

國民小學教師媒體素養之調查研究

A Survey Study on Elementary School Teachers' Media Literacy

林菁*

Lin Ching Chen

陳尚蕙**

Shang-Hui Chen

(收件日期 97 年 12 月 17 日；修改日期 98 年 7 月 1 日；接受日期 98 年 8 月 25 日)

摘要

本研究旨在探討國民小學教師媒體素養情形，並比較不同教師與學校環境變項，其媒體素養程度之差異情形。研究者自編「國小教師媒體素養程度調查問卷」，以臺灣地區北、中、南、東部四區域之公立國小教師為問卷實施對象，進行「多層次分層比例式隨機抽樣」調查研究，計抽樣基隆市、臺北縣、臺中市、臺中縣、高雄市、嘉義縣及臺東縣等七個縣市，共 77 所學校，得有效樣本 247 份。所得資料以 t 考驗、單因子及二因子變異數分析等方法進行統計分析。本研究發現國民小學教師的媒體素養程度大致良好；不同性別、任教年資、畢業科系的國小教師，其媒體素養程度均達顯著差異；不同學校所在區域、所處城鄉、學校規模的國小教師，其媒體素養程度亦有顯著差異。

關鍵詞：國民小學教師、學校背景、教師背景、媒體素養

* 嘉義大學教育科技研究所教授

** 嘉義大學國民教育研究所碩士

Abstract

The purpose of this research was to investigate elementary school teachers' media literacy. The "Elementary School Teachers' Media Literacy Questionnaire" developed by the researchers was used as the research tool for this research. A total of 247 valid samples were obtained from 77 public elementary schools in the northern, middle, southern and eastern areas of Taiwan. They were randomly selected from multilevel classified groups. The collected data were analyzed via descriptive statistics, t-test, one-way ANOVA and two-way ANOVA. The major findings of this research were as follows: the elementary school teachers' media literacy in Taiwan was good; elementary school teachers' college majors, gender and years of teaching significantly affected their media literacy; elementary school teachers from different areas, different sizes of schools performed differently on media literacy.

Key words: Elementary School Teachers, Media Literacy, School's Backgrounds, Teacher's Backgrounds

壹、緒論

一、研究動機與目的

自資訊科技蓬勃發展以來，媒體的種類不但愈趨多樣化，其所傳達的資訊也愈益普及於我們生活當中。然而，隨著 1988 年報禁的解除與 1993 年廣播頻道的釋出，媒體資訊快速膨脹，媒體品質卻愈形低落，資訊娛樂化 (infotainment) 是近來媒體最常被人詬病之處。坊間電視臺更因強調獨家與收視率，大量報導腥羶、暴力、色情、災難、怪異現象等類新聞，忽略了民衆在行使民主權利時，必須獲得確切資訊的需求，反而讓電視節目越來越與公共事務的主題背離，忘卻了自己須扮演第四權角色的承諾（吳翠珍、陳世敏，2007；陳雪雲，2002）。

另一方面，許多調查研究發現（吳知賢，1998；許毓容，2001；De Abreu, 2007；Lloyd-Kolkin & Tyner, 1991；UNESCO, 1982），不論是國內或國外的兒童，每年均約花費至少 1000 個小時來觀看電視節目、影碟、錄影帶，或玩電玩，甚至比他們在學校學習的時間還長。根據富邦文教基金會 2004 年「全國青少年媒體使用行為研究調查」結果顯示，國、高中生平均每週休閒時數為 34.26 小時，其中看電視（17.35 小時）仍是他們最常從事的休閒活動。上網、玩電腦或打電動的時間也高達 12.27 小時，顯見青少年的休閒趨勢已較傾向資訊媒體，而非接觸大自然（富邦文教基金會，2004）。2005 年金車教育基金會也公布一項調查，發現六成八的國小學生家長表示全家最常從事的休閒活動是看電視，而影響孩童價值觀最大的也是電視（金車教育基金會，2005）。2006 年兒童福利聯盟調查更發現，國小學童比去年多花了 15.6 個小時看電視，假日更有近四分之一小朋友看電視時間超過 5 小時，平均一年花近 1000 小時坐在電視前；更有高達 42% 的兒童喜歡看偶像劇，愛看綜藝節目的也超過 30%（兒童福利聯盟文教基金會，2006）。因此，電視儼然已成為兒童和青少年生活中不可或缺的必需品，甚至可能取代學校，成為孩童接觸的第一個教育體制，形塑了他們的思想意識和道德價值觀。

鑑此，早於 1982 年在聯合國教科文組織 (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, UNESCO) 所舉辦的「國際媒體教育年會」(International Symposium on Media Education) 上，歐、亞、美、澳各洲合計十九個國家達成共識，一同發表宣言要求各國政府支持媒體教育計畫，「媒體素養教育」乃逐漸成為世界性的社會運動 (UNESCO, 1982)。在臺灣，媒體素養教育一直是由民間非營利組織團體和學術機構來推動，諸如：媒體識讀推廣教育基金會、富邦文教基金會、公共電視文化基金會、政治大學媒體素養研究室、臺灣媒體觀察教育基金會等單位。但審視愈益紛擾的媒體訊息，及學童對此議題瞭解的貧乏，教育部乃於 2002 年頒布「媒體素養教育政策白皮書」，宣示「全民學習媒體素養時代」正式來臨。資深新聞學者徐佳士等人認為，這是「掃除媒體文盲」，提升媒體素養教育重要的一步（陳曼玲，2002，10 月 25 日）。

「媒體素養教育政策白皮書」明訂應將媒體素養教育納入學校教育，可從國小、國中、高中、高職，至專科、大學校院與成人教育等不同階段切入（教育部，2002）。吳知

賢(1998)、徐照麗(2001)也認為九年一貫國民小學課程中約有二成的「空白課程」，可做為媒體素養教育紮根的開始。然而，五年多來，媒體素養教育並未在各級學校掀起漣漪，媒體的亂象反有增大的趨勢。鑑此，教育部於2007年開始積極推動「國民中小學媒體素養教育推廣計畫」，將媒體素養教育納入社會學習領域課程綱要中，預計於2011年正式成為國民中小學教科書中的學習內容（教育部國教司，2008；薛荷玉，2008，11月21日）。事實上，由於國民小學教師身負紮根教育之重責，教師自身媒體素養的良莠才是媒體素養教育政策能否落實之關鍵。自白皮書公布至今，政府與民間各相關單位紛紛投入媒體素養教育推廣與師資培訓的工作中，但擔當教授重責之國小教師的媒體素養程度究竟如何，教師的個人變項和學校的環境變項又是否會造成教師媒體素養程度的不同呢？這些問題都值得我們深入來探究。

二、研究目的

基於上述之研究動機，本研究主在以國小教師為研究主軸，它如可能對媒體素養亦有影響之家庭或社會等因素則不在研究範圍內。細部的研究目的如下：

- （一）探討國小教師的媒體素養程度。
- （二）探討不同教師個人變項（包括性別、任教年資、畢業科系）的國小教師，其媒體素養程度之差異情形。
- （三）探討不同學校環境變項（包括學校所在區域、所屬城鄉、學校規模）的國小教師，其媒體素養程度之差異情形。

貳、文獻探討

一、媒體素養之意義

美國媒體素養聯盟（Alliance for a Media Literate America, AMLA）指出，媒體素養（media literacy）是生活於二十一世紀一項必要的生活技能，因為它可以讓我們閱聽者既是「批判性的思想家」，又是可靈活使用影像、語言和聲音訊息的「創造性生產者」；此外，它也可提高我們對於自己、社區，以及不同文化的理解（AMLA, 2003）。既然，媒體素養是現代公民的基本素養之一，我們除了必須瞭解媒體的不同形式、特質外，也須具備適當的訊息接收技巧，如訊息的辨識、訊息的製作、訊息的評價、訊息的回應，及訊息的影響等（Hart, 1991; Ploghoft & Anderson, 1982）。Lloyd-Kolkin 與 Tyner (1991) 將媒體素養定義為：瞭解大眾傳播媒體如何運作、如何產出意義、如何組織和如何聰明地使用的一種能力。Shepherd (1993) 闡述媒體素養是對大眾傳播媒體有批判性的瞭解，包括對媒體操作、媒體應用、媒體製作公司審查，以及批判性分析媒體資料的能力，並且察覺閱聽者的角色會使媒體訊息變得更有意義。

Hobbs (2000) 進一步指出，除了瞭解訊息的意義與應用外，如何增強媒體使用的技

能、認識媒體的組織運作、洞悉使用媒體的動機、認識媒體的擁有權、認識廣告的行銷宣傳、分析媒體訊息的特定符號與象徵意義等，也都是媒體素養應包含的課題。Potter (2001) 更主張，媒體素養是一種觀點、看法和視角，當閱聽人接觸生活周遭的媒體時，他應主動使用這種能力以詮釋媒體訊息的意義。因此，許多學者不贊成保護和防疫主義式的媒體識讀觀，因為現今兒童和青少年的生活周遭早已被不良的媒體訊息充滿，縱使「關機」(turn the TV off) 恐怕也無法長時間將這些資訊完全防堵於外（吳翠珍、陳世敏，2007；Buckingham, 2003; Thoman & Jolls, 2003）。

秉持此信念，美國媒體素養中心（Center for Media Literacy, CML）統整了學者專家對於媒體素養的多元意見，提出媒體素養應關切的五個關鍵問題，分別是 1. 誰創造了這個媒體訊息？ 2. 媒體訊息使用了那些具創意的技巧來吸引我們的注意力？ 3. 別人對於這個媒體訊息的瞭解會與我有何不同之處？ 4. 這個媒體訊息蘊含或欠缺了那些必要的觀點？ 5. 這個媒體訊息為何被傳播出來？美國媒體素養中心並以五個關鍵詞來表示媒體素養的基本概念，它們是擁有權、形式、觀眾、內容，以及目的 (Share, Jolls & Thoman, 2005)。

綜上所述，媒體素養是指有能力去獲取使用、分析、評估各種媒體訊息，並且能夠創作媒體訊息，以達到溝通的目的。然而媒體素養並非與生俱來，唯有透過媒體素養教育之教導，才能培育出具備媒體讀寫能力的健全公民 (Buckingham, 2003)。

二、媒體素養教育之推展

媒體素養教育的主要目的是在民主社會中，當面對無所不在的媒體資訊時，能造就出具有主體意志、獨立思考的優質公民（張秀雄，2000；教育部，2002；Masterman, 1985; Semali, 2000）。英國早在 1930 年代即開始提倡在學校教育中教導媒體內容，1988 年後媒體素養教育更成為跨領域或獨立設科的中小學及高中的國定課程，以媒體分析和媒體實作為兩個發展主軸（林子彬，2006；Buckingham, 2003）。

此外，北美地區第一個立法通過教授媒體素養教育的加拿大安大略省，其教育部亦提出了此教育課程的八項核心概念，包括：所有的媒體訊息都是建構出來的、媒體訊息會建構真實世界、閱聽人會自行協商和詮釋媒體訊息、媒體訊息會有商業的考量、媒體訊息包含社會與政治的應用、媒體訊息含有意識型態與價值觀、不同的媒體會展現不同的形式與內容、每一種媒體都有其獨特的美學形式 (Pungente, 1989; Silverblatt & Eliceiri, 1997)。由此可知，媒體素養教育之內涵主在教育民衆分析媒體內容所傳遞的意識型態與價值觀，進而培育能以多元角度合理詮釋媒體訊息，並成為主動存疑的積極閱聽人，完成優質公民教育的理想。

世界許多國家（如英國、加拿大、澳洲、挪威、芬蘭等）早已發現媒體深入人類生活的事實，乃將大眾傳播媒介稱為「看不見的學校」或「平行學校」(parallel school)。由於這所學校的課程遠比正統學校的課程更具影響力，因此這些國家深信將媒體教育納入正規學校課程是必要的 (Anderson & Ploghoft, 1993; Bazalgette, 1989; Bowker, 1991; Buckingham,

2003; Lloyd-Kolkin & Tyner, 1991; Silverblatt, 2001)。Margaret Mackey 以 16 名十至十四歲的青少年為研究對象，就發現經過媒體教育的薰陶，他們對於不同媒體有較高的感知能力，不會因新興媒體的新奇特性而放棄印刷媒體；他們會選擇適當的媒體做為獲取資訊的管道（引自 Peterson, Preece, Eakle & Garber, 2003）。

另一方面，雖然美國和日本的媒體教育起步較晚，但他們的許多大學與研究中心亦已積極推展此方面的活動，如美國在中小學階段推動的「電視批判觀看方案」（A Television Critical Viewing Program），及媒體素養融入多元探索課程計畫；日本結合媒體組織與專業人士，而形成的產官學研的完整環路等（教育部，2002；鈴木綠，2000；Brown, 1991; Brunner & Tally, 1999）。

雖然若干研究指出，上述這些國家在實踐媒體素養教育仍面臨許多難題，如 Yates (2002) 調查美國東南部某城市的 96 位中小學教師，發現他們教導媒體素養課程時，會遭遇時間不足、教材受限，及教師自身缺乏訓練等問題；Buckingham (1998) 也指出缺乏高品質的教材是英國媒體素養教育面對最嚴峻的問題之一。然而，整體而言，上述這些國家無論是政府及民間機構均非常認同媒體素養的概念及教育在現今社會的重要性與急迫性。

反觀我國，媒體素養教育的推展主要是仰賴民間非營利組織團體和學術機構來進行，直至 2002 年 10 月，教育部才創亞洲國家推動媒體素養教育政策之先河，完成「媒體素養教育政策白皮書」。除了希望透過現行教育體系，在各級學校逐步推動媒體素養教育課程外，教育部也要求政府相關部門落實法令規定，使媒體業者成為媒體教育實踐的一環，提供設備、資源與人才，參與媒體素養教育（教育部，2002）。去年教育部更微調九年一貫課程綱要，增加媒體素養基本知能，預計於 100 學年度正式納入教科書的內容。其研擬的具體做法包括編撰媒體識讀教學手冊，舉辦各地區的師資培訓課程，及補助種子學校拍攝設備，以培養具備媒體使用知能的學童等（教育部國教司，2008；薛荷玉，2008，11 月 21 日）。

三、國小教師應具備的媒體素養

韓愈《師說》有云：「師者，傳道、授業、解惑也」，一語道出教師身負嚴肅教育任務的重要性。教師既是經師亦為人師，在教學過程中不僅幫助學生獲得知識、技能，更應協助學習者面對問題，解決生活中的各種迷惑。媒體素養教育即是教導學生解讀媒體、思辨問題，而其落實有賴教師有效能的教學。雖然家庭及社會亦可能影響學生的媒體素養，但在正規學校教育體制中，教師仍是課程重要的主導者。因此，教師是否具備完整的媒體素養是能否推動媒體素養教育的關鍵之一。

根據媒體素養教育政策白皮書（教育部，2002）及國內外諸多學者的見解（如吳翠珍，2004，2005；吳翠珍、陳世敏，2007；Buckingham, 2003; Share, Jolls & Thoman, 2005 等），媒體素養應包含五項基本能力，如瞭解媒體訊息內容、思辨媒體再現、反思閱聽人的意義、分析媒體組織，及影響和接近使用媒體。此外，學者也指出媒體素養可強調閱聽人主動製作各種媒體訊息的能力，以發揮主動參與的精神，與社會大眾、媒體組織進

行溝通，擺脫過去單向且被動接收媒體訊息的閱聽人角色（吳知賢，1998；吳翠珍、陳世敏，2007；Greenwood, 2003; Hobbs, 2000; Ministry of Education in Ontario, 1989; Potter, 2001; Silverblatt, 2001）。據此，本研究歸納教師應具備的媒體素養內涵為五大能力面向，包括：媒體訊息的獲取及影響、媒體訊息的理解與反思、媒體訊息的製作和應用、閱聽人意義的反省、媒體組織的分析：

（一）媒體訊息的獲取及影響

現代大眾媒體影響民主社會極深，身為現代公民就必須瞭解媒體，並獲取使用 (access) 媒體，才能彰顯媒體服務社會公共事務的角色。在獲取使用媒體的同時，也須認知「公民傳播權」乃是基本人權的一部份，包括：知的權利、傳布消息的權利、討論時政的權利、保護個人隱私的權利、個人積極地接近與使用媒體的社會權利，及接受媒體素養教育的權利（吳翠珍、陳世敏，2007；教育部，2002）。在積極取用媒體之後，閱聽大眾更應進一步發揮影響力，監督媒體訊息內容品質。媒體表現之良莠，乃透過社會中所有公民與媒體共同互動的結果，經由閱聽者的監督與影響，達成公民與媒體的良好交流互惠，則民眾將不再只是被動的媒體消費者，更是主動的媒體閱聽人。

（二）媒體訊息的理解與反思

獲取媒體訊息是爲了要能理解媒體訊息內容，並從中得到所需資訊。首先，閱聽人要能瞭解不同形式的媒體會使用不同的「語言符號」，使我們對同一件事情產生不同的看法；而不同的節目型態也會反映出不同程度的社會真實，因為它們會運用不同的方法或策略去組織資料，而影響了閱聽人對某些事件的看法。在正確理解媒體訊息之後，閱聽大眾更要進一步對媒體訊息內容進行反思，覺察媒體是否塑造了不當的性別、種族、年齡、階級等刻板印象（林宇玲，2004；吳翠珍、陳世敏，2007；Semali, 2000; Share, Jolls & Thoman, 2005）。因此，要能認知媒體訊息無法全然地反應社會的真實，且媒體的呈現往往蘊含了權力與支配的意識，閱聽人就必須不斷地反思媒體所潛藏的價值意涵與意識型態。

（三）媒體訊息的製作和應用

除了理解媒體訊息蘊藏的意義之外，閱聽人也要瞭解媒體訊息的製作過程及技巧，如顏色的使用、拍攝的角度、配樂的曲風、剪接的技巧等，因為它們會影響無論是平面或電子視覺影像的呈現，及是否能吸引觀眾的目光（Greenwood, 2003; Share, Jolls & Thoman, 2005）。閱聽人要能夠理解媒體製作，並進一步運用這些技巧，自行創作新的媒體訊息，或是應用既有的媒體訊息，以表達自己的意見、想法，達成製作應用之目的。

（四）閱聽人意義的反省

閱聽人是媒體業者的「顧客」，也是媒體組織（如電視臺、廣播電臺、報社、雜誌社等）利用所謂的「收視率/收聽率」與「發行人」等說詞被賣給廣告商的「商品」（吳翠

珍，2004；吳翠珍、陳世敏，2007）。爲了影響閱聽大眾的消費行爲，許多流行、名牌多是透過媒體的推波助瀾而造成一時的轟動。因此，閱聽人必須反思自身存在的意義，且進一步反省個人的媒體行爲（如妥善安排觀看的時間、評估個人使用媒體的喜好等），有意識地使用媒體而不被媒體所奴役（如會警醒某些社會議題會受到政黨或利益團體把持等）。余陽洲（2004）更以爲克服對於傳播媒體的無力感才是落實閱聽人概念的關鍵所在，他們須積極汲取媒體素養，並採取具體發聲的行動，如投書、call-in、結集同好等。

（五）媒體組織的分析

電視、廣播或報紙上的節目與資訊，往往參雜許多政治與商業力量，亦即媒體組織的所有權會影響文本的選擇與組合（李明軒，2005；Share, Jolls & Thoman, 2005）。閱聽人要能分析媒體組織，以瞭解媒體訊息事實上是經過多重人爲包裝和修剪後的產品，例如組織自身的文化，以及新聞記者、主編、老闆等媒體組織內守門人之個人偏好和價值觀都可能影響一則新聞報導最後在媒體上呈現的觀點。所以，我們閱聽人應深入瞭解媒體組織的運作方法與流程，並探究商業媒體與公共媒體本質的差異究竟爲何？它們傳達出來的訊息又有何不同？

四、背景變項與教師媒體素養之關係

自 1999 年起媒體識讀推廣中心每年寒暑假均以國小教師爲對象，於臺北、臺中、臺南及高雄等地舉辦國小媒體識讀教育師資培訓課程，至今已辦理十二期，共 500 餘位學員曾參與此課程（陳逸雯，2007；媒體識讀推廣中心，<http://www.tvcr.org.tw>；劉莉娟，2006）。然而這些參與的學員女性多於男性，且多來自北部及城市地區，中南東部及偏遠地區的教師參與度較低。此外，多篇的相關論文也指出性別、任教年資及學校規模及區域等因素可能在教師媒體素養有差異（如許碧月，2005；秦梅心，2007）。因此，教師的個人變項及學校的環境變項也是值得探討的方向。本研究將有關教師媒體素養研究之背景變項區分爲「教師個人變項」和「學校環境變項」兩部份：

（一）教師個人變項

Kellner 和 Share (2005) 從批判性的角度闡釋媒體素養，以爲應更覺察多元社會中有關性別、種族和階級的不平等與歧視。那麼不同性別的教師受到先天生理條件和後天環境的影響，是否他們的媒體素養程度會有所差異呢？就目前的研究顯示，它們仍未獲得較爲一致的結果，如林家宏（2004）、許碧月（2005）和秦梅心（2007）發現性別是影響教師媒體素養程度或認知的因素，但邱民才（2003）和饒淑梅（1995）卻發現沒有影響。另外，若不以性別來區分，而從教師任教年資來看，雖然資深教師可能較少持續進修吸收新知，對於革新事物易產成排斥感，但由於媒體素養教育強調學生批判思考能力的培養（康熙祥，2005；Kellner & Share, 2005 等），因此教學經驗豐富的資深教師是否較資淺教師更能勝任此工作，以致於其媒體素養程度也獲提升呢？饒淑梅（1995）和許碧月（2005）的研究均發

現年資愈長的教師對於媒體素養認知程度愈低，而邱民才（2003）卻發現高中教師的服務年資與媒體素養無顯著相關。因此，任教年資與教師媒體素養的關係仍待進一步釐清。此外，過往的研究多從教師的學歷變項來思考，結果發現學歷高低與教師媒體素養表現未必成正比（如邱民才，2003；許碧月，2005；饒淑梅，1995）。反之，鮮少研究曾探討教師的畢業科系是否會是一另個可能影響其媒體素養的相關因素，譬如擁有資訊媒體學位或相關背景的老師（包括新聞、廣告、傳播、資訊、教學科技等系所），其媒體素養程度是否會較高呢？迄今有關此變項之相關研究仍屬罕見。

（二）學校環境變項

由於臺灣北、中、南與東部地區的經濟發展狀況不一，使得各地區學校獲得的教育資源和接受的文化刺激亦不相同（莊佩潔，2005；張玉茹，1997）。更進一步，學校所屬的城鄉別和學校規模的大小也會影響學校成員人數的多寡、同儕互動的方式，甚至媒體設備的完整性（李彥蓁，1997；黃天佑、吳璧安、李婉儀、林佩穎，2006）。那麼，這些變因對於教師的媒體素養是否亦會產生影響呢？目前僅有許碧月（2005）曾針對高高屏地區教師的任教縣市別和不同學校規模進行教師媒體素養的研究，發現高雄市的教師比高雄縣和屏東縣教師對於媒體素養教育抱持更積極的想法，以及「25~60 班」、「60 班以上」學校規模的教師較「12 班以下」的教師對於部份媒體素養有較佳的理解；秦梅心（2007）則發現以花蓮縣國小教師為樣本，市區教師的整體媒體素養認知顯著高於偏遠地區。然而，迄今以臺灣地區整體較完整之有關學校環境變項與媒體素養的相關研究仍付之闕如，值得大家一起來探究。

參、研究設計與實施

一、研究架構與工具

根據研究目的與相關文獻探討，本研究之基本架構如下（圖 1）：

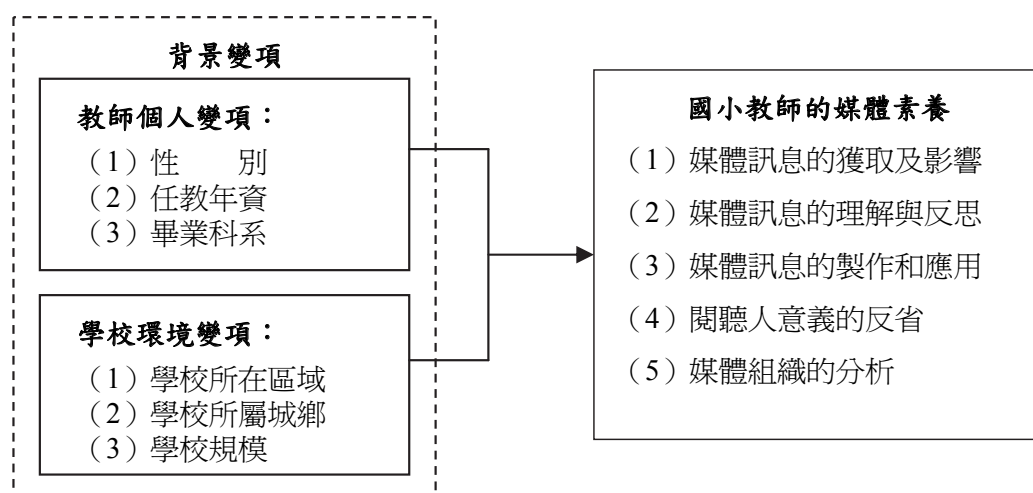


圖 1 研究架構圖

本研究採問卷調查法，研究工具為研究者自編的「國民小學教師媒體素養程度問卷」（詳見附錄一）。問卷內容分為「基本資料」、「教師的媒體素養量表」二部分，量表內容包括：媒體訊息的獲取及影響、媒體訊息的理解與反思、媒體訊息的製作和應用、閱聽人意義的反省、媒體組織的分析等五個層面，共計二十一題，填答方式採李克特式 (Likert-type) 四點量表，兼有正向與反向計分之題目設計，依據受試者的知覺與感受程度，加以填答。茲就量表的項目分析、效度分析及信度分析，分別說明如下：

（一）項目分析

本研究問卷初稿確立後，委請專家學者、國小教師予以審查，協助鑑定問卷的題意是否符合變項的重要概念，並請其提供題目之增加、刪減或遣辭用句等修正意見，以製成預試問卷（共 26 題）。研究者選取臺北市、雲林縣、高雄縣及屏東縣等地區之公立國民小學教師進行預試，共發出問卷 150 份，回收 140 份，有效問卷 130 份。依據預試所獲得的資料，進行項目分析，經項目分析後，對所保留下來的題目，進行信、效度之考驗，以瞭解所編製問卷的效能。茲將回收的預試問卷，經剔除無效問卷後，加以編碼並輸入電腦，使用 SPSS 統計套裝軟體以描述統計檢驗、同質性檢驗、極端組檢驗等三種方法進行項目分析，刪除鑑別度較低的 5 題，結果保留 21 題。

（二）效度分析

分析結果取樣適切性 KMO (Kaiser-Mayer-Olkin Value) 值為 .709，且 Bartlett 球面檢定值為 2257.241，已達顯著水準 ($p=.000 < \alpha=.05$)。再者，本研究經因素分析後，各層面的題數均達三題以上，仍維持原有之架構，故將各層面依其題意內容命名為「媒體訊息的獲取及影響」、「媒體訊息的理解與反思」、「媒體訊息的製作和應用」、「閱聽人意義的反省」、「媒體組織的分析」，共有五個因素，其解釋的變異量為 71.860%，顯示篩選後的題目尚能反映本測驗預定之內容架構，其建構效度獲得正面的肯定。

（三）信度分析

經過項目分析及效度分析，確定正式量表有 21 題及五個層面後，即進行信度分析，經 SPSS 統計分析得「教師的媒體素養量表」各層面之 Cronbach α 係數介於 .7442 ~ .9154 間，而整體的 Cronbach α 係數達 .8387，反映出本問卷的內部一致性信度尚佳。

二、研究對象與抽樣方法

本研究係以臺灣地區（含臺灣省、臺北市、高雄市）九十四學年度現職合格之國小教師，為問卷調查研究之母群體。為獲得具有代表性之樣本，其中教師所處學校之區域性、城鄉性和規模大小等因素，皆須在抽樣設計上加以考量。因此，經樣本數量估算，且兼顧區域、城鄉、學校規模等條件，及顧及統計考驗力 (power) 與效果值 (effect size)，本研究採取「多層次分層比例式隨機抽樣」方式進行抽樣。茲就研究取樣方法之規劃，說明如下：

（一）第一層按照臺灣地區的北、中、南、東地理區域性抽取縣市

在北、中、南、東部區域各抽取 1 個縣為代表，又於北、中、南部區域各抽取一個直（省）轄市，合計北部區域、中部區域、南部區域各抽取 2 個縣市（包含 1 個縣、1 個市），東部區域則抽取 1 個縣為代表。本研究以隨機方式抽出北部區域的臺北縣和基隆市、中部區域的臺中縣和臺中市、南部區域的嘉義縣和高雄市以及東部地區的臺東縣，作為問卷調查區域代表。

（二）第二層按照抽取縣市的學校所處不同城鄉程度進行分類

在確定各區域抽取的代表縣市後，根據教育部統計處 (2005a) 公布之「國民小學概況表」統計各區域的學校總數作為抽樣母群，再透過「國民小學名錄」（教育部統計處，2005b）、「全國偏遠地區國中小學校查詢」（教育部統計處，2005c）等資料，將各區域的母群學校區分為「直（省）轄市」、「縣轄市」、「一般鄉鎮」及「偏遠地區」等四種城鄉等級。經研究者以 Excel 軟體整理各項資料後，得本研究之母群學校總數為 781 所。

（三）第三層按照不同城鄉地區的學校規模（即學校班級數）大小進行分類

在確定各區域之學校城鄉分類後，根據「國民小學概況表」（教育部統計處，2005a）的學校規模分類方式，將各城鄉地區學校的班級數區分為「49 班（含）以上」、「13~48 班」、「7~12 班」及「6 班（含）以下」等四種規模程度，最後得各類別之母群校數。

本研究預計每所樣本學校隨機抽取四位教師進行問卷調查（以班級數最少的 6 班學校為例，每班教師員額的配置為 1.5 人，約計有 9 名教師，故折半抽取 4 人作為問卷之樣本）。在樣本總數為 300 人的考量下，須以適當之比例抽取樣本學校。經研究者以 Excel 軟體進行樣本數量試算後，得本研究的最適抽樣比例為百分之十，因此，依照分層後的各類別母群校數，以隨機方式抽取 10% 的學校（未達整數 1 時，採四捨五入方式為取捨標準）作為樣本，總計抽樣學校共 77 所，抽樣教師共 308 人，發出問卷共 308 份，最後得到有效問卷共 247 份。

三、資料處理

本研究於正式問卷回收後，隨即進行資料之整理，剔除不適用的問卷，將有效問卷加以編碼並輸入電腦，採用社會科學統計套裝軟體 (SPSS for Windows 12.0)，進行 t 考驗、單因子變異數分析、二因子變異數分析等統計方法資料處理分析，並輔以 Cohen (1988) 訂定之效果值標準，作為結果分析與實質應用價值之判定依據。

肆、研究結果與分析

一、國小教師的媒體素養程度

本研究採平均數、標準差、變異係數、題平均數及相依樣本 t 檢定，針對國小教師的

媒體素養程度之整體表現及各層面（媒體訊息的獲取及影響、媒體訊息的理解與反思、媒體訊息的製作和應用、閱聽人意義的反省、媒體組織的分析）作討論，其結果臚列如表 1、表 2。

國小教師的媒體素養程度約在四點量表之 3.26 位置，顯示國小教師的媒體素養屬高程度表現。至於「媒體訊息的理解與反思」、「媒體訊息的製作和應用」及「媒體組織的分析」三層面的題平均數大小無顯著差別，而「媒體訊息的獲取及影響」與「閱聽人意義的反省」二層面的題平均數大小也無顯著差別，且此二層面的表現優於前三層面。在變異係數 (CV) 的比較發現：「媒體訊息的製作和應用」層面的 CV 值最高 (15.70)，顯示教師具備媒體素養的五個層面中，以「媒體訊息的製作和應用」的表現程度呈較大分歧的現象。

表 1. 國小教師的媒體素養程度描述摘要表 (N=247)

教師的媒體素養層面	平均數 (M)	標準差 (SD)	變異係數 *	題數	單題平均數
整體表現	68.54	6.17	9.00	21	3.26
媒體訊息的獲取及影響	10.14	1.31	12.92	3	3.38
媒體訊息的理解與反思	16.27	1.99	12.23	5	3.25
媒體訊息的製作和應用	9.62	1.51	15.70	3	3.21
閱聽人意義的反省	16.60	1.81	10.90	5	3.32
媒體組織的分析	15.92	1.94	12.19	5	3.18

* 變異係數 $CV=SD/M \times 100$

表 2. 國小教師的媒體素養程度各層面之相依樣本 t 檢定摘要表 (N=247)

教師的媒體素養層面 (代碼)	配對	t 值	p 值	結果比較	層面間之比較
	1 - 2	5.093	.000	1 > 2	
	1 - 3	5.106	.000	1 > 3	
媒體訊息的獲取及影響 (1)	1 - 4	2.030	.043	N.S.	
媒體訊息的理解與反思 (2)	1 - 5	6.779	.000	1 > 5	
媒體訊息的製作和應用 (3)	2 - 3	1.465	.144	N.S.	(1=4) > (2=3=5)
閱聽人意義的反省 (4)	2 - 4	-2.943	.004	4 > 2	
媒體組織的分析 (5)	2 - 5	2.858	.006	N.S.	
	3 - 4	-3.498	.001	4 > 3	
	3 - 5	.708	.480	N.S.	
	4 - 5	4.881	.000	4 > 5	

$\alpha = .05/10 = .005$ 。「N.S.」表「未達顯著水準」

二、不同「教師個人變項」國小教師的媒體素養程度之差異情形

為探討不同個人變項（性別、任教年資、畢業科系）對國小教師的媒體素養程度之差異情形，茲將研究結果加以歸納整理，臚列不同背景變項教師的媒體素養程度之二因子變異數分析結果（見表 3、表 4）、t 考驗結果（見表 5）及各項差異分析綜合摘要（見表 6），並討論於後。

表3. 不同「性別與任教年資」國小教師的媒體素養程度之二因子變異數分析摘要表 (N=247)

媒體素養 層面	變異來源	離均差 平方和	自由度	均方	F 值	p 值	關聯強 度 (η^2)	事後 比較
整體表現	性別	89.531	1	89.531	2.449	.119	.010	--
	任教年資	165.980	3	55.327	1.514	.212	.019	--
	性別 * 任教年資	363.009	3	121.003	3.310	.021	.040	(表 4)
媒體訊息的 獲取及影響	性別	1.169	1	1.169	.684	.409	.003	--
	任教年資	1.398	3	.466	.272	.845	.003	--
	性別 * 任教年資	8.712	3	3.205	1.698	.168	.021	--
媒體訊息的 理解與反思	性別	12.185	1	12.185	3.117	.079	.013	--
	任教年資	21.110	3	7.037	1.800	.148	.022	--
	性別 * 任教年資	12.982	3	4.327	1.107	.347	.014	--
媒體訊息的 製作和應用	性別	.522	1	.522	.243	.623	.001	--
	任教年資	14.853	3	4.951	2.301	.078	.028	--
	性別 * 任教年資	18.790	3	6.263	2.911	.035	.035	(表 4)
閱聽人意義 的反省	性別	1.743E-02	1	1.743E-02	.005	.941	.000	--
	任教年資	6.544	3	2.181	.678	.566	.008	--
	性別 * 任教年資	29.040	3	9.680	3.010	.031	.036	(表 4)
媒體組織 的分析	性別	30.039	1	30.039	8.317	.004	.034	N.S.
	任教年資	15.005	3	5.002	1.385	.248	.017	--
	性別 * 任教年資	17.250	3	5.750	1.592	.192	.020	--

$\alpha = .05$ 。「N.S.」表「經事後比較無顯著差異」。

表 4. 性別與任教年資在教師的媒體素養「整體表現」、「媒體訊息的製作和應用」、「閱聽人意義的反省」之單純主要效果變異數分析摘要表 (N=247)

變異來源	離均差 平方和	自由度	均方	F 值	p 值	事後比較
媒體素養整體表現						
教師性別因子						
18 年（含）以上	14.837	1	14.837	.404	.530	----

表 4. 性別與任教年資在教師的媒體素養「整體表現」、「媒體訊息的製作和應用」、「閱聽人意義的反省」之單純主要效果變異數分析摘要表 (N=247) (續)

變異來源	離均差平方和	自由度	均方	F 值	p 值	事後比較
13 ~ 17 年	139.405	1	139.405	5.633	.022	男 > 女
8 ~ 12 年	116.519	1	116.519	2.828	.098	----
7 年 (含) 以下	118.177	1	118.177	3.045	.084	----
教師年資因子						
男	137.040	3	45.680	1.111	.348	----
女	466.661	3	155.554	4.684	.004	7 年(含)以下 > 18 年(含)以上
誤差	8736.359	239	36.554			
媒體訊息的製作和應用						
教師性別因子						
18 年 (含) 以上	1.930E-02	1	1.930E-02	.009	.926	----
13 ~ 17 年	2.500	1	2.500	1.735	.194	----
8 ~ 12 年	1.465E-03	1	1.465E-03	.001	.981	----
7 年 (含) 以下	21.452	1	21.452	9.609	.002	女 > 男
教師年資因子						
男	5.666	3	1.889	.866	.462	----
女	35.492	3	11.831	5.556	.001	7 年 (含) 以下 > 13~17 年 7 年(含)以下 > 18 年(含)以上
誤差	514.258	239	2.152			
閱聽人意義的反省						
教師性別因子						
18 年 (含) 以上	.295	1	.295	.080	.779	----
13 ~ 17 年	.566	1	.566	.186	.669	----
8 ~ 12 年	6.286	1	6.286	1.893	.174	----
7 年 (含) 以下	23.632	1	23.632	7.649	.007	女 > 男
教師年資因子						
男	17.461	3	5.820	1.810	.150	----
女	22.333	3	7.444	2.315	.079	----
誤差	768.526	239	3.216			

 $\alpha = .05$

表 5. 不同「畢業科系」國小教師的媒體素養程度各層面之 t 考驗摘要表 (N=247)

媒體素養層面	畢業科系 (樣本人數)	平均數	標準差	t 值	p 值	關聯強度 (η^2)	事後比較
整體表現	(1) 媒體相關科系 (46)	73.57	5.30	6.634	.000	.152	(1) > (2)
	(2) 非媒體相關科系 (201)	67.39	5.78				
媒體訊息的獲取及影響	(1) 媒體相關科系 (46)	11.04	1.13	5.487	.000	.109	(1) > (2)
	(2) 非媒體相關科系 (201)	9.94	1.26				
媒體訊息的理解與反思	(1) 媒體相關科系 (46)	17.15	2.00	3.408	.001	.045	(1) > (2)
	(2) 非媒體相關科系 (201)	16.06	1.94				
媒體訊息的製作和應用	(1) 媒體相關科系 (46)	10.74	1.32	5.957	.000	.127	(1) > (2)
	(2) 非媒體相關科系 (201)	9.36	1.43				
閱聽人意義的反省	(1) 媒體相關科系 (46)	17.93	1.61	5.925	.000	.125	(1) > (2)
	(2) 非媒體相關科系 (201)	16.29	1.72				
媒體組織的分析	(1) 媒體相關科系 (46)	16.70	1.86	3.067	.002	.037	(1) > (2)
	(2) 非媒體相關科系 (201)	15.74	1.91				

 $\alpha = .05$

表 6. 不同教師個人變項對國小教師的媒體素養程度之差異分析綜合摘要表

教師的媒體素養層面	性別 × 任教年資 (η^2)	畢業科系 (η^2)
整體表現	在年資「13~17 年」組中：男 > 女	(.040) m > n* (.152)
	在性別「女」組中： 7 年 (含) 以下 > 18 年 (含) 以上	
媒體訊息的獲取及影響	N.S.	(.021) m > n* (.109)
媒體訊息的理解與反思	N.S.	(.014) m > n* (.045)
媒體訊息的製作和應用	在年資「7 年 (含) 以下」組中：女 > 男	(.035) m > n* (.127)
	在性別「女」組中： 7 年 (含) 以下 > 13~17 年 7 年 (含) 以下 > 18 年 (含) 以上	
閱聽人意義的反省	在年資「7 年 (含) 以下」組中：女 > 男	(.036) m > n* (.125)
媒體組織的分析	N.S.	(.020) m > n* (.037)

「N.S.」表「未達顯著差異」。「m > n*」表「媒體相關科系 > 非媒體相關科系」。

(一) 不同「性別與任教年資」國小教師的媒體素養程度之差異情形

不同性別與任教年資二變項在國小教師媒體素養的「整體表現」、「媒體訊息的製作和應用」、「閱聽人意義的反省」等層面具有顯著的交互作用。進一步分析之：在年資「13~17 年」組中，男性教師的「媒體素養整體表現」優於女性教師；在年資「7 年 (含) 以下」

組中，女性教師於「媒體訊息的製作和應用」、「閱聽人意義的反省」層面表現優於男性教師。在「女性」教師組中，任教 7 年（含）以下的教師在「媒體訊息的製作和應用」及「媒體素養整體表現」優於任教 18 年（含）以上的教師，且任教 7 年（含）以下的教師也在「媒體訊息的製作和應用」層面優於任教 13~17 年的教師。

（二）不同「畢業科系」國小教師的媒體素養程度之差異情形

不同畢業科系的國小教師在「媒體素養整體表現」及「媒體訊息的獲取及影響」、「媒體訊息的理解與反思」、「媒體訊息的製作和應用」、「閱聽人意義的反省」、「媒體組織的分析」各層面均具有顯著的交互作用，顯示國小教師具備媒體素養程度會因畢業科系因素而有所差異，且以「媒體相關科系」畢業的教師表現優於「非媒體相關科系」畢業的教師。

三、不同「學校環境變項」國小教師的媒體素養程度之差異情形

為探討不同學校環境變項（包括學校所在區域、學校所屬城鄉、學校規模）對國小教師媒體素養程度影響之差異情形，茲將研究結果加以歸納整理，臚列不同背景變項教師的媒體素養程度之單因子變異數分析結果（見表 7、表 8、表 9）及各項差異分析綜合摘要（見表 10），並討論於後。

表 7. 不同「學校所在區域」國小教師的媒體素養程度之差異分析摘要表 (N = 247)

媒體素養層面	背景變項 (樣本數)	平均數	標準差	F 值	p 值	關聯強度 (η^2)	事後比較
整體表現	(1) 北部區域 (77)	69.27	5.78	3.20	.024	.038	(1) > (4)
	(2) 中部區域 (67)	68.46	6.31				
	(3) 南部區域 (68)	69.25	6.32				
	(4) 東部區域 (35)	65.71	5.84				
媒體訊息的 獲取及影響	(1) 北部區域 (77)	10.49	1.13	6.28	.000	.072	(1) > (4) (3) > (4)
	(2) 中部區域 (67)	10.03	1.38				
	(3) 南部區域 (68)	10.24	1.31				
	(4) 東部區域 (35)	9.40	1.24				
媒體訊息的 理解與反思	(1) 北部區域 (77)	16.58	1.89	2.95	.033	.035	N.S.
	(2) 中部區域 (67)	16.51	1.96				
	(3) 南部區域 (68)	16.06	2.06				
	(4) 東部區域 (35)	15.51	1.99				
媒體訊息的 製作和應用	(1) 北部區域 (77)	9.88	1.36	2.42	.067	.029	----
	(2) 中部區域 (67)	9.42	1.66				
	(3) 南部區域 (68)	9.75	1.45				
	(4) 東部區域 (35)	9.17	1.54				

表 7. 不同「學校所在區域」國小教師的媒體素養程度之差異分析摘要表 (N = 247) (續)

媒體素養層面	背景變項 (樣本數)	平均數	標準差	F 值	p 值	關聯強度 (η^2)	事後比較
閱聽人意義 的反省	(1) 北部區域 (77)	17.23	2.21	4.26	.006	.050	(1) > (3)
	(2) 中部區域 (67)	16.54	1.72				(1) > (4)
	(3) 南部區域 (68)	16.94	1.69				
	(4) 東部區域 (35)	16.05	1.67				
媒體組織 的分析	(1) 北部區域 (77)	16.26	1.95	10.34	.000	.113	(1) > (4)
	(2) 中部區域 (67)	15.97	1.88				(2) > (4)
	(3) 南部區域 (68)	16.26	1.91				(3) > (4)
	(4) 東部區域 (35)	14.40	1.29				

$\alpha = .05$ 。「N.S.」表「經事後比較無顯著差異」。

表 8. 不同「學校所屬城鄉」國小教師的媒體素養程度之差異分析摘要表 (N = 247)

媒體素養層面	背景變項 (樣本數)	平均數	標準差	F 值	p 值	關聯強度 (η^2)	事後比較
整體表現	(1) 直 (省) 轄市 (56)	70.50	6.63	6.60	.000	.075	(1) > (4)
	(2) 縣轄市 (45)	70.29	6.84				(2) > (4)
	(3) 一般鄉鎮 (74)	68.36	5.73				
	(4) 偏遠地區 (72)	66.11	4.91				
媒體訊息的 獲取及影響	(1) 直 (省) 轄市 (56)	10.48	1.35	3.90	.009	.046	(1) > (4)
	(2) 縣轄市 (45)	10.44	1.44				
	(3) 一般鄉鎮 (74)	10.01	1.19				
	(4) 偏遠地區 (72)	9.82	1.23				
媒體訊息的 理解與反思	(1) 直 (省) 轄市 (56)	16.68	2.22	4.43	.005	.052	(1) > (4)
	(2) 縣轄市 (45)	16.80	2.06				(2) > (4)
	(3) 一般鄉鎮 (74)	16.31	1.82				
	(4) 偏遠地區 (72)	15.57	1.77				
媒體訊息的 製作和應用	(1) 直 (省) 轄市 (56)	10.16	1.66	5.97	.001	.069	(1) > (4)
	(2) 縣轄市 (45)	9.96	1.35				(2) > (4)
	(3) 一般鄉鎮 (74)	9.45	1.46				
	(4) 偏遠地區 (72)	9.17	1.37				
閱聽人意義 的反省	(1) 直 (省) 轄市 (56)	16.70	1.65	1.71	.166	.021	----
	(2) 縣轄市 (45)	16.91	2.12				
	(3) 一般鄉鎮 (74)	16.70	1.69				
	(4) 偏遠地區 (72)	16.21	1.82				
媒體組織 的分析	(1) 直 (省) 轄市 (56)	16.48	1.87	4.69	.004	.048	(1) > (4)
	(2) 縣轄市 (45)	16.18	2.11				
	(3) 一般鄉鎮 (74)	15.89	2.02				
	(4) 偏遠地區 (72)	15.35	1.65				

$\alpha = .05$

表 9. 不同「學校規模」國小教師的媒體素養程度之差異分析摘要表 (N = 247)

媒體素養層面	背景變項 (樣本人數)	平均數	標準差	F 值	p 值	關聯強度 (η^2)	事後比較
整體表現	(1) 49 班 (含) 以上 (54)	71.81	6.36	11.75	.000	.127	(1) > (3)
	(2) 13~48 班 (94)	69.12	6.18				(1) > (4)
	(3) 7~12 班 (42)	65.48	5.28				(2) > (3)
	(4) 6 班 (含) 以下 (57)	66.75	4.90				
媒體訊息的 獲取及影響	(1) 49 班 (含) 以上 (54)	10.56	1.25	3.15	.026	.037	N.S.
	(2) 13~48 班 (94)	10.17	1.34				
	(3) 7~12 班 (42)	9.86	1.18				
	(4) 6 班 (含) 以下 (57)	9.91	1.31				
媒體訊息的 理解與反思	(1) 49 班 (含) 以上 (54)	17.09	2.05	7.69	.000	.087	(1) > (3)
	(2) 13~48 班 (94)	16.49	1.96				(1) > (4)
	(3) 7~12 班 (42)	15.64	1.97				(2) > (4)
	(4) 6 班 (含) 以下 (57)	15.58	1.67				
媒體訊息的 製作和應用	(1) 49 班 (含) 以上 (54)	10.22	1.61	6.66	.000	.076	(1) > (3)
	(2) 13~48 班 (94)	9.70	1.40				(1) > (4)
	(3) 7~12 班 (42)	8.93	1.44				(2) > (3)
	(4) 6 班 (含) 以下 (57)	9.42	1.43				
閱聽人意義 的反省	(1) 49 班 (含) 以上 (54)	17.11	1.68	4.18	.007	.049	(1) > (3)
	(2) 13~48 班 (94)	16.73	1.77				
	(3) 7~12 班 (42)	15.88	1.55				
	(4) 6 班 (含) 以下 (57)	16.40	2.03				
媒體組織 的分析	(1) 49 班 (含) 以上 (54)	16.83	1.97	7.14	.000	.081	(1) > (3)
	(2) 13~48 班 (94)	16.02	1.97				(1) > (4)
	(3) 7~12 班 (42)	15.17	1.41				
	(4) 6 班 (含) 以下 (57)	15.44	1.84				

$\alpha = .05$ 。「N.S.」表「經事後比較無顯著差異」。

表 10. 不同學校環境變項對國小教師的媒體素養之差異分析綜合摘要表

媒體素養層面	學校所在區域 (η^2)	學校所屬城鄉 (η^2)	學校規模 (η^2)
整體表現	北部>東部 (.038)	直(省)轄市>偏遠 縣轄市>偏遠 (.075)	49 班以上> 6 班以下 (.127) 49 班以上> 7~12 班 13~48 班 > 7~12 班
媒體訊息的 獲取及影響	北部>東部 (.072) 南部>東部	直(省)轄市>偏遠 (.046)	N.S. (.037)
媒體訊息的 理解與反思	N.S. (.035)	直(省)轄市>偏遠 (.052) 縣轄市>偏遠	49 班以上> 7~12 班 (.087) 49 班以上> 6 班以下 13~48 班 > 6 班以下
媒體訊息的 製作和應用	N.S. (.029)	直(省)轄市>偏遠 (.069) 縣轄市>偏遠	49 班以上> 6 班以下 (.076) 49 班以上> 7~12 班 13~48 班 > 7~12 班
閱聽人意義 的反省	北部>南部 (.050) 北部>東部	N.S. (.021)	49 班以上> 7~12 班 (.049)
媒體組織 的分析	北部>東部 (.113) 中部>東部 南部>東部	直(省)轄市>偏遠 (.048)	49 班以上> 6 班以下 (.081) 49 班以上> 7~12 班

「N.S.」表「未達顯著差異」。

(一) 不同「學校所在區域」國小教師的媒體素養程度之差異情形

學校所在區域不同的國小教師，在「媒體素養整體表現」及「媒體訊息的獲取及影響」、「閱聽人意義的反省」、「媒體組織的分析」各層面表現具有顯著差異，其餘在「媒體訊息的理解與反思」、「媒體訊息的製作和應用」等層面則無差異。北部區域的教師在「媒體素養整體表現」方面優於東部區域的教師，在「閱聽人意義的反省」層面，則是優於南部與東部區域教師。且北部與南部區域教師，在「媒體訊息的獲取及影響」層面的表現優於東部區域教師。而北部、中部及南部三個區域的教師在「媒體組織的分析」層面之表現皆優於東部區域教師。

(二) 不同「學校所屬城鄉」國小教師的媒體素養程度之差異情形

學校所屬城鄉不同的國小教師，除了「閱聽人意義的反省」層面的表現沒有差異外，其他在「媒體素養整體表現」及「媒體訊息的獲取及影響」、「媒體訊息的理解與反思」、「媒體訊息的製作和應用」、「媒體組織的分析」各層面表現均達顯著差異。服務於直(省)轄市與縣轄市的教師，在「媒體素養整體表現」及「媒體訊息的理解與反思」、「媒體訊息的製作和應用」等層面的表現優於偏遠地區的教師；且服務於直(省)轄市的教師，在「媒體訊息的獲取及影響」、「媒體組織的分析」層面的表現也優於偏遠地區的教師。

（三）不同「學校規模」國小教師的媒體素養程度之差異情形

學校規模不同的國小教師，除了在「媒體訊息的獲取及影響」層面的表現未有差異存在外，其他在「媒體素養整體表現」及「媒體訊息的理解與反思」、「媒體訊息的製作和應用」、「閱聽人意義的反省」、「媒體組織的分析」各層面的表現均有顯著差異發生。其中，49 班（含）以上規模學校的教師，在「媒體素養整體表現」及「媒體訊息的理解與反思」、「媒體訊息的製作和應用」層面表現優於 7~12 班、6 班（含）以下規模學校的教師。且 13~48 班規模學校的教師，在「媒體訊息的理解與反思」層面表現優於 6 班（含）以下規模學校教師，而在「媒體訊息的製作和應用」及「媒體素養整體表現」則是優於 7~12 班規模學校的教師。49 班（含）以上規模學校的教師，在「閱聽人意義的反省」及「媒體組織的分析」層面的表現優於 6 班（含）以下規模學校的教師；且 49 班（含）以上規模學校的教師，在「媒體組織的分析」層面的表現也優於 7~12 班規模學校的教師。

伍、討論與建議

一、討論

根據研究結果，我國國民小學教師的媒體素養程度良好（整體表現在四點量表中的 3.26 位置），其中在「媒體訊息的獲取及影響」和「閱聽人意義的反省」兩個層面的表現優於「媒體訊息的理解與反思」、「媒體訊息的製作和應用」和「媒體組織的分析」等三層面。此意即國小教師已瞭解身為媒體的閱聽人，應更主動獲取資訊，並發揮監督媒體的責任；相對而言，他們對於媒體訊息中潛藏的價值、創作的技巧和媒體組織的運作之知能，則仍有進步的空間。事實上，隨著資訊傳播科技的快速發展，大眾較能認知訊息取用的重要性，也瞭解身為閱聽人具體發聲的影響性。然而，媒體訊息中隱而未現的偏頗、媒體組織所有權的負面影響，以及自行創作媒體訊息的難度等層面，則是教師自身較薄弱之處。吳翠珍和陳世敏（2007）及 Shre、Jolls 和 Thoman（2005）均指出此五個層面是媒體素養的基本能力，缺一不可。因此，面對 100 學年度媒體素養教育成為我國中小學校正式課程的重大變革，國小教師應加強自身在此三層面的素養，才能擔負起未來推動媒體素養教育的重責大任。

在教師個人變項方面，不同性別、任教年資、畢業科系等教師個人變項的國民小學教師，其媒體素養程度有不同的差異情形；其中，以女性、資淺、媒體相關科系畢業的教師媒體素養表現較佳。究其原因，可能是對於任教 7 年以下的資淺女性教師來說，多半尚未結婚或生兒育女，因此較男性教師更為積極吸收新觀念或參與研習，以提高自己的媒體素養；然真正造成此性別差異的因素仍待進一步研究。另外，資淺教師由於在師資培育階段已大量接觸多元媒體訊息，故在媒體訊息的製作與應用、媒體素養整體表現上會較任教 13~17 年、18 年以上的教師更為優異，此發現與許碧月（2004）和饒淑梅（1995）的研究類似。最後，由於媒體相關科系畢業的教師可能之前曾接受較有系統且扎實的相關課程學習（如視聽傳播、影視設計與製作、新聞報導與採訪等課程），所以較非媒體相關科系畢業

的教師在媒體素養各層面表現優異。

在學校環境變項方面，不同區域、所處城鄉、規模等學校環境變項的國民小學教師，其媒體素養程度皆有不同的差異情形；其中，以北部、都市、大型學校的教師媒體素養表現較佳，而東部地區教師無論在媒體素養的整體表現，及訊息的獲取、閱聽人意義和媒體組織分析上均表現較弱。事實上，這情形也表現在由媒體識讀推廣中心每年舉辦的國小媒體識讀教育師資培訓課程中，參加的學員多來自北部及城市地區（陳逸雯，2007）。另秦梅心（2007）研究也證實市區教師的整體媒體素養認知顯著高於偏遠地區。究其原因，可能是雖然教育部已於 2002 年公布了媒體素養教育政策白皮書，但媒體素養在整個教育體系中尚屬一較新穎的概念，故只有北部、都市及大型學校能較早接觸此理念，而東部、南部，及較偏遠和小型的學校區域則對這些概念仍感陌生；但無論如何，此達到顯著差異的學校環境落差現象值得我國教育相關單位特別留意與思考改善的策略。

二、建議

依據本研究的發現，研究者提出五點建議做為未來有關此領域的參考：

- （一）本研究發現國小教師的媒體素養程度大致良好，但在媒體素養五大內涵中，以「媒體訊息的理解與反思」、「媒體訊息的製作和應用」及「媒體組織的分析」等三層面的表現較弱。因此，建議教師應再加強此三方面之學習，以期全面提昇媒體素養知能，符合未來教育環境改變之需求。
- （二）由於女性、資淺及媒體相關科系畢業的教師其媒體素養表現較佳，因此為讓無論性別、年資深淺及不同科系畢業的教師均具備媒體素養，建議學校能夠延請具備媒體素養的學者專家辦理系列研習活動，以提供學校教師便利的進修管道，獲得媒體素養方面的新知。此外，若學校內已有具備良好媒體素養的教師（如媒體相關科系畢業等）亦可邀請他們分享精進媒體素養的策略和管道，或組成讀書會，讓教師們有更多交流的機會。
- （三）東部、南部、偏遠及小型的學校應更積極辦理教師媒體素養研習，以縮短學校環境變項間的差距。另外，學校亦可鼓勵教師於寒暑假期間參加由媒體識讀推廣中心等機構舉辦的媒體素養培訓課程，以獲得較有系統且完整的概念。
- （四）依據「國民中小學媒體素養教育推廣計劃」，教育行政機關在設計北、中、南、東四區師資研習課程時，應考量不同區域、所處城鄉與學校規模等環境影響因素，規畫適宜教師學習的課程內容，才能整體提升教師的媒體素養。例如，東部地區的研習活動可加強媒體訊息的獲取、閱聽人的意義和媒體組織等層面的教導。
- （五）無論是校內或校外各項研習活動，多屬「治標」而非「治本」，建議教育行政機關應從師資培育階段，即將媒體素養課程納入其中，經由正規教育體制的師資培育機構開設媒體素養的必修或選修課程，以培養未來教師具備媒體素養專業知能，促使媒體素養師資全面普及，而不再有性別、區域、城鄉或學校規模等因素的差別。

參考文獻

一、中文部分

- 李明軒 (2005)。媒介的產製過程。載於周典芳、陳國明（主編），**媒介素養概論**（頁 97-122）。臺北：五南。
- 李彥蓁 (1997)。國民中學教師人口變項、學校規模、全面品質管理文化與教師組織承諾之**相關研究**。國立政治大學教育學系碩士論文，未出版，臺北。
- 余陽洲 (2004)。閱聽人當家作主—單兵作戰篇。載於成露茜、羅曉南（編），**媒體識讀：一個批判的開始**（頁 214-224）。臺北：正中書局。
- 兒童福利聯盟文教基金會 (2006)。**2006 年臺灣地區兒童傳播權調查報告**。臺北：兒童福利聯盟文教基金會。
- 邱民才 (2003)。**高中實施媒體識讀教育之評估研究**。私立中國文化大學新聞研究所碩士論文，未出版，臺北。
- 林子彬 (2006)。媒體素養教育在英國。**北縣教育**，58，27-32。
- 林宇玲 (2004)。解讀媒體中的性別意涵—以平面廣告為例。成露茜、羅曉南（編），**媒體識讀：一個批判的開始**（頁 137-150）。臺北：正中書局。
- 林家宏 (2004)。**嘉義市社區大學實施電視素養教育需求評估之研究**。國立中正大學成人及繼續教育學系碩士論文，未出版，嘉義。
- 金車教育基金會 (2005)。**94 暑假休閒生活參與情形問卷調查**。臺北：金車教育基金會。
- 吳知賢 (1998)。**兒童與電視**。臺北：桂冠。
- 吳翠珍 (2004)。**臺灣媒體教育的實驗與反思**。**臺灣教育**，629，28-39。
- 吳翠珍 (2005)。**媒體素養與媒體教育的流變與思辨**。載於翁秀琪（主編），**臺灣傳播學的想像**（下）（頁 812-841）。臺北：巨流。
- 吳翠珍、陳世敏 (2007)。**媒體素養教育**。臺北：巨流。
- 徐照麗 (2001)。**我國推展國民小學電視媒體教育課程之研究**。臺北：財團法人媒體識讀教育基金會。
- 秦梅心 (2007)。**花蓮縣國民小學教師媒體素養內涵認知及實施現況之研究**。國立花蓮教育大學社會科教學碩士學位班論文，未出版，花蓮。
- 康熙祥 (2005)。**媒體識讀**。臺北：揚智。
- 莊佩潔 (2005)。**臺灣鄉鎮市區國民教育資源分配公平性之研究**。國立暨南國際大學教育政策與行政學系碩士論文，未出版，南投。
- 教育部 (2002)。**媒體素養教育政策白皮書**。臺北：教育部。
- 教育部國教司 (2008)。**讓中小師生認識媒體素養教育**。臺北：教育部。線上檢索日期：2009 年 6 月 15 日，取自 http://www.edu.tw/EJE/news.aspx?news_sn=2193
- 教育部統計處 (2005a)。**國民小學概況表**（含學校所在地區別、設立別、附規模）。臺北：

- 教育部。線上檢索日期：2005 年 12 月 30 日，取自 http://www.edu.tw/EDU_WEB/EDU_MGT/STATISTICS/EDU7220001/data/serial/e.xls
- 教育部統計處 (2005b)。國民小學名錄（含校名、地址、電話）。臺北：教育部。2005 年 12 月 30 日，取自 http://www.edu.tw/EDU_WEB/EDU_MGT/STATISTICS/EDU7220001/data/school/e1.htm
- 教育部統計處 (2005c)。全國偏遠地區國中小學校查詢。臺北：教育部。線上檢索日期：2005 年 12 月 30 日，取自 http://www.edu.tw/EDU_WEB/EDU_MGT/STATISTICS/EDU7220001/user1/py.htm?open
- 許碧月 (2005)。國小教師對媒體識讀教育之認知與實踐之調查研究。國立屏東師範學院教育行政研究所碩士論文，未出版，屏東。
- 許毓容 (2001)。2000 年臺灣地區 3~18 歲閱聽眾廣電媒體使用行為大調查。廣電人，82，24-29。
- 陳曼玲 (2002 年 10 月 25 日)。掃媒體文盲?! 教育部提素養白皮書。中央日報，富邦社會公益網。線上檢索日期：2005 年 1 月 11 日，取自 http://www.fubon.org/Media/SubItem_Show.asp?SubItem_ID=19
- 陳雪雲 (2002)。公民、媒體與民主學習。社教雙月刊，98，4-9。
- 陳逸雯 (2007)。國民小學媒體素養種子教師實施媒體素養教育現況之調查研究。國立花蓮教育大學國民教育研究所碩士論文，未出版，花蓮。
- 張玉茹 (1997)。臺灣省各縣市國民中學教育資源分配公平性之研究，教育研究，5，249-159。
- 張秀雄 (000)。應把媒體素養納入公民教育。社教雙月刊，98，23-24。
- 薛荷玉 (2008 年 11 月 21 日)。1100 萬研發教材媒體素養納入中小學課綱。聯合報，C3 教育版。
- 黃天佑、吳璧安、李婉儀、林佩穎 (2006)。城鄉國小教師資訊科技融入教學差異分析。資訊科學應用期刊，2(2)，99-144。
- 富邦文教基金會 (2004)。全國青少年媒體使用行為研究調查。臺北：財團法人富邦文教基金會。
- 媒體識讀推廣中心要 (2007)。師資培訓專區：種子教師回娘家。線上檢索日期：2007 年 1 月 11 日，取自 <http://www.tvcr.org.tw>
- 鈴木綠 (2000)。公民與媒介素養—以日本為例。論文發表於媒體公民教育國際研討會，臺北。
- 劉莉娟 (2006)。中小學教師媒體識讀教學認知對課程設計影響之研究。世新大學資訊傳播學系碩士論文，未出版，臺北。
- 饒淑梅 (1995)。國民中學實施電視素養課程之研究。國立臺灣師範大學公民訓育研究所碩士論文，未出版，臺北。

二、英文部分

- Alliance for a Media Literature America (2003). *What is media literacy?* Alliance for a Media Literate America (AMLA). Retrieved November 7, 2004, from <http://amlainfo.org/medialit/index.php>
- Anderson, J. A., & Ploghoft, M. E. (1993). Children and media in media education. In G. L. Berry & J. K. Asamen (Eds.), *Children and television: Images in a changing sociocultural world* (pp.89-102). Newbury Park, CA: Sage.
- Bazalgette, C. (Ed.)(1989). *Primary media education: A curriculum statement*. London: British Film Institute.
- Bowker, J. (Ed.)(1991). *Secondary media education: A curriculum statement*. London: British Film Institute.
- Brown, J. A. (1991). *Television "Critical viewing skills" Education: Major media literacy projects in the United States and selected countries*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Brunner, C., & Tally, W. (1999). *The new media literacy handbook: An educators' guide to bringing new media into the classroom*. New York: Anchor Books.
- Buckingham, D. (1998). Media education in the UK: Moving beyond protectionism. *Journal of Communication*, 48(1), 33-43.
- Buckingham, D. (2003). *Media education: Literacy, learning and contemporary culture*. Cambridge: Polity.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- De Abreu, B. S. (2007). *Teaching media literacy: A how-to-do-it manual*. New York: Neal-Schuman.
- Greenwood, D. R. (2003). *Action in the classroom: A guide to student produced digital video in K-12 education*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield Education.
- Hart, A. (1991). *Understanding the media: A practical guide*. London: Routledge.
- Hobbs, R. (2000). *Media literacy*. New York: Newsweek Education.
- Kellner, D., & Share, J. (2005). Toward critical media literacy: Core concepts, debates, organizations, and policy. *Discourse: studies in the cultural politics of education*, 26(3), 369-386.
- Lloyd-Kolkin, D., & Tyner, K. R. (1991). *Media and you: An elementary media literacy curriculum*. Englewood Cliffs, NJ: Educational Technology.
- Masterman, L. (1985). *Teaching the media*. London: Comedia Publishing.
- Ministry of Education in Ontario (1989). *Definition of media literacy*. Center for Media Introduction, Ontario Media Literacy Homepage. Retrieved October 28, 2004, from <http://angelfire.com/ms/MediaLiteracy/Introduction.html>

- Peterson, S., Preece A., Eakle, A., & Garber, A. (2003). International reports on literacy research: Canada. *Reading Online*, September, 24-28.
- Ploghoft, M. E., & Anderson, J. A.. (1982). *Teaching critical television viewing skills*. Springfield, IL: Charles C. Thomas.
- Potter, W. J. (2001). *Media literacy*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Pungente, J. J. (1989). *Canada's key concepts of media literacy*. The Center for Media Literacy (CML). Retrieved March 15, 2005, from http://www.medialit.org/reading_room/article210.html
- Semali, L. M. (2000). *Literacy in multimedia America: Integrating media education across the curriculum*. New York: Falmer Press.
- Share, J., Jolls, T., & Thoman, E. (2005). *5 five key questions that can change the world: Classroom activities for media literacy*. Center for Media Literacy. Retrieved May 10, 2007, from <http://www.medialit.org>.
- Shepherd, R. (1993). *Why teach media literacy*. Center for Media Introduction, Ontario Media Literacy Homepage. Retrieved October 28, 2006, from http://www.media-awareness.ca/English/resources/educational/teaching_backgrounders/media_literacy/why_teach_shepherd.cfm
- Silverblatt, A. (2001). *Media literacy: Keys to interpreting media messages* (2nd ed.). Westport, CT: Praeger.
- Silverblatt, A., & Eliceiri, E. M. (1997). *Dictionary of media literacy*. Westport, CT: Greenwood Press.
- Thoman, E., & Jolls, T. (2003). *Literacy for the 21st century: An overview & orientation guide to media literacy education*. Center for Media Literacy. Retrieved May 10, 2007, from <http://www.medialit.org>.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (1982). *The challenge of media education* (The Grunwald Document). ATOM Queensland. Retrieved May 7, 2005, from <http://www.pa.ash.org.au/atomqld/UNESCOb.html>.
- Yates, B. (2002). Media education's present and future: A survey of teachers. *Studies in Media & Information Literacy Education*, 2(3).

附錄一

國民小學教師媒體素養程度問卷

親愛的老師，您好：

首先感謝您在百忙之中抽空填答這份問卷。本問卷之目的，主要在瞭解目前臺灣地區國民小學教師媒體素養的概況，以作為學術研究之參考。問卷上不必具名，所填答案也無對錯之分，您所填答的資料及調查結果，純供學術研究之用，不作個別探究，敬請放心填答！並請您依據自己實際感受情況逐題作答。您的支持與協助，對本研究的完成，助益匪淺，謹此致謝！

敬祝

教安

國立嘉義大學國民教育研究所

研究生：陳尚蕙 敬上

指導教授：林菁 博士

壹、教師背景資料

【填答說明】請您依目前實際狀況，將符合的代號填入（ ）中。

() 1. 性別：

(1)男 (2)女

() 2. 任教年資：

(1)18年(含)以上 (2)13~17年 (3)8~12年 (4)7年(含)以下

() 3. 畢業科系(包含大學或研究所階段之學歷背景)：

(1)媒體相關科系(新聞廣告、廣播電視、大眾傳播、資訊傳播、傳播管理、資訊管理、圖文影像傳播、視覺傳達設計、多媒體設計、教學科技資源、教育傳播科技等系所)

(1)非媒體相關科系

() 4. 學校規模大小：

(1)49班(含)以上 (2)13~48班 (3)7~12班 (4)6班(含)以下

() 5. 學校所在城鄉：

(1)直(省)轄市 (2)縣轄市 (3)一般鄉鎮 (4)偏遠地區

() 6. 學校所在地區：

(1)臺北縣市、基隆市、桃園縣、新竹縣市、宜蘭縣……………【北部地區】

(2)臺中縣市、苗栗縣、彰化縣、雲林縣、南投縣……………【中部地區】

(3)高雄縣市、嘉義縣市、臺南縣市、屏東縣、澎湖縣……………【南部地區】

(4)花蓮縣、臺東縣……………【東部地區】

貳、國小教師的媒體素養量表

【填答說明】

- (一) 以下題目是用來瞭解教師具備媒體素養的程度，包含媒體訊息的獲取及影響、媒體訊息的理解與反思、媒體訊息的製作和應用、閱聽人意義的反省、媒體組織的分析等層面。
- (二) 每一小題均有四個選項□，依序代表「極不符合」、「不符合」、「符合」、「非常符合」，請根據您的實際狀況在適當的□內打「☐」，並請針對一個選項打勾，不要遺漏。

		極 不 符 合	不 符 合	符 合	非 常 符 合
A01	我認為有關影響人民生活的各項重要新聞訊息，媒體必須據實報導以尊重公民「知」的權利……………	☐	☐	☐	☐
A02	我會拒買拒訂、轉臺或關機，來抗議、抵制品質不良善的媒體…	☐	☐	☐	☐
A03	當我引用各式媒體資料時，都會附上正確的標題並註明出處……	☐	☐	☐	☐
A04	「號稱 60 年來最兇狠的颱風納莉，夾帶狂風豪雨造成臺北一片水鄉澤國，民衆苦不堪言。」這種陳述筆法，我認為是意見敘述而不是新聞報導……………	☐	☐	☐	☐
A05	我認為不同的媒體形式或節目型態會使我們對同一件事產生不同的看法……………	☐	☐	☐	☐
A06	我認為新聞報導或多或少含有意識型態、價值和宣傳的意圖……………	☐	☐	☐	☐
A07	我認為抒情歌曲 MTV 常塑造女性的刻板形象為溫柔、忠貞、等待等特質……………	☐	☐	☐	☐
A08	我認為媒體可以再次呈現真實，但媒體訊息並不完全等於真實……	☐	☐	☐	☐
A09	我認為必須運用大量的聲光特效，才能創造出優良的媒體訊息內容……………	☐	☐	☐	☐
A10	我能理解電影中的音樂、鏡頭等運用技巧，例如搖滾配樂帶動歡欣雀躍的氣氛、仰角拍攝讓物體顯得氣勢雄偉……………	☐	☐	☐	☐

		極 不 符 合	不 符 合	符 合	非 常 符 合
A11	我會使用相關媒體設備來拍攝、剪接製作一段影片……	☐	☐	☐	☐
A12	我認為收視第一、發行量最高的節目、雜誌，其內容品質也是最佳的……	☐	☐	☐	☐
A13	廣告說：「借錢是高尚的行為！」所以我會多使用現金卡進行消費……	☐	☐	☐	☐
A14	我可以自己決定要看的電影或節目而不會受到朋友或家人影響……	☐	☐	☐	☐
A15	我會正確解讀新聞事件的意涵並自行淘汰不重要或不確實的資訊……	☐	☐	☐	☐
A16	我會均衡地運用媒體與其他日常活動來適當安排各項休閒活動……	☐	☐	☐	☐
A17	我會比較報紙、雜誌、廣播、電視等不同媒體組織所發佈的訊息內容……	☐	☐	☐	☐
A18	我認為商業媒體的節目製作、播放時段等都會受到利益團體左右……	☐	☐	☐	☐
A19	我認為公共電視是政府設立的公共媒體，不能批評政府的施政……	☐	☐	☐	☐
A20	我認為商業廣告贊助者或媒體組織的政治立場會影響新聞內容的發佈……	☐	☐	☐	☐
A21	我認為媒體訊息的選擇與呈現是受到許多人為因素的介入、修飾及剪裁……	☐	☐	☐	☐

感謝您的填答！請再次檢查是否有遺漏之處。謝謝！

影響國中小教師線上學習滿意度因素之研究： 以彰化縣 K12 數位學校為例

Understanding Influential Factors on the On-line Learning Satisfaction of Junior and Primary Teachers: An Example of the K12 Digital School of Changhua County

陳建文*
Chien-Wen Chen

馮朝進**
Tsou-Jin Feng

吳姿樺***
Zi-Hua Wu

(收件日期 97 年 9 月 8 日；修改日期 98 年 4 月 21 日、98 年 6 月 18 日、
98 年 9 月 3 日；接受日期 98 年 11 月 14 日)

摘 要

現代社會知識創新的速度極快，線上學習 (on-line learning) 已日漸普及，它能有效跨越時間和空間的限制，提供人們新的學習管道。然而目前有關線上學習滿意度的研究中，同時兼顧成人學習特性與資訊科技的研究甚少；因此本研究將以科技接受模型 (Technology Acceptance Model, TAM) 為基礎，加入成人學習理論，建立評估線上學習滿意度的模式，探討影響彰化縣國中小教師在 K12 數位學校學習滿意度的關鍵因素。經由分析，本研究得到三個主要結論：

- 一、「學習態度」是影響學習滿意度最重要的因素，其次為「內在動機」。
- 二、成人學習者具有高度的自我導向與明確的學習目標，使得「內在動機」的影響程度大於 TAM 模型中主要的影響因素 - 認知有用性。
- 三、有效與適切的「學習活動」，最能提升線上學習滿意度。

關鍵詞：線上學習、科技接受模型、成人學習、學習滿意度

*逢甲大學企業管理學系副教授

**彰化縣靜修國小教師、大葉大學資訊管理研究所碩士

***逢甲大學企業管理研究所碩士

Abstract

Nowadays, the speed of knowledge innovation accelerates with the prevalence of on-line learning for it penetrates the limits of both time and space. Up to the present, the studies of on-line learning satisfaction are rarely conducted by a point of view of both adult learning theory and information technology. In this study, we adopt the Technology Acceptance Model and the theory of adult learning to investigate the on-line learning satisfaction of junior and primary teachers on the K12 digital school of Changhua County. According to the result of questionnaire, we obtain three major conclusions:

1. The learning attitude is the most significant influencing factor to learning satisfaction, and then intrinsic motivation.
2. Because the adult learners are high self-directed and have definite targets, the influence from the intrinsic motivation is more significant than the major factor, the perceived usefulness, in the TAM.
3. The effective and appropriate activities can substantially promote the on-line learning satisfaction.

Key words: On-Line Learning, Technology Acceptance Model, Adult Learning, Learning Satisfaction.

壹、緒論

現代社會知識創新的速度極快，具有跨越時空學習限制的線上學習 (on-line learning)，學習者可以在任何時間及地點進行學習，亦可以在學習的同時與教師或同儕進行互動溝通；透過線上學習，不僅知識的來源更為多元與快速，並能節省教育成本、提升學習品質、增加學習效率，進而達到終身學習的目的。根據資策會統計（周文卿，2007）：2006 年全球企業數位學習市場規模為 106.7 億美元（其中美國企業的數位學習市場規模就高達 78.8 億美元），預估 2011 年市場規模可達 322.6 億美元。而目前我國提供數位學習相關服務與產品的業者已經超過 190 餘家，年產值已接近 100 億臺幣，國內大型企業已有 41.8% 進行數位學習相關應用（張博勛，2007）。由此可見，目前世界各國不論是政府、民間企業或學術教育單位，都積極推動數位學習。

由行政院國科會所推動的「數位學習國家型科技計畫」中，具體規劃出七個分項，包含了學習輔具開發、網路平臺環境、學習課程內容、數位學習與認知的基礎研究及人才培育等，藉此可以瞭解數位學習系統的建立，不僅要重視高速網路的硬體架設、系統平臺的開發與課程內容設計，也應該瞭解數位學習系統中學習者的認知層面因素，畢竟面對數位學習系統環境，學習者是最直接且重要的感受者，所以瞭解學習者對學習科技 (learning technology) 的接受程度、認知因素、學習動機、學習態度與學習滿意度，將是發展數位學習環境成功與否的重要關鍵因素。

根據資策會 MIC 的調查報告指出（廖淑婷和翁偉修，2008），現階段最大的數位學習潛在市場為 K12 的國民基礎教育市場，它能有效協助解決偏遠地區的教育資源貧乏，平衡城鄉教育資源的落差。以彰化縣為例，縣政府教育局引進中山大學發展的 K12 數位學校 (www.k12.edu.tw) 線上學習系統，推動縣內教師的線上學習活動，並於 2004 年 6 月，在 K12 數位學校推出第一期線上學習課程，提供教師一個新的進修管道；由於 K12 數位學校已經持續開課多年，瞭解國中小教師需求與學習滿意度是一個重要的課題。

在目前相關的數位學習研究領域中，大致可以分為兩個方向：一以教育理論層面出發，學者們應用傳統的教育理論，套用在數位學習環境中來探討學習者的表現；另一則以學習科技中的系統面著手，強調以系統平臺功能為考量基礎，探討教學系統的發展、系統的開發設計或硬體網路架構等。然而，在發展數位學習系統時，應該同時考量教育學理論與科技系統等不同目標，以滿足數位學習者多樣化的需求。此外，本研究是以國中小教師為對象，因此在探討線上學習滿意度時，需將成人學習的特性納入考量，才能使衡量更為準確與有效。基於上述說明，本研究以科技接受模型 (Technology Acceptance Model, TAM) 為基礎，針對線上學習研究範疇而加以修改其外部變數之影響因素，並加上學習動機與成人學習等教育理論，期望建立線上學習系統學習者滿意度之評估模式，提供 K12 數位學校與企業界在規劃與修改線上學習系統時的參考。

貳、文獻探討

一、線上學習

根據 Urdan 和 Weggen (2000) 的定義（如圖 1），遠距學習 (distance learning) 包含數位學習 (e-learning)、線上學習 (on-line learning)、電腦化學習 (computer-based learning)。本研究將依序說明其意義：電腦化學習專指在個別電腦上，運用已經規劃設計好的軟體系統進行教學，成為教學中的輔助性工具之一；線上學習則是透過網際網路或組織內部網路等，在學習性網站中進行學習活動；數位學習泛指一切經由數位媒體、平臺設備傳送內容的學習方式，其傳送方式有：光碟、電視、衛星傳送、網際網路、組織內部網路、PDA、第三代行動電話等，為電腦輔助教學及線上學習的集合體；至於遠距教學是強調突破時間與空間的限制，教學者與學習者不需在固定時間及地點的教學情境，除了包含數位學習、線上學習和電腦化學習三者的教學方式外，還有函授、文字、圖形等靜態固定的教學方法。由前述說明可知，線上學習便是網路學習 (internet-based learning) 的同義詞，而 K12 數位學校就是屬此種學習範疇。

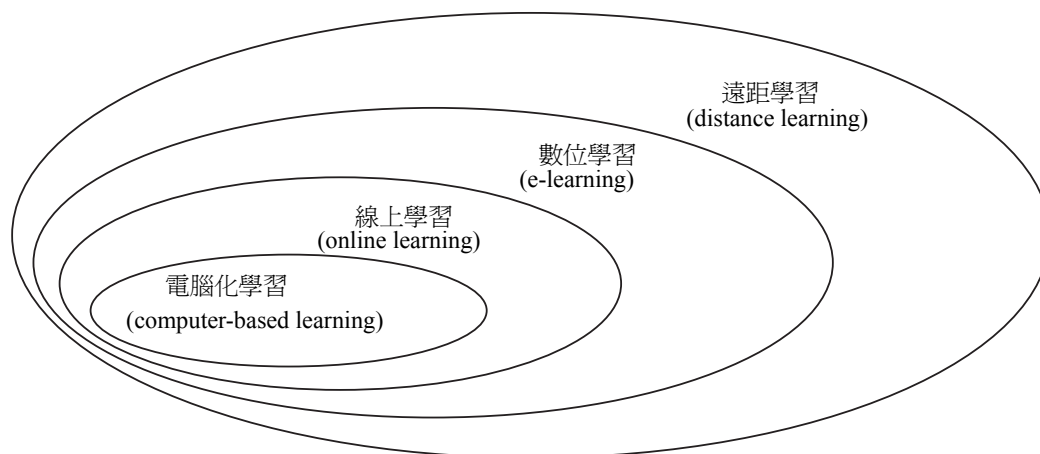


圖 1 遠距學習內涵分類 (Urdan & Weggen, 2000, p. 35)

由於線上學習有個別化的特點，需要學習者主動參與，因此如何保持其學習期間的熱誠，就顯得很重要。根據黃武元 (2001) 的研究，遠距學習的學習者，會隨時間的增加，而減少研讀教材的時間，這是一種學習疲乏現象。所以，在非同步遠距學習中不只要提供良好的教材，更要安排各種學習活動，以不斷的引起學習者的學習動機，使學習者保持學習動力，最後完成學習目標。游光昭、李大偉 (2003) 在遠距教育的基本策略中也提示「必須提醒學習者在學習過程中保持主動，並培養自己獨立學習的習慣」，更要注意「當學習者都不作發問和參與互動時，要適時引導與刺激，以激發學習者的互動」。

二、成人學習的特性

網路上學習活動的特性是注重個別化與資源的豐富性，這兩者比較適合於成熟與自我導向較強的成人，才不易迷失於結構鬆散自由的超連結式的教材與活動方式，且在豐富

但良莠不齊的資源中，能有判斷篩選的能力（黃富順，2002）。本研究的對象是國中小教師，進行的是在職進修活動，亦屬於成人教育的一環。成人學習的目的是要解決當前問題和立即的運用，因此學習的重點在運用科技能為他的工作或生活帶來哪些立即的效益，而非只告訴他，科技及學習內容的重要性（游光昭和李大偉，2003）。因此，成人學習的重點，不只是在吸收新知，更重要的是經驗的分享，並在學習的歷程中，感受到安全及受尊重，所以在處理成人的學習時，將不像學齡學習者那樣容易。

Tough (1989) 在成人教育中闡述，自我導向是學習者追求獨立學習，執行自身的學習程序及主動控制學習過程的歷程。黃富順 (2002) 指出，成人學習具有高度自我導向，他們喜歡自己計畫，自己控制進度，不喜歡接受命令。此外，由於線上學習對科技的高度依賴，容易造成學習者對使用科技產生焦慮，克服的方法便是要提升學習者的自我效能認知，並提供良好的支援機能，以促使學習者繼續學習活動。而所謂自我效能是指「個人會根據自己以往的經驗，在某特定事物或環境中，經過多次成敗的歷練後，對於自己能處理該項任務所具備能力之主觀評價」（Bandura, 1977）。綜合前述說明，本研究結合成人學習特性（如：學習活動、自我導向、自我效能、他人回饋、內在動機等）與科技接受模式來探討國中小教師線上學習滿意度，才能有效衡量成人參與數位學習系統的學習行為。

三、科技接受模型

Davis, Bagozzi 和 Warshaw (1989) 以理性行為理論 (Theory of Reasoned Action, TRA) 為基礎並加以修改而成科技接受模型（如圖 2），是特別針對人的科技使用行為而發展，從使用者的認知與情感因素，探討使用者與科技使用之間的關係，其目的在於解釋一般人對於科技接受的決定因素，跨越終端使用族群的界線以解釋使用者行為，同時兼顧最簡化及理論依據，建構出一個探究資訊科技使用者的接受模型。在科技接受模型中有兩個重要的信念：認知有用性 (perceived usefulness) 與認知易用性 (perceived ease of use)，其認為影響使用者接受資訊科技行為的外在變數，是透過認知有用性與認知易用性這兩個信念，再經由對使用態度與使用行為意圖的影響，然後產生實際系統使用行為。根據 Davis et al. (1989) 的定義，「認知有用性是指在組織的環境中，使用者對於使用特定的應用系統將會提高其工作績效或學習表現的期望主觀機率」；當使用者認知到系統的有用性程度越高，採用系統的態度越正向。而「認知易用性」的定義則是「使用者認知到學習採用系統的容易程度」，當使用者認知到系統越容易學習，則採用系統的態度越正向。

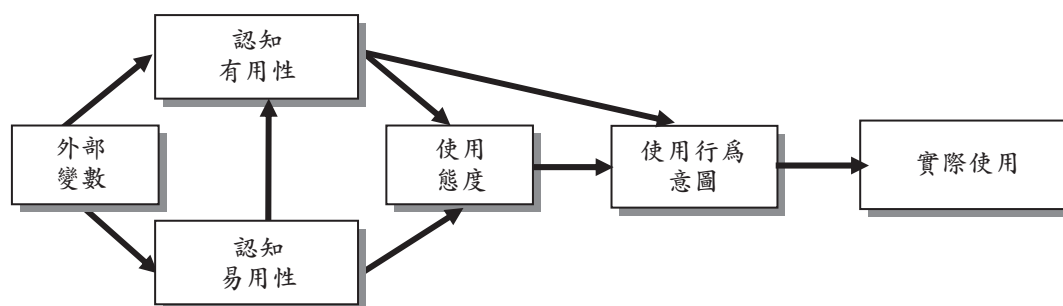


圖 2 科技接受模型 (Davis et al., 1989, p. 985)

依據 Hu, Chau, Liu 和 Tam (1999) 的研究指出，利用「認知有用性」和「認知易用性」來預測資訊系統被使用者接受的程度，其預測能力多能維持在 40% 左右，是一個有效的模型。而「外部變數」是指可能影響個體「認知有用性」和「認知易用性」，而且可觀察或測量的外在因素；例如，個體的個人變數、系統特性、環境變數等，這些外部變數都會透過「認知有用性」和「認知易用性」來影響個體的認知信念 (Igbaria, Guimaraes, & Davis, 1995; Szañjna, 1996; Venkatesh & Davis, 1996)。

Venkatesh 和 Davis (2000) 以 TAM 模型為基礎，加入社會影響 (social influence) 和認知工具程序 (cognition instrument process) 二大構面，做為 TAM 理論的延伸模型 (稱為 TAM2)，並以二組自願使用新資訊系統者和二組被命令的使用新資訊系統者，進行縱向 (longitudinal) 研究。結果發現，社會影響因素只對被命令的使用者產生顯著影響，而且影響力隨時間遞減，甚至三個月後已無顯著影響，對自願使用者則是自始至終完全沒有顯著影響。本研究所探討的線上學習活動，並非強迫的教育訓練，而是自願參加的線上進修活動；因此，本研究將以 TAM 模式為基礎，加上成人學習的相關特性來進行探討。

四、內在動機

根據 Keller (1987) 定義，「動機是指一種內在的心理狀態，他會讓人朝向某種目的的達成而努力，或是放棄該目的；他也會使人急於嘗試某種經驗，或是採取逃避的作法」。而張春興 (1996) 則從活動的觀點來闡述，指出動機乃是「引起個體活動，維持已引起的活動，並導致該一活動朝向某一目標的內在歷程」。大多數的學者普遍同意，動機又可區分為內在動機和外在動機。所謂內在動機就是關於內在心理的層面，諸如好奇心、挑戰心理；外在動機則與所從事的行為無直接相關，如獎賞和讚美。內在動機所關連到的是無形的驅動力，而外在動機多為有形或可觀察的誘因。

簡建忠 (1995) 比較成年學習者和未成年學習者的差異，發現成人的學習者自我概念較清楚，知道自己想要的是什麼，也因為有明確的學習目標及自我導向的能力，表現出來的學習動機也較強；未成年者則是為了通過考試、升級或畢業而學習，是外在環境給的目標，非發自於內心的需求，因此需要外在力量的鞭策與指導，表現在學習上就顯得被動和依賴。由於本研究是在探討成人學習滿意度，因此在動機部份只考量「內在動機」。

五、其他相關外部變數

(一) 網站品質

本研究所指「網站品質」是針對線上學習系統中的軟、硬體設備的品質而言；其中硬體注重在可靠、穩定與反應速度 (Alavi, Yoo, & Vogel, 1997; DeLone & McLean, 1992, 2003)；軟體注重在其功能，是指其可以協助線上學習系統中的使用者完成他要做的事務 (DeLone & McLean)。

（二）學習活動

因為線上學習對科技的高度依賴，容易造成學習者對使用科技產生焦慮，所以線上學習的初期，是一般認為學生最感到脆弱的時候，此時若能安排合適的學習活動，如師生自我介紹，教師坦誠的告白自己的工作經驗、興趣和家庭情况等，使學習者產生信任，並積極回饋他的需求，較能使他保有學習動機。本研究參考相關文獻後，認為學習活動為「學習者進行線上學習時，對所看到的、聽到的和感覺到事物的體驗」。線上學習活動可分為二大類：第一是網站上的教材所引發的學習活動，例如教材閱聽、超連結、與媒體互動和作業等；第二是由課程教師所帶領的學習活動，例如線上討論和對特定議題的意見發表等。

（三）他人回饋

由成人學習的特性中可知，成人學習具有主動性與自我導向，即學習目標是自我設定，而非由教師要求。雖然成人學習具有主動及自我導向學習的優點，但因成人容易畏懼失敗及逃避不愉快的經驗，故要成人投入學習情境中，學習初期教學者的引導及他人正向的回饋就顯得重要。此外，線上學習的特性是屬於遠距教育的一環，成人學習者與教師、同儕分隔在不同的地點，無法定時定點面對面的溝通，導致人際疏離產生孤獨感及情緒上的焦慮，故應藉著教學活動的導引，使他每次上線來學習，都覺得有新的課程進度，不會有無所是事的孤獨感（游光昭和李大偉，2003），並透過線上教學科技的互動功能，使成人學習者與教師及同儕之間頻頻互動、互相回饋，一方面了解教師對自己的關心、指導，另一方面也藉此獲悉同儕的學習進度，交換彼此的學習心得，交流彼此的知識經驗，而產生共同學習的歸屬感。

六、學習態度

Simonson, Smaldino, Albright 和 Zvacek (2000) 認為學習態度 (learning attitude)、經驗、認知及學習型態等四個重要指標是可以增強學習者在數位學習的歷程，而態度則為最重要的指標。由於態度具有對認知活動及逃離反應的定向功能，因此態度會影響學習；王福林 (1990) 認為學習態度是學習活動上一種心理準備與學習行為的方向，可藉由後天經驗習得，並具有一致性與持久性；黃慧美 (2002) 認為學習態度則依態度牽涉學習事物時所表現的行為傾向，如學習活動參與情形、學習過程表現情形、學習欲望強弱等。

七、學習滿意度

林家弘 (2000) 認為學習滿意度 (learning satisfaction) 是指學習者在學習過程中，所涉入之學習活動足以滿足個人學習上的需要，而產生完滿的感受和正向的態度。因此，本研究將學習滿意度定義為「學習者對於整個學習過程中，所產生的感受和正向態度，並認知此學習活動所滿足個人學習上的需求」。由相關文獻可以發現，對於不同學習者或是隨著教學方式的不同，其所探討的層面就會產生些許的差異，而傳統學習滿意度的衡量層面

上，大多集中在學習環境與設備、學校行政措施規則、教學方式、課程內容、學習成果與人際關係等六個層面，然而不同於傳統教學的數位學習環境，其數位學習滿意度的衡量構面亦會有所差異。

參、研究假說與架構

本研究為探討線上學習系統的使用者學習滿意度，其議題包含了資訊科技的應用以及成人學習理論兩大領域，因此除了運用科技接受模型為理論基礎外，將綜合相關的成人學習理論，來衡量線上學習者的學習滿意度。因此，本研究適當地修改科技接受模型中的使用態度成為學習態度，實際使用成為學習滿意度；而中間變數，沿用科技接受模型中的認知有用性、認知易用性兩因素。然而，本研究對象為國中小教師，因此需針對成人學習特性加入內在動機、學習活動、自我導向、自我效能與他人回饋等因素，一併來探討線上學習系統之使用者學習滿意度。本研究相關研究假說與研究架構說明如下：

一、研究假說

（一）網站品質與認知易用性、有用性關係

May (1997) 認為藉著科技可以改善學習的環境，更能拉近教學者與學習者的距離。Alavi et al. (1997) 則視硬體及設備的可靠度為數位學習中，最需要考慮的因素。Dickson, DeSanctis 和 McBride (1986)、Igbaria et al. (1995) 指出，網站品質會透過認知有用性和認知易用性來影響系統的使用；甚至有研究結果指出，網站品質直接影響系統的使用情形 (Fuerst & Cheney, 1982; O' Reilly, 1982; Igbaria et al., 1995)。基於上述說明，本研究提出以下假設：

H1：網站品質對認知有用性有正向的影響。

H2：網站品質對認知易用性有正向的影響。

（二）學習活動與認知有用性、內在動機關係

Moore 和 Kearsley (1996) 指出，線上教學工作繁多，但最能幫助學習者的，莫過於教師多與學習者溝通，也就是教師更像一個學習的助長者 (facilitator)。Heinich, Molenda 和 Russel (張宵亭譯，1995) 指出，他人對學習者的回饋，對成功的學習是重要的。Keller (1987) 指出，能在課程之間安排問題解決活動、設計需要學習者參與的活動，以及讓學習者自由選擇主題、計畫與作業，都特別有助於注意的維持，而注意正是動機的元素，也是學習的先決條件。Palloff 和 Pratt (1999) 也發現，學習者進入網路課程時，若發現沒有任何學習活動發生，可能帶來被遺忘、被忽略的感覺，因而造成沮喪。根據鄒景平 (2003) 指出，「老師帶領式」的線上學習對二小時以上的課程是重要的，因為學習者在電腦設備、網路環境和技術上的各別差異，有賴老師的警覺和留意，使學習者在初期都能順利登

入課程，並依想要的方式送出訊息，如此學習者便可建立信心和安全感，感受到支持與協助。再者，教師帶領的暖身活動、自我介紹、個人對課程的期許，甚至談談興趣、寵物等話題，能讓學習者在輕鬆的環境下自然地產生參與感。基於上述說明，本研究提出以下假設：

H3：學習活動對認知有用性有正向的影響。

H4：學習活動對學習者的內在動機有正向的影響。

（三）自我導向學習特性與認知易用性、內在動機關係

Sturtz (1971) 研究顯示，三十歲以上的學習者普遍對學習感到滿意，因為他們對於能再接受教育，不再視為一種應盡的責任，而是一種符合自我需求的舉動，也因此有較強的學習動機；他們會自行決定要學習的時間、地點和內容，而且不太依賴老師，因此在學習過程中，他們具備了高度的內在動機，學習態度也非常認真。基於上述說明，本研究提出以下假設：

H5：自我導向學習特性對認知易用性有正向的影響。

H6：自我導向學習特性對內在動機有正向的影響。

（四）自我效能認知與認知易用性關係

成人具備豐富的經驗，懂得尋找和運用人力和物力的資源，而且理解力強（黃富順，2002），這正符合 Bandura (1977) 所描述的自我效能產生的條件；Hu et al. (2003) 研究結果也得到，自我效能會對資訊系統的易用性產生影響。基於上述說明，本研究提出以下假設：

H7：自我效能的認知對認知易用性有正向的影響。

（五）他人回饋與認知易用性、內在動機關係

王克先 (1987) 指出，教學者常常利用回饋的作用來激勵學習者的學習動機。Moore 和 Kearsley (1996) 表示，線上教學工作繁多，但最能幫助學習者的，莫過於教師多與學習者溝通，也就是教師更像一個學習的幫助者，幫助學習者運用系統功能，並為他們注入繼續學習的動力。此外，線上學習系統上的討論版功能，經常會有學習者之間的求助與解答的互動發生。基於上述說明，本研究提出以下假設：

H8：他人的回饋對易用性有正向的影響。

H9：他人的回饋對內在動機有正向的影響。

（六）認知易用性、有用性、使用意圖與學習態度關係

Davis et al. (1989) 指出，認知易用性會透過認知有用性影響使用者的態度及使用意圖，此一關係有不少後續研究的驗證，都得到一致的結果 (Legris, Ingham, & Collette, 2003)。認知有用性對使用態度和使用意圖的影響也有類似的情況；其中，認知有用性更是影響使用者態度和使用意圖的最重要因素。基於上述說明，本研究提出以下假設：

H10：認知易用性對認知有用性有正向影響。

H11：認知有用性對學習態度有正向影響。

H12：認知有用性對使用意圖有正向影響。

H13：認知易用性對學習態度有正向影響。

H16：學習態度對使用意圖有正向影響。

（七）內在動機與學習態度、使用意圖關係

Sturz (1971) 研究顯示，三十歲以上的成年學生對學習感到的滿意程度較高，究其原因，乃是成人能再度投入學習，已不視學習是一種責任，而是一種符合自我需求的舉動，即馬斯洛 (Maslow, 1970) 需求理論中的成長需求階段，包含知的需求、美的需求和自我實現的需求（張春興，1996），所以投入學習的動機更為強烈；也因為成人的學習多基於工作或生活中的問題解決（黃富順，2002），目標明確，因此不論在參與學習活動的態度上，或是克服困難的堅持度上，都有更正向的表現。基於上述說明，本研究提出以下假設：

H14：內在動機對態度有正向的影響。

H15：內在動機對使用意圖有正向的影響。

（八）學習態度與學習滿意度關係

在商業活動中，顧客滿意度的衡量已由產品或服務品質的構面，轉向重視顧客認知價值，也就是顧客的滿意與否並非來自產品或服務本身，而是顧客為了自身的目的，使用某產品或服務後，所感受到的經驗。成人的學習大多是為了解決工作或生活上的問題，其目標明確，因此具有主動積極的學習態度（中華民國成人教育學會，2000），能在線上學習系統中，樂於參與學習活動，接受來自教師與同儕的回饋，進而完成他們的目標。基於上述說明，本研究提出以下假設：

H17：使用者學習態度對學習滿意度有正向的影響。

（九）使用意圖與學習滿意度關係

Moore 和 Kearsley (1996) 認為，滿意度沒有辦法指出學習者的學習成就，但卻能看出學習者的中輟情形，也就是學習者利用線上系統進行學習的意圖。Moore 和 Kearsley 還指出，成人重視愉快的學習經驗，若環境不能讓他享受學習，可能在初期就選擇放棄。基於上述說明，本研究提出以下假設：

H18：使用者使用意圖對學習滿意度有正向的影響。

二、研究架構

綜合上述說明，本研究建立研究架構與假說，如圖 3 與表 1。

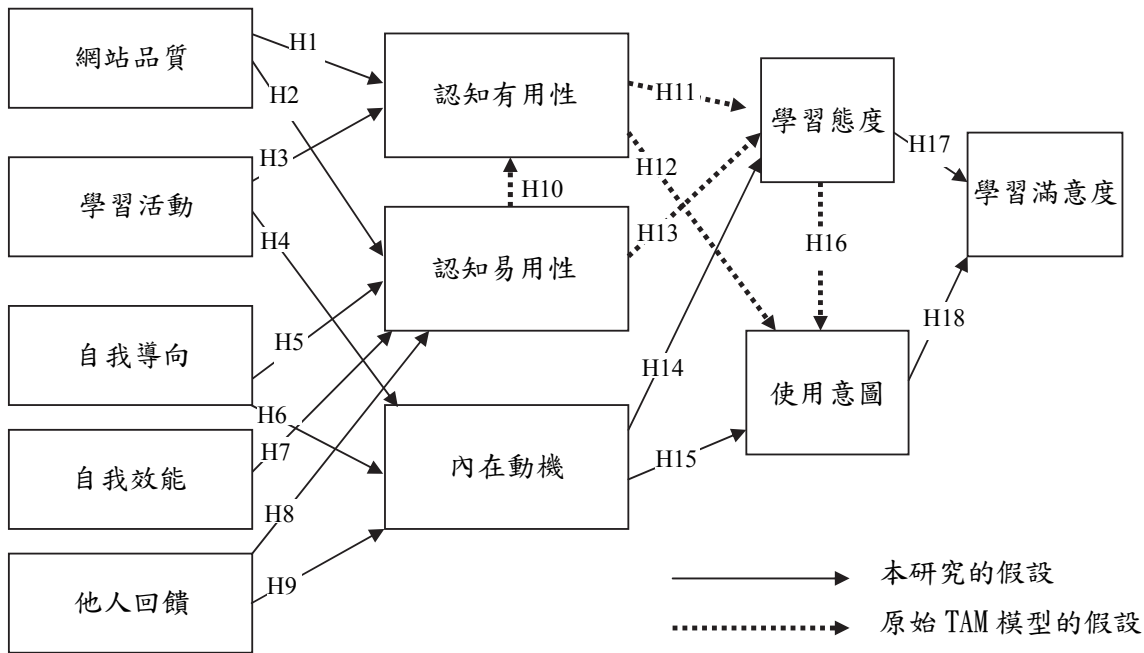


表 1. 研究假說

編號	研究假說
H1	網站品質對認知有用性有正向的影響
H2	網站品質對認知易用性有正向的影響
H3	學習活動對認知有用性有正向的影響
H4	學習活動對學習者的內在動機有正向的影響
H5	自我導向學習的特性對認知易用性有正向的影響
H6	自我導向學習的特性對內在動機有正向的影響
H7	自我效能對認知易用性有正向的影響
H8	他人回饋對認知易用性有正向的影響
H9	他人回饋對內在動機有正向的影響
H10	認知易用性對認知有用性有正向影響
H11	認知有用性對學習態度有正向影響
H12	認知有用性對使用意圖有正向影響
H13	認知易用性對學習態度有正向影響
H14	內在動機對學習態度有正向的影響
H15	內在動機對使用意圖有正向的影響
H16	學習態度對使用意圖有正向影響
H17	學習態度對學習滿意度有正向的影響
H18	使用意圖對學習滿意度有正向的影響

肆、研究方法

一、問卷設計

本研究透過文獻回顧，彙整合適的評量項目，完成本研究的初步問卷，再經由兩位管理領域博士審視問卷內容，期能提升問卷內容的效度。問卷內容第一部份為線上學習滿意度的各構面題項 45 題，採用李克特 (Likert) 五點尺度量表來衡量，從非常不同意到非常同意，分別給予 1 到 5 分；第二部份填答者基本資料共 6 題，總共 51 題（如附錄）。

二、資料分析方法

本研究所使用的統計方法包括敘述統計分析、信度分析 (reliability analysis) 與路徑分析 (path analysis)；敘述統計主要是了解樣本的各種特性（如：性別、年齡、教育程度、參加線上學習次數…等），信度分析是想了解問卷的穩定性與一致性，路徑分析是想了解各變數間的因果關係。

三、前測與先導測試

本研究問卷先經過兩位管理領域教授審閱後，才進行前測 (pre-test) 與先導測試 (pilot test)。前測以開放的方式進行，邀請兩位參與開課的老師與三位學員進行問卷的審視，經過五位老師的建議，本研究小幅度修改問項的用詞，接著開始進行先導測試。本研究針對彰化縣 K12 數位學校上課的中小學老師填寫問卷，總共回收有效問卷為 44 份；經過信度與分項對總項 (item to total) 相關分析，結果發現各構面的 Cronbach's alpha 值皆高於 .7，分項對總項相關值除有 2 題值低於 .5 外（在正式問卷測試時，以予以刪除），其他問項皆符合 Hair, Anderson, Tatham 和 Black (2006) 的建議。因此，本研究進行正式的資料蒐集與分析程序。

伍、研究結果分析

一、樣本資料分析

本研究問卷發放對象係以參加彰化縣 K12 數位學校線上課程的中小學教師，採郵寄與直接送達方式進行，本研究總共發出 209 份問卷，回收 175 份，有效問卷 164 份，有效問卷回收率 78%。在有效的回收樣本中，男性教師佔 34.8%，女性教師佔 65.2%，比率約為 1：2；受訪者年齡則以 30-35 歲之中小學教師所佔的比例最高，達 36%；受訪者任教學校規模在 30 班（含）以下的教師參與人數佔 46.6%，平均每校有 4 人參加 K12 數位學校線上學習課程，比例上最高。

在信度方面，本研究各量表的 Cronbach's α 值（如表 2）除他人回饋外，其餘值皆高於 .8，顯示本研究量表中的問項具有內部一致性；在內容效度部份，各變項的產生皆有相關文獻理論基礎與專家學者研究的支持，所以本研究之量表具有一定程度的內容效度。

表 2. 信度分析

量 表	Cronbach's α
網站品質	.833
學習活動	.860
自我導向	.800
自我效能	.844
他人回饋	.610
認知有用性	.915
認知易用性	.873
內在動機	.879
學習態度	.879
使用意圖	.817
學習滿意度	.898

二、研究模式分析

本研究先針對問卷進行信、效度分析，結果皆達到顯著。接著，根據研究架構與假設進行路徑分析與檢定，分析結果如表 3 與圖 4 所示。

表 3. 研究假說檢定結果

編號	研究假說	路徑係數 (顯著性)	檢驗結果
H1	網站品質對認知有用性有正向的影響	.057 ns	不支持
H2	網站品質對認知易用性有正向的影響	.030 ns	不支持
H3	學習活動對認知有用性有正向的影響	.493***	支持
H4	學習活動對學習者的內在動機有正向的影響	.536***	支持
H5	自我導向學習特性對認知易用性有正向影響	.321***	支持
H6	自我導向學習特性對內在動機有正向的影響	.305***	支持
H7	自我效能對認知易用性有正向的影響	.510***	支持
H8	他人回饋對認知易用性有正向的影響	.021 ns	不支持
H9	他人回饋對內在動機有正向的影響	.034 ns	不支持
H10	認知易用性對認知有用性有正向影響	.387***	支持
H11	認知有用性對學習態度有正向影響	.354***	支持
H12	認知有用性對使用意圖有正向影響	.060 ns	不支持
H13	認知易用性對學習態度有正向影響	.000 ns	不支持
H14	內在動機對學習態度有正向的影響	.545***	支持
H15	內在動機對使用意圖有正向的影響	.250**	支持

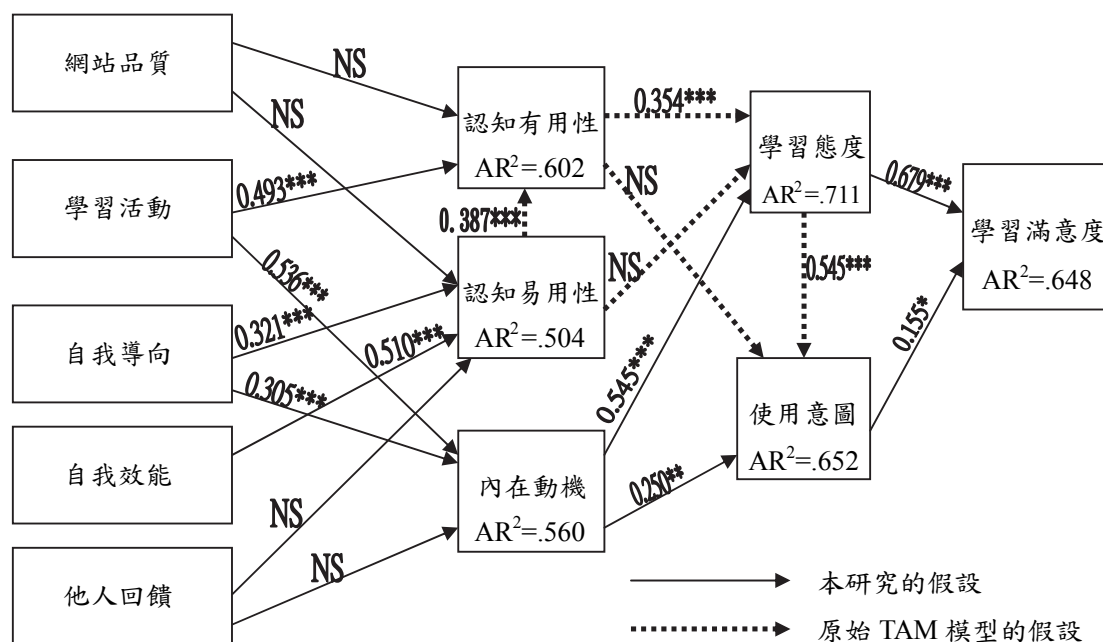
表 3. 研究假說檢定結果（續）

編號	研究假說	路徑係數（顯著性）	檢驗結果
H16	學習態度對使用意圖有正向影響	.545***	支持
H17	學習態度對學習滿意度有正向的影響	.679***	支持
H18	使用意圖對學習滿意度有正向的影響	.155*	支持

*** $p < .001$, ** $p < .01$, * $p < .05$ （ns 表未達顯著水準）

由圖 4 得知，各個迴歸式中調整後的 R^2 值都在 .5 以上，顯示本研究建立的模型有不錯的解釋力。對學習滿意度的影響上，使用意圖的路徑係數為 .155 ($p < .05$)，此結果與 Lee, Cho, Gay, Davidson, 和 Ingraffea (2003) 的研究結果相同。對學習態度及使用意圖的影響上，內在動機都比認知有用性的效果大，可看出在 TAM 模型中加入內在動機能有效提升模型解釋力。網站品質和他人回饋二個外部變數對依變項沒有產生顯著的影響，可能是現今的資訊環境中，不論是軟硬體的功能，或是網路連線的速度，都已達一定的水準，加上教師資訊素養提升，使網站品質不再有關鍵性影響；而他人回饋影響的不顯著可能是 K12 線上學習系統的回饋機制未充份發揮功效所致，或是成人學習者的高自我導向特性的影響，有待後續研究加以探討。

為了解原因變數與結果變數間關係強弱的程度，每個原因變數的整體效果需要被考量，經計算結果如表 4 所示。由表 4 得知，對學習滿意度的總效果來說，學習態度的影響力最高 (.763)，其次便是內在動機 (.456)，外部變數中則以學習活動對學習滿意度最具影響力 (.377)。而對本研究所加入的內在動機最有影響力的外部變數也是學習活動 (.536)，其次是自我導向 (.305)。



*** $p < .001$, ** $p < .01$, * $p < .05$ （ns 表未達顯著水準，AR²是指調整後的 R^2 ）

圖 4 研究結果路徑關係圖

表 4. 路徑分析之總效果

自變數		依變數					
		認知易用性	認知有用性	內在動機	學習態度	使用意圖	學習滿意度
外部變數	網站品質	N.A.	N.A.	—	N.A.	N.A.	N.A.
	學習活動	—	.493	.536	.467	.389	.377
	自我導向	.321	.124	.305	.210	.191	.172
	自我效能	.510	.197	—	.070	.038	.053
	他人回饋	N.A.	N.A.	N.A.	N.A.	N.A.	N.A.
認知易用性		—	.387	—	.137	.075	.105.
認知有用性		—	—	—	.354	.188	.240
內在動機		—	—	—	.545	.547	.456
學習態度		—	—	—	—	.545	.763
使用意圖		—	—	—	—	—	.155

—：表無路徑關係；N.A.：表路徑關係不顯著

陸、結論與建議

一、研究結論

(一) 外部變數的影響

由分析結果可知，「自我效能」是「認知易用性」最重要的影響因素，而「學習活動」對「認知有用性」和「內在動機」都有顯著的影響。然而，「網站品質」對中介變數全無顯著影響，它可能隱含著二方面重要的意義：對成人學習者來說，操作介面與功能不再是關鍵，重點是在學習內容是否符合學習者的期待；再者由於資訊技術的快速進步，教師資訊素養的提升，系統維持一定水準的品質已是普遍要求，因此不再具有關鍵性影響。而成人高「自我導向」的特性，在本研究分析中也顯露出顯著的影響力。

然而，文獻中頗為學者所強調具有促進學習動機的「他人回饋」因素，在本研究結果中卻毫無顯著影響，推測其原因可能有二：1. 文獻探討的遠距學習並非針對成人學習者，可能造成結果的差異；2. 本研究所探討的 K12 數位學校線上學習系統的回饋機制，可能仍未真正發揮功能。

(二) TAM 模型的驗證

在本研究結果中，「認知易用性」完全透過「認知有用性」影響「學習態度」，「認知有用性」完全透過「學習態度」影響「使用意圖」，符合 TAM 模型的理論假設，這部份可說是再次驗證 TAM 模型。

（三）「內在動機」因素的影響

「內在動機」因素是本研究參考 Lee et al. (2003) 的研究模型所加入的一個內在心理因素，且從路徑分析結果中也看出它的重要性。首先，對「學習態度」來說，「內在動機」比「認知有用性」有更大的影響力，二者總效果差距達 19.1%，與傳統學習中強調動機對學習有重大的影響一樣（張春興，1996），在線上學習環境中，內在動機仍然是一個重要的影響因子，必須納入研究。其次，對「使用意圖」來說，「內在動機」已達極顯著的影響，但反觀「認知有用性」卻未產生顯著影響。綜合以上二點，本研究認為在重視學習內容的線上學習環境中，「內在動機」的確佔有重要地位，而「認知有用性」所重視的提升效率，應仍是必備條件，只是不再是那麼具有關鍵性。

（四）「學習態度」因素的影響

自 Fishbein 和 Ajzen (1975)、Ajzen 和 Fishbein (1980) 有系統的建立態度和行為之間關聯的理論和實證以來，後續研究不斷，也都一直驗證態度這個因素的重要影響，本研究的結果亦然，由路徑係數 .679 ($p < .001$) 看來，的確對「學習滿意度」具有關鍵性的影響。

（五）對「學習滿意度」的影響

本研究發現，彰化縣中小學教師對 K12 系統的平均學習滿意度為 4.006（滿分 5.0），可見學習者對此數位學習系統的學習滿意度頗高；然而數位學習系統的提供者（或經營者）最想了解的是影響學習滿意度的因素為何（並非單次學習滿意度的值）。因此，本研究認為除「學習態度」對「學習滿意度」有重要的影響外，更值得注意的是「內在動機」的影響力居於第二位（總效果為 .456），「認知有用性」為第三（總效果為 .240），「使用意圖」居末（總效果為 .155）。結果顯示，成人學習者通常都具有強烈的內在學習動機（黃富順，2002），達成學習的目標才是重點，至於借助於什麼工具或管道並不是那麼重要。

（六）對各依變項的解釋力

在內衍變項的中，各因素對「學習滿意度」、「使用意圖」、「學習態度」和「認知有用性」的解釋力都超過 60%（調整過的 R^2 分別為 .648、.652、.711、.602），可見本研究模型能有效衡量成人學習數位系統的態度、意圖與滿意度。

二、研究貢獻與建議

（一）學術上

線上學習是遠距教育的一環 (Urdan & Weggen, 2000)，傳遞學習的內容從一開始時借助函授，進步到使用電子媒介，一直到現在利用網際網路，教育活動的參與主體仍是人，他們透過一連串的學習活動完成學習、獲得知識和技能。本研究經分析結果發現一個重要的脈絡，即學習活動影響內在動機和認知有用性，內在動機和認知有用性影響學習態度，學習態度影響學習滿意度，兩兩之間都有顯著重要的影響程度（如圖 5）。

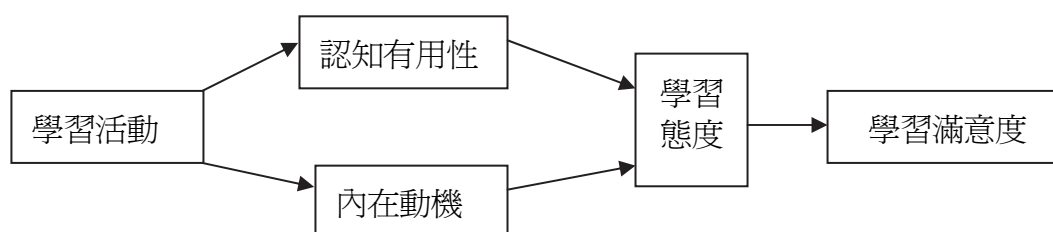


圖 5 學習活動與學習滿意度關係

學習活動在傳統教育中，本來就佔有重要的地位，本研究發現，在線上學習環境中，它依然有著不可輕忽的影響力，但是在這種非面對面的線上學習環境，如何呈現有效的學習活動，將是線上學習成功的一個重要課題。誠如國科會「數位學習國家型科技計畫」中的第六分項計畫「數位學習之學習與認知基礎研究」所明示，基礎研究對線上學習來說，也是一項重要的工作，本研究的結果或可提供一些參考。

（二）實務上

自我導向和自我效能是屬於個人特質，雖有顯著影響，但要再一步的增加它們的效果恐非易事，唯有學習活動是吾人可以掌握。本研究定義的學習活動包括教材本身所引發的學習活動和課程教師所安排的學習活動，因此建議相關主管單位在開發線上教材時，能注意到教材不只是數位化放在網路上，或只是聲光、互動效果吸引人而已，而是要關切到教材能否引發、觸動有意義的學習活動為核心思考。

在線上課程教師方面，由於和學習者非面對面，因此除了教材本身的教授活動外，尚有暖身活動，引導議題討論，指導學習者建構自己的知識並提出批判的觀點（鄒景平，2003），因此建議主管單位對此負有重責大任的角色，應該提供適當的訓練，以期能提升學習活動的效果。

三、未來研究方向

本研究受限於時間及人力、物力，無法對線上學習滿意度進行縱向調查研究，以瞭解在整個學習歷程中，時間因素所造成的影響，如驗證投入學習時間越多的人，是否代表他的內在動機越強（黃武元，2001）。此外，Keller (1987) 建議以各種學習活動貫穿注意 (Attention)、相關 (Relevance)、信心 (Confidence) 和滿意 (Satisfaction) 等四個面向，將有效提升學習動機的 ARCS 模型，都有待未來研究在線上學習環境中加以驗證。

參考文獻

一、中文部分

- 中華民國成人教育學會 (2000)。成人學習革命。臺北市：師大書苑。
- 王克先 (1987)。學習心理學。臺北市：桂冠。

- 王福林 (1990)。新制師院學生與師專學生家庭社經地位及其學習行為、學業成就之分析調查。國立臺灣師範大學教育研究所碩士論文。
- 張宵亭等譯，Robert Heinich, Michael Molenda, James D. Russell 著 (1995)。教學媒體與教學新科技。心理出版社有限公司。
- 周文卿 (2007)。美國企業數位學習市場發展趨勢。資策會 MIC。
- 林家弘 (2000)。我國大學生網路學習滿意度之研究。國立政治大學教育研究所碩士論文。
- 張春興 (1996)。教育心理學—三化取向的理論與實踐。臺北市：東華。
- 張博助 (2007)。臺灣數位學習產業發展現況。資策會 MIC。
- 廖淑婷、翁偉修 (2008)。臺灣數位內容產業發展現況。資策會 MIC。
- 游光昭、李大偉 (2003)。網路化教育訓練概論。臺北市：師大書苑。
- 黃武元 (2001)。線上學習時間控制機制，2001 資訊與教育雜誌特刊。臺北市：資訊與教育雜誌。
- 黃富順 (2002)。成人學習。臺北市：五南。
- 黃慧美 (2002)。國小二年級學童使用電腦輔助學習之學習態度分析研究。國立嘉義大學幼兒教育學系碩士論文。
- 鄒景平 (2003)。線上課程經營訣竅：熟用線上帶領五階段。管理雜誌 358，頁 44-47。
- 簡建忠 (1995)。人力資源發展。臺北市：五南。

二、英文部分

- Ajzen, I. & Fishbein, M. (1980). *Understanding Attitudes and Predicting Social Behavior*. Englewood Cliffs, New Jersey, Prentice-Hall.
- Alavi, M., Yoo, Y., & Vogel, D. (1997). Using information technology to add value to management education. *Academy of Management Journal*, 40(6), 1310-1333.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215.
- Davis, F. D., Bagozzi, R. P. & Warshaw, P. R. (1989). User acceptance of computer technology: a comparison of two theoretical models. *Management Science*, 35(8), 982-1003.
- DeLone, W. H., & McLean, E. R. (1992). Information systems success: The quest for the dependent variable. *Information Systems Research*, 3(1), 60-95.
- DeLone, W. H., & McLean, E. R. (2003). The DeLone and McLean Model of information systems success: A ten-year update. *Journal of Management Information Systems*, 19(4), 9-30.
- Dickson, G.W., DeSanctis, G., & McBride, D. J. (1986). Understanding the effectiveness of computer graphics for decision support: a cumulative experimental approach. *Communications of the ACM*, 29, 40-47.

- Fishbein, M., & Ajzen, I. (1975). *Belief, attitude, intention and behavior: an introduction to theory and research*. M.A.: Addison-Wesley.
- Fuerst, W., & Cheney, P. (1982). Factors affecting the perceived utilization of computer-based decision support systems in the oil industry. *Decision Sciences*, 13, 554-569.
- Hair, J. F., Anderson, R. E., Tatham, R. L., & Black, W. C. (2006). *Multivariate data analysis*, 6th ed., NJ: Prentice-Hall.
- Hu, P. J., Chau, P. Y .K., Liu, S. O. R., & Tam, K. Y. (1999). Examining the technology acceptance model using physician acceptance of telemedicine technology. *Journal of Management Information Systems*, 16(2), 91-112.
- Hu, P. J. H., Clark, T. H. K., & Ma, W. W. (2003). Examining technology acceptance by school teachers: a longitudinal study. *Information and Management*, 41, 227-241.
- Igarria, M., Guimaraes, T., & Davis, G. B. (1995). Testing the determinants of microcomputer usage via a structural equation model. *Journal of Management Information Systems*, 2(4), 87-114.
- Keller, J. M. (1987). Development and use of the ARCS model of instructional design. *Journal of instructional development*, 10(3), 2-10.
- Lee, J. S., Cho, H., Gay, G., Davidson, B., & Ingraffea, A. (2003). Technology Acceptance and Social Networking in Distance Learning. *Educational Technology & Society*, 6(2), 50-61.
- Legrís, P., Ingham, J., & Collette, P. (2003). Why do people use information technology? A critical review of the technology acceptance model. *Information and Management*, 40, 191-204.
- Maslow, A. H. (1970). *Motivation and personality* (2nd). New York: Harper & Row.
- May, B. E. (1997). Curriculum Internationalization and Distance Learning: Convergence of Necessity and Technology. *Journal of Teaching in International Business*, 9(1), 35-50.
- Moore, M. G., & Kearsley, G. (1996), *Distance Education: A Systems View*, Belmont: Wadsworth.
- O'Reilly, C. H. (1982). Variations in decision makers' use of information sources: the impact of quality and assessability of information. *The Academy of Management Journal*, 25, 756-771.
- Palloff, R. M., & Praff, K. (1999). *Building learning communities in cyberspace*. CA: Jossey-Bass.
- Simonson, M., Smaldino, S., Albright, M., & Zvacek, S. (2000). *Teaching and Learning at a Distance: Foundations of Distance*, Upper Saddle River, NJ: Merrill.
- Sturtz, S. A. (1971). Age difference in college students' satisfaction. *Journal of College Student Personnel*, 12(3), 220-222.
- Szajna, B. (1996). Empirical evaluation of the revised technology acceptance model. *Management Science*, 42(1), 85-92.

- Tough, A. M. (1989). Self-directed learning: Concepts and practice in C.J. Titmus (Ed.), *Lifelong education for adults-An international handbook*. New York: Pergamm Press.
- Urdan, T. A., & Weggen, C. C. (2000). Corporate E-learning exploring: a new frontier. *Computer News*, 53(11), 35-36.
- Venkatesh, V., & Davis, F. D. (1996). A model of the antecedents of perceived ease of use: Development and test. *Decision Science*, 27(3), 451-481.
- Venkatesh, V. & Davis, F. D. (2000). A theoretical extension of the technology acceptance model: Four longitudinal field studies. *Management Science*, 46(2), 186-204.

附錄：問卷

網站品質	題 項 內 容
	K12 線上學習系統的穩定度是值得信賴的
	K12 線上學習系統可以讓我清楚表達所要傳達的想法與意見
	K12 線上學習系統的連線速度是夠快的
	K12 線上學習系統的功能導覽是完整、明確的
	K12 線上學習系統提供的輔助支援是迅速、足夠的
學習活動	
	K12 線上學習系統中的課程內容能引起我的興趣
	K12 安排的學習活動，讓我樂於參與
	K12 線上學習系統中，課程教師設計的教學活動令我喜歡
	每次上線，都有不同的學習活動等我去完成
	學習初期，課程教師的指導讓我很快進入學習狀況 (*)
	課程教師的帶領，讓我很快就能熟練的使用 K12 線上學習系統
	課程教師的帶領，讓我很願意參加各項學習活動
自我導向	
	在 K12 線上學習系統中，我能自己獨立做好學習的規劃
	我很清楚自己為何要在 K12 線上學習系統中進行學習
	當學習結束時，我清楚知道是否達到了我的學習目的
自我效能	
	我相信我能自己學會操作 K12 線上學習系統
	只要讓我看一次別人操作，我就能學會操作 K12 線上學習系統
	只要看著操作說明，我就能學會操作 K12 線上學習系統
他人回饋	
	在 K12 線上學習系統中學習，他人的回饋對我來說是重要的
	在 K12 線上學習系統中，總是有人會回應我的問題 (*)
	對於我在 K12 線上學習系統中發表的內容，我很在意他人點選的次數
	他人對我回應的內容，我會很審慎的看待
認知覺有用	
	K12 線上學習系統使我的進修學習更有效率
	K12 線上學習系統可以增進我的學習效果
	K12 線上學習系統使我的學習進修變得輕鬆容易
	K12 線上學習系統對我的進修學習是有用的
認知覺易用	
	操作 K12 線上學習系統對我來說是容易的
	我不必費很多時間便能熟悉 K12 線上學習系統的操作
	利用 K12 線上學習系統能很容易完成我的學習工作
	整體來說，使用 K12 線上學習系統是容易的

網站品質	題 項 內 容
內在動機	未來我會經常使用 K12 線上學習系統來學習
	在不同的學習類型中，我會盡可能使用 K12 線上學習系統來學習
	我強烈的推薦其他人一起來使用 K12 線上學習系統
	一有機會，我就會到 K12 線上學習系統中進行學習
	在 K12 線上學習系統中，即使課程難以學習，我還是會徹底弄懂
學習態度	使用 K12 線上學習系統來學習是個好主意
	使用 K12 線上學習系統來學習，符合我內心的想法
	使用 K12 線上學習系統來學習，對我來說有正向的功能
使用意圖	在 K12 線上學習系統中，我會時時留意是否有新的學習活動
	在 K12 線上學習系統中，我會想要盡快完成線上的學習活動
	我很願意使用 K12 線上學習系統來學習
學習滿意度	使用 K12 線上學習系統來學習，令我感到輕鬆愉快
	當學習完成時，我內心感到很充實
	我期待再一次參加 K12 線上學習系統的學習
	我覺得在 K12 線上學習系統中學習是很有價值的

(*) 正式問卷刪除之問項

國小實習教師關切事項之探究

A Study on Elementary School Student Teachers' Concerns

陳易芬*

Yih-Fen Chen

(收件日期 97 年 9 月 23 日；修改日期 97 年 10 月 28 日、98 年 5 月 27 日；
接受日期 98 年 8 月 24 日)

摘 要

本研究採用質性研究法，以五位國小實習教師（一男四女）為研究對象，以深度訪談，探究其關切事項。研究結果發現實習教師關切事項包括五大方面：

- 一、教學方面：1. 教學法：實習教師發現真正教學時，必須考慮學生的認知程度與基本能力，將原本所學的教學法稍做改變。2. 教材：面對不同領域或年級的教材內容重複性過高的問題，實習教師必須調整教學時間或補充教材來因應。3. 教學理念：若輔導教師與實習教師的教學理念不同時，實習教師大多會依著輔導教師的習慣，或與輔導教師溝通，得到輔導教師的認同或建議。
- 二、班級經營方面：1. 班務處理：實習教師發現課堂上經常是處理學生問題與教學活動同時進行的，而小學生最在意教師能否公平處置。2. 學生問題處理：小朋友發生狀況時，實習教師會不知道如何處理才好。實習教師大多藉由觀察輔導教師的處理方式，形成自己對學生問題的處理原則。3. 親師溝通：實習教師害怕得罪家長且自認角色模糊，以致有些實習教師不敢與家長互動。4. 特殊學生：即使修習過特教相關課程，實習教師仍感自己在特教知能上的不足，而挫折困擾。
- 三、學校環境方面：1. 非教學的工作太多：有些實習教師認為非教學的學校活動與實習無關而逃避，與學校的觀念不一致；而有些輔導教師要實習教師花很多時間做一些雜務，加重實習教師的負擔。2. 行政實習：有些實習教師負擔過多的行政工作而影響教學與級務實習；而有些學校只讓實習教師在同一單位行政實習，致實習教師無法了解其他單位的事務。
- 四、人際互動方面：1. 角色定位：是實習教師深感困擾的問題，但也了解到自己的角色是不停切換的。2. 人際關係：實習教師礙於自己的身分模糊，不知如何開展校園人際關係，尤其是與輔導教師理念不同或互動出現問題時。
- 五、未來展望方面：1. 自費生實習教師在準備教師甄試的同時也準備公職考試，有的則想轉換其他工作，或是繼續進修；公費生實習教師則較關切將來分發學校的作風。2. 未來教育體制的演變，攸關未來的教職生涯，因此實習教師相當關切國家教育政策的方向與變化。

關鍵詞：國民小學、實習、實習教師、關切事項

*臺中教育大學諮商與心理學系副教授

Abstract

The purpose of this study was to explore elementary student teacher's concerns. Based on the purpose, the qualitative method was used to collect the data. Five student teachers were interviewed. The results of the study are as follows.

1. Teaching: (1) Student teachers found their teaching methods had to be adjusted according students' cognitive level and abilities. (2) In consideration of the teaching content overlap, student teachers' needed to adjust the teaching time or renew teaching contents. (3) When student teachers' belief was different from that of cooperating teachers, they usually followed the cooperating teachers' way, or discussed with the cooperating teachers to get their approval.
2. Classroom management: (1) Student teachers had to deal with students' problems when teaching; and elementary school pupils cared about if teachers treated them evenly. (2) When pupils had problems, student teachers might not know what to do. (3) Student teachers hesitated to interact with parents since their roles were not clear. (4) Student teachers worried about special students.
3. School environment: (1) Student teachers concerned about too many non-teaching related tasks. (2) Student teachers concerned they undertook too many administrative works which hindered their teaching and classroom practicum.
4. Interpersonal communication: (1) Student teachers were confused with their non-stop changeable roles. (2) Student teachers did not know how to develop their interpersonal relationship, especially when they had difficulty in interaction with cooperating teachers.
5. Forcoming future: (1) Student teachers concerned if they might pass the recruiting examination or how the schools' styles were. (2) They concerned the direction and change of educational policy of the nation.

Key words: Elementary School, Internship, Student Teacher, Concerns.

壹、緒論

教師專業化的歷程，分為四個階段，首先是接受基礎理論課程的階段，接下來是實習的階段，教育實習的活動讓有意於教職的學生接觸兒童，並觀察、見習及參與實際的班級教學工作、班級經營、和行政實務等，以使其從實際工作中驗證理論；第三階段為實習教師，這個階段必須在有專人指導之下，獲得專業成長；第四階段為正式教師（謝寶梅，1994）。這是一個從接受師資培育課程的學生至正式教師的過程，逐漸適應教職的要求或規範，並扮演和學習教師的工作角色，並經由教師專業訓練與個人過去經驗發展出教師實務知識。

在不同的教師生涯發展階段中，其所關切的事項也不同。教師關切事項 (teacher concerns) 發展的理念最早是由 Frances Fuller (1969) 所提出。她主張關切事項的發展有三個階段。在任教之前，職前教師很少有明確的教學相關的關切事項；初任教的實習教師階段與初任在職教師似乎關切教學及班級工作，且關切自己是否適任及督導的評鑑，內心裏他們試著去發掘學校情境的各種尺度；而有經驗的優秀教師似乎較關切學生的收穫與自我的評鑑，而較不在意維持秩序與督導者的批評。依據 Fuller 的說法，初任教師應該最關切的是自我 (self concern)，最不在意的是對學生的影響 (impact concerns)，但是有些研究 (Cohen, 1983; Kazelskis & Reeves, 1987; Reeves & Kazelskis, 1985) 卻顯示，即使是最沒經驗的初任教師，也關切對學生的影響更甚於對自我的關切。例如，Smith 與 Sanche(1993) 曾施測 228 名實習教師一開放式問卷，他們由實習教師的回答中發現有十多項的關切事項並未包括在 Fuller 所收集的項目裏。他們認為即使是沒有多少教學經驗的實習教師關切的範圍並非只有自我。Borich (1999) 與 George(1978) 都主張教師關切事項影響教學行為，師資培育機構應收集資料參考，以改進課程與制度。本研究的目的在以深度訪談法探究國小實習教師其關切事項為何。

貳、文獻探討

一、教師關切事項的涵意

George (1978) 定義教師關切事項是教師經常會想到的事情且願意為之採取一些行動。Fuller 則定義教師關切事項是教師所覺知的困難或掛慮 (perceived problem or worries) (引自 Keavney & Sinclair, 1978)，Fuller 將關切、困難、反應、需求及焦慮都劃上等號。但臺灣的學者（林天永，1986; 林幸台，1989; 林慧瑜，1995；高強華，1988）將“Concern”一字譯為「關注」，意指關心及注意。但由 Fuller (1969)、George (1978) 及 Adams(1982) 等人的文獻來看，Concern 不只是關心、注意而已，而是擔心、擔憂、掛慮之意，因此本研究者（陳易芬，2001）認為「關切」是比較妥當的譯法。若是譯為「關注」，以為關注越高越好或以為關注越高則教學越成功，無異與 Fuller 等人之原意截然相反。

二、Fuller 的教師關切事項發展階段理論

Fuller 於 1969 年提出教師關切事項發展的理念。她認為初任教師關切的是班級的掌握、對教學內容的專業程度、教學環境以及被督導者評鑑等事項，而有經驗的教師關切的則是學生的學習，較關切自己對自己的評價更甚於他人的評鑑 (Fuller, 1969)。

Fuller 的教師關切事項理論是三階段模式，依序為：對自我的關切 (self-concerns)、對工作的關切 (task concerns) 以及對學生影響的關切 / 影響關切 (impact concerns) (Fuller, Parsons, & Watkins, 1974)。

依據 Fuller 的說法，初任教師最關切的應該是自我，最不在意的是對學生的影響 (impact concerns)，然而有些研究卻顯示即使是最沒經驗的教師，其關切對學生的影響更甚於對自我的關切 (Adams, Hutchinson, & Martray, 1980; Cohen, 1983; Kazelskis & Reeves, 1987; Reeves & Kazelskis, 1985)。

三、教師關切事項之研究

國外已有相當多關於教師關切事項的研究。Evans 與 Tribble (1986) 的研究中發現初任教師認為教室秩序、評量學生作業、與家長的關係、提高學生的學習動機等是他們關切的問題。大體上，這批教師認為工作與影響方面的問題比自我還重要。

Maxie (1989) 以質性研究法研究八位實習教師的關切事項。他發現實習教師關切的包括：(一) 自我適任 (self-adequacy) 的關切—包括語言能力、學科知識、教學技巧，及 (二) 存活關切 (survival concerns)—包括教室管理、秩序等。他由學生的日誌、訪談與教室觀察發現，有一些因素會影響關切的內容，譬如早年的學校經驗、缺乏某方面的經驗、合作教師 (cooperating teacher) 督導的方式、實習教師的問題解決策略、及他們與兒童在一起的經驗如何等。

Smith 與 Sanche (1993) 認為 Fuller 所提出的三向度的關切範圍是不夠詳盡周全的。因為他們由實習教師開放式問卷的回答中發現有一項關於存活、二項關於工作、及十項關於學校之外的關切事項並未包括在 Fuller 的問卷題項裡。

Marso 與 Pigge (1994) 調查了 65 名學業表現傑出的準教師與 225 名優秀的在職教師。發現在不同生涯階段的教師在自我、工作與影響關切的程度上有顯著差異。準教師比在職教師的自我關切高。在職教師較準教師關切對學生的影響。而不同教職生涯的在職教師只在自我關切的程度上有所不同，其中又以教職生涯末期的優秀教師自我關切最低。

Loche (1996) 採用訪談、觀察、調查、與學生心得日誌的方法研究十名實習教師與七位中學的合作教師。她發現合作教師及實習教師皆認為實習教師在學科知識及教室管理技巧方面顯然不足。

教師關切事項研究的在臺灣並不多。有的研究由生涯發展的觀點進行探討，且皆以在職教師為對象。例如，高強華 (1988)、林幸台 (1989)、曾慧敏 (1993)、孫國華 (1997) 等。此外，以關注的觀點則有林天永 (1986) 與林慧瑜 (1995)。

陳易芬(2001)以開放式問卷探究在職國小教師與就讀師院的準教師兩者的關切事項，發現準教師與在職教師所列事項有 56 項相似，但在關切程度上，兩者則有多項差異甚大。在職教師關切的事項顯然比準教師較關切學生更甚於自我。研究結果顯示，即使是無多少教學經驗的準教師，其關切的範圍也超越了 Fuller 的三個向度。

在臺灣，其他關於國小實習教師工作困擾、工作壓力、輔導需求等相關議題之研究頗多。例如，葉兆祺(2000a)發現實習教師面臨人際關係、工作負荷、角色、個人發展、班級教學等多方面的壓力，其中，角色壓力是工作上最大的壓力來源，角色的模糊，工作的不明確，在在使實習教師困擾。張碧蘭(2002)調查國小初任教師的工作困擾，其中以工作負擔的困擾最高，人際關係的困擾最低；工作困擾的主要原因為教師角色負荷過重。李建彥與張德勝(2003)發現國小初任教師工作輔導需求包括：學校教學、學校課程、學生管理與輔導、學校行政與運作、與同事的人際溝通與互動、與家長及學生的人際溝通與互動、身心壓力與負擔、個人生涯與規劃等八個層面。

Borich(1999)認為教師關切的事項影響其是否能建立有效的學習環境；教師關切的是自我，還是教學工作或學生的學習，將會影響學習氣氛的塑造。George(1978)認為對教師關切事項的了解有助在師資培育機構的教師及研究者，因為關切事項很可能是教師們行動的動機來源。找出實習教師的關切事項，師資培育課程可以據以修改，以減少第一年任教的困難。初任教師的工作經驗，對教師的教學人格有長遠的影響。倘若早期的任教生涯未獲得支持性的輔導，孤立的度過嘗試錯誤的焦慮階段，很可能影響他們未來做事和教學的態度。既然初任教師的第一年任教經驗是如此的重要，那麼給予這些初任教師適切的輔導，是師資培育工作必須關注的。本研究目的在探究國小實習教師關切事項，以質性研究的深度訪談法進行，深入了解實習教師關切事項的內涵。

參、研究設計

一、研究方法

本研究主要以關切事項為探究的範圍，探討國小實習教師的關切事項為何。採質性研究法進行，訪談實習教師，並在徵得被訪談人員的同意下錄音，事後進行轉譯與分析。研究者並撰寫訪談札記，以做為三角校正的資料。

二、研究對象

研究對象為自師資培育機構結業的五位國小實習教師，其基本資料如表 1 所示。訪談對象係透過中部某師範學院三位大五實習指導教授推薦該班實習教師。為求交通上之便利，以在臺中市實習且表達清晰的實習教師為研究對象，聯繫後取得受訪者同意，再安排訪談時間及地點。每位訪談約兩小時，訪談地點選在師範學院安靜的教室。文件編碼說明見表 2。

表 1. 實習教師資料表

編號	性別	結業系組別	公 / 自費	實習學校	實習年級
A	男	初教系教心組	自費	臺中市北屯區 AA 國小	一 / 四
B	女	初教系輔導組	自費	臺中市西區 BB 國小	二
C	女	初教系輔導組	公費	臺中市西屯區 CC 國小	二
D	女	初教系行政組	自費	臺中市北區 DD 國小	一
E	女	初教系教科組	自費	臺中市西區 EE 國小	一

表 2. 編碼說明

編碼符號	編碼符號意義
A-E	即五位受訪者 (A,B,C,D,E) 的編號。
A1	即受訪者 A 的逐字稿記錄第一頁。
B2-3	即受訪者 B 的逐字稿記錄第二頁到第三頁。
札 E	即研究者訪談 E 所撰寫之實地札記。
省	即研究者研究後所撰寫之省思。

肆、研究結果

本研究旨在了解國小實習教師關切的事項為何。資料分析的結果分為教學、班級經營、學校環境、人際互動以及未來展望等五方面，分述如下：

一、教學方面

1. 教學方法與實施

實習教師發現教材教法課所學到的教學法在真正教學時必須做一些變通。例如，國語教材教法課不強調筆順的教法，但實際教學時卻必須一個字一個字去教。在面對不熟悉的教學方法時，實習教師也覺得困難。

因為他們現在國語能力比較不好，他們比較需要生字的練習，老師就會一個字一個字去教，但是教材教法裡面就比較不注重這些，…剛開始教的時候真的很不適應，…就會覺得自己轉不過來，因為有一些筆順是自己也不知道該怎麼唸。(B6)

實習教師向資深的老師請教其教學經驗。資深教師了解小朋友的能力，說明舉例後，實習教師才領悟。

跟那個年段資深的老師來講，比如說他在教學的時候是怎樣教的讓孩子能夠懂。…剛好隔壁班的老師他是很資深的老師。他已經教了 20 幾年了，所以他非常了解這個階段的孩子的能力，…那個老師跟我講之後我才好像恍然大悟。(C11)

在進行教學時，輔導老師會指點實習教師如何教學。由於輔導老師了解小朋友的認知階層是什麼程度，指導實習教師以具體說明、指定範圍的方式來進行教學，而不是放任小

朋友自由發揮。

那位老師就指導我說，你教他們貼玉米的時候，你要畫一個範圍跟他們說，你要貼這麼大。…等於說老師要指導的比較多。我之前的想法是，要讓孩子自己創作，要讓他有發揮的空間，可是那個老師就說：…你讓他自由發揮他反而會做不好。…你只是跟他講說：「這樣子阿，就大一點點阿」，這對他來講太抽象了。

(C11)

擔任低年級班級的實習教師不了解小朋友的認知程度究竟如何，教學時會用詞太深，以致小朋友聽不懂。

我第一次接觸這麼小的孩子，他們的程度我真的不太了解。後來自己想一想會發現我好像用的太深，會用名詞或形容詞來跟他們對話，自己也沒有發現。他們會呆掉或者覺得「老師你在講什麼」。(B1)

實習教師在專門學科的知識不足，加上現在小朋友所學的東西比較豐富，也比較早熟，會問一些奇怪的問題或專業的問題，實習老師就有可能會被小朋友問倒。

有時候會想說自己教的東西是不是正確的。就是，專業的問題啦！我們師院學的東西很多，每一樣東西都會一點會一點。…學生有時候會問比較專業的問題，你就會被問倒。…他們都會問一些奇怪的問題，有時候是很專業的問題。(A7)

在小朋友眼中，實習教師什麼都該懂。實習教師的專業知識若是不足，被問倒時，常會引來小朋友的質疑。面對這樣的質疑，實習老師通常需找資料補充。

我覺得現在的小朋友吸收的資訊太廣太快了。課本上的東西沒有辦法跟上小朋友吸收的東西。…如果你學的知識沒有跟上每一天在更新的話，會被小朋友問倒。小朋友也會發現說……老師你懂的沒有我多。…老師回去找補充資料給你們。

(A8-9)

有時候學校有老師臨時請假，校方可能臨時通知實習教師前去代課，若是所代的年級與實習年級不同，又無法有時間充分準備教材，教學的方式也不一樣，再加上不知道原班級老師的習慣，實習教師會不知道該怎麼辦，而覺得很緊張、很累。

有的時候感覺像救火隊一樣，臨時找不到人就會叫你去。有一個老師臨時請假，臨時被叫去當代課。那那天早上有事情，根本沒辦法備課。…那個時候就好緊張，因為帶的是四年級的，那自己帶的是二年級，那種年齡上又有一段差距，教材也差蠻多的，教學的方式也會有一些不一樣，每個老師的習慣又不一樣。…就會覺得是一件很累的事情。(B2)

進入實際的國小教學現場，實習教師發現有各種的狀況。例如，教導低年級學生時該如何用字遣詞小學生才聽得懂、教學方法的變通、遇到學生提問奇怪的問題時不知道該怎麼辦、或是被學校臨時派去代課等，實習教師會覺得教學是一件很辛苦、困難的工作；爲了改進教學，有的實習教師就會求教於輔導教師或校內資深的教師，以解決問題。

2. 教材編排及分量

實習教師 B 認爲有些年級的某些領域的教材太簡單或太理想化，教學時間的安排不

夠或太多。

像生活課內容都很簡單，例如教他們泡茶、待客禮儀，有時候像會叫他們演戲，可是對二年級的小朋友來說可能排戲還太早。那像這種東西有一些就太理想化，有的又太簡單。有的兩節課就可以教完的東西，就排五節課的時間。…一個星期就要教完一課，有的時候就會沒辦法教他們多一些東西。(B5)

實習教師體認到教學，需自己找補充資料來加深加廣，尤其是任教低年級，課本的內容相當少，要找很多相關的教材，否則一再重複同樣的話，小朋友會不感興趣。

低年級的東西很淺，時數又非常多，有時候會想不到到底要教他們一些什麼東西，一堂課可能只要教兩頁，那兩頁祇有幾句話而已，…要從哪裡補充？…新手要自己去摸索。(B1)

…像我們老師他就會跟我說他希望我自己去找相關的教材來上，就是自己去找一些補充教材來上，或者自己要加深加廣。不然你一直重複講，小孩子也會沒有心去上。…有時候是一頁課本，就兩個圖，可是你要上 40 分鐘，…要找很多資料，…。(C1)

不同的領域因選了不同的版本，以致雖是不同領域卻教材內容重複，造成實習老師覺得是教學上很大的困難。

二年級的…我覺得教材編的最不好的就是生活跟綜合，因為那兩個重複性非常高，兩種不同的課程，可是它裡面的東西太像了，一直重複，…教材一直在重複，這是我覺得教學的時候最大的困難。(C1)

在教材方面，實習教師認為有些教材內容過於簡單或抽象，加上授課時間的分配不恰當，造成教學的困難。實習教師必須自行補充教材或是調整時間來因應；此外，有些不同領域、版本的教材內容卻重複，這也是實習教師在教學上感到困擾的事。

3. 教學理念與實踐

實習教師對教學成果的觀點與輔導老師不同時，可能有不同的教學方法。例如，輔導老師希望小朋友的成品是很漂亮的、典型的、合格的樣子，因此認為教師應給予學生示範。實習教師則認為應讓小朋友自由創作，自己畫自己的，即使作品不好看也沒有關係，只要盡了力就好。

每個老師的想法不一樣。…有的老師他們就會覺得今天你要讓他們做版畫，就是要做出來是很漂亮的…。像我自己的話，我會覺得學生就自己畫自己的嘛，畫出來醜也沒關係阿，你已經盡力在畫了就好了。那可能那個老師是美術老師，所以相對的要求會比較高。(C12)

若與輔導教師教學理念不一致，實習教師認為自己的身分尷尬，故還是以輔導教師的教學習慣為主。

有時跟老師有點衝突的地方，跟老師的方向不一樣。我還是尊重老師啦！因為覺得自己的身份還蠻尷尬的，不是待在自己教的班，而是待在老師的班上在實習，那我應該是要依著老師的習慣。(B1)

實習老師 D 若是想要嘗試與輔導老師不同的教學法時，會先詢問輔導老師的意見，輔導老師也會給予較好的建議。

像我有一些課，老師跟我講他大概要上什麼，然後我就會問他說如果我要怎麼上怎麼上可不可以？老師他基本上也都會尊重我們的意見，然後他還會給我們提議說改成怎樣會更好。(D8)

剛進入教學現場，實習教師若與輔導教師教學理念不同，多數則是選擇尊重輔導教師，遵循輔導教師的方式，或是以溝通協調的方式，尋求輔導教師的認可或建議。

綜上所述，在教學方面，進入教學現場後，實習教師才體認到在學校時的模擬教學情境與實際教學之間的差異；除了教學時會遇到學生認知程度差異的問題、學生的提問、臨時被派到他班代課等突發狀況外，還有不同領域教材內容重複、難易度與教學時間安排等問題。此外，當實習教師的教學理念與輔導教師不同時，泰半的實習教師會遵循或是詢問輔導教師的意見。

二、班級經營方面

1. 班級經營

實習教師體認到小朋友愛打小報告，很在乎老師是否公平對待他。若是覺得老師對他不公平，會質問老師。所以老師對小朋友最好是要盡量做到公平，盡量做到對每個小朋友要求都一樣。

小朋友大大小小的問題都會來找你。都是一些很小很小的問題，例如說老師他怎樣阿，他上課打我阿，之類的…我覺得小朋友蠻在乎公平的。(A12)

在班級經營方面，實習教師先觀察輔導老師的做法，學習一些口令，以掌控秩序。實習教師以原班輔導老師的規矩為準，不作更動也不自創新規則，以免小朋友不習慣。

…剛開始掌控得很不好的那時候，我就都在下面看老師怎麼掌控秩序，他用一些口令啊，就都學起來。…可是這樣就比較沒有創新啦，不過反正小朋友他們也習慣了，不然老師一套口令我又一套口令好像很亂的感覺，所以都還是順著老師。

(D8)

實習教師在上課時間，可能得馬上處理一些學生的雜事，以便輔導老師的教學不受影響，能繼續進行。

其實一年級都比較算是…我覺得是雜事。譬如說有時候小朋友上課上到一半就說老師我肚子痛或是怎樣，你要馬上處理小朋友的事，那因為老師就覺得有實習老師嘛，所以他可以讓他的課程繼續進行，那其他的事情就讓實習老師去解決。

(E3)

實習教師 A 認為在國小的真實情境下，每天有許多大大小小的問題要處理，所以班級經營相當重要。班務的處理甚至影響教學的時間。

有很多的問題，非常非常多的問題。有時候你連教學都沒有辦法教，都在處理班上的問題。所以我覺得班級經營非常重要。…因為真的有很多很多大大小小的事

情要處理…。(A5)

實習教師除了學習如何教學外，如何掌控班級秩序以維持教學順暢也是很重要的一門功課。小學生最在意教師是否公平對待；雖然有些事情較為瑣碎，仍得好好處理。實習教師會以自己的輔導教師為學習仿效的對象，觀察如何處理班級事務以及各種臨時狀況的應對。

2. 學生問題處理

當實習教師發現學生的問題行為時，例如，小朋友偷拿東西又堅不承認，面對班上這種突發狀況，實習教師不知道該怎麼處理才好。實習教師雖知問題行為的嚴重性，若是處理不好可能有後遺症，面對突發事件還是會愣住了。

我們班上有一個小朋友說謊，就是他拿小朋友的東西啦！可是他就是不承認，…面對班上這種突發狀況，就會不知道該怎麼處理，因為像偷東西這種事情蠻嚴重的，那如果不小心處理就會還蠻多後續發展的。(B7)

小朋友為了小事起衝突，來跟實習老師報告，實習教師會不知道該怎麼解決。

現在就比較會去試著自己去處理班上小朋友的一些狀況。像是有衝突你就會自己處理…可是有時候像是一些比較小的問題，你就會不太知道該怎麼去解決。(B8)

當受排擠的小朋友被同學取笑時，輔導老師仗義直言，糾正小朋友錯誤的行為，不因為他是弱勢者就姑息他的錯誤。實習教師看在眼裡，知道輔導老師明辨是非。

…小朋友比較排斥這個，因為他都會沒事去弄人家又在那邊裝無辜，看了就真的很討厭，所以小朋友常常會告狀，就說他怎樣怎樣，可是其實有時候那個小朋友想要有好表現，可是他又做不好，其他小朋友就會笑他，可是老師還是會站在那個小朋友那邊，就是說他想要幫大家，只是沒有做對，為什麼要取笑他？我覺得老師不會排斥他，…可是該處罰的時候還是罵啊。…老師都會糾正其他亂講話的小朋友，老師不會就放任或裝做沒事，老師不會這樣。(D9)

相反地，若輔導老師害怕得罪家長，以致小朋友的錯誤行為並沒有受到指正，實習老師 E 看在眼裡，不方便說什麼，卻不以為然。

那個小男生在他爸爸面前他會裝得好像他很守秩序，可是其實私底下他不是這樣，而且他家長給他的態度就是說我孩子是沒有錯的，…我覺得家長的問題也蠻大的，加上導師他自己也沒有特別怎麼樣，所以我就覺得也不方便做什麼，…老師也不會一直跟家長說小朋友哪裡犯錯啊，因為怕家長覺得反感，所以有的事情他處理完也沒有跟家長講。(E6)

實習教師 E 觀察到輔導老師在處理學生問題時非常顧慮家長的想法，怕家長找麻煩，因此會故意忽視小朋友的不當行為，不去糾正他。

帶我的老師他很顧慮家長的做法…他會很多方向去想說他會以家長怎麼想的角度去考量做某些事。…坦白說一點我是覺得他很怕家長來找碴，找麻煩或什麼的，所以他可以避免就盡量避免。…我可能會覺得說有時候小孩子的行為真的是不能因為家長的關係就把他掩蓋掉或忽略。(E7-8)

實習生遇到跟輔導老師在處理學生問題的理念不一樣的時候，心裡是蠻掙扎的，他（她）要決定到底是不是要跟輔導老師一樣，還是要依照自己的想法來做。有的時候實習生會依輔導老師的模式處理，有的時候則以自己的方式處理。

我會去觀察老師怎麼處理，當然有時候因為我覺得老師處理方式自然有他的道理嘛，那就是會依他大概的處理模式去處理，可是有時候我自己會加進去我自己想要…的處理方式。…有時候我可能會覺得老師處理的方式不是我想要採用的那種，我就會加入我的方法進去。(E6-7)

當實習教師遇到學生突發的問題行為或衝突時，雖知要謹慎處理，但當下還是會不知如何是好。而在處理學生問題時，實習教師多半以輔導教師為仿效的對象。有的輔導教師怕家長找麻煩，姑息學生的錯誤行為，有的則是非分明，糾正學生的錯誤觀念。輔導教師的處事行為，實習教師都看在眼裡。理念不一致時，實習教師心裡很掙扎。

3. 親師溝通

小朋友表達能力不夠，記憶力又有限，可能在告訴家長時把事情扭曲，造成家長對老師不諒解。所以對實習老師而言，有時候面對家長也是個比較困難的工作。

小朋友會有很多問題吧！像是借東西，比如說借東西，有時候可能小朋友會忘記，又把東西借給別人，就這樣子會產生爭執，可是他們自己講的又不是很清楚。(A9)

小朋友對危險的認知不夠，一旦發生意外事情，家長會怪罪老師，不諒解。

有一個學生，把彈珠打到女生，老師就請小朋友不要帶危險的東西到學校來，結果那個小朋友的家長很不能諒解。像我們班上那個被剪手指頭的小朋友，家長也很不能諒解。…家長有時候會怪老師…。(A9)

當小朋友發生意外狀況時，除了妥善處理事情，實習教師也要做好與家長的溝通，以免家長誤解。

當小朋友有什麼狀況的時候，你要怎麼處理？…記得通知家長啦這樣子而已。可是很多時候比如說你真的只有一個人的時候，你真的會分身乏術，你會嚇死。…這種特殊狀況的處理，也是很重要的東西，我覺得這種東西只要處理不好，就有可能會跟家長鬧翻這樣子。(C9-10)

在班級經營時的親師溝通，還是要靠著實務才能成長，書本上是學不到的。親師溝通需花很多時間，而實習老師的角色定位模糊，又擔心得罪家長，因此親師溝通對於實習老師是件困難的工作。

我們老師也常常花很多時間在跟家長做溝通，…對我們剛畢業的學生來講，是比較困難的，因為我們跟家長要溝通，你就覺得那個定位，還有角色扮演，…還有就是要講什麼？…我覺得現在的家長太多樣化了，你會遇到什麼樣的狀況真的很難想像。…現在的家長你跟他講話要很小心。(C6)

…我可能比較沒有辦法跟家長應付吧？…跟小朋友還可以，跟家長我覺得很難應付。(D16)

親師溝通也是班級經營的一大課題，尤其當學生年紀較小、口語表達能力較差，可能對同一件事的描述不同，致使家長與教師之間產生嫌隙，其中又以意外狀況的處置最為明顯，家長可能因此怪罪教師。實習教師體會到親師溝通的橋樑是需要花時間構築的，而自己的身分定位模糊，以致實習教師不敢與家長互動。

4. 特殊學生

目前國小實施融合教育，實習老師雖有修過特教的學分，但是面對問題比較嚴重的特殊學生，可能仍會束手無策。

每一班好像都必須要分配到，…你怎麼教怎麼講，都完全沒辦法聽進去，然後跟家長說，家長說也拿他沒有辦法。…學習上面聽不懂，也有行為的問題。…家長也沒有辦法，所以老師也沒有辦法，只好放棄這個學生。…這問題真的蠻大的。

(A11)

實習老師面對班上的特殊兒童，不知如何與他們相處。當實習老師採用的方法無效時，覺得很挫折、很困擾。

我們班有一個學生他是自閉症。…還蠻困擾的，…我不知道該怎麼去跟他相處。…有一次我很生氣，一直罰他寫作業，結果他把那個作業撕爛掉。那我覺得很挫折。…懲罰對他無效，覺得很困擾。(B3-4)

由於學校採取融合教育，班級中的特殊兒童有一些狀況，實習教師深感在特殊教育這一方面要多學習才行。

因為現在要融合教育，我們隔壁班有一個重度自閉加上過動，學習也有點遲緩，而且他又有點攻擊性…就比較麻煩，就比較容易影響班上小朋友的學習，因為他會鬧情緒。…我們可能還是要多學一些東西。(D6)

實習老師對特殊兒童還不是很了解，覺得照顧特殊兒童比照顧其他的孩子都還累，狀況比較多的特殊兒童會造成實習老師的壓力。

比較煩惱的是…我們班有三個特殊的孩子，…我覺得我每天的壓力來源就是那個中度智障的小孩和過動兒。他們兩個好像教室裡面放了不定時炸彈，常常會有狀況發生。…要花更多的心力去照顧，比照顧其他的孩子都還累。…之前有修過特教導論，可是我覺得那個說的太少了…對他們還不是很了解。(C4)

班上如果真的有這種小朋友，真的會比較累一點，可能要多花一點時間…因為他一定跟不上進度，上課沒辦法專心…下課要再花時間幫他補完。(D7)

實習老師 A 認為有些比較嚴重的特殊學生，既有學習方面的障礙，又有行為上的問題，應該安置到特殊班級會比較好。

訪談者：所以像那種問題比較嚴重的，把他擺到特殊班級會比較好？

實習 A：對，會比較好。(A11)

雖然在校曾修習過特殊教育方面的課程，但真正遇到特殊學生時，實習教師仍會慌了手腳，不知如何與其相處、教學，有的甚至因此感到極大壓力。有感於此，部分實習教師覺得自己要多學習，才能幫助這些特殊學生，有的認為狀況較嚴重的特殊學生還是安置在

特殊班級比較適當。

綜合上述可知，實習教師體認到班級經營在教學現場相當重要，要使教學順利進行全靠教師掌控班級秩序的能力；在處理班級事務與學生問題時首重「公平」——對學生一視同仁，明辨是非、賞善罰惡。此外，親師溝通也有賴平日的用心經營，與家長建立良好的互動關係。而如何教導與照顧特殊學生，對剛準備進入教育職場的實習教師而言，也是一項挑戰。

三、學校環境與相關事務方面

1. 非教學的工作太多

除了固定時段的行政實習，實習老師隨時都有可能被找去支援無關教學的工作。為了避免不隨時被學校抓去差遣，有些實習生就不大喜歡參加學校活動。

無關教學的工作，我覺得這個就是實習老師關切的吧！因為我們都一定要行政支援，那當然很多事情他一定是叫我們去做，打雜的事情都是叫我們。…我們有固定的行政實習的時間，可是他不只會是在那個時間找你。有可能是在路上看到你了，就把你抓去工作了這樣。我常常遇到這種事情，…無關教學方很多。…實習老師會問說這個活動是要做什麼，去那邊是要幹麻？很擔心說會不會去參加那個活動之後就像被人家抓去當小弟小妹。…為了不要被差遣，學校活動就不喜歡參加。(C2-3)

有些實習生認為實習就該學教學，學校行政主管卻認為只要是學校相關的事，實習生都該學該做，希望實習生能盡量參與學校活動。但有些實習生卻不願參加學校活動，以致給學校不佳的觀感。

有一些老師的觀念就是：你來實習你就是要來學習、要來幫忙的。那我今天給你工作是給你學習的機會，這是他們的觀念。(C2)

無關教學，可能就是一些觀念，你們總覺得你們來這裡就是要學教學，學校卻覺得說，只要是相關的，只要是學校的事情。…主任後來有找我，就說要我再跟實習老師說盡量要參加，即使勾選不參加，還是盡量參加。如果不參加的話一定要給我請假。就好像對我們實習生已經產生一種反感的樣子。(C4)

當實習教師的電腦能力比輔導老師好時，輔導老師可能要求實習教師以電腦處理不需要用電腦處理的事，以致實習教師花了相當多的時間去做一件事情。

蠻多老師蠻怕處理電腦方面的東西，遇到電腦的東西就會叫我們去用…，有時候會覺得那些東西是不需要用到電腦來做，…蠻沒有效率的。…太浪費時間了…沒辦法，因為老師希望我用印的。因為我有跟老師說過我覺得這樣子很浪費時間，而且排版很難排，老師還是很堅持，那我就只好照做。(B4)

有的輔導老師要求實習教師將各種學生資料仔細謄寫、繕打與核對，或每天幫小朋友蓋章，耗去實習教師非常多的時間。反觀有的卻不要求實習教師做這些事。輔導老師的作法差別很大。

學生輔導資料表，還有健康什麼表，…老師的做法就是叫我重新全部謄一次。那東西實在是蠻多的，而且有三份，所以我就等於說是一直謄那個東西。…像那一班的實習老師他就沒有做到這個東西，差別蠻大的，就看每個老師的做法。還有就像打學生資料也打了好幾次，…不能出錯，要仔細核對…不然就是每天本子來就要幫小朋友蓋章，我會覺得是雜事。(E3)

除了班級事務與教學活動之外，實習教師也要支援學校大小活動，但也因此耗費許多時間。有的實習教師認為實習應以教學為重，與教學無關的瑣務雜事，抱持能不參加就不去的心態，與校方在觀念上衝突；再者，有些輔導教師對於電腦文書處理不在行，請實習教師處理，但有些電腦文書工作對實習教師而言，卻是事倍功半的事情。有的輔導老師要求實習教師謄寫、繕打與核對各種學生資料，花很多時間做一些雜事。

2. 行政實習

實習生忙行政，甚至妨礙自己的教學。例如：英語老師要求實習生幫忙做道具，變成是一種行政實習，實習生甚至必須請假去幫忙，而耽擱自己班上的教學工作。有的輔導老師並不同意這種額外的行政實習，認為額外的行政實習佔用了實習生在班上的時間，並認為實習生應以班上的教學為重。

我們比較忙都是忙行政實習。…英語闖關的活動需要做道具，就是要請我們實習生來幫忙做，所以有時候我們必須要花一些下午的時間跟我們的老師請假，去做這一些道具。…有時候行政實習的東西會跟你的教學時間會互相卡到。…有的輔導老師就會有意見，說實習老師都沒有待在班級上教學。(A3)

有的實習生有不少額外的行政實習，且實習時一直重複做相同的事情，不但疲累，且沒機會學習其他事務的運作。

常常會被叫去行政實習，就會覺得蠻困擾的。我們有固定時間的行政實習，但是會額外再把你叫過去做。…會覺得累，因為都一直在做重複的事情。…完全沒有接觸到其他的東西。(B2)

學校行政的實習可以幫助實習教師了解到校務的運作，但有時過多的行政事務卻會影響實習教師的教學及班務實習，不僅引起輔導教師關注，連學校主任也出面干涉；此外，有的學校只讓實習教師在同一個行政單位實習，致使實習教師無法學習其他行政事務的運作。

綜上所述可知，實習教師除了忙教學與班級經營方面的實習外，學校行政事務與其他的支援活動也會使實習教師耗費相當多的時間與精力，因此造成學校行政單位與實習教師或與輔導教師之間的摩擦。

四、人際互動方面

1. 角色定位

實習教師的定義模糊，既是學生也是老師的身分，產生角色衝突，使實習教師感到困擾。實習教師的角色不斷在變換。對小朋友而言，是老師；對學校而言，卻是學生。

實習老師的定義很模糊阿！我們在學生面前是老師，但是我們跟我們輔導老師的時候我們又是稱他為老師，我們不知道是要做學生的老師，還是老師的學生。變成說是夾在兩個中間。…身分會一直不斷的切換。當你在教學的時候，你是小朋友的模範，是小朋友的老師。那但是當你在私底下的時候，請教問題的時候，你就是一個學生。甚至你在做行政的時候，你也是一個學生…。你的身分都是一直在切換的。(A2)

面對實習學校的其他老師，實習教師不知自己應該用同事或學生的態度面對。

…對輔導老師來說我們是學生…對其他老師應該要怎麼面對？我是老師還是學生？…有點搞不清楚自己應該用像對老師的態度還是說像同事？(B1)

小朋友知道實習教師與真正教師不一樣，因此對實習教師的態度不同於老師。所以當輔導老師不在班上時，小朋友就變了樣，實習教師難以掌控班級秩序。

他們（小朋友）還蠻知道實習老師跟老師不一樣。老師請假，我就要帶班上的課，那這時候小朋友就完全都亂掉了。他們就會覺得說：…實習老師帶，什麼事情都可以隨便來。(B4)

實習教師在面對家長時，因實習教師覺得自己的角色不明，不知道自己該如何是好。班親會…我會覺得說不知道該怎麼跟他們溝通。…因為家長通常都是找老師，我就會覺得自己在那邊很尷尬。…有時候會覺得說自己不知道該怎麼調適自己的角色，像面對家長的時候就覺得角色很混亂的感覺…就不知道自己是班上的老師，還是是外人。(B6)

有些家長不認為實習教師是老師，所以在態度上對實習教師就沒像對老師一般，甚至會以命令的口氣指使實習教師去做事情，使實習教師覺得不受尊重。

有一些家長他就會過來打招呼，有一些家長是連理你都不理你就走過去，那種感覺就會覺得，感覺自己好像不應該在那裡這樣。就有點不太受到尊重啦！(B6)

家長…很命令的口氣，…我就覺得那你把我當成什麼東西？…可是像他那樣我就不知道其他家長對我們的觀感或是對我們的身分到底是怎麼看的。(D10)

角色定位可說是實習教師最感困擾的問題。對學校教師而言，實習教師是學生還是教師？從學生的角度來看，是教師還是大哥哥、大姐姐？對有些家長來說，實習教師不是教師。對此，實習教師深刻體認到自己的身分是一直在切換的，有時覺得不受尊重，不知如何是好。

2. 人際關係

學校行政單位與實習教師由於彼此觀念的差異，看待同一件事情的角度不同，可能因此出現溝通不良甚至是衝突。與學校之間的互動如果產生問題，有的實習教師認為自己沒有立場說話，而請輔導教師代為出面與學校行政單位協調。

有一些老師的觀念就是：你來實習你就是要來學習、要來幫忙的。那我今天給你工作是給你學習的機會，所以這是他們的觀念。…那時候我的處理方式是跟我的輔導老師反應，說我剛剛被人家丟了什麼工作，然後他就會幫我出面去跟行政協

調，因為我沒有那個立場跟行政說我不願意做這件事。(C2)

實習教師要面對學生、輔導教師與其他教師等，如何與人相處是重要課題。

因為我覺得就是像我們就夾在學生跟輔導老師之間，有時候還要面對行政，要面對很多不同的老師，所以有時候自己的待人處世也是蠻重要的。(A2)

實習教師 B 覺得自己的身分尷尬，不知道如何與校內其他教師相處，應該視其為同事？還是尊為老師？

對其他老師應該要怎麼面對？我是老師還是學生？…有點搞不清楚自己應該用像對老師的態度還是說像同事？(B1)

實習教師不知如何與輔導老師相處、說話，彼此對學生問題行為處理的理念也可能不同。

就是跟老師的相處，與輔導老師的相處，會有一點不知道該怎麼跟他講話。(B1)

…老師能會就是叫他們過來然後問很久然後說你要怎樣怎樣，講道理這樣。可是有時候會覺得二年級而已，他們聽的懂我要表達什麼東西嗎？(B8)

有的學校擔任輔導老師並不一定是經驗豐富者，而是採輪流制。

聽老師說是每個人都要輪過，不是說某個老師就特別有經驗。(E4)

實習老師 A 舉了一個實習老師的例子，說明有的實習老師與輔導老師的溝通出了問題。實習老師想教的課，輔導老師不讓他教，以致實習老師不跟輔導老師好好溝通，而在底下自己做自己的事。

有一個實習老師，他很想要教數學課和社會課，但是他們老師都不讓他教，都讓他教國語或者其他的課，他們兩個又沒有作好溝通，變成說有時候實習生坐在教室後面聽自己的東西，耳機之類的。好像有點無聲的抗議輔導老師。(A6)

確實有實習教師與輔導老師磁場不太合或不能彼此尊重。以致實習教師除了把事情做好，會盡量避免跟輔導老師的接觸。

雖然老師是我的長輩，可是我覺得互相尊重要有，可是老師他給我感受不到他對我的尊重，所以…那時候真的很想終止實習。…我覺得人跟人之間都有那種磁場，就是你覺得你跟他 match 的話就可以很好，但我覺得我跟老師是…(磁場)不太合。(E4)

優秀而經驗豐富、有愛心的輔導老師，無疑是有助實習教師的成長。實習教師若是跟到比較好的輔導老師，可以得到豐富的資料，而且學到教學與班級經營的技巧。

…他(指輔導老師)很認真，他就很多資料喔，還有關於學習遲緩的他們可以用哪些學習單，一大堆，他就拿給我看，就說我可以挑幾張適合那個小朋友的，我覺得他還蠻上進的。(D6)

…剛開始掌控得很不好的那時候，我就都在下面看老師怎麼掌控秩序，他用一些口令啊，就都學起來。(D8)

實習教師進入校園實習後發現，要與許多不同的人互動，體認校園人際關係的重要。若是與行政單位觀念不同，有的實習教師會請輔導教師出面協調，因為覺得自己沒有說話

的立場，也因此覺得不知該用何種身分面對輔導教師或是學校內的其他教師。至於與輔導教師之間的溝通，有些實習教師消極的選擇逃避或是做自己的事，有的積極盡力改善自己與輔導教師的溝通。

由上述可知，角色定位最令實習教師感到困擾，不知自己的身分為何，雖體認到自己的角色一直在切換，有時卻也因此產生角色衝突的窘境，實習教師也因此不知如何與學校其他教師、輔導教師、學生及家長互動，對此深感困擾，有的消極逃避，有的積極改善彼此的溝通。

五、前程與未來發展方面

1. 教師甄試與分發

由於這幾年教師甄試的缺額少，錄取率又逐年降低，自費生相當關切教師甄試的問題。擔心教師甄試名落孫山，有的自費生計畫性的選擇科目主修組別，以報考公職為第二條出路。

那最重要的目的就是在教師甄試的時候，當然大部分最關切的問題就是明年教師缺額的問題阿，或者是考試的問題阿！（A2）

我覺得教甄是所有的實習生最擔心的一個問題，算是最關心的，因為現在錄取率這麼低，然後競爭力又這麼強…（A4）

…是因為想說以後要考高普考，所以我才想要選行政組，我現在還是想說還是可以把他當第二條路，…明年如果考不上，就是去準備考高普考。（D15）

也有實習教師發現自己志不在教育，想轉換跑道，朝自己的興趣發展，繼續進修或是考取其他證照，實習結束後拿到的教師證則留著以備不時之需。

…教育，以我的個性來說我覺得比較不合適，因為我比較喜歡嘗試新的東西，所以我想去考研究所，…因為大家都去實習嘛，然後就覺得拿到教師證算是給爸媽一個交代，也算是留一個後路給自己。（E1）

…覺得還是以自己的興趣跟志向為主，還是會去考研究所。…還有要準備考托福…，所以有在準備。（E1）

有別於自費生關切的是教師甄試，公費生關切的是實習完畢後會分發到哪所學校，尤其是學校的作風如何。C認為分發前須要多方打聽學校的作風及其重視的是哪些方面的發展，以免因自己不擅長而造成額外的壓力。

公費…未來比較關切的可能就是我會分發到哪邊去，這是比較擔心的。我不擔心到偏遠的學校，可是我擔心那個學校的作風怎麼樣。..不同的學校你的作風是差很多的，…教室佈置對我來講是一個很大的負擔，因為我自己沒有美勞方面的專長，…如果以後我還學校一定會選那個不用很在意佈置的學校，要不然對我來說那會是一個額外的壓力。（C8）

在實習期間，實習教師一方面忙著級務、教學與行政方面的實習，一方面還要準備缺額漸少的教師甄試，故有些自費的實習教師便將報考公職當成第二條出路，有些則想轉換

跑道，將教師證留著是以備不時之需。而公費生則是以分發學校的作風為最大的考量。

2. 未來教育體制的演變

實習老師認為教育體制將會影響自己未來的教學生涯，相當關切教育體制的演變，包括教評會及教師分級制。

我比較關切的就是未來的教育體制…以後老師是要年聘的，有教評會，然後審核你老師的教學，然後用年聘的方式。…教師審核制度..。教師分級制…。我覺得我蠻關心的，畢竟我的教學生涯才剛剛要開始，那我有可能會遇到這樣子的事情。(C7)

部分實習教師放眼未來，認為未來的教育體制將會影響自己的教師生涯極為深遠，因此相當關切國內教育體制的演變。

綜上所述可知，實習教師了解教師甄試不易，所以多半早已有規畫，有的同時報考公職、有的則想繼續進修；而公費生則是考量分發學校的作風為何。實習教師也關切未來將影響教師生涯的教育體制如何變化等。

伍、討論

本研究以質性研究取向，透過深度訪談五位國小實習教師，探討實習教師的關切事項，研究結果包括：教學、班級經營、學校環境、人際互動與未來展望等五個方面，討論如下。

一、教學方面

實習教師進入實際的教學現場後，他們的關切事項反映了教育現場不合理、矛盾與有問題之處。實習老師接觸教學之後，他們所陳述的關切事項，諸如不同的學習領域因選了不同的版本，以致雖是不同的領域卻教材內容重複，造成教學上的困難。

此外，當臨時被指派到他班代課，沒有豐富教學經驗的實習教師認為對自己及學生都是很辛苦的事情；由於是臨時上場教學，無法充分備課，倘若代課班級與自己實習的年級不同，則尚須考慮該班學生的認知與理解程度，師生間的互動是否合宜以及遣詞用字的難易度也要注意等，種種因素影響下，實習教師代起課來缺乏自信，甚至緊張、害怕。陳易芬(2001)亦發現，較無教學經驗的準教師在「教學能力與方法」的關切均較在職教師為高。代課固然提供實習教師教學練習的機會，但實習教師缺乏教學經驗，使得實習教師代課之後身心俱疲。

小朋友以為實習老師什麼都該懂，以致實習教師有可能被問倒。印證了 Maxie (1989) 與 Loche (1996) 研究發現實習教師在學科知識、教學技巧上皆尚未充分準備；及 Boling(1990) 的研究發現實習教師對自己在專業上的關切。實習老師專業知識不足的問題，一部份可能由於教材教法課程的授課內容不太適用，一部份則可能因為有些實習老師自己以為四年所學就足以從事教師工作。部份師資培育課程未與時俱進，以及實習教師的

自我學習停滯，可能是實習教師專業知識不足的成因。

二、班級經營方面

處理班級問題時，有些實習教師與輔導教師對班級經營的理念不同，加上缺乏實際處理經驗，以致產生挫折感；有些實習教師能從觀察中，學習輔導教師的班級經營技巧，慢慢累積自己的處理經驗。班級經營也是實習教師關切的事項（林生傳，1993；張簡俊彥，2004；Evans & Tribble, 1986；Maxie, 1989；Loche, 1996）。實習教師抱持著自己的教育理念進入實習現場，但終究礙於班級不是自己的，必須受限於輔導教師。葉兆祺(2000a)研究國小實習教師工作壓力，有實習教師提到：「實習的時候無法運用在班級上，因為一切是由輔導教師掌控，有時和我的理念不同，教育理想不能實現，覺得很鬱卒」。

融合教育對教導特殊學生而言，利多於弊還是弊多於利？從實習教師的觀點來看，儘管學習過特殊教育相關的知識，但由於特殊學生的狀況及程度有差異存在，以至於在面對特殊學生時，多半不知所措，深感困擾。此外，假如有兩位以上的特殊學生，且特殊類型與程度不同時，對教師而言是很大的挑戰；教學安排必須在照顧到大部分學生的需求之外，還要能因特殊學生各自的狀況而異，許多教師都只期望特殊學生能夠不出問題就好，學習的部份也就不了了之。

三、學校環境與相關事務方面

實習學校行政部門、輔導教師與實習教師三方面對實習工作的定義與內容解讀不同，造成彼此誤解，以及實習教師的適應困難。實習工作的內容雖有明文規定，但是學校行政主管、輔導老師及實習生三方面對實習工作的內容的解讀可能不盡相同。丁志權(1998)指出實習教師的權利義務權責不清，致產生許多困擾與質疑（如打雜、代課等）。符碧真(1999)也指出，實習教師認為首要義務是遵守師資培育機構與實習學校所訂的合約(53%)，以得拒絕義務以外的工作為最重要的權利(46%)。有些實習生認為實習就是要學教學，學校行政主管、輔導老師卻可能認為實習就是所有學校的事都應該要學、要做。實習生以為「非教學工作」等於「無關教學工作」，對於學校所指派的非教學工作避之唯恐不及。這種觀念的差異是造成一些實習生適應不良的原因之一。

四、人際互動方面

實習教師的角色定位模糊，加上他人對實習教師有不同的角色期望，以及實習教師覺得自己不受尊重等，影響實習教師對自己的身分認同，致使其對各種事務均缺乏自信；實習教師應體認自己的角色多元，並做好心理調適。當實習教師對自己的角色定位感到迷惑，相對的在教學與人際互動上的表現也就顯得沒有自信。郭明郎(1999)亦指出，實習教師「似師似生」、「非師非生」，在實習學校的身份「異類」，角色顯得尷尬。此外，他人對實習教師不同的角色期望也會讓實習教師有不同的角色定位，在教學現場亦有不同的因

應行為，例如：指導實習的教授就認為實習教師應該是教學助理兼學習者；學校行政人員認為實習教師是學習者的身分；輔導教師則認為實習教師角色多元，除了是學生的老師或大哥哥大姐姐外，也是輔導教師的學生兼助理。

實習教師體會到與人相處的重要性，尤其是與輔導教師之間的溝通管道一定要保持暢通，以及良好的互動。國小輔導教師處於教育的第一線，擔負著實際指導實習教師的責任（楊基銓，2000）。若是實習教師與輔導老師溝通不夠，或有時候實習教師講的話輔導老師無法了解體會，實習教師只好照著做。國立政治大學教育研究所針對實習教師的調查（1998）中亦發現，有些實習教師表示實習輔導教師將太多工作交給他們。

Maxie (1989) 指出輔導教師督導的方式會影響實習教師關切的事項；黃淑苓 (1998) 與李雅婷 (1998) 亦指出，在實習教師和輔導教師相處的這一年將是奠定實習教師未來教學生涯的關鍵。江文慈 (2004) 發現當實習教師與輔導教師的個性、風格與教育理念有所差異，在師徒關係不佳卻又必須長期相處同一環境裡，常使得實習教師想要逃離實習情境。若是實習教師與輔導老師的相處或溝通出了問題，一部份可能是由於實習老師自己的人格特質或想法，一部份可能是由於學校行政主管在挑選輔導老師的時候未必都是很優秀、很樂意或有能力給予很好的指導，這是制度上的問題。因為學校規定輔導老師至少要有幾年的教學經驗，以致在遴選輔導老師時，可能比較著重年資，而較忽視其他的條件。當實習教師與輔導教師風格不同時，實習教師忍耐不說、消極的逃避，又無法變換輔導教師，只好痛苦地忍耐下去。

五、前程與未來發展方面

僧多粥少的教師甄試名額，反映出師資培育供過於求的問題。除了實習教師必須為未來多做規劃外，師資培育機構應做好職前教師的生涯輔導，逐年調降師資培育的量，或加強對實習教師的輔導與諮詢。民國八十四年頒布的師資培育法改變了傳統的師範教育制度與結構，強調師資培育的多元化，由原先「計畫性」的培育制度轉變成「儲備性」的培育制度，實習完畢後還必須經過教師甄試的程序，方能成為正式教師（林懿萱，2001）。師資多元化，各大學廣設教育學程，使得儲備教師人數大增，然而生育率卻節節下降，學生人數不增反減，終使得教師甄試名額減縮。近年來，師資培育的數量供過於求，通過教師甄試的難度愈來愈高。實習教師為了通過教師甄試，必須在實習之餘再投入時間與心力來準備考試，這對實習教師而言無疑又增添許多壓力。

陸、結論與建議

一、結論

（一）教學方面

1. 教學方法與實施

實習教師發現原本所學的教學法在真正教學時必須稍做改變才能使用，不熟悉的教

學法，讓初次實地教學的實習教師覺得難以適應。此外，在課堂上也常常被學生的提問考倒，或是被臨時派到他班代課等突發狀況。

2. 教材編排及分量

由於教材的選用是由各年級不同領域教師挑選，因此不同版本或領域的教材內容可能重複，造成教學上的困擾；再者，部分教材內容過於簡單或抽象，實習教師必須調整授課時間或是補充教材，才不致發生教學時間過長或不足的情況。

3. 教學理念與實踐

實習教師在教學時若與輔導教師的理念差異太大，實習教師雖心理不認同，大都會聽從輔導教師的指示，進行教學；或以溝通協調的方式取得輔導教師對自己教學理念的認同，或是請輔導教師提供其改進之建議。

(二) 班級經營方面

1. 班級經營

實習教師發現課堂活動經常是問題處理與教學活動同時進行的；對於班級事務的處理，小學生最在意的是教師是否能一視同仁，公平對待每一個人。即便有些問題相當瑣碎，像是學生之間的鬥嘴或小爭執，也應好好處理，才不致造成師生或親師之間的誤解，更遑論學生發生意外或衝突時的緊急處置；多數實習教師會以輔導教師的處理方式為依據，處理級務與應付各種臨時狀況。

2. 學生問題處理

由於缺乏實務經驗，遇到學生發生狀況需要處理時，實習教師大多會觀察輔導教師如何處理學生問題，並以此為處理原則，也因此輔導教師的待人處事、行事作風，實習教師都仔細觀察。當輔導教師不希望學生家長找碴，對學生的錯誤行為睜隻眼、閉隻眼，實習教師心裡不認同；但有的輔導教師則明辨是非對錯，賞善罰惡。

3. 親師溝通

班級事務運作，涉及老師與家長的關係是否良好，尤其年級越低，級務越需要家長的協助。有時候由於學生表達能力較差，導致家長與教師彼此誤解，尤其是學生發生意外狀況時的處置，家長可能因此怪罪教師。實習教師體會到親師溝通是書本上學不到的知識，唯有仰賴教師平日與家長的良好互動，才能得到家長的信任。而害怕得罪家長與自認角色模糊是實習教師不敢主動與家長互動的原因。

4. 特殊學生

即使曾經修習過特殊教育相關課程，多數實習教師仍舊不知如何與特殊學生相處，在教學上也有困擾，而感到壓力。部分實習教師認為自己應該多充實特教方面的知能，或認為狀況嚴重的特殊學生宜安置在特殊班級才是較適當的方式。

(三) 學校環境與相關事務方面

1. 非教學的工作太多

實習教師除了主要的教學與級務工作外，還必須支援學校其他活動。有些實習教師認

為實習最重要的是教學，對其他學校事務抱持能不參加就不參加的想法，與認為實習就是要學習學校各種事務的校方有觀念上的衝突。此外，有些輔導教師要實習教師幫忙抄寫文書瑣碎的事情，加重了實習教師的負擔。

2. 行政實習

過多的行政工作影響實習教師的教學與級務實習，例如為協助活動的道具製作，實習教師只得請假幫忙等，這不單引起輔導教師不滿，連學校主任也出面關心。此外，有些學校讓實習教師一直在同一行政單位實習，使得實習教師無法學習其他單位的行政事務。

（四）人際互動方面

1. 角色定位

實習教師最感困擾的問題就是自己在實習學校的角色定位。因為從不同的角度來看，實習教師的角色均不同。以學校教師的觀點，實習教師是來學習的學生；對學生而言，實習教師是教師；對家長來說，實習教師是來協助教學的助理教師，也像是不相關的外人。角色是一直不停在變換的。

2. 人際關係

進入學校實習後，實習教師發現身為教師必須與許多人互動，多數實習教師認為自己的身分很模糊，不知道該定位在教師或是學生，以致與學校行政單位的觀念不同時，覺得自己沒有立場說話，有的就會請輔導教師出面協調。更甚者，部分實習教師覺得自己不知該以何種身分面對輔導教師或是學校其他教師。而當實習教師與輔導教師相處出現問題時，有些實習教師會消極的逃避或不理睬來抗議，有些則積極改善與輔導教師的溝通方式，或者找人傾訴來抒發情緒。

（五）前程與未來發展方面

1. 教師甄試與分發

有鑑於儲備師資供過於求，教師缺額愈來愈少，自費的實習教師在準備教師甄試的同時也準備公職考試，為自己謀求另一條出路；有些則發現教職不適合自己，想轉換跑道，報考研究所繼續進修，實習只是為了取得教師證以備用。而等待分發的公費生則是以將來分發的學校作風如何作為考量。

2. 未來教育體制的演變

部分實習教師認為將來的教育體制對於自己的教師生涯影響甚鉅，故相當關切我國教育政策的演變。

綜合言之，本研究發現實習教師關切的事項除了與自我有關，亦擴及了其他方面，如對教學法、教材及對學生福祉的關切；因此，Fuller 的理論亦應予以擴充。

二、建議

（一）對實習老師的建議

四年所學並不足以從事教師工作，出了校門還是必須繼續學習。實習老師需要具有

「學海無涯」的觀念，繼續吸收新知，時時虛心學習。

實習教師應體認到自己的角色本就多元，是學生也是教師，做好心理上的調適，面對壓力，也要有適當的管道抒發情緒。

實習教師除了積極備考、爭取教職外，也應多加規劃未來的出路，例如同時也準備公職或是研究所考試等。

（二）對實習機構的建議

實習的內涵應予以釐清。輔導教師學校行政主管、輔導老師及實習生三方面對實習工作的內容的解讀可能不盡相同，實習教師的權利義務權責不清，致產生許多困擾與質疑。例如輔導老師將實習教師當作打雜的工讀生、實習機構分派過多的行政工作予實習生，或實習機構認為給實習教師代課是給其好處。此外，輔導教師的遴選應當更審慎，當實習教師與輔導教師的適配情形不佳時，宜有彈性的制度，允許轉換輔導教師或許是可行之法。

（三）對師資培育機構的建議

有些教材教法課程的授課內容不太實用，師資培育機構宜檢視師培各課程之教學綱要，並加強提供職前教師生涯輔導的相關資訊，鼓勵師培生朝向自己的志趣發展，開拓另一片天。對於實習教師遭遇的困難、心理困擾，或可如葉兆祺 (2000b) 建議，結合熱心且學有專長的教授、國小輔導老師及資深老師成立實習教師心理輔導中心，提供實習教師的輔導與諮詢，或鼓勵實習教師前往助人單位（例如學輔中心）尋求輔導諮商。

柒、省思

實習教師和輔導教師相處的這一年將是奠定實習教師未來教學生涯的關鍵。「當實習教師 E 看到輔導教師因為害怕得罪家長而對學生不當行為不加糾正，心裡不認同，卻不敢說什麼；輔導教師要她天天幫小朋友蓋章，花相當多時間在謄寫學生資料，實習教師 E 也不敢違抗。以致於她一度想終止實習，即使實習完也不想從事教職工作了。」（札 E）。

如果實習教師遵照指示去完成工作，真的也是花了很多不必要的時間，就該反應讓輔導老師知道，也許他以後叫實習教師去做事的時候，就會考慮到小事情是否需要實習教師花這麼多時間去做。溝通協調是解決想法意見不同的方法，也是實習教師學習的機會。但是實習教師不敢向輔導老師表達自己的意見想法，不但彼此互動不佳，甚至影響其教職生涯意願。

相反的，如果實習教師與輔導老師的溝通、互動良好，輔導老師不但會指點實習教師如何教學，也會將收集的資料分享。例如，「受訪者 C 的輔導老師會指點她如何教學。由於輔導老師豐富的教學經驗，了解小朋友的認知階層是什麼程度，指導實習教師以具體說明、指定範圍的方式來進行教學，也不吝提供她各種的學習單。（札 C）」；「受訪者 D 想要嘗試與輔導老師不同的教學法時，會先詢問輔導老師的意見，輔導老師也樂於給予較好的建議。（札 D）」

輔導老師也是實習教師如何班級經營及如何與家長互動的模仿對象。「當輔導老師 D 仗義直言班上學生欺負弱小時，或輔導老師 E 因害怕家長而對學生不當行為縱容時，這些教育界的新兵都看在眼裡。(省)」。與人為善、有愛心的輔導老師無疑的是實習教師最大的幸福。

參考文獻

一、中文部分

- 丁志權 (1998)。我國實習教師輔導制度的問題與改革。國立花蓮師範學院主辦：特約實習學校的實習輔導理論與學術研討會，49-60。
- 江文慈 (2004)。實習教師的情緒地圖：社會建構的觀點。教育心理學報，36(1)，59-83。
- 李雅婷 (1998)。實習輔導教師之輔導措施探討。教育實習輔導，3(3)，31-34。
- 李建彥、張德勝 (2003)。國民小學初任教師工作輔導需求量表編製報告。測驗學刊，50(1)，111-142。
- 林天永 (1986)。國民中學教師教學關注之調查研究。臺灣師範大學教育研究所碩士論文，未出版，臺北。
- 林幸台 (1989)。我國國小教師生涯發展之研究。國立臺灣教育學院輔導學報，12，265-297。
- 林生傳 (1993)。實習教師困擾與輔導之研究。國立高雄師範大學教育學系及教育研究所學刊，10，33-103。
- 林慧瑜 (1995)。傳勒教師關注模式的發展與驗證。臺北師院學報，8，31-72。
- 林懿萱 (2001)。新制實習制度下國中理化實習教師的專業成長：質性個案研究。國立臺灣師範大學化學研究所碩士論文，未出版，臺北。
- 高強華 (1988)。教師生涯發展及其影響因素之研究。師大教研所集刊，30，113-133。
- 孫國華 (1997)。國民中小學教師生涯發展與專業成長之研究。國立高雄師範大學教育研究所博士論文，未出版，高雄。
- 郭明郎 (1999)。薦送特約實習機構教育實習作業之檢討。八十七學年度新制實習輔導研究發展與工作研討會，35-39。
- 符碧真 (1999)。我國新制教育實習制度實施現況與成效評估初探。八十八學年度師範學院教育學術論文發表會論文集。
- 陳易芬 (2001)。在職教師與準教師關切事項之探究。臺中師院學報，15，147-170。
- 張碧蘭 (2002)。國民小學初任教師工作困擾及其因應方式之研究—以臺中市為例。國民教育研究集刊，10，273-274。
- 張簡俊彥 (2004)。國小實習教師於教育實習中自我調整學習之分析。國立臺中師範學院諮商與教育心理研究所碩士論文，未出版，臺中。
- 國立政治大學教育研究所學生學術研討會 (1998)。我國新制教育實習制度成效之評估—從

- 實習教師、師資培育機構、實習學校看我國新制教育實習制度。**教育研究雙月刊**，**61**，4-24。
- 黃淑苓 (1998)。新時代的角色—實習輔導教師。**教育實習輔導**，**3**(3)，25-30。
- 曾慧敏 (1993)。國小教師生涯發展及其工作需求、生涯關注之研究。國立政治大學教育研究所博士論文，未出版，臺北。
- 葉兆祺 (2000a)。由訪談六位國小實習教師來探討實習工作壓力。**國教輔導**，**39**(5)，46-54。
- 葉兆祺 (2000b)。國民小學實習教師工作壓力與因應方式之研究。**彰化師大教育學報**，**1**，61-92。
- 楊基銓 (2000)。小學輔導教師對於實習教師輔導之研究。八十九學年度師範學院教育學術論文發表會論文集。
- 謝寶梅 (1994)。國小初任教師引導計劃運用之效果研究。國科會專題研究計劃成果報告 NSC82-0301-H-142-002。

二、英文部分

- Adams, R. D. (1982). Teacher development: A look at changes in teacher perceptions and behaviors across time. *Journal of Teacher Education*, 33(4), 40-43.
- Boling, F. S. (1990). Helping student teachers think about teaching: Another look at Lou. *Journal of Teacher Education*, 41(1), 10-19.
- Borich, G. D. (1999). *Observation skill for effective teaching* (3rd ed.). Upper Saddle River, NJ: Merrill/Prentice Hall.
- Cohen, M. W. (1983, April). *Teacher concerns: Developmental changes in preservice teachers*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Montreal, Quebec. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 255520)
- Evans, E. E., & Tribble, M. (1986). Perceived teaching problems, self-efficacy, and commitment to teaching. *Journal of Educational Research*, 80(2), 81-85.
- Fuller, F. F. (1969). Concerns of teachers: A developmental conceptualization. *American Educational Research Journal*, 6, 207-226.
- Fuller, F. F., Parsons, J. S., & Watkins, J. E. (1974, April). *Concerns of teachers: Research and reconceptualization*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Chicago, IL. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 091439)
- George, A. A. (1978). *Measuring self, task, and impact concerns: A manual for the use of the Teacher Concerns Questionnaire*. Austin, TX: University of Texas Research and Development Center for Teacher Education.
- Kazelskis, R., & Reeves, C. K. (1987). Concern dimensions of preservice teachers. *Educational*

- Research Quarterly*, 11 (4), 45-52.
- Keavney, A., & Sinclair, K. E. (1978). Teacher concerns and teacher anxiety: A neglected topic of classroom research. *Review of Educational Research*, 48, 273-290.
- Loche, S. (1996). *Concerns and perceptions of a middle school practicum program: A case study*. Paper presented at the annual meeting of the Mid-South Education Research Association, Tuscaloosa, AL.
- Marso, R. N., & Pigge, F. L. (1994, February). *Outstanding teachers' concerns about teaching at four stages of career development*. Paper presented at the annual conference of the Association of Teacher Educators, Atlanta, GA. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 378185)
- Maxie, A. P. (1989, March). *Student teachers' concerns and the student teaching experience: Does experience make a difference?* Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, San Francisco, CA. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 308164)
- Reeves, C. K., & Kazelskis, R. (1985). Concerns of preservice and inservice teachers. *Journal of Educational Research*, 78, 267-271.
- Smith, D. J., & Sanche, R. P. (1993). Interns' personally expressed concerns: A need to extend the Fuller Model? *Action in Teacher Education*, 15(1), 36-41.

臺北縣國小教師對健體領域意涵認知與專業能力相關之研究

The Study of Correlation between Subject Awareness and Professional Ability in Healthy and Physical Field toward Elementary School Teachers in Taipei County

劉佳鎮*
Chia-Chen Liu

陳正專*
Cheng-Chuan Chen

許又文**
Yu-Wen Hsu

(收件日期 98 年 2 月 19 日；修改日期 98 年 5 月 13 日、98 年 10 月 7 日；
接受日期 98 年 11 月 14 日)

摘要

我國自 2000 年起推行九年一貫新課程，該課程將學生學習劃分為七大學習領域，使原本分科學習的「學習科目」變成合科、統整的「學習領域」；而體育則和健康合併為同一領域，稱為「健康與體育」，然許多配套措施與相關策略方面並未如期實施，造成實施上之問題。本研究旨在探討國小教師對健體領域意涵認知與專業能力相關之情形，並比較不同背景變項在意涵認知及專業能力差異之情形。本研究採用問卷調查法，使用研究者自編之「健體領域意涵認知與專業能力問卷」進行調查，研究對象以臺北縣擔任健體教學教師為研究對象，共計抽取 68 所學校，共 900 人，回收有效問卷為 839 份問卷，回收問卷有效率為 96.4%。研究結果發現：一、現今教師對健體領域認知偏向瞭解；二、對於健體領域專業能力上得分最高為「情意教學」，最低為「運動知識與技能」；三、在背景變項上，不同「性別」、「服務年資」在認知意涵與專業能力上，皆達顯著差異，在「學歷」上則未達顯著差異；四、意涵認知與專業能力各構面皆達顯著正相關，其中以「教材教法」與「教學評量」的相關係數達 .57 為最高。

建議未來相關教育單位應透過相關研習與教學創新及專業教學內容，結合教師專業成長，使讓健體領域教師對課程內容理解與專業素養增長，提升健體教師之有效教學行為，促進學生學習成效。

關鍵詞：九年一貫課程、健體領域、認知意涵、專業能力

*暨南大學教育政策與行政所博士生

**致遠管理學院兼任講師

Abstract

Taiwan had launched “New 1-9 Curriculum” since 2000, the original courses were divided into seven learning areas. Hence, physical education and hygiene education were integrated into the same area, known as the “Physical and Hygiene Education”, but a number of strategies and implementation schedules had not prepared yet, and resulted in some problems. This study was to explore the cognition about “Physical and Hygiene Education” toward teachers professional knowledge and abilities. This study used a questionnaire survey method, took 68 schools and 900 teachers in Taipei County for samples, recycling 839 validity questionnaires, recycling rate was 96.4%. The conclusion revealed:

1. Cognition of teachers tended to “understanding” level.
2. The highest score of professional ability was “Affective teaching”, and the lowest was “physical knowledge and skills”;
3. The background variables: “gender”, “work years” showed significant differences about cognition and professional abilities. But there was no significant difference in the “education” background.
4. The correlation of cognition and professional abilities was positive. The correlation coefficient of “teaching methods” and “Teaching assessment” was both .57 and was the highest.

According to the above results, we suggested education agency should hold learning and teaching workshops to promote professional knowledge, innovation, and teaching content to enhance effective teaching and learning outcomes.

Key words: New 1-9 Curriculum, Physical and Hygiene Education, Subject Awareness, Professional ability.

壹、緒論

一、研究動機

1998 年 9 月教育部公布之「國民教育階段九年一貫課程總綱綱要」，內容中最重大且重要的變革即是「九年一貫統整課程」的公布與實施，「九年一貫統整課程」將學生學習課程劃分為七大學習領域，使原本分科學習的「學習科目」變成合科、統整的「學習領域」；體育也首次和健康合併成為同一領域，稱為「健康與體育」學習領域（歐宗明，2000）。兩科合併後，主要有下列特色：1. 發展學校本位課程；2. 規劃統整學習活動；3. 個別化的體育教學；4. 創新多元與專業成長；5. 協同教學及多元評量，以追求適性化、多元化及個別化教學，除此之外，在新頒布的課程綱要中更指出健康與體育學習領域（以下簡稱健體領域）之主要內涵包括身心發展與保健、運動技能、健康環境以及運動與健康的生活習慣等方面的學習（湯錦宏，2000；教育部，2001，2006）。希冀透過健康與體育的結合，透過健康知識提升學童參與體育活動，養成規律終身運動的習慣。

然健康與體育的教育政策實施以來迄今，執行現況不佳，問題層出不窮，相關問題有：教師信心不足，過於依靠書商、綱要龐雜了解不易、教學彈性過大，教師不知如何因應、教師對課程的認知不足、授課時數減少、課程內容不夠多元以及教師不知如何統整、行政配套措施未盡完善、師資養成有待加強、行政支援緩不濟急、器材及設備不足等問題（林俊賢，2001；黃月嬋，2001；李勝雄，2003）。惟不論課程形式如何改變，教師專業能力是最主要之基礎，教師必須本著專業成長的要求、充滿教學熱誠的執著及個人自我肯定的價值觀，在教學上的努力自我實踐，對學生有效教學，最終達成教育目標，教師在教育過程中一值扮演重要關鍵角色，而課程改革的成敗，可說是取決於教師是否能積極地參與（教育部，2000）。

2005 年學生體適能檢測報告顯示（教育部體育司，2005），我國中小學生的體適能停滯不前，甚至大幅落後鄰近的日本、韓國、中國大陸等亞洲國家學生，各級學校學生規律運動的比率也不高，甚至有約五成的學生未達健康體位的標準（教育部體育司，2007）。我國目前學生規律運動人口比率平均約為 22% 左右，而歐美等先進國家平均在 50 ～ 60% 之間，相較之下，我國規律運動學生人口較少，顯示學生參與運動的興趣不高，且體適能仍有加強的空間（教育部體育司，2005）。九年一貫課程主要強調教學過程活潑、樂趣化，透過多樣化教學過程，擅用教學技巧，提升學童學習動機，讓學生學的更好（黃月嬋，2005）。而一個人運動習慣的建立，視其在學生時代對體育課的喜好程度而定（林貴福，1993），讓學生在對體育課感到滿意，培養運動興趣，提供正確運動技能，促進身心健全發展，是非常重要的。教學環境中，教師扮演著極其重要之角色，教師專業意味著個人教學及課程統整能力，教師個人專業能力高低，也影響學生課堂學習之良窳。新的「健康與體育」學習領域課程意涵強調協同教學、內容生活化、課程統整、學校本位、多元評量及合科教學等原則，教師應具備哪些專業能力，以達成教學目標，符合教師專業，值得加以探討。

專業能力係指：個人從事專業工作，在認知、技能和態度上成功完成某一任務的能力，而教師專業能力內涵包括：學科知識、教學技巧、學生學習成果評量、專業精神與態度、其他有關學校服務工作（黃心韻，1997；Butler, Kenong, & Everett, 1996；Scriven, 1991）。以技能方面來看，專業能力包括從事工作時，個人所需具備的知識、技能、態度、價值觀、理解力以及履行教學工作的知識、技能、行為及態度等特質，並應具有主動參與專業進修活動，提昇個人專業知識、技能及態度等能力（楊朝祥，1985；余鑑，1993；劉兆達，2002）。

對於「教師專業」（teacher's profession）的意義，根據1996年聯合國教科文組織召開的「教師地位之政府特別會議」中所提出「有關教師專業地位的建議」指出：「教職必須視為專業，是一種需要有老師嚴謹地與不斷地研究以獲得專門知識與特別技能，而提供的公共服務；並要求教師對於其所教導之學生的教育與福祉，負起個人與協同的責任感」（引自何福田、羅瑞玉，1992）。

體育教師所應具備的教師專業能力則包括（Edward, 1983）：

- （一）個人方面：展現熱忱、民主、幽默及與學生建立良好關係。
- （二）專業方面：熱心體育活動、與同仁建立良好關係、表現出專業人員之言行以及出席專業會議。
- （三）教學方面：協助學生動作技能發展、建立適當教學情境及採用多元教學方式。
- （四）人際關係方面：關心學生、與家長同事做有效溝通、提供正面影響並回應他感受。
- （五）管理方面：維持班級秩序、公平對待每位學生、有效掌握非學習時間的活動以及為學生計畫校內競賽活動等。

根據上述文獻，歸納健康與體育教師專業能力意謂著個人在工作上所需具備的特質，以達成組織任務並符合時代及社會的需求水準所應有之能力，依其不同內容可分為：

- （一）認知能力：包含學科知識、專業精神與態度。
- （二）行為：包含學習成果評量與其他有關學校服務工作。
- （三）技能：包括多元教學、課程統整等方面。

在有關健體領域教師專業能力相關研究中，專業能力（體育相關系所畢業）、有無運動習慣、科任或級任等背景因素，在教師教學能力上有所差異，體育相關系所畢業與有運動習慣者在教學能力認知上較非體育系所畢業者與無運動習慣者佳（童介政，2002），但卻較不重視運動技能的教學（康美文，2003）；在各項專業能力中，教師普遍最缺乏的為課程統整、教學與評量能力等專業技能（蔡英姝，2002）。九年一貫課程的推動為國內課程史上重大變革，尤其結合健康與體育兩科原本獨立的科目成為同一學習領域，使得教師必須結合健康課程內容與體育技能，考驗著教師課程統整能力，而如何讓學生擁有帶著走的能力，進而影響未來運動習慣的養成，也成為健體領域教師最重要的責任。

在國小健體領域教學中，最重要的是教導正確運動技巧，擁有正確的健康知識，使學童具備未來參與各項運動的基礎課程，教師應兼具專業技能與專業知識，透過正確的示範

與教學，善用適當教材教具與教學方法，吸引學生學習，授與學生正確健康知識及運動能力，若固守傳統單向式教學而未能提供適當的指導，其成效必然大打折扣，李美玲（2003）研究也指出，擁有體育專業知識與技能之教師，在健康與體育學習領域教學內容、課程設計與動作示範上也較有自信。

九年一貫新課程實施後，國中小學教師對於九年一貫課程專業能力由高而低依序為自我成長、評量能力、教學能力、課程能力（教育部，2001）。另王欣茹（2002）針對國中體育教師所作的研究中，專業能力認知越高的體育教師，對於專業能力的重視程度也越高，顯見教師對於專業能力認知會影響教師對於自身的專業能力要求。小學階段基本動作技能的發展是非常重要的，若沒有正確發展將會造成日後成人時期學習的挫折（黃月禪、趙信賓、李翠玲，2005），體育教師應把握體育教學這樣的本質，提供支持的環境給予學生（羅凱暘，2005）。擁有專業背景之健體領域教師對其專業能力認知與教學上，較能得心應手，且對於課程統整能力優於未受過專業訓練之教師，而教師個人教學背景、學歷、運動習慣等變項，則會影響到專業能力及教學需求，健體領域教師應了解健康與體育學習領域內容與課程目標，才能在教學過程中達到教學成效。

在面對教學環境之改變，追求自己在專業上的成長是重要的，過程中教師不僅可以補足自己在教學過程所欠缺的能力，更可因應教學環境之改變、適應學生個別差異以及家長與社會對教師的期許，並且在教學生涯中應不斷成長，此過程不但是教師的權利，更是教師的義務（何宜勳，2006；黃政傑，1987；康美文，2003）。

九年一貫推行至今也已有十個年頭，然國內健體領域教師專業能力之研究大多以國、高中為主，針對國小健體領域教師專業能力之相關研究為數不多。爰此，本研究以國民小學健體領域教師專業能力作為研究主軸，探討其健體領域專業能力實際現況，結果提供給職場之教師及各師資培育中心培育健康與體育學習領域教師之參考。

二、研究目的

- （一）了解國小教師對健體領域意涵認知及體育專業能力之現況。
- （二）探討不同背景變項（性別、服務年資、學歷）之國小教師對健體領域意涵認知與專業能力差異情形。
- （三）探討健體領域意涵認知與專業能力相關情形。

貳、研究方法

一、研究對象

本研究以學校數及教師人數最多的臺北縣國民小學健體領域教師為研究對象，包括臺北縣九個行政區，不同背景變項部分則有：「性別」、「服務年資」、「學歷」等三項，在性別方面，女性佔 52.92%，男性佔 47.08%；服務年資部分，以 1-5 年年資者佔 25.15%，6-10 年者佔 30.63%，11-15 年者佔 17.76%，16 年以上者佔 26.46%，以 6-10 年最多；學

歷部分，高中佔 .24%，專科佔 3.34%，學士佔 77.47%，碩士佔 18.47%，博士佔 .48%，以學士居多。其結果如表 1 所示：

表 1. 研究對象背景摘要表

背景變項	組別	人數	百分比 (%)
性別	男	395	47.08
	女	444	52.92
服務年資	1-5 年	211	25.15
	6-10 年	257	30.63
	11-15 年	149	17.76
	16 年以上	222	26.46
最高學歷	高中	2	.24
	專科	28	3.34
	學士	650	77.47
	碩士	155	18.47
	博士	4	.48

二、研究工具

本研究問卷共分為三部分，分別為「基本資料」、「健體領域意涵認知量表」與「健體領域教師體育專業能力量表」，問卷內容參考黃暉睿 (2006)「國小健康與體育學習領域教師專業能力調查」之研究問卷，並參考相關文獻，成為本研究之預試問卷，並選取 7 所學校進行預試。共計發放 233 份預試問卷，共回收 224 份，回收率達 96.14%，經剔除無效問卷後，預試有效問卷總計為 201 份，問卷有效率為 86.27%。

待問卷回收完畢後，針對問卷進行項目分析及因素分析等相關統計分析，成為本研究之正式問卷，其過程說明如下：

(一) 健體領域意涵認知量表

本研究所設計之「健體領域意涵認知量表」主要整理自健體領域課程綱要上之基本意涵，包含身心發展與保健、運動技能、健康環境、運動與健康的生活習慣等方面。填答方式採 Likert 五點式量表，由「非常不了解」到「非常了解」，分別給予 1-5 分，本量表初編 7 題。問卷回收後進行項目分析，其主要目的是對預試題項進行適切性評估（邱皓政，2000），在問卷回收後，將受試者量表得分總和依高低排序，以得分前 33% 為高分組，後 33% 為低分組，進行受試者在同一題項之 t 檢定，求出每一個題項的「決斷值」（critical ratio）（吳明隆，2003）。

再以相關分析法 (correlation analysis) 計算每題與總分之相關，相關係數未顯著並未達 .40 以上標準者，應予以刪除，有鑑別力並合乎標準之題項，始可保留（王俊明，

1999)。本量表經項目分析後，所有題目 CR 值介於 13.1-15.69，與總分的相關係數介於 .73-.88 之間，顯示所有題目通過鑑別力之考驗，因此全部與以保留。

最後，透過 Cronbach's α 內部一致性考驗量表之信度，總量表 Cronbach's α 值為 .92，顯示本量表具有良好之信度。

(二) 健體領域教師專業能力量表

本量表初編 50 題，採 Likert 五點式量表設計，填答選項由「非常不符合」到「非常符合」，分別給予 1-5 分，分數越高表示越具專業能力，反之則顯示專業能力較低。本量表經項目分析結果，所有題目 CR 值介於 4.63-13.91，與總分的相關係數介於 .47-.74 之間，顯示所有題目皆通過鑑別力之考驗，因此全部與以保留。

接著進行探索性因素分析，以主成分分析法抽取因素，抽取特徵值大於 1 的因素，並刪除因素負荷量小於 .39 之題項。透過因素負荷量來考量因素和因素之間是否彼此獨立無相關，以獲得較大的解釋量（林清山，1999；吳明隆，2003）。本量表經五次因素分析後，共刪除 8、9、10、11、13、14、15、26 等 8 題，量表累積解釋總變異量為 72.69%，共獲得八個因素，分別為：1.「教學評量」；2.「運動知識與技能」；3.「教材設計」；4.「多元教學」；5.「健康與體適能」；6.「情意教學」；7.「運動傷害處理」；8.「溝通能力」。

透過 Cronbach's α 係數測量量表的內部一致性，在「健體領域教師體育專業能力」中各量表之 Cronbach's α 係數分別為：「教學評量」.92、「運動知識與技能」.86、「教材設計」.89、「多元教學」.89、「健康與體適能」.82、「情意教學」.89、「運動傷害處理」.90、「溝通能力」.76，總量表的為 Cronbach's α 係數為 .96，由此可知本量表具有良好的信度與效度。

三、問卷施測

本研究抽樣方式採混合設計，以臺北縣國民小學實際任教「健體領域」教師為研究對象。先將臺北縣國小依分層叢集抽樣法，以學校規模大小為分層原則，將各區的學校分成小型學校（12 班以下）、中型學校（13-48 班以內）以及大型學校（49 班以上）等三層。接著根據其學校數比例 1：1：1，採比例抽樣，隨機抽出小規模學校 22 所；中規模學校 23 所；大規模學校 23 所，總計抽取 68 所學校，共 900 人。

確定學校後，致電該學校之主管，說明研究主旨與所需協助事項，待學校同意後，進行問卷發放。本研究共發放 900 份正式問卷，回收 870 份，問卷回收率為 96.7%，經剔除填答無效與遺漏者，共計有效問卷 839 份，問卷有效率為 96.4%。

四、資料處理

本研究於問卷回收後，將全部有效問卷資料整理編碼，輸入電腦儲存建檔並採用 SPSS for windows 12.0 視窗中文版統計套裝軟體進行資料分析，並採用下列統計方法分析：

- (一) 以描述性統計瞭解健體教師對健體領域意涵認知及體育專業能力各量表因素的平均數、標準差與排序情形。
- (二) 以獨立樣本 t 檢定分析不同性別在健體領域意涵認知與專業能力上是否有所差異，若達顯著差異，則以 Scheffe's 法進行事後比較。
- (三) 以單因子變異數分析不同背景變項（年齡、服務年資、學歷）在健體領域意涵認知與專業能力上是否有所差異，若達顯著差異，則以 Scheffe's 法進行事後比較。
- (四) 以皮爾森積差相關考驗意涵認知及體育專業能力是否有所相關。

本研究有關之統計分析，所有假設考驗顯著水準均定為 $\alpha=.05$ 。

參、研究結果

一、健體教師對健體領域重要認知意涵及體育專業能力現況

(一) 健體教師對健體領域重要意涵認知情形

表 2 為受試者對健體領域意涵的認知得分情形，得分介於 3.52 至 3.75 之間，最高為「瞭解健體領域之基本理念」($M=3.75 \pm .73$)、最低者為「瞭解健體領域之十大基本能力」($M=3.52 \pm .82$)。其中在健體領域基本理念、教材教法部份，得分皆高於 3.70，換言之，教師對健體領域意涵的認知偏向瞭解，本研究結果與王國生 (2001) 研究結果相同。

九年一貫課程實施以實行近十年，教師應對其主要內容及意涵有一定之熟悉，因此，教師在面對新課程較不如之前剛推行階段那樣觀念不清，結果如下表：

表 2. 健體領域教師領域意涵認知得分情形表

題號	題目內容	平均數	標準差	排序
1	瞭解健體領域之基本理念	3.75	.73	1
2	瞭解健體領域之實施要點	3.62	.74	4
3	瞭解健體領域之分段能力指標	3.54	.77	6
4	瞭解健體領域之十大基本能力	3.52	.82	7
5	瞭解健體領域之課程目標	3.65	.74	3
6	熟悉健體領域與其他領域課程統整方法及策略	3.56	.76	5
7	瞭解健體領域之教材與教法	3.72	.77	2

(二) 健體領域教師對其專業能力現況

表 3 為教師對健體領域教學專業能力現況得分情形，得分介於 3.27-3.975 之間，最高為「情意教學」($M = 3.97 \pm .63$)、最低為「運動知識與技能」($M = 3.27 \pm .92$)。而康美文 (2003) 研究中也發現，教師專業能力現況表現最好為情意部分，較不理想為運動技能，

與本研究結果相同，另外王欣茹(2002)、蔡英姝(2002)研究中也顯示多數健體領域教師對其專業能力的認知都呈現中上程度，教師對其專業能力都有較高的信心。顯示國小教師對健體領域的情意教學部分認為有較高的專業能力，對於運動知識與技能則較欠缺運動知識與技能的專業能力。

根據臺灣師範大學體育研究與發展中心(2006)針對各縣市國小專任體育課程教師調查中，畢業於體育相關科系，佔全部體育教師 18.38%，非體育相關科系，佔整體 81.62%，國內目前擔任健體領域教師多為非體育科系畢業，應是造成此結果之原因。

表 3. 健體領域教師教學專業能力各層面現況得分情形

因素構面	平均數	標準差	排序
情意教學	3.97	.63	1
多元教學	3.85	.63	2
健康與體適能	3.71	.74	3
教學評量	3.68	.69	4
運動傷害處理	3.65	.75	5
良好溝通	3.61	.70	6
教材設計	3.60	.69	7
運動知識與技能	3.27	.92	8

二、不同背景變項健體教師對健體領域認知意涵與專業能力之差異情形

(一) 性別

由表 4 可得知，不同性別之健體領域教師在健體領域之認知意涵與專業能力認知上，均達顯著水準，且都是男性高於女性，顯示男性教師在專業能力的認知上都較女性教師為高。此結果與童介政(2002)、康美文(2003)研究結果相同，都是男性體育教師對於其專業能力認知與教學上顯著高於女性教師。透過與現況進行探討，在「健體領域」教學上，以男性表現優於女性教師，男性教師在國小階段常被安排為健體領域課程之授課教師，女性教師大多為級任帶班，相較之下，女性較男性不熟悉健體領域專業技能，可能是造成此結果之原因。

表 4. 不同性別教師對健體領域認知意涵與專業能力獨立樣本 t 檢定摘要表

變項	組別	N	M	SD	t 值
認知意涵	男	395	3.73	.64	4.44*
	女	444	3.53	.65	
專業能力	男	395	3.82	.61	6.28*
	女	444	3.56	.58	

*p < .05

(二) 服務年資

由表 5 可得知，不同服務年資之教師對健體領域意涵認知及專業能力上達顯著差異，因此以 Scheffe's 法進行事後比較，結果顯示不同服務年資之教師對健體領域意涵認知與專業能力上都是「16 年以上」者高於「1-5 年」者。

此結果與葉芷嫻 (2001) 之研究結果相同，都是年資最高者大於年資最少者。任教年資較資深者，對於健體領域課程之內容熟習度較佳，且在教學上也較能夠得心應手，而任教年資較少者，對於其課程主要內容及教學上較生疏，可能是造成此結果之原因。

表 5. 不同服務年資教師對健體領域意涵認知與專業能力各構面單因子變異數分析摘要表

變項	變異來源	平方和	自由度	平均平方和	F 檢定	事後比較
認知意涵	組間	9.26	3	3.09	7.45*	16 年以上 >1-5 年
	組內	345.96	835	.41		
專業能力	組間	4.30	3	1.43	3.92*	16 年以上 >1-5 年
	組內	304.71	835	.37		

*p<.05

(三) 學歷

由表 6 可得知，不同「學歷」教師對健體領域意涵認知及專業能力上達未顯著差異，因此不需進行事後比較。

此研究結果與葉芷嫻 (2001) 之研究不同，其可能原因在於研究所修習之課程是否與健體領域有所相關，若其原本進修之課程系所與體育沒有相關，則對於體育課程專業知識自然不如體育系所畢業之教師熟稔，後續研究可針對不同學歷教師所修讀之科系上之差別，加以進一步探討。

表 6. 不同學歷教師對健體領域意涵認知與專業能力單因子變異數分析摘要表

變項	變異來源	平方和	自由度	平均平方和	F 檢定
認知意涵	組間	1.17	4	.29	.69
	組內	354.05	834	.43	
專業能力	組間	3.44	4	.86	2.35
	組內	305.57	834	.37	

三、健體領域意涵認知與專業能力相關情形

根據下表 7，健體領域意涵認知與專業能力各因素之相關，皆呈現顯著正相關，相關係數介於 .46-.57 之間，其中以「教材教法」與「教學評量」相關係數達 .57 最高。韓明梅 (2001) 在九年一貫課程實施與教師專業之探討研究發現，教師專業提昇與九年一貫課程的實施，兩者是互為影響、相互發展的關係。對九年一貫課程有較正向認知之教師，其專業知能較能提升。

國內於 2001 年開始實施國民中小學九年一貫課程，為因應課程改革的需求，教學方法與教學評量必須有所改革與創新（黃志成，2008）。而評量是教育的核心課題之一，目前大多數學校的考試或測驗，無法達成對學生近似課堂學習，同時以激勵為主之評量，因此需要修正或增加評量之方法，並改進以教學計畫為主之評量目的（龔亞夫、羅少茜，2002）。教師應熟悉課程內容，並擅用多元教學方法，以提升學生學習興趣，以多元評量方式，讓學生了解自己學習的長處以及不足的地方，進而加以改善。

表 7. 健體領域意涵認知與專業能力皮爾森積差相關摘要表

因素	情意教學	多元教學	健康與體適能	教學評量	運動傷害處理	良好溝通	教材設計	運動知識與技能
基本理念	.53*	.51*	.53*	.56*	.52*	.53*	.52*	.46*
實施要點	.55*	.53*	.53	.54*	.53*	.49*	.53*	.49*
能力指標	.51*	.52*	.54*	.50*	.52*	.46*	.49*	.49*
基本能力	.53*	.50*	.54*	.49*	.53*	.46*	.49*	.49*
課程目標	.55*	.47*	.56*	.56*	.53*	.50*	.50*	.48*
課程統整	.51*	.48*	.54*	.52*	.49*	.45*	.45*	.51*
教材教法	.52*	.55*	.53*	.57*	.56*	.49*	.55*	.50*

*p<.05

肆、結論與建議

一、結論

根據上述研究結果，本研究提出以下結論：

- （一）臺北縣國民小學健體領域教師對領域意涵的認知情形整體而言，現今教師對領域認知偏向「瞭解」，九年一貫推行至今，大部分擔任健體領域課程的教師，對健體領域基本領域意涵已具有相當程度瞭解。
- （二）教師所具備的健體領域專業能力現況以「情意教學」為最高，其次為「多元教學方式」，第三為「健康與體適能」。不同專業背景教師在專業能力上有差異，其中在「性別」方面，對於意涵認知與專業能力都是男高於女；在「服務年資」上，「16 年以上」者高於「1-5 年」者；在「學歷」上則未達顯著差異。
- （三）健體領域意涵認知與專業能力各因素之相關，皆呈現顯著正相關，相關係數介於 .46-.57 之間，其中以「教材教法」與「教學評量」相關係數達 .57 最高。

二、建議

- （一）相關教育單位應透過舉辦九年一貫課程內容相關研習與教學創新及專業教學內容，結合教師專業成長，讓健體領域教師能藉由研習或學術研討會之進修，使其

對課程內容理解與健體領域專業素養增長，提升教師之有效教學行為，促進學生學習成效。

- (二) 本次研究採用問卷調查法來收集所需資料，然量化研究所收集到的資料可能地域性、文化不同、個人感受不同以及填答意願之影響。因此，未來研究可以針對體育成績優越之學校進行個案研究，以避免上述之限制。

參考文獻

一、中文部分

- 王俊明 (1999)。問卷與量表的編製及分析方法。載於張至滿、王俊明編：**體育測驗與評價**（139-158 頁）。臺北市：中華民國體育學會。
- 王欣茹 (2002)。花蓮縣國民中學體育教師專業發展需求之研究。臺北市：臺北市立體育學院碩士論文（未出版）。
- 王國生 (2001)。九年一貫課程健康與體育學習領域合科教學之調查研究－以新竹市立國民小學教師為例。桃園：國立體育學院碩士論文（未出版）。
- 林貴福 (1993)。國小體育實務。臺北市：心理。
- 林清山 (1999)。心理與教育統計學。臺北市：東華。
- 林俊賢 (2001)。九年一貫健康與體育領域國小的體育課程內容探討。**臺東師院學報**，12（下），19-36。
- 李勝雄 (2003)。健康與體育學習領域通動過程之缺失與困境。**學校體育**，13，44-56。
- 余鑑 (1993)。國民小學美勞教師專業專業與學科專門基本能力之研究。臺北市：教育部中教司。
- 何宜勳 (2006)。高雄市國民中學九年一貫健康與體育學習領域課程實施現況及教師研習需求之研究。臺北縣：輔仁大學碩士論文（未出版）。
- 何福田、羅瑞玉 (1992)。教育改革與教師專業化。載於中華民國師範教育學會（主編），**教育專業**（頁 1-30）。臺北市：師大書苑。
- 邱皓政 (2000)。量化研究與統計分析。臺北市：五南。
- 吳明隆 (2003)。**SPSS 統計應用學習實務：問卷分析與應用統計**。臺北市：知城數位科技。
- 康美文 (2003)。新竹市國小體育教師專業發展需求研究。臺北市：臺北市立體育學院碩士論文（未出版）。
- 黃心韻 (1997)。國中公民與道德科教師專業能力之研究。臺北市：國立臺灣師範大學碩士論文（未出版）。
- 黃月嬋 (2001)。九年一貫課程健康與體育教學相關問題即解決之道。**學校體育**，11，42-47。
- 黃月嬋 (2005)。營造創新體育教學的環境。**學校體育**，15(1)，2-3。
- 黃月嬋、趙信賓、李翠玲 (2005)。九年一貫健康與體育課程教學方案－運動教育模式的實踐。**國教輔導**，44(3)，23-28。

- 黃志成 (2008)。運用真實性評量提升學生球類運動比賽表現。**學校體育**，**18**(6)，31-35。
- 黃政傑 (1987)。保障教師哪些權益。**中國論壇**，**288**，18-20。
- 黃曄睿 (2006)。國小健康與體育學習領域教師專業能力之調查研究。臺南縣：國立臺南大學碩士論文（未出版）。
- 教育部 (2000)。九年一貫課程暫行綱要。臺北市：教育部。
- 教育部 (2001)。國民中小學九年一貫課程暫行綱要健康與體育學習領域。臺北市：教育部。
- 教育部 (2006)。國民小學九年一貫課程綱要。2008 年 6 月 07 日，取自 http://www.edu.tw/EDU_WEB/EDU_MGT/EJE/EDU5147002/9CC/9CC.html?UNITID=271&CATEGORYID=845&FILEID=147654&open
- 教育部體育司 (2005)。學生體適能加油！2005 亞洲體適能高峰會議。2007 年 6 月 07 日，取自 <http://epaper.edu.tw/162/>
- 教育部體育司 (2007)。快樂運動活出健康。2008 年 6 月 07 日，取自 <http://epaper.edu.tw/news/960105/960105a.htm>
- 童介政 (2002)。不同個人背景之國民小學體育教師對教學能力與學童學習成校之影響——以臺北市為例。臺北市：臺北市立師範學院碩士論文（未出版）。
- 葉芷嫻 (2001)。國民教育階段九年一貫課程政策執行研究：國民中小學教育人員觀點之分析。臺北市：臺北市立師範學院碩士論文（未出版）。
- 蔡英姝 (2002)。九年一貫課程教師專業能力之相關研究。臺南縣：國立成功大學碩士論文（未出版）。
- 湯錦宏 (2000)。九年一貫課程規劃健康與體育領域架構圖解。**國民教育**，**41**，32-36。
- 楊朝祥 (1985)。技職教育理論與實務。臺北市：三民。
- 臺灣師範大學體育研究與發展中心 (2006)。學校體育統計年報。臺北市：師大體育研究與發展中心。
- 劉兆達 (2002)。高中校長對體育教師專業表現之評鑑。臺北市：國立臺灣師範大學碩士論文（未出版）。
- 歐宗明 (2000)。九年一貫學校本位課程實施問題之探討。**翰林文教**，**14**，32-33。
- 羅凱暘 (2005)。體育課也能啟動孩子的創造力。**學校體育**，**15** (6)，121-125。
- 韓明梅 (2001)。九年一貫課程實施與教師專業之探究——以一所小學為例。臺東縣：臺東師範學院碩士論文（未出版）。
- 龔亞夫、羅少茜 (2002)。英語教學評估——行為表現評估和學生學習檔案。北京市：人民教育。

二、英文部分

- Butler, T., Kenong, G. L., & Everett, L. N. (1996). The operations management role in hospital strategic planning. *Journal of Operations Management*, *14*(2), 137-156.

Edward, J. (1983). Growth is the name of the game. *Education leadership*, 52, 72-74.

Scriven, M. (1991). Beyond formative and summative evaluation. In M. W. McLaughlin & D. C. Phillips (Eds.), *Evaluation and education: At quarter century* (pp.67-88). Chicago: NSSE.

私立幼兒園教師情緒規則：社會建構觀點

The Emotional Rules of Private Preschool Teachers: A Social-Constructivist Perspective

張純子*
Chun Tzu Chang

洪志成**
Chih Cheng Hung

(收件日期 97 年 7 月 22 日；修改日期 97 年 8 月 12 日、98 年 2 月 10 日、98 年 3 月 30 日
98 年 5 月 8 日、98 年 9 月 7 日；接受日期 98 年 11 月 14 日)

摘要

本研究旨在探討幼兒教師教學與人際互動中產生的情緒事件為焦點，檢視情緒規則的展現，採取社會建構觀點來探析情緒規則形成的連結。研究取向採取質化研究，對象為三位任職私立幼兒園教師，透過教師撰寫心情日誌、訪談，作為資料蒐集之主要方法。

研究結果，從幼兒教師面對幼兒、家長、上司、同事四類人際互動過程來揭示，「前臺」及「後臺」情緒規則之運用策略。關於幼兒教師與上司互動情緒規則，顯示不必然馴服威權的可能性，勇於堅守教學想法來抗衡園長權威，是少見相關研究者。最後歸納的議題，形塑幼兒教師情緒規則與社會文化互動產生的連結，分別有：正負向策略的情緒規則、迴避專業主體性的兩難情緒規則、委曲求全的情緒規則、合理抗衡園長權威的情緒規則、同事與幼兒的正面情緒支持。最後，提出建議供幼兒教育工作者、師資培育及後續研究之參考。

關鍵詞：私立幼兒園教師、情緒規則、情緒勞務、社會建構

* 中正大學教育學博士班研究生

** 中正大學課程研究所副教授

Abstract

By investigating the emotions occurring in the teaching and interactions of preschool teachers, this study aimed to investigate the presence of rules governing emotions and to explore the connections formed by the emotional patterns from the perspective of social construction, a subject upon which qualitative research was conducted. The study surveyed three private kindergarten teachers via their diaries and interviews as the primary methods for data collection.

In terms of preschool teachers' personal interactions with pre-school children, parents, superiors and colleagues, the study results revealed the application of the strategy of emotional rules shown in the "front stage" and "back stage". For the interactive pattern between preschool teachers and their superiors, the study showed the possibility of certain teachers not succumbing to authority. Those teachers firmly stick to their teaching ideology in opposition to the authority of kindergarten directors. It is a new finding rarely seen in general studies. For the final inductive issue, the connection between the emotional rules of preschool teachers and interactions with social culture covers the following aspects: the positive and negative strategy of emotional rules, the dilemmatic emotional rule to avert professional subjectivity, the concession emotional rule, the emotional rule to rationally confront the authority of kindergarten directors, and the positive emotional support given to/by colleagues and preschool children. Last, recommendations are provided as a reference for preschool educators, teacher trainers and subsequent researchers.

Key words: Private Preschool Teachers, Emotional Rule, Emotional Labor, Social Construction

壹、前言

一、研究背景與動機

關於私立幼兒園教師的研究，魏美惠 (2005) 指出，私立幼兒園正面臨師資流失問題，其主要原因是社會地位低落、工作繁忙、壓力大、薪資不足窘境等。近年來，更面臨少子化衝擊，社會、家庭結構及幼托政策改變的種種挑戰，這些許多教學環境上的挑戰，所面臨的情緒多樣性更加複雜與困難（李新民、陳蜜桃，2006）。Hargreaves (1998) 曾指出，教學不僅是認知或技術的工作，也是情緒實施的工作。因此，勞心勞力的幼兒教師工作，特別是私立幼兒園於自由市場化競爭激烈的教育環境，教師不但必須積極因應內部環境的要求，還必須加重對家長的服務功能（張純子、洪志成，2007）；這些複雜的人際互動，無疑也成為幼兒教師於教學上無可迴避的情緒波動。

Hargreaves (2000) 以社會學角度投入教師情緒的探討。其中，社會建構論者認為，情緒的本質雖是生理的，但是大部分則是社會建構而成的，情緒不僅是內在事務，更是社會互動的產物 (Oatley, 1993)。身為一位幼兒教師，每天得面對多種類型人際互動，情緒的波動也有可能源於此，想必是教學上的一大挑戰。關於直接涉及幼兒教師情緒勞務的研究（蔡馨慧，2007；李新民、陳蜜桃，2006），往往著重於勞務工作後所產生的影響上，卻忽略幼兒教師工作於複雜的社會互動中，為了完成組織所交付的任務，必須採用適合的態度或調整情緒的表現方式與人們互動。然而，情緒表現方式是否有其「情緒規則」可循？幼兒教師於組織中的情緒規則如何展現？是本研究要探討的重要議題。

國內情緒規則相關研究，首推吳宗祐 (1995) 以輔導機構及房屋仲介公司人員為例，對於組織中的情緒規則及運作過程探究新進人員如何習得的問題。此研究發現，個人遵循「前臺情緒規則」的過程中所必須付出的情緒勞務；及付出情緒勞務過程「後臺情緒規則」之抒發問題，可提供一套組織情緒管理的方針。國外如 Winograd (2003) 從教學日誌檢視一位小學教師的情緒規則，以及情緒勞務所運用的策略，了解教師教學的負面情緒與情緒和社會結構的關連；進一步將情緒視為社會行動和改變的催化劑。因此，本研究運用吳宗祐 (1995) 所提「前後臺情緒規則」的基礎，將幼兒教師於幼托機構中的情緒規則展現的問題，不再只視為一種幼兒教師工作專業的問題，而是要放置在人際互動脈絡下來思考；其中關注的有可能是教師所面對的社會、組織要求、壓力所交織而現的一個整體情境下的產物。江文慈 (2004) 的研究發現，國中小學實習教師面對人際事件時，基於工作需要，對情緒調整所付出的心力以佐證教學是情緒勞務的工作。這些聲音與現象強烈地促使研究者，試圖為這群“靜默”之幼兒教育工作者描繪其情緒勞務運用背後潛在之情緒規則。

二、研究目的

本研究目的在探討私立幼兒園教師教學工作中所產生的情緒事件為焦點，與幼兒、

家長、行政人員、同事的互動來揭示幼兒教師的情緒規則；勾勒出幼教工作職場情緒規則的運用策略；進一步並以社會建構觀點來剖析情緒規則可能的連結。在過去對於幼兒教師情緒方面的討論不足，無法更多元地呈現幼兒教師情緒相關問題的情況下，利用情緒規則與情緒勞務等理論進行分析，使本文對於幼兒教師生活實際圖像的探究具備不同以往的意義。希冀本研究結果，提供瞭解幼兒教師實際工作場域的情緒感受處境，或許有助於深刻思考目前幼教職場生態文化。

以下分別為研究問題：

- (一) 私立幼兒園教師的情緒規則為何？
- (二) 私立幼兒園教師的情緒規則與社會文化互動可能產生的連結為何？

三、名詞釋義

(一) 幼兒教師

本研究在此所指稱的私立幼兒園教師，為具有合格證照之私立幼稚園教師及托兒所保育人員，且目前實際從事幼兒教育與照顧的工作。

(二) 情緒勞務

Hochschild 於一九八三年首先將情緒的表現帶入商業界的研究，開創性的提出情情緒勞務觀點，認為情緒勞務是商品化的結果，在產業變遷推動下，可以被出售換取工資。員工必須根據制度所允許的方式—情緒規則 (emotional rules)，努力表達情感或偽裝情感使顧客滿意，這種努力稱為情緒勞務 (emotional labor) (Hochschild, 1983)。

(三) 情緒規則

Ekman (1973) 認為表現規則 (display rule) 的概念，是一種行為準則，說明除了適當的情緒外，這些情緒應該如何被傳達，以及如何在公眾場合表達表現規則是被學習而來的規範。Hochschild (1983) 進一步提出透過這套情緒規則，我們能夠分辨出每一個關係、角色裡什麼才是應該得到的反應，並以衡量我們應該展現出的情感與情緒的反應，表達出正確的行爲。

貳、文獻探討

本研究文獻可分為三個部份說明，第一部份「幼兒教師工作之情緒」，第二部份「情緒勞務與情緒規則」，第三部份探討幼兒教師情緒規則的「社會建構」觀點。本研究對於幼教工作者的情緒規則及情緒勞務等理論進行整理，並整合其研究架構，作為分析幼兒教育之起點。

一、幼兒教師工作之情緒

Ekman (1984) 認為傳統的情緒理論，基本情緒如：喜、怒、哀、樂等是普遍存在於

每個人，只是不同的個體所擁有的獨特經驗。關於情緒的研究，可分為兩方面，一種以「心理學與生物學」觀點，Darwin 的情感理論認為情緒與肢體之間具有緊密連結，以此開啓了情緒是與生俱來以及主張情緒因是社會因素衝擊而產生差異的兩個觀點之爭 (Hochschild, 1983)。爾後，情緒研究也長期受到心理學與生物學兩派觀點主導。另外一種是「情緒社會學」觀點，將情緒視為一種社會現象，認為情緒通常是受到社會文化脈絡的影響，並且是在社會互動的過程所建構的 (Babad & Wallbott, 1986; Kemper, 1990, 1993)。

情緒是教學工作的一部分，幼兒教師每天面對幼兒、家長、行政人員在不同時空，有時覺得充滿希望、喜悅與成就，有時感到挫折、沮喪與懷疑。這些情緒無法獨立於教師的生活，更無法於行動或理性反省中抽離 (Kelchtermans, 1996)。確實，幼兒教師每日與許多兒童與成人互動，在很多情況下都必須控制與掩飾自己情緒。一般而言，幼兒教師不僅得向外表現情緒，像假裝生氣、失望或驚訝，有時，也必須真實經驗自己的情緒感受，例如：生氣、漠視、愉悅或關懷。經常被期待要每天面帶笑容表現出朝氣與活力，有時面對家長無理的要求或批評，則必須忍住或控制自己情緒，耐心面對及處理幼兒行為問題的發生。

從以上論述可瞭解，身為幼教工作者，每天的互動對象多元、互動時間頻繁、工作項目繁瑣零碎，更身處高度競爭的市場導向環境，為了發揮符合幼兒發展與家長期待之服務規格與品質，更必須付出心力維繫自我情緒展現與表達。因此，幼兒教師人際互動的情緒事件便成為本研究之核心。

二、情緒勞務與情緒規則

(一) 情緒勞務的特性

情緒勞務的研究發現，這種勞務是必須在組織對服務過程中所需的情緒要求下，銷售公司產品或提供服務，即員工在工作執行過程透過情緒管理或控制自身情緒，表現出一種組織要求的特定情緒表現，來達成組織交付之任務 (林尚平, 2000; 李新民、陳蜜桃, 2006; Ashforth & Humphrey, 1993; Ekman, 1984; Hochschild, 1983; James, 1989; Morris & Feldman, 1996)。如同 Hargreaves (1998) 所言，教學是一種情緒勞務。Hochschild (1983) 提出三項研究符合情緒勞務的要項：第一，要求與公眾面對面或聲音的接觸；第二，要求工作者面對顧客時，展現特定的情緒狀態；第三，雇主對員工的情緒活動藉由訓練或監督的機制做某種程度的控制能力。顯然地，教學符合了前兩項標準，像對老師而言的第三項標準“外部控制”，則是以文化期待的模式出現，通常對於教師是微妙且間接的，對於教師這種職業，情緒行為的規則特別反應在學校和教學文化裡 (Winograd, 2003)。的確，幼兒教師每天與許多的幼兒、家長、主管互動，基於工作需要必須表現合於組織要求的行為，在很多狀況下都必須控制、隱藏、掩飾自己情緒。幼兒教師不僅得向外表現情緒，例如：假裝失望或驚訝，有時也必須真實地經驗自己的感受，例如：生氣或熱情、冷淡或關懷等。

Hochschild (1983) 舉出六種類型工作是最需要用到情緒勞務的，分類依照與顧客互動頻率與組織情緒控制程度：(1) 專業性、技術性及同類中特定的職業；(2) 經營管理者；(3) 銷售人員；(4) 辦事員及同類中特定的職業；(5) 服務性工作；(6) 私人家庭工作者。本研究對象是幼托機構的幼兒教師，亦即幼托機構面對學生的第一線工作人員。分類中，屬於第一類專業性、技術性及服務性工作中的「除了學院及大學以外的教師」，與在第五分類服務性工作中的「幼兒看護人員及學校監察員」，都屬於專業性及服務性工作之高情緒勞務工作者。

關於情緒表達部分，以往幼兒教師教學工作，談到的總是教師個人對於社會的責任與教學扮演角色，若要探討幼教師情緒規則不能只視為教師個人專業的問題，需從所面對的人際互動關係，組織要求、壓力以及在其中應盡的義務和責任。幼兒教師基於工作需要，往往須進行正向情緒表現，面帶微笑和藹可親的面貌，同樣是表現的「和藹可親」，有人做到只是表面淺層，仿佛戴上一個面具？而有些人卻讓人感覺是發自內心真誠以對。幼兒教師與家長、幼兒、同事或行政人員互動，若遇到不愉快時心中的怨氣將如何處理？究竟教師在怎樣的情況下運用情緒表現？為本研究關心議題。

(二) 情緒規則

組織員工為達到組織的既定目標，無法完全按照自己方式來表達情緒，而必須遵照組織規範，一套組織規則，規範了組織既定成員，在某一場合，面對某一對象，應該或不應該表達出什麼情緒，以發揮既定的功能，這就是組織的「情緒規則」(emotional rule) (吳宗祐, 1995; Hochschild, 1983)。由此看出，前述幼兒教師在面對組織的情緒表達，會受到「情緒規則」影響，這與前述探討情緒特性中「社會結構、規範及文化影響」(Hochschild, 1993; Rafaeli & Sutton, 1987) 是一致的。

Goffman (1959, 1992) 在《日常生活中的自我表演》提出的戲劇理論，認為個人對他人的情緒表達，如同表演者在舞臺上對觀眾表演一般，要遵循預先確定行為方式來進行。相關研究，首推 Hochschild (1983) 對「達美航空公司」空中小姐情緒規則的研究，除了對顧客的情緒表達有許多規則存在，與其他同事相處也有情緒規則。Van Maanen 與 Kunda (1989) 研究狄斯奈遊樂園 (Disneyland) 對顧客的情緒規則，發現整個樂園被視為一個「舞臺」，有「前臺」與「後臺」區分，前臺是遊客所在的地方，後臺才是員工的地盤。Fineman (1993) 指出許多專業性工作者，諸如輔導員、醫生、護士、社工人員等，在面對客戶或個案時，必須表現出認真、瞭解、冷靜及同理的情緒，以及理性、科學、照顧、客觀的態度，這些情緒和態度隱然形成一套「情緒規則」。除此之外，Putnam 與 Mumby (1993) 指出即使同一種專業人員，處在不同類型的機構，也可能遵循不同的情緒規則，在工作上他們重視服務對象的獨特性，也關心其於情緒的需求。

國內情緒規則的研究，吳宗祐 (1995) 針對心理輔導機構的義工及房屋仲介公司銷售員的研究，組織中與同儕、上司與資深同僚的互動，如何習得情緒規則的問題。陳怡安 (1998) 針對「劍湖山世界」服務人員的直屬管理人員（課長、管理員）進行組織情緒規則

的研究分為兩大類，第一類「前臺情緒規則」指對待顧客、上司應表達的情緒規則；第二類「後臺情緒規則」指組織成員在脫離前臺情緒規則後會選擇一些管道來發洩情緒。從林尚平、楊妮菁、張淑慧 (2000) 研究發現，百貨公司客服人員及汽車業務人員兩種職務在顧客需求、服務動機、角色扮演及組織制度的不同而造成情緒規則社會化內容的差異，也反映出情緒規則多樣性的本質。

私立幼兒園組織與企業組織有相似之處（丁雪茵，2003）。然而，學校組織畢竟與營利企業組織不同，因為學校「服務」內涵與「對象」既不是產能可以決定，也不是短期內可以看到績效的。本研究試圖提供許多比喻式的情緒規則，人際互動對象包含幼兒、家長、上司與同事；聚焦兩個要件：一是幼兒教師必須在「某一場合」，二是幼兒教師必須面對「某一對象」，教師在「前臺」應該如何表達情緒，皆可能受到組織的規範，當教師退場至「後臺」時，教師較能將內在感受宣洩出來；但這並不表示宣洩情緒時毫無規則可循，它可能是一種特屬於幼教組織成員宣洩或調適情緒的方式。

三、社會建構觀點的情緒規則

情緒不僅是個人內在事物，更是社會互動建構而成的產物，這是社會建構論的情緒觀（江文慈，2004；Oatley, 1993）。情緒社會學將情緒視為一種社會現象，認為情緒通常是受到社會文化脈絡的影響，於社會互動過程所建構出來的（Babad & Wallbott, 1986；Kemper, 1990）。然而，激進的社會建構論者認為，情緒是社會的產物，是從社會互動建構而成，它建立於信念、形塑語言並根源於文化（江文慈，2004；Johnson- Laird & Oatley, 2000）。

情緒本質上是社會的，非獨自存在個人內在現象，它存在於人與人之間重要的溝通形式，也成為自我了解的參照點。因此，仍多屬於社會結構性的（Hargreaves, 2001）。另外，Saarni (2000) 指稱，我們的情緒經驗難以從他人關係中抽離，它是聯合特定的情緒脈絡，獨特的社會歷史和現有的認知發展功能所交織而成，可幫助我們感覺對工作的滿意或沮喪。因此，幼兒教師在工作職場上與幼兒、家長、同事、主管的整體互動關係，構成對於工作上情緒的支持、安全、認同；反之，則是焦慮、內疚、挫折、羞愧和窘困。因此，情緒是社會化的媒介和訊息，在所有文化中的個體，其適當指導方針或呈現規則是依照文化和意識型態的規準（Heise & O'Brien, 1993），作為何處、何時及如何和不同的人相處表達出不同（特殊）的情緒（Hargreaves, 2001）。以幼兒教師工作而言，常會被期待對孩子關愛，同時要求順從組織且不帶情緒，或者面對與家長的互動時能夠保持冷靜地溝通。

近年來，學者開始注意情緒規則在組織的重要性，無論從事任何工作，每個人的情緒總是鑲嵌於組織中。Kemper (1993) 認為，文化或職業的社會化是植基於人們發生在團體或文化脈絡互動中，傾向於許多不同團體的成員，因此具有多方社群影響力。換言之，文化上的角色藉由溝通和互動，個體和集體的情緒因此獲得文化上的意義。同樣地，就本身而論，情緒它包含像劇本或故事一樣類型的解釋基模（Shweder, 1993），會賦予人類經驗和社會自我的形塑和意義。

綜上而言，截至目前，社會建構取向並非是一種理論而是一種了解情緒的取向（江文慈，2004；Oatley, 1993）。學者 Fineman (1993) 與 Hargreaves (2000) 注意到情緒於組織的重要性，認為組織是情緒的活舞臺，個人是情緒事件的行動者，透過組織各種行動製成意義、形塑感受；如同組織的各種安排會影響個人對人、事、物的詮釋與反應。相關研究，江文慈 (2004) 探討實習教師在實習場域的人際互動與作為，形塑的情緒感受，而實習學校制度的安排也影響著他們對人、事、物的詮釋與感受。本研究以幼兒教師為對象，完全有別於國小實習教師在組織的角色，在不同組織制度與情境脈絡下，幼兒教師於幼托機構這個情緒舞臺，以社會建構觀點來看，情緒觀乎文化，社會化後天學習過程所帶來的「情緒規則」（Hochschild, 1975, 1979），是否會成為我們在特定情境對情緒判斷、表現與溝通應然與否的標準或適應組織的方式？有關私立幼兒園組織運作型態，究竟教師的情緒規則與社會文化之連結為何？亦是本研究之重要焦點。

參、研究方法

本研究採用質性取向研究，目的在探討三位幼兒教師工作的情緒規則，透過教師撰寫心情日誌、訪談，作為資料蒐集的主要方法。從實際教學事件的描述，彙整出幼兒教師情緒規則，進一步分析其情緒規則的運作策略。以下就研究參與對象、研究工具、資料分析、可信賴度與研究倫理的說明：

一、研究參與對象

表 1. 研究對象者背景資料表

研究對象 / 職務	服務年資	學歷	背景描述	教學信念
黃老師 私立托兒所 大班教師	5	學士	二專幼保科畢業後任職同一間托兒所，96 年六月份完成大學學歷。	常掙扎於現實工作環境與教師專業，期許未來能實現創辦一間落實幼教專業的理想幼兒園。（黃 T 訪談－960110）
鄭老師 私立幼稚園 中班教師	7	學士	高職幼保科畢業，前後換過三間幼稚園，96 年六月份完成大學學歷。	對目前的幼教環境採取順應，只願自己與孩子能在幼兒園平安度過每一天，期許幼教工作能受到國家政策保護而有善。（鄭 T 訪談－960108）
李老師 私立幼稚園 小班教師	16	學士	高職幼保科畢業後，擔任助理教師開始，即進入同一家幼稚園，95 年完成大學學歷。	隨著大環境變化，一直感受到幼教工作缺乏穩定感，心中不安全感與日俱增，隨時做好轉職之心理準備。（李 T 訪談－960115）

本研究的對象為任職於私立幼稚園、托兒所的幼兒教師。其中兩位任職私立幼稚園，一位任職於私立托兒所，性別皆為女性。任教年資：2 位 5-7 年，1 位 16 年。學歷皆為科技大學幼兒保育系，研究對象背景資料列表 1（表列教學信念，資料來源為前導研究時透過訪談所建立的）。

二、研究工具

本著質化研究方法，透過不斷的互動、理解與詮釋來建構世界，透過幼兒教師心情日誌、訪談來蒐集資料。第一部份先建立「基本資料」，目的在於搜集個案對象工作幼兒園的概況、工作角色、學經歷背景等。第二部份，撰寫幼兒教師心情日誌，從原始資料歸納出概念與類別，再進一步和文獻作整合與對話。

（一）幼兒教師心情日誌

與研究對象說明目的及需要，請教師撰寫教學心情日誌，撰寫時間長達三個月，收集每位教師約六十篇的心情日誌。針對教師生活中產生的情緒事件、過程與感受作記錄，日誌設計的問題樣本如下：

今天在你的教學過程中，與互動的（幼兒、家長、同事、主管）教學事件，讓你感覺具挑戰的、成就感、愉快的、不舒服的（像感覺：難過、挫折、反感、無理的，描述當時事件過程以及你的感受）？

每週的心情日誌以電子郵件方式傳送，研究者針對日誌中、記錄未詳盡的文字請求補充作出回覆，使用文字互動對談的方式，盡可能捕捉心情日誌事件的原始的樣貌。

（二）訪談

從四月進行至六月為期三個月「幼兒教師心情日誌」撰寫，為求全面性更深刻的敘述；每一個月結束後，分別與三位幼兒教師作一次訪談，時間為 2~3 小時左右，因此訪談資料蒐集至七月份。訪談主要內容如下：

針對一個月的心情日誌中，所記錄的內容研究者還是有不明瞭之處，則藉由訪談加以澄清與深入理解。並回顧當月中最感到快樂的事件？感到挫折、不愉快的事件？當時自己怎麼做？該作法是如何學習的？從中學到什麼？還是如何考慮採取的作法？後續對這些事件的看法或者觀感為何？

三、資料分析

資料分析內容：幼兒教師心情日誌、訪談資料。資料進行編號，每份資料類別有教師姓氏，英文 T 教師代碼，接著如：教師心情日誌、訪談，3~6 碼為資料產出時間（例如：960510 即 96 年 5 月 10 日的資料）。

（一）初始資料分析是閱讀每一份日誌，將每一段落之事件的情緒感受其編碼一個情緒（如：我忍住氣，我很難過），然後再探詢該感受是否存在情緒規則。例如樣

本：孩子受傷班級老師必須記二次小過並加罰金。當時聽到心情真的很難過，快說不出話了）。

- (二) 研究者參考 Strauss 與 Corbin (1990, 1997) 資料分析程序進行，把研究相關資料加以選出、註記。以出現情緒感受字眼的事件為焦點，此概念引導下，分別就幼教師與不同互動對象（幼兒、家長、主管、同事）資料作分類。
- (三) 形成自然類別，若發現資料部份超出原本架構外的類別，則將性質相近的部份結合在一起，形成另外的類別，再予以歸納。而凡是不明顯或無法形成類別的部份先行刪除；接續則採取可能兩個策略，一為檢視歸類的適當性；二為進行補問，以檢視先前未提及的觀點作為補充。
- (四) 在仔細思考與反覆閱讀之後，研究者將各個小單位的可能邏輯關係排列出來，並整理出相關主題，將所有的小段落歸入不同主題。

四、可信賴度

為確保研究結果的實際狀況，採取兩種方式進行效度驗證。首先將逐字稿編碼，完成的研究結果交由研究對象閱讀，請檢核其中文意有無扭曲，並指出需要刪減或謹慎處理的資料，進一步進行修改。第二種方式，兩位目前就讀在職碩士專班的私立幼兒園老師，擔任批判性掙友閱讀日誌、訪談稿，並檢證標碼與研究發現，作為資料之檢證，確保資料主題摘述與正確的詮釋。

五、研究倫理

研究對象與研究者乃為之前修課之師生關係，避免研究期間因權力階層或評分的顧慮，而影響研究對象所提供資料的周嚴性與正確性。關於研究目的與方式，研究者在進行研究資料的蒐集時，已針對幼兒教師進行說明，並承諾遵守研究倫理，避免造成傷害。事項為：(1) 錄音資料徵得對方同意，才進行錄音。(2) 有關教師資料一切採取匿名方式。(3) 對於研究資料的提供，給與每位個案教師撰寫一則日誌費用為一百元的國科會研究費用補貼，希望略微降低擔心研究合作期間之負擔，並樂意參與合作。

六、研究省思

本研究採取的質性研究模式，考慮的是時空向度脈絡相關的解釋，將事件放回原來脈絡，忠實反映個人經驗與其意義 (Saarni, 1999)，要突顯邏輯實證無法呈現個人主觀意義的缺失 (江文慈, 2004)。尤其情緒這種心理狀態，常常是當下反應；社會建構則是聯合特定情境脈絡，獨特社會歷史的認知發展功能所交織而成。因此，採取「情緒日誌」讓個案逐日記錄組織發生的情緒事件，並定期回收，透過每月訪談使得人際關係互動歷程更趨明朗化。本研究受限於日誌撰寫時間與資源不足，除「回溯訪談」盡可能補充回顧教師在組織任職期間難忘的情緒經驗，若加採「俗民誌研究取向」以長時間的觀察與訪談，應可彌補本研究之不足。

肆、研究結果分析與討論

情緒規則的分析，是用來發現情緒展現策略的源頭，也是思索幼兒教師分別於教學互動中進行情緒表現時依循什麼樣的「前臺」與「後臺」情緒規則。研究結果將分成三個部份：第一部份描述教師與幼兒、家長、上司、同事互動的「前臺情緒規則」與「後臺情緒規則」；第二部份討論幼兒教師情緒表現規則的社會建構觀點。

一、「前臺」情緒規則

根據前述文獻探究，私立幼兒園組織規範了幼兒教師於組織與幼兒、家長互動、應對上司及同事相處的四種前臺情緒規則，包含哪些內容？如何運作？

（一）與幼兒互動之「前臺」情緒規則

規則一：克制生氣表情面對幼兒學習困境

教師有別於家人對孩子的寵愛，面對幼兒如廁常規學習的困難，必須克制憤怒表情、聲音語調的展現，避免孩子害怕。

隨車回來時沒有看到“堂堂”，心理有些擔心，到廁所去找，果然在廁所，如我所預期的又到處是大便。此時，告訴自己必須先克制生氣表情來處理孩子的學習困難，若是憤怒的表情出現，孩子面對只會更害怕，更不好處理。（李 T 心情日誌— 960524）

規則二：體力辛苦仍展現喜悅表情陪伴孩子

幼兒喜歡老師，老師再辛苦也會想辦法，去除心中不好的感受來陪伴孩子度過教學過程，面對幼兒因不忍孩子失望，仍展現快樂的情緒。

每次隨娃娃車回來已經很累，上體能課又必須耗費體力與孩子一起活動，還是要表現喜悅表情陪孩子一起上課，讓孩子覺得老師也能與他們玩得很開心。（鄭 T 心情日誌— 960414）

規則三：有不悅情緒應考慮轉換課程型態

幼兒學習成果的回饋，有時是幼教師判斷自己是否是一位有效能指導者的來源之一。教師教學期間感受不悅心情時，要懂得改變課程型態以調整心情。

幼兒學習方面，有的孩子一講就馬上舉一反三，但有的講了 5.6 次才有辦法理解，在整個教學過程中有時可以感覺心裡不悅的情緒起來了，相對我發現幼兒也感受到了，發覺自己不悅情緒會嚴重影響到幼兒。（黃 T 心情日誌— 960423）

若是遇到教了好幾次孩子還是不懂、不會，甚至表情茫然的看著我，感覺就會很急、累，後來發現這樣的不好情緒表現對孩子的學習更沒有幫助，為了避免自己的情緒高漲，會轉換該課程或停下來，才能把情緒下降；通常會讓孩子到角落活動、戶外、電腦教室。（黃 T 訪談— 960505）

規則四：假裝生氣表情處理幼童衝突

爲了幼兒的行爲輔導，幼教師有時會以負面的表情，板起臉孔讓孩子覺得注意到不能再犯錯。

小凱今天又咬了小新的背，這已經是這個星期的第三次，我原本是好好講他的，還運用同理心的策略，怎知…，所以我今天要讓他看到我生氣的樣子，才能有所改善。(鄭 T 心情日誌— 960612)

有時孩子間衝突若是沒有處理好，會引發好多不可收拾的後果，像有時我們必須假裝我很生氣、大聲、讓孩子感受；不過事後還是要安撫免得嚇到孩子。(鄭 T 訪談— 960707)

(二) 與家長互動之「前臺」情緒規則

規則一：挫折中仍耐心與家長溝通

幼兒教育宗旨以培養獨立自主的行爲能力，教師堅持對孩子學習的要求，克制或轉移情緒來面對幼兒如廁常規學習的歷程。

“堂堂”連續上學 1 個月，若沒人抱他去會大便在褲子上，因爲他在家嗯嗯都等奶奶抱去廁所，我認爲孩子上學就該學習獨立自主，能力所及之事該學習自己完成，家庭訪問這樣要求，曾引起奶奶大聲斥責不負責任，那時心情真的好挫折…但…還是要耐心與家長溝通教導常規原則。(李 T 心情日誌— 960401)

規則二：戒慎恐懼下避免觸怒家長

幼兒教師透過社會化方式學習有關角色、組織價值文化、工作任務及群體等社會化內容，認知順應情勢展現該有的情緒規則。

只要家長有什麼反應，我們通常會以戒慎恐懼的態度來面對，像之前家長反應：「來學校沒學到什麼？卻賺到生病…」當時反駁家長說法後，曾造成家長非常不高興，差點不讀了，現在要說話時真的會較緊張，害怕一說錯話又造成家長的誤解，對學校方面又難以交代。(黃 T 心情日誌— 960511)

規則三：低調應對家長之貶損

家長常針對幼兒之間、園所之間學習內容、費用作諸多比較，通常老師的情緒展現多半會低調以對。然而，教師並非未試圖努力向家長對幼教理念做一番澄清與闡述；不過大多效果不彰。

有的家長常會拿誰……讀的園所或者拿其他附近園所作比較，說那間幼稚園的老師多教些什麼，而我的孩子在你們這裡學不到什麼，我們應對這些家長時，實際上壓力是很大；有時明知這樣的理念不對，但也只能低調地應對家長貶損我們的說法。(鄭 T 心情日誌— 960607)

規則四：壓抑「不喜歡家長」的感覺

每學年下學期六月份進入招生期，開放試讀期間，爲了維持與家長的關係，達到幼兒園招生目的，教師即使面對家長無理的批評，仍須克制與避免在心中存留對於家長印象不好的感受。

小乖讀了兩天媽媽就氣沖沖的反應說不讀了：「孩子來讀書不是說會教讀美語、

唸唐詩？怎麼回家都不會說？老師都沒在教呀？」（李 T 心情日誌－ 960625）

當時覺得很無奈！先將氣壓抑下來，小班的孩子才剛來上學，為適應環境我們都付出了全力，孩子都還在哭呀！怎麼可能學到什麼？再怎麼樣，還是要壓抑這種

「不喜歡家長」的感覺，努力改變媽媽想轉校的心意。（李 T 訪談－ 960710）

規則五：陪笑臉化解家長抱怨

笑臉迎人可以拉近師生關係，也可化解家長抱怨，雖然面對家長未能認知幼兒循序漸進的學習狀況，若遇到家長大發雷霆或輕視，教師通常選擇陪笑臉或耐住情緒的爆發以化解家長抱怨。

時常面對家長突如其來的抱怨、忽視、質疑我們的專業等問題，諸多如：學習內容、收費、適應等問題我們要練就一種表面功夫，有時覺得很無辜！但是希望能趕快解除家長的抱怨，當時都會先選擇陪笑臉並盡量耐住性子向家長說明一切。

（黃 T 訪談－ 960603）

（三）與上司應對之「前臺」情緒規則

規則一：屈服不合宜的教材內容與評量方式

為符合家長要求幼兒學習的成果，園長要求教師必須配合規定的評量方式及學習內容、進度；教師必須先拋開自我專業認知配合園長規定。

園長規定評量方式讓幼兒寫，雖然自己知道這是錯的，但是規定要測試孩子的程度，只好先影印一張讓幼兒試試看，結果很糟…孩子大部分都不會，還好這只是測試，否則真的難看。（黃 T 心情日誌－ 960415）

真的很無可奈何！園長往往都只會一味配合家長們所要求超乎孩子的學習階段的學習內容…最後還是屈服這些不合宜的教材內容與評量方式。（黃 T 訪談－ 960508）

規則二：妥協順應家長作為

特殊家長的處理方式，園長選擇刻意順應家長作為，使得幼教師喪失親師主導權，對於幼兒教師而言，必須選擇妥協，進一步壓抑憤怒的情緒感受。

園長：「只要願意來上學就好，她還有個弟弟，將來還會來讀。」我心想：如果每位家長都遲到，娃娃車要接到幾點？家長拍打娃娃車也是不對的行為，我們還要妥協？！（李 T 心情日誌－ 960418）

園長要求我們為了招生，必須完全以妥協、順應的方式處理親師溝通的問題…時常讓我覺得私立幼稚園老師是沒尊嚴的。（李 T 訪談－ 960512）

規則三：隱忍情緒承擔不合理懲處

班級幼兒發生意外事件，組織除檢討幼兒事件處理送醫過程疏失，所引起家長不滿情緒反應，歸結事件責任最後還是落在教師身上。卻並未針對教師人力不足（一班一師）部分作考量，只將幼兒發生意外傷害事件的結果，全部歸罪教師。教師承擔意外事件的完全責任，除自責孩子為何受傷，更對園長懲處感到非常的無奈及難過。

原本家長要告學校，怪罪園長並沒有讓孩子頭部照 X 光的就醫步驟。但是，整個檢討會議結束，園長卻作出不合理的懲處規定，將班上孩子受傷事件，歸咎老師

不在場才是讓孩子受傷的最主要原因。因此，班級老師必須記二次小過並加罰金。唉！當時聽到情緒真的很難過，但還是隱忍下來…。(鄭 T 心情日誌－ 960507)

想到懲處就（哽咽）快說不出話，那天，真的已經忍很久實在忍不住才去廁所的，根本找不到人可以幫忙看孩子。從那天起我的情緒從自責轉變為恐懼，整天心情都不敢放鬆，很怕孩子又會發生什麼事情，實在無法形容…。(鄭 T 訪談－ 960607)

規則四：堅定捍衛教學立場，抗衡不合宜的行政命令

配合主題『幸福早餐』特別設計綜合活動，園長開會時下達指令，全園一百多位幼兒坐或趴在地上作畫，教師們認為既髒又不雅觀，而在教學會議提出反對。況且前一天晚上還下過一場大雨，園長仍堅持進行活動拍照的價值性。當天，心中想著身為老師的職責，根本無法顧及園長感受，雖然耳朵聽著園長以廣播系統制止的聲音，仍然選擇以堅定的眼神看著她，繼續完成自己的行動。

其實回想起來，當時已經管不了那麼多，只是想到為孩子好必須要堅定捍衛自己的教學立場，也不知道那時候哪來的力氣，一下子就把教室桌子全部搬出來，後來隔壁班的老師，也和我一樣開始搬…。(李 T 心情日誌－ 960429)

針對這事件園長召集作檢討，提出下次安排活動會謹慎考慮更周延，雖然覺得當初堅持是正確的，但是心裡其實還是會擔心此後與園長的互動…我主動在會議上表達那天行為是完全站在考慮孩子與家長感受問題；請園長見諒…。(李 T 訪談－ 960512)

這是難得見於教師為了捍衛教學自主權的事件。但是，畢竟私立的園長關係著組織成員的考核權，在隔天的檢討會上還是公開表示我的「歉意」以及「尊重」園長的說法。(李 T 電子郵件－ 960503)

(四) 與同事相處之「前臺」情緒規則

規則一：結合資深教師形成影響力

教師工作非獨立存在的個體，情緒規則層面除工作規範之外，還存在著社會因素部分。資深教師認同幼兒園存在價值及情感寄託，與資深同事之間形成一股影響組織的力量。

我們都是待在這間幼稚園十幾年的老師，對這間幼稚園有著多年感情，感覺有責任不能讓學校倒。園長匆促決定課程轉型，我們覺得不可行，會結合資深老師的想法，選擇性的配合與調整，影響園長來參考我們意見，不敢太我行我素。(李 T 訪談－ 960410)

規則二：轉換情緒後無奈地伸出援手

幼托機構精簡人事情況下，若遇到請假都得自行尋找職務代理人，同事之間常會因為請假事宜，造成對方額外工作負擔而心生不悅，礙於同事情誼，仍轉換情緒完成請託。

之前（張老師）常請假的行為，使得我們對他反感，這次要找人幫他跟車真的很難，當時真的很為難，總不能不幫她！畢竟這件事若不幫忙的話？…，礙於同事情誼，我還是會無奈地伸出援手。(黃 T 心情日誌－ 960512)

把自己工作和同事對調後再與助理老師對調，才得以順利完成下午送幼兒回去的工作，當時心情從憤怒轉換成無奈的接受，心情感受真的很難形容。(黃 T 訪談－960610)

規則三：教學困境適時指點打氣

有時面對教學瓶頸時，同事之間適時的指點，可能不至於陷於想法的侷限還可化解當下教學情緒的爆發。

隔壁班同事，剛好經過我們教室，拋一句話「請小朋友教小朋友，應該比較快，不需要那麼生氣啦！」我愣了一下…當下馬上決定把剛才坐在旁邊說要如何做的小朋友，讓他來指導才對！當看著同儕間的互動學習，還好有林老師的適時提點，知道要轉變一下，自己若再教下去心情會更差，可能孩子還是學不會呀！(鄭 T 心情日誌－960626)

二、「後臺」情緒規則

教師運用「後臺情緒規則」是在工作以外時間（空檔、午休、外訓、下班後）員工可以表露較多的真實情緒，欲改變或平衡實際的負向情緒感受，甚至還要進一步提昇工作的方式來回應 (Van Maanen & Kunda, 1989)。

(一) 正面情緒支持

規則一：獲得信任而感到欣慰

教師展現的關懷讓孩子待在幼兒園如同第二個家，因平日對孩子付出而得到的情緒回報感；即使只是短暫片刻都能感受到非常欣慰。

“小文”站在媽媽的摩托車不下車，也不讓負責人牽下車，當時我過過去牽著他的手說：「是不是要老師牽你下車？」他笑笑點頭，我趕緊牽他下車，跟家長打聲招呼帶他走進教室，說實在…今天心真的很高興又安慰。(黃 T 心情日誌－960519)

牽著“小文”的手，走回教室的那一段路，想起來都會飄…感覺很棒！他是新生已連續大哭、大鬧一個禮拜多，剛開始都不要讓人靠近他，後來就成為我的小跟班。(黃 T 訪談－960603)

規則二：自我調適，感受與孩子同樂

儘管教師感到情緒低落，但卻透過事後自我調適方式，讓自己在面對往後的教學時感受與孩子同樂的愉快心情。

以前會為了園方、家長問題、自己情緒，心理面就會產生倦怠，反倒是孩子當天有特別貼心的表現，這些都會讓我體會孩子的善解人意、純真…有時總在午睡時光，看著孩子可愛臉孔，想著與孩子共處快樂時光，便成為自己情緒調適的方法。(李 T 訪談－960710)

規則三：發揮關懷，輔助弱勢家庭

幼兒教師雖身處於看似弱勢的工作處境，而產生許多的情緒勞務反應，但是教師主動釋出額外時間幫助弱勢家庭孩子，意外得到相互情緒溫暖與支持，成為感受教學生活一股重要的支持能量。

這份工作確實有太多不理想制度，導致很多幼教老師的離開，但是在面對幼兒，天生的母性關懷，似乎就會發揮出來，班上單親或外籍新娘的弱勢孩子，會特地關注家庭教育功能的不足，常利用午睡或放學後幫助輔導，孩子進步了，也感受到這個工作的價值。(鄭 T 心情日誌－ 960518)

規則四：主動感同身受同事的情緒反應

教師同樣面臨私立幼兒園面對外在環境壓力與個人生存緊密相關。組織內部雖訂有招生目標，而內在潛在競爭卻營造同事間一種彼此疼惜的情緒處境。

負責人罵老師招生成效不好，導致招生不佳，同事哭的很傷心，我們聽了很生氣也難過。(黃 T 心情日誌－ 960613)

雖然被罵的不是我，但我安慰她說：「你現在心裡一定不好受，真的不是你的錯，應該是園所間惡性競爭造成的後果，老師卻要承擔這些責任，真的難為你。」(黃 T 訪談－ 960710)

(二) 負面情緒宣洩

規則一：互吐苦水釋放壓力

面對幼托組織人際互動產生負面情緒經驗時，確實很難讓自己隨時保持在最佳狀態，同事間透過一些方式宣洩情緒負擔。

找管道排解情緒，最常就是像找同事互相吐苦水來解除壓力，有時利用午休短暫的幾分鐘或大部分孩子都放學後的教室中，聊聊心中怨氣。(鄭 T 訪談－ 960715)

選擇星期假日與同事或朋友去唱唱歌、聊聊八卦，來解除壓力；再無法改變很多事，可能就會嘗試選擇離開當下這個不愉快的環境吧！(黃 T 訪談－ 960707)

規則二：非正式化的排解管道抒發

職場上遇到的問題五花八門，有時不免陷入主觀意識或無助，老師大都私下透過非正式的地點、對象聚會，作為排解與抒發負向情緒的管道。

雖然縣政府每學期會辦理「專業知能研習」，但卻沒有相關幼師教學可能遇到的情緒處理課程可以學習，只好找幾個研習場合認識的老師…不固定在哪一個地點、成員…不是同事的話，彼此比較沒有芥蒂，可以暢所欲言來聊這些事。(李 T 心情日誌－ 960615)

心情很不好時，真希望教師團體也可以去開闢一些網站或布落格的管道，讓我們幼教老師知道遇到問題可有不同處理方法，這種資訊傳遞可抒發對教學事件想法，也避免陷入主觀思考。(黃 T 訪談－ 960603)

三、小結

研究結果顯示幼兒教師教學事件，包含與幼兒、家長、上司、同事互動的「前後臺情緒規則」脈絡背景與情緒展現。結果彙整分析如《表 2-1》《表 2-2》所示。本研究同樣發現，私立幼兒園類似商業服務的組織文化（丁雪茵，2003），卻有別前述文獻企業界探討「服務人員」情緒規則的內涵。幼兒教師的「前臺情緒規則」隱含著「門面性」與「專業性」兩種職務規範，因此使得教師在面對不同對象，必須交叉運用正負情緒勞務策略來完成任務（林尚平等，2000）。「後臺情緒規則」部分，對照林尚平等（2000）研究「服務人員」的「後臺情緒規則」發現，當組織文化的價值觀一再被提及，諸如「顧客永遠是對的」、「在心理暗笑顧客的行為」等，來避免客服人員與顧客正面衝突，則多半發展的策略得靠尋求同事、上司協助。本研究幼兒教師則發展出，靠個人教學生涯中品嚐與感受其樂趣獲得紓解的「後臺情緒規則」來因應；也呈現幼兒教師大都私下透過非正式的地點、對象聚會，成為排解與抒發負向情緒的管道。

表 2-1 幼兒教師的「前臺情緒規則」分析一覽表

規則	對象	表達什麼情緒 / 策略	情境脈絡	備註
前臺情緒規則	幼兒互動	克制生氣、展現喜悅表情、假裝生氣、轉換課程。	規範教師使幼兒感受好的教學內涵及職務認知，期許教師順利完成工作任務。 @ 私立幼兒園基於商業競爭考量下，分別在「幼兒生活自理、非自願的心力負荷、行為輔導、不悅情緒」情境中，運用不同的情緒表達。	老師交叉運用正負情緒策略
	家長互動	挫折中耐心溝通、戒慎恐懼、低調應對、壓抑感覺、陪笑臉。	組織規範教師使家長感受超值教學服務品質與方式。 @ 為了達成幼兒園招生目標，分別在「溝通幼兒常規、家長反應、學習內容與費用比較、化解抱怨」等應對情境下，達到親師應對的情緒展現。	三位老師常處於情緒低潮與臨界爆發點
	應對上司	屈服、妥協順應、隱忍；園長的指令是可以適度挑戰，但要有分寸上的拿捏。	組織規範教師與上司相處應有的情緒表達。 @ 教師分別在「園方規定、園長的處理、行政懲處」情境下，大部分教師都以屈服為基礎的情緒表達。然而，不同私立幼兒教師場域，突破以往研究，則發展出應對上司不同程度的“服從”。	「李老師」有別其他兩位老師，展現不同以往的前臺情緒規則
	同事相處	結合資深同事、顧及同事情誼、教學困境適時指點與打氣。	呈現不同幼兒園內部組織文化，同事之間相處的情緒氣氛。 @ 同事可區分為資深與一般同儕兩種，分出「與資深教師形成影響力」的情緒；一般同事則有「請假的工作代理、同事產生教學困境」時採用轉移與化解的方式維持同事情誼。	與資深同事與一般同儕展現不同的規則

表 2-2 幼兒教師的「後臺情緒規則」分析一覽表

規則	管道	表達什麼情緒 / 策略	情境脈絡	備註
後臺情緒規則	正面情緒支持	獲得孩子信任感到欣慰、自我調適，感受與孩子同樂、關懷弱勢、主動感受同事情緒	離開「前臺情緒規則」運作場合與對象後，透過不同情境抒發或對情緒重新詮釋與掌握。 @ 藉由工作「短暫時間、午休、額外時間」獲得情緒慰藉；較特別的是，教師傾向透過非同校同儕以及非正式地點、對象的聚會，得到負向情緒的排解。	教師靠個人教學感受樂趣及自我調適獲得紓解
	負面情緒宣洩	同事之間互吐苦水釋放壓力、非正式化排解管道		缺乏專業成長課程的情緒支持功能，須提昇情緒認知及紓解管道

四、幼兒教師情緒規則的社會建構觀點

情緒規則的產生，由許多「人」與「環境」因素交互所影響，經幼兒教師心情日誌的書寫，提供對幼教師情緒生活豐富的描述，進而浮現幼兒教師情緒與人際互動的社會因素；也呈現出情緒規則之後運用的策略及管道。以下根據幼兒教師的前後臺情緒規則的人際互動，發現與社會文化互動產生的連結，這些議題值得進一步思索。

（一）多重工作角色的轉換，運用正負向策略的情緒規則

幼教工作角色內涵的教學、生活照顧、行為指導幾乎佔了近 40% 比例（蔡嫦娟，2003），對照林尚平等（2000）的研究，其服務時間、職務性質、對象而產生極大差異性。本研究幼兒教師「與幼兒互動」呈現多元角色的轉換（保母的如廁訓練、教師課程的教學及行為教導、參與體能的玩伴），確實在幼教工作佔有相當比重。當教師每天須長時間執行這些任務之間，不免發生情緒衝突，教師們的情緒表現無法像「客服人員」與顧客互動的時間短、頻率高，組織只求營造對待顧客較親切、和善的氣氛，且只是遵循較多且重複的正面情緒規則。

本研究發現，與幼兒互動的情緒規則連結在教學各層面，從理論來看，組織規範教師與幼兒互動的教學工作要做到完善的目標導向。Kemper（1993）指出，情緒存在於人際間，是人與人重要的溝通媒介，也是自我瞭解的參照點。因此，若教師能透過自我調整、覺察、判斷情緒的策略，認同該角色的執行而將情緒規則內化為教師個人行為表現（例如：正負情緒表情的運用），以因應幼兒行為特徵，如此方能幫助自己度過教學困境，才可能進一步提升教學品質與成就動機；尤其以成就動機而言，可能是趨使教師願意展現教學熱誠與專業行為，達成教學目標的內在心理力量（黃儒傑，2007），藉此幫助幼兒教師找到安身立命的工作準則：

（二）迴避專業主體性，釀造了兩難的情緒規則

丁雪茵（2003）關於私立幼兒園組織文化的研究發現，親師關係的對應，傾向把老師當

成服務人員，多數家長有時強勢介入課程與教學規劃。對照本研究，經營者以家長一眼可以望穿與比較的「門面」來包裝幼兒教育本質，「專業」只有在不影響招生前提下才能被考量。教師們只能忍受家長不合理的要求、教導超齡學習內容與設計不合宜紙筆測驗；而讓教師陷入專業與市場取向的情緒困境。常呈現源自於，一種來自幼教專業地認知（我是專業幼教工作者），另一是來自組織的規定、學習、評量方式等，常為了符合家長需求與期待而釀造出兩難複雜的情緒。以社會建構觀點來看，情緒觀乎文化，社會化後天學習過程所帶來的「情緒規則」（Hochschild, 1979），教師經常同時承受兩套衝突、拉扯卻並行的情緒規則來處理自己或他人情緒，這些情緒使得老師常處於情緒的爆發臨界點，想必長期將產生不良的影響。

江文慈 (2007) 研究發現，國小教師面對家長反應時也會克制怒氣，但有時會用負向情緒表現出一種溝通策略。這點在本研究幼兒教師卻發現情緒應對時，大都選擇：「挫折中耐心溝通、戒慎恐懼、低調應對、壓抑感覺、陪笑臉」的情緒因應，無法如國小教師透過負向的情緒表達，讓對方知道不合理與不對，以免軟土深掘。關於此現象，我們必須回到原本存於幼教場域之歷史文化與社會結構脈絡來看，對照戴文青 (2005) 研究指出，臺灣幼兒教師長期經常性迴避專業主體性的追定，顯現自我輕視、停滯、逃離、隨波逐流、順從權威的生命圖像支配而不自知，也讓現場教師看不到幼兒，成為見怪不怪的現象，令人值得關注。

（三）私立幼兒園階層關係的組織文化，對應委曲求全的情緒規則

就規範面而言，組織文化可視為一種組織權力運作所塑造的生活方式（江岷欽，1993）。私立幼兒園組織內部的主從階級關係明確，園長是所有權力中心，園長權力來自老闆授權的正式權力，考核權是一個重要基礎（丁雪茵，2003）。因此，幼兒發生意外，歸結事件的責任最後全落在老師身上，必須完全承擔罰則與疏失；面對園方規定不合宜教材與評量；為了招生目的順應及妥協家長的所作所為等等。三位教師各在崗位上，基於生存法則，不得不對於上行政命令選擇以「屈服、忍氣吞聲、無奈面對。」對此可用 Rafaei 與 Sutton (1989) 觀點解釋，教師根據角色、組織規範、對方特性，當下情境的人際線索及雙方互動過程，以決定調整自己的情緒表現。

情緒社會學者 Kemper (1993) 指出不同的社會結構與文化有著各自的情緒經驗與表達，權力與地位的關係影響著個體的情緒展現方式。長期以來，私立幼兒園教師在組織中扮演逆來順受認命的情緒規則，是否已成為幼兒教育現場習以為常的自然情緒表現？值得關注，這樣的情緒規則有可能阻礙幼兒發展學習、教師專業成長以及教育改革等。

（四）堅持立場抗衡權威的情緒規則，發展專業認同的可能性

本研究對象幼兒教師是以女性為主流的職場生態，不但較其他服務業與服務對象互動頻繁，比起國中、國小及其他層級教師（李新民、陳密桃，2006）於教育組織階層結構，屬於基層權力弱勢者。本研究幼兒教師大都只能聽命主管、家長，有時夾在兩者之間情緒

規則便顯得難為。Kemper (1993) 發現，社會互動中權力弱者，因缺乏安全感易感覺焦慮、緊張。然而，研究者卻發現“李老師”勇於提出自己想法，勇敢發聲，試圖取得教師教學自主權，自行到教室搬出桌子，拒絕園長課程安排方式；堅持為孩子保留乾淨、舒適的作畫空間。

組織的權力結構，由於個人自我生存的關注與壓力，教師心理總是戰戰兢兢，只怕又得罪了誰或觸犯學校規範、即使內心不滿，大多選擇迴避狀況。如何在教育過程發現教師主體的力量？Freire (1970, 2003) 於《受教育壓迫者教育學》一書中提及，鼓勵受壓迫者發展批判意識去面質事實及真相，以自己的方式去命名或解讀這個世界。欣喜本研究“李老師”主張教學主體性的聲音出現，幼教師的聲音需要被聽見，否則導致許多幼兒教師的「前臺」情緒規則，只是維持表面合諧，內心卻是澎湃洶湧；如此可能阻斷教師建構工作專業認同的問題。“李老師”的行動，讓我們看到教師找回主體的實踐歷程（孫嫚薇、王淑英，2004）；雖然，這只是她個人的一小步，卻是私立幼兒園教師長期承受內外情緒規則狀況下，跨越宰制與靜默文化的一大步。

（五）「後臺」正面的情緒支持，促進教師工作動力

本研究發現，當幼兒教師在後臺獲得正面情緒支持或宣洩管道後，才能在遭遇問題後，繼續回到前臺繼續執行情緒勞務。相較於，江文慈 (2007) 提到國小教師所處的學校組織文化會影響情緒表現規則，教師與同事之間因行政有所猜忌導致人人自危，彼此不信任，背後潛藏的不滿情緒，對學校產生嚴重疏離。

反觀本研究發現，三位研究參與者都同為私立幼兒園教師具有招生目標，牽涉招生壓力問題，教師彼此之間卻不會造成競爭，反而會因同事被上司批評，以感同身受的情緒支持來回應。對照李新民 (2003)、陳佩汝 (2002) 研究，同樣指出，幼兒教師對工作滿意之主要理由，以同事支持、幼兒天真無邪的回饋與教學樂趣，讓教師繼續執著於幼教職場。

Hargreaves (2001) 研究發現，教師教學工作生涯中更寬廣的情緒，在教育方面對情緒的討論，可能不只有使人不安的；罪惡、羞恥、憤怒、妒忌、挫折的負向情緒，也有愛的理念、關懷、信賴、支持等正面的情緒。正如許多幼教工作者對這份工作有一份特殊的情感，這份工作並不是以金錢衡量其代價，而是能夠樂在其中 (Goelman & Guo, 1998; Murray, 2000)；此種正面的情緒支持，值得珍視與鼓舞著先進或後輩之幼教工作者。

伍、結論與建議

在此說明「情緒規則」總是人與環境的因素，每一位幼教師的經驗背景、價值觀、人格特質、組織文化都迥異，這些複雜因素都參與了教師情緒規則的建構；而形塑教學生活不同的情緒感受。因此，研究者無法宣稱此研究中幼教師情緒反應是所有教師的典型情緒勞務狀態；不過以此研究發現，可以提供洞察私立幼兒園教師產生情緒規則的情境脈絡，理解情緒與社會文化因素之互動關係。以此可作為幼托機構行政實務、師資培育以及未來研究之建議。

一、結論

綜合研究結果與討論，歸納出幼兒教師與幼兒、家長、上司、同事等人際互動之「前臺」與「後臺」情緒規則。透過質性研究取向進行描述、分析與詮釋，以瞭解教師工作的另一種意義。

- (一) 私立幼兒園教師與幼兒、同事互動的「前臺」情緒規則，顯現幼兒教師具多重工作角色的轉換，顯現教導幼兒學習的挫折，仍堅持培養幼兒獨立自主學習的教學信念；「後臺」情緒有信任與關懷的陪伴而心生喜悅之情，而找到工作的動力。私立幼兒園同事雖同樣有招生壓力，但彼此間不會造成競爭，反而因同事被上司批評，以感同身受的情緒支持來回應。
- (二) 幼兒教師在組織與上司或家長的情緒規則大多處於緊張關係之中。尤其，上司常為了園方利益而犧牲教師權益或教學專業，以招生立場為前提，希望教師順應家長不合理的要求及教導超齡的學習內容，或設計一些不合宜的紙筆評量方式，教師時常必須同時承受兩種衝突卻並行的情緒規則來處理自己或他人情緒，必須投注更多的情緒心力。
- (三) 與上司互動情緒規則，（李老師）顯示不必然馴服威權的可能性，該教師勇於堅守教學想法來抗衡園長權威。此一研究顯示教師在科層體制，尤其是私立學校講求績效制度下，仍有可能成為 Giroux (1983) 認為教師應擔當批判介入的知識份子角色，即稱之「轉化型知識份子」(transformative intellectuals) 面對威脅教師專業之措施，採取不輕易妥協之態度因應。
- (四) 本研究幼兒教師之情緒規則與江文慈 (2007) 以小學教師情緒勞務的心理歷程分析，分為「正向情緒表達」、「負向情緒調整」。與之不同在於，本文研究對象私立幼兒園教師，原有其特有的教學情境脈絡，因此，與人際互動所產生的情緒規則，可以補足與說明幼兒教師的情緒表現方式與辛勞，並對應著背後存在著可能左右教師教學的某些社會文化因素和互動關係。因此，相對於幼兒教師的教學情緒感受有了進一步地啟示。

二、建議

(一) 幼兒園組織方面

本研究發現私立幼兒園制度與上司的威權領導方式，引發教師負向之情緒規則，例如不合理的行政懲處、親師原則、教材內容等。呼籲教育單位制定幼托政策時，先關注與幼教基層人員的溝通，納入基層教師心聲，將有利幼托生態環境之正常化發展。其次，幼兒園宜建立合理制度規章，達成勞資雙方組織與個人目標的共識，方能降低教師負面情緒反應，建立家園合作的教學環境。

(二) 教學實務方面

本研究發現幼兒教師前後臺情緒面向之質量不一致，可見其缺乏足夠的宣洩管道。例

如：與上司互動的情緒勞務卻未能在後臺找到正面情緒支持，採取正式或非正式鼓勵利用心情日誌、自傳、自我敘說、成長團體方式發展說故事的力量，以論壇方式共同分享或抒發實務工作的情緒運用，作為改善教學實務。

（三）在職師資培訓

本研究發現，幼兒教師工作長期以來處於工作專業角色與組織規範的衝突狀況，在心力負荷下，往往只能學習忍耐以對。建議教育單位提供輔導諮商的管道，以及辦理在職教師情緒認知與調節之課程研習（非制式之特性，考慮私立幼兒園環境要素，增加同儕共享）；幫助教師學習認知與感覺情緒，若遇權益之爭，能主動與上司或家長建立溝通的對話平臺；不至陷入主觀的認定或詮釋，而導致工作負荷過度，造成身心傷害。

（四）後續研究方面

1. 本研究發現組織的社會文化因素與私立幼兒園教師的情緒現規則是息息相關。建議可以採取進入公立幼兒園組織或同步探究公私立不同組織體制，進一步發現相同與不同的制度、規章、領導方式的成員情緒規則；是否涉及教師人格特質、社會文化面向。
2. 幼兒教師心情日誌可採取行長期研究，進而可發現幼兒教師的情緒規則，是否會因為學期初、中、末不同的階段有不同的變化差異。
3. 本研究於蒐集資料過程，僅將焦點放置正面與負面情緒展現策略，但是從幾篇日誌中似乎隱略發現，還有正負向情緒以外之向度難以歸類，例如：「當時我真的不知道該生氣還是該高興？」是一種假裝平靜？或…？且因僅出現一次，有待長期觀察，確認為穩定之情緒規則，並歸納相關脈絡情境，以便於編碼時有更高之可信賴度。

參考文獻

一、中文部份

- 丁雪茵 (2003)。幼稚園組織文化個案研究 (II)。國科會專案補助計畫。NSC90-2413-H-134-016。
- 江文慈 (2004)。實習教師的情緒地圖：社會建構的觀點。教育心理學報，36(1)，59- 83。
- 江文慈 (2007)。「和顏悅色」與「忍氣吞聲」的背後：國小教師情緒勞動的心理歷程分析。2007 第三屆「社會學與心理學的對話」學術研討會。臺北市：世新大學社會心理學系。
- 江岷欽 (1993)。組織分析。臺北：五南。
- 李新民 (2003)。幼兒教師薪資滿足感、工作壓力與工作滿足感之研究。教育研 NK，11，115- 126。
- 李新民、陳蜜桃 (2006)。幼兒教師的情緒勞務因素結構及其對工作倦怠之影響。高雄師大學報，20，67- 90。

- 吳宗祐 (1995)。組織中的情緒規則與社會化。臺北市：國立臺灣大學碩士論文（未出版）。
- 林尚平 (2000)。組織情緒勞務負擔量表。中山管理評論，8(3)，427- 447。
- 林尚平、楊妮菁、張淑慧 (2000)。情緒規則、社會化歷程及相關情緒勞務管理議題之個案研究。商管科技季刊，1(1), 67-86。
- 張純子、洪志成 (2007)。勞心勞力－學前教師職場之情緒勞務及其工作壓力。2007 技職教育永續發展學術研討會。臺北市：國立臺北科技大學技職所。
- 孫嫚薇、王淑英 (2004)。我不會 ABC，但我會教孩子：全美語幼兒園中的幼兒教師圖像。國立臺北師範學院學報，17 (2)，261- 286。
- 陳怡安 (1998)。遊樂事業高情緒勞務工作者情緒規則與社會化歷程之研究－以劍湖山世界為例。雲林縣：國立雲林科技大學碩士論文（未出版）。
- 陳佩汝 (2002)。臺北地區托兒所保育人員工作壓力與工作滿意度之研究。臺北市：國立臺灣師範大學碩士論文（未出版）。
- 黃儒傑 (2007)。初任教師成秀目標導向及其教學承諾之研究：以幼稚園教師為例。臺東大學學報，1 (18)，1- 27。
- 蔡嫦娟 (2003)。幼教工作者職業角色感受、角色模糊及職業認同之探討。2007 年 7 月 20 日，取自 <http://163.17.8.9/abmin/rpdata/beef8a2ca54fz72a2f9f30588c4cd2ed.doc>
- 蔡馨慧 (2007)。情緒勞務負荷、情緒智力與工作滿意度之相關研究以臺中市幼兒園教師為例。臺中市：靜宜大學碩士論文（未出版）。
- 戴文青 (2005)。從深層結構論臺灣幼兒園教師專業認同轉化的可能性。南大學報，39，19- 42。
- 魏美惠 (2005)。近代幼兒教育思想。臺北：心理。

二、英文部份

- Ashforth, B. E., & Humphrey, R. H. (1993). Emotional labor in service roles: The influence of identity. *Academy of Management Review*, 18 (1), 88-115.
- Babad, E. Y., & Wallbott, H. G. (1986). The effects of social factors on emotional reactions. In K. R. Scherer, H. G. Wallbott, & A. B. Summerfield (Eds.), *Experiencing emotion: A cross-cultural study* (pp.154-172). New York: Cambridge University.
- Ekman, P. (1973). Cross-culture studies of facial expression. In P. Ekman (Ed.), *Darwin and facial expression: A century of research in review* (pp.169-222). New York: Academic Press.
- Ekman, P. (1984). Expression and the nature of emotion. In K. R. Scherer & P. Ekman (Eds.), *Approach to emotion* (pp.319- 343). Hillsdale, NJ: LEA.
- Fineman, S. (1993). Organizations as emotional arenas. In S. Fineman (Ed.), *Emotion in organizations* (pp.9-35). London: Sage.
- Freir, P. (2003)。受壓迫者教育學（方永泉譯）。臺北：巨流（原出版年 1970）。

- Giroux, H. A. (1983). *Theory and resistance in education : A pedagogy for the opposition*. New York: Bergin & Garvey.
- Goelman, H. & Guo, H. (1998). What we know and what we don't know about burnout among early childhood care providers. *Child & Youth Care Forum*, 27(3), 175-199.
- Goffman, E. (1992)。日常生活的自我表演（徐江敏、李姚軍譯）。臺北：桂冠（原出版年1959）。
- Hargreaves, A. (1998). The emotional practice of teachers. *Teaching and Teacher Education*, 14(8), 835-854.
- Hargreaves, A. (2000). Mixed emotions: Teachers' perceptions of their interactions with students. *Teaching and Teacher Education*, 16(8), 811- 826.
- Hargreaves, A. (2001). Emotional geographies of teaching. *Teachers' College Record*, 103(6), 1056- 1080.
- Heise, D., & O'Brien, J. (1993). Emotion expression in groups. In M. Lewis, & J. Haviland (Eds.), *Handbook of emotion* (pp.489-499). New York: The Guilford Press.
- Hochschild, A. R. (1975). The sociology of feeling and emotion: Selected possibilities. In M. Millman & R. M. Kanter (Eds.), *Another voice: Feminist perspectives on social life and social science* (pp.280-307). New York: Octagon books.
- Hochschild, A. R. (1979). Emotion work, feeling rules and social structure. *American Journal of Sociology*, 85, 551-575.
- Hochschild, A. R. (1983). *The managed heart*. Berkeley, CA: University of California Press.
- Hochschild, A. R. (1993). Preface. In S. Fineman (Ed.), *Emotion in organizations* (pp.36-57). London: Sage.
- James, N. (1989). Emotional labor: Skill and work in the regulation of feelings. *Sociological Review*, 37, 15-42.
- Johnson- Laird, P. N., & Oatley, K. (2000). Cognitive and social construction in emotions. In M. Lewis, & J. Haviland (Eds.), *Handbook of emotion (2nd ed.)* (pp.458-475). London: The Guilford Press.
- Kelchtermans, G. (1996). Teachers' vulnerability: Understanding its moral and political roots. *Cambridge Journal of Education*, 26(3), 307-323.
- Kemper, T. D. (1990). Social relations and emotions: A structural approach. In T. D. Kemper (Ed.), *Research agendas in the sociology of emotions*. Albany: State University of New York Press.
- Kemper, T. D. (1993) . Sociological models in the explanation of emotions. In M. Lewis, & J. Haviland (Eds.), *Handbook of emotions* (pp.41-53). New York and London: Guilford Press.
- Morris, J. A., & Feldman, D. C. (1996). The dimensions, antecedents, and consequences of emotional labor. *Academy of Management Review*, 21(4), 986-1010.

- Murray, S. B. (2000). Getting paid in smiles: The gendering of child care work. *Symbolic Interaction*, 23(2), 135-160.
- Oatley, K. (1993). Social construction in emotion. In M. Lewis, & J. Haviland (Eds.), *Handbook of emotions* (pp.341-352). New York and London: The Guilford Press.
- Putnam, L. L., & Mumby, D. K. (1993). Organizations, emotions and the myth of rationality. In S. Fineman (Ed.), *Emotions in organizations* (pp.36-57). London: Sage Publications.
- Rafaeli, A., & Sutton, R. I. (1987). Expression of emotion as part of the work role. *Academy of Management Review*, 12, 23-27.
- Rafaeli, A., & Sutton, R. I. (1989). The expression of emotion in organizational life. In L.L. Cummings & B. M. Staw(Eds.), *Research in organizational behavior* (Vol.11, pp.1-42). Greenwich, CT: JAI Press.
- Saarni, C. (1999). *The development of emotional competence*. New York: The Guilford Press.
- Saarni, C. (2000). The social context of emotional development. In M. Lewis, & J. Haviland (Eds.), *Handbook of emotions* (2nd ed.) (pp.306-322). New York: The Guilford Press.
- Shweder, R. A. (1993). The cultural psychology of the emotions. In M. Lewis, & J. Haviland (Eds.), *Handbook of emotions* (pp.417- 431). New York: The Guilford Press.
- Strauss, A. & Corbin, J. (1997)。質性研究概論（徐宗國譯）。臺北：巨流（原出版年1990）。
- Van Maanen J., & Kunda, G. (1989). Real feelings: Emotional expression and organizational culture. In L. L. Cummings & B. M. Staw (Eds.), *Research in organizational behavior* (Vol.11, pp.43- 103). Greenwich, CT: JAI Press.
- Winograd, K. (2003). The functions of teacher emotions: The good, the bad, and the ugly. *Teachers College Record*, 105 (9), 1641- 1673.

一位資深幼教老師的生涯發展歷程

The Development Process of a Senior Kindergarten Teacher

常雅珍*
Ya-Jane Chaung

吳佳樺**
Jia-Hua Wu

(收件日期 97 年 12 月 17 日；修改日期 98 年 2 月 24 日、98 年 8 月 14 日；
接受日期 98 年 11 月 30 日)

摘 要

本研究透過紮根理論的編碼方式分析一位資深幼教老師生涯發展的歷程，首先對研究參與者進行深度訪談，訪談後將內容逐一寫成逐字稿並做開放性編碼，以確立屬性和面向，再透過主軸編碼，將其生涯發展透過研究參與者之求學經歷、教學經歷、教學理念、貴人經驗、創意人格特質、心路歷程等六大主軸編碼來呈現研究結果，最後歸納資深老師的生涯發展歷程，分為生涯未定階段、生涯決定階段、生涯適應階段、生涯突破階段、生涯影響五個階段。本研究的主要目的在了解資深幼教老師生涯發展的歷程及其創意教學的經驗，作為其他幼教老師規劃其生涯發展的參照及師資培育機構反思的依據。

關鍵詞：生涯發展、紮根理論、主軸編碼

*長庚技術學院幼保系助理教授

*靖寶兒托嬰中心保育人員

Abstract

This research was to investigate the development process of a senior kindergarten teacher. The data analysis was based on grounded theory. The researcher first interviewed the co-researcher in details, and got transcript which was processed by open coding, to identify the properties and dimensions. Then the research result can be analyzed by six axialas. They are study period, teaching period, teaching belief, good teachers, creative characters and the internal shifts. Furthermore, by means of process coding and optional coding, the career process was divided into career uncertain period; career commitment period; career adaption period; career breakthrough period and career influence period. The purpose of this research was to understand the development process of a senior kindergarten teacher. The result of this research can be the reference of the career plan of kindergarten teachers, and the respective sample of teacher's training.

Key words: Career Process, Grounded Theory, Axiala Coding

壹、緒論

一、研究動機與緣起

甜甜老師是一位教學三十年的資深幼教老師，畢業於臺東大學兒童文學研究所，曾任縣市教學輔導團講師、大學兼任講師、實習輔導老師，榮獲屏東教育大學傑出校友，教學更曾獲全國創意教學幼教組特優獎，本研究希望經由探究成功幼教老師成長之經驗，從中學習其專業成長歷程，此為動機之一。

蔡怡貞 (2007) 指出現代社會變遷快速，加上少子化的影響，每個孩子都是寶，因此幼教工作備受重視。教師倘若僅憑過去所學及經驗，難以勝任現今面對之難題和挑戰，必須不斷進修，吸收新知，方能提升專業能力。本研究中甜甜老師雖經歷曲折的求學及教學經歷，但卻具有求知若渴，努力探究的學習之心，本研究希望藉由探究與了解這位資深幼教老師的成長經驗，協助幼教老師邁向專業學習成長之路，此為本研究動機之二。

國內關於教師生涯發展的研究，研究對象多以國中小老師為主，幼教老師生涯發展的研究付之闕如（許惠茹，2003），而此位幼教老師為全國創意教學幼教組特優之教師，經由她的生涯發展及教學理念可讓我們反思自己的教學並從中學習其經驗，此為本研究動機之三。

本研究欲探討資深幼教老師的生涯發展歷程，從其求學經歷、教學經歷和心路歷程等走進其生命故事，對研究參與者所處的情境脈絡深入探討，採用紮根理論的編碼方式分析，從而了解其生涯發展的各個階段歷程。

二、研究目的

本研究目的是透過一位資深幼教老師的生涯發展歷程及其創意教學的經驗，作為幼教老師規畫其生涯及教學發展的參照。研究目的如下：

- （一）了解幼教老師的求學經歷。
- （二）了解幼教老師的教學經歷。
- （三）了解幼教老師的教學理念。
- （四）生命中的貴人對其影響。
- （五）了解幼教老師的創意人格特質。
- （六）歸納分析幼教老師生涯發展的創意人格特質。
- （七）分析並統整幼教老師生涯發展的階段歷程。

三、研究問題

基於以上的研究動機及目的，本研究之研究問題如下：

- （一）了解幼教老師的求學經歷為何？
- （二）了解幼教老師的教學經歷為何？
- （三）了解幼教老師的教學理念為何？

- (四) 生命中的貴人對其影響為何？
- (五) 了解幼教老師的創意人格特質為何？
- (六) 歸納分析幼教老師生涯發展的心路歷程為何？
- (七) 分析並統整幼教老師生涯發展的階段為何？

四、名詞釋義

本研究中所使用的名詞界定如下：

(一) 教師生涯發展

江慧萍(2004)指出教師生涯發展是指「教師於從事教職工作時，其個人特質、需求與時空條件交互作用，而使教職生活出現動態、彈性的發展過程」，鍾任琴(1994)指出「教師生涯涵蓋接受教師專業教育前的社會化階段、專業培育階段及正式任教階段」。本研究欲了解資深幼教老師生涯發展歷程，先了解其求學、教學及所遇貴人經歷，進而分析其教學理念、創意人格特質，最後歸納分析其及心路歷程及生涯發展階段，與鍾任琴(1994)的定義一致。

(二) 教師生涯發展理論

國內外學者研究教師生涯發展理論，可以分為定期論、階段論及循環論，黃群豪(2004)指出階段論和循環論已逐漸取代定期論，本研究基於參與者生命史之動態、複雜以及獨特性，採用階段論和循環論作為分類的依據。

(三) 心路歷程

Satir, Banmen, Gerber 和 Gomori (1991)指出「心路歷程」(internal shift)是指個體內在的轉變，使個人對其內在歷程更具知覺，有更多自主性及選擇的自由，而非被動的接受外在的一切。本研究之內在歷程，乃透過深度訪談及開放性編碼後，從當事人所處之情境脈絡覺察生涯發展中內在改變的歷程，以作為生涯階段劃分的參考。

貳、文獻探討

一、教師生涯發展理論

江慧萍(2004)指出由於國內外學者研究教師生涯發展理論，採取的角度不同，於是形成不同的取向，然而大致可以分為定期論、階段論及循環論，茲分述如下：

(一) 教師生涯發展定期論 (phase theory)

蔡培村、梁瑞安、鄭彩鳳、孫國華(1994)指出教師生涯發展定期論是以教師年齡或任教年資為依據，探討教師在不同任教時期的教學特徵、生涯需求等等，其代表人物有 Peterson (1979)、Newman (1980)，茲說明如下：

1. Peterson (1979) 以教師年齡分類的教師生涯發展定期論

Peterson (1979) 對五十位退休教師進行探究式訪談 (exploratory interview)，研究結果發現教師在其教學生涯有三個改變的時期，其劃分的時期如下：

- (1) 初期 (20-40 歲)：此時期教師開始進入教學生涯，一旦確立目標，就會結束浮浮沉沉 (ups and down) 的想法，邁向專業成長之路。
- (2) 中期 (40-55 歲)：此時期教師呈現高度教學承諾 (commitment to teaching) 及工作士氣，達到生涯中的專業巔峰 (professional peak)。
- (3) 後期 (55 歲到退休)：此時期教師逐漸從教師專業生涯中退出 (withdrawal)，然而退休的態度思維卻不盡相同，有些人因年紀大，覺得力不從心；有些人不滿學校環境的改變；也有些人對自己的生涯感到滿足。

江慧萍 (2004) 指出 Peterson 以 15-20 年分期，間隔太長，間隔中的差異說明不夠具體，對教師負向發展並無著墨，但是清清楚楚說明教師生涯會隨年齡不同而有所差異。

2. Newman (1980) 以任教年資分類的教師生涯發展定期論

Newman (1980) 訪談十位資深教師，年資從 19 到 31 年，從他們對教學情境的知覺、工作史、專業知識與技能的變遷中，歸納出十年為期的生涯發展定期論，其劃分的時期如下：

- (1) 任教前十年：教師的重心在適應工作環境及工作型態，有些老師會選擇進修，也有些老師會因志趣不合而離開教職，所以此一時期是決定教師是否繼續任教的關鍵時期。
- (2) 任教第二個十年：工作漸趨穩定，並傾向任教自己所喜歡的年級、學科與班級，然而滿足感不盡相同，有些老師安於現狀；有些老師喜歡接受挑戰。
- (3) 任教第三個十年：由於年歲漸增，開始考慮退休問題，師生互動時傾向非正式處理，保留更多彈性空間。

Newman 的研究樣本過少，缺乏客觀驗證的支持，屬理論上的假設，但是他具體提出不同年資的教師會出現不同特質 (姚志文，2005)。

國內學者方面，蔡培村、梁瑞安、鄭彩鳳、孫國華 (1994) 以教師任教年資歸納教師生涯發展，並將之分為六期：適應期 (任教第一年)、建立期 (任教 2-5 年)、成熟期 (任教 6-15 年)、穩定期 (任教 16-20 年)、轉折期 (任教 21-30 年)、後發展期 (任教 31 年以上)。

(二) 教師生涯發展階段論 (stage theory)

階段論者認為教師生涯發展速率有顯著的個別差異存在，因而提出以階段劃分生涯發展的架構，代表學者有 Fuller (1969)、Katz (1972)、Vander Ven (1988) 及 McDonald (1985)，黃群豪 (2004) 指出教師生涯階段論打破了強調年齡、年資與生涯階段發展的必然關係，Fuller (1969) 以教師關注為重點，McDonald (1985) 以教師專業發展及需求來分類，階段論的觀點使教師生涯發展保留更大彈性和空間。

1. Fuller (1969) 的教師生涯教學關注階段論

Fuller (1969) 認為教師培育及任教過程中，所關注的事物，可以分成四個階段來分析，茲說明如下：

(1) 教學前關注階段 (pre-teaching concerns)

教師在職前培育階段，對於教師的角色純屬想像，關注重點在於「如何成為良師」。

(2) 早期生存關注階段 (early concerns about survival)

此時期教師以實際從事教學，關注於如何精熟教學，增進專業能力以及提升班級經營技巧，他們也重視上級的視導及教學評價。

(3) 教學情境關注階段 (teaching situation concerns)

教師關注自己的教學表現，更甚於學生的學習需求或興趣，注意到教學情境的問題和限制，希望學校能及時提供教學所需資源。

(4) 學習影響關注階段 (impact concerns)

教師已能適應教學情境及壓力，開始專注在學生的心理需求和學習方面。

2. Katz(1972) 的幼教老師生涯發展階段論

Katz(1972) 提出幼教老師發展的四個階段，茲分述如下：

(1) 「求生」階段 (the survival stage)

求生階段的分期時間是在任教的第一年，此時期的教師非常擔心自己的生存問題，最關心的問題就是如何克服在教學上所遭遇的困難，非常需要現場的支持與技術協助。

(2) 「強化」階段 (the consolidation stag)

強化階段的分期時間是從教學的第二年開始，此時期的教師經過一年的任教後有了一些教學經驗與心得，並且開始注意到學生的個別差異。

(3) 「求新」階段 (the renewal stage)

求新階段的老師對於教導同樣的東西已經開始感到厭煩，因此會開始探索新的教學方法或是課程模式，豐富自己的教學內容。

(4) 「成熟」階段 (the maturity stag)

成熟階段的教師能肯定自己教師的角色與能力，專注於教學工作基礎的理論、價值觀、主題和哲學等，會尋求並探討更高層次的問題。

3. Vander Ven(1988) 的幼教老師生涯發展階段論

Vander Ven(1988) 將幼教老師的專業發展歷程分為五個階段，茲分述如下：

(1) 新手階段 (the novice stage)

新手階段由於不夠專業，思考方式多為直線式的，對於各種教學活動情境的看法也非常主觀。

(2) 萌發階段 (the initial stage)

萌發階段的幼教工作者與新手階段不同的地方在於他們已經是個正式的職業幼教

人員，此階段人員較容易接受監督人員的教導，會依循著管理者建議的方式自我提升。

(3) 獲知階段 (the informed stage)

此階段的幼教工作者經過深思熟慮，確定未來走幼教方向，並經常充實幼教理論的知識和所需的專業知能，對幼教領域具有高度的認同感。

(4) 整合階段 (the complex stage)

此階段的幼教工作者在幼教職場上已經從事很長的時間並且也累積了許多的經驗，會將其經驗結合現場的實務情境來拓展自我的知識與能力。

(5) 影響階段 (the influential stage)

此階段幼教工作者具備的完善的知識、經驗與技巧，他們能對整體系統或組織發揮其影響力。

4. McDonald (1985) 的教師生涯專業發展階段論

McDonald (1985) 針對公立學校教師進行研究分析，結果發現教師專業有四個主要階段，茲分述如下：

(1) 轉換階段 (transition stage)

此階段的老師所擁有的教師效能感較低，逐漸學習了解學生、班級經營及組織基本技能。

(2) 探索階段 (exploring stage)

此階段教師重視教學效能，班級經營和管理方面漸入佳境。

(3) 發明和實驗的階段 (invention and experimenting stage)

此階段教師嘗試用新的教學策略，創新教學方法，在專業知能上力求發展與進步。

(4) 專業教學階段 (professional teaching stage)

此階段老師擁有專業知識、技巧及能力，可以引導其他教師從事創新的教學工作。

江慧萍 (2004) 指出 McDonald 的階段論從正面發展角度切入，但未說明教師生涯發展不如意時的因應及專家教師後的生涯發展，此為其不足之處。

國內研究方面，林慧瑜 (1994) 根據 Fuller (1969) 的教師生涯教學關注階段論將國小教師生涯分為「自我關注」、「紀律關注」、「教學工作關注」、「學生與福祉關注」及「校園與社區關注」階段；江慧萍 (2004) 以階段論為主，將國小教師生涯分為「適應探索」、「學習成長」、「專業成熟」、「穩定停滯」及「挫折衰退」五個階段；蔡怡貞 (2007) 以階段論為主，將教師生涯發展劃分為「適應」、「成長」、「成熟」、「停滯」、「衰退」五個時期；林靖雯 (2007) 將借調教師生涯發展分為「適應探索」、「能力發展」、「專業成熟」、「穩定停滯」、「挫折轉移」五個階段。

(三) 教師生涯發展循環論 (cycle theory)

循環論的觀點打破教師生涯發展是單一及直線的發展模式觀點，強調複雜性及動態的循環發展，代表人物有 Fessler (1985)、DeMounlin 和 Guyton (1988)。

1. Fessler (1985) 的教師生涯循環階段

Fessler 認為教師生涯發展受個人環境和組織環境的影響，呈現階段性的發展，他將教師生涯分為八個階段：

(1) 前備階段 (pre-service stage)

前備階段不僅包括師資培育時期的學生階段，職務調整的在職訓練及碩博士的進修教育也涵蓋其中。

(2) 引導階段 (induction stage)

教師努力熟悉環境，與學生、家長、同事及上司建立良好關係，重心放在教學事務上。

(3) 能力建立階段 (competency building stage)

此階段教師會主動參與進修或教學研討會，尋求更好的教材、教學策略及教學方法。

(4) 熱忱與成長階段 (enthusiastic and growing stage)

此階段教師對工作具有高度熱忱，努力追求更高的專業知能，希望自己能精益求精。

(5) 生涯挫折階段 (career frustration stage)

此階段教師開始對教學工作感到挫折，成就感逐漸消失，開始出現職業倦怠的現象。

(6) 穩定與停滯的階段 (stable but stagnant stage)

此階段教師將教學視為例行公事，教學態度消極被動，參與教師進修或研習活動的意願低落。

(7) 生涯低落階段 (career wind-down stage)

此階段教師準備要離開教師生涯，心態上卻是迥然不同，有些人覺得自己做育英才無數；有些人則覺得被迫離開。

(8) 生涯落幕階段 (career exit stage)

教師因退休或改變生涯路線而退出教師工作崗位。

2. DeMounlin 和 Guyton(1988) 的教師生涯發展論

DeMounlin 和 Guyton(1988) 對 160 位教師及校長進行問卷調查，透過量化研究方式將教師生涯分為四個階段：

(1) 預備階段 (provisuonal stage)

教師充滿教育熱忱，樂於吸收新知，能接受建設性批評，力求專業成長。

(2) 發展階段 (development stage)

教師的教學效能提高，師生關係良好，能自我控制及自我反省，有效處理教室中的偶發事件。

(3) 轉換階段 (transition stage)

教師的工作滿足感開始衰退，內在動機減少，教學上缺乏創新及延伸學科內容發展的心態。

(4) 衰退階段 (decelerating stage)

教材一成不變，自我改進意願降低，深感工作壓力，有專業枯竭的症狀。

國內研究方面，姚志文 (2005) 指出「循環論」並無週而復始的「循環」意味，而強調「動態」；孫國華 (1997) 認為教師生涯發展呈階段性的循環發展，將教師生涯分為「適應探索」、「學習成長」、「專業成熟」、「穩定停滯」、「挫折衰退」五個階段；許郁卿 (2007) 認同 Fessler (1985) 的教師生涯循環階段，將教師生涯分為「適應探索」、「能力建立」、「專業成熟」、「挫折衰退」及「穩定停滯」五個階段。

綜合上述，定期論以教師年齡與任教年資來畫分定期；階段論以心理特徵、態度與個別差異做為劃分教師生涯的依據；循環論強調生涯是動態、複雜且受個人環境因素相互影響，黃群豪 (2004) 指出階段論和循環論已逐漸取代定期論，本研究之研究參與者之生涯發展，求學歷程與教學歷程並非直線進行，而是相互交錯，高中畢業後原任國小代課，轉戰私立幼稚園，考上公立附設幼稚園，再赴大學及研究所進修，基於參與者生命史之動態、複雜、獨特性及個別差異，採用階段論和循環論作為分類的依據。

參、研究方法

一、研究參與者

質性研究選擇研究參與者時，考慮參與者的參與意願是很重要的（曾鴻超，2008），鍾秀鳳 (2003) 也指出生命史的研究以個人的經驗為主軸，相當仰賴受訪者的自我揭露 (self disclosure)，端賴研究者與受訪者間的和諧關係，才能形成研究。本研究因為需要研究參與者提供豐富的個人資料，還要進行深度訪談，這些都需要對方有高度的意願及配合才能達成，因此建立關係非常重要。

研究者首先以誠懇的態度說明主題、目的及研究方法，告知研究的進行需要研究參與者的大力相助，方能順利完成，並積極提出研究倫理的相關保護措施，取得參與者的信任，讓研究參與者能更放心分享自己的故事，並允諾研究成果報告將贈與參與者，見證彼此努力留下的足跡，作為永恆的留念。

獲得參與者同意後，彼此經常以電子書信或電話聯絡，正式訪談時，研究者親自南下到研究參與者服務的園所進行訪談，基於彼此良好的互信關係，參與者很願意開誠佈公，將自己的經歷與研究者分享。

二、資料的蒐集

本研究採半結構式訪談，正式訪談兩次，第一次時間為四個小時，主要依據訪談大綱進行深度訪談；第二次訪談時間為八個小時，主要根據研究進行時，所產生的疑點請研究參與者解惑，並觀察研究參與者實際教學情形，除了研究者、協同研究者及協同研究分析者之外，其主要的研究工具還包括研究邀請函、訪談手札、訪談大綱、效度檢核表。

（一）研究邀請函

研究邀請函記載研究者的研究目的、程序及研究方式，讓研究參與者減低不必要的疑慮，除了說明及解釋研究目的及進行方式之外，並詢問研究參與者是否願意錄音，作為學術使用。

（二）訪談手札

訪談手札主要記載受訪者在訪談過程中的重要事件，供資料分析參考之用，在訪談過程中，也可以記載參與研究者非口語訊息或言談中的深層意義。

（三）訪談大綱

訪談大綱內容以「生涯發展」和「教學理念」為主，在訪談過程中，第一階段先建立關係；第二階段再進入主題深究；最後做出具體的結論及建議，並感謝參與研究者的配合。

（四）效度檢核表

效度檢核表用來了解研究參與者的原意是否受到曲解，其中包含「原始訪談逐字稿」及研究者整理而成的「幼稚園教師生涯發展歷程文本」，請參與研究者針對內容檢視其與當時符合當初陳述的百分比之相關性，並請研究者填寫回饋意見。

三、主要研究者本身背景說明

主要研究者畢業於師大心輔所博士班，期間上過質性研究課程，並且對此一研究方法深感興趣，除在期刊發表與論文相關的文章之外，也以紮根理論為資料分析編碼方法完成質性研究學報論文，並多方投稿及刊登於各校學報中。主要研究者在本研究中先確立主題、蒐集相關文獻、選擇並邀請研究參與者，再進行訪談，最後歸納分析所蒐集的資料再撰寫研究報告。

四、協同研究者及協同研究分析者背景說明

協同研究者畢業於長庚技術學院幼保系，協助研究者將訪談後的內容打成逐字稿，撰寫研究參與者文本，並與研究者合作完成三個層次的編碼工作。本研究之協同研究分析者為中山大學中文系碩士，具有十二年之教學經驗外，也修畢質化研究之專業課程，具有實務研究之經驗，主要工作在於協助研究者共同檢視完成資料分析的工作。

五、研究程序

研究者根據本研究的研究性質及實際環境情況，擬出研究程序，包括下列幾個步驟：

（一）尋找受訪對象與資料蒐集

研究者基於受訪對象資深及優異的職場表現，提出口頭和書面邀請，建立彼此信任，

受訪對象同意後，訪談地點根據當事人的意願，並予以錄音以利資料的分析。

（二）資料整理和資料分析

正式訪談結束後，立即將錄音帶的內容騰寫為逐字稿，其中編碼 A 代表主要研究參與者的訪談內容，並根據逐字稿找出開放性編碼、主軸編碼及選擇性編碼，再統整資料結果，寫出研究參與者生涯發展與教學理念之文本，歸納其生涯發展與教學理念的歷程，找出核心類別，以上步驟為交互進行的，其先後順序並非絕對，最後再根據研究者的生涯發展歷程及教學理念加以命名，完成研究計畫撰寫。

六、資料整理與分析

紮根理論藉由有系統的分析，將原始資料逐漸概念化、範疇化，再對原始資料交叉檢驗及驗證，進而建立理論（林秀玲，2008）。本研究採用紮根理論較嚴謹的開放性編碼、主軸編碼及選擇性編碼來分析資料，因為紮根理論的特色在提供明確的程序和技術，將龐雜的原始資料概念化並連結起來（徐宗國譯，1997），由於本研究屬個案研究，樣本數太少，為達到飽和要求，因此主要用紮根理論之編碼方式來分析資料，而非建立理論。

（一）開放性編碼

開放性編碼是指將逐字稿中的重要字句劃線，做有意義的斷句，然後再將資料轉移成概念的過程（胡幼慧，1996）。研究者透過此一方式找出屬性和面向，釐清各個概念。

（二）主軸編碼

主軸編碼的目的在綜合歸納並找出主軸概念，然後再將類別和次類別重新整合（林秀玲，2008），將相同的概念連結在一起，它與開放性編碼的差異在於主軸編碼對分類的類別性質和向度已有較清楚的方向，是較「目標導向」的。

（三）選擇性編碼

選擇性編碼最主要的工作在於找出核心類別，研究者長時間沉浸在繁瑣的資料中，透過長期互動的結果，慢慢醞釀並整理出類別和類別之間深層的關係。

七、資料的信效度

（一）信度方面

因為研究者之質化研究為探索性的個案研究，所以研究者與協同研究者分別將資料加以編碼，若兩人編碼的內容（意義）與碼的大小（範圍）相同，則記為「S」，若碼的意義相同而範圍不同，或範圍同意義不同，則記為「D」。最後根據 Miles 和 Huberman (1984) 的公式：一致的數目 / （一致的數目 + 不一致的數目），就可計算評分者間的信度。

統計一致性信度 = $S/S+D=154/167=.92$

（二）效度方面

在訪談結束後，研究者整理參與研究者之逐字稿及效度檢核表，請參與研究者檢視其內容符合當初陳述的百分比，並填寫其回饋意見。本研究經參與研究者評估，效度檢核百分比為 90%，參與研究者的回饋心得如下：

雖然自己的確是這樣走過幼教生涯路，但是仍覺得這個寫作所描繪文本的主角是幸運。的確我就是幸運的，雖有困境但就是蒙恩蒙福，遇見困境仍舊有轉機貴人，順境欣然迎接與朋友分享，困境轉向神祈求恩典安然度過。欣然分享就如同每一次創意教學都報名滿五位伙伴，同工分享激勵彼此。

30 年化成 3000 字，文本書寫起來順當，書者的確掌握重點呈述，幾近九成效度。但唯有走過才知道其中心志要何等堅強才能度過！

肆、研究結果

一、資料分析之實例

（一）訪談逐字稿，找出有意義的單元，進行開放性編碼

資料分析的第一步就是從逐字稿中找出有意義、需要分析的內容，因此研究者必須經常思考參與研究者受訪的內容，不斷思考，然後做開放性編碼，找出不同的屬性及面向。

1. 訪談逐字稿及開放性編碼（摘取部分內容）

376. 像我們這兩個學期，都是另一位夥伴老師去確定，我再跟她一起去討論我們
377. 還可以做什麼，那我有我的想法，夥伴老師有夥伴老師的想法我們會彼此去
378. 做溝通，那每個人一定絕對不同的，每個人尋找的路線一定不同（老師彼此做
379. 溝通協調，再確定主題）。我們大概是在開學的時候，我們會確定孩子在這兩
380. 年裡面他有什麼樣的學習是基本的，我們會找到一些書單去確定。我們藉由
381. 找書去研發出主題（開學時，確定孩子的學習課程，並開書單去確定，藉由找
382. 書來研發出課程），對於課程的概念是一個完整的，而不是在這裡切掉，所以
383. 不會明顯說我這一週叫什麼撕掉，這一週叫什麼撕掉，人的學習不會這樣，
384. 你一定是用某一個基礎來學習另外一件事情，所謂的鷹架概念，沒有任何一
385. 件事情是獨立的（學習是連續的、完整的，非間斷性的，課程設計更是如此）。
386. 雖然主題是來自於老師，但取材於學生所有的生活經驗（課程主題來自老師，
387. 但取材於幼兒的生活經驗）且每一學期的課程皆不相同。

表 1. 開放性編碼

像我們這兩個學期，都是另一位夥伴老師去確定，我再跟她一起去討論我們還可以做什麼，那我有我的想法，夥伴老師有夥伴老師的想法我們會彼此去做溝通，那每個人一定絕對不同的，每個人尋找的路線一定不同 (A376)	老師彼此做溝通協調，再確定主題
我們大概是在開學的時候，我們會確定孩子在這兩年裡面他有什麼樣的學習是基本的，我們會找到一些書單去確定。我們藉由找書去研發出主題 (A379)	開學時，確定孩子的學習課程，並開書單去確定，藉由找書來研發出課程
對於課程的概念是一個完整的，而不是在這裡切掉，所以不會明顯說我這一週教什麼撕掉，這一週教什麼撕掉，人的學習不會這樣，你一定是用某一個基礎來學習另外一件事情，所謂的鷹架概念，沒有任何一件事情是獨立的 (A382)	學習是連續的、完整的，非間斷性的，課程設計更是如此
雖然主題是來自於老師，但取材於學生所有的生活經驗 (A386)	課程主題來自老師，但取材於幼兒的生活經驗

2. 主軸性編碼及選擇性編碼

主軸性編碼用意在將開放性編碼中零散的概念加以重新分類，找出較清楚的方向：選擇性編碼則將資料加以統整與精鍊，能夠提綱挈領，讓人一目了然。

表 2. 主軸性編碼與選擇性編碼

開放性編碼	主軸性編碼	選擇性編碼
老師彼此做溝通協調，再確定主題	課程設計方式	生涯適應階段
開學時，確定孩子的學習課程，並開書單去確定，藉由找書來研發出課程		
學習是連續的、完整的，非間斷性的，課程設計更是如此		
課程主題來自老師，但取材於幼兒的生活經驗		

二、研究參與者文本

透過以上編碼後，將研究參與者的訪談記錄依照故事的方式寫成文本，其敘述如下：

甜美的笑容加上如黃鶯出谷般的美音，是初見甜甜老師的第一印象，言談中充滿自信、舉手投足中優雅自如，令人印象深刻。擁有三十年的幼教經驗，甜甜老師並未因此驕矜自滿，反而虛心求教，繼續在幼教界默默的深耕，努力充實自我。

童年時期—秀出班行

甜甜老師來自一個普通的家庭，父親是一位公務人員，母親則是一位幼稚園老師，在家中排行老二。國小階段的甜甜老師是一個資優生，無論是課業或人際關係上，都得心應手。

國中階段—遭遇挫折

國中時，因為政府採用九年國民教育的方式，所以甜甜老師很順利免試上國中，上了國中以後，遭遇人生中第一個挫折，挫折主要來自學業，尤其是理科部分，不過雖然遭逢挫折，甜甜老師仍越挫越勇，進而考上高雄的第一志願。

高中階段—聯考失意

甜甜老師考上第一志願後，高手雲集，所以甜甜老師的成績一直保持著平平的狀態，當時的聯考制度是先繳交志願卡再考試，所以甜甜老師那時一心嚮往朝教育系或國文系發展，在志願卡上只填了一些教育系及國文系方面的大學，並未將志願卡全部填完。聯考放榜之後，甜甜老師落榜了，但是其他同學都考得不錯，這是甜甜老師難以釋懷的一段往事。

代課生涯—轉戰國小

聯考失意後，因為重考必須花很多錢，所以甜甜老師決定先行就業，找到的第一份工作是在國小代課，前前後後代課兩年，在代課期間，受到小朋友、家長及同事的喜愛，教學部分也頗受好評，所以代課的經驗，讓甜甜老師初嚐為人師的甜美滋味。

長老教會—貼近信仰，轉戰幼教

甜甜老師本身對信仰相當虔誠，希望往神學院發展，所以想把握機會到教會學校服務，便決定投考。考試前有半年的時間，甜甜老師先到一間長老教會的幼稚園服務，從此開啓自己與幼教的不解之緣。

聖保羅幼稚園—信心重建

甜甜老師在這間幼稚園擔任班級導師四年、主任八年、園長兩年，從教學到行政，受到長官的重用和提拔，讓甜甜老師重建自信，除了在教學上精益求精，行政工作上也能獨當一面。但是在園所換了管理者後，甜甜老師覺得與新任管理者理念不一，未得信任，加上自己懷孕又不順利，種種壓力下，毅然決定離職。

中天附幼—一時來運轉

離職後，甜甜老師已經懷孕八個月，仍決定赴考公幼，考試競爭激烈，一千多人只錄取十七個人，甜甜老師憑藉著自己的毅力與決心，開始讀書、練習寫字，自我期許要全力以赴，果然不負眾望，勇奪某縣幼稚園教師甄試第三名，選填志願後，赴剛創設幼稚園的中天國小任教。

剛進入中天國小時，創學維艱，僅有荒廢的教室和有限的經費，甜甜老師仍挺著八個月的肚子，自己油漆，雖然辛苦，但是她和夥伴們憑藉著豐富的教學經驗與熱忱，在四年裡成功的將這間國小附幼辦得有聲有色，還得到評鑑特優，自己也擔任高雄縣輔導員，當時的校長對甜甜老師刮目相看，讚賞有加。

親親國小附幼—人生另一個轉折點

之後甜甜老師因為自己的孩子要讀小學了，而中天國小離住處太遠，所以選擇調校，調至親親國小附幼。剛進入親親國小附幼時，甜甜老師已經知道，這是一間評鑑未通過的國小，但甜甜老師不氣餒，期許能貢獻一份心力，讓它能步入正軌。可惜事與願違，因為

錯綜複雜的人事關係，親親國小的複評仍未通過，這對甜甜老師來說是一件相當挫敗的事。之後甜甜老師便開始思考，希望繼續讀書充實自己，從書本中重拾自信。

屏東師幼教系—開啓另一扇窗

甜甜老師進入職場後的進修之路，首站來到屏東師幼教系，當時遇到生命中的貴人—谷瑞勉教授，她便開始跟老師作研究，寫省思日誌，也發現自己有寫作的天賦，所以開始不斷的發表論文及研究，谷老師一路以來給她很大的幫助，常激發甜甜老師一些正面的想法及作法，彼此有良性互動，對甜甜老師最大的改變是參與研究之前，她並不願意帶實習老師，覺得如此一來壓力很大，後來由於谷老師的鼓勵，甜甜老師便開始決定踏出自己的第一步，從封閉的自我學習，到願意和他人分享，進而去指導實習老師。

臺東大學兒童文學研究所—開闊自己的視野

結束屏東師幼教系的課程後，甜甜老師便到東大兒文所進修，發現兒童文學與幼教是有差別的，雖然說同樣都是在兒童這個區塊，但是甜甜老師覺得幼教的訓練跟兒童文學領域是不同的。讀兒童文學研究所後，甜甜老師覺得對她的影響最多，不會侷限性的去看兒童，視野反而更寬廣，使她未來課程設計更豐富多元化。

教學理念—以文學為基礎，生命教育為終極目標

甜甜老師的教學理念受維薇安·嘉辛·裴利 (Vivian Gussin Paley) 的影響很大，主要的影響在於重視兒童內在思維以及如何引發孩子的學習與思考。故甜甜老師的教學理念不重視方案教學或主題教學的界定，而是以推動幼兒文學為基礎發展課程，教學品質更重於方案和主題的界定，教學品質是受多方面影響的，與自己的經歷、素養、個人內在特質，皆有相關。而甜甜老師的教學是以文學為基礎的教室，透過繪本和戲劇呈現文學作品，取材幼兒的生活經驗，並經由老師的引導，讓孩子有動機學習，可以透過教學脈絡順勢推舟，讓課程不斷延伸。甜甜老師也將生命教育與課程做結合，因為她覺得生命教育是教育中最基礎的部分，除了重視生命教育，也必須結合全人教育的理念。

教學靈感—多元的取材

甜甜老師認為自己教學的靈感多元化，可以取材於現場的教學經驗，生活經驗、興趣、旅行，也透過兒童文學，接觸更多不同領域的文化及思維。還有讀了很多很多不同的書、參加很多和本業無關的研討會、或是參加和別人的談話、從教授那邊得來的訊息。甜甜老師充分利用這些經驗，去帶領孩子。

創意教學—以得獎作品—橋為例

「橋」此一作品曾獲全國創意特優獎，與鄉土有緊密關係，又有很多實驗，整個課程非常完整，而其靈感來源於城市的記憶，從文本—《威威找記憶》開始了橋這個課程的序幕，而記憶對幼兒來說是非常抽象的東西，甜甜老師利用巧妙的方式，讓孩子了解，她透過鞋盒，讓孩子收集暑假的記憶，留下時間的物件，把一個記憶從抽象變成具象化，孩子到了開學以後交回來的東西，都是具象的，包括那些票根、照片，種種都是具象的記憶。

再藉由這個方式引導孩子探索何謂是城市的記憶？小朋友覺得的城市的記憶是歷史博物館，之後再探索社區觀念，參觀社區建築、藝術品、做陶板及參觀古蹟，這就是社區的

生活記憶，就是從點、自己擴大到社區，再擴大到下一個城市。

然後就進入橋，因為甜甜老師閱讀了一本書名叫”每個偉大城市都有一條河流”的書，法國之所以偉大是因為巴黎，巴黎之所以偉大是因為有一條塞納河，所以一條河流其實是一個城市或者是一個國家重要的記憶，最後還將噴泉的理念結合橋，帶孩子做許多實驗，藉由一本文本一好想看世界，了解早年的橋和現在的橋，讓孩子發揮自己的創意，想想沒有橋要如何過河，讓孩子發明了一百種過河的方法。

欣賞甜甜老師的作品，不難發現她與眾不同的巧思及創意，甜甜老師以文學作品為起點，利用文本激發孩子的想像，而整個課程中，除了涉獵文學以外，還涉獵了科學、美術、社區資源應用，可以說是面面俱到，相當完整的課程。

自我充實—孜孜不倦

甜甜老師除了參加相關的研習外，還會去閱讀多方面的書籍，增進自己的視野，看看別的國家不同的文化背景，寫出來不同的書。她時常投稿，藉由創作不斷反思，進而重新看待自己，也參與谷老師的行動研究，對於閱讀、創作及研究，不遺餘力。

甜甜老師的生涯發展峰迴路轉，山重水複疑無路，柳暗花明又一村。雖曾考場失意，但憑藉自己的努力，奮發向上，仍取得碩士學位，獲全國教學特優、屏師傑出校友、教學輔導員、大學兼任講師、出書等殊榮，然而甜甜老師並不因此而驕矜自滿，反而以謝天的心情，感激上帝的引領，儘管升學非一帆風順，但職場上的教學經驗卻豐富她的視野，讓她走出不一樣的人生。

三、甜甜老師的生涯發展歷程

（一）求學時期

1. 國小時期

來自普通家庭的甜甜老師，在家中排行老二，因家中只有一個女兒，所以父母疼愛有加。國小階段的甜甜老師是一個資優生，在課業或人際關係上，都非常得心應手，也常常參加比賽。

老二，不上不下，可是我家只有我一個女兒，所以父母親對我應該算是，我的阿嬤說：我爸爸媽媽把我寵壞了。(A005)

國小時是資優生，常常比賽、演講。(A012)

2. 國中時期

國中時期甜甜老師受惠於九年國民教育得以免試入學，但進入國中後，反而受到學業上的挫折，尤其是理科方面，但是甜甜老師仍努力克服挫折，進而考進高雄女中就讀。

國中那個競爭性太大，有一些挫折，我自己在想可能是這樣，我不太確定。而那個挫折主要來自學業。(A021)

3. 高中時期

高中時期，甜甜老師的成績平平。聯考前只嚮往考教育系、國文系，但因當時的政策，需先繳交志願卡再考試，而聯考成績又不如理想，於是高分落榜了。

高中時是一個瘋狂的人，也經歷過聯考，那時候太好強，非得要念什麼不可，我那時候一直想唸教育唸國文系。(A059)

雄女的生活還蠻好的。我的朋友也很好，然後讀書也覺得還 OK，不是頂尖的也不是在最後，就是在中等的後面，因為各方雲集的高手，我的父母也沒有給我很大的壓力。(A063)

後來我就沒有念大學，因為先交志願卡再考試，那你的志願卡和你考出來的落差，眼高分數低，低於那個分數。(A068)

4. 大學時期

甜甜老師工作多年後的進修之路，首站來到屏師幼教系，在這裡甜甜老師遇見了她生命中的貴人—谷瑞勉老師，並深深受谷老師的影響，開始研究與參與研究，並寫文章。

因為去念幼教系，我才開始研究、參與研究。(A262)

我後來就開始都在寫東西，論文也好，研究也好，這個時候谷老師就是一路給我很大的幫助 (A270)

5. 碩士班

甜甜老師就讀臺東大學兒童文學研究所時，開啓了自己新的領域，最大的收穫是不用侷限性的眼光看兒童，也學會用不同的角度去觀看文本，讓自己的眼光放得更遠更大，也使自己未來課程設計更豐富、更多元。

我覺得兒童文學研究所這個養成對我是一個很大的幫助，就是說我不會用比較有侷限性的去看我的工作，也就是說我比較不會侷限性的去看兒童，我覺得他的可能性、寬廣性會更大。(A280)

(二) 教學時期

1. 國小代課時期

因不願意花大錢重考，甜甜老師決定先行就業，第一份工作就是到國小去當代課老師，在代課期間，甜甜老師深受同事及小朋友的喜愛，而教學也深受好評，一待就是兩年的時間。

我就到小學去代課，代課兩年，代課的兩年很 OK 啊！我也教得蠻好的啊！也蠻受歡迎的，我同事也都很喜歡我。(A082)

2. 長老教會的幼稚園

在一次的因緣際會下，得知有教會學校在招考老師，由於對宗教的虔誠，甜甜老師很想到教會學校服務，進而踏入幼教這個新領域。甜甜老師的第一步就是進入長老教會的幼稚園服務，熟悉幼教這個領域。

剛好教會的學校，就是聖保羅幼稚園的學校在招考老師，這其中還包含有半年的時間，我就去一個長老教會的幼稚園去上課，也就開啓了我跟幼教的緣分。(A088)

3. 聖保羅幼稚園

甜甜老師以優秀的成績考進當時高雄市數一數二的聖保羅幼稚園，在這裡甜甜老師深

受學校長官的重用和提拔，曾任班級導師、主任及園長，也重新找回對自己的信心。之後因與新管理者理念不一，在種種的壓力下，萌生辭意。

我到聖保羅幼稚園之後，我覺得我的信心在這裡重新被建立，我在聖保羅服務十四年，服務十四年當中我有四年的時間是在磨練自己，那時候才高中畢業還年輕，加上我在外面流浪了兩年等於二十歲，加上進去四年我二十四歲，二十四歲我就擔任聖保羅的主任了。它真正的園長是教會的牧師掛名的，真正在學校整個行政工作的運籌是主任，那我二十四歲大概那個年紀，我說的是實際的年齡。

(A111)

擔任六年還是八年的主任我忘記了，之後就掛我是園長，就是說學校就是很信任我。(A129)

雖然我是園長，但是管理的人他的理念跟我不合。就是說他想要的取向，就比較不像是我們心目中理想的學校的風格去走，他可能有更多去迎合家長的，比方說才藝那些東西。(A144)

4. 中天附幼

離職後，甜甜老師的朋友偶然間遞給她一份公幼的考試簡章，當時甜甜老師已經懷孕八個月，仍決定赴考，當時考試競爭激烈，但甜甜老師不負眾望，勇奪第三，爾後便決定至新創附幼的中天國小任教，剛開始曾因懷孕而被看不起，也曾因為不是第一名進去而能力備受質疑，但經甜甜老師與夥伴的努力，終究苦盡甘來，獲獎無數，教學再次受肯定。

可是辭了之後，就有朋友給我考試簡章，那時候我懷孕，大概八月考試，我十月生產，我已經懷孕八個月了。(A165)

我考上，我考第三名。(A200)

那個校長看著我跟我講說：大肚子！大肚子你也跟人家考這個。他就覺得說那個大肚子的人，怎麼來這裡？那種滋味我就覺得很不好受。(A220)

校長跟我們講說：我不是講要第一名來嗎？我印象很深喔！那時候下定決心我如果在這裡，我一定要讓校長看到我們可以呈現第一名的樣子。(A210)

果然在那四年裡，我又擔任高雄縣的輔導員，我們的評鑑又特優，所有的就是不斷在得獎。(A213)

5. 親親國小附幼

甜甜老師因為自己的孩子要讀小學了，而中天國小離住處太遠，所以選擇調至親親國小附幼。而在甜甜老師調校之前，已知這是間評鑑未過的學校，原本滿心期待，自己能貢獻一己之力，但事與願違，複評仍沒過，之後甜甜老師便開始思考，希望繼續讀書來充實自己，從書本中重拾自信。

之後會過來這間國小是因為我孩子大了，那時候我不會開車，我都要搭火車，到鳳山去上班，太遠了，然後到這間小學去，我可以自己帶小孩上學。(A242)

我當時要來這間學校，我已經知道它評鑑沒有通過。(A245)

到這裡以後因為有一個很大的挫敗，有那個挫敗就是在複評還沒過，我就開始思

考說我是不是要找到重新燃起自己信心的部分，我就去讀書。(A258)

(三) 教學理念

綜合甜甜老師的教學理念及方式，分析如下：

1. 課程的發展與多方面息息相關

甜甜老師對於自己的課程，不去界定方案或主題，反而以兒童文學為基礎的課程發展，她認為一個老師的教學品質應是和自己的經歷、素養、個人內在特質、周圍合作夥伴等息息相關。

比較不去界定它到底叫作方案或者是主題，因為它有一個光譜，從傳統一直到方案，就是你從一個對話的空間不同一直到方案，其實它有很多中間的過程，那我比較設定我自己的教室是一個用兒童文學作為基礎的教室，那它未必全然都是方案，也未必全然它就叫做主題，因為我覺得那個光譜不是某一個階段就可以切掉的。(A356)

環境到底能夠促成你什麼，你的外在的環境和你內在的特質、跟你自己走過的路的經歷、跟你自己的素養，其實都有關係，一個老師要呈現教學的品質，我覺得其實都有關係。(A364)

2. 課程設計力求面面俱到

甜甜老師對於教學課程的設立，是採多方面且完整的，分析如下：

(1) 事先與夥伴討論

像我們這兩個學期，都是另一位夥伴老師去確定，我再跟她一起去討論我們還可以做什麼，那我有我的想法，夥伴老師有夥伴老師的想法我們會彼此去做溝通，那每個人一定絕對不同的，每個人尋找的路線一定不同。(A376)

(2) 閱讀相關書籍

我們大概是在開學的時候，我們會確定孩子在這兩年裡面他有什麼樣的學習是基本的，我們會找到一些書單去確定。我們藉由找書去研發出主題。(A379)

(3) 主題設計連續且完整

對於課程的概念是一個完整的，而不是在這裡切掉，所以不會明顯說我這一週教什麼撕掉，這一週教什麼撕掉，人的學習不會這樣，你一定是用某一個基礎來學習另外一件事情，所謂的鷹架概念，沒有任何一件事情是獨立的。(A382)

3. 教學設計融入生命教育與全人教育

全人教育就是所謂的倫理教育，就是身、心、靈皆能成長，或是德、智、體、群、美均能平衡發展的教育（曉明之星，2000）。「生命教育」指教導個體去了解、體會和實踐「愛惜自己、尊重他人」的一種價值性活動。生命教育只是全人教育的一部分，甜甜老師認為，學習應該是完整的，各方面並重。

我覺得生命教育是所有你的教育，不管是哪一個領域，它其實是一個最基礎的部分，我感覺到課程裡面是這樣，不用把生命教育抽離出，我這堂要上生命教育、我這堂要上……，不用，我的感覺是這樣。(A396)

整個全人的教育，這個生命教育其實就是這樣，他看待自己、看待他人，看待你跟死亡的問題、看待你跟環境的問題，這不就是我們整個的學習嗎？那如果是這樣，從中班進來，他從最基礎的自己看起、他自己看他人、他自己跟環境的關係，然後他怎麼看待整個的世界，怎麼看待信仰、怎麼看待死亡，其實都在這裡。(A399)

4. 創意來源多元化

甜甜老師的創意來源在於她自己現場的經驗、生活經驗、興趣、讀書、參加研討會、從教授那邊來的訊息及旅行等等。也透過唸兒童文學，接觸更多不同領域的文化及思維，將其放入自己的活動中，讓自己的活動更加豐富、多元。

現場的經驗，還有自己的生活經驗，還有自己的興趣、旅行。(A467)

透過我念兒童文學這個區塊，我越來越會去跨界接觸不同的文化和思維，去放進去自己的課程。(A468)

我可能讀了很多很多的雜書，參加很多和本業沒有關係的研討會，或是參加和別人的談話從教授那邊來的訊息，都有。我就會去試試看說，其實這個議題是有那個資源可以去做的。(A473)

5. 根據兒童興趣引導課程走向

甜甜老師認為教學的延伸應是老師的成熟經驗引導幼兒課程走向。但是必須是要幼兒有興趣的課題為前提，才有辦法順著教學的脈絡，順勢推舟。

老師當然會引導，可是當你在講這件事情的時候，你會引導他往這個方向想，這必然是老師的成熟經驗去讓他走向鷹架的理論。(A479)

如果孩子本身沒有這個驅動力的話，硬要把他推到那裡是不可能的，是不是這樣？所以順勢推舟勢必是要存在的，可是你會看見順勢而且會推舟，我覺得那也是重點，所以我覺得是教學脈絡、老師本身的思考都很重要。(A481)

其實自己的設定是有，那我也要說：這個設定產生的那些枝枝節節，其實是讓整個課程更豐富的，而這些東西是從孩子身上去發現的。(A492)

(四) 生命中的恩師貴人

1. 政大蘇愛秋主任

蘇主任啟發甜甜老師不同的思考方向，其著作也引發甜甜老師許多反思，尤其是開放式教育部分。

已經退休的蘇愛秋，政大的蘇主任，這也是一個前輩的主任，我在她的學校被教育局派去實習一個禮拜，我是在職實習，學校給我公假我去那個學校實習，是我還在私立學校的時候，就跟著她學習，在她的學校做觀察，我覺得她給我很大想法上的影響，她整個的著作也給我很大的影響，對於開放教育方面。(A302)

2. 黃美瑛老師

甜甜老師在屏師大進修時的老師，其影響包含有開發的理念或是方案的理念。

黃美瑛老師對我有相當大的影響，她對我在開放教育的部分有相當大的影響。

(A136)

美瑛老師就有很多開發的理念，或是方案的理念，跟她這方面彼此互動的機會比較多，所以我覺得一個人的省思並不只是單一的，透過不同的教授不同的學院理論，我覺得是不太一樣。(A309)

3. 谷瑞勉老師

其對甜甜老師有很多關於理念上、行動研究上、帶實習生等等，多方面的影響，也給予甜甜老師很多不同的想法和進修的機會。分析如下：

(1) 人生觀的啟發

谷老師就跟我講說：妳真的可以不用再想前面的事情了，因為妳現在所做的事情，沒有人能代替妳那個經驗所走過來的收穫。我後來就開始都在寫東西，論文也好，研究也好，這個時候谷老師就是一路給我很大的幫助，她大概都會來我的教室做觀察，有時候都會給我一些想法，可以讓我激發一些事情，包括一些比較新的，她看到的一些做法，然後我們會有很好的互動。(A268)

(2) 激發新的想法

谷老師跟我的關係更密切，在研究老師的精進部分，持續有一個進修的部分，我覺得他有給我很大的影響。(A312)

(3) 樂於與人分享教學經驗

我起先在參與研究之前，我是不願意去做這樣子的，比方說帶著一位實習老師這樣子的做法，那後來谷老師有給我很大的改變，她跟我說：其實有很多的你期待，妳經常會跟我說我看到的為什麼會這樣為什麼會那樣，與其你在這樣子問為什麼，那你倒不如能夠影響某些人不要再這樣，而那個影響是他們在學院沒辦法做到的，她這樣子告訴我，我覺得有道理！(A313)

開始是老師去演講的時候他就會撥半個小時說：來現身說法，班級經營。她講行動研究，妳來講教學現場怎樣，困難也講、不好的也講、好的也講，妳不要只講好的，行動研究就是這樣。(A330)

4. 維薇安·嘉辛·裴利 (Vivian Gussin Paley)

重視兒童內在思維，以及如何引發孩子的學習與思考且活動設計更要從孩子的整體教育去考量，這是裴利老師給於甜甜老師的影響。

她對我來講真是太重要，我覺得她所給我的影響不是說她的成就，而是她的教學觀對我的影響，她不會去做幼稚園比較在意的活動，而比較探討孩子的內在思維、孩子的說、孩子的演、如何從她內在去引發一個孩子的學習概念是什麼？孩子的文化是什麼、孩子的想像是什麼、孩子彼此之間的關係是什麼、孩子怎麼表述、孩子怎麼演她的身體、她說話的內涵、敘述的含意是什麼這些，我覺得她給我很重要思考的層面。(A341)

她是一位幼稚園老師可是她所談論的不會是活動。這是我從裴利老師身上看到

的，我覺得一個幼稚園老師不僅僅止於要作一個活動的設計的問題，而是整體的問題。簡單的說就是全人教育。(A350)

(五) 創意老師的人格特質

根據洪久賢、洪榮昭、林立娟、蔡長艷 (2007) 提出：影響綜合活動教師創意教學的因素有 (1) 思考類型—立法型；(2) 人格特質—創意點子多、嘗新求變、自信、喜歡幻想、求知慾高、敏銳的自覺、接受新經驗、開放的心胸、勇於面對挑戰、面對障礙時的堅持、具有幽默感、願意成長等；(3) 家庭因素—開放包容自主的教養方式、父母的身教等；(4) 成長及教育歷程—童年的自創遊戲、同儕間的腦力激盪、良師的感召等；(5) 教學信念、動機、個人的努力與豐富的專業訓練，以及 (6) 組織環境—以教學信念、個人的努力和內在動機為主要的因素。

綜合甜甜老師的生涯發展及教學方式，可整理出甜甜老師富創意的人格特質，分析如下：

1. 立法型的思考型態：指喜好低結構或沒有結構性的任務，不墨守成規，執行任務時喜歡自己來計劃工作的內容和方法，制定規則與程序，喜歡以自己的方法做事，自己想出策略去解決問題（洪久賢、洪榮昭、林立娟、蔡長艷，2007）。由甜甜老師的教學課程中可看出：

別人如果問我我叫方案或者叫主題或者叫什麼，我說：何必約束在方案呢？我後來開會我就有講，我有發言，我可不可以這樣說：何必約方案何必約主題何必約單元，但你要用你自己當時的狀況，你文化的氛圍來決定怎麼樣是最合適你跟孩子當時互動的教室。(A047)

2. 願意成長：願意去嘗新求變且願意接受各方面的資訊。

我前幾個禮拜去參加高雄一個建築美學的國際研討會，聽到的人說：那你去參加這個做什麼？去的人不都是一些土木技工、土木技師或是建築師或是設計師，我就覺得老師必須學習這個。(A540)

我就是利用比較空閒的時間去參加一些看起來跟幼教較無相關的東西，不同領域的東西，我覺得也是可以學習到很多，我相信它對我的思維是有所改變的，因為那時候他有兩個國外來的建築師，我覺得他們在談到整個國際的建築觀點的時候，我相信對我是有幫助的，我就自己課程的發展可能還會有哪一些較前瞻性的課程方向，留下來當然也是一份很好的資源。(A548)

讀書都讀雜書，我最近讀蠻多中東部分非洲部分的小說。(A556)

3. 良師的感召：良師的風範間接也對研究對象構成很大的影響，因為受到了在求學過程中諸多良師的感召，受訪教師自覺有義務給學生最好的教學和引導。

我從我的老師學習來的典範，就是說谷老師她其實也是這樣一路在跟我講說：這些省思很好，你可以怎麼去整理，怎麼去發表，怎麼去參與一些論文發表，會促進你自己更清楚看到自己，那這樣子其實他就是在刺激我說，她所獲得的，一路

看到我的東西，讓我很大的成長，那我如果帶實習老師或周邊的一起合作協同的夥伴，我覺得我們也可以彼此用這種模式來成長。(A593)

4. 開放的心胸：願意分享自己的教學及學習別人的經驗。

成長還包括如果我們有得獎，我的實習老師也好，我的同伴也好，他們可以去考試，因為其實我已經研究所畢業了，那我的實習老師這幾年的實習老師他們需要考試，那他們都可以帶著這些獲得獎項的經歷，去成為他們考試的一個績效，那我的夥伴他可以透過這些經歷，去考研究所就是所謂的資料的部分、檔案的部分，那我覺得這樣子就更清楚說：其實這個是在成就我們周圍彼此大家的成長。(A582)

5. 勇於面對挑戰：面對困難不退縮，勇於面對。

我考試是下很大的決心，那時候胖到我手都腫起來了，那時候血液循環不好，我說我要去考試，從現在開始我拿一本本子讀書，練習寫字，我下很大的決心，我要考試我就要盡力去考試，不要讓別人覺得說，我是為了要考公幼而怎麼樣。(A187)

我們去報到的時候，校長跟我們講說：我不是講要第一名來嗎？我印象很深喔！那時候下定決心我如果在這裡，我一定要讓校長看到我們可以呈現第一名的樣子。(A210)

6. 接受新經驗：透過研究，尋求自己專業上的成長與突破。

我目前跟谷老師還有一份研究，就是圖畫書的訊息書的研究。(A555)

我起先在參與研究之前，我是不願意去做這樣子的，比方說帶著一位實習老師這樣子的做法，那後來谷老師有給我很大的改變，他跟我說：其實有很多的你期待，你經常會跟我說我看到的為什麼會這樣為什麼會那樣，與其你在這樣子問為什麼，那你倒不如能夠影響某些人不要再這樣，而那個影響是他們在學院沒辦法做到的，他這樣子告訴我，我覺得：有道理！(A313)

開始是老師去演講的時候他就會撥半個小時說：來現身說法，班級經營。他講行動研究，你來講教學現場怎樣，困難也講、不好的也講、好的也講，你不要只講好的，行動研究就是這樣。(A330)

7. 敏銳的自覺：包含對生活周遭的敏覺感受力、觀察力、洞察力、喜歡與眾不同。

我會因為自己的操練，就會很快看見事情的起承轉合，就是看待孩子也會很快看到，你一開始看到就會知道結果會是怎樣。(A503)

我覺得過去的教育的養成我們太受歐美的思維所挾制，我們太少去看我們覺得文明程度比較沒有那麼高的國家，我們太少去關照它，我覺得他們會是一個整個文化的轉變會是逐漸的崛起。(A559)

8. 個人努力與豐富的專業經驗：創意教學點子不只是來自於專業知識，更擅於結合非正式知識，將生活中所見所聞、生活體驗與教學產生連結，進而組織成教學活動，應用在教學上。

我就用一個鞋盒，我為什麼會用鞋盒，因為我愛看電影，美國人不是都有很多鞋

盒，然後打開鞋盒，那裡面有什麼，有娃娃、鈕扣，這是外國人的習慣，臺灣人小孩就是”餅乾盒”，藏在床底下，這是我們東方人的，或者是媽媽收在櫃子上面，那個東西就是記憶，那我是看到它是一個鞋盒，那我就想鞋盒很方便阿！就跟鞋店要就有了，一個人就發了一個，請你收集暑假的記憶，雖然記憶、時間的流程已經過了，可是時間的物件會留下來了。(A415)

(六) 心路歷程

甜甜老師一路走來，心理狀態經過幾番轉折，綜合分析如下：

1. 從聯考失利的沒自信到工作上獲得成就與肯定，重新建立信心。

我跟谷老師對話這一塊，而且很難釋懷，我的同學幾乎都很優，都考得很好，好朋友都很好，以至於我不敢去參加同學會。(A072)

其實我也是個普通家庭，我也沒有背景特別，然而可以在那麼重要的學校裡得到提拔，我覺得那對我是一個很信心的部分，就是說即便我在學業成就上沒有跟同學一樣，就是上大學，可是我在工作開始我受肯定，我也在高雄的幼教界受到肯定。(A125)

2. 從原本不願意接受實習生到願意敞開心胸，教導實習生，並從中學習。

我起先在參與研究之前，我是不願意去做這樣子的，比方說帶著一位實習老師這樣子的做法。(A313)

他跟我說：其實有很多的你期待，你經常會跟我說我看到的為什麼會這樣為什麼會那樣，與其你在這樣子問為什麼，那你倒不如能夠影響某些人不要再這樣，而那個影響是他們在學院沒辦法做到的，他這樣子告訴我，我覺得有道理！(A315)

3. 從幼教領域拓展到兒童文學領域的學習，使她從原本單一的眼光看孩子，進而拓展視野，能從不同的角度去看孩子。

我覺得兒童文學研究所這個養成對我是一個很大的幫助，就是說我不會用比較有侷限性的方式去看我的工作，也就是說我比較不會侷限性的去看兒童，我覺得他的可能性、寬廣性會更大，我會從社會學的部分或是從文學的部分甚至我會跳脫幼稚教育的概念，然後從整個的社會、環境的概念去看孩子，因為我覺得這個視野比較寬廣。(A280)

(七) 甜甜老師的生涯發展階段

經由開放性編碼、選擇性編碼，將訪談資料進一步統整及精煉，將甜甜老師的生涯發展歷程，分為下列五個階段：

1. 生涯未定階段

甜甜老師國小時表現優異，國中也順利上了第一女中，高中時，遭遇人生第一個挫折，聯考失利，不過卻也順利的找到國小代課工作，但對未來還無明確的規劃，因此在這一時期屬於生涯未定時期。

2. 生涯決定階段

在一次因緣際會之下，甜甜老師有機會至教會學校的幼稚園服務，在去教會學校服務的前半年，甜甜老師先至一間長老教會幼稚園服務，雖然只有半天在園所教學，不過卻也開啓了甜甜老師與幼教的不解之緣，此時期為生涯決定時期。

3. 生涯適應階段

歷經重重考驗，甜甜老師順利考上聖保羅幼稚園，在這裡甜甜老師不只學習到教學，在行政部分也往前邁進一大步，學習不斷調整自己的心態和進修的方式，讓自己的教學更加成熟，讓自己的行政做起來更加得心應手，建立起自己的信心，此時期為生涯適應時期。

4. 生涯突破階段

此時期可分為兩個不同突破時期

(1) 職場上的突破：

甜甜老師因和新管理者在理念上不合，故轉換跑道至公立幼稚園任教，起初是到一間新創立幼稚園的國小去任教，雖創學維艱，不過卻也得到相當好的成績與風評。

(2) 觀念上的突破：

甜甜老師結束在進修屏師的進修後，轉換跑道至東大兒文所，因此開啓甜甜老師的視野，在這裡甜甜老師學會用不同的眼光去看孩子，也透過唸兒童文學，接觸更多不同領域的文化及思維並將其放入自己的活動中，在教學及進修方面均有所突破，是為生涯突破階段。

5. 生涯影響階段

甜甜老師現在除公幼的工作外，另也在其餘大學裡兼課，將自己的經驗及專業教育更多其他的教育工作者。其餘空閒時間，不斷充實自己，學習不同領域的東西，使教學更加多元，視野更加開拓，發揮個人影響力，造福幼教後輩及莘莘學子，走向生涯影響時期。

伍、結論與建議

一、結論

- (一) 甜甜老師的求學時期分為國小、國中、高中、大學、碩士五個時期。
- (二) 甜甜老師的教學時期分為國小代課時期、聖保羅幼稚園、中天附幼、親親國小附幼四個時期。
- (三) 甜甜老師的教學理念是「課程的發展與多方面息息相關」、「課程設計力求面面俱到」、「教學設計融入生命教育與全人教育」、「創意來源多元化」、「根據兒童興趣引導課程走向」。
- (四) 生命中的恩師貴人有政大蘇愛秋主任、黃美瑛老師、谷瑞勉老師、維薇安·嘉辛·裴利 (Vivian Gussin Paley)。

- (五) 甜甜老師所具備的創意人格特質有「立法型的思考型態」、「願意成長」、「良師的感召」、「開放的心胸」、「勇於面對挑戰」、「接受新經驗」、「敏銳的自覺」、「個人努力與豐富的專業經驗」。
- (六) 甜甜老師生涯中的心路歷程為「從聯考失利的沒自信到工作上獲得成就與肯定，重新建立信心」、「從原本不願意接受實習生到願意敞開心胸，教導實習生，並從中學習」、「從幼教領域拓展到兒童文學領域，從原本單一的眼光看孩子進而不同的角度去看孩子」。
- (七) 甜甜老師的生涯發展階段歸納分析為「生涯未定階段」、「生涯決定階段」、「生涯適應階段」、「生涯突破階段」、「生涯影響階段」。

二、建議

根據甜甜老師的幼教老師發展歷程，提出進一步的建議，做為學校教育單位、教育工作者及未來研究者日後參考。

(一) 學校教育單位

規劃生涯探索課程，奠定未來的生涯發展

學校應透過專業的輔導老師，設計多元的生涯活動，在參與過程中，增進對自我的認識與了解，開發自我潛能；並鼓勵朝自己的興趣或性向，努力自我實現，讓個人生涯發展，奠定良好基礎。

(二) 教育工作者

1. 善用學習管道，充實專業知能

教育工作者應秉持著活到老、學到老的精神，在自己的領域裡不斷的學習，充實專業知能，增強自信心，也應善用各種學習資源和管道，用開放的心胸與教學夥伴共同對話或分享，學習新的時勢與技術，即使是不同領域也可多方學習，讓自己在多元的社會中，開啓多元的能力和機會。

2. 強化教育工作者對文學藝術的涵養

故事書是藝術也是文學，使用故事書為閱讀材料的教學者，應對故事書的知能與文學修養更加精進，才能充分利用故事書，達到教學的功用與充分支持孩子探索與閱讀。

3. 重視教師省思對教學的重要

透過教師的教學省思，可充分閱讀自己，知道自己教學的缺失，進而檢討自己，使自己教學更趨成熟。

三、未來研究者

研究方法方面

本研究以受訪者本身其對自己的生涯發展歷程及教學歷程主觀認知為主，未從其他重

要家人或同事處蒐集資料，了解其他人如何看待受訪者的生涯歷程，建議後續的研究可增加訪談人數並蒐集其他重要人的資料，使資料來源多樣化，讓研究更具深度及廣度。

參考文獻

一、中文部分

- 江慧萍 (2004)。國小教師生涯發展與專業成長需求關係之研究。屏東師範學院教育行政研究所碩士論文。
- 胡幼慧 (1996)。質性研究：理論、方法即本土女性研究實例。臺北：巨流。
- 林秀玲 (2008)。喪子女佛教徒之哀傷意義重構歷程研究。國立高雄師範大學輔導與諮商研究所碩士論文。
- 林靖雯 (2007)。南部八縣市教育行政機關借調教師生涯發展與工作投入關係之研究。國立高雄師範大學教育系研究所碩士論文。
- 林慧瑜 (1994)。國小教師生涯發展階段與教師關注之研究。文化大學中山學術研究所博士論文。
- 姚志文 (2005)。生涯追尋，杏壇揚芬：四位國小菁英教師的生命故事。臺北市立師範學院國民教育研究所碩士論文。
- 洪久賢、洪榮昭、林立娟、蔡長艷 (2007)。影響教師創意教學之研究—以綜合活動領域為例。師大學報，52(2)，49-71。
- 徐宗國譯 (1997)。質性研究概論 (Strauss, A. & Corbin, J. 著)。臺北：巨流。
- 許郁卿 (2007)。國民小學教師生涯發展與專業角色知覺之研究。國立嘉義大學國民教育研究所碩士論文。
- 許惠茹 (2003)。成為理想幼教老師的追尋歷程。臺北市立師範學院國民教育研究所碩士論文。
- 黃群豪 (2004)。高雄市高中職教師生涯發展與進修需求之探討。國立屏東科技大學技術及職業教育研究所碩士班碩士論文。
- 孫國華 (1997)。國民中小學教師生涯發展與專業成長研究。國立高雄師範大學教育學系博士論文。
- 曾鴻超 (2008)。永吉國小二位資深女老師生涯發展的故事。臺北市立教育大學課程與教學研究所碩士論文。
- 蔡培村、梁瑞安、鄭彩鳳、孫國華 (1994)。國民小學教師生涯能力發展之研究。臺灣省教育廳委託國立高雄師範大學專案研究成果報告。
- 蔡怡貞 (2007)。臺中縣市私立幼稚園教師工作滿意度與教師生涯發展之研究。國立臺中教育大學幼兒教育學系碩士班碩士論文。
- 曉明之星 (2000)。全人教育—活出完整的生命。臺北：曉明之星出版。
- 鍾任琴 (1994)。教師專業之探討。教師之友，35(3)，29-35。

鍾秀鳳 (2003)。不只是彩虹：一個骨癌患童之生命史研究。屏東師範學院國民教育研究所碩士論文。

二、英文部分

- DeMounlin, D. F.& Guyton, J. W. (1988). *A measure of common variable associated variable associated with career model for career development*. San Fransico: Jossey-Bass.
- Fessler, R.(1985).A model for teacher professional growth and development.In P.J.Burke & R.G.Heideman, *Career-long teacher education*. pp.181-193.IL:C.C.Thomas
- Fuller, F. (1969). *Concerns of teachers: A developmental conceptualization*. The Research and Development Center for Teacher Education.
- Katz, L. G. (1972). Developmental stage of preschool teachers. *Elmentary School Journal*, 73 (1), 50-54.
- McDonald. J. H. (1985). A career Ladder and Career Alternatives Teachers. In Burke. P. J. & Hoideman. R. G. (ed.) *Career-long teacher education*. pp.25-37. Illinois: Charles C. Thomas.
- Miles, M. M. & Huberman, A. M. (1984). *Qualitative data analysis: A sourcebook of new methods*. Newbury Park, CA: Sage.
- Newman, K. K. (1980). *Helping teacher examine their long-range development*. Washington, DC: The national convention of the Association of teacher educator. (ERIC No. ED 204 321)
- Peterson, A. (1979). *Teacher's changing perceptions of self and others throughout the teacher career: some perspective from an interview study of fifty retired secondary school teachers*. San francisco:Sera
- Satir, V., Banmen, J.,Gerber, J., & Gomori, M. (1991).*The Satir Model:Family therapy and beyond*. CA:Science and Behavior Books.
- Vander Ven (1988).Pathways to professional effectiveness for early childhood educators. In B. Spondek, O. N. Saracho. & D. L. Peters (Eds.) *Professionalism and the early childhood practitioners*, pp 137-160. New York:Teachers College.

幼稚園實施「社區資源融入方案教學」之 成效、困境與因應之道

Merging Community Resources into Project Approach in Kindergarten: Effects, Difficulties, and Solutions

劉燕雯*
Yen-Wen Liu

鄭束芬**
Shu-Fen Cheng

(收件日期 97 年 3 月 12 日；修改日期 98 年 2 月 17 日、98 年 7 月 14 日、
98 年 8 月 28 日；接受日期 98 年 11 月 12 日)

摘要

本研究旨在探究社區資源融入方案教學之實施成效、困境與因應之道，採用個案研究法，蒐集之資料包括教學影帶、文件檔案及訪談記錄。

研究結論為：

- 一、幼兒瞭解社區環境與特色、力行社區服務，並增進口語表達、問題解決及社會互動能力。
- 二、家長深入瞭解社區產業、增進親子互動及體驗多元角色。
- 三、教師成為社區教師、提升專業知能與溝通能力，並成為學習者及協同研究者。
- 四、教師面對質疑及孤軍奮鬥，與相關人員溝通並邀請協助教學。
- 五、教師缺乏專業知能，持續閱讀資料並接受輔導。

研究建議為：

- 一、戮力推廣融入社區資源之方案教學。
- 二、精進閱讀與分享經驗以提升教師專業成長。
- 三、持續溝通以鼓勵相關人員形成教學團隊。

關鍵詞：方案教學、幼兒教育、社區資源

* 中華醫事科技大學幼兒保育系兼任講師

** 東華大學幼兒教育學系副教授，本文之通訊作者。

Abstract

The purpose of this study was to analyze the effects, difficulties and solutions during the process of merging community resources into the project approach. Data collection included teaching video clips, the teacher's teaching diaries and reflective teaching journals, parent-teacher communication notes, records of teaching meeting, and feedback of teaching helpers, in addition to the interview transcripts of three related persons.

The results were as follows:

1. Children practiced community service, and earned in-depth understandings with regard to community specialties and resources. In addition, children improved their oral communication skills, as well as problem solving and social skills.
2. Parents understood community industries, improved their filial relationships, and played many roles in helping teaching.
3. The teacher improved her professional knowledge and communication skills, and became a "community teacher," as well as a learner, cooperator, and collaborative researcher.
4. The teacher promoted her teaching ideas when facing questioning and resistance, and read related materials and accepted professional guidance because of inadequate knowledge to systematically collect children's portfolios.

Three implications were drawn from this study: (a) promoting project approaches with community resources, (b) profoundly reading literature and sharing experiences to enrich teachers' professional growth, and (c) continually communicating with related people to enhance team-teaching.

Key words: Project Approach, Early Childhood Education, Community Resources

壹、緒論

幼兒最熟悉且最感興趣之學習內容，即為生活周遭之人事物，因為幼兒接觸的環境，除家庭與幼兒園外，即為生活的社區，而社區本身就是一個豐富的學習領域，且社區的空間環境可當作學校的教室（陳浙雲、余安邦，2003）。因此，幼兒園教師應瞭解、調查及組合社區資源，並融入課程設計（謝明昆，2004）；而課程內容則需反映幼兒的特質與需求，且符合在地特色與優勢（周淑惠，2006）。透過聯結學習知識與社區經驗之課程，不僅強化幼兒多元化的學習經驗，家長及社區人士亦可藉由課程編製與教學歷程之參與，增進多元化思維，並達到自我增能的目的。此外，藉由教學活動之安排及社區參訪與體驗活動，促使幼兒主動學習、認識生活環境、瞭解社區產業、產生人文關懷，並發展思辨、發表與討論之能力。

幼教課程中最強調社區角色的義大利 Reggio Emilia 幼兒園，被 Newsweek (1991) 評選為全世界模範幼兒園後，歐美各國爭相報導其理論與實務，國內於 1992 年由簡楚瑛教授舉辦第一次相關講座後，亦引發學界和實務工作者熱烈討論（吳嫻華，2005），近十多年來，有些教師於幼兒園實施方案教學，更有些教育工作者從事相關研究（江怡旻，1997；李岳青，2006；吳麗環，2006；楊毓婷，2005）。侯天麗 (2006) 認為要不落於流行與盲從，則需教學者認識自己的文化特色、掌握思考優勢，才能讓幼兒在自己的文化脈絡中學習，亦能讓方案教學在本土紮根。Katz 與 Chard (2000) 認為確認適合各類型孩子及所處環境特色之主題，是方案融合課程中最具挑戰之處。可見如何結合幼兒所處的社區環境與幼兒園教學，乃是方案教學亟需探究之課題。目前多數研究者之研究重點在於方案教學之歷程、教學反思及幼兒學習檔案之分析，有關運用社區資源融入方案教學之研究，則相當匱乏。

本文第一位研究者劉老師¹於 2005 至 2006 年融入社區資源於方案教學中，實施原因為 9 月開學後第三週，發現幼兒主動探討水災後社區之改變，取得協同教學者同意後，決定依據幼兒興趣進行「社區探險記」。第二學期開學第一天，和幼兒討論這學期之研究議題時，東柱笑著說：「哇！多美好的時光啊！」第二天，再熙以積木在教室設計一艘大船，船內設有泡湯區。第三天，再熙、靜書及苔玲以積木建構大人池和小孩池，其他幼兒亦注意此作品之呈現，俊祥甚至對劉老師說：「老師，我們什麼時候要玩方案啊？我們來玩方案好不好啦？」（日誌 060215）幼兒的表現不僅反映出主動投入的態度，以及具有建構溫泉相關設施及與他人合作的能力，更重要的是此一教學歷程，已讓他們留下深刻且美好的回憶，並主動要求「再玩方案」，並漸漸發展出 Katz 與 Chard (2000) 所謂不需報酬的熱忱、對方案感興趣，以及與同儕互動合作之能力。因此，第二個學期依據幼兒興趣及想法，進行「協力溫泉」及「協力溫泉會館」等方案。

當第二位研究者邀請劉老師至在職進修碩士班分享教學歷程，影帶中呈現家長、社區

1 基於研究倫理，本研究所使用之人名、校名與地名皆為化名。然因本文已被接受刊登，故第一位研究者改回真實姓氏。

人士及校長 / 主任參與、協助之情形，令在職教師深感興趣，並提出疑問，如社區資源融入方案教學之歷程中，曾遭遇哪些困難？如何因應？此外，在論文投稿或學術研討會之發表歷程中，評論人及與會來賓除給予肯定外，並建議進一步論述實施成效、困境及因應策略。為回應研討會之相關議題、分享教學經驗，並強化教師、家長及社區人士對此教學模式之信心，本研究之研究目的即為分析劉老師運用社區資源於方案教學之實施成效、困境與因應之道，希冀提供學術界和幼教實務工作者具體之參考。

貳、文獻探討

一、方案教學之意義

Katz 與 Chard (2000) 認為方案教學包括教學法、學習法，以及教導與學習的內容。在教學方面，強調教師鼓勵兒童與有意義的人、事、物與環境互動上之重要角色；在學習方面，強調兒童必須主動參與學習；方案的內容或主題，通常來自於兒童熟悉的環境。而 Helm 與 Beneke (2003) 認為方案教學之定義為幼兒對其周遭環境內值得學習的事件或現象進行長期、廣泛的深入探究。

本研究所稱之方案教學係指教師觀察幼兒對社區環境深感興趣，經由師生共同討論後決定進行探究，研究焦點在於尋求相關問題之解答，並透過實地參訪、團體與小組討論，獲得最佳的學習與理解方式，在此學習歷程中，最重要的支援即是社區內的各項資源。

二、社區資源融入教學

(一) 社區資源之定義

林振春 (2000) 認為可協助社區解決問題、滿足需求、促進成長之所有因素，皆為社區資源；吳宗立與謝芳哲 (2005) 認為社區資源係指社區中，可協助學校達成教育目標之物質、機構、活動或人力；Wood (1981) 認為社區中可提供學校課程作為學習經驗之所有人、地方和事物；Saxe (1975) 認為社區資源包括能幫助學校達成教育目標的人力及物資。

本研究所稱之社區資源係指社區內可提供幼兒學習之一切資源，包括人力、物力、自然、財力、文化、組織與關係等資源，使幼兒獲得真實及具體經驗，並協助幼兒園達成教學目標。

(二) 社區資源之教育價值

林明地 (2002) 認為多次教育改革成效不如預期，一個重要因素是學校忽略社區資源之運用；Sergiovanni (1994) 相信社區與學校之合作，是未來教育改革成功之核心。因為對學生而言，社區資源提供真實教材，學生於身歷其境的場景中，得到第一手資料與經驗（張繼文，2004）。藉由實地參訪富有教育價值的社區機構，以及機構內之人士與學生分享知識經驗 (Gallagher, Bagin, & Moore, 2005)，皆可擴展學生之學習領域。而藉由教學活

動之安排，學生可接觸社區之文化內涵，由此產生社區意識，進而關懷社區的人事物（陳浙雲、余安邦，2003）。

對教師而言，社區資源可補足教學之不足，因社區人士具有不同專業，可協助教師教學準備，並共同選擇教材（Gallagher et al., 2005）。此外，教學歷程中，教師運用社區人力及組織等資源協助教學，透過經驗交流與共同討論，進行教學反思與改進，皆可增進教師專業發展（劉燕雯、鄭束芬，2007）。

對課程而言，謝明昆（2004）認為幼兒園的學習活動應和社區融合，因此，教師應瞭解與結合社區資源，設計屬於在地特色之課程。當社區資源融入課程時，可使幼兒之學習更多元及豐富，並透過親身體驗建構知識。

由上可見現有文獻只限於敘述社區資源融入教學之重要性暨學生及教師一般性之學習，並未深入探究幼兒、教師與家長在此歷程中之學習成效，然而親師生三方人員之具體收穫，不僅可證明教學品質，更可說服社會大眾重視社區與學校合作之價值。

（三）社區資源運用於教學之困境

統整文獻（池易釧，2002；許文忠，2003；張碩玲，2001；曾兆興，2003）得知社區資源融入教學面臨下列幾項困難：(1) 學校方面：擔心社區干預校務、經費有限、資源共享導致學校資源受損；(2) 教師方面：工作繁重、沒有時間配合、對所在社區之資源不瞭解，以及教師本身無意願；(3) 學生方面：安全顧慮、參與意願低；(4) 課程方面：不易設計結合社區資源之統整課程；以及(5) 社區方面：無法提供有系統的資源、缺乏參與管道，可運用的資源不多。

由上述得知社區資源融入教學並不易實施，由此更顯示此研究之價值性，因實施初期，劉老師遭受協同教學者與家長之質疑，經由宣導與溝通，並深入觀察幼兒之成長，他們逐漸改變想法與做法，進而成為教學夥伴。

三、方案教學之社區資源運用

（一）Katz 與 Chard 的方案教學

Katz 與 Chard（2000）認為「資源」包括各種來源之資訊與經驗，如戶外教學和教室訪客，以及來自校外可協助兒童學習之資訊、經驗或其他資源。家長可一同參與，和孩子討論特殊專業知識、協助戶外教學，提供、出借物品、圖片、照片或其他相關資源。方案進行中，幼兒可使用素描、書寫與畫記等方式做記錄，並以各種圖像呈現觀察結果。

（二）Helm 與 Beneke 的方案教學

Helm 與 Beneke（2003）認為將教學焦點集中在幼兒居住的鄰里社區的方案，不僅容易引發幼兒的學習興趣，且能引導深度的探索活動，亦較容易引起父母的參與和興趣。當方案與幼兒周遭環境相關時，幼兒對此主題相當熟悉，且易感到好奇，並發展出欲探究之問題。方案提供家長參與機會，並讓家庭以一種有意義的方式與其他家庭和學校進行互

動。教師應善用來自家庭的技能、知識與資源，深化幼兒、教師、家庭與社區之聯繫，向社區民衆分享師生知識與經驗，並讓他們參與孩子的成果展示。

（三）Reggio Emilia 的方案教學

Reggio Emilia 學前教育機構 (Edwards, Gandini, & Forman, 1998) 認為教育共享的理念可視為一種真正的社區，是成人與幼兒手牽手協同合作之處。教師與家長就方案議題進行溝通，並藉由尋找必備材料、一同準備環境、提供支援書籍等，鼓勵家長投入孩子的活動。而帶領幼兒進入公眾領域，可讓幼兒願意為社會付出貢獻，並感受未來的生活脈動。幼兒與社區民衆分享紀錄，創造一個可供大眾欣賞之紀錄。因此，Reggio Emilia 教育取向帶給幼教工作者新的挑戰，如重新檢驗幼兒參與及貢獻於社區生活的潛能，以及瞭解家長和社區民衆皆可實際參與學校運作，並加入學前教育體制的規劃核心。

如前所言，Katz 與 Chard (2000) 鼓勵家長參與孩子的學習活動，並以專業知識提供具體協助。Helm 與 Beneke (2003) 不僅提倡父母協同探究幼兒的環境主題，更重視親師生和社區人士深化的互動。Reggio Emilia (Edwards et al., 1998) 則強調教師應讓家長和社區民衆貢獻專業能力，並實際參與課程設計之策劃與學校活動之運作。然而這三種方案教學皆為國外之教學經驗，如何將外來經驗轉化為本土化課程模式，融入在地文化背景、風俗民情與教育理念等，更是值得探究之議題。此外，其相關論述皆未詳細說明家長與社區人士協助教學之心得與建議，亦未探究教師曾遭遇之困境與因應對策。

參、研究方法

本研究採個案研究，探究兩學期的社區資源融入幼稚園方案教學之實施成效、困境與因應之道。

一、研究對象

本研究以協力國小附設幼稚園的幼兒、教師、家長和社區人士為研究對象。二十五位混齡幼兒中有七位來自弱勢家庭，家長多為高中畢業或肄業，主要職業為農、工、商，其中四位爸爸待業中、十三位媽媽為家庭主婦。接受訪談的協同教學者胡老師於 2004 年至協力附幼，採用坊間教材。劉老師於 2004 年 8 月申請留職停薪，就讀研究所；2005 年第一學期復職後的前三週，先採用胡老師選擇的教材，然而劉老師觀察到幼兒的學習意願不高，決定採以幼兒感興趣的社區資源融入方案教學。

接受訪談之閔志媽媽在家開設冰店，經常入園觀察幼兒之學習，樂於協助教學，並提供教學資源及建議。另一位受訪者為陶藝家，在社區成立工作室及展覽館，2005 年配合教學，引導幼兒認識陶藝創作及參觀展覽室，劉老師就讀研究所期間，她協助代課，並將藝術課程融入教學。

二、研究者角色

主要教學者劉老師為本文第一位研究者，於 2003 年至協力附幼服務；第二學期受國小主任之邀請，加入社區義工組成的讀書會及發展協會；2004 年 8 月留職停薪就讀幼兒教育碩士班，2005 年回職場，主動邀請社區人士協助教學。第二位研究者為 2006 年至 2008 年輔導教授，在兩年間每學期進駐園所一至兩週，以軼事記錄及數位錄影機隨時捕捉、記錄協力附幼點滴，並與受訪之家長及社區人士多次聚會，除建立關係外，並藉以瞭解他們於教學歷程中之角色與想法。

三、研究場域

協力國小位於偏遠山區，社區為溫泉發源地，以觀光產業及農業為主。附幼教室之規劃為語文區、積木區、益智區、美勞區與娃娃家，隨著方案進行，漸漸以幼兒之建構為主。每日教學流程中主要進行社區資源融入方案教學之時間為：08:50~09:00 團體討論（針對方案內容進行討論及報告工作進度）→ 09:00~11:20 分組活動（分組建構想法）→ 11:20~11:30 活動檢討（各組報告工作內容，並提出改進策略）。

2005 至 2006 年進行「社區探險記」、「協力溫泉」與「協力溫泉會館」，所運用之社區資源包括人力（幼兒、家長、社區人士、企業負責人或員工）、物力（溫泉會館、沙灘車公司與泛舟公司等）、自然（溫泉與玫瑰溪）、財力（企業提供參訪經費）、文化（協力歷史與發展資料、老樹公園與陶藝等）、組織（社區發展協會與相關企業）與關係（教師加入社區發展協會與志工團體）等。

四、資料蒐集、分析與檢證

（一）資料蒐集與整理

本研究資料包括 2005 年 9 月至 2006 年 6 月所蒐集的教學影帶、文件檔案和訪談記錄。資料蒐集後，立即標示代號及時間，如（訪胡老師 060218）表示是 2006 年 2 月 18 日訪談協同教學者胡老師之逐字稿。教學影帶內容主要為實地參訪、專家至園解說，以及幼兒的建構與分享過程。文件檔案包括：劉老師書寫的教學日誌、教學省思札記，以及家長協助教學記錄、社區人士協助教學記錄、親師聯絡單、教學會議記錄、家長閱讀心得與幼兒作品（學習日誌、參訪重點記錄、親子學習單、問題清單，以及建構之作品）。此外，以一對一半結構方式，訪談胡老師、家長和社區人士。

（二）資料分析

資料蒐集與分析持續進行，研究者反覆閱讀相關資料及逐字稿，從大量描述性資料中，萃取符合研究主題之內容或與主旨相關之獨立事件，再從資料中找出關鍵字，歸納成為不同的事件類別，由事件中提升層次後形成概念。研究者秉持著開放的態度，儘可能發現一開始未出現的主題，並進行經驗的重組與建構，以澄清誤解及不明的描述（Bogdan &

Biklen, 2007)。在編碼與分析資料後，研究者重新閱讀整體文本及回想相關人員之學習歷程與生活經驗，在反覆思考中，再度產生新的理解與感受。

（三）資料檢證

本研究透過三種方式進行交叉檢證，以確保研究資料之多元性及可信度：受訪者稽核，請受訪者確認與補充訪談逐字稿，以求資料之正確性與真實性；三角檢證，研究者蒐集多元資料（教學影帶、訪談記錄及八項文件）與訪談不同人員（協同教學者、家長與社區人士）；同儕稽核，邀請一位幼保系教授閱讀初稿並給予意見，在討論中修正與補充文稿。此外，兩位研究者在反覆詢問、澄清、回應、修正中完成此研究，希冀求得本研究內容之確實性、完整性及可讀性。

肆、研究結果與討論

自 2005 年至 2006 年進行社區資源融入「社區探險記」、「協力溫泉」與「協力溫泉會館」等方案教學，每個歷程皆包含：(1) 計畫階段：分析幼兒之興趣及生活經驗，評估與整理社區人士可提供之資源；(2) 發展階段：進行實地參訪，由業者或社區解說員進行解說，並邀請專家至教室分享相關議題；幼兒建構及扮演相關情境以建構知識；透過幼兒討論、教師省思與家長建議，修正教學策略；以及 (3) 結束階段：「社區探險記」與「協力溫泉」兩個方案將幼兒之學習日誌、參訪重點記錄等文件，以及各種活動照片製成 PPT 檔，與幼兒共同回顧，並於走廊和教室內展示建構的作品及各項資料；「協力溫泉會館」則依幼兒建議舉辦展覽會，包括製作宣傳單；召開記者說明會；佈置及安排展覽會；邀請小學部師生、社區人士參加；展覽會當日，幼兒擔任解說員、家長在旁協助，並於會後舉行檢討會，幼兒及家長提出心得與具體建議。

在長達九個多月的教學歷程中，教師驚喜於幼兒、家長和自己的成長，卻也面臨了困境，所幸教師採取適宜的因應措施，讓質疑的相關人員轉變成教學夥伴。分述如下：

一、社區資源融入方案教學之實施成效

此教學歷程中主要的實施成效為幼兒、家長和教師之學習與成長：

（一）幼兒之學習

1. 瞭解社區環境與特色

因社區人士協助教學與提供場域，幼兒有機會與他們進行對話、記錄參訪重點與建構參訪內容，因而更加瞭解社區環境與特色。如進行「社區探險記」時，幼兒決定先選擇「玩」：溫泉、泛舟及沙灘車；「吃」：梅子特餐及愛玉；「文化」：老樹公園與陶藝；最後為「社區服務」：拜訪獨居老人與社區掃街。進行「協力溫泉」與「協力溫泉會館」時，師生決定多次實地參訪溫泉設備、邀請業者解說、於教室建構溫泉會館，藉此更加瞭解溫泉產業：

誠俊：請問溫泉池是冷的嗎？（手指著冷泉）

專家：這一池是冷的。（幼兒走向前觀察溫泉池的水溫）

俊英：水從哪裡來？從哪裡流走？

專家：水從水管輸送上來，髒的水從這個水管流出去。（帶領幼兒觀察水管）

苔曦：為什麼泡湯池要分成大的和小的？

專家：冷泉是小池的，因為它不怕冷掉；熱泉容易冷卻，所以要大池。

在赫：這是什麼？（手指 SPA 的按鈕）

專家：你按一下按鈕，會噴出水來，可以做 SPA。

智芸：泡湯池多久清洗一次？

專家：每天晚上 10 點以後，我們會清洗和消毒。（教學影帶 060321）

Gestwicki (1996) 認為教師應評估社區所能提供之資源，並融入課程設計。若教師瞭解學校社區，且視它為強而有力的教學資源，將能提供學生許多豐富的探索機會 (Wiseman, Cooner, & Knight, 2005)。家長亦觀察到幼兒更加熟悉溫泉會館之設備，如泰俊媽媽在聯絡單 (060602) 寫著：

這禮拜的教學內容好豐富，泰俊回家後，跟我說他們參觀向日葵溫泉會館，在教室蓋泡泡湯屋、鯊魚大眾池、餐廳、森林湯屋。我覺得小朋友都好厲害，都變專業了，對社區的溫泉會館越來越瞭解。

2. 力行社區服務

如社區掃街後，社區人士立即給予正向回饋，教導主任說：「社區的伯伯打電話到學校，稱讚你們很棒，從小就會為社區服務」（日誌 051215）。閔志媽媽亦給予肯定：

看著小朋友開心到社區掃街，把髒亂的街道清掃乾淨，每位小朋友分配清潔用具，用心打掃，身體力行，進而知道不可亂丟垃圾，要保持維護整潔。經幾次社區教學，讓閔志更有禮貌。（家協 051215）

此外，幼兒透過拜訪獨居奶奶的關懷活動，學習老人的生活智慧與經驗；眾人群聚一堂，分享歡樂分享愛，讓奶奶免於孤寂。

實地拜訪前，教師和幼兒討論參訪內容，幼兒決定幫奶奶按摩、洗澡及煮飯等。

參訪時，奶奶和幼兒一起唱卡拉 OK 及拍照，幼兒自製禮物送給奶奶，最後，她與幼兒分享種植的螃蟹蘭及蝴蝶蘭，以及醃製的竹筍。（日誌 051206）

家長亦肯定社區關懷活動，且提及透過拜訪老人，幼兒學習服務社會與關懷老人，進而提升人格發展，如希柔媽媽寫於協助教學記錄（051206）：

小孩要有服務社會的心態，關懷別人、關懷獨居老人、關懷自己家裡的阿公阿嬤或是周遭的人。學業雖然很重要，但是，人格發展和學業一樣重要。

幼兒除深入瞭解社區環境及特色，亦以行動維護社區環境與關懷老人，印證陳浙雲與余安邦 (2006) 所言，藉由安排接觸社區之活動，學生可關懷社區中的人事物。此外，透過參與社區事務，學生不單只扮演「受」的角色，而是各盡所能、互為貢獻，藉由「參與」，培養休戚與共、有責任感的公民理念（黃春枝，2006）。

3. 增進口語表達能力

幼兒與他人進行對話時，逐漸能專心聆聽、表達想法及提問問題，以參訪溫泉山莊為例，幼兒學習與專家應對之能力（教學影帶 060315）：

翔赫：溫泉水從水管來要多久？

專家：管線共有 5 公里，正常速度約一個多鐘頭，用馬達加壓需要 20-30 分鐘。

俊英：溫泉水從哪裡流下來？

專家：從玫瑰溪的河谷自然湧出。

俊英：什麼是河谷？

專家：河川和山脈交接的地方。

智芸：泡溫泉時，有沒有救生員？

專家：法律規定溫泉池在 90 公分以上，要有救生員。社區的溫泉池都沒有超過 90 公分。小朋友泡溫泉時，要有大人陪伴。

敏宇：一次可以泡多久？

專家：40°C 以上的溫泉 5 分鐘要休息一下，再下去泡，[而且] 小孩最好不要泡。

此外，透過個人或小組檢討，幼兒敘說自己的學習內容，並進一步提出修正及改進策略。如建構蒙古包湯屋後，幼兒分享時發現缺失，隔天立即進行修正：

苔曦：蒙古包湯屋裡很暗，我想裝上手電筒，就亮了！

苔玲：屋頂要有花才漂亮！

敏宇：會更浪漫！

惠琳：我做的洗腳池會漏水，用黑色塑膠袋包起來就不會漏水，可是看起來醜醜的，明天我再裝飾洗腳池。

苔曦：我覺得這裡要放抹布地板，不然會濕濕的。

民赫：我家裡有，明天帶來教室。（教學影帶 060519）

又如展覽會結束後，教師引導幼兒進行活動省思及檢討，幼兒能自我檢視工作進度及學習經驗，並向教師、同儕和家長解釋及表達想法（教學影帶 060614）：

靜書：今天的表現超級好，大家都守規矩。

誠俊：解說員要改進，解說員不可以挑人，誰先進來，就為誰做專業解說。

翔赫：下一次要做告示牌，告訴別人不可以進入鯊魚大眾池參觀。

4. 增進問題解決與社會互動能力

方案初期，幼兒透過討論與分工合作，建立與同儕之關係；方案進行中，則運用分享、輪流與溝通等技巧，解決面臨的問題。以裝飾泡泡湯屋之歷程為例：

裝飾泡泡湯屋時，七位幼兒吹太空氣球。惠琳將吹好的太空氣球裝水，黏在泡泡屋上，氣球破了，水四處灑落；惠琳再吹太空氣球，但不裝水，將太空氣球黏在泡泡屋上，形成立體泡泡。其他六位幼兒亦嘗試將太空氣球裝水。觀察到幼兒對太空氣球裝水感興趣，他們不斷交換意見、實驗再實驗，雖面臨失敗，但能具體提出改進策略。（日誌 060529）

實地參訪向日葵溫泉會館時，幼兒觀察到餐廳正在整修，回教室經討論及協調後，決定建構餐廳，並討論位置、材料及內部設計。透過溝通、衝突和共同行動，乃是幼兒的最佳學習方式（Edwards, 1998）。

智芸：會館裡沒有餐廳，那客人要到哪裡吃東西？所以，我們可以蓋餐廳。

教師：蓋在哪裡？

智芸：那邊啊！（手指著積木區）。（四位幼兒討論後決定蓋在積木區）

智芸：那裡有櫃子，黏屋頂比較好黏。

苔玲：下面有東西撐著就不會倒下來。

有珍：可以用 PP 瓦楞板及大的透明膠帶。

苔玲：可是 PP 瓦楞板夠嗎？

有珍：做了才知道。

信君：我幫忙拿 PP 瓦楞板來蓋餐廳。

智芸：我們一起蓋餐廳吧！

（幼兒決定在積木區建構餐廳，並設計用餐區及遊戲區，遊戲區上開了一個天窗，以供小朋友溜滑梯。）（教學影帶 060525）

（二）家長之收穫

多數家長皆在協力社區成長或工作，對當地產業有些許瞭解，藉由參與教學，除深入瞭解社區產業、增加與幼兒互動的機會外，亦經驗多元角色。

1. 深入瞭解社區產業

藉由參與教學，家長學習社區產業，如洗愛玉子、醃漬梅子與製作梅子雞、酸梅冰、洛神汁，以及製陶之相關知識；此外，家長覺知必須整體合作，才能讓社區永續發展，除經營觀光及文化產業外，更應重視環境保護與教育之相關議題：

我和幼兒參訪陶藝展覽館，陶藝家解說製陶與創作過程，我才瞭解到做陶有那麼多的學問。孩子問陶藝家為什麼喜歡做魚，她說：因為我們以前住在臺北，有人去溪邊烤肉，並將垃圾放在溪邊污染水源，導致魚死亡。希望透過魚展覽，喚起人類愛護魚和大自然環境。我覺得很有道理，社區發展觀光產業，也應重視環境保護。（家協 051115）

家長雖長期居住社區，亦知在地溫泉會館重新開幕，但並未深入瞭解產業發展與行銷手法，透過協助教學，學習溫泉會館重建歷程、會館設備、維修方式、行銷策略與公共關係。另外，社區產業化是以社區為主體，居民需具備社區共識，才能創造在地就業機會。因此，透過參與教學，家長學習新觀念、轉變原有思維，並增進多元視野。

陳董為孩子介紹經營理念、溫泉設備與行銷手法等，並鼓勵幼兒好好唸書。從陳董介紹的內容，我瞭解到經營一家溫泉會館不是件容易的事，如需與媒體建立良好的關係、運用不同行銷手法與設計不同氛圍。另外，會館重新開幕，締造在地人工作機會。（家協 060517）

2. 增進親子互動

隨著方案進行，親子學習單、學習日記、問題清單與重點記錄皆由幼兒口述內容、父母寫成文字；若家長未能協助，則由哥哥、姊姊、奶奶或阿姨協助完成。

有些家長很認真記錄幼兒的學習歷程，如：惠琳的姊姊用注音符號記錄她的口述內容，而外籍新娘的幼兒則由爸爸代為書寫，或幼兒口述繪畫內容給父母聽，由教師在校代為記錄。透過記錄與口述學習內容，增進親子關係。(省思 060322)

敏宇媽媽在聯絡單(060602)上之回應，亦可見她與孩子之互動：

我相信小朋友的作品一定越來越精緻。放學途中，敏宇提起鯊魚大眾池，我問他：那是給鯊魚泡的？還是跟人一起泡的？有鯊魚的話有誰敢去泡？可能會有危險。他聽了笑哈哈。

因三位家長在溫泉會館工作，因此「協力溫泉會館」更能引發父母之參與，幼兒亦主動提出與父母共同討論教學計畫網絡圖，以及完成問題清單、參訪重點記錄等。

幼兒回家和父母討論「協力溫泉會館」之研究內容，因而養成主動和父母討論的習慣，透過討論，家長提供溫泉會館的相關知識，幼兒也蒐集到豐富的研究資料。(省思 060515)

3. 體驗多元角色的學習經驗

(1) 教學協助者

家長提供書籍、雜誌、DM，並協助教學，如教導幼兒洗愛玉、賞梅、採梅、製梅、社區掃街與參訪溫泉會館等。前屆幼兒家長經營溫泉山莊，為親師生介紹會館內的設施，並提供幼兒免費泡湯；十二位家長則提供車輛、協助幼兒更換泳衣及維護泡湯安全。

希望常有社區的戶外教學，對小朋友有幫助的活動媽媽們都會支持。非常謝謝五位媽媽及啓泰爸爸提供車輛及協助，也謝謝老師，您們辛苦了！誠俊媽媽（家協 060308）

(2) 學習者

如啓泰媽媽到教室為幼兒介紹梅子雞的製作方法，靜書媽媽在協助教學記錄中說明她亦學會製作梅子雞：

啓泰媽媽擔心她說的話孩子聽不懂，其實她說得比我好，孩子都知道她的解說，她回答孩子的問題時也很溫柔，不像我詞不達意。回家試做後，發現胡椒粉味道比較重，把雞肉和梅子的味道蓋過，下次我要試著不要先醃肉。我向啓泰媽媽學到很多，希望其他媽媽們也到教室一同學習。(家協 060605)

(3) 教學顧問

方案結束階段邀請社區人士及小學部師生參加展覽會，家長除協助幼兒向參觀者解釋方案歷程外，亦對展覽會提供參與心得及建議：

閔志媽媽：小朋友很用心，下次可加強參加展覽會的禮儀，進來參觀的人及小學部的哥哥姐姐要守秩序。

啓泰媽媽：今天小朋友很有禮貌。

苔玲媽媽：大家很用心，很有禮貌。

敏宇媽媽：每位小朋友很用心，解說很清楚，下一次解說員要說大聲一點。

希柔媽媽：很棒。

苔玲媽媽：今天真的很棒。(教學影帶 060612)

感謝家長提出建議，未來舉辦展覽會前，將編列參觀者時間表，並請小學部教師協助人數的控管、宣導參觀展覽會之禮儀。家長協助教學後，瞭解教師的用心，並體認親師生合作關係之重要。誠如 Katz (1995) 所言，家長和教師的角色有其差異性，若能相輔相成，將有助於幼兒之成長與學習。

(三) 教師之成長

1. 成為社區教師

教師雖非當地居民，但積極投入社區活動，與社區人士培養情誼，從中瞭解社區關鍵人物之經驗、專長、背景及人脈，以尋找教學資源。此外，教師依據幼兒興趣、生活經驗、學校條件與社區情境，邀請家長及社區人士共同研發課程、擔任協助教學者及教學顧問。教學歷程中，協助幼兒透過觀察、討論、記錄、實地參訪、專家解說、建構物與展覽會等活動，提升轉化與建構知識能力、增進公民參與能力，並認同與珍惜社區。教師亦透過社區探究，向家長與社區人士學習社區之地理環境、生活背景、文化特色與社區產業等，進而對社區產生情感聯結。誠如余安邦 (2008) 所言：「社區教師」的基本主張是「在地性行動」，向「地方」與「生活者」學習，積極進駐社區，和地方深切互動，探索社區生活型態；與學生「到田野學習生活」，體驗「地方文化的生活圖像」，並將生活的切身議題帶入課堂及引入社區。

我是從外地來的老師，為融入在地生活，加入社區發展協會，透過共同參與，結識社區人士、瞭解在地資源與社區發展脈絡，並產生認同意識。教學歷程中，幼兒從周邊熟悉的環境尋找研究題材，他們自行發現問題、實際探索、親自操作體驗、主動學習、參與社區事務，並帶動家庭與社區共同參與教學。在地雖設有觀光協會，卻只提供觀光資訊，未能系統化提供教育資源，希冀成立社區資源中心以支援教學。(省思 060623)

2. 提升專業知能

博採各家觀點，進行經驗與知識之交流，並統整分析以內化成有系統的智慧結晶，是提升專業知能的不二法門。故教學前，教師廣泛閱讀國內外社區資源與方案教學之相關論述及研究，瞭解其教學理念、核心價值、實施困境等；積極參與研習，吸取更多有關社區資源與方案教學之國內外經驗及其異同處。教學中，調整策略與技巧，以符合教學現場之實際需求。教學後，深入分析、檢討、省思，修正訛誤，提升教學品質。而在整個教學歷程中，不斷檢驗自己的教學理念及已執行或尚未執行之實施細項；參加研討會，透過評論者及與會來賓之專業對話，瞭解教學之優缺點及相關策略，並藉由回應現場教師之相關問題，擷取各方觀點以釐清盲點；就教於專家學者、家長、同事與其他行業業者，進

行對話、討論與分享，俾以落實教學的具體成效。教師個人的專業成長，於焉建構成型。Malaguzzi (1998) 認為教師專業成長的一部份來自於個人努力，但有更多來自於與同事、家長及專家之間的討論。

遇到疑問時，閱讀相關書籍及學報，瞭解方案進行的方式及精神；與胡老師不斷討論，修正教學；參加方案研習活動，檢視教學；與教授討論，改進教學策略；家長及社區人士參與教學時，透過直接溝通或書寫改進策略，提供教師修正教學之依據。(省思 060612)

3. 增進溝通能力

教師大量引進家長與社區人士協助教學，是新挑戰、新體驗。如協助教學前，向他們說明幼兒的興趣、解說的重點及教學流程；討論過程中，聆聽他們的想法及意見，透過溝通與協調達成共識。

教學歷程中不斷和家長及社區人士溝通與協調，如邀請溫泉會館老闆為幼兒解說前，進行事前的聯繫工作。參訪前一天，進行場地勘查，並告知專家幼兒感興趣的問題及參訪時間等相關事宜；另外，家長協助教學時，前二天告知協助事項，如維護幼兒安全、協助建構溫泉會館、佈置展覽會、擔任教學顧問等。(訪胡老師 060518)

教師於溫泉會館展覽會當日擔任主持人，運用 PPT 向參與者（幼兒、建築師、家長、社區人士與小學部教師）解說教學歷程與分析幼兒之學習成效。聽眾之年齡層與教育背景相距甚大，需以他們可理解之用語說明，因此決定以與幼兒對話方式回顧歷程，並邀請觀眾表達想法、建議或簡短分享參與心得。在此歷程中溝通的要訣在於系統化與結構化呈現內容，並以條理與邏輯分明的方式讓聽眾輕鬆理解。此外，教師邀請家長和社區人士參加教學會議，鼓勵他們於校長和主任面前表達真實想法，並實際參與課程設計與規劃核心(Edwards, et al., 1998)。

教師邀請家長、學校同事和社區代表一起參加教學會議及參與教學。討論中大家提出不同意見、想法和建議，因為每個人的專業、背景及想法不同。所以，透過討論過程，讓彼此有溝通與協商的機會，且能增進溝通能力。(訪陶藝家 060218)

4. 成為學習者、合作者及協同研究者

教學歷程中，教師依據幼兒興趣設計課程，並隨時調整教學內容；家長及社區人士則提供資源、建議及協助教學。因此，教師與幼兒、家長及社區人士一同探索學習歷程，成為共同學習者與合作者。

渡假村的老闆提供三個帳篷，讓幼兒搭建湯屋，並協助幼兒建構泡泡湯屋。靜書媽媽邀請櫻花民宿老板，進行專家晤談，提供蓋房子的申請資訊。大家主動提供教學資源是我教學動力的來源，經家長及社區人士協助教學，讓對溫泉會館瞭解不深的我，有足夠的資源及勇氣和幼兒一起探索。(省思 060518)

Malaguzzi (1998) 認為「教」與「學」同樣重要，教師透過主動積極、互惠交流，

「教」才能加強「學」的技巧。在教與學之間，劉老師透過反省及檢討，更新教學理念及修正教學策略。

透過反省與檢討，不斷更新想法和行動，此學習模式正符合喜歡挑戰及變動的
我，歷程中，我需要不斷思考、嘗試及詮釋。因此，我正享受教學樂趣及專業成
就感。(省思 060530)

劉老師在碩士班習得之研究能力，使其成為本研究之第一位研究者：平時撰寫教學日誌、教學省思札記、親師聯絡單，以及設計家長和社區人士協助教學意見表，不僅增強觀察記錄、反思、修正和執行能力，所記錄之資料更成為重要文件。透過與第二位研究者討論及辯論，學習新觀念，並將所學帶入教學場域。

教學結合研究，對教師而言是一項新體驗，教學歷程中，我記錄幼兒與社區人士
及其他幼兒之對話；並以軼事記錄法記錄幼兒的學習經驗；結合錄影及照相記錄
幼兒的學習歷程；透過多元資料不斷反思及修正教學。另外，透過與胡老師及教
授討論，挑戰先前的認知及信念，也瞭解自己的盲點。(省思 060609)

二、困境及因應之道

相較於文獻所列之教學困境（池易釧，2002；許文忠，2003；張碩玲，2001；曾兆興，2003），劉老師在運用社區資源的教學歷程中，亦面臨協同教學者和家長的質疑、初期處於單打獨鬥狀態，以及深感整理幼兒作品知能之不足：

（一）質疑和抗拒聲浪如排山倒海而來—理念與革新之對話使彩蝶破繭而出

學期初，胡老師訂購坊間教材，但劉老師在教學歷程中，發現幼兒對此教材不感興趣。開學後的前三週，發現幼兒主動討論社區之改變，因此，和胡老師討論後決定依據幼兒興趣，調整教學內容，並於 2005 年 9 月舉行親師座談會時，向家長說明教學方式改變原因，並邀請他們協助教學。胡老師生產後 11 月重回教學現場，無法接受此轉變，經過諸多掙扎及質疑，引爆強烈的情緒反彈。經不斷溝通與協調，並觀察幼兒由被動轉為主動學習者，以及家長、社區人士熱情協助教學後，她決定改變原有之教學模式：

我放完產假回來……翻閱〔孩子的〕學習日記及作品，發現他們快速成長及多元
化學習，內心受到很大衝擊，我開始提出質疑及問題，經過多次討論及溝通，我
重新認識孩子及面對工作，雖然顛覆了四、五年的教學經驗，也面臨要不要改變
的困境，但整個過程讓我感動，我很快就確定要改變自己。(訪胡老師 060214)

教師推動教學變革初期，家長無法跳脫傳統思維、當場質疑教師之專業能力。面對家長的責難，心中百味雜陳，游離於理想與現實之間，明知難行而行之，必面臨排山倒海之壓力，勢必處於孤立之狀態。所以，在推動教學創新時，重新檢視對教育的熱誠與信念，透過反覆說明、改變家長的教育理念，以及展現克服困難的熱情，才能促成有效之革新。

啓泰媽媽放學來接他時，對我說：啓泰最近功課都退步了，注音符號和數學都不會。以前讀鄉立托兒所時，都有好多功課，你們每天都在玩，妳真的不會教。面

對她的責備與質疑，我的內心百感交集，若放棄教育理想，進行符合家長需求之認知課程，教學變得輕鬆、等著領薪水，但我真的要放棄教育理想、專業和熱誠嗎？我不斷的反問自己。(日誌 051005)

為協助全班家長瞭解教學理念，教師不定期發給家長有關自主學習、親職教育、教育趨勢、社區服務及方案教學等文章²，每次約有五到十位家長在文章後面寫下心得或疑問。如再熙媽媽讀了〈芬蘭：用家庭教育贏過世界〉³後寫著：

我覺得因民族性與國家制度不同，每個家庭對下一代栽培照顧，還有漫長遙遠的路，「家長」大部分都是雙薪家庭生活已滿吃力……但我相信大部分的父母為生活打拼，都是為下一代努力。我們處於戰亂國家，不像北歐人日子輕鬆愜意，我們都很羨慕。(心得 051125)

學期初敏宇媽媽亦質疑劉老師的教學方式，並堅持幼稚園教師必須教導注音符號及寫字，才是幼兒的正式學習，她在聯絡單上寫著(051118)：

孩子生活變得多彩多姿，全方位體驗對孩子來說棒到不行。但我覺得他課業退步了，一接觸到課本都變得心不在焉，我變得比較忙，但我希望孩子的心也能裝進課本。我覺得幼稚園如果沒有教注音符號和寫字，到國小會跟不上別人。

為減輕敏宇媽媽的焦慮，評估閱讀能力後，決定借她《學校附近的地圖》⁴和《開放的足跡》⁵，希望她能從閱讀中修正原有的教育觀念，並瞭解以幼兒興趣為主的教學方式。

妳借我的書我看了二、三天了，雖然沒有全部看完，但總算有些明白。因為從小沒接觸什麼開放式教育，腦中自然只裝著看得到的作業為課程。先前的誤解 Sorry! 對現在新教育，我充滿期待。敏宇媽媽(聯絡單 051204)

家長由質疑轉為肯定之另一項重要因素，則是透過協助教學、參與幼兒之學習活動，發現幼兒較能深入瞭解居住環境及提升溝通能力。如敏宇媽媽協助掃街活動後，在協助教學記錄(051215)寫著：

掃街是我從小到大不曾有的經驗，所以比孩子還興奮呢！看到孩子不放過任何角落，把街道整理得好乾淨，讓孩子知道維持地方整潔多麼不易。我想孩子應該知道媽媽和清掃人員的辛苦，而不再亂丟垃圾，對孩子是很棒的體驗喲！讓孩子知道施比受更有福，從小有此經驗，在人格上已踏出正確的一步。透過為社區服務，可培養孩子社區意識及愛社區情懷。家長參與教學除可觀察孩子的學習外，亦可主動協助教師教學工作。有您真好！

2 教師與家長分享的文章，包括〈為什麼不教幼兒美語〉、〈幼兒的學習就是玩〉、〈親職教育愛的箴言分享〉、〈芬蘭：用家庭教育贏過世界〉、〈父母最常犯的十大錯誤〉、〈足球高手〉、〈社區大學與社會服務學習〉、〈親子溝通的十大原則〉、〈課程的貢獻〉、〈方案取向課程〉、〈從聽故事打造獨立思考力〉、〈駐校藝術教師的角色〉與〈好父母與明理父母的差別〉等。

3 楊淑娟(2005)。芬蘭：用家庭教育贏過世界。天下雜誌 2005 教育特刊：海闊天空 VI 家庭教育，贏的起點，335，56-61。

4 高琇嬋(主編)(2003)。學校附近的地圖：18 篇幼兒建構學習的課程實錄。臺北：光佑。

5 國立臺灣師範大學附設實驗幼稚園(1996)。開放的足跡：師大附幼萌發式課程的實踐歷程。臺北：光佑。

經常到教室觀看教學活動的閔志媽媽，原希望孩子到幼稚園學習注音符號和團體生活，參與諸多實地參訪和室內教學後，覺得自己的成長比孩子多，且體驗社區資源融入教學價值後，更加肯定教學：

我發現妳和胡老師的教學方法不一樣，所以我一直在觀察妳的教學方法及閔志的學習。後來我慢慢發現妳用不一樣的教育方法，讓老師、家長、小朋友和社區居民融合一體，讓小朋友知道自己住的協力有何特色，更進一步的參與，留下深刻的記憶。(家協 051123)

經由閱讀文章與書寫讀後心得、觀察幼兒之學習，以及體驗家長和社區人士之熱情參與後，原持質疑態度之家長及協同教學者，逐漸接受此教學，並享受其中。所以，教師應鼓勵家長投入孩子之學習活動，因家長受到刺激後將修正他們對孩子之觀感，且以豐富與多元的方式來瞭解幼兒之童年 (Edwards, 1998)。

(二) 千山萬水獨行只因孤軍奮鬥—邀請家庭、學校與社區三方人員協助教學

教學初，為推行社區資源融入方案教學，除加入社區發展協會，晚上則到社區走動，試圖融入在地生活，和家長與社區人士搏感情。當幼兒實地參訪或邀請專家進駐教學，由我主動聯繫相關人員，但因個人人脈及時間有限，有時陷於有心無力及單打獨鬥的狀態。(省思 051205)

教學初期劉老師因時間、經驗與人脈有限，教學與聯繫工作完全落在身上，不僅增加工作量與責任重擔，亦影響教學士氣。因此，她覺知建立教學團隊之必要性，幸而獲得校長與學校同仁的支持和參與教學、家長及社區人士協助聯繫及安排參訪，並透過教學會議分享決策，以解決教學困境。

上述人士感受到教師盡心竭力為幼兒教育努力，進而給予教學支持及肯定，如閔志媽媽在訪問中所言 (060318)：

家庭、學校、社區能建立良好的溝通管道，對於幼兒、家長和老師都有很好的幫助。我之前認為小朋友是老師、家長之間的溝通要點，但經過這學期又拓展社區教學，家長、學校及社區融為一體，我覺得更完善。

社區人士潘阿姨在協助教學記錄中寫著：

讓幼童多方參與不同事物是幼童的福氣，透過戶外教學活動，對幼童心智上的啟發有很大的幫助。老師帶著孩子去探尋梅子餐，心裡想著真有福氣的孩子，我也很想當妳的學生喔！多麼希望妳留在協力，用如此特別的方式來愛協力的孩子。

(社協 051129)

陶藝家認為社區人士具有不同的專業背景，可為幼兒解說知識或提供教學場域，豐富生活體驗及學習內涵：「老師和社區人士各有不同的專業，社區人士協助教學可以補足老師的不足，也讓教學更活潑」(訪陶藝家 060319)。此一觀點，呼應 Gallagher 等人 (2005) 之論述：社區人士具有不同專業，可協助教師之教學。

溫泉會館展覽會之籌畫與設計皆由幼兒、教師及家長通力合作而成，展覽會當日邀請校內外人士參與幼兒的學習、具體表現及團隊努力成效 (Helm & Beneke, 2003)，讓家庭、學校與社區在平等、尊重、交流及互惠下，形成夥伴關係。Epstein、Sanders、Simon 與 Salinas (2002) 認為家庭、學校與社區之夥伴關係，可改進學校風氣、提供家庭服務和支持、增加父母技能和領導，並協助教師教學工作。

展覽會內容包括溫泉餐廳、森林湯屋、蒙古包、鯊魚大眾池、彩虹湯屋、泡泡湯屋、學習記錄、文字牆及向日葵參訪的錄影記錄等，讓參與者更瞭解幼兒的學習脈絡。八位家長擔任顧問；五位中班幼兒在定點歡迎來賓；一位大班幼兒擔任現場管理員；十九位大班幼兒輪流擔任解說員，分別為參訪者專業解說。和上次展覽會相較之下，大班幼兒更能清楚表達想法及深入講解學習內容。藉由邀請家長、校長、小學部教師、建築師及社區人士參與展覽會，讓他們瞭解幼兒的學習歷程，並讓學校成為文化交流中心。(省思 060614)

(三) 缺乏幼兒學習檔案系統整理之知能—持續閱讀資料並接受專業輔導

教師透過幼兒的學習單、學習日記、問題清單、參訪重點記錄、與他人對話，以及觀察記錄等方式，瞭解幼兒的學習情形，並發現幼兒能表達想法、提出問題、說明學習內容與改進策略。而收集幼兒作品之過程及撰寫教學省思後，發現幼兒之檔案可協助教師瞭解幼兒之學習及需求，然而教師卻未系統性整理相關資料：

每位幼兒都有一本檔案資料，包括親子學習單、親師聯絡單及平面作品等，但我並未系統化蒐集及整理幼兒資料，覺得自己在幼兒評量的專業知能有待加強。和胡老師討論後，決定閱讀《開啓學習的視窗》⁶，希望透過閱讀相關書籍及兩位教師之對話，提升評量的專業知能。(省思 051213)

此外，劉老師於 2006 年 5 月向教育局申請「公私立幼稚園輔導計畫」，並於次一學年執行，輔導教授為教師、家長及社區人士進行方案教學與檔案評量之專題演講，以及安排小團體討論時間，強化相關人員對此議題之概念；提供教師系統性整理幼兒作品之相關資料及建議，指出教學優缺點及研商改進策略，教師則依據教授之建議進行修正或討論及答辯，著手將幼兒作品歸類為學習日誌、學習單、系統檔案評量、影像光碟與立體作品，並進行幼兒的學習評量。一年之輔導成效，達到教育部（2006）之計畫目的：保障幼兒最佳利益；協助績優幼稚園發展專業特色；結合幼稚園與學術機構，提升幼教專業品質。

教師依據教學需要主動申請績優幼稚園輔導計畫，邀請教授專題演講、小組討論、資訊交流，並提出教學改進策略。教授提供相關書籍及研習資料，並不斷與我們討論教學內容及幼兒檔案評量，透過討論、澄清思緒，並修正教學。(會議 060622)

6 茱蒂·荷瑞絲·海姆、沙麗·班妮基、凱西·史坦海默 (2001)。開啓學習的視窗：建檔與評估孩子的學習經驗 (李郁芬譯)。臺北：光佑。(原著出版年：1998 年)

伍、結論與建議

一、結論

(一) 社區資源融入方案教學之實施成效有幼兒、家長與教師之具體學習

經過一系列親自體驗活動後，幼兒深入瞭解社區之環境、特色與觀光資源；藉由社區服務關懷社區之人事物，增進社區意識；與相關人員進行對話，並於小組檢討中提出改進策略，增進口語表達能力；經由記錄學習歷程，重新檢視、反省及解釋自己的想法，進而自我修正；透過討論、計畫與分工合作，建立個人及同儕之間的關係，運用分享、輪流、接納、溝通等社會技巧，解決所面臨的問題。

家長深入瞭解社區產業，增進多元視野；與幼兒共同完成教學計畫網絡圖、問題清單、學習日誌與參訪重點等，並提供有關之經驗與知識，除瞭解幼兒在校之學習脈絡，亦增進親子關係；許多家長藉由協助教學之歷程，體驗多元角色，雖只是高中職畢業或肄業，但術業有專攻，不僅貢獻生活專業能力，更奉獻時間與勞力，亦能提供具體建議，且興致高昂地投入教學。

教師積極進駐社區，透過探索在地特色與文化，學習社區相關知識，並結合社區團隊及專家學者進駐教學，提升專業知能。教學歷程中，引進家長與社區人士協助教學，聆聽他們的想法及意見，透過溝通與協調達成共識，並提升專業知能與溝通能力；與幼兒、家長及社區人士一同探索學習歷程，透過協同研究者的角色，蒐集多元資料，增強觀察記錄、反思、修正和執行之能力。

(二) 面對質疑及孤軍奮鬥，與相關人員溝通並邀請協助教學；缺乏專業知能，持續閱讀並接受輔導

推動方案教學初期，協同教學者、家長及社區人士面對變革，產生質疑和抗拒，藉由座談會及專題講座，進行觀念宣導及溝通。教學中期，邀請家長及社區人士參與教學、閱讀相關文獻、與專家諮詢等方式，尋求認同及支持。方案結束階段，邀請學校同仁、家長及社區人士參加專題講座及展覽會，一同分享幼兒之學習歷程及團隊努力之成效。

學期初，教師獨自尋求與整合教育資源，試圖發展在地課程，但面臨勢單力薄之窘境，難以延展人脈網絡，因而影響教學之變革。因此，教師參加社區發展協會和社區工作，汲取不同專業論點以增加見聞，並建立廣闊人脈。此外，積極邀請校內同事、家長與社區人士協助教學，讓家庭、學校與社區形成夥伴關係，三者攜手合作帶來三贏的局面，並提升教學品質。

幼兒評量應以學習過程為導向，評量之方式可從觀察幼兒對社區的認識、學習態度、創作過程、作品與小組討論等層面加以評估，輔以學習日記、學習單及參訪重點記錄進行多元評量。但如何系統性彙整幼兒學習檔案，以瞭解幼兒之學習成效，則為探究之課題。因此，教師透過閱讀幼兒檔案評量之相關書籍及接受學者輔導，提升幼兒評量之專業知能。

二、建議

（一）戮力推廣融入社區資源之方案教學

本研究發現融入社區資源之方案教學，不僅師生受益，家長亦更加瞭解孩子的學習與居住的社區，成為最佳教學協助者。因此，建議舉辦相關研討會，邀請有經驗的現場教師與家長分享教學歷程，讓學術界與實務界有更多對話的機會，以尋求方案教學在本地紮根（侯天麗，2006）的最佳模式。此外，社區應設立教育資源中心，建立在地化與系統化之教學資源，結合社區大學開設相關課程，並邀請專家學者協同教育工作者進行相關研究，不僅能鼓勵教師、家長與社區人士深入瞭解社區的自然環境、歷史文化與產業特色等，更能協助教師發展符合幼兒學習興趣與生活經驗、並具有在地特色的課程。

（二）精進閱讀與分享經驗以提升教師專業成長

社區資源融入方案教學歷程中，教師面臨協同教學者與家長之抗拒及專業知能之缺乏，幸而藉由不斷閱讀專書與論文、積極參與教學研習及學術研討會，以及請教專家學者、家長、同事與其他業者，才得以落實教學理想、與相關人員成為教學夥伴，進而提升教師的專業發展知能。因此，建議幼教師應擴展學習領域，廣泛閱讀相關資料、參加各類教學研討與學術會議，並與他人組成支持團體，彼此分享經驗以釐清盲點。此外，建請學者專家多加發表相關論述、出版界協助發行，不僅能提供教學實施之閱讀資源，更能累積豐富的學理與實務經驗，讓幼教工作者有源源不絕的參考資料。

（三）持續溝通以鼓勵相關人員形成教學團隊

公立幼稚園一班設置兩位教師，透過對話、書寫教學省思札記、研讀相關書籍，以及參加研習會與教學研究，以獲得彼此的認同與支持。此外，教師應藉由書面與口頭的持續溝通，減緩家長對於幼兒學習的疑慮，如主動提供適當之閱讀資料與協助教學之機會，邀請家長書寫資料讀後感想、實地參與或協助教學之建議，這些記錄不僅為其他家長拋磚引玉、產生「有為者、亦若是」的漣漪效應，更是教師修正教學之依據。而教師應成為社區義工、參加社區活動，與社區人士建立良好關係，進而邀請他們參與課程計畫、給予教學意見。在教學實施歷程中，積極邀請校內同事、家長、社區耆老及專業人士協助教學，經由不斷的溝通協調，就可形成具有共識的教學團隊。

參考文獻

一、中文部分

- 江怡旻 (1997)。幼稚園方案教學之研究。臺北市：國立師範大學家政教育學系碩士論文（未出版）。
- 池易釧 (2002)。基隆市高中職與社區資源共享之研究。臺北市：國立臺北科技大學技術與職業教育研究所碩士論文（未出版）。

- 余安邦 (2008)。人，詩意地，棲居……「社區教師」，作為一種文化典範形式。載於余安邦、鄭淑慧（主編），**社區有教室的在地轉化：打造有文化品味的課程與教學**（頁 i-ix）。臺北市：五南。
- 吳宗立、謝芳哲 (2005)。國小社會領域教師運用社區教學資源之研究。**國教學報**，17，153-178。
- 李岳青 (2006)。**教師建置幼兒學習檔案歷程之研究**。臺東市：國立臺東大學幼兒教育學系碩士班碩士論文（未出版）。
- 吳嫻華 (2005)。方案式課程與教學。載於簡楚瑛（主編），**幼教課程模式**（頁 333-378）。
- 吳麗環 (2006)。**一位幼教師教學反省之探究－以實施方案教學為例**。屏東市：國立屏東教育大學教育行政研究所碩士論文（未出版）。
- 周淑惠 (2006)。**幼兒園課程與教學：探索取向之主題課程**。臺北市：心理。
- 林明地 (2002)。**學校與社區關係**。臺北市：五南。
- 林振春 (2000)。**營造新家園**。臺北市：光寶文教。
- 侯天麗 (2006，3 月)。**方案教學的再省思－Reggio 的文化挑戰**。論文發表於屏東教育大學幼兒教育學系舉辦之「細說南臺灣的方案教學」學術研討會，屏東市。
- 許文忠 (2003)。**臺灣偏遠地區國民中學社區資源運用之研究**。臺南縣：致遠管理學院教育學系研究所碩士論文（未出版）。
- 陳浙雲、余安邦 (2003)。**社區有教室：九年一貫課程與社區學校化的實踐**。**教育資料與研究**，54，33-46。
- 張碩玲 (2001)。**臺北市國民小學與社區資源共享之研究**。臺北縣：國立政治大學教育學系研究所碩士論文（未出版）。
- 張繼文 (2004)。**結合社區文化的視覺文化教學**。**屏東師院學報**，22，365-404。
- 教育部 (2006)。**教育部補助辦理公私立幼稚園輔導計畫**。2006 年 1 月 25 日臺國（三）字第 0950000719C 號令訂定，2008 年 3 月 10 日臺國（三）字第 0970006700C 號令修正。
- 曾兆興 (2003)。**中部地區國民小學教師運用社區教學資源之調查研究**。臺北市：國立臺灣師範大學社會教育學系在職進修碩士班碩士論文（未出版）。
- 黃春枝 (2006)。**大學生社區服務態度之研究**。**教育與心理研究**，29 (2)，291-318。
- 楊毓婷 (2005)。**走向方案教學之路：一位幼稚園老師的行動研究**。臺北市：臺北市立師範學院國民教育研究所碩士論文（未出版）。
- 劉燕雯、鄭東芬 (2007)。**幼教師專業發展歷程與影響因素之個案探究**。**幼兒教育年刊**，18，34-59。
- 謝明昆 (2004)。**幼稚園與社區融合主題教學研究**。**幼兒教育年刊**，16，61-98。

二、英文部分

- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (2007). *Qualitative research for education: An introduction to theory and methods* (5th ed.). Boston, MA: Pearson A & B.

- Edwards, C. (1998). Partner, nurturer, and guide: The role of teacher. In C. Edwards, L. Gandini, & G. Forman (2nd ed.), *The hundred languages of children: The Reggio Emilia approach – Advanced reflections* (pp.179-198). Norwood, NJ: Ablex.
- Edwards, C., Gandini, L., & Forman, G. (1998). *The hundred languages of children: The Reggio Emilia approach –Advanced reflections* (2nd ed.). Norwood, NJ : Ablex.
- Epstein, J. L., Sanders, M. G., Simon, B. S., & Salinas, K. C. (2002). *School, family, and community partnerships: Your handbook for action* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Gallagher, D. R., Bagin, D., & Moore, E. H. (2005). *The school and community relations* (8th ed.). Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Gestwicki, C. (1996). *Home, school, and community relations: A guide to working with parents* (3rd ed.). Albany, NY: Delmar.
- Helm, J., & Beneke, S. (2003). *The power of projects: Meeting contemporary challenges in early childhood classrooms – strategies and solutions*. New York: Teachers College Press.
- Katz, L. G. (1995). *Talks with teachers of young children: A collection*. Norwood, NJ: Ablex.
- Katz, L., & Chard, S. (2000). *Engaging children's minds: The project approach* (2nd ed.). Norwood, NJ: Ablex.
- Malaguzzi, L. (1998). History, ideas, and basic philosophy: An interview with Lella Gandini. In C. Edwards, L. Gandini, & G. Forman (2nd ed.), *The hundred languages of children: The Reggio Emilia approach –Advanced reflections* (pp.49-97). Norwood, NJ: Ablex.
- Newsweek (1991, December). The best schools in the world. Retrieved June 28, 2009, from <http://www.newsweek.com/id/123873>
- Saxe, R. W. (1975). *School-community interaction*. Berkeley, CA: McCutchan.
- Sergiovanni, T. J. (1994). *Building community in schools*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Wiseman, D. L., Cooner, D. D., & Knight, S. L. (2005). *Becoming a teacher in a field-based setting: An introduction to education and classrooms* (3rd ed.). Belmont, CA: Thomson.
- Wood, R. K. (1981). *Community resource*. Englewood Cliffs, NJ: Educational Technology Publications.

國中生的學校生活適應策略與同儕文化之研究

A Study on Adaptation Strategies to School Living and Peer Culture of Junior High School Students

劉國兆*

Kuo-Chao Liu

(收件日期 98 年 1 月 7 日；修改日期 98 年 5 月 7 日；接受日期 98 年 6 月 30 日)

摘 要

本文以學生適應學校生活的策略與同儕文化為研究主題，並擇定國中學生為研究對象，以瞭解國中生對於學校生活的適應模式。透過資料的分析與訪談調查的結果，我們發現，影響國中生的學校適應策略與同儕文化之因素，可歸納為下列五點：師生關係、教學方式、課程活動、學校制度與同儕影響。而國中生為了適應學校生活，不僅會形成同儕文化，且會發展出因應的策略。最後則提出一些思考的方向，以作為教育人員之參考。

關鍵詞：同儕文化、學校生活適應策略、國中生

*臺灣師範大學教育系博士班研究生

Abstract

This study focused on adaptation strategies to school living and peer culture. Some junior high school students were selected as subjects in order to understand their school life adaptation modes. Through data analysis and interviews, results shows that 5 factors contribute to the school life adaptation strategy and peer culture of junior high school students: teacher-student relationship, teaching method, course activity, school system, and peer pressure. Junior high school students' adaptive skills to school life not only forms peer culture but also develops responsive strategies. Finally, study approaches are proposed to serve as reference for educators.

Key words: Peer Culture, Adaptation Strategies to School Living, Junior high School Student

壹、前言

傳統以來，學校教育一直是傳承人類文化的核心。學校的設立常被認為是促進社會流動，有助於社會均等，以及實現社會正義的重要機構（吳瓊洳，2000）。在結構功能論學者的眼中，學校扮演社會分工體系中關鍵性的角色，它提供維持社會平衡運作所需的專門知識與職業技術；不過在衝突理論學者的眼中，學校其實早已成為階級再製的工具，因此在學校場域中充滿了衝突、壓榨與宰制。

前述兩大學派對於學校教育的看法雖然殊異，但前述現象確實都存在於學校真實的場域中。以研究者實際擔任教學工作的經驗來看，結構功能論提到的「適應」，與衝突理論提到的「反抗」，這兩種截然不同行為的發生原因，除了與學生的社經地位有關係，也可能與學校文化有關連，或是受到同儕文化的影響，甚至於還包括家長的管教方式、老師的教學行為等不同原因。

由於牽涉到的相關因素太多，因此研究者只擇定學生適應學校生活的策略與文化為研究主題，並以國中學生為研究對象。會有這樣的構想，一來是因為研究者服務的國小，每每出現畢業生無法適應國中生活的情況；再者則是在入班觀察國中學生對於學校課程的看法時，透過觀察及訪談資料的分析，發現學生為了適應學校的生活，不得不採取一些必要的策略，且自然而然地形成相同的同儕文化。

本文除了探討相關理論外，並且從國內外相關的研究中加以歸納分析，並輔以學生訪談資料加以佐證，最後則提出研究發現、結論與建議，以供相關人員參考。

貳、文獻探討

一、理論議題

本研究從結構功能論及衝突理論等不同觀點，深入探討學校適應策略與學生文化形成的可能原因。分述如下：

（一）結構功能論

對結構功能論學者而言，社會是一個結構化的有機體，社會成員具有相當程度的「同質性」，這指的是彼此有相近的價值觀、態度與信念，因為具有同質性，才能促使社會活動產生「和諧」與「相互依存」的關係。簡言之，社會是一個穩定、和諧、統整與調適的有機體（姜添輝，2002）。

Durkheim 提出「有機連帶」的概念，他認為有機連帶的社會具有整合的能力，把分工和分化後社會各階層的不同興趣，凝結於社會體系之內，以維持社會的團結與秩序。個體分化反而增強了相互間的依賴性，故社會愈趨向分工，個體愈加需要倚賴他人（引自譚光鼎，2006：40-41）。為了維持社會穩定運作，必須建立社會成員的「共同價值體系」與「社會規範」，以促使社會結構持續往更穩定與功能導向的結構發展。

在有機連帶的社會中，「分化」是主要的社會特徵，教育活動的目的是將兒童與青年社會化至成人的世界中，因此，學校要協助學生進行社會化，學習扮演各種社會角色與社會行為，並認同社會價值，以融入社會生活，共同維護社會秩序。

在這種功績式社會的教育制度中，學生必須學習如何憑藉自己的能力，獲得師長的認同，以成為師長眼中的「好學生」。在我國學者的研究中，亦發現我國學生確實有以學業成績好壞作為同儕分類標準的次文化特色，並且表現出高度的順從傾向（陳奎熹，1990）。

不過值得教育人員留意的是，結構功能論隱藏著偏差的意識型態，所謂的功績式社會或以能力為本位的教育功能，其實都可能只是資本主義所使用的宰制工具，學校的制度、課程、教學、考試等所反映出來的或許就是統治階級的道德、興趣與文化。身為教育人員必須時刻加以檢視、反省與修正，以免淪為統治階級鞏固政權、宰制他人的打手與幫凶。

（二）衝突理論

衝突理論學者強調社會中的對立衝突、變遷與強制性等現象，他們質疑學校的中立性，認為學校並未扮演社會公平的角色，雖然學校教育具有社會化及選擇的功能，但卻只是再製了社會階級之間不平等的現象（陳奎熹，1998；姜添輝，2006）。

Marx 認為資本社會的生產體系存在著壓榨的本質，由於生產技術的簡化，導致普羅化的現象，不僅限制了人類的心智思考，更形成了主客倒置的現象，產生了「異化」的情況（引自姜添輝，2006：11-15），使得人與人之間不斷地對立、衝突，也讓人的主體性遭到貶抑與物化。

Gramsci 修正了 Marx 的理論缺失，提出「文化霸權」理論，他認為統治團體維持優勢地位的方法，並非只是單純憑藉政治與經濟的壓迫，更需要取得被統治者的認同與支持（引自黃庭康，2005：17-19）。

Bourdieu 也認為再製與符應現象的產生，不全為社會上的政經因素所決定，而是透過階級之間的「文化資本」，包括：語言、文字與生活習性的不同，以遂行社會控制的任務（引自陳珊華，2006：377-381）。

然而在學校教育中雖然充滿矛盾、衝突與對立等現象，學生卻也未必全然接受社會既存的規範與價值，尤其是學生所形成的次文化，常能「穿越」再製的循環，展現出「相對自主性」與「創造性」等不同風貌（王麗雲，2006）。近年來，國內外的研究中，都發現學生確實出現自主性的抗拒行動，並創造出屬於自己的或同儕的文化（Willis, 1977; Ogbu, 1986；黃鴻文，2000；吳瓊洳，2000）。

衝突理論可以引導我們不斷反省與思考：當學生出現所謂的「偏差行為」，穿著「奇裝異服」，說著成人所不能理解的「火星文」，並且過著「標新立異」的生活時，這些現象背後所隱含的學校問題，很可能是我們必須進一步檢視學校制度、課程活動、教學方式、師生互動等各方面，是否仍是傳遞優勢階級意識型態的工具，師生是否能夠站在平等的立場來進行互動等，惟有深入到形成此種現象的成因，才有可能發展出解決的方法。

二、學校生活適應策略與學生文化

（一）學校生活適應策略

學校是一個微型的社會，一方面學校扮演著學生社會化的重要工具，另一方面在社會化的過程中，因師生關係、教學方式、課程活動、學校制度、同儕互動等不同因素的影響（郭丁熒，1998；方德隆，1998；吳瓊洳，2000；姜添輝，2002；宋佩陵，2006），而使得學生與學生、教師、學校之間產生了觀念與行動的一致或不一致的現象。

當學生與學生、教師、學校之間的期望不同，而產生了觀念與行動的衝突時，就會發生「調適」、「反抗」等情形。美國學者 Robert Merton 以學生對於學校目標及學校用以達成這些目標的工具的接受與否，將學生的行為類型分成順從型、創新型、儀式型、退縮型、反叛型等五種（引自張建成，2002：88）；英國學者 Peter Woods 則以 Merton 的分類為基礎，綜合相關研究發現，分析學生團體是否形成不同類型的次文化。研究結果發現，在面對學校的文化目標與達成目標的方法上，學生可能會採取不理會、遷就、認同、拒絕、矛盾等方式，因而產生順從、退縮、諂媚、機會主義、叛逆、形式主義、不妥協、隨波逐流等不同類型的策略（引自黃鴻文，2000：182-183）。

學生所採取的策略屬於反應性的策略，常隨教師或學校所採取的策略而有所不同。Pollard (1982) 認為，從學生的觀點來說，當教師採公開妥協的策略時，他們就會信任與尊重教師及其決定，表現出順從的態度；當教師為了應付瑣碎複雜的班級事件時，常採取例行化的策略，對學生加強行為控制。此時，學生對於班級規定早已能輕鬆應付，故採取打混的策略；當教師採取操控的策略以促使學生做到教師的要求時，學生則相對採取迴避退縮的策略，以擺脫教師的掌握；當前述三種策略都無效時，教師就會採取支配的策略，若學生連成一氣，足以與教師抗衡時，就會採取反叛的策略，無視於教師的權威。

由此可知，在學生社會化的過程中，為了適應學校生活，不論是安分守紀也好，或是調皮搗蛋也好，都會採取必要的策略，以發展自己的生活經驗，形成自己的生活觀點。

（二）學生文化

對於文化的內涵，各家論述不一。陳奎熹 (1998) 指出文化是人類生活的方式，是存在於人類社會中一切知識、信仰、法律、道德、習俗、行為，甚至人工製品等所構成的整體。黃鴻文 (2005) 則以人類學家對於文化的分類概念為基礎，將文化區分為行為模式與內在理念，並提醒研究者留意所蒐集到的資料中，可能會呈現出行為與理念一致與不一致等各種情況。

事實上，學生文化的形成，深受學校及同儕的影響。張建成 (1988) 的研究就發現，學生受到學業成就及活動取向等不同因素的影響，因而產生統整型、社交型、主知型、冷漠型等四種不同類型的同儕文化；Willis (1977) 研究勞工階級的學生，發現他們以服裝、習性、行為風格、語言、個人表現與團體的互動等文化實踐方式，作為同儕團體識別的標幟，並生產了屬於他們自己的次文化；另外 Ogbu (1986) 針對黑人學生的研究指出，在社

會結構不平等的體制中，他們發展出「仿效白人」、「忽視學業成績、成為運動員」、「取悅同儕」等不同策略，來應付學校生活中不同情境的需要。

而關於學生文化的相關研究，都必須放置於特定的時空背景與社會文化脈絡中加以分析，才能理解其真正的意涵，尤其是學生為了適應學校生活，所運用的不同策略，並因而形成不同類型的學生次文化。

從前述理論探討與研究分析可以得知，學生文化與學校及同儕等因素具有關連性，另外在學生次文化中亦可能出現學生創造的「符碼」，透過符碼的解析，可以讓我們很快就能掌握學生文化的內涵。

（三）學校適應策略與學生文化的關係

至於學校適應策略與學生文化的關係為何？研究者綜合前述探討，將其放置於臺灣社會根深柢固的「科層體制」及「升學主義」的文化脈絡中加以檢視，並從不同理論分析「學校制度與規定」、「學校課程與教學」、「師生與同儕互動」等因素影響下，國中生「行為模式」與「內在理念」兩者一致與不一致等各種情況下（郭丁熒，1998；方德隆，1998；吳瓊洳，2000；姜添輝，2002；黃鴻文，2005；宋佩陵，2006），學校適應策略與學生文化之間的互動關係。分述如下：

1. 「陽奉陰違」對「敷衍了事」

從結構功能論的觀點來看，在學校嚴密的科層體制中，不同的職位扮演著既分工又合作的角色，以發揮管理與監督的作用；而明確的獎懲規定，亦符合功績式社會對教育制度的期望，由於國中生為了符合學校規範，就算心裡有千百個不願意（內在理念不認同），仍然勉為其難地表現出學生應有的行為表現（行為模式與內在理念不一致），於是逐漸形成「陽奉陰違」的同儕文化，久而久之也發展出一套「敷衍了事」但卻又能交差的學校適應策略。最常見的就是學生對於學校穿著的規定，為了應付行政人員的檢查及公開儀典的要求，學生會在特定的時間內穿著齊整，但是一離開特定的場合與視線，他們就會盡可能的標新立異，以突顯出屬於自己的個人風格。

2. 「心悅誠服」對「積極配合」

再從結構功能論的觀點來看，學生在功績式社會的教育制度中，深刻地體認到唯有憑藉自己的能力，才能獲得師長的認同，成為師長眼中的「好學生」，而且學業成績的好壞，是獲得一張具有市場經濟價值文憑的最佳武器，於是，學生會以學校及教師訂下的規定與設定的標準為努力的方向（內在理念認同），並表現出認真積極的態度（行為模式與內在理念一致），於是逐漸形成「心悅誠服」的同儕文化，久而久之也發展出一套「積極配合」的學校適應策略。最常見的就是學生對於學校的種種獎勵制度，包括：學校及班級學業成績排名、成績優異獎學金的申請等的極度重視等，就算無法達成預期的目標，他們仍然會全力以赴。

3. 「矛盾懷疑」對「批判反思」

從結構功能論與衝突理論以外的觀點來看，學校應該扮演引領學生發現週遭環境不

平等現象，並提出自己的觀點及行動的角色，然而學校的課程設計與教學活動，大多以維繫社會和諧運作爲主要內容，學生雖然認同所學習到的知識（內在理念認同），但是一旦接觸到社會上不公不義的問題時，就會產生質疑，因此無法順應現有體制的行事方式（行爲模式與內在理念不一致），於是逐漸形成「矛盾懷疑」的同儕文化，久而久之也發展出一套「批判反思」的學校適應策略。最常見的就是學生雖然相信教師或教科書所傳遞的訊息，然而在實際生活中卻發現不爲人知或相反的另一面，造成理念與行爲的衝突，因此而觸發學生批判反思的思維與行動。

4.「反叛對立」對「抗拒衝突」

從衝突理論的觀點來看，學校教育中充滿矛盾、衝突與對立等現象，由於學生未必會全然接受社會既存的規範與價值（內在理念不認同），尤其是在學生「洞察」到諸多加諸於他們身上的不平等後，更可能會出現自主性的抗拒行動（行爲模式與內在理念一致），並創造出屬於自己的或同儕的文化，於是逐漸形成「反叛對立」的同儕文化，久而久之也發展出一套「抗拒衝突」的學校適應策略。最常見的就是學生與老師之間的對立衝突，使得學生會運用抗拒的策略，來表達自己的意見與不滿，以彰顯自己的「主體性」。

三、相關研究之評析

與學生同儕文化有關之研究中，Ogbu (1986) 研究黑人學生的同儕文化，發現同儕的影響是影響學生同儕文化的主要因素；吳瓊洳 (2000) 研究國中生反學校文化，發現影響學生同儕文化的因素包括：師生關係、教學方式、課程活動、學校制度及同儕影響；黃鴻文 (2001) 的民族誌研究提到，學校制度是形成學生同儕文化的主因；蔡榮貴與林士乾 (2006) 研究國小五年級師生權力關係，指出建立良好師生關係具有關鍵的影響力。綜合以上研究，可歸納出影響學生同儕文化之因素爲下列五點：師生關係、教學方式、課程活動、學校制度與同儕影響。

參、研究設計與實施

一、研究觀點

詮釋性研究是一種主位取向的研究，也就是從被研究者的立場進行的研究。就學生文化研究而言，是從學生的觀點，描述學生如何詮釋其環境，如何解決環境的壓力與問題。爲深入瞭解學生文化的內涵，必須瞭解學生創造的詞彙，且能「設身處地」的體會學生的感受（黃鴻文，2005）。

二、研究方法

（一）過去研究的回顧

研究者以 2006 年期間針對國中學生所進行的課程研究資料，再加以比較分析，以找出與本研究主題相關的資訊。

（二）訪談調查法

研究者以自己任職的國小畢業生為主要對象，以立意取樣的方式，安排訪談時間，藉由半結構式、開放性問題，與他們談談國中生活的情況。

三、研究設計

（一）訪談對象的選定

訪談的對象為臺北市進步國中學生（學校名稱及學生稱謂皆採化名，以下皆為化名），臺北市進步國中是當地的明星學校，以升學率高著稱，家長的社經地位一般皆在中上。學生越區就讀的比率高，家長為了讓孩子能夠順利進入學校就讀，必須在學生唸小學一年級時就把戶籍遷往該學區。

本研究訪談的對象以研究者任職的國小畢業生為主要對象，並請畢業生導師協助推薦班上就讀進步國中之學生，最後再經詢問國中老師並瞭解其適應狀況及同儕互動等因素後，選出符合本研究目的之學生共五位，成為本研究之晤談對象。

（二）訪談大綱

訪談大綱之擬定，主要是依據本研究主題，並從文獻探討及相關研究中歸納出相關問題，以瞭解學生對於國中生活的適應狀況，及對於學校制度、師生關係、教學方式、課程活動、同儕互動等的看法。

訪談大綱內容如下：

1. 你認為國中生活與國小生活相比，最大的不同點為何？對你的影響是什麼？對同學的影響又是什麼？你用什麼策略來因應？同學又用什麼策略來因應？
2. 你認為學校的規定合理嗎？為什麼？你認同學校行政人員及教師的管理方式嗎？為什麼？
3. 你喜歡及不喜歡學校哪些老師的教學方式？為什麼？
4. 你覺得你跟學校哪些老師的互動關係比較好或不好？為什麼？
5. 你喜歡及不喜歡上學校哪些課程？為什麼？你覺得這些課程對你的意義為何？
6. 你認為學校的規定、行政人員及教師的管理方式、教師的教學方式、你跟老師的互動關係及學校課程，對你及同學造成什麼影響？你們會用什麼策略來因應？
7. 對於國中生活，你還有什麼想法或心得？

（三）訪談實施

訪談的進行期間自 2007 年 3 月下學期上課開始，一直進行到 6 月學期結束為止，前後共約四個月。每次訪談時間約三十分鐘～一小時不等，共進行約 12 人次，受訪者接受訪談的總時數共九小時。

受訪學生之編碼，男生以「B」作為代號，女生則以「G」為代號。每次進行訪談後，並標示已提過的問題、待訪談的問題、待澄清的問題，以利於下一次的訪談。訪談結束後

會立刻安排下一次訪談時間，並在第二次訪談實施前，先回顧前次訪談的摘要，在最後一次訪談結束後，另擇時間請受訪學生檢視訪談紀錄是否與其意見表達一致，並作必要之修正。

四、研究檢視

（一）信度問題

為求研究的一致性，本研究的訪談題目以明確的遣詞用句向學生提問，以免產生模稜兩可的情況。另外，在第二次、第三次訪談時，仍會再向學生問相同的問題，若答案與之前相去太遠者，則剔除不用。

（二）效度問題

為求研究的正確性，本研究必須深入檢視研究結果與研究目的、研究問題等之相關性，並從被研究者的立場，去理解他們所說的話及看待世界、建構意義的方法，以求真實呈現出研究對象的文化習俗、思維方式與行為規範等。

本研究以「三角檢驗法」，檢驗不同受訪者對同一題目之回答的關連性，以求獲得結論的最大真實度；另以「反饋法」，廣泛地與其他研究者、國中老師及學生等交換意見，聽取他們的反饋；最後則以「成員檢驗法」，將研究結果反饋到被研究者，看看他們的反應，以瞭解其中是否有落差。

肆、研究發現

本研究綜合訪談、文獻探討等資料，從相關理論及社會文化脈絡等因素，加以分析後，提出如下之研究發現，並分為幾個部分加以探討：

一、影響國中生的學校適應策略與同儕文化之因素

學校中存在著許多影響國中生的學校適應策略與同儕文化之因素，從訪談內容中約可歸納為下列五點：師生關係、教學方式、課程活動、學校制度、同儕影響。以下分別敘述之：

（一）學校制度

學校是一個體制嚴密的科層組織，從校長、主任、組長、教師、職員、工友等各種不同的職位編配而成，各個職位層級安排分明，嚴格規範各層級的角色與關係，以便於控制與監督。在國中的行政人員及教師即常常扮演威權的角色，以利對學生進行監督與控制。

為了能達到預期的教育目標，學校設定了許多的制度，希望透過正式教育以及潛在教育，促使學生學習。Pollard(1982)指出，由於學校行政人員及教師每天必須面對成千上百位學生複雜瑣碎的事件，為了促使學生在最短的時間內達到學校的要求，學校常常採用例

行化的策略來管理學生。尤其是當學生違法時，學校老師或行政人員則會採取懲罰措施，藉以維持秩序。雖然，學校的權力結構也包含了報酬的權力及規範的權力，前者如獎金或獎品，後者如名譽或尊嚴等等，然而無可否認的，學生在學校中多少都受到了一些強迫的壓力，學校甚至以「威權」的意識型態來威脅、命令學生，對學生加強行為控制。

學生對於國中的規定及管理方式等，有如下之看法：

丁：在入學前，我就知道學校的管理很嚴格…沒辦法，爲了拼升學率嘛！而且，爲了唸這所學校，我媽在我小學三年級時就遷戶口過來…我媽說，一定要認真唸書…嚴格也是爲我們好呀！（B2-1）

李：剛開始我覺得很不習慣，連襪子穿什麼顏色都要管，而且動不動就說要記過…（B3-2）

陳：我覺得訓導處的×××（以符號代替）很機車耶！上學遲到一分鐘要我們交互蹲跳十下，我才遲到五分鐘，就要跳五十下，我還穿裙子…真的很難看，好丟臉喔！他怎麼自己不跳看看，臭芭樂…（G1-2）

國中的規定及管理方式與國小截然不同，難怪學生會出現適應不良的情況，也因此必須採取一些策略以爲因應。

（二）師生關係

教育社會學家認爲善用教師權威，對於取得學生的信服，建立良性互動的師生關係是有相當正面之助益。Spady 修正 Weber 的理論，認爲教師權威類型有四種：傳統權威、人格魅力權威、法理權威、專家權威（引自張建成，2002：81）。

教師通常被學生視爲成人世界中威權的代表，如果教師的權威並無法符合學生的價值或需要，並常常使用傳統權威式的教學方法，較容易導致學生的反抗行為。以下爲學生的看法。

李：生物老師對我們比較好…會講笑話，還買東西請我們吃…比較尊重我們，上課會幫我們整理重點。（B3-1）

王：我很討厭數學老師！每次都說誰誰誰考多差，好像我們都欠他什麼一樣……他怎麼不想想自己怎麼教的，大家都聽不懂他講的，也只好死背起來…（G2-2）

陳：老師教什麼我都無所謂啦！反正不要找我麻煩就好……（G1-1）

Schmidt (1992) 的研究發現，教師對待學生的方式，會影響學生學校生活的滿意程度。教師對待學生的取向愈傾向人性化時，則學生對學校的態度與教師的態度就會愈積極，學生也愈積極參與學校活動。惟國中教師在進度、考試、行政要求、學生行為問題等多重壓力下，常傾向使用傳統權威，以致學生會出現適應不良的情況。

（三）教學方式

Anyon (1981) 研究四類不同階級學校的學生文化，發現學校對不同階級學生的教學有很大的差異。第一類學校大多數學生來自勞工階級，第二類學校學生多來自中產階級，第三類學生則來自高薪專業學者的家庭，第四類則高級知識份子的家庭。這四類學校提供的

課程與教材雖然相似，但是在教師實際教學的方法與內容上卻有極大的差異。

事實上，教師教學的經驗與教師的教學品質會影響學生的行為表現。若教師的教學方法完全是以學科知識為中心，或者常以單向式的自我中心教學法，而不讓學生充分地表達，亦絲毫不考慮學生本身的生活經驗與感受，而且教師所使用的語言和學生文化間不一致時，由於無法引起學生的興趣，便導致師生之間的互動產生了問題（吳瓊洳，2000）。學生表示：

丁：生物老師會舉一些生活中的經驗當作例子，讓我們的印象比較深刻，這樣也比較有趣啦！（B2-1）

張：我覺得體育老師很奇怪勒！球給我們自己玩就好，每次都都要在那邊講解，浪費我們的時間，機車！（B1-2）

教師的教學方式，影響到學生的學習興趣與態度，當學生無法適應或為了適應教師的教學方式時，自然必須採取一些策略。

（四）課程活動

學校課程的實施，必須符合九年一貫課程綱要之規定，以確保學生學習到應有的基本能力。然而，不同社經地位的學生，為了升學考試而學習同一套課程教材，顯然是無法真正滿足每一位學生的需要。

事實上，學校所提供給學生的內容，多屬於理論、抽象層次的材料。這些課程對低社經地位的學生而言，似乎是一些沒有價值的東西，例如化學公式和理論，這些知識和日常生活一點關係都沒有。他們所需要的是如何賺錢、做生意等實務性的知識（吳瓊洳，2000）。學生表示：

丁：什麼課都很重要…當然，基測會考的更要好好讀，這樣才有辦法上好一點的高中呀。（B2-2）

陳：上什麼課有差別嗎？人家叫你唸就唸，何必囉嗦。（G1-3）

王：我不喜歡上課，有些課程內容太難了、很無聊。像數學課，每一節課都會考試，而且老師只是一直念課本…，所以我也覺得很乏味，很討厭上課。（G2-1）

學校如果無法提供切合學生生活經驗的課程，非但無法引起學生的興趣，無法滿足學生的需求，而且學生面對這樣的期望落差，自然必須調整適應的策略。

（五）同儕影響

到了青少年階段，學生的學習楷模通常已從父母移轉到朋友同儕身上，同儕的行為表現方式，往往較父母的行為方式，容易被學生所接受。若同儕出現反智主義傾向，學業成績就可能不是獲得較高同儕地位的標準。

在 Ogbu (1986) 對黑人學生的研究中發現，同儕關係凌駕於學校之上，為了表現出他們對於團體的忠誠度，就算是想用功唸書的學生，都必須運用適當的策略，以免讓同儕覺得他們就是在學白人那一套。學生表示：

李：嗯，有時候會擔心考太好…因為，我的死黨是班上成績比較差的，他們會覺

得我跟他們不是同一國的…(B3-3)

陳：我的朋友…，不會呀，我覺得他們也不太在乎成績…，只要能過就好，能混就混……(G1-3)

同儕對青少年的影響範圍很大，爲了配合同儕團體的規範，學生必然也會發展出一些適應的策略。

綜合以上的研究發現，可以歸納出在社會結構制度下，學生雖然出現行爲模式與內在理念不一致的衝突現象，但是仍然必須發展出一套「生存」的策略。另外研究者爲了避免本身的偏見，必須時刻提醒自己，是否會落入既定的框架中看待學生發生的問題，並且和對研究現象熟悉者進行意見交換，從不同角度檢驗自己的觀點（王佳煌、潘中道、郭俊賢、黃瑋瑩譯，2002；陳向明，2002）。

二、國中生的學校適應策略與同儕文化

從訪談及相關資料中可以發現，學生就算不認同學校、不喜歡上課、覺得老師很「機車」等等，但是也不會出現「反抗」的行動，頂多是私底下發發牢騷、或覺得反正只要敷衍了事交差就好。

而學生發展出的適應策略，除了深受師生關係、教學方式、課程活動、學校制度等因素影響外，與同儕文化有著密不可分的互動關係。

在訪談過程中，發現有的學生會出現想法與行爲互相矛盾的情況，爲了深究其原因，必須連結至社會文化脈絡、同儕文化等層面加以分析。本研究經由訪談之後配合相關文獻，發現國中生的學校適應策略與相對應的同儕文化可以歸納爲以下幾種：

（一）適應策略一：「判斷事情的輕重緩急」對同儕文化：「時間是分秒必爭的」

面對國中繁重的課業與考試壓力，學生如果每一科都必須花時間預習、考前複習等，勢必壓縮原本已經所剩無幾的時間，並造成嚴重的排擠效應。故瞭解事情的重要程度，判斷事情的輕重緩急，決定處理的先後順序，成爲學生的首要之務。

丁：…上了國中才知道，睡覺的時間都不夠…所以，我只能將大部分的心力用在數學和英語…(B2-2)

李：我覺得補習佔去太多時間了，我本來星期一到五晚上都有補習…現在只補兩天…(B3-2)

王：那還用說，當然先準備考試的科目囉，作業寫不完，還可以早一點到學校寫……(G2-2)

學生普遍認知到，時間是不夠用的，況且，他們還希望擁有社交生活。故同儕會形成一種共識：千萬不要浪費時間，時間不是你的，時間是「寶貴」的。國外學者 Becker (1993) 針對醫學院學生所作的田野研究發現，在醫學院裡「時間」是最缺少的東西，所有的事情都必須以時間來做交易，所以必須在最有限的時間內做最有價值的事。雖然國外是以醫學院學生爲研究對象，然而我國的中學生在升學主義的籠罩下，時間亦被切割的零

零碎碎，兩相比較之下，就可以體會，如果不能有效掌握到做事的「訣竅」，就會事倍功半，時間就會白白浪費掉。

學生對於事情的輕重緩急及處理的先後順序，大體上有一致的共識，但是難免也會出現行為模式與內在理念兩者不一致的情況。

張：我知道數學小考很重要呀，我也想考好一點，不過，沒時間複習的話，我也只好放棄… (B1-2)

陳：隨便啦…無所謂…，我知道，其實我如果多花一些時間寫題本，定考就會考得比較好……不過，算了，我才不稀罕！ (G1-2)

在時間齒輪快速運轉之下，如何有效的運用時間，判斷事情的輕重緩急，並決定處理的先後順序，成為學生適應學校生活，獲得好成績的重要因素。

(二) 適應策略二：「學會察言觀色」對同儕文化：「眼觀四面耳聽八方」

老師既然被學生視為成人世界中威權的代表，他們的一舉一動、一言一行自然影響到學生在學校中的生活。在規訓化的社會中，學生已被環境所制約，他們對於周遭環境的任何風吹草動也都保有相當的敏感度，如果老師的壞情緒已經明顯寫在臉上時，學生的行為也會隨之收斂許多。

陳：「罩子」要放亮一點！老師如果表現出不爽的樣子，那你幹嘛還要去惹他？那就不只是「白目」，還是「米苔目」勒！ (G1-3)

丁：有些老師比較會發脾氣，尤其是同學考不好的時候…考卷會用丟的，眼睛要盯著考卷看，如果掉在地上再彎下去撿，會被同學笑…… (B2-2)

同學會嘲諷那些「米苔目」，覺得他真是白目到不行。況且，有些人的白目還會牽連到別人。因此，如果誰幹了這種蠢事，會被同儕同聲譴責，且將有好一陣子會發現自己已經被「孤立」，且被貼上「標籤」作上「記號」。

王：千萬別當「米苔目」……那你會很慘！大家會對你指指點點，而且，有一陣子會沒人敢跟你說話…… (G2-2)

張：我有一次就觸犯「天條」，惹毛了數學老師…慘呀，全班都被叫起來罰站…我，真的覺得快要活不下去了… (B1-2)

學生在學校所學習到的寶貴經驗，讓他們深刻體會到：在學校中擁有權威的人，也擁有決定他們如何過日子的無上權力！這當然是學生在社會化過程中的必經之路，或許也可能成為他們未來再製此模式的學習對象。

(三) 適應策略三：「永遠對老師說：『是』」對同儕文化：「當一個聽話的『好學生』」

學校為了管理學生，從校規、班規到各個老師都有自己的一套規定，所有的規定林林總總加起來，恐怕也是壓得學生喘不過氣來，學生就算覺得不合理、很囉嗦、無聊、管太多……，但是，為了「生活」，他們還是得「忍」下來，還要學習應對的方式。最後他們發現，反正不管是誰說什麼，都一律回答：對、好、是、知道…，這樣絕對不會「出槌」，才不會惹麻煩。

李：老師最喜歡學生說知道啦、沒問題、好…，反正心裡再不爽，也不需要表現給老師看呀…說一個好、知道又不難…(B3-3)

丁：我媽早就提醒我，千萬不要跟老師頂嘴，因為他們是給你分數的嘛！老師說什麼都不要回嘴，有事回家再說…(B2-2)

同學雖然討厭那些拍老師馬屁、動不動就說老師今天很漂亮的人，覺得有些「不屑」。但是，他們清楚的察覺到，在學校體制中，當一隻聽話的貓咪，是必要的生存之道。

陳：你別看我這樣…我也不想當一條到處亂叫的狗，我寧願當一隻貓，喵喵喵，老師才喜歡…日子才好過。(G1-2)

王：當同學彼此發出喵喵喵的叫聲時，其實是嘲笑對方又再當一隻聽話的貓咪…(G2-2)

就算是「陽奉陰違」，但是對這群國中生而言，表現出順從的態度，可以為自己爭取到更大的生存空間。所以，何樂而不為？

(四) 適應策略四：「伺機找樂子」對同儕文化：「隨時隨地要開個玩笑」

國中的升學壓力常如影隨形地跟隨著老師及學生，因此常搞得老師、學生整日緊張兮兮的，尤其到了定期評量結束公佈名次及全校排名時，班級氣氛簡直緊繃到不行，彷彿一顆膨脹到極限的汽球，如果有誰一個不小心就會被輕易刺破一般。但是學生的天性還是樂觀的，他們並不喜歡生活中那種被成績逼得無路可逃的無奈與恐懼感，因此他們為了製造快樂的氣氛，或是找樂子自娛娛人一番，有些同學會扮演「小丑」或「取悅同儕」的角色。

王：我記得有一次老師因為同學考不好，狠狠地把全班罵了一頓…這個老師其實平常對我們還不錯…，後來，老師罵到沒話時，有個同學突然問：「老師，下課了，妳還要繼續訓話嗎？」結果，大家就噗嗤一聲笑了出來…老師也笑了…我覺得這個同學很會搞笑耶！(G2-2)

張：有些課老師會允許我們開玩笑，因為有時候真的很無聊…(B1-2)

丁：看老師啦！如果老師很嚴肅，同學也不會太過分的，因為太過就變成「白目」了。(B2-2)

同學在學校中的生活，難免會覺得枯燥乏味，尤其是遇到不喜歡課或「機車」的老師時，他們就覺得能夠「啦咧」一下也很好：聊天、哈啦、打屁…，這可是他們一天生活重心的所在。國外學者 Willis(1977) 針對勞工階級的 lads 所做的研究，即發現上課吵鬧、惡作劇、成天惹事生非等等，就是他們在學校生活寫照。

陳：哈啦、打屁…很讚呀，不要當隻呆頭鵝，什麼都不想…(G1-1)

李：有幾個男生會帶頭搞笑，老師也笑得很開心…，我覺得這樣的生活才比較有看頭…(B3-3)

聊天、哈啦、打屁，應該是學生想要對無聊、枯燥、乏味的學校生活表達他們嚴正抗議的一種行動吧？

(五) 適應策略五：「表現出符合團體規範的行為」對同儕文化：「別當個不合群的『怪人』」

對國中生而言，同儕團體是極具影響力的組織，不容成員有什麼背叛或與團體格格不入的行為，如果被形容成是「火車」或是個「芭樂」，那表示你真的很不上道，必然會受到其他成員的嚴重排擠，而一個沒有團體可以依附的人，在學校中是會被「另眼相看」，被當作「科學怪人」，不僅沒有地位而且還會被唾棄。

陳：如果同學認為你是科學怪人，那你就會被唾棄到死，沒有人喜歡你，也不會有人敢靠近你，那真的是很可憐喔。(G1-3)

王：我的死黨，他們並不喜歡太出風頭的人，所以在班上我都儘量不舉手，否則我會被認為是不合群…(G2-2)

李：…像那種「米苔目」，是比機車還機車的人，就像「火車」一樣…怎麼可能有朋友…(B3-3)

同學對於團體的規範，表現出順從的態度，彼此之間會互相制約，至於團體的規範是如何形成的，成員如何「招攬」的，又不守規定的人會受到什麼「處分」，誰是團體的 leader 等等，從訪談中似乎無法得到明確的訊息。

陳：…(沉吟許久)…我不知道，我好像很自然的就跟他們好…拜把兄弟呀…(G1-2)

丁：leader？好像沒有一定要是誰吧？…有可能是成績最好的…(B2-1)

具有相似的背景、相近的興趣、相同的成績、相容的想法的一群人，會自動聚集並成為「死忠的」，這樣具有同質性的小團體，是無法忍受異類、「怪ㄅㄚ」，這種怪胎會被除名，並且貼上「永不錄用」的標籤。

王：我的好朋友們都喜歡線上遊戲，如果我不會講一些「行話」，他們會認為我是「遜ㄅㄚ」，那，我就得退出他們……我不想。(G2-2)

國外的研究也顯示，同儕團體對青少年具有相當大的影響，甚至於已經內化成為青少年不可顛覆的信仰。由此可知，如何正面地看待青少年次文化，以同理心設身處地為他們設想，恐是教育人員必須面對的重要課題。

伍、對學校教育的啟示與反思

透過前述資料的分析，希望能對學校教育中師生關係、教學方式、課程活動、學校制度、同儕文化等有一些啟示。以下僅提出一些思考的方向作為參考。

一、檢視學校制度中不公不義之處並加以導正

學校的制度有沒有不公平之處？學校提供的課程適合學生嗎？從批判理論的觀點來看，老師或行政人員應該深入分析學校提供的學術課程、考試制度等等，是否真能符合學生的個別差異，並且真的適合每一個學生。

本研究發現，國中爲了維持結構制度的運作，似乎只是將威權體制「照單全收」而已，也在有意或無意間，將優勢階級的霸權思想灌輸給學生。

從 Gramsci 的文化霸權理論來看，統治階級揚棄武力的威嚇方式，改採文化中暗藏的階級意識的柔性說服方式，讓人民「心悅誠服」的接受霸權的統治，甚至於知識份子亦被收編爲其「宣傳工具」，協助國家遂其所願，繼續其統治大業（引自黃庭康，2005：19-20）。Bourdieu 亦提出「習性」的觀念，作爲學校扮演架通「經濟資本」到「文化資本」中介角色的核心概念。Bourdieu 認爲統治或中上階級的學生因爲家庭社經地位的優勢，也就比勞工或中下階級的學生，較易習得累積文化資本的重要關鍵——「習性」（引自蘇峰山，2005：114-121）。

學校不應該成爲階級再製的工具而已，應該思考的是，如何提供不同文化背景的學生一個公平競爭的制度，一個可以讓他們出人頭地的機會。

二、建立平等互信的師生關係

師生關係是平等而互信的嗎？老師是否擔任統治階級的打手？從衝突理論的觀點來看，教師可以說是學校權威的代表，或是學校命令的執行者，然而，學生若無法感受到老師對他們的真心關懷，並且與學生是站在同一陣線的立場，往往容易產生衝突與對立，且將其轉爲檯面下的「反抗活動」，而使得班級氣氛充滿緊張與不安。

本研究發現，老師若以幽默風趣的態度對待學生，學生對於老師的管教較能接受。也就是說，學生若是感受到「尊重」與「關懷」，自然會卸下心防，敞開心胸接納他人的意見。

其實，師生關係也可以是平等而互信的。老師不需要以威權命令學生，老師可以善用專家、人格魅力等權威，取得學生的信服，也讓學生有充分表達意見的機會，學生在充分信任與被信任的環境中，放心地與老師建立「亦師亦友」的良好關係。在師生良好的互動氣氛中，學生自然毋須擔心老師無端的情緒發作與威權的恣意妄爲，也不必日日提心吊膽，觀察老師的臉色。

三、跳脫傳統的教學模式，提供學生創意思考空間

升學主義下的教學活動，確實受到諸多限制，諸如考試的型態、進度等幾乎已「主宰」了教師的教學方式，於是講述爲主及抄筆記爲輔的模式，成爲最省時、省事又容易達到效果的妙方。

本研究發現，老師的教學若能觸及到學生的生活經驗，並常舉生活中與學生切身相關的事情爲例，較能引起學生的興趣與注意力，而不光只是以分數來「恫嚇」學生而已。

其實傳統的教學模式如講述法的本身，亦有其精彩及迷人之處，故不須因噎廢食、捨本逐末，只求教學花招之變化，反不求內容之深妙。

老師可以反思的是，有沒有提供學生發揮創意的機會，惟有透過思考的活動，學生才會將所學作一系統整理，並生產出屬於自己的、有意義的文化。

四、去除課程中的偏見與意識型態，讓課程能貼近學生的生活經驗

學術性課程的背後，有著一套套學科邏輯理論與維繫學科地位的強烈理由，故九年一貫課程雖然一再強調生活化的重要性，然而生活化可能代表著「去學術化」，也可能因此而失去重要性與影響力。

本研究發現，學生對於課堂中進行的學術性課程，若不是為了升學考試之故，其實是提不起興趣的。因此，身為教師應該反思的是，隱身於套裝課程之內的學術偏見與意識型態，是否需要教師勇敢地提出質疑與批判，讓學生也能共同參與討論。

值得一提的是，Bowers 提出「低位知識」的概念，關注被排除在正式課程以外的知識體系，包括日常生活中文化的學習；人與人、社區、社會、自然環境等的互動等，凡此皆屬於低位知識的核心觀念（引自郭實渝，2003：260-263）；Apple 亦從實踐層次的觀點，來分析社會、文化、結構等巨型理論如何在微型的日常生活中被建構、被論述，因此他強調「平民化語言」的重要性（引自卯靜儒，2005：102-103）。

而 Bowers 的「低位知識」與 Apple 的「平民化語言」，並未貶低知識的學術地位，只是想引導我們重新看待知識，讓我們能夠認真思考，如何從學生的生活經驗出發，讓他們體會到知識的美妙與用處。

五、以同理心看待學生的同儕文化

學生的次文化是否獲得應有的重視？我們應該如何看待學生所創造的文化？學生有自己所使用語言，還喜歡留著獨特的髮型，更熱愛線上遊戲等，我們應該設法「導正」他們？還是去瞭解他們為什麼會生產出這樣的文化？

本研究發現，學生的次文化形成，深受師生關係、教學方式、課程活動、學校制度等因素影響，為求適應環境，學生自有一套適應策略，並且會並形成獨特且同質性高的同儕文化。

在青少年次文化中，同儕之間所形成的規範，具有絕對影響力。同伴的一句話，往往比父母、老師、家人來得更有用。身為教育人員，應該要以同理心，感同深受的去瞭解他們的想法，他們所使用的語言的真正意涵。

我們可以提醒自己，當我們在做攸關學生權益的任何決定時，不要自顧自的以為這樣做一定對他們是最好的，也要從學生的立場出發，多一些同理心，少一點自以為是。

參考文獻

一、中文部分

方德隆 (1998)。班級社會體系。載於陳奎熹（主編），現代教育社會學（139-177 頁）。臺北市：師大書苑。

王佳煌、潘中道、郭俊賢、黃瑋瑩譯 (2002)。W. Lawrence Neuman (2000) 原著。當代社會研究法：質化與量化途徑 (*Social Research Methods*)。臺北市：學富。

- 王麗雲 (2006)。M. W. Apple：批判教育社會學先驅。載於譚光鼎、王麗雲（主編），**教育社會學：人物與思想**（425-448 頁）。臺北市：高等教育。
- 卯靜儒 (2005)。個人的 / 政治的：艾波的權力、知識與教育。載於蘇峰山（主編），**意識、權力與教育：教育社會學理論導讀**（73-109 頁）。嘉義縣：南華大學教育社會學研究所。
- 吳瓊洳 (2000)。國中學生反學校文化之研究。國立臺灣師範大學教育研究所博士論文，未出版，臺北市。
- 宋佩陵 (2006)。國小學童文化資本與學校適應之研究—以屏東縣為例。國立屏東教育大學教育行政研究所碩士論文，未出版，屏東縣。
- 姜添輝 (2002)。資本社會中的社會流動與學校體系—批判教育社會學的分析。臺北市：高等教育。
- 姜添輝 (2006)。K. Marx：衝突理論的先驅大師。載於譚光鼎、王麗雲（主編），**教育社會學：人物與思想**（3-31 頁）。臺北市：高等教育。
- 張建成 (1988)。學生疏離及其在班級團體中的關聯因素。國立臺灣師範大學教育研究所博士論文，未出版，臺北。
- 張建成 (2002)。批判的教育社會學研究。臺北市：學富文化。
- 郭丁熒 (1998)。教學。載於陳奎熹（主編），**現代教育社會學**（207-250 頁）。臺北市：師大書苑。
- 郭實渝 (2003)。後現代思潮與生態文化教育理念。載於邱兆偉（主編），**當代教育哲學**（247-273 頁）。臺北市：師大書苑。
- 陳向明 (2002)。教師如何作質的研究。臺北市：洪葉文化。
- 陳奎熹 (1990)。教育社會學研究。臺北市：師大書苑。
- 陳奎熹 (1998)。學校組織與學校文化。載於陳奎熹（主編），**現代教育社會學**（119-138 頁）。臺北市：師大書苑。
- 陳珊華 (2006)。P. Bourdieu：強調文化再製的批判取向社會學者。載於譚光鼎、王麗雲（主編），**教育社會學：人物與思想**（369-394 頁）。臺北市：高等教育。
- 黃庭康 (2005)。葛蘭西：國家權力與文化霸權。載於蘇峰山（主編），**意識、權力與教育：教育社會學理論導讀**（1-32 頁）。嘉義縣：南華大學教育社會學研究所。
- 黃鴻文 (2000)。中學生次文化—反智主義乎？，**社會教育學刊**，**29**，171-195。
- 黃鴻文 (2001)。國中學生的時間概念。**社會教育學刊**，**30**，261-289。
- 黃鴻文 (2005)。如何從事學生文化的詮釋性研究：幾個方法問題的討論，**中等教育**，**56**(5)，4-23。
- 蔡榮貴、林士乾 (2006)。國小五年級課堂內師生權力關係之研究。**臺灣教育社會學研究**，**6**(1)，109-147。
- 譚光鼎 (2006)。E. Durkheim：結構功能論大師與教育社會學的先驅。載於譚光鼎、王麗雲（主編），**教育社會學：人物與思想**（35-59 頁）。臺北市：高等教育。

蘇峰山 (2005)。布爾迪厄：《教育、社會與文化中的再製》導讀。載於蘇峰山（主編），**意識、權力與教育：教育社會學理論導讀**（199-212 頁）。嘉義縣：南華大學教育社會學研究所。

二、英文部分

- Anyon, J. (1981). Social class and school knowledge. *Curriculum Inquiry*, 11, 3-42.
- Becker, H. S. (1993). How I Learn What a Crock Was? *Journal of Contemporary Ethnography*, 22, 28-35.
- Ogbu, J. U., & Fordham, S. (1986). Black students' school success: coping with the "burden of 'acting White' ". *The Urban Review*, 18 (3), 177-206.
- Pollard, A. (1982). A Model of Coping Strategies. *British Journal of Sociology of Education*, 3 (1), 19-37.
- Schmidt, L. J. (1992). Relationship between teacher control ideology and the quality of school life. *Journal of invitational theory and practice*, 1 (2), pp.103-110.
- Willis, P. (1977). *Learning to labor :How working class kids get working class jobs* (pp.119-144). New York: Columbia University Press.

新移民子女文化認同之研究—以雲林縣國中生為例

The Cultural Identification of the Immigrant Brides' Children: the Example of Junior High School Students in Yunlin County

吳瓊洳*

Chiung-Ju Wu

(收件日期 97 年 11 月 17 日；修改日期 98 年 4 月 8 日；接受日期 98 年 4 月 24 日)

摘要

本研究旨在了解新移民子女對母親原生國文化以及臺灣社會主流文化之認同情形。在研究設計上，採量化的研究取向。研究者依據國內、外相關文獻，並參考相關量表，由研究者自行編製「新移民子女文化認同」問卷，選取雲林縣 181 名就讀國民中學之新移民子女為研究對象。本研究以描述統計與皮爾遜積差相關分析等統計方法，用以分析資料。研究結果如下：

1. 新移民子女對母親原生國文化在情感上多表認同；
 2. 新移民子女對母親原生國文化感興趣，唯在實際活動的投入方面較少；
 3. 新移民子女對母親原生國文化以及臺灣兩種文化的統合情形十分良好；
 4. 新移民子女對母親原生國文化認同與文化統合間，具有高度正相關；
- 依據上述之研究結果，本研究提出三項建議供參考。

關鍵詞：新移民子女、文化認同、文化統合

*嘉義大學師資培育中心副教授

Abstract

The purpose of this research was to explore the immigrant brides' children' cultural identification with their mothers and Taiwan. The samples of this research were 181 immigrant brides' children at Junior high schools in Yunlin County. The data was collected by using the questionnaire survey. Then, the statistical methods of descriptive statistics, Pearson product-moment correlation were applied to analyze data. The major findings of this study were described as following:

1. Most immigrant brides' children' cultural identification with their mothers was well.
2. The immigrant brides' children were interested in their mothers' culture , but they seldom participated in their mothers' culture activities.
3. Most immigrant brides' children' cultural integration with their mothers and Taiwan were very well.
4. Most immigrant brides' children' cultural identification with their mothers had a significant positive correlation with the culture integration with Taiwan.

Lastly, according to the results and findings above, three concrete suggestions were proposed for people who were interested in the subject.

Key words: Cultural Identification, Cultural Integration, Immigrant Brides' Children

壹、研究動機與目的

臺灣之新移民女性及其子女的人數逐年攀升，而這些新移民女性有 65% 來自大陸及港澳地區（內政部，2007），此乃由於這些地區之語言和文化背景和臺灣並無太大的差異，因此國人喜歡來自大陸及港澳地區之配偶所致。相關研究（王世英、溫明麗，2007）也顯示，這些來自大陸及港澳地區之新移民女性及其子女在學習及適應方面事實上也並無太大的問題或困擾。然而，除了來自大陸及港澳地區之新移民女性外，其他則多數來自東南亞國家，如越南、印尼、菲律賓、馬來西亞、緬甸、柬埔寨……。由於這些國家之經濟發展均明顯落後於臺灣，而其語言、歷史、文化、生活背景與臺灣社會亦有所不同，國人對這些新移民女性及其子女往往抱持著「文化歧視」的態度，導致這些新移民子女在學校生活中可能產生認同上的困擾（王世英、溫明麗，2006）。因此，對來自東南亞國家新移民女性子女之相關議題加以持續的關注，有其必要性。

此外，從身心發展的階段來看，青少年時期正處於個人由家庭走向社會，發展自我觀念及社會態度的關鍵時期。青少年在與文化環境的互動過程中，逐漸對族群概念以及文化規範產生了深刻的體認，並建立其價值信念。因此，除了所有的青少年所需面對自我認同的問題外，弱勢族群的青少年往往還必須面對族群文化認同的問題，亦即個人對某個族群團體及其價值和傳統文化的認同（Phinney, 1995）。換言之，族群文化認同的情形會影響弱勢族群之自我認同。Ponterotto 與 Pedersen (1993) 強調，族群文化認同是自我認同發展的一個重要層面，具有良好族群文化認同的人通常也有比較健康的自我概念和比較正向的跨文化態度。因此，個人的族群文化認同與自我認同有密切的關係。

對於就讀國民中學之新移民子女而言，他們一方面正處於自我認同的重要發展時期，另一方面也由於跨國婚姻之因素，致使他們在自我統合的發展過程中，的確比一般青少年多了一項「文化認同」的任務。當他們面對母親原生國文化以及臺灣社會主流文化的衝擊時，在其心理發展與轉換的過程中，勢必要比其他同儕承載更多認同上的壓力，也由於承受雙重文化的影響，新移民子女的價值觀更容易產生衝突，進而造成統合的危機，發生適應上的困難。據此，了解新移民子女對母親原生國文化以及臺灣社會主流文化之認同情形，將有助於更深入分析青少年的自我認同發展。

基於上述的研究動機，本研究之主要目的如下：

- 一、了解新移民子女對母親原生國文化之認同情形；
- 二、了解新移民子女對母親原生國及臺灣社會主流文化之統合情形；
- 三、就本研究所得的結果，提供分析與具體建議，以供教育行政主管機關及學校教育工作者參考。

貳、文獻探討

一、文化認同的意義、要素與內涵

由於學習環境的差異，個人在一生之中，可能會發展出幾種不同形式的認同。在個人部份有自我認同、性別角色認同；在群體部份有階級認同、政治認同，及文化認同。譚光鼎與湯仁燕 (1993) 認為，「文化認同」(cultural identity) 是指個人接受某一特定族群之文化的態度與行為，並且不斷將該文化之價值體系與行為規範內化至心靈的過程。

文化認同與族群認同 (ethnic identity) 的意義很相近，兩者同樣是同化與內化的心理過程，強調將價值、標準與社會角色內化於個人的行為與自我概念中 (陳枝烈，2002)。文化是區別族群重要因素，文化的取向影響了個人對族群的態度，而族群的結果則相對的決定了文化的價值觀。不過，文化認同與族群認同兩者認同的基準不同。前者是以文化象徵或風俗習慣、儀式等作為認同的基礎，後者則是以族群或種族為認同的依據。

從個人而言，文化認同影響個人的思考模式及行為，當個人認同所屬的族群文化後，才會產生休戚與共的情感，以身為族群的一份子為榮，進而對這個團體產生愛和信任，並與族群成員緊密結合，為群體奉獻心力，積極參與族群活動；從社會的角度而言，社會成員對族群文化的認同感，除了能提供成員內聚的基礎外，也將彼此融入社會關係的網路中，藉著這份共存共榮的認知和情感，族群成員得以互相信任與支持，發揮最大的群體力量，以維繫族群在整個社會體系中的地位。雖然，文化認同對一個族群而言，具備個人及社會的功能與重要性。不過，對於一些弱勢族群而言，由於他們置身在兩種不同的文化中，因此他們的文化認同問題就顯得較為複雜與兩難。

文化認同的要素因學者不同的取向而有不同的歸納因素，其中有著重在對特定文化歷史與禮俗的認識與了解，亦有強調文化的覺知、投入、行為與態度、文化歸屬等面向。Hill (2004) 透過多元族群認同量表的實施，了解 80 名 Navajo 高中學生之文化認同態度，了解其對本身傳統文化的覺知與隸屬情感。研究發現，文化認同能預測積極正向的心理表現，包括學業成就及自我概念。Phinney (1990) 認為，文化投入因素是常被用來當作對文化認同程度的重要指標，其中包含了對族群文化認知及參與的表現。因此，本研究綜合其要素，首先整理出「文化歸屬」與「文化投入」兩個向度，其中，「文化歸屬」量表係指新移民子女與母親原生國文化之間依附歸屬、共榮共滅、不可分割的整體情感；「文化投入」層面係指新移民子女能了解母親原生國的文化背景及文化概念與歷史知識，並展現對該文化認知的熱忱及投入該文化的學習與文化參與的程度。

再者，Dehyle (1992) 曾以兩個美國印地安人族群為研究對象，了解這些弱勢族群對原有傳統文化以及社會優勢文化的衝突及文化整合情形。研究發現，對傳統文化保留較為完整的族群，其自我認同較強，其在學校的表現也較佳。因此，本研究亦以「文化統合」為向度，了解國內新移民子女對母親原生國與臺灣社會主流社會兩種文化所採取的一種調適性的統合情形。

二、文化認同之相關理論

當面臨不同文化的交相推拉作用下，弱勢族群對本族文化與優勢文化之間究竟應如何取捨？涵化論 (acculturation theory) 的學者提出了許多的質疑：個體是否必須在兩個衝突的認同中做出抉擇，或是能夠建立對雙文化的族群認同？

Berry, Trimble 與 Olmedo (1986) 從涵化論的角度探究少數族群之認同，提出三種不同的模式，藉以說明當兩種不同的文化相互接觸時，其族群在文化態度、價值觀念和行為上的改變情形：

(一) 兩極化的線型模式

係指文化認同的概念在一條連續的直線上，一端視為對本族文化強烈的文化維繫，另一端則是強烈的依附於主流優勢文化中。如果個體趨於認同主流優勢文化，那麼就不可能對本族文化擁有強烈的認同。

(二) 雙向模式

強調兩種文化之間的關係並非是同一直線的兩端，也許是互相獨立的。換言之，弱勢族群成員可能同時具有堅定的我群與主流文化認同。因此，Berry 等人認為在多樣化的社會中，至少有四種可能用以處理族群認同之型態：1. 調適型：高認同我族文化及高認同主流文化之認同類型；2. 同化型：低認同我族文化及高認同主流文化之認同類型；3. 疏離型：高認同我族文化及低認同主流文化之認同類型；4. 邊緣型：低認同我族文化及低認同主流文化之認同類型。

(三) 多元模式

認為個體是否接受主流強勢文化或保留傳統的文化特性，會因其中屬性而變化，如性別或年代差異而有所不同。生活情境中，不同的文化相遇，導致的結果可能是一種新的文化變體。

新移民子女自幼即處在一個雙文化的家庭中，當他們面臨不同文化的交相推拉作用下，其文化認同型態為何？究竟是如兩極化之線型模式所述，個體是否必須在兩個衝突的認同中做出抉擇？亦或是能夠建立對雙文化的族群認同？值得加以探究。

三、新移民子女文化認同之相關研究

從國內的一些相關報導與研究（莫藜藜、賴珮玲，2004；顏錦珠，2002）已經顯示，新移民女性常常被標籤為來自於落後的東南亞地區、買賣的婚姻模式等負向的說詞，因此他們在進入家庭及婚姻後，自然也會被曲解、矮化，無法獲得婚姻及家庭中應得的尊重與地位。夏曉鵬 (2005) 指出，這種現象顯示不少國人仍存在族群中心主義的舊思維。事實上，許多來自於東南亞的新移民女性表示，在他們的原生國裡，母親在家庭中擁有主權，並具有崇高的地位。相對應於其原生國，在臺灣家庭中，他們的原生國文化往往是被隱形

了、遭受壓抑，甚至是被歧視的（劉美芳，2001）。由於對新移民女性之原生國文化無法認同，因此很多家庭甚至無法忍受他們以其母國語言進行後代子女的教養工作或教小孩母系語言文化（葉郁菁，2004）。

對於青少年而言，在自我認同與文化認同的追尋中，母親仍為其頗具有影響力的重要他人（Rice & Dolgin, 2002）。倘若新移民女性在家庭中的地位與權力如此低落，其子女目睹家人對母親的不尊重或不平等待遇，可能產生認同上的矛盾、迷惘與困擾（顏錦珠，2002）。進入學校之後，面對整個家庭與社會對於自己母親國籍及與身份的歧視，青少年勢必在內心會產生愈來愈大的迷惑、衝突與矛盾（莫藜藜、賴珮玲，2004）。當母親受到社會大眾甚至是自己家人的偏見或歧視時，那麼這些新移民子女是否也會否認、質疑或歧視母親原生國之文化？當處在這種負面的氛圍中時，青少年新移民子女要面臨情境的變化與壓力，並在不同的價值與文化體系下摸索，學習適應並調整其行為，在其心理發展與轉換的過程中，常在內心產生愈來愈大的迷惑、衝突與矛盾，確實存在著相當大的困擾。如果站在母親這一邊，怕被歸類為低成就、弱勢或卑微的族群，如果站在父親或臺灣社會這一邊，就成了歧視自己母親的人。

莊家欣（2005）與龔元鳳（2006）的研究指出，就讀於國民小學階段的新移民子女，他們對於父母雙方族群的認同程度皆屬於中等以上程度，也都能接受與承認其來自於母族的身分。不過，這些新移民子女對屬於漢人主流文化的父族認同顯然高於對母親原生國文化的認同。此外，在對母親原生國文化的認同方面，新移民子女也會因為母親國籍的不同而有所差異，其中母親原生國為大陸者，較來自東南亞國家者有較高的文化認同。再者，這些新移民子女對父母雙方之族群認同愈高，則其自我概念愈佳。

每一個體需要一種穩固的群體認同，藉以維繫一種身心的安適感與隸屬感，倘若個體自我意識與所屬的族群文化之間產生關聯，個體將朝向正向、積極自我概念的建立。相對的，如果社會主流文化對待某一族群之文化是抱持不尊重的態度，那麼這個族群的成員便存在著負面認同的危機（Tajfel, 1982）。當臺灣社會不能善意對待新移民女性，或對其原生國文化採取歧視的態度時，對處於青春期的新移民子女而言，不僅將會影響其對母親文化認同的程度，他們對臺灣社會主流文化的態度也可能因而受到影響。因此，除了了解這些新移民子女對母親原生國文化是否具有正向積極的認同外，學校教育也要讓這些新移民子女認同臺灣主流文化。總之，對於族群多元的臺灣社會而言，如何協助這些新移民子女適應兩種文化間的差異與斷層，以共創一個和諧共存的社會，將是刻不容緩的。

參、研究設計與實施

本研究在研究設計上，採量化的研究取向。研究者依據國內、外相關文獻，並參考相關量表，由研究者自行編製「新移民子女文化認同」問卷，選取雲林縣地區 181 名就讀國中之新移民子女學生為研究對象，藉以瞭解其對母親原生國文化之認同情形，以及對臺灣本土文化的統合情形。

一、研究對象

本研究對象為新移民子女，由於新移民子女的分配幾乎遍佈全國各地，而每一個縣市新移民子女的人數也不同。因此，本研究並未進行全國性之大規模抽樣。依據教育部(2006)統計，國中新移民子女累計前 60% 依序為臺北縣、桃園縣、臺北市、高雄市、屏東縣及雲林縣等 6 個行政區。換言之，除北部地區外，高雄、屏東、雲林縣境內之新移民比率人數偏高。為地利之便，本研究僅選取雲林縣就讀國中之 630 名新移民子女學生為研究母群。

本研究擬抽取研究母群之三分之一，約計 215 名為研究樣本。抽樣方式乃以雲林縣境內之國民中學為單位，按各校新移民子女人數多寡，由多至少排列，並依序選取該所學校之所有新移民子女為對象，直至抽取至 215 名為止。本研究共發出 215 份問卷，回收之有效問卷 181 份，有效問卷回收率為 84.2%。

二、研究工具

(一) 初擬問卷

由於身處社會與歷史的特殊地位，臺灣原住民總是居於邊陲的弱勢，主體性的建構面臨著極為深重、複雜的壓力與困難。因此，國內過去這幾年來文化認同之相關研究，其研究對象多針對原住民學生。在國外部份，亦有不少研究旨在探究弱勢族群對傳統文化以及社會主流文化之認同與統合情形。

本研究以新移民子女為對象，由於研究工具之缺乏，因此採自編問卷。在問卷向度上，主要係參考 Dehyle (1992)、Hill (2004)、Phinney (1990) 之文化認同量表，以認知、情意、實踐等三層面為主幹，整理出文化投入、文化歸屬與文化統合之向度，作為編製本研究問卷之內涵基礎。

其中，「文化歸屬」量表係指新移民子女與母親原生國文化之間依附歸屬、共榮共滅、不可分割的整體情感；「文化投入」層面係指新移民子女能了解母親原生國的文化背景及文化概念與歷史知識，並展現對該文化認知的熱忱及投入該文化的學習與文化參與的程度；「文化統合」量表係指對母親原生國與臺灣社會主流社會兩種文化所採取的一種調適性的統合策略。

(二) 專家效度

由於本研究之自編問卷在向度及內涵方面，係參考國外弱勢族群學生為對象之文化認同問卷，為避免不同的量表可能適合不同的對象，本研究特別重視問卷信度與效度的建立。

初稿編製完成後，本研究於 2007 年 4 月邀請二位多元文化教育的專家審查量表內容，並就語意、題項的內涵，以及各個題項是否適合至於該向度之下，提供修正意見與建議，以確認本量表之專家效度。在文化歸屬層面，由於主要是在探究新移民子女對母親原生國文化認同之情感與態度，為了避免題目過多，因此委員建議刪除一些題目，如「如果

有人問起我的母親，我會勇敢承認她是位新移民女性」，並且建議將「新臺灣之子」改為「新移民子女」；在文化投入層面，此層面涉及新移民子女對母親原生國文化活動的參與情形，因此委員建議刪除與該層面較為無關的題目，如「當我碰到跟我的母親一樣是新移民女性，我會主動過去跟她打招呼」。在文化統合層面，該層面主要在探究新移民子女對母親原生國文化與臺灣本地文化兩種文化之調適情形，因此委員建議以「臺灣本地文化」取代「漢人主流文化」。

（三）進行預試

再者，在專家評定問卷回收後，研究者隨即以雲林縣 100 位就讀國民中學之新移民子女為對象，進行預試。預試問卷回收後進行編碼，並運用 SPSS for windows 套裝軟體進行項目分析、因素分析及內部一致性係數 (Cronbach's α 係數) 篩選正式問卷題目，以建立本問卷之信、效度。

在項目分析部分，本研究分別採決斷值及相關分析法進行之。首先，研究者以受試者在各分量表上之得分為分組標準，以高於全體平均數 .5 個標準差以上者為高分組，低於全體平均數 .5 個標準差以上者為低分組，進行各題高、低分組的差異性考驗，以決斷值 3 作為刪題標準。在相關分析部分，則亦以量表之總分與各題之相關係數為篩選標準，刪除相關係數未達 .001 顯著差異的題目，項目分析結果共選取 34 題，刪除 5 題。

在因素分析部分，運用主成分分析法進行因素的抽取，並以特徵值大於 1 作為因素選取的標準。在因素負荷量的取舍標準方面，以負荷量大於 .30 以上的題目作為正式問卷的題目。根據上述標準，因素分析的結果選取三個因素，刪除 1 題，共選 33 題作為正式問卷的題目，各因素的累積解釋量達 54.793%，表示本問卷具有良好的建構效度。因素分析所選取的三個因素之題目在去除負荷量過低的題目之後，題目的分配與研究者在問卷發展之初所建立的文化認同的三個層面頗為符合，分別依其題目之涵意命名為「文化歸屬」、「文化投入」及「文化統合」等三個層面。

在信度考驗方面，採用 Cronbach's α 值來加以考驗各量表之信度，「文化歸屬」、「文化投入」、「文化統合」三個分量表 α 值分別為 .908、.938 及 .913，顯示本量表具有良好之信度。茲將本研究文化認同問卷因素分析及信度考驗結果摘要如下表 1。

表 1. 新移民子女文化認同問卷因素分析及信度考驗結果摘要表

因素	因素負荷量	特徵值	累積解釋量	分量表 α 係數
文化投入	.643	14.234	41.863%	.938
	.633			
	.680			
	.834			
	.460			
	.659			
	.699			

表 1. 新移民子女文化認同問卷因素分析及信度考驗結果摘要表（續）

因素	因素負荷量	特徵值	累積解釋量	分量表 α 係數
文化統合	.627	2.560	49.394%	.913
	.608			
	.757			
	.654			
	.693			
	-.639			
	-.805			
	-.860			
	-.724			
	-.606			
-.698	1.836	54.793%	.908	
-.820				
.463				
.429				
.811				
.760				
.758				
.787				
.692				
.662				
.550				
.408				
.457				
.436				

（四）正式問卷評分方式

本問卷題目採 Likert 式五點量表的形式，選項分別為「非常不同意」、「不同意」、「普通」、「同意」、「非常同意」，計分方面依序為 1 分、2 分、3 分、4 分、5 分（部份題目為反向題，則計分方式為 5 分、4 分、3 分、2 分、1 分），由答題者根據自己內心的感受勾選適當的答案，填答分數愈高，代表新移民子女文化認同程度愈高。

三、資料分析

本研究主要在探討新移民子女對母親原生國文化認同及其學校生活適應情形。資料採取 SPSS10.0 for windows 版統計軟體進行資料統計分析。本研究用以分析資料的統計方法如下：

（一）描述統計

以平均數及標準差來分析新移民子女文化認同的結果，以探討現況。

（二）皮爾遜積差相關分析

藉以瞭解新移民子女對母親原生國文化歸屬、文化投入與雙文化統合之關係。

肆、研究結果與討論

一、新移民子女對母親原生國文化之認同情形

由下表 2 可知，新移民子女對母親原生國文化的認同頗高，無論是在情感上的文化歸屬方面或是實際的文化投入行為方面，兩者的分數都高於平均數 3.0。

表 2. 新移民子女對母親原生國文化之認同情形一覽表

量表名稱	單題平均數	標準差
文化歸屬	3.63	.69
文化投入	3.12	.73

（一）文化歸屬

若以逐題分析的結果來看，由下表 3 可知，在「文化歸屬」此一層面上，各題的平均數多高於 3.0，由此可以發現新移民子女，對其母親原生國的文化多表示充滿興趣與喜愛，並覺得值得加以尊重與保存，甚至加以學習及推廣。

表 3. 新移民子女對母親原生國「文化歸屬」層面各題反應情形一覽表

題號	題目內容	平均數	標準差
1	我和母親原生國文化的關係密切。	2.87	.99
2	母親原生國的文化是珍貴且重要的。	3.47	.90
3	母親原生國的文化應該要受到尊重。	4.12	.96
4	我會大方承認我的母親是位新移民女性。	3.94	1.10
5	如果以後我成了名人，我還是會承認我的母親是位新移民女性。	4.04	1.02
6	我以有一位新移民女性的母親為榮。	3.82	1.00
7	我不喜歡別人知道我的母親是位新移民女性。	3.79	1.20
8	如果可以的話，我希望下輩子仍然出生在一個新移民女性的家庭中。	3.23	1.00
9	身為「新移民子女」，是一件不太愉快的事。	4.09	.90
10	母親原生國的文化應該要繼續被保存以及推廣下去。	3.85	1.00
11	我對母親原生國的文化充滿興趣與喜愛。	3.30	1.00
12	我覺得關於母親原生國的文化應該介紹給大家知道。	3.39	.95
13	我想探索與學習母親原生國的文化。	3.39	1.00

雖然，就整體而言，新移民子女與母親原生國文化之間，具有相互依附歸屬、共榮共滅、不可分割的感情。然而，值得注意的是，新移民子女卻並不覺得「自己和母親原生國文化之間的關係」十分密切（平均數僅有 2.87）。事實上，對於青少年而言，在自我認同與文化認同的追尋中，母親仍為其頗具有影響力的重要他人 (Rice & Dolgin, 2002)。然而，不可否認的是，許多來自於東南亞的新移民女性在他們的原生國裡，母親在家庭中擁有主權，並具有崇高的地位。相對應於其原生國，在臺灣家庭中，他們的原生國文化往往是被隱形了、遭受壓抑，甚至是被歧視的（劉美芳，2001）。這種現象顯示不少國人仍存在我族中心主義的舊思維，這種同化取向的心態影響所致，久而久之，會讓這些新移民的文化慢慢消失不見，自然也會讓這些新移民子女並不覺得自己與母親原生國文化之間的關係是那麼的重要。

另一方面，由上表 3 可以看出，大多數的新移民子女並不會不喜歡別人知道自己的母親是一位新移民女性，甚至以自己有一個新移民女性為榮，認為即使自己以後成了名人，還是會大方承認其母親是位新移民女性的身份，甚至表示下輩子還會選擇出生在新移民家庭。總之，這些新移民子女並不會覺得自己的身分會帶給他們不愉快的感覺。

不過，由上表 3 可知，雖然在「文化歸屬」此一層面上，新移民子女對母親原生國的文化普遍認同，但也由於其標準差頗大，表示有些新移民子女並不認同其母親之原生國文化，此研究結果值得繼續深入探討。

（二）文化投入

若以逐題分析的結果來看，就實際對母親原生國文化的參與投入情形而言，從下表 4 可知，大多數的新移民子女坦承自己喜歡聽母親談論有關她原生國的歷史事蹟與往事，也喜歡參加相關的文化活動，有機會也願意學習母親原生國的語言，甚至到到母親的原生國去看看，他們也認為了解母親原生國的文化，對他們以後應該會有助益。

表 4. 新移民子女對母親原生國「文化投入」層面各題反應情形一覽表

題號	題目內容	平均數	標準差
1	我喜歡聽母親談論有關她原生國的歷史事蹟。	3.26	1.0
2	我喜歡聽母親談論有關她在原生國所發生的往事。	3.45	1.0
3	我願意學習母親原生國的傳統技藝或歌謠。	2.84	1.0
4	我願意參加和母親原生國相關的各種活動。	2.86	1.0
5	我知道以母親原生國的語言如何稱呼自己的名字。	2.63	1.3
6	我喜歡學習母親原生國的語言和文字。	2.82	1.1
7	我願意學習母親原生國的語言和文字	3.12	1.2
8	我願意到母親的原生國去看看。	3.97	1.1
9	了解母親原生國的文化，對我以後會有幫助。	3.30	1.0
10	我很喜歡參加和母親原生國文化有關的活動。	3.01	1.1
11	參加有關母親原生國文化的活動，對我而言是很重要的。	2.87	.9
12	我應該要好好去學習及了解母親原生國的文化。	3.34	.9

雖然，由上表可知，多數的新移民子女能了解母親原生國的文化，並實際展現出對該文化認知的熱忱，與實際參與該文化的學習。不過，多數的青少年卻也坦承他們不知道如何「以母親的原生國語言來稱呼自己的名字」，而且也不太喜歡「學習母親原生國與語言文字」，這表示新移民女性的語言在臺灣並沒有獲得重視。葉郁菁(2004)曾指出，由於對新移民女性之原生國文化無法認同，因此很多家庭甚至無法忍受他們以其母國語言進行後代子女的教養工作或教小孩母系語言文化。久而久之，這些青少年也並不會十分喜歡學習母親原生國的語言和文字了。

另外，相較於只是聽聽母親談論有關其原生國文化之故事或歷史，談到在實際的活動參與部分，從上表 4 可以看出，多數新移民子女並不認為「參加有關母親原生國文化的活動」對他們而言是很重要的，因此無論是學習母親原生國文化、歌謠、技藝或語言文字，他們的學習意願並不高。

由上述可知，新移民子女對母親原生國文化之整體投入並不高。換言之，有關新移民女性之原生國文化語言、文字、傳統的活動與技藝並沒有相對的受到重視與推廣。這個結果反映出國內許多新移民家庭的多元文化觀，也正是學校多元文化教育仍有待努力的一項重要證據。

二、新移民子女對雙文化之統合情形

從下表 5 可知，若以「文化統合」之總平均及逐題分析的結果來看，文化統合層面之平均數為 3.83，各題的平均數也全部高於 3.0，可以發現青少年新移民子女，在對母親原生國文化以及對臺灣社會主流文化這兩種文化的統合上，調適的情形十分良好。

表 5. 新移民子女對「文化統合」層面各題反應情形一覽表

題號	題目內容	平均數	標準差
1	我願意同時學習臺灣本地文化與母親原生國文化。	3.57	.92
2	認識臺灣本地文化與母親原生國的文化，更可以幫助我拓展視野。	3.79	.96
3	母親原生國的文化與臺灣本地文化都應該受到保留與發揚。	3.97	.90
4	同時學習母親原生國的文化與臺灣本地文化，對我而言都是非常重要的。	3.65	.96
5	面對母親原生國的文化與臺灣本地文化，我覺得自己調適得很好。	3.59	.89
6	雖然母親的原生國不在臺灣，可是我覺得我跟其他人一樣，是道道地地的臺灣人。	4.0	1.1
7	當我和班上其他同學在一起，我並不會覺得自己跟他們有什麼不一樣。	4.27	.89
8	同時學習母親原生國的文化與臺灣本地文化，對我各方面的學習是一種助力。	3.74	.89
9	臺灣本地文化和母親原生國文化，都有很多地方值得我去學習、認識和欣賞。	3.91	.91
文化統合		3.83	.94

由上表 5 可知，新移民子女普遍認為，臺灣本地文化和母親原生國文化，兩者文化都十分重要，都有很多地方值得去學習、認識和欣賞。同時學習兩種文化，亦可以幫助他們拓展視野，對他們而言會是一種助力。此外，面對這兩種文化，他們也都自認為調適得很好，雖然母親的原生國不在臺灣，他們並不認為自己跟別人有什麼不一樣，都是道道地地的臺灣人。由此可知，新移民子女對兩種文化的統合情形十分良好，屬於 Hutnik (1991) 和 Berry, Trimble 與 Olmedo (1986) 理論中的「調適型」，亦即高認同母親原生國文化及高認同臺灣社會主流文化者。

此研究結果與莊家欣 (2005)、龔元鳳 (2006) 的研究一致，皆指出新移民子女對於父、母雙方族群的認同程度皆屬於中等以上程度，也都能接受與承認其來自於母族的身分。由此可知，雖生長在跨國婚姻的家庭中，新移民子女一方面要接受臺灣社會主流文化，另一方面有得去適應其母親原生國之文化，不過本研究卻指出，這些生長在不同文化組合家庭中的青少年，文化統合能力卻十分良好。事實上，他們也都承認這些不同的文化不應是一種學習的阻力，反而可以提供他們一個既新奇又良好的表現機會。如果能發揮兩方文化的長處，似乎會比只有單一文化的同儕更具有優勢，這與國內、外學多學者的觀點相同（成露茜，2005; Ghuman, 1997）。

三、新移民子女對母親原生國文化歸屬、文化投入與對雙文化統合之關係

由下表 6 可知，在文化歸屬與文化投入兩個層面之間，亦呈現正相關，其 r 值為 .688，屬於高度相關。換言之，新移民子女對母親原生國文化歸屬與文化投入之間具有高度密切的關係，當他們在情感上愈認同母親原生國文化時，他們也會在實際的行動上，愈投入並參與和母親原生國文化有關的活動。

在文化歸屬的面向上，其與文化統合面向呈現正相關，且其 r 值為 .783，屬於高度相關。換言之，當新移民子女，在情感上愈認同其母親之原生國文化時，那麼他在臺灣社會主流文化與母親原生國文化的統合方面，調適情形就愈良好，兩者之間具有高度密切的關係。

在文化投入的面向上，其與文化統合面向呈現正相關，且其 r 值為 .644，屬於高度相關。換言之，當新移民子女，在實際的行動上愈投入參與其母親之原生國文化時，那麼他在臺灣社會主流文化與母親原生國文化的統合方面，調適情形就愈良好，兩者之間具有高度密切的關係。

表 6. 新移民子女對母親之原生國文化歸屬、文化投入與對雙文化統合之關係分析表

	文化歸屬	文化投入	文化統合
文化歸屬	1		
文化投入	.688***	1	
文化統合	.783***	.644***	1

*** $p < .001$

由上可知，當面臨不同文化的交相推拉作用下，這些新移民子女對兩種文化的表現似乎較為符合 Berry, Trimble 和 Olmedo (1986) 涵化論 (acculturation theory) 中的雙向模式，亦即強調兩種文化之間的關係並非是同一直線上「絕有」和「絕無」的兩端，而是互相獨立的。換言之，這些新移民子女同時具有堅定的臺灣社會主流文化與對母親原生國文化的認同。最重要的是，兩者之間具有正向的高度相關。由此可知，當我們期望這些新移民子女對兩種文化具有良好的統合能力時，應該同時對其母親原生國文化加以保存與發揚，以促使這些新移民子女無論是在情感上或行動上，都能珍視其母親之原生國文化。

從上面的分析可知，當面對新移民女性以及新移民子女之各種問題時，從根本的文化課題著手深耕，才是最為紮實、永續的作法。我們必須充分的瞭解，在一個多元族群的社會中，多元文化的相對性是應有的共識。新移民女性他們來自各個不同的國度，而每個國家都有它不同的歷史和文化傳統，如何在族群互動的過程中，建立對多元文化的認知是十分重要的（王明輝，2004）。倘若國人的多元文化素養不夠，或者缺乏多元文化的視野，無法真心接納與包容這些新移民文化，那麼不僅無法讓這些新移民女性及新移民子女認同臺灣本土的文化，也會影響了這些新移民子女的文化統合能力，未來將會帶來更多的社會問題。

伍、結論與建議

一、結論

（一）新移民子女對母親原生國文化在情感上多表認同

青少年新移民子女，對其母親原生長國的文化多表示充滿興趣與喜愛，並覺得這些文化內涵值得被尊重與保存，甚至加以學習及推廣。整體而言，或許是因為在自我認同與文化認同的追尋中，母親仍是重要他人，因此新移民子女與母親原生國文化之間，具有相互依附、歸屬、共榮共滅、不可分割的感情。因此，這些青少年都普遍認為，即使母親是位新移民女性，仍以她為榮，認為即使自己以後成了名人，還是會大方承認其母親是位新移民女性的身份，甚至表示下輩子還會選擇出生在新移民家庭。

儘管在情感層面上，感受到這些新移民子女與母親之間的無法分割。然而，研究卻也顯示，新移民子女和母親原生國文化之間的關係，並不是十分密切。

（二）新移民子女對母親原生國的文化感興趣，唯在實際活動的投入方面卻較少

大多數的青少年新移民子女坦承自己喜歡聽母親談論有關她原生國的歷史事蹟與往事，有機會也願意學習母親原生國的語言，甚至到到母親的原生國去看看，他們也認為了解母親原生國的文化，對他們以後應該會有助益。

雖然，多數的新移民子女表示，自己具有學習與了解母親原生國文化的熱忱。不過，多數的青少年卻也坦承他們不知道如何「以母親的原生國語言來稱呼自己的名字」，可見在新移民子女的家庭中，學習母親原生國的語言或文字並不普遍。再者，相較於只是聽聽

母親談論有關其原生國文化之故事或歷史，談到在實際的活動參與部分，多數新移民子女並不認為「參加有關母親原生國文化的活動」對他們而言是很重要的，因此無論是學習母親原生國文化、歌謠、技藝或語言文字，他們的學習意願並不高。

（三）新移民子女對兩種文化的統合情形良好

本研究發現，當今的新移民子女，在對母親原生國文化以及對臺灣社會主流文化這兩種文化的統合上，調適的情形十分良好，亦即高認同母親原生國文化及高認同臺灣社會主流文化者。他們普遍認為，臺灣本地文化和母親原生國文化，兩者文化都十分重要，都有很多地方值得去學習、認識和欣賞。同時學習兩種文化，亦可以幫助他們拓展視野，對他們而言會是一種助力。此外，雖然母親的原生國不在臺灣，他們並不認為自己跟別人有什麼不一樣，都是道地地地的臺灣人。總之，面對這兩種文化，他們都自認為調適得很好，沒什麼認同上的問題。

（四）新移民子女對母親原生國文化認同與文化統合間，具有高度正相關

本研究結果顯示，新移民子女對母親原生國文化歸屬與文化投入之間具有高度密切的關係，當他們在情感上愈認同母親原生國文化時，他們也會在實際的行動上，愈投入並參與和母親原生國文化有關的活動。

此外，在文化歸屬與文化投入等面向上，其與文化統合面向也都一一呈現正相關。簡言之，當新移民子女，對母親原生國文化認同愈高（包括文化歸屬與文化認同），那麼他在臺灣社會主流文化與母親原生國文化的統合方面，調適情形就愈良好，兩者之間具有高度密切的關係。

由此可知，青少年對臺灣社會主流文化與母親原生國文化的認同屬於雙認同關係，他們同時具有堅定的臺灣社會主流文化與對母親原生國文化的認同。最重要的是，兩者之間具有正向的高度相關。當我們期望這些新移民子女對兩種文化具有良好的統合能力時，應該同時對其母親原生國文化加以保存與發揚，以促使這些新移民子女無論是在情感上或行動上，都能珍視其母親之原生國文化。

二、建議

（一）經常舉辦新移民之相關文化活動，促進新移民子女對雙文化的認同

本研究結果發現，雖然新移民子女對母親之原生國文化認同頗高，但是卻自覺和母親原生國文化之間的關係，並不十分密切。多數的青少年坦承，自己雖然喜歡聆聽母親談論有關其原生國文化之故事或歷史，但是談到在實際的活動參與部分，對於學習母親原生國文化、歌謠、技藝或語言文字，他們的學習意願並不高。此外，多數的新移民子女並不認為「參加有關母親原生國文化的活動」對他們而言是很重要的。這個結果事實上反映出國內許多新移民家庭的多元文化觀，也正是學校多元文化教育仍有待努力的一項重要證據。再者，新移民子女對母親原生國的文化普遍表認同，不過也由於其標準差頗大，表示有些

新移民子女並不認同其母親之原生國文化。

從另一方面來看，本研究發現當新移民子女對母親原生國文化認同愈高，那麼他在臺灣社會主流文化與母親原生國文化的統合方面，調適情形就愈良好，兩者之間具有高度密切的關係。換言之，當我們期望這些新移民子女對兩種文化具有良好的統合能力時，應該同時對其母親原生國文化加以保存與發揚，以促使這些新移民子女無論是在情感上或行動上，都能珍視其母親之原生國文化，而並非一味的要求新移民或新移民子女瞭解、適應與融入臺灣社會主流文化。面對這種情形，學校教育單位更應多多舉辦新移民相關活動，介紹多元文化，積極面對及融入不同族群的文化議題，以引導學生面對不同文化時具有正面、積極的文化認同。

（二）培養學生具有在雙文化中運用能力之雙語，建立新移民子女的文化認同

由本研究發現，多數的新移民子女並不知道如何「以母親的原生國語言來稱呼自己的名字」，可見在新移民子女的家庭中，學習母親原生國的語言或文字並不普遍。事實上，多數的青少年新移民子女也都承認，如果有機會的話，也願意學習母親原生國的語言，甚至他們也認為了解母親原生國的文化，對他們以後應該會有助益。因此，研究者認為新移民子女母親之原生國語言不僅不應遭受貶抑，更應透過多元文化課程的實施，而被維持或保存下來。

學校教育應該是雙語或多語的，在教導主流文化語言之外，也應該善用不同的族群語言進行教學，或者利用選修課時，教導學生學習不同族群的語言。倘若，學校教師在這方面有困難時，可運用社區的人力資源來協助。換言之，學校應透過此雙文化教育，讓所有的學生了解到即使是弱勢族群的文化及語言也都有他的價值，進一步培養新移民子女對其母親原屬國文化的驕傲，增加對該文化的認同。學校教育在實施雙文化教育時，仍然可以要求新移民子女在學校使用主流文化之語言，但同時並存用其母親原屬國語言及文化所進行的教育，使新移民子女能熟習雙語、雙文化之內容。

當然，雙文化教育的實施必須有幾項重要的要素。例如，除了必須取得來自社群與家長的支持之外，學校教師也必須受過一些基本語言方案的在職訓練，如此一來才能與這些學生和家長進行溝通與互動。當這些族群的聲音能在學校中自由的呈現，新移民子女也將會建立足夠的信心。當然，在強調國際化與多元文化的社會中，發展新移民子女的雙語或雙文化教學，將是跨文化族群的極大優勢。

（三）避免以特殊眼光實施相關課程與輔導，特別標籤「新移民子女」的身份

本研究發現，當今的新移民子女，在對母親原生國文化以及對臺灣社會主流文化這兩種文化的統合上，調適的情形十分良好，亦即高認同母親原生國文化及高認同臺灣社會主流文化者。他們普遍認為，臺灣本地文化和母親原生國文化，兩者文化都十分重要，都有很多地方值得去學習、認識和欣賞。同時學習兩種文化，亦可以幫助他們拓展視野，對他們而言會是一種助力。此外，雖然母親的原生國不在臺灣，他們並不認為自己跟別人有什麼不一樣，都是道道地地的臺灣人。總之，面對這兩種文化，他們都自認為調適得很好，

沒什麼認同上的問題。

既然這些新移民子女在文化認同與調適上也並非都是完全的弱勢，教育單位應實際考量有需求的學生，藉以規劃相關的課程。換言之，除真正需要加強輔導，否則學校對新移民子女的課業輔導無須與一般有需要的弱勢學生區隔開來，以避免標籤化的效應。

參考文獻

一、中文部分

- 內政部 (2007)。內政統計通報。臺北：內政部。線上檢索日期：2007 年 11 月 1 日。網址：<http://www.moi.gov.tw/>
- 王世英、溫明麗 (2006)。我國移民子女學習成就現況之研究。臺北：教育資料館。
- 王世英、溫明麗 (2007)。外籍配偶子女納入學校體系教育之課程與教學研究：建構國民中學補救教學模式。臺北：教育資料館。
- 王明輝 (2004)。臺灣外籍配偶結構性弱勢情境之分析。社區發展，107，320-334。
- 成露茜 (2005)。移民與多元文化教育。學生輔導，97，74-83。
- 夏曉鵬 (2005)。解開面對新移民的焦慮。學生輔導，97，6-27。
- 莊家欣 (2005)。外籍配偶之子女族群認同及自我概念之相關研究 - 以臺南縣為例。未出版之碩士論文，國立臺南大學教育經營與管理研究所，臺南。
- 莫藜藜、賴珮玲 (2004)。臺灣社會「少子化」與外籍配偶子女的問題初探。社區發展，105，55-65。
- 陳枝烈 (2002)。原住民兒童族群認同與學習適應、學習成就關係之研究。臺北：教育部。
- 教育部 (2006)。九十四學年外籍配偶子女就讀國中小人數統計。臺北：教育部。線上檢索日期：2007 年 10 月 25 日。網址：http://www.edu.tw/EDU_WEB/Web/STATISTICS/index.htm
- 葉郁菁 (2004)。國際婚姻家庭的文化適應 - 東南亞、大陸與歐美外籍配偶家庭的比較：以臺南市為例。兒童及少年福利，7，85-102。
- 劉美芳 (2001)。跨國婚姻中菲籍女性生命述說。未出版之碩士論文，高雄醫學大學護理學研究所，高雄。
- 顏錦珠 (2002)。東南亞外籍配偶在臺生活經驗與適應歷程之研究。未出版之碩士論文，國立嘉義大學家庭教育研究所，嘉義。
- 譚光鼎、湯仁燕 (1993)。臺灣原住民青少年文化認同與學校教育關係之探討。載於中國教育學會主編，多元文化教育（頁 459-500）。臺北：臺灣書店。
- 龔元鳳 (2006)。大陸與東南亞新移民女性子女族群認同之差異研究。未出版之碩士論文，國立臺南大學課程與教學研究所，臺南。

二、英文部分

- Berry, J., Trimble, J., & Olmedo, E. (1986). Assessment of acculturation. In W. Lonner & J. Berry (Eds.), *Field method in cross-cultural research* (pp. 291-324). Newbury Park, CA: Sage.
- Dehyle, D. (1992). Constructing failure and maintaining cultural identity: Navajo and Ute school leavers. *Journal of American Indian Education*, 25-46.
- Ghuman, P. S. A. (1997). Assimilation or integration? A study of Asian adolescents. *Education Research*, 39, 23-35.
- Hill, C. L. (2004). *Academic achievement and cultural identity in rural Navajo high school students*. Unpublished doctoral dissertation. The Brigham Young University.
- Hutnik, N. (1991). *Ethnic minority identity: A sociological perspective*. New York: Oxford University.
- Phinney, J. S. (1990). Ethnic identity in adolescents and adults: Review of research. *Psychological Bulletin*, 3, 499-514.
- Phinney, J. S. (1995). Ethnic identity and self-esteem: A review and integration. In A. M. Padilla (Ed.), *Hispanic psychology critical in theory and research* (pp.57-70). London: Sage.
- Ponterotto, J. G., & Pedersen, P. B. (1993). *Preventing prejudice*. CA:Sage.
- Rice, F. P., & Dolgin, K. G. (2002). *The adolescent: development, relationships, and culture*. Boston: Allyn and Bacon.
- Tajfel, H. (1982). Social psychology of inter-group relations. *Annual Review of Psychology*, 33, 1-39.

高等回流教育學生自我導向學習之量表建構與自我認知 之研究—以某科技大學附設進修學院學生為例

A Study of Recurrent Education Students' Perception and Measurement Instrument upon Self-directed Learning in Higher Education

陳啓明*
Chi-Ming Chen

梁仲正**
Jong-Jeng Liang

(收件日期 98 年 3 月 23 日；修改日期 98 年 7 月 14 日、98 年 8 月 14 日；
接受日期 98 年 12 月 31 日)

摘要

本研究參考相關文獻進行編製自我導向學習量表，以某私立科技大學附設進修學院之學生共 827 人為研究範圍進行施測，以驗證此量表是否具有良好的效度與信度。資料經 Amos5.0 版統計軟體分析結果，結果顯示自我導向學習量表通過模式外在品質之檢定，其整體模式適配指標： $\chi^2=595$ 、GFI=.915、RMSEA=.077、SRMR=.027、NNFI=.798、PCFI=.737、PNFI=.697、CN=205、 $\chi^2/df=3.587$ 。而在模式內在品質也達到判別標準，在基本配適度指標之因素負荷量也達到評鑑理想值。綜合以上結果發現回流教育學生自我導向學習量表具有良好的效度與信度。而不同背景變項之回流教育學生在自我導向學習上之平均數差異比較分析結果得知，性別、婚姻狀況、年齡、職業及服務年資達顯著差異。本研究發現高等回流教育學生自我導向學習現況前五名排名為：一、對我來說、懂得如何學習是重要的；二、我對所學的東西有興趣、就會認真學習；三、學習是有趣的；四、對於我需要知道的東西我都能自己去學習；五、對於想學的事物、我會設法自己去學習。

關鍵詞：回流教育、自我導向學習、二階驗證式因素分析模式

* 高雄師範大學成人教育研究所博士班研究生

** 南臺科技大學餐旅管理系助理教授

Abstract

This study took several literatures to make a self-directed learning questionnaire and selected 827 students in one continuous school belonged to a private technical university as the subjects in this research to testify if this questionnaire has good validity and reliability. The data, analyzed by the software of Amos 5.0, reflected this questionnaire has tallied with the external quality model fit: $\chi^2=595$ 、 $GFI=.915$ 、 $RMSEA=.077$ 、 $SRMR=.027$ 、 $NNFI=.798$ 、 $PCFI=.737$ 、 $PNFI=.697$ 、 $CN=205$ 、 $\chi^2/df=3.587$. As for the test of the internal quality model fit has also reached the standard of classification as well as the factor loading of the basic model-fix index. In sum, the questionnaire of recurrent education students' self-directed learning has good quality of validity and reliability after reviewing the statistic data. After analyzing the variation of the means about students with different background, the results manifested the significant differences in the variables of gender, marriage status, age, occupation, and the working seniority. This study discovered that the most top five questions that the recurrent education students in higher education concern about are: First of all, understanding the learning methods is important to me. Secondly, I will be a diligent student if I am interested in what I am learning. Thirdly, learning is fun. Fourth, I will learn automatically about whatever I need to know. Fifth, I will try to learn if I am interested in learning it.

Key words: Recurrent Education, Self-Directed Learning, Second-Order CFA Model

壹、研究動機與目的

一、研究背景與動機

二十一世紀的高等教育，在終身學習與學習社會的思潮影響下，其最大的特色的在於大學數量的增多以及成人學生數量的激增，使得成人教育在高等教育上佔有重要的角色，尤其高等教育中的回流教育，更明顯地呈現成人學習者對高等教育的影響；其所含括的大學成人教育範圍，也成為新世紀高等教育的主要核心所在（鄭瓊月，2004）。

成人的學習重視終生教育，終生教育體系的建立，需要在正規、非正規及非正式教育之間，建立起平行統整的關係以及在各級教育之間、教育與生活、工作、人生發展之間，建立起垂直銜接的關係（武文瑛，2004）。1998 年教育部所頒布的「邁向學習社會白皮書」中特別提出「建立回流教育制度」作為我國邁向終身學習社會的具體途徑之一，其後為加強回流教育的實施，教育部推出了回流教育專班及辦理「進修學院」教育等學制。大學回流教育自 1998 年後，已成為大學推廣教育的另一項重點工作，其中尤以辦理碩士在職進修專班及二年制學士在職進修專班，更為整個大學回流教育的主體（教育部，1998）。

回流教育在我國的政策制定，最早可追溯到大學的推廣教育及高中職以下學校的補習教育，該政策演進大致上可歸結為四個時期，分別為社會教育時期、成人教育時期、終身教育時期與學習社會的建構時期（吳明烈，2006）。

高等回流教育自 1998 年開辦以來各技術學院及科技大學附設進修學院以所發展初期規劃以 3 所國立學校附設為主，以其原有附設專科進修學校之基礎加以發展，惟自教育部公布之「邁向學習社會白皮書」終身學習理念的倡導及回流教育體制的建立，截至目前我國公私、立現有 94 所技專校院中統計至 94 學年度為止，共有 87 所學校推動附設進修院校學制，學習總人數為 71,054 人（教育部，2006）。

知識經濟時代的來臨，國家發展勢必要配合國民素質與終生學習生活型態的落實，成人繼續接受教育與訓練之需求有日趨重要的態勢，對於個人而言，持續進修則成為因應變遷與面對競爭的不二法門。故成人教育可視為終生學習與終生教育之一環，兼顧個人與社會之發展，同時強調提供成人第二次參與教育之機會。Lehmann 和 Fryd (2008) 指出成人繼續教育於國際間已被視為一種在大學教育中極重要而且有效能夠發揮學習潛能的一種重要工具 (Lehmann & Fryd, 2008)，因此在終身學習的理念衝擊下，回流教育已成為一種繼續的歷程，只有透過終身學習才能使個人更具有應付現代生活問題解決的能力。故面對如此的終身學習社會，個人的自我導向學習已成為非常重要的一件工作，個人應該培養自我學習的習慣與能力，才不至於無法適應快速變遷的社會（黃明玉，2004; Gendron, 2006）。

目前自我導向學習是導引成人自我學習的主要模式之一，也是成人教育極力推廣的學習方式之一（陳茂祥，2001; Donavant, 2009）。何青蓉 (1997) 指出自我導向學習三種能力，包含：1. 自我評估；2. 規劃；3. 尋求人力資源的三種能力。自我導向學習已經成為一種非常重要的學習概念，尤其是在成人學習領域已超過三十年了，自我導向學習被認定

為一種國際間通用的自我計劃學習的方式，並且由個人自我負責、自我控制的學習方法 (Roberson & Merriam, 2005)。在終身學習的領域中，自我導向學習 (self-directed learning) 為重要的理論。因此，高等回流教育學生自我導向學習不論就外在環境的改變，或個體內在學習發展需求而言，都是值得深入探究的議題，更是在知識經濟時代中生存所不可或缺。

雖然國內對於自我導向學習之研究甚多，但對於技職院校高等回流教育學生所從事的研究較少，尤其是在這幾年在全球化潮流下及終身學習社會的發展，高等回流教育在學校競爭的環境中已成為各校努力發展的單位。另研究者目前正從事技職校院高等回流教育的工作，尤其在這競爭的環境中每一間學校都想利用高等回流教育來增加學校經費及表現學校特色，為對高等回流教育實務及學生有更多的認識，故本研究特以技職院校之高等回流教育學生為研究對象來施測，參考鄧運林 (1995) 修編自 Guglielmino 的「self-directed learning scale」「自我導向學習量表」，在本研究中自我導向學習量表，包含了「喜愛學習」、「主動學習」、「獨立學習」及「創造學習」等四個變項構面。以高等回流教育背景的學生為對象，驗證此量表是否具有良好的效度與信度，修正此量表並建立各種常模，希望能進一步編製適合高等回流教育自我導向學習之測量量表。

二、研究目的

本研究之主要目的是在編製高等回流教育學生自我導向學習量表。以某科技大學進修院校學生為施測對象，進行驗證高等回流教育學生自我導向學習量表之建構模式是否具有良好的效度與信度。分析不同背景變項的高等回流教育學生在自我導向學習上是否有差異並了解高等回流教育學生自我導向學習的知覺現況，其結果能作為政府及教育相關單位未來應用在高等回流教育學生自我導向學習測量參考。

三、研究問題

基於上述研究目的，本研究希望藉由文獻探討自我導向學習相關理論及實證研究結果與研究變項之間的關係外並應用問卷調查方式，提出以下的研究問題：

- (一) 高等回流教育學生自我導向學習量表之因素建構模式是否具有良好的效度？
- (二) 高等回流教育學生自我導向學習量表之因素建構模式是否具有良好的信度？
- (三) 不同背景變項之回流教育學生在自我導向學習上是否有顯著差異？
- (四) 高等回流教育學生自我導向學習知覺現況為何？

貳、文獻探討

自我導向學習是一種人格特質，人格特質影響學習動機，影響工作的參與，努力的付出與堅持 (Mount, Barrick, Scullen, Rounds, & Sackett, 2005; Gendron, 2006)，自 1960 年代開始，在美國的成人教育界已開始掀起自我導向學習的概念。諾爾斯 (Knowles, 1975) 積

極提倡自我導向學習，並認為一個成人學習最終的目標就是自我導向學習，一個成人可以為他自己的學習負責，創造出最佳的學習效果 (Knowles, 1975; Galbraith, 1998)。而一個自我導向學習者的特質就是主動學習、熱愛學習、不畏困難、利用資源幫助達成學習目標 (Guglielmino, 1977)。Knowles (1975) 與 Galbraith (1998) 認為自我導向學習的基本假設有五：1. 人類由於成熟，有能力進行自我導向的成長；2. 學習者的經驗是學習的豐富資源；3. 個體有其不同型態的學習準備度；4. 學生的學習屬於任務或問題中心導向；5. 學習動機來自內在的激勵，如自尊需求、成就需求等。

以下分三個部分來探討，分別為自我導向學習的定義、自我導向學習的理論及自我導向學習的相關研究。

一、自我導向學習的定義

自我導向學習的概念最先由 Tough (1966) 提出，當初他所提出的是「自我教導」(self-teaching) 的名詞，主要是描述一個成人在決定獲取若干既定的知識或技能後的各種活動；此時個人會為他自己的策略規劃、動機維持負起主要的責任，而且他必須確定在學習期間完成所有使學習成功的事項。後來經過許多學者的探討與研究 Driscoll (1994)，出現多種定義與名詞，像是自我教授 (self-instruction)、自我教育 (self-education)、獨立學習 (independent study)、個人學習 (individual study)、自我導向學習 (self-directed learning) 等 (Tough, 1966)，然其主要精神為對自己的學習負責。

近年來，國內、外學者對自我導向學習 (self-directed learning) 的定義主張相當多，最廣為採用的是由 Knowles (1975) 提出的定義：「自我導向學習 (self-directed learning) 是個人在沒有或是有他人的協助下，主動地診斷學習需求，規劃學習目標，尋求對於在學習上所需的人力或與物質資源，並執行適當的學習策略，進而評量學習結果之過程（黃富順，2002）。

學者對自我導向學習的定義相當繁多，各有不同的主張，以下整理不同學者對自我導向學習的定義及觀點：

Guglielmino (1977) 和 Driscoll (1994) 指出自我導向學習是個人能自己引發學習，並且能夠獨立且繼續的進行。

Tough (1979) 與 Gendron (2006), Lehmann 和 Fryd (2008) 認為自我導向學習是一種學習者追求獨立學習、執行自身的學習程序及主動控制學習過程的歷程，認為應該由學習者負起計畫和引導學習活動進行的自我教學。他並以「學習計畫」作為衡量自我學習的單位將之界定為「一系列有關的活動，時間總數至少七小時，每一次的活動至少有一半以上的動機是為得到或保留某些相當明確的知識或產生某些持久性的行為改變」。

鄧運林 (2000) 認為，自我導向學習是指，學習者自行選擇學習方法與有效地將周遭人、事、物等學習資源，持續不斷進行學習活動，使其成為可用資源，以致發揮最大學習效果。

紀詩瑩 (2002) 與 Eble (1998), Roberson 和 Merriam (2005), Donavant (2009) 認為，成人

自我導向學習即是以學習者為中心，個體是學習的計劃者、執行者、評鑑者更是學習的受益者。個體自我導向學習不僅是對自身成長與發展有重要的影響，其對組織發展間的連結也是密不可分。

黃明玉 (2004) 認為，自我導向學習的意義為，個人有問題待解決或想要獲取某些技能與訊息時，不管有或沒有他人的幫助，都能夠自己引發學習，對學習有高度的興趣，能夠獨立而繼續的進行，把握機會，選擇學習，決定學習目標，並規劃自己的學習的內容及步調，並能自主的掌控學習計畫和學習的因素，達到個人和職業的發展。

徐英傑 (2004) 認為，自我導向學習是學習者審視自己學習上的需求，依據需求訂定學習計畫，尋求學習資源並進行學習活動策略，且評估學習後的成果，以對整個學習活動的負責。

范淑媚 (2006) 認為，自我導向學習是學習者能夠自我瞭解學習的需求，主動引發學習，安排適當學習步驟，形成學習目標，並對學習具有高度的興趣，利用時間，把握機會，對學習負責，獨立而持續進行學習的能力。

Eble (1998), Donavant (2009) 與蘇秀招 (2006) 認為，自我導向學習是學習者對學習負責，且是積極的、自我規範、主動的學習風格、堅持、不屈不撓、熱愛學習、不斷參與學習，並覺得學習本身就是一件快樂的事，能夠獨立而繼續的進行，把握機會選擇學習、運用策略、設定學習目標，是有效率的學習者，並且積極地診斷學習與學習需求，規劃自己學習的內容及步調，並能自主的掌控學習計畫和學習的因素，尋找可能的學習資源，自我肯定的學習過程，也是學習者的一種能力。

綜上所述，從自我導向學習的定義中整理出，自我導向學習是指成人工作者因應其工作中所遭遇的挑戰及要求等等而產生的學習活動中，成人學習者可以自己引發學習動機、進行學習計畫、尋求學習資源與協助、執行學習活動、且進行學習成果評鑑以做為下一個學習活動參考的自我導向學習過程的各種不同狀態之意願，學習者須具備有自願、主動、責任與決心，在需求、規劃、目標與策略多重運作下，有或無透過任何團體之協助，並且強調須能獲得有效控制資源的能力，肯定自我要求的一種學習歷程。

二、自我導向學習理論

自我導向學習的哲學基礎源於 Maslow (1954) 的自我實現與 Rogers (1969) 的經驗學習 (引自蕭錫錡、陳聰浪，1996)。Maslow 認為透過自我可以改變現實的過程，並可了解自我的動機；而 Roger (1969) 更把 Maslow 的理論加以充分發揮，認為自我是個人行為的動力、創造力以及人格形成的核心。而有關學者們建構自我導向學習理論的內涵要素整理如表 1。

表 1. 自我導向學習理論的內涵要素

學者 / 年代	主張	內涵
Tough (1979)	四種內涵	自我導向學習者的自我規畫能力應包括：1. 選擇並表現出合宜的準備步驟、2. 診斷何種協助是必要的，3. 選擇和使用有益的資源、及 4. 分析整個學習計畫。
Knowles (1979)	學習契約論	學習契約是學習者與促進者為其課程及所應達成學習等級的書面約定，其內容包括學習目標、學習資源與策略、完成的事實與評鑑規準等。
Long (1987)	三個概念 四個要素	自我導向學習之研究應從社會學、教育學與心理學等三個概念同時進行之，並要兼顧環境或訊息、學習者、學習過程、與學習結果等四個主要要素。
Brockett 與 Hemstra (1991)	兩個向度	從事自我導向學習之教學者應認知到「學習者應負責任」及「學習者的需求或偏好」兩個向度，並有效地將其結合，才能達到學習效果。
Grow (1991)	四個階段	將自我導向學習狀態分成低度、適度、中度、及高度四階段，並強調教學者要能因材施教，依具學習者的自我導向能力階段給予不同的指導與協助。

資料來源：本研究整理

由上可知，Tough 先說明自我導向學習者的自我規畫能力之內涵，Knowles 則由重視學習者與促進者的互動，而強調學習的內容、目標與方式。Long 的理論強調學習者在環境、學習者、學習過程與學習結果等因素的掌握愈多，即愈傾向自我導向學習；Brockett 與 Hemstra 的兩個向度主張好的自我導向學習應該建立在能將「學習者的責任」與「學習者的需求或偏好」兩者做良好的結合。Grow 的模式將學習者的學習狀態分為四個階段，學習的促進者在不同階段有其不同角色，但其目的在使學習者更具有自我導向能力。

三、自我導向學習的相關研究

本研究除就相關理論進行理論之分析，並搜集國內、外研究者於不同研究主題及構面對於自我導向學習之研究，以驗證其與理論之符合性，並作為本研究之參考依據。茲彙整學者對自我導向學習因素之相關研究整理歸納如表 2：

表 2. 自我導向學習因素之相關研究

學者	年代	主題	構面
Guglielmino	1977	Development of the self-directed learning readiness scale	一個有效率的學習者對學習機會的開放性及自我概念、主動與獨立學習，為學習自我負責、熱愛學習、創造性、未來取向的正面性、學習技巧的基本使用及解決問題的能力。

表 2. 自我導向學習因素之相關研究（續）

學者	年代	主題	構面
鄧運林	1995	自我導向學習對成人學生學習行為、學業成績影響之實驗研究	效率學習、喜愛學習、學習動機、主動學習、獨立學習及創造學習。
高玉琳	2002	員工自我導向學習傾向對組織學習成效的影響－以壽險服務業為例	有效率的創造學習、持續學習、自我了解、喜愛學習及學習的積極性。
紀詩瑩	2002	企業員工自我導向學習傾向與知識分享意願關係之研究	喜愛學習、效率學習、學習動機、主動學習、獨立學習及創造學習。
余雅屏	2003	人格特質、自我導向學習以及工作績效之相關性研究	效率學習、喜愛學習、學習動機、主動學習、獨立學習、創造學習。
張夢凡	2004	自我導向學習傾向與學習滿意度對繼續進修意願之研究－以空中大學高雄地區學生為例	喜愛學習、效率學習、主動學習、獨立學習、創造學習及學習動機。
黃明玉	2004	成人學習者自我導向學習傾向、班級學習氣氛與學習滿意度之研究	自我了解、喜愛學習、主動學習、持續學習。
蘇秀招	2006	專任行政人員自我導向學習傾向與學習滿意度關係之研究	自我了解、持續學習、學習動機、主動學習、喜愛學習。

資料來源：本研究整理

綜合上述學者的看法，自我導向學習包含主動與獨立學習、熱愛及喜愛學習、創造學習、持續學習、對學習的了解與自我概念、對學習負責等層面。為瞭解高等回流教育學生的自我導向學習情況，達到研究目的，本研究參考鄧運林(1995)修編自 Guglielmino 的「self-directed learning scale」的「自我導向學習量表」以及參考國內相關研究，加以修正後，包含了「喜愛學習」、「主動學習」、「獨立學習」及「創造學習」等四個變項構面。

參、研究方法

一、研究範圍

本研究是以某私立科技大學附設進修學院之學生為研究範圍。研究對象為研究範圍中之在學學生共計 23 班，共合計 827 人，此即本研究母群體數。

二、抽樣方法

本研究採問卷調查法，施測係以「班」為抽樣單位，各班隨機抽取適當人數作為研究之樣本。以下分就「預試問卷樣本」、「正式問卷樣本」及「正式問卷樣本基本資料分佈情形」說明之：

（一）預試問卷樣本

預試問卷取樣方式，係剔除正式問卷樣本之 18 班後，餘 5 班，各班隨機抽樣人數 25 人進行施測，預試樣本共計 125 人。

（二）正式問卷樣本

本研究以研究範圍即本研究母群體數中選出 18 班學生為正式問卷對象，每班均隨機抽樣 25 人進行施測。同時，為提高抽樣樣本代表性，各班均惠請專人，協助發放問卷。共發出 450 份，約佔母群體 54.4%。回收後經刪除填答不完整之問卷後，得有效問卷 437 份，有效回收率 97%，有關樣本之基本資料分析顯示，在性別變項上受試者以女性居多 280 位（佔 64.1%）；年齡方面以 30 歲（含）以下最多 250 位（佔 57.2%）；婚姻方面以未婚居多 272 位（佔 62.2%）；職業方面以其他最多 239 位（佔 54.7%）；服務年資方面以 1 年（含）以上—未滿 6 年居多 187 位（佔 42.8%）；薪資所得方面以三萬元（含）以下最多（佔 46.5%）。

三、研究工具

本研究採用問卷調查法，研究問卷共分二個部份，第一個部份為回流教育學生自我導向學習取向量表，包括有喜愛學習、主動學習、獨立學習及創造學習等為因素，以李克特五點式計分評量法（從非常不滿意至非常滿意）。第二個部份為個人基本資料。以下為各量表對預試樣本進行第一階段的項目分析、因素分析及 Cronbach's α 信度分析之說明。

（一）項目分析及因素分析

1. 項目分析

預試問卷回收後，即將所得資料編碼登錄並利用 SPSS for windows 12.0 採用相關分析法以及內部一致性分析法二種方法進行項目分析，茲分述其意涵如下：

（1）內部一致性效標法

運用預試樣本極端組平均數差異檢定來檢驗題項的好壞（邱皓政，2002）。即將全體樣本在預試問卷的得分總和，依高低順序排列後，按極端的 27% 區分為高低二組，比較高低二組在各題項得分平均數差異是否顯著。此原理與獨立樣本 t 檢定相同，因此可根據 t 檢定求得「決斷值」（critical ratio；簡稱 CR 值），若題項之 CR 值達統計顯著水準（ $\alpha < .05$ 或 $\alpha < .01$ ），即表示該題項能鑑別不同受試者的反應程度（吳明隆，2003）。

（2）校正項目總分相關係數

即運用各題項與相對應總分的相關係數來檢驗項目的好壞，一般的要求在 0.3 以上，且達統計顯著水準（邱皓政，2002）。相關係數越高，表示該題項在測量某一行為特質上，與其它題項間越一致。本研究項目分析結果如表 3。因此本研究於進行項目分析時，各題項之 CR 值未達 3.5 者及預試問卷各題項與總分相關係數值未達 0.3 以上者，予以刪題。其餘保留之題項則進行因素分析。

表 3. 高等回流教育自我導向學習項目及因素分析摘要表

構變 念數	題項內容	因素 負荷量	特徵 值	累積解釋 變異量	決斷值 (cr 值)	量表與總 分之相關
自愛	# 學習可以使我愈來愈好	.615			3.004*	.264***
	喜 學習是有趣的	.624			4.170***	.346***
	我不排斥長時間持續學習	.763			6.567***	.490***
	學 我對所學的東西有興趣、就會認真學習	.622	2.14	41.522	3.688**	.321***
	習 對我來說、懂得如何學習是重要的	.654			3.915*	.303***
我主 動	對學習有興趣的事物、我不會在乎學習上的困難	.596			4.476***	.472***
	工作再忙碌、我都會找時間學習	.739			10.909***	.557***
	我知道如何獲得和學習相關的資訊	.556			7.618***	.479***
	# 我希望在學習的時候、能參與決定學什麼	.562			3.290***	.297***
	學 我試著將所學的內容與自己的計畫相配合	.616	2.531	42.799	5.878***	.419***
導	習 當決定去探究某些問題時、我就會去作	.66			7.382***	.531***
	只要我決定學習、不論多忙、我都會抽空去學習	.738			6.360***	.444***
	對於我需要的東西我都能自己去學習	.741			5.729***	.475***
	向 對於想學的事物、我會設法自己去學習	.755			5.667***	.471***
	立 我每年都會自行學習許多新的知識	.615			5.760***	.498***
學	學 我能經由學習來解決工作上的問題	.599	2.427	42.189	5.587***	.422***
	習 我能了解自己所進修的內容	.595			6.000***	.467***
	# 我可以自己單獨將學習的課程讀得很好	.467			2.729*	.206***
	我喜歡思考問題可能的答案	.795			6.578***	.544***
	創 我喜歡和他人討論對事情的想法	.573			4.967***	.394***
習	造 我喜歡思考未來	.575			3.948***	.361***
	學 我喜歡思考沒有明確答案的問題	.682	2.076	40.445	5.576***	.424***
	習 # 對於事情我常抱存疑的態度	.129			0.686	-.003
	我喜歡學習具挑戰性的事情	.566			5.736***	.405***

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$, 註：# 表示刪除

2. 因素分析

題項間是否適合進行因素分析，可從取樣適切性量數 (Kaiser-Meyer-Olkin measure of sampling adequacy, KMO) 值的大小來判別，當 KMO 值愈大時，表示變項間的共同因素愈多，愈適合進行因素分析，依據 Kaiser (1974) 的觀點，如果 KMO 值小於 0.5 時，較不宜進行因素分析（引自吳明隆，2003）。本研究自我導向學習層面經球形檢定結果卡方值為 852.414 達顯著水準 ($p.001$)，KMO 值為 .720，表示適合進行因素分析。

本研究針對自我導向學習傾向構念之變數因素分別進行因素分析，將自我導向學習傾向內各層面，利用主成份分析法及最大變異轉軸法，強制萃取 1 因子，萃取因素負荷量絕對值大於 .5 與特徵值大於 1 者。

四、信度分析

信度檢定方面，經針對自我導向學習構念之構面因素分別進行信度分析之結果，用以了解問卷的可靠程度，亦即問卷的一致性或穩定性，由表 4 顯示所有變數之 Cronbach's α 係數皆高於 .66，在自我導向學習，總（分）量表係數值達 .7853，一份信度佳的量表或問卷其總量表的信度係數最好在 .8 以上，如果 .7 至 .8 之間，還算是可以接受的範圍；如果是分量表其信度係數最好在 .7 以上，如果在 .6 至 .7 之間還可以接受使用。（吳明隆，2003）

表 4. 高等回流教育自我導向學習構念之構面因素信度分析

量表	分層面	Cronbach's α
自我導向學習	喜愛學習	.6623
	主動學習	.7033
	獨立學習	.6977
	創造學習	.6393
	總量表	.7853

五、分析模式

本研究中將使用 Amos 5.0 版統計軟體來執行結構方程模式中的驗證式因素分析。有關各量表之假設模式說明如下：

高等回流教育學生自我導向學習傾向的二十個觀察變項能有效的反映出一階的三個潛在因素，而一階的三個潛在因素可以再反映出一個更高階的單一因素來解釋。此一更高階的因素，命名為「二階回流教育自我導向學習傾向潛在因素」。如表 5 及圖 1 所示。

表 5. 高等回流教育自我導向學習研究模式之變數符號與意義說明

二階潛在 依變項	一階潛在 依變項	觀察依變項	測量 誤差
自我導向學習	喜愛學習	學習是有趣的 Y1	ε_1
		我不排斥長時間持續學習 Y2	ε_2
		我對所學的東西有興趣、就會認真學習 Y3	ε_3
		對我來說、懂得如何學習是重要的 Y4	ε_4
		對學習有興趣的事物、我不會在乎學習上的困難 Y5	ε_5

表 5. 高等回流教育自我導向學習研究模式之變數符號與意義說明（續）

二階潛在 依變項	一階潛在 依變項	觀察依變項	測量 誤差
自我導向學習	主動學習	工作再忙碌、我都會找時間學習 Y6	$\varepsilon 6$
		我知道如何獲得和學習相關的資訊 Y7	$\varepsilon 7$
		我試著將所學的內容與自己的計畫相配合 Y8	$\varepsilon 8$
		當決定去探究某些問題時、我就會去作 Y9	$\varepsilon 9$
		只要我決定學習，不論多忙，我都會抽空去學習 Y10	$\varepsilon 10$
	獨立學習	對於我需要知道的東西我都能自己去學習 Y11	$\varepsilon 11$
		對於想學的事物、我會設法自己去學習 Y12	$\varepsilon 12$
		我每年都會自行學習許多新的知識 Y13	$\varepsilon 13$
		我能經由學習來解決工作上的問題 Y14	$\varepsilon 14$
		我能了解自已所進修的內容 Y15	$\varepsilon 15$
	創造學習	我喜歡思考問題可能的答案 Y16	$\varepsilon 16$
		我喜歡和他人討論對事情的想法 Y17	$\varepsilon 17$
		我喜歡思考未來 Y18	$\varepsilon 18$
		我喜歡思考沒有明確答案的問題 Y19	$\varepsilon 19$
		我喜歡學習具挑戰性的事情 Y20	$\varepsilon 20$

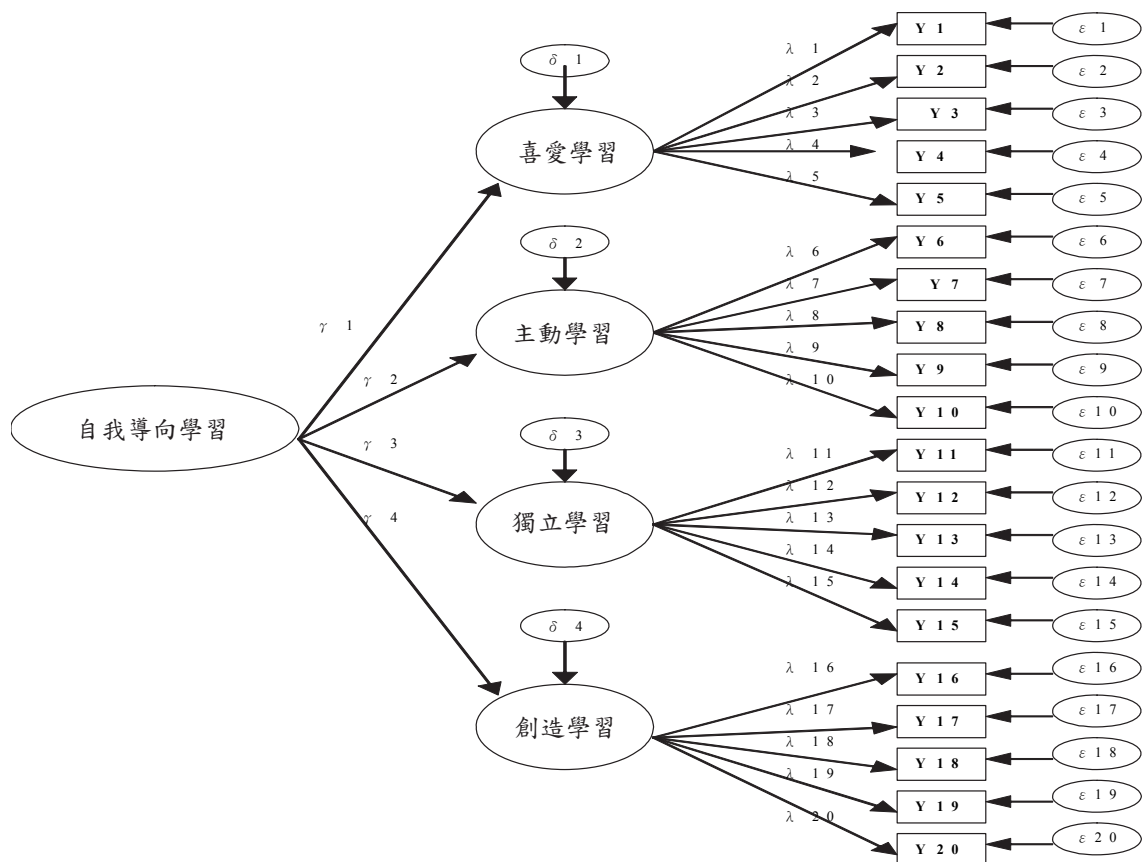


圖 1. 高等回流教育自我導向學習研究模式

六、資料處理

- (一) 將回收樣本進行平均數、標準差、態勢及峰度等資料作描述性統計分析，以呈現資料基本性質，並檢驗樣本資料是否符合基本假定，並作為選擇估計方法之用。
- (二) Amos 5.0 版統計軟體，進行驗證性因素分析，以驗證回流教育自我導向學習意向模式假設之適合度。本研究參考吳明隆、涂金堂 (2005)，採用四類型的整體適配指標作為適合度之評鑑。絕對適配指標：包括 χ^2 、GFI、AGFI、SRMR、RMSEA；相對適配指標：NNFI；簡效適配指標：包括 PNFI、CN、 χ^2/df ；模式內在品質：估計的參數、誤差變異、因素負荷量、信度評鑑及聚合效度等來評鑑整體適配程度。
- (三) 有關不同背景變項之回流教育學生在自我導向學習上之差異比較分析，將使用 t-test 及單因子變數分析，如在單因子變數分析有顯著性差異，則以 Scheffe 法進行事後比較。

肆、結果與討論

一、基本資料檢視

一般而言其估計方法受到樣本變項分配性質影響極大，假若變項分配的偏態絕對值大於 3，就被視為是極端偏態；峰度絕對值大於 10 則被視為有問題 (Kline, 1998) 由表 6 得知偏態值介於 -.702 到 -.216 之間，結果顯示觀察變項在峰度及態度的值對使用常態分配的估計法影響不大。因此，本研究選用最大概似法 (maximum likelihood) 估計法來估計模式的估計法。

表 6. 高等回流教育自我導向學習模式觀察變項之偏態與峰度分配表

觀察變項	偏態	峰度	觀察變項	偏態	峰度
Y1	-.317	.697	Y11	-.695	2.048
Y2	-.455	.429	Y12	-.481	1.244
Y3	-.255	.103	Y13	-.227	.181
Y4	-.374	1.144	Y14	-.702	1.341
Y5	-.216	.05	Y15	-.240	.146
Y6	-.278	.416	Y16	-.318	.434
Y7	-.491	.963	Y17	-.542	.699
Y8	-.258	.203	Y18	-.568	1.312
Y9	-.390	.764	Y19	-.467	.611
Y10	-.440	.634	Y20	-.086	.195

二、驗證性因素分析適配的檢定結果

由表 7 回流教育學生自我導向學習二階單因素模式之驗證性因素分析參數估計表，可得知標準化迴歸係數介於 .11 至 .95 之間，（通常以 .95 為門檻）。標準誤介於 .01 至 .79。綜合以上各項結果並無違規估計之現象，所以可以再進行評鑑整體模式適合度。

經由 Amos 5.0 版之統計估計，我們將各參數及指標以圖 2 回流教育學生自我導向學習研究模式驗證性因素分析標準化參數估計值及表 8 回流教育自我導向學習研究模式之整體模式適合度考驗指標呈現中得知，絕對適配指標中的 $\chi^2=595.37$ ， $p=.000$ ，達到顯著水準，表示本研究假設模式之共變數矩陣與實證資料之共變數矩陣之間有差異存在，因此，模式被拒絕，但是 χ^2 易受大樣本影響而統計達顯著水準，所以必須再參考其它指標題（陳正昌、程炳林，1998）。GFI 值為 .915 大於接受值 .90，顯示假設模式可以接受。RMSEA=.077，小於接受值 .08，顯示模式可以接受。SRMR=.027 小於接受值 .05，顯示本模式可以接受。從相對適配指標來看，NNFI=.798，小於接受值 .90 顯示假設模式有待改進。PCFI=.737，大於接受值 .5，顯示模式可以接受。PNFI=.697，大於接受值 .5，顯示模式可以接受。CN=205，大於 200 以上之門檻建議值，顯示模式可以接受。 $\chi^2/df=3.587$ 小於接受值 5.0，顯示本模式可以接受。此外模式內在品質也達到判別標準，而在基本配適度指標之因素負荷量也達到評鑑理想值，可見整體模式的適配度佳，亦即模式之徑路圖與實際觀察資料之適配度良好，研究所提的回流教育自我導向學習傾向建構效度之驗證性因素分析之模式圖假設獲得統計上的支持。整體而言，三類型的適配指標有大部份通過，因此，結論為本研究模式可以接受，亦即，自我導向學習四個構念「喜愛學習」、「主動學習」、「獨立學習」及「創造學習」所建構的「自我導向學習共同因素」之因果理論模式與實際資料能相配適。

表 7. 高等回流教育自我導向學習參數與測量誤差值估計摘要表

參數	未標準化係數	標準誤	t 值	標準化係數	參數	未標準化係數	標準誤	t 值	標準化係數
$\lambda 1$	1	----	---	.61	$\varepsilon 1$	.27	.02	12.58*	.37
$\lambda 2$	1.07	.18	9.09*	.53	$\varepsilon 2$	.45	.03	13.27*	.29
$\lambda 3$	1.13	.11	10.23*	.66	$\varepsilon 3$	.26	.02	11.95*	.43
$\lambda 4$	1.05	.10	10.34*	.67	$\varepsilon 4$	.22	.02	11.74*	.45
$\lambda 5$	1.15	.11	10.48*	.68	$\varepsilon 5$	.24	.02	11.60*	.46
$\lambda 6$	1	----	----	.57	$\varepsilon 6$	.32	.02	13.35*	.32
$\lambda 7$	.92	.10	8.98*	.54	$\varepsilon 7$	.32	.02	13.59*	.29
$\lambda 8$	1.01	.11	9.53*	.62	$\varepsilon 8$	.25	.02	12.88*	.39
$\lambda 9$	1.08	.11	10.02*	.67	$\varepsilon 9$	.21	.02	12.21*	.45
$\lambda 10$	1.11	.11	9.91*	.63	$\varepsilon 10$	.28	.22	12.77*	.40
$\lambda 11$	1.	-----	----	.67	$\varepsilon 11$	.21	.02	12.18*	.45
$\lambda 12$	1.05	.79	13.31*	.73	$\varepsilon 12$	.17	.02	11.17*	.53

表 7. 高等回流教育自我導向學習參數與測量誤差值估計摘要表（續）

參數	未標準化係數	標準誤	t 值	標準化係數	參數	未標準化係數	標準誤	t 值	標準化係數
λ_{13}	.92	.09	10.34*	.59	ε_{13}	.28	.02	13.28*	.35
λ_{14}	.93	.09	10.23*	.58	ε_{14}	.30	.02	13.40*	.33
λ_{15}	.89	.08	10.71*	.61	ε_{15}	.23	.02	13.08*	.37
λ_{16}	1	----	-----	.67	ε_{16}	.25	.02	11.42*	.44
λ_{17}	.98	.09	10.53*	.66	ε_{17}	.25	.02	11.63*	.43
λ_{18}	1.05	.10	10.52*	.65	ε_{18}	.31	.03	11.75*	.42
λ_{19}	.71	.09	7.43*	.41	ε_{19}	.50	.04	13.87*	.17
λ_{20}	.53	.09	6.01*	.33	ε_{20}	.46	.03	14.26*	.11
γ_1	1	----	-----	.73	δ_1	.08	.01	5.51*	.53
γ_2	1.28	.16	8.09 *	.95	δ_2	.01	.01	1.79	.91
γ_3	1.33	.15	8.74 *	.93	δ_3	.03	.01	2.62*	.86
γ_4	1.26	.15	8.21 *	.81	δ_4	.07	.02	4.69*	.66

* $p < .05$ ，註：未列標準誤者為參照指標。

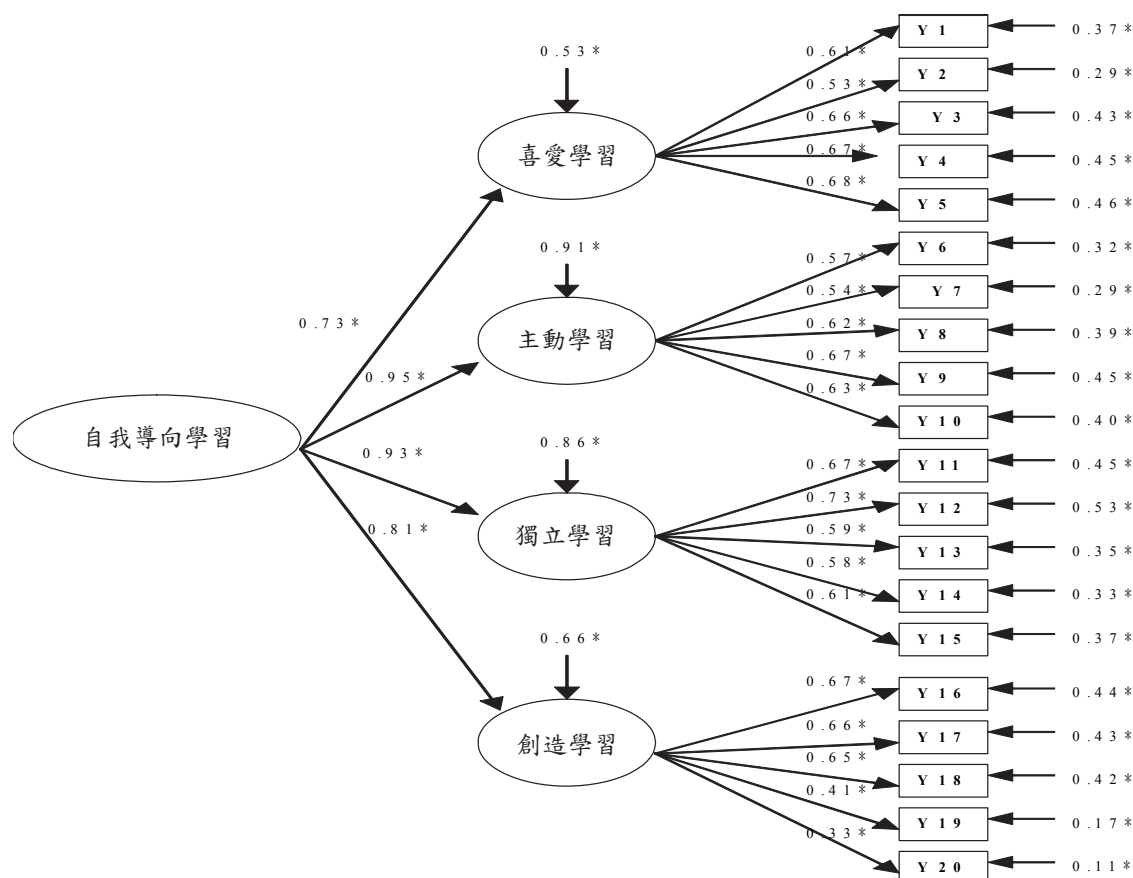


圖 2 自我導向學習研究模式驗證性因素分析標準化參數估計值

表 8. 高等回流教育自我導向學習研究模式之整體模式適合度考驗指數摘要表

統計檢定量	適配的臨界值	測量模式	考驗結果
χ^2	$p>.05$	595.38($p<.05$)	通過
GFI	>.90 以上	.915	通過
RMSEA	.08< 值 <.10	.077	通過
SRMR	<.05	.027	通過
NNFI	>.90 以上	.798	不通過
PCFI	>.50 以上	.737	通過
PNFI	>.50 以上	.697	通過
CN	>200	205	通過
χ^2/df	<5.0	3.587	通過
估計的參數	$p<.05$		通過
因素負荷量	均達顯著且沒有負的誤差變項	均達顯著且沒有誤差變項	通過
誤差變項	.50< 值 <.95	.33 至 .95	大部份通過

三、自我導向學習量表之模式內在適配評估

(一) 建構信度

從表 9 中可發現，二十個觀察變項的信度介於 .21 到 .53 之間，大於建議值 .20 以上顯示個別變項具有足有信度。

(二) 聚合效度

從表 5 及圖 2 中可知，所有的觀察變項對其所對應的個別潛在因素的因素負荷量的值皆達統計的顯著水準，二十個觀察變項中，除了二個觀察變項的因素負荷量低於 .45 外，其餘十八個的觀察變項的因素負荷量皆達到 .45 以上的門檻（黃芳銘，2004），表示大部份觀察變項皆足以反映其所建構的潛在因素。

表 9. 建構信度

變項	R ²	變項	R ²
喜愛學習	.626	獨立學習	.856
Y1	.373	Y11	.452
Y2	.285	Y12	.530
Y3	.435	Y13	.345
Y4	.447	Y14	.331
Y5	.463	Y15	.375
主動學習	.905	創造學習	.658
Y6	.321	Y16	.444
Y7	.287	Y17	.430

表 9. 建構信度（續）

變項	R ²	變項	R ²
Y8	.386	Y18	.417
Y9	.454	Y19	.269
Y10	.400	Y20	.211

四、高等回流教育學生自我導向學習認知分析

在此次研究中，高等回流教育學生自我導向學習傾向重要程度各項之前五名排名為：（一）對我來說、懂得如何學習是重要的；（二）我對所學的東西有興趣、就會認真學習；（三）學習是有趣的；（四）對於我需要的東西我都能自己去學習；（五）對於想學的事物、我會設法自己去學習。如表 10 所示。

表 10. 高等回流教育學生自我導向學習之各題項分析

問 項	平均數	標準差	排序
喜愛學習	3.88	.49	01
學習是有趣的	3.92	.65	03
我不排斥長時間持續學習	3.58	.79	13
我對所學的東西有興趣、就會認真學習	4.03	.68	02
對我來說、懂得如何學習是重要的	4.05	.62	01
對學習有興趣的事物、我不會在乎學習上的困難	3.81	.67	05
主動學習	3.67	.46	03
工作再忙碌、我都會找時間學習	3.59	.69	12
我知道如何獲得和學習相關的資訊	3.61	.67	11
我試著將所學的內容與自己的計畫相配合	3.77	.63	06
當決定去探究某些問題時、我就會去作	3.75	.62	07
只要我決定學習，不論多忙，我都會抽空去學習	3.64	.68	10
獨立學習	3.73	.45	02
對於我需要的東西我都能自己去學習	3.83	.62	04
對於想學的事物、我會設法自己去學習	3.81	.60	05
我每年都會自行學習許多新的知識	3.57	.65	14
我能經由學習來解決工作上的問題	3.69	.67	09
我能了解自己所進修的內容	3.75	.61	07
創造學習	3.59	.47	04
我喜歡思考問題可能的答案	3.56	.67	15
我喜歡和他人討論對事情的想法	3.71	.67	08
我喜歡思考未來	3.75	.73	07
我喜歡思考沒有明確答案的問題	3.33	.78	16
我喜歡學習具挑戰性的事情	3.61	.72	11

五、不同背景變項之高等回流教育學生自我導向學習認知之差異性比較分析

(一) 不同性別之高等回流教育學生自我導向學習之差異性比較

由表 11 所示，不同性別之高等回流教育學生自我導向學習中之「創造學習」因素中達顯著差異 ($p < .001$)，經分析後發現，男生的創造學習大於女生 (t 值 = 3.625, $p < .001$)。

表 11. 不同性別之成人參與高等回流教育自我導向學習之差異性比較摘要表

構面	性別	樣本數	平均數	標準差	t 值	p 值
喜愛學習	男	205	19.59	2.48	1.313	.190
	女	354	19.27	2.44		
主動學習	男	205	18.54	2.30	1.144	.253
	女	354	18.27	2.32		
獨立學習	男	205	18.67	2.25	.162	.871
	女	354	18.63	2.27		
創造學習	男	205	18.50	2.17	3.625	.000
	女	354	17.66	2.40		

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

(二) 不同婚姻之高等回流教育學生自我導向學習之差異性比較

1. 由表 12 所示，不同婚姻之高等回流教育學生自我導向學習中之「主動學習」因素中達顯著差異 ($p < .05$)，經分析後發現，未婚的主動學習大於已婚 (t 值 = 2.385, $p < .05$)。
2. 由表 12 所示，不同婚姻之高等回流教育學生自我導向學習中之「獨立學習」因素中達顯著差異 ($p < .05$)，經分析後發現，未婚的主動學習大於已婚 (t 值 = 2.105, $p < .05$)。

表 12. 不同婚姻之成人參與高等回流教育自我導向學習之差異性比較摘要表

構面	婚姻狀況	樣本數	平均數	標準差	t 值	p 值
喜愛學習	已婚	224	19.56	2.33	1.134	.257
	未婚	335	19.28	2.52		
主動學習	已婚	224	18.70	2.23	2.385	.018
	未婚	335	18.16	2.34		
獨立學習	已婚	224	18.93	2.06	2.105	.036
	未婚	335	18.47	2.37		
創造學習	已婚	224	18.08	2.07	.829	.408
	未婚	335	17.89	2.51		

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

(三) 不同年齡之高等回流教育學生自我導向學習之差異性比較

由表 13 所示，不同年齡之高等回流教育學生自我導向學習中之「喜愛學習」、「主動學習」、「獨立學習」及「創造學習」因素中達顯著差異 ($p < .05$)，經分析後發現：

1. 在喜愛學習中，41-50 歲的成人高於 30 歲（含）以下之成人 (F 值 = 3.849， $p < .01$)。
2. 在主動學習中，41-50 歲及 50 歲（含）以上的成人顯著高於 30 歲（含）以下之成人 (F 值 = 8.889， $p < .001$)。
3. 在獨立學習中，31-40 歲及 41-50 歲的成人高於 30 歲（含）以下之成人 (F 值 = 8.254， $p < .001$)。

表 13. 不同年齡之成人參與高等回流教育自我導向學習之差異性比較摘要表

構面	年齡	樣本數	平均數	標準差	F 值	p 值	事後比較
喜愛學習	1.30 歲（含）以下	310	19.18	2.58	3.849	.010	3>1
	2.31-40 歲	151	19.42	2.01			
	3.41-50 歲	81	20.32	2.24			
	4.51 歲（含）以上	17	18.64	3.11			
主動學習	1.30 歲（含）以下	310	17.96	2.36	8.889	.000	3>1
	2.31-40 歲	151	18.61	2.08			4>1
	3.41-50 歲	81	19.29	1.98			
	4.51 歲（含）以上	17	20.18	2.75			
獨立學習	1.30 歲（含）以下	310	18.24	2.38	8.254	.000	2>1
	2.31-40 歲	151	18.93	1.99			3>1
	3.41-50 歲	81	19.56	1.89			
	4.51 歲（含）以上	17	20.00	1.90			
創造學習	1.30 歲（含）以下	310	17.72	2.53	2.864	.036	ns
	2.31-40 歲	151	18.39	2.08			
	3.41-50 歲	81	18.23	2.09			
	4.51 歲（含）以上	17	17.18	1.66			

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

(四) 不同職業之高等回流教育學生自我導向學習之差異性比較

由表 14 所示，不同職業之高等回流教育學生自我導向學習中之「創造學習」因素中達顯著差異 ($p < .01$)，經分析後發現，軍公教的創造學習高於其它之成人 (F 值 = 3.701， $p < .01$)。

表 14. 不同職業之成人參與高等回流教育自我導向學習之差異性比較摘要表

構面	職業	樣本數	平均數	標準差	F 值	p 值	事後比較
喜愛學習	1. 軍公教	115	19.99	2.33	2.737	.028	ns
	2. 商	95	19.45	2.33			
	3. 農	5	20.00	1.00			
	4. 工	59	19.81	2.73			
	5. 其它	285	19.07	2.46			
主動學習	1. 軍公教	115	18.86	1.91	3.365	.010	ns
	2. 商	95	18.95	2.30			
	3. 農	5	18.33	1.53			
	4. 工	59	17.86	2.23			
	5. 其它	285	18.11	2.42			
獨立學習	1. 軍公教	115	19.16	2.00	3.323	.011	ns
	2. 商	95	19.15	2.18			
	3. 農	5	19.67	1.53			
	4. 工	59	18.33	2.19			
	5. 其它	285	18.36	2.35			
創造學習	1. 軍公教	115	18.57	2.12	3.701	.006	5>1
	2. 商	95	18.17	2.29			
	3. 農	5	19.67	.577			
	4. 工	59	18.29	2.16			
	5. 其它	285	17.59	2.44			

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

(五) 不同服務年資之高等回流教育學生自我導向學習之差異性比較

由表 15 所示，不同服務年資之高等回流教育學生自我導向學習中之「喜愛學習」及「獨立學習」因素中達顯著差異 ($p < .01$)，經分析後發現：

1. 在喜愛學習中，16 年（含）以上的成人顯著高於其它之成人 (F 值 = 3.351 , $p < .01$)。
2. 在獨立學習中，6 年（含）以上 ~ 未滿 16 年的成人顯著高於其它之成人 (F 值 = 4.319 , $p < .01$)。

表 15. 不同服務年資之成人參與高等回流教育自我導向學習之差異性比較摘要表

構面	服務年資	樣本數	平均數	標準差	<i>F</i> 值	<i>p</i> 值	事後比較
喜愛學習	1. 1 年以下	44	19.00	2.67	3.351	.010	4>5
	2. 1 年（含）以上 ~ 未滿 6 年	233	19.24	2.40			
	3. 6 年（含）以上 ~ 未滿 16 年	184	19.63	2.43			
	4. 16 年（含）以上	72	20.08	2.23			
	5. 其它	26	18.09	2.69			
主動學習	1. 1 年以下	44	17.89	2.12	3.567	.007	ns
	2. 1 年（含）以上 ~ 未滿 6 年	233	18.20	2.26			
	3. 6 年（含）以上 ~ 未滿 16 年	184	18.51	2.21			
	4. 16 年（含）以上	72	19.28	2.08			
	5. 其它	26	17.50	3.41			
獨立學習	1. 1 年以下	44	18.39	2.09	4.319	.002	3>5
	2. 1 年（含）以上 ~ 未滿 6 年	233	18.47	2.14			
	3. 6 年（含）以上 ~ 未滿 16 年	184	18.92	2.33			
	4. 16 年（含）以上	72	19.32	2.01			
	5. 其它	26	17.23	2.93			
創造學習	1. 1 年以下	44	16.97	2.93	2.687	.031	ns
	2. 1 年（含）以上 ~ 未滿 6 年	233	18.04	2.22			
	3. 6 年（含）以上 ~ 未滿 16 年	184	18.15	2.36			
	4. 16 年（含）以上	72	18.16	2.10			
	5. 其它	26	17.13	2.55			

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

(六) 不同薪資所得之高等回流教育學生自我導向學習之差異性比較

由表 16 所示，不同薪資所得之高等回流教育學生自我導向學習中之沒有顯著差異。

表 16. 不同薪資所得之成人參與高等回流教育自我導向學習之差異性比較摘要表

構面	薪資所得	樣本數	平均數	標準差	F 值	p 值	事後比較
喜愛學習	1. 三萬元（不含）以下	269	19.41	2.59	.118	.950	ns
	2. 三萬元（含）至五萬元（不含）以下	210	19.32	2.43			
	3. 五萬元（含）至七萬元（不含）以下	54	19.50	1.84			
	4. 七萬元（含）以上	26	19.62	2.26			
主動學習	1. 三萬元（不含）以下	269	18.28	2.23	2.394	.068	ns
	2. 三萬元（含）至五萬元（不含）以下	210	18.29	2.44			
	3. 五萬元（含）至七萬元（不含）以下	54	18.69	2.04			
	4. 七萬元（含）以上	26	19.92	2.06			
獨立學習	1. 三萬元（不含）以下	269	18.57	2.23	1.747	.157	ns
	2. 三萬元（含）至五萬元（不含）以下	210	18.56	2.38			
	3. 五萬元（含）至七萬元（不含）以下	54	19.17	1.78			
	4. 七萬元（含）以上	26	19.69	2.06			
創造學習	1. 三萬元（不含）以下	269	17.89	2.38	1.191	.313	ns
	2. 三萬元（含）至五萬元（不含）以下	210	17.89	2.43			
	3. 五萬元（含）至七萬元（不含）以下	54	18.36	1.87			
	4. 七萬元（含）以上	26	18.92	1.93			

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

六、討論

從研究結果中顯示高等回流教育學生自我導向學習傾向最主要是爲了個人而進行學習，因此得知自我導向學習者的特質是可以培養的。從不同背景變項之高等回流教育學生自我導向學習認知之差異性比較分析得知每個人的自我導向學習之特質不同，在不同自我導向學習構面中會因不同背景變項而有所差異，因此所要用的輔導與支持的教學方式亦不同。所以必須因材施教，依學習者的不同特質給予不同的輔導，包括學習內容、方法及相對的支援體系等。學習是無止境的，每個人均有再學習的能力及意願，關鍵就在政府及教育行政單位如何在廣大的社會環境中引發其學習意願並給與提供學習機會。

伍、結論與建議

一、結論

（一）本量表預試以項目分析、因素分析及信度分析後，結果成人參與高等回流教育學習

動機量表得到四個因素構面。再以正式問卷進行驗證性因素分析，結果高等回流教育學生自我導向學習傾向量表通過模式外在品質之檢定（整體適配指標）且在模式內在適配檢定方面，亦通過評鑑標準。所以，本量表是一個可被接受的模式。

（二）不同人口統計變項在高等回流教育學生自我導向學習之差異情形

1. 男生的「創造學習」大於女生。
2. 未婚的「主動學習」大於已婚。
3. 41-50 歲的成人在「喜愛學習」中高於 30 歲（含）以下之成人、41-50 歲及 50 歲（含）以上的成人在「主動學習」中高於 30 歲（含）以下之成人、31-40 歲及 41-50 歲的成人在「獨立學習」中高於 30 歲（含）以下之成人。
4. 軍公教的「創造學習」高於其它之成人。
5. 16 年（含）以上的成人在「喜愛學習」中高於其它之成人、6 年（含）以上～未滿 16 年的成人在「獨立學習」中高於其它之成人。

（三）本研究高等回流教育學生自我導向學習人口統計變項分配情形，性別是以女性居多 (64.1%); 在婚姻狀況是以未婚居多 (62.2%); 在年齡部份則是以 30 歲（含）以下最多 (57.2%); 在職業部份是以其他居多 (54.7%); 在服務年資部份是以 1 年（含）以上 - 未滿 6 年居多 (42.8%); 在薪資所得方面以三萬元（含）以下最多 (46.5%)。

（四）在此次研究中，高等回流教育學生自我導向學習重要程度各項之前五名排名為：1 對我來說、懂得如何學習是重要的；2 我對所學的東西有興趣、就會認真學習；3 學習是有趣的；4 對於我需要知道的東西我都能自己去學習；5 對於想學的事物、我會設法自己去學習。

（五）因人力及時間的關係，無法配合進行訪談，調查的範圍只限於一所私立科技大學進修學院學生，研究結論較無法代表全部。抽樣方法上無法完全採隨機抽樣的方式而以立意取樣替代，恐無法避免抽樣上所成的誤差，在研究結果上恐會受到影響與限制。

二、建議

（一）可利用結構方程模式統計中之競爭模式策略，以比較出更佳模式

對於未來研究，建議可利用結構方程模式統計中之競爭模式策略，以比較出更佳模式，以作為高等回流教育學生自我導向學習工具。

（二）學校單位應針對學習者的需求與學習情境因素相配合，以提高學習的滿意度

在此次研究中發現，高等回流教育學生自我導向學習是以女性、未婚、30 歲（含）以下、1 年（含）以上 - 未滿 6 年及薪資所得方面以三萬元（含）以下居多。建議學校單位應針對符合學習者的個別需求，幫助強化學生的自我導向學習，進而能以不斷持續學習的態度，成為「活到老，學到老」的終身學習者，讓學生對自我的發展方向、計劃有更完整的認識。

（三）政府及教育行政單位提供學習機會

政府及教育相關單位可經由本研究之結果，透過教育訓練的管道，結合成人學習的特性與適切、多元有彈性的課程方案，在各類正規、非正規環境中實施，並進一步來創造提供教育機會的再分配，讓原先在教育上不利者再次學習，人人可得，機會平等，達成成人教育的目標。政府或相關單位應提供充分的學習資源體系，並重視民主、公平與正義的原則，讓學習資源充分、公平而均衡地讓每一個人都有機會分享到。

（四）建立個人自我導向學習觀念

在由上述結論得知對高等回流教育學生來說、懂得如何學習是重要的，尤其是在終身學習的時勢潮流中，建立學生個人自我導向學習觀念，認知什麼是學習的重點、確認自己的學習風格及思考特質，並擁有終身學習的自我概念，具備終身學習的技能，做個自由快樂的學習人。

參考文獻

一、中文部分

- 何青蓉 (1997)。促進自我導向學習：一個契約學習教學實驗的省思。國家科學委員會研究彙刊：人文及社會科學，8 (3)，417-426。
- 余雅屏 (2003)。人格特質、自我導向學習以及工作績效之相關性研究。國立中山大學人力資源管理研究碩士論文，高雄。
- 吳明烈 (2006)。我國成人終身學習的發展困境與改進策略之研究。財團法人資訊工業策進會委託專案。2008 年 11 月 11 日取自於 <http://cillr.ccu.edu.tw>。
- 吳明隆 涂金堂 (2005)。SPSS 與統計應用分析。臺北市：五南圖書。
- 吳明隆 (2003)。SPSS 統計應用實務。臺北市：松崗。
- 武文瑛 (2004)。我國回流教育政策實施之評析。成人及終身教育，2，16-17。
- 邱皓政 (2002)。量化研究與統計分析：SPSS 中文視窗版資料分析範例解析。臺北市：五南。
- 紀詩瑩 (2002)。企業員工自我導向學習傾向與知識分享意願關係之研究。國立暨南國際大學成人與繼續教育研究所碩士論文，未出版，花蓮。
- 范淑媚 (2006)。高雄縣社區大學學員自我導向學習傾向與學習滿意度關係之研究。國立高雄師範大學成人教育研究所，高雄。
- 徐英傑 (2004)。公務人員職場自我導向學習、工作調適與工作績效之相關性研究：以嘉義縣公務人員為例。國立中正大學成人及繼續教育研所碩士論文，嘉義。
- 高玉琳 (2002)。員工自我導向學習傾向對組織學習成效的影響－以壽險服務業為例。朝陽科技大學企業管理研究所碩士論文，未出版，臺中縣。
- 張夢凡 (2004)。自我導向學習傾向與學習滿意度對繼續進修意願之研究－以空中大學高雄

- 地區學生為例。國立中山大學人力資源管理研究碩士在職專班碩士論文，高雄。
- 教育部 (1998)。邁向學習社會白皮書。臺北：教育部。
- 教育部 (2006)。大專進修學校概況統計。2008 年 11 月 11 日取自 http://www.edu.tw/EDU_WEB/EDU_MGT/STATISTICS/EDU7220001/4-3.htm
- 陳正昌、程炳林 (1998)。SPSS、SAS、BMDP 統計軟體在多變量統計上的應用。臺北市：五南。
- 陳茂祥 (2001)。自我導向學習理論及其在成人教育上的啓示。朝陽學報，6，65-89。
- 黃明玉 (2004)。成人學習者自我導向學習傾向、班級學習氣氛與學習滿意度之研究。國立高雄師範大學成人教育研究碩士論文，高雄。
- 黃芳銘 (2004)。結構方程模式在教育資料應用之研究。臺北市：五南。
- 黃富順 (2002)。成人學習。臺北：五南。
- 鄭瓊月 (2004)。大學院校進修推廣教育發展的困境與因應。成人教育月刊，1，38-44 頁。
- 鄧運林 (1995)。成人教學與自我導向學習。臺北市：五南圖書。
- 鄧運林 (2000)。開放學習與自我導向學習。隔空教育論叢第 12 輯，30。
- 蕭錫錡、陳聰浪 (1996)。自我導向學習在教師專業發展上之應用，成人教育，第 34 期，頁 32-37。
- 蘇秀招 (2006)。高雄縣市國民中學專任行政人員自我導向學習傾向與學習滿意度關係之研究。國立高雄師範大學成人教育研究所，高雄。

二、英文部分

- Brookfield, S.(1977). *Educational Advice for Adults' Education and Training* 19 (1977a): 137
- Brockett, R. G., & Hemstra, R.(1991). *Self-direction in adult learning : Perspectives on theory, research, and practice*. New York: Routledge.
- Donavant, B. W. (2009). The new, modern practice of adult education: Online learning instruction in a continuing professional education setting. *Adult Education Quarterly*, (59) n. 3, 227-245.
- Driscoll, M. P. (1994). *Psychology of learning for instruction*. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
- Eble, K. E. (1998). *The craft of teaching*. 2nd (ed). San Francisco, CA: Jossey-Bass Inc.
- Galbraith, M. W. (1998). *Adult learning methods*. Malabar, FL: Krieger.
- Gendron, B. (2006). Economic analysis of continued education by holders of short-cycle technical diplomas in French higher education. *European Journal of Vocational Training*, (3). No. 39. 80-104.
- Grow, G. (1991). Teaching learners to be self- directed : A stage approach. *Adult Education Quarterly*, 41(3), pp.125-149.
- Guglielmino, L. M. (1977). *Development of the self-directed learning readinessscale*. doctoral

- dissertation, GA: University of Georgia.
- Kaiser, H. F. (1974). little Jiffy, MarkIV. *Education and Psychological Measurement*, 34, pp.111-117.
- Knowles, M. S. (1975). *Self-directed learning: A guild for leaders and teachers*. New York: Cambridge Association Press.
- Knowles, M. S. (1979). *The Modern Practice of Adult Education: From Pedagogy to Andragogy*. Chicago, IL: Follett Publishing Co., rev.(ed.).
- Kline, R.B. (1998). *Principles and practice of structural equation modeling*. New York, NY:The Guilford Press.
- Lehmann, M., & Fryd, O. (2008). Urban quality development and management: Capacity development and continued education for the the sustainable city. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, (9), no. 1, 21-38.
- Long, H. (1987). *New perspectives on the education of adul.t* London: Croom Helm; NY: Nichols Publisher.
- Mount, M. K., Barrick, M. R., Scullen, S. M., Rounds, J., & Sackett, P. (2005). Higher-order dimensions of the big five personality traits and the big six vocational interest types. *Personnel Psychology*, (58), 447-478.
- Roberson, D. N., & Merriam, S. B. (2005). The self-directed learning process of older, rural adults, *Adult Education Quarterly*, 55(4), 269-287.
- Tough, A. (1966). The assistance obtained by adult self-teachers. *Adult Education*, 17,30-37.
- Tough, A. (1979). *The adult's learning projects: A fresh approach to theory and practice in adult learning* (2nd ed.). Toronto: The Ontario Institute for Studies in Education.