富，不能僅靠 IQ，還得靠適度處理自己與他人的情感才可以。

情緒智力與 Gardner(1993) 所提出的「多元智力理論」中之「人事智能」(personal intelligence) 的意涵頗為相似，它包含「內省智力」(intrapersonal intelligence) 與「人際智力」(interpersonal intelligence) (Goleman,1995)。而 Salovey 與 Mayer(1990) 把情緒智力視為社會智力的一種。Goleman(1995) 歸納 Salovey 與 Mayer、以及 Gardner 等學者的見解，認為情緒智力包含五個層面的能力，即認識自己的情緒、妥善管理自己的情緒、自我激勵、認知他人的情緒、人際關係的管理。整體言之，情緒智力一種能夠保持自我控制、熱忱、堅持，且能自我激勵的能力。而 Cooper 與 Sawaf(1997) 亦指出：情緒智力乃是有效覺察、瞭解、妥善運用各種情緒的能力，有助於我們對自己本身與周遭的人有更深一層的瞭解，對任何年紀的人來說，情緒智力都是可以學習和提升的。到了 1997 年，Salovey 與 Mayer 又提出新的修正模式，認為情緒智力應包括下列四項能力，分別為覺察、評估與表達情緒的能力；激發、產生情緒以促進思考的能力；瞭解並分析情緒，且能運用情緒知識的能力以及反省地調節情緒、以提昇情緒及智力成長的能力。而王春展、詹志禹、李良哲（2000）則認為一情緒智力是個體對於自身與他人情緒的察覺、瞭解、推理、判斷，據以有效積極地表達、調節、激勵並反省本身情緒方面的智慧能力。

然而，以情緒的角度而言，資優生不管在心理、感官、智力、情緒及想像力上皆比普通生來得活躍，其情緒感受強烈且敏銳，情緒起伏大；想像力豐富卻心思細密，常覺得理想與現實間的不一致，而感到懷疑與沮喪；熱情且偏好複雜、挑戰性的思考；較高的道德意識和責任感；具超常判斷力；常自我檢核；同情他人。Lovecky（1998）指出：資優生的認知及情緒發展會因不同時期而產生壓力，這種來自於周遭壓力的回饋，會產生情緒強烈感受，其結果當有正向與負向，正向的發展可以對事物有強烈而有效的掌控力、吸收力及想像力；相反的，負向的發展可能是強烈的內在衝突與不安及痛苦。

在性別方面，蘇建文（1979、1981）研究情緒智力時發現：男生與女在快樂、憤怒、害怕、悲傷及煩惱等基本情緒的發展上，呈現明顯的差異現象，在情緒表現上，女生的感

性反應較明顯，男女生在情緒表現方式上有所不同，對於其情緒智力的發展也會有所影響。而男生相較於女生，其情緒智力會在某些層面上有所差異，例如在人際情緒智力上女生可能會因為較為體貼與善解人意而顯示較佳的能力與表現。蔡玉瑟（1992、1996）以三至五年級的資優生為研究對象，發現資優女生比資優男生有良好的社會適應；良好的社會適應即情緒智力優異的指標。王春展（1998）在兒童情緒智力發展之研究中，比較不同性別與年級的兒童在情緒智力上的差異情形，結果發現，女生的情緒智力顯著高於男生。邱金滿（1998）研究顯示男生和女生在社會智能上有顯著差異，其差異主要表現在「同理」、「包容」、「親和」、「關懷」等四個內容向度上，且女生得分高於男生。江文慈（1998）指出：男生和女生不僅僅在生理外表發展上有別，甚至在人格特質、學術傾向、個性等上，皆有顯著不同。從許多文獻中得知：男生和女生除了理解多重情緒能力之外，在不同發展階段上，其各種情緒能力、狀態或發展上均有差異存在。王財印（2000）以台灣省、台北市、高雄市之國民中學學生 2164 為取樣樣本，探討國中生情緒智力、生活適應與學業成就關係。研究結果指出，不同性別國中生情緒智力差異情形，無論在整體或各層面，女生的得分都高於男生。Chaplain（2000）發現國中資優生中女生對學校所知覺的壓力大於男生，顯示在情緒覺察上，男女生有一定程度的差異。

在家庭社經地位方面，家庭成員的情緒表達會影響兒童對情緒、自我及社會世界的信念與價值（江文慈，1998）。情緒處理能力的形成，也直接或間接地由社會化歷程中習得。在兒童的家庭背景中，如果父母的教育程度較高、社會地位較高、經濟收入較佳、管教方式較適當等，兒童在生活經驗與待遇上便較為優勢，對兒童的自我形象與信心會有相當助益，同時也會使兒童發展較正向與積極進取的人生觀，對於情緒智力的發展相當正面；相反的，兒童的家庭背景較差，容易造成兒童欠缺安全感、怯於人際交往以及限制多、機會較少等弱勢待遇和感受，雖然兒童的努力與調適有助於克服這些限制，但是對於能力感與自信心仍不足的兒童而言，這些負面的家庭背景因素確實會影響其感受、心理能力與表現，對於情緒智力的發展有相當程度的影響（王春展，1998）。

邱金滿（1998）以台北市國小資優生及普通學生為研究對象，研究顯示高社經地位學生和中低家庭社經地位學生在社會智能上略有差異，其差異表現在「幽默」內容向度上，且高社經地位學生的得分高於中低家庭社經地位學生。劉清芬（1999）探討國小學生批判思考、情緒智力與學業成就之關係，調查高雄市、嘉義縣市之國小學生，研究發現父母社經地位對國小學生情緒智力有顯著影響力。鍾永吉（1996）、劉慧慧（2002）研究皆指出：國小兒童、國中資優生情緒經驗並不會因家庭社經地位的不同而有所差異。葉碧玲（2000）、陳彥穎（2001）研究結果認為國中生父母親教育程度較高者，其情緒智力亦較高，父親、母親教育程度與情緒智有顯著差異。

綜合上述，情緒智力乃是個體對自己與他人的情緒覺察、對情緒的表達與掌控，並且能反省思考，使個體能在面對不同的情緒狀態時，採取適宜的方法因應之。因此，情緒智力的學習有助於個體適應環境的變化，維持人際關係的和諧與平衡，並解決個體生活中的挫折與難題。

(三) 父母教養方式與情緒智力

影響個人發展的因素相當複雜，在環境方面包括了學校、同儕及家庭，但其中最重要的還是家庭，因為家庭影響不但開始的早，而且影響深遠；家庭是子女第一個老師，因此他們對子女的一生有著最大及最長遠的影響力，他們站在價值提供、態度行程和資訊給予的第一線上（Noller & Callan，1991）。

家庭經驗對兒童發展具有重大的影響，舉凡家庭的社經水準、家人關係、父母教養子女的態度與方式、以及其他總總因素所形成的家庭生活氣氛等，均與兒童日後的發展息息相關。心理學家發現，不同的家庭氣氛對子女會造成不同的影響，成長在溫暖與疼愛家庭中的兒童會有較高的自尊、較有同情心、較傾向利他、對於他人的傷痛或失意較有反應（Bee，1992）。有些學者研究發現，家庭氣氛對兒童的情緒發展有其顯著影響，和諧的家庭氣氛，可以提昇子女的情緒智力；生長在家庭氣氛不佳下的兒童，因為得不到親情的關懷，容易產生行為困擾、情緒不安、或偏差行為（張麗梅，1993；劉清芬，1999）。因此，家庭氣氛較佳的兒童，其情緒智力較佳；反之，家庭氣氛較差的兒童，其情緒智力會較差。然而家庭氣氛的好壞，緣於父母教養方式的良窳，由此可知，父母在兒童的成長過程中具有相當重要的地位，而其對兒童的教養方式，也深深影響著兒童情緒的發展。

Shapiro（1997）認為，教養子女時，父母如果傾向給予子女指引而非控制，而且在教養上會加以解釋，在重大決定時也會聽取子女的意見，重視子女的獨立，但是要求子女對家庭、同儕與社區有高標準的責任感，不鼓勵依賴和孩子氣的行為，鼓勵並獎勵能力，如此，子女會較有可能產生具信心、獨立、富想像力、調適力等，而發展出較高的情緒智力；除此之外，如果父母盡責，能夠提供兒童足夠的情緒經驗與需求滿足，並指導社會與情緒成長，且提供他們在家庭外繼續發展的機會。由此可知，父母的任何舉動都可能影響兒童的教養，父母如果多注意其情緒發展，都可能對兒童造成滾雪球效果，越來越好（Shapiro，1997）。

父母對於子女的接納態度也會促進子女表達情感的能力，增加子女情緒的穩定性及自我控制力；反之，子女在持有拒絕性管教父母影響下常有神經質的傾向，難以穩定自己的情緒，同時自我控制力較弱（李蕙美，1992）。鍾思嘉（1997）也認為父母可以幫助孩子增進情緒智力，認為情緒智力是指一個人的個性或特質能力，包括做人的技巧。情緒智力應該從小培養起，如果提供孩子穩定的情緒和能力發展的家庭環境，尤其是父母本身的情緒和個性不能急躁、無耐性或沒信心，因為父母是孩子最早與最直接的學習模仿對象。

近年來，國內外學者研究指出：父母的教養方式對於兒童的情緒有很大的影響，良好的父母教養方式對於兒童的情緒發展有所助益，能提供孩子豐富的情緒感受，並使其有良好的情緒發展（李蕙美，1992；柯佳美，2003；鍾思嘉，1997；Shapiro，1997；Simmons & Simmons，1997）。

Williams（1958）將父母教養方式，分為權威和關懷兩個獨立的層面，再依其高低而組合成為「高權威、高關懷」、「高權威、低關懷」、「低權威、高關懷」、「低權威、低關懷」四種教養方式。李蕙美（1992）研究國小學童指出：父母採用「高關懷、高權威」或

「高關懷、低權威」的教養方式下，兒童的情緒穩定性皆優於父母採用「低關懷、高權威」與「低關懷、低權威」教養方式下的兒童；其研究並發現，父母教養方式不同對其子女的情緒穩定性確實有差異，父母採用「高關懷、高權威」或「高關懷、低權威」教養方式之下，其子女的情緒穩定皆優於「低關懷、高權威」、「低關懷、低權威」教養方式者。父母教養子女時如果能多關懷子女，使子女心裡有被支持的滿足感，如此一來，其情緒亦可因此穩定許多。

過去許多情緒智力研究顯示，父母積極的教養方式，會影響兒童的適應行為，高關懷的父母使子女有較良好的情緒適應；高權威的父母則容易造成子女各種不適應的狀況，包含情緒焦慮等（李雪禎，1996；許筱梅，1995；簡茂發，1978；羅芝芸，1998；蘇建文，1980；Jaffe，1991）。父母教養方式若能察覺孩子的情緒、體認情緒是與孩子親近和教導孩子的機會、同理的傾聽和確認孩子的情緒、幫助孩子以言語表達情緒、以及與孩子商討解決之道，孩子會有較高的情緒智力。

由以上國內外學者的共同觀點，父母的教養方式對兒童之情緒有很大的影響，父母以民主式、關懷層面來教養子女，子女則有良好的情緒發展。

貳、研究方法

為瞭解國小資優兒童的父母教養方式與情緒智力之間的關係，本研究以問卷調查與訪談兩種方式，進行量化及質化資料的蒐集。茲就研究對象、研究工具、實施程序及資料處理略述如下：

一、研究對象

本研究之研究對象包含「量」與「質」兩部分，分述如下：

（一）量的部分

本研究以中區七所國民小學五年級資優班學生共七班，計 146 人為樣本，茲將學校及樣本人數分配情形，陳列於表一。

表一 取樣學校及學生樣本人數分配

	台中市			台中縣	彰化縣		南投縣
	忠孝	台中	太平	瑞穗	民生	員林	光華
五 男	12	13	10	9	20	19	8
年 女	7	8	12	7	7	8	61
級 計	19	21	22	16	27	27	4

(二) 質的部分

以立意取樣，找出「高情緒智力」與「低情緒智力」組中，並在父母總關懷中各屬於「高關懷」與「低關懷」之男女各二名為代表性樣本，對資優兒童本身、其教師與家長進行深度訪談。

二、研究工具

本研究針對研究變項，所採用的研究工具如下：

(一) 父母教養方式問卷

本問卷是簡茂發、吳金香參閱國內外有關父母教養方式的問卷以及文獻，經由擬定題目、預試、項目分析等步驟而編成的。內容包括「父親教養方式問卷」與「母親教養方式問卷」，兩問卷內容相同，各有四十題。父母教養方式在「愛護」(loving)和「要求」(demanding)兩項層面上量化資料，今作為測量父母對子女的「關懷」和「權威」程度上的指數。本問卷重測信度為 .92。

(二) 情緒反應量表

本量表是劉慧慧參閱國內外有關情緒理論的問卷與文獻，經由擬題、預試、題目分析與選題、效標考驗等步驟而編成。本量表組成架構為情緒覺察、分辨、表達、同理心、反省、調整、激勵等能力為主，共計 40 題，答題形式採用 Likert 五點量表填答，總得分愈高表示受試者情緒智力愈高。為避免學生有智力測驗的疑慮，故在施測時將會把名稱改為「情緒反應量表」。全量表內部一致性信度為 .93，各分量表內部一致性信度分別介於 .66 至 .82 間，構念效度為 .887。

(三) 家庭社經地位問卷

此為量化指數編制而成的問卷，項目包括父親職業、母親職業，父親教育程度、母親教育程度等四因素。將學生父母的職業類別與教育程度加權處理，教育程度乘以 4，職業指數乘以 7，求出其綜合指數再按所得綜合指數分成高社經、中社經與低社經三類。

三、實施程序

本研究之研究程序為：

- (一) 進行中區七所國民小學五年級資優班「父母教養方式」、「情緒智力量表」的施測。
- (二) 根據「父母教養方式」問卷的得分，分為「高關懷、高權威」、「高關懷、低權威」、「低關懷、高權威」、「低關懷、低權威」四組。
- (三) 根據「情緒反應量表」的得分，分為「高情緒智力」、「中情緒智力」、「低情緒智力」三組。

- (四) 進行資料統計分析。
- (五) 量的資料整理後，以立意取樣，找出代表性樣本，對資優兒童本身、其教師與家長進行深度訪談。
- (六) 量與質的資料整理。

四、資料處理

本研究所使用之統計方法如下：

- (一) 依規定方式計分，分別求出各項分數的平均數與標準差。
- (二) 應用 t 檢定，考驗不同性別國小資優兒童在父母教養方式與情緒智力上的差異情形。
- (三) 應用單因子變異數分析，考驗不同家庭社經地位的國小資優兒童在父母教養方式、情緒智力的平均數差異之顯著性。
- (四) 以全體受試者在「父母教養方式」之平均數為基準點，劃分成高低兩組，組成「高關懷、高權威」、「高關懷、低權威」、「低關懷、高權威」、「低關懷、低權威」四種教養方式。
- (五) 以全體受試者在「情緒智力」之平均數為基準點，正負 0.5 個標準差，分成「高情緒智力」、「中情緒智力」、「低情緒智力」三組。
- (六) 求出不同的父母教養方式，情緒智力在不同的性別、家庭社經地位上之人數百分比，應用卡方檢定 (χ^2 -test)，測驗其差異的顯著性。
- (七) 求出四種不同父母教養方式的資優生在情緒智力變項上的平均數與標準差，進行變異數分析。
- (八) 求出父母教養方式、情緒智力、性別、家庭社經地位之間的相關係數。
- (九) 用逐步多元迴歸分析探討情緒智力與相關變項之關連性，瞭解其中最主要的預測變項。
- (十) 以立意取樣，找出「高情緒智力」與「低情緒智力」組中，並在父母總關懷中各屬於「高關懷」與「低關懷」之男女各二名，對資優兒童本身、其教師與家長進行深度訪談，歸納其相關因素。

參、研究結果與討論

一、不同性別的資優兒童在父母教養方式與情緒智力之比較分析

國小資優男、女學生在父母教養方式與情緒智力的測驗結果，以卡方考驗分析和 t 考驗分析來了解其差異情形，陳列於表二、表三與表四。

表二 不同性別的資優兒童之父母教養方式之人數百分比分配與卡方考驗

性別 \ 教養方式	男		女		合計	
	人數	%	人數	%	人數	%
高關懷高權威	19	20.9	12	21.8	31	21.2
高關懷低權威	29	31.9	27	49.1	56	38.4
低關懷高權威	32	35.2	12	21.8	44	30.1
低關懷低權威	11	12.1	4	7.3	15	10.3
合計	91	100.0	55	100.0	146	100.0

$\chi^2 = 5.465$

在「父母教養方式」方面，由表二觀之，不同性別的國小資優兒童其父母教養方式並未達到顯著水準，表示不同性別的國小資優兒童之父母教養方式並無顯著差異。此研究與李雪禎（1996）、吳秋雯（1995）之研究結果相符合。可能是因為時代的轉變、子女數漸漸減少以及性別平等的倡導等，使得國小資優兒童的父母教養方式不會因為子女的性別而有所差異。

在「情緒智力」方面，我們可由表三得知，不同性別的國小資優兒童在高、中、低情緒智力上之人數百分比，以卡方考驗結果達到極顯著水準，可見高情緒智力中以女生較多。

由表四觀之，女生的情緒智力總分高於男生，達非常顯著水準；除此之外，在情緒智力各層面中，除了「自我情緒調整」男女生未達顯著差異外，其他分別在「同理他人情緒」、「覺察他人情緒」、「自我激勵」、「自我情緒表達」、「自我情緒分辨」、「情緒反省」、「分辨他人情緒」及「自我情緒覺察」上，女生平均數皆高於男生，差異達顯著、非常顯著與極顯著，可見女生之情緒智力優於男生。本研究結果支持王財印（2000）、王春展（1998）、江文慈（1998）等的情緒智力研究結果。這可能因女生在國小階段比男生早熟，能善解人意，比男生較易於同理他人情緒，較會設身處地為別人著想、注意他人感受、覺察他人情緒狀態，並較易掌控自我情緒狀況，且較男生善表達情緒，也較會去推測他人情緒狀況，進而採取適當的情緒反應，情緒智力表現較高。

表三 不同性別的資優兒童之情緒智力之人數百分比分配及卡方考驗

性別 \ 情緒智力	男		女		合計	
	人數	%	人數	%	人數	%
高情緒智力	20	22.0	26	47.3	46	31.5
中情緒智力	32	35.2	21	38.2	53	36.3
低情緒智力	39	42.9	8	14.5	47	32.2
合計	91	100.0	55	100.0	146	100.0

$\chi^2 = 15.583^{***}$

***P < .001

表四 不同性別的國小資優兒童在父母教養方式、情緒智力量表上得分之平均數、標準差及其比較

項目	統計量	性別	男 (N = 91)		女 (N = 55)		t
			M	SD	M	SD	
父母教養方式	父	關懷	13.41	4.06	14.24	4.51	- 1.15
		權威	7.55	4.15	6.22	4.30	1.86
	母	關懷	14.13	3.46	14.76	4.10	- 1.00
		權威	8.80	4.21	8.20	5.19	.77
	父+母	權威	27.26	6.42	29.00	7.59	- 1.48
		權威	16.54	6.95	14.55	8.18	1.57
情緒智力	同理他人情緒		17.05	4.05	19.33	3.38	3.49**
	覺察他人情緒		18.38	4.29	20.38	3.45	2.93**
	自我激勵		13.92	3.37	15.33	3.41	2.43*
	自我情緒表達		17.64	4.60	20.22	3.69	3.68***
	自我情緒分辨		14.45	3.46	16.45	3.19	3.49**
	自我情緒調整		10.85	2.90	11.53	2.79	1.40
	情緒反省		21.12	4.80	24.05	4.65	3.62***
	分辨他人情緒		14.93	3.56	16.36	2.75	2.55*
	自我情緒覺察		14.93	3.25	16.13	3.40	2.11*
總情緒智力		143.21	28.08	159.24	24.92	3.48**	

*P < .05 ** P < .01 ***P < .001

二、不同家庭社經地位的資優兒童在父母教養方式與情緒智力之比較分析

不同家庭社經地位的國小資優兒童在父母教養方式與情緒智力的測驗結果，以卡方考驗分析和單因子變異數分析來了解其差異情形，陳列於表五、表六與表七。

表五 不同家庭社經地位的國小資優兒童之父母教養方式之人數百分比分配及卡方考驗

教養方式	高社經		中社經		低社經		合計	
	人數	%	人數	%	人數	%	人數	%
高關懷高權威	12	19.7	15	23.4	4	19.0	31	21.2
高關懷低權威	25	41.0	23	35.9	8	38.1	56	38.4
低關懷高權威	17	27.9	20	31.3	7	33.3	44	30.1
低關懷低權威	7	11.5	6	9.4	2	9.5	15	10.3
合計	61	100.0	64	100.0	21	100.0	146	100.0

 $\chi^2 = 0.821$

由表五可知，不同家庭社經地位的國小資優兒童在父母教養方式上之人數百分比並未達到顯著水準，表示不同家庭社經地位的國小資優兒童其父母教養態度並無顯著差異。此結果與李雪禎（1996）、劉修全（1995）、Biller（1993）等人的研究結果並不一致。可能是因為本研究對象都是國小資優兒童，父母對優秀的孩子都寄以厚望與關懷，不因家庭社經地位水準不同而有所差異，所以對其子女的教養方式也就沒有差異之存在。

在「情緒智力」方面，由表六、表七觀之，不同家庭社經地位的國小資優兒童在高、中、低情緒智力上之人數百分比與情緒智力並未達到顯著水準，可見不同家庭社經地位的國小資優兒童之情緒智力並無顯著差異。此研究與鍾永吉（1996）、劉慧慧（2002）的研究結果一致，可能是因為情緒智力與父母的情緒處理態度有較大的相關，而與父母之社經地位較無關係。

表六 不同家庭社經地位的國小資優兒童之情緒智力之人數百分比分配
及卡方考驗社經地位

社經地位 教養方式	高社經		中社經		低社經		合計	
	人數	%	人數	%	人數	%	人數	%
高情緒智力	19	31.1	16	25.0	11	52.4	46	31.5
中情緒智力	24	39.3	25	39.1	4	19.0	53	36.3
低情緒智力	18	29.5	23	35.9	6	28.6	47	32.2
合計	61	100.0	64	100.0	21	100.0	146	100.0

$\chi^2 = 6.280$

表七 不同家庭社經地位的國小資優兒童在父母教養方式、情緒智力量表上得分之平均數、標準差及其比較

項目	社經地位		高社經		中社經		低社經		F
			(N = 61)		(N = 64)		(N = 21)		
			M	SD	M	SD	M	SD	
父母教養方式	父	關懷	13.84	4.26	13.50	4.08	14.05	4.80	.17
		權威	7.11	4.54	7.02	3.89	6.95	4.58	.02
	母	關懷	14.64	3.81	14.45	3.62	13.33	3.75	.99
		權威	8.21	4.91	8.84	4.41	8.81	4.30	.32
	父+母	關懷	28.34	6.66	27.69	6.90	27.38	7.90	.21
		權威	15.33	8.18	16.23	7.04	15.76	6.83	.23
情緒智力	同理他人情緒		17.36	3.98	18.25	3.81	18.48	4.33	1.04
	覺察他人情緒		19.11	4.33	18.95	3.90	19.76	4.11	.31
	自我激勵		14.44	3.11	14.39	3.47	14.67	4.35	.05
	自我情緒表達		18.52	4.60	18.36	4.08	19.90	5.16	.99
	自我情緒分辨		15.54	3.62	14.91	3.14	15.14	4.16	.52
	自我情緒調整		10.97	2.70	10.98	2.78	11.86	3.58	.85
	情緒反省		22.02	4.77	22.09	4.72	23.24	6.11	.52
	分辨他人情緒		15.20	3.40	15.59	2.87	15.90	4.44	.42
	自我情緒覺察		15.07	3.52	15.50	2.85	15.95	4.21	.62
	總情緒智力		147.98	27.83	148.64	25.13	154.76	36.25	.48

三、不同父母教養方式的資優兒童在情緒智力上之比較分析

不同父母教養方式的國小資優兒童在情緒智力的測驗結果，以卡方考驗分析、單因子變異數分析與事後比較來了解其差異情形，陳列於表八、表九。

表八 不同父母教養方式的國小資優兒童之情緒智力之人數百分比分配及卡方考驗

教養方式	高關懷 高權威		高關懷 低權威		低關懷 高權威		低關懷 低權威		合計	
	人數	%	人數	%	人數	%	人數	%	人數	%
高情緒智力	15	48.4	18	32.1	9	20.5	4	26.7	46	31.5
中情緒智力	10	32.3	24	42.9	14	31.8	5	33.3	53	36.3
低情緒智力	6	19.4	14	25.0	21	47.7	6	40.0	47	32.2
合計	31	100.0	56	100.0	44	100.0	15	100.0	146	100.0

$\chi^2 = 11.780^*$

*P < .05

表九 不同父母教養方式的國小資優兒童在情緒智力之平均數、標準差及其比較

項目	父母教養方式	高關懷高權威		高關懷低權威		低關懷高權威		低關懷低權威		F	Scheff's 事後比較分析
		I		II		III		IV			
		(N = 31)		(N = 56)		(N = 44)		(N = 15)			
情緒智力	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD			
	同理他人情緒	18.87	4.10	18.27	3.88	17.05	4.07	17.13	3.25	1.68	
	覺察他人情緒	20.00	4.20	19.38	4.21	18.59	3.94	18.07	3.81	1.13	
情	自我激勵	15.94	3.43	14.77	3.56	13.23	3.10	13.80	2.73	4.41**	I > III
	自我情緒表達	19.42	4.66	19.14	4.37	17.59	4.47	18.33	4.17	1.40	
緒	自我情緒分辨	16.58	3.26	15.05	4.06	14.70	3.02	14.40	2.20	2.27	
智	自我情緒調整	12.00	3.17	11.14	3.07	10.59	2.44	10.60	2.32	1.66	
	情緒反省	23.87	5.15	22.13	5.23	21.50	4.52	21.33	4.15	1.65	
力	分辨他人情緒	16.42	3.57	15.57	3.38	14.89	3.01	14.87	3.48	1.48	
	自我情緒覺察	16.74	3.20	15.09	3.50	15.05	3.05	14.67	3.46	2.29	
	總情緒智力	159.84	29.10	150.07	29.54	142.61	24.10	143.73	25.42	2.60	

**P < .01

由表八觀之，不同父母教養方式的國小資優兒童在高、中、低情緒智力上之人數百分比，以卡方考驗結果，達顯著水準，可見高關懷較低關懷多高情緒智力；由表九可知：其在情緒智力量表上的「自我激勵」層面達到非常顯著水準，表示：不同父母教養方式的國小資優兒童在「自我激勵」層面上有顯著差異。經過 Scheff' e 事後比較分析的結果發現：父母教養方式「高關懷、高權威」組的國小資優兒童，在「自我激勵」層面上，明顯優於父母教養方式「低關懷、高權威」組的國小資優兒童。此研究支持李蕙美（1992）、李雪禎（1996）、Jaffe（1991）等人的看法：父母採「高關懷」的教養方式優於「低關懷」，其子女的情緒智力表現較正向。

四、國小資優兒童的父母教養方式與情緒智力之相關分析

表十為國小資優兒童在父母教養方式與情緒智力的測驗分數之相關矩陣，根據此資料，進行逐步多元迴歸分析，其結果陳列於表十一。

由表十觀之，（一）國小資優兒童在父母教養方面，「父關懷」除了在情緒智力中的同理他人情緒、覺察他人情緒、分辨他人情緒、自我情緒覺察以及家庭社經地位、性別之相關未達顯著差異之外，與其餘變項之相關達顯著或非常顯著之正相關。「父權威」與情緒智力中的覺察他人情緒之相關達顯著的負相關。「母關懷」與情緒智力中的覺察他人情緒、自我激勵、自我情緒表達、自我情緒調整與總情緒智力之相關達顯著或非常顯著之正相關。「總關懷」除了與情緒智力中的情緒反省、自我情緒覺察、家庭社經地位、性別之相關未達顯著差異外，與其餘變項之相關達顯著或非常顯著的正相關。（二）國小資優兒

童的家庭社經地位與情緒智力的各變項間之相關皆未達顯著的差異。(三) 國小資優兒童的性別除了與情緒智力中的自我情緒調整未達顯著差異外，與其餘變項之相關達顯著或非常顯著之正相關。

綜言之，國小資優兒童的父母教養方式與情緒智力的關係，經由積差相關分析考驗結果，關懷層面大部分達到顯著或非常顯著水準，此研究與李蕙美（1992）、李雪禎（1996）、柯佳美（2003）、許筱梅（1995）、簡茂發（1978）、羅芝芸（1998）、蘇建文（1980）、鐘思嘉（1997）Jaffe（1991）、Shapiro（1997）等人的研究結果與看法一致，父母採「關懷」的教養方式與子女的總情緒智力成正相關，換言之，父母若給予孩子慈愛的照顧以及關懷的教養，於兒童的情緒發展將有所助益，並使其有良好的情緒發展。

表十 國小資優兒童之父母教養方式與情緒智力、性別、家庭社經地位之相關矩陣

	父 關 懷	父 權 威	母 關 懷	母 權 威	總 關 懷	總 權 威	同 理 他 人 情 緒	覺 察 他 人 情 緒	自 我 激 勵	自 我 情 緒 表 達	自 我 情 緒 分 辨	自 我 情 緒 調 整	情 緒 反 省	分 辨 他 人 情 緒	自 我 情 緒 覺 察	總 情 緒 智 力	社 經 地 位	性 別	
父關懷		**	**	**	**	**													
父權威	-.502		**	**	**	**	.161	.150	**	*	*	*	*	.163	.163	.138	.204	.010	.095
母關懷		-.264		**	**	**	-.158	-.170	*					-.117	-.112	-.095	-.154	.010	-.153
母權威			-.538		**	**	.147	.191	**	*	*	*	*	.110	.104	.189	.091	.083	
總關懷				-.423		**	.034	-.103	-.096	-.085	.093	-.006	.067	.038	.091	-.005	-.013	-.064	
總權威					-.567		.175	.191	*	**	**	*	**	.142	.171	.154	.232	.060	.122
同理他人情緒							-.050	-.147	-.116	-.132	-.016	-.067	-.026	-.039	.012	-.084	-.024	-.130	
覺察他人情緒								**	**	**	**	**	**	**	**	**	**	**	**
自我激勵								.572	.595	.630	.504	.522	.588	.602	.509	.743	-.122	.279	
自我情緒表達								**	**	**	**	**	**	**	**	**	**	**	**
自我情緒分辨								.624	.664	.623	.549	.612	.632	.617	.802	-.067	.237		
自我情緒調整									**	**	**	**	**	**	**	**	**	*	
情緒反省									.630	.617	.674	.619	.573	.596	.804	-.035	.198		
分辨他人情緒										**	**	**	**	**	**	**	**	**	**
自我情緒覺察										.672	.617	.627	.641	.613	.839	-.062	.293		
總情緒智力												**	**	**	**	**	.084	.279	
社經地位													**	**	**	**	-.109	.115	
性別													.805	.776	.862	-.105	.289		
														**	**	**	-.105	.289	
														.746	.850	-.098	.208		
															**	**	-.082	.173	
																-.080	.279		
																	.022		

*P < .05 **P < .01

表十一 國小資優兒童情緒智力與其有關變項之逐步多元迴歸分析結果

投入變項	R	R ²	R 增加量	淨 F 值
性別	.279	.078		12.133**
父+母 關懷	.343	.117	.040	9.515***

P < .01 * P < .001

由表十一可知：投入的二個變項與情緒智力之複相關（R）為 .343，決定係數（R²）為 .117，即此二個變項可決定情緒智力 11.7% 的變異量，亦即影響國小資優兒童情緒智力之相關變項中，以「性別」與「父母總關懷」為重要預測變項。

伍、訪問結果

由以上研究結果，研究者擬由影響國小資優兒童情緒智力之重要預測變項：「性別」與「父母總關懷」，此二變項進行立意取樣，找出「高情緒智力」與「低情緒智力」組中，並在父母總關懷中各屬於「高關懷」與「低關懷」之男女各二名為代表性樣本，進行深度訪談，以資優兒童本身、與其教師、家長為訪談對象，來針對資優兒童的父母教養方式及情緒智力之關係更加清楚的描述；訪談內容，事先就研究目的先擬好訪談主題進行。

一、訪談主題內容

（一）家長方面：

1. 以什麼方式教養孩子？
2. 與孩子互動如何？

（二）教師方面：

1. 對於學生與其父母之間關係的看法如何？
2. 學生在校表現如何？

（三）資優兒童：

1. 對於父母教養方式，你的感受如何？
2. 自己的表現以及與同學的相處如何？

二、訪談結果如下：

（一）甲生：低情緒智力男生（王○○）

1. 父母方面

- (1) 父親：「管教孩子，我會要求比較多，比較嚴格，不論是課業或是平日的生活，希

望他有好的表現。」

母親：「爸爸對他很嚴格，我比較希望孩子能快樂的學習成長，給他多些自由，會給他多一點關愛。」

(2)「與孩子的互動方面，孩子有時候會聽而不聞、虛與委蛇，有時會選擇性的聽話。」

2. 教師方面

(1)該生父母之感情不是很和睦，家庭氣氛不佳，而且父母管教不一致，一責罵一呵護，該生常會鑽漏洞。

(2)該生在學校的學習表現不佳，缺乏自信且容易焦慮不安，自我概念低，脾氣暴躁，與同學的互動亦不佳。

3. 學生方面

(1)「爸爸很嚴格，不論在課業學習或是交友方面，常要求並限制許多，讓我覺得不安與害怕；不過媽媽很疼我，常買東西給我，而且如果爸爸要處罰我，她會保護我，只是有時候我會不知到要聽誰的。」

(2)「在學校我不喜歡跟同學玩，反正他們也不喜歡我，有時候覺得很氣自己也很氣別人，只是，有時候覺得自己一個人也沒什麼關係。」

(二) 乙生：低情緒智力女生（魏○○）

1. 父母方面

(1)「因為工作很忙碌，所以比較沒有時間陪她，所以也給她比較多自由。」

(2)「比較沒有機會跟她聊天或溝通，希望她自然、快樂的成長。」

2. 教師方面

(1)該生父母的工作都很忙，所以比較少與其家長互動，對於孩子的學業或交友，父母不太注重。

(2)該生在學習方面比較不積極，少成就動機，自我概念比較低，適應能力亦較班上同學差。

3. 學生方面

(1)「爸爸媽媽都很忙，考試考的如何他們也不會管，我有好的表現時，他們都不會讚美我或獎勵我。」

(2)「反正他們又不關心我，我交朋友他們也不會管，我會自得其樂，自求多福。」

(三) 丙生：高情緒智力男生（許○○）

1. 父母方面

(1)「對於孩子的教養會多給予關懷，但不溺愛，給予孩子自由但並非皆無限制。」

(2)「會傾聽孩子說話，與孩子常作情感方面的溝通。」

2. 教師方面

(1)父母很關心孩子，支持孩子的學習，與孩子的感情很好。

(2)該生在學校學習表現優異，生活適應佳，與同學互動良好。

3. 學生方面

- (1)「爸媽都很疼我，不過有原則，對我的要求合理，如果表現好會讚美我，表現不好時會鼓勵我或安慰我；會尊重我的選擇，如果意見不合，會跟我一起溝通。」
- (2)「爸媽都很關心我，同學也都對我很好，我覺得很幸福；如果我跟同學有爭執，我會讓他們，情緒不好的時候，我會聽聽音樂或運動。」

(四) 丁生：高情緒智力女生（黃○○）

1. 父母方面

- (1)「孩子表現很優秀，以她為榮。」
- (2)「會肯定她的表現，讚美她，對於社交方面會比較有所限制，因為是女生所以較需費心。」

2. 教師方面

- (1)父母很恩愛，很照顧孩子，家庭氣氛優，孩子很乖巧。
- (2)該生在學校學習表現佳，人格適應好，很樂觀、善解人意、貼心，人緣很好。

3. 學生方面

- (1)「爸媽都很開明，讓我能快樂學習，不會要求我考第一名，也會讓我自己有選擇的機會；我有很多好朋友，不過平常外出限制比較多，因為爸媽擔心我的安全。」
- (2)「我對自己很有信心，對未來有希望，我喜歡上學，跟同學相處愉快，遇到不如意，我會跟爸媽聊一聊；如果有爭執，我會把事情講清楚，直到事情解決為止。」

由以上訪談結果，綜合整理如下：

一、在父母教養方式方面

(一) 父母關愛孩子且有合理限制下的絕對自由之「民主式」教養方式（丙、丁生），並且提供孩子支持性的學習環境，孩子在尊重、增強之環境下，不但學習佳，情緒智力表現也好，人格發展、學業、生活適應也較優。

兒童在良好的家庭氣氛下成長，父母採用關愛、獎勵的教養方式，子女會較有自信心、人際關係越好，情緒發展也較佳。本結果與張麗梅（1993）、Mayer, Caruso 及 Salovey（1999）的看法一致，即家庭氣氛與情緒智力有達顯著相關，表示家庭氣氛好的家庭，父母對待子女的情緒方式，對子女的情感生活較有影響。

(二) 1. 父母管教嚴格，常有不當要求，過份干涉之「權威式」管教（甲生父親），會造成孩子焦慮、緊張與不安，形成孩子困擾。

2. 父母寵愛孩子之「放任式」管教（甲生母親），孩子會縱容於快樂，不認真學習。

3 父母「忽視」孩子的成就（乙生），少給予鼓勵與關懷，會造成孩子困擾、失望。

4. 父母管教「不一致」（甲生），會造成孩子取巧、鑽營、無所適從。

在不良父母管教方式下，孩子學習不佳，情緒智力也不好、人格發展不良，相對影響其心智活動，生活適應也較差。此結果支持張麗梅（1993）、蔡玉瑟（1992）、劉清芬（1999）的研究結果：生長在家庭氣氛不佳下的兒童，因為得不到親情的關懷，容易產生行為困擾、情緒不安、或偏差行為。

二、在性別方面

（一）父母對男生的期待較高，因此管教偏向要求，所以情緒智力不如女生（甲生不如乙生，丙生不如丁生）。

（二）女生較早熟、貼心，所以抗壓性較高，因應壓力較積極，用直接行動，甚至尋求社會支持，所以情緒智力較男生優（丁生）。

國小階段的資優女生之身心發展比男生快，情緒較男生穩定，也比男生更善解人意，因而顯示較佳的情緒發展。此結果與王財印（2000）、蘇建文（1979、1981）、王春展（1998）之研究結果相同：無論在整體或各層面，女生的情緒智力都高於男生。

肆、結論與建議

一、本研究主要目的在於探討父母教養方式對國小資優兒童情緒智力之影響。根據研究結果，歸納主要發現如下：

- （一）不同性別的國小資優兒童其父母教養方式並無顯著差異。
- （二）不同性別的國小資優兒童在總情緒智力及各層面中，除了在自我情緒調整未達顯著差異外，其餘層面皆達到顯著差異。
- （三）不同家庭社經地位的國小資優兒童其父母教養方式並無顯著差異。
- （四）不同家庭社經地位的國小資優兒童在總情緒智力及各層面中，皆未達到顯著差異。
- （五）不同父母教養方式的國小資優兒童在情緒智力量表上的「自我激勵」層面達到非常顯著水準，「高關懷高權威」組明顯優於「低關懷高權威」組。
- （六）父母教養方式與情緒智力有相關，其中「總關懷」除了與情緒智力中的情緒反省、自我情緒覺察、家庭社經地位、性別之相關未達顯著差異外，與其餘變項之相關達顯著及非常顯著的正相關。
- （七）影響國小資優兒童情緒智力之相關變項中，「性別」與「總關懷」為主要預測變項。

(八) 根據訪談結果，國小資優兒童的父母教養方式對其情緒智力有很大影響，民主式的父母教養方式，可提昇孩子的情緒智力。

二、根據文獻探討及本研究發現，茲提出下列建議，以供教育及心理輔導之參考。

(一) 學校應做好情緒教育與輔導

資優生處理情緒方面的能力，有教導的必要性，傳統教育大都強調智力方面的發展，而忽略了心理需求和情緒發展。除了實施團體輔導對於資優兒童情緒疏導及人際互動經驗有良好的助益外，學校更可將情緒教育融入相關的教學活動中，使學生能理解自己的情緒，認知、回應他人情緒等，進而提升學生的情緒智力。

(二) 加強推動親職教育，輔導父母建立良好教養方式

父母之教養方式，不但塑造子女的性格，建立子女之行爲模式，有影響子女之情緒智力發展。父母如能提供愛與關懷的環境，資優兒童在穩定和諧的家庭中成長，使其具有安全感與自信心，其個人潛能將得以發揮，進而發展良好的情緒智力。教育當局或學校可多舉辦有關親職教育之演講或發行相關刊物，藉以宣導父母教養方式之正確態度及建立良好親子關係。學校教師可與家長多溝通，宣導關懷、接納、尊重、支持的教養方式，使資優兒童在關懷與鼓勵之積極教養方式下成長，獲得良好之情緒發展。

參考文獻

一、中文部分

- 王春展（1998）。兒童情緒智力發展之研究。國立政治大學教育研究所博士論文（未出版）。
- 王春展、詹志禹、李良哲（2000）。兒童情緒智力發展之探討研究。國立政治大學教育心理研究，23，353 - 382。
- 王財印（2000）。國民中學學生情緒智力、生活適應與學業成就關係之研究。國立高雄師範大學教育研究所博士論文（未出版）。
- 王鍾和（1992）。家庭結構、父母管教方式與子女行爲表現。國立政治大學教育研究所博士論文（未出版）。
- 江文慈（1998）。情緒調整的發展軌跡與模式建構之研究。國立台灣師範大學心理研究所博士論文（未出版）。
- 邱金滿（1998）。國小資優學生的社會智能及其相關因素之研究。國立臺灣師範大學特殊教育研究所碩士論文（未出版）。
- 何青蓉（1991）。從理論分析父母對子女影響。健康教育，68，22-28。

- 吳秋雯（1995）。手足變項、父母教養態度與子女手足攻擊行為之相關研究。私立中國文化大學兒童福利研究所碩士論文（未出版）。
- 李蕙美（1992）。父母教養方式對其子女情緒穩定及行為困擾影響之比較研究。私立中國文化大學家政研究所碩士論文（未出版）。
- 李雪禎（1996）。青少年的情緒經驗與父母教養方式之分析研究。國立高雄師範大學輔導研究所碩士論文（未出版）。
- 柯佳美（2003）。高中生知覺父母教養方式與情緒智力研究。國立嘉義大學家庭教育研究所碩士論文（未出版）。
- 張美惠譯（1996）。EQ。台北市：時報。
- 張麗梅（1993）。家庭氣氛、父母管教態度與兒童偏差行為關係之研究。私立中國文化大學兒童福利研究所碩士論文（未出版）。
- 許筱梅（1995）。青少年知覺父母教養方式與其情緒穩定之相關研究。國立彰化師範大學輔導研究所碩士論文（未出版）。
- 陳怡君（1998）。傾聽孩子的聲音 - 親子關係問卷調查。輔導通訊，**53**，42-46。
- 陳彥穎（2001）。國小高年級兒童情緒智力與生活適應之相關因素探討。私立中國文化大學兒童福利研究所碩士論文（未出版）。
- 楊國樞（1986）。家庭因素與子女行為：台灣研究的評析。中華心理學刊，**23** (1)，39-55。
- 葉碧玲（2000）。國中生人口變項、智力、批判思考與情緒智力之關係。國立中山大學教育研究所碩士論文（未出版）。
- 蔡玉瑟（1992）。國小資優兒童父母教養方式與生活適應、學習行為、成就動機之相關研究。特殊教育研究學刊，**8**，225 - 247。
- 蔡玉瑟（1996）。國小高成就與低成就資優兒童的父母教養方式與學習行為、生活適應、成就動機之比較研究。台中師院學報，**10**，525 - 567。
- 蔡典謨（1994）。幫助孩子成功的教養態度與方法。資優教育季刊，**53**，19-23。
- 劉奕樺（1996）。父母管教、社會行為、同儕喜愛與被拒絕男生之關係研究。國立花蓮師院國民教育研究所碩士論文（未出版）。
- 劉姿吟（1992）。父母效能系統訓練方案效果之研究。國立彰化師範大學輔導研究所碩士論文（未出版）。
- 劉清芬（1999）。國小學生批判思考、情緒智力與學業成就關係之研究。國立高雄師範大學教育研究所碩士論文（未出版）。
- 劉修全（1995）。青少年的父母教養方式、依附 - 個體化、與自我統合之相關研究。國立高雄師範教育大學教育研究所碩士論文（未出版）。
- 盧雪梅譯（1999）。資優兒童親職教育。台北：心理出版社。
- 鍾永吉（1996）。國小單親兒童的認知信念與情緒經驗之研究。國立高雄師範大學教育研究所碩士論文（未出版）。

- 鍾思嘉 (1997)。親子 EQ。台北市：希代。
- 簡茂發 (1978)。父母教養態度與小學兒童生活適應。教育心理學報，11，63－86。
- 簡志娟 (1996)。影響父母教養方式之因素 - 生態系統理論之研究。國立台灣師範大學家政教育學系研究所碩士論文 (未出版)。
- 羅芝芸 (1998)。兒童認知風格、情緒智力與問題解決能力之相關研究。國立高雄師範大學教育研究所碩士論文 (未出版)。
- 蘇建文 (1979)。兒童及青少年基本情緒之發展。教育心理學報，12，99－114。
- 蘇建文 (1980)。兒童及青少年焦慮情緒之發展及其相關因素之研究。教育心理學報，13，85－94。
- 蘇建文 (1981)。兒童及青少年基本情緒之縱貫研究。教育心理學報，14，79－102。
- 蘇建文 (1998)。發展心理學。台北市：心理。

二、英文部分

- Bee, H. (1992). The developing child. New York : Harper Collins College Publishers.
- Biller, H.B. (1993). Father and families : Parental factors in child development ,210-231. Westport. CT : Auburn House.
- Chaplain, R. P. (2000). Beyond exam results ? Differences in the social and psychological perceptions of young males and females at school. Educational Studies , 26(2) , 177-190.
- Cooper, R. K., & Sawaf, A. (1997). Executive EQ : In leadership and organization . New York : Grosset/Putnam.
- Dusek, J.B., & Danko, M.(1994). Adolescent coping styles and perceptions of parental child rearing. Journal of Adolescence Research,9, 412-426.
- Fischer, J. C., & Crawford, D. W. (1992). Codependency and parenting styles. Journal of Adolescent Research, 7(3), 352-363.
- Gallagher, J.J.(1985). Teaching the gifted child(3rd ed.).Massachusetts:Allyn and Bacon.
- Goleman, D. (1995). Emotional Intelligence. New York : Bantam Books.
- Jaffe, M.L. (1991). Understanding parenting. Dubuque, IA-Wm. C. Brown Publishers.
- Lovecky, D.V (1998). Spiritual sensitivity in gifted children. Roeper Review, 20 (3) ,178-182.
- Mayer, J. D. & Caruso, D. R. & Salovey, P. (1999). Emotional intelligence meets traditional standards for an intelligence .Intelligence, 27(4), 267-298.
- Mistry, R. S., Vandewater E. A., Huston A. C., & McLoyd V. C.(2002). Economic well-being and children's social adjustment: The role of family process in an ethnically diverse low-income sample. Child Development, 73(3), 935-951.
- Noller, P. & Callan, V. (1991). The adolescent in the family. London : New York : John Wiley & Sons, Inc..
- Pettit, G. S., Bates, J. E., & Dodge, K. A. (1997). Supportive parenting, ecological context,

- and children's adjustment: A seven-year longitudinal study. *Children Development*, 68(5), 908-923.
- Richter, J., Richter, G., & Eisemann, M.(1991).Perceived parental rearing, depression and coping behavior: A pilot study in psychiatric patients. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*,26, 75-77.
- Salovey, P., & Mayer, J. D.(1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, 9, 185-211.
- Shapiro,L.E. (1997) . How to raise a child with a high EQ. New York : Harpercollins Publishers.
- Simmons , S. & Simmons, J. C.(1997). Measuring emotional intelligence : The groundbreaking guide to applying the principles of Emotional Intelligence. Arlington, Texas : The Summit Publishing Group.
- Stafford, L., & Bayer, C. L.(1993). Interaction between parents and children. New York : Sage.
- Williams, W.C. (1958) .The P ALS test: A technique for children to evaluate both parents. *Journal of Consulting Psychology*, 3, 127-136

高中職學生網路成癮之危險因子與偏差行為研究¹： 以台中縣霧峰大里地區為例

Risk Factors and Delinquent Behavior Associated with Internet Addiction among High School Students: A Pilot Study in Taichung

魏希聖*
Hsi-sheng Wei

李致中**
Jr-jung Li

王宛雯**
Wan-wen Wang

(收件日期95年2月3日；接受日期95年6月14日)

摘 要

網路已成為許多民衆生活中不可或缺的一部份。青少年的網路使用率極高，也衍生出網路成癮和偏差行為等相關議題。本研究主要目的包括（一）調查青少年的網路使用行為，（二）分析青少年網路成癮的危險因子（個人、家庭、學校等層面），以及（三）了解一般青少年與網路成癮高危險群在各類偏差行為方面的差異。本研究樣本為台中縣霧峰大里地區六所高中職共 1042 位學生。結果發現，相較於一般學生，網路成癮高危險群的自尊較低，害羞傾向較高，與家人的互動較差，較不喜歡學校，唸書時間較少，段考排名亦較差。在偏差行為方面，網路成癮高危險群在「暴力攻擊行為」、「網路犯罪行為」、「其他常見偏差行為」三項皆和一般青少年無顯著差異。本文最後討論了這些研究結果對於青少年實務工作者的意義。

關鍵詞：網路成癮、青少年、危險因子、偏差行為

*朝陽科技大學社會工作系 助理教授

**朝陽科技大學社會工作系 學士

¹ 本研究獲行政院青年輔導委員會九十三年青少年相關議題研究獎助金補助。

Abstract

Internet has become a necessity for many people in Taiwan. The use of internet is prevalent among adolescents, which raises issues such as internet addiction and delinquency. The major aims of the present study were to (1) explore the internet use patterns of the adolescents, (2) analyze the risk factors associated with internet addiction, and (3) investigate the differences in delinquent behaviors between ordinary youth and youth at high risk of internet addiction.

The subjects of this study were 1042 students from 6 high schools around Wufong and Dali area of Taichung County. The results showed that compare to ordinary peers, the subjects with high risk of internet addiction had lower self-esteem, higher shyness, poorer interaction with parents, less attachment to school, less time on school work, and lower academic rankings in class. Those high risk students were not significantly different from their ordinary peers on aggression, internet-relevant crimes, and other common delinquent behaviors. The implications of these results for practitioners were discussed.

Keywords: internet addiction, adolescents, risk factors, delinquent behaviors.

緒論

隨著科技的進步發展，網際網路的時代已然來臨。資訊的擷取日益便捷，媒體傳播不再受到傳統模式的限制，進而形成了一個開放式、多元化、快捷的社會文化，帶動了社會互動模式的改變。在台灣，網際網路已深入民衆的日常生活，並造成了深遠影響。交通部（2002）統計台灣近 1,092 萬人曾上網，較 2001 年 3 月調查結果增加 258 萬人，增加率為 30.9%，同時上網比率隨著教育程度的提高而增加，從小學教育程度的 18.1% 遞增至研究所以上的 97.2%，平均每週上網則為 12.1 小時，約為 2000 年每週上網時數（6.9 小時）的 1.8 倍。根據財團法人台灣網路資訊中心（TWNIC）（2003）的抽樣調查，台灣地區 12 歲以下的民衆有 92 萬人曾經使用過網路，12 歲以上的民衆有 1,083 萬人曾經使用過網路；又以受訪者年齡分，「16~20 歲」、「21~25 歲」的使用比例最高，占 94.68%（約 163 萬人）與 90.68%（約 180 萬人），其次為「12~15 歲」，約占 88.08%（約 113 萬人）。由上述資料可發現，網際網路在我國已十分普及，其中又以年輕一輩的使用者最為可觀。

對於在資訊時代中成長的青少年而言，網際網路已是他們生活中不可或缺的事物。據一份針對國／高中生與大學學生的研究結果指出（梁朝雲、劉守信，2001），平均一週上網超過一次但非每天使用者，占 36.1%，每天網路使用超過一次者次之，占 29.9%。最常上網的地點以家裡排名第一，占 53.7%，宿舍次之，占 23.1%。這些青少年的上網行為，已從過去的知識性內容轉為休閒娛樂導向。例如音樂網站、個人網頁、線上遊戲等等都是最常瀏覽的網站類型。其中線上遊戲在國內青少年最常瀏覽的網站中，常居調查排名前三名內（梁朝雲，2001；向陽公益基金會，2001；交通部，2002）。國內線上遊戲網站在 2003 年 10 月份達到 288 萬不重複造訪人次（創市際市場研究顧問股份有限公司，2001），足見其受歡迎之程度。入口網站雅虎奇摩針對 13 ~ 18 歲青少年的調查亦發現，網際網路已成為青少年最偏好的媒體，同時現在的青少年在網路上有許多虛擬的同儕關係。在網路使用項目方面，時間最長的是「玩線上遊戲」，每周平均玩 6.3 小時，第二長的則是使用即時通（Instant Messaging），每周達 5.8 小時（林玲妃，2004）。

網際網路使用的普及與盛行，提供了國人一個資訊接收與人際互動的重要平台，青少年族群的上網率更是較成年人為高，網路已成為他們日常生活中的必備品。然而，越來越多的年輕人長時間沉迷網路世界，其嚴重程度已引起相關機構的關切。少輔會最近針對 2203 名北市青少年的網路使用行為進行調查，發現 10.7% 的受訪者已達輕度上癮程度，重度上癮者亦有 3.5%（少年輔導委員會，2003）。新聞媒體與雜誌文章更是頻繁呼籲網路成癮可能導致情緒困擾和偏差行為。諸如「愛上網小心也會得病！最近常有家長帶著自己孩子上精神科求診，因為孩子沉迷於網路遊戲，不吃不喝也不睡覺，最後連課都不去上了，經過診斷發現得了網路成癮症，再不接受治療很有可能會併發憂鬱症或躁鬱症……」（台視新聞，2005 年 5 月 23 日）、「…新莊月前就傳出一起網路遭砍卻在真實生活復仇的不幸事件，……網路對戰遊戲，從早期的三國志、紅色警戒、戰慄時空（CS）到現在的天堂、刀劍等遊戲，都具有相當的暴力色彩，也引起不少人士憂慮會引發暴力犯罪。不幸

的是，這樣的憂慮果然一語成讖……」(陳俊雄、黃樹德，2005年7月26日)等等報導，引發許多家長的擔憂和焦慮。媒體亦引述專家說法表示，若過於沉迷網路遊戲，導致精神狀況不佳，可能會產生錯覺，再加上自身情緒控制不佳，無法承受挫折，會以攻擊的方式發洩(譙淑婷、李姝姮，2005年9月8日)。

上述個案報導雖然令人印象深刻，但也凸顯出不少需要進一步探究之處。首先，青少年的網路活動相當多樣化，每個人使用網路的時間、地點、行為內容和對象等也差異頗大，不應一概而論，必須針對這些人網路行為的實際樣貌進行更完整詳盡的了解，以判斷上網模式和成癮、偏差行為之關係，此即為本研究之第一項任務。其次，儘管國內有關青少年網路成癮議題的研究為數日增，但多從個人精神病理的角度來解釋此一現象，忽略家庭和學校等重要生態因素對青少年網路成癮的可能影響。本研究第二項目的，就是希望拓展青少年網路成癮研究的探討層面，將家庭和學校因素納入分析變項，以評估各種潛在危險因子的影響力。最後，媒體雖強調網路成癮可能導致的種種負面後果與偏差行為，但沉迷網路的青少年在諸如鬥毆、翹課、偷竊、吸煙等常見的偏差行為中，究竟和一般青少年有哪些不同，卻少見實徵數據的呈現。因此，本研究第三項目的即在分析網路成癮高危險群與一般青少年在各類偏差行為上的差異。這些資訊對於家長以及教育、警務、社工等專業人員而言具有重要的意義與用途，也期望藉此增進相關專業人員對青少年網路使用和網路成癮的正確認識，進而研擬出有效的因應方案。

承上所述，本研究之目的如下：

- 一、深入瞭解青少年的網路使用行為。
- 二、分析青少年網路成癮在個人、家庭、學校等層面的危險因子。
- 三、探討網路成癮高危險群與一般青少年在各項偏差行為上的差異情形。

文獻探討

一、網路成癮之意義

隨著近年來科技的進步及電腦的普及，網路的使用成了人們的基本技能之一，而網路的便利性及多樣性，讓許多使用者深深著迷。網路活動從一般的資訊收集、E-MAIL的收發，網路社群的成立、BBS的線上聊天到網路遊戲等等，都能帶給人相當的樂趣，但也造成許多使用者因過度使用網路，出現網路成癮的症狀，不但日常活動受到影響，更損及個人身心健康。

網路上癮，亦稱為網路沉迷，這種情況在現今社會電腦普及的情況下日益嚴重。根據美國心理學會(American Psychological Association, 2000)指出，過度的上網可能會形成類似酒癮、藥癮、毒癮、病態性賭博等無法自律之上癮行為，導致網路成癮的症狀。換句話說，網路成癮會造成個人不由自主的上網行為，容易陷入無法自拔的地步。Young(1998a)提出了八點判定網路成癮的標準，她建議在下列八項敘述中，只要有五項以上

答案為「是」，即可判定有網路成癮的情形：

- (1) 你是否覺得自己心神全放在網路上（包含回想之前的線上活動或期待下次上網）？
- (2) 你是否需要更多時間上網才能感到滿足？
- (3) 你是否嘗試控制、暫停或終止上網動作卻徒勞無功？
- (4) 你是否在暫停或終止上網時感到欲罷不能、難過、沮喪或是脾氣暴躁？
- (5) 你是否用在網上的時間比自己原來預定的多？
- (6) 你是否願意因上網而承擔失去重要的人際關係、工作、學習或工作機會損失的風險？
- (7) 你是否曾對家人、朋友、輔導人員或其他關心你的人說謊隱瞞上網的狀況？
- (8) 你是否藉上網來逃避困擾或減輕不舒服的感覺（如：無助感、罪惡感、焦慮感或沮喪等）。

許多國內學者對網路沉迷或上癮的現象也提出了若干相似的說法。在楊正誠和陳世佳（2003）的研究中，網路成癮被定義為因網路過度使用與沉迷而導致其日常生活受影響，並使個人身心功能造成缺損。徐西森和連廷嘉（2001）對於大學生網路沉迷的研究中，則認為網路成癮或網路沉迷行為是重複網路使用所造成的一種著迷現象，並帶來難以抗拒、甚至過度使用之欲望。由上述說法可發現，無論是國內或國外學者對於網路成癮的定義，皆與精神醫學對於藥癮或酒癮之診斷標準頗為相合。陳淑惠、翁儷禎、蘇逸人、吳和懋與楊品鳳（2003）即以傳統成癮疾患概念出發，採用網路成癮耐受性、強迫性上網行為、網路戒斷退癮反應，以及生活功能減損等相關問題界定網路成癮，並據此編製「中文網路成癮量表」。本研究即依循陳淑惠等對於網路成癮之界定，並以該量表作為評估研究對象成癮傾向之工具。

二、網路成癮的危險因子

雖然社會大眾對於網路成癮日益重視，個案報導也層出不窮，但如欲有效預防和減緩此問題，必須進一步了解究竟哪些因素會導致青少年網路成癮。依據 Kirby 和 Fraser（1997：p.10-11）的定義，危險因子是指「任何會增加問題情況之初發、惡化或持續的影響物」。本研究重要目的之一在於分析網路成癮在個人以及生活環境層面的危險因子。

事實上，國內外學者對於網路成癮的個人層面影響因素已多所探討。其中常被提及的一項因素就是使用者的自尊或自我價值感。Young（1998b）認為，自尊低落者、經常被拒絕與否定者、或是對生活感到不滿足者，較容易產生網路成癮。朱美慧（2000）的研究顯示，台灣大專生中自尊較低或情緒商數偏負者較容易有強迫使用網路的狀況。方紫薇（2002）亦發現，在自我認同方面，高沉迷者較會變換自我且易自我懷疑。柯志鴻等人分析 395 位國中學生的線上遊戲經驗，發現低自尊和生活滿意度差的男性較易沉迷 (Ko, Yen, Chen, Chen, & Yen, 2005)。換句話說，沉迷網路可視為個人逃避較深層的自我價值低落與人格型態缺陷的一種做法。網路世界的「去社會規範」之特性，可以將自己在社會角色、期待、性別上重新定位，這樣對於自卑感重、易退縮的青少年而言，反而能打造出另一個新的自我（陳淑惠，2000）。上述研究顯示，自我價值感低落應該是網路成癮的一

項危險因子，此即成爲本研究欲探討的假設之一。

除了自我價值感，人際互動也是評估網路成癮傾向的重要個人層面因素。過去研究顯示網路沉迷者在生活中常有人際關係上的問題、認同或是分離的焦慮，以及學業或工作上的困境等等（Kandell, 1998）。方紫薇（2002）指出，高沉迷網路者比低沉迷網路者對生活更容易採取逃避的方式，且較常使用網路來抒解情緒，在人際互動方面，高沉迷者則較不習慣面對人群，與他人較容易虛應了事、或是迴避衝突。這些人在現實生活中不擅與人互動，可能嘗試透過網路尋求慰藉。陳怡安（2003）針對線上遊戲玩家進行研究，結果發現網路遊戲可以滿足使用者的各項心理需求，特別是人際互動方面。林以正（2003）亦曾指出，網路人際互動之所以令人著迷，是因為有些使用者在真實的人際關係上無法獲得安全感，所以必須在網路人際中得到適當的肯定，才能確認自己的價值。針對學者的上述看法，可推論人際焦慮應是網路成癮的危險因子之一，本研究即採用害羞傾向作爲指標，以驗證一般青少年和網路成癮高危險群在此方面的差異。

綜觀國內外研究，多認爲容易網路成癮的人應屬自尊低、不擅在現實生活中與人互動者。但除了這些個人特質，其他層面的影響因素卻較少受到討論。由於青少年的生活和行爲模式往往受到家庭和學校等環境因素的深刻影響，如果對這些層面缺乏了解，將難以掌握問題全貌，也不利於預防方案的規劃設計。在相關論著爲數尙少的情況下，本研究除匯整現有發現，亦嘗試參酌諸如藥酒癮等其他常見的青少年成癮行爲文獻，藉以歸結出在環境層面可能影響網路成癮傾向的潛在危險因子，並透過實徵資料的收集進行檢證。

首先，親子關係不融洽以及與雙親衝突等家庭互動問題常是造成青少年物質濫用行爲的重要因素（Chassin & Ritter, 2001；程玲玲，1997；蕭秀玲，1993）。李蘭、孫亦君、翁慧卿等人（1998）調查台北市國中生的物質濫用情況，發現家人支持力越低的時候，他們吸菸和喝酒的可能性就會越高。謝龍卿和黃德祥（2005）分析青少年網路成癮程度和生活壓力之關係，亦發現家庭互動方面的壓力對於網路成癮有最佳的預測力。有鑒於此，家庭互動即成爲本研究欲探討的一項重要環境因子。

另一方面，許多研究皆清楚顯示，學校成績和對學校的好感也是影響青少年藥酒癮的重要因素（Jenson, 1997）。劉美媛與周碧瑟（2001）針對 12557 位台灣地區國高中生的飲酒行爲研究顯示，課業成績和出席情形等在校表現會影響青少年的飲酒行爲。李景美、黃惠玲、苗迺芳（2000）則指出，教育期望愈高或在校成績愈好、與同儕愈親和的受訪者則較不會吸煙、飲酒及使用非法藥物。謝龍卿（2004）針對中部地區 954 名青少年進行問卷調查發現，網路成癮高危險群的學業成績較差。林靜茹（2003）訪談四位沉迷網路的高中生，亦發現他們的在校成績普遍不佳。因此，本研究將調查受訪者對於學校的感受及其學業成績，以分析學校因素對於青少年網路成癮的影響力。

綜合前述研究，在個人層面可歸納出低自尊和人際焦慮高等兩項網路成癮者具有的特質，同時由物質濫用等相關文獻中可發現家庭互動和學校因素是兩項常見的環境層面因子，這些變項皆成爲本研究欲探討之主題。

三、網路成癮與偏差行為

青少年偏差行為一直是社會大眾和學者專家關切的一項議題，相關研究亦所在多有。行政院青年輔導委員會（2005）綜合各項資料後指出，台灣青少年常見的偏差行為包括考試作弊、看黃色書刊、光碟或上色情網站、逃學或蹺課、打架、抽菸等。然而，沉迷網路的青少年是否和一般青少年具有相似的偏差行為模式，是過去研究甚少討論的問題。因此，本研究的一項主要任務就是廣泛調查和比較兩群青少年在各項偏差行為方面的異同，以利相關理論分析的建構。同時，在各種常見偏差行為中，本研究特別關注言語和肢體暴力等攻擊行為。如前言中所述，媒體常報導由網路引發的青少年暴力和傷害事件，並將沉迷網路之當事人描述為容易攻擊他人的危險份子，但此種形象與網路成癮者在文獻中呈現的低自尊和高社交焦慮等特性並不相合。事實上，許多過去研究顯示易有攻擊行為者多屬於高自尊者，同時這些人對自己的社交能力有相當的自信（Hymel, Bowker, & Woody, 1993；Hughes, Cavell, & Grossman, 1997；David & Kistner, 2000；Perez, Pettit, David, Kistner, & Joiner, 2001）。Baumeister、Smart、Boden（1996）即認為攻擊行為常是由於當事人不穩定之高自尊遭遇負面批評而產生。基於此種理論觀點，本研究提出一項與刻板印象相左之假設，認為網路成癮高危險群青少年不會有比一般同儕更多的暴力攻擊行為。

另一方面，隨著網際網路的發達，相關問題行為益發嚴重。線上遊戲最常見的犯罪行為包括冒用帳號竊取虛擬財貨、詐欺得利等（法務部，2003）。據台北縣政府警察局（2005）統計，2002年全縣網路相關犯罪以網路援助交際案件438件447人為最多，佔全部網路犯罪60%，其次是網路遊戲犯罪（如竊取、詐騙玩家的遊戲虛擬裝備等）計185件203人，網路色情（含網站）計48件50人，網路妨害名譽38件38人，其他依序為：網路詐欺、網路侵害他人著作權、網路販賣大補帖等。由於網路成癮者的主要特質就是長時間、過度的網路使用以及生活中其他活動的參與減少和退縮，因此應可合理推測這些網路重度使用者應比一般人有更多涉入網路相關犯罪行為的機會，但目前仍少見直接數據的呈現，本研究即嘗試對此進行實徵資料的分析驗證。

綜上所述，本研究除了廣泛調查網路成癮高危險群和一般青少年在常見偏差行為方面的差異，亦假設前者應具有較多的網路相關犯罪行為，以及兩群青少年在暴力攻擊行為方面應無顯著差異。這些假設將透過自陳式問卷資料進行檢定。

四、研究架構

雖然網路成癮現象已日益受到重視，國內外相關研究也逐漸增加，但其中仍有若干不足之處。第一點就是，過去研究較常以大學生或成年人為調查對象（例如林以正，2001；徐西森、連廷嘉，2001；陳淑惠等，2003；游森期，2001；方紫薇，2002），卻較少針對青少年進行的研究。因此有必要針對青少年網路使用的多元樣態進行深入的調查了解。第二，網路成癮的潛在環境影響因素未獲得充分探討。過去研究顯示，家庭關係、學業成績與學校適應等環境因素皆可能影響青少年的藥酒癮行為。這些因素是否適用於網路成癮現

象，即為本研究欲了解的問題。同時，現實生活中的人際焦慮與自尊低落亦被認為是導致網路成癮的原因，這些個人層面的因素在本研究中亦將分析驗證。倘若我們能夠鎖定各層面的重要因素，便可從中思考有效的因應策略，以供相關專業人員參考。最後，本研究的另一項重要目的是探討網路成癮與偏差行為的關係。儘管青少年的網路成癮狀況本身常被認為會提高各種偏差行為的發生機率，迄今卻甚少研究直接探討兩者的潛在關係。網路成癮者究竟會不會有較多的偏差行為，如果真的有較多偏差行為，又是哪些種類的偏差行為，這些都是本研究欲回答的問題。

綜上所述，本研究之問題可條列如下：

1. 台中縣霧峰大里地區高中職青少年的網路使用情形為何？
2. 就個人層面而言，網路成癮高危險群與一般青少年的自尊程度和害羞傾向是否有差異？
3. 就家庭層面而言，網路成癮高危險群與一般青少年的家庭互動是否有差異？
4. 就學校層面而言，網路成癮高危險群與一般青少年在課業表現和對學校好感方面是否有差異？
5. 網路成癮高危險群和一般青少年在言語和肢體暴力攻擊方面是否有差異？
6. 網路成癮高危險群和一般青少年在網路犯罪行為及其他常見偏差行為方面是否有差異？

研究方法

一、研究樣本

本研究以台中縣霧峰鄉及大里市週邊之高級中學與職業學校為受試者。在當地七所學校中，有六所學校願意參與本項研究。每個參與學校以隨機方式，在一、二年級各抽取兩個班級成為受訪者。樣本共 24 個班級，回收問卷總數為 1042 份。實際有效資料人數則依各變項而有所差異，研究者檢視各變項的資料，並將無效值予以刪除。有性別資料的 988 位受訪者中，女生佔 58.8% (n=581)，男生則佔 41.2% (n=407)。受訪者平均年齡為 16.7 歲，最小者 15 歲，最大者 22 歲。1006 位回答家庭狀況之受訪青少年中，與父母同住者佔 86.9% (n=874)，3.0% (n=30) 與父親同住，7.5% (n=75) 與母親同住，另有 2.7% (n=27) 和父母以外其他人同住。家庭經濟狀況方面，在 1010 位有效資料受訪者中，大多數回答「普通」(62.2%, n=628)，29.4% (n=297) 回答「小康」，有 7.8% (n=79) 認為自己家境清寒，另有 6 人回答「富裕」。

二、研究工具與資料搜集方式

本研究以問卷調查為主要資料搜集方式，以班級為單位進行團體施測，使用之測量工具包括：

- (一) 陳淑惠等人編製之「中文網路成癮量表」，共有二十六題，每題有四種回答選項（非常符合～極不符合）（陳淑惠、翁儷禎、蘇逸人、吳和懋、楊品鳳，2003）。本量表主要在測量受試者之網路成癮症狀和生活相關問題。以台大學生為對象得到全量表之內部一致性係數 Cronbach's α 為 0.93。兩週再測信度為 0.83。（本研究受訪者在此量表之 Cronbach's α 亦達 0.96，顯示有良好信度）。範例問題如：「我只要有一段時間沒有上網，就會覺得心裡不舒服」。
- (二) 盧森堡自尊量表中譯版（Self-esteem Scale）。此為一廣被使用的自尊測量工具，由 Morris Rosenberg（1965）所發展，共有十題，每題有四個回答選項（非常同意～極不同意）。過去研究顯示本量表具有良好的信度與效度（楊宜音、張志學等譯，1997），本研究受訪者在此量表之 Cronbach's α 為 0.83。範例問題如「我有時認為自己一無是處」。
- (三) 「害羞量表」中文版。此量表由 Cheek 和 Buss（1981）所研發，修訂版共有十三題，主要測量受試者在人際場合中的困窘與害羞程度，每題有五個回答選項。範例問題如「與不熟悉的人在一起時，我感到緊張」。過去研究顯示本量表有良好的信度，內部一致性 Cronbach's α 係數為 0.90，45 天再測信度為 0.88（楊宜音、張志學等譯，1997）。（本研究受訪者在此量表之 Cronbach's α 亦達 0.87）。
- (四) 家庭互動和學校適應問題。此二部分主要是引自許春金與馬傳鎮（1999）編製的青少年調查問卷。該問卷家庭互動部份有十三題，每題有四個回答選項，範例問題如：「我父母會和我討論事情或談心」、「我覺得家裡不溫暖」等，本研究受訪者在此量表之 Cronbach's α 達 0.83。學校適應部份則有九題，如「我喜歡上學」、「我覺得和學校老師的關係很親近」等，Cronbach's α 為 0.68。除此以外，受訪者亦被詢問段考名次、每天作功課時間以及班上朋友人數。
- (五) 青少年偏差行為。由許春金與馬傳鎮（1999）編製的青少年調查問卷題目為基礎改編而成，針對 36 項常見之青少年偏差行為，詢問填寫者過去一個月內的發生頻率，其中又依本研究探討主題分為三類，分別加總計分：
 1. 暴力攻擊行為：共 10 項，包括「在公共場所大聲喊叫或行為粗暴」、「參與集體鬥毆」、「徒手或以武器攻擊他人」、「集眾找人尋仇」、「攜帶危險武器」等。
 2. 網路犯罪行為：共 4 項，包括「在網路上騙取他人財物」、「在網路上發表辱罵他人的言論」、「透過網路進行性交易」、「在網路上張貼色情圖片」等。
 3. 其他常見偏差行為：共 22 項，包括「吸煙」、「飆車」、「無故翹課或不去上學」、「考試作弊」、「觀看色情書刊、圖片或影片」、「未經他人允許而拿走他人的錢財或物品」等。
- (六) 研究者自行設計之網路使用行為問題，詢問青少年的網路使用狀況，包括上網時間、地點、從事活動等。此外亦詢問受訪者之網路遊戲使用情況，包括玩網路遊戲的時間、常玩的遊戲名稱、與線上遊戲朋友的互動等。

三、資料處理與分析

本研究搜集之間卷資料回收後，進行編碼與電腦輸入工作，並且以 EXCEL 資料庫格式存檔。除了百分比、平均數、標準差、次數分配等描述性資料的呈現以外，亦將進行獨立樣本 t 檢定和卡方檢定等推論統計程序。

研究結果

一、網路使用情況

受訪青少年之平均上網年資為 4.1 年，由於這群青少年目前約十六、七歲，此數字顯示他們許多人是從國小高年級至國中這段時間開始上網。每星期平均上網時間則為 14.6 小時。晚上九點到十二點以及下午五點到八點時段 * 上網的人數最多 (n=634 和 561)。上網地點 * 方面，在家裡上網的人數目最多，(n=885) 其次是學校 (n=71)，第三則是網咖 (n=50)。當被問到通常和誰一起去網咖 * 時，人數比例最高的答案依次是「班上同學以外的朋友」(n=417)、「班上朋友」(n=260)、「自己一人」(n=187)。「使用電子郵件」、「查詢資料」、「瀏覽網站」是最多受訪者從事的網路活動 * (n=767,654,641)。有 44.4% (n=463) 的受訪者表示自己常玩網路遊戲，亦有 55.4% (n=577) 者常在網路上與人聊天、交友。註：* 者表示該題可複選。

除了上網總時數，本研究亦詢問受訪者玩網路遊戲的情形。受訪者每週平均花 5.4 小時在玩網路遊戲。當被問到最常玩的三種遊戲時，最多人提名的線上遊戲依次是「瘋狂阿給」、「天堂」、「仙境傳說」。這些網路遊戲玩家平均擁有 11.9 位線上遊戲朋友 (中位數 =5.0)，這些朋友中平均有 4.2 位是班上同學 (中位數 =1.0)。當受訪者被問到會與線上遊戲朋友從事哪些其他活動 *，人數最多的回答依次為「用即時通或 MSN 聯絡」、「會通 email」、「會打電話聊天」(n=346、186、172)。

二、個人、家庭互動、學校適應與網路成癮

本研究參酌陳淑惠 (1999) 對於青年學生網路成癮盛行率之發現，以受訪者在「中文網路成癮量表」之平均分數作基礎，將分數最高的 10% 受訪者 (分數 >2.9) 歸為「網路成癮高危險群」(n=97)，其餘則歸入「一般學生」(n=945)。為了探討網路成癮的各層面影響因素，研究者首先針對兩組受訪者的網路習慣進行獨立樣本 t 檢定，結果發現，網路成癮高危險群的每星期上網總時數和玩網路遊戲時數明顯較一般學生為多，在上網年數方面則無顯著差異。他們的自尊較低，並且有較高的害羞傾向。同時，我們亦針對性別 (男 / 女) 與網路成癮情況 (一般 / 高危險群) 之關係進行 2×2 卡方檢定，結果達顯著 (Chi-Square=40.93, *p<.01)，男生為網路成癮高危險群的比例顯著高於女生。

接著，兩組學生的家庭互動和學校適應透過獨立樣本 t 檢定來比較。網路成癮高危險群的家庭互動較差，也較不喜歡學校。同時，相較於一般青少年，網路成癮高危險群每天

做功課時間顯著較少、班上段考名次較差。兩組青少年自陳之班上朋友人數未達顯著差異。詳細統計資訊請見表 1。

表 1 網路成癮高危險群與一般學生在個人、家庭、學校層面之 t 檢定結果

	高危險群 平均值	一般學生 平均值	自由度	t 值	顯著性
上網年數	4.19	4.13	983	0.29	0.77
每星期上網時數	29.12	13.08	95.02 ※	5.73	0.00 *
每星期玩網路遊戲時數	14.51	4.41	93.03 ※	5.15	0.00 *
自尊	2.51	2.64	996	-2.53	0.01 *
害羞傾向	3.27	3.12	997	2.15	0.03 *
家庭互動	2.59	2.81	106.47 ※	-3.42	0.00 *
學校喜愛	2.34	2.56	1015	-4.99	0.00 *
每天做功課分鐘數	45.37	68.71	979	-3.62	0.00 *
段考名次	25.59	21.58	947	2.53	0.01 *
班上朋友人數	14.2	11.55	844	1.71	0.09

※兩組變異數不相等

* 在 0.05 水準達顯著

三、網路成癮與偏差行為

本研究以一系列獨立樣本 t 檢定比較網路成癮高危險群和一般學生在「暴力攻擊行為」、「網路犯罪行為」、「其他常見偏差行為」三類偏差行為方面之差異，結果發現兩組學生在上述三項分數上皆無顯著差異。

結論與建議

一、網路使用、成癮因子和偏差行為

網路已成為台灣青少年生活的重要一環，他們對於網路的使用非常頻繁而廣泛，對其身心發展造成重要影響。本研究針對台中縣霧峰大里地區高中職學生的網路使用、危險因子和偏差行為進行探討，透過實徵資料的收集和分析，提供了詳細的相關資訊，並進而驗證研究假設。以下即分項說明主要的研究結果。

本研究的第一項目標即為深入了解高中職學生的網路使用樣貌和模式，包括他們的網路使用頻率及時間、上網地點、上網活動類型、網路遊戲使用行為與網路人際關係等等。這些資訊對於青少年相關專業人員而言具有重要的意義。結果發現，大多數受訪青少年皆有使用網路之經驗和習慣，網路遊戲亦相當盛行，將近一半的青少年表示自己常玩網路遊

戲。同時，對於這些青少年而言，網路的功能除了資訊收集與查詢外，更是人際互動的一大利器。許多受訪青少年會在網路上聊天、交友或以電子郵件通信。即使是玩線上遊戲，也並非單純只是打電玩而已。青少年與網路遊戲中的朋友常會透過 MSN、email 或打電話等方式往來。換言之，網路已成為現今台灣青少年日常生活之一環，其功能也日趨廣闊，除了傳統的資訊獲取，更扮演人際聯繫和娛樂方面的重要角色。在此情況下，虛擬與現實世界的人際關係界線已逐漸模糊，不但現實生活中的朋友會透過網路聯繫，網路世界中結識的朋友也會透過現實生活中其他管道進行互動。

在網路成癮青少年的個人特質方面，本研究發現他們有較高的害羞傾向，自尊也較低。這些結果支持本研究的假設，也印證了許多過去研究的論點，亦即青少年沉迷網路可能與現實世界中的人際適應問題或自我價值感低落有關。既然害羞和低自尊是網路成癮的危險因子，教育和輔導專業人員可嘗試藉由課程和方案提升學生自信，並教導其社交技巧，以強化他們在現實生活中的社會網絡，減低對於網路世界互動的依賴。另一方面，我們也必須體認網路對於這些青少年的正面意義和價值。尤其在他們害羞程度較一般同儕為高的情況下，兩群人在本研究中自陳之班上朋友人數卻無顯著差異，顯示網路對這些害羞青少年的人際互動可能是一項助力。許多學者強調網路可以讓使用者超脫日常生活的侷限，探索各種不同的自我形象和身份。網路的匿名性讓青少年可以表達出自己心中的看法，對於極需與人分享、或需要支持性對談的青少年來說，網路世界有時是他們發洩情緒的一個好地方（陳淑惠，2000）。又以青少年熱衷的線上遊戲為例，玩家在其中可扮演各種角色，和其他玩家建立關係，共同協調合作達成目標，並且在過程中互相支持鼓勵（陳怡安，2003）。這樣的人際支持對於在現實生活不擅交際的青少年尤其可貴。Hymel 等人發現，同儕團體會對某些被排拒的成員產生刻板印象，這些負面形象非常穩固，即使當事人改變行為，仍然不能撼動這個架構（Hymel, Rubin, Rowden, & LeMare, 1990）。在此情況下，網際網路提供了一個重新出發和嘗試改變的便利管道。

網際網路的上述特性，對於在現實生活各層面遭遇挫折或不滿的青少年而言，具有極高的吸引力。本研究回顧過去相關研究，歸結出家庭互動和學校適應兩項重要因素，並假設兩者皆為網路成癮之危險因子。研究結果支持假設，顯示網路成癮高危險群青少年的家庭互動較一般學生為差，較不喜歡學校，讀書時間較短，段考排名亦較差。上述情況證明了家庭和學校因素對網路成癮皆有重要影響。如何改善親子關係、提升父母監督效能，並且加強這些青少年的學習意願，便成為教育與輔導人員的重要課題。目前許多針對青少年網路成癮開發的處遇方案已體認家庭因素的重要性，並將其納入處遇服務的規劃（例如 Yang & Hao, 2005）。未來也應強化與學校方面之合作，透過多元學習課程、友善校園環境和老師同學的正向關懷，提升網路成癮者對學校之好感和學習動機，鼓勵其參與具建設性之活動，以減少其耗費在網路上的時間心力。

最後，本研究分析了網路成癮高危險群和一般學生在「暴力攻擊行為」、「網路犯罪行為」、「其他常見偏差行為」等方面的差異。基於過去文獻和相關理論，本研究假設網路成癮高危險群與一般學生在暴力攻擊行為方面應無顯著差異，但應有較多之網路犯罪行為。

檢定結果僅部分支持上述假設，其中兩組青少年在打架鬥毆等攻擊行為方面差異未達顯著，推翻了媒體對於網路成癮者經常呈現的刻板形象，顯示這些在現實生活缺乏自信和容易害羞的青少年並不一定具有較高的暴力傾向。此外，他們在考試作弊、翹課、抽菸和偷竊等其他常見偏差行為方面亦無明顯較高之情況。另一方面，這些網路重度使用者在騙取財物和張貼色情圖片等網路犯罪行為方面和一般同儕無甚差異。進一步分析資料發現，兩組青少年自陳網路犯罪行為次數皆極少，導致檢定結果未達顯著。綜合言之，本研究未發現具體證據顯示網路成癮高危險群青少年有較多的偏差行為。由於家庭互動和學校適應不良本身是多種青少年偏差行為的危險因子，網路成癮高危險群在此情況下為何未受明顯影響實值得探討。可能原因之一是網路成癮定義包括長時間的網路使用以及其他事務的涉入降低，換句話說，在大部分受訪學生皆於家中上網的情況下，鎮日待在電腦前使得當事人參與其他偏差活動的機會減少。這些可能性有待進一步研究驗證。

二、研究限制

本研究主要限制有三。第一，由於採用橫斷式資料收集，變項間的因果關係方向難以判定。例如，雖然本研究假設家庭互動不良是網路成癮的危險因子，但也可能青少年因為沉迷網路而和家長產生疏離或衝突，降低了家庭互動的品質。在缺乏長期追蹤的情況下，對於研究結果的解讀必須格外謹慎。第二項缺點與樣本和施測方式有關。本研究選取高中職學生於學校空堂填寫問卷，因此翹課逃學和中輟等未到校之青少年皆未有資料，對樣本代表性和研究效度造成影響。由於到校上課者多屬於較規矩之學生，可能壓縮了資料的變異性，也使得偏差行為方面的組間比較結果不易達到顯著。最後，偏差行為問題常引發高度的社會期望值考量，許多受訪者可能不願提供真實資料，而以否認或低估的方式填答，導致資料正確度下降。這些議題在未來研究中宜多加注意改善。

三、對於研究和實務的建議

本研究結果清楚顯示網路本身已成為青少年人際聯繫的重要場域，也凸顯時下青少年的人際模式已逐漸由傳統的面對面互動轉變成更多元化與電子化的樣式。既然網路空間已成為青少年習慣的社交場域，從事青少年服務的社工或教育人員可積極思考如何利用網路了解這些人的意見與需求，並透過此種媒介促進與案主的關係建立，甚至透過網路提供支持與輔導，以便將外展工作透過網路延伸出去，突破時間與空間的限制。同時，網路上的接觸也可作為一個出發點，使工作人員有機會與青少年建立其他形式的互動關係（例如通電話或面對面交談等），以提供進一步的服務。

青少年的網路沉迷受到家庭互動和學校適應等環境因素影響，因此在輔導策略和處遇規劃時須將這些層面納入考量。家長和老師應積極參與和配合，同時這些環境本身亦須進行調整，提升青少年在其中的正面感受和認同，更可結合相關機構資源，透過有趣的課餘活動培養健康的休閒娛樂，以減少其對於網路刺激的依賴。目前許多學校已開始針對學

習意願低落之學生提供較為多元之課程教學，例如媒體日前報導台北縣某國中透過攀岩訓練，使原本沉迷網咖的中輟生重返校園，不再天天翹課（楊靜茹，2006年2月2日）。青少年服務機構亦不斷開發活潑創新的服務模式，例如花蓮善牧在邊緣學生的課後活動中開設國術訓練，成功陶冶學生性情，提升其自信和成就感（陳惠芳，2005年12月17日）。這些都是實務工作者未來規劃方案時值得參考的案例。

近年來國內外網路成癮研究持續累積，對於網路成癮者的重要特質已多討論，然而針對這些人的歷時性研究仍相當欠缺，未來可加強對其的長期追蹤，以了解他們的身心發展和變化情形。另一方面，隨著網路功能的日益便捷與增強，民衆對於網路的依賴將與日俱增，網路的操作運用也將成爲不可或缺的基本生活能力。在此情況下，網路技能熟練的價值和過度沉迷網路的風險勢必同時並存，產生相生相長的微妙局勢。如何在兩者間取得平衡，使得科技成爲人們滿足需求和自我實現的正面助力，將是學者專家不得不正視的重要課題。

有關青少年網路成癮的討論雖然歷史不長，但隨著資訊科技的快速發展以及青少年上網的普及，將來定會成爲一項越來越重要的議題。本文針對青少年的網路使用與相關因素進行調查與分析，希望能發揮拋磚引玉的功效，吸引研究者對此現象進行更深入的探討，以期提供青少年服務人員有用資訊，並藉以研發有效的預防與處遇服務方案，減少青少年的網路沉迷行爲及其負面影響，確保台灣未來主人翁的身心皆能健全發展。

參考文獻

一、中文部分

- 少年輔導委員會（2003）。台北市少年網路成癮傾向及網路被害現況調查。台北市：少年輔導委員會。
- 方紫薇（2002）。高低網路沉迷者在自我認同、情緒調整及人際互動上之差異。中華心理衛生學刊，**15**（2），65-97。
- 台北縣政府警察局（2005）。網路遊戲犯罪研究專區。2005年12月3日，取自：<http://www.tcpsung.gov.tw>
- 台視新聞（2005）。網路成癮症 不吃不喝也要上網。2005年5月23日。
- 台灣網路資訊中心（2003）。台灣地區寬頻網路使用調查摘要分析。2004年4月8日，取自 <http://www.twnic.net.tw/download/200307/200307s.shtml>
- 行政院青年輔導委員會（2005）。青少年政策白皮書綱領。台北市：行政院青年輔導委員會。
- 朱美慧（2000）。我國大學生個人特性、網路使用行爲與網路成癮關係之研究。大葉大學資訊管理研究所碩士論文（未出版）。

- 交通部 (2002)。網際網路使用狀況調查。2004 年 4 月 6 日，取自 <http://www.motc.gov.tw/service/index.htm>
- 向陽公益基金會 (2001)。E 世代青少年網咖經驗調查報告。2004 年 4 月 5 日，取自 <http://www.tosun.org.tw/database/900528/> 網咖新聞稿 (1) %20 (2) .doc
- 李景美、苗迺芳、黃惠玲 (2000)。青少年物質使用之社會學習及社會連結因素研究 -- 以在學生為例。健康促進暨衛生教育雜誌，**20**，17-34。
- 李蘭、孫亦君、翁慧卿 (1998)。臺北市國中生物質濫用行為之預測因子。醫學教育，**2** (4)，54-62。
- 林以正 (2001)。我國學生電腦網路沉迷現象與因應策略之研究—子計畫四：網路人際互動對網路沈迷的影響。行政院國家科學委員會專題研究計畫成果報告。
- 林以正 (2003 年 6 月)。你真的知道你在做什麼嗎？- 多元自我，自我概念確定性與網路成癮。輔導人員對青少年網路成癮行為之因應與挑戰研討會，台北縣：淡江大學。
- 林玲妃 (2004 年 6 月 25 日)。7 上 8 下青少年迷網拜金樂得很。中國時報。
- 法務部 (2003)。遊戲不敗 法務部網路遊戲犯罪防治宣導網站。2004 年 4 月 3 日，取自：<http://search.moj.gov.tw/game/behavior.html>
- 林靜茹 (2003)。網路迷航記 -- 高中學生網路成癮行為之現況分析 (以左營高中為例)。學生輔導，**86**，72-91。
- 徐西森，連廷嘉 (2001)。大專學生網路沉迷行為及其徑路模式之驗證研究。中華輔導學報，**10**，119-150。
- 陳怡安 (2003)。線上遊戲的魅力—以重度玩家為例。南華大學社會學研究所碩士論文。
- 許春金，馬傳鎮 (1999)。少年偏差行為早年預測之研究。台北市：行政院青年輔導委員會。
- 陳俊雄、黃樹德 (2005 年 7 月 26 日)。網路對戰 曾鬧出人命。中國時報。
- 陳淑惠 (1999)。我國學生電腦網路沈迷現象之整合研究 - 子計畫一：網路沈迷現象的心理病理之初探 1/2。行政院國家科學委員會專題研究計畫。
- 陳淑惠 (2000 年 5 月)。青少年與電子網路。社會變遷與新世代文化研討會，台北市。
- 陳淑惠，翁儷禎，蘇逸人，吳和懋，楊品鳳 (2003)。中文網路成癮量表之編製與心理計量特性研究。中華心理學刊，**45** (3)，279-294。
- 陳惠芳 (2005 年 12 月 17 日)。善牧生活營 邊緣孩子重生。中國時報。
- 梁朝雲 (2001)。在學青少年網路行為分析及輔導方案。教育資料與圖書館學，**39** (1)，43-69。
- 梁朝雲、劉守信 (2001)。青少年網路行為與輔導策略—以新竹市在學青少年為例。教育科技與媒體，**55**，72-91。
- 創市際市場研究顧問股份有限公司 (2003)。線上遊戲 男女皆好玩。2004 年 4 月 5 日，取自 <http://www.insightexplorer.com/index.html>
- 程玲玲 (1997)。海洛因成癮者的家庭研究。中華心理衛生學刊，**10** (2)，45-65。

- 游森期 (2001 年 10 月)。台灣地區大學生及研究生之網路成癮、憂鬱症與焦慮之相關研究。台灣區網際網路研討會，嘉義縣：中正大學。
- 楊正誠，陳世佳 (2003 年 11 月)。大學生網路使用與網路成癮行為之調查研究與因應策略：以中部地區四所綜合性大學為例。中國輔導學會年會暨諮商心理與輔導專業國際學術研討會，台北市：台灣師範大學。
- 楊宜音，張志學等譯 (1997)。性格與社會心理測量總覽 (上)。台北市：遠流。
- 楊靜茹 (2006 年 2 月 2 日)。攀岩少年 凌空展自信 挑戰體能 中輟生重拾書本。蘋果日報。
- 劉美媛、周碧瑟 (2001)。台灣在校青少年飲酒盛行率與相關因素的探討。台灣公共衛生雜誌，**20** (2)，143-151。
- 蕭秀玲 (1993)。台北市少年用藥行為特質之探討。青少年濫用藥物防治與輔導研討會，台北市：少年輔導委員會。
- 諶淑婷、李姝姮 (2005 年 9 月 8 日)。網友入迷 去年也奪三命。蘋果日報。
- 謝龍卿 (2004)。青少年網路使用與網路成癮現象之相關研究。臺中師院學報，**18** (2)，19-44。
- 謝龍卿、黃德祥 (2005)。青少年網路成癮與生活壓力之相關研究。彰化師大教育學報，**6**，29-62。

二、英文部分

- American Psychological Association (2000). Internet can be addicting as alcohol, drug and ambling says new research. APA Public Communications. [on-line] Available: <http://www.apa.org/releases/internet.html>.
- Baumeister, R. F., Smart, L., & Boden, J. M. (1996). Relation of threatened egotism to violence and aggression: the dark side of high self-esteem. *Psychological Review*, 103, 5-33.
- Chassin, L. & Ritter, J. (2001). Vulnerability to substance use disorders in childhood and adolescence. In R.E. Ingram & J.M. Price (Eds), *Vulnerability to psychopathology: Risk across the lifespan*, (pp. 107-134). New York, NY: Guilford Press.
- Cheek, J. M. & Buss, A. H. (1981). Shyness and sociability. *Journal of Personality and Social Psychology*, 41, 330-339.
- David, C. F., & Kistner, J. A. (2000). Do positive self-perceptions have a "dark side"? Examination of the link between perceptual bias and aggression. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 28(4), 327-337.
- Hymel, S., Bowker, A., & Woody, E. (1993). Aggressive versus withdrawn unpopular children: variations in peer and self-perceptions in multiple domains. *Child Development*, 64, 879-896.
- Hughes, J. N., Cavell, T. A., & Grossman, P. B. (1997). A positive view of self: Risk or

- protection for aggressive children? *Development and Psychopathology*, 9(1), 75-94.
- Hymel, S., Rubin, K. H., Rowden, L., & LeMare, L. (1990). Children's peer relationships: Longitudinal prediction of internalizing and externalizing problems from middle to late childhood. *Child Development*, 61, 2004-2021.
- Kandell, J. J. (1998). Internet addiction on campus: The vulnerability of college students. *Cyber Psychology & Behavior*, 1, 11-17.
- Kirby, L. D. & Fraser, M. W. (1997). Risk and resilience in childhood. In M. W. Fraser (Ed.), *Risk and resilience in childhood: An ecological perspective* (pp. 10-33). Washington, DC: NASW Press.
- Ko, C., Yen, J., Chen, C., Chen, S., & Yen, C. (2005). Gender Differences and Related Factors Affecting Online Gaming Addiction Among Taiwanese Adolescents. *Journal of Nervous and Mental Disease*, 193(4), 273-277.
- Jenson, J.M. (1997). Risk and protective factors for alcohol and other drug use in childhood and adolescence. In MW Fraser (Ed.), *Risk and resilience in childhood: An ecological perspective* (pp. 117-139). Washington, DC: NASW Press.
- Perez, M., Pettit, J. W., David, C. F., Kistner, J. A., & Joiner Jr., T. E. (2001). The interpersonal consequences of inflated self-esteem in an inpatient psychiatric youth sample. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 69, 712-716.
- Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Yang, F. & Hao, W. (2005). The Effect of Integrated Psychosocial Intervention on 52 Adolescents with Internet Addiction Disorder. *Chinese Journal of Clinical Psychology*, 13(3), 343-345.
- Young, K.S. (1998a). *Caught in the net: How to Recognize the Signs of Internet Addiction*. New York: John Wiley.
- Young, K.S. (1998b). Internet addiction: The emergence of a new clinical disorder. *CyberPsychology and Behavior*, 1, 237-244.