

教育學誌

(原初等教育學報)

第四十四期

國立臺南大學教育學系 編印

中華民國一〇九年十一月

教育學誌第 44 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：臺南市中西區樹林街二段 33 號

網址：<http://www.edu.nutn.edu.tw/>

電話：(06)2133111#610-613

編審：教育學誌編審委員會（任期自 108 年 1 月至 109 年 12 月）

主編：林素微

編審委員：于富雲 尹玫君 王瑞堦 施淑娟 張麗麗 郭丁熒

董旭英 詹盛如 劉世雄 鄭彩鳳 蕭佳純

執行秘書：林郁馨

助理編輯：胡瓊琪

封面設計：紀育廷

承印者：泰成印刷廠

出版年月：民國 109 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 300 元

GPN：2009304583

ISSN：2071-3126

教育學誌

(原南師初等教育學報)

第四十四期

目次

國小學生知覺教師正向領導對學生學術樂觀之影響：
以學生感恩為中介變項

..... 鍾沛涵、丁學勤、陳柏青.....1

臺灣學生使用自我調整學習策略之現況分析：
以雲林縣某國中為例

..... 蔡易達、鄒慧英.....43

國小教師照顧學童所需健康支持系統之探究：
從健康識能觀點論析

..... 關婉玲、何青蓉.....93

師說心語：教師專業的脆弱性

..... 陳惠雪.....139

Contents

A study on the Relationships among the Teacher Positive leadership and Student Academic Optimism in Elementary Schools: Student Gratitude as a Mediator Pei-Han Chung, Shueh-Chin Ting, Bo-Ching Chen.....	3
The Current Situation Analysis of Self-Regulated Learning Strategies for Junior High School Students in Taiwan Yi-Da Tsai, Hue-Ying Tzou.....	44
A Study of Health Support Systems Needed by Elementary School Teachers to Care for Schoolchildren: A Discussion from the Perspective of Health Literacy Wan-Ling Kuan, Ching-Jung Ho.....	95
Teachers' Talk: Teachers' Professional Vulnerability Hui-Hsueh Chen.....	140

教育學誌 第四十四期

2020年11月，頁1~41

國小學生知覺教師正向領導對學生學術樂觀 之影響：以學生感恩為中介變項

鍾沛涵

國立臺南大學教育學系

教育經營與管理研究所博士班研究生

丁學勤

國立臺南大學教育學系教授

陳柏青

國立臺南大學體育系兼任助理教授

國立成功大學體育健康與休閒研究所博士後研究

摘要

本研究旨在瞭解國小學生知覺教師正向領導、學生感恩與學生學術樂觀的影響，在研究方法上採用問卷調查法，研究對象為屏東縣國小六年級學生，以分層比例叢集抽樣方式，共發出560份問卷。回收率94.82%，有效問卷521份。問卷回收後以結構方程模式進行資料分析。研究結果顯示：(一)教師正向領導、學生感恩與學生學術樂觀影響關係模式度良好；(二)教師正向領導能直接影響

學生感恩、學生學術樂觀；(三) 學生感恩能直接影響學生學術樂觀；(四) 教師正向領導透過學生感恩有部分中介效果，亦可增加學生學術樂觀。因此，本研究建議：(一) 以「建立正向關係」提升教師正向領導；(二) 教師採用正向領導經營班級，透過提升學生感恩認知，進而提升學生學術樂觀。

關鍵字：正向領導、學生學術樂觀、感恩、中介變項

A study on the Relationships among the Teacher Positive leadership and Student Academic Optimism in Elementary Schools: Student Gratitude as a Mediator

Pei-Han Chung

Doctoral Student of Education Department at National
University of Tainan

Shueh-Chin Ting

Professor, Department of Education,
National University of Tainan

Bo-Ching Chen

Adjunct Assistant Professor, Department of Physical
Education, National University of Tainan

Postdoctoral Fellow, Institute of Physical Education, Health
& Leisure Studies, National Cheng Kung University

Abstract

Using the questionnaire survey method and employing proportionate stratified sampling methods, this study aims to investigate the interrelationship among elementary school teachers' positive leadership, student gratitude, and student academic optimism. The survey participants are elementary school sixth-graders in Pingtung

County. The study issued a total of 560 questionnaires and received 521 back, for a return rate of 94.82%. The data were analyzed by structural equation modeling. The result shows: 1. the model's of teachers' positive leadership, student gratitude, and student academic optimism goodness of fit index is acceptable. 2. Teachers' positive leadership has a significant positive direct effect on student gratitude and student academic optimism. 3. Student gratitude has a significant positive direct effect on student academic optimism. 4. Teachers' positive leadership also has a significant positive indirect effect on students' learning performance, via student gratitude as a mediator. Therefore, this study suggests the following: 1. Establish a positive relationship to enhance teachers' positive leadership. 2. In order to increase student academic optimism, teachers should put their positive leadership into practice in classroom management, especially through increasing student gratitude.

Key Words: positive leadership, student academic optimism, gratitude, mediator

壹、前言

教育部（2019）中華民國教育統計 108 年版說明教育部施政核心理念「以國民學習權取代國家教育權，實現以學習者為中心的教育」，期望讓學生成為教育的主體。故以學生觀點進行學生學習相關研究，有其重要性。Tschannen-Moran、Bankole、Mitchell 和 Moore（2013）在其〈學生的學術樂觀：驗證性因素分析〉中，採問卷調查法進行研究，有效問卷在一個城市行政區域中的 49 所小學、中學與高中學生，研究結果如下：（1）學生學術樂觀對於學生成就具有顯著的直接影響，而低社經地位（以具有免費和減免午餐資格的學生比例來測量）對學生成就有負向影響。（2）學生學術樂觀與社經地位並不相關，並且學生學術樂觀對於學生成就有著顯著的影響，其影響力甚至超越了社經地位。從上述研究可知，學生學術樂觀對學生成就有顯著影響。

金車教育基金會（2019）針對全台國小、國中高中職教師進行《無私珍愛－教師調查》，回收有效問卷 4112 份，教學成就感（76.1%）、同儕互動交流（41.4%）、學生成就高（35.0%）是教師在教學上感到快樂的重要來源，但行政負擔太重（48.0%）、學生學習意願低落（43.0%）、教育政策不確定性（38.7%）等因素，也導致教師感到工作不快樂。故若能提高學生成就、學習意願，也能進一步讓教師感到快樂。

Wu 和 Sheu（2015）如何提高學術樂觀？先前的研究已經確定了許多學校變項，這些變項可能會對學術樂觀產生重大影響，然而，大多數這些確定的變量是領導或心理構面，該研究發現學校在

網路連接、學生學習獎勵、家長教育，教師專業發展激勵措施的投資可以對學術樂觀產生重大影響。

從華藝線上圖書館、google 學術中查詢，從學生觀點，探討直接影響學生學術樂觀的變項共計二篇研究，謝傳崇、謝宜君（2016）學生知覺教師正向領導、學生學術樂觀與學生幸福感有關；謝傳崇、蔡毓芬、翁喧睿（2018）教師正向領導對學生學術樂觀有顯著直接影響。由上述可知，過往的文獻已經發現教師正向領導會影響學生學術樂觀，而針對教師正向領導與學生學術樂觀的中間機轉，目前的文獻尚未有充足的討論。

本研究選擇以學生知覺教師正向領導為探討變項原因，係從教育部校園安全暨災害防救通報處理中心資訊系統的下載中心內有 106 年校安事件統計分析報告而來。教育部（2018）在管教衝突類別的事件類別分析中，106 年共計通報發生 837 件管教衝突事件，影響 1487 人次，其中以師長與學生間衝突事件最高，占 38.7%，此外，仍有 174 件體罰事件，共計 324 人次，雖比 104 年、105 年下降，仍發生此現象，顯示正向管教計畫仍須積極推廣。從學制分析，以國小通報發生 459 件，806 人次最多，從發生率而言，國小每十萬人發生 40 件，70 人次最多。故研究學生知覺國小教師正向領導，有其研究的重要性。

金車教育基金會（2019）針對全台國小、國中高中職教師進行《無私珍愛－教師調查》，回收有效問卷 4112 份，超過半數 56.1% 教師認為霸凌是校園亟需改善的問題，53% 教師認為是學生禮儀和 50.8% 教師認為是手機使用。由上述研究可知，學生禮儀需要改善。學生禮儀，包括學生是否有感恩的態度，學校中導師與學生每天接觸較多，影響學生最大，故教師正向領導是否能影響學生感恩是研

究動機之一。近年研究，教師正向領導與學生感恩尚無人研究，研究者從華藝線上圖書館中，以關鍵字可以查到「領導與感恩」共計一篇，一篇研究主題為教練領導與選手感恩。由上述研究可知，教師領導、管教與學生感恩有關。

再者，學生感恩與學生學術樂觀是否有關，無感恩與學術樂觀之相關研究。再以關鍵字查到「領導、感恩與樂觀」共計 0 篇。由近年來研究得知，教師正向領導、感恩與學生學術樂觀，研究付之闕如，故本研究以感恩作為中介變項，探討教師正向領導是否能透過學生感恩間接影響學生學術樂觀。

本研究目的為：一、教師正向領導是否能直接正向影響學生學術樂觀；二、教師正向領導是否能直接正向影響學生感恩；三、學生感恩是否能直接正向影響學生學術樂觀；四、教師正向領導是否能透過學生感恩的中介效果間接影響學生學術樂觀。

貳、文獻探討

一、教師正向領導之意涵

(一) 教師正向領導的定義

教師正向領導可以歸納出幾個重要概念：1.擁有積極樂觀取向（Cameron, 2008）、良好情緒智慧（劉美鈴，2017）和採正向思維（謝傳崇、曾文鑑、馬郁婷，2019）。2.付出愛心、關懷和同理心（謝傳崇等人，2019）。3.營造正向班級氣氛（謝傳崇等人，2019）。4.與學生有良好互動，鼓勵學習興趣（謝傳崇、陳詩喬、謝宜君，2017）。5.重視長處

而非弱點 (Cameron, 2008)、肯定學生優勢 (謝傳崇等人, 2019)。6.教師採取與進行支持鼓勵的正向溝通 (劉美鈴, 2017; 謝傳崇等人, 2017; 謝傳崇等人, 2019; 謝傳崇、謝宜君, 2016; Cameron, 2008)。7.使學生學習具有正向意義與價值 (劉美鈴, 2017; 謝傳崇等人, 2016)。8.引導追求正向願景, 達成正向超越表現 (謝傳崇等人, 2017; 謝傳崇等人, 2019; Cameron, 2008)。

因此, 本研究將教師正向領導定義為, 教師擁有良好情緒智慧和採正向思維, 付出愛心、關懷和同理心, 營造正向班級組織氣氛, 肯定學生優勢與學生建立良好正向關係, 運用支持鼓勵的正向溝通, 鼓勵學生學習興趣, 並促使學生學習具有正向意義與價值, 進而提升學習成效。

(二) 教師正向領導的內涵

研究者依據文獻歸納整理後, 認為教師正向領導可區分為四個構面, 茲分述如下 (劉美鈴, 2017; 謝傳崇等人, 2017; 謝傳崇等人, 2016): 1.營造正向氣氛: 教師以身作則, 付出關懷與愛心, 多傾聽和同理學生的感受, 影響班及成員彼此關懷、接納與感恩, 使班級充滿溫馨和善的氛圍。2.建立正向關係: 教師能發掘與強化學生的優勢能力, 並建立班級正向能量網絡, 讓班級成員彼此尊重信任、互相照顧扶持, 以促進親師生緊密合作的關係。3.善用正向溝通: 教師常給予學生鼓勵讚美, 提升學生的自信心; 以多元的方式理解學生行為, 並使用肯定與支持的語言或是中

肯的回應，減少批評和負向的回饋。4.展現正向意義：教師能啟發學生的學習興趣，引導學生瞭解學習的意義與價值；親師生能共築班級願景，激勵學生以積極樂觀的態度超越學習過程中的各種困難，讓學習表現向上躍升。

二、學生學術樂觀之意涵

(一) 學生學術樂觀的定義

學生學術樂觀可以歸納出三個重要概念：1.學生對學校及班級擁有高度歸屬感，認為自己是這大群體中不可或缺的成員（謝傳崇等人，2018；謝傳崇等人，2016），就會開始重視學校相關目標（Tschannen-Moran, Bankole, Mitchell & Moore, 2013），對學校環境產生認同（戴慧冕，2017），並展現對學校認同的行為（官柳延，2014）。2.教師相信學生能夠學習，學生也信任教師必定能教會自己，彼此相互信任（官柳延 2014；戴慧冕，2017；謝傳崇等人，2018；謝傳崇等人，2016），在經濟條件較差的學生身上，信任的關係會緩和貧困對於學生成就的影響（Tschannen-Moran, Bankole, Mitchell, & Moore, 2013）。3.學校或老師為學生設定較高且能達成的學習目標（Güro & Kerimgil, 2010），營造有秩序、嚴謹的學習環境（謝傳崇等人，2018），尊重獲得成功的學生（Tschannen-Moran et al., 2013），堅持聚焦學習表現（官柳延，2014）。學生對於學業成就感相當重視（謝

傳崇等人, 2016), 不受家庭環境影響, 相信自己可以學習, 並能達到學習目標 (戴慧冕, 2017; Güro et al., 2010)。

因此, 本研究將學生學術樂觀定義為, 學生對學校環境產生認同; 在教學過程中, 學生感受教師相信學生能夠學習, 學生也信任教師能教會自己; 且學生感受學校老師設定較高且能達成的學習目標, 且有秩序、嚴謹的學習環境, 並於成功時獲得尊敬, 讓學生不受家庭環境影響, 努力追求課業成就。

(二) 學生學術樂觀的內涵

研究者依據文獻歸納整理後, 認為學生學術樂觀可區分為三個構面, 茲分述如下 (官柳延, 2014; 戴慧冕, 2017; Hoy, Tarter, & Woolfolk-Hoy, 2006; Tschannen-Moran et al., 2013): 1. 學校認同 (student identification with school): 學生感受自己是學校的一份子, 進而對學校產生認同, 並願意在學校學習並擔任學校或班級的小幫手。2. 師生信任 (student trust in teachers): 教師對學生學習投入, 讓學生產生信賴感。3. 學術強調 (student perceptions of academic press): 學校老師為學生設置可以實現的學習目標, 並營造嚴謹和認真的學習環境, 獎勵學業表現, 讓學生具有努力用功的動機與重視學業成就。

三、感恩之意涵教師正向領導、學生學術樂觀與感恩之相關研究

(一) 感恩的定義

感恩可以歸納出三個重要概念：1.感恩是一種認知，個體覺察到來自外在的善意行為（李耀全，2019；劉威踰，2016）。2.感恩是一種情感，一具有個人價值和意義的善舉受到感動，會進而引發溫暖、愉悅的情緒（李耀全，2019）。3.感恩一種行為，適時地表達和回應的動機，與回報他人（劉威踰，2016）。

因此，本研究的感恩指一種態度與行為，學生能覺察到來自外在的善意行為，進而引發溫暖、愉悅的情緒感受，內心想要表達感恩與有實際感謝的行動。

(二) 感恩的內涵

研究者依據文獻歸納整理後，認為感恩可區分為三個構面，茲分述如下（王姿聖，2015；李坦闊，2012；紀佩妤，2009；馬嘉澤，2014）：1.感恩認知：包括對正向經驗「不視為理所當然」的認知信念，在負向經驗中發現「非預期的得到」的認知信念。2.感恩情感：產生感覺溫暖、愉悅的情緒之強弱程度。3.感恩行為：對給予者或他人回饋的行為傾向與行為表現。

四、教師正向領導、學生學術樂觀與感恩之相關研究

(一) H1 教師正向領導直接正向影響學生學術樂觀

謝傳崇等人 (2016) 在其〈國民小學教師正向領導對學生幸福感影響之研究：以學生學術樂觀為中介變項〉中，研究發現教師營造正向氣氛、保持師生互動、正向溝通，建立良好師生關係，會強化師生信任感、對學校歸屬感與學業學習；謝傳崇等人 (2018) 在其〈國民小學教師正向領導對學生學術樂觀影響之研究－以資通訊科技運用為中介變項〉中，研究發現教師採用正向領導方式經營班級，可讓學生對學習產生信心。Narenjithani、Youzbashi、Alami 與 Ahmadzadeh (2015) 學校營造正念 (school mindfulness) 對學術樂觀有直接影響。Kunalan、Ali 與 Nordin (2018) 學生學術樂觀是由教師領導風格實踐，尤其是教練式領導風格 (coaching leadership styles)，學校教師會避免使用強制性領導風格 (coercive leadership styles)。

由以上研究可知，教師透過正向領導中的「正向氣氛」、「正向溝通」、「正向關係」、「正向意義」，能增進學生學術樂觀中的「學校認同」、「師生信任」、「學術強調」，故本研究假設一：國小高年級學生知覺教師正向領導直接影響學生學術樂觀。

(二) H2 教師正向領導直接正向影響學生感恩

無相關研究證實教師正向領導直接正向影響學生感恩。故由以下研究推知，王姿聖 (2015) 在其〈教師管教

風格與學生感恩之相關研究>中，研究結果發現：1.學生對開明權威與民主開放教師感恩程度較高。2.回應高分組教師得到學生感恩分數較高，反映教師的回應行為是影響學生感恩的主要原因。教師正向領導中的「正向氣氛」指教師能關心學生情緒感受，並傾聽學生想法，「正向關係」指教師與學生有良好互動，皆是教師回應學生的行為，「正向溝通」指老師會以正向話語鼓勵或點出不當行為，上述皆是教師回應學生行為的表現。李宙縈、季力康（2017）在其〈大學運動選手感恩對體育道德之預測：教練領導行為調節效果〉中，研究結果發現：教練若為民主領導，選手即使低感恩亦有良好體育道德，而專制領導會使高感恩選手降低體育道德。Narcıkara 與 Zehir（2017）服務領導對感恩有影響。服務領導包括關懷他人、傾聽想法、協助自我實現，與正向領導概念類似，由此推論正向領導對感恩有影響。

由以上研究可知，教師透過正向領導中，能增進學生對教師的感恩，故本研究假設二：國小高年級學生知覺教師正向領導直接影響學生對教師的感恩。

（三）H3 學生感恩直接正向影響學生學術樂觀

無相關研究證實學生感恩直接正向影響學生學術樂觀。故由以下研究推知，感恩與學習參與、學業成就有相關。例如：馬嘉澤（2014）在其〈感恩教育與班級經營之相關研究-以感恩圓夢儲蓄聯絡簿為例〉中，研究結果發

現：學業成就與感恩態度有高度關聯性，學生學業成績好其感恩態度也較高。Mofidi、El-Alayli 與 Brown (2014) 大學生在校整體表現關係與感激特質相關。Jin 與 Wang (2019) 感恩能夠積極地預測學習參與度。

感恩會影響學術樂觀中的信任。例如：劉威踰 (2016) 在其〈國民中學教師知覺校長關係行銷對學校效能之影響-以教師感恩、組織信任與組織承諾為中介〉中，研究結果發現：感恩會影響其對學校組織信任，借由感恩的知覺與他人互動，進而建立信任的橋梁。

由以上研究推知，國小高年級學生感恩，能增進學生學術樂觀中的「信任」，故本研究假設三：國小高年級學生感恩會影響學生學術樂觀。

(四) H4 教師正向領導透過學生感恩的中介效果間接影響學生學術樂觀

無相關研究證實教師正向領導透過學生感恩的中介效果間接影響學生學術樂觀。故由以下研究推知，正向領導「正向關係」透過感恩間接影響學術樂觀「信任」。例如：劉威踰 (2016) 在其〈國民中學教師知覺校長關係行銷對學校效能之影響-以教師感恩、組織信任與組織承諾為中介〉中，研究結果發現：教師感恩，如教師對校長打從心裡感激，在校長關係行銷與組織信任的關係之間會產生中介效果。李耀全 (2019) 在其〈國民小學教師知覺校長服務領導行為對組織承諾之影響—以感恩、主觀幸福感、信任為中介〉中，研究結果發現：校長服務領導透過教師感恩

影響教師信任。校長服務領導，如校長真正了解教師的需求，促使教師心中產生感恩，使教師持續相信校長會繼續為其著想。

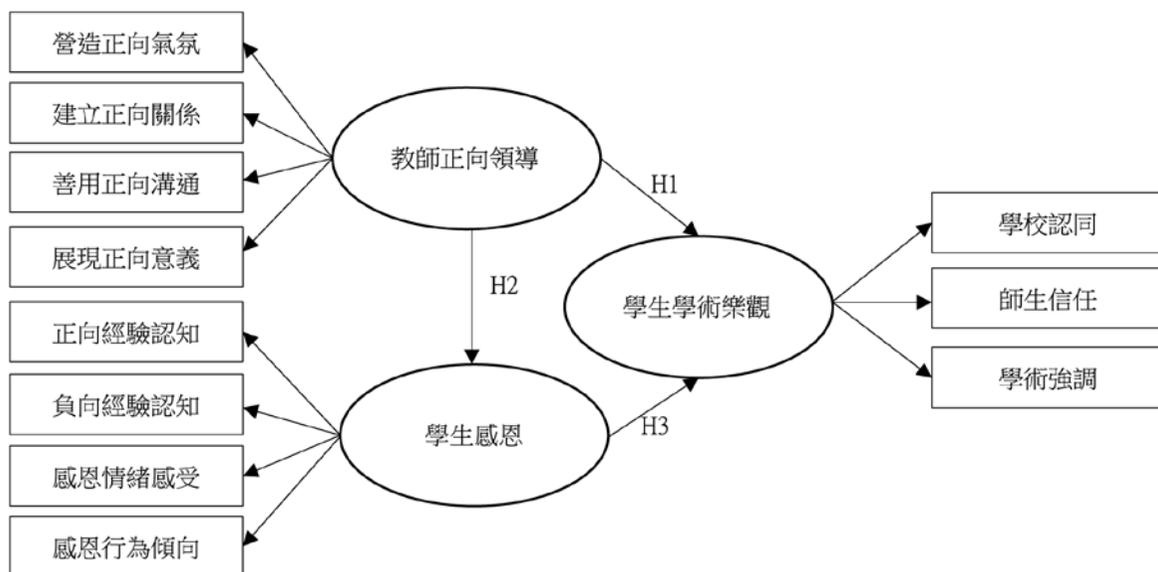
正向領導「正向關係」透過感恩間接影響學術樂觀「認同」。例如：Narcikara 與 Zehir（2017）服務領導透過感恩影響組織認同。

由以上研究推知，國小高年級學生知覺教師正向領導，可透過感恩，增進學生學術樂觀中「信任」、「認同」，故本研究假設四：國小高年級學生感恩對「教師正向領導與學生學習表現」具有中介效果。

參、研究設計與實施

一、研究架構

本研究以「教師正向領導」、「學生感恩」與「學生學術樂觀」之關聯性做為參考依據，建立研究架構圖如圖 1，其旨在說明國小教師正向領導除了直接正向影響學生學術樂觀外，亦能透過學生感恩的中介作用，正向影響學生學術樂觀。



註：H4：教師正向領導→學生感恩→學生學習表現

圖 1 研究架構圖

二、研究對象

本研究係以 108 學年度屏東縣國民小學六年級學生為研究對象，母體班級數為 304 班，共 5629 位學生，進行分層比例叢集抽樣，本研究設定樣本為 500 人。抽樣方式採三階段的分層比例叢集抽樣設計。

第一階段，依據屏東縣 107 至 109 學年度核定學校類型，將學校分為一般、非山非市、偏遠、特偏、極偏類型，以此進行各類型學生人數抽樣。一般抽樣 287 人（學生人數所佔比率為 57.29）、非山非市抽樣 100 人（學生人數所佔比率為 19.99）、偏遠抽樣 65 人（學生人數所佔比率為 13）、特偏抽樣 38 人（學生人數所佔比率為

7.67)、極偏抽樣 10 人(學生人數所佔比率為 2.04)，如表 1。第二階段，再將學校分為 1-6 班、7-24 班、25 班以上三種規模，決定各類型各規模抽樣人數，如表 2。第三階段，依各規模學校抽樣人數決定抽取班級個數，再以班級個數隨機抽取學校個數，五個類型共抽取 24 所學校，如表 3。

2019 年 11~12 月間，共發出問卷 560 份，約取母群體人數之 9.95% (560/5629) 為研究樣本，回收 531 份，整體回收率 94.82%，其中有效問卷 521 份，無效問卷 10 份，可用率 98.12%，有效樣本基本資料分析詳見表 4。

表 1

正式問卷各類型抽樣人數

學校類型	六年級人數	六年級百分比 (%)	抽樣人數
1.一般	3225	57.29	287
2.非山非市	1125	19.99	100
3.偏遠	732	13.00	65
4.特偏	432	7.67	38
5.極偏	115	2.04	10
總計	5629	100.00	500

表 2

正式問卷各類型規模抽樣人數

學校類型	學校規模	六年級人數	六年級百分比 (%)	抽樣人數
1.一般	(1) 1-6 班	197	6.11	17
	(2) 7-24 班	1785	55.35	159
	(3) 25 班以上	1243	38.54	111
2.非山非市	(1) 1-6 班	359	31.91	32
	(2) 7-24 班	766	68.09	68
	(3) 25 班以上	0	0.00	0

(續下頁)

(接上頁)

學校類型	學校規模	六年級人數	六年級百分比(%)	抽樣人數
3.偏遠	(1) 1-6 班	371	50.68	33
	(2) 7-24 班	361	49.32	32
	(3) 25 班以上	0	0.00	0
4.特偏	(1) 1-6 班	251	58.10	22
	(2) 7-24 班	92	21.30	8
	(3) 25 班以上	89	20.60	8
5.極偏	(1) 1-6 班	115	100.00	10
	(2) 7-24 班	0	0.00	0
	(3) 25 班以上	0	0.00	0
總計		5629	100.00	500

表 3

正式問卷各類型規模學校抽樣情形

學校類型	學校類型	預計抽樣人數	抽取班級數	抽取學校	實際抽樣人數
1.一般	(1)1-6 班	17	1	1	21
	(2)7-24 班	159	6	6	174
	(3)25 班以上	111	4	4	116
2.非山非市	(1)1-6 班	32	2	2	35
	(2)7-24 班	68	3	3	87
	(3)25 班以上	0	0	0	0
3.偏遠	(1)1-6 班	33	2	2	39
	(2)7-24 班	32	2	2	41
	(3)25 班以上	0	0	0	0
4.特偏	(1)1-6 班	22	2	1	21
	(2)7-24 班	8	1	1	8
	(3)25 班以上	8	1	1	8
5.極偏	(1)1-6 班	10	1	1	10
	(2)7-24 班	0	0	0	0
	(3)25 班以上	0	0	0	0
總計		500	25	24	560

表 4

正式問卷有效樣本基本資料分析 (n=521)

背景變項	分類	次數	百分比 (%)
1. 學生性別	(1)男	257	49.3
	(2)女	264	50.7
2. 導師性別	(1)男	204	39.2
	(2)女	317	60.8
3. 學生家庭	(1)雙親家庭	405	77.7
	(2)其他(含隔代、單親及寄養家庭)	116	22.3
4. 學校類型	(1)一般	281	53.9
	(2)非山非市	118	22.6
	(3)偏遠	75	14.4
	(4)特偏	37	7.1
	(5)極偏	10	1.9
5. 學校規模	(1)1-6 班	122	23.4
	(2)7-24 班	276	53.0
	(3)25 班以上	123	23.6

三、研究步工具

(一) 問卷編製依據

編製「教師正向領導、感恩與學生學術樂觀之研究調查問卷」為研究工具。本調查問卷分為四個部分。

第一部分，「教師正向領導量表」，參考劉美鈴（2017）之調查問卷編修而成，共 15 題，此量表分為「營造正向氣氛」4 題，例題如「本班導師會關心、瞭解我們的情緒感受」。「建立正向關係」3 題，例題如「本班導師會肯定我們的努力與付出」。「善用正向溝通」4 題，例題如「本班導師是以正向鼓勵的話語，點出我們的不當行為」。「展現正向意義」

4 題，例題如「本班導師會讓我們瞭解到「學習」對未來是很重要的」。

第二部分，「學生感恩」，參考紀佩好（2009）之調查問卷編修而成，共 23 題。此量表分為「正向經驗的感恩認知」6 題，例題如「我很感謝支持我的老師」。「負向經驗的感恩認知」4 題，例題如「我會感謝批評我的老師，讓我知道自己有哪些地方改進」。「感恩的情緒感受」10 題，例題如「老師教我不是理所當然，我會感謝他們」。「感恩的行為傾向」3 題，例題如「我會用口頭感謝老師，例如說聲謝謝」。

第三部分，「學生學術樂觀」，參考官柳延（2014）之調查問卷編修而成，共 23 題。此量表分為「學校認同」10 題，例題如「我以身為學校的一份子為榮」。「教師信任」8 題，例題如「我有困難或有問題求助的時候，學校老師會願意提供協助」。「學術強調」5 題，例題如「我能努力學習以求課業進步」。

第四部分是基本題，共計 5 題，包括性別（謝傳崇等人，2018；謝傳崇等人，2016）、導師性別（謝傳崇等人，2018；謝傳崇等人，2016）、家庭結構（謝傳崇等人，2016）、學校區域（謝傳崇等人，2018）、學校規模（謝傳崇等人，2018）。

(二) 因素分析

本研究之預試分析，先採取極端組比較與內部同質性檢驗，其 CR 值皆達.001 顯著水準。其次，本研究進行因素分析前先進行 Bartlett 和 KMO 檢定，以決定此量表是否適合進行因素分析。

在教師正向領導量表，Bartlett 球形檢定值為 4989.459 ($p < .001$)，KMO 值為.961，因此教師正向領導量表可進行因素分析，應用主成分分析法並以特徵值大於 1 為篩選條件來萃取出因素，萃取出因素有一個，累積的解釋變異量為 56.978%，為解決此現象，改採用一個構面跑一次因素分析，依據正向領導理論保留四個構面「營造正向氣氛」、「建立正向關係」、「善用正向溝通」、「展現正向意義」。

在感恩量表，經 Bartlett 和 KMO 檢定結果，Bartlett 球形檢定值為 7682.479 ($p < .001$)，KMO 值為.956，因此感恩量表可進行因素分析，應用主成分分析法並以特徵值大於 1 為篩選條件來萃取出因素，轉軸後的成分矩陣共三個元件，重新命名為「正向經驗的感恩認知」、「負向經驗的感恩認知」、「感恩的情緒感受與行為傾向」三個構面，累積的解釋變異量為 61.584%。

在學生學術樂觀量表，經 Bartlett 和 KMO 檢定結果，Bartlett 球形檢定值為 9739.166 ($p < .001$)，KMO 值為.973，因此學生學術樂觀量表可進行因素分析，應用主成分分析法並以特徵值大於 1 為篩選條件來萃取出因素，轉軸後的

成分矩陣共三個元件，重新命名為「學校認同」、「教師信任」、「學術強調」，累積的解釋變異量為 65.381%。

(三) 信度分析

研究者針對「教師正向領導、感恩與學生學術樂觀之研究調查問卷」進行信度分析，本研究之量表採內部一致性信度分析，而三個分量表之 Cronbach's α 整體係數分別為 .946、.935、.957，「教師正向領導」的各因素層面之 Cronbach's α 在 .864、.844、.811、.840；「學生感恩」的各因素層面之 Cronbach's α 在 .878、.848、.887，「學生學術樂觀」的各因素層面之 Cronbach's α 在 .919、.930、.850，顯示本問卷信度良好。

(四) 計分方式

本問卷量表皆採 Likert 五點量表方式作答與計分，有非常同意、同意、普通、不同意、非常不同意。分別給予 5、4、3、2、1 分，各題分數越高即為國小學生對教師正向領導、感恩與學生學術樂觀的知覺，得分越高表示受試者知覺越高，反之得分越低表示受試者知覺較低。

(五) 資料分析

問卷調查之資料採統計套裝軟體 SPSS 25.0 for Windows 及 AMOS 24.0 for Windows 作為分析工具。因本研究量表工具各構面均為二階構面且題項過多，為避免模型過於複雜難以收斂，因此在各分量表確認信效度達到學者建議標準後，將所有二階構面進行項目打包 (item parceling) 技術降階處理，對變項現況本研究以問卷各題項

得分之平均數作為分析依據。對於三個變項的關係本研究使用結構方程模式（Structural Equation Modeling, SEM），採用最大概似法（Method of Maximum Likelihood, ML）以檢視教師正向領導、感恩與學生學術樂觀的關係。

肆、研究結果

本研究係以 108 學年度屏東縣國民小學六年級學生為研究對象，其中有效問卷 521 份，透過結構方程模式分析「教師正向領導」、「學生感恩」與「學生學術樂觀」各分構面之間關係，並對模式適配情形及其假設進行檢定。本研究使用 AMOS 24.0 版統計軟體來分析處理資料，下述分析結果將參考 Anderson 與 Gerbing（1988）提出兩步驟分析進行，依序為：一、測量模式分析，二、整體模式適配度之分析，三、假設檢定與路徑分析。

一、測量模式分析

第一階段先進行測量模型（Measurement Model）驗證，並確認在各潛在構面測量均為理想的情況下，後續進行結構模式分析時才有代表性；因本研究共涉及 3 個二階構面，計共有 10 個一階潛變量構面，每個潛變量構面又包含 3~10 不等觀察指標，隨著指標數的增加，模型複雜程度和也隨之增加。為降低本研究模型複雜程度，故採用項目打包（item parceling）技術，將各次構面加總取平均，形成一個分數作為代表該一階構面觀察值分數，進行分析。

(一) 違犯估計檢查

在測量模型指標檢驗方面，過往很多研究再進行結構方程模型驗證時，卻忽略違犯估計檢查，為求嚴謹，本研究首先根據陳寬裕、王正華（2018）整理各學者定義，本研究資料：1.誤差變異數估計均為正數，未出現負值。2.所有誤差變異數之 CR 值介於 9.492~28.348，且都達到.001 的顯著水準。3.標準化因素負荷量介於.753~.917，其標準化迴歸係數均大於.50，且皆未超過.95。本研究模型並未發生違犯估計之現象。如表 5 違犯估計檢查摘要表檢查表。

表 5

違犯估計檢查摘要表

評鑑項目	檢定結果數據	適配判斷
1.估計參數中不能有負的誤差變異數	均為正數無負值	是
2.所有誤差變異必須達到顯著水準	均達到顯著水準	是
3.不能有很大的標準誤	介於.009~.056	是
4.標準化因素負荷量不能超過或太接近 1(>.95)	大於.50,且皆未超過.95	是
5.個別觀察變項的因素負荷量介於.50 至.95 之間	介於.566~.840	是

(二) 變項構面分析

1. 在教師正向領導構面方面

教師正向領導構面包含「營造正向氣氛」、「建立正向關係」、「善用正向溝通」、「展現正向意義」等四個層面，其非標準化因素負荷量分別為 1、1.116、1.036、.861，標準化因素負荷量分別為.872、.899、.892、.828，多元相關平方.686~.808，皆大於 0.5，表示解釋能力甚高。從各層面

之因素負荷量加以比較得知，學生對教師正向領導的認知中，以「建立正向關係」(.899)為最重要因素，其次依序為「善用正向溝通」(.892)、「營造正向氣氛」(.872)、「展現正向意義」(.828)。此結果顯示，若要提升學生對於教師正向領導的認知，首先要重視「建立正向關係」，再次為「善用正向溝通」、「營造正向氣氛」、「展現正向意義」等主要關鍵因素。

2. 在學生學術樂觀構面方面

學生學術樂觀構面包含「學校認同」、「教師信任」、「學術強調」等三個層面，其非標準化因素負荷量分別為 1、1.055、.810，標準化因素負荷量分別為.829、.900、.855，多元相關平方.687~.810，均大於 0.5，表示具有好的解釋能力。由上述分析得知，「教師信任」(.900)為促進學生學術樂觀的關鍵因素，其次為「學術強調」(.855)、「學校認同」(.829)等。

3. 在學生感恩構面方面

學生感恩構面包含「正向經驗的感恩認知」、「負向經驗的感恩認知」、「感恩的情緒與行為」等三個層面，其非標準化因素負荷量分別為 1、.957、.906，標準化因素負荷量分別為.882、.763、.808，多元相關平方.582~.778，均大於 0.5，表示具有好的解釋能力。由上述分析得知，「正向經驗的感恩認知」(.882)為促進學生感恩的關鍵因素，其

次為「感恩的情緒與行為」(.808)、「負向經驗的感恩認知」(.763)等。

(三) 收斂效度分析

依據 Fornell 與 Larcker (1981) 及 Hair、Black、Babin 與 Anderson (2009) 建議，測量模式要個構面能夠符合以組成信度大於.7，平均變異數萃取量大於.5 時則代表個構面具有收斂效度。本研究三個構面組成信度為.859~.928，平均變異萃取量.671~.762，均符合學找專家建議標準，代表本研究各潛在變項具有收斂效度。詳見表 6 測量模式收斂效度檢定彙整表。

表 6
測量模式收斂效度檢定彙整表

構面	題項	參數顯著性估計				指標信度		組成信度	收斂效度
		非標準化因素負荷量	標準誤 S.E.	Z 值	p 值	標準化因素負荷量	多元相關平方		
1 教師正向領導									
	PS1 營造正向氣氛	1				.872	.760	.928	.762
	PS2 建立正向關係	1.116	0.039	28.802	***	.899	.808		
	PS3 善用正向溝通	1.036	0.038	27.576	***	.892	.796		
	PS4 展現正向意義	0.861	0.036	24.238	***	.828	.686		
2 學生感恩									
	GA1 正向經驗感恩認知	1				.882	.778	.859	.671
	GA2 負向經驗感恩認知	1.055	0.057	18.382	***	.763	.582		
	GA3 感恩的情緒與行為	0.810	0.042	19.233	***	.808	.653		

(續下頁)

(接上頁)

構面	題項	參數顯著性估計				指標信度		組成 信度	收斂 效度
		非標準化因 素負荷量	標準誤 S.E.	Z 值	p 值	標準化因 素負荷量	多元相 關平方		
3	學生學術樂觀								
	AO1 學校認同	1				.829	.687	.896	.743
	AO2 教師信任	0.957	0.041	23.483	***	.900	.810		
	AO3 學術強調	0.906	0.040	22.626	***	.855	.731		

*** $p < .001$

二、整體模式適配度之分析

本研究整體模式各項適配指標彙整 Bentler (1980)、Bagozzi 與 Yi (1988)、Hair 等人 (2009)、Boomsma (2000)、Hoyle 與 Panter (1995)、Jackson、Gillaspy 與 Pure-Stphenson (2009)、Schreiber (2008)、McDonald 與 Ho (2002)、Schreiber、Nora、Stage、Barlow 與 King (2006)、Akaike (1987) 學者建議，如表 7，從表中得知：1.在絕對適配指標中，「卡方值為 184.838 ($p=.000$)， $df=32$ ，達顯著水準，但因卡方值易受樣本數影響，僅供參考。GF1=.927、AGFI=.875、RMSEA=.096，SRMR= .036，顯示模式接近尚佳適配度。2.在增值適配指標中，NFI=.960、TLI=.953、CFI=.966，皆達適配標準。3.在簡約適配指標中，PGFI=.539、PNFI=.682.具有良好適配度。

綜合各項指標判斷，在所列 11 項指標中，全部符合適配標準，顯示本研究模式的結構是符合學者專家建議的。

表 7

整體模式之適配度指標摘要表

指標簡稱	意義	適配標準	指標值	是否通過標準
1.絕對適配度指數				
(1) χ^2 值	卡方	$p > .05$	184.838 ($df=32, p < .001$)	否
(2) GFI	適配度指數	$> .90$	0.927	是
(3) AGFI	調整後適配度指數	$> .90$ or > 0.8	0.875	是
(4) SRMR	標準化殘差均方和平方根	$< .05$ $< .05$ (良好)	0.036	是
(5) RMSEA	近似殘差均方和平方根	$< .08$ (尚佳) $< .10$ (度普通)	0.096	尚佳
2.增值適配指標				
(1) NFI	規準適配指數	$> .90$	0.960	是
(2) TLI	非規準適配指數	$> .90$	0.953	是
(3) CFI	比較適配指數	$> .90$	0.966	是
3.簡要適配指標				
(1) PGFI	簡約適配度指數	$> .50$	0.539	是
(2) PNFI	簡約調整後之規準適配指數	$> .50$	0.682	是

三、假設檢定與路徑分析

經由上述測量模式分析、整體模式適配度之分析，代表本研究測量與模型均符合學者專家建議標準無誤後，進行最後階段假設檢定與路徑分析，依據實證分析結果，敘述如下：

(一) 假設檢定

本研究遵循 ShROUT 與 Bolger(2002)建議採用 Bootstrap 法來進行分析，經 Bootstrap 法 5000 次後，經行假設驗證及路徑分析，結果彙整表 9，由表顯示：

1. H1 「教師正向領導」直接正向影響「學生學術樂觀」

教師正向領導對學生學術樂觀的非標準化因素負荷量為 0.596，Bias-corrected 與 Percentile 95% 信賴區為 0.436-0.738 與 0.427-0.732，皆不包含 0， p value 亦皆小於 .05，故直接效果顯著。表示學生知覺教師正向領導程度愈高，會提升學生學術樂觀程度。在過往的研究中，教師正向領導對學生學術樂觀有直接影響效果（謝傳崇等人，2016；謝傳崇等人，2018）。本研究經實證結果證實教師正向領導能提升學生學術樂觀。

2. H2 「教師正向領導」直接正向影響「學生感恩」

教師正向領導對學生感恩的非標準化因素負荷量為 0.783，Bias-corrected 與 Percentile 95% 信賴區為 0.626-0.942 與 0.633-0.947，皆不包含 0， p value 亦皆小於 .05，故直接效果顯著。表示學生知覺教師正向領導程度愈高，會提升學生感恩程度。在過往的研究中，教師高回應管教風格、關懷行為，學生對教師存在高度感恩（王姿聖，2015；李宙縈、季力康，2017），未有相關文獻具體證實教師正向領導能正向提升學生感恩。因此，本研究經實證結果證實教師正向領導能提升學生感恩為本研究之貢獻之一，除此之外，研究者更發現教師正向領導對於學生感恩（直接效果值為.767）比學生學術樂觀（直接效果值為.525）更具有直接影響力。

3. H3 「學生感恩直接正向影響「學生學術樂觀」

學生感恩對學生學術樂觀的非標準化因素負荷量為 0.542，Bias-corrected 與 Percentile 95% 信賴區為 0.403-0.709 與 0.404-0.711，皆不包含 0， p value 亦皆小於 .05，故直接效果顯著。在過往的研究中，感恩與學習參與、學業成就有相關（馬嘉澤，2014；Mofidi、El-Alayli、Brown, 2014；Jin、Wang, 2019），感恩會影響信任（劉威踰，2016），未有相關文獻具體證實學生感恩能正向提升學生學術樂觀為本研究之貢獻之一。因此，本研究經實證結果證實學生感恩能提升學生學術樂觀。

4. H4 「教師正向領導」透過「學生感恩」中介影響「學生學術樂觀」

教師正向領導透過學生感恩，對學生學術樂觀有顯著的正向間接影響，其非標準化因素負荷量為 .424，Bias-corrected 與 Percentile 95% 信賴區為 0.290-0.610 與 0.289-0.608，皆不包含 0， p value 亦皆小於 0.05，表示學生感恩在教師正向領導與學生學術樂觀之間具有中介效果。

表 8

學生感恩在教師正向領導與學生學術樂觀之假設驗證彙整表

假設	係數乘積		Bootstrap 自助法 5000 次						驗證 結果
	非標準化 因素負荷量	標準誤 S.E.	Z 值	p 值	Bias-corrected CI 95%		Percentile CI95%		
					下界	上界	下界	上界	
H1									
PS→AO	0.596	0.052	11.486	***	0.436	0.738	0.427	0.732	成立
H2									
PS→GA	0.783	0.045	17.589	***	0.626	0.942	0.633	0.947	成立
H3									
GA→AO	0.542	0.052	10.432	***	0.403	0.709	0.404	0.711	成立
H4									
PS→GA→AO	0.424	0.082	5.171	***	0.290	0.610	0.289	0.608	成立

*** $p < .001$

註：PS：教師正向領導 GA：學生感恩 AO：學生學術樂觀

(二) 路徑分析

由表 9 及圖 2，得知，就直接效果而言，教師正向領導對學生感恩的直接影響效果為.767，對學生學術樂觀的直接影響效果為.525；學生感恩對學生學術樂觀的直接影響效果為.487，茲將上述的影響效果彙整如表 10。教師正向領導透過學生感恩對學生學術樂觀的間接效果為.374。整體模型的 R^2 為.91，代表本研究模型選擇自變量的解釋力達到大的解釋量（Chin, 1998）。

表 9

整體模式直接、間接與整體效果彙整表

自變數	依變數	直接效果	間接效果	總效果
PS 教師正向領導	→ AO 學生學術樂觀	.525	.374	.899
	→ GA 學生感恩	.767	—	.767
GA 學生感恩	→ AO 學生學術樂觀	.487	—	.487

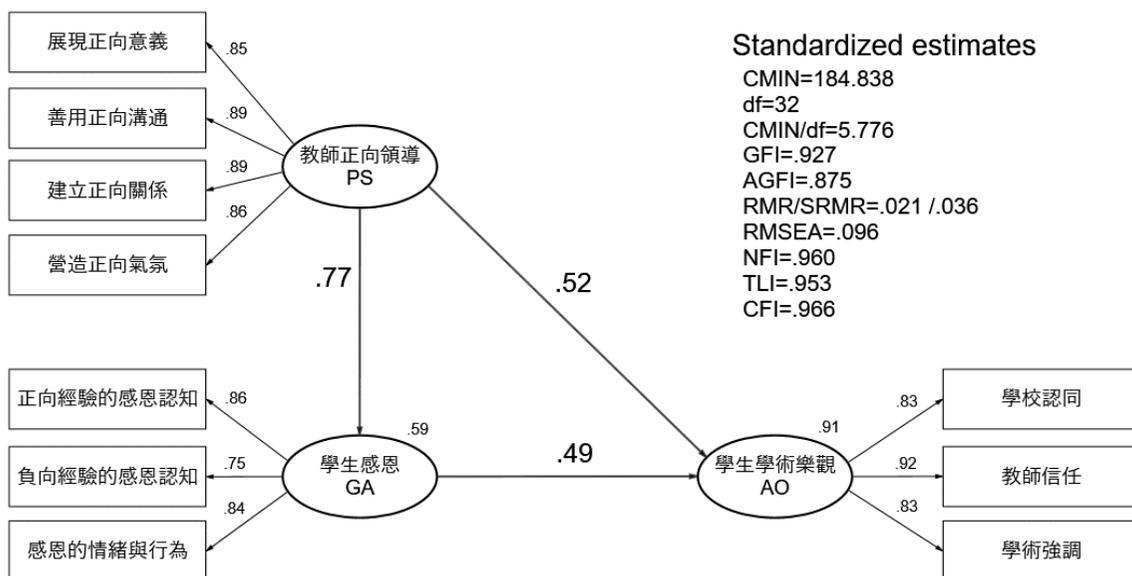


圖 2 教師正向領導、學生感恩與學生學術樂觀之整體結構方程式

伍、結論

一、結論

(一) 教師正向領導直接正向影響學生學術樂觀

本研究證實教師正向領導對於學生學術樂觀的直接效果顯著，意即教師正向領導對於學生學術樂觀具有正向影響的效果。若學生知覺教師正向領導程度越高時，會提升學生學術樂觀。因此，教師能以正向領導的方式經營班級，與學生有很好的互動關係、充分信任學生、肯定學生的努力與付出，學生更能感受到老師真誠的態度、對學生仔細照顧、傾聽學生聲音、投入很多時間協助學生學習，學生更可以從學校老師身上學到很多事、也能與學校老師輕鬆交談。

(二) 教師正向領導直接正向影響學生感恩

本研究證實教師正向領導對於學生感恩的直接效果顯著，意即教師正向領導對於學生感恩具有正向影響的效果。若學生知覺教師正向領導程度越高時，會提升學生感恩。因此，教師能以正向領導的方式經營班級，與學生有很好的互動關係、充分信任學生、肯定學生的努力與付出，學生更能感謝誇獎他的老師、感謝支持他的老師、也會感謝人事物。

(三) 學生感恩直接正向影響學生學術樂觀

本研究證實學生感恩對於學生學術樂觀的直接效果顯著，意即學生感恩對於學生學術樂觀具有正向影響的效果。若學生感恩程度越高時，會提升學生學術樂觀。因此，學生感謝誇獎他的老師、感謝支持他的老師、感謝人事物，這些感恩之情會使學生更能感受到老師真誠的態度、對學生仔細照顧、傾聽學生聲音、投入很多時間協助學生學習，學生更可以從學校老師身上學到很多事、也能與學校老師輕鬆交談。

(四) 教師正向領導透過學生感恩的中介效果間接影響學生學術樂觀

本研究證實教師正向領導透過學生感恩影響學生學術樂觀的間接效果達顯著，意即教師正向領導會透過學生感恩進而影響學生學術樂觀。若教師正向領導會引起學生感恩，促使學生學術樂觀提高。因此教師能以正向領導的方式經營，與學生有很好的互動關係、充分信任學生、肯定學生的努力與付出，促使學生感謝誇獎他的老師、感謝支持他的老師、感謝人事物，當學生有感恩之情後，會使學生信任教師、努力學習、認同學校。

二、建議

(一) 以「建立正向關係」提升教師正向領導

學生對教師正向領導的認知中，以「建立正向關係」為促進教師正向領導的最重要因素，且教師正向領導能提

升學生感恩、學生學術樂觀。故教師可透過與學生有很好的互動關係、對學生有著充分的信任、肯定學生的努力與付出，以提升學生對教師正向領導的知覺。

(二) 教師採用正向領導經營班級，透過提升學生感恩認知，進而提升學生學術樂觀

本文研究證實透過感恩可以經由教師正向領導，提升學生學術樂觀，且「正向經驗的感恩認知」為促進學生感恩的關鍵因素。故教師透過正向領導，能激起學生感謝誇獎他的老師、感謝支持他的老師、感謝人事物之感恩認知，能提升信任教師、努力學習、認同學校。因此，教師應與學生分享有趣的事情、瞭解學生情緒、協助學生改正過錯、傾聽學生想法以營造正向氣氛；與學生有良好互動、對學生充分信任、肯定學生的努力以建立正向關係；並善用正向溝通，例如讚美學生表現、理解學生行為、處理事情對事不對人、正向鼓勵點出不當行為；最後讓學生瞭解學習重要、讓學生瞭解個人行為影響事情結果、協助學生在學習中獲得成就感，以展現正向意義。

(三) 在研究變項方面

本研究以教師正向領導、學生感恩與學生學術樂觀進行探討，目前國內外尚未將此三個變項同時納入探討之研究，可進一步探討更多影響學生學術樂觀之變項。

(四) 在研究方法方面

本研究以問卷調查法蒐集資料，統計分析，以了解教師正向領導、學生感恩與學生學術樂觀之關係；經過討論

以驗證假設，但模式仍有未盡完善之處，尚待後續研究者努力改善。

三、研界限制

本研究僅以屏東為對象，在推論其他區域獲全國恐有其侷限性，國小高年級跟其層級也是有所差異。

參考文獻

- 王姿聖（2015）。**教師管教風格與學生感恩之相關研究**（未出版碩士論文）。臺北市立大學，臺北。
- 吳勁甫（2018）。校長正向領導、教師組織公民行為與學校效能關係之後設分析。**教育科學期刊**，**17**（2），1-31。
- 李坦闊（2012）。**國小學生感恩、社會支持與利社會行為之相關研究**（未出版碩士論文）。國立臺南大學，臺南。
- 李宙縈、季力康（2017）。大學運動選手感恩對體育道德之預測：教練領導行為調節效果。**運動表現期刊**，**4**（2），79-86。
- 李耀全（2019）。**國民小學教師知覺校長服務領導行為對組織承諾之影響－以感恩、主觀幸福感、信任為中介**（未出版博士論文）。國立臺南大學，臺南。
- 官柳延（2014）。**國民小學校長科技領導、教師教學創新與學生學術樂觀關係之研究**（未出版碩士論文）。國立清華大學，新竹。
- 金車教育基金會（2019）。金車教育基金會教師問卷調查。台北市。2019年11月29日，取自 <https://kingcar.org.tw/survey/500882>。
- 紀佩妤（2009）。**青少年感恩心測量之研究**（未出版碩士論文）。臺北市立大學，臺北。

- 馬嘉澤 (2014)。感恩教育與班級經營之相關研究-以感恩圓夢儲蓄聯絡簿為例 (未出版碩士論文)。中華大學，新竹。
- 教育部 (2018)。教育部 106 年各級學校校園安全及災害事件分析報告。取自
<http://www.kids.hc.edu.tw/uploadfile/20190103113102-106%E5%B9%B4%E6%A0%A1%E5%AE%89%E4%BA%8B%E4%BB%B6%E7%B5%B1%E8%A8%88%E5%88%86%E6%9E%90%E5%A0%B1%E5%91%8A.pdf>。
- 教育部 (2019)。中華民國教育統計民國 108 年版。取自
http://stats.moe.gov.tw/files/ebook/Education_Statistics/109/109edu.pdf。
- 陳寬裕、王正華 (2018)。結構方程模型：運用 Amos 分析。臺北：五南。
- 劉威踰 (2016)。國民中學教師知覺校長關係行銷對學校效能之影響-以教師感恩、組織信任與組織承諾為中介 (未出版博士論文)。國立臺南大學，臺南。
- 劉美鈴 (2017)。教師正向領導對學生學習表現影響之研究：以資通訊科技運用為中介變項 (未出版碩士論文)。國立清華大學，新竹。
- 劉美鈴、謝傳崇、翁喧睿 (2018)。國小學生知覺教師正向領導對學習表現影響之研究：以教師資通訊科技運用為中介變項。師資培育與教師專業發展期刊，11 (3)，83-108。
- 戴慧冕 (2017)。新北市國民中學校長科技領導對學生學術樂觀之研究：以教師教學創新為中介變項 (未出版碩士論文)。國立政治大學，臺北。

- 謝傳崇 (2014)。國民小學校長正向領導對教師學術樂觀影響之研究－以學校創新文化為中介變項。**學校行政**，**91**，33-56。
- 謝傳崇、陳詩喬、謝宜君 (2017)。國民小學教師正向領導、學校 ICT 運用與學生創造力傾向關係之研究。**教育行政論壇**，**9**(1)，1-27。
- 謝傳崇、曾文鑑、馬郁婷 (2019)。國民小學教師正向領導對學生自尊影響之研究－以家庭結構為調節變項。**教育行政論壇**，**11**(1)，73-94。
- 謝傳崇、蔡毓芬、翁喧睿 (2018)。國民小學教師正向領導對學生學術樂觀影響之研究－以資通訊科技運用為中介變項。**教育行政論壇**，**10**(2)，79-96。
- 謝傳崇、蕭文智、王玉美 (2015)。國民小學教師正向領導與學生學習表現關係之研究。**學校行政**，**95**，81-101。
- 謝傳崇、謝宜君 (2016)。國民小學教師正向領導對學生幸福感影響之研究：以學生學術樂觀為中介變項。**師資培育與教師專業發展期刊**，**9**(3)，29-56。
- Akaike, H. (1987). *Factor analysis and AIC. Selected papers of hirotugu akaike* (pp. 371-386). New York: Springer.
- Anderson, J. C., & Gerbing, D. W. (1988). Structural equation modeling in practice: A review and recommended two-step approach. *Psychological bulletin*, *103*(3), 411.
- Bagozzi, R. P., & Yi, Y. (1988). On the evaluation of structural equation models. *Journal of the Academy of Marketing Science*, *16*(1), 74-94.

- Bentler, P. M. (1980). Multivariate analysis with latent variables: Causal modeling. *Annual Review of Psychology, 31*(1), 419-456.
- Cameron (2008). *Positive leadership: Strategies for extraordinary performance*. San Francisco, CA, Berrett-Koehler Publishers.
- Chin, W. W. (1998). The partial least squares approach to structural equation modeling. *Modern methods for business research, 295*(2), 295-336.
- Fornell, C., & Larcker, D. F. (1981). Evaluating structural equation models with unobservable variables and measurement error. *Journal of marketing research, 18*(1), 39-50.
- Gürol M., Kerimgil S. (2010). Academic optimism. *Procedia Social and Behavioral Sciences, 9*, 929-932.
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., & Anderson, R. E. (2009). *Multivariate Data Analysis 7th Edition Pearson Prentice Hall*. New Jersey: Prentice Hall.
- Hoy, W. K., Tarter, C. J., & Woolfolk Hoy, A. (2006) . Academic optimism of schools: A force for student achievement. *American Educational Research Journal, 43*(3), 425-446.
- Hoyle, R. H., & Panter, A. T. (1995). *Writing about structural equation models. Structural equation modeling: Concepts, issues, and applications*. (pp. 158-176). Thousand Oaks, California: Sage Publishing.
- Jackson, D. L., Gillaspay Jr, J. A., & Purc-Stephenson, R. (2009). Reporting practices in confirmatory factor analysis: an overview and some recommendations. *Psychological Methods, 14*(1), 6.

- Jin G., Wang Y. (2019). The influence of gratitude on learning engagement among adolescents: The multiple mediating effects of teachers' emotional support and students' basic psychological needs. *Journal of Adolescence Volume, 77*, 21-31.
- Kunalan, H. A., Ali, H. M., Nordin, M. S. (2018). Teachers' Leadership Styles for Learning and Student Academic Press/Emphasis: A Weird Relationship? *Asia Proceedings of Social Sciences, 2*(4), 76-80.
- McDonald, R. P., & Ho, M. H. R. (2002). Principles and practice in reporting structural equation analyses. *Psychological Methods, 7*(1), 64.
- Mofidi, T., El-Alayli, A., & Brown, A. A. (2014). Trait Gratitude and Grateful Coping as They Relate to College Student Persistence, Success, and Integration in School. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice, 16*(3), 325–349.
- Narcikara, E. B., & Zehir, C. (2017). *Effect of gratitude in the relationship between servant leadership and organizational identification*. Paper presented at the Conference on ISMC 2017 13th International Strategic Management Conference. Abstract retrieved from <http://dx.doi.org/10.15405/epsbs.2017.12.02.32>
- Narenjithani, F., Youzbashi, A., Alami, F., & Ahmadzadeh, M. (2015). An Investigation into the Factor Structure of Academically Optimistic Culture, Enabling School Structure and School Mindfulness Scale (Case: Tehran Primary Schools). *Journal of Business Administration and Education, 7*(2), 158-176.

- Schreiber, J. B., Nora, A., Stage, F. K., Barlow, E. A., & King, J. (2006). Reporting structural equation modeling and confirmatory factor analysis results: A review. *The Journal of Educational Research*, 99(6), 323-338.
- Shrout, P. E., & Bolger, N. (2002). Mediation in experimental and nonexperimental studies: New procedures and recommendations. *Psychological Methods*, 7(4), 422-445.
- Tschannen-Moran, M., Bankole, R. A., Mitchell, R. M., & Moore, D. M. Jr. (2013). Student Academic Optimism: a confirmatory factor analysis. *Journal of Educational Administration*, 51(2), 150-175.
- Wu, J. H., Sheu, T. M. (2015). How to improve academic optimism? An inquiry from the perspective of school resource and investment. *Asia Pacific Educ. Rev.*, 16, 663-674.

教育學誌 第四十四期

2020年11月，頁43~91

臺灣學生使用自我調整學習策略之現況 分析：以雲林縣某國中為例

蔡易達

國立臺南大學教育系測驗統計所博士生

鄒慧英

國立臺南大學教育學系教授

摘要

本研究利用Cleary (2006)發展的自我調整策略自陳量表(SRSI-SR)，瞭解臺灣國中學生在學習過程使用自我調整學習策略之情形。修訂後的中譯版量表包含良好適應調整行為、不良適應調整行為等兩個分量表，全量表的內部一致性係數(Cronbach's α)為.896，因素分析的變異解釋量達37.54%。參與本研究的受測學生共119人(七年級學生61人，九年級學生58人)，其中59位女生，60位男生。結果發現兩個分量表無法作為預測數學成就之因子，而不同性別在二個分量表的表現均未達顯著。比較七年級跟九年級在ARB的表現，九年級的平均數優於七年級，且達顯著差異，因此研究建議教師在教學時應引導學生使用自我調整學習策略，營造適當的學習環境，以提升其學習表現。

關鍵字：自我調整學習、自我調整策略自陳量表

The Current Situation Analysis of Self-Regulated Learning Strategies for Junior High School Students in Taiwan

Yi-Da Tsai

Department of Education,
National University of Tainan, Tainan, Taiwan

Hue-Ying Tzou

Department of Education,
National University of Tainan, Tainan, Taiwan

Abstract

The main purpose of this study was to understand the usage of self-regulated learning strategies of junior high school students in Taiwan, where the Self-Regulation Strategy Inventory-Self-Report [SRSI-SR] developed by Cleary (2006) was employed in this study. The revised Chinese version included two subscales: the first subscale is Adaptive Regulatory Behavior [ARB] that includes the management environment and behavior, seeking and learning information: the second one is maladaptive regulated behavior [MRB]. Data were collected from 119 students (61 7th grade and 59 9th graders) including 59 girls and 60 boys. The results showed that the Cronbach's α of the whole scale is .896, and the percent of variance explained is 37.54%. The results of the study showed that both ARB and MRB were not

valid predictors of math achievement. No significant difference was found between boys and girls in ARB and MRB. The 9th grade performed better than 7th grade in ARB. Thus, teachers are advised to guide students to make good use of self-regulated learning strategies. Also, creating an appropriate teaching environment is beneficial to improve students' performance.

Key Words: Self-Regulated Learning[SRL], Self-Regulation Strategy Inventory-Self-Report[SRSI-SR]

壹、緒論

一、研究背景與動機

國中可能是學校教育中最艱難的一個階段。就個人發展而言，他們被期望能探索自我、認識自我；就學習而言，他們面臨教師教學方式的改變與學習內容難度的提高；就同儕關係而言，他們需與同學維持既競爭又合作的關係。無可諱言，如何在個人、學業、及同儕三個面向取得平衡，是國中階段的一項重要課題（Cleary & Chen, 2009）。Zimmerman（2002）指出，學生進入較高的學習階段後，會被要求完成較高難度的工作，此時更需要自我指導及進行校外生活管理。不僅如此，隨著資訊及通訊科技（Information and Communication Technology, ICT）的迅速發展，3C 電子產品與網際網路的普及，學生幾乎人手一機，並經由網路社群建立起龐大的人際網絡。換言之，國中生如何兼顧學業並發展個人興趣及網絡社群，在讀書學習與 ICT 使用之間取得平衡，是一件不容易的事情。學生在學習期間，是否能維持專注，不受其他有趣的事物（如 ICT 使用）打擾，屬於自我調整學習策略提及的注意力集中（Zimmerman, 1989）。

由於國中階段結束，學生會面臨第一個重要的大型高風險評量——國中教育會考，家長及教師對學生的課業要求變高，經常以平時考及段考來檢驗其學習成效，課業學習往往成為國中生最關心且感到困擾的議題。當學生考試分數不盡理想時，不少家長會以補習或家教方式希望能強化其課業的學習，學校也可能為低成就學生提供補救教學課程，然而以分數評斷學生的學習成效，重複的教學內

容及更多的測驗考試，反而可能降低學生的學習興趣。少有家長或教師能先就學生的學習困難或瓶頸處進行診斷，再對症下藥給予適切的輔導；即便是檢討考卷亦多侷限於核對答案正確與否，並未就測驗內容所對應的課程概念進行補救。至於前述提及學校為低成就學生開設的補救教學課程，不僅沒有專任的補救教學師資，亦無專屬教材，多以原有教科書為主，只是換一位教師對相同的材料內容再講授一次，或透過不斷的測驗評量給學生反覆練習。無論是校外補習或是校內補救教學，共同特徵就是重複相同的學習內容及與密集的測驗考試，此作法完全無法符合學習低成就學生之需求。

事實上有研究發現，隨著年級升高，注重學習表現的教室環境反而令學生較少使用自我調整學習策略 (Cleary & Chen, 2009)，因此有學者提出建立以學生為中心的學習環境，促進學生能透過自我調整學習策略進行學習調整，作為提高學生學習成績的關鍵 (Connor, Newman & Deyoe, 2013)。早先學者 Zimmerman (1989) 便已提出自我調整學習之社會認知模型 (Social Cognitive Model of Self-Regulated Learning)，主張「學習並非被動地發生在學生身上，而是由學生主動地使學習產生。」學生的學習行為表現，主要是依據學生的信念與動機，非由單一特質或能力所決定，其關鍵在於學生的內隱行為過程；換言之，欲協助學生提升其學習成效，我們應從此過程中去分析學生在學習表現中是否有自我調整學習 (Self-Regulated Learning, SRL) 的能力，觀察學生的學習歷程是否形成一個循環模型，即從計畫、執行到評價，並根據評價結果來調整自己的學習行為，重新計畫、執行與評價，如此循環不息。此外，Bandura (1997) 亦指出，觀察學生之學習動機及自我調整的過程，可用來預測學生適應課堂表現及學習成效；學生在投入學習任務的

過程中，學習策略的使用與學習成就具有關鍵性的影響（Bandura, 1997; Pintrich, 2003）。因此，若利用對學生的自我學習調整策略有所瞭解，適時給予適當的學習建議，或於給予額外的課業輔導（如補教教學）前，從學習者的觀點及個別差異來協助學生，並引導其使用適當的學習策略，將有助於學生的主動學習。

臺灣自 2006 年開始參加國際學生能力評量計劃（the Programme for International Student Assessment, PISA），該項國際評比直接、間接影響臺灣數學課程、教學、與評量的發展，最明顯者莫過於十二年國民基本教育課程綱要總綱標示，以核心素養為課程連貫與統整發展的主軸。新課綱的數學素養期望學生能利用數學思維去解決問題，而數學的問題解決又與學生的動機信念、自我調整學習策略使用與否及後設認知監控有關（Montague, 2007）。又，對多數學生而言，數學的學習成就高低是他們選擇科學、科技、工程及數學（Science, Technology, Engineering, and Mathematics, STEM）等工作的關鍵原因，數學學習成就低落，往往會阻礙學生尋求 STEM 之相關職業及追求更高學位的機會（Wang, 2013）。Cleary（2009）指出，自我調整學習策略使用、動機信念變數二者與學生的數學學習成就有強烈關聯，亦即數學學習高成就學生比一般程度學生能自主表現出更多的適應調整與動機技巧。教師應讓學生認知到學習是有價值的、對未來是有幫助的，學生始可能想改變或調整其學習策略。一旦瞭解學生自我調整學習策略的使用情況，加以適當的學習輔導，教導其正確的讀書方法，令其能良好的自我控制管理、善用時間，當有助於學習成就的提升（Cleary, 2017）。

每位學生的學習方式不同，對於學習任務的評估、計畫的制定，學習結果的省思亦不一樣（Shannon, 2008），評估學生如何使

用自我調整學習策略是預測學生學習成就的重要關鍵 (Purdie & Hattie, 1996; Zimmerman & Martinez-Pons, 1986, 1988)。有研究指出低學習成就的學生由於沒有學習策略，需要額外的支持工具來改善他們的學習 (Chen, Sun, & Yang, 2018)，故實際做法上，我們可先根據學科成績表現進行學生的學習類型之分類，再進一步瞭解其學習時的自我調整策略，以評估不同學習類型學生的自我調整學習策略是否有差異，尤其是學習成效不佳或是學習表現異常學生的自我調整學習策略，如此教師可針對這些學生的自我調整學習策略使用情形，改進自己的教學方式或給予學生適當的協助引導，進而提升學生的學習成效。

研究者之一身為數學科教師，參與學校的數學資優教學、數學補教教學及指導科展，發現數學高成就的學生喜歡與老師討論課堂作業以外的數學，認為數學學習是有趣的，對未來學習是有價值的；反觀課室內數學低成就的學生，其動機信念明顯偏低，上課不專心，作業經常無法如期完成，亦不會主動尋求協助。在目前任教的七年級學生中，高達半數以上學生需參加補教教學，然多數學生的參加意願不高。據此，研究者認為七年級學生有「國一斷層」的現象 (林清文, 2002)，意即青少年進入國中階段，在國一面臨課業、考試的壓力，部分學生經歷學習挫敗或考試表現不如預期，導致學習意願降低，因此國一下升國二的年級轉換階段，是國中生的關鍵時刻；另外，九年級學生即將面臨學習階段的第一個重要考試—國中教育會考，其自我調整學習策略是否因應會考而與七年級學生有所不同。因此，本研究旨在透過自我調整學習量表瞭解七、九年級學生在自我調整學習策略的使用情形，探究此自我調整學習策

略與其學習表現的關聯性，進而提出具體建議以求改善其學習效果，並針對學生之個別差異給予學習上之建議。

二、研究目的與待答問題

基於上述的研究背景與動機，本研究利用 Cleary (2006) 發展的自我調整策略自陳量表 (SRSI-SR)，以國中生為研究對象，探討不同學習類型學生之自我調整學習策略表現，進一步檢視自我調整學習策略是否能解釋其數學學習成就，並試圖為學習不佳學生的自我調整學習策略提供建議。具體而言，研究目的有三：

- (一) 探討自我調整策略自陳量表 (SRSI-SR) 中譯版之信效度。
- (二) 探討不同性別、年級、學習類型之學生在自我調整學習策略之現況分析。
- (三) 分析良好適應行為調整及不良適應調整行為兩個分量表對數學成就表現之解釋力。

根據上述研究目的，本研究提出下列待答問題：

- (一) 自我調整策略自陳量表 (SRSI-SR) 中譯版的信度及效度為何？
- (二) 不同性別、年級、學習類型之學生在自我調整學習策略量表與兩個分量表的表現是否有差異？
- (三) 良好適應調整行為及不良適應調整行為兩個分量表，何者對數學成就表現具有較大的解釋力？

貳、文獻探討

一、自我調整學習 (Self-regulated learning, SRL)

自我調整 (self-regulation) 是整合動機信念及自我成長歷程的過程 (Bandura, 1986)，此過程不僅複雜且呈多方面向。許多學者從不同觀點發展出不同的自我調整的理論，這些理論具有一個相似的特徵或特性 (Zeidner, Boekarts, & Pintrich, 2000)，即懂得自我調整的學習者，為達成自己的目標會積極主導自己的行為或策略。Zimmerman (1989) 指出，自我調整學習者意識到無法完成自己原本設定的目標時，他們會憑藉著情感、認知、動機及行為反饋來修正或調整自己的策略及行為。

Zimmerman (1989, 2000) 為瞭解自我調整架構及自我調整與動機信念之間的關係，依據社會認知理論及研究，發展出自我調整學習的循環模型，包含三個階段：預備思考 (Forethought) 階段、表現控制 (Performance Control) 階段及自我省思 (Self-Reflection) 階段，三個階段循環不息，如圖 1 所示。預備思考階段又可分成任務分析 (Task Analysis) 及自我動機信念 (Self-Motivation Belief) 二部分；在表現控制階段，學習者會進行自我控制 (Self-Control) 及自我觀察 (Self-Observation)；在自我省思階段，學習者懂得自我判斷 (Self-Judgment) 及自我反應 (Self-Reaction)。Cleary 和 Chen (2009) 指出自我調整學習策略有助於學生在學習前制定計劃和目標 (預備思考)，在學習或任務績效 (表現控制) 期間加強注意力集中和自我監控過程，並使他們能夠在執行後評估其學習方法的有效性任務 (自我省思) 加以調整。由此可知，自我調整學習是一個

綜合的學習過程，它調整學生的動機，行為和後設認知活動，以追求計劃和適應的個人目標（Schunk, 2001）。

Zimmerman 與 Pons（1986）的研究早指出，自我調整學習是預測學業成就最好的指標。後續探討國中生數學成就與 SRL 發現類似結果，如 Callan 和 Cleary（2019）檢視自我調整學習的循環模型與數學成就關係時，發現預備思考的策略計畫、使用及表現控制的後設監控都是預測數學的重要因子；Cleary 和 Kitsantas（2017）提出自我調整學習的行為及動機信念會影響中學生的數學表現；另外，Cleary 等人（Cleary, Velardi, & Schnaidman, 2017）提出一個自我調整增能課程計畫（Self-Regulation Empowerment Program, SREP），針對七、八年級進行自我調整學習策略的指導，發現學生在自我調整策略使用及數學成就均有明顯的進步。國內部分，梁雲霞和陳芸珊（2013）針對國中小學生進行研究，發現高成就的八年級學生較常使用自我監控及尋求協助的策略，反觀低成就的學生，使用自我監控或尋求協助的學習策略，隨著年級的提高，卻呈現降低的趨勢；陳嘉成等人（陳嘉成、陳柏霖、洪兆祥、薛人華，2018）提出國中階段隨著年級的提升，教材難度逐漸提高，若沒有進行教學上的指導，則自我調整學習則無法發揮預測效果。

由上述文獻相關研究可知，透過瞭解學生使用自我調整學習策略、動機信念、目標設定、尋求協助等，有助於預測學生的學習成就，尤其是隨著課程難度的逐漸提高，若教師無法充分了解學生使用自我調整學習策略的情形，將無法適時為數學表現低落的學生提供協助，以致無法有效改善學生的成就表現。

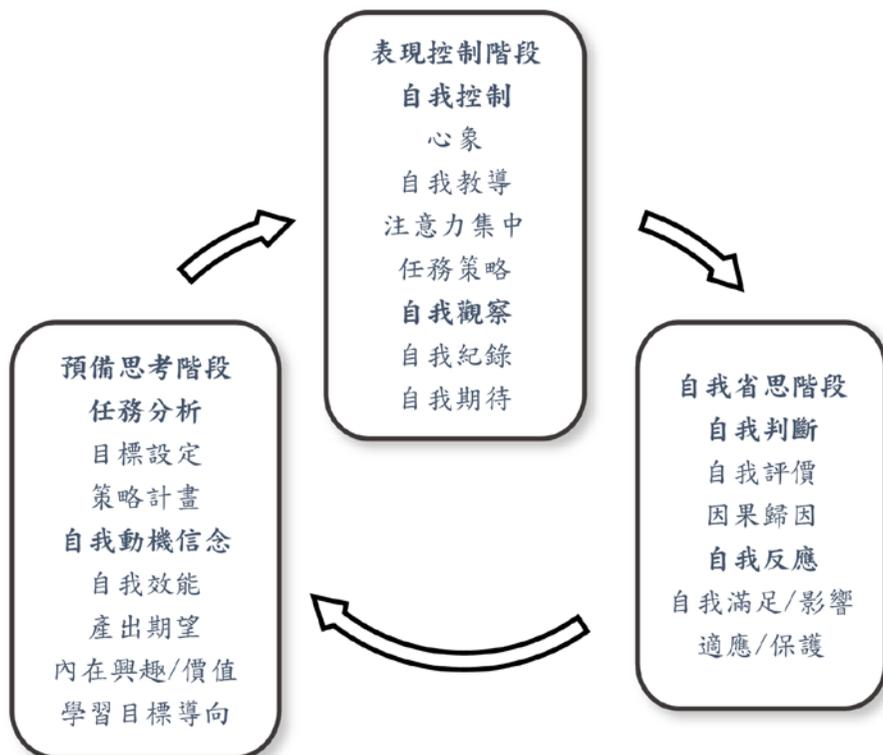


圖 1 Zimmerman 的自我調整循環模型

資料來源：Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An over-view. *Theory into practice*, 41(2), 64-70.

二、自我調整學習策略自陳量表

由於學生如何使用自我調整學習策略是預測學生學習成就的重要變項，不少學者發展出評估學生自我調整學習策略的工具，國外最早發展出此類工具者為 Zimmerman 和 Pons (1986) 所發展的自我調整學習晤談量表 (Self-Regulated Learning Interview Schedule, SRLIS)，此量表的研究對象為高中生，以晤談的方式了解學生自我調整學習策略，並加以分類成 14 個，且用 Likert 4 點量尺計分，了

解學生使用自我調整學習策略的一致性及其次數；其研究結果顯示自我調整學習測量是學生標準化成績的最佳預測指標，與數學及語文的成就之各相關為.55 及.56。國內學者林清文（2003）曾將 SRLIS 量表提出的 14 項自我調整學習策略歸納為環境、行為與內在歷程等三個取向，用以評估學生使用自我調整學習的過程。

此外，Pintrich 等人（Pintrich, Smith, Garcia & McKeachie, 1993）亦陸續從 1986 年開始共同研發激勵學習策略問卷（Motivated Strategies for Learning Questionnaire, MSLQ），目的在評估大學生的「學習如何學習」有效性。此問卷分成動機與學習策略二部分，動機部分有 31 題，用以瞭解大學生對課堂之目標及價值、在課堂上相信自己會成功的技能、及在課堂考試時的焦慮；學習策略部分有 50 題，旨在瞭解大學生使用不同的認知或後設認知策略（31 題）及關於學生如何管理不同的學習資源（19 題）。其研究發現動機分量表及學習策略分量表均與學科表現、課堂分數呈正相關。其他學者利用 MSLQ 對國中生的動機及學習策略進行研究，內部一致性信度係數（Cronbach's α ）為.958，整份量表的得到 6 個因子，其解釋量為 40.95%（Feiz & Hooman, 2003）。

幾乎與上述學者同時期，Weinstein（1987, 1990）編擬學習與讀書策略量表（Learning and Study Strategies Inventory, LASSI），此量表第一版分為 10 個分量表，包含焦慮（Anxiety）、態度（Attitude）、專注程度（Concentration）、訊息處理（Information Processing）、動機（Motivation）、選擇要領（Selecting Main Ideas）、自我測驗（Self Testing）、考試策略（Test Strategies）、時間管理（Time Management）及使用學習資源（Study Aids）等，共計 90 題；又以 LASSI 為基礎，編制學習與讀書策略量表中學生版本（Learning And Study Strategies

Inventory - High School Version, LASSI-HS)，分成 10 個量表，共 76 題，其內部一致性信度係數（Cronbach's α ）為.68~.82。Weinstein 於 2002 年將 LASSI 進行修正及刪減，第二版的題數刪減為 80 題，並於 2016 年再次修正刪減至 60 題，第三版之整份量表主要測量學習策略的三大要素－技能（skill）、意願（will）及自我調整（self-regulation），同樣維持 10 個分量表，每個分量表均為 6 題，採線上問卷施測與評分，受試者可立即獲得簡易的評分報告，這 10 個分量表內部一致性信度係數（Cronbach's α ）在.762~.866。Stevens 與 Tallent-Runnels 在 2004 利用 LASSI-HS 針對七至九年級學生進行自我調整學習策略的研究，10 個分量表之內部一致性信度係數（Cronbach's α ）為.64（選擇要領）至.82（態度、焦慮、專注程度），並進行驗證性因素分析，歸納成三個向度，首先是學習規範（Work ethic）包含動機、時間管理、專注程度及選擇要領、其次是考試方法（Test-taking approach）包含考試技巧、焦慮及選擇要領、第三個是認知策略（Cognitive strategies）包含訊息處理、使用學習資源、自我測驗及選擇要領，研究結果指出使用 LASSI-HS 可提供關於學生學習策略的資訊，而對不同種族進行比較時需要特別謹慎。

承續 Zimmerman 在 1989 年提出的自我調整的循環模型，Cleary（2006）發展出學生版的自我調整策略自陳量表（Self-Regulation Strategy Inventory-Self-Report, SRSI-SR），整份量表原有 45 題，採 Likert 7 點量尺計分，透過主成分分析，篩選出 28 題萃取出三個因子，據此將全量表分成三個分量表，第一個分量表是環境行為管理（Managing environment and behavior, MEB）有 12 題，測量內容包含環境管控、自我控制、與時間管理；第二個分量表是尋求學習資源（Seeking and learning information, SLI）

有 8 題，測量內容包含考試資訊、主動詢問教師、善用自我資源；第三個分量表為不良適應調整行為（*Maladaptive regulatory behavior, MRB*）亦是 8 題，測量內容包含學生規避產生學習困難的情況、學生對不良學習行為的調整。*MEB*、*SLI* 指數越高，代表學生使用自我調整學習策略的頻率越高。不良適應調整行為分量表測量的是對學習不利的行為，故 *MRB* 指數愈低，代表學生愈能避免一些不利影響學習的行為，或是遇到一些不利影響學習的行為發生時，學生會立即進行調整。整份量表的內部一致性信度係數（*Cronbach's α* ）為.92，總解釋量為 44.6%，三個分量表之內部一致性信度係數（*Cronbach's α* ）分別為.88、.84 及.72，其解釋量分別為 29%、8.7%及 6.9%。*Cleary* 和 *Chen*（2009）將此份量表中的 *MEB* 及 *SLI* 合併為自我調整策略分量表（*Self-Regulation Strategy Composite, SRS-C*）後，改採 Likert 5 點量尺計分，探究六年級及七年級學生在數學成就上的自我調整及動機，結果 *SRS-C* 與 *MRB* 二個分量表的內部一致性信度係數（*Cronbach's α* ）分別為.89 及.67；此研究同時指出，七年級高分組的學生會利用自我調整學習策略及時對學習環境不利進行調整。*Callen* 與 *Cleary*（2018）利用相同的問卷，採 Likert 5 點量尺計分得到全量表的內部一致性信度係數（*Cronbach's α* ）為.87，並指出教師瞭解學生使用自我調整學習策略的情形與學生使用自我調整學習策略相關，另外亦發現自我後設監控是預測數學成就的重要因子。

國內部分，有李咏吟等人（李咏吟、張德榮、陳慶福、林本喬、韓楷樾，1993）針對國中學生所編製的自我調整學習評量工具—國中生學習及讀書策略量表，主要在評量國中學生使用學習策略的情況。此工具包含 9 個分量表，分別為學習態度與動機、專心、時間

管理、訊息處理、閱讀理解、解決學習困難、自我測驗、考試策略以及焦慮等，用以測量國中學生在九類學習策略的使用情況。全量表共有 78 題，採 Likert 五點量尺方式計分，整份量表的內部一致性信度係數 (Cronbach's α) 為.93，另外 9 個分量表的內部一致性信度係數 (Cronbach's α) 在.65~.83。另一項工具是陳志恆與林清文 (2008) 發展的國中學生自我調整學習策略量表，他們根據 Pintrich (2000, 2004) 所提出的自我調整學習通用架構，將自我調整學習的歷程區分為四個階段，分別為初始 準備、監測、控制，以及反應與反映，並將自我調整學習策略歸納為六大領域，分別為認知、動機／情感、任務、環境、時間、以及求助資源等，由此組成 24 個細格 (cell)，每個細格各有其特定的自我調整學習內涵。此量表為一自陳式量表，採 Likert 五點量尺方式計分，並依其架構分為六個組合量表與 24 個分量表，共計 114 題，整份量表的內部一致性信度係數 (Cronbach's α) 為.98，六個領域組合量表之內部一致性信度係數 (Cronbach's α) 介於.91~.95；以國中生學習與讀書策略量表為效標時，全量表、認知、動機／情感、時間、求助資源等領域組合量表皆具有良好的效標關聯效度。在 2016 年，李咏吟等人 (李咏吟、韓楷檉、吳淑禎、林進材、吳珮瑄，2016) 編制新編國中生學習與讀書策略量表，採 Likert 五點量尺方式計分，分成六個分量表，共 55 題，包含態度及動機、訊息處理/閱讀理解、時間管理、考試技巧、專心及解決學習困難，題數各為 7 至 12 題不等，整份量表的內部一致性信度係數 (Cronbach's α) 為.97，分量表為.75~.88，總量表與學業成績之相關係數為.51，而六個分量表與學業成績之相關係數為.35~.54。

綜觀上述將自我調整學習策略的相關量表整理如表 1。各項自我調整學習策略量表，經改版後，題數有遞減的趨勢，施測時盡可能縮減填答時間，避免出現亂答或漏答之情況，不利於資料的蒐集。其中 SRSI-SR 量表係以中學生為研究對象，探討數學學習成就與自我調整學習策略之間的相關性 (Cleary & Chen, 2009; Callan & Cleary, 2018)，此外題數 (28 題) 很適合進行線上問卷，又具有良好的信、效度，可立即提供教師關於學生在進行學科學習時的行為表現，據以對學生進行學習診斷及學習輔導。因此本研究選擇此量表，予以中文化，用以瞭解國中生在數學學習時使用自我調整學習策略之情形，並以此做為學生數學學習表現的預測指標。

表 1
針對國中生之自我調整學習策略量表的比較

	SRSI-SR	LASSI-HS	MSLQ	新編國中生 學習與讀書 策略量表	國中學生自 我調整學習 策略量表
分量表數	3	10	2	6	24
題數	28	76	50	55	114
信度 (Cronbach's α)	.92 .88、.84 及 .72	.64~.82	.958	.95 .75~.88	.98 .65~.94
效度	變異解釋量 44.6%		變異解釋量 40.95%	與學業成績 相關係數 .51	與學業成績 相關係數 .38~.40
資料來源	Cleary (2006)	Stevens & Tallent-Runnels (2004)	Feiz & Hooman (2013)	李咏吟等 (2016)	陳志恆與林 清文 (2008)

資料來源：研究者自行收集

三、學生學習類型

學生的學習類型有多種分類方式，如 Kolb (1984) 根據學習歷程，提出四種學習風格－發散型 (diverger)、同化型 (assimilator)、聚斂型 (converger) 及調適型 (accommodator)；Silver、Strong 和 Perini (1997) 依據感官、直覺、思考、和感受四者交互構成四類學習風格－精熟型、理解型、自我表達型、和人際型；Elliot 與 McGregor (2001) 的目標導向理論，依據學習者的成就目標分成趨向精熟、逃避精熟、趨向表現與逃避表現四種學習類型。然上述分類無法直接從學生的表現評量或成就測驗取得，往往需使用其他問卷或量表，始能對學生進行學習類型，這對教學現場的教師而言不是那麼便利，況且，學生在不同學科的學習類型不一定相同，若能直接使用學生成就測驗的評量結果，對學生的學習類型逕行分類，各科教師除能知悉學生的學習表現外，尚能快速瞭解學生在該科的學習類型，便能針對學生的學習類型差異進行相對應的措施，以提升教學成效。

據此，日本學者佐藤隆博 (Takahiro Sato) 於 1970 年發展出一種試題分析技術，稱為學生問題表 (student-problem chart)，簡稱「S-P 表」。S 曲線是指學生得分的累加分布曲線，是用來區分學生答對與答錯試題數的分界線。而 P 曲線是指試題答對人數的累加分布曲線，是用來區分試題答對與答錯學生人數的分界線。排列位置愈在 S-P 表左上方者，代表能力愈高之學生在愈簡單之試題上的作答結果。此技術之目的在獲得每位學生的作答反應資料，經過細部分析後，從中尋找更進一步的可用訊息，利用圖形化分析，協助教師進行試題品質分析，改進命題技巧，亦能依據學生的測驗組型，將學生分成六種學習類型，診斷出學習困難所在，以幫助教師瞭解學生

學習的個別差異，提出各種可能的補救教學或其它輔導措施，進而提升學生的學習動機，增進學習信心與興趣，提高學習成就。這種測驗資料的分析方法，特別適用於人數規模較小（如：一個班級）的測驗資料，尤其適合於形成性評量的測驗資料分析與診斷。

佐藤隆博發現進行試題分析時，若仔細留意學生的作答資料，會發現有部分學生的測驗總分相同，但是他們的作答反應組型（response pattern）卻明顯不同。所謂「作答反應組型」即是指學生在某份評量試卷或測驗上，由每道試題的作答原始資料所組成的一個向量，這種作答反應組型不僅反應出學生的作答結果，同時也反應出學生的作答思考模式。S-P 表正是利用學生在測驗的作答反應所建立的一種測驗分析方法，藉以觀察學生在該測驗是否有不尋常或異常的表現。

注意係數（caution index）是 S-P 表針對「個別」學生與「個別」試題所使用的另一類係數，主要是用來作為判斷「個別」學生或「個別」試題的反應組型是否有異常現象的一種指標，分為學生注意係數（caution index for students[CS]）與試題注意係數（caution index for items[CP]）兩種，所謂注意係數，是指 S-P 表中的實際反應組型與完美反應組型間的差異，占完美反應組型之最大差異的一種比值（Sato, 1975），其數學涵義可以下列公式表示：

$$\text{注意係數} = \frac{\text{實際反應組型與完美反應組形間的差異}}{\text{完美反應組型的最大差異}}$$

其中最大差異，是指在給定此組型之平均值時，最為自然（即不規則）之狀態的意思。這種定義方法係以 S-P 表之邊際次數（即各個學生的總分或各個試題之答對學生人數）為基準變量來表示，因此上述公式可表示如下：

$$CS_i = 1 - \frac{\sum_{j=1}^n (y_{ij})(y_{.j}) - (y_i)(\mu)}{\sum_{j=1}^{y_i} (y_{.j}) - (y_i)(\mu)} = \frac{\sum_{j=1}^{y_i} (1 - y_{ij})(y_{.j}) - \sum_{j=y_i+1}^n (y_{ij})(y_{.j})}{\sum_{j=1}^{y_i} (y_{.j}) - (y_i)(\mu)} = \frac{\left[\begin{array}{l} \text{學生 } i \text{ 對應於 } S \text{ 曲線} \\ \text{左方答 } 0 \text{ 之試題的} \\ \text{答對人數之和} \end{array} \right] - \left[\begin{array}{l} \text{學生 } i \text{ 對應於 } S \text{ 曲線} \\ \text{右方答 } 1 \text{ 之試題的} \\ \text{答對人數之和} \end{array} \right]}{\left[\begin{array}{l} \text{學生 } i \text{ 在 } S \text{ 曲線} \\ \text{左方各試題的} \\ \text{答對人數之和} \end{array} \right] - \left[\begin{array}{l} \text{學生 } i \\ \text{之總分} \end{array} \right] \times \left[\begin{array}{l} \text{試題之平均} \\ \text{答對人數} \end{array} \right]}$$

其中， y_{ij} 表實際反應組型學生 i 在第 j 試題的作答狀況， y_i 為學生 i 的總分， $y_{.j}$ 為試題 j 的答對人數， μ 為試題之平均答對人數對人數。

實際應用時，S-P 表利用注意係數與答對率對學生進行迅速分類，以學生注意係數為橫軸，學生在測驗得分的百分比為縱軸，繪製出學生屬性診斷分析圖（如圖 2 所示），並分別以學生注意係數 0.5、得分百分比 50%與 75%為分界，將學生分為六種學習類型：A 類—學習穩定型，表示該學生學習狀況十分良好、穩定，這些學生在班上程度好、學習成就較高、考試表現亦屬穩定正常；A'類—粗心大意型，表示該學生學習狀況稍欠穩定，能力好，但考試卻粗心大意，有搶當第一個交卷的衝動與習慣；B 類—努力不足型，此類學生學習狀況尚稱良好、穩定，努力程度不足，需再多用功。能力屬中上程度；B'類—欠缺充分型，表示該學生的學習準備不夠充分，會粗心犯錯，學習漸趨不穩定，努力也不夠；C 類—學力不足型，此類型學生的基本能力不足，學習不夠充分，努力亦不足，學習成就偏低；C'類—學習異常型，此類型學生學習極不穩定，具隨性讀書習慣，對考試內容沒充分準備，考試成績時好時壞（余民寧，2011）。

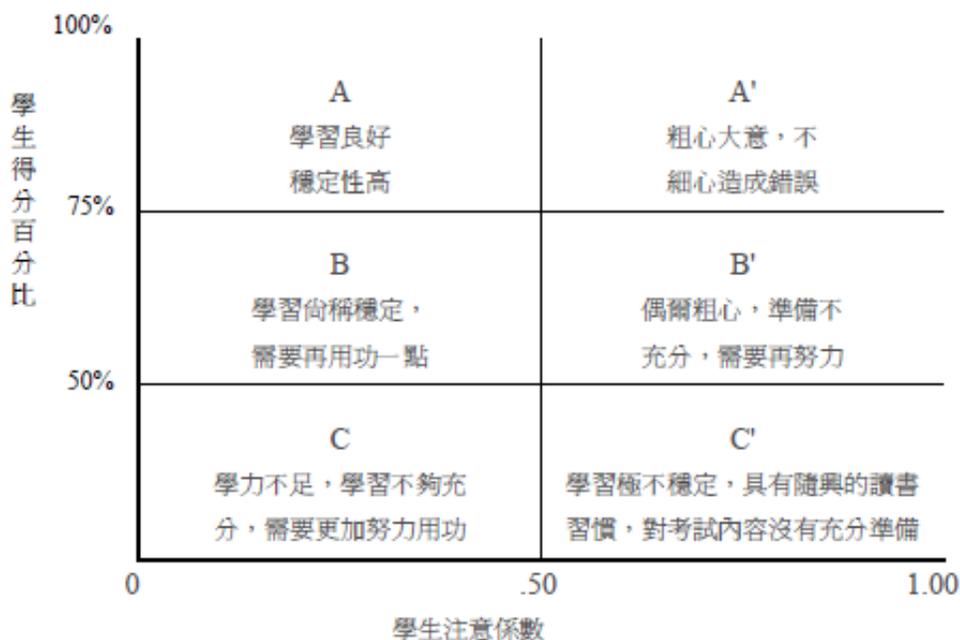


圖 2 學生診斷分析圖

資料來源：余民寧（2011）。教育測驗與評量：成就測驗與教學評量（頁378）。臺北市：心理出版社。

參、研究方法

一、研究工具

本研究採問卷調查研究法，所使用的工具除前述之 SRSI-SR 中譯版外，另有 107 年雲林縣的基本學力測驗、107 年國中教育會考數學科選擇題、及學生問題表，分述如下。

(一) 中文版自我調整策略自陳量表

Cleary 在 2006 年發展之自我調整策略自陳量表 (Self-Regulation Strategy Inventory-Self-Report, SRSI-SR) 計有 28 題，經主成分分析萃取出三個因子，據此形成三個分量表：環境行為管理 (Managing environment and behavior, MEB) 分量表 12 題、尋求學習資源 (Seeking and learning information, SLI) 分量表 8 題、及不良適應調整行為 (Maladaptive regulatory behavior, MRB) 分量表 8 題。本量表旨在瞭解學生使用自我調整策略之情形，且原量表具有不錯的構念效度 (Cleary, 2006)。為利本研究的進行，研究者在取得原作者的同意後，先將量表中文化，後為方便資料蒐集，改以線上施測方式進行，維持原量表 Likert 7 點量尺計分方式，再進行信度分析及因素分析，以確保中譯版仍保有英文版的量表品質。中譯版分成兩個分量表，包含良好適應調整行為 (Adaptive Regulatory Behavior, ARB) 及不良適應調整行為 (Maladaptive regulatory behavior, MRB)，全量表在本研究之內部一致性係數 (Cronbach's α) 為 .896，兩個分量表之內部一致性係數 (Cronbach's α) 分別為 .931 及 .577，主成分分析的總解釋量為 37.54%。與原量表相比，全量表信度係數介於原量表與 Callen 與 Cleary (2018) 的研究之間，ARB 的信度係數略高於 Cleary 和 Chen (2009) 的 SRS-C，MRB 的信度係數略低於原量表 (Cleary, 2006) 與 Cleary 和 Chen (2009)；在效度的因素

分析部分，中譯本僅萃取 2 個因子，故總變異解釋量稍低於原量表（37.54% vs. 44.6%），顯示中譯版 SRSI-SR 仍保有英文版的量表品質。本研究以學生在中譯版 SRSL-SR 的測量結果做為其自我調整學習策略的表現。

（二）107 雲林縣基本學力測驗

雲林縣政府為瞭解學校教學及學生學習成效之現況，分析學生學習成就差異，以做為課程與教學政策之改進參考，自 2016 年起開始對小二到國二學生實施學習能力檢測。配合本研究目的，研究者蒐集研究樣本七年級學生 107 年在此測驗數學科的答題表現，做為本研究七年級學生的數學成就表現。

（三）107 國中教育會考數學科

雲林縣政府為瞭解學校教學及學生學習成效之現況，分析學生學習成就差異，以做為課程與教學政策之改進參考，自 2016 年起開始對小二到國二學生實施學習能力檢測。配合本研究目的，研究者蒐集研究樣本七年級學生 107 年在此測驗數學科的答題表現，做為本研究七年級學生的數學成就表現。

（四）學生問題表（S-P 表）

為瞭解學生的學習類型，本研究利用研究樣本分別在前述二項數學測驗的答題表現，以年級為單位進行 S-P 表分析，將學生分成六種類型－「學習穩定型」、「粗心大意型」、「努力不足型」、「欠缺充分型」、「學力不足型」及「學習異常型」。

二、研究樣本

本研究樣本採便利取樣，以研究者之一服務學校的任教班級學生為樣本。該校為位處雲林縣海線地區的一所國中，全校班級數 18 班，屬中型學校，家長大部分從事農漁業居多，外籍配偶子女的比例約為三成。研究樣本包括二班七年級學生 61 人，二班九年級學生 58 人，其中女生 59 名，男生 60 名，共計 119 人。

三、研究步驟與資料分析

為探討不同學習類型學生之自我調整學習策略表現，並檢視自我調整學習策略是否能解釋其數學學習成就，相關研究流程與資料分析步驟如下：

- (一) Timothy Cleary 於 2018 年 5 月 16 日授權使用自我調整策略量表 (Self-Regulation Strategy Inventory-Self-Report [SRSI-SR])，並且同意翻譯成中譯版，針對台灣學生進行研究。其翻譯內容在製作線上問卷時，徵詢過指導教授的意見，確保其翻譯內容之正確性。
- (二) 將中文版的自我調整策略自陳量表 (SRSI-SR) 改以線上施測形式呈現，利用 Google 表單的形式收集作答反應，並於量表之前加上「背景資訊」，俾便一併取得受測學生的基本資料。七年級學完成 107 年雲林縣基本學力測驗 (2018 年 5 月 24 日) 及九年級國中教育會考成績公布 (2018 年 6 月 8 日) 後一週，各班至學校電腦教室，研究者指導學生進行填寫線上問卷。
- (三) 收集七年級學生樣本在 107 年雲林縣基本學力測驗之數學科答題表現及九年級學生樣本在 107 國中教育會考數學科選擇題答題表現。

- (四) 根據所有受測學生填寫自我調整策略自陳量表的資料，進行信效度分析。
- (五) 計算並分析所有樣本學生在 **SRSL-SR** 中譯版全量表與兩個分量表 (**ARB** 及 **MRB**) 的得分及平均數。
- (六) 根據學生在數學成就測驗之答題表現，利用 **S-P** 表分別將七年級及九年級學生進行學習類型分類。由於本研究的樣本數有限，加上考量研究樣本的歷年國中教育會考數學科表現平均而言，待加強人數約佔 25%，達基礎佔六成，精熟學生佔 15%，若以六種類型進行分類，會出現某種類型人數過少或掛零的情形，因此，本研究將 **A** 與 **A'**類合併為學習穩定型，**B** 與 **B'**類合併為努力不足型，維持學力不足型 **C** 及學習異常型 **C'**，共計四種學習類型。以單因子變異數分析比較不同學習類型學生在使用自我調整學習策略及兩個分量表 (**ARB** 及 **MRB**) 的表現有無差異。
- (七) 以 **t** 考驗比較不同性別 (男、女)、年級 (七、九) 學生在使用自我調整學習策略及兩個分量表 (**ARB** 及 **MRB**) 的表現有無差異。
- (八) 分別以七、九年級學生的數學成就測驗分數為依變項，**ARB**、**MRB** 為自變項，藉以瞭解兩個分量表對學生數學表現的解釋力。

肆、研究結果與討論

承前述之研究問題，以下研究結果將分從 SRSL-SR 中譯本的信效度、不同變項學生在自我調整學習策略的現況、及自我調整學習策略分量表對數學成就表現的解釋力三節進行討論。

一、自我調整策略自陳量表之信效度

(一) 效度分析

為了解中譯本量表的效度，本研究先以 SRSI-SR 原始量表的 28 題進行因素分析，獲得 KMO 值為.852，達顯著標準，表示此資料適合進行因素分析。Cleary (2006) 以主成分分析搭配直交轉軸的最大變異法 (VARIMAX) 對原始量表進行因素分析，獲得三個因素。因此，本研究改以主軸法 (principal axis factoring) 搭配最大變異法，試著先行萃取三個因素。關於因素的萃取，有學者建議最低可接受的因素負荷量為.3~.4 之間(Hair, Black, Babin, & Anderson, 2019, p.152)，故本研究以 0.3 作為因素負荷量的下限，結果第 1 個因素同時包含 MEB、SLI 及 MRB 的試題，第 2 個因素包含 SLI 及 MRB 的試題，第 3 個因素僅包含 MRB 試題，其中 SLI04 同時出現在三個因素，且因素負荷量差距不大，故首先刪除該題；又參考 Cleary 和 Chen (2009) 的研究後，改為萃取 2 個因素，發現 SLI05 與 SLI 分量表中其餘題目之相關係數為.29~.38，根據結果顯示 SLI05 與該分量表相關不強，故予以刪除。刪除 SLI04 及 SLI05 後，

重新萃取 2 個因子，結果如表 2 所示，由於第一個因子同時包含原量表 MEB 與 SLI 的題目，及 2 題 MRB 的題目，研究者遂將中譯版的第一個因子命名為「良好適應調整行為 (Adaptive Regulatory Behavior, ARB)」有 20 題，第二個因子的題目均隸屬於原量表的 MRB，故維持原來名稱「不良適應調整行為 (MRB)」有 6 題。

據此，中譯版量表 26 題萃取出兩個因素—「良好適應調整行為」及「不良適應調整行為」，總解釋量達 37.54%，對照 Cleary 在 2006 年發展此量表時，從原有的 45 題刪減為 28 題，經主成分分析後萃取出 MEB、SLI 及 MRB 三個因子，其總解釋量為 44.6%。中譯版量表的因素分析顯示具有不錯的效度證據，可作為探討台灣學生使用自我調整學習策略之現況分析。

中譯版量表與原量表的重大不同處在於，中譯版 ARB 分量表中有 2 個題目原歸屬於 MRB 分量表，這二題分別是 ARB10「我參加數學科考試時，會等到最後一刻才交卷」及 ARB11「我會嘗試忘記那些造成我困擾的學習內容」。觀察臺灣的教學現場，多數教師會不斷告誡學生要重複檢查答案，避免因粗心大意而犯錯，並鼓勵學生要堅持到鈴響才交卷。因此，對臺灣學生而言，ARB10 實屬正向的適應調整行為。另外，在升學的前提下，臺灣國中生的學習多以準備國中教育會考為目的，為求在有限的考試時間內取得最佳表現，考試過程中，學生有時必須先放下（忘記）

那些會造成困擾的學習內容，俾便能繼續新的學習或完成後續的試題，故 ARB11 對臺灣學生而言，亦是一種有利於學習或考試的行為。因此，本研究將這二題均歸屬於 ARB 分量表，不同於原量表歸屬於 MRB 分量表的作法，這也顯示臺灣學生的自我調整策略與國外發現不全然相同。

為進一步確認中譯版量表的內部結構，將中譯版 26 題利用 R 3.6.2 以結構方程模式進行驗證性因素分析。根據上述因素分析的結果分成 ARB (20 題) 及 MRB (6 題) 二個構面，其分析結果卡方值為 513.506、自由度為 298、 $p=0.000$ 。另外卡方值與自由度之比值為 1.723，AGFI=0.722，RMSEA=.078，SRMR=0.077。此模型的 SRMR 均小於.08，代表模式適配度佳 (Hu & Bentler, 1999)；且 RMSEA 介於 0.05~0.08 之間，宣稱模型有不錯的配適度 (fair fit) (黃芳銘, 2007；McDonald & Ho, 2002)，顯示中譯版的二因子模式的適配度良好。

表 1

自我調整策略自陳量表之因素負荷與特徵值

自我調整策略量表 試題	成分	
	良好適應調整行為 (ARB)	不良適應調整行為 (MRB)
ARB19	.787	
ARB25	.768	
ARB22	.760	
ARB12	.721	
ARB03	.712	

(續下頁)

(接上頁)

自我調整策略量表	成分	
	良好適應調整行為 (ARB)	不良適應調整行為 (MRB)
試題		
ARB16	.704	
ARB14	.704	
ARB13	.674	
ARB20	.672	
ARB05	.648	
ARB23	.623	
ARB15	.617	
ARB26	.603	
ARB04	.601	
ARB02	.601	
ARB07	.591	
ARB06	.568	
ARB10	.500	
ARB11	.431	
ARB01	.429	
MRB18		.578
MRB17		.476
MRB08		.429
MRB24		.381
MRB09		.379
MRB21		.302
特徵值	8.319	1.441
解釋量(%)	31.996	5.541

註：MEB 代表環境行為管理，SLI 代表尋求學習資源，MRB 代表不良適應調整行為；ARB 代表良好適應調整行為。

(二) 信度分析

將整份量表及三個分量表進行信度分析，利用 SPSS 計算 Cronbach's α 係數。從表 3 可知，本研究之中譯版全量表的內部一致性信度係數 (Cronbach's α) 為 .897，結果與原版信度相近，顯示中譯版與 Cleary 的原版量表一樣具有良好的信度。ABR 分量表的內部一致性信度係數分別為 .930，顯示具良好的內部一致性，而不良適應調整行為的分量表之內部一致性信度係數為 .563，這是中譯版表現較差的分量表，其內部一致性較原量表的 .72 為低，亦低於 Cleary 和 Chen (2009) 的 .67 以及 Cleary 和 Callan (2014) 的 .73，顯示此分量表題目內容仍有改善空間。然就全量表而言，中譯版量表仍具有良好的內部一致性。

表 3

自我調整策略自陳量表之信度估計

自我調整策略量表 中譯版	信度估計 Cronbach's α
中譯版量表 (26 題)	.897
良好適應調整行為 ARB (20 題)	.930
不良適應調整行為 MRB (6 題)	.563

二、不同性別、年級、學習類型之學生使用自我調整學習策略的現況

比較不同性別、年級及學習類型之學生使用自我調整學習策略的現況，利用 ARB 分量表的 20 題及 MRB 的 6 題，各取平均數，ARB 平均越高，代表學生面對學習困境時，越常使用良好的調整行

為來改善學習；MRB 屬反向量表，MRB 得分平均越高，代表學生越容易產生不利學習的調整行為，得分越低，代表學生越不容易出現不利學習的調整行為。

表 4

全體學生之不同性別，年級 自我調整學習策略平均數比較

SRSI-SR 中譯版		七年級 (N = 61)			九年級 (N = 58)			全體 (N = 119)		性別	年級
		女	男	全	女	男	全	女	男	η^2	η^2
		31	30	61	28	30	58	59	60	$F(1,117)$	$F(1,117)$
ARB	M	3.71	3.63	3.67	4.56	3.79	4.16	4.11	3.71	.029	.043
	SD	1.16	1.07	1.11	1.15	1.18	1.22	1.22	1.12	3.455	5.214*
MRB	M	3.67	3.42	3.54	3.31	3.77	3.55	3.50	3.59	.002	.000
	SD	1.14	.955	1.05	.878	.915	.918	1.03	.942	.255	.999

註：*代表 $p < 0.05$

由表 4 可知，女生在 ARB 的平均數 ($M=4.11$) 似乎略高於男生 ($M=3.71$)，在 MRB 男、女生的表現相近，但在二個分量表男、女生的表現均未達顯著。若從年級的表現來看，九年級在 ARB 的表現 ($M=4.16$) 優於七年級 ($M=3.67$) ($F = 5.214, p < .05$)，顯示年級越高越容易使用正向良好的調整行為，然年級與 ARB 僅呈低度關聯 $\eta^2 = .043$ ($p = .024$)；反觀 MRB 分量表，七年級 ($M=3.54$) 與九年級 ($M=3.55$) 表現不分軒輊，顯示學生在面對學習困境時，不利調整行為的出現不會隨著年級而不同，即七、九年級學生出現不利調整行為的情況是差不多的。

對照 Zimmerman 在 1989 年提出的三階段自我調整循環模型，在預備運思期時，應進行目標設定、制定學習計畫。以量表中的 ARB06 (我會安排讀書計畫，去幫助我分配我的學習時間) 而言，

可能因為九年級有國中教育會考的壓力，所以九年級 ($M=3.62$) 得分略高於七年級 ($M=3.27$)，但二者並無顯著差異；以七點量尺的期望平均數 (4.0) 來看，二個年級學生的表現均低於期望平均數，顯示教師需指導學生學會安排自己的讀書計畫，規劃分配學習時間，特別是九年級學生需要面對國中教育會考，需同時兼顧當下課程與複習進度，若有適當的讀書計畫與合理的時間分配，當有助於學習成效。

表現控制階段分為自我控制及自我觀察。雖然七、九年級學生在安排讀書計畫與時間管理分配的表現並不理想，但在 ARB19 (當我在學習的時候，我會明確告訴自己這段時間我想要完成的目標或內容) 的表現，九年級學生 ($M=4.29$) 的表現高於七年級學生 ($M=3.77$)，顯見九年級學生較能自我控制來完成目標。又 Matuga (2009) 的研究指出，中低成就的學生會致力於尋求學習資源來改善學業成就，對照本研究樣本學生在 ARB15 (當我對學習內容不瞭解時，我會詢問老師相關問題) 的表現，九年級 ($M=4.03$) 的表現雖顯著優於七年級 ($M=3.21$)，表示九年級學生遇到學習困境時，較會向教師求助 (尋求學習資源)，然僅是預期平均數水準，七年級則明顯低於期望平均數；顯見研究樣本的七年級學生在面對學習上困難或疑問時，較不會尋求學習資源。因此研究者一就尋求學習資源這部分進行補強。考量課堂筆記為重要的學習資源，研究者一依照課本內容、題型分基礎和進階二種版本來編寫學習單，且增加留白空間，目的是希望七年級學生培養抄寫筆記的習慣；在檢討考卷時，也會對照學習單上的類似試題進行討論，俾利學生複習功課時能善用學習單的筆記；此外利用分組方式鼓勵同學能透過討論來完成作業，或利用課餘時間找老師討論。由於現今網路學習資源豐

富，課本習作都有影音教學影片，或各章節內容在線上教學平台（如均一教育平台）都有豐富的教學資源供學生使用，故研究者一積極鼓勵學生善用線上教學平台，誠如 Leite 等人的研究指出，學生登入線上平台和進行線上測驗的次數對學生均有助益（Leite, Cetin-Berber et al., 2019），學生透過教師引導學生善用網路資源，根據自己的學習速度逐一完成進度，亦可促進其學習成效。

自我省思階段係指學生會利用後設認知對學習策略進行調整。本研究樣本學生在 ARB22（當我無法學習到某個主題或內容時，我會告訴自己要繼續努力，繼續嘗試）的表現，女生（ $M=4.30$ ）得分顯著高於男生（ $M=3.68$ ），表示女生較男生更懂得自我激勵，此結果與梁雲霞和陳芸珊（2013）的發現一致，即女學生較會使用自我鼓勵與堅持的策略。依據此項結果，研究者一設計學習單時，要求學生要進行自我學習評比，一方面是能及時掌握學生的學習狀況，另外檢討作業時可以指派適當的人選上台示範講解給班上同學聽，增強他們的信心，特別是男同學，給予更多的正向鼓勵，或是平時小考，內容多為學習單內容，讓學生在數學考試的分數能有明顯的進步，在學習上獲得成功的經驗，如同林宴瑛與程炳林（2007）指出教師時常於課堂中強調努力的重要性，而學生亦願意花費較多的努力以達學業成功，並傾向將成功歸因於努力，而非能力，以至於學生往後面臨學習困境時，不會先認定自己的能力不佳，而是根據學習結果能採取適當的自我調整學習策略、尋求學習資源，就會有較佳的學習表現。

除了性別與年級外，本研究根據 107 年雲林縣基本學力測驗之數學科答題表現，利用 S-P 表將七年級受測學生分成四種學生類型，結果發現七年級學生在 107 雲林縣基本學力測驗的答對率未達

75%，故學習穩定型學生人數為 0，而努力不足型及學習異常型多達 25 及 24 人，佔七年級學生之八成。表 5 顯示七年級三類型學生的 ARB 指數均低於 4，代表七年級不懂如何自我管理，營造學習環境及養成讀書習慣，另在 MRB 部分雖低於 4，且三個類型的學生表現均無顯著差異，七年級學生均會發生忘記帶教材回家複習、學習時被同學打擾、甚至是課堂間減少舉手發問等不利學習的行為，雖並未頻繁出現，可見學生避免發生會影響學習的調整行為。

表 5

七年級學生之學習類型與自我調整學習策略的平均數、標準差

SRSI-SR 中譯版		學習類型			
		努力不足 (N = 25)	學力不足 (N = 12)	學習異常 (N = 24)	η^2 F(2,58)
ARB	M	3.89	3.41	3.57	.030
	SD	1.05	1.02	1.21	.909
MRB	M	3.71	3.23	3.54	.027
	SD	.963	.970	1.18	.804

註：*代表 $p < 0.05$

九年級學生則是根據 107 年國中教育會考之數學科答題表現，利用 S-P 表將受測學生分成四類，結果如表 6 所示，學習穩定有 10 人，努力不足與學習異常的學生佔九年級受測學生之一半，分別為 20 人及 16 人，學力不足有 10 人。四種類型學生在自我調整學習策略上之表現並無顯著差異，在 ARB 部分，可以發現九年級四種類型學生普遍在讀書環境、時間利用及自我控制上，表現均不理想；在 MRB 部分，與七年級同學表現相同，雖然四種類型的學生均低於 4，而各類型之間未達顯著差異，代表九年級各類型的學生在學習過程時也曾發生過忘記帶教材、避免提問或者學習時可以被同學

打擾等不利學習的行為，可見九年級學生與七年級學生相同，會避免這類不利學習的調整行為發生。

表 6

九年級學生之學習類型與自我調整學習策略的平均數、標準差

SRSI-SR 中譯版		學習類型				η^2 <i>F</i> (3,54)
		學習穩定 (<i>N</i> =10)	努力不足 (<i>N</i> =20)	學力不足 (<i>N</i> =12)	學習異常 (<i>N</i> =16)	
ARB	M	4.12	4.42	4.43	3.72	.057
	SD	1.51	1.30	.961	1.07	1.093
MRB	M	3.05	3.47	3.90	3.69	.092
	SD	1.13	.772	.928	.865	1.820

註：*代表 $p < 0.05$

對照表 5 及表 6 的效果量 (η^2)，七年級 ARB 與 MRB 的效果量分別為.030 及.027，九年級 ARB 與 MRB 的效果量分別為.057 與.092，但二個年級不同學習類型學生在二個分量表的 *F* 值均未達統計顯著水準，意指不同學習類型學生在 ARB、MRB 的表現並無明顯差異。

觀察不同學習類型學生的表現，發現在 ARB10 (我參加數學科考試時，會等到最後一刻才交卷)，九年級努力不足型 (M=6.15) 為全部類型中最高，可代表這類型學生考前準備不夠充分，考試時會不斷進行檢查，卻對答案沒有十足把握，想多次檢查來確保考試成績，另外九年級其餘類型平均均在 5.31~6.08，及七年級學力不足型 (M=3.08) 為全部類型中最低，七年級學習異常及努力不足型平均在 4.17 及 4.64，此結果表示大部分學生在考試時會堅持到最後一刻才會交卷，這與台灣的教育現況相同，教師都會要求學生要等到鐘響才能交卷；另外 MRB24 (當我在學習的時候，我可以讓我的

朋友打斷我)，九年級學習穩定型學生 ($M=3.20$) 最低，代表這類型學生專注度較高，較不允許同儕打擾其學習，然而七年級努力不足型 ($M=4.28$) 最高，代表七年級努力不足型學生需要教師的督促，根據此結果，研究者一在自修課時，會特別規範學生可以交互討論的時間，減少學生學習被他人干擾的機會。另外 ARB05 (在進行讀書學習時，我會詢問自己念了到底學習到多少的東西) 發現低成就的學生在進行學習時不會在意精熟與否，甚至存在有讀就好的心態。針對這類學生，研究者一利用課餘時間，利用學習單上的作業進行測驗，並於課後與學生共同檢討試題及檢視作業完成度，必要時協助修訂學習進度，以此幫助學生瞭解並有效掌控學習進度；另外一個策略是善用家庭聯絡簿，明確記載學習進度表，讓家長及教師雙方可以掌握學生的學習情況。

三、自我調整學習策略兩個分量表與數學成就表現之關聯性

為瞭解學生自我調整學習策略與其數學學習成就的關聯性，本研究以七年級學生在雲林縣基本學力測驗之數學科分數 (滿分為 100)、九年級在國中教育會考數學科選擇題分數 (滿分為 85) 與 ARB、MRB 兩個分量表得分進行相關分析。

表 7

中譯版量表平均、兩個分量表的平均(ABR、MBR)與數學成就之相關係數

變數	年級					
	七			九		
	數學成就	ARB	MBR	數學成就	ARB	MBR
數學成就	1	-	-	1	-	-
ARB	.209	1	-	.189	1	-
MBR	.148	-.044	1	-.238	.245	1

兩個分量表(ABR、MBR)與數學成就的相關係數如表 7 所示，結果發現無論是七年級或九年級，ABR 及 MBR 與數學成就的相關係數均未達統計顯著水準，顯示學生無論有無使用良好或不利學習的調整行為，與其數學成就並不存在直線關係。據此，ABR 及 MBR 均無法作為數學成就的有效預測因子，此結果與過去國外研究指出 SRL 為預測學科成就的重要因子(Cleary & Callan, 2014 ; Montague, 2008) 並不一致。不僅如此，本研究結果亦與國內研究發現有所不同，如李咏吟等人(2016) 研究的 6 個分量表與學業成績的相關係數達.35~.54，總量表與學業成績的相關係數為.51；陳志恆與林清文(2009) 24 個分量表與學業成績的相關係數達.25~.50，總量表與兩次學業成績的相關係數為.38 及.40，均達統計顯著；但本研究卻發現無論是良好適應調整行為或是不良適應調整行為，與七、九年級學生的數學成就均無相關，顯然自我調整行為與數學表現的關係有待更進一步確認。

針對本研究結果與國內、外研究發現的差異，研究者認為可能與下列因素有關。一是本研究樣本直接取自研究者任教學校的學生，屬便利抽樣而非隨機樣本，且人數有限，受試學生同質性高、變異不大。其二，Cleary 與 Chen(2009) 及 Cleary 與 Callan(2014)

使用 SRSI-SI 進行研究時，將原量表的 7 點量尺改為 5 點量尺，但本研究保持 SRSI-SR 量表 (Cleary, 2006) 的 7 點量表，並改以 GOOGLE 表單各班集體施測方式蒐集資料，施測前研究者一先向學生說明如何在 GOOGLE 表單作答，但對 7 點量尺僅給予簡單文字說明，並未力求學生對各個量尺點的意義有共識，所以施測時，各個量尺點是依個人理解各自解讀。此外，七年級學生施測時，額外指派三位九年級學生協助進行操作。然蒐集資料期間，七、九年級學生並未就各個量尺點的差異或題項內容提出疑問。GOOGLE 表單僅能記錄學生完成填寫的時間，無法提供學生在各個題項的回應時間，故無法得知學生作答態度是否確實，或是隨便應答。最後，本研究所用工具係逕行翻譯自 SRSI-SR，研究者雖依據國情在各個題項的文字上有所調整，但中譯本並未經過測試程序，是否該量表所有試題內容均適合臺灣學生，又是否有其他問題是臺灣學生在使用自我調整策略所該納入者，這也是本研究結果與其他研究不一致的可能原因之一。

伍、結論與建議

利用自我調整策略自陳中譯版量表評估學生使用自我調整學習策略進行學習之情形，得到研究結論及研究及教學的建議。

一、結論

整份量表的內部一致性信度係數 (Cronbach's α) 為.896，良好適應調整行為、不良適應調整行為這兩個分量表的內部一致性信度係數分別為.931 及.577，不良適應調整行為的分量表，代表其內容有待重新編輯及修正。效度方面，整份量表共 26 題，KMO 值

為.852，利用因素分析得知中譯版量表對學生在使用自我調整學習策略的總解釋量達 37.54%，且根據驗證性因素分析，得知二因子模型的適配度良好。

以全體受測學生來看，九年級在良好適應調整行為的量表上優於七年級，代表九年級較能對於自己的環境、時間及自我進行控制，也會主動尋求學習資源。值得注意的是，一是七年級學習異常型同學在 ARB 之平均是 3.74，代表不常使用對學習有利的調整行為，不會主動尋求資源幫助自己學習；二是即將進入高中階段的九年級學生（ $M=3.55$ ），在 MRB 指數上卻與七年級（3.54）的表現一致，對照學習穩定型（ $M=3.05$ ）生比較不會發生對學習不利之行為，而九年級學習異常型（ $M=3.69$ ）的表現比七年及學習異常型（ $M=3.54$ ）表現更不理想，代表九年級學生常有學習不利的行為發生時，且不知道如何進行調整，不會因為年齡的增長，而比較會使用自我調整學習策略，都需要教師的督促及指導，因此教師應從七年級開始指導學生使用自我調整學習策略，如同陳嘉成等人（2018）的研究，否則隨著教材難度增加，自我調整學習策略無法達到促進學習的效果。

本次研究欲了解 ARB 及 MRB 看對數學成績的解釋力，而發現 ARB 與 MRB 與七、九年級的數學成就之間的相關並未達顯著，與過去國內外文獻得到不一致的結果，探討其原因，受試樣本變異性、施測內容與方式都需要修正，而從量表各題與數學成就的相關係數進行探究，發現七年級學生在 ARB02（我會一個安靜的場所進行學習活動（如房間、圖書館））、及九年級學生在 ARB01（當我在學習時，我能確保沒有人可以打擾我）這二題與數學成就的相關達統計顯著，顯示適當的學習環境對數學成績是有助益的。另外九

年級學生懂得尋求教師協助，數學成就相對較好；七年級學可能不懂得如何由教育資源，因此尋求教師協助與數學成就的相關不顯著。據此，教師可對七年級學生在教學過程中，引導他們使用自我調整學習策略，如環境管理、尋求資源等等，促進學生能在每個階段如初始監控、自我管理、目標設定及自我省思與檢討，能使用自我調整學習策略，提升學習成效(陳志恆、林清文, 2009; Zimmerman, 2002)。

二、建議

針對七、九年級進行自我調整策略自陳量表之研究結果，想了解學生在進行自我調整學習策略之情形的研究結果，分別從教學與研究二方面提供建議。

在教學上的建議：本研究利用兩個工具：學生問題表(S-P表)及SRSI-SR中譯版，去檢視學生的學習情況及自我調整學習策略的情形，學生問題表適合在班級上使用，進行評量後檢視學生的學習類型；SRSI-SR中譯版有26題，可以了解學生在學習環境、自我調整學習策略。從ARB及MRB兩個分量表來看，學生在學習過程中，教師應指導學生在讀書上如何營造學習環境，在讀書時間、進度如何安排；其二主動尋求資源，可透過分組合作學習、範例練習(Retnowati, Ayres, & Sweller, 2017)等方式，來協助學生主動發問與討論；最後，教師平日課堂間可利用形成性評量，注意學生的學習情況，觀察到學生有放棄學習之情況，或實施教學活動前，能利用此量表了解學生在學習時使用自我調整策略之情形，提供適當的學習建議，幫助提升教學及學習成效。

在研究上的建議：SRSI-SR 中譯版量表有兩個分量表，欲瞭解學生在自我調整學習的過程，整份量表共 26 題，研究樣本採便利抽樣，樣本數僅有 119 份，有樣本數過少的情況，對於研究結果僅能就現況進行討論，無法進行推論，未來研究務必收集相當的樣本數再進行研究為宜。

自我調整是整合關鍵動機信念及自我成長歷程的過程，而中譯版量表之試題主要了解學生的學習時的行為表現，並未設計量測學生的動機信念、任務價值，未來研究應設計量測學生自我動機信念、任務價值性等量表，了解學生的數學學習動機或信念是否強烈、知道學習數學的價值性等之情形，配合中譯版量表，用來評估學生使用自我調整學習策略之過程，應可提升預測學生的學科成就之解釋量。另外就以學科成就來說，大多數研究探討自我調整學習策略之情形時，都是針對學生一次性成就的影響，如考試後成績或期末考試成績 (Azevedo & Cromely, 2004; Crede & Philips, 2011)，下次進行研究時可考慮利用以一學期三階段或整學年的段考成績作為學生學習類型之分類依據；另外 Kitsantas 與 Zimmerman(1997) 的研究指出學生在設定目標後，會根據目標進行策略上的調整，因此在未來研究上也能先讓學生設定目標，再觀察其使用自我調整學習策略上是否有差異。

研究結果可以發現國中生尋求學習資源並不夠主動，又因外在誘惑太多，學習的專注度不夠，容易被朋友或是手機平板等影響，導致學習成效不佳。七年級下學期開始，各學科的難度明顯提高，國一升上國二的暑假，這段期間是學生是否能維持學習動力、興趣的重要關鍵，教師與家長必須特別關注的焦點。因此透過自我調整學習策略的問卷及工具，去了解學生的學習情況，給予適當的學習

輔導，讓學生認為學習是有幫助、對未來是有價值，當學生以自我導向的方式主動，探究和獲得基礎知識，以便在數學學習中取得成功 (Talbert, 2014)，更能符應十二年國教課綱總綱(教育部，2014)，培養學生為自發主動的學習者，教師就應具備讓學生自主學習的引導策略，透過教師的引導教學，讓學生學會如何學習，進而成為終生學習者，才能達成十二年國教課綱的課程目標。

參考文獻

- 余民寧(2011)。**教育測驗與評量：成就測驗與教學評量**(第三版)。臺北市：心理出版社。
- 李咏吟、張德榮、陳慶福、林本橋、韓楷樑(1993)。**國中生學習與讀書策略量表指導手冊**。臺北：中國行為科學社。
- 李咏吟、韓楷樑、吳淑禎、林進材、吳珮瑄(2016)。**新編國中生學習與讀書策略量表指導手冊**。臺北：中國行為科學社。
- 林宴瑛、程炳林(2007)。個人目標導向，課室目標結構與自我調整學習策略之潛在改變量分析。**教育心理學報**，**39**(2)，173-196。
- 林素微(2008)。**臺灣參加 PISA2006 成果報告臺灣參加 PISA2006 成果報告**。行政院國家科學委員會計畫(編號 NSC 95-2522-S-026-002)。花蓮縣：國立花蓮教育大學科學教育中心。
- 林清文(2002)。校園中學生課業學習的目標導向與動力探析。**輔導通訊**，**71**，29-35。
- 教育部(2014)。**十二年國民基本教育課程綱要總綱**。臺北市：教育部。

- 梁雲霞、陳芸珊（2013）。國中小學生學習策略使用之分析。 *教育研究與發展期刊*，**9**（2），33-64。
- 陳志恆、林清文（2008）。國中學生自我調整學習策略量表之編製及效度研究。 *輔導與諮商學報*，**30**（2），1-36。
- 陳嘉成、陳柏霖、洪兆祥、薛人華（2018）。劍的雙面刃—國中數學科不同成就學生學習組型差異之分析。 *教育科學研究期刊*，**63**（3），105-130。doi:10.6209/JORIES.201809_63(3).0004
- Azevedo, R. (2005). Using hypermedia as a metacognitive tool for enhancing student learning? the role of self-regulated learning. *Educational Psychologist*, 40(4), 199-209.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W.H. Freeman.
- Callan, G. L., & Cleary, T. J. (2018). Multidimensional assessment of self-regulated learning with middle school math students. *School Psychology Quarterly*, 33(1), 103.
<http://dx.doi.org/10.1037/spq0000198>
- Callan, G. L., & Cleary, T. J. (2019). Examining cyclical phase relations and predictive influences of self-regulated learning processes on mathematics task performance. *Metacognition and Learning*, 14(1), 43-63.
- Chen, M. C., Sun, Y. S., & Yang, T. C. (2018, July). The influence of self-regulated learning support and prior knowledge on learning mathematics. In *2018 IEEE 18th International Conference on Advanced Learning Technologies (ICALT)* (pp. 265-267). IEEE.

- Cleary, T. J. (2006). The development and validation of the self-regulation strategy inventory—self-report. *Journal of school psychology, 44*(4), pp.307-322.
- Cleary, T. J., & Callan, G. L. (2014). Student self-regulated learning in an urban high school: Predictive validity and relations between teacher ratings and student self-reports. *Journal of Psychoeducational Assessment, 32*(4), 295-305.
- Cleary, T. J., & Chen, P. P. (2009). Self-regulation, motivation, and math achievement in middle school: Variations across grade level and math context. *Journal of school psychology, 47*(5), 291-314.
- Cleary, T. J., & Kitsantas, A. (2017). Motivation and self-regulated learning influences on middle school mathematics achievement. *School Psychology Review, 46*(1), 88-107.
- Cleary, T. J., Velardi, B., & Schnaidman, B. (2017). Effects of the Self-Regulation Empowerment Program (SREP) on middle school students' strategic skills, self-efficacy, and mathematics achievement. *Journal of School Psychology, 64*, 28-42.
- Connor, K., Newman, D. L., & Deyoe, M. M. (2013, June). Self-regulated learning and blended technology instruction in a flipped classroom. *In annual conference ASEE Atlanta, GA.*
- Credé, M., & Phillips, L. A. (2011). A meta-analytic review of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire. *Learning and individual differences, 21*(4), 337-346.

- Elliot, A. J., & McGregor, H. A. (2001). A 2×2 achievement goal framework. *Journal of personality and social psychology*, 80(3), 501.
- Epskamp, S., Epskamp, M. S., & MplusAutomation, S. (2019). Package 'semPlot'. Retrieved from <https://cran.r-project.org/web/packages/semPlot/semPlot.pdf>.
- Feiz, P., & Hooman, H. A. (2013). Assessing the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ) in Iranian students: Construct validity and reliability. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 84, 1820-1825.
- Fletcher, T. D. (2015). Package 'psychometric'. Available at <https://cran.r-project.org/web/packages/psychometric/psychometric.pdf>.
- Fredricks, J. A., & Eccles, J. S. (2002). Children's competence and value beliefs from childhood through adolescence: growth trajectories in two male-sex-typed domains. *Developmental psychology*, 38(4), 519.
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., & Anderson, R. E. (2019). *Multivariate data analysis* (8th ed.). United Kingdom: Cengage Learning EMEA.
- Hu, L. T., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural equation modeling: a multidisciplinary journal*, 6(1), 1-55.

- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall.
- Lapan, R. T., Kardash, C. M., & Turner, S. (2002). Empowering students to become self-regulated learners. *Professional School Counseling, 5*(4), 257.
- Leite, W. L., Cetin-Berber, D. D., Huggins-Manley, A. C., Collier, Z. K., & Beal, C. R. (2019). The relationship between Algebra Nation usage and high-stakes test performance for struggling students. *Journal of Computer Assisted Learning, 35*(5), 569-581.
- Matuga, J. M. (2009). Self-regulation, goal orientation, and academic achievement of secondary students in online university courses. *Journal of Educational Technology & Society, 12*(3), 4-11.
- McDonald, R. P., & Ho, M. H. R. (2002). Principles and practice in reporting structural equation analyses. *Psychological methods, 7*(1), 64.
- Montague, M. (2007). Self-regulation and mathematics instruction. *Learning Disabilities Research & Practice, 22*(1), 75-83.
- Montague, M. (2008). Self-regulation strategies to improve mathematical problem solving for students with learning disabilities. *Learning Disability Quarterly, 31*(1), 37-44.
- Partridge, J., Brustad, R., & Babkes Stellino, M. (2008). Theoretical perspectives: Eccles' expectancy-value theory. *Advances in Sport Psychology, 269-292*.

- Pintrich, P. R., Smith, D., Garcia, T., and McKeachie, W. (1991). *A Manual for the Use of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ)*, The University of Michigan, Ann Arbor, MI.
- Pintrich, P. R. (2003). A motivational science perspective on the role of student motivation in learning and teaching contexts. *Journal of educational Psychology*, 95(4), 667-686.
- Pintrich, P. R., Smith, D. A., Garcia, T., & McKeachie, W. J. (1993). Reliability and predictive validity of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ). *Educational and psychological measurement*, 53(3), 801-813.
- Purdie, N., & Hattie, J. (1996). Cultural differences in the use of strategies for self-regulated learning. *American Educational Research Journal*, 33(4), 845-871.
- Retnowati, E., Ayres, P., & Sweller, J. (2017). Can collaborative learning improve the effectiveness of worked examples in learning mathematics? *Journal of educational psychology*, 109(5), 666.
- Rosseel, Y. (2012). Lavaan: An R package for structural equation modeling and more. Version 0.5–12 (BETA). *Journal of statistical software*, 48(2), 1-36.
- Rosseel, Y., D. Oberski, J. Byrnes, L. Vanbrabant, V. Savalei, E. Merkle, M. Hallquist, M. Rhemtulla, M. Katsikatsou, M. Barendse, and M. Chow. 2020. *Package 'lavaan'*. R package version 0.6-7.
- Schunk, D. H. (2001). *Self-Regulation through Goal Setting*. ERIC/CASS Digest. ERIC Counseling and Student Services

- Clearinghouse, University of North Carolina at Greensboro, 201 Ferguson Building, P. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED462671.pdf>.
- Shannon, S. V. (2008). Using metacognitive strategies and learning styles to create self-directed learners. *Institute for Learning Styles Journal*, 1(1), 14-28.
- Silver, H., Strong, R., & Perini, M. (1997). Integrating learning styles and multiple intelligences. *Educational leadership*, 55(1), 22-27.
- Stevens, T., & Tallent-Runnels, M. K. (2004). The learning and study strategies inventory-High school version: Issues of factorial invariance across gender and ethnicity. *Educational and Psychological Measurement*, 64(2), 332-346.
- Stevens, T., & Tallent-Runnels, M. K. (2004). The learning and study strategies inventory-High school version: Issues of factorial invariance across gender and ethnicity. *Educational and Psychological Measurement*, 64(2), 332-346.
- Talbert, R. (2014). Inverting the linear algebra classroom. *Primus*, 24(5), 361-374.
- Wang, X. (2013). Why students choose STEM majors: Motivation, high school learning, and postsecondary context of support. *American Educational Research Journal*, 50(5), 1081-1121.
- Weinstein, C. E., Palmer, D. R., & Acee, T. W. (2016). *LASSI User's Manual: For Those Administering the Learning and Study Strategies Inventory* (3rd ed.): H & H Pub.

- Weinstein, C. E., Palmer, D., & Schulte, A. C. (1987). *Learning and study strategies inventory* (LASSI). Clearwater, FL: H & H Publishing.
- Weinstein, C. E., Zimmermann, S. A., & Palmer, D. R. (1988). Assessing learning strategies: The design and development of the LASSI. *In Learning and study strategies* (pp. 25-40). Academic Press.
- Zhang, D., & Liu, L. (2016). How does ICT use influence students' achievements in math and science over time? Evidence from PISA 2000 to 2012. *EURASIA Journal of Mathematics, Science & Technology Education*, 12(9), 2431–2449.
- Zimmerman, B. J. (1986). Becoming a self-regulated learner: Which are the key subprocesses? *Contemporary educational psychology*, 11(4), 307-313.
- Zimmerman, B. J. (1989). A social cognitive view of self-regulated academic learning. *Journal of educational psychology*, 81(3), 329.
- Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. *In Handbook of self-regulation* (pp. 13-39). Academic Press.
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory into practice*, 41(2), 64-70.
- Zimmerman, B. J., & Kitsantas, A. (1997). Developmental phases in self-regulation: Shifting from process goals to outcome goals. *Journal of educational psychology*, 89(1), 29.

Zimmerman, B. J., & Pons, M. M. (1986). Development of a structured interview for assessing student use of self-regulated learning strategies. *American educational research journal*, 23(4), 614-628.

教育學誌 第四十四期

2020年11月，頁93~137

國小教師照顧學童所需健康支持 系統之探究：從健康識能觀點論析

關婉玲

國立高雄師範大學成人教育研究所博士候選人

何青蓉

國立高雄師範大學成人教育研究所教授

摘要

健康識能具個人及環境特質是健康促進中介因素，學校與社區為緊密互動健康動態系統。本研究以某住宿型私立國小為研究範圍，透過焦點團體訪談4組18位與學童健康照顧相關教師及行政人員，探究國小教師照顧學童所需健康支持系統之建立。研究發現教師遇三困境並提出解決之道：完整健康識能培訓課程、與行政人員建立有機連帶關係及建立系統性防疫計畫。研究結論提出教師需具的健康識能，並以包含「教師健康識能培養」、「教師社會支持」、「學校衛生政策整合健康服務及傳染病防治機制，搭配物質環境」及「良好社區醫療」四層面開展健康支持系統。建議後續研究發展操作性指標，開發問卷作量化評估，以利未來廣泛評估各健康促進學校建構健康支持系統成效之用。

關鍵字：國小學童健康、健康識能、健康促進學校、健康支持系統

A Study of Health Support Systems Needed by Elementary School Teachers to Care for Schoolchildren: A Discussion from the Perspective of Health Literacy

Wan-Ling Kuan

Doctoral Candidate, Graduate Institute of Adult Education,
National Kaohsiung Normal University

Ching-Jung Ho

Professor, Graduate Institute of Adult Education,
National Kaohsiung Normal University

Abstract

Health literacy as a personal and environmental quality is an intermediary factor for the promotion of health, and schools and communities share a close interaction in the system formation of health dynamics. The present study takes a boarding elementary school as its subject of research. Using focus groups, interviews were conducted with four groups of eighteen administrators and instructors related to the health care of schoolchildren to probe the establishment of a health system needed by elementary school teachers in charge of caring for schoolchildren. The study discovered that teachers in this case-study school encountered three problems and proposed ways to resolve them. There are the need for a complete course for health literacy training, the

need for administrators to establish an organic solidarity relationship, and the need for schools to form a systematic disease prevention program to alleviate the burden of teachers. In the conclusion, the study proposes that teachers need complete health literacy and have a system in the four areas of “teacher health literacy training,” “teacher social support,” “school hygiene policy integrating health services and disease prevention, combined with a material environment,” and “improved community healing” to form a health support system. It also recommends that further studies should be conducted to establish indexes for operations, and to develop questionnaires for quantitative assessments to evaluate the efficacy of health systems established by various schools for the promotion of health.

Key Words: Health Support System for Elementary School Children, Health Literacy, Health-promoting School, Health Support System

壹、緒論

世界衛生組織 (World Health Organization, WHO) 於 1986 年發表《渥太華健康促進憲章》(Ottawa Charter for Health Promotion) 指出，健康是一個日常生活的資源，而非生活的目的；它是一個積極的概念，強調社會和個人資源以及身體的能力，而健康促進是使人們能夠增加對健康的控制和改善個人健康的過程，其目的是使一個人健康，同時能生活在一個健康的環境中，擁有支持的法規和人群 (WHO, 1986)。其後 WHO 則開始協助各國採用推動學校衛生工作的新模式—健康促進學校計畫 (Health promoting school programs)，將健康促進的概念融入學校衛生工作，積極倡導及推動健康促進學校。誠如劉潔心 (2005) 指出，健康狀態與教育成就彼此相互影響，學校教育環境具有結合這兩者的潛力，這使得學校成為促進學童與青少年健康的絕佳場所。學校是人類一生中相當重要的學習場所，學生每天有三分之一的時間是在學校生活，也在學校裡學習健康知識和技能，養成健康習慣，奠定一生健康基礎。

根據黃淑貞 (1998) 的研究：學校健康促進工作的推動係結合健康與教育的行政人員、教師、教師聯盟、學生、父母、健康服務提供者以及社區領導者，共同努力促進學校成為健康的場所，並提升學校支持性環境的健康品質及效益。健康促進學校一改以往由校護完成所有工作、健康中心單一組織的執行模式，提升為學校與家庭、社區、政府部門、地方健康服務機構等互助合作，建立聯繫網絡。而教師每天直接接觸學生，和家長互動頻繁，較之於校護及行政人員更易於第一時間發現學生身心上的需要，而教師肩負教導學

生健康知識及健康行為習慣養成之責任。因此以教師為中心輔以相關單位形成團隊，建構國小學童健康支持系統有其優勢及價值。

健康識能（health literacy）是健康促進的一環，是達成健康成果的中介因素，是健康促進的教育介入措施（Nutbeam, 2000; WHO, 1998）。衛生福利部國民健康署（2019）指出為打造健康促進的基礎建設，必須提升健康資訊可近性，發展健康識能評估工具，全面提升全民健康識能。另一方面，Baker（2006）研究指出健康識能具有個人及環境的特質，是一個動態的情況，一個人的健康識能可能因健康問題、健康照護提供者以及健康提供系統而改變。學生的家庭來自社區，校園提供社區居民活動、集會，是社區的一部分，學校與社區是一個緊密互動的健康動態系統，若能透過教育提升系統中成員的健康識能，結合各項健康、教育及醫療資源形成支持系統，此亦呼應 2018 年衛生福利部國民健康署第一、四項施政方向：「提升健康識能，力行健康生活型態」及「營造友善支持環境」（衛生福利部國民健康署，2019）。

另一方面，王唯堯、曹世明、盧章智和關宗熙（2011）研究指出我國近二十年來對傳染病感染控制的重視，早期監測系統的建立與運作、檢驗方法均已列為國家重要政策。有鑑於 2020 年新型冠狀病毒（COVID-19）肆虐，全球各國都面臨嚴峻挑戰，學校是人口密集機構，教師必須配合政府及學校相關防疫政策，面對教導學生健康管理及與家長合作防止校園、社區群聚感染都是考驗。

研究對象為台灣中部一所住宿型私立國小（以下簡稱個案學校），該校成立至今已 16 年，辦學優良，分別於 2016 年和 2017 年獲得教育部生命教育特色學校及品德教育特色學校（教育部，2016；教育部，2017），重視師生良善互動及人文涵養。全校有約

70 位教師，包含負責白天課程的教師（稱之為教務老師），及課後、晚上在宿舍負責住宿輔導、照顧學生的學務老師，約有 450 位學生。家長住在附近社區或台灣各地，週六日時常到學校參與班親會及班級活動。研究者任職該校 15 年，長期觀察住宿型國小師生共住雖讓教師更能了解學生的學習及健康狀況，然而住宿增加群聚感染的可能性，使得教師在照顧學童上倍增挑戰。本研究因而就健康識能觀點，探究國小教師照顧學童所需之健康支持系統，促進個案學校在支援教師照顧學童的健康支持上整體提升，以減輕教師負擔。由此可知，本研究以健康識能觀點，探究國小教師照顧學童所需健康支持系統之建構有其必要性與時代性。

貳、文獻探討

本節以下首先闡述國小學童健康議題對個人健康及整體國民健康的影響；其次為教師在推動學校健康促進的重要；其三是健康識能的內涵和理論；其四是教師健康識能培養的重要性；以及最後是健康支持系統相關理論。

一、國小學童健康議題

自 2001 年起，國民健康署與國家衛生研究院每四年定期進行「國民健康訪問調查」，此系列調查涵蓋健康狀況、醫療服務利用情形等廣泛議題。以 2013 年成果報告中未滿 12 歲之兒童與 12—64 歲成人健康狀態做比較顯示：6.7% 的兒童曾被醫師診斷為氣喘，且 44.7% 過去 12 個月中有發作過；相較之下，4.7% 成年人曾被醫師診斷有氣喘，其中 21.6% 在過去 12 個月內曾發作過，成年人第一次被診斷出有氣喘的年齡 58.2% 是在 10 歲以下。可見兒童氣喘的比

例、頻率都較成年人高。其次，兒童在過去一年內 19.2% 掛急診，7.4% 有住院，66.9% 有看過牙醫門診，過去一個月 39.0% 有看過西醫門診；至於成人，過去一年內有 13.5% 掛急診，5.7% 住院，56.8% 看過牙醫門診，過去一個月內 33.8% 看過西醫門診（國家衛生研究院，2016）。以上顯示兒童的急診、住院、牙醫門診、西醫門診利用和成年人相比，使用機率和次數均較成年人多，實乃因兒童發育尚不若成人成熟，抵抗力弱。

衛生福利部國民健康署（2017）指出，兒童常見的疾病有：小兒腹瀉及嘔吐、呼吸道感染、上呼吸道感染、哮喘、中耳感染、細支氣管炎、肺炎、腦膜炎及敗血症等，上述疾病大都是由病毒或細菌感染侵入不同器官所致。衛生福利部疾病管制署為維護學童健康，自 2001 年 2 月起以公立國民小學及其附設幼稚園為對象試辦學校傳染病監視通報系統，系統性蒐集之學童傳染病資料並分析、解釋疫情，結果均發佈於《傳染病統計暨監視年報》中。在 2016 年的年報指出國小學童傳染病通報疾病重點有：類流感、手足口病或疱疹性咽峽炎、腹瀉、發燒、紅眼症、水痘等（衛生福利部疾病管制署，2016）。6-12 歲學齡兒童一週有五個白天都在學校學習，長時間處於人口密集場所，校園中極易發生流行疫情，將造成許多學童因病請假影響學習。

Haas（2008）利用美國衛生與退休研究（Health and Retirement Study）數據研究指出，老年人的功能性健康受到兒童時期健康和社會經濟狀況的影響。顯示出兒童期的健康狀態對於成年後的健康發展有相當重要的影響。國小兒童健康議題影響層面很廣，就個人而言，影響兒童學習、青少年身心發展及成年、老年的身體健康；從

整體來看，更影響國民健康、就業能力、生產力及競爭力。因此，國小學童健康是國家重大資產。

二、教師在推動學校健康促進的重要性

依據《國小導師手冊》，國小教師必須教導學生維持教室的整潔、養成吃早餐及午餐潔牙等衛生習慣、改善偏食的行為、學習餐後的清潔及整理，在聯絡簿親師溝通中關注學生健康，配合學務處進行校外教學安全教育、運動會運動傷害預防等，更需配合健康中心施打預防針、健康宣導等（李淑敏、林玫吟、林素琴、邱香蘭、吳美終、程煒庭、張秀燕、翁慧樺，2011）。

在健康促進學校的推動上，《健康促進學校輔導手冊》載明：健康促進學校係將「健康」與「教育」兩大體系結合，同時強調課程與整體環境的配合，教導學生在日常生活的潛移默化中，建立健康的行為與習慣。...健康促進學校的健康促進教學活動是統整的，利用融入式教學、聯絡教學、機會教育...等方法，將課程有效整合，並重視教師在職訓練與增能（劉潔心，2005）。教師是健康促進課程設計、教學實施及培養學童健康行為與習慣的當然核心人物。誠如郭鐘隆（2005）研究指出推動「學校本位」健康促進學校，結合現有體系、組織、資源（尤其是教育及衛生行政體系的結合），並營造家長、老師、學生及社區的共同參與，建立「由下而上」的推展模式，可以營造教職員工生願意主動參與校園健康管理。賴香如（2008）的研究檢視丹麥、馬其頓、愛爾蘭、澳洲、新加坡、加拿大、香港和台灣等八個地區之健康促進學校計畫，分析其重要元素及關鍵人物，發現八個國家中除了加拿大以衛生組長及台灣將「有意願的教職員」列入關鍵人物，其他國家均將「所有教師」列入關

鍵人物，認為「由下而上」重視基層教師的意見，可以提升教師健康促進的自主權和創新。

又如 St. Leger (2000) 的研究提出教師在許多國家的健康促進學校計畫中是重要關鍵人物，並且重申教師是學校所有改變中的重要關鍵和資產。Inchley、Muldoon 及 Currie (2007) 評估蘇格蘭健康促進學校的實施成效結果發現：健康促進學校計畫在早期實施階段必須支持教師，且教師是永續發展的關鍵。Lee 和 Cheng 等人(2007) 從對香港健康促進學校狀況的全面調查中獲得的證據確實顯示：健康促進學校的成功很大程度上取決於教師對整體運作的理解。另有研究發現：讓教師帶領健康促進學校政策發展、教學活動、環境營造、社區夥伴等才能達到健康促進學校系統性改變 (Rowling & Samdal, 2011)。

綜上所述，國內外研究及國內健康促進學校相關實施策略都認同教師在健康促進學校中扮演重要核心、關鍵甚至提升至領導之角色，不僅擔任課程教學，更是學校健康促進政策發展、連結社區資源與環境的關鍵樞紐。

三、健康識能的內涵和理論

健康識能定義與內涵豐富，世界衛生組織 (WHO) 在 1998 年定義健康識能是「一種認知和社會技能，用以決定其動機和能力，以獲取、理解和使用資訊，促進和維持良好的健康的方式」。《健康識能辭典》指出，健康識能意味著達成一種知識、個人技巧和信心的程度，以透由個人生活型態和生活狀況，採取行動改善個人和社區的健康。因此，健康識能不僅指能夠閱讀手冊和預約門診，欲改善人們獲取資訊以及他們有效使用健康資訊的能量，健康識能是增

能的關鍵，而健康識能本身更依賴一般的識讀程度（WHO, 1998, p.10）。以上可見健康識能強調賦能，建立在基礎的識讀能力上，以提升個人和社會的健康促進。

根據 Nutbeam (2008) 研究指出，健康識能可由風險及資產兩個面向探討。風險面向將健康識能視為一種必須被改善的風險因子，需要在醫療的臨床中被確認及管理，才能有效增進病患的健康狀況；資產面向則採大眾健康的觀點，將健康識能視為一種手段，認為教育的介入是一種健康促進的有效機制。

根據 Nutbeam (2000 & 2008) 的研究提出，健康識能有三種層次：(1) 功能性健康識能 (Functional Health Literacy)，指能閱讀醫療文字，主要在傳達健康資訊；(2) 互動性健康識能 (Interactive Health Literacy)，指更高階的認知與社會技巧，讓個人能擷取並交流分享意涵；以及 (3) 批判性健康識能 (Critical Health Literacy)，指在改變情境中能運用新訊息，並能批判分析訊息，掌控選擇可用資訊。功能性健康識能結合識讀教育能應用於個人基本的閱讀、書寫於健康醫療情境。互動性健康識能重點在支持的環境中發展個人健康及社會互動。何青蓉 (2016) 認為，批判性健康識能透過教育及各種行動改進個人與社區能量，增加社會、經濟和環境決定健康因素的政治或組織的可行性，更可能連結到大眾的利益。

Sørensen、Van den Broucke、Fullam、Doyle、Pelikan、Slonska 和 Brand (2012) 回顧文獻，對健康識能提出一個全括式的定義：「健康識能與識讀能力相關，也意味著日常生活中，人們為了能對一生中的健康照護、疾病預防、健康促進或生活品質改善等議題做出判斷決定，所應具備對獲取、理解、評價與應用健康訊息的知識、動機與能力」。(1) 獲取指能夠找尋、發現和獲得健康資訊；(2) 理

解指能夠理解所獲取之健康資訊；(3) 評價指描述能夠解釋、篩選、判斷與評鑑健康所獲取之資訊；以及(4) 應用指能夠溝通並使用資訊以作決定去維持並改善健康。這些知識、動機和能力也含括 Nutbeam (2000) 的研究中所指出之功能性、互動性與批判性健康識能的品質。至於會對健康識能造成影響的因子包括社會環境因素（如語言、文化、政治情況等）、個人因素（年齡、性別、種族、社經地位、教育、職業等），與情境因素（如社會支持度、家庭與同儕影響與硬體環境等），而健康識能也會進一步影響到健康服務使用與花費、健康行為與成果，以及公眾層面的參與與增能、公正性與可持續性（詳如圖 1）。

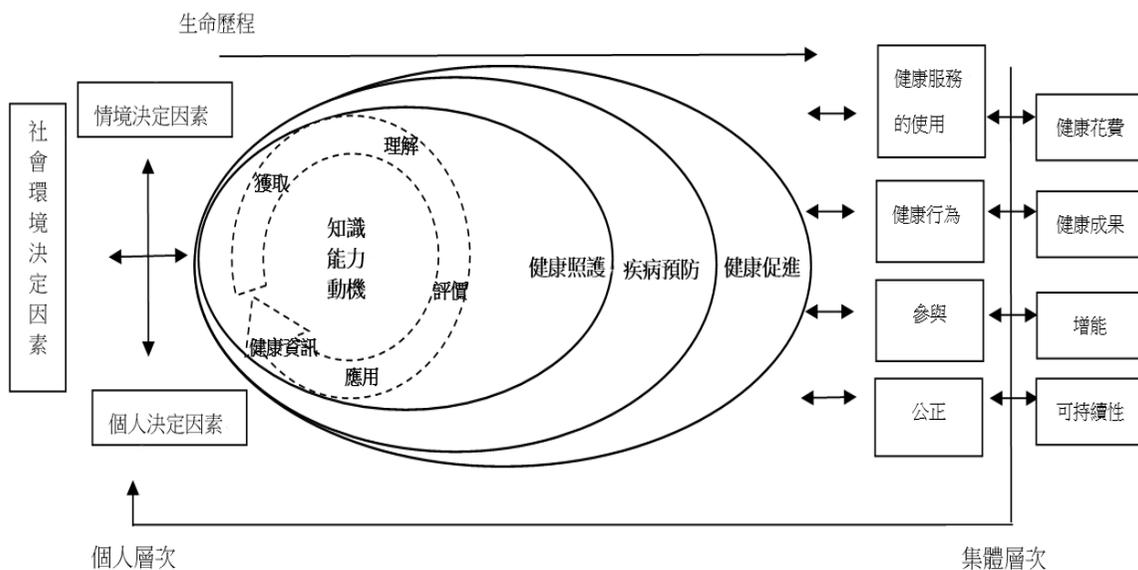


圖 1 健康識能整合模式

資料來源：Sørensen, K., Van den Broucke, S., Fullam, J., Doyle, G., Pelikan, J., Slonska, Z., & Brand, H. (2012). Health literacy and public health: A systematic review and integration of definitions and models. *BMC Public Health*, 12, 80.

上述 Sørensen 等人（2012）的整合模式含括 Nutbeam 對健康識能不同角度的探討，以個人健康識能提升為核心，強調透過健康識能的教育，使能從個人到集體層次的健康照護、疾病預防、健康促進等三個領域處理健康資訊，進一步朝向公眾的觀點，透過公民參與和教育使個人具有關注、解決公眾健康問題的知識、技能、批判思考，並整合分配公共健康資源負擔和利益的能力。這模式反映出將健康識能視為一種資產的觀點（Nutbeam, 2008）。

四、教師健康識能培養的重要性

《健康促進學校輔導手冊》引述澳洲的國家健康與醫學研究諮詢委員會分析英美及該國健康促進計畫後提出：在健康促進計畫執行中，缺乏同儕、學校及社區方面的支持，將使教師在執行過程中灰心喪志，因此應致力於教師專業的發展，如：為教師辦理研討會、行政人員與教師合作、教師支持機制的成立...等等，以協助教師必備相關知能、技術、自信與動機（劉潔心，2005）。

2001 年我國教育部開始推動「學校健康促進計畫」至今，全國推動臺灣健康促進學校已有 3000 所以上（臺灣健康促進學校，2019a）。臺灣健康促進學校的發展在 2005-2006 年以「健康促進學校理念實務共識」為主軸；2007-2009 年建構、統整軟硬體資源資源網絡；2010-2011 年建立實證導向的二代健康促進學校機制，彙整成效實證資料，接軌國際認證；2012-2014 年開始加強教師健康有效教學策略、多元評量及適性教育，並鼓勵教師走進社區，深化社區結盟；2015-2016 年提升教師生活技能融入健康教學及與家長社區結盟之能力，推進「學校、家庭、社區行動結盟」策略模式；2017-2018 年透過社區結盟/社會軌範、教師教學/家長參與、

健康教學/生活技能建立生態觀點軌範策略，營造支持性環境；2019 年至今，主要以因應十二年國民基本教育建構素養導向（competence-driven）之健康促進學校為推動主軸（臺灣健康促進學校，2019a；2019b），因應新課綱強化「學校本位」健康教育課程發展，教師必須建構推動視力保健、口腔保健、健康體位、菸癮防制、全民健保（正確用藥）、性教育（含愛滋病防治）等六個議題的素養導向策略，而教育部亦為教師舉辦增能工作坊（臺灣健康促進學校，2019c）。因此，我國針對健康促進學校教師專業知能的培養以健康課程規劃、教學策略、與家長合作、走入社區進行健康連結能力之增進為主，以此協助健康促進學校教師勝任自己的專業角色。

十二年國教以核心素養做為課程發展之主軸，培養以人為本的「終身學習者」，分為三大面向：「自主行動」、「溝通互動」、「社會參與」，關注學習與生活的結合，透過實踐力行而彰顯學習者的全人發展（國家教育研究院，2014）。素養導向的健康促進教學一改傳統健康教學缺乏脈絡與整合，傳遞眾多的單一現象或零碎健康知識，流於記憶、背誦的教學方法，進行生活中健康議題的深刻探究，進而能解決問題（臺灣健康促進學校，2019d）。在歐美國家就是指稱健康識能，譬如 Nutbeam（2000）提出健康識能的三種層次：「功能性健康識能」著重在個人對健康風險、健康服務理解與遵醫囑性等，提升其面對醫療情境的自主性；「互動性健康識能」著重在支持性環境中發展個人健康互動的能力，提升溝通的動機與自信；「批判性健康識能」著重強化個人理解健康社經決定因素與社會政策倡議，以提升因應社會與經濟逆境的堅韌度。這三種層次的健康識能

本質上與十二年國教核心素養的三大面向自主行動、溝通互動、社會參與是一致的（臺灣健康促進學校，2019d）。

綜上所述，提升教師的功能性健康識能，將直接增能其設計素養導向的健康課程與教學；提升教師互動性健康識能亦是直接增能教師與行政人員互動、與家長合作、走入社區進行健康連結之能力；提升教師批判性健康識能更是使教師在面對決定健康的社會和經濟因素，具有多角度的思考與判斷。因此，本研究探討以健康識能培養作為提升健康促進學校教師專業知能的核心，服膺十二年國教素養導向健康促進教學，具有深度意義與價值。

五、健康支持系統

探究健康支持系統有許多角度，以下分別從個人及整體角度探討：Weiss(1974)認為個人在其一生當中均需有社會支持(social support)，如果缺乏社會支持，個人的健康與安適將會受到負面的影響。王秀紅、吳淑如和劉雅瑛(2003)利用後設分析法(meta-analysis)整合台灣182篇論文的研究，結果顯示社會支持與健康安適有顯著相關。至於社會支持的內涵，House(1981)認為，社會支持包含(1)實質性支持：如經濟補助、設備補助、人員協助、交通接送、社會福利申請等；(2)情緒性支持：如情感、靈性支持和參加社交活動；(3)資訊性支持：如相關訊息提供及需要時快速獲得專業人員諮詢；及(4)評價性支持：給予個人回饋、肯定及價值觀支持，使其產生有用感與成就感。王秀紅(2003)研究指出：社會支持可廣義定義為一種多面向的結構，包括支持網絡資源、支持性的相互關係以及對支持的主觀感受或信念。由此可見，個人要獲得健康，社會支持不可缺少，透過社會支持連

結相關社會資源以滿足個人健康需求，這是從個人角度來談健康支持系統。

從整體角度來看，在 1986 年《渥太華健康促進憲章》即以「為健康創造支持性環境」(Create supportive environments) 為健康促進五項行動策略之一 (WHO, 1986)。一般而言，健康的支持性環境可分為 (1) 物理環境：包括自然環境及人造環境，及 (2) 社會環境：包括社會資本及政治經濟環境 (林雅婷、胡淑貞, 2007)。進而言之，1996 年世界衛生組織西太平洋區署 (1996) 定義健康促進學校計畫具體六大工作範疇包括：(1) 學校衛生政策 (2) 學校物質環境 (3) 學校社會環境 (4) 社區關係 (5) 個人健康技能 (6) 健康服務。學校與社區成員共同合作，能為學生提供整體性與積極性的經驗、組織和健康策略，營造良好的學校物質環境與社會環境，以促進並維護師生整體的健康。

教育部 (2015) 重編國語辭典修訂本中將「系統」定義為「兩個或兩個以上相互有關聯的單元，為達成共同任務時所構成的完整體」。簡單地說，系統就是指「整體」。人類一直是在一個更大的生物和社交系統中行動，系統有一個特徵就是「相互依存」(interdependence) (Goleman & Senge, 2014)。涂爾幹的《社會分工論》提及系統內有兩種常見的相互依存關係，當系統內單元處於機械連帶 (mechanical solidarity) 關係，則顯示其彼此雷同，功能分化不明顯，形成獨立而封閉的體系；另一方面，當系統內單元處於有機連帶 (organic solidarity) 關係，則表示系統內單元異質性高，分工多元，呈現出發展活絡的體系 (Jary & Jary, 1995)。據此，本研究探討健康支持系統，包含國小教師照顧學童所需要的社會支

持；透過整體學校衛生政策整合校內、社區等相關資源，以營造物質與社會環境的支持，以及其間相互依存關係所形成的交互作用。

參、研究設計與實施

以下說明研究方法、資料蒐集與分析及確保研究品質的方式。

一、研究方法

考量本研究欲探討國小健康支持系統之建構是多元而複雜的現象，會因時間、學校衛生政策、親師生互動、校園文化、社區環境等情境脈絡而有所不同，並非單純的線性因果關係，適合用質性研究來探究（鈕文英，2007）。為鼓勵研究參與者彼此對話，以蒐集到團體互動後建構的知識，並刺激多元觀點，產生合力的效果，以深入探討本研究的議題，故以焦點團體訪談做為資料蒐集之方法。

研究以個案學校為研究範圍，依據焦點團體參與者的組成原則：組內同質性高和組間異質性高，請該校學務主任推薦 6 位資深學務老師為第一組、健康中心顧問醫師及 2 位校護共 3 人為第二組、學務正副主任及生輔組長等 3 位行政主管為第三組，以及教務主任推薦 6 位資深教務老師為第四組，他們都是深具經驗且為建構國小教師照顧學童所需健康支持系統的關鍵人物，其基本資料及訪談日期詳如下（表 1、表 2、表 3、表 4）：

表 1

第一組—學務老師組基本資料 (20170607)

代號	A	B	C	D	E	F
性別	男	女	女	男	男	女
年齡	48 歲	38 歲	59 歲	56 歲	53 歲	53 歲
學歷	碩士	大學	高中職	碩士	大學	大學
畢業學校	研究所	大學	高商	大學	醫學院	大學
任職年資	4 年	8 年	5 年	14 年	10 年	7 年
擔任職務	學務 老師	戶長 ¹	學務 老師	戶長	戶長	戶長

表 2

第二組—健康中心組基本資料 (20170602)

代號	G	H	I
性別	男	女	女
年齡	60 歲	51 歲	31 歲
學歷	大學	大學	大學
畢業學校	學士後醫學系	醫藥學院	醫學大學
任職年資	6 年	3 年	6 年
擔任職務	顧問醫師	校護	校護

表 3

第三組—行政主管組基本資料 (20170605)

代號	J	K	L
性別	男	女	女
年齡	47 歲	63 歲	52 歲
學歷	大學	專科	專科
畢業學校	師範大學	師範專科	商專
任職年資	6 年	14 年	11 年
擔任職務	學務副主任	學務主任	生輔組長

¹ 個案學校住宿以「戶」為單位，幾位學務老師照顧一戶學童，由「戶長」統籌該戶的生活學習與照顧。

表 4

第四組－教務老師組（20180707）

代號	M	N	O	P	Q	R
性別	女	女	女	女	女	女
年齡	53 歲	51 歲	51 歲	52 歲	40 歲	40 歲
學歷	大學	大學	大學	大學	大學	大學
畢業學校	師範學院	醫藥學院	師範學院	師範學院	師範學院	師範學院
任職年資	10 年	13 年	10 年	10 年	10 年	11 年
擔任職務	導師	導師	導師	導師	導師	教學組長

焦點團體訪談由研究者擔任主持人，謹守催化研究參與者互動與討論，不提供個人觀點，並營造團體自在互動的氣氛，使研究參與者易於激盪出內心的想法、經驗與觀點之原則，分組進行「焦點訪談」。每次焦點訪談約 1.5 至 2 小時，當訪談過程中呈現趨勢與規律性，顯示已達飽和狀態即停止訪談。

本研究採半結構式訪談，預先擬定訪談題綱如下，在正式訪談時會視情況彈性調整訪談問題的內容與順序：

1. 國小教師在照顧學童健康方面主要有哪些工作？
2. 國小教師常遇到學童的健康問題有哪些？您覺得在住宿生活中影響小學生健康有哪些因素？
3. 當小學生生病時，您通常都是怎麼處理？請多舉一些例子。
4. 住宿型學校國小教師需要具備哪些健康知識與能力？您如何充實自己？
5. 為維持住宿型學校小學生健康，教師需要哪些支持？

二、資料分析

在資料分析上，研究者以持續比較法（constant comparison method）反覆閱讀與註解逐字稿以單位化話題，統整話題形成類別，連結類別形成主題，分析資料與研究參與者間的關聯性及其整體意義，並與各處室之文件資料整合進行資料分析，在分析過程中與文獻相互對話。文件資料編碼原則為：第一碼是「文」，以標明為文件資料；第二碼是處室別，學務處以「學」代表，健康中心以「健」代表；第三碼是文件序號。焦點訪談之後，研究者將錄音檔撰寫成逐字稿，訪談資料編碼原則為：第一碼是「訪」，以標明為焦點訪談資料；第二碼是組別，學務老師組以「學」代表，健康中心組以「健」代表，行政主管組以「行」代表，教務老師組以「教」代表；第三碼是「訪談日期」；第四碼是「話題單位號碼」；第五碼是「研究參與者代號」。以訪-學-170607-1-C 為例，代表於 2017 年 6 月 7 日針對學務老師組做焦點訪談的第 1 個話題單位，發言者是 C 老師。

三、研究品質

本研究取得每位研究參與者的知情同意，匿名、保密以尊重其隱私權，提供的任何資料都會加以保密，僅提供本研究使用，恪遵研究倫理。並採用以下策略提升信實度：（1）檢核逐字稿：訪談結束後，將逐字稿交由研究參與者檢證，確認所記錄內容；（2）三角檢證：採用焦點訪談及學務處、健康中心、人事室等不同來源文件等資料，以驗證資料的真實性；（3）檢核資料之分析與詮釋：讓研究參與者檢核資料整理及詮釋的正確性。

肆、結果與討論

本研究參考 WHO (1998) 暨 Nutbeam (2000 & 2008) 健康識能觀點與 Sørensen 等人 (2012) 之健康識能整合模式探討，探討國小教師照顧學童所需之健康支持系統，以下從國小教師健康識能提升的重要性；如何提升國小教師功能性、互動性與批判性健康識能；影響國小教師健康識能之個人、情境、社會環境因素；為促進學生健康，國小教師個人層次到集體層次需要的支持；以及針對個案學校遇到的困境和解決之道等五方面切入分析討論。

一、國小教師健康識能提升的重要性

首先，提升國小教師健康識能有助於對學生的健康照護、疾病預防及健康促進。訪談中個案教師提到以下處理學生的狀況，顯示教師需要具有相當程度的健康識能，對學生要能察言觀色，及關照他們身心的敏銳度。

有時候他已經發燒，可是他就懶洋洋的，只說覺得有點不舒服，事實上摸他額頭已經很燙。有時候孩子生病會混合情緒，老師的敏感度要很高，覺察他是心理還是身體問題。(訪-教-180707-4-N)

感冒發燒生冷、甜的食物暫時不讓他吃，調理身上的過敏。幫他調整作息，多休息，慢一點去上學，隨時觀察他的狀況。(訪-學-170607-1-B)

疾病的發現、追蹤沒有落實，一個普通的感冒可能會導致肺炎，一個小氣喘可能要住院，角膜潰瘍可能會失明，就在於老師有沒有警覺性。(訪-健-170602-2-H)

又，十二年國教強調素養導向的健康促進教學，不僅是健康知識的傳遞，更在生活脈絡中學習，解決健康問題。個案學校教師定期透過家庭訪問，深入了解家長照顧學童方式，及學生的遺傳性疾病、體質等，更有助於了解學生特質，幫助學生身心健康，誠如下教師提及：

接一個班級前我都會去家訪，例如：氣喘，如果他在學校發作，我就知道怎麼去幫助他；如果家庭有人有憂鬱症，這個孩子可能比較負面思考。老師對孩子的原生家庭、遺傳性疾病、體質很了解，就可以整個幫助孩子的身心。(訪-教-180707-2-M)

教師不僅自己需要隨時敏銳觀察學生身心狀況，並且要教導學生對自我健康的覺察與觀察。

對於一、二年級的小孩子生病，安撫哭鬧情緒，輕柔地按摩讓孩子能夠好睡，稍微好一點之後才會跟他講，可能是洗手沒洗好、衣服沒紮好常常吹到風、睡覺的時候衣服又沒拉下露出肚子，以生活自理還做不好的部分跟孩子討論。(訪-學-170607-5-D)

再者，了解健康促進是疾病預防、健康照護的基礎，重視學生的生活自理和健康生活習慣的養成，將健康概念在生活中傳遞給學生。

老師是學生在學校的主要照顧者，老師養成正確健康的生生活型態會傳遞給學生。(訪-健-170602-1-G)

一些健康、衛生、運動傷害、養生的理念老師要給小孩知道，還有外傷的護理，舒緩生病的痛苦。(訪-學-170607-1-D)

會教學生身體健康最基本的是個人衛生習慣，洗手沒有先做好的話，很容易引起腸病毒、腸胃炎，流汗後一定要記得擦汗免得長痱子。(訪-教-180707-1-M)

特別要注意水份的補充，要有一個定量的杯子，一早就裝滿，每天分三、四個時段檢查他到底喝了沒，也教學生自己觀察。(訪-教-180707-1-P)

因此，提升國小教師健康識能，可以增強教師對學生健康照護的敏銳度，及教師在生活中教導學生疾病預防與健康促進的能力。並且教師健康識能直接影響學生健康識能之提升。

二、如何提升國小教師功能性、互動性與批判性健康識能

首先，在功能性健康識能方面，學校會依據教育部不定期的來函提醒做健康宣導，或安排參與健康相關的教師研習；教師也會透過網站、書籍及學校的健康講座以多元管道獲取健康資訊。

學校會有一些公文宣導，比如腸病毒要多洗手，還根據學生狀況在週會安排宣導，像上次學務處請醫生來上脊椎保健，師生一起上課。(訪-教-180707-1-R)

教師的健康概念，有的是看書，有的是上網查，有的是自己去學，例如飯水分離、原始點、腳底按摩、如意板。(訪-健-170602-9-I)

其次，基於長期累積照顧學生的經驗，個案學校教師善於運於健康知識於生活情境，且若照顧學童遇到困難會請教有經驗者並尋求健康中心專業的指導，誠如林季緯、何青蓉、黃如慧及王維典(2016)指出：互動性健康識能是指較進階的能力，可主動由日常

生活中擷取有用的訊息、在與他人的互動溝通中獲得啟發，並將新的訊息運用於變化的環境中。

有經驗的學務老師能對學生察言觀色，盯著孩子喝水、睡眠、大小便、注意節氣的變化，觀察他的精神狀況，就知道昨晚睡得好不好。(訪-行-170605-10-K)

會請教資深老師，比較嚴重的問健康中心校護，因為我懂的比較少，要多請教別人。(訪-學-170607-6-A)

同時，個案學校更創造教師互相交流照顧學童健康經驗的平台，有利於互動性健康識能的培養。

學務研究會有時會安排主題演講，比較多的是大家提出最近在照顧學生遇到的困難，互相交流提供經驗，解決問題。(訪-健-170602-11-H)

其三，批判性健康識能重點在能批判性地分析資訊，並將評估後的結論作妥善應用，以對生活事件與處境掌握更大的控制權（林季緯等，2016）。個案學校教師提及網路上有諸多健康知識以及各種療法，必須具備批判性健康識能，判斷所得健康知識的真偽、懂得請教專業醫師，並重視實證經驗，以利於在情境中篩選、判斷、評鑑及應用種種健康資訊。

老師要先照顧自己的健康，要去應證之後才會比較細心，才知道取捨。要去上一些中醫保健課程，健康的書去買來看，問有經驗的老前輩，網路資訊很多，要小心仔細親自去應證，因為那個太雜了。(訪-學-170607-7-A)

在網路查也要有判斷力，疾病管制署、衛生署、衛生局、醫院的網站都不會有錯。家庭醫學會、眼科醫學會是專業的，有做過研究，有一定的公信力。(訪-健-170602-10-H)

三、影響國小教師健康識能之個人、情境、社會環境因素

健康識能是動態的並具有個人及環境特質。建構教師照顧學童的健康支持系統，必須觀察了解影響教師健康識能之個人、情境、社會環境因素，始能掌握系統中的變化。

首先，在個人因素方面，教師有其個人喜好的健康保健醫療方式，照顧學童健康的能力也會影響對學童的照顧品質。誠如焦點訪談中教師提及：

這個學校是中醫的大本營，還有人喜歡自然療法、飲食療法、民俗療法。(訪-教-180707-2-O)

為了幫孩子們生病時有一些舒緩，有的老師還會找一些課程上，如：原始點療法。(訪-行-170605-12-K)

老師的照顧能力也是影響學生身體健康一大因素。(訪-學-170607-4-D)

其次，在情境因素方面，氣候、課程及教學方式、團體生活造成的心理壓力都會影響教師照顧學童健康，特別在傳染病發生時最擔心群聚感染。個案學校的經驗可供參考：

天氣很熱，農耕課後身體沒洗乾淨容易得皮膚病，採玉米、毛豆、割草的時候引起的皮膚過敏、皮膚乾癢，昆蟲咬，容易感染發炎。(訪-學-170607-2-D)

學生團體生活壓力蠻大，有些小孩去健康中心其實是找安慰，只要護士阿姨說：「好好幫你擦藥...」，他就好了。(訪-行-170605-1-L)

外面開始流感我們這邊就有，有的是家長、老師帶進來的，這種你很難去判定啦，因為大家生活在一起，容易群聚感染，這是我們擔心的。(訪-健-170602-4-G)

其三，在社會環境因素方面，教師、家長的健康識能深受所處華人社會各種醫療保健觀念影響，這些都會影響教師照顧學童健康。

有時健康中心的建議老師不一定會配合，有的老師非常排斥西醫，其實西醫也有西醫的作用。(訪-行-170605-5-K)

學務老師自己本身要有健康知識，而且這個健康知識是大家所共許的，不能用自己的想法去照顧學生，如果認知跟行為錯誤了，他所照顧的就不叫做健康。(訪-健-170602-3-H)

你有辦法把孩子照顧好，家長才對你有信心，願意放掉他仰賴的一些保健食品，放手用老師的健康理念來照顧他的小孩，不然有的人就是長期依賴益生菌。(訪-學-170607-3-D)

四、為促進學生健康，國小教師需要的支持

(一) 在個人層次

首先，教師需要健康專業培訓的支持，個案學校雖然有為教師舉辦健康講座、健康促進宣導，然教師們仍會自

發地參與一些健康相關課程，以提升照顧學生健康之專業知能。

我覺得預防勝於治療，適當的時候老師要引導小孩子健康保健，但是老師所學的東西有限，這是必須要承認的，所以需要專業培訓。(訪-學-170607-13-E)

學務處會安排中醫保健講座，包含疾病的預防、判斷，還有心理輔導，平常健康中心校護會做健康促進宣導。有的老師還是會自發性找一些課程去上。(訪-行-170605-8-K)

學務老師組總結其想要的健康照顧專業課程是：

希望健康中心或是有經驗的老師可以傳授怎麼按摩紓緩疼痛給新老師，另外請專業人士開課，講理論要有整體概念的，實務面工作重點以疾病預防保健為主，要有一個大家都公認值得信賴的醫師讓我們問問題。(訪-學-170607-14-D)

需要社會支持。第一，教師需要實質性支持，在學生生病時，教師特別需要醫師、校護醫療專業的協助，並需要學務處、健康中心、學校義工全力投入協助照顧病童。

需要醫生的支持，中醫、西醫都需要，還有護理人員要當我們的後盾。(訪-學-170607-7-D)

假日時健康中心的人力少，需要義工幫忙帶小朋友看病，處理一些緊急狀況，這是老師很需要的。(訪-教-180707-2-R)

流行病一傳染，學務處、健康中心是應接不暇！協助教師照顧病童、三餐打理、餵他吃藥、陪他散步、幫他清洗消毒床單，工作真的很吃重。(訪-行-170605-6-K)

第二，教師需要情緒性支持，需要被信任及體諒，及家長和行政團隊的關懷。

學生生病，必須要很細緻地照顧他，還去請教家長，媽媽說我們在家都沒這樣耶，啊心理壓力更大...。(訪-學-170607-12-D)

我覺得家長的支持最重要。(訪-學-170607-6-D)

流行病一傳染，養心齋²一啟動，我們是應接不暇...，有的老師也被孩子傳染，要關懷老師，支持老師的身跟心。(訪-行-170605-2-K)

老師常常覺得行政團隊不了解他們的辛苦和需要，我常常在 LINE 群組裡面看到這種聲音。(訪-健-170602-7-H)

第三，教師需要資訊性支持，需要健康中心即時提供專業諮詢。

現在量體溫都是用耳溫槍，怎麼幫小孩量出正確的體溫，有老師蠻認真，他都會來問。(訪-健-170602-6-B)

新老師常常東問西問，沒有完整的概念，遇到問題他來問健康中心，反而變成比較主要的平台。(訪-健-170602-8-I)

第四，教師需要評價性支持，需要彼此分享經驗、相互肯定與成就感的支持。

² 養心齋係個案學校健康中心為病童之所設置的臨時照顧空間。

除了是政府、學校的研習，我們也可以組成共學小組，分享經驗，傳達一些自己覺得成功的經驗。(訪-教-180707-5-M)

希望行政能夠支持我們在疾病預防保健上的努力，讓老師們多分享照顧或抒緩學生病痛的努力。(訪-學-170607-8-D)

(二) 在集體層次

首先，教師需要健康物質環境的支持有利於學生的健康促進，誠如訪談中行政人員提及：「我們學校比較偏遠，比較特別的是整個學校是有機無毒校園」(訪-行-170605-3-K)，個案學校是一個有機無毒校園，空氣清新，並反映出這學校在健康促進上的優勢。

其次，教師需要健康服務的支持，了解學生整體健康、在家裡的生活習慣，甚至家族病史，始能深入關照學童健康。個案學校健康中心具健全的學生健康調查、特殊個案列管等資料的紀錄與管理。

健康中心提供「小一生活健康狀況調查表」，協助教師具體了解學生飲食、營養品、排便、睡眠、起床、活動、生病、生活互動等生活習慣。(文-健-1)

學生入學時健康中心就會做學生健康基本資料調查，了解家長照顧孩子的方式，特殊體質的小孩，過敏、先天性心臟病、氣喘、第一型糖尿病—終身要打胰島素的，都會列管。(訪-行-170605-1-K)

其三，教師需要周延的學校衛生政策和設施的支持，例如個案學校教師觀察到廚房飲食對學童的健康影響很大。

廚房如果想要討好小孩子，出的菜就會比較甜，小孩子上課一定是坐不住，專心度也沒有，因為他要燃燒糖所以就會躁動。(訪-學-170607-11-D)

另外，特別是傳染病預防及防止蔓延的機制。個案學校已建立完整的學生健康資料及就醫流程(如圖2)，但教師仍表示需要學校整合歷年經驗，建構傳染病預防及防止蔓延的機制。

當老師發現學童生病，健康中心負責判斷，諮詢顧問醫師，把醫生的建議再跟校長、學務主任報告，由行政去執行與管理，每一個都這樣，真的很嚴謹。(訪-健-170602-5-H)

如果是季節性傳染疾病，譬如A流或腸病毒，健康中心就要備戰，開始監控，一有病例發生馬上報告學務處，第二個再出來我們就要上發條，第三個出來大概就要隔離上課、隔離用餐，如果是法定傳染病就是送回家，整個衛教通通都要做，戴口罩、宣導飯前便後洗手等等，我們是住宿型學校就是很怕群聚感染。(訪-行-170605-2-K)

當有流感等傳染病發生時，教師必須配合每日回報「師生傳染病登記日報表」，包括肌肉酸痛、發燒、喉嚨痛、腹瀉、嘔吐等症狀觀察，掌握學生現在是生病仍上課、宿舍休息、健康中心留置觀察、養心齋照顧，還是回家。(文-學-1)

SOP 流程、各單位怎麼互相配合，需要健康中心每學期都來跟老師宣導一下，我們怎麼預防，還有傳染病的通報、治療流程，就是要一再強調。(訪-教-180707-6-M)

腸病毒大概什麼時候，該怎麼預防，其實幾年下來是有些經驗，只要整合一下就好，不用每年大家手忙腳亂，弄得身心都很累。(訪-教-180707-7-O)

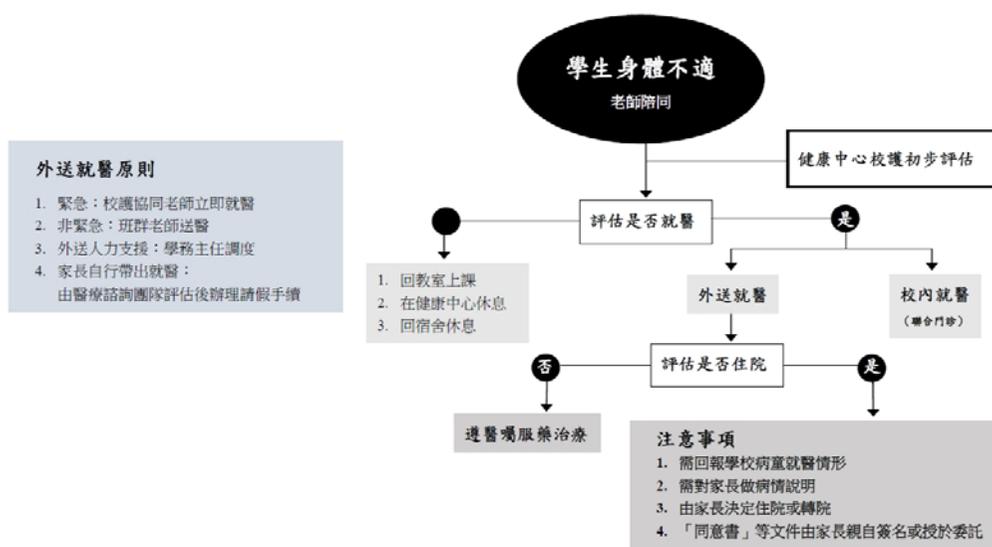


圖 2 個案學校學生就醫流程

其四，教師需要社區健康醫療的支持。在社區關係上，學校與社區機構或人員建立夥伴關係，以共同營造健康校園（劉潔心，2013）。個案學校內部的聯合門診醫療資源不足，區域大型醫院、社區小型診所都足以支援，並建立良好關係。

聯合門診的設備不太夠，看診時間較少，小孩生病剛好沒醫生看診，眼科、牙醫不足，都得外送。(訪-行-170605-9-K)

外在的醫療支持系統不錯啊，大醫院像慈濟、台大，小型診所就是超群小兒科，骨科有賴外科呀。附近診所都滿熟，有的會免收學生的掛號費。(訪-行-170605-7-K)

五、個案學校遇到的困境和解決之道

本研究從個案學校四組焦點訪談資料中，發現個案學校有以下困境，並提出解決之道：

- (一) 困境一：研究參與者皆認同教師健康識能提升的重要性，目前缺乏完整的專業培訓課程規劃

教師、健康中心、行政主管都認同提升教師健康識能對於照顧學童健康非常重要。首先，學務老師提出學務處現有的健康講座、健康中心的健康促進宣導及政府安排的研習，無法滿足其對照顧學生的需求，需要有健康整體概念的培訓及疾病預防保健、紓緩疼痛的實務。其次，教務老師建議可以提供機會讓老師分享自己照顧學生的成功經驗，希望有傳染病預防及防止蔓延的機制。其三，學務處希望部分教師不要排斥西醫，採用民俗療法等要審慎。其四，健康中心希望教師能多參考官方有公信力的網站資料。

本研究針對教師專業培訓上，提出個案學校有必要建構一完整的符合住宿型學校需求之教師健康識能增能課程。歸納上述，提出以下的增能課程架構建議如表 5。

表 5

住宿型學校國小教師健康識能增能課程建議架構

主題	課程內涵	實施方式
健康識能總說	1.健康識能是包含人與環的動態系統 2.功能性、互動性、批判性健康識能 3.從健康識能觀點提升健康照護、疾病預防 健康促進 4.公共健康識能的重要	專業醫師講座
健康資訊的批判思考	1.網路健康資訊的獲取、理解、評價與應用 2.中醫、西醫、另類療法的基本概念 3.影響健康識能個人、情境、社會環境因素	專業醫師講座
國小學童生長與保健	1.國小學童身心發展與生長指標 2.國小學童常見疾病與預防	專業醫師講座
住宿型學校學童健康 促進、疾病預防與健 康照護	1.住宿型學校學童身心特質 2.住宿型學校學童健康生活習慣的培養 3.住宿型學校學童之疾病預防與健康照護	健康中心校護/資 深教師經驗分享
傳染病防治及群聚感 染之預防	1.認識傳染病及其防治 2.群聚感染預防機制之建置	專業醫師講座/學 務處、健康中心

另外，在增能課程實施時亦可參考 Kerka (2003) 健康識能的教學原則：(1) 連結學習者之前的健康消費經驗，符合寬廣的文化、經濟與社會團體之需求；(2) 提供具體的脈絡性的和經驗性的識讀學習經驗；(3) 讓學習者規劃他們自己健康識能的學習，以參與式取向連結於個人和社區的增能。尤其，必須與我國健康醫療文化、個案學校的情境脈絡充分結合，與教師個人健康保健及教師教學、照顧學童經驗結合，並且引導教師能主動在學校及社區實務操作。

(二) 困境二：教師具有強烈之社會支持需求，不過教師與行政人員處於機械連帶關係

社會支持是一種對主觀感受或信念，也是一種相互關係的建立，本研究發現：行政人員雖給予教師許多資訊性、實質性支持，在流感等傳染病流行時更是全心投入照顧病童。然而教師仍提出需要許多情緒性及評價性支持，希望能夠被關懷、鼓勵，給予肯定及成就感。顯示教師與行政人員的關係遇到困境。

深究其因，雖然教師與行政人員處於同一個系統，彼此息息相關、相互依存，然誠如王瑞賢（1999）研究學校組織生活的深層結構特質和互動傾向發現：我國國小學校生活呈現出一種「二元分立」結構關係，反應出「行政人員」和「教師」兩種不同地位團體處於一種機械連帶關係，二者分別從不同角度來建構其學校生活與專業。本研究訪談過程中發現，個案學校行政主管、健康中心有其以西醫為主的專業角度，雖然學務處也會為教師開設中醫保健課程，然行政主管仍是以配合政府西醫主流的健康政策、行政規範來管理學校，而教師基於自身保健概念或在學童照顧上必須確實有效之壓力，自發性地去學習中醫、民俗療法或自然療法。因此，教師照顧學童健康的專業發展在此衝突的情況下，亦侷限於個人領域，甚難跨出自我設限，站在行政人員的角度關照學校整體運作，形成行政人員和教師的二元分立。

在教師的社會支持上，本研究認為個案學校可以在校務會議中加強公共健康之實務討論，使教師能夠關心學校整體所關注的公共衛生問題。由於教師最了解照顧學生健康的實務需要，若能在適當時機提出對解決師生健康問題所需的技能和資源的看法，並參與決策，也可以減輕健康中心及學務處的壓力，使三者關係更趨向於良性合作，透過行政溝通與互信互助的心理支持，產生交互作用，形成「行政人員」和「教師」有機連帶關係。誠如王雅玄（2007）指出，有機連帶關係將使系統內成員能隨著分工而能個別發展，透過整合不同成員的興趣與功能，能凝聚體系共識，維持團結與秩序。

（三）困境三：雖然個案學校在傳染病預防及防止蔓延上經驗豐富，不過仍然造成教師相當大的負擔

教師希望在學校在衛生政策上可以整合歷年的經驗，建構傳染病預防及防止蔓延機制，定期提前宣導，真的能夠做到預防勝於治療。因此，針對個案學校防止傳染病感染上，有必要通盤建立防疫計畫，以減輕教師在傳染病處理上的負擔。本研究彙整個案學校在集體層次上的經驗與需求，參考「臺北市各級學校暨教育機構因應嚴重特殊傳染性肺炎（武漢肺炎）防疫教育及工作守則」（臺北市政府教育局，2020），為個案學校建構傳染病防治機制。

因此，學校有必要成立防疫小組，由校長擔任召集人，於開學時校務會議時提出「傳染病防疫計畫」，並依據 SOP 流程做沙盤推演，內容包含防護準備、疫情發生處理措施、

通報流程、停課、復課期間各項課業輔導方案等，計畫內容（表 6）如下：

表 6
傳染病防疫計畫

時程	主軸	工作內容	負責單位
開學前	防護準備	1. 新生、轉學生做「學生健康基本資料調查」並建檔，彙整傳染病病史及疫苗接種紀錄。	健康中心
		2. 彙整歷年傳染病防治公文，了解不同季節傳染病病原、傳染季節、傳染途徑、防治及通報重點。	學務處
		3. 安排傳染病防治宣導時程，善用媒體等加強防疫宣導，邀請專業醫師及健康中心進行衛教。	學務處
		4. 準備一學期防疫資材，開學時發放給各班。	總務處
		5. 安排健康與體育教師參與十二年國教素養導向健康促進增能工作坊，或提供傳染病防治相關資料利其課程融入。	教務處
		6. 配合學校傳染病防治計畫通知家長配合重點。	導師
學期間	疫情發生處理措施	1. 學童若有症狀由健康中心負責判斷，回報校長、學務主任，決定健康中心留置觀察、養心齋照顧或通知家長並立即送醫。	健康中心
		2. 配合政府防疫標準，落實監測校園教職員工身體狀況，強化衛教宣導。	學務處
		3. 主動關心學生健康狀況，配合健康中心每日做「師生傳染病登記日報表」回報。	導師
		4. 配合政府防疫標準，區隔生病學童及教職員工，維持教室、辦公室、廁所通風等。	教務處、 學務處
		5. 配合政府防疫標準，加強環境清潔消毒。	總務處
通報流程		1. 依據政府規定，通報個案給衛生局防疫專線。	學務處
		2. 若發生群聚疫情，進行教育部校安中心通報及學校傳染病系統通報。	學務處
		3. 與醫院及社區健康服務中心保持聯繫，協助後續追蹤及關心教職員工生身體健康。	健康中心

（續下頁）

(接上頁)

時程	主軸	工作內容	負責單位
	停課	1.依據政府規定疫情停課標準，實施學校停課、補課、復課及定期評量應變措施。 2.立即通報教育局。 3.關懷停課學生學習狀況，提供線上學習資源。	教務處 教務處 導師
	復課各項 課業輔導 方案	1.調整學習進度表，提供相關學習平臺資源。 2.透過多元方式指導學生未學習之課程，確實掌握學生學習進度，避免學業落後。	教務處 導師

伍、結論與建議

一、研究結論

本研究為突顯國小學生健康議題的重要，以一所住宿型國小為個案，探究如何從健康識能觀點建構國小教師照顧學童所需之健康支持系統，得到研究結論如下：

(一) 國小教師須具備的健康識能

教師首先須具備功能性健康識能，從多元管道獲取、理解健康資訊，面臨校園中學童常見疾病、流感等傳染病之預防、覺察、照護及避免擴大感染等。其次，教師須具備互動性健康識能，使能在生活中敏銳觀察學童身心狀況，擷取訊息，能在學童生病、傳染病防治等健康情境中，具面對家長、健康中心及行政主管的溝通能力，並應付種種變化。其三，教師須具備批判性健康識能，使能面對網路等諸多健康知識、各種療法，能有效地篩選、判斷、評鑑及應用種種健康資訊，做出最正確的抉擇，並能透過投

入學校、社區，參與健康議題、環境和資源決策，促進公共健康。

(二) 從健康識能觀點，建構國小教師照顧學童所需之健康支持系統

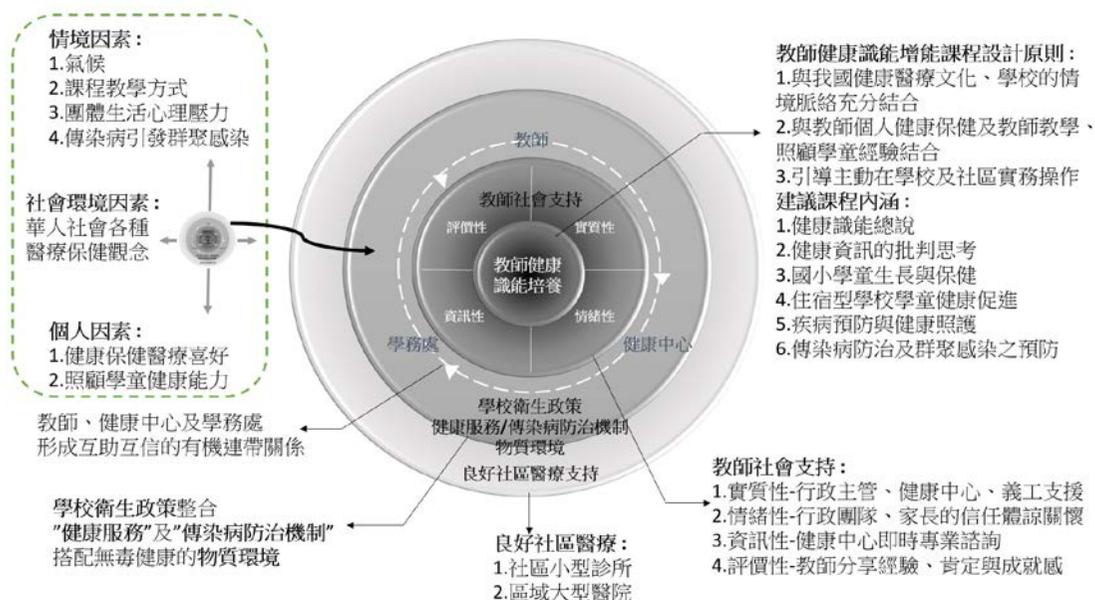


圖 3 國小教師照顧學童所需之健康支持系統示意圖

誠如圖 3 顯示，首先以「教師健康識能培養」作為健康支持系統的核心，並建構教師健康識能增能課程，課程設計原則需與我國健康醫療文化、學校的情境脈絡充分結合，與教師個人健康保健及教師教學、照顧學童經驗結合，並能引導主動在學校及社區實務操作。增能課程內容可包含：健康識能總說、健康資訊的批判思考、國小學童生長與保健、住宿型學校學童健康促進、疾病預防與健康照護、傳染病防治及群聚感染之預防。

其次，教師需要行政主管、健康中心、義工提供行政、資訊、健康諮詢、人力等支援，教師與家長、行政團隊之間的信任、鼓勵，教師與教師之間的經驗分享、肯定與成就感。因此，第二層為「教師社會支持」－實質性、資訊性、情緒性、評價性的支持，作為教師照顧學生健康的強力後盾。

其三，在國小教師照顧學童所需之健康支持系統中，必須有充足的硬體設備和場地，搭配學童健康基本資料建立、特殊個案列管等健康服務，及就醫流程機制、家長義工招募安排、傳染病防治等健全組織運作之學校衛生政策。同時創造教師、健康中心及學務處互助互信的有機連帶關係共識平台，鼓勵教師參與學校健康相關政策之決策，增進教師與行政團隊溝通，提升彼此信任、體諒與支援。因此，第三層是「學校衛生政策整合健康服務及傳染病防治機制，搭配物質環境，」的支持，並創造教師、健康中心及學務處互助互信有機連帶關係共識平台。

最後，第四層是營造社區關係，建立「良好社區醫療」支持，和區域大型醫院、社區小型診所建立良好關係，以支援學校健康及醫療需求。

總之，健康支持系統是人與環境互動的動態系統，必須敏銳於社會中各種醫療保健觀念的社會環境因素，還有氣候、課程教學方式、團體生活心理壓力、傳染病引發群聚感染等學校情境因素，積極掌控、改善環境中有害健康

的因素，另外，教師健康保健醫療喜好、照顧學童健康能力等個人因素也必須充分考量，始能給予教師充分支持。

二、研究建議

(一) 對個案學校

加強教師健康識能專業培訓，可參與健康促進增能工作坊，及建構符合住宿型學校需求之教師健康識能增能課程（如表 5）；尊重教師照顧學生健康的實務經驗，給予肯定鼓勵，校務會議中加強公共健康之實務討論，鼓勵教師投入參與決策，形成「行政人員」和「教師」有機連帶關係，凝聚校內和諧與團結；成立防疫小組，擬定「傳染病防疫計畫」，並依據 SOP 流程做沙盤推演，進行傳染病防治機制之演練，內容包含防護準備、疫情發生處理措施、通報流程、停課、復課期間各項課業輔導方案等（如表 6）。

(二) 對後續研究

本研究從健康識能觀點，以「教師健康識能培養」、「教師社會支持」、「學校衛生政策整合健康服務及傳染病防治機制，搭配物質環境」與「良好社區醫療」等四個層面的支持建構國小教師照顧學童所需之健康支持系統，建議後續研究應用四層面的內涵發展可操作性指標，開發問卷作為量化評估之用，以利未來廣泛性評估各健康促進學校支持系統的成效。此外，亦可以本研究提出的四個層面之健康支持系統為基礎，運用多重個案方式，從事建構國小學童健康支持系統的研究，以利實務的運用和推廣。

參考文獻

- 王秀紅 (2003)。社會支持與健康的相關性。國科會生命科學簡訊，**17** (4)，取自 <http://ir.kmu.edu.tw/handle/310902000/11029>。
- 王秀紅、吳淑如、劉雅瑛 (2003)。利用統合分析法檢視社會支持與健康結果的相關性。高雄醫誌，**19**，345-351。
- 王唯堯、曹世明、盧章智、闕宗熙 (2011)。人口密集機構群突發事件處理原則—以消化道感染群聚事件為例。醫療品質雜誌，**5** (1)，52-57。
- 王雅玄 (2007)。伯恩斯坦《邁向教育傳遞理論》評述。中等教育，**58** (2)，152-166。
- 王瑞賢 (1999)。「陽關道」與「獨木橋」？—「二元分立」的國小生活實踐邏輯。通識教育季刊，**6** (3)，103-117。
- 何青蓉 (2016)。健康識能—成人教育新興的領域。開創終身教育新契機—社會教育六十週年紀念專輯 (頁 119-146)。台北市：師大書苑。
- 李淑敏、林玫吟、林素琴、邱香蘭、吳美終、程煒庭、張秀燕、翁慧樺 (2011)。得意的每一天：國小導師手冊。台北市，教育部。
- 林季緯、何青蓉、黃如慧、王維典 (2016)。健康識能的概念發展與實務應用。台灣家庭醫學雜誌，**26** (2)，65-76。
- 林雅婷、胡淑貞 (2007)。創造健康的支持性環境。健康城市學刊，**5**，14-22。
- 國家教育研究院 (2014)。十二年國民基本教育課程綱要總綱。臺北市：國家教育研究院。

國家衛生研究院 (2016)。2013 年「國民健康訪問調查」結果報告。

取自 http://nhis.nhri.org.tw/files/2013NHIS_report.pdf。

教育部 (2015)。系統。教育部重編國語辭典修訂本。取自

<http://dict.revised.moe.edu.tw/cgi-bin/cbdic/gsweb.cgi?ccd=IIyAue&o=e0&sec=sec1&op=v&view=1-1>

教育部 (2016)。105 年度生命教育特色學校獲獎名單公告。取自

<https://ws.moe.edu.tw/Download.ashx?u=C099358C81D4876CA06EC6164DFBA4EC96D601173D7F538DF84A0F2449D7F46EA3C79675905979D5FD18480ADBC8694181D887052469A84470D795797D58C1737518236ABAE83A68437AC851973DE969&n=4E402A02CE6F0B6CCD07F8F53881411E95BAA8572DA09CFB94442135DA3B32AC90820E8792690A8D231844EEE218D160503F3ED2F2CFEBDA72FE963D89DF164F&icon=..pdf>

教育部 (2017)。106 年教育部品德教育特色學校觀摩及表揚大會手冊。取自

https://ce.naer.edu.tw/upload/compositions/1576_1511831695.pdf

鈕文英 (2007)。教育研究方法與論文寫作。台北市：雙葉書廊。

黃淑貞 (1998)。世界健康促進學校計畫簡介。學校衛生通訊。19 (4), 2-6。

劉潔心 (2005)。學校健康促進理論篇。健康促進學校輔導手冊—學校行動篇 (頁 1-12)。台北：行政院衛生署國民健康局。

劉潔心 (2013)。台灣推動健康促進學校之現況與展望。中等教育。64 (1), 6-25。

- 臺北市政府教育局 (2020)。臺北市各級學校暨教育機構因應嚴重特殊傳染性肺炎(武漢肺炎) 防疫教育及工作守則【台北市政府教育局】。取自
http://www.doe.gov.taipei/Content_List.aspx?n=F73F14D4828900E3
- 臺灣健康促進學校 (2019a)。臺灣概況。取自
<http://hps.hphe.ntnu.edu.tw/plan/taiwan>
- 臺灣健康促進學校 (2019b)。107 學年度健康促進學校成果發表會手冊。取自 <http://hps.hphe.ntnu.edu.tw/plan/manual/list>
- 臺灣健康促進學校 (2019c)。增能工作坊。取自
<http://hps.hphe.ntnu.edu.tw/plan/studio/list>
- 臺灣健康促進學校 (2019d)。108 學年度健康促進學校共識會議-共識會議手冊。取自 <http://hps.hphe.ntnu.edu.tw/plan/meeting/list>
- 賴香如 (2008)。各國健康促進學校計劃之特色與啟示。學校衛生，52，107-115。
- 衛生福利部疾病管制署 (2016)。傳染病統計暨監視年報。取自 <http://www.cdc.gov.tw/uploads/files/201801/d4bdec57-e24e-46b6-92d6-c103f33ba580.pdf>
- 衛生福利部國民健康署 (2017)。兒童健康手冊。取自
<https://chb.hpa.gov.tw/index.html>
- 衛生福利部國民健康署 (2019)。2018 國民健康署年報。取自
<https://www.hpa.gov.tw/Pages/Detail.aspx?nodeid=3801&pid=10284>
- Baker, D. W. (2006). The meaning and the measure of health literacy. *Journal of General Internal Medicine, 21*(8), 878-883.

- Haas, S. A. (2008). Trajectories of functional health: The 'long arm' of childhood health and socioeconomic factors. *Social Science & Medicine*, 66(4), 849–861.
- House, J. S. (1981). *Work stress and social support*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Inchley, J., Muldoon, J., & Currie, C. (2007). Becoming a health promoting school: Evaluating the process of effective implementation in Scotland. *Health promotion international*, 22(1), 65-71.
- Jary, D. & Jary, J. (1995). *Collins dictionary of sociology*. Glasgow: Harper Collins Publishers.
- Kerka, S. (2003). Health literacy beyond basic skills. *ERIC Digest*. Retrieved from ERIC database. (ED478948)
- Lee, A., St Leger, L., & Cheng, F. F. (2007). The status of health-promoting schools in Hong Kong and implications for further development. *Health Promotion International*, 22(4), 316-326.
- Marks, R., Rowling, L., & Samdal, O. (2011). Filling the black box of implementation for health-promoting schools. *Health Education*, 111(5), 347-362.
- Nutbeam, D. (2000). Health literacy as a public health goal : A challenge for contemporary health education and communication strategies into the 21st century. *Health Promotion International*, 15(3), 259-267.

- Nutbeam, D. (2008). The evolving concept of health literacy. *Social Science & Medicine*, 67(12), 2072-2078.
- Sørensen, K., Van den Broucke, S., Fullam, J., Doyle, G., Pelikan, J., Slonska, Z., & Brand, H. (2012). Health literacy and public health : A systematic review and integration of definitions and models. *BMC Public WHO Health*, 12,80.
- Goleman, D., & Senge, P. M. (2014). *The triple focus. A new approach to education*. Florence, MA. USA: Ed. More Than Sound.
- St. Leger., L. (2000). Reducing the barriers to the expansion of health-promoting schools by focusing on teachers. *Health Education*, 100(2), 81-87.
- Weiss, R. S. (1974). The provisions of social relationships. In Z. Rubin (Ed.), *Doing unto others*, (pp. 17-26). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- World Health Organization (1986). *Ottawa charter for health promotion*. Geneva: World Health Organization.
- World Health Organization (1996). *The World Health Organizations' global school health initiative: Promoting health through schools*. Geneva: World Health Organization.
- World Health Organization Regional Office for the Western Pacific (1996). *Regional guidelines for the development of health-promoting schools- A framework for action*. Manila: The Office.
- World Health Organization (1998). *Health promotion glossary*. Geneva, Switzerland: World Health Organization.

教育學誌 第四十四期

2020年11月，頁139~175

師說心語：教師專業的脆弱性

陳惠雪

國立中正大學教育學研究所博士生

摘要

本研究以詮釋現象學的方法，傾聽與理解教師身處的社會脈絡、心裡的真實想法與語言背後的意義，探討國小教師專業脆弱性的本質。研究發現教師專業的脆弱性來自教學專業不受尊重，教學方向受控制：上級主任校長有權，教師只能配合；教師專業淪為同事之間的人氣、資源、關係的比較；教師專業受到家長的質疑、告狀、投訴；教師專業認同受到成績至上和升學率的打擊，教師專業的脆弱性重擊有責任感的教師。研究建議教師需強化自身專業的反省批判力；行政端應檢視教師工作的合理性；教育當局則設法擴大教師支持系統之影響力。

關鍵字：詮釋現象學、教師專業脆弱性

Teachers' Talk: Teachers' Professional Vulnerability

Hui-Hsueh Chen

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

Abstract

This study explores the issue of teachers' professional vulnerability using a hermeneutic phenomenology method. Six elementary school teachers participated in this study and shared their life experiences while on the job. It aims to investigate teaching experience as teachers live it. This study reveals that these teachers' profession is dominated by the authority of principals, challenged by their coworkers, criticized by students' parents, and impacted by the examination results of students. While these teachers believe their profession is highly valued, these challenges impose burdens on the teaching profession and make them feel vulnerable. The paper suggests the government should aim to protect teachers from arbitrary scrutiny, teachers should develop critical thinking toward their teaching, and Teacher's Support System for Professional Development should be made better known to the public.

Key Words: hermeneutic phenomenology method, teachers' professional vulnerability

壹、前言

問題意識的開展是由於我本身為教師，有感於自身與同事的實際生活的忙碌，更面對教育改革的變動、學校行政或同事的懷疑或壓力、遭受家長指責或怪罪等，這種種的矛盾與衝突對教師造成莫大的傷害，亦使教師的專業顯得如此脆弱，於是對教師專業的脆弱性有深切體悟。基於此，本文試圖從關懷教師的角度敘寫，傾聽與理解教師身處的社會脈絡、心裡的真實想法與語言背後的意義，試圖能以詮釋現象學的方法，調整研究者本身聽的頻率，傾聽教師言語所想真正表達的深度意義，聽到事物想讓我們聽到的意涵（連雅慧譯，2004，頁 137），讓身為教師的我能反身看見自己的處境，還原教師專業脆弱性現象背後的本質。

教改的變動性讓老師不斷地需要接受新的觀念與挑戰，並採取行動，回想 2004 年初任教師的我，滿腦子都是九年一貫課程的內容，但是對於學校生態不熟悉，每天都在繁忙、疲累與緊繃中度過。十幾年後的我，處於翻轉教育思維下，仍舊不斷地自我學習與突破，然而，即使融入新的教學法或帶入新的教學科技，教師的工作卻仍充斥著壓力與繁忙，諸如跟家長溝通與聯繫、處理學生級務與課業、行政業務、教師專業評鑑、課室觀摩、以及扶助計畫等，似乎壓力沒有因為新的教學法或新的科技而獲得舒緩，相反地，新的教學方式或想法需要花更多的時間準備課程與家長溝通。對於教師之工作壓力源，劉雅惠（2011a）將之歸納為六大類：教學與輔導工作、學生行為、教師的專業知能、學校組織、人際關係與工作負荷，那麼，壓力來源的背後是否還有什麼不為人知的故事或事件？是否教師共同背負著某些相同的教學重擔？

再者，壓力來源的六大歸類讓我反省，身為教師的我歷經十多年的教學風霜後，歷練了些什麼？這些歷練為什麼沒辦法減低我的壓力、讓我在教學上游刃有餘、或行政上暢行無阻？反而仍舊處於壓力與繁忙的情況之中。無獨有偶，身邊的同事們不論年資，也都面對著這些壓力與繁忙，處理著大同小異的事務：家長問題、學生狀況、行政交辦、計畫執行等。當教師處理這些事務時，難免遇到與家長想法不一致的挑戰、學生行為的問題、行政與教學看法相左的衝擊等。這些挑戰、問題及衝擊是不論在教育界年資多少都會遇到的問題。

於是我開始思考，為什麼資深教師還是會遇到這些問題？畢竟，資深的老師不管是行政或教學的經驗比初任教師豐富是無庸置疑的。而我也懂得若教師本身沒有持續吸收新知，「教學經驗」不見得代表「教學專業」，為了讓教師們不斷自我精進，同時也有夥伴一起努力，因此有了以教師為主的教師專業發展評鑑（教師專業發展，2019），主張教師專業發展應以能產出高品質的教師與教學為其目標（Slade, 2002），張德銳與郭淑芳（2011）認為這是「既利教師自己、又利教育革新發展」的雙贏工作，也是社會各界的共識與期待。

可是，我觀察身邊參與教師專業發展評鑑的同事們，他們在投入教師專業發展評鑑系統多年後，並沒有因此對家長挑戰、學生問題、行政教學等衝擊能產生免疫力。「教師專業」不足以說服家長、學生、行政、甚至身為教師的自己，也就是「教師專業」受到來自各方的質疑，像是教師被學生家長質疑對學生問題處理的公平性、教師被指責為保守被動的公共服務工具（李奉儒 b, 2003）、教師的教學能力被侷限於學生的智力與分數等，這些質疑讓老師感受到威

脅或發現到自己的脆弱（Gao, 2008）。如果教師專業的脆弱是一種現象，那麼這種現象的本質究竟是什麼？我的研究目的便是從教師平日教學生活的事件中，藉著教師對專業脆弱經驗加以反思的過程，來尋回為人師的實在意義。

貳、文獻探討

一、教師生活經驗中的專業脆弱性

教師專業脆弱性是情緒感受的經驗，脆弱性是個人在不同背景都會感受到的、多面向的、多方面的情緒經驗（Gao, 2008）。這種情緒經驗是會隨著個人意識到他們的現狀而流動的，也會與自我的身分認同、價值觀念、才能能力而互相影響。教師專業的脆弱性是波動存在的狀態，關鍵事件可能是強化或改變個人現有脆弱狀態的觸發因素（Lasky, 2005, p. 901）。亦即，教師脆弱性與教師的「專業身分和道德誠信」和「失去過程和任務的控制」有關，教師對自己抱有「責任使命」（Kelchtermans, 2005, p. 997），但卻可能因達不到或遭受批評而感到脆弱。

與家長互動之意識形態衝突可能凸顯教師專業的脆弱性，家長選擇權、家長擔任學校教育夥伴等趨勢，或多或少讓教師的專業自主權受到家長意見的影響或干擾（沈姍姍，1996）。被賦權的家長特別是來自高社經地位者認為是有力的顧客，可能影響教師的工作和福利（Addi-Raccah & Arviv-Elyashiv, 2008），有別於過去家長順從教師的權威，現在家長權力意識抬頭，參與教育的機會增加，以往教師的專業主義與家長參與權力產生了意識形態的衝突，對教師專業造成威脅（陳玉玫，2009）。

雖然同時身為教育工作者，但是在學校的文化霸權運作機制下，學校竟然也成為教師專業脆弱性的來源，正如同范信賢（1995）探究國小教師學校生活世界中，文化霸權的運作機制，發現國家在學校傳遞適合文化霸權支配的知識和道德，又在功績主義的意識型態下，產生了文化霸權對學校教師的規訓機制，學校行政組織透過空間配置、時間分割、層級監視等技術，再配合獎懲考核的機制，使學校教師可以被量化、被個別化、被等級化，而建構出好／壞老師的規範論述；加上「教師專業評鑑」的施行、同儕教師之間的競爭、學校發展特色要求老師做出績效等，學生成為教師應付生存與面子的工具（歐用生，1989，頁 263）。

學校進而對教師產生知識和道德上的領導作用，導致教師在文化霸權的規訓下，學校生活世界的行動易變得例行化和儀式化，也禁錮教師專業自主性的發展。

在每日工作中，教師已忙得不可開交，師生比率過高、教學資源不足、任教科目太多，……一天的生活已經相當緊迫，再加上開學、每週、每月、期中、期末必做的工作「嵌入」，教師已不能勝任愉快工作量早已超越教師身心的負荷，……由於規範的正式控制與非正式控制，使得教師發展一套套的「應付策略」，省略、忽視、造假、逼迫學生、宰制學生，把學生當作生產工具以應付生存與面子（歐用生，1989，頁 263）。

另外，老師壓力大造成的倦怠，高價值者失去了他們的價值，教師對存有本質的虛無性健忘，「缺乏目的」、「有什麼用處」的問題，讓教師的倦怠不必然是太過努力或過度工作的症狀，而是可能因為身為教師的我們不再知道為什麼要這麼做後，隨之發生的狀態（范信賢，2006）。

在國定本教科書政策時代，課程的編制、發展、選用完全由教育部一手包辦，教師成為課程的消費者，只是負責執行的部份，重點在學生的行為管理與教室管理。……於是教學工作的概念與技能，人與工作的關係一一被疏離，……教師不再是教師，而是被客體化、普羅化、物化、異化為生產的工具（姜添輝，2002，頁 319）

唯一可以克服教師的倦怠狀態的，只有我們自己再度重新認識到生活是可以忍受的，克服倦怠讓生活與希望共存（Van Manen, 1997, p. 123-124）。唯有教師認同自己作為一位專業教師的身分，才不致因變動頻繁的改革而無所適從，也才不會追逐流行的說詞而隨波逐流（歐用生，2004）。

九年一貫課程予以學校與老師彈性的空間，可以選用教科書、自訂彈性學習課程，十二年國民基本教育更有校訂課程，給學校與老師更多決定與思考的機會。不過，在我教師真實的生活中，我與周圍的教師並未因此脫離了忙碌、不再「省略、忽視、造假、逼迫學生、宰制學生，把學生當作生產工具以應付生存與面子」（歐用生，1989，頁 263）、教師並未免於「被客體化、普羅化、物化、異化為生產的工具」（姜添輝，2002，頁 319），於是，我試著以寫作促成反思與行動，將自己導向「敏思行動的了解」張力，將寫作本身指涉至生活經驗的特色，在反思和行動間，創造特定的距離和張力（連雅慧譯，2004，頁 153）。

二、教師專業

為因應國內外教育環境劇烈變化，確保師資培育之專業與品質，教育部於 2006 年公布《師資培育素質提升方案》，揭示教師專

業標準本位的師資培育政策方向；2010年發布《中華民國師資培育白皮書》，以「教師專業標準」及「教師專業表現指標」統攝師資培育政策，擘劃師資培育發展藍圖。並於2016年公布教師專業標準指引（教育部，2016a），其中說明教師專業應包含：具備教育專業知識並掌握重要教育議題、具備領域/學科知識及相關教學知能、具備課程與教學設計能力、善用教學策略進行有效教學、運用適切方法進行學習評量、發揮班級經營效能營造支持性學習環境、掌握學生差異進行相關輔導、盡教育專業責任、致力教師專業成長、展現協作與領導能力，共計十大教師專業標準。

其中展現協作與領導能力包括與同儕、家長及社區間建立良好的合作夥伴關係，這將教師的角色擴展至教室外。換句話說，教師不再是關起門來把學生管理好，而是一種更開放的角度切入，於是多元管道終身學習、參加專業學習社群、分享及精進教學。因此，饒見維（2003，頁15）認為教師職業是一種專業性工作，教師是持續發展的個體，透過持續性專業學習與探究的歷程，進而不斷提升其專業表現與水準。

然而，當教師專業被如此重視時，卻發現教學現場的教師無法因應一些日常發現的問題，例如：小學教師理想與實際角色知覺存在著差距，差距來源是由於教師角色無能和限制、角色負荷、角色模糊，於是，研究者呼籲教育行政機關應正視教師工作合理性（郭丁癸，2001）；范信賢（2003）從教師實際生活經驗的敘事研究，探討課程改革裡教師角色轉變遭遇的難題及其處理歷程，因此，認為課程改革要理解教師的實務經驗與文化脈絡；林映杜（2008）則以現象學觀點，紀錄教師的生活語言，並用教師日常生活中隱而不

顯、理所當然的事物，呈現教師面對的教育忙碌現象，試圖顯示現實生活中教師如何展現教師責任與天性。

並非只有臺灣教師無法因應實際教學的狀況，美國 Lortie (1975) 便發現美國教師專業訓練讚揚崇高的道德，卻無法因應一些日常發現的問題；日本的教師同樣認為教師的工作忙碌，甚至連在家裡還想著工作，還要面對大眾對教師不信任與認為教師專業不夠的指責 (Yamada, 2010)。上述研究同樣都陳述教師專業被實際忙碌生活給吞噬的殘酷事實，然而，從教師專業的展現來看教師自我效能的感受，兩者是什麼樣的關係？

教師專業能力和知識高度發揮的同時，教師對自我效能是肯定的，反之，當教師專業受到衝擊而無法展現實，自我效能也會隨之下降。「教學與學習國際調查」(Teaching and Learning International Survey, TALIS) 其中一項針對教師的自我效能與工作滿意度調查結果，發現日本 (梁忠銘, 2018)、英國 (蘇永明, 2018)、法國 (掌慶維, 2018)、瑞典及愛沙尼亞 (林仁傑, 2018) 等國教師雖然滿意任教工作的表現，卻面臨教師專業未受大眾肯定的挑戰。

現在，教育改革的重重大改變十二年國教即將上路。教師專業順應時代性有其必要性，教學生涯越長的教師意味著受到更多教育環境劇劇烈變化的洗禮，教師專業是否更應練就更強的功力，看到更美的風景，換個角度思考：教學專業是否會隨著時代改變而有重大差異？抑或，雖然教育環境變化劇烈，但教師專業應提升教師批判課程意識的途徑，包括個人的哲學思維、教師與他人的對話行動，及教師公開分享實務生活經驗 (周梅雀, 2006)，從中培養出具教師發展批判的意識與素養，擺脫技術理性對於專業知能的壓抑 (李奉儒, 2003a)。

三、從教師專業發展評鑑到教師專業發展支持系統

教學品質的提升，要從教師專業著手，因為教師是課程改革理念能否落實的關鍵，而教師評鑑制度是改善與維繫教師素質管理之核心，成為使教師投入專業發展的動力來源（李奉儒，2006）。是以，「教師專業發展評鑑」與「教師專業成長」二者係相輔相成的（教育部，2009），如圖 1 所示。



圖 1 教師專業發展的循環關係

資料來源：教育部（2009）。教師專業發展評鑑與專業成長的關係。

在教師專業發展歷程中會受到個人及組織兩大環境因素影響，教師專業評鑑的主要目標，便是在推動過程中經由個人及環境的互動，提升教師教學品質（張德銳，1996）。教師專業評鑑係一種連續且有系統的過程，依據審慎訂定規準，經由評鑑者

對受評者的專業、需求及潛能，多方蒐集、分析、評估資料，並根據評鑑結果，了解教師教學績效及協助教師的專業發展，而此

一過程則為教師個人專業發展與學校行政革新的一部分（吳政達，1999；林秀香，2007）。

教師專業發展評鑑（以下簡稱教專評鑑）在 1998 年於臺北市進行規劃，高雄市在 2000 年開始全面試辦，臺北市則至 2002 年開始試辦，而後 2005 年 10 月教育部決議進行試辦。至 2016 年，教師專業發展評鑑已有 21 個縣市、2,483 校（佔全國校數比例為 63.41%）、7 萬 5,676 名教師（佔全國教師人數比例為 37.24%）參與。

秦夢群、陳清溪、吳政達、郭昭佑（2012）發現雖然試辦學校及教師逐年增加，從 2010 年至 2011 年，試辦學校雖自 789 所大幅增加至 1,028 所，但參與教師數卻幾乎未增加（從 21,123 人增至 21,442 人），歸納其原因為教師覺得課務繁重與工作忙碌，而教師專業評鑑過於重視檔案整理，且評鑑結果缺乏適切獎勵與輔導，所以教師雖然對專業發展評鑑認同度高，卻參與意願低；另一方面，家長對教師專業發展評鑑整體成效的認同程度比教師高。

全國教師工會總聯合會於 2017 年向教育部提出應停止由上而下、形式化的教師專業發展評鑑，教育部表示自 106 學年度起，為了給予教師更多專業支持、情感支持與共同面對問題的支持，提供更貼近現場教師專業成長需求，把教師專業自主權真正還給教師，將教師專業發展評鑑轉型為教師專業發展支持系統，從中央、地方、學校、教師發展共好的夥伴關係，攜手研商解決教育問題的策略（教育部，2016b）。

教師專業發展支持系統係為教師打造客製化的服務，針對實習生和初任教師提供系統化之教學領導教師機制，協助增進教學通識技巧，年資達 3 年以上之教師，也朝向給予由下而上的多元專業發

展模式包括揪團進修、學習共同體、分組合作學習、差異化教學、學思達、教師學習社群、學校策略聯盟及教學基地學校等更多的支持（教育部，2016b）。

不論是教師專業發展評鑑或是教師專業發展支持平台，都說明了教育應該是一個含有專業性之工作，教師的生涯發展可以被認為是專業成長的歷程（林幸台，1989）。Burden（1982）將教師生涯發展視為教師經驗轉變的過程，教師的知識技能、態度與觀念、工作中的相關事件會對教師生涯產生影響。

然而，不管是教師專業發展評鑑或教師專業發展支持系統，都期待教師不斷精進，為達此目的，過程中所發展的一系列活動、龐大的準備資料、動用的人力成本等，真的讓教師感受到自我專業愈來愈受肯定嗎？再者，為什麼深入教學現場的我，並沒有發現「參加教師專業發展評鑑的年資越長，教師專業成長與經驗愈多，教師專業越受肯定，而免於遭受質疑或不信任」的同事？

參、研究方法

一、研究方法論的選擇

本研究的目的是在於針對教師專業脆弱性的現象，經由深入教師的生活經驗中，還原教師專業脆弱性的本質，並詮釋經驗背後所隱藏的深層意涵，因此採取詮釋現象學方法進行研究。

現象學中文本的成功指的是當它讓我們看到那些隱而不彰的事物亮了起來，字本身不是事物，然而我們要運用我們的現象學技巧和天分。透過洗鍊的文字語言，將那些不可見的成為看得見的部分（連雅慧譯，2004，頁 160），演說本身指涉自身到那些靜默沒說的，指涉文字在文字中，埋藏語言在語言中，為了聽見最初的語言聲音，唯有重建文字以彰顯他們整體的重要性。

因此，研究者試圖將教師經驗的重新喚起，是一種屬於存有了解解的聚集（連雅慧譯，2004，頁 163），以探詢教師專業的脆弱性的本質，對不同層次的提問來回不斷的辯證、詰問的過程，為了能澄清生活世界中經驗的完整性或模糊性，研究者的寫作便會成為一個不斷改寫的過程，即不斷的再思考、再反思、再知覺的歷程。

詮釋現象學為一詮釋性科學，藉由系統性的探究過程來揭示可被意識到之人類生活經驗本質，並藉由詮釋來呈現本質背後更深層豐富的意義。教師專業融入教師學校生活中，不論是級務工作，如課堂教學、批改作業、生活輔導、指導清潔等，亦或是學校工作，如導護、節慶活動、各項競賽等，然而，教師是怎麼聽到、看待、發現或意識到自己專業的脆弱性？若想跟教師的世界熟悉，研究者便需要透過仔細聆聽來自他們生活世界的語言陳

述，去聆聽事物在這些各自的世界中的意義（李維倫譯，2004b）。於是，透過研究參與教師的言說，顯露教師在世的生活、教師與世界整體的關係、與週遭之他人和用具之間的關聯與活動，探究教師脆弱性的本質。

海德格將「人」稱為 Dasein，意思是「能夠詢問自己之存有（Being, to be）的個體」。作為一個能夠詢問自己之存有的個體，其存有方式稱為「存在」（Existence），蘊含「走出自身」的特性，暗示 Dasein 是以世界為背景來凸顯自身。Dasein 若從世界中凸顯自身，則表示自己早已在世界之中，其存在方式稱為「在世存有」（Being-in-the-world）。這表示 Dasein 作為「在世存有」，是存有與世界開放的個體，Dasein 與世界形成一個整體的關係。（王應棠，2007，頁 4）

當教師專業顯現其脆弱性時，開始了教師重新追尋教師的角色定位與自我對話的研究之路，李維倫與賴憶嫻（2009）以詮釋現象學觀點探究老師是什麼，老師藉著職業類別的話語編織出他自己的處境，老師具有「為他人...」的原生結構，並透過與世界他人的相涉關係生成各種不同的派生結構，且在各自的派生結構中，老師發展他個人獨特的存在面貌。林映杜（2008）試著從觀察一位教師的生活世界之教師語言的呈現，讓現象學觀點重啟教師對日常生活當中一些隱而不顯、視為理所當然的事物能有全新的視野與觀點，來顯現不言自明的教師責任天性，關懷地呈現出身為教師的整體意義。

詮釋現象學所感興趣的是人類生活經驗，唯有藉由詮釋現象學中對等、互為主體的對話及交互檢證下的同意過程，才能展現此一經驗的本質及本質背後所隱藏之深層意義（Van Manen, 1997），達

到本研究所欲達成的目的---教師專業脆弱性的陳述，理解其教師專業脆弱現象的本質與意義。

二、訪談對象

圓圓國小屬於一般的市區型學校，非極端都會區或偏遠地區學校，較能反映普通地區學校教師之生活經驗。該校的家長職業涵蓋勞工階級至高階主管，亦有公教人員，學歷由國中至博士皆有。選擇此學校是因研究者工作接觸，熟稔該校教師，較易獲得真實的研究資料。本研究採立意取樣，選取方便取樣的個案，訪談對象共有 6 位導師，其中 3 位具有教育相關領域碩士學位，另 3 位具學士學位。同時選取具有學士學位與教育相關領域碩士學位的教師，以突顯教師之專業進修層面，呼應教師進修與專業發展之面向的相關性。

年資與教學經驗息息相關，教學年資愈多，教學經驗愈多，由經驗而來的專業主義，是衡量專業的主要基準（Hargreaves & Goodson, 1996），教學經驗不同，教師接受到的質疑、挑戰、壓力、困難也跟著有所差異，所以研究參與者的年資有所差異，本研究希望藉由不同年資經驗來發現教師敘說教師專業的脆弱性現象背後的本質。

由於導師比起科任教師，有較多與家長互動的機會（Addi-Racah & Arviv-Elyashiv, 2008；Sachs, 2001），因此參與本研究的教師皆為導師。這六位教師除了與研究者熟稔之外，還具有較相同的特質：有許多與家長互動的經驗、平常樂於分享、願意對話與思考、追求教學經驗的精進、反省自身的想法與做法，這些特質有助於讓研究者真正理解其思想，能夠詮釋所觀察到的

脈絡與語言，尤其在軼事紀錄部分，在自然的情境中教師語言才會自然地表現出來，研究者透過平日觀察以紀錄研究參與者的語言行為，冀能對研究結果有更真實的詮釋，研究者將研究參與者的背景概述如表 1。

表 1
六位研究參與者背景概述

代碼	年資	學歷	任教年級	教師與行政和家長的關係
A	13 年	碩士	一年級	因為是低年級教師，與家長溝通的機會更多，常是家長與行政的溝通橋樑。
B	20 年	學士	二年級	兼任行政工作，對學生狀況瞭若指掌，加入教師專業評鑑的先驅，現已是指導老師級。
C	25 年	學士	三年級	班級經營井然有序，個性正直敢言，不論在與同仁或家長溝通，都能夠以精闢的言語令人折服。
D	21 年	學士	四年級	藝術天分極高，喜歡帶學生探索美的事物，班級布置活潑有創意，教學盡力求好。
E	15 年	碩士	五年級	處事公正，有正義感，課堂上利用不同的資源讓學生喜歡學習。
F	6 年	碩士	六年級	教學認真，班級經營有一套，常能有效解決學生問題，幫助學生盡力準備私中考試，每有佳績。

三、訪談方式

本研究訪談 6 位導師，研究期程自 2019 年 5 月至 2019 年 6 月，每位皆接受一至兩次訪談，第一次約 2 小時，第二次則補充第一次較疏漏的部分，經受訪教師同意後全程錄音；觀察的部分除了觀察

教師授課外，輔以與教師的閒談，藉此蒐集到教師們更多生活經驗中的真實語言與情緒感受，此部分未錄音而改以研究者的重點筆記。深入訪談的問題則藉由教師對其專業脆弱性的生活經驗開始，從教育現場中習以為常的教師語言現象出發，訪談題目隨著教師分享的經驗，再問及其互動之感受，儘可能讓教師能夠暢所欲言，深思現象背後深層的意涵，觸發教師心理的感動。因為在教師的生活世界中，不論各種語言、行為、態度、意識等等，都會有其自有的意向性來描述其觀察的現象，展現於外的就是教師的意向性。

不過，由於學經歷的不同，對教師語言的理解可能有所差異，本研究不在對教師語言現象做推論或預測，而是由訪談教師自身的語言詮釋，走入訪談教師的生活經驗與內心想法，並透過現象學之生活世界相互主體性，探究教師語言現象的意義。因此，除了深入訪談外，亦進行觀察、文件分析、軼事紀錄，如聯絡簿、親師座談會與教師建立的 LINE 群組，並記錄教師間閒聊的對話等，此即對話與文本的語言行為等資料，透過研究參與者等對話主體的訪談以取得對照的文本，來分析與歸納教師專業對教師語言在現象學觀點下的本質，回歸到主體詮釋立場，協助本研究問題的理解。

四、資料分析

本研究的資料分析，首先將訪談錄音內容逐字打成轉譯稿，再將訪談內容加以編碼。編碼方式第一碼為訪談對象，教師依教學年級從 A 至 F 代號，而後是日期，以年月日順序編排，如「A-20190520」即為一年級導師，最後為訪談日期。之後研究者反覆閱讀訪談逐字稿後，找出教師脆弱性的觀點與內涵，將之給予「主題編碼」，再

反覆閱讀訪談稿，從中找到所提及的關鍵事件或相關主題，歸結成「主題類別」。

最後，為研究者亦為國小教師，雖然了解教師日常的生活與語言，但為了避免主觀意識，研究者儘可能自我批判與省思以避免偏見，且請研究參與教師檢核逐字稿是否與其原意相符，亦針對關鍵事件，請研究參與之教師多加陳述自身之情緒與感受，以力求忠實呈現參與者之觀點，再以現象學的還原做出結論，避免研究者主觀詮釋，詮釋的過程經歷寫作、修改、再寫作。為了呈現研究參與者的主體思維，輔以觀察同事、學生或家長等對象所呈現之互為主體性的觀點相互對照，並佐以軼事紀錄，最後再將研究者的分析詮釋，做出研究結果與討論事項，進而反思整個研究過程與結果。

肆、研究結果與討論

一、教學專業不受尊重，教學方向受控制

教改本身是一種矛盾，儘管試圖解決去霸權化，但其結果卻往往又再次霸權化（張盈堃、陳慧璇，2004）：

教育制度很矛盾，你有沒有覺得，教科書的開放美其名是排除國家霸權不當介入，可是選書選到最後，不過是那幾家出版社，出版社背後有個更大的財團，財團控制教科書，並成為教材的主導者...甚至透過市場佔有率，創造新的商機、強化財團的辦學、甚至控制教學的方向！

（F-20190627）

F 老師的說法符合 Bowles 與 Gintis 指出教改內在的矛盾：「二十世紀教育的歷史並不是進步主義的歷史，而是萌芽中的資本主義

制度的商業價值與反映權威、特權的金字塔的社會關係被強加在學校身上的歷史」(李錦旭譯, 1989: 57)。

我打算再3年就退休了,可是十二年國教的課綱還是去研習、還是要去做,停不下來...我這麼資深了,還要在這些事情轉呀轉,這麼忙,忙呀「盲」,你說教師的專業,有因為我教比較久就比較厲害嗎?如果真的看得起我們這些快退休的,就應該讓我們有不同的待遇,而不是讓我被要求的跟大家都一樣!你說是不是?...絕對的專業保證是甚麼?只有不停的改改改、感慨感慨、忙忙忙、茫茫茫...教改、教專這些東西就是霸占著我們的時間、掐住我們的脖子、威脅我們的生存、逼迫我們接受...(C-20190626)

教改是不斷追求更好的過程,但是對老師來說卻是無盡的忙,因為教改沒有終止的一天,即使不是昨是今非,資深老師一樣被要求再要求,似乎沒有絕對的專業是可以隨時代存留下來的,與時俱進變成與時俱「盡」。

教師有專業嗎?感覺應該要有,至少教書十多年了,服務滿十年早就拿到手了,可是,專業在哪?教師專業發展不是都跟著做,你看到帶我們的主任有比我們厲害嗎?說實話,他們離開當導師的崗位太久了,有的根本也沒什麼帶過班,說真的他們懂什麼?他們隨時叫我們做什麼,我們就要做什麼給他們,這樣有尊重專業嗎?...我覺得追求專業的「進」步,變成和時間同歸於「盡」...雜事、文書、資料、表格...多如鴻毛...就是被要求再要求---照做!(E-20190627)

教改應該是讓老師的教學更上一層樓,但是主任不懂老師,老師不了解主任,專業似乎都只存在各執一詞。林映杜(2008)發現

對照現況與之前的教師聲音，教師依舊是雜務很多、忙得要命：批改作業、規定功課、參加朝會、晨間檢查、處理學生衝突、課程設計、教學實施、管理秩序、生活輔導、清潔指導、站導護、辦節慶活動、參加各項競賽、簿冊填寫等，教師忙得像陀螺，年復一年，弔詭的是這些工作與經驗，卻無法讓教學年資成為專業的保證。

教師有忙不完的事情，改功課、教書、調解學生糾紛、對付家長、教師專業發展只讓教學生涯再多忙一件...這個表格那個表格，這裡要照片那裡要成果，你要好好做，就感覺像被追殺。你要隨便了事，也可以，只是我們這些認真的就是做不到...所以年資換到什麼？九年一貫做過、十二年課綱剛來，我今天做的好事，之後可能被推翻...我累積處理表格的經驗，但教學專業應該不是指把這些雜事做得很順吧... (B-20190524)

教師只是負責執行上頭規定的工作：改功課、教書、調解學生糾紛、對付家長、教師專業發展，於是教師不再是教師，而是被客體化、普羅化、物化、異化為生產的工具(姜添輝，2002，頁 319)。也因此，教師自問「專業在哪裡？」並質疑「有尊重專業嗎？」教師忙茫地轉呀轉，做著「忙不完的事情」。

二、上級主任校長有權，教師無能為力「只能服從」和配合

宰制階級或團體除了依賴意識形態和物質資源進行社會控制之外(Bourdieu & Passeron, 1977)，也會透過象徵權力的細膩操作，使其他團體願意接受符合其利益的社會定義(張盈堃、陳慧璇，2004)。

我覺得學校制度有欠妥當！重量不重質！作文為什麼要寫到6篇這麼多，教育部也沒有規定到六篇，我們改的時候覺得很困擾，沒有很多時間指導，學生們都亂寫，我們也就亂改，這樣對嗎?...主任覺得我們都不配合，意見很多，可是，這種作文真的不能看！...我們有私下到教育部問，他們回答教育部只規定4到6篇，那為什麼主任說的算?我們是不是只能被控制?主任有權，所以我們只能服從...校長?!都聽主任的！...反正就是給結果，而不是幫學生的作文扎根... (E-20190524)

人家是主任，跟他作對?!沒照做之後看你怎麼被排課！...而且他說這樣才可以讓學生多練習！為了學生好！多麼冠冕堂皇的理由！ (E-20190626)

校長管不管事，看校長個人風格，經歷這麼多任校長的，我，看多了！有的只聽底下主任的，主任一手遮天；有的就是想做自己的，不過也是要看下面主任給不給臉，不然就要比誰比較硬了！但是他們都有權，他們說得算！誰會聽老師的聲音?!他們說得一口，我們累得一身！ (F-20190521)

傳統制式的科層權力運作，由於所依賴的是缺乏人性的規章制度，而導致成員主客體倒置的異化現象（高俊一譯，2011）。在學校內的教師服從制度，追求外在效能，致使教師產生工具化的行為模式，此種情形延伸到教學上時，其關注面在於實務與結果，而非教育理念的建構。教師們覺得教師專業與行政配合，這之間存有不能解決的矛盾。

昨天主任叫我們班那個打哥哥的小朋友和他的家長到校，然後把那個被打的哥哥和他的家人也叫來，再把旁邊

目擊者的家長也都全部一起叫來，大家來談打巴掌的事。雖然是我們班這個小弟弟先動手，可是哥哥一直打他巴掌，打到腫起來也不對。但為什麼目擊者的家長要來，我實在搞不清楚，我是導師，報給上級主任知道，卻是這樣搞的結果，我為了保護大哥哥，不小心就被對方打到了...我兩個學生都教過，護誰都是應該的...我覺得我的專業判斷是應該先個別找主要當事人就好，可是爭不過主任，不想被他貼標籤，說我都不配合，還幹嘛找他...無能為力...無可奈何... (B-20190524)

教師經常發現自己無能為力，因為他們預期會產生負面結果而想盡力避免時，卻沒有得到任何支持，正如同研究參與教師認為不需要找目擊學童的家長到校，卻得不到主任支持，造成了老師為了要保護哥哥而被對方家長打到。

三、教師面對家長的質疑、告狀、投訴等，專業慘遭蹂躪和踐踏

家長對教師不信任是親師衝突的重要因素之一 (Lawler, 1991)，老師通常都覺得自己已經盡力了，可是家長仍然不會感謝，不管老師教學年資多久這現象都可能發生。

我們學校的家長最懂申請補助了！可是請他們回去教小孩，他們一定會說有有有，然後咧~小孩的功課不顧、偏差行為也不管，我們學校家長參與權都這樣用的...還要來質疑我們對他的小孩有偏見、不公平！...我覺得我的專業被蹂躪了！...家長參與權變質成家長批鬥權！...我覺得我盡力了，教書二十年了，家長還是一個樣，不會感謝... (B-20190524)

家長或多或少對學校事務有所干預，挑戰教師的權威，進一步去破壞教師（Blase & Blase, 1995），如 A 老師所言，向主任、校長或私下攻擊老師，更顯示教師專業的脆弱性：

動不動就跑來找校長告我的狀，還鬧說要轉班，說我不會教！唷~遇到一個就氣死人了！虧他上學期還一直來找我聊，電話一直打來，說當老師的比較知道他兒子的問題，很聽我的，很挺我的，結果，下學期~反差這麼大，真的是見鬼了！...私下告我的狀，我能怎樣？！干預學校行政，說要轉班！啞巴吃黃蓮來的，有苦說不出，任憑他說我爛，誰可以封他嘴？老師的專業完全不堪一擊呀！（A-20190520）

另外，來自高社經地位的家長，有較多的機會與資源來干涉學校教育，並迫使老師符合他們的要求（Lareau, 2000），教師在教學上沒有什麼專業權威，其主要任務是為家長服務，遵循他人的指示就像在日本的同行（Gordon, 2005）。

家長參與？！我之前教的畢業班有當教授的爸媽，你知道多有意見嗎~他兒子都對，別人都不對！話是他兒子說的算，連老師說話都不信了，教師專業在哪裡？...他們就是會先去找主任「溝通」，每次主任找我聊，我就會先問，有人投訴我嗎？動不動就被投訴，躺著也能中槍...家長的參與就是質疑老師，教師專業？誰相信你呀？！功課出多出少都有意見！...不過我要知足了，至少他沒有直接告去教育處或向媒體爆料，不然我可能更慘...我要好好「侍奉」我的高教家長...（F-20190521）

前年那兩個代課老師就是超可憐的呀！被家長報媒體！新聞一出學校就紅了，大家都被放大檢視，無所遁逃！人心惶惶... (D-20190523)

遇到對老師的教學或管教有不同看法時，家長參與權的使用不是被拿來與老師進行溝通，而是被用在抱怨、投訴、鬧更大等負面作為，尤其直接訴諸媒體對老師的殺傷力更大（陳春梅、林淑珍，2006）。

他孫子的行為問題真的很多，打人推人罵人...什麼壞的都來，之前跟他爸爸溝通，沒用，後來...他爺爺打電話來學校鬧！說我不會教！說他的姑姑是議員，可以動用關係，說我對他孫子不好，不懂怎麼教他...不願意面對就算了，竟然還用這種方式...真的是非常糟糕的身教...唉...真的很煩、很累、當個老師的專業被踐踏... (A-20190520)

老師以他的教學經驗與專業判斷孩子的行為問題，委婉建議家長帶孩子去看醫生，診斷是不是有過動，結果家長反而回頭過來質疑老師的專業。

小孩子上課坐不住，不專心，下課又跟同學動手動腳，我就覺得很奇怪了，這很像過動的狀況，這種行為問題會延燒...為了孩子好，我跟她媽媽溝通小孩的問題，叫她帶去看醫生，結果...他媽媽說他小孩沒問題，只是老師上課太無聊!可是他媽媽也沒辦法教自己小孩!唉...老師可以怎麼辦?...媽媽還跟我說，老師要多一點愛心!多一點同理心!多一點耐心!多一點...說真的，他媽媽不是質疑我的專業是什麼! (C-20190626)

行為出現問題...問題的小孩後面都有個更大問題的家庭!這比小孩還可怕!每次這種問題都讓我覺得力不從心...想

翻轉下一代孩子的命運，可是，一個老師要對抗整個家庭甚至整個家族...哪來的力氣?...上次晚上九點多還沒回到家，家長報警處理，結果呢？行為問題最後還是老師要扛要幫忙，竟然還有人說是我的專業不足，無法防範未然！我會算就厲害了，我當算命師好了！還賺更多！（F-20190521）

家長很多時候是透過孩子的眼睛觀察教師的工作（Corbett, 1991），家長透過孩子的轉述，有時只是片面之詞，或是斷章取義，未能與教師充分溝通後，造成彼此誤會、關係緊張、教師情緒的低落或心理傷害（陳玉玫，2009），這些狀況背後的本質無疑就是對教師專業的質疑。

四、教師專業淪為名師人氣、資源與關係的「比較」

教師評鑑制度是改善與維繫教師素質管理之核心（李奉儒，2006），但是家長卻對評鑑制度不買單，單純用「自己的尺規」私下將老師們的專業論斤論兩，選擇讓小孩讀自己評斷的「名師」班級：

家長怎麼會看教師評鑑制度呀！他們不買單的！你說有多專業，他們在意的是他的小孩！他們聽小孩的！家長看老師專不專業不是跟老師溝通，是回去問小孩，小孩說的算，然後，還要去志工那裡咬舌跟，志工那裏很多八卦，我們都要很小心！家長看教師專業用的是他們「自己的尺規」！（A-20190520）

我加入教專很久了，已經做到教師評鑑制度的進階級，可能快要可以成為輔導員了，不過，家長哪裡知道呀！知道又怎麼樣！對我處理他的小孩還是很有意見，去主任校長

那裏弄我，還說要請議員來講，要把他的小孩換班！
(D-20190523)

所謂的「名師」就是像隔壁那個老師這樣，有很多家長委員選擇把自己的小孩交給他教，...家長私下都會說，哪個老師怎樣，那個老師怎樣，他們很愛比，這班有做的，那班有做的，我們班怎麼沒做...專業就是比較來的！...家長外行卻拿著最莫名最嚴格的那把尺...我覺得是我專業還是他們專業，我都搞不清楚了。(F-20190521)

「名師」是比較來的，主要是透過家長的「眼光」與「資金」，家長眼光相中名師後，潛規則是可以「用錢買」眼中的名師---將自己的小孩放在名師班內，而且因家長的支持，名師班會有特殊待遇，資源會比其他班多，例如：校刊登刊篇數、校外參訪機會等。

我是有聽過別的學校那些家長會會捐錢的，然後就可以選老師！你說說看，如果隔壁班家長委員超多的，那不就是意思他很會教，很專業，很多人支持他，然後老師講話就超大聲超有分量的，行政都要聽他的~讓他好幾分~因為他跟家長關係很好，你不「尊重」他，他就用家長的力量來給你好看！...這就叫「名師」！「名師」叫得比較大聲！
(D-20190523)

學校還要靠家長捐獻，當然不敢得罪名師，資源拿的多是必然的，你數數他們在校刊上的篇數、校外參訪機會、平板使用優先權...(C-20190626)

名師的「分量」連行政都要敬畏他幾分，還會依仗著家長勢力，自視甚高，欺人太甚，總之就是造成同事間的不和諧，至於名師的專業在此似乎就是比較得來的結果。

五、教師的專業認同受到學生考試成績和升學率的打擊而放棄

雖然教改希望讓升學、分數、成績不再是教學的唯一指標，可是，好老師還是被定義在學生的考試分數高，因為分數高才代表會教，即使老師辦了很多活動，希望透過活動讓孩子們了解自己的專長或興趣，但是這樣的教育理念還是無法對抗家長與校長、主任、同事們眼中的亮眼成績。

唉...每次考完試就來關心小孩考幾分？平常都沒在問小孩事情的，只有在考試後才問成績，小孩考差了，家長會質疑老師的能力，就說老師不會教，小孩也覺得很挫折，好像自己對不起全世界...失去方向...懷疑自己的教育理念...有誰看到我平常對小孩的努力？小孩回去也不會讀書...有不用讀書就很厲害的神人，但不會是她小孩呀！然後小孩也很挫折，不想念書...我平常做的教學活動如何，沒人管...我多麼希望我可以幫助學生知道自己的長處，而不是受每次出爐的分數打擊... (F-20190524)

這次考私中和特殊班，可是拚了命！學校風聲可是因為這樣才會招到比較多學生，很現實！沒有升學率，就沒有專業！我們班沒考好，什麼都沒有了，你會懷疑自己的能力、專業...校長、主任美其名都會來關心你，代表什麼意思，他們在質疑你，懷疑你的能力...家長不會理你，學生可能也覺得失落，老師怎麼和學生相處，大環境逼迫我們...分數要好，代表教師夠專業，學生才有機會去名校，可以考更好，以後找到好工作，最好是做醫生。(F-20190521)

同事們之間也會射出暗箭，深怕成績被比下去，用成績來證明自己教學的專業，那些平均很差的班級，校長、主任、

同事們會質疑他的教學能力，怕他在課堂上亂搞，校長主任就會開始巡堂，巡到他的班上一探究竟...老師被這樣對待是能怎麼樣？失望、挫折、感傷、無力、甚至放棄...大部分就被叫去兼行政當科任就好，因為帶班的話會造成學校的壓力，有處理不完的家長抱怨、學生問題...
(E-20190524)

畢竟，高分數代表可以考上名校，學生就讀名校代表可以掌握自己的未來，有了更理想的門票去獲得更好的工作。這種看重學業成績的結果，讓老師就像是去專業化的教書匠（張盈堃、陳慧璇，2004）。老師對於自身專業的認同，似乎都在學生考試成績和升學結果中搖擺。

伍、研究結論與建議

一、結論

教師專業的脆弱性是情緒感受的經驗，這種情緒會隨著個人意識到得現狀而改變，影響著對自我的身分認同、價值觀念、專業能力的感受（Gao, 2008），研究者透過詮釋現象學，傾聽教師背後所表達的深度意義，發現教師的專業脆弱性主要來自教師的教學專業不受尊重及教學方向受控制。

在校內面對有權力的主任，教師無能為力「只能服從」和配合，符應教師專業的脆弱性與教師工作的「失去過程和任務的控制」有關（Kelchtermans, 2005）。學校文化霸權運作機制下，學校傳遞文化霸權支配的知識和道德，產生對教師的規訓機制，以致教師只是順應或服從霸權（李奉儒，2003a），成為傳遞社會主流文化或再製

思想，但未經反省批判的「教書匠」，教學年資無法成為專業的保證，學校自身成為教師專業脆弱性的來源。

另一方面，當面對家長的質疑、告狀、投訴等，教師的專業慘遭蹂躪和踐踏。這顯示出隨著家長權力意識抬頭，參與教育的機會增加，尤其來自高社經地位家長的質疑甚至可以影響老師的工作和福利，這種教師專業未受到大眾肯定的挑戰，同時發生在日本、英國、法國、瑞典及愛沙尼亞，是教師專業脆弱性的來源之一。

再者，教師專業淪為名師人氣、資源與關係的「比較」，學校教師被量化與被等級化，透過資源的安排，如班級配置、排課分割、軟硬體使用等，導致同儕教師間的競爭，禁錮教師專業自主性的發展。另一方面，家長卻一點也不在意教師於專業支持系統著墨多寡，家長一味地用自己的尺規來衡量教師，破壞教師專業支持系統為教師打造客製化服務與努力協助教師專業成長的美意。

最後，教師的專業認同受到學生考試成績和升學率的打擊而放棄，教師將學生視為應付生存與面子的工具，加上例行與儀式化的工作繁忙，教師發展出「應付策略」，教師的工作壓力讓教師產生倦怠，教師被普羅化或物化為工具，更凸顯教師專業的脆弱性，如圖 2 所示。

詮釋現象學的方法予以傾聽教師語言所想真正表達的深度意義，發現對自己抱有責任使命的老師，不論教學年資長短，都曾經擁有同樣的經驗：忙碌的學校生活、緊迫的時間壓力、被誤會、批評或指責等，使得教師無法控制過程和任務，某種程度地被迫接受學校行政人員與同事的施壓或比較，甚至遭受家長的指責或怪罪，還有學生成績的桎梏，導致教師專業不被尊重，教學方向受操控，讓教師專業受到威脅，教師專業顯得如此脆弱，教師在其言語中透

露著矛盾、不滿、煩悶、沮喪、失望、憤慨、無力等，再再重擊一位位有責任感的教師。

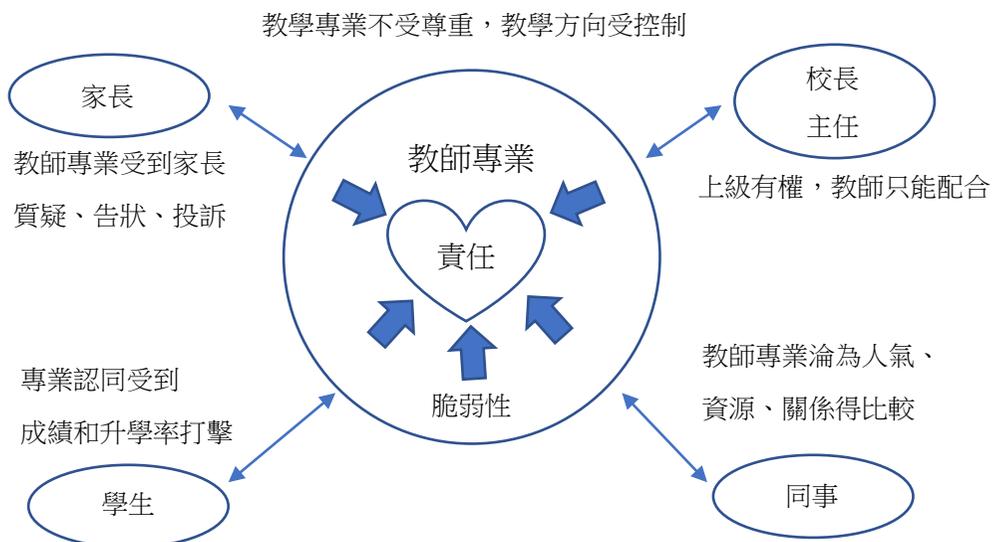


圖 2 教師專業脆弱性的本質

二、研究建議

(一) 教師自身方面，需強化教師專業的反省批判力

根據本研究發現，教師專業脆弱性來源是教學專業不受尊重，教學方向受控制，教師處理雜務忙到焦頭爛額，教師成為被客體化或普羅化的工具，教師專業受到各方的質疑。而教師專業要受人尊重，教師要具備反省批判的能力，批判地檢視自己對於知識與社會的觀點，是否透過不自覺的假定，帶入教學經驗之中，同時教師必須抗拒宰制的意識形態，實際投身教育及社會轉化的改革活動。

（二）行政端應檢視教師工作的合理性

教育改革的推動應該正視教師工作的合理性，一則讓教師脫離將學生智力、分數、成績、升學作為唯一考量的病態競爭中；一則讓教師恢復課程與教學的能力，非以效率、效能為口號，要求教師當成妥善管理學生行為的去人性化教學工具；並且檢視教育結構是否缺乏鼓舞教師自發性之遠見的動力，加諸在教師結構性限制是否存在。教育行政端應給予教師實踐教師專業的自主性，以教師的教學年資與教師專業能呈現正相關為目標，協助教師專業的自我成長，而非僅是處理行政雜務、調解學生糾紛、對付家長投訴、以及只能服從上級的機器。

（三）教育當局設法擴大教師支持系統之影響力

學校經費的籌措一部分需要家長協助，學校部分工作的分擔也由志工出力，甚至有些學校存在家長有權利選教師的制度，家長與學校的關係甚為密切，但是家長卻對學校端的教師專業支持系統（前身為教師專業評鑑系統）不在意，也因此，常令教師承受莫名的壓力與負面情緒的來源便是家長主觀意識的批評。為了避免家長主觀的評論，應予家長了解教師支持系統的機會，認同教師評鑑制度是對教師個人的專業表現予以檢討與分析，以激勵教師專業成長，從而改進教學實務。

參考文獻

- 丁琴芳（2008）。國民小學教師專業學習社群發展之研究（未出版之碩士論文）。臺北市立教育大學教育政策與管理研究所，臺北。
- 王應棠（2007）。海德格的棲居（Dwelling）存有學。慈濟大學宗教與文化研究所主辦「2007 夏季弱勢照顧理論研習營」宣讀之論文，花蓮縣。
- 中小學教師專業發展研發中心（2010）。教師專業發展。2019年10月28日，取自：
http://teachernet.moe.edu.tw/MAIN/Map_page03.aspx
- 吳政達（1999）。國民小學教師評鑑指標體系建構之研究模糊德菲術、模糊層級分析法與模糊綜合評估法之應用（未出版之博士論文）。國立政治大學教育系，臺北。
- 沈姍姍（1996）。專業主義、教師權力與教育行政體制關係：教師權力消長的動態研究。新竹師院學報，9，103-128。
- 沈姍姍（2000）。教師專業成長的誘因與動力—自制度面分析。學校行政，9，28-31。
- 李奉儒（2003a）。從教育改革的批判談教師作為實踐教育正義的能動者，臺灣教育社會學研究，3（2），113-150。
- 李奉儒（2003b）。P. Freire 的批判教學論對於教師實踐教育改革的啟示，教育研究集刊，49（3），1-31。
- 李奉儒（2006）國中小學教師評鑑機制規劃之芻議：英國的經驗與啟示，教育研究與發展期刊，2（3），193-216。

- 李奉儒（2009）。P. Freire 哲學中的教師圖像---教師作為文化工作者。載於林逢祺、洪仁進（主編），**教師不可不知的哲學**（頁276-288）。上海：東華師範大學。
- 李維倫（2004a）。以「置身所在」做為心理學研究的目標現象及其相關之方法論。**應用心理研究**，**22**，157-200。
- 李維倫譯（2004b）。Robert Sokolowski 著。**現象學十四講**。臺北：心靈工坊。
- 李維倫、賴憶嫻（2009）。現象學方法論：存在行動的投入。**中華輔導與諮商學報**，**25**，275-321。
- 李源順、林福來（1998）。校內數學教師專業發展的互動模式。**師大學報：科學教育類**，**43**（2），1-23。
- 李貴良譯（1971）。**現象學史（下）**。臺北：正中書局。
- 李新鄉、黃振恭（2009）。不同世代國民小學教師專業表現之相關研究。**南臺人文社會學報**，**1**，1-30。
- 李錦旭譯（1989）。Samuel Bowles and Herbert Gintis 著。**資本主義美國的學校教育—教育改革與經濟生活的矛盾**。臺北：桂冠。
- 呂錘卿、林生傳（2001）。國民小學教師專業成長指標及現況之研究。**教育學刊**，**17**，45-64。
- 林幸台（1989）。我國國小教師生涯發展之研究。**國立台灣教育學院輔導學報**，**12**，265-297。
- 林秀香（2007）。國民小學實施教師專業發展評鑑之行動探究（未出版之碩士論文）。國立嘉義大學教育行政與政策發展研究所，嘉義。

- 林映杜（2008）。**回歸生活世界教師語言的課程本質~以現象學觀點探究之**（未出版之碩士論文）。國立臺北教育大學課程與教學研究所，臺北。
- 周祝瑛（2003）。**誰捉弄了臺灣的教改？**臺北：心理。
- 周梅雀（2006）。教師課程意識覺醒的社會解放潛力。**課程與教學季刊**，**9**（4），67~78。
- 范信賢（1995）。**文化霸權的運作機制：對國小教師生活世界的探討**（未出版之碩士論文）。國立清華大學社會人類學研究所，新竹。
- 范信賢（2003）。**課程改革中的教師轉變：敘事探究的取向**（未出版之博士論文）。國立臺北師範學院，臺北。
- 范信賢（2006）。教師身分認同與課程改革：後殖民論述的探討。**國教學報**，**12**，275-287。
- 姜添輝（2002）。九年一貫課程政策影響教師專業自主權之研究。**教育研究集刊**，**48**（2），157-197。
- 高俊一譯（2011）。**理性的異化：實證主義思想史**。臺北：聯經。
- 高淑清、連雅慧、林月琴譯（2004）。Max Van Manen 著。**探研究生活經驗—建立敏思行動教育學的人文科學**。嘉義：濤石文化。
- 秦夢群、陳清溪、吳政達、郭昭佑（2012）。教師專業發展評鑑實施成效之調查研究。**教育資料與研究**，**108**，58-84。
- 教育部（2009）。**教師專業發展評鑑與專業成長的關係**。取自：
<http://teachernet.moe.edu.tw/MAIN/Article/ArticleDetail.aspx?id=A-3&aid=24>。
- 教育部（2016a）。**教師專業標準指引**。取自：
<http://web.nutn.edu.tw/gac201/%E5%85%AC%E5%91%8A/%E6>

%95%99%E5%B8%AB%E5%B0%88%E6%A5%AD%E6%A8%99%E6%BA%96%E6%8C%87%E5%BC%95105-2-15(1050018281%E5%87%BD).pdf。

教育部 (2016b)。教育部全球資訊網。取自：

https://www.edu.tw/News_Content.aspx?n=9E7AC85F1954DDA8&s=55BD57743E88E277。

陳玉玫 (2009)。親師互動之微觀政治分析：教師專業主義 vs. 家長彰權益能。《中正教育研究》，8 (2)，35-74。

陳春梅、林淑珍 (2006)。親師互動策略之探討－教師與家長的家庭功課。第七屆教育專業創新與行動研究徵件暨成果發表會高職組成果集，臺北。

陳俊生 (2010)。教育改革論述中的教師主體建構及其身分認同之探究－後結構主義取向 (未出版之博士論文)。國立臺北教育大學，臺北。

郭丁癸 (2001)。「盲、忙、尫、茫」讓老師有志難伸？～台灣小學教師理想與實際角色知覺差距來源及相關因素之研究。《台灣教育社會學研究》，1 (1)，133-180。

張德銳 (1996)。《發展性教師評鑑系統》。臺北：五南。

張德銳、郭淑芳 (2011)。我國中小學教師專業發展實務與研究的問題與展望。《師資培育與教育專業發展期刊》，4 (2)，21-44。

張盈莖、陳慧璇 (2004)。矛盾：基層教師生活世界的宰制與抗拒。《應用心理研究》，21，35-62。

黃乃癸 (2003)。後現代思潮與教師專業發展。《教育資料集刊》，28，1-24。

- 劉國兆 (2015)。教師專業身分形構：批判的教育社會學分析與研究。《**教師專業研究期刊**》，**10**，33-55。
- 劉雅惠 (2011a)。中小學教師工作壓力之探究。《**學校行政雙月刊**》，**72**，77-98。
- 劉雅惠 (2011b)。教師工作倦怠之探究。《**學校行政雙月刊**》，**73**，200-221。
- 歐用生 (1989)。《**課程與教學概念、理論與實際**》。臺北：文景。
- 歐用生 (2004)。《**課程領導：議題與展望**》。臺北：高等教育。
- 饒見維 (2003)。《**教師專業發展：理論與實務**》。臺北：五南。
- Addi-Racah, A. & Arviv-Elyashiv, R. (2008). Parent empowerment and teacher professionalism- teachers' perspective. *Urban Education*, 43 (3), 394-415.
- Gao, X. (2008). Teachers' professional vulnerability and cultural tradition: a Chinese paradox. *Teaching and Teacher Education*, 24 (1), 154-165.
- Hargreave, A., & Goodson, I. F. (1996). Teachers' professional lives: aspirations and actualities. In I. F. Goodson, & A. Hargreaves (Eds.), *Teachers Professional lives* (pp. 1-27). London: Farmer Press.
- Kelchtermans, G. (2005). Teachers' emotions in educational reforms: self-understanding, vulnerable commitment and micropolitical literacy. *Teaching and Teacher Education*, 21(8), 995-1006.
- Lasky, S. (2005). A sociocultural approach to understanding teacher identity, agency and professional vulnerability in a context of

- secondary school reform. *Teaching and Teacher Education*, 21(8), 899-916.
- Paul R. B. (1982). Implications of teacher career development: new roles for teachers, administrators and professors. *Action in Teacher Education*, (4) 3-4, 21-26.
- Yamada, H. (2010). Trust and distrust: changing and complex views of teachers in Japan. *The Journal of Educational Sociology*, 86, 59-74.
- Sachs, J. (2001). Teacher professional identity: competing discourses, competing outcomes. *Education Policy*, 16(2), 149-161.
- Slade, M. (2002). *Listening to the boys*. Adelaide: Flinders University Institute of International Education.
- Van Manen. (1997). *Researching lived experience*. New York: Routledge.

國立南大學教育學系「教育學誌」徵稿要點

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
2011.10.14 系務會議修訂通過
2015.12.28 系務會議修訂通過
2017.06.07 系務會議修訂通過
2018.09.26 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。
 - 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）、參考文獻、附錄。
 - 4.英文稿件請參照美國心理學會(APA)之寫作格式(第六版)。

- 5.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」聘請有關專家至少二人擔任審查工作。
- 五、文責版權：稿件以「未曾出版」之學術性期刊論文為限，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：投稿者請詳填並備妥「教育學誌投稿者基本資料表」、「書面稿件」和「電子全文檔案」(word 格式，採傳送電子檔方式)各 1 份，以掛號交寄。
- 七、投稿地址：投稿地址為「臺南市(郵遞區號 700)樹林街二段三十三號，收件者：國立臺南大學教育學系教育學誌編審委員會」。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聯絡。
連絡電話：(06) 2133111#613；e-mail：
sinja8336@mail.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，請填具「著作權授權同意書」，將發給「接受刊登證明」。
- 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。
 - (三) 本學誌出版後將致贈當期學誌三本。如需抽印本者，請自行至本系網頁下載全文。
- 十一、本要點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。

第二層標題：標楷體 14 號字。

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(第六版)(American Psychological Association, 2009)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(2007)的研究……

(2) 根據以往中國學者(艾偉，2007)的研究……

2. 引用專書時：

(1) 艾偉(2007)曾指出……

(2) 有的學者(艾偉，2007)認為……

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

(二) 英文資料引用方式

1. 引用論文時：

(1) 根據 Johnson(2007)的研究……

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

2. 引用專書時：

(1) Johnson (1990)曾指出……

(2) 有的學者(Lin, 1995)認為……

二、文末參考文獻列註格式

(一) 如中英文資料都有，中文在前，英文(或其他外文)在後。

(二) 中文資料之排列以著者姓氏筆劃為序，英文則按姓氏之字母先後為準。

(三) 無論中外文資料，必須包括下列各項：

1. 著者。

2. 專題全名(或書名)。

3. 期刊名稱及卷、期數。

4. 出版年度。

5. 頁碼。

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

(五) 外文書名與論文名稱，其全名之第一字母須大寫外，其餘皆小寫。請參閱(九)實例 1.(2)，和 2.(2)。

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

(七)外文期刊須寫全名，重要字母均須大寫，並請在期刊名稱及卷數下，畫一橫實底線或排印成斜體字。請參閱(九)實例 3.(2)和(3)。

(八)關於編輯及翻譯的書籍之列註體例，請參考(九)實例 4、5、6。

(九)實例

1. 書籍的作者僅一人時

(1)蘇薌雨 (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 – competency examination 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).

7.網路資料：當不知出版年代時，中文以（無日期）英文以(n.d.)標示：

- (1)林清江（無日期）。國民教育九年一貫課程規劃專案報告。取自
<http://www.mihjh.cyc.edu.tw/wwwsearch/%E4%B9%9D%E5%B9%B4%E4%B8%80%E8%B2%AB/9class.htm>
- (2)Newman, K. (n.d.). *A pilot systematic review and meta-analysis of the effectiveness of problem based learning, learning, teachingsupport network-01 special report 2*. Retrieved from http://www.ltsn-01.ac.uk/docs/pbl_report.pdf

教育學誌投稿者基本資料表

投稿日期	年 月 日	投稿序號	
			(免填)
字數	(字數請用電腦字數統計)	語文類別	<input type="checkbox"/> 中文 <input type="checkbox"/> 英文 <input type="checkbox"/> 其他(_____)
論 文 名 稱	中文：		
	英文：		
作者資料	姓	名	服務單位及職稱(全銜)
第一作者	中文：		中文：
	英文：		英文：
共同作者 A	中文：		中文：
	英文：		英文：
共同作者 B	中文：		中文：
	英文：		英文：
通訊作者	中文：		中文：
	英文：		英文：
聯絡電話及聯絡地址	(O) (H) e-mail：(請務必填寫) 通訊處： (含郵遞區號)		FAX： 行動電話：
論文遞送方式	郵寄論文一份紙本(含教育學誌投稿者基本資料表)、電子檔務必 e-mail 傳送至 sinja8336@mail.nutn.edu.tw		

- 投稿地址：70005 台南市樹林街二段 33 號 電話：06-33111#613 執行秘書 國立臺南大學教育學系「教育學誌編審委員會」

