

教育學誌

(原初等教育學報)

第二十四期

國立臺南大學教育學系 編印

中華民國九十九年十一月

教育學誌第24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11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 四 期

目 次

幼稚園資深教師的親職教育專業知識發展歷程之敘事探究 吳楸椒、王芳如.....	1
玩耍？霸凌？國小高年級男童性霸凌者經驗之探究 張榮顯、楊幸真.....	41
國民中小學整合性績效管理系統之建構：整合學校、校長與教師評鑑之 概念模式 鄭新輝.....	73
網路合作學習評量之探究 尹玫君、劉亭言.....	113
教育市場化與行銷思維策略之案例分析探究 湯 堯.....	157

Contents

A Narrative Study on the Developmental Process of Senior Kindergarten Teachers' Professional Knowledge in Parenting Education Su-Chiao Wu Fang-Ju Wang.....	1
To Play or to Bully—A Study into the Experience of Sexual Bullying among Senior Students at Elementary School in Taiwan Jung-Hsien Chang Hsing-Chen Yang.....	41
Construction of Integrated School Performance Management System: A Conceptual Model Combined School Evaluation with Principal Evaluation and Teacher EvaluationHsin-Hui Cheng.....	73
The study of web-based cooperative learning assessmentMei-Chun Yin Ting-Yen Liu.....	113
The Case Study on the Thoughtful Strategies from the Issues of Educational Marketing and MarketizationYao Tang.....	157

教育學誌 第二十四期

2010年11月，頁1～40

幼稚園資深教師的親職教育專業知識發展歷程 之敘事探究

吳榕椒

國立嘉義大學幼兒教育學系副教授

王芳如

靜宜大學推廣教育處專案經理

摘 要

學齡前幼兒的父母被視為親職教育環境中最有潛能之學習者，而為了發展與家庭和社區的夥伴關係，幼教師身負推廣親職教育的重任，故其親職教育知識更顯重要。基於資深幼教師在職場中經驗的累積、挫折的調適及能力的建立等發展軌跡值得研究，故本研究採用敘事研究法，欲透過了解研究對象內心感受及知覺與經驗的過程，以探究資深教師的親職教育專業知識的發展歷程與其特質。研究對象為五位分別任教於台中縣市且具有八年以上任教經驗之資深教師。以半結構式訪談為主要資料蒐集方式，同時研究者以觀察者之參與角色對其親師活動及親職教育相關文件進行資料蒐集之工作。

研究結果將幼稚園資深教師的親職教育知識發展歷程以階段論來敘述，分為摸索階段、轉折階段、及精熟階段。因研究發現研究對象個人親職教育知識發展速度不一，因此分析結果乃依據

資深教師在各個階段所呈現的親職教育知識的特徵(包含心理特質、教學理念、教學表現三面向)作為劃分其發展的方式，而非以通論性且固定之教學年資做為資深幼教師教育知識轉變的界定。又根據研究分析可知：五位教師的親職教育知識之發展是在一個彈性的年資範圍中呈現其三階段歷程，且各階段皆具有不同的心理特質、教學理念、與教學表現。

關鍵詞：幼稚園資深教師、親職教育、教師專業知識

A Narrative Study on the Developmental Process of Senior Kindergarten Teachers' Professional Knowledge in Parenting Education

Su-Chiao Wu

Associate Professor, Department of Early Childhood
Education, National Chiayi University

Fang-Ju Wang

Project Manager, College of Continuing Education,
Providence University

Abstract

Kindergarteners' parents are considered as the most potential learners in the field of parenting education. For the purpose of developing the "partnership" between family and community, kindergarten teachers have to take the responsibility for popularizing this key task of parenting education. In order to execute this task, whether these teachers possess appropriate knowledge and ability in parenting education becomes an important issue. In fact, senior kindergarten teachers accumulate certain amount of experience in dealing with parenting education. The cultivation of their capability on adjusting frustrations while facing parents or community members and its developmental process are valuable for all kindergarten teachers and teacher educators in early childhood education. Accordingly, a narrative research approach was applied in this one-year qualitative study for exploring senior kindergarten teachers' knowledge in parenting education. The developmental process of these targeted teachers and

it characteristics were also examined simultaneously. Five senior kindergarten teachers' with more than eight-year teaching experience in five kindergartens of Taichung area were selected purposefully to participate in this study. Semi-structured interviews were mainly used for gathering the data associated with related documents in the process of implementing parenting education and the teacher-parents activity, where the researchers served as the role of observer-as-participant.

Based on the research findings, the developmental process of these senior kindergarten teachers' knowledge in parenting education was generalized and presented as a stage model, which included three stages: "groping stage", "transitional stage", and "mastery stage". Further, since the pace of every participant's development was different, the characteristics exhibited in each stage of all participants were presented in three dimensions: psychological nature, instructional rationale, and teaching performance, instead of using general and fixed factors (i.e. years of teaching experience). According to the data analysis, five senior kindergarten teachers had similar developmental processes, which showed that they all went through the three stages but with their own and flexible range of years of teaching experience. It also showed that they had different kinds of psychological nature, instructional rationale, and teaching performance in each stage.

Keywords: Senior Kindergarten Teacher, Parenting Education, Teacher Professional Knowledge

壹、研究動機與目的

楊瑛慧(2006)之研究顯示：父母之精神獎勵策略的教養態度會影響幼兒解決問題思考的流暢性。孩子受父母的影響很大，許多基本的態度常是經由模仿父母的表現，然後再吸收、擴大運用(Dawn & Jennifer, 2008; Lisa & Elizabeth, 2009)。Dreikurs、Grunwald與Pepper(1998)認為父母如同孩子一樣需要訓練，需要學習與孩子相處與處理孩子行為的應對技巧。黃迺毓(1999)的研究中就發現：學齡前兒童的父母是親職教育環境中最有潛能的，因為他們多半比較年輕，對於扮演稱職父母親有強烈的意願和盼望。美國國家專業教學標準委員會(National Board for Professional Teaching Standards，簡稱NBPTS)則強調教師的專業準則必須包含發展與家庭和社區的「夥伴關係」，透過與家庭和社區的互動，共同支持幼兒的學習與發展(NBPTS, 2010)。Puckett與Diffily(2004)也指出：幼教教師藉由了解孩子的家庭環境和家長對孩子的期待，將能幫助自己更了解幼兒；相對地，協助家長多了解幼兒園中的教學與課程目標，則家長亦越能支持幼兒園的教育、並有助於幼兒的發展。因此，幼稚園時期親職教育的推廣是相當重要的；而幼教教師又身負推廣親職教育的重責大任，其親職教育知能的專業發展情形將影響親職教育的實施。國內學前教育的親職教育相關研究，多著重在了解家長的需求、期望(吳翠倩，2005；徐貴蓮，1993；劉金蘭，2004)，針對幼教教師為對象的研究較缺乏，故聚焦於幼教教師親職教育知能之發展情形與發展特質具有研究之必要性與價值性。

Yarger與Mertens(1980)指出資深教師歷經了多年的教學經驗，逐漸的發展出某一個特別的專長，並對專業活動有不同的需求。故資深幼教教師在親職教育方面也累積了一定的經驗，透過經驗的累積、挫折的調適及能力的建立，其在親職教育的知能與實踐上可作為其他老師學習的典

範。此外，因為教師在不同的生涯發展階段中，會因自信、熱忱和認知上的差異而有不同的成長重點與特質(Kagan, 1992)。因此，資深幼教師在經歷一連串的親職教育知識的發展之後，其發展的歷程軌跡與歷程中的發展特質是值得探究的。基於上述的研究動機，本研究之主要目的即在探究幼稚園資深教師親職教育知識發展之歷程與其發展特質。

貳、文獻探討

一、親職教育的意義與理論基礎

黃德祥(2006)認為所謂的親職教育或父母教育就是一門教導父母如何瞭解與滿足子女身心發展需求，善盡父母職責，以協助子女有效成長、適應與發展的學問。作為第一線教師，在教學的歷程中，必須具備多種的專業知能，其中親職教育知識能就是一項很重要的專業知能。關於親職教育的理論基礎眾多，本文分就心理分析理論、行為學習理論、家庭系統理論以及生態系統取向加以探討。

(一) 心理分析理論

心理分析論是以Freud(1856～1939)思想為主的學派，心理分析論重視人格的發展，認為嬰幼兒期的生活經驗，是構成人格的主要因素。心理分析論認為早年的生活經驗若產生問題解決的衝突時會影響往後的生活適應與人格發展(Loftus, 1993a)。林家興(1997)認為心理分析論中許多重要的概念都與親職教育有關，例如：早年生活經驗將影響日後人格發展。個體在環境中不為意識所接受的心理活動，亦將被壓抑在潛意識中，等待日後某些事件引爆一些因果關係。另外，成年人的心理衝突、人格特質、神經質症狀，以及心理結構，都可以追溯到早年的關鍵事件及兒童的願望與幻想。因此，幼兒期父母親良好的角色扮演影響極大，家

長是幼兒的生活重心，父母如果具有正確的教養認知與態度，將利於幼兒人格的正常發展(Rand, 1997)。

(二) 行為學習理論

行為學習理論又稱刺激反應理論(Stimulus-Response Theories)，相信人的行為是經由制約的結果，所有的行為都是經由外在刺激與個體反應後學習而來。因此行為學習理論較重視個體的外在環境刺激，而非個體的內在心理歷程，主張學習是改變行為和推動發展的根源。首先，古典制約理論認為所有生物體都是相當被動的實體，可透過重複來教導個體某種行為。許多情感的學習是透過一個原先為中性的刺激，在重複與某一會引起某種反應的刺激相連結後，所學習到的反應(Huitt & Hummel, 2006)。其次，操作制約理論則主要是探討行為的結果，和如何影響個體進行該行為的方法。操作制約理論認為人的行為會因為增強作用而增加，因為懲罰而減少行為。最後，在社會學習方面，則強調人類行為的形成與改變乃透過「觀察學習」，藉由社會增強作用與楷模學習，來建立幼兒的行為、態度與人格模式(Bandura, 1986)。以行為學習論為基礎提供教育工作者在實施親職教育時，一些父母教養策略的建議，例如：父母可以運用獎勵、負增強、忽視及以身作則等方式，更有效的實施管教和親子互動。

(三) 家庭系統理論

家庭系統是將整體家庭的組成單位及單位間的關係與互動模式囊括成一整體系統，必須由系統中的各分子共同運作，家庭系統才能發揮正常功能(陳曉蕙、蔣碧君，2000；von Bertalanffy, 1973)。因此家庭理論主張家庭是一個系統，應從整個家庭系統來了解與幫助個人。Bartle(1996)認為家庭系統理論中與親職教育息息相關的三個基本概念是系統、三角關係以及回饋。系統的概念

是指家庭成員之間是互相聯結與依賴的，特別是告訴父母要改變子女的行為就必須先改變自己；三角關係是指家庭中有許多不同的三角關係，家庭系統中任何次系統間，將會形成一相互牽連的有機體，且是呈現交互影響的動態網路關係。回饋的概念包含積極回饋與消極回饋，積極回饋是指當家庭不能發揮其健康的功能時，可透過積極回饋讓家庭重組更新；消極回饋則是指當家庭系統發生嚴重問題而將瓦解家庭系統時，家庭便無法恢復到原來的樣子(林家興，1997；Goldenberg & Goldenberg, 1996)。家庭系統理論作為親職教育的理論基礎，主要在闡明個人來自於家庭。在幫助父母與子女的同時，更要關心整個家庭系統對於個別成員的影響。

(四) 生態系統理論

生態系統取向主要研究生物個體間的關係，以及生物個體因環境改變或在複雜環境中的適應或發展情形。Bronfenbrenner(1979)所提出生態系統取向(ecological systems approach)旨在說明一個人如何從小受到生活環境中各種直接、間接人事物的影響，而發展出個人的習性。依照生態系統取向的觀點，家庭就是一個生態環境，家庭有與外在的環境息息相關。家庭的生態系統可區分為四層，茲以圖1表示四個系統間的關係：小系統(microsystem)：指個人在家庭或團體中每日接觸的環境；居間系統(mesosystem)：指個體、環境與群體在個人小系統中的互動狀況；外系統(exoosystem)：代表社會正式與非正式的結構，對個人有所影響與限制；大系統(macrosystem)：係指文化、社會力量，以及一切價值、態度與信念所形成的體系(黃德祥，2006；Bronfenbrenner & Morris, 1998; Reynold, Gut Kin, Elliott, & Witt, 1984)。由圖中可見，個人與家庭及環境是密不可分的，四個系統

環環相扣、牽一髮而動全身，個體將受到四層系統互動的影響；且生態系統理論強調所有的系統都是一整體的，單一的改變都將影響整體系統的改變。

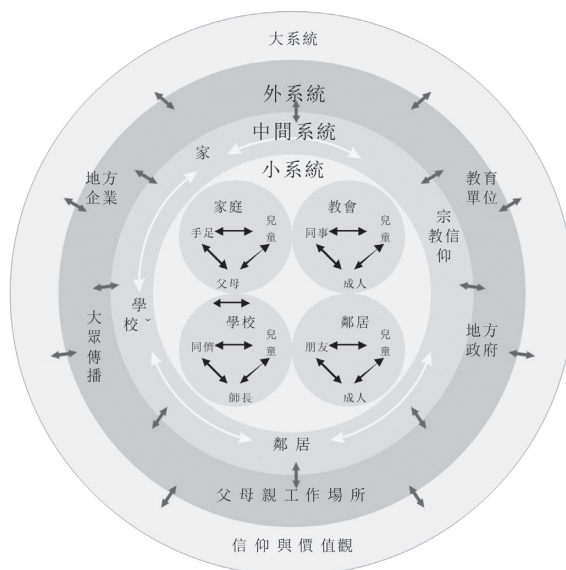


圖1 生態系統結構圖(譯自Bronfenbrenner & Morris, 1998)

綜合以上四個學派之理論，其對親職教育之觀點皆認同人類早期經驗之重要性，且同時強調父母提供子女的教育環境與方式深深影響幼兒的後續人生。對於四個理論的相異之處，研究者認為：心理分析論聚焦在人格的發展上，認為早期經驗會留存於個體之潛意識中，影響個體一生之人格特質；而行為學習理論則重視環境刺激所造成的行為結果論，用於親職教育中特別重視父母的教養策略之運用。家庭系統論與生態系統論傾向以系統的觀點來解釋系統中的每個成員對個體皆有其影響性，但家庭系統論以較微觀的角度聚焦於家庭中的成員對個體的動態網路關係；而生

態系統論則更進一步的以巨觀的角度說明各系統中的成員間的、和系統與系統間的互動狀態足以影響個體與群體的各項發展。本研究將綜合四種理論，來分析研究個案的親職教育知能。

二、教師的生涯發展

Feiman-Nemser(1983)根據教師生涯發展時間的先後，將教師學習教學的過程分為職前階段與在職階段，其中在職階段可分為鞏固階段和精熟階段，鞏固階段是指教學的第二年到第四年之間；精熟階段是指資深教師的學習。Berliner(1986)則認為教師具備有五年以上的教學年資大約可以進入精熟學習階段。此外，Mertens與Yarger(1981, 1988)將教師發展劃分為六個階段，資深教師乃是具有八年以上教學經驗的老師。綜觀國內之研究，蔡美娟、黃世傑、王國華(2000)之研究乃選擇任教年資達七年的教師作為資深教師。王文科、林家宇(1995)的研究中則做了較嚴謹的要求：即需由各縣市政府的推薦，且獲得師鐸獎並從事特殊教育十年以上的教師，使稱之為資深教師。綜合上述，可知「資深教師」的定義乃多以教師教學生涯中具有多年(至少五年)的經驗而言。本研究則根據Mertens 與Yarger(1981, 1988)對教師發展階段的劃分，將資深幼教師定義為具八年以上的教學年資者的合格幼教師，且認為資深教師已經完全發展出某一個特別的專長，並對專業活動有不同的需求。

其次，國內外學者從不同的角度來看教師生涯的發展，因此所提出的教師生涯發展階段有以週期、時期、階段、關注主題等不同概念的分期方式。一般來說，教師在不同生涯發展階段中，將會因其不同程度的知識、能力和教學技術，而有不同的需求跟感受，而表現出不同的行為和特質(蔡培村，1995)。綜觀1970年迄今的研究結果，國內外學者對教師生涯發展大致劃分為三大類：

(一) 週期論(phase theory)

多以教師年齡或教學年資為劃分依據，並且以直線的時間觀念來架構整個系統。如 Mertens 與 Yarger(1981, 1988)為了探討不同階段的教師之發展需求，就將教師發展劃分為六個階段：師資生、初任教師、發展中教師、實務老師、和八年以上教學年資的資深教師。

(二) 階段論(stage theory)

乃以共同的心理特徵、態度、需求等分出不同的時期或階段，如Fuller(1969)即將教師成長分成三個階段：在「自我關注階段」，老師最關心的是自己能否在教室中生存，所關注的焦點在於能否做好課室管理、活動夠不夠充足，對於所要教的內容是否熟練，以及擔心孩子是否聽懂老師的話。第二階段則進入「教學關注」，教師關心課程內容、教學品質、教材教具，以及教學束縛等教學表現。第三則為「學習影響關注」階段，教師則關心自己的行為對學生的影響，關心課程活動能否滿足孩子的需求，孩子是否學習到他所需要的，並且關心孩子的身心發展狀況。另外，Katz(1972)亦提出以工作經驗和任教年資來劃分的四階段：教學第一年的「求生(survival)階段」、教學的第二年到第三年的「強化(consolidation)階段」、教學的第三年到第四年期間的「求新(renewal)階段」、和教學第三年到第五年以後的「成熟(maturity)階段」。Katz(1972)對於幼教師生涯週期的劃分指描寫到第五年，雖然前三階段呈現了幼教師心理特徵與態度，但對於成熟階段之後的教師生涯發展沒有更精細的介紹，是故對資深教師的生涯發展仍無法呈現出具體的描寫。

(三) 循環論(cycle theory)

強調透過動態或多重的途徑來說明教師生涯發展的狀況，此

種劃分的模式主要是強調過程是一種動態的、複雜的、循環的發展模式。如Fessler(1992)綜合有關成人生涯發展與成人發展的原則，加入影響生涯發展的個人環境與組織環境因素，以動態的觀點探討教師生涯周期，提出教師生涯週期階段模式。他認為教師生涯發展週期依圓周式進行，而非固定階梯式的直線發展，共分為八個階段：職前階段、導引階段、能力建立階段、熱烈與成長階段、生涯挫折階段、穩定與停滯階段、生涯低盪階段、生涯落幕階段。

綜而言之，Fessler(1992)的循環論可說是詮釋了教師生涯發展的複雜性及整體性。而以上不同學者所提出的教師生涯發展理論，皆可協助探討資深幼教師在實踐親職教育時，其本身所擁有之親職教育知識的專業發展歷程。

三、資深教師親職教育知能發展的相關研究

親職教育知能不同於教育學生的專業知能，親職教育所實施的對象不是學生而是家長。因此，老師與家長的關係非師生關係，而是夥伴關係。老師與家長進行親職教育時，須重視彼此合作關係的形成、對幼兒教育的用心，以及對父母教育的支持(Epstein, 2005; Forlin, & Hopewell, 2006; Powell, 1989)。然而，親職教育的內容相當多，教師在實踐親職教育的時候，就必須對自己的親職教育知能有所了解。陳琦璋(2002)認為親職教育知能包含對親職教育意涵及重要性的認知，對親職教育實施對象的狀況、需求及期望的了解，對親職教育內容各項議題(如父母教養態度、兒童發展狀況及輔導、親職角色及任務、親職能力及壓力等等)的知識、推動親職教育活動的規劃、執行與評鑑的能力，及落實親職教育於日常生活作息中與家長的溝通表達能力，以及勇於承擔親職教育第一線責任的使命感。也就是說，親職教育知能不是紙上談兵，它是知行合

一，包含認知、情意和技能的。

研究發現：一般的師院畢業生在親職教育方面的知能與使命感均有待加強的空間(黃迺毓，1994；陳琦瑋，2002)。袁麗珠(1993)則在研究幼教老師的倫理兩難問題中指出：幼教老師覺得最難以面對的工作大多來自於家長。教師在推動親職教育時，面對家長的心態是影響其推動親職教育的重要因素。因此，親師關係的建立也是教師在親職教育知能的一項重要能力。資深教師在教學生涯中所累積的經驗逐步形成其與家長的互動。事實上，朱珊妮(2002)在幼稚園班級中的親師溝通探討也指出影響親師溝通的因素來自於親師個性、特質與期望，以及家長職業、經驗與個人社會網絡。此外，蔡瓊婷(1993)研究則發現服務年資五年以下的國小教師面對親師衝突時比年資六到十年的教師較常採用逃避策略的因應方式。其後，廖介淇(2005)則進一步指出：不同任教年資的國小教師，在推動親職教育困境的看法呈現顯著差異。可見，資深教師在過去的教學經驗會影響其在親師方面的溝通狀況。綜觀之，親職教育的知識是教師本身對親職教育的認知，且是透過職前教育的學習並在教學過程中發展出來的。因此，教學情境中的相關因素間的互動，將是構成教師的親職教育知識的主要來源之一。綜合以上相關研究之評析，針對教師為研究對象的親職教育議題已是少數，特別針對資深教師的知能的調查又更鮮少，且研究者並未發現與本研究類似以資深教師親職教育知能發展歷程為主題之相關研究，因此更凸顯本研究之重要性。

參、研究設計

一、研究方法

本研究採用敘事研究法(narrative research)，旨在探究資深幼教教師的親職教育知識的發展歷程與其特質，以深入發覺其內心感受及知覺與經

驗。敘事探究是質性研究的一種型態(Creswell, 1998)，其靜態觀點是指個人會將自身生命經驗透過口語、文字等方式呈現出有意義的故事；而就其動態觀點而言，敘事則是描寫一個人類經驗現象的方法，因此可視為是用來引出與分析個人的述說、並允許參與者使用其語言與範疇來描述他們生命經驗的一種研究方法(潘慧玲，2004)。

二、研究對象

本研究以立意取樣之方式，根據文獻探討中所選取之資深教師定義，選擇五位來自五所台中縣市公私立幼稚園的合格資深幼教師為研究對象(如表1)，她們皆具有八年以上任教經驗，並有實施親職教育的相關經驗，擅於與家長溝通，且對親職教育知識具有敏銳度。

表1 研究對象之基本資料

研究對象	A教師	B教師	C教師	D教師	E教師
年 齡	33	32	37	42	47
教育程度	大學幼保系 (幼教學程)	大學幼保系 (幼教學程)	教育大學 語教所	師專 幼教科	師院 幼教系
幼教年資	11年	9年	16年	20年	20年
任教園所	A園	B園	C園	D園	E園
公 私 立	私立(立案)	私立(立案)	公立	公立	公立
地 區	台中縣 大里市	台中市 南屯區	台中縣 梧棲鎮	台中縣 梧棲鎮	台中縣 龍井鄉
幼 稚 園 班 級 數	8班(大班3；中班3；小班1；幼幼1)	5班(大班2；中班2；小班與幼班混齡1班)	2班 (中大混齡)	2班(大班1；中班1)	1班 (混齡)

三、資料蒐集

本研究為提升研究的信賴度，希望以多元的資料來交叉驗證：以半結構式訪談為主要資料蒐集方式，分別對五名研究對象進行各五次的正式訪談，每次訪談約90分鐘。同時，研究者以觀察者之參與角色，針對研究對象所實施之親師活動的情形進行觀察(各三次)，並配合蒐集關於研究對象實施親職教育的相關文件(包含親師聯絡簿、通知單、親子橋、評量表、和幼兒園網路資源等)。針對資料進行編碼、譯碼後歸納出次主題、在次主題間在歸納出主題並分析出研究結果。此外，邀請研究參與者稽核資料的事實性與檢証分析的可靠性，並嚴守以理論與文獻的論證觀點為主，擺脫研究者主觀的偏見、增加研究結果的中立性。

肆、研究發現與討論

本研究歸納分析研究資料，發現資深教師親職教育的專業知能發展主要隨著任教年資，產生不同階段的心理特質、教學態度、與教學表現等特徵。因此本研究以階段論來論述本研究之發現，將幼稚園資深教師的親職教育知能發展歷程分為：「摸索階段」、「轉折階段」、及「精熟階段」三個階段。因為研究對象個人親職教育知能發展速度不一，且本研究是依據幼稚園資深教師在各個階段所呈現的親職教育知能的特徵作為劃分知能發展的分期，而不是以通論性且固定的教學年資做為資深幼教師教育知能轉變的界定。根據研究的分析，五位教師的親職教育知識是在一個彈性的年資範圍中呈現其三階段之發展歷程(見圖2)，各階段具有不同之心理特質、教學理念、與教學表現等三面向之特質(見表2)，以下分別詳述之。

時間(年)	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
摸索階段										
轉折階段										
精熟階段										

圖2 三階段年資分布示意圖

表2 三階段專業知識發展特質內涵

階 段	心理特質	教學理念	教學表現
摸索階段	1. 從職前教育中奠定理論的基礎 2. 雖害怕面對家長，但透過家長的肯定逐漸建立自信	在理論與實務的衝擊中求發展	1. 遵照園方規定辦理以免出錯 2. 自己不斷嘗試與摸索 3. 雖害怕面對家長，但透過家長的肯定逐漸建立自信
轉折階段	為人父母的角色轉變，讓教師省思親職教育需更貼近父母的需求	1. 為人父母的角色轉變，讓教師省思親職教育需更貼近父母的需求 2. 教學與行政經驗的累積，促使教師開闢更多元化的親師溝通	1. 持續學習、修正，以增進自己的親職教育知能 2. 教學與行政經驗的累積，促使教師開闢更多元化的親師溝通
精熟階段	根據經驗的累積，形塑自己的親師溝通模式	掌握多元管道，尋求更多的親職教育資源	1. 根據經驗的累積，形塑自己的親師溝通模式 2. 掌握多元管道，尋求更多的親職教育資源 3. 運用不同策略拓展親職教育

一、摸索階段

幼稚園資深教師回顧此階段在親職教育的知能發展上，因為剛接觸新的工作環境，對於環境需要適應以及調適自己的角色，以下五種現象

(分類於表2之心理特質、教學理念、教學表現三面向之特質)之研究發現如下。

(一) 從職前教育中奠定理論的基礎

在訪談中，資深幼教師認為職前所受的專業訓練奠定了他們在教育上的專業基礎，但是在當初任老師的時候，會先以學校所受到的理論作為教學的標準，認為書裡面所傳達的理論是唯一的正確的，雖然在把理論運用到實務上，但幫助似乎不大，但是資深幼教師仍強調職前的教育基礎，尤其是受個人經驗強化過的概念會影響進入職場的做法。

在學校學的親職教育都是基本的…重要的是自己在職場上怎麼運用，基礎的奠定是很重要的，就是你的概念還有基本的認知會影響你進入現場的做法。(0213訪C)

我們那時候上了很多親職教育的理論，像行為理論，要增強或處罰啊！還有生態系統論啊！強調孩子的發展會受家庭、社區、社會等因素影響啊！這些理論都差不多在強調親職教育很重要。(0213訪D)

很多理論都有共通性，也有不同的地方，但是大部分的親職教育理論都是強調家庭教育很重要，所以親師溝通也很重要…。我並沒有特別贊同或運用哪種理論，是融會貫通在運用到教學中吧。(0415訪B)

甚至我覺得那時候學一學也只是一些基本概念而已，你真正實際到職場的時候，其實你還是會慌，所以其實你也是要在重新再一次。不過其實也是有一些基礎印象啦！(0326訪A)

由以上之語錄可發現，資深幼教師肯定職前教育所奠定的基礎教育概念，而且認為職前所奠定的概念會帶入到職場當中。而且實習時所受到的訓練，更會影響他們在職場上的親職教育知

能。研究結果呼應李佩純(2004)的研究：教師在求學時期，從課程學到的教育理念影響其教師初任教學時的方法與策略。另外，研究結果也呼應陳國泰(2003)的研究：初任教師擁有受其職前教育影響而形成的教學意向。此外，個案教師們似乎並無特別傾向哪一種親職教育之理論應用，他們在意的是親職教育諸多理論的共同點是在強調早期教育與家庭教育的重要性，並省思如何融合這些理論、應用在教學現場。

(二) 在理論與實務的衝擊中求發展

研究對象表示在身為初任老師的過程中，因為他們以理論為主要依據，因此他們面臨到許多理論與實務上的衝擊。在訪談中資深幼教師對於理論的運用有兩種聲音，一則是認為理論很有用，主要看人如何去運用；一則認為理論與實務難以結合，但仍肯定理論在親職教育上的幫助。C師和D師回首初任教師時所面臨的理論與實務的衝擊時的體驗：

其實理論是對的沒有錯，只是你在操作的時候，因為人是活的，所以就是像理論的基本精神是對的，可能你面對那麼多的孩子，你不能一套理論就套用在所有的孩子身上，就是說理論是對的，但是它有但書，就是什麼樣的孩子適合用什麼樣的方式來應對，那這個就是後面你自己要去體會。理論沒有錯啦，不是完全打翻它。(0213訪C)

可能我並不會覺得說就是它跟工作有什麼相關，因為那時候只是學生，沒有實務經驗，所以就祇是看看書而已。等你畢業之後，那種親職教育的理論的應用其實是很有限。反而是你工作幾年之後，再來回顧才知道說，我怎樣做才會更好。(0212訪D)

由上可知，兩位研究對象都認為理論與實務的連結是很重

要的；在親職教育的知能發展的摸索階段時，以理論為基礎的教學與實際教學後理論的驗證都能幫助教師親職教育知能的發展。誠如陳國泰(2003)所指出：教師的專業知能與能力之所以能夠發展，是在「理論」與「實際」所交織成的專業實際(professional practice)中逐步發展出來的；也就是說教師會藉著過去實際情境中所累積的經驗，以及參酌理論依據，逐漸統整其專業的發展。

另外研究發現，部分受訪的資深幼教師認為理論並不適用於現實的教學情境當中，實際與家長的互動方面仍需要靠自己經驗的累積來處理。他們提到：

…可是我覺得理論跟實際上還是差很多耶！剛畢業的那時候，覺得跟課本上所學的，真的差很多。有些是有用，不過實際上運用在不同人上面，還是不一定有效…有些是有用，不過實際上運用在不同人上面，還是不一定有效。(0317訪B)

以前在學校有學親職教育，不過講一句實在的，都差不多了，因為我覺得那個真的很理論，那我覺得家長和小孩子發生的問題，真的是書裡面沒有說百分之百會出現的。(0326訪A)

老師在上課的方式，就是比較理論，實際上也沒有什麼多大的幫助。理論跟實際上也是有差距，我覺得教授就是都是從書面上講，可能沒有像我們這樣實際上的跟家長互動。(0207訪E)

以上三位教師皆傾向認為在摸索期的階段，理論是不切實際的，不能解決實務上的問題，因而產生了很多的實務的困惑與親職教育施行上的困難。這與許多國內外的實徵研究(陳裴卿、陳曉麗，2001；Gordon & Maxey, 2000; Mohr & Townsend, 2001)所發現的情形一樣：大多數的初任教師有現實震撼(reality shock)的情形產

生，這樣理論與實務的落差感與理想和現實的拉鋸也是迫使初任教師知能發展的主要因素。

(三) 遵照園方規定辦理以免出錯

除了運用職前所學的基礎親職教育概念之外，資深幼教師認為在摸索期的階段在實施親職教育時多缺乏信心，對於親職教育的實施多採取遵照學校的規定來與家長溝通，少有自己特別的做法。他們認為這樣的方式可以避免親師溝通出錯。

…要配合學校，像學校有他的一個方針。因為每一家幼稚園他的要求不一樣，比如說我們學校對學習的認知，就可能中班怎麼排，大班要教到哪個部分，那這個就是你可以跟家長溝通的一個部分。那別的學校的認知安排可能就是跟我們不一樣，所以你如果轉到別的學校，這個溝通的部分可能就不同了。(0326訪A)

…就是配合學校的規定，像我們有辦教學觀摩的活動，因為是在晚上，所以我們會留小朋友下來用餐，然後觀摩之後，老師和家長會有半個小時的溝通，可是當天可能無法每個家長都聊的很深入，因為來的人比較多。(0317訪B)

受訪的老師們多表示親職教育是他們在初任教師時最感困難的專業部分，也是最迫切需要專業成長的部分。事實上，在研究中也發現教師在不同時期的知能發展確實呈現不同的情形。這也呼應了廖介淇(2005)的研究：不同任教年資的國小教師，在推動親職教育實施現況的看法上呈現顯著差異。

(四) 自己不斷嘗試與摸索

當新手老師剛接一個班級，老師們反應其實都是會很害怕的，而且不知道該如何跟家長溝通。江麗莉、鐘梅菁(1997)的研究報告指出幼稚園初任教師的困擾問題之一就是與家長的管教方法

不同。由張宜芳(2003)整理歸納的國內外初任教師的教學困擾可以發現，大部分的初任教師對於親師溝通方面都感到困擾。陳淑美(2005)的研究也指出教師在職進修也最需要親職教育相關課程的研習。不過訪談中，老師提到說他都是先從自己比較熟悉的部分來跟家長作為初次的溝通，然後在慢慢增加自己跟家長溝通的能力。本研究受訪老師們提到初任教師時推動親職教育的做法：

我會覺得剛開始不知道怎麼溝通，那我就是會先從比較好聊的家長開始多聊，然後就會慢慢增加自己的經驗，然後再去聊一些難聊的家長。…剛開始溝通也是都氣氛很冷，但是我覺得就是剛開始要多微笑，展現你的親切度，家長比較會慢慢融入你的範圍裡面。…我覺得慢慢的你會走出自己的特色，因為每個家長特質都不一樣。(0317訪B)

資深幼教師提到在剛開始與家長溝通的時候，可以先從比較容易溝通的家長著手，慢慢建立起自己的自信心，而且親切的態度是很必要的，適時的微笑可以幫助老師去親近家長。老師提到剛開始與家長溝通時，會急於把自己想要講的事情都交代給家長，但是卻忽略的家長的想法，但是漸漸透過摸索與經驗的累積，會注意到家長的反應，A師提到：

一年就是針對小朋友發生一些事情就做一些報告，比較沒辦法去聽家長說，可能就是急於將我處理好的事情的過程跟家長說，…然後你會覺得說理論說些什麼，我就是應該這樣做，慢慢的到後面你就會發現跟家長慢慢磨合，然後經驗也融入進來的時候，你其實應該聽家長說。(0326訪A)

此外，有的老師還提到，在剛接任新班級時，由於還要面臨招生的問題，所以對於親職教育方面是在解決招生問題時，順道與家長進行溝通：

剛進來當然是什麼都不懂啊！剛進來的時候是招生的問題，因為你都沒學生怎麼去做親職教育。…當然跟家長招生的時候，一定把一些教學理念跟家長溝通，總不能跟他說你來我們這裡唸，要講我們的優點…當然也是要跟家長互動，就是我們有設立學校，所以請他們來唸。(0207訪E)

另外亦有老師提到，在初任教師時，園長與同事所給予的協助也是能幫助他在親職教育方面的成長。謝宜君(2001)就從文獻中歸納出教師在解決困境時會尋求他們的協助，包含榜樣的學習及同儕的鼓勵。在本研究中，C教師也認為可以透過園長與同事的經驗來調整自己的溝通技巧，慢慢去掌握與家長之間的關係，她提到：

大部分是家長不認識你這個老師，對你有所質疑的時候，會比較洩氣，所以同事或是園長主任之間都很重要，他們會給你一些意見，因為他畢竟經驗比較豐富了…他會給你一些建議，所以你要慢慢調整你的心態，…那個家長要如何應對？就是要投其所好。就是要去拿捏你跟家長的關係。(0213訪C)

再者，老師也提到園長在會議上會請大家一起討論面對家長的問題，甚至請老師來分享他的成功經驗，讓老師們可以互相學習，受訪老師在訪談中舉例說明：

像園長會在會議上說，可能有的阿媽很難搞的，突然他很信任這個老師，那你是怎麼做的？他就會做個分享，那麼我們就會從他的分享裡面，聽到他的一些方法，然後用來運用在難搞的家長上面，可以試看看啦。(0317訪B)

再者，同事間的交流也是一個新手老師增進親職教育知能很重要的管道，透過同事的經驗、協助與討論，可以幫助新手老師

透過觀摩、學習，而逐漸在親職教育上面能上手，老師提到：

遇到一個很棘手的問題，不知道該怎麼辦？那我就是會去請教其他老師。…有同事的協助是很大的。比如說他處理過的經驗，還不錯的話，我們可以試著去用他的方法。其實有時候真的會遇到一些瓶頸，所以我覺得同事間的經驗交流也是蠻不錯的。(0326訪A)

(五) 雖害怕面對家長，但透過家長的肯定逐漸建立自信

C師提到「我當年當新手的時候，其實也是怕怕的，因為那時候很年輕，家長都是比我年紀大的，他會覺得我們很年輕又沒有帶過小孩，所以家長會覺得我們是菜鳥老師，所以也就不會那麼信任。」(0317訪C)所以會覺得跟家長的溝通缺乏信心，但是當能力逐漸受到家長的肯定，「他一再的跟我說，雖然我是一位菜鳥老師，但是我可以辦的到，我可以做的很好，然後那家長就非常的信任我」(0317訪C)，自己也逐漸建立起自信心，逐漸展現自己的專業。教師們表示藉由家長的肯定，逐漸肯定自己的能力，也能越做越順手。

…我對那個家長的印象非常深刻，他還那麼看重這樣一位菜鳥老師，讓我覺得非常有信心，既然他那麼看重我，讓我做起事情也比較有勁。(0212訪D)

我剛開始的時候應對家長也是怕怕的，可是我覺得說要相信自己，你是專業的，家長是非專業的，然後就出自於自己的自信心，然後就給他做下去阿！(0317訪B)

事實上，幼教師多認為只要老師用心對待孩子，家長還是可以看的到老師的用心的，而且透過家長的回饋，可以讓老師更有信心去與家長做互動，如一位受訪老師就提到：

就是不曉得要跟家長講什麼，可能只是說一下他今天有跌

倒…的，其實你可以跟家長講這些，表示因為你在學校有觀察，有關心小孩子，家長也很高興。有時候你會跟家長講孩子的情形，那家長就會覺得這個老師蠻認真的。(0207訪E)

綜上所述，研究發現處於摸索階段的新手教師在親職教育知能的發展上，會透過職前的受教經驗以及主動尋求他人的協助來解決所面臨的親師溝通困擾。此外，家長的支持與鼓勵也讓老師能逐步建立推動親職教育的自信心。另外，由於是新手的關係，對於推動親職教育並不熟悉，所以在實施親職教育方面多遵循園方的規定，較少有自己的想法。

二、轉折階段

在歷經新手老師的摸索階段之後，資深幼教師在受訪中提到他們在親職教育最大的轉折點來自於自己為人父母之後的改變；由於之前新任教師時，年紀很輕，才二十歲左右，加上沒有育兒經驗，所以對於家長的要求都比較理想化，「像年輕的時候，就覺得事實上就是應該這樣阿，你怎麼做不到阿」(0326訪A)，總希望家長能配合老師的教學腳步，但是在成為父母之後，資深幼教師認為他們的轉變很大，「我覺得自己有婚姻狀況和有小孩之後在面對家長是有差別的，至少比較能夠將心比心，感同身受。」(0326訪A)教師們可以站在父母的角度為家長設想，也更體諒為人父母的辛苦。因此在親職教育的知能轉折上，比較會偏向以自己的經驗去同理父母的角色，也會比較著重幼兒的保育方面的知識，並且以自己育兒的經驗與家長一同分享。廖介淇(2005)研究也指出不同年齡、婚姻狀況、子女數的國小教師，在推動親職教育策略的看法呈現顯著差異。茲將本研究之教師在親職教育知能的轉折階段的特質分述如下：

(一) 為人父母的角色轉變，讓教師省思親職教育需更貼近父母的需求

A師提到當年年輕的時候，對於父母不能配合老師覺得很不能理解，因為他覺得就是這麼簡單的事情，為什麼家長不能配合呢？！不過為人父母之後，他才能將心比心，在對家長實施親職教育的態度上有很大的轉變，他提到：

…其實事實上有很多事情不是當事人他所能夠改變，或是能夠怎樣的，有時候孩子的發展也不是你這麼做那就一定會有那樣的表現，沒有必然性啦。所以我覺得結婚有小孩之後，可能會有多一點彈性和寬容。(0326訪A)

另外一位教師也舉例他所帶的實習老師與當年的他就很相似，新手老師比較不能站在家長的角度去同理，他舉例說明：

像帶實習老師，感覺上就是新手上任就是會比較理想化，會覺得他比較不能從家長的角度去了解、理解，甚至從家長的角度去同理、甚至去改變和同化那個家長…，我覺得慢慢年紀多了，社會歷練多了，就覺得比較不一樣，就是沒有像以前年輕的激進…。(0213訪C)

其他的老師也都認為結婚、生小孩之後，與家長的溝通會有很大的差異，而這個差異也是在於比較能獲取家長的認同感，較能站在家長的角度與家長溝通，B師對於為人父母之後的看法是：

我覺得生了小孩之後，在跟家長分享親職教育這方面是很有差的。因為你可以拿你自己小孩的案例出來講，而且家長真的會去挑有生過孩子的老師，通常來參觀的家長都會問說那個老師有沒有生過小孩，有沒有自己的小孩，尤其小幼班的很會挑…！(0317訪B)

(二) 教學與行政經驗的累積，促使教師開闢更多元化的親師溝通

幼教師在歷經幾年的工作經驗後，覺得隨著自己年紀的增長和工作經驗的累積，幫助他在實施親職教育上有許多的轉變。E師說：

一開始比較生澀，就是不敢跟家長講話，那後來就是年紀比較大了，臉皮比較厚了，會嘗試用不同的方法和家長溝通，寫聯絡簿不行，就打電話或家訪。(0207訪E)

另外，幼教師在職場的工作久了，邁入轉折期後，也會因為經歷行政職務而與家長的互動方式更為多元或密切而大大刺激了自己親職教育的知能發展。C教師就提到他在之前私立園所擔任主任時，由於與老師的角色不同，所以在面對家長的態度方面，就會有很大的轉變，他提到：

十年前我在私立學校當老師…後來六年半的時間我都是當主任，所以那種角色又不同。當然我們不能讓老師覺得委屈或是讓家長覺得委屈，所以我們中間要做一個協調者的角色，有時又要當傾聽者、或是主動溝通的人、其實在這個過程裡面，經驗的歷練是最重要的。(0213訪C)

D老師則提到他在行政職務的轉變，因為之前他只是班導師，D老師覺得自己比較沒有發揮的空間，「因為前六年是不同的園長，所以我覺得沒有發揮的地方，感覺都在原地踏步…」(0419訪D)，一直到最近兩年自己擔任園長一職，所以他在親職教育的實施上也有了發揮的空間，因此在親職教育的實施上有比較多的轉變，他提到：

我接任之後就又有所改變，我會看我們園所的狀況，然後參考一下別的園所的方式，然後再自己去變通，把計畫擬好，跟老師做互動、溝通。…因為我覺得都一直用同樣的方式做

下去，其實遲早會出問題。時代在進步阿…，所以我們也要進步。(0419訪D)

由上可知，在轉折期，受訪教師們累積自己職場的教學與行政經驗，企圖用不同的方式與管道在親師溝通中扮演不同的角色，在親職教育知能的發展上往前躍升了一大步。

(三) 持續學習、修正，以增進自己的親職教育知能

Henderson(2000)指出反思的教師是專家教師，他們能以無限多種的方式來展現其專業能力。歐用生(1996)也認為反省是教師專業發展與自我成長的核心，反省就是要以開放的心胸、負責任和全心全意的態度，對任何信念及實施結果做積極、持續和審慎的思考。受訪教師回顧自己在轉折期時，經常為了要增進自己在親職教育的知能，除了必須在職場中不斷的學習；且在每一次發生事情之後，都必須重新反省自己的行為，這樣才能不斷的進步。教師們對於持續學習和修正的親職教育知能的想法如下：

其實親職教育的理念轉變就是剛開始覺得是理論的部分比較沒用到，後來經過自己的磨練，而慢慢去摸索這一塊。(0212訪D)

老師很重要的是要在職場上過程中的不斷的學習，一直學一些新的東西進來，其實這跟老師的特質也是有關。就是每次發生事情的時候，你要去思考這樣做方法對不對，因為你不可能百分之百都是正確的，或者家長都是可以接受的，所以要在事情發生之後多反省。所以我覺得職前的學習也許只是一個奠定一些基礎吧!可是到職場上還是需要再成長的。(0326訪A)

C老師也分享處理孩子在學校受傷時與家長溝通的經驗：

在面對家長時，很多時候必須要放下身段，…雖然你是老

師，但是家長也是人，所以我們是求一個兩贏，就是家長贏，老師也贏，而不是爭誰對誰錯，然後就是說要學會婉轉，…口氣非常重要，我覺得這是一種訓練…要自己能夠放下身段去調整自己的包容力」。(0213訪C)

據此，研究者發現教師們認為要讓自己不斷有進步的空間，雖然不斷的參與研習進修是很重要的，但是老師本身想要進步的態度也是相當重要的；教師們在訪談中不斷強調要保持學習的動機，經常去接觸新的教育訊息，另外對於與家長之間的互動與一些衝突事件的處理之後，都必須做自我的反省，以累積實務經驗來幫助自己成長。此外，E老師表示依透過參加研習活動，除了可增廣自己在親職教育的知能，也可以持續的更新自己在親職教育的專業知識：

我們常常要去參加研習，我一年大概八九十個小時，暑假有很多活動，所以就會參加很多。…從研習中，可以學到更多更新的東西，也可以帶回來給家長。(0207訪E)

綜合上述，研究發現在轉折階段的資深幼教師，其親職教育知能的專業發展上的轉變情形因為人父母之後，親身生育小孩的過程，讓幼教師更能以同理父母角色的態度來與父母進行溝通；此外工作經驗的累積、年資的增長，以及行政職務上的學習，也是在轉折階段發展他們親職教育知能的重要來源之一。最後，資深幼教師認為透過多元的管道，不斷的學習新的訊息來更新自己的親職教育知能，並且強調要有專業自省的能力，才能不斷的增長親職教育知能。

三、精熟階段

在經過多年的教學經驗之後，精熟階段的資深幼教師在親職教育方

面已經建立有自己的一套溝通模式。他們透過經驗的累積以及專業知識的增長，在執行親職教育以及與家長溝通方面，資深幼教師都自認為已經較能上手；所以在此階段，他們除了運用自己已建立的獨特溝通模式之外，還不斷再尋求更新與進步。

(一) 根據經驗的累積，形塑自己的親師溝通模式

邁入成熟期的幼教師經過多年的經驗累積，他們發現在面對家長時已建立一套溝通處理的模式，例如五位教師在接新班級時，都會先詢問之前的帶班老師班上孩子與家長的特質：

比如說他是舊生，那換我帶了，那他對我來說就是新生，那我就是會請教之前的老師，他會知道小朋友和家長。…不過我覺得是參考啦！(0416訪A)

我在接新生的時候，我會先聽聽那個老師怎麼講，但是我不會全盤接受，我會自己觀察，因為別人有先入為主的觀念。

(0415訪C)

A教師還提到，透過之前帶班老師所傳達的訊息，可以讓自己面對家長時，有一個基礎的認識，但是也是不能有先入為主的觀念，只要交接的好的話，可以幫助老師在接待新生時，更了解應注意的細節，他舉例說明：

基本上你心裡會有一個底，但是面對家長的時候，我還是會重新開始，我不會先入為主，…很多細節都是要去顧及到。

(0416訪A)

綜上，研究者發現在成熟期的幼教師在新承接一個班級時，會詢問之前帶班老師的經驗，以了解全班幼兒及家長特質的概況，並做為自己帶班的參考，但是並不會將訊息照單全收，只是作為自己在了解幼兒與家長特質的一項參考資料。另外，成熟期的教師也會慢慢探索家長的個性，與家長一起彼此調整、磨合、

培養默契。

另外，朱珊妮(2002)研究指出親師的期望如同溝通的隱形指標，當期望一致時，彼此比較容易溝通。資深幼教師也提到，在新學期開始的時候，對於新班級的家長必須慢慢去探索家長的個性以及他對老師、孩子的要求。每一個家長都會有不同的個性，B師就表示「其實形形色色的家長都很多」(960324訪B)。經過一段時間的老師與家長彼此間探索個性之後，受訪教師們表示教能夠了解彼此溝通的方式以及需求。

我面對每一個家長，同樣的事情，我可能用不同的方法去解決。就是看家長的個性來解決。(0326訪A)

家長的想法是什麼？老師能配合的程度是如何，這些都是需要彼此溝通的，而這個磨合的過程是需要時間與耐心的，C老師舉例說明：

就是讓家長了解一下我本身的專業背景是怎樣，會讓家長有一個初步的了解。…剛開始老師和家長都會互相探索，老師探索家長的需求，家長探索老師的個性等等，兩個互相去配合。(0415訪C)

事實上，在親師溝通中，家長與教師對幼兒的看法和期望，常有所不同。王珮玲(1994)之研究就發現父母在家中所看到孩子的表現，和孩子在學校的表現並不一致。因此親師之間應該要多溝通與聯繫，才能更深入了解幼兒的行為。West(1998)研究也指出家長和教師彼此分享他們的期望是相當重要的，如果親師之間的期望較為類似，對於孩子的早期經驗是很有幫助的。在本研究之訪談中，幼教師也表示當自己教學年資越資深越重視親師之間彼此看法、期望、信念的交流，他們認為透過彼此想法的協調，才能互相配合。

(二) 掌握多元管道，尋求更多的親職教育資源

幼教師認為可以從書中去尋求更多的教育資源，否則只靠經驗的話，還是不足以應付現在資訊變遷快速的社會，B師強調自己假日會上書局或圖書館找一些較新的親職教育的資訊：「比如洪蘭出了一本『讓孩子的大腦動起來』，內容很簡單可以印給家長看，順便教育他們正確的觀念(0415訪B)」。A老師也提到他會利用書籍來增加自己在與家長溝通的新想法，他提到說：「跟家長在互動的時候發生一些狀況，比如說孩子有一些特殊的狀況，比如說他的認知、發展比較慢或怎麼樣(0326訪A)」，像這些超出他專業範圍的問題，他就會尋求網路資源，然後再與家長進行講解：

這個時候就是可以看一些網路文章，就是視需要而去找，針對需要的地方去加強，然後再回答家長。…那我們實在沒有辦法回答，因為那是專業人士需要做過評估才能回答的。
(0326訪A)

在觀察D老師與家長的互動中發現(0412觀D)，D老師會告知家長幼兒的發展狀況，他趁家長來接小孩的時候，耐心的向家長說明他這學期觀察到該名幼兒的語言狀況比起班上大部分的幼兒有落後的現象，家長也主動詢問老師相關的幼兒語言發展情形，A老師除了傳達家長兒童的正常發展狀況外，也建議家長可以帶幼兒去附近的醫院進行進一步的診斷。

另外，C師選擇再進修一個非幼教系的學位，因為他認為如果一直在幼教圈裡工作會無法成長，所以他選擇再度進修學位，而且培養自己的第二專長以增進自己在工作上的能力，他提到：

進入幼稚園工作，然後再來就是暑期去唸幼教系，…所以都是用在職進修，我自己是有調整時間，我是覺得只要你有那

個動力和想法，…像我的研究所就是唸暑假的…不過我覺得如果完全幼教那個範圍太窄了，所以我是考語教，因為我覺得現在語言是很重要的，你的思考邏輯和視野都會不同，所以應該要接觸不同的領域。(0213訪C)

綜合所有訪談中，研究者發現五位教師在成熟期時追求專業成長展現相當的熱忱，他們在尋求親職教育資源各有不同的方式，除了從書籍、網路資訊等管道來搜尋外，甚至會尋求在職進修的方式來增廣自己的教育視野。

(三) 運用不同策略拓展親職教育

研究發現成熟期的幼教師會從開始找尋新的方式來實行親職教育，例如E老師就提到他最近在推行親子共讀，因為他在幼教的雜誌上發現親子共讀的好處，所以他也希望能讓家長一同感受到，他提到：

我現在在推行親子閱讀，我不用用很大的力氣，我只要一張紙(學習單)給家長，…幼稚教育雜誌的幼教年刊，就是介紹芬蘭的親子閱讀，那我覺得很好，所以我就在上個學期開始推行。(0426訪E)

由於D老師這兩年兼任園長，在親職教育的實施上有發揮的空間，所以他在親職通訊的園訊上也做了改變，他提到：

現在的園訊都是彩色的，所以效果很好，家長的反應都很棒，…，所以大家都會找一些親職教育的短篇文章。我是覺得以前印那個黑白的，照片的效果顯示不出來，但是現在花一點錢，但是效果還蠻不錯的。(0212訪D)

此外還有老師利用網路所提供的部落格網頁，建立屬於他們班級的網站，讓家長可以透過電腦資訊隨時跟老師溝通，也可以讓家長從裡面獲取親職教育的資訊與孩子的活動內容。資深幼教

師提到網路的部落格是最近他才建立的，這種與家長進行親職教育的多元管道是很值得去嘗試的，他們對建立部落格的看法是：

後來我們是利用部落格的方式來呈現…大概兩週就會更新一次，然後他會放一些活動的照片還有親職教育的文章上去，然後家長也是會有回應。…現在的年齡層的家長都比較年輕，所以至少有一半的家長會上網去看我們的部落格。(0323訪A)

C老師也在他們班上的部落格跟家長分享教養文章，而且是以power point夾帶檔案的形式來展現教養文章，這種形式是很少出現在以往與家長在親職教育文章交流上的。以下是擷取其班級部落格的內容：

分享媽媽的教養經驗～很讚喔！

好的教養書與您分享<http://www.bookzone.com.tw/event/gf012/index.asp>

還有pps檔，提供您細細品味gf012.pps(960308網C)

Mertens 與Yarger(1981, 1988)的教師生涯發展理論提出八年以上教學經驗的資深教師，已經完全發展出某一個特別的專長，並對專業活動有不同的需求。

Fessler(1985)指出教師在能力建立階段時，教師會努力改善其教學技巧與能力，並尋求新的教學策略與教材教法。他們能接受新的教育觀念，也願意參加各種的教學研習會。相同地，本研究也發現邁入成熟期的教師在親職教育的知能上除了展現更強烈的自信與熱忱之外，在尋求相關的教育資源時也能朝向更不同的管道多方取經。另外，在親職教育的執行上，成熟期的老師也會運用更多元的策略來拓展親職教育，讓親職教育落實於幼兒教育中。因此教師親職教育知識之發展，是與教師生涯發展具有關聯性的。

伍、結論與建議

一、結論

- (一) 五名資深教師的親職教育知能的發展在具有個別差異的狀況下，在教學年資的彈性與相似的心理特質、教學理念、和教學表現的特徵下可分為摸索階段、轉折階段、與成熟階段。
- (二) 在摸索階段時，資深幼教師提到在初任老師之職，感受職前培育的親職教育知能理論與實務工作產生現實的衝擊，有的老師以為理論可以奠定教育基礎概念；然而面對實務的時候，仍舊是要以自己的經驗來適應與家長的溝通問題。因此，理論是幫助還是英雄無用武之地？！是本階段幼教師親職教育知能的發展的重點。
- (三) 在轉折階段中，幼教師為人母之後的角色轉變，自身的育兒經驗與為人母的責任與同理心，影響其實施親職教育的理念與做法。
- (四) 在成熟階段中，幼教師透過教學與行政經驗的累積，逐漸發展出自己與家長獨特的溝通模式。勇於與家長和同儕教師溝通和磨合彼此的親職教育的想法是最大的發展重點；新科技與相關資源的運用，也讓資深教師的親職教育專業知能不斷創新與成長。

二、建議

- (一) 對職前幼教老師的建議：為了縮短初任教師在親職教育發展歷程中的摸索期，及確保教師們能及早達到成熟階段；教師們在職前訓練中多了解與接觸幼稚園的實務親職工作，加強親職理論與實務的轉換能力。
- (二) 對在職幼教老師的建議：在職老師應多參與在職訓練與相關親職教育工作坊，不斷的更新自己在親職教育的知能。另外，教師需透過多元管道(如網路資訊、研習、報章雜誌等)，透過新的資訊創

立新的親職教育策略；與家長建立良好的互動關係，縮短與親師溝通之磨合期。

(三) 對幼稚園的建議：建立校內外教師成長團體，鼓勵資深教師帶領初任教師專業成長與相互學習。

(四) 對後續研究的建議：因本研究探討資深教師在親職教育的整體實施狀況，對於特殊事件的親師溝通衝突，較少深入研究，未來的研究建議可以針對特殊事件，進行更深層的探究，或者針對學前階段不同家庭型態的親職教育。

陸、參考文獻

一、中文部分

- 王文科、林家宇(1995)。資深優良特殊教育教師之生涯歷程、人格特質極其相關因素之研究。**教育研究資訊**，3(4)，1-15。
- 王珮玲(1994)。父母教師知覺之幼兒氣質與父母教養方式關係之探討。**台北市立師範學院學報**，25，317-342。
- 朱珊妮(2002)。一個幼稚園班級中親師溝通的探討。國立新竹師範學院幼兒教育研究所碩士論文，未出版，新竹。
- 江麗莉、鍾梅菁(1997)。幼稚園初任教師困擾問題之研究。**新竹師院學報**，10，411-447。
- 李佩純(2004)。一位初任教師在幼稚園實施全語言教育的歷程。國立台北師範學院幼兒教育研究所碩士論文，未出版，台北。
- 吳翠倩(2005)。高雄市幼稚園學童父親參與親職教育需求與參與意願之研究。國立高雄師範大學教育研究所碩士論文，未出版，高雄。
- 林育璋(1996)。幼教教師的專業成長歷程。**國立台北師範學院學報**，9，803-832。

- 林家興(1997)。**親職教育的原理與實務**。台北：心理。
- 袁麗珠(1993)。**幼兒園教師面臨的倫理兩難問題之研究**。國立台灣師範大學家政教育研究所博士論文，未出版，台北。
- 徐貴蓮(1993)。**台北市幼兒父母對親職教育需求之研究**。國立台灣師範大學社會教育研究所碩士論文，未出版，台北。
- 黃迺毓(1994)。**談親職教育**。論文發表於縱談幼教十年專輯—回顧與展望研討會。
- 黃迺毓(1999)。**親職教育**。論文發表於台北市立師範學院幼兒教育的昨日、今日與明日研討會。
- 黃德祥(2006)。**親職教育理論與應用**。台北：偉華。
- 張宜芳(2003)。**二位國小初任教師的個案研究**。屏東師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，屏東。
- 陳琦瑋(2002)。**幼教工作者的親職教育知能**。台灣師範大學家政教育研究所碩士論文，未出版，台北。
- 陳淑美(2005)。**新竹市幼稚園教師在職進修需求之調查研究**。朝陽科技大學幼兒保育系碩士論文，未出版，台中。
- 陳裴卿、陳曉麗(2001)。**實習老師的真實震撼經驗—第一季分析**。**教育研究資訊**，9(2)，107-124。
- 陳國泰(2003)。**初任幼兒教師實際知識的發展之個案研究**。**花蓮師院學報**，16，299-324。
- 陳曉蕙、蔣碧君(2000)。**家庭系統理論及其在親職教育的應用**。**輔導園地**，6，39-46。
- 楊瑛慧(2006)。**父母教養態度對幼兒解決問題能力之影響研究**。市立台北教育大學國民教育研究所碩士論文，未出版，台北。
- 蔡培村(1995)。**國民中學教師生涯能力發展之研究**。國立高雄師範大學碩士論文，未出版，高雄。

- 蔡瓊婷(1993)。國民小學親師衝突之研究。屏東師範學院國民教育研究所博士論文，未出版，屏東。
- 蔡美娟、黃世傑、王國華(2000)。國中資深與初任生物教師運用生活事例於教學之個案比較。科學教育(彰化師大)，10，297-313。
- 潘慧玲(2004)。教育論文格式。台北：雙葉。
- 歐用生(1996)。教師專業成長。台北：師大書苑。
- 廖介淇(2005)。高雄縣市國民小學親職教育實施現況及其可行策略之研究。國立高雄師範大學教育研究所碩士論文，未出版，高雄。
- 劉金蘭(2004)。台中市托兒所幼生父母教養取向、參與親職教育與親職教育安排期望相關性之研究。中國文化大學青少年兒童福利研究所碩士論文，未出版，台北。
- 謝宜君(2001)。尋找一個出口：幼教師自我突破工作困境之機制。國立花蓮師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，花蓮。

二、外文部分

- Bandura, A.(1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bartle, S. E.(1996). Family of origin and interpersonal contributions to the interdependence of dating partners' trust. *Personal Relationships*, 3, 197-209.
- Berliner, D. C.(1986). In pursuit of the expert pedagogue. *Educational Researcher*, 5(7), 5-13.
- Bertalanffy, L. von(1973). *General system theory: Foundations, development, applications*. New York: George Braziller.
- Bronfenbrenner, U.(1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

- Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A.(1998). The ecology of developmental processes. In R. M. Lerner(Ed.), *Handbook of child psychology: Theoretical models of human development*(5th ed.), Vol. 1, pp. 993-1028. New York: Wiley.
- Creswell, J. W.(1998). *Qualitative inquiry and research design: choosing among five traditions*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Dawn M., & Jennifer A.(2008). *Examining American Indian perspectives in the central region on parent involvement in children's education*.(Eric Document Reproduction Service No. ED502499).
- Dreikurs, R., Grunwald, B. B., & Pepper, F. C.(1998). *Maintaining sanity in the classroom: Classroom management techniques*. New York: Harper & Row.
- Epstein, J. L.(2005). Links in a professional development chain: Pre-service and in-service education for effective programs of school, family, and community partnerships. *The New Educator*, 1(2), 124-141.
- Feiman-Nemser, S.(1983). Learning to teach. In L. S. Shulman & G. Sykes(Eds.), *Handbook of teaching and policy*, pp. 150-170, New York: Longman.
- Fessler, R.(1985). A model for teacher professional growth and development. In P. J. Burke & R. G. Aeideman(Eds.), *Career-long teacher education*(pp. 181-193). Springfield, IL: Charles C. Thomas.
- Fessler, R.(1992). The teacher career cycle. In R. Fessler & J. C. Christensen(Eds.), *The teacher career cycle: Understanding and guiding the professional development of teachers*. Boston: Allyn & Baon.
- Forlin, C., & Hopewell, T.(2006). Inclusion – the heart of the matter: Trainee teachers' perceptions of a parent's journey. *British Journal of Special*

- Education*, 33(2), 55-61.
- Fuller, F.(1969). Concerns of teachers: A developmental conceptualization. *American Educational Research Journal*, 6(4), 207-226.
- Goldenberg, I., & Goldenberg, H.(1996). *Family therapy: An overview*. New York: Wadsworth Publishing Company.
- Gordon, S. P., & Maxey, S.(2000). *How to help beginning teachers succeed*.(ERIC Document Reproduction Service NO. ED 447101).
- Henderson, J. G.(2000). *Reflective teaching: Becoming an inquiring educator*. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.
- Huitt, W., & Hummel, J.(2006). *An overview of the behavioral perspective. Educational Psychology Interactive*. Valdosta, GA: Valdosta State University.
- Kagan, D. M.(1992). Implications of research on teacher belief. *Educational Psychologist*, 26, 65-90.
- Katz, L.(1972). Developmental stages of preschool teachers. *The Elementary School Journal*, 73(1), 50-54.
- Lisa E., & Elizabeth J.(2009). *Gravitating toward science: Parent-child interactions at a gravitational-wave observatory*. Retrieved on November 12, 2009, from <http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal>.
- Loftus, E. F.(1993a). Desperately seeking memories of the first few years of childhood: The reality of early memories. *Journal of Experimental Psychology: General*, 122, 274-277.
- Mertens, S., & Yarger, S. J.(1981). *Teacher centers in actions*. Syracuse. New York: Syracuse University, Syracuse Area Teacher Center.
- Mertens, S., & Yarger, S. J.(1988). *Teaching as a profession: Leadership*,

- empowerment, and involvement. *Journal of Teacher Education*, 39(1), 32-37.
- Mohr, D. J., & Townsend, S. J.(2001). *In the beginning: New physical education teachers' quest for success*.(ERIC Document Reproduction Service NO. EJ 630331).
- National Board for Professional Teaching Standards(2010). *Parents and community*. Retrieved on March 5, 2009 from http://www.nbpts.org/get_involved/parents_community.
- Powell, D. R.(1989). *Families and early childhood programs*. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.
- Puckett, M. B., & Diffily, D.(2004). *Teaching young children: An introduction to the early childhood profession*. Albany, NY: Delmar.
- Rand, N., & Torok, M.(1997). *Questions for Freud: The secret history of psychoanalysis*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Reynold, C. R., Gut Kin, T. B., Elliott, S. N., & Witt, J. C.(1984). *School psychology: Essentials of theory and practice*. New York: John Willey & Sons.
- West, A., Noden, P., Edge, A., & David, M.(1998) Parental involvement in education in and out of school. *British Educational Research Journal*, 24(4), 461-484.
- Yarger, S. J., & Mertens, S. K.(1980). Testing the waters of school-based teacher education. In Carigan, D. C. & Howey, K. R.(Eds.), *Concepts to guide the education of experienced teachers*. Reston, VA: Council for Exceptional Children.

教育學誌 第二十四期

2010年11月，頁41～72

玩耍？霸凌？ 國小高年級男童性霸凌者經驗之探究

張榮顯

高雄市右昌國小教師

楊幸真

樹德科技大學人類性學所副教授

摘 要

本研究以性別觀點、透過質性研究，探究國小高年級男童性霸凌者與被霸凌者間的權力關係與權力運作，以及性霸凌經驗與陽剛特質建構之關連，希冀對於包裹在遊戲玩鬧中的性霸凌行為有更深刻的體認，正視小學校園中的性霸凌問題，將性別平等教育的關懷延伸進入此一常見的實務問題。本研究主要研究發現有二：1)性霸凌者與被霸凌者之間的權力不均等，性霸凌男童透過體型、年級與力量上的優勢欺凌被霸凌者；性霸凌男童與其欺凌者間存在支配從屬的權力不對等關係，而權力的濫用與依附也使被霸凌者由忠實的霸凌追隨者變成性霸凌者。2)陽剛特質的建構影響男童性霸凌經驗，這些男童為維持與發展霸權陽剛特質，藉由性霸凌行為取得控制與支配權且建立在同儕間的地位，以符應霸權陽剛特質的論述與實踐。

關鍵詞：國小高年級男童、性霸凌、陽剛特質、權力關係

To Play or to Bully—A Study into the Experience of Sexual Bullying among Senior Students at Elementary School in Taiwan

Jung-Hsien Chang

Elementary School Teacher, Youchang Elementary School

Hsing-Chen Yang

Associate Professor, Graduate School of Human Sexuality,
Shu-Te University

Abstract

This study explores the power relation and power executing between sexual bullying doers and their takers of senior male student at elementary school and the relation between sexual bullying experience and masculinity in the perspective of gender and qualitative research method. This study hopes to provide deeper understanding of sexual bullying hiding in the normal games, pushes people paying more attentions to the sexual bullying problems in elementary schools, promoting this common practical problem to be taken care in the gender equality education. There are two main findings in the study. First, the power between the doer and taker of sexual bullying is unequal. The superior condition of body, grade and physical strength make some boys became bullies. They are in unequal dominant subordinate relation. The abuse and dependence of power makes some sexual bullying takers become loyal followers and finally sexual bullies. Second, masculinity do influence sexual bullying experiences of these boy. In order to maintain and develop masculinity,

sexual bullying is a way to acquire power of control and dominate to establish the position in the peer group, in keeping with hegemonic discourse and practice of masculinity

Keywords: senior male students at elementary school, sexual bullying, masculinity, power relation

壹、緒論

校園霸凌行為，早在1850年時，《湯姆就學記》(Tom Brown's Schooldays)這本書中就已記載這個伴隨著學校存在、並且在校園中普遍發生的問題與現象(洪福源，2003：88)。1972年，瑞典醫生Heinemann最早對於因種族問題引起的學童霸凌問題做調查，繼Heinemann之後，1980年初期挪威學者Olweus也開始有系統且長期的研究，並有著越的研究成果(Rivers, Duncan & Besag, 2007)。在Olweus(1987, 1993, 1999a, 1999b)之後，歐洲、美洲、亞洲，澳洲等地區19個國家的研究者陸續加入霸凌議題的研究行列。校園霸凌議題在九十年代後期，成為全球共同關注的課題(闖慧英，2004)。

在國內，「霸凌」(bullying)這個名詞最早是由兒童福利聯盟基金會於2004年提出，然而游美惠(2007)的研究指出，國內有關霸凌主題的學術研究相當的少，這些少量文獻又幾乎是未出版的學位論文，而少數幾篇論述型的短文或專題報導都較傾向從人格特質與心理因素來剖析問題，較少從性別觀點切入分析，就近幾年推動的性別平等教育而言仍有努力的空間。就研究者的觀察與了解，小學校園中確實存在著霸凌問題，只是有的輕微，有的嚴重。在校園中，嚴重的霸凌行為，老師、家長們絕對會立即介入處理，然而有些看似輕微的霸凌事件，如說黃色笑話、叫人「娘娘腔」、「男人婆」等，師長們可能會以孩子間的玩鬧來看待或是霸凌者也會以「沒有啊，我是在和他玩！」來回應，而錯失了第一時間的處理時效，因此教育工作者對於霸凌行為的重視，有其必要性，特別是包裹在遊戲玩鬧中的性霸凌(sexual bullying)行為。

此外，多數學者指出，校園霸凌與性別特質的養成有關(如：游美惠，2007；畢恆達、洪文龍，2006；蘇芊玲、蕭昭君主編，2006；Connell, 2000；Duncan, 1999；Mac an Ghail, 1994；Pascoe, 2007)，2000年

發生在屏東高樹國中葉永鈺事件，即是一個明例。Duncan(1999)認為，就讀於小學的個體，已於正式的學校教育過程內被徹底地性別化，若是能從性別的觀點來探討霸凌的相關議題，將會更有意義。性霸凌現象是校園中著實存在的問題，而研究者回顧國內霸凌議題文獻發現，不僅具有性別觀點的霸凌研究有待累積，有關性霸凌的研究尚付之缺如。基於此，本研究希冀透過性別觀點來探討國小高年級男童性霸凌者的經驗，正視小學校園中的性霸凌問題，將性別平等教育與友善校園的關懷延伸進入此一教育現場常見的實務問題。本研究欲探討問題有二：1)了解國小高年級男童性霸凌者與被霸凌者之間的權力關係如何運作？2)探討國小高年級男童性霸凌經驗與陽剛特質建構之關連為何？

貳、文獻探討

一、霸凌的定義及形式

(一) 霸凌與霸凌行為的多種形式

根據Olweus(1993)的定義，霸凌是：「一個學生，當他/她被另一個學生或更多的學生以負向行為重複、長期的對待，即稱之為受到霸凌或受欺凌」(9)。Olweus指出，所謂負向行為包括口語與肢體的，前者如威脅恐嚇、嘲弄、取笑、取綽號等，後者如打、推、踢、掐(擰)等。Rigby(1996：15)則提出：「霸凌是一個人或是一群人，對於較弱勢者進行心理或身體上的反覆(重複)壓迫」，他將霸凌行為區分為肢體、非肢體、口語與非口語的霸凌，而每一類又可分為直接與間接形式。Stephens與Hallas(2006)認為當某人不公平(不對等)的使用他/她的身形尺寸或力量，來讓其他較為軟弱的人感到恐懼或是受到傷害，這就是霸凌。

上述定義皆涉及霸凌者與被霸凌對象間的權力不均，換言

之，權力不均分辨霸凌行為的一大特徵。Zarzour以「恃強凌弱」，來說明這種權力不均的欺凌表現，即「其中一方佔優勢的情況之下不斷的蓄意羞辱無助的受害者」(柯清心譯，1995：14)。Smith與Sharp(1994：2)強調，霸凌是一種有系統的權力濫用。而權力不對等或濫用，可以是體型上，力量上，或者是性別上，若是以這些定義去檢視小學校園課中學童的互動情形，我們不難發現，很多看似平常的舉動，其實都有可能是霸凌行為，如身形強壯的學生欺負弱小的同學、辱罵陰柔特質男同學為「娘娘腔」或「同性戀」等。

(二) 霸凌與性霸凌的區辨

霸凌是一種惡意、長時間且重複的負面欺凌行為，彼此之間是權力不對等的，霸凌形式包括直接或間接的，而呈現方式有肢體、口語以及關係(如社交)上的。在這些霸凌行為中，只要是涉及與性有關的事件，就可以稱它為性霸凌。Smith認為性霸凌的特徵有：辱罵不雅的綽號，對於外表、吸引力及青春期身體變化的批評與注視，不適當和未經允許的碰觸、性影射，陳述色情資料與在公共牆壁上塗寫有關性的不雅內容，以及程度最嚴重的性攻擊或性侵害(引自White, 2005)。Duncan(1999)認為在校園內的性/別衝突形式有：以性徵取綽號和口語凌虐、貶損性的展演、對於身體的取笑，評論性行為、散播謠言、具有攻擊的觀點、恐嚇行為、不該有的碰觸與對身體的突擊，而「恐懼同性戀」的霸凌亦是性霸凌的一種形式。Rivers、Duncan和Besag(2007)提出，性霸凌的形式多樣化，並不是只有明顯的不恰當碰觸或是粗俗的評論。在年輕同儕侵犯性的競爭中，他們習慣以性或是性別語言去攻擊他人，為了取得有利的狀況並達到目標，大部分使人痛苦的武器將被有效使用，而像這樣的武器通常根植於性慾特質。

基於上述，本研究對於性霸凌的定義是：長時間、惡意的對於他/她的身體部位或是性別傾向，以言語、關係(如社交)或是肢體上的霸凌方式來侵犯，且這當中有明顯的權力不均(含權力濫用)等現象。也就是說，在小學校園中所出現的罵髒話、開黃腔、罵人「娘娘腔」、「男人婆」或是脫褲子、抓生殖器官、千年殺¹與阿魯巴等行為，若屬於「長期的」、兩者之間是「權力不均」的，那麼該行為就是屬於性霸凌。

二、校園性霸凌及陽剛特質的追求

Connell(2000)指出，以性別面向來說，權力是婦女解放運動對於「父權」概念的中心。而女性主義或性別研究者意識到，父權的權力運作並不只是個別女性受到個別男性直接控制，而是透過國家體制或社會制度來施展其權力與權力作用。在男性支配、男性中心與認同男性的父權體制中，異性戀者擁有特權，尤其是異性戀男性因其生理性別的優勢而享有父權紅利(Connell, 2000；Johnson, 2005)。時間的持續性是對霸凌的認定條件之一，而霸凌的連續性與重覆性本質即來自於「系統性的權力濫用」(李淑菁，2010)，Duncan(1999)在*Sexual Bullying: Gender Conflict and Pupil Culture in Secondary school*一書中指出，在學校發現的「性化性別衝突」(sexualised gender conflict)，如性化的辱罵與口語虐待、與性相關的表演戲謔、不受歡迎的接觸與肢體攻擊等行為，是與社會文化對於性別歧視有關，不是學生的「個人問題」而已。

因而想要了解校園性霸凌發生的脈絡，我們可以從學校的性別體制(gender regime)(楊巧玲，2007；楊幸真，2010a, 2010b)以及學校作為一個

¹千年殺：以雙手併攏，伸出食指戳人屁股的動作，其來自於日本卡通「火影忍者」。許多觀看「火影忍者」的小朋友喜歡模仿片中人物這個動作，用以和同學嘻鬧或欺負同學

生產異性戀認同與異性戀陽剛特質場域來剖析。Epstenin和Johnson(1998)指出，校園中性意識的形塑主要來自於學校本身，學校所推動的是符合國家、社會文化的性論述與規範，特別是異性戀常規與性/別秩序(楊幸真，2009)。對年輕男孩而言，在校園生活之中所接觸到的性別秩序與論述，將會影響他們的性別實作與男子氣概的展現(楊幸真，2007)。例如，男孩從小即被教導，必須勇敢、堅強、會運動與不怕輸。在這種刻板模式教育下成長的男童，即便受到了挫折、打擊，仍然要強忍心中的悲傷，因為男孩子不應該掉眼淚。Kindlon 和Thompson稱這種引導男童脫離情感世界的過程為「男孩的錯誤情感教育」(吳書榆譯，2000：25)。而這錯誤的情感教育將迫使男童尋找另外的情緒出口，這時運動與霸凌可能會是男童的選擇方式。藉由運動，不僅能發洩過多的精力，心中情緒更能找到出口，而運動中追求勝利、你爭我搶的局面，是陽剛特質的最佳展現，更符合了社會期待。

除了運動之外，藉由霸凌女童或是具有女性特質的男童，也是追求男子氣概的另一種表現。在校園文化中，異性戀霸權毫無疑問的存在於所有的關係之中。Allan Johnson在其著作《性別打結》中提到，父權體制中理想的「陽剛男人性」與「陰柔女人性」根植於異性戀模型，並以「控制」為整個社會組成的核心原則。而「控制」與「恐懼」間的動態關係助長了競爭、侵略與壓迫。控制者為了追求控制感，將自己視為主體，並且將客體視為「低人一等」，來為自己的控制合理化。然而他們亦害怕、恐懼客體會反轉過來傷害自己或是奪走權力，因此更加施展控制來捍衛與鞏固自己的地位，於是就在「控制」與「恐懼」來來回回的迴路中，建構自己的陽剛特質(成令方、王秀雲、游美惠、邱大昕、吳嘉苓譯，2008)。對於年輕男孩而言，最普遍以及最強而有力的傷害就是被貼上「同性戀」的標籤(Rivers et al., 2007：61)，只要同儕中出現不符合此原則的同學，大家便將他視為「不正常」或「異類」，而多數男孩

為了強調自己的「正常性」，便開始戲弄、排擠這些具有陰柔特質的男童。Smith(2005)在探究同志學生的校園生活研究中發現，用以諷刺或辱罵同志的“Fag”一語和其意識型態，是一種社會組織的形式，透過語言再現的運作與相關行動(如言語的侮辱、嘲笑，關係上的排擠或肢體暴力對待)，歧視同志與規範男同志學生的性/別認同與情慾實作。因而Smith指出異性戀霸權使得fag成為被污名的他者，在增強異性戀霸權的日常生活殘酷行徑中，學校扮演了共謀的角色。而Kehily(2000)的研究也指出，男學生為了在同儕間建立地位、擁有特權或得到尊敬，他們會藉由展演異性戀陽剛特質來達到目的，如貶抑女生或嘲笑陰柔特質男生。

因而，對於具有陰柔特質男生的戲弄與排擠，經常是包裹在(性)遊戲與玩鬧之間(楊巧玲，2007；楊幸真，2010a, 2010b；楊嘉宏，2007；吳書榆譯，2000；Kehily, 2000)。在國小校園中，男童之間許多的性遊戲都與體型、力氣的表現有關，而這些性遊戲多數是由惡作劇開始，常見的有脫褲子、阿魯巴與千年殺等。郭怡伶(2005)的研究指出，阿魯巴中包含了階級差異、異性戀霸權、厭女與恐懼同性戀等意識型態，在男性同儕中它可以是殘酷的競爭文化，也可以是「兄弟情誼」的展現方式，更是展演霸權陽剛特質的有力方式，像是要在其他男性面前極力反抗陰柔特質。陳琇芳(2007)則指出，男童藉由模仿與實踐卡通人物中「千年殺」的性遊戲來習得性別操演，並藉由不攻擊生殖器官與排除女性和陌生人等來規避性騷擾責任，而由於男童之間的權力不均，致使男童在遭遇性霸凌時會採取沉默、共謀與運動競爭等對策來因應。

從小學男童之間風行的「千年殺」或是男性成長文化中的「阿魯巴」現象，我們可以看到許多相似之處，除了都是男性間特有的性遊戲之外，它們之間同時隱含了遊戲與報復的矛盾衝突。不論是歡愉、侮辱的阿魯巴或是遊戲、報復的千年殺，它們的玩法都取決於男童間的階級與權力差異。當男童意識到了彼此間的權力差距，那麼性遊戲便成為支

配階級做為報復、攻擊的手段與方法。就是因為這樣的競爭壓力，使得同儕之間彼此監督，並且對於不同團體的男童加以排擠。在這種情況之下，霸凌/性霸凌就容易發生。

叁、研究設計

本研究採用質性研究，資料收集的方式有參與觀察與深度訪談，除了訪問有性霸凌經驗的男童外，亦訪問男童的導師與同學，以求能夠蒐集到更為周全與豐富的資料。

一、研究對象

研究對象的招募，透過研究者的人際網絡與滾雪球方式，請熟識的教師與學生推薦符合本研究選樣標準的研究對象。研究對象的選定原則為：在班上過去或現在經常以言語、肢體或其他性霸凌方式欺負同學的國小高年級男童。本研究共徵得五位參與者，皆為同一所學校的五年級男生，他們的基本資料如表一所示。而為顧及研究倫理，本研究出現的人名或各項有關於受訪學童的資料，將以匿名或在不影響事實或事件討論下以模糊化或改寫方式處理。

表1 研究參與者基本資料表

班 級	化 名	性霸凌的行為表現	
		言語性霸凌	肢體性霸凌
5A	海綿寶寶	罵髒話	亂摸女同學
5B	魯 夫	罵髒話	抓生殖器官
5B	智 厚	罵髒話	阿魯巴、抓生殖器官
5C	賈 修	罵髒話、開黃腔	阿魯巴、抓生殖器官
5D	冰 火	罵髒話、開女生身體玩笑、罵人「娘娘腔」	

海綿寶寶，是由其班導師引介給研究者，老師說：「海綿寶寶雖然會被欺負，可是他也很會欺負別人。他會亂摸人，而且男、女生都摸；更喜歡在下課時追著女生跑，並做出要抱女生的動作出來，每次都被他氣得頭很痛！」班上同學因為海棉寶寶喜歡「追」女生，下課又大都圍繞在女生附近，所以男生、女生都喜歡叫他「娘娘腔」。海綿寶寶在一年級時，曾在下課時間被六年級大哥哥脫過褲子，也曾被現在同班的男同學將褲子拉下來。班上男生都不喜歡和海綿寶寶一起玩，因為他玩遊戲時都不遵守規則，而且只要玩輸了便會耍賴不認帳。在這樣的情況之下，下課期間的海綿寶寶遂轉而去追逐同班女同學，邊跑邊說：「我喜歡妳、我愛妳！」女同學越是被嚇得花容失色，海綿寶寶則越得意。他更在英文課時，用手偷摸座位旁的女生，他的理由是「因為好玩，而且很喜歡她！」

下課時間的魯夫總是很忙碌，不是在操場玩便是在廁所和人談判。有別於其他小學五年級的同學，魯夫的臉上除了稚氣之外，全身上下還多了份「江湖味」。魯夫受到爸爸的影響很大，爸爸告訴他，在學校若是被欺負了一定要講，爸爸會替他出頭。但是因為爸爸比較衝動，魯夫怕出事，所以在學校只要有事他都自己處理，而他處理的方式就是到廁所去談判。在下課時，常會有六年級學長或是五年級的別班同學對魯夫挑釁的說：「看啥小！」(台語)通常魯夫會回嘴：「不然你是要怎樣(台語)？」當對方說：「廁所喬！」(台語)時，大家就會到男廁去，接下來就是雙方用髒話互嗆，真正動手的次數並不多。矮小的魯夫雖然身高和六年級的比起來差了一大截，但他並不因此害怕，所以他的小跟班都認為他很行、很勇敢，自願跟在魯夫身邊。「鬼抓人」是下課時魯夫最喜歡和同學玩的遊戲，在大家同意的限制範圍內，由當「鬼」的同學去抓其他人，只要身體的任意部位被「鬼」碰觸到，便換人當鬼。這樣的遊戲需要追逐及閃躲技巧，魯夫與同學們也會不經意或是故意的抓對方的

生殖器。

智厚和魯夫是同班同學，他也是魯夫的跟班之一，兩人從幼稚園就認識了，所以感情深厚。智厚在中年級時都被同學賈修欺負，不是抓下體便是被阿魯巴。升上五年級後，智厚利用下課玩「鬼抓人」時也會去偷襲其他人的下體。智厚也喜歡罵髒話，他認為尤其是打架時罵髒話可以增加氣勢、「感覺就很強！」。若是有大人及老師在的地方，他會用「烤鴨、雞排、蓋營養！」來取代「靠腰、雞掰、幹你娘！」，智厚表示這樣別人就不知道他在罵髒話了。

賈修是智厚中年級的同學，藉著智厚對他的崇拜，賈修時常欺負智厚。最過份的一次是當著智厚喜歡的女同學面前，將智厚的褲子連內褲一起拉到膝蓋處。因為智厚很喜歡和賈修玩，也因此雖然被賈修欺負，他還是很少向老師及大人反映。賈修在班上喜歡開黃腔、說黃色笑話或是拿女同學的身體開玩笑，並喜歡在上課時發出A片中的曖昧呻吟聲，這些舉動都使得男同學捧腹大笑，卻令女同學們尷尬不已！

「床前明月光，地下鞋兩雙，一對狗男女，其中就有你。」這是下課時間從冰火教室中傳出來的罵人RAP，內容都是他隨性亂編的。圍觀的男生個個聽得開懷大笑，冰火還會利用上課時間，老師問問題的時候來觀察班上的女生是否長腋毛(因為學校的運動服袖子比較短，只要一舉手，腋下便可以看得一清二楚)，並將已長腋毛的女生記下來，在課堂上大肆宣揚，令女同學尷尬不已！冰火上課很愛搗蛋，有回自然課，老師請同學寫自然習作上的星座圖單元，不一會兒冰火座位附近的男生突然大笑了起來，引起一陣混亂。原來是冰火在星座圖旁邊，自己畫了一個很大的男性生殖器官，再寫上幾個大字「藍鳥座(懶叫：台語的陰莖發音)」，然後到處向同學炫耀。冰火在下課時間也喜歡作弄隔壁班的愛哭男生，他們總是稱呼他為「洋娃娃」或是「娘娘腔」，每次都故意將對方鬧哭，然後再笑他「怎麼這麼愛哭？」

二、觀察與訪談

(一) 參與觀察

藉由校園與教室觀察，可以了解研究參與者在課堂與老師、同學間的互動及其人際關係。進班觀察的課程多是藝術與人文課、英語課、健康課及語文課，這些課程屬於老師與學生及學生彼此間會有較多的互動，而不是單純的老師在台上講授、學生在座位聆聽的上課方式，因此有助於本研究資料之收集。研究者除了藉由進班觀察正式課程了解男童的行為脈絡外，也利用下課時間到操場或是這些男孩的班級附近，採取在遠處觀察他們活動的方式，以收集在下課時間或非正式課程中的學生互動資料。參與觀察的進行從2009年3月進行至2009年5月。

(二) 訪談

每位男孩的正式訪談次數為三次，每次訪談時間約為30至40分鐘。對於小學生的訪談，研究者認為每次的時間不宜過久，因為孩童的專注時間有限，訪談時間過長可能使他們不耐煩或反感，將使訪談效果大打折扣。正式訪談以半結構深度訪談為主，非正式訪談則是利用下課時間，以聊天方式來了解這些男童的想法與觀念。正式訪談地點的選擇皆在室內，因為如果在戶外進行訪談，參與者可能會因為有同學經過或是有人走動而不專心，進而影響訪談進行。經由參與者同意，所有正式訪談都有錄音，錄音內容待逐字稿整理完畢後即銷毀。

三、資料分析

資料分析是採取資料化約、資料展現與結論等步驟。在每次訪談之後，首先將資料編碼與進行資料逐字逐句分析。編碼的方式，以「訪

090629冰火2」為例，代表的是2009年6月29日冰火第二次訪談。待初步資料分析完後，即進行開放性譯碼與主題分析。在主題分析部份，先將資料轉化成概念，並在概念化的過程中，將之聚攏為範疇，並再聚以萃取、提鍊出主題與賦予意義。

肆、研究發現與討論

一、性霸凌者與被霸凌者之間的權力關係

霸凌關係存在著權力不均，性霸凌者與被霸凌者之間亦存在著支配從屬的權力關係，然而這權力關係並非全然的固定不變。

(一) 濫用性別、體型與年齡上的優勢與權力

霸凌事件的發生，除了必須是惡意、長期，其中最重要的一個因素即是雙方的權力不均等。這裡指的權力不均，是年齡、身型大小、力量與侵犯性等面向的不同。例如，冰火在下課時，會故意挑選跑步很慢的女同學，一把抓起鉛筆盒便往教室外面跑。這時女同學往往會馬上起身追出去。「然後如果有些人，會哭的人。阿我都故意讓她一快要哭，眼淚還沒有流出來就突然還她！就是會故意讓她已經快要哭出來，可是眼淚又還沒有流出來！就眼眶裡面都是眼淚這樣子！」(訪090629冰火2)冰火也會用台語調侃班上較瘦小的男同學「某某某(人名)，瘦到沒覽趴²，看到他會驚！」(訪090626冰火1)通常這時候對方會立刻追過來打他，但是因為跑不過冰火，所以也都拿他沒輒。賈修在下課時間，只要和智厚走在一起，看到低年級的學弟妹，便會對他/她罵髒話。或是用肩膀故意去撞他/她們。他說：「就用『幹您娘咧，看啥

²台語，陰囊與睪丸的總稱。

小？』、『靠腰』、『雞掰』、『幹您祖孃』這些髒話罵啊。看到他們被罵之後就趕快跑走，不敢反抗的樣子，感覺就很爽！」(訪090622賈修2)賈修指出，通常他都是和智厚在一起時才會做這些事，因為這樣可以壯膽。甚至於當他和智厚下課後在走廊上如果被別人撞到，不管對方是不是故意的，他們都會撞回去。不過並不是所有人他們都選擇撞回去，他們也會挑對象，如果發現對方是同年級的，他們可能只會看一下對方，並不會再撞回去，如果是被高年級的學長姐撞到，他們是不敢撞回去，因為怕被打。但若是發現迎面而來的是比自己低年級的，不論是否被對方撞到，就一定會很用力的撞過去。

從前述的例子中我們可以看出冰火與賈修在使用支配權時，「挑對象」是一個重要的考量。他們欺負的對象都是比他們弱勢或年幼的。冰火專門挑選班上跑步比較慢的女同學捉弄，因為就算她們追過來，也跑不過冰火，冰火認為女生追不到他、跑不贏他這種感覺很爽。冰火自以為只要女生不哭，她們就不會去告狀。他甚至會去操控、支配女生掉眼淚的時機，就是在女生眼眶充滿淚水要掉下來之前快將鉛筆盒歸還對方，這樣他就可以規避將女生鬧哭的責任，而且可以有「充份理由」說「我只是在跟她玩啊！」同樣的，賈修在走廊罵低年級小朋友髒話與撞他/她們這件事，也是因為對方不論在體型和年齡上均不及他，他享有絕對的支配與操控權，操控欺凌行為的發生與行使，再加上身邊有個同伴智厚可以壯膽，因此他們肆無忌憚的對低年級學生罵髒話或施用暴力。這是一種仗勢自己在年齡、身形與力量上的優勢，並且以「玩」作為偽裝的霸凌行為，而當語言上的欺凌涉及性語言的暴力使用時，這種霸凌也是一種性霸凌，如同Rivers等人(2007)所說的，性被運用作為一種有效的攻擊利器，這樣的攻擊利器通

常是以性/性別的語言出現，賈修用髒話罵學弟妹即是一例。

此外，支配權的展現與霸凌者的影響力有關。下課時，賈修喜歡和男同學「玩」抓蛋蛋(睪丸)遊戲，但通常是賈修抓別人，其他人不太敢來抓他。原因在於賈修在班上很有影響力，同學礙於他的勢力，並不太敢得罪他。「千年殺」與「萬年殺」也是賈修和班上男生喜歡玩的一種(性)遊戲，大家會互相戳來戳去，包括互相戳生殖器官或屁眼。賈修也發明了兩人式的阿魯巴，賈修常以智厚為「阿」的對象，他和智厚面對面、雙腳開開的坐在教室地上，賈修用手抓住智厚的雙腳，然後再用腳去踩智厚的下體。多數時候賈修就用一隻腳踩著智厚的下體且左右來回的擺動，並喝令智厚不准動，智厚因為畏懼他，所以也就乖乖不動，隨他擺布，伴隨旁邊男生起鬨的說著：「踢大力一點啊！」。旁觀者的吆喝與幫腔無形中助長了賈修的威風與氣勢，沉醉在眾人鼓舞的氛圍中，且自認為這麼做是因為智厚應得的。在他們眼中認為好玩、有趣的行為，對於被霸凌者而言，實則是一種酷刑。

相對於賈修的強勢，智厚則顯得唯唯諾諾。從賈修對智厚的阿魯巴玩法中也可以看出雙方權力的不對等，賈修以威脅、控制的方式，迫使智厚不准動，然後再踢他的下體。智厚礙於有把柄在賈修的手上，怕賈修向爸爸告狀，因此乖乖的任賈修擺佈。賈修熟知如何運用智厚的把柄支配智厚，他深知控制與恐懼間的動態關係，因此當他想跟智厚「玩」的時候，便會脅迫智厚乖乖就範。智厚也明瞭自己的力量絕對無法與之抗衡，再加上旁觀者會害怕自己變成下一位受欺負者，所以也不敢向老師告狀，因而助長了賈修的權力濫用。通常校園阿魯巴的地點選擇又是在遠離大人、老師監控的範圍之外，所以除非是被霸凌者自己反映或是有師長碰巧看見，否則這些霸凌者會有恃無恐的繼續霸凌被害人。

(二) 權力的依附與濫用：被霸凌者變霸凌者

當某些被霸凌者開始洞悉霸凌行為中權力的使用甚或濫用時，他也可能變成另一位霸凌者。以智厚為例，在中年級時常被賈修阿魯巴及抓生殖器，他只有在無法容忍或真得很痛時才會反踢回去。等到他升上五年級後，便將同樣的方式施用於猴子身上，從被霸凌者變成霸凌者。不僅僅是阿魯巴，智厚也從賈修那兒學會抓生殖器官的遊戲，他會用同樣的方式去對待其他人。

我：賈修說他用你用得蠻大力的！

厚：嗯！

我：但是你用他都不敢用太大力？

厚：嗯！

我：他都怎麼用你？

厚：他就這樣一直一直抖，阿之後我就學起來，猴子趴在地上我就一直用啊！

我：你是踩很大力還是輕輕踩？

厚：輕輕踩阿，一直抖阿抖！ (訪090626智厚3)

Olweus(1999a)指出，有些參與霸凌行為的學生通常他們不採取主動權，他們是「不主動(消極)的霸凌者」或是「忠實的追隨者」。智厚作為一個忠實的霸凌追隨者來自於他對賈修的崇拜與情感依附。雖然賈修時常欺負智厚，但是智厚卻說他非常喜歡賈修，因為賈修的功課好，畫畫、書法也都很棒、講話又幽默，因此他喜歡跟在賈修身邊。智厚對於賈修的情感並不會因為賈修欺負他而改變，即使是上一節下課賈修太過火將智厚惹毛了，但是這一節下課兩人又玩在一起，以及為了博取賈修的接納，在下課時，他們倆會一起用髒話欺凌低年級學生。畢恆達和洪文龍(2006：42)提到，男性為了印證陽剛特質與「哥兒們」情誼，藉由

罵髒話來詆毀與貶抑陰柔特質。而這種「哥兒們」的男性認同也使得智厚模仿賈修欺負他的動作，並將之使用於較弱勢的同學猴子身上。

而不論是阿魯巴、千年殺或萬年殺，都涉及以生殖器官作為遊戲或欺負行為的核心，這種男孩間的性遊戲是與男性認同與主流陽剛特質的建構有關。再者，這種以性為核心的玩笑，也是男性鞏固情誼建立認同的一種主要方式(畢恆達、洪文龍，2006；楊巧玲，2007；楊幸真，2009)。因此，這些男童常將「我在跟他玩，不是在欺負他」掛在嘴邊，並用此來回應那些告狀的霸凌對象，暗示他們若禁不起這樣的玩笑就不是一個男子漢。如以下智厚所說：

我：你欺負完別人之後的感覺呢？你之前會抓人家生殖器官嘛，那感覺是怎樣？

厚：很爽！就是會說：「嘿嘿，偷襲成功！」就這樣啊，阿他們就過來追我，我們就用跑的，追來追去，很好玩！

所以有時候我們都會互摸雞雞。 (訪090619智厚2)

由上述的對話中可以看見，男童們在玩的時候，他們除了伸展肢體外，還暗中較勁彼此的權力，當我「贏」的時候，代表你必須臣服於我，這時你必須接受我的支配，當你被我偷襲成功摸到了生殖器官，代表此刻是「我強你弱」；但是如果換成你反過來追我，又摸到我了，這時又變成了「你強我弱」，如此你來我往、循環不已。如同Kindlon和Thompson指出的「男孩錯誤情感教育」(吳書榆譯，2000)一般，受性別刻板印象影響男性必須是堅強的，智厚不願意承認自己受制於賈修的脆弱，以及為了討好賈修及避免過度被欺凌，他選擇和賈修共謀一起霸凌學弟妹，以為這是一種男性情誼的連結與強者的表現，或許也藉此宣稱自己的力

量，避免其他人的欺凌。

(三) 權力與抵抗

傅柯認為：「哪裡有權力，哪裡就有抵抗。……一旦存在著權力關係就存在著抵制的關係」(楊大春，2008：114)。也就是說，權力與抵抗是同時存在著，不論抵抗最後是否成功。研究者將以此檢視本研究性霸凌者與被霸凌者之間的權力與反抗。海綿寶寶固定欺侮的對象是班上女生宇婕，他經常使用的方式是言語與肢體上的騷擾，例如他在上課時會偷摸宇婕，而且這樣的情況不只一次。

我：海綿寶寶都怎麼欺負你？

婕：他在上課的時候會偷摸我的手，爆噁的！而且他的手超冰的！

我：那你有沒有跟老師說？

婕：有啊，當場就舉手說了。然後他就被罵，可是之後還是會偷摸。

我：你有跟他表達妳不喜歡這樣嗎？

婕：有啊，可是還不是沒用！ (訪090324，下課，5A，SG)

海綿寶寶因為喜歡宇婕，所以趁著上英文課坐在她身邊的時候，會找機會用手摸她的手，對海綿寶寶來說，這是他喜歡宇婕的表現方式，所以採取主動去摸她的手；在此同時，也是一種測試，若是宇婕沒有拒絕、反抗的話，那麼就表示宇婕也不討厭他。在父權體制中男性擁有主動追求異性的特權，摸宇婕的手是海綿寶寶濫用父權特權的權力展現，然而對宇婕來說，這卻是一種騷擾。她對於海綿寶寶行為的抵抗就是馬上向老師反映，雖然之後海綿寶寶還是又摸了幾次，但是宇婕並未採取默默接受，而是直接再告訴老師。

喜歡欺負隔壁班男生的冰火，則展現另一種權力濫用的典型。隔壁班的男生政宇因為愛哭，成為冰火欺負的對象。冰火會用很誇張的表情模仿政宇哭的樣子，並常藉機將政宇罵哭，再挑釁的說：「愛哭鬼，那麼愛哭，你是不是男人啊？」。冰火認為政宇就是因為太愛哭了，再加上政宇的聲音較一般男童來的尖銳，所以冰火和其他男生會叫他「洋娃娃」或是「娘娘腔」。冰火施加於政宇身上的權力同樣是來自於異性戀霸權對於男性同儕的監督與規範，認為政宇的陰柔特質背叛了男童應有的陽剛特質，除了聯合其他男童來取笑、激怒之外，更藉由在霸凌他的同時來突顯自己的陽剛特質。對冰火來說，嘲笑政宇「娘娘腔」、「洋娃娃」的舉動是行使男性權力的一種策略，而政宇因為本身的力量無法與冰火抗衡，所以他要找他哥哥來打冰火。對政宇來說，此時唯有找一個身型或是力量都大於冰火的救星，才能替他出一口氣，所以政宇會對冰火噙說，要叫唸國中的哥哥來打冰火，他想借助哥哥與冰火之間的權力差異來對付冰火。政宇想藉助哥哥來打擊冰火的行為是一種以暴制暴的方式，從中可以了解到政宇明瞭他與冰火間強弱的權力差異是無法改變的，唯有藉助於比冰火更「強」的哥哥來幫助政宇，才有可能改變目前的形式，即使這樣的方式是可議的。

宇婕的抵抗方式是先向海綿寶寶表示自己不喜歡被碰觸，當她發現無效之後轉而向老師反應，雖然之後又被海綿寶寶偷摸了幾次，但是在繼續反應之後，海綿寶寶被請到輔導室，從此不敢再亂碰她。但是政宇就沒有那麼幸運了，當他因為愛哭被罵「娘娘腔」或是「洋娃娃」時，他所選擇的抵抗方式是大喊「我才不是咧！」但是因為他的聲音太尖銳，此舉動又造成冰火等人的訕笑。政宇最後只好搬出讀國中的哥哥來，以為這樣冰火就不會再

欺負他，但是這招對於冰火無效，所以政宇繼續被欺負。智厚與賈修的例子，也可以看出其中的權力與抵抗。智厚一直被賈修欺負，但是又礙於自己很喜歡賈修，並且畏懼賈修的勢力，怕他慫恿其他男童排擠自己。於是他選擇消極的抵抗以追隨在賈修身邊，一起和他罵學弟妹，也一起玩在一起，智厚認為只要賈修喜歡他，那麼可能就會少欺負他，除非真的是被弄痛了，否則被賈修的欺負，智厚都會乖乖的配合。

從上述這些例子可以看出，霸凌者與被霸凌者之間的權力差距及被霸凌者的抗拒，不論這樣的抵抗是否對權力擁有者有制衡作用。而從這些性霸凌行為與經驗中也可以發現，男童對於陽剛特質的學習，尤其是對於霸權陽剛特質論述的內化與實作，影響著性霸凌行為。

二、男童的陽剛特質建構與性霸凌經驗

陽剛特質是一整套後天學習而得的行為及態度，它們透過一套複雜的獎懲系統而得以維繫不墜(劉建台、林宗德譯，2003：94)。這樣的獎懲來自於一連串的競爭，在小學校園中，男童們之間的競爭可以來自於課業上，也可以來自於運動場上或是其他方面。藉由競爭後的獎懲來排序、區分彼此的階級及建立自己在同儕團體中的地位，進而形構他的男子氣。而這些受訪男孩們採取了一條「阻力最小的路³」(成令方等譯，

³ Allan G. Johnson在《見樹又見林》一書中指出：「人使得社會體系發生，社會體系鋪陳阻力最小的路，決定了人參與體系的方式」(成令方等譯，2001：24)。他以大富翁遊戲為例來說明社會體系和參與其中的人之間的關係，此遊戲的內容是「要贏」，所以參與遊戲者便會無所不用其極的用騙的、用貪心的方式去致勝，而「騙」與「貪心」便是在大富翁遊戲中「要贏」的一條阻力最小的路。本文借用這樣的概念指出，在父權體系中，主流社會價值視男性要強悍、勇猛，以及賦予男性在性與親密關係上主動追求的特權，因而利用最簡單的口語與肢體性霸凌的方式來突顯自己的男子氣概，即是一條「阻力最小的路」。

2001)，藉由口語或肢體性霸凌，展演自身的陽剛特質。

(一) 從運動與競爭中學習支配的性價值觀

魯夫與智厚等人下課時非常喜歡玩「鬼抓人」遊戲，他們一下課就直接往操場的溜滑梯旁跑，因為跑輸的人必須當「鬼」。「鬼抓人」是種大量運用追逐、閃躲技巧的遊戲，男孩們喜歡玩它的原因是這種遊戲其實就是一種陽剛特質的展演，不論是當「鬼」的男童主動攻擊去抓別人，或是當「人」的男童要想盡辦法不被「鬼」抓到，除了肢體協調的運用之外，更要提醒自己在壓力之下保持冷靜避免被「鬼」抓到。這遊戲中最累的莫過於當「鬼」的人，因為在整個遊戲中，他如果永遠抓不到其他人來取代他當「鬼」，那麼他就要一直追著別人跑。從這遊戲當中男童們明瞭：不想被「鬼」抓到，那麼就要體力好、跑得快，否則就是閃躲技巧要好，不然就得一直當「鬼」(通常那樣會讓自己很累)。從「鬼抓人」遊戲規則中的身體觸碰原則，也讓這些平時不敢去碰對方生殖器官的男童，藉由遊戲的包裹而可以正大光明的互抓生殖器，但是有時候卻會因為力量的拿捏不當抓痛對方而慘遭報復(被更用力的抓回來)。楊幸真(2010a)指出，運動是男孩之間用來測量彼此男性氣概實現的主要象徵及方法。不論是班級間的各項體育競賽或是下課時的遊戲，都鼓勵男童透過他們的身體或是各項技巧，將對手擊敗並取得勝利。Kindlon與Thompson就認為，對於有運動天份的男孩而言，他們可以從中得到回饋，可是這樣的結果就必須犧牲掉那些沒有運動細胞的孩子。因此在這些男童間自然而然就發展出一種「階級系統」，這男童間的殘酷行為就透過競爭競賽，並且在大人的默許下成形(吳書榆譯，2000：133-134)。在此情況之下，「鬼抓人」就是展現男孩的運動能力與霸權陽剛特質的最佳方式，並且可以「光明正大」的欺侮貶抑他

人以提昇自己的地位與男子氣概象徵。

相對於操場上的「鬼抓人」遊戲，冰火則是在教室下課時，搶奪女同學的鉛筆盒，再讓女同學追著他往外跑，或是海綿寶寶下課時追著班上的女同學跑，這些也都是追逐遊戲的一種，藉由在「追」與「被追」之間，這些男童體會到當中權力的不同，亦即弱者被強者追著跑，這種侵略行為、爭取優勢的態度都是霸權陽剛特質的展現。當這些男童從追逐遊戲中建構了強者vs弱者、支配vs從屬的權力對立關係之後，他們便可以將這項技巧應用於性霸凌方面。冰火與海綿寶寶就是利用男、女生之間的差異，利用女同學跑不過他們的優勢，來進行霸凌。

(二) 異性戀關係作為主流陽剛特質：我是男生，我想吸引妳注意

當今社會中，視異性戀為主流，從給幼兒觀看的繪本中，王子、公主最後過著幸福美滿的生活；偶像劇中男、女主角之間纏綿悱惻的愛情；電視婚戒廣告中出現的男主角向女主角求婚的橋段，無不在向大眾宣告：這是一個異性戀的社會。上述這些觀念及意識形態也透過整個社會、家庭、學校與媒體深植於男童的腦海裡，魯夫與智厚，他們兩人都認為女生比較柔弱，是需要男生來保護的，其中又以智厚為甚。

我：你覺得男生應該要怎樣才算是男生？

厚：就是一很有膽量，還有很多知識，還有很威武。

我：你舉個例子，什麼叫很威武？

厚：就是會保護人家！女生比較弱小，需要男生保護。

我：誰給你的這種觀念？

厚：看電視！

我：什麼樣的電視？

厚：偶像劇。

(訪090619智厚2)

智厚說的偶像劇是韓劇「流星花園」，他很欣賞劇情裡面英雄救美的橋段，更欣賞男主角的帥氣，希望自己長大之後也能夠像他一樣，也因此更厚植他「女生是柔弱的，需要男生保護的觀念」，這種浪漫愛的模式透過媒體的傳達，影響國小高年級男童的性別認同。Holland、Ramazanoglu、Sharpe和Thomson(2004)提到，對男孩而言，電視補充了學校性教育的不足，教導他們什麼是一段關係與浪漫。藉由電視媒體所傳達的異性戀思維與浪漫愛，讓智厚為了要吸引心儀女生的注意，竟然用髒話罵班上的女同學。智厚自認為在功課方面無法吸引女生的注意，跑步也不是全校最快的，因此他想出一個能夠快速讓自己喜歡的女生注意他的方法，那就是藉由罵其他女生髒話，故意讓她們來追打自己，然後自己喜歡的女生就會注意到他了。智厚特別提到「當我罵完那些女生髒話之後，她們就開始追我，並且罵『幹嘛罵髒話、幹嘛罵髒話！』結果就看到我喜歡的女生一直在看我這邊。」(訪090619智厚2)智厚單純的以為，只要引起心儀女生看他一眼就夠了，因為如果不這麼做，那個女生根本不會注意到他。而且「罵女生髒話，很多女生就會追著我跑，這樣我喜歡的女生就會以為我人氣很高，因為大家都在追著我。所以我就吸引到她啦！」(訪090619智厚2)同樣會向女生「示愛」的海綿寶寶下課的時候喜歡追著女生跑，然後嘴巴上說：「我喜歡妳，我愛妳！」。如果被追的女同學跑累了，會停下來很兇的罵著海綿寶寶是「變態」、「色狼」！此時海綿寶寶會很得意的回嘴說：「妳越恰(台語，兇的意思)，我就越喜歡妳！」(訪090603海綿寶寶1)下課時間，是學生重要的性學習與性探索時間，也是形構性與性別認同的重要時刻(楊幸真，2009)。追求女生，是展現自己身為男人與證明自己陽

剛特質的方式(Pascoe, 2007)。然而，當追求方式被誤用時，它即變成了一種騷擾與令人痛苦的事。

(三) 厭女情節的男性文化；可以隨便罵女生

本研究五位參與男童都經常性地罵髒話，雖然他們罵的對象不見得都是女生，但髒話的內容都是侮辱或貶抑女性。例如，很愛罵髒話的智厚，在有大人及老師的地方，如果忍不住要罵髒話，他會用自己發明的「烤鴨、雞排、蓋營養！」來代替原有的髒話內容(『靠腰、雞掰、幹你娘』)。這種透過語言對於女性的貶抑與污名化，其實就是父權體制中男性對於女性的宰制、貶抑與他者化。藉由貶抑女性，來增加男性的優越與優勢，如智厚提到：「我在打架的時候也會罵髒話，因為流氓打架不是都會互嗆、罵髒話，我就覺得打架的時候罵髒話可以增加氣勢，這樣感覺就很強！」(訪090619智厚2)。因此，不論是有意或是無意，帶有貶抑女性字眼的髒話是一種具有攻擊性的語言暴力，這樣的厭女文化激起男人的優越感，並將男人侵犯女人合理化(成令方等譯，2008：75)。這些男童在校園內經常罵髒話的情形，無形中便是內化了父權體制中厭惡與歧視女性。蔡珮(2005)指出，經由髒話語言中的貶抑與壓迫，女性成為男性性侵略的對象，男性透過髒話來達成內化父權的凝聚力，而區隔於外的女性變淪落為權力關係中的最弱勢。除了罵髒話之外，開黃腔亦是利用男性的優勢來欺負女性，這也是憎惡女性的表現方式。冰火帶頭和班上其他男生嘲笑女生長腋毛、拿女同學的腋毛大做文章並且公然討論、批評，即是一種男生對於女生的侵犯，而被批評女童的回應方式是將腋毛刮掉而不是與冰火大吵一架。結果女童刮腋毛的舉動又引起冰火的嘲弄。對女童而言，腋毛成為班上男生的討論話題，既尷尬又無奈，於是將之刮除，這是她所能採取防守與抵抗的方

式。然而這樣的行為不僅滿足了冰火等男童的男性凝視，更內化了厭女文化的壓迫。

(四) 恐懼同性戀：不要叫我娘娘腔

在父權體制的社會中，以控制為一切的基礎。這樣的結果助長了競爭、侵略與壓迫；另一方面男孩為了要符合於狹窄的陽剛模型，他們的生活中充滿著控制、主導、競爭與攻擊性，並且貶抑感情中的依戀、柔弱等特質(成令方等譯，2008)。訪談中魯夫表示不喜歡被叫「娘娘腔」、「娘砲」，就是對於同性戀的恐懼。魯夫在學校走廊上，被不認識的同學罵「娘砲」，以魯夫的樣子及聲音，絕對不像是娘砲。魯夫猜測對方可能覺得他個子小，只是要挑釁他、激怒他，所以才叫他娘砲，後來魯夫衝過去揍對方。Rivers等人(2007)認為，年輕人習慣以性或是性別語言去攻擊他人，在同儕侵犯性的競爭中，為了取得有力的狀況並達到目標，大部分使人痛苦的武器將被有效使用。罵人「娘砲」與「娘娘腔」就是最有效的武器，不論對方是否具有陰柔特質，藉由語言來貶抑他人的陽剛特質，這句話的另一個涵意即是「你不是男人」。Johnson(1997)也認為，多數年輕男孩對於同性戀或是性傾向所知不多，通常發生這類的攻訐情事多是那些男孩不願玩控制與支配的遊戲，受到攻訐者也可能是湊巧被選上，藉此讓他人來衡量自己的陽剛特質(引自成令方等譯，2008)。所以對於崇拜並喜歡武打明星，且服膺於霸權陽剛文化的魯夫來說，在聽到這句話之後便出手攻擊對方，來捍衛自己的男子氣概。

冰火則是用「娘娘腔」來罵隔壁班的政宇，就因為對方很愛哭。愛哭的男孩並不符合於社會上對於男生的期待，所以冰火那一群男生特別喜歡鬧他。楊幸真(2010a)即指出，同儕間的相互監督與規範，讓性/別文化與異性戀常規論述得以繼續在校園中發揮

影響。因此男孩們恐懼表現出自己的陰柔特質，並且藉由彼此的監督，來排擠那些具備有陰柔特質的男孩。而這樣的排擠可以是透過言語霸凌(稱呼「娘娘腔」)或是肢體霸凌(脫褲子檢查是否有小雞雞)的方式來執行。

對國小高年級男童而言，上述陽剛特質的建構影響著他們性霸凌的動機與經驗，他們將日常生活中所習得的控制與支配力量應用並實踐於校園中，藉由男童彼此間的規範與監督，維繫著異性戀規範中的性別秩序。

伍、結論與建議

本研究發現性霸凌行為的發生，來自於兩者之間的權力不均，這五位男童通常都會「挑對象」來欺侮同學，而彼此之間的權力差距來自性別、體型或是陽剛特質階序。但是這樣的權力不均現象並不是全然不變的。隨著抵抗與權力的同時存在，當被霸凌者意識到自己被權力壓迫的同時，他/她會採取抵抗的措施，這樣對於權力的抵抗行為可能是針對於霸凌者，也可能是針對於被霸凌者自己。

本研究亦發現不論是口語上的開黃腔、罵髒話或是肢體上的抓生殖器官、千年殺與阿魯巴，都是這些男童維持及發展主流陽剛特質的一條阻力最小的路，藉由這樣的方式取得控制與支配權力並且鞏固他們在同儕之間的地位。這些男童從家庭、學校與社會媒體中學習到各種的陽剛特質模式，他們也將所習得的強迫異性戀、厭惡女性與同性戀恐懼在小學校園中展演。他們恐懼自己內心的陰柔特質，藉由壓抑自己的情感來表現出剛強態度，霸凌那些具有陰柔特質的男童來驗證自己的男子氣概，並且透過同儕之間的互相監督與競爭，發展心中潛在的控制慾望。此外，在小學生的校園生活中，「玩」是一項重要的人際互動，其包含

與蘊藏著重要的性與性別學習。在本研究中霸凌者與被霸凌者之間由誰定義在「玩」，也潛藏與呈顯出權力不均的現象，不論霸凌者的「玩」是惡意的透過性暴力行為(如阿魯巴、千年殺)或是錯誤的情感表達(如以為罵髒話可以顯現男性氣概與吸引女生注意)，這些行為展現皆與異性戀陽剛特質的建構脫離不了關係。往往霸凌男童認為是在「玩」，而被霸凌者卻是覺得「不好玩」，不好玩的原因在於被霸凌者受限於體型、年齡或力量上的差距，或是男女性別權力上的差異，得長期面對或接受對方這種方式，這種不受歡迎或令人不舒服的「玩」是長期的權力壓迫施展，迫使被霸凌者必須接受霸凌者的行為或「陪玩」。因此，根據研究發現與討論，本研究提出以下建議：

一、高年級導師部份

國小高年級教師可以更為關心與了解平常下課時間，班上的男童都在做些什麼事？玩什麼樣的遊戲？從本研究參與男童分享中發現，下課太無聊、不知道做什麼事？便會想要鬧同學，這當中便包含了言語及肢體性霸凌，這是值得導師注意的。男童們的性知識除了學校的正式課程外，多數是來自於同儕、媒體、色情書刊、影片等。這些非正式的性教育知識都在傳達著父權體制中對於女性的壓迫、歧視以及異性戀霸權中的刻板訊息，而這些都可能是造成男童性霸凌的成因與動機，到了校園中，他們經由與同儕分享、討論，再製這樣的觀念與意識。期待高年級導師在教導性教育之同時，除了性生理、衛教部份的講授之外，更應該從社會、文化的面向告訴孩童，性別是來自於社會建構的，並不是只來自於生理性別的二分法。唯有如此，才能讓這些孩童能夠從小養成對於不同性別傾向與陽剛特質/陰柔特質的尊重與包容。

二、學校部分

霸凌/性霸凌問題一直存在於校園之內，近幾年來也一直受到教育相關單位與民間團體的重視，校園內各種性別化的制度與空間，前者如制服方面，男褲裝、女裙裝；後者如校園內男、女廁所內的空間配置與規劃等，甚至於小學校園內低年級導師多數是女老師，高年級導師多是男老師的情況下，孩童就在潛移默化中學習到這些社會上既有的性別秩序。建議學校除了在硬體方面營造友善的校園空間之外，在學童服裝以及課程設計方面，改善既往的性別二分思維方式，從小培養孩童尊重性別多元的態度，進而達到讓每個孩子在校園中能夠快樂學習、安心成長。

參考文獻

一、中文部份

- 成令方等(譯)(2001)。A.G.Johnson著。見樹又見林：社會學作為一種生活、實踐與承諾。台北市：群學。
- 成令方等(譯)(2008)。A.G.Johnson著。性別打結。台北市：群學。
- 吳書榆(譯)(2000)。D.Kindlon,& M.Thompson著。該隱的封印。台北市：商周。
- 李淑菁(2010)。校園霸凌、性霸凌與性騷擾之概念澄清與討論。社區發展季刊。(付梓中)
- 柯清心(譯)(1995)。K.Zarzour著。校園暴力。台北市：遠流。
- 洪福源(2003)。校園欺凌行為的本質及其防治策略。教育研究月刊，110，88-99。
- 陳琇芳(2007)。卡通「火影忍者」：男童的陽剛氣質建構與性騷擾防治教

- 育。高雄醫學大學性別研究所碩士論文，未出版，高雄。
- 郭怡伶(2005)。磨蹭的快感？阿魯巴的男子氣概建構。台灣大學建築與城鄉研究所碩士論文，未出版，台北。
- 畢恆達、洪文龍(2006)。GQ男人在發燒。台北市：女書文化。
- 游美惠(2007)。霸凌：性別教育相關議題的探討。行政院國家科學委員會專題研究計畫成果報告(NSC 95-2413-H-017-008)。高雄市：國立高雄師範教育大學性別教育研究所。
- 楊大春(2008)。傅柯。台北：生智。
- 楊巧玲(2007)。學校中的性別政權：學生校園生活與教師工作文化之性別分析。台北市：高等教育
- 楊幸真(2007)。校園生活中的身體經驗與性別實作：一個民族誌的探究。女學學誌，24，103-134。
- 楊幸真(2009)。青少年性的學習、認同與實踐：二所高中校園的民族誌研究。當代教育研究，17(2)，31-69。
- 楊幸真(2010a)。成為男孩：陽剛特質的學習路。載於游美惠、楊幸真與楊巧玲(編)，性別教育(頁51-76)。台北市：華杏。
- 楊幸真(2010b)。校園生活與性別：性別學習與教學實踐。台北市：巨流。
- 楊嘉宏(2007)。國中「娘娘腔」學生的性別展演。國立高雄師範大學性別教育研究所碩士論文，未出版，高雄市。
- 蔡珮(2005)。從污化女性髒話看父權在語言使用的權力展現。新聞學研究，82，133-170。
- 劉建台、林宗德(譯)(2003)。K.Clatterbaugh著。男性氣概的當代觀點。台北市：女書。
- 闕慧英(2004)。國中校園欺凌行為之個案研究。慈濟大學教育研究所碩士論文，未出版，花蓮。

蘇芊玲、蕭昭君(主編)(2006)。擁抱玫瑰少年。台北市：女書文化。

二、英文部分

- Connell, R. W. (2000). *The men and the boys*. California: University of California Press.
- Duncan, N.(1999).*Sexual bullying: Gender conflict and pupil culture in secondary schools*. London:Routledge.
- Epstein, D., & Johnson, R. (1998). *Schooling sexualities*. Buckingham, PA: Open University Press.
- Holland, J., Ramazanoglu, C., Sharpe, S., & Thomson, R.(2004). *The male in the head: Young people, heterosexuality and power*. London: The Tufnell Press.(2nd ed.)
- Johnson, A. G. (2005). *Gender knot: Unraveling our patriarchal legacy*. PA: Temple University Press.
- Kehily, M. J. (2000). Understanding heterosexualities: Masculinities, embodiment and schooling. *Genders and Sexualities in Educational Ethnography*, 3, 27-40.
- Olweus, D.(1987).Schoolyard bullying:Grounds for intervention.*School Safety*,6,4-11.
- Olweus, D.(1993).What we know about bullying. In *Bullying at school: What we know and what we can do* (pp.5-58). Cambridge, MA: Blackwell.
- Olweus, D.(1999a). Sweden. In P. K. Smith, Y. Morita, J. Junger-Tas, D. Olweus, R. Catalano & P. Slee (Eds.), *The nature of school bullying : A cross-national perspective* (pp.7-27).New York: Routledge.
- Olweus, D.(1999b). Norway. In P. K. Smith, Y. Morita, J. Junger-Tas, D. Olweus, R. Catalano & P. Slee (Eds.), *The nature of school bullying: A*

- cross-national perspective* (pp.28-48). New York: Routledge.
- Rigby, K.(1996). *Bullying in schools and what to do about it*. London: Jessica Kingsley.
- Mac an Ghaill, M. (1994). *The making of men: Masculinities, sexualities and schooling*. Philadelphia: Open University Press.
- Pascoe, C. J. (2007). *Dude, you're a fag: Masculinity and sexuality in high school*. Las Angeles: University of California Press.
- Stephens, T., & Hallas, J. (2006). *Bullying and sexual harassment: A practical handbook*. Oxford: Chandos.
- Rivers, I., Duncan, N., & Besag, V. E. (2007). *Bullying: A handbook for educator and parents*. Westport, CT: Praeger.
- Smith, P. K., & Sharp, S.(1994). *School bullying: Insights and perspectives*. London: Routledge.
- Smith, G.. W. (2005). The ideology of "Fag": The school experience of gay students. In L. Weis & M. Fine (EDs.), *Beyond silenced voices: Class, race, and gender in United States schools* (pp. 95-116). New York: State University of New York Press.
- White, H. (2005). *Womankind worldwide: Stop sexual bullying*. Retrieved December 21,2008, from <http://www.womankind.org.UK/sexual-bullying-definition.html>

教育學誌 第二十四期

2010年11月，頁73～112

國民中小學整合性績效管理系統之建構： 整合學校、校長與教師評鑑之概念模式

鄭新輝

國立臺南大學教育學系副教授

摘 要

校教育品質的提升與確保，是各種教育改革的根本目的所在；而基於教育績效責任所採取的各種教育方案或人員評鑑，已成為政府部門用以檢視施政績效與改善學校教育品質不可或缺的手段。國內對國中小所規劃的各種評鑑，除試辦中的教師專業發展評鑑強調以改善為目的外，其餘的各種評鑑，包括校務評鑑、各種方案評鑑與校長評鑑，大部分傾向總結性評鑑目的；而各自為政、缺乏整合與忽略持續追蹤輔導的評鑑規劃，也仍需改善。學校績效管理的內涵，強調整合個人與學校績效，個人專業發展與績效目標的實現，且強調持續改善與發展的功能。本文之目的在經由文獻分析與詮釋轉化的歷程，以績效管理的概念，提出一套可整合學校或校務評鑑、校長評鑑與教師評鑑的學校績效管理系統的架構，以作為提升教育人員專業能力與持續改善學校品質的決策參考。

關鍵詞：校長績效、教師評鑑、教師績效、整合性績效管理系統、績效管理

Construction of Integrated School Performance Management System: A Conceptual Model Combined School Evaluation with Principal Evaluation and Teacher Evaluation

Hsin-Hui Cheng

Associate Professor, Department of Education,
National University of Tainan

Abstract

The essential intention of education reforms is to promote and ensure school quality. Varieties of school or program evaluation or personnel evaluation based on the concept of educational accountability have been seen indispensably as the means of reviewing and improving quality of education by governments. The main purpose of evaluations formulated for elementary and junior high schools and principals in Taiwan is summative, not formative, except the pilot scheme of Teacher Professional Development Evaluation, while they also have been criticized in neglecting integration that do things in their own way and lack of sustained follow-up review and improvement. As the emphasis of school performance management is on the functions of joining individual and organizational objectives, linking individual professional development and his/her performance objectives, and highlighting sustained improvement and development, it is feasible to set up a practical system from its implications to improve the shortcomings of evaluation. The paper is aimed to construct an integrated school performance management system to combine

current school evaluation with principal evaluation and teacher evaluation, so as to promote the capabilities of educators and school quality.

Keywords: intergrated school performance management, performance management, principal performance, teacher evaluation, teacher performance

壹、前言

學校教育品質的提升與確保，是各種教育改革的根本目的所在。歐陽教(1978：23)指出，教育應該具有「工作-成效」(task-achievement concept)的概念。因此在教育改革推動的過程中，如何落實學校績效管理，有效提升辦學成效，也是一項不可忽視的課題；而基於教育績效責任所採取的各種評鑑，長期以來即成為教育行政機關用來檢視政策執行績效，以及提升學校教育品質不可或缺的手段。郭昭佑(2000)曾歸納國內87-88學年度，各縣市中小學可能面臨來自上級教育行政機關規劃的各種評鑑，多達22種。這些由上而下規劃的各種評鑑，其目的絕大多數係為了瞭解學校對各種政策方案執行的成效，以作為後續執行或核定補助參考；或是為了瞭解校長辦學績效，對學校或校長所進行的總結性評鑑。近年來教育部為協助中小學教師專業發展，開始由各縣市以申請試辦的方式，推動教師專業發展評鑑，才開始有強調發展性取向的評鑑政策(教育部，2007)。

由於國內各種評鑑之推動，分別歸屬於不同管理層級與源頭。例如：有的來自中央政府對各種政策方案執行成效的評鑑；有的是各地方政府自主規劃的學校或校務評鑑，或基於法定要求而實施的校長與教師專業發展評鑑。因此，各項評鑑的計畫與實施，皆傾向各自為政，難以統合。然而，對學校而言，無論各種評鑑源自何處，受評學校最後皆須為各種評鑑作準備，以便能夠爭取好的評鑑成績與經費補助，以致於校長與教師必須耗費心力在評鑑資料的整理與包裝，對學校經營品質的改善與提升，未必能夠發揮積極性的影響。而此種偏向總結性目的的評鑑、忽略學校本位的內建機制、缺乏彈性、整合性與積極性輔導協助的評鑑現況，也因此受許多批評並建議有所改善(吳清山、王湘栗，2004；張德銳，2005；郭昭佑，2000；湯志民，2005；潘慧玲，2005；鄭新

輝，2002，2008；蘇錦麗、吳德業，2001)。尤其當國內未來繼校長辦學績效評鑑之後，教師專業評鑑政策也將逐漸法治化的趨勢下，如何將學校評鑑、校長及教師評鑑，能夠更有效的整合與規劃，以發揮更積極的影響效果，是一件值得關注的問題。

以國外為例，英國自2000年起所規劃實施的學校績效管理政策，已取代自1991年起實施九年的校長與教師評鑑政策。在最新修訂的學校績效管理政策中(Department for Education and Skill [DfES], 2006c; 2006d)，更逐漸將學校發展計畫、學校自我評鑑及改善計畫，與校長及教師績效管理整合在一起；希望透過完整的中小學績效管理系統運作，有計畫的逐步提升校長與教師的專業能力，並改善學校經營品質與學生學習成就表現。雖然該項政策因強調「績效薪酬制」(performance related pay, PRP)，難免遭受非議(Chamberlin, Wragg, Haynes, & Wragg, 2002; Cutler & Waine, 1999)。但該政策自實施以來，已逐漸被學校管理委員會(governing body, 以下簡稱校管會)、校長與教師所接受，而且對提升學校經營品質與學生成就表現也發揮積極的影響(鄭新輝，2008)。因此，國內若能建構一套適用於國民中小學，且能適切整合學校評鑑、校長評鑑與教師評鑑，同時也能兼顧校長與教師專業能力發展，又能引導學校持續改善與提升其經營品質的「績效管理系統」，應具有重要性。

國內有關國中小校務評鑑、學校評鑑、校長評鑑與教師評鑑的研究相當多(張素偵，2006)，但針對學校績效管理的實證研究則相當少，且大部分是以平衡計分卡的觀點，探討其指標架構在國中(卓水林，2007)、高職(謝景吉，2005)及大學(胡瑞華，2003；張筵裕，2007；陳靜雯，2006)績效管理的應用。近年來針對學校與教育人員績效管理的理念與實證研究(鄭秋貴，2004；鄭新輝，2005；謝發昱，2005)，才剛起步。而以整合性的觀點進行學校績效管理系統建構的研究，尤屬鳳毛麟爪。因此，本文之目的在經由相關文獻的分析、轉化與建構歷程，提出一套可整合學

校評鑑、校長評鑑與教師評鑑的學校績效管理系統架構，以作為教育行政決策與進一步學術研究之參考。共分成四部分：(一)闡釋整合性學校績效管理系統的基本概念；(二)探討整合性績效管理系統的運作模式；(三)針對英國學校績效管理的運作實務進行歸納與評論；(四)綜合提出整合性學校績效管理系統建構的概念模式。

貳、整合性學校績效管理系統的基本概念

為釐清與定位整合性學校績效管理的功能，以下將針對整合性學校績效管理系統的定義、績效管理與績效評鑑的比較兩方面進行論述。

一、整合性學校績效管理系統的定義

(一)學校績效管理系統的定義

學校績效管理(school performance management)在教育領域中是一新興的名詞，其概念內涵源自企業領域；而企業領域對績效管理的理念，也隨著時代發展，已逐漸捨棄傳統上偏向個人績效評鑑的狹隘觀念，更強調整合性的概念，包括：強調個人、部門與組織績效目標的結合、個人專業能力提升與績效目標達成相結合、管理者與員工之間的合作、績效管理與其他人力資源管理功能的結合等。由於漸趨人性化的績效管理理念發展與倡議，使得績效管理系統的規劃，已成為各種組織的人力資源管理中，相當重要的一環(林欽榮，1998；張火燦，2000)。對學校而言，由於學校組織系統與目的功能不同於一般企業，因此在績效管理的概念內涵與運作上將有其特殊性。但由於國內外對學校績效管理的概念賦予完整定義者相對較為少見，因此有關整合性學校績效管理系統的定義，仍需藉由其他領域有關績效管理的概念分析，以及

學校實務運作的觀點加以歸納。

國內鄭彩鳳(2004)與鄭秋貴(2004)由學校績效管理的角度，大致上將「績效管理」視為是一種整合組織與個人目標導向的管理系統，其目的在持續性的強化個人專業能力與表現，改善與提升組織的績效水準。國外學者Hartle, Everall與Baker(2001)也由學校績效管理的角度，認為「績效管理」並無標準的定義，但隱含將教職員的角色行為與學生和學校的成功相結合，設定所要達成目標與如何達成該目標的方法共識，並運用有效的方法發揮其能力，以確保其實現預期目標的歷程。Armstrong(2004)由人力資源管理的角度，認為「績效管理」是指：藉由改善組織中個人的績效，以及發展個人與團隊的能力，以達成組織永續成功的一個策略性與統整性歷程。在其定義中，將績效管理視為是一種策略性與整合性的歷程，藉以統合組織的整體運作功能，將「永續成功」視為績效管理的終極目的，而歷程目的則同時包含改善績效與發展能力。此外，許多學者(Armstrong, 2004; Bacal, 1999; Rao, 2004)也認為績效管理的歷程應重視員工與直屬管理者間「持續合作溝通」的「分享歷程」。

前述的定義大部分側重在績效管理的概念闡述，缺乏對學校績效管理所涉及的對象進行界定。由於學校績效管理的對象包含學校中的校長、教師與其他成員，因此更具體的學校績效管理，應該涵蓋校內各利害關係人。然而，不同國家有不同的學校行政管理體制與關注焦點，因此對學校績效管理的定義也會有別。英格蘭與威爾斯由學校運作實務的觀點，將學校績效管理定義為：對學校校長與教師的年度績效表現，進行週期性績效檢視的系統；而該系統係藉由校長與校管會之間，以及教師與所屬團隊領導者之間，每年定期就共同設定的績效目標與成就表現，進行專

業對話與檢視，以持續改善校長與教師的專業能力與績效，並提升學校教育品質的一種共享承諾(shared commitment) (Department for Education and Employment [DfEE], 2000；Welsh Assembly Government, 2002)。由於英國中小學的法定策略管理與監督單位為各校的校管會(黃嘉雄，2001；Department for Children, Schools and Families, 2009)。因此在學校績效管理政策的規劃上，係由校管會負責對校長進行績效管理(DfES, 2003; 2006a)，而教師則由校長或其指定的校內人員負責教師的績效管理。至於國內，由於國中、小校長的直屬管理者為教育行政機關，而教師的直屬管理者為學校校長，所以校長與教師的績效管理，理應分別由其直屬的管理者或委任的輔導員來負責。因此若綜合上述，則學校績效管理可界定為：「教育主管機關與學校指定或委任的輔導人員，分別與校長、教師或其他人員之間，就一定期限內所應達成的優先發展與改進目標，以及達成該目標所需的專業能力發展，相互協商建立共識；並透過持續溝通、合作與分享歷程，有效達成學校與個人績效目標的持續性循環管理歷程」。

可見，學校績效管理是一個系統性的循環管理歷程。其之所以稱為系統，是指該績效管理的運作歷程，係由一系列有相互關連的要素所構成；藉由各歷程要素之間的持續性循環管理歷程，以有效達成預期的績效目標。因此學校績效管理系統之建構，即是有關學校績效管理運作歷程中，各要素及其相互關連性之規劃。由於學校績效目標的實現需仰賴學校教育人員齊心合力去完成，因此在學校績效管理的運作系統中，校長、教師與其他成員的績效管理，將成為該系統的核心。

(二) 整合性學校績效管理系統的定義

依據韋氏辭典的解釋，「整合」(integrate)是指：「形成、協調或統合成一個有機能性的單一整體」。因此整合性學校績效管理系統(integrated school performance management system)之意涵，乃希望將原本各自分立的學校、校長與教師評鑑系統，運用績效管理的概念進行適切的統合，以形成一個有機能性的單一整體。由前述有關學校績效管理系統有關概念意涵的分析可知，整合性的學校績效管理系統強調：將學校成員的個人目標與學校目標有效結合、將個人專業能力提升與績效目標的實現相連結、重視管理者與學校成員之間的合作與共享承諾、將個人績效評鑑與其他人力資源管理的功能(包括：遴選任用、專業訓練、生涯晉升與薪資報酬等)相結合。由於學校是以達成教育目標而存在，而學校優先發展與改善目標的設定，應以學校願景與發展目標、自我評鑑與校務評鑑的結果為基礎。因此整合性學校績效管理系統可定義為：「學校將其願景與策略發展目標、自我與外部評鑑結果所規劃的優先發展與改善目標，依據學校校長、教師與其他成員的工作職責劃分，適切整合到個人的績效管理系統中，並透過週期性的循環管理運作歷程，以促進學校與個人永續發展的完整體系」。

二、學校績效管理與績效評鑑的比較

Feiman-Nemser(1983)根學校績效管理不同於學校績效評鑑(school performance appraisal)，因此有關「績效管理」與「績效評鑑」二者的概念比較，若依前述有關學校績效管理的定義並綜合學者的觀點(鄭新輝，2008；Armstrong, 2004；Piggot-Irvine, 2003；Rao, 2004；Schuler, 1995；William, 1998)，則二者的差異，可整理如表1。

表1 學校績效管理與績效評鑑的比較

比較點	學校績效管理	學校績效評鑑
功能定位	是學校管理的核心	是學校績效管理的歷程之一
二者的關係	是學校績效評鑑的指導原則	是學校績效管理的方法與技術
核心目的	整合改善、發展與課責取向目的	傾向課責取向目的
目標的設定	整合個人與學校目標；兼重個人績效目標與專業能力發展；專業發展需求在年度開始時即確認。	未強調個人與學校目標之間的連結；個人績效目標與專業發展目標分離；專業發展需求待年度評鑑結束後確認。
評鑑規準	傾向個別化；彈性；協商共識	傾向標準化；一致性；事先決定
關注焦點	兼重績效回饋歷程與結果	偏重績效結果
與組織的聯結	強調個人、團隊與學校間的契合	較忽略個人與所屬團隊或學校間的聯結
管理的概念	強調共識、共享承諾、合作、平等關係與前瞻性(forward-looking)	傾向由上而下監督、不平等關係與後向回顧(backward-looking)
互動性	持續溝通	有限溝通
實施期程	循環性與週期性的完整期程	偏向一次性的期末評鑑

資料來源：鄭新輝(2008)。以校長績效管理取代績效評鑑：英國經驗的啟示。教育政策論壇，11(2)，136。

可見，學校績效管理所涵蓋的範圍比績效評鑑來得廣，不僅強調目標導向性、發展性、合作性、互動性、統整性與週期性，且更具有強化個人與組織績效的積極性促進功能。因此若由強化學校永續發展與人性化管理的角度而言，規劃完整的學校績效管理系統應該比實施個別性的學校或其他個人績效評鑑，更有助於持續改善與提升學校經營品質，並強化校長、教師與其他人員之專業能力與績效表現。

叁、整合性績效管理系統的運作模式

本由於績效管理的概念取自一般企業組織，因此有關學校績效管理系統的建構，可透過一般績效管理系統運作模式的探討做適切的轉化。如前所述，績效管理系統是由一系列有相互關連的要素所構成，該系統藉由各要素的循環運作，以有效達成預期的績效目標。由於一般績效管理系統的建構，會隨著規劃者關注焦點與目標功能之差異，而有不同的運作系統之規劃。因此，若綜合學者的觀點，一般績效管理系統的運作模式，可分成三種不同的探究取向(William, 1998)：(一)強調「組織績效」的管理系統。(二)強調「個人績效」的管理系統。(三)強調「個人績效」的管理系統。

一、強調「組織績效」的管理系統

持此觀點的學者(Bredrup, 1995; Mabey & Salaman, 1995; Rogers, 1990)認為績效管理是對機關或組織的績效，進行周期性循環管理的歷程；其管理的焦點在於組織績效。例如Bredrup(1995)以PDCA(規劃-Plan、實作-Do、檢核-Check、行動-Act)的運作過程，建構組織的績效管理循環系統。規劃者的關注焦點主要在於組織的策略性規劃與運作歷程的管理，而非個人。不過在實際運作歷程中，不僅重視組織績效管理的檢核與監督，連帶的也強調個人的自我管理與監督，只是對個人自我的管理與監督仍被視為是基於組織績效的目的。對組織有關績效評鑑標準的建立，則取自競爭者或標竿學習的參照標準與外部的監督。對組織願景與目標的規劃，或是績效評鑑的實施等，則強調各利害關係人的參與管理及意見。若將此一概念用於學校，則組織的績效管理，即是以整體學校的績效做為管理系統規劃的重心。

二、強調「個人績效」的管理系統

持此觀點的學者(Ainsworth & Smith, 1993; Guinn, 1987; Schneier, Beatty & Baird, 1987; Torrington & Hall, 1995)，視績效管理為組織對所屬個人的績效，進行周期性循環管理的歷程；將管理的重心放在員工的績效上。對運作階段的劃分，學者之間則有不同的劃分方式：Ainsworth與Smith(1993)將組織對員工績效管理的運作歷程分為：績效規劃、評鑑與回饋三個階段。Guinn(1987)則分成績效規劃、管理與評鑑三個階段。Torrington與Hall(1995)亦分成績效規劃、支持與檢視三個階段。Schneier, Beatty與Baird(1987)則更細分成績效規劃(plan)、管理(manage)、檢視(review)、獎勵(reward)與發展(develop)等五個循環歷程。雖然各學者對個人績效管理歷程的各階段區分有些許不同，但其共通之處，皆強調管理者與個人之間對期望達成的績效目標與運作歷程，有持續互動的共享決定歷程。亦即個人所要達成的目標不是由上而下決定的，而是管理者與個人共同參與，經由溝通、對話與協商的結果。而管理者在個人達成目標的過程中，也有責任提供更多的支持，因此期中管理與回饋是必需的。而績效檢視或評鑑也是一種持續性與合作性的活動(joint activity)，而非每年定期一至兩次的活動。

三、整合「組織與個人績效」的管理系統

持此觀點的學者(Armstrong, 2004; McAfee & Champagene, 1993; Spangenberg, 1994; Storey & Sisson, 1993)，認為績效管理是將組織的目標與個人目標相結合，並藉由對個人進行週期性的循環管理，以實現組織目標的歷程。因此績效管理系統規劃的主要焦點，在於強調能同時兼顧與整合個人與組織的績效目標。例如Storey與Sisson(1993)由整合性的觀點，將績效管理系統的流程，分成組織的策略目標、部門的目標、個人

的目標、績效評鑑、績效薪酬(performance-related pay, PRP)與發展等五個歷程。認為管理者在績效管理歷程中，首先應將組織目標經由逐層轉化的歷程，能夠與部門及個人目標相結合；其次經由對個人實施績效評鑑與回饋，以提供個人與服務部門有關績效的訊息，俾作為進一步修正的參考。其運作流程如圖1所示。

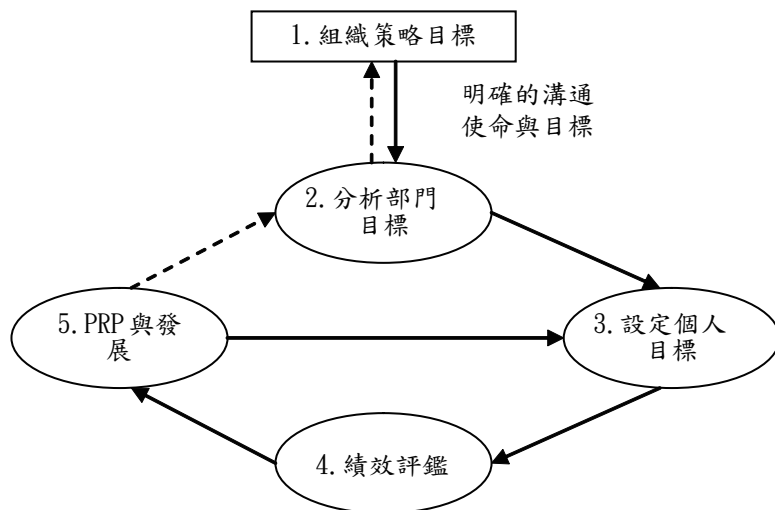


圖1 Storey與Sisson的綜合性績效管理系統運作流程

資料來源：Storey, J. & Sisson, K.(1993). Managing human resources and industrial relations (p.133). Buckingham: Open University Press.

肆、研究發現與討論

由上述不同學者所提出的績效管理系統運作模式分析，可發現無論是著眼於組織整體的績效、個人的績效或兩者，其所建構的績效管理系統具有下列特性：1.強調個人與組織績效的整合，透過個人週期性的績效管理歷程，以實現組織的績效目標；2.重視事前與管理者協商所建立的目標共識；3.兼重個人績效與專業發展；4.兼重績效的歷程回饋與結果；

5.採取循環運作的歷程(包括：組織願景與發展目標的定位、部門與個人績效目標的設定、績效輔導與回饋、績效檢視或評鑑、績效結果的處理等)。因此若由整合組織與個人績效的觀點而言，則整合性績效管理系統運作的概念模式，可歸納如圖2所示。

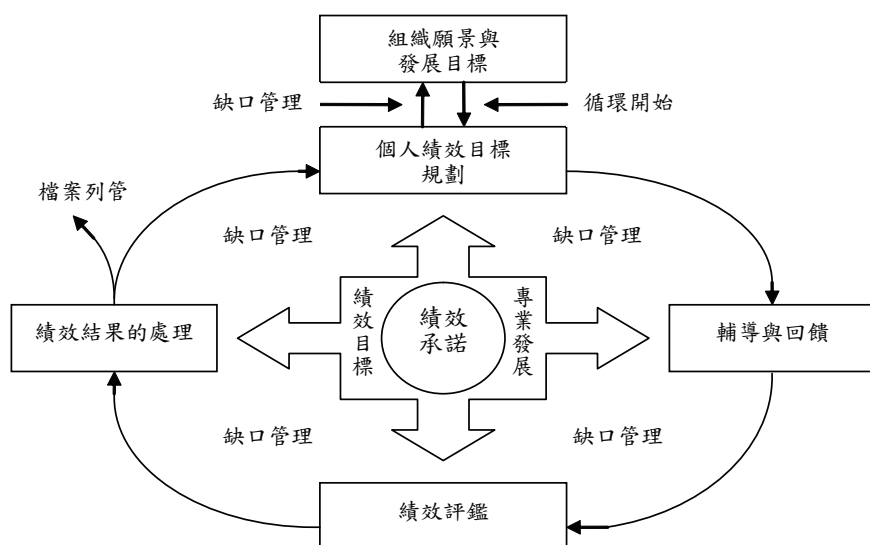


圖2 整合性績效管理系統運作的概念模式

肆、英國學校績效管理的運作實務

學校績效管理系統的規劃與實施，因受新公共管理思想的影響 (Amstrong, 1998; Box, Marshall, Reed & Reed, 2001)，已有部分國家，例如英國與紐西蘭，將之納入學校本位管理系統中，以作為整合校長、教師與校管會的力量，提升學校經營品質與學生學習成就表現的策略性槓桿 (strategic levers) (DfES, 2003; Ministry of Education, 1997)。其中由於英國的學校績效管理政策自2000年實施以來，已有相當完整的運作模式，值得參考。以下將分成五部分進行探討：1.學校績效管理政策的發展；2.學

校自我評鑑的定位；3.校長績效管理系統的運作；4.教師績效管理系統的運作；5.結論與評析。

一、學校績效管理政策的發展

英國中小學隨著教育環境的改變，自1980年代之後，中央政府逐漸調整與強化校長及教師的職責角色與績效表現，以提升學校經營品質與學生學習成就表現。全國性的校長與教師評鑑自1991年開始實施，到落實學校績效管理政策，其發展歷經五個階段歷程(鄭新輝，2008)。最初過度偏向發展性取向的評鑑，經有關研究的建議(Teacher Traing Agency [TTA] & Office for Standards in Education [Ofsted], 1996; Barber, Evans & Johnson, 1995)，於1998年重新定位並以績效管理政策取代(DfEE, 1998)。該政策由英格蘭自2000年9月正式在實施(DfEE, 2000)，威爾斯也自2002年9月通過相關法規修訂並執行。在實施六年之後，為配合政府「與學校建立新關係」(A New Relationship with Schools)的改革方案(DfES & Ofsted, 2004a)，並提供績效管理更明確、公平與一致的運作歷程，因此於2006年10月重新檢討並小幅修訂新的績效管理規程(DfES, 2006d)，且自2007年9月開始實施。

二、學校自我評鑑的定位

英國中小學自我評鑑政策的規劃，始自2004年的「與學校建立新關係」的政策改革方案。該方案不僅重新定位學校與政府之間的運作關係並建立新的視導規劃，且規定由地方當局(Local Authority)負責為每一學校遴聘一位經政府儲訓合格，具校長實務經驗的「學校改善夥伴」(School Improvement Partner [SIP])，作為政府與學校之間的單一對話窗口，並協助學校設定優先發展及改善目標與計畫(DfES & Ofsted, 2004a)，此一措施連帶的也影響學校績效管理的運作規劃。依規定各校每年需進

行自我評鑑，並在教育標準署(Office for Standards in Education)所規劃的網路平台上填寫學校自我評鑑資料(self-evaluation form)，且隨時更新。至於學校自我評鑑所呈現的資料，也將作為教育視導計畫、確認學校優勢與劣勢、設定優先改善領域、學校績效監控、以及學校改善夥伴與學校合作的基礎(DfES & Ofsted, 2004a)。依據該政策方案的規劃，學校之所以應重視自我評鑑的理由在於：學校應提供學校經營成功的證據，以便對利害關係人負責；透過完整的學校自我評鑑可協助學校瞭解自己的優勢與劣勢，並確認學校應優先改善的項目；學校透過年度的自我檢視週期，可有效檢查所規劃的改善行動是否確實對學生發揮影響，以確認下年度應優先發展與改善的計畫。至於實施原則，則強調自我評鑑應該是一個嚴謹且簡易的運作機制，並與學校日常的管理系統相結合；自我評鑑的運作需建立在開放、誠實與信任的基礎之上；此外，自我評鑑所蒐集的證據也應該被充分的分析與應用(DfES & Ofsted, 2004b; Ofsted, 2006)。

可見英國透過學校自我評鑑的規劃，一方面賦予學校自我管理的責任，另一方面也可用以簡化對學校的視導工作，並且更務實的配合學校現有績效管理機制，以發揮績效持續改善的功能。尤其是透過學校自我評鑑的運作與網路平台的系統化資料管理，學校自我評鑑的結果將可作為學校設定優先發展與改進項目及其目標的基礎。此外為了避免自我評鑑因不夠嚴謹，過於浮面化與虛應故事，因此在績效管理系統的運作上，由地方當局為學校遴聘一位具實務經驗的「學校改善夥伴」，協助學校瞭解其優勢與劣勢，並掌握其應優先發展與改善的目標。至於學校自我評鑑也強調證據本位，因此學校所呈現的資料必須有明確的證據力，用以支持學校對績效結果的判斷是正確的。至於學校所應重視的績效內容，不一定是學生表現有多好，而是學生在學習成就表現、個人發展與福祉方面的「改善程度」，同時也關注學校所採取的各種績效改善

行動，是否真的對學生發揮影響力(DfES & Ofsted, 2004b)。此種務實的做法，確實比目前國內的學校評鑑，往往強調學校是否作了些什麼，而忽略這些行動是否真的發揮實質的影響來得重要。

三、校長績效管理系統的運作

英國自2000年以後所推動的校長績效管理政策，重視個人績效目標的持續改善與提升；而強調以改善為取向績效責任概念，對強化校長專業領導能力與提升經營績效也產生積極性的影響。有關校長績效管理系統的運作，將分兩部分加以探討：1.負責校長績效管理人員的規劃；2.校長績效管理系統的運作歷程。

(一) 負責校長績效管理的人員規劃

英國的公立學校本位管理體制，係採取以家長為多數(至少占1/3)，平衡控制的模式(Leithwood & Menzies, 1998; DfES, 2006a)。校管會雖然是校長的直接雇主，但各地方教育當局(Local Education Authority；現已改稱Local Authority)，對學校的管理也扮演某些重要的角色。因此，英國中小學的直屬管理者，過去曾有面臨雙頭馬車的情形(Hewton & West, 1992)。在1991年的校長評鑑政策中，原負責校長評鑑的人員，主要有兩位，一位是教育局人員或輔導員；另一位是有經驗的校長，皆由地方教育當局在徵詢校管會後任命(Department of Education and Science [DES], 1991)。直到工黨於1997年執政後，為明確化校管會為學校管理主體的政策，因此在2000年以後的績效管理政策中，即明訂將負責規劃與執行校長績效管理的有關人員，交由校管會負責，並由該會的委員中選出2-3名「非學校教職員身分者」為「指定委員」(appointed governors)，負責整個校長績效檢視工作(DfES, 2001)。此外，為彌補指定委員可能未具備相關專業知能的問題，因此在運作過程

中，指定委員須選聘一位外部輔導員(external adviser)，協助其進行校長績效檢視與管理工作。直到「與學校建立新關係」的改革方案實施後，依據新修訂的績效管理規程規定，自2007年9月起，負責協助校管會進行校長績效管理的諮詢與輔導工作，開始改由「學校革新伙伴」負責(DfES, 2006b; 2006d)。希望藉由熟悉學校領導實務與革新經驗的SIP，協助學校發現問題、設定更具挑戰性的發展與改善目標、並提供專業上的支持(DfES, 2006b)。由於SIP與學校之間有較為持續性的互動，較瞭解學校的發展現況與問題；對學校應優先發展與改善的項目、計畫與目標設定也較能正確掌握，因此政策規劃上由其負責協助校管會進行校長績效管理，將更能提供高品質的諮詢建議。

(二) 校長績效管理系統的運作歷程

英國中小學校長績效管理是一個系統性、週期性的年度循環歷程。在實施歷程中，主要由校管會指定委員、外部輔導員(或SIP)、校長三者所組成。其運作歷程大致上可分成：績效目標規劃、績效督導回饋、績效檢視與晤談、結果處理等四個階段(鄭新輝，2008)。

1. 績效目標規劃階段：是指在年度績效管理週期開始之前，針對校長在該年度內所要達成的績效目標、績效規準、達成績效規準所需提供的支持、校長的專業發展需求與實際行動等，進行規劃的階段。「績效目標」是校長在年度內所要達成的結果期望，也是校管會用來衡量校長的進步程度與績效的依據(DfES, 2003；Welsh Assembly Government, 2002)。「績效規準」(performance criteria)是用來判斷績效目標是否達成的評估標準。英國對校長績效目標與標準的設定並不主張採用一致性、標準化與結構性的形式，而是由校管會指定委員、外部輔導員(或

SIP)與校長之間，透過專業對話(professional dialogue)，並在考量校長的工作描述、專業標準、學校優先發展與改善計畫後，所產生的共識(DfES, 2006c; 2006d)。績效目標與規準確立後，校長則會進一步規劃有效的「行動計畫」(action plan)，再藉由校管會指定委員期中的績效督導歷程(monitored arrangement)，以確保績效目標的實現。可見，英國的校長績效管理，由績效目標-績效規準-行動計畫-執行-督導-檢視-改善等運作歷程，環環相扣，並帶動校長績效與專業能力的持續提升

2. 績效督導回饋階段：是指自年度績效循環週期開始，到正式進行績效檢視期間，依據事先設定的目標、規準、期中檢視的時程安排，進行資料蒐集與回饋的階段。其目的在瞭解校長在達成目標的行動中，符合規準的情形。至於督導的重點主要在：確定每一目標所要達成的結果；掌握可用來判斷是否成功的規準；蒐集校長所採取的行動與達成目標的證據來源；瞭解可獲得證據的最佳時機與地點；以及掌握可由其他校管會委員獲得的證據資料。亦即指定委員可採取各種證據資料蒐集的方式，也可善用學校已有的文件紀錄或依事先設計好的觀察記錄表，來進行資料蒐集。在督導回饋歷程中，強調雙方應持續進行專業對話，且指定委員應將所獲得的資訊隨時與校長分享與討論，提供適切的建議與必要的支持。
3. 績效檢視與晤談階段：是指校管會指定委員在外部輔導員(或SIP)的協助下，針對校長年度績效目標達成的情形，進行最後檢視與晤談的階段。依規定在校長績效管理年度循環週期結束前，校管會的指定委員、外部輔導員(或SIP)與校長，必須一起檢視校長的整體績效、評定目標達成的程度、肯定其成就、發掘問題、確認未來績效發展的層面、校長專業訓練與發展需

求、以及提升績效的可行途徑等議題。由於績效檢視與晤談會議的結果，將成為規劃新年度績效目標與有關任務的基礎，因此在新修正的績效管理政策中，要求將績效檢視會議與下年度的規劃會議合併舉行(DfES, 2006c; 2006d)。

4. 結果的處理：是指對校長的年度績效表現經檢視後的處理。依規定指定委員或外部輔導員在正式檢視會議後，應將結果做成書面報告。報告內容力求簡潔摘要，以減輕工作負擔。該報告必須在會議結束後十日內，送交校長；而校長可在收到報告後十日內，提出書面評論意見。最後的檢視報告需分別送交校管會主席與校長。有關校長的年度績效檢視結果，依規定應作為設定下年度校長優先改善目標、確認專業發展需求、提晉校長薪資等級的依據(DfEE, 1998；DfES, 2003; 2006c)。該政策對校長的抱怨或申訴，訂有明確的處理程序(DfES, 2003)。此外，在2006年修正後的績效管理政策中，對校長績效檢視報告的管理，明確規定應由校管會保留六年；對有權查閱者的身分與使用時機，也有清楚的規範，以避免因使用不當所造成的傷害(DfES, 2006d)。

四、教師績效管理系統的運作

英國中小學教師績效管理也是學校績效管理政策中的一環。其目的在整合教師個人的績效目標及學校發展與改善目標，同時將提升教師專業能力與提高學生學習成就表現相結合，透過週期性的教師績效目標設定與管理歷程，以達成教師專業發展與提高學生學習成就表現之政策目標。以下將分別就負責教師績效管理的人員規劃，以及該管理系統的運作歷程，探討如下：

(一) 教師績效管理人員的規劃

英國中小學教師績效管理人員的規劃，係以教師的直屬管理者(line manager)為原則。通常由校長負責，但如果校長並非教師的直屬管理者，則校長可以全權委任其他直屬管理者負責，包括：任教領域團隊中的領導成員、卓越教師(excellent teachers)與高技能教師(advanced skill teachers)。如果教師的直屬管理者有兩位以上，則由校長選任一位最適任者負責。由於要避免多頭馬車的問題，因此校長須「全權委任」(in its entirety)，不可留一手(DfES, 2006c; 2006d)。所有負責績效管理的檢視人員(reviews)皆應利用學校教師進修日，進行適當的講解與訓練。此外，為了減輕檢視人員的工作負擔，因此各校對每一檢視人員所能承擔的教師績效管理人數應予限制。對負責檢視的直屬管理者，則給予適當的「教與學的責任津貼」。個別教師對校長所委任的檢視人員，若有不適當或專業上的反對意見，可以書面敘明理由，請校長改派其他適當人選。校長如果認為言之有理，則可另選一位其職位比該教師高的成員負責擔任。若校長未接受其改換的理由，則應將未接受的原因，以書面告知當事人，並將教師與校長雙方的書面資料，附在該績效管理週期的報告中(DfES, 2006c; 2006d)。

可見英國教師績效管理，係採取學校本位的管理模式，負責檢視教師績效的人員，強調由教師的直屬管理者負責。但在強調尊重、信任、專業與開放的原則下，一方面對負責教師績效管理的人員進行講習訓練，同時也容許教師有對專業上無法信任的檢視人員，請求更換的表達權，以便能夠在績效管理過程中，進行有效的專業對話。

(二) 教師績效管理系統的運作歷程

教師績效管理與校長相同，也是一個週期性的年度循環歷程。但在實際運作上，不像校長那樣需要外部輔導員的協助，而

是由校長或其指定的團隊領導者負責擔任教師的檢視人員。其運作歷程在2006年的教育規程(DfES, 2006d)與政策指南(DfES, 2006c)中，雖未明確區分運作階段，但在實際運作上仍包含2000年所規劃的三階段績效管理架構，包括：規劃(planning stage)、督導(monitored stage)與檢視(review stage)階段(DfEE, 2000)。其中規劃階段的目的是形成績效目標共識；督導階段的目的是透過全年度支持性的行動，以協助提升教師的教學表現；檢視階段的目的是檢視與評鑑教師全年的績效與進步情形。若加上績效晤談與結果的處理，則教師績效管理系統的運作歷程，仍可區分成：績效目標規劃、績效督導回饋、績效檢視與晤談、結果處理四個階段。

1. 績效目標規劃階段：負責教師績效檢視人員與教師，應在績效檢視週期開始前，依據教師的工作描述、職責角色、薪資晉階規準(pay progression criteria)、全校或團隊的發展與改進計畫，設定教師新年度應優先發展與改善目標、教室觀察方式、判斷教師績效的證據來源與規準、應提供的支援、達成績效目標與提供支援的時間表、教師專業發展需求與應採取的行動等，達成共識(DfES, 2006d)。績效目標的設定項目是協商結果，而非包含所有項目。在2000年的績效管理政策中，要求至少有一項與學生的學習表現，一項與教師專業能力發展有關。在2006年的政策方案中，雖不再硬性規定其項目與數量，僅強調所設定的目標應具挑戰性與可達成性，且符合務實性、可管理性、教師「工作與生活的平衡」(work/life balance) (DfES, 2006c)；但仍強調教師所設定的目標，應有助於改善學生學習表現與個人專業發展。可見學生的學習成就表現與教師專業發展，仍是教師績效目標設定的重點項目。至於雙方在達成績效規劃的共識後，檢視人員須將會議結果做成書面記錄。

2. 績效督導回饋階段：此階段是績效管理過程中相當重要的環節，包括：正式與非正式的專業對話、依據績效規劃階段的安排，針對教師進行每年不超過三小時的教室觀察。教室觀察的資料具有多目的的使用功能，除了可提供作為教師績效管理參考外，也可提供作為學校自我評鑑、學校改善方案規劃參考。教室觀察強調支持性與發展性目的。實施方式可由檢視人員單獨進行，也可邀請其他具專業知能者參與觀察；應提供立即性與建設性的口頭與書面回饋，並採取後續的追蹤輔導行動(DfES, 2006c)。此外，由於績效管理強調發展性，因此，政策中強調雙方應透過正式與非正式的專業對話，提供教師達成績效規準所需的支持，並協助教師滿足其專業訓練與發展需求。而檢視人員在督導與回饋階段所蒐集到的證據資料，應隨時與教師分享，避免拖到期末再告知。
3. 績效檢視與晤談階段：是指績效檢視人員依據規劃階段所設定的目標、規準與評估方式，針對教師實際的績效表現，進行全面性的蒐集資料與檢視，並舉行晤談會議的階段。所蒐集到的證據資料，會在雙方晤談會議前先相互分享，以便在會議中能夠進行更有知性的討論。會議中所要討論的議題，主要包括：教師達成績效目標與規準的進展程度，探討阻礙教師績效達成的關鍵問題，下年度應優先改善項目與目標、檢視項目的績效規準、教室觀察的安排、應提供教師達成績效目標所需的支持、教師專業發展需求與行動等。由於英國績效管理政策已實施有年，因此在2006年新修訂的績效管理法規中，將績效規劃與檢視會議(planning and review meeting)合併舉行(DfES, 2006c)。亦即績效規劃與檢視會議之目的在檢討本年度的績效表現，同時也完成下年度的績效目標規劃。

4. 結果處理階段：期末績效檢視報告，除提供教師規劃下年度優先改善目標與確認專業發展需求外，其結果也可提供教師晉級加薪的建議。因此檢視人員會將該項建議納入績效報告中，送交校長；再由校長提請校管會做最終決定。至於教師專業發展方式，該政策指南認為，透過對其他教師的教學觀摩學習，是最有效的專業發展途徑。此外，該政策對教師的抱怨或申訴，也訂有明確的處理程序。對教師績效檢視報告的管理，除了明確規定應由校長保留六年之外，對有權查閱者的身分與使用時機，也有清楚的規範(DfES, 2006c)。

五、結論與評析

英國的中小學校長與教師績效管理政策，自2000年實施以來，許多的作法已趨於穩定，新修訂的績效管理政策除導入已試辦獲得成效的學校革新夥伴外，對整體運作歷程的規劃，也提供更整合性且強調務實、專業、人性與公平的原則。其學校績效管理系統的架構也是逐步發展出來的：由最初分立的學校外部評鑑、聚焦於以發展為取向之校長與教師評鑑；到整合學校自我評鑑、引進學校革新伙伴、強調兼重發展與課責取向的校長與教師績效管理，形成完整的學校績效管理系統，其運作規劃日益完善。雖然有人對該政策強調績效薪酬制(PRP)的作法仍有批評(Chamberlin, Wragg, Haynes, & Wragg, 2002; Cutler & Waine, 1999)，且過度重視績效性的政策，也被評為教育商品化(Boxley, 2003)。但由於校長與教師已有1991年發展性取向評鑑的經驗，且對提供「往上晉升」而非「往下調降」的績效薪酬制，也逐漸產生信任感。因此新的校長與教師績效管理政策並未遭受明顯的抗拒，反而獲得校長與教師團體的連署支持。此外，隨著校長與教師對該系統運作歷程的熟悉，以及從中獲得的持續性專業支持與成長，使得政府、校長、外部輔導員與校管會，

除了對校管會指定委員負責校長績效管理的專業能力尚有疑慮，以及績效輔導回饋較為不足之外，大致上對該項政策仍普遍持有正面的評價(Crawford & Earley, 2004; Jennings & Lomas, 2003; Kerry, 2005; Ofsted, 2002; Tranter & Percival, 2006)。依據教育標準署(Ofsted, 2002)對82所中小學的調查發現，大部分學校認為該政策對學校改善有很大幫助。Jennning與Lomas(2003)對中學校長的研究也發現，大多數校長對該政策有正面的反應，認為可更緊密的連結學校與管理系統，協助整合校長的工作職責、學校改善與發展計畫及學生的表現目標。Crowford 與Early(2004)對外部輔導員的調查發現，外部輔導員對該政策普遍持正面的評價，認為有助於學校發展。因此，隨著英國「與學校建立新關係」的改革方案，強化學校自我評鑑，並修正新的校長與教師績效管理規程，以增強績效輔導歷程的專業對話之後，英國將持續藉由校長與教師的績效管理政策，透過共享承諾、有計畫性的績效管理循環歷程與「學校革新伙伴」的專業支持，不斷強化校長與教師的專業能力，同時提升學校的經營品質。其運作規劃確實有許多可供參考之處。

肆、整合性學校績效管理系統建構的概念模式

綜合前述有關整合性學校績效管理系統的基本概念、運作模式與英國的實務分析可見，整合性學校績效管理系統運作模式的規劃，有其實務上的可行性與重要性。雖然績效管理的理念源自工商企業領域，且學校組織不同於一般工商企業組織，但只要掌握績效管理的基本理念，依據國內學校組織與功能特性作適切的規劃，將可發揮提升個人專業能力與組織績效之雙重功能。國內各縣市為瞭解學校校務經營績效，因此所規劃進行的學校或校務評鑑，其內涵絕大部分偏重在學校行政領導與管理，較少關注教師教學與經營成效有關的項目與指標(鄭進斛，2005；邱

忠浩，2006)；雖然有的會將評鑑結果歸責於校長，但通常與個人績效表現較少關連；至於校長評鑑的內涵也因為其目的側重在提供作為校長遴選參考，因此大部分縣市是以學校或校務評鑑取代，且一次性的評鑑也缺乏持續改善功能(鄭新輝，2008)；而教師評鑑也在政策引導下，偏重以形成性為目的的專業發展，與學校年度績效目標的達成也缺乏有效的連結。因此，有必要依據前述整合性績效管理的概念，將各自分立的學校校務評鑑、校長評鑑與教師評鑑加以適切整合。

一、模式建構的概念依據

國內中小學的組織與運作功能具有雙重系統(dual system)的特性：一方面是行政人員的行政管理系統，另一方面屬於教師的教學專業系統(謝文全，2007；Owens & Valesky, 2007)。學校行政人員的行政管理系統，強調有效能的行政領導與管理，以便能夠發揮支援教師教學與提升學生學習品質為目的。學校教師的教學專業系統，重視有效能的教師教學與管理，以提升學生的學習成就表現為目的。由於學校組織是一個分工的體系，學校行政管理系統的關鍵人物，主要是校長及其行政團隊(主任與組長等)；而教學專業系统的核心人物，主要是教師。校內所有教育人員(校長、教師、行政人員)，在學校組織的分工體系中，皆被賦予應承擔的職責與角色任務，例如：校長負責行政領導與管理、教師負責教學與管理、兼行政之教師(例如主任與組長)則同時肩負行政與教學管理職責。由於學校的經營皆應建立其願景與發展目標，因此完整的學校績效管理系統，必須整合學校行政與教學系統的人力資源，共同實現學校的願景與目標。然而，學校的願景與目標皆相當廣泛，所以學校應依其目標的輕重緩急，設定優先發展與改善目標，並以之作為學校與個人年度的努力重心；其次，再透過行政與教師的個人績效管理系統運作歷程，以持續發展與改善學校的績效目標。

二、運作模式的歷程規劃

整合性的學校績效管理系統的運作模式，依據前述雙重系統的概念架構與學校工作職責的劃分方式，可將學校分成「行政」與「教師」兩個個人績效管理次級系統。行政人員之績效管理系統，是指對校長與其他(兼)行政人員(以下簡稱行政人員)所採取之績效管理運作歷程；而教師績效管理系統的對象則包含一般教師與其他兼行政之教師。由於學校中的成員皆有實現學校目標之責任，因此個人績效管理系統在運作之前，學校應依據其共同願景與發展目標，以及學校自我與外部評鑑之改善建議，歸納出學校每年度應優先發展與改善目標；再以之作為校長、教師與其他行政人員設定個人年度績效目標的依據。其次，再依循個人績效管理的運作歷程，以瞭解每一成員的績效目標達成情形、檢討未達成該目標的原因、設定下年度優先改善目標與專業發展計畫；最後再將晤談結果，做成年度績效報告並納入檔案管理中。而個人績效表現結果的資料，不僅可提供檢視學校優先改善目標適切性的參考，同時也作為行政人員與教師專業發展、年度績效考核、校長遴選、其他有關個人生涯發展決定之參考。有關前述整合性國民中小學績效管理系統的可行運作模式，可規劃並整理如圖3所示。各部分的運作歷程規劃，分四方面進一步說明如下：

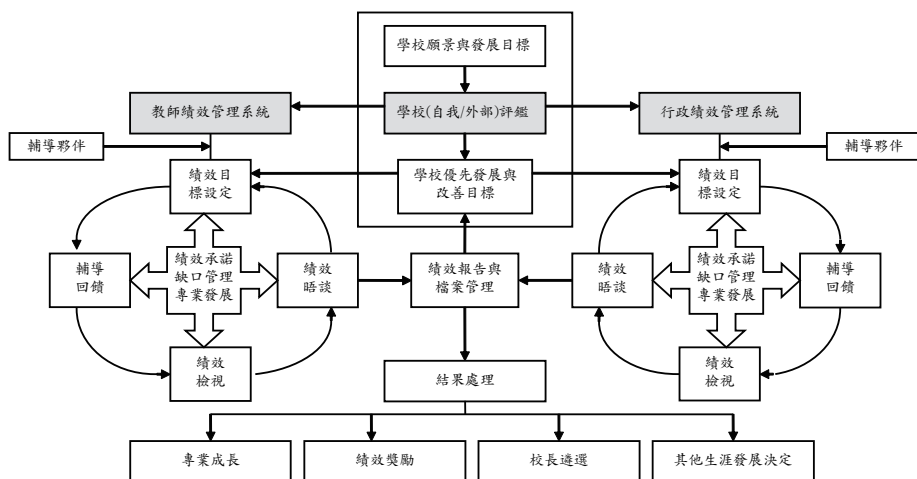


圖3 整合性學校績效管理系統之概念模式

(一) 確認學校應優先發展與改善目標

學校績效管理的核心目的是以持續提升學校經營品質為終極目的。因此學校在績效管理系統的運作歷程中，應先確認與掌握學校願景與優先發展目標，並透過學校自我或外部評鑑的結果，發現目前學校所存在的問題，進而設定學校各年度應優先發展與改善的重點項目與目標。目前學校可用來確認其優先發展與改善目標的機制為學校(校務)自我與外部評鑑。亦即，學校可運用校務自我評鑑或外部評鑑結果，作為瞭解學校現況、發現問題、設定學校優先發展與改進目標與重點項目、規劃行動方案的依據。

(二) 進行行政人員與教師的績效管理

當學校優先發展與改善的目標與重點項目確認後，學校對行政人員與教師，應分別依據學校分工體系所賦予的職責角色任務，進行個人績效管理。所應考慮的要素主要包括：負責對行政人員與教師進行績效管理的輔導人員規劃，以及績效管理運作歷

程之設計。前者可以用「輔導夥伴」(patners)稱之，其人選規劃應以直屬管理者及其在專業上的勝任度(professional capability)為主要考量。由於各縣市國民中小校長的直屬管理者，為各縣市主管教育行政機關，因此有關校長績效管理的運作及其輔導夥伴，可由該機關負責並委任具專業輔導能力者負責。教師與其他校內人員，則由校長負責並委任適當的人員擔任。至於運作歷程，則可分成：個人績效目標規劃、績效輔導與回饋、績效檢視、績效晤談等四個階段；該運作歷程的主要核心任務，在於個人的績效承諾、專業發展與缺口管理。

1. 個人績效目標規劃階段

行政人員或教師的「輔導夥伴」，在年度開始前，應依前述學校優先發展與改善目標，分別與行政人員或教師就新年度的個人績效目標，以及為達成該目標所需的專業發展計畫，相互協商、建立共識、並形成個人的績效承諾。同時，對檢視該目標是否達成的績效規準、方法、輔導與檢視期程、所需的支援等，事先進行合理的規劃，以便獲得相互理解與信任，進而減低個人的焦慮感。

2. 績效輔導與回饋階段

行政人員或教師的輔導夥伴，在年度開始後，應依前述雙方達成共識的績效目標、規準、方法與輔導期程，進行期中檢視、輔導與回饋，並瞭解個人專業發展的實施情形。

3. 績效檢視階段

此一階段之所以稱為檢視(review)而不用評鑑(evaluation)，主因是此一階段的目的，主要在針對個人績效目標的達成情形與有關問題，進行客觀的資料蒐集與分析，而不強調對個人進行價值判斷。輔導夥伴在期末，應依據雙方在規劃階段所設定的檢視期

程，分別對行政人員或教師進行績效檢視。

4. 績效晤談階段

績效晤談是在績效檢視後所舉行的會議中進行。此一階段的主要目的在依據前述績效檢視所蒐集的資料，針對個人整年度績效表現進行分享與討論，以瞭解行政人員或教師已達成該年度績效目標的情形，俾作為規劃下年度優先改善目標的依據。其實施方式主要由輔導夥伴與行政人員或教師個別進行，若有其他人參與的需要，也可在徵得雙方同意後一起參與。晤談所要討論的具體要項主要包括：確認年度個人績效目標達成度與專業發展情形、存在的問題與待改善的目標與方法、下年度應優先改善的目標與個人專業發展需求、下年度績效目標的檢視指標與標準、檢視方式、輔導與檢視期程等。由於績效管理系統強調週期性的循環歷程，因此，績效晤談階段的結束，同時也是下一年度績效管理的開始。

5. 績效承諾、專業發展與缺口管理

在個人績效管理系統的運作過程中，強調個人對達成所設定目標的績效承諾與專業發展表現。因此，個人所設定的年度績效目標與專業發展目標，即是個人績效管理各階段運作歷程中，輔導回饋與檢證的指標，也是行政人員與教師個人所要努力達成的標的。因此在績效管理的運作歷程中，各利害關係人皆應抱持績效目標意識，並運用品質管理的概念，隨時瞭解與掌握個人的「實際」績效與「預期」目標之間的「缺口」(gap)，進行「缺口管理」(gap management)，以便能夠即時掌握目標進展情形與問題，並拉近與預期目標之間的差距。

(三) 年度績效報告與檔案管理

在完成期末績效晤談後，輔導夥伴將依據會中產生的共識結

果，做成簡要報告並由雙方共同簽署。其內容應包括前述績效晤談中的各項議題，包括：個人年度的整體績效目標達成情形、面臨的問題與解決方法、下年度個人優先改善項目與目標，以及個人的專業發展需求等。該報告兩份，應分別送交直屬管理者與個人審閱，以作為學校自我或外部評鑑中，檢討學校優先發展與改善目標的參考。至於行政人員或教師應將個人年度績效報告，納入個人的歷程檔案(portfolio)中，以作為個人重要的工作與生涯發展參考記錄。而直屬管理者在審閱後，則送交權責單位或人員妥善保管，以作為行政人員與教師人力資源管理參考。

(四) 績效表現結果的處理

個人的年度績效報告經直屬管理者確認後，即應依學校績效管理政策的目的，進行後續的處理。其可能的作法包括：

1. 規劃專業發展方案

行政人員與教師的專業發展方案，可配合行政人員或教師各年度與輔導夥伴討論後，依據設定的專業發展需求進行規劃。所規劃的內容強調應與個人該年度所應達成的績效目標有關。至於進行的方式、時間與地點也應事先確認，以便免流於形式。

2. 提供年度績效獎勵

由於個人的年度績效目標是建立在學校優先發展與改善目標中，個人所應達成的職責任務之上，因此當個人的績效表現已達成令人滿意的程度，或個人的努力與改善程度已達令人滿意程度，則可配合目前個人的年度績效考核方式，核予績效獎勵。

3. 提供校長遴選參考

由於學校績效管理是以學校應優先發展與改進目標為基礎，所進行的個人績效管理。而國民中小學校長之任用因採任期制，且規定校長在任期屆滿前，各縣市政府應對其辦學績效進行評

鑑，以作為是否優先遴聘的依據。但目前各縣所採取的校長辦學績效評鑑，大部分以校務評鑑取代(鄭新輝，2008)且在任期屆滿前才舉行；而評鑑指標也傾向採取一致性的標準，忽略不同學校條件與願景目標的差異，以致於評鑑結果未必能充分反應校長在該校任期內實際的辦學績效。相對的，透過校長個人績效管理系統的運作，校長每年度的績效報告將有完整的紀錄，且其績效表現係建立在所服務學校的發展與改善目標上，累積校長任期內的績效成果，即可代表個人為該校所做的努力成果，以之做為校長遴選的參考，將更為客觀合理且容易被校長所接受。

4. 提供其他生涯發展決定參考

有關個人每年度的績效表現結果，除了可提供前述有關人力資源管理之決定參考外，對教師而言，其所累積的個人年度績效表現結果，也可提供個人未來若實施教師分級制、參與主任甄選或其他生涯發展決定之參考。

伍、結語

學校教育品質的持續改善與提升，是教育改革的重心。透過各種教育評鑑機制，以檢視教育成效，是國內持續在進行的工作。但各自為政的校務評鑑、校長評鑑與教師評鑑，以及過度偏向總結性的評鑑目的，仍需適切的整合與改善。由於學校績效管理的概念不同於績效評鑑，不僅強調明確的目標設定與歷程回饋，更強調整合個人與學校目標，連結個人專業能力發展與績效目標的達成，且透過持續改善的循環管理歷程，以發揮學校永續發展的功能。因此，未來若能以整合性學校績效管理的概念，規劃一套可行的運作模式，將可適切的整合現有的校務或自我評鑑、校長評鑑與教師專業發展評鑑，並成為協助學校永續發展與追

求卓越的促動機制。

誌謝

本研究承蒙國科會人文處97年度專題研究計畫(NSC 97-2410-H-024-005)經費補助，謹此致謝。

參考文獻

- 吳清山、王湘栗(2004)。教育評鑑的概念與發展。**教育資料集刊**，29，1-26。
- 卓水林(2007)。**國民中學績效管理系統之研究：平衡計分卡觀點**。長榮大學經營管理研究所碩士論文，未出版，台南縣。
- 林欽榮(1998)。人事管理。台北：前程。
- 邱忠浩(2006)。**我國國民中小學校務評鑑指標之研究**。國立暨南國際大學教育政策與行政學系碩士論文，未出版。
- 胡瑞華(2003)。**應用平衡計分卡建構國立大學績效管理系統之個案研究**。國立中山大學企業管理學系研究所碩士論文，未出版，高雄市。
- 張火燦(2000)。**策略性人力資源管理**。台北：楊智。
- 張素偵(2006)。台灣教育評鑑之文獻分析：以博碩士論文及期刊論文為主。**教育行政與評鑑學刊**，創刊號，83-134。
- 張筵裕(2007)。**績效管理應用於台北大學學生事務處之研究：以平衡計分卡為例**。國立台北大學公共行政暨政策學系碩士論文，未出版，台北。
- 張德銳(2005)。**形成性教師評鑑的規劃與實施芻議**。載於潘慧玲主編，**教育評鑑的回顧與展望**(頁69-89)。台北：心理。

- 教育部(2007)。**教育部補助試辦教師專業發展評鑑實施計畫**。台北：作者。
- 郭昭佑(2000)。**學校本位評鑑**。台北：五南。
- 陳靜雯(2006)。**運用平衡計分卡建立全面教育品質之策略性績效管理系統：以某科技大學為例**。國立中正大學會計研究所碩士論文，未出版，嘉義縣。
- 湯志民(2005)。**學校評鑑理論與實務：北桃三縣市國民中學校務評鑑之探究**。載於潘慧玲主編，**教育評鑑的回顧與展望**(頁251-299)。台北：心理。
- 黃嘉雄(2001)。**學校本位管理制度比較研究**。台北：五南。
- 歐陽教(1978)。**德育原理(上)**。台北：華視文化事業。
- 潘慧玲(2005)。**邁向下一代的教育評鑑：回顧與前瞻**。載於潘慧玲主編，**教育評鑑的回顧與展望**(頁3-36)。台北：心理。
- 鄭秋貴(2004)。**國民小學實施績效管理之研究**。臺北市立師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，台北。
- 鄭彩鳳(2004)。**教育績效管理與績效責任**。**教育研究月刊**，124，5-21。
- 鄭進斛(2005)。**國民小學校務評鑑指標建構之研究**。國立中山大學教育研究所教師在職進修教學及學校行政碩士學位班碩士論文，未出版。
- 鄭新輝(2002)。**國民中小學校長評鑑系統建構之研究**。國立政治大學教育學系博士論文，未出版，台北。
- 鄭新輝(2005)。**國民中小學校長績效表現管理政策之研究：以英國為鏡**。行政院國家科學委員會補助專題研究計畫成果報告(計畫編號：NSC93-2413-H-024-018)。
- 鄭新輝(2008)。**以校長績效管理取代績效評鑑：英國經驗的啟示**。**教育政策論壇**，11(2)，131-170。
- 謝文全(2007)。**教育行政學(第三版)**。台北：高等教育。

- 謝景吉(2005)。以平衡計分卡觀點建立職業學校績效管理系統之研究。崑山科技大學企業管理研究所碩士論文，未出版，台南縣。
- 謝發昱(2005)。績效管理在國民中學學校行政應用之研究：以台北縣市為例。國立臺灣師範大學教育研究所碩士論文，未出版，台北。
- 蘇錦麗、吳德業(2001)。校長辦學檔案在校長評鑑中之應用。載於國立新竹師範學院主辦，第八次教育行政論壇論文集(頁158-181)。新竹：國立新竹師範學院。
- Ainsworth, M. & Smith, H. M.(1993). *Making it happen: Managing performance at work*. Sydney: Prentice Hall.
- Amstrong, A.(1998). A comparative analysis: New public management- the way ahead? *Australia Journal of Public Administration*, 57(2), 12-26.
- Armstrong, M.(2004). *Performance management: Key strategies and practical guidelines*(2nd ed.). London: Kogan Page.
- Bacal, R.(1999). *Performance management*. New York: McGraw-Hill.
- Barber, M., Evans, A. & Johnson, M.(1995). *An evaluation of the national scheme of school teacher appraisal: A report for the Department for Education and Employment*. Centre for Successful Schools, Keele University and School of Education, University of Wales, Cardiff.
- Box, R. C., Marshall, G. S., Reed, B. J. & Reed, C. M.(2001). New public management and substantive democracy. *Public Administration Review*, 61(5), 608-619.
- Boxley, S.(2003). Performativity and capital in schools. *Journal for Critical Education Policy Studies*, 1(1). Retrieved December 16, 2004, from Web site: <http://www.jceps.com/index.php?pageID=article&articleID=3>
- Bredrup, H.(1995). Background for performance management. In A. Rolstadås(Ed.), *Performance management: A business process*

- benchmarking approach*(pp. 61-87). London: Chapman & Hall.
- Chamberlin, R., Wragg, T., Haynes, G., & Wragg, C.(2002). Performance-related pay and the teaching profession: A review of the literature. *Research Paper in Education*, 17(1), 31-49.
- Crawford, M. & Earley, P.(2004). Headteacher performance management: An investigation of the role of the external adviser. *School Leadership & Management*, 24(4), 377-389.
- Cutler, T. & Waine, B.(1999). Rewarding better teachers? Performance related pay in schools. *Educational Management & Administration*, 27(1), 55–70.
- Department for Children, Schools and Families(2009). *A Guide to the Law for School Governors*. London: DCSF Publications.
- Department for Education and Employment(1998). *Teachers: meeting the challenge of change*. London: The Stationery Office.
- Department for Education and Employment(2000). *Performance management in schools: Performance management framework*. London: DfEE Publications.
- Department for Education and Skills & Office for Standards in Education(2004a). *A New relationship with schools*. London: DfES Publications.
- Department for Education and Skills & Office for Standards in Education(2004b). *A New relationship with schools: Improving performance through school self-evaluation*. London: DfES Publications.
- Department for Education and Skills(2001). *The education(school teacher appraisal)(England)regulations 2001*(no. 2855). London: The Stationery Office.

- Department for Education and Skills(2003). *Performance management 2003: Support guide for governors and headteachers*. London: DfES Publications.
- Department for Education and Skills(2006a). *A guide to the law for school governors*. London: DfES Publications.
- Department for Education and Skills(2006b). *A New relationship with schools: The School Improvement Partner's brief(2nded.)*. DfES: Publications.
- Department for Education and Skills(2006c). *Teachers' and head teachers' performance management guidance*. London: DfES Publications.
- Department for Education and Skills(2006d). *The education(school teacher performance management)(England)regulation 2006*. London: Statutory Instruments.
- Department of Education and Science(1991). *School teacher appraisal circular (No. 12/91)and Regulation(No. 1511)*. London: HMSO.
- Guinn, K.(1987). Performance management: Not just an annual appraisal. *Personnel, August*, 39-42.
- Hartle, F., Everall, K. & Baker, C.(2001). *Getting the best out of performance management in your school*. London: Kogan Page.
- Hewton, E. & West, N.(1992). *Appraisal primary headteachers: challenge, confidence, and clarity*. Buckingham: Open University.
- Jenning, K. & Lomas, L.(2003). Implementing performance management for headteachers in English secondary schools. *Educational Management & Administration*. 31(4), 369-383.
- Kerry, C.(2005). Headteacher performance: An investigation of the role of the governor. *School Leadership & Management*, 25(5), 473-492.
- Leithwood, K. & Menzies, T.(1998). Form and effects of school-based

- management: A review. *Educational Policy*, 12(3), 325-346.
- Mabey, C. & Salaman, G.(1995). *Strategic human resource management*. Oxford: Blackwell.
- McAfee, R. B. & Champagene, P. J.(1993). Performance management: A strategy for improving employee performance and productivity. *Journal of Managerial Psychology*, 8(5), 24-32.
- Ministry of Education(1997). *Performance management systems: PMS 1-5*. Retrieved 2004/8/5, from <http://www.minedu.govt.nz/index.cfm?layout=document&documentid=5694&data=1&goto=00-04#TopOfPage>.
- Office for Standards in Education(2002). *Performance management of teachers*. London: Ofsted Publications Centre.
- Office for Standards in Education(2006). *Improving performance through school self-evluation and improvement planning*. London: Ofsted Publications Centre.
- Owens, R.G., & Valesky, T. C.(2007). *Organizational behavior in education: Adaptive leadership and school reform*(9th ed.). Boston: Allyn and Bacon.
- Piggot-Irvine, E.(2003). Key feature of appraisal effectiveness. *The International Journal of Educational Management*, 17(4), 170-178.
- Rao, T. V.(2004). *Performance management and appraisal systems: HR tools for global competitiveness*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Rogers, S.(1990). *Performance management in local government*. Harlow, Essex: Lonman.
- Schneier, C. E., Beatty, R. W. & Baird, L. S.(1987). *The performance management sourcebook*. Amherst, MA: Human Resource Development Press.

- Schuler, R. S.(1995). *Managing human resources*(5thed.). New York: West Publishing Company.
- Spangenberg, H.(1994). *Understanding and implementing performance management*. Cape Town: Juta.
- Storey, J. & Sisson, K.(1993). *Managing human resources and industrial relations*. Buckingham: Open University Press.
- Teacher Traing Agency & Office for Standards in Education(1996). *Review of headteacher and teacher appraisal: Summary of evidence*. London: authors.
- Torrington, D. & Hall, L.(1995). *Personnel management: HRM in action*(3rd ed.). Hemel Hempstead: Prentice Hall.
- Tranter, S. & Percival, A.(2006). *Performance management in schools: Unlocking your team potential*. London: Person Education.
- Welsh Assembly Government(2002). *Performance management guidance*. Welsh: Welsh Assembly Government.
- William, R. S.(1998). *Performance management: Perspectives on employee performance*. London: Thomson Learning.

教育學誌 第二十四期

2010年11月，頁113～155

網路合作學習評量之探究

尹玫君

國立臺南大學教育系教授

劉亭言

高雄市立五權國小教師

摘 要

網路學習的發展，改善現有的教學瓶頸，彌補現有傳統教室學習的限制，帶給教育根本而深遠的改變，是未來教育不可避免的趨勢。而網路學習的教學並非只是將教學大綱及教材上網，網路學習也應如傳統教學一樣，依不同的教學內容和目標及學習者的需求，而有不同的教學和評量策略，才能有效的提升教學和瞭解學習者的學習成效。是否有適宜的網路學習教學和評量策略，攸關網路學習之教學品質。合作學習是有效的教學和學習策略，網路學習環境所提供的豐富多元的溝通形式，使學習者之間和學習者與教學者之間，可以彼此分享和互相評量，提供回饋的機會，並且藉由合作學習及合作評量可以讓學習者體驗合作的精神和重要性。

本研究的目的在進行以「資訊科技融入教學的理論與實務」課程為主的網路合作學習教學，研究對象為修習此一學期課程的30位學生，藉由合作學習教學和評量策略的實施，設計小組線上

討論和報告評量表，瞭解學習者對小組線上討論和報告評量表及合作評量方式的意見與改進建議，以期建立質量並重的網路學習評量方式，達成下列目的：

1. 設計網路學習小組線上討論和報告評量表。
2. 分析網路學習小組線上討論內容。
3. 進行網路合作評量學習活動，瞭解學習者對小組線上討論和報告評量表的看法。
4. 瞭解學習者對合作評量方式的意見。
5. 瞭解學習者對整體課程的學習滿意度。

最後期望研究結果對於網路合作學習的評量，能有更進一步的瞭解和認識，且能將理論與實際做充分的結合，對研究者從事網路合作學習評量此一領域的研究能提供實質的助益。

關鍵詞：網路學習、評量表、合作評量

The study of web-based cooperative learning assessment

Mei-Chun Yin

Professor, Department of Education, National University of
Tainan

Ting-Yen Liu

Teacher, Wu Cyuan Elementary School, Kaohsiung
Municipal

Abstract

Web-based learning is a significant and unstoppable trend that have transforming the way we teach and learn, therefore overcoming the limits set by traditional classroom; web-based learning is not just put teaching material online, should have specific teaching and evaluation strategy to achieve different curriculum goal and learner's needs; by doing this, we can evaluate learner's learning outcome effectively and improve teaching.

The teaching quality of web-based learning is determined by appropriate teaching method and evaluation strategy and cooperative learning is the answer. Cooperative learning provides various communication form which providing feedback opportunities between learners and instructors. Through cooperative learning learners and instructors can participate evaluation process and experiencing the importance and spirit of learning.

In case of the using cooperative web-based learning and evaluation to understand learner's opinion, and hopefully can build up an effective web-

based cooperative learning assessment to achieve following goals:

1. Design web-based cooperative learning online discussion and report assessment list.
2. To analyze the online discussion content.
3. To go through cooperative assessment and to understand the learners' opinion of online discussion and report assessment list.
4. To understand the learners' opinion of cooperative assessment.
5. To understand the satisfaction and attitude of learners toward course.

Finally, hope the results of this study can provide helpful information in this area, connected theories and practice together and contribute better understanding for those people who study in this area.

Keywords: web-based learning, assessment list, cooperative assessment

壹、前言

科技的進步與蓬勃發展，使得二十一世紀成為一個資訊科技的社會，科技的普及影響人類社會、經濟、文化、教育等各層面，創造出多元的知識儲存、傳遞與應用方式，使得教學和學習方式，朝向個人化、數位化與網路化的多元方向發展。然而科技的進步並不會改變過教育中教學的本質，而是開啟並提供教學上另一種不同的視野，對於教學者而言，如何善用「網路科技」的優勢，提升學習成效(趙美聲，2003)，是值得關注的重要議題。近來網路學習的研究大多著重於學習平台或功能的建置、對網路學習成效的探討、網路學習滿意度構面相關因素量表的建立、網路學習與傳統教室學習效果之比較、使用者特性及教學者特性等方面(陳年興、石岳峻，2002；蔡旻芳，2001；Arbaugh & Duray, 2002；Hong, 2002；Kanuka & Nocente, 2003；McGorry, 2003；Thurmond, Wambach & Connors, 2002；Wang & Bagaka, 2003)，較少以網路學習的評量為研究重點。當網路學習成了教育與學習的一項新工具及利器時，如何應用科技妥善的規劃評量策略，便成為一項重要的課題。誠如 Ramsden 所言：「評量的目的是幫助我們瞭解學習者及他們的學習品質」(Ramsden, 1992, p181)。

合作學習是一種有效的教學和學習策略，韋金龍(1996)的研究結果顯示合作學習對學習者的學習成就及行為表現有正面的功效。朱麗麗(1993，頁21-23)指出：「合作學習是電腦學習環境中最理想的工作模式」，且合作學習所強調的人際關係與溝通技巧的發展，正是現今多元的社會特別重視的特質。藉由網路所提供多元且豐富的討論和溝通管道，學習者可以主動建構知識，有機會練習和發展高層次的學習技能，再配合合作學習的機制，提供同儕間互相評量的機會，學習者彼此之間可以分享學習經驗和觀點，接收不同的回饋，以不同的角度探索問題進

行學習。目前高等教育著重於追求有品質的專業成長，在師生共同尋求創新、求變的同時，團隊合作的學習型態愈形重要，與別人合作的能力當然更是不可缺少的，而合作學習正好可以讓學習者體驗合作的重要性。

在21世紀，網路學習的重要目標是在提供高等教育應用網路學習的架構和瞭解(Garrison & Anderson, 2003)。本研究的目的即在大學階段，以「資訊科技融入教學的理論與實務」課程為主，實施合作學習和合作評量，藉由所設計的小組線上討論和報告評量表，瞭解學習者對小組線上討論和報告評量表及合作評量方式的意見與改進建議，以期建立質量並重的網路學習評量方式，以期達成下列目的：

- 一、設計網路學習小組線上討論和報告評量表。
- 二、分析網路學習小組線上討論內容。
- 三、進行網路合作評量學習活動，瞭解學習者對小組線上討論和報告評量表的看法。
- 四、瞭解學習者對合作評量方式的意見。
- 五、瞭解學習者對整體課程的學習滿意度。

貳、文獻探討

自網路學習一詞提出後，國內外探討網路學習的文獻與資料相當多，但是由於各學者或研究者均以不同的觀點，去切入剖析網路學習，因而有不同的詮釋。

一、網路學習的定義

資訊科技與網路技術的日新月異，除了在生活造成影響外，在教育上的應用也日益增加，電腦科技與網路已成為廣泛使用的教學媒體工

具，於是出現許多利用網路與資訊科技學習方式，網路互動性高的特質可讓不同的參與者，在不同的空間、時間下進行資訊傳遞，產生互動的環境(劉駿州，1996)，改變了教學者與學習者的關係，兩者間的互動也增加了，這樣的特性對學習帶來很大的影響。依媒體或媒介的不同，在教學上出現了不同形式的應用，雖然每一種學習模式都有不同的名詞，但由以上可看出，學習方式是交錯混成的，每一種方式都有些重疊之處，並非自成一格。網路有著多媒體的特性，可以重現真實世界的情境(Miller & Miller, 2000)，加上可重複性，讓使用者可依個人需求瀏覽使用(Berry, 2000)，能間接鼓勵在真實學習環境中怯於表達言論的學習者，在網路營造出的相似情境中，獲得不同於真實學習環境中之經驗。綜觀以上，網路的應用改變了教學者教學方式，以及教學者與學習者角色與溝通方式。

網路學習(web-based learning)就其字面上的定義來說，是一種利用電腦網路來學習的方式；Khan(1997)定義網路學習為一種以超媒體為主規劃教學方案，利用全球資訊網的特性與資源，促進與支持學習活動，創造一個有意義的學習環境。簡單來說，網路學習是指學習者透過瀏覽器與網際網路來接收與傳遞學習的內容，經由網路獲取學習資源，此類學習活動可以是教學者負責課程引導、討論區與作業區管理及呈現講義等，學習者配合電子郵件、電子佈告欄或討論群組等功能進行學習；教與學的活動包含在實體教室與網路環境中的教學平台裡進行，其中教學平台所提供的活動包括學習者透過網路瀏覽課程教材與相關補充資料，並可經由網路連結各種學習資源；此外在平台中也能提供電子郵件、電子佈告欄或討論群組等的功能，有助教在網路上引導與幫助學習者解決學習過程中的困難。本研究的「網路學習」是指學習者透過網路，藉由教學平台來學習相關內容，並進行小組討論和互動交流，以達到學習成效。

二、網路合作學習

近年來，合作學習一直是專家學者們倡導的教學方式之一，它是一種塑造團隊合作情境的教學方式，自1960年代起，迄今有近五十年發展的歷史(黃政傑、林佩璇，1996)。Slavin(1989)提到合作學習是一種有系統有結構的教學策略，在合作學習中，教師將不同能力、性別、種族的學生，分配於小組中一起學習。學生在合作學習的情境中，不但互動性更強，並且在學科知識的學習、問題的解決、學習動機與學習態度上，以合作的方式學習能更有效率；尤其在學習的過程中，藉由學習同伴彼此間的鼓勵，相互的解釋、說明教導以及示範等互動關係，更容易達成學習目標。

網路不受時間、地點限制，提供同步與非同步形式的溝通方式，以及包括文字、圖形、音效、視訊等多媒體資訊豐富多樣的內容型態(Hiltz, 1986; Waggoner, 1992)，為學習創造更多的可能。網路環境在合作學習上之意義有以下三點：

- (一) 網路讓教學者與學習者可以跳脫教室與校園的空間限制，與同儕間有更豐富的互動，也能存取比圖書館還要豐富的資訊(Hiltz, 1986; Saunder & Heyl, 1988; Smilowitz, Compton, & Flint, 1988; Waggoner, 1992)，如此學習者可以更接近真實世界的問題，思考更多元的觀點、批判、與豐富的討論(Harasim, 1989)。
- (二) 學習者可以透過網路來選擇喜愛且習慣的方式與步調和他人互動。例如喜好經由非同步溝通方式的學習者，能減少面對面溝通可能發生的不愉快情形，在這樣的方式之下也更能增加思考的機會(Graddol, 1989)。Hiltz和Turoff(1978)的研究發現，學習者透過非同步的溝通，討論及報告的組織內容較好。
- (三) 透過網路作為媒介，加上各式的軟體，可以讓學習過程中訊息的

處理、組織、管理、評估、與交換更為容易。透過電腦的紀錄，學習者在網上的學習過程與互動行為更可充分的被追蹤與瞭解。

網路的學習環境提供彈性的學習時間，同步或非同步的互動溝通，尤其藉由電腦網路進行分散式的小組合作，可以增進學習者的主動參與機會(王進德，2004)。網路合作學習的學習者利用網路提供多種的溝通工具，以共同合作的方式，討論學習內容、彼此互相評量作業，提供回饋意見，分享彼此的觀點和意見，形成一網路學習群組，增進學習的成效。配合網路的合作學習，教學活動的設計應強調組織合作群組、任務分派和彼此互評等部分，強調師生和生生之間的溝通與互動。

McConell(2005)的研究發現，若合作小組成員願意花時間參與網路合作學習的過程，且能參與討論，則學習成效較好，同儕間所形成的學習社群雖在學習上較費時，但能提高小組間的聚合力與信任，增進學習動機。由於電腦網路不受時間與空間因素的限制，學習者連絡形成群組，讓合作學習不再僅限於實體教室內。網路合作學習並不同於傳統的合作學習，網路合作學習面對的是全新的環境，其與傳統合作學習的環境差別為(林建仲、鄭宗文，2001)：

(一) 地點

網路合作學習環境的學習地點具彈性及便利性，可依個人需求選擇；傳統學習環境僅限於實體教室或全體於相同地點進行學習。

(二) 人際溝通

每個人的溝通喜好和習慣的溝通方式各有不同，網路合作學習環境中能依個人需求選擇，發揮自我；在傳統學習環境中僅能以面對面的方式進行溝通。

(三) 教學資訊

網路合作學習環境中有多元化的學習資源與媒體，能提供很

大的互動性、便利性與彈性；傳統學習環境的學習資源單一，較受限制且不易取得。

(四) 課程單元

網路合作學習環境中具即時性和彈性，針對課程單元能較易進行調整及更新；傳統學習環境中課程較固定，難以更動。

(五) 學習社群

在網路合作學習環境中互動功能強，包括學習者與學習者之間和學習者與教學者之間，能進行順暢的溝通；傳統學習環境中易傾向於單方互動，教學者是威權。

(六) 教學記錄

透過網路能自動留下學習記錄，並能重複存取；傳統學習環境中需要刻意利用人工才能記錄下來。

由以上網路合作學習的特色可看出其重要性與對學習方式的影響；學習不再只有實體教室中講授的方式，透過網路工具，學習過程中的動機增加，讓學習者主動學習，也因互動方式的選擇多元，學習者除了與教學者能易於溝通之外，和同儕之間也能相互交流分享知識，增進高層次的思考。

三、網路學習的評量策略

(一) 網路學習的評量

Rowntree曾說過：「如果我們想要發現教學系統的真相，我們必須先瞭解評量的程序」(1997, p.1)，不論是遠距教學或是網路學習都是教育的形式之一，因此發展多年且適用於一般傳統教學的評量理論和實務，一般而言，也同樣的適用於網路學習的評量(Garrison & Anderson, 2003)。

評量是教學者和學習者改變或革新教育最有效的驅動力，與

有效的教學和學習有直接的關係。網路學習可以藉由為老師提供分析的資料，及為學習者提供互動的回饋，增強評量的價值，提供學習的評量，和個人化的支持，除此之外，網路學習亦可提供評量生活和工作所需的新技能的方法或工具。綜合而言，網路學習的評量包含(Mcconnell, 2000)：1.發展形成性評量；2.針對教育和學科需求調整評量；3.生活所需的網路學習技能；4.適合網路學習的架構；5.有效率和有效能的評量。

常用的教學評量工具很多，因教學目的、對象與時間的不同而有所選擇，有測驗、問卷、觀察表等工具。網路學習基本上也可採用傳統教室所使用的評量方式(林燕珍，2004；陳欣舜、蕭涵云，2003；童宜慧、張基成，1999)，如(1)腦力激盪；(2)小組討論；(3)導引分析；(4)導引研究；(5)實作活動；(6)簡報；(7)小組合作活動；(8)學習歷程檔案；(9)實作評量等多種方式。評量的目的不只是評量學習者的成效與學習歷程，也評量教學者所設計的教學經營計畫、教學方法、教學活動與教學評量是否適當，依據教學目標設計或選擇評量方式(徐新逸，2003)，並據以改進教學策略，以符合多數學習者的需求及提供教學者反省教學過程，教學者可應用現有的網路學習平台的評量機制，或是選用以上適當的評量方式進行學習者的學習評量。網路學習評量的運用必需恰當，才能對學習者有所助益，不當地運用學習評量只會增加學習者的困擾，進而排斥網路學習。

在網路學習的環境下，學習評量方式將不同於傳統面對面的學習環境，可分為學習成效和學習滿意度(周斯畏等，2000)。

1. 學習成效

在整個教學歷程中，評量是起承轉合的關鍵部分。因此，評量在整個教學的動態過程中，扮演著重要的回饋與指引的角色，

良好的學習評量機制不但有助於學習效果的瞭解，老師更可依據此評量結果來改進教學策略、教材設計、以及學習活動的安排。所以對於學習成效的評量，應該多著重過程而非結果。在網路學習環境宜採多元評量，至少以兩種以上的評量策略如口語報告、作業表現、自我評量、同儕評量、線上學習討論紀錄等，才能真正評估出學習者的學習成果(溫家榮，施文玲，2002)。

2. 學習滿意度評量

滿意度指的是愉悅、足夠的程度(陳育民，2003)，在學習過程中，學習滿意度是指學習者在學習活動過程中，對於期望與需求所達成之程度(程之碩，2005)。學習滿意度常被廣泛用來衡量學習環境中的學習成效(Alavi, Bradley & Joseph, 1995; Piccoli, Ahmad, & Lves, 2001)，由於網路學習的學習方式不同於傳統教室課堂學習，因此學習者的滿意度非常重要，它可用來衡量、預測學習者在未來參與類似學習方式的可能性與機會(Piccoli et al., 2001)。

(二) 網路合作學習評量

網路學習的教學和學習環境，可以有效的整合評鑑和合作學習過程，並且增進教學者和學習者之間的高品質互動(Russell, Elton, Swinglehurst & Greenhalgh, 2006)。在網路合作學習的過程中，非同步的討論環境，較傳統教室的同步討論，可以提供學習者較多的思考時間和機會；此外在網路學習線上討論時，每一位學習者的發言都依循著明確的討論主題，所有的討論內容和過程都會被紀錄下來，如此一來學習者在參與討論發表意見之前，會先思考自己意見的合理性，與他人討論時，學習者在此過程能學到分析、給予他人建議和批判的能力，好的合作學習伙伴，可以提升學習者的學習品質(Russell, Elton, Swinglehurst & Greenhalgh, 2006)。一般而言，學習者是線索的探尋者(cue seekers)，他們會

主動的去尋找與他們將如何被評量有關的資訊，試圖自課程的角度搜尋哪些可能會是評量的重點。，這樣的知識可以幫助學習者將學習聚焦，並幫助他們確定哪些是他們配合課程評量所必須要讀的(Miller & Parlett, 1974)。在這種情形之下，以合作方式進行學習的學習者，如能將他們納入在評量中，對學習者的幫助不言可喻。學習者如能主動參與如何學、學什麼、為什麼學和決定評量的標準，及評量自己學習過程的決策，較之於由老師或他人決定評量的傳統教學方式，他們的學習品質將會有所提升。如果學習者在合作學習的情境中，可以決定自己的學習和評量，那他們尋求評量線索的需求將會減低。就如同Ramsden(1988)所說，讓學習者參與評量的過程，可提供學習者瞭解他們應有什麼樣的學習，使他們可以選擇適當的學習策略，達到最大的學習效果。

合作評量的目的是希望學習者主動參與，幫助彼此成長、互相檢視評量他人的作業。藉由合作學習和評量過程，讓學習者瞭解哪些是他們應該要達成的學習目標(McConnell, 2000)。透過合作學習同儕的互評，學習者在評量他人學習成果的同時，也對自己的學習會有不同的體認，進一步能幫助他們修正自己的作業。

如果學習者能主動參與決定他們如何學，學什麼和為什麼學的過程，也能參與決定評量的標準及參與評量和學習成果的過程，那他們的學習比起傳統自老師那被動的接收資訊，單方的接受他人所定評量標準的學習者而言，在學習品質上有顯著的差異。學習者是否是以分工合作或團體合作方式進行學習，在進行學習成效評量時，是非常重要的考量因素(McConnell, 2002)。在高等教育中，將學習者納入自我評量和同儕評量的過程，已累積不少的文獻(Boud, 2000; Falchikov & Goldfinch, 2000; McConnell, 2000; McDowell & Sambell, 1999; Shafriri, 1999; Stefani, 1998)，學

習者能參與自己的學習評量，對他們未來生活和工作的準備是很重要的部分，自我評量可以讓學習者成為自我管理的人，能為自己的學習負責(McConnell, 2002)。

在網路合作學習的教學中，除了合作學習之外，學習者參與線上討論活動也是提升教學和學習成效的要素之一，因此，如何有效評量學習者參與小組討論活動是非常重要的，評量的項目一定要將學習者參與小組討論的活動包含在內，且須讓學習者明白他們參與線上的討論，和他們學習成果的評量之間有很大的關連，有些網路學習甚至將學習者的參與佔課程學習成績的40%-50%。一般在評量學習者參與討論的表現時，常以學習者在網路上發表的次數作為評分的依據，這是非常危險的事，以學習者發表的數量來評量，只考慮到學習者參與的數量，雖然可以達到讓學習者參與討論的目的，但是卻無法顧及參與討論的品質，因而在評量時要對學習者討論的內容進行分析是很重要的。

McConnell(2002)的研究顯示，學習者參與合作評量，可以自參與評量的過程中，主動的思考反省自己所學，而網路的學習環境可以有效的支援這種合作學習的評量，使學習者可以跳脫以往依賴老師作為教學和評量唯一來源的情境，成為獨立自主的學習者，發展自己的學習經驗，培養know-how的評鑑技能，並能將這些轉換遷移到終身學習的情境，具備學習型社會所需的技能。在本研究中為能使學習者參與合作評量，因此設計線上討論和小組報告評量表，以小組自評和互評方式進行評量，期能激發學生主動學習及較高層次思考，提升學習者的學習動機，達到相互學習的目的。

四、線上討論與報告評量

網路學習將個人學習拓展為群體互動的歷程，使學習有主動性也有互動性，但網路學習的學習結果，往往需要搭配適合的評量策略。因此，教學者對網路學習線上討論與報告的評量方式的需求與日俱增，其中包含有量化與質性工具。量化評量工具的目的在評量線上討論的次數與頻率，像是使用者人數、上線頻率、每個學習者張貼的訊息有幾則、每組的互動流量等等(Sigala, 2005)。網路學習的特色之一就是擁有互動討論的功能，除了量化的學習者參與度，教學習者幾乎忽略了討論內容的品質也是學習者學習成效的重要一環，線上討論的評量不僅包括互動次數，也應包括互動的品質。因此，線上討論的評量規準就顯得重要。討論的過程是文字溝通的另一種化身，在討論之中，學習者就如同寫作般，會先在腦中構思要表達的觀點，寫作是透過手與筆表達出來，而討論就是藉由口語表達出。本研究中網路學習的線上討論即是利用文字來進行溝通討論，在這樣子的情況下，文字的溝通討論會多於口語的溝通討論。Schrire(2006)也曾指出，網路學習中的線上討論過程，很重要的是學習者之間的互動，即互動的情境中，學習者是否能彼此鼓勵，營造友善、合作的氣氛，更重要的是，學習者能否針對彼此的觀點給予回饋，並持續發表的討論情境。

Isaacs(1999)認為，學習者進行評量之前，應讓學習者充分瞭解評分依據，因此，提供學習者具體的評量標準則顯得重要。所謂評量表，即是依據教學目標，將學生應達到的行為或技能依序列出，並簡潔用語條例出準則，請學習者在進行同儕評量時依該學習者之表現給予評分，以評定學習者行為或技能是否達到目標

標準(李坤崇, 1999)。本研究列舉三項寫作評量指導的研究, 以作為編製評量表之參考, 其說明如下:

(一) 賓州寫作評量中心評分標準

賓州寫作評量中心在1999年確立閱讀、寫作、口語與聽力等評分標準, 這些標準明確指出學生在寫作中應達到哪些標準; 評分表中主要分為五大向度: 焦點(focus)、內容(content)、組織(organization)、形式(style)及語法(conventions)。「焦點」強調的是寫作論點能夠圍繞在主題之上; 「內容」看的是寫作者的想法、提出的範例、解釋的詳盡度、意見等內容; 「組織」指的是章節的分佈與邏輯順序的能力; 「形式」是指寫作者用字譚詞的選擇, 這影響了寫作的語氣; 「語法」則是指文法、拼字及句字的使用與組合能力。以上五個面向說明了寫作中所應重視的要點, 評分表以4到1分, 由高而低分, 依學習者所達到的能力給予評分。

(二) 加拿大多倫多大學醫療科學寫作評量

加拿大多倫多大學醫療科學寫作中心發展出一份寫作評量指導表格(A Guide to Evaluating Your Own Writing), 主要評量向度有主題(topic)、想法(ideas)、組織結構(organization and structure)及語意表達(expression), 每個項目採五等第計分。在「主題」的向度中, 主要瞭解寫作內容是否明確呈現出主題, 且沒有偏離; 在「想法」中, 主要評量寫作者是否明白主題中的理論或文獻資料, 且能找出重點來討論; 在「組織結構」中, 主要瞭解寫作者是否能有邏輯性地表達於文字結構當中; 「語意表達」則是文法、拼字及引註等的使用上是否正確恰當(Taylor, 2007)。

寫作與線上討論的學習過程中, 相同的是都需經由腦海構思自己想要表達的觀點, 只是透過網路科技, 其呈現的形式不同而

爾，綜觀線上討論評量、寫作評量與研究報告評量，可以看出重覆性高且為核心評量的向度，研究者整理出主題、內容品質、內容表達、小組情境四點做為研究之工具，詳細內容將在研究中具中說明。

參、研究方法

一、研究對象

本研究的網路合作學習課程，是以XX大學教育系教育科技學程的「資訊科技融入教學的理論與實務」課程為主，此課程係開在大四上，修習的人數有30人，共分成六組，其中除了一組為6人，另一組為4人外，其他四組均為5人。基本上學習者在修習此課程之前多已具備教學媒體、電腦應用軟體、網頁製作及網路操作的經驗與相關知能。在上課前會發給學習者網路學習平台操作手冊，並由助教指導並協助學習者熟悉平台的操作，以網路學習的方式進行教學，可以使學生的學習和討論活動的進行更有彈性。

二、教學課程設計

「資訊科技融入教學的理論與實務」的課程設計分為兩階段，第一個階段主要是針對資訊科技與教學相關的理論和概念做介紹與講解，每週有一主題，老師事先會將相關文章放置在網路上，提供學習者閱讀，學習者以小組合作方式，每週各組先進行討論(同步或非同步線上討論)，並將討論的成果完成報告，上傳至網路上，由小組進行自評和互評；第二個階段主要由老師向學習者介紹資訊融入教學的模式和範例後，要求各組學習者實際設計資訊融入學科教學的單元，上傳至網路上，並透過公開發表和討論，集思廣益，提供各組資訊融入教學單元設計改進的參

考。課程的進行是採用混成式，有部分是採面對面的方式在實體教室中進行，其他時間學習者則在網路上進行學習，或與同儕進行同步或非同步互動與討論。課程實施是以不同的教學策略來促進教學和合作學習的評量，包含學習者參與課程設計規劃、老師和學習者共同討論各項評量的評量規準，學習者與助教參與其他組別作業的檢視和評量，藉由學習者參與各項評量的過程和活動，並在助教和老師的引導下，以合作學習方式參與各項的學習活動，完成作業及合作學習的評量。

本研究資料的蒐集是以課程的第一階段為主。研究過程中，學生在實體教室進行學習過後，以小組為單位，於課後閱讀教師指定參考資料後，利用網路學習平台針對上課主題及教學者所提出之問題，進行同步或非同步的討論，各組討論的內容都會記錄下來；在小組討論過後，需整理出一份該週教學主題的心得報告，並在網路學習平台上傳繳交。繳交報告完成之後，每一週每個小組需在網路學習平台中觀看其他小組的討論內容，使用「線上討論評量表」，針對自己組內以及其他小組(第一組評第六組、第二組評第一組以此類推)該週的討論狀況進行評量；同時也需在網路學習平台中觀看其他小組的心得報告，使用「小組報告評量表」，針對自己組內以及其他小組(第一組評第六組、第二組評第一組以此類推)該週繳交的心得報告之內容進行評量。此過程共計進行四週，總計每組共有八份評量表。

每一小組的成員，利用學習平台所提供的及時或非及時的課程互動功能，進行課程討論、線上討論、群組討論或是議題討論。學習者在學習過程中，可以發展並學習合作學習的自我和同儕評量所需的技能，助教和老師同時也需營造一信任和有共同目標的合作學習的學習社群，大家都能「開誠布公」的參與合作學習活動和評量程序(McConnel, 2000)，使師生都能自教學和合作評量的過程獲益。

此外為鼓勵小組成員積極、認真參與自評和互評，教學者採取獎勵

的方式，於學期末時，依小組線上討論的內容，以及作業繳交的內容，選取表現較好的前三組，各組成員每人可獲得圖書禮卷的獎勵。

三、研究工具

網路學習的環境，並非有一個好的學習系統平台就一定會成功，必須包含有效的課程設計，及在社會學習脈絡的成員--教學者和學習者，共同的參與。進行本研究所需的工具包含網路學習平台、線上討論和小組報告評量意見表、學習滿意度問卷，及訪談大綱，分別說明如下：

(一) 網路學習平台

本研究所使用網路學習平台為智慧大師網路教學系統2.5，教學者環境依功能的性質區分為學員管理、課程管理、作業管理、測驗管理、成績管理、問卷投票、其他功能等七大功能。學習者環境分為課程內容，包含：課程介紹、課程安排、教材目錄、單元測驗；課程資訊包含：最新消息、課程公告、常見問題、同班同學、修課排行、成績資訊；課程互動包含：課程討論、線上討論、群組討論、議題討論、郵寄助教、問卷投票；個人區包含：個人設定、我的課程、個人學習歷程、筆記本、行事曆；系統區包含：系統建議、校務/問卷、會議廳、課程排行等。利用此平台所提供的功能，使師生可以有效的進行網路合作學習的各項活動。此平台的使用和操作手冊於上課前提供給修課的學習者，並由助教指導、協助學習者熟悉平台的各項功能，如學習者對平台操作有不清楚之處，助教都能隨時提供協助。

(二) 線上討論和小組報告評量表

學習者整體課程學習成效的評量，係以教學者依據課程設計中的評量方式，包含出缺席情形(10%)、小組討論和報告(40%)、資訊融入各科教學之設計與成果分享(包含修改前、修改後之作

品、心得分享)(40%)與資訊融入教學單元設計評鑑報告(10%)等項目，對學習者的表現進行評量，作為學習者的學習成效，其中第一階段小組討論和報告的評量，由研究者依據課程的目標及參考賓州寫作評量中心評分標準，及加拿大多倫多大學醫療科學寫作中心的寫作評量指標(Taylor, 2007)，發展出線上討論評量表和小組報告評量表，作為評量學習者學習成效的一部份。學習者線上討論和小組報告的評量以合作評量的方式進行，評量不僅是老師一人的責任，而將學習者納入評量的過程，彼此之間互相評量，這樣做除了讓學習者參與評量的程序，並且能學習如何對自己和同儕的學習成果做判斷。小組線上討論評量表中主要有四個評量向度，共計有17題，內容包含：

1. 主題內容(Theme)：在於評量學生進行討論時，是否能夠針對討論主題進行提問、表達及回應等，且其內容皆與主題相關；
2. 內容品質(Quality)：在於評量學生思考與自我省思的能力；
3. 語意表達(Expression)：關注討論過程中的用詞是否適當，及語意表達流暢是否易懂；
4. 小組情境(Environment)：強調小組間合作及互相學習所能發揮的效益。

小組報告評量表的評量向度包含內容品質與語意表達兩個評量向度，共計有8題：

1. 內容品質：重視報告呈現的內容與主題是否相呼應，以及其理論依據，並能否有自我檢視改進的功能；
2. 語意表達：關注報導內容使用詞語的流暢與正確性。

問卷初稿完成後，先經三位專家的審核，並依據專家意見修改後，並於第一堂上課時和學生充分討論後，完成正式量表。兩份量表的評量方式每一題項均分為0到10分，請學習者依據各小組

討論和小組報告內容的表現，給予評分。

(三) 線上討論和小組報告評量意見調查表

為了瞭解學習者對使用此兩份評量表進行評量的意見，研究者編製「線上討論和小組報告評量意見調查表」，以瞭解學習者的意見和看法，作為後續使用此評量表進行評量時的修正或參考依據。研究者參考相關文獻和實際教學狀況編擬問卷初稿，問卷初稿編製完成後，經五位專家進行審查，研究者依據專家意見修改後，完成正式意見調查表。問卷填答方式分為非常同意、同意、普通、不同意、非常不同意五項，請學習者依據對每一題的意見，勾選適當的選項。以次數和百分比，呈現學習者對線上討論和小組報告評量表的意見。

(四) 合作評量方式意見調查表

為了瞭解學生對於以合作方式進行評量的看法，研究者編製「合作評量方式意見調查表」，研究者依實際教學情況編製問卷初稿，問卷初稿編製完成後，經5位專家進行審查，研究者依據專家意見修改後，完成正式意見調查表。問卷填答方式分為非常同意、同意、普通、不同意、非常不同意五項，請學習者依據對每一題的意見，勾選適當的選項。以次數和百分比來呈現學習者對合作評量方式的意見。

(五) 學習滿意度問卷

研究者編製「學習滿意度問卷」，主要在瞭解學習者對於整體課程的學習滿意度，藉以作為瞭解學生對於實施合作評量整體課程的滿意度。問卷初稿編製完成後，經5位專家進行審查，研究者依據專家意見修改後，完成正式問卷。問卷填答方式分為非常滿意、滿意、普通、不滿意、非常不滿意五項，請學習者依據對每一題的意見，勾選適當的選項。以次數和百分比來瞭解學習者

的滿意度。

(六) 小組訪談大綱

為深入瞭解學習者對修課及網路合作學習教學和評量的意見與看法，研究者編製訪談大綱，於課程實施結束後，內容主要由小組線上討論與小組合作評量方式之意見與學習滿意度調查問卷中之題目為參考，以問卷中之題項為引導問題進行訪談，再依不同學習狀況延伸問題。訪談以小組方式進行，研究者參考小組互評和自評分數，選擇學習表現狀況較好組別的六位學生為訪談對象，希望藉由訪談，瞭解學習者未能在問卷中反應出之想法與建議。

四、資料的分析

研究者針對將所得資料做次數分配與百分比統計，以瞭解學習者對小組線上討論與小組報告評量表的看法，及應用於網路合作學習環境中，對合作評量方式之意見及學習者對學習的滿意度。

小組線上討論內容和小組訪談的資料以質性方式描述呈現，其中訪談的資料以S01～S06作為六位訪談對象代號，研究者整理小組討論內容和發表語料，分別歸納整理小組討論內容，及彙整接受訪談的學習者對評量表與學習方式之喜好與建議，進而瞭解評量表需改進之處。

肆、研究結果與討論

研究者依線上討論內容分析、小組報告評量意見調查表、合作評量方式意見調查表、學習滿意度問卷和訪談內容，彙整結果如下。

由表1研究對象的基本資料可以看出，參與研究的30位學習者中，女生有23人佔了2/3，超過半數以上的學習者，每天使用網際網路時間為4-5

小時，有56.7%的學習者認為自己使用科技資訊能力不好，有63.3%的學習者沒有使用網路學習平台的經驗。

表1 研究對象基本資料

背景資料	次 數	百分比
1. 性別		
(1) 男	7	23.3
(2) 女	23	76.7
2. 每天使用網際網路時間		
(1) 2-3小時	8	26.7
(2) 4-5小時	17	56.7
(3) 5小時以上	5	16.6
3. 使用科技資訊能力		
(1) 好	13	43.3
(2) 不好	17	56.7
4. 是否曾使用過其他網路學習平台的經驗		
(1) 是	11	36.7
(2) 否	19	63.3

一、學習者線上討論內容分析

學習者在網路合作學習課程中，每週都會針對課程主題進行討論。研究者分析討論內容，以瞭解小組線上討論的情形。依據分析整理結果將討論內容分成以下六大類，分別陳述如下：

(一) 心得感想

此類內容特色是學習者會利用「我覺得」或是「我想」等用詞來呈現自己的心得，可能是對一個議題的心得，也可能是對一段文字的想法感受。心得感想內容較軟性且較主觀。這一類的討

論內容有130次，佔總討論次數422次的30.81%。

(二) 點敘述

此種內容類型是討論中最常見的，學習者透過陳述自身的論點來和其他學習者交換資訊，通常在陳述論點時會加入引述他人的觀點，或是補充相關的資訊，以及透過自身的經驗來加強立足點，此種陳述論點的文章較容易引起小組成員的回應。這一類的討論內容有150次，佔總討論次數422次的35.55%。

(三) 詢問問題

在討論的過程中，學習者會利用提問的方式來尋求其他學習者的回答，研究者也發現此類的內容被回應的程度非常高，且回應的內容多屬於補充資訊的類型，也就是其他學習者會去網路上找尋可能的解答以回應提問者的問題。這一類的討論內容有32次，佔總討論次數422次的7.58%。

(四) 資訊補充

研究者發現，許多補充資料的內容會出現在所詢問問題的後面，除了由其他學習者透過補充資訊來回應問題外，也有些內容是屬於自問自答的方式，原本發問的學習者後來自己找到答案，再回到討論區回答自己的問題。這一類的討論內容有52次，佔總討論次數422次的12.32%。

(五) 經驗分享

有些學習者會在討論內容中闡述自己的經驗，此類經驗和資訊補充不同的是，後者是參考自他人的觀點，通常是較專業的學術論文或統計資料，前者是來自本身較直接感性的經驗。學習者透過對自身經驗的描述，較容易引起其他學習者的共鳴，所回應的文章也多屬於經驗分享類的文章，但此類的內容討論串有一缺點，就是如果參與討論的學習者沒有相同的經驗，或同理心，較

無法理解及回應。這一類的討論內容有54次，佔總討論次數422次的12.80%。

(六) 交誼發言

研究者將有些發言字數較少的交誼性內容歸在此類，以內容性質來訓交誼性的發言較不屬於主題討論的範圍。自回應的程度而言，此類內容較會被回應，原因是多半只是一兩句聊天的話，故話題也到此結束了。這一類的討論內容最少，只有4次，佔總討論次數422次的0.94%。

綜上所述，大部份的討論內容都具有明確陳述的論點，且能針對討論主題發表意見，就網路合作學習的討論而言是正面的，這樣的討論可以滿足學習者對於資訊交換及知識建構的需求。另外經由訪談得知，學習者表示在本次課程中的線上討論經驗與過去大不相同，大多表示因為透過合作學習線上討論與小組作業評量表與評量方式，使得學習者在討論過程中更認真積極。

二、學習者對線上討論和小組報告評量的意見

研究者於教學結束後，請學生針對使用評量表進行對線上討論和小組報告評量表示意見，填寫線上討論和小組報告評量意見調查表，由表2顯示，除了第7題和第11題這兩題同意的學習者未達半數以上外，其他的題項都有半數以上的學習者表示同意，不同意的不超過10%。顯示基本上學習者大致都認為使用評量表，對線上討論和小組報告進行評量，「可以提供檢視自己小組與別組學習過程的機會，並能藉此反省改進」；「兩份評量表使用起來簡單」、「能清楚瞭解此兩份評量表的評量標準」、「此兩份評量表能幫助我看出自己組內與他組的討論內容與報告內容的重點」。在第11題「我覺得此兩份評量表，缺一不可」和第7題「我覺得藉由此兩份評量表能激勵小組合作的動力」，只有43.3%的學

習者同意，所以後續以此份評量表進行評量時，研究者可再思考是否有必要同時使用兩份評量表。

自訪談結果得知，學習者認為：

(一) 評量表能提供檢視自己小組與別組學習過程的機會，並能藉此反省改進

學習者多認為，藉由評量表進行小組線上討論和小組報告的互評與自評，在討論或繳交作業時，除了會加入自己組內的想法，也會參考看看別組自己想不到的觀點，可以學習到別人的觀點，使報告的內容更豐富。

打分數時要比較其他組，在評量時看到別人討論的篇數多自己組的好幾篇時，會想要趕快多多討論，將自己組內的討論內容呈現得更豐富些。(S01)

參考別組的討論與作業時，會特別去回想自己組內的學習狀況，上課時也會滿認真聽的，因為討論過程也會想要依據老師上課內容來做回應。(S03)

(二) 評量表能使下一次的討論內容和報告繳交的作業品質更好

學習者認為，因為要對其他小組的討論和報告內容進行評量，所以多看其他組別的討論內容和報告內容後，吸收不同的觀點，可以提供自己的小組參考，作為撰寫下次報告的改進參考。

自己寫報告是以自己觀點寫，藉由小組討論過後，大家有不同的觀點，統整出來的報告會較客觀。(S01)

我們會去看別組幫我們打的分數，要是打的低會去看看別組寫得怎麼樣，會盡量可以在下一次呈現更好的作業內容。(S06)

(三) 評量表能讓作業報告的統整繳交變得較簡單

評量表是經由教學者和學習者共同討論出來的，也是評量小

組討論和報告內容的依據，因此學習者表示，通常討論或繳交報告時，會依據參考評量表詳細地去檢核討論的內容和報告內容，是否符合評量表的内容。

透過小組也可以去檢討，省很多(時間)，事情做起來也比較快。(S05)

內容是大家討論出來的，會有很多人的觀點，不會再是最後統整的那個人的單一觀點，除了繳交簡單，內容也會更豐富。(S03)

會比較簡單，因為大家都討論過，不再只是複製貼上應付報告，而是大家集思廣義的結果。(S06)

綜合意見調查表和訪談結果可知，基本上學習者都肯定線上討論和小組報告評量的功效，認為評量表使用方便簡單，藉由評量表，可以引導小組自我檢視線上討論與報告撰寫的內容，提昇小組報告的品質，值得推廣和使用，但是就是否一定要同時使用兩份評量表這一點，值得再檢討。

表2 線上討論和小組報告評量意見次數和百分比分析表

題項	非常同意 (%)	同意 (%)	普通 (%)	不同意 (%)	非常不同 意(%)
1. 我能清楚瞭解此兩份評量表的評量標準	2(6.7)	17(56.7)	10(33.3)	1(3.3)	0(0.0)
2. 我覺得此兩份評量表是好用的	3(10.0)	12(40.0)	14(46.7)	1(3.3)	0(0.0)
3. 我覺得此兩份評量表能幫助我看出自己組內與他組的討論內容與報告內容的重點	4(13.3)	14(46.7)	9(30.0)	3(10.0)	0(0.0)
4. 我覺得我在無形中會依循此兩份評量表裡的評量標準進行線上討論與報告的撰寫	7(23.3)	10(33.3)	12(40.0)	1(3.3)	0(0.0)
5. 我覺得此兩份評量表提供了檢視自己小組與別組學習過程的機會，並能藉此反省改進	4(13.3)	18(60.0)	8(26.7)	0(0.0)	0(0.0)

6. 我覺得藉由此兩份評量表能讓下一次的討論內容和報告繳交的內 容品質更好	2(6.7)	16(53.4)	11(36.6)	1(3.3)	0(0.0)
7. 我覺得藉由此兩份評量表能激勵 小組合作的動力	2(6.7)	11(36.6)	14(46.7)	3(10.0)	0(0.0)
8. 我覺得藉由此兩份評量表能讓每 位成員都參與到課程內容	3(10.0)	14(46.7)	10(33.3)	3(10.0)	0(0.0)
9. 我覺得此兩份評量表的評量項目 是完整的	2(6.7)	15(50.0)	12(40.0)	1(3.3)	0(0.0)
10. 我覺得此兩份評量表使用起來是 簡單的	2(6.7)	19(63.3)	7(23.3)	2(6.7)	0(0.0)
11. 我覺得此兩份評量表，缺一不可	0(0.0)	13(43.3)	14(46.7)	3(10.0)	0(0.0)
12. 如果未來我是教學者，我願意參 考這兩份評量表的評量標準來評 量學生	2(6.7)	14(46.7)	11(36.6)	3(10.0)	0(0.0)

三、學習者對合作評量方式的意見

對於合作評量的方式，如表3所示，在大多數的題項上，有超過半數的學習者都認為「使用此評量方式能實踐合作學習的精神」、「使用此評量方式能激發每個人的多元思考能力」、「使用此評量方式讓我對課程內容更加印象深刻」或「使用此評量方式讓作業報告的統整繳交變簡單」，只有在「使用此評量方式能提升報告繳交的品質」、「使用此評量方式我感到得心應手」、「使用此評量方式讓我對課程內容更感興趣」三題中，雖然只有1或2位學習者表示不同意此種說法，但是也僅有四成的學習者表示同意，顯然有些學習者對於以小組合作互評和自評進行評量的方式，並不認為可以提昇報告的品質或是增進學習者對課程內容的興趣。這些意見可以提供研究者未來如要以合作評量的方式來評量時，可以適度修正小組合作評量的作法。

彙整訪談資料，學習者對合作評量方式的意見如下：

(一) 合作評量互評方式公平且客觀，但自評方式較主觀

本研究針對小組的線上討論和報告，以小組合作自評和互評方式進行評量，經由訪談得知，學習者大都認為互評方式比較客觀，但是自評方式較主觀，雖然藉由自評可以檢討自己，但是主觀性比較高，通常小組對自己的報告都會覺得滿意，因此自評打出來的分數會偏高。而互評時，各組多半會先去看看其他組別的內容，比較之後再進行評量，一般而言評分會較公平。

自評的部分，依別人對我們這組的看法與觀點，評量下來可能會有落差，不是非常客觀。(S04)

自評部分較主觀。(S05)

互評比較客觀，除了去看指定評量的那組的報告，還會參考別組的報告，再去打分數。(S01)

(二) 合作評量方式能增進學習動機

接受訪談的學習者認為，以評量表進行小組互評自評，這樣的評量方式會使得小組成員間產生合作的動力，討論的時候會較認真和積極，除了會實際去讀老師所提供的資料，討論時比較有得討論之外，小組成員也會主動去蒐集課堂以外更多的資料，使作業可以寫的比較充實，加上本研究有輔以獎勵措施，針對討論熱絡和作業內容表現較好的組別，有實質的獎勵，因此也能增進學習者的學習動機。

會啊，小組有合作的力量和壓力，討論的時候就會認真積極，也會主動去蒐集課堂以外更多的資料，作業就可以寫的很專業。(S02)

因為這樣的評量方式滿特別的，討論和作業內容寫的好也有獎勵，學習動機就會增加。(S03)

大家會互相提醒要去看老師給的資料，或回想在教室裡面老

師上課的內容，然後準備討論，不只是上網找找資料來討論而已。(S05)

(三)合作評量方式能實踐合作學習的精神

受訪者均認為，小組合作自評和互評方式，使得各小組自己討論的內容都會真正被看到，也可以看到別組討論的內容，不像一般的情況通常小組只能知道小組內的討論內容，沒辦法知道別組討論得如何，透過這樣的評量方式，可以學到他組的優點，作為改進自己小組內容的參考，對自己和小組都有幫助，所以覺得這種合作評量方式在教學上滿有意義的。此外身為小組的一份子，學習者都不願意因為自己該做的沒做好，或是因為自己的表現不佳，而影響小組的學習成果，因此均認為此種合作評量方式，的確能實踐合作學習的精神。

在討論過程中，滿符合合作精神的，討論時也會慎重其事，像是在打報告一樣與同儕溝通學習。(S03)

沒做好會拖累別人，因此會想要大家一起做好，這樣應該就是合作精神吧。(S05)

因為合作有團體壓力，盡量去要求彼此做到好，且合作可以集思廣義讓報告更完美，個人獨立作業的話會想說分數過了就好；個人想做好也可以，但就沒有辦法集思廣義，且負荷較大。(S06)

合作的方式有同組的壓力，才會更上一層樓。(S04)

綜合調查和訪談意見可知，學習者多半認同合作評量方式可實踐合作學習的精神，能使學習者加深對課程內容的印象，使得作業報告的統整繳交變得簡單，但亦有些學習者不認為合作評量方式可以提升報告的品質，或是增進學習者對課程內容的興趣，藉由訪談發現，有些學習者認為，一開始討論時會很認真，但到

後期會就會出現有點怠惰，可能是因為討論主題的相似性較高，使得學習者對課程內容的學習興趣無法持續，或是對自評的客觀性有些質疑，因此影響學習者對問題看法。

表3 合作評量方式意見次數和百分比分析表

題項	非常同意 (%)	同意 (%)	普通 (%)	不同意 (%)	非常不同意 (%)
1. 使用此評量方式是公平且客觀的	2(6.7)	16(53.4)	10(33.3)	2(6.7)	0(0.0)
2. 使用此評量方式是有意義的	2(6.7)	19(63.3)	9(30.0)	0(0.0)	0(0.0)
3. 使用此評量方式能增進學習動	4(13.3)	17(56.7)	6(20.0)	3(10.0)	0(0.0)
4. 使用此評量方式能實踐合作學習的精神	8(26.7)	17(56.7)	4(13.3)	1(3.3)	0(0.0)
5. 使用此評量方式能激發每個人的多元思考能力	4(13.3)	21(70.0)	5(16.7)	0(0.0)	0(0.0)
6. 我認為使用此評量方式能確實呈現小組的學習成效	1(3.3)	16(53.4)	12(40.0)	1(3.3)	0(0.0)
7. 我認為使用此評量方式能提升報告繳交的品質	2(6.7)	11(36.6)	15(50.0)	2(6.7)	0(0.0)
8. 我對使用此評量方式感到困難	3(10.0)	12(40.0)	14(46.7)	1(3.3)	0(0.0)
9. 使用此評量方式我覺得是良好的	0(0.0)	16(53.4)	13(43.3)	1(3.3)	0(0.0)
10. 使用此評量方式我感到得心應手	0(0.0)	13(43.3)	16(53.4)	1(3.3)	0(0.0)
11. 使用此評量方式讓我對課程內容更感興趣	0(0.0)	12(40.0)	18(60.0)	0(0.0)	0(0.0)
12. 使用此評量方式讓我對課程內容更加印象深刻	4(13.3)	19(63.3)	6(20.0)	1(3.3)	0(0.0)
13. 使用此評量方式讓作業報告的統整繳交變簡單	6(20.0)	17(56.7)	5(16.7)	2(6.7)	0(0.0)
14. 我不喜歡使用此評量方式	0(0.0)	0(0.0)	16(53.4)	13(43.3)	1(3.3)

三、學習者對整體課程的滿意度

整體而言，超過七成的學習者均對整體課程感到滿意，其中在「我對此次課程有豐富的教學內容」和「我對此次課程的學習彈性及自主性」兩項上，更有超過九成的學習者感到滿意，而在各題項中，如有表示不滿意的也都僅只有1人，顯示大多數的學生對於整體的課程學習的滿意度很高。在訪談中問及學習者對於整體課程的設計和評量方式，多數學生都表示滿意，學習者認為以小組合方式進行學習，能增進同組向心力，線上討論和回應的時間較多，內容也可以更深入，降低重複性；也有學生認為這樣的課程設計和評量較公平，不像有一些老師在課堂中，利用網路教學平台進行教學與評分，但老師僅用登入次數多寡和發表次數多寡來決定分數，不是很公平，課程中如老師規定要定線上討論，還是應該要去看內容來評分，才能真正反應學生參與的程度。

表4 學習滿意度次數和百分比分析表

題項	非常滿意 (%)	滿意 (%)	普通 (%)	不滿意 (%)	非常不滿 意(%)
1. 我對此次課程的學習經驗感到	4(13.3)	19(63.3)	6(20.0)	1(3.3)	0(0.0)
2. 我對此次課程有豐富的教學內容感到	9(30.0)	19(63.3)	2(6.7)	0(0.0)	0(0.0)
3. 我對此次課程能提供即時性的資訊感到	5(16.7)	17(56.7)	7(23.3)	1(3.3)	0(0.0)
4. 我對此次課程的學習彈性及自主性感到	7(23.3)	20(66.7)	2(6.7)	1(3.3)	0(0.0)
5. 我對此次課程的教學方式感到	5(16.7)	19(63.3)	6(20.0)	0(0.0)	0(0.0)
6. 我對此次課程的教學環境感到	5(16.7)	18(60.0)	7(23.3)	0(0.0)	0(0.0)
7. 我對此次整體課程設計感到	6(20.0)	16(53.4)	7(23.3)	1(3.3)	0(0.0)

伍、研究結論和建議

本研究的目的是在大學階段，發展設計小組線上討論和小組報告評量表，進行網路合作學習的教學和小組自評和互評的評量活動，瞭解學習者對線上討論和小組報告評量表的意見和對課程整體的滿意度，希望能建構有效的教學和評量策略。依據研究的調查意見和訪談結果，提出以下結論與建議，供後續相關研究之參考。

一、結論

(一) 學習者線上討論內容有明確陳述的論點，且能針對討論主題發表意見

學習者線上討論的內容可以分為心得感想、論點敘述、詢問問題、資訊補充、經驗分享和交誼發言等六項，其中以論點敘述和心得感想所佔比例最高，其次是經驗分享和資訊補充，最少的是與討論內容無關的交誼發言，顯見學習者線上討論的內容都能聚焦於討論主題，發表的意見亦能集中於論點敘述和心得感想。

(二) 學習者對線上討論和小組報告評量表持正向肯定的看法

學習者認為線上討論和小組報告評量表，使用方便、簡單，老師明確規定評量表繳交的時間，所以小組的討論和報告及評量，都不會延誤，此外小組討論時，多半利用非同步線上討論方式，不需另花時間約小組成員見面，只要打開電腦就可以馬上討論，省去交通和等待，節省許多討論和評量的時間，加上的評量指標清楚明確，更可以提供作為小組在繳交報告前檢核的依據，討論激盪出有內容的作業。此外，藉由這樣的評量方式，使得老師在評量學生線上討論或繳交報告內容時，不會只看上站次數或發表次數，就評定分數。學習者經由參與合作評量，確實可以自

參與評量的過程中，主動的思考反省自己所學。

(三) 合作評量方式能發揮小組合作和評量的功能，但是自評可能較不客觀

合作評量方式會使得小組成員間產生合作的動力和發揮合作的精神，討論的時候會較認真和積極，想要一起將事情完成，因為合作有團體壓力，所以也會盡量去要求彼此做到好，達到集思廣義讓小組討論和報告更完美，且透過互評自評的過程，可以從別人的報告學習到不同的觀點，使自己小組的報告內容更充實。此外，評量不再只是老師一個人完成，而是有不同評量者依據同一標準來評量，較客觀公平。有些學習者反應，小組自評方式雖然可以檢討自己，但主觀性比較高，自己自評的分數偏高，也許可以考慮保留小組互評即可。

(四) 學習者對整體課程的感到滿意

學習者對於這樣的課程設計，包括教學方式、教學內容、學習彈性和自主性等方面，都表示滿意，顯示經由老師的協同教學，小組合作討論、以評量表進行小組合作自評、互評的學習方式，這樣的學習經驗整體而言，讓學習者覺得滿意。

二、建議

(一) 自評互評方式可以再做調整，以更符合公平客觀

由於學習者反應自評的部分較不客觀，小組成員在評量自己的討論內容和報告時，難免將自己的分數打得較高，評量下來可能會和別組的評分有落差，因此建議後續使用此種方式進行評量時，可以視實際需要，或許僅進行小組互評即可，而互評的部分，可以維持現狀評每組各評一組，但是小組內每個人都要繳一份，最後所評組別的分數，是小組每一成員的平均分數，如此可

確保每個人都能參與評量，且較公平客觀。

(二) 可視實際需要分開使用線上討論和報告兩份評量表

有學習者認為，每一次線上討論和報告，都需經過自評和互評，等於每週要交四份評量結果，負擔稍重，且報告的內容，幾乎都是彙整討論的內容而來，因此建議後續如繼續使用評量表時，可以不需同時使用，可視教學的實際需要分開使用。

(三) 以評量表進行小組合作評量方式，值得推廣使用

雖然此種教學方式老師要花費較多時間，學習者也有較多工作要完成，如討論和報告要交、進行互評、自評，但是學習者對課程都持肯定滿意的態度，認為以評量表的方式進行評量，有明確的評量依據，可以引導小組討論的內容，參考評量表裡的評量標準，進行線上討論與作業的撰寫，且以小組合作方式，可以集思廣義，增進小組成員的向心力，大家一起討論才能交出報告，內容也更深入，提昇報告的品質。此外因為要互評和自評，小組之間有機會去看其他組別的資料，吸收不同的觀點，降低彼此內容的重複性，更讓下一次的討論內容和報告繳交的作業品質更好。因此建議此種以評量表進行小組合作評量的方式，可以提供相關老師教學時的參考。

參考書目

- 王進德(2004)。網路合作學習同儕評量系統評語輔助功能之研究——以 APEC Cyber Academy 為例。國立台南師範學院資訊教育研究所碩士論文，未出版，台南市。
- 尹玫君、歐陽閏(2005)。資訊師資的培育與提昇——以資訊科技融入教學的課程為例。收錄於數位化檔案與教師專業發展研討會，台南：國

立台南大學。

朱麗麗(1993)。使用電腦教學時的教學者角色。**臺灣教育**，512，21-23。

李坤崇(1999)。**多元化教學評量**。台北：心理。

周斯畏、孫思源、朱四明(2000)。遠距教學的應用－進修推廣教育教學者與學員的探索性研究。**中華管理評論**，3，123-134。

林奇賢(2004)。**網路學習內容的設計與學習社群的經營**。資訊融入教學之環境建置與應用專書。

林建仲、鄭宗文(2001)。合作式學習與問題解決－培養以問題無中心的網路合作學習。**資訊與教育雜誌**，85，55-62。

徐新逸(2003)。數位學習課程發展模式初探。**教育研究月刊**，116，15-30。

韋金龍(1996)。**國內大專學習者對「合作學習」英語教學活動的看法**。教育研究資訊，4(6)，13-26。

教育部(2005)。**數位學習**。教育部電子報教育小辭典，97。2006年9月28日，取自<http://epaper.edu.tw/097dic.htm>

陳欣舜、蕭涵云(2004)。**數位學習最佳指引**。財團法人資訊工業策進會教育訓練處。

陳年興(2004)。網路學習重要觀念與小組同步合作學習模式探討。**教育研究月刊**，125，74-92。

陳年興、石岳峻(2002)。建構式網路教學系統之設計準則、功能分析、實作與評估。**高雄餐旅學報**，5，13-31。

陳育民(2003)。**學習風格與學習模式對中學習者電子化學習成效之影響**。中正大學資訊管理研究所碩士論文，未出版，嘉義。

陳盈秀(2006)。**K12數位學校之關鍵成功因素探討**。國立中山大學資訊管理學系研究所碩士論文，未出版，高雄市。

程之碩(2005)。從體驗經濟之觀點探討線上氛圍與互動性設計對體驗元素

- 與學習滿意度影響之研究—以線上學習為例**。輔仁大學管理學研究所在職專班碩士論文，未出版，台北縣。
- 童宜慧、張基成(1999)。運用企業內網路促進組織學習之初探，**遠距教學**，9，30-35。
- 黃政傑、林佩璇(1996)。**合作學習**。台北市：師大書苑。
- 黃雅萍(2004)。數位學習產業人才培育之內涵分析與探討。**教育研究**，118，108-119。
- 溫嘉榮、施文玲(2002)。從網路學習理論觀點談教學者在科技變革中的因應之道，**資訊與教育**，91，90-99。
- 溫嘉榮、施文玲、鄧朱雅(2005)。運用同儕教練與合作學習於導入數位化教學的師資培訓之研究。**教育學刊**，25，103-126。
- 鄒景平(1999)。企業導入WBT應考慮的因素。**管理雜誌**，309，38-41。
- 劉駿州(1996)。電腦網路的社區文化。**社教雙月刊**，74，16-19。
- 蔡旻芳(2001)。**網路學習之學習歷程分析系統**。國立中山大學資訊管理研究所碩士論文，未出版，高雄市。
- 蔡瑜珍(2006)。**數位學習教學策略之初探**。論文發表於教育部、花蓮大學聯合舉辦之TANET 2006台灣網際網路研討會，花蓮市。
- 賴春金、李隆盛(1992)。合作學習的教學策略。**中等教育**，43(4)，87-91。
- 蕭安成(1998)。**隔空與非隔空學習者自我導向學習傾向和學習滿意度之研究**。國立高雄師範大學成人教育研究所碩士論文，未出版，高雄市。
- Alavi, M.(1994). Computer-mediated collaborative learning: An empirical evaluation. *MIS Quarterly*, 18(1), 159-174.
- Alavi, M., Bradley C., & Joseph, S.(1995). Using IT to reengineer business education: An exploratory investigation of collaborative telelearning. *MIS*

Quarterly, 19(3), 293-312.

- Arbaugh, J.B.(2002). Managing the on-line classroom: A study of technological and behavioral characteristics of web-based MBA courses. *Journal of High Technology Management Research*, 13, 203-223.
- Berry, L. H.(2000). *Cognitive effects of web page design*. In Abbey, B.(Ed.), Instructional and cognitive impacts of Web-based education(pp. 41-55). Hershey, PA: Idea Group Publishing.
- Binner, P. M. , Dean, R. S. & Millinger, A. E.(1994). Factors underlying distance learner satisfaction . *The American Journal of Distance Education*, 4 , 232-238.
- Boud, D.(2000). Sustainable assessment: Rethinking assessment for a learning society. *Studies in Continuing Education*, 22(2), 151–167.
- Brush, T. A.(1997). The effects on student achievement and attitudes when using integrated learning systems with cooperative pairs. *Educational Technology Research and Development*, 45(1), 51-64.
- Catherall, P.(2005). *Delivering e-learning for information services in higher education*. Oxford : Chandos.
- Clark, R. C., & Mayer, R. E.(2003). *E-learning and the science of instruction*. San Francisco, CA: Jossey-Bass/Pfeiffer.
- Csikszentmihalyi, M.(1985). *Emergent motivation and the evolution of the self*. In D. A. Kleiber & M. Maehr(Eds.), *Advances in motivation and achievement*,(Vol. 4, pp.93-119). Greenwich, CT: JAI Press.
- Falchikov, N. & Goldfunch, J.(2000). Student peer assessment in higher education: A metaanalysis comparing peer and teacher marks. *Review of Educational Research*, 70(3), 287–322.
- Field, H. S., & Giles, W. G.(1980). Student satisfaction with graduate education

- dimensionality and assessment in a school of business. *Educational Research Quarterly*, 5(2), 66-73.
- Fresen, J.W., & Boyd, L. G.(2005). Caught in the web of quality. *International Journal of Educational Development*, 25, 317-331.
- Garrison, D. R., & Anderson, T.(2003). E-learning in the 21st century. London: Routledge Falmer.
- Grabe, M., & Grabe, C.(2001). *Integrating Technology for meaningful learning*,(3rd ed.). Boston: Houghton Mifflin.
- Graddol, D.(1989). Some CMC discourse properties and their educational significance. In R. Mason & A. Kaye(Eds.), *Mindweave*(pp. 236-241). Oxford: Pergamon Press.
- Gustafson, K. L., & Branch, R. M.(2002). What is instructional design? In R. A. Reiser, & J. V. Dempsey,(Eds.). *Trends and issues in instructional design and technology*(pp. 16-25). Upper Saddle River, NJ: Merrill Prentice Hall.
- Harasim, L. M.(1989). *On-line education: A new domain*. In R. Mason & A. Kaye(Eds.), *Mindweave*(pp. 50-62). Oxford: Pergamon Press.
- Hiltz, S. R.(1986). The virtual classroom: Using computer-mediated communication for University teaching. *Journal of Communication*, 36, 95-104.
- Hiltz, S. R., & Turoff, M.(1978). *The network nation*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Hong, K. S.(2002). Relationships between students' and instructional variables with satisfaction and learning from a Web-based course. *Internet and Higher Education*, 5, 267-281.
- Horton, W. K.(2001). *Leading e-learning*. Alexandria, VA: ASTD.
- Isaacs, W. N.(1994). *Dialogue and the art of thinking together: A pioneering to*

- communication in business and in life*. NY: Doubleday.
- Kanuka, H. & Nocente, N.(2003). Exploring the effects of personality type on perceived satisfaction with web-based learning in continuing professional development. *Distance Education*, 24(7), 227-245.
- Khan, B. H.(1997). *Web-based instruction: What is it and why is it*. New Jersey : Educational Technology Publications Inc.
- Malone, M. R. & Lepper, M. R.(1983). *Making learning fun*. In R. E. Snow & J. F. Marshall(Eds.), *Aptitude, learning, and instruction: Cognitive and affective process analyses*(Vol. 3, pp. 223-253). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- McConnell, D.(2000). *Implementing computer supported cooperative learning*(2nd ed.). London: Kogan Page.
- McConnell, D.(2002). The experience of collaborative assessment in e-learning. *Studies in Continuing Education*, 24(1), 73-92.
- McConnell, D.(2005). Examining the dynamics of networked e-learning groups and communities. *Studies in Higher Education*, 30(1), 25-42.
- Merisotis, J. P.(2001). Quality and equality in internet-based higher education: Benchmarks for success. *Higher Education in Europe*, 26, 589-597.
- Miller, C. M. L. & Parlett, M.(1974). *Up to the mark: A study of the examination game*. London: Society for Research into Higher Education.
- Millwe, S. M., & Miller, K. L.(2000). Theoretical and practical considerations in the design of web-based instruction. In Abbey, B.(Ed.), *Instructional and cognitive impacts of web-based education*,(pp. 156-177). Hershey: Idea Group Publishing.
- Moore, M. G. & Kearsley, G.(1996). *Distance education: A systems view*. Belmont: Wadsworth.

- Piccoli, G., Ahmad, R. & Ives, B.,(2001). Web-based virtual learning environments: A research framework and a preliminary assessment of effectiveness in basic IT skills training. *MIS Quarterly*, 25(4). 401.
- Piskurich, G.M.,& Piskurich, J. F.(2003). Utilizing classroom approach prepare learners for e-learning. In G. M. Piskurich(Ed.), *Preparing learners for e-learning*. San Francisco:Jossey-Bass/Pfeiffer.
- Ramsden, P.(1988). Context and strategy: Situational influences on learning. In R.R. SCHMECK(Ed.), *Learning strategies and learning styles*. New York: Plenum Press.
- Ramsden, P.(1992). *Learning to teach in higher education*. London: Routledge.
- Rosenberg, M. J.(2001). *E-learning: Strategies for delivering knowledge in the digital age*. NY: McGraw-Hill.
- Rowntree, D.(1997). *Assessing students*. London: Harper and Row.
- Russell, J., Elton, L., Swinglehurst, D., & Greenhalgh, T.(2006). Using the online environment in assessment for learning: A case-study of a web-based course in primary care. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 31(4), 465-478.
- Saunders, C. S., & Heyl, J. E.(1988). Evaluating educational computer conferencing. *Journal of Systems Management*, 39, 33-37.
- Schiefele, U.(1991). Interest, learning, and motivation. *Educational Psychologist*, 26(3/4), 299-323.
- Shafiriri, N.(1999). *Learning as a reflective activity: Linkage between the concept of learning and the concept of alternative assessment*. Paper presented at the bi-annual conference of the European Association for Research on Learning and Instruction(EARLI), Gothenburg, August

24-28, 1999.

- Sigala, M.(2005). Developing and implementing a model for assessing collaborative e-learning processes and products in Comeaux, P.(Ed). *Assessing online learning*.(pp. 88-98). Bolton, MA: Anker Publishing.
- Slavin, R. E.(1995). *Cooperative learning*(2nd ed.) . Boston: Allyn and Bacon.
- Smilowitz, M., Compton, C., & Flint, L.(0988). The effects of computer mediated communication on an individual' s judgment: A study based in the methods of Asch' s social influence experiment. *Computer in Human Behavior*, 4, 311-321.
- Soong, M. H., Chan, H. C., Chua, B. C.& Loh, K. F.(2001). Critical success factors for on-line course resources. *Computers & Education*, 36, 101-120.
- Stefani, L.(1998). Assessment in partnership with learners. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 23, 339-350.
- Stokes, S. P.(2001). Satisfactions of college Students with the digital Learning environment: Do learners temperaments make a difference? *Internet Higher Education*, 4, 31-44.
- Strijbos, J.W., Martens, R. L., Prins, F. J. & Jochems, W.M.(2006). Content analysis: What are they talking about? *Computer & Education*, 46, 29-48.
- Taylor, D. B.(2007). A guide to evaluating your own writing. University of Toronto.
- Thurmond, V. A., Wambach, K., & Connors, H. R.(2002). Evaluation of student satisfaction: determining the impact of a Web-based environment by controlling for student characteristics. *American Journal of Distance Education*, 16(3): 169-189.
- Turner, J., & Paris, S. G.(1995). How literacy tasks influence children's

- motivation for literacy. *The Reading Teacher*, 48(8), 662-673.
- Vygotsky, L. S.(1978). *Mind in society*. Cambridge MA: Harvard University Press.
- Waggoner, M.(Ed.)(1992). *Empowering networks: Computer conference in Education*. Englewood Cliffs, NJ: Educational Technology Publications.
- Ward, J., & LaBranche, G. A.(2003). Blended learning: The convergence of e-learning and meetings. *Franchising World*, 35(4), 22-23.
- Wang, S. & Han, S.(2001). *Six c's of motivation*. In M. Orey(Ed.), *Emerging perspectives on learning, teaching, and technology*. Retrieved November 21, 2006, from <http://www.coe.uga.edu/epltt/6csmotivation.htm>
- Weinberger, A. & Fischer, F.(2006). A framework to analyze argumentative knowledge construction in computer-supported collaborative learning. *Computer & Education*, 46, 71-95.

教育學誌 第二十四期

2010年11月，頁157～176

教育市場化與行銷思維策略之案例分析探究

湯堯

成功大學教育所教授

摘 要

本研究的目的主要探討在教育市場化下，教育行銷議題對教育行政人員的思維與策略分析。本文透過文獻分析聚焦教育行銷的概念即有學校功能(教學角色)、服務對象(顧客導向)與社會利益(社會功能)，三者分別形成三角共構的關係。同時探討策略性行銷的理念內容，簡易區分為內部性與外部性，因此對仗到前述三角共構之內容，形成本文所欲探討的六大行銷策略主軸，即是創意思考行銷策略、危機行銷策略、服務思維行銷策略、市場導向行銷策略、策略聯盟行銷策略、聲望口碑行銷策略，本文分別就其內容探討、個案探討研究、領導者應有作為等架構依序分析敘述；這也是現階段學校領導者或教育行政團隊所必須深思、面臨考驗甚至於積極因應的作為。本文同時指出教育行銷議題適應臺灣文化脈絡的困難，藉此提出教育領導者的意志力、政治力與財力是推動教育行銷策略的成敗關鍵，本文結論指出對教育行政者所須領導能力的期許，進而在市場化的挑戰下，成為一位組織文化變革者。

關鍵詞：策略性教育行銷、教育行政領導、行銷策略、教育市場化

The Case Study on the Thoughtful Strategies from the Issues of Educational Marketing and Marketization

Yao Tang

Professor, Graduate Institute of Education, Cheng Kung
University

Abstract

This research aims to explore as a whole how educational marketing issues have influenced those education strategies from the institutional staffs' points of view. In aspects such as, but not limited to, the process of educational marketing concept mainly includes school function, service clients and social welfare. From the practical implementation, the interaction between internal marketing and external marketing, strategically educational marketing contents are explored in this paper. It also gives an overall review and discusses six constructive programs about marketing strategy. They are analyzed as the following: creative idea marketing strategy; dealing crisis out marketing strategy; client-oriented service marketing strategy; market-oriented marketing strategy; alliance marketing strategy and reputation marketing strategy. Each of them is exemplified by the empirical on-site observation and involvement. On the basis of the development of institutional commitment for the administration staffs involved and the thoughts and reflections from the leader involved, this research elaborates on everything from the background and the outcome of this program to the reflections on Taiwan's education system at large. It is

hoped that, with the suggestions put forward in the end, Taiwan institutions will be able to improve its entire education framework and construct an environment more efficiency and effectiveness to future implementation of school development. Three key issues raised by the end of this paper are leader determination, political influence and finance support. It is also hoped that, from the challenge of education marketization, school leaders are expected as the key person of cultural transformation while facing the operations of educational marketing.

Keywords: strategically educational marketing, educational administration and leadership, marketing strategy; educational marketization.

壹、緒論

隨著臺灣的社會價值與結構的轉變，即使公部門或私部門的經營與運作，都逐漸出現面臨重大的挑戰，其中之一也是最為顯著的就是更加重視對消費者的服務品質，而這也是私部門多年下來被視為與公部門最大的差異所在，因此，介於公部門與私部門的第三部門(third party)的非營利組織亦不免受到影響。重視對消費者的服務品質是一種經營核心價值，尤其是在這追求消費者文化的當下，益顯重視服務品質的重要，誠如行銷管理大師Ettenberg(2002)所指出下一個經濟盛事(the next economy)中對新經濟的解讀為：其經營目標著重於顧客角度的思維、而行銷部門將會是組織的領軍部門、以顧客為中心的經營心態、重視績效與效益的管理文化等特性。是故，重視對消費者的服務品質儼然已是各行各業經營成敗關鍵要因，而其背後確實也是伴隨著臺灣近十年來民主深化、價值多元、權力下放、市場導向、經營生態等因素。

就以教育志業而言，面臨這股浪潮的挑戰自是不能避免，回顧現今世界各國政府公共行政及教育學術單位深受到管理主義(managerialism)的影響，紛紛檢討教育的成效，進而企圖規劃未來發展方向，其中教育市場化(marketization)的理念標示出市場經濟(market economy)與市場結構(market structure)的核心價值，簡言之，教育的市場化就在促使教育的供應與需求漸趨向於完全競爭市場的歷程，亦即透過市場力量的運作消除公部門的壟斷、間接刺激市場競爭，希冀能提升教育的生產效率及社會資源的分配效率。而其積極作為反應在教育組織機構的變化形成行銷(marketing)的理念，就誠如Kotler(2004)指出，行銷可定義為：理念、產品及服務的構思、定價、促銷、通路等的規劃和執行歷程，其目的在於創造滿足個人和組織目標的交易。行銷的主要概念包括消費者導向、產品生命週期、市場區隔化及產品定位等。綜言之，以消費者為中心的組

織，不會堅持其所提供的產品或服務具有內在可欲性，也不會認為產品未受到普遍歡迎，主要是因為消費者的無知及缺乏動機，更不會主張一套行銷策略就足以應付所有消費者。

誠如上述，市場化(marketization)與行銷(marketing)在教育體系扮演著思維變遷與積極作為，其目的在降低政府政治力對於教育的掌握，透過擴大市場/消費者(包括學生、家長、雇主、產業等)的力量，以提昇教育的生產效率、社會資源的分配效率及消費者的滿意程度。同時，為了減輕財政負擔及確保公共資源有效利用(resource limited)，政府在這波教育市場化的邏輯思維下，也直接促使增加教育機構面對社會大眾的回應力(responsiveness)與彈性力(reflexability)，因此，本文透過市場導向的兩個層次：將市場化及行銷的概念，作進一步探究，其次，再分析市場化及行銷理念對現階段教育組織的發展及經營所帶來的影響。進而指出教育領導者、行政團隊甚或董事(長)面臨這教育生態的急遽變化與文化脈絡困境等考驗下，若欲推動相關策略性行銷以達其組織的永續發展之效標，其所擁有的意志力(willingness issues)、政治力(political issues)與財力(financial issues)是缺一不可。最後探討在市場導向的浪潮中，教育領導者所面對的挑戰與展望。

貳、教育市場化與行銷概念分析

政府在教育市場化的手段與操作策略主要有解除管制(deregulation)、消除壟斷(de-monopolization)、刺激競爭(competitiveness)、減少公共經費(reduce funding)等等，解除管制旨在減少政府對公部門學校機構的財務、人事、課程等方面的控制，將其決策權下放給學校機構。現今熱門議題為送審中的「國立大學法人化」的立法程序、校務基金或是校務發展基金的設立等等，均可說明政府在解除管制上的操作痕跡。而消除壟

斷則可以開放私立大學的設立，或減少公私立大學之間的差距。刺激競爭乃在強化教育系統內部的競爭，從高等教育校際間的競爭到各縣市國中學校教育間的評比。在減少公共經費議題方面，雖受學校機構過度擴張與政府財務狀況不佳所影響，但不可否認近年來逐年減少政府補助款比率、漸增式的提高學雜費、競爭性經費爭取和學校自籌經費的比率等等，進而促使公私立學校機構差距降低。除了上述各種途徑之外，也有一些國家認為教育、醫療等社會服務並不適合完全市場化。針對這種顧慮，政府可透過「準市場」機制的設立，一方面滿足社會大眾的需求，另一方面也創造市場競爭壓力以提升績效。

面臨前述教育市場化的白熱化，教育機構突破現狀經營模式的策略之一即是除了在既有發展基礎上維繫本身的優勢外，更需透過策略性行銷推廣學校既有或將有的教育成效，增加擴大教育利害關係人的滿意度與信心，直接間接更是增加學校的競爭力，也因此深知策略性行銷的內涵與行銷策略的作為就益顯重要，Adcock(2000)指出策略性行銷是由組織層面鳥瞰，而行銷策略則屬業務層面的規劃。就範圍而言，Ettenberg(2002)指出策略性行銷涉及投資組合分析；行銷策略僅著眼於產品。就深度而言，策略性行銷是行動方向；行銷策略是具體的行動方案。Adcock(2000)進而指出策略性行銷在提供組織一套合理程序，以訂出行銷之目標和方向，行銷策略則是要付諸實施的手段。Kotler(2004)認為組織的願景(vision)、使命(mission)和目標(goal)是策略性行銷的三個推動力量。首先，為凝聚組織內各部門的共識，高層管理應推出一個清晰的願景，以鼓舞性的文字指出組織的未來方向和努力追求的理想。好的組織願景不僅能激勵員工，也能鼓舞投資者，振奮顧客和社會大眾。例如：哈佛大學的「立足本土、放眼世界」(Act locally; Think globally)；可口可樂公司的願景是要「將可口可樂放在全世界每一位消費者唾手可得之處」其次，要把願景轉化成組織的使命，就如同前哈佛大學校長Derek

Bok(2003)指出，學校行政職工若能深刻說出學校願景與使命，那組織認同的工作就已經成功一大半了。黃俊英(2002)也指出，組織使命是組織存在的基礎，代表組織的長期目標和長期承諾。換言之，策略性行銷更加融入組織的核心價值，再施以實際作為，致力於達成組織所設立的目標所擔負的使命，那組織願景的境界自是不遠(Ettenberg, 2002)。誠如上述所指出策略性行銷與行銷策略的之差異，教育工作者在制定策略性行銷與推展其行銷策略作為就顯得相當重要，如何因地制宜找出學校本身最適合的發展策略，從願景使命目標到具體作為的逐步推動落實，便是考驗著教育工作者的智慧。

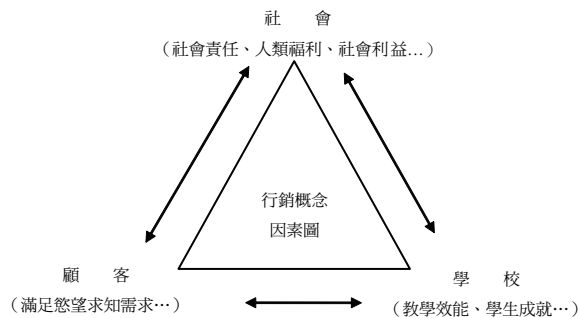


圖1 行銷概念因素圖

資料來源：修改自學校經營管理策略(245頁)，湯堯，2004，臺北市：五南。

由圖一行銷概念因素圖所指出，學校的行銷概念應是圍繞著社會福利、學校本身與消費者的需求而運作的。因為學校本身角色就與服務對象(顧客導向)與社會利益(社會功能)三者共構似的相互支撐，形成教育市場化的結構，其中核心概念即指出教育行銷所必須面臨的向度，因此校方在致力於學生學習成就與教學效能之時，除了應瞭解教育消費族群的求知需求與滿足慾望，更須洞悉學校本身或教育工作者對社會的使命與責任，以銜接整體社會利益、人類利益為首要。湯堯(2004)指出，行銷

概念因素影響之範圍與對象可謂是相當廣泛，從抽象的組織願景目標到具體的組織成員的行動方案，進而透過策略性行銷在組織內部形成質化的改變。本文在前述的行銷概念因素分析的前提下，簡要地將教育單位之行銷概念因素對象區分為學校向度(學校效能、學生成就、創意經營等等)、顧客向度(滿足需求、服務思維、特色口碑等等)即社會向度(社會責任、策略聯盟、市場導向等等)，而同時將策略性行銷區分為內部性與外部性，進而衍生出各向度的行銷策略作為，其結構圖即如表一所顯示。誠然，學校在因應知識經濟時代，其多元經營的創意策略必須結合多樣貌的行銷組合，如同Kotler(2004)指出以知識管理者宜以學校經營轉型的策略思考，推動組織機構的轉型。張鈿富(2004)也指出學校知識管理的兩面思考知識的革新在研究、發展、生產與行銷的過程中，創造了市場價值。王寶玲(2006)學校行銷策略著重在教育市場的瞭解，知道學生及所有顧客對學校產品服務的需求，依據各種市場變化，尤其面臨少子化的一波波對教育體系的明顯衝擊，那「教育的危機與轉機」可能就是重要轉型的關鍵，其中尤以私立高中職與大學如何看待這學校危機轉機的招生行銷策略。

過去教育對象較為單純，其主要還是以教師、學生等為主，現今受到社會多樣貌與多元參與的教育生態，教育參與對象增加挑戰度當然隨之增加，而其核心思維即更加重視教育參與者(利害關係人)的感受(湯堯，2004；黃義良，2006)，因此顧客內部策略性行銷首要重視的是如何以服務思維為出發的行政態度、教學專業等等，這必然會挑戰過去既有的組織文化，然而，這確是確保學校聲望口碑的利器之一。Adcock(2000)也指出，分析行銷概念最為重要應是學校組織如何在其所在的位置，更具有競爭力與永續力，重視與善用社會行銷概念，且能結合內部性與外部性策略性行銷是學校存立於社會的成敗因素，畢竟學校是社會的一環。本文僅分別討論策略聯盟行銷策略與市場導向行銷策略，並分

別逐項以內容探討、案例探討與教育者應有之作為進行分析與探討，以利教育工作者更加瞭解教育行政的力與美。同時在兼顧理論實務的結合的前提下，案例探討的多數個案亦結合著筆者多年從事國內外學校機構訪視經驗與反思，希冀提出對教育工作者的建議與參考思維。

表1 策略性行銷與行銷概念因素結構圖

	學校概念因素	顧客概念因素	社會概念因素
內部性策略性行銷	創意思考行銷策略	服務思維行銷策略	策略聯盟行銷策略
外部性策略性行銷	危機行銷策略	市場導向行銷策略	聲望口碑行銷策略

資料來源：筆者自行整理。

參、教育行銷策略作為

前述論及教育消費者愈來愈精明，對教育相關事務的要求必然越來越多，值此同時，教育消費者未必會有充足的耐心，聆聽教育供給者的「專業分享與諮商」。換言之，不能在既定的教學進度、課程安排(有形商品)等等上著力，如此可能只會帶來行政人員或是專業導師與家長間或學生的關係出現緊張。因此，教育領導者應在既有教育事務推動的同時，也要重視本身的教育專業與專業態度(行銷術語可稱為：無形服務)(方世榮，2002)，進而躍升學校市場與社會的優質形象，此時教育組織的行銷策略作為就益顯重要。重視學生家長或是重視利害關係人的(stakeholders)角色參與，往往對教育事務推動與師生教學等工作具有成敗關鍵，從事教育工作的成員自是不能忽視，本節即根據上述之架構(創意思考、危機行銷、服務思維、市場導向、策略聯盟、聲望口碑等行銷策略)，結合研究者多年實務參與學校訪評案例經驗，從研究者主客觀審視與看待臺灣教育機構的教育市場化經營與其行銷轉型策略作為，希冀

逐一分析出教育工作者對教育行銷的力與美。

一、創意思考行銷策略

(一) 內容探討

當市面上的產品大同小異時，唯有創新的事物才能滿足消費者追求新鮮的渴望(周可、周依風，2004)。領導者之所以難追隨，是因為他們總是帶頭做些卓越非凡的事(羅威，2004)，一旦跟著做最多只是東施效顰，怎可能非凡卓越，行銷產品，如果你找不到真正的顧客群，這將是件非常危險的事。行銷策略須持續鎖定目標奮力一擊，如同王寶玲(2006)指出，沒有人可以吃下所有的市場，只要能看準沒人發現的一小塊，就可以創造出新的紫牛(Purple Cow)。

(二) 案例探討

公私立大學近十年來開設創意相關課程，增長六倍，文化創意產業頓時成為市場的主流；大到學校特色吸引社會大眾(高雄餐飲觀光學院)；小至學校推動保證就業方案均指出創意思考行銷策略的奏效。又加上文建會的文化創意產業投資條例的催化下，更加速教育機構在對學生課程安排或是在人力培育多元化下，也更增添多數的創意思考與作為。最直接的行銷作為還有部份大學學院或技專院校為因應少子化衝擊與提昇招生的誘因，將系所名稱調整為更趨近於市場實際需求，以達到其行銷推廣的目的，例如因應老年人口增加而調整的健康照護相關系所等等。

(三) 教育者應有作為

再次評估學校既有優勢與機會點，消除弱點與減少威脅的前提下，為學校重新定位，適度製造創意病毒(idea virus)吸引學校顧客，讓優質的價值與積極的作為可以相互流傳。更必須體會到教

育行政工作改變的必要性，從優秀到卓越，致力「熊貓理論」、「螃蟹理論」、「刺蝟理論」等等於行政團隊，行政領導者隨時思考最想做的是什麼(what)；為什麼最想做(why)；現在做的是什麼(what's right now)；為什麼現在做(why's right now)；如此任務無限延伸到行政團隊相互影響，那創意思考的作為就會擴散到整個學校，進而深植於組織文化。

二、策略聯盟行銷策略

(一) 內容探討

策略聯盟拼天下，要義在於知道行政組織自己要做什麼事情、評估要發展完成這目標還少了什麼能力、哪些文教機構甚至於企業擁有自己可以發揮的本事、他們如果加入合作可以得到什麼優勢或好處？游來乾(2003)指出，每個組織機構或企業擁有的資源和優勢都是有限的，光是靠自己單槍匹馬，硬闖江湖將會過於辛苦且事倍而功半，換言之，單打獨鬥的時代已經過去，現在是講求合作的時代。即使是不同類型的產業，只要有共同的目標，都能鬥陣來做伙。

(二) 案例探討

1998's SMA策略聯盟(Singapore MIT Alliance新加坡國立大學與美國麻省理工學院策略聯盟)、SKY策略聯盟(首爾國立大學、高麗大學及延世大學三家大學以其英文字母縮寫合稱為SKY，形成韓國最受歡迎的三家大學)。就台灣而言，最明顯的案例就是聯合大學系統，包括清華大學、交通大學、陽明大學與中央大學所形成的學校策略聯盟，其策略聯盟乃透過圖書、師資、設施共享進而希冀達到聯合學程，例如跨校選修、雙聯學位、網路學程等等的優勢作為，進而達到市場整體行銷之效果。

(三) 教育者應有作為

英國的教育行動區(Education Action Zones [EAZ])，分享教育資源與師資，並協商解決教育問題。網際網路學術交流，拜科技資訊與網際網路之賜，不限於地區相鄰或相近，只要理念相同、願意聯盟的學校均可組織策略聯盟。夥伴學校，姊妹校學術合作，以進行雙方互訪、共同進行研究計劃、師生互換等學術交流活動。小學校的聯盟，鄰近小學校整合資源，彼此共享互助。如辦理進修、共聘教師。

三、服務思維行銷策略

(一) 內容探討

組織思考如何才能留住利害關係人的心，服務思維是關鍵因素，顧客感受真誠才是最重要的投資。許多私立大學或技專校院在廣告預算上花了大把的鈔票，卻忘了顧客才是真正應該投注精神的項目，顧客是敏銳的，更多的投資將會帶來更大的回報。不管是什麼顧客，都應讓他們有最高的滿意度。學校首先要發現學生、教師、社會大眾的各式需求，行政團隊須以服務導向為核心思維，俗話說：生活有品味、服務先到位，以最大的能力服務他們，讓每位在校的同仁皆能感受到學校行政團隊的真誠服務付出。教育市場隨時在變化，且捉摸不定，學校機構若想贏得市場優勢與優質形象，教育領導者就應該有專業的堅持與謙卑的態度，經常思考市場的趨勢與偏好，順勢而為，改變自己是必要的策略。

(二) 案例探討

統一超商(7-11)強調服務消費者各種所需，甚至於與中國信託結合達到可以處理一般生活所需要的提款繳款工作、B&Q將生活

居家做中學價值(do it yourself)融入企業服務思維價值、大學不分系、相關學程整合(例如：生物奈米學程、機電整合、師資培育學程)與科技大學或技專校院產學專班等，皆以提供更多的服務作為行銷市場中的競爭優勢與口碑。

(三) 教育者應有作為

凝聚共識重視顧客的心聲，在教師層面、學生層面、家長層面實施全面品質管理(Company-Wide Quality Control [CWQC])，進行學校行政革新，塑造願景凝聚顧客認同、建立預警系統發揮「思患預防」功能、引導行政團隊合作發揮組織功能、掌握顧客需求表現適切作為、成為學習型組織提昇學校品質、推動「事實管理」持續追求改進。建立學校認同與優質文化，忠誠的家長是支持是學校生存的後盾。致力學校的精神標語且能有具體配套與因應策略來逐步落實其精神目標。例如：「華碩品質，堅若盤石」、「只有遠傳，沒有距離」，能讓人口耳相傳就成功一半了，進行帶給顧客希望使學校成為溫馨與幸福的地方，結合多項帶來鼓舞人心的力量與活動，如親子共學、親子彩繪、親師生聯誼、補救教學、冬令營、才藝班等活動。

四、市場導向行銷策略

(一) 內容探討

學校組織或企業想增加業績一定要在情報蒐集上投注心力，對市場動態、趨勢、競爭對手及消費者喜好有更精確的掌握。情報是行銷前的準備工作，有助於了解市場與對手動態，也可省去不必要的步驟，輕鬆地達到目標。消費者喜歡擁有美好嶄新的形象，這也是商品行銷應該加入流行成份的原因。

(二) 案例探討

宗教性的教育機構長期下來在社區社會心中總是多了份神聖使命與價值，就以台灣天主教高中的經營型態為例，新竹磐石高中、臺中曉明女中、臺南德光女中、聖功女中、雲林正心高中、嘉義宏仁女中、輔仁高中等，其在同質性甚高的高中職教育機構的競爭優勢中，即是能落實宗教家辦學的精神又能積極回應社區家長與社會需求。

(三) 教育者應有作為

學校組織隨時能掌握趨勢、開發創意，透過官方報告、相關統計資料、新聞、書報、雜誌、網路等媒體留意資訊。促使教育領導者成為教育界的蜘蛛人，即保持靈敏的感應，密切注意未來的變化。

五、危機行銷策略

(一) 內容探討

懂得校園危機管理的領導者就是能夠化為轉機的關鍵力，試想學校組織發生危機事件，如果對師生家長說實話，會有什麼後果；如果不說實話又會如何，誠然危機就是轉機 不要輕言放棄，教育界周邊因此危機處理不好導致對學校信心瓦解、行政團隊離心、或是校長離職的事件還不少；學校領導者應培養反向思考的能力與氣度，開發負面條件，別忘了醜小鴨的另一半是天鵝，依條件發展學校特質，將缺點變成另一種優點。同時深思：是誰搬走了我的市場？冰凍三尺非一日之寒，任何學校組織或企業關門大吉時都有跡象可尋，當警訊出現時就要立刻改善，才能避免雪球愈滾愈大，最後無法收拾。挑戰市場的對手未必是同業，當學校組織或企業身處堪憂時卻沒有發現，身旁的敵人往往早已一點

一滴的侵吞自己的市場。是故如果關門大吉，最先應該檢討的，絕對是自身的經營策略，而非政府的管理或全球的經濟現象。

(二) 案例探討

教育組織機構如能充分瞭解危機為何與形成因素，進而與其因應策略提出與落實，往往能將衝擊降至最小，以達到組織風華再現的契機。例如今年(2010年)國中將面臨少子女化的就學人口驟減的影響、2013年高中面臨少子化衝擊、2017年大學面臨少子化衝擊、這人口減少所產生的內部質變進而落實於學校招生策略彈性運用，對教育工作者反而是將危機轉化為契機，即對教育市場的回應性與彈性增加，長期下來亦能形成教師職業的質變與量變的成長階段。

(三) 教育者應有作為

誠如張明輝(2009)在其學校衝突管理一文中指出：校園危機的類別主要有人、事、物等權變因素。「人」的怠忽職守、部屬忠誠、人員操守特權人物等等。「事」專指出現學生意外事件、校舍工程糾紛、購置財物招標、與新聞媒體的關係、與民意代表的關係、兩性師生關係等等。「物」則說明學校機構軟硬體設施受到非預期性的事件影響。這時考驗領導者的危機轉機的處理能力，這往往受到人才缺乏、幹部爭寵、非正式組織的抵制、個人人格特質、壓力，管理的效應、政治理念的差異、不適任人員的處理，校園危機處理基本原則。因此平時危機素養，校園安全維護、安全教育、人性化領導、有效溝通、成立危機處理小組。同時危機發生當下，如何冷靜負責的處理態度、縝密周詳的處理程序、圓融通達的處理方法、具愛心及同理心。

六、聲望口碑行銷策略

(一) 內容探討

所謂的「聲望調查」與「評鑑」並不相同，前者反應的是外界對一所學校的主觀認知與評價，可以說是學校辦學給人的口碑。後者則以各種客觀的評判指標，審視每一所系所的各項表現，算是一種自我改進的評析。

(二) 案例探討

英國牛津大學與劍橋大學有豐富的悠久歷史與文化(heritage and tradition)、美國哈佛大學、耶魯大學等私立大學標示著在地化與國際化(act locally think globally)、成功大學製力於畢業生企業最愛聲望、慈濟中小學宗教口碑、臺大商研所、政大商研所主觀認知與評價。

(三) 教育者應有作為

認清教育工作者所處機構的願景、核心價值、學校發展目標、積極因應策略、檢核機制等等，發揮群策群力，力圖於競爭的教育市場中取得特色領域發展，持續推動與改善，發展市場不可替代性的優勢。

肆、文化脈絡與困難

當討論到教育行銷的理論與構想時，對教育工作者，甚且一般社會大眾未必能心領神會的體認到策略性行銷是對教育市場化議題下的因應作為之一，原因無他，因為行銷概念在臺灣的文化脈絡總是帶著些許負面能量，例如過度包裝，企業是如此，教育產業自是被高度期許著「神聖使命」，如此總是誤導行銷所帶來組織面對社會大眾所必須要調整的積極作為，要將其化為積極力道更是有其難度。

誠如前述，行銷的另一層面的影響是服務品質的要求與提升。因此教育人員所必須深思的是「誰偷走了我的創意、我該如何找回創意」；如何在以學生為本的教育經營為出發！發揮學校利基優勢！發展願景會涉及組織的核心價值與核心目的。這考驗著教育領導者與教育行政人員，因為誰能為組織發展定義出未來的角色，同時也能提供策略指導和激勵焦點！惟有教育領導者與教育行政人員，是故，如何透過創意(idea)、創造(creativity)、創新(innovation)、創業(entrepreneurship)等歷程，結合教育領導者與教育行政人員的積極改善突破作為(可以稱為膽商)。因此在文化脈絡議題下，三個關鍵因素是組織機構在推動策略性行銷所必須要堅持的必要條件。

(一) 意志力(willingness issues)

意志力絕對是組織成敗的判斷依據，教育領導者、董事會或是相關組織發展委員會等中從少數人員(校長、董事長、執行長等)逐漸轉變為多數人員(行政團隊、董事、理事等)，對組織推動相關策略性行銷與作為是認同、積極且能同舟共濟似的相互影響，形成一股堅持持續改善的氛圍與文化，逐漸擴散乃至相互影響，那組織利基、競爭優勢進而永續發展等就較為容易達成。

(二) 政治力(political issues)

在現今臺灣大環境，很少與政治力是無關的，只是願意與不願意面對，組織推動相關策略性行銷面臨的是社會大眾，範圍大到政治公眾人物的隱性支持(顯性亦大有人在)、公關傳媒、到社區周遭各行各業的相關人員，如與教育組織機構均有強烈的生命共同體意識，那推動相關的策略作為真可謂是事半功倍之效益。

(三) 財力(financial issues)

金錢並非萬能，沒有則萬萬不能，指出組織推動相關策略性行銷是須要搭配著資源，充裕資源固然討喜，但現實往往是資源

有限性，是故如何開源、如何節流、如何妥當挹注、如何搭配外部性資源(例如：競爭性經費等)達到組織推動的行銷策略，就成為一項重要挑戰。

上述三項關鍵因素與組織發展行政事務推動成效息息相關，有具備上述要件後。積極促使讓有效的願景結合組織全員的共識，它能促動全體員工熱情之所在，而來自高層主管的價值觀、高層主管對於外界環境的認知、教育市場化競爭、評鑑的組織文化等，均有賴組織全員的參與和共識。

伍、結論與建議

面臨社會多元價值與民主政治的大環境，教育生態實是早已體會到變化是不變的價值，變化著因應教育市場化挑戰、變化也讓組織文化從過去偏向靜態轉而成為積極動態，然而身為教育工作人員的我們的嗅覺(smelling: 敏感度)夠嗎？我們知道教育的市場化時代來臨，如何克服教育產業與社會大眾的生理與心理距離，自然是一個重要挑戰，因此先談辦學，再談辦校，辦學是許多學校的利基，更是教育工作推動的根基，好的根基伴隨著學校組織推動行銷性策略自然更為容易奏效。

組織機構在推動策略性行銷時，其中任務之一即是擴展組織公共關係。而公共關係是學校因應時代變革、尋求公眾支持的重要利器之一，無論是企業或學校，唯有不斷探索極限、亮眼創新可能，追求卓越非凡、達到與眾不同。學校行銷的目的是希望使社區、家長支持學校，使學生樂於學習、教師樂於教學，進而達成教育目標。至於領導者如何打造21世紀堅強的行銷團隊？管理學上引用的部份概念是可以參考與彈性運用，即指出領導者宜妥善運用4I與3C於組織變革，如Bass(1998)所指出領導者的魅力願景(idealized influence)、激發動機(inspirational

motivation)、智性啟發(intellectual stimulation)、個別關懷(individualized consideration)，而3C則專指建立文化(culture)、有使命感(commitment)、有競爭力(competence)，因此，上述4I與3C概念即為新世紀下教育行政領導者所須領導能力的期許，進而在市場化的挑戰下，成為一位組織文化變革者。換而言之，即指出教育領導者在面臨此一市場化競爭的時代與推動策略性行銷的當下，宜積極省思如何發揮與善用個人的領導特質，讓組織個別成員在共同願景使命目標下願意主動積極付出，以擴大其行政服務團隊與教學專業團隊的加乘效果，在眾志成城下為教育志業盡最大心力，進而促使組織成員皆是形成組織變革的締造者。

參考文獻

- 王寶玲(主編)(2006)。紫牛學行銷。臺北市：創見文化。
- 方世榮(譯)(2002)。行銷學原理。(原作者：P. Kotler & G. Armstrong)臺北市：東華書局。(原著出版年：1994)
- 周可、周依風(2004)。創意行銷。臺北市：紅螞蟻。
- 黃義良(2006)。教育行銷研究的發展分析與展望。新竹教育大學學報，22，189-219。
- 黃俊英(2002)。行銷學。臺北市：華泰。
- 張明輝(2009)。學校衝突管理。2009年8月8日，取自<http://web.ed.ntnu.edu.tw/~minfei/schooladministration/schoolconflict.pdf>
- 張鈿富(2004年5月)。因應知識經濟時代學校多元經營的創意策略。楊國賜(主持人)，面對新世紀學校創意經營，國立嘉義大學民雄校區圖書館國際會議廳。
- 湯堯(2004)。學校經營管理策略：大學經費分配、募款與行銷(2版)。臺北市：五南。

游來乾(譯)(2003)。有效的經營者。(原作者：Peter Durcker)臺北市：協志工業叢書。(原著出版年：2002)

羅 威(2004)。卓越行銷。臺北市：愛迪生。

Adcock, D. (2000). *Marketing strategies for competitive advantage*. New York: John Wiley & Sons.

Bass, B.M. (1998). *Transformational Leadership: Industrial, Military, and Educational Impact*. Mahwah, NJ: Erlbaum.

Bok, D. (2003). *Universities in the marketplace: The commercialization of higher education*. Princeton: Princeton University Press.

Ettenberg, E. (2002). *The next economy: Will you know where your customers are?* New York: McGraw-Hill Professional.

Kotler, P. (2004). *Marketing management* (11th ed). Englewood Cliffs, CA: Prentice-Hall.

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)蘇薌雨 (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	☐ 中文 ☐ 英文 ☐ 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) FAX： (H) 行動電話： e-mail：(請務必填寫) 通訊處： (含郵遞區號)		
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」

