

故事結構教學對幼兒故事理解能力及故事結構順序之效果研究

The Effect of Story Grammar Instruction on the Story Comprehension Ability and Story Grammar Sequence of Children

簡馨瑩* 楊瑋婷** 簡淑真*** 王繼伶**
Hsin-Ying Chien Wei-Ting Yang Shu-Chen Chien Chi-Lin Wang

(收件日期 100 年 3 月 29 日；接受日期 100 年 10 月 3 日)

摘 要

本研究旨在探討故事結構教學對幼兒故事結構順序以及故事理解能力之效果。以臺東市某國小附設公立幼稚園 18 名幼兒為對象，等質分配至實驗組與控制組。兩組幼兒同時進行繪本導讀，透過實驗研究法進行故事結構教學，協助幼兒建立故事結構要素及敘說故事時的故事結構順序。透過 U 檢定和序列分析，分析幼兒口述故事之結構及其順序的差異。研究發現：(1) 無母數 Mann-Whitney U 檢定中，實驗組在「開始事件」與「內在反應」達到顯著。(2) 敘說故事時的故事結構順序以序列分析檢視，發現參與教學的幼兒於後測時敘說故事的結構順序更加完整，並且同一個故事結構要素反覆出現的次數明顯減少。本研究根據實驗教學之結果進行討論並找出未來研究之相關建議。

關鍵詞：故事理解、序列分析、故事結構

*臺東大學幼兒教育學系助理教授

**臺東大學幼兒教育學系碩士班研究生

***臺東大學幼兒教育學系副教授

Abstract

The purpose of this study is to explore the influence of story grammar instruction on the story grammar sequence and story comprehension ability of children. The subjects were 18 children at a public kindergarten affiliated with an elementary school in Taitung, and they were divided into an experiment group and a control group. The two groups of children were simultaneously engaged in guided readings of picture books, and the experiment method was used to conduct story grammar instruction, in order to assist the children establishing story grammar elements and the story grammar sequence when telling stories. The Mann-Whitney U-test and sequential analysis were conducted to analyze the differences in grammar and sequence when the children tell stories. The results indicate that: (1) in the Mann-Whitney U-test, the experiment group shows significance in “initial event and “internal response”; (2) when evaluating the story grammar sequence of stories being told with sequential analysis, it is found that children tell stories with more comprehensive grammar and sequence in the post-test, and there is a significant decrease in the repetition of the same story grammar element. The results can provide a basis for discussion on teaching results and suggestions for future studies.

Key words: Story Comprehension, Sequential Analysis, Story Grammar.

壹、緒論

閱讀是學習的基礎，習得閱讀的技巧後，不僅能培養閱讀的興趣更能展開自學之路。此外，閱讀不僅是瞭解文字即可，如何理解故事中隱含的意義也是很重要的。對於幼兒來說，由於閱讀能力尚不成熟，還需依賴成人唸讀故事；此時，幼兒是否能聽懂故事內容便十分重要，因為幼兒乃是透過「聽」來閱讀，若是故事結構清楚、明顯，幼兒也能在「聽」故事時自然習得故事結構。故事理解是從表層的文字理解到深層意義理解，進而對文章有整體的理解；故事理解可分為內容知識與結構知識，內容知識又與背景知識有關；背景知識雖然可以透過生活經驗來增加，但是幼兒即使增加了背景知識，閱讀理解能力依然比不上成人（由井久枝，2002）。種種限制使得幼兒無法完全理解故事的深層意義，為提升幼兒的理解能力，可採用故事結構教學增加幼兒理解能力。國外研究也指出大部分故事結構教學有助於學童閱讀理解能力的提升 (Babyak, Koorland, & Matges, 2000; Gardill & Jitendra, 1999; Idol, 1987; Kendeou, van den Broek, White, & Lynch, 2007; Morrow, 1986; Stein & Glenn, 1979)。幼兒聆聽故事自然會形成故事結構與基模，並且對故事內容產生預期，有助於幼兒閱讀理解能力之提升 (Miller & Sperry, 1988)。

故事概念分為故事基模與故事結構，故事基模又分為開始、展開與結局；故事結構能幫助讀者記憶與理解，分為背景、開始事件、內在企圖、行動、結果。Thorndyke (1977) 利用故事提示，透過開始事件、內在企圖、結果與目標的故事文法幫助幼兒進行故事理解。當成人按照故事順序講述給幼兒聽時，無法使幼兒完全理解故事內容，這是因為按照順序呈現內容時，並未考慮到幼兒的記憶容量。另有研究從記憶量的多寡考驗幼兒在故事重述時的表現，結果發現故事結構教學有助於幼兒在故事重述的表現，回憶量也較高（陳淑如，1997；陳慧卿，2002；Morrow, 1986; Stein & Glenn, 1979）。

有關故事結構的教學策略包括故事地圖 (Idol, 1987)、故事臉 (Staal, 2000)、故事結構圖 (劉于菁，2008) 等方式。研究發現，教師透過有系統的故事結構教學，有助於 3 至 12 歲兒童所說故事之內容較為豐富 (Botvin & Sutton-Smith, 1977; Morrow, 1986)，同時也能協助幼兒在閱讀或聆聽故事時，提升對故事的理解程度。過去有關幼兒故事結構教學的研究多偏向於故事結構教學對於幼兒的故事理解能力有顯著提升，卻鮮有研究針對幼兒說故事的順序進行探究。對於幼兒敘說的故事順序進行分析，更能清楚知道幼兒在敘說故事時，何種故事結構要素的使用較缺乏，在進行故事結構教學時能夠更加聚焦，以使故事結構教學效能更加提升。

一、故事結構要素

故事結構 (story grammar) 最早由 Rumelhart (1975) 年提出，主要故事結構要素為「背景」、「事件」。爾後各家學者將故事結構要素不斷擴充，例如 Mandler 和 Johnson (1977) 提出故事結構要素則包括一個或多個情節；Stein 和 Glenn (1979) 認為故事結構要素應包括背景與情節。目前所看到的故事結構要素多採用 Stein 和 Glenn (1979) 所提出的「背景」

以及一個或多個「情節」；到了 Hayward (2003) 則綜合了 Mandler 和 Johnson (1977) 及 Stein 和 Glenn (1979) 的定義，將故事結構要素定義為背景、開始事件、內在回應、內在計劃、內在企圖、結果、反應等七項故事結構要素。「情節」的要素包含 (1) 開始事件或內在回應 (2) 內在計劃或內在企圖 (3) 結果或反應，這些要素的組即為一個情節 (黃瑞琴，1991；黃瑞珍，1999；王瓊珠，2004；錡寶香，2004)。Hayward 所整理的故事結構要素中，其重點在於強調故事人物的內心感受、企圖、內在企圖等，不同於其他學者較為注重背景、事件。Hayward 更加關注故事裏人物的想法與反應。特別強調故事人物內心的感受與意圖，因此提示讀者若要知道事件發生的起因外，還需要對人物內心的想法、計劃、反應等有所瞭解。要使幼兒理解故事內容，也就是要瞭解故事主角的企圖與內心想法，因此幼兒必須去揣測故事人物的舉動以及其內心。口述故事內容不止是人物，還包括故事中所發生的事件，就描述的豐富性來看，以人物為焦點所進行的故事敘述較能產出多樣的內容。當幼兒理解故事內容時，在進行故事重述或接續故事發展時較為容易；接受故事結構要素教學後，幼兒能更有效的掌握故事的內涵，有助於幼兒進行文本的理解，也協助幼兒產出豐富、完整的故事。

另外，日本學者內田伸子 (1983) 將故事結構分為開端、展開、結局，類似於元朝詩人范德機 (1272~1330) 於其著作《詩法》中提出的「起、承、轉、合」，清代金聖歎 (1608~1661) 進一步提到「起」即開頭，「承」即承接，「轉」即轉折，「合」即收尾。在內田 (1983) 的研究中以四、五歲幼兒為對象，根據研究者所提供的故事背景來接續完成故事內容，故事題材以日常生活內容為主，幼兒所接續的故事內容豐富度與其背景知識、認知發展層次有關。內田在 1975 年所做的研究中，使五歲幼兒以聆聽的方式聽故事背景後進行故事接續，發現幼兒若是能夠完全理解故事內容時，便能正確接續發展故事，並且能夠說出故事主角的目標與意圖。可見，應用接續故事的方式幫助幼兒說故事，能知道幼兒對文本是否理解，藉此考驗故事結構教學的效果。

根據研究指出，幼兒重述故事或看圖說故事時，其所說的故事內容缺少一項故事結構要素即表示故事情節不完整，缺少兩項故事結構要素則為沒有情節 (Kaderavek & Sulzby, 2000; Hayward & Schneider, 2000; Wagner, Sahle'n & Nettelbladt, 1999)。舉例來說，當幼兒看著《哈利海邊歷險記》(Gene Zion, 1996, 林美真譯) 中的一張圖，研究者對圖片的描述如下：

太陽很大的海灘邊有一名在叫賣的熱狗攤販，熱狗攤販的斜前方有兩名在陽傘下的遊客、一名站在陽傘旁的遊客，有一個人正在游泳，遠方還有船，有一隻鳥在天上飛 (背景)。哈利全身纏滿了海草，跑到熱狗攤販前 (開始事件)，陽傘下遊客的表情很驚訝，旁邊站著的遊客做出叫喊或者是驚訝的動作 (反應)。

但是當幼兒看這張圖片說故事時，卻只說了「有人在游泳、有人在賣麵包」，此句只符合故事結構要素中的「背景」；幼兒僅是說出圖片中可見的事物，雖然說出句子但是並未形成故事，這就是缺乏故事結構要素、沒有形成情節。至於幼兒於接受故事結構

是否有助於改善其敘說故事情節的完整性，以及理解與記憶故事的程度為何，是值得更進一步探究。

綜合各家學者對於故事結構要素的分類與看法，本研究將故事結構要素分為起、承、轉、合四大部分，在「起」的部分如同 Stein 和 Glenn (1979) 所提出的「背景」；「承」則是 Hayward (2003) 所提出的「開始事件」；「轉」則類似於 Mandler 和 Johnson (1977) 所說的「情節」，內容包含 Hayward 提出的「內在回應」、「內在計劃」與「內在企圖」；「合」則涵括了 Hayward 提出的「結果」和「反應」。

故事的核心是主角對事件的反應，教師可透過提問或討論的方式來閱讀故事，如此不但可以協助學生認識故事結構要素，也能夠使學生更容易了解或回憶故事內容 (Dickinson & Smith, 1994; Gardill & Jitendra, 1999)。國內、外在故事結構的相關研究中，故事結構要素基本上包括背景、事件、過程及結果。在背景中通常又含有人物、時間、地點；事件則包括問題、困難、目標等，這些要素的著重點放在故事事件上，讀者只需瞭解事件的來龍去脈便可讀懂故事。

幼兒說故事的形式和內容會隨著年齡增長而有明顯的變化，吳英長 (1986) 文中提到，Kemper (1984) 的研究中，幼兒在二至五歲時，正是故事形成、故事內容改變及故事結構顯著擴展之階段。在國外研究中發現，雖然幼兒自兩歲後便有敘說的經驗出現，但是到了三至四歲時所說的故事句子之間才彼此有關連，而且以具有邏輯的方式呈現，與故事結構要素有關的內容也會以補充的方式表現 (Applebee, 1978)。Botvin 和 Sutton-Smith (1977) 提到，四至五歲幼兒已於故事中開始建構簡單、核心的故事結構要素。幼兒到了五歲時，所說的故事內容至少包含兩個以上的事件，故事結尾傾向為詳細、緊湊刺激式的敘說；六歲時能符合聽者的需求進行敘說，並在緊湊的故事內容後陳述事件的結果 (McCabe, 1996)。國內、外對於故事結構教學的研究，其研究結果多半顯示故事結構教學對於幼兒敘說故事時的表現有顯著的效果，這些研究的依變項包括故事回憶量、故事理解程度、故事結構要素使用情形，但是對於幼兒如何說故事、故事中句子的連接方式並未進一步探究。本研究所要瞭解的便是幼兒在說故事時故事結構要素的使用順序，由此探討故事結構教學對於幼兒敘說故事時的效果。

二、故事結構教學

有關於幼兒故事結構的教學，在國外研究中，研究對象的年齡範圍從三歲至五歲，教學方式包括使用提問、提示卡來幫助幼兒熟悉故事結構要素，也透過故事重述、接續故事來瞭解幼兒的學習情形；研究結果發現，幼兒使用的故事結構要素增加、口語敘事的能力也有所改善 (引自王姝雯, 2005)。當幼兒發出的語句超過一個結構因素時就開始有結構或順序可言。在幼兒理解故事主角內心有企圖要去完成某目標時，接續會產生一系列的行動，而造成最後的結果。因此故事中的目標、行動、結果彼此具有因果關係 (Goldman & Varnhagen, 1986)。當情節之間彼此具有因果關係時，會使文章更具有連貫性；若不具因果關係，也不會影響文章的連貫性 (引自陳春燕, 2003)。故事的結構、內容及情節，會

隨著兒童年齡發展並且慢慢建立起時間次序及因果關係的概念，一種可預期順序組織的故事成分便出現。雖然 Stein 及 Gartin (1977) 五歲的幼兒則可以依時間順序敘說個人經驗。而四至五歲時，幼兒便能呈現合乎故事結構之故事，Trabasso, Stein 及 Johnson (1981) 則指出三至四歲的幼兒，在敘說時以描述動作和物體為主。

Stein 和 Glenn (1979) 的研究發現，幼兒能夠按照故事結構的順序來回憶故事內容，即使故事結構和幼兒的認知結構不同，幼兒所回憶的故事仍會傾向典型的故事結構順序。國內研究結果亦指出幼兒年齡越大，其故事的回憶與理解量也越多，在故事結構的要素中以背景、引發事件和結果較高，內在反應及回應較低（陳淑如，1997；陳淑琦，1984；陳慧卿，2002；蘇育瑠，1990），但是，未進一步說明幼兒陳述故事結構的組織順序。本研究的目的即在於分析幼兒於發展故事結構順序的模式或規則性，並內在企圖應用序列分析的方法，找出幼兒陳述故事結構順序的特性，希望藉此能對幼兒陳述故事結構模式的本質，及其學習效果進一步的驗證與探索。

國內研究對象的年齡範圍從三歲至五歲，所使用的媒體包括錄音帶、圖片、錄影帶、電子書（陳淑琦，1984；陳慧卿，2002）；教學輔助工具則有故事結構圖中的故事花、故事臉等（引自洪藝玲，2007）。Meringoff (1980) 將故事重述、回答問題及圖片排序各項測驗上的表現，稱為故事理解能力。在瞭解幼兒的故事理解程度時，可採用放聲思考、故事回憶以及故事結構要素評分等方式 (Brown, 1977; Gardill & Jitendra, 1999; Kendeou et al., 2007; Morrow, 1986; Poulsen, Kintsch, & Kintsch, 1979; Stein & Glenn, 1979)。研究發現，接受故事結構教學的幼兒，在故事重述時表現較佳、回憶率較高（陳淑如，1997；陳慧卿，2002；Morrow, 1986; Stein & Glenn, 1979）；針對故事圖片進行重組、再認與回憶時，發現幼兒在重組與再認方面能正確反應，但是回憶的部份有所困難 (Brown, 1977; Poulsen, Kintsch, & Kintsch, 1979)。

綜合上述資料顯示故事結構教學對於幼兒在故事理解、敘說能力方面有正向效果。然而，國內雖大力推行閱讀教學，但是對於幼兒接受閱讀教學後，其對故事理解程度、敘說故事時的順序性或完整性，則有待進一步的探究。爲了瞭解國內幼兒在進行故事結構教學後，是否對於其敘說能力與故事理解能力有所影響，本研究採用繪本進行故事結構教學，希望幼兒透過繪本習得故事結構，增進其故事理解能力。經由接續發展故事內容來瞭解幼兒在接受故事結構教學後，其故事結構要素與故事結構順序的習得狀況，從中得知幼兒的故事理解能力與故事結構順序的學習情形。

本研究問題爲：

- (一) 接受故事結構教學後，實驗組在故事結構要素之背景的分數是否有顯著差異？
- (二) 接受故事結構教學後，實驗組在故事結構要素之開始事件的分數是否有顯著差異？
- (三) 接受故事結構教學後，實驗組在故事結構要素之內在回應、內在計畫、內在企圖的分數是否有顯著差異？
- (四) 接受故事結構教學後，實驗組在故事結構要素之結果、反應的分數是否有顯著差異？
- (五) 參與故事結構教學的幼兒在敘說故事時，其故事結構要素呈現的順序爲何？

貳、研究方法

本研究旨在探討故事結構教學對幼兒故事結構順序與故事理解能力之影響。以大班幼兒為對象，蒐集參與幼兒於接續發展故事內容時的語料內容，分析其故事結構要素。研究中也探討實驗組與控制組的幼兒在接續發展故事內容時，其故事理解能力與故事結構要素使用的情形。

一、研究設計

本研究採取實驗設計中的等質前、後測設計，將受試者依照前測時的畢保德圖畫詞彙測驗標準分數由高至低排列，再以 S 型將研究對象等質分組為實驗組與控制組。在實驗的過程中，只有實驗組參與「故事結構教學」。故事結構教學課程為期三週，每節課 60 分鐘，共計 6 節課的實驗教學，從 2009 年 5 月 21 日起至 2009 年 6 月 11 日結束。選用九本繪本作為實驗教學的材料。待實驗課程結束後一週，進行接續發展故事內容的後測。綜合以上資料，本研究之實驗設計如表 1 所示。

表 1. 實驗設計

組別	前測	實驗處理	後測
實驗組	O1	X	O3
控制組	O2		O4

茲將表 1 中各符號之意義說明如下：

X：表示實驗組接受本訓練課程之實驗處理，亦即「故事結構教學」之介入。

O1、O2：指實驗處理前所實施的接續故事內容發展前測。

O3、O4：指實驗處理後所實施的接續故事內容發展後測。

前測時間為 2009 年 5 月 14 日、15 日；故事結構教學課程起迄時間為 2009 年 5 月 21 日至 2009 年 6 月 11 日；後測時間為 2009 年 6 月 12 日至 18 日。

本研究的自變項為「故事結構教學」，由研究者進行教學活動，教學程序為研究者讀出繪本部分內容、示範故事結構板的操作、幼兒練習操作故事結構板、幼兒實際操作樂高故事板並且接續繪本故事內容。

本研究的依變項為「故事理解能力」，受試者進行接續發展故事內容的前、後測，將所蒐集到的故事內容以故事結構要素來分析，從中探討幼兒接續發展故事內容時的故事結構與順序，可瞭解幼兒對故事的理解程度與故事結構教學之成效。

二、研究對象

以臺東市某國小附設幼稚園大班 18 名幼兒為對象，根據畢保德圖畫詞彙測驗之標準分數由高至低排列，再以 S 型將研究對象等質分配為實驗組（10 人）與控制組（8 人）。

表 2. 研究樣本人數

組別	男生	女生	總數 (人)
實驗組	3	7	10
控制組	2	6	8
合計	5	13	18

三、研究工具

(一) 畢保德圖畫詞彙測驗

本研究的測驗方式為幼兒聽完一段未完的故事後，進行接續發展故事內容。因此要先了解幼兒的聽力詞彙之能力，故採用畢保德圖畫詞彙測驗做為研究工具之一。畢保德圖畫詞彙測驗係陸莉及劉鴻香 (1994) 自 Peabody Picture Vocabulary Test 修訂而成，透過「聽」、「讀」詞彙來評估受測者的語文智能，適用於評量 3 至 12 歲兒童之詞彙理解能力。測驗題目以圖卡方式呈現，受試者聽到題目後，指出四張圖卡中與題目符合的圖片即可；測驗時間約 15 至 20 分鐘。兩組幼兒之畢保德圖畫辭彙測驗標準分數範圍為 89 至 118。

(二) 故事結構要素編碼表

本研究參考元朝學者范德機 (1272~1330)、日本學者內田 (1983) 分析的「起、承、轉、合」以及 Rumelhart (1975)、Mandler 和 Johnson (1975)、Stein 和 Glenn (1979) 以及 Hayward (2003) 的故事結構類別七要素，形成本研究之幼兒故事結構要素編碼表，如表 3。研究者讓幼兒接續發展故事內容，幼兒於前、後測接續故事的內容皆以故事結構要素進行分析、評分，透過序列分析的方式得知幼兒的故事結構排序方式，分析幼兒語料來看幼兒是否理解所要接續的故事內容。經由前、後測的對照分析後，討論幼兒接受故事結構教學後，敘說故事時其故事結構要素中的「內在回應」、「內在計畫」、「內在企圖」、「結果」、「反應」以及故事理解能力是否有所改變。

表 3. 故事結構要素編碼定義表

故事結構要素	代碼	定義
背景	S	介紹角色和說明他們的習慣；描寫社會交際、心理或當下的背景。
開始事件	IE	引起主要角色在某些地方回應，在事件中可以變成一個行動、改變心理狀態或是角色的內在觀念。
內在回應	IR	此為角色的情感、目標、渴望、意圖或是見解。
內在計劃	IP	描述角色的行為，顯示角色在情境中改變策略以達到目的。
內在企圖	A	以行動去解決狀況或是達成目標。
結果	C	描述角色有無完成目標，以及在「結果」中所發生的其他改變，包括自然發生的事件。
反應	R	指的是角色在「結果」中的感覺、見解或行動。

根據兩位獨立編碼人員分析編碼的結果，就評分者對編碼表中有疑義以及相異處進行討論，增加、合併、擴展或調整初擬的分類編碼架構裡的類別項目，產生類別編碼與定義。編碼一致性考驗結果之 Kappa 係數為 .79，達到一致性的範圍。

四、教學材料

研究中所使用的教學材料皆為現有的繪本，選用考量的原則為貼近幼兒生活經驗，本繪本皆依照故事結構要素進行分析，若不符合故事結構要素者則不予以採用。教學中所使用的繪本共有九本：《請問一下，踩得到底嗎？》、《膽小獅特魯魯》、《永遠吃不飽的貓》、《班班愛漢堡》、《白雲麵包》、《老伯伯的雨傘》、《不吃魚的怪怪貓》、《城堡破壞王》、《第一次過颱風夜》。

五、研究程序

(一) 前測

參與幼兒分組依據，以個別施測方式，進行畢保德圖畫詞彙測驗的施測，同時理解幼兒的聽力詞彙能力，以其標準分數作為分組依據。施測時間約 15 至 20 分鐘。

待畢保德圖畫詞彙測驗結束後，隔週進行前測，前測內容為幼兒接續發展故事內容，目的在瞭解幼兒接受故事結構教學前，敘說故事時運用故事結構要素的情形以及故事理解能力。以一對一的方式對幼兒進行接續發展故事內容，時間約 3 至 7 分鐘。前、後測時為避免其他干擾因素，研究者在圖書室以一對一的方式進行接續發展故事內容，將幼兒所說的故事內容錄音並轉譯為逐字稿，以便研究者分析幼兒語料中的故事結構要素與故事內容。

提供幼兒於前測所接續發展故事內容的文本內容如下：「有一天，丁丁心情好糟糕，忽然，出現一個魔術師，他將手上的水瓶交給丁丁之後就消失了，丁丁抱著水瓶回家，回家之後…」，其故事結構要素分析如表 4。

表 4. 文本內容及故事結構要素分析表

文本內容	故事結構要素編碼	
有一天	背景	S
丁丁心情好糟糕	內在回應	IR
忽然出現一個魔術師	開始事件	IE
他將手上的水瓶交給丁丁	內在計劃	IP
之後就消失了	內在企圖	A
丁丁抱著水瓶回家	開始事件	IE
回家之後	背景	S

(二) 故事結構教學

研究者參考故事地圖 (Idol, 1987)、故事臉 (Staal, 2000) 的教學形式，製作故事結構板做為教學時的輔助。故事結構板中的內容包括故事名稱、背景、人物、事件、時間、地點、問題、經過、結果等項目，並且將繪本內容的圖片製作成可黏貼的卡片，方便研究者在示範故事結構板時說明，同時也可讓幼兒操作故事結構板，進行接續故事內容的故事敘說活動。另外還使用樂高積木讓幼兒在進行繪本接續發展故事內容的講述時，同時能有實際物品進行操作。使用樂高故事板時，研究者要求幼兒輪流接續故事內容，而且要使用樂高積木來說故事，所說的故事必須接續研究者教學時所說的繪本內容。使用樂高積木作為具體的操作物，目的為輔助幼兒進行故事敘說的道具。也能幫助研究者瞭解幼兒所說故事內容之情境，同組的其他幼兒也能夠知道目前故事的進度。以《不吃魚的怪怪貓》為例說明，首先進行教材分析，研究者將繪本內容分為若干情節（如表 5），一個完整的情節包括背景、開始事件、內在計劃、內在回應、內在企圖、結果、反應等故事結構要素。控制組的教學則維持老師一般說故事的活動教學。實驗組教學流程分為三個階段：

第一階段為教師示範：首先實驗組幼兒聆聽研究者敘說繪本中情節一的內容，此時並無圖片及故事結構板的介入，僅是聆聽故事開頭。情節一的內容敘說完畢後，接續情節二的內容敘說，情節二敘說結束後，研究者再按照情節二的故事結構要素找出相對應得圖片，貼在故事結構板上，如：故事結構要素中的「背景」，研究者對實驗組幼兒提問：「這是在什麼地方呢（地點）？」實驗組幼兒應回答：「是在很遠的無夢國。」接著研究者便找出繪本中「無夢國」的圖片貼至「地點」的位置，其他故事結構要素的示範以此類推。

第二階段為鷹架練習：研究者示範完情節二的操作後，接續敘說情節三的內容，敘說結束後請幼兒上臺將情節三的繪本圖片貼至相對應的故事結構要素底下。

表 5. 教學材料舉例

故事結構要素	故事情節內容
背景	巫婆王把怪怪貓放逐到更遠的無夢國
開始事件	國王拿了很多魚給牠享用，但怪怪貓只吃夢不吃魚，所以每天都餓得頭暈眼花
內在回應	怪怪貓自己去找食物（夢）
內在計劃	怪怪貓來到皇宮門口
內在企圖	對著守門的士兵說：「請你做個夢吧！」
結果	士兵做夢到一半醒來
反應	怪怪貓只好去別的地方

第三階段為幼兒獨立操作積木，並發展故事的內容：練習完情節一至三後，實驗組幼兒使用樂高故事板練習情節四的敘說，研究者同時觀察幼兒敘說以及操作樂高故事板的情形，並適時地介入提示或複述幼兒敘說的內容。例如背景為：「公主的夢就是希望每天能

夠看到七彩的陽光和各式各樣的雲。」開始事件為：「怪怪貓請公主做個美麗的夢。」，結束後請幼兒使用樂高故事板接續敘說情節四的內容。讓幼兒在接續故事時能夠使用故事結構要素。

(三) 後測

結束故事結構教學後一週進行後測。後測內容為幼兒接續發展故事內容，提供幼兒於後測時接續發展故事內容的文本與前測的文本相同。研究者將幼兒於後測時所接續發展的故事內容轉譯為逐字稿，分析幼兒在接受故事結構教學後，故事結構要素的使用情形以及故事結構順序是否有所改變。

六、資料分析

(一) 故事內容分析

在分析幼兒接續發展故事內容時，研究者根據改編自范德機 (1272~1330)、內田 (1983)、Rumelhart (1975)、Mandler 和 Johnson (1975)、Stein 和 Glenn (1979) 以及 Hayward (2003) 等人的故事結構要素編碼表作為故事內容分析的架構，見表 3。在分析幼兒接續發展故事內容時，必須符合以下條件才能視為幼兒理解文本內容。首先，必須符合「背景」條件，亦即為主角需是「丁丁」；其次，所展開的故事內容必須與魔術師給的「水瓶」有關。若是幼兒所接續的內容不符合以上條件時，則視為「其他」。如受試者 A110 的故事內容：「丁丁就說他要去公園玩，他就說很多小朋友一直在外面玩，都沒有人要跟他玩，他都想要跟大家一起玩，和玩躲貓貓。」以上內容的主角雖然是丁丁，但是該名幼兒所接續的內容與魔術師給的「水瓶」毫無關係，因此此段內容皆判斷為「其他」。另外像是受試者 A109 的故事內容：「回家之後會被媽媽打，然後媽媽把他的水瓶丟掉。水瓶就被丟走了，丁丁就哭了。」此名幼兒所接續的內容，主角為丁丁，而且所展開的故事也與魔術師給予的水瓶有關，所以此段列入計分。

幼兒於前、後測的故事內容分析方式以一句完整意思的意義句為單位，再以故事結構要素的定義為斷句依據，將故事內容進行斷句，每一斷句只符合一項故事結構要素，並且給予一分。完成斷句後，判斷每句符合何項故事結構要素，以便進行編碼並且計分。編碼項目包括：背景 (S)、開始事件 (IE)、內在回應 (IR)、內在計劃 (IP)、內在企圖 (A)、反應 (C)、結果 (R)，在以上的編碼外，若受試者所說的內容偏離主題，則給予的編碼為「其它」(N)。以受試者 A104 的敘說內容為例：「跑出去玩，就，看到魔術師。老婆婆。老婆婆就說，你會變成老婆婆。丁丁就拿著。他就，他就碰了一聲，就消失了。他就拿著回家。打開來看，變成老婆婆。」之後，研究者將故事內容依照故事結構要素進行斷句以及計分、編碼，如表 6。

有關實驗組與控制組幼兒於前、後測的故事內容編碼，亦請請兩位幼兒教育所碩士生進行編碼。其分析程序兩位編碼者首先了解故事結構要素編碼的定義及編碼代號後，分別進行獨立編碼。編碼一致性考驗結果之 Kappa 係數介於 .82 至 .96 之間。

表 6. 幼兒故事內容分析編碼表

受試者編號：A104		
語句內容	故事結構要素編碼	
跑出去玩	開始事件	IE
就，看到魔術師	開始事件	IE
老婆婆	開始事件	IE
老婆婆就說，你會變成老婆婆	背景	S
丁丁就拿著	內在回應	IR
他就，他就碰了一聲	開始事件	IE
就消失了	開始事件	IE
他就拿著回家	內在回應	IR
打開來看	內在企圖	A
變成老婆婆	開始事件	IE

(二) Mann-Whitney U 檢定

由於本研究的研究樣本人數較少，無法考驗與確保是否符合母數統計方法的基本假定，故採無母數統計之 Mann-Whitney U 檢定。蒐集受試者前、後測資料，將接續發展故事內容加以分析、編碼以及計分，並登錄於電腦上利用 SPSS 11.0 套裝軟體進行 Mann-Whitney U 檢定分析，以驗證故事結構教學是否具有提升幼兒使用故事結構要素之效果。

(三) 故事結構要素序列分析

將幼兒口語語料分析、編碼後，以序列分析方式進行資料處理。採取 Bakeman 和 Gottman (1997) 的序列分析，在兩個故事文法序列 (two-story grammar sequence) 方面，以目標故事文法 (T) 附隨在預設故事文法 (G) 後，轉換機率為 P，也就是 GT 的行為序列發生的次數除以該序列的預設事件為 G 的發生總次數。另利用 Z 分數考驗其行為序列的顯著性。本研究從序列分析探討故事文法之結構序列型態，藉此分析幼兒於接續發展故事內容的故事文法序列結構模式。有關教學序列結構之分析程序：

1. 研究者將兩組幼兒前、後測時所接續故事發展內容的錄音帶逐字稿，經故事文法要素單位分析後，進行編碼。以文本原案的序列互動分析。依據本研究所建立的故事文法要素編碼系統（表 3）進行編碼。
2. 擷取序列編碼欄之資料單獨另存檔。
3. 計算系列分析，獲得 Frequency Transition、Expected Transition、Adjusted Residuals (Z-scores) 表等資料。
4. 分析前後文法序列結構的模式，亦即研究者依據前項 Adjusted Residuals (Z 分數) 表，找出 z 值大於 1.96 者，表示兩組幼兒於前、後測時所接續故事發展內容的故事文法要素結構鏈。

根據故事結構要素序列分析，是在找出幼兒陳述故事時，其故事結構要素達到顯著的組織順序情形。亦即當前後連結順序次數 Z 值大於 1.96 時即表示幼兒在敘說故事時其故事結構要素所呈現的順序。例如：幼兒陳述故事時，說「開始事件」內容接續出現「內在企圖」要素其出現次數百分比數值與 Adjusted Residuals 達到顯著性時，則表示幼兒在說開始事件後，接著說內在企圖的內容的結構是幼兒陳述故事結構的模式。

參、研究結果

本研究旨在探討故事結構教學對幼稚園大班幼兒在敘說故事時的故事結構順序以及故事理解能力之效果。透過幼兒接續發展故事的內容，進行故事結構的編碼分析，就其結構要素出現次數，以了解故事結構教學的效果，並以無母數 Mann-Whitney U 檢定分析，考驗「故事結構要素」前後出現次數的效果，另以序列分析其結構的完整性。

一、故事結構教學對故事理解能力的效果

為瞭解兩組幼兒於故事結構教學介入前，在敘說故事時使用故事結構要素的情形，因此透過 Mann-Whitney U 檢定來檢視故事結構教學的介入前的情形。結果如表 7。

表 7. 兩組幼兒前測時的 Mann-Whitney U 檢定

故事結構要素	Mann-Whitney U	Wilcoxon W	Z 檢定	漸近顯著性 (雙尾)	精確顯著性 [2* (單尾顯著性)]
背景	31.000	67.000	-.956	.339	.460(a)
開始事件	34.500	89.500	-.493	.622	.633(a)
內在反應	31.500	67.500	-.807	.420	.460(a)
內在計劃	38.000	74.000	-.274	.784	.897(a)
內在企圖	28.000	64.000	-1.643	.100	.315(a)
結果	28.000	64.000	-1.643	.100	.315(a)
反應	40.000	76.000	.000	1.000	1.000(a)
其他	37.500	92.500	-.265	.791	.829(a)

a 未對等值結做修正。

表 7 為 Mann-Whitney U 檢定的顯著性檢定結果，由表 7 可知，在前測時經排序後計算得到的最小 U 值為 28.00，而等級總和 W 值為 64.00，經檢定的結果，在雙尾檢定下 P 值均未達 .05 的顯著水準。因本研究問題是單尾檢定，因此將雙尾檢定所得的 P 值除以 2，結果仍未達顯著水準，表示兩組在接受故事結構教學前在口述故事結構要素上並無差異，兩組幼兒來自性質相同之母群體，因此研究者接續進行教學的介入，以考驗故事結構教學對於幼兒故事理解能力及故事結構順序的效果。

(一) 教學介入後之效果

為瞭解兩組幼兒於故事結構教學介入前，在敘說故事時使用故事結構要素的情形，因此透過 Mann-Whitney U 檢定來檢視故事結構教學介入後，兩組幼兒使用故事結構要素的情形如表 8。

表 8. 兩組幼兒後測時的 Mann-Whitney U 檢定

故事結構要素	Mann-Whitney U	Wilcoxon W	Z 檢定	漸近顯著性 (雙尾)	精確顯著性 [2*(單尾顯著性)]
背景	39.000	75.000	-.105	.916	.965(a)
開始事件	18.000	54.000	-1.991	.046	.055(a)
內在反應	18.000	54.000	-2.115	.034	.055(a)
內在計劃	38.000	93.000	-.246	.805	.897(a)
內在企圖	30.000	85.000	-1.627	.104	.408(a)
結果	34.000	89.000	-.825	.410	.633(a)
反應	39.500	94.500	-.081	.935	.965(a)
其他	27.500	63.500	-1.324	.186	.274(a)

a 未對等值結做修正。

表 8 為 Mann-Whitney U 檢定的顯著性檢定結果，由表 8 可知，在後測時經排序後計算得到的最小 U 值為 18.00，而等級總和 W 值為 54.00，此經檢定的結果，在雙尾檢定下的「開始事件」($p=.046$)、「內在回應」($p=.034$)均達 .05 的顯著水準。表示實驗組在接受故事結構教學後，在「開始事件」與「內在回應」的表現優於控制組。除了以 U 檢定同時比較兩組前測與兩組後測時使用故事結構要素的情形外，也可經由 Wilcoxon 符號等級檢定來檢視兩組在前、後測時的變化情形，如表 9、表 10。

表 9. 實驗組的 Wilcoxon 符號等級檢定

故事結構要素	Z 檢定	漸近顯著性 (雙尾)
背景	-.877	.380
開始事件	-2.201	.028
內在回應	-.710	.478
內在計畫	.000	1.000
內在企圖	-1.633	.102
結果	-1.342	.180
反應	-1.000	.317
其他	-.526	.599

表 9 為 Wilcoxon 符號等級檢定顯著性檢定結果，由表 9 可知，在雙尾檢定下「開始

事件」達顯著水準 ($p=.28<.05$)，表示實驗組在經過故事結構教學後，在「開始事件」中有顯著進步。

由表 10 可知，在雙尾檢定下，控制組在各項故事結構要素中均未達顯著水準，表示控制組在前、後測進行接續發展故事內容時，在使用故事結構要素的部份並未有明顯增加。

表 10. 控制組的 Wilcoxon 符號等級檢定

故事結構要素	Z 檢定	漸近顯著性 (雙尾)
背景	-.577	.564
開始事件	-.256	.798
內在回應	-1.633	.102
內在計畫	.000	1.000
內在企圖	-1.342	.180
結果	-1.414	.157
反應	-1.000	.317
其他	-.368	.713

(二) 不同實驗情境之故事內容比較

有關參與幼兒於故事結構教學前後，其故事陳述的內容變化，分別舉例說明如下：

受試者編碼代號中第一碼為組別，A 為實驗組、B 為控制組；第二碼為前、後測，1 為前測、2 為後測；後兩碼為受試者編號。語料中的括弧內容則為故事結構要素編碼。以下分別從實驗組 (A) 與控制組 (B) 幼兒於前、後測所敘述的故事內容片段，來看幼兒於前、後測時的故事理解能力與故事結構要素的使用情形。

實驗組前測：

然後魔術師就碰的不見 (背景)，他回家了 (背景)。他回家的時候，媽媽他就生氣了，結果他在房間又發現魔術師 (開始事件)。結果魔術師他又來了，然後 (開始事件) 魔術師來了要把丁丁變不見 (開始事件)。然後丁丁他不知道他變成什麼 (內在回應)，丁丁就一直在想 (內在回應)。結果魔術師他就在他的後面一直笑笑笑 (開始事件)，丁丁他就想著為什麼魔術師對他說噦哩咕嚕 (開始事件)。結果丁丁他就很可憐 (內在回應)，就變成一個大綠色的 (結果)。(A102)

控制組前測：

媽媽以為她怎麼變老，變成老婆婆了 (開始事件)。丁丁就說那個是魔術師變的 (開始事件)。丁丁就說，她拿了一個水瓶 (背景)。媽媽就說，原來是這樣 (內在回應)。媽媽就去叫她找魔術師 (內在計畫)。媽媽就說去找那個魔術師過來 (內在計畫)。媽媽說原來就是這個魔術師 (內在回應)。結果丁丁就說，這個魔術師給我變的 (開始事件)，給我變成老婆婆的 (開始事件)。媽媽就說，原來是這樣啊 (內在回應)。

(B107)

實驗組後測：

丁丁變成老婆婆（開始事件）。她就躲起來（內在企圖）。不要給媽媽看（內在計畫），他怕媽媽發現（內在回應）。他就跑到森林裡（內在計畫），去蓋一棟房子（內在企圖），他就在那裡住（結果）。(A202)

控制組後測：

回家之後（背景），他媽媽就說（開始事件），你怎麼抱著瓶子回來（開始事件），這個是魔術師給我的（開始事件）。媽媽說還給別人（反應），媽媽就說（背景），你怎麼隨便亂拿別人的東西（開始事件），是魔術師給我的（開始事件）。(B207)

（三）小結

由以上實驗組與控制組幼兒在前、後測的故事內容看來，兩組幼兒在前測時所敘說的內容與主題的掌握並未偏離；在故事結構要素的使用方面，兩組幼兒多半會使用背景、開始事件、內在企圖、結果，少數幼兒會用到內在計畫、內在回應。到了後測時，雖然兩組幼兒的敘說篇幅減少，但是實驗組幼兒在故事結構要素的運用方面更加多樣，除了背景、開始事件、內在企圖、結果之外，還包括內在計畫與內在回應，且出現陳述「開始事件」及「內在反應」的次數達到顯著性。故事敘說中的故事結構要素也較有順序，依照開始事件進入內在計畫、內在回應、內在企圖直到結果。惟，控制組幼兒於後測時，敘說內容中的故事結構要素多半圍繞著背景與開始事件，較少使用到內在計畫、內在回應、內在企圖、反應等故事結構要素。

二、故事結構教學對幼兒敘述故事結構順序的變化

為瞭解參與幼兒於故事結構教學後，敘說故事時故事結構之順序是否有所變化，因此將參與教學的幼兒接續發展故事內容經編碼分析後，以序列分析方式比較教學前、後的差異，如表 11、表 12。

表 11. 參與幼兒於故事結構教學前之故事結構序列分析表

	內在企圖	結果	開始事件	內在計畫	內在回應	其他	背景
內在企圖	1.42	1.72	0.52	-0.36	-0.80	-0.64	-0.80
結果	-0.43	-0.38	1.29	-0.27	-0.60	-1.08	1.17
開始事件	-1.73	-1.54	2.93	-1.09	3.34	-2.52	-0.79
內在計畫	2.69	-0.31	0.59	-0.22	-0.49	-0.87	-0.49
內在回應	0.65	2.59	0.11	1.83	-0.14	-2.15	0.91
其他	0.21	-0.59	-3.17	-1.34	-3.00	6.62	-3.00
背景	-0.85	-0.76	-1.23	1.83	0.91	-1.56	4.09

從表 10 可看出參與教學的幼兒於教學前時，其故事結構要素組成主要有五種模式，

包括：開始事件↻、開始事件→內在回應→結果、內在計劃→嘗試、其他↻、背景↻
(以下符號：「↻」表示循環，「→」表示接續)：

(一) 開始事件↻：表示敘說故事時重覆描述開始事件。

例 1：結果魔術師他又來了然後 (開始事件)，魔術師來了要把丁丁變不見 (開始事件) (受試者 A102)

例 2：跑出去玩 (開始事件)，就看到魔術師 (開始事件) (受試者 A104)

(二) 開始事件→內在回應→結果：表示敘說故事時多由開始事件接續到內在回應再到結果。

例 1：結果魔術師就在他的後面一直笑笑笑 (開始事件)，丁丁他就想著為什麼魔術師對他說噁哩咕嚕 (內在回應)，結果丁丁他就很可憐 (結果) (受試者 A102)

例 2：丁丁他就想著為什麼魔術師對他說噁哩咕嚕 (開始事件)，結果丁丁他就很可憐 (內在回應)，結果丁丁他就變成一個大綠色的 (結果) (受試者 A102)

(三) 內在計劃→內在企圖：表示敘說故事時多由內在計劃接續內在企圖。

例：他就跑出去外面玩 (內在計劃)，玩沙子然後 (內在企圖) (受試者 A110)

(四) 其他↻：表示敘說故事時一再描述偏離主題的內容。

例 1：人家要放學的時候人家在旁邊玩著很开心 (其他)，丁丁他就不想玩 (其他) (受試者 A102)

例 2：丁丁就說他要去公園玩 (其他)，他就說很多小朋友一直在外面玩 (其他) (受試者 A110)

(五) 背景↻：表示敘說故事時重覆描述背景。

例：老婆婆 (背景)，她就拿著回家 (背景) (受試者 A104)

表 12. 參與幼兒於故事結構教學後之故事結構序列分析表

	內在企圖	結果	開始事件	內在計劃	內在回應	反應	背景
內在企圖	-0.25	-0.15	0.56	-0.29	-0.73	-0.21	-0.32
結果	-0.14	-0.08	0.32	-0.17	-0.41	-0.12	-0.19
開始事件	-2.87	1.18	0.38	2.35	-0.06	-1.34	-1.17
內在計劃	-0.29	-0.17	-0.55	-0.34	0.41	-0.24	2.42
內在回應	2.52	-0.49	-0.35	-0.99	0.45	1.37	-1.11
反應	-0.20	-0.12	-0.39	-0.24	-0.59	-0.17	3.64
背景	-0.36	-0.21	0.31	-0.42	-0.01	-0.30	-0.47

從表 12 可看到參與教學的幼兒於教學後時，其故事結構要素組成主要有三種模式：

(一) 開始事件→內在計劃：表示敘說故事時多由開始事件接續內在計劃再接續背景。

例：丁丁舉高了拿著看 (開始事件)，然後他們大家就說這是什麼 (內在計劃)，他的那個紅色的水瓶 (背景) (受試者 A210)

(二) 內在回應→內在企圖：表示敘說故事時多由內在回應接續內在企圖。

例：她怕媽媽發現（內在回應），她就躲起來不要給媽媽看（內在企圖）（受試者 A201）

（三）反應→背景：表示敘說故事時多由反應接續背景。

例 1：就被人笑（反應），結果去學校（背景）（受試者 A208）

例 2：然後再拿去房間藏起來（反應），然後好的時候就把它拿出來（背景）（受試者 A210）

表 11、表 12 即為參與教學的幼兒在故事結構教學前、後接續發展「丁丁的水瓶」故事內容時，經過序列分析達到顯著的故事結構模式，以及幼兒所說的故事的內容。

三、小結

進行故事結構教學後，為瞭解故事結構教學之成效，因此以 Mann-Whitney U 檢定來檢視故事結構教學介入前、後的情形。前測時，兩組幼兒的各項故事結構要素均未達顯著；教學後時，在「開始事件」、「內在反應」達到顯著，顯示故事結構教學增進幼兒敘說故事時出現「開始事件」及「內在反應」兩項要素。除了瞭解兩組幼兒在故事結構教學介入前、後的表現情況，也可從兩組在教學前、後的變化來看。從表 9 中看到實驗組於故事結構教學後，在「開始事件」這項故事結構要素達到顯著 ($p=.028<.05$)；表 10 中的控制組於各項故事結構要素均未達顯著。表示實驗組經過故事結構教學後，在「開始事件」要素的使用上有顯著增加。

故事結構教學的目的之一是使幼兒有順序的敘說故事，為瞭解參與教學的幼兒於故事結構教學後，所敘說的故事在故事結構要素順序上是否有所變化，應用序列分析來檢視。從表 11 及表 12 可看出，參與教學的幼兒在教學前時，其說故事的模式有五種，但是在開始事件、背景及其它這三項卻是不斷的循環重複，未與其他故事結構要素結合。教學前時的另外兩種敘說模式為「開始事件→內在回應→結果」及「內在計劃→內在企圖」，這兩種模式按照故事結構要素的順序呈現，也看出參與幼兒於教學前時即有較好的表現。參與教學的幼兒於教學後，所呈現的故事模式只有三種，不過少了教學前時的單一結構要素重複循環的情形，此三種模式分別為「開始事件→內在計劃」、「內在回應→內在企圖」、「反應→背景」，三種表現大致按照故事結構要素的順序。

整體看來，實驗組在故事結構教學前，整體故事結構均未有顯著效果。接續根據故事結構之各要素，結果顯示於教學介入後，實驗組幼兒於「開始事件」與「內在反應」兩項故事結構要素達到顯著；控制組無論故事結構教學前、後，在整體故事結構與各項故事結構要素上均未達顯著。參與故事結構教學的幼兒，在教學前時所呈現的故事模式有五種，其中三種為單一故事結構要素不斷重複敘說，另外兩種模式則為不同故事結構要素的使用；教學後時所呈現的三種故事模式，基本上按照故事結構要素順序的呈現，因此本研究問題三「參與教學的幼兒接受故事結構教學後，其故事結構順序的呈現優於教學前時的表現。」在此得到的答案即為參與教學的幼兒接受故事結構教學後，其故事結構順序的呈現確實優於教學前時的表現。

肆、討論

一、幼兒的故事理解能力

兩組幼兒於前、後測接續發展故事內容，由於研究者已經提供故事背景，因此幼兒應由「開始事件」開始接續故事的發展。本研究透過 Mann-Whitney U 檢定分析兩組幼兒在接受故事結構教學後，於各項故事結構要素的表現，實驗組幼兒在「開始事件」($U=18.00, p=.046<.05$)與「內在反應」($U=18.00, p=.34<.05$)兩項故事結構要素達到顯著差異，表示本研究所設計之故事結構教學有助於幼兒敘說較為完整的故事情節 (Hayward & Schneider, 2000)，且能顯著地陳述出故事主角遭遇的開始事件，以及主角對於事件發生的內在反應；亦即表示大班幼兒可以掌握故事需要呈現的重點 (Hayward, 2003)，包括理解故事裡主角內心的反應，以及企圖要去完成的目標，彼此是具有因果關係 (Goldman & Varnhagen, 1986)。惟，幼兒於後續的具體行動與劇情的結果，或許記憶容量的關係或連結距離過長，而有主角的錯置或故事內容離題的現象發生，實值得再進一步深入釐清其原因。另外從教學方法與教學材料說明本研究所執行的教學效果未能達到顯著之原因。首先於教學方法之步驟過於複雜，造成幼兒認知負荷過重。加上單次學習時間過長，影響幼兒專注力的問題，又次數過少無法建立幼兒的故事基模。控制組幼兒在後測時的各項故事結構要素均未有顯著。

二、幼兒敘說故事時的故事結構順序

本研究透過序列分析發現，參與教學的幼兒在教學前時，其說故事的模式有五種，其中在「開始事件」、「背景」及「其他」三項要素是不斷的循環重複，未與其他故事結構要素結合，其原因有可能是詞彙不足，或是在思考後續情節的反應，或另有原因有待進一步釐清。另外兩種敘說模式為「開始事件→內在回應→結果」及「內在計劃→內在企圖」，這兩種模式按照故事結構要素的順序呈現。可看出參與教學的幼兒在故事結構教學前，敘說故事時即有「開始事件→內在回應→結果」、「內在計劃→內在企圖」兩種模式。當幼兒進行故事敘說時，故事內容若缺少一項故事結構要素時，表示該故事情節不完整；若缺少兩項以上的故事結構要素，則表示該故事沒有情節 (Hayward & Schneider, 2000; Merritt & Liles, 1987; 1989; Ripich & Griffith, 1988; Roth & Speckman, 1986; Wagner, et al., 1999)。故事結構要素中，以「開始事件」、「內在企圖」與「結果」尤為重要 (Hayward, 2003)。大班幼兒誠如過去研究指出已具有簡單、核心的故事結構要素 (Sutton-Smith, 1977)，所說的故事內容至少包含兩個以上的事件 (McCabe, 1996)。

至於故事結構教學對幼兒敘說故事時的故事結構順序的影響，研究分析發現教學後，幼兒的故事結構要素的順序分別為「開始事件→內在計劃」、「內在回應→內在企圖」、「反應→背景」。「開始事件→內在計劃」是符合基本故事結構的順序發展，而「內在回應→內在企圖」符合先有內在回應接續產生目標的企圖，具有因果關係的連結。「反應→背景」，顯示幼兒陳述內容有另一個情節的產生。綜合三種順序的表現發現本研究之幼兒在敘說故事時，故事中的因果關係是出現於情節之中，情節是指為達成目標，幼兒能陳述主角的一

系列行動來完成目標，因此幼兒需顧及情節中的目標、行動、結果彼此要具有因果關係 (Goldman & Varnhagen, 1986)。可見本研究之故事結構教學能有助於幼兒於陳述故事接近因果關係之完整性。

伍、結論與建議

本研究以臺東市一所公立國小附屬幼稚園一個班級 18 名大班幼兒為對象，採準實驗設計中的不等組前後測設計，將參與幼兒依據畢保德圖畫詞彙測驗之標準分數等質分組為實驗組與控制組。實驗組接受六次故事結構教學；控制組則為一般教學，不做任何實驗處理，進行自由閱讀。資料處理以無母數小樣本 U 檢定和序列分析，分析幼兒口述故事結構及其順序的差異。

一、結論

(一) 故事結構教學對幼兒故事理解能力的效果

本研究所設計之故事結構教學能部分提昇幼兒於故事結構理解上之表現，在「開始事件」與「內在回應」的故事結構要素具顯著提昇的效果，惟在「背景、內在計畫、內在企圖、結果與反應」等要素則無顯著提昇效果。

根據研究結果及分析，發現兩組幼兒於故事結構教學前，在故事結構要素的使用上並無顯著差異。經過故事結構教學之後，實驗組幼兒出現「開始事件」與「內在回應」故事結構內容的次數顯著地多於控制組。實驗組在後測時，使用「開始事件」的次數上也有顯著的進步。控制組在前、後測時，使用各項故事結構要素的次數上，都未有明顯增加。

(二) 故事結構教學有助於幼兒敘述故事的完整

本研究結果發現在故事結構教學前，參與教學的幼兒敘說故事時有數種模式，其中達顯著水準的有五種模式，包括：開始事件→內在回應→結果、內在計畫→嘗試、其他→背景。中幼兒於開始事件→其他→背景單一要素反覆地敘說。在故事結構教學後，敘說故事中達顯著水準的模式有三種，例如：「開始事件→內在計畫」、「內在回應→內在企圖」、「反應→背景」，減少了單一要素反覆地敘說的情形。亦即表示參與故事結構教學的幼兒，在接受故事結構教學後，減少重複使用相同故事結構要素的情形，較能夠運用不同故事結構要素來豐富其故事內容，同時也使故事較為完整，具有因果關係的邏輯性。

二、建議

根據本研究結果，分別就研究與教學面向提出以下建議：

- (一) 增加教學次數且於短時間內密集式的故事結構教學：本研究所進行的故事結構教學雖然僅有 6 節課，但是在教學中可看到幼兒逐漸進步的樣子，但是礙於參與班級有幼兒發生流行傳染性疾病而必須終止教學的實驗，致使教學實驗未能有較長時間的

教學。因此，建議設計短時間內密集式的故事結構教學，指導幼兒熟悉故事結構要素，相信對幼兒於故事敘說的內容上可更趨於完整與豐富。

- (二) 選擇情節簡單、結構更完整的繪本作為教學材料：受限於幼兒的閱讀能力尚且不足，在選擇教材時，故事情節、角色不宜太過複雜，避免過多複雜訊息干擾教學，應考慮情節簡單、結構性更強的繪本，或是針對現有繪本進行改編，以利建立幼兒之故事結構。
- (三) 一次進行一個完整的基本故事結構教學：在進行故事結構教學時，發現在教學時只講述一個情節，即一次的故事結構要素循環，幼兒更能明白故事發生的脈絡。若是講完整本繪本在多個情節下，幼兒較難以回想故事內容。因此建議未來進行教學時，可以採用一次一個情節的教學，使幼兒徹底了解各項故事結構要素後，再進行另一個情節的教學。
- (四) 增加教學與練習時間：故事結構教學結束後，幼兒可自由練習如何接續故事的發展。研究過程中發現，幼兒通常在自由練習一開始的 10 至 15 分鐘都還在進行討論、摸索，若是此時便結束幼兒的練習，將無法看到幼兒學習的成效。當研究者將幼兒自由練習時間增加到 30 分鐘，便發現幼兒所接續的故事內容更加豐富，故事結構要素的使用也變得較為多元。在練習時間較短時，幼兒所接續的故事往往只有背景、開始事件、內在回應等，鮮少提到主角的內在企圖、內在計畫，但是當練習時間延長後，可發現幼兒所接續的故事內容描述了主角的內心感受、想法等。建議未來研究時，可適當調整教學時間，增加幼兒練習故事結構要素的時間，並且鼓勵幼兒盡量敘說故事，除此之外，實驗研究者於陳述故事的背景訊息後，可透過詢問故事內容確認幼兒是否理解，以利其接續發展故事情節部分。
- (五) 對實務教學上的建議，根據研究結果顯示，故事結構教學是能夠提升幼兒故事理解能力且有助於其敘說故事的能力。因此，教師於可於教學時，指導幼兒從認識並熟悉故事結構，指導幼兒依此瞭解所閱讀到的文本內容，可對文本進行預測、討論。例如「內在回應」幼兒在敘說故事時能夠加上主角的感受，有助於幼兒於聆聽、閱讀故事的理解。相信教師透過有系統的故事結構教學，參照故事結構要素的順序能幫助幼兒在敘說故事時以邏輯性的架構思考故事內容並有豐富的故事內容。

參考文獻

一、中文部分

- 王姝雯 (2005)。故事結構分析法教學方案對智能障礙兒童口語敘事能力之研究。臺北：國立臺北市立教育大學身心障礙教育研究所碩士論文（未出版）。
- 王瓊珠 (2004)。故事結構教學與分享閱讀。臺北：心理。
- 吳英長 (1986)。兒童故事基架的分析。臺東師專學報，14，197-211。
- 林真美（譯）(1996)。Gene Zion 著。哈利海邊歷險記。臺北：遠流。
- 洪藝玲 (2007)。故事結構教學對幼兒故事理解能力之影響。臺北市：國立臺灣師範大學人

- 類發展與家庭研究所碩士論文（未出版）。
- 陸莉、劉鴻香 (1994)。修訂畢保德圖畫詞彙測驗。臺北：心理。
- 陳春燕 (2003)。國小學生對故事體中因果關係知識的發展。嘉義：國立中正大學教育研究所碩士論文（未出版）。
- 陳淑如 (1997)。重述故事對幼兒故事回憶和故事理解之影響研究。臺北：國立臺灣師範大學家政教育學系碩士論文（未出版）。
- 陳淑琦 (1984)。故事呈現方式與故事結構對學前及學齡前兒童回憶及理解之影響。臺北：中國文化大學兒童福利研究所碩士論文（未出版）。
- 陳慧卿 (2002)。國小二年級學童對電子童書與紙本童書之閱讀能力研究。臺中：朝陽科技大學幼兒保育系碩士論文（未出版）。
- 黃瑞珍 (1999)。故事結構分析法在語言學習障礙兒童教學之應用。國小特殊教育，27，4-10。
- 黃瑞琴 (1991)。幼兒讀寫文字經驗的意義。國民教育，31，7-10。
- 劉于菁 (2008)。運用故事結構教學促進幼兒對故事理解之行動研究。嘉義：國立嘉義大學幼兒教育學系研究所碩士論文（未出版）。
- 銜寶香 (2004)。國小低閱讀能力學童與一般學童的敘事能力：故事結構之分析。特殊教育研究學刊，26，247-269。
- 蘇育瑠 (1990)。幼兒故事回憶與理解之研究。臺北：國立臺灣師範大學家政教育研究所碩士論文（未出版）。
- 內田伸子 (1983)。絵画ストーリーの意味的統合化における目標構造の役割。教育心理學研究。31(4)。
- 由井久枝 (2002)。幼児の物語理解に影響する要因—作動記憶容量と意図情報の役割に注目して。教育心理學研究。50(4)。

二、英文部分

- Applebee, A. N. (1978). *The child's concept of story: ages two to seventeen*, University of Chicago Press.
- Babjak, A. E., Koorland, M., & Matges, P. G. (2000). The effect of story mapping instruction on the reading comprehension of students with behavioral disorders. *Behavioral Disorders*, 25(3), 239-258.
- Bakeman, R. & Gottman, J. M. (1997). *Observing interaction: An introduction to sequential analysis*. New York: Cambridge University Press.
- Botvin, G. J., & Sutton-Smith, B. (1977). The Development of Structural Complexity in Children's Fantasy Narratives. *Development Psychology*, 13(4), 377-388.
- Broek, P. W., van den (1990). The causal inference maker: Towards a process model of inference generation in text comprehension. In Balota, D. A., Flores d'Arcais, G. B., Rayner, K. (Eds.),

- Comprehension processes in reading* (pp. 423-446). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Brown, G. H. (1977). Development of story in children's reading and writing. *Theory Into Practice, 16*(5), 357-362.
- Dickinson, D., & Smith, M. (1994). Long-term effects of preschool teachers' book readings on low income children's vocabulary and story comprehension. *Reading Research quarterly, 29*, 104-122.
- Gardill, M. C., & Jitendra, A. K. (1999). Advanced story map instruction-effects on the reading comprehension of students with learning disabilities. *Journal of Special Education, 33*(1), 2-17.
- Goldman, S. R., & Varnhagen, C. K. (1986). Memory for embedded and sequential episodes in stories. *Journal of Memory and Language, 25*, 401-418.
- Hayward, D. (2003). What's in a Question? Measuring Narrative Comprehension Using a Picture Story in Typically Development Children Aged 4-8. Unpublished dissertation, Faculty of Rehabilitation Medicine, University of Alberta.
- Hayward, D., & Schneider, P. (2000). Effectiveness of teaching story grammar knowledge to preschool children with language impairment. An exploratory study. *Child Language Teaching and Therapy, 16*, 255-284.
- Idol, L. (1987). Group story mapping: A comprehension strategy for both skilled and unskilled readers. *Journal of Learning Disabilities, 20*(4), 196-205.
- Kaderavek, J. N., & Sulzby, E. (2000). Issues in emergent literacy for children with language impairments. In L. R. Watson, E. R. Crais, & T. L. Layton (Eds.), *Handbook of early language impairment in children* (pp. 199-244). Albany, NY: Delmar Thomson Learning.
- Kendeou, P., van den Broek, P., White, M., & Lynch, J. (2007). Preschool and early elementary comprehension: Skill development and strategy interventions. In D. S. McNamara (Ed.) *Reading comprehension strategies: Theories, Interventions, and Technologies*, (pp.27-45). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Mandler, J. M., & Johnson, N. S. (1977). Remembrance of things parsed: story structure and recall. *Cognitive Psychology, 9* (1), 111-151.
- Marjanovic-Umek, L., Kranjc, S., Fekonja, U. (2002). *Development levels of the child's storytelling*. Paper presented at the Annual Meeting of the European Early Childhood Education Research Association (12th, Lefkosia, Cyprus, August 28-31, 2002).
- McCabe, A., (1996). Evaluating narrative discourse skills. In Cole, K. N., Dale, P. S., & Thal, D. J. (Eds.), *Communication and Language Intervention series, V6. Assessment of communication and language* (pp. 97-120). Baltimore: Paul H. Brookes, Publishing Co.
- Meringoff, L. K. (1980). The Influence of the medium on children's story comprehension.

- Journal of Educational Psychology*, 72(2), 240-249.
- Merritt, D. D., & Liles, B. Z. (1989). Narrative analysis: Clinical applications of story generation and story retelling. *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 54, 438-447.
- Merritt, D. D., & Liles, B. Z. (1987). Story grammar ability in children with and without language disorder: Story generation, story retelling, and story comprehension. *Journal of Speech and Hearing Research*, 30, 539-552.
- Miller, P. J., & Sperry, L. L. (1988). Early talk about the past: The origins of conversational stories of personal experience. *Journal of Child Language*, 15, 293-315.
- Morrow, L. M. (1986). Effects of structural guidance in story retelling on children's dictation of original stories. *Journal of Reading Behavior*, 18(2), 135-152.
- Poulsen, D., Kintsch, E., & Kintsch, W. (1979). Children's comprehension and memory for stories. *Journal of Experimental Child Psychology*, 28(3), 379-403.
- Ripich, D. N., & Griffith, P. L. (1988). Narrative abilities of children with learning disabilities and non-disabled children: story structure, cohesion and propositions. *Journal of Learning Disabilities*, 21(3), 165-173.
- Roth, F. P., & Speckman, N. J. (1986). Narrative discourse: Spontaneously generated stories of learning-disabled and normally achieving students. *Journal of Speech and Hearing Disorder*, 51, 8-23.
- Rumelhart, D. (1975). Notes on a schema for stories. In D. Bobrow & A. Collins (Eds.), *Representation and understanding: Studies in cognitive science* (pp. 211-236). NY: Academic Press.
- Staal, L. A. (2000). The story face: An adaptation of story mapping that incorporates visualization and discovery learning to enhance reading and writing. *The Reading Teacher*, 54 (1), 26-31.
- Stein, N. & Glenn, C. (1979). An analysis of story comprehension in elementary school children. In R. D. Freedle (Ed.), *Advances in discourse processes: Vol. 2. New directions in discourse processing* (pp. 53-119). Norwood, NJ: Ablex.
- Stein, N. L., & Glenn, C. G. (1979). An analysis of story comprehension in elementary school children. In R. O. Freedle (Ed.), *New directions in discourse processing, Vol. 2: Advances in discourse processing* (pp. 53-120). Norwood, NJ: Ablex.
- Thorndyke, P. W. (1977). Cognitive structures in comprehension and memory of narrative discourse. *Cognitive Psychology*, 9, 77-110.
- Trabasso, T., Stein, N. L., & Johnson L. R. (1981). Children's knowledge of events: A causal analysis of story structure. *Psychology of Learning and Motivation*, 15, 237-282.
- Wagner, C. R., Sahlén, B., & Nettelbladt, U. (1999). What's the story? Narration and comprehension in Swedish preschool children with language impairment. *Child Language Teaching and Therapy*, 15(2), 113-137.

國中學生多面向完美主義量表中文版之信效度研究

The Validity and Reliability of a Chinese Version of the Frost Multidimensional Perfectionism Scale for Middle School Students in Taiwan

洪福源*
Fu-Yuan Hong

黃德祥**
Der-Hsiang Huang

邱紹一***
Shao-I Chiu

(收件日期 100 年 5 月 17 日；接受日期 100 年 7 月 1 日)

摘 要

本研究之主要目的探討 Frost 等人 (1990) 所發展的多面向完美主義量表中文版之信效度於臺灣的國中學生樣本的適用性。完美主義量表中文版共包括 35 題自陳測驗，分屬五個分量表：「對錯誤過度在意」、「行為的懷疑」、「父母壓力」、「個人標準」、「組織」。本研究的受試者均以隨機抽樣獲得，共包括 292 個國中學生的校正樣本以及 372 個國中學生的效度樣本，經施以「多面向完美主義量表」、「沮喪量表」、「焦慮量表」、「神經質量表」與「勤勉正直量表」後，基於驗證式因素分析、最大概似法，以 AMOS 4.0 統計軟體進行效度複核、因素同質性檢定、潛在平均數差異檢定。

以結構方程模式分析之潛在平均數差異分析發現男女生之潛在平均數並未見顯著差異。多面向完美主義量表中文版分量表的內部一致性係數介於 .69 至 .88 之間，完美主義總量表的信度為 .89，效度則以結構方程模式分析因素結構、複核效度加以分析，由以上分析均顯示本研究之信度與效度能令人滿意，可以適用於臺灣國中學生樣本。最後，根據研究發現，提供未來的研究與建議。

關鍵詞：完美主義、結構方程模式、驗證式因素分析、複核效度、潛在平均數差異分析

*臺北海洋技術學院通識教育中心助理教授

**大葉大學教育發展研究所教授兼所長

***臺北海洋技術學院通識教育中心副教授

Abstract

The main purpose of this study was to explore the empirical evidence for the validity and reliability of the Chinese version of the Frost Multidimensional Perfectionism Scale (MPS-F), adapted for middle school students in Taiwan. The Chinese version of the MPS-F is a 35-item self-report measure, consisting of the following five subscales: concern over mistakes, personal standards, parental stress, doubts about actions, and organization. A total of 664 middle school students were recruited as subjects for this study. Of these, 292 subjects were used for the calibration sample and 372 were used for the validation sample. The subjects were stratified randomly throughout Taiwan. The subjects were administered the MPS-F, a depression scale, an anxiety scale, a nervousness scale, and a conscientiousness scale. The responses were subjected to cross-validation analysis, factorial invariance and latent mean structure, using confirmatory factor analysis with full-information maximum likelihood estimation in AMOS 4.0.

The analysis of latent mean structure was based on structural equation modeling, and it demonstrated that there were no significant differences of the latent mean scores of the measures based on gender. The internal consistency of MPS-F scores and its subscales was estimated by Cronbach's coefficient α to be between .69 and .88. Therefore, the results of this study indicated that the Chinese version of MPS-F is adaptable to Taiwanese middle school students. Finally, based on the results of this study, suggestions for future study and discussion were provided.

Key words: Perfectionism; Structure Equation Modeling; Confirmatory Factor Analysis; Cross-Validation; Latent Mean Analysis.

壹、緒論

1983年 Asher Pacht 因致力於完美主義的研究而獲 APA 傑出專業貢獻獎，他認為完美主義是一個廣泛的問題，並且將完美主義與心理、生理失調等包括酗酒、勃起功能障礙、腸激躁症、沮喪、神經性厭食症、強迫性人格異常、腹痛、容貌變異恐懼症 (Dysmorphophobia)、潰瘍性結腸炎、作家心理阻滯 (writer's block)、冠心病 A 型性格 (type A coronary prone behavior) 相連結 (Pacht, 1984)。其他的研究則將完美主義與偏頭痛、自殺甚至是法學院的輟學率相關連 (Burns, 1980; Hollander, 1965)，可見完美主義的研究於臨床與人格心理學的領域已有相當廣泛的研究。

完美主義就像是一柄雙面刃，具適應性特質的完美主義有利於個體適應並提高滿意度，研究發現「適應性完美主義則與許多有利於個體的結果相關，如自我效能 (Frost, Marten, Lahart & Rosenblate, 1990)、積極情感 (Frost, Heimberg, Holt, Mattia & Neubauer, 1993)、高自尊、學業適應 (Rice & Mirzadeh, 2000) 以及盡責與成就取向 (Parker, 1997)。另一方面不適應性特質的完美主義則與許多的適應問題相關連，許多研究發現「不適應完美主義」與許多心理問題有顯著相關，包括沮喪 (Blatt, 1995; Enns & Cox, 1999; Hewitt, Flett, & Ediger, 1996; Rice & Mirzadeh, 2000)、低自尊 (Preusser, Rice, & Ashby, 1994; Rice, Ashby, & Preusser, 1996; Rice, Ashby, & Slaney, 1998)、無希望感以及自殺意念 (Chang, 1998; Chang & Rand, 2000; Donaldson, Spirito, & Farnett, 2000)、焦慮與憂慮 (Alden, Bieling, & Wallace, 1994; Dunkley, Blankstein, Halsall, Williams, & Winkworth, 2000; Johnson & Slaney, 1996)、飲食失序 (Cash & Szymanski, 1995; Minarik & Ahrens, 1996; Joiner, Heatherton, Rudd, & Schmidt, 1997; Vohs, Bardone, Joiner, & Abramson, 1999) 等。

近來許多國外研究者大都接受 Frost, Marten, Lahart 和 Rosenblate (1990) 之完美主義概念。設定極度高的個人標準被認為是最重要的完美主義特徵 (Pacht, 1984)，而 Frost 等人 (1990) 認為這些個人所設定的高標準係因過度對自己行為的挑剔、對錯誤過度在意、對行為與信念的不確定感所產生的，且完美主義者亦會過度強調父母親的期望與評價、具有過度強調秩序與組織、組織的特徵。為了評量完美主義這些不同的概念，Frost 等人 (1990) 設計「Frost 多面向完美主義量表」(Frost Multidimensional Perfectionism Scale, MPS-F)，區分出了六種分量表的完美主義量表，分別為「對錯誤過度在意」(Concern over Mistakes, CM)、「個人標準」(Personal Standards, PS)、「父母期望」(Parental Expectations, PE)、「父母苛求」(Parental Criticism, PC)、「行為的懷疑」(Doubts about Actions, DA) 以及「組織」(Organization, OR)。CM 反映了對錯誤的負向反應，是一種將錯誤視為失敗的傾向，且對失敗的信念會導致他人尊嚴之喪失；PS 反映了對表現的高標準且傾向以個人的表現做出評價；PE 反映了父母親所寄予的高期望；PC 則反映了父母親過度的批評；DA 反映了關注是否做對事以及重覆工作及工作落後之傾向；OR 則強調凡事一絲不苟。

MPS-F 量表運用相當廣泛，不但包括涉及人格以及臨床心理學領域，更能適用大學生及臨床病人，包括評量運動員的競爭性焦慮 (Frost & Henderson, 1991)、大學生的焦慮

(Frost & Marten, 1990)、不眠症 (Lundh, Broman, Hetta & Saboonchi, 1994)、社會恐懼 (Juster, Heimberg, Frost, Holt, Mattia, & Faccenda, 1996; Saboonchi, Lundh, & Ost, 1999)、強迫性衝動 (Rhéaume, Freeston, Dugas, Letarte & Ladouceur, 1995)、神經性厭食症 (Bastiani, Rao, Weltzin & Kaye, 1995) 以及自殺 (Adkins & Parker, 1996)。雖然完美主義於臨床與人格之生理、心理與適應問題有相當充份的研究支持，於國內盧俊宏、曾慧桓、趙文其、黃澄靜 (1999) 以 18-22 歲的大學生為樣本、鍾孟玲 (2000) 以大專院校舞蹈科、系的學生為研究對象、廖芳偉 (2002) 以及江婷婷 (2003) 均以研發工程師為樣本、葉雅婷 (2000) 以高中生為樣本、鄧碧珍 (2001) 以高中籃球聯賽之男、女籃球選手為受試對象、陳玫伶 (1996)、許怡珮 (2003) 則均以國小學生為對象，但是卻少有研究調查中學生的完美主義特質 (Gilman & Ashby, 2003)，因此本研究認為有必要於跨文化之完美主義的結構議題及貢獻上深入探討。

MPS-F 量表中的六種分量表與許多的心理與人格特質產生顯著關連性，可知 MPS-F 量表有良好的效標關連效度，如「對錯誤過度在意」、「對行為的懷疑」、「父母苛求」、「父母期望」、「父母期望+父母苛求」與特質性焦慮、沮喪有正相關存在 (Stöber, 1998)，相同的，Frost 等人 (1990) 的研究則發現「對錯誤過度在意」、「對行為的懷疑」與焦慮、沮喪有正相關存在，但「父母苛求」、「父母期望」則未見顯著關連性，Stumpf 和 Parker (2000) 的研究亦發現「對錯誤過度在意」、「對行為的懷疑」與五大人格中的神經質有顯著正相關。由此可知，「對行為的懷疑」、「對錯誤過度在意」則可能與人格、心理之負向特質有正相關存在，「父母苛求」、「父母期望」則未能有一致的研究結果。另外「組織」則與「忍耐」(endurance) 與「秩序」相關 (Stumpf & Parker, 2000)，而「個人標準」、「組織」則與五大人格中的「盡責」(Conscientiousness) 相關連 (Stumpf & Parker, 2000) 且與成功取向 (Frost & Henderson, 1991)、成就動機 (Adkins & Parker, 1996) 以及目標承諾 (Flett, Sawatzky & Hewitt, 1995) 相關。由此可知，「組織」、「個人標準」可能與人格、心理之正向特質有正相關存在。

即使 MPS-F 量表極具實用及價值，但許多研究 (Cox, Enns & Clara, 2002; Purdon, Antony, & Swinson, 1999; Stöber, 1998; Stumpf & Parker, 2000) 以傳統的因素分析轉軸法，不但無法推估測量誤，更無法有效瞭解題目以及因素間的關係。結構方程模式係被假定為具有一組測量變項及潛在變項間之直接與間接線性關係的模式 (MacCallum & Austin, 2000)。而結構方程模式可說是兼具徑路分析及因素分析功能之統計方法，不但能有效推估潛在變項，更能有效地控制測量誤差，其中的因素分析提供了檢驗潛在變項與觀察變項間關係的模式，但不具有潛在變項間的預測效果，因此本研究將以 Amos 4.0 統計軟體進行因素分析，而模式適配的標準，除了卡方值是否顯著外，本研究將採 Hu 和 Bentler (1999)、Marsh, Balla 和 McDonald (1988) 以及 Quintana 和 Maxwell (1999) 所建議，共有幾個可用指標有穩定表現可加以參照，如 GFI 指標 (GFI 值應大於 .9)、非基準配適度指標 (TLI 應高於 .90 以上)、比較適配度指數 (CFI 值應大於 .9)、漸進誤差均方根 (RMSEA 應低於 .06) 等指標。

於一階因素分析的研究中，研究顯示以探索式因素分析 Frost 等人 (1990) 的完美主義量表發現，有許多題目於六種因素結構中產生交叉因素負荷量 (cross-loading) (Parker &

Adkins, 1995; Rheaume et al., 1995)、無法於因素分析中找出六種因素結構，反而找出了三個 (Purdon et al., 1999) 以及四個 (Stober, 1998; Stumpf & Parker, 2000) 以及五個 (Cox, et al., 2002) 因素結構。

於二階的因素結構而言，自從 Hamachek (1978) 提出了「常態完美主義者」(Normal perfectionists)、「神經質性完美主義者」(neurotic perfectionists) 概念以及 Terry-Short, Owens, Slade 和 Dewey (1995) 之「正向完美主義」、「負向完美主義」概念於實徵性研究中獲得証實後，顯示 MPS-F 量表可以將其建構為二階模式之架構。於二階因素分析的研究中，有許多研究發現完美主義量表能有效地萃取出「適應性完美主義」或稱之為「健康完美主義」、「不適應性完美主義」或稱之為「不健康完美主義」，而這樣的二階式因素概念已於實徵研究中獲得驗證。Frost, Heimberg, Holt, Mattia 和 Neubauer (1993) 則依照適應性及不適應性將 MPS-HF、MPS-F 這二種量表中的分量表加以區分，可分為 MPS-F 中的「對錯誤過度在意」、「父母期望」、「父母苛求」、「行為的懷疑」以及 MPS-HF 中的「社會性要求完美主義」可組成「不適應的評價關注」(Maladaptive Evaluation Concerns)，其次 MPS-F 中的「個人標準」、「組織」以及 MPS-HF 中的「自我取向完美主義」、「他人取向完美主義」則為「積極努力奮鬥」(Positive Strivings)。另外，Stumpf 和 Parker (2000) 利用探索式因素分析法獲得一個二階的因素結構，並將「組織」、「個人標準」命為「健康的完美主義」；「關心與懷疑」、「父母壓力」命為「不健康的完美主義」。同樣地，Cox 等人 (2002) 發現完美主義分量表可區分為「適應型」、「不適應型」二個二階因素之指標。所以「對錯誤過度在意」、「父母期望」、「父母苛求」、「行為的懷疑」等分量表係不適應性的完美主義特質，「個人標準」與「組織」係適應性的完美主義特質。

因此完美主義概念之結構，於一階六因素中或可精省為三至五個因素，其中的六個因素亦可合併或精省於二階模式中，亦即不適應性的完美主義特質包括「對錯誤過度在意」、「父母期望」、「父母苛求」、「行為的懷疑」等四因素，適應性的完美主義特質包括「個人標準」與「組織」等二因素。因此本研究將以一階六因素、二階二因素等二個模式驗證資料與模式之間的適配度，為修訂模式之參考。

綜合上述，本研究將瞭解 Frost 等人 (1990) 之 MPS-F 量表於非西方樣本的適用性，並以潛在平均數分析法 (LMA) 評量有關完美主義特質之性別差異，所以本研究的首要目的在瞭解 MPS-F 量表的理想因素結構為何？而這個理想因素結構之分量表有那些？除此之外，本研究亦欲瞭解 MPS-F 分量表之效標關連效度。本研究首先使用結構方程模式之驗證式因素分析分別驗證一階與二階完美主義因素結構，並加以修正，因此本研究將提出四個模式，分別為一階六個因素（模式 I）、一階修正模式（模式 II）、二階六因素，其中可分為不適應性的完美主義特質包括「對錯誤過度在意」、「父母期望」、「父母苛求」、「行為的懷疑」等四個測量指標，適應性的完美主義特質包括「個人標準」與「組織」等二個測量指標（模式 III）、二階修正模式（模式 IV）。本研究將使用兩個相當而隨機的獨立樣本，以校正樣本發展上述四模式中較理想適配模式，並且於另一效度樣本中複製，以求其模式概化 (model generalization)，此即為 Schmitt (1989) 所謂的雙重效度複核 (double cross-validation)。

除此之外，由於研究多聚焦於不適應完美主義者、適應完美主義者以及非完美主義者三類於完美主義分量表之差異 (Rice, & Dellwo, 2002; Rice, & Slaney, 2002)，卻少見性別差異之考驗，僅 Stöber (1998) 的研究考驗完美主義各分量表之性別差異，發現女生知覺父母期望之得分高於男生，但差異仍不大，可待進一步考驗。若將完美主義視為一穩定之人格特質或是一穩定之心理特質，則完美主義概念是否不存在著性別的差異性？亦或完美主義概念就如同陰柔的 (feminine) 和男性化的或陽剛的 (masculine) 人格特質般具有相當明顯的性別差異呢？由於傳統評量團體差異的方法如 t-test 或 MANOVA 可能產生令人誤解的結果，因為這些測量是基於測量的分數或合成的變項 (composite variables) 而不是潛在變項或因素，這些可能會導致測量誤的產生，相反的，潛在平均數分析法 (Latent means analysis, LMA) 是一種以結構方程模式來評量團體間差異的方法，能有效控制測量誤及測量模式之團體間變異，並比較潛在結構的平均分數 (Bollen, 1989; Byrne, 1998; Byrne & Shavelson, 1987)。最後，本研究將根據所得研究結果提供相關建議及研究方向。

貳、研究方法

一、受試者

本研究的受試者為國中學生，在施測時學生被告知研究的目的是要瞭解影響其生活經驗的因素，因此用亂數隨機抽樣方式，先行抽出三個學校，即為桃園市福豐國中、臺中縣豐南國中以及大明高中國中部等三所學校進行預試，原預計一年級學生發出 150 份，二年級學生發出 100 份，三年級學生發出 100 份，共計發出問卷 350 份，回收有效樣本為 292 個，包括 124 個 (42.5%) 一年級學生、92 個 (31.5%) 二年級學生以及 76 個 (26%) 三年級學生，而男生共有 143 人 (49.0%)，女生共有 149 人 (51.0%)，是為校正樣本 (calibration sample)。

其次於量表預試之因素結構模式建構完畢後，再用亂數隨機抽樣方式，抽出三個學校，即為臺北市仁愛國中、臺北縣新莊國中、苗栗縣通霄國中等三所學校，原預計一年級學生發出 150 份，二年級學生發出 150 份，三年級學生發出 150 份，總計發出問卷 450 份，然而在量表施測時發現三年級學生屆臨畢業，因此回收有效份數較少，而多抽一年級學生之樣本數，回收後有效樣本為 372 人，包括 160 個 (43.0%) 一年級學生、127 個 (34.1%) 二年級學生以及 85 個 (22.8%) 三年級學生，而男生共有 197 人 (53.0%)，女生共有 175 人 (47.0%)，此樣本為效度樣本 (validation sample)。

二、工具

本研究之工具共包括以下幾個部份：「個人基本資料」、「國中學生完美主義量表中文版」、「沮喪特質量表」、「焦慮特質量表」、「神經質特質量表」、「勤勉正直特質量表」。其中個人基本資料包括學校別、年級與性別三部份，以下茲將各量表的編製內容述敘如下：

「國中學生完美主義量表中文版」在取得 Randy O. Frost 博士同意後譯成中文，並經

三位教育心理學專家提供修改意見，遂進行量表的施測。量表的計分採用五點量尺，為「從不如此」、「很少如此」、「偶爾如此」、「經常如此」、「總是如此」五種選項，得分越高者，則代表其完美主義特質較為明顯，反之，則否。「國中學生完美主義量表中文版」共有 35 題，第 1-9 題目的在測量國中學生之「對錯誤過度在意」(CM)，第 10-16 題在測量「個人標準」(PS)，第 17-21 題在測量「父母期望」(PE)，第 22-25 題在測量「父母苛求」(PC)，第 26-29 題在測量「行為的懷疑」(DA) 以及第 30-35 題在測量「組織」(OR)，本研究模式 I 至模式 IX 即以以上六個分量表總分為模式之測量變項。

本研究使用之人格特質量表共包括四個，分別為「沮喪」特質 (Depression)、「焦慮」特質 (Anxiety)、「神經質」特質 (Nervousness)、「勤勉正直」(Conscientiousness) 特質。其中「沮喪」特質、「焦慮」特質、「神經質」特質為不適應特質，「勤勉正直」(Conscientiousness) 特質為適應性特質。「沮喪」量表係採用吳武典、林幸台、王振德、郭靜姿 (1999) 所修訂之「基本人格量表」中沮喪分量表為本量表之研究工具，信度為 .83，第 2、4、6、8、9、11、12、14 題為反向題，共包括 14 題，本研究之沮喪特質量表於項目分析、因素分析後共刪除第 4 題後，信度為 .87。「焦慮」量表亦係採用吳武典、林幸台、王振德、郭靜姿 (1999) 所修訂之「基本人格量表」中焦慮量表為本量表之研究工具，信度為 .77，第 3、6、7、8、10、11、13 題為反向題，共包括 14 題，經本研究經項目分析與因素分析後並未刪除題目，信度為 .79。神經質量表係採用賴保禎 (1997) 所編製之「賴氏人格測驗」之神經質分量表為本量表之研究工具，共包括 10 題，於本研究中信度為 .83；「勤勉正直」量表係採用周惠莉 (2003) 之「五大人格量表」之「勤勉正直」分量表為本研究之人格特質量表，該量表信度為 .72，第 5 題為反向題，於項目分析、因素分析後刪除第 5 題，共包括 5 題，本研究之信度為 .78。由於勤勉正直分量表題意清晰，並不會因題數較少而影響測量精準度的情況下，仍採用該分量表，做為多面向完美主義因素結構之關連效度。

參、研究結果

一、多面向完美主義因素結構模式及複核效度之分析

本研究為了瞭解 MPS-F 量表之結構，以驗證式因素分析以發展一能適配資料的因素結構模式，首先本研究以數列平均數法取代所有的遺漏值，每一個題項所置換的遺漏值均不超過八個受試者。其次本研究進行常態性檢定，發現偏態值均介於 -.23 至 .60 之間，峰態值介於 -.55 至 1.37 間，均介於 1.96 與 -1.96 之區間，顯示本研究所得資料係呈現常態性分配，因此以最大概似法進行分析，所得標準誤、卡方值均係適當的 (Hair, Anderson, Tatham, & Black, 1998; Schumacker & Lomax, 2004)。隨即進行本研究所欲驗證之模式 I 之適配考驗，模式 I 係以多面向完美主義量表之六因素為完美主義概念之測量變項，所得適配值為 $\chi^2(9, N=292)=53.569, p<.001, GFI=.940, CFI=.837, TLI=.728, RMSEA=.130$ ，模式的適配度指標未盡理想，因此進行修正。由修正指標發現，「個人標準」與「組織」

間的 MI 值達 18.365，可改變參數值為 2.564、「父母期望」與「個人標準」間的 MI 值達 4.629，可改變參數值為 1.272，且 Frost 等人 (1990)、Stöber (1998) 均發現「個人標準」與「組織」、「父母期望」與「個人標準」間存在顯著相關，因此釋放這二個的共變參數，發現模式 II 指標為 $\chi^2 (7, N=292)=31.576, p<.01, GFI=.967, CFI=.910, TLI=.807, RMSEA=.110$ ，模式的適配度指標仍未盡理想適配，顯示一階六因素之完美主義結構，未能於國中學生樣本適配。其次本研究進行二階模式分析，首先依據文獻探討的結果，將「組織」、「個人標準」歸為適應型完美主義，將「對錯誤過度在意」、「父母苛求」、「父母期望」、「行為的懷疑」歸為不適應型完美主義，所得適配值為 $\chi^2 (8, N=292)=34.152, p<.001, GFI=.965, CFI=.904, TLI=.820, RMSEA=.106$ ，模式 III 的適配度指標未達理想標準，本研究由修正指標發現，適應型完美主義與「父母期望」間的 MI 值達 10.085，可改變參數值為 1.841，因此將父母期望測量變項設定與適應型完美主義、不適應型完美主義為交叉負荷 (cross loading)，但是卻發現「父母期望」對不適應型完美主義之迴歸路徑未達顯著性，「父母期望」對適應型完美主義之迴歸路徑達顯著，雖然 Cox 等人 (2002)、Frost 等人 (1993) 以及 Stumpf 和 Parker (2000) 的研究均將「父母期望」歸於不適應完美主義概念，但研究者認為於臺灣父母親對子女的期望甚切，從小即賦予高度期望，因此青少年習以為常，不會認為父母期望有其不適切之處，因此該測量變項恐有文化差異，因之予以刪除，再由修正指標之值發現「父母苛求」、「父母期望」間的 MI 值達 5.523，可改變參數值為 1.132，且由文獻可知父母苛求與父母期望具有高度的相關性 (Frost et al., 1990; Stöber, 1998)，因此釋放「父母苛求」、「父母期望」間的共變參數，模式 IV 的所得適配值為 $\chi^2 (7, N=292)=18.052, p<.05, GFI=.980, CFI=.960, TLI=.913, RMSEA=.074$ ，模式的適配度理想。另外，本研究發現模式 VI 於校正樣本中配適度較佳，模式中之「父母苛求」、「父母期望」測量指標存在共變，該二測量變項可能均在測量有關父母親對個體之完美主義要求概念，因此依據 Cox 等人 (2002)、Stöber (1998) 以及 Stumpf 和 Parker (2000) 之研究，將「父母期望」、「父母苛求」等兩分量表聚斂成爲同一因素，命名爲「父母壓力」，本研究將該二測量指標合併形成一階二因素五測量指標之模式，以「組織」、「個人標準」歸為適應型完美主義，將「對錯誤過度在意」、「父母壓力」、「行為的懷疑」歸為不適應型完美主義，是爲模式 V，所得適配值為 $\chi^2 (4, N=292)=8.236, p>.05, GFI=.989, CFI=.982, TLI=.954, RMSEA=.061$ ，模式 V 的適配度指標達理想標準，不適應完美主義與適應性完美主義間的相關達 .576。另外本研究進一步以二階一因素模式加以分析，爲模式 VI，發現模式出現違犯估計問題，顯示二階一因素模式無法適配所蒐集資料，如表 1 所示。

Browne 和 Cudeck (1989) 提出單一樣本期望複核效化指標 (expected cross-validation index, ECVI)，用以比較單一樣本資料的較佳模式，而該較佳模式係指 ECVI 值最小者，這表示於樣本中所獲得的模式是較穩定的。Bandalos (1993) 發現於驗證式因素分析中，ECVI 值是相當可信的，且許多研究發現單一樣本的期望複核效化指標於二樣本取向中也會產生高度相似的結果 (Benson & Bandalos, 1992; Benson & El-Zahhar, 1994; Benson,

Moulin-Julian, Schwarzer, Seip, & El-Zahhar, 1992), 這也就是說 ECVI 能於二樣本中成為競爭模式之選擇指標, 其值愈小表示該模式之適配樣本適配度較另一模式之適配模本適配度為佳。由表 1 校正樣本、效標樣本兩樣本之模式 V 中的 ECVI 值來看, 不僅於校正樣本中係五個模式中最小的, 且效標樣本的模式 V, ECVI 亦為最小, 所以本研究採用模式 V 為完美主義量表中文版的接受模式, 另外比較五個模式之兩樣本 ECVI 值發現, 僅模式 V 之 ECVI 值最小, 顯示模式具有高度的穩定性。

表 1. 因素結構模式適配度及複核效度分析摘要表

	模式	卡方值	自由度	卡方值 / 自由度	GFI	CFI	TLI	RMSEA	ECVI
校正 樣本	模式 I	53.569	9	5.952	.940	.837	.728	.130	.267
	模式 II	31.576	7	4.511	.967	.910	.807	.110	.205
	模式 III	34.152	8	4.269	.965	.904	.820	.106	.207
	模式 IV	18.052	7	2.579	.980	.960	.913	.074	.158
	模式 V	8.236	4	2.066	.989	.982	.954	.061	.104
效標 樣本	模式 I	69.488	9	7.721	.946	.836	.727	.135	.252
	模式 II	53.415	7	7.631	.958	.874	.731	.134	.219
	模式 III	64.970	8	8.121	.952	.846	.711	.139	.245
	模式 IV	21.962	7	3.137	.981	.960	.913	.076	.135
	模式 V	5.883	4	1.471	.994	.993	.983	.036	.075

二、多面向完美主義分量表及相關心理與人格特質的相關

表 2 為校正樣本完美主義分量表及總量表、人格特質間的相關、平均數與標準差、信度係數。本研究完美主義分量表的內部一致性係數介於 .69 至 .88 之間, 完美主義總量表的信度為 .89, 見表 2。與國內其他樣本相較, 盧俊宏等人 (1999) 驗證多面向完美主義六個因素, 信度從 .77 至 .93, 與香港 13-18 歲樣本相較, Cheng, Chong & Wong (1999) 分析「對錯誤過度在意」、「個人標準」、「行為的懷疑」、「父母期望」、「組織」等五因素, 信度從 .64 至 .83。以西方樣本所得出結果來看, Frost 等人 (1990) 完美主義分量表的內部一致性係數介於 .77-.88, Stöber (1998) 研究中分量表的信度介於 .73-.89, 顯示以高中或大學生為樣本者, 信度係數有較高的傾向, 而本研究與 Cheng 等人 (1999) 之研究則包括國中學生樣本, 信度係數較低, 但大致上而言, 本研究分量表之信度大致穩定。

其次, 與許多文獻結果相同 (Cheng et al., 1999; Frost et al., 1990; Stöber, 1998), 本研究發現完美主義分量表間大多存在顯著相關, 其中「對錯誤過度在意」、「個人標準」、「行為的懷疑」、新合併之「父母壓力」分量表與其他分量表間均有高的顯著關連性, 而「父母壓力」正如預期地能獨立成為一因素, 唯一例外的是「組織」與其他分量表的相關較低, Frost 等人 (1990) 認為未來研究者於計算總分時應將「組織」因素刪除, 並且認為即使刪除對於總量表的內部一致性信度影響不大, 於許多後續的研究 (Stöber, 1998; Stumpf

& Parker, 2000) 有相同發現，「組織」與其他分量表的相關性，除了與「個人標準」之相關高外，其餘均低，該發現支持了本研究的結果，分量表之相關係數介於 .09-.52 之間。

除此之外，本研究仍分析「父母苛求」、「父母期望」分量表與不包括「父母壓力」之其他分量表相關性，發現「父母苛求」與其他分量表的相關介於 .04-.37 間，「父母期望」與其他分量表的相關介於 .18-.27 之間，可見該二分量表內部相關性較低，於完美主義量表中文版似乎較不適合區分為二個獨立的因素結果。另外值得注意的是，「父母苛求」與「父母期望」間存在相關性，此亦支持何以模式IV中為何要釋放「父母苛求」、「父母期望」間的共變參數、以及於模式V中合併「父母苛求」、「父母期望」二分量表成為一新變項「父母壓力」之結果。與其他適應性及不適應性心理特質之相關性來看，「父母苛求」與沮喪、焦慮、神經質等不適應特質間存在顯著正相關，而與勤勉正直之適應性特質存在負相關，顯示本研究「父母苛求」可為一不適應完美主義特質之測量指標。其次，「父母期望」與沮喪、焦慮、神經質等不適應特質間無相關性存在，且與勤勉正直特質間存在顯著相關性，表示「父母期望」可為適應性特質之測量指標。

由總量表與分量表之相關來看，「對錯誤過度在意」、「行為的懷疑」、新合併之「父母壓力」與完美主義總分之相關最高，均達 .7 以上，顯示完美主義的概念主要由該三分量表所支配、較能反應的是負向的完美主義概念，若未來的研究者想要瞭解正向的完美主義概念，仍應將「個人標準」、「組織」加入分析。

表 2. 完美主義量表與相關人格特質的相關摘要表

分量表	分量表											
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
對錯誤過度在意1	1.00											
個人標準2	.31***	1.00										
行為的懷疑3	.52***	.33***	1.00									
組織4	.09	.33***	.22***	1.00								
父母壓力5	.34***	.23***	.40***	.21***	1.00							
父母苛求6	.37***	.08	.39***	.04	.73***	1.00						
父母期望7	.18	.27***	.25***	.27***	.83***	.23***	1.00					
完美主義總分8	.71***	.62***	.73***	.51***	.71***	.53***	.58***	1.00				
沮喪9	.40***	-.04	.24***	-.10	.27***	.42***	.04	.27***	1.00			
焦慮10	.44***	.04	.36***	-.01	.18	.22***	.07	.32***	.42***	1.00		
神經質11	.48***	.16	.42***	.00	.21***	.29***	.06	.39***	.43***	.62***	1.00	
勤勉正直12	-.01	.41***	.20***	.50***	.03	-.19	.20***	.30***	-.33***	-.15	.03	1.00
平均數	18.02	11.86	11.52	14.41	20.64	7.83	12.81	76.44	31.70	41.76	28.45	17.27
標準差	4.59	3.33	3.38	3.44	4.94	2.81	3.48	13.11	9.26	8.33	7.38	3.95
信度係數	.77	.79	.69	.88	.77	.70	.78	.89	.87	.79	.83	.78

*** $p < .001$

為瞭解完美主義量表各建構的輻合效度與區別效度，本研究進一步分析完美主義分量表與人格特質間的相關發現，不適應完美主義「父母壓力」、「行為的懷疑」以及「對錯誤

過度在意」較「個人標準」、「組織」等二因素與焦慮、沮喪、神經質等負向特質有顯著正相關存在，顯示「父母壓力」、「行為的懷疑」以及「對錯誤過度在意」分量表與不適應心理特質有關。另外「個人標準」、「組織」等分量表與不適應心理特質無關連性存在，而是與勤勉正直之正向特質有顯著正相關存在，顯示本研究之完美主義量表中文版的輻合效度與區別效度佳。

三、不同性別於完美主義潛在平均數差異比較

為瞭解完美主義概念之性別差異，本研究先檢查模式之恆等性 (invariance) 並，待滿足恆等性之條件後，再分別進行一階修正模式（模式V）之男女生潛在平均數結構之模式適配度比較，而該部份之樣本比較係以 372 人之效度樣本為分析樣本。

（一）性別模式恆等性

為瞭解完美主義概念之性別差異，本研究以結構方程模式的潛在平均數分析法 (LMA) 加以分析，然而潛在平均數分析法必須要滿足因素恆等性 (factor invariance) 的假定，因素恆等性分析檢驗了團體間對於量表之潛在結構的相似性，且因素恆等性分析也涉及了團體間模式因素變異數、共變數、因素負荷量、殘差等的恆等性比較 (Bollen, 1989; Byrne, 1998; Marsh, 1994)，這也就是說本研究將先確定比較團體間的模式結構均相同後，再選定一基準模式，比較以限定相同的因素變異數、共變數、因素負荷量、殘差後之模式間是否有顯著差異，以確立性別團體間的恆等性，再比較完美主義平均數是否有性別之差異性。首先使用多步驟程序 (multistep routine) 來檢定完美主義一階二因素五測量指標模式男生與女生之恆等性 (Bollen, 1989; Byrne, 1998; Byrne & Shavelson, 1987)，因此必須先檢定男生及女生團體是否具有因素恆等性（因素負荷量、因素變異數、因素共變數、截距），所以以一階二因素五個測量指標模式為恆等性比較基準模式，亦即為沒有任何的參數限制模式，為模式VI，其後分別以限制男女生因素負荷量（模式VII）均相等、限制因素負荷量及限制因素變異數（模式VIII）均相等、限制因素負荷量、因素變異數、因素共變數（模式IX）均相等，進行模式比較，來瞭解男生與女生完美主義模式因素負荷量、因素變異數、因素共變數是否具恆等性。

一階修正模式為恆等性比較基準模式（模式VI）適配指標為 $\chi^2(8, N_{男}=197, N_{女}=175)=8.281, p>.05, GFI=.991, CFI=.999, TLI=.997, RMSEA=.010$ ，模式的適配度指標能良好適配。其次限制男女生因素負荷量（模式VII）均相等，適配指標為 $\chi^2(11, N_{男}=197, N_{女}=175)=12.295, p>.05, GFI=.984, CFI=.985, TLI=.972, RMSEA=.032$ ，模式的適配度指標能良好適配，將模式VI與模式VII相比較， $\chi^2(3)=7.014, p>.05$ ，顯示因素結構與因素負荷量具恆等性。限制因素負荷量及限制因素變異數（模式VIII）均相等，適配指標為 $\chi^2(13, N_{男}=197, N_{女}=175)=17.789, p>.05, GFI=.982, CFI=.983, TLI=.974, RMSEA=.032$ ，模式的適配度指標能良好適配，將模式VII與模式VIII相比較， $\chi^2(2)=2.494, p>.05$ ，顯示因素結構、因素負荷量與因素變異數具恆等性。限制因素負荷量及限制因

素變異數以及限制因素共變數（模式IX）均相等，適配指標為 $\chi^2(14, N_{男}=197, N_{女}=175)=21.640$ ， $p>.05$ ，GFI=.977，CFI=.973，TLI=.961，RMSEA=.038，模式的適配度指標能良好適配，將模式VIII與模式IX相比較， $\chi^2(1)=3.851$ ， $p>.05$ ，顯示因素結構與因素負荷量、因素變異數及共變數具恆等性。

表 3. 驗證式因素分析之恆等性模式適配度分析摘要表

模式	卡方值	自由度	卡方值 / 自由度	CFI	TLI	RMSEA	ECVI
國中男生	6.161	4	1.540	.987	.966	.052	.144
國中女生	2.122	4	.530	1.000	1.040	.000	.139
模式VI (基準線模式)	8.281	8	1.035	.999	.997	.010	.141
模式VII	15.295	11	1.390	.984	.972	.032	.144
模式VIII	17.789	13	1.368	.983	.974	.032	.140
模式IX	21.640	14	1.546	.973	.961	.038	.145
模式比較			差異卡方值	自由度	p 值		
模式VI與模式VII			7.014	3	.071		
模式VII與模式VIII			2.494	2	.287		
模式VIII與模式IX			3.851	1	.051		

(二) 潛在平均數結構

上述因素負荷量、因素變異數及共變數恆等性模式已獲得適配，其次，便要檢定性別間的潛在平均數差異，然而於比較潛在平均數差異分析之前，必須先確定觀察變項截距的恆等性，本研究以限制因素負荷量、因素變異數、因素共變數並且限制男女生的觀察變項誤差異變及潛在變項的變異均為 0 為基準模式，是為模式 X，由表 4 可知，所得適配指標為 $\chi^2(14, N_{男}=197, N_{女}=175)=21.640$ ， $p>.05$ ，CFI=.999，TLI=.997，RMSEA=.038，模式的適配度良好。另外本研究將以基準模式所限制參數再加上限制截距均相等形成模式 X I，所得適配指標為 $\chi^2(19, N_{男}=197, N_{女}=175)=36.984$ ， $p>.001$ ，CFI=.997，TLI=.995，RMSEA=.051，模式的適配度良好，將模式 X 與模式 X I 相比較， $\chi^2(5)=15.344$ ， $p>.001$ ，顯示觀察變項截距未具恆等性，以「對參數間之差地檢定統計量」(critical ratios for differences between parameters) 得知，「對錯誤過度在意」值為 .963，「父母壓力」值為 -2.712，「行為的懷疑」值為 .016，「組織」值為 -1.031，「個人標準」值為 1.429，僅「父母壓力」的絕對值超過 1.96，表示男女生於「父母壓力」測量指標截距並未相等，因此予以釋放，形成模式 X II，所得適配指標為 $\chi^2(18, N_{男}=197, N_{女}=175)=27.227$ ， $p>.05$ ，CFI=.998，TLI=.997，RMSEA=.037，模式的適配度指標良好，將模式 X II 與模式 X 相比較， $\chi^2(4)=5.587$ ， $p>.05$ ，顯示於釋放「父母壓力」截距後，截距具恆等性，本研究便依此模式進行潛在平均數分析，本研究將女生團體之潛在平均數限定為零，且估計男生團體的潛在平均數，形成模式 X III，所得適配指標為 $\chi^2(16, N_{男}=197$ ，

$N_{女}=175$)=25.947, $p>.05$, CFI=.998, TLI=.996, RMSEA=.041, 模式的適配度指標能良好適配。由表 5 可知,「不適應完美主義」、「適應型完美主義」二因素平均數差異均未達統計顯著性差異,亦即為男女生之「不適應完美主義」、「適應型完美主義」得分並無差異,顯示完美主義並不會因性別而有所差異。

表 4. 完美主義量表驗證式因素分析潛在平均數檢測模式適配度分析摘要表

模式	卡方值	自由度	卡方值 / 自由度	CFI	TLI	RMSEA	ECVI
模式 X(基準模式)	21.640	14	1.546	.999	.997	.038	.199
模式 X I	36.984	19	1.947	.997	.995	.051	.213
模式 X II	27.227	18	1.513	.998	.997	.037	.193
模式 X III	25.947	16	1.622	.998	.996	.041	.200
模式比較			差異卡方值	自由度	p 值		
模式 X 與模式 X I			15.344	5	.009		
模式 X 與模式 X II			5.587	4	.232		

表 5. 完美主義量表性別平均數差異分析摘要表

	平均數差異估計值	標準誤	決斷值
適應型完美主義	.276	.355	.776
不適應型完美主義	-.159	.397	-.401

肆、討論與建議

本研究之主要目的在以結構方程模式分析 Frost 等人 (1990) 所發展的完美主義量表中文版之因素結構、複核效度以及男女生於「適應性完美主義」與「不適應性完美主義」兩潛在平均數差異分析。根據上述的研究目的,本研究將依下列順序加以陳述:一、多面向完美主義量表因素結構分析;二、多面向完美主義量表信度及效標關連效度分析;三、多面向完美主義量表效度複核分析;四、多樣本潛在平均數結構差異分析;五、並對未來研究作進一步之建議。茲依序說明如下:

一、多面向完美主義量表因素結構分析

就完美主義量表中文版之因素結構分析而言,本研究模式IV與模式V均係理想適配模式,所獲得資料卻不能夠支持完美主義一階一因素結構以及二階的完美主義結構,這意謂完美主義分量表間存在某些結構的關係,也就是說多面向完美主義可找出適應性完美主義與不適應性完美主義兩個潛在變項,顯示完美主義概念可區分為具有強烈關連性的兩潛在變項結構之存在,從而支持了先前研究 (Cox et al., 2002; Stumpf & Parker, 2000) 的發現。從模式的適配指標可以發現校正樣本與效標樣本之模式IV與模式V均為理想適配的一階二

因素模式，其中模式IV之適應性完美主義包含「組織」、「個人標準」、「父母期望」等三個分量表，不適應型完美主義則包含「對錯誤過度在意」、「父母苛求」、「行為的懷疑」等三個分量表，且「父母期望」以及「父母苛求」間存在共變關係，其次模式V之適應性完美主義包含「組織」、「個人標準」等二個分量表，不適應型完美主義則包含「對錯誤過度在意」、「父母壓力」、「行為的懷疑」等三個分量表。由兩模式之分析可知，各分量表間獨立的運用會較單獨使用完美主義、適應性完美主義、不適應型完美主義等潛在變項更為實用、更能分析出完美主義各分量表與心理、社會、人格相關特質間的關連性。

模式IV的結果發現，完美主義量表中文版能獲得六因素結構，但是「父母期望」與「父母苛求」存在共變關係，另外於模式IV中「父母期望」被歸為適應型完美主義，這樣的結果與國外的研究發現相反，可能是因為文化的差異所造成，然而同為以非西方樣本為對象所進行的研究結果 (Cheng et al., 1999) 卻發現父母期望具有不適應特質，與西方樣本所得出結果相同，該研究認為父母苛求於香港青少年樣本教養過程中的影響力已勢微，當父母期望青少年於課業表現良好時，父母再加以苛求其學業問題，青少年可能會產生內在歸因，認為自己能力差、對自己的行為也會產生懷疑，但本研究認為在青少年完美主義特質的發展上，父母因素的確居相當重要地位，由於臺灣的父母親多「望子成龍，望女成鳳」，在期望的過程中，父母親亦會加倍關注與顧照，因此本研究之父母期望係為適應性特質的，如果父母對青少年有所期待，但卻疏於照顧或有過份的要求，那麼父母的期望即具有不適應性特質。因此臺灣的社會，父母親對子女的成就期望在社會上是普遍被接受的，青少年會逐漸將符合父母期望的方法加以內化，形成人際互動與環境適應，顯示中西方青少年的父母期望仍存在文化差異，這也就是說臺灣青少年傾向將完美主義之父母期望知覺為具有適應性的特質，而西方的青少年則傾向將完美主義之父母期望知覺為不具有適應性的特質，但最重要的因素還在於父母是否能多加關懷與照顧，有研究即顯示母親和父親採專制權威的管教方式，與負向完美主義最有相關。而母親和父親採開明權威的管教方式，與正向完美主義較有關連 (董力華, 2003)，由此可知，父母期望是否屬於負向的完美主義特質仍須視父母親的管教方式而定。除此之外，「父母期望」與「父母苛求」於潛在變項間的差異性可能在於該兩分量表題目之內容，「父母期望」所組成的題目是為無評價成份的，例如：我的父母期待我有卓越的表現，而「父母苛求」所組成的題目是有情感成份的，例如：我從未覺得自己可以達成父母親的期望。由此可知，父母期望是一種無評價的完美主義特質，而父母苛求則在測量個體是否達成重要他人完美主義要求的狀況以及結果，是有其評價的，因此是一種不適應性的特質。由相關分析可知，父母期望與沮喪、焦慮與神經質等不適應心理特質無關連性存在，而父母苛求則與不適應心理特質存在高的正相關更支持了本研究完美主義因素結構「父母期望」、「父母苛求」的發現。

另外，本研究發現模式IV較將父母苛求與父母期望合併成為父母壓力之模式V適配度佳，而使完美主義量表中文版成為五因素結構，這是因為臺灣青少年會普遍將父母壓力知覺為具有不適應性的特質，前述雖然父母對子女有高的期望，但若輔之以父母親的關注與參與，仍能使青少年獲得良好適應，但若父母期望子女有高的表現，卻加之以苛求、疏

離的教養方式，便會使青少年感受到完美主義高壓力的父母因素，而產生不適應的各種特質，由此可知青少年若同時知覺父母期望與父母苛求時，會發展出不適應性的方法加以因應，例如內在自我貶抑、沮喪等。而這種將父母壓力視為完美主義的不適應性特質的結果與 Cheng 等人 (1999)、Cox 等人 (2002)、Stumpf 和 Parker (2000) 等中西方樣本之研究發現相同。

二、多面向完美主義量表信度及效標關連效度分析

本研究完美主義分量表的內部一致性係數介於 .69 至 .88 之間，完美主義總量表的信度為 .89，而一般可被接受的內部一致性信度最低值為 .70(Hair et al., 1998)，其中「行為的懷疑」共包括四個題項，信度僅 .69，雖然稍微偏低，但是由於 Frost 等人 (1993)、Cox, 等人 (2002)、Stumpf 和 Parker (2000) 均發現「行為的懷疑」仍為一相當重要之完美主義指標，即使 Purdon 等人 (1999)、Stober (1998) 均將「行為懷疑」與「對行為過度在意」合併成一新的因素，但本研究認為仍應予以保留，主要係因為該分量表能有效反應負面完美主義特質，此可於以下效標關連效度分析中獲得支持。其次就完美主義量表中文版之效標關連效度而言，本研究發現「父母壓力」、「行為的懷疑」以及「對錯誤過度在意」與沮喪、焦慮與神經質等不適應心理特質有顯著的正相關存在，且「個人標準」、「組織」與勤勉正直之心理特質間有顯著正相關，與 Frost 等人 (1990)、Stöber (1998)、Stumpf 和 Parker (2000) 等之研究結果相同，表示完美主義量表中文版之輻合效度、區別效度均佳。

三、多面向完美主義量表效度複核分析

完美主義模式於校正樣本與效度樣本之效度複核分析中發現，所獲致的量表因素結構穩定，顯示本研究之最佳適配模式 V 能適用於國中學生樣本，亦即適用於國中學生樣本之完美主義量表中文版能獲得「對錯誤過度在意」、「行為的懷疑」、「父母壓力」、「個人標準」、「組織」等五個因素。

四、多樣本潛在平均數結構差異分析

本研究以多樣本潛在平均數結構差異分析發現，完美主義之適應性及不適應性特質並未因性別之差異而有所不同，此與 Stöber (1998) 的結果相同，但是有研究 (Hill, Huelsman, Furr, Kibler, Vicente & Kennedy, 2004) 顯示較年長者較年輕者所知覺到的父母壓力較低，因此未來之研究可進行國中、高中、大學生之完美主義多樣本分析，以瞭解完美主義各分量表之年齡差異性。

五、對未來研究進一步之建議

(一) 探究完美主義多樣本之適用性：本研究之樣本係以國中學生為對象，若要將本研究所得結果類化到具有完美主義的臨床病人身上，乃至於高中與大學生的適用性仍待進一步探討。

- (二) 分析多面向完美主義與其他正向與負向心理、人格特質之關連性與預測效果：本研究完美主義量表中文版之輻合效度、區別效度均佳，因此未來研究將可依據研究目的的不同，而分別瞭解不適應性完美主義中「父母壓力」、「行為的懷疑」以及「對錯誤過度在意」各分量表概念與負向心理、人格特質之關連性或預測效果，並且瞭解適應性完美主義中「個人標準」、「組織」分量表概念與正向心理、人格之關連性與預測效果。
- (三) 分析完美主義與家庭環境變項之關連性：由因素結構模式及複核效度之分析結果可知，父母期望與父母苛求歸類於適應性、不適應性完美主義之差異可能係因為父母教養方式所產生，因此未來研究可進一步實徵分析完美主義之父母教養類型與家庭環境之關連性，以為教育與輔導之參考。
- (四) 建立常模及計分標準：雖然本研究能於國中學生樣本分析出五個完美主義因素，但多少的完美主義得分係屬於極端完美主義者？多少的完美主義得分可以是普遍可接受的呢？這些問題均有賴建立一常模及計分標準。

綜合上述，本研究所得結果顯示多面向完美主義量表中文版有良好的信效度及穩定性，可以成為未來研究者、國民中學教師一個於測量國中學生完美主義工具之參考。

參考文獻

一、中文部分

- 江婷婷 (2003)。研發工程師之金錢倫理觀、工作道德、工作狂、完美主義與工作績效關係之研究。高雄：國立中山大學人力資源管理研究所碩士論文（未出版）。
- 吳武典、林幸台、王振德、郭靜姿 (1999)。基本人格量表。臺北：心理出版社。
- 周惠莉 (2003)。五大人格特質、性別角色與轉換型領導關聯性之研究。桃園：中原大學企業管理學系碩士論文（未出版）。
- 許怡珮 (2003)。國小學童父母教養方式、完美主義傾向與成就動機之相關研究。高雄：國立高雄師範大學教育學系碩士論文（未出版）。
- 陳玫伶 (1996)。國小資優學生完美主義傾向與自我觀念及學業成就相關之研究。高雄：國立高雄師範大學特殊教育研究所碩士論文（未出版）。
- 葉雅婷 (2000)。高中生知覺其父母教養方式、完美主義及身心健康之關係。臺北：國立臺灣師範大學教育心理與輔導研究所碩士論文（未出版）。
- 董力華 (2003)。大學生完美主義傾向及其相關因素研究。高雄：國立高雄師範大學教育學系博士論文（未出版）。
- 廖芳偉 (2002)。金錢倫理觀、完美主義與專業承諾、組織承諾之關係研究。高雄：國立中山大學人力資源管理研究所碩士論文（未出版）。
- 鄧碧珍 (2001)。男、女籃球選手目標取向、知覺運動動機氣候、自覺能力、完美主義、賽前狀態性焦慮與滿足感之研究。臺中：國立體育學院教練研究所碩士論文（未出版）。

- 盧俊宏、曾慧桓、趙文其、黃澄靜 (1999)。完美主義概念與測驗初探。臺中：大專體育，
43，43-51。
- 賴保禎 (1997)。賴氏人格測驗。臺北：心理出版社。
- 鍾孟玲 (2000)。完美主義，成就目標取向，與自覺能力對舞者舞蹈表演焦慮預測之研究。
臺中：國立臺灣體育學院體育研究所碩士論文（未出版）。

二、英文部分

- Adkins, K. K., & Parker, W. D. (1996). Perfectionism and suicidal preoccupation. *Journal of Personality*, 64, 529-543.
- Alden, L. E., Bieling, P. J., & Wallace, S. T. (1994). Perfectionism in an interpersonal context: A self-regulation analysis of dyphoria and social anxiety. *Cognitive Therapy and Research*, 18, 297-316.
- Bandalos, D. (1993). Factors influencing the cross-validation of confirmatory factor analysis models. *Multivariate Behavioral Research*, 28, 351-374.
- Bastiani, A. M., Rao, R., Weltzin, T., & Kaye, W. H. (1995). Perfectionism in anorexia nervosa. *International Journal of Eating Disorders*, 17, 147-152.
- Benson, J., & Bandalos, D. (1992). Second-order confirmatory factor analysis of the reactions to tests' scale with cross-validation. *Multivariate Behavioral Research*, 27, 459-487.
- Benson, J., & El-Zahhar, N. (1994). Further refinement and validation of the revised test anxiety scale. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 1, 203-221.
- Benson, J., Moulin-Julian, M., Schwarzer, C., Seip, B., & El-Zahhar, N. (1992). Cross-validation of a revised test anxiety scale using multi-national samples. In K. Hagtvet(Ed.), *Advances in test anxiety research*, 7, 62-83. Lisse, Netherlands: Swets & Zeitlinger.
- Blatt, S. (1995). The destructiveness of perfectionism: Implications for the treatment of depression. *American Psychologist*, 50, 1003-1020.
- Bollen, K. A. (1989). *Structural equations with latent variables*. New York: Wiley.
- Browne, M., & Cudeck, R. (1989). Single sample cross-validation indices for covariance structures. *Multivariate Behavioral Research*, 24, 445-455.
- Burns, D. D. (1980). The perfectionist's script for self-defeat. *Psychology Today*, 70-76.
- Byrne, B. M. (1998). *Structural equation modeling with LISREL, PRELIS, and SIMPLIS: Basic concepts, applications, and programming*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Byrne, B. M., & Shavelson, R. J. (1987). Adolescent self-concept: testing the assumption of equivalent structure across gender. *American Educational Resource Journal*, 24, 365-385.
- Cash, T. F., & Szymanski, M. L. (1995). The development and validation of the Body-Image Ideals Questionnaire. *Journal of Personality Assessment*, 64, 466-477.
- Chang, E. C. (1998). Cultural differences, perfectionism, and suicidal risk: Does social problem

- solving still matter? *Cognitive Therapy and Research*, 22, 237-254.
- Chang, E. C., & Rand, K. L. (2000). Perfectionism as a predictor of subsequent adjustment: Evidence for a specific diathesis-stress mechanism among college students. *Journal of Counseling Psychology*, 47, 129-137.
- Cheng, S. K., Chong, G. H., & Wong, C. W. (1999). A validation and prediction of self-esteem and psychological distress. *Journal of Clinical Psychology*, 55(9), 1051-1061.
- Cox, B. J., Enns, M. W., & Clara, I. P. (2002). The multidimensional structure of perfectionism in clinically depressed and college student samples. *Psychological Assessment*, 14, 365-373.
- Donaldson, D., Spirito, A., & Farnett, E. (2000). The role of perfectionism and depressive cognitions in understanding the hopelessness experienced by adolescent suicide attempters. *Child Psychiatry and Human Development*, 31, 99-111.
- Dunkley, D. M., Blankstein, K. R., Halsall, J., Williams, M., & Winkworth, G. (2000). The relation between perfectionism and distress: Hassles, coping, and perceived social support as mediators and moderators. *Journal of Counseling Psychology*, 47(4), 437-453.
- Enns, M. W., & Cox, B. J. (1999). Perfectionism and depression symptom severity in major depressive disorder. *Behaviour Research and Therapy*, 37, 783-794.
- Flett, G. L., Sawatzky, D. L., & Hewitt, P. L. (1995). Dimensions of perfectionism and goal commitment: A further comparison of two perfectionism measures. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 17, 111-124.
- Frost, R. O. & Marten, P. A. (1990). Perfectionism and evaluative threat. *Cognitive Therapy and Research*, 14, 559-572.
- Frost, R. O., & Henderson, K. J. (1991). Perfectionism and reactions to athletic competition. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 13, 323-335.
- Frost, R. O., Heimberg, R. G., Holt, C. S., Mattia, J. I., & Neubauer, A. L. (1993). A comparison of two measures of perfectionism. *Personality and Individual Differences*, 14, 119-126.
- Frost, R. O., Marten, P., Lahart, C., & Rosenblate, R. (1990). The dimensions of perfectionism. *Cognitive Therapy and Research*, 14, 449-468.
- Gilman, R., & Ashby, J. S. (2003). Multidimensional perfectionism in a sample of middle school students: An exploratory investigation. *Psychology in the Schools*, 40(6), 677-689.
- Hair, J. F., Anderson, R. E., Tatham, R. L., & Black, W. C. (1998). *Multivariate Data Analysis* (fifth edition). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Hamachek, D. E. (1978). Psychodynamics of normal and neurotic perfectionism. *Psychology*, 15, 27-33.
- Hewitt, P. L., Flett, G. L., & Ediger, E. (1996). Perfectionism and depression: longitudinal assessment of a specific vulnerability hypothesis. *Journal of Abnormal Psychology*, 105, 276-280.

- Hill, R. W., Huelsman, T. J., Furr, R. M., Kibler, J., Vicente, B. B., & Kennedy, C. (2004). A new measure of perfectionism: The perfectionism inventory. *Journal of Personality Assessment, 82* (1), 80-91.
- Hollander, M. H. (1965). Perfectionism. *Comprehensive Psychiatry, 6*, 94-103.
- Hu, L. T., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal, 6*, 1-55.
- Johnson, D. P., & Slaney, R. B. (1996). Perfectionism: Scale development and a study of perfectionistic clients in counseling. *Journal of College Student Development, 37*, 29-41.
- Joiner, T. E., Jr., Heatherton, T. F., Rudd, M. D., & Schmidt, N. B. (1997). Perfectionism, perceived weight status, and bulimic symptoms: Two studies testing a diathesis-stress model. *Journal of Abnormal Psychology, 106*, 145-153.
- Juster, H. R., Heimberg, R. G., Frost, R. O., Holt, C. S., Mattia, J. I., & Faccenda, K. (1996). Social phobia and perfectionism. *Personality and Individual Differences, 21*, 403-410.
- Lundh, L. G., Broman, J. E., Hetta, J., & Saboonchi, F. (1994). Perfectionism and insomnia. *Scandinavian Journal of Behaviour Therapy, 23*, 3-18.
- MacCallum, R. C., & Austin, J. T. (2000). Applications of structural equation modeling in psychological research. *Annual Review Psychology, 51*, 201-226.
- Marsh, H. W. (1994). Confirmatory factor analysis models of factorial invariance: A multifaceted approach. *Structure Equation Model, 1*, 5-34.
- Marsh, H. W., Balla, J. R., & McDonald, R. P. (1988). Goodness-of-fit indices in confirmatory factor analysis: The effect of sample size. *Psychological Bulletin, 103*(3), 391-410.
- Minarik, M. L., & Ahrens, A. H. (1996). Relations of eating behavior and symptoms of depression and anxiety to the dimensions of perfectionism among undergraduate women. *Cognitive Therapy and Research, 20*, 155-169.
- Pacht, A. R. (1984). Reflections on perfectionism. *American Psychologist, 39*, 386-390.
- Parker, W. D. (1997). An empirical typology of perfectionism in academically talented children. *American Educational Research Journal, 34*(3), 545-562.
- Parker, W. D., & Adkins, K. K. (1995). A psychometric evaluation of the Multidimensional Perfectionism Scale. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment, 17*, 323-334.
- Preusser, K. J., Rice, K. G., & Ashby, J. S. (1994). The role of self-esteem in mediating the perfectionism-depression connection. *Journal of College Student Development, 35*, 88-93.
- Purdon, C., Antony, M. M., & Swinson, R. P. (1999). Psychometric properties of the Frost Multidimensional Perfectionism scale in a clinical anxiety disorders sample. *Journal of Clinical Psychology, 55*, 1271-1286.
- Quintana, S. M., & Maxwell, S. E. (1999). Implications of recent developments in structural

- equation modeling for counseling psychology. *The Counseling Psychologist*, 27, 485-527
- Rhèaume, J., Freeston, M. H., Dugas, M. J., Letarte, H., & Ladouceur, R. (1995). Perfectionism, responsibility, and obsessive-compulsive symptoms. *Behaviour Research and Therapy*, 33, 785-794.
- Rice, K. G. & Slaney, R. B. (2002). Clusters of perfectionists: Two studies of emotional adjustment and academic achievement. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 35, 35-48.
- Rice, K. G., & Dellwo, J. P. (2002). Perfectionism and self-development: Implications for college adjustment. *Journal of Counseling & Development*, 80, 188-196.
- Rice, K. G., & Mirzadeh, S. A. (2000). Perfectionism, attachment, and adjustment. *Journal of Counseling Psychology*, 47(2), 238-250.
- Rice, K. G., Ashby, J. S., & Preusser, K. J. (1996). Perfectionism, relationships with parents, and self-esteem. *Individual Psychology*, 52, 246-260.
- Rice, K. G., Ashby, J. S., & Slaney, R. (1998). Self-esteem as a mediator between perfectionism and depression: A structural equations analysis. *Journal of Counseling Psychology*, 45, 304-314.
- Saboonchi, F., Lundh, L., & Ost, L. (1999). Perfectionism and self-consciousness in social phobia and panic disorder with agoraphobia. *Behaviour Research and Therapy*, 37, 799-808.
- Schmitt, D. R. (1989). *Three methods of cross-validation: Is there a difference in conclusion?* Paper presented at the Annual Meeting of Mid-south Educational Research Association. (ERIC Document Reproduction Service NO. ED 314440).
- Schumacker, R. E., & Lomax, R. G. (2004). *A Beginner's Guide to Structural Equation Modeling*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Stöber, J. (1998). The Frost multidimensional perfectionism scale revisited: More perfect with four (instead of six) dimensions. *Personality and Individual Differences*, 24(4), 481-491.
- Stumpf, H., & Parker, W. (2000). A hierarchical structural analysis of perfectionism and its relation to other personality characteristics. *Personality and Individual Differences*, 28, 837-852.
- Terry-Short, L. A., Owens, R. G., Slade, P. D., & Dewey, M. E. (1995). Positive and negative perfectionism. *Personality and Individual Differences*, 18, 663-666.
- Vohs, K. D., Bardone, A. M., Joiner, T. E., Jr., & Abramson, L. Y. (1999). Perfectionism, perceived weight status, and self-esteem interact to predict bulimic symptoms: A model of bulimic symptom development. *Journal of Abnormal Psychology*, 108, 695-700.

2×2 兒童健身運動動機氣候量表之編製

The Development of 2×2 Motivational Climate Scale for Children Exercise

蔡俊傑*
Jun-Jie Tsai

蔡文勝**
Wen-Sheng Tsai

(收件日期 100 年 6 月 3 日；接受日期 100 年 9 月 10 日)

摘 要

目的：本研究目的在編製發展 2×2 高年級學童健身運動動機氣候量表 (Motivational Climate Scale for Children Exercise, 簡稱 2×2 MCSCE)，以成就目標理論為架構，兩階段研究抽取臺中市國民小學五、六年級 1202 名學生為有效樣本。方法：統計分析包含項目分析、探索式與驗證式因素分析、多群組分析等。結果：結果顯示，量表包含 4 個因素，精熟趨近、精熟逃避、表現趨近、表現逃避，共計 16 題，且此量表有良好信效度及測量不變性，部分適合度指標未達標準。結論：量表適用於高年級學童健身運動動機氣候的測量，未來可持續修正本量表。

關鍵詞：成就目標理論、複核效化、精熟趨避、表現趨避

*臺灣體育學院師資培育中心主任

**臺中市甲南國小主任

Abstract

Purpose: The purpose of the present study was to develop the 2×2 Motivational Climate Scale for Children Exercise derived from achievement goal theory. A total number of effective sample 1202 Taichung County elementary school fifth and sixth grade students were recruited from two data collection phases. **Methods:** The statistical analyses included exploratory factor analysis, confirmatory factor analysis, as well as multi-group analysis. **Results:** The results revealed that the 2×2 Motivational Climate Scale for Children Exercise contained four subscales, including “approach mastery,” “avoidance mastery,” “approach performance,” and “avoidance performance, with a total of 16 items. In addition, the scale demonstrated satisfactory reliability, validity and measurement invariance, but a few fit measures didn’t reach the standards. **Conclusion:** The scale is a sound instrument for use in measuring children exercise motivational climate, and research endeavors may keep revising it in the future.

Key words: Achievement Goal Theory, Cross-Validation, Approach-Avoidance Mastery, Approach-Avoidance Performance.

壹、緒論

一、研究背景與動機

運動動機氣候是指選手依教練（教師）塑造情境之要求而建構能力與判斷能力的過程，選手可透過教練（教師）所塑造氣候來建構能力與判斷能力（張瑞興、徐志輝、張光達，2008）。動機氣候會隨著個體所強調之目的不同而改變，所創造出來的環境氛圍也會有所差異。個體會透過兩種不同的觀點來判斷自己能力的高低，一種是個體採用自我參照的成功概念，透過發展或掌控新技能，付出最大的努力，改善提升自我的表現，稱之為「工作取向」(task orientation)；另一種是個體透過社會比較的成功概念，以超越他人或是付出最少的努力達到與他人相等，證明自己的能力，稱之為「自我取向」(ego orientation)(Nicholls, 1989)。換言之，工作取向動機氣候主要強調自我學習與增進技巧，自我取向動機氣候主要強調超越或打敗他人。Pintrich (2000) 回顧二分法的目標導向研究後，依照這些二分法目標導向的義涵，以精熟目標 (mastery goal) 及表現目標 (performance goal) 來代表學習者從事學習工作時所持的兩種目標導向，並且稱這種二分法目標導向研究為基準目標理論 (normative goal theory)。

運動動機氣候主要依據為成就目標理論，成就目標是指個體從事與成就相關活動時的目的，此目的會影響個體的認知能力，並促使個體決定其行為表現 (Ames, 1992; Midgley, Kaplan, & Middleton, 2001)。成就目標理論從過去二向度演進到四向度，二向度成就目標理論將個體在成就情境中的目標區分為「精熟目標」與「表現目標」，這兩種目標會使個體在認知、情意與行為上有不同的反應。精熟目標為重視自己能力的提升，認為對學習內容的精熟是增進實力的最好方法，個人的努力與成果是正相關的，努力愈多愈能培養自己的實力 (Ames, 1992)。表現目標為重視個人能力的發揮，而能力就是要表現得比同儕還要好，超越其他人，或者是他們可以用較少的力量就可以得到跟其他人一樣的成效 (Nicholls, 1989)。在三向度成就目標理論中，精熟目標著重能力的增進，而表現目標重視個人能力的展現，針對能力定義為表現得是否比同儕更優秀，或是少許的努力就能獲得成功 (Ames, 1984)。對持表現目標的人而言，當他們付出了努力卻失敗時，為了讓自我價值免於受到威脅，要儘量避免讓自己面臨失敗 (Covington & Omelich, 1985)。表現目標包括「趨向」(approach) 成功與「逃避」(avoidance) 失敗兩種目的，與二向度成就目標理論相結合，形成所謂三向度的架構 (Elliot & Church, 1997; Middleton & Midgley, 1997)，包含精熟目標、趨向的表現目標、與逃避的表現目標，精熟目標仍著重於能力的增進，趨向的表現目標則是利用與他人之比較來展現自己的能力；逃避的表現目標是個體如何避免失敗的情境，採取消極的態度而顯出個體能力的不足 (Elliot, 1999; Harackiewicz, Barron, Pintrich, Elliot, & Thrash, 2002)。研究發現精熟目標取向對從事具挑戰性的工作之接受度有顯著之相關 (Elliot & Dweck, 1988)。避免的表現目標則將注意力集中在迴避負面的結果，而引發對失敗的恐懼，進而產生焦慮 (Elliot, McGregor, & Gable, 1999)。至於「趨向的表現目標」方面較為複雜，一方面可像精熟目標一樣，有追求成就之需求而帶來正向的學習成效，亦可能包含

避免失敗的動機 (Elliot, 1997)，因此學習結果端視學習者當時主要動機而定 (Harackiewicz et al., 2002)。換言之，具有高度自我效能的個體較易傾向於正向的結果上，引起對有挑戰性活動的高度興趣，較不容易感到焦慮。反之，自我效能較低的個體而言，趨向的表現目標反而容易引起他們對失敗的恐懼而表現出高度的焦慮 (Cassady & Johns, 2002)。而演進到四向度成就目標理論，基準的二向度成就目標理論近來不斷受到研究與討論，雖然發現精熟目標具有正向的效應，但表現目標被歸類為是不好的、非適應性的，卻受到多人的質疑而造成理論與實務上的落差，為解決此落差之論點，表現目標也加入趨 (approach) 與避 (avoidance) 的方向，使成就目標理論更加完整，因此成就目標理論擴充為四向度的架構，此四類成就目標分別命名為「精熟趨近目標」、「精熟逃避目標」、「表現趨近目標」以及「表現逃避目標」(程炳林，2003；Elliot, 1999; Elliot, 2005; Elliot & McGregor, 2001; Pintrich, 2000)。精熟趨近目標將焦點聚集在熟練、理解學習內容上，把對自我的改進，或對事物進行深層理解當作目標 (陳龍弘、盧俊宏，2007)。精熟逃避目標：在學習過程中是為了避免不理解或是失去能力，因此將不能犯錯、不得不熟練做為學習的準則，所以他們反覆的執行相同的工作任務，故精熟逃避目標者可所謂完美主義者 (程炳林，2003)。表現趨近目標：把重點放在贏過他人、同儕，以達到標準為目標 (程炳林，2003)。表現逃避目標：極盡全力避免被歸類為劣等者，所以他們常以不要成為團體最差的一員為學習過程的標準 (Elliot, 2005)。

成就目標程度以及目標的定位會受到環境因素的影響，包括評估的程度、獎勵、懲罰、人際關係行為、成功環境中的價值觀等。動機氣候是多面性的結構，工作取向氣候大部分都定位在教練對於自我評價，能力提升和學習環境的重視。自我取向氣候則是強調超越其他人、重視成果，還有對最高水準的活動，處罰以及犯錯的高度重視 (Ames & Archer, 1988)。研究指出，動機氣候牽涉非常多且重要的變數，其中包含有成就目標取向、內在動機、快樂、對成功意義的信念，面對逆境的堅持，自覺能力，以及情緒反應像是焦慮等等。通常工作取向的氣候往往會牽連到有益的成果，而自我取向的氣候往往會通往負面的結果，例如：對失敗的恐懼 (McArdle & Duda, 2002)。

在運動動機氣候量表的研究方面，Seifriz, Duda 和 Chi(1992) 以成就目標取向理論為架構，根據 Ames 和 Archer(1988) 設計的「教室成就目標問卷」(Classroom Achievement Goals Questionnaire) 設計完成「知覺運動動機氣候量表」(Perceived Motivational Climate in Sport Questionnaire, PMCSQ)，主要在瞭解選手如何解釋教練所塑造出的不同團隊動機氣候。國內學者黃英哲、季力康 (1994) 根據 Seifriz 等人 (1992) 編製的知覺運動動機氣候量表 (PMCSQ) 改編成知覺運動動機氣候量表。目前針對運動動機氣候之編製與應用，多以大專學生為主要對象。國外學者 Smith, Cumming 和 Smoll (2008) 以成就目標理論為基礎，並以 Newton, Duda 和 Yin (2000) 修訂的「知覺動機氣候運動問卷」(Perceived Motivational Climate in Sport Questionnaire, PMCSQ-2) 為架構，發展出「青少年動機氣候量表」(Motivational Climate Scale for Youth Sports, MCSYS)，該量表仍以二向度呈現，Newton, Duda 和 Yin 發展階層 (hierarchical) 式多向度的 PMCSQ-2 量表，該量表共 6 因素

33 題，黃崇儒、黃英哲、陳浚良、陳錦偉 (2006) 加以修正中文化為二階 6 因素 35 題。因成就動機理論已由二向度提升到四向度，而動機氣候之理論基礎為成就動機，為符合研究潮流，因此本研究旨在發展編製以成就動機四向度為基礎理論 2×2 高年級學童健身運動動機氣候量表 (2×2 Motivational Climate Scale for Children Exercise, 2×2 MCSCE)。

二、研究目的

- (一) 以探索式因素分析檢測國小學童健身運動樂趣量表萃取出理論所預期的「精熟趨近目標」、「精熟逃避目標」、「表現趨近目標」以及「表現逃避目標」四個潛在變項。
- (二) 以驗證式因素分析建構 2×2 高年級學童健身運動動機氣候量表之信度。
- (三) 以驗證式因素分析建構 2×2 高年級學童健身運動動機氣候量表之效度。

三、研究問題

根據本研究之目的可提出以下研究問題：

- (一) 以探索式因素分析檢測 2×2 高年級學童健身運動動機氣候量表是否能萃取出理論所預期的「精熟趨近目標」、「精熟逃避目標」、「表現趨近目標」以及「表現逃避目標」四個潛在變項？
- (二) 以驗證式因素分析檢測 2×2 高年級學童健身運動動機氣候量表之實測模式和理論模式是否具有適配性？
- (三) 以組成信度、平均變異抽取量分析 2×2 高年級學童健身運動動機氣候量表的理論測量模式是否具有良好的信度？
- (四) 以聚合效度分析 2×2 高年級學童健身運動動機氣候量表之觀察變項對潛在變項是否具有幅合性？
- (五) 以區別效度分析 2×2 高年級學童健身運動動機氣候量表潛在變項之間是否具有區辨性？
- (六) 以同時多群組共變數分析本量表在不同性別、樣本之間是否能維持測量不變性？

四、名詞解釋

- (一) 高年級學童：本研究所指高年級學童是就讀國小五、六年級的學生。
- (二) 健身運動：本研究所指健身運動是身體活動表現方式的其中一類，但它是有目的、有計畫、結構以及反覆實施的活動，具有促進或是維持體適能的目的，例如：快走、慢跑等（盧俊宏、卓國雄、陳龍弘，2006）。
- (三) 動機氣候：本研究所指動機氣候為個人的目標取向會因情境因素而產生影響與改變，意謂教練（教師）在團隊中塑造出的氣候，對團隊中成員的行為與目標之影響。

貳、方法

本研究分為二個階段，第一階段是量表的初編、預試及正式量表題目之確定，第二階段是以正式樣本進行驗證式因素分析。

一、量表題目發展

「2×2 高年級學童健身運動動機氣候量表」的測量對象為國小（五、六年級）兒童，以「成就目標」為理論基礎，知覺教練（教師）對本身健身運動成就目標的要求或期待，其主要架構包含「精熟趨近目標、精熟逃避目標、表現趨近目標、表現逃避目標」等 4 個因素。根據 Pintrich (2000) 與 Elliot 等人 (Elliot, 1999；Elliot & McGregor, 2001) 對精熟趨近、精熟逃避、表現趨近及表現逃避的定義，並參考陳龍弘、盧俊宏 (2007) 與黃英哲、季力康 (1994) 對運動動機氣候的見解，編製預試題目，預試題目由研究者與協同研究人員編寫後，委請 10 名國小高年級合格教師針對量表題目之意義與語句進行檢核，所提供之意見作為作者修正與完成量表之參考，最後與運動心理學與教育學專家等 3 人進行討論並完成預試量表。討論中 3 位教授提到 Nicholls (1989) 的研究發現年紀在 11 歲以下的兒童，無法在工作和自我取向的區別中作出能力指標的分辨，因此目標成就理論大部分以年紀較大的樣本研究。然而，Fry 和 Duda (1997) 的研究發現兒童在體能範圍上是可以作出能力的區別，也就是目標成就的研究可以延伸到 9 歲的孩童，卓國雄、盧俊宏等 (2008) 以國小高年級運動學童對於成就目標的研究，證實高年級學童（約 11-12 歲）對於 2×2 成就目標能與以判斷也獲得同樣的驗證。因此本研究以 2×2 成就目標為理論基礎，探討高年級學童 2×2 運動動機氣候；而 10 名國小教師對於高年級學童是否能分辨 2×2 運動動機氣候 4 個向度，皆持肯定的態度，因國小學童在心理發展已進入 Piaget 型式運思期，符合 Piaget 在 11 歲以上即具有類推能力、邏輯思維和抽象思維，能按假設驗證的科學法則思考解決問題。

預試量表的題目共計 24 題，每個因素各有 6 題。以 Likert-type 7 點量表為題目的量尺，由「非常不符合」、「不符合」、「稍微不符合」、「普通」、「稍微符合」、「符合」、「非常符合」，分別給予 1 分、2 分、3 分、4 分、5 分、6 分、7 分，得分越高，顯示其在該項動機傾向越明顯。

二、預試分析

(一) 預試樣本

預試樣本為臺中市中正、梧棲兩所國小五、六年級學生，以分層叢集隨機方式進行抽樣。先與各學生之班級老師取得聯繫，協助施測與回收。為增加調查問卷回收以及調查填答意願，利用學生班級集會時進行量表施測。施測過程為了降低社會欲求對同學填答時的影響，問卷施測時在量表指導語上說明量表的目的是在調查同學的運動經驗，答案無所謂

對錯，而且所填寫的資料僅作為研究之參考。所有資料將會保密，對於不願填寫問卷之學生，尊重其意願，不做任何勉強填寫之問卷。發放填寫之預試題本回收後，詳細檢閱填答者的填答情形，並進行廢卷處理，將空白問卷、過多題目未填答者的問卷予以淘汰，共發放問卷 220 份，剔除填寫資料不全的無效問卷，統計有效問卷為 200 份

(二) 預試量表的題目分析

本研究預試所得之資料以套裝統計軟體 SPSS14.0 進行偏態 (skewness) 與峰度 (kurtosis) 分析、項目分析、探索性因素分析。

三、驗證式因素分析

階段二研究以臺中市國小五、六年級學生為樣本，以分層叢集隨機方式，共計 22 所學校、每校 50 份，共計發放問卷 1100 份，問卷篩選過程如研究一，取得有效樣本共 1002 份，男生 485 位 (48.4%)，女生 517 位 (51.6%)；五年級 518 位 (51.7%)，六年級 484 位 (48.3%)。Hu, Bentler 和 Kano (1992) 認為樣本數需達 500 人，常態假設的共變結構分析才能維繫。階段二，首先以隨機抽取 400 份樣本進行量表驗證式因素分析；其次，將樣本折半各 501 份做複核效化分析。以 AMOS 16.0 版進行並包含以下檢驗標準：

(一) 適配指標

本模式評鑑之適配指標採用多元指標來評鑑 (黃芳銘, 2004)，絕對適配指標上，採用 GFI、AGFI、SRMR、RMSEA。增值適配指標採用 CFI、IFI。簡效適配指標採用 PNFI、PGFI、 χ^2/df 。上述 GFI、AGFI、CFI、IFI 值必須大於 .9，PNFI、PGFI 值必須大於 .5， χ^2/df 必須小於 3。

(二) 組成信度、平均變異抽取量

1. 組成信度：組成信度是由衡量同一個潛在變項的所有測量變項組成的信度，目的在於衡量同一個潛在變項的所有測量變項之間是否具有的一致性，其值至少需大於或等於 .6 (Bagozzi & Yi, 1988)。
2. 平均變異抽取量：潛在變項的平均變異抽取量是計算潛在變項之各測量變項對該潛在變項的平均變異解釋力，其值至少需大於或等於 .5 (Fornell & Larcker, 1981)。

(三) 區別效度與聚合效度

區別效度則是採用兩兩因素間相關設定為 1.00 的模式間的卡方值差異來檢定，當卡方值差異 $\Delta \chi^2$ 超過 3.84 就表示虛無假設是錯的，因素間不是完全相關，表示這兩個因素可以區別的 (陳順宇, 2007)。聚合效度的檢定採用觀察變項在其所反映的因素係數必須達到 .45 以上統計的顯著水準 ($p < .05$) 為標準 (黃芳銘, 2004)。

四、測量不變性及複核效化分析

所謂測量不變性 (measurement invariance) 是指在某種程度上，測量結果不會因為不同的條件或團體而有所差異。本研究首先將樣本以折半方式以測量不變性進行複核效化；其次，以樣本背景變項性別進行多群組分析以考驗性別的測量不變性 (Hoyle & Smith, 1994)，以性別組別作為測量不變性的差異分析，是一個重要且有意義的考慮因素。多群組分析可依照傳統做法先檢驗多個群體在每一個觀察變項的因素負荷量是否相等，假如發現某些觀察資料因素負荷量具組間不變性，則在其後新一組參數相等性之考驗時，即可將這些具有不變性的參數限制為相同，所以考驗模式之組間不變性乃是一系列逐漸嚴苛的統計考驗，此即所謂巢套模式比較 (nested model comparison)。以未加限制的模式為基線模式，將設定測量係數相等、結構變異數相等、結構殘差相等模式相比較， p 值未達顯著水準，表示與基線模式相同，量表具有測量不變性。由於卡方差異值容易受到樣大小的影響，本研究樣本屬於大樣本，卡方值極易達顯著，因此評鑑採用 Little (1997) 建議 ΔNFI 、 ΔIFI 、 ΔRFI 、 ΔTLI 四種指標，其值的絕對值若小於或等於 .05，表示具有測量不變性。

參、結果

一、預試分析結果

(一) 觀察變項要符合常態分配，而常態分析包含偏態 (skewness) 和峰度 (kurtosis) 的檢測。偏態的絕對值在 3 以內，峰度的絕對值必須在 10 以內。檢測結果本量表 24 題偏態絕對值介於 .01 至 1.35，峰度絕對值介於 .01 至 1.43，所有題目符合常態分配標準 (Kline, 1998)，如表 1。

表 1. 預試樣本偏態和峰度值摘要表

題項	A1	A2	A3	A4	A5	A6
偏態	-1.05	-.47	-1.09	-1.35	-1.04	-.60
峰度	.29	-.68	.92	.89	.44	-.62
題項	B1	B2	B3	B4	B5	B6
偏態	-.67	-.14	-.43	-.76	.51	-.40
峰度	-.16	-.86	-.70	-.04	-.85	-.73
題項	C1	C2	C3	C4	C5	C6
偏態	-.93	-1.27	-.01	.48	-.32	.32
峰度	.01	1.43	-1.08	-.85	-.87	-.99
題項	D1	D2	D3	D4	D5	D6
偏態	-.23	-.24	-.27	-.42	-.35	-.45
峰度	-.61	-.79	-.66	-.56	-.73	-.44

(二) 項目分析研究結果 CR 值 (t 值) 介於 3.89 至 11.23 (如表 2)，CR 值至少要達到 3.0 以上，且必須達顯著水準才具有鑑別度，題目方能保留，因此形成 4 因素的兒

童運動動機氣候量表，進行探索性因素分析。

表 2. 預試樣本項目分析 CR 值 (t 值) 摘要表

題項	A1	A2	A3	A4	A5	A6
CR 值	4.39	4.43	6.84	5.37	7.43	5.35
題項	B1	B 2	B 3	B 4	B 5	B 6
CR 值	11.03	9.00	8.91	8.77	6.18	11.23
題項	C1	C 2	C 3	C 4	C 5	C 6
CR 值	4.26	8.91	6.32	5.22	8.84	3.89
題項	D1	D 2	D 3	D 4	D 5	D 6
CR 值	9.09	8.71	8.36	10.03	9.28	9.55

- (三) 本研究以迭代主軸因素分析法 (Iterative Principal Axis Common Factor Analysis)，並採用斜交轉軸 (oblique) 中的最優斜交轉軸法 (promax)，以特徵值大於 1，因素負荷量大於 .40，進行分析，研究結果 KMO 值 .86 (大於 .7 標準)，經探索式因素分析後刪除跨因素及因素負荷量小於 .4 的題項，保留 4 因素各 4 個因素負荷量較高之題目 (共 16 題)，因素負荷量大小排序及命名如表 3。
- (四) 在信度分析方面，表三呈現內部一致性信度 Cronbach's α 在 4 個因素分別為 .80、.86、.79、.84，總量表達 .86 顯示該量表有良好內部一致性信度。

表 3. 兒童運動動機氣候量表主軸因素法、最優斜交轉軸因素分析摘要表

題目	因 素			
	精熟 趨近	表現 逃避	表現 趨近	精熟 逃避
A3 教練 (老師) 告訴我們了解動作要訣的學習是比較重要的。	.75			
A4 教練 (老師) 告訴我們要和自已比較，而不是和別人比較。	.71			
A2 教練 (老師) 認為動作做錯了也是學習的一部份，不會因為這樣罵我們。	.69			
A1 教練 (老師) 比較重視我們有沒有學到東西，而不是比賽的成績。	.66			
D3 教練 (老師) 認為「不要讓別人覺得我們很差」是一件很重要的事。		.83		
D4 教練 (老師) 要求我們把平常訓練的動作表現出來，才不會讓別人以為我們不了解。		.83		
D5 教練 (老師) 要我們在比賽中盡量表現，才不會被當成沒有能力的人。		.75		
D6 教練 (老師) 告訴我們，不要成為最差的是大家努力的目標。		.69		
C4 我覺得教練 (老師) 最在乎的是比賽的成績。			.78	
C6 我覺得教練 (老師) 比較喜歡表現較好的隊員。			.77	

表 3. 兒童運動動機氣候量表主軸因素法、最優斜交轉軸因素分析摘要表 (續)

題目	因 素			
	精熟 趨近	表現 逃避	表現 趨近	精熟 逃避
C3 練習時，做不到教練（老師）的要求，會被教練責罵。			.58	
C5 教練（老師）要我們互相競爭，這樣才可以提高我們的成績。			.45	
B4 教練（老師）擔心我們退步，因此重複他教過的訓練課程。				.67
B3 教練（老師）擔心我們退步，因此要我們完全了解他教的每一個動作。				.63
B1 教練（老師）擔心我們沒進步，因此要我們必須了解他所教過的訓練課程。				.57
B6 教練（老師）擔心我們能力不足，因此要我們必須記住學過的動作。				.57
特徵值	8.00	4.01	1.53	1.12
變異量 (%)	33.33	16.72	6.39	4.67
累積變異量 (%)	33.33	50.06	56.45	61.12
內部一致性信度	.80	.86	.79	.84
	.86			

二、驗證式因素分析結果

因驗證式因素分析的觀察變項要符合常態分配，結構方程模式估計方法的選擇，是以資料分配為依據，若資料為常態分配，則以最大概似估計法為主，若資料分配非多元常態，則應以漸近分配自由法 (asymptotic distribution-free method) 分析 (Browne, 1984) 所以首先進行常態分析檢測，16 題偏態絕對值介於 .14 至 1.18，峰度絕對值介於 .7 至 1.22，所有題目符合常態分配標準 (Kline, 1998) (如表 4)。

表 4. 正式樣本偏態和峰度值摘要表

題項	A1	A2	A3	A4
偏態	-.93	-.31	-1.09	-1.18
峰度	.08	-.98	.64	.55
題項	B1	B2	B3	B4
偏態	-.80	-.44	-.85	-.67
峰度	-.07	-.66	-.16	-.37
題項	C1	C2	C3	C4
偏態	.14	.56	-.26	.16
峰度	-1.00	-.79	-1.00	-1.22
題項	D1	D2	D3	D4
偏態	-.35	-.27	-.40	-.40
峰度	-.71	-.62	-.71	-.64

(一) 模式驗證分析

在驗證式因素分析後，整體適配度指標如表 4，絕對適配指標 GFI = .93 大於 .9；AGFI = .91 大於 .8；SRMR = .06 小於 .08；RMSEA = .06 小於 .08。增值適配指標 CFI = .94 大於 .90；IFI = .94 大於 .90。簡效適配指標 PNFI = .77 大於 .5；PGFI = .67 大於 .5； $\chi^2/df = 2.45$ 小於 3（如表 5），皆符合適配指標。整體而言，三類型適配指標，皆通過所要求的接受值，表示模式是可以接受，因此本模式是一個有效度的模式。

表 5. 整體模式適配度考驗指數比較摘要表

指標	GFI	AGFI	SRMR	RMSEA	CFI	IFI	PNFI	PGFI	χ^2/df
標準	>.9	>.9	<.08	<.08	>.9	>.9	>.5	>.5	<3
數值	.93	.91	.06	.06	.94	.94	.73	.67	2.45

在組成信度的檢定方面，從表 5 兒童運動動機氣候量表之建構信度與平均抽取變異量中，4 個因素的組成信度值為精熟趨近 =.75、精熟逃避 =.83、表現趨近 =.75、表現逃避 =.81，介於 .75 到 .83 之間，全都大於接受值 .6，表示 4 個因素的信度良好。其平均抽取變異量為精熟趨近 =.43、精熟逃避 =.56、表現趨近 =.44、表現逃避 =.51（如表 6），精熟趨近與表現趨近未達接受值。

表 6. 兒童運動動機氣候量表之組成信度

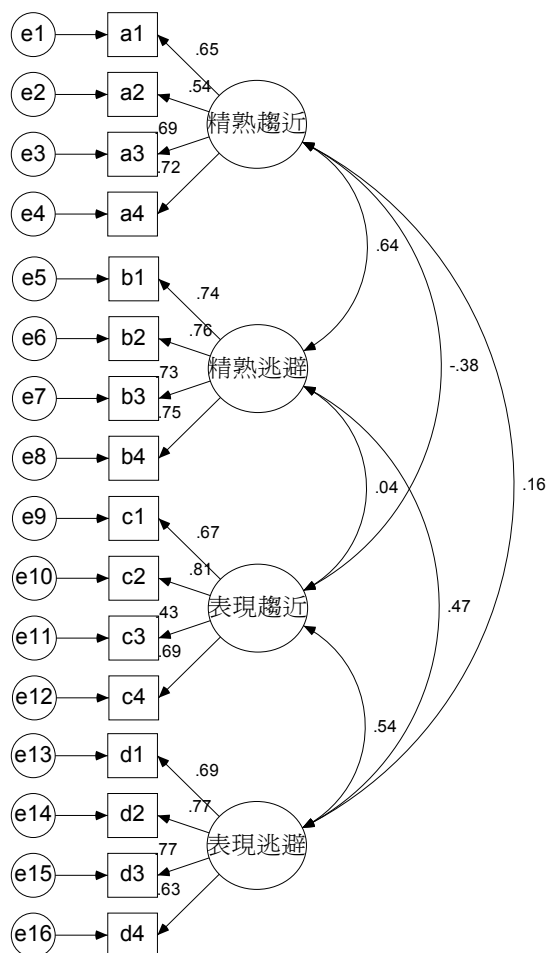
變項	組成信度	平均抽取變異量
精熟趨近	.75	.43
精熟逃避	.83	.56
表現趨近	.75	.44
表現逃避	.81	.51

表 7 可看出，精熟趨近、精熟逃避、表現趨近、表現逃避等四個因素，兩兩測試共 6 組之 $\Delta \chi^2$ 值均超過 3.84，顯示兒童運動動機氣候量表之四個因素間有良好的區別效度，這些結果顯示本模式的區別效度獲得支持。

表 7. 兒童運動動機氣候量表各因素區別效度摘要表

成對因素	受限制模式		未受限模式		卡方差 $\Delta \chi^2$
	卡方值	自由度	卡方值	自由度	
精熟趨近：精熟逃避	198.80	22	50.25	19	148.55
精熟趨近：表現趨近	549.63	22	51.80	19	497.83
精熟趨近：表現逃避	425.65	22	52.89	19	372.76
精熟逃避：表現趨近	502.35	22	61.29	19	441.06
精熟逃避：表現逃避	413.05	22	62.94	19	350.11
表現趨近：表現逃避	236.39	22	61.69	19	174.70

圖 1、表 8 顯示 16 題的標準化係數值介於 .43 到 .81，其標準值需達 .45 以上，除 c3 稍低於 .45 外，其餘係數值皆滿足 .45 的標準且皆達到顯著水準，顯示這些觀察變項能夠有效地聚合在其所歸屬的因素上，所以此一量表具有聚合效度。



圖一 兒童運動動機氣候量表結構係數圖

表 8. 兒童運動動機氣候量表模式參數估計值摘要表

參數	估計值 (Estimate)	S.E. (標準誤)	t 值 (C.R)	P	標準化參數估計值
a1 <-- 精熟趨近	.92	.08	11.04	*	.65
a2 <-- 精熟趨近	.84	.09	9.38	*	.54
a3 <-- 精熟趨近	.83	.07	11.48	*	.69
a4 <-- 精熟趨近	1.00	----	----	----	.72
b1 <-- 精熟逃避	1.00	.07	13.86	*	.74
b2 <-- 精熟逃避	1.04	.07	14.14	*	.76
b3 <-- 精熟逃避	1.03	.08	13.59	*	.73
b4 <-- 精熟逃避	1.00	----	----	----	.75

表 8. 兒童運動動機氣候量表模式參數估計值摘要表 (續)

參數	估計值 (Estimate)	S.E. (標準誤)	t 值 (C.R)	P	標準化參 數估計值
c1 <-- 表現趨近	.92	.08	11.23	*	.67
c2 <-- 表現趨近	1.11	.09	12.50	*	.81
c3 <-- 表現趨近	.60	.08	7.60	*	.43
c4 <-- 表現趨近	1.00	----	----	----	.69
d1 <-- 表現逃避	1.11	.10	10.94	*	.69
d2 <-- 表現逃避	1.17	.10	11.76	*	.77
d3 <-- 表現逃避	1.26	.11	11.82	*	.77
d4 <-- 表現逃避	1.00	----	----	----	.63

* $p < .05$

三、測量不變性與複合效化分析結果

在折半樣本以測量不變性進行複核效化方面，表 9 顯示從巢套模式的比較來看可知所有群組變項的基線模式、設定測量係數、設定結構變異數、設定測量誤差各組之 Δ NFI、 Δ IFI、 Δ RFI、 Δ TLI 差異絕對值均小於 .05，顯示本量表從測量樣本到效度樣本的效度複核獲得支持，也就是本研究之理論模式是一個有效的模式，該模式可推論至同一母群中不同組的其它樣本。

本研究亦採多群組分析針對本量表的性別背景群組進行多層次之檢驗，Hoyle 和 Smith (1994) 對於量表編製的發展，以性別組別作為測量不變性的差異分析，是一個重要且有意義的考慮因素，從表 10 顯示從巢套模式的比較來看可知所有群組變項的基線模式、設定測量係數設定結構變異數、設定測量誤差各組之 Δ NFI、 Δ IFI、 Δ RFI、 Δ TLI 差異絕對值均小於 .05，故本量表對於性別背景群組而言具有測量不變性，換言之，本量表對於男女性別的施測結果是一致性的。

表 9. 折半樣本在量表多群組分析摘要表

模式	χ^2	df	p	NFI	IFI	RFI	TLI
①基線模式	557.20	196.00	.00	.90	.93	.88	.92
②設定測量係數相等	566.17	208.00	.00	.90	.93	.88	.92
③設定結構變異數相等	593.24	218.00	.00	.89	.93	.88	.92
④設定測量誤差相等	615.96	234.00	.00	.89	.93	.89	.93
②減①之差異絕對值	8.96	12.00	.71	.00	.00	.00	.00
③減②之差異絕對值	27.08	10.00	.00	.01	.00	.00	.00
④減③之差異絕對值	22.72	16.00	.12	.00	.00	.01	.01

表 10. 男女樣本在量表多群組分析摘要表

模式	χ^2	df	p	NFI	IFI	RFI	TLI
①基線模式	533.43	196.00	.00	.90	.94	.88	.92
②設定測量係數相等	549.54	208.00	.00	.90	.94	.89	.93
③設定結構變異數相等	576.06	218.00	.00	.90	.93	.89	.93
④設定測量誤差相等	598.16	234.00	.00	.89	.93	.89	.93
②減①之差異絕對值	16.11	12.00	.19	.00	.00	.01	.01
③減②之差異絕對值	26.53	10.00	.00	.00	.01	.00	.00
④減③之差異絕對值	22.10	16.00	.14	.01	.00	.00	.00

肆、討論

近年來運動動機氣候之研究，樣本大多以大專或大專以上之學生為主，針對兒童的研究相當少，但是運動習慣的養成，在兒童時已深受影響，若能從兒童時起就培養其正確的運動觀念，對全民未來的運動習慣養成與成就，是有相當大的助益。對於兒童運動動機氣候之研究尚停留在二向度成就目標，因成就動機理論已由二向度提升到四向度，而動機氣候之理論基礎為成就動機，為符合研究潮流，因此建立更完整之四向度兒童運動動機氣候量表。

根據 Ames 和 Archer (1988)、Nicholls (1989) 的理論與研究，Seifriz 等人 (1992) 編製知覺動機氣候運動問卷 (PMCSQ) 測量教練在運動過程中所創造的動機氣候。為了要改善 PMCSQ 中測量工作以及自我取向氣候的多面性，Newton 等人 (2000) 修定 PMCSQ 修訂成 33 個題目的 PMCSQ-2，使 PMCSQ-2 成了在運動動機氣候的研究中最廣為使用的工具。而國內學者黃崇儒、黃英哲、陳浚良、陳錦偉 (2006) 將運動動機氣候量表二版中文化，成為二階 6 因素 35 題，研究樣本仍以高中、大學生為樣本，與本研究國小高年級學童仍有差異。Nicholls(1989) 的研究發現年紀在 11 歲以下的兒童，無法在工作和自我取向的區別中作出能力指標的分辨，因此目標成就理論大部分以年紀較大的樣本研究，因此，較缺少適合於年輕組群的測量研究論點。然而，Fry 和 Duda (1997) 的研究發現兒童在體能範圍上是可以作出能力的區別，也就是目標成就的研究可以延伸到 9 歲的孩童，卓國雄、盧俊宏等 (2008) 以國小高年級運動學童對於成就目標的研究也獲得同樣的驗證，本研究以五、六年級學童（約 11-12 歲）也發現相同的驗證。

本量表對於五、六年級樣本的研究結果，主要發現在於五、六年級學童對於四向度的動機氣候已能明確的區分，在量表的編製過程，經由第一線的國小教師以及運動心理學、教育學專家確定量表的題目，五、六年級學童在本研究結果已呈現能區分四向度動機氣候。Nicholls(1989) 的研究發現年紀在 11 歲以下的兒童，無法在工作和自我取向區別，但

五、六年級學生以目前臺灣國小學制，已超過 11 歲以上，因此已能區分四向度指標，對於高年級學童是否能分辨 2×2 運動動機氣候 4 個向度，10 位國小教師皆持肯定的態度，因國小學童在心理發展已進入 Piaget 型式運思期，符合 Piaget 在 11 歲以上即具有類推能力、邏輯思維和抽象思維，能按假設驗證的科學法則思考解決問題。而對於黃崇儒、黃英哲、陳浚良、陳錦偉 (2006) 的量表內容，本量表與其最大區別在於本量表以趨避作為向度分類，而黃崇儒、黃英哲、陳浚良、陳錦偉的量表以階層多向度呈現，該量表以高中及大專學生為樣本，是否適用於國小高年級或是國中等青少年，有待未來研究分析。

本量表包含精熟趨近、精熟逃避、表現趨近、表現逃避等 4 個因素，共計 16 題，量表經探索式因素分析以及驗證式因素分析，整體上提供了良好的內部一致性信度、建構信度、區別效度、聚合效度、複核效化。在驗證式因素分析，在平均抽取變異量逃避精熟、趨向表現未達 .5 的理想標準，Fornell 和 Lacker (1981) 認為平均抽取變異數量與組合信度相比，平均變異數抽取量是一種更保守的估計值，即使超過 50% 以上的變異數是來自測量誤差，若單獨以組合信度為基礎，仍可以認為構面的收斂效度是適當的。且 Hatcher (1994) 認為平均變異數抽取量是相當保守的估計，即使其它信度值都被接受，但平均變異數抽取量還是經常低於 .5，在本研究中驗證式因素分析的整體適配度指標包含絕對適配指標、增值適配指標、簡效適配指標均符合標準，組成信度、區別效度均符合標準，因此顯示此 4 個因素仍具有可接受的信度，整體而言本量表具有信效度及複核效化。有關未來研究方向，研究者提出以下建議：

一、採用不同區域樣本以增加兒童運動動機氣候量表施測效度

本研究採用臺中市國小五、六年級學生為樣本，因不同的環境、社經地位、種族，對研究都可能造成不同的影響的，未來研究應該將樣本範圍推廣到其它區域，以增加青少年運動動機氣候量表在其它樣本施測效度。

二、強化兒童運動動機氣候量表的信效度

本量表仍有部分指標未達理想標準，未來研究可考量修正部分題目，以解決兒童運動動機氣候量表的穩定性和不變性，以促進判別的有效性，加強兒童運動動機氣候量表的建構效度。

三、後續研究上之建議

本研究以動機氣候為探討之變項，動機氣候在於教練（教師）塑造的氣候，使得選手（學生）知覺到情境氣候，進而發揮教學或訓練的效果。因此在基層選手或兒童健身運動訓練的研究，教練（教師）與選手（學生）的互動，未來後續研究可再加入其它變項，例如：焦慮、倦怠、注意力、團體凝聚力…等相關變項，分析量表与其它領域（青少年運動成就動機量表、動機調節量表、運動焦慮量表、社會期望量表等）的相關，以增添本量表的適用性。

參考文獻

一、中文部分

- 卓國雄、盧俊宏 (2008)。兒童版運動情境 2×2 成就目標量表之建構效度研究。《體育學報》，**41**(1)，14。
- 陳龍弘、盧俊宏 (2007)。成就目標理論需要革新嗎？從四向度成就目標理論到多重目標觀點。《中華體育季刊》，**21**(2)，42-53。
- 程炳林 (2003)。四向度目標導向之研究。《師大學報教育類》，**48**(1)，15-40。
- 陳順宇 (2007)。結構方程模式軟體 Amos 之簡介及其在測驗編製上之應用。臺北市：心理。
- 黃芳銘 (2004)。社會科學統計方法學 -- 結構方程模式。臺北市：五南。
- 黃英哲、季力康 (1994)。運動動機氣候與自覺能力對賽前狀態焦慮和滿足感的相關研究。《體育學報》，**18**，321-332。
- 黃崇儒、黃英哲、陳浚良、陳錦偉 (2006)。運動動機氣候量表二版中文化後的信效度分析。《體育學報》，**39**(3)，71-82。
- 張瑞興、徐志輝、張光達 (2008)。教練效能與目標取向對其領導行為以及選手知覺運動動機氣之影響：以柔道及角力運動競技項目為例。《朝陽學報》，**13**，405-421。
- 盧俊宏、卓國雄、陳龍弘 (2006)。《健身運動心理學》。臺北市：易利。

二、英文部分

- Ames, C. (1984). Competitive, cooperative, and individualistic goal structure: A cognitive-motivational analysis. In C. Ames & R. Ames (Eds.), *Research on motivation in education* (Vol. 3, pp. 177-207). New York: Academic.
- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, *84*, 261-271.
- Ames, C., & Archer, J. (1988). Achievement goals in the classroom: Students' learning strategies and motivation processes. *Journal of Educational Psychology*, *80*, 260-267.
- Bagozzi, R. P., & Yi, Y. (1988). On the Evaluation of Structural Equation Models. *Journal of the Academy of Marketing Science*, *16*(1), 74-94.
- Browne, M. W. (1984). Asymptotically distribution-free methods for the analysis of covariance structures. *British Journal of Mathematics and Statistical Psychology*, *37*, 62-83.
- Cassady, J. C., & Johnson, R. E. (2002). Cognitive test anxiety and academic performance. *Contemporary Educational Psychology*, *27*, 270-295.
- Covington, M. V., & Omelich, C. L. (1985). Ability and effort evaluation among failure-avoiding and failure-accepting students. *Journal of Educational Psychology*, *77*, 446-459.

- Elliot, A. J. (1997). Integrating the “classic” and “contemporary” approaches to achievement motivation: A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. In M. L. Maehr & P. R. Pintrich (Eds.), *Advances in motivation and achievement* (Vol. 10, pp. 143-179). Greenwich, CT: JAI Press.
- Elliot, A. J. (1999). Approach and avoidance motivation and achievement goals. *Educational Psychologist, 34*, 169-189.
- Elliot, A. J. (2005). A conceptual history of the achievement goal construct. In A.J Elliot & C.S Dweck (Eds.), *Handbook of competence and motivation* (pp. 52-72). New York: Guilford Press.
- Elliot, A. J., & Church, M. A. (1997). A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology, 72*(1), 218-232.
- Elliot, A. J., & McGregor, H. A. (2001). A 2×2 achievement goal framework. *Journal of Personality and Social Psychology, 80*(3), 501-519.
- Elliot, A. J., McGregor, H. A., & Gable, S. (1999). Achievement goals, study strategies, and exam performance: A mediational analysis. *Journal of Educational Psychology, 91*, 549-563.
- Elliot, E. S., & Dweck, C. S. (1988). Goals: An approach to motivation and achievement. *Journal of Personality and Social Psychology, 54*, 5-12.
- Fornell, C., & Larcker, D. F. (1981). Evaluating structural equation models with unobservable variable and measurement error. *Journal of Marketing Research, 18*(1), 39-50.
- Fry, M. D., & Duda, J. L. (1997). A developmental examination of children’s understanding of effort and ability in the physical and academia domains. *Research Quarterly for Exercise and Sport, 68*, 331-344.
- Harackiewicz, J. M., Barron, K. E., Pintrich, P. R., Elliot, A. J., & Thrash, T. M. (2002). Revision of achievement goal theory: Necessary and illuminating. *Journal of Educational Psychology, 94*, 638-645.
- Hatcher, L. (1994). *A step-by-step approach to using the SAS system for factor analysis and structural equation modeling*. Cary, NC: SAS Institute.
- Hoyle, R. H., & Smith, G. T. (1994). Formulating clinical research hypotheses as structural equation models: A conceptual overview. *Journal of Consulting & Clinical Psychology, 62*, 429-440.
- Hu, L., Bentler, P. M., & Kano, Y. (1992). Can test statistics in covariance structure analysis be trusted? *Psychological Bulletin, 112*, 351-362.
- Kline, R. B. (1998). *Principles and practice of structural equation modeling*. New York: Guilford Press.
- Little, T. D. (1997). Mean and covariance structures(MACS) analyses of cross-cultural data:

- Practical and theoretical issues. *Multivariate behavioral research*, 32, 53-76.
- McArdle, S., & Duda, J. L. (2002). Implications of the motivational climate in youth sport. In R. Smith & F. Smoll (Eds.), *Children and youth in sport* (2nd ed., pp.409-434). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Middleton, M. J., & Midgley, C. (1997). Avoiding the demonstration of lack of ability: An underexplored aspects of goal theory. *Journal of Education Psychology*, 89(4), 710-718.
- Midgley, C., Kaplan, A., & Middleton, M. (2001). Performance-approach goals: Good for what, for whom, under what circumstances, and at what cost? *Journal of Educational Psychology*, 93, 77-86.
- Newton, M., Duda, J. L., & Yin, Z. (2000). Examination of the psychometric properties of the Perceived Motivational Climate in Sport questionnaire-2 in a sample of female athletes. *Journal of Sport Sciences*, 18, 1-16.
- Nicholls, J. G. (1989). *The competitive ethos and democratic education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Pintrich, P. R. (2000). An achievement goal theory perspective on issues in motivation terminology, theory, and research. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 92-104.
- Seifriz, J. J., Duda, J. L., & Chi, L. (1992). The relationship of perceived motivational climate to intrinsic motivation and beliefs about success in basketball. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 14, 375-391.
- Smith, R. E., Cumming, S. P., & Smoll, F. L. (2008). Development and validation of the motivational climate scale for youth sports. *Journal of Applied Sport Psychology*, 20, 116-136.

大學全球教育教學計畫之研究

The Study on 'Global Education Teaching Program' in the Universities

顏佩如*

Pey-Ru Yen

(收件日期 99 年 11 月 19 日；接受日期 100 年 6 月 1 日)

摘要

本文主要是探究大學的全球教育教學背景與重要性，以及國內外大學機構從事全球教育的教學計畫和設計，希望提供大學從事全球教育教學之理論與實務的建議。由於現階段國內外研究對於大學教育中全球教育課程與教學鮮少研究，因此，本研究首先分析大學從事全球教育教學的背景與緣起，包括我國與國際因應全球化與世界村生活形態下大學教育的反省與因應、高等教育能力與教學目標的逐漸轉向全球化的能力培養、美國前大學生階段 (pre-collegiate) 的全球教育與國際研究、我國各年段全球教育研究的現況、世界高等教育對於全球教育與全球素養的重視等。

其次，探究全球教育教學的重要性與內涵，包括提出美國教育在促進國際合作與發展全球教育素養持續轉型的方向、全球教育的目標、從價值、目標與要素等層面剖析全球教育、全球教育操作性綱要重點與應具備各層面的知識、比較「國際研究與全球教育」、「一般教育」與「基礎教育」概念的差異以及大學全球教育教學的主要內涵。

第三、探究大學之全球教育教學重要性的研究，首先提到社區大學課程內容中全球化脈絡下成人公民身份與課程取向，全球教育對於國家定位與國家意識深具重要性，建立屬於自己本國的全球教育教學與內涵的必要性，高等教育對於國家智識的發展、國家、區域與全球經濟的成長有巨大的影響，建構屬於臺灣本土的經驗的高等教育，有助於解決國家意識與全球化意識的衝突。

第四、舉出大學全球教育教學案例，包括：美國一所大學課程的講授大綱與教學模組發展、加拿大多倫多大學的全球教育國際研究方案與全球教育碩博士學位課程學程，並整理加拿大多倫多大學全球教育理論與實務研究所教學大綱等、美國邁阿密的佛羅里達國際大學 - 師資培育的全球向度教學、「美國學院與大學聯盟」2000 年來的大學全球教育的推廣計畫、臺灣臺中教育大學課程與教學研究所的「全球課程」內涵、臺灣淡江大學國民中小學教師「全球教育」研習計畫等。最後，根據以上的研究結果提出大學從事全球教育教學的省思與啓示。

關鍵詞：大學教育、全球教育、教學計畫、通識教育、博雅教育

*臺中教育大學教育學系副教授

Abstract

This article mainly explored the teaching background and importance of ‘global education’ in the Universities, and discussed that the domestic and foreign universities and institutions engaged in global education, the teaching plan designed to provide global education in the University and teaching theory and practice of the proposals. However, there was little research on global education of university curriculum and teaching at this stage. Therefore, the author firstly studied on the teaching background and origins of global education in the world of education, including China and the international response to globalization and reflection and response to the global village under the University and higher education, the gradually shift of teaching ability to the goal of globalization of capacity-building, the former U.S. college students stage (pre-collegiate) of the Global Education and International Studies, and so on.

Secondly, the writer explored and the importance of education and teaching content of the world, including the United States restructuring in the direction of education in promoting international cooperation and development in global education standards, the goal of global education, values, goals and level of analysis, and other elements of global education, global education operation. And then, the researcher illustrated the differences of the concept of global education and teaching main content between “international research and global education”, “education” and “basic education.”

Thirdly, the study explored the importance of education and teaching of global studies in the Universities. The author firstly mentioned the community college curriculum in the context of globalization, adult citizenship and orientation courses, the global positioning of education in countries with national awareness of great importance, the establishment of their own nation of global education and teaching content, awareness and help to solve the country Globalization awareness of the conflict.

Fourthly, the University cited the Global Education case, including: an outline of the teaching of university courses and teaching modules, the University of Toronto in the United States, international research programs of Canada Global Education and global education doctorate courses in Toronto University, global education of curriculum Canada Toronto University, the United States International University in Miami, Florida, the postgraduate course of “global curriculum” in Taiwan National Tai-chung University of Education, “Global Education” program for primary and secondary school teachers of Taiwan Tamkang University, and other studies. Finally, the author provided reflection and inspiration of global education and teaching programs in the Universities.

Key words: General Education, Global Education, Liberal Education, Teaching Program, University Education.

壹、研究的背景與緣起

全球教育研究有其重要性，身處多元的世界性體系，當前人們所共同面對的各種難題，如酸雨危害、氣候變遷、臭氧層破洞、核武等問題，其範疇早已跳脫國家界線，再加上全球化時代的來臨，如何教育學生成為二十一世紀的世界公民，使得教育面臨一個重大挑戰（顏行亮，2004），未來學校所培育之人才，需面對全球無國界之競爭（陳恆生，2004），藉由跨區域的討論與研究使學生在全球教育的知識、情意與技能的學習成效皆有明顯進步，加廣學生多元視野，更能深化全球教育中情意培養及技能學習（周士堯，2006）。

臺灣九年一貫課程總綱要中指出：「課程的主要目標是促進文化學習與國際瞭解，因而應培養學生瞭解與欣賞本國及世界各地的歷史文化，並體認世界為一整體的地球村，培養相互依賴，互信互助的世界觀，以成為優質的世界公民」。由此可看出，放眼世界，培養地理視野，掌握鄉土和全球脈動，以順利與國際知識體系時代接軌的課程設計，顯然是國家未來的重要方向之一（顏行亮，2004）。因應全球化下新的世界體系，全球教育培養學生具有全球視野的批判思考技能與價值觀，以促進公平與永續發展的世界（周士堯，2006）。

我國高等教育在多元化及國際化趨勢下逐漸意識到整個國際大環境對學科專業、教育品質、專業人員能力與資格認證的要求。各大學為因應國際化需求與全球化的趨勢，在培養高等教育人才無時不考慮將所屬科系的專業與就業對準國際市場，希望與世界並駕之餘並展現本土特色，使畢業生有多元與更寬廣的就業市場競爭力，成為大學教育國際化的當務之急，因此紛紛推廣專業教育的國際認證、博士、碩士與學士雙聯學制、建教合作國際化、辦理國際學術研討會、國際育參訪與活動、提升學生外語能力方案、共同指導國際論文、提升師生國際觀及人文培養等、訂定未來教育國際化辦理重點等（技術及職業教育編輯室，2004）。

我國高等教育在解讀全球化下教育的內涵與方向多從經濟與政治霸權爭奪的角度考量，引用經濟市場原則和理念（莫家豪、羅浩俊，2001），對於高等教育的經營與管理採取市場競技與弱肉強食的作法，以市場就業與市場生產淨值作為評鑑績效的內建歸準，以經濟角度看待各系所的生存條件，適者生存、不適者淘汰；高等教育的教學內容多從知識經濟的角度切入，講求教育對於政治與經濟的服務，培養學生就業市場的競爭力，似乎漠視高等教育應有的真善美的教育本質、博雅教育的培養、人格養成、人性的提升，促進世界和平、異文明對話，並負起人類文明的傳承與創新的責任。

臺灣 2008 年意識型態主導的政黨執政下更深化本土的意識「重本土、而輕全球」，關注全球化時代的文化霸權與本土文化認同問題、「教育主體性」的失落問題，主張二十一世紀的大學教育應重視本土文化認同問題，加重基礎教育的本土文化研習與傳承（黃俊傑，2003）。然而，在全球化以及國際化日益重要的今日，培養具有國際視野的新生代大學的主要目標之一，學生對世界的態度更顯得非常重要（鍾娟兒、林憶樺、陳坤德，2001）。

我國現階段高等教育有關全球向度與教育相關的研究，多偏向於網際網路或全球數位資訊的應用與教學（葉欣怡，2000；王秋閔，2003；周士堯，2006），認為大學生的資訊素養是未來的全球競爭力（謝寶媛、魏令芳，2003）。在發展年齡階段上全球教育的研究多聚焦在中小學（顏行亮，2004；顏佩如，2004a，2004b；陳劍涵，2004；郭至和，2006），在顏佩如（2004a，2004b，2007a，2007b）、郭至和（2006）研究經驗中發現，全球教育可以在國小與國中階段發展，顏佩如（2007b）並提及在幼稚園階段也有發展的可行性，在周士堯（2006）的研究並提升至高中階段。在學科分佈上大多數國內的研究多偏重在社會學科、英語學科與資訊方面應用（陳劍涵，2004），僅顏佩如（2004a；2007a）的前導研究中除英語學科外，跨童軍與輔導學科等。國內外少有全球教育在高等教育課程與教學方面的研究。

美國許多學校因應政治與經濟的考量，逐漸將課程國際化，並發展前大學生階段（pre-collegiate）的全球教育與國際研究，以便與高等教育銜接，例如：前大學生階段國際研究與全球教育計畫（pre-collegiate IS/GE programs）便是一例，就是以國際研究（International Studies, IS）與全球教育（Global education, GE）為核心所發展的學校課程計畫（Watkin, 1996）。美國 80 年代以來大學通識教育的變革趨勢，除對通識教育的重新反省、從「主題」到「基本能力」的轉向、新的統整趨勢也逐漸重視到多元化與「全球化」，並反省與檢討通識教育變革，其成效與面臨的發展困境（鄧志松，2000）。

世界高等教育對於全球教育與全球素養的重視，香港教育統籌局 2004 年公布的「改革高中及高等教育學制」中提到培養目標時，「旨在培養成爲有見識、負責任的公民、認同國民身份，並具備世界視野；尊重多元文化和觀點，並成爲能批判思考的人」。各個國家都把全球教育與世界公民素養的培養納入到各級教育課程體系中，例如：加拿大多倫多大學的全球教育國際機構（International Institute of Global Education, IIGE）的全球教育國際研究方案，美國加利福尼亞大學開設的教育環境中的社會與文化多元課程（Social Diversity in Educational Settings）、美國科羅拉多丹佛大學的「國際關係教學中心方案」（Center for Teaching International Relations）等，這些課程共同的內容有：跨文化知識與經驗的培養、建立國際視野、關注全球議題、培養文化尊重、理解、溝通、欣賞的能力（萬明鋼，2005），因此，可瞭解到世界高等教育對於全球教育與全球素養的重視。

本研究主要採取文件分析與文獻探討的方式，收集中國博碩士論文全文資料庫、中文電子期刊服務思博網（CEPS）、國立教育資料館教育論文全文索引資料庫、國立臺灣師範大學 EdD Online 教育論文線上資料庫、國立臺灣師範大學博碩士論文系統、臺灣博碩士論文知識加值系統、EBSCOhos（ASP）、ProQuest Dissertations and Theses（PQDT）、ProQuest Education Journals、NetLibrary、ERIC 以及國際教育與全球教育網站與網路，例如：美國學院與大學聯盟（American Association of Colleges and Universities, AAC & U's）、全球教育國際機構（IIGE）、歐洲高等教育與高等教育國際聯盟委員會（The Council of Europe Committee on Higher Education and Research and the International Consortium for Higher Education）等。

貳、全球教育教學的重要性與內涵

全球教育有其重要性，根據 Philip (1968) 〈世界教育危機：系統的分析〉 (The World Educational Crisis: A Systems Analysis) 一書中，指出每個國家必須重新設定教育系統，國際教育合作是未來教育的重要特徵，並促進國際間的人們直接接觸，積極參與共同問題的解決，拓展彼此的利益，今日沒有人可以免除受到國際合作的影響。大學國際性民間研究機構「羅馬學社」(Club of Rome) 用「全球已開發國家的相互關聯的問題群」(global problematique) 來描述全球系統的事件複雜解未決的問題，而這樣的理解在人類歷史上呈現明顯的轉捩點 (Tucker, 1982: 213)。

促進國際合作與發展全球教育素養是美國教育持續轉型的方向。根據 Francis Keppel (1966) 〈美國教育必要的改革〉 (The Necessary Revolution in American Education) 一書中指出：國際合作的觀念是已經超越理想層次，是實務性且關鍵性的，國際間的競爭與對立會使彼此削弱；以國際合作為基礎的競爭，才可以促使彼此茁壯，為因應如此，美國教育必須持續性的轉型，逐漸導向全球教育與國際研究的發展。

全球教育的目標在於理解與發展國際相互依賴的能力，King 和 Long 在〈全球觀點：在課程上的人文影響〉 (Global Perspective: A Humanistic Influence on Curriculum) 一書中指出全球觀點教育的目標為：1. 了解世界系統及其對於人類的影響；2. 理解不同於自己的國際事務觀點；3. 有能力去評斷與決定世界系統對個人生活、社區與國家影響；4. 瞭解個人的行動會影響到國際互動，並致力於運作這樣的影響 (轉引自 Gualdoni, 1980)。

整體而言，探究全球教育教學的內涵可以從價值、目標與要素等層面剖析全球教育。全球教育的價值、目標與要素包括：1. 人類的一致性與多元性；2. 國際人權；3. 全球相互關聯；4. 國際責任；5. 國際合作 (Robert Leestma, 1978)。全球教育操作性綱要應著重在 (Gualdoni, 1980)：

1. 使學生意識到逐漸增加的國際相互依賴，不同問題的國際依賴 (人口、自然資源、能源與污染等)，將全球各個國家牽連在一起，學生需瞭解到國際間的互動是如何影響自己所屬的家庭、社區與國家。
2. 全球教育應具備以下各層面的知識：(1) 全球意涵下具有潛能的問題；(2) 世界經濟；(3) 全球環境；(4) 全球教育應幫助學生發展參與國際社會的知識、技能與態度。

「國際研究與全球教育」、「一般教育」與「基礎教育」概念是有所差別的，我們可從：教育內涵、教育的特質、社會的本質、學習者本質、知識特徵、教育最終目的等各層面來作比較，如下表。

參、大學全球教育教學重要性的研究

高等教育對於國家智識的發展、國家、區域與全球經濟的成長有巨大的影響，Lake, (2005) 重新界定與勾畫世界上人們、區域與國家之間的互動，國家之間對於教育極為迫切

表 1. 「國際研究與全球教育」、「一般教育」與「基礎教育」概念的比較表

教育內涵	Dayton 的國際研究	Dayton 教育價值 (G7-12)	基礎教育 (K-G6)
教育的特質	學術生涯導向	普通教育 學術教育 實務教育	基礎技能
社會的本質	文化多元與多樣性、全球時代、轉變的、互為依賴	民主、全球、轉變、文化多元、環境脆弱性、有限的資源、生活相互依賴	民主
學習者本質	未來工作者、未來世界公民、人類潛能	能力是可以被發展的、態度是可以被型塑的、才能是可以被教導的、致力是可以被發展的、人的獨特性是重要的、每個人都可以達到完美	智識與基礎技能
知識特徵	外國語、世界歷史、國際研究、世界政治、世界文化、世界科學、世界數學、升學課程 (IB curriculum)	精熟基本技能、思考與閱讀、問題解決、計算、電腦、社會科學、自然科學、人文藝術、資訊科學、應用科學	基礎技能：聽、說讀、寫、算、電腦素養
教育目的	國際研究的目標：學習他人文化、拓展全球視野、發展全球意識、相互依賴、國際生涯準備的能力基礎、複雜分析、研究技能、智識能力、發展世界觀、設定個人目標	培養公民素養、發展才智、滿足身心需求、滿足情緒需求、發展美學價值、發展道德價值、發展倫理價值、自我文化的學習、轉型、創造文化、社會價值、鑑賞人類文化、發展他人與各項工作相互關係、尊重他者、善用休閒時間、負責、為工作事先準備、保存自然資源、創造力、適應改變	培養公民素養、與生產力

資料來源：修正自 Watkin, Mary Harper (1996). *A Curriculum Overlay for High School International Studies and Global Education*. Doctoral degree of Ed.D.. US: Ohio University. p.205-206.

事項也有所不同的反應，所有國家領導擁有不同資本與負債，但背負促進國家智識發展的責任，面臨相似的全球衝擊。教育的發展有助於國家創造工作力，利於人民全球合作與競爭，開啓經濟與社會資產，世界上的高等教育機構是提供學生發展世界競爭能力的相關學術學程與課程的重要場所。學院與大學校長的決策有深深地影響國家智識的發展、國家、區域與全球經濟的成長，Lake (2005) 分析七所學院大學校長，每一洲大陸選取一個代表，包括：北美洲、南美洲、亞洲、非洲、澳洲、歐洲以及歐洲一個小島（取代南極洲）之大學以及其校長作個案研究，研究者運用，此研究運用廣角透鏡，結合三個理論：世界文化理論 (World Culture Theory)、有限理性 (Bounded Rationality) 和人力資本理論 (Human Capital Theory) 作為一基本概念，提供一個多元差異且革新的全球化研究的洞悉。此研究談到因為全球就業市場、商業需求和同時間的訊息傳遞（網際網路）快速擴張，使得大學學生成為全球居民，因此，高等教育領導者必須提升全球教育的廣度、可用性與關連性，有助於形成全球社群的廣大利益 (Lake, 2005)。

全球教育對於國家定位與國家意識深具重要性，然而我國高等教育學生對於國際事務的關注與理解，僅多限於所學的專業領域，臺灣的「國家認同」卻成爲高等教育人才西進大陸與國際經濟接軌的阻力。根據韓建慧 (2006) 針對臺灣地區東吳大學生進行全球化趨勢、西進大陸就業與國家認同關聯分析研究中指出：就臺灣大學生的全球意識而言，臺灣大學生對全球化資訊需求認知高達九成，但對外國人的關心相對是較不足的。其全球意識受到專業知識、家庭教育及兩岸問題之影響。有趣的是，臺灣大學生全球意識愈強者，中國認同也愈強，西進移居意願，則主要受到性別特質、家長學歷及中國認同的影響，此研究確定了全球化與認同之關連，全球化下的國家認同是多元且流動的，全球意識爲臺灣大學生西進中國重要的原因，但兩者顯著地受到國家認同之牽扯。因國家認同的加入，會降低全球意識對西進的正向影響。因此我國大學極需從事全球教育的建構與開發，發展有助於我國國家意識與文化傳統的全球意識的課程，整合國家熱愛與國際經濟之間的斷層結構。

全球教育在大學教育學習與課程上逐漸具備重要性，而且深入課程的內涵，因此學術界應強化全球化脈絡與當代性、相關人類發展經驗之間的關係，並提昇教師連結全球化社會和公民身份學習之意識與發展多元文化與全球化時代的教學內涵。在建構全球化脈絡下成人公民身份的結構之理想類型研究中，社區大學課程內容中發現以自我發展、族群議題和世界公民身份的比例較高，課程內涵方面以連結在地性的知識和行動，以因應全球化社會的衝擊。在成人公民身份課程內涵具有的雙重性光譜現象：權力議題上，凸顯全球網絡連結和在地群體認同的並存。經濟議題上，呈現競爭商業邏輯和工作倫理重整的並存競逐。因此他建議學術界進行成人教育課程研究的建議：應強化因全球化脈絡下，在地文化、認同選擇、自我發展生命歷程、性別議題認同等議題之當代性；在師資養成上，提昇教師連結全球化社會和公民身份學習之意識；教材發展上，有益於建立多元認同的教材有其迫切性（陳淑敏，2006）。

建立屬於自己本國的全球教育教學與內含有其必要性，Singh 和 Doherty (2004) 研究中指出，全球化的文化進程 (the cultural processes of globalisation) 造成國際化教育 (Sites of internationalised education) 的網站充斥。這些網站創造了新的教育與接觸的場域形成老師的道德兩難困境，特別是那些教授英語爲第二外國語 (English as a second language, ESL)、英語爲學術目的、或是以英語作爲學術準備課程的老師。Singh 和 Doherty 從全球化情境下的文化、文化認同和文化過程的理論，分析老師對於加強國際大學 (global university) 國際學生的課程以及大學教師對教學選擇的詮釋，檢視出大學老師在從事語言教授時所產生的兩難困境，這樣的困境來自於語言教學教師本來具有的文化尊重、專業倫理與西方高等教育導向的語言 - 文化課程，研究也建議教師面臨文化兩難情境時，對於全球化文化進程的不同假設與解釋，有助於建構合適的道德定位，但是在今日全球化場域下，狹隘局限的文化意涵，是無法充分地支援大學教學實務的 (Singh, & Doherty, 2004)。

師資培育也應融入全球教育。Anderson (1981) 對於未來研究建議中建議教師培育必須有全球向度，並從事教師特徵的跨國比較與國際研究，以及教師培育課程的教師國際教育特徵研究。有鑑於新數學、科學和社會研究逐漸遠離地區學校情境，全球教育有符合趨

勢的重要性，全球教育不同於防範教師修改 (teacher-proof) 的課程，具有草根行動的性質，全球教育的區域本質需要教師著眼改進全球教育，並且重新檢視既存的教師培育假設、目的、內涵與程序。

美國認為大學形塑全球的遠景影響到世界的政治與方案計畫，相關的高等教育機構也成為全球的資源，今日美國大學有義務與責任提供探討「全球已開發國家的相互關聯的問題群」的教學、研究與學術，並運用學科際整合 (interdisciplinary approaches) 的方式融入全球議題 (Tucker, 1982: 213)。

因此，為建構屬於臺灣本土的經驗的高等教育，有助於解決國家意識與全球化意識的衝突，並適當地解決本土意識、西進大陸與國際市場之間的矛盾，有助於建構臺灣在國際化世界的自我地位與發展方向，並從高等教育來改進國內外研究的缺陷，從高等教育來引導我國國力的發展，彌補過去研究之不足。

肆、大學全球教育教學案例舉隅

一、美國一所大學課程的講授大綱與教學模組發展

Sylwester (1983) 在〈全球觀點的教學：大學課程的講授大綱與模組〉(Teaching Global Perspectives: Syllabi and Modules for University Courses) 是由大學教授群成立一個暑期講習會 (summer institute) 發展全球教學，將全球教育觀點融入教師培育學程，並開發教授大綱以及教學模組 (modules)。這場講習會開始於談論全球教育應該包含的內涵，爾後發展出 12 個教授大綱，其中有一些教授大綱伴隨範例的教學課程 (sample teaching lesson) 或模組。融入全球教育觀點的教師培育學程之課程主題包括：導向全球視野的教育 (educating toward a global perspective)、種族和文化知覺 (ethnic and cultural awareness)、比較教育、文化和教育、社會和文化在教育上的影響、小學教師的多文化教育、閱讀和文化差異的兒童 (reading and the culturally different child)、全球觀點的地理學取向 (a geographic approach to global perspectives)、全球棲地 (global habitat)、自 1500 年以後之世界文明的全球性比較 (global comparisons of world civilizations since 1500)。其課程主題所伴隨之範例的教學同樣也處理許多議題，譬如透過文獻學習其它文化、探究文化偏見的根源，以及瞭解影片中民間故事如何反射出地區文化與未來。每個課程大綱包含課程的目的、教學目標、和課程結構和組織，三分之一課程大綱包括參考書目。此美國全球教育模組課程融入教師培育學程喚醒我們對於師資培育裡國際視野與全球教育的重要性，是師培機構可以參考的教師教育全球教學課程模組，其次其課程設計整合 Banks 種族人類文明進程各階段觀點，學科領域也橫跨人文與數理自然領域，唯獨資訊最為教學內容的元素較為缺乏，再其次學程採取跨學科的廣域與核心課程的設計模式。

二、加拿大多倫多大學的全球教育國際研究方案

加拿大多倫多大學的「全球教育國際機構」(IIGE)的全球教育國際研究方案，此機構認為「『全球教育』是以全球相互關聯的社區、土地和人民、所有社會、文化和自然現象、全球連鎖的性質的一個整體範式的教育，以教育人們學習過去、現在和將來世界相互依賴互補的認知、情感、身體和精神各層面。『全球教育』涉及的問題包括：公民權，發展，公平，健康，和平，社會正義和環境的可持續性。『全球教育』範圍涵蓋了個人，地方，區域和生物，國家和行星。『全球教育』的信條、原則與教學法(methodology)是體驗、互動、以學習者為中心、民主、怡然自得的(convivial)、參與性和變化性(IIGE, 2008)。」

加拿大多倫多大學的「全球教育國際機構」(IIGE, 1992-)的全球教育碩博士學位課程學程分為：1. 碩士學位：(1) (研究) 碩士學位(M.A.) 與教學碩士學位(M.Ed.)；2. 博士學位：(1) 博士學位(Ph.D.) 和(2) 教學博士學位(Ed.D.)，該單位全球教育的重點在公民權、發展、環境、人道、人權、和平教育、為社會正義的教育和發展教育)，「全球教育國際機構」(IIGE)進修有兩大路徑：第一，透過多倫多大學 Ontario 教育研究機構的大學專門課程 OISE/UT's (Ontario Institute For Studies In Education, OISE) 課程、教學與學習；第二，透過在環境研究領域 IES/CTL 的合作計劃。研究所課程內容包括：課程中兒童識字行為基礎(CTL 1008, Children's literature as the Foundation of Literate Behavior Across the Curriculum)、環境與人文教育的理論與實務(CTL 1314H, Environmental and Humane Education: Theory and Practice)、全球教育理論與實務 I(CTL 1316H F, Global Education: Theory and Practice I)、全球教育理論與實務 II(CTL 1317H S, Global Education: Theory and Practice II)、環境與人文倫理教育(CTL 1999H S, Environmental and Humane Ethics Education)。教學方法透過每週撰寫學習日誌(the diary)以及自選主題的 5000 字專論(critical review)撰寫培養學生全球教育的素養與知能。此外，此機構也提供 K - 12 教師和在非正規和成人 / 社區教育的教育、課程和專業發展並與加拿大和其他國家大學，非政府組織建立夥伴關係，加拿大多倫多大學「全球教育理論與實務 I、II」研究所詳細教學大綱如文後附錄一。此大學全球教育教學的特色在於設置博碩士學位系統與系列子課程，尤其著重在國際倫理與國際正義上視為其特色。

三、美國邁阿密的佛羅里達國際大學 - 教師培育的全球向度教學

美國邁阿密(Miami)佛羅里達國際大學(Florida International University, FIU)在教師培育課程實施提升全球觀點的計畫，並在教育學院發展提升全球意識的學程(Tucker, 1982)。因此，美國佛羅里達國際大學(FIU)、其所屬國際教育中心(Center for international Education of FIU)、非政府組織、邁阿密州的戴德縣的公立學校群(Dade County Public Schools)與佛羅里達州教育署(the state of Florida Department of Education)共同合作發展「全球意識計畫」(the Global awareness Program, GAP)。「全球意識計畫」(GAP)早期 1979 年 -1981 年受到聯邦政府補助，並受到地區教育系統、州政府與大學的補助，並基於以下三個假設：1. 美國教師培育是一種榮譽且功能性的努力；2. 全球教育的本質是一種草根行動，這樣的草根行動需要教師培育的再度反省；3. 高等教育需具備全球視野來從事教師培

育的領導角色 (Tucker, 1982)。

「全球意識計畫」(GAP) 連結教育既有的研究計畫與全球意識間關連，並弭平學校系統的資源、大學、社區、地區、州之間全球教育的缺口，訓練教師幫助中學發展師生的全球教育計畫，並提升大眾對於全球教育的知覺，並由美國弗羅里達國際大學國際教育中心執行與計畫，非政府組織、邁阿密州的戴德縣的公立學校群協助執行與規劃未來活動 (Tucker, 1982)。

「全球意識計畫」(GAP) 與美國弗羅里達國際大學 (FIU) 教育學院、拉丁美語與加勒比語中心 (the Latin American and Caribbean Center)、國際關係與政治科學系等，提供大學校園本位的活動 (Campus- Based Activities)，並領導與提供全球教育融入常規性大學與研究所的學位課程、校園活動與學程等，成為整體巨型計畫的學理基礎與技術資源，整體計畫可分為以下幾個層面 (Tucker, 1982)：

1. 「社會研究學程」(Social Studies Program)：大學與研究所的「社會研究學程」的課程作業、活動融入全球向度，例如：課程導論時便探討國際人權，指導研究生從事全球教育研究相關領域，所有大學生要求修習全球課程、世界區域地理學與非西方歷史，並作為其畢業要求要件，並探究多元國家合作、國際人權、世界政治等議題。該校進修的實習教師必須學習教導全球概念（全球轉變、衝突、溝通、或是相互依賴關係等）。
2. 「學生政府協會」(Student Government Association)：1980年4月美國弗羅里達國際大學的「學生政府協會」與「全球意識計畫」(GAP) 合作舉辦「全球教育：國際的必要性」(Global Education：An International Necessity) 三天的全國會議超過 300 位地區、州全國中小學教師與大學人士參加，主題探討全球食物、人口與人權，並舉辦工作坊，由大學與相關專家指導中小學教師與社區教育領導者學習全球議題。
3. 「中小學教師教學內容工作坊」(Content Workshops for Teachers)：成功的全球觀點教學需要教學內容與資訊，「全球意識計畫」(GAP) 常態性的舉辦不同全球主題的工作坊，工作坊的形式有：一整天、放在研討會中的部分時段、暑期二周密集課程、在中小學校裡舉辦一學期夜間的課程等，工作坊任課教師多為教育學院與藝術科學相關科系的教授擔任，工作坊主題包括中國、日本、拉丁美洲、加拿大國際人權、法律教育、人口食物、新的國際經濟秩序、能源、環境破壞等，中小教師修習此類課程作為進修碩士學生學分，或是結合教職員專業發展計畫作為教師專業發展積分。
4. 諮詢 (Consultants)：美國弗羅里達國際大學邀請著名的全球教育學者與實務工作者與該所大學生、教職和該地區的中小學教師互動，並分享全球意識的不同層面，並建立全球教育研究興趣的社群，並邀請國外學者講授全球教育不同取向，以開拓自己的觀點。
5. 海外旅遊與進修 (international Travel/Study)：美國弗羅里達國際大學各單位與「全球意識計畫」(GAP) 提供學生、大學教職員、地區中小學老師與教育領導者海外旅遊與進修，至海外進修的國家包括中國與德國，並接於 1982 年接待西德大學部教師培育學生。

6. 圖書館發展 (Library Development)：從 1979 年開始，「全球意識計畫」(GAP) 補助 25,000 美元的書籍、影片、成套工具 (kits)、研究文獻、和教材等，美國弗羅里達國際大學學生、教職員以及戴德縣的公立學校群 (Dade County Public Schools) 教師培育中心 (Teacher Education Center) 學員、非政府組織成員等皆可以使用此資源，使圖書館改進儼然成爲全球意識計畫的主要目標。
7. 教職員專業發展 (Faculty Development)：「全球意識計畫」(GAP) 提供大學教職員參與多元的專業發展活動，包括專業會議、提供中小學與大學單位諮詢、主持會議、撰寫研究和教學等等。
8. 領導 (Leadership)：「全球意識計畫」(GAP) 成爲大學、地區學校和社區全球教育的計畫與理念的主要來源，並提供技術支援，協助其他高等教育發展全球教育。

戴德縣的公立學校群 (Dade County Public Schools) 提供全球教育發展與教學的實驗室，從事教材編輯、方案發展、多元種族與文化情境下的教師訓練計畫等，開發全球教育的範例。美國弗羅里達國際大學與戴德縣的公立學校群先結合美國弗羅里達國際大學社會研究學程，將社會科學融入國小、國中、高中核心課程、或是科學、語言與文化、藝術課程中，並建立方案發展模式：1. 培育學生學習將個別觀點差異化，並理解人們有差異的知覺；2. 培育學生理解全球教育四個概念：衝突、轉變、溝通、互爲依賴；3. 教師從事教學內容架構，包括：文化或區域研究、全球議題、美國歷史、地理發展、政府與美國弗羅里達研究；4. 技能的發展包括：閱讀、思考、撰寫報告、單元活動、研究與團體技巧 (group skills) 5. 社會參與和行動計畫，鼓勵學生投稿當地報紙、主動參與社會與政治議題、對人類苦難（例如食物缺乏與飢餓）做出行動奉獻 (Tucker, 1982)。

「全球意識計畫」(GAP) 與戴德門羅教師培育中心 (Dade Monroe Teacher Education Center) 提供受培訓的教師成爲輔導其他教師的團隊，並安排教師群有共同的時間研修、分享與討論，並規劃執行的五大步驟：步驟一、運用「全球意識計畫」(GAP) 發展全球教育的知覺；步驟二、整理各校實施全球教育的需求、需要的資源、已具備的潛在資源；步驟三、參與「全球意識計畫」(GAP) 的大學教職員與地區學校教職員設計適合個別學校的實施計畫；步驟四、實施計畫；步驟五、評鑑計畫實施成果。此計畫受美國弗羅里達州政府的資金、會議、諮詢等協助，希冀喚起大眾的知覺的覺醒，結合各方資源與共識，並認爲全球教育融入教師培育才能喚起國民的知覺與國家全球意識的成長。此全球教育教學計畫特色是大學與其所屬國際教育中心、非政府組織、公立學校群與教育署等共同合作發展「全球意識計畫」，結合政府與非政府組織；結合大學與中小學、民間組織；連結官方與民間資源的整合型計畫；使全球教育融入常規性大學與研究所的學位課程、校園活動與學程等，整合學理基礎與技術資源，多層面與多層次進行。

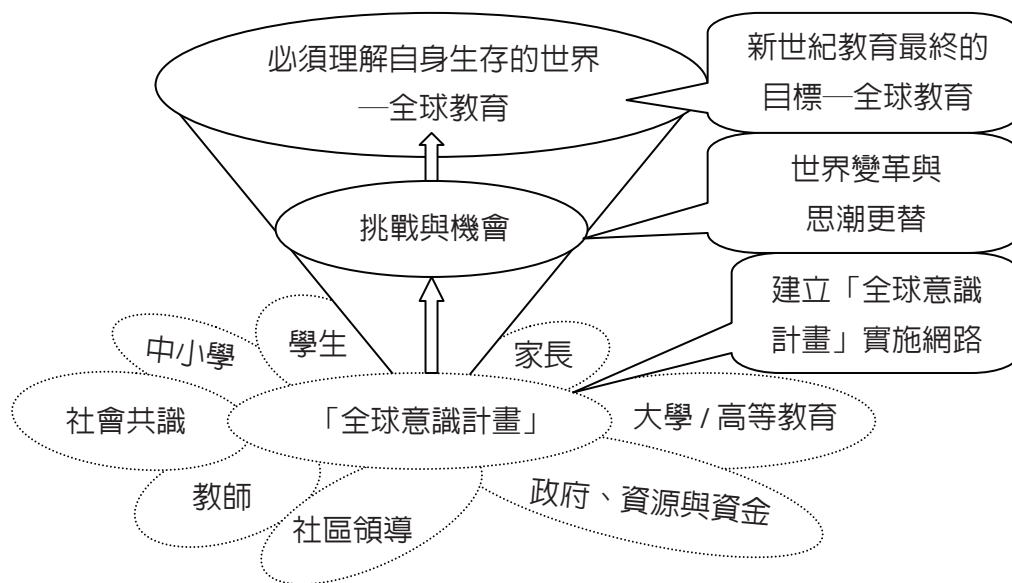


圖 1. 「全球意識計畫」(GAP) 實施理念與網路圖

資料來源：作者自行整理。

註：本圖繪製參考文獻為 Tucker, Jan L..(1982). Developing a Global Dimension in Teaching Education: The Florida International University Experience. Theory Into Practice, Summer82, Vol. 21 Issue 3, p212, 6p; (AN 5200539)

四、「美國學院與大學聯盟」的系列全國性計畫與研討會

「美國學院與大學聯盟」(AAC & U's) (2005)「共同的未來：全球學習與社會責任」(Shared Futures: Global Learning and Social Responsibility, SFGLSR) 三年期計畫，此計畫主要是奠基在「共同的未來：全球學習與個人責任」(Shared Futures: Global Learning and Personal Responsibility) 的「全球學習的通識教育」(General Education for Global Learning) 主題上，講求課程教學與教職員專業發展，將通識課程作全球內涵的轉化，探究以全球學習通識作為課程核心的實際需求，運用通識教育幫助學生瞭解全球學習與道德公民素養之間的關連，運用全球學習的分類與課程來達成博雅教育的學習。2005 年後由「後期中等教育改進基金」(Fund for the Improvement of Postsecondary Education, FIPSE) 與「亨利盧斯基金會」(the Henry Luce Foundation) 長期支持此計畫 (SFGLSR, 2008)，2006 年以後「美國學院與大學聯盟」(AAC & U's) 從「後期中等教育改進基金」中提供兩年期補助，建構「共同的未來：全球學習與社會責任」(SFGLSR) 的大學相關機構網路，透過暑期進修機構 (summer faculty institutes)、課程發展、參與機構等跨課程與學校評估全球的學習；此外，「共同的未來：全球學習與社會責任」(SFGLSR) 也奠基在以下的研究、年會與會議的內容：

(一) 基金贊助下的研究計畫

1. 「美國學院與大學聯盟」(AAC & U's) (2002-2006)「博雅教育與全球公民素養：民主的藝術」(Liberal Education and Global Citizenship: The Arts of Democracy) 計畫，是一

個三年期計畫，主要是在發展大學生的社會、公民、和全球知識，參與計劃的大學校致力於發展課程，在各大學系所主修課程中探究全球相互依存、不平等的世界中的全球議題、多元差異議題 (diversity issues)，公正和平等問題、民主做法和原則等 (Liberal Education and Global Citizenship: The Arts of Democracy, 2002)。

2. 「美國學院與大學聯盟」(AAC & U's) (2002-2003) 「博雅藝術學院與全球學習」(Liberal Arts Colleges and Global Learning) 計畫，檢視博雅藝術學院如何培養學生從事全球準備與民主的參與 (Liberal Arts Colleges and Global Learning, 2002)。

(二) 國際研究與研討事件

1. 法國斯特拉斯堡 (Strasbourg, France.) (2002-2006) 召開的「歐洲高等教育研究以及高等教育財團會議委員會 (The Council of Europe Committee on Higher Education and Research and the International Consortium for Higher Education) 以及 (2006) 「增進持續的民主文化：公民、人權與公民責任」(Advancing Sustainable Democratic Cultures: Citizenship, Human Rights, and Civic Responsibility) 年會，年會中陳述在民主理念與民主社會的全球傳播下，可能產生民主堅持的認同危機，健康的民主必須生存在民主的文化當中，而「大學」深具戰略地位與責任，形塑民主社會的發展，也為民主發展學校教育與社會，一個民主的文化，包含了民主價值觀、知識獲得的方法和行動、道德判斷、分析能力和參與的技能、對於持續人類同胞福祉與我們所生存的環境的關注、對人權的認識與關切、包容文化多樣性與人類的經驗、考慮其他人的意見等。(The Council of Europe Committee on Higher Education and Research and the International Consortium for Higher Education, 2006)。
2. 「美國學院與大學聯盟」(AAC & U's) (2006) 「『放在學科的中心』：大學課程中的科學和全球學習」("Recentering: Science and Global Learning in the Undergraduate Curriculum) 年會，此會主旨在討論：今日的博雅教育首要目標之一是培養全球思考，超越課堂經驗地培養學生發展世界實質問題的分析技能和道德判斷，鼓勵學生參與並發展一些最緊迫趨勢的全球學習課程，並理解在不斷變化的全球背景下全球公民素養的意義為何？如何因應大型且未解的全球性問題？今日此類問題的答案，顯然是不足，除非學生達到基本水平的實用科學素養。我們挑戰的二十一世紀全球公民素養（科學層面）內涵包括 - 愛滋病病毒 (hiv/aids)、全球氣候暖化 (global warming)、核擴散 (nuclear proliferation)、環境的永續性、經濟發展、能源政策、醫療保健等，皆需要科學認識與負責任的行動。這些挑戰皆需要激發學生對科學方法的興趣與精熟。「美國學院與大學聯盟」(AAC & U's) 研究發現：全球學習在所有課程上絕大部分與文化的人文研究 (humanistic study of cultures) 聯繫在一起，並往往低估一般教育科學化 (general education science) 的要求與作用 (AAC & U's, 2006a)。
3. 「美國學院與大學聯盟」(AAC & U's) (2006) 「共同的未來：多元、不平等與全球公民的挑戰」(Shared Futures: Diversity, Inequality, and the Challenge of Global Citizenship) 年

會，該年會探討主題包括：公民素養的教學：挑戰既有教學學 (Pedagogy)、從國際到全球：轉化的博雅教育 (Transforming Liberal Education)、全球公民素養：轉化的第一年經驗、博雅教育的全球觀點、大學作為一個在國際環境中公民參與的場域、博雅教育和全球學習：創造一個二十一世紀的校園氛圍、世界在我們的家門口 (The World on Our Doorstep)、機構部門的圓桌討論：定義和優先事項、公民破壞 (Citizenship Destabilized)、健康、愛滋病毒與全球學習 (Health, HIV, and Global Learning)、國際化美國的想像 (Internationalizing the American Imagination) 等 (AAC&U's, 2006b)。

「美國學院與大學聯盟」(AAC & U's) (2005)「共同的未來：全球學習與社會責任」(SFGLSR) 是一個叢集計畫 (multi-project)，且為美國學院與大學聯盟的全國性倡議，此計畫是基於以下的假設：「我們生活在一個相互依存但卻不平等的世界，而高等教育可以幫助學生作好準備，不僅要促進世界發展，而且要弭平其不公平處；此計畫的宗旨在支持該大學教導與促進世界各國人民的問題和發展個人促進國內和國外的公平和正義知識的重要作用 (SFGLSR, 2008)。」

「共同的未來：全球學習與社會責任」計畫的活動內容包括：

1. 「2007-2008 大學校本課程發展」(Campus-Based Curriculum Development)，運用影片座談會以及學生計畫報告等形式；
2. 「2007 建立教職員與課程發展暑期進修機構」(Shared Futures/Common Ground: 2007 Faculty and Curriculum Development Summer Institute)，運用會議、個別校園診察與評鑑、讀書會、多次集會與會議、影片討論與課程與教學設計工作坊等；
3. 「2006 建立課程發展暑期進修機構」(2006 Faculty and Curriculum Development Summer Institute)，運用座談會、機構分享與會議。

美國威斯康辛洲 (Wisconsin) 私立馬俛特大學 (Marquette University) 與密蘇里州私立杜立大學 (Drury University) 便是一例，馬俛特大學也參與此計畫，儘管該校過去著重在全球學習，包括：海外研讀、國際服務學習計畫，該校共同核心學科主任 Christine Krueger 認為該校有太多課程與活動探討全球議題，但該校學生在學生參與的國際調查 (National Survey of Student Engagement, NSSE) 研究中卻認為全球議題是最不具重要性的，因此該校參與「美國學院與大學聯盟」(AAC & U's) 的計畫 - 「共同的未來：全球學習與社會責任」(SFGLSR)，將全球學習融入到不同機構的核心課程，將原有以系所為主的課程，轉變為融入全球學習的學力指標，發展各學科課程 (Krueger, Christine, Schur, Richard, 2006)。杜立大學圍結合教職員與學生的研究，統整核心課程，並繞著全球教育的主題重組通識教育的課程，成為該校的頂尖課程 (capstone course)，首先將現有課程全球化，爾後著重在學生研究計畫聚焦在全球化及其相關影響的討論，並運用以技巧為主的討論會與讀書會方式進行，並已有十年的評估報告指出學生從就學到畢業變得對於全球議題更有覺醒與意識，該校並鼓勵學生海外進修。

「共同的未來：全球學習與社會責任」計畫主要是拓展與延伸大學一般教育與課程在全球學習方面的習得，直至今日該計畫有一個 16 機構所組成的網絡 (附錄一)，並持續以

此目的改善後期中等教育 (postsecondary)，並由「後期中等教育改進基金」(FIPSE) 與「亨利盧斯基金會」(the Henry Luce Foundation) 長期支持 (SFGLSR, 2008)。

「美國學院與大學聯盟」(AAC & U's) 並持續規劃未來有關全球學習以及美國大學與世界挑戰間的研究與討論，未來將於 2009 年 1 月 21 日至 24 日在美國華盛頓州西雅圖 (Seattle, Washington) 召開「準備好了嗎？全球挑戰：大學學習與美國的承諾」(Ready or not: Global Challenges, College Learning, and America's Promise)，在 2009 年 1 月 21 日會前研討會「地域、責任與課程」(Pre-Meeting Symposium on January 21: Sustainability: Place, Responsibilities, and the Curriculum) 談到：「『美國學院與大學聯盟』年會主要是提供探究大學學習和社會的關係，近年來，我們共同堅持認為，我們希望能滿足當今世界許多的挑戰，重視傳統，語言和實踐博雅教育 (liberal education)……我們是否準備履行美國的承諾了嗎 (AAC & U's, 2008)？」「美國學院與大學聯盟」(AAC & U's) 積極透過研討會、會議、工作坊、研究計畫、補助方案等，從事大學社群的全球教育發展、分享與研究。「美國學院與大學聯盟」的系列全國性計畫與研討會有計畫的發展為跨校與跨國際的全球教育教學、研究與分享學術研討會、會議、工作坊、研究計畫、補助方案，並以通識教育與學校課程做全面性整合，並發展成學力指標視為其特色。

五、臺灣「全球課程」研究所課程與中小學教師「全球教育」研習計畫

(一) 臺灣臺中教育大學課程與教學研究所的「全球課程」開設

臺中教育大學課程與教學研究所希冀學生多關注國際趨勢與世界研究，探究全球課程研究、各國教育研究、國際視野與議題、全球教育專論研究、全球性議題之課程行動研究等。這些領域可包括探究全球教育的知識內涵、全球教育的相關議題、全球教育與世界議題的影片與歷史文件賞析等，多從心理學、哲學、社會學、歷史學等角度了解世界經濟之戰中的觀念之爭、改革的代價、經濟新秩序、消費熱、改造城市、餵養 90 億人口、尋求社會正義議題等，並可以對世界性議題的綜合評析與討論，成為能創新與獨立思考的全球公民。

臺中教育大學課程與教學研究所 2004 年初創時便開設「全球課程」課程直至今日，為臺灣地區全球教育與課程研究領域的首創課程。「全球課程」課程目標主要是培養學生了解本課程全球課程研究的哲理與內涵，各國教育研究、國際視野與議題、全球教育專論研究、以及全球課程行動研究。其主要內涵包括：全球教育的後設分析與研究緣起、全球教育的背景、全球教育的發展、全球教育的立論、全球教育的哲理建構、全球教育的知識內涵、全球教育課程與教學的探討、全球教育實施的配套措施、全球教育課程行動研究設計、學校全球教育課程行動研究的實施、全球教育課程融入的探討、學校全球教育課程行動研究的討論、全球教育的實施內涵、全球教育的班級教學與行動研究、全球教育的未來等 (顏佩如, 2004b)。此課程的特色在於從課程與教學的角度探究全球教育，並以全球教育為知識內涵發展多元學科教學哲學，轉變為實際全球教育課程設計與教學實踐方案。

(二) 臺灣淡江大學國民中小學教師「全球教育」研習計畫

淡江大學國民中小學教師「全球教育」研習計畫基本假設認為教師全球視野的教學專業知能包含「全球系統關聯」、「全球議題與問題」、「全球文化與瞭解」以及「特殊的教學專業素養」，本研習活動包含「全球系統關聯」、「全球議題與問題」、「全球文化與瞭解」之講解以及「特殊的教學專業素養」之演練，期望藉由此研習協助中小學教師獲取最新全球教育教學資訊、分享教學經驗、發展全球教育的課程，並進而提昇學生的全球視野。此研習目標包括：1. 教師能夠瞭解全球政治、經濟、生態、社會等系統的關連；2. 教師能夠熟悉全球政治、經濟、生態、社會等相關議題與問題；3. 教師能夠瞭解與應用全球教育課程的發展模式；4. 教師能夠演練與分享全球教育的教學策略與實例。研習內容包括：全球教育的課程發展、全球政治體系與議題、全球經濟體系與議題、全球生態體系與議題、全球社會體系與議題、全球教育的教學策略（淡江大學師培中心，2004）。此研習計畫特色在於從全球政治、經濟、生態、社會等相關層面提供教師全球教育認知方面的理解，應用全球教育課程的發展模式與發展教學策略，若未來能整合校內外資源與提供多層次多樣性的教學資源，比較能提供教師們多樣性需求。

伍、總結

整體而言，世界各國發展全球教育教學計畫多伴隨著國際性研討會、全國性長年期研究計畫、大學校際合作、非政府組織的資源、學會組織的年會、學生組織團體、國民中小學機構、基金會與師培中心等機構，整合成爲一個大型的資源與人力網絡，從事多年期的研究與行動方案；反觀我國有關全球教育的計畫僅停留在大學師培中心的研習課程或是大學的一門課程，全球教育的研究仍停留在期刊的文字論述與學術出版書籍中的文字階段，鮮少有大規模教學實踐的教學行動研究。此外，各國建立跨國的全球教育研究網路與協同行動發展，我國的全球教育研究僅停留在學者孤軍奮戰與個別單位的努力。在教學計畫形式中，國外多運用會議、個別校園診察與評鑑、讀書會、多次集會與會議、影片討論與課程與教學設計工作坊與暑期進修課程等多元形式；國內僅大學一門課、研討會與師培研習課程等。在教學內涵上，國外大學開展的是跨系所的學程、系所整體課程與群組課程教學設計，我國的全球教育僅僅是一門課程與短暫的研習計畫而已。

今日我國全球教育的理論與實踐多落在中小學的課程論述中，極鮮少學者談到大學教育在全球進程應具備的全球教育學習，本研究主要提供全球高等教育的最新各國全球意識課程與教學計畫以及突顯我國對高等教育全球意識培養與教學實踐缺乏的警訊，希望提供世界各國高等教育的全球教育教學計畫，幫助我國高等教育發展大學全球教育課程教學與相關研究方案，提供未來研究者有關大學全球教育的研究與實踐方案，也希望提供大學教職員工發展全球教育教學與學習的具體規劃與內容。

大學全球教育深具國家發展的重要性與意義性，是國家未來走向的燈塔與人力發展的礎石，在全球化近程中與世界村的時代裡，我們無法漠視與輕忽全球意識與全民素養在

新興世紀的重要性，鑑於各國在二十一世紀當中不斷地從事高等教育的全球意識培養計畫中，我們可以瞭解到全球教育在引領各國邁向嶄新進程的關鍵性。我們必須建立屬與自己族群與國家的全球教育觀點與全球教育規劃，同時也必須關注到國家意識與全球意識之間本土論述的建立，以適度地擺脫我國長期受歐美文化殖民與軟控制的緊箍咒，建立適合自己本土的全球意識與全球教育課程教學計畫。

參考文獻

一、中文部分

- 王秋閔 (2003)。由認知、情感與實體層面探討大學生之全球資訊網搜尋行爲。臺北：輔仁大學圖書資訊學系碩士論文（未出版）。
- 周士堯 (2006)。以兩岸跨校網路合作學習輔助高中地理科全球教育教學。臺北：國立臺灣師範大學地理學系在職進修碩士班論文（未出版）。
- 技術及職業教育編輯室 (2004)。談護理教育國際化：以國立臺北護理學校及長庚大學護理學系爲例。臺北：技術及職業教育，**80**，16-21。
- 淡江大學師培中心 (2004)。九十三學年度淡江大學師資培育中心國民中小學教師「全球教育」研習實施計畫。淡江大學師資培育中心，研習時間：2005年5月7日至6月11日。上網日期：2008年7月22日，取自 <http://www2.tku.edu.tw/~tdqx/news/507universal.doc>
- 陳恆生 (2004)。大學行政人員對知識管理認知之探討。臺北：中國文化大學資訊管理研究所碩士在職專班碩士論文（未出版）。
- 陳劍涵 (2004)。文化學習在國中英語教學之行動研究—以一項全球教育合作方案爲例。臺北：淡江大學教育科技學系碩士論文（未出版）。
- 陳淑敏 (2006)。全球化脈絡下成人公民身份之研究—以宜蘭、信義和永和社區大學課程內容分析爲例。臺北：國立臺灣師範大學社會教育學系博士論文（未出版）。
- 黃俊傑 (2003)。二十一世紀全球化時代的大學理念與大學教育。臺北：問題與對策，**9**(2)，167-180。
- 葉欣怡 (2000)。探討大學生如何引用全球資訊網的文章寫英文論文。新竹：國立清華大學外國語文學系碩士論文（未出版）。
- 莫家豪、羅浩俊 (2001)。市場化與大學理治模式變遷：香港與臺灣比較研究。教育研究集刊，**47**，329-361。
- 鄧志松 (2000)。美國大學通識教育近年的變革：參考與借鏡。社會文化學報，**11**，141-167。
- 萬明鋼 (2005)。多元文化背景中的全球教育與世界公民培養。西北師大學報（社會科學版），**42** (6)，99-100。
- 鍾娟兒、林憶樺、陳坤德 (2001)。科技大學商學院學生之世界觀：以南臺科技大學爲例。全國技術及職業教育研討會 16 屆論文集（一般技職及人文教育類III），231-245。
- 韓建慧 (2006)。全球化下的國家認同—臺灣大學生西進意願之研究。臺北：私立東吳大

- 學社會學系碩士論文（未出版）。
- 顏行亮 (2004)。嘉義市北興國中社會領域地理科實施全球教育之主題式課程設計教學實驗—以珊瑚礁環境議題為例。彰化：國立彰化師範大學地理學系碩士論文（未出版）。
- 顏佩如 (2004a)。課程圖像重建：學校全球教育課程發展之研究。臺北：國立臺灣師範大學教育研究所博士論文（未出版）。
- 顏佩如 (2004b)。全球課程研究。國立臺中教育大學網路學園 (E-Learning)。2011年5月11日，取自 http://elearning.ntcu.edu.tw/sys/class_level_detail.php?NC=1&cid=10808
- 顏佩如 (2007a)。全球教育課程發展。臺北：冠學文化出版社。
- 顏佩如 (2007b)。全球教育課程實踐：國小課程發展與融入。臺北：冠學文化出版社。
- 謝寶媛、魏令芳 (2003)。大學資訊素養通識教育之研究，*通識教育*，9(2)，45-90。

二、英文部分

- AAC & U's (2006a). "Recentering: Science and Global Learning in the Undergraduate Curriculum." *America's Promise American Association of Colleges and Universities (AAC&U's)*. "Recentering: Science and Global Learning in the Undergraduate Curriculum," *America's Promise American Association of Colleges and Universities (AAC&U's)*. AAC&U's Annual Meeting, January 25, 2006. Washington, DC.. the website: <http://www.aacu.org/meetings/annualmeeting/AM06/symposium.cfm>
- AAC & U's (2006b). Shared Futures: Diversity, Inequality, and the Challenge of Global Citizenship, "January 22, 2003. AAC&U Annual Meeting, Seattle, Washington. the website: <http://www.aacu.org/meetings/annualmeeting/AM03/preconferencesymposium.cfm>
- AAC & U's (2008). Ready or not: Global Challenges, College Learning. *America's Promise American Association of Colleges and Universities (AAC&U's)*. The date was July 23, 2008. the website: <http://www.aacu.org/meetings/annualmeeting/index.cfm>
- Anderson, L. F. (1981). *Teaching issues in international education*. Washington, D.C.: National Institute of education. Mimeo.
- Francis Keppel (1966). *The Necessary Revolution in American Education*. New York : Harper and Row Publishers, 10-11.
- Gualdoni, M. A. (1980). *Gobal Education: A Generic Identification Based on International Delphi and Practical Application within the State of Michigan*. Doctoral thesis of PH.D degree of Wayne State ,US.
- IIGE (2008). Programs and Courses. *International Institute of Global Education, IIGE*. The date was July 23, 2008. the website: http://www.oise.utoronto.ca/iige/courses/courses_frame.htm
- Krueger, Christine, Schur, Richard (2006). Shared Futures: Two Universities' Global Learning Initiatives. *Academic Leader*, 22 (1), p7.
- Lake, R. S. (2005). *Global construction of higher education: How college/university presidents*

- around the world make decisions*. Doctoral degree of Ed.D.. US: National- Louis University.
- Liberal Arts Colleges and Global Learning (2002). *Liberal Arts Colleges and Global Learning. America's Promise American Association of Colleges and Universities*. The date was July 23, 2008. the website: http://www.aacu.org/SharedFutures/liberal_arts/index.cfm
- Liberal Education and Global Citizenship: The Arts of Democracy (2002). *Liberal Education and Global Citizenship: The Arts of Democracy. America's Promise American Association of Colleges and Universities*. The date was July 23, 2008. the website : <http://www.aacu.org/meetings/annualmeeting/index.cfm> <http://www.aacu.org/SharedFutures/globalcitizenship/index.cfm>
- Philip, H. C. (1968). *The World Educational Crisis: A Systems Analysis*. New York : Oxford University Press. PP. 171-172
- Robert, L. (1978). Global Education. *American Education*, 15; 1-24.
- Singh, P. & Doherty, C (2004). Global Cultural Flows and Pedagogic Dilemmas: Teaching in the Global University Contact Zone . *TESOL Quarterly: A Journal for Teachers of English to Speakers of Other Languages and of Standard English as a Second Dialect*, v38 n1 p9-42 Mar 2004. (EJ752906)
- SFGLSR (2008). Programs: Shared Futures: Global Learning and Social Responsibility. *America's Promise American Association of Colleges and Universities*. The date was July 23, 2008. the website: http://www.aacu.org/SharedFutures/gened_global_learning/Activities.cfm
- Sylwester, H. J. Ed.. (1983). *Teaching Global Perspectives: Syllabi and Modules for University Courses*. 1- 139 pp. Department of Education, Washington, DC. (ED233957)
- The Council of Europe Committee on Higher Education and Research and the International Consortium for Higher Education (2006). "Advancing Sustainable Democratic Cultures: Citizenship, Human Rights, and Civic Responsibility," *The Council of Europe Committee on Higher Education and Research and the International Consortium for Higher Education*, Strasbourg, France, June 21-22, 2006. the website: http://www.coe.int/T/DG4/HigherEducation/DemocraticCulture/Default_EN.asp#TopOfPage
- Tucker, J. L. (1982). Developing a Global Dimension in Teaching Education: The Florida International University Experience. *Theory Into Practice*, Summer82, Vol. 21 Issue 3, p212, 6p; (AN 5200539)
- Watkin, M. H. (1996). *A Curriculum Overlay for High School International Studies and Global Education*. Doctoral degree of Ed.D. US: Ohio University.

註：本研究為國立臺中教育大學研發處 2007 年研究獎助。

附錄一 加拿大多倫多大學「全球教育理論與實務 I、II」研究所教學大綱

附表 1. 加拿大多倫多大學「全球教育理論與實務 I」研究所教學大綱

週次	主題	內涵
1	令人費解了全球的教育 (Puzzling out Global Education)	探討全球教育工作者、檢視全球教育目標、範圍和挑戰，全球教育的領域與分享，全球教育的紀錄以及全球教育學者們的期望。
2	世界公德心 / 兒童中心 (World Mindedness/Child Centredness)	全球教育如何視為進步主義教育中兩大離散取向中的一支，全球教育如何進入多年的正規學校教育的累積做法
3	不同種類的全球教育 (Varieties of Global Education)	探索不同思想流派下的定義、模式和學校、探索不同思想流派下不同的含義和重點領域、全球教育類型學 (Typologies) 和地圖。
4	教育的大家庭 (A Family of Educations)	全球教育群集下的不同領域、內在各範疇相互關係，以及家庭似 (family likeness) 的相互聯繫
5	人權教育 (Human Rights Education)	歷史和同時期的檢視；重要概念的分析和文件、陳述、不同思想流派的學校、全球教育領域的緊張局勢和批評
6	教育和兒童的權利 (Education and the Rights of the Child)	探索 1989 年公約對於兒童權利的學制、學校和課堂的影響，探究「兒童友善學校」 (child-friendly school) 的概念、檢視審查過程中直至目前為止「法條一」 (Session 1.) 的概念
7	和平教育 (1) (Education for Peace (1))	和平教育與國際理解歷史下關鍵階段和學校的思潮，以及所引起的緊張局勢與批判
8	和平教育 (2) (Education for Peace (2))	教學和學習解決衝突和建立和平、拆解和敵人的意象
9	全球教育，種族和性別 (1) (Global Education, Race and Gender (1))	以全球教育達成公平和反歧視的教育。全球教育、多文化教育、反種族主義和反性別歧視的教育（重疊和緊張局勢）之間的關係。
10	全球教育，種族和性別 (2) (Global Education, Race and Gender (2))	繼續檢視全球教育作為一個公平和反歧視教育的取向。審視「全球教育作為一個公平和反歧視教育的取向」所提出的問題、假設、文化相對 (relativist) 和文化普遍性 (universalism) 的觀點。
11	全球教育和學習過程 (1) (Global Education and the Learning Process (1))	為什麼全球教育者設置許多互動和體驗式的學習形式以及在課堂上建立一個學習取向的生態呢？
12	全球教育和學習過程 (2) (Global Education and the Learning Process (2))	繼續審視全球教育和參與性學習之間的關係以及建立學生自尊學習過程。

附表 1. 加拿大多倫多大學「全球教育理論與實務 I」研究所教學大綱 (續)

週次	主題	內涵
13	全球教育的批判 (Critics of Global Education)	作為考試，通過模擬遊戲，模擬攻擊對全球教育產生的兩個「左派」(the left)的和「右派」(the right)在政治光譜以及來自傳統的(traditionalist religious groups)和基本教義主義宗教群體(fundamentalist religious groups)。1 評估和審查的過程中。

資料來源：IIGE (2008)。Programs and Courses. International Institute of Global Education, IIGE. The date was July 23, 2008. the website : http://www.oise.utoronto.ca/iige/courses/courses_frame.htm

註：作者自行整理。

附表 1. 加拿大多倫多大學「全球教育理論與實務 II」研究所教學大綱

週次	主題	內涵
1	不同種類的全球教育 (Varieties of Global Education)	全球教育國際觀點的探討
2	發展教育 (Development Education)	歷史上和當代的觀點、關鍵概念、階段和學校思想的分析、教育持續性(education for sustainability)的探討
3	發展的教育 (Education for Development)	審視歷史上和當代的發展中國家賦權教育和改變是、1990 年後聯合國組織再概念化(reconceptualisation)基礎教育、生活技能教育、全球教育作為基本教育(basic education)的工具。
4	環境教育 (Environmental Education)	歷史上和當代檢視、思潮下的關鍵概念，階段和學校的分析、教育持續性(education for sustainability)的再檢視
5	環境教育與人文教育 (Environmental and Humane Education)	全球教育思潮下人類(Anthropocentric)和生物(biocentric)學校、在自由與正義教育下的動物解放(Animal liberation)
6	媒體素養教育 (Media Literacy Education)	認識和利用大眾媒體作為教育負責任和懂得回應全球公民的關鍵要素、對於課程「法條一」(Session 1)的再檢視
7	全球教育的研究 (Research in Global Education)	探索與研究各個國家全球教育的實施
8	公民教育 (Education for Citizenship)	公民教育不同的同意義、多元與多樣概念平行的公民身份、行動導向的教育(Action-oriented education)。

附表 1. 加拿大多倫多大學「全球教育理論與實務 II」研究所教學大綱（續）

週次	主題	內涵
9	以全球教育為特徵焦點的教與學 (Teaching and Learning with a Futures Focus)	探全球教育的短暫層面 - 全球教育教學與學習。
10	全球教育和科技 (Global Education and Technology)	利用新的傳播技術，以促進全球和跨文化的知覺和 理解（課堂示範）以及例如資訊科技陰暗面
11	跨課程中的全球教育 (Global Education across the Curriculum)	跨課程的全球教育角度為何？全球教育對於教師和 學校的意涵？全球教育的課程選擇
12	全球教育教師的特徵 (Characteristics of the Global Teacher)	在教師的思想和學校的改革的脈絡中，探索的理論 和研究中全球教育老師的面貌
13	培養和經營全球教育學校 (Cultivating and Maintaining the Global School)	「全球教育學校」為何？（也就是學校的經營、管 理、決策過程中、植物、關係、氣候和校風被注入了 與全球思維）是有怎樣的面貌？在大量裁員以及 回到基礎課程的時代下，什麼樣的策略的維持和持 續對於全球教育學校是適當的？對整學期課程重新 檢視與評估

資料來源：IIGE (2008)。Programs and Courses . International Institute of Global Education,
IIGE. The date was July 23, 2008. the website : [http://www.oise.utoronto.ca/iige/
courses/courses_frame.htm](http://www.oise.utoronto.ca/iige/courses/courses_frame.htm)

註：作者自行整理。

我國公立大學教師人力資源管理之研究

The Study of Human Resource Management of Faculty in Public Universities in Taiwan

林政逸*
Jeng-Yi Lin

楊思偉**
Szu-Wei Yang

(收件日期 99 年 12 月 1 日；接受日期 100 年 1 月 7 日)

摘 要

本研究目的在探討公立大學教師人力資源管理的實施現況、困境與解決策略。

為達成研究目的，本研究首先探究人力資源管理和公立大學教師人力資源管理理論四項核心實務：教師聘任、教師待遇、教師專業發展、教師績效評鑑之內涵與重點，其次，透過訪談法訪談 8 位專家學者以了解公立大學教師人力資源管理實施現況、困境與解決策略，最後，提出結語。

關鍵詞：公立大學、人力資源管理

*臺中教育大學永續觀光暨遊憩管理研究所助理教授

**臺中教育大學校長

Abstract

The purpose of this study is to investigate the current situation, problems and solutions to human resource management in public universities faculty in Taiwan. To fulfill the study purpose, the researchers firstly reviewed related literature of Human Resource Management and researched in detail the four core practices of Strategic Human Resource Management; namely faculty recruitment, compensation, development, and evaluation. Secondly, the researchers interviewed eight experts to analyze the current situation, problems and solutions to human resource management in public universities faculty in Taiwan, and ultimately drew up significant conclusions.

Key words: Public University, Human Resource Management.

壹、前言

近年來，處於知識經濟時代及面對全球化趨勢下的學校組織，也同樣面臨如何提升學校競爭力的挑戰。為提升經營績效，學者亦紛紛研究學校引進企業經營理念及策略的可行性。隨著學校本位管理的趨勢，學校的人力資源管理愈形受到重視，新世紀的高等教育經營必須具備人力資源管理的概念，有效率的進行人力資源管理，才可促進教育品質的提升。一個成功的學校組織必須實施人力資源管理，用以提高學校成員的素質、承諾與工作表現。因此學校領導者必須知悉人力資源管理在學校上的重要性，並實施最適當的人力資源管理。然而，如何推動人力資源去發展創造新的知識，以及如何針對組織中的的人力資源加以妥適的安排與訓練，以因應社會與經濟變遷，的確是 21 世紀高等教育所要面臨的問題（蔡勇美、彭台光、席玉蘋，1997）。

雖然大學皆希望對教師的人力資源能夠進行有效的管理，然而，實際上，現行大學的教師人力資源管理活動，存在一些問題。在大學教師聘任方面的問題主要有：現行大學教師並未修讀教育學程，不要求教學能力，有影響教學品質之虞，且長聘將造成過度保障（陳碧祥，2001）；「專任即是永聘」的迷思（侯永琪，2005）。在大學教師薪資待遇方面的問題主要有：教師待遇薪資結構未能突破公務人員俸給制度的框架（林淑端，2004）；齊頭式的平等薪資制度，缺乏彈性，無法延攬國際一流人才（朱靜玉，2004；吳三靈，1996）。在大學教師專業發展方面的問題主要有：現行法規或政策不利於推動大學教師專業發展；部分大學欠缺負責推動教師專業發展之專責單位（符碧真，2007）；欠缺新進教師導入階段之輔導（林思伶，2009；黃雅容，2002）；教學評鑑結果並無明確之獎懲和追蹤機制，教學評鑑結果對於教學品質之影響並不明顯，且目前公立大學過於強調教師研究績效，間接抑制教師對於教學之熱情和付出（陳琦媛，2007）。在大學教師績效管理方面的問題主要有：對教師評鑑產生誤解或疑慮，且有評鑑的壓力可能破壞校園和諧；大學教師評鑑著眼於績效管理與控制的思維，忽略教師專業發展的課題（王令宜，2004；孫志麟，2007；郭昭佑，2007；張鈿富，2008）；大學教師評鑑指標重研究，輕教學（孫志麟，2007；張鈿富，2008；畢恆達，2009）。由以上學者的探討可以看出，現行各大學雖然皆實施人力資源管理活動，想要透過人力資源管理的過程提升學生的教育品質、教師的績效以及學校教育目標的達成，然而，在實施的過程中，因為各種主客觀因素的影響產生了前述學者所指陳的諸多問題，因此，針對大學現行人力資源管理進行之現況、遭遇之困難以及解決問題的策略進行了解與探究，實有其必要性與重要性。

另外，以國內教育現況為例，可發現人力資源管理運用的概念已有部分落實於於教育現場之中，但是相關研究侷限於中小學場域，高中僅有王介廷(2003)、高家斌(2005)等 2 篇，至於以大學為研究對象者則闕如。基於此，有鑑於前述所言，人力資源管理對於高等教育之重要性，再加上目前缺少高等教育人力資源管理之研究，因此，本研究欲以公立大學為對象，透過文獻探討與訪談以實際瞭解公立大學實施教師人力資源管理之現況、困境與解決策略。

貳、人力資源管理之意涵

對於「人力資源管理」的定義，中、外學者提出諸多見解，有的學者強調人力資源管理是組織內人員及組織策略與目標間的一種動態性群體互動關係。如 Sherman、Bohlander 和 Snell (1996) 認為人力資源管理是傳統人事管理的擴展與延伸，使得組織的人事功能，如：招募甄選、升遷派任、訓練發展、薪資福利等與組織內每一位人員及組織策略性與規劃性目標間形成一種動態性的互動 (dynamic interaction) 關係。黃英忠 (1995) 認為人力資源管理是以「人」的價值理念為中心，探討人與人、人與事間的群體互助關係，並及於群體所創造的組織與制度等多邊關係，包括企業內所有人力資源的取得、運用、維護等一切管理的過程與活動。

除了強調人力資源管理是一種動態性的群體互動關係之外，第二種有關人力資源管理的定義則是強調人力資源管理是一種觀念與技術。例如 Dessler (1994) 指出人力資源管理是執行管理工作中與員工或人事相關的部份所需的觀念與技術；簡單的說，人力資源管理是企業內所有人力資源的取得運用和維護等一切管理的過程和活動。其主要目的在協助公司提升生產力、提升員工生活品質，符合政府法令規定等。

除了前述兩種定義之外，有多位學者認為人力資源管理是一種活動、政策或事務。例如張火燦 (1998) 認為人力資源管理指的是管理組織中與「人力資源」有關的一切事務，亦即透過一些活動，有效的運用組織中的人力資源，以達成個人、組織和社會的利益或目標。他認為人力資源管理的主要功能為人力資源規劃、任用、績效評估、薪酬、人力資源發展、勞資關係等。換言之，即為遴選人才、培育人才、運用人才，以及留住人才，目的在提高生產力、改進工作生活品質等。張明輝 (2002) 亦持相同看法，他認為人力資源管理為組織人力資源的獲取、激勵、運用與專業成長等的過程與活動，其範圍涵蓋招募、甄選、職務管理、訓練發展、績效管理、薪資福利與組織發展等多元內涵。

方世榮 (2001) 認為人力資源管理指的是管理工作中對人員或員工所必須執行的政策與實務，包含了進行工作分析、勞力需求規劃、招募人員、遴選人員、新進員工之導引與訓練、薪資管理、提供激勵誘因與福利、績效考核、溝通、訓練與發展，以及建立員工的承諾等。

吳秉恩 (2002) 認為人力資源管理為工作組織中的價值活動之一，旨在藉助「計劃、執行與考核」的管理程序運用於人力活動，發揮「適時適地、適質適量與適才適所」之人力供應效果，以達到提昇組織成員之工作績效及發展潛力，進而強化組織核心競爭優勢。

Tichy, Fombrum 和 Devanna (1982) 認為組織中的人力資源管理包含人員聘僱與任用、訓練與發展、績效評估與酬償制度，並藉由績效結果給予員工不同的回饋與訓練。在決定人員的任用後，進行員工的績效評估，依績效評估的結果決定應給予員工多少酬償或給予何種適當的訓練。人力資源管理架構可分為下列管理活動：

- 一、人員任用：包含甄選、升遷和配置，使組織內工作與組織獲致的人力資源相配合。
- 二、酬償制度：包含各種形式的酬償，例如有形的財務酬償，如薪資、福利、獎金，以及

無形的非財物酬償，如升遷機會、學習機會等。

三、訓練與發展：包括工作技能發展、生涯規劃和接班人計畫等。

Ulrich, Brockbank, Yeung 和 Lake (1995) 在提出的人力資源管理實務模型中，將人力資源管理活動分成 6 類：招募、發展、評核、薪酬、組織設計及溝通。透過招募及發展可以得到人力資源的「形成能力」，即取得組織所需要的知識與技能；透過評核及薪酬可得到人力資源的「增強能力」，就是把形成的能力更加提升，更能發揮效用；透過組織設計及溝通可以產生「維持的能力」，就是使各項能力能夠持久及體制化。

Noe, Hollenbeck, Gerhart, Raymond 和 Wright (2007) 認為人力資源管理指的是一切會影響員工行為、態度、績效的政策與實務。人力資源的功能包含：分析與設計工作、決定人力資源的需求（人力資源規劃）、吸引有潛力的員工（招募）、選擇員工（甄選）、教育員工如何執行他們的工作並且為未來做準備（訓練與發展）、給予員工酬償（薪資）、評估員工的績效（績效管理），並且創造一個正向的工作環境（員工關係）。

Youndt (1996) 認為重要人力資源管理措施應包含：選擇性甄選；廣泛的訓練；行為導向的績效評估；技能本位薪資、群體獎酬、薪資之外部公平性等制度。

綜合學者的觀點，人力資源管理乃是針對企業的需求、願景與價值觀，將組織內的人力做最有效的運用與管理，以提高組織成員的工作績效和發展員工潛力，進而有效地達成組織的目標及強化組織的核心競爭優勢。同時，所有人力資源管理活動都必須奠基在對整體組織績效影響最大的策略意涵下進行，方能創造最大效用。儘管學者對於人力資源管理措施的類別有不同定義及分類，但深究其內涵，不外乎是從人力資源的招募與甄選，到企業內員工的教育與訓練、績效評估與薪資福利，以及如何維持良好勞資關係的員工活動，因此人力資源管理為工作組織中的價值活動之一，可發揮適時適地、適質適量與適才適所之人力供應效果，以達到提昇組織成員工作績效及發展潛力，進而強化組織核心競爭優勢的目的。

參、我國公立大學人力資源管理活動實施現況

以下分別針對各公立大學實施的四項主要人力資源管理活動：教師聘任、教師薪資待遇、教師專業展以及教師績效評鑑之實施現況加以探究。

一、教師聘任

現行大學教師聘任程序主要採校教評會、院教評會、系所教評會三級三審制，整體而言，教師聘任法規與制度尚稱完備。在任用程序部分，大學教師有初聘、續聘及長聘等三種聘任類型，長聘制度之優點在於能夠保障教師之學術自由權及工作權益，但因人情文化及法令對於在職教師的周到保護等因素影響下，學校欲不續聘或解聘一位教師相當不容易。此容易造成不適任教師甚難淘汰，影響學生權益及學校發展甚鉅（陳碧祥，2001）。另外，在公立大學教師聘任的任用限制方面，法規的修法方向也朝向鬆綁以及鼓勵大學引

入業界的資源，聘請專門技術人員至大學任教進行。侯永琪 (2005) 認為「大學聘任專業技術人員擔任教學辦法」鼓勵大學引入業界的資源，聘請業界專門技術人員至大學任教，可提升教師專業與實務整合能力，建立大專教師以實務性研發成果申請升等之審查機制，以產學合作研發成果升等。

二、教師薪資待遇

目前我國公立各級學校教師待遇之支給，在教師待遇尚未法制化前，均依行政院訂頒的《全國軍公教員工待遇支給要點》及行政院相關令函等行政規定辦理。依前開要點規定，現行教師待遇之內涵包括薪俸部分（本薪、年功薪）、加給部分（主管職務加給、專業加給、學術研究費、地域加給）、及其他給與部分（婚、喪、生育、子女教育補助）（廖麗玲，2003）。

我國大學教師待遇在法規上，雖然不斷因應時代變遷進行修正，但是仍存在一些問題，綜合學者的研究（林淑端，2004；蓋浙生，2003；廖麗玲，2003），目前我國國立大學教師待遇制度，主要具有以下問題：1. 對大學教師過度保障，浪費有限的教育資源；2. 齊頭式的平等薪資制度，缺乏彈性，無法延攬吸引國際一流人才；3. 缺乏激勵機制；不同科系教師支相同待遇，阻礙大學發展特色與提高競爭力，無法回應市場競爭需求。現行大學教師待遇制度強調公平性及依年資自動晉級，教學或研究上表現優異教師得不到應有的鼓勵，無法真正發揮教師待遇制度彰顯教師之學術地位、維持生活水準、提振工作士氣的目的，亦無法真正提升個人與學校績效。

教育部為延攬海外傑出人才及留住國內優秀學者，於 2010 年年 8 月開始實施延攬及留住大專校院特殊優秀人才實施彈性薪資方案」（簡稱彈薪方案），彈薪方案適用對象為大專校院特殊優秀專任教師、研究人員、專業技術人員、技術教師等教研人員及編制外經營管理人才。該方案係為延攬及留住大專校院特殊優秀教研人才，而發給月支固定待遇以外的非法定加給之給與。另外，為全面性檢討大專校院教師待遇制度，教育部已委託學者專家進行專案研究（教育部，2010）。

因此，未來宜繼續透過彈性以及具績效獎勵誘因的待遇制度方向改進，方能真正激發大學教師在教學、研究與服務上的績效，並帶動大學追求卓越發展。

三、教師專業發展

目前有關教師專業成長之研究汗牛充棟，惟其內容大多關注於中小學教師層面之探究，殊少論及大學教師專業成長問題。其原因在於論者大多認為大學教師工作具高度專業性，無須再探討教師成長問題。其實若將教師專業成長視為一種延續的、終身學習的、逐漸蛻變的、專業融合的及全校改進的觀點，大學教師更需要專業成長以促進專業效能（陳碧祥，2001）。

目前大學教師專業成長的困境主要有以下幾項：

(一) 欠缺對於新進教師的輔導

新進教師在面臨新環境時，通常會有一段適應期，可能會有文化的衝擊 (cultural shock) 的現象 (林思伶，2009)，然而，目前部分學校尚欠缺對於新進教師導入階段的輔導。

(二) 大學教師「教學」專業發展的困境

近年來中外大學教育品質迭受批評，其中又以教學品質遭受之質疑最多。國內大專校院教師普遍擁有高學歷，其學科專業不容置疑，但是在教學知能養成上卻相對缺乏，檢視國內碩博士的養成過程，大都只有「研究」導向的學習，忽略「教學」實務的訓練，大學老師在課程研發及教學專業革新方面的欠缺，是當前大學教學品質未盡理想的主要原因 (王令宜，2004；行政院教育改革審議委員會，1996；林思伶，2009)

(三) 大學教師「研究」專業發展的困境

林思伶 (2009) 認為大學教師，在初入職場時，如無適當的指導與帶領，且人格特質較內向者或不善人際交往者，往往只能在個人研究領域單打獨鬥，無法因其表現為學校帶來整體綜效。

(四) 大學教師「推廣服務」專業發展的困境

隨著社會環境的改變，終身學習的世界潮流，大學推廣教育的重要性多被肯定，然而，目前大學辦理推廣教育面臨諸多困難，杜娟娟 (2002) 指出大學教師缺乏對推廣教育的承諾，是目前大學推廣教育所面臨的困難。杜娟娟 (1997) 研究指出，「經費」問題是大學推廣教育部門的主要困難 (佔 47.1%)，其次是師資的問題 (佔 35.3%)，例如「缺乏獎勵制度，教師認同感不高」、「重學術，輕推廣」、「鐘點費低、教師授課時數與研究案多，參與意願不高」、「具實務經驗且學識好的師資難求」、「受升等考核壓力」以及「無助升等，且必須夜間上課，教師參與意願不高」。

四、教師績效評鑑

有鑑於績效管理之重要性，且新修正之大學法 (2007 年 1 月 3 日修正) 第 21 條明文規定：大學應建立教師評鑑制度，對於教師之教學、研究、輔導及服務成效進行評鑑，作為教師升等、續聘、長期聘任、停聘、不續聘及獎勵之重要參考。近幾年各大學皆陸續實施大學教師評鑑以了解大學教師在教學、研究、輔導及服務這些任務上的績效。

公立大學教師績效評鑑現況如下 (張鈿富，2008)：

(一) 名稱方面

各校以用「教師評鑑辦法」者最多，佔 50% 以上；其次，用「教師評鑑準則」佔 15.6% (臺大、海洋大學用「教師評估準則」，政大用「教師基本績效評量辦法」，清大、交大、高雄大學用「教師評量辦法」，成大則稱「教師評量要點」，彰師大用「自我評鑑準

則」，臺灣藝術大學、宜蘭大學則用「教師績效評鑑辦法」。

(二) 實施時間

最早實施的時間是 1998 年，2006~2007 年完成法定程序的大學有 22 所，佔 68.75%，至 2007 年，臺灣的公立大學皆已訂定教師評鑑的相關辦法，如果一般教師以 5 年後接受評鑑，這項規定真正的影響力在 2010 年以後。

(三) 評鑑內容

在教師評鑑內容方面，一般公立大學以教學、研究、服務與輔導為範疇，採取彈性的評分比重來評量，以教學佔 30%~50%，研究佔 30%~50%，服務與輔導 10%~30% 的規定較多，而通過分數以 70 分為準，也有規定 75 分為通過者。

(四) 免評鑑年齡

65.6% 有免評鑑年齡的規定，年齡為 60 歲，也有附帶規定，例如 60 歲但須服務 15 年以上，或是 60 歲但必須為教授才能享有免評鑑的基本條件。

(五) 評鑑執行單位

一般規定以院級為一審單位，組成小組或院教評會來執行，也有學校規定以系、院或是院、校兩級來處理。

雖然大學教師評鑑具備協助教師改進教學、促進教師專業發展、達成學校教學革新等目的，然而，實施時，可能面臨教師對於評鑑產生誤解或疑慮，且有評鑑的壓力可能破壞校園和諧，同時，實施教師評鑑面臨人力與時間上的限制。除此之外，學者也指出教師績效評鑑的問題：

(一) 著重於績效管理與控制

教師評鑑著眼於績效管理與控制的思維，未能與教師發展相結合（王令宜，2004；孫志麟，2007；郭昭佑，2007；張鈿富，2008），且評鑑結束之後並未對成績不佳的教師加以輔導諮詢或提供改善建議，將失去評鑑的真正意義。

(二) 懲罰導向

學者指出大多數大學教師評鑑結果與罰則連結（孫志麟，2007；張鈿富，2008），缺少「發展」與「改進」的作用。

(三) 評鑑指標的問題

大學教師評鑑指標所造成的問題，可歸納為以下幾點：1. 評鑑指標偏重研究，輕忽教學，且反映世界體系強權宰制的現（孫志麟，2007；張鈿富，2008；畢恆達，2009）；2. 研究評鑑指標偏重論文篇數、輕忽論文品質（畢恆達，2009）；3. 偏重理工，輕忽人文（畢恆達，2009；劉維琪，2008）4. 偏重期刊，輕忽專書（王如哲，2008）；5. 造成各大專

校院在聘任教師時，不以學校發展方向、課程專長或學生需求為主，而在大學評鑑或教師評鑑能獲分數較高為導向，或以能帶來最多研究經費或利潤之教師為主要考量。

肆、研究方法與實施

本研究透過立意取樣的方式，選取 8 位訪談對象。選取訪談對象的原則為曾任或現任公立大學校長或主管職，因其對於公立大學教師之策略性人力資源管理活動的法規、實施現況與遭遇困境會有較佳的瞭解；同時因本研究以公立大學為對象，希望受訪者服務的公立大學能涵蓋研究型大學、教學型大學、專業型大學以及技術學院等。另一方面，為廣泛蒐集資料，希望能訪談到曾任或現任公立大學校長或主管以及具有人資專長學者專家。基於以上原則，選取之訪談對象分別為退休公立大學校長 2 位、公立大學教授 5 位、具有人力資源與管理專長之專家學者 1 位。透過訪談的過程，了解公立大學實施教師之策略性人力資源管理的現況、困境與解決策略。8 位受訪者（分別以受訪者 A、受訪者 B、受訪者 C、……受訪者 H 表示）基本資料表與訪談時間如下表。

研究者於訪談結束後，進行訪談資料的分析與整理。首先，將受訪者的訪談錄音謄寫成逐字稿，採逐行編碼的方式，將訪談稿清楚的標示出來以利分析。其次，將訪談稿進行編號 (coding)，並分解成有意義的小單位，將性質與內容相近的類別聚集在一起，形成一個自然的類別。再從自然類別中形成幾個大類別的主題，進行主題間關係的研究。如此，反覆進行歸納與形成主題，若有歸類不適當的類別，則予以修正。

表 1. 受訪者基本資料表與訪談時間

受訪者	主要經歷	訪談時間	備註（學校特色）
A	國立大學校長、學務長等	99 年 3 月 22 日	
B	國立大學所長、師培中心主任等	99 年 3 月 26 日	獲教育部 5 年 500 億邁向頂尖大學計畫經費補助
C	國立大學所長、系主任、教務長	99 年 3 月 29 日	
D	國立大學教師專業發展中心主任	99 年 3 月 31 日	
E	國立大學教授	99 年 4 月 6 日	獲得教育部教學卓越計畫經費補助
F	國立技術學院系主任	99 年 4 月 9 日	
G	國立大學教授 （具人資專長與服務背景）	99 年 4 月 15 日	獲教育部 5 年 500 億邁向頂尖大學計畫經費補助
H	國立大學校長、教育部主管等	99 年 4 月 27 日	

伍、訪談結果分析

以下針對本研究訪談 8 位受訪者得到公立大學實施教師的策略性人力資源管理遭遇到之現況、困境與解決策略，進行探討與分析。

一、公立大學教師聘任

以下分別從公立大學教師的聘任現況、困境與解決策略加以分析。

(一) 公立大學教師的聘任現況

現行公立大學教師聘任的現況主要是依照「大學法」、「教師法」、「教育人員任用條例」等相關法令進行，採系所教評會、院教評會、校教評會三級三審制（技術學院為系、校教評會二級二審制）。

1. 教師聘任依據與程序：公立大學教師聘任程序依照「大學法」等相關法令進行。教師聘任之前必須先有教師缺額，依照所需教師的專長與系所的發展方向，由人事室對外徵公告徵求人選經由系、院、校教評會等三級三審制的程序進行。

教師聘任之前必須系所先有教師缺額，依照所需教師的專長，由系所對外徵求人選，然後進行資料審核。經由系教評會、院教評會、校教評會等三級三審制的程序進行。基本上校級教評會會尊重系所或院教評會的決定。現行的聘任三級三審制度還蠻完善的，比較少有私心的情形發生。因為教師聘任的關鍵在於系教評會，因此，在聘任教師時，重點在於是否能完全以系所的發展與需求為主要考量，排除主觀的意見，為系所的長遠發展打算是很重要的。（A 訪 01/06-12）

學校聘任現況，學校已經把權力下放到系科裡面，以本系來講，從系教評，然後到提學校校教評，到校長做最後裁示。（F 訪 01/01-08）

現在學校聘任老師都還蠻依照規定，會先公告，基本上會經過系所的甄選程序，然後再報由院教評會與校教評會，我想這些程序都是依照教育部的規定進行。在聘任程序，系所還是會依照系所的發展及重點，以及排課時缺乏哪一些專長的老師，會優先考量，公告時儘可能作一個說明，這樣才能找得到適用的人才。（D 訪 01/21-24）

2. 教師聘任的甄選方式：「書面審查」、「試教」與「面試」。在教師聘任的方式方面，主要有「書面審查」、「試教」、「面試」三種。

系上聘任除書面審查之外，還有試教、面試。（F 訪 01/08-14）

在聘任的現況，是有開缺，要經過一定的程序，先公告，收資料，再經過 present 的過程，對自己的博士論文、研究、教學一些特色進行簡介。（E 訪 01/29-32）

3. 教師聘任的特點：重視公平性；強調教師的學歷、學術表現及人品態度；重視導入與安置，結合學校發展。

(1) 在教師聘任的特點方面，重視聘任的公平性，強調教師的學歷、學術表現以及人

品態度等。

其實有關大學教師的聘任，以本校人事室來講，有一定的作業程序。這個作業程序大概秉持公平、公正、公開的方式在辦理。所以基本上來講，流程都非常嚴謹。(C訪 01/07-08)

我覺得目前國立大學老師聘任有幾個特點，就是非常強調他(她)所具有的學歷資格，……第二對於應聘教師的學術表現非常看重，所以在應聘老師第一非常看重教師的學術成果……。第三個當然是非常重視新聘的老師是否有積極合作配合的態度以及與人相處的表現。(B訪 01/06-15)

(2) 另外，在教師聘任的特點方面，尚有重視新進教師的導入與安置階段，以及結合學校未來的發展。

這幾年我們學校發展比較重視，而且比較落實的是關於新進教師的一些研習部份，主要是幫助新進教師很快認識與適應環境，能夠很快發揮教學、研究、服務的能量。(D訪 01/30-32)

原則上系聘人是否有結合學校未來的發展，像我們學校來講，校長會做一些學校未來發展的政策性指示，希望能夠與學校未來發展做充分的結合。(C訪 01/19-21)

前述公立大學教師的聘任重視公平性，此點與廖世和(2004)的研究結果相符合，強調教師的學歷、學術表現與廖世和(2004)以及張家宜(1998)的研究結果一致。

(二) 公立大學教師聘任的困境

在教師聘任的困境方面，主要有六點：教育部對於公立大學師資質量基準控管的困境、學校行政主管以理工的思維來思考人文系所聘任教師的困境、教育部五年五百億經費補助導致公立大學優秀教師被他校挖角的困境、應聘教師人品優劣的困境、系所人事權力糾葛的困境、系所權力太大，所聘教師專長未必與學校發展方向相符合的困境。

1. 師資質量基準控管的困境：教育部對於大學教師質量基準的規定，使系所面臨員額不足的困境。

教育部有個辦法提到獨立系所要有七個員額，但是當初只給五個，現在卻讓七個員額來壓你，評鑑時就變成問題，教育部說要學校自己調配員額，這就很怪，要嘛當初就不要同意設系所，設立之後又拿個標準來扣，很多大學遇到這個問題。還有學校裡面的缺會被釋放出來，會不會因為系所在學校是屬於優勢或劣勢的系所，會被作一些調整。(E訪 01/02-07)

2. 學校以理工思維思考人文系所聘任教師的困境

聘任與整個學校行政有關，想要哪些人才，或是他們常用行政的思維來思考，如校長是理工背景，就會用理工的思維來看人文應該如何聘老師。(E訪 01/10-11)

3. 優秀教師被他校挖角的困境

坦白說，因為五年五百億的吸金效應，好的老師被挖走，被挖到臺、清、交，臺、清、交、的老師再被挖到國外去，那導致會有新的缺。(E訪 01/14-16)

4. 應聘教師人品問題的困境

就我所知，有些系所會考慮聘進來的人，以系所的考量是『請神容易送神難』，很多人有博士學位，不代表他有服務熱誠，實際的狀況，人品等問題，以我服務的單位更在乎的是聘進來的人除專長符合之外，他(她)對系所是否有幫助。(E訪 01/20-23)

5. 系所人事糾葛的困境

有些系所會有些權力、人事的糾葛，像我聽說，是聽說啦，不敢確定，有些系所聘人會考量到生態平衡，A派與B派有點恐怖平衡，A派聘了人進來，相對B派也要聘個人進來，或是A派不讓B派過，B派不讓A派過，這是我聽說過的事情。(E訪 01/25-28)

6. 系所聘任教師專長未與學校發展方向符合的困境

問題在於系的權力相當大，院與校教評可以否決，覺得程序不適合，聘的人不適合，最後都是要投票，可以否決，但是沒有辦法要求聘哪種教師。(H訪 01/02-12)

(三) 公立大學教師聘任困境的解決策略

有受訪者提到爲了避免系所聘任教師權力太大造成弊端，在院教評會底下另設一個委員會，變成三級四審，再一次審核系、所教評會所提送欲聘任人選，使教師聘任把關更嚴格。同時，學校人事室也會評估系所聘任人選的專長是否與當初公告的相符合，如果不是，系所必須提出解釋。

1. 三級四審的制度

系要聘老師，必須通過院的 committee，以前是三級三審，現在是三級四審。院之下多設一個教師招募的委員會，想讓系更客觀一點，比如說，現在看中某人，可能這個人是某人的學生，在提到院教評會之前，爲了解決可能的弊病，在教師聘任時多設一個委員會，委員會再一次用系審核的方式審核這個人，爲何在眾多應徵者中要選擇這個人？別的應徵者可能也是國外的學歷，發表也很不錯，爲何不聘用呢？會提出這樣的質疑？這是對於教師聘任更嚴格的把關。(G訪 03/23-28)

2. 評估系所聘任人選專長是否相符合

本校人事室對於人才招聘會進行評估，譬如原本系所要聘任專長是人資的老師，後來補的人是不是人資的專長？不可以與原來要找的專長不一樣，否則要提出解釋。(G訪 03/29-31)

(四) 公立大學教師聘任現況綜合討論

綜合前述，現行公立大學教師聘任的現況主要是依照「大學法」、「教師法」、「教育人

員任用條例」等相關法令進行，採系所教評會、院教評會、校教評會三級三審制。聘任的方式，主要有「書面審查」、「試教」、「面試」。

另外，從訪談可以得知，現行大學教師聘任較大的困境之一是系所權力過大，所聘教師可能不是最佳人選，或是不符合學校發展願景與目標。研究者認為雖然大學教師聘任採校教評會、院教評會、系所教評會三級三審制，但在實務操作上，決定聘任與否最關鍵在於系教評會，所聘任的人員即使符合系所需求，但卻未必符合學校的需求、發展方向與定位，另一方面，院教評會與校教評會如果覺得聘任程序不合，或認為聘的人不適合，最後雖然可以投票否決，但這僅是消極的做法，並無法要求系所聘任符合學校需求的教師。

針對此項問題，必須從策略性人力資源管理的觀點來思考。策略性人力資源管理強調人力資源管理活動與組織目標間必須求有效聯結，各項人事作為的最終目的均在支持總體目標的有效達成。基於此，研究者認為大學在聘任教師時，為達成學校總體願景與目標，除必須尊重系所自主權之外，也要兼顧思考如何符合學校策略與發展需求，因此，為避免前述問題的發生，可行的方法除了上述採用三級四審更為嚴格的方式，以及人事室檢核系所聘任教師專長是否符合的方法，另外，大學在聘任教師時，學校層級可以透過會議討論，依照學校願景、策略與發展方向訂出若干基本的教師聘任指標，這些指標除了一般的學、經歷要求之外，還必須與學校的願景、定位、特色或是轉型方向相關，具有連結性，作為全校各系所聘任教師的共同指標。在遵循這些基本的教師聘任指標下，各系所再依據設立目標與發展方向，聘任符合系所需求的教師，如此，可兼顧系所自主性以及符合學校的發展方向。

二、公立大學教師待遇

以下分別從公立大學教師的待遇現況、困境、績效獎金制度現況以及對於公立大學實施績效獎金制度的建議加以分析。

(一) 公立大學教師的待遇現況

在教師待遇方面，主要依照全國軍公教員工待遇支給要點，並依照學歷、年資、職級逐年晉級加薪，擔任主管者另有加給。

大學教師待遇平等，起薪依照學歷、年資、職級逐年晉級加薪。不過大學教師沒有考核。各職級教師有不同的薪資，高低差距還算合理。……擔任主管的人，另外領有加給，其他有關待遇的部分還有一些福利，以及相關設施或設備可以使用。(A 訪 01/13-17)

在教師的福利方面，主要是比照公務人員，有結婚補助、生育補助、喪葬補助、可申請宿舍、交通補助、出國補助等，另外，系所參加學校整合型研究所獲得資源，也是廣義的一種福利。

至於說福利方面，像一些結婚補助、生育補助，甚至於一些喪葬補助，大概是比照公務人員。(C 訪 01/25-27)

「福利可能包括，在本校缺點地處邊疆，優點是有補助，像有宿舍，可以申請，但是要付費，相較來講，像臺北，會比較便宜。如果沒申請到宿舍，也有交通補助……福利的話，我知道老師可以申請一些出國，……（E訪 02/03-14）」

（二）公立大學教師的待遇困境

在公立大學教師待遇的困境方面，主要有齊頭式的薪資待遇不具有激勵教師的效果；行政主管與學術主管同酬不同工的不公平現象；福利有變差的趨勢；公立大學教授的待遇與國外教授相比偏低，面對中國大陸、香港、新加坡用高薪挖角我國表現績優的教授，無法留住優秀人才。

1. 齊頭式的薪資待遇無激勵效果

目前大家的待遇福利差不多都一樣，標準化嘛。表面上看起來是公平的，如果領到薪水都一樣，要如何激勵老師有不同表現？……老師在齊頭的待遇下，做的事情不一樣，會是一個缺點。（H訪 01/15-19）」

2. 同酬不同工的不公平現象

同籌不同工，也是一個很大的隱憂，譬如說學校有行政主管與學術主管，行政主管不管是一、二級，減授終點時數都是4小時，學術主管呢，只有減授2小時……因為我覺得學術單位只有減授2小時，只有一個助理，對系上或學術主管來講會是打擊士氣。（F訪 05/05-11）」

3. 福利有變差的趨勢

待遇的話大概公立學校都是基本的。我們學校與其他學校比起來，福利越來越差……，以前有三節的獎金，現在都沒有了，感覺這個學校的福利還蠻差的。（F訪 01/26-30）」

4. 大學教授的待遇偏低，無法留住優秀人才

有關大學教師的待遇跟福利的問題確實是非常重要的，特別是中國大陸、香港、新加坡在這幾年來展開挖角表現績優老師的行動，許多國立大學優秀的老師陸續被挖走，所以對於大學老師的待遇福利確實應該要加以重視，否則國立大學優秀的教師可能逐漸的流失。我想目前的待遇福利基本上是偏低，幾乎是中國大陸、新加坡或香港的1/4或1/5而已，這樣的一種待遇福利當然是沒有辦法積極的留住人才。（B訪 01/17-22）」

（三）公立大學教師績效獎金制度現況

在績效獎金部分，受訪教授所服務的學校中，並無學校已經開始實施績效獎金。

績效獎金的話，學校還沒有實施。（F訪 01/31）」

教育部雖然鼓勵各大學可以自訂在一定的範圍內，自訂給老師彈性的待遇，不過，國內的國立大學，目前如果有彈性待遇的部分，大概是給額外的加給啦，這部分通常是從募款方面去給老師額外的pay，那我們學校教師目前的待遇還沒有做這一塊。（C訪 01/22-25）」

我們學校在正式薪資是沒有這樣的彈性，額外的績效獎金，好像也沒有特別的名目。
(D 訪 02/08-12)

雖然受訪教授服務的學校皆尚未開始實施績效獎金，不過仍舊有諸多與績效連結的獎金或獎勵制度，例如公立大學可以聘任學術有成就的教授為特聘研究教授、講座教授，給予較高的待遇。另外還有研究、教學或其他方面的獎勵。在研究方面的獎勵部份，鼓勵教師申請國科會研究案、進行產學合作案或在期刊上發表文章，並依照期刊的等級給達到標準的教師獎金作為鼓勵。在教學方面的獎勵部份，獎勵在教學上表現傑出的教師，如評選教學優良老師，或是鼓勵教師編製優良教材的獎勵辦法；以及其他如給予教師工讀金以聘請工讀生的獎勵。

1. 聘任特聘研究教授或講座教授

……譬如說要聘任特聘研究教授、聘講座教授，這是公立大學可以訂定辦法去執行。另外，有的學校有所謂的特聘教授，地位在講座教授底下，在一般專任教授之上，訂一些針對表現比較好的老師，尤其是在研究訂一些標準，審查通過就聘為特聘教授，每個月多給一、二萬，給這個職稱，即使待遇沒有增加很多，但也覺得很光榮。(H 訪 01/25-31)

2. 鼓勵教師申請國科會研究案、產學合作案或發表期刊文章

國科會部分，五年內有三年承接，有一萬元的獎金，其實是非常少。如果是期刊論文發表，投到 SSCI 的話，一篇有萬元的獎金。所以我們學校的績效獎金不是很高，大概只有這種基本的情況。(F 訪 01-02/31-01)

研究的部份，細節你可以再查學校的辦法，主要是說如果你在幾年之內有發表什麼類型的 paper 幾篇，學校有一個獎勵的辦法。這是感覺上與績效比較能夠連結的部份。
(D 訪 02/16-18)

會根據在期刊上發表的等級，有一個鼓勵老師發表的辦法，會看期刊的等級給予一篇多少錢的等級。…… (C 訪 01/27-33)

另外針對論文發表，在比較好的期刊，有些經費的補助，也沒有很多，最好的像是 SSCI，一篇好像是一萬還是多少，但是要看標準。(E 訪 02/15-16)

3. 獎勵教師傑出的教學表現

至於在教學方面，大概每年方面會辦一個教學優良老師的評選，會有一些獎金的鼓勵。…… (C 訪 01-02/28-01)

譬如說有優良教師的遴選辦法，傑出教師有 5 萬塊的獎金、優良教師有 3 萬元的獎金，也許這也是對老師的鼓勵，老師有呈現出一些績效，他就可以得到獎勵。另外教師部分有優良教材的獎勵辦法。(D 訪 02/12-16)

會有獎金的部份，有教學優良的獎勵，會有獎金。(E 訪 02/17-20)

(四) 對於公立大學實施績效獎金制度的建議

對於未來公立大學如果要實施績效獎金制度，受訪教授表示支持且應盡速籌畫實施，因為目前大學教師待遇未與工作表現做結合，缺乏激勵的效果，未來應該依照教師績效表現給予獎金，才能達到留住人才的作用，且績效評核的標準必須兼顧教學、研究與服務等項目。對於實施績效獎金經費來源的看法，政府應該負起相當的責任，應想辦法協助學校籌措，特別是對於財源比較受限的大學。

1. 綜合評估教師各項績效表現並給予獎金

未來應該依照績效加以結合。未來大學教師績效獎金應該依照教師學術表現給予獎金，但是不能忽略大學教師的其他職責，例如教學、服務、輔導學生等。同時應該平衡考量教學、研究、服務或輔導學生之間的比重。(A 訪 01/18-23)

對於未來要實施績效獎金，我覺得是非常的贊成，像是德國也在西元 2005 年 1 月開始，就已經實施了按照教師的一個研究或學術表現來給予彈性的薪資，所以我國的國立大學應該要積極的因應，盡快的去籌畫，能夠建立績效獎金制度，我想對於留住優秀的國立大學教師應該會有好的幫助。(B 訪 01/22-25)

2. 政府應負起協助大學籌措績效獎金經費的責任

如果把經費的責任完全丟給大學，大學的兩級化會更加嚴重，每所國立大學都要辦好，政府對於比較弱的學校要有比較多的提拔，因為過去投資比較少，因為她比較弱就任她自生自滅，是不對的。(H 訪 02/01-03)

(五) 公立大學教師待遇現況綜合討論

綜合前述，在教師待遇現況方面，主要依照全國軍公教員工待遇支給要點，並依照學歷、年資、職級逐年晉級加薪，擔任主管者另有加給。在教師的福利現況方面，主要是比照公務人員，有結婚補助、生育補助、喪葬補助、申請宿舍、交通補助、出國補助等。

對於未來如果公立大學要實施績效獎金制度，受訪教授表示支持，認為應該依照教師表現給予獎金，才能達到留住人才的作用，且績效評核的標準必須兼顧教學、研究與服務等項目。對於實施績效獎金經費來源的看法，政府應該負起相當的責任，應想辦法協助學校籌措，特別是對於財源比較受限的大學。

對於大學教師待遇的問題：齊頭式的薪資待遇無激勵效果；同酬不同工的不公平現象；福利有變差的趨勢；大學教授的待遇偏低，無法留住優秀人才，實有必要加以改進。Milkovich 和 Newman (2002) 提出薪資報酬的主要原則有「內部一致性」與「外部競爭性」。內部一致性指組織內部不同工作或技能對於組織目標相對貢獻程度的比較。若個人貢獻越高時，薪資報酬也越高，如此則能維持薪資的內部公平。外部競爭性則指相對於外部的企業，組織能給付具競爭力的薪資。同時也要重視員工的貢獻，薪資報酬如能依員工的貢獻給付，就能產生激勵的效果，進而影響員工的工作態度與行為。基於此項原則，大學教師待遇宜遵循「內部一致性」與「外部競爭性」原則，一則改善同酬不同工的不公平現象，

獎勵有貢獻的績優教師，另外，面對其他大學或業界的人才挖角戰，方能以較高的待遇留住優秀人才。

在績效獎金制度方面，越來越多企業改採獎勵薪資制度 (incentive pay)，除基本薪酬外，另依個人、團隊及全公司的績效，額外加給各種形式的獎勵薪資 (黃同圳，2000)。實施績效獎金制度是時勢所趨，我國公立大學教師待遇，未來宜依據教師績效評量結果，建立彈性薪給制度，研擬如何在增進教學與研究績效的前提下，尊重學校自主與教師專業，賦予相當彈性與相對報酬，是改善大學教師待遇的重要課題。

三、公立大學教師專業發展

以下分別從公立大學教師的專業發展現況、困境與解決策略加以分析。

(一) 公立大學教師專業發展現況

在教師專業發展的現況方面，各大學多注意到教師專業發展的重要性，設有「教學資源中心」、「教學與資源發展中心」、「教師專業發展中心」、「教學發展中心」之類的單位負責。

目前各大學多注意到教師專業發展的重要性，也有很多大學實施教師評鑑。大多數的大學老師已經注意到專業發展的重要性。(A 訪 01/24-25)

目前我國大學教師專業發展有所謂的教學與資源發展中心的設置。(B 訪 01/26)

學校有一個教師專業發展中心，隸屬於教務處的二級單位，當初設置這個單位也是因應教育部的教學卓越計畫，其實也應該是說符合大學教師專業發展的一個需要。(D 訪 02/20-22)

目前本校已經連續第三年申請到教學卓越計畫，有教學發展中心。(E 訪 02/21)

教師專業發展，目前都是教務處教學資源中心在作整體規劃。(F 訪 02/22)

各校進行教師專業發展的目的主要在針對新進教師進行講習，使其瞭解大學教師的生涯發展以及如何從事教學、研究與服務的工作；或是鼓勵新進老師與資深老師參加專業社群，進行專業成長。

1. 辦理新進教師講習，使其瞭解教學、研究與服務的工作

基本上希望對於新進教師給予一些教師專業發展的講習，希望新進教師能夠了解大學教師的生涯發展，知道能夠做好教學、服務與研究的發展，同時也能夠在從事教育的工作當中，進行教師的專業發展工作。(B 訪 01/26-29)

2. 參加專業社群，進行專業成長

結合剛才教師聘任的部份，因為有談到新進教師，不論是新進教師也好，資深的老師也好，專業發展都是必須持續的。(D 訪 02/29-30)

教學發展中心鼓勵老師參加專業成長，鼓勵老師參加專業社群。(E 訪 02/22-23)

各校進行教師專業發展的活動內容不一，如果以層級來看，可以區分為全校層級、院系所層級以及個人層級三種專業發展活動。如以領域來看，主要以研究與教學兩大領域為主，活動有數位教材的製作、教師的研討會、研習或演講、績優教師分享、研究計畫承接心得分享、學術研討會等。另外，受訪者也提到學校正在推動 AACSB 「國際商管學院促進協會」(The Association to Advance Collegiate Schools of Business) 的認證，以強化這品質。

1. 全校層級、院系所層級以及個人層級三種專業發展活動

這屬於全校性，如何提升老師教學品質，另外一塊有關教師專業發展應該是系所在做的，像我們系上其實最近這幾年有 peer review，鼓勵老師們把他（她）的一些學術研究或者教學的心得能夠與大家分享，另外系所都會辦理一些學術研討會，老師們會去做一些學術研究成果的發表，是屬於系所方面促進教師發展的途徑之一。那就個別老師來講，大學老師為了教學或論文發表，應該是經常都會閱讀一些在期刊雜誌上發表的論文，增進自己的專業知能。(C 訪 02/04-11)

2. 研究與教學專業發展活動

比如有一些智慧大師平臺的建立、數位教材的製作。然後有一些，比如補救教學的措施，或者是 TA 的訓練。如果是系上的話，大概就是系上有教師的研討會之類的……。所以學校整體就是在教務處教學資源中心，各系則是專業研討會這樣子。(F 訪 02/02-06)

目前在大學主要是教師資源發展中心，安排有許多的研習或演講、或者是績優教師的典範來做分享，提供大學老師做專業發展。(B 訪 01-02/29-4)

剛剛所提到的教師專業發展中心所著重的是「教學」方面的發展，研發處比較著重「研究」方面的發展。(D 訪 02/22-23)

我們會有一些鼓勵老師，像中小學老師一樣，參加研習活動可以有時數，在學校教學發展中心有些資料，以前有規定每年參加多少小時，但沒有執行的很徹底。鼓勵老師參加學術研討會，做些國際的交流。我們有國際交流發展中心，作一些國際交流的活動。(E 訪 02-03/33-02)

3. 推動教學品質認證

針對教師教學的品質保證，我們學校正在做 AACSB 的認證，臺大與政大早就通過，我們國立大學常被批評要求老師做研究，就放掉教學，但是學生入學主要是要受教育，因此通過這個認證，學生看到，就好像 ISO 一樣，確定在這個學校得到的教學品質是好的。(G 訪 04/01-10)

(二) 公立大學教師專業發展的困境

各校進行教師專業發展所遭遇到的困境，主要是公立大學對教師專業發展投入較少；

教師參與專業發展活動的意願不高，心態上不容易接受學校所辦的教師專業發展活動，或者認為教師專業發展活動沒有幫助；教師參與專業發展活動比率低；偏重研究的專業發展，相較之下忽略教學與推廣服務方面的專業發展。

1. 公立大學對教師專業發展投入較少

公立大學對教師專業發展投入較少（G訪 01/09）

2. 教師心態上不容易接受教師專業發展活動，參與意願不高

但是面臨的問題是大學教師自主性比較高，而且已經達到專業領域的水準，針對教學要進行研討，有的老師不容易接受，或認為沒有幫助……。（H訪 02/04-09）

3. 教師參與專業發展活動比率低

那可能會覺得行政單位辦了很多教師專業發展活動，比較有困擾是說老師們可能都很忙，或是老師有課，每次辦理活動不是很多的老師會參加。也許這與大學的性質有關，因為各個系所老師的專門領域非常的不一樣，要舉辦適合大家進修成長的活動，可能會比較困難一點。（D訪 02/30-33）

4. 偏重研究的專業發展，忽略教學與推廣服務的專業發展

……但多半從研究方面加以努力，因為研究的成果容易展現，也容易拿到積分，相較之下，教學比較不受重視。各大學要求教師發表論文在所謂的 SSCI…，也是偏重研究的表現。（A訪 01/25-27）

（三）公立大學教師專業發展問題的解決策略

面對舉辦教師專業發展活動所遭遇到的困境，受訪者提出解決策略：針對大學教師的需求來辦活動；由教學或研究表現優異的老師來進行經驗傳承；要求博士生必須修習過教學法、教材教法等科目；系所給予有困難的老師協助；未來應該朝向形成教師專業社群的方向來進行。

……將來需要針對老師的需要來辦……大學培養人才的教育功能很重要，所以對於博士生的階段可能要求上一些教學或教材教法的科目。另外，對於新老師，安排教學優良老師經驗傳承。

大學老師也不是都不願意改變，對於有特殊需要的老師，給予協助，如果需要幫忙，例如課沒人選，系所要進行了解，給予協助（H訪 02/06-15）

應該未來還是要朝形成教師專業社群的方向去做專業發展，不論是教學也好，研究也好，同領域或類似領域的老師在一起，那種互相交流與激盪的力量其實還蠻大的。（D訪 03/01-03）

（四）公立大學教師專業發展現況綜合討論

綜合前述，在教師專業發展的現況方面，各大學多注意到教師專業發展的重要性，設

有專責單位負責。

在各校進行教師專業發展所遭遇到的困境方面，主要是公立大學對教師專業發展投入較少；教師參與專業發展活動的意願不高；偏重研究的專業發展，忽略教學與推廣服務方面的專業發展。在解決策略方面，主要有針對大學教師的需求來辦活動；由教學或研究表現優異的老師來進行經驗傳承；要求博士生必須修習過教學法、教材教法等科目；系所給予有困難的老師協助；未來應該朝向形成教師專業社群的方向來進行。

除前述教師專業發展活動面臨到的問題之外，未來對於教師專業發展活動的教育訓練成效也應加以評估與診斷，黃同圳 (2000) 認為企業不能光是空言如何重視訓練，而應具體衡量投入多少訓練費用、多少人員參訓、多少訓練時數，以及何種訓練內容，用實際數據來評估目標是否有效達成，如果沒有，必須診斷原因，並採取必要之改善措施。因此，公立大學重視教師的專業發展，未來除繼續落實執行之外，對於教師專業發展活動必須進行評估與診斷，以了解實施效益，針對問題進行改善措施。

四、公立大學教師評鑑

以下分別從公立大學教師評鑑現況、困境與解決策略加以分析。

(一) 公立大學教師評鑑的現況

1. 受訪者服務之公立大學絕大多數已實施教師評鑑

在教師評鑑的現況方面，除了一位受訪者表示所服務的學校正準備召開公聽會，瞭解校內教師對於實施教師評鑑的意見之外，其餘皆已實施。

教師評鑑的話，我們學校今年才要開始實施，目前是人事室在做公聽會。從4月開始，我們語言學群是安排在4月15日有一個公聽會。針對應用英文、日文、中文老師的教師評鑑做一個公聽會。(F訪 02/07-14)

2. 教師評鑑的頻率依照職級有所不同

在教師評鑑的頻率部分，依照受評者的職級是教授、副教授、助理教授或講師有所區分，有3年評鑑1次或5年評鑑1次的區別，而新進教師前3年不必接受評鑑。

目前我國大學的教師評鑑在國立大學都有這樣的一個規定，有的是3年評鑑一次，有的是5年。(B訪 02/05-06)

三年前規定講師、助理教授以及新進教師必須三年評鑑一次，副教授與教授必須要五年評鑑一次，所以從三年前訂定教師評鑑辦法之後，陸陸續續都有新進老師滿三年接受評鑑，那在辦法訂定之前，已經進來目前是副教授與教授，在未來兩年內都會接受評鑑。(C訪 02/12-15)

目前三年就要評鑑，因為我是新進教師，前三年不用評。(E訪 03/03)

3. 評鑑內容與項目主要為教學、研究、服務或輔導

在評鑑內容與項目方面，主要區分為教學、研究、服務或輔導四方面的評鑑，其中，

決定性最大還是發表與國科會。

目前我們的教師評鑑辦法，也包括教學評鑑、研究評鑑、輔導與服務的評鑑，大概就是這三大部分。(D 訪 03/05-07)

教師評鑑一般分為教學、研究、服務，它有一定的標準，但是我覺得其實包括升等在內，決定性最大還是發表與國科會，特別是在本校，重視國科會。(E 訪 03/07-08)

4. 評鑑指標顧及學院與系所性質的差異，訂定不同指標

在評鑑指標方面，學校會顧及學院與系所性質的差異，授權學院訂定不同的指標。

至於評鑑指標，因為顧及系所性質差異很大，大概是由各學院針對教學評鑑、研究評鑑、推廣服務評鑑，分別訂定相關的評鑑指標。各學院的評鑑指標不盡相同，但是這個各細項指標大概都有。(C 訪 02/17-19)

因為學校有學校的基本指標，但考慮到各系專長領域不太相同，所以有授權各系訂定自己的指標。(F 訪 02/10-11)

在評鑑指標方面，四個評鑑項目各校比重不一樣，像是研究型大學偏重研究的部份，像我服務的科大，就有三個比重可以選擇。(A 訪 01/31-32)

5. 獎勵教師評鑑結果優秀的老師，協助評鑑結果不佳者進行改善

在教師評鑑結果的處理方面，有受訪者認為主要應該要思考對於評鑑結果優秀的老師應該如何給予鼓勵，對於評鑑結果不佳者，需要接受「再評鑑」或「追蹤評鑑」，系所或學校應該輔導其進行改善計畫。如果經過輔導仍舊沒有改善者，也應思考處理方式。

老師有特殊表現應該加分。同時，也要考慮，表現良好的老師應該如何鼓勵？不好的老師應該給予輔導與進行改善計畫。如果經過輔導改善還是表現不好，也可以考慮其他方式，例如改聘為職員。(A 訪 01-02/33-01)

如果有評鑑成績不良會有再觀察或再評鑑的措施。(F 訪 02/16-17)

如果說有老師評鑑結果比較差，基本上就是有關個別輔導部分，應該請各系所主管去做輔導的動作，全校性共通部分，大概是教師專業發展中心去做每個學期辦理相關研習活動，鼓勵老師參加。(C 訪 02/25-28)

6. 教師評鑑正面效益在於有激勵作用與促進反省

實施教師評鑑所產生的正面效益，主要可促進教師反省，有激勵的作用。

我覺得教師評鑑優點可以讓老師自我反省省察。(E 訪 03/21)

自從有了教師評鑑之後，在研究方面感覺上還是蠻有激勵作用。(D 訪 03/15-16)

(二) 公立大學教師評鑑的困境

在教師評鑑項目中，受訪教師認為服務或輔導項目的評鑑比較沒有問題。在實施教學評鑑或研究評鑑所產生的問題有：因為可以自訂各項比率，造成內部評鑑效果不是很好，

即使研究不力仍可低空掠過；教學評鑑計分方式過於寬鬆，沒有達到評鑑的積極功能；評鑑工作造成老師的負擔加重；教師評鑑標準寬嚴不易拿捏。而在教師評鑑指標方面的問題有：理工背景教授以理工的標準看待人文社會科學；偏重期刊忽略專書；迎合學生；評鑑標準不夠周延。

1. 服務或輔導評鑑較無實施上的問題

至於服務與輔導部分，這部份我個人是覺得是比較個人化的，所謂個人化是指有些老師承接一些服務工作，……這部份比較沒有聽到老師們的反應這樣子，似乎比較沒有太大的問題。(D 訪 03/18-22)

教師評鑑還有服務，基本上有出去服務，不會太難。(E 訪 03/18)

2. 內部評鑑效果不佳

大概在內部評鑑方面，可以允許教師自訂教學、研究與服務這3項的比率，所以基本上內部的評鑑效果不是很好。有些大學的老師在研究上不力，但是依然能低空掠過，所以內部的評鑑基本上效果並不是很好。(B 訪 02/06-07)

3. 教學評鑑計分方式過於寬鬆

先前在教學評鑑部份，可能我們的計分方式是比較寬鬆的，譬如說每個老師有一個基本分數，以至於試辦或者後來老師實際進行的時候，他們的教學評鑑分數超過100分，在幾個場合，校長也有提到這樣不是很合理。(D 訪 03/08-12)

4. 進行評鑑加重老師負擔

至於研究部分，就一個老師立場來說，研究對大部分老師有實質的影響，因為在研究的項目，訂定的感覺會比較嚴格，由於不同領域在發表的難易度方面有一些差別。…，但是也造成蠻大的壓力…。(D 訪 03/15-17)

5. 教師評鑑標準寬嚴不易拿捏

但是辦法如果訂得太嚴格，會引起大學老師的反彈，且太多人未通過，不曉得要如何處理，另外如果辦法訂得太寬鬆，大多數的老師都通過，也失去評鑑的意義。(A 訪 01/29-31)

6. 教師評鑑指標的問題：以理工標準評鑑人文社會科學；偏重期刊忽略專書；迎合學生；評鑑標準不夠周延。

到院也有這樣的問題，人文社會科學與理工也有不同的標準，聽說有一個笑話，理工學院的老師質疑為何中文系的老師都不在國外期刊發表？(E 訪 03/10-12)

所以在本校重視期刊發表，專書是比較不受重視，他們認為專書是屬於那種教科書之類的，比較不受到重視，當然如果有經過外審還比較好一些。(E 訪 03/15-17)

我覺得教師評鑑優點可以讓老師自我反省省察，但是缺點是老師要去迎合學生，這是個問題，怕分數太難堪，不敢得罪學生。…我覺得好像評鑑用幾個標準在看，也不是

很周延，我覺得這個東西要再審慎思考。(E 訪 03/21-26)

(三) 公立大學教師評鑑問題的解決策略

在解決實施教師評鑑所產生問題的策略方面，主要有增加外部人員；不同系所或學門應依其不同性質而有不同標準。另外，為達到績效管理的目標，公立大學對於評鑑結果不佳的老師，除了進行追蹤評鑑之外，應該協助擬訂協助發展方案，幫助老師達成當初設定的目標。

1. 增加外部人員

所以我想未來大學教師評鑑要有成效，應該是增加外部人員，這樣才能真正落實大學的教師評鑑，而能夠發揮督促提醒的一個作用…才能真正發揮教師評鑑的功能。(B 訪 02/09-14)

2. 不同性質系所或學門有不同標準

不同系所專業不應用同一套標準去彼此看待。(E 訪 03/12-13)

3. 協助評鑑結果不佳老師擬訂發展方案，達成設定目標

教師評鑑如果要達成績效管理的目的，除了幫老師打分數之外，對於表現不理想的老師，也必須有協助發展方案，協助老師提升與發展。(G 訪 01/17-18)

(四) 公立大學教師評鑑現況綜合討論

在教師評鑑的現況方面，受訪者服務之公立大學中，絕大部分的大學已實施。

未來大學教師評鑑的發展，應該針對目前所面臨的困境加以解決，例如引進外部人員，增加評鑑的客觀性以及評鑑人員的多元性，解決內部評鑑效果不好的困境；檢視教學評鑑指標的寬嚴度，訂定合宜的標準，解決教學評鑑計分過於寬鬆的困境；倡導大學教師平日即做好教學、研究與服務資料的蒐集與整理，並適度減化評鑑資料的準備工作，以減輕老師準備評鑑工作的負擔；針對不同性質系所或學門訂定不同評鑑指標或權重，以解決評鑑指標造成的問題，並符合教師績效評鑑的多元性與完整性。對於教學評鑑可能造成教師迎合學生的問題，陳琦媛(2007)指出，因教學是一複雜的歷程，不宜只採用學生教學評鑑來評斷教師的教學，若要使教學評鑑令人信服，具有公信力，應採用多元評鑑方式，且評鑑內容應該完備，以協助教師專業成長為依歸，而非僅評斷教學優良與否。同時，可參考國外大學作法，使用同儕評鑑，取代過去過度依賴學生意見調查的教學評鑑作法，以提供教師教學上的新想法，激發改善教學。

對於評鑑的結果，如果要達成績效管理的目的，除了幫評鑑教師之外，對於表現不理想的老師，也必須有協助發展方案，協助老師提升與發展。

五、公立大學教師人力資源管理現況綜合討論

綜合以上訪談結果，現行公立大學教師人力資源管理現況大致良好，例如在教師聘

任方面，各校依照「大學法」、「教師法」、「教育人員任用條例」等相關法令，採系（所）、院、校教評會三級三審制，以聘任符合系所、學院以及學校發展需求的人選；在教師待遇方面，受訪者服務之公立大學雖未實施績效獎金制度，但各校皆有諸多與教師績效連結的獎勵制度；在教師專業成長方面，公立大學多注意到大學教師專業成長的重要性，成立相關單位辦理該項業務，同時，除了研究，也日益關注教師的教學專業成長；在教師評鑑方面，公立大學已經實施教師評鑑，希望透過教師評鑑來引導教師專業成長以及評估績效。

另一方面，現行公立大學教師人力資源管理遭遇若干困境。在教師聘任方面，較大的困境之一是系所權力過大，所聘教師可能不是最佳人選，或是不符合學校發展願景與目標。解決策略為訂定各系所聘任教師的共同指標，各系所再依據設立目標與發展方向，聘任符合系所需求的教師，以兼顧系所自主性以及符合學校的發展方向。在教師待遇方面，較大的困境是齊頭式的薪資待遇無激勵效果，以及大學教授的待遇偏低，無法留住優秀人才；解決策略為實施績效獎金制度，依據教師績效評量結果，建立彈性薪給制度。在教師專業成長方面，較大的困境是教師參與專業發展活動的意願不高；偏重研究的專業發展，忽略教學與推廣服務方面的專業發展；在解決策略方面，應針對大學教師的需求來辦活動；由教學或研究表現優異的老師來進行經驗傳承；要求博士生必須修習過教學法、教材教法等科目；未來應該朝向形成教師專業社群的方向來進行。在教師評鑑方面，較大的困境是缺乏外部人員，評鑑客觀性受質疑；評鑑指標與標準未能依去學門或各學科差異性加以訂定。在解決策略方面，引進外部人員，以增加評鑑的客觀性以及評鑑人員的多元性；檢視教師評鑑指標的寬嚴度，訂定合宜的標準；對於評鑑不理想的老師，必須有協助老師發展的方案，以達成績效管理的目的。

陸、結語

本研究透過文獻分析與訪談 8 位專家學者，以了解公立大學教師聘任、教師待遇、教師專業發展、教師績效評鑑等四項人力資源管理實施之現況、困境與解決策略。從訪談分析可以得知，我國目前公立大學教師人力資源管理已累積不少成果，未來宜針對現有問題，持續加以研究解決，同時，透過人力資源管理過程，招募與聘任符合系所、學院以及學校發展目標的優秀教師人才；透過建立理想的教師薪酬制度與獎勵制度，以發揮獎勵表現績優教師的功能，並提升教師留任的意願；同時，依據教師需求辦理教師專業發展活動，重視新進教師的導入階段輔導，以及現職教師的教師生涯發展，朝向教師專業社群方向邁進，以有效促進大學教師的專業發展；有效進行教師的績效評鑑與管理，以獎勵績效優異教師，並輔導表現不佳教師改進，以增進教師績效與大學的教育品質，最終達到大學追求永續卓越發展的目標。

參考文獻

一、中文部分

- 王令宜 (2004)。大學教師教學專業發展理論與實務。教育研究月刊，126，60-73。
- 王如哲 (2008)。國際大學研究績效評鑑。臺北市：高等教育。
- 王介廷 (2003)。我國高職（中）工業類科學校教師人力運用與學校效能關係之研究。彰化：國立彰化師範大學工業教育學系碩士論文（未出版）。
- 方世榮編譯 (2001)。現代人力資源管理。臺北市：華泰。
- 行政院教育改革審議委員會 (1996)。教育改革總諮議報告書。臺北市：作者。
- 朱靜玉 (2004)。公立大學教師待遇暨退休金之合理性—以教育投入觀點分析。臺南：國立成功大學會計學系碩士論文（未出版）。
- 吳三靈 (1996)。建構教師待遇制度之芻議。人事月刊，23(1)，14-24。
- 吳秉恩 (2002)。分享式人力資源管理—理念、程序與實務。臺北市：翰蘆圖書。
- 杜娟娟 (1997)。大學推廣教育部門與大學之間的關係。臺灣經濟，243，78-95。
- 杜娟娟 (2002)。大學教師對推廣教育的承諾 - 理論模式的建構。師大學報：教育類，47(2)，143-158。
- 林淑端 (2004)。我國國立大學教師待遇制度改進之研究。臺北：國立政治大學行政管理碩士學程論文（未出版）。
- 林思伶 (2009)。大學教師專業發展的人際途徑—教師同儕輔導歷程與管理模式。教育研究月刊，178，24-37。
- 侯永琪 (2005)。臺美兩國大學聘任制度發展之比較。教育研究月刊，137，56-79。
- 高家斌 (2005)。我國高級中學人力資源規劃模式建構之研究。臺北：臺北市立教育大學國民教育研究所博士論文（未出版）。
- 孫志麟 (2007)。績效控制或專業發展？大學教師評鑑的兩難。教育實踐與研究，20(2)，95-128。
- 教育部 (2010)。教育部針對報載國科會和教育部研擬之彈薪方案說明。2011年1月7日，取自 http://www.edu.tw/human-affair/news.aspx?news_sn=3632&pages=0&site_content_sn=7792
- 陳琦媛 (2007)。大學教學評鑑的新途徑 - 同儕評鑑。評鑑雙月刊，9，21-23。
- 陳碧祥 (2001)。我國大學教師升等制度與教師專業成長及學校發展定位關係之探究。國立臺北師範學院學報，14，163-208。
- 張火燦 (1998)。策略性人力資源管理。臺北：揚智。
- 張明輝 (2002)。企業管理理論在學校經營與管理的應用。教師天地，120，28-36。
- 張鈿富 (2008)。大學教師評鑑制度的建立。教育研究月刊，168，21-28。
- 張家宜 (1998)。臺灣高等教育師資的聘任問題研究。淡江人文社會學刊，1，1-18。

- 符碧真 (2007)。大學教師專業成長。2009 年 9 月 13 日，取自：<http://www.ntnu.edu.tw/aa/aa5/sb5/file/070518a.pdf>
- 郭昭佑 (2007)。教育評鑑研究 - 原罪與解放。臺北：五南。
- 畢恆達 (2007 年 3 月 24 日)。一味追求 SCI 的怪現象，聯合新聞網。2009 年 7 月 5 日，取自：<http://udn.com/NEWS/OPINION/OPI4/4806750.shtml>
- 黃同圳 (2000)。人力資源管理策略 - 企業競爭優勢之新器。載於李誠 (主編)，人力資源管理的 12 堂課。臺北：天下文化。
- 黃英忠 (1995)。現代人力資源管理 (再版)。臺北：華泰。
- 黃雅容 (2002)。大學教師的挑戰與發展。教育研究月刊，104，87-95
- 廖麗玲 (2003)。我國國立大學規劃實施教師績效獎金之研究。臺北：國立臺灣師範大學教育研究所碩士論文 (未出版)。
- 廖世和 (2004)。兩岸高等學校教師聘任制度之比較研究。臺北：國立政治大學行政管理碩士學程論文 (未出版)。
- 蓋浙生 (2003)。教育經營與管理。臺北：師大書苑。
- 劉維琪 (2008)。推薦序。載於王如哲 (2008)。國際大學研究績效評鑑。臺北：高等教育。
- 蔡勇美、彭台光、席玉蘋 (1997)。人力資源與二十一世紀。臺北：唐山。

二、英文部分

- Dessler, G. (1994). *Human Resource Management* (6th ed.). New Jersey: Prentice-Hall.
- Milkovich, G. T., & Newman, J. M. (2002). *Compensation*, 7th edition, McGraw-Hill, 8-17.
- Noe, R. A., Hollenbeck, J. R., Gerhart, B., Raymond A., & Wright, P. M. (2007). *Human resource management: Gaining a competitive advantage*, (3rd ed.), McGraw-Hill College.
- Sherman, Bohlander, & Snell (1996). *Managing human resources*. (10th ed.), South-western College Publishing.
- Tichy, N. M., Fombrum, C. J., & Devanna, M. A. (1982). Strategic human resource management. *Sloan Management Review*, 23(2), 47-61.
- Ulrich, D., Brockbank, W., Yeung, A. K., & Lake, D. G. (1995). Human resource competencies : An empirical assessment. *Human resource management*, 34(4), 473-495.
- Youndt, M. A. (1996). *Human resource management systems, intellectual capital and organizational performance*. Pennsylvania State University.

國立臺中教育大學學報徵稿啓事

95年1月4日學報編輯審議委員會修正通過
96年4月3日學報編輯審議委員會修正通過
97年2月20日學報編輯審議委員會修正通過
97年5月19日學報編輯審議委員會修正通過
97年10月1日學報編輯審議委員會修正通過
98年12月31日學報編輯審議委員會修正通過
99年5月24日學報編輯審議委員會修正通過
100年9月7日學報編輯審議委員會修正通過

一、發行宗旨：

「國立臺中教育大學學報」（以下簡稱本學報），為純學術性刊物，供各界發表研究成果及學術論著，每年發行一卷二期。

二、投稿日期與方式：

- (一)本學報為半年刊，全年徵稿，隨到隨審。
- (二)每年六月出版第一期，十二月出版第二期，並分「國立臺中教育大學學報：教育類」、「國立臺中教育大學學報：人文藝術類」、「國立臺中教育大學學報：數理科技類」三大類分冊出版，投稿時請註明類別。
- (三)本學報採線上審查作業，如蒙賜稿，請至專屬網頁 (<http://ord.ntcu.edu.tw:8080>) 中註冊並投稿（或洽本校研究發展處學術發展組，聯絡電話 04-2218-3675）。

三、學報投稿範圍：

- (一)本學報投稿屬性限「教育類」、「人文藝術類」、「數理科技類」等三類，其中「教育類」包含特殊教育、幼兒教育、早期療育、體育、課程與教學、環境教育、教育測驗統計等議題；「人文藝術類」包含語文教育、社會科教育、臺灣語文、英語、藝術教育、音樂、美術、設計、諮商與應用心理等議題；「數理科技類」包含數學教育、科學應用與推廣、資訊科學、數位內容科技等議題，如論文屬性經本校審查不符上述範圍者，將以退件處理。
- (二)本學報以發表尚未在其他刊物發表之原創性研究論文為限，所謂原創性研究論文，悉指實徵性研究成果報告，可為理論或方法性主題之論述，亦可為特定研究專題之系統性綜合評論。翻譯文稿、報導性文章、整篇學位論文及進修研究報告恕不刊登。

四、投稿篇數與字數：

每篇字數以不超過二萬字，二十頁以內為原則（含附件及非文字之插圖、表格、譜例等）。超過規定字數者，得送請撰稿者自行濃縮精簡，否則不予受理。稿件需為電腦打字，經審查通過接受刊登後，非經編審委員會同意，不得撤回。

五、來稿格式：

來稿請依「論文撰寫體例」撰寫，並依下列原則辦理：

- (一)本學報採雙向匿名的方式審稿，煩請投稿者投稿時，確認稿件中沒有包含任何有關投稿者的資料。
- (二)來稿請註明中、英文論文題目；中、英文摘要，限五百字以內，並在摘要之後列中英文關鍵字（Key Word），依筆劃順序排列（以不超過五個為原則），中英文稿皆須附中英文摘要（中英文摘要請分頁繕打）。
- (三)來稿本文請以 A4 規格之白紙電腦橫排打字，每頁 34 行，每行 35 個字（英文則為 75 個字母）。
- (四)請以 Win Word 5.0 以上系統打印，並可轉換為一般文書處理、文內請勿使用任何指令（包括排版系統指令）、中文與英文之間不需空欄、內文之標點符號與空白字，請用全形字、凡人名或專有名詞等，若為外來者，第一次出現時，請用（）加註原文。

六、審查、校對與版權：

- (一)本學報每件論文悉送外審，由本校學報編輯審議委員會各類委員依論文主題推薦學者二人審查之。凡評審未通過之稿件，辦理退稿並附專家評審意見之打字影本，提供撰稿人參考（評審學者專家姓名資料均予保密）。
- (二)審查通過准予刊登之論文，或修改後再審之論文，請投稿人就學者專家提出之審查意見，詳加參酌修正，並於規定期限送回本校，以利後續作業之進行。
- (三)已確定刊登之文章，將由委員會推薦專業人士進行英文摘要編修作業，以維持摘要品質。
- (四)來稿一經送審，不得撤稿。因特殊理由而提出撤稿申請者，案送主編決定後，非屬特殊理由而自行撤稿者，本刊於二年內不接受該作者投稿。
- (五)投稿之論文，不得有一稿多投、侵害他人著作權或違反學術倫理等情事。如有違反，一切責任由作者自負，且本刊於三年內不接受該作者投稿。
- (六)本學報刊印時之校樣一律由作者自行校對，出版後如有任何謬誤，由原作者負責。
- (七)來稿經轉載後，每篇贈送作者該期學報二冊及光碟片乙份，不另致稿酬。
- (八)若著作人投稿於本刊經收錄後，同意授權本刊得再授權國家圖書館「遠距圖書服務系統」或其他資料庫業者，進行重製、透過網路提供服務、授權用戶下載、列印、瀏覽等行為。並得為符合「遠距圖書服務系統」或其他資料庫業者之需求，酌做格式之修改。

論文撰寫體例

- 一、投稿時需繳交合乎規定之稿件及電子檔。每篇著作以不超過二萬字、二十頁以內且不刊載「附錄」為原則。
- 二、多人合作之論文，應指定一人為通訊作者（corresponding author）。
- 三、英文著作標題除冠詞、介系詞外，英文之第一字母均應大寫。
- 四、撰稿格式
來稿應依首頁、中英文篇名、中英文摘要、關鍵詞、本文、注釋(或附註)、參考文獻、致謝之順序撰寫。中文著作之標題、摘要中文在前、英文在後，英文著作相反。
- 五、子目、章節
文章篇內的節次及子目，以五個層次為原則，選用次序為：
壹、(16 級字體，標楷體，粗體，置中)
一、(14 級字體，新細明體，粗體，齊左)
(一)(12 級字體，新細明體，粗體，齊左)
1.(12 級字體，Times New Roman，粗體，齊左；標題本身之中文字體為新細明體)
(1)(12 級字體，Times New Roman，粗體，齊左；標題本身之中文字體為新細明體)
- 六、稿件之版面規格以 A4 紙張電腦打字，每頁 34 行，每行 35 字，標點符號及空白字採全型。英文稿字型均採 **Times New Roman**，數字及英文字母採半型。
- 七、附註（NOTES）：按 WORD 插入註腳之格式加註於本頁下緣，於文內加註處以 1，2，3…標示之。
- 八、誌謝（Acknowledgement）
得載明協助完成論文之個人姓名、服務機構與協助事項，以及提供經費、設備等單位名稱，以便讀者進一步追蹤研究。
- 九、圖表與照片
(一) 圖須以黑色墨水筆繪製或以雷射印表機印製。圖的標題須簡短，置於圖之下。如須說明，其符號與文字、字體應配合圖形大小，以能清楚辨識為度。
(二) 照片視同圖處理，放大的照片應註明放大比例。
(三) 表格之製作，以簡明清楚為原則，採用三條粗線繪製（如 ），中間與兩邊不必畫線。表須配合正文加以編號，並書明表之標題。若有解釋的必要，可作註記。表之標題應置於表之上，註記應置於表之下。
(四) 表中文字可用簡稱，若簡稱尚未約定成俗或未曾在正文中出現，則須於註記中列出全稱。
- 十、引用文獻格式
文獻資料的引用，採取美國心理學會（**American Psychological Association, APA**）的格式，詳細情形可參考 APA 2005 年所出版的手冊。文獻或書目資料，中外文並存時，依中文、日文、西文之順序排列，中文或日文文獻或書目應按作者或編者姓氏筆劃（如為機構亦同）排列，英文則依作者字母次序排列。
(一) 文中引用資料的方式(列出作者和年代)
 - 1、一位作者時
張春興 (1996) 的研究發現……
Simpon (1990) 的研究發現……
 - 2、多位作者初次引用時
林正安、郭一德、田秀景、方明仁(1995) 的研究指出……
Gavazzi, Goettler, Soloman, McKenry (1994) 的研究指出……
 - 3、多位作者再被引用時
林正安等人(1995) 的研究指出……
Gavazzi et al. (1994) 的研究指出……(不同段落再引用時，須列首位作者及年代)
Gavazzi et al. 的研究指出……(同段落再引用時，不必再列年代)
 - 4、作者為機構時
……。(National Institute of Mental Health, [NIMH],1991)
……。(NIMH, 1991)(後面再引用時，列簡稱即可)

5、多位作者同姓時

R. D. Luce (1959)和 P. A. Luce (1986) 也發現……

(文中有多位作者同姓時，須列出其名之縮寫)

6、同時引用若干位作者時

多項研究 (Balda, 1980; Kamil, 1988; Pepperbeg & Funk,1990) 主張……

國內一些學者(方明一，1995；洪一芳，1988；陳東川，1992；謝文三，1990) 的研究……

7、作者同一年有多篇著作時

有數篇研究(吳武方，1985a，1985b；張文德，1990，1992a，1992b) 發現……

多項研究 (Johnson, 1991a, 1991b, 1991c; Singh, 1983a, 1983b)……

8、引用須標出頁數時

…… (張春興，1996，頁 250)。

…… (Lopeg, 1992, p.300)。

(二) 文末參考文獻之寫法

1、書籍類(應列出資料的順序:作者、年代、書名(版數)、出版地點、出版社)

(1)個人為書本作者

Mitchell, T. R., & Larson, J. R., Jr. (1987). *People in organizations: An introduction to organizational behavior* (3rd ed.). New York: McGraw-Hill.

張春興(1996)。教育心理學(修訂版)。臺北市：東華。

(2)機構或團體為出版者

Australian Bureau of Statistics (1991). *Estimated resident population by age and sex in statistical local areas, New South Wales, June 1990* (No. 3209). Canberra, Australian Capital Territory: Author.

教育部訓育委員會(1991)。臺灣地區國中、高中階段少年犯罪資料分析。臺北市：教育部訓育委員會。

(3)編輯的書本

Gibbs, J. T., & Huang, L. N. (Eds.) (1991). *Children of color: Psychological interventions with minority youth*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

楊國樞、文崇一、吳聰賢和李亦園(主編)(1978)。社會及行為科學研究法。臺北市：東華。

(4)書沒有作者或編者

Merriam-Webster's collegiate dictionary (10th ed.) (1993). Springfield, MA: Merriam-Webster.

總理遺教六講(1976)。臺北市：中央文物。

(5)百科全書中的條目

Bergmann, P. G. (1993). Relativity. In *The new encyclopedia Britannica* (Vol. 26, pp.501-508). Chicago, IL: Encyclopedia Britannica.

蘇薌雨(1970)。成就動機。載於陳雪屏(主編)，雲五社會科學大辭典(第九冊，頁 1-2)。臺北市：臺灣商務。

(6)收集於書中之文章

Dodge, K. A. (1985). Facets of social interaction and assessment of social competence in children. In B. H. Schneider, K. H. Robin, & J. E. Leidingham (Eds.), *Children's peer relations: Issues in assessment and intervention* (pp. 3-22). New York: Spring-Verlag.

黃堅厚(1978)。語義分析法。載於楊國樞、文崇一、吳聰賢和李亦園主編，社會及行為科學研究法(上冊，頁 721-740)。臺北市：東華。

(7)翻譯類書籍

Rowling, J. K. (2001)。哈利波特—阿茲卡班的逃犯(彭倩文譯)。臺北市：皇冠(原出版年 1999)。

2、期刊與雜誌類(應列出資料的順序:作者、年代、篇名、期刊(雜誌)名稱、卷期數、頁數)

(1)作者一人時

Bekerian, D. A.(1993). In search of the typical eyewitness. *American Psychologis*, 48, 574-576.

郭生玉(1995)。國中學生成敗歸因和學業冒險取向、學習失敗忍受力關係之研究。《教育心理學報》，28，59-76。

(2) 作者多人時

Borman, W. C., Hanson, M. A., Oppler, S. H., Pulakos, E. D., & White, L. A. (1993). Role of early supervisory experience in supervisor performance. *Journal of Applied Psychology*, 78, 443-449.

王慶福、林幸台、張德崇(1996)。愛情關係發展與適應之評量工具編製。《測驗年刊》，43，227-239。

(3) 正在印刷的文章

作者姓名(印刷中)：論文篇名。期刊名稱。

(4) 雜誌文章

Posner, M. I. (1993). Seeing the mind. *Science*, 262, 673-674.

詹棟樑(1996)。學校與社區發展的結合。《教育研究》，51，7-9。

3、其他研究報告或論文

(1) 教育資源訊息中心(ERIC)

Mead, J. V. (1992). Looking at old photographs: Investigating the teacher tales that novice teachers bring with them (Report No. NCRTL-RR-92-4). East Lansing, MI: National Center for Research on Teacher Learning. (ERIC Document Reproduction Service No. ED346 082)

(2) 研討會發表的報告

Lanktree, C., & Briere, J. (1991, January). *Early data on the Trauma Symptom Checklist for Children (TSC-C)*. Paper presented at the meeting of the American Professional Society on the Abuse of Children, San Diego, CA.

毛國楠(1996，12月)。教師對四科學生問題情境的情緒反應、效能評估與因應策略的關係之探討。論文發表於教育心理學教學與研究國際研討會。臺北市：國立臺灣師範大學教育心理與輔導學系。

(3) 博士論文摘要微縮膠片的資料

Bower, D. L. (1993). Employee assistant programs supervisory referrals: Characteristics of referring and nonreferring supervisors. *Dissertation Abstracts International*, 54(1), 534B. (University Microfilms No. AAD93-15947)

(4) 博士論文摘要的資料

Ross, D. F. (1990). Unconscious transference and mistaken identity: When a witness misidentifies a familiar but innocent person from a lineup (Doctoral dissertation, Cornell University, 1990). *Dissertation Abstracts International*, 49, Z5055.

(5) 未出版的學位論文

Wilfley, D. E. (1989). Interpersonal analyses of bulimia: Normal weight and obese. Unpublished doctoral dissertation, University of Missouri, Columbia.

陳美芳(1995)。學生因素與題目因素對國小高年級兒童乘法應用問題解題影響之研究。臺北市：國立臺灣師範大學博士論文(未出版)。

4、網路資料

教師與教師團體之定位與合理協商、協議權工作小組(2002)。《教師組織工會問題之研析》。2004年12月29日，取自 <http://www.edu.tw/ed.ures/911126/910920-1.htm>

黃以敬(2004，2月23日)。從小學到大學，面臨新生荒。《自由時報》，2004年2月23日，取自 <http://www.libertytimes.com.tw/2004/new/beb/23/today-libe4.htm>

Malico, M. & Langan, D. (2003). *Piaget announced that all states are on track by submitting no child left behind accountability plans on time: Another important milestone reached in the implementation historic law*. Retrieved May 13, 2004, from <http://www.ed.gov/news/pressreleases/2003/02/02032003b.htm>

臺中教育大學學報：教育類

第二十五卷第二期（半年刊）
2011年12月

Journal of National Taichung University of Education –Education
Volume25, No.2 (Semi-yearly)
Dec. 2011

（原刊名為臺中師院學報，2005年12月配合學校改制大學，更改刊名。）

發行人：楊思偉	Publisher : Dr. Szu-Wei Yang
出版者：國立臺中教育大學	National Taichung University of Education (NTCU)
審編：學報編輯審議委員會	Editorial Board, Journal of National Taichung University of Education
總編輯：楊思偉	Chief Editor : Dr. Szu-Wei Yang
主編：侯禎塘	Editor : Dr. Chen-Tang Hou
執行編輯：胡豐榮	Executive Editor : Dr. Feng-Rung Hu
助理編輯：洪秀玉	Assistant Editor : Ms. Siou-Yu Hong

編審委員

王文科 東海大學師資培育中心	Dr. Wen-Ke Wang (Center of Teacher Education, THU)
紀金山 靜宜大學社會工作與兒童少年福利學系	Dr. Chin-Shan Chi (Dept. of Social Work and Child Welfare, Providence University)
梁福鎮 中興大學師資培育中心	Dr. Frank Liang (Center of Teacher Education, NCHU)
楊振昇 暨南大學教育政策與行政學系教授暨教育學院院長	Dr. Chen-Sheng Yang (Dept. of Educational Policy and Administration, NCNU)
翁福元 暨南國際大學教育政策與行政學系教授	Dr. Weng, Fwu-Yuan (Dept. of Educational Policy and Administration, NCNU)
江志正 臺中教育大學教育學系教授	Dr. Chih-Cheng Chiang (Dept. of Education, NTCU)
侯禎塘 臺中教育大學特教系教授	Dr. Chen-Tang Hou (Dept. of Special Education, NTCU)

Editorial Board

地址：臺中市民生路140號	Address : 140 Min-Sheng RD., Taichung city, 403, Taiwan, R.O.C
電話：(04) 22183675	TEL : 886-4-22183675

查詢網站：國立臺中教育大學國研處	Webpage : http://ord.ntcu.edu.tw:8080/
------------------	--

本學報內容同時刊載於本校網站，網址為：<http://ord.ntcu.edu.tw/index.php>

排版：上圓廣告企畫有限公司	Layout by Sun-Yen Publisher Company
電話：(04) 23877321	TEL : 886-4-23877321
印刷：古槐有限公司	Printed by Goodprint Company
電話：(04) 22154966	TEL : 886-4-22154966
定價：210元	展售處：五南文化廣場、國家書店
GPN : 2007600051	ISSN : 1817-6402