

教育經營與管理研究集刊

第九期

國立臺南大學教育經營與管理研究所 編印

中華民國一〇二年一月

教育經營與管理研究集刊

第九期

目 次

1. 英國防治校園霸凌法制之研究：教育治理之觀點……………林斌………… 1
2. 桃園縣國民小學教師知識管理與教學創新關係之研究
……………范熾文、張阿靈………… 31
3. 心有餘，而力不足？「家庭對工作衝突」對教師組織
公民行為的影響……………顏弘欽………… 61
4. 青少年運動參與、自我效能與學業成就之關係探討—
以台中、彰化地區為例……………葉振偉………… 91

英國防治校園霸凌法制之研究： 教育治理之觀點

林斌

國立臺南大學教育系助理教授

摘要

近年來先進國家對霸凌（bullying）行為之研究重心，已明顯聚焦於中小學之「校園霸凌」（bullying in schools）防治。惟我國中小學校園霸凌行為之處理，雖然已有相關法令予以規範，但校園霸凌事件依然層出不窮，代表現行處理機制有待改善。尤其國民教育係政府公共服務之重要一環，因此，中小學校園霸凌之處理機制除重視效率管理原則外，更應強調公共利益導向之治理（governance）模式，跳脫官僚權威決策窠臼，以提昇教育服務品質。

而英國自廿世紀八〇年代末期起，即大力推動學校教育改革，引進公共治理之理念，將防治學生霸凌行為視為提昇教學品質之重要基礎，列為中小學校園安全政策之優先內涵，透過法制建構整合不同利害關係人及資源網絡，其發展經驗實值得我國借鏡。因此，本研究嘗試透過教育治理之觀點，針對英國中小學校園霸凌法制內涵進行分析，以供我國教育部門相關法制修正之參考。

本研究之結論指出：英國校園霸凌防治政策網絡關係呈現高度法制化之趨勢，重視對家長之法律課責，亦能有效保障學生基本權利，惟在施政力之成效上評價不一。

關鍵字：校園霸凌、教育治理、學生管教

本文改寫自國科會補助專題研究計畫（NSC 98-2410-H-464 -001）之研究成果，謹此向國科會致謝。

壹、緒論

一、研究動機

霸凌 (bullying) 並非一種全新型態的偏差行爲，而是長期存在人類社會中的現象，其中尤以對兒童的暴力欺凌格外受到矚目。而自十九世紀末期以來，類似事件的媒體報導即已屢見不鮮，只是相關兒童權利保護之法令規範未臻周延，直至廿世紀中葉後才逐漸發展成熟 (Beane, 1999)。¹ 惟相關議題之研究早自一九七〇年代起即已在歐美各國逐漸受到重視，學者不僅運用各種社會科學觀點對霸凌現象進行探討，亦進行跨國性之比較研究，特別是近年來先進國家相關研究重心，已明顯聚焦於中小學「校園霸凌」(bullying in schools) 層面 (Jimerson, Swearer & Espelage, 2011)，反映出各國對國民義務教育階段學童在校人權的關切。

惟我國教育部雖自 2006 年起即訂定「改善校園治安、倡導友善校園，啟動校園掃黑實施計畫」，並於 2011 年訂頒「各級學校防制校園霸凌執行計畫」(100 年 9 月 16 日臺軍<二>字第 1000151541 號函修正)，更於 2012 年 7 月推動「校園霸凌防制準則」立法通過施行，期望建立宣導、處置及介入的處理霸凌制度，達成安全、友善及法治校園之目標。但此類法令及行政計畫訂定之內涵，係以提昇學校教育人員專業知能與明定事件處理責任爲核心，偏重校園安全事件通報之狀況反應及緊急處理，學校外部機構之協助資源網絡呈現「任務編組」型態，未建立明確之績效管考機制，亦缺乏對行爲人及其代理人之懲處規範，² 故成效相對有限。以我國兒童福利聯盟基金會歷年調查結果對照，顯示國小及國中學生最近兩個月在學校經常甚至每天被霸凌的比例，已從 2007 年的 9.9% 上升到 2011 年的 18.8%，³ 金車教育基金會在 2011 年 9 月公布之教師問卷調查結果亦指出：大多數 (83%) 教師認爲校園霸凌係學校最需要改善的問題 (薛荷玉，

-
1. 以「聯合國兒童權利公約」(Convention on the Rights of the Child) 爲例，係於 1989 年通過並於次年生效。
 2. 參見中華民國全國教師會 101 年 8 月 3 日全教諮字第 101278 號函。
 3. 參見「2011 年台灣校園霸凌現象調查報告」(兒福聯盟資料館)。檢索日期：2012/07/05，取自 http://www.children.org.tw/database_report.php?id=349&typeid=4

2011)，凡此均反映出現有校園霸凌處理法制仍有相當改善空間。

二、研究問題

事實上，校園霸凌行為之產生並非單一原因（Hoover & Oliver, 1996），涉及之利害關係人亦不限於教師、霸凌者（bullies）及受凌者（victim），舉凡旁觀者（bystander）、隨從者（assistant）、學生監護人、主管機關及校外機構等，均為校園霸凌事件的重要利害關係人（stakeholders）。所以，建構完整校園霸凌解決機制，不僅需要強化學校教育人員的專業輔導能力及課責，更應重視利害關係人責任、學校資源與權限及校外機構整合等層面之法制建構。惟國內類似主題之研究相對有限，僅少數文獻（林斌，2006；黃德祥、黃麗萍，2009；陳利銘、鄭英耀、黃正鵠，2010）觸及先進國家政策或法制之探討。因此，亟待透過重視公共利益及利害關係人整合取向之「教育治理」（educational governance）觀點，針對先進國家之校園霸凌法制發展經驗，進行系統性的分析比較，以提供我國政府未來進行法令及制度修正之參考。

我國學校教育人員對校園霸凌行為之處理，雖然已有上級主管機關之法令及行政計畫予以規範，⁴ 亦有學校層級之「教師輔導與管教學生辦法」作為輔助，但是，近年來校園霸凌行為卻始終層出不窮。依台北市教師會針對台北市 1,100 位教師所作問卷調查結果亦顯示：八成四之教師感到校園霸凌問題非常嚴重，而學校無法有效處理霸凌之主因包括「家庭教育功能失衡」、「法令未明確授權學校」及「教育主管機關與教育現場脫節」等因素（管嫫媛，2011）。所以，校園霸凌已是令學校教育人員備感壓力的學生偏差行為，而處理學生偏差行為的困難，主要係與「法令規範」及「資源分配」等因素有關，只是，此兩大類因素所涉及之利害關係人結構，遠非學校層級所能處理。事實上，校園霸凌問題之處理，早已超越班級經營或學校管理的層面，成為學校、家庭及政府部門共同的責任。因此，先進國家幾乎均將「反霸凌」（anti-bullying）列為公立中小學校園安全政策之優先內涵，透過法制建構整合不同利害關係人及資源網絡，以

4. 我國教育基本法第 8 條第 2 項已於 2011 年 11 月修正為「學生之學習權、受教育權、身體自主權及人格發展權，國家應予保障，並使學生不受任何體罰及霸凌行為，造成身心之侵害」。

降低校園霸凌事件之發生率。⁵

特別是英國國會於 1993 年教育法案（1993 Education Act）即首次明訂學校處理學生偏差行為之政策架構，在 1996 年教育法案（1993 Education Act），進一步規定義務教育階段之學生因偏差行為受懲戒或其他因素無法獲得原有教育服務時，地方政府有責任安排適當之替代教育方案；而在學校標準架構法（School Standards and Framework Act 1998）（以下簡稱 SSFA）中，更明訂學校必須制訂學生行為管教之政策及規章。此外，英國行政部門自 1994 年起即持續透過行政通告（circular）及行政指導（Blandford,1998:11），逐步建立起處理包含霸凌等學生偏差行為之完整法制，故其發展經驗及成效值得分析借鏡。

此外，國民教育事務係政府公共服務之重要一環，而公共服務品質若想達到真正的「善治」（good governance）水準，⁶ 不僅應重視公共服務本身的效率管理原則，更應包含強化公民社會機制的改革策略（Minogue, Polidano & Hulme, 2000：4-7）；因此，強調跳脫傳統官僚權威決策機制，著眼社會不同部門之互動，透過公私組織的網絡整合，將利害關係人個別偏好轉化為政策之動態治理過程（吳瓊恩、周光輝、魏娜、盧偉斯，2004：394），並以此觀點分析英國校園霸凌防治法制之發展經驗，應能對我國現行制度提供具可行性之政策改善建議。是以，本研究希望透過教育治理之觀點，針對下列問題進行研究：

- （一）英國政府防治校園霸凌之政策設計有何特點？具體成效為何？
- （二）英國中小學校教育人員及當事人在校園霸凌事件中之權利、義務及課責機制為何？
- （三）英國協助中小學處理校園霸凌之校外支援機構有何特色？

5. 以美國為例，基於聯邦政府 1994 年通過之「無槍校園法」（Gun-Free Schools Act），各州、學區及學校已普遍建立對攜帶槍械、濫用藥物、校園霸凌等行為之零容忍政策與法令，學生若有此類行為，最重可給予停學或開除之懲戒處分。

6. 善治（good governance）一詞，近年來常出現在諸如聯合國開發總署（United Nations Development Programme, UNDP）類型之國際組織文件中，其概念除經濟成長及公共服務效能外，更在市場管理主義思維中，加入正當性、課責、法治等規範性的價值（參見 UNDP,2011）。

三、文獻檢視

(一) 霸凌行為之界定

依據知名研究霸凌之挪威學者Olweus (1993; 2010) 的定義，校園霸凌係指「一個學生長期重複地處於一個或多個學生的負面行為中」，此一界定強調之特徵在於：霸凌為有意且長期的負面或侵犯行為(negative or aggressive acts)，亦與學生之間的權力失衡(imbalance of power)有關；而從對當事人影響角度觀察，「霸凌」可稱為「故意導致他人心理或生理感到痛苦的攻擊行為」(Randall, 1997)。至於英國教育部則係將「霸凌」界定為：個人或群體重複長期地故意傷害其他個人或群體生理或心理之行為，其可能以多種型態（例如網路霸凌）進行，亦常肇因於對特定群體之歧視偏見（例如種族、宗教、性傾向等）(DfE, 2011:3)。⁷

(二) 校園霸凌行為之類型

因義務教育階段之學生一般尚未成年，其身心狀態亦與成人有別，因此中小學常見之校園霸凌行為型態可分類如下 (Sullivan, 2011:11-13)：

1. 肢體霸凌 (physical bullying)：包含撞、踢、捏、推、抓、用拳猛擊、拉頭髮、反鎖房間、口水及其他對身體的攻擊，亦包含對受害者財物的破壞。
2. 心理霸凌 (psychological bullying)，又可分為以下兩類：
 - (1) 言語霸凌 (verbal bullying)：包括辱罵電話、勒索金錢、使用性暗示語言、惡毒評論、中傷 (name-calling)、匿名傳送帶有病毒信件訊息、惡意戲弄、散布不利謠言等
 - (2) 非言語霸凌：包含言詞粗魯、操作破壞人際關係、忽視或孤立受害者（此亦稱為關係霸凌）。

7. 英國包含英格蘭、威爾斯、蘇格蘭及北愛爾蘭四大區域，其教育制度並不盡然相同。其中英格蘭人口約佔全英 83.8% (Office for National Statistics, 2006)，為主要行政區域，故本文有關英國校園霸凌法制之探討，若未特別註明，均以英格蘭地區之政策、法制及統計資料等為分析對象。

同時，值得注意的是以下行爲不應被視爲校園霸凌之類型：

1. 刑事犯罪行爲 (criminal behavior)：霸凌是反社會的傷害行爲，但不是刑事犯罪行爲，例如下列已不屬學校管轄之行爲：
 - (1) 以武器或其他物品嚴重攻擊。
 - (2) 明顯偷竊。
 - (3) 嚴重威脅傷害身體或殺害。
 - (4) 性侵害。
2. 次霸凌 (sub-bullying) 或非霸凌行爲：激烈遊戲、粗野翻滾或是相互戲謔中傷 (在平等情境中)，如果這些行爲並未重覆或導致傷害，則應視爲次霸凌行爲，並從頻率及擴散狀況予以監控。

此外，近年來透過電子郵件、網路及簡訊等科技途徑進行惡意騷擾之「網路霸凌」(cyber-bullying)，在數量上已快速增加，此種新興型態之「心理霸凌」，雖不會直接造成肢體傷害，但因網路的散播能力驚人，對受凌者的影響依然不能小覷。

(三) 校園霸凌者之家庭關係

檢視各國有關霸凌者家庭關係之研究結果，可以發現校園霸凌者的家庭關係普遍存在的特徵，包括缺少父親、低凝聚力、不夠溫暖、高度權力需求、許可或鼓勵侵犯行爲、身體虐待、家庭功能不足、權威式教養及粗暴體罰等；整體而言，愈是遭到父母虐待的兒童，成爲校園霸凌者或受凌者的風險就愈大 (Duncan, 2011：200-201)。因此，要有效預防及處理校園霸凌事件，不僅需有學校教育人員的專業投入，更要建立介入處理霸凌者家庭關係的法定途徑及授權，因爲，學校教育人員需要法定機制及政策工具來支援，才能有效處理學生偏差行爲 (Blandford, 1998：3)，以達事半功倍之效果。

四、分析架構

校園霸凌事件的利害關係人以學校場域爲區別標準，則在學校中之當事人係以霸凌者、受凌者、旁觀者及學校教育人員爲主，而政府主管機關、學生家

長（監護人）及校外公私機構，在處理校園霸凌過程中亦扮演重要角色。故本研究參酌文獻檢視之結果，採用「校園霸凌防治利害關係人網絡」之概念架構，以學校場域為核心，透過教育治理之觀點，針對英國校園霸凌法制之內涵及運作進行分析探討（如圖 1）。

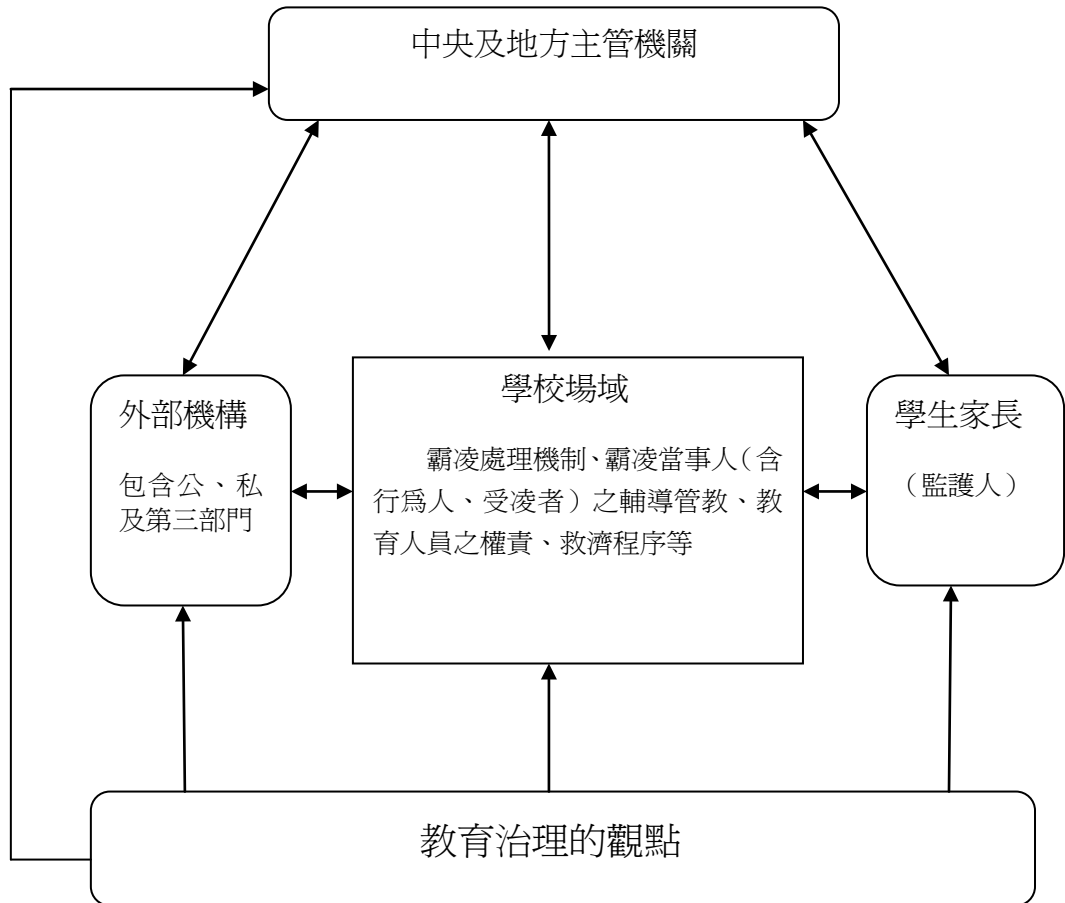


圖 1 校園霸凌防治利害關係人網絡：教育治理之觀點

貳、教育治理之意涵

一、從國家統治到公共治理

所謂「治理」模式之形成，係來自一九八〇年代以來，在英、美等國家興起的「新公共管理」改革。此種改革行動一方面引進市場機制與顧客服務理念，

改造公共服務的內涵，滿足社會公民的需求；另一方面，也重新界定國家機關的責任界線，促成傳統國家功能的轉型，重塑公私部門間之互動關係，使得現代政府不再是唯一的政策主控者，必須捨棄單一統治的強勢模式，採取公共部門與民間社會共同治理的合作模式（Kooiman,1993：35-48）。在此模式中，所有可能影響政策過程的參與者，交互行動、相互依賴，構成綿密的互動網絡，而國家機關亦會參照互動結果與政策型態，選擇適當政策工具，促使標的團體順服接受，以利政策執行，達成預期政策目標。

所以，公共治理可視為政府部門結合公民社會的資源和力量，提供公共服務並創造公共利益的程序及作為，且不再是以政府機關為主的「官僚治理」（bureaucratic governance），而是呈現國家權力移轉的「多層次治理」（multi-level governance）模式（劉坤億，2009：60）。特別從網絡治理的觀點而言，治理即為對公、私及第三部門間形成之網絡關係進行管理與干預，代表主張限制民選公職人員及官僚的控制權力，凸顯「利害關係人主義」（stakeholderism）的課責途徑，追求以公共利益導向的跨部門資源動員（孫本初，2010：454-455）。

二、教育治理與公共治理

依王麗雲（2007）之定義，教育治理（educational governance）是指對教育事項的管理運作，採用治理而不用管理乃因治理一詞涵意較廣，行動者不限於政府單位，符合現代社會教育事務多元參與及協商的情況。吳清山、林天佑（2009）亦視「教育治理」為政府機關處理教育事務所採取的運作方式，係從政府單一管理取向轉型為權力下放的互動取向，政府機關必須針對公共組織內外各種因素有效協調統整，才能產生最大治理效果，提供最佳教育服務。而從解決政府服務使用者之間衝突的角度而言（Rosenbloom, Kravchuk & Clerkin,2009：450），「教育治理」可界定為「一個提供適法且有系統之方式解決衝突的政策機制」（Sergiovanni, Kelleher, McCarthy & Fowler, 2009：236）。這些界定事實上均顯現出政府積極管理政策網絡關係之特性，且教育事務既為政府公共事務之一環，教育治理之過程自亦具有公共治理之特性，同時，教育治理強調政策參與者間之互動網絡，更為貼近公共教育問題處理之實務。故本研究參酌公共治理之意涵，將「教育治理」界定為：政府部門透過合法機制對政策利害關係人網絡進行管理，並整合公民社會資源，以提供教育服務及實施管制之

過程。

三、教育治理之目標：善治的追求

治理並非僅是國家機關、社會組織與公民間的互動關係，更代表政府服務人民、分配資源與建立公共管理體系的能力，以期趨近「善治」之理想目標。而欲了解一國政府是否達成善治之目標，可對其所提供公共服務及管制之質量予以評估，故如何選擇適當之指標作為評估公共服務之整體水準，即成為各國政府關切之重點。惟各國政策環境差異甚大，選擇評估指標自應以該國公共問題結構及需求為準，以聯合國亞太經濟社會理事會（United Nations Economic and Social Commission for Asia and the Pacific, UNESCAP）及世界銀行（The World Bank）提出之「善治」評估架構為例（UNESCAP, 2007；World Bank, 2009），良好治理之衡量可包含效能、回應、課責、平等、參與、法治等不同指標。惟以防治校園霸凌法制而言，其係以保障義務教育階段學生身心不受侵害為優先考量（我國教育基本法第 8 條第 2 項），加以當事人通常尚未成年，需有學校教育人員、家長（監護人）及主管機關等相關利害關係人協助維護其權利，故本研究審酌國民教育服務及校園霸凌利害關係人之需求特性，選取施政力、課責性及法治性等三大指標，以探討分析英國校園霸凌法制之運作，茲分述其意涵如下：

（一）施政力（state capability）

施政力又稱為政府能力，被視為政府部門有效處理解決公共問題的程度，其可經由以下兩個面向予以衡量：

1. 效率（efficiency）：關注焦點在於資源運用的有效性，控制成本及預算，通常被視為能否「把事做好」（doing things right）之指標。
2. 效能（effectiveness）：係強調政府施政目標的程度，亦即解決公共問題的目標達成性，通常被視為是否符合「做對的事」（doing the right things）之指標（Starling, 2011:18），亦即政策方案執行後得以達到預期目標或影響的程度。特別是先進國家均十分注重對公共問題的「回應性」（responsiveness），換言之，不僅要解決正確的問題，更要追求於合理時程內，使相關利害關係人感

受到政府部門在政策產出與執行過程中的努力。

而校園霸凌行為直接影響校園安全及學習品質，有其解決問題之時效性，需要有效配置資源，建立輔導支援機制，自應重視「施政力」之落實。

（二）課責性（accountability）

係指向公眾及利害關係人負責並檢核其績效之可能性。此為民主治理的重要概念之一，要求個人或單位必須向法定對象（組織）解釋其行動對社會或特定職務之績效範圍（Shafritz, Russell & Borick, 2011）。特別是在現代政府行政權不斷擴張下，課責範圍不應侷限在對外部規範的因應或對於較高權威的反應，而是必須根源於民眾的期待與信任。簡言之，課責重視行政機關運作結果的公益性，強調與權力相稱之責任。而校園霸凌事件除受凌者及行為人外，學生家長、學校教育人員及行政機關等均是重要利害關係人，其處理霸凌事件之義務與責任是否明確？俾使學校得以提供安全學習環境及穩定教育服務，正是「課責性」關切之重點。

（三）法治性（rule of law）

係指「依法而治」，亦即國家機關之作爲應受到國會立法之拘束。此與單純要求政府部門之施政需有法律依據之依法行政（rule by law）有所不同。因為，法治原則著眼於透過法定程序落實人權保障，其首要功能是約束政府權力和保障公民及弱勢團體權利。從法治的觀點來看，公共治理係在特定情境中之法令制訂與施行，其主要作用在於界定個人、團體與政府間的關係，強調對基本人權的保障，而對政府活動予以拘束（Rosenbloom & Kravchuk, 2002）。所以，政府機構在提供公共服務的同時，也要提供人民平等的保護與機會，公共部門成員更應在法律授權或許可範圍內行使政府職能，並力求維持正當法律程序與貫徹實質之平等原則。

而國民中小學校園霸凌事件之當事學生均未成年，相關輔導及懲處機制是否能在維護校園安全及學習品質之同時，保障各利害關係人之基本人權並遵守法定程序，係「法治性」重視之內涵。

參、英國防治校園霸凌法制之分析

一、施政力之評估

(一) 政策回應

雖然霸凌事件時有所聞，但迄一九八〇年代後期，校園霸凌並未成為公眾關切之議題，直到艾爾頓報告（The Elton Report）(1989)公布，揭露有近 20%之學生於在校期間遭到霸凌，方引起英國政府及社會大眾之重視，並開始研擬因應政策方案。但因執政之保守黨政府隨即於 1990 年進行首相更迭（柴契爾夫人辭職），又因人頭稅政策引發民怨，故直至 1992 年國會大選再度獲勝才繼續推動相關政策。

(二) 政策設計原則：績效責任與零容忍政策

事實上，英國中央政府於一九八〇年代末期起大力推動的教育改革政策，係以「教育市場化」為政策主軸，透過「家長選校」、「學校競爭」等策略來提昇學校教育品質，並以「學生學習成就標準」作為教育部門績效的關鍵（李家宗，2001，49-51），而欲提高學生成就測驗的表現，就必須使學校的教學活動更有效率。此外，依據英國著名民調機構 Ipsos-MORI 的調查結果指出：「遭到霸凌」是國中生家長最擔心子女入學會遇到的問題（53%），而「加強學生管教」更高居英國民眾認為能夠降低犯罪率方法的第二名（48%）(Ipsos-MORI, 2006a、2006b)。所以，英國政府不僅認為強化對學生偏差行為的管理，是提升教學品質的關鍵（Blandford, 1998：9），更了解必須有效防治校園霸凌，才能符合公民社會期待。

因此，英國教育部多次明確宣示：阻止校園霸凌確保學生安全，係學校最優先要務（DfE,2011），並要求對校園霸凌行為採取「零容忍政策」，亦規定校管會依法訂立規範嚴格執行。所謂「零容忍」（zero tolerance）政策為一個傘狀概念，一般係指應用法令對特定行為予以嚴厲處罰的政策。其重點不在於罪責大小，而在於違規行為類型，亦即當事人一旦有出現法令明確禁止之行為事實，不論結果影響輕重，即採取嚴格處罰，不予寬貸，以遏止類似行為發生。所以，英國中小學校長依法得對進行霸凌之學生處以課後留校（detention）或停學之處

分 (DCSF, 2007a)。同時，為維護教學品質及人身安全，即使是義務教育階段之學生，亦可能遭到永久停學 (permanent exclusion) 處分。而以英國公立中小學近五年遭到永久停學處分之學生人數而言，大致呈現下降之趨勢 (如表 1)。

表 1 英國公立中小學近五年學生因霸凌遭永久停學處分之人數 (括弧內為定期停學人數)

| | 2006-07 年 | 2007-08 年 | 2008-09 年 | 2009-10 年 | 2010-11 年 |
|----|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| 國小 | 10(560) | 10(460) | 0(400) | 0(410) | 0(360) |
| 國中 | 80(5710) | 80(4870) | 50(4400) | 50(4310) | 50(4120) |
| 合計 | 90(6270) | 90(5330) | 50(4800) | 50(4720) | 50(4480) |

資料來源：DfES (2005,2006)、DCSF (2008a)、DfE (2012a)

(三) 資源配置網絡

由於處理校園霸凌等重大偏差行為需要投入常態性資源，故英國地方政府及中小學均透過特定組織編制與方案，進行霸凌防治之工作。其主要資源配置分述如下：

1. 地方教育當局層級

(1) 基本機構：通常地方教育當局 (local education authority) (以下簡稱 LEA) 所屬與學生教育與行為有關之業務，主要由以下三個部門負責：

- a. 教育福利服務 (education welfare service, 以下簡稱 EWS)：依據英國法律 (section 437 of Education Act 1996)，5 至 16 歲之未成年人，家長負有使其接受全時義務教育之責任。而 LEA 有義務督促家長善盡職責，此即為 EWS 之主要業務。
- b. 教育心理服務 (educational psychology service, 以下簡稱 EPS)：此為 LEA 依法需提供之服務，通常由 LEA 所聘用之教育心理師團隊執行工作，但也有為家長團體、志願機構 (voluntary agencies) 工作的執業心理師提供此服務。在實務上，EPS 的重要任務是協助其他教育人員了解學生的困境及問題，以提供適合的教學及照護。

- c. 社會服務部門 (social service department)：針對兒童發展全方位之需要，從家庭與社區網絡之觀點，評估家長滿足兒童需要之能力，並與學校教育人員、醫療部門專業人員密切合作，提供家長及兒童關於就業、諮商等必要之服務。

(2) 行爲與教育支援小組

行爲與教育支援小組 (behavior and education support teams, 以下簡稱 BESTs) 係 LEA 所屬「行爲支援服務」(behavior support service) 的重要資源，以協助所屬學校執行學生行爲改善方案，⁸其主要係以國中、小學之學生爲服務對象。而 BESTs 模式係採取多部門 (multi-agency) 之任務編組團隊來提供學校各項協助，亦即整合地方政府各部門之相關工作，對有偏差行爲、適應困難及缺課率偏高之學生及其家長，給予醫療、諮商、社會福利等服務 (DfES, 2008)。

2. 學校層級

由於英國中小學自八〇年代末期起，在學校財務及人事層面的自主權大幅增加，因此各校均可在權責內依本身需求及資源，建立各類學生行爲改善方案及聘任負責行爲管教支援工作之教職員 (behavior support staff)。以下僅就法令要求學校應提供之主要學生行爲改善機制加以說明：

(1) 學習支援輔導班

英國中央政府要求學校針對有被停學風險之學生，提供校內短期的教學及行爲支援方案，協助學生改善其學習困難或偏差行爲之狀況。通常此種學習支援輔導班 (learning support units, 以下簡稱 LSU) 係以學生所在學校爲單位成立，同時，各校得自行針對特定學生規劃課程及執行方式，但是，在國小層級亦可能數校協同成立。此外，學校必須提供學習支援輔導班足夠資源，而不得將其視爲「牛鬼蛇神班」(sin-bins)，而 LEA 亦會補助學校經費。通常 LSU 的課程重點在於達成改善學習及行爲的個別化

8. 英國教育法令 (如 section 9 of Education Act 1997)，要求所有 LEA 建立完整行爲支援服務，除採取 BESTs 運作模式外，亦包含設置替代教育機制。

目標，協助學生情緒管理並改善學生基本讀寫與計算能力。同時，學校應設定學生進入及離開此一班級之標準，學生在此班級之時間可為半天或全天，有特定教師負責，並與相關行政人員保持密切連繫（DfES,2002）。

（2）行為輔導支援方案（pastoral support program）

當特定學生在經歷其他行為改善方案及一般管教措施，仍沒有明顯改善，具有被永久停學風險存在時，學校即需針對此類有需求的學生，實施有外部資源投入的行為輔導支援方案（以下簡稱PSP），以期改善其行為表現或出席率。此一方案會自動對已有數次停學紀錄且可能永久停學之學生啟動，並由學校指定之教職員監控方案成效。此外，學校在啟動PSP前必須與家長進行面談諮商，使其了解在此一方案實施過程中應有的認知與責任，學校也會定期向家長報告方案進展。⁹

而英國中小學為有效處理學生偏差行為及協助教學活動實施，在註冊學生數量並未增加情況下，¹⁰仍持續聘僱相關教學支援人力，特別是在教學助理部份人數成長趨勢明顯，代表在人力資源上的積極投入（如表 2）。

表 2 英國中小學教學人力一覽表(2006-2010) (單位：千人)

| | | 2006 | 2007 | 2008 | 2009 | 2010 |
|-----|------|-------|-------|-------|-------|-------|
| 國 小 | 專任教師 | 166.7 | 165.2 | 165.2 | 165.0 | 166.8 |
| | 兼任教師 | 25.3 | 26.4 | 27.6 | 28.8 | 30.2 |
| | 教學助理 | 99.0 | 105.8 | 115.0 | 118.3 | 126.3 |
| 國 中 | 專任教師 | 187.5 | 188.0 | 185.5 | 182.1 | 179.9 |
| | 兼任教師 | 18.3 | 18.9 | 19.5 | 20.2 | 21.3 |
| | 教學助理 | 33.5 | 35.7 | 37.8 | 39.3 | 39.9 |

資料來源：DfE（2010）

9. 參見 DCSF(2007). Pastoral support programme. Retrieved: 2010/05/31, from <http://www.dcsf.gov.uk/behaviourandattendance/guidance/circular1099and1199replacement/guidance.cfm>

10. 英國公立國中、國小全時註冊學生數，在 2006 年合計為 7,367,468 人，2011 年合計為 7,264,064 人，其間人數互有增減，大致維持穩定（DfE,2012b）。

（四）成果評價

英國政府及學校在防治校園霸凌之政策設計上，明顯係由中央政府主導，以學校為核心，透過法令及資源分配建立處理校園霸凌的政策網絡，給予學校教育人員多元管道的支援。若以受停學處分之霸凌學生人數變化觀察，此一網絡確實具有正面效果，地方政府及學校亦能透過人力資源配置提供處理校園霸凌之彈性輔導機制。但是，校園霸凌發生數量及比例是否逐年減少？因中央政府並未要求學校通報校園霸凌個案發生數量，不易掌握。惟以 2010 年度為例，官方委託之調查報告仍有 46% 的受訪學生表示曾在學校遭受過霸凌，因霸凌而求助兒童保護專線 (Child Line) 的學生亦達 30,439 人 (Tamsin, Nalia, Sarah, Fiona & Benton, 2010)，均遠超過因霸凌而受停學處分之學生人數。此外，在非白人族群中因偏差行為受停學處分之學生，多年來均以黑人族裔居首，遠多於其他族裔（例如亞裔）(DfE, 2012a)。加上許多霸凌者具有心理及社會適應問題，政府及學校並未針對此一狀況後續追蹤輔導，亦未蒐集分析相關資訊，似乎有偏重即時處理、忽略真實問題解決之缺失 (Riley, 2007: 233-234)。

二、課責性之評估

（一）校長及教師之責任

依據英國學校標準架構法 (SSFA, 1998) 第 61 條之規定，中小學校管會必須依法制訂學生行為管教之政策，並諮詢校長之意見。此外，英國國會於 2006 年 11 月通過之教育及視導法 (Education and Inspections Act 2006, 以下簡稱 EIA 2006)，針對校管會及校長在學生行為管教政策架構中的角色與責任，做出詳細界定，更充實強化學校教職員對學生之管教權。此外，英國教育部也透過授權命令賦予校長執行學生行為管理政策並決定獎懲措施之責任，特別是激勵學生正向行為且預防任何形式之霸凌發生，並要求校長至少每年應對教職員、家長及學生公布宣達學校之行為管教規章（書面及網路），必要時，得對母語非英語之學生及家庭提供外語版本之書面資料 (DCSF, 2007a)。

而英國中小學教師依據「教師待遇及工作條件法」(School Teachers' Pay and

Condition Act) 之規定 (DfES, 2006b), 其專業責任除教學輔導、協助準備國家測驗及參加教職員會議外, 亦包含管教學生及維持教學活動之紀律, 因此, 協助處理校園霸凌事件也屬於學校教師專業工作的一部份。

(二) 主管機關之責任

針對校園霸凌事件, 英國教育部除訂定法規及提供行政指導外, 亦將防治校園霸凌成效自 2012 年起, 列入英國教育標準局 (Office for standards in education, Ofsted) 「學生行為及學校安全」年度視導項目之範圍。此外, 依英國 1996 年教育法 (the Education Act 1996) 之規定, LEA 必須提供符合資格之學齡兒童全時義務教育。因此, 針對因霸凌等偏差行為而遭停學之學生, 自其停學第六天起, LEA 應提供適當之替代教育服務 (alternative provision), 使學生能有機會繼續接受教育。此類替代教育服務, 亦可由非營利組織、企業及私立學校等團體提供 (需經政府認可), 但目前約半數有此需求之學生, 係由 LEA 設置之「轉介學校」 (Pupil Referral Units, 以下簡稱 PRU) 提供服務 (DCSF, 2007b)。以 2012 年為例, 英國共設置 403 所 PRU, 提供 13,495 位學生服務 (DfE, 2012b)。以下即就 PRU 設置及運作之主要內涵說明之 (DCSF, 2007c):

1. 學校屬性：依據英國法律, PRU 為法定學校類型之一, 也必須通過教育標準局的視導, 且各 LEA 設置、改變、關閉 PRU 都必須向教育部提出報告。同時, 所有 PRU 都有專職教師負責, 並且和主流學校一樣配置有教學助理、學習指導員等支援教學人員。而 PRU 的運作目標係希望學生在經過定期評估後, 能夠重返主流學校 (許多 PRU 係以教育中心名義掛牌運作)。
2. 運作模式與人力編制：PRU 可以提供全日或半日教育服務, 視學生年齡及個別差異與需求而定。此外, PRU 與主流學校有下列差異：
 - (1) 由管理委員會監督。不同亦一般學校之校管會, PRU 係由 LEA 設置之管理委員會 (management committees) 協調與監督, 通常一個管理委員會負責兩個或更多的 PRU。
 - (2) 國家課程內容予以調整。亦即 PRU 毋須教授完整國家課程, 而是將課程重心置於基本學科能力及學生行為改善。

(3) 教職員採取彈性配置。每個 PRU 至少有二名合格教師，並視學生數量調整教學支援人員編制。

(三) 家長之責任

依據英國 1996 年教育法之規定，家長或監護人（以下簡稱家長）對其子女在校之偏差行為負有協助改善之義務，若其子女之行為無法改善，則 LEA 或學校得依下列方式要求家長負起連帶責任（DCSF, 2007d）：

1. 學生遭停學處分：如學生因霸凌等偏差行為被永久停學或在一年內被定期停學二次以上時，LEA 或學校得向法院申請對其家長發出「教養令」（parenting order），此一教養令通常包含兩個部份：¹¹

(1) 要求家長出席諮商、輔導課程（上限三個月）。

(2) 配合學校之特定要求以改善學生行為（最多一年）。

其中有關課程等額外經費由 LEA 支付，而家長違反教養令者，學校可移送治安法院（Magistrates' Courts）裁決處以罰金（每次最高一千英鎊）。

2. 學生違反「反社會行為令」：所謂反社會行為（anti-social behavior）包括任何造成他人生活品質之毀損、混亂的威嚇性、挑釁性或破壞性之行為。以學生而言（10 至 17 歲），在教室不聽制止嘶吼、損壞公物、製造噪音、威脅使用暴力等，均可能被視為反社會行為，進而遭法院發出反社會行為令（anti-social behavior order）禁止其再出現類似行為。若學生違反此一命令，則法院亦可連帶對其家長發出「教養令」，藉以要求家長共同負起改善學生偏差行為之責任。

由於學生偏差行為發生通常與家庭因素密切相關，因此，英國地方政府及學校在其他輔導措施或簽署教養契約（parenting contract）無效時，向法院申請發出「教養令」已形成常態措施（參見表 3）。

11. 教養令係由法院核發之一種禁制令（injunction order），禁制令在英美法體系國家中適用非常廣泛，得用以禁止或限制特定人之行為，以保護其他個人或團體之權益。

表 3 英國家長因子女偏差行為遭法院發出教養令之人數 (2006-2011)

| | 2006-2007 | 2007-2008 | 2008-2009 | 2009-2010 | 2010-2011 |
|----|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| 人數 | 1252 | 1344 | 1317 | 1085 | 935 |

資料來源：MoJ (2010、2012)

3. 對停學子女之管理義務：依據 EIA 2006 的規定 (Section 103)，被學校施以超過 5 天以上停學處分的學生，前 5 天必須在家反省 (LEA 自第 6 天起會提供替代教育)，不得出門 (home detention)；而被停學學生之家長，必須確保其子女在學校上課時間不得出現公共場所，如果該學生無正當事由 (例如生病) 在學校上課時間出現公共場所，父母將被視為違法，可處罰鍰 50 英鎊，並得連續處罰。

(四) 成果評價

在英國校園霸凌事件中，除霸凌者外，舉凡校長、教師、家長及地方政府等利害關係人均有法定權利及義務，違反義務者即需面對行政或司法責任之追究。且學校防治霸凌成效亦會透過定期評鑑報告之公布，受到立法機關及社會大眾之檢視，相當程度上已符合公共課責的要求。

惟從提供義務教育服務的角度而言，針對霸凌者的輔導及替代教育機制，重點不僅在於處罰或隔離，最終目標應係希望學生之偏差行為有效改善，學業成就符合法定標準並能回到主流學校完成學業。但是，英國政府並未針對 PRU 之學生學習成就建立績效標準，以致 PRU 學生在普通中等教育證書考試 (General Certificate of Secondary Education, GCSE) 中，能達到 5 科以上成績為合格 (A*-G) 之比例僅有 11.3% (主流學校比例為 90.5%)，且多數學生無法返回主流學校 (DCSF, 2008b)。此外，PRU 及其他非官方設置之替代教育機構經費，係分別來自 LEA 及學校 (前者負擔永久停學、後者負擔定期停學)，平均每日約需花費 50 鎊維持基本運作，每年之營運成本約在 12,000 鎊至 18,000 鎊之間 (DCSF, 2007b)，而近半數進入替代教育的學生，係由 PRU 以外的非營利部門、企業、社區組織及私立學校等團體提供服務，這些替代教育機構原本應與學校形成夥伴關係，但部份替代教育機構汲汲於保有政府及學校之經費補助，其選擇服務對象及課程設計未必均以協助學生重返主流學校為目標 (Taylor, 2012)，

不免令人產生「目標轉換」(displacement of goals) 負面效應之質疑。¹²

三、法治性之評估

(一) 立法模式

英國國會在 1993 年教育法案 (1993 Education Act) 中，首次明訂學校處理學生偏差行爲的政策架構，授權英國教育部訂定行政命令，以規範指導地方政府及學校建立有效的學生偏差行爲處理機制。此外，依據學校標準架構法 (SSFA) 第 61 條之規定，學校訂定學生行爲管教政策，必須明確清楚，尤其應注意懲罰的一致性與公平性以及對優良行爲的獎勵聯結系統。因此，英國處理學生校園霸凌等偏差行爲之立法模式，係以中央層級之國會立法，作為 LEA 及學校訂定管教規章之法源，確立學校教職員管教學生之權利及義務，並具體授權學校訂定相關管教措施之內涵及執行程序。如此一來，LEA 或學校訂定學生行爲規範有涉及剝奪學生權利或增加其義務時，才能具有合法拘束力。

(二) 停學處分之正當程序

英國中小學校長是學生偏差行爲懲戒處分的主要決定者，特別是針對反霸凌 (anti-bullying) 政策的落實與教育，更被 LEA 列為監督的重點。不過，雖然在學生行爲管理政策上，校長擁有訂定規範並執行的權力，但英國政府仍針對定期或永久停學等懲戒處分之程序及救濟方式，在法令中加以規範，其主要內容分述如下 (DCSF, 2007a; Hertfordshire County Council, 2008)：

1. 使用時機：在學生出現霸凌等偏差行爲個案中，定期停學或永久停學應被視為在其他方式都無效後的最終手段，但校長應儘量使用其他替代措施，避免使用停學懲戒處分。
2. 先行程序：除非是緊急狀況，否則無論是定期停學或永久停學，校長在作成處分前應先完成下列程序：

12. 「目標轉換」是美國學者莫頓 Merton (1957) 提出之概念，亦即把手段當成目標的一種行爲。以行政機關為例，其設置之目的應是服務民眾，遵守法規則是服務的一種手段，但部份公務員卻經常把手段當成目的，僵化遵守法規，忽略為民服務之本旨。

- (1) 充分調查事實。
 - (2) 考量學校行為政策、平等教育機會及種族關係等法令規範。
 - (3) 允許當事人陳述其對事件發生之看法。
 - (4) 查明學生行為是否在被挑釁狀態下發生（例如種族騷擾）？
 - (5) 必要時諮詢其他有權或專業人士之意見。
 - (6) 保存所有與停學處分有關之書面資料，相關證人陳述聲明應儘可能標記日期並簽名。
3. 例外情形：學生不得因下列原因被停學：
- (1) 輕微違規事件：如未完成作業、忘記繳費等。
 - (2) 學業成績不佳。
 - (3) 遲到或曠課。
 - (4) 懷孕。
 - (5) 違反服裝儀容規定（例如佩戴珠寶、身體特定部位穿洞等）。
 - (6) 因父母行為遷怒學生（例如父母未出席學校召開之會議）。
4. 救濟程序：以永久停學懲戒處分而言，係由 LEA 處理家長對永久停學之書面上訴，其運作程序主要如下：
- (1) 學生家長針對永久停學懲戒處分，如果不服校管會決定，可向 LEA 提出上訴申請。
 - (2) LEA 應設置獨立上訴委員會（Independent Appeal Panels）處理家長對永久停學之上訴。家長之上訴應於校管會通知函上註明期限（收到通知 15 天）內，以書面向 LEA 提出，逾期上訴者 LEA 得予以駁回。
 - (3) 獨立上訴委員會由 LEA 聘任之委員 3 至 5 人組成，並指派書記一人協助，同時，應於收到上訴後十五天內召開聽證會。
 - (4) 獨立上訴委員會成員應包含主席一人、校管會代表及校長代表，其中主席必須是非神職及非教育專業人員，但其必須具備 LEA 要求之特定資格及主

持會議之必要技巧，不得為任一學校現職人員，且優先以具備法律專業背景者出任。

- (5) 獨立上訴委員會應於聽證會結束後兩天內，將決議通知所有出席成員。其決議應限於「維持永久停學」、「立即復學」及「特定日期復學」三種。
- (6) 獨立上訴委員會之決議對家長、校長、校管會及 LEA 均有拘束力，且不得更改決議。
- (7) 學生家長如不服委員會決議，可向地方行政監察官（Local Government Ombudsman）投訴，請求調查委員會之不當行為；或是在收到委員會通知後三個月內，提請高等法院審查。若地方行政監察官或高等法院，認定委員會決議有不合理或程序上之瑕疵，得要求 LEA 重新成立委員會進行再一次聽證。

（三）成果評價

由於停學處分不僅會影響學生受教權利，亦增加家長配合子女轉換學校衍生之時間與金錢成本，因此，英國在停學處分執行之正當程序上，十分重視法律授權之完整性，除要求校長及學校注意學生之個別差異，並引進外部監督及司法審查機制，尤其要求學校及 LEA 提供家長行使救濟權利之充分資訊。因此，遭停學處分之學生及其家長，在針對所受處分進行上訴之過程中，其權益應已受到合理保障。以近五年之永久停學處分為例，在家長上訴並召開聽證會之案例中，約有四分之一勝訴（25.08%）（如表 4）。

表 4 英國公立中小學家長對永久停學處分上訴之人數（2006-1011）

| | 2006-07 年 | 2007-08 年 | 2008-09 年 | 2009-10 年 | 2010-11 年 |
|--------------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| 提出上訴 | 1050 | 780 | 640 | 510 | 480 |
| 召開聽證 | 970 | 710 | 590 | 470 | 450 |
| 家長勝訴 | 240 | 180 | 150 | 110 | 120 |
| 勝訴學生 原校復學 | 100 | 60 | 60 | 30 | 40 |

資料來源：DCSF（2008a）、DfE（2012a）

肆、結論

一、政策網絡高度法制化 (legalism)

英國政府自一九九〇年代初期起，大力推動防治校園霸凌之政策，其政策設計內涵經歷廿多年之發展，可以發現到中央政府透過政策法令規範及資源彈性配置，明顯促使主管機關、學校、外部機構及家長之間原本較為鬆散的網絡關係，逐漸轉化為更緊密的法制化夥伴關係，也更具有多層次治理之特色。雖然，夥伴關係和網絡互動都是合作的一種模式，但前者係一種更正式、長期與穩固的協力關係，合作對象彼此之間亦具有較強的拘束力 (Kamensky, 2004:11-12; Sullivan & Skelcher, 2002:6)。事實上，從英國校園霸凌者之停學人數變化趨勢及政府回應效率觀察，此一政策設計不僅具有法制化夥伴關係之特色，亦能在「施政力」指標上呈現相當程度之正面效益。

二、強化家長共同防治校園霸凌之責任

傳統上處理校園霸凌是學校及政府的責任，家長往往扮演子女權益代理者的被動角色。但是，在英國校園霸凌防治法制體系中，家長不僅與其他利害關係人一般，均有明確之義務及課責機制，政府更針對重大偏差行為學生之家長，引進教養令之禁制工具，明確要求家長負起共同改善學生行為之責任。此種對家長管教權責的法定介入機制，改變傳統學校與家長對學生行為的分工界限，賦予家長更多連帶責任，不僅代表英國政府強化對霸凌行為人及其家長課責之政策立場，亦為英國防治校園霸凌法制契合「課責性」指標之重要特色。

三、民間機構在替代教育功能上扮演共同治理角色

英國政府基於公共治理的理念，改變政府係公共服務唯一提供者的思維，開放多元來源提供因停學處分需要替代教育的學生。此種公私協力的教育服務模式不僅可以讓替代教育實施更具彈性，也能提供家長更多選擇。同時，非政府部門的替代教育提供者，一方面刺激公立替代教育機構 (PRU) 提昇教學輔導品質，另一方面，也成為公立學校改善學生偏差行為上的治理夥伴，共同面對改善學生偏差行為及學習成就的課責壓力。

四、懲戒處分程序保障基本人權

分析英國法制對校園霸凌者的懲戒處分規範，可以觀察到雖然政府強力採取「零容忍政策」，對霸凌者不予寬貸。但是，從霸凌事實調查、停學處分決定到家長上訴之程序，除遵守不當聯結禁止原則（例如學生不得因種族、學業成績等原因被停學）及比例原則外，當事人及其家長之救濟權利，亦透過國會法律及授權命令訂定之正當法律程序（due process of law），得到合理保障，當事人不僅有權要求舉行聽證以陳述意見或提出證據，亦有親自或請代理人到場辯論之權利。此種保障基本人權之制度設計，有助於維護不同利害關係人在校園霸凌事件過程中的實質公平權利，符合「法治性」指標的應有內涵。

誠然，英國防治校園霸凌法制在減少霸凌發生數量、後續輔導及替代教育機構服務品質參差不齊等成效表現上，均有改善空間，亦反映出其在施政力層面上之評價並非一致正向。但整體而言，英國防治校園霸凌之法制，在課責性及法治性之表現上，仍能達到良質教育治理的應有水準。特別是其高度法制化之夥伴關係、家長課責規範及外部替代教育支援機構之特色，確有足供我國相關法制修正借鏡之處。

參考文獻

- 王麗雲 (2007)。地方教育治理模式分析。 **教育政策論壇**， **10** (1)， 189-228。
- 吳清山、林天祐 (2009)。教育治理。 **教育研究月刊**， **180**， 128-129。
- 吳瓊恩、周光輝、魏娜、盧偉斯 (2004)。 **公共行政學**。台北：智勝。
- 林 斌 (2006)。中英學生管教制度之比較研究：教育法學的觀點。 **教育研究集刊**， **52**(4)， 107-139。
- 孫本初 (2010)。 **公共管理**。台北：智勝。
- 陳利銘、鄭英耀、黃正鵠 (2010)。反霸凌政策之分析與改進建議， **教育政策論壇**， **13** (3)， 1-25。
- 黃德祥、黃麗萍 (2009)。美國各州反欺凌立法及政策分析， **教育研究**， 183， 137-149。
- 管嫫媛 (2011， 1月14日)。處理霸凌 學校缺乏配套 9成老師盼訂《學生輔導法》， **中國時報**， A22 綜合新聞。
- 劉坤億 (2009)。政府課責性與公共治理之探討。 **研考雙月刊**， **33** (5)， 59-72。
- 薛荷玉 (2011， 9月27日)。減班調校、霸凌 八成教師不安， **聯合報**， AA4 版。
- Beane, A.L. (1999). *The bully free classroom*. Minnesota: Free Spirit.
- Blandford, Sonia (1998). *Managing discipline in schools*. London: Routledge.
- Department for Children, Schools and Families(DCSF) (2007a). *School Discipline and Pupil Behaviour Policies: Guidance for schools*. Retrieved : 2011/12/19, from <http://www.teachernet.gov.uk/docbank>
- Department for Children, Schools and Families(DCSF) (2007b). *Providing full-time education from the sixth day of any fixed period exclusion: Implementation and good practice guidance for schools, including PRUs*. London: DCSF.
- Department for Children, Schools and Families (DCSF)(2007c). *Providing full-time education from day six of a permanent exclusion: Implementation and good*

- practice guidance for local authorities*. London : DCSF.
- Department for Children, Schools and Families(DCSF) (2007d).*Guidance on education-related parenting contracts, parenting orders and penalty notices*. London : DCSF.
- Department for Children, Schools and Families(DCSF) (2008a).*Permanent and fixed period exclusions from schools and exclusion appeals in England, 2006/07*. Retrieved: 2011/10/24, from <http://www.dfes.gov.uk/rsgateway/DB/SFR/s000793/index.shtml>
- Department for Children, Schools and Families(DCSF) (2008b).*Back on Track : A strategy for modernizing alternative provision for young people*.London:TSO.
- Department for Education and Skills(DfES) (2002).*Good practice guidelines for Learning Support Units*. London:DfES.
- Department for Education and Skills(DfES) (2005). *Permanent and fixed period exclusions from schools and exclusion appeals in England, 2003/04*. Retrieved: 2011/10/24, from <http://www.dfes.gov.uk/rsgateway/DB/SFR/>
- Department for Education and Skills (DfES)(2006a). *Permanent and fixed period exclusions from schools and exclusion appeals in England, 2004/05*. Retrieved: 2011/10/24 ,from <http://www.dfes.gov.uk/rsgateway/DB/SFR/>
- Department for Education and Skills (DfES)(2006b). *School teachers' pay and condition document 2006 & guidance on school teacher'pay and conditions*. London: TSO.
- Department for Education and Skills (DfES)(2008).*Behavior and Education Support Teams 2008*. Retrieved: 2011/09/12, from http://www.dfes.gov.uk/best/about_BEST/index.cfm
- Department for Education (DfE)(2010).*School workforce in England (including pupil : teacher ratios and pupil : adult ratios)*. London: Author.
- Department for Education (DfE)(2011).*Preventing and tackling bullying: Advice for head teachers, staff and governing bodies*. London: DfE.
- Department for Education (DfE)(2012a).*Permanent and fixed period exclusions from schools and exclusion appeals in England, 2010/11* . Retrieved:2012/07/21, from <http://www.education.gov.uk/rsgateway/DB/SFR/s001080/index.shtml>

- Department for Education (DfE)(2012b).*Schools, pupils, and their characteristics, January 2012*. Retrieved:2012/07/21, from <http://www.education.gov.uk/rsgateway/DB/SFR/s001071/index.shtml>
- Duncan, Renae (2011). Family relationships of bullies and victims. In Jimerson, R. Shane, Swearer, M.Susan, & Espelage, L.Dorothy(Eds.), *Handbook of bullying in schools: An international perspective*. 191-204, New York: Routledge.
- Hertfordshire County Council (2008).*School Exclusion Appeal Panels: Guidance for parents*. England: Hertfordshire County Council.
- Hoover, John H., Oliver, R.(1996).*The Bullying Prevention Handbook: A Guide for Principals, Teachers, and Counselors*. Bloomington, Indiana: National Educational Service.
- Ipsos-MORI.(2006a). *Bullying at secondary schools is a top concern for parents*. Retrieved: 2010/07/17, from <http://www.ipsos-mori.com/polls/2006/parentlineplus.shtml>
- Ipsos-MORI.(2006b). *Public attitudes to parenting*. Retrieved: 2010/07/17, from <http://www.ipsos-mori.com/polls/2006/respect.shtml>
- Jimerson, R.Shane, Swearer, M.Susan, & Espelage, L.Dorothy(2011).International scholarship advances science and practice addressing bullying in schools. In Jimerson, R.Shane, Swearer, M.Susan, & Espelage, L.Dorothy(Eds.), *Handbook of bullying in schools: An international perspective*. 1-6, New York: Routledge.
- Kamensky, John M. et al. (2004). Networks and Partnerships: Collaborating to Achieve Results No One Can Achieve Alone. in John M. Kamensky and Thomas J. Burlin (eds.), *Collaboration: Using Networks and Partnerships*. 3-20, New York: Rowman & Littlefield.
- Kooiman, J.(1993). *Modern governance*. London : Sage.
- Merton, Robert (1957). Bureaucratic Structure and Personality. In Merton, Robert , *Social Theory and Social Structure*.195-206, IL: Free Press.
- Minogue, M., C. Polidano, and D. Hulme eds.(2000).*Beyond the public management: Changing ideas and practices in governance*. Cheltenham : UK.

- Ministry of Justice(MoJ) (2010). *Youth Justice Annual Workload data 2008/09: England and Wales*. Retrieved: 2012/08/20, from www.justice.gov.uk/publications/youth-justice-statistics.htm
- Ministry of Justice(MoJ) (2012). *Youth Justice Annual Workload data 2010/11: England and Wales*. Retrieved: 2012/08/20, from www.justice.gov.uk/publications/youth-justice-statistics.htm
- Office for National Statistics(ONS).(2006). *Population estimates*. Retrieved : 2010/08/12, from <http://www.statistics.gov.uk/CCI/nugget.asp?ID=6>
- Olweus,Dan(1993). *Bullying at school : what we know and what we can do*. Cambridge, USA : Blackwell.
- Olweus,Dan(2010). Understanding and researching bullying: Some critical issues. In Jimerson, R.Shane, Swearer, M.Susan, & Espelage, L.Dorothy(Eds.), *Handbook of bullying in schools: An international perspective*.9-33, New York: Routledge.
- Randall, P. E. (1997). *Adult bullying: Perpetrators and victims*. London: Routledge.
- Riley,Dan (2007): Anti-social behaviour: children, schools and parents.*Education and the Law*, 19:3-4, 221-236.
- Rosenbloom, H.D., and Kravchuk ,S. Robert (2002). *Public administration :Understanding management, politics, and law in the public sector*(5th ed). New York: McGraw-Hill.
- Rosenbloom, H.D., Kravchuck, S. R., Clerkin, M.R.(2009).*Public administration: understanding management, politics, and law in the public sector*. Boston : McGraw-Hill.
- Sergiovanni, T.J., Kelleher,P., Mccarthy, M., Fowler,C.F.(2009).*Educational governance and administration*. Boston, MA : Pearson/Allyn.
- Shafritz, M. Jay, Russell, E.W., Borick, P.C.(2011). *Introducing public administration* (7th ed.). Boston : Longman.
- Sullivan, H. and C. Skelcher (2002). *Working Across Boundaries: Collaboration in Public Services*. New York: Palgrave.
- Sullivan, Keith (2011). *The anti-bullying handbook*. Los Angeles : Sage.
- Tamsin,C., Nalia,G., Sarah, G.,Fiona,W., Tom,B. (2010). *Tell us : National report*.

London: DCSF.

Taylor, Charlie (2012). *Improving alternative provision*. London: DfE.

The Elton Report (1989) *Discipline in Schools*. London: Her Majesty's Stationery Office .

UNDP(2011). *Human Development Report 2011- Sustainability and Equity: A Better Future for All* .New York, UNDP.

UNESCAP (2007). *What is good governance?* Retrieved : 2011/09/27, from <http://www.unescap.org/pdd/prs/ProjectActivities/Ongoing/gg/governance.pdf>

World Bank (2009). *Communication for good governance*. Retrieved : 2011/10/20, from http://www-wds.worldbank.org/external/default/DSCContentServer/WDSP/IB/2010/01/11/000333037_20100111000112/Rendered/PDF/526170BRI0Gove10Box345574B01PUBLIC1.pdf

The Study of Legal System for Preventing School Bullying in England : From the perspective of educational governance.

Bin Lin

Assistant Professor Department of Education,
National University of Tainan

ABSTRACT

In advanced countries, recent studies on the prevention of bullying have focused on bullying in primary and junior high schools. In Taiwan, although the relevant laws, regulations, and administrative measures have been enforced, bullying in primary and junior high schools is constantly on the rise. This suggests that the mechanism to control bullying in schools requires improvement. As compulsory education is one of the most important public services, the mechanism to prevent school bullying should emphasize the public-benefit-oriented governance model and reduce bureaucracy to improve the quality of education.

In the late 1980s, England's government introduced the public governance model to prompt education reform in schools and prioritize anti-bullying in school safety policy. Therefore, this study examines the legal measures used to prevent bullying in schools in England, from the view of education governance, and recommends anti-bullying mechanisms for schools in Taiwan.

This study concludes the following: (1) the policy network relation, including legal measures, implemented to prevent bullying in schools in England represent a trend of increasing legalization. (2) the legal system values accountability for parents and protects the basic human rights of students, and (3) the official and academic evaluation of the state's capability of preventing bullying in schools is inconsistent.

Key words: bullying in schools, educational governance, student discipline

桃園縣國民小學教師知識管理與 教學創新關係之研究

范熾文

國立東華大學教育行政與
管理學系副教授兼系主任

張阿靈

桃園縣新明國民小學教師

摘要

本研究目的在探討國民小學教師知識管理與教學創新之現況與相關情形。本研究採取問卷調查法，以分層隨機方式抽取桃園縣公立國民小學 530 名教師為對象，研究工具為研究者自編之「教師知識管理與教學創新關係之問卷」，回收有效問卷 483 份，有效回收率為 91%。蒐集資料分別以描述性統計、積差相關、逐步迴歸分析與結構方程模式進行分析。本研究使用結構方程模式驗證國小教師知識管理與教學創新的線性關係，結果發現有良好適配度與參數估計。根據研究結論，提出建議供教育行政單位與校長領導之參考。

關鍵詞：教師知識管理、教師教學創新

壹、緒論

隨著日新月異的資訊社會，知識經濟成爲社會動脈主流。知識取代了有形的人力與資本，成爲最重要的資源，掌握雄厚的知識資本就等於掌握絕對的競爭優勢（Nonaka, & Takeuchi, 1995）。教師個人知識管理乃是學校極大化開發現有之資源，提升組織的環境適應力，以及強化學生未來競爭力的重要途徑（陳美玉，2002）。吳清山（2001）認爲，在知識經濟時代，教師亦必須具備良好的知識管理能力，包括資訊運用能力、終身學習能力和知識分享能力。亦即教師也要不斷利用資訊科技，蒐集教學資訊，加以有意義和有系統的組合，並且能夠與同仁互相分享，以豐富自我知能和強化教師專業。Holsapple 與 Singh（2001）認爲，知識管理的順利推展，對知識學習環境的建構與組織競爭優勢的取得，有推波助瀾的功用。面對學校經營方向朝向改革與創新，教師需要透過知識管理的策略，有效管理知識的生產、媒介與應用，才能培育出具競爭力的下一代，因此教師知識管理在教育改革聲浪中有其迫切性與必要性。

隨著近年來課程革新的施行，強調的是賦予學校本位課程發展的空間與彈性，並給予教師更大的自主權，每一位教師也需要秉持專業精神，進行教學創新以因應更多元變化的學習內容，不斷更新或去變化教學方式，因時制宜，改變自己的教學方式，其目的在於提高學生的學習興趣、啓發學生的創意思考以及適應學生的個別差異（張世忠，2002；劉君毅，2001；Ritchhart, 2004）。教學創新跟過去傳統教學被動式接受、聽講式教學、以教師爲中心知識傳輸的教學方式不同，教師需有新穎的教學理念才能進行創新教學，來達成教學目標和提升教學效能（吳雪華，2005）。尤其在知識經濟時代，教學有了新方向，新世紀的教師須思考如何將資訊科技融入教學，教師需更新教學的角色，引導學生運用科技來蒐集資料幫助學習（許藤繼，2003；Hadjilouca, Constantinou, & Papadouris, 2011；Hord, & Sommers, 2008）。史美奐（2003）也提到，教學創新要運用知識或關鍵資訊對現存的教學方法做改變，才能得到更好的教學效果。可見要達成教育改革目標，教師的創新教學能力是很重要的關鍵。因此探討目前國小教師教學创新的情形，有其重要價值。

在國內，有關教師知識管理與教學創新二個主題的研究論文 雖有增加之趨

勢，但大多探討教師知識管理與學校效能（江照男，2003）、教學效能（王建志，2002；許瓊潔，2005）、專業成長（俞國華，2002；高義展，2002；黃南碩，2007；蔡義德，2010）之關係，對於教師知識管理與教學創新之相關研究數量較有限。究竟國小教師知識管理對教學創新有何影響？教師如果有良好知識分享與創新之能力，是否能有良好教學創新？彼此之間存在何種關係？有待進一步研究。基於上述研究動機，具體的研究目的如下：

- 一、瞭解教師知識管理與教師教學創新之現況。
- 二、探討教師知識管理與教師教學創新之關係。
- 三、分析教師知識管理對教師教學創新的預測力。
- 四、分析教師知識管理及教師教學創新的線性關係。

貳、文獻探討

一、知識管理之意涵與層面

知識視為動態的產物，資料經過處理、分析後，變成有意義的資訊，資訊經過人的運作、審核、分類後，變成具有開創性與共享性價值的知識。Davenport 和 Prusak（1999）認為，知識包括結構化的經驗、價值，以及經過文字化的資訊，也包含專家獨特的見解，為新經驗的評估、整合與資訊等。也就是說，在組織中，知識不僅存在文件與儲存系統中，也蘊涵在日常例行工作、過程、執行與規範當中（王如哲，2000；吳清山、黃旭鈞，2000；廖春文，2001；Sarro, Cooper, Santora, 2011；Spiegler, 2000）。因此，組織知識的累積，必須透過科技的媒介工具，將人員與知識充分結合，在分享的組織文化之下，獲致加乘效果（胡瑋珊譯，1999）

有關「知識管理」的概念，最早可追溯 Wiig 在 1996 年聯合國國際勞工組織的研討會中，首先創用「知識管理」（劉京偉譯，2000）。此一理論建立之目的，在於協助組織不斷自我改造、持續精進，進而提升組織適應複雜環境的效能。至於知識管理意涵為何？Liebowitz（2000）認為，知識管理是將組織內的無形資產創造出價值的過程，它涵蓋了人工智慧、軟體工程、組織再造流程、組織的行為及資訊科技的領域。Galbreath（2000）指出：知識管理包括了

紀錄、分類、儲存、擴散與更新。Marquardt (1996) 以學習型組織觀點探討知識管理，認為知識管理是指知識的取得及產生的管理，包括知識的取得、產生、儲存、轉換和應用四個構面。國內方面，張明輝 (2001)、吳清山 (2004) 等認為，知識管理係指組織應用資訊科技方法，將組織內的資訊和人員作有效的管理和整合，透過組織成員知識的共享、轉化、擴散等方式，使原有的知識不斷的修正和持續產生新的知識，以擴增組織的財富和創造組織的智慧。

綜合上述，知識管理強調知識的選取、儲存、分享、轉化與創新的過程。而進行知識管理時，需要透過資訊科技將資訊和人有效的整合，促使組織成員將個人知識外顯化，經由選取、儲存、共享、轉化與擴散等方式，整合成爲系統化的知識，以擴增與創新個人與組織知識的資產與價值。綜合學者 (張明輝，2002；廖鈞如，2007；徐昌男，2007；張雅甄，2009；陳嬾竹，2009) 觀點，將知識管理能力分爲五層面，分別爲：知識獲取能力、知識儲存能力、知識應用能力、知識分享能力以及知識創新能力，茲說明如下：

(一) 知識獲取

知識獲取是指透過不同方式或流程，從組織的內部及外部蒐集現有的資料與資訊，取得有用的知識及注入更新的知識。因此，教師可經由研討會、專題演講、教師研習、教學觀摩、網路搜索、線上資料庫、雜誌、讀書會、教師之間的交談、研究及學術單位等方式，取得所需之專業教學知識。

(二) 知識儲存

知識在獲取之後，將知識整理並儲存成易懂的形式或符號，使其運用在工作崗位上，更可提供給需要的人使用，以達知識的再使用與傳承的目的。教師知識儲存係以資料庫、個人及學校的檔案管理以及網站建置等方式，將教師專業知識及經驗作有系統的儲存與管理，使學校成員可以有系統且快速的尋找到所需的知識。

(三) 知識應用

教師在學習與吸收專業新知後，必須經過內化的過程，方能成爲個人的知識並加以應用 (俞國華，2002)。教師可經由交談、研討會、演講、網際網路、

教育訓練、定期研習、讀書會等方式，檢核其專業知識運用之適切性及完整性。因此，「教師知識應用」意指教師能活用專業教學知識，在學習與吸收專業新知後，能將其內隱及外顯知識應用在教師的專業教學上，增進教學效果。

（四）知識分享

知識分享意指教師願意並能主動地與同事分享教學經驗與專業知識，共同解決在教學上所遇到的問題，增加教師個人專業知識的流通性與可接近性。教師知識的分享除了正式的進修、讀書會、觀摩會或經由資料庫、圖書雜誌外，教師之間工作經驗的交換，或教師間互相請益，都是知識分享的途徑。

（五）知識創新

知識創新意指經由知識的四個轉化過程：共同化、外部化、內部化以及組合化，透過外顯與內隱的循環過程，重新整合知識。因此，教師知識創新意指教師能持續地進修與學習，經由內隱與外顯知識的互動，將個人知識擴散至團體及組織。

二、教學創新之意涵與層面

「教學創新」名詞的概念與「創新教學」、「創意教學」相近，雖然三者均是指教學活動中所呈現出的教學表現，但是在相關的文獻中，對於此三種教學的表現有著不同程度的說明。創意教學就是教師透過有計畫的教學活動，以激發及助長學生創造行為的一種教學模式。而「教學創新」（instructional innovation）與「創新教學」的名詞使用上，學者將二者混合使用（單文經，2002；游弋姍，2007；游家政，2003；羅綸新，2003），意指教師必須透過多元的、新穎的、不同傳統的教學方法，針對學生的個別差異，改變舊有的教學方式，豐富課程內容，提高學生學習動機，且能增進學生的學習成效。教學創新與創意教學之差別，在於創意教學較強調教師創意的發起與運用於教學活動中，而教學創新是除了教師創意的發起，也可以運用他人已發展出的新教學觀念、方法或工具（林偉文，2002）。

吳清山（2002）認為是教學創新是教師在教學過程中，採用多元化活潑的教學方式和多樣化豐富的教學內容，以激發學生內在的學習興趣，培養學生主

動學習的態度和提升學生學習能力。因此，創新教學談的是老師的教學方法，引進新的教學觀念、方法、策略、教材或工具，提升學生的學習態度與能力。張玉成（2003）認為，教學創新的意義有兩層，其一是「創意性教學」，其二便是「思考啟發的教學」。「創意性教學」意思是指教師使用新穎的方法、策略與過程，使教學能夠生動活潑，來提升學生的學習興趣；「思考啟發教學」則強調學生在經過教師的協助，在心智上能有所產出或是發展，創新教學不但強調創意性的教學。本研究教學創新定義為：教師在顧及教學目標與學生需求下，善用科技取得知識，以新的教學理念，採用多元、活潑化的方式，在教學內容、教學方法、評量方式或是軟硬體設備進行改變，引發學生更高的學習興趣，提升學生的學習成效。茲歸納學者（吳清山，2002；羅綸新，2003；林筱瑩，2005；林寶琴，2007；鄭怡慧，2009；Grossman, 1994；Jeffrey, & Woods, 2009）的論述，將教學創新的層面定為下列五點，並以此做為編製國小教師創新教學量表之理論來源。

（一）教學理念創新

理念創新在於觀念之改變，新世紀的教師要能因應時勢變化，不斷接受新知，學習新的技術、媒材或觀念，運用在教學上，才能稱為達到教學創新。意即教師使用新穎的方法、策略與過程，使教學能夠生動活潑，有變化，來提升學生的學習興趣。

（二）教學內容創新

教師必須有明確教育目標，並具備課程設計的理念與能力。在教學過程中，隨時因應整體社會的變化與學生的個別差異，在符合課程目標的原則下調整其教學內容等，過程中隨時反省尋求自我突破。亦即教師能發揮教育專業與素養，運用各種教學資源，設計豐富、彈性有變化的合宜教材，提供學生滿足個別需求的學習內容，使學生能有效學習。

（三）教學方法創新

教學方法創新是指在教學原則、教學方法、教學策略上做調整和求新求變，並採用適當的教具或教學媒體適應學生的個別需求，引起學生興趣。亦即

教師能依據學生學習情形和差異，靈活變換不同的教學方法，活化教學內容，提供各種機會參與學習，提升學生的學習興趣，進而提高學習的成效。

(四) 評量方式創新

教師能依據學生的個別差異，並依據多元評量的理論基礎，配合不同領域的學習內容，設計多元的評量方式，包含運用多元評量方法，包含：實作評量、檔案評量、遊戲評量、動態評量、口語評量、表演、報告、鑑賞等，同時教師也應隨時進行反省思考，檢視教學評量的實施成效，不斷的自我監督、修正。

三、教師知識管理與教學創新之關係

知識管理是否帶動教師的教學創新？從 Sternberg 和 Lubart (1995) 的創造力投資理論探討創造力，決定個人是否有買低賣高的能力，與個人的知識(knowledge)、智能(intelligence)、思考型態(thinking style)、環境(environment)、動機(motivation)、人格(personality)有關。有關教師知識管理與教學創新相關文獻，大多探討教師知識管理與學校效能(江照男, 2003)、教學效能(王建志, 2002; 許瓊潔, 2005)、專業成長(俞國華, 2002; 高義展, 2002; 黃南碩, 2007; 蔡義德, 2010)之關係，對於教師知識管理與教學創新之相關研究數量則有限。茲就相關研究結論分述如下：

呂淑屏(2002)進行《國民小學運用知識管理推動教學創新之行動研究》，發現：應用知識管理到教學創新影響因素有，(1)教師參與網路學習的積極度；(2)教師隱性知識的外顯化；(3)知識長的領導與推力；(4)個人與組織知識創造的螺旋；(5)資料庫蓄積的知識與能量；(6)老師資訊的能力與專業的覺知；(7)知識管理促動要素對教學創新產生成效。蔡仁隆(2002)探討《國民小學教師認知知識經濟時代與教學創新》，研究發現，知識經濟時代的內涵與特徵認知程度不同的國小教師，「教學方法」實施現況不同。陳亮君(2005)探討《國民小學教師知識管理能力與創新教學》，研究發現，教師知識管理能力與創新教學具有顯著的正相關；教師知識管理能力對創新教學具有高度預測力。謝長榮(2006)探討《國民小學教師應用知識管理於創新教學之現況與問題》，研究發現，國民小學教師對應用知識管理於創新教學之問題解決策略方面，認為「教學方法與評量」與「經驗分享與學習」最重要。程王進芝(2011)探討《高

雄市補習班教師知識管理與教學創新關係》，補習班教師知識管理知覺愈高，則教學創新之感受愈高。總之，教師透過知識管理的運用，有效利用知識的獲得、儲存，不斷學習新知，融合個人經驗，充分發揮其效用，運用多元活動、有創意的教學方式，豐富課程內容，增進教學創新能力，使得學生得到最大的學習成果（王秀玲、林新發、康瀚文、梁玟燁、蔡麗華，2008；陳亮君，2005；林靜怡，2007）。

本研究雖與陳亮君（2005）、謝長榮（2006）、程王進芝（2011）之研究主題相似，唯前述研究僅探討知識管理與創意教學相關為主，本研究除探討教師知識管理與與創意教學之相關，另提出二者之結構方程模式並加以驗證，期能分析其因果關係。因此提出教師知識管理與教學創新之假設模式，以作為本研究之架構基礎。圖 1 顯示教師知識管理（係為潛在變項），可以用五個觀察變項（知識獲取、知識儲存、知識應用、知識分享以及知識創新）加以測量；而教學創新（包含：教學理念創新、教學內容創新、教學方法創新及評量方法創新）可以用四個觀察變項加以測量。

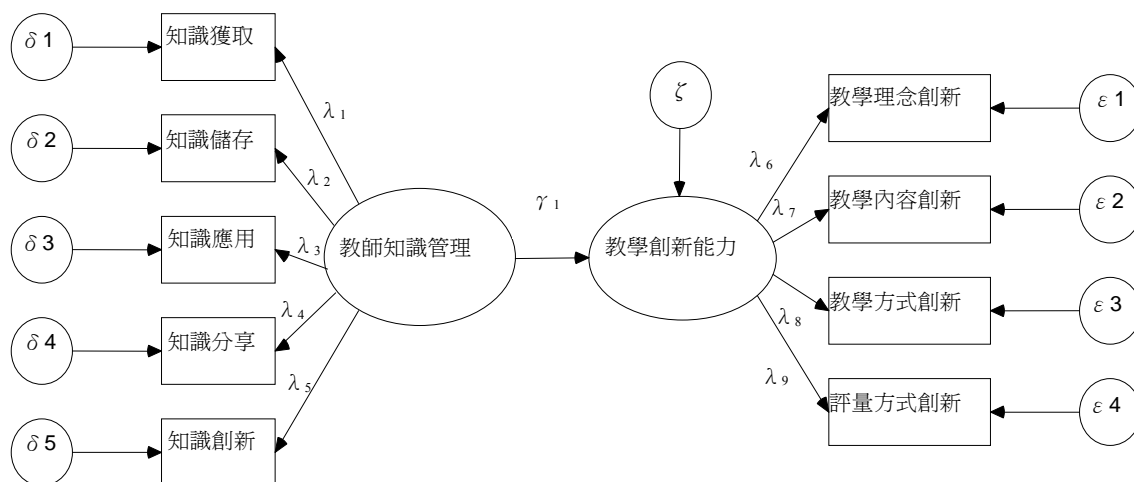


圖 1 研究假設模式

參、研究設計與實施

一、研究對象

桃園縣公立國民小學共計 188 所，教師數 8614 人，本研究採取分層隨機抽樣方式，依學校規模分爲 12 班以下、13 班至 24 班、25 班至 48 班和 49 班以上等四類。爲了顧及研究樣本之代表性，每類型學校依教師數比例抽樣，共取得 38 所學校，抽樣 530 位教師作爲正式樣本的研究對象。於抽樣學校中，將學校的教師依其職位分爲兼任行政職務教師(主任、組長)和未兼任行政職務教師(導師和科任老師) 兩類，依據行政教師數的比例進行抽樣。桃園縣國民小學總校數、抽樣教師數如表 3 所示：

表 3 桃園縣國民小學總校數、抽樣教師數

| 學校規模 | 總校數 | 教師數 | 教師比 | 抽樣人數 | 各校抽樣數 | 抽樣校數 |
|--------|-----|------|------|------|-------|------|
| 12班以下 | 56 | 748 | 9% | 48 | 6 | 8 |
| 13至24班 | 38 | 1138 | 13% | 72 | 12 | 6 |
| 25至48班 | 60 | 3375 | 39% | 210 | 15 | 14 |
| 49班以上 | 34 | 3353 | 39% | 200 | 20 | 10 |
| 合計 | 188 | 8614 | 100% | 530 | | 38 |

正式問卷於 2012 年 2 月 15 日寄出，總計抽樣 38 所學校，共發出 530 份問卷，實際回收 508 份，回收率 96%，剔除填答不全及各題勾選選項一致問卷 25 份，合計有效樣本爲 483 份，可用率 95%。正式問卷基本資料如表 4 所示：

表 4 正式問卷有效樣本基本資料分析

| 項目 | 組別 | 人數 | 百分比 |
|------|-----------------|-----|--------|
| 性 別 | (1)男 | 123 | 25.5% |
| | (2)女 | 360 | 74.5% |
| 年 齡 | (1)35歲以下 | 130 | 26.9% |
| | (2)36-45歲 | 257 | 53.2% |
| | (3)46歲以上 | 96 | 19.9% |
| 擔任職務 | (1)兼任行政職務教師 | 115 | 23.8% |
| | (2)未兼任行政職務教師 | 368 | 76.2% |
| 學 歷 | (1)學士 | 309 | 64.0% |
| | (2)碩士以上(含40學分班) | 174 | 36.0% |
| 學校規模 | (1)12班以下 | 43 | 8.9% |
| | (2)13班至24班 | 79 | 16.4% |
| | (3)25班至48班 | 177 | 36.6% |
| | (4)49班以上 | 184 | 38.1% |
| 合 計 | | 483 | 100.0% |

二、研究工具

(一) 編製正式問卷

本研究問卷共分為三大部分：第一部分為受試者「基本資料」；第二部分為「國民小學教師知識管理」問卷，編製問卷內容係參酌文獻探討結果與相關研究問卷(吳明雄，2009；徐昌男，2007)，問卷內容包括：知識獲取、知識儲存、知識應用、知識分享以及知識創新等五大面向；第三部分為「教師教學創新」問卷，編製問卷內容係參酌文獻探討結果與相關研究問卷(馬世驊，2007；蔡孟芳，2008；鄭鈺靜，2008)，量表內容包括：教學理念創新、教學內容創新、教學方法創新及評量方法創新等四大面向。

本問卷採用 Likert's 四點量表記分，受試者依其實際情形選擇適合的選

項，每一題目的選項有「總是如此」、「經常如此」、「有時如此」及「很少如此」等四個選項。勾選「總是如此」者給四分，勾選「經常如此」者給三分，勾選「有時如此」者給二分，勾選「很少如此」者給一分，受試者在教師知識管理問卷得分高低，則代表其個人知識管理的程度高低；在教師教學創新問卷上亦同。（正式問卷如附錄一）

（二）信效度

問卷編製完成後，接著進行預試。預試樣本抽取桃園縣公立國民小學共四所，合計有效樣本為 77 份，可用率 96%。教師知識管理量表經過項目分析，刪除第 5、8、16 等三題後，採主成分分析、直交轉軸之最大變異法進行因素探索，共抽取出五個因素，五個共同因素累積的解釋總變異量為 65.417%。教師知識管理量表的 Cronbach α 信度係數.911。

其次，教學創新量表經過項目分析，刪除第 16、21 兩題後，採主成分分析、直交轉軸之最大變異法進行因素探索，抽取出四個因素，四個共同因素累積的解釋總變異量為 63.208%，並且大致符合原設計層面。教學創新量表 Cronbach α 信度係數為 .866。

三、資料分析

本研究採取問卷調查法，以桃園縣公立國民小學 483 位教師為樣本。蒐集資料以統計套裝軟體 SPSS12.0 進行統計分析；統計方法採用描述性統計、積差相關、逐步多元迴歸等，並運用 LISREL 軟體檢證教師知識管理與教學創新之結構方程模式。

- （一）以平均數、標準差等統計分析國小教師知識管理與教學創新的現況。
- （二）以 Pearson 積差相關分析教師知識管理與教學創新的相關情形。
- （三）以多元迴歸分析教師知識管理對教學創新各層面的預測力。
- （四）LISREL 軟體檢證教師知識管理與教學創新之因果關係。

肆、研究結果分析與討論

一、國民小學教師知識管理之現況分析

根據國民小學教師在本研究調查之填答結果，求其在知識管理各層面及總量表之平均數及標準差，如表 5 所示：

表 5 教師知識管理之現況分析

| 層面名稱 | 題數 | 人數 | 平均數 | 標準差 | 平均數排序 |
|--------|----|-----|--------|-------|-------|
| 知識獲取 | 3 | 483 | 2.5867 | .531 | 5 |
| 知識儲存 | 4 | 483 | 2.9925 | .5485 | 2 |
| 知識應用 | 3 | 483 | 3.0386 | .4649 | 1 |
| 知識分享 | 6 | 483 | 2.8527 | .4594 | 3 |
| 知識創新 | 6 | 483 | 2.7357 | .4710 | 4 |
| 整體知識管理 | 22 | 483 | 2.8356 | .3901 | |

由表 5 可知，桃園縣國民小學教師「整體知識管理」平均數為 2.83，「知識獲取」之平均數為 2.58，「知識儲存」之平均數為 2.99，「知識應用」之平均數為 3.03，「知識分享」之平均數為 2.85，「知識創新」之平均數為 2.73，由高至低依序為「知識應用」、「知識儲存」、「知識分享」、「知識創新」，最低為「知識獲取」。本問卷採四點量表，介於 1 至未滿 1.75 分屬於低程度，滿 1.75 到未滿 2.5 分屬於中下程度，滿 2.5 到未滿 3.25 分屬於中上程度，滿 3.25 到 4 分屬於高程度，教師「整體知識管理」及各層面平均數皆高於 2.5 分，據此，不論就知識管理的整體或分層面而言，桃園縣國民小學知識管理屬於「中上程度」。

二、國民小學教師教學創新之現況分析

根據桃園縣國民小學教師在本研究調查之填答結果，求其在教學創新各層面及總量表之平均數及標準差，如表 6 所示：

表 6 教師知識管理之現況分析

| 層面名稱 | 題數 | 人數 | 平均數 | 標準差 | 平均數排序 |
|--------|----|-----|--------|-------|-------|
| 教學內容創新 | 4 | 483 | 3.1252 | .4629 | 1 |
| 教學方法創新 | 3 | 483 | 3.0966 | .4579 | 2 |
| 教學理念創新 | 4 | 483 | 3.0833 | .4590 | 3 |
| 教學評量創新 | 4 | 483 | 2.8960 | .4944 | 4 |
| 整體教學創新 | 15 | 483 | 3.0472 | .3791 | |

由表 6 可知，桃園縣國民小學教師「整體教學創新」平均數為 3.04，「教學理念創新」之平均數為 3.08，「教學內容創新」之平均數為 3.12，「教學方法創新」之平均數為 3.09，「教學評量創新」之平均數為 2.89，由高至低依序為「教學內容創新」、「教學方法創新」、「教學理念創新」、「教學評量創新」。本問卷採四點量表，教師「整體教學創新」及各層面平均數皆高於 2.5 分，據此，不論就教學創新的整體或分層面而言，桃園縣國民小學教師創新屬於「中上程度」。

本研究係以平均數來了解桃園縣國民小學教師知識管理與教學創新之現況，以下分別進行兩變項各層面的分析與探討。

(一) 教師知識管理能力

從上述分析結果可得知不論就知識管理的整體或分層面而言，桃園縣國民小學教師知識管理屬於「中上程度」，顯示桃園縣國民小學教師具有平均以上的知識管理能力。本項發現與相關研究結果相似(吳明雄，2009；徐昌男，2007；張雅甄，2009；陳嬾竹，2009)。比較教師知識管理各分層面應用之情形，應用程度最高的為「知識應用」層面，其次為「知識的儲存」，第三是「知識分享」，第四是「知識創新」，最低為「知識獲取」。推究上述結果之原因，「知識應用」最高的原因，可能是每一位教師需要秉持專業精神進行教學創新以因應多元變化的學習內容，因此教師必須應用知識來提升專業能力，豐富教學。又

基於教育行政主管機關實施學校校務評鑑與教師專業發展評鑑，教師必須建立個人的教學檔案，因此教師應用「知識的儲存」較為普遍，也因此「知識應用」與「知識儲存」之層面表現最高。有關「知識分享」與「知識創新」平均數較低，推究其原因可能是由於教師們平日授課工作繁忙，鮮少時間相聚分享交流，且研習課程的知識又不完全符合每位教師需求，故而造成「知識分享」與「知識創新」平均數較低之現象。

（二）教師教學創新

從上述分析結果可得知，不論就教學創新的整體或分層面而言，桃園縣國民小學教師教學創新屬於「中上程度」，顯示桃園縣國民小學教師具有平均以上的教學創新能力。本項研究結果與其他研究結果相似（馬世驊，2007；林寶琴，2007；蔡孟芳，2008；鄭怡慧，2009；鄭鈺靜，2008）。比較教師教學創新各分層面應用之情形，應用程度最高的為「教學內容創新」，平均數為 3.12；其次為「教學方法創新」，平均數為 3.096；第三是「教學理念創新」，平均數為 3.08。最低為「教學評量創新」，平均數為 2.89。教師在「教學內容創新」與「教學方法創新」表現最高，研究者推測教師們受九年一貫政策及政府提倡「培養孩子帶著走的能力」影響，使其教學內容不拘泥於教科書之範疇，能與學生生活經驗結合，融入新興議題，嘗試運用創意的教學活動以維持學生學習興趣（吳靖國，2003；陳佩英、焦傳金，2009）。再談到教學評量，由於教師習慣使用原有方式教學與受到紙筆測驗影響，加上仍存著分數、名次公平性的迷思，是故而使教師們在評量創新上不易展現。

三、國民小學教師知識管理與教學創新的關係

本節以皮爾遜積差相關來分析教師知識管理（知識獲取、知識儲存、知識應用、知識分享、知識創新）與教學創新（教學理論創新、教學內容創新、教學方法創新、教學評量創新）得分的相關情形。其高低級距相關係數絕對值在.4以下稱為低度相關；相關係數絕對值在.4-.7之間稱為中度相關；而相關係數絕對值在.7以上稱為高度相關（吳明隆，2007）。其關係詳如表 7：

表 7 國民小學教師知識管理與教學創新相關係數摘要

| 向度名稱 | 知識 獲取 | 知識 儲存 | 知識 應用 | 知識 分享 | 知識 創新 | 整體知 識管理 |
|--------|----------|----------|----------|----------|----------|------------|
| 教學理念創新 | .376** | .419** | .475** | .505** | .499** | .581** |
| 教學內容創新 | .299** | .430** | .498** | .513** | .597** | .607** |
| 教學方法創新 | .302** | .403** | .478** | .532** | .575** | .597** |
| 教學評量創新 | .461** | .444** | .481** | .520** | .621** | .649** |
| 整體教學創新 | .452** | .527** | .598** | .639** | .710** | .755** |

** $p < .01$

就教師整體知識管理與教學創新各層面而言，教師整體知識管理與教學創新各層面呈現顯著正相關。就教師知識管理各層面與整體教學創新而言，教師整體教學創新與知識管理的「知識獲取」($r=.452, p<.01$)、「知識儲存」($r=.527, p<.01$)、「知識應用」($r=.598, p<.01$)、「知識分享」($r=.639, p<.01$)、「知識創新」($r=.710, p<.01$)各層面具有顯著正相關，意即教師教師在知識管理各層面高者，在教學創新的得分也較高。就教師整體知識管理與教學創新各層面而言，教師整體知識管理與教學創新的「教學理念創新」($r=.581, p<.01$)、「教學內容創新」($r=.607, p<.01$)、「教學方法創新」($r=.597, p<.01$)、「教學評量創新」($r=.649, p<.01$)各層面呈現顯著正相關，意即教師在整體知識管理高者，在教學創新各層面的得分也較高。就教師知識管理各層面與整體教學創新而言，教師整體教學創新與知識管理的「知識獲取」($r=.452, p<.01$)、「知識儲存」($r=.527, p<.01$)、「知識應用」($r=.598, p<.01$)、「知識分享」($r=.639, p<.01$)、「知識創新」($r=.710, p<.01$)各層面具有顯著正相關，意即教師教師在知識管理各層面高者，在教學創新的得分也較高。

本項研究發現與相關文獻（王秀玲、林新發、康瀚文、梁玟燁、蔡麗華，2008；王建智，2002；陳亮君，2005；程王進芝，2011；林靜怡，2007）相符，知識經濟社會下，教師需要採用多元創意教學，充分利用資訊科技的性能增進學習，更配合傳統教學，提高教學效率的教學（林生傳、黃誌坤、林達森，2007），也就是說，針對知識經濟的教育功能，藉由資訊科技的運用，改善傳統教學，創新教學系統，使能擴大資訊的溝通，運用更豐富且適當的教材，更多樣化與適性化的學習方式，及利用有效的教學策略，使學生能夠建構新知識，提升教

學效能。總之，國民小學教師知識管理與教學創新之間呈現正相關，顯示兩者之間具有中高度相關，意即教師在知識管理得分高者，在教學創新程度的得分也較高。

四、教師知識管理對於整體教學創新之迴歸分析

本段採取逐步多元迴歸分析探討教師知識管理對教學創新的預測力。預測高低程度之劃分級距：16%以下屬低度預測力；16%~49%屬中度預測力；49%以上屬高度預測力（吳明隆，2007）。由表 8 可知對「整體教學創新」有預測功能的知識管理的變項共有四個變項達到顯著水準，依投入順序分別為進入迴歸模式的四個預測變項的 β 值均為正數，整體解釋力為 58.2%，屬高度預測力。表示「知識創新」、「知識應用」、「知識分享」、「知識儲存」的得分越高，「整體教學創新」得分也越高。

表 8 知識管理各層面預測「整體教學創新」之迴歸分析

| 選出的變項順序 | 多元相關係數 R | 決定係數 (R 平方) | 決定係數增加量 | β 係數 | 淨 F 值 |
|---------|----------|-------------|---------|------------|------------|
| 知識創新 | .710 | .504 | .504 | .810 | 489.933*** |
| 知識應用 | .746 | .554 | .05 | .787 | 55.706*** |
| 知識分享 | .759 | .573 | .019 | .381 | 21.860*** |
| 知識儲存 | .765 | .582 | .009 | .324 | 11.543** |

** $p < .01$ *** $p < .001$

五、教師知識管理與教學創新能力的線性關係

本研究採用結構方程模式來探討國小教師知識管理與教學創新能力之線性關係。茲分述如下：

(一) 適配度分析

本研究估計模式適配度乃以 Bagozzi 和 Yi(1988)的觀點，以基本適配標準(preliminary fit criteria)、整體模式適配度(overall model fit)、和模式內在結構適配度(fit of internal structure of model)三方面來評量。整體模式適配度包含絕對適配量測(measures of absolute)、相對適配量測(relative fit measures)、簡效適配

量測(parsimonious fit measures)三方面檢定模式整體適配情形。在絕對適配量測方面，因 χ^2 易受到樣本大小影響，樣本大時(結構方程模式為大樣本以 400 份為基準) χ^2 易達顯著而拒絕模式，因此以修正 χ^2/df 替代。本研究 χ^2/df 值為 8.69；GFI 值為.90；AGFI 值為.84；RMR 值為.22；SRMR 值為.068；RMSEA 值為.13。在相對適配量測方面，NFI 值為.94；NNFI 值為.93；CFI 值為.94；IFI 值為.94；RFI 值為.92。在簡效適配量測方面，PNFI 值為.75；PGFI 值為.58；CN 值為 85.03，各適配度指標分析整理如表 6。

由表 9 可知，在絕對適配量測中，只有 GFI 以及 SRMR 是符合標準的，在相對適配量測中各指標皆符合標準，在簡效適配部分則只有 CN 不符合標準，綜合上述，本研究提出之假設模型達到良好的適配度。

表 9 模式的適配度指標

| 檢驗標準 | 符合標準與否 |
|--------------------|-------------|
| <u>絕對適配量測</u> | |
| 1. $\chi^2/df < 5$ | 否，8.69 |
| 2. GFI > 0.90 | 是，0.90 |
| 3. AGFI > 0.90 | 否，0.84 |
| 4. RMR < 0.05 | 否，0.22 |
| 5. SRMR < 0.08 | 是，0.068 |
| 6. RMSEA < 0.05 | 否，0.13 |
| <u>相對適配量測</u> | |
| 1. NFI > 0.90 | 是，指數為 0.94 |
| 2. NNFI > 0.90 | 是，指數為 0.93 |
| 3. CFI > 0.90 | 是，指數為 0.94 |
| 4. IFI > 0.90 | 是，指數為 0.94 |
| 5. RFI > 0.90 | 是，指數為 0.92 |
| <u>簡效適配量測</u> | |
| 1. PNFI > 0.5 | 是，指數為 0.75 |
| 2. PGFI > 0.5 | 是，指數為 0.58 |
| 3. CN \geq 200 | 否，指數為 85.03 |

(二) 標準化參數估計

在確認理論模型適配於觀察資料之後，還需進一步考慮結構方程模式的標準化參數估計。由圖 2 顯示，知識獲取、知識儲存、知識應用、知識分享與知識創新五大層面為構成教師知識管理之要素，所有完全標準化參數都達顯著水準。其中以知識創新 (.85) 最高，其次依序為知識分享 (.80)、知識儲存 (.70)、知識應用 (.64)、知識獲取 (.65)。誤差變異數以知識創新 (.28) 最低、知識應用 (.59) 最高。

另一方面，教學理念創新、教學內容創新、教學方式創新以及評量方式創新等四項層面為構成教學創新能力的要素，所有完全標準化參數也都達顯著水準。其中以教學理念創新 (.74) 與評量方式創新 (.74) 並列最高，其次為教學內容創新 (.68)、教學方式創新 (.66)。

本研究的結構方程模式顯示 (如圖 2)，教師知識管理對教學創新能力之間有密切關係，具有顯著正向之影響 (.91)，彼此關係達顯著水準 ($p < .001$)。教師知識管理對教學創新能力具有顯著解釋力。本研究嘗試以模式驗證教師知識管理與教學創新能力，結果發現其模式適配度相當高。本研究假設「教師知識管理與教學創新能力之結構模式，有顯著因果關係」，獲得支持。

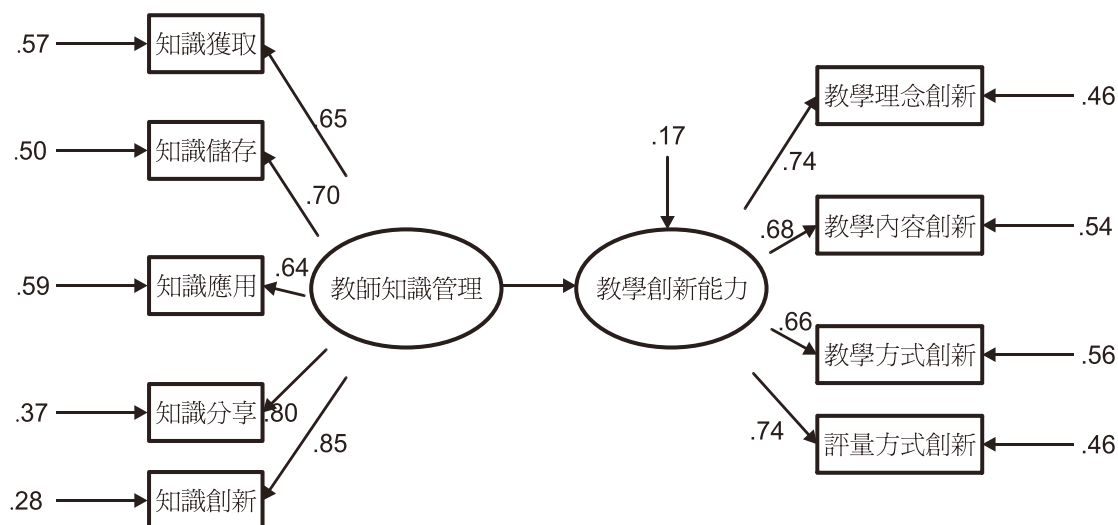


圖 2 教師知識管理與教學創新能力結構方程模式

伍、結論與建議

一、結論

本研究目的在探討教師知識管理對教學創新能力的關係，研究結果顯示教師知識管理對教學創新能力有關聯；同時發現教學創新能力仍算不錯，其中以教學內容創新尚佳，但是教學評量創新有待改善，這些發現有實務上價值。茲將研究結論分述如下：

（一）國民小學教師知識管理與教學創新之整體現況良好

桃園縣國民小學教師知識管理屬於中上程度。知識管理各層面得分高低依序為「知識應用」、「知識儲存」、「知識分享」、「知識創新」、「知識獲取」。

桃園縣國民小學教師教學創新屬於中上程度。教學創新各層面得分高低依序為「教學內容創新」、「教學方法創新」、「教學理念創新」、「教學評量創新」。

（二）國民小學教師知識管理與教學創新有顯著的正相關存在

研究發現整體教師知識管理與教學創新整體層面的具有高度正相關，教師知識管理各層面與教學創新各層面也有顯著正相關存在，表示教師知識管理越佳者，其教學創新表現也越佳。

（三）教師知識管理對教學創新有高度預測力

教師知識管理之「知識創新」、「知識應用」、「知識分享」、「知識儲存」四個變項共可解釋「整體教學創新」總變異量的 58.2%，其中「知識創新」對「整體教學創新」的解釋量有 50.4%，是最主要的預測變項。

（四）本研究所提之假設模式具有良好適配度與參數估計

本研究所提之假設模式具有良好適配度，並驗證教師知識管理五項層面為知識獲取、知識儲存、知識應用、知識分享與知識創新；教學創新四個層面為教學理念創新、教學內容創新、教學方式創新以及評量方式創新。研究顯示教師知識管理對教學創新有顯著且正向影響。

二、建議

(一) 舉辦知識管理進修活動，提供教師知識管理知能

依據本研究得知，國小教師知識管理和教學創新屬於正相關，顯示教師的知識管理愈高其表顯出的教學創新也愈高。同時發現，國民小學教師知識管理以「知識獲取」層面的得分最低，其中以「我會藉由進修管道，獲得教育新知、理念與作法」得分最低，教育行政機關在要求教師在課堂教學能力精進與提升的同時，對於教師的知識管理也要多予以重視與關懷。因此建議教育行政機關有必要積極辦理各項研習與訓練活動，以提升教育人員在推動知識管理過程中所應具備的各項知能。

(二) 強化教師教學創新知能，鼓勵教師進行教學創新

本研究調查結果發現，國民小學教師教學創新「教學理念創新」層面得分排行第三，教育行政機關重視教學創新必要性之同時，仍應積極辦理教師教學創新的研習，來強化國小教師教學創新的知能，提升教師教學效能，達到教育的目標。此外，建構實質獎勵制度，支持鼓勵教師教學創新，並給予必要的支援或協助；及持續辦理與獎勵教學創新各類競賽，成立教學創新資料庫與分享平臺，以提升教師教學創新成效。

(三) 營造知識分享學校氣氛，建構知識創新組織文化

依據本研究得知，國小教師知識管理中的「知識創新」層面，對整體教學創新有高顯著之預測力。教師間能相互合作與分享知識，有助於知識的創造，所以應培養教師分享知識的習慣與相互合作的氣氛，促使成員不斷提升自我知識與教學能力；同時並且成立學校知識分享論壇，發展領域學習團隊，鼓勵專業對話，塑造學校成為學習型組織，擴增知識學習機會。

(四) 強化知識管理能力，促進教師專業成長

依本研究發現，國小教師知識管理對教學創新具有高度的影響力。因此，教師應積極掌握與承擔自己的權力與責任，不斷促進自己的專業成長，同時也應積極參與各類知識管理的相關活動，以培養自身的知識管理能力，在教學上應勇於突破傳統，改變思考方法，創新教學內容。

參考文獻

- 王秀玲、林新發、康瀚文、梁玟燁、蔡麗華（2008）。國民中學教師專業權能、知識管理對教學創新行為影響之研究。**初等教育學刊**，**29**，25~55。
- 王如哲（2000）。**知識管理的理論與應用**。臺北市：五南。
- 王建智（2002）。**國民小學教師知識管理與教學效能關係之研究**（未出版碩士論文）。國立臺中師範學院，臺中市。
- 史美奐（2003）。**國中教師創新教學專業能力之研究—以臺北市國民中學為例**。國立台灣師範大學（未出版碩士論文），臺北市。
- 江照男（2003）。**國民小學知識管理與學校效能之相關研究**（未出版碩士論文）。國立臺北師範學院，臺北市。
- 吳明隆（2007）。**SPSS 統計應用學習實務：問卷分析與應用統計**。臺北市：知城數位科技。
- 吳明雄（2009）。**國民小學教師知覺校長轉型領導、教師知識管理與學校效能關係之研究**（未出版博士論文）。國立臺中教育大學，臺中市。
- 吳清山（2001）。知識經濟時代教師多元進修。**教師天地**，**115**，4-13。
- 吳清山（2002）。創意教學的重要理念與實施策略。**臺灣教育**，**614**，2-8。
- 吳清山（2004）。學校創新經營的理念與策略。**教師天地**，**128**，30-44。
- 吳清山、黃旭鈞（2000）。學校推動知識管理策略初探。**教育研究月刊**，**77**，18-32。
- 吳雪華（2005）。**臺北縣國民小學教師創新教學能力與教學效能關係之研究**（未出版碩士論文）。臺北市立教育大學，臺北市。
- 吳靖國（2003）。創新教學如何可能？--從「創造」意涵的哲學思維談起。國立海洋大學主編，**創新教學理論與實務**（頁 49-80）。臺北：師大書苑。
- 呂淑屏（2002）。**國民小學運用知識管理推動教學創新之行動研究**（未出版碩士論文）。國立中山大學，高雄市。

- 林生傳、黃誌坤、林達森(2007)。知識經濟社會取向的創新教學之實驗研究。
教育學刊，**28**，101-135。
- 林筱瑩(2005)。**臺北市國民中學創新經營之研究**(未出版碩士論文)。國立臺灣師範大學，臺北市。
- 林偉文(2002)。**國民中小學學校組織文化、教師創意教學潛能與創意教學之關係**(未出版博士論文)。國立政治大學，臺北市。
- 林靜怡(2007)。**臺北縣市國民小學教師知識管理能力與創意教學效能關係之研究**(未出版碩士論文)。國立臺北教育大學，臺北市。
- 林寶琴(2007)。**學習型組織運作與教師創新教學關係之研究-以臺中縣國民中學為例**(未出版碩士論文)。國立彰化師範大學，彰化縣。
- 胡瑋珊(譯)(1999)。**知識管理**。臺北市：中國生產力。
- 俞國華(2002)。**國民小學教師知識管理與專業成長之研究**(未出版碩士論文)。國立臺中師範學院，臺中市。
- 馬世驊(2007)。**臺北市國民小學教師創新教學實施現況之研究**(未出版碩士論文)。臺北市立教育大學，臺北市。
- 徐昌男(2007)。**國民小學校長知識領導與教師知識管理效能之研究**(未出版碩士論文)。臺北市立教育大學，臺北市。
- 高義展(2002)。**國民小學教師知識管理、學習型態、專業成長與專業表現關係之研究**(未出版博士論文)。國立高雄師範大學，高雄市。
- 張玉成(2003)。**教學創新與思考啓發**。載於國立臺灣海洋大學(主編)，**創新教學理論與實務**(頁31-48)。臺北市：師大書苑。
- 張世忠(2002)。**教學創新應用與實例**。臺北市：學富文化。
- 張明輝(2001)。**知識經濟與學校經營**。**教育資料與研究**，**41**，10-12。
- 張明輝(2002)。**學校經營與管理研究**。臺北市：學富。
- 張雅甄(2009)。**臺中市國民小學應用知識管理於學校創新經營之研究**(未出

- 版碩士論文)。國立臺中教育大學，臺中市。
- 許瓊潔 (2005)。國民中學教師知識管理與教學效能關係之研究 (未出版碩士論文)。高雄師範大學，高雄市。
- 許藤繼 (2003)。創新教學 理論與實務，載於國立臺灣海洋大學 (主編) 之**創新教學理論與實務**(頁 81-116)。臺北：師大書苑。
- 陳佩英、焦傳金 (2009)。分散式領導與專業學習社群之建構：一所高中教學創新計畫的個案研究。**教育科學研究期刊**，54(1)，55~86。
- 陳亮君 (2005)。臺北市國民小學教師知識管理能力與創新教學之研究 (未出版碩士論文)。臺北市立教育大學，臺北市。
- 陳美玉 (2002)。教師個人知識管理與專業發展。臺北市：學富文化。
- 陳熾竹 (2009)。臺北縣國民中學教師知識管理能力與教學品質關係之研究 (未出版碩士論文)。國立東華大學，花蓮市。
- 游弋姍 (2007)。國中綜合活動學習領域教師教學創新行為之研究 (未出版碩士論文)。國立高雄師範大學，高雄市。
- 游家政 (2003)。創新教學方案的設計與評鑑—以統整主題單元為例。載於國立臺灣海洋大學(主編)，**創新教學理論與實務**(頁 179-209)。臺北市：師大書苑。
- 程王進芝 (2011)。高雄市補習班教師知識管理與教學創新關係之研究 (未出版碩士論文)。國立高雄師範大學，高雄市。
- 黃南碩 (2007)。高雄市國民小學教師知識管理與教師專業之研究 (未出版碩士論文)。國立屏東教育大學，屏東市。
- 單文經 (2002)。創新教學的基本原則。**中等教育**，53 (4)，4-25。
- 蔡仁隆 (2002)。國民小學教師認知知識經濟時代與教學創新之研究 (未出版碩士論文)。國立臺中教育大學，高雄市。
- 蔡孟芳 (2008)。臺中市國民小學校長變革領導與教師教學創新之研究 (未出版碩士論文)。逢甲大學，臺中市。

- 蔡義德 (2010)。屏東縣國民小學教師知識管理與專業成長關係之研究 (未出版碩士論文)。國立屏東教育大學，屏東市。
- 廖春文 (2001)。知識管理在學校行政實際應用之研究。國民教育研究彙刊，9，1-34。
- 廖鈞如 (2007)。國小特殊教育教師知識管理與教學效能相關之研究 (未出版碩士論文)。國立臺中教育大學，臺中市。
- 鄭怡慧 (2009)。創新教學提升國小二年級學生數學學習興趣與學習成就之行動研究—以乘法單元為例 (未出版碩士論文)。國立臺中教育大學，臺中市。
- 鄭鈺靜 (2008)。高雄市國民小學教師專業承諾、教學創新與教學效能關係之研究 (未出版碩士論文)。國立高雄師範大學，高雄市。
- 劉君毅 (2001)。九年一貫課程的教學設計觀。載於趙鏡中(主編)，九年一貫教師增能自修手冊(頁 23-32)。臺北市：國立教育研究院籌備處。
- 劉京偉 (譯) (2000)。勤業管理顧問公司(Arthur Andersen Business Consultation) 著。知識管理的第一本書。臺北市：商周。
- 謝長榮 (2006)。臺南縣國民小學教師應用知識管理於創新教學之現況與問題研究 (未出版碩士論文)。國立臺南大學，臺南市。
- 簡紅珠 (2007)。教學創新的省思。教育研究月刊，15(7)，5-11。
- 羅綸新 (2003)。創造力與創意教學活動之探討與實務。載於國立臺灣海洋大學教育研究所主編：創新教學理論與實務 (頁 3-27)。臺北市：師大書苑。
- Bagozzi, R. P., & Yi, Y. (1988). On the evaluation of structural equation models. *Academic of Marketing Science*, 16, 74-94.
- Daveport, T., & Prusak, L. (1999). *Working knowledge : How organization manage what they know*. Boston: Harvard Business School Press.
- Galbreath, J. (2000). Knowledge management technology in education: An overview. *Educational Technology*, 40(5), 28-33.
- Grossman, P. L. (1994). Teachers knowledge. in Husen & Postlethwaite (Eds.), *The*

- international encyclopedia of education* (pp.6117-6122). Oxford: Pergamon Press.
- Hadjilouca, R., Constantinou, C. P., & Papadouris, N.(2011). The rationale for a teaching innovation about the interrelationship between science and technology. *Science & Education*, 20(10), 981-1005.
- Holsapple, C. W., & Singh, M. (2001). The knowledge chain model: Activities for competitiveness. *Expert Systems with Applications*, 20 (1), 77-98.
- Hord, S. M., & Sommers, W. A. (2008). *Leading professional learning communities: Voices from research and practice*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Jeffrey, B., & Woods, P. (2009) .*Creative learning in the primary school*. New York : Routledge.
- Liebowitz, J. (2000). *Building organizational intelligence: A knowledge management primer*. London: CRC press.
- Marquard, M. J. (1996). *Building the learning organization – a systems approach to quantum improvement and global success*. New York: McGraw-Hill.
- Nonaka, I., & Takeuchi, H. (1995). *The knowledge creating company*.New York: Oxford University Press.
- Ritchhart, R. (2004). Creative teaching in the shadow of the standards. *Independent School*, 63(2), 32-40.
- Sarros, J. C., Cooper, B. K., & Santora, J. C.(2011) .Leadership vision, organizational culture, and support for innovation in not-for-profit and for-profit organizations. *Leadership & Organization Development Journal*, 32(3), 291-309.
- Spiegler, I. (2000). *Knowledge management: A new idea or a recycled concept? Communications of the AIS*, 3(14), 1-24.
- Sternberg, R. J., & Lubart, T. L. (1999). *Defying the crowd: Cultivating creativity in a culture of conformity*. New York: Free Press.

A Study of the Relationship Between Teachers' Knowledge Management and Teaching Innovation of Elementary School in Taoyuan County

Chi-Win Fan

Associate Professor of Department of Educational Administration and Management, National Dong Hwa University

A-Ling Chang

Teacher of Sing Ming Elementary School in Taoyuan County

Abstract

This research aims to probe into the current condition and correlation of elementary school teachers' knowledge management and teaching innovation. The method of questionnaire survey was adopted with stratified random sampling and 530 public elementary schoolteachers from Taoyuan County were selected and given the Questionnaire for Research on Schoolteachers' Knowledge Management and Teaching Innovation. The effective sample size was 483 persons; the recollection rate of effective questionnaires was 91%. The data collected was analyzed and tested via a good number of statistic measures including descriptive statistics, product-moment correlation, multiple regression and structural equation modeling. The result show a good degree of fit with the parameter estimates. Based on the result, this study has provided some suggestions for educational administrations and principal's leadership.

Keywords: Teacher's Knowledge Management, Teacher's Teaching Innovation

附錄一

一、教師知識管理問卷

填答說明：以下各題請依您個人的實際情形，在「總是如此」、「時常如此」、「很少如此」、「從未如此」的□中，擇一勾選。

| | 總 是 如 此 | 時 常 如 此 | 很 少 如 此 | 從 未 如 此 |
|--------------------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 1. 我會參加讀書會，以擴展視野，吸收新知。..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2. 我會透過教學觀摩活動，以獲取新的教學技巧。..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3. 我會與同仁共同討論教育方法，並應用於學生的教育活動上。..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4. 我會將教學相關資料，分類儲存並建立於教學檔案中。..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 5. 我會將個人的工作經驗，分類儲存並建立於教學檔案中。..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 6. 我會吸取同儕的經驗，轉化為書面並予以分類和建檔。... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 7. 我會利用網際網路來儲存行政及教學上的資料。..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 8. 我會把教育相關雜誌期刊資料應用於教學活動或行政工作上。..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 9. 我會把研習進修活動的資料與心得應用在教學或行政上。..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 10. 我會從自己或他人教學經驗中，反省建構自我的教學理念。..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 11. 我能將自己的教學或課程之創新成果，主動分享給其他教師。..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 12. 我很樂意與其他成員分享我所獲得的教育專業訊息。..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 13. 我會經常與同事分享彼此的教學檔案（如教具、教材等）。..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

(續下頁)

(接上頁)

- 14.我會經常使用網路或電子郵件與同事分享教學資訊。.....
- 15.我會透過各學科領域教學群發表，並與教師進行專業對話，促進經驗交流。.....
- 16.我會經常與同仁分享教導學生的經驗。.....
- 17.我會參加教師專業社群，共同討論激發教學創意。.....
- 18.我會經常研究設計出創新而有效的教學方法。.....
- 19.我能透過資訊科技的協助，創新教學技能。.....
- 20.我會自編教材，豐富教學內涵。.....
- 21.我會將時事議題融入課程，創新教材內容。.....
- 22.我會透過行動研究的方式，提出創新的策略與構想。.....

二、教師創新教學問卷

| | 總 是 如 此 | 時 常 如 此 | 很 少 如 此 | 從 未 如 此 |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 1. 我會關注教學專業、教育政策、新興議題等新知，以提升自我成長。..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2. 我知道九年一貫課程的相關知識，如：基本理念、課程目標、基本能力和能力指標等。..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3. 我能了解教育主管機關所推動教學創新的理念與做法..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4. 我會在教材中加入時事性的內容，生活化的題材，以提升學生學習興趣。..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 5. 我的教學內容不拘泥於教科書的範疇。..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 6. 我會統整相關領域或概念來進行課程與教學上的創新..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 7. 我會融入社會新興議題，以使學生學習與生活經驗結合。..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 8. 我會提供多元的教材，使學生多方位的學習。..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 9. 我會嘗試運用自己未曾使用過的或新興的教學策略（繪本教學、體驗學習...）來進行教學。..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 10. 我的教學方法不拘泥於教學指引的範疇。..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 11. 我會依學生學習需要，運用創意的教學活動，以維持學生學習興趣。..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 12. 我會提供學生自評與互評機會，以進行楷模學習。..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 13. 我會與學生檢討評量內容，讓學生獲得立即回饋。..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 14. 我會依據學生的個別差異，設計不同的評量指標。..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 15. 我會運用資訊科技實施評量（如上網蒐集資料、線上練習）。..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

心有餘，而力不足？「家庭對工作衝突」 對教師組織公民行為的影響

顏弘欽

國立政治大學教育學系博士候選人

摘要

本研究旨在探討教師從事組織公民行為時所產生「心有餘，而力不足」的現象。在理論架構上，係以社會交換理論為基礎，檢證教師知覺組織支持、情感性組織承諾及組織公民行為的中介模式。其次，依據壓力外溢的觀點，檢視教師的家庭對工作衝突，是否對情感性組織承諾與組織公民行為之關係產生調節作用。本研究使用調查研究法，針對臺灣地區之公立國民小學教師進行問卷調查，計回收 97 校共 730 份有效問卷。依據分析結果，本研究獲致四項結論：（一）知覺組織支持能有助於情感性組織承諾與組織公民行為的提升；（二）情感性組織承諾對於知覺組織支持與組織公民行為具中介效果；（三）家庭對工作衝突對於組織公民行為具有負向的影響；（四）「家庭對工作衝突_基於緊張」會調節情感性組織支持與組織公民行為的關係。最後，依據研究結果，針對學校實務與未來研究提出建議。

關鍵詞：知覺組織支持、家庭對工作衝突、情感性組織承諾、組織公民行為

壹、緒論

傳統上，教師的責任在於教學，然而，教育革新的脈動促使了教師角色的轉變與擴充，包含既定工作的執行與諸多對學校有益的行爲。Somech 與 Ron (2007) 指出，學校的成功與否，取決於教師是否願意超越其責任，其認為教師的責任不僅限於執行既定的教學工作，同時，亦應致力協助與促進學校的發展。而這樣的呼籲，也揭示了教師的組織公民行爲 (organizational citizenship behavior, OCB) 對於學校經營發展的重要性。相關研究指出，組織公民行爲不但與教師的工作滿意度、工作效率有密切的關係，並且對學生成績、學生在校生活品質與學校形象改善等具有正向的影響 (Jimmieson, Hannam, & Yeo, 2010; Oplatka, 2009)。誠如 Bogler 與 Somech (2004) 所言，組織公民行爲是組織成功的關鍵，其為組織重構的過程提供了額外的資源，而無需完成倚賴正式的組織機制。是故，教師組織公民行爲的研究在教育領域日益受到重視。

社會交換理論 (social exchange theory, SET) 係各研究領域探討組織公民行爲的重要理論基礎 (李俊賢、黃芳銘、鍾莉容, 2010; 李新民, 2003; 林鈺琴, 2004; 陳俊璋, 2010; 鄭耀男, 2009; Aryee, Budhwar, & Chen, 2002; Konovsky & Pugh, 1994; Lavelle, McMahan, & Harris, 2009)，其主要論點之一，即假設每一件事物均有其代價，而所有的人類關係，係為一種維持給予及收還之均衡模式 (陳秉璋, 1991)。這樣的觀點，提供了本研究探討教師展現組織公民行爲的理論架構。在概念上，組織公民行爲是一種酌情行爲 (Smith, Organ, & Near, 1983)，換言之，教師可能依其與學校的社會交換關係程度，做為其是否從事組織公民行爲的依據。

在社會交換理論的架構下，知覺組織支持 (perceived organizational support, POS) 是說明組織中社會交換關係的重要概念之一 (Settoon, Bennett, & Liden, 1996)，其對於解釋組織內部的關係、認知及情感過程有相當的助益 (Dulac, Coyle-Shapiro, Henderson, & Wayne, 2008)。知覺組織支持的概念，提供了一種將組織人格化的觀點，亦即員工會視組織對其之對待，做為判斷組織是否重視其貢獻與關心其福祉的跡象 (Eisenberger, Huntington, Hutchison, & Sowa, 1986)，當員工知覺較高程度的組織支持時，基於社會交換關係的互惠原則，其將展現

某些對於組織有利的行為或成果做為回報，如組織承諾、工作投入與工作績效等 (Rhoades & Eisenberger, 2002)。由此推估，當教師知覺學校對其支持時，其將產生正向回報的認知或態度，而這樣的認知或態度如何反應在具體的行為表現上，即可能涉及部分的心理歷程。相關的研究證實，當員工知覺較高的組織支持時，其可能形成較佳的組織承諾，並反應在其正向的工作表現上 (Liu, 2009; Piercy, Cravens, Lane, & Vorhies, 2006)。其中，組織承諾可再進一步區分為不同形式的承諾概念，如 Allen 與 Meyer (1990) 即將組織承諾界分為情感性承諾 (affective commitment)、規範性承諾 (normative commitment) 及持續性承諾 (continuance commitment) 等三種形式。相關的實證研究指出，在社會交換理論的概念的架構下，知覺組織支持對於情感性組織承諾具有相當程度的正向影響 (Lee & Peccei, 2007; Rhoades, Eisenberger, & Armeli, 2001; Wayne, Shore, & Liden, 1997)，且其關聯性高於規範性承諾及持續性承諾 (Khurram, 2009)。綜合前述的研究成果，可做為瞭解學校與教師互動關係的基礎，亦即學校對於教師的重視與支持，可以提升教師對於學校的情感性組織承諾，進而展現較高程度的組織公民行為。

就概念本質而言，知覺組織支持是屬於組織成員對於組織整體性概括性認知，而這樣的認知是否確實如社會交換之觀點，反應在正向或有益於組織的行為，則可能存在一些不同程度的差異。影響教師組織公民行為的因素，除來自組織方面的，亦不能排除來自家庭的影響，此因教師有其隸屬組織及所屬家庭，是兩個不能否認的事實。當個體同時面對不同的角色期望時，若角色間難以兼顧，即可能產生角色的衝突。而當一個角色領域（工作或家庭）的時間、精力與行為需求，難以與另一個角色領域相符時，工作-家庭衝突 (work-family conflict, WFC) 即產生 (Greenhaus & Beutell, 1985; Perrewe, Hochwarter, & Kiewitz, 1999)。工作-家庭衝突又可區分為「工作對家庭衝突」(work-to-family conflict) 與「家庭對工作衝突」(family-to-work conflict) 兩個具方向性的概念 (Carlson, Kacmar, & Williams, 2000)，前者係為描述工作上的需要，妨礙個人實行其家庭責任的能力，後者則是家庭的責任干擾了個人在工作上的責任。其中，在「家庭對工作衝突」方面，相關的研究發現其與工作績效呈現負向關係 (Witt & Carlson, 2006)，而當員工知覺其家庭影響到工作時，亦會較少從事組織公民行為 (Bragger, Rodriguez-Srednicki, Kutcher, Indovino, & Rosner, 2005)。由此可推

估，當家庭對工作產生影響或衝突時，可能會對教師的組織公民行爲產生負向的影響。

在社會交換理論的觀點下，當前文獻普遍支持知覺組織支持可以正向影響組織公民行爲（陳建丞，2008；Chen, Aryee, & Lee, 2005；Wayne, Shore, & Liden, 1997；Riggle, Edmondson, & Hansen, 2009），而情感性組織承諾具有中介知覺組織支持與組織公民行爲關係的效果（Liu, 2009；Piercy, Cravens, Lane & Vorhies, 2006）。然就工作—家庭雙介面的觀點，來自家庭的責任與要求，可能外溢至工作的情境，減少員工的交換資源或意願，進而對從事組織公民行爲產生負向的影響（Bragger et al., 2005；Tompson & Werner, 1997）。本研究整合前述兩種理論觀點，探討教師在面對學校工作及家庭生活的責任與要求下，是否對其從事組織公民行爲產生影響。具體言之，依據社會交換的觀點，當教師知覺較高的組織支持時，基於回報原則，其會產生較佳的情感性組織承諾，並依此承諾表現出更多的組織公民行爲。然而，教師個人的家庭對工作衝突，會降低其從事組織公民行爲的程度，即使其內心仍存在著回報的承諾，因而產生「心有餘，而力不足」的現象。

貳、文獻探討

一、研究變項的探討

（一）知覺組織支持

知覺組織支持的概念為 Eisenberger、Huntington、Hutchison 與 Sowa 於 1986 年所界定，係一種員工對於組織是否認同其個人對於組織的貢獻，以及組織是否真誠關心其個人而形成的整體性知覺。換言之，知覺組織支持可視為員工知覺組織對其個人的承諾（Eisenberger et al., 1986）。而基於互惠原則，當員工知覺到良好的組織支持時，將促使其更努力的幫助組織達成目標（Eisenberger, Armeli, Rexwinkel, Lynch, & Rhoades, 2001）。

諸多的研究指出，員工的知覺組織支持，與其工作表現有密切的關係。楊濱燦（2004）的研究發現，員工的知覺組織支持對其利於他人的組織公民行爲（OCB-I）與利於組織的公民行爲（OCB-O）具正向且顯著的解釋力。而陳建丞

(2008) 的研究發現，知覺組織支持對於工作績效及組織公民行為皆有正向的影響。此外，知覺組織支持與員工的正向工作態度亦有正向關聯，如組織承諾、工作投入、工作滿意度及組織認同等 (Aggarwal-Gupta, Vohra & Bhatnagar, 2010; Rhoades & Eisenberger, 2002; Muse & Stamper, 2007; Sluss, Klimchak, & Holmes, 2008)。

由上可知，員工的知覺組織支持能激發許多正向的工作態度與表現。就國內教育體制而言，公立學校教師的薪酬待遇係依政府相關規定給付，因此，學校組織本身，並無法如一般私人企業提供彈性的經濟性報償。因此，學校若能致力於支持環境與氣氛的營造，促使教師知覺到學校對其的重視與關心，將為教師的工作態度與表現有極正面的影響。

(二) 情感性組織承諾

組織承諾 (organizational commitment) 係指個人對特定組織的認同與投入程度 (Porter, Steers, Mowday, & Boullion, 1974)。組織承諾反應了員工與組織的心理關係 (Van Knippenberg & Sleebos, 2006)，且涉及了不同層面的承諾概念。在 Allen 與 Meyer (1990) 提出的組織承諾三元論中，將組織承諾界分為情感性承諾、規範性承諾及持續性承諾等三種類型，成為後續進行組織承諾相關研究的重要基礎。而前述三種承諾形式中，又以情感性組織承諾與組織成員的工作表現的關係最為強烈。例如，Meyer、Stanley、Herscovitch 與 Topolnytsky (2002) 的後設分析結果指出，情感性組織承諾與工作績效或組織公民行為的關係，高於規範性承諾與持續性承諾的效果量。

所謂情感性組織承諾，係指組織成員認同與參與特定組織的相對強度，亦可視為員工對於組織情感依附的程度 (Allen & Meyer, 1990)。Baakile (2011) 以教師為研究對象，發現情感性組織承諾可以降低教師離職的意圖。而 McCormack、Casimir、Djurkovic 與 Yang (2006) 的研究指出，教師的情感性承諾與對上司、同事的滿意度具正向關係。諸多的研究指出，情感性組織承諾與工作績效、任務績效或組織公民行為有正向相關 (Cohen & Keren, 2008; Liu, 2009; Meyer, Stanley, Herscovitch, & Topolnytsky, 2002; Van Steenbergen & Ellemers, 2009)。此外，情感性組織承諾對於組織公民行為與工作績效亦有正

向影響，如 Liu（2009）的研究發現，員工的情感性承諾可以提升其對組織的公民行爲，而 Muse 與 Stamper（2007）的研究發現，情感性組織承諾與工作績效及人際促進有正向相關，其中與人際促進的關係程度高於工作績效。

由上可知，情感性組織承諾能有助於組織成員正向工作表現與態度的提升。就學校教師而言，其工作表現涉及範圍極廣，而非單純論件計酬，是故，提升教師的情感性組織承諾係相當重要的，因其將促使教師對學校更多程度的投入與參與，進而提升教育之品質。

（三）組織公民行爲

組織公民行爲是一種員工自發性、非正式要求的工作行爲，其與正式酬償制度無直接關聯，整體而言能促進組織績效（Organ, 1988）。Bateman 與 Organ（1983）列舉幾項工作行爲，如協助同事，並視之爲公民行爲（citizenship behavior）。

在管理領域中，組織公民行爲的研究自 1980 年代起已相當盛行，迄今相關研究的數量仍不見趨緩，顯見組織公民行爲在組織研究中的重要性。國內對於學校組織或教師的組織公民行爲的研究，近年來也迅速累積。最普遍的研究取向，係將組織公民行爲視爲結果變項（outcome variable），而其解釋變項則依研究目的而有所不同，如校長領導（王娜玲，2009；范熾文、林加惠，2010；陳啓東、鍾瑞國，2007）、組織公平（郭維哲、方聰安，2006；鄭耀男，2009）、組織信任（吳政達、湯家偉、羅清水，2007）及教師效能感（陳俊瑋，2010）等。此外，組織公民行爲涉及不同的行爲事例。例如，Organ（1988）將組織公民行爲界分爲利他主義（altruism）、勤勉認真（conscientiousness）、運動家精神（sportsmanship）、禮貌（courtesy）及公民道德（civic virtue）等不同形式的行爲，而其分類架構，也成爲後續相關研究的重要參考依據（Bragger, Rodriguez-Srednicki, Kutcher, Indovino, & Rosner, 2005；Somech & Ron, 2007）。

由前述可知，成員的組織公民行爲涉及了不同形式的行爲展現；然而，不論是哪一種形式的公民行爲，隨著時間的推移，都將對組織產生正面的幫助。是故，組織公民行爲成爲當前組織行爲研究的重要議題。就組織而言，員工的組織公民行爲可彌補組織設計不足之處；而就成員而言，展現組織公民行爲不

但是基於對組織的回報與互惠，更可為個人帶來更佳的工作評價。

（四）家庭對工作衝突

就當前的組織文獻而言，工作與家庭的平衡係相當重要的研究課題（Levy, 2003），因為其影響涉及了組織的成功及員工的個人生活品質（Kossek & Ozeki, 1998；Organ & Ryan, 1995）。

工作-家庭衝突係指個人在工作與家庭要求無法兼顧時，所產生的角色衝突（Carlson & Kacmar, 2000）。工作-家庭衝突係為一個多面向屬性的構念，除了影響方向性的界定外（工作對家庭衝突、家庭對工作衝突），亦就不同的壓力形式予以區分，如以「基於時間的衝突」（time-based conflict）、「基於緊張的衝突」（strain-based conflict）及「基於行為的衝突」（behavior-based conflict）等三種形式（Greenhaus & Beutell, 1985）。Carlson、Kacmar 與 Williams（2000）透過實證研究驗證了前述架構，然而，文獻上對於以行為為基礎的衝突之概念說明並不清楚（陸洛、黃茂丁、高旭繁，2005），因此，諸多研究者僅就時間與緊張為基礎的衝突進行探討（Frone, Russell, & Cooper, 1992；Kelloway, Gottlieb, & Barham, 1999）。

值得一提的是，「工作對家庭衝突」與「家庭對工作衝突」兩個向度雖同屬在工作-家庭衝突的架構下，然實證研究指出，兩者之間雖具有一定的相關程度，但仍可區分成兩個不同的概念（張婷婷、陸洛，2009）。再者，工作-家庭衝突的文獻普遍支持一個外溢（spill-over）模型，其認為當一個人在家庭生活感受到壓力時，這種壓力會外溢進入工作領域，並影響在工作場合上的各種行為，相對地，工作的壓力亦會外溢至家庭領域，而影響到個人在家庭責任的履行（Kossek & Ozeki, 1998）。然而，本研究的重點在於探討教師在工作場合的表現（組織公民行為），因此，僅就「家庭對工作衝突」的影響進行探討。具體言之，當個人的家庭責任對其工作產生影響時，其可能影響其工作表現，如各種不同形式的組織公民行為。

二、研究變項的關係

(一) 知覺組織支持、情感性組織承諾與組織公民行為的關聯性

諸多的實證研究支持了知覺組織支持與組織公民行為的關係，即基於社會交換關係的回報原則，當員工知覺較高的組織支持時，會促進其從事組織公民行為。相關的研究皆顯示，員工的知覺組織支持對於其組織公民行為具有正向的影響（陳建丞，2008；Chen, Aryee, & Lee, 2005；Wayne, Shore, & Liden, 1997；Riggle, Edmondson, & Hansen, 2009），而 Chen、Eisenberger、Johnson、Sucharski 與 Aselage（2009）的研究發現，知覺組織支持可以導致角色外績效的產生。基於此，本研究認為教師知覺組織支持與組織公民行為之關係提出以下假設：

假設 1：教師的「知覺組織支持」對「組織公民行為」具正向的影響。

此外，社會交換理論重要原則之一，即隨著時間的推移，社會交換將演變成相互承諾的關係（Cropanzano & Mitchell, 2005）。這樣的觀點，提供知覺組織支持與情感性組織承諾之間關係的說明。知覺組織支持係一種員工知覺組織對待的整體信念，而基於互惠原則，當員工知覺良好的組織支持時，將促成更多情感性的承諾，並更努力的幫助組織達成目標（Eisenberger, Armeli, Rexwinkel, Lynch, & Rhoades, 2001）。相關研究的結果發現，員工的知覺組織支持對於其情感性組織承諾有正向的影響（Lee & Peccei, 2007；Rhoades, Eisenberger, & Armeli, 2001）。據此，本研究認為教師的知覺組織支持將有助於情感性組織承諾的提升，其假設如下：

假設 2：教師的「知覺組織支持」對「情感性組織承諾」具正向的影響。

歸納相關研究結果可知，知覺組織支持可以正向影響組織公民行為，這樣的關係，形成了中介變項存在的前提。再者，知覺組織支持亦能提升員工的情感性組織承諾，因此，情感性組織承諾可能為知覺組織支持與組織公民行為的中介變項，係相當合理的推估。前述的推論，在 Piercy、Cravens、Lane 與 Vorhies（2006）、Liu（2009）的研究中獲得支持。歸納前述，本研究以社會交換關係為基礎，針對教師知覺組織支持、情感性組織承諾與組織公民行為，提出一個中介模式。其主要在於闡述教師知覺組織支持，可以提升其情感性組織承諾，

並基於回報原則從事組織公民行為。其假設如下：

假設 3：教師的「知覺組織支持」可以透過「情感性組織承諾」的中介，對「組織公民行為」產生正向的影響。

（二）家庭對工作突對組織公民行為的影響

理論上，成員知覺組織的支持，可以促進其情感性組織承諾，並促進其從事組織公民行為。然而，此涉及感受一行為的心理歷程，可能受到不同成員間差異的影響。

時間的限制、倦怠及疲憊常常會造成工作與家庭的衝突，而降低員工從事組織公民行為的可能性（Bacharach, Bamberger, & Conley, 1991）。Tompson 與 Werner（1997）發現，較高程度的工作場合角色衝突與較低程度的組織公民行為有相關。是故，當員工為履行家庭義務而使得從事某些工作行為感到壓力時，其可能使超越工作上規範的角色要求變得困難。另外，Bragger 等人（2005）的研究發現，當教師知覺其家庭影響到工作時，亦會較少從事組織公民行為。前述的研究結果，除了支持外溢模型的論點外，亦說明了部分社會交換理論的觀點。資源的擁有與交換意願係維持社會交換關係的重要條件（Cropanzano & Mitchell, 2005），因此，當個人家庭對工作衝突產生時，壓力外溢至其工作場合時，將使得其可回報的資源減少，進而影響到交換關係或回報程度。

由於組織公民行為本質上，係為一種個人的酌情行為，因此，當員工面臨較高的「家庭對工作衝突」時，其可能降低其從事組織公民行為的可能性。綜合前述，本研究認為「家庭對工作衝突」對教師組織公民行為具有負向的影響，此外，「家庭對工作衝突」會減少教師進行社會關係回報的資源，易言之，即使其因情感性承諾而具回報的意願，亦因交換資源（如時間、精力）減少的影響，降低其回報行為的展現。具體假設如下：

假設 4：教師的「家庭對工作衝突」對「組織公民行為」具負向的影響

假設 5：「家庭對工作衝突」會影響「情感性組織承諾」與「組織公民行為」的關係。在控制「知覺組織支持」的程度下，「家庭對工作的衝突」的程度愈低，則「情感性組織承諾」對「組織公民行為」的正向關係愈強，反之亦然。

參、研究方法

一、研究樣本

本研究以臺灣地區公立國民小學教師為研究母體，樣本選取則以分層抽樣進行之。首先，依北、中、南、東四個地區，隨機抽取臺北市、桃園縣、苗栗縣、臺中市、彰化縣、雲林縣、嘉義縣、高雄市、屏東縣、臺東縣與宜蘭縣等 11 個縣市進行調查，並依照前述縣市 99 學年度之公立國民小學學校數量決定抽樣比例，其依序為 9%、11%、7%、14%、10%、9%、7%、14%、10%、5%及 4%，共計抽取 121 所學校。其次，依據不同的學校規模（大型為 37 班以上；中型為 19 至 36 班；小型為 18 班以下），各抽取 10、8、6 人，共計寄出 1040 份問卷，回收 752 份，扣除填答不全或呈固定反應者 22 份，有效問卷共計 730 份，回收有效問卷比率為 70.19%。各縣市有效問卷比率依序分別為 10%、10%、10%、10%、11%、8%、7%、15%、9%、5%及 5%，與參照母體之比率極為相近，由此可推估，本研究有效樣本具有相當的代表性。

在樣本基本特性方面，男性教師比率為 36.3%，年齡方面以 31-40 歲者與 41-50 歲者居多，其比率分別為 44.8%與 41.1%，30 歲以下與 51 歲以上者較為少數，其比率分別為 6.7%與 7.4%。在職務別方面，教師兼主任、教師兼組長、班級導師與科任教師的比率分別為 18.2%、34.0%、40.4%與 7.4%，樣本教師的平均服務年資則為 15.2 年。此外，有 80.7%的教師為已婚，而有 73.4%的教師表示育有兒女，其平均育兒女數為 1.96 名。

二、研究程序

本研究採調查研究法進行之。在變項測量方面，係依據文獻探討的過程，界定構念之內涵，並選取適切之量表進行衡量。由於量表皆引自於國外組織管理領域之實證研究，為避免文化涉入之疑慮，本研究透過倒譯法 (back translation) 之程序進行量表之翻譯，其次，委由 2 位具組織管理背景之博士，針對翻譯後之題項內容進行審核與修正，以確認中文題項之內涵與原始題項相符。再者，為進一步確認測量題項在學校組織情境的適用性，本研究敦請 2 名具備學校行政專長之學者以及 6 名國小教育實務人員（教師兼主任 2 名、教師兼組長 2 名、

專任教師 2 名），針對各題項的陳述內容提供修正意見。

各量表之題項皆以李克特 7 點量表設計之，評定從（1）非常不同意至（7）非常同意。在施測方式上，則以教師自評之方式進行。完成資料蒐集後，隨後進行資料填答情形的檢視，並針對漏答過多或呈固定反應之問卷予以刪除。隨後進行資料編碼，並進行偏態、峰度之分析，以瞭解資料的分配情形。其次，進行共同方法變異（common method variance, CMV）的分析，以檢視原始資料是否有存在嚴重的共同方法效應。

在資料分析方面，本研究首先以驗證性因素分析，檢視資料的因素結構是否與理論相符。再者，進行描述性統計分析，以瞭解變項的反應情形。最後，藉由階層迴歸分析（hierarchical regression analysis）來檢證本研究之假設。

三、變項測量

（一）知覺組織支持

本研究以 Eisenberger 等人（2001）的量表進行衡量。測量題項共計 5 題，例題如「學校肯定我額外的付出與努力」。驗證性因素分析結果顯示， $\chi^2(df) = 19.90(5)$ ，NNFI = 0.99，CFI = 0.99，RMSEA = 0.064，SRMR = 0.012，各題項標準化因素負荷量介於 .80 至 .89 之間。此外，量表之組合信度為 .93，平均變異數抽取量為 .73。

（二）情感性組織承諾

本研究使用 Allen 與 Meyer（1990）的組織承諾量表中關於情感性組織承諾的題項進行衡量。測量題項共計 6 題，例題如「我對本校有很強的情感依附」。驗證性因素分析結果顯示， $\chi^2(df) = 52.64(9)$ ，NNFI = 0.98，CFI = 0.99，RMSEA = 0.082，SRMR = 0.015，各題項標準化因素負荷量介於 .76 至 .94 之間。此外，量表之組合信度為 .95，平均變異數抽取量為 .75。

（三）組織公民行為

對於組織公民行為的衡量，本研究參考 Somech 與 Ron（2007）的量表來進行衡量。測量題項共計 22 題，其中「利他主義」層面為 5 題、「勤勉認真」

層面為 4 題、「運動家精神」為 5 題、「禮貌」層面 4 題及「公民道德」層面 4 題。例題如「當同事工作繁重時，我會予以協助」、「即使沒人督導或看見，我仍會遵守學校的相關規範」、「我總是需要他人的安撫或回應，才會減少抱怨」、「我會避免自己的行為，影響到他人的工作」及「我會參與學校中，非強制但卻重要的會議」。二階驗證性因素分析結果顯示， $\chi^2(df) = 878.10(199)$ ，NNFI = 0.93，CFI = 0.94，RMSEA = 0.068，SRMR = 0.045，各題項的標準化因素負荷量介於 .64 至 .93 之間。此外，量表五個構面的組合信度為分別為 .92, .85, .81, .91 與 .87，平均變異數抽取量為 .73, .58, .60, .76 與 .62。

(四) 家庭對工作衝突

在家庭對工作的衝突測量方面，本研究使用 Carlson、Kacmar 與 Williams (2000) 對於家庭妨礙工作 (family interference with work, FIW) 的題項進行衡量。其包括基於時間 (time-based) 與基於緊張 (strain-based) 兩個層面。前者有 3 題，係評估來自家庭上時間的壓力，會妨礙工作的程度，例題如「由於對家庭責任的時間花費，我必須忽略工作上的事情」，後者亦為 3 題，係評估來自家庭的壓力或疲勞，如何妨礙工作上的需求，例題如「由於家庭責任帶來的壓力，讓我難以專注在工作上」。兩因素斜交模式顯示， $\chi^2(df) = 82.73(8)$ ，NNFI = 0.97，CFI = 0.98，RMSEA = 0.113，SRMR = 0.027，各題項標準化因素負荷量介於 .86 至 .96 之間。此外，兩個構面的組合信度為分別為 .92 與 .94，平均變異數抽取量為 .79 與 .84。

肆、分析結果

一、資料檢視與描述性統計

本研究在變項的測量上，係以單一來源且相同時間點之方式進行，因此，無法完全排除共同方法變異所造成的影響。為偵測 CMV 的程度嚴重與否，本研究以哈門氏單因子測試法來檢視 CMV 的程度，其係為偵測 CMV 嚴重程度的普遍方法 (彭台光、高月慈、林鈺琴，2006)。分析結果顯示，將所有測量題項以主軸因子法進行因素分析，在未轉軸的情況下，共獲致 8 個因素，共計解釋 68.48% 的變異量，其中第一個因素的解釋變異量為 34.45%，依據哈門氏單因子

測試法的判斷原則，本研究在變項的測量上，並未具嚴重的共同方法效應。

表 1 所呈現為研究變項之描述性統計與相關分析結果。其中，就平均數而言，教師在知覺組織支持 ($M = 5.044$)、情感性組織承諾 ($M = 5.346$)、組織公民行為 ($M = 5.530$) 的知覺或評價現況，均在中等程度之上，而整體家庭對工作衝突 ($M = 2.896$)、「家庭對工作衝突_基於時間」($M = 3.054$) 及「家庭對工作衝突_基於緊張」($M = 2.737$) 等層面的知覺程度則在中等程度之下。

至於在相關程度方面，教師的知覺組織支持與組織公民行為具顯著正相關 ($r = .394, p < .001$)，然兩者僅具中低程度的相關性，知覺組織支持與情感性組織承諾則具顯著的高度正相關 ($r = .688, p < .001$)，而情感性組織承諾與組織公民行為則呈現中度的正相關 ($r = .537, p < .001$)。相對而言，家庭對工作衝突及其兩個分層面，與情感性組織承諾及組織公民行為則呈現顯著負向相關，而與教師的知覺組織支持則未具顯著相關。

表 1 研究變項描述性統計與相關分析摘要表

| 變項 | <i>M</i> | <i>SD</i> | 偏態 | 峰度 | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) | (6) |
|------------------|----------|-----------|--------|--------|---------------------|----------------------|----------------------|---------------------|---------------------|-----|
| 知覺組織支持 (1) | 5.044 | 1.003 | -0.514 | 0.874 | — | | | | | |
| 情感性組織承諾 (2) | 5.346 | 1.041 | -0.599 | 0.462 | .668 ^{***} | — | | | | |
| 組織公民行為 (3) | 5.530 | 0.678 | -0.250 | -0.221 | .394 ^{***} | .537 ^{***} | — | | | |
| 家庭對工作衝突_基於時間 (4) | 3.054 | 1.270 | 0.322 | -0.459 | -.001 | -.103 ^{**} | -.216 ^{***} | — | | |
| 家庭對工作衝突_基於緊張 (5) | 2.737 | 1.277 | 0.550 | -0.234 | -.052 | -.141 ^{***} | -.278 ^{***} | .764 ^{***} | — | |
| 家庭對工作衝突 (6) | 2.896 | 1.196 | 0.369 | -0.354 | -.028 | -.130 ^{***} | -.263 ^{***} | .939 ^{***} | .939 ^{***} | — |

註： 1. 樣本數 $N = 730$ 。

2. ^{**} $p < .01$, ^{***} $p < .001$ 。

二、知覺組織支持、情感性承諾與組織公民行為的關聯性

本研究的重要論點之一，即教師的知覺組織支持，可以提升其情感性組織承諾，並進而促進其組織公民行為。為檢驗此中介模式，本研究依據 Baron 與 Kenny (1986) 的檢測程序進行分析 (見表 2)。分析結果顯示，教師的知覺組織支持對組織公民行為具正向的影響 ($F = 133.99, p < .001$)，其標準化迴歸係數為 .394，解釋變異量為 15.5%。此結果亦符合教師知覺組織支持與組織公民行為之間存在中介變項的前提。

依據本研究之假設，情感性組織承諾可能扮演了知覺組織支持與組織公民行為中介變項之角色，因此，針對知覺組織支持與情感性組織承諾之迴歸模式進行分析。其結果顯示，知覺組織支持可以解釋情感性組織承諾的變異 ($F = 586.76, p < .001$)，其標準化迴歸係數為 .668，顯見教師的知覺組織支持可以正向解釋情感性組織承諾，其解釋力為 44.6%。接續，針對知覺組織支持與情感性組織承諾對教師組織公民行為進行分析。分析結果顯示，在納入情感性組織承諾後，模型的解釋變異量提升至 29.0%。此外，在控制情感性組織承諾的情況下，教師知覺組織支持對組織公民行為的淨效果消失 ($t = 1.535$)，而情感性組織承諾對於組織公民行為則具顯著解釋力，其標準化迴歸係數為 .494。

由此可知，教師的知覺組織支持與從事組織公民行為之間，存在中介變項，而情感性組織承諾即為一有效的中介變項。在納入中介變項後，教師知覺組織支持的影響效果從原本顯著變為不顯著，由此可知，教師知覺組織支持、情感性組織承諾與組織公民行為係屬於完全中介之關係。

表 2 中介模式分析摘要表

| 投入變數 | 情感性組織承諾 | | | | 組織公民行為 | | | |
|-------------------|---------|---------|-----------|-------|--------|---------|-----------|-------|
| | B | β | t | R^2 | B | β | t | R^2 |
| Step 1 知覺組織支持 | | | | | .266 | .394 | 11.575*** | .155 |
| Step 2 知覺組織支持 | .693 | .668 | 24.223*** | .446 | | | | |
| Step 3 情感性組織承諾 | | | | | .322 | .494 | 11.759*** | .290 |
| 知覺組織支持 | | | | | .044 | .064 | 1.535 | |

*** $p < .001$

三、家庭對工作衝突的影響

本研究另一研究重點，即探討「家庭對工作衝突」對教師從事組織公民行為的影響。在此階段，本研究採用階層迴歸進行分析，並建立三個迴歸模型，分別檢視教師的整體「家庭對工作衝突」、「家庭對工作衝突_基於時間」及「家庭對工作衝突_基於緊張」對於教師組織公民行為的影響效果。

分析結果如表 3 所示。首先，情感性組織承諾對於教師組織公民行為具顯著的正向影響，而「家庭對工作衝突」、「家庭對工作衝突_基於時間」及「家庭對工作衝突_基於緊張」則對教師的組織公民行為具顯著的負向影響。

至於在調節效果分析方面，教師整體的家庭對工作衝突，對情感性組織承諾與組織公民行為的關係未具顯著影響 ($t = 2.264$)。其次，「家庭對工作衝突_基於時間」對對情感性組織承諾與組織公民行為的關係未具顯著影響亦未達顯著 ($t = 1.179$)。相對而言，「家庭對工作衝突_基於緊張」對於情感性組織承諾與組織公民行為之關係具顯著的影響 ($t = 2.905, p < .01$)。由圖 1 可知，「家庭對工作衝突_基於緊張」會調節情感性組織承諾與組織公民行為的關係。當教師具較低的衝突感時，其展現組織公民行為的程度雖較高，然來自於情感性組織承諾的影響卻較低，相對而言，具較高衝突感的教師雖展現較低的組織公民行為，然而，衝突感強化了情感性承諾與組織公民行為的關係。

表 3 調節模式分析摘要表

| 投入變數 | 組織公民行為 | | | | |
|---------|--------|---------|-----------|-------|--------------|
| | B | β | t | R^2 | ΔR^2 |
| 模型 1 | | | | | |
| Step 1 | | | | | |
| 情感性組織承諾 | .333 | .511 | 16.651*** | | |
| 家庭對工作衝突 | -.112 | -.197 | -6.410*** | .326 | |
| Step 2 | | | | | |
| 情感性組織承諾 | .338 | .518 | 16.842*** | | |
| 家庭對工作衝突 | -.118 | -.208 | -6.709*** | | |
| 交互作用項 | .037 | .070 | 2.264 | .331 | .005 |

(續下頁)

(接上頁)

| | | | | | |
|--------------|-------|-------|-----------------------|------|------|
| 模型 2 | | | | | |
| Step 1 | | | | | |
| 情感性組織承諾 | .339 | .520 | 16.844 ^{***} | | |
| 家庭對工作衝突_基於時間 | -.087 | -.162 | -5.252 ^{***} | .314 | |
| Step 2 | | | | | |
| 情感性組織承諾 | .341 | .523 | 16.887 ^{***} | | |
| 家庭對工作衝突_基於時間 | -.090 | -.169 | -5.379 ^{***} | | |
| 交互作用項 | .018 | .037 | 1.179 | .315 | .001 |
| 模型 3 | | | | | |
| Step 1 | | | | | |
| 情感性組織承諾 | .331 | .508 | 16.555 ^{***} | | |
| 家庭對工作衝突_基於緊張 | -.110 | -.207 | -6.750 ^{***} | .330 | |
| Step 2 | | | | | |
| 情感性組織承諾 | .337 | .517 | 16.857 ^{***} | | |
| 家庭對工作衝突_基於緊張 | -.116 | -.218 | -7.094 ^{***} | | |
| 交互作用項 | .044 | .089 | 2.905 ^{**} | .338 | .008 |

** $p < .01$, *** $p < .001$ 。

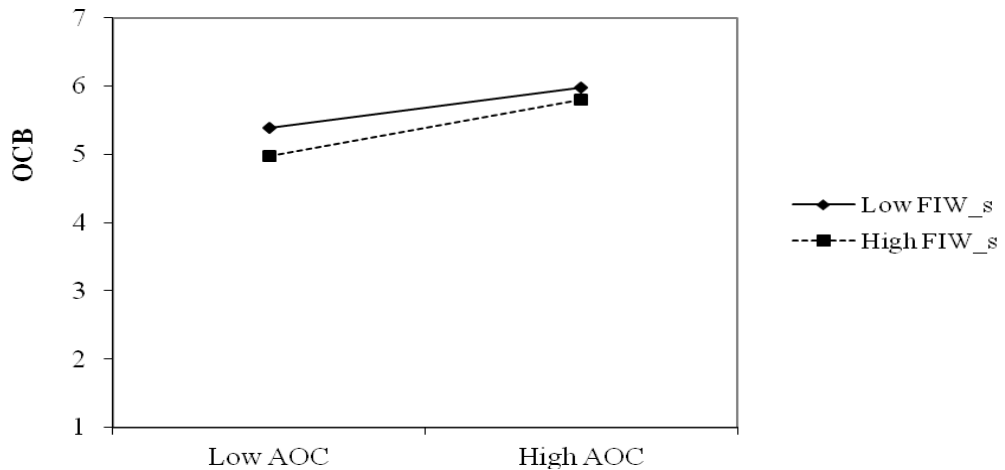


圖 1 調節效果示意圖

四、綜合討論

本研究依據社會交換理論的觀點，針對教師知覺組織支持、情感性組織承諾與組織公民行為的關係提出一個中介模式。依據研究結果，此中介模式獲得

支持，亦即知覺組織支持，可以透過情感性組織承諾的中介作用，間接對組織公民行爲產生影響。此結果與 Piercy、Cravens、Lane 與 Vorhies (2006) 及 Liu (2009) 的研究發現一致。由此可知，在組織脈絡下，組織若能珍視成員的貢獻並予以關懷，成員會因知覺到組織的支持，進一步產生情感性的承諾，並基於社會交換理論的互惠原則，展現較高程度的組織公民行爲。這樣的現象，不僅存在一般企業組織，亦適用於描繪教師個人與學校組織之間的關係。

除了社會交換關係的探討，本研究進一步結合壓力外溢的觀點，探討家庭的角色與責任，是否會對教師從事組織公民行爲造成影響。分析結果顯示，「家庭對工作衝突」對教師組織公民行爲具負向的影響，此結果與 Bragger 等人 (2005) 的研究結果一致。換言之，當家庭責任所造成的時間或緊張的衝突感，會外溢至教師的工作情境，而此現象將導致教師事組織公民行爲的資源或意願減少。

此外，「家庭對工作衝突_基於緊張」會造成教師在從事組織公民行爲時，產生心有餘而力不足的現象。分析結果顯示，具較高程度「家庭對工作衝突_基於緊張」的教師，其情感性組織承諾對組織公民行爲的影響強度，高於具較低程度「家庭對工作衝突_基於緊張」的教師，但單就展現組織公民行爲的程度，具較低程度「家庭對工作衝突_基於緊張」教師的組織公民行爲仍較佳。易言之，較高的「家庭對工作衝突_基於緊張」，促使教師在組織公民行爲的展現方面，更依賴於情感性組織承諾的作用，但因衝突感造成其社會交換資源減少，使得即使其具有相當的回報意願，在行爲實踐的程度仍是較為偏低的。

伍、結論與建議

一、結論

(一) 知覺組織支持有助於情感性組織承諾與組織公民行爲的提升

依據分析結果，本研究假設 1 與假設 2 獲得支持。首先，教師的知覺組織支持可以促進組織公民行爲，而兩者之間正向影響關係，也提供了中介變數存在的可能性。其次，知覺組織支持對於提升教師的情感性組織承諾亦有正面的助益，這樣的結果亦說明情感性組織承諾扮演知覺組織支持與組織公民行爲中介變項的合理性。

（二）情感性組織承諾對於知覺組織支持與組織公民行為具中介效果

依據分析結果，教師的知覺組織支持可以透過情感性組織承諾的完全中介作用，間接對組織公民行為產生正向影響，因此，本研究假設 3 獲得支持。此結果驗證了教師與學校之間的社會交換關係。依據社會交換的觀點，當教師知覺到組織支持時，基於互惠原則，其將回報利於組織的相關行為，如組織公民行為。然而，單僅有回報的意圖會認知，對於行為的實踐可能是不夠充分的。情感性組織承諾係將認知轉化為具體行為的心理機制，是促進教師基於回報原則，進而展現組織公民行為的中介變項。

（三）家庭對工作衝突對於組織公民行為具有負向的影響

本研究假設 4 獲得支持。由研究結果可知，家庭對工作衝突對於教師組織公民行為具有負向的影響。此發現支持了壓力外溢的觀點，具體言之，當來自家庭的責任與負擔對工作所有衝突時，會影響教師的工作行為，尤其是組織公民行為係屬教師的酌情行為，因此，不論是時間或緊張的衝突，皆不利於教師展現組織公民行為。

（四）「家庭對工作衝突_基於緊張」會調節情感性組織支持與組織公民行為的關係

依據分析結果，基於緊張的家庭對工作家庭衝突，會影響情感性組織支持與組織公民行為的關係，而基於時間與整體的家庭對工作衝突，則未具顯著的調節效果。值得說明的是，本研究分析結果與研究假設 5 並不一致。本研究假設 5 係認為較高家庭對工作衝突，會弱化教師情感性組織承諾與組織公民行為的關係。然研究結果顯示，具較高程度「家庭對工作衝突_基於緊張」的教師，其展現組織公民行為的程度雖較高，但卻強化了情感性組織承諾與組織公民行為的關係。換言之，家庭對工作衝突的存在，雖然對教師的組織公民行為有負向的影響，然而，此衝突感的存在，會激發教師的情感性承諾，並展現組織公民行為。

二、建議

(一) 就學校實務而言

教師的工作與待遇受到法令的保障與規範，在評鑑制度未落實之際，學校實無太大權力要求教師從事更多既定工作之外的行爲。是故，激發教師從事組織公民行爲，將可爲學校的進步提供更多的資源。本研究提供了一個激發教師從事組織公民行爲的模式，即透過組織的支持，促進教師對學校的情感性承諾，於此，教師將基於回報原則，進而展現組織公民行爲。

組織支持的形式極爲多元，本研究從社會交會關係的角度切入，探討教師知覺組織支持的影響，其係爲一種珍視教師的貢獻，並給予重視與關懷的支持形式，換言之，在學校受法令規範而無法提供更多實質性的支持時，情感性的支持相對就顯得更爲重要。這樣的觀點，對於當前強調教師專業與績效的革新脈絡提供了部分的補充，易言之，學校應重視與教師之間的情感性互動，形塑組織人格化的環境與氛圍。

此外，學校應認知教師工作與家庭平衡的重要性。本研究結果發現，較高程度的家庭對工作衝突雖可能強化了情感性組織承諾與組織公民行爲的關係，然其展現組織公民行爲的程度，還是較爲偏低的。因此，建議教育行政機關應重視教師心理健康的問題，並協助學校針對教師辦理親職教育或生涯發展等成長活動，提升教師處理與家庭責任相關的衝突管理，於此，將更有益於教師心有餘力的貢獻於學校發展。

(二) 就後續研究而言

本研究在變項測量上，係以單一時間點的橫斷面調查進行之，其基礎是在於文獻探討過程中，對於變項間關係的明確推導，然而，在結果推論上無法很充分的說明變項之間的因果關係，因此，建議未來研究可進行不同時間點的調查，除可強化因果關係的推論上，亦可做爲避免共同方法效應的事前處理。

接續共同方法效應的問題，本研究係透過事後的資料檢測，推估本研究的資料未具嚴重的共同方法變異。然而，本研究的資料係來自於單一來源，主要考量在於知覺組織支持、情感性組織承諾、家庭對工作衝突等，係屬於態度或

認知性質的變項，因此，資料均來自教師個人應是相當合理的；在商管領域的研究上，組織公民行為採他評的方式進行測量已愈來愈普遍，然而，教師工作性質的專業性及自主性相關鮮明，主管或同事不見得能真實獲知其相關工作情形，因此，本研究仍採用教師自評的方式測量組織公民行為。建議後續研究，可使用他評的方式進行，以進一步分析自評與他評在分析結果上的差異。

參考文獻

- 王娜玲 (2009)。臺北市國小校長領導行為與教師組織公民行為之研究。**臺北市立教育大學學報：教育類**，**40** (1)，119-155。
- 吳政達、湯家偉、羅清水 (2007)。心理契約、組織公平、組織信任與組織公民行為結構關係之驗證：以臺北地區國民中學學校組織為例。**教育政策論壇**，**10** (1)，133-159。
- 李俊賢、黃芳銘、鍾莉容 (2010)。組織支持、組織認同與服務導向組織公民行為：餐旅飯店服務人員的實證。**休閒事業研究**，**8** (2)，49-67。
- 李新民 (2003)。高屏地區幼兒教師組織公民行為與其影響因素之初探。**教育學刊**，**21**，149-171。
- 林鈺琴 (2004)。休閒旅館業從業人員的組織公正、組織信任與組織公民行為關係：社會交換理論觀點之分析。**中華管理學報**，**5** (1)，91-112。
- 范熾文、林加惠 (2010)。國民小學校長道德領導與教師組織公民行為關係之研究。**市北教育學刊**，**36**，23-50。
- 郭維哲、方聰安 (2006)。學校組織公平對教師組織公民行為影響之研究－以信任及承諾為中介變項。**教育經營與管理研究集刊**，**2**，145-179。
- 陸洛、黃茂丁、高旭繁 (2005)。工作與家庭的雙向衝突：前因、後果及調節變項之探討。**應用心理研究**，**27**，133-166。
- 陳秉璋 (1991)。**社會學理論**。台北市：三民。
- 陳建丞 (2008)。員工知覺的組織支持與工作績效間的中介模型研究。**管理學報**，**25** (3)，309-331。
- 陳俊瑋 (2010)。國中教師集體效能感、教師自我效能感及教師組織公民行為關聯之研究：多層次中介效果之分析。**當代教育研究**，**18** (2)，29-69。
- 陳啓東、鍾瑞國 (2007)。高職校長領導型態對教師組織公民行為與學校組織績效之影響。**當代教育研究**，**15** (3)，69-114。
- 張婷婷、陸洛 (2009)。資源損失與資源獲得對職家衝突之影響：資源保存理論

- 的觀點。台大管理論叢，20（1），69-98。
- 彭台光、高月慈、林鈺琴（2006）。管理研究中的共同方法變異：問題本質、影響、測試和補救。管理學報，23（1），77-98。
- 楊濱燦（2004）。組織支持認知及領導者與部屬交換關係對組織公民行為影響效果之研究。台灣管理學刊，4（2），141-160。
- 鄭耀男（2009）。臺灣原住民小學教職員之組織公民行為：不同族群的社會交換效果。教育學刊，33，159-201。
- Aggarwal-Gupta, M., Vohra, N., & Bhatnagar, D. (2010). Perceived organizational support and organizational commitment: The mediational influence of psychological well-being. *Journal of Business and Management*, 16(2), 105-124.
- Allen, N. J., & Meyer, J. P. (1990). The measurement and antecedents of affective, continuance, and normative commitment to the organization. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 63(1), 1-18.
- Aryee, S., Budhwar, P.S., & Chen, Z. X. (2002). Trust as a mediator of the relationship between organizational justice and work outcomes: Test of a social exchange model. *Journal of Organizational Behavior*, 23(3), 267-285.
- Baakile, M. (2011). Comparative analysis of teachers' perception of equity, pay satisfaction, affective commitment and intention to turnover in Botswana. *Journal of Management Research*, 3(1), 1-21.
- Bacharach, S. B., Bamberger, P., & Conley, S. (1991). Work-home conflict among nurses and engineers: Mediating the impact of role stress on burnout and satisfaction at work. *Journal of Organizational Behavior*, 12(1), 39-53.
- Baron, R. M., & Kenny, D. A. (1986). The moderator–mediator variable distinction in social psychological research: Conceptual, strategic, and statistical considerations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51(6), 1173-1182.
- Bateman, T. S., & Organ, D. W. (1983). Job satisfaction and the good soldier: The relationship between affect and employee “Citizenship.” *Academy of Management Journal*, 26(4), 587-595.
- Bragger J. D., Rodriguez-Srednicki, O., Kutcher E. J., Indovino, L., & Rosner, E.

- (2005). Work-family conflict, work-family culture, and organizational citizenship behavior among teachers. *Journal of Business and Psychology*, 20(2), 303-324.
- Bogler, R., & Somech, A. (2004). Influence of teacher empowerment on teachers' organizational commitment, professional commitment and organizational citizenship behavior in schools. *Teaching and Teacher Education*, 20(3), 277-289.
- Carlson, D.S., Kacmar, K. M. (2000). Work-family conflict in the organization: Do life role values make a difference? *Journal of Management*, 26(5), 1031-1054.
- Carlson, D.S., Kacmar, K. M., & Williams, L. J. (2000). Construction and initial validation of a multidimensional measure of work-family conflict. *Journal of Vocational Behavior*, 56(2), 249-276.
- Chen, Z., Aryee, S., & Lee, C. (2005). Test of a mediation model of perceived organizational support. *Journal of Vocational Behavior*, 66(3), 457-470.
- Chen, Z., Eisenberger, R., Johnson, K. M., Sucharski, I., & Aselage, J. (2009). Perceived organizational support and extra-role performance: Which leads to which? *The Journal of Social Psychology*, 149(1), 119-124.
- Cohen, A., & Keren, D. (2008). Individual values and social exchange variables: Examining their relationship to and mutual effect on in-role performance and organizational citizenship behavior. *Group & Organization Management*, 33(4), 425-452.
- Cropanzano, R., & Mitchell, M. S. (2005). Social exchange theory: An interdisciplinary review. *Journal of Management*, 31(6), 874-900.
- Dulac, T., Coyle-Shapiro, J., Henderson, D. J., & Wayne, S. J. (2008). Not all responses to breach are the same: The interconnection of social exchange and psychological contract processes in organizations. *Academy of management journal*, 51(6), 1079-1098.
- Eisenberger, R., Huntington, R., Hutchison, S., & Sowa, D. (1986). Perceived organizational support. *Journal of Applied Psychology*, 71(3), 500-507.
- Eisenberger, R., Armeli, S., Rexwinkel, B., Lynch, P.D., & Rhoades, L. (2001). Reciprocation of perceived organizational support. *Journal of Applied*

Psychology, 86(1), 42-51.

- Frone, M. R., Russell, M., & Cooper, M. L. (1992). Prevalence of work-family conflict: Are work and family boundaries asymmetrically permeable? *Journal of Organizational Behavior*, 13(7), 723-729.
- Greenhaus, J. H., & Beutell, N. J. (1985). Sources of conflict between work and family roles. *Academy of Management Review*, 10(1), 76-88.
- Jimmieson, N. L., Hannam, R. L., & Yeo, G. B. (2010). Teacher organizational citizenship behaviours and job efficacy: Implications for student quality of school life. *British Journal of Psychology*, 101(3), 453-479.
- Kelloway, E. K., Gottlieb, B. H., & Barham, L. (1999). The source, nature, and direction of work and family conflict: A longitudinal investigation. *Journal of Occupational Health Psychology*, 4(4), 337-346.
- Khurram, S. (2009). Perceived organizational support, antecedents and consequences proposing and testing a model in a public sector university of Pakistan. *South Asian Journal of Management*, 16(1), 7-26.
- Konovsky, M. A., & Pugh, S. D. (1994). Citizenship behavior and social exchange. *Academy of Management Journal*, 37(3), 656-669.
- Kossek, E. E., & Ozeki, C. (1998). Work-family conflict, policies, and the job-life satisfaction relationship: A review and directions for organizational behavior-human resources research. *Journal of Applied Psychology*, 83(2), 139-149.
- Lavelle J. J., McMahan, C. G., & Harris, C. M. (2009). Fairness in human resource management, social exchange relationships, and citizenship behavior: Testing linkages of the target similarity model among nurses in the United States. *The International Journal of Human Resource Management*, 20(12), 2419-2434.
- Lee, J., & Peccei, R. (2007). Perceived organizational support and affective commitment: The mediating role of organization-based self-esteem in the context of job insecurity. *Journal of Organizational Behavior*, 28(6), 661-685.
- Levy, P. E. (2003). *Industrial/organizational psychology: Understanding the workplace*. Houghton Mifflin, Boston, MA .

- Liu, Y. (2009). Perceived organizational support and expatriate organizational citizenship behavior: The mediating role of affective commitment towards the parent company. *Personnel Review*, 38(3), 307-319.
- McCormack, D., Casimir, G., Djurkovic, N., & Yang, L. (2006). The concurrent effects of workplace bullying, satisfaction with supervisor, and satisfaction with co-workers on affective commitment among schoolteachers in China. *International Journal of Conflict Management*, 17(4), 316-331.
- Meyer, J. P., Stanley, D. J., Herscovitch, L., & Topolnytsky, L. (2002). Affective, continuance, and normative commitment to the organization: A meta-analysis of antecedents, correlates, and consequences. *Journal of Vocational Behavior*, 61(1), 20-52.
- Muse, L. A., & Stamper, C. L. (2007). Perceived organizational support: Evidence for a mediated association with work performance. *Journal of Managerial Issues*, 19(4), 517-535.
- Oplatka, I. (2009). Organizational citizenship behavior in teaching: The consequences for teachers, pupils, and the school. *International Journal of Educational*, 23(5), 375-289.
- Organ, D. W. (1988). *Organizational citizenship behavior: The good soldier syndrome*. Lexington, MA: Health.
- Organ, D. W., & Ryan, K. (1995). A meta-analytic review of attitudinal and dispositional predictors of organizational citizenship behavior. *Personnel Psychology*, 48(4), 775-802.
- Perrewe, P. L., Hochwarter, W. W., & Kiewitz, C. (1999). Value attainment: An explanation for the negative effects of work-family conflict on job and life satisfaction. *Journal of Occupational Health Psychology*, 4(4), 318-326.
- Piercy, N. F., Cravens, D. W., Lane, N., & Vorhies, D. W. (2006). Driving organizational citizenship behaviors and salesperson in-role behavior performance: The role of management control and perceived organizational support. *Journal of the Academy of Marketing Science*, 34(2), 244-262.
- Porter, L. W., Steers, R. M., Mowday, R. T., & Boulian, P. V. (1974). Organizational commitment, job satisfaction, and turnover among psychiatric technicians.

- Journal of Applied Psychology*, 59(5), 603-609.
- Rhoades, L., & Eisenberger, R. (2002). Perceived organizational support: A review of the literature. *Journal of Applied Psychology*, 87(4), 698-714.
- Rhoades, L., Eisenberger, R., & Armeli, S. (2001). Affective commitment to the organization: The contribution of perceived organizational support. *Journal of Applied Psychology*, 86(5), 825-836.
- Riggle, R. J., Edmondson, D. R., & Hansen, J. D. (2009). A meta-analysis of the relationship between perceived organizational support and job outcomes: 20 years of research. *Journal of Business Research*, 62(10), 1027-1030.
- Settoon, R. P., Bennett, N., & Liden, R.C. (1996). Social exchange in organizations: Perceived organizational support, leader-member exchange, and employee reciprocity. *Journal of Applied Psychology*, 81(3), 219-227.
- Sluss, D. M., Klimchak, M., & Holmes, J. J. (2008). Perceived organizational support as a mediator between relational exchange and organizational identification. *Journal of Vocational Behavior*, 73(3), 457-464.
- Smith, C. A., Organ, D. W., & Near, J. P. (1983). Organizational citizenship behavior: Its nature and antecedents. *Journal of Applied Psychology*, 68(4), 653-663.
- Somech, A., & Ron, I. (2007). Promoting organizational citizenship behavior in schools: the impact of individual and organizational characteristics. *Educational Administration Quarterly*, 43(1), 38-66.
- Tompson, H., & Werner, J. M. (1997). The impact of role conflict/facilitation on core and discretionary behaviors: Testing a mediated model. *Journal of Management*, 23(4), 583-572.
- Van Knippenberg, D., & Sleebos, E. (2006). Organizational identification versus organizational commitment: Self-definition, social exchange, and job attitudes. *Journal of Organizational Behavior*, 27(5), 571-584.
- Van Steenbergen, E. F., & Ellemers, N. (2009). Feeling committed to work: How specific forms of work-commitment predict work behavior and performance over time. *Human Performance*, 22(5), 410-431.
- Wayne, S. J., Shore, L. M., & Liden, R. C. (1997). Perceived organizational support

and leader-member exchange: A social exchange perspective. *Academy of Management Journal*, 40(1), 82-111.

Witt, L. A., & Carlson, D. S. (2006). The work-family interface and job performance: Moderating effects of conscientiousness and perceived organizational support. *Journal of Occupational Health Psychology*, 11(4), 343-357.

The Spirit is Willing, but the Flesh is Weak? Investigate the Impact of Family-to-work Conflict on Teachers' Organizational Citizenship Behaviors

Hung-Chin Yen

Ph.D. Candidate, Department of Education,
National Cheng Chi University

Abstract

This study aimed to explore the phenomenon of “The spirit is willing, but the flesh is weak” observed in the teachers’ organizational citizenship behaviors. In terms of theoretical framework, with the social exchange theory as the basis, the intermediary models of the teachers’ perceived organizational support, affective organizational commitment, and organizational citizenship behaviors were validated. Secondly, from the perspective of “pressure spill”, the teachers’ family-to-work conflict was examined to determine whether or not it produced a regulatory effect on the relationship between affective organizational commitment and organizational citizenship behaviors. In this study, the survey research method was adopted. Targeting public elementary school teachers in Taiwan, a questionnaire survey was conducted, and 730 valid copies from 97 schools were recovered. Based on the analysis results, three conclusions were drawn: (1) perceived organizational support contributed to enhancing the affective organizational commitment and organizational citizenship behaviors; (2) affective organizational commitment produced an intermediary effect on perceived organizational support and organizational citizenship behaviors; (3) family-to-work conflict have negative effect on organizational citizenship behaviors; and (4) strain-based conflict moderate the relationship between affective organizational support and organizational citizenship behaviors. Finally,

according to the findings, this study proposes suggestions for school practice and future researches.

Keywords: affective organizational commitment, family-to-work conflict, organizational citizenship behavior, perceived organizational support

青少年運動參與、自我效能與學業成就之關係探討 —以台中、彰化地區為例

葉振偉

國立彰化師範大學教育研究所博士候選人

摘要

近年來國內外許多研究(例如：謝維玲，2009; Liu, Chen, Wu, Kuo, Yu, Huang, 2009)發現運動參與有助於大腦的發展，然而關於運動影響青少年學習之相關研究卻不多，本研究旨在探討運動參與對於青少年的自我效能和學業成就是否產生影響，選取台中、彰化地區 741 位（男生 364 人，女生 377 人）公、私立高三學生為研究對象，研究工具包括運動參與量表、自我效能量表與學測五科總級分為其學業成就，以 t 考驗、皮爾遜積差相關和多元逐步迴歸進行統計分析。研究結果發現（一）男生運動參與高於女生；另外在任務、解決困難、計劃性效能高於女生；女生在自我調節、英文效能高於男生，但是男女生學業成就無顯著差異；（二）青少年運動參與、自我效能與學業成就呈現顯著正相關；（三）青少年運動參與和自我效能可以正向預測學業成就，最後依研究結果提出相關建議以供參考。

關鍵詞：青少年、運動參與、自我效能、學業成就

感謝二位匿名審查委員提供本文修改意見。

壹、緒論

由於中華文化傳統根深蒂固的「萬般皆下品，唯有讀書高」思想影響深遠，乃至國內數十年來中學校園普遍過於重視學業成就，相對之下，學生的運動機會就被忽視了！但隨著政府開始推動十二年國教，應該讓學生「適性揚才」的多元學習觀念逐步受到重視，加以各縣市都在升學超額比序的條件上，採計體適能檢測的分數，亦即一位學業成就不錯的學生，但若體適能不佳，仍有可能無法錄取心目中的理想學校，所以青少年運動參與課題已漸漸受到教育當局的重視。柏拉圖曾說過一句經典的話：「爲了讓人類擁有成功的人生，神提供了教育和運動兩種管道，不僅是分離的（一個是心靈、一個爲肉體）也是並行的，透過這兩條管道，人類便能臻至完美。」（謝維玲，2009），可見運動自古以來被西方文化重視的程度。另外，自我效能是社會心理學家 Bandura 在 80 年代提出的觀念，在社會學習論中，自我效能扮演著一個關鍵的角色，即個體從事某種工作或任務前對自己之能力的看法（Bandura, 1997），高自我效能者對於困難的事情更能付出努力和堅持，研究也發現自我效能越高者，表現會更好，同時自我效能也會影響個體選擇任務、願意努力的程度和面對困難時的堅持程度（洪菁穗，1998），就研究者觀察台灣教育現況發現，青少年在參與運動時，會遭遇許多困難，諸如外在環境不適合運動、學校師長和家長強烈要求課業等等困境，尤其至今台灣仍是一個非常重視學業成就的環境，家長往往會認爲所謂的運動，只是玩樂、休閒活動，進而限制或禁止青少年參與運動，不僅如此也曾耳聞過學校拿體育課來上國文、英文等等核心課程，此舉剝奪了青少年運動的機會，在華人文化中，運動較不受家長、師長重視，但研究者發現，運動參與能增加自我效能（Gill & Williams, 2008），而自我效能佳者能預測較佳的學業表現（林文乾，2006；洪菁穗，1998；Pajares & Miller, 1994），但三者之間的關係仍待釐清，故本研究將深入探討三者之間的關係。

青少年是人生的關鍵期，對他們來說參與運動和努力在學業表現都是一項不容易的任務，再者如前段所述，自我效能可能會影響青少年運動參與和學業成就，而目前國內同時討論外在運動參與、內在自我效能和其學業表現的相關研究並不多，本研究意欲探討青少年和三個變項的關連性。另外，傳統上男性運動參與較多，如彭馨穎（2008）和 McCullough, Muldoon, & Dempster（2009）之

研究，一般認為男生對於運動參與較為重視，然而運動參與對於男、女生產生的效果是否有別？況且性別差異也是教育心理研究的重點之一，故將性別差異納入研究目的，試圖探索本文研究變項在兩性之間是否有顯著差異。綜上所述，研究目的如下所述：

- 一、探討不同性別之青少年其運動參與、自我效能和學業成就之現況與差異情形。
- 二、瞭解青少年運動參與、自我效能與其學業成就的關係。
- 三、瞭解青少年運動參與和自我效能對於其學業成就的預測力。

貳、文獻探討

一、運動參與

Coakley and Hirsch (1998)指出運動是一個被良好建立的、正式的身體競爭性活動，參與者是發自內心或因為外在的獎勵而參與，即運動參與。運動的種類方面，多把運動依強度區分為激烈、中度和輕度運動，激烈運動如快速跑步、足球、籃球等；中度運動如快走、網球、游泳等；輕度運動如散步、瑜伽、保齡球等(Godin & Shephard, 1985)，雖然運動的類型多且綿密，但本研究內之運動參與指的是受試者實際參與不論競賽式（如棒球籃球等）或非競賽式（慢跑、騎腳踏車等）的運動，本研究旨在瞭解青少年運動參與的多寡，而非特定運動參與的類型或是內容，故認定上只要青少年體認自己有運動的感覺，皆為本研究內之運動參與。

運動對於身體的優點眾多，運動可以減低得到心血管疾病的機率(Bouchard, 2007)，還可以降低罹患肥胖和慢性病的機率(Harley et al., 2009)，維持身體的正常機能和體重。在學習方面，Strong, Malina, Blimkie, Daniels, Dishman, & Gutin (2005)曾針對 850 篇有關於學童的身體運動的研究做過分析，發現一天參加 60 分鐘以上的活動會讓學童們學得更好，發展的更適當。邱慶瑞（2003）研究高中生，發現體適能越好，學業成績越高，綜合上述研究顯示，運動對於身體健康、青少年成長、身心調節、肥胖、避免心血管疾病(Cale & Harris, 2005)等都有顯著的幫助，可見運動參與對青少年好處多，但礙於士大夫文化的關係，加上

升學壓力，我國傳統教育對於運動較不重視，實為可惜。

二、自我效能

自我效能被定義為「個體對自己去執行某種行為中需要產生的信念」(Bandura, 1997; Choi, 2005)，可以簡單劃分為效能預期和結果預期兩種。預期效能信念隨著「程度、強度和一般性」三個向度而不同(Bandura, 1997)。自我效能的程度，指的是個人對不同難度的事件所預期的表現。如應用於運動方面，因為預期效能有程度、強度和一般性並可轉移、可改變之特性(Cashmore, 2008)，加上自我效能具有可塑性，可以善加培養和訓練。另外，Bandura (1997)提到，自我效能較高者學業成績較高或是排名較為優秀，在健康行為方面，對於減重、運動、戒掉抽煙的機會較高，在運動競賽上表現也較好，同時在組織上較有生產力。同樣的，Pajares (1996) 也指出學業自我效能和學業表現是正向的相關，Bong (2002) 研究 200 多位女高中生自我效能時也發現數學自我效能可以預測數學成績、英文自我效能可以預測英文成績，可見自我效能對學習成就的影響之深遠。

自我效能應該是具有特定領域性的(Bandura, 2006)，為個體在面臨特定任務下時顯現的一個信心指數，所以自我效能一般都被認定是多面向的(multifaceted)或是多向度的(multidimensional)(Bandura, 1997, p. 352)，而本研究參考相關文獻，將運動自我效能分為多向度來討論，分為任務效能、計劃性效能和解決困難效能(Milne, Hall, & Forwell, 2005)。將運動自我效能分為任務(task)效能、計劃性(scheduling)效能和解決困難(coping)效能三者。所謂的任務效能指的是個人對執行某些運動基本層面任務之信心，也就說為了檢驗執行特定難度的任務之信心；解決困難效能指的是在面臨挑戰的情況之下對運動的信心，即是面臨某些特定的威脅和困難時處理的信心。此外，計畫效能則是面對許多時間上的需求，還能規律運動的信心，如必須同時面對運動和其他時間的安排之下，是否能順利運動的信心(Feltz, Short, & Sullivan, 2007; Rodgers, Wilson, Hall, Fraser, & Murray, 2008)並發展出在運動上使用之多向度自我效能量表(Multidimensional Self-Efficacy for Exercise Scale)，此量表經學者檢驗發現信、效度良好(Rodgers et al., 2008)。

在學習方面，採用兒童感知自我效能量表(The Children Perceived Self-Efficacy Scale,簡稱 CPSES)(Bandura, 2006)，其包含學業成就效能(academic achievement efficacy)和自我調節學習效能(self-regulated learning efficacy)等向度作為本研究自我效能構面之一。在自我效能的量測方面，分為運動和學業成就兩者，但前面文獻指出，較多運動參與的兒童，學習成績會較好，是否因為運動參與對自我效能有正面的影響，也使得最後有較佳的學業成就表現？

綜觀以上，自我效能是一種信念，本研究將自我效能區分為二大類，深入探討青少年運動量是否會影響自我效能內的因素，進而帶動學生學習上的表現，來驗證上述文獻的資料；也就是參與較多的運動，對自我效能系統內產生影響，進而對學習上發揮正向的作用。

三、運動參與、自我效能和學業成就之相關研究

運動參與對自我效能的研究方面，運動參與影響自我效能(Gill & Williams, 2008)，高度運動量和自我效能高度相關(Miller, Ogletree, & Welshimer, 2002)，故運動參與與自我效能息息相關。運動參與和學業成就方面，Coe, Pivarnik, Womack, Reeves, and Malina (2006)針對 200 多位國小六年級學生研究其運動量和學業成就的關係，發現身體活動量到達 Healthy People 2010 的要求者（每天一小時以上中度身體活動）其學業成就也較好。在青少年方面，Nelson and Gordon-Larsen (2006) 研究檢驗了一萬多名青少年的運動和學業關係，發現運動量較大者，在英文和數學得到 A(90 分)的機率，比那些久坐生活者，高出約百分之二十，這是很驚人的差異，支持參與更多運動，而得到更好成績；Fredricks and Eccles (2006)則調查高中生的運動參與益處時發現多運動的高中生在學業壓力調整上較為優秀，且有較佳的學業成績。此外，自我效能和學業成就方面，Pajares (1996)指出自我效能是學業成就的最強預測因子，Schunk (1981)也提出自我效能與學業表現有顯著正相關，同時自我效能也能預測學業成就表現，簡言之，運動參與、自我效能分別和學業成就息息相關，故本研究將以前述研究為基礎，探討青少年之三者變項的關係。

四、性別和運動參與、自我效能和學業成就的關係

(一) 運動參與與性別之相關研究

大部分研究都顯示運動有性別上的差異，尤其男生運動參與較女生為高(彭馨穎, 2008; McCullough, Muldoon, & Dempster, 2009)，但依據美國聯邦高中協會(National Federation of State High School Associations; NFHS)在 2008-2009 年高中生運動參與調查中發現 (NFHS, 2009)，雖然高中男生運動人數較女生為多，但兩者之間的差距已逐年漸漸縮小，不論在參與的運動人數和參與的運動類型，女生都有顯著的成長。再者，許多女性運動員也有很優秀的表現，如今男女生運動參與是否還會有差異？本研究將一併討論。

(二) 自我效能與性別差異分析

性別差異一直是大家很感興趣的話題，在自我效能方面，許多研究發現結論不一。有女生高於男生者(Versteeg, 2004)、兩者沒有差異者(李美瑜, 2005)，或男生高於女生者(王琳雅, 2006)。由上述研究可知，性別對於自我效能的影響學界仍無結論，故本研究將一併探討青少年之性別對於自我效能有無差異性。

(三) 性別與學業成就之相關研究

男生學業成就通常較女生為低(Versteeg, 2008)，但也有研究發現國小學童的學業成就男女方面無差異(李美慧, 2004)，洪潔稜(2009)在研究社會資本對學業成績的影響時，也發現男女生數學、社會和自然三科分數皆無顯著差異，也就是性別對於學業成就的影響仍無一致性的結果。傳統而言認為男性較為好動，前述多數研究也支持男性參與較多運動，但目前同時探討青少男女之間運動參與、自我效能和學業成就三者關係之研究較少，故本研究除研究主題之外，亦增加性別變項，來探討性別與研究主題之相關性。綜觀文獻發現，性別與運動參與、自我效能學業成就分別有影響，但三者的關係值得進一步討論。

研究者發現，是否參與較多的運動，能增加自己的信心和自我效能，故影響對學業的信心，而有了較好的成績表現，就如前述文獻說明的，運動較多，影響大腦活化，進而學習能力強(Liu, Chen, Wu, Kuo, Yu, Huang, 2009)學業成就較佳，自我效能較佳者，對自我有信心，對學習願意投入較多的努力和堅持，

自然而然學業表現較好，然而文獻中引用許多國外的資料，在台灣重視課業的環境，目前尚無研究討論這三者之間的關係，所以結果是否真如預期所示？本研究將以問卷調查法深入探討。

參、研究設計與實施

一、研究對象

研究母群體為台中市和彰化縣高中生，共約 3 萬 5 千人(教育部，2013)，預計選取 2% 做為樣本，研究者為中學教師，長期在校服務，對母群體具有相當了解，又因時間、資源方面之考量，故採取判斷抽樣(judgment sampling) (張芳全，2010) 選取受測台中市、彰化縣之高中(不含高職)，以 97 學年度基測入學成績作為取樣標準，研究者自行將每校入學最低成績(PR 值)由高到低區分為 4 層，每層隨機選取 1 所學校，共 4 所高中，之後由學校任意選取 2 個高三班級，請導師對學生施測，問卷採用研究者自編之「青少年運動參與、自我效能與學業成就調查問卷」，在 98 年 2~3 月間共發出 768 份問卷，回收有效樣本為 741 人，有效回收率為 96%，其中男生 364 人，女生 377 人。

二、研究工具

研究工具包括三部分運動參與量表、自我效能量表及大學學測分數。

(一) 青少年運動參與量表

運動參與行為量表為翻譯 Fox (1987) 所使用運動參與公式，為運動參與量表編製而成之現有問卷，請受試者回憶過去一週內運動參與的行為來計算出運動參與量，此公式計算簡單易用，受試者容易理解與作答，且此公式符合 Cale and Harris(2005)對運動的定義包含了運動持續時間、運動頻率與運動強度。其公式為：運動參與程度 = 運動頻率 X (運動強度 + 持續時間) (Fox, 1987)，問卷內容包含運動參與的頻率：指受試者平均一星期中參與運動的次數；運動參與之持續時間：指受試者每次參與運動的平均持續時間；運動參與強度：指受試者每次真實參與運動的強度。

(二) 自我效能量表

自我效能量表翻譯 Rodgers et al.(2008) 之運動使用多向度自我效能量表和 Bandura (2006)的兒童感知自我效能量表，經前測進行項目分析（極端組比較和同質性檢驗）之後，並無發現未達顯著水準之題目，故題項全數保留。

運動自我效能量表之因素分析得到 KMO=.87，大於 0.5 表示可以進行因素分析，從 Bartlett's 球形檢定， χ^2 值為 4255.34($p < .001$)達顯著水準，代表母群體的相關矩陣間有相同的因素存在。接著以主成份分析法進行參數估計及最大變異法進行轉軸，並依文獻探討結果及原量表之構面，萃取三個因素，並取因素負荷量在.35 以上之題項，因素分析的結果，其特徵值依序為 2.64、2.39 和 2.11，其中「任務」可解釋 29.33%的變異量，「計劃性」則可解釋 26.57%之變異量，「解決困難」可解釋 23.45%的變異量，三個因素對整體變異量的解釋為 79.36%。顯示此份量表有不錯的建構效度，另外在信度上，各分量表 Cronbach's α 係數分別介於為 .81~.92 之間，而運動自我效能總量表 Cronbach's α 係數為 .94。

表 1 運動自我效能之因素分析摘要表(N=741)

| 問卷題項 | 因素負荷量 | | | 共同性 |
|------------------|-------|------|------|------|
| | 任務 | 計劃性 | 解決困難 | |
| A2 根據指示完成運動。 | .88 | .26 | .19 | .88 |
| A1 適當的技巧完成運動 | .86 | .26 | .22 | .86 |
| A3 展現運動中所有需要的動作 | .84 | .25 | .27 | .84 |
| C8 每週持續運動三次 | .24 | .85 | .20 | .83 |
| C9 安排規律運動的行程 | .20 | .81 | .23 | .75 |
| C7 你的日常生活中運動 | .41 | .73 | .23 | .75 |
| B5 缺乏能量時，還能運動 | .18 | .24 | .87 | .85 |
| B4 當你感到不舒服時，還能運動 | .31 | .14 | .82 | .79 |
| B6 心情不好，還能運動 | .17 | .46 | .61 | .61 |
| 特 徵 值 | 2.64 | 2.39 | 2.11 | 7.12 |
| 解釋變異量(百分比) | 29 | 27 | 23 | 79 |

另外，學業自我效能量表方面，本研究之量表效度經因素分析結果顯示「學

業自我效能量表」的 KMO 值為.89，Bartlett 球形檢定值達 8001.15($p < .001$)顯著，顯示取樣可進行因素分析，故本研究以主成分分析法、最大變異法轉軸，分析量表的因素結構，因素分析時，萃取出特徵值大於 1 的因素時發現，可以萃取出四個因素，分別命名為「自我調節」，其中原本之學業成就自我效能量表可以萃取出三個因素：「數理自我效能」(D11、D10、D12、D13)、「英語自我效能」(D16、D18)及「一般學科自我效能」(D14、D15、D17)，各因素層面題目的因素負荷量皆在.35 以上，其特徵值依序 5.50、2.90、2.06 和 1.78，解釋變異量分別為 28.94%、15.24%、10.87%和 9.35%，累積解釋變異量為 64.43% (表)。綜合上述研究可知，此量表具有穩定的建構效度，另外在信度上，各分量表 Cronbach' s α 係數分別介於為.84~.91 之間，而學業自我效能總量表 α 係數為.92。

表 2 學業自我效能之因素分析摘要表(N=741)

| 問卷題項 | 因素負荷量 | | | | |
|-------------------------------|--------|------|------|----------|-------|
| | 自我調節學習 | 數理效能 | 英文效能 | 一般學科自我效能 | 共同性 |
| E24 能計畫一天學校課業 | .81 | .20 | .04 | .16 | .72 |
| E25 能組織學校課業 | .79 | .24 | .11 | .20 | .74 |
| E21 上課時，總是專心於課業 | .73 | .15 | .31 | -.04 | .65 |
| E22 能在上課中把筆記抄好 | .72 | .08 | .28 | .06 | .61 |
| E26 記得在課堂上或教科書內的訊息資料 | .71 | .27 | .12 | .2 | .67 |
| E20 雖然身邊有其他有趣的事，但是我還能控制自己先去唸書 | .68 | .19 | .32 | -.04 | .60 |
| E28 自己做學校功課 | .67 | .19 | .12 | .13 | .52 |
| E23 使用圖書館找到上課中指定作業的訊息 | .67 | .07 | -.01 | .30 | .54 |
| E19 在規定期限內完成指定作業 | .66 | .12 | .32 | .04 | .55 |
| E27 能安排一個地方不受干擾的讀書 | .62 | .22 | .09 | .24 | .49 |
| D11 學習代數(解方程式) | .24 | .88 | .09 | -.01 | .84 |
| D10 學習一般數學 | .23 | .86 | .06 | .01 | .80 |
| D12 學習理化 | .16 | .83 | .02 | .07 | .72 |
| D13 學習生物 | .22 | .52 | .09 | .29 | .41 |
| D18 學習(英文)文法 | .30 | .11 | .85 | .15 | .83 |
| D16 學習外語(英文) | .23 | .06 | .84 | .25 | .84 |
| D15 使用電腦 | .01 | .23 | .01 | .73 | .59 |
| D17 學習社會科(歷史,地理,公民) | .32 | -.14 | .22 | .63 | .57 |
| D14 學習作文、閱讀和語言技巧 | .26 | .06 | .36 | .59 | .55 |
| 特徵值 | 5.50 | 2.90 | 2.06 | 1.78 | 12.24 |
| 解釋變異量(百分比) | 29 | 15 | 11 | 9 | 64 |

(三) 學業成就

本研究之學業成就指的是研究對象參加 98 學年度大學入學考試測驗分數，請受測同學回憶填寫，即國文、英文、數學、自然與社會之五科加總之總級分。

三、研究流程

本研究流程主要先蒐集相關文獻，尤其是有關變項相關的研究，整理相關文獻後，翻譯並編擬本研究所需問卷，之後請三位教育和體育相關專家學者和三位高中英文老師過目校正，再由三位高三生閱讀問卷試答並詢問有無困難之處，形成正式問卷，經前測後再選取樣本正式施測並回收，首先瞭解問卷的可用性，刪除無效廢卷，最後將可用問卷進行資料處理，並做結果分析。

四、資料處理

以 SPSS 12.0 for Windows 進行統計分析，以獨立樣本 t 檢定檢驗青少年男女生在變項上的差異情形，進一步以皮爾森積差相關檢驗變項之間的關聯性，最後以多元逐步回歸考驗青少年運動參與、自我效能對學業成就的預測力，各項統計考驗的顯著水準均定 $\alpha = .05$ 。

肆、研究結果與討論

一、青少年在運動參與、自我效能與學業成就現況和不同性別差異

如表 3 顯示青少年運動參與、自我效能與學業成就的現況，另外研究結果發現運動參與男生多於女生，不管在參與時間、參與次數、參與強度和參與程度，都顯著高於女生；運動自我效能之「任務」、「計劃性」、「解決困難」效能同樣都是男生顯著高於女生；學業自我效能之「自我調節」和「英語」女生顯著高於男生，顯示女生在自我調節學習和對於英語學習的信心高於男生；最後，在男女生學業成就上的資料差異，兩者沒有顯著差異，青少男女間在變項間的差異情形如下表 3 所述。

表 3 青少年在運動參與、自我效能之性別差異分析摘要表(N=741)

| 變項名稱 | M | S D | t | 變項名稱 | M | S D | t |
|------|------|------|--------|------|-------|-------|-------|
| 任務 | 4.36 | 1.13 | 3.54* | 運動參與 | 3.01 | 1.50 | 5.36* |
| | 4.08 | 1.10 | | 次數 | 2.46 | 1.28 | |
| 計劃性 | 4.26 | 1.17 | 3.64* | 運動參與 | 3.65 | 1.5 | 2.88* |
| | 3.72 | 1.06 | | 時間 | 3.36 | 1.27 | |
| 解決困難 | 3.97 | 1.10 | 5.10* | 運動參與 | 3.82 | 1.18 | 2.67* |
| | 3.58 | 1.03 | | 強度 | 3.6 | 1.05 | |
| 自我調節 | 3.78 | 0.97 | -5.17* | 運動參與 | 24.50 | 17.29 | 5.32* |
| | 4.13 | 0.83 | | 程度 | 18.27 | 14.31 | |
| 數理效能 | 3.90 | 1.17 | -0.1 | 學業 | 50.20 | 11.94 | -1.92 |
| | 3.92 | 1.07 | | 成就 | 51.96 | 12.46 | |
| 英語效能 | 3.85 | 1.36 | -5.55* | | | | |
| | 4.35 | 1.08 | | | | | |
| 一般效能 | 4.35 | 0.98 | -0.44 | | | | |
| | 4.38 | 0.86 | | | | | |

註：表格上列為男生 N=364，下列為女生 N=377，* $p<.05$ 。

本研究發現男生在運動參與方面多於女生，和其他研究相同，如研究國中生（吳朝淵，2007）和高中生（洪志忠，2007），皆證實同樣情形。運動自我效能方面，蔡長陵（2007）和顏智淵和黃崑明（2009）也指出男生的運動自我效能較高的情形，可能是因為男生參與較多的運動，所以對運動信心足夠，所以在運動的自我效能方面呈現較高。彭清宏（2004）針對國中生的研究，也發現女生在自我調節效能上較男生高，也就是說女生對於學習方面較能堅持，且能善加評估監控自己的學習狀況，在進入狀況後更加投入學習。而在英語效能方面，發現女生英語效能高於男生的現象；至於另兩個構面數理效能和一般學科效能，男女生沒有顯著差異，和郭雪貞、蔡忠賢（2008）及龔玉春（2003）研究相同；而青少年學業成就上沒有差異，與李美慧（2004）研究結果一致。

二、變項之間的積差相關分析

因發現青少男、女在運動參與、運動自我效能、學業自我效能之自我調節、英語效能上皆有顯著差異，故將樣本分為男女兩群，深入探討不同性別在各變項上的相關情形。如下表 4 所述，青少男方面，幾乎所有變項都呈現顯著相關，代表青少男運動參與、自我效能和學業成就有正向關係。另外，青少女除一般效能之外，變項間也都呈現顯著正相關的情形。

表 4 各變項之間之積差相關分析 (N=741)

| | 運動 參與 | 任務 | 解決 困難 | 計劃性 | 自我 調節 | 數理 效能 | 英語 效能 | 一般 效能 | 學業 成就 |
|---|-------------------|-------------------|-------------------|-------------------|-------------------|-------------------|-------------------|-------------------|-------------------|
| 1 | - | .220 [*] | .258 [*] | .317 [*] | .115 [*] | .223 [*] | .115 [*] | .095 | .367 [*] |
| 2 | .421 [*] | - | .479 [*] | .480 [*] | .301 [*] | .237 [*] | .192 [*] | .263 [*] | .142 [*] |
| 3 | .388 [*] | .602 [*] | - | .545 [*] | .291 [*] | .325 [*] | .158 [*] | .206 [*] | .234 [*] |
| 4 | .546 [*] | .685 [*] | .615 [*] | - | .234 [*] | .291 [*] | .135 [*] | .252 [*] | .136 [*] |
| 5 | .309 [*] | .392 [*] | .406 [*] | .434 [*] | - | .401 [*] | .175 [*] | .196 [*] | .394 [*] |
| 6 | .281 [*] | .383 [*] | .351 [*] | .420 [*] | .560 [*] | - | .465 [*] | .494 [*] | .392 [*] |
| 7 | .177 [*] | .242 [*] | .237 [*] | .223 [*] | .528 [*] | .298 [*] | - | .493 [*] | .222 [*] |
| 8 | .208 [*] | .369 [*] | .332 [*] | .361 [*] | .486 [*] | .276 [*] | .451 [*] | - | .305 [*] |
| 9 | .384 [*] | .289 [*] | .267 [*] | .314 [*] | .517 [*] | .501 [*] | .481 [*] | .270 [*] | - |

註：上三角形為女生 (N=371)，下三角形為男生(N=364)，* $p < .05$ 。

青少年運動參與和自我效能相關情形方面，呈現顯著正相關的現象，此結果和 Gill and Williams (2008)與 Miller, Ogletree, and Welshimer (2002)之研究結論相同，運動參與多，自我效能亦高的現象。另外，運動參與量高的青少年，自我效能較高的情形，國內也有類似的研究發現，不過都僅限於運動自我效能方面，如（許泰彰，2000），而本研究基於自我效能的一般性和可轉移性發現，學業自我效能也和運動參與呈現顯著正相關的現象，正呼應前述文獻資料。總結來說，青少年運動參與較多，不僅在運動自我效能上，而且在學業自我效能方面也會較高，在男女都有相同的現象（青少女的一般效能除外）。

同樣的，青少年自我效能和學業成就也呈現顯著正相關，國內外許多研究也指出自我效能和學業成就正相關(林文乾, 2006; 洪菁穗, 1998; Pajares & Miller, 1994)，也就是自我效能越高，學業成就越佳。不僅在學業自我效能上，在運動自我效能方面，三個分量表也都和學業成就顯著正相關，顯示運動自我效能高者，其學業成就較好，因為較少研究將學業自我效能和運動參與去做比較，本研究得出之結論呼應 Bandura (1997)所提到的，自我效能可以移轉的性質，也就是說青少年由運動參與對自我效能的正向信念可能可以影響到運動自我效能和學業自我效能兩者，而且都呈現正面的相關性。至於青少女在一般效能上和運

動參與無顯著相關，可能是因為女生學習電腦、社會科之類的科目的信心和參與運動上較無關連，所以呈現和運動參與較無相關的現象，原因可能因為一般效能試題內有包含學習電腦、社會科和作文或閱讀的技巧，這類科目和運動相關性較低，故發現無顯著相關。

青少年運動參與和學業成就的表現方面，兩者呈現顯著正相關的現象，亦即運動參與多，學業表現較佳。此結果與 Field, Diego and Sanders (2001) 研究美國高中生，洪惟泉(2001) 研究台灣專科學生同樣得出相同的結論。謝維玲(2009) 指出運動對大腦和學習都有正面影響，因為運動可以提昇大腦和紓解壓力，更對身體健康有幫助，因此會有較佳的學習表現，故學業表現較佳是可以預期的。Liu, et al.(2009) 對小老鼠的實驗也發現實驗組運動多的小老鼠在大腦和學習能力上明顯優於控制組運動較少者，本研究中之青少年也得出相同的結果，運動參與多，自我效能佳，學業表現也較好！

三、青少年運動參與、自我效能與學業成就之多元逐步迴歸預測情形

因青少男和女兩者之間在變項中有顯著差異，故分開討論。首先以變項投入迴歸方程式中，看青少年運動參與、自我效能是否能預測學業成就。

(一) 青少男運動參與和運動自我效能對學業成就預測情形

男生的運動參與和運動自我效能三個分量表：「任務」、「解決困難」和「計劃性」效能投入迴歸方程式中，多元迴歸預測分析要留意變項間的共線性，故首先檢視迴歸係數的 VIF (變異數膨脹因子) 大約都在 1.0~1.2 之間，CI (條件指數) 小於 10，故並未違反多元共線性。資料統計後發現，有顯著預測力的為運動參與和任務效能，其可以解釋的 R^2 值.16。整個迴歸模式是顯著的($F = 36.53, p < .01$)，男生的學業成就迴歸方程式：學測總分 (標準化分數) = .32x 運動參與 + .15x 任務效能，詳細統計資料如表 5 所示。

表 5 青少年運動參與、運動自我效能對學業成就多元迴歸分析表

| 模式 | B 之估計值 | 標準誤差 | Beta 分配 | t 值 |
|------|--------|------|---------|--------|
| 常數 | 37.76 | 2.28 | | 16.53* |
| 運動參與 | .222 | .03 | .32 | 6.08* |
| 任務 | 1.60 | .55 | .15 | 2.88* |

依變數:學業成就, * $p < .05$

男生的運動參與和學業自我效能四個分量表:「自我調節」、「數理」、「英文」和「一般」效能投入迴歸方程式中,檢驗共線性時發現 VIF 大約都在 1.0~1.9 之間,CI 小於 20,故並未違反多元共線性。資料統計後,發現有顯著預測力的為「運動參與」和「自我調節」、「數理」、「英文」效能,其可以解釋的 R^2 值.43。整個迴歸模式是顯著的($F = 68.33, p < .01$),男生的學業成就迴歸方程式:學測總分(標準化分數) = .21x 運動參與 + .14x 自我調節效能 + .27x 數理效能 + .28x 英語效能,詳細統計資料如表 6 所示。

表 6 青少男運動參與、學業自我效能對學業成就多元迴歸分析表多元迴歸分析表

| 模式 | B 估計值 | 標準誤差 | Beta 分配 | t 值 |
|--------|-------|------|---------|-------|
| 常數 | 19.45 | 2.06 | | 9.43* |
| 自我調節效能 | 1.80 | .67 | .14 | 2.68* |
| 數理效能 | 2.77 | .49 | .27 | 5.64* |
| 英語效能 | 2.47 | .40 | .28 | 6.05* |
| 運動參與 | .14 | .02 | .21 | 5.09* |

依變數:學業成就* $p < .05$

(二) 青少女運動參與、自我效能對學業成就預測情形

女生的運動參與和運動自我效能三個分量表:「任務」、「解決困難」和「計劃性」效能投入迴歸方程式中,檢驗共線性時發現 VIF 在 1.0~1.1 之間,CI 小於 10,未違反多元共線性。統計資料後發現,投入變項中有顯著預測力的為運動參與和解決困難效能,其可以解釋的 R^2 值.15。整個迴歸模式是顯著的($F = 34.38, p < .01$),女生的迴歸方程式:學業成就學測總分(標準化分數) = .32x 運動參與 + .14x 任務效能,詳細統計資料如表 7 所示。

表 7 青少年運動參與、運動自我效能對學業成就多元迴歸分析表

| 模式 | B 之估計值 | 標準誤差 | Beta 分配 | t 值 |
|------|--------|------|---------|--------|
| 常數 | 40.28 | 2.14 | | 18.80* |
| 運動參與 | 0.28 | .04 | .32 | 6.67* |
| 解決困難 | 1.79 | .59 | .14 | 3.03* |

依變數:學業成就, * $p < .05$

女生的運動參與和學業自我效能四個分量表:「自我調節」、「數理」、「英文」和「一般」效能投入迴歸方程式中,檢驗共線性時發現 VIF 大約在 1.0~1.8 之間, CI 小於 20, 並未違反多元共線性。統計後得出有顯著預測力的為運動參與和「數理」、「英文」效能,其可以解釋的 R^2 值.33 為。整個迴歸模式是顯著的, ($F=61.64$, $p < .01$), 女生的迴歸方程式:學業成就學測總分(標準化分數) = .26x 運動參與 + .28x 數理效能 + .31x 英語效能, 詳細統計資料如表 8 所示。

表 8 青少年運動參與、學業自我效能對學業成就多元迴歸分析表

| 模式 | B 之估計值 | 標準誤差 | Beta 分配 | t 值 |
|------|--------|------|---------|-------|
| 常數 | 19.26 | 2.70 | | 7.13* |
| 數理效能 | 3.24 | .51 | .28 | 6.37* |
| 英語效能 | 3.59 | .49 | .31 | 7.24* |
| 運動參與 | .23 | .03 | .26 | 6.16* |

依變數:學業成就, * $p < .05$

在男生方面,青少男運動自我效能只有任務效能可以顯著預測學業成就,任務效能是特別針對運動方面的,如做運動中所需動作的信心,代表青少男若對於運動任務信心很高,學業成就上表現會較好,可能是因為男生本來就是擅長於運動,運動量也較多,對於運動任務較為擅長者,學業成就較佳。學業自我效能上,自我調節效能、數理效能、英語效能都能顯著預測學業成就,而一般效能無法顯著預測學業成就,Zimmerman and Bandura (1994)研究自我調節效能、洪菁穗(1998)和龔玉春(2003)研究數理效能、周啓葶(2006)研究英文效能時,都發現自我效能可以正向顯著預測學業成就,本研究也得出相同之結論,若青少男運動參與多,自我調節、數理、英語效能高,則學業成就越好,而一般效能的題目是關於電腦和作文、閱讀方面的學習,卻無法預測學業成就,

這方面有待後續研究追蹤探討。

在女生方面，青少年運動自我效能只有解決困難效能可以顯著預測學業成就，可能是因為任務和計劃性效能是特別針對運動方面的，如做運動中所需之動作的信心和計畫安排每週運動的信心，運動的動作跟學習上似乎較無關連，研究者發現校園中女生運動多是為了娛樂性，故較不注重運動的動作、競賽之類，可能因為上述原因故無法顯著預測學業成就。運動自我效能內的解決困難效能是要解決運動上所面臨之困難，例如遇到不舒服時，或缺乏能量時還能運動，這一份對參與運動的忍耐和堅持的毅力轉移到對學習上的態度，對學習上的困難更願意去接受和挑戰，進而學業表現上也更加優秀，在前述探討相關情形時，解決困難和學業成就相關係數最高，多元逐步迴歸分析也顯示解決困難對青少年學業成就有顯著的預測力，代表女生的解決困難效能是決定女生學業成就的重要預測因子。學業自我效能方面，只有數理效能和英語效能可以顯著預測學業成就，洪菁穗（1998）和龔玉春（2003）研究數理效能、周啓葦（2006）研究英文效能時都發現自我效能可以正向顯著預測學業成就，但自我調節效能則無法預測學業成就，在前述探討相關情形時，自我調節和學業成就為顯著正相關，但多元逐步迴歸分析顯示自我調節對青少年學業成就無顯著的預測力。上述可能因為女生就較願意為課業付出，故自我調節效能對於其學業成就上影響較小，無法顯著預測學業成就。數理和英文都是重要之科目，有些學校甚至在計算分數時需加重計分，所以青少年付出較多時間對其較有信心，則學業成就表現也較好。

綜合上述研究結果，本研究發現青少年運動參與和自我效能對學業成就有正向的關係，迴歸方程式係數皆為顯著且正值，男女生皆同，代表運動參與和自我效能對於青少年學業成就方面可能都有正向的影響力。

伍、研究結論與建議

一、研究結論

本研究發現青少年運動參與，自我效能對學業成就有著不同的影響，依據前述研究目的得出下列結論。

(一) 青少年其運動參與、自我效能和學業成就之現況和兩性之間有差異

研究得知青少年運動參與現況；青少年運動自我效能現況尚佳，其中以任務效能最高，計劃性效能最低；學業自我效能上，我們發現青少年的自我效能都呈現中間略高於中間值的現況，但以一般效能得分最高，數理效能較低；青少年學業成就現況方面，青少年學業成就表現尚佳。運動參與情形，男生高於女生；自我效能上，男生在運動自我效能方面，任務、計劃性和解決困難效能高於女生；學業自我效能方面，女生在自我調節效能和英文效能上，高於男生，其他如數理效能和一般科自我效能並沒有差異，同時在學業成就上的差異中也無明顯差別。

(二) 青少年運動參與、自我效能與其學業成就之間具有顯著關連性

研究發現青少年運動參與和自我效能呈現顯著正相關的現象，青少年自我效能和學業成就呈現顯著正相關，青少年運動參與和學業成就亦呈現顯著正相關的現象。

(三) 青少年運動參與、自我效能對於學業成就具正向的提昇效果

青少年運動參與和自我效能可以顯著預測學業成就。青少男的運動參與、任務效能對學業成就有顯著預測力，運動參與和自我調節效能、數理效能、英語效能也可以顯著預測學業成就。青少女運動參與、解決困難效能對學業成就有顯著預測力情形，運動參與和數理效能、英語效能也可以顯著預測學業表現。

二、研究建議

青少年運動應有助於自我效能和學習表現，故本研究依研究結果提出二點建議。

(一) 青少年應主動參與運動，教師、父母需多支持，避免運動不足的現象

本研究中發現部分青少年運動量有略嫌不足的情況，可能是因為功課繁忙的關係，運動參與多可以使身體健康，紓解身心壓力，根據本研究的結論，運動參與較多和自我效能與學業成就顯著正相關，也就是說運動參與較多，自我效能和學業表現都較佳，既然運動參與有那麼多好處，應該跳脫舊思維，每天

安排半小時強度有點累以上之運動，對其在面臨繁忙課業上的壓力和身體的調節應有助益。

（二）應推動課程改革提昇學生之體適能、並提升學生參與運動意願

傳統國內學校瀰漫「萬般皆下品，唯有讀書高」的傳統思維，故中等教育幾乎都以智育成績為主要的教學導向，非考試科目如體育科，受到升學觀念的衝擊遭到排擠，甚至研究者發現許多學校體育課幾乎成為虛設科目，體育課變考試課，因此往往造就了一群只會考試念書的考試青少年，下課放學後的休閒活動幾乎都是睡覺和上網玩遊戲，更甚者身體不健康、面對課業壓力不知如何處理而走上不歸路的新聞早已屢見不鮮，深究背後原因實在錯綜複雜，故應推動課程改革提昇學生之體適能、多提供機會給予學生參與運動，並從中得到維持的動機和興趣。

參考文獻

中文部分

- 王琳雅 (2006)。四技大學生生活壓力、自我效能與因應策略之探討 (未出版之碩士論文)。私立中國醫藥大學護理學研究所，臺中市。
- 吳朝淵 (2007)。臺北市兩所國民中學學生自尊、學業成就與規律運動行為之縱貫性研究 (未出版之碩士論文)。國立臺灣師範大學健康促進與衛生教育學系在職進修碩士班，台北市。
- 李美慧 (2004)。國小六年級學童個人背景、父母管教方式與自我概念對學業成就之相關研究 (未出版之碩士論文)。私立長榮大學經營管理研究所，桃園縣，。
- 周啓葶 (2006)。高中生英語自我效能、英語學習焦慮、英語學習策略與英語學習成就關係之研究 (未出版之博士論文)。國立臺灣師範大學教育學系研究所，臺北市。
- 林文乾 (2006)。國中學生自我效能、父母期望、教室結構知覺與學業成就之研究。(未出版之碩士論文)。國立彰化師範大學教育研究所，彰化縣。
- 洪志忠 (2007)。澎湖地區青少年休閒運動參與現況之研究 (未出版之碩士論文)。國立臺灣師範大學體育學系在職進修碩士班，台北市。
- 洪菁穗 (1998)。探討國中生在理化科的學術地位、自我效能與學業成敗歸因之關係 (未出版之碩士論文)。國立臺灣大學物理學研究所碩士班，臺北市。
- 洪潔棧 (2009)。國中學生家庭社會資本與學業成就之研究 (未出版之碩士論文)。私立大葉大學教育專業發展研究所，彰化縣。
- 張芳全 (2010)。論文就是要這樣寫。臺北市：心理。
- 教育部 (2013)。教育部統計處各級學校縣市別學生數。取自 https://stats.moe.gov.tw/files/main_statistics/student.xls
- 許泰彰 (2000)。國小教師運動行為及其相關因素之研究 (未出版之碩士論文)。國立體育學院體育研究所，臺中市。

- 郭雪貞，蔡忠賢（2008）。數學自我效能之研究－以技術學院新生 為例 **國立臺中技術學院學報**，**9**（1），61-71 頁。
- 彭清宏（2004）。國中學生父母教養方式、情緒智力與自我調節學習之相關研究（未出版之碩士論文）。國立彰化師範大學教育研究所，彰化縣。
- 彭馨穎（2008）。臺北市青少年休閒運動參與程度與體育課學習成效之相關研究，**北體學報**，**16**，192-204 頁。
- 蔡長陵（2007）。國小教師運動自我效能、運動參與程度與情緒智力之相關研究（未出版之碩士論文）。雲林科技大學休閒與運動研究所，雲林縣。
- 謝維玲（譯）（2009）。**運動改造大腦：IQ 和 EQ 大進步的關鍵**（原作者：John, R., & Hagerman, E.）。臺北市：野文化。（原著出版年 2008）
- 顏智淵，黃崑明（2009）。夜二專學生選修體育課遠距教學之動機、運動態度、認知及自我效能之研究。**成大體育學報**，**41**（1），39-54 頁。
- 龔玉春（2003）。國小教師認知教學策略與學生數學成就、數學自我效能之相關研究（未出版之碩士論文）。屏東師範學院心理與輔導教育研究所，屏東縣。

英文部分

- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Bandura, A. (2006). Guide for constructing self-efficacy scales. In F. Pajares & T. Urdan (Eds.), *Self-efficacy beliefs of adolescents* (pp. 307-337). Greenwich, CT: Information Age.
- Bong, M. (2002). Predictive utility of subject-, task-, and problem-specific self-efficacy judgments for immediate and delayed academic performances. *The Journal of Experimental Education*, *70*(2), 133-162.
- Bouchard, C. B., Steven N. Haskell, William L. (2007). *Physical activity and health*. Champaign, IL : Human Kinetics.
- Cale, L., & Harris, J. (2005). *Exercise and young people: issues, implications and initiatives*. Palgrave Macmillan: Basingstoke.
- Cashmore, E. (2008). *Sport and exercise psychology: The key concepts*. New York: Routledge.

- Choi, N. (2005). Self-efficacy and self-concept as predictors of college students' academic performance. *Psychology in the Schools, 42*(2), 197-205.
- Coakley, J., & Hirsch, C. (1998). *Sport in society: Issues and controversies*. New York: McGraw-Hill.
- Coe, D., Pivarnik, J., Womack, C., Reeves, M., & Malina, R. (2006). Effect of physical education and activity levels on academic achievement in children. *Medicine & Science in Sports & Exercise, 38*(8), 1515.
- Feltz, D., Short, S., & Sullivan, P. (2007). *Self-efficacy in sport*. Champaign: Human Kinetics Publishers.
- Fox, K. (1987). *Physical self-perceptions and exercise involvement* (Unpublished doctoral dissertation). Arizona State University, Arizona.
- Gill, D., & Williams, L. (2008). *Psychological dynamics of sport and exercise*. Campaign IL: Human Kinetics.
- Godin, G., & Shephard, R. (1985). A simple method to assess exercise behavior in the community. *Canadian Journal of Applied Sport Sciences. Journal Canadien Des Sciences Appliquees Au Sport, 10*(3), 141.
- Harley, A. E., Buckworth, J., Katz, M. L., Willis, S. K., Odoms-Young, A., & Heaney, C. A. (2009). Developing long-term physical activity participation: A grounded theory study with African American Women. *Health Education Behavior, 36*(1), 97-112.
- Liu, Y., Chen, H., Wu, C., Kuo, Y., Yu, L., Huang, A. (2009). Differential effects of treadmill running and wheel running on spatial or aversive learning and memory: Roles of amygdalar BDNF and synaptotagmin I. *The Journal of Physiology, 587*, 3221-3231.
- McCullough, N., Muldoon, O., & Dempster, M. (2009). Self-perception in overweight and obese children: a cross-sectional study. *Child Care, Health and Development, 35*(3), 357-377.
- Miller, K., Ogletree, R., & Welshimer, K. (2002). Impact of activity behaviors on physical activity identity and self-efficacy. *American Journal of Health Behaviour, 26*(5), 323-330.

- Milne, M., Hall, C., & Forwell, L. (2005). Self-efficacy, imagery use, and adherence to rehabilitation by injured athletes. *Sport Rehabil*, 14(2), 150-167.
- Nelson, M., & Gordon-Larsen, P. (2006). Physical activity and sedentary behavior patterns are associated with selected adolescent health risk behaviors. *Pediatrics*, 117(4), 1281-1290.
- NFHS (2009). *2008-09 High School Athletics Participation Survey*. Retrieved from: www.nfhs.org/content.aspx?id=3282&linkidentifier=id&itemid=3282
- Pajares, F. (1996). Self-efficacy beliefs in academic settings. *Review of Educational Research*, 543-578.
- Rodgers, W., Wilson, P., Hall, C., Fraser, S., & Murray, T. (2008). Evidence for a multidimensional self-efficacy for exercise scale. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 79(2), 222-234.
- Schunk, D. (1981). Modeling and attributional effects on children's achievement: A self-efficacy analysis. *Journal of Educational Psychology*, 73(1), 93-105.
- Strong, W., Malina, R., Blimkie, C., Daniels, S., Dishman, R., & Gutin, B. (2005). Evidence based physical activity for school-age youth. *The Journal of Pediatrics*, 146(6), 732-737.
- Versteeg, S. (2004). *Sex differences in perceived self-efficacy, attribution style, expectancy-value, and academic achievement in language arts* (Master's thesis, University of Victoria, Canada). Retrieved from http://dspace.library.uvic.ca:8080/bitstream/handle/1828/415/versteeg_2004.pdf?sequence=1

The Relations Among Exercise Participation, Self-Efficacy, and the Relationships Among Adolescents' Exercise Participation, Self-efficacy, and Academic Achievement- take Taichung and Changhua Counties as Examples.

Chen-wei Yeh

Ph. D. Candidate, Graduate Institute of Education,
National Chang Hua University of Education

Abstract

The first purpose of this study was to compare the gender differences among adolescents' exercise participation, self-efficacy and academic achievement. The second purpose of this study was to examine the relationships among exercise participation, self-efficacy and academic achievement in adolescence. The third purpose of this study was to examine how exercise participation in adolescence predicted self-efficacy and academic achievement in adolescence. Seven hundred forty-one ninth grade adolescents from eight high schools in Taichung and Changhua Counties participated in the study. The instruments for this study were Exercise Participation Scale, Self-Efficacy Scale (multidimensional self-efficacy for exercise scale, Children's Self-Efficacy Scale). The descriptive statistic, t-test, Pearson correlations, and multiple regressions were conducted to test each research question. The results clearly showed that :

1. Boys showed higher scores than girls on exercise participation, task, coping and scheduling efficacy. Girls showed higher scores than boys on self-regulating and English efficacy. There was no gender difference in academic achievement.
2. Exercise participation, self-efficacy, and academic achievement in adolescence

were significantly positive correlations.

3. Exercise participation and self-efficacy could be used to predict academic achievement.

Keywords: Adolescents; Sport participation, Self-efficacy; Academic achievement.

國民教育研究集刊 各期目次

創 刊 號

- 1.師院教育專業課程之規畫：發展以國小教育為核心之師資
培育課程……………吳鐵雄、劉佑星、汪榮才、曾燦燈、張進上
董承文、黃宗顯、丁振豐、游麗卿…… 1
- 2.國小學生之後設認知與科學文章閱讀理解……………汪榮才…… 81
- 3.學校行政對話即反省性合作探究：理念與實踐……………黃宗顯…… 141
- 4.小學教師角色內涵之分析……………郭丁熒…… 181
- 5.國小教師規範權運作對六年級學生班級參與心態之影響……李新民…… 203
- 6.國小教師制握信念、參與決定與工作滿意關係之研究……………郭明德…… 221
- 7.臺灣省國民中、小學員生消費合作社經營之研究……………黃萬章…… 237
- 8.國小數學學習障礙兒童數學解題補救教學實施成效之
比較研究……………秦麗花…… 255
- 9.國小學生場地獨立性及制握信念對數學科電腦補助
教學學習成效之研究……………林偉人…… 267
- 10.國小二年級學生改變型數學文字題錯誤偵測表現之研究……許家驊…… 297
- 11.電腦輔助學習在國民小學學生數學科精熟學習應用之研究…陳坤木…… 329
- 12.三種不同補救教學方式對國小數學科成就學生實施
成效之比較研究……………曾琬淑…… 345
- 13.國民小學自然科創造性問題解決教學效果之研究……………劉誌文…… 385

第 二 期

- 1.歸因再訓練對國小兒童自我效能及學業成就之
影響研究……………吳知賢…… 1

| | | |
|---|-------------|-----|
| 2.質的與量的研究法在幼兒教育上之應用 | 蔡秋桃 | 37 |
| 3.國民小學人文教學目標之研究 | 裘學賢 | 69 |
| 4.國民小學教師角色知覺發展之橫斷研究 | 郭丁熒 | 93 |
| 5.CFD 的教學效果之研究 | 蔡朝治、吳順治、蔡明廷 | 145 |
| 6.縣市教教局行政人員的工作特性、制握信念、對時間 管理策略及工作壓力關係之研究 | 施宏彥 | 161 |
| 7.高大宜音樂教學對國小三年級學生音樂教學效果之研究 | 郭敏慧 | 189 |
| 8.國小學童注意力、認知風格、閱讀策略覺識與其國語 文閱讀成就關係之研究 | 梁仲容 | 203 |
| 9.電腦輔助音樂教學與傳統音樂教學對不同學習型態的 國小學生音樂學習成效之探討 | 陳惠貞 | 229 |
| 10.CAI與傳統教學對不同學習風格之國小學生學習自然 科學成就和態度之影響 | 林錦雲 | 245 |

第 三 期

| | | |
|---|-----|-----|
| 1.國民小學資賦優異學生在科學文章閱讀歷程中之後設認知 知識與後設認知控制之研究 | 汪榮才 | 1 |
| 2.唯識學在心理諮商與治療上之應用 | 王萬清 | 41 |
| 3.師院學生教師理想角色知覺發展之追蹤及相關因素之探討 | 郭丁熒 | 75 |
| 4.環境教育三個專題：律色模式的研究 | 蔡朝治 | 115 |
| 5.國小學生因應策略與行為困擾之調查研究 | 歐慧敏 | 167 |
| 6.南部七縣市國民小學校長領導校能之調查研究 | 吳鴻櫻 | 179 |
| 7.高雄市國小資訊教師電腦素養之調查研究 | 潘文福 | 201 |
| 8.我國小高年及學生光合作用學習困難之探究 | 王雪紛 | 217 |

第 四 期

1. 國小資優學生與普通學生後設認知與自然科創造性
問題解決之比較……………汪榮才…………… 1
2. 台灣地區機械製造業者的環境態度之研究……………蔡朝治、吳順治…………… 55
3. 資優幼兒的早期發現與培育……………吳昆壽…………… 109
4. 國民小學教師角色知覺差距的因應資源之研究～
研究工具的編製……………郭丁熒…………… 135
5. 師院公費生與自費生生活適應、教師態度及對師資
培育制度意見之研究……………馮聖宗…………… 207
6. 後設認知閱讀教學對國小學生科學文章閱讀理解、
閱讀態度及後設認知能力影響之研究……………鄭宇樑…………… 223
7. 國民小學教師溝通型態、自我角色知覺與教師自我
效能關係之研究……………許方懿…………… 261
8. 國中視覺障礙學生「生活方式」及「生涯成熟」之
分析研究……………曾仁美…………… 283

第 五 期

1. 國民小學自然科後設認知閱讀策略教學成效之研究……………汪榮才…………… 1
2. 國民小學教師角色知覺差距的因應方式之研究～
類型建構與研究工具的編製……………郭丁熒…………… 65
3. 視覺喪失者的適應模式：比較塔托、卡羅和舒茲的觀點……………吳昆壽…………… 125
4. 國小學生對教師教學行為開放程度的知覺及
其對班級適應影響之研究……………薛梨真…………… 149
5. 國小專家教師與新手教師教學理論建構之研究……………林進材…………… 185

- 6.從六個W的觀點分析足球比賽之得分—
以一九九八年世界盃足球賽為例……………張介元 …… 219
- 7.國小學童生涯覺察力、生涯成熟與工作態度
的相關因素之研究……………張慧芬 …… 275
- 8.高雄縣國小五年及學童鄉土地理知識與態度之研究……………張桂芳 …… 301
- 9.國民小學組織氣氛、教師制握信念與
教師溝通恐懼之關係研究……………鄭悅琪 …… 333
- 10.不同教學時間分配方式對國小學童英語成就之影響研究……………戴麗觀 …… 353
- 11.讀書治療對國小兒童自我概念與人際關係之輔導效果……………辜鏞晶 …… 375

第 六 期

- 1.國小社會科教學之班級氣氛與學生創造性問題解決……………汪榮才 …… 1
- 2.臺灣小學教師角色知覺差距因應歷程之研究……………郭丁熒 …… 45
- 3.社會階級的意義與要素及其在教育研究的運用性與原則……………姜添輝 …… 115
- 4.一個國小教師在「多元文化」概念中的教育實踐與反省……………黃志順 149
- 5.國小教師建立教學檔案經驗之個案研究……………鄭宇樑 …… 183
- 6.國小學生家庭氣氛與社會科創造表現之關係……………黃淑絹 …… 227
- 7.教室安靜的潛在教育學之研究～
以一間六年級開放教室為例……………柯禧慧 …… 265
- 8.阿德勒學派遊戲治療團體對國小兒童行為
困擾適應之輔導效果……………王英珠 …… 303

第七期

- 1.音樂資優學生表演焦慮之研究：
表演焦慮反應類型、出現率，及相關因素之分析……………汪榮才…… 1
- 2.國民小學潛在行政學研究：
只可以做但不能明說之行政信念及其意涵探討……………黃宗顯…… 69
- 3.電視酒類廣告內容分析及廣告識讀教學
對國小兒童喝酒信念的效果研究……………吳知賢…… 105
- 4.「教師角色轉化」模式之建構……………郭丁熒…… 183
- 5.老子道德經在諮商與輔導上的應用……………王萬清…… 253
- 6.日治時期到戰後初期的臺灣初等教育政策沿革：
以嘉義市為例……………姜添輝…… 277
- 7.邁向教師作為實踐主體的身份認同：
「後殖民論述」的反省……………黃志順…… 311
- 8.電腦在我國國民小學教育之探析……………蕭速農…… 343
- 9.發展取向藝術治療對國小學童情緒困擾
與自我觀念之輔導效果研究……………郭修廷、王萬清…… 367
- 10.國小學生家庭氣氛與社會科創造表現之關係……………黃淑絹…… 397

第八期

- 1.國民小學校長領導效能之評量研究
…………… 曾燦燈、李元墩、吳鴻櫻、蔡青宏…… 1
- 2.知識管理在學校行政革新上的應用……………黃宗顯…… 37

| | |
|--------------------------------|-----------|
| 3.音樂資優學生表演焦慮之研究（Ⅱ）： | |
| 表演焦慮處理策略訓練對降低鋼琴及小提琴演奏者 | |
| 焦慮反應之效果……汪榮才、黃淑珺、劉緬懷、余昕晏、汪宇琪…… | 67 |
| 4.國小兒童收看電視綜藝節目及綜藝節目識讀教學 | |
| 成效之探討…… | 吳知賢…… 125 |
| 5.「有為、有成、無隙、無束」，凡事不難！～ | |
| 小學教師評定問題難度指標之建構…… | 郭丁熒…… 181 |
| 6.經濟發展與學校功能之間的關係…… | 姜添輝…… 255 |
| 7.瞧！誰在建構統整課程…… | 蔡其蓁…… 277 |
| 8.師範校院教育行銷現況、困境及發展策略之研究…… | 彭曉瑩…… 301 |
| 9.國小學生數學學習動機現況之分析…… | 黃珊紋…… 337 |

第 九 期

| | |
|------------------------|-----------------|
| 1.海峽兩岸中小學生創造思考之比較： | |
| 創造表現與創造歷程…… | 汪榮才、蘇清守、劉緬懷…… 1 |
| 2.臺商子女在大陸就學之背景研究…… | 劉勝驥、陳英杰…… 71 |
| 3.教育公辦民營與教育選擇權之關係探討…… | 李希揚…… 153 |
| 4.台灣地區科技大學效率性之分析： | |
| 資料包絡分析法的應用…… | 林容萱…… 179 |
| 5.國小英語教學課程政策決定與執行的評析…… | 洪麗晴…… 207 |
| 6.學校本位經營推動教育改革之探析 | |
| 以高雄市龍華國小推動「建立學生輔導新體制— | |
| 教訓輔三合一」為例…… | 蔡純姿…… 245 |
| 7.論學校行政之程序正義與實質正義…… | 顏秀如…… 281 |
| 8.從傅柯的權力微物理學觀點分析 | |
| 學校行政組織權力的運作與啟示…… | 鄭宏財…… 301 |

教育經營與管理研究集刊

(原國民教育研究集刊)

第 一 期

- 1.海峽兩岸中、小學生創造思考比較：
班級及家庭創造氣氛之分析……………汪榮才…… 1
- 2.國民小學校長推動九年一貫課程教改政策時所遭遇的
行政困難問題、因應方式及其意涵探討……………黃宗顯…… 51
- 3.教師教學資訊素養與教學效能關係之研究……………張順發、羅希哲…… 73
- 4.近二十年國內外幼兒園園長相關領域研究之發展與
趨勢分析—兼從性別與幼教任務觀點討論未來研究之方向…李淑惠…… 99
- 5.高等技職教育體制改革之探討……………張媛甯…… 131
- 6.私立大學校院內部行銷作為與顧客導向之關聯性研究—
以S科技大學為例…………… 尤玲妙、何黎明、賴佳淳…… 155
- 7.繼續教育學生學習型態、動機與滿意度之探討—
以進修學院為例……………賴美嬌、蔡武德…… 189
- 8.創新管理與學校創新經營……………黃哲彬、洪湘婷…… 211
- 9.大學角色功能與經營管理之改變與省思—
以後現代知識論述的觀點……………楊靜子…… 233
- 10.解析知識管理的權力結構—
與紀登斯 (A. Giddens) 與傅柯 (M. Foucault) 的對話—…范家豪…… 259

第 二 期

1. 五專升格改制學院之個案研究……………姜麗娟…… 1
2. 學校行政人員「潛溝通」行為探討……………黃宗顯…… 33
3. 超越轉型領導：國民小學校長運用新轉型領導與
教師對校長領導滿意度關係之研究……………蔡進雄…… 51
4. 弱勢者能發言嗎—以spivak（史碧娃克）觀點看
多元文話下外籍配偶子女的教育……………陳得文…… 79
5. 內部行銷的核心理念及其在高等教育機構變革管理上
之應用—以推動教師績效評核方案為例……………張媛甯…… 97
6. 學校經營策略指標之建構—以平衡計分卡為例……………翁福榮…… 125
7. 學校組織公平對教師組織公民行為影響之研究—
以信任及承諾為中介變項……………郭維哲、方聰安…… 145

第 三 期

1. 教育部「2688人力資源方案」的實施狀況與前瞻—
以台南市所有國民小學為例……………黃宗顯…… 1
2. WTO-GATS 與跨國高等教育：以香港非本地高等教育之
管理與運作為例……………姜麗娟…… 23
3. 創造力人格特質、領導風格、組織結構與知識創新關係
之研究：以成人教育機構為例……………蕭佳純…… 51
4. 企業顧客關係行銷概念在學校之轉化應用：
以一國民中學為例……………錢幼蘭…… 81

| | | |
|--|----------|-----|
| 5.國民小學校長領導能力評鑑指標與權重體系建構之研究 | 江鴻鈞..... | 107 |
| 6.「規訓與懲罰」權力分析文本的二階觀察：描繪傅柯 「權力系譜學」的視域圖譜..... | 范家豪..... | 143 |
| 7.教育經營研究新焦點—學校組織變革關鍵成功因素 之個案研究..... | 鄭明宗..... | 169 |

第 四 期

| | | |
|--|----------|-----|
| 1.貿易取向的國際化發展對高等教育的影響： 以澳洲為例..... | 姜麗娟..... | 1 |
| 2.1995~2007年台灣地區學校文化研究的狀況與前瞻..... | 黃宗顯..... | 27 |
| 3.歐盟高等教育行銷研究—以Erasmus Mundus為例..... | 陳素琴..... | 49 |
| 4.國民中小學校長工作選擇理論的建構與驗證..... | 席榮維..... | 75 |
| 5.臺灣地區與美國特許學校政策之比較及其啟示..... | 賴志峰..... | 95 |
| 6.臺東縣國小教師不同養成背景、控制信念與 工作滿意度的關連性..... | 王明仁..... | 123 |
| 7.1995年至2007年台灣地區學校組織創新議題博碩論文 研究狀況之分析與展望..... | 鄭明宗..... | 147 |

第 五 期

1. 國內高等教育課程國際化現況之調查研究……………姜麗娟…… 1
2. 國中小校長溝通行為與教師工作滿意度、組織承諾關係
之研究……………林秀琴、黃文三、沈碩彬…… 41
3. 多元文化師資培育的批判性理解與現況分析：
一以Marilyn Cochran-Smith 之多元文化師資培育
架構為主……………吳淳肅…… 69
4. 應用DEA分析法評估科技大學系效率差異之研究：
以某科技大學為例……………溫玲玉、康龍魁、王南喻…… 95

第 六 期

1. 大學生參與社團活動、人際關係、學業成就與就
業力培養之關係研究……………禱建茹…… 1
2. 國民小學教師心目中理想的校長領導行為之研究：
本土化之觀點與初探……………蔡振雄…… 27
3. 組織結構與利害關係人策略行動的辨證關係：
以一所偏遠小學發展學校特色為例……………李貞儀…… 51
4. 少子化對德國中等教育英語師資供需之影響：
系統動態模式……………熊自賢…… 87

第七期

1. 校長領導對學校效能影響模式之探析…………… 禱建茹 …… 1
2. 成人教育機構創新經營指標建構之研究…………… 蔡振雄 …… 27
3. 國民中學教師衝突研究：以一所公立國民中學為例…………… 吳淳肅 …… 55
4. 美國學區集體協商機制與議題之研究：
公共部門勞資關係之觀點…………… 熊自賢 …… 85
5. The Application of Relationship Mark in Overseas Student
Recruitments: An Example of Chinese-Vietnamese
Undergraduate Students in Taiwan Universities… Thai Thi Ha Tran …… 113

第八期

1. 地方教育發展基金預算型態對學校經營管理之影響—
以高雄市為例…………… 關復勇、劉素娥 …… 1
2. 國小校長知識領導之個案研究…………… 范熾文、李正 …… 31
3. 教育行銷在學校經營之應用…………… 陳啟榮 …… 59
4. 組織支持對教師顧客導向行為的影響—心理契約的中介角色
…………… 張靜雲 …… 81
5. 家庭社經地位與班級經營效能對學生自我效能感之影響：
階層線性模式分析…………… 黃建皓 …… 107

「教育經營與管理研究集刊」徵稿辦法

（全年徵稿）

- 一、本刊以加強教育經營與管理研究，促進學術交流為宗旨，為一結合理論與實務之綜合性學術年刊，於每年 1 月出刊，歡迎各界惠稿。
- 二、本刊主要徵稿範圍以教育組織經營與管理及與教育相關之議題為主，每篇以 12,000 字至 15,000 字為限。截稿日期為每年 10 月 31 日，以郵戳為憑。
- 三、來稿所引用之外國人名、地名、書名等，請用中文譯名，並於第一次出現時附上原文，稿件如有插圖或特別符號，敬請繪製清楚，或附上數位檔案，俾利版面編輯。
- 四、來稿以未在其他刊物發表過之內容為限，倘使內容物若涉及第三者之著作權（如圖、表及長引文等），作者應依著作權法相關規定向原著作權人取得授權。
- 五、來稿之資料引用及參考文獻格式請依 APA（第 6 版）之規定撰寫。
- 六、投稿前請務必自留底稿資料乙份，來稿須送請學者專家匿名審查（double-blind review），再經本刊編審委員會複審通過後，始得刊登。本刊編審委員會對稿件有刪改權，如作者不願刪改內容，請事先說明。經採用與刊登之稿件，謹致贈期刊 1 本、光碟 1 片及錄取證明函，不另奉贈稿酬。
- 七、來稿請備齊：
 - （一）作者基本資料表一份（如附件一）。
 - （二）著作財產權授權同意書一份（如附件二）。
 - （三）書面稿件一份，含：
 1. 首頁，含以下資料：
 - （1）篇名（中、英文）
 - （2）作者姓名（中、英文）
 - （3）作者服務單位、職稱（中、英文）
 - （4）其他：可提供該著作之相關說明，俾便置於文章首頁註腳中。
 2. 中文及英文摘要（300 至 500 字）；中文及英文關鍵詞。
 3. 正文。
 4. 參考書目及附錄。
 - （四）稿件之全文電子檔案（請儲存於光碟中）及相關圖片照片等。

八、來稿請寄：

地址：700-05 臺南市中西區樹林街二段 33 號國立臺南大學教育學系

承辦人：呂佩玲小姐

電話：(06) 213-3111 轉 761

傳真：(06) 301-7127

E-mail：peling425@mail.nutn.edu.tw

九、相關資料請至本系研究生學會網站下載：

<http://web.nutn.edu.tw/gac610/cedu/index.html>

「教育經營與管理研究集刊」第____期

作者基本資料表

| | |
|--------|----------------------|
| 投稿篇名 | (中文) |
| | (英文) |
| 姓名 | (中文) |
| | (英文) |
| 服務單位 | (或就讀學校系所，請寫全銜) |
| 職稱 | |
| 通訊地址 | □□□-□□ |
| 電話 | (公) |
| | (宅) |
| | (行動電話) |
| 傳真 | |
| E-mail | |
| 備註 | (若有其他需求，請填入備註欄中，謝謝！) |

請注意：以上欄位請詳實填寫，其中「姓名」、「服務單位」、「職稱」、「通訊地址」及「E-mail」等資料將於著作接受刊登時同時刊載於篇中。

「教育經營與管理研究集刊」第____期

著作財產權授權同意書

本人茲以

(請填寫著作篇名)

為題之著作乙篇投稿於國立臺南大學教育學系「教育經營與研究集刊」，本人聲明及保證本著作係原創性著作，絕未侵害第三者之智慧財產權；若本著作為二人以上之共同著作，本同意書簽署代表人已通知其他共同著作人本同意書條款，並經各共同著作人全體同意授權代為簽署同意書。

本人同意於本著作通過審查後刊登於國立臺南大學教育學系「教育經營與研究集刊」，並無償授權國立臺南大學教育學系以期刊、論文集、光碟、數位典藏及上載網路等各種不同方式、形式，不限地域、時間、次數及內容利用本著作之權利，且得將本著作以建構於網際網路方式，提供讀者基於個人非營利性質之檢索、瀏覽、下載及列印。

本同意書為非專屬授權，本人對本著作仍擁有著作權。

此致

國立臺南大學教育學系

立同意書人：

(請簽名)

身分證字號：

服務單位：

戶籍地址：

聯絡電話：

手機：

傳真：

E-mail：

中 華 民 國 年 月 日

※本同意書填畢請親筆簽名，並將正本隨稿件和作者基本資料表寄至本校教育學系。
地址：700-05 臺南市中西區樹林街二段 33 號國立臺南大學教育系 呂佩玲小姐收
電話：06-2133111 轉 761；E-mail：peling425@mail.nutn.edu.tw

版權所有・翻印必究

教育經營與管理研究集刊（第九期）
（原國民教育研究集刊）

發行人／黃秀霜

主編／姜麗娟

編審委員／丁學勤 王瑞璦 吳明隆 吳金香 呂明綦

林永豐 林志成 林松柏 林 斌 姜添輝

姜麗娟 張正平 張玉茹 張慶勳 陳怡如

陳聖謨 黃月純 黃宗顯 楊正誠 葉連祺

詹盛如 蔡清華 鄭新輝 蕭佳純

出版者／國立臺南大學教育學系

地址／台南市樹林街2段33號

電話／(06) 213-3111

印刷者／泰成印刷廠

地址／台南市永福路2段113號

電話／(06) 222-5918

中華民國一〇二年一月出版
