

教育學誌

(原初等教育學報)

第三十三期

國立臺南大學教育學系 編印

中華民國一〇四年五月

教育學誌第 33 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 104 年 1 月至 105 年 12 月）

主編：陳海泓

編審委員：于富雲 尹玫君 李奉儒 李新鄉 姜添輝 郭丁熒

陳淑英 程炳林 溫嘉榮 詹盛如 鄒慧英 蔡榮貴

鄭中平

執行秘書：林郁馨

封面設計：紀育廷

承印者：泰成印刷廠

出版年月：民國 104 年 5 月

創刊年月：民國 77 年 6 月

刊期頻率：半年刊

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

工本費：新台幣 300 元

GPN：2009304583

ISSN：2071-3126

教育學誌

(原南師初等教育學報)

第三十三期

目次

全球化脈絡下的師生互動與關係再造：

Paulo Freire的解放教學觀點 湯仁燕 1

沒有問題小孩：普通班老師的功能評量旅程

..... 林昇運 33

資訊科技融入注音符號教學對國小低年級

低成就學生學習成效之影響

..... 陳曉屏、歐陽閻 67

幼兒園教保專業倫理信念及其班級經營實踐

之研究 張純子 125

Contents

The Reconstruction of Teacher-pupil Interactions in the Era of Globalization: Paulo Freire's Critical Pedagogy Perspective	Ren-Yen Tang 1
Children Without Behavior Problems: General Education Teachers' Journey of The Function Behavior Assessment	Sheng-Yun Lin 33
The Effects of Integrating Information Technology into Chinese Phonetic Symbols Teaching on Low-Achieving Students	Hsiao-Ping Chen , Yin OuYang 67
A Study of Early Childhood Educators' Belief in Professional Ethics and Practices of Class Management	Chun -Tzu Chang125

教育學誌 第三十三期

2015 年 5 月，頁 1~31

全球化脈絡下的師生互動與關係再造： Paulo Freire 的解放教學觀點

湯仁燕

國立臺灣師範大學教育學系副教授

摘要

全球化是一種世界互動的現象與過程，在這種動態而複雜的互動中，生處於全地球的人都難以逃避彼此間的交互影響。在全球化的作用下，社會和個人所面對的變數愈來愈多，不確定性愈來愈高，價值的爭議性也愈來愈大，人們似乎也很難用固著而單一的思維面對這個巨大的潮流。在可預見的未來，全球化的衝擊將會持續進行而永不停歇，它將帶來危機或是轉機，端看社會與個人如何因應，並培養足夠的能力來面對。

就教育的歷程來看，教室即是社會的縮影，師生關係即是人與人關係的建構，師生是共同生活在似曾相識卻又變動不居的地球村，每天都要面對許多來自社會內部和外部的挑戰。面對全球化帶來的文化互動與權力競合，教師與學生如何面對全球化與衝擊，發展跨文化議題的處理能力，破除全球化可能帶來的霸權文化壓迫和宰制，乃是當前教育的重要課題。本文以 Paulo Freire 批判教學論的解放教學觀點，探討在全球化脈絡下師生關係應有的轉化，突顯教師在全球化思潮下，對話互動與民主實踐之重要意義。

關鍵詞：全球化、師生互動、批判教學論

The Reconstruction of Teacher-pupil Interactions in the Era of Globalization: Paulo Freire's Critical Pedagogy Perspective

Ren-Yen Tang

Associate Professor

Department of Education

National Taiwan Normal University

Abstract

Globalization is a dynamic and complex process and phenomenon of human interactions, and people in each social context inevitably feel the impact of such mutual contacts. With the effect of globalization getting stronger, humans encounter a greater level of uncertainty and their values are challenged by a greater level of diversity. It is thus difficult for humans to face the trend of globalization with a fixed and unitary value system. In the future, it is foreseeable that globalization is unabating and ceaseless. Whether globalization brings chances or crises depends on how well individuals and society are able to respond to it.

Since education is a reflection of society, it cannot escape from the influence of globalization. Teachers and students socialize in the continually-evolving global village and face the challenges that emerge from both inside and outside their own life circle. Confronted with the

frequency of cultural interactions and the confusion of power competition, the crucial issues for both teachers and students focus on how to face the impact of globalization, how to enhance the capability of dealing with intercultural issues, and how to dismantle the dominion of cultural hegemony and oppression. Situated in Paulo Freire's dialogic pedagogy, this article addresses the transformation of teacher-pupil relationships in the global era and highlights the significance of achieving dialogic pedagogy and actualizing democracy in an educational setting.

Keywords: globalization, teacher-pupil interaction, critical pedagogy

壹、前言

全球化 (globalization) 是一種世界互動的現象與過程，在這種動態而複雜的互動中，生處於全地球的人都難以逃避彼此間的交互影響。在全球化的作用下，可以看見「距離的消失」與「疆界的毀壞」，使得人與人之間接觸的機會更加頻繁，利益關係也更加休戚與共。在全球化思潮與過程的推波助瀾之下，帶動了一種超越國界、種族、文化的社會關係與文化現象，一個社會的文化價值觀點再也無法故步自封，也必然會受到世界各國文化的衝擊和挑戰。但在政治、經濟、文化的交相激盪和影響下，也使得社會和個人所面對的變數愈來愈多，不確定性愈來愈高，價值的爭議性也愈來愈大，產生種種的互動型態與樣貌，也可能帶來文化間的連結與交互傾軋。在可預見的未來，全球化的衝擊將會持續進行而永不停歇，它將帶來危機或是轉機，端看社會與個人如何因應，並培養足夠的能力來面對。

就教育的歷程來看，教室即是社會的縮影，師生關係即是人與人關係的建構，師生是共同生活在似曾相識卻又變動不居的地球村，每天都要面對許多來自社會內部和社會外部的挑戰與衝擊，面對全球化帶來的跨界轉換、文化互動與權力競合，教師與學生對於跨文化經驗的理解，以及處理爭論議題的能力更顯得十分重要。

再深一層思考，當前以資本主義思想為核心而發展出來的全球化歷程，透過跨國性經濟活動，結合了現代性的啓蒙思維與文化活動，蘊含全球一體而同質的意識傾向，其更結合了以政經利益為本的擴張主義，很可能遂行其霸權價值的文化支配，並帶來更為嚴重的壓迫的問題。面對全球化追求普遍同質化可能帶來的霸權宰制與

壓迫，如何在教育歷程中，藉由相互對話與民主互動的實踐中，創造更理想的師生關係，彰顯社會文化的異質多元與相互辯證，進一步尋求破除壓迫的解放力量，是當前教育的重要課題。

就此而言，巴西教育思想家 P. Freire 主張以動態辯證的思考理路，來面對霸權文化可能帶來的壓迫和宰制，重新思考人、世界與知識關係，建立一種對話的、批判的、創造的教學歷程，相當適合用以思考全球化脈絡下應有的師生互動與關係再造。因此，本文乃從 Freire 的解放教學觀點切入，省察其看待教育歷程中各種關係連結的動態辯證觀點與實踐作為，俾作為發展面對全球化複雜議題能力之基礎。

本文先從整體面探討全球化的概念意涵與形成動力，分析其面貌與特色，再深入闡明全球化歷程中的文化互動與權力競合，進而釐出全球化脈絡下的教育思考應關注的議題焦點，並聚焦於主體意識與批判能力的展現，最後再從 Freire 批判教學論的解放觀點切入，探討在全球化脈絡下師生關係應有的轉化，突顯師生對話互動與民主實踐的重要意義。

貳、全球化的概念意涵與特質

全球化常用來指稱當代世界的特徵，它其實不是一個新的現象，全球化也許在人類歷史發展的黎明時期即已存在，但近年來卻更加深刻地影響我們的生活方式，使得在地球上生存的每個人都難免受到全球化論述（discourses）的衝擊（Giddens, 2000; Schirato & Jen, 2003）。為了掌握全球化的意義與特質，以下針對其概念意涵、形成動力與面貌特色分別加以說明。

一、全球化的概念與意涵

全球化是一個被廣泛使用的語詞，但其意義卻相當含混，這個詞彙並沒有一個簡明或廣為接受的定義。有人認為全球化是一種社會過程，在這種社會過程中，地理因素對於社會與文化安排的限制，正在逐漸消褪；有人認為全球化是一種疆界的鬆動，使得身處各地的人們相互依賴性增加（Schirato & Jen, 2003）。事實上，不同的學者對於全球化概念的認知有所差異，其所強調的重點與看法也不盡相同，從武文瑛（2004）所歸納的各家學者對全球化概念的所置重點與看法，可以一窺全球化概念的核心意涵（參見表 1）。

表 1 全球化概念歸納表

代表人物	所置重點	看法
T. Brown M. L. Cattai	著重在「改變」的過程	全球化是全球資金的移轉、資訊科技的快速發展、國際生產與交換服務機會的更新等
S. Sassen M. Waters	強調大規模的轉換	全球化包含政治、經濟與文化的大規模轉換，其範疇與面向較全球主義為廣，且兩者存在著對話的關係
R. Robertson M. S. Gertle	除關注「轉換」外，也重視「全球意識」的強化	全球化是經濟、文化與政治的轉換、再次形塑與再次運作，藉以產生一個更為整體的世界
U. Beck	著重於國家主權自主權力的展現	全球化指的是在跨國行動者及其權利的機會、取向、認同和網路運作之下，民族國家及其主權受到打壓及穿透的過程。若全球化被認知為經濟上的強勢入侵時，寧可稱之為「全球主義」(Globalism)
D. Harvey	著重科技革新所引致時空壓縮的過程	全球化可視為是藉由傳播科技快速革新與市場交易型式的改變，所引發時空間的壓縮現象
D. Held A. McGrew D. Goldblatt J. Perraton	強調擴展範圍、強度、速度與衝擊影響	全球化是各種社會關係與處置措施等空間性組織的轉變，是跨越洲際或橫跨區域的行為、交流、互動網路與權力運作的一種過程

資料來源：武文瑛（2004）。

從表列各家的重點與論述可以發現，全球化的概念彰顯出一種大規模改變與轉換的過程，它突顯出全球社會在時空壓縮下的相互依賴，透過遠距離的快速傳播與交互連結，在跨越洲際或橫跨區域的互動網絡中，各種社會關係與處置措施有了極大的轉變，其間更蘊含政治、經濟與文化的權力運作與形塑，在全球化的歷程中，一個更為整體的世界正逐漸形成。

二、全球化的形成動力

如前所述，全球化並非新的現象，但它在當代世界中表現出來的形式，在質與量方面均與過去有鮮明的差異，其快速發展的動因，實與當代社會的特質與變遷息息相關。事實上，全球化的形成，並非單一事件或因素所致，而是一種多元複雜現象所產生的結果（廖春文、江鴻鈞，2006）。一般認為，資訊傳播科技的更新、資本主義的擴張與交通運輸工具的發達，被視為是帶動全球化快速進展的重要力量。

從 1980 年代開始，隨著網路與通訊科技的進展、交通運輸工具的進步，再加上冷戰時期結束後，跨國企業紛紛建立，經濟資本在全球市場中無限制地流動，使得國家與國家、區域與區域、甚至個人與個人之間，有了更頻繁的交流。當全球成爲一個彼此距離接近、各方資源共享的「大社會」後，全球化的樣貌於焉成形（林海青，2003）。尤其在資訊與傳播科技和資本主義的推波助瀾之下，整個世界在時間、空間形成一種壓縮，進一步造成社會關係上的連結與互相依賴，此種壓縮使得國家疆域界線逐漸變得模糊，導致政治、經濟、文化等面向逐漸朝向跨國的同質性與聚合趨向，使得全球一體的意識也受到強化（洪雯柔，2009；Harvey, 1989）。Giddens

(2000)更指出,打著啓蒙與進步旗號的西方「現代性」(modernity)思維,透過跨國企業的經濟活動,結合相關的文化活動,加速助長了全球化現象。

據此,我們可以說,全球化是人類社會歷史發展中,透過多種主客觀因素綜合作用的結果,在傳播科技、資本主義與交通運輸工具發達的驅動下,世界各國在政治、經濟、文化各方面進行大規模的交流與轉換,使得彼此的影響與依賴加深,全球化思潮透過跨國性經濟活動,結合了現代性的啓蒙思維與文化活動,加速及助長了全球一體而同質的意識傾向。

三、全球化的面貌與特色

在疆界趨向開放的情況下,全球化帶來各層面的改變,廣泛地顯現在政治、經濟、文化各個面向上,而且各個面向間更有其互動相依的關係(Appadurai, 1990; Giddens, 1990; Robertson, 1992; Waters, 2001)。以跨國性經濟為出發的全球化風潮,不僅使得全球不同地區人們的經濟生活更緊密連結與互動,它的影響力更延伸到社會、政治、科技、環保、生態、人權、疾病及廣義的所有人類的活動,是名符其實的文化全球化;全球化不僅改變了人們對歷史、地理、時間、空間的傳統認知,更進一步重繪(remapping)世界版圖(莊坤良, 2001)。

在全球化的作用下,一個連結各種空間的巨幅網絡正在形成,在時間和空間壓縮的狀態下,有人看見地球村逐漸成形,有人感受到世界是平的,或宣稱無國界世界的來臨;由於資訊和資本的傳輸速度增快,人與人之間的接觸更加頻繁,利益關係更加休戚與共,各國社會的臨近感與緊密度大幅增加,生活型態高度呈現跨域和跨

界的樣貌與特質（譚光鼎，2010；Robertson, 1992, 1995）。

Appadurai (1990, 1996) 分析全球文化的跨國流動現象，認為全球化深入人類生活世界的各個層面交互運作，並展現在五種面貌上：（一）族裔面貌 (ethnoscapes)；（二）媒體面貌 (mediascapes)；（三）科技面貌 (technoscapes)；（四）金融面貌 (financescapes)；（五）意識型態面貌 (ideoscapes)。依據 Appadurai 的觀點，文化全球化不僅是透過媒體、訊息和技術的交流來達成，更在價值、觀念和信仰層次上運作。由於人口的加速流動、科技的跨界分享、資本的全球轉移，再加上媒體的訊息製造與散播能力，使得想像與現實的界限愈發模糊，進一步激發人們對跨界流動的渴望。再加上不同政治觀念意識型態的跨越國界與交互刺激，邊界地域的思維不斷地被突破和擴展，全球化也更加佔據人類生活的各層面。在族裔、媒體、科技、金融、意識型態這五種層面的跨國流動下，文化超越不同國家民族、不同意識形態之間所存在的分歧，打破地域和種族的限制，多元的世界被全球各地的個人與團體，藉由歷史脈絡下的想像建構起來，突顯出全球文化的高度流動與複雜面貌。

全球化所彰顯的各式流動現象，不僅打破了傳統地域的邊界觀念，也開啓人類生活的新紀元。隨著各式高階與低階勞動人力的跨國移動、平面與立體傳播媒體的全球性影響、電子科技網際網路的蓬勃發展、國際跨國公司的資本流動、後殖民移民風潮所帶來的文化雜化與新生、觀光旅遊等不同生活經驗的交融、跨國結盟的環保意識高漲、高速交通工具的普及使用、與來自世界各地的異文化商品佈滿百貨架上，這些現象都構成全球化世界的特色（莊坤良，2001）。

爲此，在邁向全球化的過程中，人們的生活空間不論是公共的

或私人的，都面臨重大的轉變。如全球市場的形成及經濟政策的同質化，帶來以全球市場為佈局的經濟發展趨勢，而民族國家因為跨國組織與企業的形成，導致權力與功能的削減，進而造成國際間「中心—邊陲」關係的改變，全球化也促使消費文化席捲全世界（洪雯柔，2009）。全球化藉由政治、經濟全球化及資訊科技的快速發展，影響文化發展朝向齊一性、同質化，再加上消費主義的商品邏輯主導文化發展方向，使得全球消費者幾乎同時消費同類的流行商品，致使大部分的人民均有類似的文化生活方式與經驗（楊深坑，2005）。由此可以發現，全球化現象突顯出以利益追求為尚、跨國化、同質化、相依性的特色，也顯現出國家力量的退縮、全球與地方的雙元交錯、知識經濟的崛起和更多元的集體認同等特徵（張樹倫，2008）。

綜合本節所述，全球化是一個用以表達地球村形成的歷程、動力與作用的複雜抽象概念，全球化突顯出全球社會在時空壓縮下的相互依賴，全球意識受到強化，促使一個更為整體的世界逐漸形成。透過傳播科技、資本主義與交通運輸工具發達等多種主客觀因素的綜合作用，世界各國在政治、經濟、文化各方面進行大規模的交流與轉換，以經濟為出發的全球化風潮，擴及人類所有的文化活動中，促使世界版圖與體系的重新形構，高度呈現跨越洲際或區域的交流互動與權力運作特質。全球文化的跨國流動現象深入人類各層面的生活世界，展現出消費主義、跨國企業、文化混雜、文化同質的文化樣貌，影響國際間「中心—邊陲」的關係形構，也激起了在地全球化與全球在地化的論辯，其間的文化互動與權力競合值得深究。

參、全球化潮流下的權力競合與互動關係

一、全球化的文化互動與挑戰

全球化歷程確實已對世界各國的社會文化產生深遠的影響，由於人類獲得前所未有的移動性和遠距溝通的可能性，不論 Beck（2000）所謂之「距離的消失」，或 Giddens（2000）所指稱之「對遠方的效應」，其實都意味著「疆界的毀壞」，不論是民族國家或是文化的界線，都已經越來越不能限制人員、資訊和資金的流動。當疆界的破除形成一種超越國界、種族、空間和文化的社會關係與文化現象，使得生活在被稱為地球村的人們，接觸的機會更加頻繁，利益關係也更加休戚與共。這使得國家、群體與個人愈受到「全球性的互動體系與網絡」及「權力之關係和網絡」的羈絆，遠方的事件與發展，可能對本地造成嚴重的衝擊，在某地發生的事情，也可能在全球引發重大的震盪（游美齡、廖曉晶譯，2009）。

從文化與社群互動的角度來看，全球化的越界、流動、解放力量，固然創造了全新、多元、雜化的認同，但在另一方面，以經濟擴張與貿易自由為基調的市場運作，也使得資本主義像出柙猛獸，威脅傳統社群的生存，人世的公理與正義，也受到空前的挑戰。藉由經濟的掌控，強國恆強，但也激發弱國的抗拒本能，引發不斷的紛擾（莊坤良，2001）。全球化不僅瓦解了原有的地區現象，更在世界各個區域之間產生新的支配規則，使得各國社會普遍面臨嚴峻的文化挑戰，也產生外來文化與傳統文化迎合與維護之間的疑惑（譚光鼎，2010）。

就現實來看，全球化歷程是一個已經存在的進行式，任何的社會與文化都難以置身其外，這種跨國性的流動和轉換，固然促成不

同文化之間的互動交流，但在權力不平等的現實條件下，全球性的跨越交流、互動網路與權力運作中，民族國家及其主權很可能受到穿透及打壓（Beck, 2000）。全球化因而很可能將人類文明帶入一個以西方文化價值為標準的世界，而這種單一價值的霸權將強烈威脅其他文明與文化的生存（莊坤良，2001）。

然而，在全球化所展現的秩序性和系統性的現象之下，我們也必須關注全球化所具有的混沌與無序的特質，全球化雖然意味國與國之間的「去疆界化」（deterritorialization），然而這歷程未必就是不可逆的朝向大同世界或世界文化體系的建立，而是充滿更多的可能性（Appadurai, 1990, 1996）。這樣的思維也啟發了全球化與在地化的辯證思考，值得再進一步加以探究。

二、全球化與在地化的辯證互動

考察全球化形塑單一價值標準的歷程可以發現，由於全球化不僅能被理解為一個過程，或是一套制度與實踐，而且還可能是一種信念（doxa）。這個信念指的是——當某個事物的影響看似真實且必然時，人們就會認為「事情本來就是這樣」。當全球化的語彙普遍被使用，人人朗朗上口，便會使人不知不覺地接受它，使得日常生活皆少不了它，則它就可能轉化成為一種霸權的角色，使得人們視之為必然而應接受的現實或過程。因此，全球化可能是一種虛假的普遍主義（universalism），乃是國族主義（nationalism）欲藉普世之名，以遂行其志。其實際的歷程將使某一類別的社會議題、觀點和價值被摒除在外，而將自己或另一類別的觀點視為唯一正確之真實（游美齡、廖曉晶譯，2009）。

就文化的普遍性邏輯來說，要達致全球化，需要共通的人權理

念體系，但目前的難題是，由於西方與非西方國家對權利價值認知的差異和實際運作的落差，使得價值體系無法完全交融互動，導致凡事以西方價值為優越的態度（周桂田，2010）。S. P. Huntington 即指出，如果全球化的基本動力，係由長期掌握國際經濟活動規範權力的國家所主導，全球化可能加劇全球國家的不平等，它可能是西方國家為鞏固其世界領導地位的一種策略（引自林海青，2003）。換言之，全球化若不能源於各地多元差異的在地文化價值，缺乏全球在地化的實踐，文化全球化則易淪為西方霸權支配的幌子（周桂田，2010）。對某些人來說，全球化意味著自由；然而對另一些人來說，全球化卻有如監獄（游美齡、廖曉晶譯，2009）。

從另一個層面來看，文化全球化表面上似乎是一般不可逆轉的潮流，但其實際上充滿理念上和實際上的弔詭（周桂田，2010）。就在全世界逐漸變成一個地球村的進程中，這種看似矛盾的現象顯示：當全球化的趨勢越往前推移，地方性的角色也越明顯；全球化的論述除了使市場自由主義結合了帝國霸權支配的思想，也同時觸動了在地化的主體精神與自主反省意義。因此，全球化不是單一面向的發展趨勢，不光是外界加諸於在地的改變力量，也是在地對外界改變的回應力量（武文瑛，2004）。

上述探討和分析，凸顯了全球化與在地化之間的複雜互動。在這種動態而複雜的互動中，身處於全地球的人都難以逃避彼此間的交互影響。由於全球化對一國文化之影響，有許多可能的變化、混合、排拒與接受，它可能是一個文化分化的過程，也可能是一個同質化的過程，它可能將中心帶向邊陲，也可能將邊陲帶往中心（林海青，2003）。因此，全球化不會是單向的過程，這些過程甚至以相互矛盾、彼此對立的方式在運作，全球化的結果也絕不會是完全

良善的 (Giddens, 2000)；全球化看似要使世界社會更趨向整體、一致和同質化，實際上也可能同時是創造差異的過程 (Goodwin, 2010；Robertson, 1992)。Featherstone (1993) 也指出，全球化是一個弔詭的過程，其使人覺知到人類的侷限性，不僅不會導致同質性，反而讓人覺察到更大的差異性，發現各地方文化的廣博性。由此亦可以得知，全球化與在地化之間有其相容緊密的層面，也有許多不同且甚至是相對的面向。全球化與在地化兩者似乎存在著一種既緊密又疏離的弔詭關係——既相容又相對，令人難以捉摸其概念。其實全球化與在地化兩者本身的概念形構均為動態與辯證的過程，都會隨著時代創新與歷史演遞而隨時賦予新的意涵，這是一種沒有終點的辯證過程 (武文瑛, 2004)。

有關全球化與在地化之間的動態辯證關係，Robertson (1992) 以「全球在地化」(glocalization) 說明全球化與在地化的相互依存關係，並提出「全球場域」(global field) 的模式圖來解釋個體在全球社會中尋求自我定位的動態辯證過程 (參見圖 1)。Robertson 指出，全球化是由國家社會 (national societies)、社會的世界體系 (the world system of societies)、自我 (selves) 及全人類 (humankind) 四個參照要素構成的互動體系，對於全球性的思考都必須考慮到這四個參照要素的相對關係，全球場域的每一個參照要素既是其他三者的參照點，又同時各自擁有其相對的自主性。因此，全球化的發展是各種參照要素共同參與和互動的結果，它是一種有機的動態過程，在這個全球場域之中，社會的獨特性和人類的共通性可以同時存在，全球化歷程固然促成彼此之間的相互依賴，但也賦予自我、國家社會、社會的世界體系及全人類的相對自主性，可以展現其獨特價值。

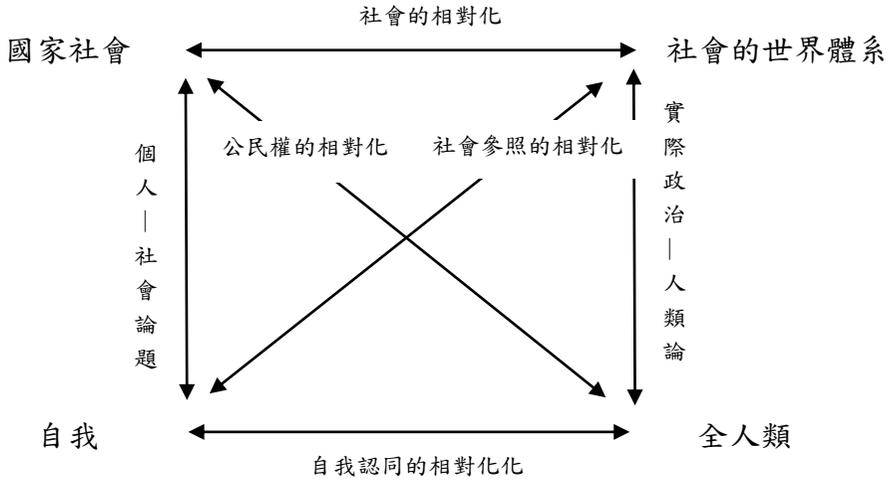


圖 1 Robertson 的全球場域模式圖

資料來源：取自Robertson (1992: 27)

綜而言之，全球化並非是事實現狀的靜態描述，它是持續變動和不確定的狀態和歷程，我們不應用固定而單一的思維去面對這個世界潮流。全球化與在地化的相互辯證所突顯的，正是一種複雜、動態的辯證關係，全球化未必是一種風行草偃單向發展，其間充滿各種認同的衝突、交錯與相互參照，更可能充斥相互傾軋的權力爭鬥，也可能隱含相互助長的動力來源，在相容又相對的弔詭關係中，要走向哪一個方向，端看我們如何來因應。據此，身處全球化的互動場域中，如何透過教育歷程，找到自我的定位與認同，展現主體意識與獨特價值，確實是當前教育亟需面對的重要課題。

肆、全球化脈絡下的教育思考——關注主體意識與批判能力的展現

全球化正在改變我們的生活！面對全球政治、經濟、文化的交

相激盪和影響，使得社會和個人所面對的變數愈來愈多，不確定性愈來愈高，價值的爭議性也愈來愈大。尤其是在全球化的脈絡下，各國文化必須面對文化間的轉換、混雜、排拒與接受，而教育作為文化價值的生產、保存、傳遞與創新的角色，其功能必然面臨衝擊，亦須進行新的調整（Zakeya, 2001）。學校教育歷程要如何面對這個巨大的潮流呢？教師要如何在教學實施與師生互動中因應這樣的變局呢？

首先，我們應知學校並非封閉的真空世界，每一間教室都無法自外於全球化的潮流與影響。Merryfield（1998，2008）認為，在全球化脈絡下的教育應有別於傳統教育，除了認識文化的共通性，更要透過跨文化的理解，培養開闊的胸襟，去除先入為主的偏見，能認識、了解文化的差異，欣賞他人不同的觀點。為此，學生需要給予工具來參與全球的論述和做決定。他們需要新的技能來組織、爭論、學習，並投入全球所面對議題和行動。

而面對全球化的跨界流動與轉換，Calder 與 Smith（1996）認為學校教育應協助學生發展全球的關懷，關心爭論性議題，強化學生文化覺察的能力，並從事積極參與的行動。教師除了要使學生意識到人類世界的相互依存關係，更要關注社會、經濟、政治上的衝突、冷漠和不公平現象，理解其形成原因，進而探索種族或性別上所存在的偏見、歧視等爭論性議題，思考它是如何發生的？誰具有主導和決定的權力？教師也要帶領學生覺察不同社會和文化的多樣面貌，認識不同社會文化的複雜觀點和差異經驗，發展其創造更公平正義的社會所需要的態度、價值和技能。

其次，在全球化的情境下，人與人的互動與影響層面擴大，再加上個人或不同群體之間的觀點與思考充滿差異性，使得全球化脈

絡下的學校場域，更可能成為不同群體勢力的政治角力場，並作為公共辯論與權力鬥爭的所在（Schukar, 1993）。因此，面對全球化的後殖民可能帶來的霸權壓迫，教師不能只是關注如何設計精緻的教學流程以吸引學生和達成教學效果，更要思考：如何透過批判思考，減少後殖民所帶來的霸權壓迫？如何協助學生在行動上為弱勢族群爭取發聲，以追求公平正義的社會？如何透過師生雙方的互動，以建立多元文化的價值理念（簡紅珠、蔡宗河，2006）？

面對全球化帶來的文化互動與權力競合，教師與學生對於跨文化經驗的理解，以及處理爭論議題的能力變得十分重要，也必須在課程與教學中佔有重要地位（Merryfield, 1998; Merryfield & Kasai, 2004）。Schukar（1993）認為，要協助學生發展對爭論性議題處理的能力，教師首先要能尊重不同立場所引發的對話或辯論；教師也要明瞭學校作為政治角力的所在，各種背景的個人或群體，都企求強化其連帶關係，而教師同樣有權表達其聲音；教師更要明白任何課程教材的選擇都蘊藏某種價值立場，教師要能評估自己的觀點，辨明自己的價值立場或偏見，在相互競逐的不同立場中，探求整體觀點的平衡與呈現。

綜言之，學校教育處於全球化的潮流下，並非要培養出順應與認同全球化各種優勢的全球公民，而是要能立足於在地文化與觀點下，理解跨文化的經驗的理解，能以辯證的觀點去面對與處理爭論性議題，思考其間隱含的權力運作與文化競逐，成為真正能展現主體意識且尊重多元文化的全球公民。

再者，從前一節的分析中亦發現，全球化蘊含著文化霸權的宰制與壓迫，以資本主義思想為核心而發展出來的全球化歷程，透過政經利益為本的擴張主義，若進一步遂行其霸權價值的文化支配，

往往帶來更為嚴重的階級、種族、區域、國家、社會壓迫的問題。由於全球化歷程作為當代社會的主流論述，其論點常採用整體的邏輯觀，以全球統整的過程，使世界的風貌變得更均質化與同質化，這意味新資訊、商品、技術的技術潮流，對全球時間與空間的擠壓程度正在擴大，使得在地文化與自主感進一步受到腐蝕。儘管在全球化與在地化的複雜互動中，存在著一種既緊密又疏離的動態辯證過程，隱含抗拒霸權支配的力量。當全球化歷程導致社會不公義的危機時，也會同時點燃在地的反省與批判，促成整個社會內在的覺醒而致力於主體意識的提升（武文瑛，2004）。但值得注意的是，面對全球化的強大勢力，如果一個社會的內部批判和實踐能量不足，常常會全盤地接受外來的文化而不自知，尤其是與社會文化發展密切相關的學校場域，更應謹慎面對全球化所帶來的衝擊與問題。

這樣的觀點提醒我們，在面對全球化可能出現的霸權宰制與文化壓迫，必須更積極地透過教育喚醒人們的主體精神與自主意識，不宜一味地順應全球化潮流的同質化力量，輕忽了在地文化的發展，並在教學歷程中引導學生省思全球化對自身文化的處境、威脅和挑戰，提升批判意識與獨立思考的能力，強化主體意識與自主行動，才能在全球化與在地化的辯證互動中，找到自身出路，更進一步克服全球化潛藏的霸權文化支配現象。

伍、師生對話與民主實踐的關係再造—Freire 的解放教學觀點

全球化所衍生出來的文化衝擊與壓迫問題，使得傳統的教育作法面臨挑戰，面對文化互動與權力競合的動態轉換，以往單一觀

點、單向傳輸的師生關係與教學實施已難以應對。由於全球化社會下的教育歷程，是置於開放系統中的學習活動，以知識傳授為主的教學實施，將因資訊管道的多元化而失卻優勢與效能（蔡培村，2001）。

從批判思考的角度來看，由於全球化的論述很可能結合市場自由主義與帝國霸權的支配思想，國家基於競爭與利潤追求之信念，很可能將教育過程置於商品化、市場化管理的機制下，使得知識成爲一種經濟資本與利潤追求的主要工具，進而成爲社會控制的機制（Harris, 1994）。在此情況下，教師易於忽略教室中日常生活的運作實際，不重視學生如何在知識的學習中獲得意義，因而強化了知識在教師和學生之間的宰制過程。面對這種全球化變遷所導致的師生與知識之間的衝突與緊張，學校教育必須投注在反霸權與意識型態的鬥爭上，將批判的重點聚焦於知識的特定意識型態和經濟附庸，從學校的日常生活中進行各種關聯性及可能性之分析（陳延興、陳倫晰，2002；Giroux, 1988, 1997）。

批判教學論的解放教育觀點，強調教師應具有文化批判的視野，藉以脫離文本的束縛，使教學成爲一個民主的對話歷程，俾使學生能積極表達其個別的文化經驗，發展其獨立價值觀，進而建立民主化的社會型態，相關論點有助於產生更積極的學生參與和師生互動（姜添輝，2010）。基此，面對全球化追求普遍同質化可能帶來的霸權宰制與壓迫，更需要從師生對話與民主互動的實踐中，創造更理想的師生關係，去面對社會文化的異質多元與相互辯證，進一步尋求破除壓迫的解放力量。就此而言，巴西教育思想家 Paulo Freire 的解放教學觀點，主張以動態辯證的思考理路，來面對霸權文化可能帶來的壓迫和宰制，重新思考人、世界與知識關係，建立

一種批判性和創造性的教學歷程，非常適合用以思考全球化脈絡下應有的師生互動與關係再造。以下分從相互主體的動態連結與民主互動、差異對話的共同探究和相互理解，以及意義磋商的批判思考與集體實踐三部分，呈顯 Freire 的批判解放觀點在全球化脈絡下的師生互動關係與實踐意涵。

一、相互主體的動態連結與民主互動

Freire 認為，人與人、人與世界及人與知識之間，蘊涵著對話的辯證關係，而傳統的存積式教育視世界為一種靜態的現實，人只是被動地接受這個世界實體，教育過程在於促使人們被動地適應這個世界 (Freire, 1970)，如此只會助長既存社會支配文化的宰制力量，忽略存在於政治與文化中各種形式的壓迫關係。傳統的存積式教學應轉化為提問式的對話教學，讓學習者重拾其發言權，用自己的聲音和語言，表達屬於自己的真實世界，藉以掙脫既有的文本框架。對話教學鼓勵創造性，強調論述的不確定性，並激發學習主體表現各種論述世界的可能性，這樣的學習才不致降格成對世界的技術性理解 (Freire & Macedo, 1987)。為此，教師和學生必須敢於質疑當前所認定的知識、文化和權力，把質疑視作是民主社會公民應有的習慣，教學過程應從上對下的強加、壓迫與文化支配關係，轉化成為民主互動的師生關係 (湯仁燕, 2005)，如此將能促進更積極的學生參與，將機械式背誦轉向有意義的參與和學習，產生更具動態性的學習活動 (姜添輝, 2010)。

因此，理想的教學應是一種批判對話的求知行動，在動態相遇、相互探究、互動創造的歷程中，師生藉著對話共同從事求知的認知行動，以批判的態度去認識現實，重新創造對現實的知識

(Freire, 1970)。在對話的師生互動中，師生都是在從事批判探究與意義重構的行動主體，是主體與主體間平行而非上下垂直的關係，透過世界及那些可認知事物作為中介，經由對話而參與教育情境以共同求知，彼此教導，知識不再是教師的擁有物 (Freire, 1970)。藉著共同探究的互動溝通，師生的矛盾關係因而獲得調和，在意義解構與重構的批判探究中，思維、語言和現實之間，成為一種動態辯證的關係。教師和學生是共同面對世界，展現好奇的探究，在不斷探索、發明和磋商對話中，成為一種互動創造的歷程。

將上述觀點置於全球化的脈絡下來思考，要破除全球化的權力傾軋所隱藏的宰制意識，也必須以動態辯證的思維，看待教師與學生的互動關係。在傳統的教學型態中，師生互動往往受制於結構和體制，教師與學生都易於受到意識型態的蒙蔽，教師甚至藉由合法化體制來蒙蔽學生而不自覺。如同姜添輝 (2010) 所指出的，民主式的對話情境不僅尊重個別文化的獨特意義，並且允許參與者能藉由日常生活經驗的省思，發展獨立的價值觀。教學應從知識權威轉變為學生中心的型態，教師需以自我解放的方式超脫文本的束縛，以建構民主的對話情境，使學生能朝更自由的空間進行自我價值觀的重建與發展。因此，當師生關係從上對下的權力宰制與強制接受關係，轉變成為民主互動與相互助長的關係，師生就能共同面對全球化課題，透過意識型態的批判，共同揭露其間所隱藏的霸權文化意識型態壓迫；透過對話式的教學，不僅學生方面可以覺察教學歷程中的意識型態蒙蔽，思考如何突破權力的壓迫狀態，教師也可以透過意識覺醒，破除自身與制度上所帶給學生的意識型態壓迫與宰制。

據此而言，Freire 的對話教學彰顯了相互主體的動態連結與民主互動的師生關係，讓師生都能採取主體的地位，在不斷創造自我文化和知識的同時，彼此增益其所不能，不斷提升意識覺醒的能力。透過民主互動的磋商對話，師生都敢於揭露與質疑，發展其創造更公平正義的社會所需要的態度、價值和技能，如此，將使霸權支配的意識型態無所遁形，並協助弱勢族群積極爭取發聲機會，以創造更公平正義的社會。

二、差異對話的共同探究和相互理解

面對社會群體與差異文化的互動與權力傾軋，Freire 也主張藉由文化的相遇與對話加以調和。Freire 強調，每一個人都能透過工作詮釋世界、表達世界與自我，進而轉化世界（Freire & Macedo, 1987），每一個人都可以創造文化，都是有文化的人（Freire, 1973），所有的人，不管其社會和經濟地位，都得以在自己的情境脈絡中建構知識，並加以實踐。因此，「差異」是連結世界與學習過程的起點（Freire & Faundez, 1989）。在差異文化的相遇與對話中，並不在於建構出所謂的「共同知識」、「共同文化」，或讓所有的人服膺在共構的真理知識之下。而是要每個人、每種文化都能在這過程中，藉由既存的文化知識為媒介，不斷擴展所知，並獲得更深刻的視野（湯仁燕，2005）。

師生的對話與互動，肯定所有的人都是有文化、能創造知識的人，更把彼此的差異觀點和文化，看作學習的契機，不斷擴展知識和文化的深度和視野。這樣的態度和實踐，將有助於全球化脈絡所需要的跨文化理解能力之增長，建立多元文化的價值理念，覺察不同社會和文化的多樣面貌，認識不同社會的複雜觀點和差異經驗，

促成不同文化之間的相互尊重與欣賞。就如同 Merryfield (2008) 所指出的，學生必須從差異的經驗和觀點中學習，理解到人們如何知覺事物，察覺人們知覺事物的方式大不相同，這種觀點意識 (perspective consciousness) 將能激發學生對不同文化思考模式的反省，並用以協助學生應用在生活現實和週遭衝突情境的分析。如此，學生才能從事跨文化工作，參與全球討論和投入全球性議題的對話。

三、意義磋商的批判思考與集體實踐

Freire 的對話教學本諸對話所內蘊的民主本質與溝通關係，在於激發教師勇於破除對權力運用的迷思。爲了要打破權力支配和權威依賴的惡性循環，教師應在教室中分享其決定權，使學生在課堂中有表達意見的機會，以磋商的觀點看待課程，帶領學生對話，和學生一同學習並從學生處學習。教師是以開放和謙遜的心與學生互動，在肯定自我又不否定學生之情況下，達成民主互動的微妙平衡；教師是在權威與自由的持續張力中，導引學生獲得自由，發展成爲自律的公民。因此，解放的教學不是棄學生於不顧，也不是嚴苛地限制或操控學生，而是藉著共同的探究，從對話的實踐過程中一起學習，這是一種過程的學習，是從實踐中學習民主。在對話教學中，教師應率先發展批判的態度，表現言行一致的民主理念與作爲，成爲批判思考與民主實踐行動的發動者，如此一來，學生也將能以這樣的態度與能力去面對知識和社會。Freire 指出，對話態度的培養，將教學視爲一種協同合作的團體歷程，這是最困難達成的部分，這樣的態度和歷程也是整個養育和教育過程一直都欠缺的 (Freire, 1973)。

如同 Merryfield (2008) 所言，多重觀點和批判思考是面對複雜問題所需要的核心能力。這種能力有助察覺偏見，評估衝突的訊息，並培養公民審問資訊的能力以保障個人自由。追求自由的社會應保障接近資訊的權利，教師需要藉由批判思考能力來教導學生拆解媒體或學校中套裝的資訊，尋求不同來源的資訊並從多方角度加以評估。在複雜的全球化社會中，觀點的多元衝突是常態，但欠缺能力獲取資訊並評估其價值，就無法做出有憑有據的決定。應知全球社會的問題並無簡易的解決之道，教師必須協助學生理解複雜、認可含糊、避免尋求唯一的正確答案。當師生在解放教學的過程中，同時投入批判性的對話教學，其實就是民主素養、批判思考、協同合作能力增長的過程，而這些正是所有人需要用以參與全球論述、面對爭論議題最重要的能力和工具。透過這些能力和工具的裝備，我們將能培養出能跨文化合作的公民，能理性的疏理各種資訊、觀點所潛藏的意識型態，重新加以組織和建構，在理性討論和合作學習中，共同對抗各種偏見、刻板印象、和種族主義，進而實際投入全球所面對的議題和問題，從事轉化的實踐行動。

綜合本節的討論可知，Freire 的解放教學值基於對話辯證的思考，主張教學過程應從傳統師生授受的封閉關係，轉化為對話的互動關係。朝向批判和解放的對話教學，是以動態辯證的思維面對他人、世界、知識，並在教師和學生之間、學生和學習之間、學生和社會之間，建立一種民主對話、相互轉化的關係。對話教學要求言行一致的民主實踐，教育的歷程是在人與人之間、文化與文化之間，開展一種互動關係與溝通形式的再造，師生之間乃是在民主互動的對話關係中，成為彼此教導、共同求知、相互助長與共同實踐的關係，教學歷程本身就是一種追求文化平等和民主解放的實踐過

程。在這種民主對話與共同實踐的關係下，師生才能在全球化的潮流脈絡中，積極面對彼此的差異，解構既存體制下的意識型態蒙蔽，轉化壓迫的現實與社會結構，進而創造更理想的人性化社會。

陸、結論

面對全球化的複雜樣貌與議題，教育上應關注的焦點，除了強化不同文化間的相互理解，在開放與尊重的教學情境中，帶領學生探索世界上尚待解決的爭論性議題，協助學生發展文化覺知與文化跨越的能力，最重要的，應該是要關注學生主體意識與批判能力的開展，透過教學歷程去揭露與批判全球化所衍生的種族、階級、區域、社會、國家的壓迫問題，進而致力於破除其間存在的文化宰制與霸權支配。

省察臺灣當前的學校教育，普遍存在知識傳遞的存積式教學觀念，以上對下的師生關係面對課程內容，對於「人與人」、「人與世界」、「人與知識」的關係，亦多以封閉而靜態的態度看待，難以培養因應全球化複雜動態歷程所需要的心靈與能力。尤其當前世界的資訊科技不斷進展，教育領域在資訊化與全球化兩股潮流的彙聚之下，大規模的網路課程如 MOOCs (Massive Open Online Courses)，已使知識訊息的提供更為全面和普及，這種大規模的、開放的、免費的，而且是著名大學教授開設的網路課程，不僅大大降低了學生對課堂講述的依賴，也為不同文化與意識型態在教育場域中的權力運作和交互傾軋，開啓了更為廣闊而無形的空間，其必然會給當前的學校教育帶來更嚴峻的挑戰。因此，如果還是停留在傳統的存積式教學思維和作為下，如何能擴展學生面對世界的見識與能力？又如何能在全球化社會中，面對龐大世界體系的資訊內容與課程知識，從中找到自我的定位與文化認同，展現主體意識與獨特價值？

本文從 Freire 批判教學論的解放教學觀點切入，提示教育歷程應以對話互動、民主實踐的觀點再造師生關係，重構師生面對世界、他人與知識的互動連結，希望有助於教育人員理念上的澄清，更期待師生皆能透過相互對話的實踐歷程，以動態辯證點看待教育歷程中的各種關係建構，提升主體意識與批判能力，俾以因應全球化的動態變遷與複雜歷程。

本文認為，Freire 解放教學所彰顯的師生對話與民主互動關係，其實就是發展全球化的脈絡下所需要的主體意識與批判能力之根基。由於 Freire 對話教學的基本哲學思考，就在於以辯證的思維看待教師、學生、知識之間的關係，師生之間從上對下的強加、壓迫與文化支配關係，轉化成為民主對話的互動關係，讓教師、學生與課程知識之間轉變成一種辯證的、互動的、創造的歷程。這樣的解放教學觀點，將當前教師、學生、知識與世界之間的關係重新定位，藉著主體意識的相互開展與批判能力的相互助長，將能破除現有的單一價值、單向傳遞、單調記憶的存積式教學的缺失。當教學過程從上對下的強加、壓迫與文化支配關係，轉化成為民主互動的關係，教師不以其權力地位強制學生順從，也不以知識的權威壓迫學生接受，這將使得知識內容霸權支配的意識型態無所遁形，結構體制下的權力蒙蔽也將獲得解構。

為此，教學歷程應轉化為師生共同求知的行動，教師的角色應從知識傳授的角色轉變為引導對話的角色，讓師生在對話互動過程中，都成為獨立的行動主體，共同從事批判探究、意識揭露與意義重構的認知思考行動。當師生在教育場域中與不同群體與差異文化互動時，是植基於自我的主體定位與價值認同，教師和學生都肯定所有的人都是有文化、能創造知識的人，因而讓差異的群體與個人，皆能立足於自身的文化與觀點，省察不同文化的思維模式與

認知取向，辯證地發展出獨特的價值與共存共榮之道，這正呼應了全球在地化中，強調個體能在全球社會中辯證地尋求自我定位的動態過程。

而值得注意的是，解放教學的對話互動本身就是一種民主對話的、相互磋商的、集體實踐的歷程。當教師率先發展出批判的態度，表現言行一致的民主理念與作為，成為批判思考與民主實踐的行動發動者，學生也將會以這樣的態度與能力去面對知識、社會和文化群體。解放教學的師生關係是在民主互動的實踐中學習民主，不致淪為口惠而實不至的民主教條灌輸，更有助於達成民主化與相互解放的教育實踐。

在全球化的潮流脈絡中，本文深切期待教室裡的教學，能透過民主對話與共同實踐的師生關係，辯證地面對課程內容與差異的觀點，解構既存體制下的意識型態蒙蔽，轉化壓迫的現實與社會結構，創造出更理想而人性化的社會。

參考文獻

一、中文文獻

- 林海青 (2003)。全球化與教育發展的省思。《中台學報》，14，31-48。
- 周桂田 (2010)。全球化與全球在地化：現代的弔詭。2010年10月1日，取自 http://www2.tku.edu.tw/~tddx/center/link/grobole_and_ginland.htm
- 武文瑛 (2004)。全球化與在地化概念辯證、分析與省思。《教育學苑》，7，43-58。

- 姜添輝 (2010)。批判教學論的要點及其對師生互動的啓示。《教育資料與研究雙月刊》，95，1-26。
- 洪雯柔 (2009)。全球化對教育的衝擊。載於蘇永明、方永泉主編，**面對未來挑戰的教育發展** (頁 95-1285)。臺北市：學富。
- 張樹倫 (2008)。邁向全球化社會的多元文化素養。《教師天地》，157，28-33。
- 莊坤良 (2001)。迎／拒全球化。《中外文學》，30(4)，8-25。
- 陳延興、陳倫晰 (2002)。全球變遷下的師生衝突與調適：批判教學論的觀點。載於中國教育學會、中華民國師範教育學會主編，**新時代師資培育的變革：知識本位的變革** (頁 225-260)。高雄市：復文。
- 湯仁燕 (2004)。**Paulo Freire 對話教學理念與實踐之研究**。國立臺灣師範大學教育研究所博士論文，未出版，臺北市。
- 湯仁燕 (2005)。Paulo Freire：跨越差異的對話育實踐者。載於譚光鼎、王麗雲主編，**教育社會學：思想與人物** (頁 171-204)，臺北市：高教。
- 游美齡、廖曉晶譯 (Tony Schirato, Jen Webb 著) (2009)。**全球化觀念與未來 (Understanding globalization)**。新北市：韋伯文化國際。
- 楊深坑 (2005)。全球化衝擊下的教育研究。《教育研究集刊》，51(3)，1-25。
- 廖春文、江鴻鈞 (2006)。全球化浪潮下國民小學校長領導能力評鑑指標之初步建構。《現代教育論壇》，14，386-409。
- 蔡培村 (2001)。全球化趨勢與成人教育之發展。《成人教育雙月刊》，64，2-8。

- 簡紅珠、蔡宗河（2006）。從全球化的觀點省思教學效能的研究。
載於中華民國課程與教學學會主編，*課程與教學的本土化與全球化*（頁 159-192）。高雄市：復文。
- 譚光鼎（2010）。*教育社會學*。臺北市：學富。

二、西文文獻

- Appadurai, A. (1990). Disjuncture and difference in the global cultural economy. In M. Featherstone (ed.), *Global culture: Nationalism, globalisation and modernity* (pp. 295-310). London: Sage.
- Appadurai, A. (1996). *Modernity at large: Cultural dimensions of globalization*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Beck, U. (2000). *What is globalization?* Malden, MA : Polity Press.
- Calder, M., & Smith, R. (1996). Global education: Windows on the world. *Social Educator*, 14 (2), 23-34.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. New York: Continuum.
- Freire, P. (1973). *Education for critical consciousness*. New York: Continuum.
- Freire, P. & Faundez, A. (1989). *Learning to question: A pedagogy of liberation*. New York: Continuum.
- Freire, P. & Macedo, D. (1987). *Literacy: Reading the word & the world*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Giddens, A. (1990). *The consequences of modernity*. Cambridge: Polity Press.
- Giddens, A. (2000). *Runaway world: How globalization is reshaping our lives*. New York: Routledge.

- Goodwin, A. L. (2010). Globalization and the preparation of quality teachers: Rethinking knowledge domains for teaching. *Teaching Education, 21* (1), 19-32.
- Featherstone (1993). Global and local cultures. In J. Bird, B. Curtis, T. Putnam, G. Robertson, & L. Tickner (eds.), *Mapping the futures*. London: Routledge.
- Giroux, H. A. (1988). *Schooling and the struggle for public life: Critical pedagogy in the modern age*. Minneapolis: Minnesota University Press.
- Giroux, H. A. (1997). *Pedagogy and the politics of hope: Theory, culture, and schooling*. Boulder, CO: Westview Press.
- Harris, K. (1994). *Teachers: Constructing the future*. London: The Falmer Press.
- Harvey, D. (1989). *The condition of postmodernity: An enquiry into the conditions of cultural change*. Cambridge, Mass: Blackwell .
- Merryfield, M. M. (1998). Pedagogy for global perspectives in education: Social studies teachers' thinking and practice. *Theory and Research in Social Education, 26*(3), 342-379.
- Merryfield, M. M. (2008). The Challenge of globalization: Preparing teachers for a global age. *Teacher Education & Practice, 21*(4), 434-437.
- Merryfield, M. M., & Kasai, M. (2004). How are teachers responding to globalization? *Social Education, 68*(5), 354-359.
- Robertson, R. (1992). *Globalization: Social theory and global culture*. London Sage Publications.

- Robertson, R. (1995). Glocalization: Time-space and homogeneity-heterogeneity. In M. Featherstone, S. Lash & R. Robertson (eds.), *Global modernities* (pp. 25-44). London: Sage.
- Schirato, T. & Jen W. (2003). *Understanding globalization*. London: Sage.
- Schukar, R. (1993). Controversy in global education: Lessons for teacher educators. *Theory into Practice* 32(1), 52-57.
- Waters, M. (2001). *Globalization* (2nd. ed.). London: Routledge.
- Zakeya, A. (2001). Global learning and observation to benefit the environment: The globe program. London: Cambridge University.

教育學誌 第三十三期

2015 年 5 月，頁 33~65

沒有問題小孩：普通班老師的功能評量旅程

林昇運

國立高雄師範大學特殊教育研究所研究生

摘要

本研究目的是根據學生在課堂上不專注行為的實際狀況，來提供能讓普通班老師便於使用且容易理解的功能性評量方式，以本研究中的小樹（化名）的不專注行為作為實際的示範，說明普通老師如何在兼顧整體班級和授課管理的狀況下，對學生的行為問題作更深入了解。在結論部分，是完成功能評量以後，以教學和課程調整為出發點，構想對於學生行為問題的介入策略。最後在建議部分，則是希望老師關注在普通班學生的個別差異性。

關鍵詞：功能評量、普通教育、行為問題、不專注行為

Children Without Behavior Problems: General Education Teachers' Journey of The Function Behavior Assessment

Sheng-Yun Lin

National Kaohsiung Normal University Institute of Special
Education disabilities group

Abstract

The goal of this research is to provide an easy way in finding the key of child's behavior problems. Through a real case in distracting behavior, a general teacher can understand how to do functional behavioral assessment and finally understand what's wrong with his/her student. In conclusion, we provide methods of curriculum and teaching accommodation after functional behavioral assessment. Finally, we suggest that teacher can decrease his/her students' behavior problems by focusing on individual difference.

Keywords: functional behavioral assessment, general education, behavior problems, distracting behavior

教育學誌 第三十三期

2015年5月，頁67~123

資訊科技融入注音符號教學對國小低年級低成就學生學習成效之影響

陳曉屏

國立臺南大學教育學系科技發展與傳播碩士班學生

歐陽閻

國立臺南大學教育學系教授

摘要

注音符號在閱讀學習上扮演重要角色，然低成就學生有學習動機低落、缺乏學習方法、自信心不足等特性，故本研究嘗試採用資訊科技融入注音符號教學之方法，藉以提高學生的學習興趣與專注力，進而提升其注音符號之學習成效。本研究以高雄市某公立國小16位低年級注音符號低成就學生為對象，研究方法為前實驗研究設計，進行八週實驗教學。本研究之結果包含：(一)應用資訊科技融入注音符號教學能提升國小低年級低成就學生注音符號拼讀能力之立即學習成效，但拼讀能力僅有部分保留學習成效；(二)應用資訊科技融入注音符號教學能提升國小低年級低成就學生注音符號拼寫能力之立即學習成效，並具保留學習成效；(三)低成就學生對於資訊科技融入注音符號教學均持正向看法。

關鍵詞：注音符號、資訊科技融入教學、低成就學生、學習成效

The Effects of Integrating Information Technology into Chinese Phonetic Symbols Teaching on Low-Achieving Students

Hsiao-Ping Chen

Institute of Technology Development and Communication,
National University of Tainan, Master Student

Yin OuYang

Department of Education, National University of Tainan,
Professor

Abstract

Since the Chinese phonetic symbols are a primary key to Chinese language reading, so they play an important role in the low-graders' learning at the stage of early school learning. As low-achieving students are believed to be lowly motivated and also lack for learning strategies, which easily lead to their low academic achievement and lack of self-confidence. Thus, by applying the information technology integrated into Chinese phonetic symbols teaching, this study aimed to enhance the low-achieving students' effectiveness on learning Chinese phonetic symbols. This study adopted pre-experimental design. The subjects were 16 low-achieving low-graders of a public elementary school in Kaohsiung, and an 8-week teaching experiment was conducted. The results of this study are as follows: (a) The application

of the integrated information technology into Chinese phonetic symbols teaching can enhance low-achieving students' immediate effects on read-out-loud ability of the Chinese phonetic symbols. Only part of the reading ability had retention effects. (b) The application of the integrated information technology into Chinese phonetic symbols teaching can enhance low-achieving students' immediate and retention effects on spelling ability of the Chinese phonetic symbols. (c) The low-achieving students showed positive attitudes toward the integrating information technology into Chinese phonetic symbols teaching.

Keywords: Chinese phonetic symbols, information technology integrated into instruction, low-achieving students, learning effects

壹、研究動機與目的

注音符號是學習說話及增進識字能力的重要工具，在國小識字教學中扮演要角，更是兒童學習國字的橋樑，所以對於語文基礎的奠定，具有重要的影響力(孟瑛如，2009)。透過注音符號的拼音預先跨過國字語彙，進而提早進行閱讀，換句話說，學會了注音符號就像拿到了一把可以開啓閱讀之門的鑰匙，由此可知注音符號學習的重要性(曾世杰、陳淑麗，2007)。當具備了良好的注音符號能力，則可以學說標準國語，也能透過注音符號識字，輔助閱讀，且能使用注音符號來記錄、提早寫作等(林國樑，1973；胡永崇，2004；陳弘昌，2008；黃明正，2007)。

胡永崇(2001)指出一年級學生之注音符號學習與其國字學習之間，是具有密切關係的。在學習閱讀的初期，注音既然是學習中文閱讀的主要媒介，所以注音學習困難的兒童，會影響其中文閱讀的學習(曾世杰、陳淑麗，2007)，因此也在其他學科學習、理解方面受到限制(黃明正，2007)。在學習的階段，隨著學習內容愈來愈困難，學生的失敗機率也會愈來愈高，如何在學習問題惡化之前予以及時挽救，常常是教學上關鍵的任務(唐淑華，2013)。

低成就學生由於注意力不集中，在接收訊息上有問題，或統整組織能力較弱，僅是反覆學習新的教材而未能將新訊息與舊經驗連結，或未能執行控制、自我調整學習，又由於欠缺學習方法與技巧，學習一直事倍功半，因此產生了不適當的自我效能與期望(王宣惠、洪儷瑜、陳秀芬，2013)。低成就學生注意力缺陷、學習動機低落，若只使用一般策略教學則無法提高學生的學習興趣，且在教學時注意力亦不易集中，導致教學成效不彰，所以採用資訊科技來

輔助教學，結合不同的感官刺激來呈現教材，增添學習樂趣，將有助於提高學生的學習興趣與注意力(張新仁，2001；楊玉如，2010)。透過電腦生動活潑的畫面不僅能吸引學生，也能針對不同需求的學生，提供個別化的教學內容及活動，並給予立即回饋，學生也能藉由和電腦互動，反覆練習，達精熟目的(陳怡蓉、朱耀明、江文鉅、沈文寅，2010)。Summers(1990)提到許多資訊科技的視覺及互動功能有助於學生集中注意，吸引學生專注於學習任務上。數位多媒體的聲光影像能彌補傳統教學的不足，能讓教學內容充實，並提供具體的學習思維過程，且讓教學者在教學上有更多元的選擇，能傳達給學習者具體的訊息，提升學生學習興趣，進而提升教學之效果(張志敏，2008；Huang, Liu & Chang, 2012)。

彙整國內有關注音符號教學之相關研究可發現，其中採用資訊科技融入教學方式進行注音符號教學研究雖然數量不少，但針對低成就學生為研究對象的則僅有數篇，其研究結果顯示資訊科技融入教學能提升低成就學生的學習動機，在學習注音符號有較高的意願(高秀琴，2013；翁淑華，2010；游惠美、孟瑛如，1998；謝玉玲，2012)；此外，在學習成效方面亦有助益，使低成就學生在注音符號的學習有所提升(高秀琴，2013；翁淑華，2010；黃明正，2007；游惠美、孟瑛如，1998；謝玉玲，2012)。但游惠美、孟瑛如(1998)提到研究中所使用之電腦教材無法兼顧多種功能與需求，翁淑華(2010)則特別建議在教材選擇上及教學法最好能統整注音符號教學法及內容來進行設計。

綜合上述可知，資訊科技融入注音符號教學能有助於提升低成就學生的學習成效，但應用現成數位教材卻又有其限制，因此多位研究者建議未來相關研究可以自行發展適合教學對象的數位教

材，基於上述研究動機，本研究採用資訊科技融入注音符號教學，同時兼顧低成就學生的注音符號教學法及指導原則來設計自編教材，包括教學前利用網頁蒐集教學資料充實教學內容，以及使用電腦編輯、製作上課教材，並在教學活動進行時利用資訊科技呈現以引導學生學習，讓學習注音符號更具體、有趣，而在教學後利用資訊科技隨堂進行形成性評量與回饋，以深入探究其對國小低年級低成就學生學習成效之影響，茲將研究目的分述如下：

- 一、探討資訊科技融入注音符號教學對提升國小低年級低成就學生注音符號拼讀能力之立即學習成效以及保留學習成效的情形。
- 二、探討資訊科技融入注音符號教學對提升國小低年級低成就學生注音符號拼寫能力之立即學習成效以及保留學習成效的情形。
- 三、瞭解國小低年級低成就學生在參與資訊科技融入注音符號教學後，對資訊科技融入注音符號教學的看法。

貳、文獻探討

一、注音符號教學之探究

(一) 注音符號的功能

語言是傳達思想最直接的工具，而文字是記錄語言的符號，然而中國文字不採用拼音，而是以形體為主，若只從文字形體來看，無法讀出它的語音，因此在語言和文字之間，必須要有一套比文字更簡單的符號，來當作中間橋樑，而這套符號就是注音符號(羅肇錦, 1990)。胡永崇(2004)提到注音符號的功能有：學說國音、協助識字、提早閱讀

及作為閱讀之輔助工具、提早寫作及作為寫作之輔助工具。施枝芳(2010)指出注音符號就功能來說，對學生的幫助有以下五點：(1)學會正確的國語發音，說標準的國語；(2)透過注音符號協助，能加速認識國字，擴增識字量及閱讀量；(3)不需依賴指導者，可以隨時自我學習；(4)遇到不會寫的國字用注音替代表達，以提升提早寫作的信心和能力的；(5)注音符號提供一種「音序排列法」，使字書、辭書的排列科學化、簡單化，甚至應用於電腦上，便於進行資料檢索、查閱，以培養自學能力。教育部(2010)在國民中小學九年一貫課程綱要語文學習領域中亦明白揭示，在國民教育階段運用注音符號能達到的能力包括：表達分享經驗、記錄訊息、提升說話和閱讀能力、擴充自學能力及檢索處理資料等，以增進學習效能。

注音符號能輔助識字，因此能順暢進行閱讀進而增進閱讀量，又或是利用注音符號記錄、分享等，這些過程都是在累積學習的能力，以至於在未來中、高年級學習階段，進而能運用注音符號檢索或處理資料，以擴增學習的廣度及深度，因此在低年級階段，注音符號的學習基礎必須穩固紮實，以奠定學科學習的基礎，方能增進學習的效能。

(二) 注音符號教學法之分析

教育部於民國二十九年於國語講習暫行課程綱要，曾針對注音符號的教學，依據對象的不同分為三種，包括「分析法」、「綜合法」、「折衷法」(李漢偉，1996)。「分析

法」的教學方式是先教完符號再教拼音；但後來由於認知理論的出現，教材上也要求學習有意義的文字，而不是記憶無意義的符號，於是注音符號教學改由課文入手，由課文中分析語句、詞、字、符號，再拼音成字、詞、句，此種教學方式稱作「綜合法」；「折衷法」則是由有意義的單字或單詞教起，不若分析法枯燥，所費時間也不比綜合法多(施枝芳，2010)。

胡永崇(2004)提出意義化教學法，主張利用注音符號的形音，提供能幫助記憶的意義化心像或圖片，讓注音符號不再抽象而是有意義的，以便於學生記憶。常雅珍(1997)提出精緻化教學法，亦是將注音符號利用記憶策略，讓學習者加強記憶。陳正治(2008)也提到可採複述、組織、心像、意義化等方法增進學習效果，採用心像、意義化來認注音符號，讓注音符號有具體的圖像以及可供聯想的音、義為基礎。

事實上，各種注音符號教學法在教學過程或是教學設計中皆有其優點及限制，如有些教學法可以讓學習者快速學習，有些教學法符合學習心理，或是提供記憶策略協助學習，但相對的有些教學法所花的學習時間較長，有些教學法單學注音符號顯得枯燥無味等(胡永崇，2004；曾世杰、陳淑麗，2007)。由表 1 可知，在注音符號教學法中分析法系統分明、學習快速，但單學無意義的符號，既抽象又枯燥，而意義化教學法以心像理論為基礎，提供形音聯

結的學習，便於記憶注音符號，因此若採用分析法教學，在進行符號教學時，則可以兼採意義化教學法所提供的形音聯結來輔助記憶注音符號。另外，在進行拼音時，若僅採分析法亦會因方式過於單調，且跟兒童的經驗相距過遠，不易引起學習興趣；而反觀綜合教學法的優點在於反覆辨認及分析方式以加深學習印象，能符合學習心理，並具趣味性，因此在進行拼音教學時，亦可併用綜合教學法中「換聲符法」、「換韻符法」、「正拼法」和「反拼法」等方式，將所學過的注音符號透過拼音練習，讓學生熟練拼音的方式。而針對學習注音符號困難的學生，學者們多建議在教學過程中採「由下而上模式」分析法教學(胡永崇，2004；黃明正，2007；鄭美芝，2002)。

根據表 1 之分析並參酌學者們的建議，本研究進一步考量研究對象為低年級低成就之學生特性後，擬採用以下幾種教學法：(1)採由下而上的「分析法」教學，也就是先學注音符號，再學拼音、拼讀語詞等過程；(2)在指導注音符號單音練習時利用「意義化教學法」，提供形音連結的記憶策略；(3)在拼音部份，其教學方法則採用「綜合教學法」中所提到的直拼法拼音教學，包含「換聲符法」、「換韻符法」、「正拼法」和「反拼法」，從有意義的詞彙中分析出符號，進行拼音練習，然後再進入語句拼讀練習。

表 1 注音符號教學法優點及限制

注音符號教學法	優點	限制
分析法	1.系統分明、層次井然。 2.學習及教法速度快速。	單學無意義且抽象枯燥的符號，跟兒童的經驗相距過遠，不易引起學習興趣。
綜合教學法	1.採用反覆辨認及分析方式加深學習印象。 2.符合學習心理，具有趣味性	進行教學時需花費相當多的時間。
折衷法	1.在教學時間上比綜合教學法快。 2.在趣味上比分析法高。	1.教學時間，比分析法慢。 2.在趣味上比綜合教學法低。
精緻化教學法	1.運用心像、關鍵字等策略，加深印象，協助記憶。 2.結合故事、遊戲，使抽象的注音符號具體化、生活化、動作化。	只有在個別注音符號的層級，未達到拼音能力的練習。
意義化教學法	以認知心理學心像理論為基礎提供注音符號形音聯結的學習，便於記憶	1.未觸及拼音規則學習。 2.若設計不當容易造成認知負荷。

資料來源：研究者整理

二、低成就學生注音符號學習之相關研究

(一) 低成就學生學習特質

早期許多學者對「低成就學生」的界定為：智力正常，但其實際的學業表現明顯低於其能力水準(張新仁，2001)；而有些學者從團體中純粹表現的「成就低」來界定，即指成績居於全班最低的一些學生(林建平，2010)。低成就學生為智能發展正常，且在一般水準，但其學業表現或成就低於其能力水準；在其班級表現未能達到同儕水準，人數約

占學生總數百分之二十至二十五之間，或以班上成績低過一個標準差以下(張惠媚，2013)。在本研究中所指之「低成就學生」是指國小低年級學生，於該校一年級導師在十週注音符號教學結束後，採用自編之注音符號測驗，同時針對該校一、二年級全體學生進行評量，其評量成績為後百分之二十五者，並由各班導師推薦在排除智力影響因素後，其注音符號學習成就實際表現未達其能力應有的水準，且在同儕團體中注音符號學習明顯落後者。

低成就學生是一群學習表現低於其學習潛力者，而他們成績表現不佳的原因多屬於非智力的因素，有很多是因為缺乏努力及沒有良好的讀書習慣和學習技巧(李咏吟，1990)。Davis 和 Rimm (1989)指出低成就學童有以下特徵：自信心低落、導致逃避學習的行為，連帶形成學習技巧不當、不專注，及其他紀律問題等，互為影響互為因果。而多數低成就學童之學習問題在低年級便已形成，並隨著年級和課業難度提高落差更大(曾柏瑜，2008)。因此，在低年級必須及早針對問題和困難，介入輔導教學，提升其學習的動機，指導合適的學習方式，進而提升學習成效並建立其自信，減少與同儕的落差，讓低成就學生在學業表現有所改善、心理方面自信提高以及逃避學習、專注度等行為皆能獲得改善。

(二) 低成就學生注音符號學習問題之分析

學習注音符號需具備認、唸、拼、讀、寫五項能力，「認」即是認識注音符號的外形，「唸」就是正確發出讀音，「拼」就是把聲母、韻母拼在一起唸出字音，「讀」就是能用注音符號進行閱讀，「寫」就是能正確拼寫出注音符號(陳正治，2008)。而注音符號當中有許多字形相似，或是字音相近的符號，對低成就學生而言，是一大挑戰(李芷穎，2009；吳佩芬，2002；徐美惠，2011)。另一個大的困難就是音素的不易掌握，注音符號強迫兒童處理語音，使用語音建立語意，此需要更高層次的語音分析能力(沈淑美，1998)。音素感知能力是決定能否成功閱讀的主要關鍵，在閱讀過程中必須認識到字彙讀音是由不同的聲音所組成的，才能進入拼音閱讀的階段(Cammarata, 2006)。吳佩芬(2002)、楊熾剛、李芷穎與鍾莉娟(2010)的研究發現注音符號聲調之習得與應用不易的原因，在於有些聲調彼此類似(例如二三聲)，或涉及發音變調，亦造成辨識之困難。

綜合學者所提出低成就學生在學習注音符號時的困難，可以歸納出以下幾點(胡永崇，2001；高秀琴，2013；黃明正，2007；鄭美芝，2002)：

1. 注音符號單音發音困難：有翹舌音以及聲隨韻母容易發音錯誤造成辨識混淆，另外結合韻中撮口呼也是比較不容易發音。

- 2.注音符號單音字形相似辨識困難：注音符號雖然筆畫不多，但卻有許多相近的字形，如ㄩㄩㄣ、ㄣㄣㄣ等分辨不易。
- 3.聲調混淆：最常出現的有聲調混淆，也就是習寫時標註聲調時錯誤，尤其二三聲，有涉及變調，亦是造成學生容易混淆的原因。
- 4.拼音困難：拼音涉及將音素分解與合成的能力，涉及更高層次的語音分析能力。
- 5.聽寫困難：在進行聽寫注音符號則需要更高層的能力，學生須將聽到的讀音，分析出注音符號，然後再寫出符號字形以及聲調，因此是比較困難的部分。

(三)低成就學生注音符號教學原則

Otto、McMeemy 和 Smith(1973) 提出對低成就學生的教學應遵循的原則為了解學生程度、循序漸進、進行小步驟教學、提供回饋和增強，讓學習和教材是有意義的，指導策略協助記憶，並維持學習動機，且提供充分的練習及建立成功的經驗。因此在了解學習困境後，教學者需給予適當的教材、教法，對症下藥，方能解決學習注音符號的困難以提升學習的成效。

綜整各學者所提注音符號的教學原則，並結合研究者本身的教學經驗，歸納出在指導低成就學生學習注音符號時的教學原則有以下三點（沈淑美，1998；胡永崇，2004；曾世杰、陳淑麗，2007；鄭美芝，2002），本研究之教學亦將遵循此三大原則加以設計，茲說明如下：

1. 注音符號學習應化抽象為具體

- (1) 在單音的字形學習上，利用具體圖形結合注音符號的抽象字形來記憶。
- (2) 在發音上配合發音遊戲，如捏住鼻子感受鼻音、用衛生紙感受送氣強弱、利用鏡子觀看口形變化等，將本來只是聽音到發音的抽象過程，利用具體操作與感受來發出正確讀音。
- (3) 在聲調上可利用肢體、手勢來強化聲調的升降，並搭配生活詞彙來練習，而非單純只是無意義的四聲聲調練習。

2. 注音符號教材編排應具結構性及生活化

- (1) 注音符號教材內容安排需循序漸進，如常用易學的先指導教學，聲母韻母皆搭配出現，以及區辨形似、音似的符號。
- (2) 教材內容融入生活經驗，或是有興趣的內容。
- (3) 教材內容編排具結構性，有固定的流程，讓學習者溫故再知新，使學習更有效率。

3. 指導明確的注音符號學習策略

- (1) 對單音字形學習有困難者，提供形音結合的圖片協助記憶；對發音有困難者，提供具體教學或是小遊戲訓練發音的學習策略；對聲調混淆者，可利用肢體動作強化聲調。
- (2) 對拼音學習有困難者，可先利用正拼策略，將聽到的聲韻符號快快念的方式念出，再利用換聲符、換韻符的策略，來練習拼音，熟悉拼音方式，有助於以後在閱讀注音文章時的速度。

- (3) 對聽寫注音符號有困難者，應利用反拼的策略，也就是將聽到的音分解出聲符及韻符，訓練學生分解語音，將有利於注音符號的拼寫能力。

三、資訊科技融入注音符號教學相關研究之探討

在知識經濟的時代，知識就是力量，而此力量源自資訊科技的運用與有效的快速掌握，進而能善用以解決問題與創造價值(林霈岑，2007)。資訊科技融入教育、整合於教學中能提供學習上的輔助，支援知識建構與探索，以達高層次學習(Jonassen, 2000)。許多教師與專家學者咸認為資訊科技可以對傳統教學帶來革新，而教師角色將轉變為知識的引導者，利用資訊科技幫助學生獲取學習知能(Dexter, Anderson & Becker, 1999)。資訊科技是以整合方式進行，以資訊科技支援及延伸課程的目標，達成有意義的學習(Dias, 1999)。

丘華殷(2007)提到資訊科技融入教學，能帶給學生全面的感官刺激，引起學生學習動機、注意力，且能提供多種學習方式，以適合不同優勢能力的學生，並可重複觀看、練習並得到回饋適合個別化學習。而 Cammarata(2006)提到資訊科技融入教學之所以能對學生學習上有所助益，乃在於教學設計者如何將資訊科技適切地運用於教學中。所以教師必須規劃課程，考量學生為學習主體，挑選適合的資訊科技工具或內容，將其整合於教學活動中，以促進教與學的成效。

Jeffs、Evmenova、Warren 和 Rider(2006)提到透過資訊科技融入教學，能對學生的解碼和拼寫的技能有所影響，並能提升學生的閱讀潛力和寫作技巧。Yildirim(2005)透過訪談資料之內容分析，了解到多數學生(包含低成就學生)表示透過資訊科技融入教學來建構

學習環境，更能有效幫助自己學習主題內容。游惠美、孟瑛如(1998)與高秀琴(2013)亦利用電腦及數位教材來進行資訊科技融入注音符號的教學，結果顯示能吸引低成就學生主動注意教材，能改進專注度不足的問題，進而提升低成就學生的學習興趣。

本研究進一步彙整國內有關注音符號教學之相關研究，其中採用資訊科技融入教學方式，研究對象為低成就學生為主的研究有五篇(高秀琴，2013；翁淑華，2010；黃明正，2007；游惠美、孟瑛如，1998；謝玉玲，2012)，如表 2 所示：

表 2 資訊科技融入注音符號教學之相關研究

研究者	研究題目	對象	研究結果
游惠美、 孟瑛如 (1998)	電腦輔助教學應用方式對國小低成就兒童注音符號補救教學成效之探討	二年級低成就學生	能提升低成就學生學習興趣與意願，低成就學生對於電腦輔助教學的接受度有顯著的正向改變，且在學習效果方面有顯著的進步。
黃明正 (2007)	國小三年級學童注音符號學習低成就者注音符號能力與補救教學之分析	三年級注音符號學習低成就學童	實驗組與對照組在注音符號能力測驗後測成績以及聽辨、仿說、認讀、聽寫四個分測驗的表現具有顯著差異。
翁淑華 (2010)	應用數位教材於國小低年級低成就學童注音符號補救教學之行動研究	低年級低成就學童	(1)具加強抽象符號形音聯結之數位注音教材有助學童注音符號之識讀及區辨；(2)教師運用數位故事情境教材並結合肢體表徵活動可提升辨別注音符號聲調之能力；(3)用數位注音教材進行教學可引發學童主動參與學習的意願，可提升學童之學習態度。

(續下頁)

(接上頁)

研究者	研究題目	對象	研究結果
謝玉玲 (2012)	運用互動式電子白板於國小一年級低成就學生注音符號補救教學之行動研究	一年級低成就學生	(1)互動式電子白板融入注音符號補救教學能有效提昇學生學習動機與成效；(2)學生對於運用互動式電子白板融入注音符號的學習抱持正面的看法。
高秀琴 (2013)	數位教材與小老師協同教學融入小一注音符號補救教學之行動研究	一年級注音符號學習困難的學生	利用教學光碟及網路上的數位教材，能對學生個別的學習問題作加強訓練，於後測分數皆有大幅進步，且能增加學習的趣味性、學習意願。

資料來源：研究者整理

綜觀上述研究，採用的資訊科技融入教學的方式對於低成就學生而言，其研究結果可歸納出以下幾點：

- (一) 資訊科技融入注音符號教學能提升低成就學生的學習動機與意願使用電腦輔助教學軟體、數位教材、教學光碟、電子白板、網路資源等資訊科技融入教學，能提升低成就學生的學習動機及較高的學習意願，對資訊融入教學持正面及肯定的看法(高秀琴，2013；翁淑華，2010；游惠美、孟瑛如，1998；謝玉玲，2012)。
- (二) 資訊科技融入注音符號教學能提升低成就學生的學習成效利用資訊科技融入注音符號教學，能讓低成就學生在注音符號的學習進步，提升學習成效(高秀琴，2013；翁淑華，2010；黃明正，2007；游惠美、孟瑛如，1998；謝玉玲，2012)。數位教材提供多媒體的聲光效果，能符合學生不同的學習能力，進而提升學習效果(高秀琴，2013)。

在上述研究中可得知藉由資訊科技融入教學的方式其研究結果皆能提升低成就學生學習動機和學習成效，但從中亦可發現上述

研究在教材設計以及教學軟硬體方面有部分限制，說明如下：(1)游惠美、孟瑛如(1998)提到使用市面的現成軟體教材，會造成內容和呈現方式受到限制，無法兼顧多種功能與需求；(2)翁淑華(2010)也建議後續研究者在教材及教學法最好能統整注音符號教學法及內容來進行設計；(3)高秀琴(2013)、游惠美、孟瑛如(1998)建議進行資訊科技融入教學時，需考量學校的硬體設施，以及徐美惠(2011)亦提到教學者在設計教學與教材時，能有利後續教學者的套用或修改，達到資源共享與數位教材資料庫的建置。因此研究者考量多數國小教室不一定擁有最先進的硬體配備，例如電子白板，也思考無法使用較困難之程式來設計數位教學或是無法額外花費太多時間設計教材，於是採用網路蒐集教學資料以及使用電腦簡報軟體來做本研究資訊融入教學的主要工具，此種方式是多數人可以進行操作的以便資源共享，且是較簡易快速進行編修教材的方式。

此外，張國恩(1999)提到在運用資訊科技融入教學時，應避免簡報過多或是太過複雜，而造成認知負荷過重。Luik 和 Mikk (2008)提到資訊科技融入教學的對象為低成就學生時，需有明確的說明，教材內容量不宜過多，並要能給予即時回饋。資訊科技是學習的輔助工具，而非教師訊息傳導的替代工具，教學目標應主導資訊媒體的使用，資訊科技絕非教學的萬靈丹，應該因時制宜，思考應用時機及原則，讓資訊融入教學發揮提升教學的效用(張益睿，2006)。教師應尋求能解決學生學習困難的方法，因此研究者欲透過資訊科技融入注音符號教學，提供學生有效的學習方式，並提升低成就學生學習動機，從被動的學習者轉變成主動的學習者，讓低成就學生能克服注音符號學習的困難，進而能提高學習成效。

參、研究方法與設計

一、研究架構與設計

本研究架構是根據研究目的及相關文獻探討發展而成，主要探討使用資訊科技融入注音符號教學，對低年級低成就學生學習成效之影響。本研究採單一自變項，即資訊科技融入注音符號教學；依變項則為注音符號學習成效，包括拼讀能力與拼寫能力。其研究架構參照圖 1：

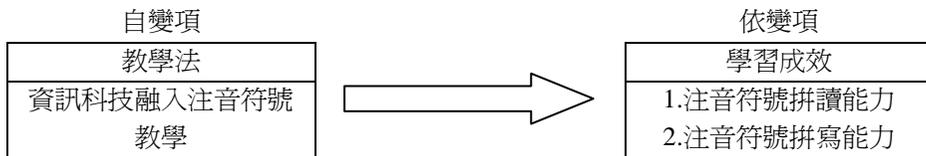


圖 1 研究架構圖

本研究採用前實驗設計中的單一組前後測之設計（the one-group pretest-posttest design），進行為期八週的實驗教學，本研究實驗設計如表 3 所示：

表 3 實施資訊融入注音符號教學之前實驗設計模式表

實驗設計方式	前測	實驗處理	後測	延後測
單組前後測設計	O ₁	X	O ₂	O ₃

O₁：前測，研究對象在接受實驗教學之前接受「國小注音符號能力診斷測驗」之原始分數，作為前測注音符號學習成效。

X：實驗處理，研究對象接受資訊融入注音符號教學之實驗教學，實驗教學時間為期八週。

O₂：後測，研究對象在接受實驗教學之後接受「國小注音符號能力診斷測驗」之原始分數，作為後測注音符號學習成效。

O₃：延後測，研究對象在實驗教學後三週接受「國小注音符號能力診斷測驗」之原始分數，作為其注音符號學習成效保留情形之表現。

二、研究場域與對象

本研究場域為高雄市某公立國小，該校位於市郊，普通班 20 班。在實驗教學時間安排，共計八週，每週三節課，每節 40 分鐘，總計 24 節，共 960 分鐘進行注音符號教學之實驗研究。

本研究對象的選取來自於研究者任教的高雄市某公立國小低年級學生，經由該校一年級導師於十週注音符號教學後，採用自編之注音符號測驗進行總結性評量，其評量成績為後百分之二十五者，經各班導師推薦並在排除智力因素影響後，其注音符號學習明顯落後者，共有十六名學生，一年級有九位、二年級有七位，其中男生十位、女生六位，學生基本資料及注音符號方面的個別學習狀況，如附錄一。

三、教學設計與流程

（一）教材內容分析

本研究教材以 103 學年度翰林版國語首冊為主要參考內容，並依據實際教學需求進行篩選及修改，內容設計順序以常用、易學的先編排教學，二拼指導後再進行結合韻三拼教學。而本研究進行教學時，不以課本或是教科書廠商配發的電子教材為上課的主要教材，其原因有三：其一為課本內容有大量的圖片輔助，學生容易看圖拼音，或是

背誦課本內容，而非真正學習到注音符號的字形及拼音方式。其二乃考量本研究採用的注音符號教學法為分析法，不同於目前課本為綜合教學法的編排方式。最後的原因在於考量學生與教材的互動性，可利用網路現成的注音發音口形影片，讓學生觀看模仿學習發音，與教材互動性提升，再者進行教學和評量過程中，可安排注音符號的網路遊戲，又或是利用 PowerPoint 製作有互動效果的教材，相較於教科書的電子教材，更能設計符合需求的內容，不至於有太多的聲光刺激影響學習效果。

(二) 教學實施

本研究教學流程是以注音符號分析法教學步驟，在教學過程中採資訊科技融入教學的方式設計課程，圖 2 為教學流程示意圖。

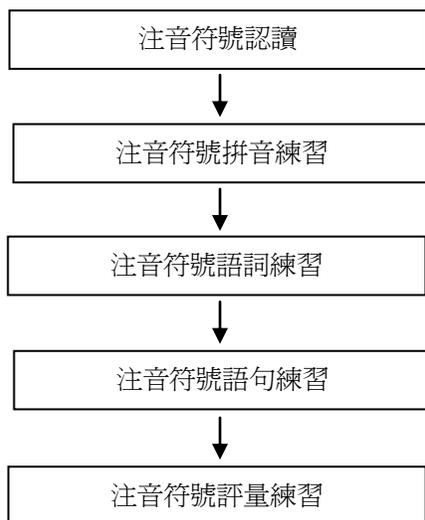


圖 2 教學流程示意圖

1. 注音符號認讀

研究者參酌胡永崇(2004)的意義化教學方式，將注音符號依其形音特色加以連結，以協助學生記憶抽象符號。另外，輔以網路教材「ㄅㄆㄇ西遊記」(<http://www.tyc.edu.tw/files/west/index.htm>)，提供學生口形示範的影像及聲音，讓學生模仿練習發音，且該教材亦提供注音符號筆劃示範，可以讓學生在發音的同時與該字形配合記憶練習。

2. 注音符號拼音練習

將聲符、韻符採用不同的顏色作為標示，以「ㄉㄨㄣˇ」為例，將「ㄉ」用黑色字體，「ㄨㄣˇ」用紅色字體，藉此指導學生韻符與聲調需同時唸出，再與聲符做拼音，而拼音練習採用方式為：(1)「正拼法」拼音；(2)「換聲符法」、「換韻符法」；(2)「反拼法」拼音。

3. 注音符號語詞練習

拼音符號加上圖片輔以呈現，以解釋詞語的意思。在指導語詞練習後，可將注音符號語詞部分隱藏，並呈現圖片，讓學生拼讀或是拼寫出注音符號的拼音，以評量學生的注音符號拼音能力。

4. 注音符號語句練習

在欲念讀的語句下方，用紅線進行標示，讓學生進行語句的拼讀。

5. 注音符號複習評量

在進行語詞拼音評量時，利用 PowerPoint 結合日常生活語詞編成題目，以評量學生拼音能力，答題選項則是提

供形似或是音似字讓學生辨識選擇，以及提供聲音提示按鈕，讓學生也可以聽聲音選擇答案。並利用 PowerPoint 透過超連結的功能，設計在點選注音符號後，能對於所選擇的答案提供聲音及畫面的立即回饋。

本研究進一步依據前述文獻探討所彙整而得的教學原則，而將其應用於教學活動的設計，如表 4 所示，而相關教學時間之安排詳如表 5：

表 4 注音符號教學原則與實驗教學活動對照表

注音符號教學原則	資訊科技融入教學活動	針對學生注音符號學習困難之教學活動設計
注音符號學習化抽象為具體	<ol style="list-style-type: none"> 1.利用網路蒐集圖片或故事應用於結合注音符號的形音記憶中，讓抽象的符號能轉變為具體的學習內容。 2.利用口形發音影片對照發音練習，將本來只是聽到聲音就必須發出標準發音的抽象過程，搭配影片以對照發出正確的讀音。 	<ol style="list-style-type: none"> 1.注音發音困難：利用活動讓學習者自己觀看口形變化及發音的口形影片以練習發出正確讀音。 2.注音字形辨識困難：結合注音符號的形記憶，將抽象的符號化為具體的學習內容 3.注音聲調困難：利用肢體動作，來強化聲調的升降，並搭配實際口語經驗學習聲調。
注音符號教材編排具結構性且生活化	<ol style="list-style-type: none"> 1.利用電腦編輯具結構性的教材內容，讓學生熟悉教學流程。 2.教材搭配相關圖片，理解注音詞彙能應用於日常生活中。 3.對於形似或音似的注音符號，利用電腦編輯教材、設計練習以進行比較、區辨。 	<ol style="list-style-type: none"> 1.注音字形辨識困難：常用易學的先指導教學，而對於形似、音似的符號，加強指導及比較練習，讓學生更容易區辨符號。 2.注音拼音困難：聲母、韻母皆搭配出現，以進行拼音練習；教材內容生活化，並結合實際生活情境，讓學生更容易運用拼音。

(續下頁)

(接上頁)

注音符號教學原則	資訊科技融入教學活動	針對學生注音符號學習困難之教學活動設計
指導明確的注音符號學習策略	<ol style="list-style-type: none"> 1.在指導形音記憶策略，能搭配相關圖片呈現，有助學生理解記憶。 2.提供發出正確讀音的口形影片。 3.配合網路教材點選拼音、聲調以發出正確讀音。 4.運用電腦更換字形顏色與動畫特效來編輯替換聲符、韻符之教材。 5.拼寫練習，加入聲音的提示以有助分析讀音的符號。 	<ol style="list-style-type: none"> 1.注音發音困難：提供訓練注音符號發音的學習策略。 2.注音字形辨識困難：指導注音符號的形音記憶。 3.注音聲調困難：利用肢體動作強化聲調。 4.注音拼音困難：利用正拼法指導拼音，以及換聲符、換韻符訓練拼音速度。 5.注音拼寫困難：利用反拼法指導分解出注音符號的聲符、韻符，有助於拼寫注音。

表 5 注音符號教學時間安排情形

教學單元	實施節次	注音符號教學內容	教學重點
第一單元 (1~3 課)	7 節 (每課 2 節,共 6 節,另 1 節複習)	聲母 9 個、韻母 8 個、結合韻 0 個,總共 17 個	指導學生注音符號記憶、韻母結合聲調發音、練習拼音方式(二拼)、拼讀語詞、練習語句(共 3 句,最長 11 字內,重複字不算)、複習評量。
第二單元 (4~7 課)	9 節 (每課 2 節,共 8 節,另 1 節複習)	聲母 9 個、韻母 6 個、結合韻 9 個,總共 24 個	指導學生注音符號記憶、結合韻結合聲調發音、練習拼音方式(三拼)、拼讀語詞、練習語句(共 6 句,最長 11 字內,重複字不算)、複習評量。

(續下頁)

(接上頁)

教學單元	實施節次	注音符號教學內容	教學重點
第三單元 (8~10 課)	7 節(每課 2 節， 共 6 節，另 1 節複習)	聲母 3 個、韻母 2 個、結合韻 13 個， 總共 18 個	指導學生注音符號記 憶、結合韻結合聲調發 音、練習拼音方式(三 拼)、拼讀語詞、練習語 句(共 6 句，最長 15 字 內，重複字不算)、複 習評量。
總複習	1 節	聲母 21 個、韻母 16 個、結合韻 22 個	複習所有注音符號、複 習拼讀語詞、語句。

四、研究工具

(一) 國小注音符號能力診斷測驗

本研究選用黃秀霜、鄭美芝(2003)編製之「國小注音符號能力診斷測驗」，以測量學生之注音符號學習成效。使用時機分別為進入實驗教學前所進行的前測，以及經八週 24 節資訊科技融入注音符號教學之後再以相同測驗所進行的後測，藉以瞭解研究對象在注音符號能力之改變情形為何，並於三週後再進行延後測，以瞭解研究對象在注音符號能力保留之情形。而在進行前測、後測與延後測時，為了避免學生因記憶效應而影響測驗結果，因此各次測驗之題號順序將進行調整。

該測驗之目的在了解學生注音符號能力，測驗內容分成拼寫分測驗和拼讀分測驗兩部分，其中拼讀能力包含認、念、拼、讀能力，拼寫能力包含認、拼、寫能力，而

拼寫分測驗實施方式採小組團測方式，由研究者讀題讓學生聽後寫出，其內容包含「聽寫符號」、「聽寫拼音」、「聽寫聲調」等三項。其中「聽寫符號」項目包括聽寫 37 個注音符號以聲母、韻符交替出現方式呈現，「聽寫拼音」包括聽寫單音 10 個和語詞 20 個，以及「聽寫聲調」由研究者唸音，學生聽後寫出正確的調值，四個聲調各 3 題，輕聲 1 題，共 13 題，以上三項分別每題一分，總分共計八十分。

拼讀分測驗採個別施測方式，其內容包含「認讀符號」、「認讀結合韻」、「拼讀短文」等三項。其中「認讀符號」以 37 個注音符號以聲母、韻符、交替方式呈現，「認讀結合韻」包括 20 個結合韻以開口呼、齊齒呼、撮口呼交替方式呈現，以及「拼讀短文」為包含單符號、雙拼音和三拼音共 43 字變化的短文，由學生看著題本依序讀出，由研究者進行記錄及計分，因此該拼讀分測驗採個別施測之方式進行，以上三項分別每題一分，總分共計一百分。

該測驗曾以 118 位學童進行施測，除具有良好的建構效度及關連效度外，其內部一致性為 .973、重測信度的相關係數為 .982，其中兩次認讀分測驗之相關為 .981，兩次聽寫分測驗之相關為 .973，顯示該測驗具高度的穩定性。

(二) 資訊科技融入注音符號教學學生問卷

本研究參考黃雅貴、歐陽閻(2012)所編製之「資訊融入注音符號教學學生問卷」後編製成適合本研究使用之學生問卷，用以了解低年級學生在參與此注音符號教學後的意

見。問卷內容分成二部分，第一部分為學生對資訊科技融入注音符號教學和教材的看法，共九題；第二個部分為學生在參與教學後，對自己學習成果的看法，共六題。

(三) 學生訪談大綱

在教學後針對每位學生個別進行訪談，以了解學生對整個資訊科技融入注音符號教學的看法，訪談內容包括對教材設計、自我學習成效、資訊科技融入教學與一般教學之比較，以及是否有其他困難或是建議等，深入了解學生的看法。

五、資料蒐集與分析

(一) 量化資料

1. 國小注音符號能力診斷測驗

根據學生在「國小注音符號能力診斷測驗」之前測、後測及延後測之原始分數，進行相依樣本 t 考驗，以 $\alpha = .05$ 顯著水準來進行結果分析，瞭解國小低年級低成就學生在接受資訊科技融入注音符號教學前後，其注音符號能力的立即及保留學習成效為何。

2. 資訊科技融入注音符號教學學生問卷

蒐集資訊科技融入注音符號教學學生問卷後，進行人次、百分比、平均數、標準差等統計，取得量化資料以瞭解學生對於資訊科技融入注音符號教學之看法。

(二) 質性資料

1. 學生訪談大綱

本研究將於實驗教學結束後針對學生進行個別訪談，以瞭解學生對整個資訊科技融入注音符號教學的看法及建議，其編碼方式以「訪」代表學生訪談紀錄，學生座號為編碼序號，訪談日期為其編碼序號，例如：「訪-01」，代表對座號 1 號學生進行訪談之內容。

肆、研究結果與討論

一、學生注音符號拼讀能力之結果分析

根據「國小注音符號能力診斷測驗」之前測、後測、延後測分數進行分析，以瞭解低成就學生在接受資訊科技融入注音符號教學後對其拼讀能力之學習成效的影響。

(一) 立即學習成效結果分析

學生在教學前接受「國小注音符號能力診斷測驗」之前測，接著進行為期八週共 24 節之資訊科技融入注音符號教學，並於教學後接受相同測驗之後測，並將前後測成績以相依樣本 t 檢定。由表 6 的檢定結果得知，在認讀符號、認讀結合韻、拼讀短文分測驗及整體拼讀能力上均達顯著差異，顯示應用資訊科技融入注音符號教學，對於學生拼讀能力的立即學習成效具有顯著的提升效果。

表 6 注音符號拼讀能力前測與後測 t 檢定摘要表

測驗題型	前、後測	人數	平均數	標準差	t
認讀符號	前測	16	21.25	9.00	-9.01*
	後測	16	34.25	4.11	
認讀結合韻	前測	16	6.44	4.46	-12.95*
	後測	16	17.13	3.72	
拼讀短文	前測	16	15.94	11.72	-10.72*
	後測	16	36.88	7.03	
整體拼讀能力	前測	16	43.63	22.98	-13.38*
	後測	16	88.25	14.18	

* $p < .05$

(二) 保留學習成效結果分析

以學生接受「國小注音符號能力診斷測驗」之後測與延後測進行相依樣本 t 檢定，由表 7 的檢定結果得知，在整體拼讀能力 $t=2.99$ ， $p < .05$ 達顯著差異，換言之此表示在整體拼讀能力方面，學生的學習成效未具保留效果。

研究者進一步檢視注音符號拼讀能力之各分項測驗，包括「認讀符號」、「認讀結合韻」、「拼讀短文」三項，而從此三項後測與延後測分數檢定結果發現到，在「認讀結合韻」項目， $t=3.32$ 達顯著差異，表示學生的「認讀結合韻」項目之學習成效未具保留效果。因此以學生後測與延後測成績來看，在拼讀能力方面，學生的學習成效僅具部分保留效果；也就是學生在「認讀符號」和「拼讀短文」兩項目具有保留效果，惟「認讀結合韻」項目之表現仍有待加強。

表 7 注音符號拼讀能力後測與延後測 t 檢定摘要表

測驗題型	後、延後測	人數	平均數	標準差	t
認讀符號	後 測	16	34.25	4.11	1.01
	延後測	16	33.69	4.95	
認讀結合韻	後 測	16	17.13	3.72	3.32*
	延後測	16	15.81	3.71	
拼讀短文	後 測	16	36.88	7.03	1.19
	延後測	16	36.25	7.32	
整體拼讀能力	後 測	16	88.25	14.18	2.99*
	延後測	16	85.75	14.26	

* $p < .05$

進一步分析學生在「認讀結合韻」各題未具保留效果加以分析，意指學生在進行後測答對的結合韻，但是在延後測時卻答錯者，如「ㄐㄥ」在後測答對有十人，而此十位學生中在進行延後測卻答錯的有五人，即表示「ㄐㄥ」未具保留效果達 50%，由高至低依序為：「ㄐㄥ」未保留達 50%，其次為「ㄨㄥ」未保留達 46%，「ㄨㄤ」、「ㄟ」未保留達 27%，「ㄐㄝ」未保留達 25%，「ㄨㄛ」未保留達 20%，「ㄟㄝ」、「ㄟㄨ」、「ㄨㄛ」未保留達 13%，「ㄟㄨ」未保留達 9%，「ㄐㄨ」、「ㄟㄥ」未保留達 8%，「ㄨㄛ」、「ㄨㄝ」未保留達 7%，「ㄨㄝ」未保留達 6%。

學生在進行延後測拼讀結合韻時，在「ㄟㄩ」、「ㄟㄨ」、「ㄨㄩ」三個結合韻正確率 100%外，其餘結合韻讀音皆有學生答錯，而錯誤情況除了不會唸以外，尚有錯誤讀音的

情況出現，尤其是「ㄩㄥ」、「ㄨㄥ」在教學後三週，有高逵一半以上的學生讀錯，而有六個會變音的結合韻，分別是「ㄟ」、「ㄞ」、「ㄟ」、「ㄟ」、「ㄟ」、「ㄟ」，在這次延後測也反映出學生在這些音有錯誤的情況出現，所以未來在進行教學時可再針對這些錯誤情況再加以指導。

二、學生注音符號拼寫能力之結果分析

(一) 立即學習成效結果分析

學生在注音符號拼寫能力之前測與後測成績進行相依樣本 t 檢定，由表 8 的檢定結果得知，在聽寫符號、聽寫拼音、聽寫聲調三項之 t 檢定均達到顯著，整體拼寫能力 $t=-12.39$ ， $p < .05$ 亦達顯著差異，顯示教師在應用資訊科技融入注音符號教學，對於學生的注音符號拼寫能力之立即學習成效具有顯著的提升效果。

表 8 注音符號拼寫能力前測與後測 t 檢定摘要表

測驗題型	前、後測	人數	平均數	標準差	t
聽寫符號	前測	16	18.63	8.75	- 8.55*
	後測	16	31.75	4.20	
聽寫拼音	前測	16	7.00	6.13	- 9.21*
	後測	16	19.38	7.68	

(續下頁)

(接上頁)

測驗題型	前、後測	人數	平均數	標準差	<i>t</i>
聽寫聲調	前測	16	5.94	4.27	-5.72*
	後測	16	10.63	1.89	
整體拼寫能力	前測	16	31.56	17.98	-12.39*
	後測	16	61.75	12.39	

* $p < .05$

(二) 保留學習成效結果分析

以「國小注音符號能力診斷測驗」拼寫能力之後測與延後測進行相依樣本 t 檢定，在注音符號拼寫能力中包括聽寫符號、聽寫拼音、聽寫聲調三項，由表 9 的檢定結果得知，此三項後測與延後測分數檢定結果後測與延後測分數均未達顯著，即表示學生的此三項之學習成效具保留效果，而在整體注音符號拼寫能力 $t = -.34$ ， $p > .05$ ，未達顯著差異，即表示在整體注音符號拼寫能力方面，學生的學習成效具保留效果。

表 9 注音符號拼寫能力後測與延後測 t 檢定摘要表

測驗題型	後、延後測	人數	平均數	標準差	<i>t</i>
聽寫符號	後測	16	31.75	4.20	1.40
	延後測	16	30.81	3.78	
聽寫拼音	後測	16	19.38	7.68	1.32
	延後測	16	18.56	8.47	
聽寫聲調	後測	16	10.63	1.89	-1.29
	延後測	16	11.19	2.54	

(續下頁)

(接上頁)

測驗題型	後、延後測	人數	平均數	標準差	<i>t</i>
整體拼寫能力	後 測	16	61.75	12.39	-.34
	延後測	16	62.38	14.48	

三、學生對資訊科技融入注音符號教學之看法分析

針對教學者在運用資訊科技融入注音符號教學後，透過參與此教學的學生問卷與訪談結果，探討分析學生對此教學之看法。

(一) 對教學與教材的看法

1. 學生問卷結果分析

學生對於教學與教材看法的意見調查結果如表 10。透過單一樣本 *t* 檢定與中間值 2.5 分作比較，結果顯示各題項 *t* 值均達顯著差異($p < .05$)，分量表平均數為 3.88，顯著高於 2.5，故綜合來看，學生認為教材有助於自己學習注音符號、唸出讀音以及學會拼音，並且認為用電腦投影教學的方式更能引起學習興趣，且認為這樣能將內容講清楚，並且會更專心上課。

表 10 資訊科技融入注音符號教學學生問卷之「對教學與教材的看法」統計結果
(N=16)

問 卷 題 目	百分比(次數)				平 均 數	標 準 差	t 值
	完 全 符 合	部 分 符 合	部 分 不 符 合	完 全 不 符 合			
1.我覺得注音符號的記憶圖像 可以幫助我學習注音符號。	94 % (15)	6% (1)	0% (0)	0% (0)	3.94	0.25	23.00*
2.我覺得注音符號的口形、發音 影片可以讓我唸出正確讀音。	81 % (13)	19 % (3)	0% (0)	0% (0)	3.81	0.40	13.02*
3.我覺得教材中出現的圖片、聲 音可以幫助我更容易學習注 音符號。	88 % (14)	12 % (2)	0% (0)	0% (0)	3.88	0.34	16.10*
4.我覺得教材的內容能幫助我 學會拼音。	81 % (13)	19 % (3)	0% (0)	0% (0)	3.81	0.40	13.02*
5.我覺得教材內容很有趣，不會 無聊，能吸引我學習。	88 % (14)	12 % (2)	0% (0)	0% (0)	3.88	0.34	16.10*
6.與使用課本上課比較，我覺得 用電腦投影教學的方式更能 引起我的興趣。	94 % (15)	6% (1)	0% (0)	0% (0)	3.94	0.25	23.00*
7.我喜歡老師用電腦投影的方 式教學。	94 % (15)	6% (1)	0% (0)	0% (0)	3.94	0.25	23.00*
8.我覺得用電腦投影方式教 學，能把內容講得很清楚。	81 % (13)	19 % (3)	0% (0)	0% (0)	3.81	0.40	13.02*

(續下頁)

(接上頁)

問卷題目	百分比(次數)				平均數	標準差	t 值
	完全符合	部分符合	部分不符合	完全不符合			
9. 老師使用電腦投影方式教學，我覺得我會更專心上課。	88 %	12 %	0% (0)	0% (0)	3.88	0.34	16.10*
分量表					3.88	0.19	29.41*

* $p < .05$

2. 學生訪談結果分析

在訪談時，與傳統教學相較，學生最直覺反應就是在於多媒體的運用，包括圖片、聲音、聲光效果等；而在呈現的內容方面，學生則表示頁面的內容編排可以很明確瞭解現在上什麼內容，以及學習的重點；另外配合圖片，可以幫助學生學習注音符號，學生也表示學習更簡單、容易，這與問卷統計結果有 80% 以上的學生認為教材有助於自己學習注音符號、唸出讀音以及學會拼音之結果相符；此外電腦有重複練習的功能，只要操作滑鼠，善用資訊科技編排教材出現次序，即能達到重複練習的效果。

有會動的影片和遊戲是課本所沒有的(訪-07、訪-13、訪-15、訪-16)。

電腦投影的字比較大，看得比較清楚(訪-04、訪-07、訪-11、訪-16)。

電腦投影的內容，一頁一個字，可以清楚知道現在上課內容(訪-02、訪-06、訪-08、訪-12)。

電腦教材可以反覆練習，且不用一直翻頁(訪-11)。

此外，學生認為此教學好玩、有趣，進而能引起學習動機，吸引注意，因此對專注力的提升有所幫助，此與問卷統計結果中，學生同意教材有趣、能引起興趣與注意並且會讓學生更專心上課的結果一致。所以資訊融入注音符號的教學對學生而言，有較高的學習意願，能降低排斥學習的態度，轉為會更認真觀看教材，對專注力能有所提升。

我會比較想要看電腦投影的注音符號教材(訪-03、訪-07)。

可以知道老師現在上到哪裡，並且會更專心更認真看教材的內容(訪-05、訪-08、訪-12、訪-14)。

當注音符號出現時，有些注音會跳動，有些會旋轉(訪-15)。

我覺得電腦投影比較好玩、有趣(訪-09、訪-10、訪-11、訪-14)。

(二) 對學習成效的看法

1. 學生問卷結果分析

學生對於學習成效的看法意見調查結果如表 11。透過單一樣本 t 檢定與中間值 2.5 分作比較，結果顯示各題項 t

值均達顯著差異($p < .05$)，分量表平均數為 3.74，顯著高於 2.5，顯示經過教學後，學生認為在認唸注音方面，包括認讀注音符號、拼音、唸語句皆有進步，而在拼寫注音方面，學生表示在寫出注音符號、聲調、拼音部分亦皆有進步。

表 11 資訊科技融入注音符號教學學生問卷之「學習成效」統計結果(N=16)

問卷題目	百分比(次數)				平均數	標準差	t 值
	完全符合	部分符合	部分不符合	完全不符合			
10.經過老師的教學，我在認唸注音符號上有進步。	81% (13)	19% (3)	0% (0)	0% (0)	3.81	0.40	13.02*
11.經過老師的教學，我更容易寫出注音符號。	88% (14)	12% (2)	0% (0)	0% (0)	3.88	0.34	16.10*
12.經過老師的教學，我在寫出注音符號聲調有進步。	88% (14)	12% (2)	0% (0)	0% (0)	3.88	0.34	16.10*
13.經過老師的教學，我在唸出注音符號的拼音有進步。	81% (13)	13% (2)	6% (1)	0% (0)	3.75	0.58	8.66*
14.經過老師的教學，我在寫出注音符號的拼音有進步。	63% (10)	31% (5)	6% (1)	0% (0)	3.56	0.63	6.76*
15.經過老師的教學，我在唸注音符號的語句有進步。	63% (10)	31% (5)	6% (1)	0% (0)	3.56	0.63	6.76*
分量表					3.74	0.34	14.64*

* $p < .05$

2. 學生訪談結果分析

研究者在教學前曾統計分析學生認為困難的項目包括：注音符號的認讀困難、聲調辨識困難、發音困難、拼音困難、拼寫困難，而在經過教學後針對上述所提之困難，訪談學生是否有所改善，結果分析如下：

(1) 在注音符號認讀方面

教材內容把每一個注音符號都依其形音特色加以連結，使注音符號有具體的圖像以及可供聯想的音義為基礎，因此在協助記憶注音符號是有幫助的(訪-02、訪-06、訪-11)。

注音符號的記憶圖案很好玩，可以讓我很好記注音(訪-02)。

進步一些些，我記住ㄗ是大白鵝肚子，ㄒ像西瓜，ㄨ像跑步…的圖案(訪-06)。

有進步一點，會的注音符號比較多了，老師用圖案和動作教的注音記憶，我會比較好記(訪-11)。

(2) 在聲調辨識方面

在經過利用肢體動作強化聲調的升降教學，並搭配實際生活詞彙進行指導，這樣的方式比用手指頭數聲調快，也比較能清楚判斷聲調(訪-06、訪-16)。

老師教我用手和頭表演聲調，這樣有比較好認一些(訪-06)。

以前都會用猜的，現在比較不會用猜的(訪-16)

(3) 在發音方面

對於發音有困難的學生，利用影片讓學生觀看嘴形變化，並配合發音的小遊戲讓學生感受發音的區別，利用具體操作感受，讓學生能發出正確的讀音(訪-07、訪-09)。

大嘴巴的影片很有趣，可以跟著大嘴巴唸，我會唸出和她一樣的音(訪-07)。

我記得老師有拿鏡子讓我看，看看自己的嘴巴和老師有沒有一樣，還有衛生紙讓我們玩遊戲，有些音有氣，有些沒有氣跑出來(訪-09)。

(4) 在拼音方面

利用正拼策略，請學生將聽到的聲韻符號快快唸的方式唸出，再利用換聲符、換韻符的策略，來練習拼音，熟悉拼音方式。S12、S15 表示此方式確實能幫助學習注音，讓拼音的速度加快。S13 提到答對會有回饋，能引起學生興趣，讓學生樂於回答參與學習，間接提升學習成效。但 S2、S3、S6、S9、S11 學生在前測時注音符號得分不到二分之一，而這些學生在經過八週的注音符號教學後，在拼音方面仍顯得較困難，表示在拼音部份學習成效較低，拼音速度仍慢。

老師教我們換上面的注音符號來唸拼音，讓我唸注音的速度變快(訪-12)。

快快唸比較簡單，有幫助我唸的速度加快，慢慢唸比較難，要想出注音符號的拼音很困難(訪-15)。

(5) 在拼寫方面

利用反拼的策略，並指導運用「慢慢唸」方式將聲符和韻符用很慢的速度唸出，將讀音分解成聲符及韻符，訓練學生分解語音能力。根據訪談，有超過 60% 的學生表示在拼寫方面的學習成效有提升。教學者挑選 2-5 張正確答案給大家觀看，學生表示此可達到心理方面的鼓勵及提高成就感。另外 S8 表示寫注音符號的速度比以前快，因此速度提升亦是注音符號拼寫能力提升的表現。

寫注音有進步，老師馬上讓我們練習寫出注音，而且寫對的人可以當正確答案給大家看，我很開心(訪-05)。

寫注音有進步一點，我寫得比較快了，因為大家都寫完了，所以我也要比比較快一點(訪-08)。

綜觀上述資料，可以得知學生對於接受實驗教學後的學習成效的看法皆持正面態度，學生皆能感受到並說出自己進步的地方；另外亦可瞭解到教學所使用的教材、教學方式，能引起學習動機並提高專心度和參與的行為。

四、綜合討論

根據上述各項量化與質性資料，針對資訊科技融入注音符號教學，應用於國小低年級低成就學生注音符號學習來進行綜合性的討

論與分析。

(一) 資訊科技融入注音符號教學對低成就學生學習成效之影響

從學生前、後測成績以相依樣本 t 檢定進行結果分析，發現資訊科技融入注音符號教學對於低成就學生在注音符號的拼讀能力和拼寫能力之立即學習成效上具有顯著的提升效果，此一結果與高秀琴(2013)、翁淑華(2010)、黃明正(2007)、游惠美和孟瑛如(1998)、謝玉玲(2012)等人之研究結果相同。而研究者認為其原因如下：

1. 資訊科技融入注音符號教學能提升低成就學生學習動機與專心度

聲光影像能彌補傳統教學的不足，讓教學內容更具體化，提升學習興趣與教學之效果(張志敏，2008)。低成就學生在學習行為上常會有專注度不佳、學習較被動等情形(林建平，2010；張新仁，2001；曾柏瑜，2008；Davis & Rimm, 1989)，而藉由資訊科技融入教學的方式，結合圖片與語音來設計教材以進行教學，從學生問卷與訪談資料中可得知學生普遍認為此有助於自己學習注音符號、唸出讀音以及學會拼音，並且認為用電腦投影教學的方式比較有趣，更能引發學習興趣，也能提高學習意願，此結果與高秀琴(2013)、翁淑華(2010)、游惠美與孟瑛如(1998)、謝玉玲(2012)運用資訊科技融入教學能提升低成就學生的學習動機和較高的意願的研究結果相同；另外學生表示由於資訊科技融入教學的方式能清楚呈現內容，對專注力方面也能有所提升。

2.明確具體的注音符號教學方式，有助於低成就學生注音符號學習成效的提升

低成就學生往往有儲存和檢索資訊困難的問題，因此必須教導學習的技巧，方能有助於提升其學習的成效(曾柏瑜，2008)。另外鄭美芝(2002)提到對注音有困難的學生應以單音而漸進為文章的方式來教學。因此，在本研究乃採從注音符號單音學習開始，再進入拼音、語詞到語句練習的「分析法」，而在每個項目的學習皆有明確具體的注音符號教學，例如：在注音符號單音的學習結合「意義化教學法」提供記憶策略；在發音的學習結合口形發音的影片和具體的發音遊戲；在聲調的學習利用肢體動作強化聲調的學習；在拼音方面採用「綜合教學法」中所提到的直拼法拼音教學，包含「換聲符法」、「換韻符法」、「正拼法」和「反拼法」等方式，讓低成就學生熟練拼音的方式。在每一課的教學皆採用此明確具體的方式進行教學，指導低成就學生能熟練注音符號以及拼音的方式，有助於學生學習注音符號的學習成效。

(二) 資訊科技融入注音符號教學對低成就學生正向學習行為的影響

本研究教材善用簡報功能來設計，運用動畫特效吸引學生興趣，透過語音提示以及教材可即時重複練習的功能來進行教學，而聲光回饋的頁面能給予適度的稱讚與鼓勵，能增加學生學習的興趣與自信；讓低成就學生能有成功的機會，以建立成就感、提升自信心，進而讓低成就學

生更關注於學習的內容上，使學業成就、心理方面、學習行為三者能有所提升。

在教學過程中，從學生的互動討論觀察到正向學習行為的產生，例如低成就學生逐漸出現主動學習的行為，並能延伸聯想到相關學習經驗，而能力相對較佳的學生則會協助能力較弱的學生學習等，此與翁淑華(2010)運用數位拼音教材有益於增進良好之同儕互動關係，以及張志敏(2007)利用數位教材可促使學生主動學習的意願與發展初步互助學習的觀念之研究結果相呼應。

(三) 注音符號拼讀能力中結合韻未具保留學習成效之探討

拼讀能力包括認讀符號、認讀結合韻與拼讀短文三項內容，以立即的學習成效來看結合韻具有立即的學習成效，但以學生後測與延後測成績相較下，其中認讀符號與拼讀短文具保留效果，但在拼讀結合韻部分卻未達保留效果，而在整體拼讀能力方面，學生的學習成效亦未具保留效果，研究者檢視教學過程推測結合韻未具保留學習成效的可能原因如下：

1. 整體教學時間設計不足，需再進行調整

分析學生在「認讀結合韻」後測與延後測兩次答對率情況，其中下降幅度最多為 15%，分別為 S4、S7、S9、S10，進一步了解 S9 在教學前注音符號學習情況只會念約 10 個注音符號，不會拼音及結合韻，經過實驗教學後立即後測正確率達 80%，分析 S9 延後測之錯誤包括省略介音或是拼音尚未熟練而無法唸出完整結合韻；而另外三位

S4、S7、S10 在進行實驗教學前的注音符號學習狀況為會注音符號三分之二以上，而在教學前結合韻的拼音比較困難，此三位學生雖然在經過教學後立即的後測能達到 95% 以上的正確率，但經過三週後下降幅度最大，且其他學生在進行延後測時正確率亦是下降居多，表示多數學生在結合韻部分尚未熟練，因此建議教師未來在指導注音符號教學時，雖學生有立即學會結合韻，但可能會因時間而遺忘，而造成在結合韻的拼音學習成效之維持上較困難，所以建議對低成就學生在此方面上持續的反覆教學或延長教學時間有其必要性。

此外並進一步檢視資訊科技融入注音符號教學過程中教學時間的安排如上述表 5 所示。在第一單元並未有結合韻內容，而從第二、三單元才開始進入結合韻教學，然而結合韻的難度比單一注音符號更高，必須具備拼音的能力，才能唸出結合韻。因此檢視此次教學時間規劃，當進入結合韻的練習時，並未增加教學與練習的時間，雖然學生在認讀結合韻立即學習效果有提升，但在認讀結合韻保留效果方面卻未有顯著效果，因此建議後續研究在教學時間方面，必須針對結合韻的教學時數再斟酌，以及在複習時需針對結合韻拼音部分進行加強複習及調整結合韻的教學時間。

2.教學過程中無法完全掌握所有學生個別之注音符號能力

本研究曾對本次注音符號教學在延後測時「認讀結合韻」部分分析學生的錯誤情形，包括不會唸、錯誤讀音、或是省略介音等情況，顯示出低成就學生經過教學後，在

認讀結合韻部分仍有困難，推論原因可能是在進行即時拼讀評量時，礙於上課時間和教學進度，無法讓全部學生個別唸讀，教學者僅能掌握大部分學生學習情況，但對於個別學生的錯誤讀音，則無法逐一個別檢視，因此建議後續研究或教學時可搭配採用其他資訊科技設備，例如即時反饋系統，以便能即時評量學生個別能力，掌握比較明確的量化數據資料。

伍、結論與建議

一、結論

- (一) 應用資訊科技融入注音符號教學能提升國小低年級低成就學生注音符號拼讀能力之立即學習成效，但拼讀能力僅有部分保留學習成效。

根據「國小注音符號能力診斷測驗」之前測及後測分數進行分析發現，在國小低年級低成就學生之注音符號拼讀能力立即學習成效具有顯著的提升效果。於教學結束三週後進行延後測，以學生後測與延後測成績來看，拼讀能力中包括認讀符號、認讀結合韻與拼讀短文三項內容，而其中認讀符號與拼讀短文具保留效果，僅有拼讀結合韻部分未達保留效果，因此在整體拼讀能力方面，學生的學習成效未具保留效果。

- (二) 應用資訊科技融入注音符號教學能提升國小低年級低成就學生注音符號拼寫能力之立即學習成效，並且具保留學習成效。

分析「國小注音符號能力診斷測驗」之前測與後測分數結果發現，對國小低年級低成就學生之注音符號拼寫能力立即學習成效具有顯著的提升效果。本教學於教學結束三週後進行延後測，以後測與延後測成績來看，亦顯示學生的拼寫能力具有保留的學習成效。

- (三) 低成就學生對於資訊科技融入注音符號教學持正向看法

根據學生問卷與訪談內容等資料分析發現，低成就學生對於資訊科技融入注音符號教學皆給予正向的肯定，其包括：(1)認為教材有助於自己學習注音符號、唸出讀音以及學會拼音；(2)認為用電腦投影教學的方式比較有趣，更能引起學習興趣，以及較高的學習意願；(3)認為資訊科技融入教學的方式能清楚呈現內容，因此會更認真觀看教材，對專注力能有所提升。

二、建議

- (一) 對教師教學之建議

針對未來欲對低成就學生進行資訊科技融入注音符號教學的教師，本研究擬提出以下幾點建議：

1.提供低成就學生具結構化、明確、具體的注音符號教學方法

本次注音符號教學法是採用分析法的步驟，在指導注音符號時結合意義化教學法，提供注音符號形音記憶策略；而在拼音時用換聲、韻符法，能讓學生熟練拼音的技巧。所以依據本研究結果發現低成就學生在拼讀與拼寫之立即學習成效有所提升，並具有部分不錯之保留學習成效，並且在學生看法中亦提到對於自我注音符號學習成效有進步，故研究者建議教師在進行教學時，對於注音符號學習困難的學生，可採用此教學步驟，和指導明確、具體的學習方式，讓學生每一課在不斷的反覆練習中漸漸熟練注音符號拼讀、拼寫的方式。

2.資訊科技融入教學能建立低成就學生的學習成就感、學習動機、自信心

低成就學生的特徵為學業表現低落、心理特質自我概念低且自信不足、以及行為方面專注度不足和學習被動等特質，而從學生對資訊科技融入教學的看法結果分析中可瞭解到，資訊科技融入教學能培養低成就學生的學習成就感、學習動機、自信心，因此建議教師在教材設計部分，可針對教材於進行編排時適度加入圖片、聲音、影片等，以引起學生注意，並誘發學習的興趣，而於評量時應給予難度合適的題目或是適度的提示，以提高學習的成就感，並提供即時的鼓勵、回饋，以提升學生自信心。

3.使用資訊科技融入注音符號教學教材的設計遵守簡單、明確的原則

從學生對資訊科技融入教學的看法中可得知，在運用資訊科技融入教學時，固然能吸引學生目光，但是在頁面的設計方面，仍必須要斟酌出現的內容，遵守簡單、清楚為原則，要注意不給予過多、複雜的學習內容，讓學生清楚了解目前要學習的資訊，避免造成低成就學生的負荷，才能對低成就學生的學習有所助益。

4.對低成就學生進行教學時應增加結合韻教學時數

根據學生拼讀能力後測與延後測之保留學習成效結果中得知，拼讀結合韻未達保留效果，研究者推論可能的因素為整體教學時間設計不足，因此建議未來教師進行教學時，在結合韻教學時需斟酌調整對結合韻的教學時數，以及在複習時需針對結合韻拼音部分進行加強複習。

5.鼓勵教師運用電腦簡報編排教材能達成自編教材與資源共享目的

運用資訊科技融入教學，對教學者而言是一項能輔助教學的利器，而在運用資訊科技設計教材時，研究者採用電腦簡報軟體來編排教材的原因如下：(1)教學者能針對低成就學生特質設計適合的學習內容，必須考量所呈現的內容的適切性，雖然現今有很多新的資訊科技軟硬體，種類不勝枚舉，但會有過多的刺激、複雜的內容，又或是展示特效的按鈕、功能選項等等，而模糊學習的焦點；(2)教材採用電腦簡報軟體，能將所設計內容如文字、相關圖片、聲音、動畫等進行彙整編輯，編排時間快速且無須專業的

軟體編輯，並且有利於資源共享，能省去摸索編輯的時間以設計屬於適合自己的教學資源，因此鼓勵教師可以採用此方式編輯相關教學教材。無可否認資訊科技的聲光刺激能吸引學生目光，提高專注力，但在教學的現場，針對低成就學生而言，畫面特效多反而會造成反效果，因此依據不同的對象，有時必須摒除資訊科技越先進、越好的迷思，頁面的呈現以簡單清楚為原則，並且回歸到學習為主、科技為輔的教材，此為對低成就學生才是有助益的。

(二) 對未來研究之建議

研究者針對此次在注音符號拼讀能力學習成效僅具部分保留學習效果，檢視教學過程提出修正之看法，以及在研究方法提出未來研究相關建議。

1. 調整研究方法，以提升研究結果推論之適切性

本研究乃採前實驗研究的方法，除了樣本數少外，也僅採單一組前後測，未能有對照組相互比較結果，致使研究結果的解釋與推論性有所限制，建議未來研究方法可採準實驗研究法，同時增加研究樣本數量，以確切瞭解資訊科技融入教學對低成就學生學習成效的影響。

2. 結合即時反饋系統，建立量化數據資料

本研究在進行即時評量時，乃利用電腦簡報軟體設計評量的教材，在學生答題的過程中發現，教學者(即研究者)無法掌握比較明確的量化數據資料，僅能針對當下評量結果來給予學生回饋，換言之，乃對於各個學生在評量後的結果較無法有系統地歸納出常犯錯誤的題型，只能憑印象記憶哪幾題對學生比較困難而加以複習，因此建議未

來在研究工具部分，可以結合即時反饋系統以建立學生答題結果的量化數據，進而加以分析出個別學生的錯誤題型，讓教師能更系統化、具體明確的檢視學生的學習情形，使教學更具成效。

參考文獻

一、中文文獻

- 王宣惠、洪儷瑜、陳秀芬(2013)。國中低成就學生課堂行為表現與學習成效之研究。論文發表於2013年【永齡希望小學】執行成果暨補救教學學術研討會，臺北市：臺灣大學集思會議中心。
- 丘華殷(2007)。結合網路多媒體繪本教學方案對國小輕度智能障礙學童口語表達能力成效之研究（未出版之碩士論文）。國立臺北教育大學，臺北市。
- 李咏吟(1990)。改進國中低成就學生學習技巧之團體輔導模式。彰化師大輔導學報，13，53-77。
- 李芷穎(2009)。CAI與傳統教學對國小普通班一年級輕度智能障礙學童注音符號之學習成效研究（未出版之碩士論文）。國立花蓮教育大學，花蓮縣。
- 李漢偉(1996)。國小語文科教學探究。高雄市：麗文文化。
- 吳佩芬(2002)。注音符號遊戲教學之行動研究（未出版之碩士論文）。國立嘉義大學，嘉義市。
- 沈淑美(1998)。資源教室的注音符號教學及教材設計。臺北市，教育部特殊教育小組。

- 林建平(2010)。低成就學童的心理特徵與原因之探討。國教新知，57(1)，43-51。
- 林國樑(1973)。語文教學研究。臺北，童年。
- 孟瑛如(2009年2月)。拼音教學行不行？學障生的入學挑戰。取自 <http://www.mdnkids.com/specialeducation/detail.asp?sn=686>
- 林霈岑(2007)。臺中市國民小學教師資訊科技融入教學的現況、態度與影響因素之研究（未出版之碩士論文）。國立中正大學，嘉義市。
- 胡永崇(2001)。國小一年級閱讀障礙學童注音符號學習的相關因素及意義化注音符號教學成效之研究。國立屏東師院學報，15，101-140。
- 胡永崇(2004)。學習障礙學生的注音符號教學。屏師特殊教育，9，1-8。
- 施枝芳(2010)。注音符號教學。載於鄭美珠(主編)，國語文教學理論與應用(頁 27-67)。臺北市，洪葉。
- 高秀琴(2013)。數位教材與小老師協同教學融入小一注音符號補救教學之行動研究（未出版之碩士論文）。世新大學，臺北市。
- 徐美惠(2011)。CAI 搭配電子白板融入國小輕度智能障礙學生注音符號教學之研究（未出版之碩士論文）。國立東華大學，花蓮市。
- 唐淑華(2013)。帶著希望的羽翼飛翔-談補救教學在十二年國教的定位與方向。教育人力與專業發展，30(1)，1-12。
- 翁淑華(2010)。應用數位教材於國小低年級低成就學童注音符號補救教學之行動研究（未出版之碩士論文）。淡江大學，臺北縣。
- 陳弘昌(2008)。國小語文科教學研究。臺北市：五南。

- 陳正治(2008)。國語文教材教法。臺北市：五南。
- 陳怡蓉、朱耀明、江文鉅、沈文寅(2010)。多媒體輔助學習障礙學生學習成效之研究－以乘除法學習為例。科技教育課程改革與發展學術研討會論文集，2010，165-171。
- 教育部(2010)。國民中小學九年一貫課程綱要語文學習領域。臺北市，教育部。
- 張志敏(2007)。多媒體教材應用於國小一年級學生注音教學之行動研究（未出版之碩士論文）。淡江大學，臺北縣。
- 張益睿(2006)。國小特教教師運用資訊科技融入教學現況及其相關因素之研究（未出版之碩士論文）。國立臺中教育大學，臺中市。
- 張國恩(1999)。資訊融入各科教學之內涵與實施。資訊與教育雜誌，72，2-9。
- 張新仁(2001)。實施補救教學之課程與教學設計。教育學科，17，85-105。
- 常雅珍(1997)。國語注音符號「精緻化教學法」與傳統「綜合教學法」之比較研究（未出版之碩士論文）。國立嘉義大學，嘉義市。
- 常雅珍(2008)。注音符號教學新法「精緻化教學法」實施成效之研究。長庚科技學刊，9，89-118。doi:10.6192/CGUST.2008.12.9.9
- 曾世杰、陳淑麗(2007)。注音補救教學對一年級低成就學童的教學成效實驗研究。教育與心理研究，30(3)，53-77。
- 曾柏瑜(2008)。低成就學童的有效補救教學原則。臺東特教，27，25-29。

- 黃明正(2007)。國小三年級學童注音符號學習低成就者注音符號能力與補救教學之分析(未出版之碩士論文)。國立臺中教育大學，臺中市。
- 黃雅貴、歐陽閻(2012)。互動式電子白板融入國小一年級注音符號教學實施成效之研究。**教育學誌**，**28**，47-107。
- 游惠美、孟瑛如(1998)。電腦輔助教學應用方式對國小低成就兒童注音符號補救教學成效之探討。**特殊教育與復健學報**，**6**，307-347。
- 楊玉如(2010)。電腦輔助教學對國小數學低成就學生加減法文字題解題成效之研究(未出版之碩士論文)。國立臺中教育大學，臺中市。
- 楊熾剛、李芷穎、鍾莉娟(2010)。CAI 與傳統教學對一位國小輕度智能障礙學童注音符號學習成效之研究。**東台灣特殊教育學報**，**12**，85-108。
- 鄭美芝(2002)。國民小學低年級注音符號能力診斷測驗與補救教學效益之探討(未出版之碩士論文)。國立臺南大學，臺南市。
- 謝玉玲(2012)。運用互動式電子白板於國小一年級低成就學生注音符號補救教學之行動研究(未出版之碩士論文)。亞洲大學，臺中市。
- 羅肇錦(1990)。國語學。臺北市：五南。

二、西文文獻

- Cammarata, L. (2006). Instructional Computer Programs and the Phonological Deficits of Dyslexic Children. Retrieved from <http://eric.ed.gov/?id=ED494934>

- Davis, G. A. & Rimm, S. B. (1989). *Education of the gifted and talented*. Englewood Cliffs, N. J.:Prentice Hall.
- Dexter, S. L., Anderson, R. E. & Becker, H. J. (1999). Teachers' views of computers as catalyst for changes in their teaching practice. *Journal of Research on Computing in Education*, 31, 221-239.
- Dias, L. B. (1999). Integrating technology: Some things you should know. *Learning & Leading with Technology*, 27, 10-13.
- Huang, T., Liu, Y., & Chang, H. (2012). Learning Achievement in Solving Word-Based Mathematical Questions through a Computer-Assisted Learning System. *Educational Technology & Society*, 15(1), 248-259.
- Jeffs, T., Evmenova, A., Warren, S. H., & Rider, R. L. (2006). An Action Research Study of Computer-Assisted Instruction within the First-Grade Classroom. *Assistive Technology Outcomes And Benefits*, 3(1), 80-95.
- Jonassen, D. H. (2000). *Computers as mindtools for schools: Engaging critical thinking* (2nd ed.). Upper Saddle River, New Jersey: Prentice Hall.
- Luik, P., & Mikk, J. (2008). What Is Important in Electronic Textbooks for Students of Different Achievement Levels?. *Computers & Education*, 50(4), 1483-1494.
- Otto, W., McMeemy, R. A. & Smith, R. J. (1973). *Corrective and remedial teaching*. Boston: Houghton Mifflin.

- Summers, J. (1990). Effect of interactivity upon student achievement, completion intervals, and affective perceptions. *Journal of Educational Technology Systems*, 19(1), 53-57.
- Yildirim, Z. (2005). Hypermedia as a Cognitive Tool: Student Teachers' Experiences in Learning by Doing. *Educational Technology & Society*, 8(2), 107-117.

附錄一

實驗組學生基本資料與注音符號學習情況

學生編號	年級	性別	注音符號學習情況	困難類型				
				發音	字形	聲調	拼音	聽寫
S1	一	男	在班級的學習顯得沒有自信，注音方面某些部分發音錯誤，導致拼音錯誤，但可以判斷聲調。	✓			✓	✓
S2	一	女	在注音符號學習無法完整寫出全部符號，大約只能認讀一半左右的符號，其餘拼音、聽寫皆無法完成。		✓		✓	✓
S3	一	男	無法寫出符號，約會 1/3 的符號，拼讀注音困難速度慢，尤其有結合韻的拼音，無法將符號合起來唸出讀音。		✓		✓	✓
S4	一	男	符號部分大約會 2/3 左右的符號，結合韻唸讀困難，因此在三拼的注音唸讀速度慢，且錯誤多。				✓	✓
S5	一	女	符號部分大約會 2/3 左右的符號，認真努力，會試著寫出注音，但大多拼音錯誤，而且拼音速度慢。				✓	✓
S6	一	男	上課態度被動，甚至放棄，注音符號只會ㄅ和一，其他皆不會，發音、拼音困難，聲調判斷也困難，在班級除學習方面落後外，其餘生活自理等皆能完成。	✓	✓	✓	✓	✓
S7	一	男	符號部分大約會 2/3 左右的符號，結合韻唸讀困難，常會有省略或是聲調唸讀錯誤。			✓	✓	✓
S8	一	男	學習態度被動、容易放棄，注音符號大約會 1/2，在拼寫或是讀注音方面容易放棄，皆不會回答。	✓			✓	✓

(續下頁)

(接上頁)

學生編號	年級	性別	注音符號學習情況	困難類型	學生編號	年級	性別	注音符號學習情況
S9	一	女	注音符號只會 10 個左右，習寫注音困難，發音、拼音、聲調皆有困難，無法將注音符號合起來唸，例如ㄅ和ㄩ，不會唸ㄅㄩ。	✓	✓	✓	✓	✓
S10	二	男	符號少數幾個不會，拼音無法完全正確，尤其結合韻三拼的注音，常有錯誤。				✓	✓
S11	二	男	注音符號大約只會 1/3，無法完整寫出，某些讀音發音錯誤，例如ㄉㄤ會唸成ㄉㄤ，舌尖音常用舌根發音，拼音困難，因此在班級中語文成就低落。	✓	✓		✓	✓
S12	二	男	學習態度認真，注音符號會 2/3 以上，拼音速度較同儕慢，但會拼音。				✓	✓
S13	二	女	注音符號認讀或是書寫可以答對 2/3 左右，但是拼寫部分就有困難，拼寫速度慢且有錯誤，會判斷聲調。				✓	✓
S14	二	女	符號大約會 2/3 左右，最大的困難在於聲調的判斷，一二聲、三四聲判斷錯誤，個案本身說話聲調方面沒有問題，可以與人正常溝通。				✓	
S15	二	男	在班級的語文學習落後同儕許多，注音符號大約只會一半左右，拼音速度慢，導致在閱讀方面落後，影響學習。	✓	✓		✓	✓
S16	二	女	注音符號大約會 2/3 左右，結合韻唸讀困難，聲調的判斷二三聲錯誤多。				✓	✓

教育學誌 第三十三期

2015年5月，頁125~171

幼兒園教保專業倫理信念及其班級經營實踐之研究

張純子

仁德醫專幼保科助理教授

摘要

本研究旨在探討教保服務人員專業倫理信念及其班級經營教學實務之研究。研究對象為四位分別任教於中部縣市之公、私立幼兒園教保服務人員。採取質性研究取向，以敘說訪談為主要資料蒐集方式，同時研究者輔以觀察者之參與角色對其班級經營相關文件進行資料蒐集之工作。研究結果分成三部分：首先，教保服務人員所持專業倫理信念的內涵包括四個層面(1)對幼兒講求「尊重」和「溝通」；(2)家長是重要的合作夥伴；(3)與同事互動要適時溝通(4)建立與社區互動關係。其次，形成教保服務人員專業倫理信念即包含個人因素、專業養成教育以及職場環境之相關因素。其三，以專業倫理的精神和信念，引導班級經營運作的行動，具有正確、清楚之理念，了解其理論與哲學意涵，並體認教學之責任和角色，形成班級經營的教學策略。最後，根據研究結果提出建議供幼兒園、教保服務人員、幼教保師資培育及後續研究之參考。

關鍵詞：幼兒園、教保服務人員、專業倫理信念、班級經營

A Study of Early Childhood Educators' Belief in Professional Ethics and Practices of Class Management

Chun -Tzu Chang

Assistant Professor

Department of Early Childhood Care and Education, Jen Teh
Junior College of Medicine, Nursing and Management

Abstract

The purpose of this study was to investigate early childhood educators' beliefs in professional ethics and class management practices. The subjects were four early childhood educators currently working in public or private preschools in Central Taiwan. Based on a qualitative approach, data were collected mainly by narrative interview with the subjects and participant observation of their class management. Three major findings were obtained. First, the early childhood educators' beliefs in professional ethics could be summarized into four points: (1) "respect" and "fair" are important in education of young children; (2) parents are important partners; (3) adequate communication is necessary in the interaction with colleagues; (4) establish an interactive relationship with the community. Second, the development of professional ethics beliefs in the early childhood educators was affected by individual factors, professional education, and workplace related factors. Third, the educators' class management practices were guided

by their spirit of and beliefs in professional ethics. They had correct and clear ideas about class management and could therefore understand the theories and philosophical implications behind it, fulfill their responsibility and role in education, and formulate strategies for class management. Finally, based on these findings, this study provided some suggestions to preschool, early childhood educators, preschool teacher training institutions, and future researchers.

Keywords: preschool ,early childhood educators, belief in professional ethics, class management

壹、緒論

一、研究動機與目的

教師專業倫理不僅是一種原則，也是一種實踐(Garber, Hanssen, & Wakkowitz, 2000)，有關教師專業倫理信念為何成為重要研究課題，因為它不只影響教師在教學過程的思考、判斷和決定，更會在定義教育任務等方式上，扮演重要角色(Clark & Peterson, 2001; Fox, 2000)。幼兒教育是直接面對生命的教育，幼教職場生活值得令人深入思考的核心問題：「幼兒的本質為何？如何發展的？幼兒階段的發展在人的一生發展中扮演的角色意義為何？幼兒階段應學習什麼？如何學習的？（哪些是有價值、有意義、值得幼兒經歷與學習）幼兒應擁有什麼樣的童年？我們給了幼兒什麼樣的童年？在孩子的世界裡我是誰？」藉由教保服務人員描繪自己的“教室圖像”，“施予孩子什麼樣的童年”，體認自我工作價值與意義以及教保專業倫理信念，成為本研究動機之一。

楊政學（2006）認為倫理必須從道德觀點來做「對」與「錯」的判斷，這是人際之間一種是、非的行為準則，例如許許多多發生在教保實務現場中教保服務人員自認「對」的原則，而做出「錯」而傷害到服務對象的不幸案例。是以，專業倫理不應只是文字上的規範，更該視為一種內化的價值觀。惟有將專業倫理的信念深植於專業工作者的價值觀上，方能真正達到設立專業倫理的終極目標（Nelson, 2006）。信念代表著個人對事物有著不同程度的相信，信念是行動的意向，能有效的導引人們的行動與思考，正當教育改革之際，教師才是整個教育改革的關鍵，教師的認知、信仰與行為

無不影響到幼兒園課室運作與學生的學習（Kagan, 2002）。對幼兒教育而言，專業倫理信念進行研究確實有其必要性存在，教保服務人員應具備「專業自律」，在專業倫理規範下行使職權或進行教學或保育時，才能用客觀依據來規範自己行爲。然而，教保服務人員身處不同的教學環境下，形塑專業倫理信念的脈絡情形爲何？乃本研究動機之二。

近年來，學者參與教保專業倫理師資培育課程的推動與實踐研究（武藍蕙，2010；張純子，2012），但教保服務人員專業倫理信念內涵及其班級經營實務相關研究卻顯有相關論述，故本研究希冀走進幼教實務工作場域去參與、聆聽、融入，讓教保實務工作者在台灣社會文化脈絡中的圖像與聲音被聽見，試圖共同建構教保專業倫理及其班級經營教學實務之可能性。另外，研究者授課在職專班學生，曾於課堂互動的一隅發現，在職教保實務工作者雖然皆能在課堂上認同教師具有道德角色，負起道德教育的責任並遵守教學倫理傳道、授業與解惑之論述，然而在放下課本倫理信條理論之外，有人仍身陷自我教育信念、理論與實際情境的鴻溝。是以，師資培育過程中的主流仍然是教導技術能力與技巧，而忽視教學中的倫理議題，也使得這些倫理議題無法與課程、教學、評量與班級經營等等連結起來（Campbell, 2003）。

過去國內教保專業倫理研究（汪慧玲、沈佳生，2007；武藍蕙，2010；萊素珠，2006）以質量化調查研究討論專業倫理守則與規範，以及探究幼保工作現場的專業倫理兩難困境經驗，卻少有探討專業倫理信念的形成因素。而且在教學信念（李珮雯、高傳正，2007；陳淑敏、張玉倫，2004；陳國泰、曾佳珍，2005）與班級經營研究（谷瑞勉，1999；臧瑩卓，2011；蔡淑桂，2004）往往被單獨討論；

卻缺乏同時探討教保專業倫理信念與班級教學實務兩者關聯性的質性研究。國內學者將幼兒園教師班級經營的實務工作內涵做了一些整理，發現幼兒園教師的工作教學相關事宜有幼兒的教學、輔導，親師的溝通，行政配合以及同事間的溝通（江麗莉、鐘梅菁，1997；谷瑞勉，1999；臧瑩卓，2011），這些實務內涵正符合教保專業倫理信念的面向。有鑑於此，教保專業倫理信念必須強調以人為本的思維，著重內在動機的理解，希冀挑戰以往過度簡化教師教學行為結果的問題。例如：教保服務人員所處的生態系統（家庭、文化、社會）與幼兒園“人際互動”隨時可能發生的各種情境與本身的價值衝突，就是每天必須面對的課題，更重要的是分析之後，如何從班級經營教學情境中提出解決策略，以彌補傳統談論教保專業倫理觀點不足。以上有關教保服務人員專業倫理信念與幼兒園實務應用需要更多本土化的實徵研究，以累積符合國內社會文化、豐富可靠的研究成果，提供幼兒園、教保服務人員保以及幼教保師資培育機構參考。

目前台灣幼兒教育面臨少子化、人口流動現象、跨國婚姻家庭子女、跨文化社會的兒童教養等新趨勢與新挑戰，教師專業化的定位不再只是教保技術的表徵，而應該再概念化為具備文化素養與倫理意識的重要他人（武藍蕙，2010）。“幼兒教育關懷”需要透過學術界與幼兒園的對話與溝通來促成，而專業倫理的內涵與作法亦必須考慮不同教學情境與需求，專業倫理非等同於教保團體的畫地自成的倫理守則，實踐應要在納入不同教保實務工作場域之情境脈絡。基於上述，本研究藉由「專業倫理」研究議題，選擇進入公、私立「異質性」的教學脈絡（張純子，2010b），瞭解幼兒園教保服務人員的教保專業倫理信念、形成的脈絡以及班級經營實務教學

的策略；藉此提供幼兒園、教保服務人員、幼教保師資培育及後續研究之參考。本研究目的有三：

- (一) 瞭解幼兒園教保服務人員專業倫理信念的內涵。
- (二) 探討幼兒園教保服務人員專業倫理信念形成的脈絡。
- (三) 探討幼兒園教保服務人員專業倫理信念與班級經營實務的教學策略。

二、研究問題

基於上述研究動機與目的，本研究問題如下：

- (一) 幼兒園教保服務人員專業倫理信念的內涵為何？
- (二) 幼兒園教保服務人員發展專業倫理信念形成之脈絡為何？
- (三) 幼兒園教保服務人員專業倫理信念與班級經營實務的教學策略為何？

貳、文獻探討

針對專業倫理信念與班級經營策略之相關研究，加以闡述與評析。首先，梳理專業倫理意涵，其次說明專業倫理與幼兒園班級經營實務教學之策略運用；最後，整理教保專業倫理實踐之相關研究。

一、專業倫理信念的內涵

關於教師的倫理思考研究領域中，教師的倫理信念逐漸成爲重要之研究課題，有鑑於倫理信念對教師行爲的影響，更突顯深入探討教保服務人員專業倫理的必要性。本研究的「教保專業倫理」信念內涵乃依據中華民國幼兒教育改革研究會推出「幼教專業倫理工

作坊」，建立教保實務工作者對於「幼兒教育專業倫理」的共識（武藍蕙，2010）。共分爲四部分：對幼兒、對家庭、對同事、對社會之倫理理念及實際執行上的指引。

（一）專業倫理之意涵

談及「倫理」涉及到「意志自由」、「責任」、「義務」、「價值」、「道德」和「標準」等議題，這也是從事專門職業所不可避免的實際問題（汪慧玲、沈佳生，2007）。「倫理」說明人與人之間的關係，包括個人對群體的關係，個人與個人間的關係，更具體說明人與人之間應如何相處。

蔡淑桂（2006）曾指出專業倫理是專業人員應遵守的職業道德與倫理守則，包括對服務對象、團體成員、雇主與社會大眾，均具有其社會責任，因此它不只是對專業團體內部要負責，也必須與社會之間有良好的互動關係。「專業倫理」說明人際關係是有原則有標準的，通常在約束一群人，遵守大家共同訂定的行爲準則，使人際間複雜的交往，能辨別是非對錯的行爲標準。教師對專業倫理的實踐是秉持「教育信念」與「教育良心」，亦可以說教師專業倫理是「教人」（詹棟樑，2005）。因此，專業倫理能讓專業工作者隨時內省，知道自己的行爲是否合適，也能讓被服務者相信服務者，並且尊重服務者的專業。

（二）專業倫理信念之概念分析

探究專業倫理信念的概念之前，首先必須瞭解「信念」的意涵。信念是個體對自我與外在事物，或命題所抱持的

一種確信不疑、贊成或肯定的心理傾向或態度，此態度或傾向乃基於個體既有之經驗或知識，一面可過濾外在訊息的接收，另一面影響外顯行為表現（King、Shumow & Lietz, 2001）。尤其在面對新環境、刺激、人、事等必須依賴個人的特質提出自己的看法時，信念就成為「顯而易見」被個體所察覺的系統，且引導其行為（周淑惠，1999）。Hoot（2002）提到信念是一個人肯接受並相信的真實資訊，對於事物概念透露認知要素的訊息。換言之，信念指人們對於事物概念的認知意義，包括隱含或清楚相關或是概念與週遭環境及概念之間的關係；這種知識可用來推動個體去追求個人的目標，也可影響其外在的行動（Sigel, 2001）。總而言之，信念實兼具認知、情意及行為的成份，乃個人對事情所持有的一種信以為真之觀點，且本質上深具情感與主觀性，而此主觀性與信以為真之觀點將進一步影響個人外在的行為。

根據張純子（2010a）研究幼教專業工作特性來看，經過一定程序培養，具一定程度的素養，有相當明確的標準與資格，且能從事某一特性工作者屬於專業人員。故專業人員規範的準則，應該是專業人員於一開始就把此當作活動與意圖實踐的核心，並依相關的理論知識相輔，使其擁有高度自主性的獨立判斷能力，配合有效率的方式來實行其工作活動（張慧芝、陳延興譯，2003，p.32）。信念實兼具認知、情意及其行為（Tabachnick & Zeichner, 1985），

倘若人本身已擁有對事物的“對”與“錯”有正確信念，會影響個體與他人互動的行為，且產生符合社會環境所認同的倫理表現。

綜合上述文獻，教保專業工作者若能將專業規範內化成本身行為之核心信念，則會提高其表現出來之倫理行為，使之行為不易脫離正軌，在任務執行時能有較正確且合理之行為表現。

（三）專業倫理信念之形成

信念既然影響個體對外界訊息的注意、接收及反應，教保服務人員專業倫理信念應會影響在教學上所作的決定與判斷；要了解教師之專業倫理實踐，有必要先去探究其信念。教師信念如何形成？何時形成？Levin and Wadmany（2007）指出教師的教育信念來自多種經驗，包括其家庭教養歷程、學校教育過程及個人生命經驗等。

李雯佩與高傳正（2007）研究發現，影響個案教師教學信念之相關因素包括：個人因素(家庭環境、人格特質)，專業養成教育因素(實習經驗、在職進修、幼教輔導團)，外在職場的因素(任教環境、搭檔教師、家長回饋)。

陳淑敏與張玉倫（2004）則提出，影響教師信念形成的因素包括：社會整體的價值觀、個人經驗、學校學習經驗及學科知識經驗，其中以前三個因素對信念的影響似乎較大，且這三者大都在教師接受師資培訓教育前已經大體成型。

陳國泰與曾佳珍（2005）研究指出，準幼兒教師教學信念發展，可能受到其本身個人特質、早年時代的學習經

驗與生活經驗、教師教育課程經驗、實習經驗，以及大眾媒體等因素的影響。實習經驗在師資養成教育中，「實習」課程可算是一個比較特殊的經驗。在實習過程，除了有實作經驗感受外，更有機會觀摩到資深優良教師教學，這一些感受對於職前教師的教學信念都具有啟發作用。

Richardson (1996)整理有關教師信念文獻，指出來源有：(一)個人經驗：影響個人世界觀形成之經驗；(二)學校學習經驗：在接受師資職前教育前的求學經驗，已然形成對教學本質根深蒂固的看法；(三)學科知識經驗：接受師資培育前的學科知識經驗與教學經驗，這三者之中，又以學科知識經驗對信念的影響最小。

綜合許多關於不同背景教師教學信念、教育信念、專業信念之相關研究(吳珮瓏, 2004; 汪慧玲、沈佳生, 2011; Hancock & Gallard, 2004)，卻未有直接探討形塑專業倫理信念之研究。然而，卻發現教師信念內涵及其影響因素，皆脫離不了幼兒教學實務，此與本研究所欲討論的「教保專業倫理」和「班級經營策略」的關係具有相似概念。本研究聚焦探索公私立幼兒園教保服務人員對專業倫理判斷、敏感性與重要性觀點，專業倫理信念將引導他們發揮什麼樣的班級經營型態？乃本研究之價值體現。

二、專業倫理信念與幼兒園班級經營實務教學之策略運用

谷瑞勉(2007)指出「班級經營」的定義，是掌握秩序或管理行為，使教師能順利有效地進行教學活動，更要藉著對幼兒充分了解，不斷反省修正和諧人際互動，妥善規劃環境及課程等方面。班

級經營的內涵與範圍，是從規則訂定、課程安排、環境設備、老師的理念自省和人際關係、保育工作、對幼兒的學習發展與行為輔導、到特殊行為問題的處理等不同程度的工作都屬之。對幼兒園教保服務人員而言，班級經營是每天進到園區必要的工作流程，老師必須了解整個班級學習生態轉變以及班級經營的內涵與策略方法（谷瑞勉，1999）；對應教保服務人員專業倫理的想法與做法，往往可能影響了整體班級經營的執行與效果。許多專業信念對班級經營之相關研究結果說明，教師對教學工作的認知，態度和信仰，通常有正確、正面和積極信念之教師，其班級經營的效能更佳（周淑瓊，1999；陳雅莉，1994；黃敏，1994；楊士賢，1997；簡淑珠、江麗莉，1993；Hashweh, 1996; Lefrancois, 1997）。反之，坊間偶有聽聞幼保機構處理不適任教保服務人員之無力感，意味著幼兒學習權益無法確切獲得保障；若以專業倫理來規範教師班級教學行為，可強化教師自律行為，提升學生學習權益（Campbell, 2003）。

本研究對「班級經營實踐」概念界定，以班級成員（教保服務人員、幼兒、家長、同事、社區人士等）為達成共同預期的教育目標（教師教學目標、學習者學習目標、家長與社區人士對幼兒園的預期），藉由教保服務人員運用教學觀、專業知識與技能，有效地促進幼兒個體潛能發展，進而在班級組織中發展衍生出各種班級經營實務之教學策略（江麗莉、鐘梅菁，1997；谷瑞勉，1999；Beaty, 2006）。根據 Dalli（2008）的研究指出，教保實務工作者對於專業倫理觀點與班級經營教學實務策略可能涉及三個方向：教學觀（教學策略和風格）、專業知識與實務以及合作關係：

(一) 教學觀 (教學策略和風格)

幼教課程的教學觀十分強調幼兒學習乃是透過與他人互動與互惠關係，因此多數幼教老師認為教學涉及關係與學習者的關懷與尊重，而教學策略應包括：聆聽孩子、以孩子的程度說話，而教學風格則是對所有孩子能夠公平尊重 (Dalli, 2008)。依國內外文獻歸納教保人員教學倫理觀點，希冀透過本研究去發掘不同背景教保服務人員，應用班級經營實務之教學風格及策略：

1. 「人性本善」的思考模式

教師認為「人性本惡」教育信念為「學生犯錯，是自然現象」，有效找出處理與輔導策略 (簡淑珠、江麗莉，1993； Hashweh, 1996； Scholtz, 1991)。

2. 「人性本惡」的思考模式

教師持「人性本惡」者，認為學生容易學會不良行為，而且學生的行為是越變越壞，教師易被學生激怒，破壞師生感情 (陳雅莉，1994；湯仁燕，1993；黃敏，1994；楊士賢，1997；Lefrancois, 1997； Merrett & Wheldall, 1993)。

3. 「多元智能」教育信念

多元智能理論主張個體具有多元和獨特的智能結構，學校教育要重視學生的個別差異 (Gardner, 1999)。鄭博真 (2009) 「幼兒教師多元智能教育信念與實務之研究」提出，多元智能理論對學校教育的主張和觀點，將多元智能教育信念歸納為個別中心課程信念、多元方式教學信念及智能公平評量信念。

4. 教師自我概念

實證研究發現，教師的自我概念與其教學自我效能二者關係密切，亦即自我概念較高者，較自信、較肯定自己的教學能力，具有較高的成就動機(林亨華，2003; Rowland, 1986)。蔡淑桂(2004)研究發現「幼稚園專家教師」具有樂觀、自信心之正面態度和教書是有趣之工作信仰，其班級經營的效能更佳，相信自己是一位有能力「愛」，也有能力「給」的人，對帶班能力充滿信心並願意不斷求知。

(二) 專業知識與實務

專業知識與實務提到的是教師要符合資格、熟悉關於幼兒的專業知識與實務、持續進行專業發展與反思。Dalli (2008) 研究指出，紐西蘭幼教老師特別強調，專業教師必須要對當代的理論、實務與研究有所掌握，並且能觀察分析評估自身的專業實務，才能符合要件。

1. 專業化

簡楚瑛(2004)從幼托整合政策的研究檢視發現，當前台灣幼托人員專業化觀點考量包括：學歷、能力及證照等三種取向。據他的觀察，學界希望專業化提升的是幼教品質，而教保服務人員希望提升的是自己的社會地位與薪資待遇，因此幼教工作場域環境不良，導致合格教保人員大量流失，而聘用不合格人員的幼托機構依然可以運作，是目前台灣教保現場人員無法達到專業化地位的問題癥結點。

2.專業自主

張純子（2010a）指出教保服務人員在專業工作中展現自主性的程度，用以顯示教師專業知識主體性的發揚，最主要建構在課程、教學與進修所擁有的自主性。武藍蕙（2010）研究發現，私立幼兒園教保服務人員專業知識實踐，以教學教材選擇自主權，多半受到市場商業化牽制及專業工作之外來干預；例如：主管、同事、家長等人員不適切干擾，造成教師專業不自主的現象。

3.教學與情緒

教保服務人員專業倫理信念或價值差異，可能與自身感覺的壓力、情緒及表現出來的行為間產生了連結效果。張純子與洪志成（2008）研究指出，幼教工作者與幼兒園環境互動的個人反應教學情緒，係指教保服務人員其生理、心理、認知和情緒所產生的反應。這些反應包括教保人員執行教保工作時，照護幼兒、與家長和同僚之間的溝通問題、個人專業能力、對專業的期許及勝任等，所產生的情緒負荷與壓力。

專業倫理的功能就是身為教保服務人員執行任務的核心宗旨。是以，教保專業倫理的產生，目的就是想要提高師生安全，讓教保工作者能透過自身的專業倫理規範（codes of ethic），作為與幼兒、家庭和同事之間的行為引導。

（三）合作關係

教保人員與幼兒、家長、同事、主管以及在幼兒園機構之外與社區或其他教育機構的互動關係。

1.師生互動

Liu and Elicker (2005) 在幼稚園教室的師生互動觀察發現，師生運用語言、符號、手勢、姿態、表情、非口語等溝通方式，傳達訊息達到直接與間接的相互動態歷程。對幼兒園教學場域而言，專業倫理的理念是尊重幼兒權利與獨特性，保障教育權及提供適性的發展。

2.親師溝通

汪慧玲與沈佳生(2007)研究指出，不同學歷的教師落實在親職倫理的行為上並無二致，但是修過「專業倫理」課程的學生在工作與倫理實踐上更為積極。尤其，在「對於幼兒與家庭隱私要加以保密」及「讓家長參與幼兒權益的重要決定」等親師互動的細節更為謹慎。蔡淑桂(2004)研究「幼稚園專家教師與新手教師的班級經營策略之比較研究」發現，專家教師在親師溝通的處理上鼓勵家長到班級來協助，和家長多親近；善用接納、傾聽、澄清和回饋等技巧進行親師溝通。

3.和同事的合作

涂嘉新(2009)研究指出，具備不同成長經驗、教育訓練過程、工作經驗的教保人員，常有不同的價值觀與對幼兒教育個人的獨特看法，在對應同事之間的態度、教保行為實踐專業倫理原則是個關鍵因素。張純子(2012)研究發現，教保服務人員違反專業倫理傷害幼兒的案例而言，其中涉及同僚、主管的思維習慣與立場，正向者之「道德勇氣」可能降低幼兒園傷害；反之，可能在怕傷同事情

誼的牽絆思維下，而延誤解決問題時機，造成往後更大問題。

綜上而言，教保服務人員與人際之間的對話必須建立在關懷倫理的架構下進行，藉由邀請共同參與思索與建立合作關係，以滿足與增進親、師、生、同僚之間的福祉。因此，本研究須藉由進入幼兒園實地觀察、討論、質疑的方式來引導教保服務人員反思，在幼兒園班級中的道德面向及在實踐的道德層面所可能面臨的情境。

三、教保專業倫理實踐之相關研究

汪慧玲與沈佳生(2007)探究「幼兒教師專業倫理實踐之研究」認為，培養幼教人員道德倫理意識，讓他們有機會檢視自己所抱持的信念，有助於幼教倫理的實踐。面對一個充滿「變」的時代，必須重新思考教保人員專業化的形態與樣貌。檢視過往的「專業」往往流於技術本位，使得專業倫理無法到位，只因無法與幼兒園班級教學實務脈絡相結合，不但失去倫理價值核心，也使得教保專業倫理規範受到挑戰。例如：教保服務人員因個人情緒管理失控，導致幼兒照顧業務過失，使受教者身心受害等。研究者整理以下相關研究議題，教保專業倫理涉及的班級經營實踐議題，並考慮符應當前多元文化脈絡的倫理觀點。

(一) 生命關懷倫理

所謂「生命關懷」就是關懷與尊重生命，所重的是紮根的幼兒教育工作。依微觀分析而言，是社會互動、彼此信賴、互惠和諧人際關係的關鍵因素，並且個體的自尊、自信與情緒發展的良好基礎(鄭芬蘭，2004)。幼兒教育範疇，隨著服務概念興起，專業倫理價值有了重大的轉變，

從服務的角度切入，將“人”的價值如何被創造當成教育目的，呼應台灣轉型以社會尊重、多元與包容異己的教育實踐（蕭佳華，2009）。因此，教保服務應從講究班級經營之教學效能，轉向體察個體的心境而感同身受，真誠傾聽被關懷者的需求，而給予適當的反應。

（二）關懷倫理

Gilligan（1982）提出「關懷」包括照料和關懷，「關懷倫理」以正向描述女性照顧角色，挑戰女性道德推理上缺失的假設，相對於男性的客觀、理性，女性重視關聯與關係，有能力和其他人發生連結，影響其照顧能力和照顧動機，因為從這些作為中，他們得到自我感覺。「關懷」概念內涵照顧的技術、行為與活動，意味照顧者的情緒和感受也蘊含其中，且涉及責任和壓力。Noddings（2005）指出關懷是一種「投入」的工作，是互為感受性的主體，包括照顧者對被照顧者的愛、關心和義務，以及照顧者對照顧工作的責任、承諾、愛心。然而，因為教保服務本身是一份勞務工作，而非只是愛的流露，涵蓋工作與感覺兩種面向（Wearness, 1992；張純子、洪志成，2008）；因此，對於在班級經營實務中，愛的勞務是否會超越情感？又是否真能在幼兒照顧產業中如何取得平衡。

（三）親職倫理

陳淑美與陳春月（2009）指出，21世紀是高度競爭化的社會，人們對於傳統幼兒教育環境生態、親師關係、家庭觀念也有重大變化。而專業教保人員在行使專業決定

時，必須與幼兒家長一起分享權力，每位家長的背景各異，扮演角色及對幼兒的責任與期許不同，常會造成親師關係緊張而衝突（武藍惠，2010）。從時代變革下的親師關係，在職進修的教保人員在多元文化態度和意識上，反思先前遇見不同文化的幼兒家庭所出現的偏見（張純子，2012），顯示班級經營中的親職倫理關係需重新省思「多元與尊重差異」觀點，方能給予多元文化家庭更多的適切協助。

綜合以上研究整理發現，國內直接探究「幼兒園教保人員專業倫理實踐」研究議題非常稀少，如汪慧玲、沈佳生（2007）以「量化取向」問卷幼兒教師自評專業倫理各面向達成率有無顯著差異者。勢必無法如「質性研究」過程，提供幼兒園教學場域人員一處敘說、對話、討論的空間，引導其反省思考對於信念的轉變與實踐具有決定性的影響（Raths, 2001）。本研究繼續秉持對“幼兒教育關懷”熱忱，進入不同體制之公、私立幼兒園教學場域，讓教保服務人員有機會檢視自我所抱持的倫理信念，助於多加以了解與正視教保專業倫理實踐於班級經營實務之情形。

參、研究設計與實施

一、研究方法

本研究採取質性研究方法，為達研究目的採多元方法途徑蒐集研究資料，鼓勵教保服務人員檢視本身專業倫理的信念與作為，由他們提供資料，尋找解釋其專業倫理認知與班級經營實務教學策略實施的過程，並賦予這些現象之意義來加以理解或詮釋（Denzin & Lincoln, 1994）。在實際的公、私立幼兒園教室現場，去理解教保

服務人員在各種情境中與不同對象互動的體會與感受，並藉以探尋其內在的專業倫理認知內涵。本研究針對個案班級經營教學實務，採取一學年(102年9月至103年7月)長期的質性資料蒐集研究資料。

(一) 敘說訪談

訪談公私立幼兒園教保服務人員，以敘說方式分享個人獨特幼教生涯故事與專業倫理之價值觀。如 Clandinin and Connelly (2000)指出：「在敘說探究中，我們書寫出一種看待經驗的觀點，放在重要、明顯的位置上，而將參與者、研究者對這些脈絡化的經驗，以及那些故事化場景上活出經驗的敘說，作為我們的方法論架構。」(p. 61)。敘說訪談概要如下：

1. 對自己成為教保服務人員的生命回顧。
2. 對專業倫理的看法？任職的幼兒園的工作規則和專業倫理守則的差異？
3. 教保服務人員自我概念和對班級經營的概念？
4. 教學理念、教學方法和教學價值觀（ex. 教學之中最重視的是什麼？態度？精神？）

(二) 班級教學觀察實錄

教保服務人員倫理信念及其教學經營實務方面，採用自然觀察之田野札記（fieldnote）方法，準備錄影機和錄音筆，錄下公、私立幼兒園教保服務人員在教室的教學活動。

1. 蒐集觀察記錄

- (1) 觀察幼兒園一天的全程作息，每週錄影觀察 2 次，設定單週為觀察上午，時間為 08:00~12:00，雙週觀察下午，

時間為 12:00~16:30，以求取上、下午活動情形，可平均蒐集記錄，下學期隔月再進行觀察記錄，視觀察分析需要隨時機動回現場。

- (2)參與人員包括研究者和觀察員，一起從事觀察，再彙整記錄、討論。觀察時段包括：幼兒上學入班前開始之團體活動、班級教學活動和放學時家長接送與親師對話等，來了解有關班級經營之情形。

2.焦點團體對話

藉由教學實錄影片，一學年(上、下學期)各一次透過焦點團體座談方式與研究對象針對專業倫理信念與班級實務情形加以討論。

3.文本來源

(1)自傳/幼教生活史

書寫自傳有助於覺醒學校教育理論與活生生的經驗，生活史成為教學行為與態度的資料來源，並澄清自己的倫理價值觀與教學行為。

(2)書面資料

除了研究者省思札記，班級教學活動設計、親師聯絡簿、教室日誌、教師檔案、教學會議記錄等，作為對應專業倫理與班級經營教學運作參考。

(三)文獻分析法

本研究採取文獻分析法 (Document Method)，透過有關議題之文獻蒐集、整理與分析之研究方法 (葉至誠，2000)。本研究將以教保專業倫理文獻與幼兒園班級經營為

基底，輔以與本研究目的相關的專書、學術論文與期刊等資料，並進一步分析取得結果以助於研究的完成。

二、研究場域脈絡

(一) 研究場域

本研究於中部地區徵求各一家公、私立幼兒園作為研究場域，透過本校發文至幼兒園以及研究者私下邀請本校實習特約幼兒園參與。研究者在接洽研究參與者，為了深入觀察教學，即會先表明要錄影研究對象之教學，願意接受錄影者才會參與本研究。

1.A (化名) 國小附設幼兒園，25 位幼兒、1 位幼兒教師與 1 名教保員。

2.B (化名) 私立幼兒園，大班 15 位幼兒和一名幼兒教師；中班 14 名幼兒和 1 名教保員。

(二) 研究對象

依據研究主題與目的，研究對象之基本資料(如表 1)：

表 1 研究對象之基本資料

研究對象	A1	A2	B1	B2
年齡	42	30	45	28
教育程度	幼教碩士	大學幼保系	大學幼教系	大學幼保系
職稱	幼兒教師	教保員	幼兒教師	教保員
幼教年資	15	7	20	5
任教幼兒園 / 班級	A 國小附設幼兒園/大班	A 國小附設幼兒園/大班	私立 B 幼兒園/大班	私立 B 幼兒園/中班
公私立	公立	公立	私立	私立

三、資料整理與分析

本研究根據資料來源類別：訪談資料、觀察記錄、焦點團體對話及書面資料等，將所得資料編碼建檔，例如：102.09.01 訪 A1，為 102 年 9 月 1 日訪談 A1 幼兒教師的資料；102.09.30 觀 B1，為 102 年 9 月 30 日觀察 B1 幼兒教師的資料。針對資料進行編碼、譯碼後歸納出次主題，在次主題之間再歸納出主題並分析出研究結果。

四、資料信實檢核

以質的研究方法運用現場觀察記錄、逐字稿敘述教學活動、編碼系統登錄說明、班級經營策略之分類判斷表與結構式訪談，來瞭解公、私立幼兒園教保服務人員是否有其差異性。本研究安排二位觀察員進行觀察與訪談資料之分析整理工作，求得二者之評分者信度，來代表本研究信度。另外，收集教學活動設計、教學日誌、親師聯絡簿等有關班級經營效能之參考資料，進行多樣資料之交叉分析乃在從事三角校正（*triangulation*）建立有效之研究效度。除到現場進行實地觀察撰寫觀察記錄外，並察看錄影資料反覆確定所觀察與撰寫之觀點是否吻合，歸類統整逐漸浮出之類目（*category*）。研究過程中也不斷回到現場去求證收集，有疑惑或不清楚之部分資料設計，對教保服務人員與其他相關人員進行再查證一直至所得到之資料非常清楚明確為止。

肆、研究發現與討論

根據研究目的將研究資料進行分析，加以詮釋和討論，主要探討與歸納出本研究私立與公立教保服務人員的專業倫理信念內涵和形成信念的相關脈絡及其班級經營實務教學的策略。茲分述如下：

一、教保服務人員專業倫理信念內涵

(一) 對幼兒講求「尊重」和「公平」

教保服務人員在訪談與觀察中，都表示出尊重幼兒的權利與獨特性，保障幼兒教育權，並提供適性發展的教保方案：

老師一早看到幼兒問聲早安後，會主動去抱抱孩子的方式，即使有孩子一大早來什麼也不想做，只想要一個人躺在語文角發呆，，老師都尊重他的選擇。(102.10.01 觀B1)

我對幼兒的教學內容、教學方式都能擁有自主性，這也是讓我們學習尊重，以幼兒為中心的教學觀。(102.12.08 訪A1)

我會看孩子個別狀況來採取適合的應對方式，尤其是一些特殊處境的孩子來說，更是要強調公平原則，教學方式與規則無法完全通用於每個孩子身上。(103.01.16訪 B2)

對照本研究教保服務人員發現，如同張純子(2012)研究指出，在教保倫理理念與行為實踐上，都以幼兒權利的福

祉為念，促進幼兒適性發展為職責，以維護幼兒安全健康成長。

（二）家長是重要的合作夥伴

不同年資教保服務人員，共同認知家長和幼兒的關係最密切、影響也最大，主張親師之間是夥伴關係，而非對立關係；家園需共負教導之責，而在親職教育執行上各有不同：

每一學期初的班親會是建立與家長成為合作夥伴很重要的活動，一方面可了解家長背景資料與資源，再方面就可趁此了解家長的需求與教育理念。(102.12.15訪A1)
當發現班級遲緩兒的媽媽哭著告訴我說，不知如何開口與婆婆溝通要孫子需接受早期療育的事，於是我安排家庭訪問，與孩子的媽媽一起面對與婆婆溝通教養孩子的觀念，過程雖辛苦，但效果不錯！(103.01.12焦A2)
運用班級部落格的方式剛開始只是呈現活動照片、親職教育文章，得到家長不錯反應，後來我們也嘗試將有關班級決策的事情po出來討論，像徵求校外教學志工，讓親師合作成為教學的助力，而不是阻力。(103.12.29訪B1)

對照李美慧與潘怡君(2008)研究指出，教師在信念和能力建立階段時，會努力改善其教學技巧與能力，並尋求新的教學策略與教材教法，並能接受新的教育觀念，積極參加各種的教學研習會。相同地，本研究發現教保服務人員在親職教育的理念上，為改善實務上的難題會嘗試運用更多元的策略，以落實親師合作。

(三) 對同事要適時溝通

幼兒園內人際互動的關係與溝通是需要努力的，理解一些原則可幫助掌握有效經營：

在教學與行政方面與主管產生衝突時，最主要的防線就是以幼兒利益為主，我會寧願選擇當下溝通協調，不要事後放馬後炮。(102.12.22訪B1)

有時面對同事，要有道德勇氣指出對方缺點是最困難的決定，那個適當時間的拿捏...，還有溝通的話語都是須要小心處理，才不致於破壞同事情誼。(102.12.29訪B2)

在公立的幼兒園面對合班夥伴的相處是一門藝術，這麼多年來我悟出一個原則就是，摒除個人成見，打開心胸，適時給對方建議更重要的也要能接納同事良心意見...就能和平共處且相互學習與成長。(102.09.08訪A1)

由以上可知，每位教保服務人員具備不同成長經驗、教育訓練過程與工作經驗，常有不同的價值觀與對教育的獨特看法，其中涉及同僚、主管的思維習慣與立場，秉持「適時溝通」的原則，避免如張純子(2012)研究發現，教保服務人員有時在怕傷害同事情誼的牽絆思維下，而延誤解決問題時機，導致造成往後更大問題。

(四) 建立與社區互動關係

教保服務人員除了教導幼兒之外，運用社區資源欲增加教保方案的特色與服務，同時也肩負教導家長與社會大眾的倫理責任，社區資源的運用首先要清楚社區的完整脈絡，並強調與社區建立良好的互動關係：

自從將校園「健康講座」開放給社區人士參與後，現在也會有社區家長主動詢問有關參加其他講座的意願，大大提高了本校辦理親職講座的效果。(102.12.08訪A1)

班上孩子因家中遭逢變故，卻礙於一些原因無法請領補助，我主動找當里長的家長請求協助，在社區人士的奔走下，讓孩子得以安心就學，媽媽也在社區早餐店找到一份工作。(103.07.06焦B1)

從以上研究發現，幼兒園社區資源運用，不僅提昇社區家長親職教育知能，並結合社區資源幫助幼兒家庭度過難關。此呼應鄭束芬、劉燕雯與張碧如（2012）指出，幼兒的小系統不僅包括家庭、學校和鄰居、也包含社區，他們不僅直接與社區人員和各項資源接觸，其學習亦深受社區資源所影響。

二、形成教保服務人員專業倫理信念的相關脈絡

研究過程中發現形成信念的脈絡，綜合四位教保服務人員加以歸納分為：個人因素、專業養成教育以及外在職場的因素三項來加以說明。

（一）個人因素

1.人格特質

人格特質愈偏民主、人本的教師，其教學信念的發展愈趨開放，會盡量調整課程以適應幼兒的個別差異，顯示教保服務人員個人特質對其教學信念發展的影響：

我在求學時候就是一個很多點子的學生，會同時遇到喜愛或討厭我的老師，成為幼教老師之後我的觀念是若要

經營好一個班級，一定要根據孩子個別差異而去了解幼兒的需要和能力是格外重要的。(102.09.08訪A1)

2. 早年時代的學習經驗與生活體驗

與工作夥伴之間的倫理應對上，會與同事共同討論、分工並接納工作夥伴給予建議，並適當的地調整自己：因為來自大家庭的生長環境，它影響著成長後的人格特質以及對處理事情的態度，更因人生豐富的歷練，使得在待人處事方面更加圓融。(102.11.18傳B1)

3. 快樂中成長的經驗

感覺小孩子就是需要玩，玩是一種成長也是一種學習的想法。從小都不是在父母刻意安排下學習，所以對於後來從事幼教工作比較能享受與孩子玩在一起的樂趣。

(102.09.29訪B2)

本研究探討專業倫理信念的形成，正如許多教師信念研究，並非是接受師資培育課程才形成，而是從早期與父母、教師及他人的互動經驗中，就已經開始建立許多對於教育的認知與觀點以及早期的學校經驗與生活經驗，對其信念的影響特別深遠（李雯佩、高傳正，2007；陳淑敏、張玉倫，2004；陳國泰、曾佳珍，2005；Levin & Wadmany, 2007; Richardson, 1996）。

（二）專業養成教育

1. 實習經驗

大學幼教系畢業後，當時於某一所大學的附設幼稚園實習，實習的園主任有很好的專業教育理念，提到對於對幼兒倫理應公平對待，尤其以族群的觀念影響她至深：

實習時的那一年開始有外籍新娘的孩子入幼稚園，主任會特別關照到那些孩子與同儕互動，甚至是家長之間的反應與接納，一旦發現就會立即進行溝通與輔導。

(102.12.15訪B1)

2.在職進修

A1 老師修完幼兒園園長專業訓練專班的「專業倫理」課程後：

在教學會議上引用最近發生在自己班級某家長揚言大班再沒有回家功課的就要轉校的案例，以幼兒此階段該學習什麼？來做對和錯的價值判斷。(103.05.06觀A1)

(三) 職場環境

1.工作夥伴情感上的支持

來到 B 幼兒園感受同儕情感的關懷關係，後來漸漸與同事熟悉之後彼此交流也多了起來，當有教保服務人員的行為或觀點出現非專業判斷時：

除了在會議的討論上之後，也會私下討論交流，甚至彼此到對方教室觀摩學習，也都能真心接納同事的建言。

(103.01.09觀B1)

我喜歡目前在這家幼兒園，同事之間那種感覺就像一群同舟共濟為幼教打拼的幼教夥伴在愛中彼此支持的感覺。(102.09.29訪B2)

2.合班搭檔

在實施「方案」教學前，當時是爲了瞭解「方案」想有更深一層的認識，將觀念釐清，A1 便一同和搭檔 A2 參加研習，研習中彼此討論以建立共識；落實與工作夥伴共享資源和訊息，並支持工作夥伴，滿足專業需求和發展：

班級裡兩位老師的協同教學是需要默契和共識的，除了
一起專業成長之外，更要建立互相對談的機制，才能都
瞭解整個教學活動的流程，如此讓教學發揮得更完善。

(102.09.15訪A2)

3.家長的肯定與認同

教保服務人員認為，形成對專業倫理信念其中很重要
的一種是與家長建立的一種信任關係後所形塑的支持力
量：

當我面對家長給予課程的鼓勵與協助時，會自動引發我
們對教學專業自主的信心，也是促成專業理念的形成。

(103.01.12焦B1)

回想自己是新手老師時候，曾經與家長彼此在理念上的
不一致、矛盾無法相容的現象而感到苦惱與挫折。

(102.12.08訪A1)

三、教保服務人員專業倫理與班級經營實務教學之策略

成爲一位有效的班級經營者，始終是每位身負教育重任之老師
的願望。營造和諧的學習環境，師生感情濃郁，孩子們學習效果良
好，使班級活力無限，邁向成功（Good & Brophy,1997）。班級經營
的精神和信念，引導教師運作的行動，有正確、清楚之理念，以了
解其理論與哲學意涵，並體認教師之責任和角色（Fager, 1992），才
能落實班級經營的進步，促進教育之革新。以下爲教保專業倫理對
應班級實務之教學策略：

(一) 教保倫理

教保服務人員營造班級效能，強調與個體間公平互惠的原則，認為對每個人或整個團體都有利者，就應該共同來營造良好的溝通方法締造班級效能：

1. 溝通關係的聯結

教保服務人員贏得與幼兒溝通效能的先決條件：接納是溝通的第一步，接納包括願意傾聽、願意瞭解、願意與幼兒站在同一陣線。(103.06.07訪A1)

2. 了解幼兒

基於對於幼兒發展及學習知識的了解，可促進師生關係的融洽：

需先對幼兒之身心特質個性、喜好有所瞭解；也要知道幼兒個別的差異，不同的需求，才能真正的因材施教。(102.12.15訪A2)

了解幼兒的發展能力、行為動機，才能站在幼兒的立場看問題，體會他們的感受。(103.05.25誌B2)

3. 專心的傾聽

形成有效的溝通，亦即包括心理上和行為上的傾聽：為求與幼兒之間的有效溝通，應該要在溝通過程中有專心傾聽的條件和技巧。(103.03.16訪B1)

4. 善用肢體語言

教保服務人員在與幼兒溝通時應善用肢體、眼神與面部表情：

孩子連續兩次來表示沒有抱到娃娃，老師以點頭和堅定眼神來表達對孩子的說話表示要等待，柔和地保持微笑

微傾向幼兒，之後孩子就回到娃娃角整理小床，繼續等待。(103.03.10觀A2)

5.表達情緒

教保服務人員表示並非不能生氣，而是在與幼兒互動過程中，如何經由模仿而學習表達情緒：

當我要表現出生氣時，會清晰而肯定的提出要求，但不會使用貶抑幼兒的句子。(102.12.08訪A1)

當生氣時幼兒所有的注意力都集中在我身上，反而可以藉此機會增進幼兒表達情緒的字彙能力。(103.03.16訪

B1)

6.有效的引導

「引導」並不是教保服務人員決定幼兒表達的方向，或限制幼兒表達的範圍和程度，而是協助幼兒作進一步、深一層的表達：

老師若是以鼓勵性和啟示性的語句來引發幼兒的問題，重點是語意要明確，表達清楚、避免誤會；師生在彼此尊重的前提下進行溝通。(103.04.17誌A2)

7.多讚美鼓勵

教保服務人員對幼兒讚美時，對幼兒對自己概念的認同是積極且有建設性的：

可能是孩子完成桌子清潔工作所表達的讚賞，或者是在美勞角獨立完成作品後的成果展現。(103.07.06焦A1)

(二) 親職倫理

教保服務人員善用家長資源，化阻力為助力，接納、傾聽、澄清和回饋等技巧，進行親師溝通：

1.利用多元化管道主動與家庭取得溝通與聯繫

教保服務人員與家庭正式溝通管道有：書面的聯絡簿、家訪、班親會、教學參觀日，與親師座談、運動會等；非正式溝通管道：電話聯繫、閒話家常、直接面談或另找時間的約談方式，也運用：

透過現代科技資源像：FB、簡訊、e-mail、Line都是可以溝通連繫家長的工具。(103.01.12焦B2)

2.具備專業的自信與良好的溝通態度

從本研究中發現，教保服務人員展現專業自信，積極正向的表現能吸引家長的親近、接納與肯定：起初要主動的與家長溝通，一旦家長對老師關係建立之後，會比較願意主動溝通並積極與我們互動。(103.06.07訪A1)

3.去除刻板印象、勿預設立場的溝通原則與技巧

本研究發現教保服務人員避免先入為主的觀念，要一視同仁，避免一開始就將家長意見往負面角度想，視為干預教學：

老師在面對家長對孩子的抱怨時，她利用溝通的技巧，適時讚揚孩子的優良行為、圓融的表達、先揚善再提建議。(103.04.17觀B1)

4.保有適度的安全距離

親師互動需要有適度距離的拿捏，避免踰越界線造成溝通破裂，破壞親師關係：

親師關係再好也需堅守一視同仁的原則，並保留適當安全的距離，拿捏彼此之間的分寸，互相尊重。(103.03.10誌A2)

5.面對多元文化趨勢的家庭，切勿「預設立場」

隨著台灣社會及家庭結構變遷，社會多元化反映在學前教室內，幼兒家庭文化背景及需求也日趨複雜及特殊化如單親家庭、隔代教養、特殊兒童及新移民族群：面對越來越多元的家庭，掌握尊重、接納、包容他們不同的教養想法，要採取不設限、放下身段、勿有刻板印象，避免預先設限立場，才能放寬心胸達成有效的溝通。(103.06.07訪A1)

(三) 人際倫理

1.適時溝通想法或做法迥異之合班教師

合班的夥伴源自於不同生長與教育背景，對於想法或實行做法本來就會不同：

當發生意見相左時，最壞的方法是強勢堅持己見又蓄意批評對方，懂得適時化解彼此心結，才能交流彼此觀點以協助彼此共進成長與學習。(103.05.10訪A2)

2.欣賞同儕對方優點、適時鼓勵、稱讚

在教學專業上都各有專長，透過合作教學，以增加互動機會，藉由對話以省思自身在工作中的盲點：今天上完課後，A1老師適時給予A2鼓舞與激勵，由衷真誠稱讚，以回饋對方在教學的表現，也提醒自己可將對方今天的表現可成為學習的範例。(103.05.15觀A1)

3.同儕彼此包容、尊重，追求成長

當在課室經營過程中，不因對方的缺失而以偏概全，全盤否認對方優點與貢獻，教保服務人員在自傳中陳述與同儕溝通技巧的成長：

溝通協調中須保持祥和、尊重對方，並包容其缺失、協助共同思考解決策略，以同理心應對培養彼此默契，讓教學更加圓融與成長。(102.11.18傳B2)

4.與主管產生衝突或對立，須轉化溝通和改變的情緒

教保服務人員表示面對主管比與同儕的溝通更是須要時間學習，有時當面對衝突時若不能堅持維護教育原則，不但無益於幼兒，更無法落實課室經營的理念：這是多年來的感想，在與主管產生衝突時，應想想對方的背景和位置，考慮與自己有何不同，先減輕憤怒情緒，保持理性平靜的態度同理對方，才能彼此接納意見的可能。(103.05.20訪B1)

(四) 社區倫理

本研究發現公、私立幼兒園融入社區互動的教育相關策略不盡相同，其中包含課程教學活動中融入家長、社區的人力或物力資源的運用以及幼兒園生態環境：

進行主題，A1便一同和合班搭檔A2共同討論如何規劃結合社區的資源，像本週的校外參訪，正是安排社區中陳爸爸開的寵物醫院。(102.12.05觀A1)

B幼兒園的校園位處於社區兒童公園預定地的生態環境，園內分別擁有動植物區、生態池，在這樣的校園環境中，我們除了融入教學中，隔週星期六會開放給社區

人士帶孩子入園，這樣一方面帶動招生，也受惠社區小朋友。(103.03.16訪B1)

由訪談語錄及實際觀察資料顯示，A 幼兒園將社區資源融入幼兒園方案教學，如同鄭束芬等(2012)研究發現，融入社區資源之方案教學，教學不僅師生受益，家長亦更加瞭解孩子的學習與居住的社區，成為最佳教學協助者。然而，對於不同教學模式的 B 幼兒園，對於理想的社區融合互動與責任卻有不同的運用方式欲達成目標。

伍、結論與建議

信念引導行爲，教保服務人員的倫理信念影響其對班級教學任務的界定、教學策略的選擇及如何處理複雜的教學問題等。本研究根據前述文獻、敘說訪談、班級教學觀察及多元相關資料發展分類而成，從中了解公、私立幼兒園教保服務人員所持信念的內涵及其相關脈絡，進而整理出班級經營實務教學的策略。

一、結論

(一) 專業倫理信念之內涵

綜合專業倫理信念之內涵包括：對幼兒講求「尊重」和「溝通」、家長是重要的合作夥伴、對同事要適時溝通以及建立與社區互動關係等四個層面。從本研究對幼兒、家庭、同事與社區的專業倫理面向，即發現不論是身為公、私立幼兒園教保服務人員都自知倫理的義務和責任，彰顯教保「專業精神」與確保「道德品質」，並激勵自我更高

層次的專業自主表現。其中對幼兒的倫理以促進幼兒適性發展為職責，為改善家庭倫理實務上的難題會嘗試運用更多元的策略，在對應同事(主管或合班教師)倫理方面都可以秉持「適時溝通」的原則，而在對應社區倫理方面，教保服務人員雖明確認知與社區建立互動關係的理念，但卻僅限於運用社區資源於課程教學。

(二) 專業倫理信念形成之脈絡

本研究綜合四位教保服務人員，加以歸納發現形成信念的脈絡：首先，個人因素方面，從個人特質及早期他人的互動經驗中，顯示對其幼兒倫理信念的影響較為深遠。其次，專業養成教育方面，實習期間對幼兒尊重與公平的理念，植基於輔導老師的教學行動與師生互動上；而在職進修「專業倫理」課程後，如同陳仲翰（2011）提及教師信念影響教師在教育中所做的判斷，在職課程幫助教保服務人員體認到理論、實務、自身與教師角色之間的關係，確實反省與檢視，更有助於專業倫理的落實。其三，以職場環境脈絡而言，與萊素珠（2006）研究指出，幼兒園教師實踐專業倫理主要衝突來源為主管權威及家長要求而有所不同，在此當教保服務人員出現非專業行為或觀點時，能獲得工作夥伴上行動和情感的支持；以及受到家長的肯定與認同而形塑的專業倫理信念。

(三) 專業倫理與班級經營實務教學之策略

本研究公、私立幼兒園教保服務人員於「教保專業倫理」方面，班級效能均強調“公平互惠原則”與“師生溝

通方法”的營造。於「親職倫理」方面顯示，私立幼兒園更多著力於利用多元化管道與家庭取得溝通聯繫，能採用現代科技的管道多方取徑。對於「人際倫理」方面，因為公立幼兒園得場域脈絡，教保服務人員顯然在“合班夥伴關係”上衍生較多的互動策略。然而，公、私立幼兒園融入社區互動的教育相關策略雖不盡相同，卻體現了結合社區、創新幼兒園與教保服務人員的教學，不只豐富幼兒人文素養，更凸顯與整個環境教育融合之重要性。

二、建議

根據研究結果，本研究提出以下的建議：

(一) 幼兒園

從本研究發現，於社區倫理班級經營實務方面，多以課程教學活動中有關社區資源運用之策略，建議幼兒園加入社區組織，可藉此得知社區對幼兒教育的期待與需求；並進一步參考 Epstein (2005)針對幼兒園、家庭與社區之間，建立多元雙向的溝通與互動模式。

(二) 教保服務人員

本研究的教保服務人員都曾接觸過「園長班」幼保專業倫理課程，這也顯示出專業倫理對在職教育的重要性。藉由進修課程中的反省思考對於信念的轉變與實踐有決定性的影響；因此，參與在職訓練與相關工作坊進修教育者在課程安排中能多提供諸如：對話、討論、親身經驗等活動，將可提升專業倫理的實踐成效。

(三) 幼教保師資培育機構

本研究發現教保服務人員之專業倫理信念，於專業養成教育期間可能受到教師身教、言教與境教的影響。建議在執行「幼兒園教保實習」計畫時，應融入「教保倫理」議題，並配合班級經營實務教學的討論，使其培養幼教保學生道德倫理意識，學習檢視自我所抱持的信念，有助於未來職場環境教保專業倫理之實踐。

(四) 未來研究

本研究教保服務人員於班級經營實務所面對的倫理面向顯示，教保服務人員需較為著力的工作大多來自於「親職倫理」；而較少涉及的部分則是社區倫理的層面；乃本研究之不足。建議未來研究，對於幼兒園、教保服務人員與社區人士之間的專業倫理問題可能產生的衝突與矛盾，及如何尋求合作建立共識(親職教育、教學輔導、參與社區活動)等議題可以做進一步探究。

(五) 研究限制

本研究以公私立幼兒園為焦點，試圖探究教保服務人員專業倫理信念及其班級經營實務教學策略之一角。研究過程中以訪談、參與觀察為資料主要來源，但主要源自 4 位教保服務人員，因此所得研究結果只能反映多元故事與面貌之一小部分。在幼托政策更迭與學前機構具有諸多差異性的情況下，不同特質幼兒園的教保服務人員其信念與認知的背後反映著許多與幼兒、家庭及社區互動的現象？

研究者相信其中應存在許多尚待發掘的可能性，期盼本研究結果能拋磚引玉，使得成爲後續之研究。

參考文獻

一、中文文獻

- 江麗莉、鐘梅菁（1997）。幼稚園初任教師困擾問題之研究。新竹師院學報，10，1-22。
- 吳珮瓏（2004）。幼稚園教學信念及其轉變因素之研究。國立嘉義大學兒教育學系碩士班碩士論文，未出版，嘉義。
- 汪慧玲、沈佳生（2007）。幼兒教師專業倫理實踐之研究。幼兒保育學刊，5，59-74。
- 李美慧、潘怡君（2008）。教師專業信念與倫理。研習叢書，194，20-21。
- 李雯佩、高傳正（2007）。一位幼稚園教師教學信念之研究。美和技術學院學報，1（26），149-172。
- 谷瑞勉（1999）。幼稚園班級經營-反省性教師的思考與行動。台北：心理。
- 谷瑞勉（2007）。早期讀寫中的知識鷹架—訊息類文本的運用。國科會專題研究計劃 NSC 96-2413-H-153-017。
- 林亨華（2003）。國中教師自我概念、教學信念與教學效能之相關研究—以澎湖縣爲例。國立台南師範學院在職進修課程與教學碩士論文，未出版，台南。
- 周淑惠（1999）。一位國小教師國語科教學信念之研究。國立台北師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，台北。

- 周淑瓊（1999）。國中專家／新手導師班級經營的信念、認知、行動策略與其班級經營效果之比較研究。國立台灣師大教育心理與輔導研究所碩士論文，未出版，台北。
- 涂嘉新（2009）。教保人員對同事的專業倫理責任。載於曾火城、黃柏勸、劉豫鳳、蕭佳華、張耀宗、周梅雀、楊瑞琴、陳淑美、陳春月、涂嘉新、陳鳳卿、陳儒晰合著，*幼兒教保專業倫理*（頁8-1~21）。台北：華格那。
- 武藍蕙（2010）。幼保師資關懷取向「專業倫理」課程實踐之研究。國立台北教育大學課程與教學研究所博士論文，未出版，台北。
- 張純子、洪志成（2008）。幼兒教師之情緒勞務－勞心勞力的脈絡情境分析。*教育研究學報*，42（2），45-65。
- 張純子（2010a）。*幼教工作者專業任同歷程之研究*。國立中正大學教育學研究博士論文，未出版，嘉義。
- 張純子（2010b）。二位公私立幼稚園教師專業發展之傳記史探究。*幼兒保育學刊*，8，1-16。
- 張純子（2012）。生命教育融入幼保專業倫理課程之探究。載於台灣大學舉辦之「2012 第八屆生命教育學術研討會－自主靈性與生命教育」研討會論文集（頁167-189），台北。
- 張慧芝、陳延興（譯）D. Carr（著）（2003），*教學倫理*（Professionalism and ethics in teaching），台北：韋伯。
- 萊素珠（2006）。以「系統的/ 反思的個案研究法」初探幼保專業倫理兩難。*臺中教育大學學報*，2(20)，63-80。
- 陳仲翰（2011）。教師專業倫理發展在師資培育過程上之意義。*教育資料與研究*，103，69-89。

- 陳雅莉（1994）。**教師教育信念與班級經營成效關係之研究**。國立台北師範學院初等教育研究所碩士論文，未出版，台北。
- 陳淑敏、張玉倫（2004）。**幼兒教師教學信念與教學行爲之探究**。**屏東師院學報**，**21**，1-36。
- 陳淑美、陳春月（2009）。**教保人員對家長的專業倫理責任**。載於曾火城、黃柏叡、劉豫鳳、蕭佳華、張耀宗、周梅雀、楊瑞琴、陳淑美、陳春月、涂嘉新、陳鳳卿、陳儒晰合著，**幼兒教保專業倫理**（頁 7-1~23）。台北：華格那。
- 陳國泰、曾佳珍（2005）。**準幼兒教師教學信念的發展之個案研究**。**幼兒保育學刊**，**3**，1-30。
- 黃敏（1994）。**國民小學教師教育信念之研究：以兩名國小教師為例**，國立台北師範學院初等教育研究所碩士論文，未出版，台北。
- 詹棟樑(2005)。**教師的專業倫理與專業精神**。**教育研究月刊**，**132**，11-19。
- 楊士賢（1997）。**國小級任教師班級經營信念與班級經營效能關係之研究**。台北市立師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，台北。
- 湯仁燕（1993）。**國民小學教師教學信念與教學行爲關係之研究**。國立台灣師範大學教育研究所博士論文，未出版，台北。
- 楊政學（2006）。**企業倫理**。台北：揚智文化。
- 葉至誠（2000）。**社會科學概論**。台北：揚智文化。
- 臧瑩卓（2011）。**幼兒園教師班級經營策略運用情形之研究**。**幼兒保育學刊**，**9**，17-36。

- 鄭芬蘭 (2004)。學前兒童關懷行為心理歷程暨生命關懷活動方案之實驗研究。高雄師大學報，16，161-179。
- 鄭束芬、劉燕雯、張碧如 (2012)。社區資源融入幼兒園方案教學。台北：心理。
- 鄭博真 (2009)。幼兒園課程與教學創新：多元智能取向。台北：新文京。
- 蔡淑桂 (2004)。幼稚園專家教師與新手教師的班級經營策略之比較研究。康寧學報 6，181-224。
- 蔡淑桂 (2006)。幼兒保育專業倫理。台北：永大。
- 簡楚瑛 (2004)。從幼托整合研究軌跡看幼教政策未來發展方向應思考之問題。兒童及少年福利期刊，6，1-7。
- 簡淑珠、江麗莉 (1993)。國小成功、不成功經驗教師與初任教師的班級經營認知與內隱信念之研究。國科會專題研究報告 82-0301-H-134-001。
- 蕭佳華 (2009)。國內教保人員專業倫理思考的發展脈絡。載於曾火城、黃柏叡、劉豫鳳、蕭佳華、張耀宗、周梅雀、楊瑞琴、陳淑美、陳春月、涂加新、陳鳳卿、陳儒晰合著，幼兒教保專業倫理(頁 4-1~30)。台北：華格那。

二、西文文獻

- Beatty, J. J. (2006). *50 Early childhood guidance strategies*. Upper Saddle River, NJ: Pearson Merrill Prentice Hall.
- Campbell, E. (2003). *The ethical teacher*. Maidenhead, PA: Open University Press.

- Clandinin, D. J., & Connelly, F. M. (2000). *Narrative inquiry: experience and story in qualitative research*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Clark, C. M., & Peterson, P. L., (2001). *Teachers' thought processes*. In M. C. Whitrock (Ed.), *Handbook of research on teaching*. New York: Macmillan.
- Dalli, C. (2008). Pedagogy, knowledge and collaboration: toward a ground-up perspective on professionalism. *European Early Childhood Education Research Journal*, 16 (2), 171-185.
- Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (1994). Introduction: Entering the field of qualitative research. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Epstein, J. L. (2005). Links in a professional development chain: Pre-service and in-service education for effective programs of school, family, and community partnerships. *The New Educator*, 1(2), 124-141.
- Fager, J. J. (1992). *Characteristics of expertise in teaching: differences in levels of expert teachers in solving classroom management problems*. (ERIC Document Reproduction Service No: ED 9237660)
- Fox, C. M. (2000). Factors influencing the career choice of prospective. *The Journal of Teacher Education*, 12(4), 427-432.

- Garber, M., & Hanssen, B., & Walkowitz, R. L. (2000). Introduction: The turn to ethics. In M. Garber, B. Hanssen, & R. L. Walkowitz, (Eds.), *The turn to ethics* (pp. vii-xiii). New York: Routledge.
- Gardner, H. (1999). *Intelligence Reframed*. London: Basic Books.
- Gilligan, C. (1982). *In a different voice: psychological theory and women's development*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Good, T. L., & Brophy, J. E. (1997) : *Looking in classrooms* (7th ed). NY: Longman Publishers.
- Hancock, E. S., & Gallard, A. J. (2004). Pre-service science teachers' beliefs about teaching and learning: The influence of k-12 field experiences. *Journal of Science Teacher Education*, 15(4),281-291.
- Hashweh, M. Z. (1996). Effect of science teachers epistemological beliefs in teaching. *Journal of Research in Science Teaching*, 33(1), 47-63.
- Hoot, J. L. (2002). Conflicting beliefs: A story of a early childhood teacher's struggle with change. *Early Childhood Research Quarterly*, 32, 25-46.
- Kagan, O. L. (2002). Implications of research on teacher belief. *Educational Psychologist*, 27, 65-90.
- King, K., & Shumow, L., & Lietz, S. (2001). Science education in an urban elementary school: Case studies of teacher beliefs and classroom practices. *Science Education*, 85, 89-110.

- Lefrancois, G. R.(1997). *Psychology for Teaching* (9th ed.) Belmont, CA: Wadsworth Company. Levin, T., & Wadmany, R. (2007). Teachers' beliefs and practices in technology -based classrooms: a developmental view. *Journal of research on technology in education*, 39(2), 157-181.
- Levin, T., & Wadmany, R. (2007). Teachers' beliefs and practices in technology -based classrooms: a developmental view. *Journal of research on technology in education*, 39(2), 157-181.
- Liu, J., & Elicker, J. (2005). Teacher-child interaction in Chinese kindergartens: An Observational analysis. *International Journal of Early Years Education*, 13(2), 129-143.
- Merrett, F., & Wheldall, K. (1993). How do teachers learn to management classroom behavior? A study of teachers opinions about their initial management. *Educational Studies*, 19, 91-106.
- Nelson, W. A. (2006). Defining Ethics, *Healthcare Executive*, 21(4), 38-39.
- Nodding, N. (2005). Global citizenship: Promises and problems. In N, Noddings (Ed.), *Educating citizens for global awareness* (pp.1-21). New York: Teachers CollegePress.
- Raths, J. (2001). *Teachers' beliefs and teaching beliefs*. Paper presented at a symposium honoring ECRP, Champaign, IL.
- Richardson, V. (1996). The role of attitudes and beliefs in learning to teach. In J. Sikula, T. Butter., & E. Guyton(Eds.), *Handbook of research on teacher education* (pp.102-119). New York: Macmillan Library Reference.

- Rowland, E. J. (1986). Self-concept and the educational orientations of older adult learning participants. *Psychological Review*, 108 (3), 593-623.
- Scholtz, D. E. (1991). *Beliefs about Teacher Role and the Implications for studies in the Social and Philosophical Foundations of Education*. University of Minnesota.
- Sigel, I. E. (2001). A conceptual analysis of beliefs. In I. E. Sigel et al. (Eds.), *Parental belief system: The psychological consequences for children* (pp.345-371). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Tabachnic, B. R., & Zeichner, K. M. (1985). *The development of teacher perspectives: Final report*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED266 099)
- Wearness, K. (1992). "Women in the welfare state: The case of formal and informal old- age care." *The scandinavian model: Welfare states and welfare research*. Armonk, NY: M.E. Sharpe.

國立臺南大學教育學系「教育學誌」徵稿辦法

2004.03.17 系法規小組訂定
2004.05.21 系務會議通過
2004.06.29 系務會議修訂通過
2007.09.14 系務會議修訂通過
2008.06.26 系務會議修訂通過
2008.11.03 系務會議修訂通過
2011.10.04 系務會議修訂通過

- 一、徵稿內容：本學誌以倡導學術研究風氣為目的，徵稿範圍涵蓋以基礎理論或運用學科撰寫的教育議題，研究內容包括理論性論述分析，以及實徵性研究。非學術性稿件、報導性文章、教學講義、進修研習活動報告、翻譯稿件恕不接受。
- 二、截稿日期：本學誌採隨到隨審方式，每年五月、十一月出版。
- 三、撰寫原則：其他相關事宜請參考「教育學誌撰稿格式」
 - 1.文稿字數：中文以 10,000 字至 25,000 字為限（含題目、中英文摘要、中英文關鍵字、註釋、參考書目、附錄、圖表等）。英文以 5,000 字至 10,000 字為限（含題目、中英文摘要、中英文關鍵字、註釋、參考書目、附錄、圖表等）。中文摘要、英文摘要篇幅以不超過 300 字為原則、中英文關鍵字各為二至五個。
 - 2.本學誌之規格為 A4 大小，稿件之版面請以 A4 紙張電腦打字。來稿正文與中英文摘要請自行印出一式三份，連同「投稿者基本資料」，寄教編輯委員會。
 - 3.來稿之編排順序為中文摘要、英文摘要、正文（註解請採當頁註方式）、參考書目、附錄。
 - 4.有關本學誌之「教育學誌投稿者基本資料表」、「著作權授權同意」、「教育學誌撰稿格式」，請逕國立臺南大學教育學系網站查詢，網址為 <http://www.edu.nutn.edu.tw/>。

- 四、審查方式：本學誌採匿名審查制度，先進行形式審查，再由「教育學誌編審委員會」聘請有關專家二人擔任審查工作。
- 五、文責版權：稿件以「未曾出版」之學術性論文為限，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，除作者自負相關的法律責任外，二年內本學誌不再接受該位作者投稿。
- 六、稿件交寄：來稿請以掛號交寄，截稿日以郵戳為憑。
- 七、投稿地址：投稿地址為「台南市（郵遞區號 700）樹林街二段三十三號，收件者：國立臺南大學教育學系教育學誌編審委員會」。其中書面稿以郵寄方式寄送，電子稿請務必以 e-mail 方式傳送。稿件請自備副本，本學誌以概不退還稿件。
- 八、聯絡人：有任何事項逕行與本學誌執行秘書林小姐聯絡。
聯絡電話：(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，將發給「接受刊登證明」，惟本學誌因編輯需要，保有文字刪修權。
- 十、校正與抽印本
- (一) 來稿若經採用，本期刊因編輯需要，保有文字刪修權。
 - (二) 作者應負論文排版完成後的校對之責，編審委員會負責格式上之校對。
 - (三) 本學誌出版後將致贈當期學誌三本。如需抽印本者，請自行自本系網頁下載全文。
- 十一、本辦法經系務會議通過後實施，修正時亦同。

教育學誌撰稿格式

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

貳、不論中、英文稿均需具備中、英文題目與作者中、英文姓名、職稱及服務單位。

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

肆、內容層次

壹、

一、

□(一)

□□1.

□□□(1)

□□□□□①

伍、字型及格式

一、題目：標楷粗體18號字，置中。

二、作者姓名職稱及服務單位：標楷體14號字，置中。

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

四、第一層標題：標楷體16號字，置中。

第二層標題：標楷體14號字，置中。

第三層標題：標楷體12號字。

五、內文、內文接續：新細明體12號字，分段落，左右對齊。

六、參考書目(文獻)：「標題」標楷體16號字，「內容」新細明體12號字。

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

八、行距：以「單行間距」為原則。

陸、參考文獻標註格式

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

一、文中引註格式

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

(一)中文資料引用方法

1. 引用論文時：

(1)根據艾偉49.2.10.10.7.50的研究……

(2)根據以往中國學者49.艾偉，2.10.10.7.50的研究……

2. 引用專書時：

(1)艾偉(2007)曾指出……

(2)有的學者(艾偉，2007)認為……

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

(二)英文資料引用方式

1. 引用論文時：

(1)根據Johnson(2007)的研究……

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

2. 引用專書時：

(1) Johnson (1990)曾指出……

(2)有的學者(Lin, 1995)認為……

二、文末參考文獻列註格式

(一)如中英文資料都有，中文在前，英文(或其他外文)在後。

(二)中文資料之排列以著者姓氏筆劃為序，英文則按姓氏之字母先後為準。

(三)無論中外文資料，必須包括下列各項：

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

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

(五)外文書名與論文名稱，其全名之第一字母須大寫外，其餘皆小寫。

請參閱(九)實例 1.(2)，和2.(2)。

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

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

3.(2)和(3)。

(八)關於編輯及翻譯的書籍之列註體例，請參考(九)實例4、5、6。

(九)實例

1. 書籍的作者僅一人時

(1)蘇薌雨 (1960)。心理學新論。台北：大中國。

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

2. 書籍的作者為二人或二人以上時

(1)楊國樞等 (1978)。社會及行為科學研究法。台北：東華。

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

3. 期刊論文

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

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

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

4. 編輯的書籍

(1)林清江主編 (1981)。比較教育。台北：五南。

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

5. 編輯書籍中之一章/篇

(1)黃光雄等(1992)。英國國定課程評析。載於國立台灣師範大學教育研究所主編，**教育研究所集刊**(34期，頁181-201)。台北：編者。

(2)Kahn, J. V. (1984). Cognitive training and its relationship to the language of profoundly retarded children. In J. M. Berg (Ed.), **Perspectives and progress in mental retardation** (pp.211-219). Baltimore, MD: University Park.

6. 翻譯的書籍

(1)黃光雄編譯(1989)。教育評鑑的模式 (D. L. Stufflebeam 和 A. J. Shinkfield 原著，1985年出版)。台北：師大書苑。

(2)Habermas, J. (1984). **The theory of communicative action** (T. McCarthy, Trans.). Boston: Beacon Press. (Original work published 1981).

教育學誌投稿者基本資料表

投稿日期	年 月 日	投稿序號	
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) FAX： (H) 行動電話： e-mail：(請務必填寫) 通訊處： (含郵遞區號)		
論文遞送方式	郵寄論文三份紙本(含教育學誌投稿者基本資料)、電子檔務必 e-mail 傳送至 sinja8336@mail.nutn.edu.tw		

- 投稿地址：70005 台南市中西區樹林街二段 33 號
- 電話：06-2133111#613 林郁馨小姐
- 國立臺南大學教育學系「教育學誌編審委員會」