

教育學誌

(原初等教育學報)

第五十二期

國立臺南大學教育學系 編印

中華民國一一三年十一月

教育學誌

(原南師初等教育學報)

第五十二期

目次

師資生採用學生回應教學活動為表現證據的方法
進行觀課與議課之研究

..... 劉世雄..... 1

教師感恩特質和情感支持之關係研究：
組織緊張氣氛之中介效果

..... 林庚酉、林佳靖、林盛孟..... 27

臺灣中學生國際教育面向與全球素養關聯：
華語與本土語使用者的比較

..... 涂嘉恩..... 55

是不情願還是力不從心？從第一線教師視角分析
學習扶助方案的挑戰—以台南市國小為例

..... 郭怡靜、林素微..... 81

Contents

An Investigation on the Methods of Classroom Observation and Further Post-Teaching Debriefing Based on Young Students' Responses to Teaching Activities by Teacher Education Students	Shih-Hsiung Liu..... 2
Relationship Between Trait Gratitude and Emotional Support of Elementary School Teachers: the Organizational Stress Climate as a Mediator	Keng-Yu Lin, Chia-Ching Lin, Sheng-Meng Lin..... 28
Relationship between International Education and Global Competence of Taiwanese Students with Mandarin and Native Language Speakers	Chia-En Tu..... 56
Unwillingness or Inability? Challenges of Remedial Instruction from the Perspective of Frontline Teachers—The Case of Elementary Schools in Tainan City	Yi-Ching Kuo, Su-Wei Lin.....82

教育學誌第 52 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：<https://edu.nutn.edu.tw/>

電話：(06)2133111#610-613

編審：教育學誌編審委員會（任期自 112 年 1 月至 113 年 12 月）

主編：林素微

編審委員：于富雲 吳俊憲 李郁緻 施淑娟 許誌庭 曾建銘

黃國鴻 楊智穎 董旭英 蔡清田 蘇建元

執行秘書：黃婷鈺

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 113 年 11 月

創刊年月：民國 77 年 6 月

刊期頻率：半年刊

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

工本費：新台幣 300 元

GPN：2009304583

ISSN：2071-3126

師資生採用學生回應教學活動為表現證據的方法 進行觀課與議課之研究

劉世雄

國立彰化師範大學師資培育中心教授

摘要

坐在教室後面觀察教師教學行為的傳統觀課方式，難以讓師資生從察覺學生對教材內容的理解過程與問題去思考可用的教學方法。本研究發展「學生回應教學活動為表現證據的方法進行觀課與議課」之作法，協助師資生察覺學生問題與教學活動之關聯，本研究目的在於探討師資生採用上述方法時的過程表現與其教學設計能力的改變知覺。本研究以一門「教學專業實作」的師培課程之選課師資生作為研究對象，共 22 人，分成 6 組，各配對固定一國中班級，每組 3 至 4 人，輪流進行教學與觀課以及課後議課，在 110 學年度第二學期共進行三次循環。本研究採用混合方法研究設計，除了蒐集師資生觀課記錄進行分析外，也發展教學活動設計自我效能問卷以及開放式回饋問卷。研究發現師資生的觀課紀錄已達到精熟程度，分析能力雖有顯著進步，但未達精熟程度；師資生教學設計能力亦有所成長，而觀課蒐集的證據和議課分析是成長的重要來源。

關鍵字: 師資生、師資培育、議課、觀課

An Investigation on the Methods of Classroom Observation and Further Post-Teaching Debriefing Based on Young Students' Responses to Teaching Activities by Teacher Education Students

Shih-Hsiung Liu
Professor, Center for Teacher Education
National Changhua University of Education

Abstract

Traditional methods of classroom observation, such as sitting at the back of the classroom, often pose challenges in guiding teacher education students (TESs) to think useful teaching methods related to young students' problems on learning. This study developed a method of classroom observation and further post-teaching debriefing on young students' responses to teaching activities for assisting TESs to build a relationship between learning problems of students and teaching activities. This study aimed to investigate the performances of TESs and changes in the ability of instructional design. A teacher education course, named teaching professional practice, was employed to implement the aforementioned method. A total of 22 TESs enrolled in the courses and were divided in 6 groups. Each group consisted of 3 or 4 TESs and was asked to prepare lesson plans, implement the plans by turns, and classroom observation in a specific junior high school classroom. Afterwards, the member of a group discussed their observation records. The aforementioned activities were executed three times in the second semester of 110th academic year. This study employed a mixed method research to collect observation records, a questionnaire of self-efficacy in lesson plan, and open-ended questions regarding the aforementioned method. This study identified that TESs have achieved the mastery level on classroom observation, while their ability to analyze young students performances did not, even though revealing a significant and positive change. Moreover, the changes in the ability of instructional design was significant. This study demonstrated that sufficient evidences from collecting young students' performances during observation and collective analysis of group members on collected data were a vital source for their reflections on their teaching plans.

Keywords: teacher education students, teacher education, post-teaching debriefing, classroom observation

壹、緒論

以當前師資培育制度而言，要成為中小學教師需要先修習教育學程，在修習過程中，已有文獻提及師資培育學生（以下簡稱師資生）實際到教育現場教學與觀察教學對培養教學設計能力的重要性，如 Korthagan 與 Kessels（1999）認為唯有從實際發生在情境中的教學問題出發，而且最好是自己教學中面對的問題，師資生較能發展出自己的教學知識；而高熏芳（2002）認為師資培育機構應關注教育理論與實務教學情境，師資培育課程（以下簡稱師培課程）需要提供師資生到教育現場進行教學觀察與體驗，再藉此引導師資生整合理論與經驗，培養未來可以運用的教學設計能力。再者，Altinay 與 Altinay（2012）認為需要在教育現場進行深度觀察與省思，包含觀察焦點與自我省思等技巧，再歸納與建構知識，再作為教學行動的知識基礎。另外，符碧真與黃源河（2016）探討教育理論與實務落差時提出，當師資生接觸到教學問題，師資培育者不是直接問該怎麼做，而是提問師資生察覺到該問題情境有什麼凸顯特徵、什麼細節、有什麼感覺、反應及想法，思考哪些理論或原理原則可以用，以精鍊他們的感官知覺靈敏度（p.71）。然而，上述文獻觀點雖然可以促進師資生教學設計知識的成長，但在實際執行上卻少有具體指引，師資生接觸教育現場與觀察教學的方法之發展有其必要性。

其次，Thompson（2006）提及早期師資培育是以師資生到教育現場坐在教室後面，觀察在職教師的教學為主，是從一位教師教學的觀點，去學習如何教學，而較少直接從學生問題去察覺，這種觀察學徒制會讓師資生誤解從觀察在職教師而學來的教學技巧多是好方法，但實際進行教學時經常困難重重。Thompson（2006）建議課堂觀察應轉移到學生表現的察覺，Briesch 等人（2018）則提出紀錄學生回應教學活動的表現證據（evidence based on response processes）（p.50）之觀察方法，可以讓觀察者先知道教學活動計畫，之後了解什麼樣學生表現行為需要被紀錄，並在教學進行時，對照教師教學活動，觀察與紀錄學生表現行為。這種基於學生回應教學活動為表現證據之觀課記錄可以和教學設計進行相互對照，減少觀察者觀察與記錄的失焦。再者，若教學活動是根據學生認知歷程結合教材內容進行設計，觀察者便可以從記錄學生在每個教學活動的表現，再進行觀課分析與診斷學生對教材理解的認知問題，再對原有的教學設計進行比較與省思，或是發覺自己哪些教學活動不足以讓學生產生預期的表現，這種觀課方法可以促進師資生思考原有教學理念是否具有可行性。

另外，Cooper（2006）強調教師要以改善學生學習問題為方向進行教學省思，並把在課堂中觀課與紀錄學生學習表現於教學後進行分享與討論，此即為課後議課的思維。亦即除了觀課時需要詳細觀察紀錄與描述學生各種表現外，議課時再分享所紀錄的證據資料以及提出個人省思後的觀點，之後解釋與再集體省思整體

教學設計歷程 (Lewis & Hurd, 2011; Nelson et al., 2008)。如此便可以共同討論由教學原則所發展的哪些教學活動需要什麼樣調整，而這種調整是基於學生學習過程表現的證據，如同先前符碧真與黃源河 (2016) 所提，問題情境的特徵細節和教學原則建立關聯，如此師資生教學省思後所建構的教學知識才具有意義。因此，觀課後的議課討論可以藉由多位觀察者的觀察證據，共同發現學生學習問題，集體省思原有教學設計流程。

整體來說，師資生需要到教育現場進行教學與觀課，整合理論與經驗，培養未來可以運用的教學設計能力 (高薰芳, 2002; Korthagen & Kessels, 1999)。由於學生學習是教學者教學的相對應結果，因此，如同 Thompson (2006) 之建議，課堂觀察的焦點可以轉移到學生表現的察覺，可診斷學生對教材理解的學習問題。另外，許多文獻已經提及，可以藉由察覺學生學習過程的問題，進一步對照與省思原有的教學活動設計 (符碧真、黃源河, 2016; Briesch et al., 2018; Cooper, 2006)。相對於先前師培課程教授帶領師資生觀察典範教師教學的方法，基於學生回應教學活動為表現證據的方法進行觀課與議課，似乎在培養師資生的教學設計能力上具有更佳的指引作用。藉此，本研究發展「學生回應教學活動為表現證據的方法進行觀課與議課」之作法，並且應用於一門師資培育課程的實踐與探究，研究目的在於探討師資生採用學生回應教學活動為表現證據的方法進行觀課與議課，對師資生在教學活動設計的改變知覺情形。再根據師資生的過程表現與結果效應，發展成兩個研究問題，如下。

1. 師資生採用學生回應教學活動為表現證據的方法進行觀課與議課的過程中，其在觀課紀錄與觀課分析的表現情形為何？
2. 師資生在採用學生回應教學活動為表現證據的方法進行觀課與議課後，對其教學活動設計能力的改變知覺情形為何？

貳、文獻探討

本研究基於研究目的，先釐清學生回應教學活動為表現證據的方法進行觀課與議課的細節，再探討在教學設計上可能產生的效應，了解這種觀課與議課方法促進師資生在教學設計能力改變的可能性。

一、以學生回應教學活動為表現證據的方法進行觀課與議課之模式探討

Flanders (1970) 定義教學活動是教師在課堂教學互動中所產生的行為，Brown (2016) 則將教學活動定義為講解示範或協助學生學習如何做某事、給予指引、指導學習提供知識的事物、促使學生了解或理解的活動。為了促進學生理解，教學活動的設計可以依循學生學習認知歷程進行設計，亦即學生怎麼認知處理，教師可以怎麼教。根據美國教育心理學家 Gagne (1985) 的訊息處理理論及學習的條件 (The conditions of learning) 之觀點，主導學習與記憶的訊息處理模式對教學活

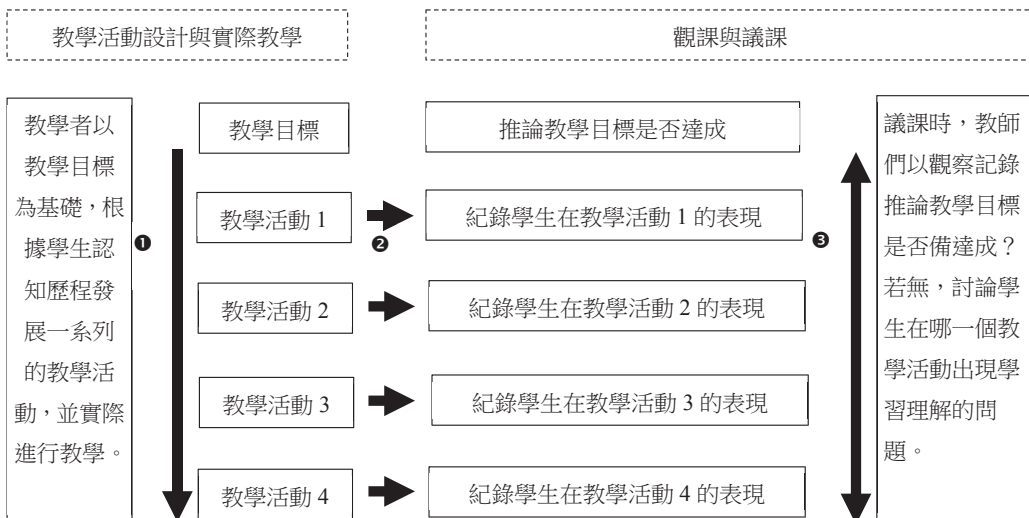
動設計具有相當重要的指引作用，他認為教學應該包含一系列不同且促進學生學習認知歷程的外在刺激。因此，教學活動是教師基於學生認知歷程而提供的教材刺激以及引導學生學習而產生的一系列得以促進學生學習理解的活動，可能包含呈現教材講述活動、提取線索進行互動的討論活動、處理複雜訊息的探究學習活動，以及協助訊息組織的複習活動等。而若蒐集學生在每個教學活動的學習行為表現，亦即以學生回應教學活動的表現為證據，反饋推論教學活動的組織是否具有促進學生理解的作用。

為了準確蒐集學生在教學活動中的表現紀錄，觀課焦點就涉及學生在每一個教學活動中的行為、文字、語言以及對教學活動回應的可能線索，並在詮釋之後，回應每一個教學活動以及整體活動設計，以察覺和分析學生認知處理之外在行為表現是否符合該教學活動的目的。Hintze (2005) 認為需要有充分的行為證據去呈現學生學習成果，不能僅是用測驗評量的方式，Briesch 等人 (2018) 提出直接觀察評量學生在教學活動的表現，他們認為觀課紀錄需要具備正確性，亦即所觀察紀錄的內容可以反應出「學生做了什麼」和「知道了什麼」。更進一步地，分析觀課紀錄後，再回到原有的教學方案，確認原有的教學活動被成功地實踐多少 (McDonagh et al., 2020, p.149)。換句話說，如果觀課者僅坐在教室後面遠遠地觀察學生學習，可能就無法蒐集準確的學生表現證據，也就難以確認教學活動的成效。

研究者根據上述的內容，繪製「以學生回應教學活動為表現證據的方法進行觀課與議課之流程圖」，如圖 1。

圖 1

以學生回應教學活動為表現證據的方法進行觀課與議課之流程圖



資料來源：研究者自行設計

圖 1 中的❶是指教學者根據教學目標以及學習者如何接收訊息、新舊知識對照而理解等認知處理的流程 (Gagne, 1985)，設計一系列教學活動，可能包含講述、示範、討論或評量，之後，依據設計進行教學；圖 1 中的❷是指觀課者在教學時，觀察記錄學生在每一個教學活動的表現情形，先前提及 Briesch 等人 (2018) 認為觀課時要記錄學生回應教學活動的所有學習表現證據，可能包含聆聽的表情、書寫的文字以及與同儕對話或回應教學者提問的語言內容；圖 1 中的❸是觀課後，所有教師根據觀課紀錄，先思考教學目標是否達成，若無，則討論學生在哪一個教學活動的理解出現問題，可能包含學生在基礎知識的理解沒有問題，但在討論活動中對於多訊息對照的高層次問題的認知處理上有問題。此流程圖所提列的教學設計、觀課與議課的內容，若經過不斷循環練習，便可以提供觀課者察覺學生的學習理解（認知處理）有問題時是來自於哪一個教學活動，具有診斷學生學習困難的功能。

Briesch 等人 (2018) 認為觀課紀錄需要具有效度與信度，藉以判斷觀察資料的可用價值。效度是指測量工具能夠精確地反映出要測量的概念 (Babbie, 2014)，以觀課紀錄而言，觀課效度是指基於該教學活動的內容對學生學習行為進行完整且有意義的描述，檢測學生對某教學活動的回應，並進一步編碼 (Briesch, et al., 2018) (例如：教師講述某一個教材內容，觀課者紀錄學生學習單或其他資料後，將紀錄內容編碼成一個「學生已理解內容」的概念或代碼)。信度原指採用同樣的

方法對同一對象重複測量時所得結果的一致性程度 (Babbie, 2014)，多位觀課者對相同學生觀察與檢測學生對教學活動的回應，進而了解其觀察結果的一致性，即是觀課信度的內涵。不過，Briesch 等人 (2018) 發現觀察者很少分析學生在某個教學活動的表現，也經常忽略學生在多個教學活動的表現之縱貫思考，亦即欠缺將所觀察的資料進行編碼分析，也很少將所有編碼後的概念進行結構化，便鮮少在每個教學活動的目的以及對整體教學目標進行對照。若參考 Anfara, Brown 與 Mangione (2002) 的觀點，這種概念結構本位的證據在詮釋資料與解釋學生表現時具有可信賴性。換句話說，若每個教學活動的概念具有效度，而對整個教學活動持續性觀察的概念建立結構並進行檢視，便可以檢測觀課資料具有可信賴性的信度。而之後，若觀察者之間能再討論與相互對照，便更能確認觀察結果與教學活動之關係。

已有文獻提及觀課時需要詳細觀察紀錄與描述學生各種表現，而議課時則是分享與對照觀課者所有紀錄和提出個人省思的觀點，解釋與集體省思整體探究歷程 (Lewis & Hurd, 2011; Zepeda, 2012)，而 DeLuca 等人 (2017) 的研究發現這種教學觀察和課後議課關注學生學習表現的方式，在改善學生的學習困難上具有相當大的助益。然而，觀課紀錄內容的分析，卻較少研究提及，若觀察內容沒有對應教學活動以及分析學生表現時缺乏效度與信度，在改善學生學習上可能難以具有成效。因此，可再進一步探討的是，觀課紀錄與描述是否對照著教學活動，進而進一步分析學生表現與學習成效，再藉此反饋教學設計的實踐效果。

綜合來說，傳統作法上，觀課者坐在教室後面觀察教學者的教學行為，未能觀察記錄學生在學習單書寫的內容、在討論時的聲音或者動手操作教具的過程，觀課者如此作法難以充分且準確地蒐集學生的學習表現證據，便無法判斷學生在學習過程中的理解情形；而若從學習單的最終結果判斷，可能忽略學生學習單的書寫是在學習過程中抄寫同學或待教學者檢討後補上的現象，如此可能會誤判學生的學習結果。但以觀察與紀錄學生細節表現為證據以回應教學活動，觀察者難以針對全班所有學生進行觀察與紀錄，若分配每位或每組學生的觀察時間，則可能會發生無法蒐集特定學生在每個活動的前後表現，如此在以學生活動表現回應教學活動設計時就失去準確性。針對此問題，Briesch 等人 (2018) 建議觀課時可以選擇那些學習概念或技巧上可能會產生困難的學生 (稱之為 *marker students*)，且已有研究以這類學生的學習表現作為回應教學設計或教學理念的證據 (Cranston, 2020; Guerrero et al., 2017)，若這些學生已經在教材上學習理解，可以合理推論具有教學成效。綜合來說，這已與先前提及傳統觀課是觀察教師教學行為與過程為主的方式有所不同，但本研究提出的觀課與議課方法是以學生表現與其表現分析為證據，有改善傳統觀課問題的作用，但其可行性或是否可以促進師資生的教學省思與教學活動設計能力成長，仍需進一步探討。

二、觀議課在教學設計能力上可以產生的效應

一般來說，能力的評量可以透過實作進行檢核。根據 Ball 與 Cohen (1999) 的觀點，師資生從師培課程獲得教學理論知識，若能引領他們藉由教學實踐以及聚焦地觀察一個特定的事件或現象，深度思考教學實務，不僅藉此了解理論到實務之間的關係，也可能思考原有的教學活動需要調整之處，逐漸形塑自己的教學設計能力。

不過，教育現場的情境問題相當複雜，教學者面對問題後是否具有投入挑戰的態度與作為，對教學實踐與省思而言更加重要，這可以思考觀議課對教學設計自我效能是否產生效應。Bandura (1997) 認為自我效能是對自己組織與實踐行動的能力之自我知覺，他認為自我效能感強的人，在困難面前傾向認為自己有能力克服挑戰，所以比較願意處理問題，表現出較好的環境適應能力。Caprara 等人 (2006) 也提出自我效能感強的老師，會在教室裡運用最有效的教學活動，花更多時間幫助面對學習困難的學生，並且致力於引導學生主動積極參與學習歷程。因此，除了實作與檢核外，教學設計能力的自我效能也是一種檢驗方法。

再者，Bandura (2001) 認為人們會藉由觀察他人的行為，進而預期對自己產生某種程度的改變，會強化自我效能感。經驗與自我效能有關，Bandura (1997) 在其重要著作《Self-Efficacy: The exercise of control》之 79-113 頁提到四種類型的經驗，包含 1. 既有精熟經驗 (enactive mastery experience)：越需要努力且克服挑戰的成就經驗會產生更強自我效能感、2. 替代經驗 (vicarious experience)：觀察那些與自己類似的人士他們持續努力獲得成就，會提高觀察者的自我效能感、3. 口語說服力 (verbal persuasion)：接受具有成功且高能力人士的說服力，可能會擁有較高的自我效能感、4. 生理與情緒狀態 (physiological and affective state)：積極的生理與情緒狀態會增強自我效能。這些涉及生活一開始的經驗到持續性經驗，均可能影響自我效能的發展。而後續有許多研究證實了 Bandura 的觀點。例如：根據 Riggio (2012) 的觀點，自我效能感是一種會透過行動來影響個人對自己表現的行為與期望，而自我效能感更高，在實際行動時更願意參與、焦慮更少、人際互動更佳，而 Filiz (2014) 也認為自我效能感是一種個體適應不同情境的能力知覺；另外，自我效能感提升進而強化表現，是先經由個體知覺自己能力而設定目標，再經由行動經驗中增加努力與堅持的自我調整歷程 (Zimmerman et al., 1992)。換句話說，師資生進行觀課和議課，從記錄蒐集與分析受教學生的表現，以及課後的討論與省思原有的教學設計，可能會累積學習經驗，也可能對同儕進行觀察學習，並且在議課討論時接受教學成效良好者的回饋，而其知覺學習問題與教學設計之關係也可能促進其正向的教學行動與信念。因此，可以合理地推估，師資生採用學生回應教學活動為表現證據的方法進行觀課與議課，是可以促進其教學設計能力的自我效能。

在自我效能的評量上，Bandura（1997）認為自我效能是一種信念，非實踐的技能，而是相信自己可以在情境中因應問題而表現能力的程度與強度，因此，自我效能就包含效能的程度（困難不同情形下完成任務的能力）、效能的類化（相關行為情境中之能力類推）、效能的強度（強度越強，能力越能承受困難與阻礙）。不過，Riggio（2012）補充認為自我效能不同於自我概念（self-concept），前者隱含著需要完成的特定任務與該任務會發生的情境，可能會因為經驗而改變，而後者則較為穩定，較少因情境脈絡而改變。因此自我效能雖然可以採用量表與自我評量的方法，但量表題目編擬時，情境條件中的任務要求是判斷效能的基本原則（Bandura, 1997, p.42, p46）。

在相關研究上，Butler 和 Schnellert（2012）的研究發現，教學者在教學實務探究社群中進行自我與共同調整，原因是教學者能針對學生學習目標進行深度對話與察覺可以調整的觀點，顯示焦點若在低成就學生或有學習困難的學生上，更可以促進他們投入教學實務的討論中，也可提升他們在教案設計上的自我效能。相關研究也顯示，在同儕的幫助下進行反思比單獨完成反思更有益，因為與個人反思相比，它們會引發更多的推理和複雜的知識（Gómez et al., 2019; Liu, 2020）。

綜合上述，本研究發展「以學生回應教學活動為表現證據的方法進行觀課與議課」之作法，似乎可以協助師資生察覺受教學生在教學活動的行為表現與學習問題，進一步思考教學活動設計的調整。如此，調整後與教學前的教學活動設計會有不同，也可以察覺教學設計實作上的改變以及教學設計自我效能感的提升，而此調整與提升是透過觀課、省思以及在議課中集體省思而來。若此方法對提升師資生教學設計能力具有正向效益，對於當前師資培育課程改善傳統觀察典範教師學習的問題，具有引領的作用。

參、研究方法與設計

本研究之目的在於探討基於以學生回應教學活動為表現證據的方法進行觀課與議課，對師資生的過程表現與其教學設計能力的改變知覺。而觀課與議課涉及到教室內的觀察以及觀課者之間的對話與省思，而師資生教學設計能力的改變，除了教學前與教學後的教學設計之比較外，也涉及師資生的自我效能之自我評估；另外，蒐集師資生對此觀課方法的知覺，也有助於佐證其他資料的確實性。上述提及的研究資料均有其不同的意義，因此，本研究採用混合方法研究（mixed methods research）設計，除了蒐集師資生的觀課記錄進一步分析外，也發展自我評估問卷以及電子開放式回饋問卷，共同解釋師資生的過程表現以及檢視其對教學活動設計的改變知覺。

一、研究對象

本研究是以一門名為「教學專業實作」的師培課程之選課師資生作為研究對象，來自國內某一所師資培育之大學，共有 22 人。「教學專業實作」是師資培育兩學分必修的進階課程，修課師資生需要先修習教育概論、教育心理學、教學原理與實務，如此亦可以推論具有教學基礎知識。

本研究將選課師資生隨機分成 6 組，每組 3 至 4 人，每一組配對一個國中班級學生，分別在 3 週的課程中進行備課（1 週）、教學與觀課（1 週），並在教學後次一周進行議課（1 週），亦即每 3 週進行一次循環。觀課與方法與紀錄採用本研究提及的理念，之後，小組師資生需要進一步討論教學活動設計需要調整之處。

每組以提供教學實踐場域的國中之校訂課程為教材內容，進行一個大單元（3 到 4 節課）的教學活動設計，每組師資生輪流進行教學一節課，未擔任教學者即是觀課者，教學後的議課是小組成員全部參與。如此流程，共執行 3 次循環；一組若有 4 人，則在最後一次有兩節課的教學與觀課，之後再一起議課。

研究者在一學期的課程中，僅於前 4 週進行教學基礎知識的複習以及觀議課的訓練。因本研究是屬於師資培育的實踐課程，期待師資生從教學實踐與觀議課中自我建構教學活動設計的知識，因此，在師資生進行備課與議課中，僅以作業回饋方式提醒師資生的教案設計與觀課紀錄要符合本研究的理念（如圖 1 的流程圖），而師資生表現資料的蒐集則是本研究探討範圍。

本研究在學期初取得所有師資生自願參與本研究的參與者同意書，也獲得到校外教學實踐的學校之校長與教師的同意，隨後也取得家長知情同意書，之後，進行 12 週（2022 年 4 月至 2022 年 6 月）的備課觀課與議課的活動。

二、教學活動設計（觀課用教案）與觀課表格

本研究共產出 22 份教案（每位師資生至少擔任一次教學所提出的教案，再於教學後調整原有的教案），教學者根據教案進行教學時，觀課者對照教案中教學活動觀察學生的行為表現；再經過議課後，根據學生學習困難點，調整原有的教學活動。本研究發展觀議課紀錄表，說明如下。

在教案的「教學活動」編寫上，根據本研究文獻探討以及 Gagne（1985）的訊息處理認知歷程以及學習的條件（The conditions of learning）之觀點，學生怎麼認知處理教材內容，教學活動就怎麼設計。教學活動設計是基於學生在學習中的可能認知歷程而發展具有系統流程的教學方案，亦即課堂教學中是由不同的教學活動組織。舉例來說，「講述活動」是教師以學生的先備知識為基礎，提供教材刺激，過程中可以採用問答，如此不斷透過分段教材內容的新舊知識比較，以理解新教材內容，觀察者就需要觀察學生在聆聽分段內容的表情、回應教師的語言等，紀錄與判斷學生對新教材的理解情形；而「寫學習單的活動」是教師提供引發行為

表現的機會，以此類為基礎發展不同教學活動。因此，教學活動流程應逐項活動撰寫，根據教學目標組織成一系列的教學活動，也是觀課用教案的形式，如表 1 的「教學活動」欄位。

此外，「觀課紀錄重點」是為了蒐集學生在某個教學活動對教材理解的行為表現，藉此回饋教學活動的設計，根據 Briesch 等人（2018）的觀點，觀課時需要紀錄學生的表現證據，可以讓觀察者先知道教學活動計畫，之後了解什麼樣學生表現行為需要被紀錄，並在教學進行時，對照教師教學活動，觀察與紀錄學生表現行為。因此，在表 1 教學活動右邊一個欄位是「觀課紀錄重點」，亦即觀課者在觀課時需要將學生在該教學活動的行為表現記錄在此欄位內，若學生僅是專注聆聽或沒有特殊動作，則可以免紀錄。

之後，在該教學活動結束後或整體教學活動結束後，表 1 最右邊針對每一個教學活動進行「暫時性分析」（具有如本研究文獻探討所提編碼或代碼的意涵），此暫時性分析是根據 Briesch 等人（2018）的觀點，亦即對該活動的學生表現紀錄進行分析與判斷，以檢測學生表現是否如同教學活動的預期，這即是本研究提及的觀課分析，以暫時性分析之意在於區別在議課前需要進行的整體分析。

在表 1 的「整體分析」欄位上，如同文獻提及的觀點（Briesch, et al., 2018），觀課者需要將所觀察的內容結構化，將一節課內的多個教學活動之學生表現紀錄進行連結思考，對照著教學目標，以察覺學生學習的整體表現或其學習困難之處。本研究指導師資生藉由一系列觀課紀錄與觀課分析，綜合推論與提出學生可能的學習問題。

最後一個欄位是「省思與策略調整」，亦即提出教學活動設計可以調整的內容。如同文獻（Lewis & Hurd, 2011; Zepeda, 2012）提及，為了觀課者能在議課時分享與省思個人觀點，在觀課紀錄表之最後一欄位「觀課者自己的省思與策略調整」就需要先寫下觀課者自己的省思與可能調整的策略。

表 1
基於學生回應教學活動為表現證據的觀課紀錄表

教學目標	觀課紀錄重點	暫時性分析（觀課分析）
教學活動(來自教案)		
活動一		
活動二		
以此類推		
【整體分析】(先判斷學習目標，若無達到目標，再找出問題點)		
【觀課者自己的省思與策略調整】		

資料來源：研究者自行設計

整體而言，每組師資生進班觀察是共同以一組國中學生為主要觀察對象，課後每位師資生填寫在表 1 上的內容進行分享。而在觀課對象選擇上，根據 Butler 和 Schnellert (2012) 的研究建議，若能針對低成就學生或有學習困難的學生進行觀察，有助於促進師資生的教學設計能力之改變。因此，師資生諮詢該班教師後，選定有上述特質的學生，並進行觀課，整節課的觀察以及三次循環的觀察都是以該組學生為對象。

表 1 的撰寫方法已經在研究進行前對所有師資生進行兩個小時的觀議課訓練，研究者以先前在另一個研究計畫中以雙機拍攝的教學影片（一機拍教學者、一機拍要觀察的學生）作為訓練影片，先說明該影片的教學教案，之後進行觀課訓練；訓練中，每當一個教學活動結束後，便將影片暫停，指導師資生進行觀課分析，以此類推。而在所有活動均觀課與分析後，再指導師資生從每個教學活動的觀課分析，對照教學目標整合思考，提出整體性的分析；之後，再以輪流分享的方式進行議課，而教學者從中獲得教案調整的回饋訊息。過程中，研究者隨時檢視師資生的觀課與分析情形，而在師資生提出問題與經過研究者回答與詢問後，可以初步確認師資生已經知道該表格的紀錄方法。

三、經過議課後所呈現的觀課前後之教學活動設計對照表

根據 Ball 與 Cohen (1999) 的觀點，認為提供師資生教學實踐以及聚焦地觀察一個特定的事件或現象，可以藉此了解理論到實務之間的關係，也可能思考原有的教學活動需要調整之處，以及參考自我效能來自於自我調整的文獻 (Zimmerman, et al. 1992)，如果把教學前與教學後所調整的教案進行比較，便可以察覺教學者教學設計知識的改變或重構之情形。

因此，本研究設計教學前教案與教學省思後的教案之調整的學習任務，亦即當每位觀課者均完成表格 1 的填寫後，在次週的課堂時間，由該組組長帶領大家分享自己的觀課紀錄以及後續在教學活動設計上可能的調整策略，亦即進行議課。雖然大家分享與討論可調整的教學活動設計，但教學者可以在聆聽他人之後，再度省思與調整（亦及個人在觀議課紀錄上提出的調整策略與最後的調整策略可能略為不同，如表 1 和表 2 中關於「策略調整」之略有不同的對照），並且以不同顏色的字體，呈現修改後的教學活動設計（調整後的教案沒有重教，僅作教學前和教學後的比較）。如表 2。

表 2 的欄位中，除了原有的教學目標外，各小組在議課時需要先共同討論先前每一個人寫在觀課表內的因應策略，寫在「議課時共同討論的調整」的欄位內。之後，原有教學者再根據這些要點，補充、修改或刪除教學活動設計的部分內容。經過左右對照，特別是標註不同顏色的字體可以容易檢視出師資生的教學活動調整之處。

先前提及教學設計能力可以透過實作進行檢核，本研究即是提供師資生觀課與議課機會，再以表 1 和表 2 內容進行比較，以檢核他們的教學活動設計內容之改變情形。

表 2
符合回應教學活動表現證據之觀課理念的教案設計調整表

教學目標	
【教學者基於共同討論後的策略調整】	
原有的教學活動	觀課分析後可以調整成的教學活動
活動一	
活動二	
以此類推	

資料來源：研究者自行設計

為利於讀者了解師資生觀課前中後與教案調整的內容，茲舉一個師資生小組所呈現的實例，說明如下：

1. 教學前教案內的某一教學活動：老師請學生進行小組討論，思考空氣清淨機的能夠減少空氣污染物質的原因，並填寫在小組學習單的第一題。隨機請每組的一位學生進行回答。
2. 教學中的觀課紀錄：⑤號同學看不到小組討論學習單的題目。另外，大家沉默不語，沒有討論也沒有進行書寫每個人的看法。
3. 教學後的觀課分析：學生可能因為看不到學習單或是不知道從哪裡開始討論起而無進行討論。
4. 教學後在教案上對該活動的改寫：老師請學生進行小組討論空氣清淨機的能夠減少空氣污染物質的原因，先請學生將自己的想法寫下來，輪流報告，讓大家都知道每一個人的想法，再透過小組學習單彙整大家的想法。

由上述的第 1 點和第 4 點的內容可以發現教案中多了「先請學生將自己的想法寫下來」等內容，這是因為觀課時發現學生沒有進行討論（第 2 點內容），而觀課分析中寫出學生不知道如何討論（第 3 點的內容），最終在議課時，教學者將活動調整成第 4 點的內容。

上述表格為師資生需要填寫的內容，而其教學前與教學後的改變之目的，在於佐證量化與電子開放式回饋問卷的分析結果，以共同解釋研究問題。

四、研究工具

(一) 觀課內容與觀課分析

本研究共分析 44 份觀課紀錄（每位師資生未擔任教學而擔任觀課者時所提出的觀課紀錄，至少兩次，本研究選擇每一位師資生的最初一次和最後一次觀課紀錄進行分析），以了解其前後改變情形。由於本研究參與的師資生只有 22 人，因此，兩次觀課與分析分數之比較則以無母數統計之魏克生符號等級檢定（Wilcoxon sign rank）進行前後比較。

首先，本研究理念是基於學生回應教師教學活動的表現紀錄進行觀課與分析，師資生的觀課紀錄是否在該教學活動範圍內以及推論受教學生的表現是否貼近原有教學活動的預期，是判斷原有的教學目標與活動被成功地實踐多少（McDonagh, et al., 2020）的重要資訊，也才能確認觀課與分析是具有先前文獻所提及的效度與信度（Briesch, et al., 2018），再進一步探討和後續教學活動設計自我效能的關聯。

本研究根據先前文獻探討發展觀課紀錄表的評分標準表，分別提列「學生回應教學活動的行為表現紀錄」以及「暫時性分析（觀課分析）」兩個向度，並發展 5 個級分的内容描述，藉此評估師資生的紀錄情形是否如同本研究理念所發展的内容。

根據 Guskey（1985）的定義，若學習者表現達 80% 程度，亦即表示精熟，換句話說，如果師資生觀課紀錄經過的評分達評分標準表的 4 分以上，亦即觀課紀錄是符合本研究理念。之後，便可以和其他的資料進行對照比較，共同解釋在教學設計能力上的效應。

表 3

觀課紀錄表的評分標準表

分數	學生回應教學活動的行為表現紀錄（觀課紀錄）	暫時性分析（觀課分析）
5 分	針對學生的行為描述完全符合教學活動範圍，而符合教學活動的記錄詳實完整而不過於冗贅，行為紀錄充分、客觀且具體。	推論學生表現時切中該教學活動的目的之程度：80%~100%。
4 分	針對學生的行為描述大部分符合教學活動範圍，而符合教學活動的記錄雖然詳實完整但精鍊不足，或行為記錄稍嫌不夠客觀、具體。	同上，程度：60%~未達 80%。
3 分	針對學生的行為描述部分符合教學活動範圍，而符合教學活動的記錄過於繁瑣或不夠完整，或部分加入個人主觀意識。	同上，程度：40%~未達 80%。
2 分	針對學生的行為描述少部分符合教學活動範圍，而符合教學活動的記錄多非具體事實，或多為個人主觀意識。	同上，程度：20%~未達 80%。
1 分	針對學生的行為描述幾乎與教學活動無關，即使少部分有關，幾乎都是個人主觀意識。	同上，程度：00%~未達 20%。

資料來源：研究者自行設計

本研究邀請一位具有質性觀察專長的大學教師和一位具有觀課經驗的輔導團專輔教師，與研究者共同討論評分標準表，並請上述兩位專家教師協助評分。兩位專家教師認為此評分表的應用需要觀課紀錄和教案對照，亦即教案要有符合本研究理念的教學活動組織，這已於教案撰寫和觀課訓練活動中提及，並附上評分標準表給師資生了解。

本研究再請兩位專家教師進行觀課表的評分，並計算評分者信度與兩人的平均分數，以此為每位參與者的觀課與分析之分數。

(二) 教學活動設計的自我效能問卷

根據文獻探討，師資生教學設計能力的評量可在教學設計的實務表現上進行評估，但本研究預期觀課與省思後所調整後的教學活動與教學前的教學活動設計會有不同，因此，本研究搭配師資生在教學活動設計與調整時，對教學活動設計能力進行自我評估，如此，可以從察覺自己教學前後教案的不同，知覺教案設計的自我效能。前測時間是在第一次小組共同討論第一次上課的教案後實施，後測時間則是在第四次小組討論教案後。

自我效能問卷题目的編擬是參考自我效能感量表 (General Self-Efficacy Scale, 簡稱 GSES)。根據 Bandura (1997) 的觀點，自我效能包含效能程度 (困難不同情形下完成任務的能力)、效能類化 (相關行為情境中之能力類推)、效能強度 (強度越強，能力越能承受困難與阻礙)；另外，Bandura 再提及，量表題目編擬時，情境條件中的任務要求是判斷效能的基本原則。本研究問卷分別針對三個面向，加入教學設計與觀議課的情境，各編列四題，共十二題，採用 Likert 五點量尺，分別從「非常不同意」、「不同意」、「普通」、「同意」到「非常同意」，依序計分為 1 分至 5 分。問卷編擬後，邀請先前提及的兩位專家教師協助檢閱，檢視結果提及符合自我效能的定義，僅在語句上略作調整。本研究採用問卷蒐集參與本研究的師資生在教學活動設計上的自我效能知覺，非建構量表；再者，先前提及本研究參與的師資生只有 22 人，也難以常態分配假定的統計方法進行分析，因此，此問卷採用無母數統計之魏克生符號等級檢定進行前後測分析，以和其他資料進行對照，共同發現師資生教學活動設計能力的改變知覺情形。

(三) 電子開放式回饋問卷

本研究理念是探討基於學生回應教學活動為表現紀錄的方法進行觀課與議課，師資生參與後的觀點是回饋此方法之相當重要的資料，也可以進一步和先前提及的研究工具 (觀課紀錄與觀課分析、教學活動設計的自我效能問卷) 所蒐集的資料進行三角檢證以及共同推論此方法的成效，因此，研究者再發展開放式回饋問卷。但研究者是教學者，為蒐集真實資料，本研究的開放式回饋問卷是以電子表單並採用匿名方式進行填寫。

根據陳向明（2002）的觀點，質性資料的蒐集可以發現存在於他人心中的想法，再從他們那兒找到一些他人無法直接觀察到的事件，可能包含知覺、觀點、或賦與某個事件的價值意義。再者，本研究所發展的觀課與議課方法不同於以往觀課者坐在教室後面的形式，師資生在兩者之間的比較也值得了解。因此，本研究所採用的開放式回饋問卷是聚焦在師資生在教學活動設計的知覺變化以及對此研究中的觀課和議課方法對師資生在教學活動設計上的觀點。另外，回饋题目的第一題是導入性題目，目的是先喚起參與者的經驗回憶，以便在後續的回饋中藉由自己的經驗提出觀點。第二、三題分別是教學活動設計的經驗以及觀點上的比較，第四題則是對自己未來進行教學活動設計的價值觀點。開放式問卷編擬如下：

1. 每次到校外教學，需要進行教學活動設計、進行觀察紀錄（非教學者），以及回到學校後的討論與分析，你會做哪些事情（回憶經驗）？
2. 你覺得這學期的教學活動設計與觀課方式，有哪些部分是在修這門課之前沒有想過可以這樣做的？（比較經驗）
3. 這種教學活動設計與觀課方式和以前知道（到校外見習，坐在教室後面觀課）的相比較，你對於這種新方法在師資培育應用上的看法是什麼？（比較觀點）
4. 這種教案設計與實際教學的觀察方式，是否覺得可以提升你以後當教師所需要的教學設計能力？若可以，請說明；若無，也簡單說明。（知覺價值）

之後，研究者將此問卷題目與先前提及的專家一起討論，專家建議需要提醒問卷題目中所提出的「以前」的定義，研究者以括號底線方式呈現。所有參與的師資生在所有活動結束後一星期內填寫開放式回饋問卷，研究者蒐集所有資料後，進行多次閱讀，劃記具有學生行為與診斷、教學活動與觀察等和研究相關的字句，再以主題分析法針對回饋內容中具有類似屬性的字句進行歸類與編碼，在進行持續性比較後確認概念，之後再將編碼後的概念連結有意義的主題，進行解釋，實際主題分析情形如表 5、表 6。本研究將上述三種工具所蒐集的資料進行多元檢證，以回應研究目的，若有不一致現象，則並列與進一步探討原因以及解釋其可能性，而其對照結果是傾向具有一致性。

（四）資料蒐集與分析的信實度處理

本研究除了從師資生之實務教學與觀課方式需要改變，以及學生學習理解是一種訊息處理的活動等相關文獻與學理基礎，發展觀議課模式外，在研究工具與分析的資料信實度上，有以下作法。

首先確認「觀課紀錄表」資料內容之確實性與可靠性，本研究觀課者的觀課紀錄需要對照教學活動進行記錄，暫時性分析則需要根據觀課紀錄中學生表現的描述，之後進行整體分析，如此可以促進師資生在議課時思考與討論教學活動設計的可調整之處，教學者再以表 2 教案設計調整表呈現教學活動設計（教案）的

調整情形。這些資料從教案設計、觀課紀錄與分析、議課討論以及教案調整，具有前後的邏輯性，並可相互對照。

其次，研究者以觀課紀錄與觀課分析的前後資料，邀請專家評分與達到評分者信度下進行分數計算與分析；之後，再整合教學活動設計的自我效能感檢核表之前後測，確認師資生的教學活動設計能力之知覺改變情形；再以開放式回饋問卷蒐集師資生在教學活動設計可能改變的原因（觀察學生表現）與知覺，亦即從多項文件資料進行檢核。

根據以上的做法，本研究發展的觀課表格與作法，以及資料蒐集與分析的過程與結果，可以推估具有有效性與可靠性。

肆、研究結果與討論

一、師資生的觀課紀錄與教案設計之分析結果

(一) 師資生的觀課紀錄之評分

觀課紀錄是紀錄學生在教學活動進行下的行為表現，再進一步進行觀課分析，診斷學生對教材內容的學習理解情形。本研究根據先前發展的評分標準表（表 3）針對 22 位師資生各兩份觀課紀錄表分別進行評分。經計算評分者信度，兩位專家的評分者信度（相關係數），如表 4，均已達 .05 的顯著水準，亦即表示兩人的評分是具有一致性的意義，藉此，研究者再將兩人的評分進行平均，並以前後兩次的平均分數呈現，再以魏克生符號等級檢定進行分析，如表 4。分析結果顯示觀課與分析能力均有顯著地提升。

表 4

師資生的觀課紀錄與分析表現之前後分數比較情形摘要表

	評分者信度（相關係數）	平均數	Z 值
第一次觀課紀錄	.750*	3.32	-3.798*
第二次觀課紀錄	.823*	4.01	
第一次觀課分析	.777*	2.64	-3.965*
第二次觀課分析	.736*	3.82	

* $p < .05$

(二) 教學活動設計之自我效能感提升之評估

本研究以魏克生符號等級檢定分析參與的師資生在教學活動設計自我效能之資料，分別針對問卷的三個面向（效能程度、效能類化、效能強度）以及整體自我效能進行前後測分析，如表 5。分析結果得知：效能程度之 Z 值為 3.769 ($p = .000 < .05$)、效能類化之 Z 值為 3.646 ($p = .000 < .05$)、效能強度之 Z 值為 3.882 ($p = .000 < .05$)，整體自我效能之 Z 值為 3.927 ($p = .000 < .05$)。

以表 5 的分析結果而言，師資生在教學活動設計之自我評估上，經過一學期的教學活動，在效能程度、效能類化、效能強度以及整體效能上均有正向顯著的提升。亦即表示，無論在困難程度、類推到其他情境時以及困難強度高的情形下，對教學活動設計能力之自我效能知覺上有顯著的提升。

(三) 開放式回饋問卷分析

本研究根據回饋問卷的內容資料以主題分析方法進行分析，亦即閱讀所有回饋資料後，劃記關鍵段落，再進行編碼，形成概念；再將具有關聯性的概念，連結成主題，而分析後形成兩個有意義的主題。

第一個主題是「觀察學生表現與分析後進行教案改善」，該主題分析的細節摘要與舉例，如表 6。第二個主題是「知覺觀課分析學生表現對自己教學能力提升的關係」，該主題分析的細節摘要與舉例，如表 7。

表 5
教學活動設計之自我效能感前後測分析摘要表

面向與題目	前測 平均	後測 平均
效能程度	4.00	4.60
1. 在進行教案設計時，若遇到我不太把握或不太理解的教學方法，我會去找尋書籍或其他解決策略	3.91	4.50
2. 當遇到國中學生難以理解的教材之教學活動設計時，我會不斷思考一直到設計出來為止。	3.82	4.59
3. 我在設計教案過程中，發現教學活動的組織相當混亂時，我會仔細想要怎麼組織安排得當。	4.27	4.68
4. 我在設計教案過程中，即使要設計高層次認知的學習活動，我還是會謹慎思考教學活動的細節與步驟。	4.00	4.64
效能類化	4.30	4.83
5. 當我看到同學設計的教案相當具有合宜性時，會促使我更積極努力設計我的教案。	4.36	4.86
6. 當同學不斷地鼓勵我思考教案的設計細節時，我會更盡力學習。	4.27	4.77
7. 當同學在討論我的教案時給我一些指正，我會思考他們的想法，讓我的教案更好。	4.27	4.77
8. 當同學在討論我的教案時對我的肯定，我覺得我愈來愈有好表現。	4.27	4.91
效能強度	3.77	3.98
9. 我相信即使我臨時想不到好的方法，我還是有把握設計好我的教案。	3.86	4.05
10. 我相信即使我的教案被認為不可行，我還是有信心設計好我的教案。	3.23	3.50
11. 即使設計的教案在教學後發現產生問題，我還是有信心調整好我的教案。	4.09	4.27
12. 即使我的教案被師長指出許多錯誤，我還是有信心調整好我的教案。	3.91	4.09
整體	4.02	4.47

根據上述兩個分析後的主題發現，師資生知覺本研究提及的觀課紀錄與暫時性分析（觀課分析）方法有助於解釋教學活動設計的問題；也知覺對自己在教學活動設計上應該要進行的調整。若再將兩個主題連結思考，師資生在設計教案後，實際教學與觀察，之後知覺教案中的哪些活動是不符合學生學習需求，再進一步調整，而此調整是經過自己蒐集充分的證據與分析，並進一步省思而來，因此可以推論在觀課、分析、省思與調整的實作中師資生的教學設計的能力是正向改變的，更貼近學生學習問題需求。這和先前文獻提及「察覺學生在某個教學活動的行為以及在所有教學活動的表現中相互檢證，便可能以學生的學習困難為基礎進一步思考教學活動的調整」之觀點而言，確認了師資生以學生回應教學活動為表現證據的方法進行觀課與議課，可以促進師資生教學設計能力的改變。

表 6

主題一「觀察學生表現與分析後進行教案改善」的細節摘要與舉例

摘要部分逐字稿內容（N 表示第幾題，S 表示第幾順位填答）	關鍵字	概念
我們設計好教材，教學時觀察記錄學生實際的歷程與結果、進行分析、找到問題所在與改良，這對下一次的教案設計非常重要。（N3-S5）	找到問題所在	觀察學生困難
從學生表現行為來推論學生學習的狀況，像是學生東張西望，失去注意力，可能是因為老師長時間的講解；同學在討論的時候不討論；可能是不知道要討論什麼？不知道方法。（N1-S5）	推論學習問題	
知道學生是在哪個教學步驟卡住了，並在教材教法上做出相對應的調整，整個流程是以學生為主，我認為這樣較合理也有根據性...（N3-S9）	根據學生表現調整教案	教案的調整
像是學生在討論時不分享，就在下次上課需要分享的時候使用便條紙，先讓學生想過，把自己想到的寫下來，再與組員一起分享，完成學習診斷與改進的計畫書（N1-S5）	因學生問題而調整教案內容	
在幾次的小組討論學生困難時，我們都對學生有新的發現...我們不會像過去只是修改自己的講述方式、台風等，我們會去看教材應該補充什麼，學習單要改什麼...（N4-S1）	調整教案的細節	

資料來源：研究者自行整理

表 7

主題二「知覺觀課分析學生表現對自己教學能力提升的關係」的細節摘要與舉例

摘要部分逐字稿內容 (N 表示第幾題, S 表示第幾順位填答)	關鍵字	概念
可以從觀課及議課中得知學生是因哪個部分沒有跟上, 或者是引起動機不有趣, 也可以和一起觀課議課的夥伴們討論 (N4-S2)	對學生問題的察覺	知覺此觀課方
感覺更能清楚知道學生是怎麼想的, 進而更加準確地去了解學生到底是哪個地方出現了狀況才導致學生沒有學會。(N3-S22)	了解學生問題原因	式對學生問題
...觀察組別的反應及記錄下來的活動, 了解學生在學習的哪個環節開始出現問題, 推測教學活動是否有達其成效, 教學目標是否有達到, 教學活動設計上是否吻合原先設計之目標 (N3-S18)	學生問題與教學目標的關係	分析的 功能
這種方法讓我們在未來實際到校教學時, 學會觀察學生的學習狀況, 反省、調整教法與教材, 透過不斷的觀察、反思與調整, 讓教學可以越來越完善並能有效提升學生的學習成效 (N4-S14)	教學觀察與省思調整的循環	知覺此觀課方式對自
...更找到我們原本在設計教案時根本沒有想到的問題, 感覺我們是透過學生的表現來找出自己教材教法上需要改進的地方, 而不是從觀課者的描述來發現問題 (N3-S5)	教學自我省思的能力	己教學 能力上 的知覺
透過此種模式, 讓我知道觀課時要觀察學生學習表現的重點以及討論時可能的困難...也能將這學期的經驗內化, 在以後遇到學生有同樣問題時 (如學生不會討論), 能夠立即調整教學方法... (N4-S22)	學習遷移未來教學設計的能力	

資料來源：研究者自行整理

二、綜合討論

1. 師資生的觀課紀錄已達精熟程度, 但觀課分析的能力仍需要練習

觀課紀錄之目的在於教師教學活動進行下, 對學生在該教學活動的行為表現之資料蒐集, 而觀課分析則是在於診斷學生對教材理解的認知問題。本研究從第一次觀課紀錄的平均數僅有3.32分 (如表4), 並對照表3評分標準表等級文字內容可以得知, 第一次觀察紀錄已經部分符合教學活動的目的, 但記錄可能過於瑣碎; 不過, 在第二次觀課紀錄的平均數已達4分, 為4.01分, 從評分標準表內的等級文字內容推論, 已能大部分紀錄教學活動時學生的表現, 詳實完整但精鍊不足的程度。而在暫時性分析 (觀課分析) 上, 第一次僅有2.64分, 亦即未能從觀察紀錄內容推論學生是否達到該教學活動的目的。然而, 經過練習, 已有3.82分, 亦即觀課紀錄的分析上已針對教學目的去推論診斷學生的學習理解表現情形, 但推論尚不完全準確。整體而言, 兩次比較之下, 師資生的觀課紀錄與觀課分析之表現具有顯著的進步。

再者，在合宜的評分者信度下，資料分析結果顯示後測分數比前測分數具有顯著的提升，若以Guskey (1985) 的觀點，學習者若表現達目標的80%程度即表示精熟之觀點而言，師資生第二次觀課紀錄的平均數已達4分（超過80%=4分/5分），可以判斷師資生對於「基於學生回應教學活動的行為表現記錄」技巧以達精熟程度，但在觀課分析上還未有精熟程度的表現。先前文獻提及早先的觀課方法較少關注學生的學習問題與教學活動之間的關聯，而Briesch等人（2018）提及可以觀察學生回應教學活動的表現，去對照學生表現與教學活動之關係，本研究從資料分析中發現，師資生在觀課紀錄上已經精熟，但分析學生表現以回應教學活動目的上仍需要練習與確認。

在本研究提及的觀課理念中，觀課是為了蒐集學生在某個教學活動的行為表現為證據，藉此回饋教學活動設計，因此，觀課紀錄需要反應出「學生做了什麼」和「知道了什麼」（Briesch, et al., 2018），之後確認原有的教學活動之目的被成功地實踐多少（McDonagh, et al., p.149），前者需要詳細記錄學生表現，後者則分析從表現資料中去分析與對這教學活動的目的。由於學生的表現情形易於觀察，舉凡行為動作、書寫內容或語音，均可以紀錄，但若師資生再從學生的表現資料與教學活動的目的進行對照比較，進而提出「原有的教學活動之目的被成功地實踐多少」，需要對教學活動的目的徹底了解，也需要將多個表現資料結合一起進行推論，涉及到對觀察所得結果的一致性比較（Babbie, 2014），也需要將持續觀察所分析的所有概念進行結構化與先後對照比較（Briesch, et al., 2018）。即使本研究已經進行分析訓練，但仍非短時間能促成，師培課程也較少針對教育現場蒐集的資料進行結構化分析，這也可能就是師資生在分析學生表現以回應教學活動目的上，尚未有精熟程度的原因。

2.師資生已知覺改變，特別在觀課分析改善教案和觀課方式對教學能力提升的效應上

在觀課時，可以觀察教學者教學活動設計的實踐情形，包含引發學生學習表現，而議課時可以聆聽同儕以學生表現為證據而提出的觀點，而Bandura（2001）認為藉由觀察他人的行為，自己可能產生某種程度的改變。換句話說，師資生參與觀課和議課，在教學設計的自我效能感上會產生變化，本研究從表5的資料分析中確認了這個觀點。

本研究發展教學活動設計的自我效能問卷，前後兩次施測後的分析結果顯示師資生在教學活動設計的自我效能感顯著提升；另外，本研究也分析師資生的開放式回饋資訊，結果也顯示這種觀課方式可以讓他們發覺國中學生學習困難處，藉由觀課分析與議課時的相互分享，教學者藉此調整教學活動。觀課是紀錄教學活動下的學生表現，而觀課分析是指分析學生表現是否達到教學活動的目的，也

就是藉由學生表現的觀課分析回饋到教學活動設計，這種如表6中提列，藉由觀察學生困難到教案調整的關係，讓師資生知覺到自己教學活動設計中可以改善的內容，再進一步如表7中指出的，知覺這種觀課紀錄與觀課分析之觀課方法在學生問題分析上的功能以及教學設計能力的提升有顯著的知覺。從這些資料分析結果相互檢證，本研究發現本研究提出回應教學活動的表現紀錄之觀課與議課方法可以讓師資生知覺對其教學活動設計能力的成長是有幫助的。

符碧真與黃源河（2016）曾提出師資培育應該促進師資生察覺到教學問題的特徵、細節，以及促進它們思考有何想法或教育原則可以用，而 Briesch 等人（2018）認為觀察紀錄要能反應行為與對教材內容的理解，本研究設計則提供師資生察覺教學設計與學生學習問題的關聯之機會。另外，部分文獻也提及要以學習表現作為回應與調整教學設計的證據來源（Cranston, 2020; Guerrero, et al., 2017），也提及自我效能是經由自我調整與再投入（Zimmerman, et al., 1992），在本研究中，師資生教學設計能力的改變知覺驗證了上述文獻上的觀點，而教學設計的調整是來自於觀課時所蒐集的證據和議課時對學生表現的分析。

先前的觀課方式多以觀察教師教學行為和與教師互動的學生表現為主，即使師資生自己上台教學，國中教師回饋或師資生同儕回饋也都以教學者的行為表現為方向，這較難從學生學習表現回饋到教材教法的調整。若不以學生表現回饋教材教法，可能讓師資生誤解教學原則發展的教學活動就是合宜可行的，這可以提供當前師培課程實踐時一些省思。另外，Ramanaidu等人（2014）認為職前教師經常擔心缺乏充分的教材教法知識而產生無效的教學，這些教材教法知識需要與教育現場的學習相對應，而不僅是來自於教學理論與原則。本研究的觀課方式促進師資生從國中學生的表現去分析，有別於傳統坐在教室後面以觀察教師教學行為為主的方式，傳統觀課上，較難觀察學生對教材內容的認知處理情形，就難以從學生的學習理解問題反思教學活動設計的良窳；另外，在教學後議課的相互分享，如同Gómez等人（2019）提及的同儕協助下進行省思會產出更多的教學推理與教學知識，觀課者提及教學活動與學生行為表現的關係，這容易讓師資生共同察覺教學活動設計對學生學習的影響或教學設計的疏漏之處，如此便產生在教學活動設計上可以改善的知覺，再根據觀課紀錄與分析診斷的結果調整後續的教學活動設計，這也是本研究師資生知覺教學活動設計知識正向改變的原因。

本研究藉由觀課與議課，提供師資生直接觀察學生在教學活動進行下學習表現的機會，可以突破以往來自於教學理論和觀察專家教師教學進而學習如何設計教學活動的方式。本研究發現師資生從所觀察學生學習困難而調整教學活動設計，進而知覺教學設計能力提升，對師資生的培育而言是一種可行的方式。不過，影響學生學習的因素很多，難有適合每個教學情境與每位學生學習方式的教學活動設計；藉此，本研究的貢獻在於提供一種有別於以往，又適合師資生教學實踐與

自我建構教學活動設計的師培方式，非建立一套完全適用教學情境的準則。不過，本研究引導師資生細膩地觀察與深度地討論學生表現，亦可作為師資生在未來教學生涯進行自我探討教學實務的基礎能力。

伍、研究結論與建議

一、結論

本研究目的在於探討學生回應教學活動為表現證據的方法進行觀課與議課，對師資生在教學活動設計的改變知覺情形，本研究所發展的觀課與議課理念不僅提供師資生察覺教育現場中學生學習困難的機會，藉此調整教學活動設計，也能提供師資生對於學生學習問題與教學活動設計連結的機會。

再以師資生的學習過程表現而言，師資生能從教案檢視開始，藉由觀課時記錄學生在教學活動中的表現，並分析學生表現是否達到教學目標，進而針對學生學習困難處調整教學設計。而根據所繳交的作業進行分析，觀課能力有顯著地提升，但學生表現分析能力尚且不足。

再以師資生的教學設計能力成長情形而言，經過一學期的教學活動，在教學設計能力的自我效能上具有顯著的提升；再綜合電子回饋問卷的分析結果，知覺自己在觀課、分析、省思中改變自己的教學活動設計，也知覺自己教學設計能力的提升。

本研究發展的觀課與議課方法，有別於傳統的觀課與回饋方式，也不同于早期帶領師資生觀察典範教師教學的形式，經研究確認具有可行性，對於未來師資生到教育現場觀課或者是師資培育課程在師資生教學設計知識的建構之作法上，本研究具有引發和引領作用。值得一提的是，教育工作者經常要求師資生省思自己的教學設計與實踐表現，但師資生的省思是否充分周延，鮮少有文獻探討。本研究提出，省思要有充分的證據與多元資料的檢證分析，如此便可以讓師資生自我察覺學生問題與教學設計之間的關係，在教學的實踐與省思上有明確的方向，這也是本研究對師資培育學術領域具有貢獻之處。

二、建議

本研究發展的觀課與議課理念具有可行性，而在實際執行上，關鍵焦點在於教學活動組織與其觀察學生在該教學活動的表現紀錄是相對應的，在教學活動設計時可以多設計讓學生表現的機會，如書寫、操作或討論，如此可以提供觀課者蒐集更多的表現證據；而觀課者分析學生表現後，可提供教學者省思教學活動的回饋。因此，本研究建議，在採用本研究所發展的模式時，教學活動設計、觀察紀錄和分析診斷，需要具有本研究提及的作法與其相互的關聯性。

再者，本研究雖然蒐集師資生在各方面表現的證據，也嘗試將質性與量化資料進行混合分析與檢證，然而，本研究發現師資生在分析一個教學活動中的學生學習表現，以及學生在不同教學活動中的表現之學習問題診斷上，能力上略有不

足，雖然最後仍有顯著正向改變，但仍未達精熟等級（3.82分<4分精熟）。本研究推論是因為師培課程較少針對教育現場蒐集的資料進行結構化分析而導致如此，除了可以多以教育現場的資料提供師資生分析判斷學生學習問題外，未來研究可以針對師資生分析學生表現資料時的認知思考進行問題的探究。

參考文獻

- 高熏芳（2002）。師資培育：職前教師教學系統發展。高等教育。
- 【Kao, H.-F. (2002). *Teacher education: The development and application of strategies of teaching cases*. Higher Education.】
- 陳向明（2002）。社會科學質的研究。五南。
- 【Chen, C.-M. (2002). *Qualitative research in Social Science*. Wunan.】
- 符碧真、黃源河（2016）。實地學習：銜接師資培育理論與實務的藥方？*教育科學研究期刊*，61(2)，57-84。
- 【Bih-Jen Fwu, B.-J. & Hwang, R. Y.-H. (2016). Field-based experience: A solution for the theory-practice divide in teacher education?. *Journal of research in education sciences*, 61(2), 57-84. [https://doi.org/10.6209/JORIES.2016.61\(2\).03](https://doi.org/10.6209/JORIES.2016.61(2).03)】
- Altinay, Z. & Altinay, F. (2012). An evaluation of school experience courses: the development of observation and reflection competences of prospective teachers. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 55, 87-93. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.09.481>
- Anfara, V. A., Brown, K. M., & Mangione, T. L. (2002). Qualitative analysis on stage: Making the research process more public. *Educational Researcher*, 31(7), 28-38. <https://doi.org/10.3102/0013189X031007028>
- Babbie, E. (2014). *The practice of social research (14th ed.)*. CENGAGE Learning Custom Publishing.
- Ball, D. L., & Cohen, D. K. (1999). Developing practice, developing practitioners: Toward a practice-based theory of professional education. In L. Darling-Hammond, G. Sykes (Eds.), *Teaching as the learning profession* (pp. 3-32), Jossey-Bass, San Francisco, CA.
- Bandura, A. (1994). Self-Efficacy. In V. S. Ramachaudran (Ed.), *Encyclopedia of Human Behavior* (Vol. 4, pp. 71-81). New York Academic Press.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W.H. Freeman and Company, New York.
- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual Review of Psychology*, 52(1), 1-26. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.1>

- Briesch, A. M., Volpe, R. J., & Floyd, R. G. (2018). *School-based observation: A practical guide to assessing student behavior*. Guilford Press.
- Brown, H. D. (2016). *Principles of language learning and teaching (6th)*. Addison Wesley Longman, Inc.
- Butler, D. L., & Schnellert, L. (2012). Collaborative inquiry in teacher professional development. *Teaching and Teacher Education, 28*(8), 1206–1220.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2012.07.009>
- Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Steca, P., & Malone, P. S. (2006). Teachers' self-efficacy beliefs as determinants of job satisfaction and students' academic achievement: A study at the school level. *Journal of School Psychology, 44*(6), 473-490. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2006.09.001>
- Cooper, C. W. (2006). Refining social justice commitments through collaborative inquiry: Key rewards and challenges for teacher educators. *Teacher Education Quarterly, 33*(3), 115-132.
- Cranston, L., E. D. D. (2020). Exploring strategies of support primary students' communication of mathematical thinking: From theory to practice. *Gazette - Ontario Association for Mathematics, 58*(3), 23-27.
- DeLuca, C., Bolden, B., & Chan, J. (2017). Systemic professional learning through collaborative inquiry: Examining teachers' perspectives. *Teaching and Teacher Education, 67*, 67-78. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.05.014>
- Filiz, B. S. (2014). *Learning teaching theories and approaches*. Pegem Publishing
- Flanders, N. A. (1970). *Analyzing teacher behavior*. Addison-Wesley.
- Gagné, R. M. (1985). *The conditions of learning (4th)*. Holt, Rinehart & Winston.
- Gómez, R., Mena, J., García-Rodríguez, M.-L., & Peñalvo, F. G. (2019). Preservice teachers' reflection for the acquisition of practical knowledge during the practicum. In J. Mena, A. García-Valcárel, & F. G. Peñalvo (Eds.), *Teachers' professional development in global contexts* (pp. 84-102). Leiden, Netherlands.
https://doi.org/10.1163/9789004405363_005
- Guerrero, C., Shahnazarian, A., & Brown, M. F. (2017). Queer(y)ing culture through professional learning communities: A reimagining of culturally relevant and responsive pedagogy. *Penn GSE Perspectives on Urban Education, 13*(2). Retrieved September 27, 2022, from
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1143356.pdf>
- Guskey, T. R. (1985). *Implementing mastery learning*. Wadsworth.

- Hintze, J. M. (2005). Psychometrics of direct observation. *School Psychology Review*, 34(4), 507-519. <https://doi.org/10.1080/02796015.2005.12088012>
- Korthagan, F., & Kessels, J. (1999). Linking theory and practice: Changing the pedagogy of teacher education. *Educational Researcher*, 28(4), 4-17. <https://doi.org/10.2307/1176444>
- Lewis, C. & Hurd, J. (2011). *Lesson study step by step: How teacher learning communities improve instruction*. Portsmouth, Heinemann.
- Liu, S.-H. (2020). Effects of an online sharing and feedback program on preservice teachers' practical knowledge, learning preferences, and satisfaction. *Technology, Pedagogy and Education*, 29(4), 463-475. <https://doi.org/10.1080/1475939X.2020.1788980>
- McDonagh, C., Roche, M., Sullivan, B., & Glenn, M. (2020). *Enhancing practice through classroom research: A teacher's guide to professional development (2nd ed.)*. Caitriona McDonagh. <https://doi.org/10.4324/9780429401091>
- Nelson, T. H., Slavit, D., Perkins, M., & Hathorn, T. (2008). A culture of collaborative inquiry: learning to develop and support professional learning communities. *Teachers college record*, 110 (6), 1269-1303. <https://doi.org/10.1177/016146810811000601>
- Ramanaidu, R. R., Wellington, E., Chew, L. Z., & Hassan, N. R. N. (2014). Pre-service music teachers' concerns before a practicum stint. *International Education Studies*, 7(8), 35-43. <https://doi.org/10.5539/ies.v7n8p35>
- Riggio, H. F. (2012). The psychology of self-efficacy. In S. L. Britner (Ed.). *Self-efficacy in school and community settings* (pp. 1-18).
- Thompson, C. S. (2006). Powerful pedagogy: Learning from and about teaching in an elementary literacy course. *Teaching and Teacher Education*, 22, 194-204. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.09.003>
- Zepeda, S. J. (2012). *Informal classroom observations on the go: Feedback, discussion, and reflection (3rd)*. Larchmont, Eye on Education. <https://doi.org/10.4324/9781315854014>
- Zimmerman, B. J., Bandura, A., & Martinez-Pons, M. (1992). Self-motivation for academic attainment: The role of self-efficacy beliefs and personal goal setting. *American Educational Research Journal*, 29, 663-676. <https://doi.org/10.3102/00028312029003663>

教師感恩特質和情感支持之關係研究： 組織緊張氣氛之中介效果

林庚酉

衛生福利部中央健康保險署公共衛生師

林佳靖

臺南市中西區成功國小教師

林盛孟

屏東縣潮州鎮潮昇國小教師

摘要

為探討教師感恩特質和情感支持之關聯，以及學校組織緊張氣氛在教師感恩特質和情感支持之間的中介效果。本研究對象為全國 227 名於國小任教的教師，並使用感恩特質量表、組織緊張氣氛量表、情感支持量表作為研究工具，利用結構方程模式進行資料分析，最後再選擇知覺組織緊張氣氛的教師進行訪談。研究顯示，「教師感恩特質」對「情感支持」直接效果不顯著；而「教師感恩特質」與「教師知覺學校組織緊張氣氛」達顯著正相關；「教師知覺學校組織緊張氣氛」對「情感支持」效果達顯著負相關，且「教師知覺學校組織緊張氣氛」在「教師感恩特質」與「情感支持」之間扮演中介變項的角色；訪談結果發現「主管支持」以及「學校內非正式組織的競爭行為」影響教師的「情感支持」。根據本研究結果提出教育現場與未來研究方向的建議。

關鍵詞：感恩特質、情感支持、學校組織緊張氣氛

Relationship Between Trait Gratitude and Emotional Support of Elementary School Teachers: the Organizational Stress Climate as a Mediator

Keng-Yu Lin

Public health specialist of National Health Insurance Administration,
Ministry of Health and Welfare

Chia-Ching Lin

Teacher of Cheng-Kong Elementary School in Tainan

Sheng-Meng Lin

Teacher of Chao-Sheng Elementary School in Pingtung

Abstract

This study investigated the relationship among trait gratitude, the organizational stress climate, and emotional support of teachers in elementary schools. The research was performed using three questionnaires: “Gratitude Questionnaire,” “School Organizational Climate Stress scale,” and “Emotional Support Scale.” 227 teachers were recruited as participants from elementary school. The structural equation model (SEM) was used for the analysis. Finally, we selected teachers with the perception of the organizational stress climate to conduct interviews. The results reveal as following: teacher’s trait gratitude was not significantly related to teachers’ emotional support. Secondly, teacher’s trait gratitude was significantly and positively related to the organizational stress climate. Furthermore, teachers’ perception of the organizational stress climate was significantly and negatively related to teachers’ emotional support, and the organizational stress climate acts as a mediating role with the impact from teacher’s trait gratitude to teachers’ emotional support. Finally, the supervisor support and competitive behaviors of informal organization have influence on teachers’ emotional support.

According to the conclusions of the study, the research can provide some explanation for the practitioners and following researchers.

Keywords : trait gratitude, emotional support, organizational stress climate

壹、緒論

師資培育開放，要成為正式教師的管道與過去師專體系不同，因此這時代的體制變遷，也使得招收的教師特質也不同，有些學校教師因為畢業的學校體系文化不同而形成各自的團體，教師團體對於學校內的事務及福利，時而合作、時而競爭。黃賀（2013）提出組織內部組成分子多元時，促進的效益是能夠突破團體迷思、激發點子等，然而因組織內部的多元性而存在對立或是派系時，組織內部成員會產生衝突、對抗。若勢力相當則會相互抗衡，但若有一方勢力較大，則產生獨大的現象。而組織相對抗時出現負面且具體性的排除異己行為，最後甚至演變成孤立及排擠等霸凌狀況。組織出現明顯的隔閡及拉攏狀況，新進組織成員以及中立者知覺到組織緊張氣氛，往往基於保護自己考量，而做出選邊站或是繼續保持中立之行為，而這也是一種適應學校職場文化與習慣的反應（邱婕歆、吳連賞，2019），因此組織成員合作行為的意願及意圖與組織氛圍的影響是可探究之議題。

具有感恩特質的教師能積極向上、向善，並且在於良善的學校環境中，此特質的教師較能發展出利社會的行為模式，產生同事間的互助行為（林佳靖、丁學勤，2022）；教師團體互動機制的研究指出，關懷以及信任的教師氣氛團體，較能提供教師情緒的支持，促進組織成員間的交流（徐綺穗，2013）。過去文獻探討校長感恩的領導模式中，透過營造友善氣氛以激發教師的感恩心，可以提高教師投入行政工作的意願，以及促進教師效能（丁學勤、馮淑真，2019）。學者認為感恩特質會促使個體產生利社會行為傾向以及幸福感，進而增加互惠行為（Halberstadt et al., 2016）。Howells（2014）描述澳洲西部的高中教師以感恩誘導的教學方式介入，提振學生學習意願，並逐漸改善學校教學環境。感恩特質是正向特質之一，而過往研究認為擁有正向特質的個體遇到困難時，較能以積極的情緒進行正向判斷及思考，個人正向情緒可促使組織成員間的利社會行為外，也能形成良好的組織氣氛，並且促進個人積極表現的正向循環（林新發，2009）。感恩可以減低壓力跟憂鬱，並且提升組織的社會支持程度（Ting, 2017）；然而也有研究指出學校的支持或緊張的組織氣氛對於教師工作滿意度並無顯著的影響效果（鄭雅婷，2015）。另有研究則指出學校間的緊張關係，對於教師的工作滿意度有負向影響（吳勁甫，2023），校園工作環境影響教師工作滿意度以及教師效能；教師的專業度不受尊重以及不受學校行政體系的支持，也會影響教師本身的自我認同（陳惠雪，2020）。由於過往文獻對於教師在緊張教學環境下的工作表現上有不同論述，仍可持續探究影響教師的行為表現因素。

林志哲（2014）認為具有感恩特質的大學生越能感受到他人的情感性支持，而情感性支持是一種社會支持行為，是幫助他人去除或減輕所面臨的困境。過往

研究指出社會支持可以營造良好師生關係，以及學生在班級的行為表現、專注力、學業成績及改善人際關係問題(Hamre & Pianta, 2005)；但是林佳靖、丁學勤(2022)研究則指出感恩特質與工具支持、情感支持及資訊支持的幫助行為無顯著直接關係，而良善的組織氣氛是扮演完全中介的因素。

上述可知，過往研究提及感恩特質與情感支持之間的相關性可能受到環境因素的影響。而本研究目的則是想探討感恩特質透過知覺學校組織緊張氣氛與情感支持的關聯。研究目的一：探討高感恩特質教師是否比較會出現情感支持行為。研究目的二：探討教師知覺學校組織緊張氣氛是否對教師情感支持有負向影響。研究目的三：探討高感恩特質的教師在知覺學校組織緊張氣氛後是否進而產生較低的情感支持行為。

貳、 文獻探討與研究假說

一、 感恩特質的意涵

感恩是一種正向的情感，是由受助者對於施惠者的一種感激之情，也是個體的幸福感之預測指標(Wood et al., 2008)。Algoe 等人(2008)、Bartlett 和 DeSteno(2006)學者提到感恩是透過信任、合作、利他主義和利社會行為，以減少相互間敵意，並增進正向的社會互動及人際關係。McCullough 等人(2002)認為具有感恩特質的個體能意識到師會者的善意，並以積極的行為作出回應。擁有感恩特質的個體易將自己的努力歸功於其他外部資源的支持。感恩除了是個人特質層面因素，也受到社會、文化及教育等環境因素影響，過往學者指出有感恩特質的家長藉由家庭教育，培養孩童的感恩態度(Summer, 2018)；而在教學現場時，運用感恩為主題的教材教法，也能使學童的學習動機以及學習效能有所提升(Wilson, 2016)；過去研究指出，校長藉由感恩領導模式激發教師感恩，可以促進教師參與行政校務工作的意願與提升教師效能(丁學勤、馮淑真，2019)。

整理上述研究可推論出透過彰顯個體「感恩」性格，進而改善學校教師間，以及校長等行政人員與教師的互動關係，並能產生正向回饋的循環。本文對於教師「感恩特質」是指人格特質中的感恩特質。

二、 學校組織緊張氣氛的意涵

學校的組織氣氛是由學校主管、教職員生與家長共同營造，Halpin 和 Croft(1962)提出學校組織氣氛是透過校長領導行為與教師教學行為互動產生的，並對於組織成員產生影響。Hoy 和 Clover(1986)將學校組織氣氛分為六個層面：校長的支持行為、監督行為、干擾行為以及教師的同僚行為、親密行為、疏離行為等，並將學校組織氣氛分為：開放型、投入型、疏離型及封閉型四種。謝文全(2012)認為

學校組織氣氛是由學校物理環境與人員文化的交互影響，而個體進入組織後，在該學校所感覺到的環境氛圍，會形成對組織的主觀印象，進而內化成價值評論，並且影響個體的行為反應。教師教學動機、心理健康以及學校組織氣氛有關係(Fernet et al., 2016)。也有文獻提到學校組織氣氛能夠影響學校組織成員的行為，透過校長的領導行為對整個學校組織氣氛導引出正面良善的影響，並能被學校成員所知覺(吳清山, 2004)。林佳靖、丁學勤(2022)認為藉由營造友善的教學情境因素，可以使具有感恩特質的教師發展出組織間的互助行為。然而鄭雅婷(2015)指出教師認知學校緊張氣氛對於教師工作滿意度無顯著的影響效果。而吳勁甫(2023)認為學校間的緊張關係，對於教師的工作滿意度有負向影響。

關於學校組織氣氛的營造，會影響組織成員在工作表現的論點尚有分歧，因此本篇進一步探討組織緊張氣氛的影響。本研究的變項組織緊張氣氛是指教師知覺學校組織氣氛是不友善，評價是負向的感受。

三、 情感支持的意涵

社會支持是指個體為了去除或減輕其他人所面臨的困境，而表現出來的行為，可以透過給予有用的資訊協助他人完成工作、或是提供他人所缺乏的資源(林志哲, 2014)。過往文獻認為社會支持的類型分為三類：情緒性支持(emotional support)、訊息性支持(informational support)和實質性支持(tangible support)(Shumaker & Brownell, 1984)。情感性支持是指提供關懷及鼓勵等情感層面的支持，使學生能感受到信任與安全感等正面感受；過去我國研究對於情感性支持、資訊性支持及實質性支持運用在學生學習表現上都有正向的結果(陳思親、陳慧娟, 2021)，家長的社會支持對於國小學生的學校生活適應程度具有顯著影響力(張萬烽, 2022)，由於社會支持能夠帶給個體減緩環境壓力，因此教師如能提供學生所需要的情感、言語及實質性支持的策略援助，學生則更能因應及融入學生生活圈。

過去美國研究指出教師透過情感性支持及實質性支持營造良好師生關係，可以改善五、六年級學生在班級的行為表現、專注力、學業成績及人際關係問題(Hamre & Pianta, 2005)；在三、四年級施行回應式教室教學法(Responsive Classroom approach)的介入研究中，發現同時施行情感性支持及實質性支持有相得益彰的交互作用(Curby et al., 2013)。另有文獻指出教師社會支持對於七、八年級學生的學習成效有正向關聯性，情感性支持、資訊性支持及實質性支持對於數學成績的提升皆有改善的效果，而其中情感性支持最具有顯著影響，並且也能提高學生班級參與、降低人際關係及學習障礙等問題(Tennant et al., 2015)。

上述研究可推論出社會支持可改善學校教師以及師生等人員的人際關係。本文對於教師「情感支持」是指社會支持中的情感支持。

四、研究構面關係與假設推導

(一) 感恩特質對情感支持的影響

感恩會因個人認知或態度而有差異 (Wood et al., 2010)，懂得感恩的人具有更多的利社會行為，例如同理心、寬恕、社會參與和付出 (McCullough et al., 2002)；個體具有感恩傾向，在群體中會表現得較為慷慨、信任他人，也較有合作意願 (Law & Glover, 2000)，並且有益於個體發展正面的人際互動關係 (Lambert et al., 2010)，有助於強化及拓展正向的人際關係 (Bartlett et al., 2012)。

文獻也認為透過教師的情感性支持可以促進具有感恩特質的學生的學習效能 (Jin, & Wang, 2019)。而具有感恩特質的大學生越能感受到來自親朋好友的情感性支持 (Fujitani et al., 2017)。國內學者對於大學生的研究也提出具有感恩特質越能感受到他人的情感性支持 (林志哲, 2014)，而感恩可以減低壓力跟憂鬱，並且提升組織間的社會支持行為 (Ting, 2017)。

假設1：教師感恩特質對教師情感支持有正向的直接效果。

(二) 知覺學校組織緊張氣氛對情感支持的影響

秦夢群 (2011) 提到個體行為受到個人與環境的交互作用所影響，因此要分析個體行為應先探討個人特質與環境背景。而學校的組織氛圍也代表整個學校內部成員、外在環境所交互作用形成的情境脈絡。和諧的組織氣氛透過社會支持可正向促進教師參與教學專業成長活動的意願 (朱正雄、林俊瑩, 2011)。林佳靖、丁學勤 (2022) 認為藉由營造友善的教學情境因素，可以使具有感恩特質的教師發展出組織間的互助行為。

個體能否表現出情感支持的幫助行為取決於許多因素，可能是個人特質或者是環境因素。過去文獻對於香港青少年參與社會志工活動的研究發現，社會因素包含家庭、同儕及學校都會影響青少年的利社會行為 (Lai et al., 2015)。郭玲玲、董旭英 (2020) 認為緊張壓力與利社會行為對於青少年的偏差行為具有影響性。學生學習困擾也受到教師支持行為、學校環境的效果影響 (蕭佳純, 2023)。社會支持是當別人有困難或需求的情況下，個人出於自願給予支援時的表現行為 (林志哲, 2014)。過往文獻指出校長經營正向的學校組織氣氛，凡事能夠以身作則主動投入校務，並適時的鼓勵或讚美同仁，可以激發學校教師相互支持，更願意投入教學工作 (丁學勤、馮淑真, 2019)。相對地，當教師在學校環境受到工作壓力時，教師工作滿意度是下降 (吳璧如、陳俊璋, 2022)。吳勁甫 (2023) 指出學校間的緊張關係，對於教師的工作滿意度是負向影響。當職場環境是處於緊繃的狀態，同事間缺乏社會支持的情況下，反而容易導致職場霸凌的發生 (Ikeda et al., 2022)。因此，組織緊張氣氛對於教師的支持行為是具有負向的影響。

假設2：教師知覺學校組織緊張氣氛對教師情感支持有負向的直接效果。

(三) 感恩特質透過知覺學校組織緊張氣氛對情感支持的影響

Froh 等人(2009)提出感恩是種正向的生活態度，能感謝並珍惜日常中美妙的時刻。有感恩心的個體能否表現出幫助行為取決於個人特質或者是環境因素(Ting, 2017)。感恩能促使個體積極、行善，幫助個體感知生活周遭所發生的事物，並感到滿足(林佳靖、丁學勤，2022)。因此透過培養正向思考來應對所面臨的苦難及挫折，並且珍惜過程中所受到他人的支持與幫助，因心存感恩，進而提升自我滿足程度(Chen et al., 2015)。過往文獻也指出感恩有促進組織正向氣氛以及社會支持的效果(Di Fabio et al., 2017)。而學校組織環境的因素，在感恩特質與情感支持的幫助行為之間扮演了完全中介的角色，也就是在良善的學校環境氛圍中，具有感恩心的教師會表現出同事間的情感支持行為(林佳靖、丁學勤，2022)。許多文獻也指出透過情感性支持可以促進具有感恩特質的學生的學習效能(Jin & Wang, 2019)，並且具有感恩特質的學生越能感受到他人的情感性支持(林志哲，2014)。

反之，當教師處在有壓力的學校環境時，教師工作滿意度是下降趨勢(吳璧如、陳俊璋，2022)。而當職場環境很緊繃，並且同事間缺乏社會支持的情況下，則容易產生職場霸凌的事件(Ikeda et al., 2022)。由於教師感恩特質與組織緊張氣氛的關係尚未有直接文獻的支持，過往文獻則推論環境壓力對於支持性行為是負向影響，進而驗證此假設。

假設3：感恩特質透過知覺學校組織緊張氣氛對情感支持產生間接效果。

參、 研究方法

一、 研究對象與抽樣方法

本研究考量部分題目敏感性，故採用便利抽樣方式，研究對象為國小教師，首先聯繫任教於北、中、南各地國小教師，並諮詢有意願填寫本研究問卷，再透過線上問卷方式進行傳遞，預試回收 139 份，有效問卷 96 份，回收率 69%；正式問卷收取 434 份，最後獲得 227 份有效問卷，回收率 52.3%。接著再訪談知覺學校組織緊張氣氛的 5 位教師進行訪談，並以研究問卷題目訪談生活經驗，分別是甲校的 A 組長、B 導師跟乙校的 C、D 導師跟 E 科任教師。

二、 研究工具

本研究依據現有的量表，考量受測對象不同及選擇構面、題目修改等因素，重新將題目以 SPSS 進行項目分析及探索性因素分析，所得結論做為半結構式訪談的大綱。將預試所收取的 96 份進行項目分析及探索性因素分析，刪題後再發放正式問卷，共收取 227 份有效問卷再進行驗證性因素分析。

以探索性因素分析進行建構效度分析，探索性因素分析之因素構面之萃取，採用主軸法進行因素分析，抽取特徵值大於 1 之共同因素，以直交法最大變異予以轉軸，此外根據 Hair 等人(2006)因素負荷量之標準隨著樣本數多寡有所差別，100 份樣本數之因素負荷量標準為.55，故本研究之預試有效問卷僅 96 份，因此因素負荷量小於.55 以及出現跨因素的題項將予以刪除。

(一) 感恩特質量表

本研究依據 McCullough 等人(2002)著作的「感恩量表 (Gratitude Questionnaire-6, QG-6)」作為測量工具，原量表共計六題，單一構面。預試問卷經過探索性因素檢測後刪除第三題、第五題(因素負荷量低於.55 故刪除)，剩下四題，刪除後 KMO 值.87，解釋變異量 61%。採 Likert 七點量表方式計分，選項由非常不同意(1 分)至非常同意(7 分)，得分越高表示個體越具有感恩特質。量表的內部一致性為.781。

再將正式問卷透過驗證性因素分析，在未經過任何模式修正下，卡方值 7.11，p 值.029 沒有小於.01，未達顯著，但卡方值會隨樣本數而波動，所以評鑑模式的適配應從不同角度並參照多種指標來加以判斷。其餘各項適配度指標 GFI=.98、AGFI=.92、NFI=.98、NNFI=.95、CFI=.98 皆大於.90，RMR=.029、SRMR=.029 皆小於.05，RMSEA=.11，未小於.05，但也接近標準值，PNFI=.33、PGFI=.20，未大於.50，顯示本量表上有尚有改進的空間，CN=275.58 有大於 200，結果反映出各指標並未完全適配，所以本量表在整體適配度的考驗，顯示出理論模式與觀察資料的適配度尚可接受。

(二) 組織緊張氣氛量表

本研究依據蘇船利、黃毅志(2011)所編製的組織氣氛量表，量表有兩個構面，分別是學校緊張關係和學校社會支持氣氛，本研究採用學校緊張關係作為測量教師知覺學校組織緊張氣氛之依據，量表共五題，單一構面。預試問卷經過探索性因素檢測後未刪題。KMO 值.79，解釋變異量 55%，採 Likert 七點量表方式計分，選項由非常不同意(1 分)至非常同意(7 分)，得分越高表示個體知覺學校組織緊張氣氛越高。量表的內部一致性信度係數值為.838。

再將正式問卷透過驗證性分析，未經過任何模式修正下，卡方值 69.23，p 值.00，小於.01，達顯著，其餘各項適配度指標 GFI=.89、NFI=.91、NNFI=.83、CFI=.91，雖然 GFI 和 NNFI 未大於.90，但尚可接受。AGFI=.67 未大於.80，RMR=.061、SRMR=.061 未小於.05，RMSEA=.24，未小於.05，但已相當接近，PNFI=.45、PGFI=.30，要大於.50，雖然未大於.50，但尚可接受。CN=56.39 沒有大於 200。結果反映各指標並未完全適配，本量表在整體適配度的考驗，顯示出理論模式與觀察資料的適配度尚可接受。

(三) 情感支持量表

研究者依據 Morelli 等人 (2015)、林志哲 (2014) 的社會支持理論基礎，以及林佳靖與丁學勤 (2022) 所編製的情感支持量表，發展新的量表，作為測量教師情感支持之依據。原量表共計九題，單一構面。將預試問卷經過探索性因素檢測後刪除情感支持共四題 (跨因子)，刪題後 KMO 值.84，解釋變異量 69%。

本量表填答上是根據受試者反應自身情況的程度從非常不同意 (1 分) 至非常同意 (7 分)，得分越高表示個體出現情感支持的傾向越高。量表的內部一致性信度係數值為.915。

再將正式問卷透過驗證性分析，未經過任何模式修正下，卡方值 34.38， p 值.00，小於.01，達顯著，其餘各項適配度指標 CFI=.97、NFI=.96、NNFI=.93、GFI=.94，皆達.90 的標準。AGFI=.83，有大於.80，RMR=.029、SRMR=.029、RMSEA=.16，要小於.05，RMSEA 未達標準，但尚可接受。PNFI=.48、PGFI=.31，未大於.50，但尚可接受。CN=84.30 沒有大於 200。結果反映出各指標並未完全適配，本量表在整體適配度的考驗，顯示出理論模式與觀察資料的適配度尚可接受。

表 1
觀察變項之平均數、標準差、信效度摘要表

量表	觀察變項	平均數	標準差	項目刪除後的 Cronbach's alpha	量表 Cronbach's alpha 值	解釋 變異 量
感恩 特質	1 隨著年齡增長，我 越能夠對於曾參與 我人生歷程的人事 物表達感謝。	6.20	1.252	.750	.781	61%
	2 我在日常生活中 時時表達感恩。	6.05	.958	.693		
	3 我能夠列出一長 串的感恩清單，因為 有太多感謝不完 的人事物。	5.97	1.091	.720		
	4 有太多值得我感 謝的人。	6.27	1.111	.751		
知覺 學校 組織 緊張 氣氛	1 學校大多數教師 不關心其他同仁。	6.09	.834	.819	.838	55%
	2 教師彼此形成小 團體，相互指責。	6.00	.801	.772		
	3 教師在許多場合 批評學校同仁或校 長。	5.97	.838	.773		
	4 教師因為工作分 配不均而引起不愉 快的爭執。	6.19	.681	.794		
	5 教師有勾心鬥角 的情形。	5.55	.932	.862		

(續)

量表	觀察變項	平均數	標準差	項目刪除後的 Cronbach's alpha	量表 Cronbach's alpha 值	解釋 變異 量 (續)
	1 當同事遇到困難時，我會鼓勵他。	2.83	1.667	.891		
	2 同事有困難時，我會花時間陪伴他。	3.28	1.648	.889		
情感支持	3 同事低潮時，我會像朋友一樣支持他。	2.22	1.213	.919	.915	69%
	4 同事低潮時，我會想辦法使他們開心。	3.61	1.780	.898		
	5.同事心煩時，我會給予安慰。	3.20	1.803	.879		

由表 1 可知本結構各觀察變項填答情形，包含了平均數、標準差、項目刪除後的 Cronbach's alpha 值，可作為檢視量表回答遍佈性。信度表現上皆達到 .70 以上，達信度水準，效度解釋量皆達 50% 以上，符合效度解釋量之標準。

(四) 半結構式訪談法

本研究以半結構式訪談法進行資料收集，先以量表結果設計「訪談大綱」作為訪談的依據。訪談重點在於教師感恩特質、學校組織緊張氣氛以及情感支持的具體作法。研究者及受訪者確認訪談時間、地點、次數及錄音等事項，並事先將訪談大綱提供給受訪者。

三、 資料處理與分析

本研究有效問卷 227 份，經過前述文獻及各項信效度檢驗後，發展出教師感恩特質與情感行為之參數模式架構，進一步以 LISREL 進行結構方程模式來檢驗

各測量工具組合信度及平均變異抽取量，再以路徑模式檢驗各潛在變項間理論關係與中介效果，以檢證本研究所提出的假設（吳明隆，2009；邱皓政，2010）。

表二為觀察變項間的相關係數矩陣，相關係數達.05 顯著水準以上，表示變項間有一定程度的相關，各觀察變項之間相關的絕對值亦無太接近 1 的情況。

對於訪談記錄則是將錄音內容謄寫為逐字稿，並重複聽錄音檔以確認是否一致，再請受訪者就訪談記錄進行確認。之後，再將訪談資料進行匿名編碼與分析。

肆、 研究結果

本研究以結構方程模式檢驗並觀察資料適配度。參考吳明隆（2009）所述，以基本適配度、整體模式適配度、內在結構適配度進行量表理論模式之檢驗，教師感恩特質透過知覺學校組織緊張氣氛對情感行為的驗證性因素分析結果如下：

一、 基本適配度

陳正昌等人（2011）認為基本適配度有三項作為衡量之標準。首先，沒有負值的誤差變異數；接著，因素負荷量介於.50 至.95 之間；最後，沒有很大的標準誤。當沒有達到上述這些標準時，表示模式恐有系列誤差、辨認問題或者是輸入有誤。

由表 2 發現測量誤差（ $\delta_1 \sim \epsilon_{10}$ ）的標準化參數估計值介於.16 到.62 之間，皆為正值，符合「無負的誤差變異數」。t 值介於 6.89 至 18.66 之間，絕對值皆大於 1.96，皆達到.05 顯著水準。潛在變項與其測量題項的因素負荷量（ $\lambda_{1,1} \sim \lambda_{14,3}$ ）介於.48 至.92 之間，只有 $\lambda_{9,2}$ 因素負荷量為.48，不符合標準，其餘皆符合「介於.05 到.95 之間之標準」。全部估計參數標準誤介於.05 至.07，標準誤皆小於 1，符合「沒有很大的標準誤」。

由以上分析結果可知此路徑之驗證在基本適配考驗上有達到符合，因此進一步分析整體模式適配標準及模式內在結構適配度。

表 2
測量模式中各項參數標準化估計值

參數	標準化參 數估計值	標準誤	t 值	參數	標準化參 數估計值	標準誤	t 值
$\lambda_{1,1}$	.63	.07	9.55*	δ_1	.60	.07	9.02*
$\lambda_{2,1}$	.81	.06	12.94*	δ_2	.35	.06	6.05*
$\lambda_{3,1}$	.73	.06	11.54*	δ_3	.46	.06	7.65*
$\lambda_{4,1}$	.61	.07	9.24*	δ_4	.62	.07	9.16*
$\lambda_{5,2}$	.74	-	-	ε_1	.45	.05	8.97*
$\lambda_{6,2}$	.88	.07	12.66*	ε_2	.22	.04	5.82*
$\lambda_{7,2}$	.79	.07	11.48*	ε_3	.38	.05	8.34*
$\lambda_{8,2}$	.74	.07	10.76*	ε_4	.45	.05	8.97*
$\lambda_{9,2}$	.48	.07	6.89*	ε_5	.77	.08	10.23*
$\lambda_{10,3}$	.86	-	-	ε_6	.27	.03	8.34*
$\lambda_{11,3}$	.84	.05	16.12*	ε_7	.29	.03	8.66*
$\lambda_{12,3}$	.71	.06	12.36*	ε_8	.50	.05	9.82*
$\lambda_{13,3}$	.83	.05	15.69*	ε_9	.32	.04	8.86*
$\lambda_{14,3}$	.92	.05	18.66*	ε_{10}	.16	.03	6.39*
γ_1	0	.09	-0.01	ζ_1	-0.1	.08	-1.26
γ_2	.48	.08	6.02*	ζ_2	.48	.08	6.02*
β_1	-0.2	.09	-2.29*				

註：—表示該參數對應的觀察變項為參照指標，係限制估計參數

* $p < .05$

二、 整體模式適配度

陳正昌等人（2011）在說明整體模式適配度上可以分為絕對適配指標、相對適配指標、精簡適配指標(表 3)。

首先絕對適配指標 $\chi^2=269.25$, $df=74$, $p=0$, 達顯著水準, 並沒有符合 p 值要大於 .05 的理想標準, 表示理論模式與觀察資料未達到適配。再參考其他指標發現 χ^2 值比值為 3.64, 沒有符合小於 3 的適配標準; RMR 值為 .071, 未符合小於 .05 之標準、SRMR 值為 .071, 未符合小於 .05 的標準, 雖然未達指標的標準, 但差距不大, 尚可接受 (蕭佳純、涂志賢, 2012)。

接著是相對適配指標的檢驗, 是用以解釋觀察資料共變數百分比, 值越接近 1 表示適配度越好, 大於 .90 就可以表示適配度極佳 (陳正昌等人, 2011)。本研究

中 NFI、NNFI、CFI、IFI、RFI 分別 .89、.90、.92、.92、.87，唯有 NFI 為 .89、RFI 為 .87，未大於 .90 之理想標準，但離標準值差距不大，尚可接受。對於理論模式可以解釋的變異量及共變數充足，相對適配指標的檢驗不錯。

精簡適配度以 PNFI 與 PGFI 為指標值，而所得的 PNFI 值為 .73，PGFI 為 .60，皆大於 .50 的標準，本量表所得的 AIC 指數為 331.64，獨立模式 AIC 指數 2583.20，飽和模式的值為 210.00，理論模式的 AIC 必須小於飽合模式及獨立模式的 AIC 稍不符合標準，但整體而言整體適配度良好。

表 3
整體適配度檢定總表

絕對適配指標	χ^2	269.25
	χ^2 / df	3.64
	GFI	.85
	RMR	.071
	SRMR	.071
	RMSEA	.11
	AGFI	.79
增值適配指標	NFI	.89
	NNFI	.90
	CFI	.92
	IFI	.92
	RFI	.87
精簡適配指標	PNFI	.73
	CN	89.30
	PGFI	.60

三、 內在結構適配度

模式內在結構適配度是評估理論模式的內在品質(表 4)，陳正昌等人(2011)提出透過各別項目信度、潛在變項的組合信度、潛在變項的平均變異抽取量、估計參數的顯著性考驗來進行評估。

在估計參數顯著性考驗上皆達顯著水準，模式內在品質達理想。接著以個別項目信度、潛在變項組合信度，及平均變異抽取量作為模式內在品質之判斷，其標準分別為個別項目信度要達 .50、潛在變項組合信度要達 .60、潛在變項之平均變異抽取量要達 .50。由下表可知，個別項目信度介於 .23 至 .85 之間，多數符合標準 .50 以上。潛在變項的組合信度是 .79 至 .92 之間，都大於 .60 標準，潛在變項之平均抽

取變異量是.49至.70之間，雖有未大於.50之標準，但相當接近。整體而言，本研究理論架構的內在品質尚可，觀察變項能反映潛在變項之概念，具有信效度。

根據模式適配指標之檢驗，不論是基本適配、整體模式適配和內在結構適配，結果反映雖然各指標並未完全適配，但是大都符合檢驗之標準，顯示本量表的適配度大致可接受。

表 4

模式內在品質檢定總表

因素	參數	標準化參數	t 值	個別項目信度 (R ²)	潛在變項之組合信度	平均抽取變異量
感恩特質	X1 隨著年齡增長，我越能夠對於曾參與我人生歷程的人事物表達感謝。	.63	9.55*	.40	.79	.49
	X2 我在日常生活中時時表達感恩。	.81	12.94*	.66		
	X3 我能夠列出一長串的感恩清單，因為有太多感謝不完的人事物。	.73	11.54*	.53		
	X4 有太多值得我感謝的人。	.61	9.24*	.37		
因素	參數	標準化參數	t 值	個別項目信度 (R ²)	潛在變項之組合信度	平均抽取變異量
知覺學校組織緊張氣氛	Y1 學校大多數教師不關心其他同仁。	.74	-	.55	.85	.54
	Y2 教師彼此形成小團體，相互指責。	.88	12.66*	.77		
	Y3 教師在許多場合批評學校同仁或校長。	.79	11.48*	.62		
	Y4 教師因為工作分配不均而引起不愉快的爭執。	.74	10.76*	.55		
	Y5 教師有勾心鬥角的情形。	.48	6.89*	.23		

(續)

情感支持	Y 6 當同事遇到困難時，我會鼓勵他。	.86	-	.74		
	Y 7 同事有困難時，我會花時間陪伴他。	.84	16.12*	.71		
	Y8 同事低潮時，我會像朋友一樣支持他。	.71	12.36*	.50	.92	.70
	Y9 同事低潮時，我會想辦法使他們開心。	.83	15.69*	.69		
	Y10 同事心煩時，我會給予安慰。	.92	18.66*	.85		

註：—表示該參數對應的觀察變項為參照指標，係限制估計參數

* $p < .05$

四、結構模式與中介效果檢驗

本研究以感恩特質為潛在自變項，對潛在中介變項學校組織緊張氣氛與潛在效標變項情感支持進行結構模型檢定。 $(\chi^2=269.64$ 、 $df=74$ 、 $GFI=.85$ 、 $CFI=.92$ 、 $NFI=.89$ 、 $RMSEA=.11$ 、 $SRMR=.071$)雖然各指標並未完全適配， GFI 、 NFI 未達.90， $RMSEA$ 及 $SRMR$ 未達.05標準，但差距不大，尚可接受(蕭佳純、涂志賢，2012)。由表5及表6得知，本研究之結構模式標準化結構係數達顯著($p < .05$)，感恩特質對知覺學校組織緊張氣氛之標準化結構係數為.48， t 值為6.02，知覺學校組織緊張氣氛對情感支持之標準化結構係數為-0.2， t 值為2.29。

表 5

研究理論模式潛在變項之效果值(標準化)摘要表

路徑	直接效果	間接效果	整體效果
感恩特質→情感支持	0	-.096*	-.096*
感恩特質→知覺學校組織緊張氣氛	.48*	-	.48*
知覺學校組織緊張氣氛→情感支持	-0.2*	-	-0.2*

* $p < .05$

表 6

研究假設與實證結果比較表

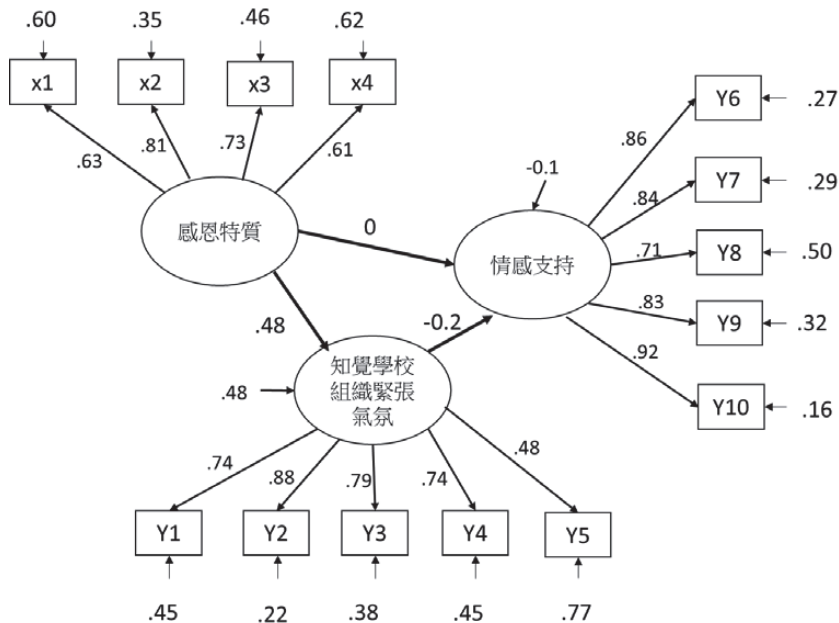
結構關係	估計參數值	t 值	假設
感恩特質→情感支持	0	-0.01	不成立
感恩特質→知覺學校組織緊張氣氛	.48	6.02*	成立
知覺學校組織緊張氣氛→情感支持	-0.2	-2.29*	成立

* $p < .05$

研究結果感恩特質與情感支持的路徑係數為 0，t 值為-0.01，未達顯著，表示感恩特質與情感支持沒有相關。感恩特質與知覺學校組織緊張氣氛之間路徑係數為.48，t 值為 6.02，達顯著標準值 1.96，表示感恩特質與知覺學校組織緊張氣氛有正相關，具感恩特質的人越能知覺學校組織緊張氣氛。知覺學校組織緊張氣氛與情感支持的路徑係數為-0.2，t 值為-2.29，達顯著負相關，表示教師在知覺學校組織緊張氣氛之下，越不會產生情感支持；從數據顯示教師知覺學校組織緊張氣氛在感恩特質與情感支持之間產生中介的效果。因此透過此路徑模式可以推測高感恩特質的教師較能知覺學校組織緊張的氣氛，進而不會出現情感支持，如圖 1。

圖 1

模式路徑分析標準化參數估計圖



整體而論，具感恩特質的人較能知覺學校組織緊張氣氛，但個人本身具感恩特質卻沒有情感支持的行為傾向。再者，具感恩特質的個體在知覺學校組織緊張氣氛之下，更不會出現情感支持。因此，組織氣氛確實在組織體、人際互動間扮演相當重要的要素。

五、 教師對於組織緊張氣氛時的情感支持表現

整理 5 位受訪者訪談結果分析發現，當教師知覺學校組織緊張氣氛時，影響情感支持有兩種原因，包含「主管支持」與「學校內非正式組織的競爭行為」，分別陳述如下。

(一) 學校主管支持程度對於具有感恩特質的教師在知覺學校組織緊張氣氛時，會影響其情感支持的行為表現。

當學校主管對於教師的行政業務或是教學方法不支持時，教師對於學校組織氣氛會偏向負面印象，由於處在不友善的環境，鮮少有互助的行為產生，因此具有感恩特質的教師也會減少利他行為的表現。這樣的情況甲校、乙校的 5 位教師都有提到，並且感受都不太好。尤其是主管行事風格與教師不同時，縱使教師間會表現友善的支持行為，但由於同事了解這種支持行為並不會得到主管支持，因此也難以帶來有益的幫助，最終導致情感支持等互助行為的減少。

甲校的 A 組長說：

校長如果對你的個人印象不好，就會對你的作法有意見，就算是我做了很久的業務也一樣，他就是要改別的方式。如果有其他老師想要幫我說話，他也會不客氣的否定，語氣也很差。久而久之大家都自顧自的沒什麼意見交流，防衛心也很重。

乙校的 C 導師說：

主任在分配行政業務給老師做時，就可以看出偏袒哪個老師，而且就算他做錯了事情，主任也會幫忙處理，其他人做錯則會被念，有點看人做事的感覺。而且有些事情雖然做法不同，但是結果一樣，主任就是不接受，只能像是機械人聽命行事的感覺，教學變得沒什麼熱忱，就單純上下班的形式。

當主管對於特定教師的教學行為持有不支持的態度，並且會有干擾的行為時，縱使該行為對於教師效能、學校效能有正向影響，其餘教師也難以感知到受益的效果，更有可能因為支持特定老師的作法，而面臨主管的不支持態度，導致往後的教學也遭受主管的干涉行為。

(二) 學校內非正式組織的競爭行為對於具有感恩特質的教師在知覺學校組織緊張氣氛時，會影響其情感支持的行為表現。

學校組織組成多元，往往形成非正式組織，對於學校內的事務及福利，團體間時而合作、時而競爭。當組織內部存有對立派系時，組織內部成員會產生對抗，若勢力相當則會相互抗衡，但若有一方勢力較大，則產生獨大的現象。而組織抗衡時出現負面且具體性的排除異己行為，最後甚至演變成孤立及排擠等霸凌狀況。組織出現明顯的隔閡及拉攏狀況，新進組織成員以及中立者知覺到組織緊張氣氛，往往基於保護自己考量，而做出選邊站或是繼續保持中立之行為。甲校、乙校的 5 位教師也都有經歷過相似的情況。

甲校的 B 導師說：

剛來學校不久就感覺到老師分成好幾卦，同一卦的常會聚在一起聊天或是參加同樣的研習，他們也常一起幫忙同掛的校務，但是對於其他老師的業務就不一定會如此積極。

乙校的 D 導師說：

我不是本地人，所以大家都知道幾年後我會調動，因此跟我都沒有比較深入的互動，再加上我自己比較不喜歡下班後跟同事一起活動，所以感覺自己是學校的中立者，很多消息我都是最後知道，因為沒有眼線(笑)。優點是下班後都是自由時間，缺點是學校的業務都要自己摸索。

乙校的 E 科任教師說：

教同樣科目的老師比較常一起討論，但是也就幾個人，有時主管要分派校務時，還是需要私底下先跟其他老師協調。當然常互動的老師會比較幫忙。

因此，在對立的環境下，具有感恩特質的教師也會減少利他行為的表現，縱使教師間會表現友善的支持行為，也僅止於相同團體間的互助行為，對於不同團體或是對立派系則會有孤立及排擠等行為。再者，新進組織成員以及中立者由於缺少團體的保護，更能感受到學校組織的緊張氣氛，由於處在不友善的環境，也缺乏同事間的支持行為，因此具有感恩特質的教師也會減少情感支持等利他行為表現。

六、 研究小結

本篇研究推論一的研究結果為：教師感恩特質與情感支持並無顯著相關性。與過往文獻中指出具有感恩特質的個體與情感性支持有關聯性(林志哲, 2014)的結果有差異。過去研究則指出環境脈絡對於個體是否做出支持性的幫助行為是有重要的影響(秦夢群, 2011; Lai et al., 2015)，而主管支持以及組織成員間的信任也扮演重要因素(林庚西、林佳靖, 2022)，Hoy 和 Miskel (1991)認為學校組織氣氛會受到學校正式組織、非正式組織、組織領導及成員人格所影響。學

者也提到有感恩心的個體能否表現出幫助行為取決於個人特質或是環境因素 (Ting, 2017)。另有文獻提出個體的幫助行為是具有經濟利益的導向 (Poepsel & Schroeder, 2021)，是考量社會公益與自身權益進行判斷而做出的行為，因此教師感恩特質與情感支持之間或許仍有其他影響因子存在。

另外過去研究指出緊張的組織氣氛會導致缺乏社會支持行為 (Ikeda et al., 2022)，此結論與本篇研究推論二的研究結果：教師知覺學校組織緊張氣氛對教師情感支持有負向的效果相似；過往文獻也支持感恩特質與個體行為傾向是受到組織環境影響 (林佳靖、丁學勤, 2022；Fehr et al., 2017)，而這與本篇研究推論三的研究結果：感恩特質透過知覺學校組織緊張氣氛對情感支持產生間接效果結論相符合。

依據上述結果，本篇透過結構方程模式進行分析教師感恩特質、教師知覺組織緊張氣氛以及情感支持之間的關聯性，結果發現教師知覺組織緊張氣氛在感恩特質與情感支持之間產生中介的效果，因此推論高感恩特質的教師較能知覺學校組織緊張的氣氛，進而抑制情感支持的產生。

伍、 結論與建議

本研究採用便利抽樣，探討感恩特質、學校組織緊張氣氛及情感支持之間的關係。研究者依據研究結果，提出以下結論及建議，提供教學現場與未來研究參考。

一、 結論

(一) 教師感恩特質透過知覺學校組織緊張氣氛與情感支持的負向關係

本研究支持感恩特質會對知覺學校組織緊張氣氛產生正向且直接的影響效果，而教師知覺學校組織緊張氣氛會對情感支持產生負向且直接的影響效果。另一研究結果則發現感恩特質與情感支持沒有相關性，根據此結果表示高感恩特質的教師產生高情感支持的過程中仍有其他因素存在，此結論與林佳靖、丁學勤 (2022) 的研究結果相似。

基於此結論，感恩特質較高的教師確實對於環境較能知覺學校組織緊張氣氛，進而抑制情感支持。因此推論具感恩特質如果知覺學校組織氣氛是緊張等負面情緒，則會抑制產生情感支持。相對的當教師知覺學校組織氣氛是良善正面時，比較能產生情感支持的傾向。

(二) 知覺學校組織緊張氣氛在感恩特質與情感支持間扮演中介角色

本研究證實教師知覺學校組織緊張氣氛在教師感恩特質與情感支持之間扮演了中介變項的角色，說明感恩特質透過知覺學校組織緊張氣氛對抑制情感支持具有顯著的影響效果，過往研究提及感恩特質與情感支持具有關聯

性(Jin, & Wang, 2019), 然而個體行為受到個人與環境的交互作用所影響, 有感恩心的個體能否表現出幫助行為取決於個人特質或者是環境因素(Ting, 2017)。吳璧如、陳俊瑋(2022)指出教師處在有壓力的學校環境時, 教師工作滿意度呈下降趨勢。而當職場環境很緊繃, 並且同事間缺乏社會支持的情況下, 則容易產生職場霸凌的事件(Ikeda et al., 2022)。由訪談結果也歸納出主管支持及非正式組織的競爭行為也影響教師的情感支持等社會支持行為(黃寶嬋、何青蓉, 2019)。根據此研究發現, 本研究建議若要避免抑制教師間情感支持, 必須消弭學校組織緊張的氣氛, 增加促進組織良善氣氛的活動, 將助於提高情感支持, 促使教師間產生友善的支持行為。

二、建議

(一) 教學現場的建議

本研究發現知覺學校組織緊張氣氛扮演感恩特質與情感支持的中介角色。雖然感恩特質的教師並不會產生情感支持, 但對於教師具有高感恩特質, 較能覺察學校組織緊張氣氛, 進而抑制情感支持的傾向。因此建議學校行政體系積極營造友善的環境, 減少緊張的職場環境, 多辦理一些讓老師能參與及更進一步了解彼此的活動, 創造機會讓老師職員彼此交流、溝通及互動, 以減少教師因知覺學校組織緊張的氣氛, 而抑制情感支持的行為。而政府教育單位也能透夠行政作為、辦法規章, 共同推動友善學校環境, 並建立健全的支持性網絡, 以避免壓力等負面因素影響, 進而保障教學品質。本篇對於學校經營管理層次提出方向性建議, 如何具體落實及介入方式較為複雜, 仍需因地制宜(Wilson, 2016), 並在實施過程中持續調整及改善方向。

(二) 未來研究建議

本研究為橫斷性研究, 蒐集單一時間點的資料, 對於因果關係推論上有其限制性。研究對象可以將取樣範圍由國民小學擴及國民中學、高級中學、大學教師及行政端, 將可使結果更具代表性。未來可以朝向縱貫性研究; 或是質性研究探討組織緊張氣氛之因素, 如主管支持及非正式組織的影響, 以正視組織氣氛的重要性。或是將理論模式透過教學現場的實驗應用, 紀錄實際反映狀況, 以了解知覺學校組織緊張氣氛如何在感恩特質與情感支持之間扮演中介角色以及其細部關係。

參考文獻

- 丁學勤、馮淑真（2019）。國小校長感恩領導的具體作為與對學校的影響。**教育行政論壇**，**11**（1），15-52。
- 【Ting, S. C., & Feng, S. C. (2019). Concrete Actions of Gratitude Leadership of Elementary School Principals and the Influences on the Schools. *Forum of Educational Administration*, *11*(1), 15-52.】
- 朱正雄、林俊瑩（2011）。追求卓越精進的動力來源—學前教師參與專業成長活動的影響機制。**臺北市立教育大學學報-教育類**，**42**(1)，125 - 156。
[https://doi.org/10.6336/JUTe/2011.42\(1\)5](https://doi.org/10.6336/JUTe/2011.42(1)5)
- 【Chu, C. H., & Lin, C. Y. (2011). Momentum for Pursuing Excellence: Factors Affecting Preschool Teachers' Professional Growth Behavior. *Journal of University of Taipei.Education*. *42*(1), 125-156.
[https://doi.org/10.6336/JUTe/2011.42\(1\)5](https://doi.org/10.6336/JUTe/2011.42(1)5)】
- 吳明隆（2009）。**結構方程模式—SIMPLIS 的應用**（三版）。臺北市：五南。
- 【Wu, M. L. (2009). *Structural Equation Modeling-The Application of SIMPLIS* (2nd ed.). Taipei City, Taiwan, ROC: Wunan.】
- 吳勁甫（2023）。教學領導、分布式領導和學校氣氛對教師工作滿意的直接和調節作用：基於 TALIS 2018 臺灣國民中學資料之多層次分析。**教育研究與發展期刊**，**19**(1)，31-70。
[https://doi.org/10.6925/SCJ.202303_19\(1\).0002](https://doi.org/10.6925/SCJ.202303_19(1).0002)
- 【Wu, J. F. (2023). Direct and Moderating Effects of Instructional Leadership, Distributed Leadership, and School Climate on Teacher Job Satisfaction: A Multilevel Analysis of TALIS 2018 Data on Junior High Schools in Taiwan. *Journal of Educational Research and Development* *19*(1), 31-70.
[https://doi.org/10.6925/SCJ.202303_19\(1\).0002](https://doi.org/10.6925/SCJ.202303_19(1).0002)】
- 吳清山（2004）。**學校效能研究**。臺北市：五南。
- 【Wu, C. S. (2004). *The Study on The School Effectiveness* (6th ed.). Taipei City, Taiwan, ROC: Wunan.】
- 吳璧如、陳俊瑋（2022）。國小教師工作壓力與工作滿意度之關係研究：教師自我效能感的中介效果。**教育研究與發展期刊**，**18**（2），51-92。
[https://doi.org/10.6925/SCJ.202206_18\(2\).0002](https://doi.org/10.6925/SCJ.202206_18(2).0002)
- 【Wu, P. J., & Chen, C. (2022). Relationships Between Job Stress and Job Satisfaction Among Elementary School Teachers: The Mediating Role of Teacher Self-Efficacy. *Journal of Educational Research and Development*. *18*(2), 51-92.
[https://doi.org/10.6925/SCJ.202206_18\(2\).0002](https://doi.org/10.6925/SCJ.202206_18(2).0002)】

- 林志哲 (2014)。感恩、社會支持及幸福感之研究：中介效果模式之驗證。 *中華心理衛生學刊*，27 (3)，453-482。
[https://doi.org/10.30074/FJMH.201409_27\(3\).0005](https://doi.org/10.30074/FJMH.201409_27(3).0005)
- 【Lin, C. C. (2014). Exploring the Relationships among Gratitude, Social Support, and Well-Being: A Test of a Mediated-Effects Model. 27(3), 453-482. [https://doi.org/10.30074/FJMH.201409_27\(3\).0005](https://doi.org/10.30074/FJMH.201409_27(3).0005)】
- 林庚酉、林佳靖 (2022)。新冠狀疫情下新住民小組的成立與運作之觀察與反思。 *台灣公共衛生雜誌*，41 (6)，572-574。
【Lin, K.-Y., & Lin, C.-C. (2022) The reflection on the establishment and operation of the new immigrant taskforce during the COVID-19 pandemic. *Taiwan Gong Gong Wei Sheng Za Zhi*, 41(6), 572-574. [https://doi.org/10.6288/TJPH.202212_41\(6\).111089](https://doi.org/10.6288/TJPH.202212_41(6).111089)】
- 林佳靖、丁學勤 (2022)。教師感恩特質與幫助行為之關聯：以知覺學校組織良善氣氛為中介變項。 *國立屏東大學學報：教育類*，6，35-63。
【Lin, C.-C., & Ting, S.-C. (2022) The Organizational Support Climate as a Mediator between the Relationship of Trait Gratitude and Helping Behavior in Elementary school teachers. *Journal of National Pingtung University Education*, 6, 35-63】
- 林新發 (2009)。正向氛圍促進學校邁向卓越。 *國民教育*，50 (2)，1-6。
【Lin, S. F. (2009). Positive Climate Promotes the School toward the Excellence. *Elementary Education*, 50(2), 1-6.】
- 邱婕歆、吳連賞 (2019)。課程變革下的地理教師專業認同。 *臺灣教育社會學研究*，19(1)，1-41。
【Chiou, J. S., & Wu, L. S. (2019). Professional Identity of Geographical Teacher Under the Change of Curriculum Reforms. *Taiwan Journal of Sociology of Education*. 19(1), 1-41.】
- 邱皓政 (2010)。 *量化研究與統計分析 SPSS 資料分析範例* (第五版)。臺北市：五南。
【Chiou, H. J. (2010). Quantitative Research and Statistical Analysis SPSS Data Analysis Example. (5th ed.). Taipei City, Taiwan, ROC: Wunan.】
- 徐綺穗 (2013)。教師行動學習團體互動機制之研究。 *教育學誌*，30，1-40。
【Hsu, C. S. (2013). The Mechanism of Interaction in Action Learning Group. *Journal of Education*. 30, 1-40.】
- 秦夢群 (2011)。 *教育行政—理論部分* (第五版)。臺北市：五南。
【Chin, M. C. (2011). *Educational Administration : Theory* (5th ed.). Taipei City, Taiwan, ROC: Wunan.】
- 陳正昌、程炳林、陳新豐、劉子鍵 (2011)。 *多變量分析方法—統計軟體應用* (六版)。臺北市：五南。

- 【Chen, Z. C., Cheng, B. L., Chen, S. F., & Liu, Z. J. (2011). *Multivariate Analysis* (6th ed.). Taipei City, Taiwan, ROC: Wunan.】
- 陳思親、陳慧娟 (2021)。青少年知覺的社會支持和英文科學業成就之關係：恆毅力與學習投入之序列中介效果分析。 *教育心理學報*，52，857-883。
[https://doi.org/10.6251/BEP.202106_52\(4\).0006](https://doi.org/10.6251/BEP.202106_52(4).0006)
- 【Chen, S. C., & Chen, H. J. (2021). Relationship Between Perceived Social Support and English Academic Achievement Among Adolescents: The Sequentially Mediating Effects of Grit and Learning Engagement. *Bulletin of Educational Psychology*. 52, 857-883.
[https://doi.org/10.6251/BEP.202106_52\(4\).0006](https://doi.org/10.6251/BEP.202106_52(4).0006)】
- 陳惠雪 (2020)。師說心語：教師專業的脆弱性。 *教育學誌*，44，139-175。
- 【Chen, H. H. (2020). Teachers' Talk: Teachers' Professional Vulnerability. *Journal of Education*. 44, 139-175】
- 郭玲玲、董旭英 (2020)。緊張因素、利社會行為與青少年偏差行為之研究。 *教育學報*，48(2)，157-180。
- 【Kuen, L. L., & Tung, Y. Y. (2020). Strain Factors, Prosocial Behaviors and Deviant Behaviors. *Education Journal*. 48(2), 157-180】
- 張萬烽 (2022)。復原力對國小學習障礙學生與一般學生在心理健康上的影響：個人與變項取向。 *教育心理學報*，54，57-84。
- 【Chang, W. F. (2022). Resilience Among Students of Elementary School With and Without Learning Disabilities: Person-and Variable-Focused Approaches. *Bulletin of Educational Psychology*. 54, 57-84.
[https://doi.org/10.6251/BEP.202209_54\(1\).0003](https://doi.org/10.6251/BEP.202209_54(1).0003)】
- 黃賀 (2013)。 *組織行為：影響力的形成與發揮*。新北市：前程文化。
- 【Huang J. *Organizational Behavior: The Formation and Exertion of Influence*. New Taipei City: Future Career Publishing, 2013.】
- 黃寶嬋、何青蓉 (2019)。新住民女性知覺社會支持、自我導向學習能力與自我效能關係之研究。 *教育學誌*，41，49-114。
- 【Huang, B. C., & Ho, C. J. (2019). A Study of the Relationship about Perceived social support, Self-directed Learning Ability and Self-efficacy for Female Immigrants. *Journal of Education*. 41, 49-114】
- 鄭雅婷 (2015)。教師組織信任、學校組織氣氛對工作滿意度的影響：階層線性模式分析。 *新竹教育大學教育學報*，32(2)，35-58。
<https://doi.org/10.3966/199679772015123202002>

- 【Cheng, Y. T. (2015). Effects of Organizational Trust and Organizational Climate on Job Satisfaction: Analysis Using Hierarchical Linear Modeling. *Educational Journal of NHCUE*, 32(2), 35-58.
<https://doi.org/10.3966/199679772015123202002>】
- 蕭佳純 (2023)。高中生學習困擾與基本素養關係之多群組樣本分析：以學校環境因素為中介變項。 *教育理論與實踐學刊*，47 (1)，1-31。
[https://doi.org/10.7038/JETP.202306_\(47\).0001](https://doi.org/10.7038/JETP.202306_(47).0001)
- 【Hsiao, C. C. (2023). A Multi-Group Analysis Study on the Relationship between Senior High School Students' Learning Disturbance and Basic Competencies: School-Related Factors as the Mediator. *Journal of Educational Theory and Practice*, 47(1), 1-31. [https://doi.org/10.7038/JETP.202306_\(47\).0001](https://doi.org/10.7038/JETP.202306_(47).0001)】
- 蕭佳純、涂志賢(2012)。教師創造力教學行為量表之發展。 *課程與教學季刊*，15(2)，87-118。
<https://doi.org/10.6384/CIQ.201204.0088>
- 【Hsiao, C. C., & Tu, C. H. (2012). The Developmental of "The Inventory of Teachers' Teaching for Creativity". *Curriculum & Instruction Quarterly*, 15(2)，87-118.
<https://doi.org/10.6384/CIQ.201204.0088>】
- 謝文全 (2012)。 *教育行政學*。臺北市：高等教育。
- 【Hsieh, W. C. (2012). *Educational Administration*. Taipei City, Taiwan, ROC: High Education.】
- 蘇船利、黃毅志 (2011)。教師間氣氛、校長領導風格、教師教學制控信念與教師工作滿意度關係之研究—以臺東縣國民中學為例。 *屏東教育大學學報-教育類*，36，399-429。
- 【Su, C. L., & Hwang, Y. J. (2011). The Relationship among School Climate, Principals' Leadership Style, Teaching Locus of Control, and Teachers' Job Satisfaction: An Example of Junior High School Teachers in Taitung. *Journal of National Pingtung University Education*, 36, 399-429.】
- Algoe, S. B., Haidt, J., & Gable, S. L. (2008). Beyond reciprocity: Gratitude and relationship in everyday life. *Emotion*, 8(3), 425-429.
<https://doi.org/10.1037/1528-3542.8.3.425>
- Bartlett, M. Y., & Desteno, D. (2006). Gratitude and prosocial behavior: Helping when it costs you. *Psychological Science*, 17(4), 319-325.
<https://doi.org/10.1111/j.1467-9280.2006.01705.x>
- Bartlett, M. Y., Condon, P., Cruz, J., Baumann, J., & Desteno, D. (2012). Gratitude: Promoting behaviors that build relationships. *Cognition and Emotion*, 26(1), 2-13.
<https://doi.org/10.1080/02699931.2011.561297>

- Chen, L. H., Wu, C.-H., & Chen, S. (2015). Gratitude and athletes' life satisfaction: An intra-individual analysis on the moderation of ambivalence over emotional expression. *Social Indicators Research*, *123*(1), 227-239.
<https://doi.org/10.1007/s11205-014-0737-0>
- Curby, T. W., Rimm-Kaufman, S. E., & Abry, T. (2013). Do emotional support and classroom organization earlier in the year set the stage for higher quality instruction? *Journal of School Psychology*, *51*(5), 557-569.
<https://doi.org/10.1016/j.jsp.2013.06.001>
- Di Fabio, A., Palazzeschi, L., & Bucci, O. (2017). Gratitude in organizations: A contribution for healthy organizational contexts. *Frontiers in Psychology*, *8*, 2025.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.02025>
- Fehr, R., Fulmer, A., Awtrey, E., & Miller, J. A. (2017). The grateful workplace: A multilevel model of gratitude in organizations. *The Academy of Management Review*, *42*(2), 361-381. <https://doi.org/10.5465/amr.2014.0374>
- Fernet, C., Trepanier, S. G., Austin, S., & Levesque-Cote, J. (2016). Committed, inspiring, and healthy teachers: How do school environment and motivational factors facilitate optimal functioning at career start? *Teaching and Teacher Education*, *59*, 481-491. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.07.019>
- Froh, J. J., Yurkewicz, C., & Kashdan, T. B. (2009). Gratitude and subjective well-being in early adolescents: Examining gender difference. *Journal of Adolescent*, *32*(3), 633-650. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2008.06.006>
- Fujitani, T., Ohara, K., Kouda, K., Mase, T., Miyawaki, C., Momoi, K., Okita, Y., Furutani, M., & Nakamura, H. (2017). Association of social support with gratitude and sense of coherence in Japanese young women: a cross-sectional study. *Psychology Research and Behavior Management*, *10*, 195-200.
<https://doi.org/10.2147/PRBM.S137374>
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., Anderson, R. E., & Tatham, R. L. (2006). *Multivariate data analysis* (6th ed.). Prentice-Hall.
- Halberstadt, A. G., Langley, H. A., Hussong, A. M., Rothenberg, W. A., Coffman, J. L., Mokrova, I., Costanzo, P. R. (2016). Parents' understanding of gratitude in children: A thematic analysis. *Early Childhood Research Quarterly*, *36*, 439-451.
<https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2016.01.014>
- Halpin, A. W., & Croft, D. B. (1962). The organizational climate of schools. In A. W. Halpin (Ed.). *Theory and research in administration* (pp. 131-249). Macmillan.

- Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2005). Can instructional and emotional support in the first-grade classroom make a difference for children at risk of school failure? *Child Development, 76*(5), 949–967. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2005.00889.x>
- Howells, K. (2014). An exploration of the role of gratitude in enhancing teacher–student relationships. *Teaching and Teacher Education, 42*, 58–67. <https://doi.org/10.1016/J.TATE.2014.04.004>
- Hoy, W. K., & Clover, S. I. R. (1986). Elementary school climate: A revision of the OCDQ. *Educational Administration Quarterly, 22*(1), 93–110. <https://doi.org/10.1177/0013161X86022001007>
- Hoy, W. K., & Miskel, C. G. (1991). *Educational administration, theory, research and practice*. McGraw-Hill.
- Ikeda, T., Hori, D., Sasaki, H., Komase, Y., Doki, S., Takahashi, T., Oi, Y., Ikeda, Y., Arai, Y., Muroi, K., Ishitsuka, M., Matsuura, A., Go, W., Matsuzaki, I., & Sasahara, S. (2022). Prevalence, characteristics, and psychological outcomes of workplace cyberbullying during the COVID-19 pandemic in Japan: a cross-sectional online survey. *BMC Public Health, 22*(1), 1087. <https://doi.org/10.1186/s12889-022-13481-6>
- Jin, G., & Wang, Y. (2019). The influence of gratitude on learning engagement among adolescents: The multiple mediating effects of teachers' emotional support and students' basic psychological needs. *Journal of Adolescence, 77*, 21–31. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2019.09.006>
- Lai, F. H., Siu, A. M., & Shek, D. T. (2015). Individual and social predictors of prosocial behavior among chinese adolescents in Hong Kong. *Frontiers in Pediatrics, 3*, 39. <https://doi.org/10.3389/fped.2015.00039>
- Lambert, N. M., Clark, M. S., Durtschi, J. D., Fincham, F. D., & Graham, S. M. (2010). Benefits of expressing gratitude: Expressing gratitude to a partner changes one's view of the relationship. *Psychological Science, 21*(4), 574–580. <https://doi.org/10.1177/0956797610364003>
- Law, S., & Glover, D. (2000). *Educational leadership and learning: Practice, policy and research*. Open University Press.
- McCullough, M. E., Emmons, R. A., & Tsang, J. A. (2002). The grateful disposition: a conceptual and empirical topography. *Journal of Personality and Social Psychology, 82*(1), 112–127. <https://doi.org/10.1037//0022-3514.82.1.112>

- Morelli, S. A., Lee, I. A., Arnn, M. E., & Zaki, J. (2015). Emotional and instrumental support provision interact to predict well-being. *Emotion, 15*(4), 484-493.
<https://doi.org/10.1037/emo0000084>
- Poepsel, D. L. & Schroeder, D. A. (2021). Helping and prosocial behavior. In R. Biswas-Diener & E. Diener (Eds). *Noba textbook series: Psychology*. DEF publishers.
- Shumaker, S., & Brownell, A. (1984). Toward a theory of social support: Closing conceptual gaps. *Journal of Social Issues, 40*(4), 11-36.
<https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1984.tb01105.x>
- Summer, E. A. (2018). The science of gratitude. *Greater Good Magazine*.
<https://doi.org/10.1016/B978-0-12-821573-9.00008-4>.
- Tennant, J. E., Demaray, M. K., Malecki, C. K., Terry, M. N., Clary, M., & Elzinga, N. (2015). Students' ratings of teacher support and academic and social-emotional well-being. *School Psychology Quarterly, 30*(4), 494-512.
<https://doi.org/10.1037/spq0000106>
- Ting, S. C. (2017). A review of gratitude research. *International Journal of Humanities and Social Sciences, 9*(4), 1-15.
- Wilson, J. T. (2016). Brightening the mind: The impact of practicing gratitude on focus and resilience in learning. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning, 16*(4), 1-13. <https://doi.org/10.14434/josotl.v16i4.19998>
- Wood, A. M., Froh, J. J., & Geraghty, A. W. (2010). Gratitude and well-being: a review and theoretical integration. *Clinical Psychology Review, 30*(7), 890-905.
<https://doi.org/10.1016/j.cpr.2010.03.005>
- Wood, A. M., Joseph, S., & Maltby, J. (2008). Gratitude uniquely predicts satisfaction with life: Incremental validity above the domain and facets of the five factor model. *Personality and Individual Differences, 45*, 49-54.
<https://doi.org/10.1016/j.paid.2008.02.019>

臺灣中學生國際教育面向與全球素養關聯： 華語與本土語使用者的比較

涂嘉恩

國立成功大學臺灣文學系研究生

摘要

本研究探討臺灣中學生華語與本土語使用者分布與全球素養表現，以及嘗試探討國際教育三面向，全球議題意識、尊重多元文化、跨文化溝通意識與全球素養的關聯性。本文以描述性統計、ANOVA 與迴歸分析為主要分析方法，並依據學生家庭語言區分為華語（85.2%）、台語（13.0%）、客語（0.8%）以及原住民族語（0.2%）使用者，再以國際教育作為解釋全球素養的主要變項。研究結果顯示，華語使用者全球素養表現顯著優於台語、客語與原住民族語使用者。此外，迴歸分析指出，國際教育中，尊重多元文化對於華語以及本土語使用者皆具有正向預測力。本研究建議教師與家長應提供、建立學生本土語文的使用環境，確保本土語的保留與延續；學校應重視各族群學生國際教育特質及需求。

關鍵詞：本土語使用者、全球素養、國際教育、華語使用者、PISA 2018

Relationship between International Education and Global Competence of Taiwanese Students with Mandarin and Native Language Speakers.

Chia-En Tu

Department of Taiwanese Literature,
National Cheng Kung University

Abstract

The purpose of this research is to explore forms of global competence by Taiwanese students, and their relationship with international education. The data on Taiwan from the PISA 2018 database were analyzed through analysis of variance and regression analysis. The groups in this study were classified by student's family language, such as Mandarin (85.2%), Taiwanese (13.0%), Hakka (0.8%) and Aboriginal languages (0.2%). The results indicate that global competence of Mandarin speakers ($M=537.07$, $SD=84.38$) outperformed those Taiwanese speakers ($M=482.69$, $SD=85.42$), Hakka speakers ($M=485.51$, $SD=90.53$) and Aboriginal language speakers ($M=471.49$, $SD=87.77$). According to the regression analysis, respect for people from other cultures were positively associated with global competence in adolescents. This study recommended that teachers and parents should provide and establish an environment for students to use native languages to ensure the retention and continuation of native languages; schools should pay attention to the international education characteristics and needs of students of all ethnic groups.

Keywords: Native language speakers, Global competence, International education, Mandarin speakers, PISA 2018

壹、前言

一、研究動機與背景

(一) 全球素養 (Global Competence)

全球化 (Globalization) 已成為各國發展必然的趨勢，臺灣政府近年也致力於推廣南向政策，積極與東南亞國家攜手，藉以加強經貿合作、促進人才交流、推廣資源共享與區域鏈結，同時，透過跨文化交流與尊重文化差異，實現國際教育與多元文化教育核心內涵 (謝旻蒼, 2017)。隨著臺灣社會中，跨國學生、新住民與新二代的人數逐年遞增，跨國及跨文化溝通已然成為現今學生不可或缺的重要能力 (潘俊宏、張仁家, 2019)。隨著各國對於文化、經濟、健康議題與人口轉移等全球議題的重視 (Sidhu & Matthews, 2005)，全球化視野的拓展與全球素養能力的培育，成為現今教育單位課程設計的要點，希冀學生能擁有國際視野、重視全球議題，提升全球素養。

全球素養指標並非以單一評量可以量化評估，其建立於多項專業能力，因此，臺灣教育部為強化學生全球素養，於2011年提出《國際教育白皮書》，將國際素養教育融入十二年國民義務教育中，訂定中小學國際教育議題實質內涵，其涵蓋「彰顯國家價值」、「尊重多元文化與國際理解」、「強化國際移動力」以及「善盡全球公民責任」等四大面向 (教育部, 2020a)。

國家教育研究院 (2020) 也針對國民基本教育課程綱要，說明不同學習階段的學習目標，並融入目標相應的全球議題，從而培養學生具備全球公民意識 (Global Citizenship)，以提升全球競爭力。

提升全球競爭力已成為臺灣及國際教育政策重要的核心目標，經濟合作暨發展組織 (Organisation for Economic Cooperation and Development, OECD) 於2018年將全球素養試題納入國際學生能力評估計畫 (Programme for International Student Assessment, PISA)。林素微與江培銘 (2023) 指出，臺灣學生在該施測中排名第五，雖與臺灣相鄰國家新加坡、香港相較而言有些微差距，但於國際排名中的表現尚為出彩。各國透過課程設計、學習目標建立及增進教師能力 (Majewska, 2023)，藉使學生具備良好全球素養，Diano等人 (2023) 指出菲律賓教育課程中，藉由提高文化包容性與鞏固本土教育以增強學生全球素養能力。然而，不僅亞洲國家重視學生全球素養，Kerckhoff與Cloud (2020) 亦提出在學生全球素養的建立過程中，

教師扮演至關重要的角色，建議全球化教學應納入學校課程中，並將全球化教育模式分為四個面向，其中包含「情境實踐」、「全球化整合學習」、「提高批判與文化意識」、「跨文化合作促進改革活動」。

現今許多研究指出，性別及社經地位對於全球素養能力的表現普遍具有差異，臺灣全球素養表現亦同，臺灣女性學生全球素養能力高於男性（林素微、江培銘，2023）。臺灣社會語言結構雖包含華語、台語、客語、原住民族語等多項語言，但僅少數研究探討不同語言使用者對於全球素養表現是否具有差異。本文預期藉由PISA 2018資料庫，探討臺灣不同語言使用者全球素養能力表現與影響因素，為不同文化背景的學生提供適性教材與教學模式參考數據。

（二）全球議題意識（Awareness of Global Issues）

全球議題涵蓋社會人文、經濟與環境變遷等議題。聯合國於 2015 年提出 17 項永續發展目標（Sustainable Development Goals, SDGs）（Hák et al., 2016），各國極力將全球議題融入於教育中，PISA 國際學生能力評量於學生問卷中，針對學生對於全球議題的意識，以氣候變遷、飢餓與貧窮、性別議題、國際衝突與衛生問題等題項，探討學生對於全球議題的認知程度。而臺灣教育部也以議題融入學習主題的方式，將各學習階段訂定學習目標與內涵，促使學生多元學習與培養素養能力（教育部，2020b）。

隨著各國對於全球議題的重視，各項研究指出全球議題意識對於人民幸福感、健康福祉具有正向關聯（Goldhagen et al., 2020）。以世界衛生議題而言，傳染病防治為公共衛生學者與衛生教育工作者近年著重的議題，如 2019 年爆發全球性流行病，嚴重特殊傳染性肺炎（Coronavirus disease 2019, COVID-19），病毒性肺炎所造成的傷亡程度，重創當時經濟發展（Padhan & Prabheesh, 2021），不僅影響臺灣勞動條件、企業人力資源管理策略（陳威霖，2020），對於世界經濟條件、就業機會與民眾身心健康更是一大挑戰（Song et al., 2020）。臺灣在疫情時期各學者展現公共衛生專業，藉由健康傳播與健康政策促進臺灣民眾具有良好的健康行為，如口罩配戴、正確洗手與清潔觀念。隨著後疫情時代所延伸出的各項新興健康議題，民眾需要具備更正確的健康認知與行為。環境衛生與氣候變遷議題不僅止於國際政府政策修訂，企業與民眾需落實淨零排放（Allen et al., 2022）、碳足跡計算、降低環境汙染與節約能源，協同達到環境永續的目標（Gray, 2018）。綜合以上，培養民眾衛生議題知能與環境永續素養，對於國家經濟發展、環境永續管理

與民眾全人健康 (Holistic Health) 皆具有正向效應，更能使企業達成 ESG 企業永續經營指標。

隨著氣候變遷與經濟條件的變異，部分國家面臨失業率遞增、貧富差距擴大、糧食不足與飢餓的危機。各國政府雖然積極改善，但相關政策與資源分配於偏鄉地區仍杯水車薪。近年研究指出，約 10 至 20 億人口仍然面臨飢餓問題 (Hickel, 2016)，甚至每 10 秒鐘就有一位兒童因為營養不良死亡 (Maurice, 2013)。除此之外，性別議題與國際衝突皆需全球公民一同重視。就業機會多寡、權利差異與多元性別歧視都造就性別權力失衡，Roseboom (2020) 提出性別不平等對於婦女身心健康與不法侵害具有負面影響，並進一步指出性別不平等降低後代的健康福祉。綜上所述，全球議題在 21 世紀各國所面臨的課題與生活脈絡息息相關，各教育單位無一不致力於培養學生批判性思考能力與多元素養導向能力，使學生能夠成為具備國際視野與人權、和平意識的全球公民。

(三) 尊重多元文化 (Respect for People from Other Cultures)

尊重文化多樣性是成為全球公民的基礎 (Haydon, 2006)，如何讓學生認識文化多樣性已然成為各國教育議題。臺灣多元文化教育的發展，從學生到教師，再到教育行政體系，皆為此議題發展關鍵。臺灣多元文化學習透過本土教育中，鄉土、客家與原住民族文化鞏固 (王雅玄, 2009)，以及全球各種族文化差異的認識，經由本土文化傳承 (許育典、李惠圓, 2006)，尊重、包容與欣賞全球各種族文化特色與差異是現代學生不可或缺的能力。為培育學生具備良好的多元文化意識，在臺灣 108 課綱推動的同時，亦將多元文化教育融入幼兒園教保環境中，期許能為幼兒多元文化素養扎根 (周宣辰, 2017)。此外，卓正中與高瑞新 (2022) 針對臺灣新住民女性多元文化對大學生進行問卷調查，結果指出雖因國籍不同認知而有明顯差異，但對於新住民文化不同仍具有高度的接受意願。隨著臺灣的政策發展，與各國間國際交流及通婚的機會提升，多元文化素養能力，應成為臺灣民眾共同具備的能力之一。

(四) 跨文化溝通意識 (Awareness of Intercultural Communication)

跨文化為多項行為的綜合性過程，其中涵蓋溝通、理解與回饋 (Dirven & Pütz, 1993)。國際化與資訊化的趨勢，媒體與社交平臺的發展，使現代民眾有更多接觸多元文化的機會，Arasaratnam (2015) 指出跨文化溝通主要涵蓋八項指標，「身分 (Identity)」、「文化適應與全球移民 (Acculturation and Global

Migration)」、「溝通動力 (Communication Dynamics)」、「跨文化素養 (Intercultural competence)」、「理論、模型、尺度與框架 (Theories, Models, Scales, and Frameworks)」、「感知、偏見、刻板印象與歧視 (Perception, Prejudice, Stereotypes, and Discrimination)」、「跨文化差異 (Cross-cultural differences)」與「跨文化教育、訓練與出國留學 (Intercultural education, Training, and Study abroad)」。對此 Durant 與 Shepherd (2009) 亦提出跨文化溝通可能受到不同維度與文化刻板印象的影響。

跨文化溝通並非只是多項語言能力的訓練，而是對不同文化背景的理解、適應與教育，進而降低偏見與歧視的發生。近年來臺灣政府持續推動華語與英語的雙語政策，期許學生能夠具備與國際接軌的語言能力 (翁福元, 2022)。然而，培養學生跨文化素養，建立學生多元文化的認識與包容文化差異，或許才是與國際接軌的重要關鍵所在。

(五) 臺灣國際教育現況

國際教育雖在臺灣發展多年，然而學校國際化與學生學習仍然具有改善空間 (陳美如、郭昭佑, 2017)。國際教育從以往被誤認成英語課程的延伸，並且只需要英語教師的推廣 (黃鈺涵, 2017)，到近年不僅將國際教育融入各學科與藝能科中，甚至將教學環境也納入學習的環節 (陳韻雯, 2024)。

雖然教育單位極力推廣國際教育融入課程與學習環境中，但國際教育仍然具有城鄉差異，對於偏鄉學校、低社會經濟地位的學生，推動國際教育仍需努力，宋宗樺與林雅芳 (2021) 認為偏鄉國際教育不僅需要教師參與相關培訓，也需推廣城鄉共學理念，發展在地化的國際教育，何國旭 (2019) 亦認為建立本土化的國際教育有助於培育學生成為世界公民，有如原住民族具有各自文化特色，能以部落出發，發展適合該族群的國際教育。此外，余鎮綸 (2017) 分析臺灣各領域教科書國際教育概念，指出教科書對於人權議題較為欠缺，並且鮮少研究針對臺灣不同語言使用者進行探討，分析各族群所需的國際教育教材，因此忽略各族群對於國際教育教材需求差異。對此，本文預期透過國際教育中「全球議題意識」、「尊重多元文化」與「跨文化溝通意識」三面向，針對各族群對於國際教育所需加強的面向以及國際教育對於各族群全球素養表現之關聯。

二、研究目的

基於上述的論述，本研究針對 PISA 2018 的參與者，居住於臺灣的 15 歲學生，提出以下研究目的：

1. 探討臺灣學生華語與本土語使用分布。
2. 探討臺灣學生華語與本土語使用者之國際教育面向與全球素養概況。
3. 探討臺灣學生華語與本土語使用者之國際教育面向與全球素養相關性。
4. 比較臺灣學生華語與本土語使用者之國際教育面向、全球素養差異性。
5. 探討臺灣學生華語與本土語使用者之國際教育面向對全球素養關聯性。

貳、研究方法

一、資料來源

本研究資料來源於 2018 臺灣 PISA 資料庫，本研究目的旨於探討臺灣中學生華語與本土語的使用者分布，以及探討跨文化溝通意識、尊重多元文化、全球議題意識與全球素養的關聯性，並進一步比較華語以及本土語使用者，各變項對全球素養的關聯差異。本文刪除研究所需變項遺漏值後，樣本數為 7,084 位九、十年級 15 歲學生。研究針對這些學生選擇的家庭語言類別進行分組，如表 1 所示將學生區分為華語、台語、原住民族語、客語、英語以及其他語言。進而探討不同語言使用者各項國際教育層面與全球素養的關聯。本研究為使結果更具有母體代表性，因此本文依據 PISA 2018 Technical Report 採用 W_FSTUWT 變項進行加權 (OECD, 2019)，加權後學生人數，共計 221,904 位。

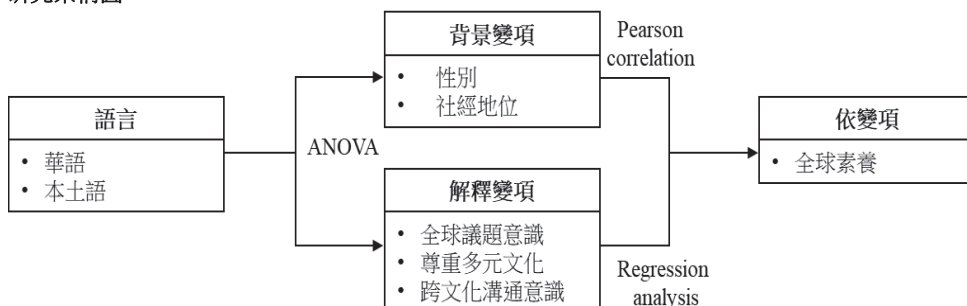
表 1
PISA 2018 在家裡最常使用哪種語言

變項	編碼	題項敘述
家庭語言 (LANGN)	ST022	華語 (國語)。 台語。 原住民族語。 客語。 英語。 其他語言。

二、研究變項

本文研究變項如圖 1 所示，涵蓋語言、性別、社經地位、全球素養、全球議題意識、尊重多元文化與跨文化溝通意識，以下針對各變項進行說明。

圖 1
研究架構圖



(一) 依變項

OECD 於 2018 年將全球素養題項列入測驗中，全球素養受到知識、技能、價值與態度所影響，其面向涵蓋檢視議題、理解觀點、有效溝通與集體福祉行動。臺灣 PISA 2018 全球素養具有十個似真值，本文考量到受試者可能的素養能力值範圍，因此將受試者的十個分數進行平均，為該受試者的全球素養表現，做為後續的分析依據。

(二) 語言變項

本文將語言使用者區分為華語使用者以及本土語使用者，而本土語使用者則依據臺灣教育部（2024）國民及學前教育署補助教保服務機構推動本土語言及在地文化融入教保活動課程原則中第三條、第一項、第一款，定義本土語為台語（閩南語）、客語、原住民族語。

(三) 背景變項

本文以性別與社經地位做為背景變項。性別變項將女性設定為 0，男性設定為 1。而社經地位為家庭父母經濟狀況、社會地位與文化地位的綜合性指標。相關分析處理方法，可參閱 PISA 2018 Technical Report 中的詳細論述（OECD, 2019）。

(四) 全球議題意識

PISA 2018 全球性議題意識題項涵蓋氣候變遷、衛生議題、人口移動、國際衝突、飢餓、貧窮與性別平等。如表 2 所示，此題項以四點量表方式讓受試者選取對此議題的認識程度，「我完全沒聽過這個議題」、「我聽過這個議題，但無法解釋他是什麼」、「我對這議題有一些認識，而且可以做出大致的解釋」、「我熟悉這個議題，而且可以解釋地不錯」，試題區分信度為 0.927。

表 2
PISA 2018 全球議題意識量表

變項	編碼	題項敘述
全球議題意識 (GCAWARE)	ST197	氣候變遷與全球暖化。 世界衛生 (例如:傳染病)。 遷移 (人口移動)。 國際衝突。 世界各地的饑荒或營養不良。 貧困起因。 世界各地的男女平等問題。

(五) 尊重多元文化

PISA 2018 尊重多元文化題項如表 3 所示，並以五點量表方式選取「非常像我」、「大部分像我」、「一點點像我」、「沒有很像我」以及「完全不像我」等程度，此試題區分信度為 0.951。

表 3
PISA 2018 尊重多元文化量表

變項	編碼	題項敘述
尊重多元文化 (RESPECT)	ST217	我會尊重且同等對待來自其他文化的人們。 不論文化背景，我對所有人一視同仁。 對於來自其他文化的人士，我會給他們空間表達自己。 我尊重來自不同文化背景人士的價值觀。

(六) 跨文化溝通意識

PISA 2018 跨文化溝通意識為四點量表，依據受試者的同意程度分區分為「非常不同意」、「不同意」、「同意」、「非常同意」，其題項如表 4 所示，本試題區分信度為 0.944。

表 4
PISA 2018 跨文化溝通意識量表

變項	編碼	題項敘述
跨文化溝通意識 (AWACOM)	ST218	我會仔細觀察他們的反應。 我會時常確認我們彼此是否正確理解。 我會仔細聆聽他們說的話。 我會謹慎選擇我的用字。 我會給予具體的例子來解釋我的想法。 我會非常仔細地解釋事情。 如果溝通出現問題，我會用另一種方式表達。

三、分析方法

本研究以 IBM SPSS Statistics 26.0 版進行資料處理與分析，首先將資料依據語言使用進行分割，分為華語、台語、客語、原住民族語、英語以及其他，針對研究目的一與研究目的二，本研究以性別變項進行描述性分析，探討學生各項語言使用者分布以及全球議題意識、尊重多元文化、跨文化溝通意識與全球素養的分數概況。針對研究目的三至研究目的五，本研究以皮爾森積差相關分析 (Pearson correlation)、單因子獨立變異數分析和迴歸分析，分析各項語言使用者，國際教育面向與全球素養差異，並且分析學生全球素養與解釋變項間的關聯。關於不同語言使用者之國際教育面向與全球素養關聯性探討之標準化迴歸方程式如下：

$$Y = \beta_1 (X_1) + \beta_2 (X_2) + \beta_3 (X_3) + \beta_4 (X_4) + \beta_5 (X_5)$$

本文迴歸方程式 Y 代表各語言使用者全球素養表現，而投入的變項依序為性別 (X₁)、社經地位 (X₂)、全球議題意識 (X₃)、尊重多元文化 (X₄) 以及跨文化溝通意識 (X₅)。若分析結果為正值，即表示該變項的反應數值愈高，與全球素養關聯性愈好。當結果標示為*表示 $p < 0.05$ ；當標示為**表示 $p < 0.01$ ；當標示為***表示 $p < 0.001$ 。

參、研究結果

一、臺灣學生各語言使用之分布

臺灣中學生各語言使用情形如表 5 所示，加權後總人數為 221,904 人，男性 111,122 位，女性 110,782 位。語言依據使用比例進行排列，華語 (85.2%) 相較於本土語的台語 (13.0%)、客語 (0.8%) 以及原住民族語 (0.2%) 更廣泛的被現今家庭作為主要家庭語言，而將本土語作為家庭語言使用人數僅有 14.0%，此現象並無性別差異。此外，在描述性分析結果中，原住民族語使用者人數不僅低於華語、台語以及客語，甚至低於英語 (0.4%)，對於原住民族的語言保存需要更加重視，根據聯合國教科文組織 (UNESCO) 所出版的《世界瀕危語言地圖》，臺灣許多原住民族都被列為極度瀕危的級別，許多學者也指出讓本土語家庭化、社區化以及生活化才能有效保留臺灣本土語言及文化 (馬淑辛, 2023)。

表 5
臺灣學生語言使用分布

	華語	台語	客語	原住民族語	英語	其他語言
男生	92,504 (41.7%)	16,589 (7.5%)	805 (0.4%)	197 (0.1%)	628 (0.3%)	399 (0.2%)
女生	96,510 (43.5%)	12,258 (5.5%)	851 (0.4%)	301 (0.1%)	306 (0.1%)	556 (0.3%)
整體	189,014 (85.2%)	28,847 (13.0%)	1,656 (0.8%)	498 (0.2%)	934 (0.4%)	955 (0.4%)

二、臺灣學生各語言使用者國際教育面向與全球素養之描述性統計分析

本文依據華語、本土語使用者進行國際教育面向與全球素養之描述性統計分析。如表 6 所示，臺灣學生各項語言使用者全球素養表現得分約落在 471~537 分，華語使用者 ($M=537.07$, $SD=84.38$) 全球素養表現優於本土語使用者，而本土語使用者又以客語 ($M=485.51$, $SD=90.53$) 較佳，其次為台語 ($M=482.69$, $SD=85.42$)，最後為原住民族語使用者 ($M=471.49$, $SD=87.77$)。

表 6
臺灣學生華語、本土語使用者之國際教育面向與全球素養表現摘要表

		整體	華語	台語	客語	原住民族語
全球素養	Mean (SD)	528.99 (86.74)	537.07 (84.38)	482.69 (85.42)	485.51 (90.53)	471.49 (87.77)
社經地位	Mean (SD)	-0.33 (0.92)	-0.33 (0.92)	-0.28 (0.90)	-0.10 (0.91)	-0.42 (0.65)
全球議題意識	Mean (SD)	0.29 (0.99)	0.29 (0.98)	0.26 (1.01)	0.44 (1.30)	0.41 (1.24)
尊重多元文化	Mean (SD)	0.006 (0.90)	0.03 (0.88)	-0.17 (0.98)	-0.04 (1.17)	-0.21 (0.91)
跨文化溝通	Mean (SD)	0.18 (1.04)	0.20 (1.03)	0.10 (1.03)	-0.10 (1.47)	0.11 (0.70)

國際教育各面向中，全球議題意識整體表現 ($M=0.29$, $SD=0.99$)，其中以客語 ($M=0.44$, $SD=1.30$)、原住民族語 ($M=0.41$, $SD=1.24$) 使用者表現較佳。尊重多元文化題項以華語使用者 ($M=0.03$, $SD=0.88$) 高於本土

語使用者，表示華語使用者面對與自身文化不相同的族群時，更能表現出尊重他人價值觀以及給予對方表達的空間。跨文化溝通以華語 ($M=0.20$, $SD=1.03$) 優於台語 ($M=0.10$, $SD=1.03$)、客語 ($M=-0.10$, $SD=1.47$) 以及原住民族語 ($M=0.11$, $SD=0.70$) 使用者，表示華語使用者相較於台語、客語、原住民族語使用者，更能表現傾聽他人、理解與釐清的能力。

以國際教育三個面向所示，「全球議題意識」、「尊重多元文化」與「跨文化溝通」表現中，華語使用者尊重多元文化與跨文化溝通優於本土語使用者。而對於臺灣本土語言使用者而言，學校應提供尊重文化多樣性的相關教材，使多元文化教學融入於課堂或生活中，使學生能知曉不同國家會因為不同生活環境，進而衍生出不同風俗文化與特色。教學者能依當地特色文化提供學生合適的學習資源，透過當地學習資源與國際教育核心目標結合，不僅能使學生鞏固本土文化，亦能與國際接軌（顏佩如，2007）。

三、臺灣學生各語言使用者國際教育面向及全球素養之相關分析

以 Pearson 相關分析結果如表 7 所示。研究發現：華語使用者全球議題意識 [$r(189,012) = .09$, $p < .001$]、尊重多元文化 [$r(189,012) = .28$, $p < .001$]、跨文化溝通意識 [$r(189,012) = .24$, $p < .001$]和全球素養有顯著正相關；台語使用者全球議題意識 [$r(28,845) = .12$, $p < .001$]、尊重多元文化 [$r(28,845) = .32$, $p < .001$]、跨文化溝通意識 [$r(28,845) = .28$, $p < .001$]和全球素養有顯著正相關；客語使用者全球議題意識 [$r(1,654) = .12$, $p < .001$]、尊重多元文化 [$r(1,654) = .52$, $p < .001$]、跨文化溝通意識 [$r(1,654) = .44$, $p < .001$]和全球素養有顯著正相關；原住民族語使用者全球議題意識 [$r(496) = .29$, $p < .01$]、尊重多元文化 [$r(496) = .31$, $p < .001$]和全球素養有顯著正相關。為能進一步探討各語言使用者國際教育面向與全球素養差異性以及國際教育面向對於全球素養的預測力，因此本文接續使用 ANOVA 與迴歸分析進行分析。

表 7
臺灣學生華語與本土語使用者國際教育面向與全球素養之相關矩陣

語言	面向	全球素養	社經地位	全球議題意識	尊重多元文化
華語	社經地位	0.003			
	全球議題意識	0.09***	-0.03***		
	尊重多元文化	0.28***	-0.009***	0.26***	
	跨文化溝通意識	0.24***	-0.10***	0.31***	0.31***
台語	社經地位	-0.02***			
	全球議題意識	0.12***	-0.05***		
	尊重多元文化	0.32***	0.05***	0.18***	
	跨文化溝通意識	0.28***	-0.04***	0.30***	0.33***
客語	社經地位	-0.17***			
	全球議題意識	0.12***	-0.11***		
	尊重多元文化	0.52***	-0.07**	0.43	
	跨文化溝通意識	0.44***	-0.13***	0.51***	0.35***
原住民族語	社經地位	-0.32***			
	全球議題意識	0.29**	-0.24***		
	尊重多元文化	0.31***	-0.13**	0.78***	
	跨文化溝通意識	0.02	-0.12**	0.67***	0.61***

註：當標示為**表示 $p < 0.01$ ；當標示為***表示 $p < 0.001$ 。

四、臺灣學生華語與本土語使用者國際教育面向及全球素養之差異分析

以單因子獨立樣本 ANOVA 分析華語使用者對本土語使用者全球素養與國際教育面向之效果，結果如表 8 所示。結果發現：華語使用者對於本土語使用者在國際教育面向及全球素養上有顯著性差異。全球素養： $F(3, 1,901.897) = 3,594.17, p < .001$ ，Games-Howell 事後比較顯示：華語使用者 ($M = 537.07, SD = 84.38$) 對台語使用者 ($M = 482.69, SD = 85.42$) 有顯著差異 ($p < .001$)、華語使用者對客語使用者 ($M = 485.51, SD = 90.53$) 有顯著差異 ($p < .001$)、華語使用者對原住民族語使用者 ($M = 471.49, SD = 87.77$) 有顯著差異 ($p < .001$)。

全球議題意識： $F(3, 1,897.769) = 16.31, p < .001$ ，Games-Howell 事後比較顯示：華語使用者 ($M = 0.29, SD = 0.98$) 對於台語使用者 ($M = 0.26, SD = 1.01$) 有顯著差異 ($p < .001$)、華語使用者對客語使用者 ($M = 0.44, SD = 1.30$) 有顯著差異 ($p < .001$)；尊重多元文化： $F(3, 1,899.400) = 416.18, p < .001$ ，Games-Howell 事後比較顯示：華語使用者 ($M = 0.03, SD = 0.88$) 對台語使用者 ($M = -0.17, SD = 0.98$) 有顯著差異 ($p < .001$)、華語使用者對原住民族語使用者 ($M = -0.21, SD = 0.91$) 有顯著差異 ($p < .001$)，華語使用者對客語使用者 ($M = -0.04, SD = 1.17$) 亦同 ($p = .025$)；跨文化溝通意識： $F(3, 1,907.632) = 116.98, p < .001$ ，Games-Howell 事後比較顯示：華語使用者 ($M = 0.20, SD = 1.03$) 對台語使用者 ($M = .10, SD = 1.03$) 有顯著差異 ($p < .001$)、華語使用者對客語使用者 ($M = -0.10, SD = 1.47$) 有顯著差異 ($p < .001$)，華語使用者對原住民族語使用者 ($M = 0.11, SD = 0.70$) 亦同 ($p = .026$)。綜合以上，全球素養能力華語使用者顯著高於本土語使用者，而國際教育面向中，除全球議題意識客語使用者顯著高於華語使用者外，尊重多元文化與跨文化溝通意識面向皆為華語使用者顯著高於本土語使用者。

表 8
臺灣學生華語與本土語使用者在全球素養及國際教育面向之 ANOVA

變異來源	SS	Df	MS	F	p
全球素養					
語言	78,911.656	3	26,303.885	3,594.17	<.001
誤差	1,573,841.580	1,901.897	7,153.500		
總和	1,652,753.236	1,904.897			
全球議題意識					
語言	68.356	3	22.785	16.31	<.001
誤差	216,017.809	1,897.769	.982		
總和	216,086.165	1,900.769			
尊重多元文化					
語言	1,184.315	3	394.772	416.18	<.001
誤差	179,146.949	1,899.400	.814		
總和	180,331.264	1,902.400			
跨文化溝通意識					
語言	443.855	3	147.952	116.98	<.001
誤差	238,455.785	1,907.632	1.084		
總和	238,899.640	1,910.632			

註：

- (1)ANOVA 僅採用華語與本土語使用者進行分析。
- (2)因違反變異數同質性，改用 Welch 檢定。
- (3)因違反變異數同質性，事後比較改用 Games-Howell 檢定。

五、臺灣各語言使用者國際教育面向與全球素養之迴歸分析

本文以迴歸分析檢驗各語言使用者之性別、社經地位、全球議題意識、尊重多元文化、跨文化溝通意識對於全球素養的預測力。結果如表 9 所示，華語使用者在考慮其他變項下，社經地位 ($\beta = .02, p < .001$)、尊重多元文化 ($\beta = .22, p < .001$)、跨文化溝通意識 ($\beta = .18, p < .001$) 對於全球素養有顯著的預測力，表示當社經地位、尊重多元文化與跨文化溝通意識得分愈高，全球素養表現也愈好，而全球議題意識 ($\beta = -.02, p < .001$) 則得分愈高，全球素養能力愈差；台語使用者在考慮其他變項下，全球議題意識 ($\beta = .02, p < .001$)、尊重多元文化 ($\beta = .25, p < .001$)、跨文化溝通意識 ($\beta = .18, p$

<.001) 對於全球素養有顯著的預測力，國際教育各面向得分愈高，全球素養表現也愈好，而社經地位 ($\beta = -.02, p < .001$) 則得分愈高，全球素養能力愈差；客語使用者在考慮其他變項下，尊重多元文化 ($\beta = .41, p < .001$)、跨文化溝通意識 ($\beta = .32, p < .001$) 對於全球素養有顯著預測力，尊重多元文化與跨文化溝通意識得分愈高，全球素養表現也愈好，而社經地位 ($\beta = -.10, p < .001$)、全球議題意識 ($\beta = -.07, p < .01$) 則得分愈高，全球素養能力愈差；原住民族語使用者在考慮其他變項下，全球議題意識 ($\beta = .20, p < .01$) 對於全球素養有顯著預測力，全球議題意識得分愈高，全球素養表現也愈好，而社經地位 ($\beta = -.34, p < .001$)、跨文化溝通意識 ($\beta = -.27, p < .001$) 則得分愈高，全球素養能力愈差。此外，全球素養表現與性別具有顯著關係，除客語使用者以外，其餘語言使用者皆為女性全球素養能力高於男性。

表 9
臺灣學生華語與本土語使用者國際教育面向與全球素養之線性迴歸

變項	華語	台語	客語	原住民族語
	B(β)	B(β)	B(β)	B(β)
性別	-5.67*** (-.03)	-12.62*** (-.07)	4.18 (.02)	-46.72*** (-.26)
社經地位	2.20*** (.02)	-2.67*** (-.02)	-10.35*** (-.10)	-46.90*** (-.34)
全球議題意識	-2.41*** (-.02)	1.71*** (.02)	-5.45** (-.07)	14.45** (.20)
尊重多元文化	21.66*** (.22)	22.03*** (.25)	31.89*** (.41)	11.93 (.12)
跨文化溝通意識	14.86*** (.18)	15.10*** (.18)	20.03*** (.32)	-34.14*** (-.27)
R^2	0.110	0.148	0.369	0.276
Adj R^2	0.110	0.148	0.367	0.268
F	4,668.833***	1,002.039***	192.773***	37.380***
df	5(189,008)	5(28,841)	5(1,649)	5(491)
N	189,014	28,847	1,656	498

註：當結果標示為**表示 $p < 0.01$ ；當標示為***表示 $p < 0.001$ 。

綜合以上，迴歸分析顯示除華語使用者以外，本土語言使用者社經地位對於全球素養表現皆具有負向預測力。對此，建議學校對於不同社經地位之學生，校方能夠協助提供多元管道學習以提升學生接觸國際新知的機會，進而增

進全球素養知能。此外，國際教育議題融入於教學不僅對於學生全球素養能力具有正向預測力，廖婉雯（2018）指出國際教育融入於課堂也有助於學生建立全球意識、閱讀國際新聞，進而培育具備國際觀的學生。

肆、討論

臺灣本土語言瀕危進而走向死亡已經是不爭的事實（葉秋杏、賴惠玲，2021；馬淑辛，2023），此議題又以原住民族語（0.2%）與客語（0.8%）最為嚴重（表 5），經臺灣行政院主計總處（2024）109 年人口及住宅普查指出，本土語言使用者隨著年紀愈小具有遞減的趨勢。然而，此現象並非臺灣新興社會語言議題，黃宣範（1993）早在《語言社會與族群意識：臺灣語言社會學的研究》一書曾指出本土語流失與消失的情形。雖然臺灣近年語言政策對於本土語保留愈加重視，試圖增加本土語學習資源，但蔡美慧（2022）指出台語家庭語言傳承卻仍有下降的問題，隨著年齡層面差異，愈年輕的家庭成員，使用台語的頻率愈低，進而使台語淪落為民族意識而非該民族主要使用語言（陳麗君，2011）。因此，臺灣中學生語言分布，依然呈現出華語使用者（85.2%）高於台語（13.0%）、客語（0.8%）以及原住民族語（0.2%）的趨勢。對此，如何增加臺灣年輕族群對本土語言的使用意識成為臺灣母語傳承的重要課題，使臺灣本土語言能永續傳承、保留。

臺灣全球素養在國際間具有亮眼的表現，但鮮少研究探討相同國家，不同語言使用者的表現差異，臺灣為多語言國家，而不同語言使用者具有不同的文化背景。因此，本文透過 PISA 2018 資料發現不同語言使用者全球素養表現具有差異（如表 8），本文研究顯示華語使用者（ $M=537.07$ ， $SD=84.38$ ）相較於本土語使用者之台語使用者（ $M=482.69$ ， $SD=85.42$ ）、客語使用者（ $M=485.51$ ， $SD=90.53$ ）以及原住民族語使用者（ $M=471.49$ ， $SD=87.77$ ），全球素養表現更為出色。華語在臺灣屬於通用語言，不論是教育環境或是升學制度皆需測驗華語閱讀與素養能力，此制度對於本土語言家庭具有影響，進而降低本土語言使用者對於鄉土文化、文學的學習與表現機會，造就本土語使用者在學校或是社區只能使用華語（張學謙等，2018）。此外，蘇鳳蘭（2023）指出本土語教育明顯受到輕視，由於本土語不如華語、英語為主要考科，使學生對本土語的學習較為不重視，並且在本土語相關教材編排內容多以歌謠、詩詞，缺乏多元學習的機會，並且教材內容難易度、漢字使用的比例（郭家華，2019），皆可能影響本土語學習成效。

此外，臺灣教育部十二年國民基本教育綱要提出：「U-C3 在堅定自我文化價值的同時，又能尊重欣賞多元文化，具備國際化視野...。」，然而本土語課程編排，國小與國中一、二年級本土語每週一節，高中雖為必修，卻只需 2 學分，對於學生本土語學習以及堅定自我文化價值成效，讓人存疑，而本文研究顯示華語使用者尊重多元文化 ($M=0.03$, $SD=0.88$) 與跨文化溝通意識 ($M=0.20$, $SD=1.03$) 表現優於本土語使用者。綜合以上論述，學習時數、課程規劃與教科書編排對於本土語使用者國際教育素養表現之間的關係值得爾後研究深入探討。

最後，對於不同語言使用者國際教育面向與全球素養關聯性顯示 (表 9)，尊重多元文化對於華語 ($\beta=.22$, $p<.001$)、台語 ($\beta=.25$, $p<.001$)、客語 ($\beta=.41$, $p<.001$) 使用者，皆有顯著關聯，對於課程設計與教科書編排，能夠增加華語與本土語使用者多元文化的認識、尊重相關資訊與活動，進而增加全球素養能力表現。而跨文化溝通意識對於原住民族語使用者 ($\beta=-.27$, $p<.001$) 全球素養表現具有負面關聯，對此 Huang 與 Cheung (2024) 提出跨文化教育具有倒 U 理論之現象，教育者若提供適度的跨文化教育能使學生提升全球素養能力表現，但過度的跨文化教育會使學生全球素養能力有下降的趨勢。對此，全球議題意識對於華語 ($\beta=-.02$, $p<.001$) 與客語使用者 ($\beta=-.07$, $p<.01$) 可能具有相似的趨勢。然而，礙於資料庫學生問卷限制，無法進一步證實此趨勢確實為倒 U 理論之現象，以及無法充分探討聯合國所提出的 17 項永續發展目標對於學生全球素養的關聯，故期許爾後研究能針對本土語使用者全球議題意識與跨文化溝通意識如何影響全球素養表現進行進一步探討。

伍、結論

全球素養已經是現代學生不可或缺的能力之一。雖然臺灣全球素養表現優良，但在不同語言使用者之間仍具有差異，近年許多研究證實國際教育各面向對於培養學生全球素養能力具有正向影響，但針對本研究結果顯示，國際教育需考量學生本身族群、語言、家庭文化背景差異與教材內容適當性 (Wu & Zhang, 2024)，避免過猶不及，而影響學生學習意願與表現。

國際教育面向中，尊重多元文化對於華語與本土語使用者全球素養具有顯著正向關聯，教師與家長應鼓勵學生主動認識多元文化，使學生尊重與其不同的文化。期許透過校本課程以及課堂融入設計，提升學生全球議題意識、跨文化溝通與尊重多元文化等意識，培養學生成為認同自我文化價值，同時具備尊

重多元文化的全球公民。此外，本土語為臺灣重要的無形文化資產，而本土語使用者依然屬於少數，臺灣對於本土語的保留與傳承仍然需要繼續努力，避免本土語言消失。

陸、建議

針對本文結果提供於教學現場四點建議：(1) 教師與家長應提供學生使用本土語的機會以及學習管道；(2) 教師在學習環境或日常互動中應嘗試融入本土文化與語言；(3) 學校應重視不同語言使用者學生國際教育特質及需求；(4) 學校應重視不同性別、社經地位之學生國際教育學習資源的需求。

參考文獻

- 王雅玄 (2009)。多元文化教師圖像之批判反思：以原住民教師的情境定義為例。《教育科學研究期刊》，54(2)，1-27。
- 【Wang, Y.-H. (2009). Mapping a "Multicultural Teacher" and Its Critical Reflection: The Aboriginal Teachers' Definitions of Situations. *Journal of research in education sciences*, 54(2), 1-27.】
- 行政院主計總處 (2024)。109 年人口及住宅普查統計表。
https://www.stat.gov.tw/News_Content.aspx?Create=1&n=2755&state=1327F6AD8DCDA52&s=230300&ccms_cs=1&sms=11065
- 【Directorate General of Budget, Accounting and Statistic, Executive Yuan(2024). *2020 Population and Housing Census Report*.】
- 宋宗樺、林雅芳 (2021)。把世界帶進來－偏鄉學校推動國際教育之探討。《臺灣教育評論月刊》，10 (2)，40-45。
- 【Song, Z.-H.& Lin, Y.-F. (2021). Bring the world in Taiwan - A Study on promotion of international education in rural schools. *Taiwan Educational Review Monthly*, 10 (2), 40-45.】
- 何國旭 (2019)。原住民中小學推展國際教育之省思。《臺灣教育評論月刊》，8 (6)，51-57。
- 【He, G.-X. (2019). Reflect on the promotion of international education in indigenous primary and secondary schools. *Taiwan Educational Review Monthly*, 8(6), 51-57.】

余鎮綸 (2017)。國民中學教科書全球教育概念分析。《中等教育》，68 (1)，41-66。 <https://doi.org/10.6249/SE.2017.68.1.03>

【Yu, Z.-L. (2017). Content Analysis on Concepts of Global Education of Junior High School Textbooks in Taiwan. *Secondary Education*, 68(1), 41-66. <https://doi.org/10.6249/SE.2017.68.1.03>】

林素微、江培銘 (2023)。我國學生在 PISA 2018 全球素養的認知表現及其教育意涵。《台灣教育研究期刊》，4 (1)，287-316。

【Lin, S.-W.& Chuang, P.-M. (2023). The Investigation and Implications of the Performance of Taiwanese Students in PISA 2018 Global Competence Assessment. *Journal of Taiwan Education Studies*, 4(1), 287-316.】

周宣辰 (2017)。幼兒園教保活動課程大綱之多元文化教育意涵評析。《教科書研究》，10 (3)，133-158。 [https://doi.org/10.6481/JTR.201712_10\(3\).05](https://doi.org/10.6481/JTR.201712_10(3).05)

【Hsuan, C.-C. (2017). Understanding and Implementation of Multi-Cultural Pedagogical Meaning in Early Childhood Education & Care Curriculum Framework. *Journal of Textbook Research*, 10(3), 133-158. [https://doi.org/10.6481/JTR.201712_10\(3\).05](https://doi.org/10.6481/JTR.201712_10(3).05)】

卓正中、高瑞新 (2022)。新住民女性被接受了嗎？多元文化接受度及其影響因素：以金門地區為例。《教育心理學報》，54 (1)，205-233。 [https://doi.org/10.6251/BEP.202209_54\(1\).0009](https://doi.org/10.6251/BEP.202209_54(1).0009)

【Cho, C.-C.& Kao, R.-H. (2022). Are New Immigrant Women Accepted? Multicultural Acceptance and Its Influencing Factors: A Case Study of the Kinmen Area. *Bulletin of Educational Psychology*, 54(1), 205-233. [https://doi.org/10.6251/BEP.202209_54\(1\).0009](https://doi.org/10.6251/BEP.202209_54(1).0009)】

翁福元 (2022)。台灣學校實施 2030 國家雙語政策探析：雙語或雙語教育。《台灣教育》，(733)，31-38。

【Weng, F.-Y. (2022). An Study on the implementation of the 2030 national bilingual policy in Taiwanese schools: bilingual or bilingual education. *Taiwan Education Review*, (733), 31-38.】

教育部 (2020a)。中小學國際教育白皮書 2.0。教育部。

【Ministry of Education (2020a). *White Paper 2.0 on International Education for Primary & Secondary Schools*.】

教育部 (2020b)。十二年國民基本教育課程綱要總綱。教育部。

【Ministry of Education (2020b). *Curriculum Guidelines of 12Year Basic Education*.】

- 教育部 (2024)。教育部國民及學前教育署補助教保服務機構推動本土語言及在地文化融入教保活動課程原則。主管法規查詢系統。
<https://edu.law.moe.gov.tw/LawContent.aspx?id=FL038873>
- 【Ministry of Education (2024). The Department of National and Preschool Education of the Ministry of Education subsidizes educational care service agencies to promote the integration of native language and local culture into the curriculum principles of educational activities. Laws and Regulations Retrieving System.
<https://edu.law.moe.gov.tw/LawContent.aspx?id=FL038873>】
- 國家教育研究院 (2020)。議題融入說明手冊。國家教育研究院。
- 【National Academy for Educational Research (2020). *Issue integration manual.*】
- 陳威霖 (2020)。新冠病毒 Covid-19 疫情一對勞動關係之衝擊與因應。《勞動及職業安全衛生研究季刊》，28 (4)，23-33。
- 【Chen, W.-L. (2020). The impact on the relationships between employees and employers during the COVID pandemic. *Journal of Labor, Occupational Safety and Health*, 28(4), 23-33.】
- 陳美如、郭昭佑 (2017)。國際教育評鑑實踐之研究。《中等教育》，68 (1)，22-40。
<https://doi.org/10.6249/SE.2017.68.1.02>
- 【Chen, M.-J.& Guo, C.-Y. (2017). A Study on the Evaluation Practice of International Education. *Secondary Education*, 68(1), 22-40.
<https://doi.org/10.6249/SE.2017.68.1.02>】
- 陳麗君 (2011)。台灣大學生的語言意識。《台語研究》，3 (2)，4-25。
<https://doi.org/10.6621/JTV.2011.0302.01>
- 【Tan, L.-K. (2011). Taiwanese College Students' Language Consciousness. *Journal of Taiwanese Vernacular*, 3 (2), 4-25.
<https://doi.org/10.6621/JTV.2011.0302.01>】
- 陳韻雯 (2024)。從課堂與環境佈置看國際教育。《師友雙月刊》，(643)，34-37。
- 【Chen, Y.-W. (2024). To Observe international education from the perspective of classroom and environmental layout. *The Educator Bimonthly*, (643), 34-37.】

馬淑辛 (2023)。臺灣原住民族語推動之探究。臺灣教育評論月刊, 12 (10), 126-131。

【Ma, S.-S. (2023). Research on the promotion of Taiwan's aboriginal ethnic languages. *Journal of Taiwan Education Studies*, 12(10), 126-131.】

張學謙、蘇鳳蘭、張永銘、陳思竹 (2018)。Üi 國小 kap 國中生 ê 台語使用看 台語保存。台語研究, 10 (2), 4-32。

[https://doi.org/10.6621/JTV.201809_10\(2\).0001](https://doi.org/10.6621/JTV.201809_10(2).0001)

【Tiun, H.-K., Su, H.-L., Chang, Y.-M. & Chen, S.-C. (2018). Assessing Taiwanese Language Maintenance from Primary and Junior High School Students' Taiwanese Language Use. *Journal of Taiwanese Vernacular*, 10(2), 4-32.

[https://doi.org/10.6621/JTV.201809_10\(2\).0001](https://doi.org/10.6621/JTV.201809_10(2).0001)】

許育典、李惠圓 (2006)。多元文化國下建築文化資產保存的建構。臺灣土地 研究, 9 (2), 75-96。 [https://doi.org/10.6677/JTLR.200611_9\(2\).0004](https://doi.org/10.6677/JTLR.200611_9(2).0004)

【Hsu, Y.-D. & Lee, H.-Y. (2006). The Practice of a Multi-cultural Nation in the Preservation of Architectural Heritage. *Journal of Taiwan Land Research*, 9(2), 75-96. [https://doi.org/10.6677/JTLR.200611_9\(2\).0004](https://doi.org/10.6677/JTLR.200611_9(2).0004)】

郭家華 (2019)。國民小學閩南語教科書詞彙之難易度與適切性分析。課程與 教學, 22 (4), 175-196。 [https://doi.org/10.6384/CIQ.201910_22\(4\).0007](https://doi.org/10.6384/CIQ.201910_22(4).0007)

【Guo, J.-H. (2019). An Analysis on Vocabulary Difficulties and Relevance of Taiwanese Southern Min in Elementary Schools' Textbooks. *Curriculum & Instruction Quarterly*, 22(4), 175-196.

[https://doi.org/10.6384/CIQ.201910_22\(4\).0007](https://doi.org/10.6384/CIQ.201910_22(4).0007)】

葉秋杏、賴惠玲 (2021)。臺灣客語語料之數位化。全球客家研究, (17), 49-100。

【Yeh, C.-S. & Lai, H.-L. (2021). The Digitalization of Corpus Data in Taiwan Hakka Language. *Global Hakka Studies*, (17), 49-100.】

黃宣範 (1993)。語言社會與族群意識：台灣語言社會學的研究。文鶴出版有 限公司。

【Huang, S.-F., (1993). *Taiwan Resource Center for Chinese Studies at UW-EAL*.】

黃鈺涵 (2017)。中小學國際教育施行的困境：國際教育不等於英語教育。臺灣教育評論月刊, 6 (5), 105-107。

- 【Huang, Y.-H. (2017). Difficulties in the implementation of international education in primary and secondary schools: International education is not equal to English education. *Journal of Taiwan Education Studies*, 6(5), 105-107.】
- 潘俊宏、張仁家 (2019)。新南向政策背景下國際學生來臺留學現況暨影響因素初探。 *臺灣教育評論月刊*，8 (2)，154-175。
- 【Pan, J.-H.& Zhang, R.-J. (2019). A study on the current situation and influencing factors of international students coming to Taiwan to study under the background of the New Southbound Policy. *Taiwan Educational Review Monthly*, 8(2), 154-175.】
- 廖婉雯 (2018)。以學習者中心模式發展國際教育融入綜合活動領域之行動研究－以「小小地球村」為例。 *教育理論與實踐學刊*，(38)，71-97。
[https://doi.org/10.7038/JETP.201812_\(38\).0004](https://doi.org/10.7038/JETP.201812_(38).0004)
- 【Liao, W.-W. (2018). Developing International Education through the Learner-centered Model in Integrated Activity Curriculum An Action Research on "The Small Village Global Village Project" . *Journal of educational theory and practice*, (38), 71-97. [https://doi.org/10.7038/JETP.201812_\(38\).0004](https://doi.org/10.7038/JETP.201812_(38).0004)】
- 蔡美慧 (2022)。教育為台語家庭族語傳承之雙面刃。 *臺灣語文研究*，17 (2)，245-292。
[https://doi.org/10.6710/JTLL.202210_17\(2\).0002](https://doi.org/10.6710/JTLL.202210_17(2).0002)
- 【Tsai, M.-H. (2022). A Double-Edged Sword: Impact of Education on Taiwanese Maintenance. *Journal of Taiwanese Languages and Literature*, 17(2), 245-292. [https://doi.org/10.6710/JTLL.202210_17\(2\).0002](https://doi.org/10.6710/JTLL.202210_17(2).0002)】
- 謝旻蒼 (2017)。從新南向政策看我國中小學國際教育之推動方向。 *臺灣教育評論月刊*，6 (9)，224-231。
- 【Xie, M.-C. (2017). To observe the direction of international education from the New Southbound Policy in primary and secondary schools in Taiwan. *Taiwan Educational Review Monthly*, 6(9), 224-231.】
- 顏佩如 (2007)。客家山城小學的世界之旅－全球教育課程之合作行動研究。 *臺中教育大學學報：教育類*，21 (2)，81-116。
<https://doi.org/10.7037/JNTUE.200712.0081>
- 【Yen, P.-R. (2007). The Worldview Travel of a Hakka Primary School in a Taiwan Mountain County-A Study of Cooperative Action Research of Curriculum Development on Global Education. *Journal of National Taichung*

University : Education, 21(2), 81-116.

<https://doi.org/10.7037/JNTUE.200712.0081>】

蘇鳳蘭 (2023)。跨越語言空間的教學：本土語教師面對雙語政策的挑戰。《臺灣教育評論月刊》，12 (11)，9-16。

【Su, H.-L. (2023). Across teaching and language spaces: native language teachers face the challenge of bilingual policies. *Taiwan Educational Review Monthly*, 12(11), 9-16.】

Arasaratnam, L. A. (2015). Research in intercultural communication: Reviewing the past decade. *Journal of International and Intercultural Communication*, 8(4), 290-310.

Allen, M. R., Friedlingstein, P., Girardin, C. A., Jenkins, S., Malhi, Y., Mitchell-Larson, E., ... & Rajamani, L. (2022). Net zero: science, origins, and implications. *Annual Review of Environment and Resources*, 47, 849-887.

Diano Jr, F., Kilag, O. K., Malbas, M., Catacutan, A., Tiongzon, B., & Abendan, C. F. (2023). Towards Global Competence: Innovations in the Philippine Curriculum for Addressing International Challenges. *Excellencia: International Multi-disciplinary Journal of Education (2994-9521)*, 1(4), 295-307.

Dirven, R., & Pütz, M. (1993). Intercultural communication. *Language teaching*, 26(3), 144-156.

Durant, A., & Shepherd, I. (2009). ‘Culture’ and ‘communication’ in intercultural communication. *European Journal of English Studies*, 13(2), 147-162.

Goldhagen, J. L., Shenoda, S., Oberg, C., Mercer, R., Kadir, A., Raman, S., ... & Spencer, N. J. (2020). Rights, justice, and equity: a global agenda for child health and wellbeing. *The Lancet Child & Adolescent Health*, 4(1), 80-90.

Gray, K. M. (2018). From content knowledge to community change: A review of representations of environmental health literacy. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 15(3), 466.

Haydon, G. (2006). Respect for persons and for cultures as a basis for national and global citizenship. *Journal of Moral Education*, 35(4), 457-471.

Hák, T., Janoušková, S., & Moldan, B. (2016). Sustainable development goals: a need for relevant indicators. *Ecological indicators*, 60, 565-573.

- Hickel, J. (2016). The true extent of global poverty and hunger: questioning the good news narrative of the Millennium Development Goals. *Third World Quarterly*, 37(5), 749-767.
- Huang, Q., & Cheung, A. C. (2024). More is not Always Better: The Curvilinear Relationship Between Intercultural Learning and Adolescents' Global Competence. *Applied Research in Quality of Life*, 1-23.
- Kerkhoff, S. N., & Cloud, M. E. (2020). Equipping teachers with globally competent practices: A mixed methods study on integrating global competence and teacher education. *International Journal of Educational Research*, 103, 101629.
- Majewska, I. A. (2023). Teaching global competence: Challenges and opportunities. *College Teaching*, 71(2), 112-124.
- Maurice, J. (2013). New goals in sight to reduce poverty and hunger. *The Lancet*, 382(9890), 383-384.
- Organization for Economic Cooperation and Development. (2019). *PISA 2018 Technical Report*. OECD.
- Padhan, R., & Prabheesh, K. P. (2021). The economics of COVID-19 pandemic: A survey. *Economic Analysis and Policy*, 70, 220-237.
- Roseboom, T. J. (2020). Why achieving gender equality is of fundamental importance to improve the health and well-being of future generations: a DOHaD perspective. *Journal of Developmental Origins of Health and Disease*, 11(2), 101-104.
- Sidhu, R., & Matthews, J. M. (2005). International Education For What?: Under What Conditions? The Global Schoolhouse Project. *Social Alternatives*, 24(4), 6-12.
- Song, L., Wang, Y., Li, Z., Yang, Y., & Li, H. (2020). Mental health and work attitudes among people resuming work during the COVID-19 pandemic: a cross-sectional study in China. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(14), 5059.
- Wu, X., & Zhang, Y. (2024). Effects of individual attributes, family background, and school context on students' global competence: Insights from the OECD PISA 2018. *International Journal of Educational Development*, 106, 102996.

是不情願還是力不從心？從第一線教師視角分析學習 扶助方案的挑戰—以台南市國小為例

郭怡靜

國立臺南大學教育學系測驗統計所博士班研究生

林素微

國立臺南大學教育學系教授

摘要

本研究以 11 位學習扶助第一線教師為對象，採用文獻分析法以及深度訪談法，探討他們對於學習扶助的看法與認知，以及在實施學習扶助方案過程中所面臨到的問題與挑戰，並分析影響其工作意願的程度與因素。研究結果顯示，學習扶助第一線教師主要問題源自與學生互動，受到方案規定、學生及家長心態及教師自我背景因素所影響；本研究將學習扶助教師分為三種型別，並提出相應的管理建議：對有意願但缺乏能力的教師，應提供增能機會並減輕授課壓力；對無意願但有能力的教師，應強化激勵措施並消除障礙；對有意願且有能力的教師，應協助減少壓力、保持熱情並提升能力。

關鍵詞：工作意願、學習扶助

Unwillingness or Inability? Challenges of Remedial Instruction from the Perspective of Frontline Teachers—The Case of Elementary Schools in Tainan City

Yi-Ching Kuo

Department of Education, National University of Tainan

Su-Wei Lin

Professor, Department of Education,

National University of Tainan

Abstract

This study focused on 11 teachers involved in the Project for the Implementation of Remedial Instruction (PIORI), utilizing document analysis and in-depth interviews to explore their perceptions of remedial instruction and the challenges and issues they faced during the implementation of remedial instruction. It also analyzed the factors that influenced their willingness to work. Findings revealed that challenges arose from interactions with students and were influenced by project regulations, as well as student and parent attitudes and teachers' backgrounds. Teachers were categorized into three types based on willingness and abilities, with tailored administrative recommendations: First, for willing but less skilled teachers, professional development opportunities were provided, and teaching pressure was reduced. Second, incentives were enhanced, and barriers were removed for skilled but unmotivated teachers. Finally, for those with both willingness and ability, support focused on managing stress, maintaining enthusiasm, and improving skills. These recommendations guided educational authorities and school administrations in managing remedial instruction teachers effectively.

Keywords: willingness to work, remedial Instruction

壹、緒論

本研究旨在探討台南市國小學習扶助教師在實施學習扶助過程中遇到的問題，以及這些問題如何影響教師的工作意願和態度。本章分為研究背景、研究動機、研究目的與待答問題，以及研究倫理。

一、研究背景與動機

為了實現教育機會均等和社會正義，自 95 年起，教育部啟動了「攜手計畫課後扶助方案」，以適性化教學滿足學生需求。旨在透過額外學習機會幫助學生跟上教學進度。其實施流程針對低興趣低成就的學生，首先了解他們的弱點，再透過適合的教學內容和多樣化的方法，提升學習成就並縮小學習差距。(田育昆、林志成，2014；田建中，2017)。隨著變化，該方案逐年調整，至 108 年將「補救教學」修訂為「學習扶助」，傳達了積極的教育理念，旨在透過「評量—教學—再評量」的循環過程鞏固學生學習成就(教育部，2020)。

過去研究主要集中在學生學習成效、學習扶助的現況與挑戰，以及應對策略。對於負責學習扶助業務人員的困境與解決方案的探討逐漸受到重視，但針對第一線教師的研究仍然較少，而第一線教師在學習扶助方案中的關鍵角色，本研究將重點放在現職學習扶助教師，以填補研究空白。

學習扶助的師資主要來自校內現職教師，但有研究指出現職教師擔任學習輔助授課的意願不高，因學校輔助大多安排在放學後，許多教師因疲勞或家庭因素而無法負荷，導致即使有熱情和經驗的教師，也無法投入指導(黃芷琪，2021)。故本研究旨在訪談學習扶助教師，了解他們在政策執行中的困難及期望獲得的資源與支持，以作為未來修正方案的參考。

二、研究目的與待答問題

(一) 研究目的

依據上述所提出之研究動機，本研究研究目的如下：

1. 探究台南市國小學習扶助教師在實施學習扶助過程中的現狀與挑戰。
2. 探討台南市國小學習扶助教師所遇問題與其工作意願之關聯性。
3. 瞭解台南市國小學習扶助教師的解決策略與建議。

(二) 待答問題

根據上述之研究目的，本研究擬探討之問題如下：

1. 台南市國小學習扶助教師對學習扶助之現狀與挑戰為何？
2. 台南市國小學習扶助教師對學習扶助面臨問題與其工作意願之關聯性為何？
3. 台南市國小學習扶助教師對學習扶助方案解決策略以及建議為何？

三、研究倫理

在教育研究中，為理解教育現象，通常重點在於訪談、觀察或測量行為特質。本研究選擇質性研究，強調研究倫理的重要性，反映研究者的專業態度。缺乏倫理會影響教育的發展，因此研究者需持續反思倫理困境。研究倫理的主要規範包括尊重個人意願、確保隱私、客觀分析及報導，並進行自我反思（林天祐，2002）。

本研究遵循研究倫理原則，訪談前會向受訪者詳細說明研究內容及目的，並提供訪談同意書，獲得簽署後方進行。過程中，受訪者資料及訪談內容妥善保管，僅用於論文分析，不會洩露或用於其它目的，亦不會提供不相關人員。在研究結束後，研究者將銷毀原始資料以確保私密性。在結果分析中，不會刻意排除任何非預期或負面的資料，並根據研究設計進行客觀分析。為提升研究可信度，研究者將針對設計缺陷與限制進行詳細說明。在資料分析時，研究者會從受訪者的角度解釋資料意義，避免偏頗解讀。

貳、文獻探討

依據本研究所欲探究之議題，蒐集學習扶助相關文獻並予以彙整、分析及歸納，並進一步作為本研究之理論根基，進而確立本研究之研究架構。

一、學習扶助方案之介紹

教育部自 1996 年起推動各項學習扶助方案，隨著時間推移，為了適應社會需求，這些方案也經歷了多次修正與變動。因此，本節將分為兩部分，依次探討學習扶助的理論基礎與意義，以及方案的演變歷程。

（一）學習扶助方案之理論基礎與意義

學習扶助方案旨在提升低成就學生的學習能力。這些學生通常因社經地位低、經濟弱勢、文化不利及學習機會不足而導致成就不佳。學習扶助依據「提升弱勢」、「追求公平」和「個別輔導」的理念，實現「有教無類、因材施教」的教育目標。針對低成就學生，提供學習扶助以提升其學習能力，期望促進教育機會均等，實現社會公平與正義（王瓊珠，2014；教育部，2020）。

1. 教育機會均等

教育機會均等意味著所有受教育者無論種族、性別、社會階級或信仰，都應享有平等的學習機會。此外，實現教育均等不僅是資源分配的問題，更需關注學生之間的差異，並根據這些差異提供相應的支持（王斯嫻，2019）。

教育機會均等是當代社會促進公平流動的重要推動力，不僅關注學習機會的均衡，也重視彌補弱勢族群及社會地位差距。學習扶助作為具體政策，積極識別弱勢群體，並提供支援，幫助低成就者重建信心，消除教育落差。

2. 社會公平正義

教育機會均等以「社會公平正義」為指標，旨在為每個人提供平等的受教機會。這一理念由 John(1999)在《正義論》中提出，強調兩個原則：平等原則，即所有人應平等享有自由權和差異原則，承認不平等，並對弱勢群體提供特殊待遇，讓其獲得更多資源。分配正義理論認為，實現機會均等是社會公平正義的關鍵。(吳親恩，2017；黃昭勳，2019)。綜合上述，機會均等與社會公平正義兩概念間，為密不可分，相互影響之關係。

(二) 學習扶助政策之沿革

自「教育優先區計畫」與「攜手扶助方案」到整合為「補救教學方案」再到最新更名為「學習扶助方案」，方案持續更新修正，且內容自受輔學生、教學師資、開班方式與篩選測驗機制等運作之內容，都有明定的作業流程做為各級學校作為辦理學習扶助之參考依據。學習扶助方案之發展沿革可歸結出以下重點(教育部，2023)：

1. 教學師資

最初主要以校內現職教師擔任教學人員，但為充實師資人力，逐步納入大專生、退休教師、國中小儲備教師及具大專相關科系學歷之社會人士等。為確保學習扶助教學品質，規劃辦理學習扶助師資課程增能研習與認證。

2. 受輔對象

自原先須同時具有特定身分弱勢與學習成就低落，逐步放寬受輔學生身分資格之限制，至今未通過篩選測驗之學生，皆列為學習扶助之受輔對象，且學習扶助班級學生以 10 人為原則，最多 12 人，最少 6 人。

3. 教學教材

原先教材的部分大多由授課教師自編或使用教科書，至今政府為減輕授課教師之負擔，延攬專家學者針對國、數、英制定基本學習內容並發展學習扶助教材供教師參閱取用。

4. 教學評量

因應十二年國教，確立國、數、英之基本學力內容，並發展出標準評量測驗系統作為篩選工具，系統亦作為追蹤學生受輔成效之歷程記錄。

自「教育優先區計畫」到「攜手計畫」，再到「補救教學」，最後更名為「學習扶助」，各方案皆旨在實現教育機會均等及資源合理分配，促進社會公平正義。這些方案隨社會發展不斷修正，以確保弱勢學生獲得實質幫助和適性發展機會。研究者探究所有參與者在學習扶助中的角色，進一步完善了解學習扶助教師的功能。

二、學習扶助方案之相關利害關係人

學校是學習扶助方案的主要執行機構，相關利害關係人包括校長、行政人員、教師，以及受影響的家長和學生(鄭郁曼，2016)。以下分別就學校與行政

體系、學生與家長以及教師等利害關係人來介紹以更全面了解學習扶助之運作，以及

(一) 學校與行政體系

校長和行政人員在學校體系中屬於同一類別。根據「112 學年度國民中小學學生學習扶助標準作業流程手冊」，明確規範了學校行政人員的職責。以下整理了學校層級的辦理事項及校長在推動學習扶助時應注意的要點，以了解學校行政在該方案中的角色。

學習扶助方案當中明定學校行政端推動所須辦理項目有以下五項：1.了解學習扶助精神與內容；2.宣導與篩選；3.招募及培訓；4.教學支持；5.經費核銷。而學習扶助方案是否落實以及成效狀況，需由校長在幕前協助推廣，在幕後則給予支持與監督，故方案中明確規範校長推動學習扶助應注意之事項如下：1.需了解學習扶助的意涵；2.管控教師教學品質以及掌握學生學習成效；3.召集各處室並成立學習輔導小組（教育部，2023）。

除上述學習扶助方案明訂與建議承辦行政端需執行之事項外，學習扶助承辦行政端須辦理教育主管機關所強調之五項執行成效考核，且大部分學校承辦行政端對於此感到困擾，且對於檢核結果真實性與回饋實用性是呈負面的態度（蔡慧美，2015；王斯嫻，2019）。

(二) 受輔學生與家長

國內在學習扶助政策發展中亦有明確的確立學習扶助基本學習內容，學習扶助推動之目的即為提供多元的學習機會以及課業輔導，使學習低成就之國中小學生得以從中提高學習成效並增進學習信心（洪嫩瑛，2020）。故上述可知學生在學習扶助當中最大的目標即為習得基本學習內容，且在接受學習扶助方案時，為了解學習能力以及學習後成效，需接受評量測驗。

1. 受輔學生

張新仁（2001）提出學習扶助即為「評量—教學—再評量」之循環學習歷程。在學習扶助方案中，受輔學生需配合三個步驟：篩選測驗、教學實施及成長測驗。學生主要任務是學習，透過測驗評估自身需要加強的部分，並提供反饋以修正學習扶助方案或表達鼓勵。此外，建議透過宣導或舉辦開訓、結業儀式，提升學生對學習扶助的認同感，確保他們積極參與。林政逸（2016）提及影響學習扶助實施方案成效之因，其中學生的學習態度、動機與想法亦是重要的影響因素，故學生須努力且完成之事項即為「調整其學習心態與想法」。

2. 家長

研究指出，家長不支持造成參與度低或中途退出會影響學生參與意願以及學習成效（呂金靜，2014），而在學習扶助教教學當中家長的配合程度高能改變學生學習表現（楊玉薇，2016），故可知與家長相關的因素都會直接地影響學生是否能享受到學習扶助課程服務，甚至直接地影響學習扶助之成效，而學習扶助當

中，不論在方案中的建議或者是學校行政端與學習扶助教師皆期望家長應做到了解、支持與配合。

綜合上述彙整受輔學生與家長兩者在學習扶助當中所做到或應做的事項，本研究認為兩者在學習扶助當中皆是消費者，但學習扶助為免費課程，故學生所需付出的代價為正確的學習心態，而家長則為對學習扶助方案的瞭解與支持。

（三）學習扶助教師

隨著時間推移，方案由「補救教學方案」整合為今日的「學習扶助方案」，以解決師資不足的問題，廣納現職教師、退休教育人員、儲備教師、經濟弱勢大專學生及相關學歷社會人士。然而，師資來源仍主要依賴現職教師，所有學習扶助教師需參加八或十八小時的師資認證才能成為學習扶助教師。（楊玉薇，2016）。

學習扶助教師在實施方案時，不僅需接觸學生，還需與多方對象互動。開班前，教師需與原班導師及受輔學生的家長瞭解和追蹤學生狀況；開班期間，則需獲得承辦人員提供的相關資訊、學生個案管理及專業知能培訓。最終，學習輔導會議中，教師會與校長、承辦主任及其他任課教師共同參與討論，協力推動學習扶助方案的成功實施（許金城，2016；許美香 2016；李艾捷 2017；林玉雲，2017）。

了解學習扶助之利害關係人後，發現學習扶助教師對於學習扶助存在著關鍵性的影響，授課教師在學習扶助推動中扮演重要角色，但許多研究指出師資來源不足，現職教師業務繁重，導致他們對擔任學習扶助教師的意願普遍較低（楊玉薇，2016；羅燕琴，2017）。故本研究接續探討學習扶助教師面對其之利害關係人之工作困境。

三、學習扶助教師面對其利害關係人之工作困境

王金國（2016）提出教師是推動學習扶助教學的第一線人員，而其中師資是影響學習扶助的關鍵因素。本研究彙整學習扶助相關研究，可歸納出學習扶助教師面對其利害關係人所遭遇的困境如下：

（一）學校與行政體系

黃玉青（2015）提及經費有限的問題而延伸出開班時間受限，對教師來說如何規劃完整的教學課程是一個挑戰。而其他研究亦旨出，學習扶助因開課規定的限制造成班級教學時間有限，且班級人數過多之狀況，造成學習扶助教師教學上的困擾，另外，依規定學習扶助教師須填報相關文件製作學生學習檔案，這件事也造成了第一線教師的困擾，並認為會壓縮到課程準備時間（王金國，2016；李艾捷，2017；林巧文，2018）。

(二) 受輔學生與家長

指出學習扶助方案中，因家長功能不彰，無法協助或者有效督促孩子的課業，也是因為疏於管教易造成學生學習動機低，進而衍生出學生行為偏差（王金國，2016；羅燕琴，2017）。另外家長對於學習扶助不正確的觀念，以及學生不在乎的態度與偏差的行為，是會造成學習扶助教師在班級經營上的困擾（黃芷琪，2021）。

(三) 學習扶助教師本身

在近 10 年的學習扶助相關研究多指出，教師會因自身角色或者本身原職務的業務量，而感到疲憊或困擾，更進一步影響到學習扶助的教學意願（黃玉青 2015；羅燕琴，2017；黃芷琪 2021）。而施喻璇、施又瑀（2023）指出教師因自身專業知能不足，以及認為其教學策略不夠多元有效，而感到困擾。

學習扶助已發展多年且制度已趨於完善，但現職教師擔任學習扶助教師的意願仍舊低落，故本研究接著討論學習扶助教師工作意願預表現。

四、學習扶助教師工作意願與表現

教師想法與信念除了會影響學習扶助實施方案成效，亦會影響教師自身但任學習扶助教師之意願與表現。「態度」為對某項事物之感受或信念（魏千金，2001）；「動機」與行為的發生有關，個體透過行為完成特定生或心理目的之思考歷程，即促使個體將內在動機思考落實為外在行為表現（葉炳煙，2013）。故本研究以工作動機與工作態度去探討影響學習扶助教師工作意願與表現。

有學者提及指出工作動機同等於工作投入（job involvement），指工作動機為測量個體對工作之重視程度，即為個體之工作投入以及努力之程度（Lodahl & Kejner, 1965；PatchenPel & Allen, 1965）。教師工作動機可分為內在和外兩類，內在動機指教師對工作的熱情和成就感、責任感，以及工作帶來的挑戰與樂趣；外在動機則涉及工作環境、薪酬、表揚及校內政策等外部因素（Deci & Ryan, 1985；Amabile et.al, 1994；Russo, 1995；Dornyei, 2001）。Gupta 和 Sahoo（2010）指出教師工作動機主要為教師之工作態度以及教師課堂的掌握狀況與對學生之學科上的關心。董群楷（2011）教師的工作動機對工作投入有正向影響，但工作負荷壓力可能削弱自我激勵與投入之間的關係。此外，行政支持壓力也會影響行政措施與工作情境對投入的影響；而人際關係壓力則能增強工作情境與投入之間的關係。

個體的工作態度影響其行為表現，進而影響組織的執行。工作態度可分為三個互相關聯的構面：組織承諾、工作投入和工作滿意。組織承諾（organizational commitment）指個體對組織的忠誠與留任意願；工作投入（job involvement）反映個體的工作認同感及其表現是否符合自我價值；工作滿意（Job satisfaction）則是個體對工作情境的主觀感受，影響其生理與心理的滿意程度（Brown, 1996；Robbins, 1998；Robbins & Judge, 2013）。教師之工作

態度主要會受到個體對外在組織環境、制度以及氛圍的知覺所影響，如薪資制度、整體組織支持度、制度性支持以及工具性支持等組織因素將會影響到教師之工作態度，且工作態度更會進一步影響到教師之工作行為表現（陳鳳敏，2014）。而高子惠（2020）進一步發現教師正向工作態度對學生的學習態度與成效有著巨大的影響。

綜合上述影響學習扶助教師工作意願與表現的因素，可以看出教師的工作價值觀，以及內外因子如何塑造其工作動機與態度。這些因素不僅關乎教師的個人信念，還深刻影響其對工作的意願與表現。

參、研究設計與實施

一、研究對象

本研究旨在探討臺南市國小學習扶助教師的工作意願如何受到工作中問題與困擾的影響。研究對象為臺南市的正式教師及代理、代課教師，採用便利取樣方式，選擇研究者易於接觸的對象進行調查（吳麗珍、黃惠滿、李浩銑，2014）。本研究受限於、人力、時間與地域性與便利性等因素的考量，故挑選 11 位教學年資從 3 個月至 15 年不等，且較具有代表性之台南市國民小學教師接受訪談。

二、資料蒐集之方法與工具

（一）資料蒐集之方法

本研究主要採用深度訪談法，研究者編擬訪談大綱，並採用半結構式訪談。訪談過程中，透過引導式提問，根據受訪者的陳述靈活調整問題，以深入探究學習扶助的現況，以及受訪者對學習扶助的價值認知、觀點、評價與建議。研究結果將作為上層機關及未來研究的參考依據。

（二）資料蒐集之工具

本研究訪談類型為「半結構式訪談」，謝臥龍等（2004）在研究者訪談前，需根據主題設計簡潔的訪談大綱，列出主要問題面向並發展具體問題，引導受訪者輕鬆分享觀點。訪談過程中，根據受訪者反應調整問題並深入追問。在取得參與者同意後，錄音並整理成逐字稿進行分析，確保資料完整性與準確性。

根據本研究主題，經過文獻分析和整理，研究者首次擬定了訪談大綱。在預試一位學習扶助教師後，與教授討論並修正，形成了正式的訪談大綱。本研究的訪談重點涵蓋四個方面：學習扶助教師的「實施現況」、「工作中的問題與困擾」、「工作意願」，以及「對學習扶助的修正與建議」。針對這些面向，制定了相關問題，正式的訪談大綱詳見表 1。

表 1
訪談大綱

研究目的	訪談問題	理論基礎
了解台南市國小教師對實施學習扶助覺知之現況與困擾。	<ol style="list-style-type: none"> 1. 你的學校辦理學習扶助推動的現況如何？ 2. 擔任學習扶助教師時遇過那些問題與困擾？ 3. 與形成上述問題與困擾的原因為何？ 	學習扶助實施方案，以及學習扶助方案之相關利害關係人。
探討台南市國小教師推動學習扶助面臨之問題與困擾如何影響工作意願。	<ol style="list-style-type: none"> 1. 上述之問題與困擾會影響到你的工作意願嗎？為什麼？ 	學習扶助方案之相關利害關係人，以及學習扶助教師之工作意願與表現。
分析台南市國小教師面對推動學習扶助問題與困擾之解決策略，以及工作意願與表現之改變。	<ol style="list-style-type: none"> 1. 遭遇剛剛所陳述之問題與困擾時，有哪些建議可行的解決策略？ 2. 解決後的成效有影響到你擔任學習扶助教師之工作意願嗎？為什麼？ 	學習扶助教師工作內容與工作條件，以及學習扶助教師之工作意願與表現。
探究台南市國小教師對學習扶助方案推動之建議，以及工作意願與表現之改變。	<ol style="list-style-type: none"> 1. 希望學習扶助方案能有什麼改變？ 2. 那些困擾改善後會影響到你的工作意願？ 	學習扶助實施方案，以及學習扶助教師之工作意願與表現。

三、研究資料處理與分析

質性研究當中之資料處理與分析，針對所蒐集之原始資料，依據研究目的採行統整化且系統化之處理，再以逐步聚焦且濃縮的方式將資料呈現出來，此目的即為資料做有意義的分析與解釋（陳向明，2002）。本研究以「學習扶助實施方案」為研究主題，探討學習扶助教師在「工作中遭遇的問題與困擾」及「工作意願與表現」的關聯，分析教師面臨的困擾及其工作熱情的調整政策。研究方法包括文獻分析法、深度訪談法及檔案分析等，作為資料收集的方式。以下將說明本研究的資料處理與分析情況。

（一）研究資料處理

本研究以學習扶助實施方案為主題，因其部分內容涉及學生和教師，可能導致教師在工作上遇到問題與困擾。因此，選擇相關法令規章及學習扶助網路平臺的資料進行文獻分析。主要透過深度訪談法收集豐富且多元的資料，促進各項資

訊的相互佐證。訪談後，研究者將資料透過關鍵詞和句子分割成有意義的段落，並標示以便彙整不同受訪者的觀點，進一步探討相同或不同的意義。

(二) 研究資料分析

研究者根據訪談大綱整理逐字稿，進行編號，如：受訪者 A，並標註訪談對象、日期和問題，以掌握資料收集狀況。歸納編碼主要分為四大面向：學習扶助教師的問題與困擾、工作意願、解決策略及對方案的建議。隨著研究進展，持續驗證修正，深入詮釋學習扶助教師的現況、困擾、工作意願及政策建議，希望成為未來修正學習扶助實施方案的重要參考依據。

肆、研究結果分析與討論

學習扶助教師是方案推動的第一線人員，對推動現況有深刻了解。本節以學習扶助教師為探討視角，透過訪談瞭解他們在行政運作、受輔學生、家長三大面向的現況，以彙整臺南市國小學習扶助方案推動的潛在問題並進行分析討論。

一、學習扶助現況與問題

(一) 行政運作

經由訪談以及資料整理，研究者歸納出台南市國小學習扶助教師實施學習扶助在行政運作上之現況分享，分析討論如下：

1. 開課時間和節數雖未完全滿足學生需求，但對教師影響輕微，已是目前最佳安排。

學習扶助時間大多在下午放學後，那這個時間已經是最好的選擇了，如果安排到早自修的話，有些會遲到，不然就是有社團，根本無法到齊上課。(受訪者 D)

你真的會發現學習扶助三天其實也是不夠，因為他們程度已經差太多了，但在多下去學生也會疲乏。(受訪者 C)

2. 因成班制度導致人數過多或混齡，多數教師感到困擾，無法滿足學生的學習需求。

我們班的混齡年段有 4 到 6 年級，我的總人數是 6 人，四到六年級分別為 2、2、2 人。我在教中年級的東西，可能高年級會覺得很無聊，因為他已經會了，反而浪費高年級學生來這邊學習扶助的時間。

(受訪者 H)

3.需依規定製作教學和學生成長紀錄，雖然影響不大，但仍屬額外負擔。

教學日誌會簡短大概描述一下上課的重點和進度。算是一個額外的工作，但不至於到很大的負擔，就是以紀錄來看的話，對老師來講是有好處的，那對行政來說也能知道老師進度是怎樣。（受訪者 E）

4.根據規定提供行政費製作教具和購買禮品，多數學校的支援大過施壓，因此對教師造成的影響較小。

其實其他部份行政都給予很多支援，像是教育部補助的經費，每學期給我們 400 元的經費，讓我們購買一些獎勵品或是學用品，可以讓學生們有一些動力去集到這些東西。（受訪者 A）

5.篩選測驗與入班制度未能有效識別需要幫助的學生，反而影響教師授課，造成困擾。

我們學生的程度都不一樣，然後有很弱的、也有比較好的，那時候受測分數可能在臨界，只差一、兩分就進來補救，程度落差很大。困擾是在他們的程度差距太大，所以要為他們設計個別的教材，但如果這些學生們進行統一的課程時，可能沒辦法兼顧他們的個別差異。（受訪者 B）

（二）受輔學生

透過受訪者之分享與訪談資料之整理，研究者透過學習扶助受輔學生之程度以及身心狀況兩項作為分類考量，歸納如下：

1.受輔學生程度低落且差異大，造成教師教學安排困難與困擾。

學生人數是 7 人，程度部分普遍不佳，講好幾次才懂，有些學生有時候真的就是聽不懂，所以上起來會有點無力，學生程度太差多少會讓我覺得困擾。（受訪者 I）

2.受輔學生大多配合，但偶有狀況不佳，少數學生意願低且常規需加強，影響他人，造成教師工作困難。

之前有學生程度較好，但因為放學無處可去就被行政端納入學扶，但他很不配合，完成考卷後就會干擾其他真正需要協助的學生，造成我很大的困擾。另外，我也曾遇過學生情緒不好的話就會鬧脾氣，影響上課進度，甚至影響到我或其他學生上課心情，有這樣免費的資源，還不好好珍惜。（受訪者 J）

(三) 家長

研究者根據家長對學生關心程度和學習扶助認知進行分類，總結出以下幾點：

1. 家長對孩子關心程度較低，教師多以聯絡本或當面溝通向家長主動聯繫。

其實我觀察下來家長比較少在關注學生的狀況。例如說，我們的聯絡簿家長很少會簽名，然後也較少會詢問學生的上課的狀況。（受訪者 A）

2. 家長將學習扶助視為免費安親班，能配合上課但未能理解並支援該方案。

我自己感覺家長當免費安親班，不來白不來，也不會在乎成效。
（受訪者 I）

3. 多數學習扶助教師對家長溝通這部分不會有直接困擾，但家長之態度會影響到學生心態亦會間接造成教師之工作上的困難與困擾。

困擾就是學扶孩子可能因為家庭關注度也那麼高，家人要求沒那麼高，就是很多都是重組家庭、單親家庭，然後都是那些有點問題的會佔比較多數啦，可能到一半，所以有時候看到他們態度不太好會覺得很累。
（受訪者 D）

本研究所探究之現況與過往研究呈現狀況大致相同，且符合學習扶助實施規定，受訪者認為行政運作方面的開課時間、節數及人數未能滿足學生需求。學校期望透過書面紀錄協助教師掌握學生狀況，並提供行政支援。在學生方面，輔助學生普遍程度低、自信心不足、學習動機缺乏及注意力不集中，大多數學生學習態度配合，但部分非自願入班學生影響整體學習環境。至於家長，受訪者指出其對孩子的關心程度普遍偏低，並認為學習扶助僅是免費安親班，對此存在錯誤期望。

二、學習扶助教師工作意願與困境

過去研究指出學習扶助師資不足和教師意願低落，本節彙整出影響工作意願與表現的因子，以瞭解學習扶助方案的改進需求。

(一) 學習扶助教師工作意願與表現受問題與困境之影響程度低

大部分受訪者表示，工作中的困擾不太影響他們的工作意願。儘管會感到無力，但他們認為學習扶助工作具挑戰性，能從中學習，且看到學生進步能帶來成就感，且額外的薪資也是其中一個考量點。

前面講的困擾不太會影響我的工作熱情，有些孩子真的會因為你去改變他們的學習意願。原本一開始不太喜歡語言，但是到後來他們開始主動問我說這題要怎麼做，他其實已經在轉變，不再自暴自棄，我都覺得這是很大很大的進步。（受訪者 G）

我們學校老師擔任學扶教師的意願蠻高的，我們學扶老師大約都在 25-35 歲，其中也有代理代課老師，大家也都是想多賺點錢。（受訪者 J）

（二）高度影響學習扶助教師工作意願與表現之問題與困境因素

有部分的受訪者表示，在學習扶助工作當中面對某些特定狀況的困擾，確實會削減工作熱情甚至會降低工作意願。

我覺得混齡開班會影響到我意願的部分，如果遇到混齡我就不會想上，因為備課量太大了，像如果有混齡，就會比較建議本身就有教那個年段的老師去接，因為我本身是低年級年段，然後我要同時跨中高，就是四跟五年級，真的會影響我任教的意願。（受訪者 E）

在準備教材時須要多花時間，所以當學生面對自己用心準備的教材卻仍然無法提升學習動機時，會削減工作熱情。（受訪者 K）

另外，自身的健康、背景與業務量也會影響學習扶助之工作意願與熱情。

我從來沒有因為在學習扶助工作上的狀況影響到我的工作熱情，但除非是自己身體狀況不行的話，才叫好累喔不帶了，但過去因為有家庭的關係也讓我沒辦法分心再接學扶。（受訪者 D）

所以如果我本身單純擔任教師的話，我的工作熱情不會受到影響，可是是因為我現在是行政人員本身的業務量會比較大，才會影響我的擔任意願和熱情。（受訪者 H）

與過往研究所呈現的一樣，確實有少部分受訪者會因其家庭角色、自身健康及工作量也而影響他們對學習扶助工作的意願。工作熱情和意願會確實會受到以下因素影響，尤其是受輔學生人數過多、混齡班級以及學生整體表現不佳。

而本研究透過訪談發現比較不一樣的觀點，大部分受訪者表示，儘管在學習扶助中遇到困擾，但並未影響他們的工作意願與熱情。他們視這些挑戰為自我成長的機會，並因學生的進步與成長而獲得成就感，繼續擔任學習扶助教師。整體而言，多數教師仍願意為學生進步努力，持續投入教學工作。

三、學習扶助教師的對應措施

學習扶助教師面對問題時，透過自我調整發展解決策略。由於許多問題受限於政策，教師無法自行改善，因此提出對學習扶助方案的改良建議。本節將總結受訪者的解決策略和建議，以提供實質建議給困擾的教師及政府的方案修正建議。

(一) 學習扶助相關問題之解決策略

針對不同層面所遭遇之問題與困境，受訪者分享其解決策略如下：

1. 面對行政運作上之困擾，建議直接告知業務承辦人尋求協助

對於剛剛提到的困擾，我會積極地將我遇到的狀況告知行政端，請他們盡可能的申請課程能從開學第一週上到學期末，讓課程教學能有頭有尾，這樣學習才能更有成效。（受訪者 F）

因為我沒辦法帶那麼多天，所以行政端幫我跟另一位老師合作，我這樣比較輕鬆，備課也不用備那麼多科。（受訪者 B）

2. 面對受輔學生所遭遇到的問題，主要以自我教學的調整、身心的調適以及與原班導師合作等策略解決此部分所遭遇之困境。

以上提到的困擾，其實都不太會影響到我的工作熱情，這都要自己調適心情，靠自己調適（受訪者 C）

只是希望他們不要這麼排斥這個學科，基本能力學好就好了。因為他們不能用，對於一般平常上課學生的標準來看這些需要被補救的孩子，學生的問題，我也會透過導師的力量去協助。（受訪者 H）

3. 為讓家長重視學生學習並負起教育責任，受訪者通常用自製聯絡簿傳達，若需及時處理，透過導師傳達或直接與家長討論。

面對家長這部分的解決策略，可以透過自製的聯絡簿與家長進行交流，也希望讓家長知道學生在課堂上的狀況。（受訪者 F）

我這邊只用口頭講，就知道狀況不好，所以我才會找老師，因為老師最直接，他可能會跟他家長說，然後真的再不行，就狀況很糟，我就直接去堵他家長。（受訪者 C）

(二) 學習扶助方案之修正建議

以下彙整受訪者所提出之修正建議，彙整如下：

1.建議能降低成班人數之標準且依照學校大小作比例的調整或者改以程度作為成班與分班之依據，並設置退場機制保障願意學習者之權益。

如果之後真的是同個老師要帶十個程度落差大的學生，會建議拆掉比較好，就是人數門檻不用開那麼高，就是讓他可以依程度拆成兩班。（受訪者 G）

學習意願很重要，對搗亂的人有個退場機制，就是跟他講說，如果犯滿幾次或是屢勸不聽人的，那我們就可能取消他來參加學習扶助的資格。（受訪者 E）

2.期望可以在印製教材以及購買獎品的部分能給予補助，或者是提高補助，且希望可以讓教師自由運用。

學校補助老師購買獎品、小點心的錢可以在多一點，那希望不要限制文具跟小點心的使用比例，文具對小孩來講吸引力不大，下午肚子餓食物對他們才有吸引力，所以經費不夠我很常自掏腰包。（受訪者 D）

3.建議在安排授課師資時可以該開班年段之導師為主，並以分科教學更為專精。

如果我本身學扶跟原本導師班視同個年段，備課就會比較輕鬆，也能掌握重點知識，另外，現在通常都國數一起開，也建議一個班可由兩位老師各負責一個科目，老師他就可以專門就是處理一個科別，可以比較專精。（受訪者 E）

4.納入受輔學生原班導師的力量共同配合，或者是由行政端協助學習扶助教師形成社群以並辦理增能研習

建議校內老師透過社群、學校制度的建立、有經驗的教師分享或是有學習扶助經驗的老師分享，我覺得我們可以開社群或是提供一個媒介讓老師去交流學習。（受訪者 F）

未來如果可以透過一些比如說研習或是他們一些領域會議，他們已經有開發一些教材等等的，如果能分享給現場第一線的老師來講，其實會更有效。（受訪者 K）

5.夥同家長的力量一起來努力幫助孩子解決問題，辦理學習扶助說明會。

開個說明會可以讓家長們更能夠了解學生狀況，或是更支持讓自己的學生自己的小孩來學校學習扶助。（受訪者 A）

6. 建議可以調漲學習扶助的薪資，以增加學習扶助教師之任教誘因。

如果可以薪水當然能提高是最好的，因為額外兼課帶低成就的孩子，說實話也是要投注很多心力，去製作教材還有想教學方式。（受訪者 I）

過往研究指出教師的內在動機如成就感，工作帶來的挑戰對工作投入有正向影響，但工作壓力可能降低自我激勵與投入間的關係；此外，外在動機如行政措施、薪酬以及環境體系會影響工作情境的投入；人際關係則可增強工作投入（董群楷，2011；Dornyei, 2001）。本研究受訪者面對各種困境，部分已找到適當的解決方法，但對於無法透過教師力量改變的部分，則提議透過制度修正與行政支援來降低教學壓力。大多數受訪者認為，面對問題只能依賴自我調適或尋求行政及其他教師的協助。至於建議方面，受訪者希望教育部能協助修正成班制度與完善教材，並期待校內行政能提供多層面的支援，以解決無法自我調整的困擾，或者調漲薪資，以增加任教誘因。

伍、結論與建議

本論文整理訪談的重點發現，並與文獻資料進行比較，形成結論。依據得出的結論，提出相關的建議。

一、結論

本研究彙整了訪談結果，探討臺南市學習扶助教師所面臨的問題、工作意願及解決策略。教師在學習扶助中充當第一線服務提供者，需處理教學實施、學生管理及專業發展等多重任務。面對的困擾主要來自行政運作、學生與家長的互動及教材編輯等三方面。教師們經常遇到課堂人數過多、混齡班級、不確實的篩選測驗、低學習能力的學生等挑戰。

儘管面臨壓力與困境，大多數教師仍堅持任教，認為這是工作的挑戰與成長機會，學生的成就感亦是維持工作意願的原因。然而，學習狀況不佳的學生和過重的備課負擔會削弱部分教師的工作熱情。未來建議針對學習扶助方案的規範與校內行政進行修正，改善教師的實施條件，以減少困擾並提升教師的工作意願。

二、建議

（一）學校行政單位的建議

根據能力與意願，將學習扶助教師分類為有意願有能力、無意願有能力以及有意願無能力，本研究透過訪談彙整解決策略，提出提升無意願有能力者的工作意願，協助有意願無能力者克服教學困難，以及幫助有能力有意願的教師維持教學熱忱。

1.有意願無能力者

需提高其能力並減少壓力，建議根據教師背景安排課程，進行增能培訓，並成立交流社群。

2.無意願有能力者

雖然具備能力，但因課程安排等問題無法承擔，建議調整班級人數和結構，並提升教師的薪資和減少業務負擔。

3.有意願有能力者

需維持其工作動機，建議減少壓力、提高薪資、公開表揚，並合理安排課程以提升教師的成就感和減少挫折感。

透過這些策略，能更有效地促進教師的工作意願和教學表現。另外，學校行政可在實施初期根據教師的背景與經驗安排任課班級，並協助建置教材資料庫供參考；此外，應促進學習扶助教師成立社群，互相共享資源與提升專業知識；在家長方面，應舉辦學習扶助相關說明會宣導其意義，或利用導師的力量鼓勵參加；最後，在學期末應對學習扶助教師進行公開表揚與獎勵。

（二）教育主管單位的建議

建議教育主管機關降低學習扶助人數門檻，根據學生程度分班，以滿足需求。同時，各校應有彈性制定學習扶助管理辦法，對影響他人學習的學生設定退場機制。此外，應提高行政經費，讓學習扶助教師在教材印製和購買禮品上更充裕；協助編寫完善的學習扶助教材並辦理師資訓練，提升教師專業知能。最後，建議提高鐘點費，達成勞資對等，並規劃減課及獎勵機制，以提升教師工作動力。

（三）後續的研究建議

本研究因時間、人力與資源限制，僅訪談臺南市國小學習扶助教師，故結果只能反映其觀點。建議未來擴大研究對象，包括未參與的教師、業務承辦教師、校長、家長及受輔學生，以收集更全面資料。可分市區與偏鄉進行比較分析，並擴充套件至其他縣市，探討不同地區的實施現況及問題，以進一步完善研究成果。

另外針對研究方法的建議，本研究僅採用半結構式訪談法，對 11 位現職教師進行訪談，資料廣度不足。建議未來研究擴大對象範圍並採用量化問卷調查，以提高廣泛性，深入探討國小階段的學習扶助方案，全面瞭解其成效與挑戰。

參考文獻

- 王金國（2016）。補救教學之問題與建議。《臺灣教育評論月刊》，5(11)，12-17。
【Wang., J.-G. (2016). Issues and suggestions for remedial teaching. *Taiwan Educational Review Monthly*, 5(11), 12-17.】
- 王斯嫻（2019）。澎湖縣國小教師推動補救教學方案工作困擾與解決策略之研究〔未出版碩士論文〕。國立臺南大學。
【Wang., S.-H. (2019). *A study on the teachers' problems and solutions to promote the project for the implementation of remedial instruction in penghu country elementary schools*. [Unpublished master's thesis]. National University of Tainan】
- 王瓊珠（2014）。低成就學生之心理特質與輔導。載於陳淑麗、宣崇慧（主編），**帶好每一個學生：有效的補救教學**（頁 46-72）。心理出版社。
【Wang., Q.-Z. (2014). Psychological traits and guidance of low-achieving students. In Chen., S.-L., & Xuan., C.-H.(Ed.), *Perspectives and progress in mental retardation* (p.46-72). Psychological Publishing Co., Ltd.】
- 田育昆、林志成（2014，11月）。補救教學現況挑戰及其因應策略。2014 提升中小學補救教學成效之理論與實務研討論壇，台南市，台灣。
【Tien., Y.-K., & Lin., C.-C. (2014, November). *Existing conditions of remedial teaching and coping strategies*. 2014 Forum on Theories and Practices for Enhancing the Effectiveness of Remedial Teaching in Primary and Secondary Schools. Tainan, Taiwan.】
- 田建中（2017）。國民小學補救教學方案執行之現況分析—以高雄市訪視資料為例。《教育行政論壇》，9（2），1-20。
【Tien., C.-C. (2017). The analysis of practicing “project for implementation of remedial instruction” in primary Schools – A case study of performance appraisal in Kaohsiung City. *Forum of Educational Administration*, 9(2)，1-20.】
- 吳親恩（2017）。影響台灣民眾公平正義與發展機會評估的因素。《臺灣民主季刊》，14（3），1-44。
【Wu., C.-E. (2017). Causes of Taiwanese people's evaluations on social justice and development opportunity forum of educational administration. *Taiwan Democracy Quarterly*, 14(3), 1-44.】
- 吳麗珍、黃惠滿、李浩銑（2014）。方便取樣和立意取樣之比較。《護理雜誌》，61（3），105-111。https://doi.org/10.6224/JN.61.3.105

- 【Wu., L.-J., Huang., H.-M., & Lee., H.-H. (2014). A comparison of convenience sampling and purposive sampling. *The Journal of Nursing*, 61(3), 105-111. <https://doi.org/10.6224/JN.61.3.105>】
- 呂金靜（2014）。學校弱勢學童補救方案－以某小學為例〔未出版碩士論文〕。南華大學。
- 【Lu., C.-C. (2014). *The Remedial Programs to Disadvantaged Students in One Elementary School*. [Unpublished master's thesis]. Nanhua University.】
- 李艾捷（2017）。國民小學低年級補救教學教師參與補救教學實施現況之研究〔未出版碩士論文〕。南華大學。
- 【Li., A.-C. (2017). *Research on the Present Implementation Situation of the Teachers of Lower Grade Students Participating in Remedial Teaching in Primary School*. [Unpublished master's thesis]. Nanhua University.】
- 林天祐（2002）。認識研究倫理。載於林淑玲、陳麗鳳、張金年、傅明儀、謝雅惠、林天祐、劉春榮(主編)，*研究論文與報告撰寫手冊*（頁 96-134）。臺北市立師範學院輔導中心。
- 【Lin., T.-Y. (2002). Understanding research ethics. In Lin., S.-L., Chen., L.-F., Zhang., J.-N., Fu., M.-Y., Xie., Y.-H., Lin., T.-Y., & Liu., C.-R.(Ed.), *Research Paper and Report Writing Manual* (p.96-134). Taipei Municipal University of Education Counseling Center.】
- 林巧文（2018）。臺南市國小補救教學教師混齡班級教學信念、教學困境與解決方式之研究〔未出版碩士論文〕。國立臺南大學。
- 【Lin., C.-W. (2018). *A study on the teaching beliefs, teaching difficulties and solutions of the remedial teaching teachers in mixed-age class in Tainan*. [Unpublished master's thesis]. National University of Tainan.】
- 林玉雲（2017）。數學補救教學的理想與實施困境。*臺灣教育評論月刊*，6（5），96-100。
- 【Lin., Y.-Y. (2017). The ideals and implementation challenges of remedial teaching in mathematics. *Taiwan Educational Review Monthly*, 6(5), 96-100.】
- 林政逸（2016）。影響國中小補救教學實施方案成效因素之探究。*臺灣教育評論月刊*，5（11），32-37。
- 【Lin., Z.-Y. (2016). An Exploration of Factors Affecting the Effectiveness of Remedial Teaching Implementation Programs in Junior High and Elementary Schools. *Taiwan Educational Review Monthly*, 5(11), 32-37.】
- 施喻璇、施又瑀（2023）。推動學習扶助的常見問題與解決策略。*臺灣教育評論月刊*，12（11），98-103。

- 【Shi., Y.-X., & Shi., Y.-Y. (2023). Common issues and solutions for promoting learning support. *Taiwan Educational Review Monthly*, 12(11), 98-103.】
- 洪嫩瑛（2020）。桌上遊戲教學運用於學習扶助之個案研究——以國小高年級「因數與倍數」為例〔未出版碩士論文〕。國立臺南大學。
- 【Hung., S.-Y. (2020). *A Case Study of Applying Board Game Teaching to Remedial Instruction — Taking "Divisors and Multiples" of High Grade Elementary School as An Example*. [Unpublished master's thesis]. National University of Tainan.】
- 高子惠（2020）。心理資本與職場靈性對教師工作態度之影響研究—以高雄市國小教師為例〔未出版碩士論文〕。國立高雄科技大學。
- 【Kao., T.-H. (2020). *A Study on the Impact of Psychological Capital and Workplace Spirituality on Teacher Job Attitude—A Case of Kaohsiung Elementary School Teacher*. [Unpublished master's thesis]. National Kaohsiung University of Science and Technology.】
- 張新仁（2001）。實施補救教學之課程與教學設計。《教育學刊》，17，85-106。
- 【Zhang., X.-R. (2001). Curriculum and instructional design for implementing remedial teaching. *Educational Review*, 17, 85-106.】
- 教育部（2020）。109 學年度國民中小學學生學習扶助標準作業流程手冊。
<https://priori.moe.gov.tw/rdm/sop/>
- 【Ministry of Education Taiwan (2020). *Standard operating procedures manual for Student learning support in elementary and junior high schools for the 109th Academic Year*. <https://priori.moe.gov.tw/rdm/sop/>】
- 教育部（2023）。112 學年度國民中小學學生學習扶助標準作業流程手冊。
<https://priori.moe.gov.tw/rdm/sop/>
- 【Ministry of Education Taiwan (2023). *Standard operating procedures manual for Student learning support in elementary and junior high schools for the 112th Academic Year*. <https://priori.moe.gov.tw/rdm/sop/>】
- 許金城（2016）。補救教學實施現況與展望。《臺灣教育評論月刊》，5（11），86-89。
- 【Xu., J.-H. (2016). Current status and prospects of remedial teaching implementation. *Taiwan Educational Review Monthly*, 5(11), 86-89.】
- 許美香（2016）。從攜手計畫至補救教學之省思。《臺灣教育評論月刊》，5（11），58-64。
- 【Xu., M.-X. (2016). Reflections from the hand-in-hand program to remedial teaching. *Taiwan Educational Review Monthly*, 5(11), 58-64.】
- 陳向明（2002）。《社會科學質性研究》。五南。

- 【Chen., X.-M. (2002). *Qualitative research in Social Sciences*. Wu-Nan Book Inc.】
- 陳鳳敏 (2014)。教師認知彈性、正向思考、工作投入、工作壓力與生涯承諾之相關研究〔未出版碩士論文〕。國立臺灣師範大學。
- 【Chen., F.-M. (2014). *A Study of correlations among teachers' cognitive flexibility, positive thinking, work involvement, work-related stress, and career commitment*. [Unpublished master's thesis]. National Taiwan Normal University.】
- 黃玉青 (2015)。高雄市國小補救教學實施之個案研究。〔未出版碩士論文〕。國立高雄師範大學。
- 【Huang., Y.-C.(2015). *A case study of the after school alternative program in elementary school of Kaohsiung City*. [Unpublished master's thesis]. National Kaohsiung Normal University.】
- 黃芷琪 (2021)。國小英語學習扶助之問題與改進策略。臺灣教育評論月刊，10 (2)，158-164。
- 【Huang., Z.-Q. (2021). Issues and improvement strategies for English learning support in elementary schools. *Taiwan Educational Review Monthly*, 10(2), 158-164.】
- 黃昭勳 (2019)。從[教育機會均等] 觀點檢視偏鄉教育發展現況。臺灣教育評論月刊，8 (4)，127-134。
- 【Huang., Z.-X. (2019). Examining the current situation of education development in rural areas from the perspective of "Equal Educational Opportunities". *Taiwan Educational Review Monthly*, 8(4), 127-134.】
- 楊玉薇 (2016)。國民小學補救教學計畫執行之研究：以新北市兩國小為例〔未出版碩士論文〕。中華大學。
- 【Yang., Y.-W. (2016). *A Study of Remedial Instruction's Implementation in Elementary School: Two Cases in New Taipei City*. [Unpublished master's thesis]. Chung Hua University.】
- 葉炳煙 (2013) 學習動機定義與相關理論之研究。屏東教大體育，16，285-293。
- 【Ye., B.-Y. (2013). Research on the definition of learning motivation and related theories. *N.P.T.T.C Physical Education*, 16, 285-293.】
- 董群楷 (2011)。特教班教師工作動機對工作投入之影響—工作壓力的調節效果〔未出版碩士論文〕。中華大學。
- 【Tung., C.-K. (2011). *The impact of special education teachers' job motivation on job involvement – The moderating effect of job stress*. [Unpublished master's thesis]. Chung Hua University.】

- 蔡慧美（2015）。臺中市國民中學補救教學實施方案實施現況之研究〔未出版碩士論文〕。南華大學。
- 【Tsai., H.-M.(2015). *The status of remedial instruction implementation in Taichung municipal junior high schools*. [Unpublished master's thesis]. Nanhua University.】
- 鄭郁曼（2016）。嘉義市政府「國中補救教學」政策執行影響因素分析：以嘉義市民生國中為例〔未出版碩士論文〕。國立中正大學。
- 【Cheng., Y.-M.(2016). *Analysis of the factors influencing the implementation of the Chiayi City government's 'remedial teaching' Policy: A case study of Minsheng Junior High School in Chiayi City*. [Unpublished master's thesis]. National Chung Cheng University.】
- 謝臥龍、王雅各、盧蕙馨、范麗娟（2004）。質性研究：理論與應用。心理出版社。
- 【Xie., W.-L., Wang., Y.-G., Lu., H.-X., & Fan., L.-J. (2004). *Qualitative research: theory and application*. Psychological Publishing Co., Ltd.】
- 魏千金（2001）。授權賦能與工作態度之研究—以護理人員為例〔未出版碩士論文〕。逢甲大學。
- 【Wei., C.-C.(2001). *A research of empowerment and job attitude — A study of nurses*. [Unpublished master's thesis]. Feng Chia University.】
- 羅燕琴（2017）。花蓮縣國民中小學補救教學實施方案現況及政策執行影響因素之研究〔未出版碩士論文〕。東華大學。
- 【Lo., Y.-C.(2017). *Investigation of Hualien County elementary and junior high school remedial instruction program status and influencing factors of policy implementation*. [Unpublished master's thesis]. National Dong Hwa University.】
- Amabile, T. M., Hill, K. G., Hennessey, B. A., & Tighe, E. M. (1994). The workPreference inventory: assessing intrinsic and extrinsic motivational orientation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 66, 950-967. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.66.5.950>
- Brown, S. R. (1996). Q methodology and qualitative research. *Qualitative Health Research*, 6(4), 561-567.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Plenum.
- Dornyei, Z. (2001). *Motivational strategies in the language classroom*. Cambridge University Press.

- Gupta, R., & Sahoo, P. (2010). Work motivation of teachers at primary stage. *Educational Quest-An International Journal of Education and Applied Social Sciences*, 1(1), 99-102.
- John Rawls(1999). *A Theory of Justice*. Oxford University Press.
- Lodahl, T. M., & Kejner, M. (1965). The definition and measurement of job involvement. *Journal of Applied Psychology*, 49, 24-33.
- Patchen, M., Pel, D., & Allen. C. (1965). *Some questionnaire measures of employee motivation and morale*. Institute for Social Research, University of Michigan.
- Robbins, S. P. (1998). *Organizational behavior: Concepts, controversies, and applications*. Upper Saddle River. Prentice Hall.
- Robbins, S. P. & Judge. T. A. (2013). *Organizational Behavior (Fifteenth)*. Pearson Education Limited.
- Russo, K. A. (1995). *A study of work motivation among intermediate elementary teachers*. [Doctoral dissertation, State University of New York].

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

2022.04.13 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(第七版)。

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 700301)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、稿件版面規格

- 一、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，行距為單行間距，每頁須加註頁碼。中文稿件以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）。英文稿件以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）。
- 二、中文字型一律採用新細明體，標點符號與空白字為全形字；英文字型一律為 Times New Roman，標點符號與空白字為半形字體。除各項標題外，內文不分中英文均為 12 級字體。
- 三、所有稿件皆應依以下之順序撰寫：
 - (一) 來稿之編排順序為中文標題頁、英文標題頁、正文（表（Table）、圖（Figure）請置於文中，註解採頁下註）、參考文獻（References）、附錄（Appendix）。
 - (二) 標題頁內含：
 1. 篇名（Title）：英文篇名除冠詞、介系詞外，第一字母均應大寫，使用 18 級字體，粗體，置中。
 2. 作者姓名職稱及服務單位：14級字體，置中。
 3. 摘要（Abstract）：中文摘要與英文摘要，以不超過300字為原則，使用12 級字體（文的左緣和右緣需調整切齊）。
 4. 關鍵詞（Keywords）：以二到五個為原則，使用 14 級字體。中文稿件之中文關鍵詞由小到大依筆畫排列，英文關鍵詞依中文關鍵詞順序排列；英文稿件之英文關鍵詞按字母順序排列，中文關鍵詞依英文關鍵詞順序排列。
- 四、本刊為雙向匿名審查，請勿於稿件中出現作者姓名或任何足以辨識作者身分之資料。
- 五、文中凡人名，若為外來者，應逕用原文呈現；專有名詞若為外來者請使用慣用之譯名，並於第一次使用時以括號標註原文，若無慣用譯名時，應逕用原文。

貳、正文規格

一、中文標題

文章篇內的節次及子目，以五個層次為原則，選用次序為：

壹、（16 級字體，新細明體，粗體，置中）

一、（14 級字體，新細明體，粗體，齊左）

（一）（12 級字體，新細明體，粗體，齊左）

1.（12 級字體，Times New Roman，粗體，齊左；標題本身之中文字體為新細明體）

(1)（12 級字體，Times New Roman，粗體，齊左；標題本身之中文字體為新細明體，標題後加句號，直接接內文）

二、英文標題

文章篇內的節次及子目，以五個層次為原則，選用次序為：

Introduction（16 級字體，Times New Roman，粗體，置中）

Barriers to Inclusion（14 級字體，Times New Roman，粗體，齊左）

Limited Time for Planning and Training（12 級字體，Times New Roman，斜粗體，齊左）

Principal's Attitude（12 級字體，Times New Roman，粗體，縮排 2 字元，標題後加句號，直接接內文）

Principal's Attitude（12 級字體，Times New Roman，斜粗體，縮排 2 字元，標題後加句號，直接接內文）

參、引用文獻格式

一、注意事項

- （一）作者：中文作者姓名全列，英文作者僅列姓氏。
- （二）出版年分：均使用西元年分。
- （三）文獻在同一段落中重複引用時，第一次須完整註明，第二次以後可省略年分；若在不同段落中重複引用時，則仍須完整註明。

二、引用部分文獻內容

若引用特定文獻時，資料來自於特定章、節、圖、表、公式，須標明特定出處；如引用整段原文獻資料，須加註頁碼。

【範例】

艾偉（1955，頁 3）或（艾偉，1955，頁 6-7）

Watson (1918, p. 44) 或 (Watson & Johnson, 1918, pp. 4-5)

三、作者人數為一人

【範例】

艾偉 (2007) 或 (艾偉, 2007)

Watson (2010) 或 (Watson, 2010)

四、作者人數為兩人

【範例】

艾偉與陳俊明 (2012) 或 (艾偉、陳俊明, 2012)

Watson & Johnson (2018) 或 (Watson & Johnson, 2018)

五、作者人數為三人以上

(一) 僅需要寫出第一位作者，後面再加上「等人」或「et al.」。

【範例】

艾偉等人 (2017) 或 (艾偉等人, 2017) 或 Watson 等人 (2012)

Johnson et al. (2010) 或 (Watson et al., 2014)

(二) 若作者縮減後與其他文獻會產生混淆 (第一作者與年分皆相同)，請將作者逐一列出至可區辨者。

【範例】

Watson、Johnson、Lin 等人 (2015)

Watson、Johnson、Tai 等人 (2015)

(三) 若僅最後一位作者不同，則每次引用時都要將所有作者列出。

【範例】

Watson、Johnson、Eva 與 Bryan (2012)

Watson、Johnson、Eva 與 Chris (2012)

六、作者為團體或機構

第一次出現寫出全名，再備註簡稱，第二次之後即可使用簡稱。若無簡稱，則每次都列出全名。若機構名僅於文內出現三次以下，則皆使用全名。

【範例】全球穿戴式裝置數量會從2017年目前的1.132億部，預估到2021年時將增加到2.223億部 (International Data Corporation[IDC], 2017) ...其中腕戴式穿戴裝置，占了全部穿戴式裝置整體市場銷售量的94.1% (IDC, 2017)

七、同一作者不同著作

同時引用同作者同年代多筆文獻時，應以 a、b、c.....標示，並依此排序。

【範例】

(教育部，2009a，2009b，2009c，2009d)

八、引用相同姓氏作者

引用文獻為英文作者時，若有兩筆文獻之第一作者姓氏相同時，須列出第一作者「名字」簡稱。

【範例】

學者 K. Lew (2006)，以及 N. B. Lew 與 Lew (2008) 針對.....。

九、同時引用多筆文獻

依中文、日文、英文之順序排列；中文作者按筆畫排序，英文則依字母排序，每筆文獻之間以分號「；」區隔。

【範例】

(艾偉，2003；林俊明、林子豪，2005；柳承、陳基宏，2006；陳浩然，2016；張子豪，2003a；黃鈺傑，2003，2006；Florence, 2000; Olympia, 2005)。

Barry 等人 (2013)、Liu (2011)、Peng 與 Sophronia (2013) 及 Zoe 與 Theodore (2012) 研究證實.....

十、引用翻譯文獻

採用(原作者，原著出版年分/譯本出版年分)的標示方法。

【範例】

(Johnson, 1972/1977) 或 Johnson(1972/1977)

十一、直接引述

若引文超過四十字，則須另起一段，中文稿件改為標楷體 12 點字體、英文稿件改為斜體 12 級字體，左右縮排兩字元，與正文間前後空一行。

【範例】

吳清山 (2000, p. 9) 在闡述教育111的定義與內涵時指出：

教育111，是一種教育的想像和實踐，他根源於古今中外教育家的教育觀淬鍊而成，提供教育發展的思考方向和教育政策的施政重點，其內涵包含一校一特色、一生一專長、一個都不少。

肆、參考文獻格式

一、注意事項

(一)、排序

文獻順序以中文文獻在先、外文文獻在後。中文文獻依作者姓氏筆畫順序排列，外文文獻則依作者姓氏字母順序排列。每個作者第一行由第一格開始寫，第二行內縮兩個字元。必須全部列舉正文中引用過之文獻，不得列出未引用之文獻。

(二)、標點符號

中文文獻應使用全形的標點符號，英文文獻則使用半形的標點符號，在半形標點符號後須空一格半形空格書寫。

(三)、英文名稱之大小寫

期刊篇名與書名除了第一個、冒號之後或專有名詞之第一個字母大寫外，其餘均使用小寫。期刊名稱除了介系詞與連接詞外，每個字的第一個字母大寫。

(四)、書籍的版次或卷數

於書名後列出，不用斜體。如：（第三版）/ (3rd ed.)、（第二版第四卷，頁 133）/ (2nd ed., Vol. 4, pp. 123)、（修訂版）/ (Rev. ed.)。

(五)、多人文章

1. 作者為一到二十位：須全列出作者姓名，如果為英文文獻，須在最後兩位作者之間加上「, &」，「,」與「&」之間須空一格半形空格。
2. 二十一位（含）以上作者群，則僅列出前十九位與最後一位作者姓名，中間以「...」連接。

(六)、接受刊登之稿件

1. 作者應另提供參考文獻之數位物件辨別碼（DOI）（格式請使用：<https://doi.org/###>），以及中文參考文獻之英譯資料，附加方式為置於該筆中文文獻的下一行，並以方頭括號【】標示。
2. 若中文參考文獻已有相對應英文翻譯，請以現成的英文意譯為主；沒有相對應英文翻譯時，有些作者的姓名在學術界已有慣用拼法，有些名詞（如：出版社）也已有通行或正式的拼法，請採用通行或官方的拼法，請勿自行音譯之。

二、期刊與雜誌

(一)、已發表

【格式】

作者名（年分）。篇名。期刊名，卷數（期數），頁數。

Author, A. A. (Year). Title of article. *Title of Periodical*, ##, ###-####.

【範例】

許家驊（2011）。歷程導向設計及學習策略中介教導對個體不同層次數學解題學習潛能開展效益影響之動態評量研究。《**教育心理學報**》，**43**（1），127-154。

Bilecen, B. (2020). Commentary: COVID19 pandemic and higher education: International mobility and students' social protection. *International Migration*, 58(4), 263-266.

(二)、已接受，未發表

【格式】

作者名（付梓中）。篇名。期刊名。

Author, A. A. (in press). Title of article. *Title of Periodical*.

【範例】

王曉名、蔡筱華（付梓中）。教育與管理。《**教育研究期刊**》。

Sam. (in press). Education and management. *Journal of Research in Education*.

三、未出版碩博士論文

【格式】

作者名（年分）。論文名〔未出版博士論文／碩士論文〕。學校名稱。

Author, A. A. (Year). *Title of article* [Unpublished doctoral dissertation/master's thesis]. Name of Institution.

【範例】

劉小村（2021）。校園環境對學生學習的成效影響〔未出版碩士論文〕。台南大學。

Sophie (2014). *Will Learning environment affect students?* [Unpublished doctoral dissertation]. Tainan University.

四、學術研討會論文

(一)、未出版

【格式】

作者名（年分，日期）。篇名。研討會名稱，舉辦城市，國家。

Author, A. A. (Year, Month Day). *Title of contribution*. Conference Name, Location, Country.

【範例】

歐陽閻、顏百鴻（2021，10月）。國小學童參與親子配對程式設計之成效評估。2021 教育高階論壇國際學術研討會「後疫情時代全球教育發展的改變與挑戰」，臺南市，臺灣。

Sacks, B. (2018, July). Sport for all - History of a Vision. 19th Congress for the International Society for the History of Physical Education and Sports, Münster, Germany.

(二)、已出版

1. 書：與「編輯書」相同格式，請見第六項。
2. 期刊：與「期刊論文」相同格式，請見第二項。

五、專書

【格式】

作者名（年分）。書名。出版社名稱。

Author, A. A. (Year). *Book Title*. Publisher Name.

【範例】

蘇薊雨（1960）。心理學新論。大中國。

Guilford, J. P. (1967). *The nature of human intelligence*. Harper& Row.

六、編輯之書本

【格式】

主編名（主編）（年分）。書名。出版社名稱。

Author, A. A. (Ed./Eds.). (Year). *Book title*. Publisher Name.

（主編只有一位時用「(Ed.)」，兩位以上用「(Eds.)」）

【範例】

林清江（主編）（1981）。比較教育。五南。

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

七、書籍中之專章

【格式】

作者名（年分）。章節名稱。載於主編名（主編），書名（頁#-#）。出版社名稱。

Author, A. A. (Year). Title of chapter. In E. E. Editor (Ed./Eds.), *Book title* (pp. #-#).

Publisher Name.（英文專書主編「名字」縮字放在「姓」之前）

【範例】

林巧璋、方志華（2016）。新世代幼兒的創造性戲劇教學探究：以在地化課程為例。載於張芬芬、方志華（主編），面對新世代的課程實踐（頁3-29）。五南。

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).

University Park.

八、翻譯作品

若為中文譯本，其文獻須列於中文文獻最前面，如有兩筆以上翻譯文獻，依照英文字母排序。

【格式】

原作者名（翻譯本出版年分）。**翻譯書名**（譯者，譯）。譯本出版社。（原著出版於####年）

Author, A.A. (Year). *Book title* (Translator, Trans.). Publisher. (Original work published year)

【範例】

Kaplan, J. (2016)。感恩日記：每天寫下一件令你感恩的事，改變心念，翻轉人生，發現最美好的自己！（林靜華，譯）。平安文化。（原著出版於2016年）

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

九、專題研究計畫與機構研究報告

若沒有計畫編號則不需要填寫；機構名稱與出版單位相同時，可省略出版單位。

【格式】

作者名或機構名（年分）。**篇名**（計畫編號）。出版單位。

Author/Name of Group. (Year). *Title of report* (Report No. xxx).

Publisher name. <https://xxxxx>

【範例】

季力康（2016）。結合依附理論探討賦權動機氣候對教練選手關係之預測與介入研究(MOST105-2410-H003-058-MY2)。國立臺灣師範大學。

臺灣網路資訊中心（2020）。2020台灣網路報告。

https://report.twnic.tw/2020/assets/download/TWNIC_TaiwanInternetReport_2020_C

行政院衛生署（2006）。民國九十二年台灣地區中老年身心社會生活狀況長期追蹤（第五次）調查成果報告。

<https://www.hpa.gov.tw/Pages/Detail.aspx?nodeid=242&pid=1282>

Johnston, L. D., O'Malley, P. M., Bachman, J. G., & Schulenberg, J. E. (2009). *Monitoring the Future: National Survey Results on Drug Use, 1975-2008*. (NIH Publication No. 09-7402). National

Institute on Drug Abuse.
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED508295.pdf>.

十、出自特定資料庫之報告

【格式】

作者名或機構名（年分）。篇名（資料庫編號）。資料庫名稱。
網址

Author/Name of Group. (Year). *Title of report* (Database Number).

Publisher name. <https://xxxxx>

【範例】

Ford, C., Yore, L. D., & Anthony, R. J. (1997). Reforms, visions, and standards: A cross-cultural curricular view from an elementary school perspective (ED406168). ERIC.

<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED406168.pdf>.

十一、網路資料

【格式】

作者名（年分）。篇名。網站名稱。網址

Author, A. A. (Year). *Article title*. Website Name. <https://xxxxx>

【範例】

邱莉燕（2021）。怎麼做教育創新？107個台灣最強教案，以創新點亮未來。遠見。<https://www.gvm.com.tw/article/85236>

Robson, D. (2022). *Intentionally seeking the feeling of awe can improve memory, boost creativity and relieve anxious rumination*. BBC News.<https://www.bbc.com/worklife/article/20220103-awe-the-little-earthquake-that-could-free-your-mind>

伍、圖表與照片格式

- 一、請提供清晰的圖檔或照片，以利辨識。
- 二、圖表標題須簡明扼要，其標題置於圖表的上方置左，標題末不須加句號。圖表皆須配合正文用阿拉伯數字加以編號並用粗體表示，同時與前後文空一行。
- 三、若有資料來源，應於圖表下方附加說明，同時可視需要加以註解，圖表中文字可用簡稱，若簡稱尚未約定成俗或未曾在正文中出現，則須於圖表的註解中列出全稱。
- 四、表格之製作，以簡明清楚為原則，採用橫線繪製，以不使用直欄分隔線為原則（中間與兩邊不必畫線）。

五、每一個圖表的大小以不超過一頁為原則，如超過時，須在前頁的表右下方加上（續）或是(continued)，並於下頁表標題後方加上（續）或是(continued)。

六、圖表下方之註解，須靠左對齊並於句末加上句號。

(一)、一個註解：中文稿件以「註：」表示；英文稿件以「Note.」表示（Note 為斜體）。

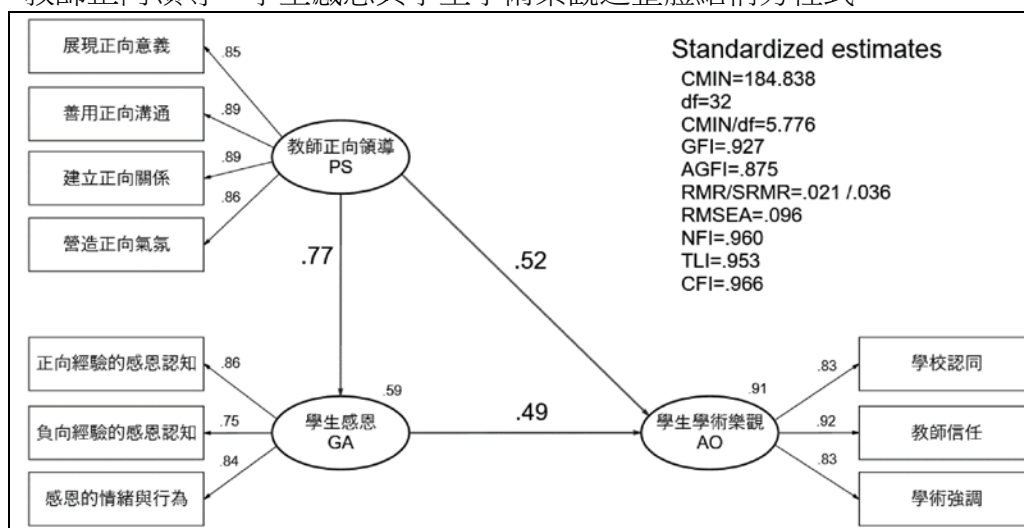
(二)、一個註解以上，註解順序依序為：

1. 一般註解：限定、解釋或提供表、圖的相關資訊（以「註」表示）。
2. 特別註解：特定的某個直欄、橫欄或個別的條目有關（以上標「a、b、c」分段表示）。
3. 機率註解：指出顯著性考驗的結果（以「* $p < .05$. ** $p < .01$. *** $p < .001$.」表示）。

【圖例】

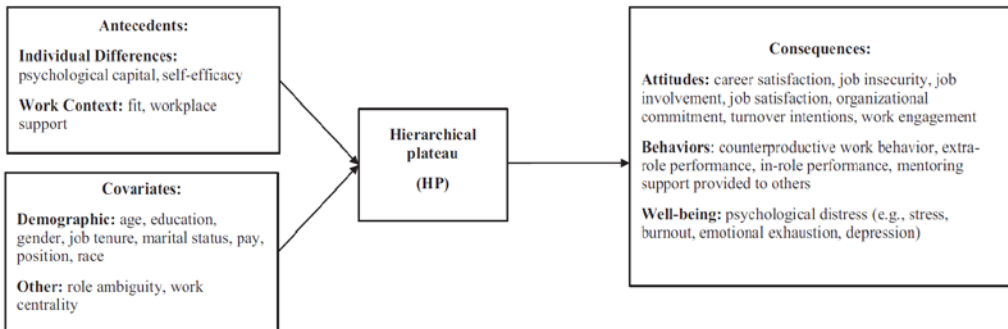
圖 2

教師正向領導、學生感恩與學生學術樂觀之整體結構方程式



註：引自「國小學生知覺教師正向領導對學生學術樂觀之影響：以學生感恩為中介變項」，鍾沛涵、丁學勤、陳柏青，2020，*教育學誌*，44，頁32。

Figure 1
Summary of the antecedents and consequences of HP



Note. From “A meta-analytic study of subjective career plateaus,” by Hu, C., Zhang, S., Chen, Y. Y., & Griggs, T. L., 2022. *Journal of Vocational Behavior*, 132, p.4 °

【表例】

表 3
社會支持對學業成績比較（獨立 *t* 考驗）

項目	控制組 n=39		實驗組 n=43		兩組平均差 ^b	<i>t</i> 值
	平均數	標準差	平均數	標準差		
家人支持 ^a	4.44	1.08	4.17	1.06	0.27	3.53***
朋友支持 ^a	3.81	1.90	4.18	1.79	-0.37	-3.81***
重要他人支持 ^a	4.25	1.03	4.73	1.08	-0.48	-4.57***

註：

^a 各項目的滿分為7。

^b 兩組平均差 = 控制組平均數 - 實驗組平均數。

p* < .05. *p* < .01. ****p* < .001.

陸、附錄格式

附錄置於參考文獻之後。附錄如有兩個以上時，依順序分別註明「附錄一」、「附錄二」……（英文稿件為 Appendix A、Appendix B……），如有標題（置中），格式如「附錄一 標題」。

