

教育經營與管理研究集刊

第十期

國立臺南大學教育學系 編印

中華民國一〇三年一月

教育經營與管理研究集刊

第十期

目 次

1. 台英校園霸凌防制政策之比較分析：教育法之觀點……林斌…… 1
2. 台中市高中學生學習自我效能量表的測量與現況分析
……洪福源、黃德祥、邱紹一…… 27
3. 國民中小學師資培育教育專業標準之建構……馬孟平…… 67
4. 高雄市偏鄉小學教師內部行銷與組織承諾關係之研究
……楊瑞霞、丁學勤…… 93
5. 國中生心理健康影響因素之多層次分析
……蕭佳純…… 129
6. 我國學校多元文化教育評量工具發展與內涵之初探
……龔元鳳…… 161

台英校園霸凌防制政策之比較分析： 教育法之觀點

林 斌

國立臺南大學教育系助理教授

摘要

校園霸凌已成為先進國家教育政策之重要議題，而英國係少數已針對不同霸凌行為制定法律規範之 OECD 會員國，其大力推動學校教育改革，強調校園安全與學習品質之重要，並視校園霸凌防制為中小學校園安全政策之優先內涵，相關政策發展經驗值得我國借鏡。因此，本研究採用歷史比較法，透過教育法之觀點，對我國與英國防制校園霸凌政策之內涵進行分析。本研究之分析結果顯示：台、英校園霸凌防制政策均遵守行政法之原則，強調學生人身安全之維護，並重視學校教職員反霸凌專業知能之訓練。而英國防制校園霸凌之法制模式、家長義務規範、替代教育建置及對霸凌行為人之懲戒措施等事項，皆有可供我國政府部門借鏡之處。

關鍵字：校園霸凌、教育法、學校安全

壹、緒論

一、研究目的

校園霸凌 (school bullying) 雖是各國教育部門關注之議題，但其並非全新型態的偏差行爲，而係長期存在之現象，特別是在許多重大校園暴力事件發生後，基於校園安全及學生人權之維護，更引起先進國家對研究校園霸凌行爲之重視 (McEachern, Kenny, Blake & Alude, 2005)。惟建構完整校園霸凌事件處理機制，其重心不僅在於強化學校教育人員的責任，更需考量其他利害關係人義務、管教措施及校外機構協助等層面之法制建構。而我國類似主題之研究較爲有限，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) 觸及相關政策內涵之比較探討，相對缺乏法制性之分析與政策建議。

而英國自艾爾頓報告 (The Elton Report, 1989) 公布，揭露有近 20% 之學生在校期間遭到霸凌後，關切校園霸凌危害學生身心之社會壓力，促使英國政府積極回應，將防制校園霸凌列入學校安全政策之優先順位 (Blandford, 1998)；且英國亦爲世界經濟合作發展組織 (OECD) 成員中，少數已針對不同型態霸凌行爲立法予以規範之會員國 (Moore, Jones & Broadbent, 2008)，各類反霸凌法令及管教措施日益充實，其發展經驗應有足資借鏡之處。故針對英國與我國校園霸凌防制政策之內涵進行比較探討，應有其適切性。

二、研究問題

從公共政策之意涵而言，政府部門推動之校園霸凌防制政策，係政府機關設計處理此一公共問題之決策過程及行動方針 (Stewart, Hedge & Lester, 2008)，其內涵包含法令、行政指導、行政計畫及各類公共服務等政府活動 (Starling, 2011；吳定，1998)。同時，從法治國家依法行政原則之觀點而言，政府部門在政策推動過程中，除追求政策目標達成外，仍應兼顧基本人權保障及對政府權力之限制 (Rosenbloom & Kravchuk, 2002)。

而自國民教育權理論之觀點探討，國民有要求國家提供教育機會之權利，而國家爲保障國民教育基本權之實現，即應透過法律制訂與執行之形式，履行

法治國家保障人民權益之任務（李惠宗，2004；許育典，2007）。因此，政府部門對防制校園霸凌政策之推動，亦可視為在特定環境系絡中相關教育法之制訂與施行，¹ 其不僅著眼於校園安全，更是維護學生教育基本權的具體作為。故本文擬透過教育法之觀點，針對台、英中、小學校園霸凌防制政策之法理原則及其政策內涵進行深入探討。

三、文獻檢視

（一）校園霸凌行為之界定

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：霸凌為有意且長期之負面或侵犯行為(negative or aggressive acts)，亦與學生之間的權力失衡(imbalance of power)有關。英國教育部則將霸凌界定為：²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)。而依我國教育部訂定之《校園霸凌防制準則》第 3 條第 1 項之規定，校園霸凌係指學校學生間所發生之「個人或集體持續以言語、文字、圖畫、符號、肢體動作或其他方式，直接或間接對他人為貶抑、排擠、欺負、騷擾或戲弄等行為」，且此種行為「使他人處於具有敵意或不友善之校園學習環境，或難以抗拒，產生精神上、生理上或財產上之損害，或影響正常學習活動之進行」。因此，綜合兩國官方定義，校園霸凌行為具有針對同一受害者不斷發生的特性，並與學生間之權力失衡或特定歧視密切相關。

此外，透過不同領域專家學者之多年研究，現已證明霸凌行為與當事人許多長期性負面後果具有密切相關，包括藥物濫用、精神沮喪、攻擊性衝動、自殺、逃學及少年犯罪等（Roland, 2002; Klomek, et al., 2007; Gastic, 2008;

¹ 自人民為教育權主體暨保障人民學習及受教育權利（我國教育基本法第 1 條、第 2 條第 1 項參照）之立場著眼，教育法係包含憲法保障教育基本權、教育行政法（含行政命令、慣例）及法院判例之規範體系，舉凡涉及教育基本權之法制規範，均為教育法探討範疇（周志宏等，2008；李惠宗，2004）。

² 英國包含英格蘭、威爾斯、蘇格蘭及北愛爾蘭四大區域，其中英格蘭(England)人口約佔全英 83.86% (Office for National Statistics, 2012)，故本文有關英國校園霸凌防制政策之探討標的，係以適用英格蘭地區之公立中小學及相關統計資料為準。

O'Brennan, Bradshaw & Sawyer, 2009 ; Rivers, Poteat, Noret, & Ashurst, 2009)，因此，早期介入處理校園霸凌事件相當重要。

(二) 校園霸凌行為之類型

校園霸凌行為之類型並非一成不變，過去曾將校園霸凌分為肢體霸凌、言語霸凌、關係霸凌等三種形式 (Jacobsen & Bauman, 2007)，但隨著社會發展及資訊科技日新月異，校園霸凌類型亦日趨多元，依 Olweus (1993 ; 1999) 之分類，校園霸凌共可分成言語霸凌、經由人際關係排斥孤立而霸凌、身體霸凌、經由謠言、謊言而霸凌、勒索及毀損物品之霸凌、威脅及強迫霸凌、種族霸凌、性別霸凌及網路霸凌等九種型態。而以霸凌行為傷害之標的予以區隔，其類型可分為以下兩大類 (Sullivan, 2011)：

- 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、吐口水及其他對身體的攻擊。
- 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：包含操作破壞人際關係、用詞粗魯、忽視或孤立受害者 (此亦稱為關係霸凌)。

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」，雖不會直接造成人身傷害，但其對受凌者的影響未必小於肢體霸凌，仍需予以重視。

四、分析架構

校園霸凌事件當事人係以霸凌者、受凌者及學校教職員為主，並與主管行政機關、學生家長 (監護人) 及校外機構等成員，形成校園霸凌之政策利害關係人網絡。本研究即採用此一「政策利害關係人網絡」之概念架構 (如圖 1)，

以台、英公立中小學場域為探討核心，透過教育法之觀點，運用歷史比較法針對各類法規及政府活動之文獻，³進行比較分析，以深入了解台、英校園霸凌防制政策之內涵及法理原則。

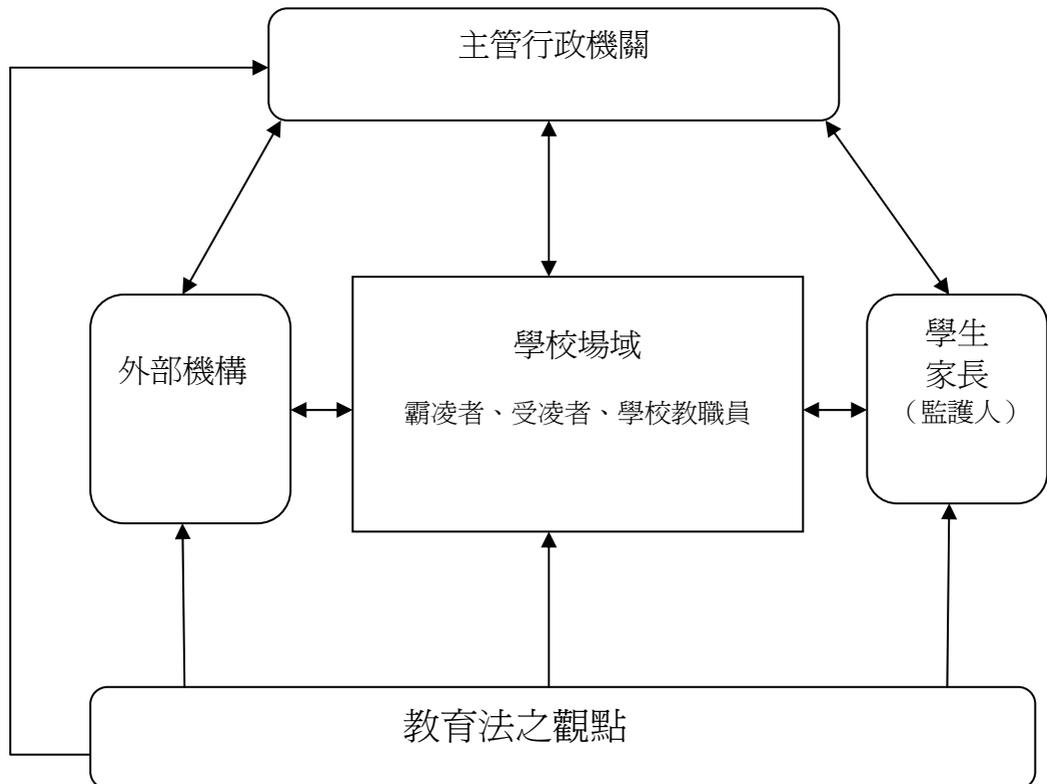


圖 1 本研究分析架構：校園霸凌防制政策利害關係人網絡

貳、校園霸凌防制政策之法理基礎

一、英國人權保障法制之特色

傳統上，屬海洋法系之英國雖有重視國會立法的歷史發展，亦有權利法案（Bill of Rights）等憲法位階的人權保障規範，但主要係以不成文的普通法（Common Law）為基礎，透過法院判例累積來落實對基本人權之保障，同時，

³ 歷史比較法（historical-comparative research）係運用各種文獻進行分析，並著重於在眾多與研究問題相關之資料中發現模式或是運用特別的理論範型進行分析（Babbie,2012）。

行政部門並不擁有憲政上獨立之行政命令訂定權，而需有法律依據或授權；此種由司法部門裁判以維護實質正義的法治（rule of law）概念，與作為大陸法系發展典型之德國，透過以國會成文制定法（statutes）保障人權，繼而發展出成為「法治國」（Rechtsstaat）重要基石的「法律保留原則」相較之下，⁴兩者對維護人權的主旨雖趨一致，但在國家機關權力的拘束模式上明顯有所差異（黃舒芃，2004；陳淳文，2012）。惟在全球化發展趨勢下，各國在政治、經濟及文化上之依存性與趨同性日益增長，加以國際人權法內國適用之普及，海洋法系與大陸法系的實體內涵，業已相互採納融合（謝哲勝，2002；王澤鑑，2010）。因此，英國在 1998 年即已通過《人權法》（Human Rights Act），將歐洲人權公約（European Convention on Human Rights）國內法化，並透過司法判決賦予該公約高於一般制定法之規範位階（張文貞，2007；Haselgrove-Spuri，2004）。所以，包括比例原則、明確性原則、法律保留原則等大陸法系中行政法之重要原則，雖未能在英國發展出精確對應之具體建構，但業已在英國法諸多領域建立，特別是對現行人權法領域及司法審查（judicial review）標準產生相當程度之實質作用，⁵ 而與人權法關係密切之教育法體系自也受到相關影響。

二、英國學校對學生管教權力之發展

英國學校對學生進行管教作為的合法權威，長期以來主要係建立在學校教師具有「代位父母」（*in loco parentis*）的普通法原則上，因此，當學生在校上課時，可視為父母將此一時段對子女之教育權委託於學校及教師，而學校教職員即可在合理範圍內代位行使管教權懲戒學生（Townley & Schmieder-Ramirez，2010）。但近年來有越來越多父母或監護人（以下簡稱家長）透過司法訴訟挑戰此一原則，不願再釋出管教權力；所以，英國政府已積極透過制定法建立學校

⁴ 法律保留原則又稱為積極依法行政原則，係指在無法律授權時，行政機關即不能合法作成行政行為，因憲法已將特定事項保留予立法機關，須由立法機關以法律予以規定，亦即行政行為不僅不得抵觸法律，更需有法律明文依據，始能合法干涉人民自由與權利。而行政作為對人民自由與權利之干涉措施並不以法律之直接依據為限，亦得基於法規命令為之，但法規命令須有法律之授權，且法律對該授權之內容、目的及範圍應明確予以規定（許宗力，2006；吳庚，2003）。

⁵ 參見 *A and others v. Secretary of State for the Home Department* [2004] UKHL 56。此案背景係因英國國會於 2001 年通過《反恐、犯罪及安全法》（*Anti-terrorism, Crime and Security Act 2001*），其中授權內政大臣得認定非英國公民為「國際恐怖主義嫌犯」（第 21 條），被認定人士未經起訴或審判即得予以拘禁，且拘禁期間無明確限制（第 23 條）（廖福特、李明峻，2006）。而因此法遭拘禁之多名非英國公民向上議院提起上訴，經上議院判決此法第 23 條不符合歐洲人權公約第 5 條保障人身自由及安全權利之規定，其措施不合比例（*disproportionate*）（*House of Lords*, 2004）。

教職員管教權力之依據，以減少學校管教爭議（DCSF, 2009）。

三、我國學生在學關係：特別權力關係之修正

我國為大陸法系國家，各級公立學校在法律上之地位界定為「公營造物」，其與學生之間的法律關係，傳統上均被視為行政法上之特別權力關係，屬於「營造物利用關係」，故學校可以在無法律依據下，限制學生之基本權利，對於違反義務之學生，亦可施以懲戒，並且學生對於有關特別權力關係之爭議，亦不得請求司法救濟（李建良等，1998：152-159）。⁶換言之，一旦成立特別權力關係後，即排除法律保留原則之適用，特別權力主體不須有具體法律依據，即可對特別權力關係支配範圍內之相對人，進行命令、強制、懲戒，甚至限制其基本權利。

但是，我國自解嚴之後，特別權力關係理論日漸式微，來自德國之「重要性理論」逐漸受到認同。所謂「重要性理論」係認為凡涉及影響人民基本權利實現的重要事項，無論為干涉行政或給付行政，皆須由立法者以法律規定之。亦即在公立學校與學生之關係中，亦有法律保留原則之適用（吳庚，2003）。⁷因此，目前我國學生在學關係之教育事項處置，行政法上通說主張如涉及學生受教育等基本權利之實現且有重要影響者，應以法律予以規定，或需在目的、內容與範圍皆明確之法律授權下，才能交由教育行政權決定，以符法律保留原則之適用（周志宏，1997；許育典，2007）。而學校為維持校園安全及學習秩序，對學生偏差行為所作之懲戒處分或其他公權力措施，如侵害學生受教育權或其他基本權利，自應適用相同規範。

四、小結

傳統上，大陸法認為法律應係一個抽象客觀之規範，而由立法者扮演法秩序核心，而普通法則較重視法律秩序與社會通念之結合，追求合乎社會共識的個案正義，法秩序核心角色係由法官承擔（黃舒芃，2008）。因此，大陸法國家

⁶ 過去實務見解參見行政法院四十一年判字第 6 號判例、行政法院五十八年判字第 217 號判決、行政法院七十七年裁字第 613 號裁定、最高法院八十年台上字第 2855 號判決等。

⁷ 另參見大法官會議釋字第 382 號解釋。

通常強調透過國會立法來保障個人自由，而普通法國家則著眼於經由法院程序來落實人權保障。兩者在法源及法律制度發展上確有差異，惟近年來兩大法系早已互相影響，目前已無純粹普通法或大陸法之國家（林利芝，2010）。以英國而言，各類中小學教育領域之成文制定法日益增長，而我國上級法院教育相關之司法判例（決），亦已實質拘束或影響下級法院判決，⁸ 故兩國雖屬不同法系，但在維護教育基本權之相關法制運作上，多已融合吸納彼此法系之特色。

參、校園霸凌防制政策之比較分析

一、法制規範模式

英國國會在 1993 年教育法案（Education Act 1993）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法規命令，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（Blandford,1998）。此外，依據英國《學校標準架構法》（School Standards and Framework Act,SSFA）第 61 條之規定，學校訂定學生行爲管教政策必須明確，尤應注意懲罰的一致性及公平性，以及對優良行爲的獎勵聯結系統。特別是在學校教育人員的管教權限上，除了教師具有一般管教措施及課後留校（detention）處分之權力外，校長一學年可對學生處以累計 45 天停學或永久停學之處分（s.51A of Education Act 2002），且校長在搜索學生物品、刪除電子設備中不當檔案（含手機）等措施上，亦擁有廣泛強制之法定裁量權力（Education Act 2011），以因應校園霸凌等重大偏差行爲。同時，英國教育部歷年來不斷發布並修訂校園霸凌防制作爲之行政規章，提供法令適用、校園霸凌界定、調查程序、輔導懲戒措施及校外協助資源等事項之指導（DfE,2011、2012a），使學校校管會、校長及其他教職員，能有效適法處理校園霸凌事件。

而我國對校園霸凌事件之法制性因應，最早係於 2006 年教育部訂定「改善

⁸ 我國最高法院及最高行政法院均確認，法院之判決違背判例，亦屬適用法規明顯有誤（最高法院 71 年台再字第 210 號判例、行政法院 97 年判字第 395 號判例及行政法院 62 年判字第 610 號判例參照）。此外，地方法院在審理家長控告公立中小學請求國家賠償案件中，亦常引用最高法院判例（決）意旨，作為認定學校對公有公共設施管理有無欠缺或教職員行爲與學生權利受損害間因果關係之依據（板橋地方法院 93 年度國字第 4 號民事判決及新竹地方法院 94 年度國字第 7 號民事判決參照）。

校園治安—倡導友善校園，啟動校園掃黑實施計畫」，將防制校園霸凌列為校安重點工作。其次，教育部於 2011 年訂定《維護校園安全實施要點》，對防制學生藥物濫用、校園暴力霸凌等偏差行為，建立中央跨部會及縣市維護校園安全聯繫會報之運作平台，並實施三級預防策略。2012 年教育部更依《教育基本法》第 8 條第 5 項規定，訂定《校園霸凌防制準則》，針對校園霸凌定義、防制措施、處理程序及救濟方式等事項，予以詳細規定。同年，教育部亦修正《各級學校防制校園霸凌執行計畫》，提供防制校園霸凌之具體執行策略，以落實維護校園安全。因此，我國與英國對防制校園霸凌政策之法制，均涵蓋自國會立法至行政指導等不同層級之規範架構（參見表 1）。⁹

表 1 台、英校園霸凌防制政策法制規範模式之比較

	台 灣	英 國
國會法律	教育基本法（第 8 條第 2 項）	歷年教育法案（Education Act） 學校標準架構法（SSFA）
法規命令	校園霸凌防制準則（依教育基本法 第 8 條第 5 項訂定） 校園性侵害性騷擾或性霸凌防治 準則（依性別平等教育法訂定）	個別法律授權行政機關訂定之 法規（statutory instruments），以 規則（regulations）及 命令 （orders）為主。
行政規則或指導	教育部訂定之《維護校園安全實施 要點》及《各級學校防制校園霸凌 執行計畫》（均為行政規則）	以教育部訂定之行政規則及行政 指導為主（例如 Preventing and tackling bullying: Advice for head teachers, staff and governing bodies）
學生輔導或協助措施	依法規命令及行政規則辦理	依法規命令及行政規則辦理
管教措施	依《學校訂定教師輔導與管教學生 辦法注意事項》（行政規則）及《教 師輔導與管教學生辦法》（學校章 則）辦理	依個別法律、法規命令及行政 規則辦理
校長及教師管教權	未明定或授權	法律明定並授權
調查通報機制	依法規命令及行政規則辦理	依法規命令及行政規則辦理
學生救濟方式	依法規命令辦理	依法規命令及行政規則辦理

資料來源：本研究整理

⁹ 我國部份縣市訂有學生獎懲要點（辦法），部份中小學亦有對應之學生獎懲章則，但兩者內容與教育部訂定之《學校訂定教師輔導與管教學生辦法注意事項》相較之下，除在書面懲處項目及學生申訴評議委員會之規範細節有別外，其餘差異不大。

不過，英國政府處理校園霸凌之法制，係以國會立法作為學校訂定管教規章之法源，並確立學校教職員管教學生之權力，同時，法律亦明確授權學校執行相關懲戒措施（林斌，2013）。而我國法律並未明確賦予學校教師及校長管教學生之權力，¹⁰且中小學校務會議通過之《教師輔導與管教學生辦法》，係依《教師法》第 17 條第 2 項暨教育部發布之《學校訂定教師輔導與管教學生辦法注意事項》（以下簡稱教師輔管學生辦法注意事項）訂定，其並非法規命令，僅係公立學校作為營造物機關訂定教師履行輔導管教學生義務之行政規則（學校章則），若學校對學生實施維持校園秩序之管教措施，涉及剝奪或限制學生權利時，即可能因措施之內容、範圍、構成要件等事項未經法律規範或授權，不符法律保留原則之要求（許育典，2007；周志宏，2007），以致缺乏對學生及家長之拘束力。即便是教育部訂定之《校園霸凌防制準則》，具有法規命令效力，但因母法（教育基本法第八條第五項）授權內容及範圍均不明確，故此一準則亦未具體列舉學校得採取之強制懲戒措施。

二、行政法之原則

我國與英國雖屬不同法系，但兩國教育法體系均受到行政法原則之規範，並具體反映在防制校園霸凌防制政策之相關內涵中，其主要原則意旨如下（DCSF, 2007a； Leyland & Anthony, 2013；陳志華、趙達瑜、劉華美，2010）：

（一）平等原則（principle of equality）

除非有合理差別對待之理由（例如智力障礙學生），否則對校園霸凌等學生偏差行為之懲戒，必須公平一致，不得有基於家庭、宗教、地域、學業成績等因素之差別待遇。¹¹

（二）比例原則（principle of proportionality）

即學生懲戒應採取對基本人權侵害最小之方式，並確保懲戒措施所造成之損害不得與欲達成之目標利益失去均衡；換言之，懲戒措施應與違法行為責任

¹⁰ 依我國《教師法》第 17 條第 1 項第 4 款之規定，管教學生係教師之義務，而非權力。

¹¹ 我國《教師輔管學生辦法注意事項》第 1 1 點明定「教師輔導與管教學生，非有正當理由，不得為差別待遇」。

相當 (punishments should be appropriate to the offense)，如懲戒措施涉及學生權利之限制或剝奪時，除就其行為類型及造成傷害程度考量外，亦應考慮學生的年齡、性別、心理狀態與過去行為紀錄。¹² 而我國《教師輔管學生辦法注意事項》第 12 點之規定，即為比例原則之體現，其要求「教師採行之輔導與管教措施，應與學生違規行為之情節輕重相當，並依下列原則為之：

- 1.採取之措施應有助於目的之達成。
- 2.有多種同樣能達成目的之措施時，應選擇對學生權益損害較少者。
- 3.採取之措施所造成之損害不得與欲達成目的之利益顯失均衡。

(三) 正當法律程序 (due process of law)

主要內涵為當事人應受到公平司法程序保障，有權陳述本身意見或提出證據，調查證據時有親自或請代理人到場辯論之權利，同時，在調查或審判過程，應有合理準備期間，不得受到縮減。凡對學生施以懲戒處分，均應給予學生及其家長申訴及調查程序上之保障；且愈是剝奪或限制學生權利愈大之懲戒處分（如停學、退學），其執行及救濟程序即應愈完整。以英國學生永久停學（退學）處分為例，係由地方教育當局（local education authority,以下簡稱 LEA）處理家長對永久停學之書面上訴，LEA 應設置獨立之上訴委員會（Independent Appeal Panels）處理家長對永久停學之上訴，家長之上訴應於指定期限內，以書面向 LEA 提出。而我國《校園霸凌防制準則》第 22 條及第 23 條亦規定，校園霸凌事件之當事人對學校調查及處理結果不服者，得於收到書面通知次日起二十日內，以書面具明理由，向學校申復；而對學校申復決定不服，或因校園霸凌事件受學校懲處不服者，得依各級學校學生申訴之相關規定提起申訴，或依訴願法、行政訴訟法提出其他行政救濟。

¹² 英國教育部針對中小學學生退學（exclusion）之行政命令明確規定，要求學校所有對學生之懲戒措施（包含退學），必須符合行政法之原則，包括比例原則及合法原則（含遵守歐洲人權公約）（參見 DfE,2012c）。

三、處理措施與成效

(一) 英國

1. 輔導機制

英國中小學自一九八〇年代末期起，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，建立各類學生行為改善方案及聘任負責行為管教支援工作之教職員（behaviour support staff）。以下係就法令要求學校應提供之學生偏差行為改善機制說明之（林斌，2013）：¹³

- (1) 學習支援輔導班：英國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為支援方案，協助學生改善其學習困難或偏差行為。通常此種學習支援輔導班（learning support units，以下簡稱 LSUs）係以學生所在學校為單位成立，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，而不得將其視為「牛鬼蛇神班」（sin-bins），而 LEA 亦會補助學校經費。通常 LSUs 的課程重點在於達成改善學習及行為的個別化目標。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，由特定教師負責並與行政人員保持連繫。
- (2) 行為輔導支援方案（pastoral support programme）：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，同時，學校也會定期向家長報告方案進展。此外，雖然 PSP 係學校本位計畫，但 LEA 應採以下三種方式之一給予學校協助（DCSF,2007d）：

¹³ 英國教育法令（例如 section 9 of Education Act 1997），要求所有 LEA 建立完整學生偏差行為支援服務，包含設置替代教育機制。

- a. 支援學校所需資源（人力、經費等）。
- b. 增加學校預算購買 PSP 需要的設備及勞務。
- c. 提供其他願接受該學生學校所需之資源。

2. 管教措施

英國中小學教職員針對學生偏差行為，依據法令除得使用一般管教措施外，¹⁴校長得對校園霸凌、暴力等重大學生偏差行為，予以定期或永久停學（fixed period or permanent exclusion）之懲戒處分（Education Act 2002）。惟校長在作成處分前應先完成下列程序（緊急狀況除外）：

- （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（例如霸凌、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標記日期並簽名。

整體而言，終止暴力及確保學生人身安全是學校第一要務，故肢體霸凌事件往往會受到優先處理，但心理霸凌可能比肢體霸凌造成更大傷害，學校教職員需依個案自行判斷（DfE, 2012a）。此外，當學生受到超過 15 天以上之停學處分時，學校應同時安排其在停學期間維持適當替代教育，學校亦須每學期向校管會及 LEA 提出完整報告，包含受處分學生姓名、停學期間、停學事由、學生年齡、性別及是否已實施替代教育等事項。而近年來英國公立中小學學生因校園霸凌遭到永久停學處分之人數，大致呈現下降之趨勢（如表 2）。

¹⁴ 常用之一般管教措施包含個別訓誡、強制離班、停止下課休息、課後留校（detention）、禁止參與特定課程、禁止接觸學校資訊網路系統及校內服務工作等（DCSF, 2007a）。

表 2 英國公立中小學學生因霸凌遭永久停學處分人數（2006-2011）（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：DfE（2012c）

（二）台灣

1. 輔導機制

依我國《各級學校防制校園霸凌執行計畫》之規定（第伍點第 3 款第 5 目），學生發生疑似霸凌個案，經學校防制校園霸凌因應小組會議確認，符合校園霸凌要件，除依校安通報系統通報外，並即成立輔導小組，成員得包括導師、學務人員、輔導人員、家長或視個案需要請專業輔導人員、性平委員、校外會或少年隊等加強輔導，輔導小組應就當事人及其他關係人擬訂輔導計畫，明列懲處建議或法定必要處置，並將紀錄留校備查。同時，依《校園霸凌防制準則》第 19 條之規定，當事人經定期評估未獲改善者，得於徵求法定代理人同意後，轉介專業諮商、醫療機構實施矯正、治療及輔導，或商請社政機關（構）輔導安置。惟目前我國在學校層級並未針對校園霸凌等偏差行為學生設置常態性之行為輔導班級或方案，雖然學校得依《教師輔管學生辦法注意事項》第 27 點提供抽離式之高關懷課程，但因教育部及地方政府並未針對此類課程之師資、教材內容及學生行為改善標準等事項予以明確規範，所需經費亦需專案申請補助，故多數中小學並未常態設置。¹⁵

2. 管教措施

我國中小學教師除依《教師輔管學生辦法注意事項》第 22 點規定，給予校園霸凌行為學生一般管教措施外，¹⁶並未擁有類似英國教師要求學生課後留校（detention）之權力（我國教師執行此一措施需先經監護權人同意）。而依《教

¹⁵我國教育部雖有訂定《補助直轄市縣（市）政府辦理中輟生預防追蹤與復學輔導工作原則》，提供申請「預防中輟高關懷課程計畫」經費補助，惟此一計畫係以中輟生及學習落後學生之生活及學習輔導為主，與英國學校及地方政府針對偏差行為改善之支援方案有所不同。

¹⁶此類措施包含口頭糾正、調整座位、要求口頭道歉或書面自省、列入日常生活表現紀錄、通知監護權人協請處理、要求完成作業或工作、適當增加作業或工作、要求課餘從事可達成管教目的之公共服務、取消參加正式課程以外之活動、站立反省及依獎懲規定給予記過、警告等書面懲處。

師輔管學生辦法注意事項》第 26 點規定，對重大偏差行為學生實施之特殊管教措施，包括交由監護權人帶回管教（類似停學）、規劃參加高關懷課程及送請少年輔導單位輔導等，需經學生獎懲委員會討論議決後，始得為之，我國中小學校長並無單獨核定之權力。同時，學生交由家長帶回管教，每次以五日為限，並應於事前進行家訪或與家長面談，結束後得視需要予以補課。惟此一措施涉及剝奪學生受教權，若無配套提供替代教育，且未於法律或法規命令中明定或授權學校，若家長不服提請行政救濟時，恐有違反法律保留原則之虞。而近年我國校園霸凌確定個案數量均在 1000 件以下，¹⁷ 並以肢體霸凌類型最多，言語霸凌類型次之（參見表 3）。惟在各級學校輔導管教工作普遍吃重且不願影響校譽之考量下，此一通報數據之可信度尚待確認。¹⁸

表 3 我國近年校園霸凌通報個案數量及主要類型（99-101 年度）

年度 \ 類型	總數	肢體霸凌	言語霸凌	關係霸凌
99	288	217	48	18
100	855	555	170	79
101	464	264	109	62

資料來源：教育部（2011）、教育部國教署（2013）。

四、利害關係人義務

（一）主管機關及學校

英國之 LEA 及中小學依法對校園霸凌等學生偏差行為之後果負有法律責任，且自 2012 年起，英國教育部已將防制校園霸凌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，所有中小學均需接受視導（Ofsted, 2012）。此外，LEA 依法應建置「行為與教育支援小組」（behavior and education support teams, BESTs），以支援協助所屬學校執行學生行為改善方案，其主要係以國民中小學之學生為服務對象，並採取多

¹⁷霸凌事件過去在學校校安通報係列入「暴力事件與偏差行為」類型中，民國 99 年始成為單獨通報事件標的（教育部，2011）。

¹⁸以台北市為例，其主管機關於 2012 年 10 月進行全市中小學校園生活問卷調查，回收 25 萬 2 千餘份，發現曾遭同學言語或關係霸凌者合計約佔 6.19%，曾被同學毆打的肢體霸凌則佔約 1.58%，但在學校通報調查確認案件，卻只有 12 件霸凌案成立，黑數比例之高可見一斑（陳瑄喻，2012）。

部門 (multi-agency) 之任務團隊提供學校各項協助，且英國法令賦予校長執行學生行為管理政策並決定獎懲措施之權責，需全力預防任何形式之霸凌發生，且學校應提供教師有效的專業知能訓練，以協助學生處理霸凌問題 (DfES, 2008)。同時，英國中小學教師依據「教師待遇及工作條件法案」之規定 (DfES, 2006)，其專業責任除教學輔導外，亦包含維持教學活動之紀律，因此，協助處理校園霸凌事件亦為學校教師專業工作職責。

而依我國《校園霸凌防制準則》第 4 條之規定，主管機關及學校應採取下列防制機制及措施，以推動校園霸凌防制工作：

1. 主管機關應彈性調整及運用學校人力，擔任學生事務及輔導工作，並督導學校建構友善校園環境。
2. 主管機關及學校應加強實施學生法治教育、品德教育、人權教育、生命教育、性別平等教育、資訊倫理教育、偏差行為防制及被害預防宣導，奠定防制校園霸凌之基礎。
3. 學校每學期應定期辦理相關之在職進修活動，或結合校務會議、導師會議或教師進修研習時間，強化教職員工防制校園霸凌之知能及處理能力。
4. 學校得善用優秀退休教師及家長會人力，辦理志工招募研習，協助學校預防校園霸凌及強化校園安全巡查。
5. 學校應利用各項教育及宣導活動，鼓勵學生對校園霸凌事件儘早申請調查或檢舉，以利蒐證及調查處理。

而依《各級學校防制校園霸凌執行計畫》之「防制校園霸凌具體分工措施表」規定，執行策略雖區分為教育宣導、發現處置及介入輔導三大層面，但是，各項具體防制校園霸凌之工作重心仍在學校層級，從辦理師生法治、品德、人權等教育之研習宣導、成立防制校園霸凌因應小組、辦理校園生活問卷調查、通報校園霸凌行為並追蹤輔導、成立專案輔導小組就霸凌當事人擬訂輔導計畫等，均為學校主辦工作。而我國中小學教師依《校園霸凌防制準則》第 9 條第 2 項及第 21 條第 1 項之規定，負有主動關懷及調查學生被霸凌情形，評估行為類別、屬性及嚴重程度，依權責進行輔導之義務；同時，在知悉有疑似校園霸凌事件及學校確認成立校園霸凌事件時，教師應立即按校園霸凌防制規定向權責人員通報，並由學校權責人員依規定向主管機關通報，至遲不得超過 24 小時，否則即可能遭到懲處。相較之下，我國及英國均重視教師反霸凌知能之訓練研

習，也要求教師主動發現霸凌事件及早介入處理，但我國法令對學校及教師在防制校園霸凌工作之義務規範，明顯較英國詳盡且重視通報機制，反映出快速因應校園霸凌事件以降低當事人身心受創程度之政策目標。

（二）學生家長

依據英國 1996 年教育法之規定，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,2007c）：

- 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：
 - （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（林斌，2013）。

而我國法令中並無類似英國之家長協助改善子女在校偏差行為義務規範，以校園霸凌行為人而言，教育部訂定之《各級學校防制校園霸凌執行計畫》中，雖附有「學生為霸凌行為之法律責任」一覽表，列舉行為人可能涉及之刑罰、民事侵權及行政罰等相關法條及罰則，但關於學生家長部份，僅註明「兒童及少年屬民法第 13 條未滿 20 歲之未成年人，如其成立民事上侵權行為，法定代理人依同法第 187 條應負連帶責任」等文字。換言之，目前我國教育法體系中並未明定家長配合學校管教學生之法定義

務，而現行法律如《兒童及少年福利與權益保障法》等對家長行為之規範，偏重防止積極的危害行為，對於父母消極「不管教」，濫用親權放任其子女持續校園霸凌之行為，缺乏強制措施因應（許育典，2011）。

五、校外機構協助

（一）支援組織

由於學校需要校外資源協助訓練教師反霸凌專業知能，或提供學生及家長防制校園霸凌之課程與資訊，因此，英國政府在行政指導文件中會列舉經過認可之專業組織，以便學校直接連繫取得支援服務（DfE,2012a）。¹⁹ 而我國主管機關除定期辦理「防制校園霸凌種子師資培訓」及教師相關專業知能研習外，並未透過類似認可或正式合作模式，提供校外機構支援學校之資源網絡。

（二）替代教育服務

由於提供義務教育服務係英國地方政府的法定責任，因此，如有學生因校園霸凌行為遭受停學或退學處分時，除給予專業輔導外，政府部門亦需依法提供相當程度之替代教育服務。以英國為例，依 1996 年教育法（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義務教育核心課程，以及社會互動技巧、職業技能、情緒管理等多元化個別教育計畫。惟此類替代教育服務，亦可由非政府部門提供（需經政府認可）（林斌，2013）。目前英國約有半數有此需求之學生，係由 LEA 設置之「轉介學校」（Pupil Referral Units）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，至於其他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、社區組織等外部機構提供服務（DfE,2012b）。而我國法令因未明定學校得採取停學或退學等懲戒處分，故地方政府或學校亦無提供替代教育服務之機制。

¹⁹ 這些組織包含反霸凌聯盟（anti-bullying alliance）、打擊霸凌（beatbullying）及兒童保護組織（kidscape）等非營利或半官方團體。

肆、結論

綜合而言，台、英兩國校園霸凌防制政策，其共通之特色及差異可分述如下：

一、遵守行政法之原則

我國與英國之校園霸凌防制政策，均注重管教措施之平等原則、比例原則及正當法律程序，以保障學生及家長之救濟權利，維護基本人權。不過，我國學校對學生實施維持校園秩序之管教措施，均於行政規則中規範，位階過低，在涉及學生權利或義務時，恐難產生強制拘束力。此外，相較於英國現行教育法體系，我國法律並未明確直接賦予學校教師懲戒學生之權力，且教育部訂定之《教師輔導與管教學生辦法注意事項》並非法規命令，其列舉之學生懲戒措施，諸多不符法律保留原則之要求。即便教育部訂定之《校園霸凌防制準則》係法規命令，但因母法（教育基本法第八條第五項）授權內容及範圍均不明確，故此一準則在學生懲戒措施上亦無任何強制性規範。所以，我國政府部門應致力改善學校管教學生之相關法制，使學校教育人員能積極適法處理包括校園霸凌等學生偏差行為，有效維護校園安全。

二、輔導與管教措施之配套

學生出現校園霸凌行為，往往並非來自單一因素，且不同個案間之差異甚大。因此，學校教職員需要有多元化的輔導方案及懲戒措施，才能因應不同狀況，降低校園霸凌的發生率。所以，英國學校及地方主管機關，不僅建置常態性行為改善支援團隊及輔導機制，更透過課後留校、停學等懲戒措施之執行，以達到兼顧學習品質及校園安全之政策目標。相較之下，我國相關法令規定係以輔導措施為優先，較不強調管教措施，但基於維護校園安全的優先考量，對於霸凌加害者仍應考量予以適度懲戒，而非偏重輔導作為或書面懲處，以建立校園學習合理秩序，減少校園霸凌事件之發生。

三、深化利害關係人課責

在台、英防制校園霸凌政策中，除對學校教職員賦予法定義務及強化專業

訓練外，亦要求主管機關提供相關資源及偏差行為輔導協助，以達到消弭霸凌事件之政策目標。但英國不僅明確授與教師及校長管教權力，更透過制定法統一規範主管機關提供學生替代教育之完整機制，並針對未善盡改善子女偏差行為義務之家長課以罰則。

此種介入校園霸凌加害者所屬家庭教養責任之政策作為，相當積極強勢。相形之下，我國教育相關法律中，並無針對家長改善子女偏差行為義務之規範，明顯與英國防制校園霸凌政策中，深化家長責任之方向有別，此一現況亦造成我國學校無權要求家長配合對學生之管教措施，往往導致學生行為日趨惡化。故未來政府有必要於相關法律中，增訂家長改善子女在校偏差行為之義務及罰則，以提昇防制校園霸凌之成效。

四、引進校外機構提供支援服務

英國校園霸凌防制政策中已建立校外機構網絡，以提供反霸凌之專業知能訓練或替代教育服務，並將民間資源納入。此一設計不僅提供家長在課程與輔導計畫上的多元選擇，也為公立學校引進改善學生偏差行為的夥伴。而我國目前中小學教育系統中，並無類似英國替代教育學校之機制，但此一機制不僅能增加學校實施學生行為輔導或懲戒措施之彈性，亦可導入民間資源協力改善學生偏差行為，實值得我國政府部門參考借鏡。

致 謝

本文部份內容係國科會補助專題研究計畫（NSC 101-2410-H-024 -005）之研究成果，對國科會之補助及審查委員的寶貴意見特此致謝。

參考文獻

- 王澤鑑（主編）（2010）。**英美法導論**。台北：元照。
- 李惠宗（2004）。**教育行政法要義**。台北：元照。
- 李建良、李惠宗、林三欽、林合民、陳春生、陳愛娥、黃啓禎（1998）。**行政法入門**。台北：月旦出版社。
- 吳 定（1998）。**公共政策辭典**。台北：五南圖書出版公司。
- 吳 庚（2003）。**行政法之理論與實用**。台北：三民書局。
- 林利芝（2010）。概論。載於王澤鑑（主編），**英美法導論**（頁 1-29），台北：元照。
- 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。
- 林 斌（2013）。英國防治校園霸凌法制之研究：教育治理之觀點。**教育經營與管理研究集刊**，9，1-29。
- 周志宏（2007）。學生管教法制之再檢討，**國民教育**，47（4），4-14。
- 周志宏、徐筱菁、薛曉華、蔡志偉（2008）。**教育法體系基礎概念之研究**。教育部教育研究委員會委託研究。台北：教育部。
- 許宗力（2006）。論法律保留原則。載於許宗力著，**法與國家權力（一）**（頁 117-213）。台北：元照。
- 許育典（2007）。**教育法**。台北：五南。
- 許育典（2011）。校園霸凌的法律分析。**月旦法學**，192，97-107。
- 教育部（2011）。**教育部九十九年各級學校校園事件統計分析報告**。台北：教育部校園安全暨災害防救通報處理中心。
- 教育部軍訓處（2010）。**營造友善校園 禁絕霸凌行爲**（新聞稿）。2011 年 1 月 23 日，取自 http://www.edu.tw/news.aspx?news_sn=4135
- 教育部國教署（2013）。**100 年及 101 年校園霸凌比較分析報告**。2013 年 6 月 20 日，取自 <http://www.gkps.hlc.edu.tw/>
- 陳志華、趙達瑜、劉華美（2010）。**行政法基本理論**。台北：國立空中大學。
- 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。

- 陳淳文（2012）。行政保留之比較研究--以半總統制之行政命令權為中心，**中研院法學期刊**，10，1-80。
- 黃舒芃（2004）。法律保留原則在德國法秩序下的意涵與特徵，**中原財經法學**，13，1-45。
- 黃舒芃（2008）。法治（Rule of Law）vs. 法治國（Rechtsstaat）。中央研究院週報，1164期，2013年6月22日，取自
<http://newsletter.sinica.edu.tw/file/file/16/1623.pdf>
- 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。
- 陳瑄喻（2012，12月6日）。教局調查 校園言語霸凌最多卻難揪出，**聯合報**，B1版。
- 張文貞（2007）。跨國憲政主義的合縱與連橫--歐洲人權法院及內國憲法法院關係初探，**月旦法學**，151，57-70。
- 廖福特；李明峻（2006）。反恐與人權--以美英兩國的立法措施為中心。**臺灣國際法季刊**，3(2)，35-92。
- 謝哲勝（2002）。英美法和大陸法的融合，**國立中正大學法學集刊**，6，33-64。
- Babbie, Earl(2012). *The Practice of social research*. CA: Wadsworth.
- Blandford, Sonia (1998). *Managing discipline in schools*. London, UK: Routledge.
- Department for Children, Schools and Families (DCSF) (2007a). *School discipline and pupil behaviour policies: Guidance for schools*. Retrieved December 19, 2011, 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, UK: 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, UK: DCSF.
- Department for Children, Schools and Families(DCSF)(2007d). *Pastoral support programme*. Retrieved May 31, 2008, from <http://www.dcsf.gov.uk/behaviourandattendance/guidance/circular1099and1199replacement/guidance.cfm>

- Department for Education (DfE)(2011).*Preventing and tackling bullying: Advice for head teachers, staff and governing bodies*. London, UK: DfE.
- Department for Education (DfE)(2012a).*Preventing and tackling bullying: Advice for head teachers, staff and governing bodies*. London, UK: DfE.
- Department for Education (DfE)(2012b).*Pupil behaviour in schools in England* (DFE-RR218). London, UK: DfE.
- Department for Education (DfE)(2012c). *Statutory guidance and regulations on exclusion: The head teacher's power to exclude*. Retrieved July 25, 2013, from <http://www.education.gov.uk/aboutdfe/statutory/g00210521/statutory-guidance-regs-2012/guidance/heads-power-to-exclude>
- Department for Education and Skills (DfES)(2006). *School teachers' pay and condition document 2006 & guidance on school teacher' pay and conditions*. London, UK: TSO.
- Department for Education and Skills (DfES)(2008).*Behavior and education support teams 2008*. Retrieved September 12, 2011, from http://www.dfes.gov.uk/best/about_BEST/index.cfm
- Gastic, Billie (2008). School truancy and the disciplinary problems of bullying victims. *Educational Review*, 60(4), 391–404.
- Haselgrove-Spuri , Corbett (2004).*Constitutional and administrative law*.UK: Nationwide Mediation Academy for NADR.
- House of Lords (2004). *Judgments - A (FC) and others (FC) (Appellants) v. Secretary of State for the Home Department (Respondent)*. Retrieved December 24, 2013, from <http://www.publications.parliament.uk/pa/ld200405/ldjudgmt/jd041216/a&oth-1.htm>
- Jacobsen, K. E., & Bauman, S. (2007). Bullying in schools: School counselors' responses to three types of bullying incidents. *Professional School Counseling*, 11(1), 1-9.
- Klomek, Anat Brunstein, Frank Marracco, Marjorie Kleinman, Irvin S. Schonfeld, and Madelyn S. Gould.(2007). Bullying, depression, and suicidality in

- adolecents. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 46(1), 40–49.
- Leyland, Peter & Anthony, Gordon(2013).*Textbook on administrative law*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- McEachern, A., Kenny, M., Blake, E.& Alude, Oyaziwo(2005).Bullying in schools: International variations. *Journal of Social Sciences, Special Issue 8*, 51-58.
- Moore, K., Jones, N., & Broadbent,E.(2008). *School violence in OECD countries*.Surrey, UK: Plan Limited.
- O’ Brennan, Lindsey M., Catherine P. Bradshaw, and Anne L. Sawyer (2009). Examining developmental differences in the social-emotional problems among frequent bullies, victims, and bully/victims. *Psychology in the Schools*, 46(2), 100–115.
- Office for National Statistics (2012). *2011 Census: Population estimates for the United Kingdom*. Retrieved April 12, 2013, from http://www.ons.gov.uk/ons/dcp171778_292378.pdf
- Office for Standards in Education, Children’s Service and Skills (Ofsted) (2012).*The framework for school inspection*. Retrieved March 19, 2013, from <http://www.ofsted.gov.uk/resources/090019>
- Olweus,Dan(1993). *Bullying at school : What we know and what we can do*. Cambridge, USA : Blackwell.
- Olweus, Dan (1999). Sweden. In P. K. Smith, Y.Morita, J. Junger-Tas, D.Olweus, R. Catalano & P. Slee. (Eds.), *A natural of school bullying: A cross national perspective* (pp. 7-27). London, UK: Routledge.
- Olweus,Dan(2010).Understanding and researching bullying: Some critical issues. In R. Jimerson, S.Shane, M. Susan & D. Espelage (Eds.), *Handbook of bullying in schools: An international perspective* (pp.9-33). New York: Routledge.
- Rivers, I., Poteat, P. V., Noret, N., & Ashurst, N. (2009). Observing bullying at school: The mental health implications of witness status. *School Psychology Quarterly*, 24, 211–223.
- Roland, Erling (2002). Bullying, depressive symptoms and suicidal thoughts. *Educational Research*, 44(1),55–67.

- Rosenbloom, H.D., & Kravchuk, S. R. (2002). *Public administration: Understanding management, politics, and law in the public sector*(5th ed). New York: McGraw-Hill.
- Starling, Grover(2011).*Managing the public sector*. Boston: Thomson Wadsworth.
- Stewart, J.B., Hedge, D., Lester, J.P. (2008). *Public policy: An evolutionary approach* . CT, USA : Wadsworth Thomson Learning.
- Sullivan, Keith (2011). *The anti-bullying handbook*. Los Angeles: Sage.
- The Elton Report (1989) .*Discipline in schools*. London,UK: Her Majesty's Stationery Office .
- Townley, Arthur & Schmieder-Ramirez, J.(2010). *School law: A California perspective*. IA, USA: Kendall Hunt.

School Bullying Prevention Policies in England and Taiwan: From the Perspective of Education Law

Bin Lin

Assistant Professor Department of Education,
National University of Tainan

ABSTRACT

School bullying has become a key issue of education policies in advanced countries. The U.K. government, one of the few members of OECD, has passed a special law to regulate different types of bullying. It has prioritized anti-bullying in school safety and has shown positive performance. Therefore, this study examines the measures for the prevention of bullying in schools in U.K. and Taiwan, using historical-comparative research, from the perspective of education law. This study concludes the following: (1) anti-bullying policies for schools in U.K. and Taiwan must conform to the principles of administrative law; (2) these policies highlight the personal safety of students and care about the training for anti-bullying skills of staffs in schools; (3) the Taiwanese government may benefit from emulating U.K. with regard to the legal accountability for parents, legalization model of anti-bullying policies, disciplinary measures for bullies, and the alternative education system.

Key words: school bullying, education law, school safety

台中市高中學生學習自我效能量表 的測量與現況分析

洪福源

台北海洋技術學院
通識教育中心副教授

黃德祥

大葉大學教育專業
發展研究所教授兼
所長

邱紹一

台北海洋技術學院通識
教育中心副教授

摘要

學習自我效能對學業成就具有相當大的影響，使學習自我效能的研究日益受到關注。本研究以能力、努力、堅持度、學習方法等四個向度，做為本研究學習自我效能之指標，同時建構量表加以評估。本研究以台中市地區 1599 名高中學生為對象，以描述統計、t 考驗、單因子變異數分析、結構方程模式(Structural equation modeling, SEM)方法進行分析。研究結果顯示：(一)本研究所建構之模式以一階驗證性因素(變項間存在相關)和二階驗證性因素模式的適配度均佳，且觀察資料的模式適配度呈現良好結果；(二)高中學生學習自我效能屬於中程度；(三)公立高中、普通高中、小班級學生人數、高學校等級、高社經地位的學生，對於學習自我效能的知覺較佳。最後，本研究進行討論並對未來研究提出相關建議。

關鍵字：學生學習自我效能、驗證式因素分析、高中學生

壹、前言

在台灣的高中教育體制中，出現許多的明星學校，學生與家長對選讀名校，趨之若鶩，也因此形成了巨大升學壓力，然而盱衡現況，有些學生成就不凡，因而使其有較佳的能力感，面對各項挑戰多能積極面對，並善於在艱困環境中努力學習；也有不少學生成績低落，對於自己在學校學習缺乏信心，稍微面臨課業壓力便輕言放棄，更無心參與學校各項學習活動(Bandura, 1997; Pajares, 2003; Pintrich & De Groot, 1990; Pintrich, 2000; Schunk, 1991)，因此如何有效提昇學生學業成就，為學校教育當務之急。

許多研究均顯示學生學習自我效能對學生學業成就具有很強的預測力(Bandura, 1996, 1997, 2000; Pajares & Kranzler, 1995; Pajares & Miller, 1995)，這樣的結果提供學校與教師成功改善學生學習問題的有效方法。效能信念能夠使人們覺察環境的阻力與助力(Bandura, 2006a)、影響了人們行為的選擇、更決定了人們在遭逢阻礙時的堅持度(Pajares, 1997)。因此高自我效能的學生能更快地參與學習活動、有較積極的學習習慣、較努力用功、面對困難時較能堅持、表現較少的焦慮、較能接受具挑戰性的任務、對目標的追求花更多的時間、較深的認知處理歷程、認知操作(cognitive engagement)、能使用自我調節策略、採用較多的精熟目標(Bandura, 1997; Pajares, 2003; Pintrich & De Groot, 1990; Pintrich, 2000; Schunk, 1991)。

學生學習自我效能測量問題大致上可以區分為二個，其一為效能信念之測量工具無法充份地測量所欲測量的內容、困難度，而導致分量表存在高度相關而影響研究結果，其二為學生效能信念估計不準確的問題(Bong, 2006; Linnenbrink & Pintrich, 2002; Pajares & Miller, 1995)。

研究者在設計量表時，效能概念的評估應該要參照所要預測的結果，亦即效能信念的評估要能與預測的標的變項概念相符合(Bong, 2006)。然而 Pajares 與 Miller (1995)的研究卻發現，當學生的數學表現要以測驗加以評量時，學生過度自信與較差的效標等問題就會出現，也就是說有相同自信的學生，卻有較低的數學問題解決分數，這樣就會顯示出學生有過度自信問題、採用與較差的效標之問題。

其次，學生學習自我效能概念的測量存在著不準確測量的問題，由於自我效能信念會隨著實際表現而有所修正，因此會有效能信念與實際表現間準確性與校正的(*accurate or calibrated*)問題存在，例如一位老練的登山客可能會有與自己實際技能相符合的自我效能信念，亦或有著稍高實際技能的效能信念，但是卻不會過度高估自己的能力信念，因為高估自己的能力信念可能會在登山時產生嚴重的傷害或可能致死。因此，學生不應該高估或低估自己的能力，而是應該要具有相當準確、樂觀、對自己能完成學業的評估能力(Linnenbrink & Pintrich, 2002, p. 316)，然而自我效能的不正確估計亦有可能是因為不完美任務分析或是缺乏自我知識所產生的(Bandura & Schunk, 1981)。基於上述學生學習自我效能測量問題，再加上雖然國內已有蔡順良(2008)之青少年多向度自我效能量表、黃建皓(2012)之學生自我效能感量表，然而青少年多向度自我效能量表並非以學生學習自我效能為範圍加以驗證，同時，學生自我效能感量表亦未經實證性之驗證。因此，本研究將利用文獻探討，衡量適用高中學生學習情境之學生學習自我效能層面，且採用驗證式因素分析，以瞭解編製後量表的建構效度。

本研究將探討衡量學生學習自我效能的層面為何，同時透過學生學習自我效能的衡量，來瞭解其現況，以及學生背景變項之不同，在學生學習自我效能是否有所差異。基於前述，本研究的目的包括 1.建構量表評估學生學習自我效能，做為學校提升學生學業成就之參考，並進行資料分析以確定題項的基本品質及建構效度；2.分析學生學習自我效能的現況；3.探討不同背景變項之學生，在學生學習自我效能的運用上是否有差異。

貳、文獻探討

一、學生學習自我效能的意義

在社會認知理論中，自我效能是指個人對於自己組織、行動以達成既定目標的能力信念(Bandura, 1997, p. 2)，Gist (1987)對自我效能的定義與 Bandura 相似，認為自我效能是一個人相信自己能成功地達成特定結果的程度，亦即個人對於自己能夠完成某一項特定任務之能力信念。但是這樣的概念多僅強調個人信念與目標達成的關係，卻缺乏歷程，所以 Zaccaro, Blair, Peterson 與 Zazanis (1995)提出自我效能是指，個人對於自己能如何妥善地處理自己的知識、技能以

及能力以達成某一特定任務的信念(p. 331)。這種效能信念被認為能影響個別行為、努力及其堅持所做出之選擇，且被認為是一種動機。因此，本研究認為自我效能是個人對於自我管理已具備的知識、技能與能力等資源，而達成某一特定任務的能力信念。

此外 Bandura (1993, 1997)已具體指出自我效能信念與結果期望(outcome expectancy)概念的差異。Bandura 認為自我效能信念是在個人與情境特定性的任務間發揮功能，因此在自我效能信念中，個體會問自己「我有能力達成任務嗎」？結果期望則在任務表現間所產生的結果發揮功能，個體會問自己「如果我達成任務所要求的品質，我會得到什麼？」雖然二者對於行為的預測均能有效果，但是自我效能信念則更為有效(Bandura, 1997)。因此本研究於編製評量學生學習自我效能信念量表時，將「結果期望」於量表中加以剔除。

二、學生學習自我效能的特徵

Linnenbrink 與 Pintrich (2002)認為，自我效能概念是一個具多向度、情境特定性、任務特定性的構念(Bandura, 1986, 2006; Zimmerman & Cleary, 2006)，它並不是一個穩定的個人特質概念，且自我效能的測量方法亦無法適用於所有的研究目的(Bandura, 2006b)。Bandura 認為多面向的效能量表不僅具有預測效力，且能瞭解自我管理行為的動機，若以體重管理效能而言，一個具有廣泛性的體重管理自我效能量表，不但要能包括個人食物購買的調節能力、控制飲食習慣的能力、更要包含身體運動的能力信念。所以要使自我效能概念量尺具有健全的構面，就必須要能對相關領域的測量變項加以概念分析，而最重要的便是要瞭解所測量領域的相關知識。

Bong (2006)強調自我效能是一個具有特定技能、任務，或向度的概念。例如學生可能對於解決代數問題具有高的自我效能，但是對於幾何問題或其他學科有較低的自我效能，這均是根據以往的成功、失敗經驗，因此在測量自我效能概念時應具體的界定所欲測量的標的。若將情境特定性(context-specific)的本質加以忽視就可能嚴重地限制了受評信念的影響力，而情境特定性會在受試者被要求評估自己表現某一個極需詳細說明構成性技能，例如一位研究者欲探討寫作的自我效能概念，就不僅需要特定的寫作技能(例如使用正確的標點符

號、使用正確的複數、字首與字尾的使用)、還包括一般任務(例如捉到寫作的重點)、以及情境(例如寫一封給朋友的信、寫一頁研讀書籍的摘要),這些對副技能(subskills)的能力執行均是必要的成份(Shell, Colvin, & Bruning, 1995; Shell, Murphy, & Bruning, 1989)。由此亦可知,寫作的特定副技能自我效能信念總和並不必然與寫作自我效能相符合(Bong & Skaalvik, 2003)。

正因為效能信念具有情境特定性、任務特定性,因此效能信念會隨著強度(strength)、層級(level)以及類化性(generality)而有所不同(Dellinger, Bobbett, Olivier, & Ellett, 2008)。所謂「強度」是指個人對於自己能完成某項任務的能力信念強度;「層級」是指效能信念會隨著任務的困難度或任務的層級而有所差異;「類化性」是指對一個任務能類化到其他相似活動的範圍信念。因此學生學習自我效能信念亦理應有其強度、層級以及類化性。例如兩個學生間也可能存在效能信念的差異,其中一位可能覺得自己努力學習感到很有自信,另一位則可能有較低的效能信念;此外,一位學生可能對學習的堅持度感到很有效能,但是對於學習方法則較無自信,而這正說明了效能信念的差異性在於個體所面臨到任務的困難度;至於類化性則是指學生可能對於學習的相關活動會感到自信,比如學生學習英文的堅持度會感到有較高的效能感,這種效能感也會類化到其他領域例如學習國文的堅持度等。

三、學生學習自我效能的相關研究

(一) 測量層面的探討

學生學習自我效能並非可具體觀察獲得,因其構面之性質,所以發展適切的測量層面時,是進行學生學習自我效能研究的重要工作之一。學生學習自我效能的測量工具大致上可區分為學業自我效能測量工具、學科性自我效能測量工具二部份。其中學業自我效能測量工具是學生自陳測驗,目的在瞭解學生學習的自我效能,能適用於國小四年級至大學生,且學業自我效能測量工具並不是常模參照測驗,因此學生的自我效能會隨情境而有所變化(Linnenbrink & Pintrich, 2002),學業自我效能測量工具包括李旻樺、林清文(2003)自編之動機調整策略量表、蘇玲慧(2013)採用資料庫之學習自我效能量表、Bandura(1989)的「多向度自我效能量表」、「學習動機性策略問卷」(Pintrich & De Groot, 1990)、

「適應性學習型態調查表」(Midgley et al., 2000)、「學業自我效能量表」(Chemers, Hu, & Garcia, 2001)。唯蘇玲慧之量表僅完成作業向度與學生學習相關，而其餘則係與學生生活能力相關連，且李旻樺、林清文之自編工具不但包含了自我效能分量表，更存在成功期望分量表。

另外，爲了瞭解學生在特定學科自我效能情況，遂有研究者依據學科的不同，將學業自我效能測驗加以修正，而這些工具即爲學科性自我效能測量工具，包括「寫作技巧自我效能」(Shell et al., 1989)、「閱讀任務自我效能量表」(Shell et al., 1995)、「數學自我效能量表」(Pajares & Miller, 1997)。

由以上學生學習自我效能量表分析可知，自我效能概念已可適用於多種技能、情境、面向、學科自我效能概念，研究者不應一味地援引國內外的量表題目而加以施測，卻忽略了測量概念的情境特徵，如此將無法符合研究的標的任務或面向(Bong, 2006)。本研究之目的在測量高中學生的學業自我效能，學科性自我效能工具不符合所需，研究者將參酌相關學業自我效能測量工具，編製高中學生學習自我效能量表。

若就學生學習自我效能層面而言，學生的學業自我效能會受到他們態度、先前經驗與社會支持的影響(Schunk, 1995)，且在數學有較佳表現的學生，應該也會對學習新的內容有較高的自我效能，因爲自我效能會類化到新建立的學習領域，例如乘法與除法的自我效能可能會轉換成長除法。而這種類化也涉及了兩個不同的領域，例如學生認爲撰寫小論文與準備科學計畫，均涉及了計畫與組織能力，若學生對這兩種能力具有能力感，那麼對其首次的科學計畫表現也將有高的自我效能。

其次，Bandura (1986)認爲自我效能會影響個人的努力與堅持度。在學習的初期階段，有較多的堅持度，會使得個體有較佳的表現，學生也能夠決定要堅持多久才能成功，因此自我效能將可以有效地預測堅持度(Schunk & Pajares, 2002)。同樣地，自我效能的概念也可以應用到學生個人的努力，雖然學習問題係開始於許多兒童精熟基本技能的早期，努力對於學生學習自我效能是一個可信的因素。

綜合上述，基於學生學習自我效能具有領域特定性，再加上學生從他們自

己的實際表現、替代經驗、口語說服以及生理激發等獲得自我效能的評價。若與那些懷疑自己學習能力的學生相比較之下，那些覺得對學習或是表現任務較有效能感的學生，會更有準備感、工作更努力、在面臨困難時堅持得較久、獲得較高的學業表現。

此外由於學業自我效能測量工具包括 Bandura (1989)的「多向度自我效能量表」，將自我效能區分為自我調節學習的自我效能、學業成就的自我效能二類，用以評定學生計畫與組織學業活動、轉換教學的訊息，運用認知策略以瞭解並記住教材、抗拒分心、能自我督促完成學校作業、安排環境以有利於學習及課堂參與等的效能感。因此採用能力、努力、堅持度、學習方法等四個向度，做為本研究學生學習自我效能之指標。

(二) 背景變項的差異探討

本部分目的在分析學生背景變項之差異對學生學習自我效能的影響，然而自我效能的測量運用在發展中的青少年身上，結果多呈現不一致的情況。Bandura (1997)、Pintrich 與 Schunk (2002)的研究均顯示，自我效能概念並不會因為年齡、年級而有所差異，但是許多研究卻發現，自我效能可能會隨年級轉換而有所不同。Schunk 與 Meece (2006)認為學校年級的轉換，例如從國中升至高中學校就讀時，可能會因為師生關係、同儕團體、分班等因素而影響自我效能。某些研究顯示，青少年自我效能在進入到中學時會隨之下降(Anderman, Maehr, & Midgley, 1999; Pajares & Valiante, 1999; Urdañ & Midgley, 2003)，然而其他的研究卻發現語言及數學自我效能會隨著青少年的發展而增加(Shell et al., 1995; Zimmerman & Martinez-Pons, 1990)。而這種不一致的結果可能是因為自我效能的特定領域、任務的差異而產生的不同結果，此外這種效能信念差異的情況也可能來自於青少年與其他同儕相互比較標準的不同有關(Bong & Clark, 1999)。

另外，有研究顯示自我效能概念並不因性別之差異而有所不同(Pajares, 1996; Pajares & Graham, 1999; Pajares & Miller, 1997; Roeser, Midgley, & Urdañ, 1996; Smith, Sinclair, & Chapman, 2002)。在跨文化的研究中亦有相同的結果，例如自我效能概念在亞洲國家較少有性別上的差異(d'Ailly, 2002; Klassen, 2004)。d'Ailly 的研究發現五、六年級的男生、女生在學習外國語言的自我效能並無差

異。同樣地，Klassen 的研究亦發現，七年級男女學生的數學自我效能信念並無差異存在。然而亦有研究發現自我效能的概念有性別上的差異。許多研究發現男生的自我效能較高(Anderman & Young, 1994; Fennema & Hart, 1994; Meece & Jones, 1996; Pintrich & DeGroot, 1990; Wigfield, Eccles, MacIver, Reuman, & Midgley, 1991; Zimmerman & Martinez-Pons, 1990)，亦有發現女生的自我效能較高(Britner & Pajares, 2001)。本研究認為之所以在小學階段男女生的學科自我效能大致相同，但到了中學便有所差異，這可能是因為青少年受到他人性別刻板化印象的影響，所以性別差異的自我效能高估或低估的情況，多出現在數學與語文學科，因此本研究將以學生對於班級學習情況為特定情境，加以探討學生學習自我效能與其他相關變項的關係。

自我效能的團體差異性探討結果顯示，性別與年級的自我效能差異的研究結果多不一致，但少有研究探究學生社經地位、班級人數、學校屬性、學校類別以及學校等級的差異性，因此本研究將進一步分析不同背景變項之學生，其學生學習自我效能是否有差異存在。

參、研究方法

本研究編製學生學習自我效能量表，進一步對量表進行探索性因素分析及驗證性因素分析，以建構其信效度。以下茲就研究對象與施測程序、量表的編寫、資料分析等三部分，說明本研究編製量表、驗證信效度與資料分析之程序。

一、研究對象與施測程序

本研究採用便利取樣的方式進行樣本的選取，以四所高中學生為對象，發出預試量表 300 份，回收經剔除有二個題項以上未填答或任意填答(例如全部勾選同一選項者、具有規則性的填答方式)，一律視為無效問卷，即予以刪除，獲得有效量表共計 236 份，有效率為 78.67%。在正式樣本的選取方面，係以具有聯考制度之大台中市地區 39 所公私立高中為母群體，若以 101 學年度之資料為準，台中市地區學生人數總計共 84,558 人，男生為 41,409 人，占 48.97%，女生為 43,149 人，占 51.03%，公立高中學生人數為 26,804 人，占 31.70%，私立高中學生人數為 57,754 人，占 68.30%(教育部統計處，2014)，本研究以學校為單

位進行簡單隨機抽樣，抽取 16 校，每校一、二、三年級各 1 個班之學生量表 40 份，總計發出 1920 份學生量表。於抽取正式樣本之施測學校後，研究者與該學校連繫，並瞭解其是否願意接受調查意願，委請學校教師協助調查，若所抽取之學校配合意願不高，則再由研究者另行抽取同一等級之學校，做為替代學校。待正式問卷回收後，研究者將填答不全(一題未答即視為廢卷)、無效問卷(有固定作答傾向)之資料加以剔除，得有效份數為 1599 份，有效回收率為 83.3%。其中每所學校最少 57 人，最多 125 人。

以性別區分樣本人數，則男學生人數有 640 人，占 40.0%，女學生人數則有 959 人，占 60.0%；以年級區分樣本人數，則一年級學生有 570 人，占 35.6%，二年級學生有 525 人，占 32.8%，三年級學生有 504 人，占 31.5%；以社經地位區分樣本人數，則社經地位一學生有 49 人，占 3.06%，社經地位二學生有 480 人，占 30.02%，社經地位三學生有 350 人，占 21.89%，社經地位四學生有 444 人，占 27.77%，社經地位五學生有 276 人，占 17.26%，其中第一組人數僅 49 人，且為免後續分析存在變異數不同值問題，將第一組與第二組合併，成為 529 人，占 33.08%；以班級人數區分樣本人數，則大班級學生有 539 人，占 33.7%，中班級學生有 779 人，占 48.7%，小班級學生有 281 人，占 17.6%；以學校類別區分樣本人數，則普通高中學生有 975 人，占 61.0%，綜合高中學生有 624 人，占 39.0%；以學校屬性區分樣本人數，則公立高中學生有 871 人，占 54.5%，私立高中學生有 728 人，占 45.5%；以學校等級區分樣本人數，則第一等級學校學生有 368 人，占 23.0%，第二等級學校學生有 405 人，占 25.3%；第三等級學校學生有 415 人，占 26.0%，第四等級學校學生有 411 人，占 25.7%，如表 1 所示。

表 1 學生樣本分配摘要表

變項	類別	人數	百分比%
性別	男生	640	40.0%
	女生	959	60.0%
年級	一年級	570	35.6%
	二年級	525	32.8%
	三年級	504	31.5%

(續下頁)

(接上頁)

變項	類別	人數	百分比%
社經地位	一	49	3.06%
	二	480	30.02%
	三	350	21.89%
	四	444	27.77%
	五	276	17.26%
班級人數	大班級	539	33.7%
	中班級	779	48.7%
	小班級	281	17.6%
學校類別	普通高中	975	61.0%
	綜合高中	624	39.0%
學校等級	第一等級	368	23.0%
	第二等級	405	25.3%
	第三等級	415	26.0%
	第四等級	411	25.7%

二、量表的編寫

本研究所使用的測量變項，包含了評估高中學生性別、年級、班級學生人數、學校類別、學校屬性、社經地位、學校等級以及學生學習自我效能。

(一) 背景變項的差異探討

學生從已設定好選項的性別、年級、學校屬性、學校類別、社經地位、學校等級進行填答；而班級學生人數則採開放式問題讓學生進行填答。其中性別區分為男、女生；年級區分為三類，分別是一年級、二年級與三年級三類；學校屬性則區分為公立與私立等二類；學校類別則區分為普通高中與綜合高中等二類；學生社經地位之判斷係參照 Huang (1988) 的社會地位指標，共區分為五個等級，將父母教育水準、父母親職業二者予以合併計算，並以父親與母親在教育水準、職業中最高的一方為準，教育程度的高低總共可分為五個等級，最後，將教育程度指數乘以 4，職業指數乘以 7，再將兩者合併為家庭社經地位指數，所得總分區分為五個等級。班級人數先請學生以開放式問題回答班級學生人數為多少人，之後在資料處理過程中，將之區分為大、中、小班級人數三種，一班 35 人以下者為小班級人數，一班人數在 36-45 人為中班級人數，一班人數在

46 人以上者為大班級人數。學校等級則依台中市高中 99 學年度學生入學最低錄取分數，將學校區分為四個等級，此四個等級係研究者委請台中縣后綜國中、國立大里高中主任與教師，依九十五年國中基測最低錄取分數加以分類，所得成績分佈均相同，其中第一級最低錄取分數為 257 分，第二級最低錄取分數為 223 分，第三級最低錄取分數為 170 分，第四級最低錄取分數為 47 分，而非各高中自行公佈，因此難由基測成績區分各校所屬等級，高中的四個等級均各包括 9 所學校，並自該 9 所學校中隨機抽取四所學校，如第一等級包括國立大里高中、國立文華高中、國立臺中二中、國立臺中女中等四校；第二等級包括私立華盛頓高中、國立大甲高中、國立豐原高中、縣立大里高中等四校；第三等級包括私立立人高中、私立僑泰高中、縣立后綜高中、縣立新社高中等四校；第四等級包括私立大明高中、私立宜寧高中、私立明道高中、私立慈明高中等四校(洪福源，2008)。

(二) 學生學習自我效能量表

「學生學習自我效能量表」係研究者統整高自我效能學生特徵、並且依據 Bandura (1989)的「多向度自我效能量表」中，自我調節學習的自我效能之向度編製而成，目的在測量學生學習的自我效能，共可區分為能力、努力、堅持度、學習方法等四個面向。因此本研究將依據這四個面向，參酌多向度、情境特定性、任務特定性的構念特徵編製高中學生學業自我效能量表，其適用情境為高中班級，而測量的標的任務為學業的學習。

量表的計分採用 Likert 6 點量尺，分為「完全不符合」、「大多不符合」、「有點不符合」、「有點符合」、「大多符合」、「完全符合」6 個選項，正向題依序給予 1 分、2 分、3 分、4 分、5 分、6 分，本研究所發展之學生學習自我效能量表並無反向題，各量表得分越高者，則代表高中學生對該面向之反應較為顯著，反之，則否。

三、資料分析

本研究首先利用內部一致性效標分析、相關分析法進行項目分析做為選題之標準。信度方面以內部一致性 Cronbach's α 係數進行分析。效度方面的分析，使用探索性因素分析，採主成份分析法、最大變異數法來分析問卷的結構。並

依據上述項目分析與因素分析結果，本研究進行量表的重新編製，進行學生學習自我效能量表正式施測調查，並將所得資料，運用驗證性因素分析加以考驗建構效度之適切性。

在驗證性因素分析方面，本研究假設模式的參數估計方法為最大概似法(maximum likelihood approach)，並採用包括 χ^2/df 的標準為不超過 3，GFI 指標、NFI 指標、NNFI 指標、IFI 指標與 RFI 指標均需超過.9 以上，RMSEA 指標則需在.08 以下，CFI 指標需超過.95 以上，PNFI、PCFI 指標則需超過.5 以上等標準，做為模式是否適配之參考依據(程炳林、陳正昌，1998; Bagozzi & Yi, 1988; Bentler, 1988, 1993; Bollen, 1989; Browne & Cudeck, 1993; Hu & Bentler, 1999)。

另外本研究並針對學生學習自我效能的測量進行驗證，以瞭解本研究所使用之測量層面是否具良好的解釋力；其次，針對回收資料進行描述性統計分析，以瞭解高中學生學習自我效能整體與各層面之現況；最後，運用 t 考驗與單因子變異數分析不同背景變項之學生，在知覺學習自我效能的差異情形。

肆、結果分析

一、項目分析

本研究以內部一致性效標分析、相關分析法進行項目分析，其中決斷值與積差相關係數若未達顯著即予以刪除。項目分析的結果列於附錄一，其中總平均數上下 1.5 個標準差的區間為 $4.03 \pm (1.5 \times 1.01) = 2.52 \sim 5.54$ ，題目的平均數均落在此區間之內，表示題目的平均數並未有所偏離。在題目的標準差方面，其數值介 0.83-1.13 之間，這顯示題目之變異程度均小。在題目的偏態上，偏態係數介於 0 至-1 之間。在極端組 t 考驗方面，18 個題目均達雙尾 $\alpha = .05$ 的顯著水準。個別題項與總量表相關係數值均介於.6 至.8 之間(如附錄一所示)，因此全數予以保留，並進行因素分析。以下便將學生學習自我效能量表的 18 個題項投入探索性因素分析。

二、建構效度的探索與內部一致性信度

本研究首先將 18 題代表學生學習自我效能題目投入主成份分析，限定抽取

一個因素，以瞭解各題目之因素負荷量是否具有一定的水準，結果所有題目的因素負荷量均大於 .40，隨即使用探索性因素分析(EFA)進行選題的動作，並藉以探索學生學習自我效能的潛在建構。且經過 KMO 取樣適當性檢定及巴氏球型檢定， $KMO = .927$ ，大於 .5，巴氏球型檢定值 2827.293，已達顯著，兩個結果均顯示「學生學習自我效能量表」所得資料是適合進行因素分析的。因此進行主成份分析，以直接斜交法抽取特徵值大於 1 的主成份，結果可抽出 3 個主成份，特徵值由大到小依次為 4.615、3.994、3.612，三個主成份可解釋總變異的 67.894%。但其中第 10、15、16、17、18 題分別同時負荷於二個因素中(且結構負荷量皆大於 0.4)，即第 10、17 題負荷於第 11、12、13、14 等題之向度內，第 15、16、18 題負荷於第 6、7、8、9 等題之向度內，與原先的構念不同，研究者將這些題目刪除，保留剩餘的 13 題，再投入主成份分析，結果可抽出 3 個主成份，特徵值依序為 3.767、3.153、2.562，解釋的總變異為 72.937%，保留下來的各題目的因素負荷量如表 2。研究者將這 3 個主成份依序命名為「能力取向」(5 題， $\alpha = .92$)、「努力與堅持」(4 題， $\alpha = .90$)、「學習方法」(4 題， $\alpha = .80$)，各個分量表的信度理想，而總量表 13 題的 Cronbach's α 信度則達到 .92。這 13 題的零階相關、平均數與標準差見表 3。

學生學習自我效能是指，學生對於自我管理已具備的知識、技能與能力等資源，因而提高學業成就的能力信念。本研究以受試者在「學生學習自我效能量表」所得分數，評量學生學習自我效能，共可區分為能力取向、努力與堅持、學習方法等三個因素。「能力取向」是指高中學生對於自己學習能力、學業表現的能力判斷，例如我認為自己具有學習學校課業的能力；「努力與堅持」是指高中學生自己遭遇困境、阻礙時堅持學習、自己可以努力學習的能力判斷，例如我覺得自己即使在很大的學習壓力下，也不輕言放棄、即使學習環境不理想，我認為自己仍然能夠用心學習；「學習方法」是指高中學生對於自己可以運用各種學習方法協助自己學習的能力判斷，例如我認為自己可以有效地將學習課業的方法加以規劃。

表 2 學生學習自我效能 13 題主成份分析轉軸後的因素負荷量與共同性摘要表

因素	題號	題目	1	2	3	共同性
能力取向	4	我認為自己的學校成績可以表現得很好。	0.845	0.214	0.199	0.800
	1	我認為自己能有不錯的學業表現。	0.834	0.267	0.159	0.791
	2	我認為自己的考試成績可以表現良好。	0.830	0.183	0.275	0.797
	3	我認為自己具有學習學校課業的能力。	0.801	0.219	0.218	0.737
	5	我認為自己可以將學校課業學好。	0.744	0.190	0.337	0.703
努力與堅持	11	我覺得自己即使在很大的學習壓力下，也不輕言放棄。	0.177	0.870	0.188	0.825
	13	即使課業壓力很大，我認為自己能夠堅持到最後一刻，盡力學習。	0.264	0.855	0.245	0.861
	12	我認為自己在遇到阻礙時仍能堅持學習。	0.279	0.847	0.254	0.860
	14	即使學習環境不理想，我認為自己仍然能夠用心學習。	0.186	0.704	0.222	0.580
學習方法	6	我認為自己能在期限內完成指定的作業。	0.117	0.213	0.756	0.631
	7	我認為自己能把課堂的筆記做得很好。	0.264	0.187	0.754	0.672
	9	我認為自己在學習時能夠用心、專注，而不太容易受到外界事物的影響。	0.303	0.189	0.691	0.605
	8	我認為自己可以有效地將學習課業的方法加以規劃。	0.292	0.316	0.658	0.618

表 3 學生學習自我效能量表 13 題的零階相關、平均數與標準差

	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P11	P12	P13	P14
P1	1.000												
P2	0.772	1.000											
P3	0.675	0.698	1.000										
P4	0.733	0.758	0.690	1.000									
P5	0.642	0.655	0.699	0.698	1.000								
P6	0.230	0.377	0.337	0.306	0.464	1.000							
P7	0.420	0.469	0.431	0.398	0.427	0.528	1.000						
P8	0.468	0.438	0.417	0.455	0.460	0.398	0.565	1.000					
P9	0.445	0.464	0.399	0.444	0.426	0.448	0.474	0.591	1.000				
P11	0.415	0.358	0.351	0.388	0.372	0.354	0.324	0.455	0.389	1.000			
P12	0.470	0.467	0.463	0.479	0.472	0.459	0.398	0.476	0.419	0.844	1.000		

(續下頁)

(接上頁)

	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P11	P12	P13	P14
P13	0.509	0.447	0.451	0.433	0.422	0.363	0.469	0.515	0.392	0.785	0.813	1.000	
P14	0.352	0.346	0.387	0.348	0.353	0.336	0.369	0.385	0.324	0.514	0.594	0.661	1.000
M	4.075	4.127	4.425	4.141	4.221	4.277	4.357	3.734	3.472	4.154	4.164	4.154	4.000
SD	0.985	0.963	0.834	0.914	0.900	0.999	1.063	1.083	1.129	1.074	0.986	1.034	1.002

註：M 為平均數；SD 為標準差。

三、驗證性因素分析

再者，本研究依探索式因素分析所得結果，另於 1599 位高中學生施測，並就所蒐集到的資料進行驗證性因素分析，最後進行第二次的驗證性因素分析，以考驗模式之適配性。

(一) 一階驗證性因素分析

首先，研究者根據探索性因素分析修正模式的結果，建構此一階的驗證性因素分析(first-order CFA)的假設模式，簡稱「模式 I」。模式 I 係以學生學習自我效能正式量表之 13 個題項為學生學習自我效能概念之測量變項，以「能力取向」、「努力與堅持」、「學習方法」等三個因素為一階的潛在因素，三個因素間兩兩相關。資料與模式適配指標為 χ^2/df (N=1599)=9.279, $P < .001$, GFI=.946, RMSEA=.072, NFI=.969, NNFI=.965, CFI=.972, IFI=.972, RFI=.961, PNFI=.770, PCFI=.773, 除了 χ^2/df (N=1599)=9.279, 小於 3 不符合標準外，其餘適配值均符合標準，模式適配度可接受，且所有的參數估計值都達到顯著 ($p < .001$)。本研究進一步檢測模式的變項誤差，得各題項之誤差變異量，由.110 至.625，均為正值。而誤差變異之決斷值絕對值，由 15.936 至 26.356，均大於 1.96。至於變項因素負荷量數值，由.705 至.957。潛在變項兩兩共變的標準化係數從 .651 到 .774，詳如圖 1。

本研究模式 I 的內在品質分析包括個別項目的信度、潛在變項的組成信度、潛在變項的變異抽取量等三項做為測量模式之評鑑指標。首先在個別項目的信度方面，多元相關平方(squared multiple correlation, SMC)數據，反應了個別測量變項受到潛在變項影響的程度，各觀察變項之 SMC 數值，除第 7 題為.497，

接近.50 外，其於觀察變項均介於.526 至.915 之間。其次，潛在變項的組成信度方面，能力取向為 0.933、努力與堅持為 0.935、學習方法為 0.821，組成信度均在 0.6 以上。平均變異抽取量方面，能力取向為 0.659、努力與堅持為 0.675、學習方法為 0.513，均大於.5 之標準，顯示模式的內在品質佳。

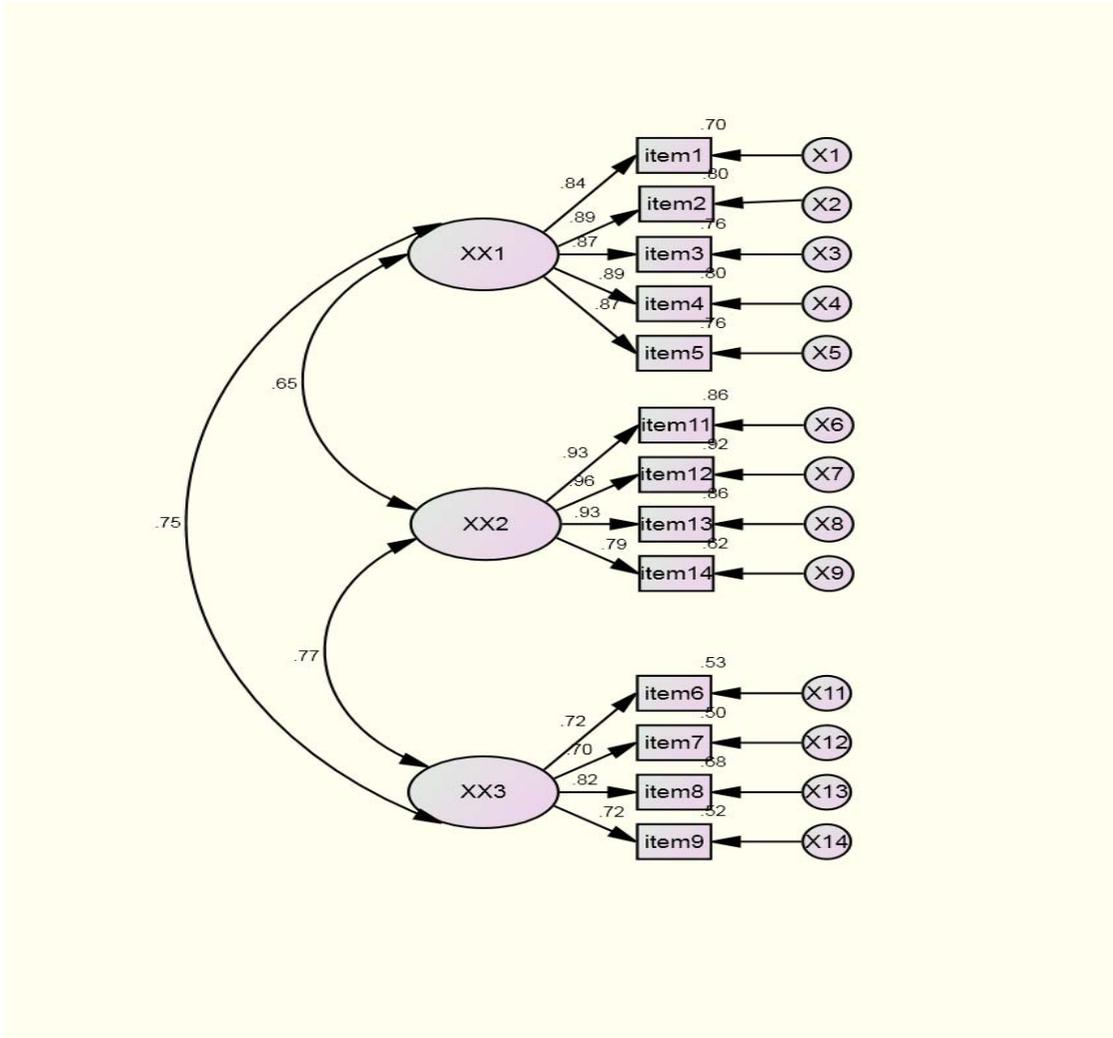


圖 1：一階驗證式因素分析模式 I

註：xx1 代表能力取向；xx2 代表努力與堅持；xx3 代表學習方法。長方型內的數字為題號。所有的數值均為標準化的參數估計值。

(二) 二階的驗證性因素分析

由於一階驗證性因素分析顯示三個一階因素之間的相關頗高，而在問卷的編製上，研究者亦假定三個因素都能代表「學生學習自我效能」這個潛在構念，因此從統計分析結果，發現本量表的三個一階因素彼此間具有極密切的相關，這表示本量表所對應之測量模式為一階因素結構。此外自我效能概念是一個具多向度、情境特定性、任務特定性的構念(Bandura, 1986, 2006; Zimmerman & Cleary, 2006)，它並不是一個穩定的個人特質概念，且自我效能的測量方法亦無法適用於所有的研究目的(Bandura, 2006b)。所以相關的任務會群聚成爲一個因素，然而在學生學習自我效能文獻中較被忽略的可能是這些學生學習自我效能因素是否能夠更簡約化，而成爲一般因素，因此高階因素分析(higher-order analyses)可能會對學生學習自我效能的本質以及工具的發展有較多的貢獻(Henson, 2002)。

因此研究者接著考驗二階的因素模式是否能夠成立，即以 13 個題項爲觀察變項，以三個學生學習自我效能的構面爲一階因素，以「學生學習自我效能」爲二階潛在變項，進行二階驗證性因素分析。此一模式稱爲模式 II 如圖 2 所示，與模式 I 不同之處是取消了所有一階因素的共變關係，而增加了「學生學習自我效能」爲二階因素，所有的一階因素都負荷在此二階因素上。資料與模式適配指標爲 χ^2/df (N=1599)=9.279, $P<.001$, GFI=.946, RMSEA=.072, NFI=.969, NNFI=.965, CFI=.972, IFI=.972, RFI=.961, PNFI=.770, PCFI=.773, 模式適配度可接受。除了 χ^2/df (N=1599)=9.279, 小於 3 不符合標準外，其餘適配值均符合標準，模式適配度良好，且所有的參數估計值都達到顯著 ($p<.001$)。本研究進一步檢測模式的變項誤差，得各題項之誤差變異量，由.110 至.618，均爲正值。而誤差變異之決斷值絕對值，由 15.936 至 26.356，均大於 1.96。至於變項因素負荷量數值，由.705 至.957。其次，各觀察變項之 SMC 數值，除第 7 題爲.497，接近.50 外，其於觀察變項均介於.526 至.915 之間，詳如圖 2。

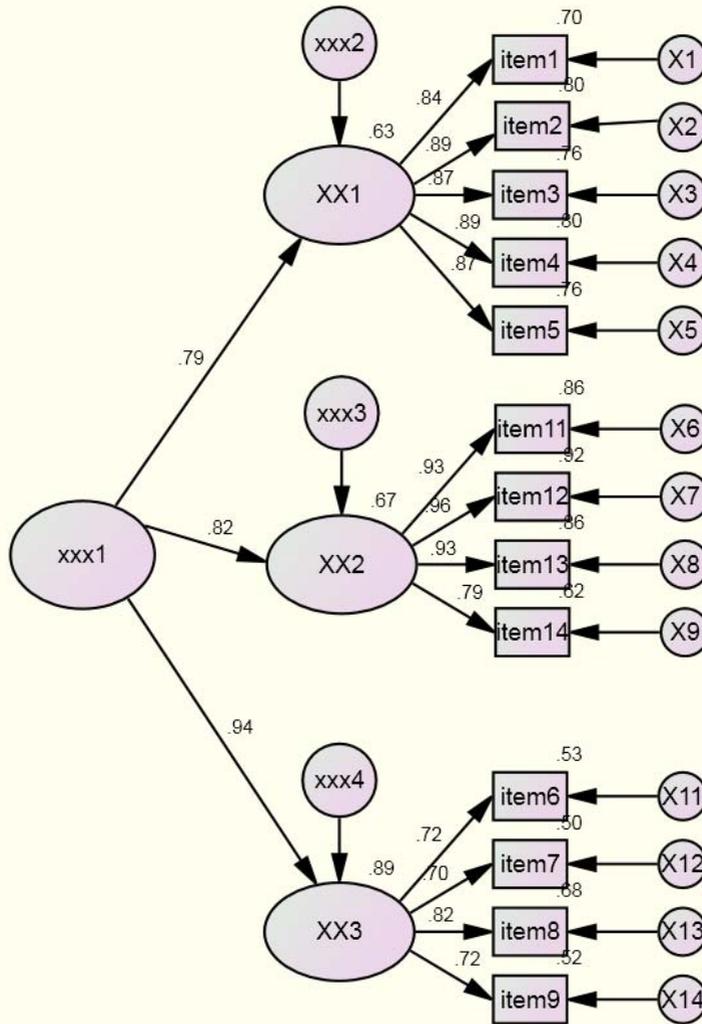


圖 2：二階驗證式因素分析模式 II

註：xx1 代表能力取向；xx2 代表努力與堅持；xx3 代表學習方法。長方型內的數字為題號。所有的數值均為標準化的參數估計值。

(三) 測量模式分析與模式實證

由於模式 I 與模式 II 的指標配適度相同，均在可接受範圍內且無違反配適原則，而模式 II 代表，三個因素都能代表「學生學習自我效能」這個潛在構念。本研究將以模式 II 分析觀察指標的信度與效度分析。

首先在個別項目的信度方面，各觀察變項之 SMC 數值，除第 7 題為.497，接近.50 外，其於觀察變項均介於.517 至.915 之間，符合標準。其次，潛在變項的組成信度方面，能力取向為.933、努力與堅持為.935、學習方法為.821，組成信度均在.6 以上。平均變異抽取量方面，能力取向為.659、努力與堅持為.675、學習方法為.513，均大於.5 之標準，顯示模式的內在品質佳，如表 4 所示。

表 4 模式 II 之標準化參數估計值和 *t* 值(*n*=1599)

題目	因素 負荷量	殘差 變異量	R ²	組成 信度	組成 構面	因素 負荷量	R ²
4 我認為自己的學校成績可以表現得很好。	0.895	0.199	0.801				
1 我認為自己能有不錯的學業表現。	0.838	0.297	0.703				
2 我認為自己的考試成績可以表現良好。	0.894	0.201	0.799	0.933	能力 取向	0.794	0.630
3 我認為自己具有學習學校課業的能力。	0.872	0.240	0.760				
5 我認為自己可以將學校課業學好。	0.869	0.244	0.756				
11 我覺得自己即使在很大的學習壓力下，也不輕言放棄。	0.929	0.138	0.862				
13 即使課業壓力很大，我認為自己能夠堅持到最後一刻，盡力學習。	0.927	0.142	0.858	0.935	努力 與堅持	0.820	0.673
12 我認為自己在遇到阻礙時仍能堅持學習。	0.957	0.085	0.915				
14 即使學習環境不理想，我認為自己仍然能夠用心學習。	0.787	0.381	0.619				
6 我認為自己能在期限內完成指定的作業。	0.725	0.474	0.526				
7 我認為自己能把課堂的筆記做得很好。	0.705	0.503	0.497				
9 我認為自己在學習時能夠用心、專注，而不太容易受到外界事物的影響。	0.719	0.483	0.517	0.821	學習 方法	0.943	0.889
8 我認為自己可以有效地將學習課業的方法加以規劃。	0.823	0.323	0.677				

四、學生學習自我效能的現況分析

本問卷採取 Likert 6 點量表設計，在計分上，「完全不符合」給予 1 分、「大多不符合」給予 2 分、「有點不符合」給予 3 分、「有點符合」給予 4 分、「大多

符合」給予 5 分、「完全符合」給予 6 分。因此分數愈高表示愈能知覺到自我效能愈高，得分位於 5 分以上為「高程度」，高於 3 分以上且低於 5 分則為「中程度」，得分低於 3 分則為「低程度」。

由表 5 可知，高中學生在自我效能的現況方面是屬「中程度」(M=4.044，SD=0.848)，即高中學生在自我效能上，尚稱良好。另外，就各層面而言，以「能力取向」層面的現況最佳(M=4.16，SD=0.930)，其次依序為「努力與堅持」層面(M=4.019，SD=1.067)，最後則為「學習方法」層面(M=3.925，SD=0.894)，各層面之現況均屬「中程度」，顯示高中學生在自我效能各層面的現況尚稱良好。

表 5 高中學生學習自我效能變項的描述性統計摘要表

因素層面	題數	平均數	標準差	偏態	峰度	排序
能力取向	5	4.160	0.930	-0.314	0.505	1
努力與堅持	4	4.019	1.067	-0.277	0.027	2
學習方法	4	3.925	0.894	-0.270	0.314	3
整體自我效能	13	4.044	0.848	-0.238	0.363	—

五、學生學習自我效能的差異分析

本研究運用 *t* 考驗與單因子變異數分析，就不同背景變項之學生(性別、年級、社經地位、學校屬性、學校類別、班級人數、學校等級)各組間對學生學習自我效能的現況上，進行差異性檢定。

由表 6、表 7、表 8、表 9、表 10、表 11、表 12 事後比較結果發現，首先不同性別的高中學生，在學習方法上有顯著的差異存在，女學生的學習方法明顯高於男學生。其次，公私立學校學生在能力取向、努力與堅持、學習方法、整體自我效能上有顯著差異，公立高中的學生在能力取向、努力與堅持、學習方法、整體自我效能的得分均顯著高於私立高中學生。

第三，不同學校類別學生在能力取向、努力與堅持、學習方法、整體自我效能上，均存在顯著差異，普通高中學生的能力取向、努力與堅持、學習方法、整體自我效能得分均較綜合高中學生要高。第四，不同年級學生在努力與堅持上有顯著差異存在。經進一步以 Scheffé 分析，並未發現組別上的差異。

第五，本研究將高中學校之班級人數區分為大、中、小班級人數三種，一班 35 人以下者為小班級人數，一班人數在 36-45 人為中班級人數，一班人數在 46 人以上者為大班級人數。不同班級人數的高中學生在能力取向、努力與堅持、學習方法、整體自我效能上均有顯著差異存在。經進一步以 Scheffé 分析，小班級人數班級學生的能力取向、學習方法均高於中班級人數班級學生；而在努力與堅持變項上並未發現組別差異；此外小班級人數班級之學生整體自我效能均高於中班級人數與小班級人數。

第六，不同學校等級的高中學生在能力取向、努力與堅持、學習方法、整體自我效能上均有顯著差異存在。經進一步以 Scheffé 分析，第一等級學校學生的能力取向、努力與堅持、學習方法、整體自我效能均高於第三級、第四級學生；且第二等級學校學生的能力取向、努力與堅持、學習方法、整體自我效能均高於第三級、第四級學生；第三等級學校學生的能力取向、努力與堅持、學習方法、整體自我效能均高於第四級學生。

最後，不同社經地位的高中學生在能力取向、努力與堅持、學習方法、整體自我效能上均有顯著差異存在。經進一步以 Scheffé 分析，社經一學生的能力取向、努力與堅持、學習方法、整體自我效能得分，均高於社經四的學生；社經一學生的能力取向、努力與堅持、整體自我效能得分，均高於社經三的學生；社經一學生的努力與堅持、學習方法、整體自我效能得分，均高於社經二的學生；社經三學生的努力與堅持得分高於社經四的學生。

表 6 不同性別之學生學習自我效能各變項 *t/F* 考驗摘要表

依變項	背景變項	樣本數	平均數	標準差	<i>t/F</i> 值	效果值
能力取向	男	640	20.797	5.001	-0.027	-0.001
	女	959	20.803	4.406		
努力與堅持	男	640	16.044	4.438	-0.239	-0.012
	女	959	16.096	4.154		
學習方法	男	640	15.185	3.832	-4.606***	-0.238
	女	959	16.043	3.351		
整體自我效能	男	640	52.026	11.704	-1.630	-0.082
	女	959	52.942	10.534		

*** $p < .001$.

表 7 不同年級之學生學習自我效能各變項 t/F 考驗摘要表

依變項	背景變項	樣本數	平均數	標準差	t/F 值
能力取向	一年級	570	21.062	4.759	1.712
	二年級	525	20.544	4.602	
	三年級	504	20.773	4.573	
努力與堅持	一年級	570	16.325	4.426	3.149*
	二年級	525	15.702	4.060	
	三年級	504	16.181	4.281	
學習方法	一年級	570	15.867	3.611	1.923
	二年級	525	15.456	3.416	
	三年級	504	15.764	3.688	
整體自我效能	一年級	570	53.254	11.264	2.778
	二年級	525	51.702	10.614	
	三年級	504	52.717	11.125	

* $p < .05$.表 8 不同學校屬性之學生學習自我效能各變項 t/F 考驗摘要表

依變項	背景變項	樣本數	平均數	標準差	t/F 值	效果值
能力取向	公立	871	21.087	4.451	2.677**	0.135
	私立	728	20.458	4.862		
努力與堅持	公立	871	16.558	4.072	4.985***	0.249
	私立	728	15.497	4.427		
學習方法	公立	871	16.004	3.383	3.705***	0.187
	私立	728	15.335	3.762		
整體自我效能	公立	871	53.649	10.522	4.252***	0.214
	私立	728	51.291	11.468		

** $p < .01$; *** $p < .001$.表 9 不同學校類別之學生學習自我效能各變項 t/F 考驗摘要表

依變項	背景變項	樣本數	平均數	標準差	t/F 值	效果值
能力取向	普通高中	975	21.376	4.461	6.253***	0.318
	綜合高中	624	19.902	4.803		
努力與堅持	普通高中	975	16.863	4.052	9.475***	0.482
	綜合高中	624	14.845	4.310		
學習方法	普通高中	975	16.147	3.441	6.328***	0.322
	綜合高中	624	15.001	3.671		
整體自我效能	普通高中	975	54.385	10.483	8.383***	0.426
	綜合高中	624	49.748	11.256		

*** $p < .001$.

表 10 不同班級人數之學生學習自我效能各變項 *t/F* 考驗摘要表

依變項	背景變項	樣本數	平均數	標準差	<i>t/F</i> 值
能力取向	大班級	539	20.725	4.630	4.320* 3>2
	中班級	779	20.591	4.675	
	小班級	281	21.529	4.574	
努力與堅持	大班級	539	15.902	4.176	3.215*
	中班級	779	15.986	4.386	
	小班級	281	16.655	4.076	
學習方法	大班級	539	15.682	3.532	3.443* 3>2
	中班級	779	15.536	3.584	
	小班級	281	16.187	3.601	
整體自我效能	大班級	539	52.308	10.939	4.590** 3>1 ; 3>2
	中班級	779	52.113	11.137	
	小班級	281	54.370	10.718	

* $p < .05$; ** $p < .01$.

表 11 不同學校等級之學生學習自我效能各變項 *t/F* 考驗摘要表

依變項	背景變項	樣本數	平均數	標準差	<i>t/F</i> 值
能力取向	第一等級	368	22.084	4.121	18.389*** 1>2 ; 1>3 1>4 ; 2>4 3>4
	第二等級	405	20.948	4.625	
	第三等級	415	20.645	4.529	
	第四等級	411	19.664	4.953	
努力與堅持	第一等級	368	17.488	3.771	42.507*** 1>3 ; 1>4 2>3 ; 2>4 3>4
	第二等級	405	16.836	4.216	
	第三等級	415	15.727	3.942	
	第四等級	411	14.412	4.452	
學習方法	第一等級	368	16.660	3.110	19.081*** 1>2 ; 1>3 1>4 ; 2>4 3>4
	第二等級	405	15.837	3.619	
	第三等級	415	15.639	3.406	
	第四等級	411	14.765	3.849	
整體自我效能	第一等級	368	56.232	9.554	32.629*** 1>2 ; 1>3 1>4 ; 2>4 3>4
	第二等級	405	53.621	11.107	
	第三等級	415	52.010	10.275	
	第四等級	411	48.842	11.674	

*** $p < .001$.

表 12 不同社經地位之學生學習自我效能各變項 t/F 考驗摘要表

依變項	背景變項	樣本數	平均數	標準差	t/F 值
能力取向	社經一	529	21.488	4.405	7.278*** 1>3; 1>4
	社經二	350	20.629	4.724	
	社經三	444	20.640	4.604	
	社經四	276	19.960	4.932	
努力與堅持	社經一	529	16.853	4.117	12.452*** 1>2; 1>3 1>4; 3>4
	社經二	350	15.811	4.174	
	社經三	444	16.027	4.202	
	社經四	276	14.996	4.513	
學習方法	社經一	529	16.211	3.658	7.060*** 1>2; 1>4
	社經二	350	15.474	3.354	
	社經三	444	15.662	3.450	
	社經四	276	15.065	3.762	
整體自我效能	社經一	529	54.552	10.808	11.315*** 1>2; 1>3 1>4
	社經二	350	51.915	10.893	
	社經三	444	52.329	10.540	
	社經四	276	50.022	11.725	

*** $p < .001$.

伍、討論

一、高中學生學習自我效能的測量

首先本研究編製學生學習自我效能量表 18 題做為測量工具，以項目分析與探索性因素分析進行刪題，共刪除 5 題，保留 13 題進行後續之建構效度的描述。在探索教師自我效能的潛在建構方面，代表教師自我效能構念的 13 題，經過主成份分析直接斜交法轉軸的探索後發現，可以抽得三個主成份，分別依題項概念將之命名為「能力取向」、「努力與堅持」、「學習方法」。

此外，在學生學習自我效能因素建構的描述上，本研究所發展之一階驗證式因素分析模式與二階驗證式因素分析模式之指標配適度指標均符合理想標準，且無違反配適原則。然而本研究二階驗證式因素分析模式之適配，顯示學生學習自我效能可以更簡約化而成為一般因素，「能力取向」、「努力與堅持」、「學習方法」等三個因素均可以負荷在相同的高階因素之上，這個高階因素名為「學生學習自我效能」，也進一步支持了學生學習自我效能是一個多向度的概念，且具有任務情境特性的(Bandura, 1986, 2006; Zimmerman & Cleary, 2006)。由模式 II

的適配度考驗、個別項目信度和潛在變項的組成信度與平均變異抽取量分析可知，本研究所編製之學生學習自我效能量表具備良好的因素結構效度，且在信度方面，「能力取向」、「努力與堅持」、「學習方法」等三個潛在構念均通過信度的要求標準，顯示 13 個測驗題目作為這三個潛在構念的建構，其系統性是足夠的。

其中，就本研究二階的測量模式來看，高中自我效能與「能力取向」、「努力與堅持」、「學習方法」之因素負荷量 λ 分別為 .79、.82、.94， R^2 分別為 .63、.67、.89，顯示高中學生的自我效能確實能經由三個層面測量之，其中又以「學習方法」最能呈現主要效果。

若進一步分析觀察變項與潛在構念間的關係而言，學生學習自我效能的「能力取向」在學生學習自我效能中的解釋力最低，探究其原因在於學生的能力取向雖屬於內在可控制因素，但卻是個體無法改變的，然而與努力與堅持、學習方法相比較，該二者均是不穩定的且可以改變的，因此在面對學習任務複雜、學習壓力大的情況時，可能因為常無法獲得成功經驗，因此會降低自己的能力評估。相對地，「努力與堅持」、「學習方法」等均屬於學生可以主動掌控的，只要學生有所付出，均能有較佳的效果出現。因此學生更應當加強「自己的學業表現」、「將學校課業學好」、「學習學校課業」等能力。

其次，「努力與堅持」在學生的自我效能中也是不可忽視的，其中「即使學習環境不理想，我認為自己仍然能夠用心學習」部分更應該要加強以提升學生的自我效能。因此在提升「努力與堅持」學生學習自我效能上，建議可以先從「遇到阻礙時仍能堅持學習」部分著手。

「學習方法」在學生學習自我效能中為最重要的效能因素，因此在提升「學習方法」學生學習自我效能上，建議可以先從「有效地將學習課業的方法加以規劃」、「在期限內完成指定的作業」著手。

二、高中學生學習自我效能的現況

就現況分析而言，高中學生學習自我效能的現況係屬中程度。然而在各層面的現況分析上，以「能力取向」、「努力與堅持」的平均較高，而「學習方法」

相較下稍低，這顯示高中學生在學習時稍不能用心、專注，且容易受到外界事物影響，對於學習課業亦無法加以規劃，推估學生是否普遍缺乏有效學習方法，頗值得未來研究進行探究。

三、高中學生學習自我效能的差異

若就整體學生的學習自我效能來看，則未發現男女生有自我效能的差異，這樣的結果符合先前文獻結果(d'Ailly, 2002; Klassen, 2004; Pajares, 1996; Pajares & Graham, 1999; Pajares & Miller, 1997; Roeser, Midgley, & Urdan, 1996; Smith, Sinclair, & Chapman, 2002)。由於本研究之學生學習自我效能概念的測量，係強調一般性自我效能，而非科目性的自我效能概念，因此研究結果會與其他以科目性為主的自我效能測量工具產生結果不同。

其次，本研究發現，公立高中的學生在能力取向、努力與堅持、學習方法、整體自我效能的得分均顯著高於私立高中學生。由於私立高中學費較公立高中昂貴，因此在學生入學考量前會先以公立為優先，且公立學校所獲得的教育資源均較私立學校多，公立學校學生的學校環境感受便較私立學校學生為佳，再加上私立高中多未發展出特色以吸引優秀學生的就讀，因此公立高中學生在資質與過去的學業成就表現上，均較私立學校學生為佳，而使得公立學校學生於自我效能較私立學校為高。

第三，普通高中學生的能力取向、努力與堅持、學習方法、整體自我效能得分均較綜合高中學生要高。由於就讀普通高中的學生可能選擇學術專精導向的學校，因而以學習書本專業知識為導向，而獲得的學習成功經驗較豐富，自我效能亦較高。綜合高中的設置包括普通科與職業類科，同時兼顧了學術專精導向與職業導向兩種選擇，可能較少有學習成功的經驗，也可能對學術取向之普通高中較不感興趣，因而選擇就讀綜合高中，期望能持續試探自己適合學術，抑或是獲得一技之長，所以學生學習自我效能較低。另一方面，由於台灣社會刻板印象多以升學普通高中為主，鼓勵學生就讀普通高中，而非綜合高中，再加上學生升學依據為測驗成績，因此入學成績優良者，多會選擇就讀普通高中，因此普通高中學生學習自我效能會較綜合高中為佳。

第四，不同年級學生在努力與堅持上有顯著差異存在。文獻顯示，青少年

從小學進入到中學，其自我效能會減低，且中學生的學習環境會更強調競爭與能力的差異，當學習環境較強調競爭以及表現評價時，青少年自我效能感會因此而降低，相反地，班級環境若較強調努力的重要性、有意義的學習、合作、學生的興趣，將有助於維持學生的正向效能概念(Anderman et al., 1999; Meece, Herman, & McCombs, 2003; Urdan & Midgley, 2003)，本研究結果符合這樣的看法。其次，本研究進一步發現，不同年級的高中學生學習自我效能之努力與堅持構面，雖存在顯著差異，然而進一步事後比較，卻未有顯著的發現，若就一、二、三年級之平均數來看，二年級在努力與堅持的平均得分上為 15.702，較低於一年級與三年級，可能會因為已就讀第二年，在學習的努力與堅持上，較一年級學生較有鬆懈之感，而較三年級學生的升學課業壓力又較小，所以顯現在努力與堅持的得分上會較低，但卻未達顯著的組別差異，值得未來研究深入探究。

第五，不同班級人數的高中學生在能力取向、努力與堅持、學習方法、整體自我效能上均有顯著差異存在。由於班級學生人數可能會影響教學與學習歷程(Snijders & Bosker, 1999, p. 52)，當團體成員數目增加時，個人的努力與表現會隨之降低(Mulvey & Klein, 1998)，同樣地，巫有鎰 (2004)的研究顯示，班級規模越大，會降低學校財務資本，降低成績。在小班級學生人數的班級中，個人所能享受的教育資源愈多，競爭壓力較少，因此學生學習自我效能較高。值得注意的是，本研究進一步發現，不同班級人數的高中學生學習自我效能之努力與堅持構面，雖存在顯著差異，然而進一步事後比較，卻未有顯著的發現，若就大、中、小班級人數之努力與堅持平均數來看，小班級人數之努力與堅持的平均得分為 16.655，較高於大班級人數與中班級人數之平均數，可能會因為學生人數愈多的班級，學生彼此干擾學習的努力與堅持程度，但卻未達顯著的組別差異，值得未來研究深入探究。

第六，不同學校等級的高中學生在能力取向、努力與堅持、學習方法、整體自我效能上均有顯著差異存在。表現成就被視為自我效能最重要的影響因素(Bong & Skaalvik, 2003; Pajares, 1997)，過去自我成功的表現成就可以有效提昇自我效能，反之若過去表現是失敗的，則會使自我效能降低。由於本研究之學校等級分類係依據學生進入高中時學測成績，而於本研究列屬第一級學校之

學生代表學生入學成績較高，因此若將所就讀之學校等級視為過去的表现成就，並基於過去表现成就會影響自我效能的觀點來看，學校等級較高之高中學生，其學生學習自我效能也會較高。

最後，不同社經地位的高中學生在能力取向、努力與堅持、學習方法、整體自我效能上均有顯著差異存在。由於學生的社經背景可以說是學生的一項資產，學生社經地位愈高，學習機會可能就愈多，進而可以提昇學生能力，使學生學習自我效能信念提高。研究顯示，父母親的教養可能會要學生聽從教師的指導，不可以違逆，即使班級人數大到一個班級為 40 個人，東亞的學生較可能上課時更為注意、較少破壞行為，且對於自己的學校課業也更為投入(Hess et al., 1986; Park & Kim, 2004; Stevenson, Azuma, & Hakuta, 1986; Stevenson & Lee, 1990)，因而社會地位愈高，代表家庭所能提供的物質、精神層面關注較多，角色功能較能有效發揮，因此學生對於自己的課業的投入、與同學間課業協助與討論，也會因為家長的關注而增加，自我效能也因而提昇。

陸、結論與建議

一、結論

- (一) 本研究針對高中學生學習自我效能提出二階測量模式，模式之適配度良好，也具有的信效度，顯示本研究所提出之測量模式獲得支持，學生學習自我效能可以經由「能力取向」、「努力與堅持」、「學習方法」等三個層面進行測量。
- (二) 高中學生具有中程度之學習自我效能，所以高中學生能夠在學業學習時，對於自己的能力、努力與堅持、學習方法等均抱持一定程度的信心。
- (三) 高中女學生的學習方法高於男學生；普通高中學生的能力取向、努力與堅持、學習方法、整體自我效能得分均較綜合高中學生要高；小班級人數學生的能力取向、學習方法均高於中班級人數學生；小班級人數班級之學生整體自我效能均高於中班級人數與高班級人數；第一等級學校學生的能力取向、努力與堅持、學習方法、整體

自我效能均高於第三級、第四級學生；且第二等級學校學生的能力取向、努力與堅持、學習方法、整體自我效能均高於第三級、第四級學生；第三等級學校學生的能力取向、努力與堅持、學習方法、整體自我效能均高於第四級學生。

- (四) 社經一學生的能力取向、努力與堅持、學習方法、整體自我效能得分，均高於社經四的學生；社經一學生的能力取向、努力與堅持、整體自我效能得分，均高於社經三的學生；社經一學生的努力與堅持、學習方法、整體自我效能得分，均高於社經二的學生；社經三學生的努力與堅持得分高於社經四的學生。

二、建議

本研究以台中市高中學生為研究對象，對於高中學生學習自我效能的測量模式與結果，不宜推論至其他教育層級與地區，因此以下就研究限制與未來研究方向提出建議：

- (一) 基於教師自我效能具有情境特定的(situation-specific)屬性，本研究僅探討學生學習的適用性，並未考量不同學習科目之屬性，例如國文、英語、數學、自然科學等科目，可能對學生自我效能構面之影響，所以未來研究可進一步分析不同的學習科目，是否會有不同的自我效能構面。
- (二) 本研究之學生學習自我效能量表得分高，可以說明高中學生在能力取向、努力與堅持、學習方法層面上，均有較佳的知覺，但是否代表所有的學生在未來會有較高的學業成就，將有待未來研究採用實驗法進行探討。
- (三) 本研究所編製之學生學習自我效能量表，經過探索式因素分析與驗證式因素分析後，適合被用來測量並瞭解目前台中高中學生的能力取向、努力與堅持、學習方法情況，由於國內對高中學生學習自我效能的實證性研究相當缺乏，即便本研究提出的驗證式因素分析模式適配度佳，未來仍待對不同的地區、樣本進行探討，以瞭解其適用性。此外，本研究建議未來可採取實驗法進行進一步研究學習自

我效能與學校學業成就關係，即透過學習自我效能對學習成效影響效果探究，以做為改善學生學校學業成就之可行方法。再者，亦可加入其他變項作為未來研究之課題，以做為改善學生學習與提升學校整體效能之參考。

- (四) 最後，雖然本研究採簡單隨機抽樣，抽取 16 所學校，然而在性別與學校類別上均與原母群體分配比例不同，建議未來研究可進一步採取分層隨機抽樣，以使抽樣樣本的分配與母群體分配相符，進一步提高研究結果的推論性。

參考文獻

- 巫有鎰 (2004)。學校與非學校因素對台東縣國小學生學業成就的影響：結合教育機會均等與學校效能研究的分析模式。屏東師範學院教育行政研究所博士論文，未出版，屏東市。
- 李旻樺、林清文 (2003)。高中學生之自我效能、成功期望、學習任務價值與動機調整策略之研究。中華輔導學報，14，117-145。
- 洪福源 (2008)。高中教師與學生自我效能、集體效能及相關因素之研究。國立彰化師範大學教育研究所博士論文，未出版，彰化市。
- 教育部統計處 (2014)。高級中等學校校別概況 (不含進修學校)。取自 https://stats.moe.gov.tw/files/detail/101/101_base0a.xls
- 程炳林、陳正昌 (1998)。SPSS/PC、SAS、BMDP 統計軟體在多變量統計上的應用。臺北：五南。
- 黃建皓 (2012)。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。教育經營與管理研究集刊，8，107-130。
- 蔡順良 (2008)。青少年多向度自我效能量表編製與驗證。教育心理學報，39，105-126。
- 蘇玲慧 (2013)。高中職學生自我概念、同儕互動與學習自我效能關係之研究。慈濟大學教育研究學刊，9，197-221。
- Anderman, E. M., & Young, A. J. (1994). Motivation and strategy use in science: Individual differences and classroom effects. *Journal of Research in Science Teaching*, 31, 811-831.
- Anderman, E. M., Maehr, M. L., & Midgley, C. (1999). Declining motivation after the transition to middle school: Schools can make a difference. *Journal of Research and Development in Education*, 32, 131-147.
- Bagozzi, R. P., & Yi, Y. (1988). On the evaluation of structural equation models. *Academy of Marketing Science*, 16, 76-94.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1989). Human agency in social cognitive theory. *American Psychologist*, 44, 1175-1184.

- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28(2), 117-148.
- Bandura, A. (1996). Social cognitive theory of human development. In T. Husen & T. N. Postlethwaite (Eds.), *International encyclopedia of education* (2nd ed., pp. 5513-5518) Oxford: Pergamon Press.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Bandura, A. (2000). Exercise of human agency through collective efficacy. *Current Directions in Psychological Science*, 9, 75-78.
- Bandura, A. (2006a). Adolescent development from an agentic perspective. In F. Pajares & T. Urdan (Eds.), *Self-efficacy beliefs of adolescents* (pp. 1-43). Greenwich, CT: Information age.
- Bandura, A. (2006b). Guide for constructing self-efficacy scales. In F. Pajares & T. Urdan (Eds.), *Self-efficacy beliefs of adolescents* (pp. 307-337). Greenwich, CT: Information age.
- Bandura, A., & Schunk, D. H. (1981). Cultivating competence, self-efficacy, and intrinsic interest through proximal self-motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 41, 586-598.
- Bentler, P. M. (1988). *Theory and implementation of EQS: A structural equations program*. Newbury Park, CA: Sage.
- Bentler, P. M. (1993). EQS : *Structural equation program manual*. Los Angeles, CA: BMDP Statistical Software.
- Bollen, K. A. (1989). *Structural equations with latent variables*. New York: John Wiley & Sons.
- Bong, M. (2006). Asking the right question: How confident are you that you could successfully perform these tasks? In F. Pajares & T. Urdan (Eds.), *Self-Efficacy beliefs of adolescents*. Greenwich, Connecticut: Information Age Publishing.
- Bong, M., & Clark, R. (1999). Comparison between self-concept and self-efficacy in academic motivation research. *Educational Psychologist*, 34, 139-153.
- Bong, M., & Skaalvik, E. M. (2003). Academic self-concept and self-efficacy: How different are they really? *Educational Psychology Review*, 15(1), 1-40.

- Britner, S. L., & Pajares, F. (2001). Self-efficacy beliefs, motivation, race, and gender in middle school science. *Journal of Women and Minorities in Science and Engineering, 7*, 271-285.
- Browne, M. W., & Cudeck, R. (1993). Alternative ways of assessing model fit. In K. A. Bollen & J. S. Long (Eds.), *Testing structural equation models* (pp. 136–162). Newbury Park, CA: Sage.
- Chemers, M. M., Hu, L. T., & Garcia, B. F. (2001). Academic self-efficacy and first-year college student performance and adjustment. *Journal of Educational Psychology, 93*, 55-64.
- d'Ailly, S. (2002). *A distinctive cultural and gender difference in children's interest and effort in learning: The impact on choice and testing*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, LA.
- Dellinger, A. B., Bobbett, J. J., Olivier, D. F., & Ellett, C. D. (2008). Measuring teachers' self-efficacy beliefs: Development and use of the TEBS-Self. *Teaching and Teacher Education, 24*, 751-766.
- Fennema, E. & Hart, L. (1994). Gender and the JRME. *Journal for Research in Mathematics Education, 25* (6), 648–659.
- Gist, M. E. (1987). Self-efficacy: Implications for organizational behavior and human resource management. *Academy of Management Review, 12*, 472–485.
- Henson, R. K. (2002). From adolescent angst to adulthood: Substantive implications and measurement dilemmas in the development of teacher efficacy research. *Educational Psychologist, 37*, 137-150.
- Hess, R., Azuma, H. M., Kashiwagi, K., Dickson, W. P., Nagano, S. Holloway, S., Miyake, K., et al. (1986). Family influence on school readiness and achievement in Japan and the United States: An overview of a longitudinal study. In H. W. Stevenson, H. Azuma, & K. Hakuta (Eds.), *Child development and education in Japan* (pp. 147-166). New York: Freeman.
- Hu, L. T., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling, 6*, 1–55.

- Huang, D. H. (1988). *The predicts of social behavior and social relationship in junior and elementary school classes*. Unpublished doctoral dissertation, National ChengChi University, Taipei, Taiwan.
- Klassen, R. M. (2004). A cross-cultural investigation of the efficacy beliefs of south Asian immigrant and Anglo Canadian nonimmigrant early adolescents. *Journal of Educational Psychology, 96*, 731–742.
- Linnenbrink, E. A., & Pintrich, P. R. (2002). Motivation as an enabler for academic success. *School Psychology Review, 31*(2), 313–327.
- Meece, J. L., & Jones, G. (1996). Gender differences in motivation and strategy use in science: Are girls rote learners? *Journal of Research on Science Teaching, 33*, 407-431.
- Meece, J. L., Herman, P., & McCombs, B. (2003). Relations of learner-centered teaching practices to adolescents' achievement goals. *International Journal of Educational Research, 39*, 457-475.
- Midgley, C., Maehr, M. L., Hruda, L. Z., Anderman, E., Anderman, L., Freeman, K. E., Gheen, M., Kaplan, A., Kumar, R., Middleton, M. J., Nelson, J., Roeser, R., & Urdan, T. (2000). *Manuall for the patterns off adaptive learning scalles*. The University of Michigan. Retrieved October 24, 2011 from http://www.umich.edu/~pals/PALS%202000_V13Word97.pdf
- Mulvey, P. W., & Klein, H. J. (1998). The impact of perceived loafing and collective efficacy in group goal processes and group performance. *Organizational Behavior and Human Decision Processes, 74*(1), 62–87.
- Pajares, F. (1996). Self-efficacy beliefs and mathematical problem solving of gifted students. *Contemporary Educational Psychology, 21*, 325-344.
- Pajares, F. (1997). Current directions in self-efficacy research. In H. W. Marsh, R. G. Craven, & D. M. McInerney (Eds.), *International advances in self research* (pp. 1-49). Greenwich, CT: Information Age.
- Pajares, F. (2003). Self-efficacy beliefs, motivation, and achievement in writing: A review of the literature. *Reading and Writing Quarterly, 19*, 139–158.

- Pajares, F., & Graham, L. (1999). Self-efficacy, motivation constructs, and mathematics performance of entering middle school students. *Contemporary Educational Psychology, 24*, 124–139.
- Pajares, F., & Kranzler, J. (1995). *Role of self-efficacy and general mental ability in mathematical problem solving: A path analysis*. (ERIC Documents Reproduction Service NO. ED 387 342).
- Pajares, F., & Miller, D. M. (1997). Mathematics self-efficacy and mathematical problem-solving: Implications of using different forms of assessment. *Journal of Experimental Education, 65*(3) 213-228.
- Pajares, F., & Valiante, G. (1999). Grade level and gender differences in the writing self-beliefs of middle school students. *Contemporary Educational Psychology, 24*, 390-405.
- Park, Y. S., & Kim, U. (2004). *Adolescent culture and parent-child relationship in South Korea: Indigenous Psychological analysis*. Seoul: Kyoyook Kwahaksa.
- Pintrich, P. R. (2000). Multiple goals, multiple pathways: The role of goal orientation in learning and achievement. *Journal of Educational Psychology, 92*, 544–555.
- Pintrich, P. R., & De Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology, 82*(1), 33-40.
- Pintrich, P. R., & Schunk, D. H. (2002). *Motivation in education: Theory, research, and applications* (2nd ed.). Columbus, OH: Merrill-Prentice Hall.
- Roeser, R. W., Midgley, C., & Urdan, T. C. (1996). Perceptions of the school psychological environment and early adolescents' psychological and behavioral functioning in school: The mediating role of goals and belonging. *Journal of Educational Psychology, 88*, 408-422.
- Schunk, D. H. (1991). Self-efficacy and academic motivation. *Educational Psychologist, 26*, 207–232.
- Schunk, D. H. (1995). Self-efficacy and education and instruction. In J. E. Maddux (Ed.), *Self-efficacy, adaptation, and adjustment: Theory, research, and application* (pp. 281-303). New York: Plenum Press.

- Schunk, D. H., & Meece, J. L. (2006). Self-efficacy development in adolescence. In F. Pajares & T. Urdan (Eds.), *Self-Efficacy beliefs of adolescents*. Greenwich, Connecticut: Information Age Publishing.
- Schunk, D. H., & Pajares, F. (2002). The Development of Academic Self-Efficacy. In A. Wigfield and J. Eccles (Eds), *Development of Achievement Motivation*. San Diego: Academic Press.
- Shell, D. F., Colvin, C., & Bruning, R. H. (1995). Self-efficacy, attributions, and outcome expectancy mechanisms in reading and writing achievement: Grade-level and achievement-level differences. *Journal of Educational Psychology*, 87, 386-398.
- Shell, D. F., Murphy, C. C., & Bruning, R. H. (1989). Self-efficacy and outcome expectancy mechanisms in reading and writing achievement. *Journal of Educational Psychology*, 81, 91-100.
- Smith, L., Sinclair, K. E., & Chapman, E. S. (2002). Students' goals, self-efficacy, self-handicapping, and negative affective responses: An Australian senior school student study. *Contemporary Educational Psychology*, 27, 471-485.
- Snijders, T. A. B., & Bosker, R. J. (1999). *Multilevel analysis: An introduction to basic and advanced multilevel modeling*. London: Sage.
- Stevenson, H., & Lee, S. Y. (1990). Context of achievement: A study of American, Chinese and Japanese children. *Monographs of the Society for Research in child Development*, 55(1-2, Serial No.221).
- Stevenson, H., Azuma, H., & Hakuta, K. (1986). *Child development and education in Japan*. New York: W. H. Freeman.
- Urdan, T., & Midgley, C. (2003). Changes in the perceived classroom goal structure and pattern of adaptive learning during early adolescence. *Contemporary Educational Psychology*, 28, 524-551.
- Wigfield, A., Eccles, J., MacIver, D., Reuman, D., & Midgley, C. (1991). Transitions during early adolescence: Changes in children's domainspecific self-perceptions and general self-esteem across the transition to junior high school. *Developmental Psychology*, 27(4), 552-565.

- Zaccaro, S. J., Blair, V., Peterson, C., & Zazanis, M. (1995). Collective efficacy. In J. E. Maddux (Ed.), *Self-efficacy, adaptation, and adjustment: Theory, research, and application* (pp. 305–328). New York: Plenum Press.
- Zimmerman, B. J., & Cleary, T. J. (2006). Adolescents' development of personal agency. The role of self-efficacy beliefs and self-regulatory skills. In F. Pajares & T. Urdan (Eds.), *Self-efficacy beliefs of adolescents* (pp. 45-69). Greenwich, CT: Information age.
- Zimmerman, B. J., & Martinez-Pons, M. (1990). Student differences in self-regulated learning: Relating grade, sex, and giftedness to self-efficacy and strategy use. *Journal of Educational Psychology*, 82, 51-59.

附錄一 項目分析結果總表

題號	題目	平均數	標準差	偏態	極端組 t 考驗	相關
1.	我認爲自己能有不錯的學業表現。	4.07	0.99	-0.36	-11.568	0.72
2.	我認爲自己的考試成績可以表現良好。	4.13	0.96	-0.13	-11.361	0.71
3.	我認爲自己具有學習學校課業的能力。	4.43	0.83	-0.35	-11.989	0.69
4.	我認爲自己的學校成績可以表現得很好。	4.14	0.91	-0.28	-11.495	0.71
5.	我認爲自己可以將學校課業學好。	4.22	0.90	-0.30	-12.300	0.71
6.	我認爲自己能在期限內完成指定的作業。	4.28	1.00	-0.27	-9.245	0.60
7.	我認爲自己能把課堂的筆記做得很好。	4.36	1.06	-0.33	-9.618	0.65
8.	我認爲自己可以有效地將學習課業的方法加以規劃。	3.73	1.08	-0.21	-12.762	0.73
9.	我認爲自己在學習時能夠用心、專注，而不太容易受到外界事物的影響。	3.47	1.13	-0.18	-10.730	0.68
10.	我認爲自己在念書時，能儘量靜下心來。	3.92	1.12	-0.38	-12.689	0.74
11.	我覺得自己即使在很大的學習壓力下，也不輕言放棄。	4.15	1.07	-0.20	-13.874	0.73
12.	我認爲自己在遇到阻礙時仍能堅持學習。	4.16	0.99	-0.13	-16.301	0.80
13.	即使課業壓力很大，我認爲自己能夠堅持到最後一刻，盡力學習。	4.15	1.03	-0.16	-18.470	0.79
14.	即使學習環境不理想，我認爲自己仍然能夠用心學習。	4.00	1.00	-0.03	-10.289	0.64
15.	我認爲自己能夠努力不懈的學習。	3.92	1.04	-0.11	-14.656	0.79
16.	我認爲自己能夠花費相當多的時間努力唸書。	3.64	1.07	-0.16	-11.224	0.67
17.	我認爲自己能夠孜孜不倦地學習學校的課業。	3.75	0.96	-0.39	-12.438	0.75
18.	我認爲自己能夠用心探討、學習學校的學業。	4.03	1.00	-0.46	-11.594	0.75
總量表		4.03	1.01			

The Measurement and Current States for Senior High School Student Learning Self Efficacy

Fu-Yuan Hong

Associate Professor, The Center for General Education,
Taipei College of Maritime Technology

Der-Hsiang Huang

Chairman and Professor, Graduate Program of
Professional Development in Education, Da-Yeh University

Shao-I Chiu

Associate Professor, The Center for General Education,
Taipei College of Maritime Technology

ABSTRACT

Learning self-efficacy has a significant impact on academic achievement resulting in the concern of learning self-efficacy studies being growing.. Based on ability, effort, resistant and learning method, this study establish and verify the scale. Furthermore, there were 1599 high school students participated in this study and descriptive statistics, *t*-test, ANOVA analysis, Structural Equation Modeling (SEM) were use to analyze the results, found that: (a) The results of this study showed that the first order confirmatory factor analysis that the correlation between latent variables was significant and the second order confirmatory factor analysis had the

best goodness of fit. In addition, the goodness of fit of the observation data also revealed good; (b) High school students have a middle degree of self-efficacy; (c)Public high school, senior high school, small class size, high school level and high socioeconomic high school students have higher self-efficacy perception. Finally, the research results are discussed and recommendations for future research are made.

Key words: student learning self efficacy, confirmatory factor analysis, high school student

國民中小學師資培育教育專業標準之建構¹

馬孟平

臺南市和順國民小學教師兼組長
國立臺南大學教育學系教育經營與管理組博士生

摘要

師資培育課程是養成教師專業的「職前品管」，師資生完成師培課程後，能否具備教學現場所需的教育專業，是提升教育品質的關鍵。102 年教育部組織改造之後，特別提出已研擬近三年的「師資培育白皮書」，重點之一即在於建立專業標準本位的師資職前培育；然而，師資培育的教育專業標準為何，尚待研究討論。

本研究之目的在於建構我國國民中小學師資培育課程的教育專業標準，建構指標之特色在於以同一指標、不同檢核事實貫穿師培課程校內修習與校外實習階段。研究方法為文獻分析法及德懷術法；先以國內外文獻分析研擬師資培育教育專業標準，再透過德懷術法整合教育專家學者、師培機構、學校行政人員及現職教師等異質專家之所長及經驗，建構兼具態度、知能與實踐的教育標準，以提供師培機構課程規劃設計及師培生自我能力檢視之參考。

關鍵字：師資培育、教育專業指標、文獻分析法、德懷術法

¹本研究為國立臺南大學 101 年度師資培育精緻特色發展計畫 A1 子計畫之部份成果

壹、緒論

近年來，我國的師資培育制度（因篇幅關係，師資培育簡稱為師培），從原本由師範校院專責培育，擴大為設有師培中心的大學皆可參與；培育名額也從過去的計畫培育，開放成為多元儲備制度（周祝瑛，2009；謝卓君，2004）。自民國 83 年《師資培育法》三讀通過後，我國師資培育正式由中央控管走向多元競爭機制。

然而，師培來源開放，儲備教師數量大幅增加；佐以少子化的衝擊，學生人數下降，教師需求量減少，造成供需失衡，出現所謂「流浪教師」等問題。除了教育資源浪費之外，在短短幾年內大量增加的儲備教師，素質參差不齊，使得師培體系品質、功能也有萎縮之疑慮（周祝瑛，2009；林新發、王秀玲、鄧珮秀，2007）。

為因應上述問題，教育部（2006）參據中華民國師範教育學會 2004 年所提的《師資培育政策建議書》，於 2006 年 2 月公布「師資培育素質提升方案」，對應師培的五大層面（師資養成、教育實習、資格檢定、教師甄選及教師專業成長）訂定多項行動方案。此方案中揭示我國師培走向為「教師專業標準本位」。民國 102 年教育部組織改造之後，成立「師資培育及藝術教育司」研擬出近三年的「師資培育白皮書」，重點之一即在於建立專業標準本位的師資職前培育；然而，師資培育的教育專業標準為何，尚待研究討論。因此，討論、發展與檢核大學生修習師培學程所應具備的教育專業知能標準，實為刻不容緩之要務。

依照教育部 101 年 4 月修正的「師資培育之大學辦理教育實習作業原則」，教育實習輔導的目的在於提升教學、班級經營管理、學校行政運作等知能，並體認教師職責及角色，培養專業精神。然而，由於實習輔導的整體規劃主要是由師培機構負責未制度化；由於各師培機構擁有資源不同、實習輔導規劃不同，在當局缺乏完善配套之下，各實習學校實習內容差異甚大，造成師培生之困擾及不確定感（周祝瑛，2009；黃昱嘉，2005）；因此，研擬教育實習專業表現指標，以達成多元化師培下的教育實習品質保證，具有實務上之重大意義。

在師培生修習師培機構的課程與完成教育實習時，應為一連貫的教育專業

知能、態度與實踐之歷程，九年一貫課程的架構下，國中小教師培育過程中，除了專科的學科知識之差異外，仍有許多教育專業知能標準屬於重疊之處，諸如：教育態度、人格特質、班級經營與輔導等等。因此，本研究之目的在於研擬我國國民中小學師資培育課程的教育專業標準，指標特色在於以同一指標、不同檢核事實貫穿師培課程校內修習與校外實習階段，以求在校師培課程與教育實習歷程中，專業能力養成與實踐之連貫與完整，提供師培機構及有關當局做為師培、教育實習課程之檢核參考。

貳、文獻探討

本節將就我國中小學師培系統的變革、國外教育專業標準的探究及我國教育專業標準建構等三個面向進行文獻探討，茲分述如下：

一、中小學師資培育系統變革

我國中小學師培以 1979 年《師範教育法》、1994 年《師資培育法》的公佈施行及 2002 年修訂《師資培育法》為切割點，大致可分為四個階段：師範教育形成期、師範一元計畫期、師資多元培育期及師培多元緊縮期（施祐吉、梁忠銘，2009；紀金山，2002；陳舜芬、丁志仁、洪儷瑜，1996；賴怡真，2007）。從 1979 年公布實施《師範教育法》，是為師資培育制度化的法源基礎，在 1987 年解嚴後，國內政局趨於開放，一元化的師範培育體制成為教改團體批判之焦點，1993 年的立法院，正式將《師範教育法》修改為《師資培育法》，開啓師資多元培育時期（伍振鸞、黃士嘉，2002；紀金山，2002）。

但是，師培開放之後，由於許多大學廣設教育學程，大量培育國中小教育師資，導致中小學師資過剩；師培供需失衡，供過於求，素質參差不齊，社會各界均呼籲落實檢定制度與機構評鑑的聲音（王瑞堦，2008；高強華，2006；張鈿富，2002）。

開放多元師培十年之後，因少子化迅速減少，更突顯師資供需失衡問題；教育部在立委與社會大眾的質疑下，遂於 2004 年公布《師資培育數量規劃方案》，正式提出縮減師培數量的具體數字與推動時程，並在 2005 年首度評鑑各師培中心，使評鑑不佳的師培中心退場，使我國師培進入師培多元緊縮期（賴

怡真，2007)；吳武典等人(2004)提出《師資培育政策建議書》，提出教師專業標準本位的政策建議，重新設計教師培育計畫，確保師資生具備足夠的學科知識與教學能力，在各師培機構、各類教育學程、各類課程、實習、檢定等環節設立專業及表現標準，以提升師培品質(吳清山，2006；高強華，2006)。

二、英、澳、美中小學教育專業標準探究

以我國中小學師培制度之變遷觀之，自獨霸之師範體系，到過度開放造成師資過剩，進入多元師培但嚴格控管的緊縮期，更突顯我國中小學師培之教育專業標準議題。由於我國尚未施行教育專業標準，是故本節欲探究英國、澳洲及美國等國之教育專業標準內涵，以供參考。

事實上，我國近年來師資培育模式由中央集權模式進入市場機制的鬆綁與轉移，和英國在 1990 年代以來的政策走向類似；且英國近年師資培育制度之改變顯著，為英國教育界帶來很大的衝擊，舉凡師資培育的年限、課程、方式、內容和類型，都同時受到國家管制與市場需求兩股力量的拉扯(李奉儒，2008；林新發、王秀玲、鄧珮秀，2007)，其中的重大改變就是改變師培的教師專業主義以及由國家針對師培的內容和品質建立更大的績效責任(李奉儒，2008)。

就師培階段的教育專業知能標準而言，英國的師資培訓署(Teacher Training Agency, TTA)與教育標準署(Office for Standards in Education, Ofsted)在 1990 年代晚期強力介入師培課程，發展出一套「規準」(criteria)(DfEE, 1997; DfEE, 1998)，英國師資生完成師培課程後，接著進行一年的教育實習，而後取得合格教師地位(qualified teacher status, QTS)。根據 2007 年英國學校訓練發展組織(Training and Development Agency for Schools, TDA)的英國教師專業標準，其教師專業標準分為三個層面，分別是：專業特質、專業知識及專業技能，在此三個層面之下，一共有 16 個向度、33 個標準(TDA, 2007)。由此推論，英國的師資生實習完後，應具備一般教師的雛型。

近年來，英國持續改革，並於 2012 年 5 月正式出版新的《教師標準》(Teachers' Standards)。此波教師標準之改革，主要是針對過去合格教師之專業標準未聚焦於教學之缺陷研擬，是故新的教師標準出爐後，取代了過去合格教師資格的核心專業標準，並將原先分級的教師標準融為一體，使原本不同等級教師適用不

同專業標準的情況，轉變為全國絕大多數的教師均適用同一套標準。其中，英國將師培機構階段與師培生正式任教後的教師標準整合，並要求師培機構依新的教師標準設計師培學程。

而澳洲的師培學程大致分為預備或學前教育師培學程、小學師培學程、中學師培學程、職業教育師培課程等四項，所有的師培課程都在資深教師指導下進行的「教學實習」(teaching practice)。(張永宗、謝文斌，2006)。

澳洲昆士蘭政府在 2005 年提出 Professional standards for teachers: Guidelines for professional practice 的計畫中，裡面提及十二項標準，分別是為下表一所示。

表 1 澳洲昆士蘭教師專業標準

1.為個人和團體提供靈活、有彈性的課程結構與創新性的學習經驗
2.促進語言、讀寫能力、以及計算能力的發展與提升
3.建構對於智力發展具有挑戰性的學習經驗
4.發展更廣闊的學習經驗
5.建構具參與性的學習經驗
6.整合資訊與溝通技術，以促進學生學習
7.評估並報告學生的學習
8.支持年輕人的社會發展與參與
9.創造一個安全且具支持性的學習環境
10.能與學校以外的其他社群團體建立並維持良好的互動關係
11.致力於發展專業團隊
12.致力於專業實踐

資料來源：The State of Queensland (Department of Education) 2005

合格教師 (graduate teachers) 意指剛完成師培課程各項要求，取得合格教師資格，具備必須的知識與技巧，可以規劃與管理學生的學習。如欲取得合格教師資格，必須展現可應用在學生的體能、文化、社會、語言、智能與人格學習成長的知能。對其任教的學科、課程內容及教學策略充分了解，並能夠設計符合課程需求的課堂活動，能夠評鑑與呈現學生的學習成果。此外，也需擁有管理學生的務實策略，在學校系統及法定要求之下，為學生創造全人的、安全的

學習環境。最後，必須了解工作倫理的重要性，能夠與同事、家長與社區合作，有效且自信地在兒少的教育中，扮演適當的角色。

美國自從「國家教育卓越委員會」(National Commission on Excellence in Education)於1983年發表《國家在危機中》(A nation at risk)報告書之後，一連串的報告書出爐，美國教育改革的焦點轉移到師資教育，師培與教學專業的改革運動就此興起(威金斯 Wiggins, 1986)。因此，師培發展的趨勢，由能力本位、知識本位與省思實務慢慢發展出綜合性的標準能力師培(吳清山, 2006)。羅斯(Roth)(1996)認為標準能力模式主要包括標準、評量和能力三項要素，其中「標準」是此模式的核心，代表著願景和提供給教師與教學的概念，也是系統中績效因素的一部分，更是師培課程設計的依據。此模式影響了美國的師培發展，例如美國全國專業教學標準委員會(National Board for Professional Teaching Standards)所訂定的教師標準，即包括了下列十二項(NBPTS, 2002)：

- (一) 有關青少年的知識：教師運用青少年發展的知識，及其與學生之關係，以理解並培育學生的知識、技能、興趣、志向與價值觀。
- (二) 學科知識：教師運用其學科知識，幫助學生在中學課程的單一學科與跨學科的學習上，設定學習目標並促進其學習成功。
- (三) 教學資源：教師選擇、改編、創作及使用豐富而多元的教學資源。
- (四) 學習環境：教師建立一個關懷、激勵、包容與安全的學習社群，以俾益學生進行心智上的探險、獨立及合作。
- (五) 有意義的學習：教師要求學生面對、探索與了解重要且具挑戰性的概念、主題與議題，並且有目的地促進其思考技巧。
- (六) 尊重差異性：教師尊重並珍視所有學習社群，期許學生以公平及高尚的態度對待他人，以塑造並促進學生在多元社會中的適當行爲。
- (七) 多元的求知途徑：教師採用各種方法協助學生建立知識及增進理解。
- (八) 學生的社會發展：培育學生的自覺意識、品格、公民責任以及對不同個體與群體的尊重。
- (九) 評量：教師運用各種評量方法，以獲得有關學生學習與發展的相關

訊息、形成教學策略，並協助學生反省自身的進步情形。

(十) 實踐的反省：教師定期分析、評鑑及加強其專業實踐的成效。

(十一) 與家庭的夥伴關係：教師與家庭合作以促進教育學生的共同目標。

(十二) 同儕合作：教師與同儕合作以促進學校發展，並提升其知識與專業水準。

觀察 NBPTS 實行的全國教學專業標準，極受政府官員、企業人士、學者以及基層教師等重視和支持，其原因在於嚴謹的檢核標準和工具、客觀公正的實施流程和多元的評鑑方法（葉連棋，1999）。由前述十二項專業教學標準觀之，大致可以分為三大區塊：專業知識、教學知能與倫理態度。是故，美國對一位合格教師的要求，亦涵括本職學科與課程、學生身心發展的專業知識，與教學相關的各項知能，以及尊重學生差異、自我反省專業成長和與家長、同儕密切合作溝通的倫理態度等三個層面。

由前述英國、澳洲、美國對合格教師的專業標準可知，完成師培課程、取得教師資格者，應該具備的共通標準大致可區分為專業知識、教學知能與倫理態度等三個層面，唯各層面下所列之專業指標不同，整理如表二。

於表二中可得知各國對於合格教師專業知識的要求，均包括其任教學科、課程與教材內容的專業知識，表示合格教師必須擁有其任教領域內的專業知識；此外，為利於專業發展與教學展能，其識字、數理及資訊能力亦不可或缺。而教學知能是各國最為重視的層面，其向度與指標最多，大致可以區分為課程教學設計、教學策略及活動實施、教學評量與回饋、學生行為管理及安全學習環境之營造等向度。就倫理態度而言，大致可歸納出教師個人的教育信念與熱忱、與他人（學生、家長、同儕及社區）良好關係的營造以及教師專業反省成長。

表 2 英國、澳洲、美國合格教師專業標準層面與向度整理

層面	向度		
	英國	澳洲	美國
專業知識	1. 科目與課程專業知識	1. 為個人和團體提供靈活、有彈性的課程結構與創新性的學習經驗	1. 學科知識

(續下頁)

(接上頁)

層面	向度		
	英國	澳洲	美國
專業知識	2. 識字、數理與資訊能力	2. 促進語言、讀寫能力、以及計算能力的發展與提升	
教學知能	1. 教學及行為管理策略	3. 建構對於智力發展具有挑戰性的學習經驗	1. 有關青少年的知識
	2. 評量與監督	4. 發展更廣闊的學習經驗	2. 教學資源
	3. 了解學生成就與多元性	5. 建構具參與性的學習經驗	3. 學習環境
		6. 整合資訊與溝通技術，以促進學生學習	4. 有意義的學習
		7. 評估並報告學生的學習	5. 多元的求知途徑
		8. 支持年輕人的社會發展與參與	6. 學生社會發展
		9. 創造一個安全且具支持性的學習環境	7. 評量
		1. 和學生的關係	1. 尊重差異性
		2. 職責架構	2. 實踐的反省
倫理態度	3. 與他人溝通共事	10. 能與學校以外的其他社群團體建立並維持良好的互動關係	3. 與家庭的夥伴關係
	4. 個人專業發展	11. 致力於發展專業團隊	4. 同儕合作
	5. 提升學生健康與幸福	12. 致力於專業實踐	

資料來源：研究者自行整理

三、我國中小學師資生教育專業指標系統建構

雖然我國尚未施行教育專業標準，但目前辦理的「教師專業發展評鑑」所使用的檢核標準是教育部在 2002 年至 2004 年委託國立臺灣師範大學教育研究中心進行「發展國民中小學教師教學專業能力指標」之專案計畫（潘慧玲、王麗雲、簡茂發等人，2004）成果衍生而成。此外，教育部在 2011 年也委託國立臺灣師範大學甄曉蘭教授進行「中等學校教師類組專業標準及專業表現指標相關內涵暨配套措施」之研究，除了評析國內外教師專業標準之外，亦肩負研擬「高級中等以下學校教師共同專業標準」、「中等學校教師類組專業標準及專業表現指標」等教育專業標準之任務。

前述潘慧玲教授所研擬的檢核標準，共分為四大層面、12 向度、35 項能力指標。其中四大層面包括：課程設計與教學（含課程規劃、教學規劃、教材呈

現、教學方法、學習評量等向度)、班級經營與輔導(含班級經營、資源管理等向度)、研究發展與進修(含課程評鑑、教學評鑑、專業成長等向度)及敬業精神與態度(含自我發展、專業態度等向度)(潘慧玲, 2013)。而甄曉蘭教授研究團隊所研擬的「中等學校教師類組專業標準及專業表現指標」在 2013 年發展至此, 共有 10 項專業標準、28 項專業表現指標, 因篇幅有限無法完全呈現。雖然上述兩位教授所研擬之教育專業標準並非針對師培學生, 然其所提出之專業標準層面與表現指標亦可提供師培機構參考。教育部(2006)亦提出師資生在完成師培課程後, 應符合專業知能、專業自主、專業倫理、專業服務及專業成長等標準。

潘慧玲、甄曉蘭教授等人所研究的教師專業標準, 並未將教師職前階段區分為師培課程學分修習階段與校外實習階段, 然而兩者雖然皆屬師培歷程, 其專業表現應有所區分。是故, 本研究欲參酌前述國內外之指標, 草擬出師培教育專業標準之層面、向度及概念, 做為教師職前專業標準, 並在同一教育專業標準之下, 區分為師培課程學分修習階段及校外實習階段, 各有不同的專業表現及檢核事實。茲就歸納整理之師培教育專業標準之層面、向度及概念說明如下表三:

表 3 師培教育專業標準之層面、向度及概念說明表

層面	向度	概念說明
專業態度	專業倫理	展現教育熱忱, 關懷學生的福祉與權益, 公平對待每一位學生, 瞭解並遵守教師專業倫理與法律規範, 積極參與投入學校相關事務及會議, 達成共同教育願景與目標。
	專業成長	教師透過人格特質、態度探索、情緒管理、教學省思及持續的專業成長提升教學實務能力, 並能創新教學工作, 深化教師專業素質。
	合作溝通	教師尋求適當機會展現協作與溝通能力, 和同學、同事、家長及社區建立良好的合作夥伴關係, 以協同的方式共同促進學生的學習及學校的卓越發展, 提升教育品質。

(續下頁)

(接上頁)

層面	向度	概念說明
專業知能	理論制度	具備教育專業理論知識，了解教育的目的與最新教育議題發展趨勢，奠定形塑教師教育信念及態度，瞭解教育現場組織任務、教育行政制度以及熟稔相關法令與規章，以利迅速運用專業於教育現場之運作。
	學科知能	具備任教學科/領域的基本專門知識與國定課程內容與理念脈絡，並掌握相關多元智能的學科教學知能以及教育議題，了解如何轉化為學童理解之語言與話術以及善用資訊媒體，將學科及領域知識內容傳遞給學生，並培養學生創造與批判思考之能力。
專業實踐	教學知能	能將專業技能(國語文、數學、板書、說故事以及資訊軟體應用等)轉化為實際的課堂教學實踐行動的能力，包括教學規劃設計與議題融入、教學策略實施、評量診斷、適性與補救教學。
	輔導管教	能掌握學生身心發展之特性與問題，運用輔導知能，並具備正向管教理念與技巧，以進行班級經營，協助學生適應學習環境，或矯正學生之偏差行為。

資料來源：研究者整理

參、研究方法

一、研究設計

本研究藉由文獻分析與德懷術蒐集資料，以建構師培教育專業標準之指標。前文透過過去國內外相關教師專業標準之文獻資料整合出如表一所示的師培教育專業標準之層面、向度及概念，接著透過德懷術(Delphi Technique)之研究方法來建構符合理論與實際兼備的師資職前專業標準。其特性為：一、問卷方式間接交換意見，以達匿名性；二、藉由反覆式循環問卷的回饋做為溝通方式；三、以客觀統計來呈現專家團體之意見(黃俊英, 1994)，係屬一整合之研究法，運用集思廣益以澄清混沌之境，其方法為針對特定議題邀請多位專家，允許成員不必面對面互動，以二至三回合連續性問卷之調查方式，將專家之經驗與專業知能透過匿名的意見表達，達成一致性的共識，擁有互動的優點又能避免面對面會議式互動所帶來的缺點(吳清山、林天祐, 2001; Hartman, 1981)。

二、研究對象

本研究邀請國內大學師培中心主任 3 位，教育大學附小校長 2 位以及普通

國小校長 1 位，以及 2 位具有教師工會身分的主任與教師，共 8 位，如下表四，冀望能藉由多元身分之教育專家、現場實務校長、主任以及教師，建置出符合理論與實務兼備之師資職前培育專業標準。

表 4 德懷術專家之組成背景

專家編號	現職
Dp1	國立大學師培中心主任
Dp2	教師會教育政策中心幹部
Dp3	教育大學師培中心主任
Dp4	國小教師、教師產業工會幹部
Dp5	教育大學師培中心主任
Dp6	教育大學附小校長
Dp7	國小校長
Dp8	教育大學附小校長

三、問卷設計流程與架構

完整德懷術所需執行的工作內容可分為 5 步驟(黃俊英, 1994), 如表五, 說明問卷內涵之形成係依文獻探討結果設計草案, 提供專家學者於焦點座談會討論, 會後再由研究者形成正式問卷內涵。由於德菲法進行常因問卷的多次往返, 耗時耗力, 因此發展出修正版德懷術。所謂「修正版德懷術」是保有德懷術的精神與優點, 但把繁雜的問卷進行過程由 5 步驟簡化為 4 步驟, 將原來的第 2 步驟省略, 改以文獻探討或專家焦點座談取代(宋文娟, 2001)。

研究小組先透過文獻歸納擬定師培教育專業標準之層面、向度及概念, 再透過專家焦點座談會界定出師培教育專業標準相關的重要層面、向度與構念。先確認主要「層面」, 接著決定「向度」, 最後形成「指標」, 在每項指標下, 詳列該指標之相關重點以及具體事實示例等細目。形成德懷術問卷後, 分別寄送交由專家填寫, 以瞭解德懷術專家對評鑑指標項目重要性的看法, 並提供修改意見。本標準發展之德懷術研究流程如下圖一。

表 5 德懷術執行步驟

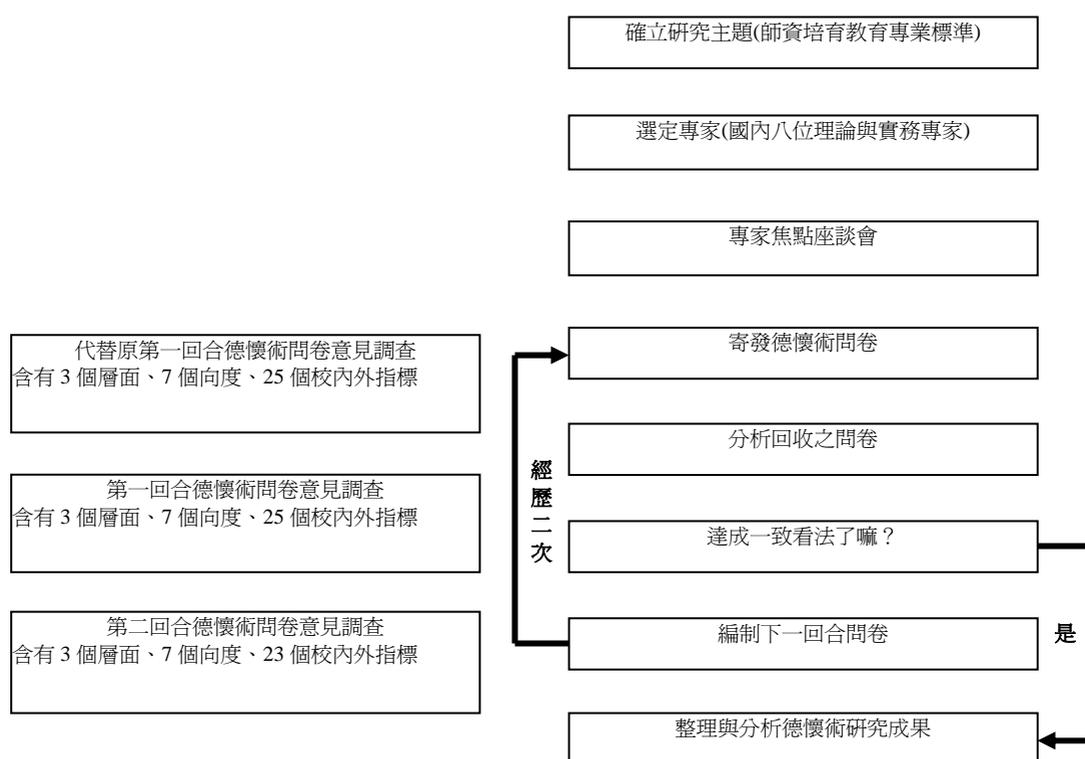
步驟	工作內容
步驟一： 選定專家	選擇各個不同領域專家，針對研究過程做詳細解說，並對研究主題做清楚溝通，使專家群瞭解情況，並掌握問題核心。

(續下頁)

(接上頁)

步驟	工作內容
步驟二： 第一回合問卷進行	研究者依據文獻彙整出各指標問卷草稿，提供專家們參照並蒐集其個別意見，以作為製作第二回合問卷的依據。
步驟三： 第二回合問卷進行	將第一回合問卷做一整理後，提供專家群參考，作為表示第二回合意見的基礎。
步驟四： 第三回合問卷進行	將第二回合問卷整理並呈現結果，接著至做第三回合問卷，分別請專家參酌答覆，補充修正。
步驟五： 綜合意見形成共識	將專家意見加以彙整，成為具通盤性，而趨於一致的結果。若無法達成共識則重複步驟三、步驟四，已逐漸導出趨於一致的結果。

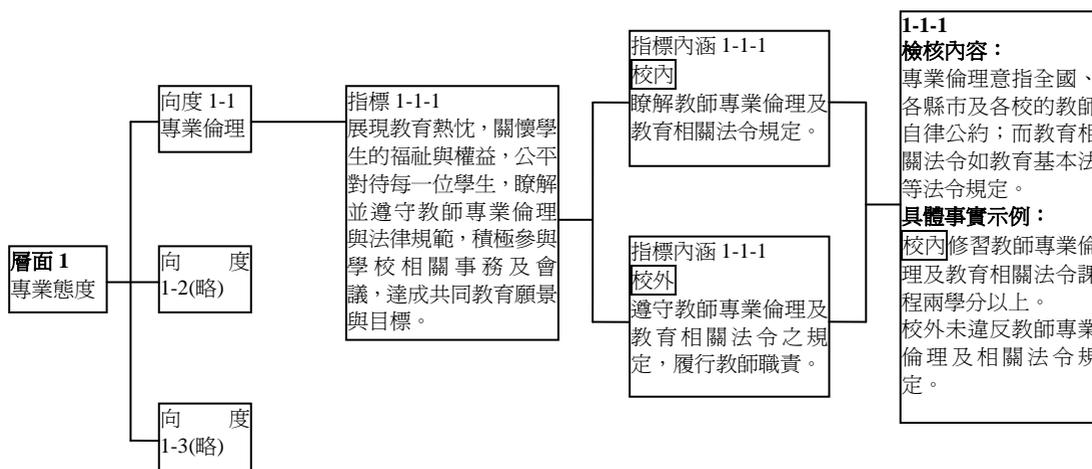
資料來源：研究者整理



圖一、指標發展之德懷術研究流程圖

研究者依照所蒐集文獻彙整為原第一回合問卷草稿，接著再將文獻資料提供給專家學者，並邀請參加焦點座談會，針對草稿內容進行討論建議，研究團隊成員在依照會議內容，針對教育專業標準項目分類進行層面的訂定及文字修飾，總記擬定 3 個「層面」，進而設計每一層面下的「向度」，以及個向度之下

又設定 25 個「校內外指標」，這也是本研究特色之一，在校內外指標下會呈現出該指標內涵，最後列出「檢核內容」與「校內外具體事例」，以方便檢核以及實際運用，整體指標系統架構範例如圖二。據此做為第一次德懷術調查問卷。



圖二、指標系統之架構略圖

問卷完成後，隨即進行德懷術調查，由 8 名專家針對每一指標項目，用五點量表方式，圈選其同意度（非常不同意為 1 依排序至非常同意為 5）。其次再對每一指標項目圈選「刪除」、「修改」或「保留」的建議，並對該項目之內涵進行評析、修正與增刪的建議，如表六。經第一次問卷調查後，比對專家填答的問卷內容，將專家的意見加以整理，擬似產生專家間的對話。問卷內容以項目合併、增加、刪除等原則進行修正，參照專家回覆的建議，進而形成第二次問卷。

表 6 德懷術問卷的修正方式、使用時機及內容舉例

問卷修正方式	方式使用時機	內容修正舉例
合併	將兩個相似可合併說明的指標內容，併為一項。	1-1-3 與 1-1-4 結合為「關懷弱勢與服務學習」。(將參與服務學習與重視弱勢教育均等合併)
移項	依據專家建議修訂項次順序以符合順序和邏輯	無

(續下頁)

(接上頁)

問卷修正方式	方式使用時機	內容修正舉例
刪除	刪除不適合在該向度出現的內容	將 1-2-1 具體事例部分內容刪除，如： 校內 進行人格特質測驗，參與教育服務活動，瞭解自我情緒管理及從事教育工作的適合度。」
拆開	將可拆開敘述的兩種能力分項呈現。	無
增加	原指標所缺乏的內容，以增加為新指標的形式處理。	將 1-2-3 校外 專業表現內容，增加為參與學校專業成長團體，例如讀書會、領域或社群團體等(原缺乏增加實際參加成長團體活動)。

第二次問卷共含有專業發展 3 個向度，23 個校內外指標項目，並附加每一項目在第一次的問卷分析結果。第二次問卷調查後，將專家所提供的意見加以整理。依專家的意見收斂達成共識後，問卷調查工作即停止，共含有專業發展 3 個向度，23 個校內外指標項目，並附上每一項目在第一、二次的分析結果。當德懷術完成後，研究小組團隊進行會議，針對評鑑工具整體之邏輯性、各項指標呈現及相關問題進行深入的溝通及討論，以尋求最大共識，並藉此增加指標內涵之具體及明確性。

肆、研究結果與討論

因篇幅限制之故，僅呈現第二回（最終回）問卷之結果。本研究採用 Likert 量表將問卷選項，從「非常不重要」到「非常重要」，依序給予 1 至 6 作為記分，以平均數來呈現專家在不同構面上對各指標看法。首先，以平均數與眾數觀察來各指標在各構面的集中趨勢(平均數大於或等於 4.5($M \geq 4.5$))，代表指標項目的重要性程度很高；將眾數列為選項 5 或以上，代表評鑑指標是重要的，以相對多數的方法來比較各指標的重要性程度。再者，觀察集中趨勢後，將更進一步比較各指標選項的一致性檢定，也就是離散量數（標準差以及四分位差）。標準差用來探討指標中各概念被評等之離散情形，其考量了「所有」觀察值與平均數的離散情形，指標題項之標準差得分小於 1 時($SD < 1$)，顯示具有一定的專家共識。而四分位差則顯示整體德懷術諮詢專家在各細項標準之一致性程度判定

的情形。當四分位差小於 0.5 則為高一致性，將保留，若高於 0.5 則將選項刪除。以下將依專業態度、專業知能以及專業實踐三個層面，分別加以分析說明：

一、專業態度層面

如表七所示，專業態度層面的指標在集中趨勢上幾乎趨近「重要」至「非常重要」之間。其平均數與眾數都符合重要性選取標準，重要性百分比皆大於 75%，顯示專家對本層面各向度的五個專業表現指標皆表認同，對於本研究指標系統發展極具重要。至於一致性評定結果，標準差多能小於 1，且四分位差皆能小於或等於 0.5，顯示各指標專家意見呈現高度一致。在專業態度層面各項指標中，1-2-3「持續專業成長」重要性平均數較其他指標低，部分專家提及該項雖為重要概念，但難以具體化為專業指標或檢核事實；而標準差較高者為 1-1-2「瞭解與實施品德教育」，一位專家對此指標之重要性勾選了較低的分數，明顯異於其他七位專家，但並未說明原因。

另有專家認為 1-1-2 瞭解品德教育與實施修改為瞭解與實施品德教育，1-2-1 教育工作適性適能描述上修改為教育職涯適性探索，將更為符合指標涵蓋之意涵；經本研究小組會議討論，接受專家提供之修改意見，遂將專業指標 1-1-2 修改為「瞭解與實施品德教育」、1-2-1 修改為「教育職涯適性探索」。

表 7 德懷術專家對專業態度構面的各指標統計結果

層面	專業指標	校內 校外	指標重要性次數分配表 (n=8)						平均數 (M)	眾數 (Mo)	標準差 (SD)	四分位 差(QD)
			1	2	3	4	5	6				
專業倫理	1-1-1 遵守專業教育倫理	校內	0	0	0	0	3	5	5.63	6	.518	0.5
		校外	0	0	1	0	4	3	5.13	5	.991	0.5
專業倫理	1-1-2 瞭解與實施品德教育	校內	0	0	1	0	5	2	5.00	5	.926	0.38
		校外	0	0	1	0	4	3	5.13	5	.991	0.5
專業倫理	1-1-3 關懷弱勢與服務學習	校內	0	0	0	2	5	1	4.88	5	.641	0.38
		校外	0	0	0	1	3	4	5.38	6	.744	0.5
專業成長	1-2-1 教育職涯適性探索	校內	0	0	0	0	4	4	5.50	6	.535	0.5
		校外	0	0	0	0	0	8	6.00	6	0	0
專業成長	1-2-2 教學省思	校內	0	0	0	0	1	7	5.88	6	.354	0
		校外	0	0	0	0	4	4	5.50	6	.535	0.5
專業成長	1-2-3 持續專業成長	校內	0	0	1	1	5	1	4.75	5	.886	0.38
		校外	0	0	1	1	5	1	4.75	5	.886	0.38

(續下頁)

(接上頁)

層面	專業指標	校內 校外	指標重要性次數分配表 (n=8)						平均數 (M)	眾數 (Mo)	標準差 (SD)	四分位 差(QD)
			1	2	3	4	5	6				
合 作 溝 通	1-3-1 團隊合 作	校內	0	0	0	1	2	5	5.50	6	.756	0.5
		校外	0	0	0	3	4	1	4.75	5	.707	0.5
	1-3-2 互動觀 摩	校內	0	0	0	1	4	3	5.25	5	.707	0.5
		校外	0	0	0	1	3	4	5.38	6	.744	0.5
	1-3-3 熟稔學 校行政流程及 相關資源	校內	0	0	0	1	3	4	5.38	6	.744	0.5
		校外	0	0	0	1	4	3	5.25	5	.707	0.5

二、專業知能層面

如表八所示，專業知能層面的指標在集中趨勢上幾乎趨近「重要」至「非常重要」之間。其平均數與眾數都符合重要性選取標準，重要性百分比皆大於75%，顯示專家對本層面各向度的五個專業表現指標皆表認同，對於本研究指標系統發展極具重要。至於一致性評定結果，標準差多能小於1，且四分位差皆能小於或等於0.5，顯示各指標專家意見呈現高度一致。就指標重要性的平均數與眾數觀之，專業知能層面的專業指標 2-1-3「熟稔教育政策與相關法規」較其他專業指標低；就標準差而言，指標 2-1-2「瞭解教育組織與制度」較其他專業指標為高，顯示專家意見在此指標上較為分歧。

另有專家認為 2-1-1 認識教育理論修改為通曉教育理論，將更為符合指標涵蓋之意涵；亦有專家認為 2-2-2 善用資訊科技的專業表現描述中原本資訊溝通科技(ICT)應該為資訊通訊科技(ICT)較為恰當；另外，2-2-2「培養創造與邏輯批判思考」校外的專業表現部分修改為「在現有學校教育課程體制與教學模式，能於實際課程設計與教學中，融入創造以及批判思考能力」。經本研究小組會議討論，接受上述專家提供之修改意見，修改專業指標 2-1-1 為「通曉教育理論」及 2-2-2 指標的專業表現之敘述。

表 8 德懷術專家對專業知能構面的各指標統計結果

層面	專業指標	校內 校外	指標重要性次數分配表						平均數 (M)	眾數 (Mo)	標準差 (SD)	四分位差 (QD)
			1	2	3	4	5	6				
理論 制度	2-1-1 通曉 教育理論	校內	0	0	0	0	2	6	5.75	6	.463	0.38
		校外	0	0	0	0	2	6	5.75	6	.463	0.38
	2-1-2 瞭解 教育組織 與制度	校內	0	0	0	1	2	5	5.50	6	.756	0.5
		校外	0	0	1	1	5	1	4.75	5	.886	0.38
	2-1-3 熟稔 教育政策 與相關法 規	校內	0	0	0	2	5	1	4.88	5	.641	0.38
		校外	0	0	0	2	5	1	4.88	5	.641	0.38
學科 知能	2-2-1 強化 語文能力	校內	0	0	0	0	3	5	5.63	6	.518	0.5
		校外	0	0	0	0	3	5	5.63	6	.518	0.5
	2-2-2 善用 資訊科技	校內	0	0	0	1	2	5	5.50	6	.756	0.5
		校外	0	0	0	1	2	5	5.50	6	.756	0.5
	2-2-3 瞭解 多元智能	校內	0	0	0	1	3	4	5.38	6	.744	0.5
		校外	0	0	0	1	3	4	5.38	6	.744	0.5
	2-2-4 國定 課程與議 題研究	校內	0	0	0	0	4	4	5.50	6	.535	0.5
		校外	0	0	0	0	4	4	5.50	6	.535	0.5
	2-2-5 培養 創造與邏 輯批判思 考	校內	0	0	0	0	2	6	5.75	6	.463	0.38
		校外	0	0	0	0	3	5	5.63	6	.518	0.5

三、專業實踐層面

如表九所示，專業知能層面的指標在集中趨勢上幾乎趨近「重要」至「非常重要」之間。其平均數與眾數都符合重要性選取標準，重要性百分比皆大於75%，顯示專家對本層面各向度的五個專業表現指標皆表認同，對於本研究指標系統發展極具重要。至於一致性評定結果，標準差多能小於1，且四分位差皆能小於或等於0.5，顯示各指標專家意見呈現高度一致。但有專家認為3-1-2教學設計之名稱內涵較接近課程設計，故修改之，以及3-1-2評量診斷修改為多元評量。3-2-2學生輔導的內容亦遵循專家意見修改為校外熟稔班級學生之背景，瞭解學生身心發展與次級文化，協助學生解決排擠、霸凌等困擾，給予適切程度

之管教措施或三級輔導轉介。；另有專家建議向度中教學知能的內涵修改為將專業技能(國語文、數學、板書、說故事以及資訊軟體應用等)轉化為實際的課堂教學實踐行動的能力，包括教學規劃設計與議題融入、教學策略實施、評量診斷、適性與補救教學，以及在檢核內容部分 3-1-2 參酌專家意見將校內部分修改為完成教學原理及課程設計相關學分，以及該題校外部分刪除參酌班級學生輔導記錄等文字。

表 9 德懷術專家對專業實踐構面的各指標統計結果

層面	專業指標	校內 校外	指標重要性次數分配表						平均 數 (M)	眾數 (Mo)	標準 差 (SD)	四分 位 差 (QD)
			1	2	3	4	5	6				
教學 知能	3-1-1 能力 檢定	校內	0	0	0	0	2	6	5.75	6	.463	0.38
		校外	0	0	0	0	2	6	5.75	6	.463	0.38
	3-1-2 課程 設計	校內	0	0	0	0	2	6	5.75	6	.463	0.5
		校外	0	0	0	1	3	4	5.38	6	.744	0.5
	3-1-3 教學 實施	校內	0	0	0	0	2	6	5.75	6	.463	0.38
		校外	0	0	0	0	2	6	5.75	6	.463	0.38
	3-1-4 評量 診斷	校內	0	0	0	0	1	7	5.88	6	.354	0
		校外	0	0	0	0	1	7	5.88	6	.354	0
輔導 管教	3-2-1 班級 經營	校內	0	0	0	0	1	7	5.88	6	.354	0
		校外	0	0	0	0	2	6	5.75	6	.463	0.38
	3-2-2 學生 輔導	校內	0	0	0	0	3	5	5.63	6	.518	0.5
		校外	0	0	0	0	2	6	5.75	6	.463	0.38

四、綜合討論與比較

整體而言，本研究師培教育專業標準的各指標內容，經過一次焦點座談會以及兩次德懷術問卷的專家意見交流之後，所產出之指標大多皆能獲得專家認同，也獲得高度一致性的回饋。除有少數指標名稱與定義上稍做修改，以及在部分指標內涵上的文字增刪外，大多數指標皆能獲得專家青睞，在集中趨勢上平均數得分多能大於 4.5，而標準差得分上都能小於 1 的得分，除少數在 1-1-1 遵守專業教育倫理以及 1-1-2 瞭解與實施品德教育的向度差異較大，得分偏高，但標準差數值也能保持在 1 以內。在四分位數上的得分也全都在 0.5 以內，表示本份專業標準之建構，在各位教育理論專家與教育現場實務工作者建議修改之後，已趨至穩定，兼具相當理論支持以及實務應用的特點。

伍、結論與建議

一、結論

本研究經過文獻探討後所研擬的師培專業標準之層面、向度與概念說明獲得德懷術專家之支持，修改意見大多針對專業指標、專業表現及具體檢核事實示例。其中專業指標大多是相似指標的合併及文字的微調，而專業表現與具體檢核事實示例則有較多的增刪。事實上，就專業標準層面、向度等大概念而言，取得專家共識並非難事，真正困難之處在於將抽象的概念與指標轉化為具體可見的專業表現與檢核事實。是故，就本研究三個層面「專業態度」、「專業知能」與「專業實踐」而言，「專業態度」各指標重要性的平均數略低、標準差略高於另外兩個層面，其原因在於「態度」較「知能」與「實踐」更不易明確化、具體化，在專業表現與檢核事實示例不易周全。然而，為了達成師培課程養成教師專業「職前品管」之目標，不宜任由各師培機構及實習學校自行解讀、轉化指標，專業指標研究團隊確有必要將專業指標具體化，或提供具體的檢核事實。是故，本研究建議指標研擬完成之後，進行試作，並在試作過程中與師資生、師培機構與實習學校密切聯繫，以瞭解各專業指標是否切合現場實務，以調整或增刪之。

「專業知能」層面各指標的整體重要性平均數及標準差介於「專業態度」與「專業實踐」之間，顯示本研究德懷術專家們對師資生專業實踐的能力最為看重，其次依序為專業知能與專業態度。在專業知能中，專業指標中校內、外兩項平均數均偏低者為 2-1-3「熟稔教育政策與相關法規」，顯示與其他專業知能相較，本研究德懷術專家們對此專業指標給予的重要性評分較低，僅一位專家在此專業指標重要性給予「非常重要」(6 分)之評價，而此層面其他專業指標均有 4 位以上專家勾選「非常重要」(6 分)。由此可知，本研究德懷術專家們對於師資生教學相關知能培養的重視度高於對教育政策法規的認識。同理，在「專業實踐」層面的各項專業指標(包括能力檢定、課程設計、教學實施、評量診斷、班級經營及學生輔導)上的重視度均高，且趨一致，顯見培養師資生教學相關知能並使其具備教學能力為師培課程之關鍵。

此外，從本研究蒐集專家們給予質性回饋意見觀之，雖然教育部已於 101

年4月20日修正的「師資培育之大學辦理教育實習作業原則」中明確指出教育實習輔導的目的在於提升教學、班級經營管理、學校行政運作等知能，而實習事項則包括教學實習、導師（級務）實習、行政實習及研習活動等四項，但「實習教師」在各實習學校中的定位並不明確。例如：行政實習參與程度為何？是否有權列席或旁聽學校各項會議？教學實習所佔的節數與比例為何？親師溝通、學生輔導時，於法律上所能涉及的程度為何、可以瞭解學生個資到何種程度？是否可以因為有輔導學生之需要而參閱學生的輔導紀錄呢？諸如此類的問題，涉及師資生、實習輔導老師、學生、學生甚或家長之權利義務，但各校實際情況不一，師資生、師培構機與實習學校亦尚未形成共識。

二、建議

本研究建議執政者應確認國家未來發展及人才培育方向，具體勾勒教師專業圖像，與教師工會協商並取得社會各界共識，明訂教師工作條件及內容，勿使教育現場潛規則充斥；師培課程方得以依循此明確的工作條件與內容規劃設計課程，培養學生成為合格適任之教師。此外，本研究希冀開啓師資生教育專業指標能力之討論，待各界討論成熟、對師資生教育專業指標能力已獲取共識後，仍須規劃相關的配套措施以支持之。例如：明確化協辦校務行政的範疇、參與程度及比例；規劃教學實習時的教學知能發展支持系統，勿使實習輔導教師成為實習教師唯一教學知能資源等。因此，本研究亦期待未來研究可進行師培及實習現場之研究，包括用以瞭解現況的量化調查研究、深入實務的質性訪談或個案研究，以及師培相關法令制度的政策研究等，以持續、動態發展貼近實務、有效可行的師資生教育專業能力指標，達成以師培課程養成未來教師教育專業能力的理想。

參考文獻

- 王瑞璵 (2008)。人口結構變遷下我國師培現況之分析。台東大學教育學報，**19(2)**，143-182。
- 伍振鷺、黃士嘉 (2002)。臺灣地區師範教育政策之發展 (1945-2001)。載於中華民國師範教育學會 (主編)，**師資培育的政策與檢討** (頁 1-29)。臺北市：學富文化。
- 吳武典、楊思偉、周愚文、吳清山、高熏芳、符碧真、陳木金、方永泉、陳勝賢 (2004)。**師資培育政策建議書**。教育部委託研究，中華民國師範教育學會研究。
- 吳清山、林天祐 (2001)。德懷術。**教育研究月刊**，**92**，127。
- 吳清山 (2006)。師資培育的理念與實踐。**教育研究與發展期刊**，**2(1)**，1-32。
- 宋文娟 (2001)。一種質量並重的研究法：德菲法在醫務管理學研究領域之應用。**醫務管理期刊**，**2(2)**，11-20。
- 李奉儒 (2008)。中央集權與教育市場：英國師資培育制度變革之探究。**教育研究與發展期刊**，**4(1)**，55-82。
- 林新發、王秀玲、鄧珮秀 (2007)。我國中小學師資培育現況、政策與展望。**教育研究與發展期刊**，**3(1)**，57-80。
- 施祐吉、梁忠銘 (2009)。從後現代的角度探討國小消失中的道德教育另一個影響因素——師資培育變遷。**慈濟大學教育研究學刊**，**5**，29-54。
- 紀金山 (2002)。**師資培育制度的社會學分析**。臺灣嘉義：南華大學教育社會學研究所。
- 高強華 (2006)。新世紀師資培育的願景及其建構。載於中華民國師範教育學會 (主編)，**新世紀師資培育的圖像** (頁 3-15)。臺北市：心理。
- 教育部 (2006)。**師資培育素質提升方案**。2013.03.14 取自
http://www.edu.tw/files_temp/regulation/B0037/5668950307.doc
- 張永忠、謝文斌 (2006)。澳洲與台灣中小學科技教育師資培育與專業發展之比較。**生活科技教育月刊**，**39(1)**，7-26。
- 張鈿富 (2002)。師資培育政策與供需機制建立之探討。載於中華民國師範教育學會 (主編)，**師資培育的政策與檢討** (頁 51-72)。臺北市：學富。

- 陳舜芬、丁志仁、洪麗瑜（1996）。師資培育與教師進修制度的檢討。《教育研究集刊》，37，39-100。
- 葉連棋(1999)。美國全國教學專業標準檢覈之評析。《國民教育研究學報》，5，271-299。
- 黃俊英（1994）。《企業研究方法》。台北市：東華。
- 潘慧玲（2013）。《高級中等以下學校教師專業發展評鑑手冊》。臺北市：教育部。
- 潘慧玲、王麗雲、簡茂發、孫志麟、張錫勳、陳順和、陳淑敏、蔡濱如（2004）。國民中小學教師教學專業能力指標之發展。《教育研究資訊》，12(4)，129-168。
- 賴怡真（2007）。《師資培育制度的變遷過程：一個歷史制度論的觀點》。南華大學教育社會學研究所碩士論文，未出版，臺灣嘉義。
- Department of Education.(2013). *Teachers' Standards*. Retrieved August 27, 2013, from DfE website:
https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/208682/Teachers__Standards_2013.pdf
- DfEE (1997).*Circular 10/97: The initial teacher training national curriculum*. London: DfEE.
- DfEE (1998).*Circular 4/98: Requirements for courses of initial teacher training*. London: DfEE.
- Hartman, A. (1981). Reaching consensus using the Delphi technique.*Educational Leadership*, 38, 495-497.
- NBPTS (2002).*What teachers should know and be able to do*. Retrieved from:
http://www.nbpts.org/User-Files/File/51040_web.pdf
- Roth, R. A. (1996). Standards for certification, licensure, and accreditation. In J. Sikula (Ed.), *Handbook of research on teacher education* (pp. 242-278). New York: Macmillan.
- Shieh, V. (1990). Using Delphi technique to determine the most important characteristic of effective teaching at junior high school level in Taiwan. Unpublished dissertation, University of Cincinnati.
- TDA (2007). *Professional Standards for Teachers*. London: TDA.
- Queensland government (2005). *Professional standards for teachers: Guidelines for professional practice*. <http://education.qld.gov.au/staff/development/pdfs/profstandards.pdf>

Wiggins, S. P. (1986). Revolution in the teaching profession: A comparative review of two reform reports. *Educational Leadership*, 44(2), 56-59.

Developing a Profession Competence Indicator System for Elementary and Secondary Teacher Education in National University of Tainan¹

Meng-Ping Ma

Doctoral Student, Graduate Institute of
Educational Entrepreneurship and Management, NUTN

ABSTRACT

Teacher education is the “before-job quality assurance system” for developing teacher’s educational profession. The key to improve education quality is to equip pre-service teachers with needed educational profession competence after they completed teacher education program. The Ministry of Education reformed in 2013, and issued “Teacher Education White Paper” to establish the profession-based pre- and in-service teacher education. However, the profession competence indicator system is still under discussion.

The aim of this study was to develop a profession competence indicator system for elementary and secondary teacher education, and applying the same indicators for separate competence facts during in-school and intern was the main characteristic of the system. The methodology included a literature review and the Delphi Method. The draft of appraisal indicators was postulated according to the literature review, and

¹ This study is the annual National University of Tainan 101 fine characteristics of the development of teacher education programs as part of subproject A1 results.

the Delphi Method was used to integrate the expertise and experience of the educational professors, teacher education institutes, school administrators, and in-service teachers to build a theoretical and practical educational profession indicator system.

Key words: teacher education, educational profession indicator, literature analysis, Delphi Method.

高雄市偏鄉小學教師內部行銷 與組織承諾關係之研究

楊瑞霞

國立臺南大學教育學系
教育經營與管理博士生

丁學勤

國立臺南大學教育學系教授

摘要

本研究在探究高雄市不同背景的偏鄉小學教師，其內部行銷知覺與組織承諾是否有所差異，以及內部行銷對教師態度性組織承諾與交換性組織承諾的影響。本研究以高雄市内所有偏鄉小學 47 所學校為主，抽取教師共 235 人作為本研究之樣本，經研究結果發現：

男性教師在內部行銷知覺之內部溝通上顯著高於女性教師；服務年資 16 年的偏鄉小學教師，其內部行銷知覺之管理支持、激勵獎酬與教育訓練上顯著較高，且在態度性組織承諾和交換性組織承諾上，皆顯著高於年資 5 年以下與 6-10 年之教師；兼主任的教師，其內部行銷作為之內部溝通和態度性組織承諾顯著高於兼組長的教師；內部行銷知覺中的激勵獎酬、內部溝通與教育訓練，有助於教師態度性組織承諾的提升；內部行銷知覺中的激勵獎酬與內部溝通構面，對教師交換性組織承諾有正向影響。

關鍵字：內部行銷、組織承諾、學校行銷

壹、前言

「教師的素質決定教育的品質（許添明，2013）。」高雄縣在 2011 年 12 月 25 日雖合併為大高雄市，境內仍存有許多偏鄉小學，許添明研究成果發現「偏鄉學校的教師平均年資較淺，教師的流動率也較高，影響學生的學習成效。偏鄉教師平均年資每增加 1 年，學生的成績就可提高 0.69 分；教師平均流動率每降低 1%，學生的成績就可提高 0.15 分（李宗佑，2013）。」這項研究發現，教師過於年輕及流動率偏高，確實會明顯影響學生學習成果（許添明，2013）。

教育行政單位如何運用政策，提高偏鄉教師的組織承諾，將優秀教師留在偏鄉服務，應是我國偏鄉教育投資未來應努力的方向。有國內外研究指出，教師組織承諾也是學校績效的重要指標，組織承諾較高的教師，能有較好的工作表現，同時具備積極的意願來達成教學目標（范熾文，2004，2007；張瑞村，1998；簡佳珍、林天祐，2004；蔡俊傑、張順發，2004；蔡進雄，2004；Somech, 2005; Ting, 2011; Tyree, 1996）。但綜觀國內文獻聚焦於偏鄉教師組織承諾的研究較闕如，而研究者近十年來皆在偏鄉小學服務，看著每年提請調動教師居高不下，引發研究者欲探究偏鄉教師除了距離因素考量外，其對學校組織承諾現況如何？

國外學者 Mathieu 和 Zajac（1990）認為就整體社會面而言，組織承諾將有助於提高國家的生產力、工作品質及降低工作流動率，且組織承諾與組織的內部行銷活動息息相關。丁學勤（2011）指出若把企業成功經營之理念轉換得宜，應用於學校組織，將能提高學校經營績效。黃義良（2005）也認為學校運用企業經營理念的有助於強化競爭力，其內部行銷的運用是提高經營績效的重要途徑。內部行銷概念源自於企業界，最早由 Thomas（1978）提出，他將企業行銷策略分為外部行銷（external marketing）、內部行銷（internal marketing）與互動行銷（interactive marketing）三個向度，而內部行銷的採用是因為大部分產業（尤其是服務業）認知到員工的重要性（Yrontis, Thrassou, & Zin, 2010）。內部行銷既為服務業必備要件，研究顯示運用內部行銷活動可提升員工對組織的承諾度，留住優秀的員工，提升其服務能力，是推動組織更進一步的強大力量（曾信超、黃先鋒，2009；黃庭鍾、黃雯菁，2012；廖述賢、張文榮和胡大謙，2010；

蔡雅芳、吳世旺和張肅婷，2008；Farzad, Nahavandi, & Caruana, 2008; Foreman & Money, 1995; Kolter, 2000; Lings, Beatson, & Gudergan, 2008; Mankajee, Hartzel, & Uys, 2006; Ting, 2011)。

學校隸屬於服務業，近年來偏鄉小學為免於小校裁併之危機，學校領導者非常重視學校行銷策略的推動，希冀對內能凝聚共識，提高教師組織承諾，對外能使教職員工具備服務意識及熱忱，提供優質服務（如課程特色、教學、專業等）予親師生，以提昇學校績效（李貞儀，2009；林元婷，2010）。根據研究顯示運用內部行銷活動可提升員工對組織的承諾度（Kolter, 2000; Lings, Beatson, & Gudergan, 2008; Mankajee, Hartzel, & Uys, 2006; Ting, 2011），足見內部行銷與組織承諾之重要性。

國內外研究者對組織承諾的分類各有不同的看法，但至少包含態度性組織承諾與交換性組織承諾二種類別（范熾文，2002，2004，2007；Mathieu & Zajac, 1990）。然而過去研究大都只以態度性組織承諾加以探討，對具有獎賞性、行為性觀點的交換性組織承諾則較缺乏探討。且過去研究大都只以一般地區學校作相關研究，針對偏鄉小學教師組織承諾的研究較匱乏。因此，研究者欲透過本研究進一步瞭解偏鄉小學教師的態度性與交換性組織承諾知覺如何？以及偏鄉小學內部行銷是否會影響教師的組織承諾？

組織承諾之影響因素是多元的。除了內部行銷運用外，Reyes（1990）提出教師組織承諾因果模式，指出教師背景屬性會影響組織承諾。許多研究顯示員工的背景屬性會影響其組織承諾（胡衛鵬、時勘，2004；黃國隆，2005；劉敏熙、徐紹博，2010），故欲探討偏遠小學教師組織承諾，亦不可忽略教師背景變項之影響。綜而述之，本研究之目的有三：

- （一）瞭解高雄市偏鄉小學教師對學校內部行銷及其組織承諾之知覺現況。
- （二）瞭解高雄市偏鄉小學教師對學校內部行銷及其組織承諾之知覺差異情形。
- （三）瞭解高雄市偏鄉小學學校內部行銷對教師組織承諾之影響。

貳、文獻分析

一、內部行銷

行銷一直是企業最關切的議題，隨著社會環境的變遷，行銷觀念從傳統的有形商品擴及無形的服務、人物、地方、非營利機構（吳宗立，2004）。Kotler 和 Levy（1969）首先將行銷的觀念擴大應用到非營利機構，將行銷的定義引申為，凡是促進「價值交換」的管理過程即可視之為行銷，將行銷視為一種廣泛的社會活動，其範圍不應只限定於一般商品。

Kotler（1973）認為行銷是「組織對其所有的公眾之間的關係，並不只包含顧客」，意即行銷包括組織、員工與所有的利益團體，而不只是針對顧客，開啓了組織與員工間行銷關係的探討。Sasser 和 Stephen（1976）提出「員工就是顧客的想法」，首啓內部行銷的概念。Tansuhaj、Randall 和 McCullough（1988）提出所謂內部行銷的概念，就是企業應重視員工的需求，發展一些管理計劃來滿足這些需求，以使員工能夠為其顧客提供較佳的服務。

Thomas（1978）提出服務行銷的三角架構，以企業、員工與顧客所形成的金三角來定義行銷的範疇，將服務業行銷策略分為外部行銷、內部行銷與互動行銷。而國內研究者黃義良（2004）認為外部行銷、內部行銷與互動行銷概念，此三向度亦可運用於學校單位。學校可針對教職員工及學生等內部顧客，和學生家長、社區人士、媒體與教育行政主管機關等外部顧客，規劃多元化活動，藉由多種傳播途徑，將辦學理念與教學成果傳達給內外部顧客，增進內外部顧客良好互動，以有效地達成學校預期目標（丁學勤、郭博安，2011；范熾文，2007）。

國外學者認為內部行銷能在組織成員間，創造一個能支持顧客導向及產生服務意識的內部環境，是組織服務的基礎與關鍵（Johnson & Seymour 1985; Awwad & Agti, 2011; Dalvi Esfahan, Taleghani & Rajae, 2013）。Greene、Walls 和 Schrest（1994）視員工為內部顧客，工作為內部產品，應用行銷的哲學和方法，使工作符合員工的需求。Joseph（1996）認為內部行銷是一種行銷及人力資源管理的應用，結合了理論、技術、及法則來激勵、善用、及管理組織內各階層員工，

以持續改善其服務外部顧客及相互服務的方法。Conduit 和 Mavondo (2001) 也認為組織動力與人力資源管理方案的領域為內部行銷發展的本質，諸如教育訓練、管理支持、有效的內外部溝通及人力資源管理活動，均為建立內部顧客及外部顧客導向之關鍵。Ahmad (2012) 研究亦發現內部行銷的因素（選拔和任用，培訓和發展，組織支持，激勵和動機和保留策略）對教學醫院醫生的工作滿意度和組織承諾有積極的作用。

近年來關於內部行銷之議題逐漸受到國內研究者之重視。吳清山、林天祐 (2005) 定義學校行銷為：學校相關人員進行教育環境、市場及顧客分析，採行適切行銷規劃與策略的過程，以提升學校形象、建立學校品牌、強化學校效能及達成學校教育目標。黃俊傑 (2006) 認為學校內部行銷為學校將成員視為內部顧客，透過教育訓練、激勵及溝通等各種策略，將學校的「內部產品」，如學校願景、經營理念、組織文化等，傳遞給內部成員，培養成員具備專業素養及服務意識，增進成員間的組織承諾，使其願意為學校使命共同努力。施振典 (2005) 提出學校行銷是學校透過計畫與執行相關活動，學校內部與教職員工不斷溝通，且獲得共識與承諾，使社區、家長了解並支持學校的辦學理念、教學、課程實施與相關活動，滿足他們的需要和欲望，所進行的一種活動過程。謝維齊 (2005) 則認為應用在學校上的內部行銷內涵有：學校內部的行銷對象重點仍是在學校成員；對學校成員行銷的重要性等同於學校的外部行銷；內部行銷是外部行銷的關鍵；學校人力資源的管理是學校內部行銷的重要一環；學校願景的建立、決策的形成都無法缺少學校教職員工的聲音；學校領導者對教職員工的增能賦權和學校團隊潛能的激發具重要性。

綜上論述學校內部行銷意涵為：「學校運用行銷的哲學理念和策略，將教職員工視為內部顧客，共構學校願景，以進行學校的人力資源管理活動，增進教師的組織承諾，提高工作滿足感，以達成學校組織目標。」

從探討內部行銷定義的文獻，可得知內部行銷整體意涵。但內部行銷若只注重整體概念的測量，實無法清楚地了解學校對內部行銷的實際作為，因而本研究以「多元構面概念」來闡述內部行銷。以下列出以往部分研究者所指稱內部行銷應包含的構面，如表 1。

表 1 內部行銷的構面

提出者（時間）	內部行銷的構面
Greene 等人(1994)	1.產品或服務的焦點；2.酬勞制度； 3.行銷支援；4.組織協調
Joseph (1996)	1.傾聽內部員工聲音；2.參與、賦權及釋權； 3.讓高階主管親臨第一線服務現場； 4.培養團隊精神；5.正式與非正式溝通； 6.財務上的報酬；7.拓展／開放生涯路線； 8.支持各種不同的員工生活方式
Conduit 和 Mavondo (2001)	1.市場訓練與教育；2.管理支援；3.內部溝通； 4.人事管理；5.員工參與外部溝通
Tsai 和 Tang (2008)	1.服務訓練；2.激勵績效；3.提供願景
Ahmad (2012)	1.選拔和任用；2.培訓和發展；3.組織支持； 4.激勵和動機；5.保留策略
丁學勤和郭博安（2011）	1.管理支持；2.激勵與獎酬；3.內部溝通 4.教育訓練
黃俊傑（2006）	1.教育訓練；2.激勵；3.溝通

資料來源：研究者自行整理

根據研究指出內部行銷知覺是提升一般組織服務與效能的重要關鍵（范熾文，2007；李貞儀，2009；曾信超、黃先鋒，2009；林元婷，2010；丁學勤、郭博安，2011；Awwad & Agti, 2011; Dalvi Esfahan, Taleghani & Rajae, 2013; Ting, 2011 等）。因此，本研究參考表 1，將內部行銷知覺量表分成「管理支持、激勵獎酬、內部溝通與教育訓練」等四個構面，對偏鄉小學教師的內部行銷知覺加以探討。

但欲探討內部行銷知覺不容忽視員工的背景變項（胡衛鵬、時勤，2004；黃國隆，2005；劉敏熙、徐紹博，2010），而偏鄉小學學校規模 13 班以上學校僅有 4 所，故本研究不納入學校規模變項。綜之，其背景變項包含：性別（男女）、本校服務年資（5 年以下、6-10 年、11-15 年、16 年以上）、擔任職務（教師兼主任、教師兼組長、級任或科任教師）和教育程度（大學畢業「含師院、師資班」、研究所以上「含四十學分班」）等，故本研究從偏鄉小學不同背景之教師探求其內部行銷四個構面知覺的差異性，提出以下假設：

1-1：男性教師的內部行銷知覺高於女性教師。

1-2：本校服務年資長的教師比年資短的教師有較高的內部行銷知覺。

1-3：擔任職務高的教師，其內部行銷知覺高於職務低的教師。

1-4：教育程度高的教師，其內部行銷知覺高於教育程度低的教師。

二、組織承諾

組織承諾(organizational commitment)之概念最早源自於學者 Whyte 於 1956 年發表之「組織人」(The Organization Man) 書中描述(吳佳玲、田育昆, 2009: 7): 組織人爲組織工作, 隸屬於組織, 並相信群體爲創造力的來源, 及爲個人最終需求的歸屬。

近年來, 組織承諾已應用在許多領域, 眾多研究顯示出組織承諾研究受到企業管理者及學者的重視。其原因是組織承諾較工作滿足更能有效地預測員工離職傾向 (Porter, Steers, Mowday & Boulian, 1974), 也影響員工對組織投入的強度 (Steers, 1977; Ahmad, 2012; Awwad, & Agti, 2011), 更可以當作組織績效衡量的有效指標 (Ferries & Aranya, 1983; Ahmad, 2012; Ting, 2011)。Mathieu 和 Zajac (1990) 甚至認爲就整體社會面而言, 組織承諾將有助於提高國家的生產力、工作品質及降低工作流動率。

組織承諾是多構面的 (李天賞、杜金璋, 1991; 范熾文, 2007), 以下列舉一些研究者對組織承諾的分類, 大致可分爲態度性組織承諾與交換性組織承諾。

在態度性組織承諾方面強調心理價值。類似的概念有 Stevens、Beyer 和 Trice (1978) 及劉春榮 (1993) 的規範性承諾, Reyes (1990) 的社會性承諾與心理性承諾, Mathieu 和 Zajac (1990) 與范熾文 (2007) 的態度性承諾, Jaros、Jermier、Koehler 和 Sincich (1993) 的情感性承諾與道德性承諾。在義涵上, Reyes (1990) 認爲組織承諾是組織成員認同組織價值, 而爲組織投入與留任組織的強烈信念與傾向; Alexander (1996) 提出組織承諾是對組織認同、投入及具有忠誠度。對教師組織承諾研究指出, 認同強調教師能強烈支持學校教育目標, 投入指教師願意爲學校付出而努力 (范熾文、陳純慧, 2010), 忠誠度則指教師能繼續留在學校; Somech 和 Bogler (2002) 則認爲組織承諾乃是組織成員透過對組織目標的認同、投入與付出, 所彰顯出個體與組織親密連結的關係; 范熾文 (2007) 則認爲態度性組織承諾是指教師對學校的組織目標與價值, 有著強烈的認同

感，對學校充滿希望與關懷，願意為學校教學或行政工作，付出心力，並且希望在此學校繼續服務，成為組織的一份子。

交換性組織承諾是屬於利益與計算導向的承諾。早在 1960 年 Becker 就在「承諾概念評述」中指出承諾是由於個人投資成本（如金錢、心力）的累積投入，所產生的一種持續性與一致性活動的傾向，是影響人類持續職業行為的一種機制，是屬於交換觀點的組織承諾，又稱之為功利性、工具性、計算性、或報償—成本行為觀點的組織承諾（丁學勤、郭博安，2011）。而范熾文（2007）從資源交換角度來說，教師交換性組織承諾指教師會考量報酬與成本關係來決定是否為組織奉獻心力。有許多不同的名稱詮釋此概念，例如 Stevens 等人（1978）、Reyes（1990）、范熾文（2002）的交換性承諾，Mathieu 和 Zajac（1990）的功利性承諾，Jaros 等人（1993）的工具性承諾。

綜而言之，本研究採組織承諾為多構面的概念，包含態度性組織承諾和交換性組織承諾。態度性組織承諾係指成員對組織有積極正面的態度，認同組織目標，願意為組織無私奉獻；而交換性組織承諾是指成員基於個人報酬與成本考量，而願意繼續留在組織中。

而欲探討偏鄉小學教師在組織承諾上是否具有差異性，本研究透過不同背景的變項：性別、本校服務年資、擔任職務和教育程度等，探求偏鄉教師其組織承諾在兩個構面的知覺性，並提出相關假設：

- 2-1：男性教師的組織承諾高於女性教師。
- 2-2：本校服務年資長的教師，其組織承諾高於本校服務年資短的教師。
- 2-3：擔任職務高的教師，其組織承諾高於擔任職務低的教師。
- 2-4：教育程度高的教師，其組織承諾高於教育程度低的教師。

三、內部行銷知覺與組織承諾之關係

內部行銷是一種策略性的管理概念，就內部行銷與組織承諾之關聯性而言，Berry 和 Parasuraman（1991）提出內部行銷是透過發展符合員工需求的產品，以吸引、發展、激勵等方式，留任組織所需要的員工，是一種待員工如顧客的

管理哲學，亦是一種滿足員工需求產品之發展策略，用以建立員工忠誠。

Caruana 和 Calleya (1998) 以銀行主管人員為例，利用 Foreman 和 Money (1995) 所發展的內部行銷量表及 Allen 和 Meyer (1990) 所建構的組織承諾三因素量表進行內部行銷與組織承諾的研究。結果指出，內部行銷對組織承諾會有正面影響。

Arnett、Laverie 和 Mclane (2002) 以賭場飯店員工為例，進行組織採取近似內部行銷作為對員工工作滿足、員工感到身為組織一份子為榮的知覺研究。結果發現，組織採取近似內部行銷作為會對員工工作滿足及員工感到身為組織一份子為榮的知覺有正面的影響，同時會導致員工的正面行為表現。學校可針對教職員工及學生等內部顧客，和學生家長、社區人士、媒體與教育行政主管機關等外部顧客，規劃多元化活動，藉由多種傳播途徑，將辦學理念與教學成果傳達給內外部顧客，增進內外部顧客良好互動，以有效地達成學校預期目標（丁學勤、郭博安，2011；范熾文，2007）。

蔡雅芳、吳世望和張肅婷 (2008) 採橫段面研究教學醫院內部行銷與組織承諾之關係，結果發現醫院內部行銷作為與員工組織承諾呈現正相關，其中組織承諾三個要素中的情感性承諾與內部行銷構面中的組織願景與人力資源管理活動呈現正相關，證實員工對內部行銷活動的重視程度確實與其對組織的承諾度相關。

吳佳玲和田育昆 (2009) 以桃竹苗縣市為例，研究國民小學內部行銷作為與教師組織承諾關係，研究結果顯示內部行銷作為知覺程度愈積極之教師，教師組織承諾愈高，且內部行銷作為對教師組織承諾具預測作用，以激勵成長最能預測教師組織承諾。

曾信超和黃先鋒 (2009) 以新竹科學園區及台南科學園區內光電科技廠商之員工為研究對象，研究內部行銷、組織承諾、工作滿意與組織效能之關係。研究發現內部行銷對組織效能影響最大，其次依序為工作滿意、組織承諾。

廖述賢、張文榮和胡大謙 (2010) 認為一個服務績效的良窳乃取決於組織是否能有效地將市場導向的觀念推廣至組織內部員工。並以國內經營推廣教育

業務的 70 所大專技職院校為研究母體，探討推廣教育之市場導向與組織績效關聯性研究：內部行銷與組織承諾之中介角色。實證結果發現：內部行銷對組織承諾有正向影響。

綜上所述得知內部行銷對組織承諾有正向的影響（蔡雅芳、吳世望和張肅婷，2008；吳佳玲和田育昆，2009；曾信超和黃先鋒，2009；廖述賢、張文榮和胡大謙，2010；Ahmad, 2012; Arnett, Laverie & Mclane, 2002; Berry & Parasuraman, 1991; Caruana & Calleya, 1998）。可見組織的內部行銷作為，可提升員工的組織承諾，影響員工行為表現，進而增進組織效能。故本研究認為學校推展內部行銷作為，若教師知覺程度越高，便能提高認同程度，降低流動率，並增進學校效能。因此，本研究假設推論 3：偏鄉小學教師的內部行銷知覺對於組織承諾會有正向的影響。

參、研究設計

一、研究架構

依據研究目的與文獻探討，本研究之研究架構圖，如圖 1 所示：

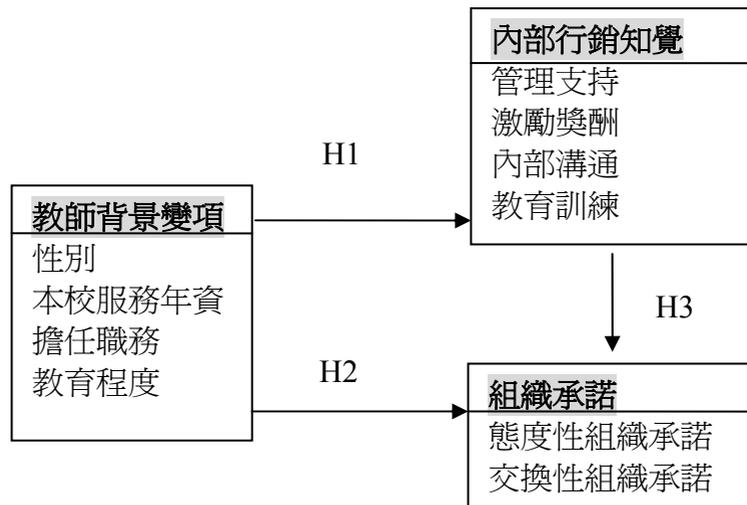


圖 1 研究架構圖

本研究架構包含背景變項、內部行銷知覺及組織承諾三個變項。共探討三

個問題：

H1：以教師背景自變項，內部行銷知覺為依變項，探討不同背景的偏鄉小學教師對內部行銷知覺之差異情形。

H2：以教師背景變項為自變項，組織承諾為依變項，探討不同背景的偏鄉小學教師的組織承諾表現之差異情形。

H3：以內部行銷知覺為自變項，組織承諾為依變項，探討偏鄉小學教師之內部行銷知覺對組織承諾的影響情形。

二、研究變項操作型定義

本研究將教師背景變項定義為：教師性別，在目前任教學校的服務年資、擔任的職務和教育程度。

內部行銷變項定義為：學校將教師視為內部顧客，讓教師擁有好的工作，以此精神為基礎，對教師所進行的行銷活動，內容包括管理支持、激勵獎酬、內部溝通和教育訓練等。

管理支持係指學校能提供完善的軟硬體等教學支援，並讓教師參與計劃、關心教師及回應教師之建議。激勵獎酬係指學校能提供優質的物質和心理的獎酬行為，以激勵教師將組織目標視為個人目標，共同為達成組織目標而努力。內部溝通則指學校能建立與教師間暢通的多元溝通管道。教育訓練係指學校能考量教師的需求，舉辦各種研習進修活動，並鼓勵教師參加，以提升教師的專業知能。

組織承諾變項定義為：教師願意努力投入工作，為學校奉獻心力，且繼續成為學校組織的一份子，包含態度性組織承諾與交換性組織承諾兩個構面。態度性組織承諾係指教師對學校有正面積極的態度，能認同學校的目標與價值，使自己投入工作，願意為學校奉獻心力，並以身為學校的成員為榮。交換性組織承諾則指教師與學校的交換能獲得需求的滿足，基於目前獲得的利益，而願意為學校奉獻而繼續成為學校的一份子。

三、研究對象

本研究以高雄縣市合併前之公立偏鄉（含特偏）小學共計有 47 所的正職教師為研究母群體，進行抽樣調查。偏鄉小學因為小校教師人數少，但行政工作未因小校而減少，幾乎每位教師都要兼任行政工作，且國小主任、組長均由教師兼任，其本質仍屬教師身分而非一般行政人員，因此在樣本的抽取部分，採取分層比例隨機抽樣，每所小學抽出 5 名教師，包含教師兼主任 2 名，教師兼組長 2 名，純級任或科任 1 名，最後共抽取教師 235 人作為本研究之樣本。問卷以郵寄方式寄送，經兩個星期後共回收了 43 所學校問卷，經回收篩選剔除無效問卷後，總計有效問卷為 209 份，有效問卷百分比為 88.9%。研究樣本資料如表 2。

表 2 研究樣本基本資料分析表 (N=209)

變項名稱	組別	人數	百分比
性別	男	108	51.7%
	女	101	48.3%
本校服務年資	5 年以下	70	33.5%
	6--10 年	48	23.0%
	11--15 年	43	20.6%
	16 年以上	48	23.0%
擔任職務	教師兼主任	81	38.8%
	教師兼組長	83	39.7%
	級任或科任教師	45	21.5%
教育程度	大學畢業（含師院、師資班）	100	47.8%
	研究所以上（含四十學分班）	109	52.2%

四、研究工具

本研究之問卷，參考表 1 定為「管理支持、激勵獎酬、內部溝通和教育訓練」等四個構面，並參考郭博安（2007）國小教師內部行銷知覺量表和組織承諾量表的內容加以編修而成。問卷共分成三部分，第一為受試者個人基本資料，二為內部行銷知覺量表，三則是組織承諾量表。其中內部行銷知覺量表含管理支持 5 題，激勵獎酬 5 題，內部溝通 5 題，教育訓練 5 題；而組織承諾量表包含態度性組織承諾 8 題，交換性組織承諾 7 題，兩者量表均採 Likert 式五點量表（1=非常不同意，5=非常同意），分數越高代表內部行銷越好與組織承諾越高。

對於回收的 209 份有效問卷構面，進行信度與因素分析檢測。一般內在信

度最常使用的方法是 Cronbach's alpha 係數(林清山, 1992)。本研究採用 Cronbach's α 係數來檢定各因素衡量細項內部的一致性,以 α 大於 0.7 者為標準。 α 值越大,顯示該因素內各細項之間的內部一致性越高,信度越好。本研究問卷各分層構面及整體的 α 係數,結果整理如表 3 所示:

表 3 內部行銷總問卷量表信度分析

問卷量表	構面	α 係數	總量表 α 係數
內部行銷知覺	管理支持	.8713	.8713
	激勵獎酬	.8862	
	內部溝通	.7965	
	教育訓練	.8616	
組織承諾	態度性組織承諾	.9059	.8231
	交換性組織承諾	.8982	

研究結果發現內部行銷總量表的 Cronbach's α 是.8713,而組織承諾總量表的 Cronbach's α 是.8231,其各分量表及整體的 α 係數皆介於.7965~.9059 之間,均大於門檻值.70,表示本量表具良好的信度。

信度分析後,接著進行因素分析。本研究將內部行銷總量表的六個構面題目內容進行因素分析,以主軸法萃取因素,並以最大變異法轉軸,選取特徵值大於 1 的因素構面,並依因素負荷量大於 0.5 之標準,結果整理如表 4:

表 4 內部行銷知覺構面題目的因素分析摘要表

內部行銷知覺量表題目	因素負荷量
一、管理支持	
01.本校會提供教師適當的教學支援	.756
02.面對家長不合理的要求時,本校會站在教師的立場加以協調處理	.749
03.本校能提供充足的教學設備及營造舒適的教學環境	.726
04.校長會主動關心教師在工作上所遭遇的困難	.857
05.本校非常重視教師所提出的建議事項	.808
特徵值	3.047
解釋變異量	60.944%

(續下頁)

(接上頁)

內部行銷知覺量表題目	因素負荷量
二、激勵獎酬	
06.本校有一套完善的獎懲制度	.832
07.當教師有優異的表現時，本校會加以獎賞	.834
08.在我的工作崗位上，常得到本校各方的鼓勵	.796
09.本校有明確的績效評估制度，讓教師瞭解自己的工作表現	.855
10.本校用公開、明確的考核辦法來獎賞教師	.840
特徵值	3.457
解釋變異量	69.169%
三、內部溝通	
11.對校務有任何疑問時，我知道應該找誰解決問題	.670
12.本校安排工作時，會詢問我的意願	.679
13.本校內部成員的溝通良好	.774
14.本校能透過會議，成功的傳達重要的訊息	.806
15.我覺得向學校行政人員表達我的想法並不困難	.788
特徵值	2.799
解釋變異量	55.576%
四、教育訓練	
16.本校會在學期初，規劃好整學期對教師有幫助的研習活動	.778
17.本校常舉辦教師的研習活動	.851
18.本校重視教師的教育訓練	.855
19.本校會鼓勵教師參加有益教學的研習活動	.794
20.本校會舉辦一些班級經營的研習活動	.743
特徵值	3.243
解釋變異量	64.861%
五、態度性組織承諾	
01.我以身為本校的一份子為榮	.824
02.我會無條件犧牲假日來協助本校辦理活動	.706
03.我喜歡目前所服務的學校	.812
04.我對本校存在著一份濃厚的情感	.795
05.我熱愛目前的工作	.791
06.我對本校有認同感	.876
07.我會努力為本校爭取榮譽，並將它視為個人的榮譽	.820
08.我十分關心本校未來的發展	.655
特徵值	4.963
解釋變異量	62.042%
六、交換性組織承諾	
09.因為我在校已建立了某種影響力，所以我不會轉任他校	.809
10.我現在的職務和地位，會因離開本校而喪失	.632

(續下頁)

(接上頁)

內部行銷知覺量表題目	因素負荷量
11.留在本校服務，是因為可以滿足我個人的一些需求	.728
12.我在本校有許多成長的機會，所以我願意繼續留校服務	.894
13.繼續留在本校服務，對我會有很大的助益	.902
14.因為我受到本校同仁與家長的肯定，所以我不會輕易離開本校	.861
15.本校的環境比他校好，使得我願意留在本校服務	.725
特徵值	4.465
解釋變異量	63.784%

因素分析的結果顯示，六個構面都是抽取出單一因素，所有構面的因素負荷量都大於門檻.50，特徵值皆大於 1，解釋變異量均大於 50%，表示本研究問卷衡量具有良好的收斂效度。

肆、研究結果與討論

一、偏鄉小學教師內部行銷知覺與組織承諾之現況分析

(一) 偏鄉小學教師內部行銷知覺之現況分析

偏鄉小學教師內部行銷知覺表現排序整理如表 5。表中管理支持構面的平均分數為 4.1770，激勵獎酬構面的平均分數為 3.7397，內部溝通構面的平均分數為 4.0842，教育訓練構面的平均分數為 4.0746，得分越高代表知覺表現越好。因本研究採用的是五點量表，中間值是 3，內部行銷四個構面的平均數表現在 3 與 4 之間，表示目前偏鄉小學教師對學校在內部行銷四個構面知覺具有中上程度，與丁學勤、郭博安（2011）在國民小學的內部行銷知覺研究結果相同具中上程度；與吳佳玲和田育昆（2009）研究桃竹苗的國民小學教師知覺內部行銷作為屬於良好程度不同。而本研究與吳佳玲和田育昆（2009）的研究結果皆以管理支持構面表現最好，但丁學勤和郭博安（2011）其研究則教育訓練最好。

表 5 偏鄉小學教師內部行銷知覺現況分析摘要表

構面名稱	人數	平均數	標準差
管理支持	209	4.1770	0.5268
激勵獎酬	209	3.7397	0.6439
內部溝通	209	4.0842	0.5010
教育訓練	209	4.0746	0.5869

(二) 偏鄉小學教師組織承諾之現況分析

將偏鄉小學教師組織承諾的表現整理如表 6。研究結果顯示偏鄉小學教師的在態度性組織承諾構面的平均得分為 4.1436，在交換性組織承諾構面的平均得分為 3.5947。因本研究採用的是五點量表，中間值是 3，組織承諾兩個構面的平均數表現集中在 3 與 4 之間，表示目前偏鄉小學教師態度性組織承諾與交換性組織承諾具有中上的程度，且偏鄉小學教師的態度性組織承諾比交換性組織承諾高，與吳佳玲和田育昆（2009）的研究結果國民小學教師組織承諾具良好程度不同。

表 6 偏鄉小學教師組織承諾現況分析摘要表

構面名稱	人數	平均數	標準差
態度性組織承諾	209	4.1436	0.6097
交換性組織承諾	209	3.5947	0.7826

二、不同背景的偏鄉小學教師的內部行銷知覺與組織承諾之差異分析

（一）不同背景的偏鄉小學教師的內部行銷知覺之差異情形

1. 不同性別的偏鄉小學教師的內部行銷知覺之差異情形

以 t 考驗（吳明隆，2007）了解不同性別之偏鄉小學教師，對於學校內部行銷知覺是否有顯著差異，檢定結果如表 7 所示。

表 7 不同性別的偏鄉小學教師的內部行銷知覺之差異分析

構面名稱	性別	人數	平均數	標準差	t 值
管理支持	男	108	4.2037	0.5469	0.756
	女	101	4.1485	0.5057	
激勵獎酬	男	108	3.7926	0.6223	1.229
	女	101	3.6832	0.6647	
內部溝通	男	108	4.1611	0.4787	2.319*
	女	101	4.0020	0.5134	
教育訓練	男	108	4.0759	0.5622	0.033
	女	101	4.0733	0.6150	

* $p < .05$

由平均數得知：在「內部溝通」構面知覺上，已達顯著差異，表示不同性別之偏鄉小學教師在「內部溝通」構面知覺上，男性教師顯著高於女性教師。

而在「管理支持」、「激勵獎酬」及「教育訓練」三個構面知覺上，不同性別之偏鄉小學教師並無顯著差異，故假設 1-1 獲得部分支持。與吳佳玲和田育昆（2009）的研究結果有部分相同；但與丁學勤和郭博安（2011）研究「在管理支持、激勵獎酬及內部溝通」三個構面知覺上，男性教師均顯著高於女性教師有所不同。

不同性別的偏鄉小學教師在內部溝通知覺上，男性教師顯著高於女性教師，是否為偏鄉小學擔任學校的行政主管者高達 90%為男性教師（高雄市政府教育局，2013）或是抽樣偏誤，導致男性教師在內部溝通知覺上顯著高於女性教師，則需進一步探求。

2.不同本校服務年資的偏鄉小學教師的內部行銷知覺之差異情形

以單因子變異數分析了解不同本校服務年資之偏鄉小學教師的內部行銷知覺是否有顯著差異，檢定結果如表 8 所示。

表 8 不同本校服務年資的偏鄉小學教師的內部行銷知覺之差異分析

構面名稱	本校服務年資	人數	平均數	標準差	F 值	Scheffe 法
1.管理支持	5 年以下	70	3.9914	0.5589	5.590***	4>1 3>1
	6--10 年	48	4.1708	0.4686		
	11--15 年	43	4.3349	0.4854		
	16 年以上	48	4.3125	0.4966		
2.激勵獎酬	5 年以下	70	3.5571	0.7133	5.249**	4>1
	6--10 年	48	3.7458	0.6348		
	11--15 年	43	3.7163	0.5473		
	16 年以上	48	4.0208	0.5351		
3.內部溝通	5 年以下	70	3.9771	0.5270	2.570	
	6--10 年	48	4.0542	0.4381		
	11--15 年	43	4.2279	0.5044		
	16 年以上	48	4.1417	0.4933		
4.教育訓練	5 年以下	70	3.9257	0.6551	3.677*	4>1
	6--10 年	48	4.0208	0.4690		
	11--15 年	43	4.1814	0.6292		
	16 年以上	48	4.2500	0.4925		

* p <.05 **p <.01 ***p <.001 註：Scheffe 法 1 表管理支持，2 表激勵獎酬，3 表內部溝通，4 表教育訓練

由表 8 可得知，不同本校服務年資之偏鄉小學教師的內部行銷知覺，在「管

理支持」、「激勵獎酬」和「教育訓練」構面上，已達顯著差異；而在「內部溝通」構面上則無顯著差異。

用單因子變異數分析後，達顯著差異的「管理支持」、「激勵獎酬」與「教育訓練」三個構面之平均數，再以 Scheffe 法進行事後比較得知：

- (1) 在「管理支持」構面知覺上，服務 5 年以下教師和服務 11--15 年、16 年以上教師的平均數差異，已達 $p < .05$ 顯著差異，表示在本校服務 11--15 年和服務 16 年以上的教師，在「管理支持」構面知覺上高於服務 5 年以下教師。
- (2) 在「激勵獎酬」構面知覺上，服務 5 年以下教師和服務 16 年以上教師的平均數差異，也達 $p < .05$ 顯著差異，表示在本校服務 16 年以上的教師在「激勵獎酬」構面知覺上高於 5 年以下教師。
- (3) 在「教育訓練」構面知覺上，服務 5 年以下教師和服務 16 年以上教師的平均數差異，亦達 $p < .05$ 顯著差異，表示在本校服務 16 年以上的教師在「教育訓練」構面知覺上高於 5 年以下教師。

上述分析結果得知，服務年資 16 年以上教師，在「管理支持」、「激勵獎酬」與「教育訓練」三個構面知覺上，均高於服務 5 年以下教師，且在「管理支持」構面知覺上，服務年資 11--15 年教師，亦高於服務 5 年以下教師。因此，假設 1-2 獲得部分支持。此結果與吳佳玲和田育昆（2009）的研究結果部份相同；但與丁學勤和郭博安（2011）研究「不同本校服務年資之國民小學教師的內部行銷知覺，在四個構面上皆無顯著差異」結果不同。

不同本校服務年資之偏鄉小學教師在內部溝通無明顯差異，且服務年資長的教師在「管理支持、激勵獎酬與教育訓練」三個構面上，比年資短的教師有較高的內部行銷知覺，這個結果與 Conduit 和 Mavondo（2001）也認為組織透過教育訓練、管理支持、有效的內外部溝通及人力資源管理活動，均為建立內部顧客及外部顧客導向之關鍵；Awwad 和 Agti（2011）及 Dalvi Esfahan, Taleghani 和 Rajaei（2013）認為內部行銷能在組織成員間，創造一個能支持顧客導向及產生服務意識的內部環境有異曲同工之妙。

3.不同職務的偏鄉小學教師的內部行銷知覺之差異情形

以單因子變異數分析了解不同職務之偏鄉小學教師的內部行銷知覺是否有顯著差異，檢定結果如表 9 所示。

表 9 不同職務的偏鄉小學教師的內部行銷知覺之差異分析

構面名稱	職務	人數	平均數	標準差	F 值	Scheffe 法
管理支持	1.教師兼主任	81	4.2741	0.4883	3.013	
	2.教師兼組長	83	4.0747	0.5799		
	3.級任或科任教師	45	4.1911	0.4631		
激勵獎酬	1.教師兼主任	81	3.8494	0.6021	3.024	
	2.教師兼組長	83	3.6096	0.6998		
	3.級任或科任教師	45	3.7822	0.5765		
內部溝通	1.教師兼主任	81	4.1802	0.4844	3.363*	1>2
	2.教師兼組長	83	3.9807	0.5185		
	3.級任或科任教師	45	4.1022	0.5765		
教育訓練	1.教師兼主任	81	4.1160	0.5439	2.412	
	2.教師兼組長	83	3.9711	0.6326		
	3.級任或科任教師	45	4.1911	0.5542		

* p < .05 註：Scheffe 法 1 表教師兼主任，2 表教師兼組長，3 表級任或科任教師

不同職務的偏鄉小學教師在「內部溝通」構面知覺上，已達顯著差異；而在「管理支持」、「激勵獎酬」與「教育訓練」構面上則無顯著差異。

達顯著差異的「內部溝通」構面之平均數，再以 Scheffe 法進行事後比較得知：教師兼主任的偏鄉小學教師，在「內部溝通」構面知覺上高於教師兼組長。因此，假設 1-4 獲得部分支持。本研究發現「偏鄉小學擔任職務高之教師，其內部行銷知覺不一定高於職務低之教師」與丁學勤和郭博安（2011）研究發現「小學擔任職務高之教師，其內部行銷知覺高於職務低之教師」不同。

本研究的發現是否因為偏鄉小學教師人數少，主任、組長編製也少（高雄市政府教育局，2013），組長大多由級任或科任教師兼任，主任一職大部分由有主任資格的教師擔任，因為課務較組長少，因此要肩負起大部分的行政工作，對學校內部行政事務工作，常需要跟校內組長、教師進行溝通，故導致其「內部溝通」構面知覺上高於教師兼組長？是否也因人數少或抽樣時兼任行政工作者占多數，致使在「管理支持」、「激勵獎酬」與「教育訓練」構面上內部行銷知覺較一致，則需進一步探究。

4.不同教育程度的偏鄉小學教師的內部行銷知覺之差異情形

以 t 考驗了解不同教育程度之偏鄉小學教師的內部行銷知覺是否有顯著差異，檢定結果如表 10 所示。

表 10 不同教育程度的偏鄉小學教師的內部行銷知覺之差異分析

構面名稱	教育程度	人數	平均數	標準差	t 值
管理支持	1. 大學畢業	100	4.1760	0.5396	-0.027
	2. 研究所畢業	109	4.1780	0.5174	
激勵獎酬	1. 大學畢業	100	3.7420	0.6711	0.049
	2. 研究所畢業	109	3.7376	0.6210	
內部溝通	1. 大學畢業	100	4.0500	0.5321	-0.945
	2. 研究所畢業	109	4.1156	0.4708	
教育訓練	1. 大學畢業	100	4.0440	0.6245	-0.722
	2. 研究所畢業	109	4.1028	0.5515	

檢定結果顯示偏鄉小學教師對內部行銷的四個構面的知覺，在平均數上皆無顯著差異。因此，假設 1-3 未獲得支持，與丁學勤和郭博安（2011）、吳佳玲和田育昆（2009）研究發現「研究所畢業之教師顯著高於大專畢業之教師」顯然不同。

從問卷中回收發現偏鄉小學服務的教師之教育程度，至少都有大學畢業，擁有研究所學歷的教師更多，回收樣本數中，不同教育程度的人數差異不大，故導致其知覺內部行銷的四個構面無顯著差異。

（二）不同背景的偏鄉小學教師的組織承諾之差異情形

1.不同性別的偏鄉小學教師的組織承諾之差異情形

以 t 考驗了解不同性別偏鄉小學教師其組織承諾是否有差異，檢定結果如表 11 所示。

表 11 不同性別的偏鄉小學教師的組織承諾之差異分析

構面名稱	性別	人數	平均數	標準差	t 值
態度性組織承諾	男	108	4.1916	0.5859	0.6331
	女	101	4.0922	1.179	
交換性組織承諾	男	108	3.6786	0.7748	1.608
	女	101	3.5050	0.7849	

不同性別偏鄉小學教師在態度性組織承諾與交換性組織承諾構面上，皆無顯著差異。因此，假設 2-1 未獲得支持，和丁學勤和郭博安（2011）研究發現「男性教師比女性教師有較高的態度性組織承諾」大不同。

本研究發現偏鄉小學教師人數少，不管男性或女性教師大多要分擔學校的行政工作，是否因為如此才產生對學校提供的支援和回饋沒有性別差異，或只是抽樣的性別數差異性不大產生的巧合，則需進一步探究。

2.不同本校服務年資的偏鄉小學教師的組織承諾之差異情形

以單因子變異數分析不同本校服務年資偏鄉小學教師的組織承諾是否有差異，檢定結果如表 12 所示。

表 12 不同本校服務年資的偏鄉小學教師的組織承諾之差異分析

構面名稱	本校服務年資	人數	平均數	標準差	F 值	Scheffe 法
態度性組織承諾	1. 5 年以下	70	3.9561	0.6874	6.725***	4>1 4>2
	2. 6--10 年	48	4.0529	0.5037		
	3. 11--15 年	43	4.2420	0.5443		
	4. 16 年以上	48	4.4196	0.5345		
交換性組織承諾	1. 5 年以下	70	3.3366	0.7910	7.969***	4>1 4>2 3>1
	2. 6--10 年	48	3.4376	0.7165		
	3. 11--15 年	43	3.8206	0.6759		
	4. 16 年以上	48	3.9258	0.7664		

***p<.001 註：Scheffe 法 1 表 5 年以下，2 表 6--10 年，3 表 11--15 年，4 表 16 年以上

不同本校服務年資之教師在態度性組織承諾與交換性組織承諾兩個構面，已達顯著差異，經 Scheffe 法進行事後比較得知：服務年資在 16 年以上之教師其態度性和交換性組織承諾，皆高於服務年資 5 年以下和 6-10 年之教師；且服務年資在 11-15 年以上之教師在交換性組織承諾構面上，亦高於年資 5 年以下之教師。因此，假設 2-2 獲得部分支持。

本研究發現不同服務年資偏鄉小學教師，在態度性組織承諾上和 Alexander (1996)、Reyes (1990) 研究指出組織成員認同組織價值，對組織有一種忠誠與情感的歸屬，因而願意持續留在組織中服務相同，可見服務年資長的教師是因認同組織目標，因此才繼續留在學校服務；而在交換性組織承諾方面，本研究發現與 Stevens (1978) 和丁學勤、郭博安 (2011) 研究有一致性，其研究指出組織成員隨著年資增加，其所獲得的報酬，如薪水、職位等亦逐漸增加，因此服務年資長的成員對組織的交換性承諾相對提高。

3.不同職務的偏鄉小學教師的組織承諾之差異情形

以單因子變異數分析不同職務偏鄉小學教師的組織承諾是否有差異，檢定結果如表 13。

表 13 不同職務的偏鄉小學教師的組織承諾之差異分析

構面名稱	職 務	人數	平均數	標準差	F 值	Scheffe 法
態度性組織承諾	1.教師兼主任	81	4.2952	0.5458	8.160***	1>2 3>2
	2.教師兼組長	83	3.9420	0.6645		
	3.級任或科任教師	45	4.2424	0.5137		
交換性組織承諾	1.教師兼主任	81	3.7407	0.8016	2.967	
	2.教師兼組長	83	3.4460	0.7589		
	3.級任或科任教師	45	3.6062	0.7569		

*** $p < .001$ 註：Scheffe 法 1 表教師兼主任，2 表教師兼組長，3 表級任或科任教師

不同職務的偏鄉小學教師在交換性組織承諾構面上無顯著差異，但在態度性組織承諾構面上有顯著差異，經 Scheffe 法進行事後比較得知：教師兼主任和級任或科任教師皆顯著高於教師兼組長，但在交換性組織承諾構面上，不同職務之教師則無顯著差異。因此，假設 2-3 獲得部分支持。

本研究發現教師兼主任和級任或科任教師，在態度性組織承諾上比兼任組長的教師高；而從學校獲得報酬需求上的滿足，每位教師並不因職務不同而有所差異，其原因究竟為何或只是抽樣上人數比例所產生的差異，可配合其他研究性方法進一步探究。

4.不同教育程度的偏鄉小學教師的組織承諾之差異情形

以 t 考驗了解不同教育程度偏鄉小學教師的組織承諾是否有差異，檢定結果

如表 14 所示。

表 14 不同教育程度的偏鄉小學教師的組織承諾之差異分析

構面名稱	教育程度	人數	平均數	標準差	t 值
態度性組織承諾	1. 大學畢業	100	4.0918	0.6590	-1.176
	2. 研究所畢業	109	4.1911	0.5596	
交換性組織承諾	1. 大學畢業	100	3.5200	0.8228	-1.324
	2. 研究所畢業	109	3.6632	0.7411	

不同教育程度的偏鄉小學教師，在態度性組織承諾與交換性組織承諾上沒有顯著差異。因此，假設 2-4 未獲得支持，與丁學勤和郭博安（2011）研究一般國小「態度性組織承諾與交換性組織承諾，研究所畢業的教師皆顯著高於大專畢業的教師」之結果不同。

本研究發現偏鄉小學教師，研究所以上之教師與大學畢業的教師人數差別不多，在工作機會和學校進行有利交換的籌碼上差異不大，或許是造成態度性組織承諾與交換性組織承諾上，均無顯著差異的原因。

三、偏鄉小學教師的內部行銷知覺對組織承諾之影響

（一）偏鄉小學教師的內部行銷知覺對態度性組織承諾之同時迴歸分析

以偏鄉小學教師的內部行銷知覺之四個構面為自變項，以態度性組織承諾為依變項，進行同時迴歸分析，分析結果如表 15 所示。

表 15 偏鄉小學教師的內部行銷知覺對態度性組織承諾之同時迴歸分析

自變項	標準化 β 係數	係數檢定 t 值	係數檢定 p 值	VIF	模式檢定 F 值	模式檢定 p 值	R ²
管理支持	.075	1.060	.290	2.192	58.056***	.000	.532
激勵獎酬	.205	2.991**	.003	2.040			
內部溝通	.317	4.123***	.000	2.578			
教育訓練	.246	3.572***	.000	2.069			

p<.01 *p<.001

從表中得知內部行銷知覺之構面對態度性組織承諾的迴歸模式是顯著的，R²值為.532，表示管理支持、激勵獎酬、內部溝通及教育訓練可以解釋態度性組織承諾 53.2%的變異。且激勵獎酬、內部溝通與教育訓練，已達顯著水準，至

於管理支持構面則未達顯著水準。

本研究發現內部行銷中的內部溝通、教育訓練與激勵獎酬等三個構面的內部行銷活動能增進偏鄉小學教師對學校的正向態度，重要性依序為內部溝通、教育訓練、激勵獎酬與管理支持，此三者有顯著的正向影響力，進而產生態度性組織承諾。此結果與 Allen 和 Meyer (1990) 研究結果指出，內部行銷對組織承諾會有正面影響一樣；Arnett、Laverie 和 Mclane (2002) 研究結果發現組織採取近似內部行銷作為會對員工工作滿足及員工感到身為組織一份子為榮的知覺會有正面的影響；但與一般國民小學內部行銷作為中對態度性組織承諾的知覺影響有所不同（丁學勤和郭博安，2011）。

（二）偏鄉小學教師的內部行銷知覺對交換性組織承諾之同時迴歸分析

以偏鄉小學教師的內部行銷知覺之四個構面為自變項，以交換性組織承諾為依變項，進行同時迴歸分析，分析結果如表 16 所示。

表 16 偏鄉小學教師的內部行銷知覺對交換性組織承諾之同時迴歸分析

自變項	標準化 β 係數	係數檢定 t 值	係數檢定 p 值	VIF	模式檢定 F 值	模式檢定 p 值	R ²
管理支持	-.011	-.130	.897	2.192	22.800***	.000	.309
激勵獎酬	.274	3.300**	.001	2.040			
內部溝通	.325	3.478**	.001	2.578			
教育訓練	.023	.276	.783	2.069			

p < .01 *p < .001

從表 16 得知內部行銷知覺之四個構面對交換性組織承諾的迴歸模式是顯著的，且「管理支持、激勵獎酬、內部溝通及教育訓練」可以解釋交換性組織承諾 30.9%的變異；而激勵獎酬與內部溝通已達顯著水準，至於管理支持與教育訓練構面均未達顯著水準。

本研究結果顯示，內部行銷的四個構面對偏鄉小學教師的交換性組織承諾之重要性依序為內部溝通、激勵獎酬、教育訓練與管理支持，前兩者有顯著的正向影響力。與一般國民小學的研究發現有一致性（丁學勤和郭博安，2011）；但與黃庭鍾和黃雯菁（2012）研究發現「內部行銷對於組織承諾影響並不顯著」不同。

綜上得知，內部行銷知覺的內部溝通、教育訓練與激勵獎酬三個構面，對態度性組織承諾有正向的影響，且內部行銷知覺的激勵獎酬、內部溝通二個構面對交換性組織承諾亦有正向的影響；而內部行銷知覺之管理支持構面對態度性組織承諾無顯著影響，內部行銷知覺之管理支持與教育訓練構面對交換性組織承諾亦無顯著影響。因此，假設 3 獲得部分支持。

本研究認為其原因或許是內部行銷中的激勵獎酬與內部溝通等二個構面行銷活動能增進偏鄉小學教師個人在工作氛圍或職位方面的滿足，進而產生交換性組織承諾。至於教育訓練構面上無顯著的原因是否因為偏鄉小學雖然舉辦各種進修研習活動，因進修領域內容很難真正滿足每位教師本身的需求，而導致教育訓練構面對交換性組織承諾無顯著影響？而在管理支持構面無顯著的原因是否會因為學校提供的教學設備、關懷與支持度，還是其他原因如距離或職務等而調離學校，導致管理支持構面對交換性組織承諾無顯著影響，則需進一步探究。

伍、討論

一、結論

(一) 高雄市偏鄉小學教師的內部行銷知覺與組織承諾之現況均在中上程度

高雄市偏鄉小學教師對學校內部行銷四個構面的實施知覺中上程度，並以內部溝通構面為最佳，而對學校的態度性與交換性組織承諾之表現亦中上程度，且態度性組織承諾高於交換性組織承諾。

(二) 高雄市偏鄉小學教師對內部行銷與組織承諾知覺之差異和教師部分背景變項有關

在性別方面，高雄市偏鄉小學教師內部行銷之內部溝通構面的知覺以男性教師顯著高於女性教師，在態度性組織承諾與交換性組織承諾上，男女教師則無顯著差異，顯示偏鄉小學男性教師內部溝通知覺較女性教師明顯。

在服務年資方面，服務年資 16 年以上教師，在管理支持、激勵獎酬與教育訓練三個構面知覺上均顯著高於 5 年以下教師；且管理支持構面知覺上，服務

年資 11-15 年以上教師，亦顯著高於 5 年以下教師；服務年資 16 年之教師在態度性與交換性組織承諾顯著高於年資 5 年以下和 6-10 年之教師。顯示越資深的偏鄉教師，除了內部行銷的內部溝通知覺構面外，其管理支持、激勵獎酬與教育訓練三個構面與組織承諾都有較高的知覺性。

在擔任職務上，兼主任的偏鄉教師對內部行銷的內部溝通知覺高於兼組長之教師，且兼主任的教師與級任或科任教師在態度性組織承諾顯著高於兼組長的教師。

不同教育程度之偏鄉小學教師在內部行銷與組織承諾知覺上，均無顯著差異，顯示不同教育程度之偏鄉小學教師與一般地區教師，在內部行銷與組織承諾知覺上並無差異性。

- (三) 內部行銷作為中的激勵獎酬、內部溝通與教育訓練等三個構面，有助於教師態度性組織承諾的正向提升；且激勵獎酬與內部溝通二個構面，對教師的交換性組織承諾有正向影響，足見內部行銷作為中的激勵獎酬與內部溝通構面，對教師整體組織承諾皆有正向影響。

二、建議

依據研究結果，本研究提出以下建議：

(一) 實施工作擴大化、推動風華再現專案，激勵資深教師往偏鄉學校服務

偏鄉小學教師的服務背景中年資與職務會影響教師內部行銷與組織承諾的知覺。因此，建議教育行政單位可推出資深教師往偏鄉服務的風華再現專案，提高偏鄉薪給，讓經驗豐富的資深教師願意往偏鄉服務，減少調動率；且偏鄉小學男性教師內部溝通知覺較女性教師明顯，希冀學校單位能實施工作擴大化、職務輪調制度，讓女性教師有更多機會擔任行政職務，以提升偏鄉小學女性教師的內部行銷與組織承諾的知覺。

(二) 發展師徒制學習，鼓勵年輕教師留在偏鄉學校服務

偏鄉小學教師服務年資超過 10 年以上，其內部行銷知覺與態度性組織承諾均比資淺的教師有較高的顯著性，顯示在偏鄉服務資深的教師，獲得更多個人

滿足、需求與肯定。因此，建議學校可善用資深教師豐富的教學或行政經驗，以師徒制方式輔助資淺或新進教師，讓資淺或新進教師能迅速融入學校生活，無行中亦激發資深教師的成就感，兩者相輔相成，形成一個成長專業的團隊。

（三）調整獎酬制度，激發教師工作熱忱

在國際評量計畫表現傑出的國家，莫不投注心力在教師的培育與遴聘過程，尤其是透過教師待遇的調整，創造誘因吸引並留住優秀校長和教師到偏鄉學校任教（許添明，2013）。內部行銷四個構面知覺中，激勵獎酬構面得分最低，顯示偏遠小學在激勵獎酬的制度與作為上還有很大的改善空間。建議教育行政機關能調升薪資獎勵制度，激發工作熱忱，促使偏鄉教師更願意奉獻心力投入工作。

（四）落實學校內部行銷，以有效提升教師組織承諾

內部行銷知覺中的內部溝通和激勵獎酬構面，對教師態度性與交換性組織承諾有正向影響，可見偏遠學校應同時關心這兩種承諾對教師的影響。於此，建議學校領導者應善用內部行銷的策略與作法，透過關懷支持、鼓勵參與擇優獎勵、提供專業發展訓練，建立良好溝通平台，增進教職員工對內部行銷的重視與瞭解，以滿足教師情感與功利需求，增加教師對學校的組織承諾。

參考文獻

一、中文文獻

- 丁學勤、郭博安（2011）。國民小學內部行銷、教師組織承諾與教師背景三者關係之研究。**經營管理學刊**，4，1-36。
- 李宗祐（2013）。學者：一張書桌 可提升偏鄉生成績。**中時電子報**。取自 <http://life.chinatimes.com/LifeContent/1408/20130328001683.html>
- 李天賞、杜金璋（2001）。組織承諾的概念與測量。**交大管理學報**，11（1），51-74。
- 吳宗立（2004）。學校經營的行銷策略。**教育資料與研究**，61，62-69。
- 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。
- 吳佳玲、田育昆（2009）。國民小學內部行銷作為與教師組織承諾關係之研究-以桃竹苗四縣市為例。**新竹縣教育研究集刊**，8，113-150。
- 吳清山、林天祐（2005）。教育名詞解釋。**教育研究月刊**，136，159。
- 李貞儀（2009）。偏遠小校裁併過程之微觀政治個案研究。**臺中教育大學學報：教育類 99 年**，24（1），1-25。
- 林元婷（2010）。偏鄉小校的再生策略之個案~以希望國小為例（未出版之碩士論文）。研究國立政治大學，臺北市。
- 林清山（2002）。**心理與教育統計學**。台北市：臺灣東華書局。
- 范熾文（2002）。國小校長領導行為、教師組織承諾與學校組織績效之研究（未出版之博士論文）。國立台灣師範大學，臺北市。
- 范熾文（2004）。國小教師組織承諾與學校組織績效關係之研究。**教育研究資訊**，12（1），29-48。
- 范熾文（2007）。教師組織承諾：概念、發展、類別及其啓示。**學校行政**，50，128-144。
- 范熾文、陳純慧（2010）。國民小學校長知識領導與教師組織承諾之研究。**學校行政雙月刊**，68，70-91。
- 高雄市政府教育局（2013）。高雄市政府教育局國小行政主管電話一覽表。
- 高雄市政府教育局（2013）。高雄市政府教育局人事行政編配表。

- 胡衛鵬、時勤（2004）。組織承諾研究的進展與展望。*心理科學進展*，**12**（1），103-110。
- 施振典（2005）。學校行銷策略之探討。*學校行政雙月刊*，**36**（3），109-117。
- 張瑞村（1998）。高級工業職業學校校長領導行為、教師組織承諾與學校效能關係之研究（未出版之博士論文）。國立政治大學，臺北市。
- 許添明（2013）。影響我國偏遠與非偏遠地區國中學生學業成就之教育資源研究成果發表。行政院國家科學委員會。取自
<http://web1.nsc.gov.tw/ct.aspx?xItem=16564&ctNode=1637>
- 郭博安（2007）。內部行銷知覺、組織承諾與教師背景三者之關係研究－以高雄縣市國民小學教師為例（未出版碩士論文）。臺南大學，台南市。
- 曾信超、黃先鋒（2009）。內部行銷與組織效能之關連性－以組織承諾與工作滿意為中介變項。*商管科技季刊*，**10**（2），291-326。
- 黃俊傑（2006）。談學校內部行銷。*國教之友*，**59**（1），70-74。
- 黃國隆（2005）臺灣與大陸企業員工工作價值觀之比較。*本土心理學研究*，**4**，92-147。
- 黃義良（2004）。國民中小學學校行銷指標與行銷運作之研究（未出版之博士論文）。國立高雄師範大學，高雄市。
- 黃義良（2005）。國中小學校行銷指標與行銷運作之研究。*師大學報*，**50**（2），139-158。
- 黃庭鍾、黃雯菁（2012）。醫護人員內部行銷、組織承諾、組織公民行為與知覺組織支持關係之研究。*中華管理評論國際學報*，**15**（1），1-21。
- 劉春榮（2003）。國民小學組織架構、組織承諾與組織效能關係之研究（未出版之博士論文）。國立政治大學，臺北市。
- 劉敏熙、徐紹博（2010）。探討組織心理擁有感對員工的組織承諾和工作績效的影響。**2010 第 13 屆科際整合管理研討會**，417-431。
- 蔡進雄（2004）。國民中小學教師組織承諾之實徵研究－以北部七縣市為例。*人文及社會學科教學通訊*，**15**（4），73-89。
- 蔡雅芳、吳世望和張肅婷（2008）。教學醫院內部行銷與組織承諾關係之探討。*醫務管理期刊*，**9**（3），188-204。
- 蔡俊傑、張順發（2004）。以結構方程模式探討教師工作生活品質、工作價值觀與組織承諾之關係。*屏東師院學報*，**21**，69-109。

- 蔡俊傑、張順發 (2004)。教師工作生活品質與組織承諾關係之研究。《南師學報》，**38** (1)，121-147。
- 簡佳珍、林天祐 (2002)。桃園縣國民小學教師組織承諾與教師教學效能感關係之研究。《教育研究資訊》，**10** (5)，137-162。
- 廖述賢、張文榮和胡大謙 (2010)。推廣教育之市場導向與組織績效關聯性研究：內部行銷與組織承諾之中介角色。《人力資源管理學報》，**10** (4)，55-82。
- 謝維齊 (2005)。從內部行銷談學校經營。《南投文教》，**22**，62-65。

二、英文文獻

- Alexander Jr., K. T. (1996). Conceptualizing and measuring commitment to high school teaching. *The Journal of Education Research*, 89(5), 295-304.
- Ahmad, M. K. (2012). Impact of Internal Marketing on Job Satisfaction and Organizational Commitment: A Study of Teaching Hospitals in Saudi Arabia. *Business and Management Research*, 1,(3), 82-91.
- Allen, N. J., & Meyer, J. P. (1990). The measurement and antecedents of affective, continuance, and normative commitment to the organization. *Journal of Occupational Psychology*, 63, 1-18.
- Arnett, D. B., Laverie, D. A., & Mclane, C. (2002). Using job satisfaction and pride as internal-marketing tools. *Cornell Hotel and Restaurant Administration Quarterly*, 43(2), 87-96.
- Awwad, M. S., & Agti, M. D. (2011). The impact of internal marketing on commercial banks' market orientation, *International Journal of Bank Marketing*, 29 (4), 308-332.
- Becker, H. S. (1960). Notes on the concept of commitment. *American Journal of Sociology*, 66(1), 32-40.
- Berry, L. L., & Parasuraman, A. (1991). *Marketing service: competing through quality*. New York: The Free Press.
- Caruana, A., & Calleya, P. (1998). The effect of internal marketing on organizational commitment among retail bank managers. *International Journal of Bank Marketing*, 16(3), 108-116.

- Conduit, J., & Mavondo, F. T. (2001). How critical is internal customer orientation to market orientation. *Journal of Business Research*, 51(1), 11-24.
- Dalvi Esfahan, M. R., Taleghani, M., & Rajaei, M. B. (2013). The Effect of Internal Marketing on Outcomes and Factors Organizational Commitment (Case Study:Hotels in Esfahan). *Journal of Basic and Applied Scientific Research*, 3(1), 429-435.
- Ferris, K. R., & Aranya, N. (1983). A comparison of two organizational commitment scales. *Personnel Psychology*, 36(1), 87-98.
- Foreman, S., & Money, A. (1995). Internal marketing: Concepts, measurement, and application. *Journal of Marketing Management*, 11(8), 755-768.
- Greene, W. E., Walls, G. D., & Schrest, L. J. (1994). Internal marketing: The key to external marketing success. *Journal of Services Marketing*, 8(4), 5-13.
- George, W. R., & Gronroos, C. (1989). Developing customer-conscious employees at every level-Internal marketing. In C.A. Congram & M.L. Friedman (Eds.), *Handbook of services marketing*, 77-84. New York, NY: Amacom.
- Jaros, S. J., Jermier, J. M., Koehler, J. W., & Sincich, T. (1993). Effects of continuance, affective, and moral commitment on the withdrawal process: An evaluation of eight structural equation models. *Academy of Management Journal*, 36(5), 951-995.
- Joseph, W. B. (1996). Internal marketing builds service quality. *Journal of Health Care Marketing*, 16(1), 54-59.
- Kotler, P. (1973). The major tasks of marketing management. *Journal of Marketing*, 37(4), 42-49.
- Kotler, P. (2000). *Marketing management, Millennium Edition*. New Jersey: Prentice-Hall, Inc.
- Kotler, P., & Levy, S. J. (1969). Broadening the concept of marketing. *Journal of Marketing*, 33(1), 10-15.
- Mathieu, J. E., & Zajac, D. M. (1990). A review and meta-analysis of the antecedents, correlates, and consequences of organizational commitment. *Psychological Bulletin*, 108(2), 171-194.

- 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.
- Reyes, P. (1990). *Teachers and their workplace: Commitment, performance, and productivity*. California: Corwin Press. ISBN-0-8039-3689-3.
- Sasser, E. W., & Stephen, F. A. (1976). Selling jobs in the service sector. *Business Horizons, 19*(3), 61-65.
- Somech, A. (2005). Directive versus participative leadership: Two complementary approaches to managing school effectiveness. *Educational Administration Quarterly, 41*(5), 777-800.
- Somech, A., & Bogler, R. (2002). Antecedents and consequences of teacher organizational and professional commitment. *Educational Administrative Quarterly, 38*(4), 555-577.
- Steers, R. M. (1977). Antecedents and outcomes of organizational commitment. *Administrative Science Quarterly, 22*(1), 46-56.
- Stevens, J. M., Beyer, J. M., & Trice, H. M. (1978). Assessing personal, role, and organizational predictors of managerial commitment. *Academy of Management Journal, 21*(3), 380-396.
- Thomas, D. R. E. (1978). Strategy is different in service businesses. *Harvard Business Review, 56*(4), 158-165.
- Ting, S. C. (2011). The effect of internal marketing on organizational commitment: Job involvement and job satisfaction as mediators. *Educational Administration Quarterly, 47*(2), 353-382.
- Tyree Jr., A. K. (1996). Conceptualizing and measuring commitment to high school teaching. *Journal of Educational Research, 89*(5), 295-304.
- Tsai, Y., & Tang, T. W. (2008). How to improve service quality: Internal marketing as a determining factor. *Total Quality Management & Business Excellence, 19*(11), 1117-1126.
- Whyte, W. H. (1956). *The organizational man*. New York: Simon & Schuster.

Yrontis, D., Thrassou, A., & Zin, R.M. (2010). Internal marketing as an agent of change: Implementing a new human resource information system for Malaysian Airlines. *Journal of General Management*, 36(1), 21-41.

A Study of the Relationship between Internal Marketing and Organizational Commitment for Remote Elementary School Teacher in Kaohsiung City

Jui-Hsia Yang

Doctoral Student, Department of Education, National University of Tainan.

Shueh-Chin Ting

Professor, Department of Education, National University of Tainan.

ABSTRACT

This study aims to research how different the elementary school's teachers of remote areas with diverse backgrounds are in the perception of the internal marketing and organizational commitment. This study focuses on the 47 elementary schools of the remote areas within the city, randomly selecting 235 teachers to be the samples of this study. And according to this research, it is found that:

In terms of the internal communication in the internal marketing perception, male teachers are significantly better than female teachers.. In terms of the management, support, encouragement, rewards, and educational training of the internal marketing perception, the elementary school teachers in remote areas who have served over 16 years are remarkably better than others. In addition, in terms of the organizational commitment in attitudes and the organizational commitment in exchange, they are significantly better than the teachers serving for less than 5 years

and the teachers serving for 6-10 years. In terms of the inner communication in inner sales and the organizational commitment in attitudes, the teachers with the title of a director are better than the teachers with the title of section heads. Encouragement and rewarding, internal communication and educational training in the internal marketing perception can help elevate teachers' organizational commitment in attitudes. Encouragement and rewarding, and the internal communication in the internal marketing perception have a positive influence on teachers' organizational commitment in exchange.

Key words: internal marketing, organizational commitment, school marketing

國中生心理健康影響因素之多層次分析

蕭佳純

國立臺南大學教育學系教授

摘要

本研究以學生的心理健康為依變項，父親管教與母親管教為家庭層面因素；同儕關係與師生互動為學校層面因素；以及將教師內控信念視為是教師層次的解釋變項，並使用階層線性模式分析變數之間的關係。根據 2005 年的「台東縣教育長期資料庫」中的學生與教師問卷資料作分析，經配對成功的教師共有 91 位，學生共 2534 位。分析結果顯示，父親管教、師生互動與同儕關係對學生的心理健康有顯著的直接影響效果，但其中的父親管教是負向影響。而教師的內控信念雖不對學生的心理健康產生直接影響，卻在學生的母親管教、同儕互動與心理健康之間分別扮演著負向的調節效果。依據上述結果，本研究針對家庭教育、學校教育、教師內控信念以及未來研究提出相關的討論與建議。

關鍵字：心理健康、台東縣教育長期資料庫、教師內控信念、階層線性模式

壹、前言

青少年時期乃是由孩童轉變為成人的過渡時期，在這個階段中，青少年不論在身體或心理發展上都有著劇烈改變。這不但是青少年邁入人生發展的一重要里程碑，也是青少年在適應上的一大挑戰（許婷婷、林惠雅，2011；陳婉琪、徐崇倫，2011）。尤其此時期的身體變化、心理急遽發展及各種因素發展，帶給青少年諸多問題與壓力，例如教育改革政策針對升學競爭與壓力問題進行改革，但是相關研究卻顯示，這樣的競爭與壓力不減反增（林俊賢、蔡東鐘，2007）。由此可知，關心青少年的心理健康狀況是不容忽視的。近年來隨著正向心理學（positive psychology）的興起，強調心理學的發展應從負面思維推向樂觀的層面，致力於幫助個體找到內在的正向能量，以建立並維持心理健康（李新民、陳蜜桃、謝青雲，2007；Rath & Clifton, 2004）。一些正向心理學家（Fogle, Scott, & Laughlin, 2002; Gonzalez, Casas, & Coenders, 2007）也企圖透過探討青少年心理健康及其影響因素來藉此促進心理健康的發展。研究者相當認同正向心理學的觀點，本研究即是藉由了解我國青少年心理健康及其影響因素來呼應正向心理學的研究趨勢。因為若能釐清青少年心理健康的影響因素，應該有助於我們藉此提升青少年的心理健康，並促進青少年的正向發展，這也是本研究的主要動機，更可凸顯本研究的價值與重要性。而探討影響因素時，因為青少年的生活範圍情境大多以學校與家庭為主，學校是除了家庭以外生活時間最長的地方，可說是學生的第二個家，因此本研究從家庭及學校兩層面來探討影響心理健康的因素。

首先，近年來家庭系統理論（family system theory）的學者以家庭系統的觀點來分析家庭成員中的相互影響，其中親子次系統是相當重要的（Marina, Roberta, David, & Grayson, 2007）。在考慮親子次系統之際，研究者選取父親及母親的管教二因素來討論與心理健康的關聯，此為本研究之動機一。但後期的研究者也紛紛提出，若單從家庭系統來看孩子的心理發展顯然是不足的（戴嘉頤、林惠雅，2009；Feinberg, 2003）。在此觀點下，本研究綜合討論學校層面因素對於學生心理健康的影響，而所選取的變項共有同儕關係、師生互動以及教師內控信念。唐貽怡、黃春太、姜逸群、黃雅文、胡益進（2008）認為青少年時期不僅要和家庭保持良好的關係，也要尋求同儕團體的認可，以建立信任感，

並從人際交往中獲得學習成長的機會。而在學校中的人際關係尤以同儕關係及師生互動最受關注，因此本研究討論此二變項。Almedom (2005)、Harhpam, Grant 及 Rodriguez (2004) 皆認為良好的學校關係能促進心理健康，李思賢、張弘潔、李蘭、吳文琪 (2006) 也發現，越缺乏學校社會資本的學童，其憂鬱傾向、社交焦慮等將越嚴重。本研究即討論學校中的同儕關係與師生互動對於心理健康的影響，此為本研究之動機二。至於為何教師的內控信念會影響學童的心理健康？由過去研究可知，具有內控信念的教師工作滿意度較高 (黃盈彰, 2002)，可能也會具有較正面的情緒，營造積極和樂的班級氣氛，身處這樣境教的學生，心裡也可能會更健康。但究竟是否如此，則是本研究欲討論的重點，亦即本研究之動機三。

從上述國內相關研究焦點的角度觀之，研究者認為雖然有一些研究是以家庭系統或學校層面的角度切入，但較少研究是同時探討家庭層面的父母親管教方式，以及學校層面的同儕關係、師生互動及教師內控信念與學生心理健康的關連，而本研究的進行正可以彌補此一研究缺口。至於為何本研究是屬於多層次分析的範疇呢？教育現象有鑲嵌的本質，以致研究資料難免有群集的特性，如果分析時忽略資料非獨立性的特性時，對學校現象的探討往往容易失準。理想的研究設計應該要以隨機抽樣的方式找到受測者來提供資料，然而現實是，我們常常無法隨機抽樣，以至於所蒐集到的資料常常是群集資料 (clustered data)。例如，做個人層次研究時，數十位學生群集於一個班級或一位教師之中，此時，如果忽略了群集資料的鑲嵌特性，而僅以單一層次的角度進行分析，將違背資料獨立 (independence) 的假設，導致分析的結果很可能失準，在此前提之下，階層線性模式 (Hierarchical linear modeling; HLM) 是一個值得運用的分析技術，也就是說，學生巢套於同一位教師的教學之下，會受同一位教師內控信念的影響，所以學生個人層次以外的因素就為高層次因素，稱之為教師層次因素或是層次二因素，換言之，討論家庭及學校層面因素對於學生心理健康的系絡調節效果乃為本研究之動機四、五。國內應用階層線性模式 (Hierarchical Linear Modeling, HLM, Hofmann, 1997) 於教育領域的研究已逐漸增多，如李新民、陳蜜桃 (2007)、秦夢群、吳勁甫 (2009)、陳玉樹、胡夢鯨 (2008)、蕭佳純、董旭英 (2007)、蕭佳純 (2007, 2011) 等，但上述研究雖著重於教育領域，卻相當缺乏心理健康方面的研究。

最後，另有學者分析長期追蹤資料發現，相較於其他年級的時間點，國三及高三階段的青少年，其憂鬱、焦慮的負面心理特徵指標是特別高(Yi, Wu, Chang, & Chang, 2009)，所以本研究以國三學生為對象。再者，由於在台灣地區各縣市中，台東縣國中生基本學力測驗平均成績較為低落，家庭社經地位最低，且原住民比例較高，因此研究其影響心理健康的因素可能有其特殊性(黃銘福、黃毅志，2010)。而以臺東縣教育長期資料庫(Taitung Educational Panel Survey, TTEPS)為對象，討論國中生心理健康情形的研究已經有林俊賢、蔡東鐘(2007)以及黃銘福、黃毅志(2010)等，但其中仍相當缺乏以HLM分析技術同時探討家庭因素及學校因素對於學生心理健康的影響，於此，再次強調本研究的重要性與價值。具體言之，本研究目的如下五點所示。

- (一) 了解父親管教、母親管教對於學生心理健康的直接影響為何？
- (二) 了解同儕關係、師生互動對於學生心理健康的直接影響為何？
- (三) 了解教師內控信念對於學生心理健康的直接影響為何？
- (四) 了解教師內控信念對於父親管教、母親管教與學生心理健康的關係間扮演何種調節效果？
- (五) 了解教師內控信念對於同儕關係、師生互動與學生心理健康的關係間扮演何種調節效果？

貳、文獻探討

本研究以學生的心理健康為依變項，學生個人層次的父親管教與母親管教為家庭層面影響因素；同儕關係與師生互動為學校層面影響因素；以及將教師內控信念視為是班級層次的解釋變項，以下將逐一討論變項間的關聯並發展假設。

一、父母親管教與心理健康關係探討

一般學者對於心理健康的定義是基於世界衛生組織的定義，將心理健康視為個體心理功能正常、沒有心理、生理疾病，且在個體內在心理與社會外在環境適應上呈現一個良好和諧的狀態(李新民、陳蜜桃、謝青雲，2007)。若從積

極定義的心理健康是將焦點放在生活適應良好、身體功能健全、心理素質強韌之類的正面指標（李新民等，2007）；消極定義則是放在身心失調、生理心理疾病之類的負面指標（Johnston & Gowers, 2005; Peterson, Lee, & Seligman, 2003）。本研究參考上述以及相關專家學者如胡悅倫（2005）、曾文忠（2008）等的研究，並配合資料庫中衡量的題項，以積極定義取向做為心理健康的衡量，分數越高表示心理越健康。而過去使用此資料庫分析學生心理健康的相關研究如林俊賢、蔡東鐘（2007）、黃銘福、黃毅志（2010）的研究將是將心理健康區分為憂鬱感、成就感與人際疏離感，但因本研究採用積極正向取向，所以將憂鬱感及人際疏離感作反向計分，且為了後續的 HLM 分析，將三個層面的 12 個題項做加總計分。在相關研究部分，近年也有許多研究分析影響學生心理健康的因果機制（林俊瑩、黃毅志，2006；高淑芳、陸洛，2001；楊孟麗，2005），但綜觀過去研究，主要係以家庭社經地位、性別等背景變項來分析對學生心理健康的影響，部分研究也僅止於探討個別變項與心理健康的相關，而未加入適當的中介、調節變項，更遑論是不同層次的變項。也就是說，探討影響心理健康因素的研究雖不少，卻未見有研究同時考量不同層次的因素，所以本研究的進行將是國內首創以多層次分析的角度，同時納入學生個人層次因素（同儕關係、師生互動）與教師層次因素（教師內控信念），來探究對於國中生心理健康的影響。

從學生的角度來看，家庭無疑是學生最早接觸的環境，因而父母管教扮演著相當重要的角色（戴嘉頤、林惠雅，2009）。在研究父母管教的大量文獻當中，父母不同類型的管教方式對孩子心理健康的影響，其結果可說是相當不一致。例如張高賓、陳明哲、連廷嘉（2007）研究發現放任式的管教方式其子女的憂鬱情形較權威式、民主式的多；但賴正珮、陳慶福（2007）卻發現寬鬆放任的管教方式其子女過度憂鬱情形較權威式的少。唐貽怡、黃春太、姜逸群、黃雅文、胡益進（2008）以及魏琦芳（2009）都認為，「父母傾聽心事、父母接納」對高中生的心理健康有正向影響，這項穩定的因果關係也被認為具有跨文化、跨社會脈絡的有效性，且類似的論述也在陳婉琪、徐崇倫（2011）的研究中可觀察到。而在 TTEPS 中，該資料庫已將父、母親管教的量表測量依據相關文獻（黃毅志，1997）作了因素設計，將父母親管教方式設計為內、外控方式。本研究採取正面表述，當量表中的分數越高，表示的是內控程度越高。

在國外的研究中，也有類似的情形，例如 Field, Diego 與 Sanders (2001) 發現親子關係會影響青少年心理健康，更有不少學者將父母親的管教視為「控制」與「過度保護」，並指出它對子女心理健康會造成不利影響(Rigby, Slee, & Martin, 2007)。由此可知，在父母親影響的這一個面向上，若對照國內外文獻可以發現，其結論在大方向上，尤其是指父母關愛的正面影響以及不當管教的負面影響是相當一致的(Wu, 2007)。再者，多數文獻也多將父母親的管教併在一起檢驗，較少研究將父母親的角色分別檢視，而這也是本研究與過去研究極大不同之處。依循上述論點，研究者推測國中生所知覺到的父母管教可能與他們的心理健康有關。換句話說，倘若國中生知覺父母的管教行為具有溫暖、支持、引導的特質，則可能增加學生情緒安全的感受，並增加其心理健康情形，促進情緒感受朝向正向發展。而本研究討論父母管教時將分開討論父親管教以及母親管教，希冀能清楚了解父親與母親的影響力。據此，本研究發展假設一：父親管教會正向影響國中生的心理健康。假設二：母親管教會正向影響國中生的心理健康。而在 TTEPS 中有關於父母親管教方式的問卷可分為學生卷及家長卷，基於 Acock, Day 和 Bolkan (2002) 認為父母對子女產生的影響得視子女對父母的知覺來決定，所以本研究採用學生填答部份的問卷作為父母親管教的衡量，也就是說，本研究所討論的父母管教，指的是學生所知覺的父母管教。

二、同儕關係、師生互動與心理健康關係探討

一般而言，擁有較大的社會網絡與較頻繁的人際互動，可以幫助人們處理生活壓力問題，對心理健康有較正面的影響(Ross & Wu, 1995)。而近年來國內更有諸多量化的研究也證實了社會網絡的支持功能有增進心理幸福、心理健康的作用(林俊瑩、黃毅志, 2006; 賴威岑, 2005)。本研究所關心的社會網絡，主要是結合人際關係的概念，而國中生的人際關係中尤以同儕、教師間的互動關係為最，因此本研究以同儕關係及師生互動二變項討論其對國中生心理健康的影響。

首先就師生互動而言，學生自入學以後，與教師接觸的時間漸增，教師與學生之間的互動相當重要，師生關係是建立在家庭之外的關係，在此關係內老師與學生具有傳道、授業、解惑的工具性互動，所以如果有良好的師生關係應能促進青少年心理健康。而在實證研究方面，林俊瑩(2002)針對台東師院學

生的研究發現，學生與現實生活中的師長朋友互動越佳，在需要幫助時，可能獲得心理與實際行動的支持也越多，使學生減輕生活壓力，生活更健康。柯華威（2001）、徐美玲（2007）也指出青少年與學校老師的正向師生關係可以提高個體在面對壓力時的調適能力。而類似的研究結果也可在蘇船利（2008）、唐貽怡、黃春太、姜逸群、黃雅文、胡益進（2008）以及魏琦芳（2009）的研究中觀察到。由上述可知，師生互動若越好，應可促使更為正向的國中生心理健康，據此，本研究發展假設三：師生互動會正向影響國中生的心理健康。至於在師生互動的測量上，依據資料庫的設計，本研究以學生自陳的「請問你在學校中，與老師相處的生活情形」10項題目作為測量，題目如「他們很喜歡你」、「他們很關心你的學業」等。

就同儕關係而言，青春期的孩子若能與同儕發展良好的友誼，將獲致更多的社會支持，進而增加他們的心理健康（Carlson & Rose, 2007）。Corsano, Majorano 與 Champretavy（2006）指出當青少年從同儕關係中感受到較多的孤單，其心理越不健康。但國內徐美玲（2007）則認為雖然同儕關係與心理健康成正相關，但單純的提昇同儕關係是無法促進心理健康。黃銘福、黃毅志（2010）的研究結果也顯示同儕關係有助於發展國中生的心理健康。由上述可知，同儕關係若越好，則國中生的心理健康應也會越好，據此，本研究發展假設四：同儕關係會正向影響國中生的心理健康。而在同儕關係的測量上，依據資料庫的設計，本研究以學生自陳的「請問你在學校中，與同學相處的生活情形」10項題目作為測量，題目如「他很喜歡你」、「他很關心你的學業」等。整體來說，教育領域對於學校中的同儕關係、師生互動等的探討與應用相當多，但是在學生心理健康領域的應用才剛起步而已，以台東地區學生為對象者更是相當少數，本研究希望了解學校中的人際關係與台東地區國中生的心理健康關係，以作為日後規劃、營造適合台東地區國中生心理健康發展的學校環境。

三、教師內控信念與學生心理健康關係探討

制控信念可分為內控信念（internal locus of control）與外控信念（external locus of control），具有內控信念者相信，成功完全由自己的能力、努力或個人特質所造成；外控信念則認為事件的後果非本人所能掌控，由環境、運氣造成（李佩嫻、黃毅志，2009）。研究者認為，具內控信念的教師較傾向於相信自己的能

力，採取積極方式因應壓力來源，認為只要自己努力就能協助學生學習，就能改善教學。根據 Rotter (1966) 的理論，內控信念與外控信念是屬於一個連續變項的兩端，是一個單向度的概念，所以本研究以單一向度來討論，以教師內控信念表示之。而在測量工具上的分數越高，表示內控信念程度越高，國內使用該資料庫探究教師制控信念者，如王明仁 (2008)、楊賀凱、黃毅志 (2009)，也都是將教師制控信念分類為內控及外控信念。而教師的內控信念對學生心理健康的影響過去雖然並無相關研究討論之，但仍可從其他相類似的研究一窺蛛絲馬跡。許多研究發現，內控信念越高者，其工作滿意度越高 (黃盈彰, 2002; Muhonen & Torkelson, 2004)。這可能是因為內控信念越高者，越相信自己的能力，在遇到挫折困難時，比較樂觀，或主動解決問題，因此感受到的壓力較小，工作滿意度也會較高。由此可知，若教師的內控信念越高，應也會有較佳的心理健康。但內控信念高的教師是否也會影響學生的心理健康？這是目前本研究極欲想探討的。一般而言，內控信念者較有自信，相信自己能克服困難，面對壓力，也較會採取積極的方式因應，在此前提下，具內控信念的教師所傳遞的身教、所經營的班級氣氛也將會較正向及樂觀，在此班級中的學生也可能較為健康。據此，本研究發展假設五：教師內控信念會正向影響國中生的心理健康。

除了內控信念的直接效果之外，本研究也討論內控信念所扮演的調節效果。在組織系統的運作程序中，個人行為除了受到個體分析層次的影響外，也會受到群體層次變數的影響。根據前述，在學生心理健康的研究領域中，除了個體因素之外，亦應該納入群體層次變數的分析。除了教師內控信念對學生心理健康有直接的影響之外，在互動論 (interactionist) 的觀點下，個體行為乃是由個人因素與環境因素所交互決定 (Schneider, 1990)。值得注意的是，互動論者並非全然否定個體因素及環境因素對行為的影響，相反地，此一論者認為在個體與環境因素的影響效果下，個體與環境之間的交互作用仍有其不可忽略的角色 (蕭佳純, 2007)。簡言之，這個觀點論述群體因素除了對個體行為有直接的影響外，它亦會強化或削弱個體層次的自變數與依變項之間關係的強度與方向。援引上述觀點，本研究推論父親管教、母親管教、同儕關係與師生互動與心理健康之間的關係，可能會因教師內控信念的高低，而有不同強度或方向的關係存在。也就是說，學生雖然各自會受到自己父母親管教方式、同儕關係以及師生互動的影響而有不同程度的心理健康，但是因為學生在校時間長，若

干學生又巢套在同一位教師的內控信念之下，此時，父母親管教方式、同儕關係以及師生互動與心理健康之間的關係將會受到教師內控信念的系絡調節影響。據此，本研究發展假設六至九分別為：

假設六：教師內控信念會在父親管教與心理健康間具有調節效果。

假設七：教師內控信念會在母親管教與心理健康間具有調節效果。

假設八：教師內控信念會在師生互動與心理健康間具有調節效果。

假設九：教師內控信念會在同儕關係與心理健康間具有調節效果。

而假設五至九也是本研究最不同於過去研究之處，因為討論教師內控信念對學生心理健康關係之研究已經不多，更遑論以多層次分析的角度去討論多位學生巢套於同一位教師內控信念之下所受到的直接影響及系絡的調節影響，由此可見本研究進行的必要性與重要性。

參、研究設計

一、研究架構

本研究之研究架構及相關假設如圖 1 所示。變數群共分為兩個層次，層級一（level 1）部分包含自變數（父親管教、母親管教、同儕關係與師生互動）與依變數（心理健康）二類。層級二（level 2）的變數為教師內控信念。其中 $H_1\sim H_4$ 代表個體層次自變項對心理健康的直接影響效果； H_5 代表教師內控信念對心理健康的直接影響效果； $H_{6,9}$ 則分別代表教師內控信念對個體層次自變項（父親管教、母親管教、同儕關係與師生互動）與心理健康間的脈絡調節效果，而在分析時所採用的資料分析方法與統計軟體都是 HLM。

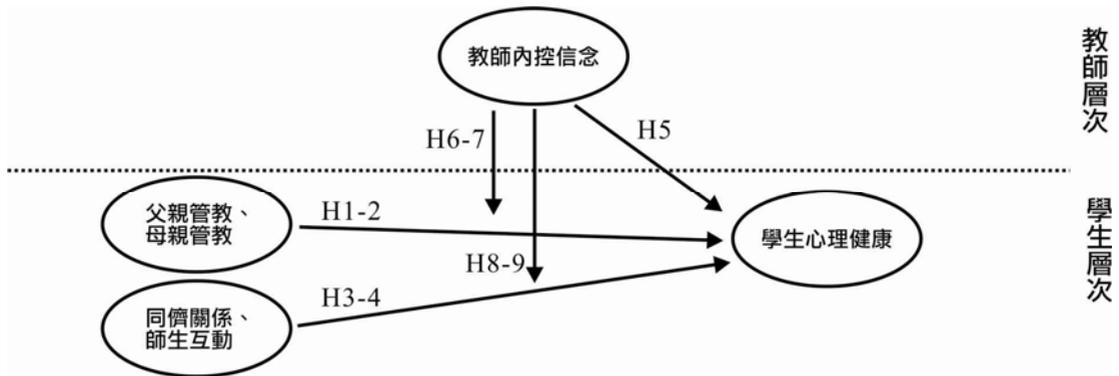


圖 1 研究架構圖

二、研究對象與資料來源

本研究採用臺東縣教育長期資料庫(TTEPS) 2005 年 6 月追蹤普查的國中資料，對象是八年級學生。此資料庫對研究原住民教育成就低落的原因有重要意義。這項資料庫先於 2003 年對全縣小學六級學生及其家長、導師、校長做普查，並蒐集這學生在教育局主辦的標準化學測成績資料；當這些學生於 2005 升上國二後再對他們及其家長、導師、校長做普查，並蒐集這學生在教育局主辦的標準化學測成績資料。由於每次調查的有效問卷回收率都將近 100%，而學生數都在 3000 人左右，都包括原住民學生 1000 人左右，應為當前國內研究弱勢族群（特別是原住民）學業成績與心理健康問題的最佳資料庫。因為本研究是以國中生為對象，所以採用的是 2005 年的資料，也是最新的資料。台東縣全縣共 570 位國中教師，教師卷回收有效問卷 442 份，回收率 77.5%，其中配對成功的國二共有 91 班，即國二導師有 91 人。全縣國二學生共有 3023 人，回收 2760 份，回收率 91.3%。因資料以 HLM 分析，經配對後的老師共 91 位，而原本的 2760 位學生在經過刪除變項中答 9(遺漏值)的之後，共有 2534 位學生納入分析。

三、研究工具

本研究變項可分為學生個人層級以及教師層級，為了驗證工具的信效度，本研究使用國二的 2534 位學生進行探索性因素分析，以作為確認量表題項的因素結構及進行各題項填答分數的加總是否恰當的檢證，以下說明之。

(一) 學生個人層級依變項：心理健康

依據資料庫的設計，本研究以學生自陳的「心情寫照」12項題目作為測量，其中前3題的題目較為正向，如「覺得生活很幸福」、「對前途有希望」、「覺得自己和別人一樣強」，其餘9題較為負向，如「自己感到洩氣」、「作惡夢」、「覺得不能信任別人」等，給分方式依「幾乎每天」、「隔天就有」、「每週一、二次」、「都沒有」給予反向計分，所以12題分數加總後若分數越高，則代表心理越健康，經探索性因素分析及項目分析後，各題項校正項目總分相關係數從.479~.733，決斷值從20.03~41.96；因素分析共抽取3個共同因素，分別命名為「憂鬱感」、「成就感」與「人際疏離感」，累積解釋變異量為69.19%，三因素之間的相關介於0.46~0.68，因本研究採取積極正面取向，所以將憂鬱感及人際疏離感作反向計分，信度分析的Cronbach's α 值為.753，屬於尚可。心理健康因有三個因素，屬潛在變項，為了了解是否可加總為一分數，所以本研究佐以二階驗證性因素分析(HCFA)加以驗證，所得到心理健康模型的GFI為.921、AGFI為.908、SRMR為.048、RMSEA為.047、NNFI為.911；其他各項適配度指標也都相當理想。再者，因CFA分析結果顯示，三個測量指標(因素)的因素負荷量介於0.71~0.86，並無太大差異，因此在後續HLM分析時就採用三因素分數加總的方式處理。

(二) 學生個人層級自變項

1. 父親管教

依據資料庫的設計，本研究以學生自陳的「父親管教」7項題目作為測量，題目如「當你表現良好時，父親會稱讚或鼓勵你」、「你會找父親幫忙你或要求他給你建議」等。給分方式依「經常」、「有時」、「很少」、「從不」給予4至1分，其中第3、4題的題意較偏向外控式，因此反向計分，加總後分數越高表示父親管教的內控程度越高，經探索性因素分析及項目分析後，各題項校正項目總分相關係數從.559~.781，決斷值從7.03~9.41；因素分析共抽取1個共同因素，就命名為「父親管教」，累積解釋變異量為78.98%，信度分析的Cronbach's α 值為.756，屬於尚可。

2. 母親管教

依據資料庫的設計，本研究以學生自陳的「母親管教」7項題目作為測量，題目如「當你表現良好時，母親會稱讚或鼓勵你」、「你會找母親幫忙你或要求他給你建議」等。給分方式依「經常」、「有時」、「很少」、「從不」給予4至1分，其中第3、4題的題意較偏向外控式，因此反向計分，加總後分數越高表示母親管教的內控程度越高，經探索性因素分析及項目分析後，各題項校正項目總分相關係數從.541~.747，決斷值從7.89~10.55；因素分析共抽取1個共同因素，就命名為「母親管教」，累積解釋變異量為77.76%，信度分析的Cronbach's α 值為.745，屬於尚可。

3. 同儕關係

依據資料庫的設計，本研究以學生自陳的「請問你在學校中，與同學相處的生活情形」10項題目作為測量，給分方式依「非常符合」、「符合」、「還算符合」、「不符合」、「非常不符合」給予5至1分。本研究將10題題目加總，若分數越高，則代表同儕關係越好，同時，為了與其他變項同時納入分析，減少變異成份，因此將此處的五點量表改為四點量表記分，經探索性因素分析及項目分析後，各題項校正項目總分相關係數從.624~.817，決斷值從11.02~19.43；因素分析共抽取1個共同因素，就命名為「同儕關係」，累積解釋變異量為66.13%，信度分析的Cronbach's α 值為.879。

4. 師生互動

依據資料庫的設計，本研究以學生自陳的「請問你在學校中，與老師相處的生活情形」10項題目作為測量，題目如「他很喜歡你」、「他很關心你的學業」等。給分方式依「非常符合」、「符合」、「還算符合」、「不符合」、「非常不符合」給予5至1分。本研究將10題題目加總，若分數越高，則代表師生互動越好，同時，為了與其他變項同時納入分析，減少變異成份，因此將此處的五點量表改為四點量表計分，經探索性因素分析及項目分析後，各題項校正項目總分相關係數從.641~.805，決斷值從11.23~19.55；因素分析共抽取1個共同因素，就命名為「師生互動」，累積解釋變異量為69.01%，信度分析的Cronbach's α 值為.917。

(三) 教師層級自變項：教師內控信念

依據資料庫的設計，本研究以教師自陳的「教學信念」10 題作為衡量，題意如「同學之間的影响力，遠大於我對學生的影响力」、「社會價值觀對學生的影響，不是教師所能改變的」等。給分方式依「非常同意」、「同意」、「還算同意」、「不同意」、「非常不同意」給予 5 至 1 分。本研究以單一向度來討論，以教學內控信念表示之，因此將反向題作反向計分後，在測量工具上的分數越高，表示內控信念程度越高。同時，因為本研究所討論的其他變項為五點量表，為了與其他變項同時納入分析，減少變異成份，因此將此處的五點量表改為四點量表記分，依 SPSS 的重新計分功能中重新分為四等分，經探索性因素分析及項目分析後，各題項校正項目總分相關係數從.598~.799，決斷值從 15.13~21.45；因素分析共抽取 1 個共同因素，就命名為「教師內控信念」，累積解釋變異量為 68.11%，信度分析的 Cronbach's α 值為.826。

肆、研究分析與結果

表 1 列出變數間之相關係數，總體而言，變數間普遍存在顯著相關。其中需注意的是，教師內控信念與各個人層次變項間的相關乃是以班級為單位彙整後與教師填答的教師內控信念部份進行相關分析，也就是每班的平均數與該班教師所填答分數之間所求得的相關係數，此部分僅供參考。值得注意的是，國中生心理健康的平均數為 1.29，以五點量表來說，此數值偏低，表示台東地區國中生的心理健康情形普遍不佳，需要了解其原因。而為驗證本研究各項假設，進行 HLM 分析時，需逐次地檢驗以下四個不同模式，分別是虛無模式、隨機參數回歸模式、截距預測模式、斜率預測模式，依次說明如下。

表 1 本研究變項之平均數、標準差及相關係數表

	1.父親管教	2.母親管教	3.師生互動	4.同儕關係	5.心理健康	6.教師內控信念
1						
2	.567**					
3	-.306**	-.275**				
4	-.234**	-.239**	.335**			
5	-.119**	-.083**	.152**	.227**		
6	-.092	-.028	.164	.223**	.068	

(續下頁)

(接上頁)

	1.父親管教	2.母親管教	3.師生互動	4.同儕關係	5.心理健康	6.教師內控信念
平均數	2.77	2.92	2.45	2.39	1.29	2.49
標準差	.538	.516	.593	.698	.496	.558

** $p < .01$

一、虛無模式

虛無模式的分析模式如下：

$$\text{Level 1: 心理健康 } ij = \beta_{0j} + \gamma_{ij}$$

$$\text{Level 2: } \beta_{0j} = \gamma_{00} + U_{0j}$$

本研究發現心理健康的群間變異成份為 0.071，顯著地異於 0 ($\chi^2=137.14$ ， $df=88$ ， $p=.001$)，而群內變異成分值則為 0.292。由上分析結果可知，計算組內相關係數 (intraclass correlation coefficient, ICC1) 為 0.1956，ICC1 反映在同一個組織之內隨機選取的成對個別員工的相關性 (Snijders & Bosker, 1999)。ICC1 所代表的是依變項的總變異數中可以被組與組之間差異所解釋的百分比，如果 ICC1 很大，則表示依變項存在組間差異，亦即各組的平均數之間明顯不同，組或群的效果不可被忽略。由以上可知，ICC1 為 0.1956，表示心理健康有 19.56% 的變異存在於不同班級教師之間，且都達到顯著異於 0 的顯著水準，顯示心理健康存在於群內與群間變異，也就是說不同班級間學生的平均心理健康有顯著差異。至此初步建議進行多層次分析的合理性 (Bryk & Raudenbush, 1992) 與依變項必須存在群內與群間變異的準則。此外，因本研究的問卷在自變項與依變項部分均採用學生填答方式，所以在問卷回收之後以哈門氏單因子測試法 (Harman's one-factor test; Podsakoff, MacKenzie, Lee, & Podsakoff, 2003) 檢測是否可能產生共同方法變異 (common method variance, cmv) 的問題。本研究將所有題項一起進行因素分析，在未轉軸的情況下可萃取出 5 個因子，其中也未有包含綜合的因子，而第一個因素的解釋變異量僅佔 21.9%，因此並未發生嚴重的共同方法變異問題。

二、隨機參數回歸模式

心理健康的隨機參數回歸分析模式如下。

Level 1：心理健康_{ij} = $\beta_{0j} + \beta_{1j}$ (父親管教_{ij}) + β_{2j} (母親管教_{ij}) + β_{3j} (師生互動_{ij}) + β_{4j} (同儕關係_{ij}) + γ_{ij}

Level 2：

$$\beta_{0j} = \gamma_{00} + U_{0j}$$

$$\beta_{1j} = \gamma_{10} + U_{1j}$$

$$\beta_{2j} = \gamma_{20} + U_{2j}$$

$$\beta_{3j} = \gamma_{30}$$

$$\beta_{4j} = \gamma_{40} + U_{4j}$$

在此模式中需先說明的是，為何在層次二中師生互動的隨機效果並不存在？那是因為為了評估並選擇較佳的模式，在 HLM 的分析中，若要比較兩個模式之間的較佳適配性，可利用概似比考驗 (likelihood ratio test)，使用卡方值差異檢驗 (χ^2 difference test) 來比較兩個模型的離異數 (deviance) 與自由度 (degree freedom)，當複雜模型的離異數降低，其改變可以超過卡方顯著值，則選擇複雜模型，反之，則保留簡單模型，使用概似比考驗時，估計法則改以最大概似法進行之。其中因師生互動的隨機效果並未達到顯著，且有師生互動隨機效果的模型之離異數為 3467.41，自由度為 83；無師生互動隨機效果的模型之離異數為 3469.37，自由度為 88；兩者的差為 1.96 (3469.37-3467.41)，這個差服從自由度為 5 (88-83) 的 χ^2 分配，p 值為 .85，其考驗結果未達到顯著，表示模式的簡化是恰當的，因此本研究採用師生互動無隨機效果的模型來檢定國中生的心理健康是否存在著不同的截距與斜率，分析結果如表 2 所示。

在上述方程式中， γ_{10} 、 γ_{20} 、 γ_{30} 、 γ_{40} 分別代表層次一的自變數與依變數關係的估計參數，若其達到顯著水準，則代表其與依變數之間有顯著的影響關係 (即 β_{1j} 、 β_{2j} 、 β_{3j} 、 β_{4j} 存在)。由分析結果中顯示， γ_{10} 、 γ_{30} 與 γ_{40} 皆達顯著水準 ($\gamma_{10} = -.06$ ， $se = .02$ ， $T\text{-ratio} = -2.61$ ， $p = .013$ ； $\gamma_{30} = .07$ ， $se = .02$ ， $T\text{-ratio} = 3.57$ ， $p = .001$ ； $\gamma_{40} = .14$ ， $se = .02$ ， $T\text{-ratio} = 8.72$ ， $p = .000$)，表示層次一之父親管教、師生互動、同儕關係

對心理健康有顯著的影響效果，其中父親管教的影響更是為負向影響。至此，本研究的 H_1 、 H_3 、 H_4 得到支持。進一步經由計算，層次一變數群對心理健康的解釋量 R^2 為 23.97%。

除針對 γ_{10} 、 γ_{20} 、 γ_{30} 、及 γ_{40} 的參數值驗證之外，亦可藉由 τ_{00} 、 τ_{11} 、 τ_{22} 、 τ_{44} 的顯著性判斷層次一之截距、斜率是否存在變異。本研究發現，截距項的變異成分顯著存在 ($\chi^2=149.53$, $df=88$, $p=.000$)，父親管教、母親管教與同儕關係的斜率項變異成分亦達顯著水準 ($\chi^2=103.01$, $df=88$, $p=.006$; $\chi^2=136.04$, $df=88$, $p=.001$; $\chi^2=113.55$, $df=88$, $p=.035$)。因此，在不同班級間確實存在不同的截距，所以教師內控信念對學生心理健康的系絡效果可能存在，也因為斜率存在變異，表示，教師內控信念對於父親管教與心理健康、母親管教與心理健康、以及同儕關係與心理健康間的關係間可能存在脈絡調節效果。

三、截距預測模式

本研究進一步驗證截距項的存在是否可由層次二變數(即教師內控信念)加以解釋，茲以驗證 H_5 的成立與否。分析模式如下：

$$\text{Level 1: 心理健康 } ij = \beta_{0j} + \beta_{1j} (\text{父親管教 } ij) + \beta_{2j} (\text{母親管教 } ij) + \beta_{3j} (\text{師生互動 } ij) + \beta_{4j} (\text{同儕關係 } ij) + \gamma_{ij}$$

$$\text{Level 2: } \beta_{0j} = \gamma_{00} + \gamma_{01} (\text{教師內控信念 } j) + U_{0j}$$

$$\beta_{1j} = \gamma_{10} + U_{1j}$$

$$\beta_{2j} = \gamma_{20} + U_{2j}$$

$$\beta_{3j} = \gamma_{30}$$

$$\beta_{4j} = \gamma_{40} + U_{4j}$$

分析結果如表 2 中之截距預測模式。結果顯示 γ_{01} 未達顯著水準 ($\gamma_{01} = .02$, $se=.02$, $T\text{-ratio}=0.90$, $p=.370$)，顯示教師內控信念並不會影響學生心理健康的高低。進一步觀察變異成分的結果，相對應的變異成分值仍達顯著 ($\chi^2=148.23$, $df=87$, $p=.000$)，這一個結果顯示仍有其他層次二的變數未被本研究所考量。綜

合上述結果可知，教師內控信念並不會對國中生的心理健康產生直接影響效果(即系絡直接效果並不存在)。換言之， H_5 未獲得支持。而由於層次二的變異成分仍然顯著地存在，表示仍有其他層次二的變數影響著心理健康的高低，因此研究者仍須進一步地尋找可能的影響因素。

四、斜率預測模式

由於從隨機參數回歸模式中得知不同群體間的斜率存在著顯著差異，因此，本研究必須進一步分析，此斜率的變異成分可否由層次二的變數所解釋。是故，分析模式如下：

$$\text{Level 1 : 心理健康 } ij = \beta_{0j} + \beta_{1j} (\text{父親管教 } ij) + \beta_{2j} (\text{母親管教 } ij) + \beta_{3j} (\text{師生互動 } ij) + \beta_{4j} (\text{同儕關係 } ij) + \gamma_{ij}$$

$$\text{Level 2 : } \beta_{0j} = \gamma_{00} + \gamma_{01} (\text{教師內控信念 } j) + U_{0j}$$

$$\beta_{1j} = \gamma_{10} + \gamma_{11} (\text{教師內控信念 } j) + U_{1j}$$

$$\beta_{2j} = \gamma_{20} + \gamma_{21} (\text{教師內控信念 } j) + U_{2j}$$

$$\beta_{3j} = \gamma_{30}$$

$$\beta_{4j} = \gamma_{40} + \gamma_{41} (\text{教師內控信念 } j) + U_{4j}$$

分析結果如表 2 中之斜率預測模式部分。本研究發現，母親管教與教師內控信念交互作用的係數達顯著水準($\gamma_{21} = 0.10$, $se = .05$, $T\text{-ratio} = 2.01$, $p = 0.048$)；同儕關係與教師內控信念交互作用的係數亦達顯著水準($\gamma_{41} = -0.06$, $se = .03$, $T\text{-ratio} = -2.13$, $p = .033$)，表示層次二的教師內控信念在母親管教與心理健康間，以及同儕關係與心理健康間的關係中存在著調節效果(見圖 2、圖 3)，本研究依教師內控信念的平均數分為高、低分組。由圖 2 觀之，母親管教與心理健康的關係雖不顯著，但仍為負向關係，且教師高內控信念組的斜率高於低內控信念組，表示的是教師內控信念在母親管教與心理健康間扮演負向調節效果，也就是說若僅考量母親管教與心理健康間的關係，則它並不會直接產生影響，母親的管教必須與教師的內控信念交互作用後，方可對學生的心理健康產生影響，且這樣的關係為負向，表示母親的管教方式越內控，且教師信念也越內控時，

則學生的心理會越不健康。反觀圖 3，教師內控信念也是扮演負向調節效果，而這負向並非指教師的內控信念不利於或有害於良好同儕關係學生之心理健康。而是指良好同儕關係對心理健康的影響力是正向的，但在教師具有高度內控信念的情況下，這個影響力較弱，在教師具有低度內控信念的情況下，這個影響力較強。換句話說，良好同儕關係學生的良好心理健康表現，若是在高度教師具有內控信念的班級中，這樣的助益影響效果反而不如同儕關係較不好的學生。也就是說，若在班級中教師較具有高度的內控信念時，對於同儕關係原本就較好的學生反而提升的效用不如預期，而對同儕關係較不好的學生所提升的心理健康程度會較高。

除此之外，觀察心理健康所對應的變異成分仍存在顯著水準($\chi^2=148.21$, $df=87$, $p=.000$)，表示仍有其他變數具有調節效果，但未被本研究發覺。再者，在本研究中我們發現，一旦控制了教師的內控信念後，同一班級中的學生平均心理健康的變異數並未有顯著的下降。具體而言，截距的非條件變異數曾經是 0.057，而現在的殘差變異數則是 0.056，這意味著，平均心理健康的參數變異數中僅有 1.8%能夠用教師的內控信念來解釋。相同地，母親管教與心理健康的斜率殘差變異數是 $\tau_{22}=0.021$ ，此一值與非條件變異數值 0.022 比較，說明變異數削減比例為 4.5%；再者，同儕關係與心理健康的斜率殘差變異數是 $\tau_{44}=0.003$ ，此一值與非條件變異數值 0.005 比較，說明變異數削減比例為 25%，表示同儕關係較能解釋心理健康的變異情形。換句話說，教師內控信念對於母親管教與心理健康、同儕關係與心理健康所產生的調節效果解釋量分別為 4.5%以及 25%。很明顯地，斜率變異的大部分與教師的內控信念是相關不高的。此研究結果與 Hox (2002)、Luke (2004) 以及 Snijders 與 Bosker (1999) 的著作中所強調的相同。也就是說，我們也常在研究中可發現，高層次變項的增加似乎增加不了太多的貢獻或解釋力，但這是相當合理的，因為在實務上，越高層次的變項是越疏離個人的。儘管如此，多層次模式仍是提供相當多有用的資訊，它能對於問題的了解有更全面、通盤的考量(蕭佳純, 2011)。同時上述的結果也顯示，同儕關係差異的變異數得到了部份的解釋，但是母親管教差異的變異數基本上沒有得到什麼解釋。但由於心理健康差異效果的信度較高(本研究由模式四所得為 0.22)，所以本研究可以比較有把握地認為心理健康效果雖然有很大的差異，但可能與本研究討論的教師內控信念無關，而是與別的因素有關，有待

更多研究投入討論之。

綜上所述，父親管教、師生互動與同儕關係對學生的心理健康有顯著的直接影響效果，但其中父親管教卻是負向的影響。而教師的內控信念雖不對學生的心理健康產生直接影響，卻在學生的母親管教、同儕互動與心理健康之間扮演調節效果。進一步說明的是，教師內控信念在母親管教與心理健康之間扮演著負向的調節效果，同時也在同儕關係與心理健康之間扮演著負向的調節效果。

整體而言，分析結果顯示國中生所知覺的父親管教、師生互動與同儕關係對於心理健康皆達顯著的影響效果，其中師生互動與同儕關係的影響關係為正向，但父親管教的影響關係確為負向。正向的結論與既有的研究結果一致(唐貽怡、黃春太、姜逸群、黃雅文、胡益進，2008；徐美玲，2007；張高賓、陳明哲、連廷嘉，2007；陳婉琪、徐崇倫，2011)，也就證實本研究的假設一、三、四獲得成立。但是父親管教的影響關係為負的結果與過去研究較為不同，這是否與此研究所採用的資料是屬於台東縣的資料有關，這其中的原因值得進一步討論。再者，驗證假設五的結果較為意外，也就是說，教師的內控信念在台東國中生的資料中顯示，並不會影響學生的心理健康，這也是過去研究並未觸及之處，藉由本研究證實，教師內控信念並不會影響學生的心理健康。但若如本研究在文獻探討時所說，教師內控信念越高者，其工作滿意度越高(黃盈彰，2002；Muhonen & Torkelson, 2004)，應也會有較佳的心理健康。所以教師內控信念對學生心理健康的影響可能並非直接影響，而是必須透過其他變項的中介，例如教師工作滿意度、教師心理健康等，這些都有待本研究後續的討論。然而上述結果並不因此代表著脈絡因素的角色是不重要的。依研究之驗證結果顯示，教師內控信念的影響雖然不在直接的影響效果，但它卻在學生的母親管教、同儕關係與心理健康之間扮演調節效果。進一步說明的是，教師內控信念在母親管教與心理健康之間扮演著負向的調節效果，也在同儕關係與心理健康之間扮演著負向的調節效果。也就是說，就家庭層面來看，父親管教與學生心理健康之間的關係是屬於負向的關係，而母親的管教方式雖然並不會對學生的心理健康產生直接影響，但教師的內控信念卻在母親管教與心理健康的關係間扮演著負向的調節效果。也就是說，單獨的母親管教或教師的內控信念都不會對學生的心理健康產生直接影響，但是兩者的交互作用卻可以對心理健康產生

負向影響。而就學校層面來看，學校網絡中的師生互動以及同儕關係都會對學生的心理健康產生正向的直接影響，而教師的內控信念更會在同儕關係與心理健康的正向關係中扮演著負向調節的角色。

進一步來看，若是母親採用較為內控的管教方式，再加上教師內控信念較高時，則身處這樣環境下的國中生心理健康情形會較差。但是若是一個原本同儕關係就相當良好的學生身處於一個教師內控信念較高的班級中時，則他的心理健康因教師內控信念所提升的加乘效果反而不如同儕關係較差的學生。換句話說，國中生主要的影響心理健康因素仍是在同儕關係上，若原本同儕關係就很好，則教師的內控信念助益效果就較為有限；但是若同儕關係較差的學生，心裡會越不健康，此時他就能依靠著教師的內控信念使得心理不健康的情形稍加舒緩。因此，綜合假設五、假設六及九的結果可知，教師的內控信念對心理健康的影響性並不具有直接影響效果，但重要的是教師的內控信念具有脈絡調節效果。這是過去研究所未觸及的部份，本研究以實證觀點證實教師的內控信念在支援學生心理健康發展的重要性，在心理健康相關理論領域，補足過去研究所未討論之處，也豐富此領域的知識。

表 2 階層線性模式四模式分析結果彙整

固定效果	虛無模式			隨機係數模式			截距預測模式			斜率預測模式		
	γ 係數	S.E.	P									
γ_{00}	1.29	.01	.000*	1.29	.01	.000*	1.24	.05	.000*	1.23	.05	.000*
γ_{10}				-0.06	.02	.013*	-0.06	.02	.011*	-0.11	.14	.410
γ_{20}				0.02	.03	.463	0.02	.03	.454	0.21	.13	.119
γ_{30}				0.07	.02	.001*	0.07	.02	.001	0.06	.02	.001*
γ_{40}				0.14	.02	.000*	0.14	.02	.000*	0.19	.07	.008*
γ_{01}							0.02	.02	.370	0.02	.02	.283
γ_{11}										0.02	.05	.701
γ_{21}										-0.10	.05	.048*
γ_{41}										-0.06	.03	.033*
隨機效果												
	變異量 成分	χ^2	p									
r_{ij}	0.292			0.222			0.221			0.200		
u_{0j}	0.071	137.14	.001*	0.057	149.53	.000*	0.056	148.23	.000*	0.054	146.16	.000*
u_{1j}				0.017	103.01	.006*	0.009	109.44	.035*	0.008	108.75	.057
u_{2j}				0.022	136.04	.001*	0.022	136.04	.001*	0.021	132.26	.002*
u_{4j}				0.004	113.55	.035*	0.004	116.42	.006*	0.003	103.75	.106

* $p < .05$

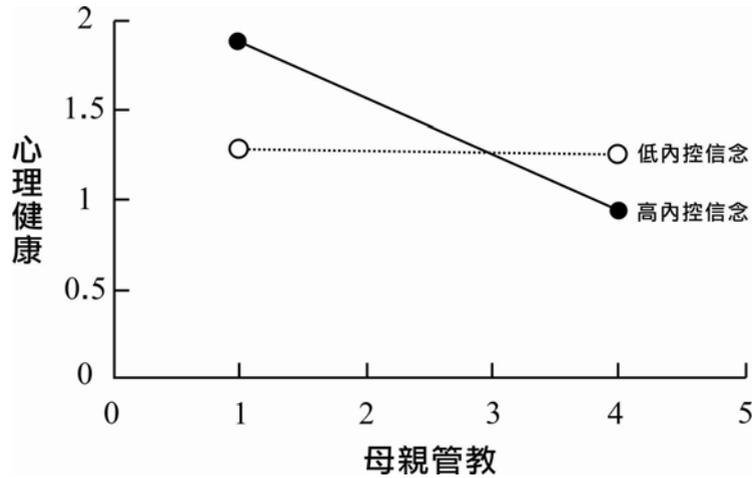


圖 2 教師內控信念在母親管教與心理健康間的調節效果

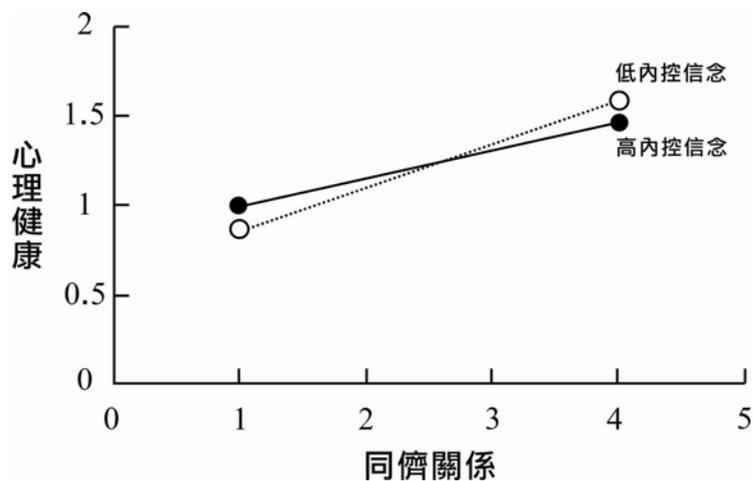


圖 3 教師內控信念在同儕關係與心理健康間的調節效果

伍、結論與建議

一、研究結論

本研究之結論可歸納為以下三點。首先，在假設一到四部份，假設一、三、四獲得成立，表示個人層次的學生個人因素(包含父親管教、同儕關係以及師生互動)對於心理健康有顯著的影響，但其中的父親管教為負向影響。其次，在假設五方面，本研究並未獲得成立，表示群體層次的教師內控信念對心理健康並

不具有直接影響效果。但本研究發現教師內控信念對心理健康的影響性還有調節效果。據此，在假設六至九方面，本研究發現假設七及九獲得支持，並且教師內控信念在母親管教與心理健康之間扮演著負向的調節效果，也在同儕關係與心理健康之間扮演著負向的調節效果。換言之，若要提升國中生的心理健康情形，則應用教師的內控信念於同儕關係較差的學生時，所獲得提升的效果將大於用在同儕關係很好的學生身上，這將是值得深究的一點。

至於在理論的貢獻與反思部份，在個體層次的變數部分，本研究發現學生的父親管教、同儕關係以及師生互動對心理健康皆產生直接影響效果，基於此，本研究再次確認學生所知覺的父親管教、同儕關係以及師生互動與心理健康間之關係。值得注意的是，三個個體層次的變項中，父親管教的影響力為負向的效果，並且以同儕關係的影響力較高，這點可由隨機迴歸模式的係數中，以同儕關係的係數值最高可得知。由此可知，對於國中學生而言，良好的同儕關係對於心裡健康的發展相當重要，呼應過去研究所強調的，青少年時期的重要發展任務為社會網絡的關係，所以國中時期同儕之間的影响力，逐漸凌駕家庭父母親的影響。但較令人好奇的是，為何母親的管教並不具影響以及父親管教的影響力為負的？首先，母親管教不具影響力的研究結果與黃銘福、黃毅志(2010)的研究結果相同，此研究亦是採用 TTEPS 資料庫，但該篇文章卻對於此一研究結果缺乏討論，本研究從其他理論與研究嘗試探究其原因。例如許婷婷、林惠雅(2011)曾經在其研究中提出，現今國中生所知覺的母親教養方式主要以情感的依附、信任以及安全感為其主要內涵，在此內涵中，母親的教養方式是與學生所知覺的心理健康、主觀幸福感具有正相關。但在本研究所運用的資料庫中，母親管教仍是多強調內控式管教，這對台東縣的國中生來說，是不具有影響力的。但更令人好奇的是，一樣衡量內涵的父親管教方式為何是負向的影響？在本研究中的父親管教指的是「父親會告訴你要怎麼做才不會再犯錯」、「你會找父親幫忙你或要求他給你建議」等，此意謂著父親的內控式管教。對於台東的國中生而言，家中的管教仍是以母親為主，學生在面對母親的內控式管教時多習以為常，但一樣的情形若發生在父親時，則可能被國中生認為是囉唆、嘮叨，尤其國中生正處於叛逆期，與父親的關係相對緊張。尤其本研究利用此資料庫同一批學生於 2003 年，也就是他們國小六年級時，採取一樣的衡量指標所作的分析發現，在國小時的父親管教對於學生的心理健康是正向的影響，但到了國

中時期卻是負向影響，這是相當有趣且值得探究的一點。也就是說，正值青春期的國中生，與父親間的關係是否相對於國小時來說更是緊張，導致父親管教對於國中生的心理健康為負向影響，這相當值得未來研究以縱貫性的深入分析來了解。

其次，在群體層次變項方面，本研究發現教師內控信念對於學生的心理健康無任何影響，這是過去研究從未觸及之處，而本研究此一重要的研究發現正可彌補此一研究缺口。本研究嘗試討論此一可能結果。首先，在本研究的教師內控信念指的是，較具內控信念的教師傾向於相信自己的能力，採取積極方式因應壓力來源，認為只要自己努力就能協助學生學習，就能改善教學。因此對於學生的影響可能最主要還是在學習、學業成就上。並且，本研究認為教師的內控式教學信念較高者，會有較高的生活、工作滿意度，換句話說，教師內控式教學信念對於學生心理健康的影響應不是直接影響，而是透過其他因素的間接影響，例如教師的工作滿意度、班級氣氛的營造等等，而這就有待未來研究進一步檢證之。最後，還須了解的可能原因是，相較於其他縣市而言，台東地區的教師流動率是較高的，如果一位教師對於自己所在的學校未有長期經營的打算，則他也很可能未充分運用自己的內控信念於教學上，對於學生的心理健康自然可能未產生影響。不過需重申的是，此一研究結果並不表示教師的內控信念是不重要的，尤其在經由本研究證實提升教師的內控信念對於心理健康發展的調節效果影響，也就是說，此變項具脈絡調節效果，因此教育機構仍應重視教師內控信念的應用與發展。

再者，就理論面的貢獻而言，經由本研究的進行，本研究重新審視父母親管教、同儕關係、師生互動與心理健康的關係。綜合來說，儘管研究者普遍地發現父母親管教、同儕關係、師生互動是影響心理健康的重要因素，然而這樣的影響歷程，在本研究考慮群體層次的教師內控信念之後發現，母親管教、同儕關係與心理健康的影響歷程確實有不同的結構。例如，對母親管教較為內控的學生而言，教師內控信念對心理健康的發展其實並不具有影響，但是若是內控式的母親管教再加上教師內控信念，所產生的交互效果將會對學生的心理健康產生負向的影響。對同儕關係較佳的學生來說，教師內控信念卻可能弱化了同儕關係對心理健康的影響效果，這代表的意義是，教師內控信念對於同儕關

係較好學生的加乘效果並不如同儕關係較不好的學生。換言之，教師內控信念對同儕關係較不好的學生幫助更大，這在教育上是一重大發現，尤其站在補償教育或弱勢族群的觀點來看，這是更符合正義的。從另一方面來看，如此結論也值得研究者注意的是，對一般國中生而言，同儕關係還是影響他們心理健康的最重要因素，但是若是同儕關係較差的學生，仍是可以藉由教師的內控信念而使得心理不健康的情形稍稍獲得舒緩，由此可知，教師內控信念對於教學實務場域還是有它的重要性。從實徵策略的角度來看，本研究所得的結果有助於教育學者進一步地了解心理健康的形成歷程及相關影響因素之結構，亦可為吾人更加了解不同層次因素的影響性。

二、研究建議

基於本研究所得到的結論，針對家庭教育、學校教育以及教師等三面向提出相關建議如下：

(一) 在家庭教育的推動上，父親管教的重要性更甚於母親

對國中生而言，父親的管教比母親的管教對心理健康的影響更大。在增進國中生心理健康時，應著重家庭關係的和諧，以使國中生能在和樂氣氛中成長，親子互動關係良好，家人提供適時的協助，以增國中生的身心發展及社會化。父親也應該耐心觀察孩子的需求，以同理心傾聽青少年的心聲，或許可以拉近親子間的心理距離，增加孩子對於父親的信任感，並建立良好的溝通管道。除此之外，建議父母也多花時間陪伴孩子，參與其學習活動，並少採取內控式管教，對於國中生來說，太多的言語嘮叨，不如讓他們在心理上感到信任、安全的重要。而以學校而言，學校可以結合家庭教育中心，提供親職教育機會，增強家長的溝通技巧、營造溫馨的家庭氣氛，以促進家庭氣氛，增強親子關係。所以親職教育實務工作者或許可以將如何促進父親施以「溫馨引導」的管教方式，以及增進國中生對父親的信任與情感上的依附作為親職教育的重要目標，藉由親職教育來促進正向教養行為和依附情感，以提升國中生的心理健康。

(二) 在學校教育的推動上，良好的同儕關係與師生互動有助於提升心理健康

學校社會網絡中的同儕關係及師生互動是影響心理健康的重要因素，所以改善同儕關係及師生互動能有效提升國中生心理健康的發展。促進國中生心理健康時，應注重強化同儕之間的良善互動，培養良好關係，並嘗試融合社會技巧教學於相關課程中，使得學生學會如何妥善處理自己的人際關係，減少心理健康問題的發生。並且建議學校多鼓勵學生參與社團活動，並舉辦人際關係為主題的演講或講座，協助其了解自我，並學習良好人際關係的相處模式。另外，師生關係的強化亦是重點，國中生正處叛逆期，容易導致師生關係衝突，但「有效的教學」是建立在良好人際互動的基礎上，所以教師必須了解衝突是不可避免的事，爲了要達成教學目標，教師與學生必須了解彼此的需求與觀點並學習如何互動的方法，而衝突正是突顯師生互動問題的徵兆，亦是提供雙方建設性的機會，以修正彼此缺失。而教師在班級經營中，也不應強調同儕之間的升學競爭，而應重視學生多元知能的發展，以積極營造良好的師生互動，並減緩同儕不良互動的發生。所以在教師方面，應多提供輔導知能的學習，讓教師能運用輔導技能於師生互動關係中，以增進師生關係的良好互動。

(三) 教師可多強化自己的內控信念以提升學生的心理健康

本研究發現，教師內控信念雖對學生的心理健康不具有直接影響，卻在母親管教與心理健康關係間；以及同儕關係與心理健康關係間具有調節效果，由此可知強化教師內控信念的重要性，唯讀需要注意的是，當母親爲高內控管教時，教師的高內控信念反而無益於學生心理健康，所以教師的內控信念仍需搭配著母親的管教。尤其現今教育環境對於教師專業能力的要求提升，使得教師的壓力逐漸提升，而面對諸多壓力的情況下，若教師多採取內控信念，就較能採取積極的方式因應，有較強的動機積極解決問題。因此，建議教師可以多參與一些研習，例如成功個案經驗分享、教學實務觀摩等。或許可以提升個人價值認同、豐富其漫長的教學生命，也能提高他的內控信念。

(四) 對未來研究的建議

本研究根據 2005 年的「台東縣教育長期資料庫」中的家長與教師問卷資料作分析，因爲這些研究對象都是台東縣的國中教師與學生而已，研究結果也僅

能推論到較相似的區域如花蓮學生的狀況，無法推論到其他或全國，可能使其在外在效度的推論上受到限制。若未來研究能擴大為全國樣本，甚至進一步利用其他資料庫，例如「台灣教育長期追蹤資料庫」做交叉檢證，以了解本研究所討論的變項與心理健康間的關係是否在台灣其他地區也是如此。而同儕關係、師生互動與心理健康之因果順序為何？何者為因？何者為果？這其中的反向因果關係建議未來研究以縱貫性追蹤調查研究，以進一步釐清變項之間的因果方向。

參考文獻

- 王明仁 (2008)。台東縣國小教師不同養成背景、制控信念與工作滿意度的關連性。**教育經營與管理研究集刊**，**4**，123-145。
- 李佩嫻、黃毅志 (2009)。影響教師參與學位進修之因果機制-以台東縣國中教師為例。**教育與社會研究**，**19**，1-41。
- 李思賢、張弘潔、李蘭、吳文琪 (2006)。家庭及學校社會資本與國小學童內化行為問題之關係。**中華心理衛生學刊**，**19(3)**，231-254。
- 李新民、陳蜜桃 (2007)。組織公民行為的因素結構與影響因素：巢狀因素結構與階層線性模式的分析。**高雄師大學報：教育與社會科學類**，**22**，69-91。
- 李新民、陳蜜桃、謝青曇 (2007)。職場幽默與心理健康之相關研究：以幼兒教師為例。**教育心理學報**，**36(4)**，375-396。
- 林俊瑩 (2002)。大學生的價值觀、就學動機、社會網絡與生活滿意度關聯性之研究：以台東師院為例。**台灣教育社會學研究**，**2(2)**，63-99。
- 林俊瑩、黃毅志 (2006)。社會網絡與心理幸福因果關聯的方向性之探討：臺東師院追蹤調查資料的貫時性分析。**台灣教育社會學研究**，**6(1)**，1-39。
- 林俊賢、蔡東鐘 (2007)。台東縣國中學生補習教育與心理幸福關聯性研究。**台東大學教育學報**，**18(1)**，73-106。
- 柯華威 (2001)。老師的態度是青少年問題的關鍵。**應用心理研究**，**12**，8-10。
- 胡悅倫 (2005)。探討青少年 A 型量表之多向性特質-以心理健康角度分析之。**教育與心理研究**，**28(1)**，75-100。
- 唐貺怡、黃春太、姜逸群、黃雅文、胡益進 (2008)。台灣地區國中一年級學生的社會資本與心理健康之研究。**健康促進暨衛生教育雜誌**，**28**，47-64。
- 徐美玲 (2007)。青少年早期社會關係與其心理健康、偏差行為、快樂感相關性之探討。**新台北護理期刊**，**9(2)**，23-34。
- 秦夢群、吳勁甫 (2009)。國民中學教師彰權益能、學校組織健康與學校效能關係之研究。**教育與心理研究**，**32(1)**，1-28。
- 張高賓、陳明哲、連廷嘉 (2007)。台灣地區兒童憂鬱流行率之調查研究。**台東大學教育學報**，**18(1)**，29-72。
- 許婷婷、林惠雅 (2011)。青少年知覺母親教養行為、母親依附與主觀幸福感之相關研究。**應用心理研究**，**52**，149-179。

- 陳玉樹、胡夢鯨（2008）。任務動機與組織創新氣候對成人教師創意教學表現之影響：階層線性模式分析。**教育心理學報**，**40(2)**，179-198。
- 陳婉琪、徐崇倫（2011）。愛的教育、鐵的紀律？父母教養方式與青少年心理健康之相關。**教育研究集刊**，**57(2)**，121-154。
- 曾文忠（2008）。大學生的生活事件、人際長處與心理健康之復原力取向研究：仲介與調節效果的探討。**教育心理學報**，**40(2)**，221-240。
- 黃盈彰（2002）。中小學教師工作滿意度特性之研究-與高層專業人員等職業類別作比較。**教育與心理研究**，**25**，149-177。
- 高淑芳、陸洛（2001）。父母管教態度與國中生升學考試壓力感受之關係。**應用心理研究**，**10**，221-250。
- 黃銘福，黃毅志（2010）。影響台東縣國二學生心理幸福之因果機制：家庭社經地位與社會網絡何者重要。**教育與社會研究**，**21**，1-37。
- 黃毅志（1997）。職業、教育階層論與子女管教：論 Kohn 的理論在台灣的適用性。**台東師院學報**，**8**，1-26。
- 楊孟麗（2005）。教育成就的價值與青少年的心理健康。**中華心理衛生學刊**，**18(2)**，75-99。
- 楊賀凱（2009）。父母社經地位對父母管教價值與方式的影響--檢證 Kohn 的理論在臺東國中生父母之適用性。**台北市立教育大學學報**，**40(2)**，145-179。
- 楊賀凱、黃毅志（2009）。教師制控信念、工作滿意度與心理幸福對教師認同影響之探討:以台東縣國中教師為例。**中正教育研究**，**8(2)**，75-114。
- 蕭佳純（2007）。教師內在動機以及知識分享合作對創意教學行為關聯性之階層線性分析。**當代教育研究**，**15(2)**，57-92。
- 蕭佳純、董旭英（2007）。教師參與團隊學習行為之跨層次分析：層級線性模式之應用。**師大學報**，**52(3)**，65-89。
- 蕭佳純（2011）。學生創造力影響因素之研究：三層次分析架構。**特殊教育學報**，**33**，151-178
- 賴正珮、陳慶福（2007）。父母管教方式與兒童非理性信念、A 型行為組型之相關研究。**教育心理學報**，**38(4)**，443-460。
- 賴威岑（2005）。台灣地區中小學教師心理幸福特質之探討：與其他職業的比較。**台灣教育社會學研究**，**5(1)**，159-195。

- 戴嘉頤、林惠雅 (2009)。青少年知覺父母親共親職、母親教養方式與主觀幸福感之相關探討。《中華家政學刊》，45，21-38。
- 魏琦芳 (2009)。青少年心理健康的影響因素-貫時性研究。《醫護科技學刊》，10(4)，251-265。
- 蘇船利 (2008)。價值觀、就學動機、社會網絡與心理健康之關聯性研究：以台東大學學生為例。《屏東教育大學學報-教育類》，30，55-86。
- Acock, A. C., Day, R. D., & Bolkan, C. R. (2002). *Youth problem behavior and their perception of parental behavior: Do perceptions of father's count?* Paper presented at the International Conference on Allocation of Social and Family Resources in Changing Societies. ISSP Academia Sinica, Taipei.
- Almedom, A. M.(2005). Social capital and mental health: an interdisciplinary review of primary evidence. *Social Science Medicine*, 61(5),943-964.
- Bryk, A. S., & Raudenbush, S.W.(1992). *Hierarchical linear models: Applications and data analysis methods*. Newbury Park, CA: Sage.
- Carlson, W., & Rose, A. J.(2007). The role of reciprocity in romantic relationship in middle childhood and early adolescence. *Merrill-Palmer Quarterly*, 53(2),262-290.
- Corsano, P., Majorano, M., & Champretavy, L.(2006). Psychological well-being In Adolescence: The contribution of interpersonal relations and experience of being alone. *Adolescence*,41(162),341-353.
- Feinberg, M. K.(2003). The internal structure and ecological context of coparenting: A framework for research and intervention. *Parenting: Science and practice*, 3(2),95-131.
- Field, T., Diego, M., & Sanders, C.(2001). Adolescent depression and risk factors. *Adolescence*,36(143), 491-498.
- Fogle, L. M., Scott, H. E., & Laughlin, J. (2002). The relationship between temperament and life satisfaction I early adolescence: Cognitive and behavioral mediation models. *Journal of Happiness Studies*,3(4),373-392.
- Gonzalez, M., Casas, F., & Coenders, G. (2007). A Complexity approach to psychological well-being in adolescence: Major strengths and methodological issues. *Social Indicators Research*, 80(2), 267-295.

- Harhpam, T., Grant, E., & Rodriguez, C.(2004). Mental health and social capital in Cali, Colombia. *Social Science Medicine*, 58,2267-2277.
- Hox, J.(2002). *Multilevel Analysis*. Mahwah, NJ:Erlbaum.
- Johnston, C., & Gowers, S.(2005). Routine outcome measurement: a survey of UK child and adolescence mental health service. *Child and Adolescence Mental Health*,10(3),133-139.
- Luke, D.(2004). *Multilevel Modeling*. Thousand Oaks,CA:Sage.
- Marina, T. S., Roberta, P., David, J. M., & Grayson, N. H.(2007). Mental health and HIV risk among African American adolescents: The role of parenting. *Social Work in Mental Health*,5(1/2),27-58.
- Muhonen, T., & Torkelson, E.(2004). Work locus of control and its relationship to health and job satisfaction from a gender perspective. *Stress & Health: Journal of the International Society for the Investigation of Stress* ,20, 21-28.
- Peterson, C., Lee, F., & Seligman, M.(2003) . *Assessment of optimism and hope*. In R.Fern`andez Ballesteros (Ed.) . *Encyclopedia of psychological assessment* (pp.646-649) . London: Sage Publications.
- Podsakoff, P.M., MacKenzie,S.B., Lee, J.Y., & Podsakoff,N.P.(2003). Common Method Biases in Behavioral Research: A Critical Review of the Literature and Recommended Remedies, *Journal of Applied Psychology*,88(5),879-903.
- Rath, T., & Clifton, D. O.(2004). *How full is your bucket? Positive strategies for work and life*. New York, NY: Gallup Press.
- Rigby, K., Slee, P. T. & Martin, G.(2007). Implications of inadequate parental bonding and peer victimization for adolescent mental health. *Journal of Adolescent*, 30(5),801-812.
- Ross, C. E., & Wu, C. L.(1995). The links between education and health. *American Sociological Review*, 60, 719-745.
- Rotter, J. B.(1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs: General and Applied*, 80(1),1-27.
- Schneider, B.(1990). *Organizational climate and culture*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Snijders, T., & Bosker, R.(1999). *Multilevel Analysis*. Thousand Oaks,CA:Sage.

- Wu, C. I.(2007). The interlocking trajectories between negative parenting practices and adolescent depressive symptoms. *Current Sociology*, 55(4),579-597.
- Yi, C. C., Wu, C. I., Chang, Y. H., & Chang, M. Y.(2009). The psychological well-being of Taiwanese youth: School versus family context from early to late adolescence. *International Sociology*, 24,397-429.

Multilevel Analysis of the Factors in the Mental Health of Junior High School Students

Chia-Chun Hsiao

Associate Professor, Department of Education,
National University of Tainan

ABSTRACT

Having students' mental health as the dependent variable, father parenting and mother parenting as the effects of family on students, peer relationship and teacher-student reaction as the effects of school, and teachers' internal locus of control as the explained variable, this study tends to analyze the relations among the variables with hierarchical linear modeling. According to the questionnaire analyses of Taitung Educational Panel Survey in 2005, total 91 teachers and 2534 students were paired. The results show that father parenting, teacher-student interaction, and peer relationship present significantly direct effects on students' mental health, but father parenting appears negative effects. Teachers' internal locus of control does not present direct effects on students' mental health, but appears negative moderating effects among mother parenting, peer interaction, and students' mental health. Based on the above results, this study proposes relevant discussions and suggestions for family education, schooling, teachers' internal locus of control, and future research.

Key words: mental health, Taitung educational panel survey, teacher's internal locus of control, hierarchical linear modeling

我國學校多元文化教育評量工具發展 與內涵之初探

龔元鳳

國立臺南大學教育學系博士生

摘要

臺灣乃移民社會，原屬多族群地區，加以政治的肯認、全球化現象的推波助瀾，多元文化已成爲臺灣社會生活的事實。校園是反映社會現象與發揮社會改革功能的場域，面對此種社會現象的實際，學校應如何因應或進行改革，以成爲有效實踐多元文化的教育場所，值得反思及努力。

鑑於目前國內徒有多元文化教育之名，卻未有建置整體性的學校多元文化教育環境之實，且缺乏可供參考之具體評量工具可協助學校落實多元文化教育，因此本研究欲聚焦於相關評量工具發展現況及內涵之初步研究。

本研究採用之多元文化教育取向與理論基礎，係以 Sleeter & Grant 於 2007 年提出的五種多元文化教育取向爲本，藉由國內相關文獻的分析，了解我國目前多元文化教育發展現況與困境，並參照國外相關研究的結果，提出未來建構我國學校多元文化教育評量工具之內涵與建議，俾未來建構整體的學校多元文化教育之參考。本研究結果，初步歸納出學校多元文化教育的評量內涵爲兩個核心向度及六個次向度。

關鍵字：多元文化教育、多元文化教育取向、多元文化教育評量工具

壹、前言

歷來移民對於台灣社會發展具有關鍵性的影響。喻麗華（2003）綜合多位學者的論述認為，台灣地區除早期的原住民文化外，其場域是多元且開放的。由於台灣位居海島，各地移民因不同因素先後移居台灣，於異族群不斷相遇接觸下，形塑出「混雜型的台灣文化」（周馥儀，2004），即使單就血統分析，多數台灣居民，都難以歸為「同文同種」（陳文瀾，2004）。混雜、變易、多元本為台灣文化的特色，值此經濟全球化、文化多元化的浪潮中，我們如何能置身事外？

民國 86 年 7 月 21 日修正公布之憲法增修文第 10 條(司法院大法官，2010)為「多元文化」首次出現於我國最高法律條文中，宣誓國家法律對多元文化尊重與維護的決心。隨後於民國 88 年 6 月 23 日制定公布被喻為「教育憲法」的教育基本法(法務部全國法規資料庫，2012)，其中第 2 條條文即將多元文化教育的精神納入，賦予臺灣實施多元文化教育的法源依據。

截至目前為止，許多學者紛紛投入與多元文化教育有關的研究，諸如：多元文化課程理論研究、主流課程與教科書意識型態宰制之探究、文化回應教學、教師多元文化素養、師資培育多元文化觀之養成…等等(王雅玄，2010)，但對於多元文化教育課程之研究與實施，不論就質、量、主題等方面而言，皆待加強(劉美慧，無日期)。尤其，究竟相關課程的設計或實施，甚或學校的整體環境營造，是否具有或達到所謂多元文化教育的核心概念，是否有可供檢視或評估的指標，國內仍缺乏具體與系統的研究及論述。

王雅玄(2010)藉由 McCarthy 於 1993 年的主張，說明由於多數學校在概念上並沒有被視為權力或意識型態爭奪的場域，使得多元文化擁護者將龐大的責任置於教師身上，當實踐多元文化教育的重責大任只落在課堂中面對課程超載的教師時，自然更容易流於口號。陳伯璋(2009)認為，基層教師在多元文化教育強勢氛圍下所面臨的矛盾與不安，將造成教師教學以外的心理負擔，並影響實施多元文化教育的品質。

為實施多元文化教育，我國目前於校園中辦理了許多相關的活動，但由於

缺乏明確的評鑑指標，因此無法了解其推動的具體成效，遑論提出改進的方向，故而被質疑為流於表面的嘉年華會活動(陳伯璋，2009)。

因此，重建學校整體環境下的多元文化元素，藉由對整個學校的文化環境與結構進行全面改造，是多元文化教育理念能否有效落實於學校教育的關鍵要素。

綜上，爰了解我國學校多元文化教育評量工具發展現況，並依據國內外相關研究提出未來建構我國學校多元文化教育評量工具之建議，作為未來我國校園多元文化教育推展之參考，是本研究的重心所在。

貳、多元文化教育與評量工具發展的理論基礎及有關研究

一、多元文化教育的發展、意涵與特質

(一) 我國多元文化教育的發展

相較於西方國家「多元文化」的概念源自 1960 年代非裔美人的公民權運動(J.A.Banks,2001)，在我國，多元文化是 1980 年代政治民主化之後的論述架構，而多元文化教育發展則是留學歐美國家的學者於 1990 年代返國後，在呼應國內政治民主化的浪潮下所引進的教育改革運動(廖如芬、張茂桂，2010)，其中尤以 1994 年的「410 教育改革運動」引起舉國上下熱烈的討論與迴響，自此，由民間團體主導的各種要求教育改革的活動，風起雲湧，諸如鄉土教育、性別平等教育、原住民教育、學生受教權、家長教育選擇權…等議題躍然而出，急速蔓延。政府因此開始重視民間教改力量並予以回應，除了於教育改革總諮議報告書、各類教育政策白皮書等國家重大教育政策文件中將多元文化教育的概念予以列入外(中華民國教育部部史全球資訊網，2013)，並推出諸如教育優先區、外籍及大陸配偶子女教育輔導計畫、攜手計畫、國民中小學閱讀推動計畫、兒童課後照顧服務方案、關懷弱勢弭平落差課業輔導計畫，以及外籍及大陸配子女家庭職教計畫等政策，以協助弱勢學童的學習輔導、輔導活動、親職教育、教師研習以及教材研發等(詹郁萱，2009)。學術界亦對其投以相當的關注，1990 年代起，出版許多關於多元文化的專書、成立大學校院相關系所，舉辦學術研討會，提出相關議題的研究成果等(莊勝義，2007)，多元文化教育自此躋身為

教育論述的主流，同時也成爲一種政治正確的口號(陳伯璋，2009；莊勝義，2007)。

(二) 多元文化教育的意涵與特質

有關多元文化教育的意涵與特質，依據相關學者的主張，大致可分爲：著重教育實踐、著重文化實踐，以及調和教育與文化實踐等三類多元文化教育的途徑。

莊勝義(2007)指出，多元文化兼具「事實」與「理想」的雙重特性，多元文化教育則兼有「求同」與「存異」的雙重訴求，因此極易被誤解爲二元對立或兩難的吊詭情形。他認爲多元文化教育的論述可大別爲兩類：

1. 教育實踐中文化的多樣性考量

關注教育實踐中差異團體的文化是否受到公平對待，以平等、公平及社會正義爲論述的核心價值，提供教育的具體實踐方案，旨在拓展所有學生的視域，消除偏見與歧視，並追求學校教育的公平正義。

2. 以文化實踐爲基礎詮釋教育

主張對文化的關注應超越學校教育，認爲教育僅是文化實踐中的一環，教育活動即爲文化生產、文化再製及文化再現的活動，以肯認、認同與轉化爲論述的核心概念，提供觀念性或策略性的建議供學者及教師自行建構行動方案，旨在由文化詮釋批判的立場，理解並檢視教育的實踐。

上述兩類論述，第一類著重教育實踐。舉凡 Banks(2008)視多元文化教育爲一種落實民主社會公平、正義、人權理想的意識型態，一種改變教育環境爲所有學生創造同等學習機會的教育改革運動，一種追求消弭民主的理想與學校及社會的實際間差異的永無止盡的歷程；以及 Bennett (1955) 視多元文化教育爲一種追求教育卓越的運動，一種協助學生了解各群體文化差異、歷史及貢獻的課程設計途徑，一種發展學生多元文化素養的歷程，一種對抗各種形式的偏見與歧視的承諾等，皆偏向以追求公平正義爲核心的，屬著重教育實踐的多元文化教育途徑。

上述第二類論述，則著重文化實踐。如 Tiedt & Tiedt (1995) 主張界定多元文化教育的關鍵在於文化，認為學校應創造學生與異文化接觸的經驗，以擴展其文化視野，提升其文化素養，以協助認識己文化並激發價值感與自尊心為起點，進而了解並尊重它文化。此種主張雖未聚焦於文化的詮釋批判與檢視教育實踐的部分，然其立論偏向以文化的肯認、認同與尊重為核心，故為著重文化實踐之多元文化教育途徑。

此外，中外也有部分學者提出新的觀點，試圖調和上述教育及文化實踐兩類論述，以尋求多元文化教育的新途徑。如陳伯璋(2009)主張除了社會正義理想的實踐外，教育也應該在文化的意義、價值及尊嚴等較抽象的層面多做論述，避免文化詮釋權以「幽靈」形式潛藏於統治形式中，建議以文化尊嚴為轉化的途徑，思考將兩個不同層次意義的面向透過分析，型塑成教育的新元素，以增加多元文化教育的能動性；又如 Nieto & Bode (2008) 視多元文化教育為學校整體改革的過程，以及對所有學生的基本教育，主張應致力去除校園中的歧視，並以批判教育學為哲學基礎，進行認知、反思與社會改革的實踐。凡此，皆屬調和教育與文化實踐之多元文化教育新論述。

多元文化的雙重特性以及多元文化教育的雙重訴求，凸顯其相關論述與目的之多元性與複雜性。綜合上述學者所提三類論述的觀點可知，多元文化教育是政治的、具價值判斷的、生活的、實踐的、持續進行的動態教育歷程，基於教育實際與本研究欲減輕教師於課堂中施行多元文化教育的沈重負擔並有效落實學校多元文化教育，因此認為，除了對學校教育公平正義的追求之外，對於異文化的肯認與尊重，以及對於教育實踐的反思批判等，皆有其積極性價值，凡此，皆本研究欲加以關照的面向。

二、多元文化教育的取向

本研究主要對 Sleeter 和 Grant (2007) 提出的多元文化教育取向進行探究，以了解多元文化教育取向與其後設的理論基礎。

Sleeter 及 Grant 於 1988 年藉由分析與美國多元文化教育有關的 200 多篇學術論文與 60 餘本相關書籍，歸納出該國實施多元文化教育的五種取向，其後不斷蒐整相關文獻，並於 2007 年將其中第五種「多元文化與社會重建的教育取向」

改為「多元文化的社會正義教育取向」。茲將此五種取向敘述如下：

(一) 對特殊及文化差異者的教學取向(Teaching the Exceptional and the Culturally Different)

產生於 1960 年代，持同化論觀點。主張人力資本論，視教育為一種投資方式，認為個人可從中獲得未來能變換為收入的工作中所需的技能及知識，所投注的時間及精力愈多，未來就能得到愈好的工作。

此種取向即 Banks(1994)提出的成就提升的多元文化教育實施途徑，建立於文化剝奪典範的理論基礎，將學生學習與學業成就低落的問題，歸責於其本身文化的不足或缺陷(Banks, 2008)。

Sleeter & Grant 認為，本取向提供了一些有用的教學概念，像是依學生的學習方式給予教學的協助等。然而，學生的學習問題可能是反映出學校的其它問題，如測驗本身的偏見或訊息本身缺乏關連，而非單純可歸責於教師是否選擇了正確教學策略的技術問題。

(二) 人際關係取向(Human Relations)

產生於 1960 年代，亦偏同化論觀點，源自二次戰後的跨文化運動，主張學校應發展愛、尊敬與有效溝通，以促進不同文化的個人與群體間的正向互動。

本取向試圖以普通心理學與社會心理學的理論進行分析，進行人際關係的檢視，尋求解決問題的方法。與本取向有關的理論有參照團體理論、認知發展理論、心理動力學理論、社會學習理論、失衡理論，以及自我概念理論等。

鼓勵採合作學習的方式，提供不同文化背景學生的接觸機會，協助學生理解己團體與異團體的文化，以降低偏見，增加學生人際成功的經驗，並提升學生的正向自我概念。

但因忽略種族、社會階層、性別、殘障或性取向等社會結構及公平正義的問題，將歧視和偏見視為與文化、自我認同、認知及情緒等有關，有過度簡化與蒙昧之失。此外，本取向未強調課業學習，對於提升學生學業成就的助益不大。

(三) 單一群體研究取向(Single-group Studies)

受到 1960 年代公民權運動的影響，出現了不同於上述兩種取向的主張，從同化觀轉變為多元批判觀，針對單一族群進行研究，以致力於改變而非適應主流族群的方式，進行研究及論述，目的在提升有關族群壓迫的意識、進行族群認同的再思，並發起社會運動，以消弭社會分層現象和增進所關注群體的地位與能力，期望該群體能於社會結構中獲得平等地位並受肯認。

本取向可做為了解多元文化教育取向可探究議題的開始，有助於產生團體成員共同的驕傲與尋根的渴望，並協助對多元文化各群體相關知識不足的教師建立初步概念。

唯本取向並未對以中上階層白人男性為中心的課程進行改革，往往僅以附加課程的方式，於一個單元或一門課程中實施，相關課程間也未落實合作。此外，過度強調單一群體的研究，而未對該群體進行深入理解，可能反而造成文化分離加劇，甚至強化學生對該群體的刻板印象。

(四) 多元文化教育取向(Multicultural Education)

本取向始於 1960 年代末，形成於 1970 年代初，亦摒棄同化論的觀點而主張文化多元主義，將美國比擬為「沙拉」或「拼布」。

以文化差異典範代替文化剝奪典範，肯定不同族群各有其優勢、豐富且具價值的文化內涵，認為學校應對少數族群學生學業成就低落等學習問題負主要責任，因為學校無法採用配合其生活方式的教學策略，並忽視學生所屬文化，甚至將其自所屬文化中抽離(Banks,2008)。主張連結種族、語言、文化、性別、身心障礙等議題，以全體學生為施教對象，依據學生不同的文化背景選擇適合其學習的方式進行教學，藉由合作學習，增加不同族群學生彼此接觸的機會，努力營造學校成為慶祝機會平等與人類多元性的場域。

本取向的相關理論分別有「文化傳遞及社會學習理論」、「文化多元主義理論」中的「融合理論」與「修正的多元文化主義理論」。前者顯示出學生的價值、信念與行為模式如何強烈地受其身處的環境所型塑，以提供具敏覺性的教師教

學的指引；而後二者皆主張學校教育至少應如實呈現社會中真實存在的文化多元現象，因此，共享的文化與文化多樣性的社會事實，均應被肯認並教導給每位學生。

惟過度關注文化議題，卻未培養學生挑戰社會不平等現象所應具備的技能、未探討社會結構與階級的不平等、弱化了對個別群體的關注、將各種形式的多樣性議題間視為平行且互不相涉等，都是本取向的缺點。此外，本取向要求對學校教育人員進行再教育並尋求整體學校教育的改變，惟若無學校行政首長與同儕的支援，將影響教師採用本取向的意願。

（五）多元文化的社會正義教育取向(Multicultural Social Justice Education)

本取向約產生於 1970 至 1980 年代，主張將多元文化教育由學校擴及到社會行動，強調對社會階級形成問題的挑戰，屬政治指導下的實踐取向。

由於憂慮「多元文化教育取向」以尊重差異而非以關注公平正義為前提，可能導致僅凸顯多樣性卻忽略公平正義的議題，因此主張應關切消除其它群體對某一群體壓迫的社會議題。本取向較其它取向更直接地處理根源於種族、社會階級、性別及身心障礙的壓迫與社會結構的不公平，主張為培養能重建社會的未來公民，最好協助學生瞭解有關所有群體，特別是有色人種、貧窮者、女性、男同性戀者、女同性戀者、雙性戀者、身心障礙者，或任何結合上述特徵的群體的關注事物(interests)。認為每個人都應學習和他人共同組織與合作，以發揮更強大的力量來改變社會。

與本取向有關的理論有三，分別為「批判理論」、「文化的社會學理論」，以及「連結認同與民主的理論」。其中「批判理論」係從群體組成的基礎上進行社會行為的理解，並從有關權力與資源的集體衝突觀點審視社會行為，承認如種族主義、不公平的辦學經費，以及對學生的低期望等結構及制度因素，對學生的學習參與將造成負面影響。「文化的社會學理論」主張文化是在一個每天持續不斷的基礎上進行創造與再創造，它不僅是社區生活的條件反映，同時也是權力的所在。一個人不僅應學習如何欣賞並尊重不同的文化，也應理解協助提升其地位的社會政治環境，並了解一個努力改變其所屬群體社會政治環境的成員將能帶來某些文化改變的結果。「連結認同與民主的理論」視學習為主動的、社

會的，並且與認同的發展之間有密不可分的關係。視學習為透過心靈互動與經驗來建構知識的歷程，強調學生應與週遭的人、事、物進行實際接觸進行學習，並為自己的目標以及良好的社區發展而連結自己與文本作者的感覺，以創造並使用知識，達到增權賦能的目的。

本取向除遭批評未注重學生學業成就的提升之外，亦遭受其它的質疑，如：欲於奉行「一切如常」的學校教育中推行本取向，並以學校扮演重新建構「新社會秩序」角色的主張是否切合實際？學生及教師是否具備足夠的經驗、背景能對問題進行探究，並能相互由對方的立場進行思考？教師是否能對於學生因討論相關議題而引發的感受方面加以處理或轉化？本取向是否被以簡化的方式實施，而未能凸顯存在學校中巨大的、結構性的不公平，甚至只是被設計成一種使學生對自己感覺良好的方案？

Grant & Sleeter (2001)認為，種族、階級、性別、語言的差異與身心障礙的情形，確實存在於教室中的學生身上，且每一位學生均同時具有多重族群的身分，這將影響他在日常教室生活中與人互動所產生的知覺與行動。教師如能敏覺這些狀況，並能對自己的教學知其然且知其所以然，便可依自己適合的方式，決定採用上述五種取向的任何一種，甚至另創一套獨特的多元文化教育教學哲學，只要肯加以實踐，都能對學生有所幫助。

綜上可知，多元文化教育首重反省與實踐，而後續的發展多半建立在先前發展的基礎或對其實施後的批判與改進之上。上述取向雖係美國多元文化發展的軌跡，但對於我國未來實施多元文化教育也頗具參考價值。本研究對於建置我國學校多元文化教育評量工具之內涵，即以「多元文化教育取向」與「多元文化的社會正義取向」二者為主要參照範疇，期能體現尊重差異與實踐社會正義的多元文化教育核心精神。

三、學校多元文化教育的面向

為描繪學校多元文化教育應涵蓋的面向，俾後續釐清相關評量工具之內涵，此處擬借重 Banks 以及 Nieto & Bode 的論述進行討論。

Nieto&Bode(2008) 強調多元文化教育的特質之一即在反抗種族主義，因此

反種族主義與反社會歧視的議題，必須明確的放入課程當中，並教導學生對抗種族主義的技能。強調應注意在課程、教材選擇、分類政策、親師生互動關係等方面，某些學生較其他學生居較有利的地位。

Banks(2001)主張將學校視為一個社會系統，藉由創造各種變革策略，改變學校環境，達到實踐多元文化教育的目的，因此提出應從內容統整、知識建構過程、降低偏見、公平教育學及增能的學校文化等五個面向進行學校改革實踐的引導。Banks(2001)認為學校至少應進行圖 1 的各項改革，以幫助校內所有人員獲得各文化族群的知識，以及民主的態度與價值；而圖 2 則是 Banks(2008)提出可用以評估並維持學校成為有效的多元文化學校的標準。

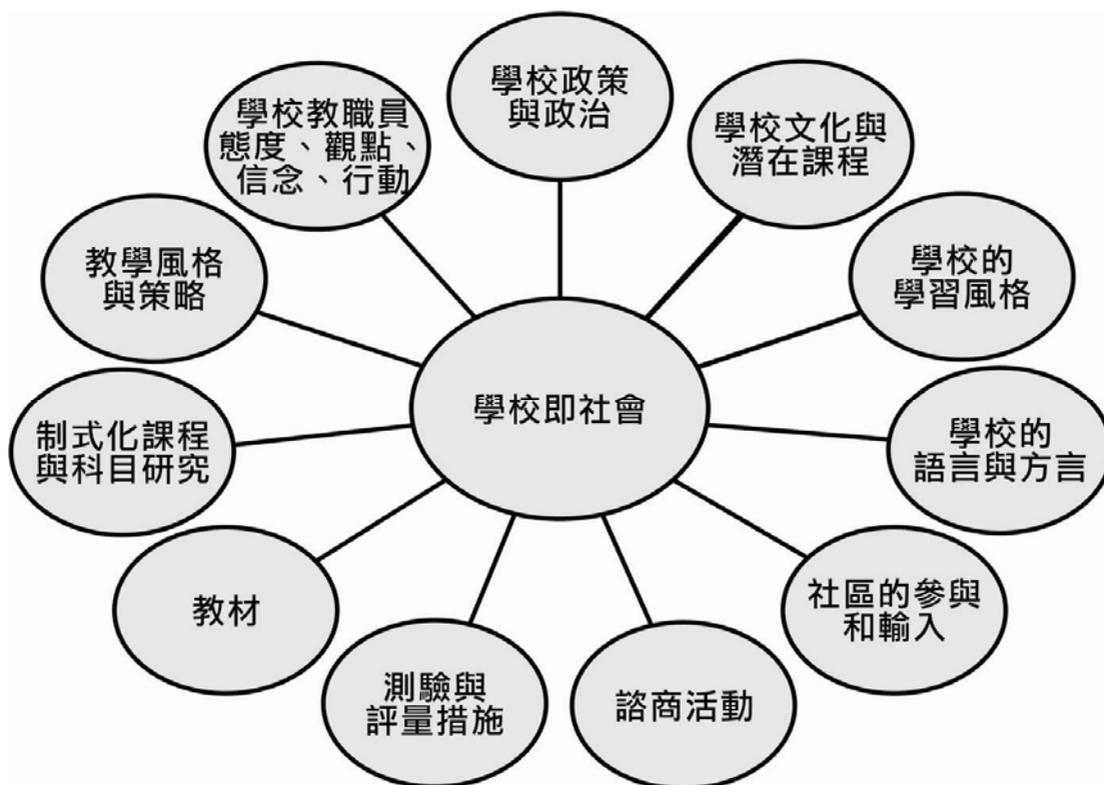


圖 1 學校即社會
(引自 Banks, 2001, p.24)

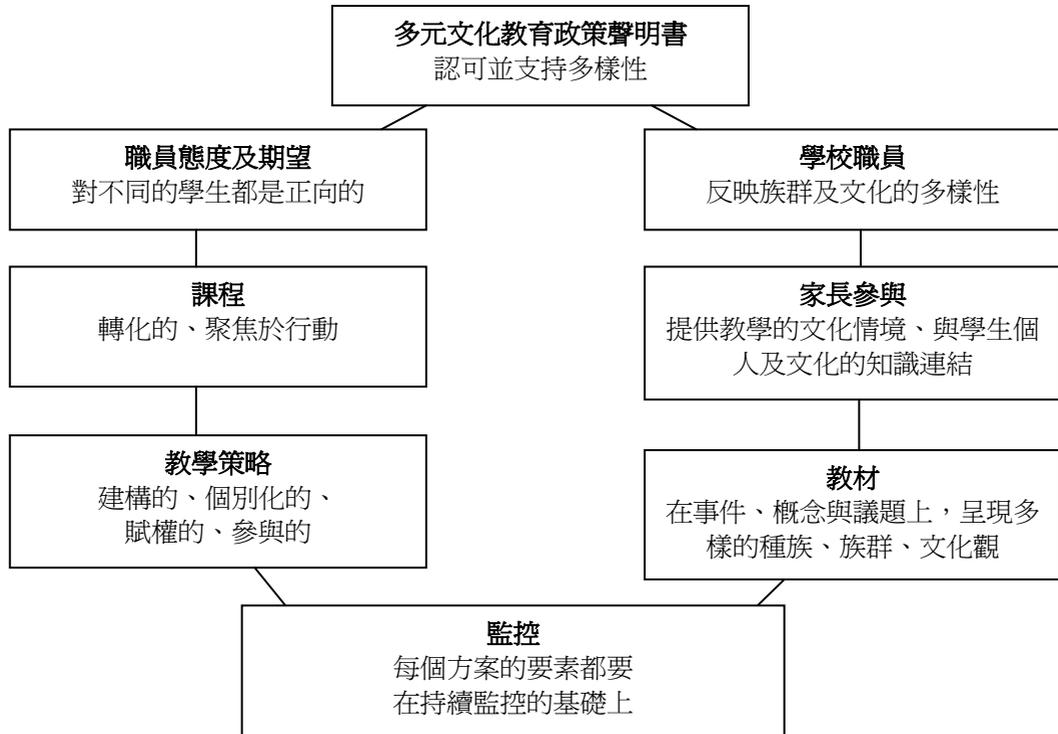


圖 2 評估及維持有效多元文化學校的多元文化基準
(引自 Banks, 2008, p.112)

綜合上述主張發現，有關學校多元文化教育的內涵大致含括兩個核心向度及六個次向度，分別為：

(一) 校園環境、制度、組織及社區支援向度

本向度係除課堂實施之課程、教學與評量以外之學校多元文化教育的建構與推動，可分為四個次向度：

1. 環境氛圍：

包括如教職員與學生互動關係、學校文化與潛在課程等生理與心理環境的建置。

2. 學校制度：

包括如學校分類(編班)政策、教育政策聲明書、諮商活動、教育方案的持續監控等有形與無形的學校制度。

3. 學校組織：

包括如為學校整體成員增能的學校文化，以及學校教職員的組成、態度、觀點、信念、行動等。

4. 社區支援：

包括如親師互動關係、家長及社區的參與和輸入等。

(二) 課程與教學的實施及評鑑向度

本向度係有關課堂實施之課程、教學與評量對於學校多元文化教育的推動與落實，可分為兩個次向度：

1. 課程與教學實施：

包括如課程內容統整、課程的轉化與行動、教學風格與策略、知識建構過程、教材選擇、學校的語言與方言、制式化課程與科目研究等。

2. 課程與教學評鑑：

包括課程的實施是否是彈性、統整、跨科的，以及測驗與評量措施等。

上述歸納所得的向度將做為本研究表 1 至表 4 中各評鑑項目或目標分析的依據，以釐清並做為未來設計我國學校多元文化教育評量工具之參考。

參、研究對象與方法

一、研究對象

本研究欲聚焦於我國現階段學校多元文化教育評量工具之理解，然而較諸倡導並實施多元文化教育數十年的歐美國家，我國多元文化教育的發展歷史與

系統研究仍有許多待努力之處。

因此本研究的文獻蒐集範圍除我國博碩士論文及多元文化領域學者王雅玄、呂美枝、陳伯璋、陳麗華、張茂桂、游美惠、劉美慧、譚光鼎等人之著作外，亦兼及國外學者 Banks、Nieto、Bode 等人的著作。

二、研究方法

本研究採文獻分析法，對我國多元文化教育評量之相關研究進行蒐整與內容之分析，以了解我國目前的發展現況與困境，並參照國外相關研究的結果，提出建構我國學校多元文化教育評量工具之內涵與建議。

肆、多元文化教育評量工具發展現況之分析與討論

一、我國相關研究分析與討論

在我國學位論文方面，截至 2012 年 12 月 12 日止，查詢我國國家圖書館博碩士論文資料庫中論文名稱、摘要及關鍵字內含有「多元文化教育」者，共計 327 篇，然而對於校園多元文化教育整體環境的建構或評量之研究，卻付之闕如，其中有部分有關之研究，卻僅聚焦於對教師多元文化素養的了解。此現象凸顯並印證了：我國社會目前將實施多元文化教育的重責大任完全放在課堂中的教師身上。其後果恐將如前述陳伯璋(2009)及王雅玄(2010)等學者所言：基層教師在多元文化教育的強勢氛圍下將面臨矛盾與不安，形成其教學以外的心理負擔，從而影響實施多元文化教育的品質，致多元文化教育流於口號。

對於我國學校多元文化的發展與實施，至今有許多學者提出相關的警示與建議。陳伯璋(2009)認為，「差異」一直以來是臺灣社會所強調的，也是一個顯現於日常生活各面向的既存事實。臺灣教育過去努力的方向主要在避免因差異產生的歧視並彌補其所導致的不公平；惟除差異之外，學校亦應協助學生覺察差異與認同之間的動態關係，跳脫普遍主義與相對主義爭辯的框架，才能幫助其辨識文化發展的多元意涵與文化霸權無所不在的影響。張茂桂(2002)與劉美慧(2009)則提醒，臺灣的多元文化論述，明顯偏向單方面強調文化保存及語言的問題，卻缺乏對社會正義的討論與實踐，甚至產生為多元而多元的流弊。

此外，也有部分文獻針對我國現階段實施多元文化教育的困境進行研究。錢克瑋(2008)對 McLaren 革命性多元文化主義的五個主要概念進行探究後，據以提出我國現階段實施多元文化教育的五個主要問題，包括存在漢人意識和中國人意識以及臺灣人意識等我族中心意識的同化論、內容偏重族群的文化形式而內涵深度不足、鄉土教育僅進行區域性討論卻未考慮全球化對本土的衝擊、受四大族群論述的影響致過於簡化與分化、缺乏對抗權威的集體實踐行動等。

王雅玄(2010)歸納國內外多位學者的研究發現認為，導致臺灣多元文化教育常被質疑徒具其名的可能因素有三，分別為：社會及學校整體環境的同質性高於異質性、多元文化教育常以附加課程的方式進行、實施的責任往往僅落在課堂中的教師身上。因此王雅玄支持 McCarthy 於 1993 年所主張的：應以重建大環境下的多元文化元素的方式，做為實踐多元文化教育的根本之道。本主張與 Nieto (2004)強調多元文化教育具普遍滲入的特質的見解相互呼應。Nieto 認為，多元文化教育應普遍滲入學校生活的每件事物當中，如果只是在學校生活中的某個特定時段實施，或附屬於某些特定科目，或僅由特定的教師授課，將阻礙多元文化教育的發展，並使教師誤以為多元文化教育是他們無法承擔的、非必要的多餘課程。

綜上可知，我國目前並未具體建構出學校多元文化教育的評量工具，相關的論述與概念僅散見少數相關領域的文獻中。如從 Sleeter & Grant (2007)提出的美國社會五種多元文化教育取向觀之，目前我國多元文化教育有過度簡化與分化之嫌，對於不同族群團體間的不公平現象係以避免或彌補的消極方式因應，而整體的社會與學校環境又具高度同質性現象，因此較偏主張同化論與文化剝奪觀點的「特殊的及文化差異的教學取向」，或主張增加不同文化背景學生之異文化接觸機會以降低偏見的「人際關係取向」。既缺少「多元文化教育取向」所主張的，實施學校全面的課程改革，以兼顧學生的多元差異性與教育機會均等；也缺乏「多元文化的社會正義取向」所強調的，將多元文化教育擴展至社會行動層次，以協助學生發展成為具批判思考能力的社會公民。

二、國外相關研究分析與討論

茲以本研究前述歸納出的學校多元文化教育的兩個核心向度及六個次向度

為範疇，對表 1 至表 4 羅列的多元文化教育檢核項目進行分析。各表末欄的「向度分析」將以對次向度編號的方式表示，分別以 1-1 代表「環境氛圍」、1-2 代表「學校制度」、1-3 代表「學校組織」、1-4 代表「社區支援」、2-1 代表「課程與教學實施」、2-2 代表「課程與教學評鑑」。

表 1 是 Banks(2008)提出用以評估並協助學校規劃能實際反應世界各地多元文化的學校教育環境的檢核表，茲表列並分析如下：

表 1 多元文化教育評鑑檢核表

	評鑑問題	程度		向度分析
		強 ←	→ 弱	
1.	學校政策是否反映美國社會中族群、文化及性別的多樣性？			1-2
2.	整體學校文化(包括潛在課程)是否為多元族群及多元文化的？			1-1
3.	學校偏好的學習方式是否反映學生的學習方式？			2-1
4.	學校是否反映並同意學生使用所處的廣大社會中的語言或方言？			2-1
5.	學校是否讓來自不同族群及文化團體的家長參與學校的活動、課程與計畫？			1-4
6.	學校的輔導計畫是否反映美國社會中的族群多樣性？			1-2
7.	學校所使用的測驗程序是否呈現多元文化並且對各族群都是公平的？			2-2
8.	學校教材中是否已檢查有無存在族群、文化和性別偏見？			2-1
9.	學校正式課程與學科是否呈現多元族群和多元文化的特色？是否有助於學生從各族群及文化的不同觀點，多元的看待事件、情勢與概念？			2-2
10.	學校中的教學方式及激勵學習的系統是否反映以學生團體的族群與文化的多樣性？			1-1
11.	學校全體職員的態度、知覺、信念和行為，是否具族群及種族的敏感性？			1-3
12.	學校是否有系統的、通盤的、義務的，以及持續的多元文化的職員發展計畫？			1-3
13.	學校職員(行政的、教學的、輔導的和支援的)是否為多元族群與多元文化的？			1-3

(續下頁)

(接上頁)

	評鑑問題	程度		向度 分析
		強	←————→ 弱	
14.	學校整體氣氛是否能正面地回應種族、族群、文化及語言的差異？			1-1
15.	學校的集會和假日是否能反映美國社會中族群及文化的多樣性？			1-1
16.	學校午餐計畫所準備的食物是否反映美國社會中各族群的食物？			1-1
17.	學校中的布告欄、體育計畫、音樂，以及其它展演與活動是否反映族群與文化的多樣性？			1-1

(改編自 Banks, 2008, pp.127-129)

此外，呂美枝(2004)將美國國家社會學科委員會(NCSS)於 1976 年所採用的多元文化教育計畫檢核表，依據我國教育方針稍做文字修改後，列出 23 大項(包含 86 項細目)檢核類目，茲將其細目略去後，分析如下：

表 2 多元文化教育學校檢核表

類目 序號	檢核類目內容	向度 分析
1.0	種族與文化的多樣性是否完全瀰漫在學校周遭環境中？	1-1
2.0	學校政策與常規，是否促進學校中各類種族、民族、文化團體成員確實的互動？	1-2
3.0	學校全體職員（行政人員、教師、顧問、支援職員）是否為多民族、多種族的？	1-3
4.0	學校是否有系統的、廣泛的、義務的持續發展多元文化職員規劃？	1-3
5.0	課程是否反映了在校內學生的民族學習風格？	2-1
6.0	課程是否提供持續的機會，給學生發展一個更好的自己意識？	2-1
7.0	課程是否幫助學生瞭解其民族與文化團體的完整經驗？	2-1
8.0	課程是否幫助學生去認同或瞭解，在人類社會中，介於理想與現實之間常見的衝突？	2-1
9.0	課程是否探究並闡明在社會中，各民族的可取之道與選擇權？	2-1
10.0	課程是否促進支持民族與文化相異性之價值觀、態度、行為的提升？	2-1
11.0	課程是否幫助學生行使公民權，而發展其做決策的能力、社會參與技巧、政治效力的必要意識？	2-1
12.0	課程是否幫助學生發展有效人際與文化之間團體互動的必要技巧？	2-1
13.0	多元文化課程是否在廣泛的領域中，呈現民族與文化團體的全盤觀點，並且視為整個學校課程不可或缺的一部分？	2-2
14.0	課程是否為了種族組成的多樣性，而包含民族團體的文化、歷史經驗、社會實體、生活狀況的連續學習？	2-2

(續下頁)

(接上頁)

類目 序號	檢核類目內容	向度 分析
15.0	涉及兩門與多門學科的方法，是否被運用來設計、進行課程？	2-2
16.0	在種族、民族與文化團體的學科上，課程是否運用比較的方法？	2-2
17.0	課程是否幫助學生從不同的民族、文化層面與觀點，來觀察與詮釋事件、立場和衝突？	2-2
18.0	課程是否概念化，且將我國描述為一個如同多元路線社會般的發展？	2-2
19.0	學校是否提供機會，讓學生去參與各類民族與文化團體藝文方面的經驗？	2-1
20.0	課程是否提供機會，讓學生去發展至少兩種語言的充分讀寫能力？	2-1
21.0	學校是否使地方社區資源發揮最大的運用？	1-4
22.0	評量過程是否反映出學生的民族與社區文化？	2-2
23.0	學校是否進行在教授關於民族性與文化，進行目標、方法與教材的系統性評鑑？	2-2

(改編自呂美枝，2004，頁 49-52)

經分析上列各檢核項目的多元文化教育向度後發現，兩個檢核表皆有對應各向度的檢核項目，其中表 1 以核心向度一之「校園環境、制度、組織及社區支援向度」為評鑑重點，尤其對「環境氛圍」的評鑑最為重視；表 2 則以核心向度二之「課程與教學的實施及評鑑向度」為檢核重點。惟不論表 1 或表 2，核心向度二皆為重要之檢核對象，足見，校園多元文化教育的落實在於進行學校整體結構的改革與氛圍的營造，而課程與教學的改革尤應受到重視。

考量多元文化教育意涵與特質之多元性與複雜性，以及為關照學校教育的公平正義與對異文化的肯認與尊重，除就上述兩個表格進行向度分析外，另將學者主張的多元文化教育目標，以及在其中佔關鍵地位的多元文化課程目標表列如下，俾提供更為全面的視野與重要內涵之檢視與充實。

茲將譚光鼎、劉美慧、游美惠 (2003)對國外多元文化學者提出的多元文化教育目標之論述比較，摘要整理如下：

表 3 多元文化教育目標

學者	多元文化教育目標	目標取向
Banks (1993)	1.改變學校結構與教學,使來自不同文化背景的學生有均等學習的機會,並提升其學業成就 2.協助所有學生建立對不同文化團體正向且積極的態度 3.協助弱勢團體學生建立自信 4.幫助學生發展角色取替的能力,使能從不同族群的觀點做考量	教育政策 (機會均等)
Tiedt & Tiedt (1995)	1.瞭解多元文化的相關概念 2.獲得多元文化的正向價值觀 3.發展多元文化生活的技能 4.表現致力維護多元文化社會的個人及社會行爲	學科目標 (認知、情意、技能)
Grant & Sleeter (1996)	1.培養批判思考能力 2.瞭解造成不同族群地位的原因 3.培養公民責任感	批判觀點 (批判思考、 公民責任)
Bennet (1995)	1. 4 個核心目標 (1)接受並欣賞文化多樣性 (2)尊重人類尊嚴與人權 (3)崇敬並保護地球 (4)擔負世界社群的責任 2. 6 個次要目標 (1)發展多元史觀 (2)增進文化意識 (3)提升跨文化能力 (4)對抗種族主義 (5)對抗性別主義 (6)增進對地球及世界動態的瞭解	世界觀 (世界公民責任)

(整理自譚光鼎、劉美慧、游美惠, 2003, 頁 8-10)

另外,劉美慧、陳麗華(2000)亦曾綜合 Banks、Bennett、Grant & Sleeter、Nieto、Tiedt & Tiedt 等學者的看法,歸納出多元文化課程的目標,茲整理如下:

表 4 多元文化課程目標

目標向度	內 容	
認知	1.瞭解與認同己文化	2.瞭解文化多樣性
情意	1.培養自我概念	2.消除刻板印象與偏見
技能	1.培養群際關係能力 3.培養社會行動能力	2.培養多元觀點 4.培養適應現代民主社會的能力

(整理自劉美慧、陳麗華, 2000)

由表 3、表 4 看出,不同學者對於多元文化教育目標,依其所持取向的不同而有不盡相同的主張。此外,在課程目標方面,則以劃分為認知、情意與技能的方式最為普遍,爰本研究在次向度之「課程與教學實施」部分,將再分為認知、情意與技能進行綜合討論。

伍、綜合分析與討論

茲試以本研究歸納之兩個核心向度及六個次向度為主要架構，參酌表 1 至表 4 的檢核項目或目標，提出學校多元文化教育的內涵：

一、核心向度一：校園環境、制度、組織及社區支援

分為以下四個次向度：

（一）環境氛圍

應建構具文化多樣性的學校環境。包括提供不同種族、族群與性別的學生公平參與校園中各類活動的機會；學校中的布告欄、午餐、集會和假日等，都應反映社會多元族群與文化的特性；學校中的課程、激勵學習的系統，以及包括潛在課程在內的整體學校氣氛，也都要能正面回應不同種族、族群、文化及語言的差異情形。

（二）學校制度

學校制度應有利於多元文化教育的推動。舉凡學校的政策、常規，皆應能反映我國社會中族群、文化及性別的多樣性；輔導計畫、編班與分類實務等，要能兼顧不同種族、族群與性別團體的學生，並促進彼此互動；應研擬通盤且完善的計畫，以拉近不同種族或家庭社經地位學生在學業成就及中輟率的差距；應擬具推動多元文化教育的督導計畫，並據以評鑑實施成效。

（三）學校組織

學校應致力提升教職員的多元文化素養，並注意包含行政人員、教師、輔導人員、顧問及支援人員等教職員的人口組成應為多種族、多族群與多文化的；教職員與學生間的互動方式應是平等且有利的；教職員對各種族、族群、文化團體的學生均應抱持正向而適切的態度與期望。因此，學校應規劃並實施系統性、通盤性、義務性與持續性的教職員多元文化在職進修計畫，以培養其在態度、知覺、信念和行為方面對不同族群及種族的敏覺性，並了解不同的文化經驗將影響學生學習特性及需求。此外，教室中的教師應持續反思自身背景、態

度與實際教學對不同背景學生的影響；並以多元智力的觀點重新界定智力的概念，據以覺察不同族群及文化的學生潛在的天賦和能力；亦應能依據不同種族、族群與文化特性學生的需求，修正教學方式，以提升每位學生的學業成就。

（四）社區支援

學校欲有效營造多元文化教育的環境，必須與所在的社區連結，以形成完整的多元文化網絡。學校應邀請來自不同族群及文化團體的家長參與學校的活動、課程與計畫；並應配合社區家庭形態、家長特性、社會轉變特性等，擬定家長參與支援學校教育的實施計畫；此外，亦應充分運用社區資源，以發揮最大效用。

二、核心向度二：課程與教學的實施及評鑑

分為以下兩個次向度：

（一）課程與教學實施

可從分別從培養學生多元文化的認知、情意、技能等三個面向加以落實：

1. 認知

學校應提供機會讓學生有參與各類民族與文化團體藝文的經驗，並幫助學生有瞭解自身民族與文化團體的完整經驗；學校偏好的學習方式應注意反映學生優勢的學習方式；學校應檢查教材中是否存在族群、文化和性別偏見；課程中使用的教材應整合不同群體文化的內容，說明各群體今昔的生活經驗，由各群體自身的觀點出發，討論社會中議題與概念；並應以與課程有關的多樣族群與文化的例子及內容進行教學，引導學生探究並闡明各群體的可取之道與選擇權。

2. 情意

為培養學生從認同己族出發且尊重他者的多元文化價值觀，學校教育應允許學生使用母語，也應反映並同意學生使用所處社會中的語言或方言；應著重因材施教，採合作學習的教學策略，並提供持續的機會，協助學生發展更好的

自我意識，以及促進支持族群與文化相異性之價值觀與態度的提升；尊重及保障課堂中師生的觀點及各種不同的聲音與意見；也應注意班級組織的方式是否傷害了某些學生；並隨時注意學生所持的種族態度的特徵，藉由教學方式與教材的選擇予以修正。

3. 技能

為培養學生多元文化的生活技能，適應多元文化社會，課程應提供機會協助學生發展至少兩種語言的充分讀寫能力；發展學生有效的人際與文化間團體互動的必要技巧；發展學生作決策的能力及社會參與的技巧，以培養公民意識；幫助學生認同或瞭解人類社會中介於理想與現實間常見的衝突；幫助學生從不同民族及文化的層面與觀點，觀察與詮釋事件、立場和衝突；幫助學生了解並調查學科當中隱藏的文化假設、架構、觀點、偏見等，以及其對知識建構方式的影響；提升學生支持民族與文化相異性之行爲。

(二) 課程與教學評鑑

學校多元文化教育課程的實施應配合持續的評鑑予以回饋，俾據以改進學校整體學習環境。正式課程與學科應呈現多元族群與文化的特色；應將多元文化的觀點予以概念化，且將我國社會的發展描述為多元路線；在各領域中呈現各種族、族群與文化團體的全盤觀點，並且視其為學校整體課程中不可或缺的部分；應運用跨學科方法進行多元文化教育的課程設計與實施；在有關種族、民族與文化團體的學科上，應運用比較的方法；課程應包含各族群團體的文化、歷史經驗、社會實體以及生活狀況等的連續學習；測驗程序應呈現多元文化，並反映學生所屬的族群與社區文化；關注學生學業成就表現是否於不同種族、族群或性別間，有不成比例的分布；以及關注來自不同族群與階級的學生具特殊生身分(含資優生與身心障礙學生)的比例是否與學區中該類身分學生的人數比例相符或相近等問題。

陸、結論與建議

本研究之目的，係基於我國多元文化的國家政策及社會生活事實，試圖為我國學校多元文化教育的推展與落實，提出發展相關評量工具架構與內涵之初

步建議。以下依據研究資料的分析與討論，提出相關結論與對未來研究之建議。

一、結論

本研究提出以下三點結論：

(一) 我國現階段於推動學校多元文化教育方面尚待努力

我國現階段並未具體建構出學校多元文化教育的評量工具，且對於多元文化教育偏於消極的或部分面向的推動，甚至誤以手段為目的，導致出現為多元而多元的現象。

(二) 本研究初步歸納出學校多元文化教育的評量內涵為兩個核心向度及六個次向度

本研究以國內外多元文化領域學者的著作為蒐整與分析的範疇，初步歸納出學校多元文化教育的評量向度為「校園環境、制度、組織及社區支援」、「課程與教學的實施及評鑑」兩個核心向度，前者包含「環境氛圍」、「學校制度」、「學校組織」、「社區支援」等四個次向度；後者則包含「課程與教學實施」、「課程與教學評鑑」兩個次向度。

(三) 現階段應由借鏡國外理論及經驗為出發，落實學校多元文化教育

今日臺灣社會，包含各學習階段的校園，對於多元文化的概念仍有待釐清與建立，對於落實多元文化教育所追求的尊重文化差異與實踐社會正義的核心精神亦有待努力。任何社會的進步無法一步到位，短期內可先由借鏡國外相關理論及經驗出發，嘗試於校園推動多元文化教育，以免淪為空談，或成為僅注重表面熱鬧歡樂氣氛卻忽視各文化深層內涵的嘉年華式活動。

二、建議

依據上述結論，本研究提出建議如下：

(一) 進行我國校園推行多元文化教育的實徵研究，以了解學校實施現況及實施相關評量的問題

欲推動我國校園全面性的改革，後續應藉由教育人員於現場的實踐經驗與相關實徵研究成果的深耕，從不同的向度，或採不同的研究方法，進行更深入的研究。如能對學校親、師、生或教育行政人員進行訪談，當更有助於深入了解現階段學校實施多元文化教育的情況與實施相關評量的問題，以周全評量工具之內涵、可行性，並收評量之效益，俾達到建構充滿多元文化氛圍且兼及公平正義的友善校園之理想目標。

(二) 建立多元文化教育本土化的理論與模式，俾建構適合我國的評量工具

為規劃持續性的學校多元文化教育工作並豐富其內涵，應建立多元文化教育本土化的理論與模式，並拓展不同面向的研究領域，以釐清本土多元文化的內涵、特質與發展趨勢。而建構我國以「多元文化教育取向」與「多元文化的社會正義取向」為主要參照模式的多元文化教育評量工具，以提供回饋的機制，不僅能提升實施成效，亦符合多元文化教育不斷追求教育改革與品質提升的特性。

(三) 結合我國現有的其它相關領域的評量指標，以簡化評鑑並避免增加學校負擔

為免除多頭馬車或疊床架屋的現象，建議未來建構學校多元文化教育的評鑑指標可參考並結合我國現有的其它他相關領域的評量指標，如「高級中等以下學校友善校園人權環境指標」等，從其評鑑向度中找出與多元文化教育相關之面向後，納入多元文化教育的評鑑指標，除簡化評鑑所耗費的時間與心力，也可避免增加學校的行政負擔。

參考文獻

- 王雅玄(2010)。多元文化特色的學校改革—建構與反思。**教育資料與研究**，**97**，1-24。
- 中華民國教育部部史全球資訊網(2013年4月1日)。重要教育文獻。取自
http://history.moe.gov.tw/important_list.asp
- 司法院大法官(1997年7月21日)。相關法規：中華民國憲法增修條文。取自
http://www.judicial.gov.tw/constitutionalcourt/p07_2_one.asp?lawno=54&types=all
- 呂美枝 (2004)。落實多元文化學校教育。**國教之友**，**55(3)**，47-53。
- 法務部全國法規資料庫(2011年11月9日)。教育基本法。取自
<http://law.moj.gov.tw/LawClass/LawAll.aspx?PCode=H0020045>
- 周馥儀 (2004)。台灣馬賽克：多元族群與文化發展—那些是該脫掉的？劃一道去殖的長虹。**文化視窗月刊**，**69**，40-42。
- 陳文瀾(2004)。台灣馬賽克：多元族群與文化發展—我們都是大雜種。**文化視窗月刊**，**69**，36-39。
- 陳伯璋(2009)。當前多元文化教育實踐與省思—兼論新多元文化教育的可能。**教育與多元文化研究**，**1**，1-16。
- 莊勝義(2007)。機會均等與多元文化兩種教育運動的對比。**高雄師大學報**，**22**，21-42。
- 張茂桂 (2002)。多元主義、多元文化論述在台灣的形成與難題。載於薛天棟(主編)，**台灣的未來**(頁 223-273)。台北：華泰文化。
- 喻麗華 (2003)。多元文化教育課程實施之調查研究—以國立台南師範學院為例。**南師學報**，**37(1)** (人文與社會類)，37-66。
- 詹郁萱(2009)。**新移民子女教育政策文本分析—Iris M.Young 差異政治觀點**(未出版之碩士論文)。國立高雄師範大學，高雄市。
- 廖如芬、張茂桂 (2010)。從教案甄選看中小學教師「多元文化」想像的一些問題。**教育資料與研究**，**97**，83-108。
- 錢克瑋(2008)。**Peter McLaren 革命性多元文化主義及其對臺灣多元文化教育的啓示**(未出版之碩士論文)。國立中正大學，嘉義縣。

- 劉美慧（無日期）。「多元文化社會科課程方案」對小學生多元文化觀與文化概念影響之實驗研究。取自
http://content.edu.tw/primary/society/ks_ck/lotus/a10.htm
- 劉美慧(2009)。多元文化教育的抉擇：族群、性別與階級的五種取向。載於劉美慧(主編)，**多元文化教育名著導讀**(頁 51-75)。臺北市：學富文化。
- 劉美慧、陳麗華(2000)。多元文化課程發展模式及其應用。**花蓮師院學報**，**10**，101-126。
- 譚光鼎、劉美慧、游美惠 (2003)。多元文化教育的基本概念與歷史發展。**多元文化教育**，頁 1-31。台北縣：國立空中大學。
- Banks, J. A. (1994). *Multicultural education: Theory and practice*(3rd ed.). Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Banks, J.A.(2001).Multicultural education: Characteristics and goals. In J.A.Banks & C.A.M.Banks (Eds.), *Multicultural education: Issues and perspectives* (pp.3-30) (4th ed.). New York, NY: John Wiley & Sons, Inc.
- Banks, J.A.(2008). *An Introduction to Multicultural Education*(4th ed.). Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Bennett, C.I.(1955). *Comprehensive Multicultural Education : Theory and Practice* (3rd ed.). Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Grant, C.A. & Sleeter, C.E. (2001).Race, Class, Gender, and Disability in the Classroom. In J.A.Banks & C.A.M.Banks (Eds.), *Multicultural education: Issues and perspectives* (pp.59-81) (4th ed.). New York, NY: John Wiley & Sons, Inc.
- Nieto, S.(2004). *Affirming Diversity - The Sociopolitical Context of Multicultural Education* (4th ed.). Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Nieto, S. & Bode, P.(2008). *Affirming Diversity-The Sociopolitical Context of Multicultural Education* (5th ed.). Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Sleeter, C.E. & Grant, C.A.(2007).*Making Choices for Multicultural Education : Five Approaches to Race, Class , and Gender.* (5th ed.). Hoboken, NJ : John Wiley & Sons, Inc.
- Tiedt, P.L. & Tiedt, I.M.(1995). *Multicultural teaching: A handbook of activities, information, and resources* (4th ed.). Boston, MA: Allyn & Bacon.

A Preliminary Study of Multicultural Education Instrumentation in Schools in Taiwan-A Review and Prospect

Yuan-Feng Kung

Ph.D. Student, Department of Education, National University of Tainan

ABSTRACT

Taiwan is a society formed by immigrants and indigenous multiethnic communities. With the impacts of globalization and political recognition, Taiwan has become a truly multicultural society. As educational institutes are the places to reflect social practice and reforms, we need to think about the role that our schools play to reflect our multicultural society.

Although schools in Taiwan are supposed to implement multicultural education, in reality there is a lack of holistic multicultural education environment and instrumentation to support them. This study is focused on these two issues.

This study is based on the five models published by Sleeter, C.E. & Grant, C.A. in 2007. Relevant Taiwanese literature is used for the analysis of the current development and difficulties in practicing multicultural education in schools in Taiwan. Overseas study results and publications are used as reference to make recommendations for a future multicultural education instrumentation which can be used in schools in Taiwan.

The preliminary results of this study concluded two core dimensions and six sub-dimensions for the multicultural education instrumentation.

Key words: multicultural education, approaches to multicultural education, multicultural education instrumentation

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

第 九 期

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…… 27
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…… 55
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…… 85

「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 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！)

「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 (第十期)
(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 王瑞堦 吳明隆 呂明燊 李新鄉

林永豐 林志成 林松柏 林 斌 姜添輝

姜麗娟 孫志麟 張正平 張玉茹 許育典

黃宗顯 楊正誠 葉連祺 劉文英 蔡清華

鄭中平 鄭彩鳳 鄭新輝 蕭佳純 謝國欣

羅雅惠 蘇雅蕙

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

中華民國一〇三年一月出版

Contents

1. School Bullying Prevention Policies in England and Taiwan:
From the Perspective of Education Law..... Bin Lin 1

2. The Measurement and Current States for Senior High School
Student Learning Self Efficacy
.....Fu-Yuan Hong, Der-Hsiang Huang, Shao-I Chiu 27

3. Developing a Profession Competence Indicator System for
Elementary and Secondary Teacher Education in National
University of Tainan.....Meng-Ping Ma..... 61

4. A Study of the Relationship between Internal Marketing and
Organizational Commitment for Remote Elementary School
Teacher in Kaohsiung City..... Jui-Hsia Yang, Shueh-Chin Ting 93

5. Multilevel Analysis of the Factors in the Mental Health of
Junior High School Students..... Chia-Chun Hsiao129

6. A Preliminary Study of Multicultural Education Instrumentation
in Schools in Taiwan-A Review and Prospect..... Yuan-Feng Kung161

