

# 教育學誌

(原初等教育學報)

第二十三期

國立臺南大學教育學系 編印

中華民國九十九年五月

# 教育學誌第23期

(原名初等教育學報，民國93年改名為教育學誌)

出版者：國立臺南大學教育學系  
地址：臺南市樹林街二段33號  
網址：<http://web.nutn.edu.tw/gac610/>  
電話：(06)2133111#610-613

編審：教育學誌編審委員會（任期自99年1月至100年12月）

主編：姜添輝

編審委員：于富雲 尹玫君 方德隆 李奉儒 李新鄉 郭丁熒  
程炳林 黃月純 溫嘉榮 鄒慧英 劉信雄 蔡榮貴

執行編輯：張正平

執行秘書：張秋蓉

封面設計：紀育廷

承印者：泰成印刷廠

出版年月：民國99年5月

創刊年月：民國77年6月

刊期頻率：半年刊

本刊同時登載於臺南大學教育學系網站，網址為<http://www.edu.nutn.edu.tw/>

工本費：新台幣250元

GPN：2009304583

ISSN：2071-3126

# 教育學誌

(原南師初等教育學報)

## 第二十三期

### 目次

- 國小學生網路安全素養現況及相關影響因素之調查研究  
..... 歐陽閻..... 1
- 中部地區小四學生記敘文寫作能力檢測與分析-以狀物類記敘文為例  
..... 許雅惠、楊淑華..... 37
- 國中國文教科書中學生角色之分析-民國四十到九十年代的變遷  
..... 郭丁熒..... 83
- 家長參與校務決策之微觀政治分析：平衡矛盾與弔詭的可能性  
..... 梁金都..... 127
- 社經地位在學校及學生層次對不同年級學科領域素養解釋力之探討  
..... 林娟如..... 177



# Contents

A Survey Study on the Factors Impacting the Internet Safety Literacy of Elementary Students ..... Yin OuYang .....	1
Examination and Analysis of Narrative Writing Ability of Fourth Graders in Central Taiwan – Descriptive Narration as An Example ..... Ya-Hui Hsu, Shu-Hua Yang .....	37
The Student Role Described in the Chinese Literature Textbooks of the Junior High School with the Versions from 1950's to 2010's .....Ding-Ying Guo .....	83
Micropolitical Analysis of Parental Participation in School Decision-Making: Balancing the Possibilities of Contradictions and Paradoxes ..... Chin-Tu Liang .....	127
Effects of Socio-Economic Status (SES) on Literacy in Various Subject Areas and Different Grades at School and Student Levels .....Chuan-Ju Lin .....	177



教育學誌 第二十三期

2010年5月，頁1～36

## 國小學生網路安全素養現況及相關影響因素之 調查研究

歐陽閻

國立臺南大學教育學系副教授

### 摘 要

當網路科技為人類帶來了前所未有的資源共享、溝通無礙的便利環境時，卻也突顯出網路安全議題的重要性，尤其是身心發展未臻成熟的兒童如何在享受科技的優勢時，也能確保自身上網的安全性，將是國家及教育機構在全面推動資訊教育向下紮根政策時所需審慎思考的問題。本研究主要目的在了解目前國小高年級學生網路安全素養的發展現況，及網路安全素養的相關影響因素，進而找出學童在網路安全素養之知識及行為表現上待加強之處，以作為後續網路安全教育課程設計的重要參考依據。研究對象為全國公立國小128所學校6795位五、六年級學生，採用問卷調查法以蒐集資料。研究結果發現目前國小高年級學生網路安全素養之知識與行為兩層面表現屬中上程度，且網路安全知識與網路安全行為有正相關存在。另外，影響國小學生網路安全素養之重要因素包括兒童的網路使用行為、家長參與兒童網路使用活動及學校訂定有網路使用規範等。

關鍵詞：問卷調查、國小學生、網路安全、網路安全素養。

# A Survey Study on the Factors Impacting the Internet Safety Literacy of Elementary Students

Yin OuYang

Associate Professor, Department of Education,  
National University of Tainan

## Abstract

Although Internet technology provides people a convenient environment to share resources and communicate with each other, it also points out the importance of Internet safety for children. How children not only can enjoy the advantages of Internet technology, but they also can protect their safety by themselves. It will be a critical issue for our government and educators to face. The purposes of this study were to investigate elementary students' Internet safety literacy and to understand the key factors impacting elementary students' Internet safety literacy. The subjects were 6795 fifth and sixth graders of 128 elementary schools in Taiwan and questionnaires were conducted to collect the data. The results showed that (1) the Internet safety literacy of fifth and sixth graders were above average, (2) there was a positive correlation between Internet safety knowledge and Internet safety behavior, (3) the important factors impacting elementary students' Internet safety literacy included students' Internet behaviors, parental involvement into children's Internet activities, and the Internet using policy of school.

**Key words:** Elementary Students, Internet Safety, Internet Safety Literacy, Questionnaire Survey.

## 壹、前言

「網路世代」(Net-generation)一詞是媒體專家Don Tapscott所發明的，用來形容在數位媒體中成長的年輕世代，他們「學習、遊樂、溝通及建立社群的方式」和他們的家長大不相同(吳明燁、洪慧芳譯，2007)。換言之，網路已成為新一代學子的一種生活方式。而近年來，隨著電腦網路的普及及硬體價格的下降，家中擁有電腦且可上網的比例日漸提升，因此學童使用電腦的場所也逐漸從學校轉移至家中上網，而上網時數也有隨著年齡的增長而有提高的現象，例如洪華檜(2006)的研究發現高年級的學生使用網路超過10小時的比例佔20.3%，超過中年級的8.2%許多。另外，假日的使用時間又高於平日，例如：金車教育基金會(2008)最新調查顯示，有20.6%青少年平日每天使用電腦四小時以上，假日則高達47.2%，平時使用時間為2.9小時，周六日則有4.6小時，顯示電腦已成為目前兒童及青少年放學後主要活動。因而逐漸浮現出的議題包括在無人監督的狀況下兒童可能會接觸到不當的網路資訊，例如暴力、仇恨、色情或成人網站、或是在線上經由聊天室與不認識的人交談、洩漏個人基本資料，甚至無意間成為網路上的受害者。雖然大部分的網路資訊都有助於拓展兒童及青少年的學習視野，但是相對地，卻有不少有關成人取向或是不當的網站資訊暴露在他們面前，而這些資訊多是年幼學生在上網時不小心接觸到，更糟的是有心人士會利用網路接觸孩童或青少年，以進行危險或不法勾當(賽門鐵克公司，無日期)。

根據小蕃薯在2006年所進行的「小朋友網路行為調查」結果發現，有8.8%的小朋友曾接觸過色情網站，21.2%的小朋友回答有同學上過色情網站，另有63.9%的人曾交過網友，在和網友見面後，其中有45.6%的小朋友認為，新朋友的真實面目和原先說的不太一樣，有被欺騙的感覺。另外，澳洲聯邦政府組織NetAlert及澳洲廣播局(Australian

Broadcasting Authority)的最新研究報告也發現：幾乎有半數的澳洲兒童自陳他們曾暴露在網路上的色情、賭博、猥褻的或暴力的資訊中；有接近四分之一(23%)的學童曾在網路上瀏覽時，有陌生人與他們接觸過(Ralston, 2005)。這樣的數字除突顯出網路上不當資訊的管制與過濾的重要性外，更加警告世人需關切兒童暴露在不當資訊的危險及保護措施教導的迫切性。澳洲 kidsonline@home 的調查報告曾調查父母的意見顯示：父母最擔心孩子上網的兩大問題，一是暴露在色情資訊中，二是與陌生人溝通(Ralston, 2005)。澳洲參議員Helen Coonan說這些研究發現顯示我們有迫切需要去教導兒童認識線上的潛在危險，特別是與陌生人接觸，此點亦顯示兒童網路安全教育及網路安全素養的重要性。

鄭石岩(2003)曾強調，在虛擬的環境中長大的孩子，挫折忍受力和適應力會比較差，自我認同也因為和現實有差距，較不完整；受到刺激、打擊的時候，就容易出問題(引自何琦瑜，2003)。的確，目前網路上的虛擬程度與現實環境的相似性，已提高到某種程度，有時連成人都難辨真偽，更何況是身心尚未臻成熟的國小學童？有鑑於國小的學習經驗是為了形塑將來，這正是家長與學校老師最不能輕忽的青少年發展的關鍵期。由於國內外相關文獻在兒童網路安全素養與教育方面，極為匱乏，主要乃在針對學校校園網路規範與過濾軟體的管制，或父母與孩子訂定上網安全守則提出呼籲與建議，真正針對國小高年級學童所進行的實證性研究可說是鳳毛麟角，甚至連學校可資教育的網路安全課程、教材與活動設計均未有全面之規劃與實施(Wishart, 2004)。鑑於國人上網人數逐年增加，而使用者的年齡有逐漸下降之趨勢，再者網路使用的受害個案也出現國小學童，因此本研究將先行了解目前國小學童對於網路安全相關概念的認知程度、行為表現的現況，以便澄清與確立這方面知識與行為的建構重點，以做為未來規劃適當的兒童網路安全教育課程與活動設計之參考，輔以學童正確的網路安全觀念、行為表現及加強自我保

護意識。茲將本研究之具體目的詳述如下：

- 一、探討國小高年級學生網路安全素養(包括知識與行為兩層面)的現況。
- 二、探討國小高年級學生網路安全素養之知識與行為兩層面之相關情形。
- 三、探討國小高年級學生不同網路使用行為變項，對其網路安全素養(包括知識與行為兩層面)的差異情形。
- 四、根據研究結果提供相關建議，以作為未來學校教師及家長加強國小學生網路安全教育規劃與實施的參考依據。

根據上述之研究目的，本研究之研究問題主要有下列幾項：

- 一、國小高年級學生網路安全素養的現況為何？
  - (一)國小高年級學生網路安全知識的現況為何？
  - (二)國小高年級學生網路安全行為的現況為何？
- 二、國小高年級學生網路安全素養之知識與行為兩層面之相關情形為何？
- 三、國小高年級學生不同網路使用行為變項，對其網路安全素養(包括知識與行為兩層面)的差異情形為何？
  - (一)國小高年級學生不同網路使用行為變項(包括學校是否訂定有網路使用規範、父母是否在家中訂有網路使用規範、是否瀏覽過不當網頁資訊、是否曾接到不當電子郵件、是否有結交網友、每日平均上網時間、上網主要活動、與父母討論網路使用情形)，對其在網路安全知識上之差異情形為何？
  - (二)國小高年級學生不同網路使用行為變項(包括學校是否訂定有網路使用規範、父母是否在家中訂有網路使用規範、是否瀏覽過不當網頁資訊、是否曾接到不當電子郵件、是否有結交網友、每日平均上網時間、上網主要活動、與父母討論網路使用情形)，對其在網路安全行為上之差異情形為何？

## 貳、文獻探討

### 一、網路安全的內涵與範圍

有關兒童網路安全的內涵或確切範圍，相關文獻中並沒有明確的定義或說明，僅有Palinski(2005)的論文中訪談數位學校老師、行政人員、圖書館員、家長及學生後，將網路安全(Internet safety)定義為「讓兒童遠離對他們可能有傷害的人及事(p.16)」，而其目的則在確認兒童不會瀏覽不安全的網站，且知道當遇到不安全網站時要如何因應。進一步綜合各學者或網路安全網站的建議可以將兒童網路安全的內涵約略歸納成三部分：一是不當資訊的保護，二是個人隱私權的保護，三是網路交友安全(賽門鐵克公司，無日期；Goldfarb, 1999; Magid, 2004; Palinski, 2005)。部分文獻(康旭雅，2004；Magid, 2004)曾提及兒童除了防範被人騷擾或傷害外，也要注意自身的言行，不可傷害他人或是涉入危險中，包括尊重別人的隱私權、不可有騷擾或傷害他人的舉動，強調學童要為自己在網路上的行為負責，而其強調的內容實則與網路禮節、網路智慧財產權、或網路法律等議題有關，由於本研究的網路安全將特別強調兒童上網時的自我安全保護意識相關知識的建構與行為表現的發展，避免因為接觸到不當資訊或因年幼而成為網路使用的受害者，雖然網路倫理或網路法律知識也是一個重要的研究課題，但因為涉及範圍與層面相當廣泛，故不在本研究的探討中。

#### (一) 針對不當資訊的保護方面

多位學者(Goldfarb, 1999; Ralston, 2005; Palinski, 2005)及網站資訊均提及未成年的青少年可能會暴露在不適當的資訊中，這些不當資訊可能包括性、色情、暴力、仇恨或鼓吹危險、非法活動的網站內容，還有近日在社會版看到的自殺網站等，會讓無意中接觸到的兒童感覺到不舒服的訊息，甚至會覺得有被脅迫(bully)

或不斷被騷擾(harass)的感覺，通常這些訊息接收的管道可能來自線上聊天室、即時訊息、電子郵件，或是手機簡訊等(Goldfarb, 1999)。

根據美國法務部聯邦調查局(U.S. Department of Justice, Federal Bureau of Investigation, 2000)的資料顯示，網路上的歹徒對於年幼的兒童，其慣用的手法通常有兩種：漸進式及單刀直入式。

1. 漸進式—通常這些歹徒在過程中多願意投入相當的時間、金錢及精力，慢慢與線上聊天者消磨。他們會主動關懷孩子的問題，也會留意兒童或青少年間最近流行的音樂、嗜好、及興趣。藉由討論這些兒童或青少年感興趣的話題，慢慢降低他們的警覺性及戒心，再將不良的資訊或圖片內容引入其線上談話中。
2. 單刀直入式—另有一些歹徒的做法是直接將色情的資訊與兒童及青少年對話，尤其是青少年正值身心發展的階段，對於性及與性相關的資料好奇心通常較高。要注意的是，孩子不一定會直接受害，但可能間接受害於這些色情、猥褻的對話。

新加坡的家長網路諮詢委員會(Parents Advisory Group for the Internet, PAGi)是一個提供家長與兒童有關網路安全資訊的機構，他們在2003年做過一項調查顯示，33%的青少年(女多於男)表示曾經收過恐嚇或騷擾的電子郵件，24%的青少年表示上網聊天時曾遇到騷擾、威脅或尷尬的情況。54%的青少年表示他們曾經不小心看過色情內容，12%表示曾刻意上網尋找色情圖片(吳明燁、洪慧芳譯，2007)。比較令人擔心的是台灣和新加坡的調查都顯示，相當多的父母並不知道他們的子女曾接觸過色情資訊，青少年也刻意不讓父母或家人知道他們瀏覽色情網站的事情。從網路獲得性知識不一定正確，如果沒有其他知識管道可以查證的話，往往造

成青少年偏差的性觀念(吳明燁、洪慧芳譯，2007)。而我國兒童福利聯盟所公布的「2007年台灣地區兒少打玩網路遊戲行為調查報告」，也發現每五個孩子就有一人玩「很色」的限制級遊戲，三成的孩子認為遊戲畫面「血腥、噁心」，甚至令他們恐懼害怕(佔17.5%)。此一結果顯示兒童及青少年在使用網路時，可能在無意間或刻意接觸到不當資訊，這也成為多數家長所擔憂的兒童上網安全議題之一，例如國家通訊傳播委員會(2007)調查即指出，高達78.8%的家長擔心未成年子女接觸色情或暴力內容的資訊，尤其是對9到12歲子女最為擔心。

## (二) 針對個人隱私權的保護方面

個人隱私權的部分包括無意中將個人的基本資料，如姓名、家中住址、就讀學校、個人照片在網路中洩漏，甚至包括父母的資料、信用卡的卡號等，不僅可能造成個人或家庭財務的損失，更有可能置個人或家人於危險中。其可能的接觸管道包括有登載個人資料的個人網站或學校(班級)網站、線上聊天室、線上購物等；或是未成年子女在未弄清楚網站資訊且又受到誘惑時，被慫恿提供信用卡號、身分證字號或個人資訊，因而危及家人的財務狀況或人身安全(賽門鐵克公司，無日期)。

根據Federal Trade Commission的研究顯示，只有14%的美國商業網站提供收集個人隱私資訊的注意事項；其中，只有2%的網站提供完整的隱私權政策；該項研究同時發現，調查兒童資訊的網站中，有89%的網站是直接向兒童及青少年收集資訊，只有10%不到的網站會在收集資訊的同時，徵求父母的同意(賽門鐵克公司，無日期)。新加坡在2003年所做的PAGi調查，曾詢問新加坡的青少年是否會為了贏得比賽大獎而在網路上提供個人資訊，研究顯示有70%的人願意提供性別與電子郵件帳號等資訊，50~60%的人願

意提供年齡與生日或是個人興趣與嗜好等資訊，也有35%願意提供自己的全名，20%左右的人願意透漏學校名稱或郵遞區號，但是願意公開自己電話號碼、父母姓名、照片或是密碼的人數就很少，在10%以下(吳明燁、洪慧芳譯，2007)。值得注意的是，兒童及青少年很容易在無心或無知的情形下，向陌生人透漏個人的隱私或基本資料，尤其是對其具有吸引力或誘因的遊戲網站或可贏得大獎的網站。

另外，從社會心理學家的觀點來看，孩童經常面對師長與親友的公眾評價。但在網路世界中，他們的行為不會受到評量，公眾自覺度會降低，上網者比較不在意別人對他的行為評價，甚至以為自己在網路上是隱形的，因此會自在地表達個人感受，此可能導致做出一些脫軌行為，包括自行透漏私人資訊、上網衝動購買、或迅速在線上結交網友，發展網路戀情等(吳明燁、洪慧芳譯，2007)。但是，透漏這麼多私人資訊可能讓兒童因此遭到跟蹤、欺負、引誘、綁架，甚至性侵，因此不可不慎。

### (三) 針對網路交友的安全問題方面

網路交友是人際交往、電話交往等眾多方式中的「替代性媒介」(黃有志，2001)。若以目前國小學童使用的現況來看，可以視為國小學童透過網路媒介，在聊天室裡或是MSN、ICQ、即時通等聊天系統與他人互動所建立的友誼(王蘭伶，2005)。

網際網路作為人際溝通的新媒介，通常通過E-mail、Talk (IRC、ICQ、Chat Room、one-to-one talk)、Usenet (Newsgroups新聞群組、BBS電子公佈欄)等為主，由於網路的主動性與雙向性，有越來越多人喜愛甚至習慣這種人際溝通模式，不需直接面對面、就可以依照自己的意願與興趣來建立人際關係的範圍，彈性的塑造一個全新的自我、生活面向以及社會關係(陳增穎，

2000)。網路虛擬的特性，讓使用者可用代號或化名，隱匿真實的姓名、外表、年齡，將真實自己隱藏，塑造一個不同於真實自我人格，虛擬的ID隨時可以改變，也可以同時扮演許多人。Young（1996）的研究中顯示，網路互動中的匿名性及無需面對面的接觸方式的確可以協助憂鬱患者減低與人交談時的壓力。而依照Erikson的心理社會發展論，青少年正處於極力追尋自我認同（self-identity）的時期。青少年面對生理成熟、課業壓力、親子關係以及同儕友誼等多重成長壓力，並將有關自己的多個層面統合起來，形成一個協調一致的自我整體。他們正思考著自我的了解、自我的未來、重要他人對自己的期望等有關自我認同問題，而浩瀚的網路空間則提供他們部分的答案，協助他們探索了解這個世界（游森期，2001；Suler,1998）。

然而，隨著「陷入迷網」學生不斷增多，逃學翹家、網友強暴、學業低落、親子衝突等等怪現象也層出不窮（林靜茹，2003），因此近年來，網路交友此一議題漸漸備受關注。王鍾和（2001）提到，網路交友的隱匿性，雙方易以虛假面目出現，而且這種速食性的親密友誼，往往夾雜著短暫的互動和文字包裝，藉此所建立起的情愛關係，和真實交友比起來，似乎缺乏了親密關係中所強調的信任與承諾，在缺乏整體性判斷的情況下，若受到有心人士的刻意運作之下，往往受傷的是未加防備、涉世未深的一方。網路交友的優點也可能變成缺點，尤其是隔著螢光幕所得的訊息不足，容易產生只透過對方的文字表達「幻想」對方的型態。因此只要網友表現出友善、關懷，極易贏得兒童的信任，相對地也提高其成為網路受害者的可能性。

由上述的文獻分析中不難發現，兒童上網之所以會有安全上的考量或顧慮，主要在於可能會無預警的接觸到或暴露於不適當

的資訊或網站內容，例如透過電子郵件收信、上網搜尋資料等；或是無意中洩漏個人資訊，例如填寫網上問卷、參加遊戲網站抽獎、申請網路服務或成為會員需填寫個人基本資料、建置班級或個人網頁等；再則，是有心人士刻意接近不設防的學童或是兒童基於好奇心而結交網友所可能遭遇到的危險，例如網路聊天室、即時通訊等網路交友行為。綜言之，本研究所指的網路安全之意義與範圍，將以不當資訊、個人隱私權、及網路交友等三方面作為主要的研究範疇，以設計兒童網路安全素養之評量工具。

本研究根據上述所綜整之網路安全的意義與範圍，將本研究之「網路安全」一詞界定包含有兩層意涵，一是指使用者在使用網路時，使個人免於受到傷害或心理不會感受到威脅或恐懼，二是指使用者能對網路有正確的認識與使用方式，以保護自身上網的安全。而「兒童網路安全素養」係指兒童在使用網路時，能於內在認知中具備正確觀念與知識，覺察到網路上的安全隱憂，並於外顯行為上能適切處理所可能遇到的危險情境，使個人心理免於產生威脅或恐懼，並具備保護自身上網的安全意識與防範措施；而其範圍包括不當資訊、個人隱私權、及網路交友等三方面。

## 二、兒童網路安全素養的相關研究

黃葳威、林紀慧、錢玉芬及簡南山(2005)在「繫上白絲帶，關懷e世代」記者會上所發表的「青少兒網路素養調查報告」，這份調查報告堪稱是國內最新的一份網路安全方面的研究，其主要針對國小三年級學童及國一到高三的學生所發展的網路安全素養問卷，內容涵蓋：不給別人資料、聊天室身分、不見陌生人、注意聊天內容、遵守分級規定、計畫使用網路、警覺陌生人、知道學校網路規定、爸媽監督使用、及不洩漏

密碼等，共計10題。

該份調查報告以全國49所國小1380位國小三年級學生為調查對象，以了解兒童網路安全素養的程度，綜合研究結果可發現：(1)近四成的學童不知道或不懂個人資料安全保護；(2)七成以上的學童不知道、也不會分辨開放性聊天室的網友，其實與真實生活有差距；(3)近三成學童仍對聊天室不認識的網友充滿好奇心；(4)近三成學童不知道或不會特別注意聊天室的聊天內容；(5)七成以上的學童表示會遵守2005年10月25日新公佈的網路分級的規定與指示；(6)三成六以上的兒童仍不知道或不會有計畫地使用電腦網路。(7)五成以上學童在聊天室中的警覺性仍不足；(8)三成以上學童不知道學校網路使用的規定；(9)有四成的學童表示家長不會監督孩子網路使用行為；(10)二成五學童不知道或不懂得個人密碼資料的保護。

此外，研究還發現父親學歷會影響國小三年級學童的網路安全素養，其中父親學歷為高中職者，學生的網路安全素養程度最高，反之受訪者父親學歷為碩士者，其網路安全素養程度最低。另外，學童與父母、老師、同學相處情形也會影響學童網路安全素養的程度，當越能與這些人討論兩性關係的話題，則學童的網路安全素養程度越高，顯示父母、老師、同學的積極傾聽溝通，是促進網路安全素養升級的重要影響因素之一。

美國 Boys & Girls Clubs of America and National Center for Missing & Exploited Children 在2002年曾針對6-7歲、8-12歲及12歲以上的青少年三個年齡組各15名學生，提供NetSmartz program的研習活動，以培養兒童對網路安全意識及線上行為的重視。該項研究的主要發現有下列幾點：

- (一)所有年齡層在接受此計畫訓練之前，對於網路安全的知識與意識都相當低，而在參與之後都有提升的趨勢。
- (二)12歲以下年齡層的兒童，有三分之二的人認為該訓練會改變他們在

網路上的行為。

- (三)86%的青少年覺得研習活動會改變他們對網際網路的想法，83%的人表示在研習活動後，他們已經改變個人的網路行為，現在當他們在使用網路分享資訊時會更加小心。
- (四)青少年覺得研習活動傳達了一個重要的訊息—「它很可能發生在你身上」，此點對於青少年原本想像網路匿名能提供保障的信念產生挑戰。特別重要的是該項計畫採用此一年輕族群慣用的軟體來教導他們安全的課程，更可增強此一訊息。
- (五)成人、父母及社團職員是理想的人物以提供更安全的網路使用及指引給兒童及青少年。
- (六)網路安全需要持續的考量，持續的強調及增強，而非當作一個特定事件來看待。
- (七)較年幼的兒童在參與訓練之後，網路安全知識上的表現較差，顯示當年幼兒童有更多機會暴露於全球資訊網時，仍需持續加強此方面的訓練。
- (八)16%的學童在參與訓練後指出，如果他們收到一些令其感到不舒服的資訊時，也不會告知成人。其原因是學生認為如果他們說出來，可能會遭受責罵，即使是無意間接觸到的不良資訊，顯示親子之間的溝通可能需要再加強。

該研究中所用的調查工具及內容包含網路安全知識及網路行為兩部分，依學童之年齡與經驗區分為兩個族群，其內容稍異，茲就12歲以下學童適用之調查內容詳述如下：

(一) 網路安全知識 (12歲及以下)

- 1. 如果我在網路上與他(她)已聊天過好長一段時間，跟他(她)見面是安全的。
- 2. 告訴在聊天室認識的人我所就讀的學校是安全的。

3. 在網路上表現很粗魯也無所謂，因為沒有人知道是我。
4. 在網路上放我的地址是安全的，只要我不告訴別人我的姓名就好。
5. 在聊天室告訴別人我的姓名是安全的。
6. 在網路上放我的照片是安全的。
7. 在網路上告訴別人我經常與朋友聚會的地方是安全的。

(二) 網路行為 (12歲及以下)

1. 如果你在網路上看到一些令你難過或不舒服的事物，你應該要如何處理？
  - (1) 忽視並假裝你沒有看到
  - (2) 告訴大人，如父母、老師或是社團的職員
  - (3) 回信給某人或網站
2. 什麼時候你才能在網站上告訴別人你的真實姓名、地址及其他個人資料？
  - (1) 在我跟他(她)用e-mail通信好幾個月之後，覺得他(她)人很好時
  - (2) 當他與我同年齡，而且他(她)想跟我見面時
  - (3) 我絕不能洩漏我的個人資料
3. 如果你接到你不認識的人寄給你的e-mail信件，你該如何處理？
  - (1) 打開並且看看是誰寄來的
  - (2) 不要打開，並且尋求大人的幫助
  - (3) 回信給寄件者，並且問他(她)為何要寄信給我

由其問卷內容，可以進一步了解美國 Boys & Girls Clubs of America and National Center for Missing & Exploited Children針對兒童網路安全所關注的議題包括：不當資訊的處理、隱私權的保護意識及兒童對網路交友的態度及正確處理方式等。

由於兒童網路安全為一新興的研究議題，因此有關兒童網路安全素養的相關文獻極少，本文僅就上述所蒐集到的相關國內外文獻之重要研究發現加以彙整，以期做為本研究工具發展與設計之參考依據。

## 參、研究方法

### 一、研究對象

本研究的對象主要以全國公立國小(但不包含離島地區)五、六年級學生為母群體，為使研究對象具有代表性，乃採用分層隨機抽樣的方式，先依學校所在地區，分為北、中、南、東四區，計算其校數之比率，進而抽出128校，每校再隨機抽取五、六年級各一班之學生，每班學生以30人計進行問卷之填答，總共寄出7560份，回收6810份，扣除填答不全或無效之間卷後，總計有效樣本數為6795份，有效回收率為90%。本研究之正式樣本中男(佔50.7%)、女(49.3%)性別及五(49.6%)、六年級(50.4%)學生各約佔半數。

### 二、研究工具

#### (一)問卷初稿的編製與內容架構

本研究採自編問卷之方式，發展「兒童網路安全素養問卷」初稿。在編製過程中，除以國小兒童經常面臨的網路使用安全相關議題為依據外，並參酌美國 Boys & Girls Clubs of America and National Center for Missing & Exploited Children (2002)所發展的「網路安全知識」及「網路行為」兩項評量工具；黃葳威、林紀慧、錢玉芬及簡南山(2005)所發表的「青少兒網路素養調查報告」一文中，針對國小三年級學童所發展的網路素養問卷；尹玫君(2004)所編之「國小學生資訊倫理態度與行為問卷」與康旭雅(2005)所發展

的「國小學生資訊倫理行為量表」等工具之評量項目編製而成。

本研究的「兒童網路安全素養問卷」，內容包含個人基本資料及網路使用現況、網路安全知識(係指內在的認知程度)及網路安全行為(係指外在的行為表現)三部分，其中網路安全知識與行為各有三層面，分別是：

1. 不當資訊—係指能判斷網路資訊的正確性並明瞭不當資訊的處理方式，包含內容有色情、血腥、暴力等資訊之網頁或電子郵件。
2. 個人隱私權—係指在使用網路時能注意個人相關資訊之保密，例如真實姓名、就讀學校、家中地址、電話、電子郵件帳號、密碼等；此外，亦包括身邊週遭之親人及同學的重要資訊之保密與尊重。
3. 網路交友—係指瞭解個人在與經由網路上認識的朋友交往時，其互動過程中所可能引發的安全隱憂，進而具備保護自身安全的防範措施。

問卷初稿完成後，進行專家意見之徵詢，共諮詢三位專家學者及五位具網路安全教育教學實施經驗之國小教師，針對問卷初稿內容之適切性提供意見，以作為問卷修訂之參考，編製成預試問卷。問卷填答方式以李克特量尺(Likert scale)方式，由受試者根據每一題的內容，就量尺選項中，選擇與自己的認知和行為最接近的選項。其中，在網路安全知識部分，每一題項以「非常同意」、「同意」、「不同意」、「非常不同意」四項表示，其計分方式分別給予4、3、2、1分，分數越高代表學生對網路安全知識的認知程度越高；在網路安全行為部分，每一題項以「非常可能」、「可能」、「不可能」、「非常不可能」四項表示，其計分方式採反向計分，分別給予1、2、3、4分，分數越高代表學生

越不會從事此種行為，其網路安全行為的表現越正向。當學生對於某項網路安全議題不清楚時，另有「不確定」一項可供勾選，但不列入計分，以貼近實際的現狀。

## (二)問卷預試及信效度分析

該問卷初稿編製完成後，研究者以高雄市公立國小196位五、六年級學生為預試樣本進行預試，其回收數為196份，回收率為100%，有效樣本數為196人。在預試問卷回收後，將資料建檔，以項目分析與主成分分析及Cronbach  $\alpha$  考驗此問卷的效度與信度，並依據預試分析結果，在項目分析中，刪除每一項目與分量表總分相關未達.40，且未達.05顯著水準之項目，及決斷值小於3.5且顯著水準未達.05的項目，另外在主成分分析中，將每一分量表因素負荷量未達.40的項目予以刪除。最後正式問卷在網路安全知識方面共計有26題，網路安全行為部分共計有10題。

本研究預試經過項目分析與主成分分析後，依各分量表之保留題目進行Cronbach  $\alpha$  信度係數考驗，以確定其內部一致性。經分析結果顯示，在網路安全知識層面的不當資訊、個人隱私權及網路交友各分量表的內部一致性考驗Cronbach  $\alpha$  係數分別是.848，.874，.913，而量表整體的Cronbach  $\alpha$  係數達.937；在網路安全行為層面的不當資訊、個人隱私權及網路交友各分量表的內部一致性考驗Cronbach  $\alpha$  係數分別是.613，.713，.721，而量表整體的Cronbach  $\alpha$  係數達.855，顯示本研究工具之總量表與各分量表的內部一致性佳。另外，本研究以正式施測之6795位全國性樣本所進行的效度與信度考驗與預試結果相近。

## 肆、研究結果與討論

### 一、國小高年級學童網路使用現況分析

就受試學生每天平均上網時間來看，每天上網時數在半小時以內者佔多數，有32%；而半小時至一小時有27.6%，一小時至二小時者有17.9%，二小時以上者有21.1%。就上網活動而言，主要還是玩線上遊戲(佔42.4%)，其次依序是上網聊天(佔19.9%)、瀏覽個人有興趣的網站(佔13.2%)、找尋與課業相關的資料(佔10.7%)及收發電子郵件(佔3%)。而五成左右的學生知道學校訂定有網路使用規範，5.7%的學生表示學校未訂相關規範，但有四成學生則表示不清楚此事；六成左右的學生表示家長在家中訂有網路使用規範；有40.1%的學生會跟父母親其中一方討論其網路使用情形，12.3%的學生只會跟媽媽討論，4.9%只會跟爸爸討論，但也有42.3%的學生從不與父母討論。

值得注意的是，有13.9%的學生曾瀏覽過含有色情、暴力或血腥等不當資訊之網頁，35.7%的學生甚至曾接到含有不當資訊的電子郵件；有近四成的學生表示有結交網友，38.1%曾和網友透過e-mail溝通或在線上聊天，8%有互通過電話，3.2%曾約在外面見過面。

本研究進一步詢問受試學生「你是否會應網站要求而將下面的私人資訊提供給別人？」，以了解學生對於個人隱私的保護情形，其結果如圖1所示。由圖1可看出，有48.8%的學生在網路上會提供個人性別、40%會提供e-mail帳號、35%左右的學生會提供個人姓名及年齡、23.3%會提供就讀學校等資訊給他人；其次是電話或手機號碼、照片、住家住址、學號、安親班(才藝班)名稱或地點佔一至二成，而父母上班地點及信用卡資訊則在一成以下。

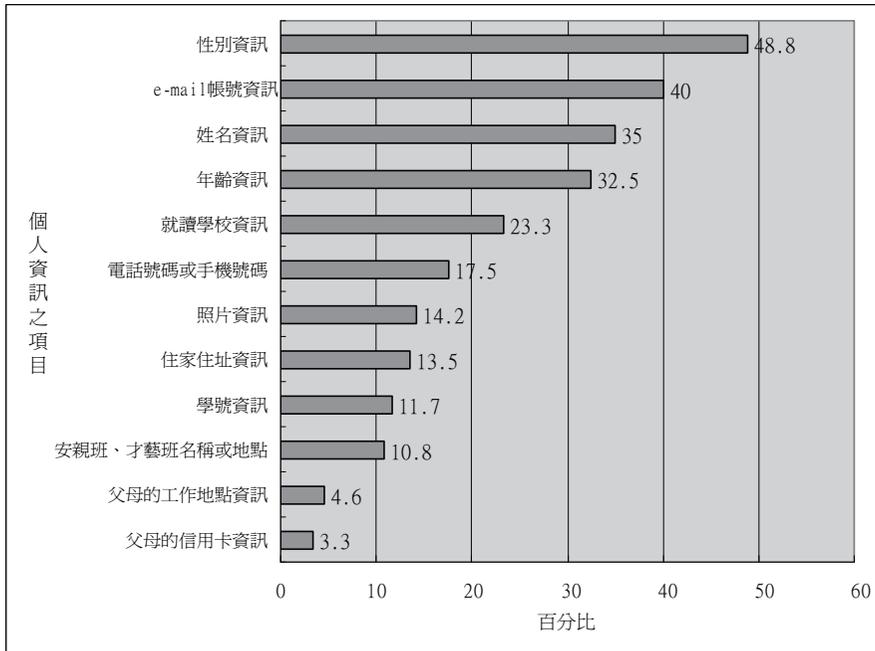


圖1 國小高年級學生在網路上會洩漏個人資訊之意願及百分比

## 二、國小高年級學生網路安全素養之現況分析

### (一) 就網路安全知識層面而言

由表1可看出國小高年級學生在網路安全知識的總量表及三項分量表的平均數均在3分以上，其平均得分高低依序為個人隱私權的保護、網路交友的安全及不當資訊的保護；就各個項目上的平均數來看，多數得分亦在3分以上，屬中上程度，顯見學生對於網路安全知識具有相當正確的認知。

但是，在「3.我知道老師和父母可以查詢我的上網紀錄，了解我到過哪些網站」(M=2.72)、「11.透過網路去訂購或購買東西是不安全的」(M=2.94)、「17.網路聊天的對象是沒有見過面的陌生人，經常和他們描述的身分不一樣」(M=2.92)等三項的得分未達3

分以上；除此之外，學生在「3.我知道老師和父母可以查詢我的上網紀錄，了解我到過哪些網站」、「5.我知道在網路看到令我不舒服的內容，要馬上告訴老師或父母」、及「16. 透過網路所認識的網友和平常所交的朋友是不同的」題項上都有一成以上的學生表示不確定相關的安全知識正確與否，此處凸顯出的問題是當兒童接觸到不當資訊時是否父母師長知情，或是學生會主動告知父母師長、網路購物的安全性問題及對網友的認知與界定等相關概念仍有待加強。

表1 國小學生網路安全知識之得分情形

項目	平均數 M	標準差 SD	不確定 人次(%)
<b>一、不當資訊的保護</b>	<b>3.24</b>	<b>.83</b>	
1.收到不認識人寄來的電子郵件，不要好奇隨便打開來看	3.18	1.24	563(8.3%)
2.在網路上看到不雅的圖片或文字內容時，我知道最好馬上關閉該網頁	3.54	.98	284(4.2%)
3.我知道老師和父母可以查詢我的上網紀錄，了解我到過哪些網站	2.72	1.43	986(14.5%)
4.我知道要遵守老師和父母的規定，不去瀏覽他們所限制接觸的網路資訊或內容	3.42	1.06	376(5.5%)
5.我知道在網路看到令我不舒服的內容，要馬上告訴老師或父母	3.13	1.28	700(10.3%)
6.我知道要遵守學校對網路使用的規定	3.44	1.00	312(4.6%)
7.我知道如何依照自己的年齡級別選擇合適的網頁來瀏覽。	3.33	1.14	475(7.0%)
8.我知道如何判斷網路上資訊的正確性	3.36	1.12	493(7.3%)
<b>二、個人隱私權的保護</b>	<b>3.30</b>	<b>.84</b>	
9.即使網站要求，也不應該留下與自己有關的個人資料	3.21	1.20	532(7.8%)
10.不能隨便傳送個人照片和姓名給網路上認識的網友	3.44	1.05	339(5.0%)
11.透過網路去訂購或購買東西是不安全的	2.94	1.34	728(10.7%)
12.即使同學有需要，也不可以將我的網路帳號及密碼借給同學	3.25	1.18	374(5.5%)

13.不可以將我或家人的資料公佈在網站上	3.57	.97	261(3.8%)
14.不可以提供同學的個人資料或電子郵件信箱給別人	3.35	1.13	374(5.5%)
15.我知道在網路上要如何保護自己的隱私安全	3.52	1.01	366(5.4%)
<b>三、網路交友的安全</b>	<b>3.26</b>	<b>.90</b>	
16.透過網路所認識的網友和平常所交的朋友是不同的	3.15	1.31	706(10.4%)
17.網路聊天的對象是沒有見過面的陌生人，經常和他們描述的身分不一樣	2.92	1.51	1102(16.2%)
18.網友在網路上所說的話不一定是真實的	3.38	1.15	495(7.3%)
19.我知道要提高警覺在聊天室中特別想要認識孩童的陌生人	3.31	1.23	574(8.4%)
20.我知道要特別注意聊天室中的聊天內容是否有異狀	3.46	1.07	416(6.1%)
21.我知道最好不要在聊天室和不認識的陌生人聊天	3.34	1.14	428(6.3%)
22.我知道應讓我的父母知道我使用聊天室的情形	3.08	1.30	597(8.8%)
23.和在網路上認識的網友見面並不適當	3.34	1.18	500(7.4%)
24.和在網路上認識的網友見面一定要告訴老師、父母或同學	3.24	1.24	552(8.1%)
25.和在網路上認識的網友見面一定要有大人或熟識的朋友陪同	3.39	1.15	470(6.9%)
26.我知道在網路上和他人交往時，要如何保護自己的安全	3.50	1.08	451(6.6%)
<b>總量表</b>	<b>3.27</b>	<b>.79</b>	

## (二) 就網路安全行為層面而言

表2是國小高年級學生在兒童網路安全素養問卷之行為層面的回答情形，此部分採情境問題的設計方式，主要在了解兒童面對可能發生的網路安全情境的行為表現為何。從表2可看出國小高年級學生在網路安全行為總量表的平均得分為3.01分，而三項分量表的平均數高低依序為個人隱私權的保護(M=3.14)、網路交友的安全(M=3.13)及不當資訊的保護(M=2.95)，其中不當資訊的保護未達3分以上，顯見學生在網路安全行為表現屬於中上程度，其中不當資訊的保護之表現行為尚待加強。

此外，學生在第2,4,6,9,10等題項有近一成的學生表示不確定要如何處理所面臨的情境，而這幾題的平均得分也多低於3分以下。細究學童的處理方式及所持之理由，則不難發現，部分學生仍存有錯誤或迷思的概念，有待澄清。包括會有惻隱之心想要幫助不認識的人；會回信給不斷寄垃圾郵件的寄件者，認為如此才能遏止對方的行為；甚至面對免費遊戲網站需要提供個人資料，學生都會不加思索認為是安全的；在遇到網友騷擾時，會擔心被罵而不敢告知家長。顯見當其面臨網路安全情境時，仍有部分學生缺乏適切判斷的標準與警覺性，也缺乏應變的處理方式，極可能使個人陷入網路安全的危機中。

表2 國小高年級學生網路安全行為之得分情形

項目	平均數 M	標準差 SD	不確定 人次(%)
<b>分項一：不當資訊的保護</b>	<b>2.95</b>	<b>.91</b>	
1. 小偉在網路上找學校作業要用的圖片，看到一個網站標示著內容提供精采照片，因此小偉依照指示點進去看，果然看到許多漂亮美眉的清涼照。如果是你，你會這樣做嗎？	3.25	1.20	500 (7.4%)
2. 小強在電子郵件中收到一封不認識的人寄來的電子郵件，標題是：「請幫忙轉寄此信，救救有生命危險的小女孩！」小強為了幫助這位女孩，於是二話不說，趕緊將此信轉寄給他認識的好朋友及同學。如果是你，你會這樣做嗎？	2.88	1.39	836 (12.3%)
3. 小新在教室上網蒐集資料，因為好玩，所以故意在奇摩網站中鍵入「色情網站」，果然出現許多色情圖片的網站，並且秀給班上同學看，大家笑成一團。如果是你，你會這樣做嗎？	3.52	1.06	350 (5.2%)
4. 小雅連續好幾天在電子郵件信箱都收到不認識的同一人寄來的垃圾郵件，他覺得很煩，於是回信問對方為何要寄信給他，並請對方停止寄信給他。如果是你，你會這樣做嗎？	2.26	1.42	654 (9.6%)

<b>分項二：個人隱私權的保護</b>	<b>3.14</b>	<b>1.06</b>	
5. 妮妮學會如何做網頁，馬上製作了一個屬於她自己的個人網頁，為了讓別人更了解她，她在網頁上放了自己美美的照片、真實姓名、年齡、星座、就讀學校、班級等資料。如果是你，你會這樣做嗎？	3.24	1.23	518 (7.6%)
6. 小華發現一個與遊戲有關的網站，他覺得這個網站很有趣。在網站中有一張申請表，只要填入姓名、性別、年齡、電話號碼和地址，就可以免費玩遊戲，小華很高興的填了他的個人相關資料。如果是你，你會這樣做嗎？	2.87	1.38	691 (10.2%)
7. 安安進入一個網站，網站要求提供5位同學或朋友的e-mail帳號、姓名和住址，就可獲得一份神秘禮物，安安很高興的提供同學的資料。如果是你，你會這樣做嗎？	3.35	1.22	522 (7.7%)
<b>分項三：網路交友的安全</b>	<b>3.13</b>	<b>1.12</b>	
8. 小美常常上網路聊天室與各地網友聊天，有一天一位男性網友邀她到外面見面，小美答應了。如果是你，你會這樣做嗎？	3.41	1.18	467 (6.9%)
9. 巧巧在網路上認識的網友，在聊天時說了一些令她感到很不舒服或噁心的話，有時還會寄e-mail來騷擾她。她非常生氣，本來想告訴爸媽這件事，但怕被爸媽知道她在網路上結交網友而被罵，因此作罷！如果是你，你會這樣做嗎？	2.86	1.48	812 (11.9%)
10. 小文在網路聊天室用暱稱交網友，有天網友建議兩人交換照片以增加彼此的認識，他因為很期待看到對方的長相，所以寄了一張自己最上像的個人獨照給對方。如果是你，你會這樣做嗎？	3.17	1.37	735 (10.8%)
<b>總量表</b>	<b>3.01</b>	<b>.91</b>	

### 三、網路安全素養的知識與行為之相關分析

表3呈現國小高年級學生在網路安全知識與行為各分量表及總量表之相關分析，可看出當學生網路安全知識認知程度越高時，其網路安全行

為的表現就越佳，兩者具有正相關，相關係數在.284~.360之間，且達.01顯著水準。

表3 網路安全知識與行為各層面及總量表之相關係數

網路安全行為	網路安全知識	不當資訊	個人隱私權	網路交友	總量表
不當資訊		.317**	.293**	.291**	.327**
個人隱私權		.277**	.291**	.287**	.312**
網路交友		.284**	.267**	.295**	.310**
總量表		.333**	.323**	.332**	.360**

\*\*p<.01

#### 四、國小高年級學生網路安全素養相關因素之差異分析

從表4及表5可看出，除是否曾接到不當電子郵件因素外，國小高年級學生的網路安全知識在下列幾項因素中之差異情形均有達到.01的顯著水準：

1. 學校是否訂定有網路使用規範：學校有訂定網路使用規範的學生之網路安全知識得分顯著高於學校沒有訂定網路使用規範者。
2. 父母在家中是否有訂定網路使用規範：父母在家中有訂定網路使用規範的學生之網路安全知識得分顯著高於父母在家中沒有訂定網路使用規範者。
3. 是否瀏覽過不當網頁資訊：無瀏覽過不當網頁資訊的學生之網路安全知識得分顯著高於有瀏覽過者。
4. 是否有結交網友：無結交網友的學生之網路安全知識得分顯著高於有結交者。
5. 每日平均上網時間：每日平均上網時間在半小時以內、半小時至一小時、一小時至二小時者，其網路安全知識的得分均顯著高於上網時間在二小時以上者。

6. 上網主要活動：上網主要活動為找尋與課業有關的資料或瀏覽個人有興趣的網站，其網路安全知識的得分顯著高於上網聊天者；而上網聊天、收發信件、找尋與課業有關的資料或瀏覽個人有興趣的網站者，其網路安全知識的得分均顯著高於玩線上遊戲者。
7. 與父母討論網路使用情形：學童會與父母雙方討論網路使用情形者，其網路安全知識之得分均顯著高於僅與父母單方討論或從不討論者；而只會跟媽媽討論者的得分也顯著高於從不討論者。

表4 國小高年級學生不同網路使用行為變項在網路安全知識差異情形之 t 考驗統計分析表

變項	N	M	SD	t值
學校是否訂定有網路使用規範				
有	3617	3.34	.71	6.034***
沒有	386	3.10	.92	
父母是否在家中訂有網路使用規範				
有	4229	3.36	.71	13.363***
沒有	2471	3.10	.88	
是否瀏覽過不當網頁資訊				
是	947	2.98	.88	-12.671***
否	5781	3.32	.75	
是否曾接到不當電子郵件				
是	2424	3.25	.73	-1.467
否	4294	3.28	.81	
是否有結交網友				
是	2797	3.15	.78	-10.453***
否	3973	3.35	.78	

\*\*\*  $p < .001$

表5 國小高年級學生不同網路使用行為變項在網路安全知識差異情形之單因子變異數分析統計表

變項	N	M	SD	F值	事後考驗
每日平均上網時間					
1. 半小時以內	2168	3.32	.82	63.545***	1>4
2. 半小時至一小時	1875	3.38	.68		2>4
3. 一小時至二小時	1215	3.30	.66		3>4
4. 二小時以上	1432	3.02	.89		
上網主要活動					
1. 上網聊天	1350	3.30	.67	28.624***	3>1
2. 收發信件	206	3.39	.68		4>1
3. 找尋與課業有關的資料	725	3.45	.79		1>5
4. 瀏覽個人有興趣的網站	900	3.42	.65		2>5
5. 玩線上遊戲	2871	3.19	.82		3>5 4>5
與父母討論網路使用情形					
1. 只會跟媽媽討論	832	3.33	.71	86.788***	1>4
2. 只會跟爸爸討論	332	3.20	.81		3>1
3. 會跟爸爸或媽媽討論	2723	3.43	.68		3>2
4. 從不討論	2866	3.10	.86		3>4

\*\*\* p&lt;.001

從表6及表7可看出，國小高年級學生不同個人網路使用行為變項在網路安全行為之差異情形如下：

1. 學校是否訂定有網路使用規範：學校有訂定網路使用規範的學生之網路安全行為表現顯著優於學校沒有訂定網路使用規範者。
2. 父母在家中是否有訂定網路使用規範：父母在家中有訂定網路使用規範的學生之網路安全行為表現顯著優於父母在家中沒有訂定網路使用規範者。
3. 是否瀏覽過不當網頁資訊：無瀏覽過不當網頁資訊的學生之網路安全行為表現顯著優於有瀏覽過者。
4. 是否接觸過不當電子郵件：無接觸過不當電子郵件的學生之網路安全

行為表現顯著優於有接觸過者。

5. 是否有結交網友：無結交網友的學生之網路安全行為表現顯著優於有結交者。
6. 每日平均上網時間：每日平均上網時間在半小時以內、半小時至一小時、一小時至二小時者，其網路安全行為表現顯著優於上網時間在二小時以上者。
7. 上網主要活動：上網主要活動為上網聊天、找尋與課業有關的資料及瀏覽個人有興趣的網站者，其網路安全行為表現顯著優於玩線上遊戲者；上網主要活動為找尋與課業有關的資料者，其網路安全行為表現顯著優於上網聊天者。
8. 與父母討論網路使用情形：學童會與父母雙方討論網路使用情形者，其網路安全行為表現均顯著優於僅與父親單方討論或從不討論者。

表6 國小高年級學生不同個人網路使用行為變項在網路安全行為差異情形之 t 考驗統計分析表

變項	N	M	SD	t值
學校是否訂定有網路使用規範				
有	3605	3.06	.88	3.664***
沒有	386	2.88	1.01	
父母是否在家中訂有網路使用規範				
有	4216	3.09	.86	9.031***
沒有	2463	2.88	.99	
是否瀏覽過不當網頁資訊				
是	943	2.69	.98	-11.948***
否	5771	3.07	.89	
是否曾接到不當電子郵件				
是	2414	2.94	.89	-5.300***
否	4290	3.06	.92	
是否結交網友				
是	2786	2.90	.92	-8.641***
否	3964	3.09	.90	

\*\*\* p<.001

表7 國小高年級學生不同網路使用行為變項在網路安全行為差異情形之單因子變異數分析統計表

變項	N	M	SD	F值	事後考驗
每日平均上網時間					
1. 半小時以內	2160	3.06	.92	41.796***	1>4
2. 半小時至一小時	1870	3.12	.82		2>4
3. 一小時至二小時	1213	3.03	.85		3>4
4. 二小時以上	1426	2.78	1.02		
上網主要活動					
1. 上網聊天	1346	3.05	.84	21.337***	3>1
2. 收發信件	205	3.11	.91		1>5
3. 找尋與課業有關的資料	721	3.24	.86		3>5
4. 瀏覽個人有興趣的網站	897	3.12	.83		4>5
5. 玩線上遊戲	2867	2.93	.95		
與父母討論網路使用情形					
1. 只會跟媽媽討論	832	3.06	.87	30.830***	3>2
2. 只會跟爸爸討論	333	2.90	.97		3>4
3. 會跟爸爸或媽媽討論	2711	3.13	.85		
4. 從不討論	2856	2.90	.97		

\*\*\* p&lt;.001

## 五、討論

從上述的研究結果，本研究歸納出幾點重要之發現：

- (一)國小高年級學生的網路安全素養之知識與行為表現屬中上程度，且兩者有正相關存在。

本研究之國小高年級學生網路安全素養共分成網路安全知識與網路安全行為兩層面，就總量表及分量表的平均得分而言，學生整體表現在中上程度。而其得分之高低依序是個人隱私權的保護、網路交友的安全及不當資訊的保護。且從研究結果分析發

現，學生對網路安全的認知越正確，其行為表現也就越佳，當面臨網路安全問題時，將越能有適切的處理方式。值得注意的是部分題項均有一成上下的學生表示不確定正確的知識或行為表現為何，顯見在網路安全議題上仍須透過教學之力量加以強化或釐清重要觀念。

上述發現也提供教學者一個重要的省思，雖然我們無法預知學生何時會面臨網路使用的負面情境，但從教學上我們可以強化學生對網路安全的正確認知與自我保護意識，透過課程、教材及活動設計，將有助於學生日後面對問題能知道如何自處的能力及正確的行為表現。而相關之兒童網路安全教育的課程設計宜融入 Wishart(2004)所特別強調的「當學生遇到負面的情境時該如何自處」之行為能力的養成，以增強其問題解決的能力。

(二)在不當資訊的保護方面，部分學生在瀏覽網頁或接收電子郵件曾接觸過含有暴力、色情之資訊，且學生多半不會主動告知老師、家長或尋求師長協助。

從國小高年級學生的網路使用現況中可發現有13.9%的學童曾瀏覽過含有色情、暴力或血腥等不當資訊之網頁，甚至有高達35.7%的學生曾接到含有不當資訊的電子郵件，此點顯示我國目前在網站過濾軟體或網站分級制度的實施尚未具體落實；另外，垃圾郵件與含有不當資訊郵件的過濾與管控也是值得加以正視的問題。

除此之外，本研究發現當學生在網路上接收到令其感到不舒服的資訊時，往往不知要告知身旁的老師或家長，也尚無法體會師長檢查其上網紀錄是保護其上網安全的防範措施之一；本研究發現有四成的兒童從來不與父母討論網路使用相關議題。無怪乎，兒童上網接觸到色情或暴力的資訊成為多數家長最擔憂的網

路安全議題之一(國家通訊傳播委員會, 2007; Ralston, 2005), 而其原因究竟是如新加坡的PAGi調查顯示是兒童刻意不讓父母知道(吳明燁、洪慧芳譯, 2007), 還是另有其他原因, 例如擔心被罵受罰或是被禁止使用網路、抑或是親子缺乏溝通所致(Boys & Girls Clubs of America and National Center for Missing & Exploited Children, 2002), 此點有待後續研究深入探討。但可以肯定的是兒童上網, 家長有參與的必要及監督的責任, 因此在網路安全教育中如何讓家長不缺席, 家長方面的訓練也是一項重要的課題, 不容忽視。

- (三) 在個人隱私權的保護方面, 宜加強網路購物的正確觀念及個人資訊的保護意識。

研究結果雖然顯示學生的網路安全知識與行為表現在中上程度, 但當本研究問及「你是否會應網站要求而將下面的私人資訊提供給別人?」時, 仍有近50%的學生會在網路上提供個人性別、40%會提供e-mail帳號、35%左右的學生會提供個人姓名及年齡、23.3%會提供就讀學校等資訊, 而學生可能未能思考到這些資訊提供後的可能流向或後果, 甚至是在無意間暴露自己的真實身分與所在位置而不自知, 而這些重點可能都是未來網路安全教育所要強調的重要觀念。

- (四) 在網路交友的安全方面, 部分國小高年級學生已有結交網友, 且對於網友的定義有待釐清。

本研究發現有近四成的國小高年級學生表示有結交網友, 38.1%曾和網友透過 e-mail 溝通或在線上聊天, 8%有互通過電話, 3.2%曾約在外面見過面; 也對「網路聊天的對象是沒有見過面的陌生人, 經常和他們描述的身分不一樣」此一網路安全知識的題項, 不甚確定。針對此一發現結果, 在擔憂之餘可能需要先

行釐清一個基本問題：即在兒童的觀念裡，所謂的網友究竟是指透過網路所認識的陌生人？還是熟識的同學朋友，透過網路溝通聯繫都稱之為網友？此點可作為未來網路交友課程中的重要教學重點之一，先行釐清，使兒童有正確的認識。

#### (五) 國小高年級學生網路安全素養之重要影響因素

本研究發現國小高年級學生網路安全知識的重要影響因素有學校是否訂定有網路使用規範、父母在家中是否有訂定網路使用規範、是否瀏覽過不當網頁資訊、是否有結交網友、每日平均上網時間、上網主要活動、與父母討論網路使用情形等七項；而國小高年級學生網路安全行為的重要影響因素則有學校是否訂定有網路使用規範、父母在家中是否有訂定網路使用規範、是否瀏覽過不當網頁資訊、是否接觸過不當電子郵件、是否有結交網友、每日平均上網時間、上網主要活動、與父母討論網路使用情形等八項。此一研究結果可歸納發現：當學生本身網路使用行為越正向(如不瀏覽不當網頁資訊、不接觸不當電子郵件、不任意結交網友、適度的上網時間及從事正當的上網活動)、父母參與兒童網路使用程度越高(包括訂定家中網路使用規範、與父母討論網路使用情形)、學校訂定有明確的網路使用規範，都將更有助於提升學生的網路安全素養。

## 伍、結論與建議

### 一、結論

- (一)目前國小高年級學生網路安全素養之知識與行為兩層面表現屬中上程度，且兩者呈正相關，但學生仍有部分觀念不清或待加強之處，可透過網路安全教育之實施加以強化。

就不當資訊的保護，學童通常不會主動告知父母、師長尋求協助；甚至父母或師長不清楚學生上過哪些網站。就個人隱私權的保護，學生需加強網路購物安全知識，並且要協助其瞭解免費網路遊戲背後所可能潛在的安全問題。就網路交友的安全，需瞭解學生網路交友現況，尤其提醒其注意網路上不認識的陌生人，經常與他們描述的身分不一樣。

(二)國小高年級學生網路安全知識之重要影響因素，包括學校有訂定網路使用規範、父母在家中有訂定網路使用規範、無瀏覽過不當網頁資訊、無結交網友、每日平均上網時數在二小時以內、上網活動非屬聊天或玩線上遊戲、及會與父母討論網路使用情形的學生，在網路安全知識的表現都較佳。

(三)國小高年級學童網路安全行為之重要影響因素，包括學校有訂定網路使用規範、父母在家中有訂定網路使用規範、無瀏覽過不當資訊、無接觸過不當電子郵件、無結交網友、每日平均上網時間在半小時以內、及上網活動非屬收發信件或玩線上遊戲、及會與父母討論網路使用情形的學生，在網路安全的行為表現較佳。

## 二、建議

雖然兒童使用網際網路本身就有其潛在的危險(Palinski, 2005)，但一如澳洲參議員Helen Coonan所強調的「兒童並不需要因此而畏懼網路，因為它是很有趣而且非常有用的工具。」但卻需要教育兒童認識網路的安全問題，例如在怎樣的情形下陌生人會企圖接近他們，以及他們如何提高警覺性(Ralston, 2005)。亦即強化兒童的網路素養(Net literacy)，其中最重要的就是網路安全的考量(Wishart, 2004)。基於上述之研究結果與發現，本研究擬提出幾點重要之建議，以作為未來教學及研究者之參考。

(一)兒童網路安全消極面應透過過濾軟體、網站分級制加以管控，積極

面則須從學校教育著手，例如訂定學校網路使用規範、提供老師適切的網路安全教育之教材與範例，尤須著重相關重要觀念如網友、個人隱私資料的流向，以及提供負面情境的模擬與適切處理方式之教學，進而培養學生正確的網路安全素養。

- (二)兒童網路安全須由政府、學校老師及家長三方面共同攜手合作。尤其是家長能主動關切並參與孩子的上網活動或與孩子訂定家中網路使用規範，將是首要之務。而如何透過親師合作，讓家長除關心孩子課業外，亦能從家中輔導及協助孩子發展正確的網路使用行為，建議未來能透過研究規劃出適切之家長參與策略或提供家長網路安全相關之親職教育著手。
- (三)未來兒童網路安全教育課程之內容設計，可優先考慮從不當資訊、個人隱私權及網路交友三方面著手，與學生的網路使用經驗相結合，協助學生瞭解網路安全產生的可能管道或來源、適切的判斷標準與正確處理方式等。另外，也可增加其他議題的探討，例如網路著作權、網路購物等，或從新興的科技如部落格、手機、PDA等所衍生的網路安全議題加以著手研究並規劃適切課程，以防範在家長或老師無法監督或管控之下兒童上網所衍生的安全憂慮。
- (四)未來兒童網路安全素養，無論是在知識或是行為層面表現的提升，建議可以從下面幾個方向來加以著手：
- 1.經由本研究發現國小高年級學生網路安全素養主要影響因素，包括學校及家庭有訂定網路使用規範、以及會與父母討論網路使用情形的學生，其網路安全素養表現情形越佳。此點顯示明確的網路安全使用規範不僅能協助學生確切了解網路安全的意義及範疇，且透過家長的適度溝通，更有助於學生觀念的釐清，也能協助及早遏阻負面價值或行為的產生。

2.國小高年級學生網路安全素養的表現亦因學生的上網活動、每日上網時間及相關網路使用經驗(如有無接觸不當資訊、接觸不當電子郵件及結交網友)的不同而有所差異，未來教師或家長可特別從學生的上述網路使用行為處著手關切，以了解上述網路使用行為如過度或不當是否會影響其網路安全的認知或行為表現，以收防範未然之效。

### 致謝

本研究為國科會補助「兒童網路安全學習網站的設計與學習成效評鑑之研究」(NSC 95-2520-S-024-004-MY3)之部分研究成果，特此致謝。同時對於所有參與本研究之國小教師及學生，致上最高的謝忱。

### 參考文獻

- 小蕃薯（2006）。小朋友網路行為調查。2008年6月11日。取自<http://survey.yam.com/>
- 尹玫君（2004）。國小學生資訊倫理態度和行為的探討。南大學報，38(2)，1~21。
- 王鍾和（2001）。網路交友。學生輔導，77，72-77。
- 王蘭伶（2005）。國小高年級學童網路交友實驗教學實施成效之研究。國科會補助大專學生參與專題研究計畫研究成果報告(編號：NSC 93-2815-C-024-005-H)，未出版。
- 何琦瑜（2003）。網路變身犯罪天堂。天下雜誌，2003年11月號，98-102。
- 吳明燁、洪慧芳（譯）（2007）。A. Khoo, A. Liao, & E. Tan 著。孩子回家只上網怎麼辦？台北市：美商麥格羅·希爾。
- 兒童福利聯盟基金會（2007）。2007年台灣地區兒少打玩網路遊戲行為

- 調查報告記者會**。2008年6月11日。取自<http://www.children.org.tw/news.php?id=1899>
- 金車教育基金會(2008)。青少年網路休閒問卷調查。2008年6月20日，取自<http://www.family.org.tw/~sff1/modules/news/article.php?storyid=82>
- 林靜茹(2003)。網路迷航記—高中學生網路成癮行為之現況分析。《學生輔導》，86，72-91。
- 洪華檜(2006)。國小中高年級學生的網路行為、管理認同態度與親子關係之研究。國立臺南大學教育經營與管理研究所碩士論文，臺南市。
- 康旭雅(2004)。國小學生資訊倫理實驗教學成效之研究。國立臺南師範學院初等教育系課程與教學碩士班碩士論文，未出版，臺南市。
- 國家通訊傳播委員會(2007)。「推動網站內容分級制度成果」民調報告。2008年6月11日。取自[http://www.ncc.gov.tw/kidsafety/research\\_960522.pdf](http://www.ncc.gov.tw/kidsafety/research_960522.pdf)
- 陳增穎(2000)。開啟或關閉？—網際網路對青少年人際關係的影響。《師友》，2月號。
- 黃有志(2001)。網路上兩性互動的輔導。《學生輔導》，74，26-33。
- 黃葳威、林紀慧、錢玉芬、簡南山(2005年6月17日)。青少年網路素養調查報告。文發表於「繫上白絲帶，關懷 e 世代」記者會，立法院群賢樓801會議室。愛鄰協會白絲帶工作站。
- 游森期(2001)。e 世代青少年網路成癮及網路使用之輔導策略。《學生輔導》，74，34-43。
- 賽門鐵克公司(無日期)。未成年子女的網路安全。2005年10月13日，取自<http://www.symantec.com/region/tw/homecomputing/article/childsafety.html>
- Boys & Girls Clubs of America, & National Center for Missing & Exploited

- Children. (2002). *NetSmartz evaluation project: Internet safety training for children and youth ages 6 to 18 report highlights*. Retrieved October 4, 2004, from <http://www.netsmartz.org/pdf/evalstathigh.pdf>
- Goldfarb, E. K. (1999). Learning in a technological context. In B. K. Stripling. (ed.). *Learning and libraries in an information age: Principles and practice*. Englewood, CO: Libraries Unlimited, Inc.
- Magid, L. J. (2004). *Child safety on the information highway*. Alexandria, VA: National Center for Missing & Exploited Children. Retrieved September 19, 2004, from [http://www.safekids.com/child\\_safety.htm](http://www.safekids.com/child_safety.htm)
- Palinski, K. (2005). *Discovering the meaning of Internet safety*. Unpublished master thesis, State University of New York, Buffalo, NY.
- Ralston, N. (2005). *FED: Children exposed online to adult content and strangers*. AAP General News Wire. Sydney: Apr. 22, 2005. Retrieved from November 22, 2005, from <http://proquest.umi.com/pqdweb?did=834226081&Fmt=3&clientId=39082&RQT=309&VName=PQD>
- Suler, J. (1998). *Adolescents in cyberspace*. Retrieved January 4, 2005, from <http://www.rider.edu/uler/psyber/adoles.html>
- U. S. Department of Justice, Federal Bureau of Investigation. (2000). A parent's guide to Internet safety. Retrieved October 6, 2004, from <http://www.fbi.gov/publications/pguide/pguidee.htm>
- Wishart, J. (2004). Internet safety in emerging educational contexts. *Computers & Education*, 43, 193-204.
- Young, K.S. (1996). *Internet addiction: The emergence of a new clinical disorder*. Poster presented at the 104th Annual Convention of the American Psychological Association, August 18.

教育學誌 第二十三期

2010年5月，頁37~82

## 中部地區小四學生記敘文寫作能力檢測與分析 -以狀物類記敘文為例

許雅惠

臺中教育大學語文教育學系博士生

楊淑華

臺中教育大學語文教育學系副教授

### 摘 要

寫作能力反應學生語文程度並影響其學習，因此教學者必須了解學生寫作情形。有鑑於此，本研究以中部五縣市國小四年級學童為研究對象，以分層抽樣方式進行寫作能力檢測，並就施測統計結果，採分組方式，分就量化統計與質性分析探討小四學童在狀物類記敘文之寫作情形。研究發現小四學生在狀物類記敘文寫作上不如寫人、記事等其他次類記敘文，高低分組學生在內容、技巧與文字修辭上各因不同的表現而影響其得分。問卷調查並發現，小四學生認為寫作是有趣的，且希望能得到老師的讚美，而每學期練習寫作篇數則對其寫作表現有顯著影響。

關鍵字：寫作能力、寫作評量、記敘文寫作

## **Examination and Analysis of Narrative Writing Ability of Fourth Graders in Central Taiwan – Descriptive Narration as An Example**

Ya-Hui Hsu

Doctoral Student, Department of language and literacy  
Education, National Taichung University

Shu-Hua Yang

Associate Professor, Department of language and literacy  
Education, National Taichung University

### **Abstract**

This study examines and analyzes narration writing performance of fourth-grade students. Samples were taken from 15 elementary schools in five counties in central Taiwan. Data were collected and systematized from writing tests and questionnaires which were further analyzed with descriptive statistics and qualitative analysis. The study shows that the performance of the fourth-grade students in descriptive narration writing was not as good as the other types of narration writing. The group with higher scores was better than the group with lower scores in regard to content, skills and text. According to the questionnaires, the students are interested in writing and wish to get praises from the teacher. In addition, the number of pieces written in a semester has a significant effect on their writing performance.

**Key words:** writing ability, writing assessment, narrative writing

## 壹、研究背景與目的

近幾年來，我國學童的語文能力有下降的趨勢，尤其在寫作方面，由於網路文化的影響，連篇的別字、似是而非的語句以及大量的火星文屢見不鮮，在在顯現學生語文素養的低落。然而，語文能力是學習的一切基礎，語文教育向來是各國教育的重心，對於學生的學習結果，也往往以其書面表達能力作為檢覈的重點。作文是書面語言的表達形式之一，展現學生識字寫字、遣詞造句、布局謀篇、語文表達的能力，並綜合體現學生的思維見解、背景知識與生活經驗（馮永敏，2006）。進而言之，寫作不僅是學童聽、說、讀等能力的綜合表現，也因其可以記錄思惟結果、整合情感思想、並促進反省思考，更有學者視其為一種學習工具(Arnold, 1991)。

簡言之，寫作能力不僅直接反應學生的語文程度，影響其平日表達與溝通的效果，也影響學習者學習的成效，因此，寫作評量與分析不僅應在語文教育中佔重要地位，以作為檢視與強化學生語文能力之用，教學者更應確實掌握學生的寫作能力及文章品質，並針對其不足之處加以補強，方能有效提升學生寫作能力，進而豐富其語文素養。

為了解學生寫作表現，本研究擬以小四學生為施測對象，並進行分析研究；以小四生為施測對象，係考量其在九年一貫課程中已具有第一階段之語文學習經驗，由語句、段落到篇章的組成經過若干練習，並對文體有初步認識，因此希望透過施測與分析，了解這階段學生在記敘文的表現情形。經由抽樣、施測以及閱卷批改後的平均分數比較，發現小四學生在狀物記敘文的寫作表現上有進一步探究分析之處，因此透過統計資料了解其在狀物記敘文的寫作情形，並進行質性分析，深入了解其作品所呈現不足的部分。據此，本文研究目的有三：

- 一、了解中部五縣市小四學生記敘文寫作上的得分表現。
- 二、分析中部五縣市小四學生在狀物記敘文中內容表達、敘寫技巧與文字修辭的表現狀況。
- 三、了解中部五縣市小四學生對寫作的想法，並探究學習背景對寫作成就之影響。

同時，將綜合上述研究結果，提出建議，作為國小進行寫作教學與學術界規劃寫作測驗之參考。

## 貳、文獻探討

### 一、寫作能力分析

#### (一)寫作所需的陳述性知識與程序性知識

當代認知心理學關注於人類智力與訊息處理，探討重心之一 是知識表徵 (Knowledge representation) 的本質。知識表徵指的是我們的長期記憶與工作記憶中，訊息呈現的方式。一般會將知識分為兩類：陳述性知識 (亦稱敘述性知識 declarative knowledge) 與程序性知識 (procedural knowledge)。前者係指了解事件本身的知識，包括事實、理論、事件及物體的知識；後者則是了解事情應怎麼做的知識，包括動作技能、認知技能及策略 (岳修平，1998；林煥民，2007；張春興，1993；鄭昭明，1993)。

以寫作而言，所需的陳述性知識包括對寫作主題、語言、讀者以及寫作計劃的知識，例如文本基模 表徵不同形態的文本結構 (故事體或說明文) (岳修平，1998)；研究結果顯示，加強兒童對文本結構的認識，強化其文本基模，有助於理解與寫作成效之提升 (蔡銘津，1996)。至於構成寫作此一歷程所需的程序性知

識，則包括計劃、轉譯和檢視，其中自動化歷程，也有策略性歷程（岳修平，1998）。

綜言之，寫作係一複雜歷程，陳述性知識與程序性知識會以不同方式產生交互作用（林煥民，2007）；個體首先必須針對寫作主題進行計劃，提取既有的知識與經驗，並運用已知的寫作技巧加以組織鋪陳，轉譯過程中並需不時檢視，加以修正潤飾，必要時甚至需重新設定目標、組織想法，透過多次的循環與修正，方能完成任務。

## (二)九年一貫國語文寫作能力指標分析

97年國民中小學九年一貫課程綱要將國語文學習領域區分為四個學習階段，並分別訂定能力指標，四階段分別為一至二年級（第一階段）、三至四年級（第二階段）、五至六年級（第三階段）以及七至九年級（第四階段）。然在此之前，92年課程綱要係將國語文學習領域分為三個階段：一至三年級為第一階段，四至六年級為第二階段，七至九年級為第三階段。因階段畫分不同，能力指標也略有所異，有所重複或調整。

在92年版與97年修正綱要規定中，四年級分屬不同的階段劃分，考量施測時間及97年課綱實施期程，本研究對學生寫作能力之評析，將以92年版能力指標為主。<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup>本研究於民國九十七年間進行抽樣施測與統計，適逢新版能力指標修訂公布之際，本研究施測對象為小四學童，在92年與97年課綱版本中分屬不同階段，考量其所學習課程係依據92年課綱能力指標而規劃，且97年版課綱將自一百學年度始正式實施，因此以92年課程綱要所列能力指標為主要依據。

據第二階段寫作部分的能力指標所示，自國小四年級起學生必須開始練習由語句、段落到篇章的完成，茲將各項能力指標所指涉的寫作能力整理如表1所示：

表1：92年國民小學九年一貫課程綱要寫作能力指標歸納分析

分項	指標	能力綜述
1寫作態度	F-2-1、F-2-1-1 能養成觀察周圍事物，並寫下重點的習慣。 F-2-10、F-2-10-2、F-2-10-3 能欣賞自己的作品，在寫作中發揮豐富的想像力。	觀察力、想像力以及欣賞能力的培養
2寫作能力		
2.1文體知識	F-2-3、F-2-3-3、F-2-3-4-1能掌握記敘文的特性，練習寫作。	對文體的掌握
2.2內容思想	F-2-6能依收集材料到審題、立意、選材、安排段落、組織成篇的寫作步驟進行寫作。 F-2-6-7練習利用不同的途徑和方式，收集各類寫可供寫作的材料。並練習選擇材料，進行寫作。	審題、立意等能力的培養
2.3組織結構	F-2-6能依收集材料到審題、立意、選材、安排段落、組織成篇的寫作步驟進行寫作。 F-2-6-10練習從審題、立意、選材、安排段落及組織等步驟，習寫作文。	選材、組織等能力的培養
2.4文字修辭	F-2-7、F-2-7-1能了解標點符號的功能，並能恰當的使用。 F-2-8、F-2-8-2寫作時能理解並模仿使用簡單的修辭技巧。	運用字詞、標點符號以及修辭方法能力的培養
2.5修改能力	F2-5-1 能從內容、詞句、標點方面，修改自己的作品。	對寫作的後設監控能力

資料來源：92年國民中小學九年一貫課程綱要本國語文領域第二階段寫作能力指標（教育部，2003）。

如表中所示，寫作指標所指涉之能力指標可分為二部分，一是寫作態度，包括分享作品、欣賞與蒐集各類文章習慣與能力；第二部分為寫作能力，包括寫作表達能力與寫作思維能力，前者係指對文體的掌握、搜集材料、遣詞造句、組織架構、修辭潤飾等能力，後者則涉及審題立意、觀察、想像、聯想等能力。學生具備了這些基本能力，寫作才能條理清晰且言之有物。

如以九年一貫能力指標為依據，四年級是第二階段的起始，就記敘文寫作而言，在這個階段，學生必須培養想像力、觀察力，掌握文體（記敘文）特色，進而透過審題、立意、選材組織等過程，完成一篇文章，同時必須注意遣詞用字與標點符號的使用，甚至應掌握若干修辭技巧；此外，學生不僅應培養欣賞能力，並應開始學會修改自己與他人的作品，這不僅關乎鑑賞能力，對自己作品的修訂，還涉及後設監控能力的培養。

### (三)寫作狀物記敘文重點

狀物記敘文是記敘文分類其中一項，指的是對動物、植物、器物與建築物等作具體的描繪(陳正治，1995)，換言之，在這類記敘文中，經常要透過描寫的手法，將事物以生動的形象展現在讀者眼前，透過適當的描寫，可以令讀者如親睹其物；寫作上除了應把握記敘文寫作要領，透過審題立意、構思選材、布局謀篇、鍛字鍊詞等步驟，逐步完成文章，寫作此類記敘文還要注意以下重點（江美儀，2007；杜淑貞，1996；陳正治，1995）：

- 1.掌握特徵：充分運用五官，藉由視覺、觸覺、嗅覺、聽覺的感知，把握所寫事物的特徵，加以描寫，就能讓所寫事物具生動的形象，躍然紙上。
- 2.細節的描寫：寫物要呼應主題，除了敘述，並要加上刻畫描寫的工夫，除了寫出主要重點與特徵，細部的觀察與描寫仍是不可或缺。

3. 避免概念的寫法：如果在狀物記敘文中，缺乏上述特徵與細節的描寫，則不容易產生實感，例如「我的房間很美」這樣的寫法籠統含糊，即為一例。
4. 提供特別的經驗：要讓所狀之物產生生命，就要賦予物體與人們之間的情誼，可藉由人物間的關係、人們看待物體的態度進行側面的描寫，甚至可以透過事件敘述或對話的方式，讓讀者對所狀事物有深刻的體會。
5. 善用修辭法：物體為靜態事物，除了摹寫等方法，還可利用擬人、呼告等方式，讓所狀物更具生動形象與生命力，文章也將更有趣味。
6. 託物寓理抒情：寫物除了要細細刻劃，仍要在行文之中展現作者的體悟與情感，不論是哲理的傳達或情感的抒發，都會讓物體更有生命力，並展現對人的啟示與影響，這也是狀物記敘文和說明文不同之處。如能在文句間展現情味哲思，作品將更見深度。

## 二、寫作評量內容

### (一)寫作評量向度

寫作評量包含寫作態度的評量及成品的評定，對態度的評量包括個人的認知、情感以及採用策略與行動（郭生玉，1985）。國內學者及研究者王萬清、鄭博真、柯志忠、李虹佩等均曾設計態度量表以評定學生寫作態度（王萬清，1997；李虹佩，1999；柯志忠，2000；鄭博真，1996）。目前對寫作的探討，除成果導向外，並兼重歷程導向，有研究指出，在學生寫作過程中對其潛能加以評估並適當介入，將對低成就學生有促進效果（陳鳳如，2007）。

寫作成品的評定又可以分為整體性評分（global scoring）與分析性評分（analytic scoring）（轉引自Isaacson, 1999）。所謂整體評量就是就考生寫作程度，參照評分規準的綜合描述，直接給予的整體評比，如台灣地區國中基本學力測驗，教師在打學生作文分數也經常採用這種方式。至於分析評量則採一個量表或檢核表為基礎的分析，如學者張新仁的記敘文五點量表（張新仁，1992）。兩相比較下，分析性評量雖較費時，但其反映出之向度較多、內涵較豐富，不僅有助於了解學生的能力，更可以回饋老師，作為修正寫作引導教學的依據。

綜言之，寫作係一動態歷程，態度與潛能的評估可提供教師在學生寫作歷程中鷹架的建立；作品的評量則有助於教師對學生寫作能力的鑑定與後續的協助，兩者均有助學生寫作品質的提升。本研究主要分析學生寫作的成品在不同向度的表現，因此以下將就學者對作品評量的分析向度進行討論。

依據各家評述，寫作評量的向度可分列以下幾個向度（李虹佩，1999；柯志忠，2000；高令秋，1996；張新仁，1992；陳鳳如，2007；楊淑華，2006；蔡銘津，1990）

1. 內容思想：審題立意、內容取材、見解新穎。
2. 組織結構：段落清晰、起始生動、承轉曲折、結尾得宜、前後呼應、布局謀篇。
3. 敘寫技巧：條理、書寫格式、基本技巧、寫作規範
4. 文字修辭：字句修辭。
5. 語言表達：語句、標點、書法、書寫。
6. 情感表達

就記敘文寫作而言，不論是寫人記事、或寫景狀物，均強調情感的抒發，亦即要文情並茂，因此內容思想即可涵蓋情感表達

一項。而文章的結構組織，其實取決於作者的敘寫技巧，敘述之際如注意基本技巧與寫作規範，能有條不紊、層次分明，因此敘寫技巧可涵蓋組織結構一項。至於文字修辭則著重書面語言的格式與潤飾，因此可涵蓋語言表達一項。而內容表達、敘寫技巧以及文字修辭所指涉之寫作知識，則綜合如表2所示。

表2：寫作評量向度與寫作知識對照表

寫作知識 評量向度	陳述性知識	寫作程序性知識之歷程	
內容表達	1.對寫作主題的認識 2.對寫作語言的認識	計劃 1.目標設定 2.產生想法-提取舊經驗	檢視
敘寫技巧	1.文體知識（文本基模） 2.布局章法的知識 3.書寫格式與寫作規範的知識	計劃 1組織（決定文體、安排段落等策略性選擇） 轉譯	
文字修辭	1.文法與修辭等知識	轉譯 1.處理文法、修辭與標點等細節	

資料來源：作者自行整理

如表中評量向度與寫作知識交互指涉所示，成功的計劃、組織與轉譯，有賴陳述性知識與程序性知識加以完成。是故，學生要進行寫作時，除了必須具備文體與寫作知識，對寫作主題並要有一定的了解；而豐富的內容思想並要透過敘寫技巧加以表達，因此要策略性地加以提取、選擇與組織；而作者在書寫之際，能妥當選詞用字、乃至成句成篇，成通順之作。如用字精鍊而注意潤飾，更能夠為文章增色，而文章中語詞字彙的豐富與否，端賴作者是否有足夠的知識與經驗。重要的是，作者必須不時加以檢視，透過一連串的反覆修訂，方能順利完成寫

作，因此作品的內容表達、敘寫技巧以及文字修辭，可以反應作者寫作陳述性知識與程序性知識的程度。綜言之，在作為評閱的基準中，實有據上述三大向度針對作品詳加評析之必要，而教學者並可據以針對寫作者之需要進行指導，進而擴充、完備其寫作知識。

### 三、當前探討國中小學生寫作表現之相關研究

經蒐集文獻，茲將近年來學者在學生寫作表現之相關研究說明如下：

陳香如（1997）針對六年級學生作文進行分析，以了解學生修辭能力，結果指出小六學生在修辭運用尚稱良好，少數並有運用極佳的情形，其中以類疊、感嘆、譬喻及對偶等方式出現較多。而在寫作錯誤情形上，屬語文方面有九類，屬修辭方面有十六類。

林素珍（2007）以北、中、南、東等地區的四所國中所實施的二年級學生進行命題作文抽樣分析。研究指出，國中學生在寫作上有下列錯誤：1.在審題立意上—未了解題意；2.在行文布局上—段落安排不妥、文意不連貫、人稱敘述不統一；3.在遣詞造句上—措詞不當、過度口語化、語詞重出或不當省略、語意不合邏輯；4.在錯別字及標點符號上—音近而字誤、整段一逗到底。研究除分析錯誤，並提供寫作補救教學之重點。

吳雨潔（2007）以看圖作文方式了解小四學童寫作能力，並探討性別與地區對寫作表現的影響，以及小四學童的詞彙運用情形與文字上的錯誤分析；研究發現小四學童在看圖寫作的表現上趨向良好，不同性別與地區的學童在寫作能力上確有差異，得分高者的學童詞彙豐富，得分低者在詞彙運用上多有錯誤或贅語。

此外，部分研究者並以學生作品中語句的偏誤分析為重點，研究顯示學生在寫作時會受到閩南語等方言影響，有方言直譯或語詞誤用的情形，致使產生語法或語詞上的錯誤（胡倩華，2006；高維貞，2006；郭

秀芬，2002）。

經考察能力指標意涵與綜觀各家對作文評量向度之探討，以分析性評量方式評量學生寫作成品，既可了解學生不同向度的寫作表現，以提供教師較具體的回饋並藉以修正教學，同時也可據以檢視學生寫作能力是否已達課綱羅列指標之要求。而綜觀研究者在學生寫作表現上的分析研究，學生寫作時，在內容表達、敘寫技巧以及文字修辭上都各有尚待加強的部分，鑒於上述考量，本研究將以內容表達、敘寫技巧以及文字修辭作為評量學生寫作成品的三大向度，以提供為寫作指導之參考。

## 參、研究方法

### 一、研究對象

本研究以國小四年級學生為研究對象，以分層取樣方式，由台灣中部五縣市（台中縣市、南投縣、苗栗縣、彰化縣）依學校規模及學生比例抽測國小四年級學生，取樣方式說明如下：

第一階根據縣市及人口密度兩個變項進行分層，以確定各縣市在中部地區所佔的地位、及彼此的數量相關。第二階段則根據各縣市各學校規模，以班級為單位進行簡單隨機抽樣抽取樣本班級。依照各縣市實際抽樣人數及學校規模大小（分30班以下，30-60班、60班以上），分層抽樣15校，71班，2100位學生，抽樣規畫如表3所示，回收統計後，最後獲至有效樣本1996份：

表3：台灣中部五縣市四年級學生分層抽樣分配表

縣市	概況		分層抽樣			
	分類	校數	校數	班數	學生數	佔該縣市百分比
台中市	30班以下	15	1	2	47	9.54%
	30-60班	35	1	8	238	48.76%
	61班以上	16	1	7	203	41.69%
	縣市小計	66	3	17	488	
南投縣	30班以下	141	1	4	132	63.87%
	30-60班	9	1	2	60	29.53%
	61班以上	1	1	1	14	6.60%
	縣市小計	151	3	7	206	
彰化縣	30班以下	143	1	8	250	47.10%
	30-60班	22	1	5	152	28.62%
	61班以上	10	1	4	128	24.28%
	縣市小計	175	3	17	530	
台中縣	30班以下	107	1	7	200	30.36%
	30-60班	48	1	11	342	51.91%
	61班以上	10	1	4	117	17.73%
	縣市小計	165	3	22	659	
苗栗縣	30班以下	110	1	5	142	65.44%
	30-60班	10	1	2	66	30.41%
	61班以上	1	1	1	9	4.15%
	縣市小計	121	3	8	217	
	67		15	71	2100	

(資料來源與抽樣依據：依據教育部2007年公告，95學年度小三學生的統計數據推估，以利2008年進行施測)

## 二、研究工具

### (一)寫作題本

本研究題本的設計，係依據前述九年一貫課程綱要中能力指標的釐訂（參見附錄一）（楊淑華、王暄博、郭伯臣，2009），針對小四學生（初級寫作者）設計語句、段落、篇章三層次之檢測題型，經出題委員修審、預試與正式施測後，完成「語句寫作」十一題（含定錨題、單句、複句）、「段落寫作」十題（含

各種描述能力)及「全篇寫作」五題的小型題庫。

而有鑒於NAEP四年級組與八年級組寫作測驗題中均含有敘事、寫人、狀物等不同分類題型(Allen, Donoghue, & Schoeps, 2001),本研究並據以將中年級較適合的敘寫題材,細分為敘事、寫人(自己與他人)、狀物、記景等五項,分為題本A(狀物記敘文)、題本B(寫他人記敘文)、題本C(記景記敘文)、題本D(敘事記敘文)、及題本E(寫自己記敘文);每題本含兩題語句寫作(其中一句為定錨題)、兩題段落寫作和一篇記敘文寫作,各縣市均分配有此五種寫作題本,各題本回收之有效樣本統計如表4所列:

表4:各縣不同題本回收之有效樣本統計表:

縣市 \ 題本	題本A	題本B	題本C	題本D	題本E	小計
台中市	93	92	93	95	98	471
南投縣	41	48	49	49	50	237
彰化縣	97	105	110	112	96	520
台中縣	113	108	105	110	111	547
苗栗縣	43	49	41	45	43	221
小計	387	402	398	411	398	1996

資料來源:作者自行整理

## (二)學習背景問卷

此外,本研究並設計學習背景問卷(附錄二),主要了解學生寫作背景,包括認讀國字以及語言使用情形、習作練習、課外閱讀習慣等狀況,以了解學生寫作方面的學習背景與心理反應,進而了解臺灣中部地區國小學生面對寫作引導時的心理反應與可能產生的困難。此外,背景問卷並調查受試學生自三年級以來每學期作文篇數,據以探究學生寫作表現是否與寫作練習狀況相關。

### 三、研究實施

#### (一)寫作題本的編定

本論文先以記敘文為核心，依據小四生能力設計句、段、篇三層之檢測題型。經修審及預試，完成包含「語句寫作」、「段落寫作」、「全篇寫作」之題本，並分為五種題材。

#### (二)評量的實施

本研究經分層抽樣，確定研究對象後，經與學校聯繫確認，由研究人員攜帶題本於預定日期到場說明，全程陪同監試，以確實掌握受試和取樣品質，完畢後並統一收回題本，另由閱卷者進行評分。

#### (三)寫作評分規準與流程

本研究共研發5份測驗題本，每份題本包含3題語句試題、2題段落試題及1題全篇寫作試題。其中，語句試題包含語句1（定錨題，5點計分）、語句2（單句，2點計分）、語句3（複句，3點計分），篇章寫作並分為內容表達、敘寫技巧、文字修辭三部份進行評分。

在效度上，本研究參酌「評審團法」（王石番，1989），針對題庫內容規劃、評分規準與閱卷流程進行檢覈與修正。並邀請多位國教輔導團成員與資深教師參與，以彙集相關學者、教師的意見，藉由專家考驗過的評量工具、與操作流程，提高本寫作測驗的效度。

至於評分信度，本研究在完成抽樣施測後，將工作人員收回之題本、問卷，經拆封、分類與編號後，先抽出若干題本做成各題閱卷標準，再召開閱卷前會議，討論並修訂各卷、各題的評分規準，並做成具體說明，編製閱卷手冊；之後藉由研習、討論與

練習，確定各卷、個人評分基準的一致性（陳淑銖，2005）；除執行平行交互複閱制，更落實閱卷委員會的監督功能，加強對多位評閱者的閱卷品質檢覈（許福元、謝竣翔、張建邦、施宏政、許瓊真、王信傑，2006）。本研究之評分者信度，由三位經過訓練的國小資深語文老師共同完成，由評分老師分別就語句、段落、及全篇寫作各試題進行評分，評分者信度結果分別為0.740、0.747、0.829。

#### 四、資料處理與分析

將回收的題本經閱卷完成後，分別進行寫作評量的量化統計、質性分析，並結合學習背景問卷統計，探討其影響計畫寫作表現的相關因素。其資料處理則依循以下原則：

- (一)依據評分標準，分就語句、段落及篇章（內容表達、敘寫技巧、文字修辭）對學生卷進行平行初、複閱，篇章部分並進行三項平均。
- (二)透過初步統計了解不同題材之寫作表現。

表5為本研究所採用之NEAT等化設計，由五份題本（A~E）及6個試題區塊（treatment）（M1-M6）組合而成。其中，M1為定錨試題（完成語句1），M2 ~M6內均包含2題「語句寫作」試題、2題「段落寫作」試題、1題「全篇寫作」試題。且每份題本包含2個試題區塊，例如：題本A包含M1與M2、題本B包含M1與M3。

在此，本研究使用之等化估計方法為同時估計等化方法，此方法主要的原理是利用定錨試題之參數估計值及定錨試題參數估計值之變異數共變數矩陣（variance-covariance matrix）（Mislevy & Bock, 1985），將不同測驗題本之試題參數估計值轉化於相同的量尺上。利用多群組受試學生及多份題本的評量資料同時進行分析，經由校正程序後，使得所有評量之試題參數與受試學生能力

值在相同量尺上，並使用MULTILOG軟體（Thissen, 1991）進行測驗之水平等化，分析GRM模式下的作答反應資料，以獲得試題參數的估計值與受試學生的能力估計值。

表5：測驗題本配置表

題本序號	M1	M2	M3	M4	M5	M6
A	V	V				
B	V		V			
C	V			V		
D	V				V	
F	V					V

“V” 為受試學生必須受測之測驗

(三)針對狀物記敘文「我家的冰箱」的評分結果，進行量化處理及質性分析：

在量化處理上，以描述性統計了解高中低組不同程度寫作表現情形。

在質性分析上，因本研究以九年一貫寫作能力指標作為評量依據，在評量上並分為內容表達、敘寫技巧以及文字修辭三大向度，因此首先參考「敘述文評分指標」（柯華葳，2004）之分項，再以九年一貫課程綱要第一與第二階段寫作部分能力指標做為檢視細項之依據，並參考楊淑華與蔡玉貞（2008）針對記敘文所作評

析細項，編定「寫作評析表」，針對寫作內容進行檢視分析（表6），進一步探究高分組的優點與低分組的缺失各是為何。

表6：質性分析檢視細項

類別	項目	檢視細項說明	九年一貫寫作能力指標 (第一、二階段)
內容表達	文題相符 新穎獨到 內容豐富	1.內容不離題 2.能寫出自己熟悉的經驗，有深刻的想法 3.依據提示蒐集材料以豐富內容 4.有豐富的想像力與聯想能力 5.能凸顯所寫事物的特色	F-1-4-6 能用口述或筆述，寫出自己身邊或與鄉土有關的人、事、物 F-1-4-10 能應用文字來表達自己對日常生活的想法。 F-2-1-1 能養成觀察周圍事物，並寫下重點的習慣。 F-2-6-7 練習利用不同的途徑和方式，收集各類寫可供寫作的材料。並練習選擇材料，進行寫作。 F-2-6-10 練習從審題、立意、選材、安排段落及組織等步驟，習寫作文。 F-2-10-2 能在寫作中，發揮豐富的想像力。
敘寫技巧	首尾連貫 結構得體 層次分明	1.結尾呼應主題 2.材料安排有序 3.根據材料構思段落，各有重點，並分為三段以上	F-2-6-7 練習利用不同的途徑和方式，收集各類寫可供寫作的材料。並練習選擇材料，進行寫作。 F-2-6-10 練習從審題、立意、選材、安排段落及組織等步驟，習寫作文。
文字修辭	文詞生動 詞句豐富 語句通順	1.語句展現修辭技巧 2.能運用不同的語詞字彙敘寫 3.遣詞用字及語句合乎邏輯而無不妥 4.句型有變化	F-1-2 能擴充詞彙，正確的遣辭造句，並練習常用的基本句型。 F-2-2-1 能掌握詞語的相關知識，寫出語意完整的句子。 F-2-2-1 能熟練應用各種句型。 F-2-8-2 寫作時能理解並模仿使用簡單的修辭技巧。

資料來源：

- 1.寫作能力指標資料來源：國民中小學九年一貫課程綱要本國語文領域第一、二階段寫作能力指標（教育部，2003）。
- 2.修訂自柯華葳，2004；楊淑華、蔡玉貞，2008。

## 肆、研究結果與討論

### 一、小四學童在不同題材之寫作表現

本研究將題本分成五個次級小類：包括狀物記敘文（題本A）、寫他人記敘文（題本B）、記景記敘文（題本C）、敘事記敘文（題本D）、及寫自己記敘文（題本E），表7為小四學童在不同題材經等化處理後之寫作成績。整體而言，學生在各類寫作題材中，以敘事類記敘文的寫作能力平均級分數較高，其次為寫他人記敘文，狀物與寫景之表現最差。

表7：不同寫作題材之寫作表現

題本編號	平均數	標準差
題本A	2.76	0.645
題本B	2.95	0.684
題本C	2.22	0.547
題本D	2.97	0.534
題本E	2.90	0.552
整體	2.76	0.658

由統計發現，以1至5級分之評分級數而言，檢測結果整體平均分為2.76，未達3級分，顯示小四學生在寫作能力上其實有待加強。

經比較各題材平均分數及標準差發現，狀物記敘文落於敘事與寫人記敘文之後，但與整體成績最為接近；經不同題本平均分數之差異性檢定（表8），學生在不同題材寫作表現上存有差異。

表8：受試學生在五類題材中全篇寫作分數的變異數分析摘要表

	平方和	自由度	平均平方和	F 檢定	事後比較
組間	1133.094	4	283.273	799.074***	
組內	5140.281	14500	.355		B、D、E>A>C
總和	6273.374	14504			

$p < .05$ ，\*\* $p < .01$ ，\*\*\* $p < .001$

A為狀物記敘文 B為寫他人記敘文 C為記景記敘文 D為敘事記敘文 E為寫自己記敘文

經事後比較發現，受試學生在敘事類、寫他人、寫自己類記敘文之表現上均優於狀物類、記景類記敘文之表現。因此，可知受試學生寫作能力以敘事類、寫他人、寫自己此三類記敘文表現較佳，其次為狀物類記敘文及記景類記敘文。而學生在狀物記敘文寫作上標準差達0.645，顯見學生在這部分的表現差異較大，因此本研究於下文擬以小四學生在狀物記敘文的寫作表現作為探討重點，以期深入了解學生表現不佳之癥結所在。

## 二、狀物記敘文寫作表現之分析

### (一)題本題目說明

本研究在狀物類記敘文檢測題本中分為四大部分，第一部分為學習背景問卷（參見附錄二），第二部分為語句寫作，計有三題，檢測重點在連接詞使用及肯定句與否定句之轉換；第三部分為段落寫作，透過情境的安排以及圖片，引導學童寫出約五十字的段落；第四部分為篇章寫作，題目為「我家的冰箱」。

會採語句、段落、全篇寫作等不同題型，係因規劃題庫之際，希望能於檢測學童作文能力時，有學生在構句和組段上的寫作表現作為參照，以分析與全篇寫作能力表現之相關性，進而更了解學生不同面向之寫作能力，因此題本中有上述不同題型。然

限於篇幅，本文僅就小四學童全篇寫作-「我家的冰箱」之寫作成績進行討論。

## (二)評量結果評析

為進一步分析寫作內容與差異，將學生作品分為低、中、高三組：篇章平均分數在0分到2.3分者列低分組，2.3分至3.4分者列為中級分組，在3.5級分以上者則為高分組，以進行描述性統計，結果如表9。

表9：學習者各分組人數次數分配表

組別	次數(人)	有效樣本百分比	累積百分比
高分組	24	6.201%	6.201%
中分組	185	47.804%	54.005%
低分組	178	45.995%	100.000%
總計	387	100%	

綜觀受試學生的級分分佈：在387名學習受試者中，高分組佔總人數的6.201%，中低分組佔總人數的比例高達93.799%，顯見台灣中部地區小四學生檢測結果超過九成分布在中、低分組，高分組未達一成。

為進一步了解不同組別在各向度之表現，分別進行統計其級分，結果如表10：

表10：整體分項分數及總平均分數

組別	人數	內容表達	敘寫技巧	文字修辭	平均
高分組	24	4.0	4.0	4.0	4.0
中分組	185	2.8	2.7	2.9	2.8
低分組	178	1.8	1.8	1.9	1.8
總計(總平均)	387	2.6	2.8	2.8	2.8

從表10發現，各組的內容表達、敘寫技巧、文字修辭平均分項表現與各組平均分數差距不大（低分組在1.8分上下，中分組約

在2.8分上下，高分組均為4.0分），顯見內容表達、敘寫技巧、文字修辭各項平均分數與總體寫作成績分數不相上下。

### (三)狀物記敘文質性分析

#### 1.不同得分組的細項檢視結果

針對狀物記敘文「我家的冰箱」進行編碼與歸類：將387份作品，以質性分析表作為檢視依據，將重複出現的內容加以摘要，並歸類於學生寫作能力的表現，發現三組的缺點幾乎相同；而中高分組的優點較為相近，因此以下僅就高、低分兩組分別詳加說明，兩組在不同的檢視向度下表現如下：

#### (1) 在內容表達方面

小四學生在狀物記敘文的內容表達，高分組與低分組的表現分別如表11與表12所列：

表11：高分組文章內容表達

項目	人數	百分比
內容不離題	24	100%
能寫出自己熟悉的經驗，有深刻的想法	20	83.33%
依據提示蒐集材料以豐富內容	22	91.67%
有豐富的想像力與聯想能力	20	83.33%
能凸顯所寫事物的特色	18	75%

表12：低分組文章內容表達

項目	人數	百分比
文不對題	64	30.95%
無法寫出特別經驗或想法	97	54.50%
內容貧乏	88	49.44%
內容平鋪直述	105	58.99%
無法凸顯所寫事物的特色	88	49.44%
如同簡答問題而無特別的想法	99	56.61%

由表中可見，高分組學生可以透過提示語，提取舊有經驗，並透過想像力的發揮，豐富文章的內容，展現獨特的想法；而低分組學生則如回答問題般，依照提示逐項敘寫便完成文章，內容也較貧乏，缺乏想像力與創意。

## (2) 在敘寫技巧方面

小四學生在狀物記敘文的內容表達，高分組與低分組的表現分如表13與表14所列：

表13：高分組文章敘寫技巧

項目	人數	百分比
結尾呼應主題	24	100%
材料安排有序	21	8.75%
根據材料構思段落，並分為三段以上	24	100%
段落清楚、各有重點	22	91.67%
能透過段落的安排展現寫作的重點	18	75%
段落安排具連貫性且有巧思	8	33.33%
具有特別的寫作風格	7	29.17%

表14：低分組文章敘寫技巧

項目	人數	百分比
結尾偏離主題	77	43.32%
前後文不對，似拼湊而成	81	45.50%
只寫出一段或兩段	31	17.42%
缺乏層次	67	37.64%
沒有重點	84	47.19%
行文紊亂而無條裡	51	28.65%

從表中可見，高分組的學生多能妥當布局，前後呼應，段落清楚且層次分明，部分作品並展現俏皮活潑的風格。反觀低分組，不少作品在述及家人與冰箱間的趣事，忽略描寫重點而偏離主題；也有作品敘寫時沒有條理，全文如拼湊而成。

## (3) 在文字修辭方面

小四學生在狀物記敘文的文字修辭，高分組與低分組的表現分別如表15與表16所列：

表15：高分組文章文字修辭

項目	人數	百分比
語句展現修辭技巧	19	79.17%
能運用不同的語詞字彙敘寫	23	95.83%
遣詞用字及語句合乎邏輯而無不妥	23	95.83%
能運用不同的句型	18	75%
善用摹形、摹色與摹聲等修辭技巧	15	62.5%

表16：低分組文章文字修辭

項目	人數	百分比
語句平鋪直述，句型少變化	101	53.74%
少用摹形、摹色與摹聲等修辭技巧	114	64.04%
字彙重複而貧乏	92	51.66%
過於口語化或受方言影響而有病句	78	43.82%
遣詞用字及語句不合乎邏輯	63	35.39%

從表中可知，經過第一階段的練習，小四學生已可使用若干修辭法增加文章的變化，使用最多的修辭法是擬人法。在高分組中，並會透過形狀顏色以及聲音的摹寫，讓事物更見生動，且因句型詞彙較有變化而讓文章更有變化。至於低分組，不僅用字選詞較簡單、句型少變化，修辭的運用也較少見，甚至因方言口語的影響而有病句，或有產生邏輯上的錯誤。

## (四) 高分組較佳表現之內容分析

## 1. 在內容表達上

高分組學生優於其他學生之表現，係在一般敘述外，並會透過較多的鋪陳介紹家裡的冰箱。多數學生只會依據提示語安排作

品的內容：首先寫出冰箱的外觀，包括顏色、大小與新舊，接著則提及冰箱門的特色，之後則一一寫出家人的偏好以及冰箱存放食物的習慣；然而高分組學生會在此基礎上表現出更多情感，因此得到高分。

以編號180130的學生作品為例，首段介紹冰箱外面有花花綠綠的磁鐵，看起來就像「穿著蝴蝶翅膀的花衣服」。第二、三段則以「蛋小子、起司先生的家」和「蔬果的天堂」來比喻、描寫冰箱門裡與內部陳設，最後並以「冰箱爺爺」和家人的感情作結，雖然行文順序多依照提示語所列，但藉由「安心地住在裡面」、「那兒是蔬果的天堂，因為很冷、所以蔬果不必擔心會發臭」等富有情感與聯想力的語句，讓全文流露作者獨特的想法，也因此獲得高分。

此外，編號120331小朋友在描述冰箱時，對冰箱外表著墨不多，僅以「每天只愛穿灰藍色的衣服、褲子」帶過，但會逐項寫出冰箱中家人所存放的各種食物，並以自己回家總先打開冰箱為例，透過種種與冰箱之間的關係，間接寫出對冰箱的情感。此外，編號150215與080413等學生也有同樣富含情感的內容表達。

綜言之，高分組的學生在描述冰箱時，內容雖然也多依提示語加以敘述，但會透過特別的事例，運用聯想力與想像力，藉由富情感的語句寫出與冰箱間親密的關係。

## 2.在敘寫技巧上

在寫作技巧部分，高分組學生能有較突出的表現，係因能把握描寫的重點：或突出冰箱的特色、或將重點擺放在敘述者（人）與冰箱（物）間的情感，甚至能透過例子凸顯冰箱在家中的重要地位。換言之，這些作品顯現狀物記敘文的寫作重點：段落安排有層次、並有輕重之別，結尾呼應主題，以彰顯全篇的意旨；而在語句上，則有深入的刻畫以凸顯所寫事物的特色。

例如080433號學生，一開始指出家裡冰箱雖不是新的，但裡面設備不輸新的；在第二段則寫她和哥哥小時候如何布置冰箱，冰箱門因為兄妹倆的貼紙而成為「偉大的美勞作品」；第三段則寫出冰箱中擺滿和哥哥喜愛的飲料與食物，而在最後一段，作者再度提到冰箱中可以找到好吃的食物，雖不是新的，但卻令人感受到「家的溫暖」。這篇重點顯然在兄妹與冰箱間的情感，雖然未使用太多修辭技巧，仍因全篇首尾呼應並蘊含情味而獲高分。

### 3.在文字修辭上

學生在文字修辭的表現會比內容表達與敘寫技巧來得好，高分組學生尤其明顯。除語句通順，高分組學生並逐漸發展更見技巧的修辭法，能以擬人法、譬喻法等修辭方式增加文章的變化：

#### (1)擬人法

不少學生以擬人的方式介紹家裡的冰箱，例如：

我家的冰箱長得又高又壯，每天吃的食物，比誰都多。

(120331)

我的家裡有一位神奇的魔術師，我只要一打開他那神奇之門，千變萬化的食物就會一一呈現在我的眼前。(110325)

我家的冰箱時時刻刻陪在我們身邊……，他讓我們感受到家的溫暖。(080433)

此外，也有將冰箱比喻成愛吃鬼、大巨人、保鏢、重要的家人……等不同角色的寫法，主要藉由冰箱能幫助人們保存大量食物的特性，做出各種比喻，同時也凸顯冰箱的重要性。

擬人法是這篇狀物記敘文出現最多的修辭法，除了顯示小四階段學童仍見童趣的聯想力與想像能力，也因為間接表露作者情感，使作品更生動而有情趣。

## (2) 譬喻法

除了擬人，部分學生會以譬喻方式描述冰箱，下文即是一例：

我家的冰箱是一個百寶袋，可以裝進很多東西。(060719)

冰箱就像是我們家裡的倉庫，應該好好愛惜它。(080524)

## (3) 設問法

我們家有一個老老舊舊的箱子，你知道它的肚子裡裝有一大堆讓人口水直流的食物和垂涎三尺的食物嗎？(150221)

文章中使用擬人以及譬喻等修辭技巧，不但可以更具體呈現所寫事物的特徵，也賦予事物更鮮明的形象，並間接傳達對事物的情感與想法，正符合前文所述狀物記敘文的寫作重點，而高分組學生能善用這些修辭技巧，正是其作品生動有趣的因素之一。

## (五) 低分組之弊病分析與討論

### 1. 在內容表達方面

低分組普遍有以下現象：

#### (1) 內容貧乏

在這些作品中，行文大約兩段，並未達到題意的要求，顯見學童在構思與材料蒐集上較有問題，或無法將自己的想法完整呈現，往往三言兩語即完成這篇文章。

(2) 沒有自己特別的想法與經驗，易限於提示語，以回答問題的方式完成文章：

我家的冰箱是新買的，我家的冰箱很大又可以拉（語句不完整），顏色是紅色的。我們家冰箱的門上有很多貼紙有法國的、美國的、英國的和中國的。(060512)

冰箱有下櫃、中櫃和上櫃，還有一個很好玩的設備，就是按鈕按下去就會掉冰。奶奶會把東西擺整齊。(060610)

提示語雖可以協助作者提取相關的經驗以進行寫作，但從這些文章可以發現，低分組的學生對於提示語的回應相當簡單，僅只於眼睛所見，並未進一步提出自己的想法，或以更多的感官經驗描寫、刻畫家中的冰箱，以致內容貧乏而沒有特別之處。

有鑒於學生在內容表達上反映出內容貧乏單調的現象，進行寫作引導時即需指導學生如何培養觀察力、如何選材、如何發揮聯想力與想像力，以充實寫作內容。

## 2. 在敘寫技巧上

低分組在這部分往往有以下現象：

### (1) 行文往往離題

題目定為「我家的冰箱」，但結尾卻述及家人生活情形，或對家人的感覺，尤其在敘述家人與冰箱間的趣事，往往忽略後者而僅止於前者，例如敘述和哥哥之間的有趣回憶，或是和媽媽拿著拖鞋打蟑螂，都與冰箱無關，結尾並未歸結主旨或呼應題目。

針對此行文離題之弊病，教師在平時指導寫作時不妨多提醒學生做好回顧與檢視的工作，以避免離題。

### (2) 缺乏層次與條理

前段所敘述的事物，後段又提一遍，有篇作品（060515）第二段先描寫冷藏室與冷凍庫中的食物，同段中並提及家人存放過久導致食物過期的毛病，到第三段又提到冰箱所貯藏的食物，不僅有分段上的缺失，條理也不夠清晰。

針對此一弊病，平時引導寫作時就可多加強謀篇布局的練習，指導學生如何在各段安排重點，並注意各段落間起承轉合的關係，以求文章層次與條理分明。

### (3) 缺乏重心

與高分組作品相較，低分組作品顯然看不出重點所在，各段

皆以回答問題的方式敘寫，通篇不見重點。換言之，這些作品正如前文所述，僅依據提示語的順序一一寫出家裡冰箱的外觀、所貯藏的食物以及家人擺放食物的習慣，並未在段落安排以及語句修辭多加用心，因此各段淪為回答問題的答案，全篇既無層次也無重點，全是拼湊所成。

有鑑於此，教師平時可以多加強句型練習或者是擴寫練習，讓學生寫作時可以透過不同句型開展出各個段落，並增加行文的變化。

綜言之，就低分組內容的安排可以發現，多數學生是依照提示描述家裡的冰箱，而提示語未提及的事項則隻字未提，僅少數提到家中冰箱的數量，卻屬細節，由此也顯見命題的提示語對學生在選材與內容安排上造成侷限。未來在類似命題，或可以提供更多思考點、或者透過不同句型加以提示，引導這些初級寫作者能避免受限於提示語而無法在文中產出更多自己的想法。

### 3.在文字修辭上

#### (1)段首重複題目

不少學生會以題目做為每段的開頭，以這篇文章為例，學生會以有以下的寫法：

我家的冰箱是舊的，它從小陪著我讓我覺得很溫馨……

我家的冰箱它的門每天都有不同的花樣真好玩……

(060604)

這樣的開頭，不僅文句不順，也有重複累贅之感，顯見段落的銜接仍需加強指導，讓學生以不同的敘述方式、句型或語詞展開各段的寫作，以增進文章的流暢度與變化性。

#### (2)語意不合邏輯

我家的冰箱是紅、橙、黃、綠、藍、靛、紫，就跟彩虹一樣

的顏色一樣的美，很大，就跟雙人床一樣的大，很新就跟新衣服一樣的新。(060615)

(應改為「我家冰箱的顏色有紅、橙、黃、綠、藍、靛、紫，顏色像彩虹一樣美麗；它的體積很大，就跟雙人床一樣的大；而且也很新穎，就像新衣服一樣」)

就這段描述而言，不僅有語詞不當省略的錯誤，即使修正語法上的錯誤，整段讀來仍有邏輯上的不妥，比喻失當。因此平時即要透過類似病句的共同檢討與修訂，提供學生修訂錯誤的機會，並提醒學生在寫作中要多加回顧檢視，以減少學生在這部分的錯誤。

### (3)方言口語的影響

檢視小四學生的作品，發現他們在書面語言的轉譯過程中，受到不少方言口語的影響，此與前述文獻有類似的結果。像「我家的冰箱是LG品牌，一台很大，一台很小，非常好。」(150129)這樣的句子，因為缺乏適當的连接詞，讀來就比較口語化。然而，這樣的句子雖不夠簡捷雅致，仍可被接受；而且，有些句子嵌入方言口語，會有特別的效果；例如有個小朋友寫著：每天我們都吃媽媽煮的好料……(080424)，「好料」一詞雖然由方言直譯，但整個句子並無文法上的弊病，偶一為之，倒是增加文章俚俗的趣味性。然而，下列語句明顯可見方言口語的影響，並造成文法的弊病，就值得注意：

……因為太小了，所以這個冰箱根本沒有在用。(090330)

……那是因為我們每年都在保養冰箱……(120201)

在一個炎熱的夏天，媽媽想說我們應該很熱吧！(140225)

我家的冰箱是藍色的，而且很大台……(150129)

綜觀這些作品，「在」的出現頻率較高，「在用」、「在冰」是學

生作品常見的語詞，也明顯可見學生在口語與書面語言間的轉譯，的確需要多加練習，也是教師在教學上必須加強的重點之一。

#### (4) 疊字詞運用不妥

運用疊字詞可以增加語詞的變化，但在這些作品中較少出現運用妥當的疊字詞，倒是學生會用「中中的」（080429）、「把冰箱打的開開的」（080432）這類的疊字詞，在寫作上屬不妥。

#### (5) 詞彙貧乏，缺乏摹寫的修辭技巧

狀物記敘文除了對事物進行一般的敘述，還要以生動形象的語言，對事物進行細緻的描繪，就此而言，小四學生的表現顯然有待加強。

以綠色冰箱為例，除了少數高分組的學生會以「青翠的綠色」加以描寫，或以擬人方式說它是「穿著綠色的貂皮大衣」（180114），多數學生多半以「它的外表看起來是綠色的」一語帶過。而在形狀大小描寫上，也多半以很大、很小、不大也不小等詞語簡單敘述。至於聲音的摹寫，僅有高分組學生會以「他就會發出『依阿依阿』的聲音，彷彿在說『我也要吃』……」（180104）加以摹寫，在低分組作品中，幾乎未見聲音的摹寫。而且，缺乏細緻的描繪技巧不僅是低分組的弊病，也常見於中分組作品，顯見教師除了加強修辭的指導，也要讓學生練習運用不同的語詞和方式，針對日常事物進行描寫，尤其是感官的運用以及感覺的捕捉與表現，以提升學生描繪事物的能力。

### 三、寫作表現與學習背景之相關分析

在針對學生作品進行質性分析後，本文並據學生填記問卷內容，進行寫作表現與學習背景之相關分析，以進一步了解學生每學期寫作篇數之成就表現、對寫作之整體印象以及困難原因，以作為提升學生寫作能

力之教學參考。

經問卷調查，在第十四題「三年級以來，你每學期大約寫幾篇作文？」之不同選項選答者，寫作表現如表17所列：

表17：練習不同寫作篇數學生之寫作表現

選項	寫作整體表現		內容表達		敘寫技巧		文字修辭	
	平均數	標準差	平均數	標準差	平均數	標準差	平均數	標準差
1	2.32	0.718	2.19	0.816	2.18	0.785	2.34	0.693
2	2.55	0.703	2.45	0.786	2.40	0.708	2.60	0.694
3	2.14	0.507	2.10	0.636	1.97	0.601	2.13	0.518

1為1-3篇 2為4篇或更多 3為很少寫或不一定

經「三年級以來每學期作文篇數與寫作不同向度」之變異數分析，顯示不同寫作練習篇數對寫作表現有所影響：

表18：「三年級以來每學期作文篇數與寫作不同向度」之變異數分析

		變異來源	SS	DF	MS	F	P	事後比較
寫作整體 表現	組間		9.467	2	4.733	10.29	0.000***	2>1
	組內		174.841	380	0.460			2>3
	總和		184.308	382				
內容 表達	組間		7.897	2	3.948	6.67	0.001**	2>1
	組內		225.031	380	0.592			2>3
	總和		232.928	382				
敘寫 技巧	組間		10.863	2	5.432	10.86	0.000***	2>1
	組內		190.051	380	0.500			2>3
	總和		200.915	382				
文字 修辭	組間		11.936	2	5.968	13.36	0.000***	2>1
	組內		169.747	380	0.447			2>3
	總和		181.683	382				

\*  $p < .05$  , \*\*  $p < .01$  , \*\*\*  $p < .001$

事後比較：1為1-3篇 2為4篇或更多 3為很少寫或不一定

由表18可發現，「三年級以來，每學期大約寫作文篇數」不同選項之受試者在寫作上有顯著差異，經由事後比較後發現，選項二之受試學生在整體寫作表現上明顯優於比其他選項者，且在內容表達、敘寫技巧以及文字修辭之不同向度上，選答選項二的學童同樣明顯優於比其他選項的受試者。意即每學期寫作篇數在4篇或更多者，其寫作表現會明顯優於僅寫作1-3篇，或很少寫作者。

除探究篇數對寫作成就影響，問卷並設計以下問題了解學生對寫作的整體印象以及困難所在，在學生對作文整體印象作答反應上，問卷題目如下，結果如表19所列：

(一) 你對寫作文的整體印象是什麼？(可以複選)

①寫作文很有趣 ②老師常稱讚我 ③寫題目不適合(太簡單、太難) ④我不喜歡作文，原因是\_\_\_\_\_

表19：學生對於「寫作文的整體印象」不同選項之人次統計與成就表現

你對寫作文的整體印象是什麼？(可以複選)	人次	內容表達	敘寫技巧	文字修辭
寫作文很有趣	155	2.47	2.48	2.63
老師常稱讚我	32	2.66	2.62	2.89
寫作題目不適合	142	2.33	2.31	2.46
我不喜歡作文	109	2.23	2.18	2.33

從表19發現，選答「寫作文很有趣」人數最多，次為「寫作題目不適合」，選答「老師常稱讚我」的人數最少；然而在成就表現上，選答「老師常稱讚我」者不論在內容表達、敘寫技巧與文字修辭上，都有較理想的表現。

針對寫作困難的調查問卷題目如下，作答結果整理如表20：

(二) 你在寫作文時較常感到困難的原因是什麼？(可以複選)

- ①要手寫許多字 ②讀題後不知該寫什麼 ③不知如何安排內容  
 ④開頭不會寫 ⑤怕寫太少或寫不好 ⑥怕老師的評語不佳  
 ⑦其他\_\_\_\_\_

表20：學生對於「寫作文時較常感到困難的原因」之成就表現

你在寫作文時較常感到困難的原因是什麼？（可以複選）	人次	內容表達	敘寫技巧	文字修辭
要手寫許多字	97	2.34	2.42	2.19
讀題後不知該寫什麼	166	2.50	2.31	2.46
不知如何安排內容	182	2.31	2.40	2.50
開頭不會寫	122	2.54	2.54	2.69
怕寫太少或寫不好	217	2.49	2.50	2.61
怕老師的評語不佳	99	2.58	2.51	2.77
其他	9	2.33	2.33	2.50

從表20發現，就各選項人數而言，以選答「怕寫太少或寫不好」為最多，其次為「不知如何安排內容」、再次為「讀題後不知該寫什麼」。

以成就表現而言，選答「怕老師的評語不佳」者人數雖少，但在寫作上仍有不錯的表現，而選答「不知如何安排內容」者在內容表達上也的確不如其他選項者。

資料顯示：學生在寫作上普遍有怕寫太少或寫不好的困擾，在內容安排以及審題構思上也感困難，而有此困擾者也確在內容上表現欠佳；而怕老師評語不佳者其實表現不錯，顯見老師評語也許對學生造成壓力，卻也可能促成學生有更好的表現，箇中原因可進一步探究。

## 伍、結論與建議

綜合前述學生寫作能力的檢測結果與學習背景問卷分析，分別討論於下：

一、小四學生在記敘文寫作上仍有進步的空間。進而言之，歷經一到

三年級的寫作練習，小四學生在寫作表現上仍未完全達到寫作能力指標之要求。

經統計分析發現，小四學生在狀物記敘文寫作上，表現不如寫人、敘事等記敘文，但平均分數與整體表現相近，且標準差較大，顯見學生在狀物記敘文上的表現優劣之間差距較大；經分組進行描述性統計，發現因低分組人數較多且得分偏低，因此拉低整體平均。

## 二、經統計發現上述情形，進一步分析討論，分別歸結狀物記敘文寫作學生表現之優劣

### (一)表現突出部分

1. 學生多依提示語完成作品，並有三段以上之內容；在內容安排上，高分組學生多能透過例子，寫出自己和家人對冰箱的情感。

2. 高分組學生在敘寫時，雖也依提示語之順序介紹家中的冰箱，但在各段的開頭較有變化，與冰箱間的情感也著墨較多，行文也因此較有變化。

3. 高分組學生多能運用修辭增加文章的可讀性與趣味性，其中尤以擬人法使用最多，顯見學生在從具體運思期跨入抽象運思期的階段，仍保有天真的童稚趣味。此外，部分高分組學生並透過細節的摹寫與大量成語的使用豐富內容，展現寫作技巧。

### (二)常見的弊病

1. 多受提示語所限，內容貧乏。
2. 易將提示語置於段首，行文如回答問題。
3. 受方言口語影響，語病較多。

## 三、從背景問卷答題情形，則有以下發現：

(一)每學期寫作篇數在「四篇或更多」者，在寫作表現上，不論是

內容表達、敘寫技巧或文字修辭乃致整體表現，都明顯優於其他選項，顯示寫作練習篇數對寫作表現有一定影響。

(二)所有受試者在作文的整體印象一項，「寫作文很有趣」是學生前三項選項之一，而「老師常稱讚我」也是寫作表現不錯的學生主要選項，顯見小四學生對寫作仍有高度興趣，也希望獲得老師的稱許。

(三)在寫作感到困難的原因，則以「怕寫太少或寫不好」最多，老師評語雖是學生感困難原因之一，但在意老師評語者表現其實不差。

據上述結果，本研究提出以下建議，作為教師規劃寫作教學與寫作檢測之參考：

#### 一、就寫作教學規劃而言：

本次檢測中，學生成績仍有進步的空間，因此在寫作指導上需要教師針對學生不同需求進行指導。

就高分組表現而言，其突出部分在情感的表達與修辭法的善用，如摹寫與擬人法的靈活運用，教師除設計課程提供各種寫作技巧的練習，也可多鼓勵學生善加運用擬人、摹寫等修辭技巧，以展現其童趣，並賦予所寫事物更生動的形象，以提升作品的趣味性。

就表現不佳學生而言，多數學生受限於提示，或以提示語作為語句的開端而造成內容貧乏、語句不連貫，行文較缺少變化；有鑑於此，教師首先應加強學生對材料的蒐集與整理，並可以指導不同句型的練習，以增強學生文章的變化。

此外，在低分組多見概念化的敘述，老師可以透過不同的體驗課程，引導學生發展感受能力。並可透過語彙的練習，讓學生練習用不同的詞彙刻劃同一事物，以豐富文章內容。

而針對語病之問題，則可以透過個別指導或共同修改，以減少作文中病句問題。而不論段落安排或語句書寫，都應教導學生要不時回顧、檢視，發現弊病並加以修訂，這不僅可以避免或減少文章中的錯誤，更涉及監控能力的培養，係寫作教學上應注意的重點之一。

而就背景分析發現，每學期寫作練習篇數在四篇以上者表現明顯優於寫作練習較少者，因此教師在學期寫作篇數上，仍以不少於四篇為宜。

## 二、就寫作態度培養而言

問卷結果顯示，受到老師稱讚及認為寫作有趣的學生會有較好的表現，而在意老師評語的學生在寫作各向度也不錯的表現，因此教師可以藉評語給予學生正向的鼓勵，提供學生更多寫作的動力；且多數學生仍認為寫作很有趣，因此更要給予適度的鼓勵，讓學生持續對寫作的興趣與熱情；至於學生對寫作的困難在於「怕寫太少」、「寫不好」或「不知如何安排內容」，因此教師需針對有此困難的學生設計更符合其能力與需求的課程，例如擴寫練習、段落安排的練習，讓學生逐步克服困難，以增強對寫作的信心。

## 三、就試題規劃而言

在作品中可見到提示語的影響，因此命題時應更審慎注意提示語與指導語之使用，例如以不同句型呈現提示語：以本題本為例，可以透過「雖然家家戶戶幾乎都有冰箱，但是可能有不同的特點哦……」、「除了外型，家中的冰箱還有特別的構造，像是……」或是「因為有了冰箱，我們一家人……」等不同的句型，提示學生構思各段落的内容，協助學生展開段落的書寫，以避免文章淪於回答問題式的短文拼湊，讓篇章銜接更順暢。

而且提示時不妨提供更多元的思考點，協助學生進行構思與選材，以豐富寫作內容，更能發揮提示與引導的效果。

此外，在寫作能力指標中並涵蓋監控能力部分，然而在成篇的寫作施測中並不易測試，因此除了以這種寫作方式作為檢測工具，教師仍可透過語句文章修改等方式進行測驗，或可透過指導語提供引導學生修訂的機會，以真正了解學生的寫作能力。

\* 本論文的研究與完成感謝臺中教育大學97年NTCU9720 計畫補助乃得以順利完成。

## 參考資料

- 王石番 (1989)。傳播內容分析法。台北：幼獅。
- 王萬清 (1997)。過程取向寫作教學在不同寫作環境中的效果研究。台南師院初等教育學報，10，127-209。
- 江美儀 (2007)。描寫能力的寫作指引。成功學報，3，49-60。
- 李虹佩 (1999)。動態評量在國小六年級寫作教學上應用研究之初探。台中教育學院教育測驗統計研究所碩士論文，未出版，台中。
- 杜淑貞 (1996)。國小作文教學探究。台北：台灣學生。
- 吳雨潔 (2007)。由看圖作文評量國小四年級學生的寫作能力。高雄師範大學教育學系碩士論文，未出版，高雄。
- 岳修平譯 (1998)。(E. D. Gagné, C. W. Yekovich, 和 F. R. Yekovich 原著，1993年出版)。教學心理學-學習的認知基礎。台北市：心理。
- 林煥民 (2007)。程序性知識理論在作文指導之觀點與應用。菁莪，19(1)，63-76。
- 林素珍 (2007)。國中學生命題作文之抽樣分析-以寫作所犯的錯誤為主要探討範圍。東吳中文學報，14，127-161。

- 柯志忠 (2000)。社會互動寫作教學方法對國小高年級學童寫作品質及寫作態度影響之研究。國立嘉義大學國民教育研究所碩士論文，未出版，嘉義。
- 柯華葳 (2004)。作文評分標準研究。華語文教學研究，1(2)，12-32。
- 胡倩華 (2006)。偏誤分析與國中作文教學個案研究。國立中山大學中國語文學系研究所碩士論文，未出版，高雄。
- 高令秋 (1996)。歷程導向寫作教學法對國中聽覺障礙學生寫作能力影響之研究。國立台灣師範大學特殊教育學系碩士論文，未出版，高雄。
- 高維貞 (2006)。國小中年級學生造句練習及寫作病句之分析-以台中縣太平市國小為例。國立台中教育大學語文教育學系碩士論文，未出版，台中。
- 郭生玉 (1985)。心理與教育測驗。臺北：精華。
- 郭秀芬 (2002)。高屏地區國小三年級學童作文受閩南語影響之研究。屏東師院國民教育研究所碩士論文，未出版，屏東。
- 張春興 (1993)。現代心理學。台北：東華。
- 張新仁 (1992)。寫作教學研究-認知心理學取向。高雄：復文。
- 陳正治 (1995)。國小作文教學應教什麼。北市師院語文學刊，7，111-144。
- 陳香如 (1997)。國小六年級兒童作文之修辭技巧分析--以嘉義地區為例。國立嘉義師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，嘉義。
- 陳鳳如 (2007)。國中學生寫作能力的學習潛能評估之分析研究。師大學報，52 (2)，73-94
- 陳淑銖 (2005)。非選擇題閱卷規劃。教育部技專校院入學測驗中心委託專案結案報告。台北：臺灣科技大學人文學科。
- 許福元、謝竣翔、張建邦、施宏政、許瓊真、王信傑 (2006)。國民中

- 學學生寫作測驗線上閱卷資訊系統介紹。發表於2006年中文寫作評量學術研討會。台北：國立臺灣師範大學。
- 教育部（2003）。國民中小學九年一貫課程綱要。台北：教育部。
- 馮永敏（2003）。九年一貫國語文綱要序列。載於教育部（主編），國語文學習領域研習手冊暨教學示例（頁49-63）。台北：教育部。
- 馮永敏（2006）。試論九年一貫《國語文課程綱要》內涵與特色內涵與特色。應用語文學報，3，167-200。
- 楊淑華（2006）。寫作評量之設計與實施－以國小高年級記敘文體為主。行政院國家科學委員會專題研究計劃成果報告。台北：中華民國行政院國家科學委員會。
- 楊淑華、蔡玉貞（2008，10月）。臺灣地區小六學生計畫寫作能力之現況分析與改進－以寫人記敘文「我最要好的朋友」為例。發表於2008年華人社會的課程與教學改進學術研討會。澳門：澳門大學。
- 楊淑華、王暄博、郭伯臣（2009，3月）。華語文寫作評量之研發---以國小四年級中部地區為例。發表於2009第二屆華語文教學國際研討暨工作坊。台北：銘傳大學。
- 蔡銘津（1990）。寫作過程教學法對國小學兒童寫作成效之研究。國立高雄師範大學碩士論文，未出版，高雄。
- 蔡銘津（1996）。增進學童閱讀理解的認知結構模式。資優教育季刊，61，19-24。
- 鄭昭明（1993）。認知心理學:理論與實踐。台北：桂冠。
- 鄭博真（1996）。寫作修改教學策略對國小學生寫作修改表現、寫作修改能力、寫作品質和寫作態度之影響研究。國立台南師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，台南。
- Allen, N. L., Donoghue, J. R., & Schoeps, T. L. (2001). **The NAEP 1998 technical report**. Washington, DC: National Center for Educational

Statistics.

Arnold, R. (1991). **Writing develement: Magic in the brain**. Milton Keynes: Open University Press.

Isaacson, S. (1999). Instructionally relevant writing assessment. **Reading & Writing Quarterly**, 15(1), 29-48.

Mislevy, R. J., & Bock, R. D. (1985). Implementation of the EM Algorithm in the estimation of item parameters: The BILOG computer program. In D. J. Weiss (Ed.), **Proceedings of the 1982 item response theory and computerized adaptive testing conference** (pp.189-202). Minneapolis: University of Minnesota, Department of Psychology, Computerized Adaptive Testing Laboratory.

Thissen, D. (1991). **Multilog user's guide: Multiple categorical item analysis and test scoring using item response theory**. Chicago: Scientific Software International.

附錄一 以本九年一貫課程國語文寫作能力指標為基準第一階段題型分析  
依寫作評量的類型與難易歸類：（針對第一階段小四學生規劃）

寫作類型	能力指標摘要分類	第一階段檢核重點 (摘自馮永敏〈國語文能力指標各年級檢核之重點內容〉)	說明：參考楊裕裕〈寫作能力指標與能力指標的轉化〉	可發展的評量題型
<p>語句</p> <p>寫句</p> <p>寫作</p> <p>1-1-1-1 能學習觀察簡單的圖畫和事物，並練習寫成一段文字(完整長句)。</p> <p>1-2-1-1 能運用學過的字詞，造出通順的句子。</p> <p>1-2-1-2 能仿寫簡單句型。</p> <p>3-2-1-1 能精確的遣詞用字，恰當的表情達意。</p> <p>3-2-1-2 能靈活應用各種句型，充分表達自己的見解。</p> <p>1-3-4-2 能認識並練習寫作簡單的記敘文和說明文(一完整句)。</p> <p>1-4-5-1 能利用卡片寫作，傳達對他人的關心。</p> <p>1-4-6-2 能寫出自己身邊或與鄉土有關的人、事、物。</p> <p>1-5-1-1 能指出作品中有明顯錯誤的句子。</p> <p>1-7-1-1 能認識並練習使用標點符號。</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>2-2-1-1 能掌握詞語的相關知識，寫出語意完整的句子。</p> <p>2-7-1-1 能了解標點符號的功能，並能恰當的使用。</p>	<p>1-1用學過的部分詞語寫完整句子</p> <p>1-2簡單觀察圖畫或事物寫完整句子</p> <p>2-1.用學過的部分詞語寫通順的句子</p> <p>2-2.理解順序錯亂的句子</p> <p>3-1.用學過的詞語寫通順句子，詞語搭配得當</p> <p>3-2.修改有明顯錯誤的句子</p> <p>4-1.用學過的關聯詞語寫句子，前後句聯繫得當</p> <p>4-3.選用適當的句子，把意思表達清楚</p> <p>5-1.用正確的語句表達想法</p>	<p>1-1寫通順的短句</p> <p>1-2仿寫疊字句型</p> <p>2-1因果句</p> <p>2-2遞進句</p> <p>3-1分辨不同形式與意義的句型</p> <p>4-1仿寫不同句型</p> <p>5-1能熟練各種句型</p> <p>5-2學習簡單修辭法，運用於短句中</p> <p>6-1句型應用的精進(修辭、有創意、形式多變)</p>	<p>○看圖(想像)寫敘事長句、</p> <p>○選詞造句</p> <p>○常用句型仿寫</p> <p>填寫一整句</p> <p>○病句修改；語句刪減</p> <p>○照詞性、語法結構造句</p>	

	<p>5-2.修改語句，運用修辭手法，把意思表達具體動</p> <p>6-1.用學過的語句造生動形象或含義深刻的句子</p> <p>6-2.用補充句子、調整語序、改換語序等，使句子意思具體生動</p>	<p>5-2.修改語句，運用修辭手法，把意思表達具體動</p> <p>6-1.用學過的語句造生動形象或含義深刻的句子</p> <p>6-2.用補充句子、調整語序、改換語序等，使句子意思具體生動</p>	<p>4-1.選一段故事改寫成自己喜歡的方式或情節內容</p> <p>5-1.用想像力為一段文章或童話改寫形式或結局。</p> <p>4-2.從日常生活擇一素材，用童詩表現其內容</p> <p>5-1.讀一篇文章，畫出架構圖</p> <p>5-2.配合閱讀教學，寫札記、摘要等</p> <p>5-3.能寫問書信和道歉啟事，對他人表達關懷和誠意</p>	<p>○依圖想像寫出敘事或寫景的段落</p> <p>○看圖摘要點</p> <p>○看圖寫對話或動態描寫</p> <p>依圖或文字續寫段落(結尾)</p> <p>○選用或組織句型而成短文</p> <p>○依修辭技巧仿寫短文</p>
<p>段落寫作</p>	<p>1-1-1-1 能學習觀察簡單的圖畫和事物，並練習寫成一段文字(段落)。</p> <p>1-1-2-2 能在口述作文和筆述作文中，培養豐富的想像力。</p> <p>1-3-4-2 能認識並練習寫作簡單的記敘文和說明文(一段)。</p> <p>1-3-4-3 能配合日常生活，練習寫簡單的應用文。如：賀卡、便條、書信及日記等。</p> <p>1-4-6-2 能寫出自己身邊或與鄉土有關的人、事、物。</p> <p>1-4-10-3 能應用文字來表達自己對日常生活的想法。</p>	<p>3-3.理順段落錯誤的短文</p> <p>3-4.按順序比較觀察圖畫或人事物景，寫出內容具體的片段</p> <p>3-6.仿照例文寫幾段話把事物寫清楚</p> <p>4-4.留心觀察事物，寫出有順序有重點的內容</p> <p>4-6.用擴寫、縮寫使內容具體生動</p> <p>5-3.把握特點觀察事物，展開想像寫出內容</p> <p>5-4.用改寫、續寫事內容意思具體生動</p> <p>5-6.編寫作文綱要</p>	<p>4-1.選一段故事改寫成自己喜歡的方式或情節內容</p> <p>5-1.用想像力為一段文章或童話改寫形式或結局。</p> <p>4-2.從日常生活擇一素材，用童詩表現其內容</p> <p>5-1.讀一篇文章，畫出架構圖</p> <p>5-2.配合閱讀教學，寫札記、摘要等</p> <p>5-3.能寫問書信和道歉啟事，對他人表達關懷和誠意</p>	<p>○依圖想像寫出敘事或寫景的段落</p> <p>○看圖摘要點</p> <p>○看圖寫對話或動態描寫</p> <p>依圖或文字續寫段落(結尾)</p> <p>○選用或組織句型而成短文</p> <p>○依修辭技巧仿寫短文</p>
<p>段落寫作</p>	<p>2-1-1-1 能養成觀察周圍事物，並寫下重點的習慣。</p> <p>2-4-4-2 能配合閱讀教學，練習撰寫摘要、札記及讀書卡片等。</p> <p>2-10-2-1 能在寫作中，發揮豐富的想像力。</p> <p>2-4-5-3 能寫作慰問書信、簡單的道歉啟事，表達對他人的關懷和誠意。</p> <p>2-4-3-1 能應用改寫、擴寫、縮寫等方式(進行段落)寫作。</p>	<p>3-3.理順段落錯誤的短文</p> <p>3-4.按順序比較觀察圖畫或人事物景，寫出內容具體的片段</p> <p>3-6.仿照例文寫幾段話把事物寫清楚</p> <p>4-4.留心觀察事物，寫出有順序有重點的內容</p> <p>4-6.用擴寫、縮寫使內容具體生動</p> <p>5-3.把握特點觀察事物，展開想像寫出內容</p> <p>5-4.用改寫、續寫事內容意思具體生動</p> <p>5-6.編寫作文綱要</p>	<p>4-1.選一段故事改寫成自己喜歡的方式或情節內容</p> <p>5-1.用想像力為一段文章或童話改寫形式或結局。</p> <p>4-2.從日常生活擇一素材，用童詩表現其內容</p> <p>5-1.讀一篇文章，畫出架構圖</p> <p>5-2.配合閱讀教學，寫札記、摘要等</p> <p>5-3.能寫問書信和道歉啟事，對他人表達關懷和誠意</p>	<p>○依圖想像寫出敘事或寫景的段落</p> <p>○看圖摘要點</p> <p>○看圖寫對話或動態描寫</p> <p>依圖或文字續寫段落(結尾)</p> <p>○選用或組織句型而成短文</p> <p>○依修辭技巧仿寫短文</p>

<p>2-2-1-2 能應用各種句型，安排段落、組織成篇。 2-7-1-1 能了解標點符號的功能，並能恰當的使用。 2-8-2-1 能理解簡單的修辭技巧，並練習應用在實際寫作。 ~~~~~ 3-9-9-2 能藉由擴充標題撰寫、表現技巧、圖文配合、字體安排等寫作經驗，使作品具有獨特的風格，並嘗試應用編輯學校刊物。</p>	<p>5-7.根據要求，選取材料，寫出有條理的記敘文、說明文、讀書感想、摘要、會議記錄等</p>	<p>6-1配合學校活動，寫通知、公告等</p>
<p>2-10-2-1 能在寫作中，發揮豐富的想像力。 2-4-3-1 能應用改寫、擴寫、縮寫等方式（進行段落）寫作。 2-4-6-4 能寫遊記，記錄旅遊的所見所聞，增進認識各地風土民情的情趣 2-5-1-1 能從內容、詞句、標點方面，修改自己的作品。 (改段落與句子提前至前兩類)</p>	<p>3-7.寫簡單的記敘文 4-2.從語詞、標點、內容等修改自己或別人作文 4-7.寫出內容具體、條理清晰的記敘文(寫景、敘事、狀物、記人)、書信等 6-3.從用詞不當、語序混亂、語意不足等，修改文章 6-4.修改自己或評改別人作文，對缺失提出建議</p>	<p>記敘文：是以敘述為主要表達方式；記錄真人真事；表達思想情感的文章。 記敘文分類： 1.寫人 2.狀物 3.敘事（遊記） 4.記景</p>
<p>1-6-3-1 能概略知道寫作的步驟。（寫作綱要入前類） 1-6-7-2 能練習利用不同的途徑和方式，收集各類寫作的材料。 2-6-7-1 練習利用不同的途徑和方式，收集各類可供寫作的材料，並練習選擇材料，進行寫作。 2-6-10-2 練習從審題、立意、選材、安排段落及組織等步驟，習寫作文。 2-8-2-1 能理解簡單的修辭技巧，並練習應用在實際寫作。</p>	<p>6-6.根據要求，選取材料，寫出有中心、有條理的文章 6-7.根據要求，選取材料，寫記敘文、說明文、議論文、應用文、讀書筆記</p>	<p>6-1將一段文章或故事擴寫成兩倍文長的作品 4~6解釋寫作步驟和重點(300-600)</p> <p>○寫作中鼓勵運用豐富的修辭</p>

資料來源：楊淑華等，2009

## 附錄二 學習背景問卷

### 國小四年級學習背景問卷

親愛的同學：為了想了解怎麼樣可以幫助同學學業更進步，所以做這次調查。本問卷不會影響你的成績，只作整體分析用。下列資料請據實填答。你的資料是受到保密的。請放心。

以下題目除非特別標示(可複選)外，其他都是單選題。

謝謝你的填答。

1. ( ) 你是: 男生 女生
2. ( ) 你現在居住家庭的狀況: 雙親家庭 單親家庭 三代同堂 父或母一方再婚僅與(外)祖父(母)同住 其他人
3. ( ) 父親出生地為: 台灣 大陸地區(含港澳) 東南亞地區 其他 \_\_\_\_\_
4. ( ) 母親出生地為: 台灣 大陸地區(含港澳) 東南亞地區 其他 \_\_\_\_\_
5. ( ) 你是否為原住民: ①是 ②否
6. ( ) 平時在家裡，你大多使用哪種語言和父母、家人交談呢?  
①國語 ②閩南語 ③客家語 ④原住民語 ⑤其他
7. ( ) 你是從什麼時候開始學習認讀國字的? ①幼稚園小班或以前  
②幼稚園中班 ③幼稚園大班 ④小學一年級或以後
8. ( ) 你平時喜不喜歡看課外讀物? ①喜歡 ②不喜歡
9. ( ) 你通常會利用什麼時間看課外讀物?  
①校內閱讀課 ②下課時間 ③回家後 ④假日
10. ( ) 在你家裡或班上，有為小朋友訂閱的報紙、或月刊嗎?  
①是 ②否
11. ( ) 你是什麼時候開始學習握筆寫字的? ①幼稚園小班或以前  
②幼稚園中班 ③幼稚園大班 ④小學一年級或以後
12. ( ) 平常在國語作業或習作發回後，你會訂正錯別字，或者再反

覆練習嗎？ ①會 ②不會 ③不一定

13. ( ) 平常國語習作中照樣造句等句型練習，你通常會如何完成？  
①須經老師講解示範 ②自己讀題書寫 ③和同學討論 ④參考自修
14. ( ) 三年級以來，你每學期大約寫幾篇作文？  
① 1~3篇 ② 4篇或更多 ③ 很少寫或不一定
15. ( ) 一般而言，你大多在哪種情形下完成作文？  
①課堂上 ②回家寫 ③在作文班寫 ④應父母的要求寫
16. ( ) 你在寫作文時較常感到困難的原因是什麼？（可以複選）  
①要手寫許多字 ②讀題後不知該寫什麼 ③不知如何安排內容 ④開頭不會寫 ⑤怕寫太少或寫不好 ⑥怕老師的評語不佳 ⑦其他\_\_\_\_\_
17. ( ) 你曾經補習國語、請國語家教、或上作文班等課程嗎？（可以複選）  
①補習國語 ②請國語家教 ③上作文班 ④從未補習或家教或到作文班上課  
參加（不參加）的原因是\_\_\_\_\_
18. ( ) 你對寫作文的整體印象是什麼？（可以複選）  
①寫作文很有趣 ②老師常稱讚我 ③寫題目不適合（太簡單、太難） ④我不喜歡作文，原因是\_\_\_\_\_

教育學誌 第二十三期

2010年5月，頁83~125

## 國中國文教科書中學生角色之分析 ~民國四十到九十年代的變遷

郭丁熒

國立臺南大學教育學系教授

### 摘 要

本研究旨在探討民國40至90年代，近六十年來國中國文教科書中所述的學生角色之變化。透過內容分析法，共計辨識陳述學生角色的段落共570筆，再以SPSS for Windows14.0套裝軟體中次數分配及卡方檢定進行資料分析。研究結果發現：

1. 民國40至90年代國中國文教科書中之學生角色內涵包括「學生個人特質」、「學習表現與態度」、及「品德與行為表現」三類目。

2. 近六十年來，除50年代外，國中國文教科書中三項角色內涵，在各年代出現次數的排序相同。以「學習表現與態度」之出現次數最多，「品德與行為表現」次之，「學生個人特質」最少。

3. 近六十年來國中國文教科書中，學生角色內涵頻次有明顯變化，民國80年代以後，教科書中出現的學生角色文本有減少之趨勢，顯示國文科隱含的道德教育意涵減弱。

4. 民國90年代不同出版社所出版的國文教科書中，學生角色三項內涵出現之排序，具有相同規則性。以「學習表現與態度」

之出現次數最多，「品德與行為表現」次之，「學生個人特質」最少。

根據以上四項結論，本研究提出「以學生個人特質、學習態度與表現、品德與行為表現作基礎，提供國中學生明確的角色理念」、「因應國文科教科書中學生角色文本減少之趨勢，採多元與彈性之教材與教學來教導學生角色」、「掌握時代脈動，注意學生角色內涵之更新」等三項建議。

**關鍵字：**學生角色、教科書

# The Student Role Described in the Chinese Literature Textbooks of the Junior High School with the Versions from 1950's to 2010's

Ding-Ying Guo

Professor, Department of Education,  
National University of Tainan

## Abstract

This study explores the changing of the student role described in the Chinese Literature Textbooks of the junior high school with the versions from 1950's to 2010's. By the method of content analysis, the statements of student role illustrated in these versions of textbooks were identified with a total frequency of 570. These data were subsequently analyzed by *Frequencies*, and *Chi-square test* using SPSS for windows 14.0 as software. The findings of this study are summarized as follows.

1. Three categories of student role which are *personal characteristic*, *learning attitude and performance* as well as *moral and behavior* were identified in these textbooks.

2. According to the ratio of frequency, the rank of the three categories was *learning attitude and performance*, *moral and behavior*, *personal characteristic* in all six decades' versions except the version of 1960's.

3. After 1990's, a decline curve was found in the *frequency-time* plot of the three categories of student role described in these textbooks.

It reveals the content of moral education in the Chinese Literature Textbooks is decreasing after 1990's.

4. The ranks of these three categories were identical in the different versions published by different bookstores in 2010's.

The recommendations of this study are also suggested.

**Key words:** student role, textbook

## 壹、緒論

「好學生」已成為我們生活日常用語之一部份，而要當一位「好學生」更是許多老師、家長、及學生之期許；但誠如Straughan(1988:27)所言：「好學生」的意涵比初探時複雜。因為「好學生」可能表徵學生的能力(李莉菁，2002；黃鴻文，2003；Canaan, 2004；Siegler, 1988)、道德(Straughan, 1988)、和生活式態(李莉菁，2002；李威伸、何信慧，2003；Morgan 和 Morris, 1999)，是社會、成人建構提供給學生的身分認定或圖像(Shaw,1991；陳映芳，2003)，在學習意義上，也具有發揮學習楷模或榜樣之功能(陳映芳，2003)。正因好學生具有多面向之意涵，而且也可能是社會或成人、甚至是學生所建構提供之圖像，以提供給學生作為楷模、榜樣，因此，探討「學生角色」之內涵，乃為了解何謂好學生之先備工作。

其次，鑒於角色是出自社會型態之中，且是這些型態的主要部分(Linton,1936 :113-114)，而透過角色扮演，個人才能參與世界，更因角色的內化，方始這個世界在主觀上成為真實(鄒理民譯，1997: 89)，故「角色」也可以說是個人與社群兩個系統的交切點(李亦園，1992: 80)，出自社會型態的角色行為模式，實有助窺及社會或文化變遷全貌。因此，針對義務教育階段的國中學生角色意涵進行探討，除有助對學生角色進行更周延之了解與省思，也有助體察社會文化之脈絡。由於任何制度均源自於人類活動的定型化(typification)中，這意謂人們共享某些特殊的目標。而各種活動之定型，需要語言上的客觀化，故每種活動型式都會有一種語彙與之相關，也因此，自我與他人才可以依眾所共知之活動來了解(鄒理民譯，1997: 89)。所以社會、學校對於學生角色之特殊期望，必須需透過客觀化、合法化及制度化來傳遞給學生或國民，教科書中所反映的官方知識，便是包含教育與政治的文本權威(Aronowitz & Giroux,

1991:26)。因此，為了解台灣社會所規範形塑之學生角色，從教科書著手進行分析，實有其必要性。

最後，根據Shaw(1991)於1985年在臺灣一所明星國中所進行的人種誌研究，發現當時所謂的「好學生」，是學校外加給學生的身分認定，非常明顯的表現是「外貌的符碼」，包括從頭髮、服裝、鞋襪…等來判斷。研究分析突顯臺灣文化脈絡中所塑造出「認真讀書、服從規定」的好學生圖像，指出「好學生」是規範、活動、學校認可的社會關係一起構成表達的型態。惟1985年後，臺灣經歷解嚴，髮禁解除，教改等…，對於以往的模範生選拔，近來更以所謂的「羅馬豆」(role model)表揚(申慧媛，2005)，對於表揚內容除認真學習、成績優異、積極樂觀外，參與公共服務似為新特質，而服從似乎沒有特別被強調。因此，對「學生角色」的期望，是否因社會脈絡的變遷而有所不同？或是仍然保存臺灣社會文化之特徵？有則必要進行不同年代之比較。

由於變遷是一個社會知識論的問題，改革的生態與在學校教育中所建立的社會規則形態是有關的(Popkewitz, 1991:14-15)。因此，要了解教育改革或變遷情形，探討學校官方知識~教科書~所建立之社會規則形態，也有其必要性。而本研究以民國40年代以來的國中國文課文為分析重點，乃因國語文領域從當時至今，在國中課程裡佔有極重大的份量，是學生接觸最為頻繁的學科，具有教化及反映人類文化、生活的功能，且隱含道德教育內涵之文章比率很高(蕭碧瑤，2007:40)。而因時代變遷，思想文化及意識型態不同，教材的內容與呈現方式隨之不同，因此透過分析國文教科書內容學生角色的差異，有助了解臺灣在國中學生角色的社會規則型態之轉變。其中，2002年於國中開始實施九年一貫課程，提出「十項基本能力」，並以「七大學習領域」取代過去的分科學習(教育部，2003)，為台灣教育史上幅度最大的課程改革，加上教科書開放審定制，由個人、書局或團體依據國家所規定的課程標準或綱要所編

輯的教科書，經政府委託之機關（目前為國立編譯館負責）審定通過後印行的民間編輯的「審定本」，因此，比較不同教科書版本所呈現的學生角色是否有所不同，也將有助了解在教科書開放後，論述學生角色的社會規則型態是否更為多元。

簡言之，本研究之目的有：

- 一、分析民國40至90年代國中國文教科書中的學生角色。
- 二、比較民國40至90年代國中國文教科書中的學生角色之改變情形。
- 三、比較90年代，不同出版社出版之國文教科書學生角色的差異情形。

## 貳、文獻探討

### 一、國中學生角色之意義與內涵

#### (一)學生的意義

何謂「學生」？首先，從字義來看，就中文字義言，根據辭海（熊鈍生主編，1982: 1375）的解釋，「學生」係指「肄業學校者之稱」、「後輩對前輩之自稱」。目前在教育中的用法，則以前者「肄業學校者之稱」為主。如賈馥茗(1983: 483)：說到學生，以接受正式教育的為準，因為這個階段的人，是確定了公認的正在接受教育的人，是大家所承認的教育對象，其生活中最主要的活動便是學習。而從林清江(1995: 177)指稱學生是學校中的被領導者，也是學校教育的主要對象，實更聚焦在此意涵。

就英文字義言，「student」一字始自中古英語，其辭源源自拉丁文「studēre」，意指學習者，特別是進入學校的人(Merriam-

Webster Online Dictionary, 2009)。如像進入學校、學院、大學的人 (Cambridge Dictionaries Online, 2009)。由於student一字是在教育機構中註冊的學習者，與learner、pupil也有同義之處(The Free Dictionary, 2009)；如在英式英語中，pupil係指小孩在學校中或一個人接受專家的教導；student則指出學生用來指在更高教育機構中的人，像學院或大學(Manser,1997)。由於學生是指在教育機構中的學習者，因此「學生」與「教師」是一體兩面，學習不能沒有老師，而沒有學生也不能從事教學(Glorliet Multimedia Encyclopedia, 2005)。

綜觀上述之分析，對於學生意涵之分析，可知「學生」是教育、教學活動中，學習的主要對象。有學生，才有教育、教學活動。而正式的教育、教學活動，則大都在學校這一機構中進行。

## (二)國中學生角色之內涵

「學生」為我們生活日常用語之一部份，但對於學生角色內涵之探討卻不多，2009年8月曾以「學生角色」為關鍵詞或為題來搜尋相關研究時，發現國內相關學位論文為7篇，而期刊論文有7篇。至於西文資料，以student role 為題目或關鍵字在ProQuest Research Databases進行搜尋，搜尋結果為70篇，但也並非全是對學生角色內涵進行探討或實證研究，而是以學生為對象之研究、或是將學生角色視為普遍用語，但並未深入分析其意涵。據此可發現，「學生角色」雖是一日常生活很普遍的用語，但在學術上的探究，還可以探究與建構其內涵。因此，本研究經閱讀篩選後，僅就針對探討學生角色內涵之研究來做介紹。

至於學生角色之內涵為何？如Meirovich 和 Romar (2006)曾指出：由於角色是一組被期望的行為，所以學生角色內涵，可以從

其被期望的行為來了解。在一般行為中，學生被期望要有的行為至少有(1)和其他學生一起為團隊目標而合作、(2)參與班級的討論、(3)在授課期間積極聆聽，當有不清楚時要發問、(4)閱讀課本與文章、(5)準備小考、測驗等。而Parish 和Truszkowski (2007)則從英文字母A至Z列出26項成為好學生的行為，如A總是起身而行，並到教室；B能留意，盡力而為；C乾淨、整齊的筆記是重要的，可讓事情有組織地進行；D不要耽擱延遲；E每堂課都是很重要的，不要缺席；F完成每項作業，並準時繳交；G加倍努力，再接再厲；H互助合作，並且帶著微笑去做；I發明點子，並儘可能地創造；J鑽研你的研究，因為心靈體操是很值得做的，成長將隨時可得；K知道什麼是重要的。並放在內心，因為你如此做，事情的結果將是好的；L學習是要做的事，除非你是愚蠢的傻瓜；M動機是很重要的，有了動機，你可能決定你自己的命運；N不要辯解(找藉口)，無論誰做了，一定是損失；O開放你自己到其他人的視野；P耐心總是好的；Q詢問你不了解的事；R領悟什麼是應該要做的事；S研究技巧是非常必要；T時間管理真是一項技術；U儘可能利用你的資源；V如果要做得好，拜訪你的老師，吸取他們的智慧；W認真工作，避免懶惰；X影印機是你的朋友，特別是事情快要完成時；Y你在每一次的反應式，是輸、贏、或撤退，完全看你自己每次機會的掌握；Z零學分總是不好的，因為你沒有得分，那是很令人難過。

除了學生角色之一般內涵，另以國中生或中學生為對象之研究，也可一探國中學生角色之內涵。如黃鴻文(2003)曾採民族誌研究法描述北城國中三年級的學生文化。研究中也對國中生扮演學生角色的內涵有所說明。國中生會因其認同的角色不同，其關切的問題及學校生活的原則也不同，並分成「成績優異」、「成績

普通與很差」及「打籃球與畫漫畫」的學生。由於「成績優異的學生」是師生公認，僅就此類說明之，這類學生他們自己也接受如此角色，在想法與行動上，也會符應老師與同學的期望。這類學生玩樂時間少，讀書時間較多，自己寫作業，會問老師問題。在不嚴老師的課，因老師無法有效管理學生，這類學生也會融入玩樂文化。對此類學生而言未來升學是很重要的問題，仍抱懷希望，但清楚自己極限，有相當程度的焦慮與彷徨。簡言之，從黃鴻文的研究可發現，雖然本研究未特別列出「學生角色」內涵，然成績優異的學生較符合老師的期望，也較能得到鼓勵與獎勵，因此其中所指出之多讀書、少娛樂、自己寫作業、會問老師問題...等，可視為社會對學生應扮演角色之期望，是學生角色內涵之一環。

李威伸、何信慧(2003)採訪談研究法，分別以執教近三十年、十七年、及實習教師等三位國中教師為對象進行訪談，研究發現：(一)雖然老師否認學生的外表會對教師評判學生產生影響，但進一步被問到學生穿著、服飾等方面的影響時，答案卻又趨於肯定。對氣質出眾的學生較多關注，而對於穿耳洞、抹髮雕...的學生則較困擾。(二)學生運用語言的精緻與否，可能不是老師評斷學生好壞的依據，但因為老師上課會注意修辭技巧，而讓那些能精確接收教師精緻符碼的學生享有較多優勢。(三)學習態度與考試成績兼具的學生最好，老師最不喜歡學習態度不佳的學生。而中產階級子女因其家庭內日常生活所呈現的價值觀、態度或社交應對技巧，能幫助他們完成取悅教師的學校生活基本導向。(四)一份好的作業，應該有富於創意的內容、清晰的組織結構、及流暢的文筆，但經由資料分析，發現字體工整也是評鑑的重要因素，字體是風格的一種體現。從李威伸、何信慧的研究，突顯教師在評斷

學生時，學生的生存心態是重要的考量，學生應該扮演之角色內涵，可謂是中產階級生活的體現。惟本研究為一小型的研究，資料分析過程的信實度，並未特別說明。因此，未來還可有進一步擴展之空間。

Shaw(1991)從1985年一月到六月，每一週花數天在台北市一所國中進行人種誌研究。其所研究之學校一所明星國中，強調學業，學生有很大的壓力要獲取高分，以希望在畢業後經過高中聯考能進入好高中。在1985年學校裡，學校加給學生的身分認定，非常明顯的表現是「外貌的符碼」。男學生的頭髮剪的非常短快接近頭皮、女學生的頭髮也是非常短，不時髦，非常樸素和簡單。男女學生的制服是服從學校的規定的顏色和大小。運動鞋有規定的種類，只有一種特定的種類可以被接受。在台北，服從學校期望的年輕人，就是好學生，傾向放學後直接回家，並花很多時間在寫作業、好學生也傾向避免受流行文化所影響。教師非常喜歡教好學生，學生的成功將老師的能力投射給學校和家長。家長認為好老師可以造成明星學校，他們想盡辦法讓小孩編在優秀老師的班級裡。在學校裡，學生間能力的差異無關緊要，且不被強調。學校以盡可能產出許多「好學生」為滿足，因為傑出的表現總是有幾百位學生投擲出機構卓越的形象。透過主要的課業文化的標準，好學生不會做任何值得特別注意或認可的事。學生被期望的行為是合乎常規的年輕人~遵守老師的命令、勤奮、不斷地複習、記憶那些出現在他們面前的事。綜觀本研究，可發現對臺灣國中學生而言，「成功」被描述成是一種義務。學校有極大的權力和能力去確保所有的學生獲得成功。臺灣人發現順從是合乎人之常情的。著重團體而非個人表現的結果，把學習視為是努力的結果，而不是內在的能力。教育機構被期望去確保這些努力的

達成及學習的發生。此研究除描述臺灣文化脈絡中所塑造出「認真讀書、服從規定」的學生角色內涵，也突顯理想的學生角色是規範、活動、學校認可的社會關係一起構成表達的型態，然1985年後，臺灣經歷解嚴，髮禁解除，教改等…，對於學生角色內涵是否因社會脈絡的變遷而有所不同，或是仍然保存臺灣社會文化之特徵，則是該研究提供給本研究之啟示。

Song(2003)在「誰是好學生？」的研究中，旨在探索與分析初級中等學校自然科教師在判斷好學生時，所存在性別刻板印象。該研究兼採問卷調查和訪談研究法，以河北省某一城市中兩所主要中學153位自然老師為對象進行研究。本研究中有兩種問卷被使用，兩種問卷唯一的不同是學生的名字。其中一個學生的名字是王蕾(基本上是女生的名字)，另一份的名字為王真(基本上是男生的名字)。問卷的內容為：

「在班上有一位學生喜歡問問題，在課後常花很多時間去釐清與理解推論或證明，喜歡讀課外讀物，放學後不會立即回家。」

「在你的判斷中，從科學學習的角度來看，這位學生是(a)好學生(b)相當於好學生(c)中等學生(d)相當於弱的學生(e)弱的學生」

「簡要說明你的理由」

該研究結果發現：49%的教師將王蕾歸類為相當弱或弱的學生，但並沒有教師將王真歸在這兩類。20%的教師將王蕾歸類在相當於好學生、或好學生這一類。但有71%的教師將王真歸在這兩類，兩者差距將近50%。歸納老師所提出來的理由有七項(讀書方法、能力、智力、沒有回家、做課外閱讀、勤奮好學、發展潛能)。七項中有六項(讀書方法、能力、智力、沒有回家、做課外閱

讀、發展潛能)，是王真明顯高於王蕾，只有在「勤奮好學」一項是王蕾高於王真。即使認為王蕾、王真兩者都是好學生，但對於兩者的考量有明顯的不同。綜觀該研究之發現，不但指出教師研判期望的學生角色內涵，也突顯性別刻板印象存在於教自然科的教師間，因為只有由兩個名字所產生的性別刻板印象，足夠讓老師產生高度不同的判斷。

綜合本節對「學生角色」相關研究之探討，可歸納出對本研究之啟示如下：

一、就研究主題言，「學生角色」雖是一日常生活很普遍的用語，但在學術上進行研究卻不多見，因此，在強調以學生為主體的教育或改革趨勢中，先針對「學生角色」一主題進行深入探討，實有其必要，將有助了解社會對學生角色之認可目標、提供學生滿足個人需求之參考外，也有助釐清臺灣社會脈絡下的學生角色模式行為。

二、就研究焦點言，有關學生角色的研究，研究雖然不多，但研究的範圍卻很大，焦點包括對學生意涵的釐清、學生意涵的社會關係構成型態、學生論述的刻板印象等。雖然Shaw的研究指出「好學生是規範、活動、學校認可的社會關係一起構成表達的型態，而學校當局執行學生身分認定」。然對於政府或學校如何界定學生身分？對學生有何行為規範和生活型態標準？尚未有研究加以探討，因此對於提供學生標準像的「教科書」進行分析，實是研究焦點所在。尤其學生的論述因其背景脈絡之不同(Canaan, 2004)，將有所變化。因此，探究國民政府遷臺後，近六十年來在教科書中出現的學生角色是否有所變化？或有其連續不變之內涵？實亦深具意義。

三、就研究方法言，在所蒐集的實證研究中，以訪談法的運

用最多，俗民誌研究次之。因此，對於要探討學生角色內涵，訪談法是一相當可行之研究方法，而在此方法下，也可運用其他方法來增進資料蒐集之豐富性。例如當以教科書為焦點之探究，便可採內容分析法來進行。

## 二、民國四十年以來國中國文課程之改革

自國民政府遷臺以後，臺灣在社會、經濟及政治的變革，知識汰舊換新，許多課程內容已經不合時宜，所以國中國文科至今依循之課程標準或綱要包括了民國37年、41年、51年、57年、61年、72年、74年(教育部，1986：410)、83年課程標準的修訂(教育部，1995)、民國89年的《國民中小學九年一貫課程暫行綱要》、民國92年的《國民中小學九年一貫課程綱要》(教育部，2003)、民國97年的《國民中小學九年一貫課程綱要》(教育部，2008)。因其中74年只涉及少數科目與時數之修定，57年與89年為暫行標準及暫行綱要，因此為進一步了解各個階段之內涵與改變，僅就37年、41年、61年、72年、83年、及92年之課程標準或綱要內容進行比較(詳表一)。

表一：國中國文課程標準及課程綱要內容一覽表

課程 階段	民國37年 中學課程標準	民國41年 國中課程標準	民國51年 國中課程標準	民國61年 中中課程標準	民國72年 中中課程標準	民國83年 中中課程標準	民國92年 九年一貫 國語文 學習領域綱要
課程 內涵							
課程 目標	1訓練聽講及 閱讀語體文與 明易文言文之 能力	聽講、閱讀與 體文與文言文 之能力、運用 國語及寫作語 文	1訓練學生 聽、說國語， 及閱讀名易文	1養成倫理觀 念、民主風度 及科學精神， 激發愛國思想， 弘揚中華文化	1增進生活經 驗、啟發思辨 能力、養成倫 理觀念，激發 愛國思想並弘 揚中華文化	1體認中華文 化，厚植民族 精神，培養倫 理民主科學觀 念揭發愛國愛 相思想	1應用語言文 字，激發個人 潛力，發展學 習空間 2培養語文創 作之興趣，並 提昇欣賞及評
	2培養運用國 文與及國語文 表達情意之能 力	體文知能力、 閱讀興趣與習 慣、喚起愛國 情	2培養學生閱 讀與寫作之興 趣	2學習標準國 文	2學習標準國 文	2培養創造力 提昇欣賞及評	

課程目標	3 培養閱讀之興趣與習慣	4 從民族輝煌事蹟及有助有季了解之優美文字中喚起愛國思想與民族意識，發揮大同精神	意識與民族意趣與習慣，俾重視本國語文與傳統文化，以發揮民族精神	語、培養聽話與說話之能力與態度	語、培養聽話及說話之能力與態度	思考能力及民胞物與之開闊胸襟	價文學作品之能力
				3 了解本國語言文字之組織與應用方法	3 明瞭本國語文之特質，培養閱讀能力及寫作技巧	3 學習標準國語，加強聽、說、討論能力，培養負責之觀念及良好風度	3 具備語文學習的自學能力，奠定終身學習之基礎
				4 能了解並比較語體文與言文在措辭上的差別	4 閱讀有益身心之課外讀物，培養欣賞其文學作品之能力與興趣	4 明瞭國語文之特質，增進閱讀、寫作能力，及欣賞文學作品之興趣	4 應用語言文字表情達意，分享經驗，溝通見解
				5 培養欣賞文學作品之興趣與能力	5 明瞭國字之結構，以正確之執筆姿勢與運筆方法，使用毛筆書寫楷書及行書	5 明瞭國字之結構，正確使用毛筆及硬筆書寫楷書或行書	5 透過語文互動，因應環境，適當應對進退
				6 能寫作體切合、文理通順之語體文	7 能練習簡單明瞭之文言造句及應用文句	7 應用語言文字研擬計劃，及有效執行	6 透過語文學習，體認中華文化，並認識臺灣不同族群文化及外國之文化習俗
				8 能以正確姿勢執筆及運筆	9 對自己所發表之語言文字有負責態度	8 結合語文與科技資訊，提昇學習效果，擴充學習領域	7 應用語言文字研擬計劃，及有效執行
				9 對自己有負責態度	10 有思辨能力並重視本國語文	9 培養探索語文的興趣，並養成主動學習語文的態度	8 結合語文與科技資訊，提昇學習效果，擴充學習領域
							9 培養探索語文的興趣，並養成主動學習語文的態度
							* 以上各課程目標皆包含注音符號應用、聆聽、說話、識字與寫字、閱讀、寫字等能力指標

學習時間	每週5小時	每週6小時	每週6小時	每週6小時	每週6小時	每週5節	語文學習領域 (國文、英文) 佔領域學習節數 的 20%-30%。國 文約5節
教材編選	1內容豐富足以引起興趣 2層次清楚合於理論 3論據正確足以啟發思想 4體裁切合現代生活應用 5詞調清暢宜於朗誦 6生字生詞數量切合學習者能力 7選擇語體文與文言文為半之比例	1思想純正足以培養國民道德 2旨趣能明確配合國家政策 3合乎現代生活應用 4材料新穎足以引起閱讀興趣 5層次清楚合乎理論 6議論精闢足以啟發思想 7詞調清暢宜於閱讀 8生字生詞數量切合學習者能力 9事實情節切合學生心理發展程序	1思想純正足以培養國民道德 2旨趣能明確配合國家政策 3民族意識，配合國家政策 4情意真切，足以激勵士氣 5材料新穎足以引起閱讀興趣 6文字淺顯，適於現代生活應用 7層次清楚合於理則 8詞調流暢宜於朗誦 9韻味深厚足以涵詠性情 10篇幅適度，便於熟讀深思	1思想純正足以啟發人生真義 2旨趣能明確配合國家政策 3民族意識，配合國家政策 4情意真切，足以激勵士氣 5材料新穎足以引起閱讀興趣 6文字淺顯，適於現代生活應用 7層次清楚合於理則 8詞調流暢宜於朗誦 9韻味深厚足以涵詠性情 10篇幅適度，便於熟讀深思	1思想純正足以啟導人生真義 2旨趣能明確配合國家政策 3民族意識，配合國家政策 4情意真切，足以激勵士氣 5材料新穎足以引起閱讀興趣 6文字淺顯，適於現代生活應用 7層次清楚合於理則 8詞調流暢宜於朗誦 9韻味深厚足以涵詠性情 10篇幅適度，便於熟讀深思	1思想純正足以啟發人生真義 2旨趣能明確配合國家政策 3民族意識，配合國家政策 4情意真切，足以激勵士氣 5材料新穎足以引起閱讀興趣 6文字淺顯，適於現代生活應用 7層次清楚合於理則 8詞調流暢宜於朗誦 9韻味雋永，詞句優美 9篇幅適度，便於熟讀深思	1口語、書面表達並重 2教材設計應就發展學生能力作全程規劃，第三階段宜採讀寫結合及聽說結合，雙向發展 3編選教材範文時應將所選文體比例、寫作風格、文字深淺、內容性質，以單元或主題方式作有系統之編排，第三階段應逐年調整文言文與語體文之比例(自15%~35%) 4有關語文基礎常識和語文基本能力培養的材料，事先宜作通盤設計規劃，由淺入深 5鼓勵教師自編教材

資料來源：教育部(1948、1956、1967、1975、1986、1995、2003)

綜觀國中國文課程標準或綱要之變革，可發現：

一、就國文科課程目標言，國文除培養學生之聽、說、讀、寫等能力外，道德的涵養，也是其重要目標。如從增進學生本身之倫理觀念、生活經驗、思辨、探索、資訊科技能力、創造力，到喚起愛國意識與民族意識，弘揚中華文化發，並揮大同精神，都在國文課程目標之中。

二、就國文科之教學時數，民國83年課程標準與92年課程綱要，雖然時數稍降，但國文科仍佔相當之分量。

三、就教材編選言，民國72年課程標準以後，越來愈強調中小學階段間、與各學科之間的銜接，並重視學生的生活經驗，教師在「選讀教材」可依學生程度自行增減；到九年一貫課程綱要，除強調課程之整體規劃、由淺入深，並鼓勵教師自編教材。

四、國文課程標準或綱要之變革反映時代背景，如41年課程標準係配合反共抗俄之基本國策，並與「戡亂建國教育實施綱要」密切配合；51年課程標準則特別強調恢復固有道德及固有精神，因此對道德教育與工藝教育特別重視。61年課程標準則是因應九年國教之實施，重四育均衡發展，以提高國民之道德水準與人力素質。至72年課程標準則增列美育，以培養五育均衡發展的國民為目的(教育部，1986)。民國83年則是因應解嚴與社會變遷，以培養二十一世紀的健全國民為目標(教育部，1995)。到民國92年課程綱要，則強調引導學生學習利用工具書，結合資訊網路，藉以增進語文學習的廣度和深度，培養學生自學的能力(教育部，2003)。

### 叁、研究設計與實施

#### 一、研究對象

本研究以民國40至90年代之國中國文教科書為對象。有關冊別的選

擇，每一年代選擇其中一套。至於版本的選擇，在40年代，以冊別較完整的復興書局版本為主，50則只有正中書局一種版本，60至80年代，也是國立編譯館一種版本，至於90年代因教科書已開放民間出版，故同時分析康軒、南一、翰林三種版本，每一種版本同時選第一冊至第六冊，合計48冊(詳表二)。

表二：本研究分析教科書一覽表

年代	教科書	出版社	冊數	備註
40	初級中學國文	復興書局(41-43年)	6	37年修正課程標準
50	初級中學國文	正中書局(56年)	6	51年課程標準
60	國民中學國文	國立編譯館(63年)	6	61年國民中學課程標準
70	國民中學國文	國立編譯館(74年)	6	72年國民中學課程標準
80	國民中學國文	國立編譯館(89年)	6	83年國民中學課程標準
90	國民中學國文	康軒、南一、翰林(94年)	18	92年國民中小學九年一貫課程綱要

## 二、研究方法

本研究使用內容分析法來分析民國40至90年代國中國文教科書中的學生角色，並比較六個年代間、及不同版本之間的差異。內容分析法是一種客觀、系統及量化敘述明顯的一種研究方法，它是以歸納法的原理發展而成的一套客觀有系統的研究方法，將文件或傳播的內容加以分類、統計、分析，以計量的方法，客觀有系統的分析傳播的內容，是傳統上教科書最常使用的研究方法(歐用生，1985)，且有助推論產生該文件內容之環境背景及其意義(歐用生，1991)。

本研究在內容分析法的使用上，先採用定量分析，分析40至90年代國中國文教科書中的學生角色，將分析所得之學生角色依其特性歸納成

同一範疇，以此建立學生角色之類目，並計算其出現次數。再運用「質的分析」方式，以探究在不同時代背景及不同版本中學生角色的分佈與改變的情形。

### 三、分析的單位

通常運用內容分析的過程中，必須先決定分析的類目與單位，並依據所決定的單位與類目，將資料內容有系統的分類與量化統計(歐用生，1985)。本研究因採用開放性編碼，故在分析工作之前並不預先建立類目表。單位是內容量化時所採用的標準分類，較常使用的分析單位有：字、主題、人物、項目、時間與空間單位、課、章、段、詞、句、頁等(歐用生，1991:236)。分析的單位必須依照研究目標與需求決定，本研究以「學生角色」為研究焦點，故乃以陳述「學生角色」的段落為分析單位，共計辨識570筆有關「學生角色」的陳述。

### 四、資料分析與整理

#### (一)分析方式與編碼原則

將所要分析的教科書逐本逐課進行閱讀，並判斷課文中學生角色的陳述，將其登錄至電腦Access中，表中包含代號(ID)、書年代、冊別、編號、概要。再將相同類型者歸類為同一範疇，以建立學生角色類目表，共有66項次類目，可歸納為「學生個人特質」、「學習表現與態度」、及「品德與行為表現」三大類目。最後依該筆資料所屬之範疇在類目表中打「v」表示，並加以統計次數與百分比。本研究資料之編碼原則與範例詳表三。

表三 資料表編碼原則與範例

名稱	編碼原則	範例	說明
ID	資料排列之序號，為系統自動編號	1	表示為第一筆資料
書年代	民40、民50、民60、民70、民80、民90康、民90南、民90翰	民90南	表示民國90年代南一版
冊別	七上、七下、八上、八下、九上、九下	七上	表示七年級上冊
編號	分為八碼ab-cde-fg-hi，ab為學生角色來源課文之單元(霍課)，01代表第一課，11代表11課；cde表示頁數，022，表示第22頁；fg為起始行，01表示第一行；hi表示為該課中第幾筆學生角色的描述，03代表第三筆	160640302	表示此學生角色資料的來源為第16課第64頁第三行第二筆。
概要	學生角色內涵之概要	學生立志，注重之點，萬不可想要達到什麼地位，必須要想做成一件什麼事。因為地位是關於個人的，達到了什麼地位，祇能為個人謀幸福。事業是關於羣 的，做成了什麼事，便能為大家謀幸福 (民40-八下-010050604)	表示該學生角色的描述，出處為40年代八年級下冊第一課的第5頁第六行，此筆為該課的第四筆。

## (二)資料檢核

本研究在資料之分析及檢核，係依Strauss與Corbin(1990)的紮根理論來進行。在紮根理論中編碼是指將所收集到的資料打散、

賦予概念化，再以新的方式將資料重新放在一起的操作過程，強調研究者需做資料比較及問問題，以助於引導出嚴謹及特殊性的概念。該分析程序是由開放編碼、主軸編碼、及選擇編碼所組成。而本研究係以開放編碼為主，所謂開放編碼是經由密集地檢測資料來對現象加以命名及類屬化的過程。在開放編碼中主要有下列步驟：對現象加以標籤→發現類屬→對類屬加以命名→以概念的屬性和面向的形式來發展類屬。本研究乃依此步驟進行分析。

本研究建立類目之程序為先將國文教科書中學生角色的陳述加以分析，例「學生最要緊的，就是上課時候，不顧閒野，教員所說的話，句句聽得明明白白；則功課自然容易精專，學業亦自然容易進步了」（民60-七下-010011206），該學生角色內涵為專心。以此方式將學生角色加以分析後，再依分析所得學生角色之特性將其歸類、範疇化，並加以命名，以此程序建立國文教科書中學生角色之類目表。經本研究之編碼，發現國文教科書中學生角色有聰明、情緒管理佳、健康...等66項次類目，並可歸納為「學生個人特質」、「學習態度與表現」、「品德與行為表現」三個類目(詳表四)。

為確保資料分析之信實度，研究者除反覆閱讀文獻與語料，求其週延明確，在信度方面，係採研究者本身分析信度考驗(歐用生，1991:242)，在第一次編碼完成，相隔一個月後，再進行第二次編碼，兩次之一致性達98.34%。並針對有不一致之類目進行再次分析與確認。

表四：學生角色之類目與次類目一覽表

類目	次類目
學生個人特質	1-1聰明(智商高)
	1-2情緒管理佳
	1-3健康
	1-4心地善良
	1-5充滿想像力
	1-6活潑(興奮)
	1-7有氣質(有教養、美的感受)
	1-8有自信
	1-9好奇(喜歡追根究底)
	1-10創新
	1-11動靜皆宜
	1-12沉靜
	1-13刻苦上進
	1-14能省思
	1-15謙虛
學習態度與表現	2-1認真
	2-2專心
	2-3好學
	2-4肯努力(勤、用功)
	2-5有恆心
	2-6快樂學習
	2-7學業成績好
	2-8才藝表現傑出
	2-9溝通表達能力佳
	2-10字體工整
	2-11文筆流暢
	2-12具備生活技能
	2-13獲取更多資格
	2-14將所學應用到日常生活
	2-15上課不缺席
	2-16廣泛閱讀(多方學習)

學習態度與表現	2-17同儕學習
	2-18文武兼修
	2-19終生學習
	2-20反省批判
	2-21不死記
	2-22有意義學習
	2-23工讀(一邊工作一邊讀書)
	2-24向人請益(多問)
	2-25自學
2-26經驗學習(從失敗獲取經驗)	
品德與行為表現	3-1尊敬師長
	3-2友愛同學
	3-3負責盡職
	3-4合群合作
	3-5品行佳
	3-6不做違反校規或班規的事
	3-7參與班上或學校活動
	3-8有禮貌
	3-9乾淨整潔衛生
	3-10愛家人(孝順父母、幫忙家務)
	3-11愛鄉土(服務社會)
	3-12愛國家(愛同胞)
	3-13從事正當休閒活動
	3-14良好的生活習慣(寫日記、早起、運動)
	3-15不做違法的事
	3-16自律
	3-17自動自發(自理)
	3-18做人的道理
	3-19感恩(惜福)
	3-20做自己
	3-21志向
	3-22能認錯

---

3-23主宰宇宙

---

3-24懂事

---

3-25不談戀愛

---

## 肆、研究發現之分析與討論

### 一、國文教科書學生角色之分析與討論

#### (一)類目概況

本研究由選定的六十年來之國文教科書中，依據課文所呈現之內容，將課文中的學生角色的陳述加以編碼歸類，共計出現學生角色570次，再經本研究之統計分析，發現三種學生角色內涵在次數分佈上有極顯著差異(詳表五)。茲就此三個類目之出現情形說明如下：

首先，就「學生個人特質」言，包含「聰明」等15項次類目，共出現67次，佔11.75%(詳圖一)，在三種角色中，出現之次數最少。茲列舉較常出現者如「好奇」、「健康」、「有氣質(教養)」之次類目如下：

【好奇】讀書的人一方面要選擇優良的書籍，另一方面也應採取適當的態度和方法。近代的西方人常說：「懷疑與好奇為科學之母。」他們認為研究任何一門學問，都必須具有懷疑的精神(民80-八下-040161902)

【健康】在校鼓勵學生參加種種健身運動和體育競賽，在外凡舉行全國運動會或體育活動(民40-八下-110531103)

【有氣質】「優美的談吐，是造成上流人教育中的一種必要的訓練。」這是曾任哈佛大學校長伊立脫的話(民

40-七下-241080101)

其次，就「學習態度與表現」言，包含「認真」、「專心」、「好學」等26項次類目，共計出現298次，佔學生角色總出現次數的52.28%，是頻次最多之內涵(詳圖一)。其中又以「肯努力」、「好學」、「快樂學習」、「認真」等最被強調，如：

【肯努力(用功)】「努力事春耕」…這「春耕」又豈祇指耕田一件事？我們學習什麼、研究什麼、經營什麼、如果比做農事，同樣是「春耕」啊！(民60-八下-030151601)

【好學】總理自言，幼時旅港肄業，所習多專於英文。嗣而治漢文，不得合用書本；見校中藏有華英文合璧四書，讀而愛好不釋，遂反覆精研，既假以為漢文之課本，且得因此而窺覘中國儒教之哲理。又英譯本釋義顯略，無漢學註疏之繁瑣晦澀，領解較易。總理既目識心通，由是而對中國文化，備致欽崇，益求精進，以造成其畢生學術之基礎(民40-九下-100620901)

【快樂學習】四時讀書樂。…人生惟有讀書好。讀書之樂樂何如？綠滿窗前草不除。…讀書之樂樂無窮，瑤琴一曲來薰風。…讀書之樂樂陶陶，起弄明月霜天高。…讀書之樂何處尋？數點梅花天地心(民90翰-九上-070840201)

【認真】我們同住的三、五個人，就把白魯威當作一個深山道院，巴黎是絕跡不去的，客人是一個不見的。鎮日坐在一間開方丈把的屋子裏頭，傍著一個不生不滅的火爐，圍著一張亦圓亦方的桌子，各人埋頭埋腦做各自的功課(民40-八上-201000701)

最後，就「品德與行為表現」言，此角色內涵包含25項次類

目，計出現205次，佔總出現次數的35.95%(詳圖一)，其頻次僅次於「學習態度與表現」，次所有次類目中以「愛國家」最常出現，而「愛家人(孝順、幫忙家務)」、「尊敬師長」也是被重視之類目，如

【愛國家】現在大家可以在學校裏受很好的教育，這是國家為你們而設備的；若使國家亡了，便沒有這樣的學校，你們便不能受這種教育，享現在的一切幸福。人生和國家民族的關係，就是如此。所以從國家或民族方面來講，我們做人的道理，就是既做了人，便要做一個良好的國民，便要盡忠於國家，要犧牲個人來報效國家和民族(民70-八下-010021604)

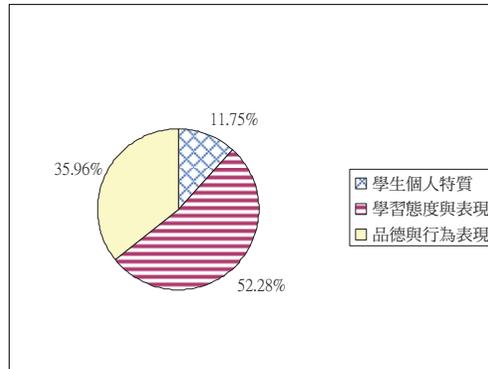
【愛家人】祖母可是矛盾的人，她會一直催我趕快去睡，又記掛著這個憨孫不知道讀通了沒有？我也是矛盾的人，一面讀書一面催祖母去睡，可是又怕從竹籬的縫隙裡發出來的怪聲。「就這一頁，讀好這一頁就睡！」每天晚上總要重複這兩句話，不是祖母說的，就是我說的(民90翰-七上-080871204)

【尊敬師長】我們在學校裏，一定要尊敬師長，要聽先生的話(民50-七上-010011102)

表五：學生角色內涵之次數、百分比、排序及卡方考驗

主類目	N(%)	排序	$\chi^2$
學生個人特質	67(11.75)	3	142.200***
學習態度與表現	298(52.28)	1	
品德與行為表現	205(35.95)	2	

\*\*\*p<.001



圖一：40至90年代國中教科書學生角色內涵分佈圖

## (二)討論

從上述分析，可發現國中國文教科書中，學生角色的內涵以「學習表現與態度」一類目為最多，佔出現次數的一半以上；其次為「品德與行為表現」，最後為「學生個人特質」，且這三類角色之出現次數，達統計上顯著的差異，顯示各類角色之出現頻次明顯不一。

由上述結果，可發現國中國文教科書所呈現的學生角色，主要是以學習表現與態度為主，此應與學習是學生最主要的活動有關(賈馥茗, 1983: 483)。另從學生角色內涵來看，黃鴻文(2003)、李威伸、何信慧(2003)、Shaw(1991)、Song(2003)、Meirovich 和 Romar (2006)、Parish 和 Truszkowski (2007)等研究所列出的被期待的學生角色內涵就包含上課、寫作業、參與討論、認真讀書、努力用功、學習態度與考試成績佳等。本研究發現與之前研究較不一樣者，乃為一些學習途徑或學習方法，如終生學習、有意義的學習、反省批判、自學、經驗學習、將所學應用到生活...。雖然出現次數不多，但對於學生如何學習，應更為明確。

其次，至於「品德與行為表現」在學生角色內涵中為何僅次

於「學習態度與表現」，可從「品學兼優」評語的使用來看，此評語反映我國社會情境中對理想學生之期待便包含「品德與行為表現」，只是品德或學業，孰先孰後？期望上是品德在前，學業在後；惟在課本中所呈現的學生角色仍以「學習態度與表現」為主。另本研究發現也與Shaw(1991)針對台灣國中生所做的研究發現一致，顯示除了學生要認真讀書外，還有服從規定的各種外貌符碼，如「尊敬師長」在本研究之出現次數也頗多，惟本研究所發現的愛國家、愛家人等內涵，則是Shaw(1991)的研究未提到的部份。

至於「學生個人特質」方面，根據李威伸、何信慧(2003)所發現教師在評斷學生時，學生的生存心態是重要的考量，本研究所發現有氣質、好奇(喜歡追根究底)、聰明等的確較像中上階級的生存心態，惟本研究所發現之心地善良、刻苦上進、情緒管理佳等特質，則可能不完全是中上階級之生存心態。

## 二、不同年代國文教科書學生角色之分析與討論

本節將進一步分析40至90年代之國中國文課文學生角色的分佈與變化。

### (一)類目概況

本研究發現40至90年代間，三類角色在六個年代之百分比也有極顯著差異(詳表六)。顯示近六十年來，各類角色之頻次有明顯變化：

首先，就「學生個人特質」言，雖然在六十年來，此類角色之出現頻次都為最低(詳圖二)，但綜觀六個年代之變化，其趨勢是40、50年代較高，之後逐年下降(詳圖三)，此變化趨勢是一低頻次緩和下降的曲線。

其次，就「學習態度與表現」言，除50年代外，此類角色之出現頻次都為最高(詳圖二)。綜觀此角色內涵在六個年代之變化，乃為最高→下降→上昇→又下降(詳圖三)，此變化趨勢是一高頻次震盪起伏後逐漸下降的曲線。

最後，就「品德與行為表現」言，除50年代之出現頻次為最高外，其餘各年代之出現頻次皆居第二(詳圖二)。綜觀「品德與行為表現」在六個年代之變化，其趨勢為穩定微幅上升，在80年代後下降(詳圖三)，其變化趨勢可謂是中頻次緩升後下降之曲線。

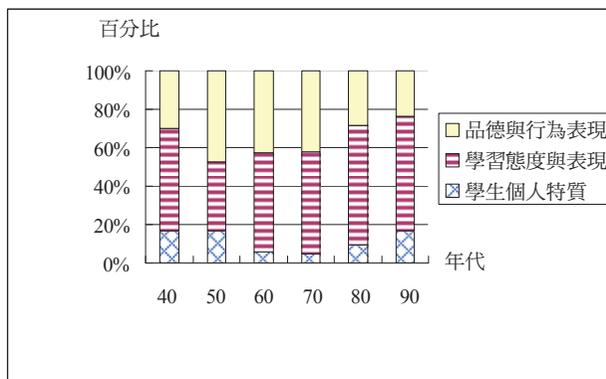
綜觀三類角色在六十年來之變化趨勢，可以發現50年代較特殊的現象是「品德與行為表現」之出現次數高於「學習表現與態度」；另外是80年代乃為一分水嶺，在此年代之後，教科書中出現學生角色的文本，有減少之趨勢。

表六：40至60年代國中國文教科書出現學生角色之次數、百分比

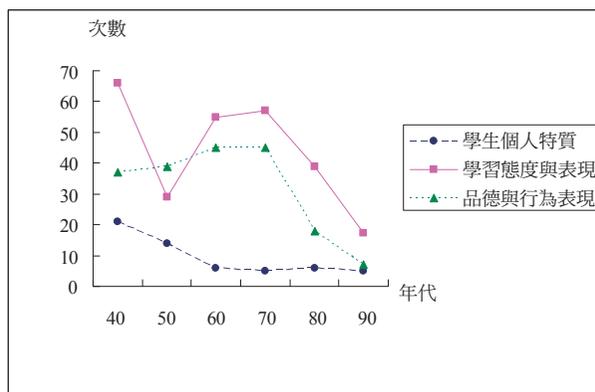
年 代		學生角色			合計	適合度考驗 ( $\chi^2$ )
		學生個人特質	學習態度與表現	品德與行為表現		
40	N	21	66	37	124	25.177***
	%	16.94	53.23	29.84	100	
	排序	3	1	2		
50	N	14	29	39	82	11.585**
	%	17.07	35.37	47.56	100	
	排序	3	2	1		
60	N	6	55	45	106	37.943***
	%	5.66	51.89	42.45	100	
	排序	3	1	2		
70	N	5	57	45	107	41.570***
	%	4.67	53.27	42.06	100	
	排序	3	1	2		
80	N	6	39	18	63	26.571***
	%	9.52	61.90	28.57	100	
	排序	3	1	2		
90	N	15(5)	52(17.33)	21(7)	88(29.33)	26.886***
	%	17.05	59.09	23.86	100	
	排序	3	1	2		
適合度考驗( $\chi^2$ )		22.89***	39.989***	38.728***		
百分比同質性考驗 ( $\chi^2$ )			28.385**			

\*\*P&lt;.01, \*\*\*P&lt;.001

註：90年代括號中的次數，為三個出版社版本之平均數



圖二：40至90年代國文教科書學生角色內涵分佈比率



圖三：40至90年代國文教科書學生角色出現次數

註：90年代次數為三個出版社之平均數

## (二)不同年代間的比較

若單獨從40年代至90年代來看(詳表六)，三類學生角色在不同年代中的百分比有極顯著差異存在。其中除50年代較不一樣外，其餘五各年代之分佈較相近，茲說明如下：

就40、60、70、80、90年代來看，出現最多的皆為「學習態度與表現」，其次為「品德與行為表現」，最後是「學生個人特

質」。且三類角色內涵之出現情形是有明顯差異。

就50年代言，出現最多的為「品德與行為表現」(47.56%)，其次才為「學習態度與表現」(35.37%)，最後一樣是「學生個人特質」(17.07%)。三類角內涵之出現情形是也是有明顯差異。

### (三)討論

根據上述分析，可以得到兩個發現值得進一步討論：

一、國文教科書中，學生角色之三項內涵，在80年代、90年代有逐漸下降之趨勢，此可能與國文科之時數減少有關，因根據本研究對歷年來之課程標準與課程綱要所作之分析，發現民國83年課程標準與92年課程綱要，國文科時數每週約較之前減少一小時，此導致課程內容份量減少，可能使與學生角色有關之文本，也隨之減少。

二、國文教科書中所出現之學生角色內涵，除50年代外，大都是以「學習態度與表現」之出現次數最多，「品德與行為表現」居次，「學生個人特質」最少。惟50年代則是「品德與行為表現」之出現次數超過「學習態度與表現」，此可能與51年修訂課程標準之時代背景有關，因該課程標準，奉總統指示要加強民族精神，首在恢復固有道德及固有精神，因此對道德教育特予注重(教育部，1986:424)，此可能使國文教科書中有關學生角色之描述，出現較多有關「品德與行為表現」之文本。

### 三、90年代不同版本國文教科書學生角色之分析與討論

本節針對90年代三個出版社版本之國文課文中出現學生角色的陳述之次數與百分比進行統計分析，並分別從類目與出版社兩個面向加以探討與說明其分佈與差異情形。

## (一)類目概況

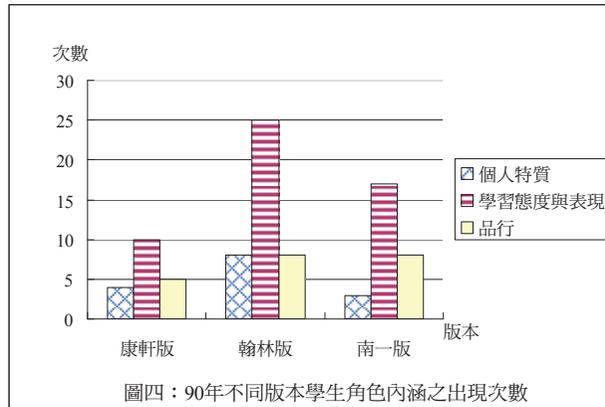
本研究發現90年代三個出版社版本間的各種角色內涵之出現次數，只有「學習態度與表現」達顯著差異，其餘兩類並沒有顯著差異存在(詳表七)，顯示只有在「學習態度與表現」明顯有差異外，其餘「學生個人特質」、「品德與行為表現」兩類在各版本間之分佈大致相同。

就「學習態度與表現」一角色內涵言，翰林版(25次)出現最多，其次為南一版(17次)，康軒版(10次)最少。雖然此角色內涵在三版本中之出現情形有明顯差異，但是此角色內涵在各版本間之排序，仍排在其他兩類角色內涵之前，且根據百分比同質性考驗，並未達顯著差異( $\chi^2=1.788$ ， $p>.05$ )，顯示三類角色內涵之頻次，在各版本間並沒有明顯不同。

表七：90年代不同版本國中國文教科書出現學生角色之次數、百分比

學生角色內涵	康軒版		翰林版		南一版		適合度考驗 ( $\chi^2$ )	百分比同質性考驗 ( $\chi^2$ )
	N(%)	排序	N(%)	排序	N(%)	排序		
學生個人特質	4(21.05)	3	8(19.51)	2	3(10.71)	3	.250	1.788
學習態度與表現	10(52.63)	1	25(60.98)	1	17(60.71)	1	6.500*	
品德與行為表現	5(26.32)	2	8(19.51)	2	8(28.57)	2	.857	
次數	19(100.00)		41(100.00)		28(100.00)			
適合度考驗 ( $\chi^2$ )	3.263		14.098**		10.786**			

\* $p<.05$ , \*\* $p<.01$



圖四：90年不同版本學生角色內涵之出現次數

## (二)不同出版社的比較

若單獨就各個版本來看，可發現除康軒版外，翰林版與南一版本的學生角色出現情況皆達到極顯著差異，茲說明如下：

首先，康軒版出現最多的為「學習態度與表現」(17次，60.71%)，其次為「品德與行為表現」(5次，26.32%)，最後是「學生個人特質」(4次21.05%)。在三版本中，康軒版之學生角色出現次數是最少的，且根據適合度考驗，三類目之頻次並無顯著差異。

其次，翰林版出現最多的為「學習態度與表現」(25次，60.98%)，其次為「品德與行為表現」(8次，19.51%)與「學生個人特質」(8次，19.51%)並列。在三出版社版本中，翰林版學生角色之出現次數最多，而根據適合度考驗，三類目之頻次存有顯著差異。

最後，在南一版出現最多的，一樣為「學習態度與表現」(52.63%)，其次為「品德與行為表現」(8次，28.57%)，最後是「學生個人特質」(3次，10.71%)。根據適合度考驗，三類目之頻

次存則有顯著差異。

### (三)討論

根據上述分析，可得到以下發現，並值得進一步討論：

第一、九年一貫版各出版社版本間學生角色的分佈情況，除了「學習態度與表現」一類達到顯著差異外，其餘兩類未達差異，且雖然康軒版在「學習態度與表現」之出現次數最少，但三類角色內涵出現頻次之排序，在各版本間並無不同。顯示九年一貫版中，三個出版社版本間學生角色的分佈情況大致相同，且具有相同的規則性，從研究結果，可發現即使教科書開放，論述規則並沒有因出版社的不同而有所差異。由於任何制度均源自於人類活動的定型化中(鄒理民譯，1997:89)，故此也意味學生角色在國文教科書中的分佈已定型化，致即便教科書開放，各出版版本仍有相同的規則性，就誠如陳玉玟(2004)在分析比較各種版本後指出多元化的目標結果不如預期。

第二、在各個出版社版本學生角色的出現頻次，最高的皆為「學習態度與表現」，其後為「學生個人特質」，翰林版之「學生個人特質」的出現次數還與「品德與行為表現」並列。顯示在九年一貫版國文課文中，雖然相較於各年代，學生角色內涵之出現次數已降低，但仍以「學習態度與表現」為學生角色之主要內涵，其次為「品德與行為表現」，最後為「學生個人特質」。由於「品德與行為表現」出現次數下降甚多，已與「學生個人特質」相近，尤其在翰林版，兩角色內涵之出現次數甚至相同。「品德與行為表現」次數的下降，與民國92年課程綱要之目標可能有關，因之前各年代所強調之民族精神、四育或五育健全發展之國民，到了90年代，則變成強調引導學生學習利用工具書，結合資訊網路，藉以增進語文學習的廣度和深度，培養學生自學的

能力(教育部，2003)，國文科所隱含之道德內涵減少，此可能使學生角色在「品德與行為表現」內涵的文本也隨之減少。以「我們的校訓」一課為例，該課共出現12筆學生角色內涵之描述，而此課出現在50、60、70、80年代的教科書中，但到90年代則未有此課文。

## 伍、結論與建議

### 一、結論

(一)民國40至90年代國中國文教科書中之學生角色內涵包括「學生個人特質」、「學習表現與態度」、及「品德與行為表現」三類

根據本研究之分析發現，民國40至90年等六個年代國中國文教科書中出現之學生角色的陳述共計570筆，可以分為三個類目：

一為「學生個人特質」，出現67次，佔11.75%，包括聰明、健康、情緒管理佳、好奇、有氣質、心地善良、刻苦上進...等15項次類目。在三項內涵中，出現之頻次最低。

二為「學習態度與表現」，共計出現298次，包含認真、好學、肯努力、快樂學習、學業成績好...等26項次類目，佔學生角色總出現次數的52.28%，是頻次最多之內涵。

三為「品德與行為表現」，計出現205次，佔總出現次數的35.95%，次於學習表現與態度，此角色內涵包含25項次類目，如尊敬師長、友愛同學、愛國家、愛家人、有禮貌、合作合群、乾淨整潔、不作違反校規的事、良好的生活習慣、自律...等。

(二)近六十年來，除50年代外，國中國文教科書中三項角色內涵，在各年代出現次數的排序相同。以「學習表現與態度」

之出現次數最多，「品德與行為表現」次之，「學生個人特質」最少

六個年代間各類學生角色出現的百分比有極顯著差異存在。各類學生角色在40至60年代的百分比分佈中，其差異達到顯著水準，即40、60、70、80、90年代，「學習表現與態度」之出現次數最多，「品德與行為表現」次之，「學生個人特質」最少。而50年代則以「品德與行為表現」之出現次數最多，「學習表現與態度」次之，「學生個人特質」最少。

(三)近六十年來國中國文教科書中，學生角色內涵頻次有明顯變化，民國80年代以後，教科書中出現的學生角色文本有減少之趨勢，顯示國文科隱含的道德教育意涵減弱

根據本研究發現，三項學生角色內涵之出現頻次，在近六十年來之變化趨勢不同：

1、就「學生個人特質」言，六十年來，此類角色之出現頻次都為最低，此變化趨勢是一低頻次緩和下降的曲線。

2、就「學習態度與表現」言，除50年代外，此類角色之出現頻次都為最高。此角色內涵在六十年來之變化趨勢，是為高頻次震盪起伏後逐漸下降的曲線。

3、就「品德與行為表現」言，除50年代之出現頻次為最高外，其餘各年代之出現頻次皆居第二。六十年來其變化趨勢可謂是中頻次緩升後下降之曲線。

綜觀三類角色在六十年來之變化趨勢，可以發現80年代乃為一分水嶺，在此年代之後，教科書中出現學生角色的文本，有減少之趨勢，顯示國文教科書所隱含之道德教育意涵減弱。

(四)民國90年代不同出版社所出版的國文教科書中，學生角色三項內涵出現之排序，具有相同規則性。以「學習表現與態

度」最多，「品德與行為表現」次之，「學生個人特質」最少

根據本研究發現90年代各版本間，學生角色類目出現百分比來看，三類角色內涵之排序及百分比同質性考驗結果來看，三出版社間則無顯著差異，顯示各出版社版本學生角色分佈具有相同規則性，即以「學習表現與態度」最多，「品德與行為表現」次之，「學生個人特質」最少。惟其中「康軒版」在三大角色內涵之分布較平均，三類之出現頻次，已無顯著差異。

## 二、建議

(一)以「學生個人特質」、「學習態度與表現」、「品德與行為表現」作基礎，提供國中學生明確的角色理念

根據本研究發現，國中國文教科書所出現之學生角色的描述，包括「學生個人特質」、「學習態度與表現」與「品德與行為表現」三大內涵，並以「學習態度與表現」之次數與百分比最高。由於有確定角色內涵，方能釐清角色行為範疇，進而才有適當的角色期望與行為(Adams,1970:126)。所以本研究所發現提出之三大角色內涵，可提供明確的理念，作為教育人員導引學生、或學生在扮演學生角色時之參考依據。

(二)因應國文科教科書中學生角色文本減少之趨勢，採多元與彈性之教材與教學來教導學生角色

根據本研究發現，民國40至90年代，學生角色在國文教科書中的分佈雖有定型化現象，即以「學習態度與表現」之出現次數與百分比最多，「品德與行為表現」次之，「學生個人特質」最少。但在80年代以後，教科書中出現學生角色的文本有減少之趨

勢，即國文科之課程目標較著重在語文能力本身的培養，國文科所隱含之道德內涵減少，因此對於學生角色之教導或培養，未來可能透過議題教學、或融入教學、或彈性課程、或教師自編教材等多元或彈性的方式來進行。

### (三)掌握時代脈動，注意學生角色內涵之更新

根據本研究發現，在民國40至90年代，雖然「學生個人特質」、「學習態度與表現」、「品德與行為表現」三類學生角色在國文教科書中的分佈有定型化現象，但各類角色出現頻次之變遷曲線並不完全一樣，各內涵中次類目之頻次，在各年代也有所不同，如「學習態度與表現」，除上課認真、好學、寫作業、參與討論、認真讀書、努力用功、學習態度與考試成績佳等外，本研究發現與之前研究較不一樣者，乃為一些學習途徑或學習方法，如終生學習、有意義的學習、反省批判、自學、經驗學習、將所學應用到生活等。在「品德與行為表現」方面，除尊師重道、友愛同學、愛國家、愛家人、合群、有禮貌、負責盡職之外，也包含關懷他人、自律、感恩惜福等近來較廣被推崇的道德價值。因此，教育工作者或學生，宜掌握時代脈動，隨時注意學生角色之更新，以便能適應社會之變遷。

### (四)未來可採其他研究取向進行學生角色變遷之研究

本研究係採內容分析法，分析學校教科書中所傳遞之國中學生角色，研究結果雖有助了解國中教科書中學生角色之變遷情形，惟為了解臺灣社會中國中學生角色之實際變化情形，未來還可採取訪談或調查等研究方法來蒐集資料，將有助對臺灣近六十年來國中學生角色變遷有更全面之了解，而研究者也已著手從事此兩方面資料之蒐集與研究。

## 參考書目

- 申慧媛(2005)。新世代模範生 就是不一樣。自由時報，搜尋日期：2005年12月8日。網址：<http://www.libertytimes.com.tw/2005/new/dec/8/today-life11.htm>。
- 李亦園(1992)。文化與行為。台北：臺灣商務印書館。
- 李威伸、何信慧(2003)。誰成為老師眼中的好學生？--檢視文化資本的效果。人文及社會學科教學通訊，14(2)，66-79。
- 李莉菁(2002)。國小教師對學生的分類方式及其成因之探討。國立新竹師範學院課程與教學所碩士論文。
- 林清江(1995)。教育社會學新論(初版12刷)。台北：五南。
- 教育部(1956)。41年中學課程標準。台北：教育與文化社。
- 教育部(1967)。51年中學課程標準。台北：正中書局
- 教育部(1975)。61年國民中學課程標準。台北：正中書局
- 教育部(1986)。74年國民中學課程標準。台北：正中書局
- 教育部(1995)。83年國民中學課程標準。台北：教育部。
- 教育部(2003)。92年國民中小學九年一貫課程綱要。搜尋日期：2009年8月8日。網址：[http://www.edu.tw/eje/content.aspx?site\\_content\\_sn=4420](http://www.edu.tw/eje/content.aspx?site_content_sn=4420)。
- 教育部(2008)。97年國民中小學九年一貫課程綱要。搜尋日期：2009年8月22日。網址：[http://www.edu.tw/eje/content.aspx?site\\_content\\_sn=15326](http://www.edu.tw/eje/content.aspx?site_content_sn=15326)。
- 陳玉玟(2004)。教科書市場的多元化假象—以我國國中國文教科書為例。南華大學教育社會學研究所碩士論文，未出版，台北。
- 陳映芳(2003)。圖像中的孩子~社會學的分析。濟南市：山東畫報出版

社。

鄒理民譯(1997)。知識社會學：社會實體的建構(Berger, P. L. &

Luckman, T. 原著)。台北：巨流。

黃鴻文(2003)。國民中學學生文化之民族誌研究。台北：學富。

賈馥茗(1983)。教育哲學。臺北：三民書局。

歐用生(1985)。國民小學社會科教科書意識型態之分析。新竹師專學報，  
12，91-125。

歐用生(1991)。內容分析法。載於黃光雄、簡茂發(主編)：教育研究法  
(229-254頁)。臺北：師大書苑。

熊鈍生主編(1982)。辭海。臺北：臺灣中華書局。

蕭碧瑤(2007)。年一貫課程國民中學國文教科書道德教育內涵之研究。國立編譯館獎助教科書研究博碩士論文發表會論文(頁25-53)。  
台北：國立編譯館。搜尋日期：2009年8月23日。網址：[http://www.nict.gov.tw/tc/filemgr/doctor/2007\\_doctor\\_1\\_2a.pdf](http://www.nict.gov.tw/tc/filemgr/doctor/2007_doctor_1_2a.pdf)。

Admas, R. S. (1970). Analysing the teacher's role. *Educational Research*,  
12(2), 121-127.

Aronowitz, S. & Giroux, H. A. (1991). Textual authority, culture, and the  
politics of literacy. In S. Aronowitz & H. A. Giroux (Eds.), *Postmodern  
Education: Politics, Culture, and Social Criticism* (pp.24-56).  
Minneapolis: University of Minnesota Press.

Cambridge Dictionaries Online. (2009). *Student*. Retrieved August 25, 2009,  
from <http://dictionary.cambridge.org/define.asp?key=79113&dict=CALD>。

Canaan, J. (2004). New Right students? : Exploring high achieving British  
university students' discourses of learning. *International Journal of  
Qualitative Studies in Education*, 17(6), 749-767.

- Gloriet Multimedia Encyclopedia (2005). *Teaching*. Retrieved November 15, 2005, from <http://go.grolier.com/> °
- Manser, M. H. (1997). *Good Word Guide (Bloomsbury Reference)*. London: Bloomsbury Publishing.
- Meirovich, G. & Romar, E. J. (2006). The difficulty in implementing TQM in higher education instruction: The duality of instructor/student roles. *Quality Assurance in Education, 14(4)*, 324-337.
- Merriam-Webster Online Dictionary (2009). *Student*. Retrieved August 25, 2009, from <http://www.merriam-webster.com/dictionary/student>.
- Morgan, C. & Morris G. (1999). *Good Teaching and Learning: Pupils and Teachers Speak*. Buckingham: Open University Press.
- Linton, R. (1936). *The Study of Man*. N. Y.: Appleton-Century-Crofts.
- Parish, T. S. & Truszkowski, M. (2007). The ABC's of becoming a "good student". *Education, 127(3)*, 447.
- Popkewitz, T. S. (1991). *A political sociology of educational reform: Power/Knowledge in teaching, teacher education, and research*. N. Y.: Teachers College Press.
- Shaw, T. A. (1991). Schooling for success in a non-Western culture: a case from Taiwan. *Qualitative Studies in Education, 4(2)*, 109-120
- Siegler, R. S. (1988). Individual Differences in Strategy Choices: Good Students, Not-So-Good Students, and Perfectionists. *Child Development, 59(4)*, 833-851.
- Song, H. H. (2003) Who Is a Good Student? *Chinese Education & Society, 36(3)*, 43-54.
- Straughan, R. (1988). *Can We Teach Children to Be Good? : Basic issues in moral, personal and social education*. Milton Keynes: Open University

Press.

Strauss, A. & Corbin, J. (1990). *Basics of Qualitative Research: Grounded Theory Procedures and Techniques*. Newsbury Park, CA: Sage.

The American Heritage® Dictionary of the English Language (2000). Teaching. Fourth Edition. Houghton Mifflin Company. Retrieved November 15, 2005, from <http://go.grolier.com/>

The Free Dictionary (2009). Student. Retrieved August 25, 2009, from <http://www.thefreedictionary.com/student>.



教育學誌 第二十三期

2010年5月，頁127~175

## 家長參與校務決策之微觀政治分析： 平衡矛盾與弔詭的可能性

梁金都

中正大學教育學研究所博士生

### 摘 要

本研究旨在瞭解家長參與校務決策的意識型態衝突類型，以及分析家長參與校務決策的微觀政治策略。研究者主要採取參與觀察和訪談的方式，並選取Z國小之校長、會長、副會長、家長，以及四位教師等為研究對象，透過長期浸潤在研究場域中，進而解析家長參與校務決策的過程。最後，將蒐集的資料進行討論與分析後，獲致以下重要的結論：家長、科層、專業體制等之意識型態衝突，會因不同事件，而有不同的類型，具有動態歷程的特質；不同意識型態衝突類型的屬性，影響著政治策略的取向；家長彰權益能雖以脅迫和控制的策略居多，惟仍有部分家長能採取支持與讚美的策略，以激發學校的革新；校長面對家長彰權益能通常會採取迎合或順從策略為主，但對教師專業體制則採取以說服為主的策略；教師面對家長彰權益能可能採取對抗、偏愛或順從的策略。

關鍵字：家長參與、意識型態、微觀政治

# **Micropolitical Analysis of Parental Participation in School Decision-Making: Balancing the Possibilities of Contradictions and Paradoxes**

Chin-Tu Liang

Doctoral Student, Graduate Institute of Education,  
National Chung Cheng University

## **Abstract**

The study is aimed at understanding the styles of conflicting ideologies between parental participation and micropolitical strategies in school decision-making process. This is a case study of 'Z' Elementary School and the research participants consist of principal, president of parental association, vice president of parental association, and four teachers. The researcher had adopted participatory observation and interview as methods and had immersed in the research field so long for fully understanding the formation process of the parental participation in the elementary school setting. After discussing and analyzing the collected data, the following conclusions are as follows. First, the ideological contradictions between the parentocracy, bureaucracy and professionalism vary with events and thereby come in different forms. The formation process is dynamic. Furthermore, the various attributes of conflicting ideology styles may greatly influence the orientation of political strategies. Most of the parental empowerments take forms in intimidation and control while other parents still adopt the strategies of support and compliment for the promotion of school innovation. The principal, facing parental empowerments, mostly either caters to or complies with parents demands. Nonetheless, the

principal often adopts the strategy of persuasion to confront with the professionalists, teachers. Eventually, teachers tend to use confrontations, favoritism or complying strategies to meet with the demands of parental empowerment.

**Key words:** parental participation, ideology, micropolitical analysis

## 壹、緒論

### 一、研究動機

家長參與校務決策在國外已行之有年，1980年英國之教育法案要求學校應有管理委員會(school governing body)<sup>1</sup>，須包含家長和教師的代表(Farrell & Law, 1999)，以提升地方學校之績效(Tomlinson, 1993)。1988年則立法以學校註冊人數增加家長委員人數，使其在管理委會有人數上的優勢(Farrell & Law, 1999)。而在美國1988年的芝加哥學校改革法案(The Chicago School Reform Act)，賦予家長經營學校之權力，使其不僅能參與孩子的教育，且成為教育的決策者(Blackledge, 1995)。此外，國內1999年《教育基本法》也明訂：「家長……為其子女最佳福祉，依法律選擇受教育方式、型態及參與學校教育事務之權利」。同年修訂的《國民教育法》第十條亦規定：「校務會議以校長、全體專任教師或教師代表、家長會代表、職工代表組成之」。其中高雄市更於2003年5月7日修訂《高雄市國民中小學校務會議實施要點》規定校務會議中家長代表不得低於代表總額三分之一。上述國內外所訂定之法案均蘊含家長參與校務決策的意涵，體現了家長體制(parentocracy) (Brown, 1997)<sup>2</sup>的來臨，因此，學校的管理脈絡須在科層體制、教師專業主義、家長彰權益能，以及夥伴關係模式等象限之間(Bauch & Goldring, 1998)，作有效的調整，以因應時代的改變。

<sup>1</sup>1980年教育管理的變革，其中之一是將責任從英國地方教育局(LEA, local education authorities)下放到個別學校的管理委員會，並增加家長和教師代表，以提升其績效。

<sup>2</sup>Brown(1997)認為90年代英美國家重視家長教育權的教改理念，如同民主體制(democracy)是現今大多數國家認同的政治體制，因而借用democracy一詞，將dem-改為parent，再加上-ocracy，即為parentocracy，亦即家長體制。

在科層體制、專業體制，以及家長體制等意識型態的互動中<sup>3</sup>，家長彰權益能的體現必須瞭解學校管理的脈絡，以利於有效參與校務決策。在科層（通常指校長）層面上希望在校務決策保持掌控權，使教師和家長接受其指示，以繼續維持其優勢(Corbett, 1991)；在教師專業上，教師也會拒絕家長參與，以保護自己的專業自主(Bauch & Goldring, 1998)。基於此，家長參與校務決策時，是否會因少數團體組成的特性，而被多數科層－專業為主的教育人員所支配（陳幸仁，2008），以致於在參與過程無法獲取決策相關資訊，而成為權力遊戲的邊緣人(Corbett, 1991)。換言之，有效的家長參與，必須超越家長只是讀給孩子聽，以及協助其學習而已(Blackledge, 1995)，而是須更積極參與校務決策，以獲致更好的教育品質，以及更民主的教育經營體制(Malen, 1999)。Farrell與Law(1999)就指出1992年英國之學校管理委員會必須對家長提供學校內容計畫書、年報和年度會議，並在年度會議對相關問題進行討論。Blackledge(1995)也提及家長和社區代表在地方學校議會(LSCs)<sup>4</sup>(Local School Councils)有8/11的席次，足以影響校長的遴聘與學校的預算等。簡言之，家長參與校務決策的歷程中，學校利害關係人除鉅觀在科層體制、專業體制、家長體制間游動外，亦會微觀的保護自身利益和地位(Ball, 1987)，進而有不同利益考量和立場的衝突（陳幸仁：2008）。因此，以微觀政治的透鏡，能洞察家長參與校務決策所形塑的變革經營體制，是否僅是一種維持既有權力結構的偽裝(Herr, 1999)，或是「校長會去『經營』(manage)其管理委員，使其受控制和決定」(Deem & Brehony, 1993, p. 347)，亦或是受到專業體制和科層體制的聯合抵制等弔詭的現象(Lewis & Nakagawa, 1995)。換言之，以微觀政治學之「批判的鏡子」去透視實質或潛在的運

<sup>3</sup>本文為區分行政（校長）代表、教師代表、家長代表所形成之意識型態，以科層體制、專業體制、家長體制名之。

<sup>4</sup>美國Chicago之地方學校議會(LSCs)為學校決策的主要機構，授權家長參與學校的運作。

作過程，能獲致家長參與校務決策的真正面向（陳幸仁，2008），進而瞭解學校日常生活結構之經緯(Blase, 1991)。

在有關家長參與校務決策的研究中，大部分只談家長參與，而非家長參與決策之研究，且以校長觀點或教師觀點為主，如：林明地（1998）、梁雅惠（2009）、Lasky(2000)等；有的則聚焦在家長參與決策與學校效能的關係為研究主題，如：李介文（2008）、Farrell與Law(1999)等；雖也有研究嘗試家長參與校務決策之微觀政治分析，但卻傾向學理的方式，如：陳幸仁（2008）、Bauch與Goldring(1998)等。其次，在研究方法上，家長參與校務決策大多採用問卷調查或訪談法，而較少直接進入研究現場進行長期觀察，以瞭解家長參與校務決策的實際情形，如：李介文（2008）、梁雅惠（2009）、Addi-Raccah與Arviv-Elyashiv(2008)、Blackledge(1995)等。因此，檢視國內外家長參與校務決策之實徵研究中，較少以微觀政治觀點進行分析，更遑論能以長期浸潤現場的方式進行。職是之故，本研究以微觀政治學為透鏡，試圖以Z國小為研究個案，並以校長、四位家長，以及四位教師等為研究對象，透過長期浸潤研究場域的方式，並採取參與觀察與訪談等方法，希冀能獲致廣泛且深入的資料，進而分析家長參與校務決策的真實面向。

## 二、研究目的

基於上述之研究動機，本研究希冀能達成以下研究目的。

- (一) 瞭解家長參與校務決策的意識型態衝突類型。
- (二) 分析家長參與校務決策的微觀政治策略。

## 貳、文獻探討

基於上述研究目的，以下就從家長參與校務決策之意識型態衝突類

型談起，再論及家長參與校務決策微觀政治政略，以下分述之。

## 一、家長參與校務決策的意識型態衝突類型

### (一) 家長參與校務意識型態之轉變

家長參與校務決策是學校經營非常重要的一環，Bullock與Thomas(1997)分析學校經營體制意識型態的演變，可分為三個階段：科層體制、專業體制、家長體制等三種意識型態的歷程。

第一階段即以美國60年代倡導的科層體制意識型態開始，Weber(1947)認為科層體制奠基於理性行為的威權結構，透過對成員的直接控制，使組織運作達到可預期和最大的效率。但Prawat(1991)卻認為科層體制的階層關係，可能導致教師在行政部門的領導下，受到不平等的權力分配或安排，而成為權力宰制結構的沈默者。

第二階段起於美國80年代教師參與決策之意識型態，誠如Louis、Marks與Kruse(1996)所言教師集體參與校務、進行對話、共同決策教學相關事務等，並非科層體制的集權化權力運作得以達成的。Prawat(1991)也指稱教師不僅將權能放在教室脈絡裡，更走出教室層級，進入學校層級與同僚進行專業對話。換言之，教師有權力參與學校層級的決策，校長必須體察權力是共享的概念(Blase & Anderson, 1995)，使教師有更大的權力空間，以發展集體決策之專業體制。

第三階段則源自於美國90年代，社會大眾對政府公部門（包含公立學校）之科層體制所帶來組織僵化、行政效能不彰等現象，引發了家長參與學校組織決策機制，以解決政府公部門合法性的危機，且對80年代主張專業體制之學校改革感到失望(Fine, 1997)。因此，認為家長彰權益能是挽救公共教育的良方。正如

Blackledge(1995)、Lewis與Nakagawa(1995)等所稱家長參與校務決策能貼近消費者需求，使學校符合社區與家長的期望，以提升學校效能。

綜合上述學校經營體制從科層體制到專業體制，以至於家長體制等轉變過程中，也意味著學校經營體制逐漸重視家長參與校務決策的聲音。也就是家長參與校務決策是教育現象的重要議題（陳幸仁，2008），更突顯了家長體制的來臨(Brown, 1997)。

## （二）家長、科層、專業等體制的意識型態衝突類型

家長參與校務決策雖彰顯家長體制的重要性，但因其面對科層或專業等不同體制抗衡與抵制，進而產生不同意識型態衝突的類型。例如：家長希望學校確保孩子們有好的教育(Farrell & Law, 1999)，但有效的家長參與必須能主動的做決策，以決定當地社區孩子所須教育的內容(Blackledge, 1995)。然而，實際上卻可能面對教師專業主義的組織文化，而感到參與決策過程的無力感(Hess, 1992)，或僅被科層體制提供有限的校務決策資訊，形成了「配合」演出的戲碼(Lewis & Nakagawa, 1995)。其次，科層（校長）在面對家長參與校務決策經常必須去「經營」家長委員(Deem & Brehony, 1993)，或與其對立(Fine, 1997)；但與教師互動時，也可能因教師彰權益能而共享權力（陳幸仁，2008），或因階層關係而有不平等的權力安排(Prawat, 1991)。再者，教師的專業體制在面對校長或行政時，雖充滿無力感(Farrell & Law, 1999)，惟仍可組成教師會與之抗衡，保護自己的專業自主（林君齡，2001）；而在面對家長時雖堅稱自己是專家(Lasky, 2000)，或與校長聯合，以保護自己不受家長干擾(Balse & Anderson, 1995)，惟高社經地位的家長仍影響著其工作與福利(Addi-Raccah & Arviv-Elyashiv, 2008)。

綜合言之，家長參與校務決策所產生不同的意識型態衝突類型，包含：家長與科層、家長面對科層和專業的聯手抵制、或是家長與科層聯手對抗專業、家長與專業聯手對抗科層等。家長體制是否只能被當成橡皮圖章，或真能在科層與專業體制聯手下，到達真實參與的境界，實值得存疑（陳幸仁，2008）。Malen(1999)就指出家長參與校務決策機制乃在強調「權利」(right)的賦予，但不保證原先決策結構會重新改組。因此，從家長、科層，以及專業體制等不同的意識型態衝突類型，實可有效解析學校結構的真實面向。

## 二、家長參與校務決策的微觀政治策略

### （一）微觀政治策略之類型

微觀政治的觀點主要是以透鏡分析衝突中所產生的政策(Fenwick, 2001)，以勾勒出行動者間之利益關係(Mawhinney, 1999)。因此，不同行動者在不同利益或事件會有不同的策略。而在微觀政治的策略運用上，其內涵不只是人們如何使用權力影響他人或保護自我有關，且與人們如何合作以達成目的有關(Blase, 1991)。依此，在家長、教師與科層體制間的意識型態衝突類型，所採取之微觀政治策略可歸為三個層面，即「影響型政治策略」、「保護型政治策略」（陳幸仁，2008），以及合作型政治策略，以下分別敘述之。

在影響型政治策略，包含：以強迫手段，使相對利害關係人不得不改變立場或態度之「脅迫」策略(Holye, 1986)；掌握會議出席人數、資訊或對參與者發言進行箝制或篩選之「控制」策略(Malen, 1995)；呈現事實資料或提出理性邏輯的想法，以影響他人決定之「說服」策略(Yukl, 1994)；利害關係人提出對事件的底線

或立場，以讓對方瞭解，進而影響對方立場之「協商」策略(Abbott, 1988)。其次，保護型政治策略，包含：因地位不平等，而擔心受到社會制裁或畏懼權威人事之「順從」策略(林君齡，2004)；透過私下管道進行利益交換，以避免遭受更大損失之「交換」策略(Malen, 1995)；運用語言來奉承與迎合他人，以減少與他人的衝突，或期待他人正面的回報之「迎合」策略(曹學仁，1997)；以消極態度來保護自身，以維護利益，而免受到侵害之「逃避」策略(林君齡，2004)。此外，合作型政治策略，包含：運用耐心，漸漸建立信任關係之「信賴」策略；稱讚彼此成就之「讚美」策略；適度考慮彼此差異性之「彈性」策略；提供充足經費、資訊等之「支持」策略(Fenwick, 2001)。

## (二) 家長、科層、專業等體制意識型態衝突類型之微觀政治策略

在學校實際運作中，家長、科層與專業等體制因不同的意識型態衝突類型，其所採取的微觀政治策略也不同(如表1)。例如：在家長參與決策方面，家長可透過家長組織的力量，以影響學校運作(Blackledge, 1995; Farrell & Law, 1999)，也可能以謾罵形式，迫使學校改變作為(Lasky, 2000)，或者是配合學校的政策(Lewis & Nakagawa, 1995)。其次，在科層方面的作法上，校長可能會說服或讚美教師，以取得信任(Malen, 1995)，或經由不公平地任命和晉級，去發展一些「潛在地位等級」(latent status hierarchies)，以達成其工作方針(Sikes, Measor, & Woods, 1985)。但面對家長時，校長可能只給個簡單的報告，容許文件或政策上的評論(Farrell & Law, 1999)，或調整家長委員，使其成為支持與順從的角色(Malen, 1995)；也有可能經由會議凝聚共識，引發家長和社區的熱情，以協助孩子閱讀和計算等(Blackledge, 1995)。此外，在教師專業的因應層面上，教師可能會透過公共關係的運作或減少

與家長接觸，以保護自己，但在教育專業的議題上則會與其對立 (Balse & Anderson, 1995)，甚至採取非正式且隱藏之不言明偏愛策略(implicit strategy of favoritism)(Addi-Racah & Arviv-Elyashiv, 2008)。而對科層因計算過質問的代價，而採取一系列保護的策略（如：順從策略），也可能運作派系或聯盟去說服或對抗(Malen, 1995)。

綜合上述論點，家長、教師與科層等不同的意識型態衝突類型下，所採取的微觀政治策略對校務決策有關鍵的影響，因而有其探究的必要性。

表1 意識型態衝突類型與可能採取之微觀政治策略（舉隅）

意識型態衝突類型	可能採取之微觀政治策略
家長體制VS.科層與專業體制	組織力量、謾罵形式、配合等策略。
科層體制VS.專業體制	說服、讚美、任命、晉級等策略。
科層體制VS.家長體制	給個報告、調整家長委員、凝聚共識等策略。
專業體制VS.家長體制	減少接觸、對抗、不言明的偏愛等策略。
專業體制VS.科層體制	順從、說服、對抗等策略。

## 參、研究設計與實施

### 一、研究架構

本研究藉由參與觀察與訪談等質化途徑，藉以瞭解家長參與校務決策的意識型態衝突類型，及分析其採取之微觀政治策略，研究架構如圖1。

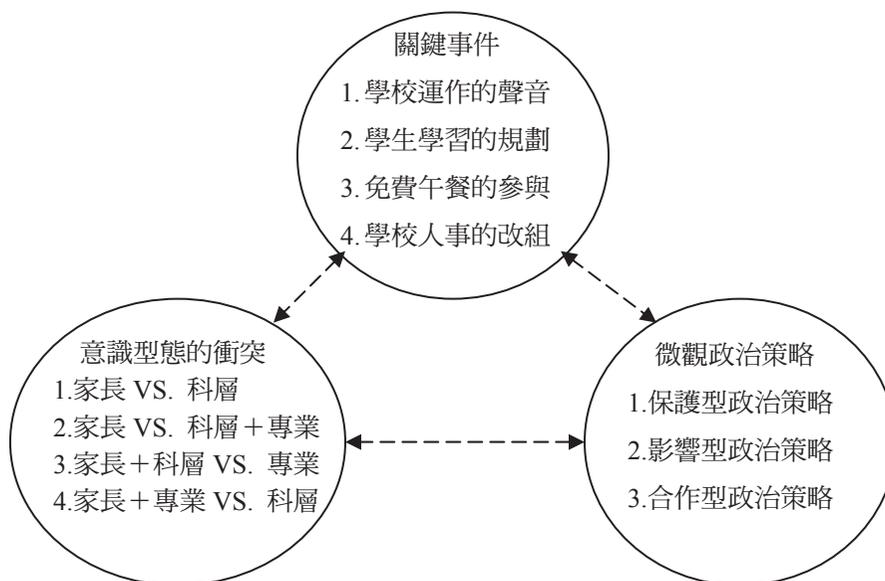


圖1 家長參與校務決策之微觀政治分析研究架構圖

註1：家長VS.科層+專業：代表著家長體制面對科層與專業體制的聯合抵制，其他則以此類推。

上述研究架構裡，研究者所選取之關鍵事件(critical events)，有的在研究時間內發生，有的則是在研究前剛發生過的事件。選取上述四個關鍵事件的主要原因是，家長在參與Z學校校務決策時，所產生重要明顯與激烈的衝突事件，從而能有效分析其所存在的意識型態衝突類型，以及所採取多樣的微觀政治策略。例如：學校人事改組事件（要求學校行政重組），所呈現明顯對立與激烈衝突，正突顯家長與專業聯合抵制科層的意識型態衝突類型，也呈現了偏愛、控制、曝光、對抗、抹黑……等多樣的微觀政治策略，因而能有效的分析意識型態衝突類型與微觀政治策略。換言之，以上述關鍵事件分析家長參與校務決策的意識型衝突與微觀政治策略，其可行性正如Woods(1996)所言，關鍵事件有時能呈現場域中激烈的變革與發展，及其運作情形，可有效的判斷與評價，其為質

性研究技巧的一個面向。因此，本研究可從研究現場中關鍵事件之實際資料，以解析家長參與校務決策的意識型態衝突類型及微觀政治策略，以有效突顯學校運作之真實面向。

## 二、研究對象

本研究以Z國小為研究個案，並選擇學校之P校長、A會長、B副會長、C家長、D家長，以及T1教師、T2教師、T3教師、T4教師（均為化名）等為研究對象。Z國小創校百年，規模有24班，是鄉內中心的學校，學區家長有社經地位較高的中產階級（如：公司老闆、鄉公所職員、教師），也有以務農或從事勞工工作之勞工階級。

選擇Z國小的理由，主要是研究者與Z國小P校長熟識，對於研究關係信任基礎較容易建立，也容易取得組織守門員的同意(Gummesson, 1991)。而選擇A會長、B副會長、C家長、D家長等，其原因在於研究者浸潤於研究場域中，這些成員是出現頻率最高的，對於研究主題（家長參與校務決策）有較大的關連。因此，研究者先透過P校長的引介，而與其他研究對象初步認識，並在進入現場後經常利用下班與閒暇時間與研究對象接觸，接著研究者也會適時的說明研究目的與內容，嘗試取得其信任。其次，因Z國小經常辦理各項研討活動，已十分熟悉陌生人進入學校的情形，因而對研究者並不排斥，使研究的信任關係得以有效建立。此外，因研究主題涉及研究對象彼此間的權力關係，也可能會造成研究者觀察、訪談的阻礙，以致於不易獲致真實的資料。但實際進入研究場域，發現研究對象並不排斥對校務推動情形，提出不同的聲音（如：C家長會說出對運動會辦理時間不滿的原因；T2教師能說出對陳○○家長遲交牛奶費用的困擾，也會指出校長領導的問題等）。基於上述理由，研究者先從觀察開始，從而逐漸頻繁的訪談，時間一久大家也都習慣了研究者置身現場的情形，進而使得研究能順利進行。

在研究對象的特質方面，P校長個性溫和、待人和氣，是出名的好先生，在Z國小服務已經有六年的時間，校經常辦理鄉內各種活動或校際的研討活動。A會長是外地來的企業家，為人熱心，幾乎每天都到學校關心學校事務，對教育有其獨特的見解；B副會長是小型工廠負責人，喜歡到學校和校長聊天；C家長則是工廠的勞工，也經常參加學校活動；D家長雖不是家長會成員，但經濟狀況良好，並擔任社區發展協會理事長，經常贊助學校各種活動所需的經費。T1教師是A會長孩子班級的級任教師，教學認真是家長眼中的名師。T2教師服務年資較淺，是擔任級任教師的工作。T3教師擔任級任教師，經常會利用上下學時間與家長溝通。T4教師是科任教師對學校校務的運作有較高的興趣。

### 三、研究方法

#### (一) 訪談

本研究訪談時間從2009年1月到2009年6月，以下班時間為主（如表2），而訪談內容則以訪談大綱中之關鍵事件（如學校人事的改組、免費學午餐的參與等事件），如：訪問C家長對班級老師有何看法、學校相關決策的意見等。其次，訪談的方式是以非正式訪談為主，從研究者與研究對象的互動對話中，深入瞭解其對相關事件的看法。而訪談主要採取半結構方法，以讓受訪者能較自由的表達其看法，正如Carspecken(1996)所指的質性訪談最有效的方式，便是讓研究主體描述記憶中所參與過的事件。換言之，經由這種方式開始，再進而讓訪談對象運用詮釋基模，深入描繪出各種情境下的活動與其意義。因此，研究者對於不清楚的訪談內容會以追問方式，尋求更為正確而深入的訪談資料，以利於探究相關問題。例如：在訪談資料中的：「孩子班級的成績並不理想，覺得很奇怪（C家長0410）」，顯示其對於此問題有所疑惑，

追問原因是「既然隔壁班人數比較多，成績又比較好，應該是隔壁班老師比較好，孩子的級任教師比較不認真（C家長0410）」。此外，對於訪談的次數則是以儘量直到資料呈現飽和狀態，可獲致研究目的為止。

## （二）參與觀察

本研究觀察時間則從2009年1月到2009年6月底，以長期浸潤為原則，開始先試探的進入，但時間大概是1-2小時；中期（4月到5月）則觀察次數較頻繁，且時間較久（約4-5小時），並儘量分配在一週之不同時間，以取得全面多元的資料；後期則次數漸漸減少，慢慢退出現場，並以蒐集先前未獲得的資料為主。其次，觀察時間大部分是上班時間，有時則會觀察其下班的情形，而觀察的重點則以家長參與相關決策後，校長、教師，以及家長等互動的行為為主，尤其是上下學各成員間的密集的互動情形，以發現其潛藏的意義。此外，在觀察結束後，以札記儘速記錄或事後回溯方式進行。

表2 研究對象的訪談時間

代碼	性別	訪談日期
P校長	男	0106、0213、0406、0408、0413、0422、0428、0506、0507、0511、0512、0515、0518、0520、0615、0625
A會長	男	0313、0408、0410、0413、0420、0422、0425、0428、0506、0507、0515、0615、0625
B副會長	男	0215、0408、0413、0414、0422、0428、0501、0505、0506、0507、0515、0615、0625
C家長	女	0213、0303、0408、0410、0413、0414、0422、0428、0501、0505、0506、0507、0515、0615
D家長	男	0303、0408、0410、0414、0422、0428、0430、0506、0507、0508、0515、0615、0625
T1教師	女	0410、0413、0414、0415、0417、0422、0426、0428、0506、0507、0508、0511、0520
T2教師	女	0102、0303、0403、0406、0410、0413、0414、0422、0428、0430、0505、0506、0507、0510、0515、0512、0515、0615
T3教師	女	0102、0303、0403、0413、0422、0428、0430、0506、0507、0515、0520、0615、0625
T4教師	男	0106、0320、0406、0413、0422、0428、0506、0507、0511、0520、0615、0625

#### 四、資料處理與分析

訪談和觀察的資料在轉譯成逐字稿之後，進行資料編碼，以利於資料之分析。在訪談編碼方面，若標示為（訪A會長0403），是指4月3日訪談A會長；在觀察札記編碼方面；若標示為（觀A會長0403），則是指觀察札記4月3日觀察A會長。其次，將初步獲致之資料，其相同主題資料進行粗略分類（如：訪談和觀察資料都是學校人事的改組先放在一起），然後再以主題下持續比較找出可能的關鍵詞（如：保護型政治策略），而進行內容的分類。此外，針對研究對象的回答，儘可能依照研究者的

意思進行有效的解析，避免錯誤的詮釋。

## 五、研究信實度

研究方法所獲得的資料，透過三角檢證法進行分析與檢核，以達到資料蒐集及檢核的可信度。就本研究而言，除透過不同的受訪者的訪談，以確保研究資料的多樣化。其次，針對同一主題來設計不同受訪者的訪談，使取得之研究資料更具真確性，也使不同受訪者的觀點能呈現正反論述(Woods, 1996)，增加主題探究的深度（如訪談資料：P校長：教師接受家長選擇教師的看法，願意接受會長的孩子；A會長：教師接受其孩子心裡是高興的；T1教師：雖然覺得會造成隔壁班教師的難過，表面上有些推遲，但心裡感到被肯定，上述說法證實了T1教師被會長選擇為孩子級任教師感到高興）。

再者，運用訪談與參與觀察等不同的研究方法，以交互檢證資料的客觀性。尤其是研究者因與Z國小校長熟識，可能對與家長和教師等成員之特質有先前理解，所以會在資料解析時有特定的偏見，因而做完逐字稿會儘量的讓研究參與者過目，以增加資料的可信度。此外，除A會長因幾乎每天都到校易於觀察外，其他家長因到校機會不大，或只能在上下學時間才能進行觀察，因此並不一定能有效進行參與觀察。另外，研究中所呈現的關鍵事件，並非完全在研究時間內發生，有的是在研究前剛發生過的事件（家長巡視校園、輔導學生方案），因而此部分會以呈現訪談資料為主。最後，將上述歸納整理之觀點與原始資料（如編碼的資料等），先讓研究對象檢視資料後，再交予同儕（Y教師）進行檢核，並提供其他面向想法或建議，將研究者主觀性降到最低。

## 六、研究倫理與限制

本研究對於研究倫理的考量，採取以下的作法。首先，以化名的方

式，以保護被研究者的身份，避免因真名與實際資料的曝光而造成困擾。其次，不干預學校的運作與活動，以適當距離保持與研究對象的接觸，（如：上下課時在適當距離觀察其互動）。此外，以友好的態度與研究對象建立研究關係，並考量與研究對象是否處在相等的研究地位，避免因受訪者身份不同而影響其思考回答方向(Bogdan & Biklen, 2002)。尤其是研究者也牽涉在研究當中，亟須對自我立場澄清與反省，從而對本身行為意義有清晰的瞭解，並隨時檢討自己對研究結果的影響。

在研究限制方面，本研究對象僅限於Z學校之少數樣本，以勾勒出家長參與校務決策的意識型態衝突，及其微觀政治策略。然而，不同的學校有著不同的家長背景與學校文化等影響因素，其互動情形也可能會有所差異。因此，本研究所產生的結論，雖能瞭解家長參與校務決策之意識型態衝突，及其微觀政治策略等實際情形，但仍不宜做過度推論，有其限制性。

## 肆、研究發現與討論

研究者透過實地研究，發現家長參與校務決策的意識型態衝突類型，以及其微觀政治策略，分述如下。

### 一、學校運作的聲音：不同角度的聲音

#### （一）家長巡視校園：家長VS. 科層

家長巡視校園事件，意味著家長積極參與校務決策，以瞭解學校實際運作情形，但卻也相對的侵犯了校長校園的管轄權。此種因對校園巡視定位的見解不同，而產生了家長對抗科層體制的意識型態衝突類型，其實際微觀政治策略運作如下：

##### 1. 校長公開的戲謔策略。

A會長經常到校巡視校園，並提出許多校務改革意見，使P校長的專業自主受到威脅。尤其是這種聲音從其他校長或學校教師傳過來，P校長除感到沮喪外，也採取反擊的策略。

鄰近校長經常笑我，讓家長會長巡視校園，且每次都提到如何提升教學績效，使得學校很沒有尊嚴（訪P校長0106）。

會長有時一天巡視校園2-3次，有時候真的分不清到底誰是校長，難怪校長會說調侃A會長是地下校長（訪T4教師0406）。

基本上校長並不喜歡家長委員在未獲邀請下，就到學校進行訪視(Farrell & Law, 1999)，尤其是以「教育專家」之姿態，對學校課程提出批評的情況(Hargreaves, 2001)。因此，P校長為維護專業自主，以地下校長戲謔A會長的作法，就如Hargreaves(2001)所稱與家長保持適當距離，以維護自己的「古典」(classical)專業自主。

## 2. 會長先是心裡不滿，但伺機採取脅迫的策略。

P校長的目標只在於維持現狀，力求保持一個寧靜的校園(Blase & Blase, 2004)，但公開戲謔卻引起A會長的難堪與不滿，使其採取行動脅迫校長。

P校長缺乏變革的態度，學校很難進步，我將清查家長會費的使用情形，以瞭解校長是否濫用家長會費，所以每次家長會費的動用，我都要瞭解的一清二楚（訪A會長0313）。

校長經常出差，但其實他都是出去出差一下，很多時間都跑去聊天或直接回家休息，對於校長辦學是否認真，

家長會也應該提出意見（訪A會長0425）。

此種現象顯示，家長質疑其教育目的、判斷、專門技術等(Hargreaves, 2001)，並且透過家長組織的力量，對學校產生正式的影響(Addi-Raccah & Arviv-Elyashiv, 2008)，甚至涉入學校的管理(Farrell & Law, 1999)。這樣的作法，使得P校長感到恐懼，甚至加深雙方敵對的狀態。

上述家長巡視校園事件歷程，突顯了家長與科層的意識型態衝突類型。家長在彰權益能的概念下，積極的嘗試參與學校決策，尋求校園的進步；但科層體制則力求保衛其專業管轄權，以維持保持寧靜的校園。其次，在微觀政治策略上，校長因應會長巡視校園事件，先採取公開戲謔策略，以維持其古典的專業自主。然而，會長則先是心生不滿，接著採取清查家長會費等之脅迫策略，以積極的涉入學校決策。

## （二）運動會辦理時間：家長VS. 科層＋專業

家長要求利用假日時間辦理運動會，以利於家長參與學校活動，但科層與專業體制則力求依據學校既有規範辦理，視家長為學校贊助人的角色，因而產生家長對抗科層與專業體制的意識型態衝突類型，其實際微觀政治策略運作如下：

### 1. 校長公開拒絕策略受到教師的支持。

Z學校往年都選擇週六辦理辦理運動會，家長會要求仿效他校，在週日辦理以擴大家長參與，但卻為校長所拒絕，而教師也支持校長的作法。

週六辦理是學校的慣例，大家已經都習慣了，且週日辦理場地的布置比較麻煩……，家長在運動會時只要能捐點錢或當啦啦隊就好了（訪T3教師0520）。

校長應該維護教師的權益，不能隨便對家長退讓，否則學校就很難經營（訪T4教師0320）。

上述情形顯示，教師對於家長不依據機構規範的行為，會產生挫折(Lasky, 2000)，只希望家長能順從教師和行政人員，扮演著學校的贊助人角色，並被動地接受學校的指示(Crowson, 1992)。

## 2. 家長雖試圖影響決策，但最終仍以消極的抵制策略面對。

家長雖然可以採取個別的或集體的方式，影響學校決策或要求做改變(Bauch & Goldring, 1998)，但Z學校歷史悠久卻缺乏彈性變革的機制，致使家長仍只能消極方式加以抵制。

我和一些家長一起要求A會長不要參加週六的運動會，以表示對學校不滿，否則學校老師聽不進家長的聲音（訪C家長0303）。

週六時間有的工廠都要上班，家長當然沒有機會參加運動會，我雖然想參加，但是因為工作的關係，還是沒有辦法參加（訪D家長0422）。

## 3. 教師的合理化策略與部分家長配合的戲碼。

上述情形顯示，教師會基於自我利益考量，且經常以專業的論述，以作為抵制變革的口實(Hoyle, 1986)，而部分家長也會贊同這種價值觀。例如：

教學是教師的專業，運動會也是如此.....，有時候會長的要求似乎太多了，家長會就是捐錢的機構罷了（訪T2教師0515）。

學校校長和老師週六辦理運動會已經夠辛苦了，大家就不要有那麼多的意見，有錢出錢有力出力就好了（訪B副

會長0215)。

此種以教師專業主義為主所形塑的組織文化，使得家長在參與過程中感到無力感和挫折(Hess, 1992)，但卻也有些家長同意學校週六辦理運動會的作法，正如Lewis與Nakagawa(1995)所言科層與專業能為其專業辯護，家長只被提供有效的校務決策資訊，進而成為「配合」演出的戲碼，甚至對行政和教師表達謝意。

上述運動會辦理時間的爭議事件中，呈現了家長體制面臨科層與專業體制聯手抵制的意識型態衝突類型。家長體制在透過集體方式，尋求學校決策的改變，以利於家長能參與校務決策；但科層與專業體制等則關注於學校的控制權，以及教學的專業權，避免家長的干預校務決策，以維持學校既定的規範與運作模式。其次，在微觀政治策略上，家長只能採取消極抵制策略，表達心中的不滿，甚至部分家長因被提供有效的資訊，而成為配合演出的戲碼。然而，校長則採取公開拒絕的策略，希望家長能扮演學校贊助人的角色；而教師也透過合理化的論述，作為抵制變革的口實。

## 二、學生學習的規劃：家長彰權益能的誤用VS. 正用

### (一) 家長彰權益能的誤用（更改成績、牛奶訂購事件）：家長+科層VS.專業

家長要求教師更改成績、先行墊支牛奶事件，且受到校長的支持，突顯家長與科層對抗專業的意識型態衝突類型，也顯示出家長彰權益能可能有誤用的情形。以下敘述其實際微觀政治策略運作情形。

### 1. 家長濫用脅迫策略—更改成績事件。

有些家長藉由家長意識提升而濫用其權力，甚至威脅教師更改學生成績<sup>5</sup>。

C家長工作不穩定，經常在喝了酒，到學校吵鬧，有一次為了孩子的月考分數，和老師吵了起來（訪P校長0507）。

如果老師不能更改成績，這種小小要求都不行，我會告到教育局（訪C家長0507）。

上述家長權濫用的情形，就如Lasky(2000)所言，有的家長非但不能幫助教師的教學，甚至對課程內容有不合理的要求，有時也會在學生學習的細節等刻意刁難老師。

### 2. 校長對家長採取息事寧人的順從策略，但對教師採取說服策略。

上述事件校長對C家長採取順從的策略，以求息事寧人，但對教師卻採取說服的方式。

雖然C家長的態度不佳，但為免造成學校的混亂，而且T1教師給答也是有爭議，就更改學生的分數吧……，老師應該多和我配合，否則學校很難運作（訪P校長0507）。

校長可能要求教師調整教室上課內容，以及一些特別方案等，而與家長進行協調，以避免衝突(Malen, 1995)。P校長這種順從與說服的策略，也是在尋求對教師的控制，就如同Blase與Blase(2004)所言從外部團體（家長）以保衛自己，以進行對學校控制的作法。

---

<sup>5</sup>T1教師強調數學應用題的解題必須有實際的運算過程，C家長則認為只要答案正確即可，不需要有正確的運算過程。在校長和家長的壓力下，T1教師順從的更改成績。

3. 教師對校長表面順從，但檯面下卻採取抹黑手法。

教師雖然同意校長要求而採取順從策略(Malen, 1995)，以更改學生成績，但在檯面下卻也採取抹黑的手法。

因為家長到學校鬧，校長要我答應更改成績，這樣做，對其他學生比較不公平……，我們的校長簡直是非不分，真是一個沒有作為的校長（訪T1教師0426）。

4. 教師選擇對家長採取偏愛策略。

一段時間後，教師卻對家長採取如Addi-Raccah與Arviv-Elyashiv(2008)之不言明的偏愛策略，以避免衝突。

既然有的家長會找麻煩，乾脆對家長意見順從以避免麻煩，如：C家長女兒她的考卷我都改得比較鬆一點（訪T1教師0511）。

這種作法，正如Addi-Raccah與Arviv-Elyashiv(2008)所言，教師會找出最可能製造麻煩的家長，並在製造麻煩前就先對其孩子較和善，並表現特別喜愛的態度，如：更改成績或和友善的態度。

5. 另一位家長也採取脅迫策略，而校長則對教師也採取了說服的策略－牛奶訂購事件。

另一位家長以家庭經濟不佳的因素，脅迫教師須擔負一些額外責任，如：墊支喝牛奶費用等。

陳先生說：「孩子要喝牛奶，老師怎麼可以不給他喝，只因為我遲交費用，看不起我，我要召開記者會」。因此，如果不順從他，召開記者會對學校名譽有很大的傷害（訪P校長0213）。

這種召開記者會的態度，使得P校長說服T2教師代墊

牛奶費用，以維護學校名譽。此種作法，正如Malen(1995)所言，校長會以安全的議題，要求教師選擇性的減低抗拒。

陳先生根本不想交錢，我已經替他墊很多錢，包括學費、牛奶費用、簿冊費用等（訪T2教師0303）。

家長縱使是無理的要求，老師也必須面對，但一定要保護學校的名聲（P校長0428）。

6. 教師想對家長採取對抗策略，但對校長則以逃避策略因應。

上述情形讓T2教師覺得其教學信念被威脅侵犯，因而試著對家長採取對抗的策略。

雖然校長要我對陳先生舉動忍耐，但我才不理他，也不會讓他，隨便他要怎樣（訪T2教師0303）。

校長要求教師遵從其想法的態度，使教師感到挫折與失望(Blase & Blase, 2004)，從而讓教師對工作喪失熱情、活力，以及焦慮與挫折(Hargreaves, 2001)。因此，此事件後，T2教師對校長採取了逃避的策略。

T2教師幾乎每次的看到校長時，都會朝相反的方向走去，避免和校長碰面（觀0511）。

最好離校長遠遠的，他只怕家長，而且心中只有自己的形象，沒有教師的尊嚴（訪T2教師0102）。

在學校中教師自認是教育的專家，應該比家長得到較多的權力(Addi-Racah & Arviv-Elyashiv, 2008)。但上述家長彰權益能的誤用，卻造成教師內心的衝突，也證實了Epstein(1989)所言，教師傾向於對家長有負面態度，有可能會使不利於少數民族和勞工階級孩子的循環永久存在。基

於此，家長參與校務決策的誤用，會產生教育機會不均等的現象，正如Maxcy(1991, p.152)所稱「彰權益能也可能是一種不斷從事危害的可能性」。

上述更改成績、牛奶訂購事件裡，描繪了家長與科層體制聯手抵制專業體制的意識型態衝突類型。科層體制與家長體制結合的原因，主要在避免因家長誤用彰權益能而危害到校園安全，進而維持學校的順利運作；但專業體制則因自認是教育專家，感受到教學信念被侵犯。其次，在微觀政治策略上，家長以脅迫方式要求校長聯手，達成其目的；校長則採取說服為主的策略，以維護校園安全。然而，教師對家長採取偏愛的策略，以避免衝突；而對校長則採取抹黑、逃避等策略，以表達心中的不滿。

## (二) 家長彰權益能激發革新（輔導學生方案）：家長＋科層 VS. 專業

家長要求學校配合辦理輔導學生方案，以利於學生學習的成功，但卻面對教師因超時工作等因素，而有反彈與拒絕的情形。此種家長與科層對抗專業的意識型態衝突類型，卻也顯示出家長彰權益能可有效激發革新，其實際微觀政治策略運作如下：

1. 家長對教師能善用社區資源採取支持與讚美策略，但對有關學生權益的問題則採取要求策略。

家長參與教育除了能讓孩子有效的學習，也能使學校變得較為成功(Blackledge, 1995)，尤其是學校如果能善用社區資源協助學生學習時更是如此，例如：

學校有百年的歷史，學校應安排課程讓地方耆老引導學生認識校園的建築，如：日據時代的神社等（D家長 0508）。

此種參與決策，就如Blackledge(1995)從美國Chicago地方學校議會(LSCs)進行課程變革，讓社區的老人進入學校與孩子談論其經驗，引導閱讀、書寫，以及歷史和地理學等工作。D家長對於教師配合社區資源採取支持和讚美的策略。

D家長經常稱讚老師配合社區資源教學的辛苦，並辦理聚餐慰勞老師（T1教師0508）。

然而，當D家長更積極的要求具體的教學作為時（輔導學生方案），教師卻也有反彈的情形。

家長要學校免費課後輔導學生，這些作法都超過老師的工作時間，這種只考慮學生，但卻不考慮老師的處境，也超過他們的權限了（訪T1教師0511）。

上述教師反對家長干預學校政策，就如Addi-Raccah與Arviv-Elyashiv(2008)所言，家長可以給意見，但不能決定教師要做什麼。

## 2. 校長對家長採取迎合的策略，但對教師卻採取說服與交換策略。

雖然校長為了滿足社區領導者(Blase & Blase, 2004)，先是採取了道德說服的策略(Malen, 1995)，再提出相對的交換策略，以贏得教師的支持。例如：

現在的教師必須隨著時代調整作法，輔導方案就是現在社會中學校必要作法，否則老師很容易就被時代淘汰（訪P校長0518）。

D家長這個建議雖有些困難，但的確能給學生更多的學習機會……，我也會要求家長會能提供每節260元的鐘點費補助（訪P校長0512）。

3. 教師對校長與家長皆採取順從與配合的態度。

當家長批評教師的教育目的、專門技術和專業主義，教師就會有負面的情緒(Hargreaves, 2001)，使其不願支持輔導學生方案。然而，面對家長強勢作為，以及校長提出補貼鐘點費的作為下，只好採取消極順從與配合態度。

下班後還要留下來，家裡也有孩子要照顧，雖然每節有260元，但現在家長還是要求得太多（訪T2教師0507）。

我只好一邊指導學生，一邊改作業，家長的意見常常看起來好像很有道理，但其實常常不近人情（訪T4教師0511）。

上述現象就如Malen(1995)所言，當校長採取控制或交換策略，教師就會缺乏動機、工作意願降低等情形。因此，一開始輔導方案是在半強迫狀態下推行。

4. 一段時間後，家長漸漸也開始採取支持的策略。

但輔導方案推行一段時間，漸漸受到其他家長的肯定，甚至有些家長也開始參加課業輔導志工的行列。例如：

一、二年級留校輔導方案、課後輔導方案、特殊教育方案，以及資優學生輔導方案等（觀0504）。

Z學校教師很認真，每天下午都到5-6時才下班，真的不簡單……，擔任志工時，每次只要看到小朋友向我打招呼，我就覺得已經足夠了（訪D家長0414）。

此種情形，就如Blackledge(1995)所稱，學校調整課程以反應地區的需要，孩子因而接受到更多的個別幫助和有效的學習，家長也發展出如教育者般的自信，可以在家教孩子，甚至志工也變成助理教師。

5. 在缺乏校長支持下，教師採取透明化的策略。

輔導方案的推動，就如Addi-Raccach與Arviv-Elyashiv(2008)所言，家長參與是促進學校功能的必要資源。但教師也認為校長本身受強烈的家長壓力，限制了校長支持教師的能力，並不再能保護老師(Addi-Raccach & Arviv-Elyashiv, 2008)。

有時家長要求的輔導方案雖然讓學生進步不少，但校長好像只想保衛自己的位置，很少替我們著想，這次方案連一點反對也沒有（訪T1教師0417）。

因此，教師為保護自己的專業自主，並避免家長的侵擾(Lareau, 2000)，提出了開放溝通和透明化等，以作為應付家長增能賦權的主要策略(Addi-Raccach & Arviv-Elyashiv, 2008)。例如：

輔導方案的進行，我除了打電話、寫聯絡簿與家長溝通外，對林○○等特別需要輔導的學生，我還和家長當面溝通（訪T2教師0102）。

每天放學時間都是和家長溝通最好的機會，我很願意把我的想法和家長分享（訪T4教師0511）。

此種策略主要在爭取家長的認同，其作法就如Addi-Raccach與Arviv-Elyashiv(2008)所稱，教師除了採取口頭或書寫溝通方式告知家長活動內容，並會解釋他們的決定和行動。

上述輔導學生方案過程中，實彰顯了家長與科層體制抵制專業體制的意識型態衝突類型。科層體制與家長體制的結合，在於企求善用社區資源，以提升學生學習績效；但專業體制則因反對家長干預學校的決策，甚至家長也能

決定了教師要做什麼。其次，在微觀政治策略上，家長以要求的策略，爭取學生學習的資源；校長則採取說服與交換的策略，以贏得教師的支持。然而，教師可能對校長採取順從與配合的態度，以避免衝突；而對家長則採取透明化策略，以爭取認同。

### 三、免費午餐的參與：家長彰權益能的實踐

家長與科層均贊同免費營養午餐政策，以減輕家長經濟的負擔，但低年級<sup>6</sup>教師卻可能須面對加重負擔與超時工作的情形。此種家長與科層對抗專業的意識型態衝突類型，突顯了家長參與校務決策實踐時，所可能面對的問題，其實際微觀策略運作情形分述如下：

#### （一）家長參與縣級教育決策

##### 1. 校長對此政策採取迎合策略。

縣政府今年實施免費營養午餐，減輕了家長的經濟的負擔，這項政策是來自家長的請求與希望，P校長則對於此項政策樂觀其成。

這項決策是家長會長協會向縣長建議的……，我覺得對經濟弱勢的學生有很大的幫助，教師應該支持此項決策，不應該以自己的利益和需求去反對（訪P校長0422）。

##### 2. 教師超時工作下的對抗與交換策略。

此決策為家長參與教育決策的重要成果，但卻也單方面加重了低年級教師工作的負擔，引起教師普遍反彈。因此，教師提出補假等配套措施，以補償其超時的工作，例如：

---

<sup>6</sup>低年級未實施免費午餐時，中午12：00放學，辦理午餐後則因時間耽擱，而改成12：40放學。

每天為了學生的午餐我就要多工作40分鐘，一個星期就多了200分鐘，學校應思考低年級是否實施免費午餐，或是重新排課或補假，以表示公平（訪T2教師0414）。

3. 教師以自我利益為考量之合理化藉口，但也引發家長負面的評價。

上述情形反應出教師有時只會思考自己的需求或利益，而忽視學生的權益。

學生吃飯的事情應回歸家長自己去處理，否則家庭教育就無發揮功能（訪T1教師0414）。

老師應做好校教學的工作，而家長應負責他的家庭教育工作，午餐就是家庭教育的一部份（訪T2教師0102）。

教師這種只顧自己需求的情形，就如Ball(1987)所言團體中的成員會檢視個人的「需求」，而不會融入團體去分享大家共同利益和關切的事。因此，有些家長心中對教師有負面的評價。

現在經濟這麼不景氣，老師的工作實在是太令人羨慕，有的老師也真的是太會計較了（訪B副會長0414）。

因此，雖然教師不喜歡家長干預，而威脅到教師的專業自由與判斷 (Addi-Racah & Arviv-Elyashiv, 2008)。但教師也經常為保護自己的利益而反對決策，且提出了一套說詞以取信或說服他人，以抗拒改革，就如Hoyle(1986)所稱利益關係人會基於自我利益考量，經常以專業的論述，作為抵制組織變革的口實。

## （二）家長＋科層VS. 專業

1. 校長對教師採取脅迫策略。

教師抗拒的行為引起了科層和家長體制的聯合，校長

為保護自己的形象，會採取如Hoyle(1986)之脅迫方式，讓教師不得不改變其立場或態度。

雖然教師對午餐有他的看法，但這是縣長的政策，老師也只是說說而已，抱怨一下而已，不敢真正的反對（訪P校長0428）。

校長對抗拒的老師說：「如果不指導午餐，自己要勇敢一點，把班級午餐秩序管好，否則到時候家長一反彈，就很難收拾」（訪T2教師0410）。

## 2. 家長的脅迫或檢查策略與教師的順從策略。

午餐事件在家長與校長的聯手下，教師雖嘗試抗拒，但依然只能接受這項決策的實行。

全縣沒有一個學校敢不吃營養午餐，雖然我們不願意，但是家長（如C家長）很重視這件事情，甚至經常問免費午餐會辦多久等問題，所以只能無可奈何的面對它（訪T1教師0410）。

雖然利害關係人常基於自我利益而側重本位主義、工作份量等的考量(Blase, 1991)，但因家長可能積極從事監督或「檢查」(checking)活動，以確定是否符合孩子的需求(Bauch & Goldring, 1998)。因此，教師可選擇採取順從策略，以避免因權力的不對等，而受到社會的制裁(social transaction)（林君齡，2001）。

上述免費午餐事件裡，顯現了家長與科層體制抵制專業體制的意識型態衝突類型。科層體制與家長體制結合的原因，在於配合縣府的決策，並減輕家長的負擔；但專業體制則因超時的工作，力求避免工作權益受損。其次，在微觀政治策略上，家長以脅迫、檢查等策略，以維護學生

的權益；校長則採取迎合、脅迫策略，以利於此項政策的有效實施。然而，教師雖先採取對抗、交換與合理化策略，惟最終仍只得採取順從策略，以避免受到社會的制裁。

#### 四、學校人事的改組：家長彰權益能在學校或班級等不同層級裡

##### (一) 選擇級任教師：家長＋科層VS. 專業，或家長VS. 專業＋科層

家長的社經地位不同，在選擇級任教師上，有著不同的情形。社經地位高者能聯合科層對抗專業體制，而社經地位低者卻須對抗專業與科層的聯合，突顯了完全不同的意識型態衝突類型，其實際微觀政治策略運作情形如下：

##### 1. 家長以資源為基礎的脅迫策略。

英國中產階級的家長在學校管理委員上佔有人數的優勢(Blackledge, 1995)，台灣高社經家長對子女教育則關注在級任教師身上，例如：

學校本來就應該辦好，如果不讓我選擇級任老師，我就到別的學校讀（訪B副會長0408）。

因為B副會長長期對學校捐助經費，現在要求孩子讓T1老師教，我和T1教師都願意配合他（訪P校長0506）。

此種採取轉學的激烈抗爭手段，正如Lareau(2000)所指出高社經地位的家長有較多的資源(如教育、收入、社會網絡、資金)來干涉學校教育，以符合其要求。

##### 2. 校長對高社經地位家長採取迎合策略。

校長對高社經地位家長選擇級任教師的態度，大部分

是呈現「迎合」的態度。例如：

選班的家長，校長幾乎都會答應，所以許多家長都會找會長或有地位的人，去向校長關說（訪D家長0410）。

此種現象顯示，校長雖對家長或社區負有責任(Farrell & Law, 1999)，但高社經地位家長參與學校教育時(Lasky, 2000)，校長更會受其控制和決定(Deem & Brehony, 1993)，進而以「迎合」策略加以因應。

3. 校長的迎合與拒絕策略的弔詭－對不同階層家長有不同的策略。

P校長對高社經地位家長選擇級任教師採取迎合的態度，但面對弱勢家長的要求卻採取拒絕的態度。

家長必須信任學校的安排，如果每位家長（如C家長）都選班，那學校就很難管理了，我必須依據專業進行判斷（訪P校長0408）。

上述弱勢家長選擇教師的階級差別，也彰顯了另類教育不均等的現象。就如Blackledge(1995)所言，家長參與校務決策的過程，使得權力轉移到白人、中產階級等主流文化上，少數族群則少有機會提出意見。

4. 教師的合作與對抗策略VS. 家長的控制策略。

教師在面對上述家長體制的現象，則會透過與家長保持適當的距離，以保衛其專業自主(Hargreaves, 2001)，並發展新的方法和策略應付家長，以尋找一些新的合作途徑(Lieberman & Millier, 1999)。例如：

尤其是A會長的選班雖然加重我的壓力，但也是一種對我的肯定，和這類家長我都相處的很融洽（訪T1教師0410）。

T1教師在數學的解題方式，就讓學生很容易理解，因此他們班數學成績一級棒（訪B副會長0408）。

這種與家長合作策略實源自於教學被肯定，正如Addi-Racah與Arviv-Elyashiv(2008)所言，教師透過展示純熟的教學，以取得家長的信任。但有些家長的確也超越了適當的界線(Addi-Racah & Arviv-Elyashiv, 2008)，使得一些教師感到專業受到威脅，而採取對抗策略。

鄭○○的家長一會兒要我增強學生的資訊能力，一會兒又要強化學生英語能力，有時連校外教學地點都有意見。因此，選班是對家長的示弱，學校必須維護專業自主（訪T2教師0406）。

但家長也有不同的看法。

老師必須接受大家的評價，選擇教師也是我們的權力……，小朋友回家都會告訴我老師認真或不認真（訪D家長0506）。

因此，雖然有的教師有不同意見，但家長也有控制的方法；也就是家長會透過孩子的眼睛觀察教師工作(Corbett, 1991)，進而對教師的控制、影響等(Addi-Racah & Arviv-Elyashiv, 2008)，以追求孩子最佳的教育服務。

上述選擇級任教師事件中，呈現了家長與科層體制抵制專業體制，或是家長面臨專業與科層抵制的意識型態衝突類型。首先，家長體制在透過家長選擇權，以突顯家長彰權益能的功能；科層體制則關注在維護社會地位或專業形象；而專業體制則只在尋求保衛其教學的專業管轄權。其次，在微觀政治策略上，家長以脅迫、控制等策略，以維護學生的權益。校長則採取迎合、拒絕等策略，以利于於

因應不同階級的家長，或維護其本身的利益。然而，教師則採取合作策略，以尋求肯定；或以對抗策略，維護其專業自主。

## (二) 要求學校行政重組：家長＋專業VS. 科層

家長透過參與校務決策，企圖影響學校人事的運作，教師也因爭取兼任行政職務等各自的私利，進行結盟，科層則堅持自己所擁有的人事權。此種家長與專業對抗科層的意識型態衝突類型，所突顯的是利害關係人有不同利益考量與價值觀，其實際微觀政治策略分述如下：

### 1. 教師利用家長的偏愛策略，以進行結盟。

A會長提出更換訓導主任的意見，並建議讓○○組長能升上主任，企圖影響學校人事的運作。

訓導主任經常不在學校上班，在社區風評很不好（訪A會長0408）。

學校某些老師經常向會長告狀，繪聲繪影的說學校的運作情形，尤其是和訓導主任有關的事情（訪T1教師0520）。

此種作法正如Arviv-Elyashiv(2008)所言，家長透過和學校成員非正式互動過程，進而對學校決策產生影響。然而，這種要求，背後潛藏著教師和主任間敵對的關係。

訓導主任不認真學生事務，什麼事情都不管，整天都是聊天，或和家長打關係（訪T2教師0505）。

上述情形正如Milliken(2001)所稱，學校組織內、次團體間對於責任、資源、權力和地位的分配，容易形成競爭的關係，使得學校暗藏著衝突。因此，有些教師有一些特別的作法。

許多教師都想要和會長有良好的關係，有的私底下會和會長喝酒聊天，有的利用機會積極參與家長會的活動（訪P校長0615）。

此種學校部份人員會藉著與家長會長良好關係，利用家長的偏愛策略，而爭取自己的權益，彰顯出家長和專業結盟以抵制科層的現象。

## 2. 家長對校長採取控制與曝光策略。

P校長因不願意接受A會長的意見，使得A會長採取控制的策略，透過聯合家長會形成壓力團體，意圖威脅P校長的連任<sup>7</sup>。

P校長不接受撤換訓導主任.....，今年剛好是校長四年連任，若不能拿出魄力將不適任的訓導主任撤換，我會在縣校長遴選委員會中，投下反對意見，不讓他連任成功（訪A會長0615）。

雖然學校中不同利害關係人有不同利益考量與價值觀(Blase, 1991)，甚至會去拒絕家長的參與，以保護自己的專業自主(Bauch & Goldring, 1998)。但家長則能形成壓力團體從事有利於本身的運動，並運用表決的權力，以及透過法院尋求權利(Woods, 1993)。然而，此種以表決方式的控制策略無法使P校長屈服，A會長於是採取曝光的策略，並引爆激烈的衝突。

報載校長和家長會長發生衝突，會長指出「校長辦學不認真，指出其十大罪狀」，校長表示「願意再與家長會長溝通」（訪T1教師0520）。

家長會長請議員與校長溝通破裂，家長會變成支持校

---

<sup>7</sup>校長任期四年，得連任一次，校長遴選通常在校長任滿四年的時候辦理。

長和支持會長兩派（訪T4教師0520）。

3. 主任結合地方勢力採取對抗策略，滋長了學校派系的對立。

訓導主任居於風暴中心也在檯面下進行權力運作。

訓導主任聯合地方代表向校長施壓，展開職位保衛戰，不僅威脅校長，也要求會長道歉（訪T3教師0506）。

此種非合法性結盟的幕後政治策略(Hoy & Miskel, 2001)，引起部份教師對其不滿的紛圍，從而使學校也分成兩派嚴重的對立。例如：T2教師和T4教師就是不同的派別。

訓導主任欺上瞞下，對和他親近的老師示好，而對反對他的老師很官僚，讓人看了很不喜歡（訪T2教師0406）。

其實他待人不錯，有一次還為我向校長請託，而改變行政工作，讓我工作不會那麼累（訪T4教師0106）。

4. 家長的抹黑策略VS. 校長不理睬策略。

A會長在此情況下不能達成其目的，於是採取激烈的廣發黑函之抹黑策略。

A會長散發黑函到每個學校、每位家長，指責P校長的不適任情形，如：沒有魄力、不講信用等（訪T3教師0615）。

此種散發黑函的舉動，使得P校長對A會長採取不理不睬的策略。

在一次Z學校主辦的鄉內桌球比賽中，典禮中P校長在來賓介紹程序裡，竟然沒有介紹在司令台上的A會長，大家都覺得很奇怪……，而且在整天比賽中，兩人幾乎都不說

話的（觀0520）。

5. 主任的控制策略、校長的交換策略，以及會長的妥協策略。

上述的激烈衝突形成了彼此相互不理睬的情境。P校長為維護訓導主任而獲致傷害，而訓導主任卻展開報復行動，形成如Woods(1993)運用聯盟的表決權力，以控制○○組長。

訓導主任利用召開教師評議委員會的會議，結合一些教師通過解任○○組長之兼任組長職務（A會長偏愛的教師）（訪T2教師0512）。

但此時也引發○○組長的強力反彈，請A會長找來議員對校長施壓，使得校長被迫要求訓導主任下台，從而更換無爭議的○○教師擔任訓導主任。

訓導主任實在是很可惜，得罪了議員，使議員到學校暴跳如雷，議員的要求我實在沒有辦法（訪P校長0520）。此種交換卻意外贏得A會長的妥協，「其實P校長只要願意傾聽一下我的意見，換掉訓導主任不就好了，不要都是反對我的意見，我也不希望學校總是吵吵鬧鬧的」（訪A會長0420），學校人事重組則就此告一段落。

上述學校行政重組事件裡，突顯了家長與專業體制抵制科層體制的意識型態衝突類型。家長體制與專業體制的結合，在於透過結盟，以尋求自我利益；但科層體制則在維護其行政管理權，以利於學校順利運作。其次，在微觀政治策略上，家長先後採取控制、曝光、抹黑、妥協等，以尋求參與校務決策或自我利益；教師雖先採取偏愛策略，以取得結盟的機會，再以對抗、控制等策略，以尋求

自我利益。然而，校長則採取不理不睬、交換等策略，以維護校園基本的安寧。

綜合上述四個關鍵事件的研究發現與討論，以下將各種意識型態衝突類型與其所採之微觀政治策略，進行統整如下：首先，家長體制VS.科層體制之意識型態衝突類型，所可能採取之微觀政治策略，包含：戲謔、脅迫等策略。其次，家長體制VS.科層+專業體制之意識型態衝突類型，所可能採取之微觀政治策略，包含：拒絕、消極抵制、合理化、配合等策略。再者，家長+科層體制VS.專業體制之意識型態衝突類型，所可能採取之微觀政治策略，包含：脅迫、順從、說服、抹黑、偏愛、對抗、逃避、支持、讚美、迎合、交換、配合、透明化、檢查、拒絕、合作、控制等策略。此外，家長+專業體制VS.科層體制之意識型態衝突類型，所可能採取之微觀政治策略，包含：偏愛、控制、曝光、對抗、抹黑、不理不睬、交換、妥協等策略。簡言之，不同意識型態衝突的類型，會採取不同的微觀政治策略。

## 伍、結論與建議

本研究旨在瞭解家長參與校務決策意識型態的衝突，以及分析家長參與校務決策的微觀政治策略。研究者主要採取參與觀察和訪談的方式，並選取Z國小之校長、會長、副會長、家長，以及四位教師等為研究對象，透過長期浸潤在研究場域中，進而解析家長參與校務決策的過程。最後，將蒐集的資料進行討論與分析後，獲致以下重要的結論與建議。

## 一、結論

- (一) 家長、科層、專業體制等之意識型態衝突，會因不同事件，而有不同的類型，具有動態歷程的特質。

科層、專業，以及家長等體制的意識型態衝突，經常隨著不同事件而有不同的衝突類型。家長巡視校園在彰顯了家長與科層體制的對抗，家長的目的在尋求積極介入學校運作，科層則力求保衛其專業管轄權。其次，在訂定運動會日期事件，則顯現家長體制面臨科層與專業體制抵制的現象。此時家長體制在追求學校經營的革新與進步，而科層體制則在維護其學校的控制權，專業體制亦在彰顯其教學專業權。再者，在更改成績、牛奶訂購事件、輔導學生方案、免費營養午餐、選擇級任教師等事件中，則突顯家長與科層體制抵制專業體制的現象，此時家長與科層體制以教育的潮流、學生的需求為由，要求專業體制必須付出更多的時間與體力。而此時專業體制只能提出微小的訴求，如：補假、鐘點費等，以接受既定的政策。此外，在學校行政重組的事件中，家長與專業體制則聯手抵制科層體制，透過滿足個別的利益，要求科層必須揚棄其控制權。然而，科層體制則在面臨兩者利益結合的壓力下，也順勢採取了交換的策略。簡言之，科層、專業、家長等體制的意識型態衝突因不同事件，而呈現不同的衝突類型，具有動態的特質。

- (二) 意識型態衝突類型的不同屬性，影響著政治策略的取向。

家長巡視校園事件，所顯現之家長與科層體制的意識型態衝突類型，校長採取公開戲謔的策略，使得家長心生不滿，伺機採取脅迫的策略。因此，此種對立的意識型態，經常會以影響型政治策略為主，以取得衝突的勝利。

此外，訂定運動會日期事件，呈現了家長體制面臨科層與專業體制聯手抵制的意識型態衝突類型，校長的公開拒絕與教師的合理化等影響型政治策略，造成家長之消極抵制與配合等保護型政治策略。在學校行政重組的事件中，家長與專業體制聯手抵制科層體制的意識型態衝突類型。家長採取控制、曝光、抹黑等策略，以及教師採取對抗策略等影響型政治策略，而校長則採取了不理不睬、交換等偏向於保護型政治策略。然而，更改成績、牛奶訂購事件、輔導學生方案、免費營養午餐、選擇級任教師等事件中，呈現之家長與科層體制聯手抵制專業體制的意識型態衝突類型。家長採取脅迫、要求、檢查等影響型政治策略為主，而校長通常也採取說服等影響型政治策略；但教師卻可能採取順從、逃避、配合、交換等保護型政治策略，以及偏愛、透明化等合作型政治策略。基於此，兩方體制結合的意識型態，比較會偏向於影響型政治策略，而受抵制的一方則以保護型的策略為主，惟當受制一方是教師時，也可能會採取合作型政治策略。

(三) 家長彰權益能雖以脅迫和控制的策略居多，惟仍有部分家長能採取支持與讚美的策略，以激發學校的革新。

家長體制的彰權益能可能會產生正用與誤用的形式，而在實踐的過程中最常採取脅迫的策略。在更改成績、牛奶訂購事件、免費營養午餐、學校行政重組等事件中，家長不管是否與科層或與專業體制結盟，其主要方式大都採取脅迫和控制的策略。此種方式雖彰顯家長體制的來臨，但不管採取何種策略，家長彰權益能的正用能激發學校革新，而其誤用則會讓學校陷入權力鬥爭的漩渦中，甚至造成教育機會不均等現象，如：更改成績、牛奶訂購事件等。其次，家長彰權益能背後代表的意義，經常是中產階級的彰權益能，而忽略了弱勢或少數族群的權益，如：家長選擇

級任教師等。因此，必須反思家長彰權益誤用的情形，以及背後代表的是誰的聲音等，以彰顯家長彰權益能的意義。然而，本研究也發現，有的家長能適時的採取讚美和支持的策略，呈現了彰權益能的積極面，如：輔導學生方案。家長透過與科層的聯手，利用社區資源，具體的提出輔導方案，甚至主動的參與輔導志工的行列，尋求與學校成為伙伴的關係，以激勵學校的革新與進步。

- (四) 校長面對家長彰權益能通常會採取迎合或順從策略為主，但對教師專業體制則採取以說服為主的策略。

校長所代表的科層體制在面臨家長彰權益能，或家長與專業的聯合抵制時，雖也會採取拒絕等策略，但大部分還是以迎合或順從為主的策略，力求息事寧人，以避免無謂的困擾。如：更改成績、訂購牛奶事件、學生輔導方案、免費營養午餐，以及家長選擇級任教師等。其次，校長在家長彰權益能的前提下，面對專業體制卻經常採取說服的策略，追求學校的順利運作，如：更改成績、訂購牛奶事件、輔導學生方案等。簡言之，在家長彰權益能的體制下，校長通常會考慮學校的順利運作，進而採取順從或迎合的策略。

- (五) 教師面對家長彰權益能可能採取對抗、偏愛或順從的策略。

教師專業體制面對家長參與校務決策時，通常會採取對抗、偏愛、或順從等策略。在訂定運動會時間、訂購牛奶、免費營養午餐，以及選擇級任教師等事件，教師因考慮自己的利益採取了對抗策略。在更改成績事件中則思考如何避免衝突以討好家長，甚至對學生採取偏愛策略。此外，在學生輔導方案事件中，教師則因專業受到質疑，進而採取順從的策略。基於此，教師專業體制面臨家長彰權益能會因不同事件而採取不同策略，但較偏向於

對抗、偏愛、或順從的策略。

## 二、建議

根據上述研究發現與結論，分別對家長、學校，以及教師等提出以下建議，以平衡家長參與校務決策之矛盾與弔詭等現象，分述如下。

(一) 家長應避免家長彰權益能的誤用，以力求家長權能的正用，以促進學校進步。

本研究發現，有些家長對其彰權益能有誤用的情形，如：更改成績、牛奶訂購事件、學校行政重組等。因而家長參與校務決策時，不應只思考本身的利益，或基於權力的思維，進而濫用其權能之名，而行鬥爭之實。相對的，家長彰權益能應以學生為主的考量，如：免費營養午餐、學生的輔導方案、提出學校運作的意見等，進一步瞭解家長權能的真實意義，以促進學校的進步，彰顯其正面功能。

(二) 學校應提供科層、專業、家長體制溝通的機制，俾利於夥伴關係之決策模式。

本研究研究結論指出，科層、專業、家長體制的意識型態互動的歷程中，常因不同利益或權力考量，而產生不同的衝突類型。因此，學校應提供或改善既有的溝通機制，以促進其正面意義，如：推動學生輔導方案等，以促進親師更多互動機會，使其在自然情境之下，溝通彼此想法與觀念，進而能互相尊重，讓家長、科層與專業等體制能共享目的，成為教育工作的夥伴關係。

(三) 學校或教師應以溝通與透明化策略，尋求支持與信賴的合作型微觀政治策略。

本研究發現在科層、專業、家長體制的意識型態衝突的歷程中，常以脅迫、對抗、或順從等方式因應，致使衝突未能有效化

解。實際上家長參與校務決策應鼓勵以溝通代替衝突。因此，學校應採取溝通與透明化的策略，將相關決策、資訊等公開其決策模式或運作歷程，以獲致家長的支持與信賴。而教師亦應精鍊教學或勤於與家長溝通，也就是藉由溝通與透明化策略，以獲致家長的肯定與認同，使親師關係朝向正面的發展。

## 陸、參考文獻

- 李介文（2008）。國民小學家長參與學校教育與學校效能關係之研究。國立中正大學教育學研究所碩士論文，未出版，嘉義。
- 林君齡（2001）。國民中學學校教師會運作之微觀政治個案研究。國立師範大學教育研究所碩士論文，未出版，台北。
- 林明地（1998）。家長參與學校活動與校務：台灣省公私立國民中小學校長的看法分析。**教育政策論壇**，1（2），155-187。
- 高雄市國民中小學校務會議實施要點（2003）。取自2009年6月30日，<http://www.huhsps.kh.edu.tw/learnloop/resources/files/uid2>
- 國民教育法（1999）。
- 教育基本法（1999）。
- 曹學仁（1997）。高級中學校長權力運用之研究。國立師範大學教育研究所碩士論文，未出版，台北。
- 梁雅惠。（2009）。學校教師兼行政人員與家長會會長對校務參與知覺之研究。國立中正大學教育學研究所碩士論文，未出版，嘉義。
- 陳幸仁（2008）。家長參與校務決策之微觀政治分析。**國民教育研究學報**，21，91-114。
- Abbott, A. (1988). *The system of professions*. Chicago, IL: University of Chicago Press.

- Addi-Raccah, A., & Arviv-Elyashiv, R. (2008). Parent Empowerment and Teacher Professionalism – teachers' perspective. *Urban Education*, 43(3), 393-415.
- Ball, S. J. (1987). *The micropolitics of the school: Towards a theory of school organization*. London: Methuen.
- Balse, J., & Anderson, G. (1995). *The micropolitics of educational leadership*. New York: Teachers College Press.
- Bauch, P. A., & Goldring, E. B. (1998). Parent-teacher participation in the context of school governance. *Peabody Journal of Education*, 73(1), 15-35.
- Blackledge, A. (1995). Minority parents as school governors in Chicago and Britain: Empowerment or not? *Educational Review*, 47(3), 309-317.
- Blase, J. (1991). The micropolitical perspective. In J. Blase (Ed.), *The politics of life in schools: Power, conflict, and cooperation* (pp. 1-18). Newbury Park, CA: Sage.
- Blase, J., & Blase, J. (2004). *Handbook of instructional leadership: How successful principal teaching and learning* (2nd ed.) . Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Bodgan, R. C., & Biklen, S. K. (2002). *Qualitative research for education: An introduction to theories and methods* (4th ed.). Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Brown, P. (1997). The 'third wave': Education and ideology of parentocracy. In A. H. Halsey, H. Lauder, P. Brown, & A. S. Wells (Eds.), *Education: Culture, economy, society* (pp. 393-408). Oxford: Oxford University Press.
- Bullock, A., & Thomas, H. (1997). *Schools at the centre? A study of decentralization*. London: Routledge.

- Carspecken, P. F. (1996). *Critical ethnography in educational research: A theoretical and practical guide*. London: Routledge.
- Corbett, H. D. (1991). Community influence and school micropolitics: A case example. In J. Blase (Ed.), *The politics of life in schools: Power, conflict, and cooperation* (pp. 73-95). Newbury Park, CA: Sage.
- Crowson, R. (1992). *School-community relations under reform*. Berkeley, CA: McCutchan.
- Deem, R. & Brehony, K. J. (1993). Consumers and education professionals in the organization and administration of school: Partnership or conflict? *Educational Studies*, 19(3), 339-355.
- Epstein, J. L. (1989). Building parent-teacher partnerships in inner-city schools. *Family Resource Coalition Report*, 8(2), 4-6.
- Farrell, C. M., & Law, J. (1999). The accountability of school governing bodies. *Educational Management and Administration*, 26(1), 5-15.
- Fenwick, T. J. (2001). Teacher supervision through professional growth plan: Balancing contradictions and opening possibilities. *Educational Administration Quarterly*, 37(3), 401-424.
- Fine, A. P. (1997). Parent involvement: Reflections on parent, power, and urban public school. In A. H. Halsey, H. Lauder, P. Brown & A. S. Well (Eds.), *Education: Culture, economy, society* (pp. 460-475). Oxford: Oxford University Press.
- Freidson, E. (1986). *Professional powers*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Gummeson, E. (1991). *Qualitative methods in management research*. Newbury Park, CA: Sage.

- Hargreaves, A. (2001). Emotional geographies of teaching. *Teacher College Record*, 103(6), 1056-1080.
- Herr, K. (1999). The symbolic uses of participation: Co-opting change. *Theory into Practice*, 38(4), 235-240.
- Hess, G. A. Jr. (1992). *Empowering teachers and parents: School restructuring through the eyes of anthropologists*. Westport, CT: Bergin & Garvey.
- Holye, E. (1986). *The politics of school management*. London: Hodder & Stroughton.
- Hoy, W. K., & Miskel, C. G. (2001). *Educational administration: Theory, research, and practice*(6th ed.). Boston, MA: McGraw-Hill.
- Lareau, A. (2000). *Home advantage* (2nd ed.). London: Rowman & Littlefield.
- Lasky, S. (2000). The cultural and emotional politics of teacher-parent interactions. *Teaching and Teacher Education*, 16, 843-869.
- Lewis, D. A., & Nakagawa, K. (1995). *Race and educational reform in the American metropolis: A study of school decentralization*. Albany, NY: State University of New York Press.
- Lieberman, A., & Millier, L. (1999). *Teacher transforming their world and their work*. New York: Teacher College Press.
- Louis, K., Marks, M., & Kruse, S. (1996). Teachers' professional community in restructuring schools. *American Educational Research Journal*, 33(4), 757-798.
- Malen, B. (1995). The micropolitics of education: Mapping multiple dimensions of power relations in school politics. In J. Scribner & D. H. Layton (Eds.), *The study of educational politics* (pp. 147-167). London: Falmer Press.

- Malen, B. (1999). The promises and perils of participation on site-based management. *Theory into Practice*, 38(4), 209-216.
- Mawhinney, H. (1999). Reappraisal: The problems and prospects of studying the micro-politics of leadership in reforming schools. *School Leadership and Management*, 19(2), 159-170.
- Maxcy, S. J. (1991). *Educational leadership: A critical pragmatic perspective*. New York: Bergin & Garvey.
- Milliken, J. (2001). 'surfacing' the micropolitics as a potential management change frame in higher education. *Journal of Higher Policy and Management*, 23(1), 75-84.
- Prawat, R. S. (1991). Conversations with self and setting: A framework for thinking about teacher empowerment. *American Educational Research Journal*, 28(4), 737-757.
- Sikes, J., Measor, L., & Woods, P. (1985). *Teacher careers: Crises and continuities*. London: Falmer Press.
- Tomlinson, J. (1993). *The control of education*. London: Cassell.
- Weber, M. (1947). *The theory of social and economic organizations*. New York: Free Press.
- Woods, P. (1993). Parents as consumer-citizens. In R. Mертens, D. mayers, A. Brown & J. Vass (Eds.), *Ruling the margins: Problematising parental involvement* (pp. 9-24). London: University of North London, Institute of Education.
- Woods, P. (1996). *Researching the art of teaching: Ethnography of educational use*. London: Routledge.
- Yukl, G. A. (1994). *Leadership in organizations* (3rd ed.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.



教育學誌 第二十三期

2010年5月，頁177~209

## 社經地位在學校及學生層次對不同年級學科 領域素養解釋力之探討

林娟如

國立臺南大學教育學系助理教授

### 摘 要

本研究旨在探討各學習領域的表現與社經地位是否有顯著的關聯性，且於學校及學生層次下，各自檢核此關聯組型是否隨學制（義務vs.非義務）的不同而不同。本研究於PISA2006公佈資料庫中擷取台灣學生科學、閱讀與數學領域素養能力的數據，以多層次分析法，進行比較各學習領域的表現與社經地位的關聯性。PISA的適用族群為15歲學生。在台灣，大部分15歲學生就讀9年級（即國中）和10年級（即高中職），因此本研究所指的義務教育階段即9年級，而非義務教育階段則是10年級。

本研究利用二階層線性模式於學校和學生層次進行分析，自變項包括年級與學習領域，依變項包含組內相關係數（ICC）、PISA社經地位指標對（ESCS）各學習領域的表現的效果量、藏書量對各學習領域的表現的效果量。研究結果顯示雖然各科ICC值差異不大，但其差異組型在9年級和10年級情境下並不相同。此外，學校ESCS對學校數學的表現解釋力最大，但是對閱讀解釋力最小；就數學和閱讀科而言，9年級時學校ESCS解釋力大於10年級時的解釋力，但對科學領域而言，10年級大於9年級時的解釋

力。另外，不管在哪一年級，學生在家平均藏書量對學校科學的表現解釋力最大，但是對閱讀解釋力最小；而且在10年級時藏書量對各科表現解釋力均大於9年級時的解釋力。額外需注意的是雖然ESCS和藏書量對學校層次的學科平均表現有顯著的解釋力，但在學生層次的解釋力卻不大。

從本研究發現的一個有趣現象是藏書量對台灣學生素養能力的解釋力竟大於PISA的統整性社對指標。於是相較於運用統整性指標，採用單一變項來預測學生的表現似乎是較有效率的作法，然而在家藏書量的本質意涵及與社經地位的關連性尚未釐清。最後本研究由資料中發現在不同年級下求得的各科ICC值、ESCS或藏書量的解釋力組型均不相同，由此得到一個重要的啟示：義務教育階段和非義務教育階段的資料或許應該分開進行分析，以利相關議題探討的精確性。

**關鍵字：**社經地位, PISA社經地位指標, 藏書量, 組內相關係數, 階層線性模式

# **Effects of Socio-Economic Status (SES) on Literacy in Various Subject Areas and Different Grades at School and Student Levels**

Chuan-Ju Lin

Assistant Professor, Department of Education,  
National University of Tainan

## **Abstract**

This study investigates the SES effects on PISA 2006 Scientific, Reading and Mathematical Literacy for grades 9 and 10 at the school and student levels. The modal grades for 15-year-olds are the 9<sup>th</sup> and 10<sup>th</sup> grades. Grade 9 is in compulsory education program while Grade 10 is not.

The independent variables included grade and subject areas, and the dependent variables included intra-class correlation coefficient (ICC), effect size of PISA index of economic, social and cultural status (ESCS) on literacy at the student and school levels, and effect size of book possession at home (BKPOSS) on literacy at the student and school levels. Two-level hierarchical linear modeling (HLM) was implemented within each experimental condition to answer the research questions.

The results showed that the difference in ICC values was not significant across subject areas, but the pattern of the difference in ICC did not generalize over grades. The results also showed that the impact of book possession at home was greater than that of ESCS on literacy acquisition in Taiwan. Compared to applying the integrated index (ESCS), using a single variable

(BKPOSS) for prediction appears to be an efficient approach to predicting student performance, in spite that BKPOSS may be limited to describe a student's overall SES. Finally, based on the difference observed over grades, separate analyses might be necessary for compulsory and non-compulsory education programs.

**Key words:** SES, ESCS, book possession at home, ICC, HLM

## INTRODUCTION

### **Difference between student literacy ability and academic achievement**

The concept of literacy is different from that of academic achievement. Academic achievement refers to what students know and can do in various subject areas. Academic achievement testing focuses on assessment of curriculum-based abilities. For example, the National Assessment of Educational Progress (NAEP) is the nationally representative and continuing assessment of America's student curricular achievement in various subject areas. However, literacy ability is concerned with the capacity of students to apply what they have learned in novel situations, and students' ability to analyze, reason and communicate effectively as they pose, solve and interpret problems in various settings.

The OECD Programme for International Student Assessment (PISA) is an internationally standardized assessment jointly developed by participating nations and administered to 15-year-old students. Recognizing the difference between student literacy ability and academic achievement, the PISA was developed to assess how far 15-year-olds students who are near the end of or just finish compulsory education have obtained the knowledge and skills that prepare them for full participation in society. The PISA began in 2000 and was held every three years. In each cycle, the subject areas of reading, mathematical and scientific literacy are covered, with one subject being selected as a focus while two other subjects assessed more briefly.

Forty-three countries were administered the survey with Mathematics as a focus in the 1<sup>st</sup> assessment in 2000, 41 countries were in the 2nd assessment with Science as a focus in 2003, 57 countries were in the 3rd assessment with

Reading as a focus in 2006, and 62 countries would be in the 4th assessment with Mathematics again as a focus in 2009. Number of examinees typically ranges between 4,500 and 10,000 in each country.

### **Indicator of student socio-economic status (SES)**

The index of SES has been defined diversely for its lack of solid conceptual meaning in literature. Many studies adapted a definition of SES conforming to that developed by Duncan, Featherman and Duncan (1972), SES being indicated by parents' education levels, parents' occupations, and family income as a whole (Gottfried, 1985; Hauser, 1994; Mueller & Parcel, 1981; Willms, 2003).

Alternatively, some studies applied fathers' and mothers' socioeconomic characteristics separately to indicate students' SES, such as their education levels (Marks, 2008; Korrup, Ganzeboom, & Lippe, 2002;), occupations (Marks, 2008; Korrup, Ganzeboom, & Lippe, 2002), and income (Dills, 2006; National Commission on Children, 1991). Mueller and Parcel's (1981) defined SES as an individual's or a family's rank on a hierarchical social structure based on their access to valued commodities, such as wealth, prestige and power. Some studies acknowledged family resources to education and home language as an important measure of SES (Aram & Levin, 2001; Verhoeven & Vermeer, 2006).

As no direct measure on parental income was available due to a lack of parent questionnaires, ownership of relevant household items was used as a proxy in some studies. Some researchers have seen home resources as indicators of family SES. These resources include (1) home possessions, such as books, computers and a study room; and (2) the availability of educational services after school and during summer breaks (Aram & Levin, 2001;

McLoyd, 1998; Eccles, Lord, & Midgley, 1991; Entwisle & Astome, 1994).

In PISA, similar variables were chosen as indirect measure on family wealth because some countries did not took the Parent Questionnaire and thereby data of parental income was not available. The questions were categorized into three groups, cultural possessions at home, home educational resources, and availability of household possessions. Two additional indicators were specified to describe students' SES background, which were highest occupational status of parents (HISEI) and highest educational level of parents (HISCED) in years of schooling. Accordingly, PISA index of economic, social and cultural status (ESCS) was derived by integrating these five indicators introduced just now. The elements included in PISA index of ESCS will be described in detail in the Method section.

### **Relationship between student SES and academic achievement**

Many studies have revealed the profound effect size of student SES on academic achievement. Based on the review of Kesamang and Taiwo (2002), home environment has profound influence on students' achievement in school science (Peterson & Carlson, 1979; Schibeci & Riley, 1986; Taiwo et al., 1999; Taiwo & Tyolo, 2002). Additionally, socio-cultural factors is essential in science learning in non-western cultures (Jegade, 1987; Jegede and Okebukola, 1988). In general, the better reading achievement tended to be associated with high-income levels, and vice versa (e.g., Dickinson & Snow, 1987; Jantz, 1987; Nicholson & Gallienne, 1995; Pungello, Kupersmidt, Burchinal, & Patterson, 1996). Ramey and Ramey (1998) also showed that children from low-income families are more likely to have low level of reading achievement than other socioeconomic groups.

According to Sirin's (2005) review, the effect of social economic status

on academic achievement may be different by students' grade level (Duncan, Brooks-Gunn, & Klebanov, 1994; Lerner, 1991). White's (1982) review indicated that as the students progressed through the grades, the association between SES and school achievement diminishes. However, Sirin's (2005) review indicated that the association between SES and academic achievement increased across various grades, with the exception at the high school level. The explanation for this SES-academic achievement relationship provided by Sirin (2005) stated that students from lower-SES backgrounds were more likely to perform poorly in compulsory education and drop out of school later. Accordingly, they were not included in the sample in the later years of schooling.

In Taiwan, Taiwan Assessment of Student Achievement in Mathematics (TASA-MAT) was developed to collect Taiwan educational statistics in mathematics based on the new curriculum standards. Based on the data derived from 2006 TASA-MAT pilot testing for grades 4, 6, 8 and 11 (Hung, Tzou, Lin, & Lin, 2006), an interesting outcome was found that students' book possession at home demonstrated greater effect size on students' academic achievement than the other SES indicators, such as parental education level and eligibility of free lunch.

### **Relationship between student SES and literacy ability**

Several studies have also shown the significant association of student SES and literacy ability. The results from several prior studies indicated that children coming from affluent, high-SES families tend to have high verbal abilities, and have a greater chance to obtain positive development outcomes (e.g., Burgess, 1997; Chase-Lansdale, Gordon, Brooks-Gunn, & Klebanov, 1997; Klebanov, Brooks-Gunn, McCarton, & McCormick, 1998).

Brunell & Saretsalo (1999) explained that different family socio-cultural status would be associated with different resources, processes and attitudes relevant to the language, thinking, knowledge, skills and communication in the very early growth environments. As a result, children from different socio-cultural environments are socialized into different levels of literacy because they are socialized into different knowledge, different language practices and different ways of thinking.

The strong association between home learning resources and reading literacy has been confirmed in many social and education studies (Nicholson, 1999; Bradley, Corwyn, Burchinal, Pipes McAdoo, & Garcia Coll, 2001). Thorpe's (2006) study further showed that family SES has a significant influence on students' reading learning. In the UK, the social economic circumstances of students play crucial roles at both the school level and the student level. Within the same school, students from higher SES levels perform better in reading acquisition than those from lower SES levels (Thorpe, 2006).

### **Research Purpose**

The main purpose of this study is three-fold. The first is to compare the effect sizes of student SES (PISA index of ESCS) on literacy acquisition across various subject areas by grade at the student and the school levels. The other is to compare the effect sizes of student book possession at home on literacy across different subject areas by grade at the student and the school levels. Finally, the individual SES index (book possession at home) and the overall index of SES (PISA index of ESCS) were compared in terms of effect size on literacy ability in various subject areas by grade at the student and school levels. Students' book possession at home was also examined in this study because it showed substantial effect size on academic achievement in Taiwan

and was anticipated to have certain impact on literacy acquisition.

The attainment of literacy is a lifelong process, and it develops not just through formal learning at school, but also through private interactions with family and wider communities. Families with high socioeconomic status often have better chance to succeed in preparing their children for learning because they would have access to abundant and variety of resources to promote and support children's development. For example, they are able to provide their children with books, to encourage children in learning activities, and to offer support in emotional and cognitive development. In addition, PISA measures the ability to solve real-life like problems, relying on a broad understanding of key concepts rather than subject-specific knowledge. Therefore, family SES is anticipated to have similar impact on literacy in various subject areas.

The first independent variable is grade (grade 9 vs. grade 10). Grade 9 represents compulsory education program, and grade 10 represents non-compulsory education program. This research investigates the comparability of the two grades to verify if the effect size of SES indicator on literacy acquisition differs for different education programs. The second independent variable is subject area (mathematics vs. science vs. reading). Compared to academic achievement ability, the literacy acquisition is anticipated to be more similar among subject areas. Therefore, this study provides a chance to examine the similarity of the literacy attainment in three subject areas.

### **Research Questions**

Based on the research purpose for this study, seven research questions were derived and listed as following:

(1) Does the effect size of PISA index of ESCS on literacy acquisition vary across mathematics, reading and science subject areas at grade 9 at the student and the school levels?

(2) Does the effect size of PISA index of ESCS on literacy acquisition vary across mathematics, reading and science subject areas at grade 10 at the student and the school levels?

(3) Does the pattern of difference in the effect size of ESCS across subject areas generate over grades?

(4) Does the effect size of book possession at home on literacy acquisition vary across mathematics, reading and science subject areas at grade 9 at the student and the school levels?

(5) Does the effect size of book possession at home on literacy acquisition vary across mathematics, reading and science subject areas at grade 10 at the student and the school levels?

(6) Does the pattern of difference in the effect size of book possession at home across subject areas generate over grades?

(7) Does book possession at home conform to the pattern generated by ESCS in effect size on literacy acquisition by subjects and grades?

Questions (1) through (3) correspond to the first research purpose, (4) through (6) to the second purpose, and (7) to the third purpose.

## METHOD

### Data Source

The data for this study is derived from the Taiwanese participation in the 2006 PISA study conducted by OECD. Table 1 shows the number of students and schools for Grade 9 and Grade 10 used in this study. In proportion to the student enrollment of the modal grade for fifteen-year-olds in Taiwan, approximately two third of examinees (6090 out of 8797) were sampled from

the 10<sup>th</sup> grade while approximately one third (2707 out of 8797) of examinees were from the 9<sup>th</sup> grade (see Table 1). In Taiwan, Grade 9 is the last year of compulsory education, and thereby Grade 9 represents compulsory program in this study. On the other hand, Grade 10 represents non-compulsory program.

Table 1

Number of students and schools in the current analysis

Grade	Students (%)	Schools
Grade 9 (junior high school)	2707 (31%)	89
Grade 10 (senior high school)	6090 (69%)	166
Total	8797 (100%)	236

Note: Total number of schools is less than 255=89+166 because some schools are complete high schools, which include Grade 9 and Grade 10.

## Design

The independent variables included subject area (mathematics vs. reading vs. science) and grade (grade 9 vs. grade 10). Primary evaluation criteria or dependent variables included intraclass correlation coefficient (ICC), effect size of ESCS on literacy at student and school levels, and effect size of book possession at home (BKPOSS) on literacy at the student and school levels. In the section to follow, the definition of ICC is described in detail. This design yielded 6 ( $3 \times 2$ ) experimental conditions for each dependent variable. To simplify the interpretation of the results, special emphasis will be placed on comparisons among subject areas across various grades.

To examine effect sizes of ESCS and book possession at home on literacy at both student and school levels, two-level Hierarchical Linear Modeling (HLM) analyses were implemented in this study. These analyses are discussed in the section that follows.

Table 2

Unconditional and conditional models in HLM for effect of socio-economic background on student performance

Model: Explanatory variable	Model
Unconditional model: No explanatory variables were added at Level-1 and Level-2.	Level-1 Model (student level) $Y = B_0 + R$ Level-2 Model (school level) $B_0 = G_{00} + U_0$
Condition model: Student level: PISA index of economic, social and cultural status (ESCS) School level: School average PISA index of economic, social and cultural status (MEAN_ESCS)	Level-1 Model (student level) $Y = B_0 + B_1*(ESCS) + R$ Level-2 Model (school level) $B_0 = G_{00} + G_{01}*(MEAN\_ESCS) + U_0$
Condition model: Student level: book possession at home School level: School average book possession at home (MEAN_BKPOSS)	Level-1 Model (student level) $Y = B_0 + B_1*(BKPOSS) + R$ Level-2 Model (school level) $B_0 = G_{00} + G_{01}*(MEAN\_BKPOSS) + U_0$

Note:

- (1) Y represents student literacy score.
- (2) B<sub>0</sub> and B<sub>1</sub> are level-1 coefficients, which refer to intercept and regression coefficients in the model, respectively.
- (3) R represents a level-1 random effect.
- (4) G<sub>00</sub>, G<sub>10</sub> and G<sub>01</sub> are level-2 coefficients.
- (5) U<sub>0</sub> is a level-2 random effect.

## Two-Level HLM Analyses

Recognizing that the PISA data are hierarchical in nature, Hierarchical Linear Modeling (HLM) (Raudenbush and Bryk, 2002) was applied in this study. Within each experimental condition, a two-level regression analysis was performed with specifying students as level one and schools as level two. Accordingly, the total sample variance was decomposed into the between-school variance and within-school variance, and the parameters in the two-level regression models were estimated by using a full maximum likelihood procedure. Under a HLM analysis, student final weights were normalized so that the sum of the weights equaled the number of students in the dataset.

In each subject area, five plausible values for the students' performance were specified as the outcome variable. To examine the effect sizes of PISA index of economic, social and cultural status (ESCS) and book possession at home (BKPOSS) on student performance individually, ESCS and BKPOSS served as the explanatory variable in their correspondent regression model at level 1, and the school average ESCS and school average BKPOSS as the explanatory variable at level 2. Table 2 outlines the multilevel models built for this study, starting from the student level (level 1) upwards to the school level (level 2).

Under the modeling, we assume:  $E(R)=0$ ,  $E(U_0)=0$ ,  $\text{Var}(R)=\sigma^2$  and  $\text{Var}(U_0)=\tau_0$ , where  $\sigma^2$  is the level-1 variance, and  $\tau_0$  is the level-2 variance. Intraclass correlation coefficient (ICC) is defined as

$\rho = \frac{\tau_0}{(\tau_0 + \sigma^2)}$ , which measures the proportion of total variance in the dependent variable (Y) which is between groups (i.e., between the level-2 units).

Equity of Learning Opportunity. Therefore, given that total variance is composed of between- and within-school variances, the intraclass correlation coefficient (ICC) is defined as the proportion of total variance explained by between-school variance. The ICC could be the indicator of education equity. Lower intraclass correlations represent higher levels of equity, and vice versa.

### **Variables in HLM Analyses**

The dependent variables in the HLM analyses for this study were scale scores for mathematical, reading, and scientific literacy. The explanatory variables were the PISA index of economic, social and cultural status (ESCS), and book possession at home (BKPOSS).

The index of ESCS. To describe broader aspects of a student's home background and family occupational status, PISA integrates the economic-capital, social-capital, and cultural-capital variable sets into a general index of student SES. This general SES index was called PISA index of economic, social and cultural status. It was derived from the following indicators: cultural possessions at home (CULTPOSS), highest occupational status of parents (HISEI), highest educational level of parents (HISCED) in years of schooling, home educational resources (HEDRES), and availability of household possessions (HOMPOS), in which number of books at home (BKPOSS) was included. The scaling for ESCS was implemented by first estimating item parameters of common items separately for each country with Item Response Theory (IRT). The average of the common items' parameters was constrained to zero for each country. Afterwards, the remaining items were added with the common item parameters being fixed, and each country was scaled separately.

The index of cultural possessions at home (CULTPOSS) was obtained by asking students some questions on the ownership of classic literature, books of

poetry and works of art in their home. Next, the index of home educational resources (HEDRES) was generated by asking students particular questions on the ownership of the following items in their home: (1) a desk to study at, (2) a quiet place to study, (3) a computer they can use for school work, (4) educational software, (5) their own calculator, (6) books to help with their school work, and (7) a dictionary. Scale construction for either CULTPOSS or HEDRES was implemented through IRT scaling and positive values signal higher levels of possessions.

Additionally, availability of household possessions was applied to indicate family wealth. This index was created by asking students the following three sets of questions:” i) whether students had a room of their own, a link to the Internet, a dishwasher and a DVD or VCR player; ii) how many of the following items they had at their home: cellular phones, televisions, computers and cars; and iii) three country-specific items thought to indicate wealth defined by each country” (OECD, 2006a, 2006b). Similarly, the scaling for this index was performed through IRT method, and positive values indicated higher levels of family wealth. For detailed information on the scaling of these indicators, please see the PISA 2006 Technical Reports (OECD, 2006a).

Table 3

Descriptive statistics of literacy scores and ESCS at the student level for 2006 PISA sample in Taiwan

Variable		Average	SD	Min	Max
Mathematics	Total	549.36	103.11	163.49	859.71
	Grade 9	538.89	96.81	190.32	813.37
	Grade 10	555.37	106.13	170.66	858.63
Reading	Total	496.24	84.39	123.67	754.75
	Grade 9	487.30	80.58	162.57	732.04
	Grade 10	501.37	86.10	131.26	753.04
Science	Total	532.47	94.45	202.35	808.66
	Grade 9	525.75	89.37	234.52	792.47
	Grade 10	536.32	97.08	202.35	808.66
ESCS	Total	-0.31	0.80	-4.16	2.34
	Grade 9	-0.33	0.79	-4.16	2.28
	Grade 10	-0.30	0.80	-4.08	2.34

## RESULTS

Table 3 presents the mean, standard deviation (SD), minimum and maximum of students' literacy scores in the three subject areas and ESCS for the total sample, grades 9 and 10. As expected, the average scores of grade 10 were greater than those of grade 9 for all subject areas. For the total sample, the greatest disparity (SD) was found in mathematics, the medium in science, and the smallest in reading. Grades 9 and 10 conformed to this pattern. A common pattern can be observed in the SD difference over grade for all subjects. That is, the greater score disparity tended to be associated with grade 10, the non-compulsory education program. Although the mean and SD of

ESCS were greater at grade 10 than at grade 9, the corresponding differences were negligible.

Table 4

Descriptive statistics of literacy scores and ESCS at the school level for 2006 PISA sample in Taiwan

Variable		Average	SD	Min	Max
Mathematics	Total	515.52	73.13	364.35	731.14
	Grade 9	510.99	57.31	402.96	681.26
	Grade 10	525.48	89.29	364.35	731.14
Reading	Total	468.07	61.59	339.04	642.12
	Grade 9	463.28	51.00	371.98	619.84
	Grade 10	477.35	72.41	339.04	642.12
Science	Total	504.22	63.78	381.87	688.57
	Grade 9	502.41	48.39	407.81	665.68
	Grade 10	510.30	79.70	381.87	688.57
ESCS	Total	-0.49	0.47	-1.61	0.72
	Grade 9	-0.53	0.49	-1.61	0.72
	Grade 10	-0.44	0.42	-1.24	0.67

Table 4 shows the mean, standard deviation (SD), minimum and maximum of literacy scores at the school level in the three subject areas and ESCS for the total sample, grades 9 and 10. Similarly, the greatest school-mean disparity (SD) was found in mathematics, the medium in science, and the smallest in reading. Besides, similar to the pattern of grade difference found at the student level, grade 10 had greater average school mean and school-mean disparity than grade 9. It is interesting to note that the magnitude of differences was greater at the school level. Nevertheless, an exception was found in the SD of school-mean-ESCS, where school disparity in ESCS was greater at grade 9 than at grade 10. The results suggested that the school disparity in ESCS for

the compulsory education program (0.49) was larger than that for senior high schools (0.42).

### **Relationships of Student Literacy in Various Subject Areas**

To examine the differences of the effects of socio-economic status (SES) on Scientific, Reading and Mathematical Literacy, the analyses began with a description of correlations among the three subject areas. Table 5 shows the correlations among the literacy scores in mathematics, reading and science for the total sample, Grades 9 and 10. Similar patterns could be found in the correlations among the three subject areas for the total sample, grade 9 and grade 10. These correlations were quite high, ranging from 0.799 to 0.901. The greatest correlations were observed for mathematics and science (0.881~0.901) while the lowest correlations were found for mathematics and reading (0.799~0.822). Although differences of correlations for every two subjects were found, the magnitudes of the differences were not quite large. The outcome of these correlations appeared to sustain the concept that the literacy ability tends to be independent of subject-specific knowledge.

Table 5

Correlations among 2006 PISA mathematical, reading and scientific literacy for the total sample and by grade

	Total		Grade 9		Grade 10	
	reading	science	reading	science	reading	science
math	0.822	0.895	0.799	0.881	0.831	0.901
reading		0.868		0.859		0.873

Note: Total sample refers to the 9<sup>th</sup>- and 10<sup>th</sup>-grade students.

### **Variance Decomposition for Student Literacy and SES Indicators**

The PISA data are hierarchical in nature, with students within schools. The total variance can be decomposed into two exclusive components, the within- and between-school components. HLM was applied in the two-level model estimation for this study. Using the PISA 2006 data, we estimated the two variance components for Taiwan.

Student Literacy. This analysis was first conducted with the literacy scores in mathematics, reading and science, using their corresponding five plausible values and weights. Table 6 provides the total variance estimates and the variance-components. The variance components were expressed as proportions of the total variance estimates in each subject at grades 9 and 10. The proportion of the total variance which was between schools was analogous to the definition of the intraclass correlation (ICC). The ICC values can both indicate the degree of homogeneity of students in the same school and the degree of heterogeneity across schools. At grade 10, the greatest ICC was found in mathematics (0.659), the medium in science (0.625), and the smallest in reading (0.604). However, grade 9 did not conform to this pattern. At grade 9, the greatest ICC was associated with reading (0.308) while the smallest with science (0.240).

At the first glance, we noticed that grade 10 had ICC values (0.604~0.659) at least twice as high as grade 9 (0.240~0.308). The greater degree of heterogeneity in school average literacy score for senior high schools might be the result of the high-school entrance exam.

SES indicators. The HLM analysis was also conducted with student weighted SES. PISA index of economic, social and cultural status (ESCS) was applied to measure student SES for PISA. To reveal student SES in Taiwan in

detail, HLM analysis was done for each component included in PISA index of ESCS. Table 7 presents mean, standard deviation and ICC for various SES indicators under total, grade 9 and grade 10 samples. The SES indicators listed in Table 7 refers to PISA index of economic, social and cultural status (ESCS) and its components. These components include number of books at home (BKPOSS), cultural possessions at home (CULTPOSS), highest occupational status of parents (HISEI), highest educational level of parents (HISCED), home educational resources (HEDRES), and availability of household possessions (HOMPOS). PISA 2006 Technical Report has provided the scale reliabilities for HEDRES, CULTPOSS, and HOMPOS, which are 0.55, 0.68, and 0.68., respectively (OECD, 2006a).

Table 6

Total variance and variance components of literacy in Mathematics, Reading and Science at Grade 9 and Grade 10

Sample	Subject	Total variance	Between school (ICC)	Within school (1-ICC)
Grade 9	Mathematics	10211.500	0.282	0.718
	Reading	7492.621	0.308	0.692
	Science	8478.679	0.240	0.760
Grade 10	Mathematics	11568.120	0.659	0.341
	Reading	7880.420	0.604	0.396
	Science	9645.762	0.625	0.375

Table 7

Mean, standard deviation and ICC for SES indicators under total, grade 9 and grade 10 samples

Indicators	Total			Grade 9			Grade 10		
	Mean	SD	ICC	Mean	SD	ICC	Mean	SD	ICC
ESCS	-0.31	0.80	0.275	-0.33	0.79	0.292	-0.30	0.80	0.250
BKPOSS	3.09	1.41	0.153	3.09	1.43	0.127	3.09	1.39	0.175
CULTPOSS	0.08	0.89	0.136	0.07	0.89	0.106	0.09	0.89	0.163
HISEI	48.49	16.09	0.146	47.75	16.34	0.151	48.92	15.93	0.135
HISCED	3.87	1.28	0.202	3.86	1.28	0.227	3.88	1.29	0.160
HEDRES	-0.49	0.89	0.119	-0.54	0.88	0.111	-0.46	0.89	0.118
HOMPOS	-0.40	0.80	0.192	-0.40	0.82	0.207	-0.40	0.80	0.168

As shown in Table 7, the 9<sup>th</sup> graders appeared to have slightly lower mean SES than the 10<sup>th</sup> graders. Besides, the 10<sup>th</sup> graders tended to have smaller disparity of SES than the 9<sup>th</sup> graders with exceptions in ESCS, HISCED and HEDRES. Similarly, the 10<sup>th</sup> graders seemed to have smaller ICC of SES than the 9<sup>th</sup> graders with exceptions in BKPOSS, CULTPOSS and HEDRES. The greater school mean and lower or comparable school SD of SES for grade 10 in Taiwan might result from that students from lower-SES backgrounds were more likely to fail the high-school entrance exam and thereby not included in the sample in the later years of schooling. However, it should be noted that the differences of grades 9 and 10 were all negligible in terms of mean, SD and ICC for all SES indicators.

### **Relationships between Student Literacy in Various Subject Areas and PISA SES Indicators**

Table 8 provides the correlations of student literacy and PISA ESCS and its components. The three subject areas had similar correlations for each SES indicators. It was noted that the indicator of book possession at home (BKPOSS) had greater correlations than PISA ESCS with student literacy in all

subjects for total, grade 9 and grade 10 samples. This outcome suggested that for Taiwan, one of the PISA ESCS components, the indicator of book possession at home, might be more powerful than PISA ESCS in predicting student literacy in various subjects.

Table 8

Correlations of literacy and SES indicators under total, grade 9 and grade 10 samples

Indicators	Total			Grade 9			Grade 10		
	Math	Read	Sci	Math	Read	Sci	Math	Read	Sci
ESCS	0.360	0.360	0.354	0.368	0.369	0.368	0.355	0.356	0.347
BKPOSS	0.384	0.395	0.386	0.388	0.405	0.405	0.384	0.392	0.377
CULTPOSS	0.322	0.372	0.342	0.308	0.369	0.336	0.331	0.375	0.346
HISCEI	0.254	0.267	0.258	0.255	0.270	0.258	0.251	0.264	0.257
HISCED	0.297	0.300	0.307	0.320	0.328	0.337	0.286	0.285	0.293
HEDRES	0.266	0.263	0.238	0.288	0.284	0.260	0.251	0.249	0.225
HOMPOS	0.277	0.262	0.247	0.261	0.245	0.237	0.287	0.273	0.254

To reveal more information about whether predictive power of book possession at home is greater than ESCS in Taiwan, two-level HLM analyses were conducted in each subject area at grades 9 and 10. Table 9 displays the percentage of variance accounted for by ESCS at the student and school levels. For both grades, the greatest percentage of variance explained by ESCS was associated with mathematics (73.2% and 65.2% for grades 9 and 10, respectively), the medium with science (62.5% and 62.9% for grades 9 and 10, respectively), while the smallest with reading (62.3% and 60.6% for grades 9 and 10, respectively) at the school level. With regard to the grade difference at the school level, the percentage decreased from grade 9 to grade 10 in mathematics and reading whereas that increased in science. Similarly, the percentage decreased from grades 9 to 10 in each subject area at the student level although those percentages were very small.

Table 9

Percentage of variance explained by ESCS at the student and school Levels

Grade	Subject	Between (%)	Within (%)
Grade 9	Mathematics	73.2	5.1
	Reading	62.3	6
	Science	62.5	5.5
Grade 10	Mathematics	65.2	0.2
	Reading	60.6	0.8
	Science	62.9	0.2

Table 10 shows the percentage of variance in each subject area accounted for by book possession at home at the student and school levels. For both grades, the greatest percentage of variance explained by book possession at home was associated with science (70.9% and 78.0% for grades 9 and 10, respectively), the medium in mathematics (70.0% and 77.2% for grades 9 and 10, respectively), while the smallest with reading (63.2% and 76.8% for grades 9 and 10, respectively) at the school level. With regard to the grade difference at the school level, the percentages increased from grade 9 to grade 10 in all subject areas. On the other hand, the percentage decreased from grades 9 to 10 in each subject area at the student level although those percentages were small.

Table 10

Percentage of variance explained by book possession at home at the student and school levels

Grade	Subject	Between (%)	Within (%)
Grade 9	Mathematics	70.0	8.5
	Reading	63.2	9.5
	Science	70.9	9.3
Grade 10	Mathematics	77.2	3.0
	Reading	76.8	2.4
	Science	78.0	1.6

It is interesting to note that greater power was observed for book possession at home than for ESCS in predicting literacy acquisition of each subject area at the student and school levels except Grade 9 mathematics at the school level. Additionally, book possession at home had smallest predictive power for reading literacy at both grades, so did ESCS. Finally, the effect size of book possession at home increased from grade 9 to grade 10 at the school but decreased at the student level. ESCS conform to this pattern at student level but not at the school level.

## **CONCUSION and DISCUSSION**

As stated previously, the ICC could be the indicator of education equity. Lower intraclass correlations represent higher levels of equity, and vice versa. In this study, differences of ICC among mathematics, reading, and science, were found but not significant at grade 9 and grade 10. At grade 9, the greatest ICC was associated with reading while the smallest with science. However, grade 10 did not conform to this pattern. At grade 10, the greatest ICC was found in mathematics while the smallest in reading.

Additionally, the outcomes of this study indicated that senior high schools demonstrated higher degree of heterogeneity across schools than the compulsory education program in Taiwan. The ICCs ranged from 0.604 to 0.659 at grade 10 while ranged from 0.240 to 0.308 at grade 9, and thereby grade 10 appeared to have ICC values at least twice as high as grade 9. The grater ICCs of senior high schools is the result of the high-school entrance exam in Taiwan. Relatively speaking, the ICCs for the compulsory education program in Taiwan seemed to be smaller than the OECD averages for 2006

PISA, given that on average across OECD countries, differences in the scientific performance of 15-year-olds between schools account for 33.0% of the OECD average performance variance among students, differences in the reading performance between schools account for 38.4%, and differences in the mathematical performance between schools account for 36.8%. On the contrast, the ICCs yielded by the non-compulsory education program in Taiwan were greater than the OECD averages for 2006 PISA.

Before comparing the effects of socio-economic status (SES) on scientific, reading and mathematical literacy acquisitions by grade, analysis of bivariate correlation for the three subject areas was performed. Similar to the outcome of ICCs, differences of correlations for every two subjects were found but not significant at both grades. The greatest association was observed for mathematics and science while the lowest was found for mathematics and reading, which was in line with what was found in studies relevant to academic achievement. Furthermore, three subject areas had high association among themselves in literacy acquisition. The outcomes of the correlations appeared to sustain the concept that the literacy ability tends to be independent of subject-specific knowledge.

Based on the results of two-level HLM analyses, the answers to research questions (1) ~ (3) are that the patterns of effect size of ESCS on students' performance in various subjects across grades were mixed. ESCS generated the greatest effect size on mathematics, the medium on science, while the smallest on reading at the school level. This pattern generalized across grades. However, as for the grade difference in each subject area at the school level, the effect size of ESCS decreased from grade 9 to grade 10 in mathematics and reading whereas that increased in science. The effect size of ESCS also decreased from

grades 9 to 10 in each subject area at the student level but the magnitudes were very small.

With regard to the individual index of SES, book possession at home, the patterns of its effect size on students' performance in various subjects across grades were consistent, which answers research questions (4) ~ (6). Book possession at home yielded the greatest effect size on science, the medium on mathematics, while the smallest on reading at the school level. This pattern generalized across grades. Additionally, its effect size increased from grade 9 to grade 10 in all subject areas. Conforming to the pattern generated by ESCS, the effect size of book possession at home decreased from grades 9 to 10 in each subject area at the student level but the magnitudes were very small.

This study yielded an important finding, meanwhile answering research question (7). Evidence derived from 2006 PISA data showed that the impact of book possession at home was greater than that of PISA index of ESCS in Taiwan. One possible reason would be that book possession at home was a direct and valid indicator of student socioeconomic status, and an indirect but valid measure on parental income in Taiwan. Alternatively, PISA index of ESCS includes not only students' possession at home but also parental socioeconomic characteristics. Additionally, students' ESCS scores were derived through factor analysis with a Principal Component Analysis (OECD, 2006b). As a result, for Taiwan, the predictive power of an overall index of SES such of ESCS on literacy acquisition appeared to diminish within the integrated process.

A message from this finding would be that the single variable, book possession at home, might be sufficient and powerful enough in predicting student literacy acquisition in Taiwan. Compared to applying the integrated

index (ESCS), using a single variable for prediction appears to be an efficient approach to predicting student performance. However, the reliability of ESCS in Taiwan seems unacceptable and book possession at home may not be able to fully describe a student's SES. More studies may need to be conducted to verify this anticipation.

Based on the results of differences and mixed patterns in ICC and effect size of the SES indicators over the two grades, a major implication from this study was that conducting analyses and interpreting results separately for compulsory and non-compulsory education programs appeared to be necessary.

## REFERENCE

- Aram & Levin (2001). Mother-child joint writing in low SES: Sociocultural factors, maternal mediation, and emergent literacy. *Cognitive Development*, 16, 831~852.
- Bradley, R.H., Corwyn, R.F., Burchinal, M., Pipes McAdoo, H., & Garcia Coll, C. (2001). The home environments of children in the United States Part II: Relations with behavioral development through age thirteen. *Child Development*, 72 (6), 1868~1886.
- Bradley, R.H., Corwyn, R.F., Pipes McAdoo, H., & Garcia Coll, C. (2001). The home environments of children in the United States Part I: Variations by age, ethnicity and poverty status. *Child Development*, 72 (6), 1844~1867.
- Brunell, V. & Saretsalo, L. (1999). Sociocultural diversity and reading literacy in a Finland-Swedish environment. *Scandinavian Journal of Education Research*, 43(2), 173~190.

- Burgess, S. (1997). The role of shared reading in the development of phonological awareness: A longitudinal study of middle to upper class children. *Early Child Development and Care*, 127~128, 191~199.
- Chase-Lansdale, P. L., Gordon, R., Brooks-Gunn, J., & Klebanow, P. K. (1997). Neighbourhood and family influences on the intellectual and behavioural competence of preschool and early school-age children. In J. Brooks-Gunn, G. Duncan, & J. L. Atber (Eds.), *Neighbourhood poverty: Context and consequences for development* (pp. 79~118). New York: Russell Sage Foundation.
- Dickinson, D. K., & Snow, C. E. (1987). Interrelationships among prereading and oral language skills in kindergartners from two social classes. *Early Childhood Research Quarterly*, 2, 1~25.
- Dills, A. K. (2006). Trends in the Relationship between Socioeconomic Status and Academic Achievement (February 21, 2006). Available at SSRN: <http://ssrn.com/abstract=886110>.
- Duncan, G. J., Brooks-Gunn, J., & Klebenov, P. (1994). Economic deprivation and early childhood development. *Child Development*, 65 (2), 296~318.
- Duncan, O. D., Featherman, D. L., & Duncan, B. (1972). *Socio-economic background and achievement*. NY: Seminar Press.
- Eccles, J. S., Lord, S., & Midgley, C. (1991). What are we doing to early adolescents? The impact of educational context on early adolescents. *American Journal of Education*, 99, 521~542.

- Entwisle, D. R. & Astome, N. M. (1994). Some practical guidelines for measuring youth's race/ethnicity and socioeconomic status. *Child Development*, 65(6), 1521~1540.
- Gottfried, A. (1985). Measures of socioeconomic status in child development research: Data and recommendations. *Merrill-Palmer Quarterly*, 31(1). 85~92.
- Hauser, R. M. (1994). Measuring socioeconomic status in studies of child development. *Child Development*, 65(6), 1541~1545.
- Hung, P. H., Tzou, H., Lin, C.-J., Lin, S.-W. (2006). Research Report of 2006 TASA-MAT. Unpublished report. National University of Tainan, Taiwan.
- Jantz, R. K. (1987). The effects of sex, race, IQ and SES on the reading scores of sixth graders for both levels and gains in performance. *Psychology in the Schools*, 11, 90~94.
- Jegade, O. J. (1987) *Socio-cultural Correlates of Anxiety in Science Classroom: A Preliminary Report*. Paper presented as a contribution to the International Roundtable Exchange at the National Convention of the Science Teachers' Association. Washington, DC, March 26~29.
- Jegade, O. J. and Okebukola, P. A. O. (1988) An educology of socio-cultural factors in science classrooms. *International Journal of Educology*, 2, 93~107.
- Kesamang, M. E . E., & Taiwo, A. A. (2002). The correlates of the socio-cultural background of Botswana junior secondary school students with their attitudes towards and achievements in science. *International Journal of Science Education*, 24(9), 919~940.

- KJebanov, P. K., Brooks-Gunn, J., McCarton, C., & McCormick, M. C. (1998). The contribution of neighborhood and family income to developmental test scores over the first three years of life. *Child Development, 69*, 1420~1436.
- Korrup, S. E., Ganzeboom, H. B. G., & Lippe, T. V. D. (2002). Do mothers matter? A comparison of models of the influence of mother's and father's education and occupational status on children's educational attainment. *Quality and Quantity, 36*(1), 17-42.
- Lerner, R. (1991). Changing organism-context relations as the basic process of development: A developmental contextual perspective. *Developmental Psychology, 27*, 27~32.
- Marks, G. N. (2008). Are father's or mother's socioeconomic characteristics more important influences on student performance? Recent international evidence. *Springer Science+Business Media*.
- McLoyd, V. (1998). Socioeconomic disadvantage and child development. *American Psychologist, 53*, 185~204.
- Mueller, C. W., & Parcel, T. L. (1981). Measures of socioeconomic status: Alternatives and recommendations. *Child Development, 52*, 13-30.
- National Commission on Children (U. S.) (1991). *Beyond rhetoric: A new American agenda for children and families*. Washington, D.C.: National Commission on Children.
- Nicholson, T. (1999). Literacy, family and society. In: Thompson, G.B., Nicholson, T. (Eds.), *Learning to read: Beyond phonics and whole language* (pp. 1~22). New York: Teachers College Press.

- Nicholson, T., & Gallienne, G. (1995). Struggletown meets Middletown: A survey of reading achievement levels among 13-year-old pupils in two contrasting socioeconomic areas. *New Zealand Journal of Educational Studies*, 30, 15~23.
- OECD. (2006a). *PISA 2006 Technical Report*. Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development.
- OECD (2006b). *PISA 2006 Science Competencies for Tomorrow's World, Volume 1: Analysis*. Paris: OECD.
- Peterson, R. W. and Carlson, G. R. (1979) *A summary of research in science education*. *Science Education*, 63, whole issue.
- Pungello, E. P., Kupersmidt, J. B., Burchinal, M. R., & Patterson, C. J. (1996). Environmental risk factors and children's achievement from middle childhood to early adolescence. *Developmental Psychology*, 32, 755~767.
- Ramey, C. T., & Ramey, S. L. (1998). Early intervention and early experience. *American Psychologist*, 53, 109~120.
- Raudenbush, S. & Bryk, A. S. (2002). *Hierarchical Linear Models: Application and Data Analysis Methods* (Ed.). Thousand Oaks, California: Sage Publications, Inc.
- Schibeci, R. A. and Riley, H J. (1986) Influence of students' background and perceptions on science attitudes and achievement. *Journal of Research in Science Teaching*, 23, 177~187.
- Sirin, S. R. (2005). Socioeconomic status and academic achievement: A meta-analytic review of research. *Review of Educational Research*, 75(3), 417~453.

- Taiwo, A. A., Ray, H., Motswiri, M. J. and Masene, R. (1999) Perceptions of the water cycle among primary school children in Botswana. *International Journal of Science Education*, 21, 413~429.
- Taiwo, A. A. and Tyolo, J. B. (2002) The effect of pre-school education in primary school: A case study of grade one pupils in Botswana. *International Journal of Educational Development*, 22(2), 169~180.
- Thorpe, G. (2006). Multilevel analysis of PISA 2000 reading results for the United Kingdom using pupil scale variables. *School Effectiveness and School Improvement*. 17(1), 33~62
- Verhoeven, L. & Vermeer, A. (2006). Sociocultural variation in literacy achievement. *British Journal of Educational Studies*, 54(2), 189~211.
- White, K. R. (1982). The relation between socioeconomic status and academic achievement. *Psychological Bulletin*, v. 91(3), 461~481.
- Willms, J. D. (2003). Literacy proficiency of youth: evidence of converging socioeconomic gradients. *International Journal of Educational Research*, 39, 247~252.



## 國立臺南大學教育學系「教育學誌」徵稿辦法

2004.03.17	系法規小組訂定
2004.05.21	系務會議通過
2004.06.29	系務會議修訂通過
2007.09.14	系務會議修訂通過
2008.06.26	系務會議修訂通過
2008.09.22	系務會議修訂通過
2008.11.03	系務會議修訂通過

- 一、徵稿內容：本學誌以倡導學術研究風氣為目的，徵稿範圍涵蓋以基礎理論或運用學科撰寫的教育議題，研究內容包括理論性論述分析，以及實徵性研究。非學術性稿件、報導性文章、教學講義、進修研習活動報告、翻譯稿件恕不接受。
- 二、截稿日期：本學誌採隨到隨審方式，每年五月、十一月出版。
- 三、撰寫原則：其他相關事宜請參考「教育學誌撰稿格式」
  1. 文稿字數：中文以 10,000 字至 25,000 字為限（含題目、中英文摘要、中英文關鍵字、註釋、參考書目、附錄、圖表等）。英文以 5,000 字至 10,000 字為限（含題目、中英文摘要、中英文關鍵字、註釋、參考書目、附錄、圖表等）。中文摘要、英文摘要篇幅以不超過300字為原則、中英文關鍵字各為二至五個。
  2. 本學誌之規格為 A4 大小，稿件之版面請以 A4 紙張電腦打字。來稿正文與中英文摘要請自行印出一式三份，連同「投稿者基本資料表」，寄交編輯委員會。

3. 來稿之編排順序為中文摘要、英文摘要、正文（註解請採當頁註方式）、參考書目、附錄。
  4. 有關本學誌之「教育學誌投稿者基本資料表」、「著作權授權同意書」、「教育學誌撰稿格式」，請逕至國立臺南大學教育學系網站查詢，網址為 <http://www.edu.nutn.edu.tw/>。
- 四、審查方式：本學誌採匿名審查制度，先進行形式審查，再由「教育學誌編審委員會」聘請有關專家二人擔任審查工作。
- 五、文責版權：稿件以「未曾出版」之學術性論文為限，並不得一稿多投。來稿如有一稿多投，違反學術倫理、無故撤稿、或侵犯他人著作權者，除由作者自負相關的法律責任外，二年內本學誌不再接受該位作者投稿。
- 六、稿件交寄：來稿請以掛號交寄，截稿日以郵戳為憑。
- 七、投稿地址：投稿地址為「台南市（郵遞區號 700）樹林街二段三十三號，收件者：國立台南大學教育學系教育學誌編審委員會」。其中書面稿以郵寄方式寄送，電子稿請務必以 e-mail 方式傳送。稿件請自備副本，本學誌一概不退還稿件。
- 八、聯絡人：有任何事項逕行與本學誌執行秘書張小姐聯絡。  
連絡電話：（06）2133111-612；e-mail：edu-1@pubmail.nutn.edu.tw
- 九、通知錄用與否：稿件寄出後，請以 e-mail 方式知會本學誌執行秘書，本學誌將在收稿後兩週內通知投稿者收到稿件訊息。本學誌將在收稿後，儘快回覆審查結果。來稿若經採用，將發給「接受刊登證明」，惟本學誌因編輯需要，保有文字刪修權。

#### 十、校正與抽印本

- (一)來稿若經採用，本期刊因編輯需要，保有文字刪修權。
- (二)作者應負論文排版完成後的校對之責，編審委員會負責格式上之校對。
- (三)本學誌不致稿酬，論文出版後將免費贈送紙本及光碟乙份。如需抽印本者，請自行至本系網頁下載全文。

#### 十一、本辦法經系務會議通過後實施，修正時亦同。

## 教育學誌撰稿格式

壹、來稿請用A4格式電腦打字，四界邊界為2.5公分，並以word文字檔存檔。

貳、不論中、英文稿均需具備中、英文題目與作者中、英文姓名、職稱及服務單位。

參、請附中、英文摘要，以不超過300字為原則。請在摘要下增加中英文關鍵字，以二至五個為原則。

肆、內容層次

壹、

一、

□(一)

□□ 1.

□□□(1)

□□□□□①

伍、字型及格式

一、題目：標楷粗體18號字，置中。

二、作者姓名職稱及服務單位：標楷體14號字，置中。

三、摘要(標題)：標楷粗體16號字，置中。摘要內容：標楷體12號字。(文的左緣和右緣需調整切齊)關鍵字：標楷體14號字。英文請用Times New Roman字體。

四、第一層標題：標楷體16號字，置中。

第二層標題：標楷體14號字，置中。

第三層標題：標楷體12號字。

五、內文、內文接續：新細明體12號字，分段落，左右對齊。

六、參考書目(文獻)：「標題」標楷體16號字，「內容」新細明體12號字。

七、圖表：置中，內容新細明體10號字。編號以阿拉伯數字撰寫。表之編號與標題在表「上方」，圖之編號與標題在圖「下方」。

八、行距：以「單行間距」為原則。

#### 陸、參考文獻標註格式

依APA手冊(American Psychological Association, 2002. Publication manual of the American Psychological Association, 5th ed. Washington, DC: Author )所訂格式。

#### 一、文中引註格式

本節「引用」一詞係指參考(reference)，作者、年代之後「不必」加註頁碼，(參見下文說明)。倘係直接引用(quotation)，則直接引用部分需加引號(40字以內時)，或全段縮入兩格(40字以上時)，並在作者、年代之後加註頁碼，如：(艾偉，1955，頁3)，或(Watson, 1918, p.44)。

#### (一)中文資料引用方法

##### 1. 引用論文時：

(1)根據艾偉49.2.10.10.7.50的研究……

(2)根據以往中國學者49.艾偉，2.10.10.7.50的研究……

##### 2. 引用專書時：

(1)艾偉(2007)曾指出……

(2)有的學者(艾偉，2007)認為……

3. 如同一作者在同年度有兩本書或兩篇文章出版時，請在年代後用a、b、c等符號標明，例如：(艾偉，2007a)，或(Watson, 2007a)。文末參考文獻寫法亦同。

## (二)英文資料引用方式

### 1. 引用論文時：

(1)根據Johnson(2007)的研究……

(2)根據以往學者(Johnson, 1990;Lin, 1999)的研究……

### 2. 引用專書時：

(1) Johnson (1990)曾指出……

(2)有的學者(Lin, 1995)認為……

## 二、文末參考文獻列註格式

(一)如中英文資料都有，中文在前，英文(或其他外文)在後。

(二)中文資料之排列以著者姓氏筆劃為序，英文則按姓氏之字母先後為準。

(三)無論中外文資料，必須包括下列各項：

1. 著者。
2. 專題全名(或書名)。
3. 期刊名稱及卷、期數。
4. 出版年度。
5. 頁碼。

(四)請在中文書名、中文期刊論文名稱與卷數下面畫一橫實底線或採用黑體。請參閱(九)實例 1.(1)， 2.(2)和 3.(1)。

(五)外文書名與論文名稱，其全名之第一字母須大寫外，其餘皆小寫。

請參閱(九)實例 1.(2)，和 2.(2)。

(六)請在外文書名下畫一橫實底線，或排印成斜體字。請參閱(九)實例 1.(2)，和 2.(2)。

(七)外文期刊須寫全名，重要字母均須大寫，並請在期刊名稱及卷數下，畫一橫實底線或排印成斜體字。請參閱(九)實例

3.(2)和(3)。

(八)關於編輯及翻譯的書籍之列註體例，請參考(九)實例4、5、6。

(九)實例

1. 書籍的作者僅一人時

(1)蘇鄉雨(1960)。心理學新論。台北：大中國。

(2)Guilford, J. P. (1967). **The nature of human intelligence**. New York: McGraw-Hill.

2. 書籍的作者為二人或二人以上時

(1)楊國樞等(1978)。社會及行為科學研究法。台北：東華。

(2)Mussen, P. H., Conger, J. J., & Kagan, J. (1974). Child development and personality. New York: Harper & Row.

3. 期刊論文

(1)蘇建文(1978)。親子間態度一致性與青少年生活適應。師大教育心理學報，11，25-35。

(2)Watson, J. B. (1913). Psychology as the behaviorist views it. Psychological Review, 5 (20), 158-177.

(3)Lehman, I. J., & Phillips, S. E. (1987). A survey of state teacher -competencyexamination programs. **Educational Measurement: Issues and Practice**, 7(1),14-18.

4. 編輯的書籍

(1)林清江主編(1981)。比較教育。台北：五南。

(2)Letheridge, S., & Cannon, C. R. (Eds.). (1980). **Bilingual education: Teaching English as a second language**. New York: Praeger.

## 5. 編輯書籍中之一章/篇

- (1)黃光雄等(1992)。英國國定課程評析。載於國立台灣師範大學教育研究所主編，**教育研究所集刊**(34期，頁181-201)。台北：編者。
- (2)Kahn, J. V. (1984). Cognitive training and its relationship to the language of profoundly retarded children. In J. M. Berg (Ed.), **Perspectives and progress in mental retardation** (pp.211-219). Baltimore, MD: University Park.

## 6. 翻譯的書籍

- (1)黃光雄編譯(1989)。教育評鑑的模式 (D. L. Stufflebeam 和 A. J. Shinkfield 原著，1985年出版)。台北：師大書苑。
- (2)Habermas, J. (1984). **The theory of communicative action** (T. McCarthy, Trans.). Boston: Beacon Press. (Original work published 1981).

## 教育學誌投稿者基本資料表

投稿日期	年 月 日	投稿序號	(免填)
字數	(字數請用電腦字數統計)	語文類別	<input type="checkbox"/> 中文 <input type="checkbox"/> 英文 <input type="checkbox"/> 其他(____)
論文名稱	中文：		
	英文：		
作者資料	姓 名	服務單位及職稱(全銜)	
第一作者	中文：		中文：
	英文：		英文：
共同作者A	中文：		中文：
	英文：		英文：
共同作者B	中文：		中文：
	英文：		英文：
通訊作者	中文：		中文：
	英文：		英文：
聯絡電話及聯絡地址	(O) (H) e-mail：(請務必填寫) 通訊處： (含郵遞區號)		FAX： 行動電話：
論文遞送方式	郵寄論文三份紙本(含教育學誌投稿者基本資料表)、電子檔務必e-mail傳送至edu-1@pubmail.nutn.edu.tw		

- 投稿地址：台南市(郵遞區號700)樹林街二段卅三號 電話：06-33111 #612 張小姐 國立臺南大學教育學系「教育學誌編審委員會」

