

國民小學校長教學視導之微觀政治分析：從控制到增能賦權

Analysis of the Micro-politics of Elementary School Principals' Instructional Supervision: from Control to Empowerment

林世元*
Shih-Yuan Lin

呂錘卿**
Chui-Ching Lu

(收件日期 100 年 2 月 3 日；接受日期 100 年 7 月 11 日)

摘 要

本研究旨在從微觀政治學的觀點，針對國民小學校長教學視導的行為進行分析探討。首先，探討校長與教師互動時，教育理念與利益考量之差異；進而分析校長積極正向與消極負向的教學視導行為及其對教師的影響。基於研究目的，本研究採質性研究法，以國民小學校長、主任及教師為對象，進行深度訪談以蒐集資料。經由資料的分析與討論，本研究歸納三點結論，並提出五點建議，期望有助於解決教學視導微觀政治現象所蘊藏問題之政治權力策略。

關鍵詞：國民小學校長、教學視導、微觀政治、增權賦能

*臺中市太平區頭汴國民小學校長

**國立臺中教育大學教育學系副教授（通訊作者）

Abstract

The purpose of this study was to analyze and discuss elementary school principals' instructional supervision behavior from the viewpoint of micro-politics. First, the study discusses the differences in the educational ideas and interests when the principals interact with teachers. Further, the study analyzes the principals' positive and negative instructional supervision and their impacts on teachers. Based on the purpose of research, the study adopts a qualitative research method. The subjects of this study were elementary school principals and teachers, with whom the author interviewed in-depth. The study collected data through these interviews. Through the analysis of data and discussion, there were three conclusions, five suggestions in this study and the author hopes to solve the hidden problems of political power strategies in the micro-politics phenomenon.

Key words: Elementary School Principal, Instructional Supervision, Micro-Politics, Empowerment.

壹、前言

教育品質的提升首在學校的教學，「教」與「學」是學校教育的主要目標，故教學是整個教育的核心（呂木琳，2002）。基本上，學校教育的主要任務是為學生提供妥適的課程、安排有效的教學，換言之，課程與教學應為學校行政的重心，而影響課程發展與教學品質的關鍵人物則是校長與教師。然而，在大部分的時間裡，直接從事教學活動的主體是教師與學生，所以，誠如 Glickman (1991, p. 7) 所說，「一位成功的校長不必然是一位教學領導者，但必是一位協助教師們成為教學領導的人」。因此，校長最重要的工作是扮演教學領導者的角色。

雖然教學視導的理念已經由強調監督控制逐漸轉變為合作的、民主的、社群的與專業服務的趨勢，但是，仍有許多教師對教學視導表現出防衛的態度，甚至以各種方式拒絕視導。面對上述的現象，理性的組織理論無法充分解釋，更無法闡明在缺乏具體規定的現況下，校長如何進行教學視導，而微觀政治分析正好可以彌補傳統理性功能組織理論的不足。

微觀政治關注利害關係人之間的利益競逐，聚焦於個人和團體在利益競逐時，所採取的政治策略和技巧（陳幸仁，2007）。近年來，教育改革（以下簡稱教改）運動使學校權力結構受到劇烈震盪，在學校本位經營的推波助瀾下，讓教師有機會參與學校決策，學校行政人員與教師成為利害關係人，無可避免地，他們之間因利益、意識型態與權力運作之差異而引發衝突與合作之行爲。因此，從微觀政治觀點分析探討校長如何運用權力影響教師改善教學，有其必要性。

本研究採取微觀政治的觀點切入學校組織，並且偏重於「衝突面向」的探究，期能瞭解當前學校組織中校長進行教學視導時，與教師等利害關係人在彼此政治互動歷程裡所呈現的意識型態、利益差異、所產生的政治衝突，及其所運用的政治權力策略，藉以掌握在學校權力生態轉變後，實存於學校不同利害關係人間的微觀政治互動現象。

國內有關教學視導的研究大多採問卷調查法分析一般現象，本研究則探討校長教學視導行爲的微觀政治現象。由於這種微觀政治現象存在於學校的真實生活情境裡，唯有深入實際的學校情境之中，才能洞悉學校體系可能存在的各種利益衝突與權力運作現象。基於以上原因，本研究採質性研究方法，透過深度訪談來瞭解學校教學視導的微觀政治現象。具體言之，本研究之目的有三：

- 一、瞭解校長教學視導與教師互動時之教育理念或利益考量之差異；
- 二、分析校長教學視導之積極正向行爲及其對教師的影響；
- 三、探討校長教學視導之消極負向行爲及其對教師的影響。

貳、文獻探討

一、教學視導的意義

國內學者孫邦正(1970)認為，視導應包含視察與指導。其中，視察乃是視導的開始，可用以觀察、瞭解組織的運作狀況，並針對相關問題進行必要的輔導。因此，對教學工作的視察與輔導是教學視導(instructional supervision)的基本定義。而教學視導的目的在於促進教學和學校成功，它是透過教育工作者間民主、平等、合作的方式來提升學生學習成就、促進教師發展，進而達到教育公平(Glickman, Gordon, & Ross-Gordon, 2007)。有關教學視導的意義，不同學者因所持觀點與關注焦點的差異，其主張也不盡相同。

教學視導最直接的定義是強調幫助教師從事教學改進的過程，著重在和教師教學過程有關的事項，藉由觀察教師教學、蒐集教師教學資料來幫助教師釐清目標，協助指導教師改進教學，增進教學效果的一種歷程(呂木琳，2002；張明輝，1996；張德銳，2000；楊振昇，1999；Beach & Reinhartz, 2000; Glickman, et al., 2007; Oliva & Pawlas, 2008)。另有學者從廣義的定義來看，認為教學視導除協助教師改善教學外，更擴及課程內容的革新(許籐繼，2005；楊振昇，1999；Wiles & Bondi, 1986)、安排教師的在職進修活動(張明輝，1996；張德銳，2000)、促進教師的專業知能發展(楊振昇，1999；Nolan & Hoover, 2008; Sergiovanni & Starratt, 2007)。也有學者將評鑑教師教學成效也納入教學視導的範圍(張明輝，1996；張德銳，2000；Nolan & Hoover, 2008)。Glickman 等人(2007)提出有效教學視導的五項任務，包括直接協助教師教學、團體發展、專業發展、課程發展及行動研究，涵蓋上述教學視導狹義和廣義的定義，均被廣泛引用。

本研究綜合上述學者的看法歸納出，狹義的教學視導專指視導教師教學的過程，廣義的教學視導則涵蓋課程發展、教師在職進修、教師專業發展、行動研究等。而在教學視導的過程中，視導者與教師的關係是在民主、平等、合作的關係中，透過協商與服務的方式，以求達到增進教師教學品質，促進教師專業成長，以提升學生學習成效之目的。本研究採廣義的教學視導，進行以下的探討。

二、微觀政治的意義

在探討微觀政治之意義時，有必要和巨觀政治一併進行瞭解。Lindle(1999)將巨觀政治和微觀政治分別以「大P」及「小p」作為實質上的區分，其中，巨觀政治(macro-politics)著重的是學校之間或學校與各級政府、其他機構等外在體系之間的各種關係；相對地，微觀政治(micro-politics)則主要是將組織當成政治實體，從組織內部的利益衝突、合作結盟、權力競爭以及各種政治交換行為的分析來探討組織功能與運作的過程(蔡璧煌，2008)。因此，本研究中所提及之學校的微觀政治，主要聚焦於學校內部和外圍成員及團體的社群網絡中，如何透過協商、談判來競逐有限的資源及權力。

Blasé(1991)認為，微觀政治是組織內個體和次團體透過正式和非正式權力的使用和政治行為來獲致目標。依Blasé的看法，微觀政治包括法定和非法定權力的使用，個人和團體所追求目標的達成與成員所考量的利益、偏好、需求、價值及意識型態有著密不可分的關聯；而個人或團體之間存在的差異則可能和需求、價值、信念、目標及意識型態有關。為了獲致目標，成員運用微觀政治策略與技巧，以建立、維護或爭取與本身息息相關

的工作條件 (Kelchtermans & Ballet, 2002)。其所採取的行動若具意識動機，則可能是刻意的、經算計的、有策略且帶有目的的；若是無意識動機，即是指日常的、非決定性的、不經意的、習慣性的舉動（陳幸仁，2007；蔡璧煌，2008）。這些學校微觀政治現象的行動者包括校長、教師、學校行政人員、社區家長和學生，他們之間的正式和非正式溝通涵蓋日常互動、協商與談判，其焦點在學校內的世俗活動上 (Lindle, 1999)。

綜合上述學者的看法，微觀政治可以說是學校成員對於教育事務存在著不同的價值判斷、信念及意識型態，對於組織內的資源與權力分配常考量其需求與利益，並在正式或非正式之互動過程中，透過協商、談判、聯盟、對話等權力運用策略，以獲得權力的維繫和保障自身的利益需求。上述學者對於微觀政治現象構成要素的看法雖不盡相同，但仍有其共通之處，如權力、意識型態、利益、衝突、決定等要素。

三、學校組織中的微觀政治現象

在學校事務的運作過程中，校長、行政人員及教師三種不同的組成成員，基於不同的立場，往往存有價值觀念、意識形態的認知差異，因而在彼此的互動關係上，除了考量學校整體目標與集體利益之外，尚有攸關自我利益目標的追求。這些基於實質上或符號上的利益或目標考量，所發生的各種互動行為，就是學校行政體系微觀政治探討的主題。陳幸仁 (2007) 從微觀政治觀點提出學校利害關係人之三種利害考量，即意識型態之差異、利益關係之糾葛，以及對權力運用範圍的界線。茲分述如下：

(一) 意識型態之差異

意識型態所指的是學校成員自我價值體系形成的歷程與結果 (黃乃熒，2003，2007)。學校成員間存在的意識型態，會因成長背景和學習經驗的不同而有所差異。由於學校成員來自於不同的生長環境與背景，具有不同的價值偏好與認知，因此，學校體系本質上存在著各種多元與分歧的意識型態。這種意識型態上的差異，將會導致學校成員不論是在決定的形成、課程的安排、師生的關係、資源的分配，或是日常生活的互動與決策，都有可能因彼此所持的意識型態不同，而對事件產生不同的解釋或主張 (林逸青，2003；張德銳，2000；蔡進雄，2000；Ball, 1987；Marshall & Scribner, 1991)。不同利害關係人所具有的意識型態，在一般事務的處理上，並不會明顯地被察覺，而會潛藏於例行的日常活動與互動中 (Blasé, 1991; Lindle, 1999)。不過，只要面臨危機，或是能夠直接表達對於教育實踐上的不滿時，學校成員於意識型態的深層分歧很容易就會被覺察出來。學校中的意識型態之爭包括科層體制與專業主義之爭，教師專業主義與家長彰權益能之爭，性別意識型態之爭，專業主義與工會主義路線之爭 (楊淑芬，2009)。

(二) 利益關係之糾葛

組織利害關係人之間因利害關係的糾葛，會產生不同的利益競逐。Morgan 指出，成員在組織運作上會關切到三方面的利益平衡，即組織任務、事業抱負及個人價值和生活方式 (轉引自陳幸仁，2007)。例如，學校教師或行政人員如何兼顧教學或行政任務、個人

事業抱負或生涯規劃、居家與休閒生活型態，時常需要在這三方面梳理規劃，以取得個人最有利的權衡考量。此外，學校各部門對於資源分配的利益關係的衝突，例如，教務、學務、輔導對資源分配的觀點的分歧，各學年或各學習領域對經費、資源的競逐也會造成衝突。在這場資源分配的遊戲當中，利害關係人往往需透過政治策略以取得優勢地位；否則，容易變成輸家而被邊緣化。

（三）對權力運用範圍的界線

Weick (1976) 提出，學校組織結構是一種「鬆散連結系統」。其中，以行政人員為主的行政系統隱含著科層體制的運作型態，講求法理規章的行政作為與階層關係。另一為以教師為主的教學專業系統，背後彰顯著教師專業自主權的維護（張志明，1999；陳幸仁，2007）。Hanson(1991) 提出，「專業科層介面」(professional-bureaucratic interface) 的觀點，進一步針對 Weick 的理念，以互動領域模式來解釋行政人員與教師團體之間權力的分配與控制。Hanson 的專業科層介面，可以決定 (decision making) 和管轄 (governance) 在行政者地帶和教師地帶中的流動情形，進而建構出「互動區域模式」(Interacting Spheres Model, ISM)。

以環境而言，行政人員所處的是科層理性環境，而教師所在的則是專業的彈性環境。以決定的範圍而言，行政人員是以整個學校為對象，而教師是以教室內的決定為範圍；以自主性而言，行政人員是依照法規所定的職權決定相關的事物，而教師卻有唾手可得的權力決定教學過程；以次級結盟而言，行政人員與教師各有其目標而結盟成正式或非正式的次級團體，而且行政人員與教師在競爭部分產生了協調的秩序、衝突的轉化，以及混合的次級結盟（張志明，1999；Hanson, 1991）。

綜上所述，在學校組織中，行政區與教學區分別存在，但另有重疊區域，因而產生競爭。在行政區，行政人員處理行政事務方面受到科層體制的影響較大；在教學區，教師所擁有的專業自主權可以不受行政部門的約束，教師得以自主地決定教學歷程；就競爭領域而言，雙方陣營所競爭的地帶，通常會透過協商、衝突解決和形成次級聯盟來獲取雙方陣營皆可同意的目標。從微觀政治的角度來看，行政部門與教師團體，在某種程度上是相互依存的。有行政的支援教學，教學才能順利進行；而行政業務的推展，也需要教師團體的配合。

四、教學視導的微觀政治分析

學校的行政決定，從微觀政治觀點，也是政治的影響行為。Ball(1987) 甚至把學校行政形容為「學校行政即政治」。尤其是在教學視導之中，微觀政治更值得探討。一般而言，大部分的教師都不喜歡視導，即使這是他們接受專業訓練與工作的必要部分，但是，多數教師對此仍表現出防衛的態度（呂木琳，2002）。另一方面，目前我國仍缺乏完善的教學視導制度可供依循，因此，校長有必要透過微觀政治的方式來影響教師的教學行為（席榮維，2005）。

從微觀政治的觀點，校長與教師之權力互動，究竟如何相互影響彼此的行為？對此，歸納相關文獻，可從直接協助教師改進教學、團體發展、課程發展、教師專業發展及行動研究等五個方面來探討。

(一) 直接協助教師改進教學

直接協助教師改進教學是透過教室觀察、回饋和反思性對話幫助教師改進教學。這個視導任務的微觀政治分析，包括校長—教師互動協商會談的相互影響、校長對教師教學實踐的影響 (Blasé & Blasé, 2002)。

1. 校長—教師互動協商會談的相互影響：視導後的協商會談，是爲了幫助教師反思並改進教學 (Glickman, Gordon, & Ross-Gordon, 2001)。然而，Blasé和 Blasé (2002)研究指出，學校官僚體制、政策、傳統和評鑑導向的視導，常使學校使用正式權力策略，但教師們經常認爲這樣的策略不適當，會嚴重影響視導者與教師互動的品質。他們發現，發展教師可信賴的策略、分享意義和承擔、權力相等的角色期待、建立信任並促進開放，可促進成功的會談；而成功的會談會產生更高水準的反思。
2. 校長對教師教學實務的影響：校長爲了回應績效責任，會期待提供課程和教師的教學實務的領導。Ashby(1996)的研究指出，校長少用強制的策略而改以訴諸於教師專業責任的感覺，使教師們的價值和他們的社群一致，將可縮小教師對課程領導的抗拒。另外，也有研究指出，校長使用主導控制策略去影響教師教學行爲，會導致教師抵抗；但相對地，校長若以支持和授權的策略則會促進教師承諾，而校長對教師的尊重、信任，將是真正影響教師教室行爲和思想的因素(Blasé & Blasé, 2002)。

(二) 團體發展

團體發展的目的是讓教師在相互合作中去改善教學，避免單打獨鬥，這樣的小組工作被用於發展教師的溝通、做決策、衝突解決及問題解決能力。Blasé和 Blasé (2002) 提出三類團體發展，包括合作和分享決策、權力及溝通。

1. 合作和分享決策：近年來，愈來愈多學者將教師角色定義爲團隊的、協同合作的及專業社群導向的。尤其，關於教學事件的計畫、教學、專業成長、做決策等均已受教師主導所影響 (Blasé & Blasé, 2002)。然而，Hargreaves (1991) 指出，學校的團體發展並非自願組成，而是由上級規定和學校所策劃出來的，本質上還是一種管理的手段，因此，乃限制其組成方式、運作的時間、地點和成員。Blasé和 Blasé(2002) 指出，連結行政控制的團體發展會導致較低的學生學習成就；如果是教師自願的發展行動，則和較高的學生學習成就有關。
2. 權力：Blasé(1991)以French與Raven描述的權力種類，發展出一個微觀政治架構，該架構之解釋重點在於強調教師和校長行爲的學校文化。一般而言，個人和團體追逐其利益所經常使用的權力，包括強制、指示、結盟、資訊、交換等。
3. 團體溝通：Moore(1996)探討校長和教師間的溝通，描述三種強而有力的微觀政治行爲，包括建立關係、授權教師和表達期待。

(三) 課程發展

課程發展是教育工作者選擇課程目的、內容、組織和形式的集體工作，目的在符合學生的需求、支持教師的選擇，以及對課程實施的承諾 (Glickman et al., 2007)。而在課程決定的過程中就充滿了權力的角力，何者為最好、最有價值，而又最適合學生學習的內容呢？誰能做這個決定呢？學校的課程發展委員會看似由各種代表人士所組成，可是在會議當中是否有充分的討論與對話呢？許多會議都是在校長室裡便已經完成了，會議的目的只是完成法定程序而已。因此，教師對於這類會議常採取疏離、排斥的策略 (Ball, 1987)。

(四) 教師專業發展

專業發展是教育專業者為改進學校教育品質的一種持續性教育 (Glickman et al., 2001)，通常學校的專業發展計畫並不能肯定一定能影響教師的專業成長 (Joyce & Showers, 1995)。校長雖具有法定權威，但對於教師實際的影響，仍視其專業知識而定 (Hoyle, 1986)。一般來說，校長在教師專業發展上經常只扮演支持與鼓勵的角色 (Singh & Shifflette, 1996)，儘管有時候校長會敞開大門，歡迎教師隨時進入校長室和他討論，但教師卻少有使用，反而是以私下抱怨的方式來抒發情緒 (Anderson, 1991)。

(五) 行動研究

行動研究是教育工作者透過學校活動之過程所進行的研究，用以改善學校教育的一項整合性工作 (Glickman et al., 2007)。行動研究是一個工具，既可為學生學習的診斷形成一個基礎，推展教室教學的改進，並可幫助教師成為批判、反思的教育專業工作者。在採行動研究解決教學問題的同時，教師將不再視學校規範為理所當然，而在尋求意義的過程中，教師將不再是權力的客體而變成是主體 (Hoyle, 1986)。行動研究是解決教學現場問題的重要步驟，也應是教學視導的任務之一。但研究指出，在教學視導之中，教師最不認同的是行動研究對於教學視導的重要性 (席榮維，2005；謝宇斐，2003)。

綜上所述，雖然教學視導的微觀政治存在的知識尚有限，但回顧這些文獻，其強調微觀政治觀點描述和解釋的可能性，可以瞭解學校教學視導過程的複雜性、相互作用與動態性質。學校行政人員和教師間的互動關係是存在政治性的，其彼此之間可能發展出一種例行的政治方法去保護和促進個別及團體的利益。在某種程度上，教學視導的過程和實踐被微觀政治之考量所影響。因此，校長及行政人員應該認識教師們的微觀政治取向，理解信任、尊重、支持和專業合作及反思的性質，並具有在學校建立積極正向微觀政治文化的能力，審慎地運用各種微觀政治策略，來支持和提升教師專業發展與學生學習，如此將有助於建構有效的教學視導以促使學校成功。

參、研究方法

本研究採質性研究之訪談方式蒐集資料，蓋因訪談較能深入掌握研究對象所欲表達之內涵。

一、研究者背景

研究者本身是現場觀察、記錄的重要工具，因此，有必要對研究者本身的認知、背景做一描述。例如：研究者是帶著什麼樣的個人背景與經驗進入場域？研究者個人所處之境脈絡如何？這些都是研究者在進入現場前必須澄清的問題。

研究者之一任教於教育大學，平時教學研究以國小課程、教學及教師專業發展為主，教導的學生有許多是國小主任及校長。由於長期關注國小課程、教學及教師專業發展等領域，因此，相當熟悉國小校長教學視導方面的理論與知識及實務經驗。

另一位研究者，從事國小教育工作近 35 年，歷經教師、組長、主任及校長等工作，現職為國小校長，具有豐富的教學、行政經驗；在學術背景方面，於碩、博士學位修讀期間，曾修讀教育學方法論，對於質性研究、現象學、詮釋學、批判教育學等理論，在教授指導下也多有涉獵；而其田野研究經驗，近年來曾多次參與以訪談為主的質性研究學術論文的發表。

上述研究者之背景資料對本研究的助益甚多，不僅有助於本研究信、效度的提升，同時，也使本研究有更厚實的資料去描述和詮釋研究對象及其情境脈絡。

二、訪談對象

本研究之訪談對象包括校長、主任與教師。由於本研究著重在校長的教學視導，因此，選擇訪談之對象以校長為優先考量。其中，校長的選取係參考以下兩大要件：一是學校有辦理教師專業發展評鑑，且以教學觀察為其實施項目者；二是請督學協助推薦駐區內校長有教學視導理念，且有進行教學觀察者。參與訪談校長的學校，請校長推薦該校教師一人參與訪談。本研究共訪談 10 所公立國民小學的校長，因為有部分學校的教師不願參與訪談，所以，研究者再商請校長推薦該校能提供豐富訊息且有意願的主任參與訪談，主任本職為教師，稟承校長理念負責教學視導工作的推行，主任的參與訪談將有助於瞭解學校教學視導工作推動的情形。本研究分別有 10 位現職校長、1 位退休校長、3 位主任、7 位教師參與訪談，訪談對象的背景資料如表 1。

表 1 訪談對象基本資料和訪談日期

學校	職稱	訪談對象	校長或教師年資	訪談日期	訪談時間	訪談地點
A	校長	P1	8	99/2/8	09:05 ~ 10:05	校長室
	教師	T2	15	99/4/12	16:30 ~ 17:20	教師休息室
B	校長	P2	6	99/2/9	10:05 ~ 11:30	校長室
	教師	T7	8	99/5/17	09:10 ~ 09:50	教師休息室
C	校長	P3	8	99/3/11	10:00 ~ 11:00	校長室
	主任	A1	20	99/3/19	16:00 ~ 17:20	行政室
	教師	T1	18	99/4/01	16:30 ~ 17:20	教師休息室
D	校長	P4	12	99/3/18	09:00 ~ 10:10	校長室

表 1 訪談對象基本資料和訪談日期（續）

學校	職稱	訪談對象	校長或教師年資	訪談日期	訪談時間	訪談地點
E	校長	P5	15	99/3/18	11：05～10：55	校長室
	主任	A2	16	99/5/12	19：30～20：35	教師休息室
F	校長	P6	7	99/4/1	09：00～10：12	校長室
	主任	A3	25	99/5/19	09：50～10：48	教師休息室
G	校長	P7(退休)	12	99/5/4	10：00～10：42	受訪者家中
	校長	P10	5	99/5/13	09：30～10：48	校長室
	教師	T5	6	99/5/13	11：00～10：46	教師休息室
H	校長	P8	4	99/5/11	10：00～10：50	校長室
	教師	T3	6	99/5/11	11：00～10：45	圖書室
I	校長	P9	4	99/5/11	14：00～14：56	校長室
	教師	T4	8	99/5/11	15：00～15：47	教師休息室
J	校長	P11	5	99/5/17	10：00～11：13	校長室
	教師	T6	6	99/5/17	11：10～11：52	教師休息室

三、訪談方式

本研究採一對一、半結構式的個別訪談方式，研究者於進行正式訪談之前，選取一所國小之校長及教師進行預訪，作為本研究之試探性訪談。其目的在釐清研究焦點、評估研究適切性與修正訪談大綱，並藉此練習訪談技巧。預訪時，研究者依照訪談題綱逐題依序進行訪談，但教師受訪者的回答有時會涵蓋其他題綱所需的資料，以致往後在問到該題目時，教師受訪者會感覺奇怪並表現出不耐煩的表情，例如：該受訪者會問，這題剛才不是講過了？所以，正式訪談時，訪談者要熟記訪談題綱的內容，當受訪者回答的內容有關聯到其他題綱時，盡量不要重複訪談，如有必要再深入瞭解，且措詞要委婉，例如：「剛才您提到某個觀點，這一部分我不是很清楚，可以請您再說清楚一點嗎」？

在訪談過程中，為了讓受訪者所回答之資訊符合本研究目的，訪談者先與受訪者溝通研究目的，並與之溝通校長教學視導微觀政治的意義，以利蒐集有用的資料。每一次訪談過程均徵得受訪者同意進行錄音，以避免遺漏寶貴資料，並在訪談當天或隔天逐字轉譯訪談內容。正式訪談自 2010 年 2 月初至 5 月中進行，為期三個月，直到研究者已經理解到所蒐集的資料可以完成本研究目的。

四、訪談題綱

依據研究目的與文獻探討結果，擬定訪談題綱初稿。正式訪問前，選取一所國小之校長及教師進行預訪，瞭解訪談題綱初稿內容及遣詞用字的適切性。由於預訪結果訪談題綱初稿已能釐清研究焦點，符合本研究的適切性，所以，並未修正訪談大綱初稿，而是直接完成正式訪談題綱。訪談題綱共分為校長部分及主任、教師部分（如附錄一、附錄二）。

五、資料的處理與分析

訪談資料轉譯成逐字稿之後，進行原始資料的編碼。先設定資料編碼的原則，再發展編碼類別，並使用 WinMAX98 軟體（齊力、林本炫，2006），協助資料的編碼與分析。編碼以代號來表示每一位參與者，第一碼為訪談對象身分，校長為 P，主任為 A，教師為 T；第二碼為訪談對象之流水號；接著為訪談日期，以年月日之格式表示，日期與前兩碼間以「-」隔開。例如：P1-99/2/8 是指第一位校長在民國 99 年 2 月 8 日受訪，A1-99/3/19 是指第一位主任在民國 99 年 3 月 19 日受訪，T1-99/4/1 是指在第一位教師民國 99 年 4 月 1 日受訪，餘此類推。

六、資料效度的檢核

一般來說，質的研究效度多指其研究結果是否為可接受的、可信賴的或可靠的，而其中頗為重要的影響因素為研究者偏見（王文科，2005）。由於研究者之一為國小校長，對於目前國小教學視導狀況頗為瞭解，但為避免個人主觀之詮釋，故研究者經常積極地對自己可能持有的偏見進行批判性的自我省思，以調整或控制自己的主觀意識。此外，本研究亦分別訪談校長、主任及教師，從不同的角度來瞭解教學視導的微觀政治關係。

七、研究倫理

本研究在進行訪談前，均明白告知研究性質與目的，並尊重其錄音意願。訪談的資料呈現，對於受訪者校名、受訪者姓名均予以匿名，並加以保護。研究者在研究過程中時時反省，並與受訪者是否一直處於對等的地位，以避免影響受訪者的思考及答題方向，因此，研究者在研究過程中不斷地反省自己的態度、行為及說話的方式。

肆、訪談結果分析與討論

從深度訪談資料分析探討校長在教學視導過程中，與教師互動時之微觀政治現象，並將之歸納整理為三方面，即「校長—教師」互動時教育理念或利益考量之差異、校長教學視導時積極正向行為及對教師的影響、校長教學視導時消極負向行為及對教師的影響。茲敘述如下：

一、「校長—教師」互動時教育理念或利益考量之差異

校長在教學視導過程中，與教師互動時之教育理念與利益考量差異，整理歸納如下：校長先考量學生的學習權益，再談教師的權利；教師名為維護學生權益，實則考慮教師利益；教師假借考績的壓力，其實是專業信心不足；教師以顧好自己的教學為主要考量，不想有太多的改變；部分教師以影響正常教學之名，拒絕教室觀察。分別說明如下：

(一) 校長先考量學生的學習權益，再談教師的權利

《教育基本法》規定，學生之學習權和受教權，國家應予保障，所以，不論是校長或教師在學校的一切作為，都應以學生的學習權益為最主要的考量。但校長與教師因所處立場不同，對教育理念之看法也有所差異。校長綜理校務，要負責學校經營成敗之責，所以，會優先考量學生學習權益，只要對學生有益的，都希望教師們能全力以赴，但也容易忽略教師的需求。T2 老師說：「校長都很想落實自己的理念，但很少去考慮老師的需要」(T2-99/4/12)。A1 主任也認為，校長堅持教育理念是非常好的，但過於堅持自己的想法，便容易忽略教師真正的聲音，這也是造成衝突的原因。例如：教師是否要執行導護工作，是經常造成校長與教師爭執的事件之一。P10 校長就堅持教師要站導護，他認為學生的上下學安全屬於交通安全教育，教師有義務維護學童上下學安全 (P10-99/5/13)。此外，P3 校長在作文與書法教學上，也出現因理念不同而與教師產生爭執的情況，他認為，讓小朋友多寫、多練習，才能提升小朋友的作文能力。P3 校長說：

小朋友的作文能力不太好，教育部規定作文教學每學期是四到六篇，我要求老師讓小朋友寫六篇，因為就像練習力一樣，多寫、多練習才會進步。(P3-99/3/11)

但是，教師從不同的觀點去考量，認為作文教學應以品質為先，寫作前的用心指導，對學生的作文能力提升才有幫助，如果只是要求寫比較多篇而不去指導，反而對學生不利。T1 老師說：

寫作文並不是出個題目就開始寫，寫之前還有一些練習，像修辭的練習、成語的練習、或是長句縮短、短句變長……都需要指導再寫。質比量重要，並不是寫多篇就好，這是老師的專業，校長怎麼可以自己決定。(T1-99/4/1)

校長與教師來自於不同的生長環境與背景，具有不同的價值偏好與認知。這種差異，導致不論是決定的產生、課程的安排、師生的關係、資源的分配，或是體系成員的日常生活互動與決策，都會由於因為所持的理念不同，而對事件產生不同的解釋或主張（張德銳，2000；蔡進雄，2000；Ball, 1987; Marshall & Scribner, 1991）。校長持專業利益的觀點，以維護學生權益為最大考量，期望教師能夠追求專業的提升；而教師則持個人利益的觀點，傾向顧好現在的教學就好。如同上述，學生安全與教師上班時間孰重？因而有導護之爭；作文教學質、量孰重？因而有篇數之爭。所以，校長如果過於考量教育的理想性而忽略教師的需求，對於教育事務的推展往往會事倍功半。校長使用主導控制策略去影響教師教學行為，會導致教師抵抗；相對地，校長使用支持和授權的策略則會促進教師承諾；校長對教師的尊重與信任，是真正影響教師教室行為和思想的因素 (Blasé & Blasé, 2002)。

(二) 教師名為維護學生權益，實則考慮教師利益

同樣一件事情，怎麼做才對學生有益，校長及教師因考量點不同而有不同的作法。T2 老師提到在戶外教學地點的選擇，教師和校長的看法就有明顯的差異。校長認為，戶

外教學地點的選擇一定要與教學有關，屬於遊樂區的一定不行，但教師則認為，「具有教育意義」應該從廣義去看，儘管遊樂區的遊戲性質比較濃厚，但遊戲也是一種學習，而且從兒童心理學來考慮，小朋友也蠻期待一年一度具旅遊性質的戶外教學。T2 老師說：

校長說戶外教學要跟教學相關，校長的觀點是沒有錯，但校長忽略一些問題：一個是兒童心理，其實小朋友對戶外教學都很期待，一年才一次，小朋友真的想要放鬆或好好玩；另外，校長也忽略了遊戲也是一種學習，在玩的過程中小朋友也可以學到東西，我覺得教育應該用比較寬廣的眼光來看。(T2-99/4/12)

但校長認為，既然是戶外教學，事前要有課程規劃與教學計畫，要準備學習單，教學當天，教師須帶著學生做解說，如果到地震園區等與教學教有關的場所，這些課程規劃、教學計畫、學習單等，教師都要自己準備；如果到大型遊樂區，旅遊公司會幫教師準備，教師雖然可以比較省事，但教學效果比較不好。P4 校長說：

戶外教學是學校教學的延伸，教學地點的選擇當然要與教學有關，遊樂區以遊玩為主，不符戶外教學的定義。其實老師喜歡到大型遊樂區是因為比較輕鬆，承包的旅遊公司會幫老師設計教學計畫及學習單，旅遊公司也會派助手幫老師帶隊，老師只要跟在後面就可以了；如果到地震園區參觀，這些工作老師都得自己來，老師是想圖個輕鬆而已。(P4-99/3/18)

A1 主任認為：

平常教師都會根據課程需要，安排近距離之戶外教學，這一部分，老師都會作課程規劃、寫教學計畫，甚至學習單、評量等都會依規定做。一年一度的全校性戶外教學，校長不妨以較寬廣的定義看待，有時讓老師陪學生輕鬆的去旅遊，也是對老師辛勞的一種獎勵啊！(A1-99/3/19)

組織利害關係人之間因利害關係的糾葛產生不同的利益競逐（陳幸仁，2007）。例如，校長關心教學目標的達成，而忽略教師的利益需求；教師則考量教學工作負荷的合理性，而面臨學校目標與個人需求的兩難。Marshall 和 Scribner (1991) 即指出，教師經常在執行政策時，對政策加以修改或重訂，以符合他們自己的需求與想法。許多國家都曾經歷過「教改進不了教室大門」的苦惱（蔡璧煌，2008），決策者即使有權威的制裁能力，但對政策執行者的控制有其極限，政策執行者仍有足夠的空間不必然支持決策者宣稱的改革目標 (Hoyle & Wallace, 2005)。

（三）老師假借考績的壓力，其實是專業信心不足

由於教師成績考核辦法賦予校長有教師成績考核覆核權，一旦彼此信任度不夠時，教師往往就會擔心校長的作為是否會跟成績考核有關，因壓力而產生抗拒。P7 校長提到：

當初推動教師專業發展評鑑時，雖然一再跟老師宣導這個政策將來不會跟教師成績考核及教師分級掛勾，但是，老師心中仍然充滿疑慮抗拒。(P7-99/5/4)

P3 校長所服務學校的學生作業簿檢閱，往年都是依科目及班級抽閱部分學生的作業。至 P3 校長到任後，堅持每一科作業、每個學生、每學期都要檢閱一次，由於這和往年的作法有明顯的改變，教師們擔心有可能作為教師考核的依據，因而和校長間產生很大的磨擦，A1 主任說：

我覺得校長的理念是對的，如果我是家長，看到我的孩子作業每學期都有檢查一次，家長對學校會有信心。但是，老師害怕的是作業檢閱的總報告，老師感覺學校好像握有老師的資料，在開考績會的時候會拿出來當證據，所以在教師晨會時，老師一直質問，學校作業檢閱有沒有跟教師成績考核掛勾。(A1-99/3/19)

可是，P3 校長卻認為，教師質疑校長會把作業檢查結果當作考核依據，是教師怕作業檢查結果會暴露教師的教學及作業批改的缺失；P8 校長也認為，教師怕評鑑、怕與考績掛勾是對自己的專業信心不足 (P8-99/5/11)。P3 校長說：

其實依教師成績考核辦法，校長平時就要了解教師是否認真教學，是否認真批閱學生作業。我要求學生作業每一本都看，是保障學生學習權益，如果老師認真批閱，正可以彰顯老師的努力，對老師有好處阿！老師會反對，其實是假藉擔心考績之名，害怕自己的偷懶與缺失曝光。(P3-99/3/11)

(四) 教師以顧好自己的教學為主要考量，不想有太多的改變

教師經營一個班級，瑣碎事務相當地多，許多事情都需要即時處理，因此，為了維持教學順暢，教師通常都會發展出一套讓自己教學運作順暢的步調。一旦學校的教育改革措施打亂其教學步調時，教師就會有所抗拒。T5 老師提到：

教育改革措施增加太多、太快了，九年一貫、友善校園、性別平等、教師專業發展評鑑等，這麼多項目要做，已影響到老師的正常教學，老師只好盡量應付。(T5-99/5/13)

P9 校長也提到，在推動教師專業發展評鑑的過程中，教師總以時間不夠、要填寫太多表格、影響正常教學等為理由而不願參加 (P9-99/5/11)。

此外，T1 及 T6 老師的談話，也反映出老師的保守與畏懼改變。T1 老師說：

級任老師雜事很多，像我每節下課都要盯孩子作業有沒有寫完，同學間的爭吵也要馬上處理，中午的用餐、早晚的掃地等，都需要指導，這已經讓我忙得團團轉，我只想把班級管好。(T1-99/4/1)

T6 老師也提到，當教育改革措施影響到班級教學時，她就會質疑教育改革措施的價值。T6 老師說：

學校的各種措施如果對教學有幫助，我就願意去做，但是學校的工作很多，會讓我覺得有點累。現在教育部有時候常常搞一些活動，讓我們覺得這個也要做，那個也要做，當讓我覺得所有的工作加起來影響到我的班級教學，我就會開始質疑這件事的價

值。(T6-99/5/17)

Fullan 和 Stiegelbaure(1991) 指出，大多數的教師都依賴他們所相信的，那些自己熟悉的、足以幫助他們處理日常教學的知識，而遠超過那些教室經驗以外的知識。所以，許多教師都緊緊捉住他們所熟悉的教學，極力地抗拒他們所不熟悉的教育改革理念。

(五) 部分教師以影響正常教學之名，拒絕教室觀察

進入教室觀察教學，可以直接協助教師改進教學，但部分教師並不喜歡校長進入教室觀察其教學，若有人要進到教室觀察，好像有人在監督自己，所以會堅守教室王國的領域，抗拒別人進入。P3 校長說：

有人在教室裡面看，上課的言行好像被監視一樣，即使老師知道教室觀察對他的教學有幫助，但覺得自己的教學過程不想這麼公開的讓大家知道。(P3-99/3/11)

T3 老師談到，對校長進入教室觀察的看法，她說：「校長鼓勵我們就好了，校長不用進來看」(T3-99/5/11)。T2 老師也認為，有人進到教室觀察，會分散學生的注意力，會打亂老師的教學步調，他說：

像上次我們班教學觀摩，學生一直問我，為什麼別的老師要到我們教室來？那天學生的秩序也特別乖，顯示不出平常的教學，會影響正常的教學，所以我不贊成校長進入教室觀察。(T2-99/4/12)

校長經常巡視教師教學或進入教室觀察教師教學，一方面可以使校長對各種教學方法、教學策略，以及評量規範有真實的感受，同時可以瞭解教師的需求，給予直接的協助(Nolan & Hoover, 2008)。但從訪談資料發現，部分教師會以各種理由不贊成校長進入教室觀察，而教師之所以會聞視導而色變，蓋因傳統的視導視強調監督控制。Glanz(1998) 更稱教室視導為「窺探者視導」(snoopervision)；Sergiovanni (1987) 稱關於教室教學在校長和教師間的討論為一種「大肆渲染而無實質意義的事，是他們根據固定劇本參與而沒有更多結果的一個儀式」。雖然校長進入教室觀察的原則可能不具威脅性，但教師的認知是最終的考量，此認知是：「我們對他們」或「我們是一起的」(Nolan & Hoover, 2008)。否則，進得了教室之門，卻進不了教師的心。

二、校長教學視導時積極正向行為及對教師的影響

分析訪談資料時發現，校長在教學視導過程中有一些積極正向的行為，包括校長經常扮演激勵者的角色；校長以身作則，做教師的楷模；透過分工授權，增加教師權能；透過說理策略爭取教師認同。而校長這些積極正向行為對教師的影響，包括提升教師工作動機；強力連結好的教學行為；增強老師自信心。

(一) 校長教學視導時積極正向的行為

1. 校長要經常扮演激勵者的角色

激勵者的角色在研究參與者中是被普遍提到的。P2 校長說：「要經常鼓勵老師，激發同仁的教學熱忱」(P2-99/2/9)。P1 校長認為，校長要扮演「鼓勵學校所有同仁教學熱忱」的角色 (P1-99/2/8)。而鼓勵教師的方式有很多，不一定是物質的鼓勵，有時候，口頭的鼓勵也很有效。T5 老師說：

我們在工作報告時，校長會起來補充一下，再給大家加油一下，再多鼓勵一點，所以我覺得校長就站在鼓勵的角色就可以了。(T5-99/5/13)

P10 校長也提到：

平常經常鼓勵老師，有時買書送給老師，有時開會時口頭的鼓勵，也會積極為老師爭取獎狀或敘獎的機會。(P10-99/5/17)

教師也認為，校長要敏於觀察，注意默默耕耘的教師，適時地給予鼓勵。T1 老師就提到：「老師願意多付出的，校長一定要注意到他的付出，並且給予適度的鼓勵」(T1-99/4/1)。其他教師也認為，校長能夠經常鼓勵教師，教師自然會認真努力，在提到校長如何協助教師提升教學能力時，T7 老師認為，校長應該經常鼓勵教學表現好的老師教師，或是表現不錯的團體 (T7-99/5/17)。

從上述訪談資料中可知，教師們希望校長站在激勵者的角色，多鼓勵教師，激發教師的教學熱忱。而校長們也都能把握激勵者的角色，有時買個小禮物送教師，有時口頭鼓勵一下，甚至為教師爭取敘獎的機會。Blasé 和 Blasé(1998) 也認為，讚美激勵會導致教師高成就動機，可以提升教師的自尊和信心，因而使得教師樂於遵守、配合學校的規定。

2. 校長要以身作則，做教師的楷模

校務的推動，校長能否以身作則，是影響學校教師能否動起來的重要因素。P11 校長認為，一個領導者的身教作用，可以慢慢地改變教師的文化，所以，她為了改變學校教師週三進修的學習態度，除了要求行政人員須於週三進修，非經校長允許不得請假外，自己也以身作則全程參與。她說：「每一次的研習，我都會陪著老師，而且我的學習態度是很專注的，我覺得這是一個領導者的身教示範」(P11-99/5/17)。T4 老師也提到校長如何帶領他們進行行動研究，她說：「我們校長以身作則，帶領一組行動研究，校長都參與了，我們也只好跟著試試看」(T4-99/5/11)。

在專業學習社群的運作上，有些教師會認為某些性質的社團比較輕鬆。為了矯正教師的觀念，P11 校長親自帶領一個社團，這種作法除了改變教師的觀念外，也示範了正確的社團運作。P11 校長提到，該校的學習社群中有一組是電影欣賞的工作坊，有教師向校長反映看電影很輕鬆，因為一般教師對電影欣賞的感覺是比較輕鬆的，跟教學比較沒有直接關係，是比較娛樂性的。為了想導正這個觀念，所以 P11 校長在這個社團第一次欣賞討論時，就親自示範如何帶領社團。校長說：

有一組決定要影片欣賞，我也知道看電影不同的看法會有不一樣的結果，所以那一組就要特別用心，第一次看電影，我主動參加並擔任講師，我把影片欣賞的模式建

立起來。從影片的選擇，到影片欣賞後的討論與分享，給老師們一個良好的示範。
(P11-99/5/17)

T6 老師也提到：

經由校長的帶領，原來看電影也可以學到這麼多，尤其影片欣賞後的討論與分享，對自己輔導能力的提升，真是獲益匪淺。(T6-99/5/17)

綜上所述，校長要能以身作則，起示範作用，教師不想做的，校長及行政人員率先來做；教師不正確的觀念，由校長親自參與來導正教師的偏差觀念。校長的示範作用，除了樹立楷模學習的角色外，也向教師宣示這些事情是校長重視的，這些事情是重要的。

3. 透過分工授權，增加教師權能

校長在權力方面能分工授權，反而會比校長事必親躬、由上而下推動的方式，讓教師更盡心去做。P5 校長認為，校長要處理的事情太多了，所以，一定要充分授權。他說：

我在課程領導上投入的時間不到一半，因為我們的時間被很多事切割掉，所以，我把很多事情授權主任、組長去處理，我只管大原則。(P5-99/4/1)

T1 老師也提到校長的充分授權，他說：

前任校長的優點在於他能夠充分授權，分層負責。所以我們也有發揮的空間，老師也比較願意做，相對的我們的能力也提升了。(T1-99/4/1)

A2 主任也強調，校長的充分授權表達出對教師專業的信任，他說：

過去老師與校長的衝突源自於老師覺得校長對他們不信任，現在的校長給老師的感覺是校長充分授權，表示校長對老師專業的信任，所以老師願意配合學校的政策。
(A2-99/5/12)

由上可知，校長透過分工授權，可以讓教師感覺受到尊重，進而提高工作動機，增加教師權能。國外的研究也有類似的結果，例如：Blasé 和 Blasé (1998) 的研究發現，授權導致教師有較高的工作動機，提升教師的自尊與信心，讓教師有安全感；更重要的是，讓教師的專業能力更精進。但 Blasé 和 Blasé 也指出，授權對教師是有用的，但是，有一些教師需要更密集、更直接的視導。

4. 透過說理策略爭取教師認同

當教師和校長立場衝突時，運用說理的方式可以凸顯事情的重要性和必要性。例如：P10 校長平常會用「coffee time」的時間和教師溝通、聊天、談理念，希望教師瞭解後能自動自發地參與，但當大多數教師的表現不盡理想時，她也會用公開的場合，說理給教師瞭解 (P10-99/5/17)。她剛到這所學校時，週三的進修課，會有許多教師都帶著作業去批改，她覺得這樣對講師很不禮貌，而且也很不尊重自己的專業。P10 校長說：

現在這個時代，老師的地位日漸滑落，固然有大時代的因素，但老師也該負一點責任。當我們站在臺上的時候，要求學生要認真聽講，為什麼我們在臺下的時候，我們

所表現出來是不一樣的雙重標準。師嚴然後道尊，這個「嚴」不是老師嚴格，而是老師能不能「莊嚴」自己的角色。我講過這些話後，再來的週三進修，老師的表現就敬業多了。(P10-99/5/17)

又如：P8 校長的學校教師會，因為擔心教師專業發展評鑑以後會和考績掛勾，所以極力鼓吹教師在校務會議的時候投反對票。校長瞭解，其實大多數的教師都沒有意見，只有少數的教師會成員會公開且強勢地反對，且進而影響到其他教師的意願，所以，校長就找教師會會長來溝通。經校長的說理，教師會會長也不再堅持了。她說：

參加教專是老師的權利，校務會議通過了，你可以選擇不參加，但你阻止校務會議通過，想參加、想成長的老師就沒機會，你是教師會的領導，你不能剝奪人家的權利。(P8-99/5/11)

而在 P6 校長的學校，教師百分之百參加教師專業發展評鑑，連代課教師、支援教師也都參加，他是透過不同的方式來說服教師參加，他說：

今天雖然只是代課，但是你要培養你的專長，要厚植你的實力，將來到別的學校去應徵，才有機會錄取，而參加教師專業發展評鑑就是培養專長、厚植實力的一個很好途徑。(P6-99/4/1)

A3 主任認為，教師們喜歡校長訴之以理、動之以情，凡事說請楚講明白，教師自然願意配合，而不是動不動就說教師違反哪一條法令規章 (A3-99/5/19)。T7 老師提到其心目中的好校長是「凡事要明理」，推動教改措施時要能說服教師 (T7-99/5/17)。

綜上所述，透過理性的陳述，校長往往能夠展現實質權力，藉由意義界定來掌控成員的信念和價值。如前述的幾位校長都是透過理性的溝通說明，讓教師願意來參與，而 A3 主任與 T7 老師也認為校長要具備說理的能力。

(二) 校長積極正向行為對教師的影響

1. 提升教師工作動機

校長參與各項活動，可以鼓舞教師士氣，提升教師動機。P4 校長說：

學校配合各項節慶都會辦理慶祝表演活動，我都親自參加，因為校長的參與，老師也特別認真指導。(P4-99/3/18)

T6 老師指導學生社團練習，校長的造訪讓她感覺受到尊重，她說：

英語歌謠比賽快到了，我利用中午休息時間在樹下指導英語社團的小朋友練習，校長突然來看我們，讓我很驚訝。校長來看我們練習，讓我好感動。(T6-99/5/17)

2. 強力連結好的教學行為

校長的巡堂到處走動，可以隨時掌握學校正在發生的各種狀況，也可以激發教師良好的教學行為。T3 老師說：「校長經常在校園走動，我會特別認真，我希望校長看到我教學的優點」(T3-99/5/11)。T7 老師也認為，校長經常巡堂，教師會比較認真，讓人感覺易於

接近，對不用心的教師也有監督作用 (T7-99/5/17)。A3 主任使用新的教學法，校長在教學研討會時特別介紹並鼓勵其他教師使用，讓 A3 主任思索著如何在其他領域也使用新教學法。A3 主任說：

上社會課時，這單元我們上「節能減碳與蔬食」，我用合作小組學習法讓小朋友討論。校長在教學研討會時特別介紹我們班的教學情形，也鼓勵其他老師多運用合作學習教學。這讓我很有信心，我也思索如何把合作學習的教學技巧用在別的科目上。(A3-99/5/19)

3. 增強教師自信心

校長的鼓勵、正向回饋和支持會增強教師的自信心。T4 老師說：

校長是國語科輔導員，我害怕國語課時校長來巡堂。但校長幾次的鼓勵與支持，稱讚我的學生，讓我對國語教學更有信心。(T4-99/5/11)

A2 主任提到，校長背後的鼓勵與支持，讓她覺得很有安全感，也激勵她繼續推動的動力。A2 主任說：

週三進修我安排了五個主題，請學校老師跟大家做經驗分享。幾位老師極力反對，認為找老師麻煩，增加老師負擔。老師的不友善，我心裡很洩氣，想乾脆聘請外面講師來演講就好了。事後校長找我，認為我這樣的規劃很好，可以彼此經驗分享，也可以提升教師的能力，校長支持我的作法，鼓勵我不要氣餒，讓我有勇氣繼續跟老師溝通。(A2-99/5/12)

綜上所述，校長參與教師的活動、經常出現教師面前、讚美教師與支持教師，可以提升教師動機、自尊、安全感和士氣。特別是，經常巡堂會與好的教學行為強力連結。國外研究也指出，校長經常巡視教室，會讓教師覺得校長是關心學生、關心教學的，可以適時地提供教師協助與支援，可以鼓舞教師的教學動機與士氣 (Blasé & Blasé, 1998)，更可以在很短的時間內瞭解每一位教師的教學情況，發現問題，並提出反思性問題 (Downey, Steffy, English, Frase, & Poston, 2004)。

三、校長教學視導時消極負向行為及其對教師的影響

校長教學視導時，消極負向的行為包括凡事依法行政，僵硬缺乏彈性；校長採取強勢策略，要求教師遵守規定；凡事堅持己見，難容他人意見；公開批評教師。而校長教學視導時消極負向行為將對教師產生下列的影響：消極順應、逃避抵抗、結盟抵制。

(一) 校長教學視導時消極負向的行為

1. 凡事依法行政，僵硬缺乏彈性

學校行政是科層體制的運作型態，講求法理規章的行政作為和階層關係，而教師在教室內的教學專業系統，強調教學專業自主的維護。因此，當直接涉及到教學相關事務

時，就會引起二者的衝突。例如，P3 校長對作文教學就相當堅持其理想，但也引起該校教師的激烈抗爭。P3 校長說：「政府規定作文寫四到六篇，我要求老師寫六篇是依法行政啊！」(P3-99/3/11)；T1 老師卻認為，作文是教學的一部分，屬於教師的教學專業自主，校長這麼做是干預教師的教學自主 (T1-99/4/1)。T2 教師也認為，凡事依法，不講情理，會讓教師心裡不舒服，他說：

我們校長，他就是屬於很多事情都用法律面跟你談，常常動不動就說，你這樣違反四條幾款。這樣的話聽起來，再認真的老師也會不舒服。(T2-99/4/12)

國外研究也指出，學校官僚體制、政策、傳統和評鑑導向的視導，常使學校使用正式權力策略，但教師們經常認為這樣的策略不適當，會嚴重影響視導者與教師互動的品質 (Blasé & Blasé, 2002)。

2. 校長採取強勢策略，要求教師遵守規定

校長運用較強硬的方式，要求教師必須遵守自己提出的規定，使教師沒有討論的空間。P9 校長對教學情況不理想的教師就會強勢要求，她說：

像我是一個表面不強勢，實質上非常強勢的校長，老師班級經營不行，我就會請他來，我告訴他如何改進，不然我會請教學輔導老師進去協助你。(P9-99/5/11)

P11 校長在推動教師專業發展評鑑時，會請教師喝茶聊天，跟教師溝通理念，她說：「先鼓勵，鼓勵不行，語氣就要稍微重一點」(P11-99/5/19)。如果教師意願不高，也會強勢要求教師參加，她說：

樂於參加的是少數，但是我們也不能讓老師覺得辛苦就不做，因為教師成長是很重要的一件事情，不願意做也是要做。(P11-99/5/19)

然而，強勢作為運用不當可能會擴大教師與行政人員之間的衝突。例如：T2 老師提到有些教師不願意要求學生寫六篇作文，校長的處理方式就引起很大的衝突，他說：「校長請教務主任發公文給老師，說這樣違反法令規定，要列入教師考核參考」(T2-99/4/12)，結果造成教師在晨會及校務會議跟校長引起很大衝突。所以，A1 主任就認為：「校長要有專業的堅持及謙卑的態度，有時候可以彈性一點」(A1-99/3/19)；T4 老師也說：

校長有時候要強勢的主導，例如法令規章規定要做的或者校務會議通過要做的；有時候要有柔軟的身段，例如在定案前跟老師溝通協商的時候。(T4-99/5/11)

Ashby(1996) 研究指出，校長少用強制的策略而改以訴諸於教師專業責任的感覺，透過使教師們的價值和他們的社群一致，可縮小教師對課程領導的抗拒；而 Blasé 和 Blasé(2002) 的研究也指出，校長使用主導控制策略去影響教師行為，會導致教師抵抗。

3. 凡事堅持己見，難容他人意見

許多校長雖然都會聽取教師的意見，但當意見與自己相左時，往往會堅持己見，教師也學會保持沉默、消極應付。T1 老師說：

我們校長也會聽老師不同的意見，但是一旦老師和他的意見不同時，最後還是他在做決定，所以幾次之後老師大概也不會想再提了。(T1-99/4/1)

近年來，學校本位管理興起，學校運作傾向為團隊的，也就是校長、主任、教師及家長們之間的團隊合作與分享決策，因為如果校長獨裁、強制、堅持己見，對教師及學生將會是不利的。Blasé 和 Blasé(2002) 指出，近年來對教師角色的定義，愈來愈多是定義為團隊的、協同合作的，尤其是關於教學事件的計畫、教學、專業成長、做決策等，更多是受教師主導所影響；而如果是教師自願的發展行動，則和較高的學生學習成就有關。

4. 公開批評教師

俗云：「揚善於公堂，規過於陋室」，教師對於校長的公開指責，大多會相當在意。T3 老師說：「我們校長常常在教師晨會說有些班級上課秩序經常很亂，老師都沒有在管，校長雖然沒有說哪一班，但我聽起來就不舒服」；T2 老師也提到他的經驗：

去年校慶跳大會舞，二年級學年主任說，我們練這麼久，校長都沒有說我們很努力，卻說你們跳的那個舞蹈又臭又長，又沒有創意。其實老師心裡就被潑一盆冷水，下次遇到類似的活動，老師的心裡就會有一種消極的抵抗。(T2-99/4/12)

Blasé 和 Blasé(1998) 認為，校長與教師之間的互動是成長導向的，不可以公開批評老師，要擴大教師的長處，而不是把重點放在次要的缺點。他們的研究更指出，無效能的校長會在學生開會場所公開指責教師的不是，甚至在巡堂時，打斷教師的教學，藉以展現其權威，而這樣的作法讓教師感覺憤怒、沮喪、降低士氣，讓教師覺得不受尊重。Blasé 和 Blasé(1998) 又指出，儘管事實上許多視導取向是合作的性質，但視導的實施常常是檢查、監督和判斷。這樣的研究結果，值得校長們省思，期待能如 Krajewski(1996) 所預言的，到 2015 年時，視導將包括結構性選擇，亦即基於一些標準和期望，還可以根據教師的個人需求和目標，就像一個學生的個別化教育計畫 (Individualized Education Program, IEP)。

(二) 校長消極負向行為對教師的影響

1. 消極順應

教師認為，校長是學校的負責人，有權力要求教師配合，儘管立場充滿著矛盾與對立，但遇到校長堅持的事情，還是會採取順從的方式做回應。T1 老師說：

多數老師可能是配合，因為他不想惹事，即使校長不合理又堅持要做，我們只好做到表面可以交代的程度。(T1-99/4/1)

A1 主任提到，週三進修大都是學校規劃，規定教師要參加，所以成效一直不彰。她說：

老師覺得這件事情不是我自發性的，是學校規定要我做的，所以我就去參加，但是我就不會這麼用心去參與。(A1-99/3/19)

在權力階層的嚴格劃分下，部屬常不願表達意見，以免受到不利的待遇，基於行政倫

理與自我保護因素，教師通常會順從配合。P10 校長提到一個很有趣的問題，也值得校長省思的經驗，她說：

有一次到臺北去開輔導夥伴會議，會中有位老師提出一個問題：大家討論之後，最後校長講了話，從此大家不講話，這怎麼辦。(P10-99/5/17)

2. 逃避抵抗

許多校長雖然都會聽取教師的意見，但當意見與自己相左時，往往會堅持己見，教師也學會保持沉默、消極應付。T5 老師談到：

校長會找我們座談，好像會傾聽老師的聲音，但是一旦老師的意見與他相左，最後還是校長的意見為意見，久而久之，老師就不太表達意見了。(T5-99/5/13)

T2 老師提到他的經驗：

校長很強勢，老師自有他的因應之道，老師怕影響考績，就只能硬著頭皮做，但很多都是做表面的工作。像去年美展，校長要全校每個角落都布置，我們班分配到穿堂的地方，空間大不好布置，我的學生只有三年級，不太會布置，我們很努力了，校長說，我們布置得像幼稚園學生布置的一樣，我心理很生氣，下次遇到類似的活動，老師的心理就會有一種消極的抵抗。(T2-99/4/12)

3. 結盟抵制

結盟的策略運用是當校長與教師立場衝突時，由於教師缺乏參與決策的管道，卻又希望改變校長的決定，因此，會形成一股抗拒勢力來促成改變。T1 老師提到同學年教師對學校措施不滿時，如何聯合抵制。他說：

有一些老師是整個學年講好，或是幾個老師聯合起來，如果跟學校溝通無效，就會聯合起來抵制，有時候是消極的，有時候比較明顯的抵制，他們不會在公開場合反對，但私底下就講好一群人或一學年就是不配合。(T1-99/4/1)

綜上所述，因應校長的強勢、堅持己見、缺乏彈性等作為，教師也會發展出一套因應策略，例如：消極順應、逃避抵抗、結盟抵制等；這與國外的研究相似。有學者指出，在學校組織中，校長會用權力策略影響教師，而教師同樣也會用權力策略影響校長，例如：逢迎策略 (Blasé, 1991)、結盟策略 (Blasé & Blasé, 2002)、逃避策略 (Blasé, 1991; Blasé & Blasé, 2002)、服從策略 (Hoyle, 1986) 等。Ball (1987) 指出，學校的課程發展委員會，看似由各種代表人士組成，可是，會議之中是否有充分的討論與對話，則仍待商榷，因為許多會議都是在校長室中就已經完成了，會議的目的只是完成法定程序而已。因此，教師對於這類會議經常採取疏離、排斥的策略。Anderson(1991) 也認為，有時候，校長雖然敞開大門，歡迎教師隨時進入校長室與校長討論，但教師卻少使用，反而以私下抱怨的方式抒發情緒。

從上述的訪談結果分析，說理、強勢、以身作則等是校長常見的視導行為。其中，說理策略常被使用，有可能是因為校長要推動各項教育改革，必須經常與教師溝通觀念，建

立共識。加以校長和教師的價值觀不同，對事物的看法與認知不一樣，推動新的措施或工作時，更需透過溝通、協調，向教師充分的說明，以取得認同。所以，校長要經常使用理性溝通的方式，向教師說理，爭取教師的認同。

強勢策略也常被使用，蓋因學校行政系統隱含著科層體制的運作型態，講求法理規章的行政作為與階層關係。在科層組織層級節制下，校長是一個極具威嚴性的存在，且校長必須為學校的績效負最後責任，因此，不得不採取強勢作為。由前述的結果分析可知，校長為了落實自己的教育理念，在經過溝通、協調無效後，往往就會採取強勢作為。但也因為如此，使得教師採取消極順應、逃避抵抗的策略，以保護自我利益。

Blasé(1989) 研究指出，教師的微觀政治取向相對於校長的微觀政治取向將會有所變化，若與開放的校長相互作用，教師傾向於開放的立場；若與封閉或操控的校長相互作用，教師則傾向於使用躲避和逢迎的策略；這與本研究結果相似。這種現象也值得校長們省思，溫子欣(2009) 對一位校長領導的個案研究指出，一位成功的校長領導經常使用分層負責與完全授權的領導策略，因為如此能使其擺脫非成功校長「大權獨攬」、「過度指揮與干預」等問題。此外，鑑於校長的以身作則，激勵關懷與走動式管理，具備低干擾、低威脅感、潛移默化與親和柔軟的成功校長領導特質。因此，校長平時即應經常使用專家權及參照權，例如：以身作則、分工授權、說理等策略。而教師也不宜消極逃避，若有與校長意見不同時，應透過理性溝通，理直氣和地爭取合理權益。

伍、結論與建議

本研究以半結構訪談問題，訪談了 11 位校長（1 位退休者）、3 位主任及 7 位教師，以探討校長在教學視導過程中，校長與教師之教育理念與利益考量差異，以及校長教學視導之正向和負向行為對教師之影響。研究結果包含以下三點結論和五項建議。

一、結論

分析本研究之深度訪談結果，研究者歸納出三點結論，包括：（一）校長與教師互動時教育理念或利益考量之差異；（二）校長教學視導時積極正向行為及對教師的影響；（三）校長教學視導時消極負向行為及其對教師的影響。如下所述。

（一）校長與教師互動時教育理念或利益考量之差異

本研究發現，校長與教師互動時，教育理念或利益考量有下列差異：1. 校長先考量學生的學習權益，再談教師的權利；2. 教師名為維護學生權益，實則爭取自己利益；3. 教師假借考績的壓力，其實是專業信心不足；4. 教師以顧好自己的教學為主要考量，不想有太多的改變；5. 部分教師以影響正常教學之名，拒絕教室觀察。

（二）校長教學視導時積極正向行為及對教師的影響

本研究發現，校長教學視導時積極正向的行為如下：1. 校長經常扮演激勵者的角色；

2. 校長以身作則，做教師的楷模；3. 透過分工授權，增加教師權能；4. 透過說理策略，爭取教師認同。而校長的積極正向行為對教師會產生下列的影響：提升教師工作動機、強力連結好的教學行為、增強教師的自信心。

（三）校長教學視導時消極負向行為及其對教師的影響

本研究發現，校長教學視導時消極負向的行為包括：1. 凡事依法行政，僵硬缺乏彈性；2. 校長採取強勢策略，要求教師遵守規定；3. 凡事堅持己見，難容他人意見；4. 公開批評教師。而校長的消極負向行為會對教師產生下列影響：消極順應、逃避抵抗、結盟抵制。

二、建議

根據本研究的結論，並參考相關文獻及對當前教育環境的理解，研究者提出下列建議供參考。

（一）校長要培養厚實的參照權，以加乘其他權力的影響力

研究發現，校長與教師互動時，經常採取以身作則的策略，屬於參照權。校長在權力運用時，通常不是單一的權力運用，可以有不同的組合，不同權力組合會有加乘的效果。尤其參照權的權力基礎主要來自於個體所尊重、珍視的對象，往往傾向加大其他權力所發揮的影響力。所以，校長要培養厚實的參照權，以加乘其他權力的影響力。

（二）校長要從教師立場考量強制權、獎賞權的運用

研究發現，校長在進行教學視導過程中經常採取強勢策略，校長或許迫於政令要求、工作負荷、家長期望、人格特質等多元因素，而採取強勢策略。強制權與獎賞權兩種權力運用的成效，特別依賴於成員的順從，當學校成員對於校長所行使的懲罰或獎勵不在乎時，其效用變會降低。因此，校長要從教師立場考量強制權、獎賞權的運用，例如：瞭解教師的需求與喜好以做為獎賞的基礎；針對必須強制執行的措施，提供理由說服教師，增加教師的認同；闡述強制實施措施所產生的效果，並指出教師的貢獻等。

（三）校長領導作為需兼顧學校目標與教師個別利益需求

研究發現，校長常以學生學習權益為優先考量，因而，經常會忽略教師的個別需求。以往學校領導重視組織目標的達成，較為忽視學校教師需求與利益的關切，而微觀政治學的領域傾向瞭解成員的利益關係，因此，校長領導要能兼顧學校目標與教師利益，達成組織與成員利益的平衡。

（四）教師應以理性的方式表達訴求，展現理直氣和的溝通

研究發現，由於校長的強勢導致教師的消極逃避，因此，校長應避免固執己見，執意貫徹自我理念，給教師論述自我立場的空間。校長的權威性經常使教師不敢表達意見，選擇隱匿自我立場，消極應對，而產生潛藏式衝突的原因。為避免此種狀況的發生，校長應

敞開心胸，展現願意接受各種批評與建議的態度，例如：定期與教師座談，鼓勵教師提出對決策的異議，或者設立「校長信箱」，鼓勵教師以隱匿方式表達對決策與措施的不滿，積極調和可能的差異性，才不會錯失解決衝突的時機。

而教師在面臨與校長意見歧異時，只要自己的立場是合情、合理、合法的，就應該以理性的方式向校長表達訴求，使校長瞭解彼此間立場的差異，如此一來，就可以避免潛藏式衝突的產生。而在溝通的歷程中需理直氣和，減少情緒性的字眼與語氣及咄咄逼人的態度，避免讓溝通的氣氛出現緊張關係，才能有效地爭取更合理的方案。

(五) 善用教室巡堂提升學校教育品質

研究發現，巡視教室及校園是每位校長例行性的工作，校長弱勢經常在校園走動，校園中發生的事情，便可以在校長心中形成一個快照圖，校長自然能夠掌握學校的教學情形。校長可以善用教室巡堂的理念提升學校教育品質，但傳統的巡堂偏重於行政作為，教師往往會擔心校長巡堂是監督教師的教學，所以，首先要建立教師對教室巡堂的正確觀念，校長也要明確掌握教室巡堂的重點，並透過事後的省思會談，與教師間彼此釐清觀念，澄清可能的誤解，不斷地檢討改進，進而彼此獲益，共同成長。

參考文獻

一、中文部分

- 王文科 (2005)。質的研究的問題與趨勢。載於中正大學教育研究所（主編），**質的研究方法**（頁 1-23）。高雄市：麗文。
- 呂木琳 (2002)。教學視導—理論與實務（二版）。臺北市：五南。
- 林逸青 (2003)。國中校長權力運作策略、衝突管理策略與學校效能之關係：微觀政治關係（未出版之博士論文）。國立臺北師範學院，臺北市。
- 孫邦正 (1970)。教育視導大綱。臺北市：臺灣商務。
- 席榮維 (2005)。以微觀政治觀點分析校長的教學視導。**學校行政雙月刊**，36，17-26。
- 張志明 (1999)。教育行政組織。載於王如哲、林明地、張志明、黃乃熒、楊振昇，**教育行政**（頁 27-58）。高雄市：麗文。
- 張明輝 (1996)。技職教育的行政與輔導。載於黃政傑、李隆盛（主編），**技職教育概論**（頁 173-203）。臺北市：師大書苑。
- 張德銳 (2000)。教育行政研究。臺北市：五南。
- 許籐繼 (2005)。教學視導人員能力指標建構之研究（二版）。臺北市：師大師苑。
- 陳幸仁 (2007)。微觀政治學：一個學校行政的新興研究領域。**教育行政與評鑑學刊**，3，67-86。
- 黃乃熒 (2003)。學校組織變革之意識型態研究——以一所國民中學為例。行政院國家科學委員會專題研究計畫成果報告（計畫編號：NSC90-2413-H-003-003）。

- 黃乃熒 (2007)。國民中學教師所秉持學校組織變革意識型態之調查研究。臺中教育大學學報：教育類，21(2)，1-28。
- 楊振昇 (1999)。我國教學視導制度之困境與因應。課程與教學，2(2)，15-30。
- 楊淑芬 (2009)。國小初任主任的微觀政治研究（未出版之碩士論文）。國立中正大學，嘉義縣。
- 溫子欣 (2009)。成功校長領導行為研究（未出版之博士論文）。國立政治大學，臺北市。
- 齊力、林本炫 (2006)。質性研究方法與資料分析（二版）。嘉義縣：南華大學教育社會學研究所。
- 蔡進雄 (2000)。學校科層體制與教師專業自主的衝突解決之道——以學校教師會為例。教育實習輔導，5(4)，82-87。
- 蔡璧煌 (2008)。教育政治學。臺北市：五南。
- 謝宇斐 (2003)。國民小學學校本位教學視導之研究（未出版之博士論文）。國立臺灣師範大學，臺北市。

二、英文部分

- Anerson, G. L. (1991). Cognitive politics of principals and teachers: Ideological control in an elementary school. In J. Blasé (Ed.), *The politics of life in schools: Power, conflict, and cooperation* (pp. 120-130). Newbury Park, CA: Sage.
- Ashby, J. W. (1996). *Micropolitical strategies and tactics a principal uses to influence teachers* (Doctoral dissertation). Available from ProQuest Dissertation and theses database. (UMI No. 9705778)
- Ball, S. J. (1987). *The micropolitics of the school: Toward a theory of school organization*. London: Methuen.
- Beach, D. M., & Reinhartz, J. (2000). *Supervisory leadership: Focus on instruction*. Boston, MA : Allyn & Bacon.
- Blasé, J. (1989). The micropolitics of the schools: The everyday political orientation of teachers toward open school principals. *Educational Administration Quarterly*, 25(4), 377-407.
- Blasé, J. (Ed). (1991). *The politics of life in schools: Power, conflict, and cooperation*. Newbury Park, CA: Sage.
- Blasé, J., & Blasé, J. (1998). *Handbook of instructional leadership: How really good principals promote teaching and learning*. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Blasé, J., & Blasé, J. (2002). The micropolitics of instructional supervision: A call for research. *Educational Administration Quarterly*, 38(1), 6-44.
- Downey, C. J., Steffy, B. E., English, F. W., Frase, L. E., & Poston W. K. (2004). *The three-minute classroom walk-through: Changing school supervisory practice one teacher at a time*. Thousand Oaks, CA: Corwin.

- Fullan, M., & Stiegelbaure, S. (1991). *The new meaning of educational change*. New York, NY: Teachers College.
- Glickman, C. D. (1991). Pretending not to know what we know. *Educational Leadership*, 48(8), 4-10.
- Glanz, J.(1998). *Action research: An educational leader's guide to school improvement*. Norwood, MA: Christopher-Gordon.
- Glickman, C. D., Gordon, S. P., & Ross-Gordon, J. M. (2001). *Supervision and instructional leadership: A developmental approach* (5th ed.). Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Glickman, C. D., Gordon, S. P., & Ross-Gordon, J. M. (2007). *Supervision and instructional leadership: A developmental approach* (7th ed.). Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Hanson, E. M. (1991). *Educational administration and organizational behavior*(3rd ed.). Needham Heights, MA: Allyn and Bacon.
- Hargreaves, A. (1991). Contrived collegiality: The micropolitics of teacher collaboration. In J. Blasé (Ed.). *The politics of life in schools: Power, conflict, and cooperation* (pp. 47-72). Newbury Park, CA: Sage.
- Hoyle, E. (1986). *Politics of school management*. Hightstown, NJ: Princeton.
- Hoyle, E., & Wallace, M. (2005). *Educational leadership: Ambiguity, professionals and managerialism*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Joyce, B. R., & Showers, B. (1995). *Student achievement through staff development: Fundamentals of school renewal* (2nd ed.). New York, NY: Longman.
- Kelchtermans, G., & Ballet, K. (2002). The micropolitics of teacher induction: A narrative-biographical study on teacher socialization. *Teaching and Teacher Education*, 18, 105-120.
- Krajewski, R. (1996). Supervision 2015. *Wingspan*, 11(2), 15-17.
- Lindle, J. C. (1999). What can the study of micropolitics contribute to the practice of leadership in reforming schools. *School Leadership and Management*, 19(2), 171-178.
- Marshall, C., & Scribner, J. D. (1991). "It's all political." Inquire into the micropolitics of education. *Education and Urban Society*, 23(4), 347-355.
- Moore, V. V. (1996). *A micropolitical perspective of strategic communication between a principal and teachers in a productive, innovative elementary school* (Doctoral dissertation). Available from ProQuest Dissertation and theses database. (UMI No. 9711327).
- Nolan, Jr. J. F., & Hoover, L. A. (2008). *Teacher supervision & evaluation: Theory into practice*(2nd ed.). New York, NY: John Wiley & Sons.
- Oliva, P. F., & Pawlas, G. E. (2008). *Supervision for today's schools* (6th ed.). New York, MA: John Wiley Sons.
- Sergiovanni, T. J. (1987). *The principalship: A reflective practice perspective*. Newton, MA: Allyn & Bacon.

- Sergiovanni, T. J., & Starratt, R. J. (2007). *Supervision: A redefinition*(8th ed.). New York, MA: McGraw-Hill.
- Singh, K., & Shifflette, L. A. (1996). Teachers' perspectives on professional development. *Journal of Personnel Evaluation in Education, 10*, 145-160.
- Weick, K. E. (1976). Educational organizational as loosely coupled systems. *Administration Science Quarterly, 21*, 1-19.
- Wiles, J., & Bondi, J. (1986). *Supervision: A guide to practice* (2nd ed.). Columbus, OH: C. E. Merrill.

【附錄一】

校長教學視導的微觀政治訪談題綱—校長部分

- 一、您最常視導的方式、內容是什麼？
- 二、您發現老師教學有問題會如何處理？
- 三、您覺得教學視導對老師的教學有何影響？
- 四、在教學視導時，您如何與教師互動？
- 五、當教師對學校教學視導措施有意見，您如何處理？
- 六、平時是校長主動找教師座談或教師主動進校長室和校長對話？為什麼？
- 七、校長平時會運用哪些權力影響教師的教學行為？

【附錄二】

校長教學視導的微觀政治訪談題綱—教師部分（含主任）

- 一、您覺得貴校校長最常視導的方式、內容是什麼？
- 二、您覺得貴校校長發現教師教學有問題時，會如何處理？
- 三、您覺得貴校校長的教學視導對教師的教學有何影響？
- 四、貴校校長在教學視導時，如何與教師互動？
- 五、教師對學校的教學視導措施不滿意時，如何表達教師意見？
- 六、平時是校長主動找教師座談或教師主動進校長室和校長對話？為什麼？
- 七、貴校校長平時會運用哪些權力影響教師的教學行為？

芬蘭中小學師資培育碩士化制度與 最新師資培育政策發展之研究

A Study on the Master Degree System and the Latest Educational Policy Development of the Finnish Primary and Secondary School Teacher Education

顏佩如*
Pey-Ru Yen

歐于菁**
Yu-Ching Ou

王蘊涵***
Yun-Han Wang

(收件日期 100 年 4 月 22 日；接受日期 100 年 10 月 20 日)

摘 要

本研究主要是探究 1965 年後芬蘭中小學師資培育的演變、芬蘭中小學師資培育碩士化制度的內涵與最新師資培育發展趨勢。本研究目的有四：一、探究芬蘭中小學師資培育碩士化制度演變與內涵；二、分析芬蘭中小學師資培育碩士化制度之成功因素與配套措施；三、瞭解芬蘭中小學師資培育政策之最新發展；四、根據以上研究結果，提出芬蘭中小學師資培育制度與政策給我國的啓示。本研究方法與策略採取質性研究的無結構式訪談法，研究時程長達一年，訪談對象包括赫爾辛基大學教育應用科學系與附屬師範學校教授，並進行檔案蒐集與文獻分析，研究過程首先蒐集 1965 年後芬蘭中小學師資培育演變的相關官方檔案與學術論述，爾後再進行個訪與文件蒐集，所有訪談內容皆採匿名處理，並採取互惠互重，以維護研究倫理，且運用三角檢證以確認研究的信、效度，本研究範圍以芬蘭官方報告書與文件、芬蘭學者研究為主，並以芬蘭中小學正式教育的師資培育為範疇，但不包括特殊教育、技職教育、成人教育與社區教育部分師資培育等。

本研究首先探討芬蘭 1965 ~ 2010 年中小學師資培育制度的演變，並進一步分析芬蘭中小學師資培育碩士化制度內容，包括教育理念與目標層面、甄選與管理層面、課程規劃層面、教育實習制度層面、考試評量與就業層面等；二、分析芬蘭中小學師資培育碩士化制度之內外在成功因素；三、探究芬蘭中小學師資培育政策之最新發展，包括教師繼續教育、教師評鑑與師資培育評鑑、國際教育師資培育計畫、教師科技教育等；最後，提出芬蘭中小學師資培育制度與政策給我國的啓示。

關鍵詞：芬蘭教育、師資培育、師資培育碩士化、教師專業評鑑、教師繼續教育

*國立臺中教育大學教育學系暨師資培育中心專任副教授（通訊作者）

**國立臺中教育大學課程與教學研究所碩士在職專班研究生、臺中市大甲國中教師

***國立臺中教育大學課程與教學研究所碩士在職專班研究生、臺中市太平國中教師

Abstract

This study mainly explored the evolution and content of Finnish primary and secondary school teacher education from 1965, the evolution of the master's degree system in Finnish teacher education, and the latest developments in Finnish teacher education policy. The purposes of the study were as follows. First, the researchers examined the evolution and content of the Finnish primary and secondary school teacher education from 1965. Second, we examined the reasons for the successful evolution of the master's degree system of Finnish primary and secondary school teachers. Third, we introduced the latest development in Finnish teacher education policy. Finally, based on the conclusions, we provided some suggestions on primary and secondary school teacher education to our educational administrators, scholars, and educators.

The qualitative approach was adopted. The conclusions and suggestions were as follows: 1.The evolution of Finnish teacher education from 1965 to 2010. 2.The content of the Master's degree system of Finnish teacher education, including the objectives and characteristics of teacher education, the audition and management methods, the curriculum designs, the teaching practicum system, and the evaluation of teacher education. 3.The latest developments in Finnish teacher education included continuing education, the evaluation of teachers and teacher education, international teacher education programs, vocational and special teacher education, and "Information and Communication Technology" (ICT). 4. Some suggestions for our educational administrators were given.

Key words: Finland Education, Teacher Education, the Master Degree System of the Teacher Education, Teacher Professional Evaluation, Teacher Continuing Education/ In-Service Teacher Education.

壹、緒論

近年來，少子化的衝擊使得學生數量降低，教師數量的供需失衡，加上多元文化族群與新移民子女提高了學生的異質性，如何培養出符合社會需求的教師乃成為師資培育的重點。教育部於 2010 年推動「中小學教師素質提升方案」，除了調控師資培育數量外，也強化教師進修機制，促進教師專業發展，提供教師進修及專業發展途徑，逐年提高教師學歷至碩士學位（教育部，2010a；教育部，2010b）。

我國於 1994 年將《師範教育法》修訂為《師資培育法》，以及 1995 年通過《教師法》，促使師資培育制度傾向多元化、儲備性、甄選制、自費制，例如師資培育機構由單一走向多元。目前，中小學教師之師資培育機構共分為三種類型：師資培育學校、師資培育系所、師資培育中心（周祝瑛，2009）。此外，中小學師資品質管控機制由中央控管品質走向市場擇優汰劣機制（林新發、王秀玲、鄧珮秀，2007）。轉變的目的為增進中小學教師的競爭力、維持中小學教師素質的水準。

然而，中小學教師與學生的數量供需失衡，少子化的衝擊使學生數量減少，而多元化師資培育機構使儲備教師的數量增加，導致許多中小學儲備教師無法成為正式教師，產生「儲備教師供需失衡」的問題。為解決此問題，教育部通過評鑑制度，開始管控師資培育的儲備教師人數，以及教師資格檢定考的人數。不過，短期內仍無法有效解決儲備教師的問題，師資培育生產的教師數量已超過社會所需，造成教師專業價值降低、教育專業的文憑貶值與教師地位降低等。

為了提升中小學教師的競爭力，以及維持中小學教師素質的水準，除了提倡師資培育多元化，以及師資市場擇優汰劣機制外，教育部也積極倡導中小學教師專業發展評鑑（教育部，2010c），並逐步提升現職教師的教育程度到碩士階段，希望比照師資培育的國際教育發展趨勢，逐步提升中小學教師學位與專業，並且延長師資培育年限、減緩師資培育數量與速度。

從國際比較的觀點，芬蘭自 2000 年後教育成果受到大家的注意。芬蘭參與每三年舉辦，針對 15 歲學生的能力評估測驗「國際學生能力評量計畫」(The Program for International Student Assessment, PISA)，分別在閱讀、自然科學、數學及問題解決等四大部分之評比中表現優異，整體表現為國家中的第一名（陳章瑋，2008）。此項結果讓世界開始注意芬蘭教育的內容與成效，並紛紛探討其成功的背景與因素，追溯其師資培育與教育政策等因素。

芬蘭教育整體成功的因素，包括「社會對於教育有積極的態度」與「自由且教育機會均等的基礎教育」。前者指的是社會對「教師專業的高度認同」，教師在社會中的專業地位高，所以，各師資培育大學能錄取素質高的未來中小學教師，而且各個階段的中小學教師都能接受良好的培訓且具有高學位，使教師專業地位高。而後者則使教師在教育上有很大的自主性，能提供學生適性教學，不放棄任何一個孩子，促使芬蘭學生高低學習成就的差距縮小，進而提升整體國民素質 (Ministry of Education and Culture [MOE], 2009)。

芬蘭教育成功的關鍵因素之一是「有能力的教師」，芬蘭全國教育委員會 (The Finnish National Board of Education, FNBE) 指出，有能力的中小學教師能促使芬蘭教育的成功。芬蘭中小學教師需通過高標準的審核，具備碩士學歷，且師資培育包含教學實習，亦具備實務處理能力，因此，教師的師資培育專業提升教師教育水準 (FNBE, 2010)。爲了達到我國中小學師資培育制度改革的目的，以培養出符合目前我國社會需求的教師，芬蘭成功的中小學師資培育碩士化制度以及最新發展，可作爲我國中小學師資培育改革的借鏡。

芬蘭各界將芬蘭教育成功之因素歸功於芬蘭中小學的「師資培育」與「教師專業」。芬蘭教育學者認爲，「芬蘭中小學的師資培育」與芬蘭學生在 PISA 2003 的傑出表現最爲相關，其中尤以「教師教育碩士課程」的成效對學生的良好表現具極大的影響力 (Kim, Lavonen, & Ogawa, 2009)。芬蘭學者 Kim 等人都認爲，芬蘭學生表現良好，其教育成功的因素包含師資培育制度與專業高素質的教師 (涂馨予譯，2010；MOE, 2009)。

芬蘭的中小學師資培育訓練出優良且有能力的教師，最重要的關鍵在於芬蘭師資培育使中小學教師主動積極提升自我的專業素養，進而促進了芬蘭中小學師資培育的改革速度，並於 1979 年將中小學師資培育所需求的學歷提升至碩士層級，希望加強研究取向的教師專業訓練。

近年來，國內外學者對於芬蘭教育有諸多的討論，研究主題包含教育歷史與改革、教育成功的因素、學生的學習情況、師資培育的制度與課程、教育政策等。有關教育成功的因素之討論甚多，其中，提到訓練有素的教師爲因素之一，且已有多位學者探討其師資培育的內涵與特色 (Byman, 2009; Kim et al., 2009; Jyrhämä et al., 2008; Simola, 2005; Tryggvason, 2009)，而本研究特就師資培育特色中的碩士化制度深入探討。

因此，本研究目的有四：

- 一、探究芬蘭師資培育碩士化制度演變與內涵；
- 二、分析芬蘭中小學師資培育碩士化制度之內外在成功因素；
- 三、瞭解芬蘭中小學師資培育政策之最新發展；
- 四、根據以上研究結果，提出芬蘭中小學師資培育制度與政策給我國的啓示。

本研究方法與策略採取質性研究的無結構式訪談法，研究時程長達一年，訪談對象包括赫爾辛基大學教育應用科學系與附屬師範學校教授等，並進行檔案蒐集與文獻分析，研究過程首先蒐集 1965 年後芬蘭師資培育的演變的相關官方檔案與學術論述，爾後進行個訪與文件蒐集，所有訪談內容皆採匿名處理，並採取互惠互重，以維護研究倫理，並運用三角檢證以確認研究的信、效度。本研究範圍以芬蘭官方報告書與文件、芬蘭學者研究爲主，且以芬蘭中小學正式教育的師資培育爲範疇，但不包括特殊教育、技職教育、成人教育與社區教育部分師資培育等。

貳、芬蘭中小學師資培育的演變與師資培育碩士化的內涵

一、芬蘭 1965 ~ 2010 年師資培育制度的演變

芬蘭最早的小學教師訓練學院成立於 1863 年，現為 Jyväskylä 大學，1890 年代左右，小學教師提出其應進修達到大學層級的水準，而當時的中學師資培育機構原本就是屬於大學層級，中小學教師的培訓學位於 1979 年提升至碩士學歷 (Kansanen, 2003; Niemi, 2011; Simola, 2005)。芬蘭師資培育改革於 1960 年代與 1970 年代如火如荼地展開，最重要的關鍵時期在 1970 年代，有三項重要的關鍵改革 (Simola, 2005)：

- (一) 完全中學改革 (1972 ~ 1977 年)：用單一且混合能力的九年制綜合學校取代原本雙軌制的八年義務教育學校與文法學校，要求每位學生均需完成為期九年的義務教育。
- (二) 師資培育改革 (1973 ~ 1979 年)：為了配合完全中學改革，培育完全中學所需要的師資，因此，國小師資培育改由專業的大學教育學院負責，以使其與中學師資培育的層級相同 (Niemi, 2011)，並於 1979 年要求中小學教師需獲取碩士學位，提升教育研究的地位。
- (三) 高等教育之一般教學大綱及學位改革 (1977 ~ 1980 年)：廢除了學士學位，但於 1994 年恢復，且因波隆那進程 (Bologna Process) 的影響而有被強化的趨勢。

1990 年代，芬蘭政府在教育上積極比與其他歐洲國家進行國際性的合作，包括歐盟提出的「知識歐洲」(歐洲高等教育區域)與波隆那進程等，為芬蘭的師資培育帶來一波新的改革風潮。茲將芬蘭師資培育制度演變之重要事件，整理如表 1。

表 1 芬蘭師資培育制度演變之重要事件

年代	事件或立法	影響與代表性
1965年	教師培育改革委員會成立	確立師資培育改革的開始，提出教師培訓基本方針，教師必須藉由進修以提升教學品質，維持其專業
1971年	教師教育法令	教師教育法令讓師資培育與教師培訓正式成為政策與法制的一部分
1972~ 1977年	綜合學校改革	將原本分流成文法中學及義務學校的雙軌制合併成為單一及綜合能力的學校，為日後提升教師專業的原因之一
1973~ 1979年	師資培育改革	1974年，國小師資培育由各處的訓練學院或師資培育班改由專業的大學主導
1978年	中小學教師學位改革確定	配合高等教育系統改革
1977~ 1980年	高等教育系統改革 (高等教育之一般教學大綱及學位改革)	1979年，中小學教師的培訓學位提升至碩士學歷

表 1 芬蘭師資培育制度演變之重要事件（續）

年代	事件或立法	影響與代表性
1995年	芬蘭高等教育評鑑委員會（Finnish Higher Education Evaluation Council, FINHEEC）	主要為呼應歐洲高等教育區域的建立，針對高等教育進行評鑑，包含師資培育
1999年	波隆那進程	影響後續的芬蘭教育改革
2005年	《芬蘭大學學位法》	配合波隆那進程，採用ECTS歐洲學分轉換系統，並將高等教育分成學、碩士兩階段，第一階段為三年，第二階段為兩年
2010年	歐洲高等教育區評鑑	進行關於波隆那進程的評鑑

註：整理自芬蘭教育改革的歷史及其現況，張家倩，2007。教育資料集刊，32，201-216。
芬蘭小學師資培育課程規劃之探究，魏曼伊，2009。教育資料集刊，41，223-250；
“Teacher education in Finland: Current models and new developments (pp. 85-108),”
by P. Kansanen, 2003. In B. Moon, L. Vlăsceanu, & C. Barrows (Eds.), *Institutional approaches to teacher education within higher education in Europe: Current models and new developments*. Bucharest: Ünesco-Cepes; “Teacher Education in Finland,” by H. Niemi R. Jakku-Sihvonen, 2011, Retrieved April 14, 2011, from http://scholar.google.com.tw/scholar?hl=zh-TW&q=Niemi%EF%BC%8C2011+English&lr=&as_ylo=&as_vis=0;
“The Finnish miracle of PISA: Historical and sociological remarks teaching and teacher education,” by H. Simola, 2005. *Comparative Education*, 41(4), 455-470。

二、芬蘭中小學師資培育碩士化制度內容

（一）芬蘭整體師資培育教育理念與目標與特色

芬蘭全國性教育理念影響芬蘭師資培育制度的理念及目標，其理念包括全人教育、強調學習能力、學習機會均等及終身學習 (MOE, 2010a, 2010b)，因此，芬蘭師資培育教育理念強調教師應全方位學習、提升學生學習動機、不放棄每一個孩子，以及帶領學生自主、永續的學習等。茲分述如下 (Reunamo, 2010)：

1. 落實全人教育，強調教師全方位學習：全人教育強調學生各方面的學習與環境學習策略，此概念可追溯自人文主義的理念。為了確實應用此教育理念，將人文主義思想包含於師資培育理念之中。而於培育未來教師時，也強調教師各方面的學習 (MOE, 2010a)，重視學各方面的成長，並搭配環境提供的學習。簡言之，芬蘭的教學是為了孩子來調整教學，而不是為教書來調整（訪P1/2010/11/4）。
2. 重視自主學習能力，強調教師提升學生學習動機：芬蘭教育當局的理念強調學生要有自主學習能力，以及終身學習的觀念，因此，在教學上，大多以探索學習、問題解決

的方式來學習知識(MOE, 2010a)。芬蘭透過教育，期待學生能擁有自主學習能力，以提升學生的學習動機，促進無止盡的學習探索(MOE, 2010a)。

- 3.教育機會均等，強調教師不放棄每一個孩子：政府在經濟方面提供協助，包括學習獎學金、住宿提供、國家就學貸款；在教育方面強調教育人員要重視各種特殊需求的學生，尤其特別關注學習較差的孩子，讓每一個孩子都有學習機會(MOE, 2001a)。因此，在師資培育制度的理念中，包含教師研究分析能力的培養、研究分析學生的特殊問題或需求之能力訓練，以期進行個人化教學來達到「不放棄每一個孩子」的目標（訪P3/2011/4/15）。
- 4.終身學習能力，強調教師需帶領學生自主、永續的學習：配合教育機會均等以及全人教育，終身學習強調每個人一生中在不同的學習環境之下，都要有足夠的學習能力及機會去學習(MOE, 2010b)。因此，需要能夠帶領學生自主學習的教師。所以，芬蘭在師資培育方面，課程理念相當強調教師的自主學習能力、終身學習的觀念培養、學習動機策略培養，以及問題解決的研究能力等(MOE, 2010a, 2010d)。

芬蘭教育總體目標與師資培育教育目標與內涵，整理如表2（訪P1/2010/11/4）（魏曼伊，2009；MOE, 2010a, 2010b）。

表 2 芬蘭教育部全國性教育理念之師資培育教育目標

項目	教育總體目標	師資培育目標	全國性教育理念之師資培育教育目標內涵
1.	全人教育	全人教育	未來教師的個人成長和教育的社會文化意義被納入師資培育制度的一環，師資培育中也採用全人教育，將來教師才懂得重視學生
2.	強調學習能力	自主學習能力	自主學習能力中，特別重視探索學習能力，因此在師資培育制度中，藉由實踐教學理念的方式（例如教學實習），來培養未來教師發展自身觀察、反省及分析等自主學習、探索學習的能力
3.	學習機會均等	教育機會均等	強調未來教師要有研究能力以及分析能力去發現學生的各種問題及需求，不放棄任何一個孩子，進一步擬定個人化教學方案(individualized education program, IEP) 來協助學生學習
4.	終身學習	終身學習能力	在師資培育中，配合國家提出的「終身學習方案」(lifelong learning programme, LLP)，強調自省能力，以及不斷學習的觀念，進一步形成教師繼續教育的趨勢

註：整理自芬蘭小學師資培育課程規劃之探究，魏曼伊，2009。教育資料集刊，41，223-250；“Finnish students hingh performers in PISA,” by MOE, 2010b, Retrieved Novmber 13, 2010 from <http://www.minedu.fi/OPM/?lang=en>

整體而言，芬蘭師資培育的特色包括重視教師的個人成長與社會互動、重視教師的終身學習能力發展、教師培育提升到碩士學位資格、研究取向的教師專業訓練。茲分述如下（魏曼伊，2009；張繼寧，2010；MOE, 2010b；Mäkeläm, 2010）：

- 1.重視教師的個人成長與社會互動：在全人教育的理念之下，舉凡個人成長過程中與夥伴的互動、在社會上的行動與互動等，皆成爲未來教師所應具有的參考準則之一，故要求教師應具有良好的人際互動、合作學習能力，以及爲社會盡一份心力的行動力。
- 2.重視教師的終身學習能力發展：由於社會變遷快速，故強調教師應有終身學習的觀念及發展，因此，芬蘭師資培育方面亦著重教師繼續教育的部分，教育當局也投資不少經費。
- 3.教師培育提升到碩士學位資格：芬蘭教師學位從學士提高到碩士，目的在於提高教師的專業素質。由於芬蘭教育給予教師很大的自主權，教師可以依據國家課程方針自行設計課程、自編教材等，加上特殊需求的學生日益增加，爲了「帶好每一個孩子」，教師專業有必要提升（訪P2/2010/11/22）。
- 4.研究取向的教師專業訓練：在碩士課程的學習中，以研究取向的訓練爲主，目的在於期望教師擁有解決問題的能力、分析的能力、研究能力等，以協助自己在教學上能自我省思、自我解決問題、創新教學、增強知識與能力，同時也協助學生解決各種問題。

（二）甄選與管理層面

- 1.甄選資格：欲報考教育系的學生必須提出高中畢業證書、過去的在校表現以及相關的工作經驗證明，或等同於國際及外國資格證明。芬蘭的師資培育招生兼重學生的學業與實務經驗（陳之華，2008；魏曼伊，2009；Mikkola, 2006）。
- 2.遴選與甄試方式：分兩階段遴選，包括：(1)第一階段：先通過教育系辦理的聯合會考，此爲整合性測驗，目的在瞭解學生自主閱讀能力、常識能力以及具有自己的觀點與想法等。(2)第二階段：心理測驗及面試，目的是要瞭解學生是否有適合擔任教師的心理素質，考慮學生的性向、動機、信念等。上述遴選方式是從2008年開始的，錄取報考人數的10%~15%，目的在錄取學習能力好而且具有適合擔任教師性向的人，而芬蘭之所以改用此種遴選方式，是因爲芬蘭發現好學生未必適合當教師（訪P2/2010/11/22）（陳之華，2008）。
- 3.師資培育單位的管理：在芬蘭，從遴選學生、課程規劃、課程實施、教育實習到考試評量等整個師資培育過程，皆由各大學教育系的教師來負責與管理。芬蘭境內共有12所大學，皆設有教育系（訪P2/2010/11/22）。教育系的學生在學期間必須配合學分制度修習足夠學分，並通過師長的面談，才得以順利完成學業，詳細說明如下：(1)學分制度：畢業總學分至少300學分，學士階段180學分，碩士階段120學分，需修足學分才可以進入下一階段。(2)師長面談：進入大學兩年後，有個別的面談，內容包括想要當教師的動機爲何、與人的互動關係如何、學生自己認爲適不適合當教師。此目的在確定學生未來具備適任教師的性向及特質。如果發現不適任的話，學生可尋求心理諮商師的協助，或自行退出培訓（訪P2/2010/11/22）。

(三) 課程規劃層面

芬蘭中小學師資培育並不是英美取向 (English approach, 為知識中心), 強調教知識給學生, 而是採取北歐取向 (Nordic approach, 為能力中心), 強調教核心能力給學生 (Ostinelli, 2009)。中小學師資培育主要分為小學教師與中學 (國中) 教師兩大部分:

1. 中學教師又稱學科教師, 負責國中, 教授自己專長的科目, 在師資培育的課程中強調學科專業素養, 要修習較多專長科目的學分。芬蘭師資培育之課程主要設計元素包括理論、實習與經驗, 因此, 內容採取自我省思的研究取向規劃。1979年, 芬蘭將師資培育的學位提升到碩士, 中小學師資培育課程之規劃因而分成大學與碩士兩階段進行。
2. 小學教師又稱班級教師, 負責國小一至六年級, 教授班上絕大多數科目的教學, 在師資培育課程中較強調教育研究部分, 目的在強化教師應具備有研究的能力, 能在教學現場發現問題時, 運用教育研究的方式來研究問題並提出解決方案 (廖容辰, 2009; 魏曼伊, 2009; Niemi & Jakku-Sihvonon, 2011; Ostinelli, 2009; University of Jyväskylä, 2011), 也分成大學與碩士兩階段。中小學師資培育課程規劃如下:

(1) 中學師資培育課程規劃

中等學校教師需在師資培育機構中修習一門主修 (至少 120 歐洲學分) 再加上碩士論文, 同時也必須完成一到兩門副主修學科 (至少 60 歐洲學分), 另外還有教育研究與教育方法學 (60 歐洲學分)。由於大學擁有高度的課程設計自主權, 所以, 並沒有一致的中等師資培育課程內容。Helsinki 大學注重結合研究與教學, 在教育研究方面有所成就, 以下即以 Helsinki 大學的中等師資培育課程規劃為例來說明 (Niemi, 2011): 第一階段為學士階段, 修業年限為三年, 應修習 180 學分, 內容包括學科教師的教學法研究, 主修學科學術研究、副主修學科學術研究、語言與溝通研究 (包含資訊溝通科技)。第二階段為碩士階段, 修業年限為兩年, 內容與第一階段相同, 只是學分的要求有所不同。

中等師資培育課程各項內容如表 3, 簡要描述如下 (Niemi, 2011):

- a. **典型主修學科**: 包含外語、數學科學 (包括數學、物理、化學、電腦科學與科技)、母語 (芬蘭語或瑞典語)、生物 (植物學、動物學、遺傳學) 和地理、社會科學 (包含歷史和經濟)、宗教與哲學、家政學、紡織工藝、工藝科技、藝術與音樂、運動。
- b. **研究學習**: 包含方法學研究、學士論文、碩士論文。
- c. **教學法研究**: 對所有教師來說都是必修, 也包含教學實習和教育研究定向課程。
- d. **溝通、語言及「資訊溝通科技」(information and communication technology, ICT) 研究**: 必修。
- e. **個人研究計畫**: 是 2005 年開始實施的新要求, 目的在於要幫助學生發展有效的個人方案與職業計畫, 並引導他們達成目標。
- f. **選修課程**: 學生自行選擇其他課程, 各大學依自己的辦學方向開設課程, 無固定選修科目。

表 3 芬蘭各大學中等學校教師師資培育的課程規劃要素

中等學校師資培育課程	學士階段 180學分	碩士階段 120學分	總計 300學分
中等學校教師的教學法研究 (基礎教學法和評鑑、不同學 習者的支持、最新研究結果和 教與學的研究方法、和不同的 夥伴合作)	25~30學分 (包括教學實習)	30~35學分 (包括至少15學分的 教學實習)	60學分
主修學科研究 (主修一門)	60學分 (包含學士論文， 6~10學分)	60~90學分 (包含碩士論文， 20~40學分)	120~150學分
副主修學科研究 (副主修一至二門)	25~60學分	0~30學分	25~90學分
語言與溝通研究 (含「資訊溝通科技」ICT、 工作生涯實習、個人研究計畫 準備及更新、選修課程)	35~40學分	0~30學分	35~70學分

註：整理自“Teacher education in Finland,” by Niemi, 2011, Retrieved April 14, 2011, from http://www.revistaeducacion.mec.es/re350/re350_08ing.pdf

(2) 小學師資培育課程規劃

Jyväskylä 大學前身為最早的小學教師訓練學院，本研究以 Jyväskylä 大學教育系之小學教師師資培育課程規劃為例 (University of Jyväskylä, 2011)：

- a. 第一階段（學士階段）：為原本的學士階段，修業年限為三年，應修習 180 學分，與中學師資培育的規劃相同。課程設計之理念主要在於提供碩士階段及終身學習所需的基礎，內容包括溝通與定向學習 (communication and orientating studies)、教育基礎研究 (basic studies in education)、教育學科研究 (subject studies in education)、國民學校各學科研究 (multidisciplinary school subject studies)、副主修學科研究 (minor subject studies) 及選修課程 (elective studies)。各個課程的詳細學分如表 4。

表 4 芬蘭 Jyväskylä 大學教育系小學整體師資培育碩士化課程學分

課程內容	學士階段 學分（占整體學士課 程之百分比）	碩士階段 學分（占整體碩士課 程之百分比）	總計（學士+碩士） 學分（占整體學士+ 碩士課程之百分比）
溝通與定向學習	20 (11%)	5 (4%)	25 (8%)
教育基礎研究	25 (14%)		25 (8%)
教育學科研究	35 (19%)		35 (12%)

表 4 芬蘭 Jyväskylä 大學教育系小學整體師資培育碩士化課程學分 (續)

課程內容	學士階段 學分 (占整體學士課 程之百分比)	碩士階段 學分 (占整體碩士課 程之百分比)	總計 (學士+碩士) 學分 (占整體學士+ 碩士課程之百分比)
教育進階研究		80 (67%)	80 (27%)
國民學校各學科 研究	60 (34%)		60 (20%)
副主修學科研究	25 (14%)	35 (29%)	60 (20%)
選修課程	15 (8%)		15 (5%)
總計	180(100%)	120(100%)	300(100%)

註：整理自“Teacher education curriculum,” by University of Jyväskylä, 2011, Retrieved from <http://www.jyu.fi/edu/laitokset/okl/en/curriculum/curriculum%20pdf/view>

在師資培育大學階段首重「國民學校各學科研究」，例如人文學科、數學與科學等，共 60 學分，占學士學位整體課程比重之 34%，可使學生習得教學知識。其次為「教育學科研究」，共 35 學分，占學士課程比重之 19%，內容包含教育知識相關科目與學士論文，如表 4，顯見芬蘭師資培育在大學階段先側重「國民學校各學科研究」，近似 Shulman(1987) 指稱之「內容知識」(content knowledge) 的培育，並將「教學內容知識」(pedagogical content knowledge) 融入「教育學科研究」，這兩大部分占師資培育 50% 以上的學分。

b. 第二階段 (碩士階段)：為碩士階段，修業年限為兩年，應修習 120 學分，課程設計理念主要在於提供教師工作所需的理論與實用能力基礎，學生須具有省思能力，以各種理論方向思考教學。因此，課程內容包括溝通與定向學習(communication and orientating studies)、教育進階研究(advanced studies in education)、副主修學科研究(minor subject studies)。茲以芬蘭 Jyväskylä 大學的教師教育系課程學分表為例，如表 4。

國小師資培育碩士課程重視「教育進階研究」，內容為研究取向課程，例如工作中作為研究者的教師、研究方法學與溝通課程等，共 80 學分，占碩士課程比重之 67%。其中，碩士研究論文占 40 學分，又占「教育進階研究」的 50%，內容為針對教學現場設計教學計畫，方向為解決教學實務問題，如表 4，顯見芬蘭師資培育在碩士階段側重「教學知識」(pedagogical knowledge)，占碩士課程比重 67%，而且是教學與研究結合的知識，傾向運用「行動研究」的思維進行學科的教與學。

(四) 相關配合的方案與活動

芬蘭教育部根據師資培育政策推動諸多相關方案，以下探討 2006 ~ 2011 年芬蘭教育部提出的官方成果報告中與中小學師資培育政策相關的報告，摘述如下：

1. 「師資培育發展培訓計畫」(Teacher Education Development Programme)：此計畫於學生選擇、教學法研究、師資培育中合作的地位、教師專業繼續教育、教師培訓者繼續教育等五大方向擬定發展方針，使師資培育機構有所依循。已於2006年完成評鑑，著重於師資培育的整體評鑑與發展，強調須改良師資培育的篩選機制，並將教師的繼續教育列為下一階段（2007～2013年）的執行重點之一(Mikkola, 2006)。
2. 「2007～2012教育與研究：發展計畫」(Education and Research 2007-2012: Development Plan)：芬蘭政府正視了教師的工作環境問題與專業程度問題，並計劃編列預算，逐步改善。關於師資培育的部分，預計擬訂方案給各大學及技職學校，提高具移民背景的招生人數，在教學法研究課程設計方面，加強培訓教師教導新移民子女的技巧以及運用ICT於教學的能力(MOE, 2008)。
3. 「2009芬蘭終身學習的重要能力計畫」(Key Competence for Lifelong Learning in Finland 2009)：在2009年，教育部推行LLP，目標在推展終身學習的觀念到全國，提升社區發展以成為知識進步的社會，面向包含學校教育、高等教育、職業教育，以及成人教育。在高等教育方面，教育部擬定相關的政策互相配合，教育部提供預算給各大學，強調進行語言、資訊與溝通科技等培訓課程(MOE, 2010d)。在2010年，此項計畫促進歐盟與芬蘭教育機構之間的國際化，間接地增加了芬蘭的歐洲代表性。未來，此計畫將持續進行到2013年(MOE, 2010e)。
4. 「全國教育人員專業發展」(Professional Development of Education Personnel)：芬蘭教育部在2010年針對全國教育人員的專業能力進行評鑑，目的為提升國民的能力以及教育的標準與品質，對象包括師資培育機構與各層級的教育人員。評鑑成果顯示，教育人員的能力大多符合社會以及學校的期待，並提出建議：(1)繼續辦理教師繼續教育的方案；(2)整合師資培育及教師繼續教育訓練 (Hämäläinen, 2011)。

(五) 教育實習制度層面

教育實習的主要目標是讓學生學習研究的專業技巧、發展並評鑑教學的過程，以及自我評鑑教學的技巧和過程。透過教育實習，師培生有機會接觸不同社經背景的學生，並且學習如何教導他們 (Niemi, 2011)。實習制度分為初始實習、基礎實習與進階實習三階段，茲分述如下，如表 5：

1. 初始實習

在第一年進行，主要是理論與實務的結合，會先讓師資生進入教學現場進行觀察以瞭解學生的學習情形，對於未來的教學現況有所認識。

2. 基礎實習

在第二到第三年到合作的學校進行，基礎實習共 12 學分，讓師培生先從各學科領域開始學習教授不同學科，再進入以學生為中心的取向進行教學，並要求師培生擬定自我實現目標。實習期間為七週，一週 10 堂，總共 70 堂課，總共會上臺教授五到六科，以兩人一組的方式進行教學及擔任實習指導教師的助理。評量方式為師培生自評、師培生互評、

實習指導老師的回饋，以及大學學科教學法指導教授的回饋，主要在檢視師培生是否有達到自己訂定的目標（訪 P2/2010/11/22）(Niemi, 2011)。

3. 進階實習

在第四或第五年至合作的學校進行，進階實習共八學分，除了學習學科的教學之外，還要學習班級事務，發展其專業知能。師培生的進階實習與碩士論文研究主題密切相關。實習期間為五週，負責一個班級的事務，一週 20 堂課，且需負責班級老師的職務，以兩人一組的方式進行，評量方式與基礎實習相同，最後繳交一份書面的自我評量報告書（訪 P2/2010/11/22）(Niemi, 2011)。

表 5 芬蘭 Helsinki 大學的實習規劃

學習年份	實習規劃
第一年	初始實習（學士階段，歐洲學分未說明） 1. 理論與實務結合的實習
第二年至第三年	基礎實習（學士階段，12歐洲學分） 1. 先從各學科領域開始學習教授不同學科，再進入整體和以學生為中心的取向來進行教學 2. 在與大學合作的師資培育學校進行
第四年至第五年	進階實習（碩士階段，8歐洲學分） 1. 可選擇發展不同的專業知能，學生可以讓進階實習和研究主題與碩士論文密切相關 2. 在市立的學校進行

註：整理自“Teacher Education in Finland,” by H. Niemi, 2011. Retrieved from http://scholar.google.com.tw/scholar?hl=zh-TW&q=Niemi%EF%BC%8C2011+English&lr=&as_ylo=&as_vis=0

（六）考試評量與就業層面

1. 考試評量

教育系的學生必須在五年內完成至少 300 個學分的課程，由任課的教授來考核學生。考核的內容特別重視學生的省思，以及學生之間的回饋（訪 P2/2010/11/22）。

2. 教師資格取得

取得教育系碩士學位之後，必須通過教師資格考試，以取得教師資格（訪 P2/2010/11/22）(魏曼伊，2009)。

3. 就業方式

取得教師資格的教師自行至有職缺的學校應徵，各校依自己的發展特色甄選所需之教師（訪 P2/2010/11/22）。

4. 師資管理

假使學校中有教師不適任時，會由校長或教授面談教師以評估是否繼續其任期。如校

方判定不適任，可予以辭退之處分（訪 P2/2010/11/22）（魏曼伊，2009；Mikkola, 2006）。

參、芬蘭師資培育碩士化制度之內外在成功因素

根據調查研究指出，芬蘭教育學者認為芬蘭的師資培育與芬蘭學生在 PISA 2003 的傑出表現最為相關，尤其是有效的教師碩士課程及教師的碩士學位 (Kim et al., 2009；MOE, 2010f)。本研究歸納小學教師對於師資培育課程的看法 (Byman, 2009; Jyrhämä et al., 2008)，並根據芬蘭學者對師資培育教授的質性訪談研究 (Tryggvason, 2009)，以及學者從社會文化等各方面觀點，探討師資培育課程之成功因素 (Simola, 2005)。以下就以師資培育制度為劃分標準，分成內在因素與外在因素，探討芬蘭師資培育碩士化制度的成功因素：

一、內在因素

Tryggvason(2009) 採用質性訪談的方式，訪問了 18 位芬蘭師資培育機構的教授，受訪者主要教授不同學科的學科教學法，訪談方式為半結構式訪談法，以分組方式進行。結果發現，芬蘭的師資培育教授認為，是進行教學時「有明確的目標」以及使用「有效的教學方式」導致了芬蘭師資培育的成功。為達成下列目標，芬蘭師資培育教授運用多種不同的方式進行教學，茲分點列述如下：

（一）師資培育目標

芬蘭的師資培育重點目標包括 (Tryggvason, 2009)：

1. 應用理論於教學中：透過研究取向的培訓讓教師擁有教導不同程度學生的能力，讓教師發現適合自己的教學方式。
2. 培養具探究能力的教師：師資培育用理論當基礎，培養教師具有提出問題，並應用研究方法解決問題，以增進自己教學的能力。
3. 培養反思及批判能力：使教師具有可以反思自己教學且改進以及批判的能力，來批判課程中不正確的立場。
4. 培養多元思考能力：使教師具有可以帶領學生以不同面向處理同一議題，並保持中立與客觀立場的能力。

（二）師資培育教學方法

為了培養出上述能力，芬蘭的師資培育教授於上課時，採用不同取向進行教學，例如以演繹法及歸納法等並行，並利用下列數種方式 (Tryggvason, 2009)：

1. 書寫反思日誌：將每天的反省都記錄下來，而教學實習演練，除了自己的反思之外，也會有教授的意見與同儕的省思作為參考（訪P2/2010/11/22），藉此培養反思及批判的能力。

2. 討論與辯論：針對某項議題進行討論與辯論，教師可以帶領學生進行多角度且多面向的探討，但在此同時，教師也必須保持客觀與中立。
3. 角色扮演：被使用在討論道德倫理議題及教學方法上，重點在於透過角色扮演能夠更深層地瞭解某項議題，並且產生新想法，或甚至改變原本的看法。
4. 戲劇練習：這項練習著重於發展社交技巧，同時也強調從不同角度處理敏感議題的功用，像是文化或宗教議題 (Tryggvason, 2009)。
5. 教學實習：學生在實際的教學情境下，訓練自己的實務處理能力，包括掌握教室互動、與家長的合作、與學校社群合作等 (Wikman, 2010)。教學實習制度預計在2014年時，能使未來教師在大學第一年時就先進入現場進行觀察，以促使未來教師提早瞭解教學現場 (訪P2/2010/11/22)。

另外，接受師資培育課程之教師對於「研究取向的課程」以及「碩士層級的教育與方法學」十分感激，並且認為「研究取向的課程」已落實至所有師資培育課程當中，足見芬蘭「研究取向」的師資培育課程改革落實得十分徹底 (Byman, 2009; Jyrhämä et al., 2008)。

二、外在因素

Simola(2005) 根據芬蘭師資培育發展的歷史、其他學者的研究以及芬蘭社會現況，歸納出芬蘭教育與師資培育之所以成功，與其歷史與社會文化背景等外在因素相關，如下所述：

- (一) 獨裁主義、服從與集體主義 (collectivism) 的心性：獨裁主義與集體主義的心性，讓芬蘭政府在推動全國性的政策或改革時，所遭遇的阻力較小，而人民服從心性高，也願意配合各項政策措施，讓師資培育改革快速且確實地落實。芬蘭一直是處於東西文化交界，又歷經兩次內戰與冬天戰爭等重要戰事，且為最晚進入工業化與都市化時期之邊緣國家。相較於其他北歐國家，芬蘭政府偏向集權，擁有較多東方式權威的特色 (Simola, 2005)。
- (二) 教師的相對高地位：教師的相對高地位最主要是得自於家長與社會的信任 (Simola, 2005)。一項針對高中生志願的調查報告顯示，芬蘭高中生最想從事的行業第一名是教師，由此可更加確定教師在芬蘭社會中備受尊崇 (陳之華, 2008; Ostinelli, 2009)。
- (三) 信任的文化：教師的相對高地位最主要是得自於家長與社會的信任 (Simola, 2005)，因此，教師在課程改革時，往往會欣然接受新的責任 (涂馨予譯, 2010)。
- (四) 教師認同自己為上層階級：教師獲得碩士學位後，還需考取教師資格，才進入就業市場，讓家長更加相信教師的專業，因此使得教師本身相對提高對自己的尊敬感，並堅持提升自己的專業 (陳之華, 2008; Ostinelli, 2009; Simola, 2005)。而教師對自我的認同，除了提高對自己的尊敬感之外，也讓家長與社會願意認同教師，提升其地位，進而注重教師的資格要求與養成，使得師資培育成為芬蘭政策注重的方向之一。
- (五) 高度工作滿意度與奉獻：教師對於自身的工作有著高滿意度與奉獻的熱忱，對於

政府所推動的相關學校與課程改革也相當支持。雖然評鑑似乎為教師們帶來了壓力，但這是因為芬蘭在 2005 年前並不存在有全國性考試或關於教學等任何評鑑制度 (Simola, 2005)。

肆、芬蘭師資培育政策之最新發展

2000 年後，芬蘭教育部在 2001 ~ 2005 年進行師資培育培訓計畫，於 2006 年完成評鑑，並提出師資培育發展未來的重點方向以及趨勢，包含教師的繼續教育、師資培育的整體評鑑、國際教育師資培育計畫與移民教育教師培育訓練、教師科技教育 (Mikkola, 2006)。

另外，芬蘭教育部預計在 2014 年提出新的國家課程計畫，其中關於師資培育之主要重點包含科技融入教學、移民子女教育、國際教育以及教師繼續教育（訪 P2/2010/11/22）。因此，以下就芬蘭 2006 年之後的師資培育發展新趨勢，分為教師繼續教育、教師評鑑與師資培育評鑑、國際教育師資培育計畫、國際教育師資培育計畫與移民教育教師培育訓練以及教師科技教育進行說明。

一、教師繼續教育

芬蘭教師繼續教育的實施方式最初是由教育部提供資金與方向，空中大學、各大學的暑期班依據教師的需求，每年開設短期相關課程、方案及活動。但由於資金不足，並沒有系統化的課程計畫，因此，芬蘭教師非常需要定期且長期的教師繼續教育方案 (Kansanen, 2003)。近來，配合教育部的 LLP，教師繼續教育被列為 2007 ~ 2013 年階段的執行重點之一 (Mikkola, 2006)，且規劃系統化的教師繼續教育方案。

關於教師繼續教育的最初實施情況，以下以「自然與數理資訊計畫」(Luonnontieteet (natural science) and Mathematics Project, LUMA Project) 為例加以說明。LUMA Project 之主要目的為提升各教育層級在自然科學、數學、電腦科學與科技方面的學習與教學，因此，在實施方案中，學生學習活動與教師訓練活動並重。教師訓練活動方面，目的在於支持教師的終身學習，由來自師資培育機構的專家根據教師的需求，以及每年不同的學習主題，設計各學科的課程與相關活動給中小學教師參與，例如各大學提供的工作坊、暑期課程以及年度 LUMA Project 科學博覽會等，透過國家 LUMA Project 中心網站以及每月 e-mail 的寄發，讓參與的教師得以瞭解最新的 LUMA Project 活動、研究發現以及新教材 (MOE, 2010d)。

而教師繼續教育最近的趨勢為發展系統化的教師繼續教育方案。教育部在 2010 年發表了「全國教師繼續教育方案」(the Osaava Programme)，其目的在於透過指導者與同儕支持來促進新教師的專業發展，加強新教師的專業能力，並建立關係網絡，促進年輕教師及有經驗的教師、大學及技職教師教育機構、市政當局、學校、教師、學校助理、師資培育者、監督教師發展與研究的人員等之間的交流 (MOE, 2010d)。此項方案已在 2010 ~ 2011

年實施，對象包括教育系及教育機構的領導者、全職或代課教師、超過 55 歲的教師，以及過去幾年只參加極少的繼續教育或甚至沒有參加的教師，方式為芬蘭教育部設立預算並且擬定繼續教育的課程方向，提供各層級的教師教育及培訓機構開設繼續教育的課程，並預計分別在 2010 年、2013 年、2016 年進行成果評鑑 (MOE, 2010d)。

二、教師評鑑與師資培育評鑑

芬蘭教育部在 2010 年針對全國教育人員專業能力進行評鑑，目的有三：(一) 提升芬蘭人的能力；(二) 提升教育的標準；(三) 提升教育的品質 (Hämäläinen, 2011)。

評鑑參與對象包括師資培育機構與學校教育中的教育機構管理人員、全職教師，以及代課教師。其中，又特別針對近年來沒有參與教師繼續教育訓練的教師，以及 55 歲以上的教師進行評鑑。

評鑑方式是以問卷及訪談進行，評鑑的內容包括同儕監督、技職教師能力、教學中資訊及溝通科技的運用、學前兒童教育及照顧、能力是否符合學校期待，以及校長的倫理領導。

評鑑成果顯示，教育人員的能力大多符合社會以及學校的期待，並提出建議：

- (一) 繼續辦理教師繼續教育的方案，目的在進一步提升教育人員的專業發展能力，符合終身學習的國家教育理念及目標。
- (二) 整合師資培育及教師繼續教育訓練，目的在建立完整的教育人員專業能力發展基礎。

芬蘭教育部在評鑑之後，已經規劃出針對不同層級的教師給予不同的資格要求，並詳列出所需修習之學分數與學位

三、國際教育師資培育計畫與新移民教育教師培育訓練

國際教育是芬蘭師資培育目前的新趨勢與新特色，目的在於提升師資的專業水準以及國際競爭力。以下就波隆納進程對師資培育的影響、與歐盟政策結合的相關師資培育方案，以及移民教育教師培育方向等三部分探討：

(一) 波隆納進程對師資培育的影響

波隆納進程的主要目標是為歐洲的高等教育建立一個開放性的系統，提高學生及職員在歐洲教育機構以及國際勞工市場中的流動性。芬蘭自 2005 年起，配合波隆納進程，採用「歐洲學分轉換系統」(European Credit Transfer System, ECTS)，將高等教育分成學、碩士兩階段，第一階段為三年，第二階段為兩年，造就現今的師資培育制度為「3+2」的碩士學位，共修習 300 學分 (Mikkola, 2006)。為了促使芬蘭各大學配合波隆納進程的歐洲學分系統設計課程，所有負責師資培育的大學成立了教育科學與師資培育的國家網絡 (Vokke Project 2005)，透過這項合作，大學擁有共同的師資培育課程架構，但每一所大學仍然有課程設計的自主權 (Niemi, 2011)。

與歐洲一致的高等教育學制為芬蘭帶來了兩項優勢，包括：1. 提高芬蘭教師的流動

性，可以至他國就學及就業。2. 他國的教師可以持該國的學業證明到芬蘭來就讀及就業，增加不同文化背景的教師 (Rasmussen & Dorf, 2010)。

(二) 與歐盟政策結合的相關師資培育方案

歐盟在師資培育政策方面採取整合方針帶領各國，並舉辦研討會互相交流，主要有以下三大方向影響著芬蘭 (Hudson, Zgaga, & Astrand, 2010; Rasmussen & Dorf, 2010)：

1. 教師必須畢業於高等教育機構（即大學單位）：配合波隆納進程的目標，芬蘭教師的資格已提升至碩士學位，並在大學中使用歐洲學分換算系統。
2. 支持教師繼續教育：芬蘭教育部在師資培育中為了落實終身學習，持續進行終身學習方案，以及教師繼續教育方案。
3. 強調教師進行研究取向的教學，並融入師資培育的課程規劃中，例如在教學實習時，未來教師應以研究取向的思考來解決教學問題，並帶領學生以研究取向的思考來學習。

芬蘭為使未來教師也瞭解歐盟的重要性並融入教學中，於 2009～2010 年辦理將「歐洲春日」(Spring Day for Europe, SD4E) 融入師資培育，讓未來教師參與發展教材或活動的競賽、教材或活動，主題是促進歐盟在學校及教育系的各層面相關內容，並針對歐洲議題進行辯論、互動、反思，以及表達自己的看法 (Association for Teacher Education in Europe [ATEB], 2009)。

(三) 移民教育師資培育方向

在波隆納進程的影響下，國際人才流動性提高，導致芬蘭境內移民人口增加，故師資培育部分也開始強調國際教師與移民背景教師之培育，目標在培訓教師有能力去思考及規劃出適合特殊需求學生的教學。培育方向如下 (Mikkola, 2006; Rasmussen & Dorf, 2010; Simola, 2005)：

1. 師資培育課程納入跨文化課程：使學生關心跨文化的知識與能力，還有社會平等，課程有「語言與溝通」以及「倫理學」等。
2. 僱用更多不同文化背景的教師：隨著學生文化多樣性增加，來自不同文化背景的未來教師在師資培育中也愈來愈多，以期協助教育來自不同文化的學生，提升其學習成果。

四、教師科技教育

芬蘭教育部一直在教育、科學與科技政策等方面提升創新，以科學政策增強知識與能力，並且提升芬蘭研究的國際層級。教育部在科學政策的中心目標，包括增加科學社區與社會之間的互動和科技融入教學 (MOE, 2010c)。因應於此，教師需具備 ICT 的能力來進行教學，因此，科技教育中包含師資培育計畫，例如 1996 年「資訊化芬蘭」(Information Finland) 的「資訊溝通科技」實施計畫中，提到三階段的教師繼續教育，內容分別為基礎電腦技能、數位化學習的相關技能、教師具有組織及管理學校「資訊溝通科技」發展的能

力（陳建豪譯，2010）。

目前在生物及地理教育已完成多項 ICT 專案，已使用的資源和工具有電子郵件通訊系統、遠距教學設備，以及支援線上學習的資訊統整系統（例如 Moodle 及 Discendum Optima）。透過上述網際網路的資源，教師給予學生引導，學生參與線上的學習與評鑑，從中可以看到學生的學習歷程與成果、彼此的意見交流等（陳建豪譯，2010）。未來，預計普遍使用電子書教學（訪 P2/2010/11/22），因此，在教師的訓練及繼續教育中應增加這一項能力的培訓，以期待未來教師擁有最新的知識與能力在教學中使用 ICT。而推廣教師科技教育教育部的作法如下 (MOE, 2010c)：

- (一) 投資開發的資訊科技教學設備。
- (二) 提升師培機構的資訊科技設備。
- (三) 提升學校的資訊科技設備。
- (四) 提供方案給師資培訓者學習運用資訊溝通科技能力在教學中。
- (五) 提供師資培育方案給未來教師學習運用資訊溝通科技在教學中。

整體而言，2006 年以後芬蘭教育部在師資培育方面有四大趨勢 (MOE, 2010g)：

- (一) 繼續辦理教師繼續教育，強調配合終身學習，持續推動教師繼續教育的相關方案與活動。
- (二) 進行全國教育人員評鑑，依據評鑑成果確立新的國家教育計畫方針。
- (三) 發展國際教育與移民教育教師培訓，因應國際社會的趨勢，於師資培育的制度與內容之中納入國際教育與移民教育。
- (四) 將科技教育的理念帶入師資培育，藉由培訓具有科技素養的師資，期待未來能順利推動芬蘭國內科技教育的方案。

伍、啓示——芬蘭中小學師資培育與最新發展方向對我國的啓示

芬蘭培育中小學教師促進學校教育的「教育機會均等」，並同步達成整體的「教育卓越」，可視為其最大特色，而芬蘭中小學師資培育與最新發展方向給予我國中小學師資培育啓示與反省，有以下幾點：

一、師資培育改革必須考量制度內外等因素，同時必須要有制度外的配套措施

芬蘭師資培育改革的方式為兼顧制度內外等因素的考量，是於考量教育需求、教育問題、教育目標、實施現況、社會文化的因素、國際社會的趨勢等因素後，再制定相關國家計畫與配套措施，並進而實施。因此，我國師資培育改革在擬定改革方針時，應加重考量制度內外因素與配套措施。

二、師資培育的目標在於教導教師培養學童全人教育以及永續自主的學習

芬蘭師資培育的目標強調全方位學習、提升學生學習動機、不放棄每一個孩子，以及帶領學生自主、永續的學習等，我國九年一貫十大能力的理念與這些目標所強調的理念相近，因此，應將全人教育及永續自主學習納入師資培育的目標。

三、國家要加強宣導與重視「教育機會均等」與「不放棄每一個孩子」的理念

政府在經濟方面提供弱勢學習者經濟的協助；在教育方面，強調教育人員要應重視各種特殊需求的學生，尤其特別關注學習較差的孩子；在師資培育制度方面，重點在於訓練教師能研究分析學生的特殊問題或需求，以期進行個人化教學來達到「不放棄每一個孩子」的目標。

四、師資培育應提升至碩士化階段以提升教師教育水準

芬蘭師資培育課程之規劃在大學階段側重「內容知識」(content knowledge)的培育，；在碩士階段側重「教學知識」(pedagogical knowledge)的培育，尤其是教學研究的知識，期能讓學生對於教學有實務上的基本經驗，懂得以行動研究去解決教學問題。我國目前的師資培育屬於大學層級，相較於芬蘭的課程規劃，在「教學研究的知識」培育略嫌不足，未來應提升至碩士化階段，以增加師培生的實務的研究能力。

五、研究取向的教師專業訓練，側重反思與批判能力、多元思考的能力

期望教師擁有解決問題的能力、分析的能力、研究能力等，以協助自己在教學上能自我省思、自我解決問題、創新教學、增強知識與能力，也協助學生解決各種問題。

六、加強教師繼續教育，強調配合終身學習

與全人教育、永續學習相呼應，不只是師培生須瞭解終身學習，也應具有此理念，政府應加強辦理教師繼續教育，以永續且有系統地提升教師的專業素養，進而提升教育的品質。

七、發展教師評鑑與師資培育評鑑，並以評鑑結果來修正與規劃國家教育方向

芬蘭教育部在每個階段的教育規劃都有評鑑的成果報告書，以提供國家教育規劃的方向，未來應多應用教師評鑑與師資培育評鑑成果，協助國家規劃教育計畫。

八、重視國際教育師資培育、新移民教育師資培育與教師科技教育

芬蘭因應國內社會現況與國際趨勢，近來重視國際教育師資培育、新移民教育師資培

育與教師科技教育，就此三方面而言，我國社會現況也有此一教育需求，因此，未來規劃國家教育計畫時，應重視國際教育的師資培育、具新移民教育知識的師資培育，以及科技運用於師資培育的方案。

參考文獻

一、中文部分

- 周祝瑛 (2009)。臺灣地區師資培育政策之檢討與展望。*中等教育*，**60**(3)，8-20。
- 林新發、王秀玲、鄧珮秀 (2007)。我國中小學師資培育現況、政策與展望。*教育研究與發展期刊*，**3**(1)，57-79。張家倩 (2007)。芬蘭教育改革的歷史及其現況。*教育資料集刊*，**32**，201-216。
- 涂馨予 (譯) (2010)。芬蘭教育改革概述載於陳文團，溫明麗，吳明珩，黃仁瑜，羅天豪 (編) *芬蘭教育理論與實務* (頁 36-66) (原作者：Sahlberg P.)。臺北市：國立教育資料館。(原出版年 2007)
- 張繼寧 (2010)。以研究能力為本的芬蘭師資培育。*臺灣師資培育電子報*，**10**，1-4。2010年 12 月 26 日，取自 <https://tted.cher.ntnu.edu.tw/?p=305>
- 教育部 (2010a)。教育施政理念與政策。2010 年 11 月 13 日，取自 [http://www.edu.tw/files/site_content/EDU01/991018教育施政理念與政策\(上網版\).pdf](http://www.edu.tw/files/site_content/EDU01/991018教育施政理念與政策(上網版).pdf)。
- 教育部 (2010b)。教育部中程 (九十九至一零二年度) 施政計畫草案。2010 年 11 月 13 日，取自 http://www.edu.tw/secretary/content.aspx?site_content_sn=903。
- 教育部 (2010c)。教育部補助辦理教師專業發展評鑑實施要點。2011 年 4 月 17 日，取自 <http://140.111.34.34/moe/common/index.php?z=578&zzz=578>。
- 陳之華 (2008)。沒有資優班。臺北市：木馬文化。
- 陳建豪 (譯) (2010)。資訊與傳播科技融入課程及教學之芬蘭師資培育載於陳文團，溫明麗，吳明珩，黃仁瑜，羅天豪 (編) *芬蘭教育理論與實務* (頁 317-340) (原作者 Jeronen E. & Jeronen J.)。臺北市：國立教育資料館。
- 陳章瑋 (2008)。歐盟國家普通教育探究——以芬蘭為例 (未出版之碩士論文)。淡江大學，臺北縣。
- 廖容辰 (2010)。芬蘭小學職前教師素質管理機制之探究。*師資培育與教師專業發展期刊*，**3**(1)，71-91。
- 魏曼伊 (2009)。芬蘭小學師資培育課程規劃之探究。*教育資料集刊*，**41**，223-250。

二、英文部分

- Association for Teacher Education in Europe. (2009). *Spring day for Europe creates opportunities for teacher education institutions*. Retrieved December 26, 2010, from http://www.atee1.org/nieuws/13/spring_day_for_europe_creates_opportunities_for_teacher

_education_institutions

- Byman, R. (2009). Educating inquiry-oriented teachers: Students' attitudes and experiences towards research-based teacher education. *Educational Research and Evaluation*, 15(1), 79-92.
- Hämäläinen, K. (2011). *Professional development for education personnel as a competence resource — A report on good practices and development measures in professional development for education personnel*. Retrieved February 27, 2011, from http://www.minedu.fi/OPM/Julkaisut/2011/Opetustoimen_henkilostokoulutus_osaamisen_voimavarana.html?lang=en
- Hudson, Zgaga, & Astrand. (2010). *Advancing quality cultures for teacher education in Europe: Tensions and opportunities*. Umeå School of Education, Umeå University, Sweden.
- Jyrhämä R., Kynäslahti H., Krokfors L., Byman R., Maaranen K., Toom A., & Kansanen P. (2008). The appreciation and realisation of research-based teacher education: Finnish students' experiences of teacher education. *European Journal of Teacher Education*, 31(1), 1-16.
- Kansanen, P. (2003). Teacher education in Finland: Current models and new developments. In M. Moon, L. Vlăsceanu, & C. Barrows (Eds). *Institutional approaches to teacher education within higher education in Europe: Current models and new developments*. Bucharest: Unesco-Cepes, 85-108.
- Kim, M., Lavonen, J., & Ogawa, M. (2009). Experts' opinions on the high achievement of scientific literacy in PISA 2003: A comparative study in Finland and Korea. *Eursia Journal of Mathematics, Science & Technology Education*, 5(4), 379-393.
- Mäkeläm, A.-M. (2010, April). The Finnish teacher education (芬蘭的師範教育)。論文發表於第三次「臺灣教育發展高峰論壇」工作坊——芬蘭赫爾辛基大學附屬師範學校教授學術講座。新竹市：國立新竹教育大學。
- Mikkola, A., & Lahde, K. (2006). *Final report of the teacher training development programme*. Retrieved October 24, 2010, from http://www.minedu.fi/OPM/Julkaisut/2006/Opettajankoulutus.html?lang=en&extra_locale=en
- Ministry of Education and Culture. (2008). *Education and research 2007-2012 development plan*. Retrieved December 26, 2010, from http://www.minedu.fi/OPM/Julkaisut/2008/Koulutus_ja_tutkimus_2007_2012._Kehittamisuunnitelma?lang=en
- Ministry of Education and Culture. (2009). *School leadership seminar*. Retrieved December 26, 2010, from http://www.minedu.fi/OPM/Puheet/2009/05/Opetusalan_maailmanjxrjstxn_seminar.html?lang=fi
- Ministry of Education and Culture. (2010a). *At the forefront of education*. Retrieved February 27, 2011, from <http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2010/liitteet/>

- OKM_eng.pdf?lang=en
- Ministry of Education and Culture. (2010b). *Finnish students high performers in PISA*. Retrieved November 13, 2010, from <http://www.minedu.fi/OPM/?lang=en>
- Ministry of Education and Culture. (2010c). *ICT in Finnish Initial Teacher Education. Country report for the OECD/CERI New Millennium Learners Project ICT in Initial Teacher Training*. Retrieved February 27, 2011, from http://www.minedu.fi/OPM/Julkaisut/2010/ICT_in_Finnish_Initial_Teacher_Education.html?lang=en
- Ministry of Education and Culture. (2010d). *Interim Evaluation of the Lifelong Learning Programme*. Retrieved February 27, 2011, from http://www.minedu.fi/OPM/Julkaisut/2010/Interim_Evaluation_of_the_LLP.html?lang=en
- Ministry of Education and Culture. (2010e). *International cooperation in education*. Retrieved December 26, 2010, from http://www.minedu.fi/OPM/Kansainvaeliset_asiat/Kansainvxlenn_yhteistyx_koulutuksessa/index.html?lang=en
- Ministry of Education and Culture. (2010f). *OECD PISA survey*. Retrieved December 26, 2010, from <http://www.minedu.fi/OPM/Koulutus/artikkelit/pisa-tutkimus/index.html?lang=en>
- Ministry of Education and Culture. (2010g). *Safe media environment*. Retrieved December 26, 2010, from <http://www.minedu.fi/OPM/extrat/Tilannekatsaus/Mediaymparisto/index.html?lang=en>
- Naukkari, A. (2010). From discrete to transformed? Developing inclusive primary school teacher education in Finnish teacher education department. *Journal of Research in Special Educational Needs, 10*(s1), 185-196.
- Niemi, H. (2011). *Teacher education in Finland*. Retrieved April 14, 2011, from http://scholar.google.com.tw/scholar?hl=zh-TW&q=Niemi%EF%BC%8C2011+English&lr=&as_ylo=&as_vis=0
- Niemi, H., & Jakku-Sihvonen, R. (2011). *Teacher education curriculum of secondary school teachers*. Retrieved April 14, 2011, from http://www.revistaeducacion.mec.es/re350/re350_08ing.pdf
- Ostinelli, G. (2009). Teacher education in Italy, Germany, England, Sweden and Finland. *European Journal of Education, 44*(2), 291-308.
- Rasmussen J., & Dorf H. (2010). Challenges to Nordic Teacher Education Programmes. *Advancing Quality Cultures For Teacher Education In Europe: Tensions and Opportunities, 51-67*.
- Reunamo, J. (2010, April). *Finnish primary education-Curriculum and practice* (芬蘭基礎教育——課程與實踐)。論文發表於第三次「臺灣教育發展高峰論壇」工作坊——芬蘭赫爾辛基大學附屬師範學校教授學術講座。新竹市：國立新竹教育大學。
- Simola, H. (2005). The Finnish miracle of PISA: Historical and sociological remarks teaching and teacher education. *Comparative Education, 41*(4), 455-470.

- The Finnish National Board of Education. (2010). *Education*. Retrieved November 13, 2010, from <http://www.oph.fi/english/education>
- Tryggvason, Marja-Terttu. (2009). Why is Finnish teacher education successful? Some goals Finnish teacher educators have for their teaching. *European Journal of Teacher Education*, 32(4), 369-382.
- University of Jyväskylä. (2011). Teacher education curriculum. Retrieved April 14, 2011, from <http://www.jyu.fi/edu/laitokset/okl/en/curriculum/curriculum%20pdf/view>
- Wikman T. (2010). Preparing subject matter teachers for work. In Brian H., Pavel Z., Björn Å.(Eds) *Advancing Quality Cultures For Teacher Education In Europe: Tensions and Opportunities*, (pp. 209-218). Sweden: Umeå University.

訪談表列

訪 Professor Jyrki Reunamo (2010)：The Finnish Teacher Education（芬蘭的師範教育）。2010年11月4日（四）下午 17:00~17:30，國立臺中教育大學求真樓 K706。譯碼訪 P1/2010/11/4

訪 Professor Anna-Mari Mäkelä (2010)：The Finnish Teacher Education（芬蘭的師範教育）。2010年11月22日（星期一）下午 16:30~17:30，國立新竹教育大學講堂乙。譯碼訪 P2/2010/11/22。

訪 Professor Jari Lavonen (2011)：The Finnish Teacher Education（芬蘭的師範教育）。2011年4月14日（星期四）下午 16:30~17:20，國立臺中教育大學行政大樓一樓會議室。譯碼訪 P3/2011/4/14。

新移民子女與非新移民子女的文化資本、 閱讀動機與閱讀行爲之研究

A Study on Family Cultural Capital, Reading Motive and Behavior of
Children of New-immigrant Women and Non-new-immigrant Women

張芳全*
Fang-Chung Chang

王平坤**
Ping-Kun Wang

(收件日期 100 年 6 月 9 日；接受日期 100 年 9 月 23 日)

摘 要

本研究旨在探討新移民子女與非新移民子女的文化資本、閱讀動機對閱讀行爲之影響情形。本研究採問卷調查法，調查對象爲澎湖縣國民小學四至六年級新移民子女與非新移民子女，以自編問卷進行施測，抽取國民小學新移民子女與非新移民子女 988 人爲受試者，有效問卷 953 份。調查資料以結構方程模式分析，結論如下：一、新移民子女與非新移民子女的家庭文化資本對閱讀動機有正向提升效果；閱讀動機對於閱讀行爲，以及家庭文化資本對閱讀行爲有正向影響。二、新移民子女與非新移民子女的家庭文化資本透過閱讀動機可以提升閱讀行爲。三、非新移民子女的家庭文化資本、閱讀動機與閱讀行爲都比新移民高。根據結論，對教育實務及未來研究提出建議。

關鍵詞：文化資本、閱讀動機、閱讀行爲、新移民子女

* 國立臺北教育大學教育經營與管理系教授（通訊作者）

** 澎湖縣湖西鄉西溪國民小學教師

Abstract

The purpose of this paper is to explore the relationships among the cultural capital, reading motivation and reading behavior of children of new-immigrant women and children of non-new-immigrant women. The method of questionnaire survey was used to make self questionnaire for four to six graders who were children of new-immigrant women and children of non-new-immigrant women in Penghu County. The survey sampled 988 children of new-immigrant women and children of non-new-immigrant women (953 effective questionnaires). Structure equation modeling was conducted to examine the relationship among cultural capital, reading motivation and reading behavior of children. The main findings of this study can be summarized as follows: 1. Student's home cultural capital to reads the motive to have positive influenced, and their reading motivation to reads the behavior to have alos positive influenced. Besides, student's home cultural capital to reads the behavior to have positive influenced. 2. Student's home cultural capital to reading behavior by the reading motivation to have signifigant influenced. 3. The children of non-new-immigrant women were higher in home cultural capital, the reading motivation, and the reading behavior than the children of new-immigrant women. As the results, some suggestions were given for future research and educational practice.

Key words: Cultural Capital, Reading Motivation, Reading Behavior, Children of New-Immigrant women.

壹、緒論

隨著新移民子女人數的激增，研究猶如雨後春筍般，研究面向相當多元。但這其中少有著墨於新移民子女（本研究指的是，兒童的母親為新移民女性）閱讀之研究。爰此，本研究針對新移民子女與非新移民子女的文化資本、閱讀動機與閱讀行為進行深入分析。

教育部 (2011b, 2011c, 2011d) 統計，99 學年度臺灣的國小學童總數為 1,519,456 人，新移民子女之國小在學學生數為 148,610 人，新移民子女占了全國學齡兒童的 9.78%。而澎湖縣政府教育局 (2010) 的資料顯示，99 學年度澎湖縣國小學童總數為 5,355 人，新移民子女之國小在學學生數為 897 人，新移民子女占澎湖縣國小學童的 16.75%，僅低於桃園縣的 55.02%、臺中縣的 28.82%、連江縣的 25.34%、金門縣的 19.74%、雲林縣的 19.57%，且所占比率有逐年攀升之勢，因此，關注新移民子女閱讀成為澎湖縣教育重要議題之一。

雖然澎湖縣新移民子女人數占該縣國小學童人數之重要比率，但針對新移民子女閱讀方面之研究卻少見，相關研究僅有徐秀碧 (2009) 一篇，徐秀碧以問卷調查法探討國小高年級新移民子女的閱讀能力與家庭學習環境的關係。本研究亦以澎湖縣新移民子女與非新移民子女文化資本、閱讀動機與行為進行研究，但與徐秀碧不同的是，本研究在變項上加了閱讀動機，而其主要原因在於澎湖縣學生的閱讀動機與閱讀行為有密切關聯，家庭文化資本更與閱讀行為關係密切。

知識為二十一世紀競爭的利器，而閱讀可以增加知識。美國前總統 Bush 上任後，將「閱讀優先」作為教育施政主軸，提出《不讓任何一個孩子落後》(No Child Left Behind) 法案，強調把每個孩子都帶起來；英國教育部長 Blunkett 藉由推動閱讀年 (1998 年 9 月至 1999 年 8 月)、送書到學校、增加小學閱讀課程，並且和媒體、企業、民間組織形成夥伴關係的閱讀推廣計畫，積極改變英國人對於閱讀的態度，重拾閱讀的樂趣，「打造一個舉國皆是讀書人的國度」(Build a Nation of Readers) (齊若蘭，2002)。各國為了使國家得以永續發展與提升國家競爭力，莫不對兒童閱讀大力推動 (范熾文、黃榮隆，2008)。

盧秀芳 (2004) 研究顯示，新移民子女不論是在學習適應、人際適應與常規適應上，比起非新移民子女都要來得不佳，而家庭文化資本嚴重缺乏，使得新移民子女無法獲得良好的學習環境，即為影響的重要因素之一。De Graff、De Graff 和 Kraaykamp(2000) 認為，家庭文化資本 (例如圖書館) 之利用，能提升低社經地位學生的學習興趣及學業成就。換言之，學生愈積極參與閱讀活動，則家庭文化資本愈能對學習效果發揮正面的影響力。

本研究從 2000 ~ 2009 年的「國家圖書館全國博碩士論文資料庫」發現，與新移民子女相關之議題包含學習成就 (王美華，2008)、生活適應 (邱志峰，2009)、家庭環境 (陳光安，2009)、學校生活適應 (那昇華，2007)、人格特質 (陳瑩庭，2009)、社會與文化 (張嘉貞，2007)、語言發展 (顏麗娟，2006)、人際關係 (張婉瑜，2008) 等；其中又以家庭、學校生活適應問題與學習成就表現較為廣泛，但是，對新移民子女閱讀研究相對較少。非新移民與新移民子女的家庭文化資本、閱讀動機與行為之關係為何？若以非新移民

子女的家庭文化資本較新移民子女好（柯淑慧，2004）來看，新移民子女與非新移民子女的家庭文化資本對閱讀動機與行為之影響又為何呢？

基於上述，本研究目的如下：

- 一、分析澎湖縣新移民子女與非新移民子女的家庭文化資本與閱讀動機對閱讀行為之關聯情形。
- 二、建構澎湖縣新移民子女與非新移民子女的文化資本、閱讀動機與閱讀行為模式，檢定兩群學生的家庭文化資本與閱讀動機對閱讀行為的影響情形。

貳、文獻探討

一、新移民子女的現況及其面臨的問題

根據教育部 (2011a、2011c) 的統計資料，近年來，新移民子女占有出生人口的比率逐漸升高，大陸和外籍配偶所生子女從 1998 年的 13,904 人增至 2009 年底的 278,907 人，輔以非新移民婦女的生育率下降，新移民子女從 1998 年僅占有出生嬰兒的 5.12%，經過短短數年的時間，比率竟曾升高至 13.4%，顯示未來他們將是重要的人口群。

教育部 (2011d) 統計資料顯示，93 學年度就讀於國中小學的新移民子女有 46,411 人，94 學年度再增加為 60,201 人，至 99 學年度已經增加至 176,373 人。新移民子女就讀國中小學人數的逐漸增加，使得教育體系與社會大眾開始關注此一議題。新移民子女教育被社會視為需要特別照顧或社會弱勢的一群（邱汝娜、林維言，2004），而事實上，新移民子女在教育現場所面臨的問題的確不少。蔡榮貴、周立勳和楊淑朱 (2004) 調查發現，有高達六成的新移民女性有子女教養的困擾，尤其是語文溝通的障礙常使得課業教導產生困難。由於新移民女性來臺並無完整的語言學習管道，因而導致語言發音不標準、語意不正確，不利子女國語的學習。研究也發現，新移民子女在語言上會出現發展遲緩，例如：說話很快且有口音（鍾德馨，2005）、語言發展較為遲緩（劉秀燕，2003）、腔調怪異咬字不清（江坤銖，2006）、發音聲調不良（吳錦惠，2006）、語法文法語意錯誤（鐘重發，2003）等。語文的障礙，使得新移民女性無力教導孩子課業，產生親師溝通的困難或影響親子間的互動，致使新移民子女學習發展出現困境。因此，新移民子女的數學及語文學習表現比起非新移民子女要來得差。

張芳全 (2006) 指出，新移民子女無法適應學校刻板、無趣、課業繁多，以及同儕間的差距生活，於是形成學校文化的另一個同儕幫團，甚至成為校園內的學校邊緣人。盧秀芳 (2004) 研究顯示，新移民子女的人際適應與常規適應比起非新移民子女差。蔡瑞全 (2006) 調查臺灣五個縣市之非新移民、外籍與大陸配偶子女學校適應發現，新移民子女在學校適應現況明顯落後於非新移民子女。上述情形，有一部分是因為新移民女性受到跨國婚姻，面臨與原生國不同的國情民俗、差異的文化、複雜的語言，而產生極大的調適壓力，致使新移民子女在身心發展、生活適應與人際關係有負面的影響。

劉清芬 (2000) 研究發現，家庭社經地位、家庭文化水準較高、家庭學習環境較好的

子女，其學業表現較高。楊詠梅(2002)調查發現，低教育程度、低社經地位是新移民女性配偶人口的特色。內政部戶政司(2004)的《外籍與大陸配偶生活狀況調查摘要報告》指出，新移民女性的配偶有 19.7% 為榮民、身心障礙者、原住民、低收入戶等弱勢族群。鐘重發(2003)認為，新移民子女的父母大多屬於經濟、文化的弱勢，社會地位不高，教育程度較低，遇到問題時也不會尋求社會支援，以致無法有效給予孩子良好發展和學習環境。家庭社經地位與學生的學業表現具有密切關係，家庭社經地位高的子女，父母在教育設備、師資等教育資源的支出會比較高，也會造就出較高的教育成就。而新移民子女普遍處於經濟與文化弱勢，是新移民子女在教育上的一大困境。

綜上所述，新移民子女因父母在語文隔閡、文化差異、教養困擾、社經地位與家庭資源低落的多重弱勢下，致使語言發展、學習成就、身心狀況、學校及家庭生活適應困境。語文發展障礙是造成學習困境之始，而家庭文化資源不足則讓學習失去助力，因此，探究新移民子女的家庭文化資本與閱讀表現是值得分析的議題。

二、家庭文化資本的意涵與向度

家庭文化資本為社會學概念，由 Bourdieu 首先提出。Bourdieu 將文化視為一種資本，提出文化資本 (cultural capital) 理論，從資本的角度對文化進行分析，為社會學研究和文化研究開闢新的蹊徑，既拓寬了社會學研究的視野，擴充了資本的型態，又賦予了文化新的屬性，提升文化的主體性。在全球化趨勢下，文化資本對政治、經濟、文化、教育及個體發展的影響愈來愈大。作為認識社會和改造社會的一把鑰匙，文化資本愈來愈受到重視。

Bourdieu(1977, 1984) 認為，文化資本是指人們在高社會階層的精緻文化所能掌握的程度，它包括非物質與物質層面，前者如談吐、儀態舉止、藝術品味與知識，後者如藝術品、餐飲、服飾與家具所展現的品味；Bourdieu(1986) 進一步指出，家庭文化資本包括形體化 (embodied) 文化資本、客觀化 (objectified) 文化資本，以及制度化 (institutionalized form) 文化資本。而 Bourdieu 的文化資本，指的則是高社會階層的精緻文化，是較為狹隘的文化資本概念。

De Graaf(1986) 認為，對於子女教育成就的影響，除了物質文化、形式文化之外，更應有家庭讀書風氣、閱讀習慣、到圖書館的頻率等文化資源。而不同於 Bourdieu 的想法，Teachman(1987) 指出，家庭教育資源的概念，即父母用來改善家庭讀書環境，促進子女學業成就表現的物質資源或環境布置，例如閱讀圖書量、電腦數、個人書桌或書房等，這些家庭物質可以反映文化資本的特性。許多研究發現，當子女的雙親教育程度愈高、父親職業地位愈高、賺取所得愈多，家庭文化資本愈豐富，亦即家庭文化資本愈多，其子女學業成就或教育成就愈好（黃毅志，1996，2002；Luyten, Peschar & Coe, 2008; Sirin, 2005）。

本研究認為，家庭文化資本內涵除應包含 Bourdieu(1977) 形式文化資本內涵，亦宜加入 De Graaf(1986) 的文化資源及 Teachman(1987) 的家庭教育資源。因此，家庭文化資本內涵由 Bourdieu 著重於高層次文化資本，逐漸擴充至一般的文化活動，以及家庭所能提

供的教育資源等個體得到的文化刺激，其所涉及之範圍不再侷限於高階層的文化，而是兒童透過平日生活或活動參與就可以獲得的廣義的文化資本。

隨著家庭文化資本概念之擴充，許多不同的構念也納入家庭的文化資本範疇，儘管家庭文化資本測量向度相當分歧，但實質內涵仍不脫離 Bourdieu 所定義的文化資本。本研究歸納出以下四個層面，並作為本研究的研究變項，茲分述如下：

（一）精緻文化活動

Bourdieu(1973) 認為，家庭文化資本係指參與上層階級經常參與的文化活動，例如參觀博物館、美術展覽、歷史建築、欣賞歌劇、古典音樂、閱讀文學作品等。吳素媛 (2004) 則以為，高級文化活動包括利用圖書館，或參觀科博館、天文館、博物館等各項活動、展覽，或參加社教場所舉辦的科學活動等。巫有鎰 (2005) 指稱，精緻文化包括參觀各種展覽、參觀美術館或博物館、逛書店、聽古典音樂、音樂會或看兒童劇等。本研究認為，精緻文化活動層面，包括幾種文化活動：1. 參觀各種展覽，例如美術展、書展、畫展、書法展等；2. 參觀美術館或博物館等；3. 聆賞兒童劇、舞臺劇、音樂會等表演活動。

（二）一般文化活動

De Graff 等人 (2000) 認為，家庭文化資本應包含一般性文化活動，例如逛書店和上圖書館等。李威伸 (2003)、陳青達 (2006) 指出，內化形式文化資本包括文化培育、文化接近程度、文化自我教化等。蔡毓智 (2002)、巫有鎰 (2005) 考量國內特殊的學科補習文化認為，家庭文化資本應加入補習為觀察變項。本研究認為，一般文化活動包括：1. 參加校外的藝文活動，例如繪畫、音樂、作文、演說等；2. 參加校外補習課程，例如音樂、美術、作文、英文、數學等；3. 喜歡逛書店、圖書館、去文化中心等文化場所。

（三）家庭閱讀習慣

De Graff 等人 (2000) 認為，文化資本應包含家庭讀書氣氛，例如讀書時間等；蔡毓智 (2002) 指出，家庭文化資本應包括學生課外閱讀習慣，例如家長幫子女購買課外讀物、關心及鼓勵子女閱讀課外讀物、父母在家有良好的閱讀習慣等行為等。本研究認為，家庭閱讀習慣包括：1. 父母會參與回家作業；2. 父母會親子陪讀；3. 父母喜歡買書或到圖書館借書；4. 每星期都有閱讀課外書的習慣。

（四）家庭教育設施

Bourdieu (1986) 所謂的客體化形式的文化資本包括文化財及文化媒介、家中教育設備等；亦即 Teachman(1987) 所指之家中教育資源概念。李威伸 (2003) 認為，客體化形式文化資本包括家庭教育設備及文化媒介工具，例如電腦、網際網路設備、百科全書。本研究認為，家庭教育設施包括：1. 家中擁有課外讀物；2. 家中擁有電腦設備、網際網路；3. 家中擁有專用的書桌、房間可供讀書。

本研究以上述四個向度作為家庭文化資本，在參酌其他研究的問卷後，編製新移民子

女與非新移民子女的家庭文化資本問卷。

三、閱讀動機的意涵與向度

動機是個體對於所要完成的任務，所持有朝向任務目標的內在動力。Graham 和 Weiner (1996) 認為，動機可以用來檢視個體為什麼選擇該行為、行為潛勢 (latency of behavior)、行為強度 (intensity of behavior)、行為的堅持度 (persistence of behavior)，以及從事該行為時個體的認知和情緒反應。動機是一種內在心理歷程，可以激勵與導引個體的行為。張春興 (1989) 認為，動機是指引起個體活動，維持已引起的活動，並促使該活動朝向某依目標進行的內在歷程。張春興 (1994) 認為，學習動機之形成有內在和外在因素，前者起因於個體的內在需求，後者則是由外在因素所引起，受外在誘因影響而學習的學生，無法產生自發性學習，一旦誘因降低或消失，學習動機便會跟著減弱或消失；而內在動機是個體因應內在動力與需求，從事各項感興趣的活動，即使在沒有誘因及酬賞的情況下，仍然會自主性地投入學習活動。

教育生產理論 (Theory of Educational Productivity) 認為，個體動機的高低是從個人對於任務預期的影響而來，如果個體對任務的動力愈高，其完成任務的動機愈強 (Walberg, 1986)。Pintrich 和 Schunk (2002) 認為，學習動機是引導個體有效完成任務的重要指標。楊曉雯 (1996) 亦指出，動機的產生可以歸納受到需求與刺激的影響。其中，需求是指個體會因為生理或心理的某種不足或過剩，而產生不均衡感，為了消除這種不快與緊張的感覺，個體便會產生追求安定以恢復平衡的驅力，也就是動機，以促使個體朝向既定的目標活動；而刺激是指當個體尚未意識到潛在的需求時，若受到外在事物的刺激，也同樣會引發行為的動機。由此可知，動機是引發個體行動、保持的一種心理狀態，是主掌一切行為的發動機，它能使學習者變得主動積極，是學習的重要條件之一。

在閱讀過程中，閱讀動機是影響閱讀行為的重要因素 (陸怡琮、賴素玲，2008；Brophy, 1988; Guthrie, Hoa, Wigfield, Tonks, Humenick, & Littles, 2007)。林建平 (1995) 認為，閱讀動機是引起個體閱讀活動，維持已引起的閱讀學習活動，並促使該閱讀活動朝向閱讀理解的目標進行的內在歷程。蔡育妮 (2003) 指出，閱讀動機是個體有閱讀的需要，而引起閱讀活動的內在心理原因，是激勵與導引閱讀行為的內在心理力量。至於閱讀動機的形成，除了可能是讀者本身生理或心裡上的需求引起的，也有可能是因為受到外界事物的影響或刺激而產生 (楊曉雯，1996)。閱讀動機的不同，會使得閱讀的需求、目的產生差異，也使得閱讀行為也會跟著不同 (陳雁齡，2002)。簡言之，閱讀動機是兒童對於閱讀活動所持的理由及目的 (Sweet & Guthrie, 1996)，它是激勵與導引閱讀行為力量，也是個體外顯閱讀行為的內在歷程。

Wigfield (1997) 整合相關文獻後，提出閱讀動機包含三個閱讀層面：(一) 能力及效能信念 (competence and efficacy beliefs)，包含自我效能 (self-efficacy)、挑戰 (challenge) 及工作逃避 (work avoidance)；(二) 成就價值及目標 (achievement values and goals)，包含好奇 (curiosity)、涉入 (involvement)、重要性 (importance)、認可 (recognition)、成績 (grades)

與競爭 (competition)；(三) 社會因素 (social aspects of reading)，包含社交 (social purposes) 和順從 (compliance)。綜觀國內外學者 (李素足, 1999；黃馨儀, 2002；劉佩雲、簡馨瑩、宋曜廷, 2003；Wigfield & Guthrie, 1997)，皆將閱讀動機區分為內在動機與外在動機。

綜上所述，閱讀動機係指個體對於閱讀活動所持的理由及目的，是一種能夠引起並維持個體的閱讀活動，並朝向個體閱讀目標進行的內在歷程，也是激勵與導引閱讀行為的內在心理力量。引起學生閱讀動機，持續維持閱讀習慣，讓學生樂於閱讀是教育工作者的重點。本研究歸納文獻，參照李素足 (1999)、黃馨儀 (2002)、劉佩雲等人 (2003)、Wigfield 和 Guthrie (1997)，將閱讀動機區分為內在動機與外在動機。如果學生認為，閱讀書籍是好奇的活動、因為閱讀喜好而投入、閱讀具有挑戰、閱讀有其重要性或因為內心不願意而逃避閱讀等，這些因素與學生內在動力有關者，稱為內在動機。至於學生是受到外在因素的誘因或引導而閱讀者，例如為了某些認可 (如要獲得獎勵或取得一定資格) 而閱讀、為成績而讀、為課業競爭而閱讀，以及因順從 (家長、教師或其他學生) 而閱讀等，都是因為與外在因素有關，而被歸類為外在閱讀動機。本研究認為，內在動機與外在動機也有所關聯，內在動機由個體內在動力及慾望而追求所要的目標，而外在動機由外在因素及誘因，引導個體投入任務來完成目標。換言之，個體由內在動機影響閱讀投入，亦可能外在因素使得閱讀投入，因而增加內在動機更為強烈。

四、閱讀行為的意涵與向度

閱讀行為一直被視為人類達到社會化的一項重要行為表徵，唯有透過閱讀，過往的歷史紀錄方能為後人所解讀；閱讀行為的進行與能力增進，更是在教育與學習過程中重要的工作，成為學問與知識的表徵 (楊曉雯, 1996)。

行為是指個體表現於外，而且能被直接觀察記錄或測量的活動 (張春興, 1994)。閱讀行為是個體從事與閱讀相關的外顯活動，亦即讀者實際從事與閱讀相關的一切活動。李素足 (1999) 研究指出，閱讀行為是閱讀者實際從事閱讀活動的頻率、花在閱讀的時間及閱讀書本的數量等。劉佩雲等人 (2003) 認為，閱讀行為是學習者閱讀書籍的次數、頻率、數量與廣度等行為。黃家瑩 (2006) 研究指出，閱讀行為係指閱讀者實際從事的閱讀活動狀況及其對閱讀的喜愛程度，包含閱讀地點、時間、數量、方式、類別、喜好程度。

而閱讀行為包含甚廣，依其目的與內容分為三個層面：一是注重閱讀歷程的理解，希望藉由研究瞭解閱讀發展相關的認知能力；二是偏重透過分析閱讀理解的歷程和類型，發展各種實驗教學方案，以期能增進學生的閱讀理解表現；三是研究影響讀者的閱讀習慣、態度、動機、頻率、興趣、偏好等因素，希望能增進讀者在圖書館利用或圖書消費行為 (方麗芬, 2000)。

綜上所述，閱讀行為係指個體從事與閱讀相關的外顯活動，例如學生從事於閱讀書籍的時間、數量及閱讀書籍頻率。本研究藉由對澎湖縣新移民子女與非新移民子女學生閱讀行為調查，以探討新移民子女與非新移民子女的家庭文化資本、閱讀動機與閱讀行為之關聯。閱讀行為是因應個體本身的需求或受到外界事物的影響所產生，因此，有許多因素

間接或直接促使閱讀行為發生。本研究歸納多數研究者（王秀英，2009；古秀梅，2005；江嘉惠，2009；李素足，1999；林美鐘，2002；高蓮雲，1994；張真華，2008；張麗芬，2008；許君穗，2009；陳世麟，2009；黃家瑩，2006；劉佩雲等，2003）的看法，將新移民子女與非新移民子女的閱讀行為以閱讀書籍的時間多寡、數量與頻率等作為本研究閱讀行為向度。

五、家庭文化資本、閱讀動機與閱讀行為之相關研究

（一）家庭文化資本與閱讀動機的相關研究

據方子華(2004)、林慧娟(2008)、張真華(2008)、陳怡華(2001)、黃金茂(1999)、楊惠貞(2008)、蔡美蓉(2005)以及 Deteemers、Trautwein 和 Ludtke(2009)的研究顯示，學生的家庭文化資本與閱讀動機或學習表現有顯著正相關，家庭文化資本對閱讀動機具有顯著預測力，亦即文化資本愈豐富，學生閱讀動機愈積極。

（二）家庭文化資本與閱讀行為表現的相關研究

許多研究指出，家庭文化資本與閱讀行為間呈顯著正相關。方子華(2004)、吳憲昌(2004)、沈佳蓉(2005)、周均育(2002)、黃家瑩(2006)、應冬梅(2008)、謝美寶(2003)研究顯示，文化資本與閱讀行為間有顯著正相關，家庭文化資本愈豐富，閱讀行為各方面表現愈佳。Ko 和 Chan(2009)運用 PIRLS 的資料庫分析香港、臺灣、新加坡、加拿大亞伯他省、英屬格倫比亞省、安大略省及魁北克省，以及俄羅斯聯邦的學生家庭因素與學生閱讀素養發現，孩童早期閱讀技巧及家中擁有藏書量對閱讀成就有 11% ~ 27% 不等解釋力，在華人社群國家，兩項因素比這些還高，臺灣學生家中藏書可以解釋為 9%。

（三）閱讀動機與閱讀行為表現的相關研究

有不少研究發現，閱讀動機與閱讀行為間呈顯著相關；閱讀動機與閱讀行為關係密切，閱讀動機中的各個因素與閱讀時間、閱讀數量、閱讀頻率等閱讀行為皆呈顯著正相關（古秀梅，2005；李俐婉，2006；李素足，1999；郭春玉，2005；郭翠秀，2007；陳怡陵，2010；劉佩雲等，2003；Wigfield & Guthrie, 1995）。而閱讀內在動機因素更是與閱讀行為呈最大相關，顯示閱讀內在動機最能提升學生的閱讀行為（古秀梅，2005；陳世麟，2009；劉佩雲等，2003；Guthrie et al., 2007）。王瓊滿(2010)研究指出，如以故事體融入教學，大部分低閱讀能力學生的閱讀態度轉為主動積極，並體認到自身閱讀能力的成長，提升自我效能。

（四）文化資本與閱讀動機、閱讀行為表現的相關研究

多數研究認為，文化資本閱讀動機與閱讀行為之間呈顯著相關，例如，張怡婷(2002)、張麗芬(2008)、陳世麟(2009)、黃家瑩(2006)、蔡育妮(2003)研究顯示，家庭文化資本、閱讀動機與閱讀行為有顯著正相關，家庭文化資本愈豐富、閱讀動機愈佳，閱讀

讀行為愈良好。

總之，過去許多研究發現，家庭文化資本、閱讀動機與閱讀行為之間均具有正向顯著相關。然而，這些研究並沒有以新移民子女為研究對象，究竟在這些研究對象之中，上述研究變項之間是否依然存有正向關聯，值得本研究分析。

參、研究設計與實施

一、研究架構

本研究瞭解新移民子女與非新移民子女的家庭文化資本、閱讀動機與閱讀行為之關聯，本研究架構如圖 1。家庭文化資本、閱讀動機及閱讀行為之關聯性，即以 a、b、c 三個線條來說明代表。

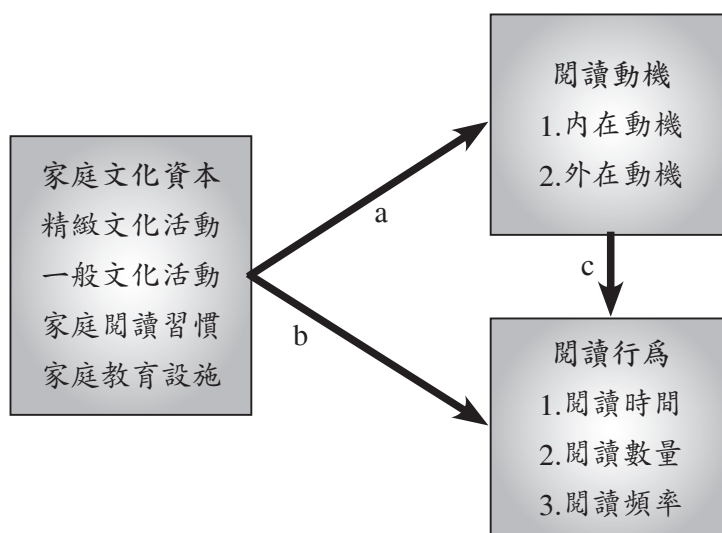


圖 1 研究架構

二、研究方法

本研究採取問卷調查法來蒐集資料，運用此法主要是考量澎湖縣有不少離島小學，若以質性訪談或觀察研究，不僅耗時，而且若訪談及觀察的研究對象不多，研究推論勢必受到限制。而問卷調查法有其經濟性、便利性與科學的客觀性，若要掌握澎湖縣各離島小學學生的閱讀情形有其助益，因此本研究採用問卷調查法研究。

三、研究假設

本研究提出以下的假設：

H₁ 新移民（非新移民及整體樣本）子女的家庭文化資本對閱讀動機有正向影響。

H₂ 新移民（非新移民及整體樣本）子女的閱讀動機對閱讀行為有正向影響。

H₃ 新移民（非新移民及整體樣本）子女文化資本對閱讀行為有正向影響。

H₄ 新移民（非新移民及整體樣本）子女家庭文化資本透過閱讀動機對閱讀行為有正向影響。

H₅ 非新移民子女在家庭文化資本、閱讀動機與閱讀行為明顯高於新移民子女。

四、研究工具

（一）變項定義

本研究有幾個重要的名詞界定：

1. 家庭文化資本：它係指學生在家庭中擁有的文化、學習及教育設施等，可以提供學生學習的資源。本研究的家庭文化資本包括學生在家庭中所擁有的精緻文化、一般文化、閱讀習慣及家庭教育設施，足以提供學生學習。本研究自編家庭文化資本工具（如附表1），其各面向得分愈高者，代表文化資本愈多。
2. 閱讀動機：它是指個體對於閱讀活動所持的理由及目的，是一種能夠引起並維持個體的閱讀活動，並朝向個體閱讀目標進行的內在歷程，也是激勵與導引閱讀行為的內在心理力量。本研究的閱讀動機是以學生的內在動機與外在動機為衡量，這兩項動機都是學生願意投入閱讀態度的程度，本研究自編學生閱讀動機工具（如附表2），如果這兩面向題目得分愈高者，其閱讀動機愈強。
3. 閱讀行為：它係指個體從事與閱讀相關的外顯活動，例如學生從事於閱讀書籍的時間、數量及閱讀書籍頻率。本研究是以閱讀書籍的時間多寡、數量與頻率等作為本研究閱讀行為向度。本研究自編學生閱讀行為的工具（如附表3），如果這三面向的題目得分愈高者，其閱讀行為愈高。

（二）研究工具的信效度

本研究工具依據文獻探討的歸納，編製研究所需的預試問卷內容，其中預試問卷讓專家學者提供修改意見，就題目的適合情形來審定，加以增刪修正完成。接著進行預試，選取澎湖縣馬公市區、馬公市郊區、偏遠及離島學校就讀國小四至六年級之新移民子女 50 名，搭配同校之非新移民子女 218 名，預試對象共 268 名，總回收問卷 262 份，回收率為 98%，可用問卷 258 份。問卷回收後，先剔除答題不完整者，再登錄資料進行效度與信度分析。

本研究問卷之效度採用因素分析，以主成分分析法中的最大變異法之直交轉軸進行估計，以獲得各題目的因素負荷量；接著，以各因素的特徵值大於 1 者為選取因素的標準。家庭文化資本第一次因素分析抽取六個因素，與本研究建構向度不符，對偏離原建構向度及內涵不適當題目予以刪除，進行第二次因素分析。最後，家庭文化資本有四個因素，即精緻文化活動有五題，解釋變異量 18.03%；一般文化活動有四題，解釋變異量 14.21%；家庭閱讀習慣有四題，解釋變異量 12.96%；家庭教育設施有四題，解釋變異量 11.55%，

總解釋變異量為 56.75%。文化資本問卷如附表 1。而閱讀動機與閱讀行為的問卷之因素分析的結果如附表 2 及附表 3。閱讀動機因素有兩個，亦即內在閱讀動機（六題）、外在閱讀動機（四題），解釋變異量各為 34.14% 與 25.02%，總解釋變異量為 59.16%。閱讀行為之因素有三個，閱讀時間三題、閱讀數量四題、閱讀頻率四題，解釋變異量各為 26.53%、17.99% 及 21.28%，總解釋變異量為 65.8%。

藉由 Cronbach's α 估算家庭文化資本問卷，其總係數為 .86，精緻文化活動 α 係數為 .80、一般文化活動 α 係數為 .79。家庭閱讀習慣 α 係數為 .71、家庭教育設施 α 係數為 .62。內在閱讀動機 α 係數為 .86、外在閱讀動機 α 係數為 .76。閱讀時間 α 係數為 .85、閱讀數量 α 係數為 .78、閱讀頻率 α 係數為 .74。上述顯示，各問卷內部一致性高。

五、資料處理

本研究資料處理包括描述統計、積差相關與結構方程模式 (Structure Equation Models, SEM)。其中，依據文獻建立的家庭文化資本、閱讀動機對閱讀行為的路徑模式，以 SEM 檢定新移民與新移民子女的模式及兩群組在文化資本、閱讀動機及閱讀行為的平均數差異假設。圖中各符號說明如下：

○中的 ξ_1 符號表示無法觀察到的文化資本稱為外因變項 (exogenous variables)；

η_1 與 η_2 分別代表無法觀察到的閱讀動機及閱讀行為稱為內因變項 (endogenous variables)；

□代表可觀察到，即在 X_1 - X_4 的□中分別代表可觀察的家庭文化資本，包含精緻文化活動、一般文化活動、家庭閱讀習慣與家庭教育設施；

Y_5 與 Y_6 的□分別代表可觀察的閱讀動機包含內在閱讀動機與外在閱讀動機；

Y_7 - Y_{10} 的□分別代表可觀察的閱讀行為包含閱讀時間、閱讀數量、閱讀頻率及閱讀廣度；

λ_1 、 λ_{10} 分別代表對 X_1 - X_4 與 Y_1 - Y_6 對 ξ_1 、 η_1 與 η_2 的估計值；

δ_1 - δ_4 與 ε_1 - ε_6 分別代表對 X_1 - X_4 與 Y_1 - Y_6 對 ξ_1 、 η_1 與 η_2 的估計殘差；

Y_1 、 Y_2 代表家庭文化資本 (ξ_1) 對於閱讀動機 (η_1) 與閱讀動機 (η_1) 對於閱讀行為 (η_2) 的影響；

ζ_1 與 ζ_2 代表閱讀動機 (η_1) 與閱讀行為 (η_2) 潛在變項的誤差。

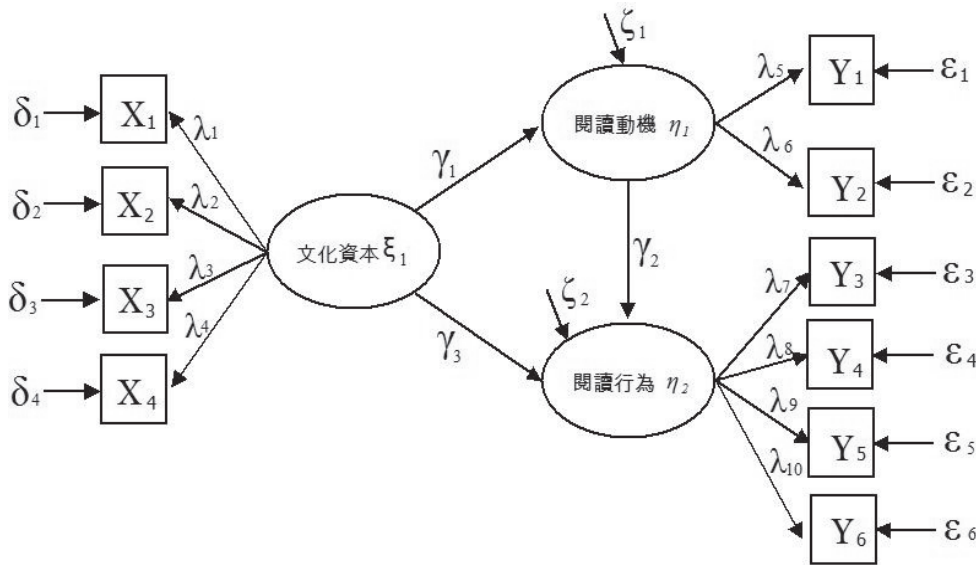


圖 2 家庭文化資本、閱讀動機與閱讀行為關係路徑

在模式檢定語法以 Jöreskog 和 Sörbom(1993) 的《潛在變項第八版：結構方程模式語法》(LISREL 8: Structural Equation Modeling with the SIMPLIS Ccommand Language) 進行單一模式及多群組模式之平均數的假設檢定。多群組的平均數檢定過程，可參見余民寧(2006)所著之《潛在變項模式：SIMPLIS 的應用》第 16 章。模式適配標準如下：絕對適配指標以卡方值 (χ^2) 未達顯著水準、標準化殘差均方根 (SRMR) 與殘差均方根 (RMSEA) 小於 .05、適配度指標 (GFI)、調整後的適配度指標 (AGFI) 在 .90 以上。相對適配指標以正規化適配指標 (NFI)、非規範適配度指標 (NNFI)、比較適配指標 (CFI)、增值適配 (IFI)、相對適配指標 (RFI) 等值在 .90 以上。簡效適配指標以規範適配度指標 (PNFI) 與簡效適配度指標 (PGFI) 大於 .05 以上、臨界樣本數 (CN) 大於 200 為標準、 χ^2/df 小於 2.0 為標準。潛在變項組合信度與平均抽取量在 .60 以上。

六、研究對象

本研究以澎湖縣政府教育局 (2010) 公布之 99 學年度就讀澎湖縣國小四至六年級之新移民子女與非新移民子女為正式研究對象母群體，其中，新移民子女在國小四至六年級的母群體人數共有 395 人，非新移民子女的母群體共有 2,330 人。依林進田 (1993) 指出，樣本決定公式：

$$n_0 = \frac{z^2_{(\alpha/2)}}{4d^2} ; \text{抽樣人數 } n = \frac{n_0}{\left(1 + \frac{n_0}{N}\right)}, z^2_{(\alpha/2)} = 9, d \text{ 為 } 0.05$$

因此，以母群體新移民子女 395 人及非新移民子女 2,330 人代入公式，得知抽樣人數如下：

$$\text{樣本決定公式：} n_0 = \frac{9}{4 \times (.05)^2} = 900 ; \text{新移民子女抽樣人數} = \frac{900}{\left(1 + \frac{900}{395}\right)} = 274.5$$

$$\text{非新移民子女抽樣人數} = \frac{900}{\left(1 + \frac{900}{2330}\right)} = 649.23$$

澎湖縣 41 所國小中，有三所國小四至六年級沒有新移民子女，故正式研究對象包含 38 所國小，人數共計 988 名，其中，新移民子女 280 人、非新移民子女 708 人。背景變項包含性別、年級、居住區域、家庭社經地位與母親原生國籍。母親原屬國籍區分為中華民國籍、大陸（含香港、澳門）、東南亞（含越南、印尼、柬埔寨、菲律賓等），後兩者在本研究稱為新移民。本研究包含國小四至六年級的男、女生，居住區域區分為離島、偏遠、市郊與市區，家庭社經地位以父母的教育程度、職業與經濟收入來衡量；但因小學生不易瞭解父母親收入狀況，因此僅就教育程度與職業作測量。本研究家庭社經地位等級計算係參照林生傳 (2005) 以父親和母親任一方教育程度和職業等級較高者，作為家庭代表，依其教育程度和職業類別的五個等級區分，再將教育程度等級乘以 4，加上職業類別等級乘以 7，即為家庭社經地位分數。家庭社經地位等級，以林生傳家庭社經地位等級 I (52-55) 為高社經地位、等級 II (41-51) 為中上社經地位、等級 III (30-40) 為中社經地位、等級 IV (19-29) 為中下社經地位、等級 V (11-18) 為低社經地位。

七、有效問卷基本資料分析

本研究之正式問卷回收為 960 份，有效問卷為 953 份，其中，新移民子女 280 份、非新移民 673 份。新移民子女的男女比率各為 51.4% 與 48.6%（母群比率各為 52.4% 及 47.6%）；國小四至六年級各占 43.6%、28.9% 與 27.5%（母群比率各為 42.4%、27.6% 與 30%）；居住市區占 26.8%、市郊占 25.4%、偏遠占 35.0%、澎湖的離島占 12.9%。高、中上、中、中下與低社經地位各占 0%、0.4%、3.6%、28.9% 與 67.1%。非新移民子女的男女比率各為 51.4% 與 48.6%（母群比率各為 50.8% 及 49.2%）；國小四至六年級各占 30.9%、35.4% 與 33.7%（母群比率各為 29.4%、34.6% 與 26%）；居住市區占 49.5%、市郊占 21.4%、偏遠占 22.0%、離島占 7.1%。高、中上、中、中下、低社經地位各占 0.4%、6.5%、18.4%、45.2% 與 29.4%。除了社經地位及居住區域的母群體人數無法獲得個類人數比率之外，其餘變項在抽樣人數分配與母群接近。

肆、結果分析與討論

一、資料的描述統計

以積差相關對各變項估算獲得變異數共變數矩陣，如表 1，相關矩陣如附表 4。本研究以變異數矩陣作為估計模式適合度資料。根據新移民子女與非新移民子女各變項的平均數、標準差、峰度與態勢發現，變項的態勢絕對值沒有大於 3.0，峰度絕對值沒有大於 10.0(Kline, 1998)。整體來看，澎湖縣新移民子女與非新移民子女的家庭文化資本、閱讀動機與閱讀行為資料具常態分配，沒有偏態及高低闊峰的問題，本研究以最大概似估計法估計。

表 1 學生的家庭文化資本、閱讀動機與閱讀行為之變異數共變數矩陣

新移民 N=280									
變項	精緻 X ₁	一般 X ₂	閱讀 X ₃	設施 X ₄	內在 Y ₁	外在 Y ₂	時間 Y ₃	數量 Y ₄	頻率 Y ₅
X1	.45								
X2	.27	.56							
X3	.18	.17	.43						
X4	.16	.15	.09	.33					
Y1	.17	.19	.14	.11	.61				
Y2	.13	.11	.12	.10	.45	.66			
Y3	.15	.18	.16	.13	.43	.34	.76		
Y4	.13	.16	.13	.14	.36	.31	.42	.69	
Y5	.09	.16	.06	.07	.31	.27	.29	.30	.52
非新移民 N=673									
變項	X ₁	X ₂	X ₃	X ₄	Y ₁	Y ₂	Y ₃	Y ₄	Y ₅
X1	.54								
X2	.33	.66							
X3	.25	.24	.55						
X4	.17	.18	.14	.37					
Y1	.24	.22	.22	.15	.62				
Y2	.19	.20	.21	.13	.44	.67			
Y3	.22	.22	.17	.19	.39	.35	.79		
Y4	.17	.19	.17	.18	.38	.33	.44	.77	
Y5	.16	.17	.13	.12	.21	.17	.26	.29	.54
整體樣本 N=953									
變項	X ₁	X ₂	X ₃	X ₄	Y ₁	Y ₂	Y ₃	Y ₄	Y ₅
X1	.54								
X2	.33	.66							
X3	.26	.25	.54						
X4	.19	.19	.15	.38					
Y1	.23	.22	.21	.15	.62				
Y2	.18	.18	.19	.13	.45	.67			
Y3	.21	.23	.19	.18	.41	.35	.79		
Y4	.16	.18	.16	.18	.38	.33	.44	.75	
Y5	.14	.17	.11	.11	.24	.20	.27	.29	.53

註：X₁-X₄ 表示文化資本各面向；Y₁-Y₂ 表示閱讀動機各面向；Y₃-Y₅ 表示閱讀行為各面向。

二、模式檢定結果

(一) 整體適配度指標檢定

整理模式指標估計如表 2。新移民子女模式的 $\chi^2=86.90$ 、 $p<.01$ ；而非新移民子女的 $\chi^2=67.75$ 、 $p<.01$ ，這表示兩者模式不適配。但卡方值受樣本數多寡影響，模式需要檢視其他適配指標。

在新移民子女方面，絕對適配指標 SRMR= .04，低於標準值 (.05)、GFI= .97 與 AGFI= .95，在理想數值 .90 以上；RMSEA 為 .06，接近標準值 (.05)。相對適配指標中，NNFI= .97、NFI= .97、CFI= .98、IFI= .98、RFI= .96，高於 .90 以上，非常接近 1，表示模式適合。簡效適配指標中，PNFI= .65、PGFI= .52，其值均大於 .5，CN 為 325.67，其值大於 200，表示模式適合， $\chi^2/df=3.62$ ，其值大於 2。在非新移民子女方面，絕對適配指標 SRMR= .04，低於標準；GFI= .98 與 AGFI= .96，在 .90 以上；RMSEA 為 .05，符合標準。NNFI= .98、NFI= .98、CFI= .99、IFI= .99、RFI= .97，高於 .90 以上。PNFI= .65 與 PGFI= .52，其值均大於 .5，CN 為 427.60，其值大於 200，表示模式適合， $\chi^2/df=2.82$ ，其值大於 2。在整體樣本方面，絕對適配指標 SRMR= .03，低於標準值；GFI= .99 與 AGFI= .97，高於 .90 以上；RMSEA 為 .04，符合標準。NNFI= .99、NFI= .99、CFI= .99、IFI= .99、RFI= .98，高於 .90 以上，非常接近 1，表示模式適合。PNFI= .66 與 PGFI= .53，其值均大於 .5，CN 為 650.79，其值大於 200； $\chi^2/df=2.67$ ，其值大於 2。

表 2 學生的家庭文化資本、閱讀動機與閱讀行為模式適配度指標

統計檢定量	適配標準	新移民子女	適配 判斷	非新移民子女	適配 判斷	整體樣本	適配 判斷
絕對適配指標							
$\chi^2(24)$	$p>.05$	86.90($p<.00$)		67.75($p<.00$)		64.09($p<.00$)	
GFI	$>.90$	.97	是	.98	是	.99	是
AGFI	$>.90$	.95	是	.96	是	.97	是
RMR	$<.05$	.02	是	.02	是	.02	是
SRMR	$<.05$	.04	是	.04	是	.03	是
RMSEA	$<.08$ ($<.05$ 為優)	.06	是	.05	是	.04	是
相對適配指標							
NFI	$>.90$	.97	是	.98	是	.99	是
NNFI	$>.90$	.97	是	.98	是	.99	是
CFI	$>.90$	.98	是	.99	是	.99	是
IFI	$>.90$	.98	是	.99	是	.99	是
RFI	$>.90$	.96	是	.97	是	.98	是
簡效適配指標							
PNFI	$>.50$	.65	是	.65	是	.66	是
PGFI	$>.50$	.52	是	.52	是	.53	是
CN	>200	325.67	是	427.60	是	650.79	是
χ^2/df	<2.00	3.62	否	2.82	否	2.67	否

(二) 各參數估計值

在觀察參數估計結果如表 3。新移民子女、非新移民子女與整體樣本的文化資本、閱讀動機對閱讀行為估計參數的因素負荷量 (λ 值) 皆達顯著水準。新移民子女的家庭文化資本對閱讀動機具顯著正向影響 ($\gamma_1 = .48, p < .01$)；閱讀動機對於閱讀行為具正向顯著

影響 ($r_2=.79, p<.01$)；文化資本對於閱讀行為也達到顯著影響 ($r_3=.13, p<.01$)。非新移民子女的家庭文化資本對閱讀動機有顯著正向影響 ($r_1=.60, p<.01$)；閱讀動機對於閱讀行為具正向顯著影響 ($r_2=.71, p<.01$)；家庭文化資本對於閱讀行為達到正向顯著影響 ($r_3=.17, p<.01$)。在整體樣本上，家庭文化資本對閱讀動機具有顯著正向影響 ($r_1=.57, p<.01$)；閱讀動機對閱讀行為具有顯著水準 ($r_2=.72, p<.01$)；文化資本對閱讀行為達到顯著影響 ($r_3=.17, p<.01$)。而在新移民、非新移民及整體樣本，潛在自變項與潛在依變項的殘差值均達到顯著水準。測量殘差（即 δ 、 ε 值）與潛在結構模型的殘差 (ζ)，則未出現較高的測量誤差。顯示新移民、非新移民子女與整體樣本各觀測變項的因素負荷量均佳。

上述檢定結果與 Bagozzi 和 Yi (1988) 提出的「基本適配」標準相符，其認定的基本適配包括：1. 模式不能有負的誤差變異誤，本研究沒有。2. 殘差變異應達到顯著水準，本研究都達到 .01 顯著水準，代表沒有模式辨認及資料輸入錯誤，模式沒有細列誤差。3. 估計參數之間相關係數的絕對值不能太接近 1.0，本模式沒有。4. 因素負荷量不能低於 .50 或高於 .95 以上，本研究沒有。5. 模式中不能有很大標準誤，本模式沒有殘差值過高的現象。

表 3 學生的家庭文化資本、閱讀動機與閱讀行為各向度之參數估計

新移民子女							
參數	標準化估計值	估計標準誤	t 值	參數	標準化估計值	估計標準誤	t 值
λ_1	.76	.03	19.21**	δ_1	.43	.02	10.45**
λ_2	.69	.03	17.35**	δ_2	.52	.02	12.86**
λ_3	.52	.03	12.67**	δ_3	.73	.02	16.20**
λ_4	.52	.02	12.74**	δ_4	.73	.01	16.16**
λ_5	.95	--	--	ε_1	.11	.02	3.52**
λ_6	.75	.03	20.77**	ε_2	.44	.02	14.45**
λ_7	.77	--	--	ε_3	.41	.02	13.18**
λ_8	.73	.03	17.84**	ε_4	.47	.02	14.27**
λ_9	.66	.03	16.22**	ε_5	.56	.02	15.58**
γ_1	.48	.04	10.80**	ζ_1	.77	.06	12.65**
γ_2	.79	.05	14.85**	ζ_2	.26	.04	6.04**
γ_3	.13	.04	3.05**				

非新移民子女							
參數	標準化估計值	估計標準誤	t 值	參數	標準化估計值	估計標準誤	t 值
λ_1	.76	.03	20.02**	δ_1	.43	.02	11.57**
λ_2	.68	.03	17.68**	δ_2	.54	.03	13.90**
λ_3	.61	.03	15.62**	δ_3	.63	.02	15.28**
λ_4	.54	.02	13.40**	δ_4	.71	.02	16.29**
λ_5	.91	--	--	ε_1	.17	.02	5.14**
λ_6	.75	.03	19.61**	ε_2	.43	.02	13.65**
λ_7	.75	--	--	ε_3	.44	.03	12.83**
λ_8	.76	.04	17.18**	ε_4	.42	.03	12.44**
λ_9	.55	.03	12.81**	ε_5	.70	.02	16.58**
γ_1	.60	.04	13.84**	ζ_1	.64	.06	10.65**
γ_2	.71	.06	11.26**	ζ_2	.32	.05	6.61**
γ_3	.17	.05	3.17**				

表 3 學生的家庭文化資本、閱讀動機與閱讀行為各向度之參數估計（續）

整體樣本							
參數	標準化估計值	估計標準誤	t 值	參數	標準化估計值	估計標準誤	t 值
λ_1	.77	.02	24.51**	δ_1	.41	.02	13.54**
λ_2	.70	.03	21.99**	δ_2	.51	.02	16.15**
λ_3	.62	.02	18.82**	δ_3	.62	.02	18.32**
λ_4	.56	.02	16.89**	δ_4	.68	.01	19.19**
λ_5	.92	--	--	ε_1	.15	.02	5.56**
λ_6	.75	.03	23.61**	ε_2	.43	.02	16.32**
λ_7	.77	--	--	ε_3	.41	.02	14.80**
λ_8	.75	.03	20.68**	ε_4	.44	.02	15.67**
λ_9	.57	.03	16.21**	ε_5	.67	.02	19.54**
γ_1	.57	.04	15.58**	ζ_1	.68	.05	13.43**
γ_2	.72	.05	14.54**	ζ_2	.32	.04	7.90**
γ_3	.17	.04	3.97**				

註：-- 表示該參數限制估計。

** $p < .01$

（三）測量變項的組合信度

除了整體模式適配度外，在個別題目信度（大於 .50）、潛在變項的組合信度（大於 .60）及平均變異抽取量（大於 .50）、估計參數的顯著性檢定（大於 1.96）評估理論模式的內在品質。表 3 顯示，在新移民、非新移民與整體樣本之模式估計的所有參數，其 t 值均大於 2.54，皆達顯著水準，符合模式的適配標準。

表 4 顯示，新移民子女的個別信度有四個低於 .50 的標準，這些觀察變項尚隱含測量誤差；但是，潛在變項的組合信度均達 .60 以上的評鑑標準，顯示這些潛在變項具有良好的內部一致性組合信度；在平均變異抽取量方面均達 .50 以上之標準，顯示潛在變項均能抽取滿意的變異量。非新移民子女有四個信度低於 .50；潛在變項的組合信度均達 .60 以上的評鑑標準，顯示這些潛在變項具有良好的內部不一致性組合信度；在平均變異抽取量均達 .50 以上之標準，顯示潛在變項均能抽取滿意的變異量。整體樣本有四個個別信度低於 .50；但是，潛在變項組合信度均達 .60 以上，顯示這些潛在變項具有良好的內部不一致性組合信度；在平均變異抽取量均達 .50 以上，顯示潛在變項均能抽取滿意的變異量。

綜上所述，本研究所提出的模式，在新移民子女、非新移民子女與整體樣本的模式，大部分皆符合模式內在品質適配標準。

表 4 觀察變項之個別指標信度及組合信度與平均變異抽取量

項目	新移民子女			非新移民子女			整體樣本		
	個別變項指標	潛在變項的組合信度	平均變異抽取量	個別變項指標	潛在變項的組合信度	平均變異抽取量	個別變項指標	潛在變項的組合信度	平均變異抽取量
外文化資本		.98	.94		.98	.94		.99	.95
衍 X ₁	.57			.57			.59		
觀察 X ₂	.48			.46			.49		
變 X ₃	.27			.38			.38		
項 X ₄	.27			.29			.32		
內閱讀動機		.99	.98		.99	.98		.99	.98
衍 Y ₁	.89			.83			.85		
觀察 Y ₂	.56			.57			.57		
變 閱讀行為		.99	.96		.98	.95		.99	.96
項 Y ₃	.59			.56			.59		
Y ₄	.53			.58			.56		
Y ₅	.44			.30			.33		

註：X₁-X₄ 表示文化資本各面向；Y₁-Y₂ 表示閱讀動機各面向；Y₃-Y₅ 表示閱讀行為各面向。

(四) 誤差與修正指標檢定指標

就新移民子女的模式而言，最大修正指標 (maximum modification index, MDI) 發現自變項間之殘差項 (THETA-delta for element) (2, 5) 關係為 15.03，較 Jöreskog 和 Sörbom (1993) 認定之標準 3.84 還大，模式最大標準化殘差 (largest standardized residual) 為 3.62，比標準值 1.96 大，可能影響模式穩定。在本模式 Q 圖之標準化殘差 (standardized residual) 分布線斜度低於 45 度，表示模式適合度在中等。結果繪製如圖 3。

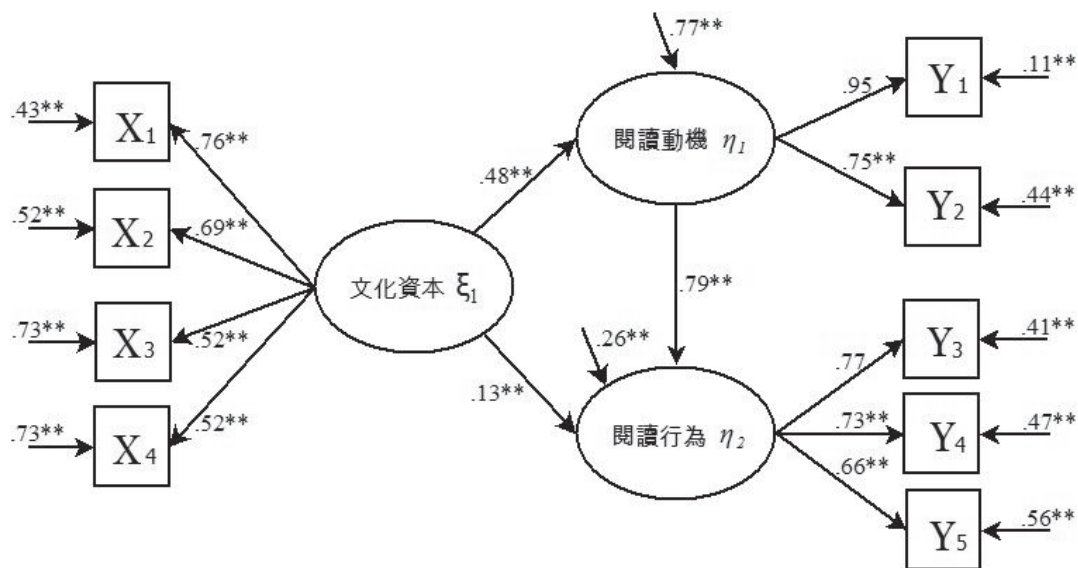


圖 3 新移民子女文化資本、閱讀動機與閱讀行為關係路徑結果

非新移民子女模式的最大修正指標發現，自變項之間殘差項 (2, 1) 關係為 10.49，較 Jöreskog 和 Sörbom(1993) 認定之標準 3.84 還大，最大標準化殘差為 3.80，比標準值 1.96 大。模式 Q 圖之標準化殘差分布線斜度低於 45 度，表示模式適合度在中等。其結果如圖 4。

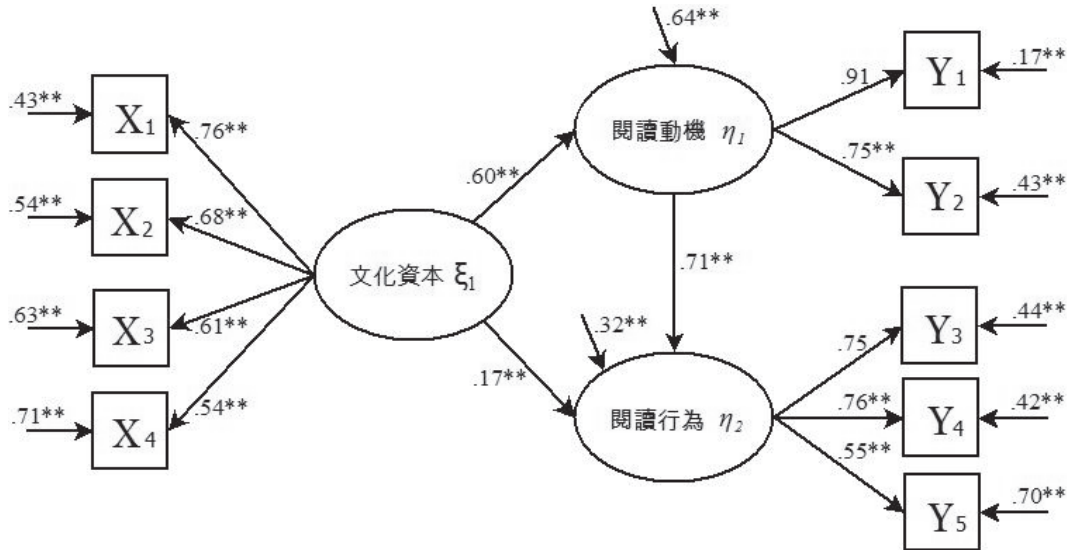


圖 4 非新移民子女文化資本、閱讀動機與閱讀行為之路徑

整體樣本模式的最大修正指標發現自變項之間殘差項 (4, 4) 關係為 12.25，較標準 3.84 還大，最大標準化殘差為 3.80 比標準值 1.96 大。模式 Q 圖之標準化殘差分布線斜度低於 45 度，表示模式適合度在中等。其結果如圖 5。

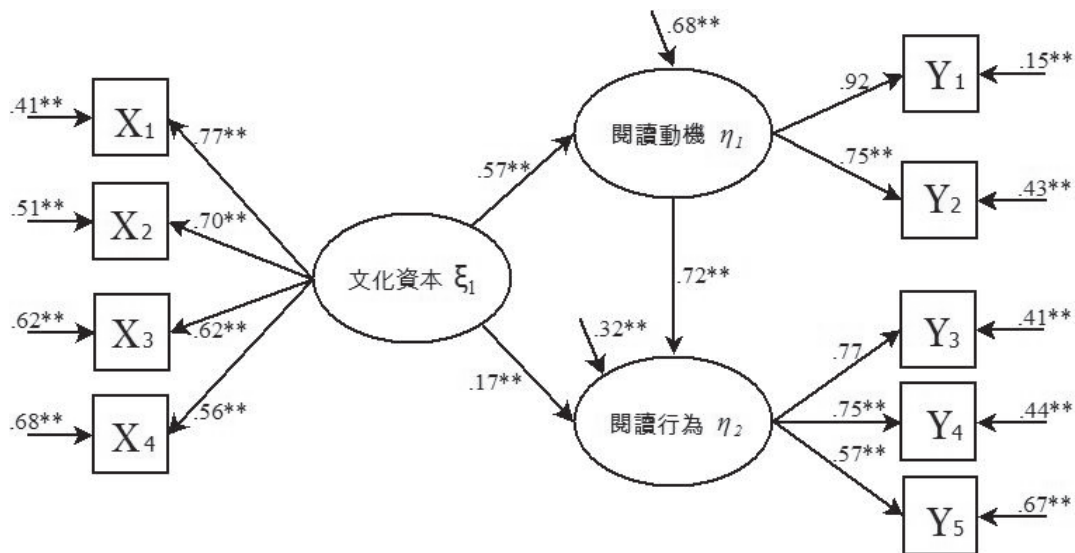


圖 5 整體樣本的文化資本、閱讀動機與閱讀行為之路徑

三、新移民子女與非新移民子女的潛在變項平均數檢定結果

本研究以多群組的 SEM 進行新移民子女與非新移民子女在家庭文化資本、閱讀動機與閱讀行為檢定發現，在分組的群組適配度統計指標：第一組（新移民子女）對卡方值的貢獻為 55.24，貢獻比率為 41.15，根均方殘差值（即 RMR 值）為 .023，其 RMR 的標

準化值為 .044，適配度指數（即 GFI 值）為 .97；第二組（非新移民子女）對卡方值的貢獻為 79.01，貢獻比率為 58.85，根均方殘差值（RMR 值）為 .021，其 RMR 的標準化值為 .036，適配度指數（GFI 值）為 .98。由整體適配度統計指標的考驗可知，本模式與資料之間適配良好，如表 5。

表 5 新移民子女與非新移民子女的潛在變項平均數檢定結果

絕對適配指標	數值	相對適配指標	數值	簡效適配指標	數值
χ^2	133.31($p=.00$)	NFI	.95	PNFI	.80
Df	60	NNFI	.97	CN	627.05
GFI	.98	CFI	.97	χ^2/df	2.22
RMR	.021	IFI	.97		
SRMR	.036	RFI	.95		
RMSEA	.051				

從統計結果得知，當第一群組樣本（新移民子女）的三個潛在變項都預設量化為 0 時，第二群組樣本（非新移民子女）的三個潛在變項平均數分別為 .38、.15 和 .12，表示非新移民子女在文化資本（ ξ_1 ）、閱讀動機（ η_1 ）和閱讀行為（ η_2 ）分別比新移民子女高出了 .38($t=9.0$, $p<.01$)、.15($t=2.8$, $p<.01$) 和 .12($t=2.25$, $p<.01$)。換句話說，新移民子女在文化資本、閱讀動機和閱讀行為比非新移民子女還要低。

四、綜合討論

針對 SEM 各項統計檢定結果，討論如下：

- (一) 在新移民子女、非新移民子女與整體樣本（以下稱三個模式）的家庭文化資本、閱讀動機與閱讀行為之絕對適配指標、相對適配指標或簡效適配指標皆達到標準，表示本研究提出的理論模式與觀察資料適配，即理論模式能解釋實際觀察所得的資料，所以，模式具有整體的建構效度。
- (二) 三個模式在家庭文化資本、閱讀動機與閱讀行為間均具有正向顯著關係。
- (三) 三個模式在個別信度觀察變項尚隱含測量誤差，但潛在變項皆具有良好內部一致性組合信度。
- (四) 三個模式在家庭文化資本、閱讀動機與閱讀行為模式未出現高的測量誤差，顯示在部分各觀測變項因素負荷量還不錯。
- (五) 三個模式在家庭文化資本、閱讀動機與閱讀行為模式，模式最大標準化殘差有高於標準者，可能影響模式穩定。
- (六) 三個模式在家庭文化資本、閱讀動機與閱讀行為模式，Q 圖之標準化殘差分布線斜度低於 45 度，顯示模式可被接受。
- (七) 整體而言，三個模式經過 SEM 檢定發現，子女的家庭文化資本、閱讀動機對閱讀

行為之模式獲得支持。

最後，本研究針對兩群組的潛在平均數進行檢定之後發現，模式適配，即非新移民子女在文化資本、閱讀動機和閱讀行為分別比新移民子女高出 .38、.15 和 .12，即新移民子女在文化資本、閱讀動機和閱讀行為比非新移民子女還要低。

針對主要效果來說，家庭文化資本對閱讀動機、閱讀動機對閱讀行為、家庭文化資本對閱讀行為的影響值都達到顯著水準。由圖 3、圖 4、圖 5 可看出各路徑之直接影響，而各潛在變項之影響效果如表 5。在新移民子女方面，家庭文化資本對閱讀動機、閱讀動機對閱讀行為、家庭文化資本對閱讀行為，以及家庭文化資本透過閱讀動機對閱讀行為都具有正向顯著影響力。在非新移民子女方面，家庭文化資本對閱讀動機、閱讀動機對閱讀行為、家庭文化資本對閱讀行為、家庭文化資本透過閱讀動機對閱讀行為都具有正向顯著影響力。整體樣本方面，家庭文化資本對閱讀動機、閱讀動機對閱讀行為、家庭文化資本對閱讀行為，以及家庭文化資本透過閱讀動機對閱讀行為也都是有正面提升效果。

針對上述，本研究的特色與貢獻如下：

- (一) 以澎湖縣國小中、高年級新移民子女與非新移民子女為研究對象，是過去研究沒有著墨之處。
- (二) 以 SEM 進行資料處理，這與先前研究以多元迴歸分析（王秀英，2009；古秀梅，2005；吳貞蓉，2007）或以積差相關來分析（古秀梅，2005；余敏華，2010；李俐婉，2006）有明顯不同。
- (三) 三個模式在家庭文化資本對閱讀動機有正向影響力、閱讀動機對閱讀行為有正向影響力、家庭文化資本可以提高閱讀行為、家庭文化資本透過閱讀動機可以提升學生的閱讀行為。這顯示了，新移民子女與非新移民子女的家庭文化資本對學生的閱讀動機及閱讀行為都很重要，這更可以肯定新移民子女的家庭也需要重視家庭文化資本對於子女涵養。

對於上述的模式之實質意義，討論如下：

- (一) 本研究證實新移民子女與非新移民子女的家庭文化資本對閱讀動機產生正向影響力。換言之，新移民子女與非新移民子女的家庭文化資本愈豐富，其閱讀動機愈積極，此發現與許多研究發現一致（吳宜貞，2002；林慧娟，2008；陳怡華，2001；楊惠貞，2008；蔡美蓉，2005；Marjoribanks, 2004）。
- (二) 閱讀動機對閱讀行為產生顯著正向影響，也就是說，新移民子女與非新移民子女的閱讀動機愈強，其閱讀行為表現愈佳，此發現亦與許多研究發現相同（古秀梅，2005；李俐婉，2006；李素足，1999；林秀娟，2001；陳世麟，2009；劉怡慧，2011；Guthrie et al., 2007; Wigfield, 1997）。
- (三) 家庭文化資本對閱讀行為產生正向影響，易言之，新移民子女與非新移民子女的家庭文化資本愈豐富，其閱讀行為表現愈佳，此發現與許多研究發現一致（沈佳蓉，2005；黃家瑩，2006；應冬梅，2008；Unrau & Schlackman, 2006）。
- (四) 家庭文化資本透過閱讀動機對閱讀行為產生明顯的正向影響，這代表新移民子女與

非新移民子女的家庭文化資本愈豐富，閱讀動機愈佳，閱讀行為愈良好，此發現支持了陳世麟 (2009)、黃家瑩 (2006)、蔡育妮 (2003) 的研究發現。

非新移民子女在文化資本、閱讀動機和閱讀行為分別比新移民子女還高。簡言之，本研究提出的五項研究假設均獲得證實。

從上述來看，家庭文化資本透過閱讀動機對閱讀行為產生的影響力，高於家庭文化資本對閱讀行為的影響力；閱讀動機對閱讀行為產生正面助益，高於家庭文化資本透過閱讀動機對閱讀行為產生的效果。這代表要提升子女閱讀行為可透過閱讀動機，其所產生的影響效果最佳。上述內容來看，新移民子女與非新移民子女的家庭文化資本對閱讀動機都具有提升效果，家長及教育單位應對於新移民子女與非新移民子女的家庭文化資本予以重視。此外，如從閱讀動機對閱讀行為的影響力來看，新移民子女與非新移民子女均具有正向顯著影響，代表新移民子女與非新移民子女在這路徑影響力上都是重要的變數，更代表新移民子女與非新移民子女的閱讀動機可以提高閱讀行為。

表 6 各潛在變項彼此間影響關係之標準化效果量

自變項	新移民子女依變項 (內衍潛在變項)		非新移民子女依變項 (內衍潛在變項)		整體樣本 依變項 (內衍潛在變項)	
	η_1 閱讀動機	η_2 閱讀行為	η_1 閱讀動機	η_2 閱讀行為	η_1 閱讀動機	η_2 閱讀行為
外 衍 變 項	ξ_1 文化資本					
直接效果	.48**	.13**	.60**	.17**	.57**	.17**
間接效果		.38**		.43**		.41**
總效果	.48**	.51**	.60**	.60**	.57**	.58**
內 衍 變 項	η_1 閱讀動機					
直接效果		.79**		.71**		.72**
間接效果						
總效果		.79**		.71**		.72**

註：* $p < .05$ ** $p < .01$

伍、結論與建議

一、結論

(一) 新移民子女與非新移民子女的家庭文化資本對閱讀動機、閱讀動機對閱讀行為、家庭文化資本對閱讀行為均具有正向提升效果

本研究證實，若就直接效果來說，三個模式中，子女的家庭文化資本對閱讀動機、閱讀動機對閱讀行為、家庭文化資本對閱讀行為具有提升效果。而他們的閱讀動機對閱讀行為提升情形，高於家庭文化資本透過閱讀動機對閱讀行為的影響力。因此，提升新移民子

女、非新移民子女及整體學生的閱讀行為可透過閱讀動機，其所產生的影響效果最佳。

(二) 新移民子女與非新移民子女的閱讀動機是提升閱讀行為重要機制

本研究結果發現，家庭的文化資本透過閱讀動機對閱讀行為產生明顯提升。換言之，新移民子女與非新移民子女透過提升文化資本與閱讀動機會促進學生閱讀行為表現，它代表閱讀動機是新移民子女與非新移民子女閱讀行為與文化資本的重要中介機制。

(三) 非新移民子女家庭文化資本、閱讀動機與閱讀行為高於新移民子女

本研究多群組的 SEM 分析結果發現，雖然新移民子女與非新移民子女的家庭文化資本對於閱讀動機有正面助益，閱讀動機可以提高閱讀行為表現，以及家庭文化資本可以提升閱讀行為，但是，非新移民子女在家庭文化資本、閱讀動機與閱讀行為明顯都高於新移民子女。

二、建議

(一) 研究結果建議

- 1.家長及教育單位應對於家庭文化資本對閱讀動機及行為的重視，尤其是新移民子女。本研究結果發現，家庭文化資本可以提高閱讀動機與閱讀行為，也就是家庭文化資本無形中會影響學生閱讀動機與行為，這是不可以忽視的。家長為提升子女閱讀行為及動機，家庭文化資本不可少，故家長在家庭中多充實課外書籍、百科全書，或多安排與子女參訪社教機構，聆賞藝術展演，是提升子女閱讀行為的良方。尤其，雖然新移民子女與非新移民子女的家庭文化資本都可以提升閱讀動機，但非新移民子女的家庭文化資本、閱讀動機與閱讀行為都高於新移民子女，這更凸顯出家長及教育單位應對於新移民子女家庭在文化資本、閱讀動機與閱讀行為予以重視。
- 2.提升學生的內在與外在閱讀動機以影響學生閱讀行為。本研究結果發現，新移民子女與非新移民子女的閱讀動機直接且正向地影響閱讀行為，而且透過家庭文化資本影響閱讀動機，再影響閱讀行為。因此，學校、教師與家長應鼓勵學生多方面的閱讀，從課堂及學校生活中培養學生的閱讀習慣，以提高學生閱讀動機。
- 3.教師在課堂及學校中鼓勵新移民子女閱讀，誘使他們的閱讀動機，培養更好的閱讀行為。本研究結果發現，新移民子女與非新移民子女的閱讀動機對於閱讀行為都有正面助益，但是，在多群組分析中發現，新移民子女在閱讀動機與閱讀行為表現均低於非新移民子女，顯示更應給予新移民子女誘因，以提高他們的閱讀動機；易言之，新移民子女閱讀動機極為重要，教師及家長在學生學習中應誘使他們閱讀，同時教師及家長也應鼓勵新移民子女閱讀，以讓他們的閱讀更為積極。

(二) 未來研究及方法建議

本研究對象以澎湖縣新移民子女與非新移民子女及整體樣本的國小四至六年級為研究

對象，建議未來可以澎湖縣國中學生為研究對象，同時將背景變項納入分析，作為閱讀動機及文化資本的中介變項，或許可以有更好的研究發現。本研究中之澎湖縣新移民子女包含有大陸籍與東南亞籍子女，建議未來可以將大陸籍與東南亞籍子女加以區分，以獲得更詳細資料。同時，未來研究可以跨縣市或全國性樣本進行分析比較研究，探究因區域所存在的各種差異性。其次，在研究變項上，影響閱讀動機與閱讀行為的因素很多，本研究以學生的家庭文化資本為投入變項，以閱讀動機為中介變項，來分析它們對閱讀行為影響，建議未來研究可加入社會資本與財務資本為中介變項，相信能使研究結果更趨完美。

總之，本研究以 SEM 來分析非新移民子女與新移民子女的閱讀行為，以多群組樣本的 SEM 進行檢定發現，新移民子女與非新移民子女的家庭文化資本對於閱讀動機、閱讀動機對於閱讀行為有正面助益，而新移民子女在家庭文化資本、閱讀動機、閱讀行為較非新移民子女低，或許僅是澎湖縣國民小學學生的現象，未來仍需進一步分析，才能更完整說明新移民子女與非新移民子女間之差異。

參考文獻

一、中文部分

- 內政部戶政司 (2004)。外籍與大陸配偶生活狀況調查摘要報告。臺北市：作者。
- 方子華 (2004)。國小學生家庭閱讀活動、學校閱讀環境與閱讀動機之相關研究（未出版之碩士論文）。屏東師範學院，屏東縣。
- 方麗芬 (2000)。國小學童與家長對科學類兒童讀物觀點之調查研究（未出版之碩士論文）。國立臺北師範學院，臺北市。
- 王秀英 (2009)。馬祖地區國中生閱讀動機及閱讀行為與國文科學習成效關聯性之研究（未出版之在職專班碩士論文）。銘傳大學，臺北市。
- 王美華 (2008)。新臺灣之子的自我概念、學習動機與學業成就之相關研究（未出版之碩士論文）。國立新竹教育大學，新竹市。
- 王瓊滿 (2010)。故事結構教學對國小二年級低閱讀能力學生閱讀理解與閱讀動機之影響（未出版之碩士論文）。國立臺中教育大學，臺中市。
- 古秀梅 (2005)。國小學童閱讀動機、閱讀態度、閱讀行為與國語科學業成就之相關研究（未出版之碩士論文）。國立中山大學，高雄市。
- 江坤鈺 (2006)。新臺灣之子面對的教育問題與學校輔導策略。研習資訊，23(3)，101-105。
- 江嘉惠 (2009)。國小高年級學生家庭閱讀環境與其閱讀行為之研究——以臺中縣豐原市葫蘆墩國小為例（未出版之碩士論文）。玄奘大學，新竹市。
- 余民寧 (2006)。潛在變項模式：SIMPLIS 的應用。臺北市：高等教育。
- 余敏華 (2010)。國小教師閱讀領導風格對學生閱讀動機、閱讀行為之影響（未出版之碩士論文）。大葉大學，彰化縣。
- 吳宜貞 (2002)。家庭環境因素對兒童閱讀能力影響之探討。教育心理學報，34(1)，1-20。

- 吳貞蓉 (2007)。國小學童外在酬賞經驗、酬賞歸因與閱讀動機、閱讀行爲之關係研究 (未出版之碩士論文)。國立屏東教育大學，屏東縣。
- 吳素媛 (2004)。家庭教育關聯資本對國小學生數理成就影響模式之研究 (未出版之碩士論文)。國立嘉義大學，嘉義市。
- 吳憲昌 (2004)。臺中縣國小六年級學童家庭語文背景、閱讀行爲與心得寫作之相關研究 (未出版之碩士論文)。臺中師範學院，臺中市。
- 吳錦惠 (2006)。新臺灣之子的課程改革之研究。課程與教學季刊，9(2)，117-133。
- 巫有鎰 (2005)。學校與非學校因素對臺東縣國小學生學業成就的影響：結合教育機會均等與學校效能研究的分析模式 (未出版之碩士論文)。屏東師範學院，屏東縣。
- 李俐婉 (2006)。高雄市國小一般智能資優生閱讀動機與閱讀行爲之研究 (未出版之碩士論文)。國立屏東教育大學，屏東市。
- 李威伸 (2003)。文化資本與學業成就關係之研究——以臺中市國中學生爲例 (未出版之碩士論文)。東海大學，臺中市。
- 李素足 (1999)。臺中縣市國小中、高年級學童閱讀動機的探討 (未出版之碩士論文)。國立臺中師範學院，臺中市。
- 沈佳蓉 (2005)。國小高年級學生課外閱讀態度、家庭文化資源與閱讀能力之相關研究——以桃園縣爲例 (未出版之碩士論文)。臺北市立師範學院，臺北市。
- 那昇華 (2007)。新移民子女的父母教養方式與學校生活適應相關之研究——以基隆市國民小學中高年級爲例 (未出版之碩士論文)。國立臺北教育大學，臺北市。
- 周均育 (2002)。兒童圖書館員、父母與幼稚園教師對幼兒閱讀行爲的影響之調查研究 (未出版之碩士論文)。國立中興大學，臺中市。
- 林生傳 (2005)。教育社會學。臺北市：巨流。
- 林秀娟 (2001)。閱讀討論教學對國小學童閱讀動機、閱讀態度和閱讀行爲之影響 (未出版之碩士論文)。臺南師範學院，臺南市。
- 林建平 (1995)。國小學童的閱讀動機、理解策略與閱讀成就之相關研究。臺北市立師範學院學報，26，267-294。
- 林美鐘 (2002)。屏東縣國民小學中高年級學童閱讀興趣調查研究 (未出版之碩士論文)。國立屏東師範學院，屏東市。
- 林進田 (1993)。抽樣調查：理論與運用。臺北市：華泰。
- 林慧娟 (2008)。國小二年級幼童家庭語文環境、閱讀動機與閱讀理解能力之研究 (未出版之碩士論文)。國立臺中教育大學，臺中市。
- 邱汝娜、林維言 (2004)。邁向多元與包容的社會——談現階段外籍與大陸配偶的照顧輔導措施。社區發展季刊，105，6-19。
- 邱志峰 (2009)。澎湖縣新移民子女生活適應之研究——與非新移民子女比較 (未出版之碩士論文)。國立臺北教育大學，臺北市。
- 柯淑慧 (2004)。外籍母親與本籍母親之子女學業成就之比較研究——以基隆市國小一年級

- 學生為例（未出版之碩士論文）。國立臺北師範學院，臺北市。
- 范熾文、黃榮隆 (2008)。從政策執行觀點談兒童閱讀之落實。師說，204，8-33。
- 徐秀碧 (2009)。新移民子女閱讀能力與家庭學習環境相關因素之研究——以澎湖縣國小高年級學生為例（未出版之碩士論文）。國立臺南大學，臺南市。
- 高蓮雲 (1994)。國小學童運用圖書館及課外閱讀實況之研究。臺北市立師範學院學報，23，189-234。
- 張怡婷 (2002)。個人認知風格、班級閱讀環境與國小高年級學童閱讀行為之相關研究（未出版之碩士論文）。國立屏東師範學院，屏東縣。
- 張芳全 (2006)。教育政策規劃。臺北市：心理。
- 張春興 (1989)。教育心理學。臺北市：東華。
- 張春興 (1994)。教育心理學——三化取向的理論與實踐。臺北市：東華。
- 張真華 (2008)。國小高年級學童家庭閱讀環境與閱讀行為之研究——以臺北縣蘆洲地區為例（未出版之碩士論文）。銘傳大學，臺北市。
- 張婉瑜 (2008)。臺北縣新移民與非新移民國小高年級學生情緒困擾、情緒管理與人際關係之研究（未出版之碩士論文）。國立臺北教育大學，臺北市。
- 張嘉真 (2007)。南桃園國小客家新移民子女教育之研究——多元文化教育與文化再製理論（未出版之碩士論文）。國立中央大學，桃園縣。
- 張麗芬 (2008)。高山原住民與非原住民學童閱讀行為之比較研究（未出版之碩士論文）。南華大學，嘉義縣。
- 教育部 (2011a)。大陸及外籍配偶嬰兒出生數。2012 年 1 月 25 日，取自 http://www.edu.tw/files/site_content/B0013/overview77.xls
- 教育部 (2011b)。外籍配偶子女就讀國中小人數統計（94～99 學年度）。2012 年 1 月 25 日，取自 http://www.edu.tw/files/site_content/b0013/fomas.xls
- 教育部 (2011c)。國小概況表。2012 年 1 月 25 日，取自 http://www.edu.tw/files/site_content/b0013/e.xls
- 教育部 (2011d)。國中概況表。2012 年 1 月 25 日，取自 http://www.edu.tw/files/site_content/b0013/j.xls
- 許君穗 (2009)。晨讀十分鐘對國小二年級學童閱讀動機與閱讀行為之影響（未出版之碩士論文）。南華大學，嘉義縣。
- 郭春玉 (2005)。後設認知閱讀策略教學對國小三年級學童閱讀動機及閱讀理解影響之研究（未出版之碩士論文）。國立高雄師範大學，高雄市。
- 郭翠秀 (2007)。閱讀教學與國民小學學童閱讀動機及行為的關係——以 2005 年 PIRLS 資料為例（未出版之碩士論文）。國立中央大學，桃園縣。
- 陳世麟 (2009)。屏東縣國小學童知覺學校閱讀環境、閱讀動機與閱讀行為之研究（未出版之碩士論文）。國立臺東大學，臺東市。
- 陳光安 (2009)。澎湖縣國小學生的家庭環境、母親管教方式與親子關係之研究：以新移

- 民與非新移民為例（未出版之碩士論文）。國立臺北教育大學，臺北市。
- 陳怡陵 (2010)。不同讀書會型態和性別對國小四年級學童閱讀動機、閱讀態度與閱讀行為之影響（未出版之碩士論文）。國立臺南教育大學，臺南市。
- 陳怡華 (2001)。國小學生家庭環境、閱讀動機與國語科學業成就之關係研究（未出版之碩士論文）。國立高雄師範大學，高雄市。
- 陳青達 (2006)。文化資本與學業成效關係之研究——以雲林縣國民小學六年級學生為例（未出版之碩士論文）。國立中正大學，嘉義縣。
- 陳雁齡 (2002)。中部地區推行閱讀活動及國小學童參與閱讀活動現況之調查研究（未出版之碩士論文）。國立臺中師範學院，臺中市。
- 陳瑩庭 (2009)。臺北縣新移民子女父親教養態度與人格特質、學習態度之研究（未出版之碩士論文）。國立臺北教育大學，臺北市。
- 陸怡琮、賴素玲 (2008)。提升閱讀動機的閱讀方案之設計與實施：以一個國小二年級班級為例。屏東教育大學學報，31，39-72。
- 黃金茂 (1999)。開啓國小兒童的閱讀習慣。師友月刊，390，60-63。
- 黃家瑩 (2006)。國小高年級學生家庭閱讀環境、閱讀動機與閱讀行為之研究（未出版之碩士論文）。國立高雄師範大學，高雄市。
- 黃毅志 (1996)。臺灣地區民衆地位取得之因果機制——共變結構分析。東吳社會學報，5，213-248。
- 黃毅志 (2002)。社會階層、社會網絡與主觀意識 - 臺灣地區不公平的社會階層體系之延續（二版）。臺北市：巨流。
- 黃馨儀 (2002)。國小學童閱讀動機量表之編製與相關研究（未出版之碩士論文）。臺南師範學院，臺南市。
- 楊惠貞 (2008)。國小學童親子共讀、班級閱讀環境與閱讀動機之相關研究（未出版之碩士論文）。國立嘉義大學，嘉義市。
- 楊詠梅 (2002)。臺灣印尼籍跨國婚姻婦女之健康關注（未出版之碩士論文）。高雄醫學大學，高雄市。
- 楊曉雯 (1996)。高中生閱讀行為研究：以臺北市立建國高級中學學生為例（未出版之碩士論文）。淡江大學，臺北縣。
- 齊若蘭 (2002)。閱讀：新一代知識革命，天下雜誌，362，42-45。
- 劉秀燕 (2003)。跨文化衝擊下外籍新娘家庭環境及其子女行為表現之研究（未出版之碩士論文）。國立中正大學，嘉義縣。
- 劉佩雲、簡馨瑩、宋曜廷 (2003)。閱讀動機量表的修訂及相關因素研究。測驗年刊，50(1)，1-27。
- 劉怡慧 (2011)。國小學童家庭閱讀環境、閱讀態度與閱讀行為之研究（未出版之碩士論文）。大葉大學，彰化縣。
- 劉清芬 (2000)。國小學生批判思考、情緒智力與學業成就關係之研究（未出版之碩士論

- 文)。國立高雄師範大學，高雄市。
- 澎湖縣政府教育局 (2010)。99 學年度就讀澎湖縣各年級學生數 (含外籍配偶子女)。未出版。
- 蔡育妮 (2003)。繪本教學對國小一年級學童閱讀動機與閱讀行爲之影響 (未出版之碩士論文)。屏東師範學院，屏東縣。
- 蔡美蓉 (2005)。學校和家庭閱讀環境與國小學童閱讀動機關係之研究 (未出版之碩士論文)。國立高雄師範大學，高雄市。
- 蔡毓智 (2002)。學習資產對學業成績之影響——以臺北市國三學生基本學力測驗成績為例 (未出版之碩士論文)。國立政治大學，臺北市。
- 蔡瑞全 (2006)。臺灣、外籍與大陸配偶子女學校適應之比較研究 (未出版之碩士論文)。國立花蓮教育大學，花蓮市。
- 蔡榮貴、周立勳、楊淑朱 (2004)。外籍與大陸配偶子女教育輔導。教育部專案委託之研究報告，未出版。
- 盧秀芳 (2004)。在臺外籍新娘子女家庭環境與學校生活適應之研究 (未出版之碩士論文)。國立政治大學，臺北市。
- 應冬梅 (2008)。國小高年級學生家庭閱讀環境、閱讀行爲與學業成就關係之研究 (未出版之碩士論文)。國立高雄師範大學，高雄市。
- 謝美寶 (2003)。國小學生閱讀態度、家庭閱讀環境與閱讀理解能力關係之研究 (未出版之碩士論文)。國立屏東師範學院，屏東市。
- 鍾德馨 (2005)。我國外籍配偶子女教育問題及因應策略之探討。學校行政雙月刊，40，213-225。
- 顏麗娟 (2006)。板橋地區越南籍新住民子女中文語言發展研究 (未出版之碩士論文)。臺北市立教育大學，臺北市。
- 鐘重發 (2003)。家庭教育介入外籍新娘子女學前發展的模式與策略。臺中師院幼兒教育年刊，15，190-205。

二、英文部分

- Bagozzi, R. P., & Yi, Y. (1988). On the evaluation of structural equation models. *Academic of Marketing Science*, 16, 76-94.
- Bourdieu, P. (1973). Culture reproduction and social reproduction. In R. Brown (Ed.), *Knowledge, education, and culture change* (pp. 71-112). London, UK: Tavistock.
- Bourdieu, P. (1977). Cultural reproduction and social reproduction. In J. Karabel & A. H. Halsey (Eds.), *Power and ideology in education* (pp. 487-511). New York, NY: Oxford University.
- Bourdieu, P. (1984). *Distinction: A social critique of the judgement of taste*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

- Bourdieu, P. (1986). The form of capital. In J. G. Richardson(Ed.), *Handbook of theory and research for the sociology of education* (pp. 241-258). New York, NY: Greenwood.
- Brophy, J. (1988). *Motivating students to learn*. New York: McGraw Hill.
- De Graaf, P. M. (1986). The impact of financial and cultural resources on educational attainment in the netherlands. *Sociology of Education*, 59, 237-246.
- De Graff, N. D., De Graff, P. M., & Kraaykamp, G. (2000). Parental cultural capital and educational attainment in the Netherlands: A refinement of the cultural capital perspective. *Sociology of Education*, 73, 92-111.
- Detemers, S., Trautwein, U., & Ludtke, O. (2009). The relationship between homework time and achievement is not universal: Evidence from multilevel analyses in 40 countries. *School Effectiveness and School Improvement*, 20(4), 375-405.
- Graham, S., & Weiner, B. (1996). Theories and principles of motivation. In D. C. Berliner & R. C. Calfee (Eds.), *Handbook of educational psychology* (pp. 63-84). New York, NY: Simon & Schuster Macmillan.
- Guthrie, J. T., Hoa, A. L. W., Wigfield, A., Tonks, S. M., Humenick, N. M., & Littles, E. (2007). Reading motivation and reading comprehension growth in the later elementary years. *Contemporary Educational Psychology*, 32(3), 282-313.
- Jöreskog, K. G., & Sörbom, D. (1993). *LISREL 8: Structural equation modeling with the SIMPLIS command language*. Hillsdale, IN : Scientific Software International.
- Kline, R. B. (1998). *Principles and practice of structural equation modeling*. New York, NY: The Guilford Press.
- Ko, H. W., & Chan, Y. L. (2009). Family factors and primary students' reading attainment: A Chinese community perspective. *Chinese Education and Society*, 42(3), 33-48.
- Luyten, H., Peschar, J., & Coe, R. (2008). Effect of schooling on reading performance, reading engagement, and reading activities of 15-year-olds in England. *American Educational Research Journal*, 45(2), 319-342.
- Marjoribanks, K. (2004). Families, schools, individual characteristics, and young adults' outcomes: Social and cultural group differences. *International Journal of Educational Research*, 41, 10-23.
- Pintrich, P. R., & Schunk, D. H. (2002). *Motivation in education: Theory, research, and applications* (2nd ed.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Sirin, S. R. (2005). Socioeconomic status and academic achievement: A meta-analysis review of research. *Review of Educational Research*, 75(3), 417-453.
- Sweet, A. P., & Guthrie, J. T. (1996). How children's motivations relate to literacy development and instruction. *The Reading Teacher*, 49(8), 660-662.
- Teachman, J. D. (1987). Family background, educational resources, and educational attainment.

- American Sociological Review*, 52(4), 548-557.
- Unrau, N., & Schlackman, J. (2006). Motivation and its relationship with reading achievement in an urban middle school. *The Journal of Educational Research*, 100(2), 81-101.
- Walberg, H. J. (1986). *Synthesis of research on teaching*. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (3rd ed., pp. 214-229). New York, NY: MacMillan.
- Wigfield, A. (1997). Reading motivation: A domain-specific approach to motivation. *Educational Psychologist*, 32, 59-68.
- Wigfield, A., & Guthrie, J. T. (1995). *Dimensions of children's motivations for reading: An initial study*. Athens, GA: National Reading Research Center.
- Wigfield, A., & Guthrie, J. T. (1997). Relations of children's motivation for reading to the amount and breadth of their reading. *Journal of Educational Psychology*, 89, 420-432.

附表 1 文化資本問卷因素分析摘要

預試題號	正式題號	題號內容	因素一負荷量	因素二負荷量	因素三負荷量	因素四負荷量	共同性	特徵值	解釋變異量 %
精緻文化活動							3.07	18.03	
1	1	家人會帶我去文化場所參觀各種展覽，如美術展、書展、畫展、書法展等。	.81	.23	.10	.08	.73		
2	2	家人會帶我去我會去參訪社教機構，如生活博物館、水族館、地質館等。	.66	.20	.21	.16	.55		
3	3	家人會帶我去參訪古蹟或歷史建築，如天后宮、西臺古堡、二崁古厝等。	.67	.30	.18	.14	.59		
4	4	家人會帶我去觀賞各種表演，如兒童劇、舞臺劇、音樂會等。	.66	.09	.07	-.18	.47		
5	5	家人會帶我去旅遊以增廣見聞。	.63	.08	.27	.19	.51		
一般文化活動							2.42	14.21	
6	6	父母親會陪我寫作業。	.03	.85	.06	.07	.74		
7	7	父母親會陪我閱讀（課外書或書報雜誌等）。	.25	.80	.16	.10	.74		
8	8	家人會買書或到圖書館借書給我閱讀。	.37	.60	.19	.15	.56		
9	9	父母親會教我使用電腦，如上網、文書處理、繪圖等。	.37	.57	.08	.17	.50		
家庭閱讀習慣							2.20	12.96	
11	10	家人會鼓勵我參加校內各種藝文活動或比賽（如繪畫、演說、作文、音樂等）。	.22	.11	.78	.09	.67		
12	11	家人會鼓勵我參加校外各種藝文活動或比賽（如繪畫、演說、作文、音樂等）。	.28	.11	.76	-.02	.66		
13	12	我現在有參加校外學科（國、數、英）補習。	.01	-.02	.67	.18	.48		
14	13	我現在有參加校外才藝班。	.14	.23	.55	.04	.37		
家庭教育設施							1.96	11.55	
16	14	我在家中擁有的課外書籍的情形？	.38	.17	.06	.57	.50		
17	15	你在家中擁有書房的情形？	.23	.20	-.01	.70	.59		
18	16	你在家中擁有書桌擁有的情形？	.01	-.05	.18	.74	.58		
19	17	家中有沒有屬於自己擁有或可共用的電腦	-.11	.12	.07	.60	.39		

附表 2 閱讀動機問卷因素分析摘要

預 試 題 號	正 式 題 號	題 號 內 容	因 素 一 負 荷 量	因 素 二 負 荷 量	共 同 性	特 徵 值	解 釋 變 異 量 %
內在閱讀動機							3.41 34.14
1	1	我是個愛閱讀的人。	.80	.22	.69		
2	2	老師講到有趣的內容，我會去讀更多相關的書籍及資料。	.59	.31	.45		
3	3	看書時，我會覺得自己好像進入書中的世界。	.83	.21	.73		
4	4	我會去閱讀困難、具有挑戰性的書。	.72	.24	.57		
5	5	對我來說，閱讀是一件很快樂的事。	.73	.30	.63		
7	6	我會把覺得好看的書介紹給同學。	.59	.39	.49		
外在閱讀動機							2.50 25.02
8	7	我喜歡別人稱讚我看了很多書。	.20	.81	.70		
9	8	為了得到老師的獎勵，我會閱讀更多課外書籍。	.22	.81	.71		
10	9	我希望我看的書比同學多。	.39	.72	.66		
11	10	老師交代的閱讀作業，我會在時間內完成。	.34	.43	.30		

附表 3 閱讀行為問卷因素分析摘要

預 試 題 號	正 式 題 號	題號內容	因 素 一 負 荷 量	因 素 二 負 荷 量	因 素 三 負 荷 量	共 同 性	特 徵 值	解 釋 變 異 量 %
閱讀時間							2.92	26.53
1	1	在星期一至星期五期間，你每天大約花多少時間看課外書籍（含報紙、雜誌）？	.80	.11	.20	.70		
2	2	在星期六和星期日時，你每天大約花多少時間看課外書籍（含報紙、雜誌）？	.85	.15	.12	.77		
3	3	在暑假期間，你每天大約花多少時間看課外書籍（含報紙、雜誌）？	.81	.19	.11	.70		
閱讀數量							2.34	21.28
5	4	在不是考試週期間，你一星期大約閱讀幾本課外的書籍？	.49	.27	.62	.70		
6	5	在考試週期間，你一星期大約閱讀幾本課外的書籍？	.11	.14	.87	.78		
7	6	在上學期中，你大約閱讀了幾本課外書籍？	.59	.13	.42	.55		
8	7	在今年暑假中，你大約閱讀了幾本課外書籍？	.36	.10	.71	.64		
閱讀頻率							1.98	17.99
9	8	你去學校圖書館借書次數，大約是每週幾次？	.02	.77	.09	.59		
10	9	你每週去鄉市圖書館看書的次數？	.08	.78	.20	.66		
11	10	你多久看一次課外書籍？	.34	.60	-.03	.47		
12	11	對於你喜歡的課外書籍，你會重複閱讀？	.21	.78	.20	.69		

附表 4 學生的學生家庭文化資本、閱讀動機與閱讀行為之相關係數矩陣

整體樣本 $N=953$									
變項	精緻資本	一般資本	閱讀資本	設施資本	內在動機	外在動機	閱讀時間	閱讀數量	閱讀頻率
精緻資本	1.00								
一般資本	.56**	1.00							
閱讀資本	.48**	.42**	1.00						
設施資本	.42**	.38**	.34**	1.00					
內在動機	.39**	.34**	.36**	.31**	1.00				
外在動機	.30**	.27**	.31**	.26**	.69**	1.00			
閱讀時間	.32**	.31**	.28**	.34**	.58**	.48**	1.00		
閱讀數量	.26**	.26**	.26**	.33**	.55**	.46**	.57**	1.00	
閱讀頻率	.26**	.28**	.20**	.24**	.42**	.34**	.41**	.46**	1.00
非新移民子女 $N=673$									
變項	精緻資本	一般資本	閱讀資本	設施資本	內在動機	外在動機	閱讀時間	閱讀數量	閱讀頻率
精緻資本	1.00								
一般資本	.55**	1.00							
閱讀資本	.47**	.40**	1.00						
設施資本	.38**	.36**	.32**	1.00					
內在動機	.41**	.34**	.38**	.32**	1.00				
外在動機	.32**	.30**	.35**	.27**	.69**	1.00			
閱讀時間	.33**	.31**	.26**	.35**	.56**	.48**	1.00		
閱讀數量	.26**	.26**	.26**	.34**	.55**	.46**	.56**	1.00	
閱讀頻率	.29**	.29**	.24**	.27**	.37**	.29**	.40**	.45**	1.00
新移民子女 $N=280$									
變項	精緻資本	一般資本	閱讀資本	設施資本	內在動機	外在動機	閱讀時間	閱讀數量	閱讀頻率
精緻資本	1.00								
一般資本	.53**	1.00							
閱讀資本	.40**	.35**	1.00						
設施資本	.41**	.34**	.24**	1.00					
內在動機	.32**	.32**	.27**	.24**	1.00				
外在動機	.25**	.18**	.22**	.21**	.71**	1.00			
閱讀時間	.25**	.28**	.28**	.26**	.63**	.49**	1.00		
閱讀數量	.23**	.25**	.23**	.30**	.56**	.46**	.58**	1.00	
閱讀頻率	.19**	.30**	.13**	.18**	.56**	.46**	.46**	.50**	1.00

** $p < .01$

誌謝：作者感謝行政院國家科學委員會 2010 年專案補助計畫（計畫編號 NSC99-2511-S-152-008-NY3）的補助；也感謝兩位審查者的寶貴建議，讓本文可讀性更高，文中若有任何疏漏，實為作者責任。

臺灣地區教育品牌學術研究的內容與趨勢： 以學位論文與期刊

The Content and Tendency of Academic Researches on Education Brand in Taiwan Area: Take Dissertations and Periodical Articles as Examples

黃義良*

Yi-Lian Huang

(收件日期 100 年 9 月 8 日；接受日期 100 年 11 月 9 日)

摘 要

本研究主要目的係針對臺灣地區歷年（2003 年首度出現迄 2011 年 4 月截止）以教育品牌為主題的學位論文與期刊論文進行內容分析，藉以明瞭教育品牌學術研究的發展。從 52 篇學位論文與 14 篇期刊論文中，透過研究的歸納與反省，回顧研究的主體、主題、相關變項、對象、對象性質、機構層級、研究典範、研究方法及統計方法等方面的發展，並彙整背景變項的影響，建立統整性的研究架構。

關鍵詞：教育品牌、研究趨勢、學位論文與期刊論文

* 中華醫事科技大學幼兒保育系助理教授

Abstract

The main purpose of this study was to analyze the dissertations and periodical articles which had explored education brand in Taiwan over the past years to understand the research development. Through induction and reflection, 52 dissertations and 14 periodical articles were collected to look back to the development of institutes, topics, related variables, subjects, characteristics of subjects, institution levels, models, research methods, and statistical methods. The influences of background variables were collected to construct integrated research framework.

Key words: Education Brand, Research Tendency, Dissertation and Periodical Articles.

壹、緒論

一、研究動機

教育研究對於教育功能的提升具有重大的影響，國內的教育研究累積了不少的研究報告和學位論文，為教育現象的了解、教育問題的解決及教育決策和改革等提供了巨大貢獻（伍振鷺、陳伯璋，1985）。同樣地，當企業管理融入教育機構的跨界研究，累積達一定數量時，也可為教育機構經營和管理提供重要的參考，更可成為主管在教育現場實踐管理思維時的依循規準。

教育組織為了因應變革，提升組織效能，引用企業管理的概念蔚為風潮，如早期的品質管理、SWOT 分析、ISO 認證，到現今的行銷管理、品牌管理、平衡計分卡等，都是受到熱門討論的例證（黃義良，2011）。自 1980 年代開始，建立「品牌」(brand) 已逐漸成為企業努力經營的重點之一，品牌與產品或服務緊密的結合在一起。Wæraas 和 Solbakk(2009) 認為學校的經營也如同企業經營一樣，需要注重品牌形象，而 Stensaker 和 Norway(2007) 也提出學校品牌可以促進組織革新，提升競爭力；因此，新世紀的學校除了以良好品質為基礎之外，應建立品牌觀，以吸引學生、家長和社會大眾的眼光，增益學校品牌的資產和權益 (equity)，提升競爭力而達成永續經營的理想。「品牌」將成為學校維繫生存、力圖發展的利器（吳清山、林天佑，2007）。

研究者查詢國家圖書館全國博碩士論文資訊網，發現陳玉君 (2003) 首先於 2003 年探討學校品牌管理的現況，成為學校援引品牌管理的正式研究之濫觴。在學術界「教育品牌」雖是一新興的主題，但成長率相當高，單 2007 年度就有 15 篇論文發表，往後各年也有 10 篇以上的論文產出，數量之多足以說明教育品牌在國內受到重視的程度。而在為數不少的論文完成後，產出哪些主要內容和成果，這是研究者想知悉的問題。

再者，查詢國內論文中，教育學門中有關於研究趨勢分析的論文數量僅有 7 篇，詳細檢視後，發現這些論文有針對較全面性的教育研究、教育科技研究、教育訓練評鑑，以及特定領域的資訊教育等（王珀芬，2010），卻沒有針對已累積有百餘篇論文的「教育品牌」做分析，以致於沒有可供參考的依據；因此，分析教育品牌研究的內涵，提供未來的研究人員可續關注之焦點，此為本研究之重要動機。

另一方面，審視外文文獻中以學校為對象的品牌相關研究，研究者由重要的人文社會領域之 EBSCO 資料庫中，採「school, brand, education」等關鍵詞交叉查詢 2000 年到 2010 年的資料，經過篩檢後，發現從 Kuh(2004) 針對大學新任校長採取訪談開始，共得 17 篇實證研究，其中學位論文 9 篇、期刊論文 8 篇，如附錄 A 所示，雖無法窮盡蒐羅所有的研究資訊，但卻可以觀其犖犖大要；分析及歸納內容後，有以下發現：（一）探討主體悉以「學校」為主，主題集中於建立「品牌」，次之為關注「品牌權益」，其餘少數探究品牌形象和品牌承諾等；（二）研究的其他主題方面，有行銷溝通、品牌觀感與競爭優勢等，相關變項並不多樣；（三）研究對象上，針對校方人員（含校長、主管與教職員）有 10 篇，學生（現在與未來）有 8 篇，其他另有溝通部門主管、學校董事、顧問、教務

長等；公私立性質上，主要以「無分公私」為眾數，而針對私立機構的探討則略多 1 篇；（四）研究層級全數集中於大學校院，教育品牌技術在高等教育機構經營管理的運用上可稱日趨成熟，但其他教育層級機構明顯闕如；（五）研究典範方面，量化研究 8 篇最多，質性研究次之有 6 篇，採質量統合者有 3 篇；（六）研究方法以採問卷調查法 10 篇最多，次之為訪談法 8 篇、個案研究 3 篇、文件分析 2 篇等，大體觀之，這些學術研究以調查與訪談為主，少數（4 篇）採用兩種以上研究方法。而「品牌」的概念源起於歐美，企業與商品的 brand 管理顯較成熟，許多研究成果常能提供我國研究者不少啟示；吾人不禁試想，臺灣地區的教育品牌研究與外文文獻相對之下，有何異同處？這將饒富趣味。

對社會科學而言，過去所累積的研究是相當寶貴的資源。而就目前已完成的研究綜合出一個整合性的結果，首先，可用文獻探討的方式進行，將相同主題之研究整理歸納，以文字結合數字描述的方式將各研究內容加以分析、統整與討論，對於研究趨勢較能有效的掌握及全面性的了解。目前教育品牌的研究正值萌興階段，實證研究的數量和統計發現尚不足以進行後設分析 (meta-analysis)，因此，現階段採取文獻的回顧與初步分析方式適宜說明其內容及趨勢，並從中導引出諸多的新訊息，藉以了解教育品牌的主要「研究變項」、「其他相關變項」及「背景變項影響」等關係，並擘畫出教育品牌研究相關變項之統整性架構。

有鑑於此，本研究先以臺灣地區學位論文和期刊論文為範圍，對於教育品牌研究做全面地歸納，期許此一研究能有鑑往知來之功，讓研究者能知悉該議題當前的研究重心匯集點與偏倚處，並盼在既有基礎上，未來能精益求精，開創新局，引領此一領域的研究新思維。

二、研究目的

本研究目的在於探討臺灣地區教育品牌研究的內容與發展，針對學位論文與期刊論文當中與教育品牌直接相關者進行內容分析，作為未來教育品牌研究的參考。具體研究目的如下：

- （一）分析教育品牌研究的內容與發展。
- （二）擘畫教育品牌研究主要變項與相關變項之統整性架構。
- （三）藉由教育品牌研究發展的歸納，提出具體建議，以供未來教育品牌研究之參酌。

三、研究問題

（一）教育品牌學術研究之內容與研究發展為何？

1. 教育品牌研究之主體為何？
2. 教育品牌研究之主題為何？
3. 教育品牌研究對象之相關變項為何？
4. 教育品牌研究之對象為何？

5. 教育品牌研究之對象性質為何？
6. 教育品牌研究的機構層級情形為何？
7. 教育品牌研究之典範發展為何？
8. 教育品牌研究使用的方法為何？
9. 教育品牌研究使用的統計方法為何？
10. 教育品牌研究中背景變項的影響為何？

(二) 教育品牌研究主要變項與相關變項之架構為何？

(三) 由教育品牌研究的發展內容，提供哪些研究的展望，以作為未來研究的參考？

貳、研究設計

一、研究方法

探討教育品牌研究論文的內容與發展，本研究依據需求採用內容分析作為主要研究方法。內容分析法 (content analysis) 又稱為文獻分析 (documentary analysis) 或資訊分析 (informational analysis)，指的是從政府文獻或蒐集以前的現成資訊進行分析。是透過量化的技巧及質性的分析，以客觀及系統的態度，對資料內容進行研究與分析，藉以推論產生該文件內容的環境背景及其意義的一種研究方法；在資料蒐集上具有間接性，與訪問、問卷或量表測試的直接性，有明顯的不同（王石番，1992）。其分析步驟有四：閱覽與整理 (reading and organizing)、描述 (description)、分類 (classifying) 及詮釋 (interpretation) (Herzog, 1996)。

教育研究從不同角度區分，呈現多元的類型，此處針對論文的內容，分析研究主體、主題、相關變項、對象、對象性質、機構層級、研究典範、研究方法及統計方法等方面的發展，並彙整背景變項的影響，以明瞭教育品牌整體性的研究發展狀況，並嘗試建立一個整體性的研究架構。

另，研究對象中發現以品牌權益為大宗，其中 Aaker (1991) 提出的四構面為核心的研究數量最多（共 15 篇），故彙整其探討的背景變項對品牌權益的影響考驗結果，以觀察其可能的關係。

二、研究對象

本研究依據研究目的，採普查方式選取與教育品牌有直接相關之學位論文與期刊論文作為分析對象，以 2011 年 4 月 1 日為研究資料之截止時間。

研究者以「教育」、「學校」、「學」、「大學」與「品牌」等關鍵字交叉查詢國家圖書館博碩士論文系統，以及期刊論文索引系統，取得相關論文目錄，並進一步取得電子檔案或紙本全文，作為分析的依據；扣除學校自有商品和學生對某商品品牌認知為主體之論文後，前者由陳玉君 (2003) 撰寫〈高級中學品牌管理現況之研究〉為教育品牌正式學位論

文爲首始，搜羅林列共計 52 篇，僅胡英樾 (2008) 一篇爲博士論文，其餘皆屬碩士論文，詳見附錄 B；期刊論文方面，則扣除學位論文改寫者，共得相關文章 14 篇，來自 10 本學術性刊物，其中葉連祺有 7 篇、黃義良有 4 篇，有集中少數研究者的現象，詳見附錄 C。

學位論文與期刊論文共計 66 篇，此研究數量在浩如煙海的教育研究總量中相形顯得微少，但從逐年增加的數量而言，教育品牌研究可謂是新興發展的教育研究範疇。

三、信效度與資料處理

爲增益研究的正確性，降低研究者主觀判斷的偏差，研究者邀集兩位具有教育行政領域專長的研究助理共同進行檢核，藉由比對討論以增進研究之內容效度 (content validity)。討論過程中，需共同認定方可確定其類別所屬，若有異議則重新閱讀深討，達成共識後方能劃計歸類。

本研究以教育品牌研究的主題、研究工具、研究對象、對象性質、研究對象階段、研究典範、研究方法、研究目的及統計方法爲分析項目，進行分析與討論。考量一篇論文常涉及兩個研究主題或採多種方法的情況，本研究採出現即劃計的原則處理，如某篇論文採「問卷調查」與「訪談」兩種方法，則均列入不同的研究法中，在主體、主題、對象及所採用之統計方法方面，亦如上述方式分別算入該項之次數統計中。如此方式，在研究總篇數會與各變項統計的次數有所出入，但有助於更細膩地分析各變項的分布情況。

參、研究結果分析討論

一、教育品牌研究主體方面

本研究針對教育品牌的特性，以及論文中有關研究主體的區隔，主要可分爲學校（機構）品牌、系所品牌和個人品牌三大類。

由表 1 得知，整體而言，我國教育品牌研究的主體方面，以「學校品牌」最多，超過 9 成研究均屬之，探討個人品牌與系所品牌者合計未逾 1 成。而從論文來源（學位論文與期刊論文）觀察，大致上分布狀況也類似。這與王如哲的研究發現：「超過三分之二以上的教育行政研究，係以學校爲其研究範圍。」（引自林明地，1999，頁 135）的情況，大致可爲呼應。

歷年教育品牌研究以學校爲主體比例最高，其他主體則比例甚低，此與 EBSCO 資料庫的研究分布狀況相近；深入分析後得知，個人品牌的研究從 2007 年之後陸續出現，從探討校長延伸至教師，未來可能會是教育品牌研究的新興場域，「機構到個人」的發展，與國外企業界文獻的發展順序是相同的。

表 1 教育品牌學術研究主體之分析

研究主體	學位論文		期刊論文		總計	
	論文篇數	占分類的百分比	論文篇數	占分類的百分比	論文篇數	占分類的百分比
學校	49	94.2	13	81.3	62	91.2
個人	3	5.8	1	6.3	4	5.9
系所	0	0	2	12.5	2	2.9
總計（篇次）	52	100.0	16	100.0	68	100.0

二、教育品牌研究主題方面

整體而言，我國教育品牌研究主題方面，以「品牌管理」使用頻率最高，探討「品牌形象」者次之，二者合計近 5 成，其餘主題為「學校品牌」、「品牌行銷」和「品牌權益」。再從來源分析，學位論文方面，探討「品牌形象」者最高，「品牌權益」次之；期刊論文方面，則二者順序相反，且比例落差頗大（品牌形象的 26.9% → 0%），見表 2。

表 2 教育品牌學術研究主題分析

研究主題	學位論文		期刊論文		總計	
	論文篇數	占分類的百分比	論文篇數	占分類的百分比	論文篇數	占分類的百分比
品牌管理	14	20.9	7	43.8	21	25.3
品牌形象	18	26.9	0	0	18	21.7
學校品牌	2	3.0	5	31.3	7	8.4
品牌權益	7	10.4	0	0	7	8.4
品牌行銷	6	9.0	1	6.3	7	8.4
品牌知名度	4	6.0	0	0	4	4.9
品牌忠誠度	3	4.5	0	0	3	3.6
其他	13	19.4	3	18.9	16	19.3
總計（篇次）	67	100.0	16	100.0	83	100.0

有關「品牌管理」的內涵雖然論者見解頗多，但大致上均認同品牌是由多個步驟構成的推展歷程。Aaker 和 Joachimsthaler (2000) 即認為品牌的規劃過程有一些基本元素，如進行策略性分析、品牌策略、品牌打造計畫及目標評量等。而彙整學校品牌管理研究，學校的品牌管理歷程大致有現況分析、品牌企劃、品牌行銷，以及品牌權益等核心步驟（黃義良，2010）。

研究者深入閱讀論文內容後，發現名為「品牌管理」者，探究內容主要為品牌管理的成效，如黃詩婷(2008)、王炤喬(2007)、李佳芬(2006)、陳玉君(2003)與沈怡君(2007)等研究，即以「品牌權益」為實質內含，且多以 Aaker(1991)的忠誠度、知名度、品牌聯想與覺知品質等四構面為主。「學校品牌」亦有實質為「品牌權益」的情形，如林君懿(2009)等。

能實質探究完整的管理歷程（包含品牌計畫、執行與管理、成效評估等步驟）者，僅有許育禎(2010)、羅中毅(2009)、黃怡瑄(2008)、陳麗惠(2007)與黃義良(2010)等數篇。如此一來，很明顯地，目前國內教育品牌研究的主題以探討品牌管理成效為最多，其中又集中於「品牌權益」的探討，由品牌的管理歷程而言，乃是終端輸出為主，前端者，如背景分析、資源投入，中端的規劃和執行等階段的議題討論相對零落，無論在學位論文或是期刊論文中都呈現此情形，顯然在教育品牌的主題發展上未達全面化。此一情況，與 EBSCO 資料庫中的研究狀況相近似。

其間，發現有將品牌權益和品牌價值並列者，如廖大炯(2008)與鄧淑倫(2009)；有將品牌權益視為品牌價值者，如林美嵐(2007)，呈現教育品牌研究的用語混亂現象。

再者，有關學校品牌（權益）或品牌管理的衡量，大致有兩種類型：一種是知覺(perceived)評估，即品牌為研究對象針對問卷問題的主觀感受；另一種是測量(measured)評估，是依據具體客觀、可測量的項目所蒐集到的資訊，如學生留校續讀比率、學校自有商品販售件數或學生來自同一家族的人數等，這兩種指標都很重要，但國內學術研究顯然以主觀的知覺評估為主，幾無採用客觀的測量項目。

未來進行教育品牌研究時，應多朝向管理歷程的前、中端議題進行探討，也應避免直接將「品牌權益」視同於「品牌」或「品牌管理」的整體，以免主題的比重失衡，名詞定義時偏誤失當；另可嘗試應用客觀具體的測量指標進行評估。

三、研究的相關變項方面

從教育品牌的相關研究中，發現相關變項呈現多元的面向，經由整合與歸納後，以「無其他議題者」的研究數量最多，代表這些研究的主軸就單純為「品牌」相關構面；而其他議題或變項中，則以「行銷」和「滿意度」的比例較高（各占 8、9 篇），其餘累計超過 3 篇的相關議題者，有「服務／教學品質」、行為意向、忠誠度、優質學校、競爭優勢、經營效能和學校創新等議題，這些議題都是目前學校經營的重要課題，與品牌應有若干程度的關聯存在，見表 3。與 EBSCO 資料庫的研究相較，臺灣地區的相關變項更顯龐雜而多樣，部分相關變項雷同，如行銷溝通與競爭優勢等，其餘則未見定焦。

若從論文來源觀察，「無其他議題者」和「服務／教學品質」變項在期刊論文出現的比例較高，「滿意度」變項出現比例則以學位論文類型較高。

依據學者見解(Aaker, 1991; Aaker & Joachimsthaler, 2000; Priluck & Till, 2010; Yoo, Donthu, & Lee, 2000)，品牌權益的重要層面主要有品牌忠誠度、知名度、品質覺知及品牌聯想等。而於歸納研究主題與相關議題時，卻發現「忠誠度」部分論文視之為品牌權益的

內涵構面，有時卻成爲品牌權益的依變項，甚至成爲品牌權益的前導變項；而「顧客滿意度」和「服務／教學品質」也有類似問題，此一狀況，固然可能爲研究者不同的需求和研究設計所產生，但應明確定義，並審慎思量，以免變項關係的推導出現互爲因果、倒因爲果或是變項間產生高度共線性的疑慮。

另一方面，則是另一相關的議題——「行銷」，主要爲行銷策略，深究其內涵，乃以 4P 或 5P（產品、價格、通路、推廣、人員）爲主，甚少脫離行銷組合的範疇，但一些論文當中，「品牌行銷」成爲學校品牌或是品牌管理的一部分，而若干論文將行銷作爲品牌權益的前導變項，二者的內涵幾乎大同小異，如此也易生混淆，應予明確界定爲宜。

表 3 教育品牌學術研究之相關議題分析

相關變項	學位論文		期刊論文		總計	
	論文篇數	占分類的百分比	論文篇數	占分類的百分比	論文篇數	占分類的百分比
無其他議題者	19	31.7	8	47.1	27	35.1
滿意度	9	15.0	0	0	9	11.7
行銷策略／組合	7	11.7	1	5.9	8	10.4
服務／教學品質	2	3.3	3	17.6	5	6.5
行爲意向／ 選擇學校意願	4	6.7	1	5.9	5	6.5
忠誠度	3	5.0	0	0	3	3.9
其他	16	26.7	4	23.5	20	26.0
總計（篇次）	60	100.0	17	100.0	77	100.0

四、研究對象方面

研究對象分成教育人員、校長（含幼兒園所長）、學生、行政人員（含職員）和家長等對象，此處的「教育人員」乃同時包含學校組織內的校長、兼任行政教師（主任、組長）和無兼任行政之教師；「行政人員」係指專職行政且非教師身分的人員；「教師」則除了一般正式學制的學校編制內教師外，另包含已立案幼兒園的合格幼教師及保育員。

由表 4 得知，整體而論，教育品牌學術研究對象以教育人員最多，約占 3 成、次之爲學生、家長，少數的「其他」則有專家學者、幼托機構經營者與潛在客戶等。表面的數據似乎達到均衡發展的狀況，但若從服務提供者和服務使用者角度切割，前者納入校長、教師、行政人員及經營者爲對象的研究論文，其篇數達 43 篇 (51.8%)，學生和家長合計僅 32 篇 (38.6%)，前者仍高於後者。與 EBSCO 資料庫的研究相較，二者都是探討服務提供者的比例較高。

表 4 教育品牌學術研究對象分析

研究對象	學位論文		期刊論文		總計	
	論文篇數	占分類的百分比	論文篇數	占分類的百分比	論文篇數	占分類的百分比
教育人員	22	34.9	2	10.0	24	28.9
學生	17	27.0	4	20.0	21	25.3
家長	9	14.3	2	10.0	11	13.3
校長（園所長）	5	7.9	4	20.0	9	10.8
教師	5	7.9	2	10.0	7	8.4
無特定對象	0	0	5	20.0	5	6.0
行政人員／職員	3	4.8	0	0	3	3.6
其他	2	3.2	1	5.0	3	3.6
總計（篇次）	63	100.0	20	100.0	83	100.0

再從論文來源觀察，對象比重上並不一致，如「教育人員」於學位論文探討比例較高，而期刊論文中「無特定對象」探討者則偏高，主要原因為學位論文研究者的背景有 36 位來自教育行政或經營相關的研究所，多數具中、小學教師身分，從樣本的熟悉性和可及性而言，教育人員就成為首要考量；期刊論文中不少篇章屬於理論和介紹性論述，並非實證性研究，這些篇章並無特定之研究對象。

整體觀之，教育人員還是主要的探討對象，源於重視教育人員建構和行銷品牌的主動性，亦有可能來自學位論文中研究者背景的關聯；大致上，探究服務提供者與使用者的研究比例並不懸殊，不過多數論者認為「品牌」的成效或價值應由顧客角度評估，故未來尚應強化顧客面向。可喜的現象是，近來論文採取兩種以上的探討對象者有增加的現象，如學位論文和期刊論文各有 9 和 3 篇，日後研究中若能加入更多元利益關係人（如教育主管機關、校友或當地社區人士等）的角度審度，將會更顯周全而客觀。

五、研究機構性質方面

本研究在研究機構的性質方面，分成公立（含國立、市立與縣立等）、私立、公私兼具及無特定等四類。由表 5 得知，整體而論，我國教育品牌學術研究對象的性質，公私兼具的探討最多（約占 36%）、次之為公立機構，再次之為私立機構，二者的比例相差不大，而無特定者最少。與 EBSCO 資料庫的研究相較，臺灣地區探討私立機構的比例略低。

表 5 教育品牌研究機構性質分析

研究機構性質	學位論文		期刊論文		總計	
	論文篇數	占分類的百分比	論文篇數	占分類的百分比	論文篇數	占分類的百分比
公私兼具	19	36.5	5	35.7	24	36.4
公立	19	36.5	3	21.4	22	33.3
私立	14	26.9	1	7.1	15	22.7
無特定	0	0	5	35.7	5	7.6
總計（篇次）	52	100.0	14	100.0	66	100.0

公私兼具的比例在兩種論文來源中比例相近，但學位論文中，無論是公立或私立機構的探討均高於期刊論文；期刊論文則以「無特定」者居多，其原因與上一節的「研究對象」情形如出一轍，主要來自於對教育機構品牌應用的論述性文章，而學位論文全為實證性研究，故皆有明確之研究機構。

六、機構層級方面

在研究的機構層級方面，分為幼教園所、小學、國中、高中、高職及大學等層級。由表 6 得知，我國近年教育品牌學術研究的機構層級方面，就整體而言，以小學數量最多、其餘依序為大學、高職、高中，而國中和幼教園所所占比例最低；大學階段中，技職（專）校院占 5 篇，推廣教育占 1 篇。與 EBSCO 資料庫集中於高等教育的狀況相較，臺灣地區研究的機構層級較為分布擴散。

表 6 教育品牌學術研究機構層級分析

教育機構層級	學位論文		期刊論文		總計	
	論文篇數	占分類的百分比	論文篇數	占分類的百分比	論文篇數	占分類的百分比
小學	25	44.6	1	6.7	26	36.6
大學（含研究所）	17	30.4	4	26.7	21	29.6
高職	5	8.9	2	13.3	7	9.9
高中	6	10.7	0	0	6	8.5
幼教園所	2	3.6	2	13.3	4	5.6
國中	1	1.8	2	13.3	3	4.2
無特定對象	0	0	4	26.7	4	5.6
總計（篇次）	56	100.0	15	100.0	71	100.0

若由論文來源分析，探討小學的比例，學位論文占近 5 成，然期刊論文僅 1 篇，探討「高中」層級也是近似的比例；反之，探討「國中」與「幼教園所」層級者，以期刊論文比例較高，當然，其中也有「無特定對象」者，其原因與前述的「機構性質」和「研究對象」雷同，不再贅述。

整體而言，機構層級分配略呈 U 型曲線，探討多集中於大學和小學兩層級，目前亦未有針對特教機構或社教機構的研究，未來可能會陸續萌發；而國中及幼教園所則顯偏少，可能原因為升學制度和主智主義仍然普遍存在臺灣教育環境當中，中學階段多數學校仍以升學率和考上前三志願人數為主要辦學績效之標的，以致品牌特色匱乏，難以引起研究者的青睞；而幼教園所在臺灣界定為學前體制，研究人口較少，在同一管理議題中，常常成為被忽略的一群，研究啟動也最慢。其實少子化的現象，幼教機構將首當其衝，加上私立機構占多數的特質，品牌運用更不容忽略。未來研究應針對較少觸及的機構層級，加強關注的比重，以擴充教育品牌研究能量的累積。

七、教育品牌研究典範方面

Bogdan 和 Biklen(1982) 提出教育研究中，主要有「量」的研究與「質」的研究兩大研究典範，兩人提出的研究典範劃分也最為人所知悉與認同。前者是硬資料、外在觀點、強調客觀性、重實證的；後者則是軟資料、內在觀點、強調主觀的、個殊的，重現象背後意義的探討與詮釋，研究者必要時得兼採兩種典範從事研究，以兼具兩種典範之長。

據此，此處將研究典範分成質性研究、量化研究及質量統合研究三類型。由表 7 得知，整體而言，教育品牌的研究典範以質性研究踰越 7 成以上比例，占多數，量化研究次之，接近 2 成，質量統合的類型最少，不到 1 成。此與 EBSCO 資料庫的研究狀況相較，質性與質量統合的研究典範比例同屬偏低。

表 7 教育品牌學術研究典範分析

研究典範	學位論文		期刊論文		總計	
	論文篇數	占分類的百分比	論文篇數	占分類的百分比	論文篇數	占分類的百分比
量化研究	43	82.7	5	35.7	48	72.7
質性研究	4	7.7	9	64.3	13	19.7
質量統合研究	5	9.6	0	0	5	7.6
總計（篇）	52	100.0	14	100.0	66	100.0

由論文來源分析，學位論文以量化居多，質性研究次之，這應與學位論文重視實徵研究的取向相符，且與臺灣地區研究生大量採取問卷施測的情形有關，另外也發現「質量統合」類型的研究陸續出現；期刊論文方面卻呈現相反地發展，亦即以質性研究居多，這些質性篇章多為論述教育品牌意涵，以及學校運用的探討，然而，2009 年之後，實證性的

期刊論文已明顯增加。深入審閱論文全文後，發現既有的少數質量統合的研究，其實仍以量化研究為主，質性部分並不深入，對照其使用的研究方法多為問卷調查配合訪談，這些訪談雖多為半結構性，但僅具輔助性質，嚴格來說，尚難以達到理想的統合境地。

八、研究方法採用方面

教育研究的方法頗為多樣，綜合吳明清 (1994)、林生傳 (2005) 與郭生玉 (2001) 等論者的見解，教育領域中常見的研究方法有問卷調查、訪談、實驗研究、個案研究、歷史研究和觀察研究等；依據本研究需求，增列國內撰寫學術論文時常見的次級資料庫分析、層級分析法 (Analytic Hierarchy Process, AHP)、焦點團體法與理論分析法。需要注意的是，此處「研究方法」乃專指論文中為達研究目的而採擇之特定方法（常見於論文之第三章節），因「文獻探討」乃學術論文中的基礎架構，故將此自稱為「文獻（件）分析法」或「理論分析法」則不列入次數累計。

由表 8 得知，就整體而言，以採問卷調查法最多，訪談法次之，其餘所占比例甚少。這與 EBSCO 資料庫集中於問卷和訪談的狀況類似，但臺灣地區使用的方法類型更加多元，如焦點團體法或 AHP 分析等。

表 8 教育品牌學術研究方法分析

研究方法	學位論文		期刊論文		總計	
	論文篇數	占分類的百分比	論文篇數	占分類的百分比	論文篇數	占分類的百分比
問卷調查法	48	80.0	4	28.6	52	70.3
訪談法	7	11.7	4	28.6	11	14.9
理論分析法	0	0	5	35.7	5	6.8
焦點團體法	2	3.3	0	0	2	2.7
AHP 分析	2	3.3	0	0	2	2.7
個案研究法	1	1.7	0	0	1	1.4
次級資料庫	0	0	1	7.1	1	1.4
總計（篇次）	60	100.0	14	100.0	74	100.0

從論文來源觀之，學位論文方面，以問卷調查法最多，高於 8 成的研究生均採此法進行研究，次之，有約 1 成採用訪談法。在期刊論文方面，則問卷、訪談與理論分析幾乎三足鼎立，唯一例外的是葉連祺和林淑萍 (2008) 採既有的資料庫進行探勘分析。對照表 7 與表 8，發現採用的研究方法和研究典範之間，有密切的連動關係。

整體而言，明顯以問卷調查的研究篇數最多，訪談次之，其餘的比例則頗低。從本研究的歸納，教育品牌濫觴迄今未臻 10 年，應非屬成熟的研究領域，所以確認因果關係

的實驗研究類型尚未出現，乃在情理當中；然而，試探性研究 (pilot study) 類型，如觀察、個案或行動研究卻幾乎全然闕之，就值得注意。因為大規模的問卷調查通常只能表淺了解事物，無法深入明瞭細微內涵與實質意義；而多數研究探討教育品牌內涵時，經常直接套用企業品牌的概念，如品牌權益或品牌形象的意涵，幾乎全轉換自商品及企業界，沒有本土化教育組織的品牌特色，如果採個案或行動研究進行探究，應能彌補此處的罅漏；加上問卷調查普遍施用的同時，教育品牌的基礎理論分析則顯得單薄，有待持續強化，以免成爲「無根」之應用。

再深入分析論文內容，發現在學位論文部分，雖採調查研究法居多，但研究採用兩種以上方法者有 8 篇，其中以採問卷調查輔以訪談的方式最多，近期完成的學位論文採用兩種以上方法者有漸增趨勢，此乃是良性現象。

九、採用統計方法方面

本研究在統計方法的採用方面，依據常用的分類，分成描述統計（含次數累計、百分比分配、平均數與標準差）、相關係數分析、迴歸分析、 t 值及 F 值檢定分析、卡方檢定、變異數（含多變項變異）分析、探索性因素分析與信度分析、項目分析、結構方程模式 (Structural Equation Modeling, SEM)、其他統計方法，以及未使用統計方法等類型。

由表 9 得知，我國教育品牌研究使用統計方法，以描述統計採用的次數最多，次之，爲變異數分析、探索性因素／一致性信度分析、相關係數分析及 t 值與 F 值檢定分析等，上述幾種統計方法的總使用率均高於 4 成，而在學位論文中，皆占 5 成以上；此一現象與上述「研究方法」的分析中，「調查研究」類型占多數的情形有高度連動關係，一般而言，問卷調查皆需以敘述統計來呈現和說明結果，工具（主要爲問卷）的編製，常常使用探索性因素與一致性信度分析，變項間常以相關係數處理，而背景變項與依變項的關聯，則多以變異數分析（全數爲 ANOVA）。另，從前述各節的分項分析，發現研究典範直接影響著研究方法的選擇，而研究方法又指引著統計方法的使用狀況，形成環環相扣的網絡。

表 9 教育品牌學術研究使用統計方法分析

統計方法	學位論文		期刊論文		總計	
	論文篇數	占分類的百分比	論文篇數	占分類的百分比	論文篇數	占分類的百分比
描述統計	41	78.8	5	35.7	46	69.7
變異數分析	34	65.4	1	7.1	35	53.0
探索性因素分析 與一致性信度	30	57.7	3	21.4	33	50.0
相關係數分析	26	50.0	5	35.7	31	47.0
t 及 F 值檢定	28	53.8	1	7.1	29	43.9

表 9 教育品牌學術研究使用統計方法分析（續）

統計方法	學位論文		期刊論文		總計	
	論文篇數	占分類的百分比	論文篇數	占分類的百分比	論文篇數	占分類的百分比
迴歸分析	18	34.6	4	28.6	22	33.3
結構方程模式	11	21.2	4	28.6	15	22.7
項目分析	5	9.6	0	0	5	7.6
卡方檢定	3	5.8	1	7.1	4	6.0
其他統計方法	6	11.5	1	7.1	7	10.6
未使用統計方法	1	1.9	9	64.3	10	15.1
總計（次）	203	100.0	34	100.0	237	100.0

註：為便利觀察論文採用的統計方法分配情形，學位論文中統計方法所占百分比，分母係以論文總數 52 篇為準，期刊論文和總計則以 14 篇和 66 篇為基準。

以論文來源分析，學位論文的描述統計、變異數分析、探索性因素／一致性信度分析、*t* 值及 *F* 值檢定分析，以及迴歸分析的使用比例皆高於期刊論文，而期刊論文中未使用統計方法的比例則遠高於學位論文。主要是來自論述性篇章之故，不再重複說明。學位論文則普遍採用多種統計方法，平均約採用 3.90 種統計方法 ($203 \div 52$)，期刊論文則約 2.43 種方法 ($34 \div 14$)，比例上低於學位論文。

值得注意的是，近年來採用 SEM 進行研究的論文數量開始增加，在期刊論文中也呈現相同趨勢，誠如邱皓政 (2003) 的研究認為，SEM 的討論與應用愈來愈多，是相當成熟且重要的量化研究技術，已成為量化研究新典範的代名詞，且有很高的比例出現在國內的重要期刊中，也因 SEM 具有預測和徑路分析的功能，能同時估計測量誤差，功能較傳統的迴歸分析強大，以致使用簡單或多元迴歸的比例呈現下降的情形。

雖然 SEM 有許多強大功能，但配合「研究方法」項目的分析討論，卻點出一個情形，亦即過多的研究採同一方式（問卷調查）蒐集資料，加上統計工具便利使用之故，研究生常以複雜的統計方法設計及分析結果，卻落入「為統計而統計，為統計而設計」的迷思；而教育品牌屬正值起步階段的研究議題，尚難以確認變項間的因果關係，甚至當何者為前導變項或是依變項皆未能明確劃分的情況之下就貿然使用，將有損採用複雜統計法的價值，不可不慎。

十、背景變項對學校品牌權益的影響考驗歸納

由表 2 發現各研究的主題雖不一致，但以品牌權益為大宗，其中以 Aaker (1991) 提出的四構面為核心的研究數量最多（共 15 篇），以下彙整各研究探討的背景變項，對於品牌

權益的影響考驗結果歸納如表 10 所示。被引用的背景變項，常見者有 10 項，又可歸類為個人層面與學校層面，前者為受試者性別、年齡、服務年資、最高學歷與擔任職務；後者包含行政區域、機構規模、創辦歷史、機構位置與機構性質等。

表 10 背景變項對學校品牌權益的考驗結果

研究者 (發表年代)	性 別	年 齡	服 務 年 資	最 高 學 歷	擔 任 職 務	行 政 區 域	機 構 規 模	創 辦 歷 史	機 構 位 置	機 構 性 質
王炤喬 (2007)					4+		4+		3+	
沈怡君 (2007)	2-	6-	5-	3-	4+					
林君懿 (2009)		3-		4-						
林廷芳 (2009)			4+		5+		3-			2-
胡英樾 (2008)	2-	4-		5-	8-		3+	5+		2-
馬惠祺 (2005)	2+	4+	5+	4+	4+		4+		3+	
陳玉君 (2003)	2-		5+	5+	5+	4+	4+	5+		
陳麗惠 (2007)	2-	4+	5-	3-	4-		5-	6-	4-	
黃國序 (2006)	2-	4-	5-	5-			4-	4-	3-	
黃詩婷 (2008)	2-	4+	4+	4+	4+		4+	4+		2-
廖大炯 (2008)			5-	5-	4+		4-	4-		
蔡珮嘉 (2005)	2+	4-	5-	5-	4-		4-	4+		
謝明昇 (2008)	2+	4+	5+	5+	5+		5+	4-	2-	
簡世隆 (2005)	2-	4-		5-	5-		4+	5-	5+	
羅中毅 (2009)	2+	5+	6-	4-	3-	3+	3+	5-		
採用總數	11	11	11	13	13	2	13	10	6	2
具差異次數 +	4	5	5	4	8	2	8	4	3	0
不具差異次數 -	7	6	6	9	5	0	5	6	3	2

註：表格內數值，表示該背景變項區分為幾種類別，+ 表示事後考驗有差異，- 則表示無差異，其考驗結果係就「整體」之品牌權益而言。

逐一分析各變項考驗結果，發現性別變項在 11 篇中有 4 篇具有顯著差異，其中 3 篇認為「男性」對學校品牌權益的知覺感受高於女性，但有 1 篇反之。年齡方面，11 篇當中有 5 篇認為有顯著差異，普遍以年紀較長者對學校品牌權益的知覺感受優於年紀輕者。服務年資方面，同樣 11 篇當中亦有 5 篇認為有顯著差異，而服務年資較深者對學校品牌權益的知覺感受優於服務資淺者。年齡與服務年資兩變項應有不小的連動性，因為一般而言，教育人員服務年資較深者其年紀也愈長，所以兩變項與品牌權益的考驗結果呈現相同的走向。最高學歷方面，13 篇當中有 4 篇顯示存有差異，大致以博士或研究所學歷，高於大學或非教育體系之大學者。擔任職務方面，13 篇中有 8 篇認為有顯著差異，普遍以校長或主任之職務者，高於導師或純科任教師，亦即行政主管高於未兼行政之教師。在行

政區域上（臺灣地區主要分為北中南東），僅有 2 篇認為東部學校的品牌權益略低。機構規模方面，13 篇當中有 8 篇認為有顯著差異，清一色呈現愈大規模者，高於小規模或迷你規模之機構。機構的創辦歷史方面，10 篇當中有 4 篇認為有顯著差異，大體上以歷史愈悠久者，高於歷史短淺者。機構位置方面（主要分為直轄市、省縣轄市、鄉鎮、偏遠地區等類），6 篇當中有 3 篇認為有顯著差異，全數呈現位於直轄市或都市的學校高於鄉鎮或偏遠地區者。機構性質（公私立別）方面，3 篇均認為公私立教育機構在整體的品牌權益知覺上沒有差異，但部分層面有差異。

綜合上述各背景變項對學校品牌權益的考驗結果，大致發現以個人背景「年齡較長、服務年資較深、學歷較高、任職高階行政主管」與學校背景為「較大規模、創辦歷史悠久、位處都市」的受試者，知覺學校具有較佳的品牌權益。而探討行政區域及機構性質的論著數量太少，尚不易確切看出明確的傾向，有待未來研究中再行確認。

十一、研究架構的統整

雖然各研究採用的變項不盡相同，研究者嘗試從「研究變項」、「其他相關變項」及「背景變項影響」等三項，將國內教育品牌研究加以統整，選擇 3 篇以上探討同一變項，歸納出如圖 1 的統整性架構。

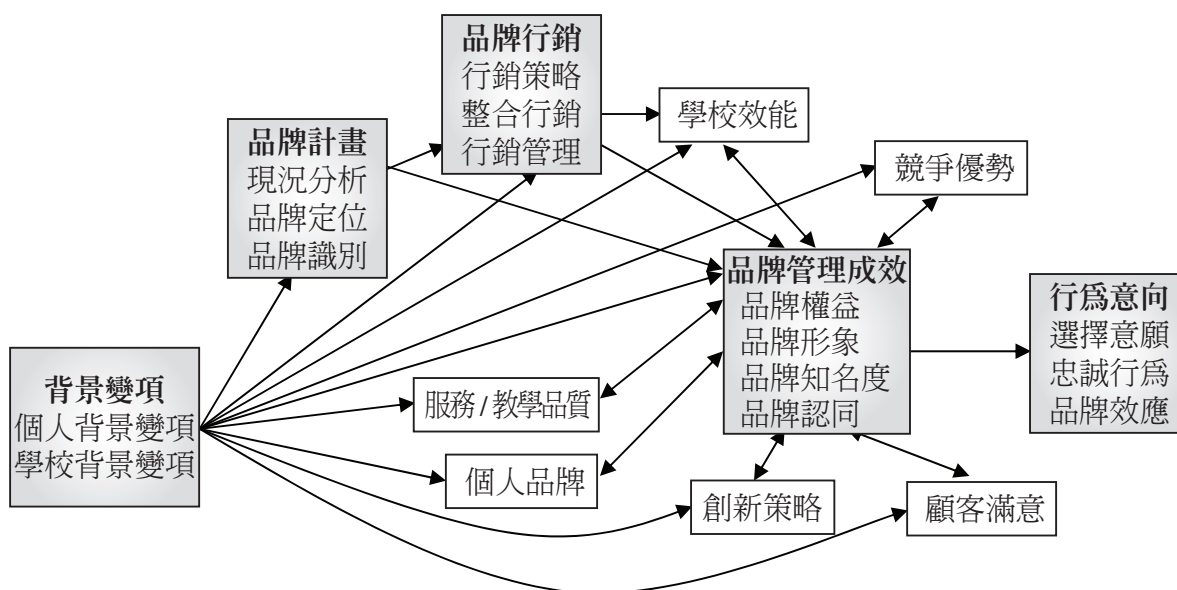


圖 1 研究變項之統整性架構。→表具方向性之徑路關係；↔表具有相關；雙層框者為更上位階的變項。

論述品牌管理的篇數和變項重複者較多，約略可集群整合成一系統的歷程，如發展品牌時的前置作業，包含現況分析和品牌企劃的工作，涵蓋規劃品牌、品牌定位、選定品牌名稱、設計識別等。品牌進行分析與企劃後，進入品牌的行銷和執行階段，各研究主要採「品牌行銷」為變項，其餘行銷管理、行銷策略和整合行銷（傳播）等內涵亦大同小異，依賴的幾乎都是 4P ~ 5P 為主的行銷組合。爾後，進行管理成效的評核，主要在評

估品牌權益，此處採 Aaker(1991)的四構面為最多，另有以 Kelle(1993, 2003)的知名度與品牌形象兩大構面為衡量依據，少數採品牌認同、品牌偏好等。消費行為是一連串決策過程的組合，必須經由問題確認、資訊蒐集、選擇評估等過程，才會產生購買行為 (Kotler, 1997)，教育服務使用者接受行銷刺激和教育服務之後，對學校品牌權益評估其高低，最終影響其行為意向，包含了選擇意願和忠誠表現等。

由現況分析、品牌計畫起始，執行品牌行銷活動為中介，擁有品牌的權益和建立成效，終而連結至顧客的行為意向，變項間不僅彼此有關聯，更具有方向性的路徑關係，此一流程與 Aaker 和 Joachimsthaler(2000)、Keller(2008)、Mariotti(1999) 及葉連祺 (2003) 等論者提出的品牌管理模式大致相近。

其他相關變項則因各研究重複篇數較少，其徑路關係和方向性仍有待釐清（故以雙箭頭表示），然初步據此將研究成果梳理為一統整性架構，將有助於了解現有教育品牌研究對各變項關係的界定，也可以提供未來研究選擇變項，或是探究變項間相互關係之參考。

伍、結論與展望

一、研究主體以「學校」居多，未來可能朝「個人」和單一「系所」發展

臺灣地區教育品牌研究以學校為主體比例最高，教育人員的個人品牌研究逐漸增加，未來可能會是教育品牌研究的新興場域，而針對單一「系所」甚至學院的探討，也可能是未來的發展走向。

二、研究主題名稱龐雜，而以「品牌管理」最多，欠缺完整歷程的探討

研究發現，教育品牌研究主題前三高頻率為「品牌管理」、「品牌形象」和「學校品牌」，許多名為「品牌管理」和「學校品牌」者，探究內容實質仍以「品牌權益」為主，以品牌管理歷程而論，屬於終端輸出階段，其餘歷程的探究相對少數，故教育品牌研究的主題發展並未臻全面。再者，搜尋學位與期刊論文的過程，發現有關教育品牌研究的關鍵字詞甚多，可謂十分龐雜，用語混亂的現象叢生，此外，也常出現視「品牌權益」等同於整體品牌之謬誤。故研究者實有必要釐清名詞內涵，以免因混淆雜亂而阻礙教育品牌研究的發展。

三、相關變項呈現多元面向，宜思考與品牌變項的因果關係

研究發現，以「品牌」相關構面的研究數量居多，但相關變項數量也不少，其中以「行銷」和「滿意度」的數量最多，呈現多元的面向。然歸納研究主題與相關議題時，發現「行銷」、「忠誠度」、「顧客滿意度」和「服務品質」等變項，時而被視為品牌權益的依變項，時而被視作前導變項，與品牌變項的關係，應審慎思量，以免變項關係的推導混淆不清。

四、研究對象以教育人員居多，宜加強多元利益關係人的探討

教育品牌學術研究對象以教育人員居多，但探討服務提供者與使用者的比例相差不遠，未來仍應強化顧客面向，並可同時探究多元利益關係人的不同角度，如此，將會更加周延。

五、未來應兼具公私性質的研究，對照分析異同

國內教育品牌學術研究在整體數量上，公立機構的探討比例高於私立機構，未來建議可多關注私立機構的探討，或朝向公私兼具的機構選擇，從中對照公私立機構之異同處，此將更具建設性。

六、以大學和小學的探討居多，欠缺社教與幼教階段的關注

研究發現，以高等教育和小學的品牌議題最受研究者青睞，國中和幼教園所則成爲被忽略的區塊。教育機構層級的選擇常與研究者本身的工作背景與就讀系所有直接的關係（如 51 篇學位論文中，有 36 篇來自教育相關系所，產出 25 篇針對小學的教育品牌研究），研究者局限於現實因素，常常無法進行跨層級（如教育系關注特教機構）與工作領域（如小學教師探討幼教園所）的探索。未來研究應鼓勵擴及國中和幼教機構等階段，而目前尚未受到關愛的特教機構或社教機構，也是值得開發的領域；再者，進行不同層級間品牌活動的分析比較，也有其價值。

七、質與量研究的比例失衡，質量統合的研究典範有待強化

整體而言，歷年教育品牌學術研究中，量化研究數量最多，而兼具質與量性質的研究比例很低，且既有的少數質量統合的研究，仍以量化爲主軸，質性部分並不深入；建議研究者加強質量統合研究的正確認知，提升質性研究的深度，必要時，嘗試採用質量統合方式，以助益於掌握教育品牌的完整樣貌。

八、研究方法以問卷調查和訪談爲主，採多種研究方法的比例有增加趨勢

研究方法方面，以問卷調查比例最高，訪談次之，教育領域常見的實驗研究觀察、個案或行動研究則闕如，值得注意。而可喜的現象是單一論文中，採多種研究方法的比例有增加的趨勢。

未來研究，建議加強教育品牌的基礎理論論述，實證研究上則視研究設計與需求，加強在地化教育組織的品牌特色探究，以建立本土化的應用。

九、因應研究需求，正確運用統計方法

教育品牌論文的統計以描述統計採用的次數最多，而變異數分析、探索性因素／一致性信度分析和相關係數分析等次之。這和研究典範、研究方法及研究的設計有高度連動；

而近年來採用 SEM 進行研究的論文數量開始增加，但部分存有「為統計而設計」的情形，故未來統計方法的運用，應針對研究的真實需求，正確地運用統計方法。

十、部分不同背景變項影響受試者對學校品牌權益的知覺

研究發現大致以個人背景「年齡較長、服務年資較深、學歷較高、任職高階行政主管」與學校背景為「較大規模、創辦歷史悠久、位處都市」的受試者，知覺學校具有較佳的品牌權益。而探討行政區域及機構性質的論著數量過少，尚不易確切看出明確的傾向，有待未來研究中再行確認。

十一、統整研究架構，釐清變項間徑路關係

彙整「研究變項」、「其他相關變項」及「背景變項影響」，歸納可得一統整性的初步架構，約略可集群整合成一系統的歷程，形成品牌管理的發展核心歷程，包含現況分析、品牌企劃、品牌行銷及品牌管理成效的評核，乃至於顧客的行為意向。部分研究篇數過少，其徑路關係和方向性仍有待釐清，未來可持續發展，以了解品牌變項和相關變項間的相互關係。

參考文獻

一、中文部分

- 王石番 (1992)。傳播內容分析法：理論與探討。臺北市：幼獅文化。
- 王炤喬 (2007)。中部四縣市國民小學學校品牌管理現況調查研究（未出版之碩士論文）。國立暨南國際大學，南投縣。
- 王珀芬 (2010)。資訊科技融入教學對國中小學生學習成效影響之後設分析（未出版之博士論文）。國立臺南大學，臺南市。
- 王惠冠 (2009)。大學院校品牌聲譽、服務人員與學生互動關係對口碑傳播行為之影響——以品牌認同、品牌忠誠為中介變項（未出版之碩士論文）。國立臺南大學，臺南市。
- 伍振鶯、陳伯璋 (1985)。我國近四十年來教育研究之初步檢討。中國論壇，21(1)，230-243。
- 余珮瑛 (2008)。國民小學行銷策略、學校形象與家長忠誠度關係之研究（未出版之碩士論文）。大葉大學，彰化縣。
- 吳明清 (1994)。教育研究：基本觀念與方法之分析。臺北市：五南。
- 吳清山、林天佑 (2007)。教育名詞：品牌管理。教育資料與研究，75，163-164。
- 呂信賢 (2009)。國民小學應用隱喻誘引技術形塑學校品牌之研究（未出版之碩士論文）。逢甲大學，臺中市。
- 巫康菱 (2005)。大學品牌知名度與品牌形象評估指標建構之研究（未出版之碩士論文）。

- 國立暨南國際大學，南投縣。
- 李佳芬 (2006)。私立維多利亞中小學品牌管理之研究 (未出版之碩士論文)。國立嘉義大學，嘉義市。
- 李金娥 (2006)。高雄縣市國民小學組織創新氣氛、學校品牌覺知與競爭優勢關係之研究 (未出版之碩士論文)。國立高雄師範大學，高雄市。
- 沈怡君 (2007)。高級職業學校品牌管理現況之研究 (未出版之碩士論文)。國立臺灣師範大學，臺北市。
- 周德銘 (2007)。國小校長學校品牌管理實務知識之個案研究 (未出版之碩士論文)。國立臺北教育大學，臺北市。
- 林文祥 (2007)。國民小學教育人員對學校品牌形象知覺之研究 (未出版之碩士論文)。國立暨南國際大學，南投縣。
- 林文慧 (2006)。高雄市國民小學行銷策略與品牌形象關係之研究 (未出版之碩士論文)。國立高雄師範大學，高雄市。
- 林生傳 (2005)。教育研究法：全方位的統整與分析。臺北市：心理。
- 林呈欣 (2007)。學校品牌與就學動機對學生行為意圖影響之研究 (未出版之碩士論文)。玄奘大學，新竹市。
- 林君懿 (2009)。國民小學行銷作為對學校品牌和家長滿意度關係之研究：以臺北市某學區為例 (未出版之碩士論文)。國立臺北教育大學，臺北市。
- 林廷芳 (2009)。臺北市高中職學校行銷策略與學校品牌績效之研究 (未出版之碩士論文)。臺北市立教育大學，臺北市。
- 林孟慧 (2009)。國民小學校長運用品牌領導與學校創新經營關係之研究 (未出版之碩士論文)。國立政治大學，臺北市。
- 林明地 (1999)。學校行政管理研究的現況與趨勢。載於國立中正大學教育研究所 (主編)，**教育學研究方法** (頁 125-152)。高雄市：麗文。
- 林盈然 (2008)。私立高職品牌形象與顧客滿意度相關之研究 (未出版之碩士論文)。淡江大學，臺北縣。
- 林美嵐 (2007)。臺灣地區大學生對大學品牌價值知覺影響因素之研究 (未出版之碩士論文)。國立暨南國際大學，南投縣。
- 林海清 (2010)。學校品牌特色與特色經營之探討。**教育研究月刊**，**198**，75-88。
- 林嘉君 (2005)。技專校院品牌管理成效評估指標建構之研究 (未出版之碩士論文)。國立暨南國際大學，南投縣。
- 邱皓政 (2003)。結構方程模式：LISREL 的理論、技術與應用。臺北市：雙葉。
- 洪碧伶 (2007)。國民小學校長品牌與教師工作滿意度關係之研究 (未出版之碩士論文)。國立暨南國際大學，南投縣。
- 胡英鍵 (2008)。幼教機構品牌管理、品牌行銷與品牌權益關係之研究 (未出版之博士論文)。國立臺北教育大學，臺北市。

- 涂季吟 (2006)。臺中市國民小學教育人員對學校品牌管理認知之研究 (未出版之碩士論文)。國立臺中教育大學，臺中市。
- 馬惠祺 (2005)。國民小學品牌管理與學校效能關係之研究 (未出版之碩士論文)。屏東師範學院，屏東縣。
- 張靜枝 (2008)。私立高中職學校品牌識別與品牌活化關聯性之探討 (未出版之碩士論文)。淡江大學，臺北縣。
- 張寶源 (2007)。運用結構方程模式探討服務品質、顧客滿意度、學校品牌、關係品質與顧客忠誠度之關係——以桃園縣幼教業為例 (未出版之碩士論文)。國立東華大學，花蓮縣。
- 許育禎 (2010)。臺北市優質學校品牌管理之研究 (未出版之碩士論文)。國立臺灣師範大學，臺北市。
- 郭生玉 (2001)。心理與教育研究法 (7 版)。臺北市：精華。
- 陳玉君 (2003)。高級中學品牌管理現況之研究 (未出版之碩士論文)。國立暨南國際大學，南投縣。
- 陳冠宇 (2007)。整合行銷傳播對提升技職院校品牌形象之研究——以中部某科技大學為例 (未出版之碩士論文)。大葉大學，彰化縣。
- 陳奕萍 (2009)。從消費者的觀點看品牌形象——一所私立小學之個案研究 (未出版之碩士論文)。國立屏東教育大學，屏東縣。
- 陳盈傑 (2007)。國民小學校長品牌量表之編製 (未出版之碩士論文)。國立暨南國際大學，南投縣。
- 陳維欣 (2009)。大學教師學校品牌形象知覺與工作滿意度關係之研究 (未出版之碩士論文)。淡江大學，臺北縣。
- 陳麗惠 (2007)。我國特色學校品牌管理與品牌行銷策略之研究 (未出版之碩士論文)。國立暨南國際大學，南投縣。
- 彭淑珍 (2010)。學校品牌認同感、自創品牌商品認同感與購買意願關係之研究——以逢甲大學教職員工生為例 (未出版之碩士論文)。逢甲大學，臺中市。
- 童鳳嬌、林志成 (2007)。學校經營管理與品牌創新策略。學校行政，50，63-86。
- 黃怡瑄 (2008)。臺北市國民小學品牌管理策略與教師組織承諾關係之研究 (未出版之碩士論文)。國立臺灣師範大學，臺北市。
- 黃國序 (2006)。國民小學校長品牌管理態度與實施策略之研究——以臺北縣公立國民小學為例 (未出版之碩士論文)。國立臺北教育大學，臺北市。
- 黃義良 (2008)。高級職業學校品牌管理的內涵及其困境探討。學校行政，53，122-141。
- 黃義良 (2008a)。幼兒園理想品牌的內涵及其相關議題探討——包含園方與顧客的觀點。幼兒教保研究，2，103-119。
- 黃義良 (2010)。高級職業學校品牌管理量表之發展。技術及職業教育學報，3(3)，59-85。
- 黃義良 (2011)。幼托機構經營與管理：實務與趨勢。臺北市：新文京。

- 黃詩婷 (2008)。臺北市高中職學校品牌管理之研究 (未出版之碩士論文)。國立臺灣師範大學，臺北市。
- 楊宗翰 (2008)。整合行銷傳播對於提升私立大學院校學校形象與品牌知名度之影響——以大同大學為例 (未出版之碩士論文)。大同大學，臺北市。
- 楊忠銘 (2005)。網路教學品質、品牌形象對顧客滿意與行為意向之研究——以政大公企網路學院為例 (未出版之碩士論文)。國立政治大學，臺北市。
- 楊毓菁 (2007)。學校品牌對學生行為意圖之影響——以桃園縣私立高中為例 (未出版之碩士論文)。國立東華大學，花蓮縣。
- 楊雙羽 (2005)。以價格、設計為調節變數探討大學品牌知名度對校園商品購買意願之影響 (未出版之碩士論文)。大葉大學，彰化縣。
- 葉怡志 (2009)。以動態的觀點探討大學品牌形象對學生知覺品質之影響 (未出版之碩士論文)。國立臺南大學，臺南市。
- 葉英茂 (2008)。國小優質學校與校長品牌關係之研究 (未出版之碩士論文)。國立暨南國際大學，南投縣。
- 葉連祺 (2003)。中小學品牌管理意涵和模式之分析。教育研究月刊，114，96-110。
- 葉連祺 (2006)。教育行政類系所品牌評估模式之初步建構。教育政策論壇，9(4)，151-179。
- 葉連祺 (2007)。增進品質和品牌之教育經營策略分析。教育資料與研究，79，19-40。
- 葉連祺 (2007a)。大學教學品質提升措施成效影響大學品牌之跨時間比較。教育學刊，28，195-224。
- 葉連祺 (2009)。大學教學品質、品牌管理與品牌效應之關係。教育行政與評鑑學刊，8，23-51。
- 葉連祺、林淑萍 (2008)。臺灣地區大學校院教育相關學系品牌集群及影響因素之研究：以大一新生入學考試成績為依據。教育政策論壇，11(1)，1-37。
- 葉雲中 (2009)。體驗行銷、品牌形象、顧客滿意度與顧客忠誠度相關之研究——以大學推廣教育為例 (未出版之碩士論文)。元智大學，桃園縣。
- 廖大炯 (2008)。國民小學品牌管理與品牌權益關係之研究 (未出版之碩士論文)。臺北市立教育大學，臺北市。
- 劉建成 (2003)。消費者自我概念與品牌形象認知之研究——以科技大學為例 (未出版之碩士論文)。屏東科技大學，屏東縣。
- 劉建漢 (2005)。國民小學品牌經營重要性、內涵與策略之調查研究 - 以新竹市為例 (未出版之碩士論文)。國立新竹教育大學，新竹市。
- 劉美琪 (2006)。教育機構品牌延伸對消費者學校選擇的影響 (未出版之碩士論文)。銘傳大學，臺北市。
- 蔡孟愷 (2009)。國民小學優質學校與品牌形象關係之研究 (未出版之碩士論文)。國立暨南國際大學，南投縣。
- 蔡金田 (2009)。學校品牌建構與行銷管理之探究。國民教育研究學報，23，139-160。

- 蔡金田、施皇羽 (2008)。從企業品牌的演進思維探究學校品牌的創造與行銷管理。《東海教育評論》，3，98-125
- 蔡珮嘉 (2005)。私立大學行銷策略對品牌形象與品牌知名度影響之研究（未出版之碩士論文）。國立暨南國際大學，南投縣。
- 鄧淑倫 (2009)。品牌權益、創新品牌策略對品牌價值之影響研究：公私立技術學院之比較分析（未出版之碩士論文）。輔仁大學，臺北縣。
- 謝明昇 (2008)。臺北縣國民小學品牌管理與學校創新經營效能之相關研究（未出版之碩士論文）。國立臺北教育大學，臺北市。
- 簡世隆 (2005)。國立大學行銷策略對品牌形象與品牌知名度影響之研究（未出版之碩士論文）。國立暨南國際大學，南投縣。
- 羅中毅 (2009)。臺北縣國民小學學校品牌管理策略運用之研究（未出版之碩士論文）。淡江大學，臺北縣。
- Herzog, T. (1996)。社會科學研究方法與資料分析（朱柔若，譯）。臺北市：揚智。

二、英文部分

- Aaker, D. A. (1991). *Management brand equity: Capitalizing on the value of a brand name*. New York, NY: The Free Press.
- Aaker, D. A., & Joachimsthaler, E. (2000). *Brand leadership*. New York, NY: The Free Press.
- Ashby, B. (2008). *Meaning-making, branding, and perceptions about postsecondary education*. (Doctoral dissertation). Available from ProQuest Dissertation and theses database. (UMI No. 3312136)
- Balmer, J. M., Liao, M. N., & Wang, W. Y. (2010). Corporate brand identification and corporate brand management: How top business school do it. *Journal of General Management*, 35(4), 77-102.
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1982). *Qualitative research for education: An introduction to theory and practice*. Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Edmiston-Strasser, D. M. (2007). *An examination of integrated marketing communication in U.S. Public Institutions of Higher Education*. (Unpublished Doctoral dissertation). Available from ProQuest Dissertation and theses database. (UMI No. 3315993)
- Falco, L. L. (2006). *A Quantitative study of Image congruence theory as a predictor of college preference*. (Unpublished doctoral dissertation). Available from ProQuest Dissertation and theses database. (UMI No. 3212449)
- Hemsley-Brown, J., & Goonawardana, S. (2007). Brand harmonization in the international higher education market. *Journal of Business Research*, 60(9), 942-948.
- Higgins, J. A. (2006). *Brand equity & college athletics: Investigating the effects of brand uncertainty situations on consumer-based brand equity*. (Unpublished Doctoral

- dissertation). Available from ProQuest Dissertation and theses database. (UMI No. 3226349)
- Hobson, P. L. (2008). *Integrated marketing communications at community colleges* (Unpublished Master's thesis). Available from ProQuest Dissertation and theses database. (UMI No. 1453583)
- Horrigan, D. W. (2007). *Integrated marketing communications in higher education* (Unpublished Doctoral dissertation). Available from ProQuest Dissertation and theses database. (UMI No. 3265778)
- Judson, K. M., Aurand, T. W., Gorchels, L., & Gordon, G. L. (2009). Building a university brand from within: university administrators' perspectives of internal branding. *Services Marketing Quarterly*, 30, 54-68.
- Keller, K. L. (1993). Conceptualizing, measuring, and managing consumer-based brand equity. *Journal of Marketing*, 57(1), 1-22.
- Keller, K. L. (2003). Brand synthesis: The multidimensionality of brand knowledge. *Journal of Consumer Research*, 29(4), 595-600.
- Keller, K. L. (2008). *Strategic brand management* (3th ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall.
- Kotler, P. (1997). *Marketing management, analysis, planning, implement and control* (9th ed.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Kuh, G. D. (2004). Forging a new direction: How UTEP created its own brand of excellence. *About Campus*, 9(5), 9-15.
- Lee, J. W., Miloch, K. S., Kraft, P., & Tatum, L. (2008). Building the Brand: A Case Study of Troy University. *Sport Marketing Quarterly*, 17, 178-182.
- Mariotti, J. L. (1999). *Smart things to know about, brands & branding*. Mankato, MN: Capstone.
- Martinez, J. M. (2009). *Determining employee brand commitment in NCAA division I college athletics: A path analysis of internal marketing practices and their influence on organizational commitment* (Unpublished Doctoral dissertation). Available from ProQuest Dissertation and theses database. (UMI No. 3361587)
- Priluck, R., & Till, B. D. (2010). Comparing a customer-based brand equity scale with the implicit association test in examining consumer responses to brands. *Journal of Brand Management*, 17(6), 413-428.
- Ramsey, J. L. (2006). *Distinctively dickinson: The evolution of brand at a liberal arts college*. (Unpublished Doctoral dissertation). Available from ProQuest Dissertation and theses database. (UMI No. 3209982)
- Reece, B. B. (2007). Building the brand for an undergraduate business school. American academy of advertising conference proceedings.

- Richardson III, T. R. (2006). *Competitive advantage: The effect of market competition on the formation of strategy in small business school higher education* (Unpublished Doctoral dissertation). Available from ProQuest Dissertation and theses database. (UMI No. 3209972)
- Roper, S. & Davies, G. (2007). The corporate brand: Dealing with multiple stakeholders. *Journal of Marketing Management*, 23(1-2), 75-90.
- Stensaker, B., & Norway, N. S. (2007). The relationship between branding and organisational change. *Higher Education Management and Policy*, 19(1), 13-29.
- Wæraas, A., & Solbakk, M. N. (2009). Defining the essence of a university: Lessons from higher education branding. *High Education*, 57, 449-462.
- Yoo, B., Donthu, N., & Lee, S. (2000). An examination of selected marketing mix elements and brand equity. *Journal of the Academy of Marketing Science*, 28(2), 195-211.

附錄 A 外文期刊論文資料彙整

研究者／年代	主題分析	相關變項	機構層級	性質	研究對象（人數）	研究方法
Ashby (2008)	品牌權益	內部觀感	大學	無分公私	大學生(11位)以及中學生(421位)	訪談、文件分析及問卷調查
Balmer, Liao, & Wang (2010)	機構品牌、品牌認同		高等教育	無分公私	職員以及高階主管(8所排名優秀的商業學校)	訪談
Falco (2006)	品牌形象	自我形象及公司偏好	高等教育	無分公私	大學生(498位)	線上問卷調查
Edmiston-Strasser (2007)	品牌權益	整合行銷溝通	高等教育	公立	排名優秀的美國公立學院及大學(82所)	問卷調查及訪談
Hemsley-Brown, & Goonawardana (2007)	品牌、品牌認同		大學	無分公私	一所英國大學	訪談（個案研究）
Higgins (2006)	品牌權益	品牌不確定性	大學	無分公私	學生(141位)	問卷調查
Hobson (2008)	品牌、品牌權益	整合行銷溝通	社區大學	無分公私	行銷和公共關係國家協會的行銷和溝通部門主管(237位)	問卷調查
Horrigan (2007)	品牌	整合行銷溝通	大學	私立	大學生及研究生	問卷調查
Judson, Aurand, Gorchels, & Gordon(2009)	品牌	品牌觀感	高等教育	無分公私	大學行政人員(343位)	線上問卷調查
Kuh (2004)	品牌		大學	無分公私	新任校長	訪談
Lee, Miloch, Kraft, & Tatum (2008)	品牌形象、品牌認同	品牌知覺及品牌特性	大學	無分公私	一所大學	文件分析（個案研究）
Martinez (2009)	品牌承諾	內部行銷	學院	無分公私	專任教職員(248位)	問卷調查
Ramsey (2006)	品牌建立	定位策略	學院	無分公私	教師、學生、董事及行政人員	文獻回顧及訪談（個案研究）
Reece (2007)	品牌、品牌識別		文學院	私立	學生(1,850位)	問卷調查

附錄 A 外文期刊論文資料彙整（續）

研究者／年代	主題分析	相關變項	機構層級	性質	研究對象（人數）	研究方法
Richardson (2006)	品牌策略	競爭優勢	學院	無分公私	校長、教務長、資深職員及資深教師	訪談
Roper & Davies (2007)	機構品牌 品牌管理		大學	無分公私	員工、學生及雇員 (505位)	問卷調查及訪談
Wæraas & Solbakk (2009)	建立品牌 品牌認同		高等教育	無分公私	VI計畫管理人員、 溝通部門的主管、 大學的教務長及一 位諮詢顧問	回顧式的縱向 設計

附錄 B 臺灣地區學位論文基本資料歸納（以筆劃順序排列）

研究者 發表年	主題分析	相關研究變項	機構層級	對象性質	研究對象(人數)	研究方法
王炤喬 (2007)	品牌管理		國小	公私兼具	教育人員 (528)	問卷調查
王惠冠 (2009)	品牌聲譽／品牌 認同／品牌忠誠	互動關係、口 碑傳播	大學	公私兼具	學生 (395)	問卷調查
余珮瑛 (2008)	品牌形象	行銷策略、家 長忠誠度	國小	私立	家長 (769)	問卷調查
呂信賢 (2009)	學校品牌核心元 素		國小	公立	教育人員／教師 會成員 (10)	訪談／個 案研究
巫康菱 (2005)	品牌形象 / 品牌 知名度		大學	公私兼具	教育人員	問卷調查 ／層級分 析法
李佳芬 (2006)	品牌管理		國小	私立	潛在客戶 4 位和 學生家長 7 位	訪談／焦 點團體
李金娥 (2006)	品質知覺、品牌 忠誠	組織創新氣 氛、競爭優勢	國小	公立	教育人員 (770)	問卷調查
沈怡君 (2007)	品牌管理		高職	公私兼具	教師 (399)	問卷調查
周德銘 (2007)	品牌管理		國小	公立	校長、主任、教 師、家長 (7)	個案研究
林文祥 (2007)	品牌形象		國小	公立	教育人員 (725)	問卷調查
林文慧 (2006)	品牌形象	行銷策略	國小	私立	教育人員 336 / 家長 320	問卷調查
林呈欣 (2007)	品牌形象	服務品質、顧 客滿意、學生 行為意圖	高中職	私立	學生 (372)	問卷調查
林君懿 (2009)	品牌行銷、學校 品牌	家長滿意度	國小	公立	家長 (306)	問卷調查
林廷芳 (2009)	學校品牌績效	學校行銷策略	高中職	公私兼具	教育人員 (483)	問卷調查
林孟慧 (2009)	品牌領導	學校創新經營	國小	公私兼具	校長 (470)	訪談／問 卷調查
林盈然 (2008)	品牌形象	品牌滿意度	高職	私立	學生 (566)	問卷調查
林美嵐 (2007)	品牌權益	滿意度	大學	公私兼具	學生 (26307)	問卷調查

附錄 B 臺灣地區學位論文基本資料歸納（以筆劃順序排列）（續）

研究者 發表年	主題分析	相關研究變項	機構層級	對象性質	研究對象(人數)	研究方法
林嘉君 (2005)	品牌管理		技專校院	私立	高階行政人員／ 專家學者 (7)	問卷／訪 談層級分 析法
洪碧伶 (2007)	校長個人品牌	教師工作滿意 度	國小	公立	教育人員 (405)	問卷調查
胡英鍵 (2008)	品牌管理、品牌 行銷、品牌權益		幼稚園	公私兼具	園所長、教師 (252)	訪談／問 卷調查
馬惠祺 (2005)	品牌管理	學校效能	國小	公立	教師 (665)	問卷調查
涂季吟 (2006)	學校形象／品牌 行銷	無	國小	公立	教育人員 (506)	問卷調查
張靜枝 (2008)	品牌識別	品牌活化	高中	私立	學生 (1787)	問卷調查
張寶源 (2007)	品牌權益	服務品質／顧 客滿意／品牌 忠誠度	幼教園所	公私兼具	家長 (469)	問卷調查
許育禎 (2010)	品牌管理	優質學校	國小	公私兼具	教育人員／家長 會成員 (345)	問卷調查
陳玉君 (2003)	品牌管理		高中	公私兼具	教育人員 (377)	問卷調查
陳冠宇 (2007)	品牌形象	行銷	技職院校	私立	學生 (418)	問卷調查
陳奕萍 (2009)	品牌形象		國小	私立	家長 (10)	焦點團體
陳盈傑 (2007)	校長個人品牌		國小	公立	教育人員 (383)	問卷調查
陳維欣 (2009)	品牌形象	滿意度	大學	公私兼具	教師 (388)	問卷調查
陳麗惠 (2007)	品牌管理、品牌 行銷		國中、國 小	公立	教育人員 (165)	問卷調查
彭淑珍 (2010)	學校品牌認同	購買意願	大學	私立	教職員／學生 (560)	問卷調查
黃怡瑄 (2008)	品牌定位、品牌 識別、品牌文化 塑造、品牌行銷	教師的組織承 諾	國小	公立	教師 (533)	問卷調查
黃國序 (2006)	品牌管理	品牌管理實施 策略	國小	公立	校長 (172)	問卷調查 ／訪談
黃詩婷 (2008)	品牌管理		高職	公私兼具	教育人員 (588)	問卷調查

附錄 B 臺灣地區學位論文基本資料歸納（以筆劃順序排列）（續）

研究者 發表年	主題分析	相關研究變項	機構層級	對象性質	研究對象(人數)	研究方法
楊宗翰 (2008)	品牌形象、品牌 知名度	行銷	大學	私立	學生 (332)	問卷調查
楊忠銘 (2005)	品牌形象	顧客滿意／行 為意向	大學	公立	學生 (235)	問卷調查
楊毓菁 (2007)	品牌權益／品牌 態度／品牌形象 ／品牌偏好	行為意圖	高中	私立	學生 (873)	問卷調查
楊雙羽 (2005)	品牌知 名度	校園商品購買 意願	大學	公私兼具	學生 (381)	訪談／問 卷調查
葉怡志 (2009)	品牌形象	知覺品質	大學	公私兼具	學生 (1119)	問卷調查
葉英茂 (2008)	校長個人品牌	優質學校	國小	公私兼具	教育人員 (401)	問卷調查
葉雲中 (2009)	品牌形象	顧客滿意／忠 誠度	大學（推 廣教育）	私立	學員 (244)	問卷調查
廖大炯 (2008)	品牌管理、品牌 權益		國小	公立	教育人員 (1146)	問卷調查
劉建成 (2003)	品牌形象	自我概念	技職院校	公立	學生 (276)	問卷調查
劉建漢 (2005)	品牌經營內涵與 策略		國小	公私兼具	教育人員 (424)	問卷調查
劉美琪 (2006)	學校品牌、品牌 延伸	選擇學校	大學、中 學	公私兼具	教師、學生、家 長 (425)	問卷調查
蔡孟愷 (2009)	品牌形象	優質學校	國小	公立	教育人員 (596)	問卷調查
蔡珮嘉 (2005)	品牌形象／品牌 知名度	行銷策略	大學	私立	行政人員／教師 ／學生 (303)	問卷調查
鄧淑倫 (2009)	品牌權益、品牌 價值、創新品牌 策略		技職院校	公私兼具	教育人員 (393)	問卷調查
謝明昇 (2008)	品牌管理	學校創新經營 效能	國小	公立	教育人員 (485)	問卷調查
簡世隆 (2005)	品牌形象／品牌 知名度	行銷策略	大學	公立	大學教師／行政 人員／學生 (734)	問卷調查
羅中毅 (2009)	品牌管理策略		國小	公立	教師 (394)	問卷調查

附錄 C 臺灣地區期刊論文基本資料歸納（以筆劃順序排列）

研究者 發表年	主題分析	相關變項	機構層級	對象性質	研究對象(人數)	研究方法
林海清 (2010)	學校品牌	學校特色	無特定	無特定	無	無
童鳳嬌、 林志成 (2007)	品牌管理、 品牌創新		國中	公立	校長(5)	訪談
黃義良 (2008)	品牌管理		高職	公私兼具	校長(10)	訪談
黃義良 (2008a)	品牌管理		幼稚園	私立	經營者、園所長 (6) 家長(8)	訪談
黃義良 (2010)	品牌管理		高職	公私兼具	學生(548)	問卷調查
黃義良 (2011)	教保人員 個人品牌		幼兒園	公私兼具	主管、教保人員 與家長(21)	訪談
葉連祺 (2003)	品牌管理		中小學	無特定	無	無
葉連祺 (2006)	系所品牌		教育行政 類系所	公私兼具	大學教師和中小 學教育人員(189)	問卷調查
葉連祺 (2007)	學校品牌	教育品質 創新管理	無特定	無特定	無	無
葉連祺 (2007a)	品牌管理、 品牌效應	教學品質	大學	公立	學生(1,032/814)	問卷調查
葉連祺 (2009)	品牌管理、 品牌效應	教學品質	大學	公立	學生(2,005)	問卷調查
葉連祺、 林淑萍 (2008)	系品牌	入學選擇	大學	公私兼具	學生 (來自 64 學系)	資料庫資料
蔡金田 (2009)	品牌行銷、 學校品牌		無特定	無特定	無	無
蔡金田、 施皇羽 (2008)	學校品牌	行銷管理	無特定	無特定	無	無

國小高年級學童健身運動樂趣量表編製

Development of a Physical Activity Enjoyment Scale for High Grade Elementary School Students

蔡俊傑*
Jun-Jie Tsai

傅慧蓉**
Hui-Jung Fu

(收件日期 100 年 7 月 7 日；接受日期 100 年 9 月 18 日)

摘 要

本研究目的在編製國小學童健身運動樂趣量表，以臺中市公立國民小學 900 名學生為樣本（男生 471 名，女生 429 名；五年級 436 名，六年級 464 名）。研究方法包含兩階段研究，量表經項目分析、探索式與驗證式因素分析等信、效度檢驗。研究結果顯示，量表包含四個因素，分別為活動本身、社交與生活機會、讚賞與獎勵及能力知覺，共計 16 題，且此量表具有良好之信、效度及測量不變性。研究發現，本研究所編製之健身運動樂趣量表，適用於國小學童健身運動樂趣的測量，且在應用分析方面，男學生比女學生有較高的運動樂趣；但五年級和六年級學童的運動樂趣無顯著差異。最後，針對本量表未來研究方向，提出相關建議。

關鍵詞：結構方程模式、驗證式因素分析、測量不變性、複核效化

* 國立臺灣體育學院師資培育中心副教授

** 國立臺灣體育學院體育碩士班研究生（通訊作者）

Abstract

This study aimed to compile a physical activity enjoyment scale for elementary school students, taking 900 public elementary school students in Taichung City as samples (471 males, 429 females; 436 fifth grade, 464 sixth grade). The scale was verified by item analysis, exploratory factor analysis, and confirmatory factor analysis. The results showed the scale contained four factors including the activity itself, social and life opportunities, praise and reward, perceived competence. There were 16 questions, and the scale contained good reliability, validity, and measurement invariance. The conclusion was the compiled physical activity enjoyment scale is applicable to measure the physical activity enjoyment of elementary school students, and in applied analysis, it was found males have higher preference for exercise enjoyment than females; but the fifth and sixth grade students showed no significant differences for sport. Finally, future research recommendations for the scale were offered.

Key words: Structural Equation Modeling, Confirmatory Factor Analysis, Measurement Invariance, Cross-Validation.

壹、緒論

一、研究背景與動機

由於現今科技的進步，電腦、汽車、電視的發明，改變了人們的生活型態，根據衛生署國民健康局於 2005 年針對臺灣地區 18 歲以上民衆進行「國民健康訪問調查」發現，2001 至 2005 年間，運動人口雖提升約略至 69 萬人，但將近一半的國人，沒有運動的習慣（行政院衛生署，2006）。此種生活型態的轉變同時也影響到了孩童，根據國民健康局與國家衛生研究院、管制藥品管理局等單位，於 2005 年國民健康訪問調查，臺灣地區 3 歲以上至未滿 12 歲兒童，平常非假日每天大約花 3 小時的時間在打電腦、看電視及看圖書上，且到了假日，花在這些活動的時間提高至約 5 小時。這些學童除了學校上課時間之外，下課後的補習時間一個星期平均達 2.8 個小時，由此可知，孩童的生活型態是以「靜態生活」或「坐式生活」為主。

若從小沒有養成運動的習慣，不但會影響孩童時期的生長發育，同時也會影響身體健康，如：體脂肪太高、體弱多病，而這樣的身體狀況也會直接影響長大成人後的他們，容易患有肥胖、心血管疾病及糖尿病等慢性疾病（行政院衛生署，2006），罹患直腸癌、高血壓、骨質疏鬆症、憂鬱和焦慮的機會也大幅增加（行政院衛生署，2002）。所以要讓孩童獲得健康並且預防疾病及肥胖的發生，就是從日常生活中做起，最簡單的方法，除了攝取均衡的飲食外，就是養成運動的習慣。

近年來，教育部一直在推展樂趣化體育教學，希望透過遊戲式的簡單設計，讓學生感受運動的樂趣，進而喜歡體育，並養成運動的習慣。目前，教育部研議將體育授課節數從一週 2 節課增加為 3 節課，並且除了廣為推行「210 運動計畫」——每天運動至少 30 分鐘，每週累積 210 分鐘外（教育部，2010），為了兼顧運動「普及性」、「趣味性」、「團體性」、「安全性」、「活動性」及「易學性」等基本精神，鼓勵更多學童養成規律運動的習慣，從 98 學年度開始持續實施「推動國中小學普及化運動」計畫（教育部體育司，2009）。因此，一個習慣的養成，必須先對這件事產生興趣，並從中獲得樂趣及成就感，才能有機會持續下去。

孩子不僅是我們國家未來的主人翁，也是我們的希望，投資教育也就是投資國家的未來，我們的國家要好，教育就是第一線，把孩子教育成才，並希望孩子能在優質的教育環境中快樂的學習和成長（教育部，2010）。樂趣是影響青少年持續參加運動的內在動機之一（Gill, Gross, & Huddleston, 1983; Gould, Feltz, & Weiss, 1985）。樂趣是一種正面的情緒和感情的狀態，它的本質上可能是一種自我平衡，起因於生理需求的滿足或成長取向，並涉入一種認知的層面，注重在成功的應用個人技巧來應付環境挑戰的知覺（Wankel, 1993）。Scanlan 和 Lewthwaite(1986) 認為，運動樂趣是個體在運動的體驗中所產生的正面情感反應，如：愉悅 (pleasure)、喜歡 (liking)、好玩 (fun)。

Kendzierski 和 DeCarlo(1991) 鑑於以往測量身體活動樂趣所使用的身體活動樂趣量表題目只有 1 至 2 題，信、效度不足，進而編製了單向度計 18 題的身體活動樂趣量表來評

量成人的身體活動樂趣。之後，Motl, Dishman, Saunders, Dowda, Felton, Pate(2001) 修改並編製了單向度共 16 題的身體活動樂趣量表來評量跨種族青少年身體活動樂趣。Moore, Yin, Hanes, Duda, Gutin, Barbeau (2009) 使用 Motl 等人 (2001) 所編製的身體活動樂趣量表評量 12 歲以下孩童的身體活動樂趣，研究結果顯示，運動樂趣量表為單一因素，具有良好的信、效度。

國內學者因鑑於運動樂趣的來源其實不僅只有運動本身而已，故進而編製了多向度、多題項的運動樂趣來源量表（林孟逸，2002；蔡秋豪，1999），以評量運動員的運動樂趣。後來，有國內學者認為在國小階段學童最常接觸的體育活動就是在體育課程裡，從體育課著手，能讓學童養成運動的習慣，進而編製了五向度、共 25 題的國小學童體育課運動樂趣量表（莊皓雲、陳正專、張家銘，2007）。

目前，運動樂趣量表發展已由一初始的單向度演變為多向度，題數也從 1 至 2 題演變為多題；而研究的對象除了成人之外，亦包含了青少年運動員和國小學童，且主要探討的運動樂趣以競技運動樂趣 (enjoyment of sport) 或是體育課的運動樂趣為主。由於平時國小學童除了學校的體育課之外，其運動的時間還包括了下課時間、課餘時間及假日時間，因此，本研究將研發多向度健身運動樂趣量表，了解國小學童的運動樂趣，進而幫助國小學童養成運動的習慣。

本研究以國小學童作為研究主體，研究者參考國內、外學者研究之運動樂趣來源（林孟逸，2002；黃蕙軒，2006；Scanlan, Stein, & Ravizza, 1989; Wankel & Kreisel, 1985），將國小學童健身運動樂趣分為「活動本身」、「社交與生活機會」、「讚賞與獎勵」及「能力知覺」等四項，概述如下：

- （一）活動本身：活動本身 (activity itself) 係指國小學童所從事該項活動本身有關的知覺、認知或自我表達。
- （二）社交與生活機會：社交與生活機會 (social and life opportunities) 係指國小學童透過運動與同儕及重要他人形成關係，且擁有更廣泛的生活經驗。
- （三）讚賞與獎勵：讚賞與獎勵 (praise and reward) 係指國小學童的運動表現和成就獲得外在社會的獎勵和讚賞。
- （四）能力知覺：能力知覺 (perceived competence) 係指國小學童對自我能力的認同。

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「活動本身」、「社交與生活機會」、「讚賞與獎勵」及「能力知覺」等四個潛在變項。
- （二）以驗證式因素分析建構國小學童健身運動樂趣量表之信度。
- （三）以驗證式因素分析建構國小學童健身運動樂趣量表之效度。
- （四）探討不同背景變項（性別、年級）在健身運動樂趣上的差異情形。

三、研究問題

- (一) 以驗證式因素分析檢測國小學童健身運動樂趣量表之實測模式和理論模式是否具有適配性？
- (二) 以組成信度、平均變異抽取量分析國小學童健身運動樂趣量表的理論測量模式是否具有良好的信度？
- (三) 以聚合效度分析國小學童健身運動樂趣量表之觀察變項對潛在變項是否具有幅合性？
- (四) 以區別效度分析國小學童健身運動樂趣量表潛在變項之間是否具有區辨性？
- (五) 以同時多群組共變數分析國小學童健身運動樂趣量表在不同性別樣本之間是否能維持測量不變性？
- (六) 不同背景變項（性別、年級）在健身運動樂趣量表是否具有顯著差異？

貳、方法

本研究包含兩個階段，第一是量表的初編、預試及確定正式量表題目；第二是以正式樣本進行驗證式因素分析。

一、量表題目發展與預試樣本分析

(一) 量表題目發展

本研究參考國內、外學者研究之運動樂趣來源（林孟逸，2002；黃蕙軒，2006；Scanlan et al., 1989; Wankel & Kreisel, 1985），並根據目前在臺中市國小體育教師 3 位、班級級任導師 3 位及體育相關系所大學教授 2 位，針對國小學童的運動樂趣層面進行焦點訪談。經訪談結果資料整理分析，本研究選取四個向度（包括活動本身、社交與生活機會、讚賞與獎勵、能力知覺）作為評量國小學童運動樂趣的特定範圍，並以此作為本研究運動樂趣量表的編題架構。題目初編完成後，隨即進行小樣本意見調查，委請 3 至 5 位國小高年級學童針對此量表的意義與語句進行檢核，提供修正意見並試作量表，以作為研究者選擇與修改題目之參考依據。回收參考意見後進行修正，最後完成預試量表初稿擬訂。

預試量表的題目共計 24 題，每個因素各有 6 題。採李克特式 (Likert-style) 填答計分，採取 7 點記分模式，個體針對描述運動樂趣之敘述句，以 7 點量尺回答描述其自身的程度，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，得分愈高，表示該項運動樂趣愈高，反之則愈低。

(二) 階段一研究：量表的初編及預試

1. 預試樣本

以臺中市公立小學 256 名五、六年級的學童參與預試題本的填答。事前先與級任老師聯繫，並約定受試時間，在施測當天，由施測人員當場發給受試者問卷，並告知寫完後

會由施測人員當場收回，且指出量表指導語上說明量表的目的在調查同學運動的感受與看法，答案無所謂對錯，不會影響學業成績，為不記名問卷，所填寫的資料僅作為研究之參考，所有資料亦會保密。預試題本回收後，檢閱填答者的作答情形，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，由施測人員當場發放問卷 256 份，剔除資料不全的無效問卷，有效問卷為 246 份，回收率約為 96%（男生 136 名；女生 110 名；五年級生 120 名；六年級生 126 名）。

2. 預試量表的題目分析

本研究將預試所得資料以套裝統計軟體 SPSS 18.0 版進行試題分析。試題分析包括項目分析和探索式因素分析兩部分。

(三) 階段二研究：正式樣本進行驗證式因素分析

階段二研究以臺中市公立小學 1,000 名五、六年級的學童（男生 471 名，女生 429 名；五年級生 436 名，六年級生 464 名）進行驗證式因素分析，問卷篩選過程如研究一，發放問卷 1,000 份，回收有效問卷 900 份，回收率約為 90%，以 Amos 18.0 版分析並包含以下檢驗標準：

1. 整體適配指標

本模式評鑑之適配指標是採用多元指標來評鑑（黃芳銘，2004）。絕對適配指標採用 χ^2/df 、GFI(goodness of fit index)、SRMR(standardized root mean square residual) 及 RMSEA(root mean square error of approximation)。由於 likelihood-ratio χ^2 的顯著性受到樣本影響極大，因此採用 χ^2/df ，此值必須小於 5；GFI 值介於 0 與 1 之間，其值需大於 .9；SRMR 值必需小於 .08；RMSEA 值愈小愈好，.05 至 .08 是合理值，小於 .05 是最佳值。相對適配指標則採用 AGFI(adjusted goodness of fit index)、NFI(normed fit index) 及 CFI(comparative fit index)，此三指標之值介於 0 與 1 之間，其值需大於 .9。簡效適配指標則是採用 PNFI(parsimony normed fit index) 及 PGFI(parsimony goodness of fit index)，其值皆需大於 .5。

2. 組成信度、平均變異抽取量

(1) 組成信度：組成信度是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)。

3. 區別效度

區別效度是將兩因素之間相關係數設定為 1.00，形成成對因素受限模式，並求出其卡方值，若其值與未受限模式（不預設相關係數）卡方值之差達 3.84 以上，就表示虛無假設是錯的，因素間不是完全相關，表示這兩個因素是可以區別的 (Anderson & Gerbing, 1988)。

4. 聚合效度

聚合效度的檢定採用觀察變項在其所反映的因素之係數必須達到 .7 以上的統計顯著水準 ($p < .05$) 為標準 (Anderson & Gerbing, 1988)。

5. 測量不變性

Cheung 和 Rensvold (2002) 指出，測量不變性 (measurement invariance) 是在某種程度上，測量結果不會因為不同的團體或條件而有所差異。本研究首先將樣本以折半方式測量不變性進行複核效化；其次，以樣本背景變項性別進行「同時多群組共變數分析」考驗性別的測量不變性；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。多群組分析可依照傳統作法，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，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)。巢套關係是指一個模式是另一個模式的簡約模型，也就是說，某一個模式是另一個模式加上某些額外限制而得。當一個模式將其中的某些自由參數 (free parameter) 加以限制後，這些被限制的模式與一開始未受到限制的模式間會形成一種包含關係，此關係即稱為巢套關係，而滿足此種關係的模式便稱作為巢套模式 (nested model)。本研究以未加限制的模式為基線模式 (baseline model)，將設定測量係數相等 (measurement weights)、測量截距相等 (measurement intercepts)、結構係數相等 (structural weights)、結構變異數相等 (structural covariances)、結構殘差相等 (structural residuals) 及測量誤差相等 (measurement residuals) 七種模式相比較，若 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本大小的影響，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) 建議的 ΔNFI 、 ΔRFI 、 ΔIFI 、 ΔTLI 四種指標，其絕對值若小於或等於 .05，表示具有測量不變性。

6. 背景變項之資料分析

利用獨立樣本 t 考驗來分析運動樂趣在性別及年級上是否具有差異性存在。

參、結果

一、階段一研究

(一) 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。24 題偏態介於 0.11 至 1.70，峰度介於 0.04 至 2.34 (如表 1 所示)，所有題目符合常態分配標準。

表 1 246 名樣本偏態和峰度值摘要

題項	A1	A2	A3	A4	A5	A6
偏態	-1.60	-1.25	-0.94	-1.25	-0.84	-1.70
峰度	2.43	1.07	-0.04	1.14	-0.16	2.34
題項	B1	B2	B3	B4	B5	B6
偏態	-1.03	-0.86	-1.08	-1.25	-0.93	-1.21
峰度	0.09	-0.39	0.28	0.74	0.05	0.94
題項	C1	C2	C3	C4	C5	C6
偏態	-1.37	-0.93	-0.84	-0.65	-0.32	-0.71
峰度	0.97	-0.18	-0.21	-0.41	-1.13	-0.28
題項	D1	D2	D3	D4	D5	D6
偏態	-0.11	-0.70	-0.74	-0.81	-0.98	-1.01
峰度	-1.11	-0.34	-0.29	-0.53	-0.19	-0.93

(二) 項目分析研究結果 CR 值 (t 值) 介於 9.65 至 27.48 且均達 $p < .05$ 的顯著水準 (如表 2 所示), 所有題目符合標準予以全部保留。CR 值至少達到 3.0 以上, 且必須達顯著水準, 具有鑑別度的題目方能保留。

表 2 246 名樣本項目分析 CR 值 (t 值)

題項	A1	A2	A3	A4	A5	A6
CR 值	14.92	19.78	24.39	18.18	23.84	9.65
題項	B1	B2	B3	B4	B5	B6
CR 值	15.54	20.11	15.30	17.32	16.27	12.74
題項	C1	C2	C3	C4	C5	C6
CR 值	10.50	15.27	16.99	18.43	19.35	16.92
題項	D1	D2	D3	D4	D5	D6
CR 值	16.57	22.33	18.11	27.48	21.28	17.77

(三) 本研究以疊代主軸因素分析法 (Iterative Principal Axis Common Factor Analysis), 並採用斜交轉軸 (oblique) 中的最優斜交轉軸法 (promax) 進行分析, 研究結果 KMO 值 .93, 刪除因素負荷量較低及跨因素的題目, 經探索式因素分析後保留四因素各 4 題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 所示。

表 3 健身運動樂趣量表主軸因素分析法、最優斜交轉軸因素分析摘要

題目	因素			
	活動本身	社交與生活機會	能力知覺	讚賞與獎勵
A5. 運動讓我感到舒服	.98			
A3. 運動可以使我放鬆	.87			
A2. 運動讓我心情愉快	.80			
A4. 運動讓我感到快樂	.77			
B4. 運動可以增進我和朋友之間的感情		.94		
B1. 透過運動，我可以和朋友聯絡感情		.79		
B2. 我因運動而認識新朋友		.74		
B3. 在運動時，我和朋友互相鼓勵		.63		
D4. 運動讓我提升自信心			.87	
D5. 運動讓我很有成就感			.81	
D1. 我覺得自己運動能力比別人好			.74	
D2. 我能克服困難的運動技巧，並熟練它			.55	
C4. 當我運動有好的表現時，老師會稱讚我				.80
C6. 當運動有好的表現時，同學會肯定及稱讚我				.76
C2. 當我運動有好的表現時，父母會稱讚我				.53
C3. 朋友肯定我的運動表現				.45
特徵值	8.95	1.24	1.02	.91
變異量 (%)	55.96	7.77	6.36	5.71
累積變異量 (%)	55.96	63.73	70.09	75.80
內部一致性	.92	.89	.77	.89

註：刪除的部分為因素負荷量小於 .4。取自研究者統計分析。

(四) 在信度分析方面，內部一致性信度 Cronbach's α 在四個因素分別為 .92、.89、.77、.89，均大於 .7 以上，顯示所有的分量表都有良好內部一致性信度（如表 3 所示）。

二、階段二研究

(一) 驗證式因素分析

在整體適配指標檢定方面，整體適配度指標呈現如表 4 所示。絕對適配指標 $\chi^2/df = 4.82$ ($\chi^2 = 482$; $df = 100$) 小於 5；GFI = .94 大於 .8；RMSEA = .07 小於 .08 (90%CI = .059 ~ .071)；SRMR = .04 小於 .08。相對適配指標 AGFI = .91 大於 .9；CFI = .96 大於 .90；IFI = .96 大於 .90。簡效適配指標 PNFI = .79 大於 .5；PGFI = .69 大於 .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，表示模式可以接受。

表 4 整體模式適配度考驗指數摘要表

指標	標準	本研究數值
χ^2/df	< 5	4.82
GFI	> .8	.94
RMSEA	< .08	.07
SRMR	< .08	.04
AGFI	> .9	.91
CFI	> .9	.96
IFI	> .9	.96
PNFI	> .5	.79
PGFI	> .5	.69

(二) 組成信度

在組成信度的檢定方面，從表 5 健身運動樂趣量表之建構信度與平均抽取變異量中，運動樂趣及其四個因素的組成信度值介於 .81 到 .92 之間，全都大於接受值 .6，表示運動樂趣及四個因素的信度良好。在平均變異數抽取變異量的檢定方面，運動樂趣及其四個因素之平均變異數抽取量介於 .52 到 .63 之間，皆滿足 .5 的標準，因而顯示此運動樂趣及四個因素具有可接受的信度。

表 5 健身運動樂趣量表之組成信度與平均變異數抽取變異量

變項	組成信度	平均變異數抽取量
健身運動樂趣量表	.89	.66
活動本身	.92	.73
社交與生活機會	.87	.63
讚賞與獎勵	.81	.52
能力知覺	.89	.64

(三) 區別效度

表 6 呈現活動本身、社交與生活機會、讚賞與獎勵、能力知覺等四個因素，兩兩之間設定相關係數為 1 時，成對因素受限模式與未受限模式之卡方差 $\Delta \chi^2$ ，該值必須達 3.84，顯示兩者之間相關係數不是 1 而達區別效度，兩兩測試共 6 組之 $\Delta \chi^2$ 值均超過 3.84。

表 6 健身運動樂趣量表各因素區別效度摘要

成對因素	受限模式		未受限模式		卡方差
	卡方值	自由度	卡方值	自由度	
活動本身：社交與生活機會	1059.84*	22	104.03*	19	955.81
活動本身：讚賞與獎勵	969.01*	22	161.17*	19	807.84
活動本身：能力知覺	857.46*	22	149.37*	19	708.09
社交與生活機會：讚賞與獎勵	679.95*	22	174.48*	19	505.47
社交與生活機會：能力知覺	1009.22*	22	123.47*	19	885.75
讚賞與獎勵：能力知覺	873.75*	22	169.63*	19	704.12

* $p < .05$

(四) 聚合效度

表 7 及圖 1 的係數值可以用來檢定聚合效度，表 7 及圖 1 顯示 16 題的標準化係數值介於 .58 到 .89，除兩個變項雖稍低於 .70 外，其餘係數值皆滿足 .70 的標準，因此，整體而言仍是可被接受的，且所有變項皆達到顯著水準，顯示這些觀察變項能夠有效地聚合在其所歸屬的因素上，故此一量表具有良好的聚合效度。

表 7 健身運動樂趣量表模式參數估計值摘要

參數	估計值 (Estimate)	S.E. (標準誤)	t 值 (C.R)	標準化參數估計值
a1 <-- 活動本身	.95	.03	30.33***	.83
a2 <-- 活動本身	.94	.03	33.89***	.89
a3 <-- 活動本身	1.00	----	----	.84
a4 <-- 活動本身	.95	.03	32.95***	.87
b1 <-- 社交與生活機會	.94	.03	27.74***	.80
b2 <-- 社交與生活機會	.96	.04	24.23***	.72
b3 <-- 社交與生活機會	.89	.03	26.82***	.78
b4 <-- 社交與生活機會	1.00	----	----	.86
c1 <-- 讚賞與獎勵	.65	.04	16.44***	.58
c2 <-- 讚賞與獎勵	.97	.05	20.71***	.73

表 7 健身運動樂趣量表模式參數估計值摘要 (續)

參數	估計值 (Estimate)	S.E. (標準誤)	t 值 (C.R)	標準化參數估計值
c3 <-- 讚賞與獎勵	1.00	----	----	.78
c4 <-- 讚賞與獎勵	.95	.04	21.80***	.77
d1 <-- 能力知覺	.81	.04	21.89***	.66
d2 <-- 能力知覺	.88	.03	29.15***	.79
d3 <-- 能力知覺	1.00	.30	33.66***	.88
d4 <-- 能力知覺	1.00	----	----	.86

*** $p < .001$

(五) 測量不變性

在折半樣本以測量不變性進行複核效化方面，表 8 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、設定測量係數相等、測量截距相等、結構係數相等、結構變異數相等、結構殘差相等及測量誤差相等，各組之 ΔNFI 、 ΔRFI 、 ΔIFI 、 ΔTLI 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複核效化獲得支持，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他樣本。

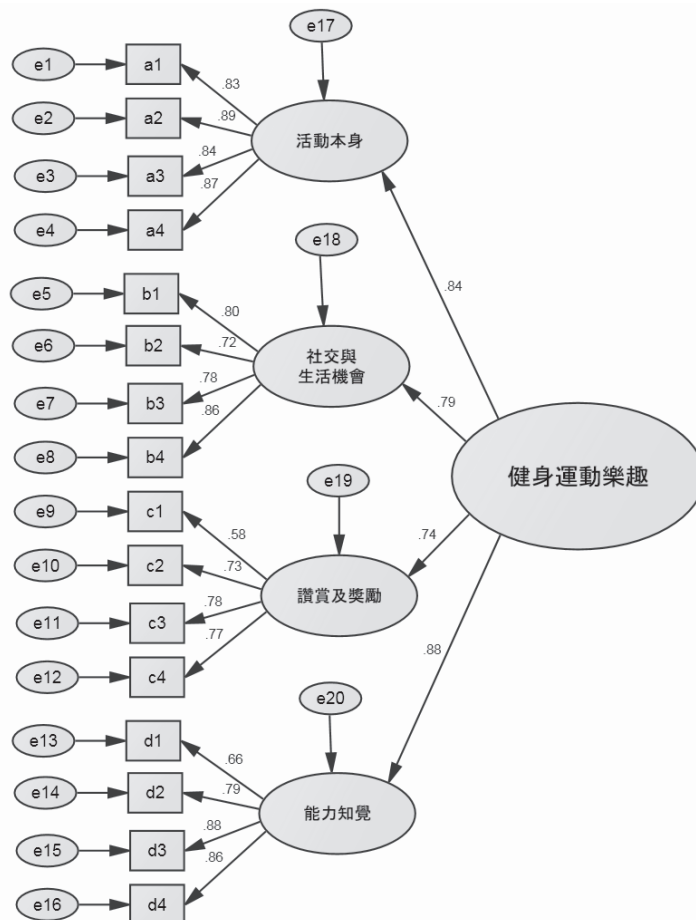


圖 1 健身運動樂趣量表結構係數圖

表 8 折半樣本在量表多群組分析摘要

模式	χ^2	<i>df</i>	NFI	RFI	IFI	TLI
①基線模式	655.57*	200	.93	.92	.95	.94
②設定測量係數相等	667.72*	212	.93	.92	.95	.94
③測量截距相等	692.63*	228	.93	.92	.95	.95
模式	χ^2	<i>df</i>	NFI	RFI	IFI	TLI
④結構係數相等	694.52*	231	.93	.92	.95	.95
⑤結構變異數相等	694.58*	232	.93	.93	.95	.95
⑥結構殘差相等	697.15*	236	.93	.93	.95	.95
⑦測量誤差相等	755.79*	252	.92	.92	.95	.95
②減①之差異絕對值	12.15	12	.00	.00	.00	.00
③減②之差異絕對值	24.91	16	.00	.00	.00	.01
④減③之差異絕對值	1.89	3	.00	.00	.00	.00
⑤減④之差異絕對值	.06	1	.00	.01	.00	.00
⑥減⑤之差異絕對值	2.57	4	.00	.00	.00	.00
⑦減⑥之差異絕對值	58.64*	16	.01	.01	.00	.00

* $p < .05$

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，由表 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、設定測量係數相等、測量截距相等、結構係數相等、結構變異數相等、結構殘差相等及測量誤差相等， Δ NFI、 Δ RFI、 Δ IFI、 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。

表 9 多群組分析與巢套模式對性別背景變項不變性在量表分析摘要

變項	模式	χ^2	<i>df</i>	NFI	RFI	IFI	TLI
性別	①基線模式	650.77*	200	.93	.92	.95	.94
	②設定測量係數相等	668.36*	212	.93	.92	.95	.94
	③測量截距相等	774.01*	228	.92	.91	.94	.94
	④結構係數相等	778.08*	231	.92	.91	.94	.94
	⑤結構變異數相等	779.74*	232	.92	.91	.94	.94
	⑥結構殘差相等	804.82*	236	.91	.91	.94	.94
	⑦測量誤差相等	869.14*	252	.91	.91	.93	.94

表 9 多群組分析與巢套模式對性別背景變項不變性在量表分析摘要（續）

變項	模式	χ^2	df	NFI	RFI	IFI	TLI
性別	②減①之差異絕對值	17.59	12	.00	.00	.00	.00
	③減②之差異絕對值	105.65*	16	.01	.01	.01	.00
	④減③之差異絕對值	4.07	3	.00	.00	.00	.00
	⑤減④之差異絕對值	1.66	1	.00	.00	.00	.00
	⑥減⑤差異絕對值	25.08*	4	.01	.00	.00	.00
	⑦減⑥之差異絕對值	64.32*	16	.00	.00	.01	.00

* $p < .05$

(六) 背景變項之資料分析

1.在性別方面，除「讚賞與獎勵」未達顯著外，其餘三因素皆達顯著水準，顯示出在這三個因素中，男生比女生有較高的運動樂趣（如表10所示）。

表 10 性別在健身運動樂趣比較分析摘要

層面	性別	個數	平均數	標準差	t 值
活動本身	男	471	5.90	1.28	6.28*
	女	429	5.34	1.42	
社交與生活機會	男	471	5.68	1.40	4.03*
	女	429	5.29	1.49	
讚賞與獎勵	男	471	5.40	1.45	0.33
	女	429	5.31	1.32	
能力知覺	男	471	5.29	1.47	6.60*
	女	429	4.63	1.55	

* $p < .05$

2.在年級方面，「活動本身」、「社交與生活機會」、「讚賞與獎勵」和「能力知覺」四個因素皆未達顯著，顯示出在這四個因素中，五年級和六年級學童的運動樂趣無顯著差異（如表11所示）。

表 11 年級在健身運動樂趣比較分析摘要

層面	性別	個數	平均數	標準差	t 值
活動本身	男	436	5.69	1.34	1.25
	女	463	5.58	1.41	
社交與生活機會	男	436	5.47	1.42	-0.48
	女	463	5.52	1.49	
讚賞與獎勵	男	436	5.33	1.36	1.38
	女	463	5.31	1.42	
能力知覺	男	436	4.99	1.54	0.34
	女	463	4.96	1.56	

* $p < .05$

肆、討論

目前國內探討學童的運動樂趣，研究對象多以運動團隊或選手為主，且是在探討學童的競技運動樂趣 (enjoyment of sport) 而非健身運動樂趣 (enjoyment of exercise)，若能讓學童感受運動的樂趣，進而喜歡運動，並養成運動的習慣，對全民未來的健康與社會醫療成本的支出，是有相當大的助益。有鑑於此，近年來國內、外學者漸漸投入運動樂趣的相關研究。然而，對於運動樂趣量表之研究尚停留在競技運動樂趣量表和單向度運動樂趣量表，因此有必要建立更完整的多向度健身運動樂趣量表。

本研究的目的是在根據運動樂趣來源相關理論（林孟逸，2002；黃薏軒，2006；Scanlan et al., 1989; Wankel & Kreisel, 1985）編製成一份具有信、效度的健身運動樂趣量表，旨在測量運動樂趣中的活動本身、社交與生活機會、讚賞與獎勵及能力知覺之傾向。研究一，探索性因素分析初步支持健身運動樂趣量表能夠抽取出理論所含涵蓋的四個潛在變項。研究二進一步對健身運動樂趣量表做驗證式因素分析，在整體適配指標方面，絕對適配指標、相對適配指標及簡效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。

在組成信度方面，研究結果顯示出運動樂趣量表之組成信度與平均抽取變異量，四個因素的組成信度值介於 .81 到 .92 之間，全都大於接受值 .6，表示四個因素的信度良好。在區別效度方面，兩兩測試共六組之 $\Delta \chi^2$ 值均超過 3.84，顯示運動樂趣之四個因素間有良好的區別效度。在聚合效度方面，16 題的標準化係數值介於 .58 到 .89，其標準值需達 .70 以上，除 c1、d1 稍低於 .70 外，其餘係數值皆滿足 .70 的標準，且皆達到顯著水準，學者（黃芳銘，2004；Bentler & Wu, 1993; Jöreskog & Sörbom, 1989）建議 .7 為良好標準，各觀察變項標準化因素負荷量在 .45 以上，但各層面的多元相關平方值 (Squared Multiple

Correlation, SMC) 應至少符合 .20。整體來看，顯示這些觀察變項能夠有效地聚合在其所歸屬的因素上，故此一量表具有相當好的聚合效度。

本研究針對「性別」及「年級」兩背景變項進行應用分析，性別方面，男生比女生有較高的運動樂趣，根據教育部 98 學年度各級學校學生運動參與情形報告指出，在國小 67.6% 的男生表示喜歡或非常喜歡上體育課，女生傾向喜歡的比率有 54.8%；而傾向不喜歡的比率差異較小（男生 4.0%；女生 6.2%），顯示男生在對於體育課的喜愛感受上比女生高。這可能是影響國小學童男生比女生有較高運動樂趣的原因之一，其確切的原因仍需未來研究者加以探討。

在年級方面，五年級和六年級學童的運動樂趣無顯著差異。根據教育部 98 學年度各級學校學生運動參與情形報告指出，在各級學校（包含國小、國中、高中及大學）學生對體育課的感受普遍是喜歡的，這可能是五年級和六年級學童的運動樂趣無顯著差異的原因之一，其確切的原因仍需未來研究者加以探討。

國內學者莊皓雲等人（2007）以南投縣國小高年級學童 200 位為施測對象，編製國小學童體育課運動樂趣量表，經項目分析、探索式因素分析及信度考驗，得到五個因素共 25 個題目，信度考驗各因素 Cronbach's α 介於 .64 ~ .90 之間，總解釋變異量為 61.81%；該研究僅使用探索式因素，在目前量表編製上尚嫌不足。Moore 等人（2009）使用單一模式、競爭模式分析，雖採用結構方程模式驗證性別測量不變性，但現今量表已趨向多層面模式，朝多向度發展，增加量表的延展性。而本研究將樣本數擴大，增加建構效度，以臺中市 900 位國小高年級學童為施測對象，量表經項目分析、探索式因素分析及信度考驗，得到四個因素共 16 個題目，信度考驗各因素 Cronbach's α 介於 .77 ~ .92 之間，總解釋變異量為 75.80%，並採用結構方程模式驗證本量表的信、效度及測量不變性，使本量表更具有建構信、效度及穩定性，更能精準測量出學童健身運動樂趣的程度。

根據研究指出，運動樂趣可有效預測學生的規律運動行為（李思招，2000；俞素華，2008；溫密欣，2008），柏佩蘭（2009）以臺北市某國小五、六年級學生為研究對象，探討國小高年級學童從事規律運動行為相關因素，其中以運動樂趣的影響最大，由以上相關文獻可知，運動樂趣對於學童養成規律運動習慣是非常重要的，進而對全民未來的健康與社會醫療成本的支出，也有相當大的助益，因此，有必要建立更完整的多向度健身運動樂趣量表。

本研究以相關理論及參考研究，編製出「國小學童健身運動樂趣量表」，此量表包含活動本身、社交與生活機會、讚賞與獎勵及能力知覺等四個因素，共計 16 題，量表經探索式因素分析及驗證式因素分析，整體上提供了良好的「內部一致性信度」、「組成信度」、「區別效度」及「聚合效度」，研究結果顯示，該量表具有良好的信、效度。總言之，本研究的結果提供支持健身運動樂趣量表的有效性，並指出該量表除了可測試國小學童對健身運動參與的程度，且適合作為運動情境中以四向度運動樂趣為架構的測量運動樂趣之工具。

有關未來研究方向，研究者提出以下建議：

一、擴大樣本以增加國小學童健身運動樂趣量表其他樣本施測效度

本研究只採用臺中市公立國小五、六年級學生為樣本，因不同的環境、年齡、父母社經地位及種族等因素，對研究都可能造成不同的影響，未來研究應將樣本範圍推廣至其他地區及不同年級的學生，以增加運動樂趣量表在其他樣本施測效度。

二、採用客觀分析及縱向研究強化國小學童健身運動樂趣量表的信效度

本研究設計樣本的取樣採用橫斷設計，側重於有限樣本對於運動樂趣的檢定，因此限制了各種心理問題的研究。未來的研究可考慮縱向設計，以解決運動樂趣量表的穩定性和不變性，以促進判別的有效性，加強運動樂趣量表的建構效度。

三、修正、改良國小學童健身運動樂趣量表

本研究以成就目標為探討之主要變項，建議後續研究可再加入其他變項，例如：父母社經地位、父母管教態度、運動時間等相關變項，進一步進行全面性探討，並了解運動樂趣之需求，進而使其對運動產生興趣，喜歡運動。整體而言，本量表具有良好的「內部一致性信度」、「建構信度」、「區別效度」及「聚合效度」，但在聚合效度方面仍有少數變項並未達到滿意的標準，或許是有部分層面或題目不夠周延，未來研究可以修正、改良這些變項，增加樣本數量，讓本量表能更精準地測量出運動樂趣程度。

參考文獻

一、中文部分

- 行政院衛生署 (2002)。「衛生保健新挑戰」專題演講。2010 年 5 月 30 日，取自 http://www.doh.gov.tw/CHT2006/DM/SEARCH_RESULT.aspx
- 行政院衛生署 (2006)。**94 年度國民運動行為調查結果說明會**。2010 年 5 月 30 日，取自 http://www.doh.gov.tw/CHT2006/DM/SEARCH_RESULT.aspx
- 行政院衛生署國民健康局 (2006)。**民國 94 年國民健康訪問調查**。2011 年 6 月 12 日，取自 http://www.bhp.doh.gov.tw/bhpnet/portal/Them_Show.aspx?Subject=200712270001&Class=2&No=200712270007
- 李思招 (2000)。**護理學生規律運動行為相關因素研究：以臺北護理學院學生為例**（未出版之碩士論文）。國立臺灣師範大學，臺北市。
- 林孟逸 (2002)。**運動員運動樂趣來源量表編製：信度和效度的分析**。國立體育學院論叢，**12**(2)，303-317。
- 俞素華 (2008)。**某技術學院學生規律運動行為影響因素之研究**（未出版之碩士論文）。國立臺灣師範大學，臺北市。
- 柏佩蘭 (2009)。**國小高年級學童從事規律運動行為相關因素之研究：以臺北市某國小為例**

- (未出版之碩士論文)。國立臺灣師範大學，臺北市。
- 教育部 (2010)。教育施政理念與政策。2010 年 11 月 5 日，取自 <http://www.edu.tw/index.aspx>
- 教育部體育司 (2009)。教育部推動國中小學生普及化運動：全國國中班際大隊接力錦標賽熱力開跑！。2010 年 11 月 7 日，取自 <http://140.122.72.62/news/news?id=f75e885f797c044575dbd78d9b0830834b39b0d50687f&p=4>
- 莊皓雲、陳正專、張家銘 (2007)。國小學童體育課運動樂趣量表編製研究。雲科大體育，**10**，111-122。
- 黃芳銘 (2004)。社會科學統計方法學：結構方程模式。臺北市：五南。
- 黃蕙軒 (2006)。臺北市國小學童運動樂趣來源之調查研究（未出版之碩士論文）。臺北市立教育大學，臺北市。
- 溫密欣 (2008)。高雄縣某國中影響課後規律運動行為相關因素之研究（未出版之碩士論文）。國立臺灣師範大學，臺北市。
- 蔡秋豪 (1999)。目標取向與大專運動員運動樂趣及運動壓力之相關研究。屏東市：睿煜。

二、英文部分

- Anderson, J. C., & Gerbing, D. W. (1988). Structural equation modeling in practice: A review and recommended two-step approach. *Psychological Bulletin*, *103*, 411-423.
- Bagozzi, R. P., & Yi, Y. (1988). On the evaluation of structural equation models. *Journal of the Academy of Marketing Science*, *16*(1), 74-94.
- Bentler, P. M., & Wu, E. J. C. (1993). *EQS/Windows user's guide*. Los Angeles, CA: BMDP Statistical Software.
- Cheung, G. W., & Rensvold, R. B. (2002). Evaluation of goodness-of-fit indexes for testing measurement invariance. *Structural Equation Modeling*, *9*, 233-255.
- Fornell, C., & Larcker, D. F. (1981). Evaluating structural equation models with unobservable and measurement error: A comment. *Journal of Marketing Research*, *18*(3), 39-50.
- Gill, D. L., Gross, J. B., & Huddleston, S. (1983). Participation motivation in youth sports. *International Journal of Sport Psychology*, *14*(1), 1-14.
- Gould, D., Feltz, D., & Weiss, M. (1985). Motives for participating in competitive youth swimming. *International Journal of Sport Psychology*, *16*(2), 126-140.
- 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.
- Jöreskog, K. G., & Sörbom, D. (1989). *LISREL 7: A guide to the program and applications*. Chicago, IL: SPSS.
- Kendzierski, D., & DeCarlo, K. J. (1991). Physical activity enjoyment scale: Two validation

- studies. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 13(1), 50-64.
- Little, T. D. (1997). Mean and covariance structures (MACS) analyses of cross-cultural data: Practical and theoretical issues. *Multivariate Behavioral Research*, 32, 53-76.
- Moore, J. B., Yin, Z., Hanes, J., Duda, J., Gutin, B., & Barbeau, P. (2009). Measuring enjoyment of physical activity in children: Validation of the Physical Activity Enjoyment Scale. *Applied Sport Psychology*, 21(1), 116-129.
- Motl, R. W., Dishman, R. K., Saunders, R., Dowda, M., Felton, G., & Pate, R. R. (2001). Measuring enjoyment of physical activity in adolescent girls. *American Journal of Preventive Medicine*, 21(2), 110-117.
- Scanlan, T. K., & Lewthwaite, R. (1986). Social psychological aspects of competition for male youth sport participants: IV. predictors of enjoyment. *Journal of Sport Psychology*, 8(1), 25-35.
- Scanlan, T. K., Stein, G. L., & Ravizza, K. (1989). An in-depth study of former elite figure skaters: II. Sources of enjoyment. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 11(1), 65-83.
- Wankel, L. M. (1993). The importance of enjoyment to adherence and psychological benefits from physical activity. *International Journal of Sport Psychology*, 24(2), 151-169.
- Wankel, L. M., & Kreisel, P. S. J. (1985). Factors underlying enjoyment of youth sports: Sport and age group comparisons. *Journal of Sport Psychology*, 7(1), 51-64.

