

國立台東大學教育學系(所)課程與教學碩士班
碩士論文

指導教授：陳淑麗 博士

影響偏遠地區小型學校學力表現因素之研究

研究生：黃秀卿 撰

中華民國九十八年七月

NTTU Library



國立台東大學教育學系(所)課程與教學碩士班
碩士論文

影響偏遠地區小型學校學力表現因素之研究



研 究 生：黃秀卿 撰

指導教授：陳淑麗 博士

中華民國九十八年七月

國立台東大學
學位論文考試委員審定書

系所別：教育學系(所) 課程與教學碩士班

本班 黃秀卿 君

所提之論文 影響偏遠地區小型學校學力表現因素之研究

業經本委員會通過合於 ☒ 碩士學位論文 條件
☐ 博士學位論文

論文學位考試委員會：

邱上真

(學位考試委員會主席)

曹世宏

陳淑麗

(指導教授)

論文學位考試日期：98年 07月 14日

國立台東大學

附註：1.一式二份經學位考試委員會簽後，送交系所辦公室及註冊組或進修部存查。

2.本表為日夜學制通用，請依個人學制分送教務處或進修部辦理。

博碩士論文授權書

本授權書所授權之論文為本人在 國立臺東大學 教育學系(所)

課程與教學 組 九十七 學年度第 二 學期取得 碩 士學位之論文。

論文名稱：_____

本人具有著作財產權之論文全文資料，授權予下列單位：

同意	不同意	單 位
☒	☐	國家圖書館
☒	☐	本人畢業學校圖書館
☒	☐	與本人畢業學校圖書館簽訂合作協議之資料庫業者

得不限地域、時間與次數以微縮、光碟或其他各種數位化方式重製後散布發行或上載網站，藉由網路傳輸，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。

☒同意 ☐不同意 本人畢業學校圖書館基於學術傳播之目的，在上述範圍內得再授權第三人進行資料重製。

本論文為本人向經濟部智慧財產局申請專利(未申請者本條款請不予理會)的附件之一，申請文號為：_____，請將全文資料延後半年再公開。

公開時程

立即公開	一年後公開	二年後公開	三年後公開
		✓	

上述授權內容均無須訂立讓與及授權契約書。依本授權之發行權為非專屬性發行權利。依本授權所為之收錄、重製、發行及學術研發利用均為無償。上述同意與不同意之欄位若未勾選，本人同意視同授權。

指導教授姓名：陳淑麗 (親筆簽名)

研究生簽名：黃香卿 (親筆正楷)

學 號：9601209 (務必填寫)

日 期：中華民國 98 年 7 月 21 日

1. 本授權書 (得自 <http://www.lib.nttu.edu.tw/theses/> 下載) 請以黑筆撰寫並影印裝訂於書名頁之次頁。

2. 依據 91 學年度第一學期一次教務會議決議：研究生畢業論文「至少需授權學校圖書館數位化，並至遲於三年後上載網路供各界使用及校內瀏覽。」

授權書版本:2008/05/29

謝 誌

感謝在這二年碩士研讀的過程中，所有給我幫忙與支持的師長、同事、同學與家人們，使得這份論文能夠順利完成。首先要謝謝接受我訪談的校長與老師們，如果沒有他們願意分享自己的經歷和經驗，這篇論文是無法完成的。

感謝我的指導老師－陳淑麗教授，不斷鉅細靡遺地告訴我，哪裡有問題以及該怎麼修改，並且還要忍受做事少一根筋的我；感謝辛苦的口試委員邱上真教授、曾世杰教授給我論文上的建議，使我的論文能更為豐富完整，讓我的論文寫作更精進。

最後，謝謝碩士班的同學，彼此鼓勵，互相打氣；謝謝學校的同仁，給予工作上的協助與分擔；謝謝我的家人，包容我與支持我。

謝謝大家！

黃秀卿 謹誌

2009 年夏 于大武



影響偏遠地區小型學校學力表現因素之研究

黃秀卿

國立台東大學教育學系(所) 課程與教學碩士班

摘要

本研究旨在探討影響偏遠地區小型學校學力表現的因素，研究者採用質性研究，以深度訪談的方式獲取資料，對照分析不同學力表現學校間，校長領導和教師效能的情形，並歸納出高學力表現學校之行政與教學的具體作法。

本研究綜合分析發現，高學力表現的學校，其校長領導理念與作為傾向重視基本學業能力，落實教學正常化與早期介入補救教學，並結合多元的課輔資源，確實提升學生學力，同時有效掌握學生的學習表現。高學力表現的學校，其教師教學信念積極樂觀，班級經營策略多元，重視親師合作，以及教學符合有效教學原則，教學細部化、教導學習策略與經常評量等。

因此，偏遠弱勢學童，在家庭資源不足的情況下，是有可能透過學校途徑來獲得改善，降低其學習落後的差距。

關鍵詞： 偏遠地區小型學校、校長領導效能、教師效能、學力表現

A Study for Factors which Influence the Performance of Achievement in Small-Scale Schools of Remote Areas

Shiou-ching Huang

Abstract

The aim of this research is to discuss the factors which influence the performance of achievement in small-scale schools of remote areas. I will mainly use qualitative methods, and collect data by interviews of depth. I will compare and analyze principals' leadership and teachers' effectiveness among schools with different performance of achievement. I will summarize the concrete measures of administration and teaching in schools of high performance of achievement.

After integrating data and analysis, I found in those schools of high performance of achievement, the principals' ideas and actions of leaderships tend to regard highly basic abilities of learning, and combine multiple resources of after-class assistance, in order to promote students' achievement. Also, the principals tend to realize normal teaching and implement remedial instruction as early as possible. Hence, they can control effectively students' learning performance. Moreover, in those schools of high performance of achievement, teachers' belief of teaching is positive, and their teaching is direct and clear, correspondent with principles of effective teaching. Besides, the teachers use multiple strategies, especially on class management, and frequent evaluations, and emphasize cooperation between teachers and parents.

For students of remote areas, their learning performance can be promoted by teaching from schools and underachievement can be improved even though their family give them short support and resources.

Keywords: small-scale schools in remote areas, leading effectiveness of principals, teachers' effectiveness, performance of achievement

目 次

第一章 緒論	1
第一節 研究動機	1
第二節 研究目的和問題	4
第三節 名詞解釋	5
第四節 研究限制	6
第二章 文獻探討	7
第一節 偏遠小型學校的教育問題	7
一、小型學校的現況與困境	7
二、學業成就低落的現象	10
第二節 影響學業成就的因素	11
一、非學校因素與學業成就	11
二、學校因素與學業成就	12
三、小結	21
第三章 研究設計與實施	23
第一節 研究架構	23
第二節 研究方法與步驟	24
第三節 研究對象	26
第四節 研究工具	29
第五節 資料處理與分析	31
第六節 研究的信度和效度	33
第七節 研究倫理	34
第四章 研究結果與討論	35
第一節 學力表現之分析與討論	35
第二節 校長領導效能之分析與討論	37
第三節 教師效能之分析與討論	55
第五章 研究結論與建議	72
第一節 結論	72
第二節 建議	75
參考文獻	77
附錄	82

圖表目次

圖目次

圖 3-1 研究架構圖	23
圖 3-2 研究流程圖	25

表目次

表 3-1 學校背景綜合描述	28
表 3-3 訪談資料代號及其內容意義	32
表 4-1 全縣成績平均數、標準差與不同學校類型之差異考驗	36
表 4-2 學力成績高於全縣平均值之比例	36
表 4-3 不同類型學校校長之行政領導	43
表 4-4 不同類型學校校長之教學領導	49
表 4-5 不同類型學校校長之課程領導	53
表 4-6 不同類型學校教師之教學作為	61
表 4-7 不同類型學校教師經營管理能力	68

第一章 緒論

本章共分作三節，主要在說明本研究的基本想法，第一節為研究動機，第二節是由研究動機衍生的研究目的與問題，第三節則在定義本研究重要的名詞。

第一節 研究動機

台灣社會貧富差距越來越大，在遠見雜誌與伊甸基金會合作的全國弱勢社區大調查中，弱勢總排名前五名依序是南投縣、嘉義縣、台東縣、花蓮縣、宜蘭縣，顯示弱勢縣市大都分布在東部、中部、南部與離島等偏遠地區。東部三縣市皆榜上有名，台東縣總排名位居全國第三，以東部來說是最弱勢的縣市了，而低收入的比例，更高居全國第二（彭杏珠報導，2008）。家境富有的小孩放學後，又是才藝課又是英語課，寒暑假，不是出國旅遊就是育樂營，家裡滿屋子的課外書籍又可以隨時上網汲取新知；而弱勢窮人家的孩子，下課後就等於停止學習，沒有人指導課業，也沒有書桌可以安穩的寫功課，更沒有「奢侈」的文化刺激。一個社會兩個世界，如此極端化的生活型態與學習上的差異，使得學習成就上的差距也越來越大。弱勢鄉鎮所在地的學校也相對弱勢，這些弱勢的學校在實徵研究上發現學生的學業表現通常是不好的，這與家庭的社經地位息息相關；偏遠弱勢地區的學童家長，大多在教育程度、職業地位、家庭收入上都是偏低的。在地區及家庭背景雙重弱勢的因素下，無法供給學童充份的教育資源，間接造成偏遠學童學業成就普遍低落的現象（巫有鎰，1999；張善楠、黃毅志，1999；許崇憲，2002；楊肅棟，2001；鄭淵全，1998）。

因此，偏遠弱勢兒童的學業成就低落，幾乎已是一個普遍的現象，偏遠地區學校，雖然常處於家庭社經地位和文化的多重不利，但是偏遠地區學校也有一些一般地區的學校所沒有的優點，例如班級人數少，這可能就是落實個別化及適性

化教學的最有效條件。巫有鎰（2005）的研究就發現，全校學生人數越少，學生學業成就越低，但班級人數越少，反而學生學業成就越高。因此，在這樣的可能性下，小班小校的學校，不一定得接受「學業成就低落」的宿命。學校雖然可能無力於家庭社經地位的改變，可是，站在教育的立場，也許一位好校長、一些好老師，就可能改變弱勢學童學業成就低落的宿命，幫助他們脫離貧窮的惡性循環。本研究就是希望能在偏遠地區，找到幾個學業成功案例的學校，然後釐清是什麼原因讓學校成功。

影響學生學業成就的因素很多，大致可區分為學校因素與非學校因素。非學校因素，廣泛又繁雜，並非單一層面的教育政策可以解決的。相關研究指出學生的學業成就，受非學校因素影較大，受學校因素雖然影響較小，但仍有其提升的功能（巫有鎰，2005）。偏遠地區學校教育具有平衡家庭因素對學業成就所造成不公平影響的功能（鄭淵全，1998），因此，校長的領導效能與教師的專業教學能力，對家庭功能較弱的偏遠地區學校，就顯得格外的重要。除了校長和教師，學生學習時間的多寡，可能也是重要的影響因素，如前段文字所述，和都會的孩子比較，偏遠地區孩子經常放學後就停止學業的學習，這當然也可能會影響他們的學習表現。因此，在釐清影響學校學力成功因素的探討上，本研究希望能從多元的角度，包括校長的領導、教師的教學以及學生的學習時間等向度，深入的瞭解影響學校學力表現的關鍵因素。

校長經常是一校成敗的關鍵人物，校長領導的方式直接引導學校教育的方向，在學校的經營上，校長如果看重多元文化，整個學校的發展可能就往多元文化發展；校長如果看重老師的教學和學生的基本學力，整個學校可能就往提升基本能力的方向發展，因此，校長的信念與作為，可能就直接影響教師的教學投入及學生學習的成就。在國外，有許多弱勢學校反敗為勝的例子，其關鍵之一都是校長強勢的閱讀教學領導，例如校長看重學生的基本能力、翻新過去的閱讀教學方法，採用有實證研究為基礎的教材等（Blaunstein & Lyon, 2006；Denton, Foorman & Mathes, 2003）另外，校長的影響力，也可能和學校的型態有關，偏遠地區學校通

常小班小校，老師和學生人數都少，人與人之間的互動自然應該會增加，因此，會不會在小班小校的學校，校長的影響力會比較大？在偏遠地區學校，怎樣的領導方式或理念比較可能有助於提升學力呢？這是本研究在校長的層面，希望能回答的問題。

在教師層面，本研究則希望找到，在偏遠地區的小型班級裡，怎樣的教學信念和教學作為是有助於提升學力的。許多研究指出，老師的教學效能和學生的學習表現息息相關，教學品質好的老師，學生的學習表現較佳（Wasik & Slavin, 1993; Wren, 2002），特別是在偏遠地區，教師的專業能力似乎更顯重要，Snow 發現高危險群的學生，如果讓較強的老師連續教兩年，他們有可能變成成功的讀者，非高危險的學生，如果給較弱的老師教兩年，也有可能變成有困難學習閱讀者，因此，教師是很關鍵的，成功的教師必須瞭解學生是如何學習的，並能隨時做調整（引自 Wren, 2002）。但什麼是有品質的教學？有效的教學是否會因著學生的特質而異呢？曾世杰、簡淑真（2006）一篇回顧性的研究，就系統地檢視了，對弱勢學生哪一種語文教學取向較有效？他們的研究指出，全語法可能對弱勢、低成就兒童是不利的，他們可能需要較結構與系統的教學。如果曾世杰等人的結論為真，那麼，我們預期在偏遠地區教學成功的老師，其教學的信念與教學的特性，應該傾向結構教學的信念，同時，他們需要具備的教學專業知識也可能不同於一般地區的老師。本研究目的之一，就是希望回到教育現場，更深入的瞭解偏遠地區學校的教師，究竟需要具備怎樣的特質？怎樣的教學比較容易讓他的學生會有較高的學力表現？

綜上所述，本研究希望在全國最弱勢的台東縣，找到幾個學業成就表現不錯的學校，深入地探究其成功的因素。在校長的部分，本研究將焦點集於校長行政領導、教學領導與課程領導的層面，以瞭解校長在這三個領導層次的具體作為，以及校長領導對整個學校教育方向、教師教學的影響；在教師的部分，本研究將重心擺在教師的教學效能、經營管理效能以及專業發展效能，以瞭解教師實際教學工作的進行，是如何對學生學習產生影響。本研究希望透過歸納偏遠地區小型學校學力表現優異案例的具體作法，作為未來小班小校經營的參考，讓偏遠地區

的學校也能有較高的學業成就，並期望藉以提升偏遠學童的學力表現，讓弱勢的學生也能透過教育脫離低社經的宿命。

第二節 研究目的與問題

本研究旨在探討影響偏遠地區小型學校學力表現的因素，並歸納出偏遠地區小型學校成功案例的具體作法，期望藉以提升偏遠學童的教育成效。本研究擬從二個的面向：包括校長領導效能、教師效能，探究其可能的影響因素。為了釐清現象與脈絡，本研究先分析偏遠地區學校與一般地區學校之間，學生學業成就的表現有無差別，並找出偏遠地區高學業成就表現的學校，再挑選社經或文化條件接近的學校為對照學校，以瞭解影響學力成功的因素。本研究的研究問題分述如下：

- (一) 台東縣的國小學力表現的現況為何？偏遠地區學校與一般地區學校之學生學力表現有何差異？
- (二) 偏遠地區小型學校校長領導效能有何差異？高學力表現學校校長，其治校理念、行政、教學與課程領導的重點與作法為何？
- (三) 偏遠地區小型學校教師效能有何差異？高學力表現學校教師其教學信念、經營管理、教學作為及專業成長的理念和作法為何？

第三節 名詞解釋

一、偏遠地區小型學校

台東縣內國民小學有91所小學(不含分校)，有29所學校是屬於一般地區學校，而屬於偏遠及特殊偏遠地區學校計有62所(不含分校)；其中學校規模六班以下有69所(不含分校)。本研究所指「偏遠地區小型學校」，是為台東縣內偏遠及特殊偏遠地區，且規模六班以下的國民小學，有55所(不含分校)。

二、學力表現

本研究所指「學力表現」，為台東縣九十六學年學力檢測，三年級和五年級學生的國語和數學之成績表現。「高學力表現學校」是指上述台東縣學測成績表現為前面百分之二十五的學校；「對照學校」是指上述台東縣學測成績表現為後面百分之二十五的學校。

三、校長領導效能

「校長行政教學課程整合領導」係指，校長統整行政教學課程的知識和能力，有效影響成員行為和運用資源，促進行政健全運作和提升課程與教學效果，進而提供優質學習環境和增進學習效果，以達成學校教育目標(吳清山，2004)。依據校長行政教學課程整合領導的概念，本研究之「校長領導效能」係指校長在行政領導、教學領導與課程領導三方面的領導能力的展現。

四、教師效能

「教師效能」，係指教師在教學工作中，能使學生在學習上或行為上具有優良的表現，以達到特定的教育目標(吳清山，1998)。本研究所指「教師效能」，係指教師在教學、經營管理以及專業發展等三個層面的知識與能力。

第四節 研究限制

- 一、 本研究以台東縣偏遠地區小型學校為對象，研究結果是否適用其他地區的推論有其限制。
- 二、 影響學生學業成就的因素很多，本研究僅探討學校教育人員一校長與教師，並未全面涵蓋所有影響因素。



第二章 文獻探討

本章旨在說明及探究與本研究相關的教育問題、理論基礎和實徵研究。本章分成二大份，第一部分說明偏遠小型學校的教育問題；第二部分說明影響學業成就的因素。

第一節 偏遠小型學校的教育問題

偏遠地區學校的教育問題，長久以來一直存在且未見解決。近年來更因為少子化現象，再加上政府財政日漸惡化、經費拮据，產生了經營的危機。本節的目的主要說明偏遠小型學校的現況與困境，以及學業成就低落的現象。

一、小型學校的現況與困境

根據統計，台灣地區的百人以下的小型國民小學，共有五百八十七所，約佔全部的 22%，而大部分的小型學校位於鄉村或山區等偏遠地區（教育部，2008a）。偏遠地區學校由於地理環境的不利與交通的不便，造成教師流動率偏高，以及學生多來自弱勢家庭，家長社經地位不高、文化刺激不足等條件不利的因素，使其教育水準遠遠落後一般地區的學校，成為所謂「國民教育的暗角」（甄曉蘭，2005）。台東縣因為地處偏遠及長期人口外流的原因，學齡人口本來就少，近年再加上少子化的衝擊，使得學齡人口縮減更多。目前在臺東縣有 91 所小學（不含分校），其中 54% 是小型學校（學生數 100 人以下），更有 12% 屬於迷你學校（學生人數 50 人以下），有 62% 屬於偏遠學校或特殊偏遠學校，六班以下的學校也同樣高達六成；甚至有些學校，學生人數竟不到 20 人，面臨了裁併校的危機（教育部，2008a）。台東縣內超過三分之一的原住民族群，大多屬於社會和經濟的弱勢。因為交通不便、工作機會少，很多家長到西部都會工作，產生隔代教養、貧困等問題，偏遠地區的孩子取得的各項資源遠遠不及都會區。因此台東縣的整體學習表現比西部縣市水平落後許多，而台東市以外，條件更弱勢的偏遠學校的教育表現，更是

每下愈況，儼然就是「國民教育的暗角中的暗角」。

偏遠地區的教育問題嚴重，大致可分成有：師資素質、教學設備、教育經費、行政管理、教學輔導、社區發展、學童家庭背景等，影響城鄉教育發展的問題。台東縣偏遠地區的學校規模大多是小型學校，普遍存在著學生人數少、資源缺乏、文化不利、學生學習意願低落等現象，而且學校因規模太小，學校學生人數往往低於一百人以下，因此教師的人數也少，每位教師的教學及行政工作負擔較為沉重，再加上經費不足、交通不便，使得學校教育的發展困難重重，學生學業成就低落（林彩盆，2004；郭文瑞，2004）。研究者歸納偏遠小型學校的經營困境，大致可從親、師、生三個面向探討：

（一）家長方面：低社經、家庭不健全、不注重教育、疏於照顧子女。

偏遠地區因交通不便，工作機會少，生活不易，很多家長到都市工作，留下老弱婦孺，產生隔代教養、單親、貧困等問題，而且大部分家長不注重子女的教育，對子女也缺乏關注，學童一放學就四處遊蕩，有時連晚餐都沒得吃。更別說寫作業或複習功課了。國內許多研究發現社經地位的高低、家庭結構對學生學業成就有高度的影響，家長社經地位高、家庭結構完整、父母對子女教育期望高（李鴻章，2007）等，皆有助於學業成就的提升（巫有鎰，1999；巫有鎰，2005；張善楠、黃毅志，1999；張芳全，2006）。偏遠地區學童的家庭背景多處於劣勢，家庭功能不彰，不只是缺乏教養的問題，更容易交上不該交的朋友而學壞。因此，造成學校教育成效難以穩固。

（二）教師方面：流動率高、工作負荷大、教學無力、缺乏進修。

台東縣的生活條件、交通便利性、醫療設施等，都遠不如西部縣市，偏遠地區的條件尤其糟糕，在這些地區服務的教師的確在生活上犧牲頗大，難怪教師們一有機會就要調離偏遠地區。由於流動率過高，老師與學生之間需不斷重新適應，間接影響到良好關係的建立，不良的師生關係對學生學習不利（巫有鎰，2005）。而學校規模小，員額編制就少，人力不足的情況下，教師們必須兼顧許多行政事

務，工作負擔重，壓力更大（郭文瑞，2004）。再加上學生缺乏學習動機，教師使盡全力卻無法提升學生的學業成就，也因為小型學校一個年級通常只有一班，沒有學年間的互相激勵與對話，教學沒有成就感，並且充滿無力。另外小型學校的經費有限，自辦校內進修大多流於形式，缺乏完善的進修規劃，進修內容不符實際需求，無法真正獲得教學實務的精進；參加縣內進修，路途遙遠、峰迴路轉，山路時常有落石、坍方、土石流的威脅，不只犧牲假期，還有生命危險（王麗茹，2007）。諸如此類，讓學校教育成效無法延續，更無法精益求精了。

（三）學生方面：基礎能力差、文化差異大、缺乏學習動機。

由於家庭背景因素，學生從小基礎能力的發展沒有建立起來，一開始就先天不足，進入學校後學業表現欠佳，再加上與主流文化的差異過大，對於學校課程的學習興趣缺缺。如此惡性循環之下，學業成就愈來愈差；甘鳳琴（2007）指出若學童在國小一上為低成就者，直到小學畢業時，仍有 89% 以上的機會是低成就者。相關的研究也指出，讀書動機較高的學童能有效增進其學習行為（吳明隆、林慶信，2004），學生的教育期望、學習態度都對學生學業成就有正面的影響（林俊瑩，2006）。偏遠學童因為家庭和社區的失衡，教育資源的不足，間接影響學習的品質，也使得學校的教育成效不能內化。

綜合所述，研究者認為偏遠小型學校的教育問題大致可以分成兩大類：

（一）資源不足

偏遠小學嚴重資源不足是普遍且長久以來的問題，包括財物資源、人力資源與社會資源，都遠遠落後一般地區。財物資源近年來雖有改善，但仍有不足，如圖書設備與管理、老舊教室整建、學校經費短缺等；人力資源不只是編制數量的不合理，也缺乏高品質教育人員的養成訓練；相關的社會資源，不管是家庭的、學校的及社區的更是乏善可陳，這些因素都是是學生學業成就表現不佳的主要關鍵。

(二)效能不彰

偏遠小學由於沒有競爭壓力，學校人員偏安、組織較鬆散，工作投入有待加強（高慧如，2007）。行政管理與課程教學都缺乏專業成長，行政層級仍持大老心態，只會要求不懂服務；而教師教學只求應付，缺乏教育專業與投入。如此，行政無法支援教學，教學也不能配合行政，兩者反而處處干預、限制或交差應付而已，學校教育的效能自然不佳。

二、學業成就低落的現象

小型學校大多位處偏遠地區，偏遠地區的學童又大多屬於經濟或文化不利的家庭，家長關心學童教育的度低於市鎮地區，也較少參與學校的教育行為（李坤章，2008；陳玫伊、鄭耀男，2007）。由於地區及家庭背景因素，無法供給學童充份的教育資源，如相關的社會資本、財物資本、文化資本等缺乏，間接造成偏遠學童有學業成就普遍低落的現象（巫有鎰，1999；張善楠、黃毅志，1999；許崇憲，2002；楊肅棟，2001）。以國中基測為例，雖然偶有少數偏遠的考生，在國中基測創佳績。但是，整體表現而言，城鄉差距仍然嚴重，偏遠縣市如南投縣、台東縣、花蓮縣等，成績遠遠落後其他縣市，台東縣更是每年敬陪末座。台東全縣有二十二所國中，考生成績也呈現嚴重M型趨勢，偏遠地區學校不僅高分群學生數少，不少學生總成績只有二、三十分，縣內排名後段的十二所國中，基測平均成績都沒有超過一百分（中時電子報，2008）。國中學力低落的問題與國小學力基礎息息相關，台東偏遠地區的窮孩子從小各種認知能力就落後，小學階段的識字與閱讀理解能力遠低於全國常模，若未能及時進行補救教學，只會讓學業低落的情況愈加惡化。因此，台東縣政府相當正視學力低落的問題，相繼成立國教輔導團、學力提升小組等任務編組，希望妥善運用中央補助的「攜手計畫」、「教育優先區」及「兒童課後照顧」等經費，整合各校學生課輔的性質，以提升縣內學生基本學力。但是，在大量資源的投入之後，台東縣國民教育的學力表現，是否有所改善呢？從這幾年的基測結果，我們知道仍有待努力。研究者認為要發揮課輔的成效，除了增加額外的學習時間與妥善規劃課輔的資源，最重要的是要安排

適當的學習內容以及有效能的教學，讓學生有學習的動機。偏遠地區豐富的課輔資源有其檢討必要，研究者將於第二節影響學業成就的因素中再深入探討。

綜上所述，學習成效不佳，牽涉層面甚廣，舉凡社區、學校、家庭、學生個人等許多因素，到底如何才能有效提升學業成就，大家都很頭痛。尤其偏遠地區學校的教育問題有其特殊性與複雜性，因此，本研究擬探究偏遠小型學校間學生學業成就的差異，找出成功經營的案例，分析有效的因素為何。

第二節 影響學業成就的因素

影響學生學業表現的因素非常多而且複雜，如家庭背景、學校環境、成就動機、種族、性別等等，都會直接或間接影響學童的學業表現，這些因素大致可區分為個人因素與環境因素；個人因素，如智力、動機、性別等，環境因素，如家庭環境、學校環境與社會環境。研究者採取巫有鑑（2005）的分類法，把影響學業成就的因素大致區分為非學校因素和學校因素兩大類。

一、非學校因素與學業成就

非學校因素包括了社經地位、家庭結構、區住地區、家庭資源等等的家庭背景因素。關於這方面的研究相當多，也都支持社經地位、家庭的社會資源確實和學業成就息息相關（巫有鑑，1999；林俊瑩，2006；張善楠、黃毅志，1999；許崇憲，2002；楊肅棟，2001；鄭淵全，1998）。如：林俊瑩（2006）、謝亞恆（2007）的發現顯示，個人與家庭因素對學生學業成就有顯著影響，家庭社經地位高、教育資源愈多，負面文化行為愈少，學習態度就愈認真，學生學業成就表現愈好。充足的家庭教育資源對於學生良好學習態度有正向的影響力。父母親的教育價值

觀念與親職的行為，也會影響兒童的教育價值信念與教育期望（黃信誠，2002；楊慧珍，2008）。另外許崇憲（2002）、周新富（2006）的研究也顯示，父母的教育期望、家庭互動，能夠預測其子女的學業成就，父母期望較高，其子女學業成就也較高。

總而言之，偏遠學童的家庭背景普遍低社經、低期望、少管教、少資源、多負面文化等，因而造成學業成就低落的現象。然而影響學生學業成就的非學校因素，廣泛又繁雜，並非單一層面的教育政策可以解決的。因此研究者本著學校教育具有扮演平衡家庭因素對學業成就所造成不公平影響的功能（鄭淵全，1998），強調探討學校因素與學生學業成就的關係。

二、學校因素與學業成就

學校是學習的場所，學校一切的人、事、物都是為了學生學習而存在，所有的設計都是為了要達成教育的目的。鄭淵全（1998）、巫有鎰（2005）的研究顯示：學校因素對學業成就有顯著的預測力。學校因素包括了學校背景、師資、教學設備、教師期望、教學行為、學習氣氛、班級人數等等的學校教育資源因素。學校教育資源可分成學校人力資本（師資素質）、學校社會資本（教師工作承諾、教師對學生的教育期望）、學校財務資本（教育經費、藏書量、教學設備）、學校文化資本（優良校風、傳統、制度）、知識或智慧資本（知識管理、教師專業、工作投入）等，每一項都可能對學生的學業表現產生影響（謝金青、林國正，2006）。如，陳正昌（1993）發現學校教育資源與學生學業成就有關，學校的指導、價值、理念的教育資源愈多，學生學業成就愈高；但是物質資源愈多，學生學業成就反而愈低。朱建宗（2005）指出學校的社會資本越多，學生的學業成績越佳。而教師對學生的教育期望、師生關係也是影響學生學業成就非常重要的過程因素（許玉芳，2007；鄭淵全，1998）。

綜上所述，學校的教育環境對學生學業成就確有顯著的影響，對於提升偏遠學童的學力表現應更為重要。因此，學校因素對學業成就的影響乃是本研究的重點，研究者將學校的教育工作區分為行政工作與教學工作兩個層面，而行政與教

學的關鍵人物正是校長和教師；另外也針對偏遠地區學校，豐富的校內課輔資源進行探究，分析是否影響學生學業成就的表現。茲分述如下：

（一）行政工作層面—校長領導效能

學校行政是教育工作的一環，校長是學校行政與教學的領航者，其領導品質可能是學校教育成敗的主要關鍵。國內的研究指出，校長領導和學校效能之間具有顯著的正相關，且校長領導可以預測學校效能（王博弘、林清達，2006；吳勁甫，2003）。因此，有了優質的校長，才能有優質的教師，進而才有優質的學生，可見校長領導效能對學校教育影響的重要性。

最初對校長領導的研究焦點在於領導者的人格特質，如豐富知識、責任感、熱誠信賴等，以及領導者行為的分析，如有民主式、權威式、放任式、關懷與倡導等領導型式；後來領導理論的研究則偏重領導行為與情境配合的權變領導、轉型領導、互易領導等（吳清山，1998）；近年則因教育鬆綁、九年一貫課程的實施，研究轉向教學領導、課程領導等新興的方向，使得教育領導的研究更趨於多元化。例如，相關研究指出校長是影響學校文化特性與學校組織效能的導引者，校長領導行為與組織效能之間具有正向的關連（吳勁甫，2003；范熾文，2002；張慶勳，1996）。而就領導的形式而言，大部分的研究發現倡導比關懷為佳，以「高倡導高關懷」最具領導效能（王博弘、林清達，2006）。轉型領導和互易領導的研究亦發現，「高轉型高互易」的領導形式與教師教學品質、學生學習表現及整體學校效能均有顯著的正相關（蔡進雄，2000）。另外，教學領導與課程領導的研究顯示，校長教學領導會影響教師教學效能與教師組織承諾（葉佳文，2006）；校長教學領導愈強，學校教學氣氛愈佳，學校教學氣氛愈佳，教師教學效能愈高（張碧娟，1997）；教學領導與教學效能有關，教學領導對教學效能具有正向的預測力（謝元，2002）。校長實施課程領導確實有助於提升學校效能，課程領導運作與教師教學效能有共同的要素，校長課程領導行為與教師教學效能具有正相關；對於教師教學效能具

有預測力（陳建裕，2004；陳慕賢，2003；蔡政明，2003；謝百亮，2006）。

由上述研究得知，校長領導效能直接影響教師教學的效能，間接影響學生學習的品質。但是，並沒有一種領導型式是普遍適用於各種情境的，也就是說教育領導者要能夠因應不同的組織情境，以動態的機制，採用不同的領導型式進行領導。以往校長的專業偏重校務處理、行政推展，但是隨著社會變遷和教育改革，校長不再只是單純的行政主管，而是「首席教師兼行政主管」。也就是說校長不僅要具備行政專業領導能力，更需要具有教學領導和課程領導的領導知能，才能在課程與教學上全方位領導學校教師，以協助教師發揮最大的教學效能並提升學生學習的品質。尤其九年一貫課程實施後，更加凸顯校長教學領導與課程領導的重要性，因而促使校長的角色和任務都需重新定位，以符應時代的需求。行政領導、教學領導和課程領導，儼然成為校長領導的主流（吳清山，2004）。

行政領導攸關學校行政是否有效運作，以及教學與課程實施的支援；行政領導包括校務發展與計畫、行政管理與視導、編列預算與執行、公共關係與行銷、人事聘用與管理、校園營造與文化等方面（王博弘、林清達，2006）。教學領導就狹義而言，係指校長所從事與教師教學或與學生學習有直接關係的行為或活動；就廣義而言，則包括所有能協助教師教學與影響學生學習的相關活動或作法（楊振昇，1997）。教學領導強調以教學為中心，包含確立學校教育目標、發展教師教學任務、確保教師教學品質、促進教師專業成長、增進學生學習氣氛及提供教學支援系統（吳清山，2004）。課程領導係指在課程發展過程中，對於教學方法、課程設計、課程實施和課程評鑑提供支持與引導、以幫助教師有效教學和提升學生學習效果（林天佑、吳清山，2001）。課程領導包含設定課程目標和計畫、管理與發展教學方案、視察和輔導教學改進、發展教師專業能力、評量學生學習結果、塑造課程發展文化。另外學者吳清山（2004）認為當前校長經營校務成效，不能單從行政管理與領導作為判斷依據，必須從整體的行政、教學和課程經營為評斷範疇。因此，他提出了「校長行政教學課程整合領導」的理念，以強化校長領導的整體績效。所謂「校長行政教學課程整合領導」係指，校長統整行政教學課程的知識和能力，有效影響成員行為和運用資源，促進行政健全運作和提升課

程與教學效果，進而提供優質學習環境和增進學習效果，以達成學校教育目標。校長行政教學課程整合領導層面：包括行政領導、教學領導、課程領導三個層面，以學生學習為核心，行政教學課程共構一體，彼此具有相互依存關係，不能各自獨立存在。至於校長行政教學課程整合領導指標，可以包括下列層面：確立學校教育目標與計畫、建立學校課程與教學任務、發展教師各項專業能力、運用學校內外資源、建置課程與教學支援系統、視察和輔導教師教學改進、評量學生學習結果、塑造課程發展文化（吳清山，2004）。

綜上所述，新時代、新世紀的校長領導應兼顧行政領導、教學領導與課程領導，校長應展現出課程與教學方面的知識和技能，使教師覺得他們能與校長的領導產生互動的行為，進而增進實際的教學效果。那麼偏遠地區的校長應該如何經營學校呢？目前很多偏遠弱勢地區的學校強調特色經營。例如傳統技藝、體育活動等，但是看重這些特色課程，可能不只無助於學生基本能力的提升，甚至會讓學生成就更低落。偏遠地區學校的經營者，應該思考其學生需要提升的是什麼？學校究竟該做些怎樣的改變，才能夠讓偏遠學童脫離弱勢的泥淖呢？在國外已經有許多成功的案例，Denton, Foorman, & Mathes (2003)的研究，報導了五個反敗為勝的學校，他們都是弱勢地區的學校，但是每一所學校都有相當不錯的學業成就。Blaunstein 和 Lyon (2006)的專書也提及，美國維吉尼亞州的 Johnson 小學，在校長透過強勢的閱讀教學領導之後，短短的一年，就讓最弱勢、學業表現最差的學校，達到州政府要求的 70%通過率標準（Standards of Learning, SOLs）。上述的案例告訴我們，校長的領導作為有可能讓弱勢學校反敗為勝。因此，本研究擬以台東縣偏遠小學為對象，希望找到高學力表現學校，探討校長是以什麼樣的領導方式或作為帶領整個學校一起努力？本研究對校長領導的探究，以吳清山(2004)學者「校長行政教學課程整合領導」的理念出發並綜合前段所述之文獻，將校長領導效能分成行政領導、教學領導、課程領導三個層面，再以學校內部教學相關事項為主，細分為若干個向度進行探究。如，行政領導包括校務發展目標與計畫、行政管理

與視導、人事聘用與管理；教學領導包括促進教師專業成長、教學視察與輔導、教學支援系統；課程領導包括課程發展與管理、評量學生學習結果。然後，再根據這些細項，發展對校長的訪談大綱。

（二）教學工作層面－教師效能

教師在教學工作中的表現，深深影響教學的品質與學生的學習成就。不同效能的老師，其教學品質會有所差異，學生的表現當然也不盡相同；教學品質愈好的老師，學生的學習表現也會愈佳。因此，教育是否能發揮功能，教師的效能決定了關鍵的因素。吳清山(1998)歸納多位學者觀點，將教師效能定義為：教師在教學工作中，能使學生在學習上或行為上具有優良的表現，以達到特定的教育目標。

早期研究教師效能者著重效能教師個人特質(思想、行為)的探究；中期則重視教師教學行為(教法、教學策略)對學生學習成就的影響；到後期轉為探討教師教學活動、學生行為歷程與學業成就的關係。教師效能的研究頗為複雜，目前對於教師效能的研究傾向綜合化的方向，從多方面、多角度來探究影響教師效能的各種因素（吳清山，1998；林進財，1998；賀菲，2008）。

國內教師效能的相關研究有：范德鑫（1982）的研究顯示教師溫暖的行為與學生成就呈現正相關；反之，教師拒絕的行為與學生成就呈現負相關。郭生玉（1980）在一項有關教師期望與教師行為及學生學習行為關係的分析研究中發現，教師期望乃是透過學生對教師行為的知覺而影響學生的學業成就與自我觀念。劉榮裕（1994）的研究發現教師班級經營領導模式會影響學生的學業成就，以採用專制式、民主式和父權式領導的班級，國語科、數學科和國語數學平均等三項成績均顯著高於放任式的班級。以上研究傾向教師的個人特質與態度，是透過學生對教師行為的知覺而影響學生的行為表現。而關於教師有效教學行為的探究發現，年齡較高的教師以及資深教師在有效教學行為方面優於資淺的教師。教師教學效能的優劣受年齡、任教年資的影響，而存有顯著差異（陳正義，2005；葉金裕，2002）。另外孫志麟（2001）、黃儒傑（2004）的研究顯示教師的自我效能信念會直接影響其教學計畫的行為，教師自我效能愈高，教學行為愈採取進步的

取向，並且透過教學計畫行為，間接影響教學互動的品質。也有研究發現教師教學信念與班級經營策略皆能有效預測教師教學行為的表現，教師越能掌握積極正向之班級策略，其教學行為表現越趨於積極正向（張廣義，2005）。不過上述這些研究資料蒐集的設計，大都是透過問卷調查，由教師主觀評價自己可以影響學生學習的知覺、判斷或信念，雖然說教師的主觀知覺會影響其工作投入，但是知不等於行，而且教師可能被較為一統的問卷限制住回答的多樣性，因此，可能需要另種質性深入探究的佐證，才能有較全面性的解釋力。

綜觀上述相關文獻可知，教師效能是一個極複雜的概念而且具有包含多層面的特性，並非單一因素所形成。舉凡教師特質、教師信念、教師效能感、教師的教學行為、教學知識，以及師生關係、班級經營等等，都會對教師的教學表現產生影響，進而影響到學生的學習表現。由於國小教師的工作與角色多樣化，一位有效能的教師必須具有多元的能力，因此對於教師效能的衡量，許多學者所持觀點不盡相同，發展出的測量工具也不太一致。像孫志麟（1997）是以教師特質、教師行為與教師思考等三個層面，提出了十八項建構教師效能的指標；包括教育熱誠、師生和諧關係、明確清晰的講解、善用教材、校正回饋、教師期望……等等。陳木金（1997）則透過六項指標的檢核，發展出一套教師效能的評鑑指標；包括教學自我效能信念、系統呈現教材內容、多元有效教學技術、有效運用教學時間、建立和諧師生關係、經營良好的班級氣氛。張碧娟（1999）也曾將教師的有效教學行為分成教學計劃與準備、系統呈現教材、多元教學策略、善用教學評量及良好學習氣氛五個項目，來評定教師效能。另外，吳耀明（2004a）在「國小教師教學效能量表」中將教師教學效能分成：學科教學能力、班級經營能力二個向度；系統呈現教材內容、多元有效教學技術、有效運用教學時間、班級常規建立與維持、建立和諧師生關係、營造良好班級氣氛等六個評鑑指標。

近年來由於教師專業發展評鑑的重視，國內的一些學者紛紛發展出一套套的評鑑指標或規準，目前包括有潘慧玲等「高級中等以下學校教師專業發展評鑑手冊」；張德銳等「發展性教學系統」；張新仁等「中小學教師教學評鑑工具」；呂鍾卿等「教師專業成長指標」；曾憲政等「試辦中小學教師專業發展評鑑之評

鑑規準參考版」(教育部, 2008b)。例如：潘慧玲、王麗雲等人(2004)研究發展提出的「國民中小學教師教學專業能力指標」，將影響教師效能的面向分為規劃能力(課程規劃、教學規劃)；教學能力(教材呈現、教學方法、學習評量)；管理能力(班級經營、資源管理)；評鑑能力(課程評鑑、教學評鑑)以及專業發展能力(自我發展、專業成長)五個層面。張德銳等(2002)「發展性教學檔案系統」所採用的教學規準計有精熟學科、活潑多樣、有效溝通、班級經營、掌握目標、專業責任等六個領域廿五個行為。張新仁等人(2002)「中小學教師班級教學觀察表」的評鑑規準分為六大項：精熟學科知識內容；口清楚呈現教學內容；靈活運用教學策略；掌握有效班級經營；善用良好溝通技巧、有效領導實驗或實作活動。

上述對於教師效能的衡量，比較偏向一般性的取向。然而偏遠地區的學校各方面條件皆弱勢，學童素質普遍偏低，學生學習的需求有別於一般地區的學校，教師的教學挑戰不同且更大，需要更專業的教學能力。曾世杰、簡淑真(2006)在一篇回顧性的研究指出，弱勢或低成就的學童，在比較結構與系統化的語文教學之下，可能會產生較好的教育成效。而許多國外的研究也發現有效的教學，應該符合下列幾個教學原則，如考慮作業難度、明確的教學、結構化的教學程序、教導策略、與先備經驗充份連結、經常性評量等(Foorman & Torgesen, 2001; Torgesen, 2000)。成功的教師必須了解學生是如何學習的，並隨時做教學調整(Wren, 2002)；偏遠地區的學童普遍學業成就低落，而教師的教學方式是否可以符合學童學習的特質，才是教師專業表現的重點，也是學童獲得較佳學習成效的關鍵；因此，本研究參考前段之相關文獻，對於教師效能的分析，採取綜合取向，把焦點放在教師的專業工作表現上，將影響偏遠小學教師效能的成份，分成教學、經營管理及專業發展三個層面，對教師效能的分析，除了共通性的教學能力之探討外；還會融合偏遠教育現場的特性與需求，關注有效教學原則的探究；又由於本研究是以國語和數學成績為教育成效的依據，所以也會偏重基礎學科教學能力的探究。茲將教師教學層面、經營管理層面及專業發展層面，再細分為若干個向度，分述如下：

1.教學層面：

教學活動是教師的主要工作之一，也是學校教育的核心；教師效能愈高，學生的學習成效就愈好，偏遠學校教師採用何種教學方式最有效能？本研究對教師效能的探討向度包括教學信念、教學內容、教學實施、教學策略、教學評量等向度。

2.經營管理層面

教師空有豐富的教學知識與技能，還無法進行有效教學，尤其偏遠地區的學童，由於家庭缺乏照料，生活常規差、學習動機低，教師需極有耐心與策略，維持和諧的師生關係，才能使教學順利進行。本研究教師經營管理效能層面，包含班級經營、親師互動及溝通協調等三個向度。

3.專業發展層面

高強華(2002)認為教師專業發展可以維持教育的競爭力、擴充精熟教學技巧、分化精深專業知識、提升教學創意、重視個人或人際成長、激勵自我意識與專業責任，這對偏遠小學的教師尤其重要。有效能的教師應致力於個人教學能力與教學成效的提高，並具有批判反思教學活動與成果的習慣，以提升教學的效能，促進本身的專業發展(賀菲，2008)。本研究教師專業發展包含三個向度：省思對話、研習進修。

(三)校內課輔層面

「孩子的競爭力，從放學後開始」，課後補習在台灣是一個普遍的現象，也是家庭教育資源的表徵，家長希望子女在課業上表現更優秀，透過補習是提高成績的方法之一。尤其在九年一貫課程實施後，課程內容包羅萬象，每個領域授課時間彼此擠壓，學生在基礎學科的學習時間普遍不足，補習的風氣就更盛行了。家庭的社經地位越高，父母教育程度越高以及越都市化地區的學生，其補習的時數就越多(江芳盛，2006)。相關的研究指出：適度的補習有助於提升學生的學習

表現（江芳盛，2006），有補習的學生，其學業成績高於無補習的學生（巫有鑑，2007），以及學科補習的項數或科目數都有助於提高學業成績（林慧敏，2008）。

但是，偏遠地區的學童因為先天資源不足、少文化刺激，故其學習的條件及需求和一般地區的學童不盡相同。偏遠學童幾乎所有的學習都是在學校裡完成，回到家裡很少主動或無能力加強課業或參與補習。有些研究發現偏遠地區學校學生與一般地區學校學生在學習上的差異有：一般地區的學生課後參加課後補習的人數遠比偏遠地區的學生多，愈都市化的地區，參與補習的愈多；且補習的時間也較偏遠地區的學生來得長（李坤章，2008；陳怡靖、鄭耀男，2000；劉正，2006）。因此，針對偏遠學童學習的質和量不足，而造成學業成就低落的現象，課後的學習輔導有其必要。不過，偏遠地區的學童由於貧窮、單親、隔代教養等家庭因素，缺乏加強教育的資源，課後補習根本是遙不可及的，就算有參加課後補習的條件，也因為地處偏遠，社區資源貧乏而找不到補習班可以上課，所以只能倚賴學校所開辦的課後學習輔導。

教育部為了減少弱勢學童學習的落差，實現教育機會均等與社會正義，推動了許多相關的課輔政策，包括教育優先區弱勢學生學習輔導、兒童課後照顧、攜手計畫課後扶助以及新措施夜光天使計畫等；希望透過額外的學習時間，延伸教室中的學習，以提升學童的學力。然而，這些豐富的課輔資源是否真能發揮功能，有效提升學生的學業成就呢？研究者認為目前教育部對偏遠地區提供的課輔資源以及學童額外學習的時間，已相當足夠。然而課輔的成效不能發揮的原因可能是：第一，課輔內容不適合，大部分學校授課內容僅是作業指導或將平常課堂上學不會的教材，在課輔時間再複習一次，教材內容沒有符合學生的程度，學生還是學不會。第二，教學方式不變，一般性的教學法不能提升低成就的課業，課輔時再教一次，結果一樣。第三，沒有學習動機，長期屬於教室陪客的學生，通常已經喪失學習的意願，生活常規令人頭痛，沒有有效的管理，就沒有有效的教學。根據陳淑麗（2008）學校課輔現況的調查發現：台東縣課業輔導的實施方式距離理想仍有一大段落差，包括篩選與決定學生未分類；缺乏診斷與系統評估；以信念為導向的教學設計，缺乏學理基礎；教材與教法的執行不夠專業等。而這些落差

的向度，正是影響課輔成效的關鍵因素。雖然林慧敏（2008）以台東地區國二學生參與補習狀況進行研究，支持了校內課輔確實能有效提高學生成績。不過，國中階段的課輔型態和授課內容與小學仍有差異，這樣的推論在國民小學是否同樣有效呢？目前關於學校課輔成效，仍有待更多的研究證實。

因此，本研究針對偏遠地區學校，豐富的校內課輔資源，探究偏遠小學之間對課輔資源執行實施的方式，是否影響其學業成就之表現？或偏遠小學之間是否因其課輔執行的差異，使得學生的學習成就表現也有差異呢？又或者偏遠學校課後輔導的實施並無關學業成就的表現呢？

三、小結

教育機會不均等，應自家庭及學校兩方面著手，雖然非學校因素對學業成績的影響大於學校因素，學童的家庭資源不足不是從學校單一層面即可解決，需要有其他政策的配合（陳正昌，1993）。但是，學校因素仍然有不容忽視的影響力，尤其在偏遠地區，學校扮演著平衡的角色，對於家庭背景不利的學生可以發揮較大的影響力，給予較多的協助（巫有鑑，2005；鄭淵全，1996）。如果偏遠弱勢學童，在家庭資源不支持之下，又不能透過學校途徑來獲得改善，就會更加深其落後的差距。

偏遠地區的學校各方面條件較弱，學童素質普遍偏低，教學的挑戰較大，更需要高效能的老師。但是，許多探討教師效能的研究指出，教師的年資與教學經驗是教學效能的指標，教師效能會隨著年資而提升，顯示累積教學經驗的重要性（李玉玲，2004；陳正義，2005；葉金裕，2002；蔡家廷，2004）。可是，偏遠地區之學校因為各種不利的因素，造成教師流動率偏高，年齡層偏低，教學經驗也較不足，以致偏遠學校似乎是教師新兵訓練所，學生學習品質大受影響（甄曉蘭，2006）。其實，偏遠地區的教育工作有別於一般地區，小校小班的教學方式及層次與大學校大大不同，實應配合偏遠教育的需求，提供教師特定的專業教學能力訓練，讓年輕或資淺的教師可以快速累積經驗、加速成長。因此，探究瞭解偏遠地區高效能教師的指標能力，對提升偏遠學校教育素質顯得非常重要。本研究針擬

對教師教學能力、經營管理能力、及專業發展能力三個層面，探究偏遠地區的小學教師其教師效能的現況為何？並分析高、低效能教師的具體做法有無差異？再嘗試歸納出偏遠地區學校之教師，應該具備什麼樣的專業的能力，才能有效提升學生的學習成效。

另外，一校之主的校長，更是深深影響學校教育成效的關鍵人物。面臨快速變遷的二十一世紀，校長所要面臨的挑戰與責任更大，所需具備的能力也和以往大不同。校長身為學校的領導者，如果只知處理行政事務，學校可能很有效率，可是不一定反應到學生學習身上，校長如果缺乏教學與課程的領導，那麼教育發展、教學革新都將失去了方向，因此學校或許有校舍更新，卻不可能有教育進步。有怎樣的校長，就有怎樣的學校，而在偏遠地區獨特的校園生態之下，需要怎樣的校長來領導學校？校長需要具備的知識、理念與能力又有何不同？基於校長教學領導與課程領導的新趨勢，本研究將焦點關注於校長行政領導、教學領導與課程領導的層面，以瞭解校長在這三個領導層次的具體作為，以及對整個學校教育方向、教師教學、學習成效的影響。最後，歸納提出高效能學校，在校長領導和教師教學上的具體策略，以供偏遠地區小校小班經營之參考。

第三章 研究設計與實施

本研究旨在探討偏遠地區小型學校教育效能之現況，分析不同效能學校間校長領導和教師效能的差異，以歸納成功典範學校之行政與教學的具體作法。本章茲就研究架構、研究對象、研究工具、研究流程、資料處理及研究倫理等分別說明如下：

第一節 研究架構

本研究實施先分析偏遠地區小型學校在台東縣九十六學年度學力測驗成績表現的現況，再從學測成績表現為前後百分之二十五的學校中，各選定 3 所學校，共 6 所。赴各校關注行政工作與教學工作層面，對校長及教師進行深度訪談，最後根據訪談內容進行分析比較，並提出高效能學校在行政和教學上的具體策略，以供偏遠地區小校小班經營的參考。本研究架構如圖 3-1：

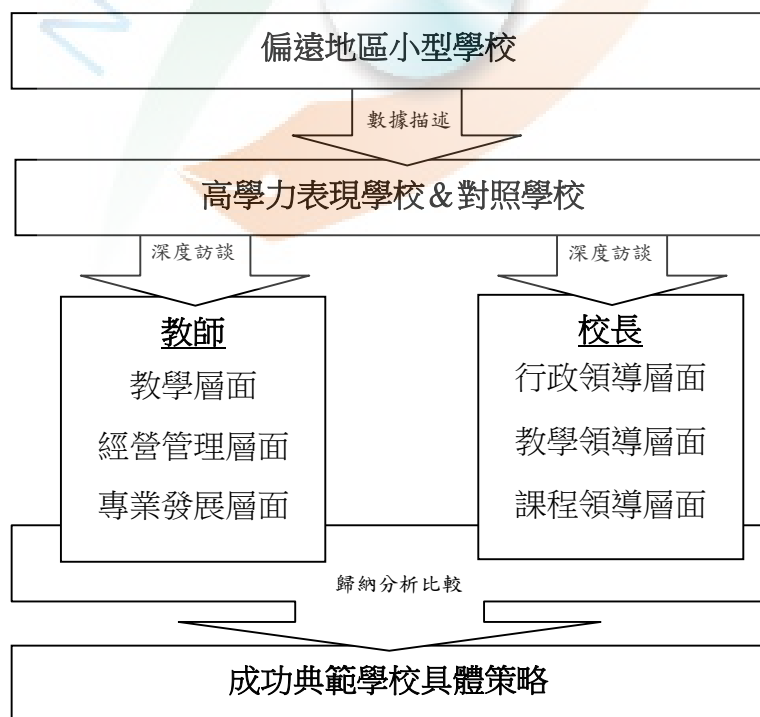


圖 3-1 研究架構圖

第二節 研究方法與程序

一、研究方法

本研究為瞭解影響偏遠地區小型學校教育效能之現況，採用「事後回溯法」(ex-post facto research)，主要先透過各校學業成就高低的分析，找出兩類在學生學業成就表現不相同的學校，再進一步採取深度訪談，以獲致全面且深入的資料，對照這兩類學校校長領導效能與教師效能的情形，比較兩類學校之間的差異，最後進行歸納，以求得成功典範學校之行政和教學的具體作法。本研究以質性研究中的個案研究進行，採用此方法的理由乃是教育工作具有多元性與複雜性，不同地區的學校，在經營上有其特有的文化和地區脈絡，尤其偏遠地區小型學校有其特殊與個別的校園生態。而量化研究中看不到離群個案所代表的意義，也看不到校長領導與教師教學的歷程。本研究正可補其他量化研究之不足。質性描述的方式，可對校長領導與教師教學行為、歷程及問題等，都進行完整且充份的說明與理解。

二、研究程序

本研究自確立研究架構至完成研究，研究程序計分為三個階段，一為準備階段、二為實施階段、三為完成階段，簡要說明如下：

(一)準備階段

根據研究動機及目的，進行相關文獻之蒐集與閱讀，訂定研究架構，並依研究架構所需，進行深入之文獻分析，文獻研讀範圍包括相關文獻、資料、論文、期刊等；同時與指導教授討論修正內容，進行撰寫研究計畫。

(二)實施階段

經過文獻蒐集、閱讀與分析後，根據研究目的、文獻等建構深度訪談大綱；赴選定之偏遠地區小型學校，針對校長領導與教師效能的情形進行深度訪談；取得現場錄音謄打為逐字稿，以對資料做正確呈現，並以內容分析方式對資料進行分析與詮釋。

(三)完成階段

根據歸納、整理深度訪談資料，進行各項分析、討論結果，提出最後結論與建議，完成論文研究報告。

茲將本研究流程圖以圖3-2表示：

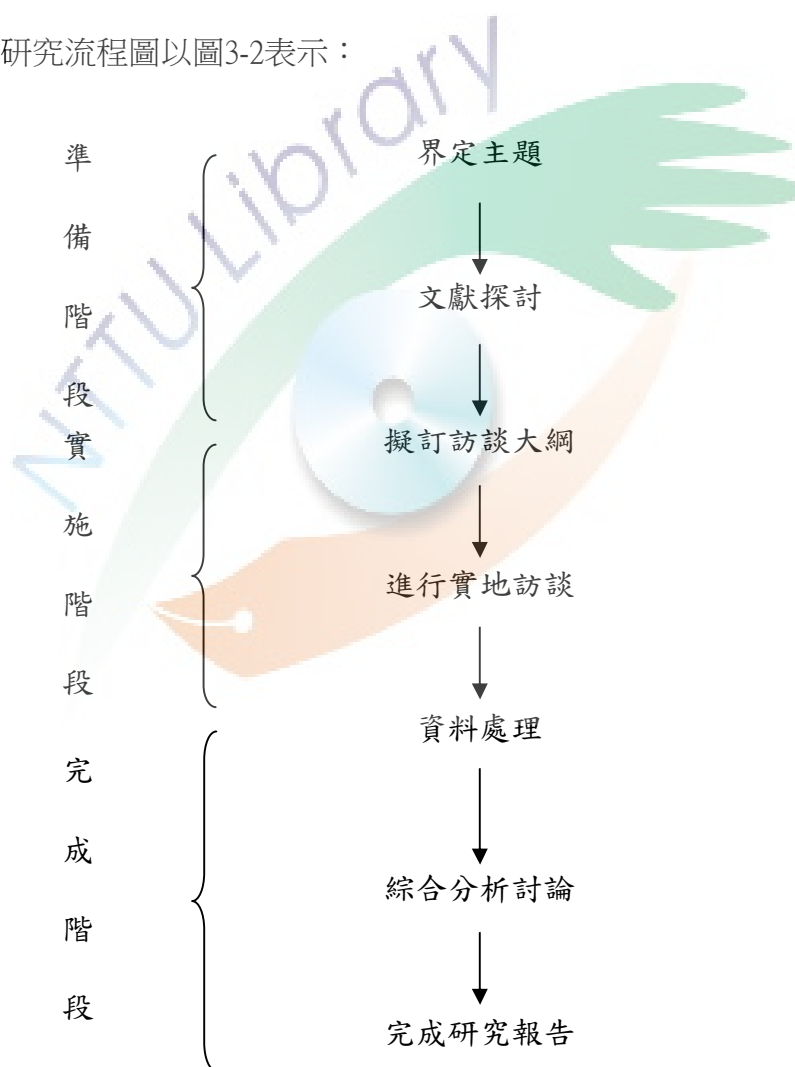


圖 3-2 研究流程圖

第三節 研究對象

本研究以台東縣內偏遠地區小型國民小學為研究範圍，依研究目的與架構，本研究對象分成二部分，第一部分是量化分析的部分，從學生學測成績中，分析偏遠地區與一般地區學校的學力表現有何差異；第二部分是深度訪談的部分，預計選擇不同學力表現學校的教師與校長進行訪談。分別說明如下：

一、量化分析的部分

本研究量化分析的部分，是以台東縣內 96 學年度國民小學三年級和五年級的學生為對象，合計有 3038 位。全縣包括本分校計有 99 所。這 99 所小學人數規模不一，有的學校人數達一千人，也有低於三十人的學校，多數為百人以下的學校；屬於偏遠或特偏地區的學校有 71 所（含分校），屬於一般地區的學校有 28 所。本研究主要分析台東縣內偏遠地區，規模六班以下且全校人數未達一百人的國民小學其學業成就表現的情形，並透過各校學業表現的位置，選擇深度訪談的學校。學測分析的目的有兩個：一是要瞭解偏遠地區小型學校的學業成就表現的現況；二是要以學測表現為依據，選定本研究受訪的學校。

二、深度訪談的部分

本研究訪談對象之選擇，為台東縣內偏遠及特殊偏遠地區且規模六班以下的國民小學；先以台東縣九十六學年學力檢測之三年級和五年級學生的國語和數學學業成就為依據，將各校學測成績表現各為前、後百分之二十五的學校分成找出兩類，表現在前面百分之二十五的學校，本研究稱為「高學業成就學校」；表現在後面百分之二十五的學校，本研究稱為「對照學校」。為降低非學校因素的影響，本研究依據學校背景與地理位置，挑選社經或文化條件較接近的學校，在校長的部份，考量校長任期的時間效應，僅以三年級學測表現為依據，在上述兩類型的學校中各選定 3 位校長，計 6 位校長。在教師的部份，除了上述 6 所學校內已有 6 名三年級教師以外，再從兩類型的學校中，各選定 2 名教師，計 4 名教師。因此，

本研究共選定 6 位校長與 10 名教師（訪談對象之基本資料如附錄三），茲將選定之學校背景描述如下：

（一）學校背景描述

A 校屬於典型原住民社區，社區內以原住民居多，大部份以務農、漁、雜工為業，有少數的幾戶是經商的平地人，家長部分大多數都是隔代教養、單親家庭，將近有 1/3 強的家庭背景是這樣。老師方面，大部分是來自外地，有一部份是住宿，有一部份是通勤從市區過來，都是正式編制的老師。在學生方面，平均每班約 12 人，學生的學習狀況屬於被動比較多（根據 AP，A2T）。

B 校的家長大多是務農或做工的，社經地位不是很高的，主要族群包括原住民、客家、閩南、外省等。單親隔代教養的家庭型態頗多，平均每班人數約 10 人，學生課業多仰賴校內指導。老師對學校的滿意度很高，對環境上、跟家長的互動上都很好，所以幾乎沒有在調動的，非常穩定（根據 BP，B5T，B6T）。

C 校也是典型的原住民學校，以布農族為主，大都以務農為生，大部分家庭功能不彰，隔代教養、單親居多。所以，在整個兒童的教育歷程當中，老師佔有很重要的地位，平均每班人數約 7 人。老師方面自主性高，大致上表現很平均（根據 CP，CST）。

D 校社區居民約有七成為阿美族籍原住民，三成是客家人。家長大都以農或者雜工維生，教育程度都不算高，絕大多數都是中學左右，對孩子的關注力、投入的程度會比較低。前幾年教師流動率偏高，老師在教學的投入，對學生的用心，都算是很不錯。平均每班人數約 6 人，教師表示學生個別差異大，基礎能力較差（根據 DP，D3T）。

E 校屬於原住民地區學校，家長以隔代教養居多，基本上都無能為力，家長的學歷大部分是國小、國中畢業，沒辦法去指導。教師大都是外地人，少部份是當地人，近年來流動率不高。平均每班有 8 人，教師表示學生沒有學習動機，學習落後（根據 EP，E2T）。

F 校大部分家長，因生計問題，較少關心學生，造成學校教育推動困擾，隔代教養比例偏高。教師年輕、有理念，具高度教育熱忱。每班約有 7 人，學生數少，同儕間缺乏良性競爭；文化刺激不足，學生自我要求動機薄弱（根據 FP，F3T）。

綜合上述六所學校的特質發現（如表 3-1），在家庭背景方面，六所學校的社區族群雖不盡相同，但是整體而言以原住民佔大多數；學區家長的教育程度普遍不高，以務農、做工居多；家庭的型態則是單親、隔代教養比例偏高，對孩子的關注力、投入的程度比較不足。在教師組成方面，六所學校的教師多屬編制內正式成員，以外地教師居多；近年流動率低（C 校例外）；教師教學投入表現很平均。在學生學習方面，六所學校的學生，屬於學習被動者居多，課業多仰賴校內教師的指導。

表 3-1：學校背景綜合描述表

家庭方面	原住民佔大多數；家長社經地位較低；單親、隔代教養比例偏高，對孩子的關注力、投入的程度比較不足。
教師方面	多屬編制內正式成員，外地教師居多；近年流動率低（C 校例外）；教學投入表現很平均。
學生方面	學生的學習狀況，屬於被動比較多，課業多仰賴校內指導。

第四節 研究工具

本研究將為求具體瞭解偏遠地區小型學校的教育表現，本研究採用深度訪談作為蒐集資料的主要策略。以質性描述的方式，在學校和教室的脈絡中，從受訪的校長和教師實務經驗中，取得真實、豐富及有深度的資料，目的在瞭解校長和教師對學校教育的觀點，以及行政和教學方面的心得、困難與執行的方式，並歸納分析優秀成功學校的具體作法。採用此方法的理由乃是由於教育工作的多元性，非制式化的工具可以全面蓋括的；學校教育人員可能被較為一統的量化問卷，限制住其回答的多樣性。茲將本研究深度訪談之「半結構式訪談大綱」及實施步驟分述如下：

一、深度訪談之「半結構式訪談大綱」

在進行訪談之前研究者根據研究目的、文獻探討等先擬定訪談大綱，以便能更切卻掌握研究者的提問方向。本研究訪談大綱的內容分為兩部分；校長的訪談、教師的訪談。（詳細訪談大綱如附錄二）

（一）校長的訪談

本研究將校長領導效能分成行政領導、教學領導、課程領導三個層面，再以學校內部教與學相關事項為主，細分為七個向度。分述如下：行政領導層面包含校務發展與計畫、行政資源與執行；教學領導層面包含教學視察與輔導、教學支援系統、促進教師專業成長；課程領導層面包含課程發展與管理、評量學生學習結果。

（二）教師的訪談

本研究將教師效能分成教學能力、經營管理能力、專業發展能力。教師的訪談大綱內容，包括三個層面，共十個向度。分述如下，教學層面包含：教學信念

(效能感、期望)、教學內容(教材規畫、精熟內容與組織教材)、教學實施(教學方式、教學重點)、教學策略(有效教學、多元教學)、教學評量(評量頻率、評量時機與評量用途)；經營管理層面包含：班級經營、親師互動、溝通協調；專業發展層面包含：進修研習、省思對話。

二、訪談實施步驟

為了深入了解偏遠地區小班小校之校長領導作為與教師教學的安排，本研究將對選定之校長與教師進行深度訪談。進行訪談前，研究者首先向受訪者清楚說明本研究之目的與訪談進行方式，在訪談進行中，研究者扮演開放、尊重、傾聽與觀察的角色，並適時追問以釐清問題。訪談過程全程錄音，訪談之後，將錄音帶謄打為逐字稿，以對訪談資料做正確呈現(葉重新，2004)。實施步驟分述如下：

(一) 本研究訪問者為研究者本身，訪談過程徵得受訪者同意後全程錄音，主要依據訪談大綱發問，隨著校長和教師的問題與反應，再從中延伸問題的廣度及深度；並適時作筆記，以檢核修正。

(二) 訪談後，反覆聆聽訪談錄音，全文謄寫作為訪談紀錄，並將完成之逐字稿呈獻給受訪者加以檢視。

(三) 依據本研究文獻探討與研究問題，以內容分析方式，將訪談記錄進行編碼。

(四) 編碼完成予以分析比對，以有意義的命名為歸類基礎。

(五) 將訪談資料加以分析與詮釋。資料詮釋的依據為前述文獻中，所探討影響偏遠地區小型學校教育效能的因素－校長領導和教師教學為基本架構，尋找成功典範學校的真實經驗與實務知識。

第五節 資料處理與分析

本節主要說明研究資料的處理與分析，包括資料處理的實施步驟與方法。究所蒐集的資料包括兩個的部分

一、統計分析的部分

本研究根據台東縣96學年三年級和五年級國語文和數學之學測成績，以 SPSS 12.0 For Windows 套裝軟體程式，進行各項資料分析，旨在瞭解偏遠地區小型學校學業成就表現的現況。茲將所使用的資料處理方法分別說明如下：

（一）平均數及標準差：分析台東縣學測成績之平均數、標準差，以瞭解偏遠地區小型學校的學業成就的表現位置。

（二）T檢定：旨在檢定偏遠地區小型學校與一般地區學校的學生學業成就表現是否有差異。

（三）相關分析：本研究以簡單相關，分析偏遠地區小型學校班級人數與學業成就是否相關。

二、深度訪談的部份

本研究採用半結構式的深度訪談方法為主，進行資料的蒐集。本研究的目的是在於瞭解偏遠地區小型學校的教育表現，希望藉由對校長和教師的深度訪談內容，歸納分析成功案例學校的具體作法。

（一）資料整理：

訪談資料主要以錄音方式採集，輔以現場觀察之札記。訪談結束後立即將談話內容謄寫逐字稿，並稍加描繪受訪者的反應，然後請受訪的校長和老師檢閱一遍，確定無誤後即分析資料。

（二）資料處理：

對蒐集到的訪談資料先做編碼，如：註明對象編號（A：A 校；A3T：A 校三年級老師）、日期（依照民國的年、月、日做編排，981023：民國九十八年十月二十三日）等。再運用編碼登錄的技巧，將一般性觀念逐步發展出具體的概念或主題，進而以對照、歸納、比較方式，發展成主軸概念。從訪談紀錄所蒐集到的資料，找出研究主題所欲探討有關校長領導與教師效能之相關事件；綜合歸納資料中事件與事件間的關連性，然後發展出共同的概念；再將資料分析後所發展出的主要概念，以前述文獻中所探討的影響學業成就的學校因素－校長領導與教師教學的內涵，作為基本架構，回歸到研究目的所欲探討之成功案例學校的具體經營方式，最後歸納出研究的結果與發現。

本研究根據訪談資料的內容，則將其編碼別，皆以代號方式處理，如下表 3-2 說明：

表 3-2：訪談資料代號及其內容意義

代號	資料內容及意義
H、L	高學力表現學校（H）、對照學校（L）
A、B、C、D…	A 校、B 校、C 校、D 校…
AP、BP…	A 校校長、B 校校長…
A3T、B5T、CGT…	A 校三年級老師、B 校五年級老師、C 校科任老師…
980715	98 年 7 月 15 日
H/AP/980226	高學力表現學校/ A 校校長/98 年 2 月 26 日

第六節 研究的信度和效度

在本研究中，研究者採取深度訪談法蒐集資料，關注的是在特定脈絡下的經驗和解釋，因此，研究的嚴謹性與客觀性不似量化關注的數字計量或因果推論作有鑑於本研究的特性，而呈現不同的信效度指標，為提升研究品質之努力的依據。茲將本研究的信效度檢核方式分述如下。

一、信度

本研究採「評分者信度」檢核本研究的信度，為了避免研究者對於訪談內容太過主觀的詮釋，本研究邀請四位研究所同學一同參與譯碼檢核工作。這四位研究所同學皆曾修習過教育研究法與質性研究法，因此對於研究法有基本的瞭解，而且他們同時也重再進行質性研究，也是任職於國民小學教育現場的教師。大家先對研究者所提供的譯碼資料做檢核，再針對譯碼的面向及分類進行溝通與協調。

二、效度

本研究對於研究的確實性所採取的方式為，經受訪者同意，以錄音方式錄下訪談過程，並將其謄錄為逐字文本，提高資料蒐集的可信程度；並將逐字稿呈獻給受訪者加以檢視，宜提高研究之內在效度。

第七節 研究倫理

質性研究者必需面對許多研究倫理上的考量，因此本研究參考潘淑滿(2003)所提出之常見倫理議題，將做以下的處理：

一、簽署同意書

本研究為尊重研究對象與相關人員的意願，在進行深度訪談之前，先行徵詢學校校長、教師的同意，並說明清楚從事的研究主題與目的，使訪談對象瞭解本研究的內容與方向。論文寫作與匿名引用發表等也是於事後經受訪者認可與授權，有關研究對象授權發表同意函如：附錄一。

二、隱私與保密

由於本研究涉及各校學業成就的表現，為顧及各校教育人員與學生的感受，避免造成標籤化，以及對學校有不當的解讀，所以在研究中的相關人名、地名、班級名、校名等將採匿名的方式，以保護相關當事者。

第四章 研究結果與討論

本章旨在探討偏遠地區小型學校學力表現和校長領導效能及教師效能之間的現況與關係。首先呈現分析討論台東縣學力表現的現況；再則根據本研究深度訪談的內容，探討偏遠地區小型學校校長領導效能與教師效能的差異。

第一節 學力表現之分析與討論

一、全縣學校學力表現之狀況

目前台東縣共有 91 所國民小學，有 29 所屬於一般地區學校，62 所屬於偏遠或特殊偏遠地區學校（以下通稱偏遠地區學校）。由表 4-1 可知，台東縣國民小學其三年級國語成績，平均數 68.76，標準差 8.02；三年級數學成績，平均數 68.81，標準差 13.92。五年級國語成績，平均數 50.95，標準差 9.02；五年級數學成績，平均數 59.52，標準差 11.47。顯示台東縣各校三、五年級的學生，在國語成績和數學成績二者皆差距頗大，數學的表現又比國語更具異質性，最好與最差相距甚大。再進一步針對一般地區與偏遠地區的學校來看，從表 4-1 可知，不論是三年級或五年級，其國語、數學的成績，一般地區學校的平均分數都比偏遠地區學校的平均分數高，且達顯著差異（ $p < .01$ ）。整體而言，一般地區各校之間的學力表現比較一致，差異較小；而偏遠地區各校之間的學力表現比較不一，落差非常大。顯示偏遠地區學校整體的學力表現不如一般地區的學校，而且個別差異也比一般地區學校來得大，數學成績的異質性大於國語成績。

由表 4-1 得知，一般地區學校的三年級和五年級的國語、數學成績的平均值皆高於全縣總平均值；偏遠地區學校的三年級和五年級的國語、數學成績的平均值皆低於全縣總平均值。表示整體而言，偏遠地區之學童其學力表現是不如一般地區之學童。但是，進一步分析單一學校的學力表現，發現有一些偏遠地區學校的學力表現是高於全縣平均值，有的甚至高於一般地區學校的整體平均值。從表 4-2

可知，有 42%~47% 的偏遠地區學校其學力表現是高於全縣平均值的，也有 10%~31% 的一般地區學校其學力表現是低於全縣平均值的。顯示並不是所有的偏遠地區的學校都表現不好，也不是所有一般地區學校的學力都高過偏遠地區學校；部分偏遠地區的學校也能夠具有優異的學力表現，偏遠學童不一定等同學業低成就。

綜合上面研究結果的主要發現有三點：一是，偏遠地區學校整體的學力表現不如一般地區的學校。二是，偏遠地區各校之間的學力表現比較不一，落差非常大。三是，部份偏遠地區學校的學力表現高於一般地區學校。

表 4-1：全縣成績平均數、標準差與不同學校類型之差異考驗

年級		學科	平均數	標準差	T 值
台東全體	三年級	國語	68.76	8.019	
		數學	68.81	13.92	
	五年級	國語	50.95	9.06	
		數學	59.52	11.47	
不同地區	三年級	國語 一般	73.31	4.37	4.95***
		國語 偏遠	66.63	8.46	
		數學 一般	75.95	5.87	4.70***
		數學 偏遠	65.47	15.30	
	五年級	國語 一般	55.64	5.10	3.70***
		國語 偏遠	48.57	9.64	
		數學 一般	64.94	7.19	3.24**
		數學 偏遠	56.99	12.24	

註：** $p < .01$ *** $p < .001$

表 4-2：學力成績高於全縣平均值之比例

	高於全縣平均值百分比(學校數)		低於全縣平均值百分比(學校數)	
	一般學校	偏遠學校	一般學校	偏遠學校
三年級國語成績	90% (26)	42% (26)	10% (3)	58% (36)
三年級數學成績	86% (25)	44% (27)	14% (4)	56% (35)
五年級國語成績	76% (22)	47% (29)	24% (7)	53% (33)
五年級數學成績	69% (20)	45% (28)	31% (9)	55% (34)

第二節 校長領導效能之分析與討論

本節旨在描述偏遠地區小型學校，校長的領導信念與作為，並進一步比較不同學力表現之學校，其校長領導作為的差異。研究結果的呈現方式，第一部份呈現整體歸納的描述，兩類學校的區別，以編碼之第一碼為主，高學力表現學校(H)與對照學校(L)；接續第二部分，再根據第一部份的資料，做兩類學校的比較，研究結果說明如下：

一、行政領導層面

(一) 經營的理念與重點

1. 注重學科基本能力

每一位校長的養成背景不同，其治校的理念也會有所不同。整體而言，偏遠地區學校校長的經營理念，大都以學生的學習為主體，重視學生的態度、生活習慣等，強調教學正常化，給予學生成功的經驗等等。因此，校長看重的是什麼，學校就發展什麼，例如：有的強調基本學科能力，有的則關注老師的教學效能，有的注重學生的生活教育，有的深耕學校的特色課程。如，一位校長開頭就說：「校務發展重點，就是學生的成績，學生基本能力都能達到，這個部份我非常重視(H/BP/980227)。」另一位校長則說：「我比較強調激發老師的教育熱忱，在這種學校的學習可能學生會受益比較多。所以我變成說在學校的很多措施當中，我大概就會比較注意老師的教學效能(H/CP/980331)。」但是也有校長認為：「生活教育比你教什麼都重要。知識是一回事，但是小孩子要知而行…生活教育這種人格養成、道德觀建立，你如果沒在他剛開始成長的階段就建立的話，將來就沒有辦法了(L/EP/980408)。」不過，同校的老師卻覺得常常因為生活教育的宣導活動，而耽誤到正式上課的時間(根據 E2T)。另外也有校長看重學校本位課程的推動，覺得：「因為是原住民地區，我們也試著跟社區跟部落文化接軌的部份，我們也希望能夠用在地的素材、在地的文化技藝，能夠當成學校發展的重點

(L/DP/980403)。」不過同樣是原住民學校卻有校長認為：「在目前的學制之下，現實上要讓原住民小朋友成功的話…求得生存的話，我覺得這幾個核心科目非得加強不可(H/CP/980331)。」因此，偏遠地區小型學校校長的經營理念不同，相對的校務發展的重點與策略也會有所不同。例如，有的校長強調閱讀教學的推動，就會訂定閱讀相關的計畫跟執行的策略。如：「我們是有閱讀的目標，低年段培養孩子閱讀的樂趣，中年段培養孩子閱讀的習慣，高年段就是主動探索大量閱讀，他可以根據自己的喜好去做大量閱讀(L/EP/980408)。」有的校長重視學生課業，就會要求老師對低成就進行補救教學，如：「我來的時候也要求各班提出需要補救教學學生，做補救教學(H/BP/980227)。」和「學習不好的我覺得…補救教學的部分，老師要多花點心思啊(H/CP/980331)！」而積極發展學校特色課程的學校，就會有很多討論、發表的機制，如：「一個多元的…發表啊！參訪啊！討論啊！協同教學合作設計，最後再來發表啊！寫教學省思啊(L/DP/980403)！」那注重親職教育的校長，則會常常主動走入社區。如：「我在偏遠學校的經營，我大概會比較勤於跟社區的家長接觸…一般學校的家庭功能大部分來講都不必擔心啦！這裡的話就必須要喚醒他們的這種重視教育的想法(H/CP/980331)。」

根據以上的描述，研究者再進一步比較高學力和對照學校，校長領導信念與作為的差異發現，高學力表現的學校校長，經營理念雖同樣以學生為主體，但是其注重的是學科基本的能力的養成與補救教學的落實，以及教師的教學效能等，這些與學業成就有直接相關的面向。反觀對照學校，其校長看重的項目則傾向與學業成就非直接相關的向度，而且看重的程度有凌駕其他課程之上的傾向。這點從教師的談話中可以察覺出，如二位老師提到：「來賓來參訪，他們要看什麼？他們要看孩子表演嘛！要看學校的硬體設施，學校做了哪些事？那些如果說大人能夠導覽的就 ok，可是牽扯到學生要表演問題的時候，你要叫學生換服裝啊！要叫學生到哪邊集合啊！做什麼表演啊！那這個東西會不會干擾到上課，一定會嘛(L/D3T/980519)！」和「棒球隊每次要到早自習結束的時候，才讓小朋友進來，我覺得小朋友的生活重心就會偏向校隊那邊的練習(L/F3T/980330)。」但是並非

學校發展體育或傳統文化就會影響學業成就，像本研究對象中的 A 校，發展棒球、足球，也發展打擊樂，而且也都頗有績效的，主要的原因是因為均衡發展，並不偏頗哪個領域的學習。如 A 校校長說：「讀書的時候該讀書，那活動的時候該活動，所以小朋友在動靜兩方面，都有培養他們能夠在一個比較好的環境裡面去學習，不管是藝術與人文、健體、語文或數學，我們都是在積極的配合當中（H/AP/980226）。」

研究者覺得校長看重發展的向度沒有絕對的好或不好，因為可能有其他因素的影響，或者是有些效益並非一蹴即成。由於，因本研究主要是探討影響學力表現的學校因素，以各學校學力的呈現和校務發展的重點，兩相比較之下，發現校長的校務發展重點以學業學習為主，注重學科基本能力與補救教學的，相對的學生的學業成就表現就較高。

（二）資源的分配與執行

1.積極執行課輔資源

校長行政領導的效能，在於能不能針對各項資源，進行積極有效的管理與執行，資源包括財物、人力與社會資源三個部份。尤其在偏遠地區，資源普遍不足的情況之下，如何透過仔細的規畫與運用，讓最少的資源發揮最大的功能，在在都考驗著校長的執行的領導能力。整體來說，偏遠地區小型學校校長對於積極尋求各項資源的部份，大都傾向財物資源的部份，例如：「校長辛苦沒關係，我去找錢，把學校整理好，把環境整理好，你們要設備，我去找錢，我盡量給你們要的東西（L/EP/980408）。」並不是說財物資源不重要，應該說這是學校教育最基礎的需求，當基礎的需求滿足了，才能夠更上一層的發展。除了硬體設備的財物資源，偏遠地區學校最重要的資源應該就屬課業輔導的經費了，這項資源可能與學生學業成就，有相當程度的關聯。陳淑麗（2008）調查發現，國內課輔資源的分配，愈偏遠地區的學校，課輔資源愈豐富。但是，課輔執行的方式，地區間的差異不

大，方案間的差異則較大。一般而言，偏遠地區學校最常申請的課輔資源有三種，第一種是教育優先區的學習輔導，於第八節課進行；第二種是課後照顧，於夜間實施；第三種是攜手計畫－課後扶助，是針對弱勢低成就的學童，於放學後開始。大致而言，目前偏遠地區學校的課輔資源最少都有第一、二種，而第三種攜手計畫就未必都有。本研究發現對照學校普遍只有執行前述兩種課輔，而且課後照顧是自由參加，因此常會有真正需要課輔資源的學生並未參加。如「只要他能夠來的，我們都鼓勵他來。不能來就是他家很遠，家長覺得太麻煩、費時…或者是有特別的困難，他主動表示不需要，那也不能勉強他來（L/DP/980403）。」相對的高學力表現學校的課輔資源，除了上述三種之外，這些學校校長還會積極爭取外部民間社會的資源投入，如教會、基金會等，有的甚至尋求高等教育機構的指導。

另外這些學校課輔執行的時間、規畫也不同於一般學校，除了平日的課輔時間還多了寒、暑假或週末假日的輔導。如：「暑假不是要辦那個…攜手計畫、課業輔導。另外增加寒假時候，這次寒假我們沒有做，以往都有，暑假起碼也要做四禮拜，將近一個月（H/BP/980227）。」、「我們補救教學、卓越計畫、攜手計畫那個都有，另外就是我們另外增的週末英語班，還有教會的假日課輔，這幾個環節在加強（H/AP/980226）。」比較特別的是學習內容不再僅限於語文或數學領域，而是做英語學習的加強，如：「我們透過攜手計畫做英語能力分組的教學，像我們六年級的有七個學生，留下五個學生再加上一個五年級的就六個，那另外有兩個比較低成就的就跟五年級的低成就混在一班，這樣我才有辦法去實施補救分組教學啊（H/CP/980331）！」還有，研究者也發現高學力表現的學校，其校長在政策執行過程中發現成效不佳或有困難時，比較能夠適時檢討並做調整。像陳淑麗（2008）調查發現學校在執行課輔時常會有師資、家長配合度、學生接送等等的實施困境，而這些問題在重視課業表現的學校裡，就會盡量想盡辦法去解決。如，一位校長提到：「因為我發現…夜間課後照顧，他們因為交通的問題，就不來了。我跟我的主任討論，結果他們願意接受我的想法，就是把教學點移到那邊去，…從那個時候開始，夜間課輔就變成有兩個點。實施一年以後，發現到…這樣兩邊效果，好像也不見得那麼好，所以我們經過討論，改成教育優先區課業輔導完了，接下來我們就向有關單位申請那個營養費，就是放學後吃完點心，繼續上課不放

學 (H/BP/980227)。」反觀對照學校長如果不看重這方面，就比較不會去檢討這方面的缺失，也不看重課輔的成效。如有一位校長這麼說：「那個作業不寫的、單親的、家長酗酒的，他也不來課輔啊！老是作業沒寫完啊！老是丟三落四啊！那樣的孩子怎麼救？成效他其實不是學校老師教學的因素，那個部份其實都沒有辦法改善… (L/DP/980403)」

偏遠地區的學童其學習大都倚賴學校提供，所以學校放寒、暑假，學生的學習也跟著放假。王麗雲、游錦雲 (2005) 的研究就指出漫長假期對於學童學業成就有負向的影響，而且愈是低社經地位的孩童，愈是受漫長假期影響其資源的獲得，進而影響學業成就。因為放假，整天玩樂又缺乏複習的機會，讓已經習得的能力產生遺忘、退化。於是，每每開學時，不管在常規行為或者是學科能力上，老師又得花費很多時間重頭來過，教育的成效自然難以累進。李嘉芳 (2008) 在「暑期課輔對提昇國小弱勢學生語文能力之影響」的研究中發現，不同社經地位的對照組學生，在經過一個暑假之後，確實都存在著夏季失落的現象。這個研究也發現透過暑期課輔的介入，能夠提昇弱勢學童部份的語文能力。所以，偏遠地區的學校若能在這段學習的空窗期間，進行課業相關的學習活動，對於提升學生學習成就應有相當程度的幫助。因此，若以學習時間的長度論述，這些高學力表現的學校，除了平時的課輔時間以外，另外在假日或寒暑假中也進行學習輔導，而對照學校通常只有執行平時課輔，寒暑假是不辦理課輔的。因此，若以校內課輔而言，高學力表現的學校的課輔時間，明顯多於對照學校的課輔時間，也就是說校內的課輔資源，可能有助於提升偏遠學童的學業成就。這點與林慧敏 (2008) 以原漢族群、補習教育與學業成績關連之研究，校內課輔確實能有效提高學生成績的結論，似乎是一致的。所以，學習時間的長度可能是提升學業成就的因素之一。不過本研究僅能夠以課輔的時間長度來推論，並無法得知課輔的執行內容，是否有成效。這點可能需要更嚴謹的研究方式，如實驗設計的研究來檢驗課輔的成效。

(三) 親職教育的推動與策略

1. 長期推動且策略多元

偏遠地區的學童家長普遍不太重視教育，這是一個很難改變的非學校因素。事實上，許多的研究都證實家庭因素確實和學業成就息息相關（巫有鎰，1999；林俊瑩，2006；張善楠、黃毅志，1999；許崇憲，2002；楊肅棟，2001；鄭淵全，1998）。因此，要提升學童的學習成效，自然不能不管家庭因素的影響，然而一樣的親職教育策略，在不同的學校不見得可以收到同樣的效益。因此，根據每個學區家長的特性不同，實施的策略也要有所不同。整體而言，親職教育的推廣，各校之間的作法差異不大，一般性具體策略有：強調家長會組織、班親會、親職教育活動、小型家長讀書會、親子共讀等等；比較不同之處，可能是頻率上的多寡，或者有的只是一般性的進行，而有的學校卻是長期且積極的堅持下去。例如，有的校長就非常的看重：「在偏遠地區的話，你除了學校教育之外，你大概要走入社區，要喚醒家長重視教育的意識，所以我在偏遠學校的經營，我大概會比較勤於跟社區的家長接觸，這樣子（H/CP/980331）。」親職教育的活動也比較多，「親職教育的活動我大概就是利用教育優先區的計畫，就是會做這個親職講座，然後每個學期會走入社區辦那個親職教育活動，所以一個學期來講這個場次滿多的（H/BP/980227）。」而且親職教育的向度也會更深層，如：「每個班級，每週都會請各班級發放一些閱讀資料，親子教育資料，比如說國語日報的家庭版，還有一些天下雜誌的教育月刊，我們會透過每週發放這種閱讀資料，讓家長跟學生，就自己的子女可以做閱讀的交流（H/AP/980226）。」或是「規定家長配合看電視時間，在晚間時間請家長要配合關電視的活動，晚上差不多學生寫功課的時間就完全不看電視，等等這樣的活動（H/CP/980331）。」而有的校長可能覺得學校的努力比較有限，對於親職教育也就沒有那麼主動積極了。如一位校長表示：「一般性的親職的策略在實施…有一些現場的效果啦！但是效果不明顯。因為家長他可能對自己的生活不是那麼清楚的掌握，那對孩子可能沒有很明確的、積極的、很高的期望跟投注，那這個親職教育的實施上就會事倍功半（L/DP/980403）。」另一位校長也說：「該有的座談、講座，我們也都曾經嘗試邀請家長來參與，其實會來的可能多少一點啦！不來的永遠問題都存在，都沒有辦法去改善（L/FP/980512）。」

進一步比較偏遠小校親職教育的作法發現，高學力表現學校對於親職教育的經營相當看重，而且比較主動積極的推動，推動的層次也較深；反觀對照學校則

僅是家長會、親職座談等一般性的策略，而且傾向消極的態度，覺得成效有限。研究者覺得要喚醒偏遠地區家長重視教育的意識，本來就是一條長期且艱難的途徑，最重要的是要能夠長期、密集且持續的推動。如一位校長表示：「我是這樣一點一滴累積下來，然後有一些家長接受了，雖然很難全部配合，都是幾個去互相影響。尤其有幾個家長的孩子，國中畢業有考上一些好的學校，這些家庭，他們就開始在重視他的其他子女的教育（H/CP/980331）。」所以，學校若對教育家長這個區塊經營較多，時間久了，還是能反映到孩子的學習上。

行政領導攸關校務發展與資源的運用是否有效執行，綜合上述這些偏遠小校校長行政領導的具體作法，研究者進一步整理出高學力表現學校與對照學校的差異（如表 4-3）：針對偏遠學校校務重點與課輔資源的執行現況，高學力表現學校校長相當重視學生的學業基礎能力，也能夠正視與積極尋求課輔的資源，並且不斷針對執行缺失進行檢討與改進；而對照學校校務推動的重點則傾向非關學科的項目，對於課輔資源執行的方式或缺失，較少檢討與改進。另外，對於學校教育的合夥人－「家長」這方面的經營，高學力表現的學校校長通常會比較看重，不會存有例行性的應付心態，而是長期、密集且持續的推動，慢慢的去喚醒家長重視教育的意識；而對照學校則僅是以一般性的策略在推動親職教育，而且對家長的教傾向消極的態度，覺得成效有限。

表 4-3：不同類型學校校長之行政領導

校長領導效能		高學力表現學校	對照學校
行政領導	校務重點	注重學科基礎能力	非關學科項目且凌駕之上
	課輔資源	積極性推動課輔（檢討改進）	一般性執行課輔（缺乏檢討）
	親職教育	長期、密集的推動且策略多元	一般性策略進行

二、教學領導層面

(一) 確保教師教學品質

偏遠地區的學校，由於沒有競爭壓力，學校人員偏安，給人工作不夠投入的感覺（高慧如，2007）。因此，激發老師教育熱忱，提升教師的教學效能，是偏遠地區學校校長頗為重視的一個向度。如一位校長說：「我覺得最重要的就是說激起老師的教育熱忱…要注意到學校的一個氛圍，和諧的氛圍。然後透過各種專業成長的方式，來激發老師在自己的教育專業中有所提升（H/CP/980331）。」對於確保教師教學品質的做法，大部份的校長通常採用走動式的巡堂，來進行教學視導（根據 BP，CP，DP，EP，FP），如：「我們還是有視導的制度在，校長主任還是會去巡堂會去看，就是這樣（L/FP/980512）。」也有部份的校長認為從教師教學檔案的呈現，包含教學計畫、教學省思、教學改進、教學補救與反省，就可以瞭解到老師的教學效能，如：「從他的教學檔案，很容易就看出來，比如說從他的教學省思，還有從他的教學歷程裡頭，我並不一定要經常去看…教學檔案跟學習檔案相互對照，就知道他的教學效能了。所以我們每個學期都要交教學檔案和學習檔案（H/CP/980331）。」甚至有的校長還親自開班授課，教導如何製作教學檔案，如：「我非常重視那個教學檔案的設計，所以教師進修的時候，我就開一個教學檔案如何來做，來做報告，這個報告怎麼樣來做，希望老師做出來讓我看（H/AP/980226）。」也有校長是以調閱學生作業的方式來瞭解教師的教學，如「我會去看他們的作業…我們學校有一個作業批改要點，作業其實是教學的一環，他不只是老師的義務，他在評量你教學的成果（L/EP/980408）。」

比較各校的差異發現，部分高學力表現學校校長認為藉由教學檔案的建立，蒐集相關資料來凝聚教學，可以做為教學的改進，讓老師在教學困境裡面做一個反省，有助於教師專業成長；而部份對照學校可能仍停留在教學視導或抽查作業

的方式來掌握教師的教學品質。

（二）促進教師專業發展

1.教師專業評鑑推動不易

教師專業發展可以提升教師效能，各校校長對於促進教師專業成長的做法，普遍認為教師專業評鑑有助於教師專業成長，如「參與教育部的計畫，老師可能可以從比較全國的角度，關於教育部的專業發展評鑑的一些政策，那你要因應將來教育部對你的評鑑，你去瞭解，瞭解之後你去做準備。將來人家真的要評鑑你的時候你已經瞭然於胸了（L/EP/980408）。」不過本研究所選定的學校卻大都未能夠試辦教師專業評鑑，僅一所學校試辦一年後即停辦。原因可能就如一位校長所言：「教師專業評鑑是什麼？沒有人很清楚…只看到「評鑑」兩個字，就只有評鑑而已，那誰要被人家評鑑，大家都不喜歡，所以這是一個阻礙啦（H/AP/980226）！」還有要求太多的紙本資料，增加老師的負擔，講求成果大於專業成長的性質。如：「我們所有的評鑑裡面不要有那麼多的紙本，很單純化，很單純化，就是完全要教學現場裡面要能夠提升教學的這個能力，讓小朋友能夠有效的學習。這樣的話，你上面也不要擋，下面也能夠做得很好，又有達到老師專業，這不是很好嗎？（H/AP/980226）。」不過也有校長認為：「教師專業成長是老師你個人要給自己成長，而不是學校給你壓力去成長，所以這是一個改變啦！所以這個改變當中我發現，老師們覺得壓力少了以後，他的教學反而比較活絡，不會好像被行政或者被校長帶著走，很像不是出於自願的（H/CP/980331）。」其實，如果學校領導者不是為了展現自己的成績與成果，而是真正以專業成長為出發點，透過不斷的與教師溝通、聽取教師意見，尊重教師自主，反而可以提升教師的教學。

2.研習機制待改進

在偏遠地區不只學生同儕學習不足，由於班級數少，老師人數也少，教師之間同儕的學習也同樣缺乏，而且大家的教學問題大都重疊，也不知道怎麼互相幫助。因此，偏遠地區學校的研習、進修的機制與內容就顯得非常重要。但是，學校本位進修常流於形式，偏遠地區的小型學校，路途遙遠、鐘點費也少，不像市區學校資源豐富。「市區大學校很容易去聘請到具有專業領域的講師，大學校又有經費，社會資源又夠，所以他可以聘請到這樣的老師（L/FP/980512）。」而偏遠地區的小型學校對外進修，同樣不容易。如一位校長所述：「我也試著帶領老師到市區到學校參與他們的研習，不過後面哇哇叫。一點半開始，我們這邊十二點結束，送完小孩子是十二點半，中午沒有休息，一個小時到那邊，不要說他們打瞌睡，我自己也都在打瞌睡，所以當然效果不好（L/FP/980512）。」另外進修的內容是否能夠與教學現場相結合，符合老師的需求。有的校長表示：「學術單位也好，養成機構也好啦，這些他們安排的時候，他們沒有針對現場裡面實質，來做一個規劃，做一個安排。對外進修我覺得是有限的，我看不出，絕大多數啦！看不出老師對外進修，真正回歸到教學現場有多大幫助，我覺得看不出來（H/AP/980226）。」以及教師對進修研習的心態是否正向，「有的老師的心態，如果是說只有單純跟教學進修有關係，可能會比較冷淡。那如果跟自己直接有關的，譬如說一些學分啦，還是說一些跟我的進階啦！各方面有關係的，可能比較熱中一點，這是心態的關係（L/EP/980408）。」

其實，大部分校長都滿鼓勵老師們去參加研習進修，不管是校內或校外研習（根據 AP，BP，CP，DP，FP）。有的校長是帶著老師一起參與，「校長本身親身去參加種專業的成長活動，帶著大家走。…各項研習我都會帶著大家一起參加，去做一些教學省思（H/CP/980331）。」也有鼓勵老師利用線上進修，網路搜尋資料，「老師其實可以利用線上去進修也可以，在線上去找你需要的，然後透過網路搜

尋，很多東西…你沒有透過網路搜尋，你教的有限…透過網路搜尋資料，我是覺得都滿不錯的，我都鼓勵這樣（H/AP/980226）。」有的校長從外部誘因去引導教師做自我提升，像是進修提升自己的學歷或者是考主任晉級自己的職位。如：「老師你本身要做成長，你第一個最重要是你的學歷也要提升哪！那我會鼓勵他們說，你讀研究所的話薪水增加多少，這是從外因去引導啦！從這樣外顯得那個…讓老師們願意再往上爬（H/BP/980227）。」

因此，在促進教師專業成長的部份，偏遠地區小型學校各校的做法大同小異，校長普遍都認為教師專業評鑑有助於提升教師專業，不過推動不易。而目前的研習進修機制，也有一些問題；像是進修內容跟教學可能沒有辦法那麼結合，教師進修的心態是否真為了提升自己的專業等。

（三）提供教學支援系統

1.減少活動與工作負擔

教學支援包括硬體設備與人力等層面，在資源短缺的偏遠地區學校，校長大都非常重視教學設備的充實，才能有助老師教學的進行。因此教學現場裡面，能夠有所幫助的，會盡量先去做一些補充（根據 AP，BP，DP，EP，FP）。譬如說：「班級裡面需使用的一些教學媒體的東西，可是行政單位並不支持，老師就會覺得學校既然不支持，那我何必那麼費心呢？相對影響的就是學生，所以我不管到哪裡，第一個只要能夠做的到、能夠改善，就先從教學方面相關的東西，我就我先做一個處理（H/AP/980226）。」或「我來了做很多，整個校園美綠化的改變，學校教室設備的更新、修繕。例如功課表的改變、教室後面的單元佈置板、活動中心的地板、教室漏水等等（L/EP/980408）。」目前而言，偏遠地區的教學設備已不若以往那麼缺乏，如果是教師教學所需求的，通常都能夠得到相關的補充。但是，對於偏遠地區學校相當匱乏的人力資源，仍然沒有充足的擴充。一般學校校長對教學的支援仍以教學硬體或經費上的支援居多，能夠有人力支援教師教學實屬

難得，如一位校長提到還沒有攜手課輔時，他要求校內人員支援低成就補救教學，「我拜託兩位主任、一位組長大家分工嘛！一人收二到三個，就這樣做補救教學，持續了一年喔（H/BP/980227）！」本研究發現學生學業成就表現較佳的學校，傾向在行政上減少導師一些非關教學的活動和工作的負擔，如一些瑣碎的表格填寫或申請，還有減少一些對外的活動等等。研究者認為這樣就是對老師教學上最好的支援。一位二年級老師提到：「減輕老師的…在行政上的負擔，就是幫助他的教學。例如：獎學金的申請，教務組長都已經打好資料了，我覺得像這方面的一些先備工作，就等於說減輕老師的負擔（H/A2T/980302）。」也有老師覺得：「因為我總覺得有些學校的活動已經太過狂熱，因為狂熱的關係，不只是時間，包括會讓學生的心境浮動，那我們沒有這種東西，我們學校是不太熱鬧的學校，所以活動不多。（H/B6T/980327）。」

行政支援教學？抑或教學配合行政？提供教學支援不應該只是停留在硬體經費上，相關的人力資源以及社會資源的提供更是重要。行政工作是一種講求服務性質的工作，校長等行政人員在推動各種事務或執行業務時，應該多設身處地站在教學現場老師的立場思考，什麼樣的資源是教師的教學上需要的？什麼樣的支援對學生的學習上是有幫助的？如學校針對一些例行性的工作，由行政層級先做好大部份的內容之後，再由導師補充不足之處；或者有的學校會減少額外的活動，避免影響教學的正常化，諸如此類的，這樣的行政支援可能會是老師比較需要的。

教學領導強調以教學為中心，協助教師發會最大的教學效能。根據以上描述，研究者進一步整理出高學力表現學校與對照學校，校長在教學領導作為上的差異發現（如表 4-4），對於確保教師教學品質的做法，大部份的校長通常採用走動式的巡堂，來進行教學視導，部份高學力表現學校傾向從教師教學檔案的呈現，去瞭解老師的教學效能；而對照學校的作法仍偏向教學視導或抽查作業的形式。在促進教師專業成長的部份，偏遠地區小型學校各校的做法大同小異，校長普遍都認為教師專業評鑑有助於提升教師專業，不過推動不易。而目前的研習進修機制，也有一些問題；像是進修內容跟教學可能沒有辦法那麼結合，教師進修的心態是

否真為了提升自己的專業等。另外在提供教學支援系統上，學生學業成就表現較佳的學校，傾向在行政上減少導師一些非關教學的活動和工作的負擔，落實教學正常化；對照學校則仍停留在硬體上的支援居多。

整體來說，研究者覺得偏遠地區學校校長教學領導上的效能並沒有完全展現，如在確保教學品質上，多侷限在傳統狹義教學視導的層面（張碧娟，1997），並沒有深入瞭解教師的教學是否具有效能；在促進教師專業成長方面，大都以鼓勵的方式進行，未見學校規劃系統的進修與分享機制，教師專業成長仍有待提升；而在教學支援系統上，仍傾向物理環境的支持居多。

表 4-4：不同類型學校校長之教學領導

校長領導效能		高學力表現學校	對照學校
教學領導	教學品質	教學視導＋教學檔案	教學視導
	專業發展	鼓勵方式	鼓勵方式
	教學支援	減少活動與工作負擔	硬體支援居多

三、課程領導層面

（一）管理與發展課程方案

1. 融合領域與本位課程

九年一貫課程賦予學校的一個自主的機制，就是彈性領域課程。一般而言，學校都是利用彈性領域時間或外加時間發展學校的特色課程，而特色課程的設計五花八門什麼都有，大部份發展內涵偏重人文素養與自然生態。有的學校發展鄉土文化、傳統技藝，如傳統打擊樂、傳統歌舞；有的則發展生態課程或體育活動，如民俗植物、棒球、足球等等；也有拓展閱讀課程、英語課程或科學遊戲等。基本上各學校在發展與管理課程方案，都會考量學校所在地的特殊性，包括地區的

社會資源或校內教師的專長。如：「掌握學校的優勢條件，去做學校的教育發展，因為唯獨你能夠掌握這個學校所擁有的優勢條件，條件夠了，你才能夠去發展成為特色，如果他條件不夠，比如說學校根本沒有這個人才，沒有師資你怎麼發展這個成為特色呢？不可能嘛（L/EP/980408）！」、「那個○○○設在那個地方，勢必在地形、文化方面有特殊的部分，所以我們針對那個文化裡面有做個研究，所以針對那邊課程上有編一些簡單的教材在學（H/AP/980226）。」、「我覺得有幾個老師滿有興趣的，這個他推起來我就不用費心，所以就是盡量利用老師的專長（H/CP/980331）。」

另外，大部分校長對於課程領導的面向大都偏向彈性領域課程方面，至於針對領域學習課程的領導則較為少見。本研究選定的三所高學力表現學校，其中有二所學校都針對語文領域英語課程有所補強，一是對英語課程內容與教材選擇，讓學習更完整。如：「我們選擇一個適合的，漸階式的，有漸階式的那個課本，我可以教兩年、教三年都沒有關係，把他串連起來，慢慢…慢慢學習，因為我們沒有一個標準，一定一年級要學到什麼，三年級要學到什麼階段？沒有嘛，那為什麼不要把他一連串那樣學習，讓他有一個階段性。（H/AP/980226）」。一是利用資源延長英語教學時數，給予比較長時間而且密集的英語學習時數。如：「我們從中年級跟高年級英文課的教學時數已經達到六個小時，一周六節課。我們是從基本的高年級兩節之外，我們在特色課程裡頭再加上兩節，然後我們就利用課輔裡面再加上兩節英文課，所以一週裡面至少有六節課（H/CP/980331）。」其實，課程發展委員會的運作並不只針對彈性領域課程，學校本位課程也不應該侷限於特色課程，也可以發展依據學生學習需求或不足來推動適合學生學習的課程。好比一位校長提及：「在課程方面，我們開始要研發課程的部分，開始要做教學計畫的時候，是不是有哪些要注意、要改變，還是要融入進去的，包括學校活動各方面，是不是藉由這機會融入下去，然後我們要提升的部分，閱讀的部分、這個補救部

分，這是不是多一點這個東西加入裡面，這一種課程的分析，讓這課程能夠有一個進階式，大概從這幾方面在做（H/AP/980226）。」像這樣整體性的課程發展思維，融合領域課程與本位課程的學習，不只可以發展學生的優勢能力，同時也能提升學生不足的能力。但是因為各校本位課程的性質不同，有的學校並沒有在開始的階段就與領域課程相結合，如「這兩年的運作模式，我們還沒有作到領域去結合，那下一個兩年，有某些部份就要慢慢回到領域去做主題的串連，我覺得這個整合的部份，應該是一個比較高層次，也需要一段時間去醞釀的關係，其實急也急不來（L/DP/980403）。」

學校本位課程的發展，當然有助於偏遠弱勢學童對教材內容的理解跟掌握，不過研究者覺得有些學校的本位課程雖然是貼近孩子的生活經驗，但往往課程的內容不夠深入，通常只進行到活動體驗的階段，所以孩子通常是快樂的學習，但並沒有達到有意義的階段，所以看不到學習的遷移。另外如果在發展的初期，偏重本位課程的發展，老師與學生的時間與心思都在發展特色課程的活動當中，如一位老師就提到：「當然對我們會有一些影響，會影響到我的一些課程，包括我的備課時間也好，其實我們花在本位課程，就是發展特色學校的本位課程上面的時間要多過一般正課的時間，甚至我們有時候會利用下班時間在做這些事情（L/D3T/980519）。」雖然沒有跨越領域課程的學習時間，但是消耗掉原本可以用來補強偏遠學童不足或落後的外加時間，以及心境的潛在影響，都可能間接會影響到偏遠學童的學力表現。整體來說，各校對於發展學校本位課程，都有一定的機制在進行，差別在於校長重視、學校推動的程度。有的學校只是形式上的推動；有的與其他領域課程並重發展；有的看重的程度甚至凌駕於領域課程之上。若從學校看重本位特色課程的向度及程度，和學生學力表現相對照，發現將學校本位課程融入領域課程的學校，如英語教學、閱讀教學融入語文領域等，其學生學業成就表現較佳；對照的學校則是單一的本位課程發展，並未融合領域課程。

(二) 評量學生學習結果

1. 成績管理與加強的機制

在評量學生學習結果方面的掌握，重視學生基本學科能力表現的學校，就會有比較多的管理與加強的機制。如一位老師說：「主任、校長對於個別學生…個別學生的考卷都會看，那對我們都有一些提升的效果（H/B6T/980327）。」或者是更積極的方式，如「對於學力方面喔，其實我們是觀察，所以在教務組那邊，我們用一種…這算是線條式的一種…就是每一個學生的學習的過程，還有包括成績評量的過程，都以圖示的方式呈現，這是我們有設計一套，看看這個班級裡面，他在每一個學習裡面，他的點落在那個地方，算是他一個成長的紀錄。去評估小朋友到底他有沒有進步？他沒有進步的原因在哪裡？作一個分析，做一個補救教學，一個補充（H/AP/980226）。」反觀對照的學校校長對課業成績則較少關注，如一位老師說：「我們校長比較不會要求這個，不會去要求老師要怎麼去提升小朋友的學業成績，這方面就是完全放給老師（L/E2T/980415）。」另外高學力表現學校從低年級就開始注重低成就的補救，盡早提供補救教學，以免落後的差距越來越大。如：「注音符號我都會在一年級的十週之後，會舉行注音符號學生能力的測驗，哪幾個沒有基本能力，總是有那一、二個。所以我比較重視這些低成就的孩子。（H/CP/980331）！」、「攜手計畫是…那個是專門針對一年級入學前的，因為有時候我們碰到三個到四個沒有上過幼稚園的（H/BP/980227）。」而對照的學校通常並未開辦攜手計畫的課輔，且對於學習成效不佳的因素傾向歸因家庭因素，覺得學校的努力有限。如「我覺得八成都指向非學校教育的因素，那個因素事實上很大，是學校沒有辦法去做清楚的掌握，甚至是做有效策略的改善（L/DP/980403）。」

課程領導能夠在課程發展過程中，提供支持與引導，進而提升學生學習效果。研究者進一步比較高學力表現學校與對照學校校長課程領導的作法（如表4-5），發現偏遠地區小型學校的校長，在發展與管理課程的層面，大都偏向學校特色課程方面；高學力表現學校之本位課程設計整合其他領域課程，不一定偏重特

色課程的經營；對照學校本位課程的發展，尚未融合領域課程，傾向單一課程的發展。其實，學校本位課程應同時兼顧各領域的共同基本能力，又可以符合地方與學生的實際需要，可惜的是真正符合的學校並不多見，研究者認為這可能跟缺乏課程評鑑的機制有關，如黃正傑（2004）就認為學校課程發展中，課程設計、課程實施與課程評鑑是一貫的。學校如果沒有對課程的目的、計畫與執行等進行檢核，就無法得知本位課程的學習經驗是否具有教育功能？因此為了確保課程發展的品質，課程評鑑是不可缺少的一環。

另外在評量學生學習結果方面，重視學生基本學科能力表現的學校，就會有比較多的成績管理與加強的機制，還有及早介入補救教學；而對照的學校對課業成績則較少關注，對於學習成效不佳的因素傾向歸因家庭因素，覺得學校的努力有限。本研究發現高學力表現學校，從低年級階段就開始掌握學生的學習表現，並且透過補救教學，減少學習落後的差距，這樣的做法符合陳淑麗（2008）的研究，支持早期介入可能使低成就學童趕上同儕的水準。這也可能是這類學校學生學業成就較高的原因之一。

表 4-5：不同類型學校校長之課程領導

校長領導效能		高學力表現學校	對照學校
課程領導	課程發展	融合領域與本位課程	單一本位課程
	學習結果	有管理與加強的機制	無管理且不重視補救教學

四、高學力表現學校的校長領導效能

校長的經營理念影響其經營策略，也掌舵著學校發展的方向。本研究主要是探討影響偏遠地區小型學校學力表現的學校因素，以各學校學力的呈現和校務發展的重點，兩相比較之下，結果發現高學力表現學校的校長，其校務發展重點以學生學習為主，注重學科基本能力的養成與補救教學的落實，以及教師的教學效能等，這些與學業成就有直接相關的層面。

校長在行政領導層面上，其資源的運用與政策的執行要緊扣校務發展的重點，本研究發現高學力表現學校校長不僅積極尋求各方的資源，包括外加的社會、人力的資源，且能夠結合不同的資源，創造出更好的效能，並且不斷針對執行缺失進行調整、改進，顯示其行政管理與執行的能力較優。高學力表現學校的校長也相當重視學校教育的合夥人－「家長」這個區塊的經營，比較有計畫逐步的執行，慢慢的去喚醒家長重視教育的意識。

校長在課程與教學領導層面上，對於確保教師教學品質的做法，大部份的校長通常採用的策略有：進行教學視導、呈現教學檔案等。在促進教師專業成長的部份，偏遠地區小型學校校長普遍都認為教師專業評鑑有助於提升教師專業，不過評鑑內容複雜，教師反彈較大。另研習進修內容跟教學沒有密切結合，教師進修的心態不夠積極等。而在提供教學支援系統上，發現學生學業成就表現較佳的學校，傾向在行政上減少導師一些非關教學的活動與工作的負擔。高學力表現學校的本位課程設計整合其他領域課程，不偏重特色課程的經營，以及早期介入補救教學、掌握學生的學習表現。

偏遠地區小型學校的教育經營，除了校內效能不彰的問題，還有校外資源不足的窘境。研究者綜合分析發現高學力表現的學校，不但對內針對學生學業成就低落的現象，積極尋求資源加以改善；而且對外針對家庭功能不彰的問題，胼手胝足一步一腳印，慢慢喚醒家長關心教育的責任。因此，偏遠地區小型學校校長的領導理念跟作為，是有可能會影響學生的學力表現，偏遠弱勢學童，在家庭資源不足之下，是有可能透過學校途徑來獲得改善，降低其學習落後的差距。

第三節 教師效能之分析與討論

本節旨在描述不同學力表現之偏遠地區小型學校，其教師效能的差異。依據第二章文獻探討的結果，本研究將教師效能分成教學、經營管理與專業成長三個層面進行探究。研究結果的呈現方式，第一部份呈現整體歸納的描述，兩類學校的區別，以編碼之第一碼為主，高學力表現學校（H）與對照學校（L）；接續第二部分，再根據第一部份的資料，做兩類學校的比較，研究結果說明如下：

一、教學層面

（一）教師教學信念

1.重視學業基礎能力

教師所持有的教學信念，潛在的引導其教學的行為，而偏遠地區小型學校教師對於教育的現況與學生的學習成就的看法，是否影響會間接影響學生的教育表現？整體來說大部分的老師都認為，在偏遠地區學校的教學與一般地區學校的教學有所差異，像是在教學重點的拿捏困難度高，「在鄉下地方的學校，因為學生程度參差，優秀的學生可能只有一、二個，在教學上你把注意力關注在這些高成就的，那有人可能就會質疑你，是不是低成就的你就不管他，你把低成就的當作你主要的教學對象，那些高成就的就會覺得沒挑戰性，有人可能會說你忽略的高成就的學習權利，在這方面拿捏就比較不容易（H/CST/980331）。」大部分的老師也都認為偏遠學童的學習，應該加強基本學業能力。如其中一位老師說：「我覺得他們如果沒有在小時候這個階段好好得把他們的…這個學力培養好，以後就會很辛苦，也會喪失他們以後能夠改善他們家庭的機會（H/B5T/980313）。」另一個老師認為：「我們國小當然就是基礎能力啊！他要有基礎的語文能力、文字能力、運算能力還有基礎的一些社會啊自然的想法，基礎的能力（H/B6T/980327）。」另一位老師也覺得：「我的班級重點應該還是在提升學力，因為我認為你還這麼小，該學得要把他學會，就是提升學力，然後重視他的學習態度，還有他們日常生活的常規、禮節跟環境衛生（H/A2T/980302）。」也有老師認為：「應該是那種解決問題

吧！他們要試著去思考很多東西，但是那種外面比較死背的東西對他們反而比較沒有用，也記不起來，因為那不是他們的生活，沒辦法融入他們(L/H4T/980330)。」

2.內控的教學信念

另外在對於偏遠地區學生，學業成就低落看法上，呈現一些差異。有的老師斬釘截鐵的說：「我覺得他們很多基礎學科能力，你是再怎麼樣加強，即使剝奪他們的所有的優勢，也沒辦法補強的，我認為這樣子。你把所有的樂趣取消掉，整天把他關在教室，他也不可能達到。原因…是社經環境，絕對不是學校教育(L/D3T/980519)。」有的老師則認為問題出在學生身上，如：「目前我覺得最大的問題是學生的態度，他看不看重這一個科目，他不看重這一個科目，他的成績就會降下來，他就屬比較低成就(H/CST/980331)。」也有老師傾向把因素歸到自己的身上，檢討自己的教學，傾向內控信念。如：「老師要多從自己的角度來思考問題，歸因，歸到自己身上來，我可以做哪一些努力？我可以有哪一些改變？這樣就有無限的可能，那個可能就不是在悲觀的等待，他不改變我有什麼辦法(H/GST/980401)。」也有持折衷看法的，認為：「是所處的環境吧！他所處的環境如果是一個不太重視課業，不太覺得對學業要全力以赴，如果長時間在這個環境，那當然表現不佳…但是這個環境牽扯的又太多了，包括我自己都在這個環境之中(H/B6T/980327)。」有的老師雖然傾向是家庭因素所造成，但是並沒有放棄孩子的意思，還是會致力於提升學力，只是真的感覺心有餘而力不足啊！如：「我覺得家庭的因素還是遠大於學校，我覺得還是要靠家長，這樣子才有辦法說學力才能夠提升，如果家長不能改變，我們就會更辛苦啊！因為我們不會讓孩子這樣子低下去，但是我們的力量有限啊(L/I2T/980309)！」

根據上面的描述，進一步綜合比較發現，高學力表現的學校教師除了一般的生活常規與禮節以外，都認為偏遠地區的教學，應該重視基本能力的培養，以提升學力為主。高學力表現的學校教師，對於學生學習成效不佳的原因，大都認為是整個大環境的問題，覺得家庭與學校都有責任；有的甚至傾向從自己角度來切入，反省、檢討自己的教學，屬於比較積極、樂觀的態度，傾向內控信念自我效能較高，而教師的自我效能可能間接影響教學互動的品質(張廣義，2005)。反觀

對照學校雖然有的老師也覺得學科基礎能力很重要，但是認為學生學業成就不佳，是非學校因素所致，教師本身較無能為力，傾向外控信念。另外研究者也發現很多偏遠地區的老師其實是非常的認真，他們花了很多很多時間想要提升學生的成就，可是卻常常不得其法，事倍而功半，顯得相當無力且無助。因此，偏遠地區的學童究竟該運用什麼樣的方式才能讓學生的學習有成效？高學力表現學校教師與對照學校教師，其教學作為是否有所差異呢？於以下進行分析探討。

（二）教師教學行為

1.教學實施細部化

教學活動是學校教育的核心工作，也是教師的主要工作，偏遠地區的教學有別於一般地區，教師的教學實施的方式跟重點稍有不同。以國語文的教學為例，老師們的教學流程或教材的呈現，大都依據教師手冊的規劃，先瀏覽課文，再生字教學、語詞教學，最後進行形式深究、內容深究（根據 A2T，B6T，B5T，D3T，F3T，GST，I2T）。大至來說教學實施流程差不多，差別在於每個教學活動是輕輕帶過，還是有更深入的學習活動。例如：識字教學，如果只教生字筆順、造詞造句，跟除了教生字筆順、造詞，再加入同音字、相似字的辨識與比較，層次上就有所不同，自然引出來的能力也會有所差異。

「我現在上課比較著重在生字筆順，我一定會花一到二節的時間來教，在教生字的同時，有一些字的結構啊，或是造詞造句（L/E2T/980415）。」

「重點擺在造詞、解釋造詞的意義跟同部件類似的字的國字的比較。譬如說我們今天要講哈囉、嗨，打招呼的嗨是一個口再加上一個海，那我就會請他們去想每天的每，我們有教過的字有那些，梅花的梅，草莓的莓，就是用這種方式重複的提醒。那我還會很強調那個照樣寫短語詞性的練習，譬如說柔柔的頭髮改成疊字詞那種（H/A2T/980302）。」

另外關於教學教材的部份，教科書的內容不能因應所有孩子的學習需求，補充教材對於偏遠學童尤其重要，因此很多老師會準備一些坊間的教材來擴充。比如當一年級會拼音之後，就要提供很多的閱讀機會，去精熟他的解碼能力，於是

就利用很多其他的語文素材來輔助，像國語日報、閱讀測驗等等。但是外加教材是透過什麼方式讓學生吸收，是有所差別的。如，以下這兩位老師的作法為例，一位老師是外加教材拿來當流暢性的練習；另一位是除了把教材拿來當流暢性的練習之外，還會作外加教材的講解與討論等。研究者覺得如果只是把時間花在讓學生自己讀，而沒有監控或給予指導與回饋，在有些學生身上可能是不夠的。

「在教材部份，基本的還是都一樣，但是為了要…舉例來講，一年級為了拼音，我可能會自己多去找一些短篇的文章，來讓他念，念的順（L/I2T/980309）。」

「我還會印國語日報的文章，我們全班當共讀，就是今天的文章全班都要一起念，然後老師會解釋。然後我還會進行閱讀測驗的東西，利用禮拜四課輔的時間或是禮拜四早上全班共讀的時間，我們就讀一篇文章，一起文章討論，把裡面優美佳句圈起來，然後針對閱讀測驗後面的語文練習大家共同討論（H/A2T/980302）。」

2.教導學習策略

偏遠學童由於文化刺激不足，對於文字這種抽象東西的運用較有困難，通常在最基礎的語文識字能力就表現不佳了。因此，教學成份的重點跟策略，會有些許不同，像是有的老師非常著重識字教學，如：「我覺得我教國語和別人不一樣的地方就是我生字的造詞很多，小朋友上課舉手發言造詞佔蠻多時間的（H/A2T/980302）。」並且教導一些學習的策略，來幫助學生有效的學習，像：「在偏遠地區的學校，就變成指導式的居多，由老師來指導，你現在這個地方畫起來，畫線策略啦！什麼標記策略啦！把生字拆成部件啊！口訣啊！還有一些故事納進來，一個文字就可以編成一個故事啊（H/GST/980401）！」也有透過遊戲去認識詞性的策略，如：「設計一些遊戲的活動給他們玩，那我們今天玩的可能就是找朋友，就是形容詞要去找名詞，要怎樣的形容詞，去找怎樣的名詞（L/E2T/980415）。」或使用臆測策略幫助理解：「在回到圈詞解釋的時候，我會叫他們去猜大概是甚麼意思，然後再很正式的給它一個定義，再把它寫在黑板上，讓小朋友把它抄下來（L/F3T/980330）。」

再以數學領域的教學為例，老師們通常會先佈題，之後再先引導思考解題策略，如：「通常我都會先這樣，像問題先呈現出來，然後他們先去思考一下，那如果說小朋友還是沒辦法解出來，那我就會說你之前有學過什麼方法？你要不要試試看？那如果說用對了，嗯！他懂了就 ok。那一定還有幾個不懂，那我就直接教他或者甚至還要教他一些小技巧，把它講破、講明這樣子（H/A2T/980302）。」就教學策略而言，低年級有比較多實物性的操作或遊戲的方式，例如：「像我們教加法，我就會去剪吸管，就隨便每個人手上都有一把，哪我覺得說好，1 號跟 3 號站起來，你們兩個加起來是多少，大家都可以參予的到，自己數自己的，別人也會數他的，然後兩個人，看你們要合在一起數，還是說我覺得我比較聰明，那我來數，你數你的，我數加的部分（L/E2T/980415）。」而中高年級則偏向講述性或畫圖策略，例如：「都是講述性比較多，我就會按照數學課本的題目，講解題目，在黑板上演練給他們看，底下都會有一個小標，大概平均兩面之後就會進行一面的習作，我覺得這個方法蠻好的（L/F3T/980330）。」或者是「先佈題，然後請學生講解他的意思，或者由我來畫圖來看他的意思，題目要求我們怎麼做，我們就根據題目去列式，比較著重在列式的部分（L/H4T/980330）。」又或者有的老師提到：「我一定在課堂上做很多次的練習，一講完這個東西就做練習，然後我就追著他有沒有達到那個成效…他的數學能力，一般來講，經過練習都可以達到（H/B6T/980327）。」

每個教師在策略上的運用各有自己的出發點，本研究發現高學力表現學校教師的不止教導學生學習的策略，而且偏向精熟學習；而對照學校教師雖然也有一些不錯的教學策略，不過策略如果僅是透過口頭發表或遊戲的方式，可能還是不夠的。

3.經常性評量

教學評量是教學活動中不可或缺的一環，在教育上的重要性是無庸置疑的。目前大部分的老師採取多元評量的方式，不再侷限在單一的紙筆測驗，譬如說口頭報告、作業表現等等，如一位老師的作法：「紙筆測驗、習作、做報告的深度及廣度，上課專不專心？團隊合作的精神，以這幾點來看這孩子學習是否 ok？算是

多元評量吧！(H/CST/980331)」或是說：「圖文創作的東西…因為我的聯絡簿是日記式的聯絡簿，如果今天是要你看一本書，我會要求你把看了以後的想法，寫或畫在聯絡簿上，然後這樣子去檢視他的成效。還有平常上課態度，發表的次數，交功課的態度，都算在我的成績裡面(L/E2T/980415)。」也有把平常的作業當成評量的指標，如：「國語就是看作業，看有沒有寫錯字，或是國語作業簿(有題目的題本)；數學就習作及課本的小題目，每上完之後就會寫小題目，就是以這些來看他有沒有達成(L/F3T/980330)。」另外對於評量運用的時機，有的老師認為：「評定孩子的學習成效這個部份，我非常贊成課堂上不時的進行，不時的進行可以隨時檢視有沒有達成了，有達成幾成了？一個課或一個單元結束之後，馬上可以檢視一下他是不是學到了(H/GST/980401)？」有的老師則是以總結性評量的方式如：「評量當然還是以紙筆為主，再來是一些作業…教完之後，用一些練習卷給他們寫，當作月考的複習(L/H4T/980330)。」也有的老師是用測驗的方式來強迫學生作練習，如：「我大概教完一個段落、一個課程就會有一個測驗，而且測驗不是只有一次，我會視他的成績的好壞決定要不要再一次施測，就如同我剛剛所講的，這裡的學生需要很多的練習，因為他離開了我之後，他在家的練習幾乎是沒有，他在課業上的吸收來源幾乎完全靠我，所以我實際上以測驗來強迫他練習，這是一個策略(H/B6T/980327)。」

研究者進一步分析比較發現，大部份教師評量的形式，紙筆評量的比重仍然是偏高的；高學力表現的學校教師，採不定時進行評量且評量的頻率偏多，測驗方式傾向題本的練習居多；對照學校教師傾向以平時的作業和總結性評量，當作檢視學習成果的依據。可惜的是，大部份教師對於教學評量的功用，只停留在評定學生學習的程度，並沒有針對自己的教學作為進行檢討或調整。

教師自我效能信念會直接影響其教學的行為，並且透過教學計畫行為，間接影響教學互動的品質(孫志麟，2001；黃儒傑，2004)。研究者進一步分析比較高學力表現教師與對照學校教師二者教學作為的差異(如表 4-6)，發現高學力表現學校教師傾向內控信念，屬於比較積極、樂觀的態度，教學時會教導學生學習的策略；教學更細部化，每個教學成份會更廣、更深入，高學力表現班級教師使用評量的頻率較高，每個單元或每課進行中與結束後都會進行評量，不只是單純的

提供練習，而是不斷檢核學習的成效。反觀對照學校教師偏向外控信念，覺得無力改變學生低成就的問題；教學實施層次較簡略，缺乏深入的學習，屬於一般性的教學；教學評量也偏向總結性的評量方式。

國外研究發現的幾個有效教學原則，如明確的教學、結構化的教學程序、教導策略、與先備經驗充分連結、經常性評量等(Foorman & Torgesen, 2001; Torgesen, 2000)。Englert (1984) 的研究也指出，有效能的教師會舉較多的例子，對於一個技能，也會細部化，來促進較高的成功率；有效能的老師在學生的學習比較有困難的地方，會讓學生再練習，同時也能監控學生的進步情況。因此，本研究發現高學力表現學校教師的作法，如教導學習策略、教學實施細部化、經常進行評量等，這些可能是讓學生學習成效更好的原因。

表 4-6：不同類型學校教師之教學作為

教師效能	高學力表現學校		對照學校
	教師信念	內控信念	外控信念
教學層面	教學行為	教學細部化、經常性評量	一般性教學、總結性評量

二、經營管理層面

(一) 班級經營能力

1. 鼓勵正向行為

吳耀明(2004b) 研究發現，有些教師因不善於經營班級，導致學生沒有建立良好的學習習慣和生活常規，也沒有進行有效的學習，甚至老師有可能因為嚴重的挫敗而對自己的教學能力失去信心。教室內有一套好的規範，能夠讓教學流暢的進行，有效能的老師不因學生的不良行為，左右自己的情緒，耽擱了學生的學習。常規管理除了要有一樣的標準尺度，還要能夠持續的堅持。如：「共通性就是

老師要先做到一件事，尺度要把持住。而不是這個孩子我給這樣的尺度，那個孩子我給那樣的尺度。孩子都看在眼裡，他們就會搞怪，會覺得你不公正（H/GST/980401）。」或「我會一開始就把話講清楚，就是我的權能在什麼地方，我也會開放給學生挑戰，讓他們了解在上課時，某些部分是不可以挑戰的（H/CST/980331）。」一般而言大部份的老師還是會透過榮譽制度的方式，獎勵正向表現跟遏止不當的行為（根據A2T，B6T，B5T，E2T，F3T，GST）。如：「課堂上課的時候就會要求他們，一樣都有榮譽制度啦，表現得很好，就會給你加鼓勵，加甚麼的，我覺得這個方法對低年級的還是很受用，所以到還ok（L/E2T/980415）。」而且老師們通常為了彌補偏遠學童的物質的不足，獎勵的方式通常是屬於實質性的居多，例如：喝飲料、給文具用品、上電腦教室等等。如：「我都是用爬格子的，我們三年級呀！若他上課表現好啊上課很認真，我們班小朋友就是很不習慣老師問問題，她們都不回答，等她們有回答我都會說很好然後上一格，如上滿10格就有獎卡，獎卡累積三張，我就會買糖果給他們（L/F3T/980330）。」通常大部份的老師們都還頗認同這樣的鼓勵方式。

2. 兼顧內容、行為、環境的策略

偏遠地區的學童學習成就不佳，除了外在環境因素的影響之外，內在動機不強也是原因之一。相關的研究指出，讀書動機較高的學童能有效增進其學習行為（吳明隆、林慶信，2004）。不過，許多偏遠地區的老師都覺得這是一個瓶頸，例如，一位老師就提及：「目前來說，我覺得困難點在…小朋友的心態方面，我覺得，因此我花了很多時間去陪他們，不管是新的教學方法，用多媒體的方式去呈現，希望可以更吸引他們，讓他們對學習感覺比較有一個新的體驗（H/B5T/980313）。」另一位老師也覺得：「比較困擾的就是孩子沒有學習的動機，或學習的慾望，比如說學生對英文老師說，我幹嘛要學英語？又不出國，這時候你就不知道該怎麼去跟他解釋這個東西，因為他講的也有道理。你可以跟他講國際村的觀念，可是對他

來講國際村那是個很遙遠，他們沒辦法去體會那些東西 (L/H4T/980330)。」

學生的學習動機不只影響其自身的學習及對課業的投入程度，同時也影響了授課教師的教學動機。教師在班級當中，如何激發學生成功勝任的意念，以增加其勤學向上的動機，的確是一項相當大的挑戰。有的教師覺得看重孩子的優異表現，多鼓勵讓學生有成就感，可以提升孩子的學習動機。如「多做鼓勵…他只要有一個好表現，我就會把它特別提出來，例如他在某一個單元，回答的很好…在課堂上，我會特別讓他去做，讓他有信心，我相信從這樣一點一點的下來，培養他們的自信，那他比較有自信的話，應該在課業上，他就會表現的比較好 (H/B5T/980313)。」有的教師認為可以「透過做中學，讓他有實際的動手去做，讓他比較有參與感，而不是老師在台上一直一直講 (L/H4T02/980330)。」不過這位老師也提到，常常因為學校的活動，牽涉所謂的進度壓力，而沒有時間這麼做 (根據 H4T02)。除了看重孩子的強勢能力給與鼓勵之外，有的老師還認為教學設計要與生活連結，提供適當的難度，才能讓學生有成就感，有學習動機。如，「就學習部份來說，有時候要跟生活盡量連結，你的設計如果是無意義的，他會覺得我的學習沒有一個方向啊！我學這個有什麼用？如果能夠跟生活連結或是挑戰他的思維，有一點難度的，在學習過後讓他有成就感，那樣子的學習設計會讓孩子有學習動機 (H/GST/980401)。」和「例如說他們會搞不清楚我為什麼要學圓周率，然後日常生活中對我們有什麼幫助，我會告訴他如果你現在有一台腳踏車，你能不能這樣牽著它繞一圈操場，正確的算出操場有多長 (H/B6T/980327)？」在小學階段，對學生影響最大者莫過於教師和同儕，也有教師是以身作則，提供楷模來激發學生學習動機。例如：「我會提供比較好的典範給他們，對呀！讓他們看到我對一件事情，我也很認真的去執行，然後我常常會讓他們發現，我自己也會很詳細的書寫答案，讓他們知道是可以，也應該要這樣 (H/B6T/980327)。」或者有的老師會採用同儕競爭、同儕學習，如「我嘗試著做分組的競賽，每一個禮拜做

學科啊！什麼的競賽，也嘗試著做學伴的關係，一個好的搭一個…嘗試著這樣去做（H/CST/980331）。」

班級經營的有效與否，將決定一位教師能否勝任教學工作的最大關鍵，在偏遠地區，因所處環境內正向的楷模太少，甚至沒有。因此真的很難有正向同儕提升的力量，很多都必須來自於老師的這一塊。研究者進一步比較高學力表現學校和對照學校之間的差異發現，高學力表現學校教師，班級經營兼顧教學內容、行為、環境等三個層面的策略，如內容方面：教學設計要與生活連結，適當的難度，讓學生有成就感；行為方面：經常鼓勵，看重孩子的優良表現；環境方面：以身作則提供適當楷模，營造良好的同儕競爭。而對照學校教師大都針對常規行為上的管理，比較少觸及教學內容與環境的經營。

（二）親師合作方式

1. 教師主導親師合作

家庭與學校是孩子生活中的主要環境，而主導這二個環境的人物—家長與教師。對於學生的管教，老師單方面的單打獨鬥往往只能「事倍功半」，但是若能和家長攜手合作，共同為了幫助學生的學習與成長而努力，定可提高學生的學習成效。但是，偏遠地區學校家長，多數因為教育程度較低、缺乏責任感或工作、經濟等因素，對孩子之成長與學習較不關心。因此，偏遠地區的教師不只是行政工作上必須一人充當多職，在班級經營上也必須扮演多重角色。如二位老師提到：「說實在我們老師很辛苦，因為我們很多是家長不管事，變成說老師把家長的角色也要一起扮演（H/A2T/980302）。」、「老師一人充當二職，我又要當媽媽，又要當老師，幫他把所有的東西湊一湊，想一想他可能需要哪些（H/GST/980401）？」就是因為家庭功能不彰，很多時候變成老師還要先叮嚀家長，再讓家長注意他的小孩，不過通常家長是表面上應付，並未確實作到。如：「就是說你要盯家長，讓家長去盯小孩子，有時候我覺得要透過這樣的關係，不如我直接盯小孩子，我就會打電

話給家長說孩子留下來，我來幫你看，可是我覺得最大的缺點就是給家長一個藉口說，我只要把孩子交給老師就好了（L/E2T/980415）。」、「有時候想說利用班親會，請他來我們可以跟他溝通，可是這些家長還是不會來（L/I2T/980309）。」就這樣長期下來，老師們充滿無奈與無力感，心灰意冷不再抱有期望，導致有的老師在心態上已經否定家長的功能，與家長的互動就變得更不積極，所以除了每學期學校例行性的規定以外，很少主動與家長聯絡。如一位老師表示：「我跟家長聯絡的機會不高，除了學校有規定的家訪之外，家長來學校或小朋友生病還是怎麼了，會打電話跟他說一些狀況（L/F3T/980330）。」同樣的偏遠地區的學童家長，也不太容易主動與老師聯絡，甚至會害怕或有麻煩的感覺，如：「家長大部分還是怕碰到老師，可能就是之前老師有問過問題，他很怕老師又重複問，他自己也沒有辦法改變現況，所以…就很怕遇到老師這樣，都很怕老師找了…更何況他還要自己來找老師，我覺得比較難啦（H/B5T/980313）！」嚴格來說，教師是教育專業人員，在角色上應該是主動而積極的，因此在親師溝通上要負起主導的任務，鼓勵家長對教育的參與權，家長必須與教師共同擔負教育的責任，一起來關心學校教育。如一位老師所言：「第一個老師要先放下身段，就是跟他們相處不是指導性居多，而是能夠很看重他們，他們覺得自己是被需要的，是很重要的一環（H/GST/980401）。」不斷鼓勵家長重視學生教育，就好比鼓勵學生一樣，久而久之，家長覺得他是被需要的，也就會慢慢配合老師的需求。就如本研究上節所述，C 校的校長就相當重視親職教育的經營，而且經過多年的經營確實有所提升，也在同校老師口中得到證實：「家長關心學生的程度這幾年比例有漸漸提高，但，跟市區比較起來就沒那麼高（H/CST/980331）。」不過，畢竟不是一件容易的事，仍有待繼續努力。

2. 密集接觸家長

親師合作首重良好的溝通，大部份偏遠地區教師其師親師溝通的方式，是以

連絡簿為主，再以打電話的方式為輔。如以下二位老師所述：「大部分，我都先寫聯絡簿，如果你真的沒有反應我就會打電話給你（L/E2T/980415）。」、「每年都會辦親師座談，家庭聯絡簿也是每天一定會有的…我們最常用的還是電話，一有事就可以打電話找到人，大概就是這樣（H/CST/980331）。」不過也有老師認為偏遠學童的家庭狀況，大都是隔代教養或單親，不是沒能力不識字的，就是不理不睬的，因此家庭聯絡簿並無法發揮親師溝通的功能。如：「我們這邊大部份是隔代教養，家長也不知道他功課有沒有寫完，他可能連國字都沒辦法看，所以聯絡簿上也不知道功課到底有幾項，已經到這個地步了（L/F3T/980330）。」那針對這樣的情形有的老師就會認為：「跟家長溝通的管道就是直接去找，對，因為很近啊！就在社區啊！當然學校方面也有類似的什麼親師座談啊！或者什麼家長會啊！甚麼這些都可以做，但是我覺得我常做或者是最有效我覺得還是直接面對面（H/B6T/980327）。」其實，親師的溝通管道是很多元的，老師要盡量暢通、善用各種管道，才能發揮親師合作的功能。

家長是孩子生活中最重要且最具影響力的人，對學校教育的支持與否，會明顯影響學生在校的學習行為和表現。綜合上述描述，研究者進一步比較兩類學校教師親師合作的方式發現，偏遠地區高學力表現的學校教師，其親師溝通的方式較積極主動，溝通管道多元，偏多的當面直接晤談，密集接觸家長。反觀對照學校教師的親師互動比較被動，溝通的方式以連絡簿、電話的方式居多，不過這對偏遠地區的家長可能比較不適用，也比較沒有效率。

（三）協調溝通能力

行政與教學的溝通協調，攸關整個學校教育效能的展現。行政應該是教學的後勤與支援，整體來說大部份的老師都認為行政層級在硬體上的支援還算滿意，如：「一般來講我覺得行政在硬體上給我們不錯啦，我們如果哪一個教育需求，或者哪一個教學環境有些需要那個，都會盡量供應啦（H/B6T/980327）！」而教學

也必須執行與推動行政的計畫，不過，對於行政層級推動過多的活動與要求很多成果的呈現等等，大部份的老師都心有抱怨。因為偏遠地區學校編制人員偏低，老師們工作負荷大，再加上學生素質偏低，教學困難度偏高，本來就覺得時間不夠用了，如果又因為承辦活動過多，排擠到教學的時間，老師的教學投入也就會大打折扣了。一位老師說：「比較可惜的是，有時候是活動性太多，學校因為小，所以你幾乎每一個人都必須負擔起一些行政工作，然後如果又承辦了不少活動的話，如果那個活動不是在課餘時間，就會真的佔用到孩子的學習，會有排擠效應嘛！你做了這件事，當然另外一件事情——學生的教學，你就沒有辦法很全心的、全職的來做（H/GST/980401）。」另一位老師也提到同樣的問題：「宣導活動，尤其是很多宣導活動，我們星期一升旗，一用就滿久的，佔用到第一節，你看每個星期佔用到一節，就幾乎一個星期沒有在上課（L/E2T/980415）。」另外也有因為對外比賽過多，影響到正式課程的學習，如：「學校就那麼多人，現在能比賽的就是那些人，那些人他可能就一月到二月練什麼，三月到四月練什麼…其實對這個孩子他是學很多，但是他都不專精，也影響到他的一些其他的學習（L/H4T/980330）。」少數學校會刻意減少非關教學的活動或減輕老師的行政工作，如「我們學校是不太熱鬧的學校，所以行政活動不多，不太因為行政影響我們的教學，（H/B6T/980327）。」和「例如獎學金的申請，教務組長都已經打好資料了，我覺得像這方面的一些先備工作，就等於說減輕老師的負擔（H/A2T/980302）。」甚至有行政層級支援低成就的補救教學，如 B 校校長提到「我拜託兩位主任、一位組長，大家分工嘛！一人收二到三個，就這樣做補救教學（H/BP/980227）。」

有人說：「行政」與「教學」有如車之雙輪，承載著「教育」的主體，把受教者帶往正確的教學方向與目標，好的教師需要好的行政人員與之配合，才能夠讓整個教學活動順利進行。研究者進一步比較分析發現，高學力表現學校傾向減少非關教學的活動或減輕老師的行政工作。但是大部分偏遠地區小型學校教師與行政層級的溝通協調不利，缺乏行政與教學的對話。如一位老師處理學生上網咖的例子，她充滿無奈的說：「學校雖然有規定不能去上網咖，但是好像也不能找出一個有效的作法，所以我覺得還是只能靠我自己（L/I2T/980309）。」研究者認為

這可能是因為校長或行政層級還是存有階級的觀念有關，對教師的教學工作傾向支配的思維而非支援、協助。如有一位老師這麼說：「台東的校長絕大多數都是皇帝，他說了就算（L/D3T/980519）。」

教師經營管理能力攸關教學成效能否發揮，班級經營能力直接影響教學活動是否能夠順利；而有效進行親師合作可以提高學生的學習成效；與行政協調溝通得宜，會讓教學更投入。進一步整理出高學力表現學校與對照學校教師在經營管理層面上的差異（如表 4-7），本研究發現偏遠地區高學力表現的學校教師，班級經營策略多元，兼顧內容、行為、環境等三個層面的策略（如教學設計要與生活連結，適當的難度，讓學生有成就感；經常鼓勵，看重孩子的優良表現；以身作則提供適當楷模，營造良好的同儕競爭）；而對照學校教師在班級經營上偏重較多的行為管理層面，比較少觸及教學內容與學習環境的經營。高學力表現的學校教師親師溝通的方式較積極主動，溝通管道多元，偏多的當面直接晤談，連絡的頻率上也較高；而對照學校教師親師互動比較被動，溝通的方式以連絡簿、電話的方式居多，也比較沒有效率。另外高學力表現學校傾向減少非關教學的活動或減輕老師的行政工作，但是大部分偏遠地區小型學校教師與行政層級的溝通協調是不利的。

表 4-7：不同類型學校教師經營管理能力

教師效能		高學力表現學校	對照學校
經營管理 層面	班級經營	兼顧內容、行為、環境的 策略	偏重行為管理
	親師合作	多元管道，晤談居多	連絡簿、電話

三、專業發展層面

1. 省思與對話

教師專業發展可以維持教育的競爭力、擴充精熟教學技巧、分化精深專業知

識、提升教學創意、重視個人或人際成長、激勵自我意識與專業責任（高強華，2002）。一個卓越的教師，會時常檢核自我的教學，以及尋求多種途徑做自我的提升，如：「我覺得當老師要隨時的反省思考，一直檢討自己的教學，是唯一的不二法門。檢討的方式自己關起門來自我反省，跟同儕團體互動，然後另外一個就是進修讀書啊！那這些方法都可以以協助自己過渡、突破瓶頸啊（H/GST/980401）！」不過在偏遠地區小型學校，每位教師身兼數職，教學、行政兩頭燒，教師同儕又少，團體成長的機會相對的也少。像是一位兼任行政工作的老師說：「我真的每天…哇！光忙這些事情喔！因為我等於是從早上到晚上七點半，都在做…然後我每天…我是禮拜一到禮拜五都有上課輔，之前連禮拜六都在上數學班，我整個時間都是在…奉獻給學校、奉獻給學生了，所以我回家真的是想好好休息（H/B5T/980313）。」一般來說老師們專業成長的方式不一，像是有的老師會透過教學札記來做自我的教學省思，如「我都會寫下我的筆記本上，就是我們都有那個週記本啊！我都會稍微寫一下，會作紀錄（L/E2T/980415）。」有的老師就會尋求同儕的幫助或上網搜尋資料等，如「遇到問題，我可能是找同年段的老師互相討論，有時候就會說上網去看一些資料，大部分都會去詢問跟自己一樣的老師，或者是比較有經驗的老師去做討論（H/A2T/980302）。」也有的甚至忙裡抽空嘗試組織對談的小團體，不過難以持續。如：「我們利用導師時間，那個時間有其他班級願意過來的老師，就大家一起聊聊。但是老師們都很忙，他們都…其實願意主動，還要額外找時間這樣子出來的，是非常有限的…就是說同好不容易找啦！真的（H/GST/980401）。」

2. 研習與進修

專業發展也可以透過研習進修的機制有所成長，不過，很可惜的是整個大環境對於在職進修的規劃並沒有一套完整的措施。像是研習時間點的規劃不當，造成老師的研習意願不高，如「我個人現在沒有太多時間可以研習，我已婚、有小孩，假日的時候我要陪小孩。研習就是你也不可能用禮拜一到禮拜五，因為你有班級要帶，啊禮拜六、日，當一個好爸媽更重要！你當一個好爸媽，就是避免以後老師的困擾（L/D3T/980519）。」而且大部分的老師對研習課程興趣不大，認為對實際教學的幫助有限，因為研習內容偏向理論性質，不符教學現場需求；或覺

得重複性過高，研習內容沒有更新。如：「我發現學院派的進修管道，通常是講述居多，有很多東西沒有辦法深入教學的現場（H/GST/980401）。」；「我大概前5年很認真的在研習，大概第六年後就發現一樣的講題，一樣的講師，一樣的方向，就讓我們覺得更新的很慢（L/E2T/980415）。」老師們對於直接明確的實務分享研習內容，較有興趣參加。如一位老師說：「專家學者，講的內容比較理論，我覺得他們都很理想化，可是你去看那種第一線的老師作的演講或是研習，那真的很好（L/F3T/980330）。」另一位老師回憶說：「我聽過最精采的一場國語文研習，就是請台北市的老師來講他們的語文推動，它有很多策略是很具體的，那一場那個研習我的收穫比較大，比較明確（H/A2T/980302）。」另外也有老師覺得短期單一的研習可能無法發揮功能，需要規劃中長期的課程，才能有助於教師的專業成長。如：「人家來演講，可是通常聽完了就聽完了，很難有一個長期的效果，我覺得一套好的研習，其實應該是要長期的課程，才能完整架構出一個統整的東西，能讓自己可以去實現、去練習，有一個討論、一個機制，然後共同去完成一件事情，我覺得這樣的成長會比較大，比個別的研習或者參加單一的研習，所獲得的東西會比較紮實（H/B6T/980327）。」

有效能的教師應致力於個人教學能力與教學成效的提高，並具有批判反思教學活動與成果的習慣，以提升教學的效能（賀菲，2008）。本研究發現偏遠地區小型學校教師專業成長不足，研究者認為這可能是因為偏遠教師普遍缺乏批判反思教學活動的習慣所導致，但是老師為什麼沒有這樣的反省批判的習慣，除了一部分是工作不夠投入以外，也有可能是因為工作負荷大、教學時間過長，讓偏遠教師根本沒有沉澱思考的時間所導致。另外研究者也發現目前的在職研習進修機制，也有一些問題，像是地點太遠或交通不便、進修時間的適宜性、進修內容不符實際需求等這些因素，影響教師參加進修的意願，這與王麗茹（2007）台北縣偏遠國小學校本位教師進修課程規劃之研究的發現相似。研究者認為偏遠地區小型學校教師專業發展仍有待努力，除了教師本身要具備專業自覺的能力以外，相關的進修研習配套措施也要配合才行。

四、高學力表現學校的教師效能

本研究主要是探討影響偏遠地區小型學校學力表現的學校因素，以各學校學力的呈現和教師效能所涵蓋的層面，進行分析比較。在教學層面上，本研究發現高學力表現教師，其教學信念傾向以提升學力為主，重視基本能力的培養，並從自己角度來切入，反省、檢討自己的教學，屬於比較積極、樂觀的態度；高學力表現教師，其教學作為偏向以直接明確的方式進行教學，教導很多學習的策略，每個教學成份會更深、更廣，使用評量的頻率較高且隨時。

教師在經營管理的層面上，高學力表現學校教師，班級經營策略有：多鼓勵，看重孩子的優勢能力；提供楷模，營造良好的同儕競爭；教學設計要與生活連結，適當的難度，讓學生有成就感。高學力表現的學校教師，其親師溝通的方式較積極主動，溝通管道多元，偏多的當面直接晤談，連絡的頻率上也較高。但是，在教師與行政層級的溝通協調方面，偏遠地區小型學校教師是比較不利的，缺乏行政與教學的對話的管道。

教師在專業發展層面上，進一步分析發現，偏遠地區小型學校教師專業發展多屬被動、不積極，研究者認為這可能是因為：教師同儕過少，缺乏團體互動與對話；缺少反省批判，成長有限；地處偏遠舟車勞頓，進修不易；工作負荷太大太勞累，無意願；研習規畫不當，內容不符教學需求等等。

綜上所述，推論偏遠地區小型學校教師效能的高低，是有可能影響學生的學習表現的。教師自我內控信念越高，學生學力成就越高；教師教學行為越明確、越經常評量，學生學力成就越高；教師經營管理能力越佳，學生力業成就越高。因此，偏遠弱勢學童，在家庭資源不足之下，是有可能透過學校途徑來獲得改善，降低其學習落後的差距。

第五章 結論與建議

本研究主要是探討影響偏遠地區小型學校學力表現的學校因素，分析比較不同學力表現學校的差異。本章共分為二節，第一節針對本研究之結果分析與討論提出結論，第二節針對結論提出相關建議，以供未來相關研究與教學之參考。

第一節 結論

一、台東縣學力表現的現況

（一）部份偏遠地區學校的學力表現優異

雖然偏遠地區學校整體的學力表現不如一般地區學校，一般地區各校之間的學力表現比較一致，差異較小；而偏遠地區各校之間的學力表現比較不一，落差非常大。進一步分析單一學校的學力表現發現，有 42%~47% 的偏遠地區學校其學力表現是高於全縣平均值的。部份偏遠地區學校的學力表現優異，並不是所有的偏遠地區的學校都表現不好。

二、偏遠地區小型學校校長領導效能

（一）高學力表現學校校長領導效能

1. 重視基本學業能力與結合多元的課輔資源

本研究發現高學力表現學校的校長，其校務發展重點以學生學習為主，注重學科基本能力的養成與補救教學的落實，以及教師的教學效能等，這些與學業成就有直接相關的層面；再針對這些層面能夠結合不同的資源，調整、改進執行缺失；除了平時的課輔時間，在假日或寒暑假中仍進行學習輔導，其學生學習時間長度，明顯多於對照學校學生的學習長度。因此，學習時間的長度可能會影響學業成就的表現。但是，這些時間是否是有效學習的時間呢？這可能需要再進行課

室觀察，本研究無法回答，有待日後更深入的探究。

2.教學領導上落實教學正常化與早期介入補救教學

本研究發現學生學業成就表現較佳的學校，傾向在行政上減少導師一些非關教學的活動與工作的負擔，落實教學正常化。而且重視低年級學習落後的問題，即早提供補救教學，以免產生習得無助，讓落後的差距越來越大。研究者認為教學正常化與補救教學可能是提升學力表現的關鍵因素，因為大部分對照學校就是因為活動或比賽太多，影響、排擠到正式上課的時間與品質，更別說進行補救教學了。

3.課程領導整體性，有效掌握學生的學習表現

本研究發現高學力表現學校校長具有整體性的課程發展思維，將本位課程融入領域課程之中，不只發展學生的優勢能力，同時也能提升學生不足的能力；在評量學生學習結果方面的掌握，也會有比較多的管理與加強的機制。

（二）偏遠地區小型學校行政與教學溝通協調不利

本研究發現大部分偏遠地區小型學校，教師與行政層級的缺乏溝通協調，通常行政人員之間彼此開會就決定計畫的推動，較少聽取教師的意見，而教師也只能默默承受。研究者認為這可能是教育成效不佳的原因之一，因為缺乏行政與教學的溝通對話，導致行政無法支援教學，教學也不能配合行政，兩者反而處處干預、限制或交差應付而已，如此學校教育的效能自然不佳。

三、偏遠地區小型學校教師效能

（一）高學力表現學校教師效能

1.信念積極樂觀，教學明確有效

偏遠地區的教學實施的方式跟重點稍有不同，本研究發現高學力表現的學校教師，對於學生學習成效不佳的原因，傾向從自己角度來切入，反省、檢討自己的教學，屬於積極、樂觀的態度，具有專業自覺；而且大部分符合有效教學原則，

如教學細部化，每個教學成份會更廣、更深入；而且教導很多學習的策略；使用評量的頻率較高，每個單元或每課進行中與結束後都會進行評量，不只是單純的提供練習，而是不斷檢核學習的成效。

2.班級經營策略多元，親師合作管理

本研究發現高學力表現學校教師，班級經營策略有：經常鼓勵，看重孩子的優勢能力；教師以身作則，提供適當楷模，營造良好的同儕競爭；教學設計要與生活連結，適當的難度，讓學生有成就感。另外親師合作較佳，親師溝通的方式比較主動積極，溝通管道多元，偏多的當面直接晤談，親師連絡的頻率上也較高。

（二）偏遠地區小型學校教師專業發展不足

偏遠地區小型學校教師專業發展不足，研究者認為這可能是因為教師缺少反思批判能力，成長有限；教師同儕過少，團體互動與對話不易；地處偏僻距離遙遠，進修不易；工作負荷太大太勞累，無進修意願；研習規劃不當，內容不符教學需求等等。

綜合上述研究結果發現：部份偏遠地區學校也能夠展現優異的學力表現，因此偏遠學童不一定等同低成就；偏遠弱勢學童，在家庭資源不足之下，是有可能透過學校途徑來獲得改善，降低其學習落後的差距。具體的作法如：學校校長重視基本學業能力，落實教學正常化與早期介入補救教學，並結合多元的課輔資源，確實提升學生學力，同時有效掌握學生的學習表現；學校教師教學信念積極樂觀，班級經營策略多元，強調親師合作管理，以及教學符合有效教學原則，教學細部化、教導策略與經常評量等。

第二節 建議

根據上述研究之發現，本研究對學校校長、教師及教育行政機關等，提出建議如下：

一、對校長與學校行政的建議

偏遠學童學業成就低落已是普遍的現象，學校真的沒有辦法改善，還是努力還不夠呢？本研究發現部分偏遠學校學生的學力表現甚至優於一般地區，而這些學校校長首先非常看重基本學業的重要性，再透過課輔資源的運用，確實能夠提昇學生的學習成效。因此，建議偏遠地區校長應該正視學業成就低落的問題，有效運用課輔資源，不要剝奪偏遠學童透過教育脫離弱勢的權利。

另外本研究發現學生學業成就表現不佳的學校，常常是因為過多的活動而影響教師教學與學生學習的品質。因此，建議學校應該落實教學正常化，避免太多的活動或比賽，影響到學生的學習，或因為發展學校特色而排擠正常教學；除了落實正常化教學以外還必須落實補救教學，因為正常化教學能夠奠定基本的學業能力，而補救教學才可以縮減基本學力落差的。

最後本研究也發現偏遠地區小型學校，行政與教學二方面的溝通與協調是不夠的，二者之間常常是有衝突或不能相互配合之處，而學生的學習可能在這種衝突下犧牲了。因此，建議校長等行政人員在推動各種事務或執行業務時，不可偏頗，應該建立對話的平台，透過溝通協調的機制，互相了解彼此的想法，讓行政和教學可以和諧相處、彼此體諒、互相配合，這樣學生才能真正受益。

二、對偏遠地區教師的建議

本研究發現高學力表現學校教師，不但具有專業自覺，而且能夠運用有效教學原則，協助學生有效學習。研究者認為偏遠地區的教學有別於一般地區，建議教師除了具備高度的教育熱忱之外，教學時要用對方法才能收到事半功倍的成效。如本研究所述有效教學方式包括教學細部化、多元教學策略與經常性評量等。

家長是孩子生活中最重要且最具影響力的人，對學校教育的支持與否，會明顯影響學生在校的學習行為和表現。本研究發現高學力表現的學校，對於親職教

育的經營也比較看重，而且作法上也相對積極主動。成功的班級經營，必須教師和家長共同負起責任，由於偏遠地區家長不關心教育，學生沒有學習動機，因此，教師經營管理的能力更顯重要，建議教師應負起主導親師合作的任務，主動積極與家長攜手合作，共同為了幫助學生的學習與成長而努力。

另外研究者也發現偏遠地區教師專業成長不足，雖然很多教師的學識涵養很高，但是教學方式卻不見得能適應偏遠學童的需求，仍有很多可以增進的空間。有效能的教師必須是一個不停學習與成長的人，尤其偏遠地區有其特殊性，需要的專業能力也不盡相同，教師應該不斷透過各種管道來精進自己的教育專業知能。但是只是一味的研習進修還是不夠的，教師也應該具備一定專業自覺能力，隨時反思自己的教學，檢討自己的教學，讓自己轉化成教育專業發展者，而不只是被動的研習參加者而已。

三、對教育行政機關的建議

本研究發現目前教師在職進修的規劃，過於零散，缺乏系統，不管是研習時間或研習的內容，都不太符合偏遠教師真正的需求，也沒有辦法真正提升教師的教學效能。因此，建議教育行政機關應該和教育學術單位合作，讓研究、教學與政策結合，發展有系統的教師在職進修課程，增進偏遠教師的教學效能。

在教學層面上，本研究發現偏遠地區小型學校，因整個大環境的問題，讓學校教育成效不佳，教師教學充滿無力與無助。而目前學校的督學制，只有監督視察的作用，並無助於解決教師教學的困境，各領域輔導團也不夠健全，沒辦法發揮實質的效益。因此，建議教育行政機關應該建立學校教學輔導體系，讓資深高效能的教師與學者專家，透過平台提供諮詢與分享，協助解決教師教學的困境。

四、對日後的研究建議

本研究僅透過深度訪談的方式蒐集資料，在分析比較過程中，還是不能瞭解校長領導效能與教師效能的全面，可能還是偏向受訪者的自我效能感居多，而研究的發現屬於探索性的結論，不能作全面性的推論，建議日後相關研究可以再納入更多元的研究方式如實驗設計，進行驗證性的研究。

參考文獻

一、中文部分

- 王博弘、林清達 (2006)。台灣近二十年來校長領導實徵研究與學校效能關係之探討。**花蓮教育大學學報**，22，283-306。
- 王麗茹 (2007)。台北縣偏遠國小學校本位教師進修課程規劃之研究。國立台北教育大學課程與教學研究所碩士論文，未出版，台北。
- 王麗雲、游錦雲 (2005)。學童社經背景與暑期經驗對暑期學習成就進展影響之研究。**教育資料與研究**，51 (4)，1-41。
- 甘鳳琴 (2007)。國小學業成績之馬太效應-以高雄縣為例。國立台東大學特殊教育學系碩士論文，未出版，台東。
- 朱建宗 (2005)。台中縣市國中學生文化資本、學校社會資本與英語科學業成就之關係研究。國立彰化師範大學教育研究所碩士論文，未出版，彰化。
- 江芳盛 (2006)。國中學生課業補習效果之探討。**台北市立教育大學學報**，37 (1)，131-148。
- 吳明隆、林慶信 (2004)。原漢學童學習行為與學業成就之族群、性格因素的比較研究。**高雄師大學報**，17，37-55。
- 吳勁甫 (2003)。競值架構應用在國民小學校長領導行為與學校組織效能關係之研究。國立高雄師範大學教育學系碩士論文，未出版，高雄。
- 吳清山 (1998) **學校效能研究**。台北：五南。
- 吳清山 (2004)。校長行政教學課程整合領導的理念與實踐。檢索日期：2008 年 11 月 9 日，取自 <http://mail1.tnue.edu.tw/~shan/document/941102.pdf>
- 吳清山、林天佑 (2001)。課程領導。**教育資料與研究**，38，47-48。
- 吳耀明 (2004a)。國小教師教學效能之研究：教師自評和學生評鑑比較。**屏東師院學報**，21，188-216。
- 吳耀明 (2004b)。國小優良教師對班級經營觀點之研究。**國民教育研究學報**，12，111-134。
- 巫有鎰 (1997)。影響國小學生學業成就的因果機制—以台北市和台東縣作比較。台東師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，台東。
- 巫有鎰 (2005)。學校與非學校因素對台東縣國小學生學業成就的影響：結合教育機會均等與學校效能研究的分析模式。屏東師範學院教育行政研究所博士論文，未出版，屏東。
- 巫有鎰 (2007)。學校與非學校因素對台東縣原、漢國小學生學業成就的影響。**台灣教育社會學研究**，7 (1)，29-67。
- 李玉玲 (2004)。國小特殊班教師教學信念與教學效能之研究。國立台東大學教育研究所碩士論文，未出版，台東。

- 李坤章(2008)。**國民中學學生學習差異之研究-以彰化縣偏遠及市鎮學校為例**。大葉大學設計研究所碩士在職專班碩士論文，未出版，彰化。
- 李嘉芳(2008)。**暑期課輔對國小弱勢學生語文能力之影響—以台東縣為例**。國立台東大學特殊教育學系碩士論文，未出版，台東。
- 李鴻章(2007)。台東縣原住民父母教育期望、子女知覺與學業成就之關聯與變遷。**教育學術彙刊**，2，1-22。
- 周新富(2006)。Coleman社會資本理論在台灣地區的驗證—家庭、社會資本與學業成就之關係。**當代教育研究**，14(4)，1-28。
- 林俊瑩(2006)。**檢視個人與家庭因素、學校因素對學生學業成就的影響：以SEM與HLM分析我國國中教育階段機會均等及相關問題**。國立高雄師範大學教育學系博士論文，未出版，高雄。
- 林彩盆(2004)。**台東縣偏遠地區國民中學校長學校經營的困境與轉機**。國立台東大學教育研究所碩士論文，未出版，台東。
- 林進財(1998)。**班級經營—理論與實務**。高雄：復文。
- 林慧敏(2008)。**原漢族群、補習教育與學業成績關連之研究-以台東地區國中二年級生為例**。國立台東大學教育學系碩士論文，未出版，台東。
- 城鄉差距大偏區平均不到百分(2008年06月06日)。**中時電子報**。檢索日期：2008年7月28日，取自
<http://news.chinatimes.com/2007Cti/2007Cti-News/2007Cti-News-Print/0,4634,110501x112008060600111,00.html>
- 范德鑫(1982)。教師關愛與國中學生學業成就的關係。**教育心理學報**，15，195-203。
- 范熾文(2002)。**國小校長領導行為、教師組織承諾與學校組織績效之研究**。國立台灣師範大學教育研究所博士論文，未出版，台北。
- 孫志麟(1995)教師效能的研究途徑與評量理念。**教育資料與研究**，5，67-75。
- 孫志麟(2001)教師自我效能與教學行為的關係-實徵取向的分析。**國立台北師範學院學報**，14，109-140。
- 高強華(2002)。教師專業成長與教師效能。**教育研究月刊**，10，9-13。
- 高慧如(2007)。**桃園縣偏遠地區國民小學教師工作投入與留任意願關係之研究**。輔仁大學教育領導與發展研究所碩士論文，未出版，台北。
- 張芳全(2006)。社經地位、文化資本與教育期望對學業成就影響之結構方程模式檢定。**測驗學刊**，53(2)，261-295。
- 張善楠、黃毅志(1999)。台灣原漢族別、社區與家庭對學童教育的影響。收錄於洪泉湖、吳學燕主編：**台灣原住民教育**(149-178)。台北：師大書苑。
- 張新仁、馮莉雅、邱上真(2004)發展中小學教師評鑑工具之研究。**教育資料集刊**，29，247-269。
- 張碧娟(1997)。**國民中學校長教學領導、學校教學氣氛與教師效能關係之研究**。國立政治大學教育學系博士論文，未出版，台北市。

- 張廣義（2005）。國民小學教師教學關聯資本、教學信念、班級經營策略與教學行為表現之研究。國立屏東教育大學教育行政研究所博士論文，未出版，台北。
- 張德銳等（2002）。發展性教學系統(張德銳版)。檢索日期：2008年10月8日，取自 <http://tpde.nhcue.edu.tw/download01.jsp?id=101#q2>
- 張慶勳（1996）。國小校長轉化、互易領導影響學校組織文化特性與組織效能之研究。國立高雄師範大學教育學系博士論文，未出版，高雄。
- 教育部（2008a）。教育統計(97年版)。檢索日期：2008年7月28日，取自 http://www.edu.tw/statistics/publication_list.aspx
- 教育部（2008b）。教師專業發展評鑑手冊(完整版)。檢索日期：2008年10月8日，取自 <http://tpde.nhcue.edu.tw/download01.jsp?id=27#q1>
- 許玉芳（2007）。國小學童的教師期望、父母期望與自我效能、學業成就之相關研究。國立屏東教育大學心理輔導教育研究所碩士論文，未出版，屏東。
- 許崇憲（2002）。家庭背景因素與子女學業成就之關係：臺灣樣本的后設分析。中正教育研究，1（2），25-62。
- 郭文瑞（2004）。偏遠地區國小教師工作生活品質、工作壓力與組織承諾關係之研究—以高屏地區為例。屏東師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，屏東。
- 郭生玉（1980）。教師期望與教師行為及學生學習行為關係之分析。師大教育心理學報，13，133-152。
- 陳木金（1997）。國民小學教師領導技巧、班級經營策略與教學效能關係之研究。國立政治大學教育研究所博士論文，未出版，台北。
- 陳木金（2002）。學校領導研究-從混沌理論研究彩繪學校經營的天空。台北：高等教育。
- 陳正昌（1993）。從教育機會均等觀點探討家庭、學校與國小學生學業成就之關係。國立政治大學教育研究所博士論文，未出版，台北。
- 陳正義（2005）。桃竹苗四縣市國民小學教師之學校績效責任信念與教師效能關係之研究。國立新竹教育大學國民教育研究所碩士論文，未出版，新竹。
- 陳玫伊、鄭耀男（2007）。高雄市、台東縣國小家長參與學校教育行為之研究。國教學報，19，223-252。
- 陳建裕（2004）。國民小學校長課程領導與學校效能相關研究-以雲嘉南地區為例。國立嘉義大學國民教育研究所碩士論文，未出版，嘉義。
- 陳淑麗（2008）。弱勢學童讀寫希望工程-課輔現場的瞭解改造。台北市：五南。
- 陳慕賢（2003）。國民小學校長課程領導與教師教學效能關係之研究-以台北縣為例。國立政治大學教育學系碩士論文，未出版，台北。
- 彭杏珠報導（2008）。25縣市弱勢指標大調查。遠見雜誌，267，196-203。
- 曾世杰、簡淑真（2006）。全語法爭議的文獻回顧：兼論其對弱勢學生之影響。台東大學學報，17（2），1-31。

- 賀 菲(2008)。20 世紀西方教師效能研究的歷程、反思與啟示。**西北師大學報(社會科學版)**，45 (3)，99-104。
- 黃光雄、蔡清田(2004)。課程設計：理論與實際。臺北市：五南。
- 黃信誠(2002)。家庭教育資本與學生學習態度之研究－居住嘉義偏遠地區與一般地區國中生之比較。南華大學教育社會學研究所碩士論文，未出版，嘉義。
- 黃儒傑(2004)國小教師教學信念與成敗歸因對教學表現之關係。**教育研究資訊**，12 (4)，83-104。
- 楊振昇(1997)。教學領導理念之探討，載於高強華主編：**學校教育革新專輯**。236-263。臺北市：國立台灣師範大學。
- 楊肅棟(1998)。原漢族別與學業成績關聯性之追蹤調查研究－以台東地區國小學童為例。國立台東師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，台東。
- 楊肅棟(2001)。學校、教師、家長與學生特質對原漢學業成就的影響--以台東縣國小為例。**台灣教育社會學研究**，1 (1)，209-247。
- 楊慧珍(2008)。父母成就信念及父母親職行為對兒童學業成就表現的影響模式探討。**人文與社會學報**，2 (2)，149-190。
- 葉佳文(2006)。臺灣地區公立高中校長教學領導、教師組織承諾與教師教學效能關係之研究。國立政治大學教育研究所博士論文，未出版，台北。
- 葉金裕(2002)。國民小學教師有效教學行為之研究-以澎湖地區國小教師為例。國立台南師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，台南。
- 葉金裕(2002)。國民小學教師有效教學行為之研究－以澎湖地區國小教師為例。國立臺南師範學院教師在職進修課程與教學碩士學位班碩士論文，未出版，台南。
- 葉重新(2004)。教育研究法第二版。台北市：心理
- 甄曉蘭(2005)。偏遠地區國民中學課程實踐生態與教育機會現況之實地調查研究 (I)。行政院國家科學委員會專案研究報告(計畫編號：NSC93-2413-H-003-025-SSS)，未出版。
- 甄曉蘭(2006)。偏遠地區國民中學課程實踐生態與教育機會現況實地調查研究 (II)。行政院國家科學委員會專案研究報告(計畫編號：NSC94-2413-H-003-028)，未出版。
- 劉 正(2006)。補習在臺灣的變遷、效能與階層化。**教育研究集刊**，52 (4)，1-33。
- 劉榮裕(1994)。國小級任教師班級經營領導模式與學生學業成就之相關研究。國立政治大學教育研究所碩士論文，未出版，台北。
- 潘淑滿(2003)。質性研究：理論與應用。台北市：心理。
- 潘慧玲、王麗雲等人(2004)。高級中等以下學校教師專業發展評鑑手冊(潘慧玲版)。檢索日期：2008 年 10 月 8 日，取自
<http://tpde.nhcue.edu.tw/download01.jsp?id=102#q2>
- 蔡政明(2003)。國民小學校長課程領導與教師教學效能之研究。國立台中師範學

- 院教育研究所碩士論文，未出版，台中。
- 蔡家廷（2004）。國民小學學校本位管理、組織氣氛與教師教學效能關係之研究。國立台東大學教育研究所碩士論文，未出版，台東。
- 蔡進雄（2000）。國民中學校長轉型領導、互易領導、學校文化與學校效能關係之研究。國立台灣師範大學教育學研究所博士論文，未出版，台北。
- 鄭淵全（1996）。社經地位、能力、學校教育過程與國小學生學業成就之關係--功能典範與衝突典範之探究。國立高雄師範大學教育研究所博士論文，未出版，高雄。
- 鄭淵全（1998）。社經地位、能力、學校教育與國小學生學業成就之關係-功能典範與衝突典範之探究。新竹師院學報，11，421-448。
- 謝元（2002）。國小校長提升教學效能的教學領導研究－以實施九年一貫課程的台南國小為例。國立台東師範學院初等教育學系行政碩士論文，未出版，台東。
- 謝百亮（2006）。後現代脈絡下國民中學校長課程領導與教師教學效能關係之研究。國立台中教育大學國民教育研究所博士論文，未出版，台中。
- 謝亞恆（2007）。影響國中階段學生學業成就成長量的個人、家庭及學校因素之研究。國立高雄師範大學教育學系博士論文，未出版，高雄。
- 謝金青、林國正（2006）。教育智慧資本之詮釋與剖析。教育研究月刊，151，82-94。

二、西文部分

- Blaunstein, P. & Lyon, G. R. (2006). *Why kids can't read: Challenging the Status Quo in Education*.
- Denton, C. A., Foorman, B. R., & Mathes, P. G. (2003). Schools That "Beat the Odds: Implications for Reading Instruction, *Remedial and Special Education*, 24(5), 258-261.
- Englert, C. S. (1984). Effective direct instruction practices in special education settings. *Remedial and Special Education*, 5(2), 38-47.
- Foorman, B. R. & Torgesen, J. (2001). Critical elements of classroom and small-group instruction promote reading success in all children. *Learning Disabilities Research and Practice*, 16(4), 203-212.
- Torgesen, J. K. (2000). Individual differences in response to early interventions in reading: The lingering problems of treatment resisters. *Learning Disabilities Research and Practices*, 15(1), 55-64.
- Wasik, B. A., & Slavin, R. R. (1993). Preventing early reading failure with one-to-one tutoring: A review of five programs. *Reading Research Quarterly*, 28(2), 179-200.
- Wren, S. (2002). Ten myths of reading instruction. *SEDL Letter*, 14(3), 3-8.

附 錄

【附錄一】訪談同意書

親愛的校長(老師)，您好：我是目前就讀於臺東大學教育學系(所)課程與教學碩士班二年級的學生，名字是黃秀卿。由於研究者長期在偏遠地區小型學校任教，深深體會到偏遠弱勢學校經營的困境與。因此，我的碩士論文便以此為方向，最後擬定以「影響偏遠地區小型學校教育效能之研究」為題目，並在陳淑麗教授的指導及協助下進行研究。本研究主要在探討偏遠地區小型學校的教育效能：目的在瞭解校長和教師對學校教育的觀點，以及行政和教學方面的心得、困難與執行的方式，並歸納分析優秀成功學校的具體作法，以供偏遠地區小校小班經營的參考。

本研究擬以深度訪談法的方式來進行資料的蒐集，且希冀透過您對此議題真實的想法和實務經驗的分享，讓研究得以順利完成。基於研究倫理及對受訪者表示敬意，為了尊重受訪者的權利，在訪談過程中，研究者會嚴遵下列幾點重要事項：

- 一、本研究必須透過錄音來進行資料蒐集，因此研究者會先徵求受訪者的同意始得進行錄音工作。
- 二、在錄音過程中，若受訪者覺得研究者的提問方式或問題涉及到個人隱私而不方便回答時，受訪者有權利拒絕回答，且可隨時要求停止錄音工作或終止訪談的進行。
- 三、在研究進行中，受訪者有權在任何時間選擇退出研究，且無告知理由的義務並得要求研究者將所有已蒐集之訪談資料（包含錄音資料和書面資料）全數退還
- 四、基於保護受訪者，訪談內容中凡有提到「人名」、「學校名稱」或「地名」等，研究者均會在資料分析和最後的研究結果撰寫中以「化名」取代之。
- 五、訪談資料僅供研究者謄錄逐字稿之用，且研究者會親自進行逐字稿的轉譯，不假手他人，最後的結果亦僅作為資料分析之用，並在研究結束後立即銷毀訪談資料；另一方面，在未取得受訪者同意之前，研究者不得洩露資料或作為其他用途。

基於以上幾點重要事項，若有違反，研究者願意承擔所有責任。

研究者：_____ (簽名)

受訪校長(教師)：_____ (簽名)

日 期：民國 ____年 ____月 ____日

最後，若您對於本研究還有任何的疑問或意見，煩請您不吝指教！感謝您的配合與協助！

敬祝

教安

台東大學教育學系(所)課程與教學碩士班
研究生 黃秀卿 敬上

【附錄二】訪談大綱



【附錄三】訪談對象基本資料

編碼	性別	族籍	學歷	年資	現職學校年資
AP	男	漢	研究所四十學分班	30 年	4 年
BP	男	原	研究所四十學分班	32 年	6 年
CP	男	原	研究所四十學分班	32 年	7 年
DP	男	漢	師範學院	20 年	3 年
EP	女	漢	研究所四十學分班	23 年	4 年
FP	男	原	碩士畢	24 年	6 年
A2T	女	漢	師範學院	12 年	7 年
B5T	男	漢	師範學院	8 年	8 年
B6T	男	漢	碩士畢	15 年	14 年
CST	男	漢	師範學院	7 年	7 年
D3T	男	漢	碩士畢	10 年	3 年
E2T	女	漢	師範學院	10 年	10 年
F3T	女	漢	一般大學	7 年	5 年
GST	女	漢	碩士畢	22 年	10 年
H4T	男	漢	碩士畢	7 年	7 年
I2T	女	漢	一般大學	8 年	3 年