

未來學校理想教育發展趨勢：以焦點訪談分析為例之建構

Constructing the Future Schools' Idealized Education Development Trend : A Study of Focus Group Interviews

吳耀明*
Yao-Ming Wu

(收件日期 99 年 7 月 28 日；修改日期 99 年 8 月 30 日；接受日期 99 年 9 月 29 日)

摘要

未來學家 Toffler 嘗言「教育源於未來的意象，所有教育也創造了未來的意象」。未來主義以培養「未來意識」的教育思想，目的在協助處於日趨快速變遷社會中的學生，學習澄清和發展他們自己的價值觀念，適切地把自己投向未來，藉以有效地應付個人和社會的變動。

本研究實地以焦點團體訪談來建構臺灣未來學校理想教育發展趨勢有：以學生為主體的 PBL 教學、同儕教練促進專業成長、重「學力」甚於「學歷」、多元評量取代紙筆測驗、打破學習藩籬的流動教育、「數位化」學習的普及、喚起未來意識的課程設計、終身學習的學習型組織、及全球教育的思維等。最後，並針對研究限制提出省思與未來研究的建議。

關鍵詞：未來學、未來主義、焦點團體訪談

*屏東縣麟洛國小總務主任

Abstract

Futurist Toffler has said: “Education is from the image of the future as well as creates it”. Futurism uses the education thought of developing “Future Ideology” in order to assist students in learning how they clarify and develop their concept of value toward the future appropriately. Accordingly, students can deal with the individual and social change.

The study to construct future Taiwan’s idealized education development trend in focus group interviews. The image includes 1. Students will be the main part in Problem-based learning . 2. Peer coaching can improve professional growth. 3. learning ability will be more than education degree. 4. Breaking the flowing education can prevent students from mobile education. 5. Digital learning will become popular. 6. Curriculum design can arouse the future ideology. 7. Lifelong learning organization. 8. The thought of global education. Finally, the researcher made suggestions of reflection and future study for the limitation..

Key words: Futurology, Futurism, Focus Group Interviews.

壹、前言

一、研究背景

Toffler (1970) 認為，今日的教育，即使是所謂最好的學校，也與時代「完全脫節」(hopeless anachronism)。學校的各種運作，乃以工業時代為標準，殊不知社會已進入後工業時代。所以學校永遠都跟不上社會的脈動。

自二十世紀末，資訊科技宛如驚濤駭浪，排山倒海而來，網上學習，不但改變了學生學習型態及師生、同儕間的互動，也瓦解了地域間的藩籬，加速「全球化」(globalization) 現象。面對此一迅速逼近的無聲革命，「改變」似乎是唯一「不變」的必然途徑，教育因而成為迎接新世紀挑戰的首要關鍵性因素。而在進入數位化時代，傳統課堂上有限的教學時間、教材容量、學生學習與教師教學方式已不符時代學習需求，因此身負教育責任者不能再以「過去」所學來教導「現代」學生去適應「未來」生活。

面對當前教育的重重挑戰，迎接未來的種種教育可能，每一位教育供作者與決策者，確實都需要更認真地思考與探討：我們想要塑造怎樣的教育願景與學校圖像？應有怎樣的教育內涵與實踐行動？當提供孩子怎樣的學習機會與經驗？必須培養孩子具備什麼樣的關鍵能力？這些問題都是未來學校課程所不可逃避的重要問題。

因此，如何因應未來世代的人格特質與成長環境的轉變，發展出符合這群「吞」世代(Tweens)的教育需求，除了必須深入瞭解其成長環境背景與需求，更要跳出線性模式外的思考，以未來導向思維，發展前瞻性教育，培養出具有創造力與競爭力的下一代。

二、研究動機與目的

「以史為鑑」、「鑒往知來」以避免重蹈覆轍，一直是教育極為重要之學習觀點。隨著社會快速變遷、資訊科技的發達及全球視野的擴展，下一代所要面對的是一個充滿未知變數、非線性、不確定性及多元化的世界。因此，不論從縱向或橫向面來看，學習世代差距的產生，致使現行的或他國的教育模式以無法滿足臺灣未來世代之需求。

天下雜誌 2006 年教育專刊以全球化下「孩子該學什麼？」為題，探索孩子該具備哪些的關鍵能力。回顧臺灣十年來的教改，原是希望給予學童快樂學習，健康成長的美好願景，但卻也莫名造成了現今各類補習班竟然成長五倍之多的怪現象，且學童的痛苦指數不降反而逐年攀升（天下雜誌，2006）。陳國華 (2003) 指出，未來社會將持續加速的變遷，教育與前瞻思考理念的加乘效果因而更顯重要。在思考與創造教育未來的永續過程中，最基礎的需求莫過於對全球化加上在地性未來教育環境變遷的敏銳觀察，藉由瞭解趨勢所產生的推力，進而與教育理想及願景的拉力結合，才能啟動高素質同時兼具應變能力的學習型社會。本研究中，「未來學校」的施教對象係指出生在資訊科技發達時代的孩子，其成長條件與時空環境與之前世代已截然不同，生活與學習模式亦非線性模式發展，必須以未來思維導向發展出適合的教育內涵。職是，哪一種教育模式才能真正符合未來世代的學習特質？契合未來世代與社會變遷之需求？因此，本研究試圖將焦點放在小學學校教育的未

來圖像建構上，探索何種教育內涵才是符合未來世代真正需要與想要的。

緣此，本研究擬從未來世代學習需求角度，為臺灣未來教育尋找可能發展之途徑與方向，進而建構出臺灣未來學校之理想教育發展趨勢。因此，本研究之目的有三：

- (一) 探究現今臺灣教育所面臨之問題與挑戰。
- (二) 分析影響未來學校教育發展的關鍵因素。
- (三) 綜合焦點訪談結果，建構未來學校理想教育之發展趨勢。

貳、文獻探討

社會變遷的加速發展，對於個人心理及社會各方面都具有極大之震撼力。因此有些學者專家均坦陳他們對變遷加速之顧慮，對人類適應問題之操心，以及對未來之恐懼，於是提倡「因應變遷而教育」，或「對付未來作準備」期以協助學生應變未來，而有效地去應付個人與社會之變動，由是，「未來意識」之培養，在教育上已成爲刻不容緩之要務。本文試圖先剖析這群出生在資訊時代下的未來世代所具備之學習特質及其成長環境背景，再者檢視現有文獻中關於未來理想教育圖像之研究，期能勾勒出未來世代可能發展之理想教育發展趨勢。

一、臺灣教育發展環境與其面臨的挑戰

教育是國家一切建設的基礎，其工作錯綜複雜，經緯萬端，一方面需適應瞬息萬變的時代潮流，另一方面也需適應包羅萬象的社會需求與民意脈動，同時復需根據推陳出新的教育原理。因此，教育發展必須以目標導向，針對國家建設的需要，研訂最佳的可行方案，以配合政治、經濟、社會、文化的均衡發展，追求國家的現代化。

教育的發展脈絡與社會、政治、經濟、文化等因素息息相關，而相關因素的變動有些是全球性的，有些是國家性的。在探討教育議題時，各國都希望強調自身文化特色和競爭優勢 (competitive edge)，以尋求有利的國際定位；但在地球村的環境下，又必須關心世界共通議題，以便跟上國際潮流。根據《教育政策白皮書》指出，臺灣面臨國際及國內的教育發展現實環境，在國際環境有：知識經濟時代人力素質的提升、資訊科技發達改變生活型態、全球化競爭迎接國際挑戰等；而在國內環境則受出生率下降超少子化現象、教育數量快數擴增素質提升的壓力、鬆綁後教育體系的調整等影響。

而於八十五年十二月提出「教育改革總諮議報告書」。此報告書反映了英、美、澳、紐等國的新世紀教改特質及本國教育弊病。報告書中並揭櫫教育改革五大方向：教育鬆綁、帶好每位學生、暢通升學管道、提升教育品質及建立終身學習社會。

九年一貫課程綱要的修訂，改革幅度相當大，可謂有史以來課程轉變最激烈的一次，衝擊性及影響層面極大。「十年一覺教改夢」，九年一貫課程此立意良善的改革措施，實施已經二年有餘，但是否能達到預期之目標呢？十年教改衍生的問題逐漸浮在臺面，各界批評如萬箭齊飛。教改萬言書直指教改的亂象。黃光國 (2003) 表示，十年教改好比「文

化大革命」，都是搞群眾運動，空有美麗口號；郭為藩認為九年一貫的立意良好，方向也沒有錯，卻錯在於過於急躁；周祝瑛（轉引自聯合報，2003）指出教改缺乏標準作業程序、缺乏常設智庫、缺乏科學根據、缺乏基層意見是教改真正致命傷。也有學者批評九年一貫課程「沒有哲學思想、缺乏人文素養」、「漠視學理根據、忽略社會特性」（石明原2001）。歐用生（2002）更直指九年一貫課程的主要問題為：時間延宕，準備匆促；配套措施，未能突破；由上而下，缺少參與；概念模糊，影響品質；實施策略，偏於技術；提供命令，缺乏菜單；措施零散，缺乏整體；政策搖擺，加深疑慮。這八項足以說明九年一貫課程改革的問題及其反效果。

誠如前教育部長黃榮村語重心長道出「教改是無法煞車的，最重要的是冷靜與理性思考未來的教改要怎麼走」（聯合報，2003）。評鑑的目的不在證明，而在改善；同樣地，檢討的目的不在證明改革的成功，而是期望改革能夠更成功，這也是社會大眾深切的期望。

二、未來學校的定義

隨著人類社會的變遷，學校是保存文化、傳承文化、創新文化與人類傳遞知識的主要場所，所有的教育都以求知、求真、求善的上教導學生，教育是一個持續進步的概念，一定要往更理想的方向邁進。因此未來學校是比現在更進步、更理想，也更符合社會變遷的教育場所，而如何營造最好的學習環境，製造最佳的學習過程，創造最佳的學習效果，是未來學校的目標。因此，「未來學校」不是特定某個學校的名稱，而是一個理想的教育實踐。

處於知識經濟與資訊科技快速發展的時代，學校的教育觀念也會隨之調整，亦即在未來學校名詞中隱含著推動教育進步的催化劑，值得我們省思目前教育現況，提出持續性的改革，規劃出未來學校的藍圖。

三、未來學校理想教育發展趨勢

1997年4月9日至11日，來自44個國家和地區約650位教育學者專家與教育工作者參與美國芝加哥「未來的學校」國際研討會，共同探討21世紀的教育方向。與會學者專家不約而同的提出「學生主導學習」之觀點，亦即學生不再是被動學習者，亦不再是由教師主導傳授的接收者，而是經由專題研究與問題解決的方式來學習，依照自己的興趣和需要，主動尋找資訊，進而獲得屬於自己的知識。

Bussey (2006) 運用因果層次分析 (Causal Layered Analysis, CLA) 的方法，站在學生公平接受教育的立場，針對現存及新興教育實踐及未來可能的教育範圍，提出了四種不同類型的理想教育圖像：

（一）堡壘學校 (Fortress school)：

簡單的描繪出當社會、文化與經濟走向全球趨勢的同時，未來社會分割將更加明顯，如此的壓力內化於社會發展演進的過程，將會增加更多形式的社會不平等，建構出一種孤

立與對抗式的菁英教育系統。

(二) 多元文化學校 (Multicultural school) :

此類學校可被視為是強調人道主義傳統思維的基礎，將尊重不同的文化視為團結與重建社會既得利益的必備條件。但未來此類學校逐漸減少可歸因於多元文化的原則事實上是一種系統內傑出人物統治管理的執行與理論的直接產物。

(三) 虛擬學校 (Virtual school) :

它比較不像堡壘或多元文化學校強調沒有問題的內在假設，為普遍實質改革上較含蓄型的傑出人物統治方式，且較重視個體的實質教育。

(四) 生態學校 (Eco-school) :

是一種新興的可能未來，其思想意識與理想主義無疑存在於今日，但此種學校以不同方式的存在已經超越現實的建構。這種類型的學校著重於建立永續型社會，強調社會勝於個體、責任勝於自由、參與勝於控制。

Sanborn, et al.(2005) 認為教育的趨勢是由新科技、移民、學校選擇及開放教育等多向具影響力的因素所共同形成，藉由這些力量可以發展出許多可能的未來，因此針對公眾教育提出了四個未來 20 年可供選擇的教育情節：

2012 年，直接式教育可以預期科技在教育上的廣泛應用，人類已經可以駕奴科技，使學生與老師得以在教育與資訊取得上有了極大躍進。

2014 年，義務教育不必在局限於四面牆所為成的教室，教育將透過多元管道實施，包括網際網路虛擬真實情境。

2020 年，社會將清楚的區分兩個不同的階層，從事高階或中階的大學教育資訊推進者，以及被種族與社會地位所區分出來相對應的勞動者。

2025 年，非傳統與科技的結合將產生一種教室裡新型態的專家。研究顯示，著重於豐富社會技能與人際關係的經驗教育，能獲得學生最多的滿意、興趣與接收度。

國內部分，潘正安 (2008) 提到對未來學校的期許包括：教師角色的不可取代性、同儕情誼及人際互動不可或缺、藉由策略聯盟持續推動、及檢視過去放眼未來等。莊淇銘 (2008) 對未來教育的新思考為知識管理取代學習、學生主體取代教師主體、未來觀取代守成、能力取代學歷、開創取代收斂、多元評量取代單一評量、人師取代教師匠等。鄭英耀 (2008) 對未來學校的實施願景有學生快樂學習、教師創意教學、創新學習環境、拓展本土文化、結合社區生活、培養學生鄉土意識、人文關懷素養、善用資訊科技工具、與國際接軌、提升臺灣國際知名度。湯志民 (2008) 想像中的未來學校提到學校會持續存在，形式趨向多樣化、無圍牆社區學校會愈來愈多、教學課程研究會與企業有更多緊密結合、橫向策略聯盟的合作關係、創新經營與追求優質化、機器人加入行政及教學的服務、全面以科技來輔助教學、課程教材的議題與環境資源的開發運用等。

由國內外探討教育未來發展趨勢的相關文獻裡可看出，未來教育不再如過去強調以統一、制式教材施教，而改以科技、全球視野、多元學習管道、自主學習等面向建構教育內涵，但在建構圖像仍多偏虛幻想像，較少明確勾勒出未來教育之實質內涵。因此，符合未來學校理想教育之內涵實有待各界共同建構，亦為本研究之最終意旨。

參、研究方法

本文旨在建構未來學校理想教育圖像，希冀從相關文獻與焦點訪談中，尋繹出的相關概念，藉以歸納出對現今臺灣教育改革的啓示，同時能在借鏡國小相關教育人員實踐經驗的前提下，提高這些啓示之適用性，進而縮短理論與實務之間的差距，俾供教育決策者實施教育改革之參考。

而在研究方法的選用上，研究初期係採用文獻分析與理論探究的方法，蒐集相關的文獻資料和理論學說，從而歸納出其對現今教育啓示。研究後期則運用焦點團體訪談 (focus group interviews) 的方法，邀集教育領域內，具有實務經驗的教育人員、家長、及學生參與訪談，從而蒐集質性資料，並輔以相關的書報文件，提供教育現場之實際經驗。

一、焦點團體訪談的抽樣

本研究在時間與交通因素的考量下，預計將邀請的對象限定在屏東縣屏東視導區，同時為了廣徵意見，博採周諮，本研究計畫擴大參與焦點團體訪談的樣本層面，也就是將樣本的對象涵蓋校長、主任、組長、科任教師、級任教師等，具有「代表性」或是「典範性」的學校各類人員，及教育現場能提供建設性意見的學生、家長。值得一提的是，樣本中也將校長和主任納入，其原因是因為近年來所推動的各項教育改革，已明顯將權力下放給學校組織，強調所謂的學校本位管理，注重學校的績效責任，而這也使得課程與教學的領導逐漸受到重視，其對於學校的教學活動產生了相當大的影響。

整體而言，如此的安排與設計旨在確保焦點團體訪談的樣本能夠具有代表性，因為利用這種立意取樣方式，可以讓本研究從學校不同的職務角色，來蒐集各式各樣的實踐經驗與看法，同時也可以引發參與者進行深入之討論。而由於樣本具有代表性，因而所獲得的資料，也會有較高的價值性和批判性，可以對本研究做出積極的貢獻。

二、資料蒐集方法

本文主要採用焦點團體訪談，一方面希望能藉由與會人員的相互激盪，進一步在相互脈絡關係中檢驗自己的觀點，以獲得更深一層的意義；一方面也希望在較短時間內獲得更多參與者之意見。

第一次焦點團體訪談於 98 年 4 月 13 日進行，第二次焦點團體訪談於 98 年 5 月 23 日進行，第三次焦點團體訪談於 98 年 6 月 25 日進行。本研究係以國民小學階段為探討的對象，因此在焦點團體訪談樣本的選擇上，完全是以國民小學階段的教育相關人員為研究對

象，包括適度納入校長、主任、教師等學校管理階層人員，及學生、家長等，以真實反映學校教育現場情況。其參與人員如表 1，包含 1 位校長、2 位主任、3 位教師代表、2 位家長代表、及 2 位學生。訪談大綱如下：

- (一) 請問您認為現在的孩子在學習上與過去有哪些不同？
- (二) 您認為學習過程中影響孩子學習意願與成效最重要的因素是什麼？
- (三) 你認為影響未來學校理想教育發展的關鍵因素有哪些？
- (四) 您對臺灣現階段小學教育的看法為何？有哪些地方是需要加強與改進的？
- (五) 您認為資訊科技在教學上所扮演的角色是什麼？
- (六) 目前臺灣教育所面臨的挑戰與問題有哪些？
- (七) 請問您認為什麼樣的教育內涵才是理想的教育？有哪些重要的評估指標？
- (八) 對於現行的小學教育，請提出您的建議和作法（針對課程內容規劃、教材、教學模式等）。
- (九) 請試著描繪出您心中未來學校理想教育的發展趨勢。

表 1. 本研究焦點團體座談參與人員之基本資料

性別	職稱	服務年資 / 就讀年級	備 註
男	校長	23 年	97 學年度學校評鑑績優
男	主任	15 年	博士
女	主任	13 年	博士
女	教師	10 年	春風化雨教師、組長
女	教師	4 年	Power 教師、級任
男	教師	12 年	博士生、科任
女	家長		副教授
男	家長		家長會長
男	學生	六年級	98 年度模範生代表
女	學生	六年級	98 年度模範生代表

三、資料分析方法

焦點團體訪談資料的分析必須要以研究目的為核心，其分析的基礎和策略也都要以此為主軸，藉此提高研究之價值與實用性。有鑑於此，本研究係以未來學校之探討為目的，旨在瞭解其對現今臺灣教育的啟示，並蒐集教育實務供作者及相關人員對於本研究所發展的啟示之看法及觀點。因此所規劃的研究設計並不複雜，在資料分析基礎，主要以錄音帶、筆記、及記憶的方式進行，爾後再登錄為逐字稿的形式。其次，在資料分析策略上，由於不像一般政策性或商業性之研究，需累積大量之文字資料進行深入探討，同時常以電腦或長桌法來進行資料分析，而是採聲音法和快速法，節省時間及人力，來蒐集所需資料。當然，在資料分析過程中，也會留意資料分析應把握的要領，包括親自參與各場焦點

團體訪談、掌握有價值資料、知道自己要什麼、考量研究目的、捐棄己見忠實反映意見、及瞭解數字敏感性等。而焦點團體訪談報告的呈現，本研究主要朝把握重點、敘述明確、擴大視野、具啓示性、及朝向多元等五方面努力。

本研究以訪談方式來蒐集相關資料，由於所取得的資料多屬於質性的語言文字形式，所以經過轉譯之後，常會累積為大量的文字資料，對於資料的管理形成相當大之挑戰。有鑑於此，若能把轉譯過後的文字資料予以適當之組織與管理，將有利於日後的資料分析和討論。以下就把本研究的資料管理編碼方式，簡要介紹如下：

- (一) 編碼表的格式：依順序為焦點訪談場次、取得資料日期、資料來源型態、資料提供者、提供者代號、資料出處頁。
- (二) 說明：
 - 焦點訪談場次：係指所辦理的焦點團體訪談之順序別，以 A、B 表示。
 - 取得資料日期：係指訪談之日期，如 980413 等。
 - 資料提供者：係指訪談之對象，以 P（校長）、D（主任）、T（教師）、A（家長）、S（學生）等。
 - 提供者代號：係指訪談對象之代號，以 1、2、3、4、5 等代表之。
 - 資料出處頁：係指訪談結果整理後的逐字頁碼。

肆、未來學校理想教育發展趨勢之建構：焦點訪談結果分析與詮釋

在最近的課程與教學論述中，「聲音」(voice) 的概念頗具啓發性。Giroux (1997) 認為，聲音是多元的、多層面的，每種聲音都是真實的，不可將之忽視、拒絕、消音及邊緣化。職是，批判教育學者提倡聲音的「政略」與「教學」，也就是強調教育現場的各種聲音不僅要被聽到、被讀到、還要被記錄、被使用。茲將十位受訪者，訪談摘要內容加以分析的結果整理如下：

一、影響未來學校理想教育發展的五項關鍵因素

(一)「人本中心」的教育理念

Toffler(1974) 也認為，我們身處「斷裂時代」(break with the past)，科層組織的「一致性」造成人類莫名的疏離感，科技力量令人昏眩失去自我，而人文學科較其他學科更具潛力，致力於內省及發展自我意義。職是，面對科技宰制，唯有宏揚人文精神與重視人文教育，才能使人免於被科技文明吞滅。而本研究訪談中亦發現，未來教育之精神、教學方式、教學內容、課程設計、師生互動等教育內涵，實際上所強調的精神即是「人本中心」層面的發展。

教育應考量每個孩子實際的學習情況，尊重其成長節奏與速度，給予適當的發展空

間，而非一味跟著時代潮流走，或強迫孩子遵從家長的意願選擇。譬如自從實施九年一貫課程後，雖然課表上每週多了二～三節彈性課程設計時間，實際上卻是學校課程決策者另一項變項操控：

彈性課程時間，老師大都拿來上國語或數學課，作測驗卷或考試之類，一點都不彈性。(A980413S2：1)

學校認為電腦課程很重要、英文課也要排，還有一些配合宣導的活動比如交通安全、藥物毒品、性侵害防制宣導或是參觀活動等，幾乎已經排滿，比較沒什麼彈性了。(A980413T1：1)

彈性學習應跳脫傳統制式教育的「按表操課」的學習思維，允許學生在學習上保持一些彈性應用的空間，應有助於其思考與創造力的發揮。另在今日追求多元自由時代中，教育主管機關明訂積極保障兒童受教權，但改革在向下落實到基層的過程中，卻沒有給學生真正參與課程設計的權力。二位受訪家長就毫不諱言地指出此現象：

我覺得現在教育雖然是九年一貫，但還是換湯不換藥，比如課程的訂定，指示幾位專家代表間的對話，完全聽不到學生的聲音。(A980413A2：1)

大人覺得重要的、必須要學的教材課程，小孩子不見得想學、有興趣學，簡單地說現在課程只是根據成人的理想及知覺而訂定的，學生無法去探索他們認為切身的議題。(A980413A1：1)

Toffler(1980)亦主張「學習自主性」，學校應賦予他們參與課程設計的權力，將學習主體歸學生，如此才能設計出真正引起其學習動機的課程。

(二) 數位化時代學習型態改變

1960年代，由Skinner的學習原理所發展出的電腦輔助教學(computer-assisted instruction, CAI)流行時，即有人預測將會為教育帶來重大之變革；而隨著電腦普及後，更多人相信會影響到教師施教、學生學習及未來師資培育的模式。幾位受訪者提到相關經驗：

微軟跟教育界的合作已超過十年，微軟瞭解隨著時代變遷，對於資訊傳播科技(ICT)的需求會不斷增加，因此他們協助教育產生改革與變化，來培養下一代擁有生存於未來世界的能力。(A980413A1：2)

微軟在“全球夥伴學習計畫”(Partners in Learning, PIL)的規劃下，希望減少數位落差，在臺灣主要著重於資訊融入教學，並開發資訊教育中心，以科技資訊為核心工具。(A980413T3：1)

資訊科技發達，資訊網路四通八達。由於數位化時代的來臨，改變了學生傳統的學習型態，如何提供各級學校尤其是中小學教師的資訊素養，營造數位化學習的環境，已是迫不及待的工作。

(三) 人口結構改變的衝擊

由於國內嬰兒出生率降低，出生人口數從二十年前的四十萬人，十年前降為三十一

萬餘人，到目前更降為十九萬餘人。學齡人口呈現快速遞減，對於各級學校教育的供需成嚴重的衝擊；人口結構的快速老化，形成未來國家整體生產力降低之隱憂，影響國家競爭力；而國人與外籍及大陸人士的通婚，外即與大陸配偶人數快速激增，面對新移民趨勢，其本人及子女的教育問題，在在影響國家整體人力素養及教育品質。受訪者也指出教育現場的實際現象：

像以學校為例，去年六年級畢業五班，一年級進來三班，所以學校今年三位老師被超額出去，今年畢業三班，一年級新生進來二班，又有老師要被超出去，真是人心惶惶。(A980413P1：2)

以我們班上小朋友來講，新移民之子就佔六分之一，可能是較缺乏學習對象，所以表現比較跟不上。(A980413T2：2)

以我國各級教育發展現況觀之，各級教育蓬勃發展，而學齡人口又逐年減少，學校數量已趨飽和，今後發展重點應由量的增加改為質的提升。

(四) 知識經濟時代終身學習需求

二十一世紀已邁入知識經濟的時代，人力素質的提升成為決定國家競爭力的關鍵。教育如何因應知識經濟時代之需求，調整教育內容，加強創造力的培養，重視科學人才之培育，配合產業的調整與轉型培育所需的人才，都成為教育發展的重要課題。

以腦力掛帥的知識經濟成為 21 世紀社會的發展主軸，現在教育應該多培養學生能運用資訊科技主動學習與創新思考的能力。(A980413A2：2)

知識經濟帶來臨，如果沒有抱持著活到老學到老的精神，來提昇自己的競爭力，很快就會被時代的浪潮淹沒。(A980413D1：1)

由於知識快速累積，每個人終其一生都必須不斷吸收新的知識，教育已不再侷限於特定的時間與場所，必須建構終身學習的社會。

(五) 全球化時代國際競爭激烈

在全球化的時代，國際間的競爭日益加劇。此外，全球化的競爭依賴創意速度與品質，簡言之，即是「人才」的競爭。我國加入 WTO 教育市場的開放已是無可避免，對國內教育將產生重大之衝擊。面對全球化的浪潮，教育該如何以「全球化思維、在地化行動」(think globally, act locally) 積極參與社會變遷，可說是當前及未來教育所要面臨的重要課題。與會者指出其所觀察到的現象：

著名籃球巨星穿著 NIKE 的球鞋在球場上奔馳、明星偶像正在爭奪一罐百事可樂、麥當勞叔叔在店門口親切揮著手、芬蘭的 NOKIA 和韓國三星手機、LG 廣告，日常生活中無不充斥著全球化。(A980413P1：3)

隨著加入世界貿易組織 WTO，似乎讓我們又跨入全球世界一大步，再加上傳媒、網際網路及交通便捷所賜，在時空壓縮下，全球化似乎是一股不可抵擋的潮流。(A980413D2：2)

全球化的趨勢已然明顯出現在我們日常生活中，如麥當勞、韓劇、迪士尼卡通、好萊

塢電影、美語學習等，無時無刻存於我們四周，而這些對學生均是具體可接觸的，未來學校教育必須思考：臺灣接受全球化的浪潮下，我們的孩子需具備何種觀點去看待與面對他們所要接觸的世界？

二、目前臺灣教育所面臨的挑戰與問題

每個人心中都有最不希望看到的教育未來發展圖像，此部分透過呈現受訪者心中不受歡迎的未來教育圖像，分析受訪者認為有哪些教育因素致使教育朝向負面方向發展，藉此，凸顯受訪者在教育方面最擔心或不喜歡的部分，亦有利本研究找出理想的教育發展圖像。

(一) 政治力過渡介入

根據 Gramsci (1971) 霸權國家之觀點，當某一群體或階級在國家中取得地位而成爲優勢階級之後，欲保持其階級的優勢與利益，再製社會結構中之支配與從屬關係，必須更進一步建構文化的霸權或採強制力量或意識型態方式，對社會中的其他階級或群體實施知識和道德的領導。此種國家霸權再製通常透過學校教化過程來進行。此可說明臺灣教育制度受到執政黨的意識型態影響之明證，亦即，政治本土化的落實在先，才有課程科目及教育內容的本土化。此種說法在訪談中亦得到印證：

教育無法擺脫政治意識的糾纏與介入，不含政治性的教育是個神話。像中正紀念堂易名風波、臺灣地圖橫著看、高中國文課本減少文言文篇數比例等，就是很政治黑手深入教育的例子。(A980413P1：4)

以前執政黨爲了選票祭出「一縣一大學」的口號，據此政策到處設校，從而稀釋了教育經費，降低大學生素質，也降低臺灣在國際的競爭力。(A980413A2：3)

因此，臺灣推動的教育改革方案，本質上可以看成是執政優勢群體知識與權力交織的具體成品，教育改革反映出執政優勢群體對教育的價值觀、偏好和理想的追求。未來社會大眾應加強對執政優勢群體教育改革文化霸權 (cultural hegemony) 習性與秘思 (myths) 的察覺與批判，如指出其霸權特性，揭露其教育改革文本與實施歷程中學理的或內涵的缺失等；另一方面爲降低教育改革淪爲政治人物宣揚浮面政績的工具，有必要加強宣揚教育改革專業性思考的理念，及針對每一種施行的教育改革方案進行系統性和整全性的評鑑。

(二) 教育雙峰現象

日本大前研一指出，目前全球普遍的發展趨勢是目前代表富裕與安定的中產階級正在快速消失中，其中大部分向下沈淪爲中、下階級，導致各國人口的生活方式從倒 U 型轉變爲 M 型社會，此一趨勢不僅呈現在經濟發展上，在教育上亦有可能產生。幾位受訪者印證了此看法：

以我自己帶班的經驗，社會階級家庭背景兩端的學生，在學業成就表現上確實呈現明顯的差距。有能力的家庭想盡辦法讓孩子接受最好的教育，甚至送出國留學，能力不足的家庭，有時孩子寫回家功課遇到難題都沒有人可以問。

(A980413T2：3)

最明顯的例子是學測或基測，學生在英文及作文分數上，常常有兩極化的表現，好的很高分甚至滿分，差的卻很差甚至 0 分。(A980413A2：4)

臺灣近年來教育的變遷快速，從是否延長十二年國民教育、技職學校快速轉型、九年一貫課程的實施、提高高等教育學雜費、提前教授英文、高中社區化等的爭論，在在都涉及到教育結構性的改變。Bowles 與 Gintis (1976) 觀察到學校階層化的符應現象，他們認為各級學校的發展，不只與經濟結構有關，同時更涉及到階級的結構。新教育制度的引進必然涉及到整體教育結構重組的問題，而不只是單純的數學問題。因此，任何教育改革措施的推行，最好事先都能針對階級再製的問題加以評估，以免惡化階級再製的現象。同時透過課程統整規劃與多元評量方式的採行，或將有助於使學校提供更多的成功經驗，使學校教育所扮演的「排除」角色降低，盡可能給予不同階級出身的學生相同的成功機會，如此才能改善這類學生的學習動機與成效。

(三) 根深柢固的價值觀與態度影響

長久以來的升學主義及成績至上這些根深柢固的觀念，已深植每個人心中，雖然隨著課程改革與九年一貫融入開放教育，希冀能讓學生「快樂學習」，降低其痛苦指數，然而實施十餘年下來，社會整體的教育思維仍難以跳脫傳統束縛。教育關鍵者的價值觀與態度，是目前存在於臺灣的一個普遍性問題。受訪者說出了其心聲：

像我們客家人很傳統，上一輩的老人家從小就要求我們「一等人，忠臣孝子；二件事，讀書耕田」。所以我們也要求孩子要好好用功讀書，以後作個有用的人。

(B980523A1：3)

現在家長很奇怪，小孩子考的好，認為是外面的補習班會教；若考不好，就會怪班級老師不會教，這是什麼怪道理？(B980523D1：4)

媽媽把我戶籍轉到市區，告訴我說國中要轉到市區明星國中去念，比較有競爭力，才有希望擠進第一志願高中。(B980523S1：3)

家長是孩子在學習過程中相當重要的楷模與重要他人 (significance others) 其價值觀與態度在在影響教師教學與孩子對學習的看法，轉換的過程是需要長時間，更需要整個社會氛圍的支持。在一個多元文化社會裡，每個人都應該擁有更關大的胸襟去接受每一種教育可能，也應該為每個孩子尋求更多可能性與機會。

(四) 文憑無用論

臺灣自從經濟發展政治解嚴後，社會發生急遽變化，益趨多元開放、個人主義、競爭激烈、及國際化區域化伴隨出現，致使以往官方版之學校課程與教材更加與現實社會脫鉤，遂於民國八十三年四月十日民間團體發動四一〇教改活動，同年九月行政院成立教育改革審議委員會，聘請李遠哲博士主持，超越部會地探討研提教育改革方案。經過二年努力，於八十五年十二月正式提出「教育改革總諮議報告書」。而此九年一貫課程綱要的修訂，改革幅度相當大，可謂有史以來課程轉變最激烈的一次，衝擊性及影響層面極大。

「十年一覺教改夢」，九年一貫課程此立意良善的改革措施，實施已經十餘年，但是否能達到預期之目標呢？十年教改衍生的問題逐漸浮在臺面，各界批評如萬箭齊飛。「文憑無用論」就是典型教改所衍生出來的問題。幾位受訪者提出了他們的觀察：

現在學生不太珍惜讀書的機會，可能得來太容易，反倒要休學或退學去賺錢，此風若長，將來將釀成更難解決的就業問題。(B980523A1：3)

今天許多碩博士到處碰壁找不到工作，蹲在家裡，使得高階人力閒置，這一嚴肅的失業問題令人憂心，同時也將會慢慢惡化成更嚴重的社會問題。(B980523D1：4)

以前教改有些政策像擴充大學、廣設師資培育課程等，造成現成許多怪現象，比如 18 分可以進大學、流浪教師問題、八位博士無法錄取過基層公務員特考等等，真是可用罄竹難書來形容。(B980523T2：3)

誠如前教育部長黃榮村語重心長道出「教改是無法煞車的，最重要的是冷靜與理性思考未來的教改要怎麼走」(聯合報，2003)。評鑑的目的不在證明，而在改善；同樣地，檢討的目的不在證明改革的成功，而是期望改革能夠更成功，這也是社會大眾深切的期望。準此，在面對鉅變的時代波動時，教育革新不應只是沈湎於過去歷史經驗中，更須掌握過去、關注現在及放眼未來整體的歷程。因此，教育決策者需重新思考，應以何種哲學思考進路來制訂教育政策，進而在教育政策上求改變與突破。Goates (1989) 認為，未來主義的教育思潮，凸顯了「展望」(prospective) 的教育觀點，提供哲學一個新的思考向度，它以宏觀的時間性與空間性向前看，所關注的是過去到未來最具決定性的事件和延伸，包括現在的選擇、意志和行動，不啻為現今教育提供一些啓示與實踐 (praxis) 策略。

三、未來學校理想教育的發展趨勢

(一) 以學生為主體的 PBL 教學 (Problem-based learning, PBL)

林惠真 (2001) 指出，目前臺灣的教育有以教師為中心的學習，無法建立自主學習的動機、不尊重學習者不同的學習型態、課程設計無法符合較高層次的學習、以及學習者沒有學習方法的決定權等缺失。黃琬惠 (2002) 也認為臺灣教育忽視「思考」的重要，許多低年級學生好喜歡問有關「為什麼」的問題；但待年齡漸長，提問題的主體大多以由學生轉移給教師，課堂上勇於發問的學生寥寥可數，且隨年級越高，其好奇心減少，學習動機的強度變弱 (Covington, 1984)。幾位受訪者也反映了類似經驗與看法：

課堂上的學習往往強調背誦與記憶，再將被的知識應用在考試上，導致在考試獲取高分後所學到的只是一成不變的答案，遇到問題卻無法進行思考，此學習方式並無法將知識應用在真實情境中。(B980523A1：4)

以往教師先教學後再給問題的方式，未來教育可以讓學生先接觸問題，教師再介入教學，也就是強調「顛倒教學」的順序。學習過程中，教師退居第二線為學習之引導者，以學生為主角，引導其對問題主動探索的一種自我導向學習。(B980523T1：5)

以上受訪者提到的教學方式，類似問題本位學習，是一種以鼓勵學習者運用批判思考、問題解決技能和內容知識，去解決真實世界的問題和爭議的教學方法。其主要強調真實世界的結構鬆散問題為課程中心、以學習者為主的自我導向學習、小組分組的合作學習方式、教師是學習促能者和引導者之角色等特徵。而相關研究（吳耀明，2005，2008）亦指出，問題本位學習的課程統整能培養學生主動探索與研究、表達溝通與分享、獨立思考與解決問題、規劃組織與實踐的能力，使學生學習資源更為寬廣而豐富，增加學習的廣度與深度，而這些理念正是九年一貫新課程上所強調，學生應該具備的能力。Reid (1996) 與 Beane (1993) 也都認為，實施問題本位學習是一條未來教育應走的路。

（二）同儕教練 (peer coaching) 促進專業成長

1990年 Peter M. Senge 出版《第五項修練》(The Fifth Discipline: The Art and Practice of the Learning Organization) 一書，深入探討企業如何邁向學習型組織的過程，激起企業界廣泛的討論與迴響，紛紛朝向學習型組織的目標邁進。Senge 在書中亦強調同儕合作學習的重要性。他主張學習的基本單位是團隊而不是個人，而團隊學習的修練，係從組織力量的整合著眼，強調組織成員必須同步成長，要全體成員均能進入學習狀態，每位成員均有邊做邊學的觀念與作法，並且透過團隊合作，共同經營組織的成長與發展。教師的成長與學習可以經由同儕合作的歷程，以合作學習的方式組成學習社群，共同學習與成長。歐用生 (1996) 也主張同事應該是合作的夥伴，而非「另一端牆的陌生人」。幾位受訪者提到教育現場的現況與解套的方法：

一般教師總是習於在自己的教室裡單兵作戰，主動再學習及同儕間合作學習的意願與空間不足，對於同儕指導、同儕回饋，甚至同儕之間的互動都很缺乏。

(B980523P1：5)

所謂術業有專攻，每一學科領域請比較有研究或心得的老師擔任召集人，彼此透過三教師進修時間來分享此此教學心得或經驗，召集人可以發揮母雞帶小雞的精神，共同組成一個研究團隊。(B980523D2：4)

所謂「教練」指的是在術業有專攻情形下，提供自己專業建議的那位老師，藉由經驗分享、相互支持、專業對話、技術支援、與給予回饋，一同研發、測試新的教學模式或改進既有的教學策略或方法，使教師更有反省思考與系統分析的能力，以克服教學上的各種挑戰。未來主義所建構的教學文化是一種以「學習社群」(learning communities) 為典範的教學文化，亦即「教師們即研究群」的觀點。而同儕教練模式則符合此一導向。

（三）重「學力」甚於「學歷」

長久以來，在「萬般皆下品，唯有讀書高」的觀念，學歷取得成為所有孩子學習的唯一目標，此迷思亦使父母陷入「不能讓孩子輸在起跑點」的氛圍裡，於是拼命補習最終目標是為讓孩子在未來能進更好學校。與會者就剴切提出他深入的觀察，他認為：

現在大學生多如汗牛充棟、過江之鯽，卻也造成在社會上高不成低不就的失業窘境，在強調全球競爭的時代，頂著高學歷光環，不見得就是就業的保證，擁有學

習力，知道如何去學習，才能面對知識與資訊快速變遷時代裡，立於不敗之地。

(B980523P1：5)

在現代知識經濟裡，內容知識的壽命將逐漸縮短，如何有效處理不斷汰換的資訊，是現代人必備能力 (B980523D1：5)

Toffler (1970) 指出，具有學習能力的人，將是未來社會所迫切需要的，未來導向的教育目的即是教導學生學習如何更有效率的學習。而目前九年一貫課程中，強調培養「學生帶得走的能力，而非背不動的書包」，與 Toffler 重視學生「如何學習的能力」的理念不謀而合。顯而易見，單純只傳授過去經驗與知識是不夠的，未來學校教育是應加強學習者控制及選擇資料的方法，在資訊汪洋中去蕪存菁，建構出自我的知識體系。

(四) 多元評量取代紙筆測驗

許多研究者 (Adams & Hamm, 1994; Glaser & Silver, 1994) 指出，要培養高層次的的能力，新的教學評量方式有其必要，因為傳統教學評量過度信賴客觀與量化，考題因此偏重封閉式，而此使得教學流於機械記憶與低認知層次的練習，無法呼應教育改革之訴求。多元評量的重要性，從幾位受訪者的說法得到印證：

以往傳統紙筆測驗通常是在固定時間舉行，孤立於教學特質使其欠缺機動性，似乎兩者彼此獨立無關。因此對於學生整體學習情形與師生互動的掌握就略顯遲鈍，再加以封閉型的評量題目，對於學生如何運用思考、解題策略來解題的內在思維，就無法提供更深入的訊息。(B980523T3：4)

教師以學生的各種表現為評量的依據，可花較長的時間去蒐集學生作品或實作表現資料，一方面學生也得以有時間與機會去內化事前師生所共訂的評量標準；另一方面也藉由如觀察、記錄、晤談、口頭報告、小組討論等多元評量的訊息，提供教師更多瞭解個別學生於各層面的學習情形，以選擇合適的教學策略，並在教學上不斷做適當靈活之調整，來幫助學生提升學習成效。(B980523D1：5)

從上述可知，教學與評量應密切配合，教學即評量，評量即教學，兩者是一個持續不間斷的歷程。所以教學並非固定一成不變，而是依評量之訊息不斷檢視與微調。教學與評量的統合化、歷程化、適性化、脈絡意義化、與科技化乃未來的發展趨勢。

(五) 打破學習藩籬的流動教育 (mobile education)

在工業社會裡，學校有著標準化的課程、制式化的學習內容、及以教室為唯一的學習環境，接受固定教師之教導。然 Toffler (1970) 認為未來型的教育中，學生所受到的教育是「流動教育」，他們會走出教室，其學習的場所將會散佈於商店、工廠、政府機構、醫院、鄉公所等，並接受各方的教導，沒有固定學習夥伴，亦可能會因設計性的學習活動而臨時組成學習的團體等。與會主任及老師說出了他們的經驗：

學校每學期都會規劃戶外教學，印證課本所學的知識，或者規劃到社區相關機構參觀訪問的教學活動，從小建立與培養學生走出教室的學習活動。(B980523D2：4)

使學習走入校園、社區、田野、大自然等，是一必然之趨勢，充分與靈活運用這些

活生生的教學資源，在老師或家長的規劃與引領下，有目的、有系統、有程序的進行相關教學，活動過程中力求達到「寓教於遊，寓教於樂。」(B980523T2：5)

美國 2000 年教育政策中亦提到：「為使學校教育成功，教育工作者的眼光必須超越教室，投向社會、社區及家庭，結家家長與社區資源力量，親師共同合作，如此才能培養健全人格發展的兒童。」

(六)「數位化」學習 (e-learning) 的普及

Prensky(2001) 因應數位時代的來臨，提出了數位原生世代 (Digital Natives) 的概念，泛指孩子從出生開始就處在一個完全數位環境中，電腦已成為他們學習的母語，更是日常生活中不可缺少的一部份。所以，「學習網路化」、「資訊數位化」、及「家庭電腦化」等概念深植教育領域中，這些都是拜資訊科技之賜，使學習無所不在，形成「處處是教室，時時可學習」的趨勢，使學生能隨時隨地運用電腦資訊科技工具作為學習媒介，俾培養出「主動學習、快樂學習、適性學習」的未來學生。部分與會者對未來學習型態做了簡要的分

上：上課時老師常把電子書投射在電子白板上，並在一些教學軟體的支援下，學生眼睛隨著老師的游標移動，可以在電子白板上寫字、劃重點、補充相關景點圖片，比較會吸引我們的注意力，師生之間的互動比較好。(B980625S1：3)

現在學校都在加強宣導書包減重活動，如果朝向電子書包來發展，研究出具無線傳輸功能、重量輕巧方便攜帶的學習專用電腦，不啻是一個解決問題的好方法。(B980625P1：6)

隨著網際網路的蓬勃發展，慢慢的學習者可以透過電腦、衛星廣播、互動式電視、光碟、網際網路等數位化電子媒體來進行學習的方式，並藉由其所提供的數位內容及教學方法來創造有意義的學習經驗，以便達成學習目標，這是一個時代趨勢。(B980625A1：5)

Toffler (1980) 指出，當人類邁入第三波資訊時代後，科技發展可謂日異千里，擁有資訊蒐集與處理的能力將是第三波戰爭中致勝的關鍵。進入知識經濟時代，教育典範亦出現轉移，導致進來學者越加重視學習管道的多元化，知識不在掌握於專家或教師上，而是方便、快速、生動的方式大量傳播著。甚而，有些未來學者 (Hicks, 2002) 預警：大學如不開始虛擬化，下場可能是急速失去之賜競爭力，以智消失不存在。準此，教師必須正視「資訊時代」來臨，除專業知能外，還必須培養運用資訊媒體能力，採用資訊科技進行教學創新，以提升教學與學習品質。因此，可以預期的是，強化教師的資訊能力及重塑電腦化社會中教師的角色任務，將是未來我國師資培育的重點方針。

(七) 喚起未來意識的課程設計

Toffler (1974) 指出，學生若只能記憶過去歷史與現在的事實是不夠的，太多過往經驗並不能類化到未來的問題上，學習者必須學習預估變易的方向，以前瞻性的立場，對未來做出可能的假設。因此，英國未來學者 David Hicks (2002) 指出未來導向的課程設計原

則：1. 激發學生的學習動機；2. 預期及接受變化；3. 培養批判性思考；4. 認清價值觀念；5. 培養做決定的能力；6. 引導創造性思考；7. 期待更美好的世界；8. 養成負責任的公民。未來意識的重要性，從幾位受訪者的說法得到印證：

現在由於社會、文化的變遷速度加遽，未來已不再是遙不可及，而是瞬間即到。

如果沒養培養學生自我對未來的意識，可能較難應付未來不可知的種種挑戰。

(B970523P1：6)

以前有部電影「未來小子」的劇情中，可以從過去選擇未來，也就是將未來當成已知的事實來操弄，就社會變遷過程而言，其代表著某種程度我們已進入可以期待未來的新紀元。(B970625D2：4)

當 Toffler(1970) 出版《未來衝擊》一書時，他預警了社會變遷的急遽加速將使人們埋沒於此一巨流之中。變遷將如電流般急竄，瞬間卻除我們預期的未來意象及適應未來的能力，更遑論掌控未來。因此，未來課程設計應加強多元的課程內涵、全球文明意識的培養、及世界關懷社會參與的課程，同時為了避免學生學習與生活脫節，需將新時代新興議題不斷地融入課程教學中，如此適性化、多元化、生活化的課程，才能使學生的學習與未來的生活作真實連結，從而培養學生未來意識，訓練學生有能力處理事實上和構想上的問題，培養其創意與批判思考能力，使其善於對個體生涯做整體的規劃及預測，才能應付真實生活中的危機、問題、災難與未來的鉅變。

(八) 終身學習的學習型組織

在資訊通訊科技 (Information Communication Technology, ICT) 所建構的學習環境中，全球化所帶來的豐富學習資源，讓傳統以學校為中心的教育體系面臨轉變，並呈現四種特性 (Morrison, 1995)：1. 以學習者為中心；2. 開放的學習體系；3. 以資訊科技為基層結構；4. 價值導向的學習體系。因而，在更具彈性與多樣性的教育體系之下，未來終身教育將是實現學習型社會的重要一環。Toffler (1970) 認為，在新世紀裡，教育是一連續體，必須跨越學校教育的範圍，且是延續終身的學習，不論是學或在職者都必須活到老學到老，以因應未來學習型社會的到來。幾位受訪者提到其重要性：「終身學習是人類進入二十一世紀的一把鑰匙」、「應該教導學生『再學習』的觀念，才能接受時代日新月異的挑戰」、「未來應該是『人人學習，時時進步』的現代化社會」

更有一位受訪者指出其實際作法：「結合政府民間及教育機構力量，以系統化蒐集整合、發展推廣應用國內外網路學習資源，例如建置生命教育學習網、自然生態學習網、科學教育學習網、歷史文化學習網及人文與藝術學習網等」(B980625D2：5)

職是，未來學校應以終身學習理念，貫穿家庭、學校、社會，形成一個完整的教育網路，一起營造適合學生發展的環境，培育優秀現代國民，進而提升國家競爭力。

(九) 全球教育 (global education) 的思維

現今各區域性的經濟合作組織興起，加以資訊網路科技的發達，全球性的生活體驗正逐漸形成，諸如疾病、氣象、污染、數位典藏系統等已經走向國際化。面對國際化的來

勢洶洶，未來學校亟需培養學生國際觀及地球村的知能，以及加強國際交流所需的語言能力，增進國際接觸與相互學習的機會 (Toffler, 1983)。與會者亦有此體認：

我認為臺灣未來教育確實需要全球教育來擴展學生視野，培養不同眼光與角度來解決問題，也可以更人性地關懷世界上所有的人。(B980523T3：4)

一位受訪者更清楚指出：

未來臺灣的全球教育更要建立於在地的條件與需求上，即“全球在地化”，因為如果沒有清楚界定理念與在地脈絡化的思維，那麼全球教育恐怕只淪為一時學術流行的口號而已。(B980625A1：5)

全球教育在 1990 年代再次受重視，它是多重複雜的概念，每一個全球教育方案都反應特定的價值觀與看世界的觀點 (worldview)。未來臺灣的全球教育者可以從自身相關的議題出發，設計出自己「有感覺」的課程，讓學生容易理解，並從不同的文化角度思考爭議性的議題，以尊重、包容、開放的胸襟，瞭解全球彼此的關連，進而對這些現象批判思考，並採取社會行動 (social action) 改變現況。使學生所認同的是全球人類與環境永續的利益，國家疆域不再攔阻人與人之間彼此的關懷。

伍、結語

Toffler (1970) 認為：「我們對未來的看法，將決定未來的樣子」。因此，如果真的會有所謂的震撼，那麼現在的預加防範，至少可以緩和物未來的衝擊力。所以未來主義指出，要是人們不能未雨綢繆，到時就會吉凶難卜。職是之故，教育的基本目的是要讓學生對未來的生活有所準備。如果我們要讓學生對未來有所準備。本研究探究未來學校主要論述，另本研究以焦點團體訪談實地訪視實際為第一線從事教育工作相關人員來建構未來學校理想圖像，研究結果發現：(一) 影響未來學校理想教育發展的因素包括：人本中心的教育理念、數位化時代學習型態改變、人口結構改變的衝擊、知識經濟時代終身學習需求、及全球化時代國際競爭激烈。(二) 目前臺灣教育所面臨的挑戰與問題則有：政治力過渡介入、教育雙峰現象、根深柢固的價值觀與態度影響、文憑無用論。(三) 未來學校理想教育的發展趨勢：以學生為主體的 PBL 教學、同儕教練促進專業成長、重「學力」甚於「學歷」、多元評量取代紙筆測驗、打破學習藩籬的流動教育、「數位化」學習的普及、喚起未來意識的課程設計、終身學習的學習型組織、及全球教育的思維。

參考文獻

一、中文部分

- 天下雜誌 (1996)。「臺灣教育，海闊天空」1996 年度特刊。臺北：天下雜誌。
- 石明原 (2001)。試辦九年一貫課程的疑難與瓶頸。師友，404，40-43。

- 吳耀明 (2005)。問題本位學習在國小自然科的應用研究。新竹教育大學學報，21，35-73。
- 吳耀明 (2008)。國小五年級社會領域實施問題本位學習的歷程與成效之研究。未出版之博士論文，國立嘉義大學國民教育研究所，嘉義。
- 林惠真 (2001)。課程與教學創新的方向。載於林惠真主編，九年一貫創新課程：教與學（頁 32-45）。臺北：國際村文庫。
- 莊淇銘 (2008)。教育經營與未來學校。教育研究月刊，165，29-39。
- 湯志民 (2008)。未來學校的展望。教育研究月刊，165，13-21。
- 陳國華 (2003)。未來學內涵與外延：間兼在教育上的議題。教育研究月刊，109，106-117。
- 黃光國 (2003)。教改錯在那裡？—我的陽謀。臺北：INK 印刻出版社。
- 黃淑惠 (2002)。問題本位學習在在國小社會科之應用研究。臺北：學富。
- 潘正安 (2008)。未來學校的起點—臺北市立中崙高中。教育研究月刊，165，22-28。
- 鄭英耀 (2008)。未來學校在高雄。教育研究月刊，165，5-12。
- 歐用生 (1996)。芳蘭鐸聲：邁向師資培育的新紀元。臺北：康和。
- 歐用生 (2002)。披著洋皮的狼？九年一貫課程改革的深度思考。載於中華民國課程與教學學會主編，新世紀教育工程—九年一貫課程再造。臺北：揚智。
- 聯合報 (2003.8.7)。多元入學其實與聯考無差。臺北：聯合報，A6。
- 聯合報 (2003.8.7)。另類學校—讓孩子走自己的路。臺北：聯合報，B8。
- 聯合報 (2003.8.7)。另類學校—讓孩子走自己的路。臺北：聯合報，B8。

二、英文部分

- Adams D., & Hamm, M. (1994). *New designs for teaching and learning: Promoting active learning in tomorrow's schools*. CA: Jossey-Bass Inc.
- Beane, J. (1993). *A middle school curriculum: From rhetoric to reality*. Columbus, OH: National Middle School Association.
- Bowles, S., & Gintis, H. (1976). *Schooling in Capitalist America*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Bussey, M. (2006). Access and equity: Futures of an educational ideal. *Journal of Futures Studies*, 10(3), 33-48.
- Covington, M. V. (1984). The self-worth theory of achievement motivation: Findings and implications. *Elementary School Learning*, 85, 5-20.
- Glaser, R., & Silver, E. (1994). Assessment, testing, and instruction: Retrospect and prospect. *Review of Research in Education*, 20, 393-419.
- Giroux, H. (1997). *Pedagogy and the politics of hope: Theory, culture, and schooling*. USA: Westview Press.
- Goates, J. F. (1989). *What futurists believe?* Mt. Airy, MD: Lomond.
- Gramsci, A. (1971). *Selections from the Prison Notebooks*, trans. by q. Hoare and G. Nowell Smith, London: Lawrence & Wishart.

- Hicks, D. (2002). *A future perspective: lessons from the school room*. Teaching futures studies: innovative approaches to pedagogical practice and institutional structure and international colloquium.
- Morrison, T. R. (1995). Transformation and the search for a new education design. *International Journal of Lifelong Education*, 14(3), 16-41.
- Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrant. *NCB University Press*, 9(5), 1-6.
- Reid, A. (1996). Negotiating curriculum with young adolescents. *Orbit*, 27(1), 7-9.
- Sanborn, R., et al. (2005). Four scenarios for the future of education. *The Futurist*, 39(1), 26-30.
- Toffler, A. (1970). *Future Shock*. New York: Random House.
- Toffler, A. (1974). *Learning for Tomorrow: the role of future in education*. New York: Random House.
- Toffler, A. (1980). *The Third Wave*. New York: Bantam Books.
- Toffler, A. (1983). *Previews and premises: An interview with Alvin Toffler*. U. S. A: South End Press.

一個國小校長女兒教室生活經驗的潛在課程之研究

A Hidden Curriculum Study on Classroom Experiences of a Principal's Daughter

梁金都*
Chin-Tu Liang

(收件日期 98 年 4 月 23 日；修改日期 99 年 1 月 4 日；接受日期 99 年 5 月 21 日)

摘要

教室生活經驗的潛在課程鮮少以優勢階級為對象，而以學校校長女兒為研究參與者則更能彰顯其特殊的現象。本研究藉由個案的實地研究，以瞭解校長女兒在教室生活經驗的五個層面：師生關係、同儕關係、教師期望、學習經驗，以及班級規定與活動，以分析其潛在課程。最後獲致以下重要的結論：「優勢階級學生在教室中也有沈默與抗拒的現象」、「優勢階級學生能透過豐厚的資本進行有效的學習」、「文化資本仍是優勢階級學生『繼續創造優勢』的關鍵」、「優勢階級學生表現負責認真但卻充滿生活壓力」，以及「優勢階級學生的教室生活經驗，仍以結構功能取向的潛在課程為主」。

關鍵詞：教室生活經驗、潛在課程、教育機會均等、文化資本

* 中正大學教育學研究所博士生

Abstract

Hidden curriculum studies on classroom experiences in schools have been paid little attention on upper-class students, and an elementary school principal's daughter as a participant can manifest this special phenomenon. The field study aims to analyze the hidden curriculum of the classroom experiences on a class with a principal's daughter inside by understanding 5 facets: interaction between the teacher and students, interaction among the students, the teacher's expectation, learning experiences, and class regulations and activities based on which the hidden curriculum is analyzed. The study comes to significant conclusions as follows. First, there is a phenomenon of silence and resistance for the upper-class student in the classroom. Second, the upper-class student carries out her efficient learning through rich capital. Third, cultural capital is the key to continually create predominance for her. Forth, although she is conscientious and responsible for her work, she still has much external life pressure. Eventually, structure-oriented hidden curriculum is still given priority in the upper-class student's classroom experiences.

Key words: Classroom Experiences, Hidden Curriculum, Equality of Educational Opportunity, Cultural Capital.

壹、緒論

一、研究動機

教育的實踐應植基於「社會正義」的彰顯，以弭平社經地位之不平等、文化資本的落差，以追求教育機會均等的理想。然而，在教室裡就如 Bourdieu 和 Passeron (1990) 所指的教育行動都是一種符號暴力。因此，學生因不同種族、階級，性別等因素，而在師生互動過程、同儕關係、教師期望等教室生活經驗中產生教育機會不均等的現象。有鑑於過去批判教育機會均等問題，多從弱勢種族、階級，以及性別著眼，以檢視其文化及經濟上的不公平待遇（譚光鼎，1991）。但從優勢階級的學生探究其在教室生活經驗的潛在課程卻較少涉及。尤其是在研究者學校工作的實際經驗裡，校長子女因其對教室中的教育資源、規則等有約制的力量，可使其班級能顯現教學的成效，但亦產生學習與適應的問題。因此，探究類似校長女兒之優勢階級在班級教室生活經驗的潛在課程，並解析其所潛藏的現象與影響，實可擴展教育研究更多的視角，提供教育進一步的省思。

教室經驗對學生經驗會有長期的影響 (Magnuson, Ruhm, & Waldfogel, 2007)，若將學生視為一個人來對待，並給予正向良好的經驗，學生就會努力學習，否則就會沈默或是抗拒 (Lopez, 2004)。因此，提供教室正面生活經驗，以激發正向潛在的影響因素，則能促進學生學習的成功。而學校的潛在課程就包含學校環境和組織特性、學校氣氛和文化、班級氣氛和文化、教科書內容、學生同儕文化、教師期望、師生互動等，都深深影響學生的學習經驗和成果（林素卿，2009；陳伯璋，1984；黃光雄，1996；Jackson, 1968；Giroux, 1988）。換言之，探究學生的生活世界、生活經驗或次級文化等之潛在課程，可從學生主體意識出發，瞭解在意義與符號的社會交互作用下，所產生交換、溝通的動態過程（陳伯璋，1984；湯志民，1987）。其具體方法則可透過質性研究途徑著手，將研究者置身在實際情境中，以慢慢建構出學生生活世界，瞭解其價值和文化的形成過程，進而發覺性別歧視、種族不平等、文化霸權等問題（陳伯璋，2000；劉玉玲 2003；歐用生，1989），以揭露教育的真實面向。

在有關學校生活經驗或教室生活經驗的研究中，大部分以弱勢族群之學生為研究焦點，如：張如慧 (2000)、溫麗雲 (2003) 等；其次，有些研究只關注在教室生活經驗的單一面向，未能指出潛在影響的其他核心問題，而減低其研究實用性，如：楊雅萍 (2000)、彭淑纓 (2006)、Wilson、Pianta 和 Stuhlman (2007) 等。此外，檢視國內外教室生活經驗的潛在課程之研究，鮮少以優勢階級為對象，更何況以校長女兒為分析重點。基於上述論點，本研究試圖以校長女兒為對象，藉由個案的實地研究，以瞭解校長女兒在教室生活經驗的相關層面，並據以分析其潛在課程之運作與結果，進而探究其潛藏之教育現象。

二、研究目的

基於上述研究動機，本研究希冀達成以下之研究目的：

- 1 本文「優勢階級」的學生意指中上階級家長的子女，其相對於勞工階級家長的子女，有更豐富的文化資本、社會資本。

- (一) 分析教室生活經驗對 T 同學（校長女兒）潛在課程的運作。
- (二) 瞭解教室生活經驗對 T 同學（校長女兒）潛在課程的結果。
- (三) 探究優勢階級學生在教室生活經驗可能的優勢與困境。

貳、文獻探討

一、教室生活經驗與潛在課程的關係

一般文獻探討中（林素卿，2009；張如慧，2000；許美華，2006；黃政傑，1994；Jackson, 1968）對學校生活經驗大致指出學生在學校生活的面向，包含：師生關係、師生互動的關係、同儕關係、師生的相互影響、教師期望、課程教材的學習經驗、學習成就、學校與班級之制度規定、重要的學校活動、社團活動參與經驗、學校環境設備等。而教室生活經驗的意義則將上述學校生活經驗的內涵，關注在教室層面上，也就是教室是兒童經驗成長的場所，是一個傳遞社會價值的地方。因此，上述學校生活經驗中，師生關係、師生互動的關係可歸納成教室生活經驗的師生關係；師生的相互影響、教師期望則代表著教師的期望；課程教材的學習經驗與學習成就等實為學生在教室學習的實際情形，以學習經驗代表；而學校與班級之制度規定、重要的學校活動、社團活動參與經驗等則可以班級規定與活動代表之。基於上述推衍與歸納過程，本研究教室生活經驗的內涵，應包含：師生關係、同儕關係、教師期望、學習經驗、班級規定與活動等。換言之，學生教室生活經驗可透過上述面向的運作而獲得，但仍可能會受到其他教室內外各種因素交互影響其結果。

Jackson(1968) 在《教室中的生活》(Life in classroom) 將潛在課程概念推廣到課程領域之中。不過隨著課程典範的轉移與發展，潛在課程發展出三種不同取向。首先，從結構功能來看潛在課程，其主要在於學校的社會化功能，潛在課程之目的在探討教育如何成其目的，使個人得以接受良好的社會化歷程（黃嘉雄，1998；Durkheim, 1956）；其次，從現象詮釋學的觀點而言，其重視學生主體性及對生活世界意義的詮釋，以探討學生在學校或班級中的生活世界，其主動產生意義和價值（歐用生，1989）；最後，從社會批判論觀點而言，主要在找出學校潛在課程運作方式是如何與外在主流社會符應，並再製主流社會價值，且根據社會正義的法則，進行反思與批判（黃政傑，1994；甄曉蘭，1996）。

從潛在課程能瞭解學校經驗如何影響學生 (Solmon & Lee, 2008)，而學生的學校經驗則深受性別、社經地位等不同因素影響 (Springer, Morganfied, & Diffily, 2007)。基於此，本研究即從教室生活經驗中的師生關係、同儕關係、教師的期望、學習經驗、班級規定與活動等面向，以瞭解優勢階級在教室中可能的潛在課程。因而本研究潛在課程是潛藏在教育措施中，以潛移默化的方式影響學生的態度和情感，而這些態度和情感可以是預期或非預期的（林素卿，2009）。換言之，連結教室生活經驗和潛在課程的概念，可從教室生活經驗的不同面向，探究潛在課程可能的運作、結果，及其影響。

二、教室生活經驗之潛在課程與優勢階級

(一) 師生關係之潛在課程與優勢階級

1. 師生關係之潛在課程

教師可能因學生的差異而給予不同的學習經驗 (Springer, Morganfield, & Diffily, 2007)，而「教室中互動的類型通常是教師自己個性，如價值、動機、認知和行為的寫照」(劉玉玲，2003：188)，突顯了教師是影響師生關係的關鍵。然而，師生關係中，教師願意溝通與否亦會影響師生關係的良窳 (柯瓊惠，2003)，其中師生的互動還必須經由彼此情境和碰撞的歷程，進而相互修正原本的期待和解釋 (吳康寧，1998)。因此，師生關係的潛在課程乃透過師生互動與相互溝通方式，並藉由生活情境的碰撞歷程而漸次形成。

2. 師生關係與優勢階級

Nash (1973) 對美國學生研究其教室師生互動，發現教師對於學生行為處理常因「好學生」而異。Bourdieu(1996) 亦認為教室對學生所使用的形容詞，常會因階級而有差異，對於來自都會區或較高階級背景的學生會得到正面積極與讚美的語辭。因此，學校或班級會順應中上階級家長的尺度，對學生強調溝通、讚美、認可和鼓勵的態度 (張建成、陳珊華，2006)。依此而論，教師會順應教室中的優勢階級，進而採取接納、溫暖、稱讚等態度，以營造正面的師生關係。

(二) 同儕關係之潛在課程與優勢階級

1. 同儕關係之潛在課程

同儕關係具有成員平等與情誼密切的特質。學生會經由同儕的增強，來肯定自己團體內的價值與地位 (Mayer & Anderson, 2000)，也會因被同儕拒絕而有強烈的孤獨感 (Cassidy & Asher, 1992) 和社會焦慮 (Inderbitzen, Walters, & Bukowski, 1997)。此外，學業成就也是影響國小兒童的同儕關係的重要因素 (王柏壽，1989；Farkas & George, 1990)，但太認真讀書或是有太好成績，則可能會被同學輕視 (Rogers, 1983)，亦即學生在班級中表現太突出也會影響其同儕關係。因此，同儕互動、學業成就、學生階級等都會潛在影響同儕關係。

2. 同儕關係與優勢階級

不同社經地位的家庭物質環境、子女管教態度、價值觀等方面都會影響子女在學校的同儕關係。尤其是國小階段高社經地位對兒童在學校受歡迎、接納程度都有正相關，所以有良好的人際關係 (DiMaggio, 1982)。因此，高社經地位、較佳的學業成就之優勢階級學生應有較受歡迎的同儕關係，也對教室中同儕關係有較大的影響力。

(三) 教師的期望之潛在課程與優勢階級

1. 教師期望之潛在課程

學生進入學校很快就學會了順從教師的期望 (Jackson, 1968)，說明了心理學中的「自我應驗預言」(self-fulfilling prophecy)。因此，有效的教師應透過有效的溝通，以調整教與

學的歷程 (Springer, Morganfield, & Diffily, 2007)，避免負向的期望。換言之，教師期望足以使學生在課業的學習成功或失敗，Cohen、Kepner 和 Swanson (1995) 就發現低地位學生經由展現多元能力，並經由教師強化其期望後，會有優異的智力表現。因此，教師期望能使學生產生期望的行為，且透過教師肯定的態度，更可潛在激發學生自我應驗預言的效果。

2. 教師期望與優勢階級

教師會根據學生不同社經地位與能力，調整對學生的看法（黃嘉雄，1998）也對期望高的學生會提供較多的機會，以及給予較多的讚賞，故這類學生表現較為積極，學業成就也較高（郭生玉，1980；曾惠敏，1998）。Anyon (1981) 就指出教師希望中上階級學生能從經驗中學習，能自我思考，而對勞工階級則認為只需學生讀寫算基本技巧。換言之，教師對不同階級的學生會有先入為主的期望，致使學生產生不同的學習與發展。尤其是經由學生表現能驗證了教師的看法和期望 (Cohen, Kepner, & Swanson, 1995)，進而更加深其對學生的期望。因此，教師對優勢階級有較高的期望，若優勢階級又有傑出的表現，教師的期望就會更高。

（四）學習經驗之潛在課程與優勢階級

1. 學習經驗之潛在課程

教師可透過課程編排、教學的技巧與態度，以及評量的方法等，影響學生學習經驗（張如慧，2000）。Newmann 與 Wehlage 在 1995 年指出學校成員專業社區指數越高，學生的成就越高（引自 Merz & Furman, 1997），說明了教師的專業影響學生的學業成就。但有的研究則認為學生是以樂趣和笑聲的多少來決定學校生活的滿意度，而非依據學業成績的高低 (Woods, 1976)。因此，學生學習經驗可能受教師的專業、教學態度，以及學生滿意度等相關因素潛在影響。

2. 學習經驗與優勢階級

「階級地位對學習是有影響的」(Cohen et al., 1995: 20)，中產階級孩子表現出「精緻型符碼」，易獲得認同與支持（詹念峰，2002），其較佳的文化資本² (cultural capital)，有利於學生在學校有較佳學習的表現（張芳全，2006；蔡毓智，2002；DiMaggio, 1982），以及較積極的學習經驗。此外，小學的學習過程，社經背景對學業影響隨著年級的增長而擴大（陳建州、劉正，2001），甚而中上階級學生在學校課業學習層次較高，材料也較為多元而複雜（張建成、陳珊華，2006）。因此，優勢階級學生豐厚的文化資本，除有利於較佳的學習成就外，也可學習較為複雜的內容，進而產生較為正向的學習經驗。

（五）班級規定與活動之潛在課程與優勢階級

1. 班級規定與活動之潛在課程

班級的活動，正如 John Dewey 主張之「做中學」是一種經由活動促進學生學習的觀點。而許美華 (2006) 則從教育的立場去探討學生學校經驗的價值。因此，教師應建立公平、有利於學習的班級氣氛，以營造情緒安全的環境 (Springer, Morganfield, & Diffily,

2 Bourdieu 與 Passeron (1990) 認為文化資本為父母參與小孩學習，對其表現有相當正向的影響。

2007)，甚而透過高品質的情緒支持、價值性的回饋，以發展學生較佳的社交能力 (Wilson, Pianta, & Stuhlman, 2007)。換言之，班級規定與活動應以學生為主，提供公正的教室氣氛、情緒支持，以及價值性回饋等，以發揮班級規定與活動之潛在課程。

2. 班級規定與活動和優勢階級

高社經背景學生的語言模式、推理能力等能很快熟悉學校教育系統中的獨斷文化（謝孟穎，2003），進而能適應教室中的規定，並達成教師的要求。其次，高社經背景的學生也有較多機會走訪大自然、參訪名勝古蹟，以及休閒活動（謝孟穎，2003），使其能在班級活動中有更多參與的機會。此種很快的適應班級規定，以及有效的參與活動，就能使學生學習的越多，正如 Cohen 等人 (1995) 所發現，在複雜教學中互動越多，學習就越多。上述的觀點均說明優勢階級可有效的適應班級規定，甚至在活動中激發更多的學習機會。

參、研究設計與實施

一、研究架構

本研究藉由訪談與觀察的質化途徑，以瞭解校長女兒在教室生活經驗的潛在課程，研究架構如圖 1。

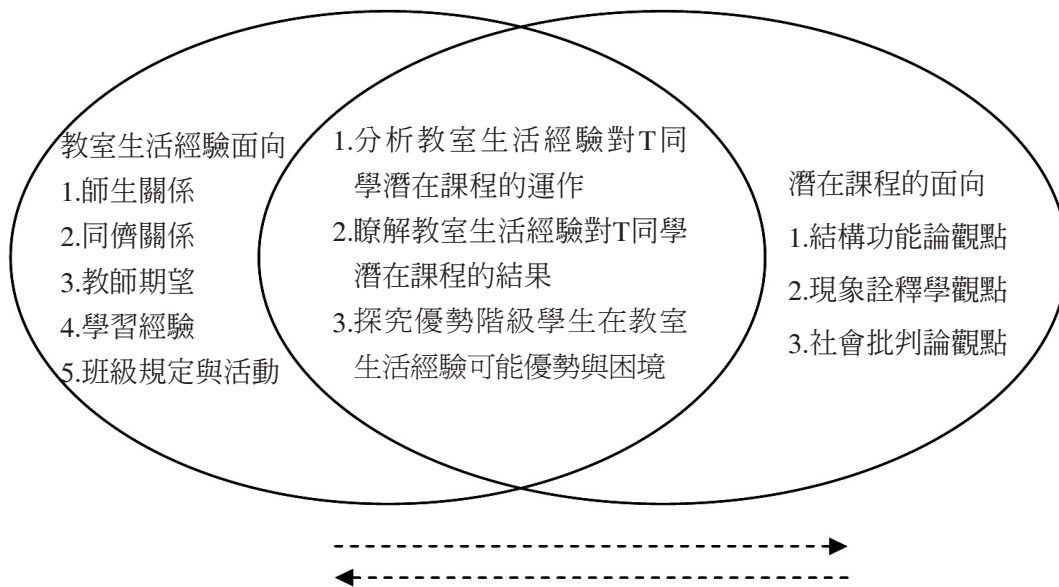


圖 1. 研究架構圖

註：←-----→ 教室生活經驗與潛在課程在實際運作下可能的互動情形

二、研究參與者

本研究以龍鳳國小（化名）Z 班級之 H 老師、T、F、G、W、I、L 同學，以及 B 美勞教師等為研究參與者（均為化名）。龍鳳國小位居鄉村地區，學區家長以務農或從事勞工工作為主，在社會階級上屬於勞工階級。選擇 Z 班級的理由，主要是研究者與龍鳳國小 P 校長熟識，對於研究關係信任基礎較容易建立，也容易取得組織守門員的同意

(Gummesson, 1991)。然而，因研究主題涉及校長女兒的班級，可能會造成 H 教師礙於與 P 校長之權力關係，而不得不讓研究者進來觀察的情況，甚至也可能會造成 T 同學的壓力，以及影響潛在特權的顯現。因此，研究者先透過 P 校長的引介，與 T 同學、Z 班級，以及 H 教師初步認識，一開始進入現場，經常會利用下課時間 T 同學、H 教師和 Z 班級成員接觸，大部份是聊天。接著，研究者也會適時的說明研究目的與內容，嘗試取得其信任。實際上，Z 班級因已有兩年實習教師在教室觀察教學的經驗，因而對研究者並不排斥，而慢慢的建立了彼此的信任感。一段時間後，研究者逐漸頻繁的觀察和訪談，時間一久大家也都習慣了研究者置身現場的情形。上述的作法應可有效減低研究參與者的防衛心理，進而獲致較為真確的資料。

T 同學為 P 校長的獨生女，現就讀龍鳳國小六年級，其個性溫順並無嬌縱的氣息，只想作為一平凡的學生，經常困擾著與同學互動的問題。在學習上，T 同學學習態度即為認真，就讀一年級時成績就相當優秀；從小喜歡讀書、作文，閒暇時間經常閱讀課外讀物；對於畫圖、設計亦具有特別資質，經常獲得各項獎項；尤其在六年級時，曾經獲得全縣國語文競賽作文組第 1 名。其次，H 教師為擔任 Z 班級五六年級兩年的級任老師，其身份雖是代課教師，但因負責認真之態度，使其成為學校長達六年的代課教師的特殊身份，對於引導 Z 班級的教室生活經驗扮演重要關鍵的角色。此外，Z 班級中 F 同學是隔壁學校教師的孩子，G 同學則是學校家長會副會長的兒子，兩者皆是屬於優勢階級的學生，以作為分析 T 同的參照。而 W 同學、I 同學、L 同學等則是一般勞工階級出身的學生，其主要原因在於與 T 同學作階級的對比，以瞭解階級與教室生活經驗的關係。而美勞 B 教師之訪談則作為 Z 班級資料檢證的基礎。

表 1. 六位研究參與者的簡要概述

	性別	社會階級
H 教師	女	長期代課教師
T 同學	女	校長女兒
F 同學	男	他校教師的兒子
G 同學	男	家長副會長的兒子
I 同學	男	勞工階級
L 同學	女	勞工階級
美勞 B 教師	女	正式教師

三、研究方法

(一) 訪談

本研究訪談從 96 年 9 月起到 97 年 6 月，並以放學後時間為主（如表 2）。訪談內容則以訪談大綱中教室之師生關係、同儕關係、教師期望、學習經驗，以及班級規定與活動等為主。其次，訪談的方式主要先採取半結構方式，以讓受訪者能較自由的表達其看

法，並對不清楚的訪談內容則以追問的方式，尋求更為深入的訪談資料，以利於探究相關問題。例如：在訪談資料中的，「每個月的閱讀心得寫作，常常都不會得獎，真的很奇怪」（訪 T 同學 1213），顯示其對於此獎項的疑惑，追問原因是「她既然全縣作文比賽第一名，為何只是在班級的心得寫作卻經常無法得名，進而懷疑自己的能力」（訪 T 同學 1227）。此外，對於訪談的次數則是以儘量直到資料呈現飽和狀態，可獲致研究目的為止。

（二）觀察

本研究觀察從 96 年 9 月起到 97 年 6 月底，以長期浸潤為原則，開始先試探的進入，每次時間大概是 1-2 小時，一週大概 3-5 小時；中期（96 年 11 月到 97 年 4 月）則觀察次數較頻繁，且時間較久，約為 3-4 小時，每週約 7-8 小時，而觀察也會儘量分配在一週之不同時間，以獲致全面多元的資料；後期則次數漸漸減少，每次時間大概是 1 小時，一週大概 2-3 小時，且慢慢退出現場，並以蒐集先前未獲得的資料為主。其次，觀察時間大部分是上課時間，有時則會觀察其下課的活動情形，而觀察的重點則以其教室生活經驗的五個層面為主，尤其是教室生活經驗中所呈現之重要事件，藉以分析其成員間的互動情形，以發覺其潛在課程。此外，在觀察結束後，以札記儘速記錄或事後回溯方式進行。

表 2. 研究參與者的訪談時間

代碼	性別	訪談次數	每次時間	總時間
T 同學	女	33	1-2 小時	約 50 小時
H 教師	女	28	1-2 小時	約 45 小時
F 同學	男	6	1-2 小時	約 8 小時
G 同學	男	8	1-2 小時	約 10 小時
W 同學	男	13	1-2 小時	約 20 小時
I 同學	男	13	1-2 小時	約 20 小時
L 同學	女	10	1-2 小時	約 15 小時
美勞 B 教師	女	13	1-2 小時	約 20 小時

四、資料處理與分析

訪談和觀察的資料在轉譯成逐字稿之後，進行資料編碼，以利於資料之分析。在訪談編碼方面，若標示為（訪 T 同學 0203），則是指 02 月 03 日訪談 T 同學；在觀察札記編碼方面，若標示為（觀 1023），則是指觀察札記 10 月 23 日。其次，將初步獲致之資料，將相同主題資料進行粗略分類，然後再進行分析主題下內容的分類，並透過持續比較找出可能的關鍵詞。此外，針對研究參與者的回答，會儘可能依照研究者的意思加以有效的解析，避免錯誤的詮釋。例如：在訪談資料中：「每次擔任導護時，總是有許多小朋友想要和我同一組，有時候我就會分配大家導護工作的範圍」（訪 T 同學 1012）。在資料的解析

上，其意思並不是意味著 T 同學喜歡分配導護工作，而是「因為大家喜歡我，而使 T 同學開始分配同儕的導護工作範圍」（訪 T 同學 1012）。

五、研究信實度

研究方法所獲得的資料，透過三角檢證法進行分析與檢核，以達到資料蒐集及檢核的可信度。就本研究而言，除透過不同的受訪者 T 同學、H 老師、Z 班級成員，以及美勞 B 教師等的訪談，以確保研究資料的多樣化。其次，針對同一主題來設計不同受訪者的訪談，使取得之研究資料更具真確性，也使不同受訪者的觀點能呈現正反論述 (Woods, 1996)，增加主題探究的深度（如：訪談資料，T 同學覺得全鄉第 8 名是試卷改錯；H 老師指出 T 同學雖然功課很好，但經常會懷疑自己的能力；W 同學則認為 T 同學本來成績就一直非常優秀。上述說法證實了 T 同學會質疑自己的能力）。再者，運用訪談與觀察等不同的研究方法，以交互檢證資料的客觀性。另外，因為研究者與龍鳳國小校長熟識，可能對校長女兒之特質有先前理解，所以會在資料解析時有特定的偏見，因而做完逐字稿會儘量的讓研究參與者過目，以增加資料的可信度。此外，將上述歸納整理之觀點與原始資料（如：編碼的資料等），先讓研究參與者檢視資料後，再交予同儕（Y 教師）進行檢核，並提供其他面向想法或建議，將研究者主觀性降到最低。

六、研究倫理議題的處理

本研究對於研究倫理的考量，採取以下的作法。首先，以化名的方式（如：龍鳳國小、T 同學、H 教師等），以保護被研究者的身份，避免因真名與實際資料的曝光而造成困擾。其次，儘量的利用課餘時間進行訪談，不干預學校的運作與進行的活動，以適當的距離保持與研究參與者的接觸。此外，以友好的態度與研究參與者建立研究關係（如：有時候只是和 Z 班級成員打個招呼，並不一定進行訪談或觀察），並考量與研究參與者是否處在相等的研究地位（如：因 P 校長介紹而進入觀察，會使 T 同學和 H 教師感到壓力），避免因受訪者身份不同而影響其思考回答方向 (Bogdan & Biklen, 2002)。基於上述情形，研究者亟需對本身行為意義有清晰的瞭解，並隨時檢討自己對研究結果的影響。

肆、研究發現與討論

一、聲音的隱藏與顯現－優勢階級也有沈默與抗拒

（一）校長女兒之沈默與抗拒現象

校長女兒的優勢階級之「特權」刻板印象，會導致其他同學的質疑與排斥，此時 T 同學通常會選擇以沈默或抗拒來回應。Lopez(2004) 就發現若給予學生非正向經驗，她就會表現出沈默、不學習、抗拒等。身為獨生女的 T 同學，比起其他人更在意同學對她的觀感，因此會特別隱藏她的聲音，使自己能像同學一樣正常的上學。T 同學的特殊身份，

有著複雜的心理感受「好幾次想叫爸爸離開這個學校，因為大家都覺得我好像有後臺一樣」（訪 T 同學 1003），此意味著 T 同學其實並不想當校長的女兒的，使其學校生活受影響，「每次月考到時，我的壓力就很大，也很緊張，因為我是校長的女兒」（訪 T 同學 0105）、「我不想當校長的女兒，只要數學考得比較低，像 90 分，或 80 分，同學就會說我好像退步很多」（訪 T 同學 1213）。基於此，T 同學在教室中會儘量保持低調的姿態，也會適時的表現出抗拒態度，「只要提到 P 校長，T 同學就叫我不要再说，想要表示和校長沒有關係，其實這有什麼關係？」（訪 F 同學 1227），希望藉由隱藏校長女兒的聲音，以過著正常的學校生活。例如：

T 同學雖然是校長的女兒，但從來都不會到教師辦公室，甚至是校長室，例如：在分配路隊時小朋友都說她是校長隊，但是她每次卻都跟著其他路隊一起走出校門，再折回學校校長室（觀 0307）。

雖然 T 同學是校長的女兒，但她從來不遲到，每次都一定會完成作業，跟所有同學一樣的上下課（訪 I 同學 0410）。

（二）文化資本能有效的繼續創造優勢

上述情形，P 校長會儘量保持中立性，以提供公平的學習環境，「校長很少對我談及 T 同學的情形，而且他在學校都特別強調要對學生公平的對待」（訪 H 老師 1006），因而很少介入班級的教學或事務。但從另一個角度的觀點視之，校長爸爸這種不介入的態度，在 T 同學受教育過程中扮演的角色實為「有效維持的不平等」的作法 (effectively maintained inequality) (Lucas, 2001)。其理由在於具有社經優勢的家庭比較瞭解不同教育種類差異的存在，而能提供子女較多的訊息與幫助，「爸爸總是要我在班級裡認真的學習，要和同學和好的相處，經常和我討論班級裡的生活，給我一些課外讀物看，也帶我到各處旅遊」（訪 T 同學 0103）。謝孟穎 (2003) 就指出高社經背景家長能具體扮演子女教學輔助角色，「爸爸經常說一些歷史故事，以及地理的知識，甚至去科博館…等，所以老師上課的一些內容，我早就會了」（訪 T 同學 1227）、「老師經常稱讚 T 同學能把幾個造句，編成一個故事，說她很有創造力，這是我們做不到的」（訪 I 同學 1106）。而同是優勢階級的 F、G 同學也有一樣的表現，「爸爸常常帶我去爬山，並且會教我山上植物的種類與生長情形，所以我最喜歡自然課」（訪 F 同學 0410）、「因為經常和家裡有一個菲傭說話（英文），所以我根本就不怕英文，上起英文課很輕鬆」（訪 G 同學 1227）。上述情形證實了家庭日常生活文化決定孩子的認知技巧，也影響了學生的學業成就 (Farkas, 1996)。因此，P 校長基於對學生公平對待的價值觀，以及評估其家庭文化、子女個性與特質、學校環境等因素，認為協助 T 同學以「學校普通人」角色正常學習，以繼續維持其社經的優勢。

我會儘量的把 T 同學當作一般學生看待，也就是給她相同的作業和發表意見的機會等…，但她總是表現得十分優異（訪 H 老師 1012）。

（三）學習成功會帶來更大的信心

以 T 同學角度而言，一開始因為校長爸爸的角色，顯得比較低調與沈默。然而，「T

同學雖有一段時間很內向安靜，但後來就漸漸的有一些笑聲，而且會在下課時間和同學到操場追逐玩樂」(觀 0421)，這個轉變是因為 T 同學因學習的成功而顯現其聲音，證實了成功是經由學校普通人努力而獲得，並非是校長女兒的原因。

這次作文比賽全縣第 1 名，我感到信心十足，因為不會再有同學說月考前我已經知道考試的題目了，也證明成績好是因為我的努力獲得的… (訪 T 同學 1213)。

T 同學總導護做得很好，很有領導能力…，畫圖也很有想像力 (訪 B 教師 0307)。

T 同學從一開始隱藏自己的聲音，以釐清大家對其角色的質疑，去除特權階級的疑慮，進而對其產生信任感，「T 同學經常下課時間跟隨著大家一起活動」(觀 0924)。其次，T 同學更藉由優異的成績表現，以及校外特殊的表現，顯現其真實的能力，使其不再刻意壓抑學習的成就，甚至更願意的表現自己，為自己的能力發聲。例如：

T 同學獲得全縣作文比賽第 1 名，以及被許多小朋友稱讚後，她對自己開始產生信心，會主動參與一些班級活動 (訪 H 老師 0406)。

上課 T 同學會專心聽講，甚至是全神貫注的態度，會積極的發表意見 (觀 1211)。

T 同學一開始壓低其聲音、隱藏她的身份，希望自己是學校中的普通人，甚至採用激烈的手段要求其父離開學校，減除生活上異樣的眼光，以避免影響她正常的學習。此時，校長爸爸對其而言並不是正面的資源，反而是影響學習的關鍵因素。然而，豐富的文化資本有利於學業成就 (Farkas & George, 1990)，家庭語言文化也決定孩子往後認知發展的技巧 (Farkas, 1996)，進而形成了不同階級的文化差異。換言之，T 同學潛在的文化資本是形成其優異表現的根本因素，從潛在課程的結構功能論觀點而言，T 同學的社會化歷程，一開始雖在教室生活上產生了適應的困難，但透過其文化資本所顯現的學習成效，漸漸的對自己產生信心，從而過著正常的學習生活。

二、人際關係從個性孤獨轉變成互助合作，但過程中仍不免有挫折。

(一) 特殊的身份對同儕情誼有更大的需求

文化資本越多的學生除了有較佳的學業成就外，亦較能適應學校生活及人際關係 (Farkas & George, 1990)。但 T 同學在家裡是獨生女的身份，影響了與同學互動的技巧，比起他人更渴望有良好的人際關係，以滿足與人互動的需求。

我真的很希望能有很多好朋友，每次回家都只能面對爸爸媽媽… (訪 T 同學 1226)。

我常常面對著洋娃娃，還有家裡的狗，有時一整天都和狗一起玩…，甚至還能和狗聊天 (訪 T 同學 1226)。

為了在班級中有良好的人際關係，T 同學會刻意迎合其他同學的要求，甚至人緣比較差的同學，她亦視之為好友，渴望其友情，「我的成績雖然不好，但 T 同學喜歡和我作朋友」(訪 W 同學 1106)。因此，在與同學互動中產生許多挫折。例如：

T 同學經常一直乖乖的接受遊戲內容的分配…，可以知道她非常需要同伴 (觀 0910)。

有時真希望爸爸媽媽再生個弟弟或妹妹，我長大以後才不會被欺負…，像吳○○常常對我亂發脾氣（訪 T 同學 1012）。

（二）真誠態度能贏得同儕的信任

一段時間後，T 同學漸漸學會與同學相處，能判斷同學的互動的意涵，並瞭解怎樣結交好朋友，「吳○○不喜歡我有其他朋友，一開始我很在意她的感覺，後來我就覺得不能因為她而失去其他朋友」（訪 T 同學 1020），漸漸的在「一次班級票選好友的活動中，T 同學得到全班約 2/3 同學認定為最要好的朋友」（觀 0422）。此種情形除了其擁有厚實的文化資本，以維持其良好形象與人際關係外 (DiMaggio, 1982)，其主要因素在於 T 同學經由幫助同學，「功課的問題我都會問 T 同學功課，她的態度很有耐心，讓人很喜歡」（訪 W 同學 0415），甚至是互相合作完成工作，以取得大家的信任，有時甚至會主導班級的一些活動。例如：

每次參加校外教學座位安排的時候，大家都搶著跟我一組或坐在一起，但也常常使許多小朋友因此而不高興，我有時候便開始分配大家的座位或小組（訪 T 同學 0619）。

此外，T 同學與同儕玩樂在一起，經常相互幫忙，以致於感情融洽，「但當他們遇到困難或問題時，就會凝聚在一起，想辦法解決問題」（訪 H 老師 0910），而且也會對班級弱小同學提供協助與支持。

班級中有欺負弱小時，T 同學會站在弱小同學的那一邊…（訪 W 同學 1228）。

（三）階級仍會引發同儕間的裂痕

然而，Z 班級也會因為 T 同學的一些作為，形成了一股分裂的力量，就如 Rogers (1983) 所指，當表現得太認真讀書或成績太好時，可能會被同學輕視與排斥。但在 H 老師刻意的模糊階級的界限下，也塑造了公平的班級氣氛，「H 老師在班級中關注或維護 T 同學並不明顯」（觀 0117）。因此，Z 班級雖會因 T 同學而產生爭吵，但都能及時維持了融洽的同儕關係。

有一次我只是把同學想要為老師慶生活動的事情告訴老師，吳○○、梁○○就說我是間諜，害得許多同學都不理我…，還好老師將事情說明清楚，為我化解危機（訪 T 同學 0325）。

基於上述的教室生活經驗分析，T 同學從教室生活經驗中獲得到社會化的歷程，從原本獨生女不善於與同學相處，到獲得票選為最多朋友的學生，其過程就如潛在課程中結構功能觀點所強調的社會化功能。究其原因，正如王柏壽 (1989) 所指出，高社經地位在學校較受歡迎，「T 同學有校長爸爸，所以小朋友也都喜歡和她一起遊戲或說話」（觀 0325），但其前提仍須透過本身樂於助人、與人合作等特質與歷程，才能真正的贏得友誼。此外，從現象詮釋學觀點來解析其同儕關係的形成，亦即 T 同學其與生俱來的豐富文化資本能獲得同儕的歡迎，且其獨生女的特質更對同儕有強烈的需求，惟仍必須經由真

誠、謙虛、禮讓等的態度，此種個體的主動性，才能形成互助合作的同儕關係。

三、盡力想達成教師的期望—在壓力和努力間擺盪

(一) 教師高度的期望，能激發優勢階級的創造力

T 同學優勢的文化資本，自然能獲得教師高度的期望，因此有強烈的成就動機。這種特殊身份所產生教師不同的期望，正如 Solorzano (1992) 主張，學生受教育的期望受到家庭社會經濟地位與種族類型影響。

雖然老師對大家都很公平，但是我們都知道老師應該最關心 T 同學，對她也最有期望，因為她一直成績都很好，又會畫圖（訪 W 同學 1102）。

為使 T 同學「學校普通人」的特質能順利學習，H 教師在班級教學與活動採取一視同仁、模糊階級的態度，「擔任這一班的級任老師，固然很幸運，但是壓力也很大，校長特別拜託儘量的能公平對待每一位學生，包含 T 同學…，這和我的教學想法是一致的」（訪 H 老師 0920），從而使 T 同學能感受到與一般同學相同的教師期望。然而，就 H 教師而言，擔任 Z 班級級任教師雖感到光榮，但一方面要顧及班級的公平性，一方面又要促進 T 同學有效的學習。因此，H 教師既要避免 T 同學特權的現象，又須有助於其學習，其壓力是不言而喻的。雖然如此，H 教師仍然對 T 同學有特殊期望，正如 Anyon (1981) 所指，教師會給中上階級學生更多的機會發現知識，以及發揮創造力。

在教學的進行的確感覺到 H 老師的公平性，但對上課內容較難的題目或需要思考與創造力的問題，會將眼神轉向 T 同學，…，T 同學也都能有效的回答問題，甚至提出不同的看法（觀 0924）。

此外，T 同學因為有校長爸爸日常生活的指導，以及豐富資源的支持，所以擁有較佳的文化資本，正如 Bourdieu (1986) 所指出，言行儀態表達出的內在文化資本、消費物品的客觀文化資本；並因此顯現在「T 同學能夠有系統的說明課本大意，…，很會舉出一些國內外故事，…，背課文特別得快，幾乎是過目不忘…，甚至能編出一套「傲慢與偏見」的劇本，讓大家一起表演」（觀 1226）。因此，中上階級的家長教育程度較高，有較充裕的資源人力指導子女的課業（張建成、陳珊華，2006）。尤其是 T 同學認真的態度，「T 同學本身具有努力、不驕傲的特質，和教師平常所重視品德的期望相符合」（觀 0422），更讓她能靈活運用不同的方法完成學習。例如：

在課業學習方面，好勝心促使她完成的標準都要求盡善盡美，而且經由讀書的歷程，她還學會一套特有「速記法」，使其學習更有效率（訪 H 老師 0106）。

T 同學能採用不同的學習方法，以尋求學習的突破，「爸爸經常要我像他一樣多看書，常常參加各種活動或旅遊，以增加寫作題材，以後成為出名的作家」（訪 T 同學 1226），此種豐富的教育資源會擴展子女的學習經驗與領域（謝孟穎，2003）。此外，T 同學在獲得成功之後更不會驕傲，甚至還經常自我訓練寫作，以利於厚實自己語文的天分，及未來的發展，就如 Cohen 等人（1995）所言，經由成功的表現後，能更強化認同。

H 老師經常以我作例子，希望大家能夠不斷的努力，以獲得成功…，這樣的說法更使我對於自己充滿信心（訪 T 同學 0402）。

（二）教師期望與文化資本有正向的關係

但是另一種聲音卻認為 T 同學的成功是天生的，而不是經由努力獲得的，證明了一種對於文化資本的看法，「T 同學是校長的女兒，所以本來就會表現得很好」（訪 I 同學 0103）。而這種聲音傳到 T 同學耳中，也會對其產生了壓力，甚至表現出奇怪的行為，「聽到同學討論有關校長的作為，就會藉故離開」（觀 1210）。然而，T 同學在學習的過程與結果裡，仍隱含教師對期望高的學生會給予較多的機會和讚賞，因此學生會表現較積極，以及有較佳的學業成就。張芳全（2006）就提出類似的觀點，學生家庭背景較優越，受到的期望也較高。於此，證實了教師期望與文化資本仍有正向的關係。

老師表面上對大家都公平，但是我們都知道老師還是對 T 同學特別好，尤其是常常稱讚他學業表現和作文能力（訪 L 同學 1228）。

以社會批判論觀點而言，「學校的課程和教學，往往會頌揚優勢階層的一切種種，彰顯代表中上階級利益的語言、知識、價值與文化」（張建成、陳珊華，2006：157）。此種潛在的環境，會提高教師對優勢階級學生的期望，也會強化其自我應驗預言，因此，「我越對 T 同學的稱讚，她就更認真的學習，表現也更好」（訪 H 教師 0212）、「F 同學每次對於自然科學的問題，反應都特別快，我常常說他是一個科學家，他自然科考試就真的常常考試都 100 分；G 同學在歷史方面表現也是很傑出」（訪 H 教師 0106）。換言之，T 同學豐厚的文化資本，可以很容易的學習課程內容，並符應教師的期望，相對於勞工階級的學生，此種情形呈現了教育機會不均等的事實。此外，教師對 T 同學作文的精心批改，再加上適時的鼓勵，以及高度的期望，就如 Bourdieu (1996) 所主張，較高階級背景的學生，會受到充滿積極與讚美的正面評價。雖然這些正面的期望是 T 同學產生前進的動力，但也形成了其生活的壓力，因為許多成功都會指向其優勢的文化資本，而非其自身的努力。

四、認真負責的學習態度，能擴展學習的面向，但過程中有時有歇斯底里和自我懷疑的現象

（一）優勢階級的學習壓力現象

不同階級地位擁有不同的文化資本，而文化資本有助於學生學業成就與學習（蔡毓智，2002）。

T 同學上課態度非常認真，學習效率非常好，尤其是理解能力特強，因此在學業成績表現都非常理想（訪 H 老師 1022）。

T 同學每次月考都有極優異的成績，常常接受頒獎（觀 0630）。

中產階級學生能在學校獲得概念化的知識 (Anyon, 1981)，T 同學所蘊含的文化資本，可有效適應學習環境，以致於更加積極的肯定自己，甚至顯現在「上體育課是她最不拿手的項目，但是在課堂上她仍然全力以赴，充滿著運動家的精神」（觀 0306）。然而，這種

拚命的精神除上述原因之外，「校長的女兒應該是很聰明」（訪 B 教師 0623），仍會對其學習產生極大的壓力，有時會呈現歇斯底里的現象。

月考前我都緊張，幾乎會一而再的複習，爸爸經常教我放鬆一點，但是我一定要第 1 名，以證明我的實力…（訪 T 同學 1226）

T 同學每次月考都是最後交卷的，一定要檢查到沒有一個錯字才行，上次我還發現考完試，她好像身體不是很舒服，一直冒冷汗…（訪 H 老師 0106）。

（二）文化資本轉化成文化流動的模式

T 同學的學習經驗雖有壓力的，但卻也因學習成功而更有信心，甚而有正確的學習經驗。此種情形，一方面來自於上述情況，另一方面可能是豐富的文化資本而有卓越的表現。謝孟穎 (2003) 就指出，家長社經背景與學業成就有密切的關係，以及家庭文化刺激情境會進一步影響子女的語言模式、邏輯推理等不同程度的學習能力。「在兒童節的表演活動，T 同學是班級戲劇表演的總導演，並能稱職的扮演其角色」（觀 0403）。尤其是在多方的肯定下，T 同學有更強的學習動機。

上次作文比賽得第 1 名，使我全身充滿鬥志…，從一年級到現在我一共到圖書館借了 328 本書，而且每一本我都很認真的看完，每本書也都看了好多遍，我覺得學校圖書館應該再多買一些書…（訪 T 同學 0322）

T 同學希望增加學校圖書數量的情形，正如 DiMaggio (1982) 所言，文化資本也會透過後天參與文化活動，以獲得與累積而成的，稱之為「文化流動模式」。這種 T 同學不斷累積圖書閱讀量的模式，讓其在學業成就表現更為優異，「五年級以後 T 同學成績幾乎都是全班第一名」（訪 L 同學 0415）。可是 T 同學傑出成績表現，卻也帶來一些誤解與質疑，「以前考第一名，有的同學會說因為爸爸都把考試卷給我看，真的很冤枉，我很生氣…」（訪 T 同學 0912），甚至會不斷的質疑自己的能力，以致於呈現一方面成功的學習，一方面對自己產生懷疑的弔詭現象。例如：

參加國中的成長營許多題目我都很不熟悉，雖然最後成績還是不錯，但是我覺得一定是改錯我才會得到全鄉第 8 名的好名次（訪 T 同學 0419）。

基於上述，以社會批判觀點而言，T 同學認真負責的學習態度源自於優勢的文化資本，且透過教科書充滿中產階級文化觀、知識觀等（許誌庭，2005），遂行文化再製 (Bourdieu & Passeron, 1990)。然而，其歇斯底里的學習壓力現象，也帶來一種「弱勢」之行為，例如：「有時帽子放在校長室，不敢去拿，怕其他小朋友看到我是校長女兒」（訪 T 同學 1229）。

五、班級規則與活動之偏見與看法—教師偏見或關懷的弔詭

（一）來自教師和學生的偏見或關懷

潛在課程不只發生在學校活動和教室場所，也產生在師生互動、同儕之間等，所提供教學、價值、行為與原則 (Giroux, 1988)。雖然規則是透過參與者協商遊戲規則的歷

程 (Giddens, 1984)，但教師的心態與實踐則是教室規則與活動的關鍵因素。Springer、Morganfield 與 Diffily(2007) 就指出，有效能的教師能營造有組織的、生產性的學習環境，以及管理學生的行為，「T 同學的在班級應該很受老師疼愛」(訪 B 教師 1022)。然而，T 同學長期隱藏其聲音，再加上 H 教師特別強調公平學習的環境，時間一久，「有時」H 教師會誤以為只要壓低或視而不見，即可符應 T 同學的需求，就是一種教室內的公平文化。

老師最近經常在 T 同學與其他學生有相同好的表現時稱讚其他同學，甚至會刻意忽視 T 同學傑出的表現 (觀 0506)。

這種教師單方面的認知，對 T 同學是一種偏見與不公平，甚至形成了 T 同學心理的負擔。例如：「從老師在編輯畢業紀念冊的過程中，可發現 T 同學活動照片出現次數，明顯低於其他同學」(觀 0630)。

T 同學成績非常優秀，再加上校外傑出表現，應該得到縣長獎，但今年不計校外比賽成績，因此「還好」她沒得到縣長獎…，否則她會承受更大的壓力 (訪 H 老師 0620)。

在班級 T 同學表現太傑出，經常會讓其他學生感到挫折，所以我會盡量讓其他學生有表現的機會，如：閱讀心得比賽，讓其他同學有得獎得機會；安排其他同學擔任班長或模範生 (訪 H 老師 0322)。

以教育的公平精神而言，T 同學低調的作風固然在尋求正常的學校生活，但並不意味著其要放棄應得到的獎賞。H 教師這種「還好」的態度正顯示一種偏見與不公平的教室規則。其次，班級的活動也常因為 T 同學的角色，刻意排除其參加比賽，藉以顯現「另類」的班級公平性，如：「班際的作文比賽，H 教師竟派其他學生參與比賽」(訪 L 同學 1203)、「T 同學作文已經很好了，應該把比賽的機會讓給其他同學」(訪 H 教師 1203)，這對 T 同學是一種刻意的貶抑作法，因 T 同學是全縣作文比賽第一名。相對而言，從 H 教師班級公平觀點而言，T 同學「還好」沒得獎，或特意作文比賽讓給其他同學等作法是必要的，否則對其同學也是不公平，甚至可能使 T 同學受到其他同學的排斥，進而影響其同儕關係。此外，在學校活動中也顯現這種偏見的現象，「爸爸新推出的五、六年級校外探索教學，五年級同學都認為是為我而規劃」(訪 T 同學 0412)，致使原本立意良善的活動，對 T 同學心理卻蒙上了陰影。

這次 4 月份的科博館校外教學，很高興五年級也可以參加，不然又會有人說校外教學，只為我而辦… (訪 T 同學 0313)

(二) T 同學生活的壓力形成生活的困擾

T 同學刻意的低調主要在尋求同儕歸屬感的需求，期望學習不受干擾，但這種需求仍然會受到偏見，以及異樣的眼光，「校長的女兒還要寫作業嗎？…」(訪 W 同學 1205)，對 T 同學在學校生活與適應產生極大的困擾。尤其是來自教師的偏見或關懷，更使其價值產生混淆，顯現出另類教育機會不均等的問題，「美勞老師每次都故意把我的作品分數打得比其他同學低，真是奇怪；H 老師也經常把我的作文分數打得很低…」(訪 T 同學

1227)。雖然美勞教師等可能是無意識的作為，「T 同學雖然構圖很好，但有時著色部分需要再加強」(訪 B 教師 0322)，但上述教師和同學的異樣眼光，就足以讓其生活表現出非社會行爲。例如：

每次爸爸載我到學校裡，我一開門就衝得很快，爸爸都說要放輕鬆、慢慢走，其實我不是緊張，我是不想讓人家看到我，從車子裡走出來(訪 T 同學 1227)。

T 同學在學校很少上廁所，他爸爸(校長)爲此很擔心，醫生說這是一種過度緊張的現象(訪 H 教師 0421)。

從社會批判觀點，潛在課程是優勢者所欲傳授的信念、價值和行爲，藉以維護其自身利益者(黃政傑，1994)，而社會資本³則有助於取得較佳的社會地位(Lin, 1999)。基本上，T 同學的社經背景理應在班級規則與活動中享受豐厚的「文化流動模式」，以利於學習與成長。但是規則涉及組織成員的位階與權責(Giddens, 1984)。因此，「校長爸爸」的位階，自然使得 T 同學受到特權的聯想，尤其是在 H 老師刻意淡化下，以及 T 同學習慣性的低調特性，更容易造成一些偏見與刻板印象，以致於形成學習上、適應上的困擾。綜合而言，班級中的優勢階級經常須面臨如何排除不同的偏見與特權的陰影，即 T 同學雖是教室中的「優勢階級」，但卻呈現另類「弱勢」的現象。

伍、結論與建議

一、結論

本研究藉由個案的實地研究，以瞭解校長女兒在教室生活經驗的五個層面：師生關係、同儕關係、教師期望、學習經驗，以及班級規定與活動，以分析其潛在課程。其重要的結論如下：

(一) 優勢階級學生在教室中也有沈默與抗拒的現象

「校長爸爸」雖代表著 T 同學擁有豐富的文化資本與社會資本，有助於學習歷程或同儕關係。但有時優勢階級的教室生活經驗，也經常會受到同學排擠，以及教師的偏見等，進而產生學習上、適應上的困擾，甚至是沈默與抗拒的情形。換言之，T 同學「優勢階級」的本質雖利於在各方面有優異的表現，但卻也必須經常面臨不同的偏見與特權聯想的情形。此種教室生活並不全都是正面或良好的經驗，以致於可能在面對困難或受質疑時，會呈現沈默或激烈對抗的態度，甚至是非社會的行爲。

(二) 優勢階級學生能透過豐厚的資本進行有效的學習

T 同學被認爲是教室中的優勢階級，在豐富的文化資本與社會資本下，有著較佳的認知技巧和創造力，進而有傑出的表現。雖然 T 同學一開始對環境的陌生，盡量的壓低她的聲音、隱藏其身份，並以學校普通人的角色進行學習。但時間一久，其原本就豐厚的各項資本、努力達成教師高度期望的堅強意志、能有效利用各項學習資源、積極的參與各項

3 Coleman (1990) 認爲社會資本是人與人之間的互動所產生的社會關係。

活動，以及能很快的熟悉班級各項規定等，使其漸有特殊的表現，形成了一種文化流動的模式。換言之，她那刻意深藏的聲音若隱若現，因為此時 T 同學的成功是來自於「學校中的普通人」之努力與認真的本質，而不是透過其父親之特權而取得的。

（三）文化資本仍是優勢階級學生「繼續創造優勢」的關鍵

T 同學雖刻意形塑「學校中的普通人」，但其樂於助人、溫和有禮，以及認真努力等的優異表現，以及她依然還是「校長的女兒」的特殊身份。此種相互交織而成的角色，使 T 同學成為教室中最具影響力的人，雖然她仍然刻意隱藏聲音，但是其聲音卻是自然的無聲無息的進入教室裡師生的心中。T 同學的家庭日常生活文化，不斷的累積其高學業成就與創造力的基礎，相對於勞工階級的學生她又能輕易的取得更多表現和學習的機會。也就是文化資本的語言類型和文化差異，有助於能學習取得更多的文化資本，也漸次形成一種「繼續創造優勢」現象。

（四）優勢階級學生表現負責認真但卻充滿生活壓力

雖然 T 同學在學校各方面表現都極為優異，但「校長爸爸」的形象並非給予全是正面的資源。相對的「特權」影子，對 T 同學的教室生活產生極大的壓力。因此，她對於學業的刻意要求、刻意的壓低身段、敏銳的感受同儕互動、必須面臨教師和同學偏見與挫折等，使其養成了完美主義、不輕易挫敗的生活態度。而這種唯美的學習態度，正也意味著 T 同學在教室中充滿生活的壓力。

（五）優勢階級學生的教室生活經驗，仍以結構功能取向的潛在課程為主

T 同學教室生活經驗的潛在課程，從社會批判論觀點，其優勢階級的身份，突顯其在學校課程頌揚中上階級的價值與文化中學習的歷程；而現象詮釋學觀點則說明了 T 同學經由真誠、謙虛、禮讓等主動性的作為，才能獲得同儕的歡迎，建立良好的人際關係。然而，T 同學透過其豐厚的文化與社會資本，以及教師的高度期望等多面向教育資源，正可有效的面對和調適教室生活的適應問題，且有助於其社會化的歷程，則是形成繼續優勢的關鍵因素。換言之，教室優勢階級學生的潛在課程，仍以結構功能取向為主。

二、啓示

（一）教室裡應給予優勢階級沒有特權與偏見的教室生活經驗，以形成正向的潛在課程

本研究結論指出，優勢階級固有豐厚的文化資本能有效的學習，但在與教師或同學互動過程中，也會形成生活上的壓力。因此，在教室中應給予優勢階級學生沒有偏見，也沒有特權的教室生活經驗，可促進良好的師生互動機會與融洽的同儕關係，以利於優勢學生正常發展的潛在課程。

（二）教室中應提供更多的學習資源，以促進優勢階級有效的文化流動

本研究結論指出，教育機會均等的一種體現，在使每個學生潛能最大的開展。因此，教師應有效的提供多樣的學習資源，如：圖書、網路資源、參訪活動，以及加深加廣的教材等，以提供教室中優勢階級學生能有效的學習，形成一種文化流動的模式。

(三) 優勢階級學生的教室生活經驗，可採取不同潛在課程取向進行分析

本研究發現，優勢階級學生教室生活經驗的研究，可從社會化歷程之結構功能取向的潛在課程著手；也可從現象詮釋學觀點，分析其個體主動與同儕關係的形成歷程；甚至可透過社會批判觀點，揭露學校課程與知識所代表之中上階級利益的語言、價值與文化等。換言之，從不同潛在課程取向分析教室生活經驗，有利於獲致實際生活經驗更整體的面向。

陸、參考文獻

一、中文部分：

- 王柏壽 (1989)。國小學童受同儕接納的相關因素之研究。嘉義師院學報，2，99-152。
- 吳康寧 (1998)。教育社會學。高雄，復文。
- 林素卿 (2009)。潛在課程之研究：以一所公辦民營學校為例。教育科學研究期刊，54 (1)，179-208。
- 柯瓊惠 (2003)。「成人教師 / 師生關係 / 課堂經驗」之探討，國立臺東大學教育研究所碩士論文，未出版，臺東。
- 張如慧 (2000)。原住民女學生學校生活經驗中之潛在課程研究：以山海中學原住民藝能班為例。國立臺灣師範大學教育學系博士論文，未出版，臺北。
- 張芳全 (2006)。社經地位、文化資本與教育期望對學業成就影響之結構方程模式檢定。測驗學刊，53 (2)，261-296。
- 張建成、陳珊華 (2006)。生涯管教與行為管教的階級差異：兼論家庭與學校文化連續性。教育研究集刊，52 (1)，129-161。
- 許美華 (2006) 你我的故事：國小六年級學生學校經驗之研究。國立高雄師範大學教育學系博士論文，未出版，高雄。
- 許誌庭 (2005)。一九九〇年代臺灣教育改革論述形構中的權力 / 知識與主體之研究。國立中正大學教育學研究所博士論文，未出版，嘉義。
- 郭生玉 (1980)。教師期望與教師行為及學生學習行為關係之分析。教育心理學報，13，133-152。
- 陳伯璋 (1984)。潛在課程 (Hidden Curriculum) 研究的理論基礎。師大學報，29，53-91。
- 陳伯璋 (2000)。質性研究方法的理論基礎。載於中正大學教育學研究所主編，質的研究方法 (頁 25-49)。高雄：麗文文化。
- 陳建州、劉正 (2001)。重探學校教育功能：家庭背景因素影響力變化之研究。臺東師院學

- 報，**12**，116-138。
- 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*（頁 367-394）。臺北：高等教育。
- 彭淑纓 (2006) *越南女性配偶國小子女同儕關係之影響因素研究*。私立靜宜大學青少年福利研究所碩士論文，未出版，臺中。
- 曾惠敏 (1998)。從一個國中教室的觀察人種誌研究的經驗。載於黃政傑（主編），*質的教育研究—方法與實例*（頁 275-294）。臺北：漢文。
- 湯志民 (1987) 課程研究的新領域：「潛在課程」之研究。*國立政治大學學報*，**55**，207-242。
- 黃光雄 (1996)。*課程與教學*。臺北：師大書苑。
- 黃政傑 (1994)。*課程教學之變革*（第二版）。臺北：師大書苑。
- 黃嘉雄 (1998)。*課程*。載於陳奎熹主編，*現代教育社會學*（頁 179-206）。臺北：師大書苑。
- 楊雅萍 (2000)。*國小教室生活中教師教學觀點之探究：以一位參與情意教學改革之教師*。國立東華大學教育研究所碩士論文，未出版，花蓮。
- 溫麗雲 (2003) *師生互動中的性別差異：一所國小一年級生活課程教室觀察*。國立臺東師範學院教育研究所碩士論文，未出版，臺東。
- 詹念峰 (2002) *語言、階級、教育：以一所國小教室內師生語言互動為例*。國立花蓮師範學院多元文化研究所碩士論文，未出版，花蓮。
- 甄曉蘭 (1996)。*從典範轉移的再思：論質的研究崛起的意義*。*國立嘉義師範學院學報*，**10**，119-146。
- 劉玉玲 (2003)。*教育人類學*。臺北：揚智文化。
- 歐用生 (1989)。*質的研究*。臺北：師大書苑。
- 蔡毓智 (2002)。*學習資產對學業成績之影響：以臺北市國三學生基本學力測驗成績為例*。國立政治大學社會學系碩士論文，未出版，臺北。
- 謝孟穎 (2003)。*家庭社經背景與學生學業成就關聯性之研究*。*教育研究所集刊*，**49** (2)，255-287。
- 譚光鼎 (1991)。*批判理論 - 論現代社會之宰制與複製*。*國教世紀*，**26** (6)，44-55。

二、英文部分

- Anyon, J. (1981). Social class and school knowledge. *Curriculum Inquiry*, *11*, 1-42.
- Bodgan, R. C., & Biklen, S. K. (2002). *Qualitative research for education: An introduction to theories and methods* (4th ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Bourdieu, P. (1986). The forms of capital, In J. G. Richardson (Ed.) *Handbook of theory and research for sociology of education* (pp.241-258). New York: Greenwood Press.
- Bourdieu, P. (1996). *The state nobility: Elite schools in the field of power*. Cambridge, MA:

- polity Press.
- Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (1990). *Reproduction in education, society and culture* (2nd Ed). London: Sage
- Cassidy, J. & Asher, S. R. (1992). Loneliness and peer relations in young children. *Child Development, 63*, 350-365.
- Cohen, E. G., Kepner, D., & Swanson, P. (1995) Dismantling status hierarchies in heterogeneous classroom. In J. Oakes & K. H. Quartz (Eds.), *Creating new educational communities: Ninety-fourth yearbooks of the National Society for the Study of Education* (pp. 16-31). Chicago, IL: The University of Chicago Press.
- Coleman, J. S. (1990). *Foundations of social theory*. Cambridge, MA: The Belknap Press of Harvard University Press.
- DiMaggio, P. (1982). Cultural capital and school success: The impact of status culture participation on the grade of U. S. high school students. *American Sociological Review, 47*, 189-201.
- Durkheim, E. (1956). *Education and sociology*. New York: Free Press.
- Farkas, C., & George, D. (1990). Cultural resources and school success: Gender, ethnicity, and poverty group within an urban district. *American sociological Review, 55*, 122-142.
- Farkas, G. (1996). *Human capital or cultural capital: Ethnicity and poverty groups in an urban school district*. New York: Aldine De Gruyter.
- Giddens, A. (1984). *The constitution of society*. Cambridge, MA: Polity Press.
- Giroux, H. A. (1988). *Teachers as intellectuals: Toward a critical pedagogy of learning*. Granby, MA: Bergin & Garvey.
- Gummesson, E. (1991). *Qualitative methods in management research*. Newbury Park, CA: Sage.
- Inderbitzen, H. M., Walters, K. S. & Bukowski, A. L. (1997). The role of social anxiety in adolescent peer relations: Difference among sociometric group and rejected subgroup. *Journal of Clinical Psychology, 26*(4), 338-348.
- Jackson, P. W. (1968). *Life in classrooms*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Lin, N. (1999). Social networks and status attainment. *Annual Review of Sociology, 25*, 467-487.
- Lopez, M. (2004). *Stories from the heart: Youth narratives on alternative schooling experiences*. Unpublished doctoral dissertation, The University of Arizona.
- Lucas, S. R. (2001). Effectively maintained inequality: Education transitions, track mobility, and social background effects. *American Journal of Sociology, 106*(6), 1642-1690.
- Magnuson, K. A., Ruhm, C., & Waldfogel, J. (2007). The persistence of preschool effects: Do subsequent classroom experiences matter? *Early Children Research Quarterly, 22*(1), 18-38.
- Mayer, J. C., & Anderson, H. C. (2000). Preadolescents and Apparel Purchasing: Socialization Process. *Journal of Social Behavior & Personality, 15*(2), 228-243.

- Merz, C., & Furman, G. (1997). *Community and schools: Promise and paradox*. New York: Teachers College Press.
- Nash, R. (1973). *Classrooms observed*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Rogers, C. (1983). *Freedom to learn for the 80's*. Columbus, OH: Merrill.
- Solmon, M. A., Lee, A. M. (2008). Research on social issues in elementary school physical education. *Elementary School Journal*, 108(3), 229-239.
- Solorzano, D.G. (1992). An exploratory analysis of the effects of race, class, and gender on student and parent mobility aspirations. *Journal of Negro Education*, 61(1), 30-43.
- Springer, K., Morganfield, B., & Diffily, D.(2007). Actual versus preferred classroom experiences among secondary teachers and their students. *American Secondary Education*, 35(2), 17-35.
- Wilson, H. K., Pianta, R. C., & Stuhlman, M. (2007). Typical classroom experiences in first grade: The role of classroom climate and functional risk in the development of social competencies. *Elementary School Journal*, 108(2), 81-96.
- Woods, P. (1976). Having a laugh: An antidote to schooling. In M. Hammersley & P. Woods (Eds.), *The process of schooling* (pp.178-187). London: RKP & Open University.
- Woods, P. (1996). *Researching the art of teaching: Ethnography of educational use*. London: Routledge.

幼稚園的課室言談分析—新移民子女的語言學習

Classroom Discourse Analysis in the Kindergarten- Language Learning of New Immigrant Children

陳昇飛*
Shen-Fei Chen

(收件日期 98 年 11 月 12 日；修改日期 99 年 7 月 16 日；接受日期 99 年 10 月 25 日)

摘要

本研究以新移民子女為研究對象，主要目的在於了解幼兒們在幼稚園的語文學習情況。本研究的對象為一所鄉村型公立幼稚園，所觀察的班級為混齡班，共有六位新移民背景之幼兒。本研究採取質性研究設計，透過教室觀察的方式蒐集幼兒在教室裡的言談對話，真實呈現新移民子女的語言表達方式與發展情形。研究者透過課室的言談分析方法，一方面呈現幼兒語言學習的問題，另一方面則分析教師提問方式與鷹架搭建對幼兒語文學習的影響。最後，本研究發現新移民子女的語文學習有發音不標準、口語表達不清與識字量不多等問題。而有關師生言談對話的學習成效，本研究顯示教師的導讀有助於新移民子女的語意理解；開放性提問策略則能營造良好的對話環境，提供新移民子女更多的口語表達機會；教學鷹架的搭建則有助於建構幼兒完整的知識概念。

關鍵詞：新移民子女、教室言談、鷹架

*亞洲大學幼兒教育學系助理教授

Abstract

The aim of this research is to find out the learning problems of new immigrant children in the kindergarten. The research samples are six new immigrant children in a public kindergarten. The class is mixed age grouping. This study was a qualitative research design. Discourse analysis is adopted to analyze the language problems of new immigrant children, and to show the improvement of children's language performance by building teaching scaffolding.

The findings of this study are as follows:

1. There are problems of pronunciation, language expression, and word recognition of new immigrant children in the kindergarten classroom.
2. Scaffolding building is helpful to children's language expressions.

Key words: New Immigrant Children, Classroom Discourse, Scaffolding.

壹、前言

近年來新移民子女的教育問題受到頗多的關注，以新臺灣之子／新移民／新住民為題的研究與實務問題相繼出現。綜觀新移民子女的相關研究，顯示其教育問題經常是盤根錯節，難以立即獲得解決。例如，很多研究者均發現新移民子女入學後的學習與生活適應問題（吳錦惠、吳俊憲，2005；蔡榮貴、黃月純，2004；林璣萍，2003；劉秀燕，2003；盧秀芳，2004；林雅婷，2004），而其中又以語言的學習與表達問題最多（楊艾俐，2003）。但進一步分析這些問題的根源與解決之道時，則呈現分歧狀態。有些研究將問題的根源指向外籍配偶在臺的語言不流利，造成子女成長初期的語言刺激不足（夏曉鵬，2005），甚至影響其子女之語言發展（黃琬玲，2005）。也有研究者從不同的層面解析，認為問題的根源並不在孩子本身的能力，而可能是其家庭社經背景或文化資源不足，甚至整體教育與社會環境對於弱勢族群的不友善，而造成其子女就學上的適應不良（葉肅科，2004）。這些研究結果除反應出新移民子女教育所面臨的困境，也突顯出問題的複雜性。為能進一步釐清問題的本質，採取特定性與深入性的研究實有其必要性。

從多元文化教育的觀點而言，我們都是在特定的文化脈絡下教育與養育兒童。但我們通常看不見自己的文化，因為我們將它視為理所當然，而且認為每一個人都以相同的方式生活，或應該那樣生活（朱瑛、蔡其蓁譯，2004：61）。我們對文化差異的忽視與漠視，或許也是形成新移民子女教育困境的因素之一。在這種「一視同仁」的基礎上，新移民子女的教育問題容易被主流文化價值所淹沒，難以獲得更符合社會公義的對待。多元文化教育發展至今，各項研究主題不斷地擴增，研究的方法也從早期的調查研究、內容分析等實證取向轉趨敘事研究、歷史俗民誌、反例與自傳等研究取向（Ladson-Billings, 2004）。以此而言，對於幼兒的學習問題，不論是肇因於巨觀的社經層面或微觀的親子互動形式，教室內的課程與教學的實施情況應能體現幼兒的學習問題。換言之，對新移民子女學習的探究，深入教室或家庭的觀察應有助於釐清問題，發現事實的真象。

本研究以一所幼兒園班級進行教室觀察，主要目的在於深入了解新移民子女在課室內的語言學習情況，並透過言談分析的方式，了解教師教學鷹架的搭建對幼兒語言學習的影響，以下詳述之。

貳、新移民子女的教育問題

臺灣是自九〇年代開如出現「外籍配偶」的名詞，並成為臺灣社會備受關注的新興議題（郭添財，2006）。而外籍配偶在臺生活一段時間後，人數漸增自不在話下，緊迫而來的則是子女的教育問題。此一現象我們也可從名稱的變化看出端倪：從一開始的外籍配偶之子、新臺灣之子、新住民之子到目前的新移民之子。代表的是其量的增加與社會地位的改變，他們正從教育的邊緣化進入核心，逐漸受到重視。

但根據國內相關研究結果顯示，新移民子女之教育情況雖不必然有較差的表現。然多

數的研究結果仍顯露出，新移民子女在教育學習上有較多的困境。整體而言，新移民子女面臨的教育困境有下列幾個面向：

一、家庭社經地位不佳

根據多數實徵研究結果顯示，跨文化家庭多屬社經地位較低的一群（林璣萍，2003；劉秀燕，2003；盧秀芳，2004），父母親較無能力提供學前子女較佳的學習環境，甚至無力負擔安親班費用。有些迎娶外籍新娘的臺灣新郎收入不高，甚至也有無固定工作者，由於經濟上的弱勢而無法提供子女基本的需求。簡言之，家庭收入是影響發展的主要因素（許雅惠、李鴻章、曾火城、許文宗、鄭瓊月、謝義勇，2006：386）。換言之，新移民子女易受到家庭社經地位的劣勢而影響其學業表現（謝慶皇，2004）。夏曉鵬（2002）進一步的分析指出，許多跨洋娶親的男性，多是被經濟全球化排擠到邊緣的農、漁村子弟，由於在本地的戀愛與婚姻市場上缺乏競爭力，與外籍女性媒合不僅解決其婚姻的困境，也為農村家庭提供無酬勞力。這些現象顯示，跨國婚姻的形成跟社會的政治經濟結構有關係，也可以說，跨國婚姻的現象本身就交織著種族、階級、性別等不平等關係（譚光鼎、劉美慧、游美惠，2008：291）。

二、語言學習問題

從國際移民的情況來看，大部分的遷移者會直接受到衝擊的應該是語言的障礙，語言不通的情況下，其生活品質與個性難免受到影響。而受到語言溝通不良的影響，新移民的母親通常難以教育子女（吳錦惠、吳俊憲，2005；賴建達，2002）。從另一個角度來看，新移民女性的母國語言並非臺灣主流的強勢語言，使其不願以本身的母語與子女互動，或是使用到臺灣以後學到簡單的語言與孩子溝通，造成子女成長初期的語言刺激不足（夏曉鵬，2005），甚至影響其子女之語言發展（黃琬玲，2005）。不過，也有些研究的發現持不同的觀點，研究結果指出母親的不同語言使用，並不會對孩童語文學習成就造成影響（林峻志，2007）。而有些針對學前教育階段的研究則指出，新移民子女整體的語文能力和本國籍配偶子女無明顯差異（許家珍，2007），但鍾鳳嬌、王國川（2004）針對4-10歲新移民子女的語言與學習狀況，以畢保德圖畫詞彙測驗施測，其結果指出新移民子女的語言發展是參差不齊的，具有極大的差異性。依此而言，移民媽媽的語言問題並不必然等同於子女的教育問題，家庭語言的環境是相當值得探討的面向。

近來的有關新移民子女的教育研究顯示，教師對於新移民子女若未存刻板印象，營造良好的相處氣氛，新移民子女可以和同學互相討論功課或分享生活經驗，良好的同儕互動對於新移民子女的學習是有幫助的（林含茵，2007）。新移民家庭子女其語文程度隨著年齡增長，有日益改善的現象，可能是受學校教育的影響，增進其語文能力（蕭慧君，2007）。由此可見，新移民子女在校的語言學習與環境至為重要。或許在校的適切學習環境能有助於其改善語言學習之問題，畢竟語言的學習仍有賴豐富的環境資源，學校內同儕與老師的對話互動是相當值得觀察的面向。

三、課業學習問題

根據相關研究指出，新移民子女在學業上適應不良的情形，多發生在國小一、二年級與學前階段，其中語言學習與數學成就是較明顯的弱勢（蔡榮貴、黃月純，2004）。盧秀芳（2004）的研究也指出，新移民子女學前教育基礎普遍不足，入學後易出現學習成就較為低落的情形，尤其是國語科成績最為低落。這些學子在學校的學習，多半無法參與上課內容的學習，學習進度經常落後。不過，也有研究指出新移民子女在國小階段的學業成就並無顯著差異（王世英等，2006）。然而，教師若能多利用機會鼓勵他們發言，則可發現問題所在，再逐步改善（吳錦惠，2005）。再者，教師對學業成就高、主流文化學生經常是抱持高度期待並給與稱讚鼓勵，而對於學業低成就、跨文化學生則是採取處罰的教學方式。因此，被認為是教育不利的學生並不單單只是家庭問題使然，教師對學生學習能力的概念 (conception) 更是重要的影響因素 (Yeung, 2006)，學校教育更應重視「跨文化」的對話，破除國人對新移民族群的刻板印象（許惠茹，2009）。可見新移民子女的課業問題並不全然受制於文化差異之影響，若教學上能提供適切的教學方法與協助，新移民子女的學業問題可以有效解決。

四、生活適應問題

新移民家庭及其子女常見的生活問題有：1. 家庭生活氛圍影響子女的成長：父母因婚姻生活的衝突、負面情緒產生而影響子女在校的學習；2. 父親常在子女教養上缺席，母親又因文化與語言隔閡而暴露出對子女教養能力的不足；3. 教養子女缺乏支持系統；4. 學校尚未投入更多資源與輔導（黃馨慧，2005）。張永吟（2003）以公立托兒所為研究對象指出，新移民子女在團體學習中會表現出害羞、內向、沒有自信等人際間的適應問題。國外研究也指出，來自兩個不同文化背景結合婚姻家庭的孩子，他們可能承受比單一文化婚姻結合家庭的孩子有著更多負面壓力，而且在自我認知方面遭受較大的困難 (Bronfenbrenner, 1986)。而這些問題若未能妥善處理，可能又因前述的一些學習問題而更加惡化。例如，因語言學習比較緩慢而受到同學的取笑或排擠，更易使其課業學習受到挫折（吳錦惠，2005）；父母親教養態度的不一致，以及教育觀念的不正確，間接影響到個案幼兒的學習，導致個案的語言發展遲緩較慢被發現（張慧君，2007）。

整體而言，目前新移民子女學業成就的相關研究上，負面性看法是多於正面性看法。臺灣轉型為多元文化社會後，各族群尋求在臺灣社會發聲，整個社會才開始重視異文化、跨文化的了解和對話（周德禎，1999）。然而其背後原因則涉及個人、家庭、文化、語言發展等複雜因素，此一議題要在短期內尋獲答案顯然有諸多的難題需要克服。從文化差異的角度來看，新移民子女的學業問題並非所屬文化之故，學校是否能運用他們的長處進行教學至關重要（林瑞榮、劉健慧，2009）。從上述的研究情況來看，新移民子女似乎需要更個別化的課程與教學，就學校教育而言，教師的影響力實不容忽視。國內對於此課題已相當關注，但學理上深入的研究與實務上問題的研習仍相當有限（黃德祥，2006）。也有

學者認為，近年我國社會大眾對於新移民家庭及新移民女性配偶普遍存有偏頗刻板印象，除了部分導因於異文化認知不足，多數偏頗刻板印象根源於報章媒體及個人身邊的特殊案例所形成（夏曉鵬，2005）。依此而言，從新移民子女在幼稚園學習情況出發，應有助於釐清新移民子女的學習問題，在一定程度上可說反映此方面的需求性與迫切性。

參、讀寫萌發的語文觀點

對幼兒的語文學習而言，讀寫萌發的論述可說影響至深，是以研究者乃先就讀寫萌發的理論進行探討，以利後續有關語文學習之分析。

傳統的語文學習著重學習成果，是以學科為本位的課程觀點（黃繼仁、周立勳、甄曉蘭，2001）。幼兒在語文學習上是處於被動的角色，是一群等待被教導的學習者。學校教育裡特別強調系統性與序列性的學習流程，久而久之，語文學習變成是字詞義的背誦與習寫，學習者的語言表達能力、語文使用的情境與實用性等特質逐漸退去。這使得幼兒在語文學習上越來越不自然，並且也抑制了學習者的主體性發展。語文學習似乎成了學校教育的專利品，在此之前學童並無法有效地學好語文，特別是書面文字。

相較於此，讀寫萌發乃是以學習者為中心來看待語文的學習。持讀寫萌發觀點者認為，幼兒在進入正式教育之前已有相當豐富的口說與書面語言經驗，而這種讀寫的發展，是一個緩慢而自然萌發的過程（李連珠，2006；Teale & Sulzby, 1986）。它興起乃是受到 Vygotsky 對幼兒讀寫研究的影響，Vygotsky 認為幼兒在語文學習上有三個重要的原則（Vygotsky, 1978：116-119）：

- 一、在學前階段進行讀寫的教學是很自然的事。
- 二、這些讀寫活動對兒童而言必須是有意義的，是植基於生活經驗的，能使他們產生內在的需求。
- 三、讀寫活動應以自然的方式教導，它是基於培養，而不是灌輸的。

Vygotsky 的論點指出，讀寫活動是學童生活經驗的一部分，是一種持續的、一致的發展過程。兒童學習書寫語言和學習口說語言一樣，是一種自然進展的過程。兒童在日常生活中很自然就會接觸到文字，並主動地假設、驗證、發明、和建構有關文字的讀和寫的知識（黃瑞琴，1993）。讀寫萌發的概念意味著所有的兒童都會漸漸地萌發其讀寫能力，在此歷程中閱讀和書寫的發展是同步進行的，是一個持續前進 (ongoing)、相互為輔的歷程，並非是孰先孰後的問題（黃秀文，1997）。而且這些無數的非正式讀寫經驗，是有助於幼兒在讀寫方面的興趣和知識的發展 (Kantor, Miller, & Fermie, 1992)。

讀寫萌發的觀點強調的是學習者的主動性與生活經驗，換言之，語文學習對於個體而言是一種生活應用，也是一種心智成長的過程，而不只是聽說讀寫的技能呈現。在學習的過程中，讀寫萌發深切期望是回歸到學習者的自然學習歷程與目的，是以學習者的需求為考量，而非學科知識或成人的觀點。不過，我們切勿將讀寫萌發視為學習者的自主性學習。讀寫萌發是以社會文化的觀點來闡釋兒童的讀寫發展，環境的刺激與社會互動在是讀

寫萌發的關鍵（黃秀文，1997）。其所著重的是周遭環境的有意義互動經驗，這種意義並非指教兒童一些認字或寫字本身的意義，而是指認識文字在真實情境中使用的運作意義和溝通功能（黃瑞琴，1993）。

這些論點提醒我們，學童的語文學習是在學前就開始的，正式教育不應抽離了學童既有的生活經驗，而阻礙了學童語文能力的自然發展。Goodman (1986) 的研究即指出，60% 的三歲兒童能讀出常接觸到的環境文字，到了四歲則提高為 80%。然而，如果將這些文字的情境抽離，則很少兒童能念出來。是以，讀寫課程應必須關注並反應出在特定情境下的日常生活本質 (Kantor, Miller & Fermie, 1992)。教師在教學上應重視的是人際之間的實際語文運用，透過人際間的溝通交流，協助學童語文能力的發展與提昇。是以，Sulzby 與 Teale (1991) 融合讀寫萌發與維高斯基社會建構論，認為提供學童的語文教學應掌握三項重要的原則：一、學童天生就能成為有讀寫能力的人，成人必須做的只是提供一個豐富的讀寫材料和活動；二、學童的讀寫經驗是透過和環境互動的主動建構過程；三、強調讀寫能力較高的成人和學童之間的社會互動，透過對話和支持性的、有意義的讀寫活動獲得讀寫能力。

綜上所述，幼兒的語文學習應植基於生活經驗，更重要的是如何促進幼兒在教室內的閱讀與言談對話之機會。倘若新移民子女的教育現況，呈現如前述之問題，那麼幼兒園則更需要營造有利於讀寫萌發的學習環境，以改善其語文學不利的現況。依此觀點，反應在教學層面上，教師採取什麼樣的具體作法或策略來提高社會互動的情況則至為重要。對於幼童而言，教室內的師生互動無疑是學童學習的核心。根據 Wood, Bruner 和 Ross (1976) 等人所提出的「鷹架」教學觀點，兒童是在與教師的互動中逐步理解學習內容。因此，教師首要之務應是如何促進教室內的言談情境，而「鷹架」的搭建即是師生互動中由教師所刻意營造出來的學習情境，是一種特定的社會脈絡（陳昇飛，2006）。在此過程中，教師扮演的是協助者的角色，並且依學習者的發展水準，促成其認知層次的提升。更具體地說，輔助學習者的鷹架是針對學習者無法自行解決的困頓情境，目的是協助他進一步有效解決學習問題，但並非直接告解決方法。致力於最近發展區的研究者也一再強調，教學上應用 Vygotsky 的最近發展概念來引導學生學習時，社會互動的本質以及發生的脈絡才是能否有效引導學童學習的關鍵 (Tudge, 1990)。是以，本研究亦期望能從教室觀察中，探究師生互動對話是否具備教學鷹架之特性，以了解鷹架對新移民子女的語文學習之影響。

肆、研究方法

本研究採取質性研究設計，以教室觀察為主要的資料蒐集方法，為求能深入了解個案幼兒的學習問題與背後的影響因素，再輔以晤談法。

一、教室觀察

本研究的觀察焦點為新移民子女，故選取觀察個案的首要條件即需有新移民子女就讀之班級。為此，研究者一開始即以鄉村地區的幼托園所為徵詢對象。研究者所觀察的班

級是一所國小附設幼稚園，該園的所在地位於鄉鎮的郊區，班級中的幼兒是中、大班的混齡班級，全班共有 26 名幼兒，其中 6 位具有新移民背景。該班級的課程規畫以主題課程與角落學習活動為主，共有兩位主教老師。其中張老師（化名）有 16 年教學年資，並身兼園長職務；謝老師（化名）有 12 年教學年資。兩位教師對於新移民背景的幼兒並不陌生，均有多年之教學經驗。

本研究的實施採取每週教室觀察半天，為期半年。觀察初期由研究者與研究助理共同執行，待研究助理能掌握觀察重點後，則由研究助理擔任主要的研究資料蒐集者。

研究者在教室的觀察資料，主要是來自老師針對課程主題的教學活動，以及幼兒在學習區的角落學習活動。研究者蒐集教室的師生言談對話，了解幼兒的語文學習，在熟悉班級的教學情況後，研究者則將觀察的焦點集中在新移民背景的幼兒。本文所呈現的個案幼兒共有六名（均為化名），其簡要資料如下表所示。

表 1. 研究個案幼兒基本資料表

個案幼兒	年齡	性別	母親國籍	主要照顧者
皓皓	5 歲	男	越南	爺爺奶奶
小偉	5 歲	男	中國大陸	爸爸媽媽
阿南	4 歲	男	越南	爺爺奶奶
茹茹	4 歲	女	越南	爸爸
佑佑	4 歲	男	越南	媽媽
小楊	4 歲	男	越南	媽媽

二、晤談

晤談部分是由研究者在教室觀察一段時間後，與任教老師針對新移民子女的學習狀況與觀察現象做探討。目的是為了能進一步釐清觀察中所發現的問題，同時也透過任教老師對幼兒的熟識，多方了解幼兒的學習狀況。故晤談的部分並未預先設定時間，而是依據初步的觀察結果做進一步的探討。

三、言談分析

「言談分析」(discourse analysis) 乃是基於語言、行動和知識是不可分割的想法，認為說者與聽者之間的溝通是不可能沒有共享的知識 (Stubbs, 1983: 1)。諸如教師如何引導參與者建構對話關係與角色？這些互動關係又如何影響課程的進展？學生接收了什麼？學生的觀點是什麼 (Green, Weade & Graham, 1988)？另外，教室言談非常關注的是「意義」的形成。根據 Bakhtin 的觀點，語言使用者乃是租用意義，沒有人擁有意義。我的發聲是可以傳達意義，但最佳的時機是在「對話」(Wertsch, 2001)。意義並不是包含在文本裡或存在個體的腦內，而是比較類似當說者和聽者碰觸後所激起的火花。

對本研究而言，言談分析的焦點在於幼兒語言能力的建構歷程，了解新移民背景幼兒

的語言學習狀況。其次，分析師生的言談對話，可探知教師教學鷹架的搭建是否有助於幼兒的語文學習。

四、資料的處理與分析

資料分析通常是指透過歸納的方法找出資料中的模式 (patterns)，諸如反覆出現的行為、概念架構、意義訊息或知識體系等 (甄曉蘭，2003：225)。雖然在資料的整理上可分為處理與分析的不同階段，但兩者之間並非是截然畫分的，而是需要來回穿梭，處於循環互動的狀態。由於質性研究的資料相當龐雜，研究者必須有系統地的將資料予以歸納整理，研究者採取 Huberman & Miles (1994: 429) 之方式進行資料縮減與聚焦，如下圖所示。

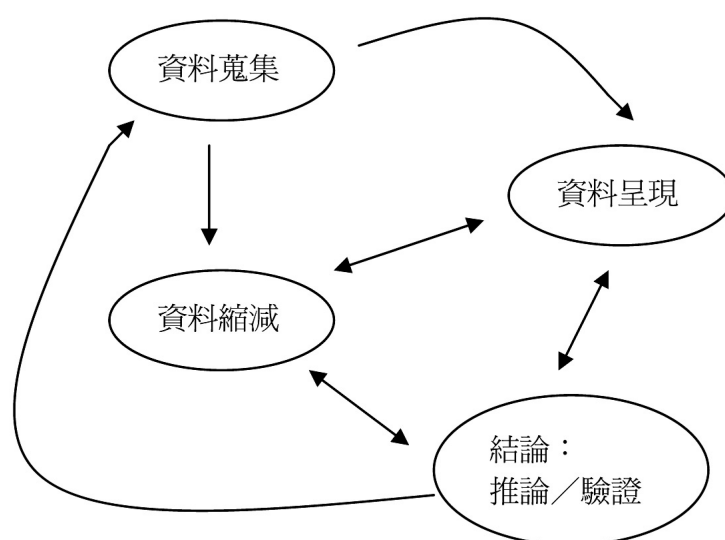


圖 1 資料分析要素：互動模式

其次，研究者再透過言談分析的方式，從教室對話的語料中，推論幼兒語言學習情況與本研究之發現，具體分析步驟如下：

(一) 確認分析單位

所謂的分析單位其實是指一連串的對話句，在這些對話句所構築的脈絡裡隱含了特定的意涵，超越字面上的意義。對於分析單位，首先要找出形成一個話題、事件、意象、觀點或主題的「節」(staza) 或者是序列 (蔡敏玲，2004；Pomerantz & Fehr, 1997；Van Dijk, 1997)。例如，以師生共讀一本書的對話內容或角落討論遊戲的事件做為基本分析單位。

(二) 形成討論主軸

指的是將各個分析單位並置比較，形成一個詮釋現象的討論主軸。研究者從前述大單位的話題或事件裡，就教師教學的角度抽離出具有教學上特定目的的對話內容，形成討論的主軸，例如鷹架作用或提問策略等。

(三) 詮釋與推論

指的是針對討論主軸下的分析單位，進行更細部的詮釋分析，以推論出該分析單位所隱含的特定行動意義。

伍、新移民子女的語言問題

就相關文獻資料顯示，新移民子女多半會面臨語言學習上的問題，這些問題跟母親的語言障礙有相當大的關係。然而，也有研究指出幼兒的語言學習會隨著年齡的增長，因學校教育的介入而獲得改善。基此，為能深入了解幼兒在教室內的語言學習情形，研究者採取教室觀察的方式，探究幼兒教室內師生互動的情況。研究者一方面想了解新移民子女的語言表達情況，另一方面則透過教師主動介入幼兒的閱讀活動，以提高師生互動對話的學習方式，藉以了解豐富的言談對話環境是否能提升新移民子女的語言學習品質。本研究所觀察到的新移民子女語言學習問題，歸納如下：

一、發音不標準

例一

01 小楊：大家～都以後吃好雪果好處以後都變的愛吃雪果的人了。

02 茹茹：這是愛吃水果的牛，還又愛吃～～的那個農夫

03 小楊：這個愛吃雪果的牛就是他的龍（農）夫

04 謝師：龍夫？好～換茹茹！小楊～要聽茹茹書故事囉！

05 小楊：我才不要勒！

（觀察 20090331）

上述的對話裡，小楊將「水果」讀成「雪果」；「農夫」讀成「龍夫」。顯見其在語文的拼音上是有問題的，對於注音符號的「尸」與「丁」，「ㄋ」與「ㄌ」，無法清楚分辨發音的不同。所以在故事書的念讀時，水果就變成了雪果，農夫就成了龍夫。

例二

01 謝師：你在畫什麼阿？

02 皓皓：這是擋水的！（雨傘）擋那個從天空掉下來的雪！

03 謝師：雪阿？是雪還是水？

04 皓皓：雪

05 謝師：雪阿！那所以說！這個是什麼？（手指著皓皓畫紙上畫的雨滴）

（觀察 20090324）

在這個例子裡，皓皓對「水」與「雪」的發音是分不清的，所以老師才在句3特別提醒皓皓，是「雪」還是「水」？不過，皓皓未察覺兩者之間有何不同，仍將「水」讀成「雪」。

二、口語表達不清

例三

皓皓在積木區裡玩遊戲，老師恰好進入，想了解他正在進行的活動與想法。

- 01 張師：這是什麼？
 02 皓皓：這可以玩玩具的！
 03 張師：那你現在在排什麼？
 04 皓皓：高樓…玩…高樓…
 05 張師：什麼高樓？高樓大廈，是嗎？
 06 皓皓：他很像…如果這樣子就像海浪了！
 07 張師：這樣子就像海浪喔，倒下來是嗎？
 08 皓皓：哪是…我把它變下…把它變花花…還有斷…
 09 張師：你有看過高樓嗎？
 10 皓皓：我有看過高樓啊，它身體會變顏色，然後還有一種高樓，它頭會變顏色！
 （觀察 20090303）

在此段對話裡，皓皓試圖說出他在做什麼活動以及想法，但從句 04、06、08 的回答可了解，其語句的表達並不完整，旁人很難完整理解他所要傳達的意思，呈現出詞不達意的窘境。

例四

老師問茹茹為什麼要蓋城堡，茹茹在句 02 的回答試著說明城堡的功能，但語句斷斷續續，無法清楚說明自己心中的意念。而句 4 的回應就更顯得詞窮，老師並無法理解其意，所以只好繼續追問。

- 01 張師：那為什麼要做這個（牆＝城堡），茹茹？
 02 茹茹：你看他們都那麼多（積木）…因為這樣子才…才不會看到。
 03 張師：那茹茹現在你在做什麼？
 04 茹茹：現在…把牠…因為牠們要…
 05 張師：牠們要做什麼？
 06 茹茹：牠們已經很晚，牠們還在外面！
 （觀察 20090310）

三、識字量不多

例五

下面的對話是發生在語文角落，幼兒進入後可自由拿取書籍閱讀，教師進入學習區協助幼兒的讀寫活動。

- 01 張師：那你念這本書給我聽好嗎？
 02 佑佑：有一天…農夫…農夫走了！在河裡看到鱷，寶寶…
 03 張師：你是用念的嗎？手要比著字喔
 04 佑佑：不用了，鱷魚寶寶在樹上的…
 05 佑佑：農夫一直在青菜…愛吃青菜田裡，走一走的，給愛吃青菜的鱷魚吃…
 青菜。農夫每天都抓了各種各樣的水果…
 06 張師：各～式～各～樣（比著字）！
 07 佑佑：各式各樣的青菜給愛吃青菜的鱷魚吃！

08 小楊：子，這寫子！

09 張師：種子慢慢的長大！（比著字）

10 佑佑：長大！從此都…

11 小楊、佑佑：愈長愈大！

12 小楊：有…這個我不會！

13 小楊、佑佑：有時候會吃青椒菜！

14 張師：不是，是有時候是青～江～菜！

15 小楊：青～江～菜！（觀察 20090317）

上述的對話可看出，佑佑對書面文字的閱讀表現並不是很好，即使面對一本熟悉的繪本故事，在閱讀的過程中仍會斷斷續續或出現誤讀（例如句 05 裡的「各種各樣」）。而後來加入的小楊，在繪本的閱讀上同樣也有類似的情況。

整體而言，本研究所觀察的新移民子女學習問題，與多數相關研究的發現類似。然而，吾人若將此學習問題直接歸因於新移民背景因素，似乎也過於簡化問題，甚至無法有效解決問題。鍾鳳嬌、王國川 (2004) 針對 4-10 歲新移民子女的語言與學習狀況進行探究，透過畢保德圖畫詞彙測驗的施測，其結果指出新移民子女的語言發展是參差不齊的，具有極大的差異性。換言之，新移民背景的孩子確實有些在語言學習上有困難，但這些差異性並不能直接歸因於身份背景的影響，因為並不是所有的新移民孩子都有同樣的問題。研究者認為幼兒身分背景並不是影響學習的根源，可能的因素是幼兒所處的家庭環境與資源之不同。

國外的研究也有相同的看法，Lahman 與 Park (2004) 選取五個移民至美國的家庭，以質性研究的方式，探討學前幼兒在學校學習狀況，以及家庭和學校間的溝通聯繫情形。其研究結果指出，父母親的語言能力並非絕對影響移民幼兒的語言學習，其中有三個個案的雙親英語能力都欠佳，但個案幼兒的語言能力仍持續的進步。Lahman 與 Park 認為家庭經濟狀況、家庭資源的豐富性才是影響移民幼兒學習與適應的主要因素。

以本研究的案例來說，皓皓和小楊的發音問題，可能是家庭生活環境所造成的。因為幼兒的語言發展與主要照顧者的互動息息相關，張慧茹 (2007) 的研究結果指出，新移民子女會因主要照顧者的中文識字能力缺乏或口語表達不理想，而造成其在語言表現上的弱勢。本研究個案皓皓的主要照顧者是爺爺奶奶，小楊則是媽媽，兩個個案幼兒在與成人的語言互動學習上可能較為不利，所以到了幼稚園，在發音的學習上就顯得不理想。這點與幼稚園張老師與謝老師的訪談中，也出現相同的看法。

研：我之前接觸到的是，像阿南、皓皓在發音上是比較有問題的…

張：我們有跟爸爸講說我們剛開始以為是構造的問題，可是爸爸帶去醫院檢查過是沒有問題的，應該是家裡照顧者的影響吧…（訪談 20090325）

謝：小楊的媽媽語言能力已經進步很多了，生老大到現在也好幾年了，但還是有一些腔調…（訪談 20090421）

其次，幼兒說話口語不清楚或者識字量較少，或多或少與家庭的語言環境與資源有

關。能提供幼兒豐富的語言環境相當重要，幼兒有愈多的機會與他人互動，他們就有愈多的機會能夠使用和修正他們的語言（李連珠，2002；陳秀才，1999）。國外針對移民家庭的研究也指出，父母親對語言的態度與親子互動方式，會影響幼兒的語言學習 (Mushi, 2002)。當父母是希望他們的子女能同時精通英語和母語，並且透過有聲的親子互動類型，例如圖書閱讀、唱喜歡的歌等，則可以增進幼兒的辭彙能力。Lisa Delpit (1988) 認為，來自中產階級的孩子受教過程是佔優勢的，因為他們了解權力的文化或符碼的運作；而來自低下階層的孩子則因為缺乏這方面的知識而處於不利的地位。以個案中的皓皓為例，照顧者（阿公阿嬤）常忙於管理孩子的行為問題，而無法提供幼兒更豐富的語文學習環境。

研：皓皓回家後是誰在照顧？

張：跟阿公阿嬤，因為爸爸都平均九點左右才會回到家…阿嬤是跟我們談過說這兩兄弟的行為問題，阿嬤說可能是太閒沒事做吧，常常是三兄弟這樣互打、互抓，所以剛開學的時候阿，他們三兄弟來不是這裡瘀青，不然就是抓傷…

（訪談 20090324）

綜言之，移民背景的孩子在入學之前，已受到父母親對語言的態度與學習資源的影響。以上述的研究個案來說，佑佑和小楊的主要照顧者為母親，而根據國內的相關研究顯示，新移民女性的母國語言並非臺灣主流的強勢語言，可能是男方在文化沙文主義的驅使下，強迫新移民女性以不熟悉的語言教育子女，造成子女成長初期的語言刺激不足（夏曉鵬，2005；陳佩足、陳小云，2003）。而這也印證了父母在文化資本的取得與閱讀行為，會對子女教育取得產生正向的影響 (De Greaf, De Greaf & Kraaykamp, 2000)。

陸、師生言談互動與幼兒語文表現

從上述的師生言談對話資料顯示，新移民子女的語言學習的確存在一些問題。當然，我們並不能認定這些問題僅發生在新移民子女身上，這可能也是一般幼兒在語言學習上會發生的現象。但無論如何，教師該如何從教室的學習活動中改善這些學習差異，無疑是身為教師的重責大任。就讀寫萌發的學習觀點而言，幼兒的讀寫經驗是透過和環境互動的主動建構過程。在此過程中，幼兒透過師生所建立的支持性言談對話，以及有意義的讀寫活動而獲得讀寫能力。換言之，在幼兒的學習過程中，成人的主動介入具有關鍵性的影響。研究者認為教師的適時介入導讀或營造支持性的對話，對於弱勢背景的幼兒來講，是協助其改善語言學習問題的有效途徑之一。因此，研究者乃以教室言談對話或學習區內教師主動介入幼兒的學習活動為觀察重點，分析幼兒在支持性教室言談對話以及教師介入學習活動後的表現情形，深入了解新移民子女的語言學習實際情況。以下即就教室的言談對話例子分析之：

一、導讀模仿與語意理解

例一

01 謝師：你看圖說故事看看

- 02 小楊：有一天胖國王
03 茹茹：.有…有…有一天
04 謝師：從前有一個國王
05 茹茹、小楊：從前有一個國王
06 茹茹：這個字勒！姊姊？
07 謝師：他很胖！
08 茹茹、小楊：他很胖！
09 謝師：因為太胖了
10 茹茹、小楊：因為太胖了
11 謝師：所以～
12 茹茹：所以
13 謝師：走路快一點
14 茹茹：胖國王走路快一點
15 謝師：就會流很多汗
16 茹茹：走路快一點
17 謝師：就會流很多汗
18 茹茹：我知道啦！走路快一點，就會流很多汗。 (觀察 20090331)

上述的對話可看出，茹茹和小楊的閱讀能力並不好，老師請他們看圖說故事時，兩人並無法順利地逐字念讀，可見其識字量並不足，需要有更多的閱讀經驗。不過，當老師介入導讀時，兩位幼童因跟著老師的導讀複誦，而產生詞句意義的理解（見句 13-18）。對於模仿 (imitation)，Vygotsky 試圖打破複製的觀念，賦予新的意義。他認為學童不可能任意的模仿，模仿只有在伴隨著某種程度的理解才可能發生。換言之，模仿必須在學童的最近發展區內才可能發生 (Chaiklin, 2003)。因此老師的介入導讀除了直接就識字部分做回饋外，也促進了幼兒對於文意的理解。這也反應出，學前教育是促進新移民子女國語能力發展的重要因素。雖然新移民家庭多屬於低社經水準，但只要讓幼兒接受學前教育，透過同儕互動、幼教教師的協助，以及園所提供的豐富文化刺激，即能有效提升新移民子女的國語能力，彌補家庭功能之不足（謝文禎，2007）。

其次，從知識社會學的角度來看，人類的發展是和特定的自然環境、文化與社會秩序的交互關聯，其中文化和社會秩序都是透過重要的他人 (significant others) 來傳遞 (Berger & Luckmann, 1966)。由此可見，學校教師扮演弱勢幼兒語言學習的重要他人，對其語言的發展與學習有相當大的影響力，甚至可以彌補其家庭資源不足之處。當然以長遠的發展來看，閱讀興趣的培養才是提升幼兒語文能力的重要因素，而前述的學習氣氛應有助於培養幼兒的閱讀興趣。

二、教師提問與教室言談對話

例二

- 01 佑佑：這是我們去戶外教學挖到的！還有這裡面有一個獨角仙喔！

- 02 謝師：有幾隻？
- 03 佑佑：一隻而已～獨角仙
- 04 謝師：所以牠現在在做什麼？
- 05 小楊：在睡覺覺！
- 06 佑佑：這四隻甲蟲在睡覺！
- 07 小偉：如果變黃了～牠就會出來喔！
- 08 謝師：變黃喔？什麼東西變黃？
- 09 小偉：變成蛹！
- 10 謝師：喔～小偉你怎麼會知道牠會變成蛹？
- 11 皓皓：借過，借過，我要去裝水了！
- 12 小偉：因為我們有看獨角仙的電視啊！
- 13 謝師：那是土嗎？
- 14 佑佑：那不是土！是幼蟲！牠在睡覺～真的！牠很害羞！牠每天都在土裡面睡覺！是每天喔！
- 15 謝師：所以牠現在還沒有變成獨角仙囉！
- 16 佑佑：要等幼蟲長大才會變成獨角仙！
- 17 小楊：我現在養的是金色的獨角仙！是我自己養的獨角仙！
- 18 謝師：那牠會先變成什麼？
- 19 皓皓：借過，借過，我要去噴水了！
- 20 佑佑：會先孵成蛹，然後長更大才會變成獨角仙！
- 21 謝師：所以這裡面到底會有幾隻獨角仙呢？
- 22 佑佑：有很多隻幼蟲，只有一隻獨角仙。
- 23 謝師：一隻是已經長大的獨角仙？
- 24 佑佑：一隻是獨角仙，一隻是有很多幼蟲！我在戶外教學的時候有很多隻獨角仙，牠們都是一樣的！但是牠跟牠分開了！阿姨把牠放在土裡面了！
- 25 謝師：有一隻給你們帶回來了是不是？有一隻留在那裡了？
- 26 佑佑：這下面有一隻。這裡也一隻，這裡也一隻，這裡也一隻，這裡也一隻。

（觀察 20090421）

此一對話是老師和幼兒們共同觀察飼養箱裡的獨角仙，從對話中可發現幼兒對於獨角仙有一定的知識基礎，並非只是出於好奇心，可見幼兒們已經對獨角仙有過一番探討。透過教室裡的師生對話，幼兒很自然地將其所知道的予以公開分享，接連的對話內容，無形中也拼湊出獨角仙的成長與活動情形。而言談對話的形成，教師的提問策略是相當關鍵的要素。教師必須能運用適切的或鷹架的提問，誘導孩子說出心中所知道的和想說的話，使得談話的內容得以延伸。例如，在句 01～09 的對話過程中，老師所扮演的角色就是提問者，以開放性的問題，讓幼兒說出他的看法。在此過程中，老師會根據幼兒的回應再提問澄清（如句 08、10），一方面是能了解幼兒所說的訊息來源，確認幼兒真正的想法；另一方面則是延續對話，帶動更多的幼兒參與討論。

從後半段的對話中可看出，佑佑對獨角仙的認識相當豐富，非常了解獨角仙的生長過程與活動方式。佑佑的語言表達能力不錯，能清楚的說出心中的想法與相關知識，可見新移民背景並不見得會影響幼兒的語言表達能力，而是幼兒本身是否具有相關知識背景。其次，幼兒需要安全可靠的說話環境，才能放心的說出自己的想法，表達不同的意見（陳昇飛，2009）。換言之，老師的提問相當關鍵，例如老師在句 13 和 17 的提問，基本上是詢問幼兒的看法，而當佑佑說出自己的想法後，老師再繼續追問，並未否定幼兒的說明。如此開放性的提問與接納的態度，讓幼兒能放心說出自己的想法。也因此，我們能從對話中了解幼兒的知識概念與不足之處，是教學過程中師生進一步討論的重要依據。

除此之外，我們也發現皓皓在對話過程中，基本上是重複出現同一句話（句 11 與句 19）。換言之，教師的提問方式雖能引導出教室的師生言談對話，但並不是每位孩子都能順利參與對話，這還涉及幼兒本身的知識概念基礎。在本例的對話裡，皓皓可能相關知識並不足，所以很難接續對話的內容，只能以插話的方式引起老師和同學的注意。彭信禎(2006)長期針對兩個幼兒個案的長期觀察，發現幼兒學習閱讀和書寫的歷程是非常個人化的，而且持續透過日常生活而發展。個人的興趣、學校角落活動之選擇與家庭中的親子共讀活動，都會相互交織而影響幼兒的讀寫發展。換言之，幼兒在家庭的學習資源與在學校的學習興趣發展是影響其語言發展的關鍵要素。

三、鷹架的搭建與知識概念建構

從個案的教室觀察中可發覺，教師的教學引導若能具備語言鷹架的特質，即能引發幼兒參與討論，提出更多的想法，那麼教室內師生對話互動的情形就比較容易發生。透過這些言談對話，一方面可以了解幼兒對相關主題的認識或概念；另一方面可以真實地呈現幼兒口語表達的情況，評估其語言發展能力，進而引導幼兒學習完整知識概念之表達。事實上，意義只能透過主動的、回應的與理解的歷程來加以領悟與了解。意義並不是包含在文本裡或存在個體的腦內，而是比較類似當說者和聽者碰觸後所激起的火花 (Maybin, 2001)。因此教學鷹架的搭建，並不僅僅是提供幼兒說話的機會，更重要的是能引導幼兒學習系統性的知識概念。下列的教學對話即是如此：

例三

- 01 張師：皓皓這是什麼？獨角仙嗎（用手做影子遊戲）？
- 02 佑佑：我會做螃蟹！
- 03 皓皓：我也會阿！
- 04 張師：那鍋牛怎麼做？
- 05 皓皓：這樣（皓皓做反了）。
- 06 佑佑：這樣啦！
- 07 張師：鍋牛的頭在下面，牠是背著一個殼對不對？
- 08 小楷：我會做貓，那你會做兔子嗎
- 09 皓皓：就這樣子做阿…兔子就這樣子做阿，這樣就兩隻腳洞洞洞洞…我會做

箭頭！

10 張師：哇，你自己編的嗎？很像耶！

11 皓皓：對阿，沒人教我，我自己…恩…

12 佑佑：喔！我有看過一隻螃蟹手很大一隻…螃蟹…有一個螃蟹手很大然後那個手大的螃蟹一個手很短，我有看過喔…

13 張師：你的意思是它有一隻很大的螯，另一隻比較小，對不對？

14 皓皓：老師我跟你講，有一種螃蟹有一隻手小一隻手大..

15 張師：那是招潮蟹嗎？

16 佑佑：對，應該是招潮蟹。

17 小楷：我有電視上看過，然後那個很大的螃蟹牠的那個夾子比剪刀還要利！

18 佑佑：我有看過一隻螃蟹可以變成炸彈喔！

19 皓皓：那種螃蟹是在頑皮豹裡面，我看見了，然後那個頑皮豹就用槍「碰」射不過去，然後牠在玩的時候，然後那個…那個那個鞋子…螃蟹就一直射射射都射不準，而且牠還…牠。而且頑皮豹牠還躲在一個木頭…
(小楷一直噓噓噓，要他停止)

20 張師：我們聽他講完喔！

21 皓皓：然後被炸…然後木頭就…咻…然後就一直…就跑到樹的裡面…

(觀察 20090414)

上述的對話發生在角落學習區，老師與幾位幼兒討論如何玩影子遊戲，過程中老師的提問與回應，讓孩子能主動說出更多的訊息，師生對話的內容因而得以延伸，使談話內容更為豐富。例如：句 04、07 老師所做的回應，目的是為了引導幼兒聯想出更多的模仿動物。其中句 07：鍋牛的頭在下面，牠是背著一個殼對不對？老師的說明是提醒幼兒注意蝸牛的外觀，協助幼兒連結過去的舊經驗，使幼兒的影子模仿能更像真實的動物。後續老師的談話與提問，都是正向的回饋，所以以下的言談對話，幼兒們的語言表達內容明顯較為豐富，願意說出更多的想法。例如皓皓（句 09）、佑佑（句 12）、小楷（句 17）等人的說話內容，可看出幼兒的表達欲望相當強。

然而，從實際的對話內容來看，幼兒本身的語言表達並不是非常的流暢，例如皓皓在句 11 說：「對阿，沒人教我，我自己…恩…」，其後半句原本是要說出自己如何做出兔子的影子，不過卻沒有說出來。類似的情況，在此對話裡可說相繼出現（如句 14、19），可見其口語表達存有一些障礙，無法清楚說明自己的想法。以皓皓的例子來看，只是安全的說話環境並不足以協助其口語能力的提升。Minami 與 Ovando (2001) 即認為語言弱勢的孩子、父母和社群的增權賦能是一項重要的議題，為了達此目的，教室內師生互動的重要性必須再概念化，並運用 Vygotsky 和 Bruner 的鷹架概念加以落實。從鷹架學習的角度來看，教師需要提供更具體的協助，來改善其口語表達的問題。以前述的對話來說，老師應該試著說出皓皓的想法，讓他有一個模仿學習的機會。

或許是同儕幼兒的回應太快，老師還來不及在句 11 之後做出回饋，佑佑已經急著描

述他所看到的螃蟹。而佑佑的話語同樣有表達不清的問題，所以老師在句 13 立即做了精簡的重述—「你的意思是它有一隻很大的螯，另一隻比較小，對不對？」，讓幼兒有機會可以學習簡明扼要的語句。從最近發展區的概念來看，當學習者無法有效回答問題時，老師應該從模糊的暗示轉變成明確的指導。換言之，教師應該提供更具體的線索，協助學習者解決問題。所以，教師在句 13 的回饋是讓幼兒可以模仿如何使用精簡的話語表達，相對於要求幼兒直接精準的回答問題而言，此一回饋即是一種具體的提示。而此一效果也立即獲得了回應，浩浩在句 14 回答：「老師我跟你講，有一種螃蟹有一隻手小一隻手大…」，即可看出老師具體提示後的模仿效果。由此可見，師生互動的性質和弱勢學童的學業成就的提昇有特定的關係（Minami & Ovando, 2001）。

國外針對 ESL 班的研究發現，教室內的師生互動情形呈現兩種類型的鷹架：教學鷹架與溝通鷹架。前者指的是用於協助學生學習的教學方法，例如，能主動的使用既有的背景知識；後者指的是有助於維持教室內溝通型態的方法，例如，清楚了解教室溝通的規則、型態與例程序。其它包括說得清晰、速度慢、避免成語、鼓勵合作與回應等（Truscott & Watts-Taffe, 2003）。就上述的師生對話來看，其談話的內容是建立在幼兒的經驗基礎上，並且透過教師的提問產生分享的效果，產生教學鷹架的功能。而教師的精簡重述或放慢速度說話，則符合溝通鷹架的特性。

柒、結論

有關新移民子女的語言問題，本研究的觀察結果發現，新移民子女在語言表達上有發音不標準、口語表達不清及識字量不多等問題。這些現象與過去的相關文獻研究結果類似，證明新移民背景幼兒在語文學習上，會產生一些學習困難。另外，本研究也發現新移民子女在語文學習上的問題，多半並非本身的能力問題，而是家庭資源不足或主要照顧者未能營造一個的良好對話環境。換言之，幼兒在家的學習環境會影響幼兒在幼稚園的學習表現。

另外，當新移民子女在進入幼稚園之後，其學習情況並不見得全然受制於家庭環境之影響。深入幼兒教室觀察發現，幼教師的教學活動規畫與教學策略之運用，對於幼兒的語文學習表現會產生正面的學習效益。以本研究的發現來說，教師若能採取開放式的提問，就能引發幼兒們的口語對話互動，新移民子女在此環境下也獲得更多的表達機會。透過教室內豐富的語言環境，幼兒的語言發展有學習的對象與使用的機會，所以語言能力得以逐漸進步與成長。再者，老師教學鷹架的搭建，除了能營造有利的對話情境外，更能進一步從教室言談對話裡，引導幼兒建構完整的知識概念。因此，教學鷹架的搭建能營造良好的對話環境並提供新移民子女更多語言的學習機會，同時也因語言的互動，而引導幼兒建構完整的知識概念。

綜言之，新移民子女在入園前，或許因為家庭背景的關係，使其語文學習表現不盡理想。但幼稚園的團體生活與學習活動，提供新移民子女語言模仿與學習的機會。老師在教

學上若能採取開放式提問，或有效搭建教學鷹架，那麼處於不利學習情況的新移民子女，仍可因教學策略的運用，而有效提昇其語言學習成效。因此促進教室言談對話的情境，能有助於新移民子女的語文學習與發展。

(本研究蒙國科會專案計畫補助，編號：97-2410-H-468-016-，特此申謝。)

參考文獻

一、中文部分

- 王世英、溫明麗、謝雅惠、黃乃熒、黃嘉莉、陳玉娟、陳烘玉、尹彥、廖翊君 (2006)。我國新移民子女學習成就現況之研究。**教育資料與研究**，**68**，137-170
- 朱瑛、蔡其蓁 (譯) (2004)。P. G. Ramsey 著。多元世界的教與學：兒童的多元文化教育。臺北：心理。
- 吳錦惠 (2005)。新臺灣之子的教育問題與課程調適之研究。國立臺南大學教育學系課程與教學碩士班碩士論文，未出版，臺南市。
- 吳錦惠、吳俊憲 (2005)。「新臺灣之子」的教育需求與課程調適。**課程與教學季刊**，**8** (2)，53-72。
- 李連珠 (2002)。如何做全語言的父母。**學前教育**，**25** (3)，13-15。
- 李連珠 (2006)。全語言教育。臺北：心理。
- 周德禎 (1999)。教育人類學導論—文化觀點。臺北市：五南。
- 林含茵 (2007)。東南亞新住民母親的五歲幼兒國語能力之研究。國立臺北教育大學幼兒教育學系碩士論文，未出版，臺北市。
- 林瑞榮、劉健慧 (2009)。新移民子女教育相關議題—理論與反思。**教育研究學報**，**43** (1)，1-21。
- 林峻志 (2007)。新移民子女語文學習背景分析與實務探討。載於國立臺中教育大學教育學系暨課程與教學研究所主編，**新移民子女教育** (頁 179-192)。臺北：冠學。
- 林雅婷 (2004)。外籍配偶子女幼兒園生活適應之個案研究。國立臺灣師大學人類發展與家庭學系碩士班碩士論文，未出版，臺北市。
- 林璣萍 (2003)。臺灣新興的弱勢學生—外籍新娘子女學校適應現況之研究。國立臺東大學教育研究所特殊教育教學碩士班碩士論文，未出版，臺東市。
- 夏曉鵬 (2002)。流離尋岸—資本國際化下的「外籍新娘」現象。臺北：臺灣社會研究雜誌社。
- 夏曉鵬 (2005)。解開面對新移民的焦慮。**學生輔導**，**97**，6-27。
- 張永吟 (2003)。由新臺灣之子的學習困境談公托幼師的新壓力。**蒙特梭利**，**49**，22-23。
- 張慧君 (2007)。新移民女性子女語言發展遲緩之個案研究。國立臺中教育大學特殊教育學系碩士班碩士論文，未出版，臺中市。
- 張慧茹 (2007)。外籍配偶學齡前幼兒語言表現相關因素之探討。國立臺中教育大學幼兒教

- 育學系碩士班碩士論文，未出版，臺中。
- 許家珍 (2007)。學前新住民子女在課室活動中的讀寫行爲。國立臺灣師範大學人類發展與家庭學系碩士論文，未出版，臺北市。
- 許惠茹 (2009)。新移民教育的學校經營初探：美國跨文化觀點學習與學校連結服務的內外部發展策略。屏東教育大學學報—教育類，33，69-100。
- 許雅惠、李鴻章、曾火城、許文宗、鄭瓊月、謝義勇 (2006)。幼兒社會學。臺北：五南。
- 郭添財 (2006)。新臺灣之子多元文化下的課程規劃。臺灣教育，641，27-35。
- 陳秀才 (1999)。父母與幼兒語言發展。臺中師院學報，13，452-477。
- 陳昇飛 (2006)。教師語文教學鷹架之搭建及其教學策略之發展。國民教育研究集刊，15，179-204。
- 陳昇飛 (2009)。鷹架的搭建與幼兒創造思考之探究。教育理論與實踐學刊，19，139-163。
- 陳佩足、陳小云 (2003)。外籍新娘子女的語言發展問題。國小特殊教育，35，68-75。
- 彭信禎 (2006)。戰鬥機男孩&手拿繪本的女孩 -- 在角落情境下幼兒讀寫發展之個案研究。臺北市立教育大學兒童發展研究所教師在職進修幼教教學碩士學位班，未出版，臺北市。
- 黃秀文 (1997)。小學一年級學童書寫型式與概念之研究。國民教育研究學報，3，121-154。
- 黃琬玲 (2005)。東南亞外籍配偶子女的家庭環境與學習適應情形之研究。國立臺北師範學院政策與管理研究所碩士論文，未出版，臺北市。
- 黃瑞琴 (1993)。幼兒的語文經驗。臺北：五南。
- 黃德詳 (2006)。臺灣新住民子女的教育與輔導新課題。教育研究，141，18-24。
- 黃繼仁、周立勳、甄曉蘭 (2001)。國小教師國語教學信念及相關因素之調查研究。教育研究集刊，47，107-132。
- 黃馨慧 (2005)。外籍新移民及其子女教育。教師天地，135，19-25。
- 楊艾俐 (2003)。臺灣變貌：下一代衝擊新臺灣之子。天下雜誌，271，101-102。
- 葉肅科 (2004)。外籍配偶家庭：社會資本與社會凝聚力初探。社區發展季刊，105，133-149。
- 甄曉蘭 (2003)。課程行動研究：實例與方法解析。臺北：師大書苑。
- 劉秀燕 (2003)。跨文化衝擊下外籍新娘家庭環境及其女子行爲表現之研究。國立中正大學犯罪防治研究所碩士論文，未出版，嘉義縣。
- 蔡敏玲 (2004)。我看教育質性研究創塑意義的問題與難題：經歷、剖析與再脈絡化。國立臺北師範學院學報，17 (1)，493-518。
- 蔡榮貴、黃月純 (2004)。臺灣外籍配偶子女教育問題與因應策略。臺灣教育，626，33-37。
- 盧秀芳 (2004)。在臺外籍新娘子女家庭環境與學校生活適應之研究。國立政治大學學校行

- 政碩士班碩士論文，未出版，臺北市。
- 蕭慧君 (2007)。新移民家庭子女語言使用情形與認知能之調查研究。淡江大學教育心理與諮商研究所碩士論文，未出版，臺北縣。
- 賴建達 (2002)。國民小學實施外籍新娘識字教育之研究—以一所山區小學為例。國立臺中師範學院國民教育研究碩士論文，未出版，臺中市。
- 謝文禎 (2007)。大臺北地區新住民家庭三歲幼兒國語能力之研究。臺北市立教育大學幼兒教育學系碩士班兒童發展組碩士論文，未出版，臺北市。
- 謝慶皇 (2004)。外籍配偶子女學業成就及相關因素探討。國立臺南大學特殊教育研究所教學碩士班碩士論文，未出版，臺南市。
- 鍾鳳嬌、王國川 (2004)。外籍配偶子女的語文、心智能力發展與學習狀況調查研究。《教育學刊》，23，231-258。
- 譚光鼎、劉美惠、游美惠 (2008)。多元文化教育。臺北：高等教育出版社。

二、英文部分

- Berger, P. L. & Luckmann, T. (1966). *The social construction of reality: a treatise in the sociology of knowledge*. NY: Doubleday.
- Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the family as context for human development: research perspectives. *Development Psychology*, 22, 723-742.
- De Greef, N. D., De Greef, D. M. & Kraaykamp, G. (2000). Parental cultural capital and educational attainment in the Netherlands: a refinement of the cultural capital perspective. *Sociology of Education*, 73, 92-111.
- Delpit, L. D. (1988). The silenced dialogue: Power and pedagogy in educating other people's children. *Harvard Education Review*, 58(3), 280-298.
- Chaiklin, S. (2003). The zone of proximal development in Vygotsky's analysis of learning and instruction. In A. Kozulin, B. Gindis, V. S. Ageyev & S. M. Miller (Eds.), *Vygotsky's educational theory in cultural context* (pp.39-64). New York : Cambridge University Press.
- Goodman, K. (1986). *What's whole in whole language?* Portsmouth: Heinemann.
- Green, J. L. Weade, R. & Graham, K. (1988). Lesson construction and student participation: a sociolinguistic analysis. In J. L. Green & O. Harker (Ed.), *Multiple perspective analyses of classroom discourse* (pp.11-48). Norwood, New Jersey: Ablex Publishing Corporation.
- Huberman, A. M. & Miles, M. B. (1994). Data management and analysis methods. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research*. (pp.428-444). Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Kantor, R., Miller, S. M. & Fernie, D. E. (1992). Diverse paths to literacy in a preschool classroom: A sociocultural perspective. *Reading Research Quarterly*, 27(3), 185-201.
- Ladson-Billings, G. (2004). New directions in multicultural education. In J. A. Banks & C. A. M.

- Banks (Eds.), *Handbook of research on multicultural education* (2^{en} ed.) (pp.50-65). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Lahman, M. K. E. & Park, S. (2004) .Understanding children from diverse cultures: bridging perspectives of parents and teachers. *International Journal of Early Years Education*, 12, 131-142.
- Maybin, J. (2001). Lanfuage, struffle and voice: the Bakhtin \ Volosinov writings. In M. Wetherell, S. Taylor & S. J. Yates (Eds.), *Discourse theory and practice: a reader* (pp.64-71). London: Sage Publications.
- Minami, M. & Ovando, C. J. (2001). Language issues in multicultural contexts. In J. A. Banks & C. A. M. Banks (Eds.), *Handbook of research on multicultural education* (2nd ed., pp. 567-588). San Francisco: Jossey-Bass.
- Mushi, S. L.P. (2002). Acquisition of multiple languages among children of immigrant families: Parents' Role in the home-school language pendulum. *Early child development care*, 172, 517-530.
- Pomerantz, A. & Fehr, B. J. (1997). Conversation analysis: an approach to the study of social action as sense making practices. In T. A. Van Dijk (Ed.), *Discourse as social interaction* (pp.64-91). London: Sage Publications.
- Stubbs, M. (1983). *Discourse analysis: the sociolinguistic analysis of natural language*. Oxford: Basil Blackwell.
- Sulzby, E. & Teale, W. (1991). Emergent literacy. In R. Barr, M. Kamil, P. Mosenthal & P. D. Pearson (Eds.), *Handbook of reading research* (pp.727-757). New York: Longman.
- Teale, W. H. & Sulzby, E. (1986). *Emergent literacy: writing and reading*. Norwood, NJ: Ablex.
- Truscott, D. M. & Watts-Taffe, S. (2003). English as a second language, literacy development in mainstream classrooms: application of a model for effective practice. In A. I. Willis, G. E. Garcia, R. B. Barrera & V. J. Harris (Eds.), *Multicultural issues in literacy research and practice* (pp.185-202). Mahwah, N. J: L. Erlbaum Associates.
- Tudge, J. R. H. (1990). Vygotsky, the zone of proximal development, and peer collaboration: Implications for classroom practice. In L. C. Moll (Ed.), *Vygotsky and education : Instructional implications and applications of sociohistorical psychology* (pp.155-172). Cambridge: Cambridge University Press.
- Van Dijk, T. A. (1997). Discourse as interaction in society. In T. A. Van Dijk (Ed.). *Discourse as social interaction* (pp.1-37). London: Sage Publications.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wertsch, J. (2001). The multivoicedness of meaning. In M. Wetherell, S. Taylor & S. J. Yates (Eds.), *Discourse theory and practice: a reader* (pp.223-235). London: Sage Publications.

- Wood, D., Bruner, J. S., & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17, 89-100.
- Yeung, A. S. W. (2006). Teachers' conceptions of borderless. *Educational research for policy and practice*, 5, 33-53.

國民中學校教導型組織文化量表之編製

The Development of the Teaching Organizational Culture Scale for Middle Schools

羅鴻仁*

Hung-Jen Lo

蔡俊傑**

Ju-Je Tsai

(收件日期 99 年 8 月 6 日；修改日期 99 年 9 月 17 日、99 年 11 月 2 日；
接受日期 100 年 1 月 20 日)

摘要

本研究將依據教導型組織文化的理論建構國民中學教導型組織文化模式，以結構方程模式 (SEM) 統計方法學中的「驗證式因素分析」，進行模式驗證，企圖建立一套有信效度的中等教導型組織文化量表。研究對象為臺灣的中等教育教師，有效問卷 933 份。結果顯示教導型組織文化量表二階驗證式因素分析模式是一個有效的建構，其社區服務世界公民觀、建構教導型組織理念、組織成員雙向學習、組織數位化教導學習、營造教導型組織環境等 5 個潛在依變項及 27 項觀察變項皆可以有效地作為教導型組織文化的測量指標。其信度表現在整體的建構信度及 5 個個別潛在依變項的信度，都顯示出具有相當良好信度。故此量表是具有建構效度與建構信度且適用於國民中學教師教導型組織文化的測量。

關鍵詞：組織文化、驗證式因素分析

*雲林科技大學技術與職業教育研究所博士生

**臺灣體育學院師資培育中心副教授兼主任

Abstract

The purpose of this study was to construct a Teaching Organizational Culture Scale for middle schools using organizational culture theory. Confirmatory Factor Analysis (CFA) was utilized to examine the proposed model and to establish the reliability and validity of the scale. A total of 933 valid questionnaires were collected. The results revealed that the second order confirmatory factor analysis of the measurement mode was effectively constructed; the 5 latent dependent variables, including community service and world citizen viewpoint, teaching organization construct, mutual learning of organization and members, organization e-learning, and creation of an organizational environment of teaching, and the 27 observed variables were shown to be valid indicators of the organizational culture of teaching. In addition, the reliabilities of the scale and its five latent dependent variables were found to be satisfactory. Therefore, the scale contained construct validity and reliability and can be applied in measurement of the teaching organizational culture in middle schools.

Key words: Organizational Culture, Confirmatory Factor Analysis.

壹、緒論

一、研究背景與動機

從早期企業管理理論（XY 理論、權變理論），直到晚近の後現代領導理論（權變領導、標竿領導）等。學校有許多理論源自企業界，無論在管理、領導或是組織策略，原因在於企業界講求實事求是及重效能效率（蔡俊傑，2010）。從組織的理論而言，影響學校教師能夠發揮其扮演良好的教學與發揮教育的本質，組織效能將是一個關鍵，而影響組織效能的眾多因素中更是以組織文化能深深影響生產力的提升、人力資源管理與組織的革新 (Dension, 1990)；卓越的企業都擁有共同的價值觀，即是擁有相同的組織文化 (Peters & Waterman, 1982)；陳培文 (1995) 的研究顯示，強勢的組織文化可以幫助成員將工作做得更好。Tichy 和 Cohen (1997) 指出企業與領導人的成功關鍵，就在於創造更多的領導人，才能夠因應變革與生存競爭。所以面對現在社會組織不斷的學習，學校的教師扮演著經師與人師上的「傳道、授業、解惑」之重要角色，其教師是否能透過組織的學習及將個人的經驗教導於他人，提昇教學的效能，學校組織文化的優劣將是關鍵之一。

學校是一個企業組織的縮體，所以近年來將學習型組織應用於學校組織文化上的研究逐漸興起之趨勢，例如：吳清山 (1997)；張明輝 (1998)；張慶勳 (2001)；陳俊生 (2001)；林騰雲 (2002)；魏惠娟 (2004)；吳振成 (2005) 等以學習型組織的理念，運用於學校組織文化、領導與政策實施的研究。因此，雖然學習型組織是近年來最熱門的管理概念，但是學校組織試圖建立人人樂於學習、持續學習的組織，只是一個偉大的理念，可惜成效不彰、效果不顯著。因為光是學習只成功了一半，還必需加上領導者的實際「教導」才能完整有成效，故在未來功的組織將是教導型組織（邱如美，2004 譯）。學校的功能在於作育英才，其本質更符應了 Tichy 所提出的「教導」概念。教導型組織的理念為學習型組織的進化，教導型組織要求每位組織內任何成員即是教師，也是學員，並在日常活動中安排彼此教導與學習的互動機會。而組織領導人必須扮演校長角色，負責設定方向，塑造教導文化，並分享本身寶貴的意見與知識（蔡俊傑，2004）。換句話，學校在教育培養下一個世代的領導人，讓整個社會不斷的提升與進步。

學校組織文化傳達教師有關教學的意義，可行的教學方法，以及學生像什麼。學校組織文化促使教師的工作承諾，激勵教師對於學校理想與認同的情感連結，這些不但可以導致教師接受學校組織的願景與理想，以作為其個人的價值觀，且因此努力工作，以達成組織所標榜的目的（林明地、楊振昇、江芳盛譯，2000）。而二十一世紀的組織，不僅必須成為「學習型組織」，更要進一步走向「教導型組織」(Teaching Organization)。亦即每位主管都能親自傳授、培養各階層的領導人，才能發動強勁的競爭力，創造永續的成功（吳怡靜，1998）。對於教導型組織應用於實證研究方面，蔡俊傑 (2006) 針對教導型組織與學校效能做研究，驗證教導型組織與學校效能關係，研究發現三種統計分法呈現一致性，知覺教導型組織越高，其學校效能越高，換言之，教

導型組織越高，學校效能越高，反之，亦然。郭慶發(2006)針對國民小學教導型組織技術、學校營運策略與組織良性教導循環關係之研究。研究發現 1. 國民小學教導型組織技術，整體性獲得教師高度的支持與肯定，其中尤以「校長運用故事激勵全體師生」得分最高，影響最大。2. 國民小學組織良性教導循環，整體性獲得教師的高度支持與肯定，其中尤以「家長參與」得分最高，影響最大。3. 教導型組織技術與學校營運策略二者之間具有顯著的正相關存在。4. 教導型組織技術、學校營運策略兩者對組織良性教導循環具有顯著的預測存在，其中尤以計畫執行、運作流程、校長運用故事激勵全體師生、扁平互動及學校領導層級人才培育計畫等，五項之預測力最佳，影響效果最大。

而在教導型組織理念的闡述方面，張仁家、趙育玄(2001)、嚴春財(2003)、蔡俊傑(2004)、林佳慧(2006)、汪家安(2006)、郭慶發(2006)等針對教導型組織的理念如何運用在學校的經營管理提出策略。上述研究中不論在實証以及理念充分顯示，教導型組織的理念在學校的經營管理有其正面的影響。綜合以上學者論述，教導型組織文化的共同特徵包含了建構教導型組織理念、營造良性教導循環的組織文化、破除惡性非教導循環的惡習、因應超高速轉型、成長的時代趨勢、學校成員心中具有可傳授的心經、開發社會國家未來領導人、全員雙向教導、數位化教導型組織、社區總體營造等重要概念。因此，現代的教育必須符合時勢的潮流，新的管理觀念已經出現，教育的管理經營者，不應固步自封，而是急起直追、仿效，以開創更美好的未來。

學校是孕育未來希望的園地，若將教導型組織建構於學校之中，學校校長、行政人員與教師以專業知識來自我組織，共同建構學校體制，鼓勵參與決策，此一新的學校型態必須全體人員作大幅的改變，才能創出新的模式以因應新世紀的需要，因此如何運用教導型組織的概念，促進學校組織學習，以提升教育品質，已成為當前教育改革的趨勢，如此不僅在學校效能、行政革新上能發揮功效，更能使學校符應新世紀教育的需求及因應學校教育生態之變革。而教師是學校組織的重要成員，各成員必有其價值觀、信念，但在學校組織中產生交互作用的結果會形成一種共識，這種共識會反映在對待成員的態度及學校行政整體的運作上。

基於此，本文以教導型組織為理論基礎，瞭解學習型組織與教導型組織之異同，並將教導型組織的特性與理念，導入學校組織文化。據此，本研究擬發展一套架構清楚、具有良好信度、效度的國民中學教導型組織文化的量表，冀望能對未來更多要從事國民中學組織文化之學者提供一個參考。

二、研究目的

本研究將依據各種教導型組織的理論來建構國民中學教導型組織文化模式，以結構方程模式(SEM)統計方法學中的「驗證式因素分析」，對此一模式進行檢定，期能建立一套有信度及效度的國民中學教導型組織文化量表。

三、研究問題

根據本研究之目的可提出以下研究問題：

- (一) 國民中學教導型組織文化量表的因素結構為何？
- (二) 國民中學教導型組織文化量表是否具有效度？
- (三) 國民中學教導型組織文化量表是否具有信度？

貳、研究方法

一、研究對象

依據教育部 2006 年所彙整之資料，各縣市所管轄之公立國民中學計有 732 所（不包括完全中學國中部），扣除外島（澎湖縣、金門縣、連江縣），共計 708 所。其中北部區域（包括臺北縣市、基隆市、新竹市、桃園縣、新竹縣及宜蘭縣）有 256 所，佔 36.2%；中部區域（包括臺中縣市、苗栗縣、彰化縣、南投縣及雲林縣）有 202 所，佔 28.5%；南部區域（高雄縣市、臺南縣市、嘉義縣市及屏東縣）有 206 所，佔 29.1%；東部區域（包括花蓮縣及臺東縣），有 44 所，佔 6.2%。據此，本研究以母群體係指四大區域，共 708 所公立國民中學學校教師。正式施測採分層隨機取樣，決定以學校總數的十分之一做為樣本學校，按前述縣市學校佔全部學校數比例抽取北區 25 所、中區 20 所、南區 20 所及東區 5 所，合計 70 所學校，每校分別抽教師 15 人做為施測樣本並均勻分佈四大區域，合計發出 1050 份問卷，扣除無效問卷，共計 933 份有效問卷，問卷回收率約為 88%。

二、研究工具

本研究的工具為研究者依據以 2002 年 Tichy 和 Cardwell 正式出版《教導型組織：奧林匹克級的雙螺旋領導》為架構。並參考梁曉毅 (2004) 所編製的「教導型組織量表」所編修的「國民中學教導型組織文化量表」。問卷共 27 題，主要分為五個構面分別為「社區服務世界公民觀」、「建構教導型組織理念」、「組織成員雙向學習」、「組織數位化教導學習」以及「營造教導型組織環境」。這些構面所對應的題目請參見表 1。整個量表以 Likert 量尺方式作答，由「非常不符合」、「不符合」、「有點符合」、「符合」及「非常符合」五個等級反應，分別給予 1 分、2 分、3 分、4 分及 5 分。

三、分析模式

國民中學教導型組織文化量表之架構所形成的二階驗證式因素分析模式如圖 1 所示：

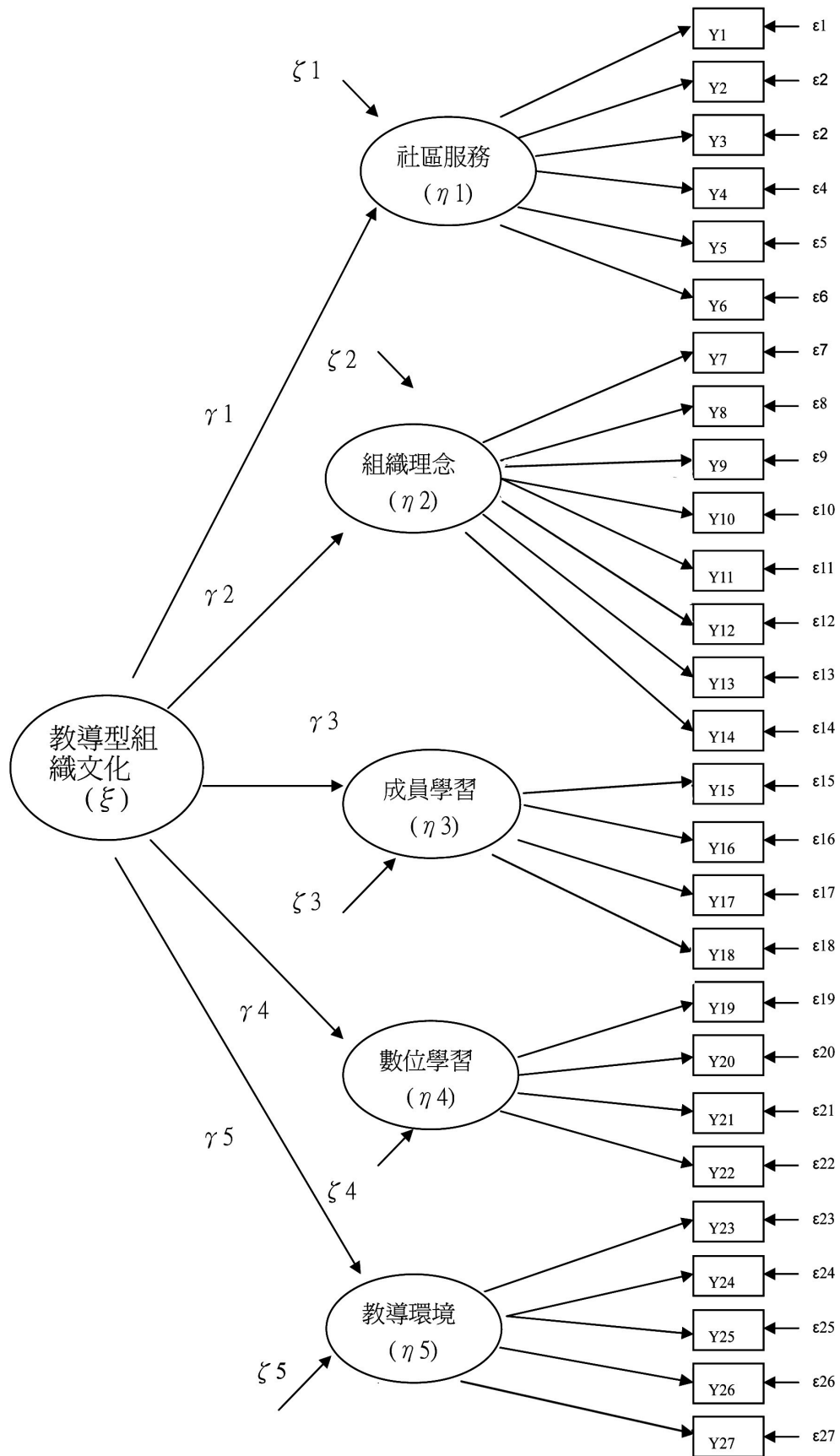


圖 1 國民中學教導型組織文化二階驗證式因素分析模式

有關國民中學教導型組織文化測量模式各變數之符號與意義如下表 1 說明：

表 1 國民中學教導型組織文化測量模式各變數之符號與意義

二階潛在依變項	一階潛在依變項	觀察依變項
學校教導型組織文化 潛在依變項 (ξ)	社區服務世界公民觀 潛在依變項 (η 1)	校長會鼓勵同仁與社區家長互動 (Y1) 學校老師能參與社區活動 (Y2) 會邀請地方人士參加學校活動 (Y3) 學校會設計活動與社區互動 (Y4) 我與別人可以交互學習 (Y5) 我願意挪出時間教導別人 (Y6)
	建構教導型組織理念 潛在依變項 (η 2)	校長會鼓勵同仁與社區家長互動 (Y7) 學校老師能參與社區活動 (Y8) 會邀請地方人士參加學校活動 (Y9) 學校會設計活動與社區互動 (Y10) 我與別人可以交互學習 (Y11) 我願意挪出時間教導別人 (Y12) 我願意終身學習 (Y13) 我願意將個人成敗經驗傳給學生 (Y14)
	組織成員雙向學習關， 潛在依變項 (η 3)	與別人可以交互學習 (Y15) 願意挪出時間教導別人 (Y16) 願意終身學習 (Y17) 願意激勵他人共同學習 (Y18)
	組織數位化教導學習 潛在依變項 (η 4)	學校網站有師生共同的作品 (Y19) 學校重視電腦或網路教學 (Y20) 學校會將活動成果呈現在網站 (Y21) 學校會鼓勵教師參加研習 (Y22)
	營造教導型組織環境 潛在依變項 (η 5)	學校網站有師生共同的作品 (Y23) 學校重視電腦或網路教學 (Y24) 學校會將活動成果呈現在網站 (Y25) 學校會鼓勵教師參加研習 (Y26) 學校會辦理師生參與的活動 (Y27)

本研究是使用 LISREL 8.51 軟體來處理驗證性因素分析之統計資料，主要是用於評鑑本研究所建構模式之適合度，本研究參考 Bagozzi 和 Yi (1988)、Bollen (1989)、Browne 和 Cudeck (1993)、Byrne (1998)、Chou 和 Bentler (1995)、Joreskog 和 Sorbom (1993) 等學者之建議，將從整體模式適合 (overall model fit) 與模式內在結構適合度 (fit of internal structure of model) 兩大方面來評鑑。由於本研究是以 LISREL 8.51 之統計軟體來輸出適合度指標，參考 Chou and Bentler (1995)、Byrne (1998)、Joreskog 和 Sorbom (1993) 的建議，採用以下之適合度指數作為本研究整體模式適合度之評鑑：

- (一) 卡方考驗值 (χ^2)：其值必須未達顯著水準，NCP 值需落入信賴區間。

- (二) 漸進的誤差均方根 (root mean square error of approximation, RMSEA) 指數：其指數低於 .05 表示模式良好，.05 至 .08 表示模式不錯，.08 至 .10 表示模式中度，大於 .10 表示模式不好。
- (三) 驗證模式之 ECVI (expected cross-validation index) 指數：其指數必須比飽和模式 (saturated model) 及獨立模式 (independent model) 之 ECVI 指數還要小，並且落入信賴區間。
- (四) 驗證模式之訊息標準指數 (akaike information criterion, AIC)：其指數必須比飽和模式 (saturated model) 及獨立模式 (independent model) 之 AIC 指數還要小。
- (五) 驗證模式之 CAIC (conhsistent akaike information criterion) 指數：其指數必須比飽和模式 (saturated model) 及獨立模式 (independent model) 之 CAIC 指數還要小。
- (六) 標準化 RMR (root mean square residual)：其指數必須小於 .08。
- (七) 適配度指數 (goodness of fit index, GFI)，調整後適配度指數 (adjusted goodness of fit index, AGFI) 及 PGFI (parsimonious goodness of fit index) 指數：其 GFI 與 AGFI 指數需大於 .9，PGFI 指數需大於 .5。
- (八) NFI (normed fit index)，NNFI (non-normed fit index) 及 PNFI (parsimony normed fit index) 指數：其 NFI 與 NNFI 指數需大於 .9，PNFI 指數需大於 .5。
- (九) CFI (comparative fit index), IFI (incremental fit index) 及 RFI (relative fit index) 指數：這些指數需大於 .9。
- (十) CN (Hoelter's critical N) 值：此辨識值需大於 200。

整體模式的適合度考驗是在於了解觀察資料與所要考驗之理論模式間的配合情形，可以說是一種模式的外在品質檢定，而模式的內在結構適合度考驗主要是對模式的內在品質做檢定，因此是評量觀察變項與潛在變項的信度與其估計參數的顯著水準。在此方面本研究主要是採用 Bagozzi 和 Yi (1988) 所界定的評估標準，Bagozzi and Yi 認為一個理想的內在結構適合度需符合下列標準：

- (一) 個別觀察變項 (individual item reliability) 之信度宜大於 .50。
- (二) 個別潛在變項之組成信度 (composite reliability) 宜大於 .60。
- (三) 所抽取之潛在變項的平均變異量 (average variance extracted) 必須大於 .50。
- (四) 驗證假設之參數估計必須達到顯著水準。
- (五) 標準化殘差 (standardized residuals) 的絕對值必須小於 2.58。
- (六) 修正指標必須小於 3.84。

參、分析結果

本節將說明教師教導型組織文化量表之資料分析結果，依序為 (一) 基本資料之檢視；(二) 量表之建構效度；(三) 量表之建構信度等。

一、基本資料之檢視

在進行 LISREL 統計分析之前，研究者必須先對資料的特性作充分瞭解。以確認資料是否符合 SEM (Structural Equation Modeling, SEM) 的假定，以避免影響模式的估計與檢定結果。所以先 PRELIS 軟體，對模式中之觀察變項的峰度 (kurtosis) 與偏態 (skewness) 進行檢定，以瞭解觀察變項的分配是否符合多元常態分配。

由表 2 可得知，國民中學教導型組織文化量表中 27 個觀察變項的偏態及峰度情況，可以發現各觀察變項的偏態值與峰度值皆不大。根據黃芳銘 (2002) 指出使用最大概率模式 (Maximum Likelihood, ML) 進行估計時，峰度大於 25 時會對估計產生影響，本研究採取較嚴謹的檢測以偏態絕對值不可大於 3 及峰度絕對值不可大於 10 作為標準，由表 2 顯示偏態值與峰度值（第 5 欄位及第 6 欄）均在接受的範圍，對 ML 估計法影響不大。故本模式仍可以 ML 法進行估計。

表 2 國民中學教導型組織文化量表模式所有觀察變項之偏態及峰度分配

變項	平均數	標準差	偏態	峰度
Y1	4.62	.90	-.95	1.90
Y2	4.32	.94	-.66	.68
Y3	4.72	.84	-1.11	2.43
Y4	4.38	.97	-.75	.97
Y5	4.75	.82	-.91	1.77
Y6	4.64	.89	-.83	1.26
Y7	5.22	.59	-.34	1.05
Y8	5.05	.67	-.84	2.63
Y9	5.33	.63	-.68	1.02
Y10	5.19	.65	-.54	.93
Y11	4.95	.73	-.67	1.13
Y12	4.92	.69	-1.24	4.88
Y13	5.09	.67	-.49	.75
Y14	5.03	.66	-.51	.98
Y15	4.83	.67	-.42	.58
Y16	4.77	.69	-.47	.47
Y17	4.79	.77	-.58	1.24
Y18	4.70	.72	-.60	.59
Y19	4.74	.98	-1.20	2.29
Y20	4.49	.99	-.85	.96
Y21	4.41	1.07	-.79	.66
Y22	4.42	1.15	-.93	.82
Y23	4.95	.79	-1.04	2.98
Y24	5.07	.69	-.63	1.44
Y25	4.89	.79	-.92	2.15
Y26	4.85	.81	-.97	2.38
Y27	4.95	.77	-1.24	3.80

二、國民中學教導型組織文化量表之建構效度

效度之評鑑需包括三種檢定，第一種稱為違規估計檢視 (offending estimates)。第二種是整體模式適配度的檢定。第三種為各別變項之效度檢定，檢定的項目為標準化參數是否顯著。

(一) 違規估計之現象檢視

由表 3 教師教導型組織文化量表二階驗證式因素分析模式之參數估計表，可得知標準化參數估計值介於 .30 至 .85 之間，大部份皆未太接近 1 (通常以 .95 為門檻)。在觀察變項之標準誤之值介於 .01 至 .06，表示測量誤並不是很大。此外，在此測量模式中所有變項之 t 值均大於 1.96 達顯著水準。綜合以上各項結果顯示違規估計之現象符合標準指標，所以可以再進行評鑑整體模式適合度。

表 3 國民中學教導型組織文化模式參數估計

參數	ML 估計	標準誤	t 值	標準化參 數估計值	參數	ML 估計	標準誤	t 值	標準化參 數估計值
λ y1,1	.92	.03	31.43*	.85	ε 1	.23	.01	16.11*	.71
λ y2,1	.91	.03	28.41*	.80	ε 2	.33	.02	17.99*	.62
λ y3,1	.76	.02	25.97*	.74	ε 3	.31	.02	18.94*	.55
λ y4,1	1.00	--	--	.85	ε 4	.27	.02	16.18*	.71
λ y5,1	.68	.03	22.73*	.68	ε 5	.37	.02	19.81*	.45
λ y6,1	.69	.03	21.07*	.63	ε 6	.47	.02	20.14*	.40
λ y7,2	.90	.05	19.56*	.72	ε 7	.17	.01	17.78*	.51
λ y8,2	1.00	--	--	.70	ε 8	.22	.01	18.10*	.50
λ y9,2	.91	.05	18.60*	.68	ε 9	.21	.01	18.54*	.46
λ y10,2	.86	.05	16.97*	.61	ε 10	.26	.01	19.42*	.37
λ y11,2	.98	.06	17.38*	.63	ε 11	.32	.02	19.24*	.39
λ y12,2	.78	.05	14.85*	.53	ε 12	.34	.02	20.17*	.28
λ y13,2	.84	.05	16.35*	.59	ε 13	.29	.02	19.67*	.35
λ y14,2	.90	.05	17.67*	.64	ε 14	.25	.01	19.09*	.41
λ y15,3	.95	.03	29.03*	.87	ε 15	.10	.01	13.30*	.76
λ y16,3	.91	.03	26.40	.80	ε 16	.17	.01	16.90*	.64
λ y17,3	1.00	--	--	.80	ε 17	.22	.01	17.12*	.63
λ y18,3	.90	.03	24.75*	.76	ε 18	.22	.01	18.06*	.58
λ y19,4	.90	.04	22.64*	.74	ε 19	.43	.03	16.98*	.54
λ y20,4	1.00	--	--	.82	ε 20	.33	.02	14.05*	.66
λ y21,4	.94	.04	21.75*	.71	ε 21	.56	.03	17.67*	.50
λ y22,4	.95	.04	20.20*	.67	ε 22	.73	.04	18.57*	.44
λ y23,5	.98	.04	22.72*	.76	ε 23	.27	.02	17.50*	.57
λ y24,5	.82	.04	21.84*	.73	ε 24	.22	.01	18.13*	.53
λ y25,5	.95	.04	22.00*	.74	ε 25	.28	.02	18.03*	.54
λ y26,5	1.00	--	--	.76	ε 26	.28	.16	17.50*	.57
λ y27,5	.96	.04	22.75*	.76	ε 27	.25	.02	17.48*	.57
γ 11	1.00	--	--	.76	ζ 1	.28	.03	11.42*	.58
γ 21	.41	.03	12.05*	.55	ζ 2	.15	.01	10.86*	.30
γ 31	.69	.45	15.34*	.70	ζ 3	.19	.02	11.72*	.49
γ 41	1.00	.06	16.29*	.78	ζ 4	.26	.03	9.67*	.60
γ 51	.77	.05	15.92*	.79	ζ 5	.14	.02	9.45*	.62

* $p < .05$

(二) 整體模式適配度的檢定

經由 LISREL8.51 版之統計估計，我們將各參數及指標以圖 2 組織文化二階驗證式因素分析模式之標準化參數估計值及表 4 國民中學教導型組織文化二階驗證式因素分析模式之整體模式適合度考驗指數呈現。

1. 從表 4 中絕對適配量檢驗，可以看到此一模式之 $\chi^2(319) = 1345.92$ ， $P = .0$ ，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。其 AGFI = .92，GFI 值為 .90，符合接受值 .90，顯示假設模式可以接受。SRMR = .03，小於 .05，顯示模式可以接受。RMSEA = .05，介於 .05-.08 表示顯示本模式「不錯的適配」。
2. 從增值適配量測量來看。NFI = .90，RFI = .90，IFI = .92，NNFI = .91，CFI = .92，大於或等於接受值 .90，顯示模式可以接受。
3. 從簡效適配量測量來看，PGFI = .76，大於接受值 .5，顯示模式可以接受。PNFI = .82，大於接受值 .5，顯示模式可以接受。CN = 270，大於 200 之建議值，顯示模式可以接受。Normed chi-square = 4.21，大於 2.0，表示模式可以接受，但未真實反應觀察資料，因此模式仍有待改進。

表 4 國民中學教導型組織文化測量模式之整體模式適合度考驗指數

統計檢定量	適配的標準或臨界值	檢定結果數據	模式適配判斷
絕對適配量			
Degrees of Freedom		319	
Chi-Square	$p > .05$ (未達顯著水準)	1345.96 ($p = 0.00$)	否
GFI	>.90 以上	.90	是
RMR	<.05	.03	是
RMSEA	<.08 (若 <.05 優良；<.08 良好)	.05	是
AGFI	>.90 以上	.90	是
增值適配量			
NFI	>.90 以上	.90	是
RFI	>.90 以上	.90	是
IFI	>.90 以上	.92	是
NNFI	>.90 以上	.91	是
CFI	>.90 以上	.92	是
簡效適配量			
PGFI	>.50 以上	.76	是
PNFI	>.50 以上	.82	是
PCFI	>.50 以上	.84	是
CN	>200	270	是
Normed chi-square	<2.00	4.21	否

整體而言，我們可以看到，大部分的指標都皆通過所要求的接受值。表示本測量模式是可以接受。結果顯示本測量模式是一個符合實證資料的一個模式。所以，本測量模式具有整體的建構效度。

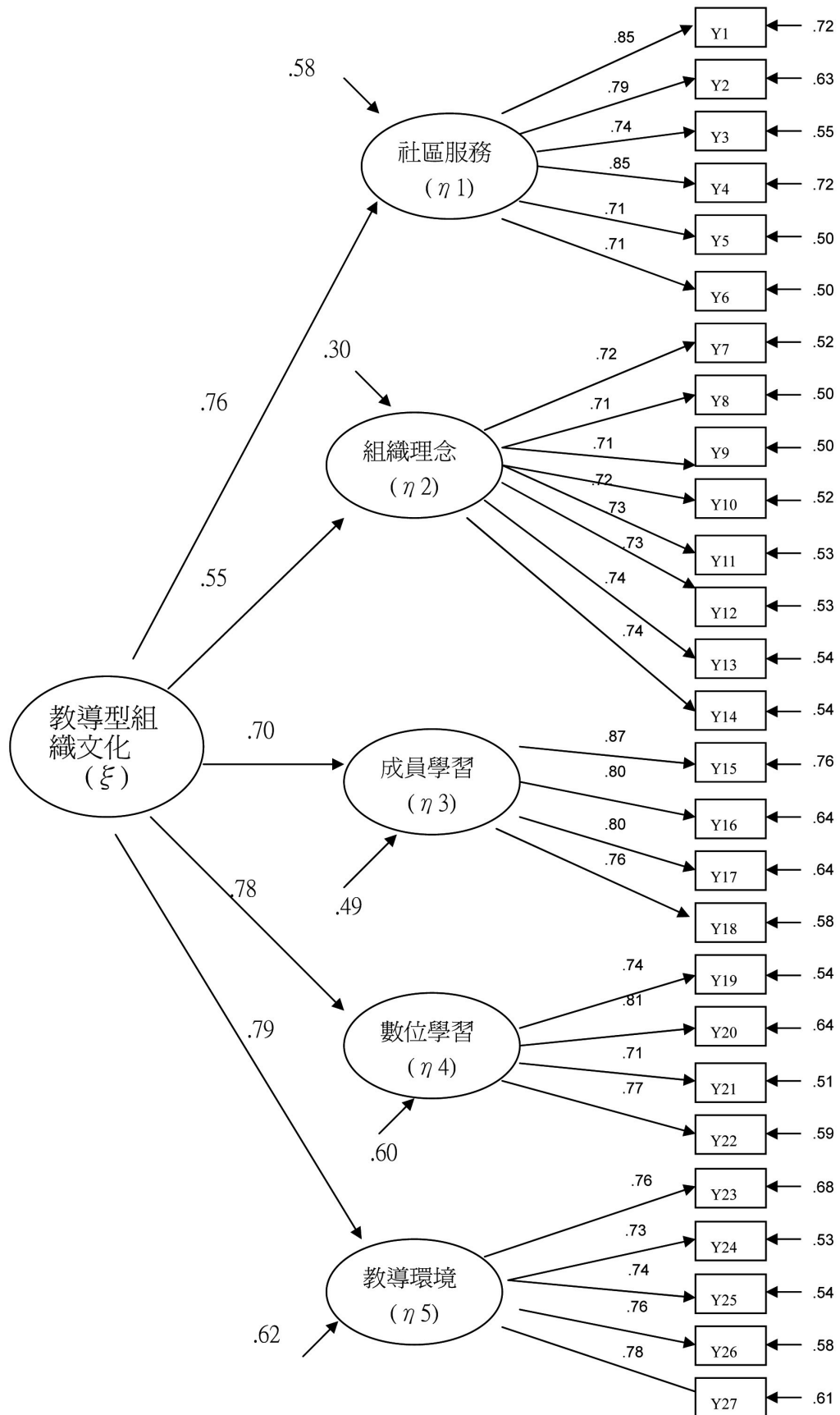


圖 2 教導型組織文化模式之標準化參數估計值

三、國民中學教導型組織文化量表之建構信度

在信度的檢定方面，可以檢定單一觀察變項的信度以及國民中學教導型組織文化量表的整體信度。從表 5 國民中學教導型組織文化量表之建構信度與平均抽取變異量中，可知所有個別觀察變項的信度值介於 .50 到 .76 之間。這些值都大於或等於接受值 .5。所有潛在變項的信度值介於 .66 到 .78 之間，全都大於接受值 .6，表示五個潛在變項的信度不錯。整體的建構信度值 0.84 大於接受值 .6，顯示整體的建構信度相當好。其整體的平均變異數抽取變異量 .52 大於 .5 接受值。顯示五個潛在變項的皆具有良好的信度。

表 5 國民中學教導型組織文化量表之建構信度與平均變異數抽取變異量

變 項	測量指標個別項目 信度 (R^2)	潛在變項組成信度	潛在變項平均 變異數抽取量
學校教導型組織文化 (ξ)		.84	.52
社區服務 (η_1)		.78	.37
Y1	.72		
Y2	.63		
Y3	.55		
Y4	.72		
Y5	.50		
Y6	.50		
組織理念 (η_2)		.75	.27
Y7	.52		
Y8	.50		
Y9	.50		
Y10	.52		
Y11	.53		
Y12	.53		
Y13	.54		
Y14	.54		
成員學習 (η_3)		.75	.43
Y15	.76		
Y16	.64		
Y17	.64		
Y18	.58		
數位學習 (η_4)		.66	.32
Y19	.54		
Y20	.64		
Y21	.51		
Y22	.59		
教導環境 (η_5)		.73	.35
Y23	.68		
Y24	.53		
Y25	.54		
Y26	.58		
Y27	.61		

肆、結論與建議

一、結論

組織文化量表被許多學者使用在各種組織群體中，然而對於有關國民中學學校組織這一個群體而言，在國內相關研究以組織文化與組織效能、教師知識分享、投入、士氣與滿意度（許祝瑛，1998；李政翰，2003；葉倩亨，2003；邱永樵，2004；蔣佳良，2005；黃開成，2005；謝勝宇，2006；潘姿伶，2008；柯淑惠，2008）等 9 篇研究以國民中學教師為對象做研究外，國民小學之相關研究確高達 68 篇，因此研究者企圖建立一個適用於國民中學學校組織文化量表。

其次，面對知識經濟的時代，學習型組織不斷地被倡導之下，學習型組織之研究已普遍使用於學校組織中，然而，教導型組織的理念為學習型組織的進化，學校的功能在於培育英才，其本質更符應了 Tichy 所提出的「教導」概念。所以，本研究探討教導型組織文化的理論與文獻、及依據國民中學教師的特性，編成一份可以用來測量國民中學學校教導型組織文化之量表，施測對象為國民中學教師，有效問卷為 933 份，以探討此量表是否具有良好之建構效度與建構信度。

資料經 LISREL8.51 版統計軟體來執行結構方程模式中的二階驗證式因素分析。結果顯示教師教導型組織文化量表二階驗證式因素分析模式是一個有效的建構，其社區服務世界公民觀、建構教導型組織理念、組織成員雙向學習、組織數位化教導學習、營造教導型組織環境等 5 個潛在依變項及 27 項觀察變項皆可以有效地作為教師教導型組織文化的測量指標。其信度表現在整體的建構信度及 5 個個別潛在依變項的信度，都顯示出具有相當良好信度。故此量表是具有建構效度與建構信度且適用於教師教導型組織文化的測量。此一量表的發展提供國中教師組織行為的研究一個新的基礎，尤其是面對教育的革新趨勢，創意教學越來越受到重視。依據 Amabile 等人 (1996) 的觀點，組織文化對組織的創新具有相當的影響效果。因此，這個量表可以提供未來想要探討中學教師創意教學影響機制的學者使用。

二、建議

- (一) 本研究之目的是建構一適用於國民中學學校教導型組織文化量表，因本研究之研究範圍僅以國民中學教師為樣本，建議後續研究可以其他階層教師，例如：國小教師、高中教師、大學教師等再作一次取樣進行驗證性分析，以增加本量表之外在效度。
- (二) 本研究僅在 $\chi^2(319) = 1345.92$ ， $P = .00$ ，適配指標都符合標準，一般而言，樣本數太大 χ^2 值便容易達到顯著水準，造成拒絕須無假設。因此研究者建議能夠以另一組樣本作為效標樣本，以檢定本研究模式的複核效度。
- (三) 學校教導型組織文化在國內尚在起步，可以再與其它變項搭配，從事其它模式的研究。

參考文獻

一、中文部分

- 汪家安 (2006)。淺談教導型組織原理與在教育上的運用。網路社會學通訊期刊，55。網址：<http://www.nhu.edu.tw/~society/e-j/55/index.htm>。
- 吳清山 (1997)。學習型組織理論及其對教育革新的啓示。圖書館教育月刊，43，1-7。
- 吳怡靜 (1998)。教導型組織：發動領導的高能量。天下雜誌，201，114-117。
- 吳振成 (2005)。國民小學組織文化與學習型組織關係之研究。國立嘉義大學教育行政與政策發展研究所。未出版之碩士論文。嘉義。
- 李政翰 (2003)。桃園縣國民中學學校組織文化與組織公民行爲之關係研究。輔仁大學教育領導與發展研究所碩士論文，未出版，臺北。
- 邱如美 (譯) (2004)。教導型組織—奧林匹克及的雙螺旋領導。臺北：天下雜誌。
- 邱永樵 (2004)。學校組織文化與工作價值觀對體育教師工作投入影響之研究—以臺北市國民中學體育教師爲例。輔仁大學體育學系碩士班碩士論文，未出版，臺北。
- 林騰雲 (2002)。學習型組織理論在國民小學行政應用之研究—以臺北縣市爲例。臺北市立師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，臺北。
- 林佳慧 (2006)。教導型組織理論對學校經營的啓示。臺灣教育，639，43-47。
- 林明地、楊振昇、江芳盛 (譯) (2000)。教育組織行爲。臺北：揚智。
- 柯淑惠 (2008)。臺北市國民中學組織文化與教師知識分享意願關係之研究—以自然與生活科技領域教師爲例。國立臺灣師範大學教育研究所碩士論文，未出版，臺北。
- 梁曉毅 (2004)。國民中學學生教導型組織理念與成就動機及助人行爲之研究。國立東華大學教育研究所碩士論文，未出版，花蓮縣。
- 陳俊生 (2001)。國民小學學習型組織發展之研究。臺北：國立臺北師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，臺北。
- 陳培文 (1995)。中部地區高職中工業類科學校組織文化與組織效能之相關研究。國立彰化師範大學工業教育研究所碩士論文，未出版，彰化。
- 許祝瑛 (1998)。臺灣省中區國民中學組織文化與教師工作士氣關係之研究。國立中正大學教育研究所碩士論文，未出版，嘉義。
- 黃芳銘 (2002)。結構方程模式—理論與應用。臺北：五南。
- 黃開成 (2005)。競值途徑模式在學校組織文化與組織效能之應用—以彰化縣國民中學爲例。暨南國際大學教育政策與行政學系碩士論文，未出版，南投。
- 張明輝 (1998)。營造學習型學校。學校行政革新專輯，15-31。臺北：國立臺北師範學院。
- 張仁家、趙育玄 (2001)。教導型組織—創造技專院校永續經營的活力。人文及社會科學通訊雙月刊，13，80-86。
- 張慶勳 (2001)。學習型學校組織文化與領導，學校行政，14，29-41。(中華民國學校行政

- 研究學會發行。CD-ROM, IFPILE93, D004320)。
- 蔡俊傑 (2004)。領導新趨勢：教導型組織。教育研究，124，84-95。
- 蔡俊傑 (2006)。以典型相關、多變量及結構方程模式驗證教導型組織與學校效能關係之研究。第二屆統計方法學學術研討會，44-45。
- 蔡俊傑 (2010)。教導型組織理念對體育教學和行政的啓示與運用。臺體學報，23，33-54。
- 嚴春財 (2003)。教導型組織對學校組織再造的啓示。學校行政雙月刊，25，3-10。
- 郭慶發 (2006)。教導型組織的核心技術對校長學校經營的啓示。學校行政，41，11-25。
- 葉倩亨 (2003)。國民中學教師人情特質、人際情感、組織文化與知識分享關係之研究。國立政治大學教育研究所博士論文，未出版，臺北。
- 潘姿伶 (2008)。學校組織文化對教師知識分享意願影響之研究 - 以臺北市國民中學語文領域英語科教師為例。國立臺灣師範大學教育學系在職進修碩士班碩士論文，未出版，臺北。
- 魏惠娟 (2004)。學習型學校的規劃與實踐：一個學校的經驗。研習資訊，21(1)，13-19。
- 蔣佳良 (2005)。臺北市國民中學行政人員情緒勞務與學校組織文化及工作滿意之相關研究。國立政治大學學校行政碩士在職專班碩士論文，未出版，臺北。
- 謝勝宇 (2006)。高雄縣國民中學組織文化、教師組織公民行爲與學校效能關係之研究。國立中山大學教育研究所碩士論文，未出版，高雄。

二、英文部分

- Amabile, T. M., Conti R., Coon H., Lazenby J., & Herron H. (1996). Assessing the work environment for creativity. *Academy of Management Journal*, 39(5), 1154-1184.
- Bollen (1989). *Structural equations with latent variables*. New York: wiley.
- Byrne, B. M. (1998). *Structural equation modeling with LISREL, PRELIS and SIMPLIS: Basic Concepts, Applications and Programming*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Browne, M. W., & Cudeck, R. (1993). Alternative ways of assessing model fit. In K. A. Bollen & J. S. Long (Eds.). *Testing structural equation models* (136-162). Newbury Park, CA: Sage.
- Bagozzi, R. P., & Yi, Y. (1988). On the evaluation of structural equation models. *Journal of the Academy of Marketing Science*, 16, 74-94.
- Chou, C. P., & Bentler, P. M. (1995). *Estimates and tests in structural equation modeling*. In R. H. Hoyle (Ed.), *Structural equation modeling: Concepts, issues, and applications*. (pp.37-55). Sage CA: Thousands Oaks.
- Denison, D. R. (1990). *Corporate culture and organizational effectiveness*. New York: John Wiley & Sons.
- Peters, T. J., & Waterman, R. H. (1982). *In search of excellence: Lessons from America's best-*

- run companies (1st ed.), NY: Harper & Row.
- Tichy, N. M., & Cohen, E. (1997). *The Leadership Engine: How Winning Companies build Leaders at Every Level*. New York: Harper Business.
- Tichy N. M. & Cardwell N.(2002).*The Cycle of Leadership : How Great Leaders Teach Their Companies to Win*. New York: HarperCollins.
- Joreskog, K. G., Sorbom, D. (1993). *LISREL 8: Structural equation modeling with the SIMPLIS command language*. Chicago, IL: Scientific Software International.

大學校院行政人員經驗學習與工作競爭力關係之研究

Study on the Relationship Between Work Experiential Learning and Work Competitiveness of Administrative University Staffs

顏朱吟*
Chu-Yin Yen

(收件日期 98 年 7 月 14 日；修改日期 99 年 1 月 4 日；接受日期 99 年 5 月 25 日)

摘要

本研究以臺灣地區大學校院行政人員為對象，進行實徵調查，研究目的包括瞭解其在職場上的經驗學習與工作競爭力之實際現況、不同背景變項人員的差異情形，並運用 SEM 結構檢驗大學校院行政人員的經驗學習對其工作競爭力是否具有影響力，以及兩者之間是否相關？

本研究之結論及建議包括：

- 一、大學校院行政人員的經驗學習與工作競爭力實際情況在中等程度上。
- 二、不同變項的大學校院行政人員具有部分顯著差異：
 - (一) 建議年輕、資淺、低階人員，加強經驗學習；而女性要突破傳統性別限制，工作積極表現；
 - (二) 加強快速回應的能力，以提升工作競爭力。
- 三、大學校院行政人員的經驗學習以 SEM 結構驗證，對工作競爭力具有正向相關及影響力：
 - (一) 學校應多舉辦研習課程，並增進行政人員經驗學習的機會，提升其快速回應能力；
 - (二) 大學校院應該重視行政專業體系；
 - (三) 建議將工作競爭力列為行政人員考核與升遷的重要項目。

關鍵詞：大學校院、工作競爭力、經驗學習

* 國立高雄師範大學兼任助理教授

Abstract

This study aims at the universities staffs in Taiwan and the purposes are: understanding the real conditions of their experiential learning and work competitiveness; analyzing the distinct difference of them under different background variables; investing the relationship of their experiential learning and work competitiveness under Structural Equation Modeling.

The conclusions and suggestions of this study include:

1. The real conditions of universities' administrative staffs on work experiential learning and work competitiveness appear middle-up's level.
2. There are some distinct differences in terms of their work experiential learning and work competitiveness:
 - (1) Suggest junior, subordinate staffs learning more and strengthening their experience; while women getting rid of traditional sex role limit and working actively;
 - (2) Suggest staffs increasing the ability of rapid reaction, and then improving work competitiveness.
3. The SEM shows that work experiential learning of the staffs has correlation and positive impact on work competitiveness :
 - (1) Suggest universities providing occasions or programs for staffs so that can improve their reaction ability;
 - (2) Universities should see administration system as a professional;
 - (3) Suggest personnel department considering work competitiveness as a important factor for staffs evaluation and promotion.

Key words: Work Competitiveness, Experiential Learning.

壹、緒言

由於資訊科技和網際網路的快速發展，加上全球化大規模地對國家、市場、科技進行動態的整合，個人、企業和國家雖得以開展無限的可能性，運用無遠弗屆的全球網絡進行快速接觸，但人力、資本、產品、科技和資訊的快速流動，卻也造就了個人、企業和國家的高度競爭環境。

組織必須適應外在社會環境，在這快速變遷的外在環境中，教育體系也受到全球化的影響，像其他產業一般，開始強調競爭力，也開始引用企業經營理念與政策，講求在運作過程中，以最少的投入，獲取最大的產出。

在競爭環境中首需具備競爭能力，而提升組織競爭力的重要資本，來自於有知識與技能的員工，而且所有組織都必須人員運作才能經營，人是組織面對激烈競爭市場的核心競爭力。在學校行政組織中進行校務運作的人員，即是行政人員，面對高等教育競爭市場，學校要具有競爭力，就需要來自學校中所有成員，包括行政人員的凝聚力量，面對教育環境的變化，行政工作需要隨時調整與發展，與時俱進，因此大學行政人員之工作現況是否符合競爭環境之需求，值得深入了解與探討，此為本研究之主要動機。

學習是促使個人及組織精進的最重要利器，透過不斷學習與經驗轉化，員工適應多元環境管理、配合顧客需要，並在工作上改進與創新，此外，隨著職場變遷與知識半衰期縮短等因素，成人在職場中的學習，能維持和影響組織成員及團隊的發展與表現，由於工作性質快速變遷，職場已成為學習的重要地方，以工作為基礎的學習，都是職場上的經驗學習（黃明月，2000；游玉梅，2006；魏惠娟，2007；羅寶鳳，2002；Fenwick, 2000；Rylatt, 1996），學校行政人員必須如同其他企業人員一般，不斷地進行職場中的學習與經驗轉化，才能維持個人與學校團體的進步與發展。

學習是連續進行的活動，尤其在工作環境中，無論是過去所習得的經驗，或是在工作上的經驗，均能以實作方式進行學習，而且透過經驗的重組與改變，達到知能的增長，或是行為與態度的改變，引導個人增能（黃富順，2001；陳雪雲，2000），藉著加強個人工作責任，並透過繼續學習、變革與創新，提升能力。工作職場經驗的學習，可以藉由參加研習活動以提升知能，也可經由做中學，於每天與工作結合的機會中進行，行政人員藉由工作中的經驗學習，才能作到所謂與時俱進的發展，並且有效提升競爭能力。

目前我國政府正推動組織再造，希望建構彈性精簡的行政組織，以提升整體行政效能及競爭力，加上前述全球化競爭環境，知識高度發展，科技快速進步，學校組織功能日趨繁複，大學行政人員必須加強學習，具備工作競爭力，並且因應環境變遷，進行不斷的調整和發展，以符合多元社會要求。學習可以從多方面著手，包括經驗累積或研習進修等，行政人員在工作上的轉化應用，或是提升進步也是本研究亟欲探究的面向。

高等教育環境已大幅改觀，大學競爭力受到重視是不爭的事實，但大學行政人員是否進行職場學習與經驗轉化，並運用於工作發展，提升競爭力？兩者之間是否具有相關或影響力？儘管近年來各機構組織爭相沿用企業界競爭力的概念，關於國內各級學校組織競爭

力的研究也不少，但對於學校行政人員競爭力的探討，卻付之闕如，因此本研究針對大學行政人員提出競爭力的概念，並進行實徵調查，希望能藉此研究，讓學校當局或行政人員個人，都能對行政工作多加重視與改進。

貳、文獻探討

本研究以臺灣地區大學校院行政人員為例，探討其職場上的經驗學習與工作競爭力之關係，為讓本研究之脈絡有所依據及了解，以下分別就相關涵義進行探究。

一、經驗學習的涵義

「經驗學習」由「經驗」、「學習」二個名詞合併而成，通常所謂的「學習」，指有目的、有組織的活動，旨在達成個體在知識、技能、情感和態度的改變，亦即由經驗獲得知識或行為改變的歷程；而「經驗」指稱活動的結果，或是活動的歷程，即個體在生活活動中所經驗的一切事故，或是生活中為適應環境要求，所從事的一切活動（黃富順，2001）。

學習源自經驗，而且是賦予生命經驗意義，並將之轉換成為知識、技能、態度、價值與信仰的過程，所以學習是尋求瞭解生命經驗的過程；學習本身也是經驗不斷改造的過程，因為每一次改變、每一個階段，個人都會面臨挑戰，學習及精熟一項技能、一項知識，對某項問題獲取一個新的視野，都是人類歷程，而經驗是學習的重要資源，經驗的意義會經過再詮釋，學習不只是來自經驗，而是經驗和學習在相互影響中、在互動中彼此定位，兩者之間是互相作用的動態過程（黃富順，2001；Jarvis, 1987），個人在過程中進行意義之遷移轉化。

經驗的意義不易界定，但包含了反思與行動，乃至於所有個體與本身、情境之間的互動，惟有個體反省與思考，甚至尋求別人意見，或由其他資訊理解的經驗，才是深具意義的經驗，這些個體主觀認定具有意義的經驗，正是個體人生經歷中學習的基礎（黃明月，2000；Jarvis, 1987），工作者在工作場所中主動地建構其經驗，每個經驗的形成，受到學習者獨特的過去所影響，內在信念和外環境會詮釋事件的意義，個人建構經驗時，會將事件各層面都包括進去（王文瑛，2001；陳雪雲，2000；羅寶鳳，2002）。經驗與學習的相互影響，包含反省與思考，深具個人意義，即是遷移轉化的動態過程。

員工經驗是工作職場學習的基礎，也是學習的刺激物，加入經驗，主動參與其中，才會發生學習，從做中學、將別人行動的意義內化，進行遷移轉化或者從與人際互動的過程，進行經驗學習。而經驗學習的場域植基於生活世界，個人透過社群參與及溝通網絡，自發性地、持續性地、現場地，並且創意地學習各種社會經驗，以因應快速變動的外在環境；在快速變遷的社會環境中，職業場域的經驗學習相當重要，生產力、效率與優勢競爭，均為職場經驗學習的重要概念（陳雪雲，2000；Fenwick, 2006）。

發生在工作環境中的學習，學習過程包括知識、技能與經驗的獲得，學習內容則依個人在環境中適應的需求而決定，儘管學習內容多元與複雜，但最終目的在適應環境，並且

因應環境中的變化，培養職場中自我探索解決工作問題，或增進職場的知識技能，以促進工作調適，提昇工作績效。職場上的學習與成人的既有經驗與先備知識有關，而且要求主動參與學習過程，非被動接受知識（羅寶鳳，2002；Caffarella & Barnett, 1994），主動地、自發性地、持續性地參與學習對於工作績效及競爭優勢相當重要。

在工作場所中，研習訓練也佔有關鍵角色，現代新的技能，例如網路操作、電腦資訊系統，以及其他工作上的科技等，讓受訓者產生更多效能，擴大的、適當的、在實務上加以運用 (Tai, 2006)，而適時給予員工教育訓練或學習的機會、開發和重組，人力資源的再造，會提升組織競爭優勢，公務人力也需要成長與發展，政府因應現代化及社會環境，對公務人員施予有系統之進修與訓練，大學校院行政人員能力的提升，能把校務行政提升到較高的層次（李聲吼，2004；陳沁怡等，2002；顏朱吟，2007）。

面對快速變遷的社會，及全球化趨勢等影響，成人職場環境，無論在組織結構、職業內容、工作方式，或是人際互動關係等，均有明顯變化。工作本身提供潛在的學習經驗，此種經驗有別教室情境中的學習，可藉由經驗的反思，從工作中獲得學習，職場學習的優點是能提供專業上的準備，使個人實際獲得工作經驗職場環境的變化，促使職場具備組織提升及個體發展的功能，讓組織得以延續發展，個人也得以持續成長（王靖惠，2005；李訓智，2003；李藹慈，2004）。

Usher 等人提出經驗學習圖的四個象限包括：生活型態、自我認定、職業、批判等，在職業象限中，透過市場運作，學習者必須具有高度的動機，力求自我改變，結合社會經濟環境的需求，職業主義者希望產生彈性的能力，以及對改變的傾向，透過經驗的方式，學習適應的技能，使學習者更加具有能力，能應付環境的改變 (Usher, Bryant & Johnston, 1997)。

透過學習過程，不僅組織成員加強能力，組織效能也能同時提升，此變化過程，包含學習、改變、轉化，以及能力建立等四個核心概念，這是一個演進的過程，不是終結的狀態（魏惠娟，2007）；Jarvis 將經驗學習應用在成人學習，其中包括職場上的學習，並指出由於科技的進步，職場上的經驗學習將是繼續教育的重要方式，因為提供最實際、最直接的經驗，成人學習場域從教室延伸至工作職場，正是 Jarvis 經驗學習觀點的重要啓示之一；每一種實務工作的情境都提供了一個潛在的新經驗以供學習，Jarvis 假設這些行動不會被習慣化，從事工作的人們可繼續的學習，而他們的專業技術也可以被增強 (Jarvis, 1987, 2004)。

工作上大部份從主要經驗中產生的學習，包括從錯誤中學習、從建立人脈關係的過程中學習、從不定期的嘗試錯誤過程中學習，或是從人際互動的經驗中學習，融入日常的慣例中，是一種思考與實踐的歸納過程，而大部分與行動或非行動同時發生 (Marsick & Watkins, 2001)。在全球競爭、知識高度發展，以及科技快速進步的環境下，工作成員透過不斷的學習與經驗的轉化，適應多元環境，並在工作上改進與創新，培養統整能力，才能增進競爭力（蔡培村、孫國華，1998；鄭彩鳳，2002）。

沒有學習就沒有進步，而綜合以上文獻，主動學習參與的態度與能力，影響學習成

效，工作上的學習透過經驗遷移轉化，運用於職場進行提升與改善，正是競爭優勢所在，本文援引上述文獻內涵，將經驗學習定義為「學習參與」、「研習提升」、「遷移轉化」及「精進改善」等層面，作為實徵調查之間卷設計。

二、工作競爭力的涵義

Porter (1990) 指出，競爭力是在持續創新的生產表現過程中，察覺新的競爭基礎，或從舊有的方法中找出更好的競爭手法，發展更精緻的優勢，所以企業要維持競爭力的唯一方式，就是持續升級，持續將生產方式提升為更精密；吳清山與林天祐 (2003) 則認為競爭力是個人或組織與他人或其他組織，在某些情境或活動，彼此相互競爭的一種能力或力量。

1980、1990 年代的市場理論，大幅影響全球公共政策，而學校因為家長及學生的選擇性增加，也因此產生競爭。家長作為教育消費者，學校是教育的供應者及生產者，市場理論學者認為這樣的環境會讓學校提升效率及水準，會表現得更好，對家長更負責任，因為教育必須符合家長的需求與偏好 (Bagley, 2006)。

有組織就有競爭，有競爭才會進步，學校內外環境不斷地變遷，學校組織與環境產生交互作用，兩者為一共生體，目前不管大學或中小學，面對人口少子化現象，競爭愈來愈大，而且高等教育擴張，教育容量閒置的問題已逐漸浮現 (姜添輝, 2004)，更加強了優勝劣敗的競爭事實，具有競爭力的學校，才能確保優勢的地位。

行政與教學是學校運作的兩大並行系統，行政工作的效率與效能，不僅是學校成長的動力，也是競爭力的來源，因為唯有教師不必為行政事務或技術性工作分心，才能提升學術人力之生產力和附加價值，學校院除了要有傑出的學術研究與教學品質，還必須要有積極、有效率的行政體系，唯有行政體系支援教學與研究目標的達成，才能發揮大學的功能 (戴曉霞, 2006)。

蔡培村與顏朱吟 (2008) 指出，具有競爭力的大學校院，其行政工作必須具有以下重要的層面：(1) 服務支援符合經濟、效率及效能：為了提高學校競爭力，必須特別重視教育市場之顧客需求和滿意，並達到品質、經濟與效能；(2) 順應環境變遷作出快速回應：社會與環境的變遷，影響大學校院的發展與競爭優勢，誰能最早警覺，並且作出迅速、適當的回應，誰就能制得先機；(3) 擁有合作協調的行政團隊：學校行政是團隊合作的工作，成員之間的互動、交互作用的頻率、互動的品質、以及團體的凝聚力，是否能夠協調與合作，都與提升學校行政效能息息相關。

學校行政在支援與服務教學，行政工作的效率與效能，不僅是學校成長的動力，也是競爭力的來源，為了提升競爭力，現代化有效能的學校經營，透過市場化機制重視經濟 (economy)、效率 (efficiency)、與效能 (effectiveness) 等，將學校治理達到如同「經營一個事業體」一般，充分發揮資源引進之績效，提升教育資源的運用效率 (陳伯璋, 2007；湯堯、成群豪、楊明宗, 2006)。

未來社會是充滿變數又交互競爭的社會，學校整體經營環境混沌不明，任何組織面對

外來刺激，其內部人員要有高彈性的適應能力，並且能配合環境的需求以改變（凌嘉蓮，2006）；而且學校行政是團隊合作的工作，需要跨部門的工作協調，以竟其功，學校組織效能能否發揮，端賴個人效力的程度以及彼此的協調合作（蔡培村、孫國華，1998）。

Porter 認為一個國家的競爭優勢在「產業」而非國家；在 Clark (1998) 的「大學轉型路徑」中，大學的轉型心臟設定在「在系所層級」，而非大學；Clark 強調來自大學底層基本組織的努力，因為轉型的力量如果由上層主導，雖可帶來改變，卻無法持久，若是企業精神來自底層，則這種努力會有持續性及主動性，其中意義均在於整體的競爭優勢來自基層能力的表現，故以本研究探討的大學校院而言，學校行政體系的整體競爭力必來自行政人員個人之工作競爭力的集體精神。

學校經營者，包括校長、全體教師及行政人員，都必須具有專業行政知能與素養，以利校務的推展與運作，行政人員素質與專業化的程度，服務態度及能力影響學校行政效能（蔡培村、孫國華，1998；鄭彩鳳，2002），所以學校行政人員的工作知能與素養，乃是工作績效之首要條件，無法達到行政效能，更遑論學校之競爭力。

此外，「顧客滿意」乃是學校競爭力的張力，學校的行政工作除了服務學生及家長，還要支援教師教學與學術研究，唯有教師不必為行政事務或技術性工作分心，才能專注於教學或研究，並提升學術價值。行政工作與教學品質同時提升，符合時代與社會需求，才能提高顧客滿意度（吳天元等人，2003；吳清山，2002；戴曉霞，2006；鄭彩鳳，2002），所以學校競爭力，也必須重視行政人員的服務態度及行政支援的能力。

在競爭的現代社會中，學校的功能不僅在文化傳佈與創新，還必須適應社會環境變遷，作出適當而快速的回應，因應高等育環境變遷，以及市場化的開放競爭，如何因應學生、家長、社會等大環境改變，調整辦學方向及學生、家長、社區間互動模式，是極重要的課題（謝義鄉，2005；鐘長生，2000），一個能隨時調整因應挑戰的組織，才能生存於多變的環境中，未來的學校經營無法全部依賴政府，學校本身要有危機感，思考對策，團隊合作，發揮集體力量，才是提升競爭力的有力保證（吳清山，2002；湯堯，2005），快速回應是現代社會必備的競爭力條件。

團隊合作也是行政競爭力不可或缺的一環，因為學校行政是團隊合作的工作，尤其支援與服務教學，是跨部門的工作協調，成員之間的互動，以及團體的凝聚力，都與提升學校組織效能息息相關，團隊合作的組織氣氛，教職員工對學校願意為學校的發展作更多的投入與奉獻，學校競爭力自然可以提升（蔡培村、孫國華，1998；鐘長生，2000）。

關於大學行政人員競爭力，目前尚無之相關研究文獻，此為本文探究之目的之一，本文綜合以上文獻，並依學校行政實務之了解，將行大學政人員之工作競爭力定義為「工作知能」、「服務支援」、「快速回應」及「團隊合作」，以利研究設計及實行。

三、經驗學習與工作競爭力的關係

綜合以上文獻分析，我們可以發現在提升學校競爭力的過程中，不能忽視行政人員在工作所具備的競爭能力，可為大學競爭力帶來的加分作用，而持續在工作經驗中學習與提

升，則是行政人員具備競爭力的來源；由於社會變遷的快速，無論對個人或社會而言，職業場域的經驗學習佔有重要的地位，規訓學習者的動機和技能，可藉以提升個人在市場的競爭力（陳雪雲，2000；Usher, Byrant & Johnston, 1997）。

在一切依法行政的學校中，行政人員在支援教與學時，必須具備工作上的基本知識、程序知識和技能，不斷累積專業行政知能與素養，才能有利校務的推展及運作，而因應學生、家長、社會期待及環境的快速變化，行政人員也須不斷獲取新知作有效的改變，在面對工作發生的問題時作出有效回應，了解突發事件的輕重緩急，迅速取得支援，讓事情獲得解決，這些均要藉助於工作職場中的學習與參與，除了經驗的累積，並將之遷移轉化，蓄積能力，進行工作上的精進改善，才能實質助於競爭力。

競爭力的概念來自企業界，近年來公立機構或學校組織，為生存環境也爭相沿用，關於國內各級學校組織競爭力的研究不少，但卻無關於公立機構或學校組織行政人員競爭力的探討，因此，本研究嚐試將大學校院行政人員之職場經驗學習與工作競爭力形成研究之架構，並依據文獻分析推演變項之分層面如研究架構圖。

四、研究問題

依據上述研究目的與文獻探討，本文提出以下待研究問題，作為編製量表、蒐集資料和分析討論之依據。

- (一) 大學校院行政人員之職場經驗學習與工作競爭力實際現況如何？
- (二) 不同背景變項的大學校院行政人員在經驗學習與工作競爭力是否有差異情形？其差異情形是否顯著？
- (三) 大學校院行政人員的經驗學習是否影響其工作競爭力？兩者之間是否相關？

參、研究方法

一、研究架構

本研究提出之架構如圖一，並說明各路徑分析如下：

- A：瞭解經驗學習與工作競爭力之實際現況。
- B：瞭解不同背景在經驗學習與工作競爭力的差異情形。
- C：分析經驗學習與工作競爭力的關係結構模式。
- D：分析經驗學習對工作競爭力的影響力。

二、研究假設

本研究提出以下假設：

- 假設一：不同背景變項的大學校院行政人員在經驗學習與工作競爭力有顯著差異。
- 假設二：大學校院行政人員的經驗學習對工作競爭力具有因果關係。
- 假設三：大學校院行政人員的經驗學習對工作競爭力具有顯著影響力。

三、研究對象

本研究以全國大專院校之行政人員為研究對象，2008 上半年研究期間，教育部統計處最新為 2007 年 7 月 1 日資料，去除專校及夜間部，共 146 所公私立大專院校，職員數 18,713 人，作為本研究母群。

二月底選定樣本進行預試，各選取北、中、南區其中各一所大專院校，並涵蓋公、私立院校，發出 180 份，回收 174 份，剔除無效問卷，有效數為 164 份。

正式施測採立意分層隨機抽樣方式，先以區域為分層單位，再依各區公立及私立校院數之比例抽取學校，其中北區共抽取十二所學校，公立

四所、私立八所；中區及南區則各抽取九所學校，包括公立三所、私立六所，並隨機抽樣各校約 20% 之職員人數，於三月中旬開始寄送，全國共發出 1110 份問卷，經請託熟識及催收後，於四月上旬完成回收 1,061 份，有效份數 1,012 份，有效比率為 95.4%。

四、研究工具

本研究工具分為兩部分：「大專院校行政人員經驗學習量表」、「大專院校行政人員工作競爭力量表」。

國內外關於經驗學習之研究大部分為研究歷程之質性研究，故本研究主要以大專院校行政人員之實務工作經驗狀況，並向相關專長教授請益，自行編製而成，共分為「學習參與」、「研習提升」、「遷移轉化」、「精進改善」等分層面。

本研究工作競爭力量表參考自企業之競爭力概念，並依行政人員實務工作情況，加上工作效能因素等，再加斟酌修改，並向相關專長教授請益，自行編擬而成，共分為「工作知能」、「服務支援」、「快速回應」、「團隊合作」等分層面。

問卷初稿並徵詢專家學者意見，以進行內容效度確認，名單包括大專院校之行政主管、教育行政學者，統計測量專家學者，及大學行政實務工作者等教育先進合計十五名，於 97 年元月至二月中旬，分別親送或寄送檢視審閱；繼之參酌修訂意見修正，定為預試問卷，分送 180 名預試對象填答，預試樣本回收後進行統計分析，以項目分析進行鑑別度顯著水準分析，以因素分析進行信、效度考驗，始編成正式問卷，作為本研究測量工具。

本問卷採李克特式 (Likert-style) 五點量表填答計分，每題都有不同程度答項，受試者依各量表每一題項，感受與事實相符程度，在每題右邊「5 4 3 2 1」中圈選適當數字，數字 5 代表符合程度最強，數字 1 則代表符合程度最弱。

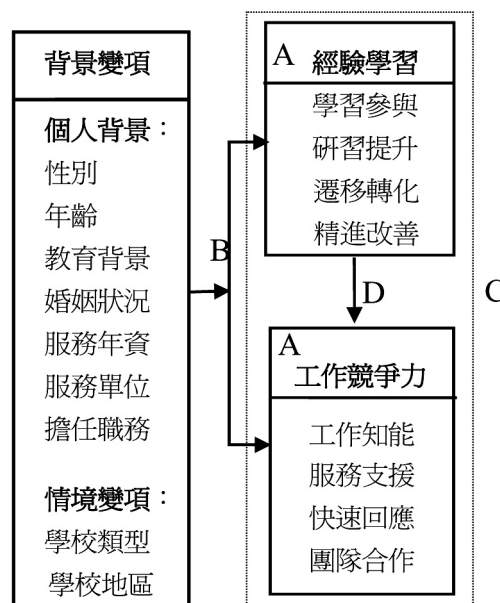


圖 1. 研究架構

表 1. 本研究工具信、效度分析

量表名稱	分層面	因素負荷量	特徵值	解釋變異量	分量表 α 值	總量表 α 值	題數
經驗學習	學習參與	.588~.700	3.082	17.121	.806	.936	5
	研習提升	.482~.819	2.471	13.730	.827		5
	遷移轉化	.614~.735	2.892	16.069	.854		4
	精進改善	.671~.736	3.537	19.652	.880		4
工作競爭力	工作知能	.537~.830	4.020	20.101	.879	.949	5
	服務支援	.513~.796	3.124	15.620	.868		5
	快速回應	.519~.814	3.373	16.863	.890		5
	團隊合作	.696~.721	3.566	17.828	.878		5

本研究問卷之項目分析，量表各題之決斷值在 5.945~12.352 之間，並均達顯著性，故保留所有題目，繼之以最大變異法進行因素分析，依各層面萃取成分及因素分析之結果，進行層面調整或刪題，經由因素負荷量、特徵值及解釋變量等指標分析，發現具有良好之建構效度；而分量表 α 值，分別為 .806~.880，及 .868~.890，總量表之 α 值則為 .936 及 .949，總量表及分量表內部一致性高，信度相當良好。各量表題數及分析結果如表 1。

五、資料處理

本研究運用 SPSS 15.0 for Windows 及 AMOS 7.0 for Windows 統計套裝軟體進行分析，分析方法包括：描述性統計分析、獨立樣本 t 考驗、單因子變異數分析、結構方程式分析。

肆、研究結果與討論

一、大學校院行政人員經驗學習與工作競爭力之現況分析

(一) 經驗學習之現況分析

依表 2 資料顯示，總層面每題平均得分為 3.93，各分層面則在 3.82~4.00 之間；就百分數而言，整體百分數為 73.3%，各分層面則為 70.5%~75.0%，呈現中高程度，尤其在學習參與、精進改善、遷移轉化等分層面，均高於 3.9 分。

表 2. 大學校院行政人員經驗學習各層面平均數、標準差摘要表

變項層層	平均數	標準差	題數	每題平均得分	百分數
學習參與	20.01	2.21	5	4.00	75.0%
研習提升	15.28	2.30	4	3.82	70.5%
遷移轉化	15.64	2.08	4	3.91	72.8%
精進改善	19.83	2.43	5	3.97	74.3%
經驗學習	70.76	7.84	18	3.93	73.3%

N=1012

在大學校院中，雖然升遷不易，但學習參與層面得分卻最高，在業務方面也會思考精進改善；而在遷移轉化與研習提升層面，或因大學環境工作安穩、業務單純化，所以遷移轉化的應用與運用機會減少，而且對研習提升的意願，也不及工作中的學習參與來的高。

綜合資料顯示，大學校院行政人員在職場上的經驗學習方面，有良好表現，是中等也有偏高傾向，此與部分學者認為學校行政人員易流於安於現狀有所出入，可給予行政人員正面的工作肯定與意義，並予外界觀感作些澄清。

(二) 工作競爭力之現況分析

依表 3 資料顯示，總層面每題平均得分為 4.01，各分層面則在 3.91~4.14 之間；就百分數而言，整體百分數為 75.3%，各分層面為 72.8%~ 78.5%，亦均屬中高程度，此層面是本研究之探究目的，所以中高程度的結果具有相當意義，可提供本研究意義的支持，並給予大學校院行政人員正面肯定與鼓勵。

表 3. 大學校院行政人員工作競爭力各層面平均數、標準差摘要表

變層層面	平均數	標準差	題數	每題平均得分	百分數
工作知能	20.23	2.47	5	4.05	76.3%
服務支援	19.69	2.61	5	3.94	73.5%
快速回應	19.54	2.61	5	3.91	72.8%
團隊合作	20.70	2.56	5	4.14	78.5%
工作競爭力	80.17	8.89	20	4.01	75.3%

N=1012

本量表各分層面均達 3.9 分以上，尤其工作知能與團隊合作，以及工作競爭力整體得分都超過 4 分，顯見大學校院行政人員相當注重工作知能與團隊合作，而快速回應雖然是本構面得分較低的層面，但也呈現中高狀態，大學校院行政人員在工作上的努力，並未如外界感覺的鬆散。

二、不同背景變項行政人員在經驗學習與工作競爭力之差異情形

本項分別以 t 考驗分析不同行政人員性別、婚姻狀況、擔任職務、服務單位、學校類型之差異；另以單因子變異數分析，考驗不同行政人員年齡、服務年資、教育狀況、學校地區的差異情形，若分析結果 F 值達到統計上之顯著水準，則進一步以 Scheffe 法進行事後比較。

(一) 大學校院行政人員在經驗學習之差異情形

依據表 4 資料顯示，不同性別在「學習參與」、「研習提升」、「精進改善」，以及整體經驗學習之認知上，男性顯著高於女性，而在「遷移轉化」則無顯著差異。經驗學習強調個人主觀經驗與客觀環境互相影響的關係，也與個人生經驗及脈絡息息相關，所以不同性

別的行政人員在整體經驗學習及各分層面的差異，與男、女性從小在生活環境受到角色社會化的影響有關，尤其社會上對於男女性別的角色期待，對行政人員的經驗與學習應該也是會造成影響。

表 4. 不同背景變項大學校院行政人員經驗學習各層面 t 檢定結果摘要表

變項名稱	(人數)	學習參與	研習提升	遷移轉化	精進改善	經驗學習整體
性別		2.061*	2.343*	1.701	2.813**	2.593**
1. 男	338					
2. 女	674					
婚姻		-0.535	-3.085**	-1.553	-0.914	-1.832
1. 未婚	320					
2. 已婚	692					
單位		-1.519	0.354	-1.211	-2.337*	-1.545
1. 行政	835					
2. 學術	177					
職務		1.759	1.865	1.732	3.031**	2.442*
1. 主管	134					
2. 非主管	878					
學校類型		-1.686	1.108	0.291	0.435	0.062
1. 公立	330					
2. 私立	682					

* $p < .05$ ，** $p < .01$

不同婚姻狀況在「研習提升」之認知上具有顯著差異，已婚者高於未婚者，在「學習參與」、「遷移轉化」、「精進改善」，以及整體「經驗學習」認知上，則無顯著差異。一般而言，已婚者的年齡應以 30 歲以上者居多，所以和不同年齡在研習提升的差異，應有關連，而已婚者因有家庭與工作的職責及壓力，所以相對的應該較會要求自己提升。

不同服務單位人員在「精進改善」之認知上具有顯著差異，學術單位明顯高於行政單位，其餘無顯著差異。服務學術單位的人員，可能受到教師的要求較多，而業務方面也較少對外界的例行瑣事，所以較能在工作上有精進改善的表現。

擔任不同職務人員在「精進改善」，以及整體經驗學習之認知上具有顯著差異，其中擔任主管職務者明顯高於非擔任主管職務者；而在「學習參與」、「研習提升」「遷移轉化」、認知上，則無顯著差異。擔任主管職務者因為層級較高，思考工作的位階與視野可能也會相對提高，所以整體經驗學習及精進改善方面，表現較好；公、私立學校的人員，在經驗學習的表現，則無顯著差異。

另依表 5 資料顯示，不同年齡在「研習提升」之認知上具有顯著差異，其中 41~50 歲者明顯高於 30 歲以下者；其餘則無顯著差異。一般而言，30 歲以下的人員，均處於還在熟悉工作的階段，反而不若 41~50 歲者，能進一步參與研習以提升工作；而私立學校舉辦研習的機會較少，人力也較公立學校吃緊，年輕者壓力較大，所以本研究關於大學行

政人員參加研習提升的結果，也許與一般企業刻意安排新進或年輕員工參與的情形不同。

表 5. 不同背景變項大學校院行政人員經驗學習各層面 F 檢定結果摘要表

變項名稱	(人數)	學習參與		研習提升		遷移轉化		精進改善		經驗學習整理	
		F 值	事後比較	F 值	事後比較	F 值	事後比較	F 值	事後比較	F 值	事後比較
年齡		.542		5.069**		3.312*		.675		1.746	
1. 30 歲(含)以下	181				3 > 1						
2. 31~40 歲	308										
3. 41~50 歲	357										
4. 51 歲(含)以上	166										
教育背景		2.124		1.155		5.064**		4.040**		3.247*	
1. 研究所(含)以上	237						1 > 2		1 > 2		
2. 大學	554						1 > 4				
3. 專科	152										
4. 高中職(含)以下	69										
服務年資		1.976		4.136**		2.232		.932		1.890	
1. 5 年(含)以下	325				4 > 1						
2. 6~10 年	230										
3. 11~15 年	128										
4. 16~20 年	153										
5. 21 年(含)以上	176										
學校地區		.019		1.476		.577		1.221		.434	
1. 北區	518										
2. 中區	247										
3. 南區	247										

*p<.05, **p<.01

不同教育背景在「遷移轉化」、「精進改善」之認知上具有顯著差異，在「遷移轉化」認知上，研究所學歷者明顯高於大學及高中職學歷者；在「精進改善」認知上，研究所學歷者明顯高於大學學歷者；而在「學習參與」、「研習提升」，以及整體「經驗學習」認知上，則無顯著差異。依據本研究文獻，個人透過對環境的經驗覺知與自我的觀察學習，研究所學歷者，在學習經驗上的表現所以會較好。

不同服務年資在「研習提升」之認知上具有顯著差異，其中服務年資在 16~20 年者明顯高於年資 5 年以下者，而在「學習參與」、「遷移轉化」、「精進改善」，以及整體「經驗學習」認知上，則無顯著差異。比起剛進入工作還在學習的資淺員工，服務年資較資深者，工作流程已進入穩定狀態，而且也能運用其工作經驗，所以會進一步參加研習以提升工作知能或效率，但年資 21 年以上者，已將屆退休年齡，在研習提升方面，則未必表現較好；不同學校地區的大學行政人員，在經驗學習的表現程度無顯著差異。

假設一：不同背景變項之大學校院行政人員對「經驗學習」之表現有顯著差異，獲得部分支持。

表 6. 不同背景變項大學校院行政人員工作競爭力各層面 t 檢定結果摘要表

變項名稱	工作知能	服務支援	快速回應	團隊合作	工作競爭整體
性別	2.189*	1.895	4.164*	2.226*	3.050**
1. 男					
2. 女					
婚姻	-4.478**	-4.259**	-3.449**	-1.287	-3.887**
1. 未婚					
2. 已婚					
單位	-1.846	-2.477*	-1.321	-1.537	-2.076*
1. 行政					
2. 學術					
職務	2.142*	2.165*	3.352**	3.741**	3.302**
1. 主管					
2. 非主管					
學校類型	-1.434	-1.572	-0.700	-2.037*	-1.656
1. 公立					
2. 私立					

*p<.05, **p<.01

(二) 大學校院行政人員在工作競爭力之差異情形

依據表 6 資料顯示，不同性別除在「服務支援」無顯著差異外，在其他各分層面及整體工作競爭力之認知上，均具有顯著差異，均為男性顯著高於女性。工作競爭力為本研究之依變項，依據前面的調查結果分析，在「學習參與」、「研習提升」、「精進改善」，以及整體經驗學習等，均是男性顯著高於女性，所以在本層面中，大部分的分層面及整體工作競爭力，男性顯著高於女性，是可以預期與理解的。亦如前面的分析，在職場環境中，社會文化價值，影響性別角色認知，加上個人主觀經驗與客觀環境互相影響的關係，仍是以男性為主軸，所以男性在工作提升與表現，均嶄露出比女性較高的表現。

不同婚姻狀況除了在「團隊合作」之認知上無顯著差異，在其他各分層面及整體工作競爭力之認知上，具有顯著差異，均是已婚者顯著高於未婚者。依據前面分析，已婚者在研習提升顯著較高，所以表現在本項的各分層面，也是會顯著較高。

不同服務單位人員在「服務支援」以及整體「工作競爭力」之認知上具有顯著差異，學術單位顯著高於行政單位，而在其餘分層面則無顯著差異。

擔任不同職務人員在前述精進改善及整體經驗學習等，均明顯高於非主管人員，所以在本項結果分析中，各分層面及整體工作競爭力之認知上，具有顯著差異，均為擔任主管職務者明顯高於非擔任主管職務者。

不同學校類型人員除了在「團隊合作」之認知上，私立校院顯著高於公立校院，具有顯著差異，其餘分層面及整體工作競爭力之認知，則無顯著差異。

表 7. 不同背景變項大學校院行政人員工作競爭力各層面 F 檢定結果摘要表

變項名稱	工作知能		服務支援		快速回應		團隊合作		工作競爭力整體	
	F 值	事後比較	F 值	事後比較	F 值	事後比較	F 值	事後比較	F 值	事後比較
年齡	11.176**		6.926**		4.067*		1.310		6.033**	
1.30 歲 (含) 以下		3 > 1		3 > 1		3 > 1				3 > 1
2.31~40 歲		4 > 1		3 > 2						4 > 1
3.41~50 歲		4 > 2		4 > 1						
4.51 歲 (含) 以上										
教育背景	.678		1.617		6.134**		.450		1.533	
1. 研究所 (含) 以上						1 > 2				
2. 大學										
3. 專科										
4. 高中職 (含) 以下										
服務年資	8.659**		8.524**		2.987**		3.504**		6.815**	
1.5 年 (含) 以下		4 > 1		4 > 1				5 > 2		4 > 1
2.6~10 年		4 > 2		4 > 2						4 > 2
3.11~15 年		5 > 1		5 > 1						5 > 1
4.16~20 年		5 > 2		5 > 2						5 > 2
5.21 年 (含) 以上		5 > 3		5 > 3						
學校地區	2.142		1.863		1.519		9.813**		3.852*	
1. 北區								1 > 2		1 > 2
2. 中區								3 > 2		
3. 南區										

*p<.05, **p<.01

依表 7 資料顯示，不同年齡除「團隊合作」無顯著差異，在其餘分層面及整體工作競爭力之認知上，均具有顯著差異。學校行政工作以法規及制度為依據，講求穩定中發展，而且帶有學術性，所以相對也比較重視工作倫理，與一般企業講求快速發展，年輕人較能衝刺的環境有所不同，所以年齡較高的行政人員，不論是在工作知能、服務支援、快速回應、團隊合作或是整體工作競爭力，表現都顯著高於 30 歲以下的年輕人。

不同教育背景在「快速回應」之認知上，具有顯著差異，擁有研究所以上學歷者，明顯高於大學學歷者，而其他分層面及整體工作競爭力之認知上，則無顯著差異。依據前面的分析，具有研究所學歷者在「調整適應」與「精進改善」的表現顯著較高，對照之下，在本層面「快速回應」也是顯著較高，也是合理的結果。

不同服務年資除了在「快速回應」之認知上無顯著差異，在其他及整體工作競爭力之認知上，均具有顯著差異。在本項分析中，除了快速回應之外，其他各分層面及整體工作競爭力都是年資 16 年以上者，表現較好，因為學校行政工作係依法令規章及制度行事，若有緊急事件，也都由主管負起主要責任，所以與年資無顯著關係，也可以得到合理解釋。

不同學校地區之大學校院行政人員在「團隊合作」，以及整體工作競爭力之認知上，具有顯著差異，在「工作競爭力」認知上，北區及南區的大學明顯高於中區的大學；在「團隊合作」認知上，北區大學明顯高於中區的大學，而在「工作知能」、「服務支援」、「快速回應」之認知上，則無顯著差異。不同區域行政人員為何產生差異，因為缺乏相關文獻解釋，成為本研究的限制之一，但此研究發現，可以提供未來研究重要的參考。

假設一：不同背景變項之大學校院行政人員對「工作競爭力」之表現有顯著差異，獲得部分支持。

三、經驗學習與工作競爭力結構模式分析

本研究以 AMOS 結構方程模式進行檢驗，為分析經驗學習對工作競爭力的影響及其整體關係之結構模式，將「經驗學習」及「工作競爭力」列為潛在變項，其各分構面則列為上述各潛在變項之觀察變項，結構模式圖如圖 2，結構模式並分析結果如下：

(一) 結構模式之適合度評鑑結果良好，經驗學習對工作競爭力具有顯著因果關係

經由實際資料分析，各觀察變項誤差變異有 8 個，潛在變項的誤差變異有 1 個，都沒有負的數值，而且誤差變異也都達到 .05 顯著水準，而模式中因素負荷量共有 8 個，最低為 .76，最高為 .87，數值都介於 .05~.95 之間，其次發現在估計參數之間相關的絕對值都未太接近 1，符合「估計參數之間相關的絕對值不能太接近 1」的標準。

本研究的因果模式與觀察資料整體適合度 χ^2 的 =152.886、 $df=19$ 、 $p=.000$ 達顯著水準，但本研究之資料樣本為 1012， χ^2 在樣本人數較多時，容易達到顯著，所以只提供參考，另需參考其他適合度指標，而其他各項適配度檢驗，本研究之 GFI、AGFI、NFI、IFI、TLI 等數值分別為 .965、.934、.973、.976、.965，符合以上各理想數值至少在 .90 以上的要求，而 SRMR 理想數值必須要低於 .05，最好低於 .025，本研究數值為 .0245，相當理想，評鑑結果相當良好。

內在品質之評鑑，依據圖 2 的標準化因果模式圖，8 個個別項目的信度數值在 .57~.76 之間，高於建議的理想值在 .5 以上，模式中潛在變項之間的效果分析，前已分析各徑路均達顯著，具有預測力；另外，本模式在標準化殘差的絕對值僅有 1 個未小於 1.96，屬相當良好。

而根據圖 2 模式，經驗學習預測工作競爭力之直接影響效果值為 .87，而且達到顯著，綜合以上的分析，由本研究架構形成的結構模式在適配度相當理想，也驗證經驗學習對工作競爭力具有顯著因果關係，假設二獲得支持。

(二) 經驗學習對工作競爭力之預測精確性為 .76，解釋力高

經驗學習預測工作競爭力之迴歸係數為 .87，預測精確性為 .76，其中只有 .24 無法預測到，解釋力相當高。假設三：大學校院行政人員的經驗學習對工作競爭力有顯著影響力，也獲得支持。

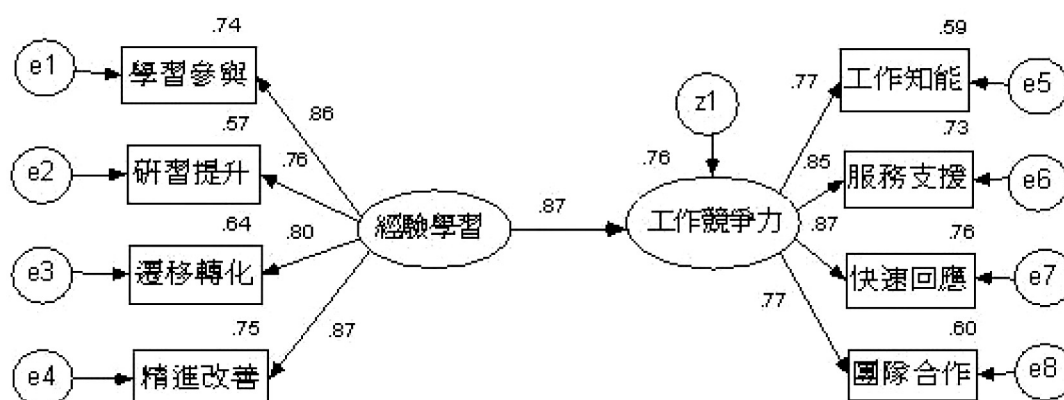


圖 2. 結構模式圖

四、綜合討論

依據本研究結果，男性行政人員在工作上比較能學習參與、研習提升，並且進行工作上的精進改善，整體觀之，較具有主動性，似乎符合社會上對男性的角色期待，一般而言，女性的工作角色期待，大都以穩定同時兼顧家庭為優先，因此在經驗學習的各層面上，男性的表現幾乎都優於女性。依據文獻探討，經驗學習的場域植基於生活世界，學習源自經驗，而且是賦予生命經驗意義，行政人員在成長經驗中，因為角色期待的性別差異，造成不同的生命經驗意義，而這種性別差異在某種程度上壓抑了女性的成就動機，是相當值得我們重視的。

此外，擔任主管職務者也是較能進行精進改善，因為職位階層的關係，所看到的工作視野也不同，而且經驗學習的最終目的在適應環境，尤其行政主管在職場中務必要接受較多挑戰，要幫屬下解決工作問題，作好上級及屬下的喬接工作，所以在經驗與學習的動態過程中，工作提升與精進改善方面，也能表現較好。

具有研究所學歷者也在精進改善方面，表現優於大學學歷者，但研究所學歷者在遷移轉化的表現，也優於大學學歷及高中職學歷，在學校的學習與經驗，雖然不直接影響工作職場，但如同前述，生活世界的經驗對個人的生命意義不同，尤其學歷也是要藉由學校學習過程才能完成，更上層樓的學校經驗，顯然對行政人員的職場學習及運用，也造成影響。

在研習提升方面的表現，41 歲 ~50 歲，年資在 16~20 年者，優於 30 歲以下者，以及年資 5 年以下者，已婚者也優於未婚者，年資較高者，因為工作經驗的熟稔度，研習後，也能運用在工作提升方面；但年齡太高，如 51 歲以上，或年資 21 年以上，即使有較多充分時間，在研習提升，未必表現較好。除了工作場的做中學，研習提升必需另外參與，不同年齡階段的人員，有不同的人生任務與歷鍊，要為家庭婚姻，或為仕途升遷，或為退休作準備等，經過生命意義與經驗的互動，在研習提升也呈現不同的表現結果。

在整體工作競爭力，以及工作知能、快速回應及團隊合作等層面，依舊是男性的表現比女性好，究其原因與前述相同，社會文化及角色期待，不僅影響個人如何看待自我能力，也影響個人表現於工作與學習各方面；而擔任主管職務者也在各層面表現比未擔任主

管職務者好，這應該可視為是互為因果，因為表現較好，所以才能晉升到主管職務，而主管職務的責任，也趨使個人必須更加努力，而這也呼應前述生活經驗對個人的生命意義不同之內涵。

在年齡及年資方面，年齡愈長及年資愈長，也有表現愈好的趨勢，尤其工作知能，經由工作學習以及經驗的累積，實力愈來愈豐厚，在服務支援方面，也因為業務流程及工作法令規章的熟悉，所以表現能夠也較好，倒是在快速回應上，因為大學行政工作，雖然面對社會環境的變化，必須有所改革，但畢竟大學封閉系統長久以來的影響，所以在快速回應上，不見得年資較長就表現較好，但年齡 41 歲 ~50 歲者，也許因為工作歷鍊較多，較之 30 歲以下之社會新手，在快速回應表現仍是較好；此外，具有研究所學歷者，在快速回應的表現，也比大學學歷者較好。

在工作競爭力表現方面，已婚者的表現仍舊比未婚者好，除了前述的家庭責任因素外，應該也與年齡有關，因為大部分已婚者年紀較大，對照前述關於年齡的分析，也有某種程度上符合；而學術單位的行政人員，面對教師機會較多，一般而言，對老師服務的態度會比對學生更尊重一些，所以學術單位行政人員在服務支援的表現，依據研究結果是優於行政單位，在整體工作競爭力方面，亦相同。

此外，在團隊合作方面，私立學校的表現比公立學校好，也許可以歸諸於公、私立大學校院工作生態環境，仍有些許不同；而在團隊合作的表現，中區學校的表現，不如北區及南區學校的表現，而在整體工作競爭力方面，則是北區學校優於中區學校的表現。

不同變項的行政人員在工作競爭力之表現，和經驗學習的表現，其相關性有相關之脈絡可循，最後本研究再以結構方程模式進行 SEM 的分析檢驗，以驗證假設。

SEM 結構方程模式的分析檢驗，大學校院行政人員的經驗學習影響工作競爭力之直接效果為 .87，影響效果值相當高，而且達到顯著，所以行政人員的經驗學習，對其工作競爭力具有很大的影響。而其效果模式中，因素負荷量以快速回應值 .87，影響最大，可見行政人員在經驗學習的加強與提升，對於個人在工作上遭遇困難或問題，加速其面對回應並進行處理，能獲得改善最多，而同樣在服務支援品質與效率提升，以及在工作知能方面的增長，也獲得改善，經驗學習對工作競爭力確實有所幫助與提升，符合本研究建構的模式。

本研究之內涵及模式之建構，以大學教育環境之發展與變化為社會背景，而行政體系中的行政人員則為學校投入的因素之一，人員在行政過程中，面對環境變化，工作必須與時俱進，隨時調整與發展，無論是過去所習得的經驗，或是在工作上獲得的經驗，均能以實作方式進行學習，而且透過經驗的重組與改變，達到工作知能的增長，有效提升競爭能力，希望依據本研究建構的工作競爭力模式，提升行政人員工作競爭力，進而有助學校之發展。

本研究模式關於行政人員工作競爭力，提出有效的分析路徑，可提供大學校院行政體系發展之重要參考，也可提供大學校院主管及人事單位對於行政人員之管理與評鑑有新的思維。

伍、結論與建議

一、結論

(一) 大學校院行政人員的經驗學習與工作競爭力表現在中等以上

大學校院行政人員在各變項層面之實際表現均達到中高程度，而其中經驗學習以「學習參與」的表現最好，工作競爭力則以「團隊合作」的表現最好。

(二) 不同變項的大學校院行政人員，在經驗學習與工作競爭力具有以下差異

1. 男性、擔任主管職務的大學校院行政人員，在經驗學習的表現較好
2. 男性、年齡較高、已婚、服務年資愈長、學術單位、擔任主管職務的大學校院行政人員，在工作競爭力表現較好

(三) 大學校院行政人員的經驗學習對工作競爭力具有影響力，而且正向相關

經驗學習影響大學校院行政人員的工作競爭力相當大，個人在工作上較能從事學習參與、參與研習提升知能，並進行工作上的遷移轉化和精進改善，在工作競爭力方面，對工作知能、服務支援、快速回應與團隊合作等，都有正面的影響。

此外，本研究之結構模式在適配度評鑑項目、理想評鑑結果，及評鑑其整體適配標準時，均相當理想，具有良好的適配度。

二、建議

歸納本研究結果得知，行政人員在工作中不斷的參與學習，在工作上力求精進與改善，是提升工作競爭力的重要因素，在工作上的遷移轉化、參加研習以提升工作能力等，均會強化行政人員的工作競爭力，本研究除了針對研究調查結果，分別對大學行政人員以及大學校院提出具體建議，也對大學行政人員之績效考核制度提出開創性之建言：

(一) 對行政人員的建議

1. 年輕、資淺、低階人員，要多利用各種工作場合，加強經驗學習

職場上的經驗學習與資歷有很大的關聯，所以在本研究中，年輕、資淺、低階人員相對之下較需加強，但除了客觀因素外，個人主觀的學習態度及意願，可讓行政人員獲得較多學習，例如在工作中，或是在非正式場合，以積極主動的態度，隨時進行與他人經驗交換及心得分享，或者在工作中多向資深及高階主管人員觀察與學習、多加請益，則可以突破年資及位階的限制，並在學習中成長，提升個人競爭力。

2. 女性要突破傳統性別角色的限制，積極表現工作

在本研究中，女性的表現也沒有男性好，在傳統觀念中，一般都認為女性很適合公職穩定的工作環境，讓女性更有心力兼顧家庭，而這樣的角色期待，不僅影響女性的就業選擇，(在本研究中女性行政人員為男性的兩倍)，也讓女性行政人員循著社會角色期待，在工作崗位非常「安分守己」，表現大多不如男性，所以本研究呼籲女性不要被框限在傳統

男尊女卑的觀念，或是家庭是女性天職的束縛中，在工作上要勇於積極表現與提升，突破現狀，並以成功女性為例證，作為學習楷模，積極參與研習或進修，有助個人發展及競爭力的提升。

3. 加強快速回應能力，以提升工作競爭力

依據本研究調查，大學校院行政人員具有豐富的工作知能及高度的團隊合作精神，但相對之下，快速回應能力則較為不足，為了因應社會多元化，校園開放予社會大眾，行政人員必須掌握相關訊息及資源，才能加速回應能力，並且要隨時掌握學校最近訊息動態，以及學校近期舉辦之重要活動等訊息，掌握工作上的各種資源，才能在緊急狀況迅速取得支援。

(二) 對大學校院的建議

除了對行政人員的建議，依據 Bandura 的行為、個人、環境交互作用的模式，大學機構環境是影響行政人員的重要因素，所以本研究要建議大學校院提供行政人員可以追求發展的環境，並且型塑積極的行政文化。

1. 增進行政人員經驗學習的機會

依本研究結果，職場經驗學習確實影響行政人員的工作競爭力，所以學校應增進行政人員經驗學習的機會，鼓勵單位主管及資深人員經驗分享，並辦理單位觀摩及學習，在本研究中，學術單位在精進改善、服務支援、工作競爭力等方面顯著高於行政單位，可讓學術單位與行政單位進行互相觀摩與學習，提升改善。

2. 多舉辦實質效益的研習課程

研習提升為本研究經驗學習變項中相對較低的分層面，建議學校要為女性、年輕、資淺、低階之行政人員舉辦工作知能研習，提升行政人員工作知能，並辦理行政電腦化相關研習課程，提升其工作效率。

3. 加強行政人員學習參與，提升快速回應能力

快速回應也是工作競爭力變項中相對較低的分層面，學校要讓行政人員充分瞭解各項重大政策、法令規章，以及學校中、長期計畫，定期公布學校重要會議決議，以及學校重大活動訊息等，讓行政人員有學習及參與的機會，才能緊急應變或迅速取得資源與支援，提升快速回應能力，也提升行政人員個人的整體工作競爭力，尤其快速回應能力在結構模式中，是最具影響力的分層面。

4. 改善大學校園環境，重視行政體系專業

大學因為負有學術研究之社會責任，校園環境傾向重學術輕行政，職員常常只是配角，除了一級行政單位主管，均由校長任命教師學者兼任，甚至二級主管也常由教師擔任，職員缺乏主體地位，也減少升遷機會，故逐漸流於只安於現狀。依據本文研究，大學校院競爭力之提升，亟需行政人員作為教師之後盾，才能讓教師教學與研究無後顧之憂，所以本文極力建議大學校院應該重視行政專業體系，除非學術研究及交流之必需，否則主管職缺應開放給職員升遷，重視行政專業，如是才能激勵職員加強學習，並在工作上進行

精進與改善，而且也願意站在第一線為學校打拼，讓教師更能安於教學與研究。

(三) 對大學行政人員績效考核與人事制度之建議

行政人員以工作經驗為基礎，在職場環境中做中學，並參與研習之後，是否運用於工作上，是否進行精進與改善，學校並未進行相關之考核評鑑，所以即使目前規定職員應有最少學習時數，但幾乎流於形式，因此本研究建議以下之改進方向：

1. 績效考核之前置作業—行政人員的自我檢視

因為忙碌與重覆的工作，行政人員常陷於盲點而不自知，有時並非不願改進或提升，而是缺少自我審視之機會，因此建議人事單位可參考運用本研究經驗學習量表，讓行政人員每年進行自行檢視。行政人員自我檢視是否從職場獲得經驗與啓示，或主動參與學習及研習，以及與同仁經驗交流；也檢視是否將各種經驗轉化運用在工作上，工作效率是否提升，是否能做不同的思考等，透過量表內容測試，不僅可作為經驗學習結果的評鑑，行政人員也會加強職場上經驗學習的意識，對積極的工作態度有很大的促進作用，而且也可以作為績效考核之前置作業。

2. 考評與升遷之重要項—行政人員的工作競爭力表現

目前各校雖設有考績制度，但幾乎均流於形式，因此積極任事、勇於改革，與安於現狀、無所長進，無甚差別；而在升遷方面，年資則多佔有重要積分比例，部分有能力之年輕、資淺人員，常喪失晉升之機會。學校升遷機會本就不多，若績效考核無法落實，人事升遷也無法唯才是用，則行政人員工作士氣難以提升，更遑論競爭力。

行政人員應用上述之經驗學習量表，先行自我審視，作為個人加強與改進的方向，此為績效考評前置作業，繼之，人事單位循本文工作競爭力量表之脈絡，從工作知能、服務支援、快速回應及團隊合作等，擬定具體項目，將工作競爭力作為績效考核，以及職位升遷之重要項目，以自我及他人等兩階段的檢視與考評，作為人事制度之重要依據，不僅唯才是用，提升人力水準，激勵年輕、資淺、低階的行政人員；而且凝聚對外，就是學校競爭力的表現。

參考文獻

一、中文部分

- 王文瑛 (2001)。知識經濟中的職場訓練與學習。載於中華民國成人教育學會主編，**知識社會與成人教育**（頁 213-241）。臺北：師大書苑。
- 王靖惠 (2005)。Peter Jarvis 經驗學習之探討，**社教雙月刊**，**2005**，**8**，29-37。
- 李訓智 (2003)。成人學習的另一面向—職場學習，**成人教育**，**71**，38-44。
- 李聲吼 (2004)。人力資源發展。臺北：五南。
- 李謁慈 (2004，10月)。職場中的學習：以大學圖書館為例。論文發表於「終身學習與新學習文化」終身學習國際學術研討會。嘉義縣：國立中正大學成人與繼續教育學系。

- 吳天元、吳天方、樊學良、林建江 (2003, 12 月)。教育競爭力理論基礎之建構。論文發表於「全球化、教育競爭力與高等教育改革」國際學術研討會，南投縣：中華民國比較教育學會。
- 吳清山 (2002)。提昇學校競爭力的理念與策略，**臺灣教育**，**613**，2-10。
- 吳清山、林天祐 (2003)。教育競爭力，**教育研究月刊**，**109**，159。
- 姜添輝 (2004)。我國大幅擴充高等教育的成因與問題分析。載於中華民國比較教育學會主編，**教育整合與競爭力** (頁 35-84)。高雄：復文。
- 凌嘉蓮 (2006)。**我國師範大學轉型競爭策略之研究**。國立成功大學教育研究所碩士論文，未出版，臺南市。
- 陳伯璋 (2007, 12 月)。全球化時代的教育改革：現實與理想。論文發表於「2007 教育前瞻論壇」。高雄市：國立高雄師範大學教育學院。
- 陳沁怡等 (2002)。**訓練與發展**。臺北：雙葉。
- 陳雪雲 (2000)。經驗、自我與學習。**社會教育學刊**，**29**，57-92。
- 游玉梅 (2006)。數位時代的非正式學習，**人事月刊**，**41**(4)，242，19-41。
- 湯堯 (2005, 11 月)。大禮物、新思維：從五年五百億談大學治理應有的積極作為。論文發表於「高等教育改革的全球在地化：國際改革趨勢與臺灣經驗的反省」，南投縣：中華民國比較教育學會。
- 湯堯、成群豪、楊明宗 (2006)。**大學治理：財務、研發、人事**。臺北：心理。
- 黃明月 (2000)。成人經驗學習理論之探討。**社會教育學刊**，**29**，35-56。
- 黃富順 (2001)。成人的經驗學習。**成人教育**，**59**，2-11。
- 蔡培村、孫國華 (1998)。學校經營的基本概念。載於蔡培村主編，**學校經營與管理** (頁 3-23)。高雄：麗文。
- 蔡培村、顏朱吟 (2008, 4 月)。大學校院發展中行政競爭力之分析。論文發表於「第二屆教育政策與行政前瞻發展研討會」。南投縣：國立暨南國際大學教育政策與行政學系。
- 鄭彩鳳 (2002)。**學校行政—理論與實務**。高雄：麗文。
- 顏朱吟 (2007)。公立大學職員進修博士學位與人員發展之關係 -- 以高雄某國立大學為例，**學校行政雙月刊**，**52**，90-107。
- 魏惠娟 (2007)。學校組織全員學習：規劃架構與成效指標，**教育研究月刊**，**153**，52-61。
- 羅寶鳳 (2002)。職場中的成人學習。載於李瑛、趙長寧主編，**成人學習：本土經驗的實踐** (頁 279-318)。臺北：師大書苑。
- 戴曉霞 (2006)。**世界一流大學之卓越與創新**。臺北：高等教育。
- 謝義鄉 (2005)。國民中小學學校企業化的策略理念，**研習資訊**，**22**(1)，65-72。
- 鐘長生 (2000)。提昇競爭力 創造學校優勢，**高中教育**，**14**，35-36。

二、英文部分

- Bagley C. (2006). School choice and competition: A public-market in education revisited. *Oxford Review of Education*, 32(3), 157-178.
- Caffarella, R. S. & Barnett, B. G. (1994). Characteristics of adult learners and foundations of experiential learning. In Jackson L. & Caffarella R.S.(Eds). *Experiential Learning: A New Approach*, 29-42. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Clark, B. R. (1998). *Creating entrepreneurial university: Organizational pathways of transformation*. New York: Pergamon.
- Fenwick, T. (2000). Expanding conceptions of experiential learning: a review of the five contemporary perspectives on cognition. *Adult Education Quarterly*, 50(4), 243-272.
- Fenwick, T. (2006). Toward enriched conceptions of work learning: Participation, expansion, and translation among individuals with/in Activity. *Human Resource Development Review*; 5(3), 285-302.
- Jarvis, P. (1987). Meaningful and meaningless experience: Towards an analysis of learning from life. *Adult Education Quarterly*, 37, 164-172.
- Jarvis, P. (2004). *Adult education and lifelong learning: theory and practice*. 3th. London; NY: Routledge Falmer.
- Marsick, V. J. & Watkins, K. E. (2001). Informal and incidental learning. *New Directions for Adult and continuing Education*, 89, 25-34.
- Porter, M. E. (1990). *The competitive advantage of nations*. New York: Free Press.
- Rylattt, A. (1996). *Learning unlimited: Transforming learning in the workplace*(2nd.ed.). London: Kogan Page.
- Tai, W.T. (2006). Effects of training framing, general self-efficacy and training motivation on trainees' training effectiveness. *Personnel Review*. 35(1), 51-65.
- Usher, R., Bryant, I. & Johnston, R. (1997). *Adult education and the postmodern challenge: Learning beyond the limits*. New York: Routledge.

學習障礙教材教法案例發展之協同行動研究

The Study of Developing a Learning Disability Case for a Material and Instruction Course: A Collaborative Action Research Approach

許嘉予*

Chia-Yu Shu

陳麗圓**

Lih-Yuan Chen

(收件日期 98 年 5 月 25 日；修改日期 99 年 3 月 15 日；接受日期 99 年 4 月 21 日)

摘要

本研究之目的為發展一個學習障礙案例作為大學特殊教育學系的身心障礙教材教法課程使用。為達此目的，本研究採計劃、行動、觀察與省思、修正、再行動等一再循環的協同行動研究法來探究整個發展案例的過程。

首先，研究者確定案例來源，接著就根據相關文獻發展第一版的案例，再來則依據多位案例發展專家以及特殊教育教材教法與學習障礙專家的建議，多次修改案例的結構與內容，最後再根據四位參與本研究的職前教師試用建議發展出最後一個版本的案例。

研究者進一步綜合所有研究參與者的看法，從多元的觀點，提出案例教學在此特教師資培訓課程的優點與限制，以作為後續研究之參考。

關鍵詞：案例、學習障礙、師資培育、教材教法

*屏東縣潮州國小啓仁班老師

**嘉義大學特殊教育系助理教授

Abstract

The purpose of this study was to develop a learning disability case for a material and instruction course at a special education preparation program. The study followed the action research cycles (planning, doing, systematic observation and reflection, revising action, doing) to develop the case study.

First of all, the researchers chose one student with learning disabilities as the case, and then wrote up the first version of case study based on the results of literature review. Second, the researchers got five experts' opinion to revise the case study. At the end, the researchers gave the case study to the participating teachers, and revised the case study again according to their suggestion.

Furthermore, this study concluded some advantage and limitation to use the case study from all the research participants.

Key words: Case Study, Learning Disability, Teacher Preparation, Teaching Material and Instruction

壹、緒論

一、研究背景與動機

1994年「師資培育法」公佈施實後開啓了師資培育管道多元化的新紀元。然而，新政策的實施卻也引發了師資素質良莠不齊的問題，國內知名的「教育研究月刊」更以「師範教育何去何從」為主題，探討相關議題。其中，由蘇育秀與梁佳玲(2003a、2003b)訪談師範大學校長康自立、戴嘉南，以及學者張春興等人亦直指師培單位對師資素質問題的擔憂與師培單位運作機制的見解。黃源河(2003)根據美國師範教育的演變更指出臺灣應著重在實務教學的專業化，以提昇教師素質。事實上，從古至今培育優良的師資一直是師培單位的目標，即使政策變了，此一終極目標仍不變，只是培育的方式需要有所調整，不應只在於知識的傳授，更應結合實務等教學方式，以因應多元的教學現場。

特殊教育的師資培育也有著相同的目標。研究者在教授特殊教育系大三的身心障礙教材教法課程時發現，修課學生在後來的實習課程大多無法應用所學，而初任教師也有同樣的困擾。因此研究者認為有必要調整傳統講授式的授課方式，以實際案例討論的方式來引導職前教師作實務的演練，另一方面也藉此讓授課教師了解並釐清他們對各教學策略的誤解及迷思。由於國內並無正式出版身心障礙教材教法的案例與設計範本可供使用，因此有必要更進一步探討如何發展案例內容。

二、研究目的與研究問題

學習障礙教學案例的發展為二位研究者的共同興趣，因此本研究之目的主要是發展一個可供教材教法課程使用的學障案例。根據此研究目的，本研究之研究問題如下：

- (一) 如何發展學障案例？
- (二) 研究參與者對此案例試用評估後的看法為何？

貳、文獻探討

一、教學理論與實務的落差

王千倖(1996)、Elksnin(1998)、高熏芳(2002)、周水珍(2003)、陳憶芬、張克章與吳壽山(2004)、陳憶芬(2004)、周淑卿(2004)指出傳統師資培育教學方式偏重理論分析與講授式教學，導致職前教師缺乏實際教學經驗而無法將所學有效應用於教學現場。因此有必要加強職前教師的實務經驗，以縮短理論與實務的差距，並減少成為初任教師時的挫折感。以特殊教育系的身心障礙類教材教法的課程為例，傳統講授方式容易造成師培生僅「聽懂」上課內容，在紙筆測驗時，亦表現不錯的成績，但進行實際教學時，卻無法善用所學過的教學理論或教材教法。如此結果反應出「知道教材教法」和「真正運用教材教法於教學中」兩者間有著相當大的落差。因此，有必要進一步探究較有效的授課方式以培育專業特教老師。

二、案例教學法的應用

根據文獻指出，案例教學法 (case-based Instruction) 為理論與實務的橋樑。所謂案例教學法是指在教學過程中，以真實班級生活情境或事件為題材發展成案例，並運用案例討論方式來進行教學。Shulman (1992) 指出，案例教學法在師資培育上的應用相當重要，在呈現案例的同時即引導職前教師以「自己已經是個老師」的方式來看問題、分析問題，進而學習如何進行教學、如何解決問題，因此，職前教師會更加的投入與用心學習，也會得到更多的啟發。此教學法除了能有效訓練職前教師在學習課程中使用真實情境、案例等方式來練習理論，同時，師資培育者亦可透過相關活動來教導學生問題解決、做決定等技巧，是一種可增加理論結合實務的一種教學方式。張民杰 (2001) 指出案例教學法自 1870 年哈佛法學院提倡至今已 137 年，並從 1984 年開始受到師資培育的重視；美國卡內基更於 1986 年成立教學專業專案小組，認為案例教學法可闡述出許多教學的問題，更應該廣泛發展在師資培育課程上。Elksnin (1998)、劉炳輝 (2002)、陳憶芬、張克章與吳壽山 (2004) 亦指出案例教學法優點為增進理論與實務結合、強調反省與價值澄清、提供思考的激盪、訓練學生相關能力發展、增加師生彼此間溝通與同儕間合作能力，並能提供真實切題的經驗。

三、案例教學法的實證研究

在實證研究方面，國外有不少的學者如 Shulman (1992)、Wassermann (1993) 等知名學者提出很多案例教學法在普通教育領域上的應用。許嘉予、陳麗圓 (2009) 整理相關文獻後指出，國內王千倬 (1996)、簡紅珠 (1998)、張民杰 (2001)、高薰芳與蔡宜君 (2001)、吳青樺與高薰芳 (2002)、林子雯 (2003)、卓亦甄 (2003)、陳憶芬 (2004)、林純華 (2006) 等人將案例教學法應用於師資培育機構。其中，張民杰 (2001)、高薰芳 (2002)、林純華 (2006) 更著手進行撰寫案例。整體而言國內學者撰寫案例內容與研究主題領域包含普通教育之教學行政課程、班級經營、戲劇課程、幼保等方面。

至於案例教學法在特殊教育領域上的應用，國外有 Elksnin (1998)、McNaughton、Hall 與 Maccini (2001)、Pindiprolu、Peterson 與 Rule (2003)、Baker (2005)、Butler、Lee 與 Tippins (2006) 等多位學者進行相關實證研究，內容包含案例教學法使用心得調查、特殊教育師資培育課程、應用於應用行為分析、多元文化、發展特教專業知能等。而國內部份目前仍少見相關實證研究報告正式出版，因此有必要進一步探討如何將案例教學法應用於身心障礙領域。

四、案例的來源與發展

案例教學法的應用首先需要撰寫品質優良的案例，其優劣影響整體案例教學法成效。一個好的案例需要考量多層面，包含敘述方式、人物的真實性、是否貼切課程與教學需求、是否能觸動情感等。案例的來源包括坊間已出版的現成案例、在職教師從經驗中發

展案例、師資培育者從教學經驗中以及從報章雜誌內容來發展案例 (McNaughton, Hall, Maccini, 2001)。案例內容不一定需要是最真實的狀況，但至少必須是可令人信服的情況。

至於案例撰寫部分，Elksnin(1998) 整理多位國外學者意見後，提出撰寫案例前應該先行思考案例內容的主要想法、故事主軸、案例特徵、背景知識、如何處理主要的問題或困境等問題，並建議寫案例應該包含介紹部分、報導的標題、相關文件說明、補充部分、評估部分，最多可長至二十頁。總之，案例的內容至少應包含概述案例、目標、背景、相關資料、研究問題、整體描述及整體呈現方式。這些內容實應根據教學目的來加以發展，以達到師資培育的目的。

參、研究方法

一、研究設計

為達到發展學障教材教法案例的目的，本研究採行動研究的方式，以反省、計畫、行動、監控、修正等不斷循環方式完成案例的發展。

二、研究場域及研究參與者

本研究以第二位研究者所教授的特教系三年級「身心障礙教材教法」課程為發展場域。此課程主要包括前面幾週身心障礙理論與教學的複習與探討（例如學障學生的身心特質、安置地點、主要課程、各種教材教法等），接著在第十三週與第十四週試用所發展出的案例，並根據四位提供試用修改意見的職前教師之看法修改案例內容。

三、研究程序

本研究實施的流程包括一開始的準備工作，主要是相關文獻資料的整理與分析、案例來源的確認、研究事項的安排處理、以及擬訂行動計畫、編輯各個訪談大綱及觀察表等研究工具。接著即著手進行第一個版本案例的發展，並行動研究的方式修改案例，形成最後的版本。

四、資料蒐集與研究工具

本研究資料蒐集方式包含撰寫研究日誌、請專家檢核案例內容、訪談、觀察、及相關文件蒐集等，一一說明如下：

（一）撰寫研究日誌

每次研究行動後記錄當次活動內容，包含日期、活動主題、內容摘要、反省思考、備註等。其中，活動主題包含所有活動事項，如研究過程中的自我省思、發展案例、各項訪談筆記、觀察筆記、應用職前教師發展之教材教法使用心得等，內容摘要則詳實明確地紀錄活動內容及事項、反省思考部分則是研究者針對活動過程中所有的想法及思考釐清處，

並在備註上說明決議事項或下一步的行動。

(二) 專家案例檢核

本研究自編「案例評鑑檢核表」以取得專家對案例內容的看法，作為修改案例內容的依據。案例評鑑檢核表除了說明外，分成三個主要向度共 22 個子題，三個向度為格式完整度（如是否有標題、是否有副標題、是否有主要概念…等）、案例品質（如問題具有討論意義、案例有足夠的討論空間、案例的情況是實際的…等）、以及其他建議事項。每一子題都以勾選是、否，以及開放性的建議欄呈現。

(三) 訪談

本研究訪談之資料蒐集，大部分是透過採一對一方式訪談來蒐集相關文件資料，訪談對象包括案例發展專家，以及其他研究參與者。所有訪談內容皆全程錄音，以利謄寫成逐字稿。訪談案例發展專家部分，是將第一版的案例內容以開放式問答的方式請教國內二位案例發展專家，並根據他們的意見修改內容。至於四位職前教師則分別在二次的課堂案例討論後以根據自編的訪談大綱進行訪談，第一次的訪談內容主要是瞭解案例資訊內容是否足夠作為討論，以作為補充內容的依據；第二次的訪談內容則是確認補充資料補足完整案例資訊，以及職前教師對於該案例需求的瞭解程度。此外亦於期末進行訪談以瞭解他們對案例試用整體的心得。每次每人的訪談 30 到 40 分鐘不等。另外，二位研究者間的對談與討論內容也轉錄成逐字稿，作為多元資料來源的三角驗證。

(四) 案例討論觀察與記錄

研究者參與四位職前教師們的案例討論，僅作觀察不發表任何意見及看法，主要是透過直接觀察的方式，瞭解所提供的案例內容從他們的角度來看是否夠清楚、資訊是否足夠、文字敘述是否誤導他們討論的重點、是否很快能抓到案例中主要問題概念重點…等。

(五) 相關文件蒐集

本研究蒐集職前教師課堂省思筆記、期末省思心得等文件以瞭解他們參與試用案例的看法，以及改善意見。

五、資料處理與分析

本研究之資料以質性的文字資料為主，因此研究者主要以持續比較法分析資料，案例發展的過程依事件發生時間序加以一一陳述，並以圖表示意，而參與者的看法則以綜合列點的方式加以說明。以下一一說明。

- (一) 整理訪談錄音資料：本研究所有訪談內容皆進行錄音，再謄成逐字稿。對於有遺漏及疑問的地方則再次當面請問受訪者，以避免偏見與誤差之發生。
- (二) 資料文件編碼：需編碼之資料包括研究日誌、訪談逐字稿、課堂省思筆記、案例討論行為觀察表，為了方便管理及引用資料，研究者將所有資料依據資料來源、研究參與者、日期編上代碼，職前教師以 s1 到 s4 加以編碼，共有 s1、s2、s3、

s4 四位，而在職教師的代碼為 R，師資培育者代碼為 T，並將受訪或填答內容的日期以數字做編碼。如 10 月 3 日，訪談第一位職前教師逐字稿，以「1003 訪 s1」，代表職前教師 1 在 10 月 3 日接受訪談後所騰出的逐字稿。

- (三) 內容分析與編碼：研究者利用 Nvivo 2.0 軟體將成效訪談逐字稿資料採持續比較法加以分析，先依照訪談大綱的題項一一逐句閱讀資料內容，先將字句作有意義的斷句，並將之以概念性的意義作編碼 (code)，接著依據編碼內容歸納分類，再加以命名成一更高概念架構的類別。
- (四) 引用資料來源、格式：在探討研究結果時，為了註明資料來源出處，研究者以「文件，段落」的格式代表引自該份文件的第幾段。例如：(1206 訪 T，3-5) 代表 12.06 訪談師資培育教師逐字稿 (第三段～第五段)。

六、研究的信實度

本研究歷時一年完成，蒐集豐富的資料作為厚實敘寫的依據。以下分別針對本研究信實度驗證方式說明如下：

(一) 抽聽錄音部分、逐字稿、資料整理及審核者驗證

本研究請一位有質性研究經驗的在職教師隨機抽取錄音部分來進行與逐字稿的比對，同時檢視資料整理是否依據錄音部分所進行分析，以增加本研究之可信性。針對本研究之流程、設計、方法、架構與研究主體，皆在研究日誌中清楚紀錄研究者省思與調整過程和決策的理由，以提供給審核者審核。

(二) 參與者檢核

研究者將與職前教師訪談資料整理後，在訪談結束前藉著摘要訪談內容，請研究參與者初步檢核資料的正確性，並在下一次訪談開始之前，再次檢核上次訪談資料的內容，以確認資料整理是否符合研究參與者原始的意思。職前教師事後檢核此部分之訪談資料時，大致上皆認為與其意見無太大差異，亦認同此份資料的正確性。

(三) 三角驗證

本研究採用多元資料來源的方式作三角驗證以增加可信性，包括研究日誌、職前教師案例討論行為觀察結果以及不同受訪者的內容、課堂省思筆記、期末心得等相關文件分析資料來達到不同資料的彼此驗證。

肆、研究結果與討論

研究者透過反省、計畫、行動、監控、修正等不斷循環的行動研究程序發展學障案例。以下根據二個研究問題分別說明研究結果。

一、學障案例發展過程

圖 1 係依整個發展過程的行動時間序呈現，一一說明如下：

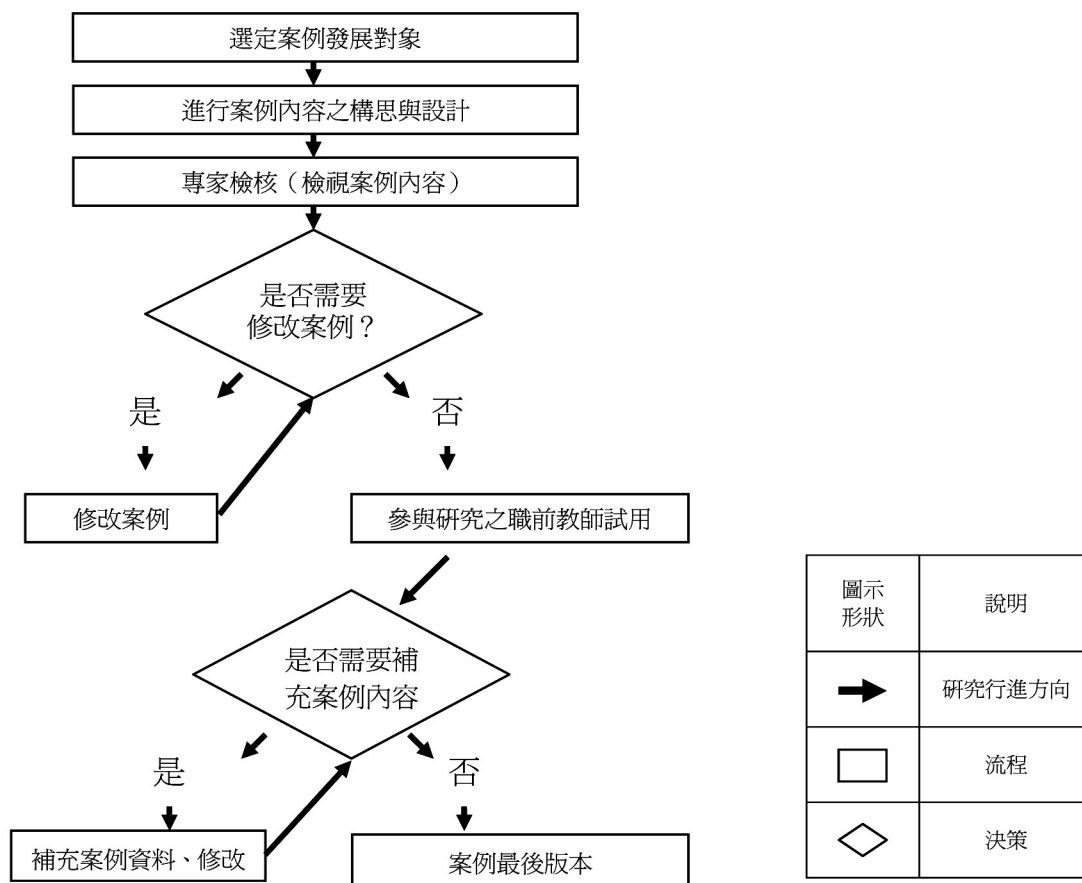


圖 1. 本研究案例發展過程示意圖

(一) 選定案例發展對象

本研究選定第一位研究者班上的一名國小學習障礙學生，他已經過鑑輔會鑑定為語文學習障礙者。被選為案例主要是因為該生具備典型的語文學障特質及問題，可作為職前教師學習學障生學習相關議題的探討以及教材教法的基礎，符合課程目標。

(二) 進行案例內容之構思與設計

由於國內特教方面並無特定案例蒐集的表格，亦無針對特教教材教法設計之案例可供參考，因此，二位研究者依據文獻共同擬定案例基本格式，並依此格式收集相關學習檔案後撰寫本研究案例草稿，內容包括案例背景、媽媽的觀點、資源班老師的努力、學生目前學習表現、問題討論等，經多次的討論與修改後形成案例的第一版。

(三) 專家檢核

1. 案例發展專家檢核

接著研究者透過電子郵件、面對面訪問、電話聯繫等方式請教二位任教於大學且發展

普通教育案例的專家之意見，並請教授閱讀後提供修改建議，所有意見整理如表 1 所示。依行動策略修改案例，形成第二版本的案例。

表 1. 專家意見審核表及建議事項 (一)

案例的結構部分的建議	行動策略
案例問題討論最好都放在案例後面	由於此案例使用分為兩階段實施，故問題呈現仍分為兩階段。
案例內容部分的建議	行動策略
應從從教師的觀點、立場來描述，媽媽的角色可刪除	為了突顯不同角色立場不同的問題，媽媽的角色不刪除，但案例整體架構先描述案例故事、「問題討論一」、「小豪目前學習表現」、「問題討論二」來撰寫
標題缺乏創意和趣味性，可改為：「字寫不出來，怎麼辦？」比較中性的問題，也不要寫主題，甚至可以不要提學習障礙	標題改為：學不會，背不起來，怎麼辦？
如果案例太長可加副標題，缺乏副標題	增加副標題：親師溝通、普通班老師與資源班老師溝通、學習障礙教材教法
如果是給師資生看的，以媽媽為角色的問題可刪除。可增加一些對學習障礙認知的問題	由於家長與教師間的立場衝突亦是本案例的討論重點之一，故不刪除

2. 特殊教育專家檢核

接著研究者以修改好的第二版案例面對面請教特殊教育學系具有身障教材教法專長的教授。研究者首先說明曾經詢問過兩位專家意見，亦說明此份案例之用途，再請教授閱讀後而提供修改建議。其建議包括在案例結構部分補充說明案例主題、來源、資料收集時間、案例觀察者（撰寫者背景）、案例基本資料，並建議將案例標題改為「以第一人稱來描述」。研究者依其意見將案例修改成第三版。

研究者將修改後的第三版案例及相關資料、以及「案例評鑑檢核表」郵寄二位學障類的專家學者，請他們提供檢核以及修改建議。結果整理如下表 2。

研究者依據專家審核指標所蒐集之意見，將標題改回以學生的立場出發，標題為「誰把我的聰明藏起來了？」，期望能透過標題趣味化來說明學習障礙者並非因為智力因素而表現不佳，同時亦新增案例主題：「親師溝通、普通班老師與資源班老師溝通、學習障礙教材教法」。案例內容部分是以「案例背景」、「案例故事」、「問題與討論一」、「學習需求」、「問題與討論二」來呈現。其中，在案例故事的部分，增加對話框來說明案例母親的一些觀點，使整體案例故事內容能更活潑、更具吸引力。

為了使案例能更清楚地傳達學生現況能力及學習情形，特地在學習需求方面說明案例個案目前語文程度、施測結果，同時附上平時校內學習單來舉例說明。此外，學習需求中亦指出資源班老師曾經使用過的教學策略以及目前個案遭受的學習困難。綜合上述專家意見修改成第四版案例。

表 2. 專家意見審核表及建議事項 (二)

案例的結構部分	解決策略
附上的資料並不完整，需附上案例的相關資料，應連同案例一起附上，否則不清楚案例的現階段程度，則無法瞭解此研究之真正目的為何	補充資料並致電向教授說明
案例內容部分	解決策略
請針對案例內文鉛筆標示部分做小部分的語句修改	已經依照教授的標示做修正
問題討論一的部分，建議應增列「你該如何與資源班教師合作？」	依據教授建議，補上「你該如何與資源班教師合作？」、「如果你是小豪的普通班老師，
問題討論二的部分，建議增列「如果你是小豪的普通班老師，發現小豪的識字量越來越少，功課越寫越晚，越來越沒有興趣完成作業，你該如何改善小豪的行爲？」	發現小豪的識字量越來越少，功課越寫越晚，越來越沒有興趣完成作業，你該如何改善小豪的行爲？」

後來二位研究者多次討論後，決定將對話框內容文字改成案例母親的教育理念。在學習需求方面，除了先前使用過的教學策略外，更增加使用教學策略後的教學成效，使職前教師對於案例個案現階段能力能更為瞭解。如此形成案例第五版。

(四) 參與本研究之職前教師試用

為了從讀者的觀點來瞭解案例的適用情形，並作為修改的依據，研究者將第五版的案例分別提供給四位參與本研究之職前教師作課前閱讀，他們一週後亦於課堂上作共同討論。第一次由職前教師在課堂中討論此案例第一部份的問題（學障教學之相關問題），並於課後的訪談中向研究者提出對此案例資料不清楚或需要補充的內容；隔週第二次則由職前教師在課堂中討論此案例第二部份的問題（學障教材教法），並再次於課後訪談向研究者提出對此案例資料不清楚或需要補充的內容。

我覺得可以再補充的部分為小豪平常上課的作業本或練習單（蒐集學生錯誤類型）、老師平常上課的教材教法（想知道什麼教學法有成效，我們未來報告的方向可以朝哪方面進行等）、學生喜愛的休閒活動與增強物（可以把教學與遊戲融合）以及學生學習上的情緒。（1213 省 s1, 2）

其他三位的訪談也大致有相似的建議。因此，研究者除了向職前教師作口頭補充說明之外，並再次提供相關學習單，使能作為設計教材教法之參考依據。修改後形成最後一個版本的案例。

整體而言，本研究發展案例的過程大致與蔡宜君 (2000) 相似，但是案例的主題不同，因此細步的發展方式及策略等有所不同。

二、研究參與者對此案例試用評估後的看法

本研究於最後版本的案例完成後，訪談四位職前教師對試用案例後整體的看法與建議，並加上研究日誌及二位研究者的對談記錄等多元的資料加以驗證，茲從優點與缺點二方面加以分析討論。

(一) 優點

1. 增進理論與實務的結合

四位職前教師表示，因為實際操作將理論運用在實例上，除了能更加深印象，亦可印證自己對於理論的理解程度，加上不斷的與師培教師對話及互動下，職前教師因真正思考及運用，才能更熟悉理論的運用方式及釐清疑惑概念。

在大三以前，雖然也有在相關課程學到相關的教學法，但卻都沒有這學期來的紮實；在這學期中，雖然老師上得很快，但因為有藉由許多課後的案例練習，讓我能課後一邊寫課堂筆記時再一次將所學的教學法想過一遍，不再是像以前聽過就忘記，等到需要用到時，才在腦海中拼拼湊湊零碎的片段。我想經由這學期的磨鍊，我對自己也能有所交代，不再只是虛度大學生活。(0218 省 s3, 4)

課文介紹裡面的段落大意，是那個鷹架語文教學，然後生字教學，我們用到的是字族，然後還有說文解字，…我覺得就是聽了很多的理論，但是就是在我們做的裡面有實際做到的，像什麼鷹架那些，然後我都覺得自己有學到，而且覺得這已經是融會貫通，又有學到這是在幹什麼，又可以實際運用在一個方法上面。(0110 訪 s3, 19~25)

此外，站在師資培育者的立場，亦認為能看到學生將理論與實務作結合，令人感到有成就感。

我會覺得說，這樣我也很有成就感，因為我把你教會了，而且你是真的會。而且我看你用出來的教法，我會覺得說：不錯，你有真正學到東西，你有真的學起來。(0318 訪 T, 76~78)

2. 促進對教學實務工作的認識

職前教師表示教學實務現場比想像中的困難，亦認為教學現場有許多不可測的因素，如家長、行政人員或普通班老師態度等，導致彼此間有時無法配合與提供協助，而師資培育者亦提到相同的看法。

我喜歡案例討論，這樣會讓教材教法課顯得較有目標與重心，而非單憑想像自行捏造個案資料，還不確定是不是符合該障礙類別可能出現的情形與程度。此外，我們對於障礙類別的認識更進一步，也見識到真實教育職場可能遇到的問題。(0206 省 s1, 38)

很明顯的效果就是看到他們對於實務工作才會恍然大悟，說：原來教書不只是教書而已，還牽涉到跟家長聯繫，跟其他老師之間溝通…我才知道，原來，連這些他們都不知道。所以我覺得這個部分，可以確保他們對實務工作更深入的一些看法跟瞭解，也可以幫助他們離釐清一些疑慮，或者是不清楚的地方。(0318 訪 T, 2)

3. 增進與他人合作技巧及經驗

職前教師認為透過案例可增加彼此討論的機會，可增加自己與人合作的能力。

在大家討論的過程中，可以了解在不同角度解讀一件事會有不同的看法，在彼此的分享中也可以看見針對同一件事，不同的人會有不同的處理方法，也學到溝通合作的重要性。(1213 省 s1, 4)

職前教師們認為透過案例學到溝通合作的重要性。而從小組團隊合作中產生小衝突的機會，亦能讓職前教師思考未來面對真實的情境時有效的解決策略。

現在在做分組團隊工作時，就有許多的衝突，遇到這些衝突有時可以自己多做一點工作就可以解決，但是未來到教學現場上，有時候並不是多做一點事就可以解決的，還要面對缺乏特殊教育概念的家長及普通班老師，更會造成溝通上的一大困難。(1213 訪 s2, 9)

4. 增進問題分析與提出解決策略能力

研究者發現，在討論案例的過程中，職前教師能根據案例內容分析問題的關鍵點，並且提出各種解決策略。

小豪有閱讀書寫障礙，現在小四，越來越跟不上普通班的進度。媽媽十分不能諒解，總覺得小豪還不夠認真，對小豪要求十分嚴苛。普通班老師則重視大部分同學，不願意花太多時間在小豪身上，有點放任的感覺。資源班老師則對媽媽與普通班老師的態度十分頭痛，有許多想要運用在小豪身上的教學策略等，都因此而有實行上的困難。(1213 省 s2, 1)

其實個案的問題很明顯在於家長一意把教養的責任丟給老師，外加普通班老師的態度讓個案感到懼怕進而退縮。(1213 訪 s3, 3)

就是知道小豪…有怠惰的心情，所以可以跟家長講：「每天給他適量，但不要過度的寫，這對他來說好，這才是一件好事情」。(1213 觀 s4, 13)

S3: 還是我們把他的學習檔案拿給普通班老師看，說他在資源班的學習檔案，然後拿給普通班老師看，然後讓他知道他的狀況，就是他真的，書寫方面有問題嘛！說他抄寫都有問題了，所以，你不可能再要求他完成跟小朋友一樣的東西。

S4: 要不然就是一樣的進度，可是，是不同的方式讓他去做。(1213 觀, 244~245)

5. 職前教師展現主動學習的態度

研究者亦發現透過案例，職前教師的求學態度從以往的被動變成主動，主要是因為討論案例時，常常主動發掘問題，因此上課時比較會提問，師生互動更好了。

(二) 限制

1. 授課時間有限，影響案例討論的時間

研究者發現，課堂上的時間非常有限，而討論需要較多的時間。

你課堂上你要提供給學生案例，你要給他有時間可以討論阿！除了我要求他們課前要各自瞭解案例的問題之外，你要在課堂當中要有時間給他們做彼此的討論跟

互動，還有包括他們討論完之後，他們提出來的問題，還有我跟他們之間的互動，這些都需要時間阿！（0318 訪 T，6）

2. 案例資料呈現的形式應更多元

案例本身是平面敘述的文件，並非生動活潑的影音檔，因此，關於學習方面的資料應提供更多元的形式，例如多媒體。

由於我們的案例是學障，光從書面資料所附件的檔案便要了解個案似乎是不夠的，僅能得知個案於書寫、閱讀、理解上有困難，可是從少許的學習單很難判斷學生學習的起始能力，很容易字面上的理解與實際情況有差距。（0206 省 s1，14）

上述本研究參與者對試用案例後的看法所提出的優點大致與陳麗圓、許嘉予 (2008) 所整理相關文獻的結果一致，但是限制方面則是在時間問題上一致，但是多媒體資料的部份在文獻上卻未提及。

伍、結論與建議

一、結論

（一）學障案例之發展過程

本研究以在職教師與師資培育者協同行動研究的方式發展一個學習障礙的案例，作為身心障礙教材教法課程訓練之用。從選定案例、根據文獻設計第一版本案例內容，到最後版本的案例，共經過了專家審核建議修改了四個版本，最後再經參與本研究的職前教師試用意見修改成最後版本內容。

最後版本的案例內容包含 1. 標題與主題；2. 案例背景，用來說明案例基本資料及案例的提供者；3. 案例故事，此部分可透過描述案例故事或呈現相關佐證資料（如學習單或行為觀察記錄表等），讓讀者瞭解案例的相關行為或學習活動；4. 問題討論一，主要在引導讀者思考學習相關問題；5. 學習需求，此部分可說明目前個案所遭遇的學習困難為何，以及老師曾經使用哪些教學策略；6. 問題討論二，主要在引導讀者界定案例之學習需求並提出有效教學策略。

（二）研究參與者對此案例試用評估後的看法

綜合所有研究參與者的看法，本研究發現案例能增進理論與實務的結合、促進對教學實務工作的認識、增進與人合作技巧及經驗、增進問題分析與提出解決策略能力、職前教師展現主動學習的態度等眾多優點。然而也有授課時間有限無法盡興討論以及應加上多媒體形式呈現檔案資料等限制。

二、建議

（一）對於未來發展案例之建議

從本研究的結果可看出由師資培育者與在職教師合作發展案例確實是一個可行的模

式，未來也有必要加以推廣以發展更多案例。

(二) 對於未來研究之建議

本研究之研究方法係運用行動研究方式來進行，研究者亦建議未來若能以實驗研究方式將案例的運用作大量的實證研究，必定更能驗證案例的有效性。此外，亦可嘗試將案例教學法應用擴展到其他不同課程，如理論基礎課程或各障礙類別課程，透過運用案例教學法之實施，讓職前教師對於理論部分能更清楚。針對不同課程可設計不同內容或型式的案例來因應課程需要，此必定能使案例內容更多元化，亦能使案例教學法有更豐富的形式及內容。

三、研究範圍與限制

- (一) 限於研究的時間及資源有限，因此，本研究僅設計一個學習障礙案例，並僅針對某大學特教系三年級修習「身心障礙教材教法」課程的職前教師進行案例試用，而本研究結果所指之案例優點及限制則僅針對此一範圍作探討，至於其他障礙案例或應用於其他不同課程的結果是否與本研究一致，則有待後續研究探討。
- (二) 本行動研究依原本的行動計畫執行策略並根據所遇到的困難儘可解決，但是限於時間及資源，有小部份困難（例如單以案例書面資料來設計教材教法部份）無法立即解決，需待下一次的課程執行時再加以改善，因此僅將這些困難加以說明，以作為後續研究之參考。
- (三) 本研究之所設計之學障案例僅為資源班典型的識字、書寫障礙的學障類型。而學習障礙類型又可分為許多類型，更多其他不同類型的障礙情形無法在此次研究中一一呈現，至於是否因為案例障礙不同而產生不同研究結果，則待日後另一研究進一步探究。

誌謝

本研究計畫承蒙國立嘉義大學（NCYU-97T001-05-01-003）提供經費補助，使本計畫得以順利完成，特此致謝。

參考文獻

一、中文部份

- 王千倖 (1996)。超媒體在學習「班級經營」上的應用。*教育資料與研究*，12,43-49。
- 吳青樺、高熏芳 (2002)。案例教學法在教師專業成長網路學習社群之發展。*視聽教育*，44(3),17-32。
- 卓亦甄 (2003)。實施網路案例教學法輔導生物科實習教師教學專業知能之研究。彰化市：

- 國立彰化師範大學碩士論文（未出版）。
- 周水珍 (2003)。師院生集中實習的教學轉化歷程之研究。*花蓮師院學報*，**17**，31-54。
- 周淑卿 (2004)。教師的課程知識內涵及其對師資教育的意義。*課程與教學*，**7**(3)，129-142。
- 林子雯 (2003)。案例教學法融入幼保系師資培育課程之概念與運用。*教育研究（高師）*，**11**，127-135。
- 林純華 (2006)。案例教學法實施之研究—以職前戲劇教育師資培育課程為例。臺南市：國立臺南大學碩士論文（未出版）。
- 高熏芳 (2002)。師資培育：教學案例的發展與應用策略。臺北：高等教育。
- 高熏芳、蔡宜君 (2001)。案例教學法在師資培育之應用：教學案例之發展。師範學院教育學術論文發表會論文集，89 學年度 V.1,189-224。
- 張民杰 (2001)。案例教學法：理論與實務。臺北：五南。
- 陳憶芬 (2004)。案例教學法及其在師資培育上之應用。*中等教育*，**55** (4)，130-141。
- 陳憶芬、張克章與吳壽山 (2004)。案例教學法及學生回饋意見之分析研究。*國立編譯館館刊*，**32** (3)，44-55。
- 陳麗圓、許嘉予 (2008)。理論與實務之橋樑：淺談案例教學法在特殊教育師資培育之應用。*特殊教育季刊*，**109**，1-7。
- 許嘉予、陳麗圓 (2009)。案例教學法在師資培育應用之實證研究回顧。*特教論壇*，**6**，60-71。
- 黃源河 (2003)。美國師範教育的經驗與教訓。*教育研究學刊*，**105**，14-26。
- 劉炳輝 (2002)。破除學校評量迷思：談案例教學在教學上的價值。*國教天地*，**147**，105-109。
- 蔡宜君 (2000)。案例教學法在中等學校師資培育之應用：教學案例之發展。臺北縣：淡江大學碩士論文（未出版）。
- 簡紅珠 (1998)。教師教學決定：內涵、思考歷程與影響因素：兼談如何改進教學決定技能。*課程與教學*，**1**(4)，43-56。
- 蘇育秀、梁佳玲 (2003a)。師範教育何去何從？專訪彰化師範大學康自立校長。*教育研究學刊*，**105**，5-7。
- 蘇育秀、梁佳玲 (2003b)。師範教育的出路何在？專訪高雄師範大學戴嘉南校長。*教育研究學刊*，**105**，8-11。

二、英文部份

- Baker, E. A. (2005). Can preservice teacher education really help me grow as a literacy teacher?: examining preservice teachers' perceptions of multimedia case-based Instruction. *Journal of Technology and Teacher Education*, **13** (3), 415-431.
- Butler, M. B., Lee, S., & Tippins, D. J. (2006). Case-based methodology as an instructional

- strategy for understanding diversity: preservice teachers' perceptions. *Multicultural Education*, 13 (3), 20-26.
- Elksnin, L. (1998). Use of the case method of instruction in special education teacher preparation programs: a preliminary investigation. *Teacher Education and Special Education*, 21 (2), 95-108.
- McNaughton, D., Hall, T. E., & Maccini, P. (2001). Case-based instruction in special education teacher preparation: practices and concerns of teacher educator/researchers. *Teacher Education and Special Education*, 24 (2), 84-94.
- Pindiprolu, S. S., Peterson, S. M. P., & Rule, S. (2003). Using web-mediated experiential case-based instruction to teach functional behavioral assessment skills. *Teacher Education and Special Education*, 26 (1), 1-16.
- Shulman, L. S. (1992). Toward a pedagogy of cases. In Judith, H. Shulman (Ed.), *Case Methods in Teacher Education*, pp. 1-30. New York: Teachers College Press.
- Wassermann, S. (1993). *Getting down to cases: learning to teach with case studies*. New York: Teachers College Press.

轉銜評量在發展個別化轉銜計畫之應用探討

The Application of Transition Assessment on Developing an Individualized Transition Planning

鈕文英*

Wern-Ing Niew

(收件日期 98 年 11 月 12 日；修改日期 99 年 7 月 9 日；接受日期 99 年 9 月 7 日)

摘要

評量是轉銜的基石，本文首先說明轉銜評量之意義與功能，再呈現轉銜評量之內容與實施、轉銜計畫之內容與擬定，接著聚焦於「高中職身心障礙者轉銜能力評量表」之編製與內涵，最後討論「高中職身心障礙者轉銜能力評量表」在擬定個別化轉銜計畫上之應用，包括了解個案之背景資料，施測「高中職身心障礙者轉銜能力評量表」、彙整「高中職身心障礙者轉銜能力評量表」之施測結果於側面圖中、確認是否需要更進一步的評量、統整分析個案之轉銜能力現況、擬定個別化轉銜計畫，以及實施個別化轉銜計畫並且評鑑其成效七個步驟。

關鍵詞：個別化教育計畫、個別化轉銜計畫、轉銜評量

*國立高雄師範大學特殊教育系教授

Abstract

Assessment is the foundation of transition. This article described the meaning and functions of transition assessment firstly. Then, the contents and administration of transition assessment, the contents and development of transition planning were presented. Next, the article focused on discussing the development and contents of a transition skills assessment instrument for senior high school students with disabilities. Finally, the application of this transition assessment instrument on developing individualized transition planning was illustrated, including the following seven steps: (a) understanding the background information of the case; (b) administering a Transition Skills Assessment instrument for senior high school students with disabilities; (c) synthesizing assessment results into a profile; (d) identifying the need of advanced assessment; (e) analyzing transition skills of the case; (f) developing individualized transition planning; (g) implementing and evaluating individualized transition planning.

Key words: Individualized Education Program, Individualized Transition Planning, Transition Assessment

評量是轉銜 (transition) 的基石，轉銜評量 (transition assessment) 是一連續過程，在這過程中運用了生涯教育、職業評量與課程本位評量等之理念與實務。國內雖然陸續有學者為文關切身心障礙者的生涯與轉銜，但是相關研究僅局限於個別學校的試驗性方案（林幸台，周台傑、柯平順、陳靜江，1999；陳靜江，1997）。對於高中職身心障礙者而言，在專業師資缺乏、組織運作不全，以及課程尚在修訂規畫之際，於發展個別化教育計畫 (individualized education program, IEP) 與個別化轉銜計畫 (individualized transition planning, ITP) 時，較缺乏有系統的轉銜評量反映學生的轉銜能力。而國內有關身心障礙者轉銜評量的工具，以評量職業能力者居多；全面評量從中學階段轉銜至成人生活的評量工具較有限，僅有「支持需求量表」（陳靜江、林幸台，2000）、「身心障礙者離校轉銜服務需求量表」（陳麗如、王文科、林宏熾，2001）兩項，前者適用於智能障礙學生，後者適用於身心障礙學生；它們均評量學生的轉銜服務需求，而非轉銜能力。筆者認為需要直接評量身心障礙學生的轉銜能力，如此才能確切了解他們的能力現況，設計符合其需求的轉銜計畫。本文根據陳靜江、鈕文英 (2008) 發展的「高中職身心障礙者轉銜能力評量表」（筆者為此量表的編製者之一），探討如何應用它發展個別化轉銜計畫；以下先說明轉銜評量之意義與功能，再呈現轉銜評量之內容與實施、轉銜計畫之內容與擬定，接著聚焦於高中職身心障礙者轉銜能力評量表之編製與內涵，最後討論「高中職身心障礙者轉銜能力評量表」在擬定個別化轉銜計畫上之應用。

壹、轉銜評量之意義與目的

在每個人生涯發展過程中，均會經歷不同階段或情境的「轉銜」。轉銜有「轉換」和「銜接」的意思，意味「從一種狀態轉換並銜接到另一種狀態」，例如從國小到國中、從國中到高中、從學校到成人生活，或是工作的轉換等。總之，從生涯發展的觀點，「轉銜」係指人的一一生中各階段在生活角色、形態及環境的轉換過程；在此轉換過程中，會面臨許多議題，如從中學階段進入成年階段早期，會面臨生涯的選擇，決定要升學、就業或接受職業訓練等。從學生轉銜到成人的角色是生活形態的最大轉變，Cronin 和 Patton (1993) 表示：成人生活的指標包括身體／情緒健康、居家生活、休閒生活、個人責任與社會關係、社區參與、職業／教育六大方面。由此可知特殊教育工作者須了解學生的轉銜能力，以為其擬定 ITP；若能做詳盡的規畫與準備，則能減少學生在適應上的問題。

完整的轉銜計畫始於轉銜評量，綜合文獻 (Sax & Thoma, 2002; Sitlington, Neubert, Begun, Lombard, & Leconte, 1996)，轉銜評量的目的包括：(1) 決定個人生涯發展之水準；(2) 協助身心障礙者找出自己的興趣、喜好、優勢與能力，以決定適當的生涯目標；(3) 決定在教育、職業與社區適當的安置，以呼應其離校後之生涯目標；(4) 促進學生之自我決策能力；(5) 決定所需之輔助設施、支持及服務。由此可知：轉銜評量在轉銜計畫的發展和實施過程中扮演著非常重要的角色，藉著轉銜評量分析個體的轉銜能力和需求，進而擬定適切的 ITP，為身心障礙者之轉銜搭建「服務」的橋樑，使其能順利地轉銜。

貳、轉銜評量之內容與實施

一、轉銜評量之內容

美國 2004 年修正公布之《身心障礙個體教育增進法案》(Individuals with Disabilities Education Improvement Act of 2004, 簡稱《IDEIA 2004》, 即《108 - 446 公法》) 指出：「轉銜評量乃評量兒童訓練、教育、就業和獨立生活技能等方面的能力和需求。」而且《IDEIA 2004》強調轉銜評量必須是適齡的。Miller、Lombard 和 Corbey (2007) 指出轉銜評量是發展有效轉銜計畫的基礎, 包括未來計畫、自我決定和自我倡儀 (self-advocacy) 能力、生活技能、學業和行為技能, 以及職業興趣、能力和性向的評量五個部分, 如圖 1。其中未來計畫是評量個體在居家生活、社區參與、就業和職業訓練、休閒娛樂、中學後教育和訓練上的需求和目標; 而其他四個部分則主要為轉銜能力之評量, 另加上職業興趣和性向的評量。

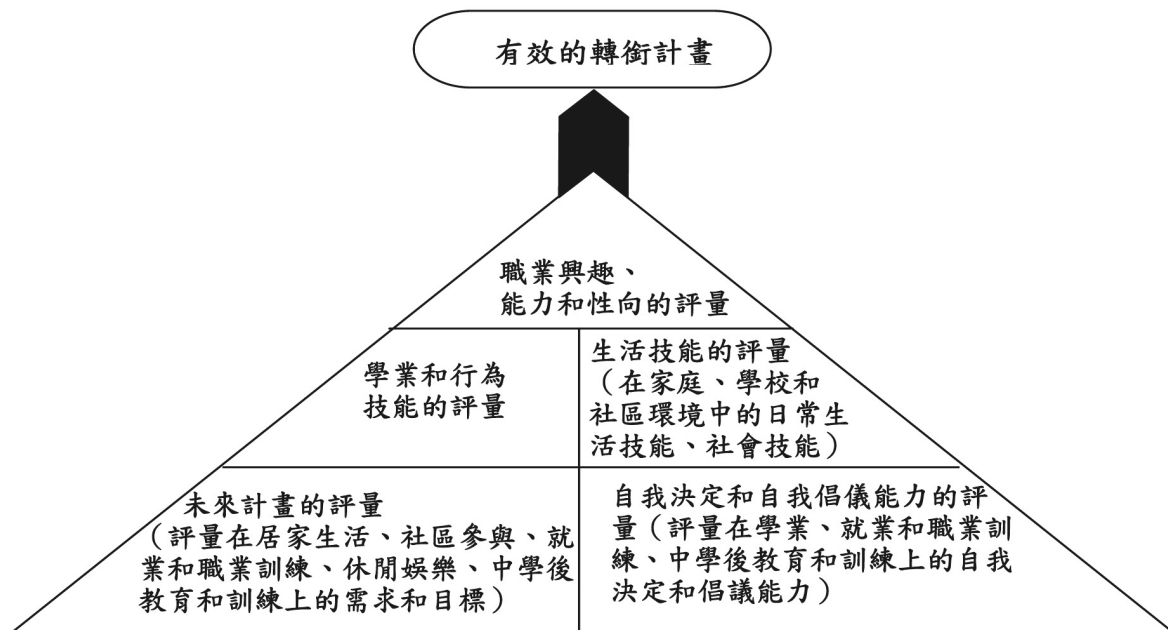


圖 1 轉銜評量模式

修改自 Miller 等人 (2007, p. 6)。

二、轉銜評量之實施過程

在進行轉銜評量時, 可以自我問答以下兩個問題: 首先想要知道什麼以發展轉銜計畫, 例如要為學生進行就業輔導, 欲了解擬就業職場的生態環境, 以及學生職業方面的能力; 接著要從哪裡得到這些資料, 以及得到這些資料的方法。綜合文獻 (Schalock & Jensen, 1986; Sitlington et al., 1996), 轉銜評量的內容包括身心障礙者及其重要他人的評量, 潛在環境或角色的評量, 接著將二者配對, 分析個體與環境的適配性和差異情形, 最後按照上述轉銜評量的結果, 計畫個體的轉銜目標、需求和所需服務, 如圖 2, 其中括弧

中的數字是指評量的順序，詳細說明如下。

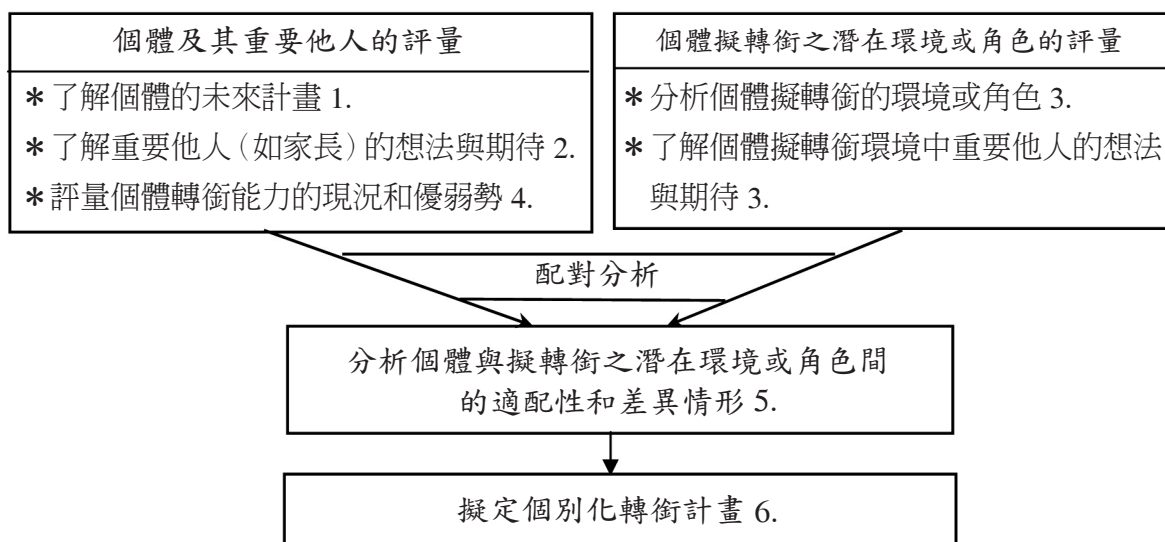


圖 2 轉銜評量的實施過程

(一) 了解個體的未來計畫

了解個體的未來計畫，由此反映個體的興趣、喜好、想法與期待，包括在高中（職）畢業之後，考慮做些什麼？進入什麼樣的學校？做什麼樣的工作？期待過什麼樣的生活？

(二) 了解重要他人的想法與期待

了解重要他人（如家長）對孩子角色、學習或生活環境轉銜之期待為何，希望獲得什麼樣的服務或協助，例如孩子目前正在就讀高中（職），我們可以了解家長對孩子畢業之後的想法與期待為何。

(三) 分析個體擬轉銜的環境或角色，及環境中重要他人的想法與期待

若個體擬升學，轉換安置形態、學校或班級，教師可以了解學生未來擬轉銜的學習環境，包含哪些次級環境、設備、材料、人員、生活作息、課程、活動、要求和期待，存在於環境中的助力與阻力，以及環境中重要他人的想法與期待等。若個體擬就業，教師可以了解個體未來擬轉銜的就業環境之基本資料、工作環境、性質和條件，環境中的設備、材料與人員，職場的作息，所需技能與行為，存在於環境中的助力與阻力，環境的可調整性，以及環境中重要他人（例如雇主）的想法與期待等。若個體擬轉銜至不同的角色，如兒女、學生、就業者、婚姻伴侶、父母或公民等，我們須了解一般人對這些角色之行為與表現的期待，以及該角色可能的生活形態。

(四) 評量個體轉銜能力的現況和優弱勢

在評量個體轉銜能力的現況和優弱勢方面，Clark 和 Patton (1997) 認為轉銜能力包含就業、進一步的教育／訓練、日常生活技能、休閒活動、社區參與、健康、自我決定、溝通和人際關係。

(五) 分析個體與擬轉銜之潛在環境或角色間的適配性和差異情形

此步驟在分析個體目前能力與擬轉銜之潛在環境或角色要求間，是否適配或存在多大的差異，若差異很大，則宜考慮是否須調整擬轉銜之環境或角色；若差異不大，則列出差異的部分，之後進入下一步驟——擬定個別化轉銜計畫。

(六) 擬定個別化轉銜計畫

最後，彙整上述轉銜評量的資料，擬定個別化轉銜計畫。

三、轉銜評量之實施原則

在實施轉銜評量時，Clark 和 Patton (1997) 提出以下八點須注意的原則：(1) 在評量計畫和過程中包含學生和家庭在內；(2) 選擇可提供回答轉銜計畫關鍵問題的評量程序；(3) 轉銜評量須持續進行；(4) 使用多種形態和層次的評量工具；(5) 從效能和效率的角度計畫評量的程序；(6) 組織評量資料以利於學生、家庭和學校人員的了解；(7) 安排某人負責獲得評量許可，和協調各種轉銜評量的實施；(8) 發展和使用不僅考慮文化／語言殊異，甚至更能增進文化／語言殊異者表現的轉銜評量取向。

其中在第四點「使用多種形態和多種層次的評量工具」上，Clark 和 Patton (1997) 主張讓學校、家長和學生參與轉銜評量，設計多種形態的工具。Thurlow 和 Elliott (1998) 即認為轉銜評量因學生之需求可分為三個層級：第一層級屬篩檢與資料收集階段，主要透過訪談學生、家人、教師，以及彙整分析既有之檔案資料，初步評量學生所需之轉銜方向，基本上可由認識該生的有關人員負責，許多學生可能只需此層級的資料即能設計 ITP。第二層級則涉及較深入之需求評量，包括可能需進一步之職業諮商和／或其他心理、教育評量，來了解其興趣、性向、特質與功能表現水準。除此，此層級還包括運用技能分析或工作媒合等非正式評量工具，檢視學生與特定職業之適配性，以及能參與社區活動之程度等。第三層級則為系統化且完整的轉銜評量過程，通常須運用正式評量工具，執行者也常是訓練有素之轉銜評量人員，旨在界定須教導學生的轉銜能力，以及提供其所需的轉銜服務。

參、轉銜計畫之內容與擬定

在個別化轉銜計畫方面，《IDEIA 2004》指出包含轉銜目標和轉銜服務兩方面如下：轉銜目標是在確保所有的身心障礙兒童，能獲得符合其獨特需求，以及為其未來進階教育、就業和獨立生活做準備的特殊教育和相關服務。…除此，還必須包括能協助兒童達到上述目標的轉銜服務（涵蓋課程學習），並且每年更新。轉銜服務是為身心障礙兒童安排的一組協調性活動，此活動是在結果導向的過程內設計的，此過程必須聚焦在改善學業和功能性的成就，以促進兒童從學校轉銜到學校後的活動，包括中學後的教育、職業教育、統合的就業（包含支持性就業）、持

續和成人教育、成人服務、獨立生活或社區參與；它的發展須依據兒童的需求，並且須考量其優勢、喜好和興趣。

我國《特殊教育法施行細則》(1997)第 18 條提出 IEP 之內容，其中一項為轉銜服務如下：

學前教育大班、國小六年級、國中三年級，以及高中（職）三年級學生之轉銜服務內容。前項第十款稱轉銜服務，應依據各教育階段之需要，包括升學輔導、生活、就業、心理輔導、福利服務及其他相關專業服務等項目。

而 Sitlington、Clark 和 Kolstoe (2000) 提出轉銜服務包括教導學生所需的轉銜能力（包含技能和知識），可透過課程學習達成；以及提供或連結促進學生轉銜所需之支持性服務。綜合文獻 (Greene & Kochhar-Bryant, 2003; McDonnell & Hardman, 2009; Pierangelo & Giuliani, 2004; Sitlington et al., 2000; Wehman, 2001)，依照國內《特殊教育法施行細則》(1997)所指轉銜服務項目，從升學、生活、就業和心理輔導四個層面，整理轉銜服務之內容如表 1，而福利及其他相關專業服務則融入於上述四個層面中呈現。

表 1 中教導學生所需的轉銜能力，可統整於 IEP 的長短期目標中；相關文獻 (Davis & Bates, 1997; deFur, 2000, 2003; Roessler, Shearing, & Williams, 2000; West et al., 1999) 即指出 IEP 要能反映學生的轉銜需求，並將因應此轉銜需求所需的教育目標設計於長短期目標中，而轉銜評量是了解學生轉銜需求的管道。Grigal、Test、Beattie 和 Wood (1997) 分析 94 位 18 至 21 歲身心障礙學生的 IEP，發現 IEP 雖然有符合法規的要求，但未完全反映學生的轉銜需求，因此，擬定能反映學生轉銜需求的 IEP 是轉銜最佳實務之一。

肆、「高中職身心障礙者轉銜能力評量表」之編製與內涵

「高中職身心障礙者轉銜能力評量表」旨在協助教師評量高中職身心障礙學生的轉銜能力，作為擬定轉銜計畫的基礎，它採 Likert 四點量表，包括學生、家庭和學校三種版本，有四個部分：第一部分為學生基本資料，第二部分為下一個階段的可能規畫（含就業、升學、職業訓練、生活安排等），第三部分為轉銜能力評量表內容，第四部分則為補充意見；而在學生版中還有第五部分，訪談學生以了解其喜好和興趣；在家長和教師版中也有第五部分，了解他們對孩子轉銜的想法和期待（陳靜江、鈕文英，2008）。經項目、因素和信度分析後，形成自我照顧、心理健康／自我決定、功能性學科能力、人際互動、居家生活、社區／休閒生活、升學、職業訓練／就業、婚姻和家庭計畫等九個分量表，共 99 題；其中前六項分量表評量「轉銜成人生活之重要能力」（即獨立生活和社區參與能力），能解釋 72.47% 的變異量 ($N = 349$)；後三項評量「未來轉銜目標之計畫能力」（即計畫未來轉銜目標所需能力），能解釋 82.72% 的變異量 ($N = 256$)（陳靜江、鈕文英，2008），「高中職身心障礙者轉銜能力評量表」的內涵見表 2。

表 1. 轉銜服務項目和內容

轉銜服務項目	轉銜服務內容	
	教導學生所需的轉銜能力	提供或連結促進學生轉銜所需之支持性服務
升學輔導	<ol style="list-style-type: none"> 1. 認識自己學習上的優勢與弱勢，如何善用優勢，迂迴弱勢，以及教導學習策略。 2. 認識擬升學學校和科系之背景資料、入學管道和條件，以及到達擬升學學校之交通方式。 	<ol style="list-style-type: none"> 1. 參觀擬轉銜之升學學校，說明擬轉銜之升學學校的入學管道和條件。 2. 傳送學生資料和分享輔導經驗給新學校的老師。 3. 提供教育輔助性器材之服務、教育相關的福利服務資訊，以及到達擬就讀學校之交通協助資源。 4. 協助家長輔導孩子獲得良好的就學適應。
就業輔導	<ol style="list-style-type: none"> 1. 探索職業性向，職業能力的優勢與弱勢。 2. 認識擬就業之職場的背景資料、工作內容、應徵條件和所需能力，以及到達擬就業職場之交通方式。 3. 加強工作動機和求職技能。 4. 銜接特定職業所需的基本和職業技能，工作態度和行為，以及須注意的安全事項。 5. 認識職業訓練的機構和種類、訓練內容、接受訓練所需具備的條件和能力，到達擬參與之職業訓練機構的交通方式。 6. 銜接職業訓練所需的能力。 	<ol style="list-style-type: none"> 1. 開發與媒合職業訓練或就業機會。 2. 安排校內外職業實習。 3. 提供職務再設計和就業輔助性科技之服務、就業相關的福利服務資訊、到達擬就業職場之交通協助資源，以及連結職業復健的專業團隊服務。 4. 讓雇主與員工了解學生的特質與協助方式。 5. 協助家長輔導孩子獲得良好的就業適應。
生活輔導	<ol style="list-style-type: none"> 1. 自我照顧技能、保護自己身體和心理健康與安全的技能、因應自己性生理和心理的變化與需求。 2. 金錢使用和管理技能、家事能力及居家安全和意外事故的處理。 3. 使用社區中的各種場所、資源和服務，以及認識社區活動的安全事項和意外事故的處理。 4. 安排休閒生活，以及具備到達社區或休閒活動場所之交通方式。 5. 認識生活中相關法律、個人基本權益與責任。 6. 認識婚姻生活的意義、要素與準備事項。 	<ol style="list-style-type: none"> 1. 提供就養相關的福利服務資訊、社區家園的資訊。居家生活輔助性科技之服務、到達社區或休閒活動場所之交通協助資源，以及社區中心障礙團體的資訊，媒合學生參與他們舉辦的休閒活動。 2. 連結醫療與復健，以及社會工作的服務。 3. 協助家長如何安排孩子的未來成年生活（例如身心障礙者財產信託），以及輔導孩子獲得良好的居家生活適應。
心理輔導	<ol style="list-style-type: none"> 1. 提升自我概念，以及為自我訂定合理的目標與期待。 2. 擬定生涯計畫和規畫生活作息。 3. 以適當的方式與家人、老師、同學、同性或異性朋友、雇主和同事互動。 4. 培養情緒調整，以及因應不同角色或環境轉換之心理調適的能力。 5. 教導以適當的方式因應日常生活中的改變、困難或問題。 6. 教導做選擇與決定，以及維護與爭取自我權益的能力。 	<ol style="list-style-type: none"> 1. 提供社區中心心理輔導的機構和服務資訊。 2. 協助家長輔導孩子角色或不同環境轉換之心理調適。

表 2. 「高中職身心障礙者轉銜能力評量表」的內涵

向度	分量表	內涵	題數 (題項)	選 項
轉銜 成人 生活 之重 要能 力 (即獨 立生 活和 社區 參與 能力)	1.自我照顧 能力	保持個人清潔衛生、整飾儀容、處理青春期的身體變化、飲食、穿衣、維持身體健康、自我保護、保管財物。	9題 (第1-9題)	使用「1-4等級(代表非常不同意-非常同意)」表示填答者對各題項符合能力的同意程度；而每一題依據其題目性質，有分別說明「1-4等級」代表的含意，部分選項是以「獨立做到或知道項目的多寡」呈現等級，例如獨立做到或知道一項以下(1分)、獨立做到或知道兩項(2分)、獨立做到或知道三項(3分)、獨立做到或知道四項以上(4分)；部分選項是以「符合的時間長短」呈現等級，例如很少做到(25%以下的時間或12次中做到3次以下，1分)、偶爾做到(26%至50%的時間或12次中做到4至6次，2分)、部分做到(51%至75%的時間或12次中做到7至9次，3分)、經常做到(75%以上的時間或12次中做到10次以上，4分)。如果本題項陳述的轉銜知識和技能填答者覺得目前或未來不需要、或不適合，則可圈選「不適用」；如果填答者對本題項陳述的轉銜知識和技能所知不多，則可以圈選「不知道」。填答者要是有其他補充意見，例如該生在此項能力上有哪些待加強之處，可在「備註欄」說明。另外，若有其他填答者認為重要而未列出的能力項目，可在「十、其他題項」中空白欄內寫出，並評量其表現情形。
	2.心理健康 /自我決 定能力	覺察和接納自我，處理情緒、壓力或轉換的狀況，管理時間，設定目標，表達選擇能力。	9題 (第10-18題)	
	3.功能性學 科能力	說出個人和家庭基本資料，轉達留言或敘述事情大要，聽語和交談能力，分辨環境中的聲音，閱讀個人證件、常見文字或標誌、肢體動作或臉部表情，書寫簡單的表格和文字，數量、測量和計算能力。	9題 (第19-27題)	
	4.人際互動 能力	主動建立人我關係，結交同性和異性朋友，回應他人，使用聯絡工具，排隊和等待，社交禮儀，表達需求、感受和想法。	9題 (第28-36題)	
	5.居家生活 能力	家事能力(飲食和衣物處理、居家環境清潔)、居家安全和意外事故的處理。	7題 (第37-43題)	
	6.社區/休 閒生活能 力	認識法律、基本權益與責任，使用社區場所、資源服務和福利措施，在社區中行動，交通安全和緊急事故的處理，認識和撥打公共服務電話、管理和使用金錢，選擇、規畫和從事休閒活動，認識休閒場所和設施、休閒活動資訊的來源、購買或租借休閒活動使用的材料或票券的方法，休閒安全。	20題 (第44-63題)	
未來 轉銜 目標 之計 畫能 力	7.升學所需 能力	了解自我升學性向、認識計畫升學的學校或科系(升學機會、地理位置和環境設備、課程內容、要求條件、入學管道、如何獲致良好表現)、升學條件和交通能力的具備情形。	9題 (第64-72題)	
	8.職業訓練 /就業所 需能力	了解自我接受職業訓練的性向，認識計畫參加的職業訓練機會、場所和環境設備、方式和內容、申請條件和方式、如何獲致良好表現，接受職業訓練之條件和交通能力的具備情形，了解自我職業性向，認識工作世界、求職方法、職業基本知識、如何與職場中的雇主和同事維持良好關係，表現工作所需的基本能力和特定職業技能、工作安全、工作態度與行為、到達計畫工作地點的交通能力。	18題 (第73-90題)	
	9.婚姻和家 庭計畫所 需能力	認識婚姻的要素，組成家庭的準備事項，成為父母所需技能，以及了解處理每日家庭事務和財務、與配偶和其家人維持良好關係、計畫生育、照顧家人的方法。	9題 (第91-99題)	

註：取自陳靜江、鈕文英(2008, 第13頁)。

陳靜江和鈕文英 (2008) 另以結構方程模式，考驗量表的因素結構，結果發現理論模式與實證資料之基本適配度佳；在信度方面，九個分量表的內部一致性 *Alpha* 係數介於 .93 至 .98 之間；家長和教師在評量學生轉銜能力的評分者間信度為 $r = .55$ ($N = 79$)。上述資料均顯示此量表有良好之信效度。

高中職身心障礙者轉銜能力量表適合高中職階段需要特殊教育服務之介入，以協助其生涯轉銜之各類身心障礙學生，包括就讀普通班而有特殊需求之身心障礙學生；轉銜評量實施人員宜最遲在學生高中職二年級結束前，完成轉銜評量；若可以的話，宜更早在學生高中職一年級入班後，即逐步收集資料，而後在高中職三年級擬定 ITP（陳靜江、鈕文英，2008）。此量表的特色在透過教師、家長和學生參與的多元檢核中，客觀具體地找出學生重要的轉銜需求為何，以作為個別學生轉銜目標與服務內容規畫之用；而當學校、家庭與學生三者間的評量有落差時，正可以做進一步評量或溝通討論，而後再彙整轉銜評量的結果，據以擬定轉銜計畫（陳靜江、鈕文英，2008）。

另外，高中職身心障礙者轉銜能力量表提及針對學生、家庭和學校三種版本間，一致性非常低的向度和題目，或是本量表未評量的其他轉銜需求和能力（例如適應行為），可以確認是否需要進一步的評量，若有需要，可以在「進一步的評量建議」中勾選需要何種評量，並且進一步說明。最後將評量的結果，統整於「高中職身心障礙者轉銜評量結果摘要」，以分析學生轉銜能力現況。

伍、「高中職身心障礙者轉銜能力評量表」在擬定個別化轉銜計畫上之應用

筆者以一位高職自閉症學生為例，探討如何運用「高中職身心障礙者轉銜能力評量表」，擬定 ITP。

一、了解個案之背景資料

從大毅的 IEP 了解他的背景資料，他是體型較瘦的男生，無特殊疾病，也未曾罹患重大疾病。大毅小學五年級鑑定為「輕度智能障礙」，領有身心障礙手冊，之後一直到國中皆接受資源方案服務。在普通班人緣不佳，獨來獨往；於資源班上課很有反應，常會回答問題。國中畢業後，透過十二年就學安置，進入○○商工特殊教育班綜合職能科就讀。導師認為大毅疑似「亞斯柏格症」，帶至醫院做鑑定，身心障礙手冊於是變更為「自閉症」。大毅的主要照顧者是母親。並與母親、妹妹三人共同住在一個房間裡。母親與妹妹睡床上，大毅睡地上。雙親很早就分居，雖住在同一棟，但彼此沒有往來。父親沒有工作，每天在家看電視、色情書刊，大毅受影響而對異性有負面觀念，例如大毅會出現髒話、不雅字眼於字條、筆記、言談中，推測可能受父親影響。

大毅的祖母對他母親態度相當不好，大毅會因此挺身幫母親說話，而使母親遭受更嚴重的辱罵。當大毅祖母仍與其住在一起時，常有家庭失和的狀況，大毅的情緒會受影響，

而容易有不耐煩、心浮氣躁、罵人的情況出現。目前大毅的祖母已搬離，家庭紛亂趨於平靜。由於大毅母親無工作，加上日前因受傷而行動不便，家中經濟來源全靠個案祖父。

二、施測「高中職身心障礙者轉銜能力評量表」

在大毅升上高職三年級前的暑假，施測學生、家庭和學校三種版本的「高中職身心障礙者轉銜能力評量表」，由於學生和家長皆能自行閱讀和填答，便採取此種填答方式。

三、彙整「高中職身心障礙者轉銜能力評量表」之施測結果於側面圖中

接著彙整三種版本「高中職身心障礙者轉銜能力評量表」之施測結果於側面圖中，如示例 1。

示例 1 大毅「高中職身心障礙者轉銜能力評量表」之側面圖

高中職身心障礙者 轉銜能力評量表 (側面圖和更進一步的評量建議)		第一部分：學生基本資料																				
		學生姓名：大毅		學生生日：民國 81 年○月○日		年齡：17		性別：男		學校：○○高職		年級：三		預計畢業日期：民國 99 年 6 月 30 日								
第二部分：轉銜能力側面圖																						
轉銜知識與技能 評量題項	學校評量					家庭評量					學生評量					三者評量之一致性 (一致者打勾)			是否 需要 進一步 評量(需 要者 打勾)			
	不 適 用	非 常 不 同 意	不 太 同 意	同 意	非 常 同 意	不 知 道	不 適 用	非 常 不 同 意	不 太 同 意	同 意	非 常 同 意	不 知 道	不 適 用	非 常 不 同 意	不 太 同 意	同 意	非 常 同 意	不 知 道		學 校 和 家 庭	學 校 和 學 生	家 庭 和 學 生
一、自我照顧能力																						
01.具備基本的個人清潔衛生技能。	不適用	1	2	3	④	不知道	不適用	1	2	3	④	不知道	不適用	1	2	3	④	不知道	✓	✓	✓	
02.能整理和裝扮自己的外表。	不適用	1	2	③	4	不知道	不適用	1	2	③	4	不知道	不適用	1	2	3	④	不知道	✓			

根據側面圖的資料，統計三個版本九項分量表和總量表的全距和平均數，結果如示例 2。筆者還計算學校和家庭、學校和學生、家庭和學生在九項分量表和總量表上之評量一致性比率，結果如表 3，九項分量表之評量一致性比率的公式為：該分量表評量一致打勾的題數除以該分量表題數（若有不適用或不知道的題目，則須扣除）；例如家庭和學生間在「自我照顧能力」分量表上，評量一致打勾的題數為 8，該分量表評量一致性比率則是 $8 \div 9 = 0.89$ 。全量表的評量一致性比率為九個分量表一致性比率的總和除以量表總數。

示例 2 大毅「高中職身心障礙者轉銜能力評量表」的全距和平均數

第三部分：轉銜能力分量表和全量表平均數							
轉銜能力量表（題數）		學校評量		家庭評量		學生評量	
		全距	平均數	全距	平均數	全距	平均數
分量表	一、自我照顧能力 (9)	3-4	3.75	2-4	3.33	4-4	4.00
	二、心理健康／自我決定能力 (9)	2-4	2.89	1-4	1.67	4-4	4.00
	三、功能性學科能力 (9)	4-4	4.00	1-4	2.22	2-4	3.67
	四、人際互動能力 (9)	1-4	3.00	1-3	1.67	4-4	4.00
	五、居家生活能力 (7)	2-4	3.71	2-4	3.43	3-4	3.86
	六、社區／休閒生活能力 (20)	1-4	2.80	1-4	1.56	2-4	3.00
	七、升學所需能力 (9)	不適用	不適用	不適用	不適用	不適用	不適用
	八、職業訓練／就業所需能力 (18)	2-4	3.00	1-3	1.69	2-4	3.60
	九、婚姻和家庭計畫所需能力 (9)	1-3	2.00	1-2	1.33	不適用	不適用
全 量 表 (99)		1-4	3.15	1-4	2.11	2-4	3.73

表 3. 大毅「高中職身心障礙者轉銜能力評量表」三種版本間的評量一致性比率

轉銜能力量表（題數）	學校和家庭評量 一致性比率	學校和學生評量 一致性比率	家庭和學生評量 一致性比率
一、自我照顧能力 (9)	.78	.89	.89
二、心理健康／自我決定能力 (9)	.45	.67	.45
三、功能性學科能力 (9)	.45	.89	.56
四、人際互動能力 (9)	.45	.67	.45
五、居家生活能力 (7)	.89	.78	.78
六、社區／休閒生活能力 (20)	.56	.56	.67
七、升學所需能力 (9)	NA	NA	NA
八、職業訓練／就業所需能力 (18)	.56	.67	.33
九、婚姻和家庭計畫所需能力 (9)	.67	NA	NA
全 量 表 (99)	.60	.73	.59

註：「NA」表示其中一位評量者在整個分量表上皆填寫「不適用」或「不知道」，故無法取得一致性比率。

示例 2 和表 3 呈現學生在九個分量表的自評分數最高，平均數的全距為 3.00 至 4.00，總平均為 3.73；教師評量次之，全距為 2.00 至 4.00，總平均為 3.15；家庭評量的分數最低，全距為 1.33 至 3.43，總平均為 2.11。學校和學生評量之一致性比率最高，平均數全距為 .56 至 .89，總平均為 .73；學校和家庭次之，全距為 .45 至 .89，總平均為 .60；家庭和學生評量之一致性比率最低，全距為 .33 至 .89，總平均為 .59。

其中「自我照顧」與「居家生活」能力是學校、家庭和學生三方面一致評量最高的項目；而「功能性學科能力」是學校和學生評量一致很高的項目，人際互動和職業訓練／就業所需能力（僅填寫了就業所需能力的題目）也是學校和學生評量較高者，但家庭的評量則偏低；值得注意的是：學生在這三個分量表中，分別有三、四和五題勾選「不適用」。

心理健康／自我決定、社區／休閒生活與婚姻和家庭計畫所需能力，是學校和家庭一致評量最低的項目，但學生的評量則偏高；值得注意的是：學生在「心理健康／自我決定」分量表中，九題中有四題勾選「不適用」；「社區／休閒生活能力」分量表中，20題中更高達 14 題勾選「不適用」，這些題項亦是學校和家庭認為學生需加強的能力，學生似乎迴避這些題目的回答。而在「婚姻和家庭計畫」上，由於學生選擇「不要結婚」，所以整個分量表勾選「不適用」。

對於學生、學校和家庭評量中，未評量 4 分者，請填答者於備註欄說明哪些能力尚須加強；如果他們未說明，則會口頭詢問並補充之；例如在「自我照顧能力」分量表上，其中一題為「能整理和裝扮自己的外表」，教師和家長填答均為 3 分，學生自評為 4 分；而教師和家長未說明理由，筆者詢問的結果為：不會視天氣和場合調整衣著，例如天冷未穿保暖衣物便出門，到正式場合卻著拖鞋，於是將此資料整合於對個案轉銜能力的分析上。

四、確認是否需要更進一步的評量

針對一致性非常低的向度和題目，例如「功能性學科」、「人際互動」和「職業訓練／就業所需能力」，提出進一步評量的建議，包括訪談任課教師、觀察、實作評量，與檢視過去的評量和學習紀錄等；另外，進行功能性職業評量，了解大毅在體力和搬重物上，是否需要輔助性科技。結果發現學校評量較符合學生的能力現況，因為這三項能力在學校情境中較容易評量到，訪談時教師表示：

家長可能未看到孩子在學校學科和職場中的實習表現，低估了他的能力；他各科表現與同儕相較屬於中上程度，清潔工作技能大致都沒問題。不過，工作時的體力和搬重物的能力是就業上老師關注的項目；除此，找工作的能力也是需加強的項目。

在人際互動上，他遇見職場同事會主動打招呼，並且會主動與雇主聊天，他很重視能擁有一份工作，所以會與雇主、同事建立良好關係，但尚須加強他與雇主、同事維持良好長久關係的能力，並且在聊天時談論適當話題。然而，他對老師和同學，容易受他的情緒影響，情緒好時，能表現良好的互動態度；情緒不好時，互動態度則不佳，甚至會出現咒罵的言詞；對家人更容易表現不良的互動態度，所以家庭在這個分量表評量較低。

至於學校和家庭評量一致，而與學生評量不一致的分量表，則因為學生多數勾選「不適用」，因此就以學校和家庭評量為依據。

五、統整分析個案之轉銜能力現況

總結來說，自我照顧、功能性學科與居家生活能力是學生的優勢；心理健康／自我

決定、社區／休閒生活與婚姻和家庭計畫所需能力是學生的弱勢；而在「人際互動能力」上，尚須加強與家人、老師和同學的互動；在「職業訓練／就業所需能力」上，尚須加強工作時的體力，搬重物，找工作，與雇主、同事聊天時談論適當話題，以及維持與他們良好長久關係的能力。

接著將評量的結果，統整於「高中職身心障礙者轉銜評量結果摘要」，如示例 3。在中學後的可能安置上，整合學生和家庭的喜好與興趣，安排全時支持性就業，從事清潔工作；在就業前，學校為他安排清潔工作的職場實習。而在生活安排方面，現階段以「與父母或其他親戚同住」為主，未來若可能，再安排獨自生活。在轉銜能力和需求評量結果摘要上，則整合「高中職身心障礙者轉銜能力評量表」，以及其他評量資料，分析學生轉銜能力的優勢和弱勢。

示例 3. 大毅「高中職身心障礙者轉銜評量結果摘要」

高中職身心障礙者 轉銜評量結果摘要		第一部分：學生基本資料	
		學生姓名： <u>大毅</u> 學生生日： <u>民國 81 年○月○日</u> 年齡： <u>17</u> 性別： <u>男</u> 學校： <u>○○ 高職</u> 年級： <u>三</u> 預計畢業日期： <u>民國 99 年 6 月 30 日</u>	
第二部分：學生和家庭的喜好與興趣			
<p>學生：畢業後的規畫是全時庇護性就業，欲從事的職種為家事類（煮飯、洗菜、切菜、炒菜）和服務類（資源回收、包裝、清潔、洗衣）；以及職業訓練，即參加為一般人所開設的職業訓練方案，但需輔導員協助。而在生活安排方面，學生希望獨自生活，不要結婚。</p> <p>家庭：家庭期待孩子畢業後能獲得全時支持性就業，從事的職種為服務類（資源回收、包裝、清潔、洗衣）；以及職業訓練，即參加為一般人所開設的職業訓練方案，但需輔導員協助。而在生活安排方面，家長希望孩子能與父母或其他親戚同住，因為家庭經濟狀況不允許孩子在外租屋，並且期待他能找到合適對象結婚，生育子女。</p>			
第三部分：下一個階段的可能規畫			
整合學生和家庭的喜好與興趣，安排全時支持性就業，從事清潔工作；在就業前，學校為他安排清潔工作的職場實習。而在生活安排方面，現階段以「與父母或其他親戚同住」為主，未來若可能，再安排獨自生活。			
第四部分：轉銜能力評量結果摘要			
轉銜能力	收集資料的方法與來源	評量結果	
		優勢	弱勢
轉銜成人生活之重要能力 自我照顧能力	1. 2007年12月25日施測魏氏智力測驗（第三版）。 2. 2009年5月29日訪談媽媽，並且實施家庭和社區生態評量。 3. 2009年7月20日施測高中職身心障	1. 生活自理能力佳，具備基本的個人清潔衛生技能。 2. 能處理青春期下的身體變化。 3. 能保管好隨身攜帶或使用的物品。 4. 能整理和裝扮自己的外表。 5. 健康狀況良好，遇到感冒或身體不舒服的問題，能自我照顧。 6. 視、聽覺正常，喜歡把新事物拿到鼻前聞。 7. 能表現適當的飲食能力與習慣。	1. 體型與較同年齡者明顯瘦弱，而且，體力較差，跑 250 公尺操場兩圈會喊累。 2. 有時未能按時吃三餐。 3. 不會視天氣和場合調整衣著，例如天冷未穿保暖衣物便出門，到正式場合卻著拖鞋。

示例 3. 大毅「高中職身心障礙者轉銜評量結果摘要」(續)

第四部分：轉銜能力評量結果摘要				
轉銜能力	收集資料的方法與來源	評量結果		
		優勢	弱勢	
轉銜成人生活之重要能力	心理健康／自我決定能力	礙者轉銜能力評量表，資料來源包括家長、教師和學生本人。 4. 檢視學生過去的學習紀錄。 5. 實作評量。 6. 平常的教學觀察。	1. 接受自己的長處與弱處，並且喜歡自己。 2. 能閱讀和使用一些計時工具，像是鐘錶、日／月曆。 3. 能選擇吃或喝些什麼、穿什麼衣服、選購什麼物品，並且用適當的方式表達。	1. 知道自己畢業後的目標，但在擬定如何達成目標的計畫上，有待加強。 2. 當情緒穩定時，各項表現都非常好；但情緒不佳時，會唸唸有詞，違抗指令，甚至會罵人。 3. 挫折容忍度較低，對於自己認為困難的事，較不願意學。 4. 較不會規畫一週的生活作息，選擇和安排做些什麼事情或活動。 5. 較為固執，較無法因應日常生活中可預期或不可預期的改變。 6. 當碰到困難或問題時，較不知道尋求方法解決。
	功能性學科能力		1. 平常會使用國語和閩南語與人溝通，能了解他人話語並正確回答；說話流暢，敘述事情能包含人、事、時、地、物。 2. 認得大部分的常用字。 3. 字體非常工整，像刻鋼板一樣，每個字大小相同、整齊劃一，並且能書寫流暢通順的文章，偶爾會於聯絡簿上記錄生活軼事。 4. 能分辨環境中常聽到的聲音，並且做出適當反應。 5. 物品分類的辨識能力佳，能將物品正確歸類。 6. 各科表現與同儕相較屬於中上程度。 7. 對有興趣的事物記憶力超強，像是日曆、數字、語詞接龍等，並且能在短時間內回答出過去到未來的任何一天為星期幾。	1. 注意力會集中於有興趣的事物，對於沒有興趣者，就會出現較不專心的狀況。學習動機強弱視對該課程是否有興趣而定。 2. 不會填寫履歷表、存提款單、初診單。
	人際互動能力		1. 情緒好時，能適時且適當地回應別人對他說的話，並且與同儕和平相處，課餘時間偶爾會與同儕一起約出去逛街。 2. 遇見職場同事會主動打招呼，並且會主動與職場雇主、同事聊天，有時會出現幽默的言談內容。	1. 與人溝通時，眼神會注視，但有時會與人靠太近。 2. 喜歡給老師、同學取綽號，並常用較難聽的字眼命名；情緒不佳時，會用不當言詞罵同儕和師長。和家人互動時亦有相同問題。 3. 較無法適時且用適當的方式請求協助。 4. 較無法用適當的方式表達不愉快的感受（例如被指正時）和拒絕的想法（例如被指派不喜歡做的事），以及處理與他人之間想法或意見不一致的狀況。

示例 3. 大毅「高中職身心障礙者轉銜評量結果摘要」(續)

第四部分：轉銜能力評量結果摘要				
轉銜能力		收集資料的方法與來源	評量結果	
			優勢	弱勢
轉銜成人生活之重要能力	居家生活能力		<ol style="list-style-type: none"> 1. 能協助家中做家事（煮飯、洗碗、整理居家環境）。 2. 烹飪手藝不錯，在家中負責煮晚餐，他會於前一天將食材切好備用，隔天放學回家後便能直接烹煮。 	<ol style="list-style-type: none"> 1. 對於衣物的處理（洗、晾和收拾衣物）需要人叮嚀 2. 不會縫補衣物。 3. 面對居家生活的意外事件，較不知道如何處理。
	社區／休閒生活能力		<ol style="list-style-type: none"> 1. 能騎腳踏車、搭電梯、火車、捷運，並且能注意交通標誌和交通工具安全事項。 2. 具有金錢概念，能拿出正確的錢數，也知道找的錢是否正確。 3. 較常從事室內休閒活動（例如看電視／錄影帶、聽音樂），偶爾外出騎腳踏車，或與同儕一起約出去逛街。以前假日會到教會參加活動，認識外國朋友，並一起逛書店，現在則較少。 	<ol style="list-style-type: none"> 1. 使用社區使用能力較弱，未使用過社區郵局，無獨自在外用餐經驗。 2. 沒有獨立支配金錢的經驗，較不會管理和使用金錢。 3. 較不喜歡耗費體力的活動，例如不喜歡球類運動，上體育課僅走走操場，而且跑步時略嫌笨拙。 4. 較不會規畫或安排休閒活動，不清楚居住的社區中有哪些休閒場所和設施，不知道從哪裡可獲得休閒活動的資訊，購買或租借休閒活動使用的材料或票券，也較不會注意從事休閒活動的安全事項。 5. 較不清楚公民和身心障礙者應有的權益，以及政府創業貸款或社會福利措施的申請條件和方式。
未來轉銜目標之計畫能力	就業／職業訓練所需能力		<ol style="list-style-type: none"> 1. 很期待畢業後能找到一份工作，工作的動機很強。 2. 會自行擬定「職場的規定」提醒自己須注意的工作態度。 3. 裁切紙張，以及摺紙等精細動作能力佳。 4. 能將掃地工作做得很好。 5. 會規畫從家庭到達實習職場路程中須結合哪些交通工具。 	<ol style="list-style-type: none"> 1. 較沒有主動幫忙的習慣。 2. 對工作內容若有不清楚，不會主動詢問，容易按照自己的想法和步驟做事，而忽略了聽從雇主的指令和職場的要求步驟工作。 3. 在時間壓力下的工作表現較不佳。 4. 工作時的體力和耐力較差，較無法搬重物。 5. 較不清楚求職的技能。 6. 對於考試相當排斥，學校開設門市服務課程，欲訓練學生考取證照，他有能力考取，但卻非常排斥考試，在每天作業抄寫考試內容中，他拒絕寫作業；在排進度考試中，他甚至交白卷。
	婚姻和家庭計畫所需能力		能處理家務，居家生活能力不錯。	不了解婚姻的意義，對婚姻持排斥的態度，也不清楚婚姻應考慮的要素。

六、擬定個別化轉銜計畫

依據前述轉銜評量結果摘要，擬定「ITP」，融入於大毅的 IEP 中，見示例 4。由於大毅高職畢業後欲就業，加上轉銜評量資料顯示他的需求，因此從就業輔導、心理輔導、生活輔導三方面擬定轉銜計畫，而福利及其他相關專業服務則融入於上述三個層面中呈現。

轉銜服務內容包括教導學生所需的轉銜能力，以及提供或連結促進學生轉銜所需之支持性服務兩部分；其中教導學生所需的轉銜能力，可將這些轉銜能力目標納入學年和學期教育目標中。提升大毅轉銜能力的學年和學期教育目標見示例 5。

示例 5. 大毅「轉銜能力的學年和學期教育目標」

課程領域	學年教育目標	學期教育目標
職業教育	1.能表現良好的工作態度和行爲。 2.能表現良好的清潔工作知識和技能。 3.具備求職技能。	1-1.能獨立遵守職場的規定。 1-2.能按照工作流程或雇主指令進行工作，不隨意更動。 1-3.能主動詢問和求助不清楚與不會做之工作內容。 1-4.在完成自己的工作後，能主動幫忙別人。 1-5.能獨立擬定工作計畫表，排出幾點到幾點必須做什麼事。 2-1.能正確說出清潔工作的時間和內容。 2-2.一次能記住三項工作指令並依序完成。 2-3.能提升清潔工作的完成品質，達到職場的要求。 2-4.能在規定的時間下完成清潔工作。 2-5.能提升工作時的體力和耐力。 3-1.能說出從哪裡可以得知工作資訊，至少三項。 3-2.能獨立填寫履歷表。 3-3.能說出求職面談的過程和注意事項，至少三項。
社會適應	1.能擬定計畫和規畫生活作息。 2.能以適當的方式與家人、老師、同學、朋友、雇主和同事互動。 3.能處理不愉快和挫折的情緒。 4.能以適當的方式因應日常生活中的改變、困難或問題。 5.能使用居住之社區中的各種場所、資源和服務。	1-1.能獨立擬定達成畢業後目標的計畫。 1-2.能獨立規畫一週的生活作息。 2-1.當相關他人指正他的工作表現或行爲時，能和顏悅色地接受，不會出現唸唸有詞的行爲。 2-2.能以適當的人我距離與人互動。 2-3.能在適當時間與雇主和同事談論適當話題。 2-4.能對異性表現合宜的舉止和禮貌。 3-1.當別人表現不符己意的行爲時，能以適當的方式表達觀感。 3-2.能適時且用適當的方式請求協助。 3-4.能使用適當的方式表達拒絕。 3-4.能以適當的方式處理與他人之間想法或意見不一致的狀況。 4-1.能接受生活作息的變動性。 4-2.能接受工作內容的變動性。 4-3.能獨立尋求方法因應困難或解決問題。 5-1.能獨立使用居住之社區中的用餐場所。 5-2.能獨立使用居住之社區中的購物場所。 5-3.能獨立使用居住之社區中的郵政場所存款。 5-4.當點餐、購物和使用郵政服務遇到問題時，能主動詢問服務人員。 5-5.能說出公民和身心障礙者應有的權益，至少三項。 5-6.能說出社會福利措施的申請條件和方式，至少三項。 5-7.在社區中發生意外事故（例如車禍、迷路）時，能說出處理的方法與原則，至少三項。

示例 5. 大毅「轉銜能力的學年和學期教育目標」(續)

課程領域	學年教育目標	學期教育目標
生活教育	1.能選擇適當的衣著。 2.能處理衣物。 3.具備良好的健康習慣。 4.能處理居家生活的意外事件。 5.能妥善管理和使用金錢。 6.能了解婚姻和家庭的意義、要素和需準備事項。	1-1.能配合季節穿著適當且整潔的衣服。 1-2.能配合場合穿著適當且整潔的衣服。 2-1.能獨立處理衣物(洗、晾和收拾衣物)，不需要叮嚀。 2-2.能獨立簡易縫補衣物。 3-1.能按時吃三餐，不需要叮嚀。 3-2.能說出食物的營養成分。 3-3.能選用具營養成分的食物。 4-1.面對天災(例如地震、火災、颱風)，能說出處理的方法與原則，至少三項。 4-2.面對創傷(例如割傷、燙傷)，能說出處理的方法與原則，至少三項。 5-1.能獨立儲蓄零用錢或薪水。 5-2.能獨立分配他的零用錢或薪水要怎麼使用。 5-3.能獨立使用金錢買東西。 5-4.能獨立拿出和物品價格相同或更大的錢幣，並且會辨識找的錢是否正確。 6-1.能正確說出婚姻的意義。 6-2.能說出婚姻應考慮的要素，至少三項。 6-3.能說出組成家庭所需準備的事項，至少三項。
休閒教育	1.知道休閒場所和活動的資訊。 2.能安排休閒活動。	1-1.能說出居住的社區中有哪些休閒場所和設施，至少三項。 1-2.能說出從哪裡可獲得休閒活動的資訊，至少三項。 1-3.能說出從哪裡可購買或租借休閒活動使用的材料或票券，至少三項。 2-1.能獨立選擇符合自己能力的休閒活動。 2-2.能獨立選擇符合自己興趣的休閒活動。 2-3.能配合環境獨立選擇適合的休閒活動。 2-4.能獨立安排與同學一起從事的休閒活動。 2-5.能注意從事休閒活動的安全事項，至少三項。

七、實施個別化轉銜計畫並且評鑑其成效

最後，實施擬定的轉銜計畫，並與教學作結合。實施之後，配合 IEP，每學期透過 IEP 團隊，評鑑 ITP 之成效，包括敘寫轉銜能力的學年和學期教育目標之評量日期和結果，以及評鑑轉銜服務之適切性，而且向家長分享評鑑結果，尋求改進的意見；最後，若有需要，提出調整 ITP 的建議。

總括而言，評量是轉銜的基石，本文討論「高中職身心障礙者轉銜能力評量表」在擬定個別化轉銜計畫上之應用，包括了解個案之背景資料，施測「高中職身心障礙者轉銜能力評量表」、彙整「高中職身心障礙者轉銜能力評量表」之施測結果於側面圖中、確認是否需要更進一步的評量、統整分析個案之轉銜能力現況、擬定個別化轉銜計畫，以及實施個別化轉銜計畫並且評鑑其成效七個步驟。

參考文獻

一、中文部分

- 林幸台，周台傑、柯平順、陳靜江 (1999)。智能障礙學生轉銜與職業輔導評量模式之規畫第一年成果報告。教育部委託專案報告。臺北：國立臺灣師範大學特殊教育學系。
- 陳靜江 (1997)。轉銜方案在啓智學校高職部之發展與成效研究。行政院國家科學委員會專題研究成果報告 (NSC 85-2613-H-017-002)。國立高雄師範大學特殊教育學系。
- 陳靜江、林幸台 (2000)。發展智能障礙者職業輔導評量工具。行政院勞工委員會職業訓練局委託研究報告。
- 陳靜江、鈕文英 (2008)。高中職階段身心障礙者轉銜能力評量表之編製。《特殊教育研究學刊》，33(1)，1-20。
- 陳麗如、王文科、林宏熾 (2001)。身心障礙者離校轉銜服務需求量表。臺北：心理。

二、英文部分

- Clark, G. M. (1998). *Assessment for transition planning*. Austin, TX: PRO-ED.
- Clark, G. M., & Patton, J. R. (1997). *Transition planning inventory: Administration and resource guide*. Austin, TX: Pro-ed.
- Clark, G. M., Patton, J. R., & Moulton, R. (2000). *Informal assessments in transition planning*. Austin, TX: PRO-ED.
- Cronin, M. E., & Patton, J. R. (1993). *Life skills instruction for all students with special needs: A practical guide for integrating real-life content into the curriculum*. Austin, TX: Pro-ed.
- Cummings, R., Maddux, C. D., & Casey, J. (2000). Individualized transition planning for students with learning disabilities. *Career Development Quarterly*, 49(1), 60-72.
- Davis, P. K., & Bates, P. (1997). Transition-related IEP objectives: Ensuring their functionality, technical adequacy, and generality. *Exceptionality*, 7(1), 37-60.
- deFur, S. H. (2000). *Designing individualized education program (IEP) transition plans*. Reston, VA: ERIC Clearinghouse on Disabilities and Gifted Education. (ERIC Document Reproduction Service No. ED449599)
- deFur, S. H. (2003). IEP transition planning: From compliance to quality. *Exceptionality*, 11(2), 115-128
- Greene, G., & Kochhar-Bryant, C. A. (2003). *Pathways to successful transition for youth with disabilities*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Grigal, M., Test, D. W., Beattie, J., & Wood, W. M. (1997). An evaluation of transition components of individualized education programs. *Exceptional Children*, 63, 357-372.
- Individuals with Disabilities Education Improvement Act of 2004, United States Department of Education (2004).

- McDonnell, J., & Hardman, M. L. (2009). *Successful transition programs: Pathways for students with intellectual and developmental disabilities*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Miller, R. J., Lombard, R. C., & Corbey, S. A. (2007). *Transition assessment: Planning transition and IEP development for youth with mild to moderate disabilities*. Boston: Allyn & Bacon.
- Pierangelo, R., & Giuliani, G. A. (2004). *Transition services in special education: A practical approach*. Boston: Allyn & Bacon.
- Roessler, R., Shearing, A., & Williams, E. (2000). Three recommendations to improve transition planning in the IEP. *Journal for Vocational Special Needs Education*, 22(2), 31-36.
- Sax, C. L., & Thoma, C. A. (2002). *Transition assessment: Wise practices for quality lives*. Baltimore: Paul H. Brookes.
- Schalock, R. L., & Jensen, C. M. (1986). Assessing the goodness-of-fit between persons and their environments. *The Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 11, 103-109.
- Sitlington, P. L., Clark, G. M., & Kolstoe, O. P. (2000). *Transition education and services for adolescents with disabilities* (3rd ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Sitlington, P. L., Neubert, D. A., Begun, W., Lombard, R. C., & Leconte, P. J. (1996). *Assess for success: Handbook on transition assessment*. Reston, VA: The Council for Exceptional Children.
- Thurlow, M., & Elliott, J. (1998). Student assessment and evaluation. In F. R. Rusch & J. G. Chadsey (Eds.), *Beyond high school: Transition from school to work* (pp. 265-296). Pacific Grove, CA: Brooks/Cole.
- Wehman, P. (2001). *Life beyond the classroom: Transition strategies for young people with disabilities* (3rd ed.). Baltimore: Paul H. Brookes.
- West, L. L., Corbey, S., Boyer-Stephens, A., Jones, B., Miller, R. J., & Sarkees-Wircenski, M. (1999). *Integrating transition planning into the IEP process* (2nd ed.). Reston, VA: Council for Exceptional Children.

臺中教育大學研究生對電子資源館藏使用情形之研究

A Study on Graduate Students Using Electronic Resources at National Taichung University of Education

洪榮照*
Jung-Chao Hung

鄧英蘭**
Ying-Lan Deng

蘇雅敏***
Ya-Min Su

(收件日期 98 年 12 月 8 日；修改日期 99 年 3 月 5 日、99 年 8 月 4 日；
接受日期 99 年 10 月 16 日)

摘要

本研究旨在探討本校研究生對電子資源館藏的使用情形及對電子資源利用教育課程的滿意度與需求，研究對象為本校碩、博士生共 1,227 人。研究結果如下：1. 最常使用的資料庫多為中文，通常每週使用一次，多從家中上網查詢；2. 較熟練的檢索技巧是「使用與所需資訊相關之適當詞彙來搜尋資料」；3. 對電子資源館藏持肯定的態度，滿意度相當高；4. 肯定「電子資源利用教育初階」課程內容的適當性；5. 認為接受 3~4 小時的利用教育課程最適當；6. 認為數位型態的使用手冊是使用電子資源的最佳協助；7. 在背景變項方面，不同學院學生在各分量表無顯著差異；女生在檢索運用、對電子資源滿意度、利用教育課程滿意度等均顯著高於男生。

關鍵詞：電子資源、使用者研究、電子資源利用教育、電子資源使用調查、電子館藏

*國立臺中教育大學特殊教育學系副教授兼系主任

**國立臺中教育大學圖書館參考服務組組長

***國立臺中教育大學圖書館採編組組長

Abstract

The purpose of this study was to explore the use of library's electronic resources and the needs toward electronic resources instruction by 1,227 graduate students at National Taichung University. The major findings were as follows: (1)The most commonly used database for graduate students is Chinese language databases. Graduate students search databases once a week and the Internet connection is from home mostly. (2)Graduate students are familiar with using adequate vocabulary to search databases. (3)Graduate students are highly satisfied with databases provided by the library. (4)The contents of basic instruction course are available. (5)The most acceptable hour for basic instruction course is between 3 and 4 hours. (6)Digital manuals are helpful to enhance electronic resources searching skills.(7)There is no significant difference in using electronic resources among the graduate students of 3 schools.

Key words: Electronic Resources, User Study, Electronic Resources Instruction, Electronic Resources use Survey, Electronic Collections.

壹、緒論

一、研究背景

資訊的利用成效與資訊服務的規劃，其首要條件就是需要瞭解使用者對電子資訊的瞭解、看法及實際利用的情況，其中包括使用者的資訊需求、使用習慣以及與資訊系統間的互動。透過這樣的瞭解，除了提昇服務的效能外，在經費緊縮的狀況下，也可給予圖書館一個指標，讓有限的經費發揮最大的用途（羅思嘉，2000）。圖書館處在瞬息萬變的資訊時代，尤其是大學圖書館對於支援教學與研究相當重視，如何將圖書館和師生之間的關係緊密結合，以師生的需求為依歸，提供最完善的服務，將圖書館的電子資源館藏加以行銷推廣，以達充分利用的最終目的，對大學圖書館而言是非常重要的。

由於網路科技的發達、電子出版蓬勃、使用者習慣改變，以及電子資源購置經費逐年增加等因素，電子資源在圖書館館藏政策更顯其重要性。對於日益增加的電子資源，圖書館每年必須投入相當多的人力與經費購買電子書、電子期刊及資料庫等電子資源，期望藉以滿足使用者學術研究的需求。使用者是否瞭解圖書館有那些電子資源？是否能善加利用？電子資源是否能滿足使用者的需求？電子資源利用教育課程是否符合使用者的需求？使用者對電子資源的態度如何？均是值得探討的問題。因此，圖書館必須瞭解使用者的使用情況，才能據以擬訂電子資源的推廣政策，進而提高電子資源的使用量。

電子資源的主要使用者是教師與研究生，圖書館如欲提昇電子資源的使用量，教師與研究生是最值得探討的對象，國內外也有相關的研究與探討，唯大多數的研究皆涵括教師與學生，尤其以教師為主要探討對象。本研究考量研究生是使用電子資源的最大族群，是相當值得探討的對象，因此，本研究以臺中教育大學博士班及碩士班學生為研究對象，探討其對電子資源館藏的利用情形，期望能瞭解研究生使用情況，據以擬訂適合研究生的電子資源推廣策略。

二、研究目的

圖書館是為使用者而存在的，圖書館應瞭解使用者的期望、需求，以及實際上所獲得的服務，並滿足使用者對圖書館的期望。本研究主要目的在分析使用者對圖書館電子資源館藏的使用情形與滿意度，以及對電子資源利用教育的滿意度與需求，以期建立推廣電子資源的最佳策略，使圖書館對服務對象能提供適合的資料或服務，以達到「藏用合一」的目標。換言之，使用者研究就是在瞭解使用者對資料的需求，對圖書館的期望，以及其利用方式與過程等（楊美華，1994）。透過使用者研究，幫助圖書館進行檢討與省思，以服務對象為依歸，進而提供更完善的資訊服務。茲將本研究目的說明如下：

- (一) 瞭解研究生對圖書館電子資源的使用情形。
- (二) 瞭解研究生運用電子資源的熟練度。
- (三) 瞭解研究生對圖書館電子資源的滿意度。
- (四) 瞭解研究生對圖書館電子資源利用教育課程的滿意度。

- (五) 探討研究生對電子資源利用教育課程的需求。
- (六) 探討不同背景變項（學院、性別）在電子資源滿意度之差異。

貳、文獻探討

電子資源的興起徹底改變了圖書館的經營方式，使用者對電子資源的需求日益迫切，促使圖書館必須重視其需求以及電子資源的使用情形。圖書館在面臨電子資源的衝擊下，必須因應使用者的需求，全面調整服務模式，以符合使用者對圖書館的期望。茲分別就電子資源的使用研究、利用教育，以及推廣等三個面向進行文獻探討。

一、電子資源的使用研究

Hart, Coleman, Yu (1999) 的研究結果指出，電子資源最大的使用障礙是使用者缺乏相關電子資源與服務的資訊，其次是缺乏時間及相關教育訓練，建議圖書館應該提供更多電子資源服務和取得資源的指導，以及更深入教師們的研究，同時改善行銷策略等等。Tenopir (2003) 指出，近年來許多研究發現電子資源的使用行為會因為使用者的身份、研究主題、需求、機構型態或工作地點、年齡及性別而有所不同。因此，圖書館在積極推廣電子資源前，必須先從事電子資源的使用者調查研究，才能使圖書館投入的經費獲得最佳的效益。

李碧鳳 (2001) 的研究結果發現，大約一半的填答者認為圖書館現有的資料庫無法滿足其研究需求；影響其使用的障礙因素，比率高的前三位依序為缺乏關於可使用電子資源 (43%)、缺乏教育訓練 (14%)、缺乏時間 (11%)，另外還有網路傳輸及下載速度慢、未提供所需的資料、資料庫全文部分不足、不懂如何使用等問題。透過使用者研究調查，得以發現使用者在運用電子資源時，所遭遇的問題，才能提出解決問題的方案，提供對使用者真正有效的幫助。

羅美英 (2003) 的研究顯示，有五成以上學生會使用電子資源，但僅有一成九的學生會使用資料庫；學生的資訊尋求多是以教師指定參考或為了交報告及寫作業為主；最常利用的資料類型是電子資源；最常利用的資訊尋求管道是透過網路尋找資源；電子資源使用困境為缺乏檢索技巧、查詢資料庫時不知有哪些資料庫可使用。由此可知，使用者對電子資源使用的目的，仍屬較被動的方式，且多在教師的要求下，才會使用電子資源，此外，使用者也經常使用網路資源，圖書館應將其納入電子資源利用教育的範圍內，不可忽略網路資源對使用者的重要性。

莊佳伶 (2004) 的研究顯示，學生使用電子資源的目的多為撰寫論文或作業，且得知電子資源管道以師長朋友推薦與圖書館網站公告居多；學生使用電子資源多以中文類為主。Liu 與 Winn (2009) 的研究結果發現以中文為母語的研究生，英文是其使用圖書館資源的一大障礙。由此可知，學生較熟悉中文電子資源，以致西文電子資源的使用率較低，但西文電子資源所佔的經費比重遠高於中文電子資源，如何提高西文電子資源的使用率，

是圖書館推廣電子資源必須考量的問題。

Kaur 與 Verma (2009) 的研究結果指出，有七成研究生知道圖書館所提供的電子資源，八成六的研究生偶爾會使用；使用地點有九成是在電算中心，其次是家裡 (54%)，親自到圖書館使用者不到一成。對於使用地點，Kayongo 與 Helm (2010) 的研究得到不同結果，其研究指出每週從家裡連線檢索圖書館資源的研究生達六成五，較使用學校電腦上網檢索的研究生 (59%) 來得高。由此可知，學生即使知道圖書館有哪些電子資源，仍會視其需求程度才使用，而電子資源以其不受時空限制的便利性，學生往往在其方便的地點連線，未必親臨圖書館使用。

圖書館必須先進行電子資源的使用調查研究，才能瞭解使用者的行為，不同的使用對象，會有不同的使用動機與想法，圖書館清楚使用者的需求與使用目的，才能據此制定妥善的電子資源推廣策略 (羅思嘉，2000)。因此，圖書館可透過電子資源使用研究，擬定電子資源推廣策略，針對不同的使用對象，設計不同的推廣方式，使電子資源得以發揮最大的利用價值。

綜而言之，影響使用者使用電子資源的主要因素是缺乏電子資源與服務的資訊、缺乏時間及相關教育訓練，且大都是因教師指定參考或為撰寫論文及作業才使用電子資源，而得知電子資源管道則以師長朋友推薦與圖書館網站公告居多，此外，使用電子資源多以中文類為主，且使用者大都在其方便的地點連線，未必親臨圖書館使用。因此，圖書館在推廣電子資源時，必須考量使用者的需求，才能擬定最佳的電子資源推廣策略。

二、圖書館電子資源的利用教育

Tenopir (2003) 的報告指出，由於電子資源的便利性，促使電子資源的使用人數日益增加，也因此產生了電子資源的相關問題，例如：如此便利的電子資源為何不被使用？使用者為何認為電子資源還是有其不便利之處？不同的使用對象有不同的需求，如何才能使用適當的電子資源？Mehta 及 Young (1995) 也提到受訪的教師多是要求其研究助理協助資料的收集，較少直接與館員接觸。調查結果顯示，即使圖書館提供電子資源，在各種檢索方式中，教師仍較偏向以詢問及使用紙本式資料為多。羅思嘉 (2000) 也提到館員在滿足資訊需求上所扮演的角色薄弱，受訪者多表示以往未有尋求或者是獲得圖書館員協助的經驗。因此，在電子資源的時代中，館員必須自我調適與成長，方能回應電子資源時代使用者對圖書館的要求。

McCarthy、Krausse 與 Little (1997) 是以問卷調查的方式對學校使用者就電子資源的偏好、使用電子資源的自我評量、檢索技能以及資料庫檢索的訓練等面向進行資料收集與分析。此外，劉美慧、林信成 (2001) 的研究結果指出大學圖書館利用教育應加強對使用者需求調查工作的重視，才能使使用者的資訊需求反應在課程內容之中，進而設計出更能符合使用者需求的課程內容。李碧鳳 (2001) 的研究結果指出圖書館所提供電子資源利用教育訓練，使用者比較能夠接受的方式，高於 10% 的依序為利用 (操作) 手冊 25%、電子郵件諮詢 19%、小型的團體教學 15%、電話諮詢 13%，此外，尚有選擇其他者希望可

以現場詢問館員和提供網頁 FAQ。

香港中文大學的大學研究學院及加強學習與研究中心 (The University's Graduate School and the Centre for Learning Enhancement And Research, CLEAR) 施行改善研究生學習計畫 (Improving Postgraduate Learning Programme)，由圖書館員協助課程與研習營，包含：1. 對研究所新生提供 3 小時圖書館資訊的特定主題課程；2. 網際網路與研究研習營；3. 每個研究生的必修課程：進行研究時遵守智慧財產權及版權法規定（胡亦君，2005；McNaught, Storey, Leung, 2004）。由此可知，在學生的學習上，圖書館扮演著重要的角色，圖書館應思考如何協助學生學習，使每位學生都能成為圖書館的使用者。

學生認為具備有利用圖書館資源的技巧是重要的，但多數學生因未收到相關訊息，或因上課時間無法配合等因素，使圖書館在提昇學生對利用教育課程的參與程度上，仍有發展的空間。（方寶琇，2004）圖書館必須瞭解使用者無法參加電子資源利用教育課程的原因，並針對其困難與問題，設法予以解決，提高使用者對課程的參與率，才能使電子資源利用教育課程的效能發揮到最大，換言之，圖書館實有必要從使用者的角度，瞭解使用者的需求，重新探討電子資源利用教育的內涵以及實施的方式。

電子資源利用教育策略必須加以擬定，詳加規劃實施的方式，如人力、時間與經費的運用等，以做為圖書館政策的一環。此外，館員本身的相關知識與技能必須加以培養，以利電子資源利用教育的規劃與實施，尤其網際網路的蓬勃發展，技術日新月異，館員必須持續吸取新知，以在職訓練與繼續教育的方式來增進館員素養（陳雪華，1998）。圖書館必須將所有相關因素皆加以考量，據以制定推廣電子資源的策略，才能提供最佳的電子資源利用教育。

綜上所述，圖書館所提供之電子資源利用教育訓練，使用者比較能夠接受的方式是利用（操作）手冊及電子郵件諮詢，而未收到相關訊息，或因上課時間無法配合等因素，以致未能參加利用教育課程，此外，使用者大都沒有尋求或獲得圖書館員協助的經驗，顯示館員在滿足資訊需求上所扮演的角色薄弱，圖書館應多方考量使用者的需要，才能設計出更能符合使用者需求的課程內容，進而提昇使用者資訊素養的能力。

三、圖書館電子資源的推廣

元智圖書館在電子資源利用推廣途徑，包括在學校及圖書館首頁張貼公告、在 BBS 張貼訊息、寄發電子郵件通知教職員生、海報張貼、印製小傳單、電子資源利用指引的編製、研究所及大學部新生導覽、配合教師或學生的個別需求，不定期舉辦利用指導課程；此外，亦開設正式學分課程、配合個別教師的授課需求、辦理與課程相關的電子資源利用指導課程、邀請廠商舉辦說明會、使用者問題諮詢時給予介紹、教師及學生個別諮詢電子資源利用等方式（李碧鳳，2001）。

張芳菁 (2006) 的研究結果顯示學生得知電子資源的相關訊息管道，大多是同學朋友之間口耳相傳，以及在課堂中教師的介紹或指定使用；學生及教師大多在圖書館、研究室或實驗室內使用電子資源；學生使用電子資源的目的是為了繳交作業及準備學位論文，或

是因老師指定；學生使用電子資源時會有畏懼英文、圖書資訊檢索素養不足、需要學習各種電子資源的使用方式等障礙；學生認為在網頁公告及以電子郵件傳達相關訊息是最佳的方式。對技專校院圖書館電子資源推廣利用提出六項建議：1. 推廣重心在教師；2. 研擬電子資源的推廣策略；3. 鼓勵全體館員投入推廣活動；4. 整合各類電子資源於同一檢索介面；5. 舉辦具有互動性的活動；6. 加強網路連線品質及電腦週邊設備。

胡亦君 (2005) 對大專校院圖書館電子資源推廣服務提出建議如下：1. 實施推廣前應事先調查使用者的需求；2. 提高使用者對電子資源推廣的參與動機；3. 重視「教師」在電子資源推廣的地位並爭取支持；4. 推動以美國 ACRL 資訊素養五大標準為各館電子資源推廣服務的實施目標；5. 加強「免費電子資源」之推廣；6. 電子資源推廣須考慮與傳統服務配合運用；7. 善用「電子郵件」進行推廣；8. 積極爭取圖書館利用教育納入正式課程；9. 評鑑工作是促使電子資源推廣更完善的必備要件；10. 圖書館應重視人力不足、館員學科背景知識欠缺等問題；11. 建構多元化、活潑化、動態化及個人化的電子資源使用網路自學系統。

吳雅慧 (2002) 的研究也提到口耳相傳是提昇電子期刊使用率的行銷重要策略，此外，電子資源的推廣必須具有創新的行銷思維。Ellis (2004) 提到電子資源的推廣活動包括：1. 以學科主題方式呈現電子資源；2. 到各系宣傳，介紹各種電子資源的特色；3. 每個月介紹一種電子資源；4. 提供新知服務；5. 利用短文和圖片吸引使用者；6. 向出版商索取海報、宣傳品或小文具送給相關的系所；7. 設計精美的明信片與便條紙，將圖書館電子資源網頁的 URL 印刷其上。

網際網路無遠弗屆，使用者若能運用現有網路設備直接獲取網路上提供的資源，不必親自參加相關訓練課程，對於使用者與圖書館而言都相當便利。因此，將自學教材放置於網路中，一方面有利於資源的傳播、利用與分享，另一方面使用者可使用此教材自學。因此應研訂符合使用者自學需求的適當教材，放置於網際網路中供使用者使用，將能擴充電子資源利用教育的應用與影響的層面（陳雪華，1998）。對使用者和圖書館而言，都是非常適當的方式，使用者可以不受時空的限制進行自我學習，同時也減輕圖書館人力的負擔。

綜而觀之，透過網頁張貼公告、寄發電子郵件通知、開設正式學分課程、配合個別教師的授課需求、辦理電子資源利用教育等方式，都是推廣電子資源的途徑，其中使用者認為在網頁公告及以電子郵件傳達相關訊息是最佳的方式。特別應重視「教師」在電子資源推廣的地位並爭取支持，此外，建構個人化的電子資源數位教材於網路提供使用者自學，相信將更有助提昇使用者電子資源的檢索能力，進而提昇電子資源的使用率。

參、研究設計與對象

一、研究設計

本研究以「國立臺中教育大學研究生電子資源使用情形調查問卷」為主要研究工具，問卷係依研究目的以及參考相關文獻編製而成，分為七部分，包括：（一）基本資料；

- (二) 電子資源的使用情形；(三) 對電子資源的熟練度；(四) 對電子資源的滿意度；
- (五) 對電子資源利用教育課程的滿意度與需求；(六) 對圖書館推廣電子資源的看法；
- (七) 建議與補充。

本問卷設計是參考張芳菁 (2006) 的「電子資源使用研究調查」與許嫻婷 (2004) 的「圖書館電子資源使用調查問卷」中有關電子資源的使用情況及對電子資源推廣的看法；吳雅慧 (2002) 的「電子期刊使用研究調查表」中有關電子資源的使用情況；梁康馨 (2004) 的「大學教師對電子期刊資料庫評價之訪談大綱」中有關電子資源的使用情況及對電子資源的認知，以及廖淑貞 (2006) 的「碩士生對資訊素養之熟練度與態度之調查研究問卷」中對電子資源的熟練度等問卷內容，再依據本研究目的編製而成。問卷第一部份為「電子資源熟練度」共 9 題，整體內部一致性 Cronbach's α 信度係數為 .87。此部分可分為兩部分，(一) 是 14-17 題、22 題計五題，命名為「檢索知能」，內部一致性 Cronbach's α 信度係數為 .80；(二) 是問卷 18-21 題，計四題，命名為「檢索運用」，內部一致性 Cronbach's α 信度係數為 .77。

問卷第二大部分為「電子資源提供」之滿意度，題目從 23-28 題，計有 6 題，內部一致性 Cronbach's α 信度係數為 .86；問卷第三部份為「資源利用教育之滿意度」，從 33-37 題，計 5 題，內部一致性 Cronbach's α 信度係數為 .89。

為瞭解本問卷之可用性與適用性，於問卷初稿完成，特商請教師推薦 12 位研究生協助檢視問卷的適當性，並給予修正意見與建議，根據其意見與看法，修正問卷初稿，再送請專家審查。本研究採用專家效度檢驗問卷，特聘請本校教育學系游自達老師、社會科教育學系賴苑玲老師、資訊科學學系孔崇旭老師協助審查問卷內容，請其針對本研究問卷初稿之題目內容、文字用句及語意表達等方面加以檢視。

二、研究對象

本研究以國立臺中教育大學研究生為研究對象，包括碩士班與博士班各年級研究生（含暑期及夜間在職專班），涵括 97 年 6 月份畢業的應屆畢業生，以及延修生，96 學年度第 2 學期有效在學人數至 97 年 6 月 10 日止共計 1,227 人。本校有教育、人文社會暨藝術、數理暨資訊等 3 個學院，96 學年度有 17 個系所招收碩士班學生、3 個系所招收博士班學生。

問卷發放時間從民國 97 年 6 月 23 日至 7 月 7 日共計 14 天，為求較高的問卷調查回收率，本研究提供多管道問卷填答方式，以方便研究對象填答，分別採用現場發放紙本問卷、郵寄紙本問卷、網路問卷，以及電子郵件寄送電子檔問卷等方式，茲說明如下：

- (一) 現場發放紙本問卷：一、二年級配合課程，委請任課教師及系所辦公室代為發放，共計發放問卷 977 份。
- (二) 郵寄紙本問卷：三年級以上採郵寄紙本問卷，共計郵寄問卷 250 份。
- (三) 以電子郵件寄送電子檔問卷：針對回收率較低的系所，委請系所辦公室以電子郵件代為轉寄電子檔問卷。
- (四) 網路問卷

1. 為便於研究對象填答，另行製作網路問卷公告於圖書館網頁並透過電子郵件鼓勵研究生填答，期望透過問卷填答的方便性，藉以增加問卷的回收率。
2. 為避免網路問卷的重複填答，特於網路問卷首頁籲請研究生勿重複填寫，另於資料輸入時，會特別審視網路問卷填答者的基本資料，檢核填答人數是否超過該系所應填答人數。

肆、研究結果與討論

一、調查結果分析

(一) 研究對象分析

本研究以 96 學年度第 2 學期臺中教育大學博士班與碩士班研究生為調查對象，包括博士班研究生 59 人，碩士班研究生 1,168 人，合計 1,227 人。本研究以普查方式進行，問卷發放數量分別為教育學院 609 份、人文社會暨藝術學院 354 份，數理資訊學院 264 份，共計回收 919 份問卷，其中紙本問卷 818 份，網路問卷 101 份，回收率 74.9%，經剔除無效問卷 59 份，有效問卷總計 860 份，實際回收率為 70.1%。茲將研究生個人基本資料（如表 1），依據性別、年齡、學院、學制及班別統計如下：

表 1. 研究生個人基本資料統計表

基本資料	組別	人數 (N=860)	百分比
性別	女	549	63.8%
	男	311	36.2%
年齡	21-30 歲	451	52.4%
	31-40 歲	304	35.3%
	41-50 歲	87	10.1%
	51 歲以上	18	2.01%
學院	教育學院	447	52.0%
	人文社會暨藝術學院	240	27.9%
	數理暨資訊學院	173	20.1%
學制	日間班一般生	266	30.9%
	日間班在職生	193	22.4%
	在職專班夜間班	199	23.1%
	在職專班暑期班	202	23.5%
班別	碩士班	828	96.3%
	博士班	32	3.7%

(二) 研究生使用本校圖書館電子資源館藏的情形

研究生使用本校圖書館電子資源館藏的調查結果詳如表 2，由統計結果得知，在前十名資料庫中，只有 ERIC 是西文電子資源，其餘皆是中文電子資源，大部分的西文資料庫經常使用率都低於 10.0%，只有少數幾種高於 10.0%，但亦都未超過 20.0%，西文電子資源的使用率，整體而言，顯然偏低。

圖書館每年投入大量的經費購置電子資源，尤其是西文電子資源佔了大部分的經費，但相對於西文電子資源的使用量，獲得的成本效益顯然太低，如何加強推廣西文電子資源，以提高西文電子資源的使用量，是圖書館必須審慎加以思考的問題，也將是圖書館面臨的一大挑戰。

表 2. 研究生使用圖書館電子資源的情形

編號	資料庫	經常使用		偶爾使用		未曾使用	
		人數	百分比	人數	百分比	人數	百分比
1	全國博碩士論文資訊網	571	71.7%	74	9.3%	151	19.0%
2	中華民國期刊論文索引	443	55.7%	177	22.2%	176	22.1%
3	國立臺中教育大學博碩士論文全文資料庫	399	50.1%	253	31.8%	144	18.1%
4	中文電子期刊服務 CEPS	351	44.1%	180	22.6%	265	33.3%
5	中國博碩士論文全文資料庫	314	39.4%	214	26.9%	268	33.7%
6	中國期刊全文資料庫	274	34.4%	217	27.3%	305	38.3%
7	ERIC (介面為 EBSCOHost)	272	34.1%	203	25.5%	321	40.3%
8	國立臺中教育大學學報全文資料庫	204	25.6%	256	32.2%	336	42.2%
9	國立臺灣師範大學 EdDOnline 教育論文線上資料庫	199	25.0%	205	25.8%	392	49.2%
10	國立教育資料館教育論文全文索引資料庫	197	24.7%	204	25.6%	395	49.6%
11	ProQuestEducationJournals	130	16.3%	132	16.6%	534	67.1%
12	EBSCOhost (ASP)	102	12.8%	96	12.1%	598	75.1%
13	ProQuestDissertationsandTheses (PQDT)	100	12.6%	109	13.7%	587	73.7%
14	PQDT 數位化論文典藏聯盟資料庫	93	11.7%	162	20.35	541	68.0%
15	WebofScience (SSCI)	69	8.7%	110	13.8%	617	77.5%
16	EndNote	66	8.3%	164	20.6%	566	71.1%
17	IEEEComputerSociety	40	5.0%	60	7.5%	696	87.4%
18	ScienceDirect (SDOL)	33	4.1%	70	8.8%	693	87.1%
19	大英百科全書線上繁體中文版	30	3.8%	101	12.7%	665	83.5%
20	聯合知識庫	30	3.8%	95	11.9%	671	84.3%
21	ACMDigitalLibrary	27	3.4%	41	5.25%	728	91.5%
22	SpringerLINK	27	3.4%	49	6.25%	720	90.5%
23	PsycINFO	20	2.5%	66	8.3%	710	89.2%
24	NetLibrary	19	2.4%	84	10.6%	693	87.0%
25	WilsonWeb	18	2.3%	49	6.2%	729	91.6%
26	Taylor & Francis 精選回溯教育資料庫	16	2.0%	66	8.3%	714	89.7%
27	WebofScience (AHCI)	15	1.9%	60	7.5%	721	90.6%
28	APSJournals	14	1.8%	57	7.2%	725	91.1%
29	WileyInterScience	13	1.6%	48	6.0%	735	92.3%
30	北大方正中文電子書	12	1.5%	53	6.7%	731	91.8%
31	全民英檢學習評量系統	11	1.4%	64	8.0%	721	90.6%

(三) 研究生對圖書館電子資源的瞭解情形

1. 研究生普遍知道圖書館提供的電子資源，並視為重要的研究資訊來源。

研究生對圖書館電子資源的瞭解程度與其對傳統紙本館藏的瞭解相差無幾，兩者均是研究生最依賴的資訊研究來源。絕大多數 (92.6%) 的研究生曾使用過圖書館的電子資源，進而知道使用此類資源以尋找研究資訊，電子資源已成為本校研究生蒐集資訊的重要管道之一。

2. 研究生大多透過圖書館網頁的公告，瞭解電子資源的相關訊息。

研究生瞭解圖書館電子資源的途徑，最常見的是圖書館網頁公告的相關訊息 (33.6%)，其次是經由他人告知 (20.7%)，因此圖書館在網頁提供詳盡完整的電子資源訊息，將易於傳達給研究生，並透過研究生之間口耳相傳，進而提高使用率。

3. 研究生使用電子資源最大的困難是不熟悉其內容與特色，但會尋求解決方法。

大多數研究生曾使用電子資源，但不一定熟悉資料庫如何使用，有 22.0% 的研究生表示使用電子資源最大的困難是不熟悉資料庫的內容與特色，僅止於知道電子資源是尋找資訊的管道並加以使用而已。此外，有 18.6% 的研究生認為從校外連線必須設定代理伺服器，使用上感到不便；亦有 15.2% 的研究生表示找到的資料過多，需要再篩選是使用上的困難點。研究生使用電子資源若遭遇困難，通常會和同學或朋友討論解決方法 (31.9%)，有的會自己想辦法解決 (24.8%)，請教圖書館員 (7.1%) 或老師的情形 (5.5%) 並不踴躍。

4. 研究生認為使用電子資源最大的助益是縮短查詢資料的時間，以及增加研究的便利性。

研究生認為使用電子資源所帶來的助益，不僅可以縮短查詢資料的時間，亦增進研究的便利性，因電子資源有不受時空限制的優點，資訊取得迅速且來源層面更廣，故而研究生的使用率相當高。

(四) 研究生運用圖書館電子資源的現況

1. 研究生最常使用的資料庫多為中文，以全國博碩士論文資訊網的使用率最高。

研究生最常使用的中文資料庫是國家圖書館全國博碩士論文資訊網 (71.7%)，其次是中華民國期刊論文索引 (52.7%) 以及國立臺中教育大學博碩士論文全文資料庫 (50.1%)，其中有兩個資料庫與撰寫學位論文有極大相關，符合研究生的學習目標。外文資料庫使用率最高的是 ERIC 資料庫 (34.1%)，其提供豐富的英文教育資訊，是研究生搜尋外文教育類相關文獻最主要的來源。由此可見，研究生比較常使用中文資料庫，外文資料庫則比較少使用。

2. 研究生通常每週使用一次電子資源，且多從家中上網查詢。

研究生使用圖書館電子資源的頻率以每週使用一次最常見，其次是每月使用一次，教育學院研究生的使用頻率高於其他學院研究生。七成五的研究生是從圖書館以外的地點透過網路連線查詢，尤其在家中使用的比率高達 42.9%，其次是到圖書館使用 (25.2%)、在服務單位使用 (16.1%)、在研究室或實驗室使用 (10.7%)、從宿舍上網 (4.9%)。統計結果顯

示研究生經常使用電子資源，並且大多在校外連線使用，因此，圖書館應思考如何提供更便捷的校外連線使用方式。

3. 研究生多為撰寫報告與學位論文而使用電子資源，並多以下載方式儲存檔案。

研究生使用電子資源的目的，以準備學期報告的比率最高(40.6%)，其次依序是準備學位論文(36.4%)、想對某一個領域做完整的研究(12.4%)、教師指定使用某個資料庫(8.0%)、想了解電子資源是什麼(2.7%)。有46.8%的研究生會將檔案下載儲存於電腦，供日後瀏覽之用，其次是直接在電腦螢幕上閱讀(28%)，選擇列印下來後再閱讀的研究生僅有25.2%。由此可知，研究生使用電子資源的最大動機來自於教師指定的報告作業，圖書館如能與教師充分合作，將是提高使用率的有效管道。

4. 研究生檢索電子資源的技巧，較熟練的是「使用適當詞彙來搜尋資訊」，較不熟練的是「使用個人化服務功能」。

研究生使用電子資源較熟練的檢索技巧是「使用與所需資訊相關之適當詞彙來搜尋資料」(96.1%)，其次是「利用適當的方式擷取所需資訊」(93.8%)、「挑選符合需要的電子資源以獲取所需資訊」(91.1%)。研究生較不熟練的檢索技巧是「使用個人化服務功能」(68.4%)，其次是「將查得文獻的書目資料轉入書目管理軟體進行管理」(64.8%)以及「使用電子資源利用教育講義及影片以進行自我學習」(46.2%)。由此可知，研究生多以個人所熟悉領域的詞彙來檢索，較少學習專門與深入的技巧，故擬訂電子資源推廣策略需加強此部分。

5. 研究生認為使用電子資源最重要的能力是「使用適當詞彙來搜尋資訊」，較不顯重要的是「使用個人化服務功能」。

研究生認為使用電子資源最重要的能力是「使用與所需資訊相關之適當詞彙來搜尋資料」(98.4%)，其次是「利用適當的方式擷取所需資訊」(97.5%)以及「挑選符合需要的電子資源以獲取所需資訊」(97.5%)。較不具重要性的能力是「使用個人化服務功能」(23.1%)，其次是「將查得文獻的書目資料轉入書目管理軟體進行管理」(21.4%)、「使用布林邏輯運算修訂檢索策略」(15.6%)。顯然研究生仍以個人認知作為判斷重要能力的依據，故加強研究生對電子資源功能與技巧的認識，方能在出現需求時，提供正確的判斷。

(五) 研究生對圖書館電子資源的滿意度

1. 研究生認為圖書館的電子資源館藏能符合其需求，滿意度頗高。

研究生對於圖書館所提供的電子資源館藏能符合其需求，有88.4%表示滿意，不滿意的僅有11.6%，顯示研究生認為圖書館的電子資源館藏能符合其需求，滿意度頗高。

2. 研究生對圖書館的電子資源館藏協助其完成報告或學位論文表示滿意。

研究生對圖書館所提供電子資源對完成報告或學位論文的幫助程度，有85.3%的研究生表示滿意，表示不滿意的僅有14.7%，顯示研究生對圖書館的電子資源館藏協助其完成報告或學位論文表示滿意。

3. 研究生對圖書館提供的電子資源全文的滿意度，仍有待加強。

研究生對圖書館所提供的電子資源滿足文獻（全文）需求的程度，只有 69.8% 的研究生表示滿意，表示不滿意的有 30.2%，顯示圖書館在滿足研究生電子資源文獻（全文）的需求，仍有努力的空間。

4. 研究生對圖書館網頁提供的電子資源連結甚表滿意。

研究生對圖書館網頁上電子資源連結方便使用的程度，有 85.0% 的研究生認為連結圖書館網頁使用電子資源很方便，不滿意的僅有 15.0%，顯示研究生對圖書館網頁提供的電子資源連結甚表滿意。

5. 研究生認為中文電子資源檢索系統較西文容易使用。

研究生對圖書館所提供中文電子資源檢索系統容易使用的程度，有 89.9% 的研究生認為容易使用，但西文電子資源檢索系統只有 76.4% 的研究生認為容易使用，顯示研究生認為中文電子資源檢索較西文容易使用，可能是受限於語言能力的因素，造成研究生對西文電子資源檢索系統容易使用的滿意度比中文電子資源檢索系統低。

（六）研究生對圖書館電子資源利用教育課程的滿意度

1. 研究生認為圖書館的電子資源利用教育課程能符合其需求。

89.2% 的研究生認為圖書館提供電子資源利用教育課程符合其需求，不滿意的僅有 10.7%，顯示研究生對電子資源利用教育課程相當予以肯定。

2. 研究生認為圖書館的電子資源利用教育初階課程內容適當。

90.4% 研究生認為圖書館提供電子資源利用教育初階課程的內容適當，表示不滿意的僅有 9.5%，顯示研究生認為圖書館的電子資源利用教育初階課程內容相當適當。

3. 研究生認為圖書館的電子資源利用教育課程每場次 2 小時是適當的。

88.4% 研究生認為圖書館安排電子資源利用教育課程，每場次 2 小時的時間是適當的，表示不滿意的僅有 11.6%，顯示研究生認為圖書館的電子資源利用教育課程每場次 2 小時是適當的。

4. 研究生對圖書館的電子資源利用教育課程的整體滿意程度相當高。

87.2% 的研究生對圖書館提供的電子資源利用教育的整體滿意程度表示滿意，表示不滿意的僅有 12.8%，顯示研究生對圖書館的電子資源利用教育課程的整體滿意程度相當高。

5. 研究生滿意圖書館電子資源利用教育課程對他們的協助。

86.6% 研究生對圖書館提供電子資源利用教育課程協助其利用電子資源均表滿意，表示不滿意的僅有 13.4%，顯示研究生相當滿意圖書館電子資源利用教育課程對他們的協助。

6. 女性研究生對電子資源與利用教育課程的滿意度較高。

女性研究生在檢索運用、電子資源滿意度、利用教育課程滿意度等均顯著高於男性研究生，詳如表 3。不同學院間則無顯著差異。

表 3. 不同性別研究生對電子資源使用差異之 t 考驗表

分量表名稱	男		女		t 值
	平均數	標準差	平均數	標準差	
一、電子資源熟練度	17.92	5.72	19.07	5.55	-2.88**
(一) 檢索知能	7.93	3.15	7.89	3.26	0.15
(二) 檢索運用	8.41	2.90	8.84	2.84	-2.12*
二、電子資源滿意度	11.27	3.71	12.13	3.60	-3.32**
三、電子資源利用教育課程滿意度	4.92	5.03	6.45	5.22	-4.19***

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

(七) 研究生對電子資源利用教育課程的需求

1. 有半數研究生參加過電子資源利用教育課程，大都是經由教師的安排。

只有 56.3% 的研究生曾接受過圖書館電子資源利用教育的課程，顯示圖書館應該加強電子資源利用教育課程的推廣，讓更多研究生能夠參加課程，協助他們善用電子資源。而研究生得知圖書館舉辦電子資源利用教育資訊的管道大多數是透過教師安排 (55.9%)，其次是從圖書館網頁得到訊息 (20.7%)，由此可知，透過教師安排是研究生得知舉辦電子資源利用教育資訊最有效的管道。

2. 研究生認為具備使用電子資源能力，以接受 3~4 小時的電子資源利用教育課程最為適當。

雖然研究生大都認為目前圖書館規畫的 2 小時電子資源利用教育課程是適當的，但認為具備使用電子資源能力，以接受 3~4 小時的電子資源利用教育課程最適當 (46.0%)，其次是 1~2 小時 (31.7%)，其中也有近二成的研究生對電子資源利用教育時數的需求超過 5 小時，而博士班研究生則多數認為 5~8 小時較適當。爾後電子資源利用教育課程的規畫，應以 4 小時的規畫為原則，同時必須考量博士班及對電子資源利用教育時數需求較多的研究生，規畫比較完整且深入的課程以滿足其需求。

3. 研究生對電子資源利用教育初階課程與 EndNote 書目管理軟體的需求比較高。

研究生曾參加電子資源利用教育課程的內容，以電子資源利用教育初階課程最多 (53.9%)，其次是 EndNote 書目管理軟體 (27.0%)。目前圖書館開設的電子資源利用教育分別有初階、進階、EndNote 及單一資料庫等四種不同的課程，調查結果顯示研究生對資源利用教育初階課程與 EndNote 書目管理軟體的參與率比較高，因此，可據以推斷研究生對此兩種課程的需求比較高，爾後圖書館應多開設此課程。

(八) 電子資源推廣之最佳策略

1. 研究生期望得知圖書館舉辦電子資源利用教育資訊的途徑是透過網頁公告，其次是圖書館送發的 E-mail。

研究生最期望得知圖書館舉辦電子資源利用教育資訊的途徑是透過網頁公告

(31.0%)，其次是圖書館送發的 E-mail (29.6%)，再次才是教師安排 (27.7%)。因此，E-Mail 告知應是爾後圖書館在公告電子資源利用教育時，可採用的方式，相信可以達到不錯的效果。

2. 研究生認為數位型態的使用手冊是使用電子資源的最佳協助，其次是團體講習。

多數研究生認為數位型態的使用手冊 (21.1%) 是使用電子資源的最佳協助，其次依序是團體講習 (18.3%)、有專責人員可隨時詢問 (17.9%)、網路上提供常見問題集 (15.3%)、使用手冊（紙本）(11.1%)，統計結果顯示，研究生對電子資源使用手冊的需求很高，超過三成的研究生認為使用手冊對他們有幫助，其中又以對數位型態使用手冊的需求較高；網頁上提供常見問題集對研究生也有一定程度的幫助；另外，研究生對有專責人員可以隨時詢問的需求也很高，上述方式皆是圖書館協助研究生使用電子資源可善加利用的方式。

3. 研究生贊成圖書館與教師課程配合，協助其學習使用電子資源。

對圖書館電子資源之使用與課程配合的看法，有高達 97.6% 研究生贊成圖書館與教師課程配合，協助其學習使用電子資源，表示不贊成的僅有 2.5%，由研究結果可知，教師在圖書館推廣電子資源時，扮演著很關鍵的角色，因此，圖書館應多與教師的課程配合，推廣電子資源之使用，相信能獲得最佳的效益。

二、綜合討論

(一) 研究生對圖書館電子資源的使用情況

1. 使用圖書館實體館藏 vs. 電子資源的頻率

研究生使用電子資源的頻率以每週一次為最高 (29.7%)，但使用圖書館實體館藏的頻率卻以每月一次為最高 (31.9%)，可見電子資源使用不受時空限制的方便性，提昇了研究生對圖書館資源的使用率，同時突顯圖書館的使用率不能單以實體館藏的使用情況來看，更應該關注的是電子資源的使用量。圖書館對電子資源使用統計向來較為忽略，如何獲得正確且客觀的電子資源使用量，是圖書館必須思考的問題。圖書館每年投注在電子資源與實體館藏的經費比重逐漸接近，而圖書館的使用統計仍著重於實體館藏的部分，相當值得圖書館省思，爾後圖書館應考量採購電子資源管理系統，可隨時取得電子資源的使用統計，才能全面掌握實體館藏與電子資源的使用情形。

2. 依賴的研究資訊來源是電子資源 vs. 紙本館藏

研究生依賴的資訊來源最高為紙本館藏 (29.9%)，其次是電子資源 (27.5%) 及網路資源 (24.7%)，雖然紙本館藏仍為研究生依賴的資訊來源，但由統計結果顯示，其中電子資源（含網路資源）佔 52.2%，換言之，超過半數以上的研究生所依賴的資訊來源是電子資源。在羅美英 (2003) 的研究結果指出使用者最常利用的資料類型是電子資源，本研究獲致的結果亦相同，由此可見，紙本圖書與期刊已無法滿足其研究需求，電子資源已成為研究生所依賴的資源來源中，很重要的一項資源。但仍有近三成的研究生依賴的研究來源是紙本館藏，在 Mehta (1995) 等人研究結果指出使用者仍較偏向紙本式資料為多，唯在電

子資源如此便於使用的情況下，卻仍有研究生依賴紙本館藏，是否意味著研究生使用習慣未能改變，或者電子資源無法滿足研究生的需求呢？圖書館應審慎思考研究生的想法與需要。

3. 在圖書館 vs. 遠端透過校外連線使用電子資源

研究生最常使用電子資源的地點是從家裡連線檢索 (42.9%)，其次是到圖書館現場使用 (25.0%)、在服務單位使用 (16.1%)、在研究室或實驗室使用 (10.7%)。由此可知，在圖書館使用電子資源的研究生只佔 1/4，大多數的研究生都是在遠端透過校外連線使用電子資源，此與 Kayongo 與 Helm (2010) 的研究結果較接近。張芳菁 (2006) 的研究結果指出學生及教師大多在圖書館、研究室或實驗室內使用電子資源，以及 Kaur (2009) 的研究發現研究生多在電算中心使用電子資源，皆與本研究結果有所差異，本研究結果顯示研究生最常使用電子資源的地點是從家裡連線檢索，其次才是在圖書館、研究室或實驗室內使用電子資源。

4. 使用電子資源的目的

研究生使用電子資源的目的，以準備學期報告的比率最高 (40.6%)，其次為準備學位論文 (36.4%)。換言之，研究生使用電子資源的目的中，準備學期報告及學位論文合計即佔了 77.0%。多個研究結果均指出學生使用電子資源的目的是為了繳交作業及準備學位論文，或是因教師指定才使用（張芳菁，2006；莊佳伶，2004；羅美英，2003）。相較於本研究結果，本校研究生使用電子資源的目的與相關研究結果並無差異，主要目的都是為了準備學期報告或學位論文。

5. 影響研究生使用電子資源的因素

從研究生使用電子資源的情形可知，影響研究生使用電子資源的最主要因素有三：(1) 對館藏電子資源的熟悉程度。本研究結果有 22% 的研究生並不知道資料庫的內容與特色，此類資訊一旦缺乏，將無法選擇正確或適當的電子資源，會影響使用動機；(2) 對檢索技巧的瞭解程度。本研究結果有九成以上的研究生多以個人熟悉領域的詞彙來檢索電子資源，較少學習專門或深入的技巧，如檢索結果無法滿足需求，則會對電子資源失去信心，影響使用意願；(3) 參加教育訓練課程。本研究結果有 56.3% 的研究生曾參加過電子資源利用教育課程，仍有將近半數的研究生未曾接受指導，如缺乏教育訓練，將不易瞭解電子資源所具備的功能及其對研究所能提供的協助，將影響使用結果。以上歸納結果與多個研究指出影響使用電子資源的因素，例如相關資料庫的資訊、檢索技巧與教育訓練大致相符（李碧鳳，2001；羅美英，2003；Hart, Coleman, Yu, 1999）。

（二）研究生對電子資源的熟練度與滿意度

1. 強化研究生使用電子資源的能力

綜合研究生對電子資源的熟練度分析結果，得知研究生能力比較不足的部分有三：(1) 將查得文獻的書目資料轉入書目管理軟體進行管理；(2) 使用個人化服務功能；(3) 使用電子資源利用教育講義及影片進行自我學習。雖然此三項能力較為不足，但卻都高度認同該

能力具有相當的重要性，顯示對此三項能力有需求，但能力顯有不足。前兩項能力，圖書館可透過電子資源利用教育課程及使用手冊的內容予以涵蓋規畫，以使研究生具備該能力。陳雪華(1998)也提到應研訂符合使用者自學需求的適當教材，讓使用者可以不受時空的限制進行自我學習。圖書館應重新檢視電子資源利用教育講義及影片內容的適當性，是否符合研究生的需求，並廣為宣傳，以提昇電子資源教材的使用率。

2. 使用電子資源遭遇的困難

研究生使用電子資源遭遇的最大困難是不熟悉電子資源的內容與特色(22.0%)，其次是從校外連線使用時必須設定代理伺服器(18.6%)、找到的資料過多，需要再篩選(15.2%)、要學習各種電子資源的查詢及下載使用方式(14.5%)、找不到年代較早的資料(12.4%)、大多是西文的電子資源(11.1%)。由此可知，研究生不易判別與掌握適用的電子資源、不熟悉校外連線的使用方式、對電子資源的檢索技巧不夠熟練、資料涵蓋範圍不夠廣、電子資源的操作方法未有統一介面，以及電子資源多偏向西文，使用上感到困難，都是使用電子資源時碰到的困難。多個研究結果均指出學生使用電子資源時不知有哪些電子資源可使用、資訊檢索素養不足、需要學習各種電子資源的使用方式、缺乏檢索技巧、檢索結果不符合所需、不懂如何使用電子資源、畏懼英文等障礙(李碧鳳，2001；張芳菁，2006；莊佳伶，2004；羅美英，2003；Hart, Coleman, Yu, 1999；Liu & Win, 2009)，本研究結果與相關研究結果大致相符合。

3. 館員在提供電子資源服務時扮演的角色

研究生使用電子資源如遭遇困難，最常和同學或朋友討論解決問題的方法(31.9%)，其次是自己想辦法(24.8%)、上網尋求使用方法(13.1%)、觀看電子資源利用教育講義(7.4%)、會向圖書館館員尋求協助(7.1%)。由此可知，研究生遇到困難時，尋求圖書館館員協助的比例很低。多個研究結果均指出館員在滿足資訊需求上所扮演的角色薄弱，使用者較少直接與館員接觸，可能是沒有這樣的習慣，使用者在蒐集資料有困難或遭遇問題時，可能會詢問同學、老師或其他朋友，但不會想到詢問館員，在使用者的資料搜尋經驗中，館員在其搜尋資料過程中的直接影響力相當小(羅思嘉，2000；Mehta & Young, 1995)。由此可知，本研究結果與相關研究結果相符，此種現象值得圖書館思考如何加以改善，館員必須持續吸取新知，具備更專業的資訊素養，才能提供使用者更優質的服務。

(三) 研究生對電子資源利用教育課程的滿意度與需求

1. 電子資源利用教育課程的高滿意度 vs. 電子資源的低使用率

綜觀研究生對電子資源利用教育課程的滿意度，整體而言滿意度相當高，接近九成的滿意度，表示電子資源利用教育課程具有成效，對研究生有幫助，因此，研究生大都表示滿意，但相較電子資源的使用率來看卻不甚理想，尤其西文電子資源的使用率更低，其中的意涵值得探究。另外，從研究結果可知有92.6%的研究生使用過電子資源，意味著電子資源的利用推廣具有成效，但西文電子資源的低使用率，顯示圖書館在推廣西文電子資

源方面，還有很大的努力空間，圖書館可請教師多鼓勵研究生利用西文電子資源，相信將能提昇西文電子資源的使用率。不過，只有 56.3% 的研究生參加過電子資源利用教育課程，顯示圖書館在電子資源利用教育的推廣上應持續努力。

2. 研究生期望的電子資源利用教育課程訊息

研究生期望得知圖書館舉辦電子資源利用教育資訊的途徑是透過網頁公告 (31.0%)，其次是圖書館送發的 E-mail (29.6%)、教師安排 (27.7%)，與目前情況大多數是透過教師安排 (55.9%)，其次從圖書館網頁得到訊息 (20.7%)、他人告知 (10.7%)、張貼的紙本公告 (9.1%)、圖書館發送的 E-mail (3.6%)，相較而言，顯示研究生的期望與現況有所落差。多個研究結果均指出學生認為在網頁公告及以電子郵件傳達相關訊息是最佳的方式（胡亦君，2005；張芳菁，2006），由此可見，本研究結果與相關研究結果一致，爾後圖書館在推廣電子資源利用教育時，應多採用網頁公告與 E-Mail 告知，相信可以獲得不錯的效果。

3. 推廣電子資源利用教育應與教師課程相配合

對圖書館電子資源之使用與課程配合的看法，高達 97.6% 研究生贊成圖書館與教師課程配合，協助其學習使用電子資源。多個研究結果均指出電子資源的推廣重心在教師，如果沒有作業因素，使用者搜尋資訊的動機不強，圖書館的資訊服務應與課程做更密切的配合，主動與系所老師配合，重視「教師」在電子資源推廣服務的地位並爭取支持（胡亦君，2005；張芳菁，2006；羅思嘉，2000）。本研究結果與相關研究結果一致，由此可知，透過教師安排是推展電子資源利用教育最有效的管道，因此，圖書館推廣電子資源利用教育，應取得教師的支持與協助，相信能獲得最佳的成效。

（四）研究生對推廣電子資源的看法

1. 數位型態的使用手冊是協助研究生使用電子資源的最佳管道

多數研究生認為數位型態的使用手冊 (21.1%) 是使用電子資源的最佳協助，其次是團體講習 (18.3%)、有專責人員可以隨時詢問 (17.9%)、網頁上提供常見問題集 (15.3%)、使用手冊（紙本）(11.1%)、電子郵件提供相關訊息 (10.8%)、個別講習 (5.6%)。李碧鳳 (2001) 的研究結果指出，使用者比較能夠接受的方式為利用（操作）手冊、電子郵件諮詢、小型的團體教學、電話諮詢，以及可以現場詢問館員和網頁提供 FAQ。兩相對照，本研究結果與該研究大致相同。

2. 善用圖書館網頁推廣電子資源

研究生瞭解圖書館電子資源的途徑，主要是透過圖書館網頁的公告 (33.6%)，其次是經由他人告知 (20.7%)。多個研究結果均指出在圖書館網頁公告是推廣電子資源時可採取的方式，推廣電子資源時，圖書館網頁佔有極重要的地位（李碧鳳，2001；胡亦君，2005）。此外，多個研究結果均指出學生得知電子資源的訊息管道，大多是同學朋友之間口耳相傳的方式（吳雅慧，2002；張芳菁，2006），由此可見，本研究結果與相關研究結果一致，圖書館應善加利用圖書館網頁及口耳相傳，作為推廣電子資源的重要策略。

伍、結論與建議

本研究旨在瞭解本校研究生使用電子資源的情形，透過研究生表達的意見與看法，提供圖書館設計適合研究生的電子資源利用教育課程，以及訂定電子資源推廣策略。本章將研究結果歸納整理後，提出結論與建議，俾供學校、師生以及圖書館之參考。

一、結論

- (一) 研究生最常使用的資料庫多為中文，以全國博碩士論文資訊網的使用率最高，通常每週使用一次電子資源，且多從家中上網查詢。研究生認為使用電子資源最大的助益是可縮短查詢資料的時間，而遭遇到的最大困難是不熟悉電子資源的內容與特色。
- (二) 研究生運用電子資源較熟練的檢索技巧是「使用與所需資訊相關之適當詞彙來搜尋資料」，其次是「利用適當的方式擷取所需資訊」。
- (三) 研究生對圖書館提供的電子資源大都持肯定的態度，滿意度也相當高，唯有對電子資源全文的取得比率滿意度稍低。
- (四) 研究生大多滿意圖書館電子資源利用教育初階課程的內容，對每場次課程時間的安排為 2 小時也表示適當可以接受。
- (五) 研究生認為 3~4 小時的電子資源利用教育課程最為適當，對電子資源利用教育初階課程與 EndNote 書目管理軟體的需求比較高。
- (六) 數位型態的操作手冊對研究生使用電子資源最有幫助，圖書館如能加強在網頁公告電子資源利用教育課程的訊息，以及與教師課程搭配等做法，對協助研究生使用電子資源以及推廣電子資源將有莫大的助益。

二、建議

- (一) 建置電子資源使用手冊之數位教材，提供使用者進行自我學習。

圖書館應建置更多電子資源使用手冊之數位教材，數位教材能更符合研究生的需求。使研究生可不受時空限制進行學習，並依個人學習進度及喜好自我學習，相信學習效果將更為顯著。

- (二) 電子資源推廣重心在教師，善用各種管道積極向教師們推廣。

善用教師的資源，與課程作有效結合，請教師們思考可否在課程設計或教學進度中以指定作業報告方式讓學生使用電子資源，透過課程與作業的搭配，相信會更具成效。

- (三) 研擬電子資源的推廣策略，作為電子資源行銷的準則。

圖書館在推廣電子資源時，應制定詳細明確的電子資源推廣策略，以作為電子資源行

銷的準則，有可資依循的策略方針，才能依據既定的政策逐步推展，相信能使電子資源的推廣更具效果。

(四) 電子資源利用教育課程的規畫應予以深化。

目前圖書館電子資源利用教育課程的規畫是以 2 小時為原則，4 小時為例外。爾後圖書館的規畫應以 4 小時為原則，提供更深化的課程內容，才能滿足研究生的需要。

(五) 提高研究生使用電子資源的意願。

圖書館應針對影響研究生使用電子資源的因素加以改善，提供電子資源更便捷的使用方式，例如：可採購校外連線認證系統或整合性查詢系統，提供統一介面的操作方式，以提高研究生使用意願。

(六) 加強西文電子資源的行銷，以提昇其使用量。

研究結果顯示，研究生使用電子資源，大都以中文電子資源為主，使用西文電子資源的比率低。爾後圖書館應將西文電子資源列為行銷的重點，以主題式電子資源，針對特定使用者進行重點行銷，藉以提高西文電子資源的使用量。

參考文獻

一、中文部分

- 方寶琇 (2004)。大學生對圖書館利用教育實施態度之研究—以國立政治大學文學院大學部學生為例。未出版之碩士論文，私立輔仁大學圖書資訊學研究所碩士論文，臺北縣。
- 吳雅慧 (2002)。電子期刊使用研究—以國立臺灣大學電機資訊學院及文學院為例。未出版之碩士論文，國立臺灣大學圖書資訊學研究所碩士論文，臺北市。
- 李碧鳳 (2001)。元智大學圖書館資料庫利用及服務現況：以教師及研究生為對象。書苑，49，69-80。
- 胡亦君 (2005)。大專校院圖書館電子資源推廣服務實施探討。未出版之碩士論文，國立中興大學圖書資訊學研究所碩士論文，臺中市。
- 張芳菁 (2006)。技專校院圖書館電子資源推廣利用之研究：以崑山科技大學為例。未出版之碩士論文，國立臺灣大學圖書資訊學研究所碩士論文，臺北市。
- 許嫚婷 (2004)。國立臺灣師範大學圖書館電子資源使用調查研究。國立臺灣師範大學圖書館通訊，61，2-8。
- 梁康馨 (2004)。大學教師對電子期刊資料庫評價之探討。未出版之碩士論文，國立中興大學圖書資訊學研究所碩士論文，臺中市。
- 莊佳伶 (2004)。臺灣地區藝術大學學生對電子資料庫使用行為之研究。未出版之碩士論文，國立臺灣藝術大學應用媒體藝術研究所碩士論文，臺北縣。

- 陳雪華 (1998)。我國大學校院圖書館實施網路資源利用教育之研究。《大學圖書館》，2(1)，4-14。
- 楊美華 (1994)。《大學圖書館理論與實務》。臺北市：五南。
- 廖淑真 (2006)。碩士生對資訊素養之熟練度與態度之調查研究－以亞洲大學為例。未出版之碩士論文，國立中興大學圖書資訊學研究所碩士論文，臺中市。
- 劉美慧，林信成 (2001)。從資訊需求談大學圖書館讀者利用教育。《臺北市立圖書館館訊》，19(2)，20-41。
- 羅思嘉 (2000)。資訊行為探索－以國立成功大學學生為例：從資訊搜尋行為看資訊環境對讀者資訊行為的影響。《中國圖書館學會會報》，64，141-160。
- 羅美英 (2003)。技專校院學生資訊尋求行為及圖書館利用之研究－以德霖技術學院為例。未出版之碩士論文，臺北市立師範學院國民教育研究所碩士論文，臺北市。

二、英文部分

- Ellis, R. (2004). Marketing of electronic resources : Projects and experiences *Serials*, 17(1), 57-59.
- Hart, J. L., Coleman, V., & Yu, H. (1999). Marketing electronic resources and services : Surveying faculty uses as a first step. *Reference Librarian*, 67/68, 41-55.
- Kaur, B., & Verma, R. (2009). Use of electronic information resources : a case study of Thapar University. *Journal of Library & Information Technology*, 29(2), 67-73.
- Kayongo, J., & Helm, C. (2010). Graduate students and the library : a survey of research practices and library use at the University of Notre Dame. *Reference & User Services Quarterly*, 49(4), 341-349.
- Liu, G., & Winn, Danielle. (2009). Chinese graduate students and the Canadian academic library: A user study at the University of Windsor. *The Journal of Academic Librarianship*, 35(6), 565-573.
- McCarthy, C. A., Krausse, S. C., & Little, A. A. (1997). Expectations and effectiveness using CD-ROMs: What do patrons want and how satisfied are they? *College & Research Libraries*, 58(2), 128-142.
- McNaught, C., Storey, C., & Leung, S. (April 2004). Embedding information literacy into the curriculum : A case study of existing practice and future possibilities at Hong Kong University. 圖書館學與資訊科學 : *Journal of Library and Information Science*, 30(1), 5-13.
- Mehta, U., & Young, V. E. (1995). Use of electronic information resources : A survey of science and engineering faculty. *Science & Technology Libraries*, 15(3), 43-54.
- Tenopir, C. (2003). Use and users of electronic library resources : An overview and analysis of recent research studies. Retrieved February 23, 2005, from <http://www.clir.org/pubs/reports/pub120/pub120.pdf>

