

教育學誌

(原初等教育學報)

第四十五期

國立臺南大學教育學系 編印

中華民國一一〇年五月

教育學誌第 45 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 110 年 1 月至 111 年 12 月）

主編：林素微

編審委員：于富雲 吳俊憲 涂柏原 施淑娟 張楓明 許誌庭
曾建銘 黃國鴻 董旭英 詹盛如 歐陽閻

執行秘書：林郁馨

助理編輯：陳柏青

封面設計：紀育廷

承印者：泰成印刷廠

出版年月：民國 110 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)

第四十五期

目次

- 不同背景高中生的學生角色知覺之分析比較
..... 郭丁熒.....1
- 不同成就小六生社會科選擇題出題表現之比較研究
..... 郭治偉、于富雲.....51
- 國民中小學學習共同體運作評估指標系統之建構：
學習領導之觀點
..... 林斌、馬孟平.....99
- 國內閱讀教育的推廣概況
..... 侯一欣.....151

Contents

T Analysis of Role Perceptions for Senior-High-School Students with Different Backgrounds	Ding-Ying Guo.....2
Student-generated Questions for Social Studies: A Comparative Study of Constructing Multiple-choice Items by Low-, Medium-, and High-achieving Sixth-graders	Chih-Wei Kuo, Fu-Yun Yu.....53
The Constructing of the Evaluation Indicators System for School As Learning Community Operating in Elementary and Junior high Schools: From the Perspective of Leadership for Learning	Bin Lin, Meng-Ping Ma.....100
The dissemination of reading education in Taiwan	Yi-Hsin Hou.....152

教育學誌 第四十五期

2021年5月，頁1~49

不同背景高中生的學生角色知覺之分析比較

郭丁熒

國立臺南大學教育學系教授

摘要

本研究旨在探討不同背景高中生的學生理想角色知覺、實際角色知覺、角色知覺差距。以「高中學生角色知覺量表」對1,409位高中生進行調查，研究發現：1.高中生的學生理想角色知覺程度為高期望，尤以素養陶冶為最。2.高中生的學生實際角色知覺程度為中高到中低，以自我形塑最高，職業準備最低。3.高中生的學生角色知覺差距程度屬中低到低，以職業準備的差距最大。4.高中生的學生理想角色知覺因性別、幹部經驗、學校類型、年級、組別不同而有差異。5.高中生的學生實際角色知覺因性別、幹部經驗、公私立學校、學校類型、居住地區、年級不同而有差異。6.高中生的學生角色知覺差距因幹部經驗、年級、公私立學校、性別、組別的不同而有差異

關鍵字：高中生、理想角色知覺、實際角色知覺、角色知覺差距

Analysis of Role Perceptions for Senior-High-School Students with Different Backgrounds

Ding-Ying Guo

Professor, Department of Education,
National University of Tainan

Abstract

This study investigated the ideal role perception, actual role perception, and role-perception discrepancies for senior-high-school students with different backgrounds. The subjects were 1,409 senior-high-school students using Senior-high-School Students' Role Perception Inventory as an instrument. The findings of this study are summarized as follows.

1. Senior-high-school students had high expectation on their ideal roles, in which literature cultivation is the highest.
2. The levels of senior-high-school students' actual role perception are from medium-high to medium-low, in which the highest and the lowest are self-construction and occupation training respectively.
3. The levels for role-perception discrepancies of senior-high-school students is from medium-low to low, in which the occupation training has the largest level of discrepancy.

4. The ideal role perceptions of senior-high-school students have differences in their backgrounds of gender, experience in student leaders, type of school, grade, and academic major.
5. The actual role perception of senior-high-school students have differences in gender, experience in student leaders, financial sponsor of school, type of school, student's living area, and grade.

The role-perception discrepancy of senior-high-school students have differences in experience in student leaders, grade, financial sponsor of school, gender, and academic major.

Keywords: senior-high-school student, ideal role perception, actual role perception, role-perception discrepancy

壹、緒論

一、研究背景與動機

2016年立法院三讀通過「高級中等教育法部分條文修正案」(教育部, 2016), 十二年國教課審會首次納入學生代表, 引發各界爭議, 贊同者認為學生是教育主體, 反對者認為學生專業知識不足(葉耀元, 2016)。另2019年臺中一中公告臺灣史上第一個高級中學的「學生政黨法」, 開放學生可以在校園組學生政黨, 在華人社會許多家庭從小要求小孩不要沾染政治的思維下, 這樣的創舉, 也引發討論(鄭仲嵐, 2019)。上述爭議議題係有關高中生是否適合參與公民運動? 而高中生參與公民運動, 則涉及高中學生所扮演的角色。鑑於當前有關高中生爭論議題常涉及高中學生的角色概念, 尤其Freire(1999, p.49)指出:「只有和受壓迫者一同進行的改造, 才是有效的改造」。因此, 釐清與探討在這些爭論議題中的主體--高中生對其自身角色之知覺, 使高中生以負責任主體進入歷史過程, 便有其必要性。此乃為本研究動機之一。

而謂高中生的角色知覺是指高中生自己對身為高中學生這角色的行為或特質之期望或實際表現的知覺(郭丁熒, 2020), 由於是著重在高中生本身的看法與覺察, 實可反映高中生的主體性。

又因應世界教育潮流脈動, 臺灣推動十二年國教新課綱強調培養以人為本的終身學習者(教育部, 2014)。由於個人透過角色扮演, 內化角色並參與世界(鄒理民譯, 1989/1997), 因此, 新課綱所欲培養之具備全人素養終身學習者, 將是影響高中學生角色期望重要規準。然學生的角色期望常是社會、學校等成人外加給學生的身份認

定，故理想角色和實際角色間常有差異(Goffman, 1961, p.93)，所以高中生是否清楚並內化新課綱所期望培養的角色，將是十二年國教改革的關鍵。根據 Higgins(1987)的自我差距理論，當個體自我立場的理想我與實際我差距愈大，自我愈易產生灰心的情緒，如失望、不滿、沮喪、挫折、悲傷等，且自信愈低(Barnett, Moore, & Harp, 2017; Beattie, Hardy, & Woodman, 2004; Moretti & Wiebe, 1999; Strauman & Higgins, 1988)。而根據曾秋玲(1999)、蔡孟桓(2005)、曾幼涵、許文耀(2009)、及張仁和、孫蒨如、葉光輝(2019)等研究，發現 Higgins 的自我差距觀點也可預測華人的焦慮、憂慮、自尊降低、及人際困擾等，因此探討不同背景高中生的學生角色知覺差距，將可藉由高中生角色知覺差距之相關因素，進而瞭解減少高中生在角色知覺差距之可能途徑。此為本研究動機之二。

國內以高中生為對象之研究雖不少，然針對高中學生角色探討者卻少見(臺灣人文及社會科學引文索引資料庫, 2020)，僅林本(1981)曾分析高中教育目標與功能，並以高中校長、教務主任、教育學者專家、教育行政人員、教育系學生、教育系研究生、及高中生共 1,557 人為對象進行調查，進而提出理想高中學生角色。然該研究迄今已近四十年，臺灣社會各方面變遷相當大，高中生對其學生角色的知覺是否相同，則有必要進一步探討。又郭丁瑩(2020)以高中生及其角色夥伴(教師與社會人士)共 1,509 人為對象進行調查研究，發現高中生對其角色知覺與角色夥伴有明顯不同，高中生較重視素養陶冶與職業準備、有較高的實際角色知覺、較小的角色知覺差距；而角色夥伴則重視自我形塑和德行養成、有較低的實際角色知覺、較大的角色知覺差距。可見高中生對其學生角色有自己的看法與觀點，惟該研究並未進一步分析高中生對其學生角色的知覺，是否因不同背景而有差異？對於希望透過掌握相關因素以減少高中

生角色知覺差距而言，則該研究尚有不足。因此，進一步探討不同背景高中生對其學生角色的知覺，以了解高中學生角色知覺的相關因素，對此研究領域的開拓上，實有其必要與價值。然經搜尋國內外相關文獻，針對高中生之「學生角色知覺」的相關因素進行探討者也不多見，惟根據研究主題，可知可能與身份(郭丁熒，2020；Rop, 1996; Wojcikiewicz, 2007)、文化(Chiu, 1991)、性別(郭丁熒，2020；Ekore, 2014)、或地區環境(郭丁熒，2020；Ekore, 2014; Rop, 1996; Wojcikiewicz, 2007)有關。鑑於國內探討高中生的學生角色知覺差距實證研究尚不多見，而探討高中生角色知覺差距相關因素又為協助高中生減少差距的途徑之一，因此，本研究乃根據對上述相關研究之歸納，進一步探討高中生學生角色知覺是否與學校文化有關之「公私立別」和「學校類型別」、與環境有關之「地區別」和「城鄉別」、與學生身份有關之「性別」、選讀「組別」和「擔任幹部經驗」等背景因素有所相關，此為本研究動機之三。

二、研究目的

根據上述對研究背景與動機之探討，闡述高中生對其學生角色知覺(含理想角色知覺、實際角色知覺)與角色知覺差距，有助使高中學生以負責任主體的身份進入歷史過程中，而理想角色知覺、實際角色知覺、角色知覺差距的相關因素探討，則有助找出協助高中生發展之途徑。簡言之，本研究之目的有：

1. 探討高中生的學生角色知覺（含理想角色知覺、實際角色知覺）與角色知覺差距之現況。
2. 分析比較不同背景高中生的學生角色知覺（含理想角色知覺、實際角色知覺）與角色知覺差距之差異情形。

三、名詞釋義

(一) 高中生

本研究高中學生便是就讀高級中等教育階段之學生。

然因高中學校類型多元，課程可分為基本學科與職業課程兩類，本研究所指高中學生包括就讀普通高中、設有高中部之完全中學、綜合高中、完全暨綜合高中四類學校學生：

1. 普通高中學生：研習課程為基本學科，全校學生在本研究對象範圍之內。
2. 完全中學學生：完全中學學制為六年一貫，前三年為國中教育階段，後三年為高中教育階段(國家教育研究院，2020)，在高中階段研習的課程為基本學科，本研究對象為高中階段學生，不包括國中階段。
3. 綜合高中學生：綜合高中包含學術學程與專業學程(教育部，2020a)，本研究對象為學術學程學生，不含職業類科。
4. 完全暨綜合高中學生：學制為三年國中、三年高中之六年一貫教育，且高中教育階段包含學術學程與專業學程。本研究為高中階段學術學程學生，國中階段與職業類科學生不在本研究範圍之內。

(二) 理想角色知覺

本研究中的理想角色知覺係指具備該角色者在社會中應表現的行為，而高中生知覺的理想角色，即其期望的高中生角色行為或特質。本研究以郭丁熒(2021)編製的「高中學生角色知覺量表」中對自我形塑、探索學習、德行養成、

素養陶冶、社會參與、及職業準備等重要性的知覺表示之，分數愈高，表示高中生對該項角色期望愈高，反之則愈低。

(三) 實際角色知覺

本研究中的實際角色知覺則指個體實踐其角色權利與義務的實際行為或特質，而高中生知覺的實際角色，即高中生知覺其角色權利與義務的實際扮演行為之情形。本研究以郭丁熒(2021)編製之「高中學生角色知覺量表」中對自我形塑、探索學習、德行養成、素養陶冶、社會參與、及職業準備等實際行為表現的主觀感受知覺表示之，分數愈高，表示知覺到該角色實踐愈多，反之則愈少。

(四) 角色知覺差距

本研究中的角色知覺差距乃指個體在實踐角色行為時，與角色期望不一致的情形，而高中生知覺的差距，即高中生在理想角色知覺與實際角色知覺之差距。當理想角色知覺與實際角色知覺一致時，差距為零；當實際角色知覺高於理想角色知覺，差距為正值；當實際角色知覺低於理想角色知覺，差距為負值。

貳、文獻探討

一、理想角色知覺、實際角色知覺、角色知覺差距之意涵

社會是由文化、社會結構及個人所組成，在文化系統中最重要的部分乃為所有社會成員所共享的價值；而社會系統則由社會角色組成，社會結構最重要單位不是個人而是角色(Parsons & Shils, 1954)。故「角色」是人與社會兩個系統的交切點(李亦園, 1992, 頁 80)，一個社會之能維持其秩序，須靠其成員能履行權利義務，或每位成員能扮演他所應扮演的角色(林清江, 197, 頁 50)。簡言之，「角色」乃為個人、社會、文化系統中的動態存在，是角色扮演者在與角色夥伴互動情境中，基於其特殊的身份地位，而被期望及實際表現的行為或特質。

由於角色概念涉及「被期望」及「實際表現」的行為或特質，故 Allport(1961, p.181)指出角色可剖析成角色期望、角色概念、角色接受、及角色踐行四個層次；另 Morris(1971, p.406)也指出在討論角色這概念時，角色期望、角色概念、角色行為這三者就必須同時被提出。而 Turner(吳曲輝等譯, 1986/1992, 頁 463)所提的規定角色、主觀角色、及扮演角色，與 Allport、Morris 有異曲同工之妙。

由於角色涵蓋被期望的理想角色與實踐的實際角色，個體在實現角色行為時，當與角色期望不一致的情形時，便出現所謂的「角色差距」(Birenbaum, 1984, p.318; Turner, 1978, p.1)。而角色差距之情形，依「角色量」來分類，有不足、適當、及優越等(Moreno, 1961, p.520)。

由於早期的理論並未細分不同類型的不一致信念，會導致特定的不適感，所以 Higgins(1987, pp.319-320)的「自我差距」(self-discrepancy)觀點係依循傳統對自我不一致的理論發展而成。在自我差距的觀點中，為能釐清不同自我間之相互關係以建立完整的架構，乃以自我的領域(domains of the self)和自我的立場(standpoint on the self)兩個維度，將自我分為六個類型。

首先，就自我的領域言，分為實際我、理想我、應然我。實際我是個體相信自己實際擁有的屬性；理想我是個體對某人（自己或他人）理想上希望擁有的屬性；應然我代表個體（自己或其他人）認為個體應該擁有的屬性，代表個體的職責、義務或責任感(Higgins 1987, pp. 320-321)。

其次，就自我的立場言，分為自己的與他人的。自己的立場來自個體本身；他人的立場，來自父母，兄弟姐妹，配偶或朋友等重要他人(Higgins 1987, p. 321)。

最後，Higgins (1987, p. 322)將此兩個維度交錯所得的自我，分別為六個類型：(一)、自己立場的實際我；(二)、他人立場的實際我；(三)、自己立場的理想我；(四)、他人立場的理想我；(五)、自己立場的應然我；(六)、他人立場的應然我。而本研究高中生的理想角色知覺與實際角色知覺，則屬個體「自己立場的理想我」及「自己立場的實際我」，而角色知覺差距則為「自己立場的實際我」和「自己立場的理想我」兩者間之差距。

自我差距的論點更進一步指出個體不同類型的差距，與個體的不適感有關，其中當「自己立場的實際我」和「自己立場的理想我」有差距，易產生失望、不滿、悲傷等沮喪情緒(Higgins, 1987, p.336)。其他研究亦有相似發現，即當自己立場的理想我與自己立場實際我

有差距，易帶來灰心沮喪和挫折(Strauman & Higgins, 1988)、沮喪、孤立(Moretti & Wiebe, 1999)、悲傷、不快樂、沒自信、不平靜(Barnett, Moore, & Harp, 2017)。據此，可知當高中生在自己立場的理想我與實際我有差距，可能會產生失望、不滿、沮喪等灰心的情緒。

至於角色知覺差距之相關因素，根據教師理想角色與實際角色差距模式，包括社會、學校、及個人等層面的因素(郭丁熒 1996，頁 124)，由於學生與教師都是學校場域中的主要角色，因此該模式所提出之三層面相關因素，可作為本研究之參考。另因針對高中生角色的相關因素進行探討者也不多見，因此僅就題目有提到高中生角色者進行分析，發現與身份(郭丁熒，2020；Rop, 1996; Wojcikiewicz, 2007)、文化(Chiu, 1991)、性別(郭丁熒，2020；Ekore, 2014)、或地區環境(郭丁熒，2020；Ekore, 2014; Rop, 1996; Wojcikiewicz, 2007)有關。據此，本研究在學生背景因素之探討，乃針對與其社會層面有關之地區別和城鄉別、與其學校層面有關之公私立別和學校類型、及與學生層面有關之性別、選讀組別、和擔任幹部經驗等進行探討。

根據上述自我差距理論及相關文獻，本研究中所指之高中學生的理想角色知覺、實際角色知覺、角色知覺差距分別說明如下：

- (一) 理想角色知覺：係指高中生自己對身為高中學生這角色的行為或特質之希望或期望的知覺。
- (二) 實際角色知覺：係指高中生自己對實踐高中學生這角色權利與義務的實際行為或特質之知覺。
- (三) 角色知覺差距：係指高中生知覺自己在理想高中學生角色與實際高中學生角色的差距情形。而角色知覺差距之情形，可依差距量來分類，包括實際角色低於理想角色、實際角色等於理想角色、及實際角色高於理想角色等。而自我差距理論

中之理想我與實際我的差距，主要指實際角色未出現希望或期望的理想角色。

二、高中學生角色內涵

國民教育的起源因素有國家主義的培養、民主社會的催化、教育控制權的轉移、經濟發展的需求、社會分工所需、和諧社會的建立、優勢團體的控制等(陳盛賢, 2008, 頁 2-3)。延長國民教育年限成為臺灣長久以來的教育規劃目標與教育建國理念有關, 過去認為延長國民教育可以凝聚社會文化共識, 對抗大陸的文革與武力威脅, 目前則認為延長國民教育可以提高經濟與國家競爭力, 且不論過去與現在, 常將延長國民教育是為解決升學歷力的萬靈丹(陳盛賢, 2008, 頁 228)。而臺灣自 2014 年 8 月起, 十二年國民基本教育分兩階段, 後三年為高級中等教育, 依「高級中等教育法」規定, 對象為 15 歲以上之國民, 以普及、自願非強迫入學、免學費、公私立學校並行、免試為主、學校類型多元及普通與職業教育兼顧為主要內涵(教育部, 2020b)。

另外, 由於紓解過度的升學歷力、落實五育均衡的教育, 仍然是各界關心議題。尤其近年的少子化、高齡化、族群多元、網路及資訊發展快速、新興工作增加、民主參與更趨蓬勃、社會正義的意識覺醒、生態永續發展益受重視, 加上全球化與國際化所帶來的轉變, 使得學校教育面臨諸多挑戰, 必須因應社會需求與時代潮流而與時俱進(教育部, 2014), 因此, 在盱衡社會變遷、全球化趨勢以及未來人才培育需求下, 臺灣亦致力於十二年國教 108 課綱之研擬與定訂。

十二年國教 108 課綱以「成就每一個孩子：適性揚才、終身學習」為願景，強調培養以人為本的終身學習者，以臻全人教育之理想，兼顧個別特殊需求、尊重多元文化與族群差異、關懷弱勢群體，以開展生命主體為起點，透過適性教育，激發學生生命的喜悅與生活的自信，提升學生學習的渴望與創新的勇氣，善盡國民責任並展現共生智慧，成為具有社會適應力與應變力的終身學習者，期使個體與群體的生活和生命更為美好(教育部，2014)。

根據 108 課綱，高中階段素養的養成包含自主行動、溝通互動、社會參與三面向。首先，在自主行動方面，培養系統性思考、分析與探索、積極面對與瞭解各種挑戰、發展個人潛能，探索自我，規劃生涯、規劃、實踐與檢討反省，運用創新的態度與作為因應問題；其次，在溝通互動方面，則在培養掌握符號表達能力，表達經驗、思想、價值與情境、媒體識讀與批判，反思科技資訊與媒體倫理議題、體會藝術創作與社會、歷史、文化之間的互動關係；最後，在社會參與方面，則在養成堅定自我文化價值與尊重欣賞多元文化，具備國際化視野與移動力、包容異己、溝通協調及團隊合作精神與行動、對道德課題與公共議題的思考與對，主動參與公共事務(教育部，2020c)。由於上述素養與高中生所要扮演的角色息息相關，據此，有助掌握高中學生角色之內涵。而馮朝霖(2013，頁 35)則根據教課綱要願景的全人教育理想，提出學生圖像應是具備擁有生命的喜悅、生活的自信、學習的渴望、創造的勇氣、共生的智慧、即興的美學。

而為因應社會、經濟、環境的快速變遷，2018 年經濟合作暨發展組織在《未來的教育與技能：教育 2030》中，提出為未來做準備的學生需具備包括知識、技能、態度與價值等面向的核心素養，方

能創造新價值、調和緊張局勢和困境、並承擔責任。首先，為創造新價值，應該能夠創造性的思考，故須培養適應性，創造力，好奇心和開放性；其次，為調和不公平不同觀點的緊張局勢和困境，則必須學會以更加綜合的方式來思考和行動；最後，則是透過自我控制、自我效能、責任、問題解決和適應性的培養，讓學生得以承擔責任(OECD, 2018)。根據這些養成內容，可以得知未來學生應具備角色內涵之一、二。

國內在高中學生角色的實證研究並不多見，1981年，林本(1981, 頁 123)根據中學教育目標與功能，探討當時應培養的理想中學生，研究發現指出高級中學的教育目標包括建立正確的人生觀、發揚民族文化、鍛鍊健全身心、陶融倫理道德、奠定科學基礎、啟發藝術興趣、培養領導社會人才。至2019年，郭丁熒(2019)則先以臺灣 346 所高中之教育目標進行分析，研究結果發現高中教育目標實相當多元，可歸納為探索學習、自我形塑、德行養成、素養陶冶、職業準備、社會參與等六大類目。根據這些教育目標，提出高中對所期望培養的學生角色。之後，郭丁熒(2021)更以此為基礎，透過研究工具的編製發展提出高中學學生角色內含包括探索學習、自我形塑、德行養成、素養陶冶、職業準備、社會參與六個向度。

綜觀上述，不論十二年國教目標、108 課綱所欲培養之素養、未來學生所需作之準備、或實證研究發現，在高中階段學生角色內涵可以歸納為探索學習、自我形塑、德行養成、素養陶冶、職業準備、社會參與六向度（詳表 1），各層面之意涵，茲分別說明如下。

1. 自我形塑：指有健康身心、能自我了解、啟發生命潛能、確立適切的人生走向等。

2. 探索學習：指學習基本學科知識、強化自我學習、快樂學習、及終身學習。
3. 德行養成：指修己德性，實踐道德行為、為自我負責、並承擔責任。
4. 素養陶冶：指具備溝通表達、批判思考、規劃執行、問題解決等素養。
5. 社會參與：指具備公民意識、服務社會、熱愛國家、關懷環境、具世界觀等。
6. 職業準備：指有生涯規劃、為職業生涯做準備、增進對工作環境的瞭解等。

表 1
高中學生角色內涵的向度

	自我形塑	探索學習	德行養成	素養陶冶	社會參與	職業準備
林本(1981)	V	V	V	V	V	V
十二年國教 108 課綱 (教育部, 2014, 2020c)	V	V	V	V	V	V
馮朝霖(2013)	V	V		V	V	
郭丁熒(2019)	V	V	V	V	V	V
郭丁熒(2021)	V	V	V	V	V	V
OECD(2018)	V	V	V	V	V	

資料來源：研究者自行整理

參、研究設計與實施

一、研究方法

由於「角色」是個人、社會、文化系統中的動態存在，對角色的知覺是社會中行動共有者已客觀化的知識倉儲，也是社會文化思想的一部分。而調查研究法的目的在了解整體性的一般事實或整體現象(林生傳，2003，頁 152)。為廣泛蒐集高中生的學生角色知覺，以調查法來進行資料蒐集實為必要。

二、研究對象

本研究樣本採分層叢集隨機抽樣方式，先依據北、中、南、東、離島五區抽樣，北中南東四區各抽 3 所高中，離島抽 1 所，共 13 所，每所再隨機抽高一、高二、高三學生各 1 班，共發出問卷 1,500 份，回收有效問卷 1,409 份，回收率為 93.93%。本研究對象之背景分佈詳表 2

表 2

研究對象背景分佈一覽表 (N=1409)

	背景變項	人數	百分比
性別	男	640	45.4
	女	769	54.6
公私立別	公立	936	66.4
	私立	473	33.6
學校類型	普通高中	547	38.8
	完全中學	519	36.9
	綜合中學	200	14.2
	完全暨綜合中學	143	10.1
居住地區	北部	375	26.6
	中部	311	22.1
	南部	354	25.1
	東部	259	18.4
	離島	110	7.8
城鄉別	都市	938	66.6
	鄉村	470	33.4
組別	自然組	641	45.5
	社會組	382	27.1
	未分組	386	27.4
年級	一年級	453	32.2
	二年級	538	38.1
	三年級	418	29.7
幹部經驗	有	1189	84.4
	無	220	15.6

三、研究工具

本研究工具採用郭丁熒(2021)所編製之「高中學生角色知覺量表」來進行資料蒐集。該工具適用於高中生及其角色夥伴（高中教師、社會人士）對高中學生角色知覺的測量。首先，就該量表之項

目分析結果，各題決斷值在 8.60 至 24.27 之間，具有良好鑑別度(王保進，2006)，其次，為精簡題數，刪除題目與總分相關低於 0.5 以下且鑑別度較低之題目。復次，再以直接斜交法進行轉軸進行探索性因素分析，共得出社會參與、自我形塑、素養陶冶、探索學習、德行養成、職業準備六個因素，各因素之解釋變異量分別為 37.83%、8.03%、3.98%、2.99%、2.76%、及 2.60%，累積解釋量為 58.19%。各分量表之 Cronbach α 係數分別為 .89、.86、.87、.85、.81、.85，總量表之 Cronbach α 則為 .94。另在二階驗證性因素分析方面，觀察變項之個別指標信度從 .45 到 .73。社會參與、自我形塑、素養陶冶、探索學習、德行養成、職業準備之潛在變項的一階組合信度為 .87、.89、.89、.86、.90、.88，二階組合信度為 .95，皆大於 .7。一階因素的平均抽取變異量分別為 .58、.63、.67、.55、.65、.60，皆大於 .50；二階因素的平均抽取變異量為 .60，也大於 .50。在二階模式與資料之適配度，RMR=.02；SRMR=.06，小於 .08；RMSEA=.06，介於 .05 至 .08 之間；PNFI、PCFI 分別為 .83、.84，均大於 .50；GFI、NFI、CFI、TLI 分別為 .89、.91、.92、.92，整體而言為可接受。最後，該量表經進行多群組分析，檢定因素負荷量、題項截距、變異數/共變數、測量殘差等恆等性，發現對高中生、高中教師、及社會人士而言，量表得分具因素負荷量、題項截距、變異數/共變數、測量殘差等測量恆等性特徵，適用來測量高中生、高中教師、及社會人士等不同身份別對高中學生角色之知覺。因此，本研究採用該工具來測量高中生對其學生角色之知覺，該量表之層面、意涵、與題目詳表 3。

表 3

高中學生角色知覺量表層面、意涵、與題目一覽表

層面	意涵	題目	題數
社會參與	具備公民意識、服務社會、熱愛國家、關懷環境、具世界觀等	1 具備公民意識，瞭解自己的社會責任、權利與義務	5
		2 具備多元文化意識，瞭解社會文化多樣性	
		3 關心國家大事，參與國家發展	
		4 具備全球視野與世界觀	
		5 關懷環境之永續發展	
自我形塑	有健康身心、能自我了解、啟發生命潛能、確立適切的人生走向等	6 有朝氣、有活力	5
		7 有樂觀開闊的心胸	
		8 心地善良	
		9 懂得感恩惜福	
		10 有自信，能自我肯定	
素養陶冶	具備溝通表達、批判思考、規劃執行、問題解決等素養	11 具備溝通能力	4
		12 具備問題解決能力	
		13 具備批判思考能力	
		14 具備規畫執行能力	
探索學習	學習基本學科知識、強化自我學習、快樂學習、及終身學習	15 從合作中學習	5
		16 從服務中學習	
		17 主動且自主的學習	
		18 有快樂學習的態度	
		19 有終身學習的志向	
德行養成	修己德性，實踐道德行為等	20 誠實	5
		21 有禮貌	
		22 孝順	
		23 愛護學校公物	
		24 尊敬師長	
職業準備	有生涯規劃、為職業生涯做準備、增進對工作環境的瞭解等	25 有生涯規劃	5
		26 針對未來產業趨勢（如人工智慧），充實自己的知能	
		27 培養職場競爭力	
		28 擁有某些領域的實力（如語言、資訊、體育…）	
		29 能學以致用	

本量表之計分方式，在理想角色知覺係依重要性程度給 1 至 4 分；另在實際角色知覺，則依做到的程度給 1 至 4 分。而角色知覺差距，則為實際角色知覺得分減理想角色知覺得分，因此角色知覺差距得分介於±3 至 0 分之間。

在量表得分之解釋，由於本研究旨在了解高中生角色知覺現況，非進行團體內之相對位置比較，故採絕對分數區分方式，將高中學生理想角色知覺、實際角色知覺、與角色知覺差距得分，均分為四種程度：高、中高、中低、及低（詳表 4、表 5）。

表 4

高中學生理想角色知覺、實際角色知覺分數等級表 (N=1409)

層面(題數)	高	中高	中低	低
高中學生角色(29)	116-94.26	94.25-72.51	75.50-50.76	50.75-29
社會參與(5)	20-16.26	16.25-12.51	12.50- 8.76	8.75- 5
自我形塑(5)	20-16.26	16.25-12.51	12.50- 8.76	8.75- 5
素養陶冶(4)	16-13.01	13.00-10.01	10.00- 7.01	7.00- 4
探索學習(5)	20-16.26	16.25-12.51	12.50- 8.76	8.75- 5
德行養成(5)	20-16.26	16.25-12.51	12.50- 8.76	8.75- 5
職業準備(5)	20-16.26	16.25-12.51	12.50- 8.76	8.75- 5
各題得分間隔區分	4- 3.26	3.25- 2.51	2.50- 1.76	1.75- 1

表 5

高中學生角色知覺差距分數等級表 (N=1409)

層面(題數)	高	中高	中低	低
高中學生角色(29)	±87-±65.26	±65.25-±43.51	±43.50-±21.76	±21.75-0
社會參與(5)	±15-±11.26	±11.25-± 7.51	± 7.50-± 3.76	± 3.75-0
自我形塑(5)	±15-±11.26	±11.25-± 7.51	± 7.50-± 3.76	± 3.75-0
素養陶冶(4)	±12-± 9.01	± 9.00-± 6.01	± 6.00-± 3.01	± 3.00-0
探索學習(5)	±15-±11.26	±11.25-± 7.51	± 7.50-± 3.76	± 3.75-0
德行養成(5)	±15-±11.26	±11.25-± 7.51	± 7.50-± 3.76	± 3.75-0
職業準備(5)	±15-±11.26	±11.25-± 7.51	± 7.50-± 3.76	± 3.75-0
各題得分間隔區分	± 3-± 2.26	± 2.25-± 1.6	± 1.50-± 0.76	± 0.75-0

四、資料分析與整理

本研究以 SPSS for Windows 21.0 套裝軟體中次數分配程式加以檢核原始資料外，以次數分配統計高中學生角色知覺之平均數、標準差、偏態及峰度，並採用單因子多變項變異數分析來探討背景變項在高中學生理想角色知覺、實際角色知覺、及角色知覺差距上有無顯著性差異，MANOVA 達顯著水準後採用，以薛費事後多重比較分析法考驗各組間之差異(王保進，2006)。

五、研究倫理

符合研究倫理的報告，研究結果方能稱為知識，並具公信力(陳碧祥，2011)。為求遵守研究倫理規範，研究者除取得修習臺灣學術論理教育中心之「學術研究倫理教育課程」18 單元六小時之證明外，為確保本研究在調查研究過程之誠信、客觀與嚴謹，本研究業經國立成功大學人類研究倫理審查委員會審查通過，案件編號為 106-350。

肆、研究結果之分析與討論

一、高中學生的理想角色、實際角色、與角色知覺差距之分析與討論

(一) 高中生的理想角色知覺之分析與討論

根據表 6，可發現高中生的學生理想角色知覺，以素養陶冶最高，接下來依序為職業準備、德行養成、社會參與、探索學習、及自我形塑。

表 6

高中學生理想角色知覺之描述性統計 (N=1409)

層面	題號	單題		層面					
		平均數	標準差	平均數	程度	排序	標準差	偏態	峰度
社會 參與	1	3.48	0.54	3.48	高	四	2.20	-0.35	-0.44
	2	3.49	0.55						
	3	3.33	0.60						
	4	3.58	0.53						
	5	3.54	0.55						
自我 形塑	6	3.29	0.65	3.44	高	六	2.47	-0.46	-0.08
	7	3.40	0.61						
	8	3.44	0.61						
	9	3.51	0.56						
	10	3.54	0.55						
素養 陶冶	11	3.70	0.48	3.68	高	一	1.64	-0.88	-0.68
	12	3.73	0.45						
	13	3.67	0.49						
	14	3.63	0.51						
探索 學習	15	3.65	0.51	3.45	高	五	2.32	-0.46	-0.23
	16	3.35	0.60						
	17	3.56	0.55						
	18	3.41	0.64						
	19	3.28	0.68						
德行 養成	20	3.57	0.57	3.52	高	三	2.37	-0.56	-0.51
	21	3.54	0.55						
	22	3.56	0.57						
	23	3.44	0.59						
	24	3.50	0.58						
職業 準備	25	3.57	0.55	3.60	高	二	2.12	-0.75	0.01
	26	3.55	0.56						
	27	3.56	0.55						
	28	3.66	0.50						
	29	3.64	0.54						
總量表				3.53	高		10.35	-0.039	-0.65

就偏態言，所有層面及總層面均呈現左偏態。就峰度言，其中，職業準備為高峽峰，然其絕對值，四捨五入後也很接近 0，其餘分層面及總層面偏為低闊峰。

綜合上述可發現不論在分層面或總層面，高中生的理想角色知覺，高期望者稍多，極端之分布較少。對素養陶冶之期望最高，此與郭丁熒(2020)針對國人之調查結果相同，可能與近年來推動十二年國教，強調核心素養的培養有關(教育部，2014)。

職業準備排第二，這與郭丁熒(2020)之研究發現「德行養成排第二」不同，此可能與研究樣本不同有關，因本研究完全以高中生為對象進行研究，而高中生還須面對未來就讀大學科系選擇與就業考量，因此對職業準備之期望，較國人為高。

(二) 高中學生實際角色知覺現況之分析與討論

根據本研究在高中學生實際角色知覺之分析結果，可知高中生的實際角色知覺，以自我形塑最高，接下來依序為德行養成、素養陶冶、探索學習、社會參與、及職業準備。前三者之實際角色知覺程度屬中高，後三者為中低程度(詳表 7)。

表 7

高中學生實際角色知覺之描述性統計 (N=1409)

層面	題號	單題		層面					
		平均數	標準差	平均數	程度	排序	標準差	偏態	峰度
社會 參與	1	2.54	0.66	2.41	中低	五	2.62	-0.17	0.32
	2	2.65	0.68						
	3	2.21	0.67						
	4	2.36	0.71						
	5	2.30	0.75						
自我 形塑	6	2.90	0.68	2.74	中高	一	2.66	-0.29	0.82
	7	2.81	0.66						
	8	2.79	0.72						
	9	2.51	0.73						
素養 陶冶	10	2.67	0.70						
	11	2.82	0.65	2.60	中高	三	2.20	-0.10	0.57
	12	2.60	0.67						
	13	2.50	0.72						
探索 學習	14	2.46	0.68						
	15	2.78	0.71	2.45	中低	四	2.81	-0.02	0.10
	16	2.61	0.72						
	17	2.31	0.74						
	18	2.35	0.83						
德行 養成	19	2.21	0.75						
	20	2.62	0.78	2.73	中高	二	2.88	-0.50	0.67
	21	2.78	0.73						
	22	2.75	0.68						
	23	2.68	0.78						
	24	2.81	0.71						
職業 準備	25	2.38	0.71	2.36	中低	六	2.79	0.09	0.08
	26	2.28	0.71						
	27	2.24	0.71						
	28	2.64	0.72						
	29	2.28	0.76						
總量表				2.55	中高		12.12	-0.09	0.55

就偏態言，除職業準備，其餘層面及總層面均為左偏態，顯示大部分層面的實際角色知覺分數高於平均數者多，惟絕對值都很接近 0，因此，可視為常態分配。就峰度言，所有層面及總層面都屬高峽峰，其中以自我形塑和德行養成兩層面的極端人數較多，而學習探索、職業準備層面的絕對值接近於 0，實近於常態。

綜上所述，可發現高中生的學生實際角色層面知覺，在自我形塑、德行養成、素養陶冶為中高程度，在探索學習、社會參與、及職業準備為中低程度，而對學生實際角色知覺的分佈情形，接近常態。與郭丁熒(2020)研究發現相較，都是「自我形塑」最高，此可能與高中各學校教育目標以「自我形塑」最被強調(郭丁熒，2019)，較有實踐機會有關；另外，本研究中，實際角色知覺的層面，中高程度的向度多了「素養陶冶」，此與郭丁熒(2020)不同，可能是本研究完全以高中生為對象，而這些學生正接受十二國教新課綱所強調的素養陶冶，使學生在此層面的實際角色知覺程度較國人為高。

(三)、高中生的學生角色知覺差距現況之分析與討論

根據表 8 所示，可知高中生的學生角色知覺差距，在各層面及總層面之平均數均為負值，其中以職業準備最大，接下來依序為素養陶冶、社會參與、探索學習、德行養成、及自我形塑。除自我形塑為低差距外，其餘層面或總層面，差距的程度均屬中低等級。

表 8

高中學生角色知覺差距之描述性統計(N=1409)

層面	題號	單題		層面					
		平均數	標準差	平均數	程度	排序	標準差	偏態	峰度
社會參與	1	-0.95	0.80	-1.08	中低	三	3.26	-0.23	-0.02
	2	-0.84	0.82						
	3	-1.12	0.86						
	4	-1.23	0.86						
	5	-1.24	0.89						
自我形塑	6	-0.38	0.84	-0.70	低	六	3.25	-0.16	0.25
	7	-0.59	0.81						
	8	-0.66	0.88						
	9	-1.00	0.87						
	10	-0.88	0.87						
素養陶冶	11	-0.88	0.80	-1.09	中低	二	2.75	-0.06	-0.10
	12	-1.13	0.81						
	13	-1.16	0.87						
	14	-1.17	0.84						
探索學習	15	-0.86	0.85	-1.00	中低	四	3.36	-0.15	-0.14
	16	-0.74	0.86						
	17	-1.25	0.91						
	18	-1.06	0.94						
	19	-1.07	0.90						
德行養成	20	-0.95	0.91	-0.80	中低	五	3.46	-0.40	0.44
	21	-0.77	0.84						
	22	-0.81	0.83						
	23	-0.77	0.93						
	24	-0.70	0.85						
職業準備	25	-1.19	0.84	-1.23	中低	一	3.41	-0.06	-0.18
	26	-1.27	0.86						
	27	-1.32	0.87						
	28	-1.03	0.84						
	29	-1.36	0.92						
總量表				-0.97	中低		14.75	-0.22	0.05

就偏態言，所有層面及總層面均呈現左偏態，惟係數絕對值四捨五入後很接近 0，顯示大部分高中生的角色知覺差距是高於平均數者稍多，然很接近常態。就峰度言，自我形塑、德行養成、和總層面偏低闊峰；其餘層面偏高峽峰，惟各層面及總層面的係數絕對值很接近 0，顯示接近常態。

綜合上述，各層面及總層面皆存在實際角色不及理想角色之知覺，顯示高中生的角色期望是高於高中學生目前的角色表現，亦即自我差距理論中「自己立場的實際我」與「自己立場的理想我」有差距的現象(Higgins, 1987)，雖然本研究發現高中生在學生角色知覺差距屬低度或中低度，然因「自己立場的實際我」和「自己立場的理想我」有差距，易產生失望、不滿、悲傷、沮喪、孤立、不快樂、沒自信、不平靜情緒(曾秋玲, 1999; 蔡孟桓, 2005; 曾幼涵、許文耀, 2009; 張仁和、孫蓓如、葉光輝, 2019; Barnett, Moore, & Harp, 2017; Higgins, 1987; Moretti & Wiebe, 1999; Strauman & Higgins, 1988)，因此，高中生學生角色知覺差距是否引起後續反應，仍值得關注。

二、不同背景高中生的學生理想角色、學生實際角色、與角色知覺差距的差異分析與討論

(一) 不同背景高中生的理想角色知覺之差異分析與討論

根據表 9 顯示，可發現高中生的學生理想角色知覺因性別、學校類型、年級、組別、幹部經驗不同而有差異，

其中以性別的關聯強度最高($\text{Eta}^2=0.03$)、擔任幹部經驗次之($\text{Eta}^2=0.02$)。

就性別言，女生在社會參與、素養陶冶、探索學習、德行養成的期望，明顯高於男生。此發現與郭丁熒(2020)、Ekore(2014)之研究結果相似，可能與女性對教育抱持較高期望有關。

就幹部經驗言，在社會參與和素養陶冶，都是有幹部經驗的學生，期望較高，由於之前研究並未探討此變項。本研究推論有幹部經驗學生在社會參與期望高，可能是因公民參與態度，有幹部經驗高中生常高於無幹部經驗者(黃景裕，1995、鄭慧蘭，2002)。而在素養陶冶層面，擔任幹部者的期望較高，可能是因其在投入班務或社團活動中，感受溝通表達、規劃執行、及問題解決之重要性。

就學校類型言，在社會參與層面，綜合高中學生高於普通高中學生、完全暨綜合中學學生高於普通高中學生；在自我形塑、探索學習二層面，完全中學學生高於普通高中學生、綜合高中學生高於普通高中學生；在素養陶冶、職業準備二層面，則是綜合高中學生高於普通高中學生；而在德行養成層面，綜合高中學生顯著高於其他三類學校。簡言之，綜合高中學生對理想高中生的角色期望，在六個層面均顯著高於普通高中學生。針對學習環境因素，相關研究僅顯示遠距環境中，學生在學生角色期望較高(Elizabeth & Marcy, 1997)，並未針對不同類型學校進行比

較，因此本研究推論綜合高中學生對學生理想角色知覺較高，可能因綜合高中學生學習成效未如預期(李敦義，2011)，而在綜合高中學術學程學生的學習表現，相較與同校其他學生，相對為佳，在鶴立雞群中，對學生角色抱持較高期望。

就年級別言，在社會參與、職業準備二層面達顯著差異，惟經事後比較，發現僅在職業準備，高二生的期望明顯高於高三學生，此可能與學生在高二時需花較多時間在選組考量有關，因其除須決定就讀自然組與社會組之外，高二下學期也將再次面臨決定要選擇一類、二類或三類。

表 9

不同背景高中生在理想角色知覺之單因子多變項變異數分析及事後比 (N=1383)

自變項(N)	依變項	多變項 λ	單變項 F	事後比較	Eta ²
性別(1383)		0.97***			0.03
1 男(626)	社會參與		5.31*	2>1	
2 女(757)	自我形塑		2.85	—	
	素養陶冶		9.18**	2>1	
	探索學習		13.94***	2>1	
	德行養成		28.64***	2>1	
	職業準備		2.86	—	
公私立別(1383)		0.99			0.01
1 公立(918)	社會參與		3.40	—	
2 私立(465)	自我形塑		3.91	—	
	素養陶冶		0.33	—	
	探索學習		0.73	—	
	德行養成		1.06	—	
	職業準備		0.97	—	
學校類型(1383)		0.97***			0.01
1 普通高中(536)	社會參與		5.73**	3>1, 4>1	
2 完全中學(509)	自我形塑		6.33***	2>1, 3>1	
3 綜合中學(196)	素養陶冶		3.55*	3>1	
4 完全暨綜合中學(142)	探索學習		8.29***	2>1, 3>1	
	德行養成		8.70***	3>1, 3>2, 3>4	
	職業準備		3.44*	3>1	
居住地區(1383)		0.98			0.01
1 北部(364)	社會參與		1.00	—	
2 中部(306)	自我形塑		0.42	—	
3 南部(351)	素養陶冶		0.83	—	
4 東部(256)	探索學習		2.23	—	
5 離島(106)	德行養成		2.74	—	
	職業準備		1.22	—	

(續下頁)

(接上頁)

自變項(N)	依變項	多變項 λ	單變項 F	事後比較	Eta ²
城鄉別(1382)		0.99			0.01
1 都市(919)	社會參與		0.05	—	
2 鄉村(463)	自我形塑		0.23	—	
	素養陶冶		0.11	—	
	探索學習		0.38	—	
	德行養成		3.33	—	
	職業準備		0.42	—	
年級(1383)		0.98**			0.01
1 一年級(444)	社會參與		3.02*	—	
2 二年級(526)	自我形塑		1.13	—	
3 三年級(413)	素養陶冶		0.84	—	
	探索學習		2.34	—	
	德行養成		2.62	—	
	職業準備		4.28*	2>3	
組別(1383)		0.98*			0.01
1 自然組(628)	社會參與		2.79	—	
2 社會組(378)	自我形塑		1.97	—	
3 未分組(377)	素養陶冶		1.87	—	
	探索學習		1.40	—	
	德行養成		4.50*	2>1	
	職業準備		0.67	—	
幹部經驗(1383)		0.98***			0.02
1 有(1168)	社會參與		15.25***	1>2	
2 無(215)	自我形塑		2.51	—	
	素養陶冶		14.99***	1>2	
	探索學習		2.52	—	
	德行養成		2.29	—	
	職業準備		0.59	—	

$p^* < .05$, $p^{**} < .01$, $p^{***} < .001$

(二) 不同背景高中生的學生實際角色知覺之差異分析與討論

根據表 10，可知對高中學生的實際角色知覺因性別、公私立學校、學校類型、居住地區、年級、幹部經驗不同而有顯著差異，但不因城鄉、就讀組別而有顯著差異。高中生在實際角色的知覺也是與性別的關聯強度最高($\text{Eta}^2=0.03$)、擔任幹部經驗次之($\text{Eta}^2=0.02$)。

表 10

不同背景高中生在實際角色知覺之單因子多變項變異數分析及事後比較 (N=1360)

自變項(N)	依變項	多變項 λ	單變項 F	事後比較	Eta^2
性別(1360)		0.97***			0.03
1 男(618)	社會參與		2.67	—	
2 女(742)	自我形塑		6.22*	1>2	
	素養陶冶		2.28	—	
	探索學習		1.29	—	
	德行養成		13.43***	1>2	
	職業準備		4.16*	1>2	
公私立別(1360)		0.98**			0.02
1 公立(909)	社會參與		1.01	—	
2 私立(451)	自我形塑		1.37	—	
	素養陶冶		0.02	—	
	探索學習		4.28*	2>1	
	德行養成		2.73	—	
	職業準備		3.65	—	
學校類型(1360)		0.98*			0.01
1 普通高中(532)	社會參與		3.82*	3>1	
2 完全中學(495)	自我形塑		4.42**	3>1, 3>2	
3 綜合中學(195)	素養陶冶		1.54	—	
4 完全暨綜合中學(138)	探索學習		4.20**	3>1	
	德行養成		4.13**	3>2	
	職業準備		3.59*	—	

(續下頁)

(接上頁)

自變項(N)	依變項	多變項 λ	單變項 F	事後比較	Eta ²
居住地(1360)		0.96**			0.01
1 北部(360)	社會參與		2.75*	—	
2 中部(302)	自我形塑		2.51*	—	
3 南部(340)	素養陶冶		5.08***	4>2	
4 東部(250)	探索學習		1.95	—	
5 離島(108)	德行養成		2.14	—	
	職業準備		3.10*	—	
城鄉別(1359)		0.99			0.01
1 都市(909)	社會參與		0.98	—	
2 鄉村(450)	自我形塑		1.48	—	
	素養陶冶		0.10	—	
	探索學習		0.23	—	
	德行養成		5.09	—	
	職業準備		0.28	—	
年級(1360)		0.98**			0.01
1 一年級(437)	社會參與		10.04***	1>3, 2>3,	
2 二年級(518)	自我形塑		3.23*	—	
3 三年級(405)	素養陶冶		8.65***	1>3	
	探索學習		4.35*	1>3	
	德行養成		0.91	—	
	職業準備		4.30*	1>3	
組別(1360)		0.99			0.01
1 自然組(623)	社會參與		2.82	—	
2 社會組(364)	自我形塑		2.05	—	
3 未分組(373)	素養陶冶		5.18	—	
	探索學習		1.76	—	
	德行養成		0.48	—	
	職業準備		2.79	—	
幹部經驗(1360)		0.98**			0.02
1 有(1145)	社會參與		2.25	—	
2 無(215)	自我形塑		0.21	—	
	素養陶冶		9.99**	2>1	

(續下頁)

(接上頁)

自變項(N)	依變項	多變項 λ	單變項 F	事後比較	Eta ²
	探索學習		7.28**	2>1	
	德行養成		0.03	—	
	職業準備		14.02***	2>1	

$p^* < .05, p^{**} < .01, p^{***} < .001$

就性別言，在自我形塑、德行養成、職業準備的實際角色知覺，都是男生高於女生，此與郭丁熒(2020)發現相似，惟層面稍有不同。自我形塑方面，可能是女生受社會框架束縛較大，讓女生覺得力有未逮；在德行養成方面；因男生較女生的期望為低，致使在實際角色，易知覺已做到；而男生在職業準備高於女學生，可能因社會存在「男主外、女主內」思維(孫旻暉、陳語箴, 2013、楊巧玲, 2005)，男生較早從事職業準備。

就幹部經驗言，在素養陶冶、探索學習、職業準備三層面，都是無幹部經驗的學生較高。因之前研究並未探討此變項，本研究推論此可能因有幹部經驗學生在班級、學校、及社會參與活動多(鄭慧蘭, 2002)，以致投入素養陶冶、探索學習、或思索職業準備之情形相對較少。

就學校公私立別言，僅在探索學習，就讀私立學校學生明顯高於公立學校學生。此可能因私立高中招生廣告強打升學(吳柏軒, 2016)，著重學習活動，學生在探索學習角色的實踐較為明顯。

就學校類型言，在社會參與、自我形塑、探索學習三層面，綜合中學學生明顯高於普通高中學生；在自我形塑、

德行養成二層面，綜合中學學生明顯高於完全中學學生。簡言之，綜合中學學生的實際角色知覺較高，此可能其在學校中的實際表現，較同校職業學程學生相對為佳有關，使學生擁有較高的實際角色知覺。

就居住地言，僅素養陶冶一層面，東部學生明顯高於中部學生。此可能與核心素養這套改革論述要能帶來真實改變，須重視生活情境視野交融下的課程交互具現有關(黃彥文，歐用生，2019，頁 39)，因東部家長所提供的教養方式較多勞動與照顧並重，是否因此讓學生較能展現出「接合實踐」的學習狀態(林慧絢，2015)，則可進一步探究。

就年級言，在社會參與、素養陶冶、探索學習、職業準備，都是高一生明顯高於高三生。高二生在社會參與高於高三生。上述發現，一年級學生在實際角色多個層面之知覺，較高三學生為高，之前相關研究雖未探討此變項，本研究推論可能原因有二，一可能與高三生需準備升學而無暇分心在社會參與、素養陶冶、探索學習、職業準備有關；二則是一年級學生剛升上高中，對班級、學校、及社會參與較積極(鄭慧蘭，2002)，可能使其在社會參與、素養陶冶、探索學習、職業準備之關注，較高三學生為多。而高二生在社會參與高於高三生，則可能與高二生通常是學校中社團活動幹部主力有關。

(三) 不同背景高中生的學生角色知覺差距之差異分析與討論

根據表 11 所示，可發現高中生的角色知覺差距知覺因性別、公立私立別、年級、組別、幹部經驗不同而有顯著差異，不因學校類型、地區、城鄉之不同而有顯著差異。而公立私立別、年級、幹部經驗與高中生的學生角色知覺差距之關聯強度相當($\text{Eta}^2=.02$)。

就性別言，女生在素養陶冶、職業準備的差距大於男生，與郭丁熒(2020)研究發現相近，惟層面減少，只剩素養陶冶、職業準備兩個。在素養陶冶，可能是男女在實際角色知覺並無明顯差異，但在理想角色知覺，女生對素養陶冶的期望明顯高於男生，導致女生在素養陶冶理想與實際的落差明顯大於男生。另在職業準備，可能因女生在實際角色知覺明顯低於男生，造成其理想與實際的差距高於男生。

表 11

不同背景高中生在角色知覺差距之單因子多變項變異數分析及事後比較 (N=1342)

自變項(N)	依變項	多變項 λ	單變項 F	事後比較 ^a	Eta^2
性別(1342)		0.99**			0.01
1 男(608)	社會參與		0.07	—	
2 女(734)	自我形塑		0.87	—	
	素養陶冶		7.93**	2>1	
	探索學習		2.32	—	
	德行養成		0.11	—	
	職業準備		6.60*	2>1	

(續下頁)

(接上頁)

自變項(N)	依變項	多變項 λ	單變項 F	事後比較 ^a	Eta ²
公私立別(1342)		0.98**			0.02
1 公立(897)	社會參與		0.02	—	
2 私立(445)	自我形塑		5.29*	2>1	
	素養陶冶		0.18	—	
	探索學習		1.52	—	
	德行養成		4.60*	2>1	
	職業準備		1.32	—	
學校類型(1342)		0.99			0.01
1 普通高中(524)	社會參與		0.44	—	
2 完全中學(488)	自我形塑		1.24	—	
3 綜合中學(193)	素養陶冶		0.15	—	
4 完全暨綜合中學(137)	探索學習		0.68	—	
	德行養成		1.54	—	
	職業準備		0.31	—	
居住地(1342)		0.98			0.01
1 北部(352)	社會參與		0.76	—	
2 中部(298)	自我形塑		1.08	—	
3 南部(338)	素養陶冶		2.35	—	
4 東部(249)	探索學習		1.97	—	
5 離島(105)	德行養成		0.57	—	
	職業準備		1.03	—	
城鄉別(1341)		0.99			0.00
1 都市(896)	社會參與		0.39	—	
2 鄉村(445)	自我形塑		1.69	—	
	素養陶冶		0.17	—	
	探索學習		0.03	—	
	德行養成		0.54	—	
	職業準備		1.07	—	
年級(1342)		0.97***			0.02
1 一年級(432)	社會參與		11.24***	2>1,3>1	
2 二年級(508)	自我形塑		0.40	—	
3 三年級(402)	素養陶冶		6.07**	3>1	

(續下頁)

(接上頁)

自變項(N)	依變項	多變項 λ	單變項 F	事後比較 ^a	Eta ²	
組別(1342)	探索學習	0.98*	0.82	—	0.01	
	德行養成		0.18	—		
	職業準備		2.22	—		
	1 自然組(612)		社會參與	5.91**		2>3
	2 社會組(362)		自我形塑	1.55		—
	3 未分組(368)		素養陶冶	6.96**		2>3
幹部經驗(1342)	探索學習	0.98***	1.58	—	0.02	
	德行養成		1.11	—		
	職業準備		3.49*	2>3		
	1 有(1129)		社會參與	13.69***		1>2
	2 無(213)		自我形塑	2.15		—
			素養陶冶	22.62***		1>2
	探索學習	9.74**	1>2			
	德行養成	0.97	—			
	職業準備	11.12**	1>2			

$p^* < .05, p^{**} < .01, p^{***} < .001$

^a 各組之平均數均為負值，事後比較為各組平均數絕對值之比較

就公私立別言，在自我形塑、德行養成，私校學生的差距大於公立學校學生。可能是因私立高中常以管教嚴格來吸引家長(陳啟濃，2016)，然透過嚴格管教的規訓，就如同受壓迫者處於為他人存有的結構中，而不是為自身存有(Freire, 1999)，較無法培養出擁有自身技術以治理自身的主體(Foucault, 1988)。

就年級別言，高三生在社會參與、素養陶冶的角色知覺差距大於高一生，高二生在社會參與層面的差距也大於

高一學生，此可能是高一學生之實際角色知覺較高，導致高一學生在這些方面的角色知覺差距低於高三生或高二生。

就幹部經驗言，在社會參與、素養陶冶、探索學習、職業準備都是有幹部經驗者大於無幹部經驗者。此現象可能與在理想角色知覺，有幹部經驗者較無幹部經驗者為高，但在實際角色知覺卻較低有關。

就組別言，社會組在社會參與、素養陶冶、職業準備都高於未分組學生。在傳統男理工、女人文的觀念下，高中分組是性別隔離的重要機制(黃鴻文、王心怡，2010、楊巧玲，2005)，因此，社會組在社會參與、素養陶冶、職業準備角色知覺差距大，可能與女生在社會參與、素養陶冶、職業準備之實際角色知覺較低有關。

伍、結論與建議

一、結論

- (一) 高中生的學生理想角色知覺程度為高期望，尤以素養陶冶為最

本研究發現高中生對學生理想角色知覺，以素養陶冶最高，接下來依序為職業準備、德行養成、社會參與、探索學習、及自我形塑，程度皆為高。而高中生對高中學生理想角色的知覺，高期望者稍多，且極端分布較少。

- (二) 高中生的學生實際角色知覺程度為中高到中低，以自我形塑最高，職業準備最低

本研究發現高中學生實際角色之知覺，依序為自我形塑、德行養成、素養陶冶、探索學習、社會參與、及職業準備，其中，自我形塑、德行養成、素養陶冶為中高程度，探索學習、社會參與、及職業準備為中低程度。除自我形塑和德行養成兩層面的極端分數稍多，高中生在學生實際角色知覺之分佈，接近常態分配。

- (三) 高中生的學生角色知覺差距程度屬中低到低，以職業準備的差距最大

本研究發現高中生在學生角色各層面及總層面皆存在實際不及理想之知覺，顯示高中生的學生實際角色知覺並未達其所期望之理想角色，但差距不大，屬低或中低程度。其中職業準備之差距最大，其後依序為素養陶冶、社會參與、探索學習、德行養成、及自我形塑。而高中生在學生角色知覺差距之分佈及極端分數，都接近常態。

- (四) 高中生的學生理想角色知覺因性別、幹部經驗、學校類型、年級、組別不同而有差異

依效果量高低，本研究發現高中生的學生理想角色知覺因性別、幹部經驗、學校類型、年級、組別不同而有顯著差異。就性別言，女生在社會參與、素養陶冶、探索學習、德行養成的期望高於男生；就幹部經驗言，在社會參與和德行養成，都是有幹部經驗的學生期望較高；就學校類型言，綜合高中學生在各角色層面的期望高於他類型學

校學生；就年級言，高二生在德行養成高於高一生；就組別言，社會組學生在德行養成高於自然組學生。

(五) 高中生的學生實際角色知覺因性別、幹部經驗、公私立學校、學校類型、居住地區、年級不同而有差異

依效果量高低，本研究發現高中學生的實際角色知覺因性別、幹部經驗、公私立學校、學校類型、居住地區、年級不同而有顯著差異。就性別言，在自我形塑、德行養成、職業準備，都是男生在高於女學生；就幹部經驗言，在素養陶冶和探索學習，都是無幹部經驗的學生較高；就公私立別言，私校學生在探索學習高於公立學校學生；就學校類型言，綜合高中學生的實際角色知覺較高。就居住地言，東部學生在素養陶冶高於中部學生；就年級言，高一生在社會參與、素養陶冶、探索學習、職業準備高於高三生，高二生在社會參與高於高三生。

(六) 高中生的學生角色知覺差距因幹部經驗、年級、公私立學校、性別、組別的不同而有差異

依效果量高低，本研究發現高中學生的學生角色知覺差距因幹部經驗、年級、公私立學校、性別、組別的不同而有顯著差異。就幹部經驗言，有幹部經驗學生在社會參與、素養陶冶、探索學習、職業準備的差距，都大於無幹部經驗學生。就年級言，高三生在社會參與、素養陶冶的差距大於高一生；高二學生在社會參與的差距也大於高一生。；就學校公私立別言，私校學生在自我形塑、德行養成的差距大於公立學校學生；就性別言，女生在素養陶冶、

職業準備的差距大於男生；就組別言，社會組在社會參與、素養陶冶、職業準備的差距，都高於未分組學生。

二、建議

- (一) 正視高中生對「職業準備」之期望，透過探索活動、多元選修、跨域課程、或社團協助其進行生涯規劃及培養實力

根據本研究發現高中學生對「職業準備」層面之期望，僅次於素養陶冶，排序第二，與國人不同。然此層面，高中生在實際角色知覺則最低，導致在角色知覺差距最大。因此，教育當局、學校、及教師，宜正視高學生這項期望及其在此層面有較大角色知覺差距之現象，藉由整合新課綱，透過探索活動、多元選修、跨域課程、社團…等，協助學生進行生涯規劃、充實自己知能提升競爭力、或培養某些(如語言、資訊、體育…)領域的實力。

- (二) 針對不同背景學生在高中學生角色知覺之差距，透過各種管道與機會，協助高中生訂定實踐目標

根據本研究發現，女生、私校生、高年級生、社會組學生、有擔任幹部經驗學生在學生角色知覺差距較大，由於高中學生實際角色知覺可能與各高中訂定之教育目標有密切相關，因此針對不同背景學生在高中學生角色知覺所面對之差距，學校和師長可透過輔導、班會、社團、上課…等管道與機會，協助學生訂定目標，提升其實踐機會，以縮短角色知覺差距。例如有幹部經驗學生在學生理想角色知覺較高，在實際角色知覺較低，致角色知覺差距較大，

因此，學校在協助班聯會運作或輔導社團活動推動時，指導老師便可適時協助、提供訊息或機會，讓這些幹部在擔任幹部活動中，同時也實踐其所期望的學生角色。

(三) 未來研究可進一步探討高中生學生角色知覺差距之後續效應及其他相關因素

根據本研究發現高中生在學生理想角色知覺與實際角色知覺間，存有低度到中低度差距，而此差距是否如同差距理論所言，易帶來不同的失望、不滿、悲傷、沮喪、孤立、不快樂、沒自信、不平靜…情緒，實值得關注，可待未來研究進一步探討。另根據本研究所探討之學生不同背景，包括與社會層面有關之地區別和城鄉別、與學校層面有關之公私立別和學校類型、及與學生層面有關之性別、選讀組別、和擔任幹部經驗等，而這些因素在高中生理想角色知覺、實際角色知覺、角色知覺差距雖有解釋力，惟效果量最高為.03，是否有其他效果量較高之相關因素？也值得探究。由於本研究之背景因素並未包含家庭層面，因此，未來可針對學生之父母期望、社經背景、或文化資本…等學生家庭層面有關之因素進行進一步探討。

誌謝

本研究承蒙科技部經費補助(MOST 107-2410-H-024-016-SSS)、審查委員提供寶貴意見，特此致謝。

參考書目

- 王保進(2006)。中文視窗版 SPSS 與行為科學研究。臺北：心理。
- 李亦園(1992)。文化與行為。臺北：臺灣商務印書館。
- 李敦義(2011)。綜合高中分流政策對學生學習成就的影響：以 TEPS 資料分析為例。教育科學研究期刊，56(2)，107-135。
- 吳曲輝等譯(1992)。社會學理論的結構(J. H. Turner 原著，1986 年出版)。臺北：桂冠圖書公司。
- 吳柏軒(2016)。十二年國教助長？讀私中逆勢增萬人。自由時報。
取自 <http://news.ltn.com.tw/news/focus/paper/970783>。
- 林本(1981)。現代的理想中學生：我國中學教育目標與功能之研究。臺北：開明書店。
- 林生傳(2003)。教育研究法。臺北：心理。
- 林清江(1971)。教師角色理論與師範教育改革動向之比較研究。教育研究所集刊，13，45-176。
- 林慧絢(2015)。重看兒童學習：在影像課程中的接合實踐。教育實踐與研究，28(1)，207-240。
- 張仁和、孫蓓如、葉光輝(2019)。華人本土自我研究的回顧與前瞻。本土心理學研究，51，3-31。
- 孫旻曄、陳語箴(2013)。性別刻板印象與知覺重要他人意象對高中女生在科系選擇的影響與角色機制。教育與心理研究，36(2)，57-85。
- 郭丁熒(1996)。教師理想角色與實際角色差距模式之建構。國家科學委員會研究彙刊：人文及社會科學，6(1)，114-126。
- 郭丁熒(2019)。高中教育目標之分析與比較。教育科學研究期刊，64(1)，81-117。

- 郭丁癸(2020)。高中生及其角色夥伴對高中學生理想與實際角色知覺之探討。**教育政策論壇**，**23**(1)，125-161。
- 郭丁癸(2021)。高中學生角色期望量表之編製。**教育科學研究期刊**，**66**(1)，141-171。
- 國家教育研究院(2020)。重大教育政策發展歷程：高中教育。取自 <http://history.moe.gov.tw/policy.asp?id=22>。
- 教育部(2014)。十二年國民基本教育課程綱要總綱。取自 <https://www.naer.edu.tw/files/15-1000-7944,c639-1.php?Lang=zh-tw>。
- 教育部(2016)。高級中等教育法。全國法規資料庫。取自 <https://law.moj.gov.tw/LawClass/LawAll.aspx?pcode=H0060043>。
- 教育部(2020a)。綜合高中資訊網：綜合高中中心學校。取自 <http://page.phsh.tyc.edu.tw/com/>。
- 教育部(2020b)。十二年國民基本教育實施計畫。取自 https://www.edu.tw/News_Content.aspx?n=D33B55D537402BA&s=37E2FF8B7ACFC28B。
- 教育部(2020c)。108 課綱適性揚才迎向未來。**108 課綱資訊網**。取自 <https://12basic.edu.tw/108course/index.html>。
- 陳盛賢(2008)。十二年國民教育之政策論述(未出版之博士論文)。國立臺灣師範大學，臺北市。
- 陳啟濃(2016)。公立高中職的存亡論。**風傳媒**。取自 https://www.storm.mg/article/180860?srcid=7777772e73746f726d2e6d675f33663738646262636266306134636262_1562901096。
- 陳碧祥(2011)。以網路為研究媒介之研究倫理問題新挑戰：85-97 學年度教育類論文之分析研究。**教育科學研究期刊**，**56**(2)，27-67。

- 馮朝霖(2013)。十二年國教課程綱要系統圖像與全人教育觀念。生命教育學術研討會論文集，15-40。
- 黃彥文、歐用生(2019)。從「基本能力」到「核心素養」—社會認識論的分析。教育學報，47(1)，31-47。
- 黃景裕(1995)。台北市高中職學生現代公民性及其家庭因素之研究。公民訓育學報，4，433-457。
- 黃鴻文、王心怡(2010)。教育分流與性別再製--二班高中女生學生文化之民族誌研究，臺灣教育社會學研究。10(1)，127-174。
- 曾幼涵、許文耀(2009)。不同類型的自我落差對華人憂鬱與焦慮情緒的影響。教育與心理研究，32(1)，57-79。
- 楊巧玲(2005)。性別化的興趣與能力：高中學生類組選擇之探究。臺灣教育社會學研究，5(2)，113-153。
- 曾秋玲(1999)。臺灣國中生的自我落差、學業成就與憂鬱、焦慮之關係(未出版之碩士論文)。國立政治大學新理學研究所，臺北。
- 鄒理民譯(1997)。知識社會學：社會實體的建構(P. L. Berger, 和 T. Luckman 原著，1989 年出版)。臺北：巨流。
- 葉耀元(2016)。高中生審課綱？觀策站。取自 <http://www.viewpointtaiwan.com/focus/%E9%AB%98%E4%B8%AD%E7%94%9F%E5%AF%A9%E8%AA%B2%E7%B6%B1%EF%BC%9F/>。
- 鄭仲嵐(2019)。台灣高中生校內成立政黨，開啟學生自治新頁。BBC NEWS。取自 <https://www.bbc.com/zhongwen/trad/chinese-news-48354401>。
- 蔡孟桓(2005)。自我差距與情緒、自尊、人際敏感的關係(未出版之碩士論文)。國立中正大學，嘉義縣

臺灣人文及社會科學引文索引資料庫(2020)。高中學生主題知識地圖架構。取自：

http://192.83.186.15//gs32/thssjcncl/d3canvas/random_1557824274-p6pvq.txt。

鄭慧蘭(2002)。高中生公民參與態度與行為之研究－以台北市公立高中為例。《公民訓育學報》，**11**，233-249。

Allport, G. W. (1961). *Pattern and growth in personality*. New York, NY: Holt, Rinehart and Winston.

Barnett, M. D., Moore, J. M., & Harp, A. R. (2017). Who we are and how we feel: Self-discrepancy theory and specific affective states. *Personality & Individual Differences, 111*, 232-237.

Beattie, S., Hardy, L., & Woodman, T. (2004). Precompetition self-confidence: The role of the self. *Journal of Sport and Exercise Psychology, 26*, 427-441.

Birenbaum, A. (1984). Toward a theory of role acquisition. In Collins, R. (Ed.), *Sociological theory* (pp.315-328). San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers.

Chiu, C.-Y. (1991). Role expectation as the principal criterion in justice judgment among Hong Kong Chinese students. *Journal of Psychology, 125*(5), 557-565.

Ekore, J. O. (2014). Sex role expectations as predictors of career interests among senior secondary school students in Ibadan metropolis. *Gender & Behaviour, 12*(1), 6211-6222.

- Freire, P. (1999). *Pedagogy of the Oppressed: New Revised 20TH-Anniversary Edition*. (M. B. Ramos, Trans.). New York, NY: The Continuum Publishing Company.
- Foucault, M. (1988). Technologies of the self. In L. H. Martin, H. Gutman, & P. H. Hutton (Eds.), *Technologies of the self: a seminar with Michel Foucault* (pp. 16-49). Amherst, MA: The University of Massachusetts Press.
- Goffman, E. (1961). *Encounters: Two studies in the sociology of interaction*. Indianapolis, IN: Bobbs-Merrill Company, Inc.
- Higgins, E. T. (1987). Self-discrepancy : A theory relating self and affect. *Psychological Review*, 94 (3), 319-340.
- Moreno, J. L. (1961). The role concept: A bridge between psychiatry and sociology. *The American Journal of Psychiatry*, 118(6), 518-523.
- Morris, B. (1971). Reflections on role analysis. *British Journal of Sociology*, 22, 395-409.
- Moretti, M. M., & Wiebe, V. J. (1999). Self-discrepancy in adolescence: Own and parental standpoints on the self. *Merrill - Palmer Quarterly*, 45(4), 624-649.
- OECD (2018). *The future of education and skills: Education 2030*. Retrieved from [http://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20\(05.04.2018\).pdf](http://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20(05.04.2018).pdf).
- Parsons, T., & Shils, E. A. (1954). *Toward A General Theory of Action*. Cambridge: Harvard University Press.

- Rop, C. J. (1996). *The good student what does it mean and what does it take to be successful in high school chemistry? Or "will this stuff be on the test* (Unpublished doctoral dissertation). Michigan State University, East Lansing, MI.
- Strauman, T. J., & Higgins, E. T. (1988). Self-discrepancies as predictors of vulnerability to distinct syndromes of chronic emotional distress. *Journal of Personality*, 56(4), 685-707.
- Turner, R. H. (1978). The role and person. *American Journal of Sociology*, 84(1), 1-23.
- Wojcikiewicz, S. K. (2007). *The good students: A study of high-achiever culture in a high school history class* (Unpublished doctoral dissertation). Michigan State University, East Lansing, MI.

教育學誌 第四十五期

2021年5月，頁51~98

不同成就小六生社會科選擇題出題表現之比較研究

郭治偉

國立成功大學教育研究所博士候選人

于富雲*

國立成功大學教育研究所特聘教授

摘要

過去學生出題多聚焦於教學與評量之效益探究且以數學領域為大宗，較少探討學習成就因素對出題表現的影響。考量學科領域差異性及學生出題產出表現分析研究尚不足，本文旨探討不同學習成就國小生社會領域出題表現。六名小六生(低、中、高成就生各兩名)參與本研究，配合社會科24個單元共產出288道選擇題，依重要性、認知思考性、流暢性、變通性、精緻性和獨特性六項指標進行內容分析。研究結果顯示，學生編寫題目多能符合單元重點，但偏向低層次知識認知思考層面；另就創造思考性，多數能符合流暢性和精緻性，但僅極低比例題目滿足變通性和獨特性。最後，低、

*通訊作者:于富雲，聯絡方式:E-mail:fuyun.ncku@gmail.com

中、高不同成就生出題表現在重要性、認知思考性、流暢性、變通性和精緻性上存在差異性。

關鍵字：內容分析、出題表現、學生出題、學習成就差異、
國小社會領域教學

Student-generated Questions for Social Studies: A Comparative Study of Constructing Multiple-choice Items by Low-, Medium-, and High-achieving Sixth-graders

Chih-Wei Kuo

Ph.D. Candidate, Institute of Education,

National Cheng Kung University

Fu-Yun Yu^{*}

Distinguished Professor, Institute of Education,

National Cheng Kung University

Abstract

Past studies on student question-generation have been extensively conducted in the context of mathematics education to assess its teaching and evaluation value. Comparatively, relatively few studies were conducted in social studies and investigated the effects of different academic achievements on the quality of student-generated questions. In consideration of the contextual and domain differences while recognizing limited studies pertain to the analysis of student-generated questions performance, this study aimed to explore the practices of student question-generation in social studies by elementary students at different learning achievement levels. Six pupils at Grade 6, including two high-achievers, two medium-achievers, and

^{*}Corresponding Author: Fu-Yun Yu; E-mail: fuyun.ncku@gmail.com

two low-achievers, were recruited to participate in the study and were asked to generate two multiple-choice items after the instructor completed teaching each social studies unit. A total of 288 questions covering 24 social studies units was collected and subject to content analysis based on a six-dimension taxonomy (i.e., importance, cognitive levels, fluency, flexibility, elaboration, and originality) for evaluating the quality of student-generated questions. Overall, the results showed that in terms of importance, the generated questions by the six participants can mostly cover the main points of the study materials, but they are mainly of the lower-level knowledge type of Bloom's (1956) cognitive taxonomy. Also, the creativity analysis of questions in terms of fluency, flexibility, elaboration, and originality revealed that a very low proportion of questions can satisfy originality and flexibility, in stark contrast with fluency and elaboration. Exploring individual differences in question generation unveiled that the low-, medium-, and high-achieving learners' question quality differs significantly in terms of importance, cognitive levels, fluency, flexibility, and elaboration.

Keywords: content analysis, individual difference in academic achievement, quality of student-generated questions, social studies teaching in primary education, student question-generation

壹、前言

一、教育思維與教學法的轉化

西方著名教育思想家杜威曾言：「如果使用『過去』的方法教導『現在』的學生，我們將剝奪他們的『未來』! (“If we teach today’s students as we taught yesterday’s, we rob them of tomorrow.”)」(Dewey, 1916)，這是杜威最引人注目的名言之一!該句名言背後所隱含的意涵係指—「教師所採用的教學方法不應依循舊法，需根據未來的社會需求，在教學方法上予以調整、改變與革新，以因應不斷變化的未來。」隨著當代開放教育思潮的興盛，教學的派典(paradigm)已從過去「教師為中心」的教學法(teacher-centered pedagogy)逐漸移轉成「學習者為中心」的教學法(learner-centered pedagogy)(Arendale, 1997)，學習者為中心教學法之盛行不僅充分反映當代以學習者作為核心主體的教育觀，亦象徵學習者在課室學習上的鬆綁與解放。當代盛行學習者為中心的教學法種類多樣，例如：問題式學習(problem-based learning)、探究式學習(inquiry-based learning)、專題式學習(project-based learning)、合作式學習(cooperative learning)、團隊式學習(team-based learning)等類型(Froyd & Simpson, 2008)，儘管這些教學方法實施內容有所不同，但其核心內涵均強調學習者的自主學習、主動參與、學習責任以及教師支持性的角色(Jones, 2007)。越來越多的研究證據顯示，學習者為中心的教學法相對於傳統教師為中心的方法能帶來更為有效、多元的學習效益，例如：

達成較佳的學習成就、創造更高的學習動機、促進高層次思考等(de la Sablonnière, Taylor, & Sadykova, 2009 ; Froyd & Simpson, 2008)。

儘管文獻中廣為報導學習者為中心勝過教師為中心方法的實證效益，但長久以來臺灣國小社會科盛行的教學方法仍以教師「講述」為主(陳麗卿、王薇棠、吳司宇、陳明蕾，2015)，教師在學生學習歷程中所扮演的角色多為一知識提供者，課堂所見場景常常是學生被動的接受教師注入式、灌輸式的講授內容，而課程結束後，學生被要求記憶背誦零碎的知識片段以應付之後的測驗考試，此種教師獨白式的講述教學雖不可否認有其存在價值，但由於教學歷程中過於強調知識的記憶，且不注重學習者自主獨立思考、思辨與創造能力，因此常引發不符時代潮流之批評(吳宗立、李孟娟，2009)。另一方面，國小社會領域的評量方式多以總結性紙筆測驗為主，且測驗內容偏重較低層次的知識記憶層面(張簡鈺靜，2015)，對於學習者較高層次認知思考運作及其它多元學習成果的展現(例如：表達能力、系統思考、跨學科統整、資訊處理與創造能力等)，無法充分揭露，而教師對於學生學習成就往往僅能以試卷上的答案作為唯一評量依據，這無形中窄化了學生學習的結果。鑑於上述兩大教學困境，教師實施教學方法的革新，並納入更多元的評量，以支持學生多元學習成就表現，都是國小社會領域教學上所需積極突破的重點。

「學生出題」(student question-generation)是一項能同時促進學習者自主學習之創新教學策略，以及幫助教師檢核學習者學習歷程之另類評量(Mishra & Iyer, 2015; Yu & Liu, 2005)。所謂學生出題，意為學生根據特定學習主題、情境或內容，提出自我或同儕檢測問題，以促發主動學習之自我調整學習活動(Yu, Wu, & Hung, 2014)。

學習者透過出題，不僅能進行知識的探索、詮釋、連結、統整與創造，並能從中連結新舊經驗、主動建構知識、進行有意義的深度學習(于富雲、劉祐興，2008)。另一方面，從評量的視角觀之，學生出題能有效闡釋評量即是學習(assessment as learning)(Earl, 2012)的概念，意即學習者成為自己的評量者，學習者藉由出題檢視所學，隨時反思學習狀況，並逕行自我監控、修正與調整，這與教師擔任主要評量者，對於學生實施學習成果的評量(assessment of learning)(如：定期紙筆測驗評量)有所不同(Earl, 2012)。

關於學生出題的研究，有堅實豐厚的理論基礎，包含：後設認知理論(于富雲、劉祐興，2008；賴英娟，2009；Song, 2016)、訊息處理論(于富雲、劉祐興，2008；于富雲、賴奕嫻，2014；賴英娟，2009；Yu et al., 2014)、建構主義(賴英娟，2009；Yu et al., 2014)、自我調整理論(賴英娟，2009)、創造力理論(于富雲、蘇嘉鈴，2016；賴英娟，2009)、批判思考(賴英娟，2009)和自我決定論(邱廷榮、于富雲，2011)等。目前國、內外已有不少研究證據顯示，學生出題對於個體學習成就和情意能產生正向效應，不僅可以強化學習者對於學習內容的深層理解，亦能有效提昇學習者對於學科的學習動機與態度(于富雲、賴奕嫻，2014；邱廷榮、于富雲，2011；Rosli, Capraro, & Capraro, 2014；Yeh & Lai, 2012；Zuya, 2017)。相關文獻亦進一步指出，學生出題能促進個體不同層面的高層次思考，例如：認知與後設認知(于富雲、劉祐興，2008)和創造思考(Daher, & Anabousy, 2018；Silver, 1997；Singer, Pelczer, & Voica, 2011)。

過去文獻多支持應用學生出題能帶來的多重效益，然而，現有文獻與實證研究以數學領域為大宗(于富雲、賴奕嫻，2014)且多就「學生生題」在教學與學習評量上的效應進行探究，較少研究聚焦

社會領域；此外，目前也較少研究進行學生出題的產出表現探究。有鑑於現今國小社會領域教學中所面臨之困境，同時考量教學策略實證研究結果於不同學科領域運用推論上有其限制性，且學生產出表現之分析研究有利了解個體特有的知識建構，本研究鎖定學生出題融入國小社會科教學之學習效應瞭解。

二、學生出題表現之評量與學習成就之影響

學生出題是一項生成式的學習(generative learning)(Song, 2016)，參酌 Nonaka 與 Takeuchi(1995)不同知識類型轉化概念，因出題歷程中涉及個體內隱知識(tacit knowledge)的外顯化與組織化，檢核學習者產出之題目內容，能揭示學習者對於學習素材的理解深淺、重點掌握、知識缺口、迷思概念、知識建構方式等層面(Chin, 2002)。目前國內外已有不少研究選用特定指標，以對學習者產出題目進行內容分析(如：于富雲、蘇嘉鈴，2016；莊美蘭，2003；Bates, Galloway, Riise, & Homer, 2014; Bottomley & Denny, 2011; Harper, Etkina & Lin, 2003; Hsiao, Hung, Lan, & Jeng, 2013; Siko, 2013)，如莊美蘭(2003)依據題目可行性、可解性、資訊含量和語言複雜性等面向，分析國中生產出的數學題目；Harper 等人(2003)就題目的難度和所含主題內容，分析物理課程大學生的出題表現；Bottomley 與 Denny(2011)就題目的正確性、清晰性、認知思考性等面向評估大學生在生化課程中的題目產出。上述多樣化的指標評鑑不僅揭示學科領域裡出題者多元的知識建構，其研究結果亦可作為教師後續教學補強或研擬改善之基礎(Mishra & Iyer, 2015)。

學生出題表現本質上反映個體內在知識建構，不同的出題表現反映出題者特有的個人化知識建構的方式與歷程(Kuo & Yu,

2018)。實徵研究目前已累積一些支持性證據，發現出題表現確實會因出題者不同的學科能力而造成差異(Cildir & Sezen, 2011; Dori & Herscovitz, 1999; Ellerton, 1986; Harper et al., 2003; Kaya, 2015)，例如：Kaya(2015)比較國小高成就生和其它成就學生在自然科課程裡所產出的問題認知型態，研究結果發現高成就生傾向建構較多涉及推理、應用、整合性質之高階層次題目內容；Silver 與 Cai(1996)實施出題活動於國中數學課程，依照數量和品質兩向度分析比較高成就與低成就學生產出的數學問題，研究發現高成就生所產出的數學問題不僅數量上顯著多於低成就生，其產出題目內容在組織結構上也相對複雜。這些研究揭示出題表現的個別差異現象，儘管如是，現有研究數量不多，尚為初階階段，且多侷限在數學和自然科學領域之探究。考量情境(如：實施學科與教育階段)差異將可能影響教學實踐及其後續教學建言之合宜性，是故，本研究以國小社會學習領域為研究情境，除了檢視國小生社會領域出題表現外，更進一步比較不同學習成就生在該領域出題表現是否存在個別差異性。本研究提出以下兩大研究問題：

- (一) 國小生社會學習領域出題表現為何？
- (二) 不同學習成就國小生社會學習領域之出題表現為何?是否存在個別差異性？

貳、文獻探討

本研究探討不同成就國小生社會科出題表現。文獻回顧的範圍包含兩個部分，學生出題表現評鑑指標和學生出題之個別差異性，茲分述如下：

一、學生出題表現評鑑指標

學生出題涉及多面向的構念(Silver, 1994)，許多研究建立相關指標，以評估個體不同面向的出題品質與表現，表 1 概述過去國內、外研究所發展或應用的評鑑指標。

表 1

學生出題表現評鑑指標

作者	評鑑指標	研究領域/科目
Silver(1994)	流暢性(flucency)、變通性(flexibility)、新奇性(novelty)	數學
King(1994)	事實(fact)、理解(comprehension)與整合(integration)	自然
Silver 與 Cai (1996)	數學性、可解性(solvability)、語言複雜性(linguistic complexity)	數學
Chin(2001)	認知思考性	化學
Harper 等人(2003)	主題(topic)、難度(difficulty)	物理
Palmer 與 Devitt(2006)	認知思考性	醫學
Kojima 與 Miwa (2008)	多樣性(diversity)	數學

(續下頁)

(接上頁)

作者	評鑑指標	研究領域/科目
于富雲(2008)	流暢性、變通性、精緻性(elaboration)、獨特	自然
Yu 與 Wu (2013)	性(originality)、重要性(importance)、認知思	公民
Yu 與 Pan (2014)	考性	
Siswono(2011)	流暢性、變通性、新奇性	數學
Pittenger 與 Lounsbury (2011)	完整性(completeness)、重要性	藥學
Bottomley 與 Denny (2011)	正確性(correctness)、清晰性(clarity)、認知 思考性、答案對問題的解釋性(explanation of solution to questions)、選項誘答性 (distractors)、偵測迷思概念 (misconceptions)、涉及剽竊(plagiarism)、同 儕評題品質(quality of comments)	生物化學
Şengül 與 Katranci (2012)	問題可理解性(comprehensibility of the problem)、問題與數學原理的兼容性 (consistence of the problem with the mathematical principles)、問題的結構、問題 的數量、問題的種類、問題可解性	數學
Shimada、Kunimune 與 Niimura (2013)	多樣性、有效性(validity)、難度	資訊
Siko (2013)	認知思考性	環境化學
Hsiao 等人(2013)	認知思考性	商用數學
Bates 等人(2014)	認知思考性、問題答案的解釋、清晰性、選 項誘答性、正確性、有無剽竊	物理
Mishra 與 Iyer (2015)	創意性(creativity)、難度、認知思考性、問 題類型、程式概念(programming concepts)	資訊
Kaba 與 Şengül (2016)	問題語言文字(the text of the problem)、問題 與數學原理的兼容性、問題的結構、問題可 解性	數學
于富雲與蘇嘉鈴 (2016)	實用性、新奇性	教育

(續下頁)

(接上頁)

作者	評鑑指標	研究領域/科目
Grainger、Osborne、Dai 與 Kenwright (2018)	認知思考性	醫學
Barak 與 Asakle (2018)	認知思考性、真實生活情境(authentic situation)、題目與外部相關地點連結(relevant location)、多媒體設計(multimedia design)	科學
Özgen、Geçici、Aydm 與 Bayram (2019)	數學表達(mathematical expression)、語言使用(language)、習得適合性(suitability for acquisitions)、題目訊息含量及品質(quantity and quality of data)、可解性、新奇性、提出解法(presence of the solution)	數學

註：研究者自行整理

如上表所示，出題表現的評鑑指標多元繁雜，且分析審視的角度具多樣性，有研究僅採單一向度，依題目內容的認知思考性分析，如：Chin(2001)、Siko(2013)和 Grainger 等人(2018)，然更多學者採用多指標，聚焦題目的創造思考性，並選用其中特定指標分析，如：流暢性、變通性、新奇性、多樣性、實用性。另，專以數學為情境之研究，多就題目內容的「數學特徵」深入剖析，例如：分析題目的數學性(是否為數學問題)、可解性、問題結構、語言使用複雜程度、題目內容與數學原理的兼容性、有無提出解法等面向；此外，根據教師教學重點與學科領域的特性，亦發現有一些研究就出題內容的重要性、正確性、清晰性、完整性、主題類別、真實生活情境性、難度、選項誘答力、多媒體設計、有無剽竊及有無提供問題答案解釋等內容進行分析探討。

綜言之，出題表現指標的選用不僅揭示各個不同研究的目的，亦反映所實施學科的情境特性。本研究實施學生出題的目的不僅期望能促進學習素材的理解與重點掌握，更期待能策動學習者的認知運作與創造思考。依此，參酌目前學生出題表現評鑑指標，本研究採重要性、認知思考性與創造思考性三類指標，其中之創造思考性指標，考量學生出題多被視為個人施展創意的生產品，故依創造力學者多採用的流暢性、變通性、精緻性、獨特性四向度，分述如下。

(一) 重要性

重要性指標強調題目內容是否符合教學單元中的重點，此應屬教師教學活動與安排著重之概念，然而，現有文獻僅有零星研究(如：Pittenger & Lounsbery, 2011; Yu & Pan, 2014; Yu & Wu, 2013)就此進行學生出題表現分析，例如：Pittenger 與 Lounsbery(2011)檢視大專生參與線上藥學課程所產出的題目品質，整併重要性與完整性兩項指標，題目內容滿足重要性獲得 2 分，滿足完整性獲得 4 分，每道題目獲得 6 分才會被視為有品質題目。Yu 與 Wu(2013)和 Yu 與 Pan(2014)皆採用于富雲(2008)提出的六向度指標，以檢核學生出題表現，而其中一項即為重要性，滿足此指標即獲得 1 分；反之，則得 0 分。

如前所述，重要性掌握應為教學活動一重要指標，但目前學生出題表現相關研究少有納入重要性指標；少數涵蓋重要性指標之現有研究，亦均以整體計分方式進行學生出題表現之分析，未能就此重要指標進行個別檢視。為瞭

解國小生社會領域出題之重點掌握程度，本研究擬就重要性表現進行個別剖析。

(二) 認知思考性

認知思考性(cognitive thinking)為評鑑學生出題表現一項常見指標。相關研究多參酌 Bloom(1956)的認知階層架構，建立分析細目，有些直接擷取 Bloom(1956)認知階層中的向度，例如：Palmer 與 Devitt(2006)以知識(knowledge)、理解(comprehension)、應用(application)、分析(analysis)、綜合(synthesis)和評鑑(evaluation)六個認知層次，分析大專醫學生於臨床手術醫學課程裡所產出的題目，結果發現屬知識型和理解型的題目佔了 75%。Siko(2013)以知識、理解和應用三個認知層次，分析大學生於環境化學課程裡所出的題目，結果發現屬於知識型之低認知層次題目佔了 64.1%。另有研究則就 Bloom(1956)既有階層中的向度進行「更名、整併或修改」，以形成新的分析類目，例如：King(1994)以事實(fact)、理解(comprehension)與整合(integration)三類認知層次檢視四、五年級國小生自然課程中產出題目，研究發現出題者在無引導式題幹(unguided questioning)下，產出相對高比例的事實型題目。Chin(2001)依照基本訊息問題(basic information questions)和探究性問題(wonderment questions)兩種類型，分析國二學生所出的化學題目，其中，基本訊息問題屬於事實(factual)和程序性(procedural)問題，認知層次較低，而探究性問題涵蓋理解

(comprehension)、預測(prediction)、應用(application)及檢測異常(anomaly detection)等認知層次較高之層面，分析結果發現：基本訊息低層次題目類型占了多數比例(86%)。

整體論之，過去多數研究發現學生產出題目多屬低層次內容，高層次题目的比例較低(Bottomley & Denny, 2011; Cardoso & Almeida, 2014; Chin, 2001; Kaya, 2015; Li & Arshad, 2016; Palmer & Devitt, 2006)。

(三) 創造思考性

根據文獻，顯示最早提出學生出題創造思考性指標的學者為 Silver(1997)，他參酌陶倫斯創造思考測驗(Torrance, 1974)，提出流暢性(產出大量正確的題目)、變通性(產出題目具有多個解法)和新奇性(產出题目的內容、概念與例題不同)三項指標，以為評鑑學生數學出題表現創意品質。後續研究接續 Silver(1997)所提出的指標，進一步發展評定層級或選用特定創意指標進行實證分析，例如：Siswono(2011)就流暢性、變通性與新奇性三類指標，提出學生出題 0 至 4 級五種不同創造力表現層次：0 級表示題目內容不具任何創造力成分；1 級表示題目僅具流暢性成分；2 級表示題目滿足變通性或新奇性兩類成分其中之一；3 級表示題目同時滿足「流暢性和變通性」或「流暢性和新奇性」兩類成分；4 級表示題目同時滿足「流暢性、變通性與新奇性」三類成分，富含創造力。于富雲與蘇嘉鈴(2016)回顧創造力與學生出題文獻，採用實用性(題目內容的適切性)

和新奇性兩項指標評估學生網路出題創意品質。Kojima 與 Miwa (2008)以及 Shimada 等人(2013)分別開發一數學學習出題系統及程式學習出題系統，並檢視學習者線上產出題目符合多樣性、有效性、難度等創意品質情形。Van Harpen 與 Presmeg(2013)依流暢性、變通性與新奇性三個創造思考向度，比較不同國家地區(中國上海、中國膠州以及美國伊利諾州)的高中生數學出題創意品質。

整體而言，雖已有研究實施情境不同，但結果普遍揭示：題目能同時滿足創造力多項要素之比例偏低(如：于富雲、蘇嘉鈴，2016；Amalina, Amirudin, & Budiarto, 2018)，例如：于富雲與蘇嘉鈴(2016)就師培生所編寫的 792 道教育類題目進行內容分析，發現僅 16%的題目同時能滿足創意指標中的實用性和新奇性兩成分。

二、學生出題之個別差異性

現今國內外已有不少研究依據個人變項(如：學習成就/學習能力、學習風格、性別、進步幅度等)探討學生出題之個別差異性，並檢視出題者個別差異對於出題成品、出題歷程或學習成效的影響，例如：Pedrosa de Jesus、Almeida、Teixeira-Dias 與 Watts(2006)分析不同學習風格學習者所建構的化學題目內容。Yeh 與 Lai(2012)比較多益(TOEIC)閱讀測驗成績「進步幅度較大」和「進步幅度較小」兩類英語學習者之線上出題歷程。Khansir 與 Dashti(2014)探討實施學生出題策略對於閱讀理解的影響，是否存在性別差異。在眾多個人變項中，學習成就/學習能力為最常被探

討的個別差異變項，因該變項為本文研究焦點，故回顧相關文獻及研究結果於下。

首先，在出題成效上，雖已有研究發現不同學習成就的學習者都能受益於學生出題活動，但不同成就者之受益程度確有不同，如：林峻志(2007)探討數學擬題教學策略對學生數學概念之影響，即發現數學擬題策略適用於不同程度學生之學習，低、中、高成就生在成績上均有所進步，且低成就生在「概念理解」上的進步幅度最大，遠高於中成就生與高成就生。

就出題歷程上，研究揭示不同學習成就生不同的出題感受，如：Shakurnia、Aslami 與 Bijanzadeh(2018)比較整體高學業成績表現(Grade Point Average, GPA)和整體低學業成就表現者參與出題活動的學習感知，研究發現整體低學業成就表現者對於所參與的出題活動有較正向的態度。Yu 與 Wu(2014)調查大專師培生參與出題活動的困難度感知度，研究發現師培生所感知的難度與學習成就達顯著正相關，學習成就較佳者對所參與出題任務感知較高的難度。

在出題成品上，已有研究分析多發現，不同學習成就生的題目產出內容有差異，如：Ellerton(1986)比較高數學能力和低數學能力出題者所撰寫數學題目的難度，研究結果顯示高數學能力學生產出的題目因為涉及較為複雜的數字運算與計算操作，因此題目的難度遠高於低數學能力學生的題目。Silver 與 Cai(1996)就數學可解性和語言複雜性兩層面，將高成就與低成就學生所產出的數學問題，依照數學問題(math questions)、非數學問題(non-math questions)和陳述(statements)三種類別進行歸類，結果分析發現低成就和高成就學生所產出的數學題目類型有顯著差異；相對於高成就生，低成就生產

出較多的非數學問題與陳述，而高成就生產出較多的數學問題；此外，高成就生所產出的數學問題之問題組織結構也較低成就學生複雜許多。Cildir 與 Sezen(2011)就物理題目的適切性、可解性、正確性和語言使用適當性等面向，分析比較高、中、低三類不同 GPA 學習成就水準之大學物理系學生出題表現，研究整體發現：高 GPA 學生較中、低 GPA 學生有較佳的出題表現，但中、低 GPA 學生兩者間之出題表現沒有顯著差異。

綜觀上述文獻可發現，學習成就是影響出題表現的一項重要因素，且對於學習成效及出題歷程亦有影響。本研究以國小社會學習領域為研究情境，比較不同學習成就國小生出題表現，依據上述文獻及相關研究結果，提出以下研究假設：在國小社會學習領域情境中，不同學習成就國小生的出題表現在重要性、認知思考性以及流暢性、變通性、精緻性、獨特性等四項創造思考性上存在差異性。

參、研究方法

一、研究場域及參與者

本研究實施場域為臺南市一所偏鄉小學之六年級，該年級僅一班六名學生，研究者之一擔任該班社會科授課教師並負責本研究學生出題融入社會科教學。考量社會領域出題除了要具備社會領域知識外，還需展示出題者的閱讀理解和語言使用能力，因此，本文探討的學習成就表現納入國語和社會兩科學業成績。根據參與者前一學年度國語和社會兩科目定期評量表現，分為高、中、低三種不同學習成就類別(見表 2)，各學習成就類別各含兩名學生，分別為兩

科平均成績在 90 分以上的高成就 A 和高成就 B，80~90 分區間的中成就 A 和中成就 B，以及 80 分以下的低成就 A 和低成就 B。

表 2

學生出題活動參與者資料

學習成就類別	國語和社會平均成績	學生編碼	性別
高成就類別	96.2	高成就 A	男
	97.4	高成就 B	女
中成就類別	86.3	中成就 A	男
	84.6	中成就 B	男
低成就類別	74.6	低成就 A	男
	75.2	低成就 B	女

二、學生出題活動設計、教學流程與課程內容

為避免結構性出題型態會侷限出題者發揮創意，本研究選定 Stoyanova 與 Ellerton(1996)出題題型中的自由型態(free)，讓學生配合單元內容，編寫他們所認為是單元內重要的題目。此外，考量本研究目的為檢視不同學習成就學生出題表現，故採個別出題方式進行。另外，考量選擇題允許知識到評鑑不同層次認知目標的檢驗 (Osterlind, 1998)，本研究選用選擇題題型出題。

研究實施期間的授課範圍為六年級社會領域一整學年上、下兩學期完整課程內容，共計二十四個單元(見表 3)。教學流程主要為配合社會科各單元教學內容，在教師講述結束後，讓學生利用二十分鐘課堂時間，針對目前研讀單元，編寫兩道題目(含題幹、四個選項、答案和頁數來源)，以檢視自我對於學習素材的理解。

表 3

本研究進行學年度上、下學期社會科之學生出題單元

上學期學生出題單元		下學期學生出題單元	
第一大單元		第一大單元	
臺灣的自然資源 與物產	1.資源與生活 2.物產概況	放眼世界看文化	1.宗教與人類生活 2.穿越時空看文化 3.今日世界文化面面觀
第二大單元		第二大單元	
生產與消費	3.生產活動面面觀 4.消費與生活 5.生產與消費的關係	瞭望國際社會	4.文化交流看世界 5.國際社會變化多 6.漫遊國際組織
第三大單元		第三大單元	
投資理財與經濟 活動	6.貨幣與生活 7.投資與理財	人文科技新世界	7.世界 e 起來 8.永續節能綠建築 9.科技危機與立法
第四大單元		第四大單元	
法治你我他	8.道德與法律 9.法律就在你身邊	永續經營地球村	10.地球村的經濟趨勢 11.地球村的議題 12.生生不息的地球村
第五大單元			
社會變遷	10.從農業社會到工商業社會 11.家庭性別新關係		
第六大單元			
福爾摩沙我的家	12.關心居住的大地		

由於參與者過去未曾有課堂學生出題經驗，在第一次出題活動實施前，授課教師告知學生出題之目的(即提升學生對學習素材閱讀理解與重點掌握)，示範如何出題，並分別呈現十道好的與不好的題目範例，以作為學生出題參考。針對提供的 20 道題目範例，教師逐題講述每道題目的優缺點，並明確告知評定標準(包括：出

題內容能否傳達單元重點、題目是否敘述清楚、題目是否有錯別字、題目是否能統整多項概念內容、題目是否能跳脫記憶性思考、題目選項設計的詞語表達和長度是否具一致性、出題者是否能以故事情境設計題目等)，並鼓勵學生出題能盡量符合各項標準。

在每單元出題活動結束後，授課教師逐題審閱每位學生產出的題目內容，並針對學生所編寫的題目一一給予個別文字回饋(例如：更正錯字、出題是否符合重要性等)，以利學習者檢視所產出題目是否符合標準，以利自我調整學習的啟動。

三、資料蒐集與分析

考量內容分析法(content analysis)的優勢 — 能以客觀、非侵入性與系統的方式，壓縮大量文字資料，將之轉化並進行量化數據分析，以揭示文本特色及特定現象之趨勢變化(Berelson, 1952; Krippendorff, 1980; Morgan, 1993)，符合本研究之目的，故採用此法，以對六位研究參與者於研究期間所產出的 288 道題目進行分析。本研究參酌 Stemler(2001)的三個實施步驟進行內容分析：

(一) 取樣(sampling)

研究者將 288 道低、中、高成就生所產出的所有題目進行分析，「每道題目」為本研究的分析單位。

(二) 發展類目(developing categories)

發展類目可經由歸納(inductive approach)或是演繹(deductive approach)方式。若過去無相關資料分析的類目可為依循，則可採取歸納法；反之，從既有的類目著手，則使用演繹法(Stemler, 2001)。本研究採取演繹法，參考既有的六向度(流暢性、變通性、精緻性、獨特性、認知思考性、

重要性)學生出題表現評定標準(于富雲, 2008)以為編碼基礎, 但進一步依社會學科特性及本研究學生出題資料, 調整各向度定義與次級分類評定項目, 以提昇原編碼系統的適用性。所有學生產出題目皆依此系統(見表 4)進行二元計分(有/無)評比。

表 4
學生出題表現評定標準

評分向度	評定項目
A 重要性	題目能有效傳遞單元目標、主旨或重要概念
B 認知思考性	題目非屬「知識」層次, 能策動高階認知層次思考(包含: 理解、應用、分析、綜合、評鑑等思考類型)
C 流暢性*	C1 題目題幹語意清楚, 沒有資訊不足或過度陳述的問題 C2 題目中題幹及選項無錯別字 C3 題幹能呈現一清楚「問句」形式
D 變通性*	題目包含有兩個以上課文概念
E 精緻性*	題目選項設計在內容及句法上具有「同質性」
F 獨特性*	題目配合課文內容設計新穎故事情境

*有關出題表現評定標準中的創造思考 C~F 四向度評定內容, 係依據于富雲(2008)參考 Torrance(1966)提出的創造思考基準定義編修而來

(三) 信度分析(reliability analysis)

每道學生產出題目除了由作者之一逐題編碼之外, 亦邀請一位獲有教育領域碩士學位之研究者, 就隨機抽取 30% 題目進行分析, 以建立評分者間一致性。兩位編碼員之分析結果, 依王石番(1991)內容分析相互同意度和信度計算公式¹, 八個子向度相互同意度數值分別為: A(.68)、

¹相互同意度 = $2 * M / (N1 + N2)$ 。信度 = $2 * \text{相互同意度} / [(N-1) * \text{相互同意度}]$ 。其中, M: 兩位編碼者相互同意數, N1: 第一位編碼者應有的同意數, N2: 第二位編碼者應有的同意數

B(.67)、C1(.69)、C2(.79)、C3(.71)、D(.70)、E(.71)、F(.78)，而信度數值依序為：A(.81)、B(.80)、C1(.82)、C2(.91)、C3(.83)、D(.82)、E(.83)、F(.88)。各子向度信度數值皆符合 Neuendorf(2016)之「可接受標準」(即高於 .80)。

內容分析數據依照六個向度分別呈現次數及百分比，參酌吳明隆、涂金堂(2005)，以 SPSS for Window 17.0 進行卡方同質性考驗(test of homogeneity)，檢定本研究假設：在國小社會學習領域情境中，國小不同學習成就學習者在重要性、認知思考性、流暢性、變通性、精緻性、獨特性等六大向度出題表現存在差異， $\alpha = .05$ 為顯著水準。達顯著之向度，進一步採同時信賴區間估計法進行事後比較，以了解哪些不同成就組別間存在差異。

肆、研究結果

一、國小生社會領域全體學生之出題表現

表 5 揭示國小生整學年社會領域學生出題表現(共 288 道題目)之分析結果。首先，就 A 向度(重要性)而言，有 83.0%的題目符合該向度標準，僅有 17.0%的題目不符，顯示學生出題內容多能針對學教學內容重點進行出題。

第二，就 B 向度(認知思考性)而言，超過一半學生產出題目屬知識層次(55.2%)，顯示國小生進行社會領域出題，出題內容之認知層次傾向較低之知識層面。

第三，就屬創意思考性之流暢性、變通性、精緻性、獨特性等(C~F 向度)四向度而言，學生出題內容符合流暢性達九成以上，而精緻性有將近八成(79.2%)，但符合變通性和獨特性的題目比例非常低(各未達 10%)，顯示學生出題內容多具備流暢性和精緻性兩項標準，但能滿足變通性和獨特性題目之比例相當的低。

表 5

社會學習領域全體學生出題表現六向度分析 ($n=288$)

	A 重要性	B 認知思考性	C 流暢性+	D 變通性	E 精緻性	F 獨特性
有	239(83.0%)	129(44.8%)	270(93.7%)	26(9.0%)	228(79.2%)	17(5.9%)
無	49(17.0%)	159(55.2%)	18(6.3%)	262(91.0%)	60(20.8%)	271(94.1%)

註:C+表題目內容符合表 4 中 C1、C2 或 C3 任一子向度標準(分別為 84.4%、83.3% 和 83.0%)即屬具流暢性。

二、不同學習成就學生之出題表現

表 6 揭示低、中、高成就生三類學習者六向度出題表現。

首先，在重要性向度上，高成就生有將近九成四的題目符合標準，而低、中成就生的題目皆未達八成，三組在該向度的百分比同質性考驗達顯著 ($\chi^2 = 11.85, p < .05$)。進一步事後檢定揭示：高成就生顯著高於低成就生 ($\Psi = 0.17 \pm 0.12, p < .05$) 及中成就生 ($\Psi = 0.16 \pm 0.12, p < .05$)，顯示相較於低、中成就生，高成就生更有效掌握單元中的重點，以進行出題。

第二，在認知思考性向度上，高成就生產出不屬於知識層次的題目比例高於低成就生及中成就生，百分比同質性考驗顯示三組在該向度有明顯差異 ($\chi^2 = 18.28, p < .05$)。進一步事後比較揭示：高成就生顯著高於低成就生 ($\Psi = 0.30 \pm 0.17, p < .05$) 及中成就生

($\Psi = 0.20 \pm 0.17$, $p < .05$)，顯示相較於低、中成就生，高成就生的題目產出有較高比例屬知識層次以外的認知思考型態。

表 6

低、中、高成就生出題表現六向度分析 ($n=288$)

出題表現	有/無	低成就學習者	中成就學習者	高成就學習者	χ^2	事後比較
A	有	74(77.1%)	75(78.1%)	90(93.8%)	11.85*	高>低
	無	22(22.9%)	21(21.9%)	6(6.2%)		高>中
B	有	30(31.2%)	40(41.7%)	59(61.5%)	18.28*	高>低
	無	66(68.8%)	56(58.3%)	37(38.5%)		高>中
C+	有	84(87.5%)	91(94.8%)	95(99.0%)	11.02*	高>低
	無	12(12.5%)	5(5.2%)	1(1.0%)		
C1	有	77(80.2%)	80(83.3%)	86(89.6%)	3.32	
	無	19(19.8%)	16(16.7%)	10(10.4%)		
C2	有	77(80.2%)	80(83.3%)	83(86.5%)	1.35	
	無	19(19.8%)	16(16.7%)	13(13.5%)		
C3	有	73(76.0%)	74(77.1%)	92(95.8%)	16.87*	高>低
	無	23(24.0%)	22(22.9%)	4(4.2%)		高>中
D	有	6(6.3%)	4(4.2%)	16(16.7%)	10.49*	高>中
	無	90(93.7%)	92(95.8%)	80(83.3%)		
E	有	68(70.8%)	79(82.3%)	81(84.4%)	6.19*	
	無	28(29.2%)	17(17.7%)	15(15.6%)		
F	有	3(3.1%)	10(10.4%)	4(4.2%)	5.38	
	無	93(96.9%)	86(89.6%)	92(95.8%)		

註：A：重要性；B：認知思考性；C：流暢性；D：變通性；E：精緻性；F：獨特性；C+表示符合 C1、C2 或 C3 任一者

* $p < .05$

第三，在流暢性向度上，先就總向度表現，高成就生有 99.0% 之題目符合該標準，高於中成就生(94.8%)與低成就生(87.5%)，百分比同質性考驗顯示三組有顯著差異 ($\chi^2 = 11.02$, $p < .05$)。進一步事後比較揭示：高成就生之出題表現顯著優於低成就生 ($\Psi =$

0.12 ± 0.09 , $p < .05$)。再就各子向度分析,以 C1 子向度而言,在每組 96 題產出題目中,低、中成就生皆至少有八成的題目符合該子項標準,而高成就生達接近九成,這顯示三組不同成就生在進行學生出題時,絕大多數都能產出題幹語意清楚之題目;卡方檢定, $\chi^2 = 3.32$, $p > .05$,顯示低、中、高三組在 C1 的人數百分比沒有差異。另就 C2 子向度,低、中、高成就生所撰寫之題目在該向度同樣有八成以上符合此標準,有錯字之題目低於兩成,進一步分析三組在該向度人數百分比,未達顯著差異 ($\chi^2 = 3.32$, $p > .05$)。就 C3 子向度而言,高成就生建構合宜問句的題目高達九成以上,而中成就生和低成就生則不到八成,百分比同質性考驗顯示三組有顯著差異 ($\chi^2 = 16.87$, $p < .05$),事後比較進一步揭示高成就生在該向度出題表現顯著優於低成就生 ($\Psi = 0.20 \pm 0.12$, $p < .05$)和中成就生 ($\Psi = 0.19 \pm 0.12$, $p < .05$),顯示高成就生相對低、中成就生較能建構有效的問句題幹。

第四,在變通性向度上,低、中、高三組產出題目符合該向度比例偏低(均不到兩成);卡方檢定顯示三組有顯著差異 ($\chi^2 = 10.49$, $p < .05$),事後比較發現僅有高-中兩組差異達到顯著 ($\Psi = 0.13 \pm 0.01$, $p < .05$)。

第五,在精緻性向度上,中、高成就生有八成以上的題目符合該向度,高於低成就生之七成左右比例;卡方檢定發現三組有顯著差異 ($\chi^2 = 6.19$, $p < .05$),但事後檢定兩兩比較並未達到顯著(低-中: $\Psi = 0.12 \pm 0.15$, $p > .05$;低-高: $\Psi = 0.14 \pm 0.15$, $p > .05$;中-高: $\Psi = 0.02 \pm 0.13$, $p > .05$)。

第六，在獨特性向度上，中成就生有一成左右的題目符合獨特性，但低、高成就生均未到 5%；百分比同質性檢定未顯示低、中、高三組在該向度有顯著差異 ($\chi^2 = 5.38$, $p > .05$)。

伍、討論

本節分別就「國小生社會領域出題表現」和「不同學習成就生出題表現」兩個部分討論之，分述如下：

一、國小生社會領域全體出題表現

本研究以六向度分別檢視國小生社會領域出題表現。首先，就重要性而言，在所有出題者產出題目裡，有高達八成三的題目能夠針對單元重點進行出題，此結果顯示國小高年級生多具備就社會科學習教材自行進行重點出題的能力，亦即，教師在出題歷程中雖未給予出題者各單元教學重點或明確目標時，出題者亦能就所學社會教材內容重點出題。

第二，就認知思考性而言，屬於較低層次之知識類型題目佔了超過一半比例，此結果和 Bottomley 與 Denny(2011)以及 Siko(2013)的研究結果相似，皆發現知識型題目為所有產出題目類型的最大宗，超過半數以上比例。國小社會領域教育目標強調社會學科基礎知識的涵養(如：增進對歷史、地理、公民等學科領域知識)(教育部，2018)，依此，本研究學生出題多數題目屬於知識層次之結果尚符合社會科的既定教學目標與實踐。儘管如是，本研究另有超過四成學生產出題目是屬理解、運用、分析等較高認知層次之結果，該結果亦支持 Chin(2001)所提出「學生具備產出低認知層次以上題目能力」之主張。

第三，就流暢性而言，題目內容合於整體流暢性或三個子向度比例之題目均高於八成，僅有少量比例題目內容出現錯字和非問句情形。儘管此現象反應梁淑坤(1994)以及 Crespo 與 Sinclair(2008)等學者所提出有關學生出題具有粗糙性(primitive)之特徵現象(包括：出題內容不完整、不可行以及缺乏語言上精緻度等情形)，但此缺失在社會領域裡應屬學生能自我察覺、更正與提升之處。

第四，就變通性而言，未能符合變通性標準之題目高達九成，亦即僅有不到一成的題目內容涉及兩個以上課文概念；換言之，本研究參與學生產出題目少見于富雲與劉祐興(2008)所發現之知識連結與統整現象。針對此結果，研究者參酌相關文獻與研究現場觀察，提出「出題方式」以及「時間因素」兩個可能之解釋原因。首先，Amalina 等人(2018)就數學學生出題研究指出，有一些出題者習慣先構思答案，然後以此進行問題建構。此種情形在本研究也有發現，在學生出題歷程中，有些學生先鎖定文本上特定文字內容以為出題方向(如：數字、人名、短語)，然後接續撰寫題目題幹，這樣的出題方式較容易形成題目內容僅涉及單一概念的狀況。其次，本研究出題任務為二十分鐘課堂內需產出兩道題目，要產出能具多樣概念之題目內容，會需較長時間構思與編寫，可能礙於課堂有限時間因素，本研究參與者為順利完成學習任務，故題目多傾向設計單一概念。

第五，就精緻性而言，所有題目裡有將近八成符合該向度標準，顯示出題者多能產出在內容及句法上具同質性的選項題目內容。以測驗編製與原則論之，選擇題選項同質性為一重要要項，設計並非容易(Osterlind, 1998)，本研究所出現的高比例同質性選項設

計可能歸因於出題者多就社會學習教材中相似型態的短語進行選項安排，例如：四個選項分別呈現不同宗教名稱、世界古文化遺跡、國家災難種類、國家幣別、國內物產、國際組織名稱等內容，而有利題目選項精緻性的達成。

最後，本研究產出題目中滿足率最低的為獨特性，僅有將近 6% 題目數。此結果顯示，以目前配合社會科教學進度於課堂內進行之國小生個別出題活動安排方式，難見創造思考中獨創性之促發或提升效果。此研究結果呼應 Leung(1997)以及 Yuan 與 Sriraman(2011)等學者主張——學生出題的教學設計才是影響創造力發展的關鍵。在過去以數理領域為主的情境裡，已有研究指出：除了提供題目範例外，可進一步依據範例，以提供更多支持，激發產出更多具獨特性之題目(Kojima & Miwa, 2008; Shimada et al., 2013)，例如：Shimada 等人(2013)要求出題者在瀏覽完給定題目範例後，接續依照所產出題目的創新性進行同儕互評，若所評題目與原範例相似，評題者需給予明確調整方向。Shimada 等人(2013)研究結果證實所導入的同儕互評方法能有效幫助學生建構出與原題目範例不同、具獨特性之題目內容。考量獨特性是創造力核心成分(Mackworth, 1965)，以本研究進行長達一年的學生個別出題活動，在教學設計上有必要參酌過去研究結果，思考在社會領域情境下如何給予更為有效的出題支持，以提昇題目獨特性。

二、不同學習成就學生之出題表現

前述研究結果揭示低、中、高不同學習成就生之出題表現在重要性、認知思考性、流暢性、變通性和精緻性五個向度上有所差異，事後比較指出低成就生和高成就生在重要性、認知思考性和流暢性

之出題表現上有差異，而中成就生和高成就生在重要性、認知思考性和變通性之出題表現上有差異。

首先，在重要性上，高成就生對於文章內容重點的掌握，顯著優於低、中成就生。從學生出題內容觀之，低、中成就生產的題目出現較多無法傳遞單元重點、多圍繞單元內瑣碎細節的狀況，例如：聚焦於人數、時間等數字(例一)，或針對教材內非重點的語詞出題(例二)，反應低、中成就生有統理重點，擷取關鍵語詞能力之困難。

例一：	
(2) 民國 98 年， <u>莫拉克</u> 颱風來時，死亡人數超過幾人？	
	(1) 700 人 (2) 10000 人 (3) 600 人 (4) 7500 人 (中成就 B)

例二：	
(4) 商品降價時會吸引什麼？	
	(1) 壞人 (2) 動物 (3) 小偷 (4) 消費者 (低成就 A)

第二，在認知思考性上，低、中成就生建構比例較多屬記憶層次題目，且題目內容廣泛納入教材內涉及「數字、人名、專有名詞」等內容，如例三所示。

例三：	
(4) 有人被詐騙，可以撥打哪一個號碼？	
	(1) 1950 (2) 119 (3) 110 (4) 165 (中成就 A)

相較於低、中成就生大幅出現的記憶型題目，高成就生有顯著較高比例的高階認知層次題目產出，如例四針對《國際社會變化多》單元「全球關聯下的世界」次單元之題目中，該「理解」類型題目之選項涉及課文中三個國際合作有關環境保護、拯救飢餓、疾病防治的實例，並以單元內未出現的「設計國花」做為誘答選項。而例五之「應用」類型題目內，四個選項皆非原單元內容出現之內容，而是出題者應用單元所學 WTO 相關知識，自創案例商品、新情境，深化個人學習。

例四：	
(3) 下列哪一個選項不須國際合作來解決?	
	(1) 環境保護 (2) 拯救飢餓 (3) 設立國花 (4) 疾病防治 (高成就 A)

例五：	
(4) 下列哪一個不是加入 WTO 所進口的商品?	
	(1) 日本餅乾(2) 美國糖果 (3) 義大利法拉利汽車 (4) 拉拉山水蜜桃 (高成就 B)

本研究有關不同學習成就水準在社會領域出題表現具差異性之結果，與過去國內外研究發現個體的閱讀理解與學習成就有正向關係(邱美菁, 2011; Hijazi, 2018; Imam, Mastura, Jamil, & Ismail, 2014)不謀而合。Christou 等人(2005)就此即提出解釋原因 — 學生出題涉及理解、選擇、轉譯(translating)、編輯(editing)等心理歷程，低、中成就生因閱讀理解能力較弱，對於文章內容的全面掌握有其困難，因此，他們傾向選擇文章可理解的局部片段進行出題，因此產出題目多以數字、人名或短語等事實性或記憶型內容為主；相較

之，高成就生具備較佳的閱讀理解能力，他們對於文章內容的全面理解較無困難，從閱讀到寫作，不僅較能跳出單一句子框架構思問題，亦能使用自己的話語進行轉譯、改述，不囿於既有文章詞句。如例六所示，高成就 B 編寫的題目涉及《科技危機與立法》單元中「核能危機」主題之多項學習要點(如：核能的用途、優點、缺點、安全維護等)，除了使用自己的文字敘述呈現，並進一步透過設計情境對話進行內容的轉譯與組織。

例六：	
(4) 由於核能科技的出現，使人們的生活備受威脅。下列四位小朋友的觀念誰是正確的？	
	(1) <u>小金</u> ：「核能非常安全不會對我們的生活造成影響」 (2) <u>阿明</u> ：「核能發電是綠色能源」 (3) <u>小桃</u> ：「核能不能作成武器」 (4) <u>小夏</u> ：「核能會有輻射，而輻射會危害我們的健康及家園」 <div style="text-align: right;">(高成就 B)</div>

第三，在流暢性上，不論低、中、高成就生所產出的絕大多數(超過 80%)題目皆符合語意清楚，沒有資訊不足或過度陳述的問題。此項發現並未與過去於數學出題研究一致。在過去數學出題文獻發現許多學生設計題目時，會產生「數據不合理、條件不清楚、題目設計與給定條件沒有相關、不合常理」等題意不清、資訊不足、不合邏輯之無效問題(莊美蘭，2003；Cai et al., 2013)，且此問題在低成就生產出的題目尤其明顯(Silver & Cai, 1996)；然而，在本研究中，即使是低成就生，其產出之題目大致上能符合流暢性之要求。此不一致結果可能歸因於社會領域出題主要以「文字」為主，而與同時設計「文字」與「數字」之數學出題有所不同。換言之，數學

出題不僅需呈現題意清楚之題目，更需進一步滿足「可解性」要求，此與主要透過文字符號傳遞訊息之社會領域出題有所不同。由此可見，學科領域確會造成學生出題表現，在不同向度標準設定下的不同差異結果。

進一步就流暢性三個子向度之分析結果，其中 C3 是不同成就表現有顯著差異之向度，且低、中成就生和高成就生間有顯著差異。檢視題目內容發現，低、中成就生在形塑問題時，傾向直接抄寫單元內容中的直述句作為出題基礎，然後將所要出題的內容挖空並以「什麼」填補，來形成疑問句，例如：*古什麼人相信人死後會復活？(低成就 B)，此建構疑問句的方式並不符合一般選擇題問句句式。湯廷池(1984)指出，選擇題問句型態是一種特指問句(special question)，需將不同種類的疑問詞(例如：誰、什麼、哪、怎麼、怎麼樣、多少、幾等)，置入句中，並調整句中語序及添加指涉詞而形成。本研究發現低、中成就生有顯著較高比例無法形塑特指問句之情形，可能反應其相對於高成就生較低的語言使用能力。

第四，在變通性向度上，雖然低、中、高成就生所撰寫的題目多以單一概念為主，但高成就生題目涉及多重概念之比例仍顯著稍高於中成就生，以例七為例，其題目內容不囿於單一概念，而是涵蓋《穿越時空看文化》單元中的三個重要概念(宗教信仰、宗教戒律、宗教起源)並加以組織連結，反應非單向的認知思考運作。

例七：	
(4) 下列關於伊斯蘭文化的敘述，哪一項不對？	
	(1) 伊斯蘭文化信奉阿拉 (2) 伊斯蘭教徒要遵守祈禱和齋月的規定 (3) 伊斯蘭起源於中東地區 (4) 伊斯蘭教徒可以吃豬肉 <div style="text-align: right;">(高成就 B)</div>

第五，在精緻性向度上，低、中、高三組該向度出題表現存在差異，由例八高成就 A 所編寫之題目可見，題目各選項不僅在內容、句法、字數等層面上滿足同質性，亦兼及誘答性。

例八：	
(2) 以下哪項狀況對「生產者」有利？	
	(1) 產品價格降低 (2) 生產成本降低 (3) 運送成本提高 (4) 生產成本提高 <div style="text-align: right;">(高成就 A)</div>

最後，在獨特性向度上，低、中、高三組該向度出題表現並無差異，該結果顯示學生出題在獨特性表現上與出題者的學習成就並無明顯關聯性。

整體論之，過去數學領域探討個別差異與學生出題表現研究普遍支持「個體學科成就/學習能力」對於「出題表現」有相當程度之影響，高成就生相對於低成就生而言，不僅能產出較高比例的可解性數學問題，且題目在組織結構上亦趨於複雜(Ellerton, 1986; Silver & Cai, 1996)，此結論在本研究中亦獲得同樣支持。儘管在社會學習領域裡，學生出題系以文字為主，而非融入數字或

相關數學符號，但就本研究學生出題六向度分析結果而言，高成就生在出題的重要性、認知思考性、流暢性、變通性、精緻性等五向度上明顯優於其他學習成就表現(低成就生或中成就)學生。綜合言之，「學習成就差異對於學生出題表現有所影響」之假定在本研究中獲得驗證與支持。

陸、結論

本研究實施自由型態學生出題於國小社會領域，採六向度(重要性、認知思考性、流暢性、變通性、精緻性、獨特性)指標分析學習者產出題目內容，研究結果揭示：多數題目能命中單元重點，但在認知思考性上半數以上題目偏重低認知知識層次；另外，屬創造力指標之分析結果揭示，多數題目符合流暢性和精緻性，但僅有少數題目能滿足變通性和獨特性。此外，低、中、高不同學業成就表現生的出題表現在重要性、認知思考性、流暢性、變通性、精緻性五向度上存在差異，顯見不同學業成就表現學生在社會科領域進行學生出題，在重點掌握、認知運作層次、創意思考展現等面向有顯著影響。

一、教學建議

以下就本研究發現，提供對應教學建議如下：

(一) 導入閱讀理解或出題鷹架策略輔助，以改善重要性向度出題品質

不同於數學領域出題，社會領域出題主要依賴文字，且出題者的閱讀理解能力對於出題品質扮演重要角色。本研究發現低、中成就生相對高成就生有較高題目比例無法

傳達單元重點，且題目內容多涉及數字、人名或短語等片面零碎知識的表層問題。鑑此，教師出題前應考慮適時教導簡單閱讀理解策略(如：認識文章內容結構、掌握單元標題和次標題、找出段落主題句等)(柯華葳、幸曼玲、陸怡琮、辜玉旻，2010)，或是納入重點出題(Main Ideas)出題鷹架策略(于富雲、賴奕嫻，2014)，以助低、中成就學生出題在「重要性」上之掌握。

(二) 提供更具結構性的出題導引，以提昇題目的變通性和獨特性

本研究採個別出題方式，出題前呈現題目範例作為後續個別獨立出題的導引與支持，但如此安排並未如預期能激發出題者自主性產出大量具變通性或獨特性題目內容。本研究結果揭示：不論學習成就低、中、高學習者，產出題目多以單一概念為主，且甚少配合課文內容發想新穎故事情境。鑑此，為有效提昇題目內容之變通性，建議教師在學生出題歷程中，可考慮佐以概念構圖，幫助學生連結課文內容多項概念並進行系統性思考，藉以提昇變通性比例。另在獨特性上，則可參酌 Kojima 與 Miwa(2008)的數學出題設計，給予更具結構性的出題導引，亦即除了提供題目範例外，額外給予情境案例(cases)，以作為出題者發想新題的刺激，或可納入于富雲與蘇嘉鈴(2016)所提出的「套入新製」出題技法，亦即教師除了提供題目範例外，額外給予出題者生活上熟悉的人、事、物資訊(如：名人、時事或流行事物)，以利產出更多具新穎獨特的題目內容。

二、本研究貢獻、限制以及未來研究建議

過去學生出題研究以數學領域為大宗，且多聚焦在其教學與評量效應上的探究，本研究鎖定於國小社會領域情境並納入多項指標，進行學生出題產出之表現在各指標整體、分項及不同學業能力表現之差異表現分析，研究結果有助於擴大了解學生出題於非數學領域情境之實踐以及學生知識建構歷程中對重點掌握、認知層次與創造力表現的影響。

本研究發現學生出題表現在許多面向上確存在個別差異，考量本研究的小樣本限制以及教學實施特性，建議未來研究可納入更多樣本數，以驗證本研究結果的外推性，或就前節提出之特定個別教學措施建議，進行成效檢定，以瞭解其整體以及對不同成就生教學支持效果。

參考文獻

- 于富雲(2008)。出題表現評定標準。2017年9月30日，取自
http://www.dorise.info/main/subject/download_QuARKS/01.pdf
- 于富雲、劉祐興(2008)。學生出題策略與傳統練習策略對大學生學習成就、認知與後設認知策略使用之影響。**教育與心理研究**，**31**(3)，25-52。
- 于富雲、賴奕嫻(2014)。網路多元學生出題策略對國小學生認知策略與學習成就之影響。**教育資料與圖書館學**，**51**(4)，525-560。
- 于富雲、蘇嘉鈴(2016)。大學生網路出題表現之內容分析與創意指標建立。**教育實踐與研究**，**29**(1)，97-137。
- 王石番(1991)。傳播內容分析法：理論與實證。臺北：幼獅。

- 吳宗立、李孟娟(2009)。國小社會領域教師教學創新與影像因素之研究。**社會科教育研究**，**14**，251-275。
- 吳明隆、涂金堂(2005)。**SPSS 與統計應用分析**。臺北：五南。
- 柯華葳、幸曼玲、陸怡琮、辜玉旻(2010)。**閱讀理解策略教學手冊**。臺北：教育部。
- 林峻志(2007)。**數學擬題教學策略對學生數學概念影響之行動研究**(未出版碩士論文)。國立臺中教育大學，臺中市。
- 邱廷榮、于富雲(2011)。網路學生出題策略應用於國小古典詩課程其成效之研究。**教育科學研究期刊**，**56**(4)，99-128。
- 邱美菁(2011)。**臺中市國小學童閱讀行為、閱讀理解能力對國語和數學學習成就之影響**(未出版碩士論文)。東海大學，臺中市。
- 張簡鈺靜(2015)。**國小社會領域教學應用學習共同體策略之行動研究**(未出版碩士論文)。國立屏東大學，屏東縣。
- 梁淑坤(1994)。「擬題」的研究及其在課程的角色。載於甯自強(主編)，**八十二學年度數學教育研討會論文暨會議實錄彙編**(頁275-293)。嘉義：國立嘉義師範學院。
- 教育部(2018)。**十二年國民基本教育社會領域課程綱要**。臺北：教育部。
- 莊美蘭(2003)。**數學課程中擬題教學活動之研究**(未出版碩士論文)。國立中山大學，高雄市。
- 陳麗卿、王薇棠、吳司宇、陳明蕾(2015)。**閱讀理解策略融入社會學習領域之有效教學研究：以新竹縣國小三年級為例**。**新竹縣教育研究集刊**，**15**，1-30。
- 湯廷池(1984)。**國語疑問句研究續論**。**師大學報**，**29**，381-437。

- 賴英娟(2009)。網路出題之理論基礎及其在課室上的應用。《中等教育》，60(1)，134-147。
- Amalina, I. K., Amirudin, M., & Budiarto, M. T. (2018). Students' creativity: Problem posing in structured situation. *Journal of Physics Conference Series*, 947(1), 1-7.
- Arendale, D. (1997). Leading the paradigm shift from teaching to learning. *National Association for Developmental Education Newsletter*, 20(3), 1.
- Barak, M., & Asakle, S. (2018). AugmentedWorld: Facilitating the creation of location-based questions. *Computers & Education*, 121(1), 89-99.
- Bates, S. P., Galloway, R. K., Riise, J., & Homer, D. (2014). Assessing the quality of a student-generated question repository. *Physical Review Special Topics-Physics Education Research*, 10(2), 1-11.
- Berelson, B. (1952). *Content analysis in communications research*. Glencoe, IL: Free Press.
- Bloom, B.S. (1956). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals*. Essex, England: Harlow.
- Bottomley, S., & Denny, P. (2011). A participatory learning approach to biochemistry using student authored and evaluated multiple-choice questions. *Biochemistry and Molecular Biology Education*, 39(5), 352-361.
- Cai, J., Moyer, J. C., Wang, N., Hwang, S., Nie, B., & Garber, T. (2013). Mathematical problem posing as a measure of curricular effect on

- students' learning. *Educational Studies in Mathematics*, 83(1), 57-69.
- Cardoso, M. J., & Almeida, P. A. (2014). Fostering student questioning in the study of photosynthesis. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 116, 3776-3780.
- Chin, C. (2001, April). *Student-generated questions: What they tell us about students' thinking*. Paper presented at the annual meeting of the American educational research association, Seattle, USA.
- Chin, C. (2002). Student-generated questions: Encouraging inquisitive minds in learning science. *Teaching and Learning*, 23(1), 59-67.
- Cildir, S., & Sezen, N. (2011). A study on the evaluation of problem posing skills in terms of academic success. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 15, 2494-2499.
- Christou, C., Mousoulides, N., Pittalis, M., Pitta-Pantazi, D., & Sriraman, B. (2005). An empirical taxonomy of problem posing processes. *ZDM*, 37(3), 149-158.
- Crespo, S., & Sinclair, N. (2008). What makes a problem mathematically interesting? Inviting prospective teachers to pose better problems. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 11(5), 395-415.
- Daher, W., & Anabousy, A. (2018). Creativity of Pre-service Teachers in Problem Posing. *EURASIA Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 14(7), 2929-2945.
- de la Sablonnière, R., Taylor, D. M., & Sadykova, N. (2009). Challenges of applying a student-centered approach to learning in

- the context of education in Kyrgyzstan. *International Journal of Educational Development*, 29(6), 628-634.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and education: An introduction to the philosophy of education*, New York, NY: Macmillan.
- Dori, Y. J., & Herscovitz, O. (1999). Question-posing capability as an alternative evaluation method: Analysis of an environmental case study. *Journal of Research in Science Teaching*, 36(4), 411-430.
- Earl, L. M. (2012). *Assessment as learning: Using classroom assessment to maximize student learning*. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Ellerton, N. F. (1986). Children's made-up mathematics problems—a new perspective on talented mathematicians. *Educational Studies in Mathematics*, 17(3), 261-271.
- Froyd, J., & Simpson, N. (2008, August). *Student-centered learning addressing faculty questions about student-centered learning*. Paper presented at the Course, Curriculum, Labor, and Improvement Conference, Washington, DC.
- Grainger, R., Osborne, E., Dai, W., & Kenwright, D. (2018). The process of developing a rubric to assess the cognitive complexity of student-generated multiple choice questions in medical education. *The Asia Pacific Scholar*, 3(2), 19-24.
- Harper, K. A., Etkina, E., & Lin, Y. (2003). Encouraging and analyzing student questions in a large physics course: Meaningful patterns for instructors. *Journal of Research in Science Teaching*, 40(8), 776-791.

- Hijazi, D. (2018). The relationship between students' reading comprehension and their achievement in English. *US-China Foreign Language, 16*(3), 141-153.
- Hsiao, J.-Y., Hung, C.-L., Lan, Y.-F., & Jeng, Y.-C. (2013). Integrating worked examples into problem posing in a Web-based learning environment. *Turkish Online Journal of Educational Technology, 12*(2), 166-176.
- Imam, O. A., Mastura, M. A., Jamil, H., & Ismail, Z. (2014). Reading comprehension skills and performance in science among high school students in the Philippines. *Asia Pacific Journal of Educators and Education, 29*, 81-94.
- Jones, L. (2007). *The student-centered classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kaba, Y., & Şengül, S. (2016). Developing the rubric for evaluating problem posing (REPP). *International Online Journal of Educational Sciences, 8*(1), 8-25.
- Kaya, S. (2015). The effect of the type of achievement grouping on students' question generation in science. *The Australian Educational Researcher, 42*(4), 429-441.
- Khansir, A. A., & Dashti, J. G. (2014). The effect of question-generation strategy on Iranian EFL learners' reading comprehension development. *English Language Teaching, 7*(4), 38-45.

- King, A. (1994). Guiding knowledge construction in the classroom: Effects of teaching children how to question and how to explain. *American Educational Research Journal*, 31(2), 338-368.
- Kojima, K., & Miwa, K. (2008). A system that facilitates diverse thinking in problem posing. *International Journal of Artificial Intelligence in Education*, 18(3), 209-236.
- Kuo, C.-W., & Yu, F.-Y. (2018). Difficulties of multiple-choice question-generation encountered by elementary students in social studies: A case study. *International Journal of Information and Education Technology*, 8(4), 259-266.
- Krippendorff, K. (1980). *Content analysis: An introduction to its methodology*. London: Sage.
- Leung, S. K. S. (1997). On the role of creative thinking in problem posing. *ZDM*, 29(3), 81-85.
- Li, W. S. S., & Arshad, M. Y. (2016). Students' questions in inquiry-based Chemistry classrooms. *Indonesian Journal of Educational Review*, 3(1), 102-107.
- Mackworth, N. H. (1965). Originality. *American Psychologist*, 20(1), 51-66.
- Mishra, S., & Iyer, S. (2015). An exploration of problem posing-based activities as an assessment tool and as an instructional strategy. *Research and Practice in Technology Enhanced Learning*, 10(1), 1-19.
- Morgan, D. L. (1993). Qualitative content analysis: A guide to paths not taken. *Qualitative health research*, 3(1), 112-121.

- Neuendorf, K. A. (2016). *The content analysis guidebook*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Nonaka, I., & Takeuchi, H. (1995). *The knowledge-creating company: How Japanese companies create the dynamics of innovation*. New York: Oxford university press.
- Osterlind, S. J. (1998). *Constructing test items: Multiple-choice, constructed-response, performance and other formats*. Norwell, MA: Kluwer Academic.
- Özgen, K., Geçici, M. E., Aydın, M., & Bayram, B. (2019). An investigation of Eighth grade students' skills in problem-posing. *International Journal for Mathematics Teaching & Learning*, 20(1), 106-130.
- Palmer, E., & Devitt, P. (2006). Constructing multiple choice questions as a method for learning. *Annals-academy of medicine Singapore*, 35(9), 604-608.
- Pedrosa de Jesus, H. T., Albergaria Almeida, P., Joaquim Teixeira-Dias, J., & Watts, M. (2006). Students' questions: Building a bridge between Kolb's learning styles and approaches to learning. *Education+ Training*, 48(2/3), 97-111.
- Pittenger, A. L., & Lounsbury, J. L. (2011). Student-generated questions to assess learning in an online orientation to pharmacy course. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 75(5), 1-8.
- Rosli, R., Capraro, M. M., & Capraro, R. M. (2014). The effects of problem posing on student mathematical learning: A meta-analysis. *International Education Studies*, 7(13), 227-241.

- Şengül, S., & Katranci, Y. (2012). Problem solving and problem posing skills of prospective mathematics teachers about the 'sets' subject. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 69, 1650-1655.
- Shakurnia, A., Aslami, M., & Bijanzadeh, M. (2018). The effect of question generation activity on students' learning and perception. *Journal of advances in medical education & professionalism*, 6(2), 70-77.
- Shimada, S., Kunimune, H., & Niimura, M. (2013). Proposal of a method of problem-posing and a system that assists to manage problems and assist peer evaluation. In G. A. Tsihrintzis, M. Virvou, T. Watanabe, L.C. Jain, R. J. Howlett (Eds.), *Intelligent Interactive Multimedia Systems and Services*, Vol. 254 (pp. 128-137). Amsterdam, Netherlands: IOS Press.
- Siko, J. P. (2013). Are they climbing the pyramid? Rating student-generated questions in a game design project. *Canadian Journal of Learning and Technology*, 39(1), 1-14.
- Silver, E. A. (1994). On mathematical problem posing. *For the Learning of Mathematics*, 14(1), 19-28.
- Silver, E. A. (1997). Fostering creativity through instruction rich in mathematical problem solving and problem posing. *ZDM*, 29(3), 75-80.
- Silver, E. A., & Cai, J. (1996). An analysis of arithmetic problem posing by middle school students. *Journal for Research in Mathematics Education*, 521-539.

- Singer, F. M., Pelczer, I., & Voica, C. (2011). Problem posing and modification as a criterion of mathematical creativity. In *Proceedings of the Seventh Congress of the European Society for Research in Mathematics Education* (pp. 1133-1142).
- Siswono, T. Y. E. (2011). Level of student's creative thinking in classroom mathematics. *Educational Research and Reviews*, 6(7), 548-553.
- Song, D. (2016). Student-generated questioning and quality questions: A literature review. *Research Journal of Educational Studies and Review*, 2(5), 58-70.
- Stemler, S. (2001). An overview of content analysis. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 7(17), 137-146.
- Stoyanova, E., & Ellerton, N. F. (1996). A framework for research into students' problem posing in school mathematics. In P. C. Clarkson (Ed.), *Technology in mathematics education* (pp. 518-525). Melbourne, Victoria: Mathematics Education Research Group of Australasia.
- Torrance, E. P. (1966). *Torrance tests of creative thinking: Norms-technical manual: Verbal tests, forms a and b: Figural tests, forms a and b*. Personal Press, Incorporated.
- Torrance, P. (1974). *The Torrance tests of creative thinking-TTCT Manual and Scoring Guide: Verbal test A, figural test*. Lexington, KY: Ginn.
- Van Harpen, X. Y., & Presmeg, N. C. (2013). An investigation of relationships between students' mathematical problem-posing

- abilities and their mathematical content knowledge. *Educational Studies in Mathematics*, 83(1), 117-132.
- Yeh, H.-C., & Lai, P.-Y. (2012). Implementing online question generation to foster reading comprehension. *Australasian Journal of Educational Technology*, 28(7), 1152-1175.
- Yu, F. Y. & Liu, Y. H. (2005). Student generated questions as a form of formative evaluation. First International Conference on Enhancing Teaching and Learning through Assessment Abstract II, p. 19-20. June 13-15, the Hong Kong Polytechnic University.
- Yu, F.-Y., & Pan, K.-J. (2014). The Effects of Student Question-Generation with Online Prompts on Learning. *Journal of Educational Technology & Society*, 17(3), 267-279.
- Yu, F.-Y., & Wu, C.-P. (2013). Predictive effects of online peer feedback types on performance quality. *Educational Technology & Society*, 16(1), 332-341.
- Yu, F. Y., & Wu, C. P. (2014). The influence of perceived task value and difficulty of student question-generation on learning strategy use and achievement. *Educational Review*, 43, 183-216.
- Yu, F.-Y., Wu, C.-P., & Hung, C.-C. (2014). Are there any joint effects of online student question generation and cooperative learning? *The Asia-Pacific Education Researcher*, 23(3), 367-378.
- Yuan, X., & Sriraman, B. (2011). An exploratory study of relationships between students' creativity and mathematical problem-posing abilities. *The elements of creativity and giftedness in mathematics* (pp. 5-28): Springer.

Zuya, H. E. (2017). The benefits of problem posing in the learning of mathematics: A systematic review. *International Journal of Advanced Research*, 5(3), 853-860.

教育學誌 第四十五期

2021年5月，頁99~149

國民中小學學習共同體運作評估指標系統之 建構：學習領導之觀點

林斌

國立臺南大學教育系副教授

馬孟平*

國立臺南大學教育學系博士

臺南市和順國小教師

摘要

源自日本之「學習共同體」(school as learning community)，強調教師在學習社群中提升教學知能，學生在支持氛圍下透過課堂協同學習，增加學習動機，提升學習表現。故本研究採用學習領導的觀點，運用德懷術及層級分析法，建構本土化國民中小學學習共同體運作評估指標系統之內涵及相對權重，俾供主管機關、國民中小學教育人員、家長團體及後續研究者參考。本研究結果之評估指標系統共含4個層面、22個向度及55項檢核示例，各層面權重依序為「行政支持與教學領導」(18.8%)、「教師共學與社群運作」(32.1%)、「學生對話與學習表現」(40.2%)、「家長認同與專業參與」(8.9%)，最後依研究結果對各利害關係人提供政策建議。

關鍵字：學習共同體、學習領導、德懷術、層級分析法

*通訊作者:馬孟平，聯絡方式: E-mail: littlepony5201@hses.tn.edu.tw

The Constructing of the Evaluation Indicators System for School As Learning Community Operating in Elementary and Junior high Schools : From the Perspective of Leadership for Learning

Bin Lin

Associate Professor, Department of Education,
National University of Tainan

Meng-Ping Ma^{*}

Doctor, Education Entrepreneurship and Management in the
Department of Education, National University of Tainan
Teacher, Heshun Elementary School, Tainan City

Abstract

School as Learning Community model originated from Japan is to enable teachers to improve teaching abilities in the cooperative learning community. Students can enhance their learning motivation through classroom collaborative learning and support atmosphere, and improve their academic performance. Therefore, This study is based on the theory of learning leadership, by using the Delphi and hierarchical analysis methods, to construct the content and relative weights of the evaluation indicators system for school as learning community operating in the elementary and junior high schools. The results

^{*}Corresponding Author: Meng-Ping Ma; E-mail: littlepony5201@hses.tn.edu.tw

includes 4 levels, 22 dimensions and 55 check-up examples. The weights of each level are (I)"Administrative Support and Teaching Leadership" (18.8%), (II)"Teacher Co-learning and Community Operation" (32.1%), (III)"Student Dialogue and Learning Performance" (40.2%), (IV)"Parent Identification and Professional Participation" (8.9%). Finally, according to results, policy suggestions for the stakeholders would be proposed as reference.

Keywords: school as learning community, leadership for learning, delphi method, analytic hierarchy process (AHP)

壹、緒論

一、研究背景與動機

21 世紀以來，全球自工業經濟進入知識經濟時代，持續學習的能力成為個體未來立足世界的關鍵，換言之，學校教育內涵應日益重視個人在快速變遷社會中，如何具備接受改變、適應改變、積極改變以及引導改變之能力(Delors, 1996; United Nations Education, Scientific and Cultural Organization Institute for Education, 2003)，而持續學習能力的發展關鍵則在於教育政策、學習者、學校及社會共同協力的投入角色(吳明烈，2011)。而我國與日本在內之已開發國家，中小學教育長期存在過度競爭及升學主義掛帥氛圍，並非以學生學習為中心，導致諸多年輕學子失去學習成長動機，最終選擇從學習中逃走，甚至出現「學力低下」之負面影響(佐藤學，2012a；施郁韻，2015)。此一現象引發以日本學者佐藤學為首推動之校園學習模式改革，以「學習共同體」之名，逐漸擴散至亞洲各國迄今逾 20 年，超過 3,000 所學校參與推廣，獲得諸多中小學教育人員、教育學者及家長之肯定(吳俊憲、吳錦惠、楊家惠，2015；潘慧玲等人，2015)。

所謂「學習共同體」(school as learning community)本質上係一種學校系統與教學關係模式的改變，其重心即在於使教師在相互合作之學習社群中提升教學知能，學生亦透過課堂協同學習與溫暖支持氛圍，增加學習動機，進而提升學習表現(佐藤學，2012b)。我國在 2012 年佐藤學所著《學習的革命》一書中文版上市後，即陸續吸引各地方政府教育行政官員、校長及教師前往日本觀摩學

習，也推展出一波由教師在教學現場中發起的改革。惟我國自上世紀 90 年代中期興起「教育改革」浪潮，多年來教改政策躁進與頻繁更迭、政治意識形態主導、忽略本土與外國文化差異及漠視現場教師執行困難等因素，早已遭到普遍質疑(秦夢群、溫子欣，2014)，以致中小學教師群體在新興教育思維與策略相繼進入教學場域時，對其是否具備完整配套措施、成效評估以及能否改善學生學習，不免採取慣性保留或抗拒態度(單文經，2013)。此一現象即便是在「學習共同體」的源起國日本亦然，目前約僅有十分之一的學校落實學習共同體的課室實踐與理念(佐藤學，2012a)。可見「學習共同體」模式雖有其吸引中小學教育人員自發性精進教學的力量，但此一模式係在學校組織中運作，即代表「學習共同體」的改革方案需在既有學校治理系統中執行，特別是國民中小學屬於公共教育機構，影響廣大學生受教權益，因此，要推動學習共同體學校之運作模式，學校領導者之領導模式、策略及具體作為，亦應同時關注，方能提昇學習共同體之運作效能，並回應不同利害關係人對公共教育機構之期待。

事實上，我國教育政策日益注重學生適性學習及學校辦學效能，其中又以學生學習更為社會所關注(丁一顧、胡慧宜，2014)。近年來在國際間學校領導理論的代表趨勢－學習領導(learning leadership)，正是以學生學習為主的領導模式(吳清山，2012)，其指涉學校領導者發揮其專業力及運用其影響力，以增進教師有效教學和學生有效學習的過程與行為(吳清山、林天佑，2012)。且學習領導與學習共同體模式兩者間，普遍被視為具有目標與策略或上、下位概念架構之關係(丁一顧、胡慧宜，2014；潘慧玲等人，2014)。故本文嘗試探討界定學習領導與學習共同體模式之關係，釐清學習

共同體模式在中小學校園運作之理論與實務內涵，以建構本土化、在地化之學習共同體運作評估指標系統，以推動符合我國教育需求之學習共同體學校運作，避免此一教學模式之改革再度淪為「五日京兆」，陷入橫空移植外來教育理念或方案的失敗窠臼。

二、研究目的與問題

基於前述研究背景與動機，本研究擬以學習領導理論為基礎，建構我國中小學發展學習共同體運作模式之指標系統，以供未來有意推動「學習共同體」模式之主管機關或學校教育人員，得以進行系統性之執行與評估，進而達成提升學生學習品質為中心的願景校園。而基於此研究目的，本研究之探討問題可分述如下：

- (一) 探討我國國民中小學「學習共同體」之運作具體內涵。
- (二) 探究學習領導內涵以及與「學習共同體」之關係。
- (三) 從學習領導之觀點，建構國民中小學「學習共同體」之運作評估指標。
- (四) 建構國民中小學「學習共同體」運作評估指標系統之相對權重。

貳、文獻探討

依據本研究之目標與分析需求，以下茲就「學習共同體」與「學習領導」之定義與內涵予以探究說明，並釐清兩者間之關係及實務發展概念，進而推導出本研究之評估指標系統架構。

一、學習共同體之內涵與發展

(一) 源起與定義

Boyer(1995)在〈基礎學校：學習共同體〉(a basic school: a community of learning)報告中指出：在學校教育之中，最重要的是建立有意義的學習共同體(馮國平，2010)，認為學校應該形成一種學習社區，形塑一種學習的氛圍，對於自我要有具備與他人共好的美德。

此一概念與佐藤學所定義的學習共同體有所近似，亦即學校願景係實現「不放棄任何一個人，保障每一個孩子們學習權利，提高其學習品質、為形塑民主主義的社會做準備」(佐藤學，2016)。其哲學思維有三(參見圖 1)：

1. 公共性的哲學：學校是公共空間，打開教室開放公開觀課，讓教師能夠進入彼此課堂進行教學與課例研究，達到互相學習的目的。
2. 民主主義的哲學：係指杜威(John Dewey)所定義的「與他人共生的生存方式」，需要創造出互相聆聽的關係，才可能達到對話式溝通。

3. 卓越性的哲學：係指不論處在何種條件下，都能應對該條件並竭盡全力表現之優越性。

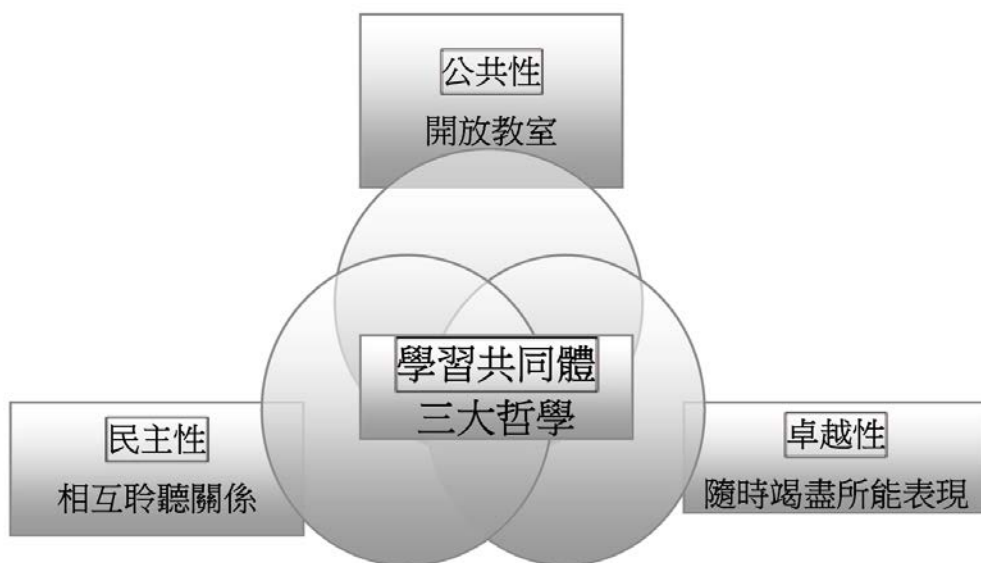


圖 1 學習共同體三大哲學示意

資料來源：佐藤學(2012b)。學校改革：學習共同體的構想與實踐，頁51。東京都，岩波書局。

故此，基於民主主義精神，本研究之「學習共同體學校」定義為：能將包含學校行政人員、教師、學生及家長等形成之共同學習關係體，透過互相協同的合作學習圈，保障並提升學生學習成效所形成之學習型學校。

(二) 國內外學習共同體之研究發展

以下茲就國內外學習共同體相關重要文獻予以探討說明，以作為國中小學習共同體評估指標系統本土化發展之基礎。

1. 國外部份

自 1990 年代以來，學習社群在歐美學校教育領域，基於促進教師專業發展與學校變革之目標，業已被視為重要的有效工具，不僅有「學校即學習社群」之倡議，亦鼓勵教師組成專業學習社群，以促使教師之教學知識與實務產生變化(Graham,2007; Hipp & Huffman, 2010)。而學習共同體與專業學習社群(professional learning community,PLC)之意涵頗多相近。Hord(1997) 指出專業學習社群之特性包含：分散式領導、集體性創意、分享價值和願景、支持性條件、分享個人實務等。而近年國外有關學習共同體學校(school as learning community)之研究，也多與學習社群(learning community)、課堂研究(lesson study)、家長參與等主題有關(Bonilla, Buch & Johnson, 2013; Considine, Mihalick, Mogi-Hein, Penick-Parks & Van Auken, 2014; Thornton & Cherrington, 2014; Gansemer-Topf & Tietjen, 2015; Fresko & Nasser-Abu, 2015; Yi & Mitchell, 2015; Owen,2014; Battersby & Verdi, 2015; Sompong, Erawan & Dharm-tad-sa-na-non,2015; Christiansen & Robey,2015)，其相關研究結果可歸納呈現以下特色：

- (1) 以學生學習成長為中心。
- (2) 運用社群互動分享知識，提升社會互動能力。
- (3) 行政人員建立分享願景與價值觀，強調教師專業成長。
- (4) 教師與行政人員塑造信任友善環境。

- (5) 納入互動關係人概念，帶領家長、社區參與學校學習活動。
- (6) 課堂研究有助於教師專業成長發展，認識學生學習狀況。

至於日本學者佐藤學則將學習社群之應用範疇擴展至課堂層級，融入紮實的實務經驗，其對學習共同體之主張，不僅強調教師同儕共同致力專業學習，也結合協同學習(collaborative learning)理念，在課堂中建構師生相互聆聽的教學關係(潘慧玲，2017)。

2.國內部分

我國教育部為增進教師專業成長，自 2009 年起亦推動中小學「教師專業學習社群」發展，期待學校教師秉持互助合作精神而自發組成社群，並透過專業對話、教學觀察、經驗交流、增能研習及實地參訪等方式，達成有效教學及提升學生學習成效之目標(教育部，2009)。惟教師專業社群若缺乏有效推動模式，易造成運作失焦或淪為培養教師興趣為主的活動(吳俊憲、蔡淑芬、吳錦惠，2015)。而在促進教師共同建構分享教學經驗、解決教學實務問題及改善教學效能的同僚性目標上，學習共同體的課例研究模式實具有高度可行性，有助於教師成為學習的專家，引領學生邁向成功學習(吳俊憲、吳錦惠、紀麓珊、姜宏尚，2016)。

故自 2011 年起我國學習共同體研究即日益增長，迄今相關期刊論文、專書及學位論文成果豐沛，主要相關研究結果茲臚列如下(吳清山、林天祐，2012；吳俊憲、吳錦惠、

楊家惠，2015；林文生，2016；林政逸、吳珮瑩，2016；林曉、朱純潔，2013；林黎華，2014；于天貞，2014；陳春滿，2015；陳麗華、陳劍涵、陳茜茹，2014；潘慧玲，2017)：

- (1) 我國中小學教育人員對於學習共同體之理念與實作內涵大致認同。
- (2) 教育改革中學習主體的轉移具有不同詮釋角度之論述。
- (3) 以學習者為中心，建構師生共學、共構的課室教學。
- (4) 宜善用國內有利條件，避免學習共同體標準化的改革思維。
- (5) 部份教師缺乏學習共同體之完整理念，容易產生保守誤解。

綜上所述可知，學習共同體學校的運作核心，係基於公共性、民主性以及卓越性之哲學理念基礎，推動校園教學關係之改變，促進所有互動關係人透過建立學校行政改革願景、教師同僚性以及課堂中使學生協同學習等具體系統性活動，進而導入家長等社區居民協力投入，提昇學生整體學習成效。

而綜合國內外相關學習共同體之研究趨勢觀察，大多數均肯定此一模式對改善教學品質的積極貢獻。不過，國外研究較不涉及學生學習社群，著重於將學校視為一個學習社群或積極促進教師組成專業學習社群；而日本學者佐藤學的學習共同體概念引進臺灣後，多數相關研究之關注在於教師同僚性與課堂教學的建構。除少數從整體學校變

革、品質或教育資源等觀點探討學習共同體的發展與影響外(阮孝齊、王麗雲，2017；吳俊憲、吳錦惠、紀麗珊、姜宏尚，2016；林政逸、吳珮瑩，2016；張媛甯、郭維哲，2018；潘慧玲，2017)，多數主題偏重探討課堂上學生行為變化或教師社群運作策略，且以樣本較少之質性研究居多。

二、學習領導之內涵

(一) 學習領導之定義

Sergivanni(2005)認為學習領導強調每位成員(包含學生)都是(可以且必須)領導者，必須從學生學習、教師學習、學校學習的角度來看學習領導。MacBeath 與 Dempster(2009)亦提出學習領導既然以學生學習為領導核心，則是學校中每位成員的責任。而吳清山、林天佑(2012)則將學習領導之基本理念界定為建立學校領導與學生學習的關聯性，亦即學校領導者發揮其影響力，以增進教師有效教學及學生有效學習之過程與行為。此外，學校是踐行學習的場域，所有學校的相關成員，包含學生、教師、校長、行政人員、家長等都是學習者，都屬於學校教育實施過程中的利害關係人(潘慧玲等人，2014a)。因此，廣義的「學習領導」意指強化領導與學習的連結和影響，使改善教與學成為持續的事實(林明地，2013)。

故考量國內外學者主張及本研究之目標，茲將「學習領導」之意涵界定為：學校決策者以永續學習發展為願景，

推動支持性環境，型塑互惠、合作之關係，促使學校成員(包含學生、教師、行政人員及家長)以學習者為中心，聚焦教與學之改進以轉化為學習型校園之過程。

(二) 學習領導之構面

Murphy, Elliot 與 Goldring(2007)提出學習領導係將領導目標聚焦於學生學習與提升學生成就，可區分為學習願景、教學方案、課程方案、評鑑方案、學習社群、資源整合與運用、組織文化與社區支持等運作面向。吳清山、林天佑(2012)則將學習領導之內涵概分為建立夥伴關係、參與分享權力、教師專業發展、提供教學支援、學生有效學習等五個面向。而上述面向均與教師、行政人員、學生及家長等關係人之互動運作息息相關。其中，強調學校行政團隊的支持與權力分享、教師團隊的教學實踐與協同學習以及重視學生學習成就，固然是學習領導運作與建構學習共同體學校之要素(吳俊憲、林怡君，2014；潘慧玲等人，2014a；秦夢群，2019)，但是，爭取家長的認同支持亦相當重要(林政逸、吳珮瑩，2016；張媛甯、郭維哲，2018；紀家雄，2013)，若家長群體也能積極參與學生之學習並投入資源支持，必然有利於營造及提昇學習共同體學校之品質。因此，學習領導運作應以關注學校行政人員、教師、學生以及家長等各類關係人為主軸，本研究遂以學校運作過程中各類關係人之學習領導角度切入，統整相關文獻分析結果呈現具體之構面與定義，如表 1。

表 1

學習領導之構面與來源

層面	向度	操作型定義	來源
習 領 導 構 面	行政 學習 願景	行政人員透過研習溝通宣導了解確認學習願景與價值目標	吳清山、林天佑(2012)； 潘慧玲等人(2014a)； 張素貞、吳俊憲(2013)；
	打造支持 文化	給予支持教師專業發展支持，引導教師專業成長	吳俊憲、林怡君(2014)； Murphy、Ellio 與 Goldring(2007)； Hallinger(2011)
	教師 學習 成長	社群導向 成長	鼓勵教師自我精進成長，並與同仁相互學習，對話交流
學生 學習	型塑健全 學習環境	協助教師透過環境安排、課程設計、教學策略等打造有助學習的課堂教室	吳俊憲、林怡君(2014)； Murphy、Elliot 與 Goldring(2007)； Hallinger(2011)
	創造協同 學習氛圍	引導學生彼此尊重、相互合作，形成有利於學習的教室氛圍	吳清山、林天佑(2012)； 潘慧玲等人(2014a)； 張素貞、吳俊憲(2013)；
家長 參與	展現學習 改善成效	促進學生展現正向學習行為與表現	Murphy、Elliot 與 Goldring(2007)； Hallinger(2011)
	建立夥伴 網絡關係	帶領家長與教師建立良好信任關係，主動與學校保持密切聯繫了解活動訊息	吳清山、林天佑(2012)； 吳俊憲、林怡君(2014)； Murphy、Elliot 與 Goldring(2007)； Hallinger(2011)
	家長投入 與增能	向家長宣導參與協助學校辦理活動、參加教學觀課活動，並主動參加家長成長活動	

三、學習領導與學習共同體之關係

(一) 推動目標

學習共同體是以分享性領導為基調，強調互惠、協調與合作，學校成員共享權力，也共同負起成就學生的責任；在面對不同問題情境與任務需求時，每一個學校成員都可能是領導者，也可能是被領導者(潘慧玲等人，2014b)。故為實現以學生為主體的學習改革理念，達成學習領導增進教師有效教學以及學生有效學習的目標，推動學習共同體學校運作模式，亦屬於學習領導的具體實踐(丁一顧、胡慧宜，2014)。因此，學習領導與學習共同體兩者目標實為一致，皆期待能夠提升學生的學習成效並引領學校成為學習型組織。

(二) 體用關係

建構學習共同體學校之關鍵在於學校學習文化的形塑(陳麗華、陳劍涵、陳茜茹，2014)。而學習領導特色之一即為塑造校園中學習文化，而學習領導之推動則可透過學習共同體運作而落實，讓學生成為課堂中的學習主體，並促進校園中每位成員(教師、學生、師生、生生、親師、親子等)的學習(丁一顧、胡慧宜，2014)。所以，學習共同體與學習領導兩者得視為互為體用之關係；後者可視為學習共同體的上位概念，前者則可作為學習領導的主要具體操作形式(秦夢群，2019)。換言之，可期待透過學習共同體模式之有效運作，達成改善行政管理、促進教師專業成長、提

昇學生學習成效及導入家長參與，以達成轉化為學習型校園之學習領導目標(參見圖 2)。

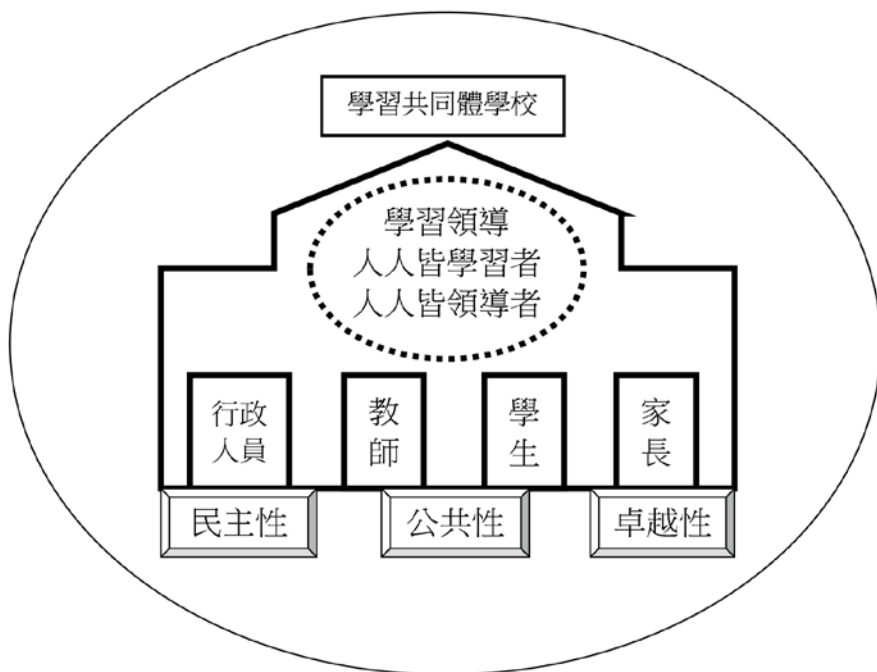


圖 2 學習共同體哲學基礎與學習領導實踐之關係

四、學習共同體運作評估指標之初步架構：學習領導之觀點

(一) 系統構面

參酌相關文獻探討之結果，本研究透過學習領導之觀點，整合國內外具推動學習共同體經驗之學者專家看法(參見表 2)，其中初步將學習共同體學校運作區分為：行政組

織領導、教師專業精進、學生學習表現及家長認同參與等四個評估指標層面。

(二) 系統構面所屬向度

本研究於學習共同體運作評估指標系統之「行政組織領導」、「教師專業精進」、「學生學習表現」以及「家長認同參與」等四個層面下，再依文獻探討歸納內容，細分為 20 個具體向度，其概念定義、來源及初步架構參見表 2。

表 2

學習共同體運作評估指標系統之初步架構(學習領導之觀點)

層面	向度	參考來源	
學習共同體運作評估指標系統	一、		
	行政	1-1 建構校園學習成長願景	佐藤學(2012b/2016)；紀家雄(2013)；范熾文(2004)；洪祥瑞(2015)；林文生(2016)；黃宗顯等人(2013)；潘慧玲等人(2014a)；蔡進雄(2003)；Barnard(1968)；Fry(2003)；Fernandez、Cannon 與 Chokshi(2003)；Hallinger(2011)；Kim、Millersan 與 Loving (2012)；Murphy(1990)；Owen(2014)；Ricoy 與 Feliz(2016)；Strange (2003)
	組織	1-2 規劃系統性教師研習活動	
	領導	1-3 社群召集人帶動共同備課的風氣	
		1-4 規劃定期課堂研究機制	
	1-5 建立社群交流平台		

(續下頁)

(接上頁)

層面	向度	參考來源
學習共同體運作評估指標系統	2-1 鼓勵教師參與教師專業學習社群	吳清山、林天佑等人(2001)；佐藤學(2012b /2016)；洪祥瑞(2015)；林國棟(2009)；陳麗華(2011)；陳木金等人(2013)；陳欣希、許育健、林意雪，(2014)；陳美玉(2002)；潘慧玲等人(2014a)；蔡進雄(2011)；賴志峰(2009)；劉世雄(2015)；Battersby 與 Verdi(2015)；Bonilla、Buch 與 Johnson (2013)；Fresko 與 Nasser-Abu (2015)；Hallinger(2011)；Harris(2005)；Harrison(2006)；Hilliard (2012)；Katzenmeyer 與 Moller(2009)；Thornton 與 Cherrington (2014)；Yi 與 Mitchell (2015)
	2-2 推動教師備課、觀課、議課機制	
	2-3 引導教師找出核心概念問題	
	2-4 促使教師關注傾聽並串聯學生回應	
	2-5 指導教師設計伸展跳躍題	
	2-6 促進教師課堂分組協同學習	
三、學生學習表現	3-1 培養學生專注傾聽、勇於發言	江志宏、施月麗(2013)、佐藤學(2012a)、陳麗華(2014)、陳淑麗(2008)、陳淑麗(2008)、陳美玲、施和珅(2015)、潘慧玲等人(2014a)、劉世雄(2015)；Fernandez 等人 (2002)；Hallinger(2011)；Owen(2014)；Ricoy 與 Feliz(2016)；Ryan 與 Deci(2009)；Strange(2003)；Gansemer-Topf 與 Tietjen (2015)。
	3-2 引導學生與同儕進行協同學習	
	3-3 帶領學生自主探究知識	
	3-4 激發學生學習動機	
	3-5 增進學生學習策略	
四、家長認同參與	4-1 建立與家長信任的溝通管道	佐藤學(2012b)、李季湄譯(2014)；洪祥瑞(2015)；楊碧雲(2012)；潘慧玲等人(2014a)；Hallinger(2011)
	4-2 向家長有效宣導學校教育訊息	
	4-3 鼓勵家長參與學生學習活動	
	4-4 提升家長親職教育知能	

參、研究設計與實施

一、研究方法

本研究以文獻探討分析所得之中小學「學習共同體運作評估指標之初步架構」4 個層面及 20 個向度為基礎，繼以德懷術(delphi technique)調查修正指標層面與向度之內涵，最後再以層級分析法(analytic hierarchy process)(以下簡稱 AHP)建構各層面與向度之相對重要性，以建立學習共同體運作評估指標之整體權重系統。

二、研究流程

本研究概分為準備、執行、完成三個階段進行，其具體研究流程如圖 3 所示。

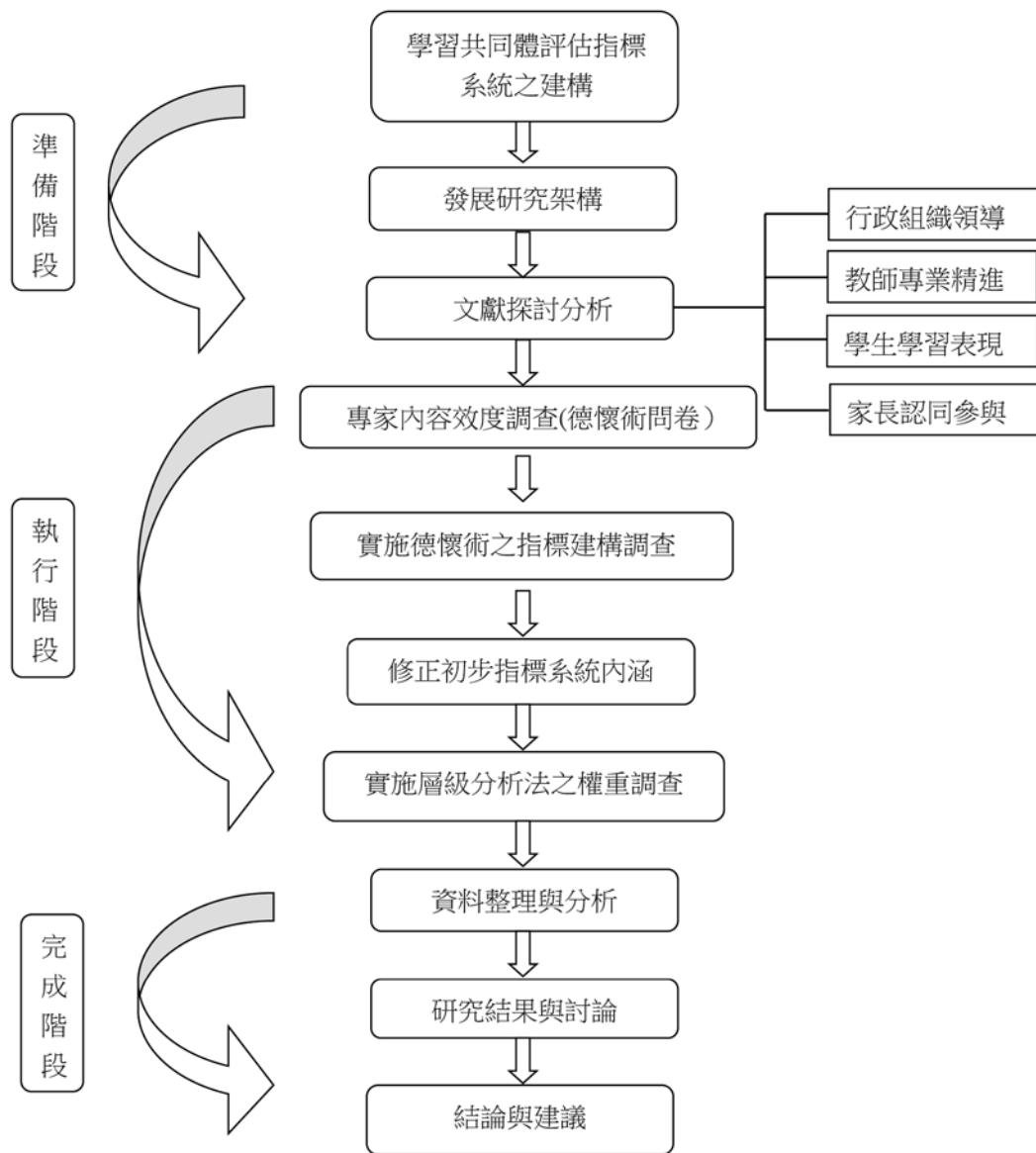


圖 3 本研究之流程

三、參與對象

(一) 德懷術參與對象

有關德菲法之專家群體規模，學理上並未有一致標準，一般參與專家群體成員數量介於 10 至 50 人間，若屬異質性較高群體有 5 至 10 人即可，如為同質性小組，則通常約需 15 至 30 人；群體成員在 10 人以上時，其群體誤差較低，可信度較高(劉宜君、林昭吟、辛炳隆，2008；Beech, 2001)。因目前我國推動「學習共同體」學校教育人員、學者及家長數量仍屬有限，且明顯異質性較高，故本研究德懷術小組之專家群體成員，係採學校教育互動關係人角度，以立意取樣方式邀集學術研究人員、主管機關官員、學校行政人員、學校教師、文教型非營利組織成員及學生家長等對象參與研究(林斌，2016；陳信助，2012；張世璿，2013；張民杰，2015；蔡清田、王全興，2014；蔡培村、鄭彩鳳、張秀娟，2012)，最終確認本研究德懷術專家群體共有 17 位參與(如表 3)。

(二) 層級分析法參與對象

由於 AHP 通常考量決策問題涵蓋範圍及專業等因素，適合之專家群體人數範圍以 5 至 15 人間為宜(林斌，2016；鄧振源、曾國雄，1989；鄧振源，2005)，同時，此一階段旨在建構國中小學習共同體評估指標層面與向度間之相對權重，故在相同標準下，邀請德懷術階段之 5 位專家及新

增 9 位專家加入(共 14 位)，使兩階段參與專家群體之重疊率小於 1/2，維持專家群體之異質性(詳如表 4)。

表 3

德懷術諮詢調查之專家群體名單(以代號呈現)

專家性質	代碼	經歷
學術研究 人員	A1	大學助理教授 教育部學習領導下中小學學習共同體推動計畫團隊諮詢委員
	A2	國家教育研究院助理研究員
主管機關 官員	B1	直轄市教育局新課綱專案辦公室執行秘書 (多次辦理直轄市學習共同體研討會)
文教型非營 利組織成員	C1	教育協會幹部、曾任直轄市教育局督學 教育部學習領導下中小學學習共同體推動計畫團隊諮詢委員
學校行政 人員	D1	國小校長、大學兼任助理教授(具學習共同體相關研究經驗)
	D2	國小校長(曾發表學習共同體實踐相關著作)
	D3	國小校長、辦理「2018 縣市公開授課與學習共同體研討會」 縣市「學習共同體領導下的共同備課社群計畫」諮詢輔導委員
	D4	國小校長、實踐並推動學習共同體精神校園
	D5	國小教導主任、實踐並推動推動學習共同體精神校園
學校教師	E1	高中教師、推動「學習共同體精神」之班級課堂 直轄市教師會專業發展支持系統基地班諮詢輔導教師
	E2	國中教師、全國教師會 Super 教師獎得主、 直轄市學習共同體試辦學校計畫諮詢輔導教師
	E3	直轄市學習共同體試辦學校計畫諮詢輔導教師 曾任直轄市教師會教學研究主任
	E4	國小教師、直轄市學習共同體試辦學校計畫諮詢輔導教師
家長	F1	教育相關雜誌學習共同體專輯編輯人員、國小學生家長
	F2	認識與參與學習共同體五年之直轄市國小學生家長
	F3	認識與參與學習共同體五年之縣市國小學生家長
	F4	認識與參與學習共同體五年之直轄市國小學生家長

表 4

參與層級分析法調查之專家群體名單(以代號呈現)

專家性質	姓名	委員身分	新增委員
學術研究人員	A1	大學師資培育中心副教授 教育部學習領導下中小學學習共同體推動計畫團隊 諮詢委員	●
	A2	科技大學通識教育中心教授 教育部學習領導下中小學學習共同體推動計畫團隊 諮詢委員	●
	A3	同上 A2	
學校行政人員	B1	國小教導主任、推動縣市教師會學習共同體試辦學校 計畫 參與推動教育部「教師專業發展支持系統」計畫	●
	B2	國中退休校長、學習共同體推動計畫諮詢輔導委員	●
	B3	同上 D1	
文教型非營利組織	C1	同上 C1	
	C2	曾任直轄市教師會理事長、教育部師鐸獎得主 推動直轄市教師會學習共同體試辦學校計畫	●
	C3	曾任直轄市教師會副理事長與教學研究部主任 辦理臺灣第一屆學習共同體年會	●
	C4	曾任縣市教師會教學研究部主任、推動縣市學習共同 體學校計畫 全教總專業發展中心研究員	●
學校教師	D1	同上 E1	
	D2	直轄市國中教師、教育部閱讀推動教師、 直轄市學習共同體試辦學校計畫諮詢輔導教師、國小 學生家長	●
	D3	直轄市國小教師、直轄市教師會 Super 教師獎得主、 直轄市學習共同體試辦學校計畫諮詢輔導教師、國小 學生家長	●
家長	E1	同上 F1	

四、研究工具

(一) 德懷術調查問卷

首先依據文獻探討歸納所得之「學習共同體評估指標初步架構」作為調查問卷初稿，其次再委請 3 位專家(基於推動學習共同體之經驗，選擇學習共同體理論專家 1 位及實務專家 2 位)，針對德懷術第一回合問卷初稿中層面、向度項目進行適切度評核及語意修改，以具備內容效度，並編製成本研究德懷術第一回合調查問卷。

(二) 層級分析法調查問卷

本階段係進行學習共同體學校評估指標系統之相對權重建構，其主要運作流程係先透過文獻探討或問卷調查確認決策要素並建立層級關係，其次採用成對矩陣比較方式界定各層級要素之相對重要性，並計算出矩陣之特徵值與特徵向量，最後產生各要素項目之整體權重(吳煥洪、黃香穎，2010；林斌，2016；張鈿富，2000；Saaty, 1999)。而本評估指標系統經德懷術調查達成共識後，即據以編製「國民中小學學習共同體評估指標之權重系統問卷」，並應用 Power Choice 軟體進行統計分析，以產生各層面及向度之相對權重。

五、資料處理與分析

(一) 德懷術

1. 量化部分

限於篇幅，本文僅呈現第二回合德懷術問卷之重要性評估結果，此一階段採用之德懷術調查問卷，係以六點量表設計，採取平均數、標準差及共識性差異指標(CDI)等方式進行重要性分析(林斌，2016；柯志昌、謝濬鈞，2015；陳信助，2012；蔡金田，2006)。

2. 質性部分

本研究處理問卷開放性問題係採取歸納方式，將所有意見彙整後再依據專家所提內容進行分析討論及題目增刪，並將彙整後重要意見，列為設計下一回合德懷術問卷設計之參考依據。

3. 向度之修訂方式與原則

本研究係依據德懷術調查所得資料分析結果，進行各向度內涵之修正，其具體方式與時機參見表 5(彭文萱、林容妃、陳景期，2012；徐春吉，2014)：

表 5

德懷術問卷的修正方式與使用時機

問卷修正方式	方式使用時機
刪除	刪除不適合在該向度出現的內容
合併	將兩個相似可合併說明的向度內容，併為一項。
移項	依據專家建議修訂項次順序以符合順序和邏輯
拆開	將可拆開敘述的兩種能力分項呈現。
增加	原向度所缺乏的內容，以增加為新向度的形式處理。

資料來源：修改自彭文萱、林容妃、陳景期(2012)。國小優質科學教師教學專業發展指標及權重分配系統之建置：科學教師社群之觀點。教育實踐與研究，25(2)，131-162。

4. 德懷術實施停止標準

Franchak、Desy 與 Norton(1984)研究中指出，評判德懷術實施之停止標準包含一致性與穩定性，本研究預計採用二至三回合的德懷術問卷調查，以確認專家群體對學習共同體評估指標系統之共識，故參酌國內相關研究實務，設定停止德懷術調查之標準有三，包含平均數(M) ≥ 4.8 、標準差(SD) < 1 及共識性差異指標(CDI) ≤ 0.5 (林斌，2016；柯志昌、謝濬鈞，2015；蔡清田、王全興，2014；蔡培村、鄭彩鳳、張秀娟，2012)。

(二) 層級分析法

係對專家群體意見予以整合，並依層面內部與整體相對權重大小予以排序，其調查與分析之主要程序說明如下(柯志昌、謝濬鈞，2015；鄭惠文、張四明、陳于淇，2011)：

1. 重要性評定

針對評估指標之重要性，係劃分為九等比較尺度，透過專家意見調查以建立兩兩成對比較矩陣。

2. 檢定共識

針對專家個別問卷結果，先進行一致性檢定，再輸入其對指標權重之評定結果並進行分析。而 AHP 之一致性檢定，需依一致性指標(consistency index, C.I.)和一致性比率(consistency ratio, C.R.) 予以判別。此一檢定目的係確認決策者在要素比較過程中之比較判斷合理性，以避免權重計算矛盾，產生不良決策。通常一致性檢定標準係以 C.R.及 C.I.值 ≤ 0.1 為判斷門檻(Saaty & Vargas, 2001)，但考量不同研究領域及專家群體特性，以及指標系統較為複雜時進行兩兩比較之難度，本研究訂定之 C.R.及 C.I. 最大可接受值為 0.15(C.I. ≤ 0.15 、C.R. ≤ 0.15)，符合此一標準即表示 AHP 專家群體意見之一致性可被接受(劉勁成、張憲國、陳柏旭、陳蔚璋，2007；羅邵麟、黃有傑，2004；Bodin & Gass, 2003；Choi, 2015；Maruthur, Joy, Dolan, Shihab & Singh, 2015)。

肆、研究結果與討論

一、學習共同體運作評估指標之建構：德懷術結果分析

(一) 評估指標之適合性分析

本研究第一回合德懷術旨在針對評估指標中層面、向度及指標項目之適合性進行評估，原本 4 個層面、20 個向度及 45 個檢核示例項目。經適合性百分比統計分析後，「適

合」及「修改後適合」之百分比皆大於 80%。此外，依據專家意見將 14 個向度名稱修改，並新增 2 個向度，同時考量各層面主體性之改變，參酌修正原有各層面名稱。

(二) 評估指標之重要性分析

第二回合重要性評估調查問卷，此次問卷調查新增 2 個向度以及 10 個檢核示例，共有 22 向度及 55 個檢核示例項目進行重要性評估。經第二次德懷術調查後，專家群體對各個向度及所屬檢核示例，均給予「重要」以上評價($M \geq 4.8$)，故均予以保留。

(三) 評估指標向度與檢核示例之一致性分析

本研究於第二回合德懷術調查之檢核門檻，係以標準差($SD < 1$)、四分位差($QD \leq 0.6$)及共識性差異指標($CDI \leq 0.5$)等三項標準之一致性為依據。而第二回合德懷術問卷經彙整專家意見修正及增減後，共計有 22 個向度操作型定義以及 55 個檢核示例項目，經統計分析後之標準差均小於 1、四分位差皆小於或等於 0.5，且共識性差異指標(CDI)皆小於或等於 0.5，已達到高度一致性。另有 2 個檢核示例之標準差大於 1 遂予以刪除，同時參酌專家群體意見新增 2 個檢核示例，並終止德懷術問卷調查。因此，經兩回合德懷術調查後，國民中小學學習共同體運作評估指標之初步架構，已透過專家群體共識意見予以修正，修正後之指標系統共包含 4 個層面與 22 個向度，整體評估指標系統詳如圖 4 (55 個檢核示例限於篇幅未予列出)。

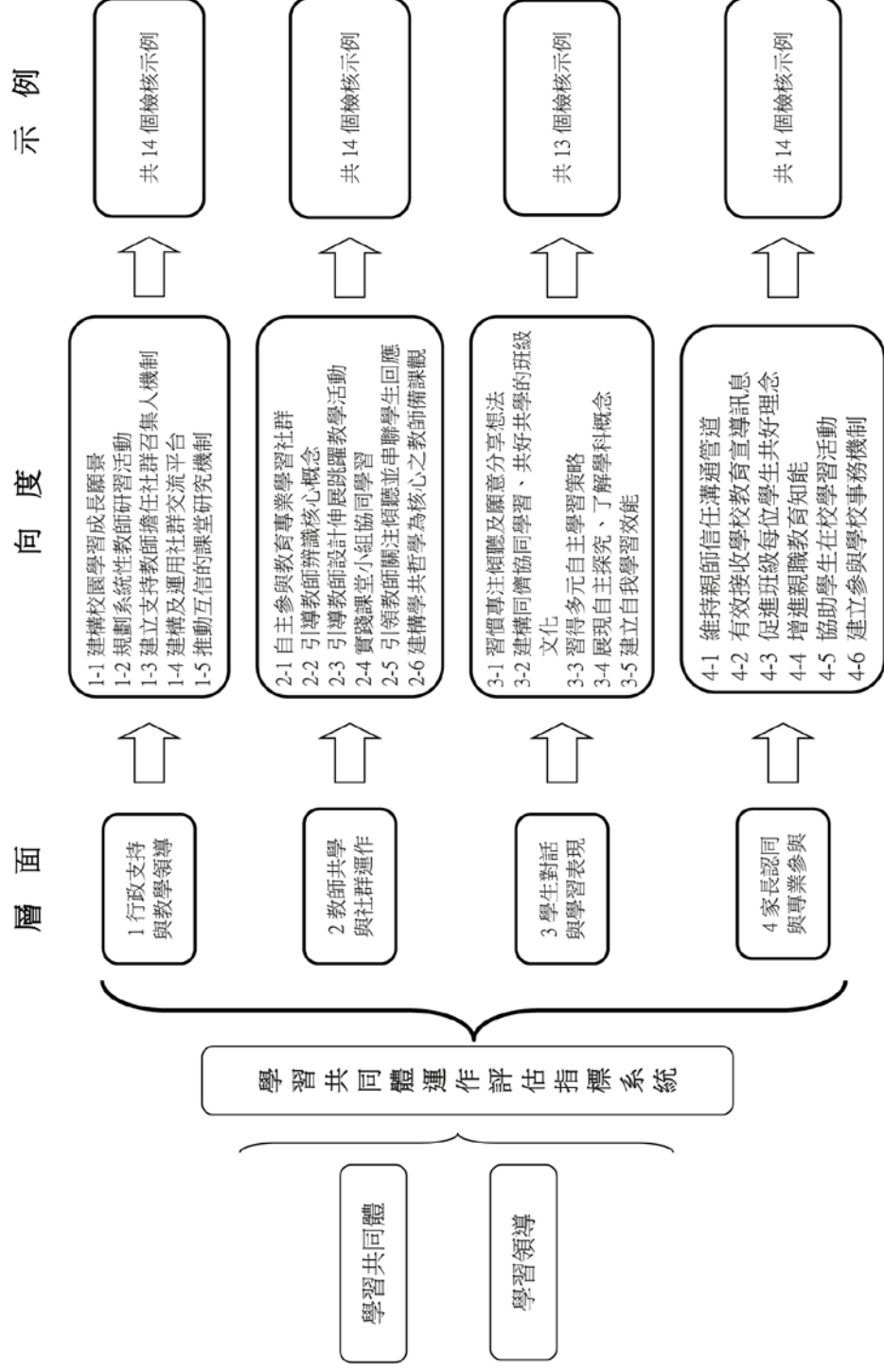


圖 4 國民中小學學習共同體運作評估指標系統

二、學習共同體運作評估指標之相對權重：AHP 結果分析

本研究之國民中小學學習共同體運作評估指標相對權重，係依 AHP 分析而得，並應用 Power Choice 軟體進行資料分析及一致性檢定，得到各指標之權重，相關研究結果茲討論說明如次。

(一) 各層面權重之差異

依據評估指標相對權重問卷調查分析結果顯示：國民中小學學習共同體運作評估指標之四大層面中，以「學生對話與學習表現」及「教師共學與社群運作」之權重分居一、二名(40.2%與 32.1%)，其餘「行政支持與教學領導」之權重為 18.8%，「家長認同與專業參與」權重則為 8.9%(參見表 6)。此一結果反映出專家群體充分認同「學生對話與學習表現」以及「教師共學與社群運作」層面對學習共同體學校運作之重要性，對照過去學習共同體相關研究之結果也大致符合，亦即重視教師同僚性建構與學生協同學習發展，應為學習共同體學校的普遍特色。但相關研究也指出：基於地方政府教育資源差異、學校行政團隊之支持模式、教師認知與教學文化等因素，學習共同體學校運作經常遭遇不同程度之限制與困境(阮孝齊、王麗雲，2017；吳俊憲、蔡淑芬、吳錦惠，2015；林政逸、吳珮瑩，2016)；換言之，不同學習共同體學校之實際成效可能存在相當落差。因此，從學習領導觀點而言，本研究評估指標層面及向度之相對權重，非僅呈現我國現階段部份學習共同體學

校之特徵，亦代表專家群體對學習共同體學校得以有效運作之具體共識。

表 6

學習共同體運作評估指標系統之整體權重

層面	層面權重		向度	向度 權重	整體系 統權重	整體權 重排名
	一致性檢定結果					
1 行政支持與教學領導	.188 $\lambda_{\max}=5.0297$ $C.I.=0.007 < 0.1$ $C.R.=0.007 < 0.1$	1-1 建構校園學習成長願景	0.237	0.045	12	
		1-2 規劃系統性教師研習活動	0.169	0.032	14	
		1-3 建立支持教師擔任社群召集人機制	0.111	0.021	18	
		1-4 建構及運用社群交流平台	0.135	0.025	16	
		1-5 推動互信的課堂研究機制	0.349	0.066	3	
2 教師共學與社群運作	.321 $\lambda_{\max}=6.0245$ $C.I.=0.005 < 0.1$ $C.R.=0.004 < 0.1$	2-1 自主參與教育專業學習社群	0.146	0.047	10	
		2-2 引導教師辨識核心概念	0.202	0.065	4	
		2-3 引導教師設計伸展跳躍教學活動	0.135	0.043	13	
		2-4 實踐課堂小組協同學習	0.144	0.046	11	
		2-5 引領教師關注傾聽並串聯學生回應	0.200	0.064	5	
		2-6 建構學共哲學為核心之教師備課觀課、議課機制與主持素養	0.174	0.056	8	
3 學生對話與學習表現	.402 $\lambda_{\max}=5.0132$ $C.I.=0.003 < 0.1$ $C.R.=0.003 < 0.1$	3-1 習慣專注傾聽及願意分享想法	0.296	0.119	1	
		3-2 建構同儕協同學習、共好共學的班級文化	0.282	0.113	2	
		3-3 習得多元自主學習策略	0.124	0.050	9	
		3-4 展現自主探究、了解學科概念	0.149	0.060	6	
		3-5 建立自我學習效能	0.149	0.060	6	

(續下頁)

(接上頁)

層面	層面權重		向度	向度 權重	整體系 統權重	整體權 重排名
	一致性檢定結果					
4 家長認 同與專 業參與	.089		4-1 維持親師信任溝通管道	0.249	0.022	17
	$\lambda_{\max}=6.0256$ $C.I.=0.005 < 0.1$ $C.R.=0.004 < 0.1$		4-2 有效接收學校教育宣導 訊息	0.099	0.009	21
			4-3 促進班級每位學生共好 理念	0.294	0.026	15
			4-4 增進親職教育知能	0.111	0.010	20
			4-5 協助學生在校學習活動	0.160	0.014	19
			4-6 建立參與學校事務機制	0.087	0.008	22

資料來源：馬孟平（2019）。

(二) 各向度權重之差異

1. 行政支持與教學領導

在此層面下向度之相對權重，依序為「1-5 推動互信的課堂研究機制」(.349)、「1-1 建構校園學習成長願景」(.237)、「1-2 規劃系統性教師研習活動」(.169)、「1-4 建構及運用社群交流平台」(.135)及「1-3 建立支持教師擔任社群召集人機制」(.111)。值得注意的是本層面權重雖不算高(18.8%)，但其所屬向度「推動互信的課堂研究機制」之整體權重卻為全體向度之第三名(6.6%)(其他同層面之向度排名均在 10 名以外)，顯示專家群體認為在推動學習共同體學校過程中，雖然首要推力為教師專業社群之運作，但是促進教師有意願持續改變教學模式的能量，亟待學校行政團隊的有力支持(吳俊憲、吳錦惠、紀麓珊、姜宏尚，2016；潘慧玲，2017)。尤其，行政人員之領導作為須使教師感受到進行課堂研究，係在安全、信任的氛圍中實施，

此一常態機制之目標在於促進教師專業成長，而非作為批判依據或其他涉及教師權益之伏筆。而在建立互信機制後，建構發展師生學習成長之願景、規劃系統性之教師社群進修研習平台等事項，自然事半功倍。

2. 教師共學與社群運作

在此層面下向度之相對權重，依序為「2-2 引導教師辨識核心概念」(.202)、「2-5 引領教師關注傾聽並串聯學生回應」(.200)、「2-6 建構學共哲學為核心之教師備課觀課、議課機制與主持素養」(.174)、「2-1 自主參與教育專業學習社群」(.146)、「2-4 實踐課堂小組協同學習」(.144)及「2-3 引導教師設計伸展跳躍教學活動」(.135)。

而本層面之權重排名第二(32.1%)，且所屬 6 個向度中有 4 個之整體權重，位居全體向度前十名，此一結果代表專家群體相當重視教師專業社群發展，且優先期待教師能夠辨識學科知識內容的核心概念(向度 2-2)，亦即完整觀照教材中的關鍵知識及原理，如此在後續以「學習者中心」之觀點設計課程內涵與課堂提問之過程，方能精準引導學生。此外，為協助學生建立協同學習模式，教師自身亦應能夠關注學生行為且串聯學生彼此間新舊經驗(向度 2-5)，畢竟學習共同體的運作基礎即在於「傾聽與對話」(佐藤學，2012b)。而在教師掌握學科核心知識並打造傾聽之班級學習氛圍後，進而透過專業社群運作，建構教師備課、觀課、議課之常態機制與主持素養(向度 2-6)，則更能有利

於改善我國部份中小學教師樂於分工但不合作、習於獨力教學而不願評論同儕教學以及抗拒與同儕共同省思、分享教學實務之傳統文化(劉世雄, 2015), 有助發展教師同僚性關係。

3. 學生對話與學習表現

本層面下向度之相對權重, 依序為「3-1 習慣專注傾聽及願意分享想法」(.296)、「3-2 建構同儕協同學習、共好共學的班級文化」(.282)、「3-4 展現自主探究、了解學科概念」(.149)、「3-5 建立自我學習效能」(.149)及「3-3 習得多元自主學習策略」(.124)。本層面之權重排名第一(40.2%)且層面所屬 5 個向度, 均位列整體權重最高前十名(包含第 1、2 名), 反映出專家群體高度認同本層面應屬學習共同體學校運作之重心。特別是若想型塑班級學習共同體, 首要即在於引導學生能發展出專注傾聽、分享對話的常態行為(向度 3-1), 而欲達成此一常態, 勢必先讓學生感受班級中的友善與接納, 輔以平和、聆聽的上課氛圍, 方能逐步建構出樂於學習討論、合作解決課堂問題的協同學習文化(向度 3-2)。從學習領導角度來看, 協同學習會產生持續性的學習氛圍, 促進學生間的夥伴關係, 強化學習專注力, 進而有利學生在主動探究理解學科概念(向度 3-4)、建立自我學習效能(向度 3-5)以及掌握更多自主學習策略等面向之發展(向度 3-3), 而學習效果之提昇也就自然呈現(吳俊憲、吳錦惠、紀麓珊、姜宏尚, 2016)。

4. 家長認同與專業參與

本層面下向度之相對權重，依序為「4-3 促進班級每位學生共好理念」(.160)、「4-4 增進親職教育知能」(.111)、「4-2 有效接收學校教育宣導訊息」(.099)及「4-6 建立參與學校事務機制」(.087)。雖然本層面之權重排名居末(8.9%)，所屬向度均位於整體權重排序最後三分之一內，但基於佐藤學「學習共同體學校」之願景，「家長學習共同體」亦為學習共同體活動系統之一，期許家長們也能協力參與並投入資源，給予教師支持並建立互信關係(佐藤學，2012b；林政逸、吳珮瑩，2016)。故在學習共同體學校運作過程中，若能得到家長積極支持，應能有利於學習共同體之持續改善(張媛甯、郭維哲，2018；紀家雄，2013)。此外，從「促進班級每位學生共好理念」、「協助學生在校學習活動」及「建立參與學校事務機制」等向度來看，均可視為家長理解並積極參與學習共同體之運作，係與學校教師共同承擔學生學習之作為，若能落實推動，則可預期能夠提供更周延之學習支援，協助學生有效融入學習共同體之教學模式。

伍、結論與建議

本研究係從學習領導之觀點，透過專家群體之意見調查分析，建構國民中小學學習共同體學校運作評估指標系統之內涵。以下茲針對研究結果提出結論與建議。

一、結論

(一) 中小學學習共同體運作評估指標系統概況

依據我國推動學習共同體之實務專家與學者之意見整合，學習共同體運作評估指標系統共含 4 個層面、22 個向度及 55 項檢核示例，各層面權重依序為「行政支持與教學領導」(18.8%)、「教師共學與社群運作」(32.1%)、「學生對話與學習表現」(40.2%)、「家長認同與專業參與」(8.9%)。研究結果顯示，重視教師專業社群與學生協同學習之發展，應為學習共同體學校的共通特色，多數曾參與學習共同體運作之中小學教育人員，認同學習共同體對促進教師分享教學經驗、改善教學模式及提昇學生學習成效的正向效果，且學習共同體學校之推動已呈現逐漸擴散的趨勢；惟不同學校間之運作成效明顯存在落差。此外，學術社群對學習共同體學校之組織變革相關面向較少關注，多數研究偏重學生課堂學習行為或教師專業社群運作，雖有日益增加之研究聚焦學習領導與學習共同體兩者間之關係，並支持後者作為學習領導的可行操作模式，但具體運作原則及成效等面向，仍有待進一步之探究。

(二) 學習共同體運作評估指標系統之內涵：學習領導之觀點

- 1.應以學生學習表現為核心，優先培養協同學習行為與班級氛圍。

「學生對話與學習表現」層面作為學習共同體學校的首要核心目標，不僅切合學習領導之要旨，更與全球先進國家重視學生基本學力之趨勢相符。而此一層面之優先推動指標，則以培養學生專注傾聽、分享對話之行為與建立班級正向合作解決學習問題之班級氛圍為主，以便提昇學生學習動機，改善班級學習文化，進而帶動學生學習表現之改善。

- 2.掌握教材核心知識概念應為教師同僚性發展之前提。

在「教師共學與社群運作」之層面中，強調擁有教材核心知識先備能力的重要，係過去相關研究較少探討之處，反映專家群體將此一能力視為建構教師專業社群運作之基礎。換言之，在教師專業社群透過課室研究及分享、反思過程建構同僚性之前，對教材核心概念的精熟，應為學習共同體學校教師共有的基本平台，使得教師得以立足其上進行專業對話，促進彼此專業成長。

- 3.學校行政領導作為需以獲得教師信任為依歸。

從「推動互信的課堂研究機制」在「行政支持與教學領導」層面之高權重觀察，可以發現其背景與中小學教師長期面對教改政策躁進更迭、決策者忽略基層困境等因素有關，造成學校教師對學習共同體此一教學模式變革之可行性，不免採取保留態度，對來自主管機關與行政人員的

要求亦難免有所戒心。因此，專家群體充分理解信任是領導的基石，期待學校行政團隊在推動公開觀課、議課、共備分享的「教師學習共同體」時，應致力打造互信氛圍，換言之，宜考量由下而上的決策過程，以服務教師專業為準繩，給予有意嘗試改變之教師充分支持。

4. 協助學生融入學習共同體為家長參與之主要角色

雖然「家長認同與專業參與」層面之權重偏低，但此一結果應解讀為專家群體鑒於我國目前校園教學實務與社會文化差異，並未期待「家長學習共同體」高密度參與，而是以協助學生融入學習共同體之角色為主。此外，家長積極支持學習共同體學校之運作，與教師、行政人員共同努力，此種良性合作實有利於學生學習之發展，故強化家長參與仍有其必要性。

二、研究建議

綜合上述研究結論，研究者針對後續推動學習共同體學校及未來相關研究，提出下列建議以供參酌：

（一）主管教育行政機關部份

1. 參照運作評估指標系統推動學習共同體校園

過去相關研究較少考量建構學習共同體學校的行政領導面向，以及推動措施之優先順序，故地方教育主管機關可參酌本研究建構之學習共同體學校運作評估指標，透過相關輔導團及專業研習等機制宣導推廣，使學校教育人員

了解系統指標內涵與概念，規劃導入學習共同體之時機與配套作為。

2.推動師資職前教育階段培養課堂實作能力

因現行中小學師資係採取大學層級之職前培育制度，若能於此一階段即引進學習共同體學校運作內涵之重要元素，例如教學實務課堂研究、傾聽與對話訓練等，應有利於奠定發展教師同僚性之根基。

3.鼓勵學校發展培養學生協同學習技巧之非正式課程

基於學習共同體學校之運作與班級學習共同體之塑造密切相關，而學生的專注傾聽與分享對話技巧，並非短期內一蹴可幾，因此，主管機關可鼓勵學校研發培養學生協同學習技巧之非正式課程，配合正式領域課程融入教學，以促進學生合作互助解決學習問題之能力。

4.評估修法配套提供家長參與誘因

由於大多數家長限於工作因素難以在學校上課時間參與相關教學或行政事務，所以，主管機關或可參考國外法制，評估修法給予家長公假參與子女在校學習活動之可行性，以提高家長參與學校共同體運作之誘因。

(二) 國中小教育人員部份

因各個中小學之班級規模、社區環境與人力資源等均有所差異，故學校教育人員引進學習共同體模式時，可參酌本研究之運作評估指標系統，選擇權重較高之層面與向度優先推動，且可發展自身學校適用之檢核示例，使學習共同體運作更具校本特色。

(三) 後續研究部份

雖然目前我國各縣市大多已有學習共同體學校之發展經驗，但是不同縣市與學校間之實際成效存在相當差異，對於學習共同體學校之運作內涵亦缺乏共識，因此，未來相關研究，可考量蒐集學習共同體學校之具體成效資料，嘗試長期縱貫性之實證研究，以利從循證本位之觀點，進一步充實學習共同體學校運作之具體指標與配套措施。

(本文主要改寫自馬孟平(2019)。從學習領導之觀點建構國民中小學學習共同體評估指標(未出版之博士論文)，國立臺南大學，臺南市)

參考文獻

- 丁一顧、胡慧宜(2014)。學習與領導的交織、轉化與實踐。《教師天地》，192，32-37。
- 于天貞(2014)。從“督者”到“學者”——基礎教育翻轉課堂背景下家長角色重新定位及其路徑。《中小學資訊技術教育》，5，30-33。
- 江志宏、施月麗(2013)。一位初任教師參與「學習共同體」之實踐經驗。《庶民文化研究》，7，96-112。
- 阮孝齊、王麗雲(2017)。縣市教育資源對學習共同體擴散影響之研究。《教育研究集刊》，63(1)，69-107。
- 宋美瑤(2014)。我國教育政策價值指標建構之研究(未出版之博士論文)。國立新竹教育大學，新竹市。
- 佐藤學(2012a)。《學習的革命：從教室出發的改革》(黃郁倫、鍾啟泉，譯)。臺北市：親子天下。(原著出版於2006)
- 佐藤學(2012b)。《學校改革：學習共同體的構想與實踐》(学校を改革する：学びの共同体の構想と実践)。東京都：岩波書店。

- 佐藤學(2016)。邁向專家之路-教師教育改革的藍圖(黃郁倫，譯)。臺北市：高等教育。(原著出版於 2015)
- 吳明烈(2011)。終身學習關鍵能力的架構內涵與發展策略之探究。**教育政策論壇**，14(3)，67-96。
- 吳俊憲、吳錦惠、紀麗珊、姜宏尚(2016)。推動「精進教學」教師專業學習社群發展之運作模式：以學習共同體為焦點。**臺灣教育評論月刊**，5(10)，164-196。
- 吳俊憲、吳錦惠、楊家惠(2015)。新竹縣中小學參與學習共同體試辦計畫之研究：以國中小各一所學校為例。**臺灣教育評論月刊**，4(3)，132-157。
- 吳俊憲、林怡君(2014)。從學習領導觀點談學校行政人員未來的培力方向。**臺灣教育評論月刊**，3(4)，1-3。
- 吳俊憲、蔡淑芬、吳錦惠(2015)。教師專業學習社群「再聚焦、續深化」的精進作為。**臺灣教育評論月刊**，4(2)，129-145。
- 吳清山、林天祐(2001)。德懷術。**教育研究月刊**，92，127。
- 吳清山、林天祐(2012)。學習共同體。**教育研究月刊**，224，111-112。
- 吳清山、林天祐 (2012)。學習領導。**教育研究月刊**，217，139-140。
- 吳清山(2012，6月)。邁向 12 年國民基本教育的學習領導。邁向學習領導學術研討會發表之論文，臺北市。
- 吳煥洪、黃香穎(2010)。國民小學推動品德教育關鍵成功因素之研究。**嘉義大學通識學報**，10，159-190。
- 李季湄(譯)(2014)。靜悄悄的革命-課堂改變，學校就會改變(原作者：佐藤學)。北京：教育科學出版社。
- 沈盛圳、林文生、林秋蕙、柯華蕓、陳欣儀、陳麗華、潘慧玲、簡菲莉(2013)。學習共同體：臺灣初體驗。臺北市，親子天下。

- 林文生(2016)。學習共同體取向的授業研究：備課、觀課與議課。
教育研究月刊，**263**，18-31。
- 林明地(2013)。學習領導：理念與實際初探。**教育研究月刊**，**229**，
18-31。
- 林政逸、吳珮瑩(2016)。學習共同體前導學校實施情形、困境與因
應策略之研究。**師資培育與教師專業發展**，**9(2)**，59-88。
- 林斌(2016)。國中學生家長管教子女在校偏差行為法制義務指標與
權重之研究。**教育學誌**，**35**，45-83。
- 林國棟(2009)。日本的 Lesson Study 如何引發教師專業發展之探究。
教育研究與發展期刊，**5(1)**，156-184。
- 林黎華(2014)。以辦學理念指導家長學校辦學的實踐探索。**教育導
刊(上半月)**，**09**，48-50。
- 林曉、朱純潔(2013)。教育變革中的“迷失”與“回歸”--家長參
與“課程學習共同體”初探。**教學與管理(中學版)**，**11**，36-38。
- 施郁韻(民國 104 年 6 月 12 日)。**扯！今年 3.5 萬國中生難畢業，李
家同砲轟：毫無意義**。三立新聞網，取自：
<http://www.setn.com/News.aspx?NewsID=80171>。
- 柯志昌、謝濬鈞 (2015)。新竹都會治理治標之合理性建構研究—德
爾菲技術應用與政策意涵分析。**東吳政治學報**，**33(3)**，1-83。
- 紀家雄(2013)。中小學校長推動學習共同體的教學領導核心技術之
探討。**學校行政雙月刊**，**85**，156-172。
- 洪祥瑞(2015)。一所國中推動學習共同體之變革研究—關注本位模
式觀點。未出版之碩士論文。臺北淡江大學，臺北市。
- 范熾文(2005)。西方與本土：轉型領導與家長式領導的探究省思。
現代教育論壇，**13**，271-278。

- 馬孟平、林斌(2015)。師資培育教育專業表現指標之建構研究。**教育學誌**，**34**，51-53。
- 馬孟平(2019)。從學習領導之觀點建構國民中小學學習共同體評估指標(未出版之博士論文)，國立臺南大學，臺南市。
- 夏正江、趙勤 (民 93)，試論學習共同體的培植--以上海寶山區團結小學的實踐為例，**教育研究雜誌**，**5**，95-104。
- 徐春吉(2014)。分散式領導理論內涵之研究(未出版之博士論文)。國立臺南大學，臺南市。
- 秦夢群(2019)。**教育領導理論與應用**。臺北：五南。
- 秦夢群、溫子欣(2014)。教改二十年成效之檢視與反思。**教育研究月刊**，**245**，5-22。
- 教育部(2009)。**中小學教師專業學習社群手冊**(2版)。臺北市：作者。
- 陳美玲、施和伸(2015)。結合學習共同體概念與心智圖於學生閱讀教學。**臺灣教育評論月刊**，**3**，31-36。
- 陳木金、邱馨儀、張維倩、林惠煌(2013年12月)。以學定教的校長教學領導模式。「**2013 兩岸三地校長學學術研討會：校長領導**」發表之論文，國立臺北教育大學。
- 陳美玉(2002)。**教師個人知識管理與專業發展**。台北：學富文化。
- 陳信助(2012)。**科技大學學校形象資產管理指標建構之研究**(未出版博士論文)。國立臺南大學，臺南市。
- 陳淑麗(2008)。**國小弱勢學生課業輔導現況調查之研究**。**臺東教育大學教育學報**，**19**(1)，1-32。
- 陳麗華(2011)。促進全員潛能開發的學習共同體。**教師天地**，**171**，76-77。
- 陳麗華、陳劍涵、陳茜茹(2014)。你的教室門了沒？臺灣導入學習共同體學校的模式與策略省思。**新北市教育學習共同體特刊**，**2**，18-45。

- 陳春滿(2015)。創建學習共同體實現有效合作。**華夏教師**，**04**，11-12。
- 張奕華、許正妹(2008)。研究方法與軟體應用—概念與實例。臺北市：心理。
- 張世璿(2013)。國民小學教師領導指標建構與實證之研究(未出版之博士論文)。臺北市立教育大學，臺北市。
- 張民杰(2015)。教師親師溝通能力指標及權重體系建構之研究。**教育政策論壇**，**18(3)**，141-169。
- 張鈿富(2000)。學校行政決定原理與實務。臺北市：五南。
- 張素貞、吳俊憲(2013)。縣市輔導團教師的學習領導：領導踐行與能力發展。**教育研究月刊**，**229**，74-85。
- 張媛甯、郭維哲(2018)。國小實施學習共同體品質評估量表之研究。**師資培育與教師專業發展期刊**，**11(2)**，63-94。
- 單文經(2013)。試釋學習領導的意義。**教育研究月刊**，**229**，1-17。
- 彭文萱、林容妃、陳景期(2012)。國小優質科學教師教學專業發展指標及權重分配系統之建置：科學教師社群之觀點。**教育實踐與研究**，**25(2)**，131-162。
- 馮國平(2010)。學習共同體視角下的教師專業發展。**教育探索**，**10**，91-92。
- 黃宗顯、陳麗玉、徐吉春、劉財坤、鄭明宗、劉峰銘、郭維哲、黃建皓、商永齡(2013)。學校領導新理論與實踐。臺北市：五南。
- 黃建翔、吳清山(2013)。提升教師專業學習社群之可行策略探究：「資料導向決定」觀點。**教育研究學報**，**47(1)**，39-58。
- 楊碧雲(2012)。學校教育改革方案—學習共同體(learning community)。臺北市學習型城市網電子報，31。

- 劉世雄(2015)。臺灣學校需要的學習共同體。臺北市，五南。
- 劉宜君、林昭吟、辛炳隆(2008)。我國促進就業措施評估機制之探討－政策德菲法之應用。臺大社工學刊，18，43-88。
- 劉勁成、張憲國、陳柏旭、陳蔚璋(2007)。應用 AHP 法於苗栗海岸整治優選之探討，第二十九屆海洋工程研討會論文集(頁 709-714)。臺南市：國立成功大學。
- 潘慧玲(2017)。促動改變的扳手：學習共同體影響學校變革之分析。教育科學研究期刊，62(4)，209-239。
- 潘慧玲、陳珮英、張素真、鄭淑惠、陳文彥(2014a)。從學習領導論析學習共同體的概念與實踐。市北教育學刊，45，1-28。
- 潘慧玲、李麗君、黃淑馨、余霖、薛雅慈(2014b)。學習領導下的學習共同體 1.1 版。取自
<https://sites.google.com/site/learningcommunityintw/lchandbook>
- 潘慧玲、黃淑馨、李麗君、余霖、劉秀嫻、薛雅慈(2015)。學習領導下的學習共同體進階手冊 2.0 版。取自
<https://sites.google.com/site/learningcommunityintw/lchandbook>
- 蔡金田(2006)。國民中小學校長能力指標建構與實證分析之研究。國立中正大學教育學研究所(未出版之博士論文)，嘉義市。
- 蔡清田、王全興(2014)。國民小學教務主任課程領導的指標建構及運作現況之研究。教育學刊，42，189-230。
- 蔡培村、鄭彩鳳、張秀娟(2012)。公立博物館經營績效評估指標建構之研究。管理學報，29(3)，187-206。
- 蔡進雄(2003)。學校領導的新思維：建立教師學習社群。技術與職業教育雙月刊，78，42-46。

- 鄧振源、曾國雄(1989)。分析層級法的內涵特性與應用(上)，**中國統計學報**，**27**(6)，5-27
- 鄧振源(2005)。計畫評估-方法與運用。臺北市，華梵大學運籌規劃於管理研究中心。
- 鄭淑惠、陳文彥(2013)。教師的學習領導：領導踐行與能力發展的初探。**教育研究月刊**，**229**，86-99。
- 鄭惠文、張四明、陳于淇(2011)。我國政府捐助財團法人績效考核制度之建構：層級分析法應用。**行政暨政策學報**，**52**，1-38。
- 賴志峰(2009)。教師領導的理論及實踐之探析。**教育研究與發展期刊**，**5**(3)，113-144。
- 羅邵麟、黃有傑(2004)。森林生態系經營之社會經濟評估模式之建立與應用-以 AHP 法分析指標權重。**林業研究季刊**，**26**(3)，19-31。
- Barnard, C. (1968). *The Functions of the Executive*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Battersby, S. L., & Verdi, B. (2015). The Culture of Professional Learning Communities and Connections to Improve Teacher Efficacy and Support Student Learning. *Arts Education Policy Review*, *116*(1), 22-29.
- Beech, I. B. (2001). The Delphi Approach: Recent Applications in Health Care. *Nurse Researcher*, *8*(4), 38-47.
- Bodin L., & Gass S. I. (2003). On teaching the analytic hierarchy process. *Computers & Operations Research*, *30*(10): 1487-1497.
- Bonilla, D., Buch, K. K., & Johnson, C. W. (2013). Effect of Learning Communities on Student Attitudes and Corresponding Behaviors:

- "A Mediated Test of Involvement Theory". *International Journal Of Higher Education*, 2(3), 107-114.
- Boyer, E. L. (1995). *The basic school: A community for learning*. Princeton, NJ: Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.
- Christiansen, T., & Robey, P. A. (2015). Promoting Systemic Change Through The Iteration Of Professional Learning Community Practices With Glasser Quality Schools. *International Journal Of Choice Theory & Reality Therapy*, 35(1), 7-13
- Choi, T. H. (2013). *Curriculum innovation through teacher certification: Evaluation of a government intervention and its effects on teacher development and English language pedagogy in South Korea*. (Unpublished doctoral thesis), King's College London, London, UK.
- Considine, J. R., Mihalick, J. E., Mogi-Hein, Y. R., Penick-Parks, M. W., & Van Auken, P. M. (2014). "Who Am I to Bring Diversity into the Classroom?" Learning Communities Wrestle with Creating Inclusive College Classrooms. *Journal Of The Scholarship Of Teaching And Learning*, 14(4), 18-30.
- Delors, J. (1996). *Learning: The treasure within, Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century*. Paris: UNESCO.
- Faherty, V. (1979). Continuing social work education: Results of a Delphi survey. *Journal of Education for Social Work*, 15(1), 12-19.

- Fernandez, C., Cannon, J., & Chokshi, S.(2003). A US-Japan lesson study collaboration reveals. *Critical lenses for examining practice. Teaching and Teacher Education Journal of Educational Research and Development, 19*,171-185.
- Franchak, S. J., Desy, J., & Norton, E. L. (1984). *Involving business, industry, and labor: Development Series. No. 250*. The Ohio State University at Columbus. The National Center for Research in Vocational Education.
- Fresko, B., & Nasser-Abu Alhija, F. (2015). Induction seminars as professional learning communities for beginning teachers. *Asia-Pacific Journal Of Teacher Education, 43*(1), 36-48.
- Fry, L. W. (2003). Toward a theory of spiritual leadership. *The Leadership Quarterly, 14*, 693-727.
- Gansemer-Topf, A. M., & Tietjen, K. (2015). Assessing the 'Learning' in Learning Communities. *New Directions For Student Services, 149*, 79-89.
- Graham, P. (2007). Improving teacher effectiveness through structured collaboration: A case study of a professional learning community. *Research in Middle Level Education Online, 31*(1), 1-17.
Retrieved from <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ801113.pdf>
- Harris, A. (2005). Leading or misleading? Distributed leadership and school improvement. *Journal of curriculum Studies, 37*(3), 235-265.
- Hallinger, P.(2011). Leadership for learning: Lessons from 40 years of empirical research. *Journal of Educational Administration, 49*(2), 125-142.

- Hilliard, A. T. (2012). Practices and Value of a Professional Learning Community in Higher Education. *Contemporary Issues In Education Research*, 5(2), 71-74.
- Hipp, K. A., & Huffman, J. B. (Eds.). (2010). Demystifying professional learning communities: School leadership at its best. New York, NY: Rowman & Littlefield Education.
- Hord, S. M. (1997). *Professional learning communities: Communities of continuous inquiry and improvement*. Austin, TX: Southwest Educational Development Laboratory.
- Katzenmeyer, M., & Moller, G. (2009). *Awakening the sleeping giant: Leadership development for teachers* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Keeney, Sinead, McKenna, Hugh & Hasson, F. (2011). *The Delphi technique in nursing and health research*. UK: Wiley-Blackwell.
- Kim, H. J., Miller, H. R., Herbert, B., Pedersen, S., & Loving, C. (2012). Using a Wiki in a Scientist-Teacher Professional Learning Community: Impact on Teacher Perception Changes. *Journal Of Science Education And Technology*, 21(4), 440-452.
- MacBeath, J., & Dempster, N. (Eds.). (2009). *Connecting leadership and learning: Principles for practice*. London, UK: Routledge.
- Maruthur, M., Joy, S., Dolan, J., Segal, B., Shihab, M. & Singh, S. (2015). Use of the analytic hierarchy process for medication decision-making in type 2 diabetes. *PLOS ONE* 10(5): e0126625. doi: 10.1371/journal.pone.0126625.

- Murphy, J. (1990). Principal instructional leadership. In P. W. Thurston & L. S. Lotto (Eds.), *Advances in educational administration* (pp. 163-200). London: JAI Press.
- Murphy, J., Elliot, S., Gordring, E., & Porter, A. (2007). Leadership for learning: A research-based model and taxonomy of behaviors. *Journal of School Leadership and Management*, 27(2), 179-201.
- Owen, S. (2014). Teacher Professional Learning Communities: Going beyond Contrived Collegiality toward Challenging Debate and Collegial Learning and Professional Growth. *Australian Journal Of Adult Learning*, 54(2), 54-77.
- Ricoy, M., & Feliz, T. (2016). Twitter as a Learning Community in Higher Education. *Journal Of Educational Technology & Society*, 19(1), 237-248.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2009). Promoting self-determined school engagement. In K. R. Wentzel & A. Wigfi (Eds.), *Handbook of motivation at school*. New York, NY: Routledge.
- Saaty, T. L. (1980). *The Analytic hierarchy process: Planning, priority setting, resource allocation*. New York: McGraw-Hill.
- Saaty, T. L. (1994). *Fundamentals of decision making with the analytic hierarchy process*. RWS Publications, Pittsburgh.
- Saaty, T. L. (1999). *Fundamentals of the analytic network process*. Kobe, Japan: ISAHP.
- Saaty, Thomas L. & Vargas, L.G. (2001). *Models, methods, concepts & applications of the analytic hierarchy process*. Boston: Kluwer Academic Publishers.

- Sompong, S., Erawan, P., & Dharm-tad-sa-na-non, S. (2015). The Development of Professional Learning Community in Primary Schools. *Educational Research And Reviews*, 10(21), 2789-2796.
- Strange, C. C. (2003). Dynamics of campus environments. In S. R. Komives, D. B. Woodard Jr., & Associate (Eds.), *Student service: A handbook for the profession*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Sergivanni, T. J. (2005). *Strengthening the heartbeat: Leading and learning together in schools*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Thornton, K., & Cherrington, S. (2014). Leadership in Professional Learning Communities. *Australasian Journal Of Early Childhood*, 39(3), 94-102.
- Uhl, N. P. (1990). *Evaluation model and approaches- Delphi technique*. In Walberg, H. J., & Haertel, G. D. The international encyclopedia of educational evaluation. Oxford, Pergamon.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization Institute for Education. (2003). *Nurturing the treasure: Vision and strategy 2002-2007*. Hamburg, Germany: Author.
- Yi, C., & Mitchell, C. (2015). Interactions between Professional Learning Communities and the Educational Culture Where They Are Employed: Comparative Research across Beijing and Ontario Schools. *International Studies In Educational Administration (Commonwealth Council For Educational Administration & Management (CCEAM))*, 43(2), 39-52.

教育學誌 第四十五期

2021年5月，頁151~184

國內閱讀教育的推廣概況

侯一欣

高雄市嶺口國小總務主任

國立臺灣師範大學教育學博士

摘要

本研究蒐集相關閱讀教育政策與論文，採文獻分析的方式研究國內閱讀教育的推廣概況，獲致以下結論：

- 一、政策形塑有其政治性和文化性的獨特脈絡，「課文本位閱讀理解」之閱讀推廣或有其折衷意義。
- 二、出於國際大型評比測驗的外來刺激，促使國內進行大規模閱讀教育的推廣。
- 三、閱讀教育的推廣需有整合性的理論參照，課程推廣也非僅止於資源給予和人力訓練，而是應該有系統地追蹤其實施、擴散和制度化的情形，以作為後續評估和持續推廣的參考。

關鍵字：閱讀、課程推廣、教育政策

The dissemination of reading education in Taiwan

Yi-Hsin Hou

Director of General affairs,

Kaohsiung municipal Lingkou elementary

Doctor, Department of Education,

National Taiwan Normal University.

Abstract

After reviewing some papers about reading policy, the study took literature analysis to understand the dissemination of reading education in Taiwan, and reach the following conclusions:

- 1.The dissemination is influenced by political and cultural context, ‘textbook-based reading comprehension’ might be made meaningful.
- 2.The external stimulus from the international large-scale assessment test has promoted the dissemination of large-scale reading education in Taiwan.
- 3.The dissemination of reading education requires an integrated theoretical reference, not onlt the resource subsidy and manpower training, but also the systematic data tracking, as a reference for subsequent evaluation and continuous dissemination.

Keywords: reading, curriculum dissemination, education policy

國內閱讀教育的推廣概況

自教改總諮議報告書以降，閱讀的推廣是二十年來臺灣教改項目中，較為全面性及持續性落實的案例，因此值得加以分析之。通常大多數推廣研究，僅較能關注革新成功案例而難以進行失敗案例的探討，因不成功的個案並不易留下可重塑的軌跡，其可能在承認失敗後就面臨人力、資源和經費斷炊的命運，而終使得研究無法繼續追溯調查(Rogers, 2003 ; Wernet & Singleton, 2010)。然教育上的革新很難具體說明究竟是成功或是失敗的，惟作為課程推廣的分析個案至少也要是持續一段時間，而使推廣研究者能循著特定軌跡逕行追溯調查。臺灣在閱讀推廣的時程起碼有十年以上的光景，且目前仍在進行中，故採閱讀教育的推廣作為個案分析，應較能獲致整全的資料。

為在正式進行研究前釐清有關台灣閱讀的課程推廣概況，以下從瞭解臺灣閱讀教育的發展背景著手，進而從課程綱要和專案計畫中探討臺灣閱讀教育的政策形塑，然後從推廣過程的實施、擴散和制度化部分分析臺灣閱讀的教育推廣情形，並釐清未來閱讀教育的可能進一步發展，以期助益於理解當前閱讀教育的趨勢。以下茲根據上面陳述析論之：

壹、臺灣閱讀教育的發展背景

研究者整理相關期刊論文與報章雜誌後發現：臺灣閱讀的推廣主要來自學者專家及政府民間等關懷，並出於國際輿情對閱讀推廣的重視及國際閱讀評比的挫敗，而造育有關閱讀政策的形塑。以下茲就相關背景論述臺灣閱讀的發展情形：

一、學者專家及政府民間的關懷

1998年林清江擔任教育部長，規劃該年為「終身學習年」並發布「邁向學習社會白皮書」；2000年曾志朗初任教育部長即延續相關政策，並提撥約三億的教育經費推廣閱讀，除了鼓勵親子共讀外亦培訓三百位種子教師，期望三年內全國至少有一千所國小將閱讀列為課程學習的一部分(齊若蘭，2002)。部分學者也響應閱讀的關懷，如：洪蘭從認知神經科學的專業角度，積極鼓吹閱讀對於學童邁向自主及終身學習重要(洪蘭、曾志朗，2001)；柯華葳從心理測驗關注「促進國際閱讀素養研究」(Progress in International Reading Literacy Study，簡稱 PIRLS)的試題編製，關注閱讀歷程中的識字和詞彙理解，提倡「課文本位的閱讀理解」，並特別投入各縣市種子教師的研習與閱讀理解文章範例之研製¹。

2002年天下雜誌出版閱讀教育特刊，專訪諸多作家名人、企業領袖、學者專家和實務工作者的看法，形成民間關懷閱讀的輿論情勢。民間亦成立相關社團，協助地方及偏鄉的閱讀推廣，例如：2004年天下雜誌教育基金會結合多家標竿企業，共同啟動「希望閱讀」計畫；2006年臺灣閱讀文化基金會建置「愛的書庫」圖書資訊系統；2010年誠品文化藝術基金成立後開啟相關閱讀計畫等(張莉慧，2009)。²

¹ 詳參見柯華葳「課文本位閱讀理解教學策略資料庫」，網址：
http://pair.nknu.edu.tw/pair_system/Search_NewsList.aspx

² Google 搜尋「愛的書庫」可見臺灣閱讀文化基金會，對偏鄉閱讀推廣的資源挹注，以及誠品官網
(https://www.eslitecorp.com/eslite/scope.jsp?site_id=eslite_tw&id=24)可見企業回饋社會的文化資源。

結合學者專家及民間動員的力量，閱讀教育獲得不少公私部門的資源挹注，有助益於學校之後相關閱讀教育的推廣。

二、國際對於閱讀教育的重視

1998 年英國訂為閱讀年，宣示「打造舉國皆是讀書人的國度」(Build a nation of reader)；在美國柯林頓時期 1997 年「美國閱讀挑戰計劃」(America reads challenge)、布希時期 2001 年「閱讀優先計畫」(Reading first)、歐巴馬 2009 年「奔向巔峰」(Race to the top) 法案，近年歷任美國總統皆有閱讀政策的規劃；日本文部省訂 2000 年為「兒童閱讀年」，2001 年頒布「兒童閱讀推廣法」，指定 4 月 23 日為日本兒童閱讀日，並要求各校推廣晨間閱讀，迄今有進行晨讀十分鐘的學校已達全日本的四分之一；2001 到 2004 年芬蘭極力推動「閱讀芬蘭計畫」(Reading Finland)；澳大利亞於 2007 年推廣「閱讀協助計畫」(Reading Assistance Voucher Program)；新加坡喊出「培養天生讀書種，讀書促進天倫樂」(Born to Read, Read to Bond) 的口號，各國無不積極提倡閱讀的重要(孫劍秋、林孟君，2013；齊若蘭，2002)。

知識經濟挾帶著數位化以及全球化的浸濡下，世界各國對閱讀的重視連帶也影響到臺灣教育相關閱讀政策的形塑。文建會於 2000 年訂為「兒童閱讀年」、教育部於 2011 年訂為「閱讀精進年」，皆在 1998 年英國訂為閱讀年後響應。具體的政策規劃有 2001 年「全國兒童閱讀計畫」、2004 年「焦點三百－兒童閱讀推動計畫」、2008 年「悅讀 101－教育部國民中小學提升閱讀計畫」等，甚至可見教育部計畫緣起自承：「各先進國家都已積極的推廣兒童閱讀運動，新一波的知識革命正悄然開展。從英、美到日，各國都在積極推廣

兒童閱讀運動，世界各國都在為下一代進入知識世紀作準備時，台灣的教育單位，怎能置身事外！」(教育部，2009，頁 1)。

來自於國際教育輿情形塑有關閱讀教育政策，臺灣各級學校因此普遍規劃有閱讀教育的融入或推廣，相較既初的理念口號，其隱然已有形成制度化的趨勢。

三、國際閱讀評比的競爭氛圍

知識經濟促使世界各國強調全球經濟體系人力資本培育之重要，國民教育水準蘊含下一代國家展現的潛力，攸關未來國力殷切，因此世界各國無不關注國民教育品質的提升。自「國際經濟合作暨發展組織」(Organization for Economic Co-operation and Development, 簡稱 OECD)在 2000 年開啟「學生能力國際評量計畫」(The Program for International Student Assessment, 簡稱 PISA)，國際教育成就評量學會」(International Association for the Evaluation of Educational Achievement, IEA)在 2001 年首辦「國際閱讀素養研究」(Progress in International Reading Literacy Study, PIRLS)，國際教育評比的成績，除展項該國在世界競爭力的排名，亦在檢核各國政府興辦教育的績效，形成政策方針的參考。

臺灣自 2000 年即積極推廣閱讀教育，2009 年首次參加 PISA 國際測驗之結果，可以作為調整閱讀政策的參考，以便做出更明智的決定。2010 年公布 2009 年的評比報告，臺灣在 65 個國家和經濟體中閱讀素養排名第 23，遠落後香港、新加坡及南韓，引起國內輿論嘩然(孫劍秋、林孟君，2013)。回應閱讀的發展危機，教育部訂 2011 年為閱讀精進年並持續推動「悅讀 101 國民中小學提升閱讀計畫」，亦委託臺灣師範大學、臺北市立教育大學、中正大學、臺南

大學及臺東大學，在全國設立五區閱讀中心負責教師培訓、地區諮詢和輔導，推行「課文本位閱讀理解教學」。經過相關的精進與努力，臺灣學生 PISA 的閱讀成績在所有參加評比的國家或地區中，在 2012 年排名晉升為第 8 名，顯見進步；惟男學生落後女學生一學年，數位閱讀素養較不如書面閱讀素養，在亞洲國家中仍未夠理想(PISA 國家研究中心，2014)。2015 年臺灣在 PISA 閱讀評比結果又打回原形，退回到第 23 名，反省或與上述臺灣學生數位閱讀素養較不足，致不諳數位閱讀測驗方式有關，然若檢討閱讀本質，國內中學生閱讀課外書過少，可思考精進教科書內容編輯，提升學生嫻熟使用各種資訊、批判識讀與自我監控的能力(唐淑華，2017)。從評比結果端看，數位閱讀及課文本位閱讀理解，應是閱讀政策可再著力的方向。

然而過度在意國際評比結果及輿論壓力，影響實際教育政策的運作是否恰當呢？教育發展是否應切合現代化社會經濟需求的期待³？就如臺灣在奧林匹亞競賽數理方面績效卓然，但科研成果仍處於加工精緻化階段，創新能力的強調仍不及於邊陲國家逢迎現代化國家評比指標的迷思；另外還衍伸有關理論詮釋的方法論問

³ 一如後文所述「中心邊陲的依賴」現象，皆為後殖民觀點的論述。教育若為經濟服務，以世界經濟體系而言，像臺灣相對作為邊陲國家之經濟發展多仰賴西方現代化國家，工業製程以代工為主，為培育替西方現代化國家經濟服務所需的代工人才，則本土特色自亦有所減損，如文言文與白話文比例亦可說是現代化與傳統路線之爭。「文以載道」或「華麗詞藻」或許並非不可兼顧，只是在長遠的中國歷史，駢體文就已出現類似爭議，現今端看閱讀理解或字義觸接，則各有擁護市場，教學比例孰輕孰重？以現代化國家經濟發展需求，文本訊息的傳遞已遠重要於文心雕龍，但發展現代的後殖民觀點卻也促人深省，回應章節段落、綱舉目張之閱讀技巧(從英文動詞掌握整句結構、從每段第一行文掌握段落)，文學美之鋪陳、脈絡去除後又謫多少「落花水面皆文章」，嗟嘆「處處留心皆學問」的一字之差呢。

題⁴(王雅玄、陳幸仁, 2012)。由於南韓緊張的升學壓力, 越高社經背景學生, 越投注資本於補習, 更沒有時間從事課外活動, 反而不利於文化活動的參與; 類似情形一如臺灣的中學生理應是最常閱讀的族群, 其課外閱讀量反而是最少(黃玫濤、林巧敏, 2009)。或許推廣閱讀在升學壓力的考量下, 未必要以額外附加的課外閱讀為基礎, 矯正各校重量不重質的閱讀活動(例如過去高雄市的閱讀小博士、臺中市線上閱讀認證, 都是以課外閱讀數量來進行認證活動), 附著於教科書文本的閱讀理解策略教學, 可能亦是不錯之閱讀推廣方式。本來教改論述就不必然存在著單向、單一聲音的「中央—邊陲」之依賴現象, 而是混合國外概念與教育實際、全球化與在地化的雜揉方式, 以合欲的權力運作呈現多元的主觀論述(Popkewitz, 2000)。如何在兼顧國際輿情以及本土脈絡的閱讀推廣, 順應「文義理解」與中文「識字」、「詞彙」的字義觸接, 可能就不是存在單一的評比測驗指標所可全然宰制⁵。因此值得探討臺灣閱讀推廣, 其教育實際是如何協調外來革新於既有文化脈絡中, 形塑進一步的發展。

⁴ 例如：在歐美普遍反應社經背景與文化資本的教育再製問題, 可以透過 Bourdieu 的理論闡明; 但南韓因標準化課程及嚴密的升學考試制度, 導致學童因激烈競爭充斥補習文化, 反而越是高社經背景投入越多補習、越沒有時間參與文化活動, 從而形成文化活動參與和學業成績呈現負相關的奇異現象(不過在日本因允許部分學校可自由挑選學生就無呈現負相關情形)(Byun, Schofer & Kim, 2012)。

⁵ 香港和新加坡的語文教育並不像臺灣較要求學童字彙的形音義與背成語, 而是偏西方重閱讀理解, 是故在重理解的 PISA 和 PIRLS 之評比測驗表現較臺灣出色許多。詳參閱：顏擇雅(2010)。國語文教育出了什麼問題。*親子天下*, 10。取自 <http://reading.cw.com.tw/Controller?event=READDOC&docid=2000281> 孟瑛如、陳虹君(2012)。從語文課程綱要探討華語文地區學生的閱讀表現與問題。*特教論壇*, 12, 51-71。

貳、臺灣閱讀教育的政策形塑

臺灣推廣閱讀的教育政策，主要是依據語文課程綱要和政府所頒行的一系列閱讀專案計畫。課綱所影響的是國語文單科的學習傳授方式與相應的能力指標；專案計劃的辦理則是較為整體面的課程規劃，所進行的是跨領域的閱讀素養涵育。無論是課綱或專案計畫，皆影響臺灣閱讀教育的政策形塑至為殷切，故以下茲分述之：

一、語文課程綱要方面

近二十年來臺灣語文課綱，為回應外在的環境改變歷經數次修訂，雖逐步重視閱讀理解，但仍較香港、新加坡和澳門等地更強調像識字、字詞等基本語文能力的培育(孟瑛如、陳虹君，2012)。依據教育部 1993 年《國民小學課程標準》規定，國小語文科教學的範圍，涵蓋說話、閱讀、作文和寫字四大方面，教師指導閱讀的做法是要學童了解文章的審題、立意和修辭等(江惜美，1999)。課文閱讀的教學，是類似範本式的引導學童欣賞文辭之美進而學習如何進行寫作。邁向 21 世紀，為達成教改總諮議報告書中終身學習社會的建議及衡諸國際社會發展情勢，臺灣新修九年一貫課程綱要(教育部，2003)；其施行後，在閱讀能力上列出 108 條相應的能力指標，可見對閱讀之重視(陳得文，2012)。其後為切合環境變遷所需及迎合知識經濟的課程改革，國語文課綱歷經兩次修訂(教育部，2011a)：2008 年版課綱較 2003 年版課綱，明顯偏重說話及閱讀的學習內涵，但若以增減的變化來看，則識字與寫字的增加數目最多，閱讀則次之(林于弘，2009)；2011 年版課綱則修訂在評量範

圍增加課外閱讀，以提升學生閱讀能力(教育部，2011a)。整體言之，九年一貫語文課綱的制定，主要是從涵育學童扎实的閱讀能力著手，強調識字和語詞分析並延伸至寫作的培養；但卻不較香港、中國的語文課綱中特別強調閱讀理解策略之使用，也缺乏培養學生對於閱讀文章的分析、綜合和評價之能力(孟瑛如、陳虹君，2012)，閱讀似多附加於課外素材，尚鮮於教科書文本上多做著墨。

十二年國教語文課綱的改革，特別強調呼應核心素養，而在道德實踐面向重視從閱讀培養對公共議題的興趣、公民意識與社會責任，並在文化與國際觀面向透過閱讀各類文本，涵育尊重與欣賞的能量，從而強化國際競爭力，培養學生表情達意、解決問題與反省思辨的能力。「經由國語文教育幫助學生習得現代公民所需之聆聽、口語表達、標音符號與運用、識字與寫字、閱讀、寫作的的能力，藉由各類文本的閱讀欣賞與創作，激發情意，開拓生活視野，培養反省、思辨與批判能力，健全人我關係，體會生命意義，理解並尊重多元文化，關懷當代環境，開展國際視野」(教育部，2018，頁1)。甚至在2019課綱尚未實施，2018年大學入學考試國文科試題即已充分展現有別以往的命題取向，多樣化的閱讀理解試題(謝佩蓉，2018)。教育部(2014b)早宣稱因應全球化與國際化帶來的轉變，積極發展十二年國教課綱，以期符合世界教育發展潮流。由此可見，國際情勢的影響下，閱讀理解在新課綱的比例逐受重視。

然近十年來語文課綱的修訂，即便受到全球化、知識經濟效應的影響，但仍涉及本土的新舊、文白之爭，而在課綱決定的政治角力下有些拉鋸。課程制定未必盡服務於全球化的經濟競爭氛圍，而

形成與西方同質化的教育方式，其可能超脫中心邊陲式的依賴⁶，產生文化雜揉的多元性論述(Torres, 2002)。因此，閱讀理解策略的培育並無法像香港、新加坡般的西方化，這可能是肇至臺灣學童在重理解的國際測驗 PISA、PIRLS 表現較遜之原因。或許追求全球化效應的課改，強調國際評比競爭成為主流論述之際，也應協調本土文化或地方特性的認知，使得課程知識的生產與重組，在合法化的過程中兼具更多包容與對話(卯靜儒，2008)。如此，基於課綱編輯的教科書文本在札實學童之基本能力外，尚能融入閱讀理解的課程活動，是可能協調基本能力、高層次閱讀理解策略的全球在地化革新。

二、閱讀教育政策方面

知識經濟對當代課程實際的影響，是使各國為全球經濟競爭的人力資本培育，更加投注於終身學習政策的制定(Guild, 2006)。臺灣政府為迎合 21 世紀知識經濟發展所需，教育部在 1998 年發布「邁向學習社會白皮書」，致力於結合圖書館推廣閱讀。隨著國際社會對閱讀的普遍重視、學者專家及政府和民間的積極投入，教育部自 2001 年起辦理為期 3 年的「全國兒童閱讀計畫」，政府與民間合作逐步投入資源於相關閱讀推廣活動。2004 年起為弭平城鄉差距，因而辦理為期 4 年的「焦點 300-國民小學兒童閱讀推動計畫」，選定 300 所文化資源不足之焦點學校，加強圖書及人力資源的投入；2006

⁶ 依賴理論(Dependency Theory)源自國際政治經濟學，將世界區分為維持較高所得及外貿優勢的中心國家，以及因對中心國家不平等交換的依賴關係而無法翻身之邊陲國家，進而衍伸邊陲國家在政治、經濟與教育文化政策上多有複製中心國家的依賴現象。

到 2008 年間則再興辦「偏遠地區國民中小學閱讀推廣計畫」，其執行策略有教學增能、資源整合、情境營造、偏鄉關懷、配套措施等。上述這些計畫目的主要在充實學校圖書資源、營造良好之閱讀環境、培訓師資、補助民間公益團體及地方政府辦理相關活動等(教育部，2009、2019)。雖補充足夠硬體設備並有寬裕經費辦理相關活動，但經「遠見雜誌」2007 年的調查，莘莘學子的閱讀成效顯然不彰(黃玫濤、林巧敏，2009)。

臺灣參與 PISA 國際測驗之評比結果，可作為調整閱讀政策的依據，因 2007 年 12 月 4 日公布閱讀評比成績不佳，而省思在課綱、閱讀補救教學、提供學生閱讀素養的有效證據及落實教師閱讀教學方面做努力(張貴琳、黃秀霜、鄒慧英，2009；孫劍秋、林孟君，2013)。教育部為持續推廣閱讀教育、強化結合研究者與教學實務工作者、推廣學習素養取向之教學、深根研究與教學層面的落實、建構健全的輔導系統、推動建置閱讀教育輔導平臺，2008 年起全面擴大辦理「悅讀 101—國民中小學提升閱讀計畫」，藉以回應知識經濟的發展需求及世界各國對閱讀提倡的趨勢(教育部，2009；孫劍秋、林孟君，2013)。「悅讀 101 計畫」更正式明訂從中央、縣市到學校皆應成立閱讀推廣組織，並制定閱讀計畫報請主管機關核查並逕行績效評估，制度化的推廣已成功促使全國各中小學對閱讀的重視，足見國際評比的競爭趨勢對閱讀政策推廣的影響。

「悅讀 101 計畫」自 2008 年起辦理至 2014 年終結，緊接著教育部國民及學前教育署開啟「提升國民中小學學生閱讀教育實施計畫」的三年期計畫，並結合教育部「人才培育白皮書」及十二年國教之進程，將「提升閱讀教育關鍵素養」、「強化教師閱讀教學知能」、「構築校園整體閱讀情境」、「涵養學生閱讀習慣興趣」作為國

中小推廣閱讀之目標(教育部，2014a)。細閱該計畫的生成是為回應國際閱讀評比、強化學生國際競爭力，並緊扣人才培育之縮減學用落差及發揮十二年國教適性揚才的理想，而在原先閱讀計畫的基礎上，培育孩子從閱讀量精進到閱讀的質、從閱讀能力到跨科的閱讀素養涵育，並進行區域性的閱讀種子教師培育，在學科的基礎上推廣「課文本位的閱讀理解」。該計畫內容儼然融入國際評比的閱讀理解指標於既定教科書學習的基礎，既兼顧高層次的閱讀素養培育及落後學生的閱讀補救，也整合了中西式差異的語文教育內涵，足見外部革新於在地脈絡的雜揉下所做全球在地化政策的積極協調。

2017年起教育部訂定「補助國民小學與國民中學推動閱讀作業要點」，在原先政策基礎上，整合學校圖書館藏、民間團體與法人機構的人力物力，協助學校閱讀推廣，並加強投入弱勢地區閱讀資源(教育部，2020)。上開計畫可見政策的延續性，繼續執行「提升國民中小學學生閱讀教育實施計畫」，運用經費補助作為推廣閱讀的策略。另為呼應十二年國教新課綱「自發」、「互動」、「共好」的理念，教育部於2019年頒訂「提升國民中小學學生閱讀素養實施計畫」，將「自主閱讀學習」、「閱讀資源共好」、「閱讀行動擴展」這些面向作為培育閱讀素養的核心(教育部，2019)。該計畫除發展自主閱讀數位學習課程、發展國中小多元文本閱讀理解教學外，更設置臺灣 PIRLS 2021 研究辦公室，將歷年調查結果之分析報告，提供教育部擬定政策之重要依據，為 PIRLS 2021 評比作準備(教育部，2019)。儼然將未來閱讀政策的擬訂方針扣緊國際測驗評比，極力倡行閱讀理解，或許在教科書為國內學生最主要讀本、升學掛帥仍為東方文憑社會所重視之文化價值，「課文本位的閱讀理解」仍為時下平衡國際評比的閱讀理解指標與既定教科書學習之解

套。只是如何設計「以學生為主體」的教科書，從而喚起學生對閱讀的動機、興趣和習慣，受限國內教育體制對教科書的定位，內容選擇與編排就難以兼顧學生興趣及其易讀性的考量(唐淑華，2017)。像是社會領域強調探究式教學的西方國家，向以問句陳述學習內容，而本國則多以直述句呈現(陳麗華，2019)。若未來終究定調以教科書為主要涵育學生閱讀理解之閱讀素材，則在內容取樣與易讀性的編排上，恐須多加考量學生興趣與動機的維持，方有益於學生閱讀習慣的養成及高層次閱讀能力的突破。

參、臺灣閱讀教育的推廣情形

臺灣閱讀的推廣起初是在邁向 21 世紀知識經濟及終身學習社會的國際氛圍下，相關學者專家及政府民間單位的提倡，然後有相關政府計畫及民間資源的投入。九年一貫實行後，則更為強調學童閱讀能力的培養。相較 2001 到 2008 年間對各校閱讀提倡的鼓勵性質，2008 年後直至十二年國教課綱的閱讀推廣是較為全面性的，其政策內容的改變與影響，茲以推廣理論架構的「實施」、「擴散」和「制度化」部分陳述如下：

一、閱讀推廣的實施策略

2001 到 2004 年間「全國兒童閱讀計畫」的實施重點是：成立全國推廣小組，鼓勵地方和學校成立推廣組織；利用電視廣播、報章雜誌和製作宣導影片進行媒體宣導；辦理閱讀相關研習並徵求閱讀推廣的種子教師；與民間和社教機構合作舉辦閱讀活動；充實圖書設備；利用網路設置閱讀系統(教育部，2000)。2004 年到 2008 年間，則為縮小城鄉差距而相繼推出「焦點 300-國民小學兒童閱讀

推廣計畫」、「偏遠地區國民中小學閱讀推廣計畫」，結合民間機構將閱讀的推廣重點鎖定在充實學校圖書資源、營造良好之閱讀環境、培訓師資、補助民間公益團體及地方政府辦理相關活動等(教育部，2009)。由以上歸納教育部 2001 到 2008 年間閱讀推廣的實施策略，落實在地方部分大抵較偏重學校圖書設備的提供、辦理閱讀相關活動、運用媒體宣導等。

2008 年起全面擴大推廣「悅讀 101—國民中小學提升閱讀計畫」，實施方式為：要求從中央地方乃至學校皆須設立閱讀推廣組織並研擬閱讀計畫備查；整合地方人力與公私資源；規劃閱讀相關研究與成效調查並進行學童閱讀檢測作為補救及政策依據；表彰績優學校與人員；研編閱讀教材與培訓種子師資等(教育部，2009)。與 2001 到 2008 年間閱讀推廣的實施策略相較，「悅讀 101」較制度化的規範地方及學校成立組織，並且以證據為本的應用測驗結果與研究調查來形成政策改善的依據，也運用「研究發展擴散」的推廣模式研編教材與培訓師資，最後獎勵「忠實」貫徹政策的標竿學校及人員「閱讀磐石獎」。以課程推廣的角度視之，閱讀的實施方式是較偏忠實及自上而下的。

二、實際閱讀推廣的擴散成效

2014 年後教育部國教署「提升國民中小學學生閱讀教育實施計畫」，接續「悅讀 101」的政策，在全國設立閱讀教學「區域人才培育中心」負責教師培訓、地區諮詢和輔導，倡行「課文本位閱讀理解教學」。該計畫實施方式仍為前者的延續，惟其一較為不同的是將培植亮點學校提升為基地學校：盤整各區「亮點學校」之試辦經驗、課程模組等，提供其他學校參考，由亮點學校進一

步培植為「閱讀基地學校」，分享基地學校閱讀教學之成功經驗以利推廣，並鼓勵辦理成效良好之亮點學校向上延伸至學區國中，持續發展(教育部，2014a)。其推廣方式已如 Schön「中心複製衍生模式」(The proliferation of centres model)，母中心複製衍生的第二代子中心，向其次級邊陲系統進行第二波革新的傳播、示範與訓練，但母中心仍控管實施所需的資源(蔡清田，2016)。也就是教育部仍為資源控制的中心，但所培植的「區域人才培育中心」、「閱讀基地學校」，已能逐步擴展其成功的閱讀推廣經驗，對其他多數學校造成實際影響。

從上述可見，閱讀推廣的實施策略是持續硬體設備的經費補助和研習宣導，雖始終採忠實及自上而下的實施方式，但已從「研究發展擴散」轉為「中心複製衍生模式」的推廣，並以證據為本位的測驗結果與研究調查來改善政策，且從「悅讀 101」表彰績優代表作為楷模學習的示範作用。閱讀推廣已逐漸系統化地整合中央、地方乃至於學校的實施，而值得評估其擴散成效。

然端看從「全國兒童閱讀計畫」到「焦點 300-國民小學兒童閱讀推廣計畫」，重點多在補充書籍經費，殊不知偏遠地區最為缺乏的是人力，教育部常用都市觀點設計學習內容(例如偏遠學童如何拜訪書店?)，設計「閱讀小超人」的活動是否鼓勵學生閱讀為重量不重質?學生挑簡易繪本閱讀後也不知內容意指為何(曾美惠，2006)。賴宛玲(2009)調查還發現教育部「焦點 300-國民小學兒童閱讀推廣計畫」之成效，不如民間文教基金會「希望閱讀」較能培養學童的閱讀理解能力和閱讀態度。從 2001 到 2008 年相關閱讀推廣的專案計畫，各級學校和圖書館雖補充足夠閱讀經費與設備，但實際成效根據「遠見雜誌」2007 年的調查，國人每週平均閱讀時間竟

只有 2.72 小時，看電視和上網的時間是閱讀的 9 倍，甚至有高達四分之一的國人不看書；最令教育者省思的是閱讀最少的族群竟是 13 到 18 歲的青少年，他們為應付升學考試而很少看書，檢討閱讀落實在學校教師的課程教學上實有很大的努力空間(黃玫溱、林巧敏，2009)。

教育部辦理「全國兒童閱讀計畫」，起初只是運用經費補助的方式，進行媒體宣導、發起有關閱讀活動、鼓勵地方及學校設立相關閱讀推廣組織、徵求有意願的學校和教師參與、薦派種子教師於指定地點研習，焦點關注在設備和經費的提供。之後「焦點 300 計畫」的實施內容大抵相仿，只是較為鎖定在對偏遠地區的閱讀補助。然而只在意硬體設備卻缺乏人的因素考量，學校教師推廣閱讀缺乏閱讀理解策略與傳授課程的結合，閱讀成為外加的困擾，實質成效委實有限(林巧敏，2009)。此外，每年選定 100 所偏鄉學校補助而無薦舉標竿學校，亦無法提供優異楷模讓成功的果實擴散到引起周遭他校的仿效。

為使閱讀結合學生既有課程的學習，「悅讀 101」規劃「閱讀本位課程理解」以結合既有教科書內容的學習，除可以學習者為中心，在其最常接觸的教材上鷹架其閱讀理解能力，也可使教師更能深入掌握學習者狀況而進行有效教學，不外加的方式因此更能助益其理念之擴散(許懿卿，2013)。另「悅讀 101」由各縣市政府書面審查進行「閱讀磐石獎」的初選推薦，再經教育部複選三年內未重複推薦同一獎項的績優學校或人員，目的在樹立楷模行為之擴散，尤可見近年全國縣市學校皆頗穩定地推廣閱讀並推薦績優代表參選。未來「提升國民中小學學生閱讀教育實施計畫」，更是在精進

閱讀推廣的品質，預定使晨間閱讀及建立閱讀輔導機制在全國各國中小學班級間 100% 擴散(教育部，2014a)。

三、閱讀推廣的制度化進展

教育政策的形塑即便權責歸屬中央，惟落實在學校教學層面，仍不免依循「中央-地方-學校」三層級系統，逐步推廣，因此可見縣市計畫大抵緣自中央政策作些微修訂調整，也可從縣市落實窺知教育政策擴散情形及制度化成果。本研究探討國內閱讀教育的推廣概況，歸納教育部及三大直轄市的閱讀推廣計畫(如下表 1)，可以發現在「悅讀 101」以前，閱讀推廣多是教育部直接運用經費補助學校，並訓練種子教師及利用媒體宣導，是屬於鼓勵性而非強制性的。2007 年以後，受到 PISA 國際評比及社會輿論壓力，為回應臺灣的閱讀危機，教育部強勢要求地方及學校皆應設有閱讀推廣組織及計畫備查，列入統合視導範圍，並提供閱讀磐石獎項表彰楷模學校及個人。自此，各縣市教育局處始被賦予閱讀推廣之責，除審查各校閱讀是否融入課程計畫外，也會協助薦送學校申請閱讀磐石獎項。

表 1
各行政層級的閱讀推廣策略

層級	政策	策略
教育部	2001-2004 年 「全國兒童閱讀計畫」	<ol style="list-style-type: none"> 1. 成立全國推廣小組，鼓勵地方和學校成立推廣組織。 2. 利用電視廣播、報章雜誌和製作宣導影片進行媒體宣導。 3. 辦理閱讀相關研習並徵求閱讀推廣的種子教師。 4. 與民間和社教機構合作舉辦閱讀活動。 5. 充實圖書設備。 6. 利用網路設置閱讀系統。
	2004-2008 年 「焦點 300-國民小學兒童 閱讀推廣計畫」、「偏遠地區 國民中小學閱讀推廣計畫」	<ol style="list-style-type: none"> 1. 結合民間機構充實學校圖書資源。 2. 營造良好之閱讀環境。 3. 培訓師資。 4. 補助民間公益團體及地方政府辦理相關活動。
	2007 年 「悅讀 101-國民中小學 提升閱讀計畫」	<ol style="list-style-type: none"> 1. 中央地方乃至學校皆須設立閱讀推廣組織並研擬閱讀計畫備查。 2. 整合地方人力與公私資源。 3. 規劃閱讀相關研究與成效調查並進行學童閱讀檢測作為補救及政策依據。 4. 表彰績優學校與人員。 5. 研編閱讀教材。 6. 培訓種子師資。
	2009 年 「國民中小學新生閱讀推 廣計畫」	<ol style="list-style-type: none"> 1. 全國每位國中小新生均由學校轉贈 1 份閱讀禮袋。 2. 建置班級圖書角並鼓勵親師生共讀及辦理講座。
	2015 年 「教育部國民及學前教育 署補助國民中小學閱讀推 廣計畫作業要點」	<ol style="list-style-type: none"> 1. 在「悅讀 101 計畫」的基礎上，增置及訓練國中小圖書館閱讀推廣教師、鼓勵親子共讀、建置班級圖書角、推動晨讀運動。 2. 補助國中小辦理班級讀書會、閱讀與寫作營隊、民間團體至偏鄉推廣閱讀、閱讀學術研究與論壇等活動。

(續下頁)

(接上頁)

層級	政策	策略
教育部	2017 年 「補助國民小學與國民中學推廣閱讀作業要點」	<ol style="list-style-type: none"> 1. 推廣閱讀相關事務，營造校園閱讀風氣，提升教師閱讀專業知能與教學策略，培養學生閱讀習慣，增進學生閱讀素養及理解能力。 2. 加強投入弱勢地區閱讀資源，弭平城鄉差距，落實教育資源均等。 3. 善用民間資源，結合民間團體協助學校推廣閱讀活動。 4. 善用人力資源，結合大學或學術機構推廣國民中小學閱讀活動，增進閱讀推展效益。
	2019 年 「提升國民中小學學生閱讀素養實施計畫」	<ol style="list-style-type: none"> 1. 自主閱讀學習 <ol style="list-style-type: none"> (1) 發展自主閱讀學習課程與教學模式。 (2) 提升教師閱讀素養教學專業知能。 (3) 設置自主閱讀空間環境。 2. 閱讀資源共好 <ol style="list-style-type: none"> (1) 提升偏遠地區學校閱讀資源。 (2) 推廣閱讀教育資源均優。 (3) 推廣新生與親子共讀活動。 3. 閱讀行動擴展 <ol style="list-style-type: none"> (1) 進行國際閱讀議題交流。 (2) 表彰閱讀推廣典範。
縣市	2013 年 「悅讀新北市計畫」	<ol style="list-style-type: none"> 1. 配合教育部增置並安排閱讀推廣教師入班授課。 2. 配合教育部晨讀政策，融入讀報教育。
	2007 年 臺中市「國民中小學推廣校園閱讀實施計畫」及「飛揚校園閱讀力」的閱讀實施子計畫	<ol style="list-style-type: none"> 1. 內涵亦大致與教育部的「悅讀 101 計畫」相仿，補助學校辦理校園閱讀活動、班級及親子共讀、故事志工及閱讀戲劇表演、閱讀夏令營、其它創意活動等。 2. 配合教育部建置閱讀網路平臺的政策內容，倡行「臺中市推動校園閱讀線上認證系統」

(續下頁)

(接上頁)

層級	政策	策略
縣市	2013 年 高雄市「提升國中學生閱讀 能力計畫」、「國民小學 101 至 104 年度推動兒童閱讀 四年計畫」	1. 配合教育部建置閱讀網路平臺的政策內容，建置「喜 閱網」。 2. 響應教育部 2013 年推動國中學生主題專書的晨讀 活動。 3. 活動辦法皆大致依據教育部的「悅讀 101 計畫」。

從上述縣市多已配合教育部著訂相關閱讀辦法，並要求學校研擬各項措施，可知閱讀教育在制度面已逐臻落實。雖然制度的強制壓力，不免壓縮部分自主空間，但制度壓力關係著行為者的名譽及合法性論述，制度的存在是奠基於組織生存所需，為回應組織場域中各種政治、經濟和文化環境的要求，以獲得各種行動合法性論述的支持性與正當性(陳美智、楊開雲, 2000; Nikolaeva & Bicho, 2011)。制度存在的必要，在使教師於教室教學享有專業自主的判斷時，能在公眾質疑的眼光下獲有法統性的支持(Young, 1990)。因此，課程綱要的形塑，其積極面在賦予學校教師專業自主的權責，惟其推廣過程卻也會衍伸地方政治意識形態的介入問題(游家政, 1999)。

舉例來說：為回應國際評比的競爭乃強調閱讀理解之重要，但臺灣的語文課綱卻較重視識字和語詞分析，而不若香港、新加坡特別強調閱讀理解策略之使用，也缺乏培養學生對於閱讀文章的分析、綜合和評價之能力(孟瑛如、陳虹君, 2012)。其地方政治意識形態介入之一的「搶救國文教育聯盟」，歷來將課綱的訴求鎖定在文言文的比例，要求增進汲取傳統文化之能力，而非西方化的語言教育，致課綱制定擺盪在國際化、本土化和現代、傳統之

間⁷。即便 2008 年回應國際競爭進行課綱修訂⁸，明顯偏重閱讀的學習內涵，但若以增減的變化來看，則識字與寫字的增加數目最多，閱讀則次之(林于弘，2009)。2008 年「悅讀 101 計畫」則在兼顧國際輿情以及本土脈絡的閱讀推廣，順應「文義理解」與中文「識字」、「詞彙」的字義觸接，以及考量升學壓力下中學生極少進行課外閱讀的文化現象，乃試圖融入「課文本位閱讀理解」於既定教科書文本中。

除了上述基於政治、社會和文化的雜揉影響下，「課文本位閱讀理解」應運而生外；其它要求地方及學校成立閱讀推廣組織並提供閱讀計畫備查，倒是頗為強制性的。起初「全國兒童閱讀計畫」只是運用經費補助的方式，鼓勵地方及學校參與；2008 年「悅讀 101 計畫」後則是將閱讀列入統合視導的項目，而使地方和學校將閱讀視作必須推廣的制度。然目前即便各縣市、各校皆有閱讀方針，落實於班級的成效則未竟可知，是否教師普遍能響應閱讀？或課程計畫隨意編寫，只是上有政策下有對策的虛應故事？實質制度化的體現則有待進一步的考驗證實。

⁷ 詳參見：搶救國文教育聯盟 儘速搶救國語文教育陳情書（網址 <http://demo.amtb.de/>）及搶救國文教育聯盟訴求及本部回應說明對照表（網址 http://chincenter.fg.tp.edu.tw/cerc/epaper/1_epaper/2-2.doc）

⁸ 依「國民中小學九年一貫課程綱要總綱修正草案對照表」，2008 課綱修訂背景主要源自世界各國教改脈動及為提升國家競爭力、回應社會期待，官方論述隱含有國際競爭的意圖，詳參見 <https://cirn.moe.edu.tw/WebContent/index.aspx?sid=9&mid=92> 及 https://www.k12ea.gov.tw/files/97_sid17/%E7%B8%BD%E7%B6%B1%E4%BF%AE%E6%AD%A3%E5%B0%8D%E7%85%A7%E8%A1%A8.pdf

肆、閱讀推廣的進一步發展：課文本位閱讀理解

PIRLS 2006 的閱讀素養評比結果，引起全國各界的矚目。這個取樣自全國小學四年級學生的研究，反映出臺灣學生高層次思考能力尚待提升，學生課後時間為興趣而閱讀的比率相對低落，臺灣教師在生字語詞的教學時間為閱讀理解教學時間的兩倍；此研究凸顯出臺灣長久以來推廣閱讀的方向，跟國際閱讀素養的表現有了明顯的落差(教育部，2011b)。教育部於 2008 年透過「悅讀 101 計畫」融入「課文本位閱讀理解」，在柯華葳、幸曼玲和許育健等學者努力下，在 2010 年編印「閱讀理解策略教學手冊」、2011 年發刊「閱讀理解－文章與試題範例」和「在職教師閱讀教學增能研習手冊」、2012 年出版「閱讀理解－問思教學手冊」。該些文章範例與試題在學者專家與中小學教師的通力合作下，經過部分學校協助預試，已能直接和國語課本相結合，化成清楚可執行的步驟以便於老師採用，有助益於閱讀的普遍推廣(教育部，2010)。

「課文本位閱讀理解」是以 PIRLS 閱讀素養評比指標為基礎，在既有的教科書內容中，協助學生獲得閱讀理解能力的教學策略。為呈現清楚的執行步驟以助益教師的採用，教育部前後印發兩本教學手冊及一篇文章試題與範例，供學校現場教師參閱。在第一本教學手冊陳述的具體步驟如下(教育部，2010)：

- 一、預測。利用文本預期接下來將要發生的情節，是否與作者的陳述一致。在九年一貫指標中預測與下結論並列放在七至九年級(3-2-10-6)，我們認為小學生可以學習邊讀邊預測，檢視自己的理解。

- 二、連結。將所讀文本與自己的經驗、背景知識連結或是與其他類似文本串聯，目的在擴大文本理解層面。
- 三、摘要。學生精簡的重述所讀到的訊息。
- 四、找主旨。摘出文章大意後進一步找出自己認為文章主要的論點。
- 五、作筆記。主要在幫助學生有效組織文章內容以及監督自己的思考歷程與理解程度。

2012 年的「閱讀理解－問思教學手冊」，是由許育健教授融入閱讀問思的設計，在教科書故事體或說明文的選課中進行文本分析，然後在師生共同討論下構思與提問，以深入進行文本的閱讀教學(教育部，2012)。相較前述教學步驟著重於學生個體在閱讀文章上作預測、摘要、找主旨和作筆記的能力，此手冊更為重視的是學生在討論和提問的交流中，深入理解所閱讀文本的意涵，以引發學生更高層次的思考。臺灣學生在擷取訊息和解釋文本的國際閱讀評比測驗表現較差(張貴琳、黃秀霜、鄒慧英，2009)；第一本閱讀理解手冊可能主要在補救學生擷取訊息的歷程，第二本手冊則在解釋文本的歷程上助益學生甚多。可見，課文本位閱讀理解的教育內涵，幾多建基在臺灣學生在國際測驗表現較弱的部分著手。

參閱「課文本位閱讀理解」網站發現其推廣方式類似「研究發展擴散模式」，主要透過教育部委託臺灣師範大學、臺北市立教育大學、中正大學、臺南大學及臺東大學在全國設立五區閱讀教學研發中心，負責各區教師培訓、地區諮詢及輔導，從 2012 年 6 月 30 日起持續展開培訓與輔導的工作。另外，亦透過中央至地方教學輔導網絡協助師生熟悉情境式、能力導向之教學與評量內涵，辦理線上閱讀認證及發展優質閱讀命題資料庫以供教學參考，規劃 18 小

時補救教學研習內涵有關閱讀弱勢的扶助，進行縣市級閱讀種子教師培訓(教育部，2011c)。由上可知在多數教師仍未熟悉此教學方式時，「課文本位閱讀理解」的推廣是以專家研發教材後發放、成立中心培訓種子教師、運用輔導團協助和規劃研習等方式，仍是採自上而下的實施，惟以全國五個區閱讀中心進行培訓、諮詢及輔導，頗似「中心複製衍生模式」。

伍、結語

由於過往閱讀被歸屬於語文領域，直至 108 課綱甫納入議題，因此閱讀推廣並未如學科領域，具明顯的國教輔導網絡的層級系統。而課程與教學的推廣大多從教育主管機關的業務撥出，交付輔導團負責，自中央、縣市到學校可依序委任中央團、國教輔導團協助，教育主管機關則責付考評、督導及其它行政事宜。閱讀推廣歸屬於語文輔導團的權責範圍，但語文輔導團卻未必僅專責閱讀，聽說讀寫皆是語文課程綱要明列的重要教學範圍，過往曾在學校課程表置閱讀課、說話課及書法課，只是近年特別強調閱讀。然語文領域不止涵蓋聽說讀寫的教學範圍，尚存有古典文學賞析或載負更多人類文化內涵(如哲學、現代新知)的文白路線之爭。語文領域內涵包容萬象，要運用國教輔導體系落實「中央－地方－學校」的三層級推廣恐非易事，兼且閱讀教育多僅是教育局處承辦的其中一項行政業務，於是閱讀推廣大多是教育部計畫內容影響學校課程的效果較深，縣市教育局處則是依據教育部計畫內涵給予學校經費協助、薦送績優學校與審查各校閱讀融入情形，實質影響學校效果有限。

閱讀是中央強勢介入地方及學校的政策項目，並不像解嚴後各縣市的自主革新，多元教育改革議題(如：開放教育、田園教學)使得縣市教育局處肩負核心的推廣業務。藉由統籌分配款的績效課責，各縣市及學校無不配合閱讀推廣，形成近二十年教改推廣確實的案例之一。然閱讀推廣在大同亦有小異，例如：新北市配合教育部晨讀融入讀報教育實驗計畫，縣市儼然為協助學校配合中央政策而提供資源的閱讀推廣轉繼站。至於學校規劃多元的閱讀活動，卻未必實質影響教師的課程實施成效(張芳華，2017)，相較於行政層級中教育部「悅讀 101」的強制性、縣市教育局處提供學校的閱讀資源及鼓勵績優學校選拔閱讀磐石，教師對學校閱讀的課程實施仍享專業自主，而可決定將教學重心放在圖書館利用教育、閱讀理解、讀報教育、古典文學賞析或讀經等活動。大抵而言，閱讀推廣的行政任務分配及作用性質，歸納如下圖 1，然在部分縣市，其教育局處對學校資源補助的鼓勵性並不強，學校若欲獲得有力的官方資源，需撰寫計畫向教育部申請經費，因此形成縣市虛級化而有了下圖的教育部直線影響學校。從閱讀推廣的影響效果來說，教育部影響學校最廣、縣市的鼓勵次之，而學校則自主辦理相關閱讀活動卻未必造成校際間的擴散，故影響效果最小。

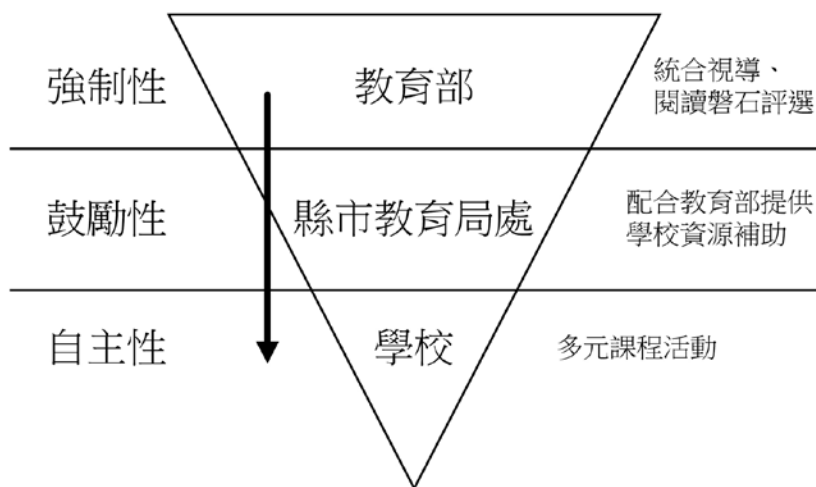


圖 1 閱讀推廣的行政層級

教育革新可能涉及教材內容、教學法或策略、教育理念或哲學假定的改變，其中教材的改變是最顯而易見的，價值信念的改變則隱藏在潛意識層面往往不易受人察覺，通常越是後者的改變越是更加困難。「課文本位閱讀理解」是有關教學策略的推廣，其生成背景與協調國際化和在地化的脈絡有關，廣泛課外閱讀固然立意良善，卻與多數以教科書為主要讀本的脈絡大相逕庭。天地不仁，以萬物為芻狗，在道法自然、遵循本土脈絡的順勢利導下，原先特別強調課外書的廣泛閱讀，難以抗衡傳統升學、文憑社會的意識形態，閱讀推廣大有改弦易轍，發展「課文本位閱讀理解」的趨勢。回顧相關文獻及討論後，本研究對對閱讀教育推廣的啟示與未來研究建議為：

一、政策形塑有其政治性和文化性的獨特脈絡

影響閱讀推廣甚為殷切的語文課綱，為回應外在環境改變而歷經多次修訂，其中國際競爭、經建發展，乃至文白之爭，皆可見政策制定不免深受「傳統 v.s.現代」、「西方 v.s.本土」等二元對立思維所擺盪。閱讀教育的推廣不宜陷入二元窠臼，端看國際測驗評比或「搶救國語文」，論述閱讀方針，廣泛的閱讀即便是讀經亦有其文化價值。若奠基在學生多數以教科書為主要讀本的「課文本位閱讀理解」之閱讀推廣，則訴求單一語文科目的文言文比例顯得毫無意義。閱讀素養作為全面式的融入各科，在國際化、本土化和現代、傳統之間，自應謀取平衡。

二、外來刺激促使推廣的進行

相關議題或教學法的融入，例如學習共同體和早期的建構式教學；課程革新的發動，例如九年一貫、十二年國教...等都形成推廣研究進行的脈絡，需有適切傳播訊息的推廣作為以促進更多人持續採用。臺灣閱讀的推廣就某程度而言，亦是受到國際大型評比測驗的外來刺激所影響。

三、閱讀教育的推廣需有整合性的理論參照

推廣若僅附著於單一革新個案，像是僅討論讀報、與作家有約、故事劇場等閱讀活動形式，則易淪為技術性的推廣策略，未必會考量是為忠實性服膺政策或調適性的依地方脈絡做修正之實施觀點，也未必在意人際間的採用擴散及是否形成組織內規範或慣例、人員的責任或榮譽等制度化結果。政策倡導與實務執行可能是

有落差的，有關課程推廣也非僅止於資源給予和人力訓練，而是應該有系統地追蹤其實施、擴散和制度化的情形，以作為後續評估和持續推廣的參考。

四、未來閱讀推廣研究宜對應整體課程改革

從附屬於語文領域到列為教育議題，閱讀教育的推廣已不僅止於語文課綱或官方閱讀計畫，而是成為各領域課程融入要項，未來研究閱讀推廣應該增加相對應的課程改革重點，方能知道課改和閱讀教育計劃之間的關聯性。

參考文獻

- PISA 國家研究中心(2014)。臺灣 PISA2012 精簡報告。取自
http://pisa.nutn.edu.tw/download_tw.htm
- 王雅玄、陳幸仁(2012)。教育成就國際評比之後殖民反思—以 IEA 為例。教育資料與研究，107，167-193。
- 江惜美(1999)。國小語文科必修科目探究。取自
<http://www.nknu.edu.tw/~edu/new-eduweb/08Learning/learning%20thesis/learning%20thesis-4/item4-article11.htm>
- 林于弘(2009)。九年一貫國語文課程綱要商榷—以「97 課綱」與「92 課綱」為比較對象。取自
http://www.center.kl.edu.tw/v7/edudata/course/4953/20091215-094609_87
- 林巧敏(2009)。推動國中小學童數位閱讀計畫之探討。臺灣圖書館管理季刊，5(2)，49-67。

- 洪蘭、曾志朗(2001)。兒童閱讀的理念--認知神經心理學的觀點。
教育資料與研究，**38**(1)，1-4。
- 孟瑛如、陳虹君(2012)。從語文課程綱要探討華語文地區學生的閱讀表現與問題。**特教論壇**，**12**，51-71。
- 卯靜儒(2008)。全球化效應下的課程改革－知識社會學的幾點觀察。**教育研究月刊**，**170**，5-14。
- 唐淑華(2017)。培養閱讀素養，何必遠求？從設計一本「以學生為主體」的中學課本開始。**教科書研究**，**10**(2)，1-31。
- 許懿卿(2013)。當「課文本位閱讀理解教學」遇上「學習共同體」。**臺灣教育評論月刊**，**2**(9)，38-41。
- 教育部(2000)。全國兒童閱讀計畫。取自 <http://www.edu.tw>
- 教育部(2001)。教育大辭書，臺北市：文景書局。
- 教育部(2003)。國民中小學九年一貫課程綱要。取自
http://teach.eje.edu.tw/9CC2/9cc_92.php
- 教育部(2009)。「悅讀 101」教育部國民中小學提升閱讀計畫。取自
<http://www.edu.tw>
- 教育部(2010)。閱讀理解策略教學手冊。取自
http://140.127.56.86/pair_System/Search_NewsList.aspx
- 教育部(2011a)。國民中小學九年一貫課程綱要語文學習領域(國語文)修訂說明。取自 http://teach.eje.edu.tw/9CC2/9cc_97.php
- 教育部(2011b)。閱讀理解－文章與試題範例。取自
http://140.127.56.86/pair_System/Search_NewsList.aspx
- 教育部(2011c)。在職教師閱讀教學增能研習手冊。取自
http://140.127.56.86/pair_System/Search_NewsList.aspx

- 教育部(2012)。閱讀理解—問思教學手冊。取自
http://140.127.56.86/pair_System/Search_NewsList.aspx
- 教育部(2014a)。提升國民中小學學生閱讀教育實施計畫。取自
<http://www.edu.tw>
- 教育部(2014b)。十二年國民基本教育課程綱要總綱。取自
<https://www.naer.edu.tw/PageFront>
- 教育部(2018)。十二年國民基本教育課程綱要-國民中小學暨普通型高級中等學校-語文領域-國語文。取自
<https://cirn.moe.edu.tw/Guidline>
- 教育部(2019)。提升國民中小學學生閱讀素養實施計畫。取自
<https://www.k12ea.gov.tw/Tw/>
- 教育部(2020)。教育部國民及學前教育署補助國民小學與國民中學推動閱讀作業要點。取自
<https://edu.law.moe.gov.tw/LawContent.aspx?id=GL001610>
- 游家政(1999)。再造「國民教育九年一貫課程」的圖像—課程綱要的規劃構想與可能問題。教育資料與研究，26，4-18。
- 孫劍秋、林孟君(2013)。從臺灣中學生 PISA 閱讀素養的表現談精進學生閱讀素養的教學策略。中等教育，64(3)，35-51。
- 曾美惠(2006年3月13日)。教部焦點三百推動閱讀失焦。臺灣立報。取自 <http://www.lhpao.com/?action-viewnews-itemid-89954>
- 張芳華(2017)。學校推廣閱讀活動對國小四年級學童課後閱讀參與的影響：以悅讀 101 計畫為例。教育研究集刊，63(2)，101-133。
- 張莉慧(2009)。臺灣推動閱讀之觀察與省思。臺灣圖書館管理季刊，5(4)，82-98。

- 張貴琳、黃秀霜、鄒慧英(2009)，從國際比較觀點探討臺灣學生 PISA2006 閱讀素養表現特徵。*課程與教學季刊*，**13**(1)，21-46。
- 黃玫溱、林巧敏(2009)。推動閱讀計畫之構想與建議。*圖書與資訊學刊*，**1**(3)，48-60。
- 陳美智、楊開雲(2000)。組織真是理性的嗎？一個組織社會學的新制度論觀點。*東海社會科學學報*，**20**，27-59。
- 陳得文(2012)。外加課程和落實課綱－閱讀推動專案之探究。*臺灣教育評論月刊*，**1**(12)，74-76。
- 陳麗華(2019)。社會學習領域課程標準的想像及啟示－評介《美國社會領域課程標準》及《C3 美國社會領域州課程標準架構》。*教育研究集刊*，**65**(2)，117-135。
- 齊若蘭(2002)。*閱讀 新一代的知識革命*。天下雜誌，2002 年教育特刊，40-50。
- 齊若蘭(2002)。*日本讓希望起飛*。天下雜誌，2002 年教育特刊，40-50。
- 謝佩蓉(2018)。108 課綱第四學習階段國語文閱讀素養線上評量之建構。*教育科學研究期刊*，**63**(4)，193-228。
- 賴宛玲(2009)。南投縣國小高年級學童閱讀習慣、閱讀理解與對參與「希望閱讀」與「焦點 300」閱讀活動態度之研究。*社會科教育研究*，**14**，1-30。
- 蔡清田(2016)。*50 則非知不可的課程學概念*。臺北市：五南。
- Byun, S., Schofer, E. & Kim, K.(2012). Revisiting the Role of Cultural Capital in East Asian Educational Systems: The Case of South Korea. *Sociology of Education*, **85**(3), 219-239.

- Fullan, M.(1988). Research into Education Innovation. In Glatter, R. et al(Eds.), *Understanding School Management*(195-211). Milton Keynes: Open University Press.
- Guild, D.(2006). What is distinctive about the knowledge economy? implications for education. In H. Lander, P. Brown, J. Dillabough & A. H. Halsey(Eds.), *Education , Globalization and Social Change*(pp.355-366). Oxford: Oxford University Press.
- Nikolaeva, R. & Bicho, M.(2011). The role of institutional and reputational factors in the voluntary adoption of corporate social responsibility reporting standards. *J. of the Acad. Mark. Sci.*, 39, 136-157.
- Popkewitz, T.S.(2000).Globalization/regionalization, knowledge, and the educational practices: Some notes on comparative strategies of educational research. In T.S. Popkewitz(Ed.). *Educational knowledge: Changing relationships between the state, civil society, and the educational community*. New York: SUNY Press.
- Rogers, E.M.(2003).*Diffusion of Innovations*(5th ed). New York: The Free Press.
- Torres (2002) ◦ Globalization, Education, and Citizenship: Solidarity Versus Markets? *American Educational Research Journal*, 39, 363-378.
- Wernet, S.P. & Singleton, J.L.(2010). Institutionalization of gerontological curricular change in schools of social work. *Gerontology&Geriatrics Education*, 31, 19-36.

Young, J. H.(1990). Curriculum Implementation: an Organizational Perspective. *Journal of Curriculum and Supervision*, 5(2), 132-149.

國立南大學教育學系「教育學誌」徵稿要點

2004.03.17 系法規小組訂定
2004.05.21 系務會議通過
2004.06.29 系務會議修訂通過
2007.09.14 系務會議修訂通過
2008.06.26 系務會議修訂通過
2008.09.22 系務會議修訂通過
2008.11.03 系務會議修訂通過
2011.10.14 系務會議修訂通過
2015.12.28 系務會議修訂通過
2017.06.07 系務會議修訂通過
2018.09.26 系務會議修訂通過

- 一、徵稿內容：本學誌以倡導學術研究風氣為目的，徵稿範圍涵蓋以基礎理論或運用學科撰寫的教育議題，研究內容包括理論性論述分析，以及實徵性研究。非學術性稿件、報導性文章、教學講義、進修研習活動報告、翻譯稿件恕不接受。
- 二、截稿日期：本學誌採隨到隨審方式，每年五月、十一月出版。
- 三、撰寫原則：其他相關事宜請參考「教育學誌撰稿格式」
 - 1.文稿字數：中文以 10,000 字至 25,000 字為限（含題目、中英文摘要、中英文關鍵字、註釋、參考書目、附錄、圖表等）。英文以 5,000 字至 10,000 字為限（含題目、中英文摘要、中英文關鍵字、註釋、參考書目、附錄、圖表等）。中文摘要、英文摘要篇幅以不超過 300 字為原則、中英文關鍵字各為二至五個。
 - 2.本學誌之規格為 A4 大小，稿件之版面請以 A4 紙張電腦打字。
 - 3.來稿之編排順序為中文摘要、英文摘要、正文（註解請採當頁註方式）、參考文獻、附錄。
 - 4.英文稿件請參照美國心理學會(APA)之寫作格式(第六版)。

- 5.有關本學誌之「教育學誌投稿者基本資料表」、「著作權授權同意書」、「教育學誌撰稿格式」，請逕至國立臺南大學教育學系網站查詢，網址為 <http://www.edu.nutn.edu.tw/>。
- 四、審查方式：本學誌採匿名審查制度，先進行形式審查，再由「教育學誌編審委員會」聘請有關專家至少二人擔任審查工作。
- 五、文責版權：稿件以「未曾出版」之學術性期刊論文為限，並不得一稿多投。來稿如有一稿多投，違反學術倫理、無故撤稿、或侵犯他人著作權者，除由作者自負相關的法律責任外，二年內本學誌不再接受該位作者投稿。
- 六、稿件交寄：投稿者請詳填並備妥「教育學誌投稿者基本資料表」、「書面稿件」和「電子全文檔案」(word 格式，採傳送電子檔方式)各 1 份，以掛號交寄。
- 七、投稿地址：投稿地址為「臺南市(郵遞區號 700)樹林街二段三十三號，收件者：國立臺南大學教育學系教育學誌編審委員會」。稿件請自備副本，本學誌一概不退還稿件。
- 八、聯絡人：有任何事項逕行與本學誌執行秘書聯絡。
連絡電話：(06) 2133111#613；e-mail：
sinja8336@mail.nutn.edu.tw。
- 九、通知錄用與否：稿件寄出後，請以 e-mail 方式知會本學誌執行秘書，本學誌將在收稿後兩週內通知投稿者收到稿件訊息。本學誌將在收稿後，儘快回覆審查結果。來稿若經採用，請填具「著作權授權同意書」，將發給「接受刊登證明」。
- 十、校正與抽印本
- (一) 來稿若經採用，本期刊因編輯需要，保有文字刪修權。
 - (二) 作者應負論文排版完成後的校對之責。
 - (三) 本學誌出版後將致贈當期學誌三本。如需抽印本者，請自行至本系網頁下載全文。
- 十一、本要點經系務會議通過後實施，修正時亦同。

教育學誌撰稿格式

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

貳、不論中、英文稿均需具備中、英文題目與作者中、英文姓名、職稱及服務單位。

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

肆、內容層次

壹、

一、

□(一)

□□1.

□□□(1)

□□□□①

伍、字型及格式

一、題目：標楷粗體 18 號字，置中。

二、作者姓名職稱及服務單位：標楷體 14 號字，置中。

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

四、第一層標題：標楷體 16 號字。

第二層標題：標楷體 14 號字。

第三層標題：標楷體 12 號字。

五、內文、內文接續：新細明體 12 號字，分段落，左右對齊。

六、參考文獻：「標題」標楷體 16 號字，「內容」新細明體 12 號字。

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

八、行距：以「單行間距」為原則。

陸、參考文獻標註格式

依 APA 手冊(第六版)(American Psychological Association, 2009)所訂格式。

一、文中引註格式

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

(一) 中文資料引用方法

1. 引用論文時：

(1) 根據艾偉(2007)的研究……

(2) 根據以往中國學者(艾偉，2007)的研究……

2. 引用專書時：

(1) 艾偉(2007)曾指出……

(2) 有的學者(艾偉，2007)認為……

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

(二) 英文資料引用方式

1. 引用論文時：

(1) 根據 Johnson(2007)的研究……

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

2. 引用專書時：

(1) Johnson (1990)曾指出……

(2) 有的學者(Lin, 1995)認為……

二、文末參考文獻列註格式

(一) 如中英文資料都有，中文在前，英文(或其他外文)在後。

(二) 中文資料之排列以著者姓氏筆劃為序，英文則按姓氏之字母先後為準。

(三) 無論中外文資料，必須包括下列各項：

1. 著者。

2. 專題全名(或書名)。

3. 期刊名稱及卷、期數。

4. 出版年度。

5. 頁碼。

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

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

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

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

(八)關於編輯及翻譯的書籍之列註體例，請參考(九)實例 4、5、6。

(九)實例

1. 書籍的作者僅一人時

(1)蘇薌雨 (1960)。心理學新論。台北：大中國。

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

2. 書籍的作者為二人或二人以上時

(1)楊國樞等 (1978)。社會及行為科學研究法。台北：東華。

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

3. 期刊論文

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

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

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

4. 編輯的書籍

(1)林清江主編 (1981)。比較教育。台北：五南。

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

5. 編輯書籍中之一章/篇

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

(2) Kahn, J. V. (1984). Cognitive training and its relationship to the language of profoundly retarded children. In J. M. Berg (Ed.), *Perspectives and progress in mental retardation*

(pp.211-219). Baltimore, MD: University Park.

6.翻譯的書籍

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

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

7.網路資料：當不知出版年代時，中文以（無日期）英文以(n.d.)標示：

(1)林清江（無日期）。國民教育九年一貫課程規劃專案報告。取自

<http://www.mihjh.cyc.edu.tw/wwwsearch/%E4%B9%9D%E5%B9%B4%E4%B8%80%E8%B2%AB/9class.htm>

(2)Newman, K. (n.d.). *A pilot systematic review and meta-analysis of the effectiveness of problem based learning, learning, teachingsupport network-01 special report 2*. Retrieved from http://www.ltsn-01.ac.uk/docs/pbl_report.pdf

教育學誌投稿者基本資料表

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

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

