



國立東華大學
教育行政與管理學系

National Dong Hua University

Department of Educational Administration and Management

教育行政與管理學刊
第七期

發行單位：教育行政與管理學系

總編輯：梁金盛

編輯助理：蔣慧妹

2018年04月20日 印行

2012年01月31日 創刊

主編序

本期從投稿的文章中，經過嚴格的雙審制檢覈後，決議刊登四篇文章。第一篇為朱紹華碩士班研究生的〈學校行政團隊合作之探討-以某國小英語日活動為例〉；第二篇為劉芳玲碩士班研究生的〈學校人力資源發展之個案研究〉；第三篇為洪曉威碩士班研究生的〈學校本位課程教育政策探討〉；第四篇為江璟佑碩士班研究生的〈偏鄉教師問題與解決之初探研究〉。

本刊能夠順利出刊，特別要感謝審稿委員在百忙之中提供具體而精闢的審查意見，亦感謝所有作者不厭其煩地與編輯小組溝通並修改論文，將每一篇文章做最佳的呈現。謝謝蘇珮萱同學及蔣慧妹小姐的協助編排與校稿。

「教育行政與管理學刊」這是屬於大家的園地，需要各位的支持與鼓勵，亦需要大家用心去揮灑，方能為走過的足跡留下記憶，並為提升更高品質的教育而共同努力。歡迎諸位先進踴躍投稿，共同耕耘這塊學術新園地。

總編輯

梁金盛 謹誌

2018 年 04 月

目 次

研究論文

- 學校行政團隊合作之探討-以某國小英語日活動為例 / 朱紹華..... 1
- 學校人力資源發展之個案研究 / 劉芳玲..... 7
- 學校本位教育政策探討 / 洪曉威..... 17
- 偏鄉教師問題與解決之初探研究 / 江璟佑..... 29

本刊訊息

- 《教育行政與管理學刊》徵稿辦法..... 57
- 《教育行政與管理學刊》論文投稿報名表..... 59
- 《教育行政與管理學刊》撰稿格式..... 61
- 《教育行政與管理學刊》稿件著作權授權書..... 67
- 《教育行政與管理學刊》個人資料提供同意書..... 69



學校行政團隊合作之探討-以某國小英語日活動為例

朱紹華

國立東華大學教育行政與管理學系碩士班研究生

摘要

本文目的在於探討學校行政團隊管理的意涵、功能及影響團隊管理績效之因素，透過案例學校的行政團隊運作模式，探討此團隊模式如何在團隊合作中發揮管理的功能、進而探討當此團隊面臨困境時，哪些效策能有效解決團隊管理困境。研究結論發現：一、建立團隊認知，形成共識，利於團隊管理。二、轉化團隊中的科層角色，建立每個成員具有專業領導能力。三、增進行政人員與教師的合作，形成夥伴關係。四、採取組織運作，以利達成團隊目標。五、透過領導者的授權與溝通，建立和諧的人際關係。

為達上述目的，本研究以某國小英語日活動的學校行政團隊合作情形為主要研究範疇，針對文獻探討設計訪談大綱，透過個案學校主任、英語教師、導師的訪談，將相關資料進行分析與歸納，最後根據文獻探討與訪談結果，形成本研究的結論，並提出建議，供個案學校推動團隊合作之參考。

關鍵詞：學校行政、團隊管理

Abstract

The purpose of this paper is to explore the implications of school administration team management, function and actors affecting team management performance. Through the observation of the school administration team to understand the team management functions, and the difficulties encountered, and then to explore ways to solve the difficulties. The main findings of this study were listed as follow: 1. Build team awareness, to reach a consensus. 2. Change the hierarchical character, and establish professional leadership competency. 3. Increase administration staff and teacher's cooperation, resulting in partnerships. 4. Organize the operational system to achieve team's goals. 5. Through the leadership delegate and communicate, to establish the harmonious interpersonal relationships.

In order to achieve the purpose stated above, this purpose takes the case of the teamwork cooperative



situation of an elementary school's English day. Interview outlines are made based on the literature review. After that, a interview with the the director of school, English teachers and teachers of the said school was conducted, and then the interview data gathered is summarized and analyzed. Finally, conclusions are drawn and suggestions are proposed based on the literature review and interview results, providing reference for the encouragement of teamwork cooperative within the school administrative system.

Keywords : school administration, team management

前言

無論是公部門或私部門的組織在現今更加多元化、全球化的社會脈動之下，經營策略皆逐漸從強調層級節制、專業分工、以及績效導向的工作團體來面對當前變動複雜之環境（劉國兆，2003）。換句話說，自1990年代起「團隊」此一概念之發展使得原本科層制的公私部門組織能夠應付更加沉重與多元科技的環境，並且持續獲得組織成長（Katzenbach & Smith，1993）。

同樣的，學校環境也面臨著變遷與挑戰，面對學習觀念的改變、全球化的發展及世界競爭力的衝擊，學校教育性質已有所變化，學校組織的經營勢必有所轉型，以引領整體社會之變革（吳清山、林天祐，1997）。近年來國內各級學校也效法企業，將團隊運作的概念應用在行政及教學工作儼然成為一種潮流及趨勢，如：教學卓越金質團隊、標竿一百團隊等，皆運用團隊策略增進組織競爭力，漸進式的邁向學習型組織。除此之外，跨部門合作組織專案團隊方可達成綜效，產出效率與效能兼顧的教學活動。例如運動會、英語日、新生始業輔導……等，就是學校系統中成員，即校長、行政人員、教師、學生、家長及社區民眾結合職能所產出的成果，組織成員相輔相成，「帶好每位學生」即為團隊共同願景與教育目標，團隊經營已然成為影響學校經營與革新的重要關鍵因素之一，其對學校組織經營管理的重要性，已不言自明。

故本研究將針對某國小英語日活動的學校行政團隊合作情形為主要研究範疇，針對文獻探討設計訪談大綱，透過個案學校主任、英語教師、導師的訪談，將相關資料進行分析與歸納，最後根據文獻探討與訪談結果，形成本研究的結論，並提出建議，供個案學校推動團隊合作之參考。以下本文透過文獻的釐清團隊與團體的不同之處，並且說明團隊如何運作及管理，進一步探討團隊之功能以及影響團隊績效之因素。



壹、 團隊管理的意義與內涵

團隊是由各式各樣的人所組成，而這一群人將共同進行工作任務，為了要使團隊能更有效率，其管理方法就必須妥善的規劃、安排，才能促使團隊運作更有績效，因此針對學者們提出的看法，歸納如下：

一、團體與團隊的定義

團隊的目的是透過管理一群人，使其在團隊中凝聚共識，更有效地發揮個人所長，來完成某一特定目標，並共同擔負承辦責任 (McFletcher, 1996)。

但時至今日，「團隊」一詞仍未被正確的使用，乃是由於許多人無法釐清團隊 (team) 與 (團體) 兩者之間的差別。因此，要讓團隊能有效發揮其應有之功能，則必須了解團隊之所以為團隊，並非團體的原因，換言之，需釐清團隊與團體這兩種概念之間的差異 (李弘暉、鍾麗英，1999)。以下分別就團體與團隊二詞詳加說明。

(一) 團體的定義

張潤書 (1985:215) 表示，團體是兩個以上的人聚集而成，人們就共同利益或關係組合而成，相互依賴及互動。團體的建立僅是為達成目標的手段，不具任何責任分擔或共識的建立。「團體」可界定為以工作達成為導向，個人與組織間的互動 (孫本初，2001:501)，例如：在一個教室內上課的學生可說是一個團體，老師扮演

領導者的腳色，團體成員只著重個人成績，班級目標也與學校使命一致，但學生之間並非不同背景、不同技能的組成，因此不具依存性。

(二) 團隊的界定

團隊和團體的形式較為相近，但在深入探討後會發現兩者間還是有所不同，因此以下將歸納各學者之觀點，對「團隊」的意義做更加明確的界定。

Montebello 與 Buzzotta (1993)

認為真正的團隊應具備下列行為方式：

1. 團隊經由自我引導、計畫與組織的方式，建構工作內容以達成目標。2. 團隊運作過程中，組織成員彼此坦誠與溝通，建立互信互重的堅實關係，無論是決策、執行或省思，成員彼此均高度參與並相互承諾。

Lewis (1993) 進一步補充強調團隊三個重點為：共同目標 (common goals)，工作時相處愉快 (work together well) 及高品質結果 (high-quality results)。

Salas (1992:29) 認為團隊是由兩個以上不同背景及特色的人群所組成，組織成員依其才能，被賦予不同的角色及任務，展現不同的功能，在一定時間內密切地互動，相互依存，有效率地完成共同目標或一具有特別價值的任務。Salas 除了共同目標外，更強調組織成員的相互依存性 (interdependence)。

Katezenbach 和 Smith (1993) 定義團隊是由少數具「技能互補」的人所組成，成員認同於共同目標以及能彼此負責任之程序。Katezenbach 和



Smith 在此提及了技能互補和責任的觀點。

Sundstrom 和 De Meuse 及 Futrell (1990) 將團體定義為一群具有相互依存向的個體，共同為團隊結果向組織負責，Shonk (1992) 則強調，是由於具有共同目標及協調的過程使兩個以上的個人成為團隊。

團隊意指具有高度信任的組織，相互依賴、彼此承諾，以每個人本身相輔相成的才能分工合作，成員間講求溝通與參與，共同為績效的達成貢獻自身才華。其界定相對於團體要來得更為嚴謹。

表 2-1 團體與團隊的定義

差異面向	團體	團隊
領導權	有一位明確且強而有力的領導。	傾向團隊隊員共享領導決策權。
責任	擔負個人責任。	同時擔負個人責任及團隊成敗責任。
目標	團體的目的來自於組織的使命。	被賦予一特定目標，且為團隊隊員之共識。
互賴程度	成員可自由決定不受他人影響。	牽一髮而動全身。
意見表達	僅要求會議效率，個人感覺常被掩飾。	鼓勵成員自由表述意見，過程公開透明，並主動解決問題。
績效	績效評估以個人表現為依據，結果以「我」為中心。	績效評估採整體表現為主，結果以「我們」為中心。
決策過程	領導者制定計畫，授權個人分別執行。	團隊成員共同討論、訂定決策並執行。

資料來源：研究者自行整理

(三) 團隊運作

然而團隊組織之後如何運作呢?有關團隊運作之界定有以下學者之定義，Gladstein (1984) 認為團隊運作是資源轉化為產品的過程，此一過程透過團隊成員的相互溝通、互動、合作的行為而產出，責任與信念也會連帶產生使團隊成員的關係更緊密。另外 Marks、Mathieu 和 Zaccaro (2001) 則拉出領導者的概念，認為團隊運作是領導者與成員團隊互動的過程，此一過程不只是資源轉化產出產品，更有激發個人潛能達到團隊內互相學習知識、技巧與經驗組織學習過程，並透過展現團隊精神與力量，發揮團隊運作之綜效。

換言之，團隊運作是團隊成員基於互信及共同目標下所合作、互動等的過程，此一過程可將資源有效轉化為產品(成就)，並且此一過程又可反饋給團隊成員學習知識、技巧、與經驗。

二、團隊管理之內涵

承上團隊如要運作得當，仍需仰賴團隊管理，方可事半功倍。我們可以將棒球隊比喻成一團隊。球隊中每個成員均認同被賦予的共同目標「贏球」，球員皆有不同技能及專長，每種角色各司其職，若單只有強投也無法保證贏球，唯有捕手，投手，內、外野守備及打擊彼此協調合作，才有贏球的可能。故比賽結果是全體隊員均需負擔的責任，球隊著重的也是團隊的整體表現(李弘暉、鍾麗英，1999)。團隊管理即是運用團隊概念，組織成員



力量，以達成任務為導向之管理理念（范熾文，2005）。

就「學校整體」角度，陳玉娟(2000)認為，團隊管理是指組織事務性質之不同，將任務交由各團隊來參與提供意見，決策或執行組織中各項事務，透過互動集思廣益，形成榮敗休戚與共的共同情感，促進組織邁向更高效能之管理方式。

從「決策過程」角度，團隊管理非常重視授權與能及正式化、透明化的決策過程。Duvall 和 Erickson (1981) 指出「經由學校主管授權之結構化之過程，能讓組織在決策上達成一致的機會大為增加。」換句話說，團隊管理是一種授權過的決策過程。

從「工作執行」角度，團隊管理涵蓋工作管理及人員管理兩部分。Lembke (1996) 曾從工作管理層面指出團隊管理需「負起教育及培養團隊的責任，團隊的資訊及資源管理最為重要。

除此之外，團隊管理亦包含鼓勵組織成員如何傾其所能達成團隊目標。執行過程需劃分出團隊目標與個人目標，並強調組織目標之價值，使成員將團隊目標設為願景並對團隊有所貢獻，進而將團隊定義為一個單位，而非個體與團隊，同時允許各單位自行決定達成目標之方式，執行標準則需以專業原則為準，最終藉提供指引來說明團隊如何符應整個環境等作法。」

從「人員管理」層面，吳清山及林天佑(2002)曾指出，團隊管理鼓勵依成員之特質、能力組成個小組，參

與組織各項決定並解決問題，提高組織生產力及達成組織目標。也可說是「合作式管理」及「參與式管理」。

從「組織氣氛」的層面來看，Blake 和 Mouton (1985) 指出，「團隊管理中管理者對成員和任務均予高度關懷，重視參與和合作，且因共同信念，致使管理者及其部屬間相互尊重信賴之統整形管理模式。」

整理以上文獻分析，本研究將團隊管理定義：只在學校組織中，透過行政主管、教師、家長共同參與團隊，打破層級界線並充分授予權能至各單位，使其能透過充分溝通、協調合作、專業決策的方式，促使學校組織具有高效能的管理型態。

貳、 團隊管理的功能

團隊管理的功能需仰賴團隊合作的過程，團隊運作會為組織帶來許多好處，如：提高生產力、資源有效運用、有效解決問題、提升產品品質和服務、富有創意革新及決策。許士軍(2000)曾提出團隊組織能縮短完成任務時間，並增進問題解決能力、使資源集中妥善運用，增加組織的彈性及創新能力，鼓勵團隊中的成員主動學習新方法與技能。因此，針對多位學者們提出的看法，歸納如下：

一、共訂目標提升績效

團隊是在一個開放、自由的氣氛下，成員能依自由意志參與決定，在運作過程中，透過共訂組織目標讓成員的參與感、尊崇感及責任感獲得發展。透過團隊管理之運作，增加成員



士氣、對組織認同感及工作滿意度，並激盪出成員願意為團隊貢獻心力的熱情，進而提升成員工作績效。

二、授權與能落實民主

藉由團隊管理來落實管理者授權機制之運作，透過組織成員間民主體現，可降低衝突，提高成員自主性。

三、坦誠面對溝通暢通

將團隊視為一單位，強調團隊間的為橫向溝通，不受職位高低影響而降低溝通品質，提升溝通管道的暢通及多樣化。

四、互信互助的工作氣氛

團隊管理過程中進行問題協商和討論以凝聚共識做出決策，團隊成員之人數有限，有助於成員間高度互動，也增加成員間凝聚力，加強彼此信賴感。

五、專業決策執行與考核

團隊管理過程中決策及執行者為團隊成員，決定權及執行權合而為一，可得到符合實際現況及需求之決策，有利於任務執行與考核。

參、影響團隊管理績效之因素

團隊的建立並不容易，受限於時間、人員認知不足、缺乏支持等因素，皆會影響團隊管理，因此歸納學者看法，提出幾點因素 (Tjosvold, 1986, p748)：

一、時間掌控

團隊運作過程中，須解決所面臨的障礙和衝突，故在凝聚共識時需要借助會議方式形成決策。因此運作過程所耗費時間成本高，故在甫形成團隊時，建議可以無時效性之成果導向工作來優先凝聚共識。

二、成員人數

組織間若出現多人加入同意工作，容易造成責任分散，因此產生旁觀者效應，進而影響工作績效，因此建議工作團隊以不超過 10 到 12 人之小型團隊為佳。

三、面對衝突之態度

團隊形成期，成員間專業成長為確實落實，容易造成團隊內爭執，故團隊應給予成員教育、練習面對衝突，組織成員學習表達，培養成員間默契。

四、互信互賴的氣氛營造

有時為了維持團隊團結和諧，成員間會犧牲決策時的創意，換句話說，若組織成員未能達到互信互賴之關係，容易失去團隊管理之價值

肆、團隊管理案例分享與討論

透過以上論述釐清團隊與團體的不同之處，並說明團隊如何運作及管理，再加以深入探討團隊之功能以及影響團隊績效之因素，以下提出團隊管理之案例，並加以分析討論，以



作為本文分析資料，期能激發更多關於團隊管理的想法。(案例內容為觀察、訪談所得，人名與校名，均為匿名)。

一、案例內容

欣欣國小全校共有 30 班。近年來因應少子化的現況，為了讓學校更具特色，因此校方積極發展相關校本課程，期望能藉此有不同的創新特色。2010 年學校開始設立雙語班，透過雙語教學的環境，讓孩子能開心學英語，進而結合國際教育，期盼能吸引更多學生前來就讀。

設立一段時間後，行政團隊希望能結合節慶舉辦英語相關活動，並邀請家長一同參與，讓孩子在活動中能練習開口說英語，藉此也讓家長能看見英語教學的成效。但因決策時間離活動日期太接近，籌備過程相當倉促，英語領域召集人也只好請全校師長共體時艱，一起承接起此活動，因事出突然，大家難免怨聲載道，但為了校譽著想，大家還是用心的承擔起此活動。

此次活動在大家相互支援的情況下圓滿結束，但活動後多數老師也反映雖然立意良好，但學校事務繁忙，在期中時突如其來的安排一場大活動令人措手不及，也覺得壓力很大。面對大家的評論，英語領域召集人也表示自己的無奈，行政團隊希望籌辦，他也無從拒絕，因此在活動檢討會上，師長們紛紛表示往後希望不要在學期中臨時規畫大型活動，一來避免大家負擔太大，二來充分的時間規劃才能保障活動的品質。

二、分析與討論

藉以上案例，進一步探討學校實施團隊管理之步驟如下：

(一) 分權授能決策方式

團隊發展需要組織領導者授予權力，英語領域召集人將討論決策權下放至每位成員，鼓勵組織成員相互合作、參與溝通並提出建議，每人都需為活動的成敗負起責任，並且共同解決組織的問題。例如：小花老師主動表明自己力有未逮之處，以坦率真誠的態度取得組織成員的信任，在有共同願景的前提下，備受尊重的組織成員能主動表達願意付出的心情。

(二) 互助互信解決問題

實施團隊管理有時會造成成員抵制或內部衝突等問題，因此，要採取適當領導與衝突管理，來化解問題(賈春琦，1999；Forsyth，1999)。在案例中，小花老師統整回饋單後，在會議中提出老師們的建議，並讓英語團隊換位思考，共同解決困境。

(三) 鼓勵成員充分溝通

鼓勵成員參與決定，讓意見能得到充分的抒發與溝通，較能激發創意思考。領導者對團隊支持，是促使團隊運作成功的重要因素，學校領導者要善用激勵語言，讓團隊成員踴躍討論，營造融洽氣氛。小花老師在活動結束後肯定師長們為學校、孩子努力，並創建更為開放且即時的溝通管道，讓日後的主辦人 Kiki 老師因為團隊成員的高投入高參與，在執行及決策時更為順利且完善。



(四) 良好互動增進情誼

人際互動與和諧是團隊組織必要條件 (Quchi, 1981), 亦即團隊需要與組織內外的人員建立良好的關係。本案例中, 小花老師善用過往的經驗, 代表英語團隊和家長志工、導師及行政團隊溝通協商, 得到各組織全力支援, 讓活動進行順利不少。

(五) 建立承諾提升榮譽

團隊中, 每個成員都同樣負擔組織績效成敗, 團隊有助於成員建立承諾感, 願意為組織奉獻心力 (Robbins, 1994)。本案例中, 學校成員都對學校充滿信心, 彼此有信任感。例如: 老師們都能肯定該活動的教育意義, 並願意為之共同努力; 英語團隊教師成員深切體認到自身於英語日活動中的角色及功能, 紛紛主動認領活動關卡, 關卡內容也由老師們依自己的專長和特質自行設計, 領導者給予彈性空間, 組織裡每位成員也能尊重彼此不同技能及特長, 展現團隊中的依存性, 進一步發展彼此承諾與對組織的榮譽感。

伍、 結論

團隊管理是新的制度與方法, 涉及到領導者認知, 氣氛塑造、結構改變、目標建立等等。學校要推動團隊管理, 不應單純地將其視為一種管理技術改變而已, 必須針對領導者與整個組織結構的轉型作為考量。針對上述, 以下提出幾點啟示:

一、建立團隊認知以形成共識

團隊是新的組織型態, 而團隊的建立光靠領域召集人一人來承擔是不足的, 還需要成員了解管理價值的重要。除了領域召集人要有正確認知外, 主任、教師、行政人員都要參與相關研習, 來增進對於團隊的認識。因此, 行政可以適時地將團隊管理融入相關研習, 讓大家對於團隊管理的制度及方法能更加熟悉, 另外也可以透過觀摩其他學校團隊管理實施成功的經驗, 讓教師們了解組織改變成功的案例。

二、轉化科層角色建立專業領導

在學校組織中, 教務主任是行政主管角色, 而行政的職責在於幫助學校教育目的的達成, 而其本身並非為目的。傳統的科層體制中, 行政主管僅擔任管理、學校庶務處理、公共關係建立等工作, 無法有效地成為教育專業領者, 為了因應環境變化, 幫助組織能與時俱進, 必須針對組織進行變革, 並善用轉型領導, 領導者透過自身影響成員的態度與觀念, 促使全體教職員能認同組織的目標、方向, 進而帶動組織改變。

三、增進行政人員與教師的合作, 形成夥伴關係

行政領導者和團員間的相互合作有助於團隊管理的實施, 學校的組織有雙重系統, 行政系統偏重科層組織, 以命令指揮達成目的; 但教學系統卻又強調教師專業自主, 造成科層與教學專業之間的矛盾與衝突, 不利團隊的運作。學校的主要重心是學生與教師, 應以教學為教育核心, 所以行政領導者要製造出行政與教師合作與對話的機會, 並塑造出信任的關係, 讓



行政與教師在各自專業上相互尊重，才能促進團隊的和諧。

四、採取組織運作推動校務

傳統的教務、訓導等工作，由各處是依照其職權去推展。但現今面臨組織型態的變革，許多工作已不能依靠單一處室或人員來完成，需要採取團隊組織的模式來運作。例如在舉辦全校性的學生活動，學校須承受許多不同層面的壓力，因此若以組織團隊的概念組成負責的團隊，團隊中的成員來次不同的背景，例如教務主任、教學組長、設備組長、領域召集人、學年主任等教師及其他相關的代表人員，大家透過組織的運作針對此活動定出周延的計畫，大家發揮各自特長，讓活動能順利規劃、發展，並完成此任務。所以，要利用團隊型組織來推動校務，這樣不只能達到目標，更有利於增進成員間彼此的認同。

五、透過授權與溝通建立和諧關係

團隊組織強調授權與溝通原則，所以領導者與成員之間的尊重、信任程度相當重要。一個團隊中，成員間能互補彼此的能力，大家有共同的目標，一同承擔起責任的成敗，例如：主任能知人善用，將權力適度授權給領域召集人及教師，信任成員能自主負責，讓教師有充分的權力可以做決定以完成工作。主任也需要營造開放、民主的溝通氣氛，讓大家可以自由地討論、表達意見，唯有透過不斷的對話和辯證，才能達到互為主體的真誠溝通。總而言之，領導者能尊重成員，並適時地進行溝通，不但能提升大家對於團隊的滿意度，也能振奮工作士

氣，創造出雙贏的局面。

參考文獻

- 吳清山、林天祐 (1997)。教育選擇權。**教育資料與研究**，16，82。
- 吳清山、林天祐 (2002)。學校組織再造。**教育研究月刊**，96，115。
- 李弘暉、鍾麗英 (1999)。團隊運作過程對團隊績效影響之研究。**人力資源學報**，11，1-30。
- 范熾文 (2005)。團隊管理及其對學校行政領導的啟示。**中等教育**，6，80-93。
- 孫本初 (2001)。公共管理。台北市：智勝文化。
- 張潤書 (1985)。組織行為與管理。台北市：五南圖書出版公司。
- 許士軍 (2000)。走向創新時代的組織績效評估。載於高翠霜(譯)，**績效評估** (1-5 頁)，台北：天下文化。
- 陳玉娟 (2000)。企業內網路運用於組織溝通之研究 (未出版之碩士論文)。國立東華大學國際企業管理研究所碩士班，花蓮縣。
- 賈春琦 (1999)。團隊型組織在國民中學學校行政應用之研究 (未出版之碩士論文)。國立台灣師範大學教育研究所碩士班，台北市。
- 劉國兆 (2003)。自主性團隊在國民小學學校行政應用之研究-以台北市關渡國民小學為例。**學校行政**，23，93-104。
- Blake, R. R., & Mouton, J. S. (1985).



- The managerial grid III: The key to leadership excellence*. London: Gulf Pub.
- DuVall, L. A., & Erickson, K. A. (1981). School Management Teams: What Are They and How Do They Work?. *NASSP Bulletin*, 65(445), 62-67.
- Forsyth, D. R. (1999). *Group dynamics*. Cengage Learning.
- Gladstein, D. L. (1984). Groups in context: A model of task group effectiveness. *Administrative science quarterly*, 29,499-517.
- Katezenbach, J. R., & Smith, D. K. (1993). *The wisdom of teams: Creating the high-performance organization*. Harvard Business Press.
- Lembke, Svan (1996). SIX TEAM MANAGEMENT MYTHS. *Management*, 43 (3) , 19.
- Lewis, J. P. (1993). *How to build and manage a winning project team*. New York, N.Y. American Management Association.
- Marks, M. A., Mathieu, J. E., & Zaccaro, S. J. (2001). A temporally based framework and taxonomy of team processes. *Academy of management review*, 26 (3) , 356-376.
- McFletcher, D. (1996). *Teaming by design: Real teams for real people*. Chicago, IL: Irwin Professional Publishing.
- Montebello, A. R., & Buzzotta, V. R. (1993). Work teams that work. *Training & development*, 47(3), 59-65.
- Quchi, W. G. (1981). *Theory Z*. Reading, MA: Addison Wesley.
- Robbins, S. P. (1994). *Organizational behavior: Concepts, controversies, applications*. Upper Saddle River, New Jersey: Prentice-Hill Inc.
- Salas, E. (1992). Toward an understanding of team performance and training. In R. W. Swezey and E. Salas (Eds.) *Teams: Their training and performance* (pp. 3-29). Norwood, NJ: Ablex Publishing Corporation.
- Shonk, J. H. (1982). *Working in teams: A practical manual for improving work*. New York, NY: Amacom.
- Sundstrom, E., De Meuse, K. P., & Futrell, D. (1990). Work teams: Applications and effectiveness. *American psychologist*, 45 (2) , 120-133.
- Tjosvold, D. (1986). Participation : A Close Look at Its Dynamics, *Journal of Management*, 13, 739-750.



學校人力資源發展之個案研究

劉芳玲

國立東華大學教育行政與管理學系碩士班研究生

摘要

人力資源發展是學校創造優勢之關鍵，亦可因應學習型社會的來臨，在教師甄選制度變革上，雖然符合了學校民主化、自主化的教改潮流，但甄選方式，是否真的能為校舉才卻值得研究，分析探討其在人力資源上的應用，此為研究之主要目的。

本研究旨在探究偏鄉高職人力資源發展之應用，並探討在教師甄選時的考量因素。本研究採個案研究法，對個案學校主任、導師進行訪談，結果主要發現如下列因素：

一、歸納影響學校教評委員決策教師甄試方式的面向：

(一) 甄選方式採自辦觀點。

(二) 甄選方式採委外聯招觀點。

(三) 教師甄試口試、筆試、試教三者中比例分配如何為最佳？

(四) 甄選本校教師首要的前三條件。

(五) 適任本校教師需具備的能力與特質。

二、分析影響學校教評委員決策教師甄試方式的隱性因素。

三、學校教評委員選用教師的一致性。

最後依據研究結果提出結論，茲條列於下：

一、偏鄉學校傾向自辦教甄，挑選合適人才。

二、教評委員內在隱性衝突，將主導權外放。

三、教師專業多方進級增能，協助成長蛻變。

關鍵字：教師甄選、人力資源發展、偏鄉教育

Abstract

The development of human resources is the key to creating superiority in schools. It can also be due to the advent of a learning society and the reform of the teacher selection system. Although it is in line with the trends of school democratization and self-directed teaching and education, whether or not the selection method can really be used for school education It is worth studying, analyzing and exploring its application in human resources. This is the purpose of the study.

The purpose of this study is to explore the human resource applications for Taiwan's rural vocational high schools, and to discuss possible factors during the process of teacher recruitment. This study applies case study method by interviewing school directors and homeroom teachers. The main findings



are as follows:

First, aspects that impact the Teacher Evaluation Committee in making Teacher's Qualification Test have been summed up in the following 6 categories.

1. Teacher recruitment via independent schools
2. Teacher recruitment via outsourcing joint admission
3. The best distribution proportion for Teacher's Qualification Test among the three criteria: oral test, written test, and teaching demonstration
4. The three utmost conditions for a school to select a teacher
5. Ability and character which a suitable teacher should possess

Second, analyze the hidden factors that impact the Teacher Evaluation Committee in designing Teacher's Qualification Test.

Third, we analyze the consistency that school Teacher Evaluation Committee selects teachers.

Finally, the results based on the findings are listed below:

1. Rural schools prefer holding Teacher's Qualification Test on their own, selecting suitable teachers.
2. The inner hidden conflicts within Teacher Evaluation Committee result in outsourcing their initiative.
3. Professionalization of teacher helps

upgrade teachers in multiple phases.

Keywords: Teacher's Qualification Test, human resource development, Rural education

壹、緒論

教育是立國之本，「學校教育」更是人才培育之所在；在學校，教師傳授知識、引導人格發展，在在對莘莘學子有舉足輕重的影響。是故，教師的人才進用是學校經營的重要考量項目，唯有聘任專業、適合學校文化的教師，才能帶給學生、學校更良好的發展。

師資良窳影響著教育的品質，如何為教育品質把關，師資的選用即為重要關鍵之一，而教師甄選乃是師資素質的篩選機制，隨著大環境變遷各領域無不走向多元化發展，國內的教師聘任制度之重心已由教育行政機關移轉到以學校為主體，讓各校可以依本身需要選擇適合的教師，落實教師專業化要求，予學校教師共同參與形成意見之機會，方能利於學校本位課程發展，激發學生學習成效。

人力資源發展是學校創造優勢之關鍵，亦可因應學習型社會的來臨，然而偏鄉學校之教育資源明顯不足，尤其是學校人力資源招募部份，一直是偏鄉學校的難題，是故本研究以花蓮縣某高職為研究個案，旨在探討花蓮偏鄉學校聘任教師之考量因素與方法，並分析探討其在人力資源上的應用。花蓮是五大族群融合的縣市，



尤其原住民的比例更高於其他縣市，不同族群有著不同的生活方式與價值觀，文化衝突亦在所難免；且因地處臺灣東部，經濟發展較不及北中南各區發達，交通也不似大都會區便利，這在人才留任上是很不利的因素。教師甄選制度變革，由學校教師代表、家長會代表、行政人員共同組成的教評會，決定新進教師之聘任，雖然符合了學校民主化、自主化的教改潮流，但新的甄選方式，是否真的能為校舉才是值得研究的議題，此為研究者主要的研究目的。

而在學校民主、自主化的甄選方式下，教甄有無達到效能？甄試運作延伸之弊端，是制度設計不良？抑是人為因素？花蓮縣因學校的特殊性，不願或無法自辦教師甄試，委託教育主管機關代為統一辦理是否能解決該校師資問題？

貳、校園人力資源發展

本段包含人力資源之意義與發展目標，及現行教師甄選制度之內涵分析，茲將各節分述如下：

一、人力資源之意義與發展目標

在現今高度競爭的社會中，各界需要優秀的人才來創造優勢，學校亦須優秀的教師來帶領學子成長。Katou(2009)研究指出，人力資源發展會顯著地影響組織績效，換言之，人力資源發展著重於組織績效(Watkins & Marsick, 2014)。以下分別說明人力資源的意義、人力資源發展與傳統人事管理的差異，以及人力

資源發展的目標。

(一)人力資源的意義

人力資源發展起源於英國勞動管理(labor management)，相似名詞有工業關係(industrial relations)、勞資關係(labor relations)、僱用關係(employment relations)、人力管理(manpower management)等(黃銅圳，2000；黃英忠、吳復新、趙必孝等，2001；Kossek & block, 2000)。國家發展需要人才，人才愈雄厚，國家就愈強盛，故人力是一種重要的資本、資源。Edvinsson與Malone指出，人力資本包含以下三項(黃英忠等，2001)：

1. 才能：知識、技能。

2. 態度：動機、行為。

3. 智慧敏捷性(intellectual agility)：創新、模仿、調適。

簡言之，人力資本就是人力資源，包含成員的知識、態度、能力，是組織中非常重要的資產，發展良好則組織將興盛強大，故需積極營之。而人力資源發展就是組織成員的招募、培訓、發展的管理過程，以達人盡其才的目標(范熾文，2004，2008)。謝宜倩

(2002)指出學校人力資源管理是對學校人力任用策略、人力維持策略、人力激勵策略及人力發展策略的規劃執行與評鑑的管理過程與活動，用以達成個人目標並創造競爭優勢。綜合上述學者看法研究者認為，學校人力資源為對學校組織內人員作最適當之任務編制並進行人力開發、維持與激勵及運用等管理的過程與活動，以達成個人目標與學校組織目標。



的差異

「人事管理」是指從事社會勞動的人和有關的事的相互關係為對象，通過組織、協調、控制、監督等，謀求人與事以及共事人之間的相互適應，為實現充分發揮人的潛能、把事情做得更好這一目標所進行的管理活動。廣義的人事管理：指對社會勞動過程中全部人與事以及共事的人與人之間關係的管理。而狹義的人事管理：則指對一部分特定的人與事、共事的人與人之間關係的管理（MBA智庫百科，2018）。

而在傳統上，教育組織內的人力資源管理指的是人事管理，但近年來倡導學校自主管理，過去的人事管理已不足以對抗外在的競爭。現今學校人力資源管理的權利已下放到學校手中，讓學校發展人力資源並透過有效的人力資源管理流程，諸如人員招募與選擇、新進教師的就職（任）、教師的訓練與發展、教職員的績效評估、教職員的薪資報酬系統等做有效的管理（林梅琴、翁建銘，2005）。

是故，社會不斷進步，環境變遷亦十分快速，組織需不停的更新進步，人力資源發展也需與時俱進，將原本傳統的角色與整體大環境結合，創造更多績效，提升學校競爭力。

二、偏鄉教育義意與問題

偏鄉教育（rural education），係指針對偏遠地區的特性和需求，給予學校和師生相關協助與積極性措施，以確保各地區教育之水準及均衡發展，讓學生享有公平教育機會和較高的教育品質。包括學校教育與非學校教育現況，但一般以義務教育階段

（二）學校人力資源發展的目標

學校是人才培育的場所，更需積極規劃人力資源發展。學校人力資源發展目標分為以下四種（范熾文，2004，2008；黃英忠等，2001）：

1. 績效目標與維持目標的平衡

組織績效包含組織及成員的目標之達成與需求之滿足，若只顧及組織利益而忽略成員需求，易造成成員不滿甚至影響組織績效。故為了提升學校績效，需同持維持教職員的滿意感，使其個人達成目標，進而達到提升學校績效。

2. 調和年資與能力

目前我國公立學校教職員核薪依據為任職年資與學歷，較忽略個人能力因素，可使成員較有安全感，以減少異動率；能力主義則相反，依工作表現或成果來決定薪資。學校能力資源發展應融合兩者優點，建構公平合理之政策（范熾文，2004，2008）。

3. 提升教師工作生活品質

工作生活品質係指共作環境與員工個人需求之滿足，因此學校需加強硬體設備，提供良好的工作環境，此外，亦須重視心理環境，照顧教師工作福利，提供專業成長機會。

4. 提升社會人力素質

學校組織是整個社會體系的一環，培育學生的目的在使其對國家社會有貢獻，而知識的日新月異、推陳出新，唯有不斷地在職進修，提升自我專業能力，才能適應外來的社會，是故，教師在職進修有其必要性與迫切性（范熾文，2004，2008）。

（三）人力資源發展與傳統人事管理



之學校教育現況為主要範圍(吳清山、林天祐, 2009)。貧富懸殊城鄉差距是臺灣社會問題,也是教育隱憂;臺灣偏鄉教育問題不僅是城鄉教育資源分配不均、缺少具熱忱的教師(吳寶珍, 2016)。而台灣偏鄉教育的問題重點在「人」,也就是師資而非僅是資源補助,例如教師不足、教師難聘、教師流動率高三大問題(許家驊, 2017)。

三、教師甄選制度之內涵分析

隨著管理形式的轉變,學校由傳統的人事管理趨向為人力資源管理,於1990

年代以來,學校本位管理風氣盛行,學校被給予人事上的自主,使的學校可以自

行管理學校成員的遴選作業、表現績效考評、發展計畫等而建立起學校人事上的

特色(郭虹珠, 2006)。一般而言,甄選、遴選、招募、選用、考選等,都有相同的概念,均指選用適當人選有關事宜(李慶宗, 2001)。廖全吉(1989)認為甄選是政府為推行公務,採取公開、客觀、科學的考試方法,來測量並評斷拔擢合乎標準之所需人員,進而錄用的一套制度。蕭錦利(2000)認為選用可以定義為組織為尋得適當人選,來擔任出缺的職務,所進行的一系列招募,評量與選擇的程序。張清良(1993)認為甄選乃是一連續的過程與方法,藉以尋求鼓勵具有資格條件之人力來應選,再對應選者測量其知能,品格及經歷涵養等,以選出與任用需要最相稱之人才。張潤書(1990)認為考選即政府為推行

其業務,採取公開、客觀、的科學方法,來測量並評斷其所需要的人員是否合乎標準,進而加以錄取與任用的一套制度。李慶宗(2001)認為甄選乃是學校為尋求合乎標準之人力資源,透過一定的方法與過程,從參加的人員中,選出適當人選任用的一套制度。

綜合以上專家學者之見解,本研究認為甄選乃是學校為尋求合乎標準之人力資源,透過一定的方法與過程,從參加的人員中,選出適當人選任用的一套制度。

高級中等以下學校教師甄選任用資格及任用方式分述如下:

(一) 任用資格

教育部為培育高級中等以下學校及幼稚園師資,充裕教師來源,並增進其專業知能,特制定師資培育法及其施行細則以規範之。師資培育之相關內容,簡述如下:

1、師資培育單位:師範校院、設有師資培育相關學系或師資培育中心之大學。

2、師資培育內涵:包括師資職前教育及教師資格檢定。

3、師資職前教育課程:包括普通課程、專門課程、教育專業課程及教育實習課程。

4、教師資格檢定:中華民國國民修畢師資培育之大學規定之師資職前教育課

程,取得證明書者,得參加教師資格檢定考試。通過檢定者,由中央主管機關發給教師證書。



換言之，成為中等學校之合格教師，必須在師資培育單位修畢教育專業課程，取得大學畢業資格，並參加半年之教育實習課程，實習期滿成績及格，取得修畢師資職前教育證明書，參加教師資格檢定考試，檢定考試通過，取得教師證書。

(二) 任用方式

依據教師法第三章第十一條規定(教育部，2000)：高級中學以下學校教師之聘任，分初聘、續聘、及長期聘任，經教師評審委員會審查通過後，由校長聘任之。前項教師評審委員會之組成，應包含教師代表，學校行政人員代表及家長會代表一人，其中未兼行政或董事之教師不得少於總額二分之一(教育部，2000)。根據教育人員任用條例第三章任用程序第二十六條規定：各級學校教師之聘任，應本公平、公正、公開之原則辦理，高級中等以下學校教師依法令分發者外，由校長就經公開甄選之合格人員中，提請教師評審委員會審查通過後擔任(教育部，2000)。

范熾文(2004)認為學校人力資源管理乃是學校組織運用人力資源概念，做好教職員甄選、任用、進修、發展的工作。而教師甄選即學校為了人盡其才，創造學校競爭優勢，因應學校發展所需，對於學校內外環境、工作、現有人力及未來發展需求加以分析，將適任教師引進學校團隊。而有關人員招募和甄選的可思考課題和可行作為，其核心理念在於通過有效公平甄選程序和方法，為缺額單位招募到

能適才適所又可預期有良好表現的人員(葉連祺，2012)。

參、實例探討：高職教師甄選之研究—以偏鄉某高職為例

近年來在少子化及師資人力培育多元化，所造成供需失衡，教育品質堪憂的情況下，學校人力資源的妥善運用愈形重要，尤其校園民主化後，學校生態產生變革，學校之教師人力改由各校的教師評審委員會評選遴聘；教師對兼任行政職務意願普遍低落，常出現人力不足的現象，因此，新世紀的學校經營應具備人力資源管理的理念，分別就學校行政與教學人員的甄聘、專業成長及績效評估等項目，採取前瞻性及策略性的規劃，才能發揮學校人力資源管理的功能，進一步提昇整體學校效能(林慧蓉，2004)。

本研究主要採用質性研究的分析取向，經由訪談，蒐集 10 位某高職現任及前任教師評選委員的觀點，歸納出特殊性質學校在聘用新進教師時考量取向，達成學校組織的目標與提供學生優質的學習，以提升學校發展效能。本研究選取 10 位教評委員作為研究參與者，在這些成員中均為學校現任或前任教師評審委員會之委員，教學資歷豐富亦曾擔任學校行政工作經歷，充分了解學校的文化特質。期望透過訪談成員的觀點，歸納出特殊性質學校(如偏鄉、多數弱勢....)



之教評委員評選遴聘教師之考量取向。研究架構如圖 1；

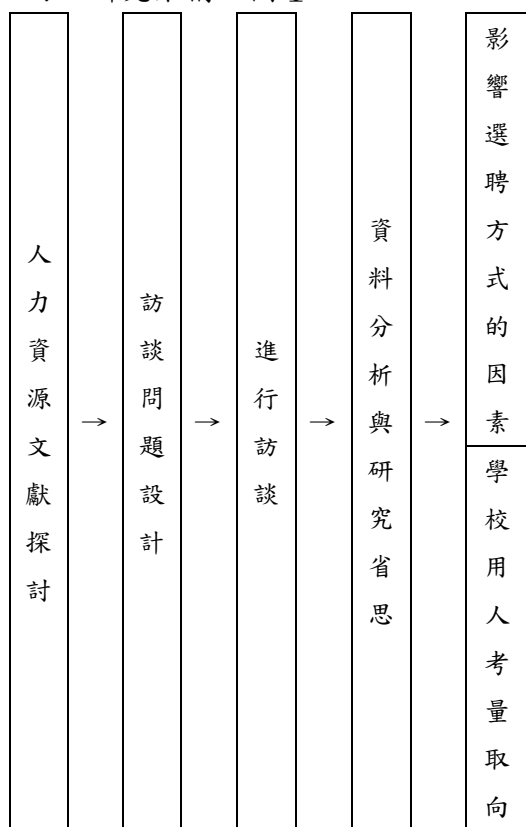


圖 1 研究架構圖

實施步驟先研擬訪談問題，再進行成員邀請並向成員說明相關問題意涵及訪談大綱，並在訪談過程中記錄受訪者觀點。資料的編碼與分析，將個別訪談記錄進行編碼，將成員分為 T1、T2、T3、T4、T5、T6、T7、T8、T9、T10 等 10 個英文字母，並以「訪談日期 - 代碼」進行分碼，例如「1024 - T1」代表在 10 月 24 日 T1 成員內容的摘要描述。就資料的分析方面，採用扎根理論分析，即將資料不斷地描述分類、編碼和比較，接著逐字逐句進行開放編碼 (open coding) 與主軸編碼 (axial coding)，最後為選擇性編碼 (selective coding)，目的在蒐集資料同時再進行歸納、分析與整

合，以求資料的飽和。

研究者選擇研究對象時，主要考量因素是研究者本身服務於偏鄉某高職，即符合研究場所之選擇條件，以偏鄉某高職為研究場域，本校教師為研究對象，並採立意取樣方式，邀請 10 位符合本研究內容之教師進行訪談。

信實度 (trustworthiness) 為質性研究的重要概念，根據潘慧玲 (2003) 的觀點，以下採用四種方式建立信實度：(一) 研究者將逐字稿、分類類目給成員確認，進行參與者檢核，以確保內容的真實性。(二) 研究者先各自將資料分析歸納之後，再彼此檢視分析結果，並針對差異之處進行對話討論，尋求共識。(三) 著重參與者的參與意願並確實記錄對話內容 (四) 研究者在分析過程不斷省思，是否在資料詮釋時存有偏見。

研究倫理為保護受訪者權益，研究者於研究前會告知研究對象：研究的性質、目的、訪談大綱、保密原則、研究進行的模式及尋求是否同意錄音等，並絕對尊重受訪者意願。為避免受訪者針對敏感議題有所保留，本研究對受訪者資料處理採取保密，所有訪談資料、文件資料僅供研究使用，不轉作其他用途。且研究中所有訪談資料皆以匿名或化名方式處理，使他人無法將資料與受訪者個人做連結。研究者秉持中立且尊重的態度和受訪者交談，讓受訪者不受限制的表達自己的觀點，並力求完整解讀及引用被研究者的受訪內容，以得到受訪者



最真實的意見。

肆、研究結果

依案例學校個別訪談所得到的資料，探討影響學校教師評審委員會評選遴聘決策的因素，並進一步深入分析與討論。

一、歸納影響學校教評委員決策教師甄試方式及面向

(一) 以發展學校特色，落實校園自治精神，兼顧學校師資的個別需求及舒緩教師調動頻繁問題而言，則偏向採自辦觀點。自辦甄選方式，容易給人「內定」之刻板印象。實因不了解學校真正需才背景，需要相互溝通說明。

個人看法是支持自辦的方式招聘正式教師，自辦可在遴選時，針對本校的需求遴選適合的教師，且願意參加本校獨立招聘的教師離職率會較低。學校位居花蓮縣偏遠中區，若非居住在學區附近或本身有意願搬到學區內居住的教師，會在分發後放棄或在任教後一、二年內離職，重新參加介聘的機率高，造成師資流動率增加，而學生就必須一直適應新老師，這對學生而言影響很大[1024 - T1]。

就針對我們學校而言，不贊成委外聯招分發的方式，招聘委員並非了解本校的屬性，只完全以任教領域專業能力決定，這會與學校的需求

有很大落差且會因偏遠地區而報到率偏低。因為地處偏鄉，想留住人材不易，尋找知根知底、有認同感的才易於深根經營。不認同委外聯招是因為師資流動快，理念不易形成共識[1026 - T4]。

個人贊成以自辦方式招聘教師，因為大部份委外招聘教師約1~3年就會離開，導致學校需要年年招考，自辦可挑選符合需求的老師，可更了解其個人特質，可按科別之需求挑選適當的教師。若被動配合聯招會，聯招之人數過多評分不易，不一定適合學校生態，不一定符合行政之人才。聯招不一定符合需求，若錄取不來，後續處理可能比較麻煩[1027 - T10]。

(二) 甄選方式若採委外觀點，其主要原因為較具公信力，兼顧公平、公正、公開目標。事權統一，人力相援，資源共享。

正式教師的聘任個人覺得以委外聯招方式，因為這方式可以減少行政單位作業流程，也不會有「內定說」的流言傳出。因為學校地處偏遠，若是採用自辦，前來報考的人數有限，委外聯招較容易甄選出優良的教師，正式老師錄取不易，所以應試者不會放棄錄取[1025 - T2]。

自辦不夠公正，委外才公正。採聯招減少人情壓力，不用勞師動眾，避免黑箱。正式教師自辦容易給人「內定」的刻板印象 [1026 - T3]。



(三) 甄試過程之適切性，應兼顧口試、筆試、試教三者中適當比例分配。

我們學校為職業學校，學生來源大部份是弱勢家庭的孩子，學生求知慾較低，能善用教學技巧的教師較能勝任，故試教要佔較高的比重 [1024 - T1]。

口試為首，可借由實際問題了解應試者的人格特質，他的教育理念及帶班方式，試教時臨時抽題，能從中了解應試著的專業知識。甄試項目三者都需要，只是比重上有所調配，好的老師本該三項要均通，均高分 [1027 - T9]。

(四) 學校選才因校制宜，聚焦於人格特質、專業知能、教育熱忱、教育理念等因素，作輕重緩急考量。

以人格特質為首要，教師願意到偏鄉服務，幫助弱勢學生學習。專業知能的精進，符合高職學生學習的技藝取向教育理念，高中階段的學生仍需要教師協助人格成長與養成 [1024 - T1]。

專業知能：配合授課技巧傳達正確的知識，人格特質：要有耐心教導學生。一位教師的本科專業知識為優先考量，在與學生的互動中敏感度要高能適時輔導學生，在教學技巧不斷的精進，對教學有不減的熱忱 [1025 - T2]。

在專業能力：班級經營、輔導知能、專業知識；個人特質：口語表達能

力好、能與學生相處溝通、細心能發掘學生問題並願意協助學生；深具領導能力，有熱情、經驗、並能虛心求教 [1024 - T7]。

(五) 依校內教師訪談結果，欲適任本校教師之具備條件，亦如前項各重要需求因素，做為教師甄試考量指標。

第一要有「不減的熱情」，面對長期學習意願低的學生，老師有可能常常被學生澆冷水而失去愛學生的動力，教師需要有「自然的能力」有熱情才会有動力照顧學生。第二是專業知能，在本職學能上不斷精進 [1024 - T1]。

願意親近學生，了解學生的各項狀況。專業知能、耐挫的心、時時求新，樂於學習。教育的熱忱主動關懷協助學生，有時需補親職不足之處，提醒及教導孩子做人處事態度及面對未來生活的能力，願意陪伴孩子 [1024 - T5]。

要有管理的能力，經營的能力，獨當一面的能力，危機處理的能力，耐煩的能力。一定程度的教育熱忱精進教學，人際關係，團隊合作。以本校而言，能認同當地文化特產，有和學校相同教育理念的人格特質老師，除此專業也是學生成長的重要養分 [1026 - T4]。

二、分析影響學校教評委員決策教師甄試方式的隱性因素

教評委員心理層面之衝突，學校



之正式教師職缺屬長期穩定性，教評委員應以學生利益為考量，並依學校本位發展及有助於學生學習成效的原則，選擇合適的人才，但卻因為擔心過程受到人為操控而失去了公平、公正引人垢病，而將選才的主導權釋出。反之，代理代課教師甄試為臨時替代性職務，卻能以學生為最大考量選聘教師。

正式教師的聘任個人覺得以委外聯招方式，因為這方式可以減少行政單位作業流程，也不會有「內定說」的流言傳出。但以代理代課來說個人會主張學校自辦[1025 - T2]。

正式教師遴選委外，公正。代理代課自辦，可以佐以附加條件，如可兼辦行政業務[1027 - T6]。

三、學校教評委員選用教師的一致性

學校位處偏鄉地區，學生大部份來自弱勢家庭的孩子，因其特殊文化、學生差異及發展學校本位課程，學校教師評審委員在選用學校教師時，有一致的看法，以教師的人格特質為先，具有高度的教育熱忱，有能力的愛，願意親近學生和學生一起成長，了解學生的各項狀況，耐挫的心，時時求新樂於學習，精進專業知能的教師。

伍、研究結論與建議

本研究之目的在於探究偏鄉高職人力資源發展之應用，並探討在教師甄選時的考量因素與面臨的困境，

並提出可行解決策略之建議，研究者根據研究結果，將其研究結論歸納如下；

一、偏鄉學校傾向自辦教甄，挑選合適人才

研究結果顯示：在偏鄉學校因有其特殊因素考量，一般的教師甄試制度並非完全適用，多數受訪教師較願意傾向「能更幫助學生學習成長的教師」的角度選用教師，故多傾向自辦教甄，且以「適合該校文化的人格特質」為第一優先考量因素。

二、教評委員內在隱性衝突，將主導權外放

學校教評委員在評估採用的方式時，內在的衝突是希望自辦，能自行選才，挑選最適合學校的教師，可是卻又擔心外界負面評價為黑箱作業，故在聘任的過程中，會放棄「站在學生立場好」的堅持，選擇將主導權外放，以符合應試者的期待，也避免其他因甄試不公而延伸的問題。

三、教師專業多方積極增能，協助成長蛻變

面對現今教育現場學生的多變性，教師除了具有高度的教育熱忱外，仍須具備多種能力以隨時應變各種多變情況，包含管理的能力、經營的能力、獨當一面的能力、危機處理的能力及耐煩的能力等，最重要的是願意陪伴孩子、主動關懷，方能給予孩子真正的「愛」，協助其成長蛻變。



教育部統一辦理教師甄試雖較具公信力，亦要考量學校的發展與需求，而學校自辦教師甄試，雖可選到學校所需專長的教師，但如何顧及公平正義原則是要努力的方向。研究者提出相關建議以供參考，使本研究對其他相關研究與實務能有所助益；

- 一、學校教師評審委員會發揮為校舉才的功能，建立有效的教師甄選運作模式，並依相關法規發揮評選機制，甄選適當師資。
- 二、遵守利益迴避原則，聘請教學經驗豐富和資歷完整的老師擔任甄選委員，建立甄選教師的共識，並以教育理念、班級經營、教育熱忱、專業成長等四個向度，訂定具體指標，共同把關，甄選出學校最適當的教師，發揮專長為校服務。

參考文獻

- MBA 智庫百科 (2018)。人事管理定義。取自 <http://wiki.mbalib.com/zh-tw/>。
- 林慧蓉 (2004)。國民中學學校人力資源運用與學校效能關係之研究 (未出版碩士論文)。國立中正大學，嘉義縣。
- 林梅琴、翁建銘 (2005)。台灣天主教中學學校人力資源管理與學校效能相關之研究。教育研究與發展期刊 (第一卷第二期)，83-116。
- 吳清山、林天祐 (2009)。教育名詞：偏鄉教育。教育資料與研究雙月刊，90，177-178。
- 吳寶珍 (2016)。為偏鄉小校培育優秀教師。師友月刊，584，20-25。
- 李慶宗 (2001)。國民中學教師甄選制度之研究 (未出版碩士論文)。國立臺灣師範大學教育研究所，台北市。
- 范熾文 (2004)。學校人力資源管理內涵之建構。學校行政雙月刊，30，1-14。
- 范熾文 (2008)。學校經營與管理—概念、理論與實務。高雄市：麗文文化。
- 黃同圳 (2000)。人力資源管理策略。載於李誠 (主編)，人力資源管理的 12 課 (頁 23-52)。台北市：天下文化。
- 黃英忠、吳復新、趙必孝 (2001)。人力資源管理。新北市：國立空中大學。
- 張清良 (1993)。臺灣省立高級中等學校校長甄選制度之研究 (未出版碩士論文)。國立政治大學，臺北市。
- 張潤書 (1990)。行政學。臺北市：三民。
- 郭虹珠 (2006)。學校組織再造之人力資源管理初探。學校行政雙月刊，45 p73-90
- 葉連祺 (2012)。以人力資源管理思考教師甄試變革。師友月刊，546，036-040
- 潘慧玲 (2003)。社會科學研究典範的流變。教育研究資訊，11 (1)。
- 謝宜倩 (2002)。國民小學教師對學校人力資源管理之執行成效與知覺及其組織承諾 (未出版碩士論文)。國立台北師範學院國民



教育研究所，台北。
繆全吉(1989)。人事行政。臺北縣：
國立空中大學。
蕭錦利(2000)。國民小學校長選用
制度之研究(未出版碩士論文)。
國立臺灣師範大學，臺北市。
Katou,A.A.(2009). The impact oh
human resource development
on organizational: Rest of a
causal model.*Journal of
Behavioral and Applied
Managemeny*, 10(3),335-256
Kossek,E.E.,& Block,R.N.(2000).

*Managing human resource in
the 21st century: From core
concepts to strategic choice.*
Chula Vista,CA:
South-Western College.
Watkins,K. E.,& Marsick, V.J.(2014).
Adult education & humam resource
development: Overlapping and
disparate fields. *New Horizons in Adult
Education & Human Resource
Development*, 26(1),42-54.



學校本位課程教育政策探討

洪曉威

國立東華大學教育行政與管理學系碩士班研究生

摘要

學校不但是學生學習的場域、是教師進行課程發展與教學的場所，也是社區活動的中心，傳承文化的價值與社會發展，其所扮演的角色是相當重要的。

因此學校該如何從傳統的教育角色，跟上時代世界的潮流，讓學生不只在學校中學習基本能力、發展個人興趣，也能培養出公民的素養、實現自我的理想；教師不僅是教育政策的遵循執行者，更是引發教育政策改革的專家；家長從教室外的支持者，走進教室成為共同參與者。

本文旨探討學校本位課程從九年一貫課程政策中的角色定位，發展到十二年國教的核心素養所揭示的教育意義與價值取向，帶動整個社會文化、價值取向，甚至影響國家發展與國際競爭力的歷程。希望可以藉此機會澄清與說明學校本位課程對於學生、教師、與家長及社區的互動關係與角色位置。

關鍵字：學校本位課程、核心素養、學習型組織

Abstract

The school is not only the field of students' study, the place where teachers carry out curriculum development and teaching, but also the center of Community activities, and the role of inheriting cultural value and social development is very important.

So how should schools from the traditional role of education, keep abreast of the trend of the world, so that students not only in school to learn basic skills, develop personal interests, but also to cultivate a civic literacy, the realization of the ideal of self; teachers are not only the executor of educational policy, but also the experts of educational policy reform. Into the classroom to become a joint participant.

The purpose of this article is to explore the role of school-based curriculum in the nine-year consistent curriculum policy and to develop the meaning and value of education revealed in the core accomplishments of the state education in the past 12 years, to stimulate the entire social culture, value orientation, and even affect the development of the country and the international community. The



course of competitiveness. It may even affect the course of national development and international competitiveness. I hope that I can take this opportunity to clarify and explain the interaction and role of the school-based curriculum for students, teachers, parents and the community.

Key words: School standard, core accomplishment, learning organization

壹、緒論

學校本位發展除了強調教師專業自主、開放管理、組織學習、教育鬆綁，也是「學校本位經營」(School-based Management, SBM) 與「開放教育」(open education) 理念之體現，將由上而下之決策思維解構，更強調賦權增能的分權理念(楊瑞明, 2005)。「動機會創造環境、生命會找到出路」，學校本位發展政策即是為此目地而生，希望可以啟蒙孩子，為學習提供創造機會、引發教與學的動機，讓親師生都能在此環境中獲得成長與成就的希望。

《國民教育法》中揭示：學校本位課程(school-based curriculum) 強調由下而上的課程決定形式，將課程的主體，交還給學校、教師及學生。對此學者吳清山及林天佑(2009)進一步說明學校本位課程是由學校教育人員為了學生的學習以學校特色為主體而設計的學習活動，同時也包含了實施與評鑑的方式，是一種具有草根性及自主性的活動。學校本位課程發展的歷程是由下而上的，而非傳

統由上而下發展的課程。

由此可知：學校本位課程係指以「學校」為中心、以「社區」為背景、以「教師及學生」為主體，結合中央、地方與學校資源與人力，賦予學校教育人員權力與責任，主動進行學校的課程計畫、實施與評鑑，以回應學生學習之需求或活動需要而自主進行規劃的課程設計和教學評鑑(楊瑞明, 2005)。

本研究從政策制訂過程、發展歷程、到正式實施之實際經驗進行分析與探討，希望對學校本位課程政策發展之歷程更加明瞭，在實際的應用推廣上更能符合此政策發展之理念，真正能在教學場域中對於教學者理解學校本位課程政策所助益。

貳、學校本位課程的發展歷程

一、學校本位課程發展理念：

歐用生(2000)提出學校本位課程發展應包含四個重要的理念：(一) 每一位教師都是課程設計者；(二) 每一間教室都是課程實驗室；(三) 每一所學校都是課程改革中心；(四) 課程即是社區。

由此理念進行實施，學校本位課程是依照學校所處社區環境的發展而產生，那麼這樣的課程必定能引起學生學習的興趣，願意主動、積極的參與和投入學習，並且帶動社區家長的熱情及鼓舞教師、學校行政人員在教學的場域中投注更豐沛的精力，設計和試驗適合學校特色的課程，發展適合學校發揮特色的課程。以下分別說明之：



(一) 每一位教師都是課程設計者

由於學校本位課程具有自主性、參與性、合作性和發展性等特性，因此賦予教師更多彈性設計課程與自主教學的空間，如何規劃出可以因應學校和教師學生個別差異、符合社區需求、適應學校本身環境和時代潮流發展的適當課程，就全賴教師本身的意願和課程設計能力，而這也是實施學校本位課程成效的關鍵所在。

如同 Stenhouse(1975)所言：「課程的研究和發展是教師的責任，教師的工作不僅要被研究，而且也要由教師自己來研究。」所以在學校本位課程的發展上，教師所扮演的角色有別於以往單純使用由書商統一編制的通用教科書的教學者，而需要成為一個能結合當地社區發展及文化、地區特色與資源的課程統整者；同時也需要具備批判能力，透過自我的省思與同儕間的相互督導，形成共同的課程發展模式。甄曉蘭與鍾靜(2002)提出三項發展策略：

1. 發揮行政上的課程領導，帶動教師的課程領導；
2. 提供機會鼓勵教師專業成長，建立教師的專業自信；
3. 強化課程發展委員會功能，促進學校整體課程規劃與實施。

為了鼓勵教師成為課程的設計者，學校行政上需要進行鼓勵及調整，做出適當的因應，教師才能有充分的資源和理由從事課程的改革與設計。因此學校行政方面需要的配合根據各校不同的文化、組織氣氛、社區環境、學生能力、教師意願及能力等主客觀條件不同，有著不同的發展重點與策略。

(二) 每一間教室都是課程實驗室

課程是一組架構，是以有教育價值的方式，將教育內容媒介給學習者的一組行動假設。教師要成為革新的實驗者和行動研究者，要有反省、批判的能力，針對課程和教學的問題與實際，實施合作的對話和慎思，這種課程知識是脈絡化的，是縝密的實踐中獲得的，是師生共同建構的，並賦以新的意義，這才是落實的課程(enacted curriculum)(歐用生，2000)。

但是教室不能因此成為教師的獨立王國，而是除了與同儕間互相觀摩、討論，檢討與鼓勵之外，還需要連結社區意識、引進學者專家觀點、發展教育聯盟，聯絡教師間的情誼，以此為基礎，成為專業社區的一份子，將課程計畫落實、驗證、修正調整，成為教師專業的展現區。

(三) 每一所學校都是課程改革中心

穩定為眾人之所求，變動則不受歡迎，在學校的場域尤然，要對傳統的課程進行改革，則需要將學校改造成為「學習型組織」，而教師必須成為改革的媒介(Fullan, 1993)。學校要從保守的制度中改革，除了個別行為覺知以外，還需要重視對改革造成影響的發展歷史、社會及政治因素，同時也需重視學校的文化、規則和行為，將學校全體(親、師、生)結合成為一個團隊，澄清改革的基本哲學：「學校存在的目地」、「學校的擁有者是誰？」等問題，以支持學校的組織及文化再造，促進分析檢討，進而能往前成長與發展(Sarason, 1996)。

在此哲學觀點之下發展的學校本位課程強調的不僅是學校組織再造，更要使學校文化再生，以創造和改革的哲學，支持教師在教師中的教學與課程改革、鼓勵全體人員在態度



和信念上的革新，形成有效能的學校：
1. 重視和鼓勵教師專業發展；2. 爭取外在的社會資源；3. 塑造學校的願景和目標；4. 建立強力的領導中心；5. 教職員工對各種可能途徑作慎思、檢討、合作和觀摩；6. 共享決定和權威；7. 統整各種專業發展活動以支持改革。使學校整體成為一個支持的系統，鼓勵教師積極的參與改革，共享改革後的願景（歐用生，2000）。

根據 Malcolm Skilbeck 於 1984 年所提出的情境分析模式 (situational analysis model)，指出學校應於社會文化的架構下設計與發展課程，以供學生學習了解社會文化價值與架構，進而建構與修正學習者之經驗（黃旭鈞，2004）。若以此視課程為經驗的觀點出發，認為課程是學校場域中所有人、事、地、物互動作用下的經驗產物（蔡清田等，2007）。鄭淵全及蔡清田等學者（2007）則認為學校本位課程乃是學校為了學生的學習方案，所進行的相關規劃、設計、實施與評鑑的系列過程，主要歷程包含：1. 情境分析；2. 目標擬訂；3. 教與學的課程方案設計；4. 課程方案的詮釋及實施；5. 課程方案的評估及評鑑；而這些歷程要素並非是直線進行的，是可以由期中任何一項啟動或同時進行與實施。

因此可以知道情境分析模式著重學校之情境脈絡分析，透過五項主要實施歷程，建構學校本位課程之設計與發展。

（四）課程即是社區

歐用生（2000）指出課程是教室中師生互動的真實教育經驗，而課程發展則是由學校中全體（包含校長、教師、行政人員、學生、家長及學者專家）共同發展、敘述、分析發生的事件及其意義而來的慎思之藝術。

因此學校行政團隊推動學校本位課程發展之時，也應儘量與校內教師、校內家長以及社區人士合作與配合，方能擔負起職責（黃旭均，2004）。

Fullan(1993)說：「教師要群策群力，與家長、學生共同建立學習社區。他的行動落實於現場，但他的角色要概念化為社會層次。」
Stenhouse(1975)說：「學校中的教師了解學校後，就能加以改變」
Grundy(1998)引伸說：「與學校有關的人，經由批判地、合作地、轉換性地了解學校，終究能改變他。」這道出了學校本位課程發展的真義。由此可以知道學校本位課程的設計是由實際參與在社區中的教師、家長、專家學者共同形塑而成，符合學校所處的社區之獨特歷史文化、地理環境、同時也參與社區發展之共同願景而成。

綜上所述，可知若一個位在海邊的學校，以海洋教育中的漁業文化出發，因位於有著豐富海洋資源的地區，包含漁村文化、民間信仰、海洋生態、海洋文學到海洋科學、環境保護、永續海洋等特色…結合地區海洋文史工作者與社區資源、學校行政人員、教師、學生、等，從學校課程進行整體規劃—從國小至國中的學校本位課程，亦可將此課程推廣至全縣國中小可以共同參與的學校本位特色遊學課程，逐漸在海洋教育領域發展出一份屬於當地的學校本位課程，此課程發展具備依隨時代的變遷，與時俱進的調整之能力，讓傳承許久的漁村文化，有機會藉此讓新一代的人們能夠從中持續創新。

二、學校本位課程發展歷程：

學校本位課程發展是從下而上發展的課程，是教育部在 2000 年提



出九年一貫課程時的主要精神，其主要為：一所學校在校長、行政人員、教師、學生、家長、社區人士，為達成學校的教育目標或解決地方特有的教育相關問題，以學校為主體，共同進行課程發展的過程與結果(教育部，民 89b)。

以下從課程的概念與學校本位課程發展進行探討。

(一) 課程的定義：

「課程」是什麼？「近代課程理論之父」之稱的 R. W. Tyler，在其名著「課程與教學的基本原理」一書，所提出課程理論，簡稱「泰勒法則」或「泰勒理論」提到課程設計的四個基本問題 (Tyler, 1949)：1. 學校應達到何種教育目的？2. 為了達到這些教育的目的，應提供何種學習經驗？3. 這些經驗為如何有效的組織起來？4. 如何知道教育的目的否達成？而在朱子全學書中對於課程則是指「功課之進程也。」現在所指之「課程」則是在學校中將各種科目有系統的排列，並規定其教學時數等項，謂之課程」(熊鈍生，1986)；而英文的「課程」(curriculum) 一詞，原意為跑馬道或馬車跑道，後來吳清山(2015)則引伸為教育場域中，學校所提供之各種科目。課程的定義是指教育的內容、學程、教育性的經驗、學科、學科材料、教育性的活動 (Taylor & Richards, 1989)；是學生在學校的安排指導之下，藉著各種體驗學習的計畫、學習學科材料、研究領域、系統、並因而獲得經驗

(Oliva, 1992; Ornstein & Hunkins, 1993)。同時 Doll (1996) 提到泛指正式或非正式的內容及過程而言亦是「課程」，是學生在學校安排與教師指導之下為了達成教育目的，所從事的一切有程序的學習活動與經驗 (方炳林，1983；盧素碧，1986)。所以課程是教師為達教育目標，由學

校及老師安排指導學生所從事的一切活動。

王文科 (1988) 及黃光雄、楊龍立 (2014) 則認為課程是以目標或學習結果為導向；以學生為對象，實施學校之課程計畫，實施方式可以是團體或個別；實施地點可以在校內或校外。「課程」是學科、經驗、目標、計畫；可以是科目或科目中的教材、是學生在學校情境交互作用下，所獲得的一切學習經驗、是一連串預定有組織的目標、包含目標、內容、活動、評鑑 (黃政傑，2014)。歸納課程之定義雖是眾說紛紜，但大致上可分為二類，第一是學科的總和；第二是學生在學校內獲得的經驗 (黃光雄、蔡清田，2015)。黃光雄、蔡清田 (2009) 則認為除了「學科、經驗、目標、計畫」四種課程意義的分類之外，應再加上「研究假設」這一類別，因為課程是有待教師於教室情境脈絡的教學過程中，加以考驗的一套研究假設。

(二) 學校本位課程的設計與發展

從課程發展的角度來看，簡單的從範圍由大到小可以分成四個層次：全國、地方、學校、教室 (吳培源，2005)。在這裡我們僅聚焦於學校及教室兩個層次進行探討。

自九年一貫課程實施以來「學校本位課程發展」即是課程的主要精神，亦是以學校為主體，由學校的領導者 (校長)、行政人員、教師、學生、結合家長與社區人士，共同進行課程的發展之過程與結果 (許維素，民 90)。



國外學者 Skilbeck (1984) 指出學校本位課程發展應有五大步驟，包括：1. 情境分析 2. 目標訂定 3. 方案建立 4. 解釋與執行 5. 評鑑修正。而國內學者參考不同之課程發展模式，認為較理想的課程發展流程有以下六項步驟：1. 分析情境、進行問題探索與需求評估；2. 型塑學校願景、研擬學校課程發展重點；3. 訂定目標、建構學校課程架構與方案；4. 課程方案的解釋與實施；5. 課程方案的評鑑與修正；6. 課程方案的推廣(甄曉蘭，2002)。而這些步驟的執行是由學校結合社區與專家學者一同討論、分析、協調、建構出來的，基於學校之發展、願景，與學校的優勢進行學校本位的課程。

自1999年開始實施的「國民中小學課程暫行綱要」「國民中小學九年一貫課程綱要」取代過去的「國民小學課程標準」及「國民中學課程標準」，訂定「課程綱要」最低規範，並以推動「學校本位課程發展」及「彈性節數」的措施，給予學校和教師及社區更大的課程自主與參與權利，以利當時社區發展的特色；以「學習領域」統整傳統學科，希望降低學生負擔及促進學習統整、發展能力；採取能力指標以界定各學習階段之基本學力，連貫國小至國中的九年課程，做為教與學之實施與檢核依據。經過幾年的實驗，教育部於2003年公布《國民中小學九年一貫課程綱要》，接著頒布各學習領域課程綱要之後，以課程綱要取代課程標準，明確規劃了從中央—地方—學校的三級建構課程，正式啟動九年一貫課程。此次課程改革之理念，真正將專業主導權

力及屬該屬於教師的課程，重新交還給學校和教師（教育部，2003；游家政，2004）。

而為了因應世界教育發展的趨勢，教育部（2014）更在「十二年國民基本教育課程發展建議書」中規劃的方向為：進行本位課程因應十二年國民基本教育免試入學，各級學校應積極尋求資源與政府補助，發展其特色課程，以吸引學生就近入學。

學校可運用校內及社會（區）資源，配合各校的文化資源與脈絡，進行學校本位課程、議題課程（如混齡教學、產學合作、核心課程與多元選修）、特殊需求學生支持課程、以及教材教法等的研究，在此以小學階段為主要的探討對象。

1. 課程願景：「成就每一個孩子 ～適性揚才、終身學習」

在國際2011年的PISA競賽中第一名的芬蘭，重視12歲以下兒童的教育，教師是教改的發起者而不是政策和命令的執行者（莊珮柔，2017）。十二年國民基本教育提出「提升中小學教育品質」、「成就每一個孩子」、「厚植國家競爭力」三大願景，以及「有教無類」、「因材施教」、「適性揚才」、「多元進路」、「優質銜接」五大理念。

2. 基本理念：「自發、互動、共好」

- (1) 自發：站在教育者的立場看，學生不只是自發主動的學習者，更應主動的參



與及創生(生長、產生)，
不是被動的等待與承受；
因此課程的發展需要重
視學生的主體性，讓學
生保持學習的動機主動
學習，培養基本的知能
與德行，接納自己適性
發展外，更能展現生活
自信。

(2) 互動：在「人與他人」、「人與
社會」及「人與自然」層面協助個人
得以逾越被給定的主

體框架，而開創一種可
能性的世界；要將學習課題與他人、
環境產生更多的互動

及連結（如專題研究、
專題製作等），在生活、社區中實踐
所學、積極貢獻社會，

並能擁有國際競爭力。
希望學生能運用思辨能力，以語言、
符號、科技的溝通能

力，多元文化差異則需
以尊重、包容與關懷的態度涵容，建
立團隊合作的默契，

深化生活美感的素養。

(3) 共好：在「人與自己」、「人與
他人」、「人與社會」及
「人與自然」層面發展
課程，希望完滿孩子自
我生命、他人生命、社
會生活及自然環境之關
係，培養珍愛生命、愛
護自然、珍惜資源的態
度，培養對社會文化、
土地情感及全球視野，
朝向「以生命為中心」
的教育，主動參與社會
活動，永續發展自然生

態，體現生命的價值。

3. 課程目標：

基於十二年國教的願景「成就每
一個孩子~適性揚才、終身學習」與
基本理念「自發、互動、共好」及核
心素養研究，希望能在教育現場成為
可實踐的目標，因而暫擬了如下的共
同課程目標(教育部，民103)：

(1) 啟發生命潛能：啟迪學生學習
的渴望，培養好奇心、探索力、思考
力、判斷力與行動力，

願意以積極的
態度、持續的動力進行探索與學習；
從而體驗學習的喜

悅，增益自我
價值感。進而激發更多生命的潛能，
終達到健康且均衡的

全人開展。

(2) 陶養生活知能：培養學生基本
知能，在生活中能融會各領域所學，
統整運用，手腦並進

地解決問題。
並能適切溝通與表達，重視人際包容、
團隊合作、社會互

動，以適應社
會生活。進而勇於創新，展現科技應
用與生活美學的涵養。

(3) 促進生涯發展：導引學生適性
發展、盡展所長，且學會如何學習，
陶成終身學習的意願

與能力，激發
持續學習、創新進取的活力。並建立
勞動神聖的觀念，淬

煉出面對生涯
挑戰與國際競爭的勇氣與知能，以肆
應社會變遷與世界潮



流，且願意嘗試引導變遷與潮流。

(4) 涵育公民責任：厚植學生民主素養、法治觀念、人權理念、道德勇氣、國家意識與國際

理解，並學會自我負責。進而尊重多元文化與族群差異，追求社會正義；

並深化地球公民愛護自然、珍愛生命、惜取資源的關懷心與行動力；願

意致力於生態永續、文化發展等生生不息的共好理想。

綜上所述，從九年一貫強調的基本能力到十二年國教的公民核心素養，這樣教育政策的改變也反映了當前社會所需要的不再只是有基本能力的公民，而是希望教育能培養出具有素養的國民，讓我們國家在未來的社會更有競爭力。

有了好的理念更重要的是要將其落實於真正的教學場域及日常生活中，所以除了學校之外，還需要納入社區中的資源，拓展到社會上每個個人與單位中。

參、學校本位課程發展的困境與解決之道

蔡清田(1999)指出學校需進行學校課程總體營造才能落實九年一貫課程改革的政策，其方式有：校長領導課程改革、教師專業成長(改變科目觀念)、結合理論實務實施教育行動研究等策略。張素紋(民91)亦整理出學校本位課程發展的5W及1H：為了因應學生之需求，考量學校院警

進行整體規劃，由行政、教師及社區家長代表共同參與，持續進行「分析—計畫—執行—考核—修正—」反覆持續進行的課程綱要與學校課程計畫雙向互動，並且以民主科學(A分析、P計畫、I實施、E評鑑)的方式落實學校本位課程。

但根據吳清山及林天佑(2015)指出，學校本位課程發展會因環境不同、條件不足為因應而有之困境如下：教師專業能力不足；資源、設備、行政支援不足；學校本位與教師本位之衝突；缺乏課程領導者；教師協同困難。此現場的困境並非僅止於上述的困難，尚有教師本身工作的三項難處：教師工作的「回歸性」、教師工作的「不確定性」、及教師工作的「無邊界性」(林麗芳、鄭正亞盈,2016)。

一、學校本位課程發展的困境：

為此國內學者歸納出學校本位課程發展一般常遇的到困難有七：教師意願不高，缺乏課程發展知能；權責劃分不明，行政支援不足；課程發展認知偏差，缺乏整體課程架構的規劃；課程發展知能不足，課程方案多有缺失；疏離的教學生態環境，不利合作發展課程；缺乏視導機制，難以有效評鑑課程方案；相關法令限制，缺乏充分授權(甄曉蘭，民90)。

教育部為了順利推行學校本位課程，於《國民基本教育課程發展建議書》中以建構核心素養課程為發展的規劃，根據學者的建議可以朝以下的步驟進行：(一)於彈性學習課程發展全校聯貫銜接且統整的校本課程；(二)組成課程研發小組負責課程發展；(三)建構「學校願景→課程



願景→核心素養→能力指標」系統；(四)進行SWOT分析，擬定推動計畫或策略；(五)先完成整體課程架構，再發展細部方案；(六)激勵課程研發人員(教師)的士氣及提升人力素質(鄭淵全，陳殷哲，2016)。

綜合以上學者之見可略窺此工作的難度及限制為：1. 政策無充分應對之相關法令為配套措施；2. 教師態度與教學知能未與時俱進，仍抱持舊有之觀念、技巧進行教學；3. 學校行政與教學權責不明、無法有效支援教學及提供所需資源協助；4. 評鑑制度未能對教學給予有效改進之建議，反成為教學與行政之負擔而致影響實際之教學。

二、學校本位課程發展困境的解

決之道：

近來由日本吹來的「佐藤學—學習共同體」風潮，應是可以發展的方向。學校可以藉由推動「學習共同體」的潮流帶動下，鼓勵全體教師一同參與，讓教師與同儕建立自發、互動、共好的共學關係，讓這樣的關係帶動學校老師對教學工作的熱忱，提高教師的工作回饋與成就感。在學習共同體的概念中學校不僅是一個提供學生相互學習的地方，同時也是教師彼此交流、成長的場所(余肇傑，2014)。而在學校行政方面，潘慧玲(2017)則以「學習領導下的學習共同體」計畫，對學校在行政層級提出可以努力的作法，並透過教師學習共同體與課堂學習共同體的實施，經營學校中的師生皆成為學習共同體。

學習共同體關注的焦點從老師的教學移到學生的學習上，如此一來將會減輕被觀摩者所受到關注的壓力，因而更願意開放自己的教室，同時學習共同體的教學強調的除了老師的引導教學之外，還包含了學生或教師同儕間的互助、協同及彼此鼓勵。這樣的教學模式可以成為未來教師在課程設計與實際教學中減輕教學負擔的好方法，同時亦可成為學校發展學校本位課程的一大助力。

肆、學校本位課程發展政策

之建議

為避免學校行政與一般教師間的對立與衝突，營造共同學習與成長、建立學校與社區間、行政與教學間的互惠關係，發展以學生為主體、老師及社區有願景的共好學習型組織，有以下三部曲：

【首部曲】：建立專業學習社群

的信任關係

當老師與學校間因為先前的事件彼此間沒有信任與友好關係，若要進行學習共同體的教學方式前，需要先重新建立同事間的信任與合作關係，因此學校要盡力協助並給予支持，讓學年中的科任老師及同學年老師能成為良好的伙伴關係，有意見要能當面且及時做良好溝通，避免非當事人的意見表達而造成互相猜忌的氛圍。建立彼此間的信任關係，是形成專業學習社群的先決條件



(Louis, 2007)。

學校方面可以成立符合教師興趣的社團，增進同事間的非正式溝通機會，同時又能在社團中增能減壓，例如每月一次的讀書會，藉由閱讀一些書籍增加老師們的另類視野、每週一次的瑜珈課程，讓老師能藉著身體的舒展，也舒展心理的壓力、…等。

2012年日本教育學者佐藤學應天下雜誌之邀到台灣來參加「教出學習力教育論壇」所觀察到的三個現象之一即是：每個老師在每一年至少一次打開教室門。但是台灣和日本有相同的狀況，打開門的老師就被批評、被評價，所以每次都推最資淺的老師出去挨罵。因此佐藤學認為要讓老師願意打開教室的門，讓學生學習的歷程可以在大家的眼前自然的呈現，那麼觀察的重點應該是「學生的學」而不是「老師的教」，而課後研討的焦點也應在如何創造更高品質的教學（親子天下，2012）。

因此學校領導者該鼓勵老師們能「看見學生的不足之後」，還可以在教室做些什麼提升學生學習的動力，而不是將焦點關注於學校老師缺乏的能力上對其進行所謂的「輔導」。對此楊宏祺（2013）亦提到對於所謂「學校審查者」的角色任務將因學習共同體的氛圍，而從優劣評斷的仲裁者轉變為互助學習的協作者。

【續曲】：提供教師形成專業學習社群的便利條件

潘慧玲（2017）的研究結果指出：教師(1)會肯定和讚賞同儕的努力與成

就、(2)認為學校

發展的願景與目標最重視學生的學習，且較願意支持「在教學現場中不擔心成敗的情況下嘗試新的教學方法」及「學校主動提供學者專家入校諮詢，以支持教師改善學生學情況」的變革；在學校支持老師「分享的個人實務」方面教師對於參與課堂教學研究三部曲的反應時發現：觀／議課比共同備課更加確實，造成此一現象的原因可能是共同的時間較少，故一起討論如何設計教學或編寫教材的機會較少。

因此從學校行政端的立場出發，鼓勵學年老師建立同學年的「學習共同體」，形成專業學習社群，給予學年老師在課程安排上的便利條件，例如：共同備課時間、觀課時間、議課時間。方便學年老師利用的共同備課時間，討論要進行教學的重點，以及對於不同班級學生的學習風格與能力進行合於其水準的教學方式與內容；在觀課時的觀察重點亦是在於學生對學習內容與材料的反應及接收程度進行觀察；最後於議課時間針對學生學習歷程提出觀察到的現象，同時也共同討論形成此現象的原因和未來可發展的方向。

【終曲】：建立學校學習領導發

展學習共同體的機制

從學校領導的面向發展學習共同體的機制，有利於教師藉由諮詢委員、校際交流，協助成員持續學習與互動，對於組織的「自我再生」

(autogenesis)產生了促發作用(潘



慧玲，2017)。而張德銳、李俊達、周麗華（2010）研究也發現，資深教師對於各領域教師文化的塑造，具有重要地位，優良且有服務熱忱的資深教師，通常能產生相當大的作用，有助於各校教師文化的改造。

讓教師可以因為學校行政的支持態度，勇於在個人的教學場域中進行嘗試與挑戰，同時鼓勵學校中具備影響教師群體魅力特質的教師透過分享與示範，除樹立教學榜樣外，讓教學成果能在教師中被看見與肯定，進而穩定教師對教學方式的信心，另一方面也更能說服更多教師願意投入學習共同體的行列。對於身為資深教師的老師而言，這樣的個人形象的建立或可成為其參與「學習共同體」的個人內在動機。

若能確實落實這樣的概念與運作機制將令人期待，對於學校的團隊與組織氣氛亦能帶來正面效益，當前已推動這樣運作機制的學校在臺灣各地逐漸增加中，希望在未來能看到每個學校都能運作的很好。

伍、結語：

經過了近二十年的努力，從開始的試辦「小班教學」到「九年一貫」，強調以學生為主的建構式學習，同時結合學校與社區資源為基調的學校本位課程，讓學校的教育從傳統的制式教學到學生為主、教師引導、家長協助的「學習共同體」，這段路程不算輕鬆，但卻是令參與其間的親師生感受良多。其中對於身處

教育現場的全體師生來說，這些政策的推行與實施以開放的角度看是創新的歷程，但以傳統固執的觀點看卻是「換湯不換藥」的政令宣導，至今仍有教師、家長戴著「聯考較公平」的眼鏡看待當今的教育，不願面對每個孩子的天賦不同，不能以紙筆測驗測出所有孩子的能力與態度。

學校是社區中的一分子，其扮演著十分重要的角色，在學習的過程中，需要身為教育者從自己開始，在學校中建立起開放教室、共同學習的榜樣，引導學生除了在課堂中參與思考討論、還可以將這樣的氛圍及模式帶回家庭中，建立與家人的良好互動、溝通模式，一起達到共好的目標。更希望能以學校本位課程為出發，將立意良好的課程設計理念藉由教與學模式的轉變，帶動全體社會學習風氣與觀念的更新。因為從學校結合社區推動政府的政策或是理念，所需要的資源相較於其他政府組織或單位來的容易也更有效率，將重要的理念融入教學中，成為未來人才的素養。

教育沒有捷徑，只能與時俱進，希望在社會中的每個份子都能秉持著為自己的未來著想的態度，在自己的崗位上盡自己所能的最大努力，一起朝更好的目標前進，即使在過程中可能會遭遇困難，也能放心的彼此鼓勵和扶持、共同承擔與接納，共享學習的樂趣與成果。



參考文獻：

一、 中文文獻

- 方炳林(1983)：小學課程發展(二版)。臺北市：中正。
- 王前龍(2015)：從九年一貫到十二年國教課程總綱：學科取向的政策轉向與學生取向的理念出路。臺灣教育評論月刊，4(5)，頁32-35。
- 余肇傑(2014)：淺談佐藤學「學習共同體」。臺灣教育評論月刊，3(5)，122-125。
- [余錦漳](#)(2001)：國民小學組織學習與教師專業成長之相關因素研究。高師大，碩士論文。
- [吳培源](#)(2005)：教學視導觀念知能與實務－教育行政4，CH7。心理出版社。
- 吳清山，林天佑(2015)：教育小辭書(精)。台北：五南。
- 林麗芳、鄭亞盈(2016)：淺論「構築教師的同僚性」。臺灣教育評論月刊，2016，5(5)，頁79-81。
- 教育部(2014)：十二年國民基本教育課程發展建議書。
- 教育部(民89b)：學校本位課程發展基本理念與實施策略。
- 莊珮柔(2017)：芬蘭教育神話，在台灣為什麼行不通？。天下：獨立評論，2017-09-12。
取
自：<https://opinion.cw.com.tw/blog/profile/390/article/6104>
- 許維素(民90)：九年一貫與學校本位課程發展。載於國立暨南國際大學教育學程中心(編)：教育改革の微觀工程--小班教學與九年一貫課程(161~176)。高雄：復文。
- 張嘉育(1999)：學校本位課程發展。臺北市：師大書苑。
- 張素紋(2000)：學校本位課程(一)。收錄於吳清山，林天佑(2015)。教育小辭書(精)中。台北：五南。
取
自：<http://91.phc.edu.tw/~csp/2-1.htm>
- 張德銳、李俊達、周麗華(2010)：國中實施形成性教師評鑑歷程及影響因素之個案研究。教育實踐與研究，第23卷第2期，65-94。
- 游家政(2004)：九年一貫「課程綱要」的發展背景與理念。載於教育部(主編)，國民小學九年一貫課程理論基礎(一)(頁45-78)。臺北市：教育部。
- 黃旭鈞(2004)：課程領導：理論與實務(初版二刷)。臺北市：心理。
- 黃光雄、蔡清田(2009)：課程設計-理論與實際(初版十一刷)。臺北市：五南。
- 黃光雄，楊龍立(2014)：課程發展與設計-理念與實作(三版)。臺北市：師大書苑。
- 黃嘉雄(2002)：九年一貫課程改革的省思與實踐，CH11。心理出版社。
- 黃政傑(2014)：課程設計(初版二十四刷)。臺北：東華。
- 楊宏琪(2013)：獨學不如共學：學習共同體對同儕審查的啟示。臺灣教育評論月刊，2(9)，24-26。



蔡清田(1999)：推動學校本位課程發展，進行學校課程總體營造。發表於「迎向千禧年 新世紀中小學課程改革與創新教學學術研討會」。國立高雄師範大學教育系主辦。屏東悠活飯店。

楊雅娟(2007)：學習型組織。《網路社會學通訊》，第 63 期。嘉義大學國民教育研究所。取

自：<http://www.nhu.edu.tw/~society/e-j/63/63-37.htm>

楊瑞明（2005）：如何規劃學校本位課程以發展學校特色。

《經理人月刊》編輯部(2007)：只靠領導者的企業無法生存！打造「學習型組織」，才能找到組織的未來。《經理人月刊》，2007-01-15。取自：

<https://www.managertoday.com.tw/articles/view/436>

熊鈍生（1986）：辭海，頁 4087。臺北市：中華。

歐用生（2000）：落實學校本位的課程發展。《國民教育》，39（4），2-7。

甄曉蘭(2002)：中小學課程改革與教學革新。台北：元照。

親子天下（2012.09）。《教出學習力教育論壇》。親子天下。

<https://www.cw.com.tw/article/article.action?id=5043740>

潘慧玲（2017）：促動改變的扳手：學習共同體影響學校變革之分析。《科學教育研究期刊》，62（4），209-239。

盧素碧（1986）：幼兒教育課程理論與單元活動設計（增訂版）。臺

北市：文景。

鄭淵全，陳殷哲（2016）：析論學校本位課程發展。《教育脈動》，7。

謝秀伶(2007)：重新「悅」讀－領導學習型組織的五項修煉。《網路社會學通訊》，

65 期。嘉義大學國民教育研究所。取

自：<http://mail.nhu.edu.tw/~society/e-j/65/65-25.htm>

二、英文文獻

Doll, R. C. (1996). **Curriculum improvement (9th ed.)**(pp.15). Boston, MA: Allyn & Bacon.

Louis, K. S. (2007). Changing the culture of schools: Professional community, organizational learning, and trust. *Journal of School Leadership*, 16(5), 477-487.

Oliva, P. F. (1992). *Developing the curriculum* (3rd ed.) (pp.9). New York, NY:

Harper Collins Publishers
Ornstein, A. C., & Hunkins, F. P.

(1993). *Curriculum foundations, principles and*

issues (2nd ed.). Boston, MA:

Allyn & Bacon.

Stenhouse, Lawrence (1975) **An Introduction to Curriculum Research and Development**, London: Heinemann Educational Books.

Skilbeck, M. (1984). **School based curriculum development.**



London: Harper & Row
Ltd.
Tyler, R. W. (1949). **Basic
Principles of Curriculum and
Instruction**. Chicago: University
of Chicago Press.

Taylor, P. H., & Richards, C. M.
(1989). **An introduction to
curriculum studies** (pp.3).
NER-NELSON Publishing.
Company Ltd.



偏鄉教師問題與解決之初探研究

江璟佑

國立東華大學教育行政與管理學系學校行政碩士學位班研究生

摘要

偏鄉教育刻不容緩，身處科技日新月異的教育環境中，面對少子化的衝擊、M型化社會環境、教育競爭力提升、教育公平性及教育正義的實踐，確保都市及偏鄉教育之均衡發展，遵從教育機會人人平等原則，讓政府所推動的教育政策不因地域性而有所差異並順利推展。偏鄉教育爭議處不外乎軟硬體教育資源不均、教師流動率頻繁、教師專業性、教師行政工作負荷重、學生學習力；唯有透過充足教育資源促均衡化、適度教師流動促新血化、提升教師素質促專業化、減輕行政負荷促標準化、調整評量標準促適性化，來解決偏鄉教師面臨的困境。

關鍵字: 偏鄉教師、偏鄉教育、偏遠地區學校

Abstract

In the rapidly changing education environment of science and technology, it's important to do the rural education for we face the effects of the lower birth rate, M-type social environment, increasing of educational competitiveness, educational equality and the fulfillment of justice of education so as to ensure the balanced development of education in both urban and rural areas. Follow the equal principle for all of the citizens must own educational opportunities so that the government can successfully promote and implement the education policies which won't be influenced by different regional basis. The issues of rural education have the imbalanced of educational hardware and software resources, the frequent turnover rate of teachers, the lack of professional teachers, the heavy administration workload of teachers and the students' learning ability. To solve the problems which the teachers in rural areas may face, we should take actions only through the balancing of adequate educational resources, moderate teacher turnover to cater novice teachers, enhance the teachers' professional competencies, decrease



the administration workload to normalization and adjust the evaluation standards to promote suitability.

Key words: rural teacher, rural education, school administrator

壹、前言

臺灣是個四面環海、南北狹長而東西窄的地形，雖自然資源多元而豐富，但東南西北部的人口分布不均，形成北部地區不僅是都市人文薈萃集中處更佔總人口比的 45%；東部地區僅佔總人口數比 2%(2018 年 1 月內政部統計)。筆者藉由探討偏鄉教師工作之現況，瞭解偏鄉教師之發展，及其面臨工作問題時所採取的解決方式。

筆者擔任偏鄉教師多年，其中的酸甜苦辣箇中滋味及冷暖只有自己知悉，因此對於現今 106 年 12 月 6 日甫剛通過的偏遠地區學校教育發展條例內容有諸多想法，也隨著新聞議題不斷的播送，引發關注此議題的共鳴。

從陳聖謨(2012)的研究顯示，偏遠地區的人口結構變化，包括少子女化、高齡化及多元化等情形，進而影響教育發展，包括城鄉教育落差擴大、學校規模日益縮小，教育成本墊高、學校經費短絀、代理代課教師比例偏高，師資不穩定，學生同儕互動少競爭不足，學生學習落差加大、家庭背景殊異，文化刺激不足等。

筆者任職偏鄉學校擔任一年級導師時，所教導一年級的 6 位孩子在參加全縣 105 年度花蓮縣國小一年級 157 班國語學力檢測中，其 105 年

的 PR 值為 60.3，在全花蓮縣眾多學校中排名第十，並不因城鄉教育落差大、學生同儕互動少而競爭不足，然而穩定的師資結構可將學生的學習落差降低。

甄曉蘭(2002)認為學校行政是為支援教學，學校行政的主要業務應致力於加強教師與行政人員間的互動合作，排除一切影響教學的障礙，供應教學所需的周邊設備，有效地分配運用物質資源與政治資源等，以利新課程的實施、推動。科技日新月異，教師的教學模式不再僅限於傳遞書本上的知識，而是透過多元的方式教導學生學習各方面的知識和培養帶的走的能力；良好的行政團隊會相互支援教師所需的任何需求，讓教師在工作時同事間彼此感受到良好的互動，會提升教學的成效和自我身心靈易得到滿足。

貳、偏鄉教育政策推展

偏遠地區的學童，在家庭結構與家庭社經地位上，通常屬於弱勢族群，為追求教育機會均等發展、充實文化不利地區的教育條件，並降低城鄉之差距；教育部投入許多人力、物力、財力在弱勢學童的教學上，及提升偏遠地區的軟體硬體設備，教育部政策推展將羅列如下：

- 一、從 1993 年迄今持續推動「教育優先區計畫」，內容包含充實學校基本教學設備、推展親職教育活動、辦理學習弱勢學生之學習輔導課程、補助文化



- 資源不足學校發展教育特色、修繕離島或偏遠地區師生宿舍等。
- 二、 2005~2015 年推展「偏鄉數位關懷推動計畫」：目的為縮減數位落差、創造數位機會、深耕數位關懷。
- 三、 2005~2010 推行「攜手計畫課後扶助方案」，縮短弱勢且學習低成就學生之學習落差，提供多元適性學習。成班人數 6-12 人並施予小班教學模式學習。
- 四、 2012 發展迄今施予「國民小學及國民中學補救教學實施方案」，其目標為確保學生基本學力以提升學習品質、有效篩選出學習低成就學生以管控學習進度、扶助每一位學習低成就學生弭平學習落差。
- 五、 為發展各地學校特色與充分行銷遊學亮點，教育部自 96 年到 103 年連續 8 年推動「特色學校方案」，國教署從 103 年繼續辦理「國民中小學營造空間美學與發展特色學校計畫」，鼓勵更多學校參與課程創新及投入學校特色營造，永續特色學校發展潛力，打造在地全球化優質特色學校品牌。
- 六、 2009 年迄今實施「夜光天使點燈計畫」，起因為臺灣貧富差距擴大，一些貧困、單親、失親、隔代教養、家境特殊等弱勢家庭，無法支付子女補習或上安親班費用，甚或無暇照顧子女。於晚上 6 點後協助弱勢家庭之學童於課後能獲得妥善教育照顧，使家長無後顧之憂，安心工作。
- 七、 2016~2019 年施行「普及偏鄉數位應用推動計畫」，教育部配合行政院縮減數位落差政策推行此計畫以達成「提升數位能力，豐富生活應用」為願景，服務數位發展程度 1 至 5 級區域民眾，並以偏遠鄉鎮、離島地區、原住民族地區為優先，服務對象以中高齡、原住民、新住民、身心障礙者、婦女及低收入戶等數位發展程度較需關懷的族群為主，培養上述族群及微型企業使用網路科技工具的能力，並使能於數位生活應用、進行數位行銷、線上自我學習，滿足生活上數位使用的需求，進而豐富生活應用。
- 八、 2017 年「偏鄉教育創新發展方案」，內容為推動實驗教育與教育創



新、數位融入及虛實共學、資源媒合和社群互聯、看見改變及典範分享。

教育是百年大計，孩子的學習是不能等的，唯有落實政策推展、健全的軟硬體設備及完善的配套措施，方能樹立百年樹人之大業。

參、研究方法

本研究採用 Helmut Danner 提出之教育詮釋學作為本研究之研究方法，強調教育文本之歷史問題，以教育文本於歷史脈絡予以理解且最終針對教育文本其內容之批判。其教育詮釋學方法運用主要為下列四個階段：一、教育文本歷史的確定。二、教育文本意義的解釋。三、教育文本假設的建構。四、教育文本真相的理解。(Danner, 1994; 梁福鎮, 2006)。

筆者在研究偏鄉教師問題的架構時，用文獻分析的方法，聚焦於文獻中的教育資源、教師流動、教師專業、工作負荷、學生學力等角度。當研究者發現文獻題目為偏鄉教師時，透過進一步參閱更多相關文獻後，從諸多文獻中來覺察潛藏在文字中的偏鄉教育含意，透過文獻閱讀、整理的步驟，一點一滴的挖掘其思想概念，並架構和歸納，以闡述偏鄉教師之涵義。

肆、偏鄉爭議問題

偏鄉教育一直以來是現今社會關注的焦點，也催生了偏遠地區學校教育發展條例的產生；從各學者、專家提出的論點中及政策的脈絡可發

現，許多爭議之處需要再推出各項配套的措施，而觀看文獻有學者們提出的問題，大部分是師資流動問題、行政大逃亡、學生學習力，以下茲整理各家學者有關偏鄉教師問題所產生的爭議處(呂善道, 2014; 何俊青, 2017; 吳美瑤, 2017; 范熾文、張文權, 2015; 張德銳, 2017; 賴威廷, 2017; 蘇珍慧, 2017)分述如下:

一、教育資源:

政府單位挹注偏鄉學校的經費不少，而教育資源的分配偏鄉各校因推動計畫不一而不均，而 106 年 12 月 6 日三讀通過的偏遠地區學校教育發展條例中第一條即說明為實踐教育機會平等原則，確保各地區教育之均衡發展，並因應偏遠地區學校教育之特性及需求而制定，對於發展偏遠地區學校優先補助經費；此教育資源分配不均或是不當的情形，茲就學校硬體和軟體兩方面來論述其問題:

(一) 硬體部分:

硬體經費不足部分，賴威廷(2017)針對硬體方面，學校所遇到之難題，最多為校舍之問題，包括學校專科教室不足，教師宿舍不夠以及教學區老舊，這背後也牽涉到學校經費總是不夠用的窘境，而使得學校在修繕各項設備時也一併遇到相同的問題。然而，一般而言校舍修繕及交通車補助端賴偏鄉學校的首長是否積極申請相關計畫及地方政府甚至中央單位是否支持的態度亦是很重要的；而造成偏遠地區學校資源分配不均的問題，各校經費主要來源不外乎地方政府、國教署、原住民委員會等



各部會單位，端視各校申請計畫的經費來源不同，所能得到的補助更顯差異性，而致無法真正將各校需求一次到位的補足所需，校舍老舊影響師生教學品質；交通不便的問題，因經費的分配無法再有多餘的錢進行補貼，易造成招生不利和安全疑慮的因素之一，總之，資源不足情況下，又有分配不均的問題衍伸而出。

(二)軟體部分：

賴威廷(2017)指出偏遠地區學校之軟體產生的問題相較於硬體設備顯得複雜許多，尤其是在師資人力與政策實施的部分。偏鄉學校長期面對經費不足的狀況，在行政推展、人事聘任及課程實施上會因經費問題而受限，乃至於學校在經營上很難發揮預期的成效。無論偏鄉小校、不山不市的學校及都會學校，其評鑑標準均一致，使得偏鄉教師在行政及教學上的負擔倍感沉重；相較於都市學校其師資人力充裕且分科教學，導師僅須做好班級教學工作，無須額外兼任其他行政職的工作；兩相比較下雖然學生人數多寡差異性大，但就學生素質來說都市學校較平均，偏鄉學校弱勢學童居多良莠不齊。

二、教師流動：

「老師，你會不會回來？」是一部由真人真事改編的電影，主角是獲得 Power 教師全國首獎、Super 教師全國首獎和師鐸獎全國獎的南投縣中寮鄉爽文國中教導主任王政忠，其於高師大畢業當年公費實習、分發至該校為故事背景。劇情描述王政忠老師在看到偏鄉缺乏教育資源的窘

境後，一度想調職回城市，卻因921大地震讓他下定決心留在偏鄉「翻轉教育」。

蘇曉凡等人(2016)指出偏鄉學校的偏鄉學校的困境是人，包括教師不足與一人當多人用的兼課與行政問題。然而筆者所處的偏鄉學校因為位處高山中屬於特偏學校全校住宿，教師不僅白天教學，4 點後更要擔任學生課業輔導工作；教師員額從 103~106 學年度以來，正式教師多維持 3-4 人，其餘員額內教師聘任代理教師及代課教師；尤其在 104 學年度結束的暑假適逢校長調動、校內 4 名代理教師因人生另有規劃離職，因此不論教學及行政上的教師流動，對孩子的適應及學習發展都有莫大的影響。然而當代理教師因個人因素任期未滿離職，遺留的課務常因數招甄聘不到教師，在總節數不變之下，最後得由校內教師超鐘點授課，一人當多人用的狀況下更加速了教師的流動。

三、教師專業：

有關偏遠地區教師任用資格，於 106 年 12 月 6 日實施之偏遠地區學校教育發展條例第五、六、七、八條中有詳述。筆者茲就偏鄉教師的師資甄聘和專業成長的爭議問題闡述如下：

(一)師資甄聘：

偏鄉教師甄聘困難主要是偏鄉地區因地處偏遠遠離都市地區、交通不便利、社區人少且經濟發展不利，擁有教師合格證的教師願意到偏遠地區服務的不多，招聘代理教師的次數常要第三次招聘以上，仍招聘不到



教師的偏鄉學校不在少數；最後常聘到未具教師合格證的教師，大學畢業非相關科系之教師；也因教學經驗不足要重新教導教育專業。聘期不穩定外，待遇及福利相對保障不足，對孩子的課程學習也相對不利。

(二) 專業成長：

蘇珍慧(2017)指出偏鄉學校教師因學校位處偏遠，如要進修、研習與處理公務，往往因地理位置上的距離遙遠及交通往返的不便，造成文化、社會與教育專業進修的孤立，變成教育最為弱勢的區域，使偏鄉教師在進修、研習與處理公務上更加困難。

四、行政負荷：

行政大逃亡是近幾年來常聽到的名詞，但對於六班的偏鄉小校來說行政人力缺乏，然而每校正式教師平均只有 2-4 位，2 個主任 2 個組長要做跟都市大校一樣的行政工作，甚至組長還得擔任班級導師。教師不僅肩負教育學童之責，還得利用課餘時間甚至下班時間來執行其所兼任行政職的工作；在偏鄉服務的筆者正是一人當多人用的案例，擔任班級導師、兼任組長和兼任輔導工作，做不完的工作得下班後完成，在長期的壓力下最終導致健康問題亮紅燈。

五、學生學力：

隨著時代的演變，學生的學習力不再僅限於書本中的知識，生活處處是學問。吳清山、林天祐(2005)指出教育發展會受到社會和自然環境的影響，導致個體受到教育機會產生不平等現象，尤其居住於文化和經濟不

利地區，或是偏遠地區的學童，都是屬於弱勢學童，其所享受的教育資源較為有限。

臺灣自 1968 年起實施九年國民教育迄今，隨著科技日新月異，進而取而代之的是十二年國教的推展亦是目前教育部戮力推動之重大政策，並達成均衡區域與城鄉教育發展為目標。

何俊青(2017)表示偏鄉孩子學力低落，非加強補救教學以提升孩子基本學力就好，應要培養其他多元智能的領域知識、陶冶高尚情操及學習實用技能。

伍、解決策略

一、充足教育資源促均衡化

偏遠地區學校教育發展條例第九條中主管機關為協助偏遠地區學校，應考量實際需要優先採取下列措施：

(一)建設學校數位、藝文、體育、圖書及其他基礎設施。

(二)補強學校教育、技能訓練所需之教學設備、教材及教具。

(三)協助學生解決就學及通學困難。

(四)提供學生學習輔導及課後照顧。

(五)加強教職員工生衛生保健服務。

(六)合理配置教師、行政人員、護理人員、專業輔導人員及社會工作人員，並協助其專業發展。

(七)提供教職員工生住宿



設施或安排適當人力等措施。

前項所需經費，中央主管機關應依地方政府財力級次及偏遠地區學校級別優予補助，並應專款專用。

二、適度教師流動促新血化

對於花蓮縣偏鄉地區國小教師流動的問題，范熾文、張文權(2015)提出改進策略如下：

(一)學校多增置員額、增加約聘行政人員與公費生師資名額

(二)建置代理代課教師人才庫媒合平臺完成

(三)偏鄉代理教師經校內考核優秀可直接續聘

(四)偏鄉地區實施交換教師並以數校合聘模式

(五)鼓勵參與教師專業發展評鑑，提升教學品質。

三、提升教師素質促專業化

這陣子各大媒體炒得沸沸揚揚的議題是教育部部務會報審議通過的「偏遠地區學校教育發展條例」，為解決偏鄉學校常鬧教師荒、城鄉差距等問題，立法院在106年11月21日三讀通過偏鄉地區學校教育發展條例，新增「專聘教師」，也就是主管機關可以將偏遠地區學校編制員額三分之一以下人事經費，由主管機關採公開甄選方式，進用具有教師資格之專聘教師。藉由制訂此專法，透過強化教育措施、寬裕經費、人事彈性運用及提高教職員工福利措施等，以解決偏遠地區學校辦學困境，並保障偏鄉學童受教權益。(擷取自教育部網站)在閱讀多篇研究而知偏鄉教師的留任意願和偏鄉學童的學習狀

況之良窳有相關性。

依偏鄉地區學校教育發展條例第一條說明為落實憲法第一百五十九條、第一百六十三條及教育基本法第五條第一項規定，實踐教育機會均等原則，確保各地區教育之均衡發展，並因應偏遠地區學校教育之特性及需求，特制定本條例。

其中第五條規定有關偏遠地區學校編制內合格專任教師，得以下列方式之一聘任：

1. 聯合甄選
2. 介聘
3. 接受公費生分發
4. 專為偏遠地區學校辦理之甄選

前項第三款及第四款情形，教師係接受偏遠地區學校聘任者，應實際服務六年以上，始得提出申請介聘至非偏遠地區學校服務。張德銳(2017)提出偏鄉師資之解決途徑如下：

- (一) 師資培育機構加強對偏向教育的系統性、長期性研究
- (二) 師資培育機構與偏鄉學校建立雙向的、全面的、長期的夥伴協作關係
- (三) 採取積極差別待遇，調高教師員額編制。
- (四) 教師甄試多元化、彈性化，讓偏鄉學校可依其需求招到好老師。
- (五) 提高任教年限和提高服務誘因，以減少教師流動率。
- (六) 加強初任教師的導入輔導



- (七) 加強在職進修提升教師專業成長
- (八) 強化教學支持系統，提升教師教學實踐智慧。
- (九) 加強預防及處理不適任教師，確保學生學習品質。

四、減輕行政負荷促標準化

偏遠地區學校教育發展條例第十四條中詳述，主管機關應簡化學校之行政流程、監督管理及評鑑作業，降低學校行政負擔；必要時，行政業務單位指定學校集中辦理，並合理調配人力。行政流程簡化並有標準化模式，相信行政負荷減少了可重燃教學熱情。

五、調整評量標準促適性化

提升偏鄉弱勢學生的基本學力很重要，臺灣未來的公民在世界上的PISA排名也很重要，但學力低落可能不是學習方法的問題，而是學習動機、情緒管理或同儕霸凌說引起，問題若解決了，學力也提升。其實可嘗試提供弱勢學生如資訊能力與世界接軌、教孩子彈琴、打球等，找出孩子的亮點因材施教。

吳美瑤(2017)指出現今的國中會考測驗題目或是全國性的教育測驗的命題內容，特別是涉及到與生活情境有關的內容，有時與偏遠離島地區學生們的生活經驗差距甚遠無法真正評量其在相關教育測驗中的水平；因此適度的因地制宜調整評量標準實為重要。

陸、參考文獻

一、中文文獻

- 呂善道 (2014)。論偏鄉學校行政人員面臨之問題與解決之道。**臺灣教育評論月刊**，3(4)，20-24。
- 何俊青 (2017)。偏鄉教育問題的迷思。**臺灣教育評論月刊**，6(9)，15-19。
- 吳清山、林天祐 (2005)。教育新辭書。臺北市：高等教育。
- 吳美瑤 (2017)。時代變遷中的偏鄉教育及其師資問題。**臺灣教育評論月刊**，6(9)，20-22。
- 范熾文、張文權 (2015)。花蓮縣偏鄉地區國小教師流動問題與改進策略。**臺灣教育評論月刊**，4(6)，74-77。
- 張德銳 (2017)。偏鄉學校的師資問題與對策。**臺灣教育評論月刊**，6(9)，01-05。
- 梁福鎮(2006)。**教育哲學：辯證取向**。臺北市：五南圖書。
- 賴威廷 (2017)。論我國偏遠地區學校經營之困境-以學校行政人員觀點。**學校行政雙月刊**，110，118-139。
- 蘇珍慧 (2017)。偏鄉師資的問題、迷思與解決途徑。**臺灣教育評論月刊**，6(9)，137-143。
- 蘇曉凡、鄭閔文、劉呈逸 (2016)。**不能只有教學熱誠 偏鄉教師沒說出口的痛苦**。搜尋於教育窗
<http://www.ed>window.tw/article.php?id=76>
- 甄曉蘭(2002)。**中小學課程改革與教學革新**。臺北市：高等教育。
- 花蓮縣政府(民105)。**花蓮縣國民中學教育長期資料庫國小國語文領域105年度成果報告**，未出版。



「教育行政與管理學刊」徵稿

一、發行目的

提供教師、學生與校友最新的教育資訊，精進師生教學品質與學術研究成效。

二、投稿須知

- 1.謝絕翻譯、文章評述及心得報告等文章。
- 2.投稿請填寫「申請表」(格式如附件或請網頁下載)，與稿件併寄，缺件恕不受理。
- 3.本刊對來稿具有修改權，凡涉及著作權與學術自由之紛爭者，概由作者自負法律責任。
- 4.本學刊稿件以未出版者為限，切勿一稿兩投，或將已出版或出版中之稿件投至本電子期刊。
- 5.凡稿件審查通過，本學刊有權上網公告、重製供學術研究使用。

三、稿件格式

- 1.字數：理論實證每篇 6000~10000 字為原則。教育實務文章每篇 4000~6000 字為原則，並請附電子檔。
- 2.理論實證稿件內容應包括中英文摘要、正文、參考文獻。英文著作請附中文摘要。中英文摘要均須註明作者姓名、服務單位與職稱。
 - A.摘要：中英文摘要各以 300 字為限。中英文關鍵字列於摘要之後，依筆劃順序排列，以 3 個為限。
 - B.正文（含文字符號、標題、圖表與數字）與參考文獻：請依照 APA 六版格式規定撰寫。
- 3.稿件業經初審後，若格式不符規定，將退件請予修正後再次投稿。

四、其他

- 1.凡稿件經審查通過，為本學刊採用。
- 2.經審查委員匿名審查不通過者，將致函原作者，唯原稿不另退還，請作者於投稿時自行保留原稿。
- 3.投稿後，原則上 3 個月內回覆採用與否，每學年於上學期(1 月)及下學期(6 月)各出刊一次，必要時得另增刊。出刊形式以每期附掛於網頁，對社會全體大眾公開。
- 4.本學刊全年徵稿。

投稿請寄 education991127@gmail.com。
聯絡電話：03-8635556
傳真：03-8634910





教育行政與管理學刊 論文投稿報名表

論 文 題 目	
名 字	
服 務 單 位	
聯 絡 地 址	
聯 絡 電 話	
E-mail	

請將本報名表連同論文全文電子檔寄至

Email: education991127@gmail.com

聯絡人：蔣慧姝小姐

電話：03-8635556





教育行政與管理學刊撰稿格式

壹、稿件：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。內文採 12 號字中文字體以新細明體，英文字體採用 Times New Roman，中文標點符號用全型，英文標點符號用半型。

貳、題目、作者：稿件均需具備中、英文題目與作者中、文英姓名暨服務單位。

參、摘要：請附中、英文摘要，以不超過 300 字為限。

肆、關鍵字：請在摘要下增加中文英關鍵字，以二至五個為原則。

伍、撰文架構：

依據美國心理學會（APA）撰稿架構（教育、社會及數理學門可採用）：

- 一、緒論（包括研究問題與背景、研究變項的定義、研究目的與假設）
- 二、研究方法（包括研究對象、研究工具、實施程序）
- 三、研究結果
- 四、結論與建議
- 五、參考文獻

陸、論文撰寫格式：參考文獻請參用「APA 格式 5.0 以上」撰寫，並與正文引用文獻一致。中文依姓氏筆劃、英文依姓氏字母為順序。

一、字型及格式：

1. 正題目：標楷粗體 24 號字，置中。
2. 副題目：標楷體 20 號字，置中。
3. 作者姓名職稱及服務單位：標楷體 14 號字，置中。
4. 中文摘要（標題）：標楷粗體 16 號字，置中。
摘要內容：標楷體 12 號字。（文的左緣和右緣需調整切齊）
5. 關鍵字：標楷體 12 號字。
6. 第一層標題：標楷體 16 號字。
第二層標題：標楷體 14 號字。
第三層標題：標楷體 12 號字。
7. 內文、內文接續：細明體 12 號字，分段落，左右對齊。
8. 參考書目（文獻）：抬頭同「第一層標題」，內容同「內文」。
9. 每頁抬頭：細明體 10 號字。
10. 圖表：置中，內容細明體 10 號字。
11. 行距：以「單行間距」為原則。



12. 標點符號：用全形

二、標題順序：每篇論文均需有前言、結論，中間各節均請自擬小標題，標題序號依「壹、一、(一)、1、(1)、A、(A)、a、(a)」等序表示。

柒、圖片或照片：

為了使圖表在論文中發揮其應有的功能，應注意下列幾點：

一、圖的標題應放置於圖的下端（如：圖 1、圖 2），而表的標題則應放置於表的上端（如：表 1、表 2），且先出現表的說明文字，後出現圖表。

二、每一圖表的大小以不超出一頁為原則。圖表如大於半頁以上，應單獨放置在一頁，如小於半頁，則可和文字敘述資料同放在一頁上。但如果表的大小超過一頁時，可在前表的右下方註明（續後頁），且在後表的左上方註明（接前頁）。

三、論文文字之後再呈現圖表。

捌、資料引用：請參考 APA 格式，採文內注釋。如：

一、根據吳鐵雄（民 78）的研究發現....

二、許多研究的結果（張春興，民 65；郭聰貴，民 67；吳武典，民 68）也都指出....

三、根據國外學者（Mark, 1990）的研究發現....

四、根據 Mark 與 David 的研究發現....人格中的自我免受傷（Miller & Ross, 1975）。

五、根據以往學者（Thornik, 1940；Watson, 1932）的研究....

六、教學為透過角色互動以協助學生達成學習目的的歷程....（Gage, 1976）....

七、如引用同一作者同年度兩篇以上的參考資料時，請在年度後標明 abc 等符號。如（陳英豪，民 78a）....（陳英豪，民 78b）。參考文獻中的寫法亦同。

玖、參考文獻：

一、如中英文參考資料均有，中文在前，英文在後。

二、中文資料之排列以作者姓名筆畫順序為主，英文則按作者姓氏字母之先後順序為準。

三、參考文獻寫法：



(一) 書籍：

格式：作者（年份）：**書名**。出版地：出版者。

實例：林清江（民 71）：**教育學新論**。台北市：中正書局。

Guildford, J. P. (1959). *Personality*. New York : McGraw- Hill.

(二) 期刊論文：

格式：作者（年份）：篇名。**期刊名**，期別，頁別。

實例：鄭瓊英（民 80）：皮亞傑的發展學習理論在兒童音樂教育上的應用。**音樂教育季刊**，19 期，頁 30-40。

Kagan, D. M., & Esquerro, R. M. (1984). *Personality and Learning. Journal of International Psychology, 11 (1)*, 10-16.

(三) 文集論文：

格式：作者（年份）：篇名。編者，**文集名**，頁別。出版地：出版者。

實例：蔡清華（民 84）：教師教育與專業角色。收於王家通主編，**教育導論**，頁 337-366。高雄市：麗文書局。

(四) 未出版的文獻：

格式：作者（年份）：**篇名**。（來源）

實例：王家通（民 83）：**因應師資培育多元化師範校院的課程與教學**。於「因應師資培育多元化師範校院教育研討會」中發表，教育部主辦，高師大承辦，民國 83 年 5 月 23-24 日，頁 3-4。

(五) 未出版學位論文：

格式：作者（年份）：**論文名稱**。未出版碩士或博士學位論文。
大學名稱。

實例：顏火龍（民 70）：**台北市立國民小學校長與教師意見溝通之調查研究**。國立政治大學教育研究所博士論文，未出版。

Rosenbaum, R. M. (1972). *A dimensional analysis of the perceived cause of success and failure*. Unpublished doctoral dissertation, University of California, Los Angeles.

(六) DAI 微縮片資料：

格式：作者（年份）· 篇名 · **論文集** · 編號 ·



實例：Bower, D. L. (1993). Employee assistant programs supervisory referrals : Characteristics of referring and nonreferring supervisors. *Dissertation Abstracts International*, 54 (01) , 534B. (University Microfilms No. AAD93-15947)

(七) 教育資料庫的資料：

格式：作者 (年份) · 篇名 · 資料庫的名稱 · 編號 ·

實例：Willis, G. (1988). *What the eight year study and the humanities curriculum project*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 302 890)

(八) 技術報告：

格式：作者 (年份) · 篇名 · 編號 · 出版地 · 出版者 ·

實例：Harvey, O. J. (1963). *Cognitive determinations of role playing*. _ Technical Report No.3 Contract Nonr. 1140 (07) .Boulder : University of Chicago.

(九) 電子媒體資料：

格式：作者 (年份) · 篇名 · 檢索日期 · 取自網址。

實例：陳家聲 (1998) 。 **21 世紀人力資源管理發展趨勢** 。 1998 年 12 月 9 日，取自 <http://www.jbjob.com.tw/html/centry.htm/>

(十) 光碟資料庫：

格式：作者 (西元出版年份) 。 **文章名稱【光碟】** 。 來源 (期刊、檢索系統、公司行號等) 。 光碟資料庫別以及編號 (閱覽日期) 。

實例：石素娟 (1991) 。 **銀行業服務品質分析及量化之研究 (摘要) 【光碟】** 。 靜宜管理研究所碩士論文。漢珍全文檢索系統：中國企業文獻摘要光碟資料庫。

(十一) 視聽媒體資料

格式：製作人姓名 (製作人)，導演姓名 (導演) (西元出版年份) 。 **影片名稱【影片】** 。 取自發行者，地址。

實例：教育資料館 (編製) (1994) 。 **教育資料與教育研究【影片】** 。 取自教育資料館，台北市中正區 100 南海路四十三號。

(十二) 報紙

格式：文章名稱 (年，月日) 報名，版次



作者（年，月日）。文章名稱。**報名**，版次。

實例：

1. 中文譯音的急轉彎：專業議題又演成政治問題（2000，10月9日）。**聯合報**，2版。

（十三）法令

格式：法令名稱（公布或發布年代）。

範例：師資培育法（1994）。





《教育行政與管理學刊》稿件著作權授權書

授權人投稿於國立東華大學花師教育學院「教育行政與管理學刊」之

○○○○○○○○○○○○○○○○○○

一文，為授權人所創作，且未曾以任何形式發表或出版，授權人有權為本同意書之各項授權，特此聲明。如有聲明不實，而致貴學報違反著作權法或引起版權糾紛，授權人願負一切法律責任。該稿件若蒙貴學報刊行出版，授權人同意將該篇具有著作財產權之文稿，授權予國立東華大學花師教育學院。被授權單位得不限地域、時間與次數，以微縮、光碟或其他數位化方式重製後典藏、散布發行或上載網站，藉由網路公開傳輸，提供讀者基於個人非營利性質之線上檢索、閱覽、下載或列印。為符合典藏及網路服務之需求，並得進行格式之變更。此外，被授權單位亦得以將前述權利再授權給予第三者，以利學術研究之促進。依本授權所為之典藏、重製、發行及利用均為無償。本同意書為非專屬授權，授權人對授權著作仍擁有著作人格權及著作財產權。

授權人（第一作者）簽名：

身分證字號：

聯絡電話：

電子郵件：

地址：

授權人（第二作者）簽名：

身分證字號：

聯絡電話：

電子郵件：

地址：

授權人（第三作者）簽名：

身分證字號：

聯絡電話：

電子郵件：

地址：

中 華 民 國 年 月 日

本授權書請以電腦打字或黑、藍筆填寫，並親筆簽名後，擲寄「97401 花蓮縣壽豐鄉大學路2段1號 國立東華大學花師教育學院《教育行政與管理學刊》編輯部收」即可。





個人資料提供同意書

1. 本系(國立東華大學教育行政與管理學系)取得您的個人資料,目的在於期刊編印等相關工作,蒐集、處理及使用您的個人資料是受到個人資料保護法及相關法令之規範。
2. 本次蒐集與使用您的個人資料如報名表單內文所列,包含姓名、國民身分證統一編號(居留證號)、照片、任職公司、部門、職稱、出生年月日、性別、E-MAIL、住宅地址、公司地址、住宅及公司電話、公司傳真號碼、行動電話、最高學歷(力)、現任職機構情形、參與社團及個人重要經歷等。
3. 您同意本系因期刊編印所需,以您所提供的個人資料確認您的身份,與您進行聯絡;並同意本系於您投稿文章刊登後繼續處理及使用您的個人資料。
4. 您可依個人資料保護法,就您的個人資料向本系:(1)請求查詢或閱覽、(2)製給複製本、(3)請求補充或更正、(4)請求停止蒐集、處理及利用或(5)請求刪除。但因本校執行職務或業務所必需者及受其他法律所規範者,本系得拒絕之。
5. 您可自由選擇是否提供本系您的個人資料,但若您所提供之個人資料,經檢舉或本系發現不足以確認您的身分真實性或其他個人資料冒用、盜用、資料不實等情形,本系有權停止您的投稿文章刊登等相關權利,若有不便之處敬請見諒。
6. 本同意書如有未盡事宜,依個人資料保護法或其他相關法規之規定辦理
7. 您瞭解此一同意書符合個人資料保護法及相關法規之要求,具有書面同意本系蒐集、處理及使用您的個人資料之效果。

我已詳閱本同意書,瞭解並同意受同意書之拘束(請打勾)

投稿者：_____ (請本人簽名)

